

# スクールカウンセリングの課題に関する研究

## —スクールカウンセラーに必要な知識・技能・態度は何か—

下山 晴彦 瀬戸 瑠夏  
(東京大学大学院)

### <要 旨>

2001年度以降、公立中学校へのスクールカウンセラー（以下、SC）全校配置が決定された。これに対応して、学校現場でSCが有効に活動できるための技能や新たな援助のあり方を検討する必要があるが生じている。本研究では、学校コミュニティを基盤とした新たな援助活動の1つである自由来室活動に焦点を当て、その活動の場としての面接室（スクールカウンセリングルーム：以下、ルーム）が果たしている機能について検討した。またそれを踏まえ、ルーム運営のためにSCに必要な技能についても論じた。調査・分析においてはグラウンデッド・セオリー・アプローチを採用し、生徒を対象とした半構造化面接の発話データから、概念およびカテゴリーを生成した。その結果10の機能カテゴリーを抽出し、それに基づいて主な2つの機能「問題解決機能」「解放機能」を得た。またルームがこれらの機能を十分に果たすために、SCにはグループダイナミクスを捉える技能やコミュニティ心理学・システム論に基づく学校理解が必要であることが示唆された。

### <キーワード>

スクールカウンセリング、カウンセリングルーム、自由来室活動、問題解決機能、解放機能

#### 【問題・目的】

1995年に開始された「スクールカウンセラー活用調査研究委託事業」は、導入以降毎年その規模を拡大し、2001年度から日本全国のすべての公立中学校にスクールカウンセラーを漸次導入することが決定された。全国の公立中学校にSCを配置するためには、多数の心理援助の専門職としてのSCが必要となっており、これに対応してSC養成の教育訓練システムの充実が緊急の課題となっている。ところが、これまでの日本の臨床心理学の訓練では、個人心理療法が中心となっており、学校コミュニティの中で教師や家族と連携しながら、子どもの心理援助を行う技法の訓練が未確立である。今後、日本の学校現場でSCが有効に活動できるための技能を明確にし、訓練システムを構築する必

要がある。有効な技能の開発のためには、個人心理療法中心の既存の理論を当てはめるのではなく、学校というコミュニティを基盤とした新たな援助のあり方を検討する必要がある。

新たな援助形態のひとつに、自由来室活動があげられる（半田, 1996）。自由来室活動とは、休み時間・放課後などに生徒に自由に来室してもらい、スクールカウンセリングルームで自由に過ごしてもらう活動である。従来の個人心理療法では、日常から切り離された面接室の虚構性が、クライアントの自己開示やカウンセラーの中立性を支え、面接促進の一端を担ってきた。一方で、自由来室活動は日常に開かれた援助活動であり、活動の場としての面接室も新たな機能と構造を持つと考えられる。しかし自由来室活動に関するこれまでの文献は、SCからの実

実践活動報告が中心である（大塚, 1996; 鶴養, 1995 など）。その機能や構造を体系的に検討した研究はなく、さらに自由来室活動による援助において、どのような技能が SC に必要とされるのかは、これまで論じられていない。したがって、すべての生徒を対象とした自由来室活動という新たな援助のあり方を探るためには、学校内のルームにおける現実や、生徒の視点に基づいたルームの意味づけというボトムアップ式の現状把握がまず必要である。そこで本研究では、スクールカウンセリングルームという新たな面接室の機能と構造を、その最大のユーザーである生徒の視点から捉えることを目的とする。またルームの機能に基づき、SC に必要とされる技能について考察する。

なお本研究は、本来、研究Ⅰ・Ⅱ・Ⅲからなる。抄録にはそのすべてを掲載したが、本論文では紙面の都合上、研究Ⅲのカテゴリー生成に限定して掲載する。したがって本論文での目的は、自由来室活動の場としてのルームがどのような機能を持っているのかを明らかにし、SC に必要な技能・知識について論じることである。

## 【方法】

### 1. 調査・分析の枠組み

本研究では調査・分析の枠組みとして、質的研究法の1つであるグラウンデッド・セオリー・アプローチ（木下, 1999）を採用した。質的研究法は、まだよく知られていない現象や体験の特徴を探索的に研究する場合有効な方法である。その中でもグラウンデッド・セオリー・アプローチは、研究対象の人々の体験に即した形で彼らが用いている概念やその諸特性を明らかにしていく方法であり、生徒にとって

のルームの意味を捉えるという本研究の目的に合致すると判断した。

グラウンデッド・セオリー・アプローチの具体的な作業を極めて単純化すると、①データの収集、②データを意味内容のまとまりで区切り、そこから直接得られる解釈内容としての「概念」を生成する、③新たに加えたデータとの比較を通して概念を精緻化する。それと同時に類似の概念をまとめて「カテゴリー」を生成する、④概念の生成と精緻化の作業を、それ以上にカテゴリーの範囲が変わらない段階（「理論的飽和」）まで繰り返す、⑤精緻化された概念をもって、新たな命題を立ち上げる、というプロセスをたどる。この方法の大きな特徴は、データ収集と分析とが並行して行われることである。データからの概念生成を進めつつ、その結果を常に次の調査の方向性へと反映させることでより多様な概念を抽出し、また新たなデータ収集の際には、既に生成された概念を拡大・洗練することに寄与しそうな新たなサンプルを選択する。この二つの手続きを繰り返すことによって、概念の精緻化を目指すのである。

本研究では「データ収集+概念生成」の1セットを1ステップとして概念の精緻化を進め、ステップ7を終了した時点で理論的飽和に達したと判断した。

### 2. データ収集

#### （1）調査対象校のルームのプロフィール

本研究の調査は、都内区立 A 中学校の生徒 25 名を対象に行われた。A 中学における SC 活動は、1998 年に区によって、「ふれあいサポーター」（文部省の制度では「心の教室相談員」に該当）が導入されたことに始まる。ふれあい

サポーターには、地元の青少年委員が派遣された。それと同時に、校内にカウンセリングルーム（「心の教室」）が設置された。2000年には文部省活用調査校に指定され、新たにSCが着任した。調査当時は週3日開室され、昼休み・授業間の休み時間・放課後は自由に来室して過ごしてよいことになっていた。一方でSCとの個別相談を申し込むこともでき、長期欠席していた生徒が登校したときに個人面接や個別学習をしたり、保護者と面接したりすることもある。しかし回数はそれほど多くなく、したがってルームが利用されるのは、主に自由来室活動においてであった。このことから、A中学を調査の対象とすることで、自由来室活動の場としてのルームの機能をより鮮明に捉えることができるかと判断した。

なお、調査当時のルームは1年生の教室の並びにあり、2・3年生の教室からは離れた場所にあった。そのため、来室者の中心は1年生となっていた。

## （2）調査対象者の選択

対象者の選択に際しては、各ステップの基準を満たし、かつルームという場に対して多用な

意味を見出していると思われる生徒を、事前に行った質問紙調査の結果を元に抽出した。全調査対象者とその属性をTable1に示した。各ステップの基準は、ステップごとの結果の冒頭に記載する。対象者に対する面接の協力依頼は、各担任の教員を通じて行われた。

## （3）調査の手続き

データ収集の方法として、1人30分程度の半構造化面接を行った。あらかじめ用意した質問項目（Table2）に答えてもらいつつ、回答の内容をさらに深めるために、必要に応じて詳細な説明を求めた。調査期間は2002年7月～11月で、面接場所はA中学校の応接室・空き教室など、周囲の人に内容を聞かれることなく、対象者が落ち着いて話せる場所を選択した。面接の内容はテープに録音し、筆者の発言も含めて文字化したものを本研究のデータとした。

## 【分析の過程】

### 1. 概念およびカテゴリーの生成

分析は、概念を生成することから始めた。「ルームという場はどのような機能を持っているのか」という問いに注目し、すべての発言

Table1 全対象者の属性

ステップ		学年	性別	来室回数	ステップ		学年	性別	来室回数
ステップ1	1	1年	女子	7回以上	ステップ4	13	1年	女子	来室なし
	2	2年	男子	7回以上		14	2年	男子	来室なし
	3	1年	女子	5回程度		15	3年	女子	来室なし
	4	1年	女子	3回程度	ステップ5	16	1年	男子	7回以上
ステップ2	5	3年	男子	7回以上		17	1年	男子	7回以上
	6	2年	男子	10回程度		18	1年	男子	7回以上
	7	1年	女子	15回程度	ステップ6	19	3年	男子	20回程度
	8	1年	女子	7回以上		20	3年	女子	7回以上
ステップ3	9	2年	女子	2～3回		21	2年	女子	7回以上
	10	3年	女子	5回程度	ステップ7	22	3年	女子	7回以上
	11	1年	女子	5回程度		23	2年	男子	7回以上
	12	1年	女子	1回		24	2年	男子	7回以上
25						1年	男子	7回以上	

Table2 代表的な質問項目

I. 各対象者の利用状況	来室回数／来室頻度／初来室の時期／最終来室の時期
II. 初来室時のようす (来室経験ありの対象者)	・初めて行ったきっかけはどのようなことですか？ ・初めて行く前、どんな場所だと思っていましたか？ ・初めて行ったとき、どんなことを感じたり考えたりしましたか？
III. 最近のようす (来室経験ありの対象者)	・ルームに行こうと思うのはどんなときですか？ ・ルームではどんなことをしますか？どんなことを感じたり考えたりしますか？
V. 来室について (来室経験なしの対象者)	・ルームに行きたいと思うことはありますか？ ・ルームに行こうと思っても実際に行かないのはなぜですか？ ・ルームに行ったことがなくても、ルームが学校にあることは、あなたにとって何か特別な意味がありますか？
IV. ルームに対する 一般的な見方	・ルームはあなたにとってどんな場所ですか？ ・あなたにとってルームは、学校内の他の場所とどんなところが違いますか？

内容を部分ごとに解釈した。各概念にはその意味内容を的確に表現するような短い言葉をつけた。その際、前後の文脈に注意し、例えば同じ「落ち着く」という発言であっても、それがどのような文脈において語られた発言かによって、生成された概念は異なるものとなった。すなわち、授業後に来室した際の「落ち着く」は【学校時間から一時的に解放される】カテゴリーに含め、「ルームは（所属クラスの）教室と比べて静かだから落ち着く」は、【集団から一時的に抜け出す】カテゴリーに含めた。

次に内容が類似する概念をデータに基づいてまとめ、カテゴリーを生成した。各カテゴリーにもその意味内容を表現する短い言葉をつけたが、概念の名前をそのままカテゴリー名として用いたものもある。最終的にすべての概念をカテゴリーにまとめたが、同一カテゴリーに属しつつも、内容的に分割しておく方がルームの機能を理解する上で有効であると判断したものについては、カテゴリー内のより詳細な構造を示す下位カテゴリーとして分類した。

## 2. 各ステップのプロセス

### <ステップ1>

対象者の共通特徴＝来室経験がある

ステップ1は最初の段階であるため、サンプリングにおいてもできるだけ多くの可能性に対してオープンである必要がある。したがって、「来室した経験がある」こと以外では対象者を限定せずに、サンプリングを行った。生成したカテゴリーと代表的なデータを Table3 に示す。

### <ステップ2>

対象者の共通特徴＝来室経験7回以上

ステップ1では、対象者の来室回数によって、抽出されたカテゴリーの数と質に若干の差があった。そこでステップ2では、より多様なカテゴリーを生成することを目的とし、来室経験7回以上の対象者に限定してサンプリングした。ステップ1のデータも合わせて分析を行い、新たに6つのカテゴリーと5つの下位カテゴリーを生成した。またそれに伴い、ステップ1では独立したカテゴリーであった【専門家への相談】を【相談相手としてのSCの利用】の、また【体験談のやり取り】を【日常をよりよく送るための方法を知る】の、それぞれ下位カテゴリーとした (Table3)。

### <ステップ3>

対象者の共通特徴＝来室経験7回未満

対象者の来室回数によってカテゴリーの数

Table3 ステップ1・2で生成した機能カテゴリー

<b>相談相手としてのSCの利用②</b>	
専門家への相談	悩みっていうと…友達がこうやって私に怒ったんですけど、どうやって謝ればいいんですかとか。(中略) やっぱ、その悩みを聞いてくれる専門の先生っていうんですか。だから、よりよい方法で解決してくれそうかなとかって。(Info.1)
日常と直結しない相談相手②	…いろんなことをひっくるめて、カウンセラーの方や友達に話したり相談したり、しゃべったりできるので、先生とか両親に言えなくても、心の教室にいたら言えるなって。(Info.5)
<b>日常をよりよく送る方法を知る②</b>	
体験談のやり取り	バスケ部で、先輩もバスケ部で、どうやったらあんなふうにできるんですか、とか聞いたりする。(Info.3)
SCからアドバイスをもらう②	ときどき先生とかもその話に入ってきてくれたりしたから、結構楽しかった。(中略) 男の子とかのことだと、こうすると好かれるんじゃないかなとか、そういう相談ばいこと。(Info.8)
<b>悩みを語ることで精神的に楽になる②</b>	
心がすっきりする感じ。<どんなところが？>悩みなんかを他の人には言えなくても、心の教室に行って友達とかに話したりとか、スクールカウンセラーの人に話したりとかそういうことをして、少しだけしたら、そんな感じがすると思いました。(Info.5)	
<b>日常でのつまづきをすぐに消化できる</b>	
ちょっとけんか、したりしたときは、友達同士しゃべりたくなくなるから、もう、けんかしていない友達ともしゃべんなくなるんですよ。だからもう、心の教室行っちゃう。つまらないと。(Info.3)	
<b>人間関係の広がりりと深まり</b>	
クラスや学年を越えた関係の広がり	たとえば、A・Bでクラスが分かれているからA組の人とはあまりしゃべれないけど、心の教室に行けばA組の人ともいっぱいいるし、その時に仲良くなれる。あと先輩も。(Info.3)
友達に対する理解の深まり	「先輩、意外なことばかりやってるよねー」って、そういう話している。(中略) 付き合ってることとかふつうに親に言う、とか言ってる、「えー、なんでそんなことできるんだろう」って話した。(Info.3)
<b>学校時間からの解放による心身のリセットと再出発</b>	
学校時間から一時的に解放される	やっぱ落ち着きます。(中略) なんか真っ白になるっていうか、頭の中が。全部忘れられる。授業で、すごい頭使ったときとか。(Info.2)
やる気の充電	それから、すごいやる気になる、が出たり。<何に対する？>部活とか。(Info.2)
<b>決まりごとからの解放と自由な利用</b>	
学校のルールやマナーからの免除	全部解放できる。何をしてもいい。<他の場所だと解放できない？>「廊下は走っちゃダメ」とか、そんな感じ。心の教室も走っちゃだめなんですけど。(Info.2)
多様性の保障	何でもできるっていうんですか。あそこで遊ばなくても、ただ友達とそこで話したりとかもできるし。(Info.1)
自分なりの利用法を見つける	本来の目的(相談すること)とはちょっとずれてるかもしれないけど、でも、騒がない程度に楽しく心が安らぐっていうか、楽しくできれば、いいと思うって。(Info.4)
ルールに根ざした自由	重みがあるけど自由っていうのかな。たとえば規則は守ってちゃんと礼儀正しくはするけど、でもワイワイ騒げるところっていうんですか。(Info.1)
<b>個としての時間が過ごせる②</b>	
集団から一時的に抜け出す②	(教室は)なんか落ち着かないっていうか、騒がしいし、みんながいるから。落ち着かない。(Info.7)
個の時間②	ときどき放課後とかも開いてて、放課後のときは人もだいぶ少なくなってきたから、結構安心できるなあっていうか、静かにできるなあとか思うんだけど…(Info.8)
私個人への対応②	(SCは)お母さんとかと違ってちゃんと話を聞いてくれるし、それに対していいアドバイスをくれるし。(中略) 学校の先生はけっこう話は聞かないっていうか、聞いてくれない感じなんですけど、スクールカウンセラーの人はゆっくり落ち着いて聞いてくれる。(Info.7)
<b>子どもの遊びができる②</b>	
トランプとかそういうのをやるのが面倒くさくて、みんなやらない。あとは、そんな子どもっぽい遊びしたくないとか。<だからこそみんなでやりたいのかな？>子どもの、もっと小さい頃に戻りたい。(Info.6)	
<b>素直な感情が表現できる</b>	
どんな些細な話でも、安心できる？(中略) 些細なことっていうのは…特に悩みでもないけど、気になること？<さっきの「男の子、どうしてこうするの？」とかもそうなのかな。そういうことも聞ける>(Info.1)	
<b>行き場がないときの居場所②</b>	
外に行ってもあまり遊ぶ相手がいなかったり、いいところじゃないなって思ったりしたり、あとは教室とかもあんまり楽しくなかったり…(中略) (そういうときに)心の教室があった方がいいなって。(Info.8)	

※表中「Info. 数字」とは、例示したデータがどの対象者の発言であるかを示す

※ステップ2で新たに生成したカテゴリーには、「②」を付した

と質が若干異なることは、すでに述べた通りである。ステップ3では来室経験7回未満の対象者に限定してサンプリングを行い、さらに多様なカテゴリーを抽出することを目指した。分析の過程では、ステップ1・2のデータも適宜再分析した。その結果、新たに生成したカテゴリーはなかったものの、【友達に対する理解の深まり】【学校時間から一時的に解放される】という2つのカテゴリーにおいて、ルームが持つ機能についての内容の追加を行った。

#### <ステップ4>

##### 対象者の共通特徴＝来室経験なし

ステップ4では、来室経験のない対象者に限定してサンプリングを行った。これまでのステップでは、来室経験のある生徒を対象に、実際の来室を通して獲得している場の機能についてカテゴリーを生成してきた。そこでステップ4では、来室したことがない生徒が想定しているルームの機能についても検討することを目的とした。適宜ステップ1～3のデータも合わせて分析を行った結果、本ステップでは新たなカテゴリーを見出すには至らなかった。

#### <ステップ5>

##### 対象者の共通特徴＝頻繁に来室する1年男子

ステップ5では、現在最も頻繁に来室している1年生男子を対象とした。頻繁に来室する中でさまざまなルームの状況を経験し、それに応じた多様な機能を享受していると考えたためである。結果として、新たに1つの下位カテゴリーを生成した (Table4)。また、【子どもの遊びができる】【素直な感情が表現できる】の両カテゴリーを、【「子どもっぽさ」の受容】の下位カテゴリーとしてまとめた。子どもの遊びができることは、ルームでは遊びを通して

Table4 ステップ5で生成した機能カテゴリー

個の時間の保障	
先生の視線からの解放	先生が近くにいらないというか、なんかそういう意味で、別に悪口言ったりとかじゃなくて、ですね。けどなんか落ち着ける。いつも見られてる、ような気がするんですよ。僕なんか。細かいところも。(Info.17)

子どもらしさが表現できることを意味している。また素直な感情の表現は、子どもっぽい愚痴や素朴な疑問(「なぜなに」)が表現できることを意味する。以上の点から、両カテゴリーは共に【「子どもっぽさ」の受容】というルームの機能を示していると判断した。

#### <ステップ6>

##### 対象者の共通特徴

＝7回以上来室した経験があり、上級学年になった現在も時折来室する2・3年生

ステップ6では、上級学年になっても来室しつづけている対象者をサンプリングした。ルームと教室との物理的距離が離れているにもかかわらずわざわざ来室する生徒たちは、ルームという場で過ごすことに最も意義を感じ、多くの機能を見いだしていると推測したためである。これまでの手続きと同様、ステップ1～5のデータも合わせて分析を行った。その結果、新たなカテゴリーは生成されなかったが、【学校時間から一時的に解放される】カテゴリーにおいて、ルームが持つ機能についての内容の追加を行った。また【友達に対する理解の深まり】カテゴリーについても、「ルームでは自分自身の本音が話せるために、相手にもより深く自分を理解してもらえる」という内容の追加があった。それに伴い、このカテゴリーの名称を【互いの理解の深まり】に変更した。

#### <ステップ7>

## 対象者の共通特徴

### ≒7回以上来室した経験のある1～3年生

ステップ7では、来室経験の多い生徒を学年に関係なくサンプリングした。ステップ6では、ルームに関する最も多様な体験を積んでいると考えられる対象者をサンプリングし、2つのカテゴリーについて内容の追加のみを行った。このことから「理論的飽和」の段階が近いと推測された。したがってステップ7では、来室経験の多い生徒を学年に関係なくサンプリングし、ステップ6までに得たカテゴリーの妥当性を検討した。その結果、本ステップでは新たなカテゴリーは生成されず、また内容の追加なども見られなかった。したがって本研究の調査・分析は、ステップ7をもって理論的飽和に達したと判断した。

### 【考察】

以上の分析を通じて、最終的に10のカテゴリーと18の下位カテゴリーを生成した。それぞれのカテゴリーは、自由来室活動の場として

のルームが果たす機能を表している。さらにこれらの機能は、その内容に基づいて2つの機能－「問題解決機能」「解放機能」－に大別される (Table5・Table6)。以下に、生成したカテゴリーに基づく10の機能を踏まえながら、2つの機能が自由来室活動の中で展開されることの特徴と意義について述べる。

### 1. 問題解決機能

自由来室活動における問題解決機能の最大の特徴は、“気軽さ”である。自由来室活動における悩みの語りは、自然なおしゃべりの中でポロツとなされることが多い。したがって同じ問題を解決するのでも、SCと1対1の個人面談をするより、はるかに気軽にその機能を利用することができる。具体的には、個人面接のような時間や目的の設定を必要としないこと、困っていることを明確に言語化することが必ずしも必要ではなく、問題に直面化するのを避けられることが挙げられる。さらに相談のある個人だけでなく付き添いの友達が一緒に来室した場合、相談した生徒が解決策を得るのはもち

Table5 場の機能<問題解決機能>

ルームの機能	カテゴリーの内容
相談相手としてのSCの利用…SCを相談相手として利用することができる	
【専門家への相談】 【日常と直結しない相談相手】	◆SCは相談の専門家であり、よりよい解決策を提示してくれる ◆学校内の第三者であるため、周囲の人には話しにくいことを相談できる
日常をよりよく送るための方法を知る…友達との体験談の語り合いを通して、日常の困りごとへの対処法を得る	
【体験談のやり取り】 【SCからアドバイスをもらう】	◆日常の具体的な困りごとに対して、友達や先輩がどのように対処しているか、また中学生頃のSCがどのように対処したかを尋ね、参考にする ◆体験談のやり取りにSCが加わり、アドバイスをくれる <利点>友達同士のおしゃべりをきっかけに、自然な形で困りごとを解決できる/自分のことを直接話題にしなくても、相手への問いによって解決策を得ることができる/1年生が中学生生活へと入っていく助けとなる
悩みを語ることで精神的に楽になる	◆友達やSCを相手に悩みごとを話し、それを共有してもらうことで、精神的な負荷が軽減される
日常でのつまづきをすぐに消化できる	◆日常で生じた気持ちの揺れを、ルームで過ごすことで早期に消化できる <利点>日常の些細な出来事が問題へと発展する前に、生徒自身の力で早期に処理できる
行き場がないときの居場所	◆学校内の他の場所に対して居心地のよさを感じることができなかった時、ルームが最終的な行き場となる <利点>学校内に居場所ができる

Table6 場の機能&lt;解放機能&gt;

ルームの機能	カテゴリーの内容
人間関係の広がりや深まり…新たな人間関係が生じ、既知の友達同士の関係が深まる	
【クラスや学年を越えた関係の広がり】 【互いの理解の深まり】	◆クラス・学年の異なる友達やSCとの出会いによって人間関係が広がる ◆既知の友達とじっくり向き合うことで、互いの異質性を理解した上での関係が形成される <利点>中学校入学時の幅広い友達づくりにつながる/通常の友達関係でつまづいた際の逃げ場となる/深みのある関係づくりを学べる
学校時間からの解放による心身のリセットと再出発 …学校でのスケジュールを一時的に離れることで心身を休め、次の活動への意欲を高める	
【学校時間から一時的に解放される】 【やる気の充電】	◆勉強や生徒として果たすべき仕事から一時的に離れ、心身を休める ◆休むことで、次の活動への意欲を高める <利点>授業など、次の活動への意欲が高まる/家庭でも勉強は重要視されるため、生徒によっては唯一解放される場所となる
決まりごとからの解放と自由な利用 …一貫した決まりがないことで解放感を味わい、また決まりがないゆえに自主性を発揮できる	
【学校のルールやマナーからの免除】 【多様性の保障】 【自分なりの利用法を見つける】 【ルールに根ざした自由】	◆学校生活上のルールやマナーから免除されることで、自由さを感じる ◆「こう過ごすべき」という決まりがなく、好きに過ごすことができる ◆自主性が発揮され、自分なりの利用の仕方を獲得する ◆自分なりに考えたマナーの範囲内で自由に利用できる <利点>自主性が育つ/心の余裕が引き出される
個としての時間が過ごせる…集団の一員や教師から見られる対象ではなく、私個人としての時間が過ごせる	
【集団から一時的に抜け出す】 【個の時間】 【私個人への対応】 【先生の視線からの解放】	◆学級集団から一時的に抜け出すことができる ◆1人もしくは小グループで、落ち着いた個人的な時間を過ごせる ◆SCや友達がしっかりと向き合ってくれ、「私」という個人が尊重される ◆行動をチェックする先生の視線から逃れることができる <利点>個人的な時空間の中でじっくりひとつのことに取り組んだり、より深い思考が生じたりする
「子どもっぽさ」の受容…子どものような遊びや素直な感情表現が受容される	
【子どもの遊びができる】 【素直な感情が表現できる】	◆ゲームや取っ組み合いなどの子どもらしい遊びができる ◆性的欲求を含め、その時生じた感情をそのまま表現できる <利点>思春期の子どもっぽさへの揺れ戻しが受容される

ろんだが、同席している生徒にとってもSCの話と共に聞くことで、自分自身の問題—たとえば、なかなか相談できないでいる問題、相談するほどではないが困っている問題、今後生じるかもしれない問題など—の解決に、間接的に役立てることができる。またたとえ明確な解決策が得られなくても、友達やSCに悩みを語ること、体験談のやり取りを通して等身大のモデルを獲得すること、遊びやおしゃべりを通して気持ちの揺れを消化することなどによって、あえて自身の問題に直面化しなくても、ひとまず楽になることで通常の生活に戻ることが可能になる。以上のように、まだ自分の気持ちや考えを言語化し相手に伝えることが難しいと言われている中学生にとっては、遊びを通して問題

を解消できる自由来室活動が、精神的な健康の維持に大きな貢献を果たすと言える。

自由来室活動における問題解決機能のもう1つの特徴は、“周囲の生徒の援助スキル向上”である。SCが生徒を援助する姿を側で見たり、体験談のやり取りから自分自身が友達を助ける側になったりすることで、自身の援助スキルを高めることができる。このことは、援助のためのトレーニングを受けた生徒が困った問題に直面する仲間を支援するピア・サポート活動と類似し、援助する生徒の自己と他者についての関心の高まりや自尊感情の高まりに寄与すると言われている(森川,2001)。

以上をまとめると、問題解決機能は個人面接場面との対比にその特徴があり、日常の延長の



中で問題への対処法を獲得できる“気軽さ”と、相談の効果が周りに波及する“周囲の生徒の援助スキル向上”を最大の利点としている。

## 2. 解放機能

自由来室活動における解放機能の最大の特徴は、“学校文化からの解放”である。保坂(1994)は学校社会の特徴として、「どのようなことにも正解があること」をあげており、教師は目的や目標を明確に示し、生徒をそこへ導く存在であると述べている。しかし生徒は時にそれについていけなくなり、明確な目標に疑問や窮屈さを感じることもある。そのような時、学校文化から一時的に離れられる場所や、学校で伝えられてきたあるべき姿に対して、自分はどういう人間になりたいのかをゆっくり考える時間が必要となるだろう。また伊藤(1998)は、多くのストレスにさらされ、周りの生徒たちに合わせることに疲れた生徒たちが、クラスから逃れられる場所を欲しているのかもしれない、と述べている。以上のような、学校の一貫性や学級集団から少し離れた場所や時間を保障するのが、ルームの解放機能である。

しかしルームの解放機能のより重要な点は、ただ単に「解放される」に留まらないことにある。学校文化から解放されることは、生徒のさらなる成長を促進する。たとえば【学校時間からの解放】では、一旦心身を休めることで、次の授業や部活動などに対するやる気を取り戻すことができる。新たな気持ちで次の活動に向かうことができれば、より大きな成果を上げることができるだろう。【決まりごとからの解放】では、大人から与えられた決まりごとがないルームで過ごすことで、自分なりの利用法やマナーを考えるようになり、自主性が発揮され

る。自主性の発揮は通常の学校生活においても反映されると考えられ、自分たちの意志を持って積極的に学校生活を送ろうという姿勢につながる。【個としての時間】を過ごす中からは、学校文化から独立した「私」そのものを取り戻すことで自己洞察を深めることができる。

さらに学校文化のもう1つの側面として、「クラス」という枠組みの中で学校生活が進行するという点があげられる。そのため、生徒の交友範囲や人間関係は比較的限られており、自分のクラスでうまく友達関係を結べなかった生徒が、他クラス・他学年の生徒と新たに関係を結び、支えにすることは難しい。また学級集団の中では役割を明確にして、それにしがって動くことが求められる。しかし一方で、生徒同士の友達関係は明確な役割のない曖昧な状況で形成されるものであり、生徒はそのような関係を深めていくことが苦手であることが多い(半田,2000)。このような学校の枠組みに対して、ルームは枠を越えた場所となり、広い・深い友達関係を築く機会を提供している。

解放機能のもう1つの特徴は、“大人への道筋からの解放”である。思春期は一人前の大人として自立を始める時期である一方、まだ周囲の大人に依存していたい、甘えたいという気持ちを同時に抱えている。しかし自立を促す周囲の環境や思春期特有の揺れのために、子どもたちが依存心や甘えを素直に表現することは難しい。このような発達上の特徴に対して、ルームは安心して甘えを表現できる場となっている。生徒たちは一時的に子どもに戻ることで足場を確認し、再び自立へと向かう力を蓄えていると言える。

## 【SCの技能に関する議論と今後の課題】

これらルームが持つ機能は、多くの実践報告によって今までも部分的には示されてきた。しかし体系的に検討した研究はなく、自由来室活動に対する「遊んでいるだけ」などの批判に対して、その利点を積極的にアピールするだけの根拠が乏しかったのではないだろうか。本研究ではその現状を踏まえ、具体的な機能をカテゴリーおよび下位カテゴリーによって提示し、さらに主たる2つの機能へと集約させた。その結果、自由来室活動の場としてルームが持つ機能が明らかになり、SC活動でルームの活用を促進する理論的根拠を得ることができた。

本研究の成果を踏まえ、ルームがこれらの機能を十分に果たしうるために、どのような技能や知識がSCに必要なだろうか。1つには、グループダイナミクスを捉える技量が挙げられる。たとえば「問題解決機能」は、SCを含めた友達同士のやり取りの中でその効果が発揮されている。つまり従来の援助活動がカウンセラーとクライアントの1対1の関係を基盤として行われてきたのに対し、自由来室活動ではSCは複数の生徒に同時に対する場面が多い。したがって、グループをファシリテートする技能や仲間関係に関する知識が重要である。2つ目には、コミュニティ心理学・システム論に基づいた学校理解が挙げられる。「解放機能」は、学校が持つ規則や文化との兼ね合いが重要であり、今後はそれを踏まえた上で、ルームを学校の中にどう位置づけていくのかを十分に議論する必要がある。その基盤として、個人心理療法の枠組みを越えたコミュニティおよびシステムとしての学校理解が欠かせないだろう。

今後の研究課題としては、学校におけるルー

ムの位置づけについて検討すること、また発達段階に応じたニーズの違いを考慮し、小学校・高校をフィールドとした調査を積むことが必要である。

## 引用文献

- 半田一郎 2000 学校における開かれたグループによる援助-自由来室活動による子どもへの直接的援助- カウンセリング研究, 33, 265-275
- 半田一郎 1996 公立中学校での学校カウンセラーとしての体験 こころの健康, 11, 18-23
- 保坂一己 1994 スクール・カウンセラーの在り方について その2-私立女子校での経験を振り返って- 東京大学教育学部心理教育相談室紀要, 15, 65-76
- 伊藤美奈子 1998 S高校での一年目を振り返って 発達, 19, 49-53
- 木下康仁 1999 グラウンデッド・セオリー・アプローチ-質的実証研究の再生- 弘文堂
- 森川澄男 2001 ピアサポート活動の実際-教師との連携をどうすすめるか- 臨床心理学, 1, 160-165
- 大塚義隆 (編) 1995 こころの科学増刊 スクールカウンセラーの実際 日本評論社
- 鶴養啓子 1995 学校における教職員との連携 村山正治・山本和郎 (編) 『スクールカウンセラー：その理論と展望』 ミネルヴァ書房, 140-15