

教育相談の一実践と課題

The Practice and Issues of Educational Counseling

日下 美輝子

KUSAKA Mikiko

Recent years, the social environment surrounding children is becoming more complex and diversifying. In connection with, the children's problems are becoming more and more serious. For example, there are bullying, school refusal, withdrawal and misconduct.

In this article, I discuss how educational counseling has changed over time, and introducing the actual usage of the counseling room, and consider how school counselors and teachers should work together. In addition, I consider issues related to educational counseling, such as the importance of a preventive approach and teacher's psychological health.

1. はじめに

近年、子どもたちを取り巻く社会環境は、子どもへの虐待や子どもの貧困などをはじめ、その多様化・複雑さは増すばかりである。関連して、いじめ・不登校・ひきこもり・非行など、学校教育現場で扱う児童・生徒に関する問題は、ますます深刻化している。文部科学省（2021）によれば、不登校の児童・生徒の数は年々増加傾向にあり、2020年度では、小・中学校の不登校児童・生徒数は、小学校では63,350人、中学校では132,777人、合計では196,127人（2019年度は合計181,272人、2018年度は合計164,528人）であった。

児童・生徒が抱える悩みや問題について、早急に支援につながるケースもあれば、児童・生徒がなかなか自分の抱えている不安や悩みを打ち明けられなかったり、あるいは支援が必要だということに自身で気づけなかったり、気づいていても支援を必要としなかったり、と本人の認知特性や取り巻く環境によっては、支援につながりにくいケースもあるであろう。このような事態に対して、文部科学省は、学校における教育相談の充実を図る目的で、1995年から全国の小・中学校にスクールカウンセラーを配置する取り組みを始めた。現在では、スクールカウンセラーは、全ての公立中

学校に配置されている。スクールカウンセラーの配置は、児童・生徒の問題の予防・発見・解消や、保護者や教職員への助言などで効果があるとされているが、教員やスクールソーシャルワーカーとの連携等、「チーム学校」(石隈, 1999)の一員としてうまく機能しているところもあれば、連携がうまく機能せず、教員が一人で抱え込んで苦しんでいる事例もあると推測する。

本稿では、教育相談活動の在り方が時代とともにどう変化したかについて論じるとともに、筆者が実際にスクールカウンセラーとして勤務している経験を踏まえ、カウンセリングルームの利用されている実態について紹介し、スクールカウンセラーと教職員との連携の在り方等について考察する。また、予防的なアプローチの重要性や教職員の心理的健康について等、教育相談活動の今後の課題について検討する。

2. 教育相談の在り方の変化

(1) 教育相談の歴史

教育相談とは、児童・生徒の課題解決を目指しながら、人格的な成長、自己実現傾向を尊重していく教育活動である。学校現場に教育相談の機能が入ってきたのは、1960年代のはじめであり、当初は「教育相談」イコール「カウンセリング」という考え方・見方が一般的であった。「児童・生徒の教育上の問題について、カウンセラーやこれに準じる専門家が、心理学やカウンセリングの理論と方法に基づいて、保護者や担任教師または本人に適切な助言を与えること」であると捉えられていた(相山・渡辺, 1999)。この考えは、「一対一の治療的活動」が中心であることから、「ミニ・クリニックモデル」と呼ばれた(平澤, 2008)。その後、教育相談は、1965年の『生徒指導の手引』において、生徒指導の中での位置づけが行われた。そして、不登校や校内暴力などの増加に伴って、大きな位置を占めるようになった。この考え方は「生徒指導機能論」と呼ばれ、学校教育相談を生徒指導の機能に組み入れた在り方を指すものであった(平澤, 2008)。

その後、1990年頃から「学校教育相談の基盤は、学級経営であり、全ての教職員が担当者であり、全ての児童・生徒が対象であり、専門性よりも容易性が必要とされ、授業に焦点を当てることを主眼とする」考え方へと大きく発展していった(北島・清水, 2000)。全ての児童・生徒が、日々、学びながら発達上の課題を乗り越えていくという認識のもとに、いつでも、どこでも、だれでもできてこそ教育相談である、という考え方である。また、「児童・生徒の考え方をありのままに受け止め、共感的に理解しようとする」考え方、つまり生徒理解の姿勢に徹する「カウンセリング・マインド論」がある。これはロジャーズ(Rogers, C.R.)が提唱した「来談者中心療法」を基盤にしたものである。「ロジャーズの理論を背景としているという点においてカウンセリング・マインド論は、ミニ・クリニックモデルと共通しているが、ミニ・クリニックモデルでは教育相談担当教師のための理論としたのに対し、カウンセリング・マインド論では特定の教師ではなくすべての教師に必要な姿勢として取り入れた点に違いがみられる」(平澤, 2008)。このように、教育相談の在り方・考え方は、時代とともに大きく変化している。

(2) 開発的教育相談

ミニ・クリニックモデルや生徒指導機能論、カウンセリング・マインド論等の考え方から、児童・生徒の問題を「解決する」側面とともに、問題を「予防」し、児童・生徒の発達を援助する「開発的」側面を重視する教育相談が重要視されるようになっていった（北島・清水, 2000）。「問題解決的」教育相談とは、問題が顕在化している、あるいは問題が重い児童・生徒を対象として、カウンセリングや治療プログラムによる指導などが行われることである。また、「予防的」教育相談とは、主に問題が潜在化している児童・生徒を対象として、学習の困難や、学級の間関係のつまずきに対応するものである。そして、「開発的」教育相談とは、すべての児童・生徒を対象として、学習の仕方の指導や進路の情報提供、人間関係づくりの援助等を行うものである（北島・清水, 2000）。

(3) チーム支援

「学校心理学」の立場から、石隈（1999）は、児童・生徒一人ひとりの発達上のニーズに応じて、「心理教育的援助サービス」は次の三段階の関与に分けることができると述べている。まず、すべての児童・生徒を対象に、その発達課題の達成を支援する活動を「一次的援助サービス」と呼ぶ。次に、一部の、学習面や心理・社会面等において、苦戦している児童・生徒を対象に、その児童・生徒の援助ニーズに応じる活動を「二次的援助サービス」と呼ぶ。さらに、不登校や学業不振など、特別な心理・教育ニーズのある、特定の児童・生徒に対する支援活動を「三次的援助サービス」と呼ぶ。これらの各段階の心理教育的援助サービスは、それぞれ、前述したところの「開発的」教育相談・「予防的」教育相談・「問題解決的」教育相談にあてはめて考えられる。すべての児童・生徒を対象とした「心理教育的援助サービス」を、「チーム学校」として行うのが学校心理学の立場である。その取り組みとして、「専門性に基づくチーム体制の構築」、「学校のマネジメント機能の強化」、「教職員が力を発揮できる環境（場）の整備」を軸に進めていくという考え方である（石隈, 2021）。

3. 各自治体・学校での取り組み

「予防的」かつ「開発的」な教育相談活動を行うという目的で、各自治体や学校で、様々な取り組みがなされている。例えば、配慮を要する児童について、支援経過をつなぐ「小中連携個票」を独自に作成し、活用しているところもある。小学校六年生の担任が、児童への支援方法を記入し、専門家によるコンサルテーション（支援コメント）を加えて、進学先の中学校へ申し送る。この「小中連携個票」により、校内での取り組みが開始され、個に応じた支援体制の準備をすすめることができるというものである。不登校の解決や解消より、発生の「予防」に重点をおいての取り組みである（水庭, 2008）。また、「開発的」な教育相談の一環として、授業で教員やスクールカウンセラーが、構成的グループエンカウンターを実施し、児童・生徒の友だち作りや、コミュニケーションスキルを高める支援をしている学校もあった。ピア・サポート活動を行い、設定したグループ内で児童・生徒がロールプレイをしたり、話し合いで課題を解決する方法を教えているところもあった。

その他にも、「問題解決的」教育相談の取り組みのひとつとして、筆者がスクールカウンセラーと

して勤務する A 県 B 市では、幾つかの中学校に学習支援室や登校支援室が導入されている。特に登校支援室は、教室に入れない（あるいは入らない）生徒が、自分のペースで学習したり、読書や調べものをしたり、と比較的自由に過ごす場所となっている。登校支援室のルールは学校によって異なる。再び教室に戻るための準備期間として過ごす生徒もいれば、学校内で唯一安らげる「居場所」として過ごす生徒もいる。登校支援員が、教職員と連携を図りながら、個々に応じた支援を行っている。B 市では、来年度以降、市内全ての中学校に登校支援室を設置する予定である。

4. A 県におけるカウンセリングルーム利用の実態

教育相談を「チーム」ですすめるにあたり、スクールカウンセラーも学校のチームの一員であると考えられる。スクールカウンセラーの役割は、主に児童・生徒との面談、保護者との面談、教職員へのコンサルテーション等だが、その他、カウンセリングルームを管理したり、校内巡回して気になる児童・生徒へ声をかけたり、いじめ不登校委員会に参加したり、学校保健委員会で講演をしたりと、勤務する学校によって、求められる内容・役割は変わる。筆者は、A 県 B 市において、公立 C 小学校と D 小学校、公立 E 中学校でスクールカウンセラーを勤めている。これまでの約 5 年間の勤務経験をもとに、具体的なカウンセリングルームの利用実態を紹介し、検討をおこなう。

(1) カウンセリングルームの運営

A 県 B 市では、市内のほとんどの公立小・中学校に、各 1～2 名のスクールカウンセラーを配置している。学校によって、A 県に雇用されているスクールカウンセラーだけが配属されている学校もあれば、B 市に雇用されているスクールカウンセラーだけが配属されている学校、A 県・B 市それぞれのスクールカウンセラーが両方配属されている学校がある。筆者は B 市に雇用されているスクールカウンセラーである。

B 市は、小・中学校の連携を重視しており、筆者は、E 中学校と、その中学校区内にある C 小学校・D 小学校に勤務している。B 市のスクールカウンセラーの勤務形態は非常勤で、約 2 週間に 1 回、1 日 5 時間程度である。年に 6 回程度、1 回につき約 2 時間程度、スクールカウンセラーの研修が行われている。その際に、スーパーヴァイザーのもと、事例検討等を行っている。スクールソーシャルワーカーが参加し、意見を交換する回もある。

カウンセリングルームは、特に小学校の場合、『ひだまりの部屋』『おはなしランド』『あのねの部屋』など、児童が関心をもち、入室しやすいような工夫された名前がついていることが多い。

部屋の備品には、本や折り紙、将棋、オセロ、トランプ、パズル、色鉛筆やクレヨンなどがあり、相談予約が入ってない場合、休み時間には自由に遊べるようになっている（堀尾・日下，2014）。C 小学校・D 小学校の場合はカウンセリングルームの前に、E 中学校の場合は職員室の前に、それぞれ相談ポストがあり、いつでも相談を申し込めるようになっている。

相談に至る経緯は、C 小学校・D 小学校ともに、児童が直接カウンセリングルームにきて、相談予約をすることが最も多かった。E 中学校の場合は、相談を希望する生徒が、担任にスクールカウ

ンセラーとの面談を申し込み、担任が、職員室にある「スクールカウンセラー予約表」の、空いている時間帯の箇所に生徒の名前を記入する、という流れが最も多かった。生徒が口頭で申し込む場合と、スクールカウンセラー便りに付いている相談予約用紙に生徒が自分の氏名等を記入して、担任に提出する場合とがあった。また、小・中学校ともに、担任や養護教諭、管理職等から「気になる児童・生徒がいる」と紹介されて面談につながることもしばしばあった。保護者との面談は、保護者が面談を希望し、管理職を通して相談予約に至ることが最も多かった。

相談日の周知方法としては、小学校の場合は、カウンセリングルーム前の扉にスクールカウンセラーと相談員の勤務日がわかるカレンダーが掲示されており、いつでも勤務日がわかるようになっている。中学校の場合は、学校が発行するカウンセラー便りに勤務日が記載されている。

(2) 心の教室相談員との役割の違い

B市内の全公立小学校には、心の教室相談員（以下、相談員と略記）が配置されており、週2～3回、1日4～5時間程度勤務している。非常勤がほとんどであるが、中には、学校に常駐する形で雇用されている相談員もいる。児童との面談は相談員、保護者との面談はスクールカウンセラー、と面談の対象をわけている学校もあれば、そうでない学校もある。カウンセリングルームには、様々な児童が来室する。「学校には、スクールカウンセラーが行うような専門的ケアを必要とする深刻な症状をもつ児童ばかりでなく、自分に注意を払い、耳を傾けてくれる存在がいるだけで、また元気に教室に戻っていく子どももたくさんいる」（堀尾・日下, 2014）という現状や、スクールカウンセラーよりも勤務日数が多い点等から、相談員は、より身近な存在として、児童に関わることができると考えられる。C小学校やD小学校の場合、保護者との面談はスクールカウンセラーが担当し、相談員は、児童対応が主な職務内容である。学校から期待される役割や、児童・生徒への心理的援助機能に質的な相違があるが、どちらも児童・生徒や教職員にとって重要な存在である。C小学校では、学期内に一度は相談員とスクールカウンセラーとの継続的な情報共有の場をもち、気になる児童の情報共有をし、児童への関わり方や、支援の方向性について検討している。

(3) カウンセリングルームの利用状況

カウンセリングルームの利用時間は、C小学校・D小学校では、基本的には児童が入室できるのは休み時間である。管理職と担任の許可が得られた場合、教室に入れない（あるいは入りたくない）児童や、友だちと喧嘩をしまい興奮状態の児童、泣いてしまって授業がうけられない児童等が入室し、カウンセリングルームで一緒に過ごすことがあった。面談には、給食の時間や、掃除の時間を利用することもある。E中学校では、授業の時間を使用することが認められており、担任と教科担当の教員等から許可を得て、生徒と面談を行っている。

カウンセリングルームの利用傾向について、C小学校・D小学校の場合、性別による差異は認められなかった。E中学校の場合、相談予約をする生徒は、全ての学年で女子の方が多かった。

児童・生徒の相談内容（2021年11月まで）は、C小学校・D小学校・E中学校のすべての学校で、学級内の人間関係の悩みが最も多かった。C小学校・D小学校では、次いで、その他の人間関係（担

任との関係、通学団での人間関係、学童での人間関係等)の悩みが多かった。E中学校でも、次いで、その他の人間関係(担任や部活動の顧問等、教員との関係、部活動内の人間関係等)の悩みが多かった。中学校では、SNSを通じた人間関係の悩みが(校内外ともに)特に多くみられた。その他、小・中学校ともに、家族についての悩みや、自分自身の性格についての悩み、学習面・進路面についての悩み、性自認についての悩み、等の相談があった。

保護者の相談内容は、C小学校・D小学校、E中学校のすべての学校で、不登校(学校に行けない・あるいは行きたくない、教室に入れない・あるいは入りたくない、登校時に心身の不調を訴える、家族内で争いになる、等)の悩みが最も多かった。その他、児童・生徒の発達の特性についての悩みや、児童・生徒との関わり方(子育て)についての悩み、児童・生徒の学校内の人間関係についての悩み、等についての相談もそれぞれ多かった。相談につながる入り口は、皆、初めは子どもについての相談であるが、相談活動が深まるにしたがい、保護者自身の幼少期・思春期をふりかえったり、家族関係(夫婦関係、保護者自身の親との関係、義親との関係など)の見直しをしたりすることになる事例が多かった。

小学校(C小学校・D小学校)の場合、来室する児童は、自主的・継続的に相談をする子どもをはじめ、ソファに休み時間の間だけ横になり、授業が始まると教室に戻っていく子どもや、他の子どもにすぐ喧嘩をふっかける子ども、スクールカウンセラーや相談員に挨拶だけしにくる子ども、カウンセリングルームの隅で立っているだけの子ども、等、実に様々である。カウンセリングルームが、援助ニーズ(教室になじめない、問題行動を繰り返す等)のある児童と、一般的な児童との新たな出会いの場であり、また、援助ニーズがある児童同士の新たな出会いの場としても、非常に有効な機能を果たしている(堀尾・日下, 2014)と考えられる。例えば、家庭の中で寂しさや不満を抱えているが誰にも話せなかった児童や、友だちや大人を信頼できず、なかなか誰にも本音が言えないという不安を抱えていた児童等、似通った悩みをもつ児童同士が、お互いの話を聴き、「それは辛かったししんどかったね、今までよく頑張ってたね」と声をかけあったり、自分のもっている悩みの感じと似ている人がいる、と気がついたり、自分の場合はこう思うけど、あなたの場合はどうか等、他の人に意見を求めたりすることがある。児童同士が、相手の言葉に共感したり、励ましあったりする場面がたびたびみられるのである。カウンセリングルームという空間が、お互いの存在を受容し、温かい言葉をかけあい、共感的な関わりをもつことができる場になる。こんなに悩んでいて苦しいのは自分だけじゃないかもしれない、と新しい視点を得られたり、自分の抱えている辛さやしんどさを、少しでもわかってくれる人がいてくれるんだ、と感じることができたりして、元気に教室に戻っていくという、ピアカウンセリング的な雰囲気をもつことがある。その際、事前に児童の援助ニーズや認知特性をアセスメントし、穏やかに話ができるような雰囲気づくりが必要である。また、児童同士の言動をなすがままに放置することなく、一方が意見を押し付けたり喧嘩になったりしないよう、留意しながら見守り配慮する必要がある(堀尾・日下, 2014)。

中学校(E中学校)の場合、児童よりも自分の悩みに対して意識的で、自ら、相談したい・話

したい、という目的をもって来室する生徒が多い。カウンセリングルームという守られた空間の中で、家族への不満・愚痴や、思春期特有の悩み（人が信用できない、友だちとうまく関われない、自分が嫌でたまらない等）を話すことで、自分の気持ちを言語化し、自分の心と向き合い、整理する時間として過ごしている。

しかし、昨年度（2020年度）の相談内容は、例年とは違った事例がみられた。ここで、新型コロナウイルス感染症の感染拡大と、児童・生徒が受けた影響についても考えたい。2020年4月に、日本では最初の緊急事態宣言が政府により発令され、その後、休校を余儀なくされたり、再開しても分散登校になったりした。また、リモートでの授業になったり、部活動や学校行事が中止、あるいは延期になったりと、学校生活は、大きく様変わりしてしまった。児童・生徒らは、長期に渡って我慢を強いられてきた。松浦（2020）は、「雑談」の重要性について指摘している。「コロナ状況下だからこそ、学校のなかで自由な会話ができる環境を増やすこと」の必要性について述べているが、現状においては、例えば給食の時間も、今まではグループ毎に向かい合わせになり、お喋りをしながら食べていた時間であったのが、全員、前を向いて黙食しなければならない。松浦（2020）は、新型コロナウイルス感染症感染対策が続いている現状での児童・生徒の抱える不安について、「いつまで続くのか誰にもわからないが、子どもたちがこの状況に慣れてしまい、子ども同士の楽しいコミュニケーションや触れ合いの仕方を忘れてしまっていることを怖れており、どのように先生や友だちと接してよいのか、コミュニケーションの仕方を一から学び直さなくてはならない」と述べ、児童・生徒のコミュニケーション能力に影響があることを指摘している。2020年度の筆者の相談活動の中では、最も相談が多かった学年は、小学校では小学1年生、中学校では中学1年生であった。相談内容は、例えば、友だちの作り方がわからない、あるいは、友だちの作り方を忘れてしまった、という悩みや、皆がマスクをしているので、相手が怒っているのか怒っていないのか、表情がわからなくて不安だという悩み、クラスメイトと何を話してよいかわからなくなってしまった等、いずれも、学校場面での、コミュニケーションのとりかたへの不安に関する悩みが例年よりも多かった。こういった児童・生徒の不安に対して、学校で対応しながら一つ一つ解決していくしかない（松浦，2020）であろうし、そのためには、児童・生徒のSOSにいち早く気づくことで、対応が可能になる。授業中や行事、部活動などでの様子の観察、廊下での立ち話など、教職員とスクールカウンセラーが協働して、積極的・多面的に児童・生徒と関わりをもつことが必要であると考えられる。

(4) 考察

カウンセリングルームには、実に様々なタイプの児童・生徒が来室する。特に小学校の場合、相談予約をせずに、ただなんとなく来てみた、あるいは先生の顔を見に来た、遊びに来た等、しょっちゅうカウンセリングルームに足は運んでくれるが、相談にはなかなかつながらない児童がいる。おそらく、潜在的な援助ニーズはあるが、意識的に「困っていない」か、あるいは「助けてほしいと思わない」か、『『助けて』と言えない』から相談しない（本田，2015）ことが推測される。しかし、しばらく、とりとめのない話をしたり、一緒に遊んだりすることで、関係が構築され、後に相談活

動につながる事例もある。また、(3)で紹介したように、児童同士のピアカウンセリングともいべき雰囲気が広がりをみせることもある。これらのことから、カウンセリングルーム内の相談活動には、「問題解決的」な側面だけでなく、「予防的」な側面が含まれていると考える。

一方、中学校の場合、自分で相談予約をして来室する生徒がほとんどであり、自らが困っていることや、悩んでいることに意識的な生徒が多く、児童・生徒の学年によって、スクールカウンセラーが求められる役割に違いがあることがわかる。

また、相談活動の中で、児童・生徒間のいじめや人間関係のトラブルが発見されたり、児童・生徒の自傷行為がわかることがある。もちろん守秘義務はあるが、その場合、児童・生徒の気持ちを尊重し、信頼関係を損なわないように留意しながら、児童・生徒の了解を得て、必要に応じて、教職員や家庭、あるいは医療機関などの外部機関へとつなげる必要がある。実際にはなかなか困難な事例もあり、児童・生徒にとって、「信頼できる大人」をどのように増やしていくかが大きな課題である。「児童・生徒の、教職員に対する信頼感」は、中井(2018)によれば、「幼少期から『子どもの要因』『環境要因』の影響をうけつつ、児童期以降は、個々の『教師』との相互作用の中で、教職員に対する「信頼感を形成」していく。つまり、子どもだけの要因でも、教職員の要因だけでなく、「複数の要因の相互作用というダイナミズムの中で形成され変化していく」ものである(中井, 2018)。そのため、児童・生徒がなかなか相談できない要因を教職員側のみに求めるのではなく、このような児童・生徒を取り巻く生態学システムを考慮し、「環境の中にいる子ども」として、適切に心理教育的アセスメントを行ない、児童・生徒と教職員との信頼感を形成していく必要があると考える。

また、どの学校でも、重要なのは教職員とスクールカウンセラーとの連携である。児童・生徒に関する情報共有や、教職員へのコンサルテーションが円滑に行われる方が、支援がうまくいくと考える。そのためには、スクールカウンセラーが、教職員との温かい人間関係を構築し、積極的な連携を図るよう努める必要があるのではないかと。平澤(2008)は、教育相談担当教職員が、教職員の理解・協力を得るために必要な要因(活動)について、次の三点をあげている。まず、教職員との人間関係を円滑にするための活動(例えば挨拶、丁寧な受け答え、問題点の指摘に注意を払う等)である。次に、それぞれの教職員の、学校教育相談に対する見方や関心の程度に配慮を示すことである。さらに、何よりも、「教師」としての役割を意識することである、と述べている。この三点は、スクールカウンセラーが教職員の理解・協力を得るために必要な要因(活動)と捉えることができるのではないだろうか。そのためには「チーム学校」(石隈, 1999)の一員として、スクールカウンセラーが「援助チーム形成(能力)」という力を培わなければならないと考える。「援助チーム形成(能力)」とは、学校全体の協体制が得られるように働きかけることができる、援助の経過や状況について、自分に情報が集まるように働きかけることができる、援助に関わるメンバーを選ぶことができる、等である(平澤, 2008)。「連携支援」(石隈, 1999)は、児童・生徒への心理的援助を行ううえで最も重要な点のひとつである。教職員とスクールカウンセラーとの円滑な人間関係は、教職員

と児童・生徒の円滑な人間関係へとつながるものとする。スクールカウンセラーは、常に自分の役割を意識しながら、教職員それぞれの、児童・生徒に対する見方や教育相談への考え方を尊重し、温かい人間関係を構築していけるように努めることが重要である。

5. 課題

学校が、「チーム」で積極的な教育相談活動を進めるためには、どのようなことに留意する必要があるのか。蔭山（1999）は、「学校でできるカウンセリングは、教師としてできる仕事の一部」であり、「実際にカウンセリングを行わないにしても、カウンセリングを成り立たせている『考え方』を日常の教育活動に生かしていくことなら、すべての教師にできることだ」と述べている。そのためには、まず、教員一人ひとりが、教育相談的視点をもって児童・生徒と関わることである。問題が起こってからの対応、つまり「問題解決的」な教育相談はもちろん重要であるが、教員が普段から教育相談的視点を持ち、児童・生徒に、具体的かつ肯定的な言葉かけをすることで、「予防的」な教育相談が可能になる。

教職員からの肯定的な言葉かけはもちろん大切であるが、「問題解決的」な教育相談の側面からも、「開発的」な教育相談の側面からも、児童・生徒自身が「相談する力」、「助けを求める力」を育むことが重要である。悩みを相談する・援助を求めるという現象は、援助要請行動（help-seeking behaviors）として研究がなされてきた（小沼，2019）。自己肯定感が低く、周囲にSOSが出せないと感じている児童・生徒は多い。筆者の相談活動の中で、児童・生徒が、なかなか今まで相談できなかった理由として、例えば、（相談することで）担任の先生に迷惑をかけたくないと思ったり、先生の時間を自分が独占していいのかと不安になったり等、教職員に対して負担をかけたくないという内容の言葉を聞くことがあった。また、友だちに自分の暗い話をきかせるのは申し訳ない気がすると思ったり、あるいは、もし相談したら、友だちとの関係が悪くなってしまうんじゃないかと心配になる等、親しい友だちにも、むしろ親しい友だちだからこそ悩みを話せない場合があった。大人が信用できない、誰にも知られたくない、友だちに話しても裏切られると考えている等の気もちで相談できないこともあるが、むしろ、教職員や友だちに、自分の話を聞いてもらうことや、自分のために時間を割いてもらうことに対する申し訳なさを感じているという児童・生徒が多かった。「困っているからこそ相談できない」のである。本田（2015）は、相談に関する困難さを、「ニーズがあるのに援助要請をしない心理状態」として、「過少性・過剰性・非機能性」から捉えており、そのうちの過少性を、「困っていない」から相談しない、あるいは「助けてほしいと思わない」から相談しない、あるいは「『助けて』と言えない」から相談しない、等の三つの心理状態に分類されると指摘している。「困っていない」心理状態の背景としては、「問題状況であるという認識不足」や、「対処結果の認識の誤り」があるため、援助方針・援助案として、「『適切に困る』ように促す」ことや、「心配な点を配慮して伝えたり、適切な知識を伝えたりする」こと、「対処法の結果を多角的に考える」こと、等を提案している。「助けてほしいと思わ

ない」心理状態の背景としては、「困っており、一人では解決できない」が、「相談したいほどの時間的な余裕がない」ことや、「心理的・身体的な極度の疲労感、抑うつ感」があることや、「過去に否定的な相談体験を多く重ねている」ことがあるために、援助方針・援助案として、「期待感を高める」ことや、「重要な他者を把握し、相談を勧めてもらう」ことや、「相談できる自信を高める」こと、等を提案している。『『助けて』と言えない心理状態の背景としては、「自分一人で解決できず相談したいと思う」が、「身近な人に対する相談への期待感よりも抵抗感の方が高い」ため、援助方針・援助案として、「意図と行動の葛藤を解消する」こと、「期待感を高める」こと、「抵抗感に配慮する」こと、等を提案している（本田, 2015）。

これらの提案を生かしながら児童・生徒に関わるには、長期的なアセスメントが有効ではないか。筆者の相談活動の中で、児童が小学校に在籍していた時には、最初は担任からの申し出で渋々入室していた児童や、相談するという名目ではなく、休み時間になんとか入室したり、雑談をしに来たりしていた児童らが、関係を構築しながら、少しずつ、自分の気持ちを話すということに抵抗がなくなり、中学校に入学後には、今度は自主的に予約をして来談するようになる事例が非常に多い。その際、「小学校の時は、誰にどう相談して良いのかわからなかったんだ」、または「話してもわかってもらえないと思っていたし、話しても無駄だと思っていた」と言う生徒もいた。そうした生徒たちが、自分で相談予約をすることができるようになり、相談を継続して関わっていく中で、他の友だちの相談にのるようになったり、「心配な友だちがいるから話を聴いてあげてほしい」と、友人とスクールカウンセラーとをつなぐ橋渡しをする事例もあった。これらは、児童・生徒が、自らの「相談する力」を育てた事例である。しかし、例えば、休み時間に一人でぼつんと廊下に佇んでいて、教職員やスクールカウンセラーが声をかけてもその場だけの対応になったり、表情が暗く、「どうしたの」と聞いても「大丈夫です」とかえってきて、相談につながらない事例もたくさんある。まさに「ニーズがあるのに援助要請をしない心理状態」（本田, 2015）であり、そのまま見過ごしておかずに、担任や学年主任、養護教諭等と情報を共有して、児童・生徒が「援助要請」できるような声かけや関わりをしていく必要がある。また、本田（2017）は「援助要請に焦点を当てたカウンセリング」では、児童・生徒の「援助要請の心理状態に応じて関わり方を変える」こと、「個人への介入に加えて、相談しやすい環境づくりのための働きかけも積極的に行う」こと、「相談しないことを対象者の自己責任にせず、相談される援助者をめざす」こと、等が重要であると述べている。教職員やスクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカーらが、それぞれの役割を意識しながら「個人と環境の双方に働きかける」（石隈, 1999）ことで、「援助要請に焦点を当てたカウンセリング」ができるのではないだろうか。そして、児童・生徒が、困ったときや悩んだときに、「信頼できる相手に相談する力・SOSを出せる力」がより育まれるような関わりを模索していくことを、今後の筆者の目下の課題と考える。

6. おわりに

河合（1995）は、児童・生徒の言動にはすべて『『意味』がある』と述べている。一見、不可解

だと思われる行動や言葉にも、その子なりの意味があり、その「意味」を共に深く考えていくことが、児童・生徒への理解を深め、有効な心理教育的支援につながると考える。子どもを理解するために必要なことはたくさんあるが、「教師の子どもに対する姿勢が大切」であり、そのためには、「教師が自分自身をどれだけ理解しているかが問題である」（河合，1995）。まず、教職員が、自分自身をよく知ろうと努めることである。自身の認知特性をよく捉え、ストレス耐性はどの程度あるのか、適切なストレス解消のしかにはどういふものがあるか、等、自分自身の課題について、普段から意識的になる必要がある。そして、教員が自身の心理的健康に留意することが大切である。もし、どうしても好きになれなかったり、怖いと感じたりする児童・生徒や保護者に会った場合、それは、容易には認め難い感情である。そこには、教職員自身の課題があるしれない。蔭山（1999）によれば、教職員が「自分の心の奥をよく理解することによって、目の前にいる児童・生徒に対する対応を変えることもできる」のである。自分の課題は何か、もしあるとすればどのようなものか、解決するために必要なことはなにか。それらを真摯に見つめることで、児童・生徒がもつ課題解決についても、もし「傍観者」の立場でみていたとしても、それが「当事者」（石隈，1999）へと変化し、援助者として関わることができるようになると思う。自分自身の課題について常に意識的でないといけないのは、スクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカーについても同様である。

また、児童・生徒が、自ら相談することの困難さとその重要性については述べたが、教職員自身が、児童・生徒の問題や課題に向き合うことに苦慮し、心身ともに支障をきたしてしまうという現状がある。小沼（2019）は、教員個人が抱く被援助志向性や援助要請の態度と教員を支える「チーム援助」に関する研究から整理して述べており、教職員が自分自身への理解を深め、児童・生徒に「予防的」な側面や「開発的」な側面をもった教育相談をおこなうためには、教職員こそが、困った時には教職員同士で相談できるような、職員室の中での教職員間の「援助要請をしやすい環境づくり」をすることが必要なのではないかと指摘している。そのためには、教職員らが、普段から、できるだけ一人で悩みを抱えこむことなく、管理職や同僚の教職員から援助を受ける体制ができる必要である。小沼（2019）は、「チーム援助」が有効に機能するために、「教員個人の認知に合わせた援助体制の構築が重要である」点や、「『チーム』で問題・課題を検討する有効性はあるが、『チーム援助』内での人間関係づくりや、構成人数などの共通した捉え方（多くは、担任教師・生徒指導担当教員・養護教諭・スクールカウンセラー）などはない」点、等についても述べている。援助のタイミングは非常に重要であるし、援助することで、教職員の認知がどのように変容していくかについても明らかにしていかななくてはならない。今後、スクールカウンセラーの立場から、教職員へどのような援助の可能性があるのか検討する必要がある。

児童・生徒に関わる全ての教職員やスクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカーらが、お互いの役割を意識するとともに、常に自分自身の課題に向き合い、また、必要な時は援助しあうことで、チームで問題・課題を検討する「チーム学校の充実」を目指した（石隈，1999）、よりよい教育相談体制を構築していけるのではないかと考える。

引用・参考文献

- 文部科学省 2021 令和2年度 児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果の概要 中央教育審議会
初等中等教育分科会（第132回）会議資料6 14-19
- 石隈利紀 1999 『学校心理学～教師・スクールカウンセラー・保護者のチームによる心理教育的援助サービス～』 誠信書房
- 石隈利紀 2021 日本学校心理士会 2021年度大会基調講演資料
- 楢山喜代子・渡辺千歳 1999 『生徒を理解する一生涯指導・教育相談』 学文社
- 平澤由紀子 2008 「学校教育相談活動の変遷と課題」 早稲田大学大学院教育学研究科紀要 別冊16号, 1, 241-250
- 北島貞一・清水 勇 編著 2000 『学級で活かす教育相談 子どもを伸ばすカウンセリングの基礎』 株式会社ぎょうせい
- 水庭桂子 2008 「熊谷市の学校教育相談 小・中学校の不登校を4割減に～」 月刊生徒指導 10月号, 26-29
- 堀尾良弘・日下美輝子 2014 「『心の教室相談員』をめぐる現状と課題」 愛知県立大学教育福祉学部論集 第63号 67-74
- 中井大介 2018 「教師と子どもの信頼関係と心理教育的援助サービス」 日本学校心理士会年報 第11号 4-15
- 藤山昌弘 1999 『子どもを救う学校カウンセリングの進め方』 黎明書房
- 小沼豊 2019 「教師の援助要請をしやすい環境づくりーグランデッド・セオリー・アプローチを用いた質的分析」 日本学校心理士会年報 第12号, 64-75
- 本田真大 2015 『援助要請のカウンセラー「助けて」と言えない子どもと親への援助ー」 金子書房
- 本田真大 2017 「援助要請の最適性と機能性ー「相談すること」の困難さに関する研究と実践ー」 日本学校心理士年報 第10号, 33-41
- 松浦均 2020 「コロナ状況下におけるコミュニケーションの有り様の変化と今後の社会の再構築に向けて」 日本学校心理士会年報 第13号, 82-95
- 河合隼雄 1995 河合隼雄著作集7 『子どもと教育』 岩波書店

執筆者

日下 美輝子（教養教育 非常勤講師）