

スクール・カウンセリング活動モデル構築の試み

—高校での実践から—

菊島勝也

Katsuya KIKUSHIMA

学校教育講座

1 問 題

平成7年以降, 我が国では公立の小中高の学校に, スクールカウンセラーがいわば試験的なかたちで導入がなされてきた。このような状況の中, 多くの心理臨床家は, 学校内でのカウンセリング活動という特殊な状況に, 従来の心理療法での方法論をそのまま適用することは極めて困難であると述べており(橋本, 1995; 近藤, 1995; 松原, 1988; 永瀬, 1988; 北島, 1988; 山本, 1995), スクール・カウンセリングの対象も, 「従来の心理療法で対象とされてきた重症不適応者のみに限定しない活動」ととらえる新しい視点が提唱されるようになってきている(日野, 1988; 保原, 1995; 最上, 1995; 辻, 1990)。しかし, スクール・カウンセリングの実際の活動については, いまだ内容的に不明確であり, 枠組みも確立されていない状態にある。

このように, 従来からスクール・カウンセリングにおいて実践的な活動のための統合的な枠組みとなるものが必要とされてきたが, 学校コミュニティへのスクールカウンセラーの制度的な新規参入が我が国で始まろうとしている現在, その必要性はさらに高まっているといえるであろう。そこで本研究では, 生徒への介入を中心としたスクール・カウンセリング活動モデルを提案し, 公立高校におけるスクール・カウンセリング活動を通じて, その有効性の検証を行うことを目的とする。

2 スクール・カウンセリング活動モデルの作成

Lazarus & Folkman (1984) の心理的ストレス理論を基に, 生徒への介入を中心としたスクール・カウンセリングの枠組みとなるスクール・カウンセリング活動モデルを作成した(Figure 1)。このモデルでは, 生徒の心理的ストレス過程から介入対象を3つに分類し, それに応じてカウンセラーの介入を3つのレベルに分けた。3つの対象とは, 「一般生徒」, 「強いストレスを受けている生徒」, 「ストレス反応として不適応状態に陥った生徒」である。

まず, カウンセラーのレベル1の介入は「一般生徒」に対する広報活動である。この広報活動は, サポートを提供する存在としてのカウンセラーを, 生徒に認識

してもらうことが目的である。このためには, まず一般的に馴染みの薄いカウンセリングがどのようなものかということを生徒に理解してもらい, その上で, 生徒たちと信頼関係を築いていくことが目的となるであろう。

次にレベル2の活動とは, 「強いストレスを受けている生徒」に対する, ストレス状況を和らげるカウンセリング活動である。これは, 何らかのストレスにより強いストレスを受けている生徒が, 今後不適応状態に陥らないことを目的とする。すなわち, 予防的な意味を持ったカウンセリング活動といえる。具体的な方法としては, 生徒の抱えているストレスについて受容的・共感的に話を聞くこと, 一方でストレス対処などに関して具体的なアドバイスを行うことも有効な場合もあるであろう。また, 抱えているストレスについて, 生徒自ら話をしようとしなければ, カウンセラーが直接本人の問題に触れない形での, 校内において心身を休ませることのできるような「居場所」(佐治他, 1995)として, 機能するようにまず働きかけることが効果的と考えられる。更に, 教師や友人, 家族など校内, 校外でのサポート資源を明らかにし, カウンセラーはその多様なサポート資源と連携し, 必要に応じて組み合わせたり, 活性化させたりしながら, 生徒に効果的なサポートをプロモートする必要がある(Hurrelmann, 1989)。このように, スクール・カウンセラーは生徒を取り巻く環境に存在する, 様々なソーシャルサポート資源(家族, 教師, 友人など)のネットワークの1つであると位置づけられる。

レベル3での介入とは, 「ストレス反応として不適応状態に陥った生徒」に対するカウンセリング活動である。この介入は, 不登校をはじめとした生徒の不適応状態の改善を目的としており, 治療的な意味を持つカウンセリング活動であるといえる。この介入の具体的な方法は, 従来からの心理療法的接近が用いられることになる。また, 生徒の校内, 校外でのサポート資源を明らかにし, 効果的なソーシャルサポートが提供されるように働きかけることは, レベル2の介入と同様である。

3 スクール・カウンセリング活動モデルを基にした公立高校での取り組み

ここでは, 県立高校における筆者のスクール・カウ

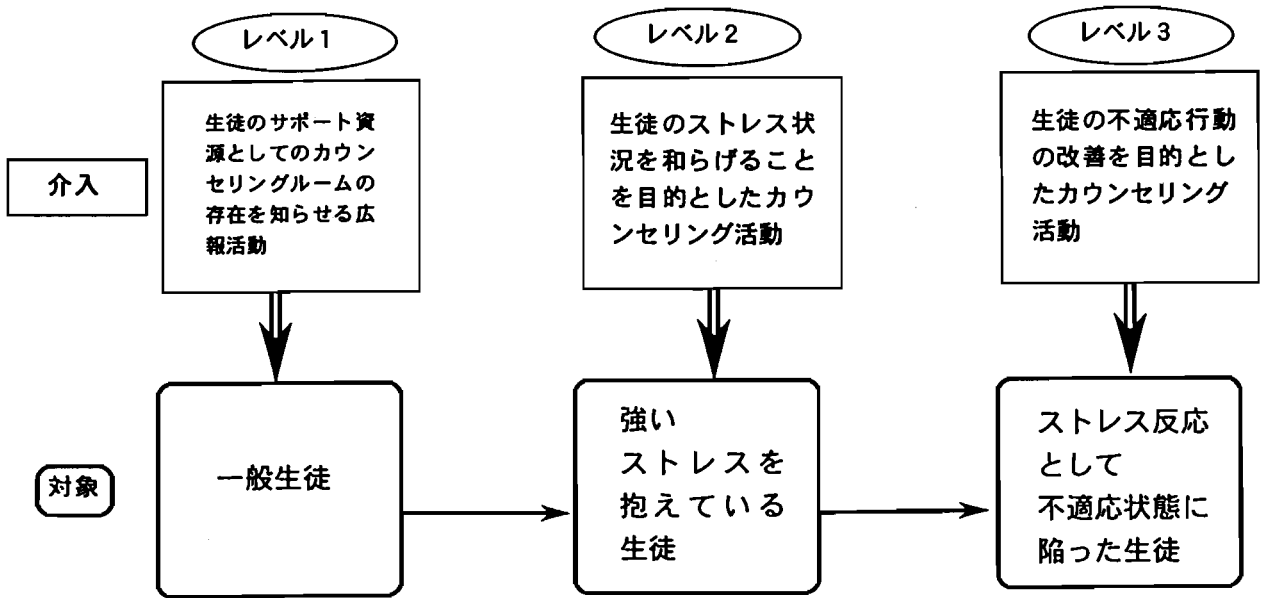


Figure 1 スクールカウンセリング活動モデル

ンセリングの実践を通じて、スクール・カウンセリング活動モデルの有効性を検討したい。

(1) 学校概要

県立A高校

生徒及び教職員の構成：総生徒数661名（男子258，女子403名），1年生246名，2年生229名，3年生186名，教員60名，非常勤講師34名。

学校の特色：総合学科に移行中である。本校では「人文科学系列」「地域国際系列」「環境科学系列」「情報ビジネス系列」「スポーツ系列」「生活福祉系列」の6種類の系列がある。199X年度は1，2年生が総合学科生，3年生は普通科生となっている。

(2) カウンセリング・ルームについて

県立A高校カウンセリング・ルームは199X年に開設され，筆者が非常勤カウンセラーとして就任した。カウンセリング・ルームはカウンセラーの他に，教員4名，養護教諭1名からなる生徒相談対策会議によって運営されている。開設当初，カウンセラーから対策会議のメンバーに対して，スクール・カウンセリング活動モデルを解説し，カウンセリング・ルームの活動の枠組みについて共通理解を得ることが出来た。

開室時間：筆者はカウンセラーとして，週3日16時間非常勤で勤務した。時間帯は，生徒の授業時間に応じてフレキシブルに設定することができた。

相談の形態：主要な相談の形態は，生徒の直接来談である。この他に，手紙による相談や，生徒に関する教員と保護者の相談を受け付けている。

(3) スクール・カウンセリングの体制づくり

カウンセリング・ルームの構造：校内で比較的静かな場所にある個室である。机やソファを置いたものの，当初はガラんとした印象の部屋であった。その後，

ポスター（タイタニック）やカレンダー（イルカの写真），置物，ネコとキリンのぬいぐるみ，観葉植物などを設置して，生徒がリラックスして話が出るような明るい印象を保つようにした。

学校及び教職員全体への連絡について：月ごとの利用状況の概略について職員会議にてカウンセラーから報告を行い，教職員全体にカウンセリング・ルームの活動を知ってもらうよう努めた。また，教員対象の校内研修会において，スクール・カウンセリング活動モデルをもとに，カウンセリング・ルームの活動について解説を行い，ある程度の理解を得ることが出来た。

(4) 生徒への介入

A高校での取り組みを，スクール・カウンセリング活動モデルに従って3つの介入に整理し記述した。

レベル1の介入

レベル1の介入は，全校生徒に対するカウンセリング・ルームの広報活動である。まず，生徒集会において，カウンセリング・ルームの紹介とカウンセラーの自己紹介を行った。カウンセリング・ルームの紹介をしたパンフレットと相談の申し込み票を組み合わせたものを，生徒向けと保護者向けにそれぞれ作成し，配布を全校生徒に行った。カウンセリング・ルームの入り口にもパンフレットを置いているが，1週間でおおよそ5枚程度持ち出されていた。次に美術の先生をお願いして，カウンセリング・ルームのポスターを作成していただき掲示したり，A高校のインターネットのホームページ上にカウンセリング・ルームの紹介の文章を掲載した。

その後，次第にカウンセラーの顔を知られるようになったためか，廊下等で生徒から声をかけられることが増えてきた。そのような場合，「何か話があったらカ

ウンセリング・ルームに顔を出してね」と呼びかけることにしている。また、カウンセリング・ルームにも休み時間などに数人でやってきて、カウンセラーやカウンセリング・ルームについて珍しそうに質問をしたり、雑談をしにくる生徒が多くみられた。その場合もカウンセリング・ルームはどんな話をしても良いこと、話したことで秘密にしたいことは決して口外しないことなど、カウンセリングルームの役割について説明を行った。

保健室登校している生徒や、保健室で休息をとっている生徒にもカウンセリング・ルームについて知ってもらうために、カウンセリング・ルームのパンフレットを保健室内に置かせてもらった。また、カウンセラーの空いた時間に保健室を訪問し、保健室にいる生徒と雑談し、顔を知ってもらうように努めた。更に養護教諭にお願いをして、何か話したいことがある時はカウンセリング・ルームに行くことを薦めてもらい、これらの生徒が来談したときに対応できるように、養護教諭から保健室登校している生徒について情報収集を行った。

以下にレベル1の介入に当てはまる4事例(1～4)を挙げる。なお、以下の事例の記述については、秘密保持のため本質を損ねない程度に修正を行っている。

事例1：2・3年生男子

かなり派手な感じの男子生徒6人が、ドヤドヤとカウンセリング・ルームに入ってきた。皆もの珍しそうに見回している。「ここどんなことするとこ?」「先生なにをする人なの?」などと質問をしてくる。カウンセラーはカウンセリング・ルームの説明と自己紹介を行った。その後で、何か話があるのかと聞くと、「別に何もなし」と言う。それでもすぐに帰らずに、しばらく楽しく雑談をした。その後、4人はちょくちょくカウンセリング・ルームに顔を出すようになり、学校生活の不満や、対人関係や進路について悩んでいることなど、相談をするようになった。

事例2：2年生男子

男子生徒2名が「暇だから」と来室した。カウンセラーは、カウンセリング・ルームの説明と自己紹介を行い、その後は雑談をして帰っていった。その後教員からの情報提供で、2人のうちの1人が家庭に複雑な事情があり、学校も休みがちであることが明らかになった。その後、その生徒とはカウンセリング・ルームの前や登下校などで会ったときに、雑談を交わすようになった。その後、バスの中で出会ったりすると、日常生活でストレスとなっている問題について少しづつ語るのだが、カウンセリング・ルームに相談に来ることはなかった。

事例3：3年生女子

カウンセラーが保健室を訪問した時に、よく会う女子生徒3人がいた。その後、カウンセリング・ルーム

にも来てくれて、雑談をしていたが、その内の一人の生徒が家のことで今度相談させて欲しいと言ってきた。

事例4：1年生女子

「進路について聞きたいことがある」と女子生徒が来室した。進路に関する相談を終えた後で、しばらく雑談をしていると、本人の家庭の話になった。すると家庭が経済的に困窮した状態にあること、本人を含めて家族関係がうまくいっていないことなど、家族に関わる深刻なストレス状況にあることが明らかになった。また、学校でも授業に出るのが苦痛になってきていることを語った。本人は友達と一緒にいることが楽しいと語り、とりあえずは友人からのサポートによって支えられているようであったが、本人に対しては今後も何かあれば気軽に話に来るようにと伝えた。

レベル2の介入

レベル2の介入は、「強いストレスを受けている生徒」に対する、ストレス状況を和らげるカウンセリング活動である。

以下にレベル2の介入に当てはまる4事例(5～8)を挙げる。

事例5：1年生女子

カウンセラーが廊下を歩いていて、声をかけてきた女子生徒2名がいた。後日再び廊下で会ったときに、悩んでいることがあるので、今度相談すると言ってきた。そして、学校の友人関係で困っていることを手紙にして出してきたので、カウンセラーはアドバイスを含めて返事を書いてかえした。後日、本人達がカウンセリング・ルームにやってきて、自分の困っていることを手紙に書いてスッキリしたこと、カウンセラーのアドバイスを参考にもう一度考えてみることを語った。

事例6：1年生女子

「友人関係のトラブルで悩んでいる」とABCの3人の女子生徒が来室した。ABの2人が同じクラスの友人グループに入っており、1人の生徒とAさんが気が合わず「その子に嫌われているような気がする」、Bさんは2人の板挟みにあってしまっているという。ABとも友人グループ全員とは仲良くしたいが、うまくいなくて困っているという。話を聞いていくうちに、Aさんは「中学時代から友人関係で嫌な思いをしてきた。高校も嫌になってきたので、もう学校に来たくない」と言い出した。カウンセラーは、こじれているトラブルを話し合いながら整理し、ABともに友人グループ皆で仲良くしたいという気持ちがあることを確認した後、相談役として来ていたABとは違うクラスのCさん(Aと部活が同じ)に意見を聞いてみた。すると、Cさんは「やっぱりもっと当人同士で話し合うべきだと思う」と語り、ABともその意見に納得したようであったので、カウンセラーもその意見を支持し、

もしその上でまた問題が起きたら、カウンセリング・ルームに相談に来るようにと伝えた。その次の日にAさんがカウンセリング・ルームにやってきて、「あの後、当人同士で話し合ってみたら、お互いわかりあえた。その子のことを誤解していたみたい」と明るい表情で話してくれた。その後も、AさんとBさんは来室し、「この前相談して良かった。色々なことを人に話すとスツとするね」と言う。話を聞いていくと、Bさんも家庭の事情が複雑なようであり、2人にまた何か相談があれば来るように伝えた。

事例7：1年生女子

「友人関係で困っている」という相談でDさんと相談役の友人のEさんの2人が来室した。Dさんの親友が学校になじめずに、そのことをDさんに相談してくるという。Dさんは何かしてあげたいが、どうしてよいかわからない。Dさんも考えている内に、落ち込んできてしまった。Dさんは「中学時代にいじめられて本当に嫌だった、だから高校生活は積極的にがんばろうとはりきっていたので、今回のことで何かガックリしてしまった」という。カウンセラーは、受容的に話を聞いた後に、「自分にできることは何かを考えて、それ以上はがんばらないこと、とりあえずは、まず友達の話聞いてあげること自体が大切なのは」とアドバイスを行った。そして、Eさんのように相談できる友達がいるのはとても良いことだから、これからもEさんに相談に乗ってもらったり、また困ったことが起きたらカウンセリング・ルームにも来るようにと伝えた。

事例8：1年生女子

「友人グループ内の人間関係で困っている」という相談でFGHの3人の女子生徒が来室した。3人の友人グループ内に人の悪口を言う子がいて、グループ内がギクシャクしてしまっている。3人ともその子に振り回されて、Fさんは「もう疲れてしまった、学校が嫌になった」と言い、Gさんは涙を流している。カウンセラーは話を聞いた後で、これから本人達がどうしたいのかということ聞いていった。すると3人は「このトラブルが自分たちの手に負えなくなったときは、カウンセラーから担任の先生に伝えて欲しい」と希望した。カウンセラーはそのことを承諾し、また皆で話合う場として、カウンセリング・ルームを利用して欲しいことを伝えた。その後3人は何度か来室し、雑談をしたり、経過を話してくれるがトラブルは一応収まりつつあるとのことであった。

レベル3の介入

レベル3での介入とは、「ストレス反応として不適応状態に陥った生徒」に対するカウンセリング活動である。

以下にレベル3の介入に当てはまる2事例（9・10）を挙げる。

事例9：1年生女子

「授業中指名されると緊張して声が出なくなってしまう」という主訴で、女子生徒Iさんが来室した。中学時代から授業中に指名されて本読みなどをさせられると、緊張して声が出なくなってしまった。そのことを同級生に知られて、変な人だと思われるのが嫌だという。高校に入学してからは、授業以外に友人とおしゃべりしていても声がつまってしまうことがあるという。本人に話を聞いていくと、中学のころから人前で緊張しやすくなってきたが、友達にわかってもらっていたこともあって、それほどつらくなかったという。一方、高校ではクラス内の友人グループにうまく入れず困っていること、そのため自分の悩みも同級生に言うことも出来ず、「学校に行くのが嫌になってきた」と語る。まずカウンセラーはIさんの授業中の緊張について、クラス内の友人関係について両面から受容的に話をしていくことにし、本人の希望により週1回の継続面接を行った。その後、IさんはJさんという同級生の女子生徒を連れてきた。Jさんも「授業中に指名されると緊張して息が苦しくなり、声が出なくなってしまった。また、友人関係がうまくできない」という悩みを持つ生徒であった。JさんはIさんが自分と同じ様な悩みを持ってカウンセリング・ルームに行っていることを聞き、Iさんに頼んで一緒に来たのだという。Jさんは中学時代に授業中の本読みで間違えたときに同級生皆に笑われたことがあり、それから症状が始まったとのことであった。それから、本人達が希望したために、二人同時の面接を行うことにした。面接でカウンセラーは、二人の悩みが似ていることを確認し、お互いのことを理解し合えるように話を進めた。また、本人達から「担任の先生にカウンセラーから2人が悩んでいることを知らせて欲しい」という希望が出た。そのためカウンセラーは、担任の先生に2人の悩みと、「担任に自分の悩みを理解してもらっている」という事自体が支えとなるため、温かく見守って欲しいことを説明したところ、理解していただいた。その後、他の授業でIさんが指名され発言を求められたときに、Jさんが動揺するIさんの手を握ってあげた。するとIさんは落ち着いて発言することができたということがあった。ここでカウンセラーは、お互いが支え合うことの効果を面接の場で確認し、これからもお互いにサポートしていけるような関係をつくることを促していった。Iさんは「カウンセリング・ルームに行かなかつたり、Jさんと会えなかつたら多分もう学校には来てなかった」と語っている。

事例10：3年生女子

養護教諭から、3年生女子の不登校生徒が断続的に学校に来られるようになり、カウンセリングを希望しているという連絡があった。その後、Kさんはしばらく学校に来なかった。カウンセラーが保健室に行った

時に、養護教諭からKさん宅に電話をしてもらい、カウンセラーから「学校に来たらいつでも相談に来てください」と伝えると、その後Kさんは来室した。Kさんのこれまでの経過は、2年生の半ばごろからクラス内の友人関係のトラブルが生じて、朝気分が悪い、不安でクラスに入れない、と不登校状態になった。3年生になって断続的に登校できるようになり、定期試験は受けているという。一方、小学生時代から親との関係で多くの問題を抱えていることが語られている。また、気分が悪くなるなどの身体症状があるために、神経科を受診中で、抗不安薬を服薬中である。Kさんは「高校は卒業したい。でも調子が悪くて行くことが出来ない。この悩みを話せる人が誰もいない」と語る。カウンセラーはKさんと話し合い、高校を卒業したいというKさんの意志をカウンセラーも尊重したいと考えていること、主治医の指示と服薬はきちんと守ること、またこの面接ではKさんの話したいことを自由に話せる場所であることを確認し、本人の希望で2週間に1回の継続的な面接をしていくことを決定した。カウンセラーは、担任に連絡を取り、担任から卒業に必要な単位や出席日数などの情報の提供といった現実的な側面のアドバイスをしてもらい、カウンセラーはKさんの話したいことをゆっくり話す相手として位置づけていくという当面の役割分担と、今後必要となればKさんの承諾を得た上で、家族や神経科の主治医とも連絡をとっていくことを提案した。担任の先生はこの方針に承諾していただいた。その後の面接も、Kさんの話しをカウンセラーが受容的に聞いていっている。Kさんは、「一人で考えているとどんどん思い詰めて苦しくなってしまう。誰かに話すと気が楽になる」と語っており、なんとか断続的な登校を続け、卒業した。カウンセラーはKさんが卒業後も無料でカウンセリングが受けられる公的機関を紹介した。

4 考 察

(1) スクール・カウンセリング運営のための体制づくりについて

まず、カウンセリング・ルームの物理的な整備についてであるが、神田橋(1994)は「患者をサポートするような場をしつらえる」ように気を配るべきであることを指摘している。つまり、面接の場そのものもクライアントに対する非言語的働きかけであり、生徒がリラックスして話ができるような空間である必要があるのである。本校のカウンセリング・ルームでは、ソファ以外に備品を新しく購入することができず、校内にあるもので済ませなければならなかったが、生徒や教職員の方々の協力を得ながら、植物やポスターなど色々な工夫をして面接の場を一から造っていった。

次に、関係者との連携関係の体制づくりは、生徒をとりまくソーシャルサポート・ネットワークの一員と

してカウンセリング・ルームが機能できるようになることを目的としており、スクール・カウンセリング活動モデルにおける、3種類の介入を可能とするための前段階の体制づくりといえる。特に、生徒相談対策会議や教員向けの校内研修会などにおいて、カウンセラーの考えているスクール・カウンセリングの活動方針を教員に対して説明する際に、スクール・カウンセリング活動モデルを基に解説を行ったところ、理解を得ることが出来た。これは、図式化して示すことが出来ること、具体的な内容であるために例を挙げやすいこと、ストレスという用語が比較的馴染みのある概念であることなどにより、臨床心理学に馴染みのない人にも理解を得やすかったのではないと思われる。このことは、Brenner(1984)の非専門家に対する児童のストレス介入法の普及の試みとも一致するもので、Blom et al.(1986)が実践のための有効なストレス介入モデルの条件として挙げている、「単純で理解しやすく、時間的に効率の良いもの」という条件を満たしているといえるであろう。教職員からスクールカウンセリング活動の理解を得ることは、生徒への広報活動と合わせて、スクールカウンセリングの機能を発揮するために必須な条件であると考えられる。このように、スクール・カウンセリング活動モデルは、スクール・カウンセラー自身が枠組みとして利用するだけでなく、教職員にもスクール・カウンセリングを理解してもらうための枠組みとして有効であると考えられる。

(2) レベル1の介入について

生徒への介入として、まずレベル1の介入をみてみることにする。レベル1の介入は一般生徒への広報活動であるが、その具体的な内容をみると、行事などでの挨拶やパンフレット、ポスターの作成など、生徒全員に対してのいわば公的な存在としてのカウンセリング・ルームを知らせる側面と、廊下などでの立ち話や、カウンセリング・ルームでの雑談など、いわば個人対個人の関係の中で生徒にカウンセラーの存在を知ってもらうという側面があることがわかる。すなわち、学校というフォーマルな組織の中に位置づけられるカウンセリング・ルームと、生徒というインフォーマルな集団との関係におけるカウンセラーという、2つの側面を同時に知らせていかなければならないということである。専門機関と異なり、スクール・カウンセラーは生徒と学校生活をともに生きる存在であり(近藤, 1995)、特に、普段からカウンセリング・ルーム内だけに限らない、何気ない雑談などによって生徒と個人対個人の間を持つということは、生徒にカウンセラー自身の人柄や雰囲気を知ってもらい、悩みを話せるような信頼できる存在であると認めてもらうために必要であるといえる。真仁田(1990)も、スクール・カウンセリングにおいて、面接という枠の中での正対正面の関係だけでなく、廊下などでの肩を並べた「横の

関係」や「斜めの関係」が必要であることを指摘している。

それでは、実際の事例からこのレベル1の介入の効果を検討してみることにする。事例1と2では、当初やってきたときはふざけ半分で訪問したという様子であったが、それでもカウンセリング・ルームに対する興味と、カウンセラーはどんな人物なのかという気持ちがあったようである。その後、カウンセラーと親しくなるに連れて、事例1では自分の抱えている悩みを相談するようになっていく。一方、事例2では、なかなか本人のモチベーションが乏しく、相談という関係にまでは至っていない。本人の抱える問題を話題にできなくても、まずカウンセリング・ルームで雑談ができるようになればよいと考えていた。Winnubst et al.

(1988)は、ストレス過程では対人的環境だけでなく、ソーシャルスキルや性格要因が関係してくることを指摘しているが、この事例のように、本人に「ソーシャルサポートを求めろ」というコーピングをうまく使ってもらうことが今後の課題と考えている。また、事例3でも保健室での雑談によってカウンセラーがどんな人物であるかを知ってもらうことにより、実際にカウンセリング・ルームまで来てくれることにつながっている。事例4では、来談したそもそもの目的は進路に関するものであったが、その後の雑談から、本人の深刻なストレス状況が語られている。このように、話をしているうちに次第に生徒がカウンセラーとカウンセリング・ルームに慣れて、より本人が深刻に思い悩んでいる事柄を話してくれることが多くみられた。このことは、カウンセリング・ルームを訪れて、初対面のカウンセラーにいきなり自分の内面を語るための場があるからであろう。そのために、カウンセラーはいわゆる相談以外の場面でも、常に注意深く、丁寧に話を聞いていかねばならないといえる。例えば、廊下で偶然会ったときに生徒が何か言いたそうな時や、当初の相談が終了しても生徒が立ち去りがたい様子を見せていたり、相談することは無いと言いつつもカウンセリング・ルームに頻りに現れる生徒などには、生徒から相談に来るのを待った方がよいのか、こちらから相談を促すべきなのかなど、その場での判断とそれに応じた臨機応変な対応が求められるのである。

以上のように、フォーマル・インフォーマルでの広報活動はスクール・カウンセリングにおいてその機能を十分に発揮するために必要なものとなっている。日野(1988)は広報活動もカウンセラーの相談活動の一つと捉えることを主張しているが、学校側の制度の一つとしてカウンセリング・ルームが導入されたとしても、生徒から信頼できるサポート資源であると認められなければ、全くの無用の長物になってしまうわけである。

(3) レベル2の介入について

レベル2の介入は、「強いストレスを受けている生徒」に対する、ストレス状況を和らげるカウンセリング活動であり、生徒をそれ以上ストレス反応である不適応状態に陥ることを予防するものである。

4つの事例をみると、全て友人関係に関わるストレスを被っており、やはりこのレベルでみられるストレスラーとして最も多いものといえる。特に、高校1年生時は新しい同級生との出会いが生じるために、対友人ストレスが生じやすい時期ともいえる。事例6, 8をみると、すでに不登校感情が生じてしまっていたが、カウンセラーの介入により実際の不登校行動が生じることは防ぐことが出来た。また、事例6, 7では中学時代にも深刻な対友人ストレスを受けた経験が語られているが、このことにより高校での友人関係に非常に過敏になっている可能性に注意を向けなければならぬであろう。また事例6, 7では、本人の友人グループとは別のグループに所属している友人が「相談役」として同伴してきている。従来の心理療法では、このような相談役の人物はともすると「部外者」として面接に同席することは少ないといえるが、相談にきた生徒にしてみれば、「相談役」の友人こそ第1のサポート提供者である。そのためカウンセラーも、クライアントとなる生徒が希望すれば、「相談役」の生徒も面接に同席してもらい、むしろ積極的に問題解決のための話し合いに参加を促したのである。村山(1992)も、スクール・カウンセリングにおいてサポートを提供してくれる用意のある「リソース・パーソン」を活用することの有効性を示唆している。このことも、生徒の周囲にあるサポートネットワークを有効に活用、連携していくプロモーション活動であるといえる。特に事例6の場合は、相談役の生徒のアドヴァイスに本人達も納得し、問題の解決につながった。また、問題の解決後、事例5, 6では悩みを人に相談することの心理的効果を意識できている。このように、ストレスを受けたときに他者からサポートを提供してもらうことの効果を実感すること、またその実感について話し合い、自ら認識することが、今後も「ソーシャルサポートを求めろ」という効果的なコーピングの形成につながっていくと推察される。

なお、このレベルでの面接は単発的な面接となることが多く、それだけその1回の面接の重みが増すことになるわけで、注意深く行わなければならないであろう。

(4) レベル3の介入について

レベル3の介入とは、「ストレス反応として不適応状態に陥った生徒」に対するカウンセリング活動である。この介入は、不登校をはじめとした生徒の不適応状態の改善を目的としており、治療的な意味を持つカウンセリング活動といえる。

事例9では、授業で指名されることがストレスと

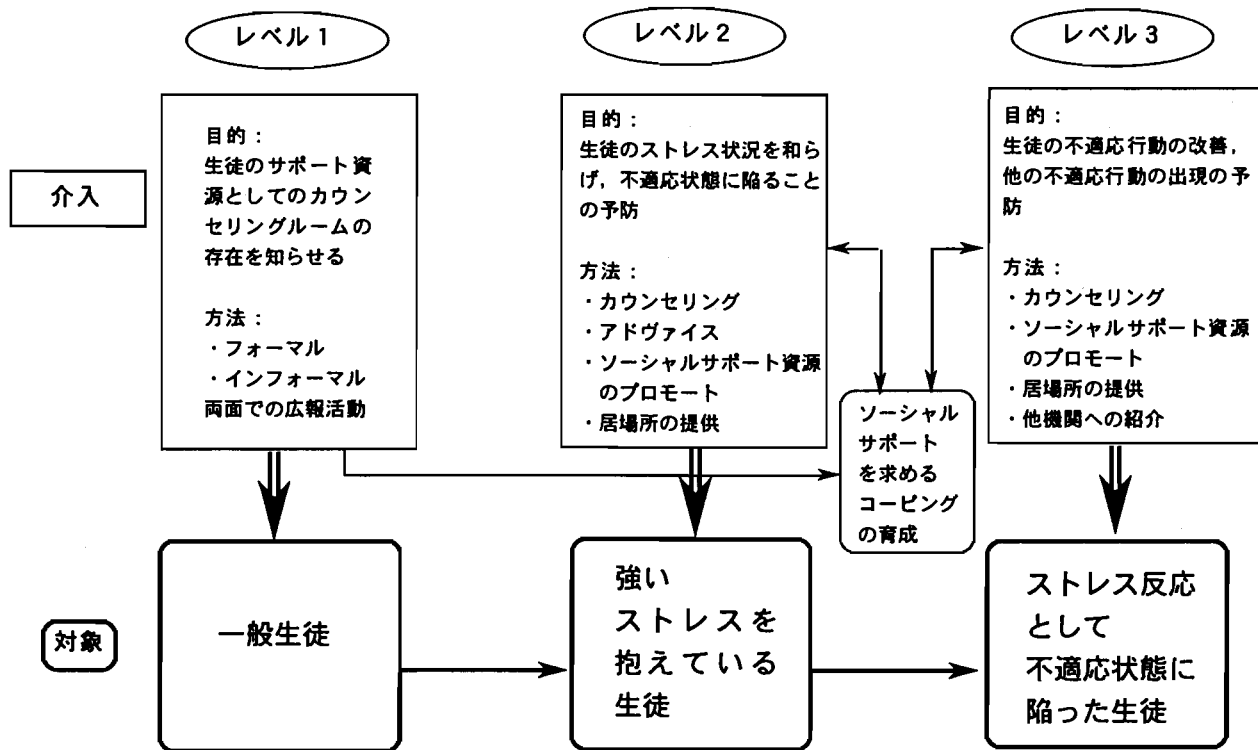


Figure 2 スクールカウンセリング活動モデル (改訂版)

なって、緊張のために声が出なくなってしまったIさんがまず来談した。Iさんは同時にクラス内の友人関係にもうまく馴染めないでおり、このストレスもIさんのクラス内での緊張の高さに影響を及ぼしていると考えられた。その後、Iさんは同級生で同じ悩みを持つJさんを連れて来室した。通常相談機関などの心理療法では、このような場合は日時を変えて個々に面接を行うことが考えられる。しかし、カウンセラーは二人同時に面接を行うことで、お互いにサポートし合えるような関係を築くことが出来るのではないかと考え、また何よりも本人達が希望していたために、同時面接を行った。Howarth & Dussuyer (1988) も、援助者と被援助者との協力的問題解決アプローチがストレスに対して最も有効であると述べており、IさんとJさんもお互いにこのような関係になることが望ましいと考えたのである。特にIさんはこの時点で、クラス内でも孤立気味で学校生活は非常にストレスフルなものとなっており、不登校感情も深刻なものとなっていたため、クラス内に悩みを分かち合えるような友人をつくる必要があると判断したのである。また本人達の希望により、担任に2人の悩みを話し、サポート体制をより十分なものとした。その結果、担任に自分の悩みを理解してもらっているという安心感と、授業中指名されそうな時に、隣り同士で「一緒に緊張する」ことができるなどお互いに支えあうことにより、クラス内で孤立した状態に比べて大きな安心感を得られたと思われる。以上のように、これまでのところ本人の悩みをカウンセラーが受けとめるだけでなく、カ

ウンセラー以外のサポート資源も充実させることにより、学校生活に安心感を持てるようになっており、2人とも不登校感情を有していたが、実際に不登校行動にまでは至らずに済んでいる。Hurrelmann(1989)は、深刻なストレス反応に対する介入において、ストレス反応が長期間続くために他の症状が出現してしまうことに注意する必要がある、それを防ぐことも一つの重要な介入の目的であるとしている。事例10は、クラス内の対友人ストレスが直接的要因となって、身体症状を伴う不登校状態に陥ったケースである。小学校時代から続いている家族関係の問題も背景に存在している。このようなKさんに対してカウンセラーは、身体症状に関しては心療内科での主治医の方針を尊重すること、高校卒業についての具体的な問題については担任の先生から情報提供などのサポートしてもらうこと、カウンセリング・ルームの面接では、主に日々の生活に関わる感情面を中心にKさんの話したいことをゆっくり話せる場を提供していくという、サポートの役割分担を行った。このようなサポート体制の中で、Kさんは何とか断続的登校を続け卒業することができた。そして、卒業後もカウンセリングを受けられるような公的機関をKさんに紹介し、カウンセリング・ルームでの面接は終結となった。

このように、このレベルでの面接は継続的な面接の必要があることが多く、学校内でのカウンセリングということ考えると、多くの限界がある。それは、3年間という在学期間や、学校が長期の休みに入ってしまう場合、また生徒が家に引きこもって直接アプロー

チできない場合が多いことなど、時間的空間的な制限がつきまとうのである(真仁田, 1990; 谷口, 1988; 藁科, 1988)。そのため、より深刻な問題を持つ生徒に対して、学校外の相談機関や医療機関に生徒をつなげていく活動も、このレベルでの重要な介入の一つとなるであろう。また、Brenner (1984), 以後崎 (1996), 今井 (1988) が指摘しているように、ストレス過程の中で早い段階であるほど、スクール・カウンセラーは介入もしやすくなるわけであり、レベル2の介入となる予防的アプローチの役割の重要性が増すと思われる。

5 結 語

以上のように、スクール・カウンセリング活動モデルは高校での実践的活動を通じて、その有効性が認められた。しかし、今後も更なる検証と改良が必要であると思われる。ここでまとめられた知見を、「スクール・カウンセリング活動モデル(改訂版)」として示した (Figure 2)。

なお、今回は生徒への介入を中心としたスクール・カウンセリング活動のモデル化を行ったものである。しかし、主に教員に対する支援を行いながら、生徒に対して間接的な援助を行う活動などもスクール・カウンセリングの中では重要な機能であり、このような本モデルではカバーされていない活動領域について、今後も「現場からの発想」(下山, 2000)によるモデル構築を進めていきたい。

引 用 文 献

- ブロム G., チェニー B., スノディ, J. 本明寛 (監訳) 野田京子 (訳) 1994 児童期のストレス—その理解と介入モデル. 金子書房. (Blom, G.E., Cheney, B.D., & Snoddy, J.E. 1986 Stress in childhood. Teachers College, Press.)
- Brenner, A. 1984 Helping children cope with stress. D. C. Heath & Company.
- 橋本謙 1995 公立高校のスクール・カウンセラー. 村山正治・山本和郎編 スクール・カウンセラー—その理論と展望一. ミネルヴァ書房.
- 日野宜千 1988 相談のための準備. 松原達也編 学校カウンセリングの方法. ぎょうせい.
- 保原三代子 1995 私立中学・高校のスクール・カウンセラー. 村山正治・山本和郎編 スクール・カウンセラー—その理論と展望一. ミネルヴァ書房.
- Howarth, I., & Dussuyer, I.D. 1988 Helping people cope with the long-term effects of stress. Fisher, S., & Reason, J. (ed) Handbook of life stress, cognition and health. John Wiley & Sons Ltd.
- Hurrelmann, K. 1989 Human development and health. Springer-Verlag.
- 以後崎はるみ 1996 不登校気分の子もとともに—スクールカウンセラーの立場から. 児童心理, 660, 786-790.
- 今井五郎 1988 怠学傾向の登校拒否の予防. 浅井昌弘・皆川邦直・今井五郎(編)メンタルヘルス実践大系4 登校拒否. ほるぷ.
- 神田橋條治 1994 追補 精神科診断面接のコツ. 岩崎学術出版社.
- 北島貞一 1988 カウンセリングの方法. 松原達也編 学校カウンセリングの方法. ぎょうせい.
- 近藤邦夫 1995 スクール・カウンセラーと学校臨床心理学. 村山正治・山本和郎編 スクール・カウンセラー—その理論と展望一. ミネルヴァ書房.
- ラザルス, R.S., フォルクマン, S. 本明寛 春木豊 織田正美 (監訳) 1991 ストレスの心理学. 実務教育出版. (Lazarus, R.S., & Folkman, S. 1984 Stress, Appraisal, and Coping. Spring Publishing Company.)
- 真仁田昭 1990 学校カウンセリング—その方法と実践一. 金子書房.
- 最上貴子 1995 学校という場におけるカウンセリング. 村山正治・山本和郎編 スクール・カウンセラー—その理論と展望一. ミネルヴァ書房.
- 村山正治 1992 カウンセリングと教育. ナカニシヤ出版.
- 長瀬純三 1988 学校カウンセラーの役割と学級担任の役割の違い. 松原達也編 学校カウンセリングの組織と運営. ぎょうせい.
- 佐治守夫 (監) 岡村達也・加藤美智子・八巻甲一 (編著) 1995 思春期の心理臨床—学校現場に学ぶ「居場所」づくり. 日本評論社.
- 下山晴彦 2000 臨床現場における心理療法の工夫と統合的視点の重要性. 精神療法26(4); 325-333.
- 谷口正巳 1988 カウンセリングの限界とその解決法. 松原達也編 学校カウンセリングの方法. ぎょうせい.
- 辻祥子 1990 理解から指導, カウンセリングへ. 安香宏・小川捷之・河合隼男 (編) 臨床心理学大系 第14巻 教育と心理臨床. 金子書房.
- 藁科正広 1990 学校の治療的教育相談の特質. 安香宏・小川捷之・河合隼男 (編) 臨床心理学大系 第14巻 教育と心理臨床. 金子書房.
- Winnubst, J.A.M., Buunk, B.P., & Marcelissen, F.H.G. 1988 Social support and stress: Perspectives and processes. Fisher, S., & Reason, J. (ed) Handbook of life stress, cognition and health. John Wiley & Sons Ltd.
- 山本和郎 1995 序にかえて 共に生活者として. 村山正治・山本和郎編 スクール・カウンセラー—その理論と展望一. ミネルヴァ書房.

(平成12年9月11日受理)