

# 小学校におけるカウンセリングルームの心理臨床的意義

鉄崎 恵子\*・大石 英史

The Psychotherapeutic Meaning of Counseling Room in Primary School

TETSUSAKI Keiko and OHISHI Eiji

(Received July 25, 2005)

キーワード：中間的場、二者関係から三者関係へ、援助リソース

## 1. はじめに

近年、学校現場では不登校やいじめ等、子どもを取り巻く様々な問題が注目されるようになり、平成7年度からはスクールカウンセラー（以下、SC とする）が導入されるようになった。それに伴い SC への社会的関心が高まってきたが、小・中学校におけるカウンセリングを行うにあたり、そのあり方に関して各研究者は以下のように述べている。まず、倉光（1996）は、カウンセリングルームのあり方として、ほとんどのクライアントが「病識」をもたないところでは、オープンな感じを与える体制をとったほうがよいとし、「心」の病に苦しむ人が、その治療をする場というハードなイメージではなく、「誰もが行けるくつろぎの場」というイメージで運営していくのが望ましいとしている。望ましいカウンセリングのあり方に関して、氏原（1991）は、学校とは集団の場であり、学校にカウンセリングを導入するためにはカウンセリングシステムによるカウンセリングではなく、学校システムによるカウンセリングの意義を組み込む必要があると述べている。また、スクールカウンセリングの特性として、東山（1996）は、SC は学校に入ったとたんに組織体に組み込まれ、組織はカウンセラーを取り込もうとすることを指摘し、SC は学校という日常に入って、非日常的な作業を行う必要があるが、一方で、カウンセリングルームが設けられていたとしても、日常と非日常との壁は薄いとも述べている。以上の指摘から、SC によるカウンセリングとは、しっかりとした枠組みの中で行われるような、いわゆる心理療法とは大きく異なり、治療構造の明確化が難しく、弾力的な構造のもとで行われることが、その大きな特徴であると言える。

筆者(\*)は、小学校へ非常勤の SC として2年間勤務した。カウンセリングルームに来室する児童は、「相談があります」と言って来室する児童、SC と遊ぶことを目的として来室する児童、友だちとの遊び場として利用するために来室する児童、何となく来室する児童等、様々であった。筆者は、「相談があります」という児童に対しては、言葉でのやりとりを基本としたカウンセリング的な対応を行った。遊びを目的としている児童とは共に遊ぶことをとおしてかわりをもった。こうした児童の中には、一度の来室のみとなる児童もいれば、常連的な利用者となる児童もあり、利用目的や利用の仕方は様々であった。

\*独立行政法人 高齢・障害者雇用支援機構 三重障害者職業センター

こうしたSCとしての体験と、先に述べたスクールカウンセリングに関する研究者の指摘から、学校臨床におけるカウンセリングルームとは、教室や友人同士の遊び場とも異なり、また、いわゆる心理療法を行う場でもなく、多くの曖昧さと可能性を含み込んだ場である。そして、SCとは児童にとって、教師でもなく友人でもない存在である。つまり、カウンセリングルームやSCは、児童にとって、様々な意味で中間的存在であると言えるのではないだろうか。そこで、本論文では、「学校において子どもたちが自発的に訪れることのできる教室以外の居場所」を「中間的場」と定義し、来室の目的が多様かつ曖昧な学童期の子どもにとっての発達支援的役割について考えてみたい。具体的には、カウンセリングルームを比較的頻回に利用した児童の中から二事例をとりあげ、その児童の来室中の変化を追っていくことをとおして、小学校の「中間的場」における臨床的意義と役割について検討する。

## 2. 事例

いずれの事例も「・・・」は対象児童、〈・・・〉はSC、『・・・』はその他の児童等の言葉を表すものとする。

### (1) 事例1

クラスメートとの対人関係形成を苦手とするA（男児、かかわり当初は小学校3年生）。SC勤務2年間とおしてのかかわりをもった。授業時間は教室で過ごす。前SCが勤務していた頃から昼休み等はカウンセリングルームで過ごすことがパターン化していた。

#### 第1期：SCとのかかわりが中心となった時期

この時期は、SCとかかわることを目的として来室した時期であった。しかし、実際にはカウンセリングルーム内にある遊具で一人で遊ぶことも多かった。中でも、コロのついた回転椅子に助走をつけながら座り、壁にぶつかることがよくあった。SCから、危ないので止めるように注意するがすぐには聞かず、反発を示すこともあった。SCと直接的にかかわるというよりも、カウンセリングルームという場で遊びを楽しんでいるという印象であった。同時に、Aのコントロールの効かないエネルギーの強さのようなものを感じていた時期である。

1ヶ月程すると、AからSCに「(回転椅子を)動かして」等の要望があり、椅子をSCが速く動かしたり、回転させたりした。また、「乗り物作ろう」と言ってブロックを出し、ロボット作りをしたりもするようになった。SCが見ていると、「先生も作ってよ」と言ったのでSCも作ることにした。Aは車を、SCは飛行機を作った。Aはそのうちロボットも作り始め、先ほど作った車と合体できるようにしていた。そしてSCにもそういった物を作るように言った。その後、対決用のハンマーを作ることになり、それもロボットの一部として合体させた。AはSCのロボット作りを手伝ってくれることもあった。ある時は、おもちゃを取り出し、「自然動物園を作ろう」と言って、木を組み立てたり動物を並べたりしていた。SCが、〈じゃあ、折紙でうさぎをつくろう〉と言うと、それを拒否し、「うさぎが来たら動物が暴れだすよ」と言い、折紙をぐちゃぐちゃにしてしまった。動物を並べるときは「♪動物園へ行こうよ・・・」と歌を歌いながら並べていた。SCも知っている歌だったので一緒に歌いながら、途中忘れたところは〈何だったけ?〉と聞き、A

が続けて歌ってくれた。この頃は、AがSCと共に遊ぶことを求めてくるようになったと同時に、SCに対する攻撃性も減少してきたように感じられた。一方で、A先行で遊びが展開されることが多く、SCの提案はあまり受け入れられなかったように思う。

10ヶ月程度経過した頃、ブロックでロボットを作った。「先生、このパーツと交換しない？」と言って、SCが使っていた部品をとってしまった。少し強引だったのでSCが「くえー、それ使いたい？でもまだいいって言ってないよ」と言うと「交換してください」と言い、代わりにSCのロボットにも新しい部品をつけてくれた。自分の使いたい部品があると、これまでだったら「これ僕の」と言って強引にとっていたように思うが、最近は「交換しない？」というように相手に尋ねる形をとることも出てきた。

一方、カウンセリングルームは他の児童も多く利用するのだが、そうした児童とは余りうまくかかわることができないことが多かった。エピソードとして次のようなことがあった。カウンセリングルームには回転椅子が4つあるがそれは全て他の児童が座っていた。Aはそれを使いたかったようで「どいて」と何回も言いながらその椅子を強引に引っ張っていた。その児童は『私が先に座ってたんだから』と言い、Aには譲らなかった。それでもAは強引に椅子に座ろうとした。他の児童が止める言葉も聞き入れないので、SCから「順番よ、15分になったら代わってもらおう」と言い、自分も使えるという見通しをもってもらおうとしたが、Aは「今使いたい」と言い、その児童をひっぱり下ろしてしまった。結局その児童は泣いてしまったのだが、Aは「だって使いたかった」と言うだけだった。SCから「謝ろう」と言うと、なかなか聞き入れなかったものの1度だけ「ごめんなさい」と謝った。しかし、最後には「どうしても、どうしても使いたかった」と言うことを何度も強く主張していた。また、来室者が多くSCが他の児童と碁石を使ってオセロをしていた際、突然Aがそれをぐちゃぐちゃにしてしまった。残りの碁石もばらまき、集めても集めてもすぐにちらかした。「A君、だめよ」、「何でそんなことしたの？」等言葉をかけると、Aは「僕と遊んでほしい」、「遊んでくれたらやめる」と言うばかりだった。自分の欲求や欲求を相手や場に応じて表現することが非常に苦手であり、ストレートに表出してしまうようであった。また、周囲の児童もそうしたAの特性を理解してかかわることができないため、他の児童の誤解を招き、しばしばトラブルになることが多い時期であった。

## 第2期：SCをはさんでAとクラスメートとのかかわりが生じるようになった時期

SCがAのクラスメートとままごとをしているときにAも来室しており、SCにかかわりを求めてきた。すると、クラスメートがAを博士役とし、Aもその気になって自分の作ったブロック作品を発明品に見なし、話をしていた。その後も彼女達と筆者がいるところにこっそり近づいてきて飛びついたりしてきた。こうした様子から、Aも一緒に遊びたかったのだろうことがうかがえた。

このかかわりをきっかけに、クラスメートがカウンセリングルームに来室した際には、Aは「3人で何かしよう」と言うことも増えてきた。「先生はお母さん、僕は弟」と言うと、クラスメートは『Aが弟なら私はお姉ちゃん』と答えた。そして二人は兄弟の役で遊んでいた。途中、Aが彼女を押したときにその子が転んでしまった。Aは「やりすぎた」と言い、「ごめんなさい」と謝った。その子は『これくらい大丈夫』と言い、再び遊び始めた。こうした「3人で…」という誘い方は初めてであり、Aの対人コミュニケーションのとり方に少し変化が見られ、上手に遊ぶことができるようになってきたように感じた。

複数のクラスメートが来室していた際に、Aが「先生、郵便屋さんになって」と言い、クラスメート達に手紙を渡すように言った。内容は“(その頃よくSCと行っていた遊びである) マッサージしてあげるののでいつでも来てください”というものだった。しばらくしてから一人の児童がAにマッサージをしてもらい『意外と気持ちいい!』と言った。すると、他の児童も『じゃあ、私も一緒に』と言い、二人でAにマッサージをしてもらっていた。その後、彼女達がソファなどを使って作っていた家に対し、Aは「二世帯住宅でいいから僕も住ませて」と頼んでいた。彼女達は『いいよ』と答えた。昼休みが終わり片付けているときに、Aは「ここ3人の家にしようよ。また3人で遊ぼう」と言っていた。彼女達も『うん』と言っていた。AがSCを郵便屋に見立て、クラスメートにマッサージを誘う行為や、「二世帯住宅でもいいから・・・」という言葉から、A君がクラスメートと遊びたいという健気な様子が伝わってきたと同時に、Aなりに上手くコミュニケーションをとることができていたように思われる。

### 第3期：AとクラスメートがSCを介さずに直接遊ぶようになった時期

AがSCを介してクラスメートかかわりをもち始めて1ヶ月程度経過した頃、Aとクラスメートは一緒に来室することも増えてきた。ままごと等をしながらか遊ぶことが多かった。ある日、ままごとをしながらかその頃人気のあった映画の話をしており、いつのまにかその映画の遊びになっていた。Aは中心的な役で、他の子が椅子に座り、その子にまじないをかけるようにしながら役を与えていた。その映画に出てくるアイテムを探すゲームでは、一人のクラスメートがアイテム名を紙に書いてカウンセリングルームのあちこちに隠していた。それを他の子たちが探すというゲームであったが、Aが他の児童と二人で同じところを探しており、そのもう一人の子が紙を見つけたことがあった。これまでのパターンであれば自分が見つけたんだという思いを通そうとしかねないのだが、このときはルールに従い、相手に譲ることもできていた。Aは、こうしてクラスメートと遊んでいるときは声を上げながら笑い、非常に楽しそうに遊んでいる様子うかがえた。また、Aとクラスメートと一緒に遊ぶようになった頃は、Aからクラスメートに「またしようね」と声をかけることが多かったが、次第に、クラスメートの方から『A、昼休みもしようね』等の誘いが聞かれるようになり、クラスメートもAと遊ぶことを楽しんでいると感じられた。

しかし、こうしたかかわりの輪は徐々に広がってきたものの、特定のクラスメートに限られていたことも事実であった。ある日の昼休み、いつものメンバーにもう一人クラスメートが加わり、かるた遊びをしていたことがあった。みんな楽しそうにしていたが、Aがちょっとずるいことをするとその児童は『A!』とひどい剣幕で責め、それに対してAも反発した。SCが<A君、だめだよ>とやわらかく言うと止めていた。Aのずるは何としてでも勝とうという思いではなく、冗談半分で行っていたようであったが、それに対して注意をした児童は、(真剣に遊んでいたこともあるが)相手がAだからずるは許さないという態度だったように思う。これまでのAの行動から、Aのちょっとした遊び心が誤解されてしまうようであった。

また、カウンセリングルームを利用する児童が増加してきた時期でもあったため、Aが一人で来室した際は、他学年の児童とはよくトラブルが生じた。他学年の男児と最初はじゃれ合っていたが、次第にお互いむきになってきたようで、<二人とも、もうやめよ>と言って止めようとしたがなかなか止まらず、SCは2人の間に入って引き離した。しかし、一

方の子がAを挑発するようなことを言うのでAはまたむきになってやり返そうとした。相手の挑発に激しく反応して、感情をコントロールできなかったようだ。

また、一定の時期を過ぎると、いつも来室していたクラスメートはそれ程頻繁には来室しなくなった。しかし、他の来室者が多い時期が続き、このような時はSCはAとだけかかわることができず、Aの様子を時々見るのみというかかわりも多かった。Aはブロックでロボットを作り、「先生、見て見て。こんな形に変身したよ」等、SCに見せにきてくれたことがよくあった。しかし、SCがAだけとかかわることができなかったためか、Aは他学年の児童が作っていた積み木をそのロボットで壊してしまった。SCはくA君、それはダメよ、謝らないと」と言うとき「いやだね」とまた一人で遊び始めた。SCと遊ぶために来室したにもかかわらず、十分に自分の話を聞いてくれる人がいないのでこうした行動に出たのではないかと思われた。

このように、Aは特定のクラスメートと遊ぶ時以外はSCとのかかわりを求めて来室していた。その中で、AとSCが一对一で遊ぶことができる時間には、その遊び方にやや変化が見られてきた時期でもあった。第1期頃はAが先行して全ての遊びが展開していたため、Aのみが楽しんでおり、SCとしては疎通性に物足りなさを感じていた。しかし、この時期になると、碁を使ったゲーム等でも、自分が有利になるようにゲームを進めることなく、負けてしまいそうになっても、ルールに従って進めていくという姿が見られる等、SCとしても共に遊んでいる感覚を強く感じるようになった。

## (2) 事例2

学級に馴染めなかったB（女児、小学校6年生）。ある時期から保健室で過ごすことが増え、学校も週に1度ほどだが欠席したり、登校を渋り保護者同伴で登校するという状況になった頃からSCとのかかわりが始まった。

### 第1期：SCからBへの働きかけが中心となった時期

一日の最初は教室で過ごすが、途中から保健室へ来室するというパターンが続いていた。そのため、SCも保健室を訪れBとかかわりをもつようにした。保健室ではソファにじっと座って緊張している感じであった。く休みにきたの?>と聞くと、「うん」とうなずき、じっと座っていた。SCも隣のソファに座ったが、緊張しているようで、体が硬いような感じだった。SCはく保健室は居心地がいい?>と聞くと「うん」とうなずいた。SCの問いかけにはうなずきや首振りで答えることが多かった。保健室では、絵を描いたりしながら過ごすことが多かった。SCがく描いた?見ていい?>と聞くと、「うん」とうなずき見せてくれた。アニメのキャラクターやオリジナルのペンギンのキャラクターが描かれてあった。くどれが好き?>という問いかけにはオリジナルのキャラクターを指し、くBちゃん、ペンギンが好きなん?>という問いかけにBもうなずく等、Bが描いたイラスト等にSCが質問をし、それに返答するというやりとりが多かった。こうしたかかわりを継続する中で、Bの緊張も徐々にほぐれてきたようで、笑顔を交えたりややおどけたような反応を示すようになった。また、様々な表情が描かれているイラストを見ながらやりとりをしているときには、自分をいたずら好きのキャラクターや勇敢なキャラクターに見立てたりと、一見おとなしいイメージとはギャップのある反応を示すこともあった。自分の学校では見せない別の一面を主張しているようにも感じられた。

また、SCとの会話の中で「教室行けそうにない？なんでやろうねえ・・・」と言うと、Bも最初は首をかしげていた。「教室行ったら何がいや？」と尋ねると「算数」と答えた。「算数が嫌だから教室がいや？難しい？」と聞くと、はっきり「うん」とうなずいた。「じゃあ、算数なかったら教室行ける？」と言うと、「うん」とうなずいた。「今日算数ある？」と聞くと「ない」とのことだったので「じゃあ、今日は教室に行けるんじゃない？」とやや冗談まじりに笑いながら言うと、「ちょっと、それは無理」というような顔をしていた。このエピソード以外にも、Bが教室へ入りづらいことや学校生活についてのやりとりも徐々に可能になってきた。SCとの信頼関係が形成されてきたことにより、SCも踏み込んだ投げかけができるようになり、同時にBも教室や学校についての負の感情をストレートに表現できるようになってきた。

### 第2期：Bとクラスメートのかかわりが増えてきた時期

1ヵ月半経った頃から、休み時間にクラスメート数人がBに会うために保健室へ入室するようになった。一人のクラスメートが、冗談でBに向かってパンチをする真似をしていた。他の子は『もー、何してるの』とその児童を注意しているような感じだったが、B子はそれほど困った顔をしていないわけではなかった。SCが「Bちゃんもやり返せ！」と声をかけた。すると、Bも迷いながらもパンチをする真似をしていた。他の子達はそれが意外だったようで、『Bちゃんがパンチしたー』と驚きながら笑っていた。その後も、その子がパンチの真似をすると、BはちらりとSCの方を見たりしながらその子にパンチの真似をやり返していた。自分からパンチをしているBにも驚いたが、最初にそのようにかかわりをもってきた児童はとて自然にBとじゃれあおうとしていたように見えた。Bもそれに緊張したり、過剰に反応することなく自然にかかわれていたように思う。本当は同級生ともこのようなかかわりをもちたいのだろうと感じた。

このようなかかわりを続けて2週間程すると、B自らクラスメートへ行動をアピールするようになってきた。例えば、保健室の中を手をぶらぶら振りながら踊るようにして歩き回っていると、一人の児童が『Bちゃんがこんな面白い動きするとは知らなかった』と言ってBの動きの真似をしていた。Bは徐々に普段の自分を見せることができるようになってきたようだった。ある時は、クラスメートがソファで寝ていた一人の児童を指して、『Bちゃんこの上座っていいよ』と言った。Bは最初は断っていたが、他のクラスメートが帰りその児童とBの二人になると、Bはその上に座ろうか迷っていたようだった。SCの方をちらりと見たのでSCは「座って、座って」と勧めると、Bはその子の背中の上にちょっと腰をおろしていた。初期は、特定のクラスメートとの間だけでこのような行動が見られたが、しだいに複数のクラスメートとも同じようにふざけてかかわるようになった。

### 第3期：Bの行動範囲が広がった時期

3ヶ月目頃からは、「(SCに対して)先生は何曜日に来るとか決まっていますか？」と、SCとのかかわりを意識し始めたようだった。そして、これまではほとんど保健室で過ごしていたが、SCの勤務日に必ずB自らカウンセリングルームに出向き、いろいろな話をするようになった。特に近所の友達の話をするが多かった。近所の子たちとは仲がよいと養護教諭からも聞いていたが、Bからはわがままな子がいる等、その子たちに対する不満も聞くことがあった。それ以外にも最近あった出来事を面白おかしく話しており、

Bの明るさやユーモアを感じた。また、クラスメートのことについてもよく話すようになった。クラスメートと一緒に帰るようになり、そのときに話したこと、その子について思っていることなどを楽しそうに話し、それを聞くSCのとの間にも自然に笑いが起こるような話だった。友だちとの受身的なやりとりでなく、Bの方からもかかわっていることがうかがえた。クラスメートのあだ名を教えてくれることもあった。これらのことから、クラス内でBの方から積極的にかかわっていくことはなかったが、クラスをよく見ており、クラスメートにとっても関心があるのだと感じられた。

さらに、この時期からしばらく経過すると、授業にも少しずつ出始めるようになった。プリントを渡され、それをカウンセリングルームで行い教室で答え合わせをしたり、グループ学習の際にはグループの子がBのところに来て、カウンセリングルームを使用して学習を行っていた。グループ学習では、Bは積極的に参加しているという感じではなく、にぎやかなグループの雰囲気に対し少し呑まれているようであった。教室で授業を受けているときも、自習の時は担任がいない間に教室を抜け出し、カウンセリングルームで自習をするなど大胆な動きも見られた。授業から帰ってきたBに「クラスには慣れてきた？」とSCが問いかけると、「いや、あんまり・・・」と、まだまだ抵抗がある様子が見られた。

このようにリラックスして過ごせるようになってきたためか、Bは何もすることがない時間を持て余しているような印象も受けた。SCがカウンセリングルームの掃除をしていると、Bも手伝ってくれ、SCがそろそろ終わろうかと思っても、「次は、雑巾がけ」などと言い、ひたすら掃除をしていた。時間を持て余している一方で、それでも教室で授業を受けていないことへの後ろめたさからか、自分も何かしなければという思いがあるようにも感じた。Bが安心して過ごせる範囲が保健室からカウンセリングルームへ広がり、そこでのクラスメートとのかかわりをおして、教室へも終日とは言わないまでも以前ほど抵抗なく入れるようになってきたのであった。

### 3. 考察

#### (1) 事例1について

事例1では、AとSCとのかかわりに変化がみられたことと同時に、他の児童とのかかわりが変化してきたことが大きな特徴である。

まず第1期では、当初はAからのかなり一方的な訴えによりかかわりが展開していたが、徐々にSCへの誘いかけとも言える言葉かけにより遊びが展開していくようになった。クラスで特に仲の良い友達がおらず、周囲に誤解を与えてしまいがちなAにとっては、家族以外の人との親密な二者関係はあまり経験のないことであつたと思われ、こうした遊びをとおしたかかわりの中で、AとSCとの間に一定の信頼関係が形成されてきたと考えられる。二者の関係性としては、Aが常に優位に立っていたが、それは本人の存在が尊重され、自由度がある程度高い場であつたためであり、SCとのかかわりをおして安定した二者関係について体験的に学ぶことができたのではないだろうか。第2、3期はクラスメートと上手く遊ぶことができるようになった時期であるが、この時期の横の関係での遊びを経験したことにより、SCとの遊びもA優位の遊び方ではなく、ほぼ対等な関係での遊びへと変化が生じたように思われる。

対クラスメートとのかかわりについては、第2期にはSCを媒介とすることによりクラ

スマートと遊ぶことが可能となっていったが、三者関係を基盤とする対人関係のもち方を体験的に学んでいくことを課題にもつAにとってはとても有効な時期であった。それと同時に、それまでAに対する偏見があったクラスメートにとってもAの新たな一面を知ることができ、Aに対する見方が変わるという意味で非常に意義のある時期であった。不特定多数の児童が利用する場であり、教室とは異なるがある一定の守られた空間であるというカウンセリングルームの特徴が、こうした対人関係形成に有効に作用したものと考えられる。

## (2) 事例2について

事例2の特徴は、保健室から教室へのステップアップの場としてカウンセリングルームが活用された点であると思われる。

事例1と同様、第1期はSCとの信頼関係を形成する時期であり、それをとおして第2期ではSCを介しながらクラスメートとの関係もスムーズになってきた経緯は、事例1と類似している。第3期は、SCとの信頼関係も形成され、クラスメートとも保健室ではあるが一定のかかわりをもてるようになり、Bの対人緊張もやや軽減されてきた時期でもある。こうしたことをきっかけに、Bの行動範囲が広がり、不特定多数の児童が利用するカウンセリングルームにも来室することが可能となった。また、教室で授業に参加することを目標とし、その前段階としてカウンセリングルームがグループ学習の場という明確な目的をもって活用されたことは、Bにとって徐々に教室へ向かう態勢を形成するための有効な場になったのではないだろうか。また、こうしたケースでは、ある時間に授業へ参加できたとしても、終日或はその後も継続して参加できるようになることにはしばしば困難を伴う。Bも同様であり、少しずつ教室へ参加できるようになっても、時折、教室から抜け出してカウンセリングルームに来ることがあった。しかし、カウンセリングルームが、こうした児童にとっての“逃げ場”、“息抜きの場”であり続けることは、行きつ戻りつしながら教室へと復帰していく児童にとっては、重要な居場所の機能を果たすものと考えられる。

## (3) 「中間的場」の有効性について

二事例をとおして、カウンセリングルームという「中間的場」の有効性は、以下のようによまとめられる。まず、集団の中で自分の居場所を見つけられない児童にとって、その場が、安心して過ごせる“自己の存在が保証される場”であることが第一である。その上でSCとの安定した二者関係を体験することをとおして、本人にとっては、“対人関係の広がりステップとなれる場”、すなわち、三者関係を基盤とする体験領域へと移行していくための場となっていくことが見出された。

岩倉(2003)は、不登校生徒の訪問相談の事例をとおして以下のような経過を報告している。①まずアセスメント期に環境作りを行い、②その後の面接の中で生徒の主体的な自己表現が発現しはじめ、それを共に体験する役割をSCが担う。こうした中で、③関係が深まってくるとSCに対する欲求や欲求不満が表現され始める。④SCはクライアントの対象希求の力をSC以外の他者に「つなげる」ことを心がけるとともに、主体性を発揮し始めたクライアントは自ら他者と「つながる」行動が起こってき、⑤人間関係の拡大へとつながっていくと言う。本論文の二事例とつぎ合わせてみると、②の児童たちの自己表現

を共に体験する役割をとっていること（二者関係の構築）、④から⑤の児童とクラスメートを「つなげる」役割をSCがとり、本人自らクラスメートと「つながる」行動が起きている点は岩倉の報告と共通しており、こうした働きを、岩倉は「関係一発達促進的」な援助であると捉えている。ただし、岩倉の報告では「つなげる」ことが戦略的に行われていたのに対し、本論文の二事例においてSCは、あまり意図的にはつなげようとしなかったのも事実である。しかし、こうした「関係一発達促進的」な援助が可能であったのは、カウンセリングルームが、「誰もが行けるくつろぎの場」という柔軟な構造をもっていたことが大きく関与していたと考えられた。これらが学校臨床における「中間的な場」の臨床的意義であると考えられる。また、このような構造は、周囲のクラスメートたちにとっては、“教室とは違うその子に出会える場”、すなわち、“その子についての理解を深めることができる場”としても機能していたのである。

さらに、“自己の存在が保証される場”は、ときに“息抜きの場”として、ときに“逃げ場”として機能し、児童たちに安心感をもたらしたり、自己の安定を取り戻す役割を果たしていたことが事例をとおして認められた。このように、児童が、はじめは無意識裡であっても、次第にカウンセリングルームを学校生活において自分の存在が保証されている場として認識したり、学校生活に適応するために自分を立て直す場として認識していけるのだとすれば、カウンセリングルームは、当初はより児童の日常に近い、しかし全くの日常とは言い切れない“ちょっと抜け出してきた”という感覚を体験できる居場所であることが重要なのではないだろうか。また、具体的な主訴をもち、言語を媒介としてカウンセラーとやりとりをするには十分な年齢とは言い難い小学生にとっては、一定の枠組みが存在しつつも、自由度の高いカウンセリングルームであることが、児童の変化を捉え、適応を促すのには有効であると考えられる。

#### （4）今後の課題

本論文では、主にSCやクラスメートとのかかわりから見出された「中間的な場」の有効性について論じてきた。しかし、中川（2005）が述べているように、学校には子どもの問題への対応にあたって、その問題に関わる複数の大人達が存在する。そしてその大人達が、問題解決に向けてSCとの協力関係を構築し、児童にとってのよりよい援助リソースとしての役割を担っていかなければならない。最後に、本論文の二事例を踏まえ、学校にはどのような関係者が存在し、どのように協力を得てきたか、あるいは、得るべきであったかを振り返っておきたい。

筆者が勤務した小学校の特性として、養護教諭が中心となって、何らかの問題を抱えた児童を把握し、かかわっていたことがある。そのため、SCは養護教諭と情報共有しながら業務を行っており、児童にとってもSCにとっても養護教諭の存在は大きなものであった。児童たちにとって、養護教諭もSCと同様に、教員とは異なり児童を指導、評価する立場にはいない。そうした共通点がある一方で、養護教諭とSCの専門性は異なっている部分もあり、とりわけSCの特徴は、学校組織に外部から介入する存在だということである。学校組織の内部に存在する養護教諭は、SCにとって、重要な情報を提供してもらう存在であると同時に、臨床心理学的な立場から助言を提供する対象でもある。その意味で、他の教員に比べて、SCの立場に近い養護教諭とは、密接な連携を取りつつも、もう少し意識的に立場の違いを明確にして活動することが必要だったように思われる。

また、子どもたちが学校生活の大部分を過ごしている学級での活動において、学級担任の存在は非常に大きい。しかし、時折、SCから或は学級担任から児童の様子等について話をすることはあったものの、SCから十分な働きかけを行ったり、積極的な連携を取るまでには至らなかった。重要な援助リソースである学級担任と連携して、カウンセリングルームでの様子や学級内での様子を伝え合うこと、また、学級担任の思いを聞き取ることとおして、十分に協力することが必要であったと思われる。教室へなかなか入ることができなかった事例2のBについては、特にそのことを考えさせられた。

SCとして活動していくうえで、まず、その学校組織にはどのような関係者が存在するのか、そしてそれぞれが児童とどのような関係にあるのかについて把握し、どのような協力体制を築くことが援助的であるのかを見立てていくことは非常に重要な作業である。本論文では「中間的場」の臨床的意義について、クライアントとSC、そしてそれを取り巻くクラスメートとの関係性の視点から論じたが、今後は、児童をとりまく教師たちと積極的に情報交換していき、教員集団の援助リソースを幅広く活用することで、より有効に「中間的場」を機能させていくことが課題として考えられる。

## <文献>

- 東山紘久 (1996) : スクールカウンセラーとして臨床心理士に望むこと. 教育と医学, 第44巻, 第4号, 慶應通信, 18-23.
- 岩倉 拓 (2003) : スクールカウンセラーの訪問相談 不登校の男子中学生3事例の検討から. 心理臨床学研究, 20(6), 568-579.
- 倉光 修 (1996) : 小中学校におけるカウンセリング. 教育と医学, 第44巻, 第4号, 51-56.
- 中川美保子 (2005) : スクールカウンセリングについての一考察 いじめ問題への対応を通して. 心理臨床学研究, 22(6), 605-615.
- 大石英史 (2004) : 学校臨床における保護者および専門機関との連携. 山口大学教育学部研究論叢 第54巻第3部.
- 鉄崎恵子 (2003) : 学校現場のリソースを生かした子どもの心理臨床的援助. 山口大学大学院教育学研究科修士論文.
- 氏原 寛 (1991) : 学校カウンセリングとは～学校カウンセリングの意味と留意点～. 氏原寛・谷口正己・東山弘子 (編). 学校カウンセリング, ミネルヴァ書房, 1-27.