

---

## 定時制高校に対する地域臨床的支援の試み(その3) Community Clinical Psychological Support of an Evening High School (III)

---

山見有美 細見知加 吉川真衣 西中さおり 中條淳博  
津田政志 中島妃佳里 井上菜々 中田行重

関西大学臨床心理専門職大学院

Yumi YAMAMI, Chika HOSOMI, Mai YOSHIKAWA, Saori NISHINAKA,  
Atsuhiko CHUJO, Masashi TSUDA, Hikari NAKAJIMA, Nana INOUE  
and Yukishige NAKATA

Graduate School of Professional Clinical Psychology, Kansai University

### ◆要約◆

筆者らは今年度もある定時制高校への心理臨床的な支援を行ってきた。今年は高校の先生方が筆者らを校内支援委員会に招いたり、生徒の情報を積極的に提供してくださったりするなど、筆者らの支援活動の意義が先生方に確かに認められていることを感じる年であった。そこで、本稿はいつものように、本年度1年間の活動経過を記述のうえで、先生方との連携が強くなっていることを示す2つの事例を描写する。そして、このような高校支援のあり方に関するモデルを提示する。

キーワード：定時制高校、地域臨床、支援、グループワーク、効果

### Abstract

For the past two years, the authors have been continuing to provide psychological support to an evening high school. Some changes have occurred; school teachers invited us to attend an in-school committee and constantly shared information about students in difficult situations. It implies that our activity and its significance have been recognized among the teachers. In this article, the details of our activity is reported with two cases which show growth in our coalition with the teachers. A model for providing psychological support to high schools is also introduced.

**Key words:** evening high school, community clinical psychology, support, group work, effect

## 問題

筆者らは一昨年、昨年と、ある定時制高校の支援要請に対して大学院生と教員によるチームを組み、院生がボランティアとしてその高校を支援する試みを続けてきた(中田、中村、日野ら 2011; 倉石、横谷、梅井ら 2012)。全日制高校に大学院生が支援に入る場合(北林、菊池、中川ら 2008)と異なり、定時制高校に支援に入る場合には幾つかの問題がある。1つは時間の問題である。定時制は授業時間が毎日4時限であるため、生徒が大学院生と接触しようと思っても、その時間そのものがずっと少ない。支援を行う側としては、生徒との接触の時間を高校の先生方と確保すべく協力していく必要がある。もう1つの時間の問題は夜であることに起因するものである。大学院生が夜に高校に行くのは、授業や実習を終えてからであり、安全上の点からも、毎回の支援時間は2時間からせいぜい2時間半程度でしかない。そのために支援活動をする時間が少ない。また、生徒や先生方からの認知が得られにくいということもある。定時制が全日制と異なるもう1つの点は、生徒の登校して学習する意欲が全体的に低く見えることである。実際の支援活動を通してわかってきたのは、必ずしも学習意欲の低い生徒ばかりではないということだが、成績の点で全日制にいけないので定時制に来ているという生徒も多い印象であり、何のために定時制に通っているのかという目標などが明確でない生徒が多いように見える。また、精神的な問題を抱えているから定時制に行くことになったというような生徒もいる。

そのような状況が故に、昨年までの報告では目標が定めにくい「手探り」(中田、中村、日野ら 2011; 倉石、横谷、梅井ら 2012)の状態が続いていた。具体的には一昨年度(中田、中村、日野ら 2011)は次の通りである。

- (1) 先生方との話し合い
- (2) (当初1か月) 授業への入り込みによる生徒の視察、生徒との接触、学習支援

- (3) 体育の授業や文化祭に参加して生徒(特に見学中の生徒)との接触
- (4) 生徒の視察、接触から考えた支援活動の企画、提案
- (5) 生徒に対する自己紹介(HRにおけるアンケートなどを活用して)
- (6) 個別相談(相談室、図書室、保健室、廊下など)
- (7) 相談室での待機
- (8) 進路HR
- (9) 資料(アンケート、進路HRのPowerPoint File含む)と活動記録の作成

昨年度は、これら一昨年度の活動に加えて、次の3点が加わった。

- (10) グループワーク(以下、GW)
- (11) スクールカウンセラーとの連携の模索
- (12) ケース化の模索

このうち(1)から(5)は支援活動の目標や可能性を探り、生徒からの認知を高めるために行うものである。地域臨床はwaiting-modeではなく、seeking-mode(箕口, 2007)で行うものであるが、筆者らの場合、(1)先生方との話し合いを通じ、また、活動全体を通して、先生方も筆者らに何を期待してよいのかを探っている時期であったと思われる。

それが本年度になって、筆者らはその活動が手さぐりの状況から一歩抜け出し、高校の教師側からの筆者らへの期待がようやく定着し始めたと感じている。そこで、本稿では筆者らが今年度行った活動の経過を事例を交えて報告し、活動を通じて得ることができた支援モデルを提案する。

## 活動経過

校内支援委員会が行われた7月末を区切りとして前期、後期として以下に記述する。

### (1) 前期

筆者らが引き継ぎを受けた昨年度から今年度

にかけて、いくつか大きな変化があった。1つは、昨年度筆者らと連携を行っていた教頭先生の転勤である。引き継ぎが行われたことで、新しい教頭先生との会話も増え、あまり関わりがなかった校長先生とも頻繁に話すようになった。もう1つは場所の移動である。昨年度は職員室や教室から離れた別階の図書室を借りて相談室としていたが、今年度から職員室と隣接した生徒会室を利用することになった。新しい相談室はコモンスペースと呼ばれる長机と長いすのある空間に面しており、行き来する生徒の様子が見られるようになった。

4月に活動を始めるにあたり、昨年度も行っていた広報活動を行うことになった（倉石、横谷、梅井ら 2011）。以前は生徒向けのチラシを配布し、アンケートを取るという方法を取っていたが、今年度は生徒用のチラシをクラスで配布して挨拶することに加え、先生方に対しても同様に作成し、配布した。また、高校側から始業式で挨拶をするという有難い提案を頂いた。しかし、もしそれを実行すると、来談生徒数が増加することで昨年度まで来室していた生徒への対応が不十分になったり、来談生徒全員への対応が困難になったりするのではないかな等の懸念があった。そこで、新しく相談室を利用するようになった生徒がいるために、以前から利用していた生徒が利用しにくいと感じるような場合は、相談室とは別にもう一室特別に部屋を設けて相談にのる等の対処法を明確にした上で実施した。また、訪問時の始めと終わりに、必ず養護教諭の先生にご挨拶をすることにした。これは、相談室に来室する生徒が保健室も居場所として利用していることが多いという傾向に基づき、養護教諭の先生にご挨拶をすることで、積極的に情報共有の機会を作ろうという狙いである。養護教諭の先生と話す機会を設けたことによって得られた効果については、後述していく。

4月12日、1年生対象のGWとして、「偏愛マップ」（斉藤，2004）を参考にした「大好きマップ」を行った。これは、各自食べ物や漫画な

ど、自分が好きなものを紙に書き、ペアになってその内容をインタビューし、そのインタビュー内容をグループごとに発表するものである。実施後は、各生徒が書いた感想やワーク中の様子などに対してコメントを作り、筆者らからのフィードバックとして生徒に配布し、先生方にはワーク中の生徒の様子についてまとめたものを紙面でお渡しした。

4月末には、支援コーディネーターの先生より、校内支援委員会への参加申し入れがあった。校内支援委員会は、支援の必要な生徒に対する支援方法を検討するために結成された委員会で、校長・教頭・養護教諭・特別支援コーディネーター・各学年の主任・進路指導・生徒指導の先生方という、校内の主要人物で構成されている。先生方との話し合いの場をより多く持ちたいと考えていたところへの申し入れであったため、筆者らも二つ返事で了承した。また同時期に、校長先生より支援が必要と考えられる生徒についての情報と、相談室へ繋がりたいというお話があった。ほどなく来室したこの生徒は、相談室を頻繁に利用するようになった。2学期末には相談室が開室されている曜日にのみ登校するなどの行動が見られたことから、その生徒の中で筆者らの存在は大きくなっていったと考えられる。支援委員会への参加要請やこのような生徒のリファーマなど、校内における筆者らの存在が少しずつ大きいものになっていると感じた。

また、この頃から1年生の生徒が相談室に訪れるようになった。よく来室する生徒の中には、コモンスペースや廊下にいた生徒に対して筆者らから声をかけることで相談室に顔を出すようになった生徒もいた。

5月に入り、GWについて先生方から感想を頂いた。これは今までに無かったことである。このことにより、GWを筆者らと先生方とで共に創り上げているという実感を持つことができた。

5月末には2年生を対象にしたGWを実施。ワークの内容は1年生と同じものであり、生徒・先生方に対するフィードバックも同様に行った。

7月末、以前にお誘いを受けていた校内支援委員会が開催された。筆者らは事前に何度もミーティングを行い、1学期中の情報を整理し、委員会で話し合うべき議案としてまとめた。委員会では、筆者らの情報を先生方と共有し、支援の見立てや希望なども伝えた。また、授業の出席数が足りていない生徒に対して、教室に入るよう声掛けしてほしいということや、後期のGWでは進路のことをさらに踏まえたものを企画してほしいということなど、先生方の希望についても伺うことができた。

## (2) 後期（校内支援委員会後）

2学期の支援へ入るにあたり、委員会で学校側から提出された希望に沿って、安定して来室している生徒には、授業に戻れそうなタイミングがあれば教室まで付き添って授業に戻す、という動きを意識しながらの支援をするようになった。

9月初旬、特別支援コーディネーターの先生より、困難を持った特定の生徒について情報を頂く機会があった。これにより、前期GWでピックアップした「気になる子」について確認することができ、それぞれの生徒にあった対応を考える手掛かりとなった。

10月2日、後期のGWを2年生に対して実施した。委員会での進路のことをさらに踏まえた内容にしてほしいという先生方の要望を踏まえ、履歴書の自己PRを意識したような内容に変更した。「自分だけの花束」というワークである。生徒たちはグループをつくり、グループのメンバーから自分のポジティブなイメージについて書いた花型のメッセージカードをもらう。それを花束の用紙に貼り付けて自分だけの花束を作るという内容である。ワーク後の感想では、思いもよらないポジティブな言葉をメンバーから貰うことで、自己肯定感を上げることができた、というような旨を書いたものが多く見られた。

2学期以降においては、生徒側との関わりよりも先生方との関わりが多くなった。特に、校

長先生・教頭先生とは、しばしば相談室に来られた際に生徒の情報共有を行った。また、養護教諭の先生とも、訪問日ごとに、気になる子について情報提供して頂いた。

11月頃からは登校生徒数が減少し、相談室のみならず、廊下やコモンスペースにも生徒がいない、もしくは少ないという状態が続いた。先生方曰く、この時期から出席数による進級の可否が決定してくるため、進級を諦めて登校しない生徒が多いとのことで、筆者らは生徒に対して何もできないという状態であった。そんな中、以前から関わりを持ってきた生徒（後記するAさん）について、担任の先生にお話を伺ったことをきっかけに、お互いに現状報告しあうということが始まった。これは、現在も続いている。また、生徒指導の先生より、この生徒とその保護者への対応についてお話を頂く機会もあり、学校側の対応の仕方を学ぶとともに、筆者らの支援方法を考える手掛かりとなった。

後期では文化祭、餅つき大会などの行事にも積極的に参加することで、普段関わることの少ない生徒とも関わりを持つことができた。これは、今後様々な生徒と話すきっかけに繋げることができる活動であったと感じる。

---

## 事例

以下には、今年度の活動がどのようなものであったのか、先生方との関わりが増加したことで、どのような変化があったのかを提示するために、事例を2ケース紹介する。

### 〈事例1：「教室に入れない」と語る1年生Aさん〉

4月のGWにおいて、Aさんには、自分を理解してほしいという気持ちが強く、自分の話に夢中になると周囲が見えなくなるといった対人関係における特徴がみられた。コモンスペースでは、先生に対して腕を組むなど甘えるような関わり方をしており、人との関わり方に幼い印象も見受けられた。コモンスペースでは、対人



関係におけるトラブルや、時には攻撃的な言葉で友だちの悪口を話すこともあったため、筆者らは、このような対人関係の特徴が大きなトラブルに繋がる懸念を感じていた。この時期、Aさんの来室頻度は高くないものの、対人関係における特徴などを先生方と情報を共有しておくことが必要だと感じられたため、前期終了後の校内支援委員会ではAさんの情報も共有することとなった。

2学期が始まり、Aさんが教室に向かう元気な姿を確認したが、その一方で、養護教諭の先生から、SNS上で同じクラス女子生徒との間にトラブルが生じたという報告を受けた。筆者らの間でも問題発生を危惧していたことから、すぐに筆者らの間で情報共有がなされ、今後の方向性について確認した。秋休み後、筆者らはコモンスペースにいるAさんに積極的に声掛けを行い、授業開始時には共に教室に向かった。Aさんへの声掛けと教室への付き添いは、筆者らの間でAさんの対人関係でのトラブルの発生を危惧していたことと、校内支援委員会での出席日数の関係で「教室に戻るよう促してほしい」といった先生側のニーズがあったことから行われた。しかし、教室の前まで来たところでAさんは「教室に入れない」と言う。筆者らの1名がその場でAさんの話を聴き始めると、以前のトラブルが原因で、入りづらさを感じているという。その内容は筆者らの間で共有し、今後どのように対応していくか、また先生方との情報共有の必要性があると、方向性をメンバー間で確認した。Aさん自身も教室の中に入る努力をしており、筆者らに教室と一緒に入ってほしいと要求することもあった。筆者らは教室に無理に戻すことはせず、寄り添いながら対応し、話したいことがあるときは丁寧に話を聴いた。また、Aさんとの交流がない日も積極的に先生方と情報を共有し、時には先生方から情報を頂く場面もたびたびあった。

Aさんが教室に入れなくなってから1ヶ月が経った頃、Aさんに新しいバイトが決まり、「学

校どうなるかわからない」と通学の継続に関する複雑な心境も語られるようになった。コモンスペースにいるAさんに声掛けすることが筆者らの間でも定着し、関係性も深まってきたように感じた。その後も話の傾聴と教室までの付き添いを行った。そういった中で、担任の先生はクラス内の席替えやAさんの話を聴くことなど、Aさんへの支援を継続して行っておられ、筆者らは積極的に担任の先生との交流を深めていき、対応について話し合った。

現在もAさんとの関わりは続いており、筆者らの1名が中心となって担任の先生と連携しながら支援が行われている。

#### 〈事例ケース2：独特の幼さを呈する1年生Bさん〉

4月のGWにおいて筆者らの印象に残ったのがBさんであった。Bさんのいたグループを担当していた筆者らの1名は、積極的に話すことの無かった彼女に独特の幼さを感じ、今後対応が必要になってくる生徒ではないか、と危惧した。後日行ったGWの振り返りにおいて、筆者らの間でBさんについての情報共有を行い、関わっていく必要性について認識を共有した。その2週間後、相談室前の廊下を歩いていたBさんに声をかけると、始めは警戒していたが、徐々に積極的に自分の趣味や中学校の頃の話を出し、昼休み時間を共にを過ごした。この日の帰り際、養護教諭の先生からBの普段の様子や、抱えているしんどさ等について伺い、それをすぐに筆者らの間で共有し、今後の関わりの方性について確認した。

この来室以降、Bさんは相談室に足繁く訪れるようになった。当初は学校生活の様子を報告する表面的な関わりが多かったが、徐々に自分の悩みや、それに対する自分の気持ちについて話すようになったため、筆者らは傾聴を心がけ、受容的な態度を示しながらBさんに接した。

1カ月経つと、Bさんの対人関係場面での特徴が見えてきた。例えば、特定の支援メンバー1名と1対1で話すことを好む、話題が次々

と変わりやすく分かりづらい、等である。これらの特徴も筆者らの間で共有した。また、筆者らのうちの1名(以下、C)に懐いており、Cに対して「幽霊が見える」などの大袈裟な発言や、「昔からストーカーによく遭う」といった被害的な発言が目立つようになったので、高校支援担当の教授(第9著者)と相談し、誇大な発言にはあまり反応を示さない、等の今後の対応策を立てた。また、授業に入りづらいと話す際には、教室まで付き添ったり、授業に入らせて頂く、所謂、教室内支援も行った。教室内支援では、Bさんが理解しにくい授業内容の部分を補足的に説明し、それと同時にBさんの授業の理解度や学力を確認した。

1学期終了後、頻繁に来室するBさんの情報をまとめ、校内支援委員会の場で先生方に提示した。Bさんについては先生方も心配されており、特に来年度の進級が危ぶまれていることが気がかりだと話された。委員会後、筆者らでミーティングを行い、先生方からの情報と筆者らが直接Bさんと話していく上で見立てたことを包括し、2学期以降は、なるべく授業時間には授業に戻るよう一旦は促すこと・促しに応じない場合には、Bさんの意志を尊重して相談室で対応すると方針を固めた。

夏休み明けの9月、相談室前でBさんを見かけたので、Cから声をかけた。すると、話していくうちに、実は漢字の読み書きがほとんど出来ない、と打ち明けてきた。Bさん自身、それで不便を感じる人が多いと話すので、今後、相談室で漢字の勉強を試みることを提案し、先生方に了解を取ってからの実現になることを併せて伝えた。後日、支援コーディネーターの先生に事情を説明すると、「本人がそういうなら」と漢字ドリルを用意して頂いた。ただし、Bさんの進級を考慮し、勉強は昼休みのみで行うことを約束した。

しかし10月末、漢字の勉強を開始する前に、Bさんはパタリと相談室に来なくなった。先生方に話を聞くと、家庭の事情でほとんど不登校

状態であることが判明したが、詳細は不明である。この件に関して一旦、教授に相談すると、学校に許可を頂いて、Bさんに電話をかけてみるのはいかがでしょうか、といった案が出された。しかし、筆者らがどこまで関わりを持ってよいのかが不明確なため、いまだに実行はしていない。筆者らの支援体制としては登校している生徒への支援のみが可能であるため、今はBさんの登校再開を願うばかりである。

---

## 考 察

### (1) モデルの提案

今年度の活動を振り返っていく中で、以下のような支援体制が見えてくるようになった。大学院生や学部生が通常学級での支援を行う際のモデルや事例は多数存在しているが、大学院生が教授を含む複数のメンバーでチームを作り、継続的に支援を行っている例は今までにない。そこで、筆者らは今年度の活動を主軸として、定時制高校における、チームで行う支援モデルを提唱したい。この支援モデルは①浸透化、②GW、③相談活動、④教室内支援、⑤支援メンバー内での活動、⑥先生との連携といった6つの構成要素で成り立っている。以下、各要素について記述していく。

下川(2012)は、コミュニティ臨床におけるプロセスの第一段階として「人とつながるための下地作り」に取り組むことを挙げている。これには、支援者と当事者(被支援者)の接点づくり及びその後の信頼関係構築のための非専門的活動が含まれており、訪問ごとの挨拶や声掛け等、筆者らの活動の一部も該当している。しかし、厳密に言うと、下川(2012)が提唱する下地作りには、支援者と当事者関係が対等であることが前提とされているため、筆者らが先生方と対等な関係をもっていないことを考慮すると、筆者らの活動は下地作りの一種ではあるものの、全く同種とは言えない。従って、筆者らの広報活動や日常での挨拶・声掛けは、高校に

とって異物的な存在である筆者らが高校という既に確立された独自の文化に溶け込み、その文化の一部になるためのプロセスであると考えられる。この、非専門家である部外者（支援者）が、当事者の独自の文化に溶け込むための一連の日常的なはたらきかけを「浸透化」と呼ぶことにする。①今年度の活動では、相談室の存在を知ってもらうためのチラシ配布や始業式での挨拶を行った。さらに、毎回の訪問の際に生徒に対して積極的な声掛けを行い、相談室だけではなく、コモンスペースや廊下といった開かれた場所でも生徒と関わっている。今年度の筆者らの場合、前年度と異なり、相談室の場所が職員室や教室と同階になったことも相まって、生徒への関わりが筆者らにとってより容易となったことが大きな特徴として挙げられる。このことから、相談室と教室がある程度近い距離にあることは、支援者が生徒と関わっていく上では重要な要素であり、浸透化を後押しする要因の1つにもなると考えられる。また、校内支援委員会は、生徒の情報を共有するだけでなく、筆者らの活動が伝わる絶好の機会となっている。このように、生徒だけではなく、先生方にも筆者らの存在の意味や、活動内容を理解してもらうように努めることは、筆者らに対する先生方からの働きかけにつながった。それは、Aさんをはじめ、様々な生徒を先生方が筆者らに繋いでくださったこと、そして養護教諭の先生や担任の先生方と生徒の情報を共有できたことに表れているだろう。②GWは、先生方のニーズに応えるかたちで、キャリア教育の視点とコミュニケーション能力向上を目的としている。また、クラスに馴染むきっかけとなるようにクラスメイトについて知ることと、生徒に筆者らの顔を覚えてもらい、こちらも生徒の顔を覚えること、といった狙いもあった。GWについて振り返ると、筆者らにとっても、各クラスの「気になる子」のスクリーニングを行え、また、担任の先生方とコミュニケーションがとれるという利点があり、有益なものになった。③相談活動では、

個別対応を行い、生徒の抱える悩みを傾聴し、必要に応じてエンパワメントを行う。また、生徒と直接関わることで得られた情報から、本人の性格特性や行動傾向を見立てて、支援に役立てていく。④教室内支援では、学力や教室内での様子など、生徒の情報を把握していく。また、先生方のニーズに応えるかたちで、生徒を授業への出席のために教室へつないでいくことも行った。⑤支援メンバー内での活動は、①～④で得られた情報を共有し、どこに支援の目標を置くべきかを何度も話し合うことが中心である。さらに、大学の教授を含めたミーティングを定期的に行き、生徒への対応や相談活動の在り方など意見を交え、筆者らの活動を振り返っている。⑥先生方との連携では、①～④で得られた情報と、⑤での筆者らの考えを先生方と積極的に共有している。1学期のまとめとして、校内支援委員会に参加させて頂き、生徒の情報共有と相談活動の報告を行った。こういった先生方との話し合いの場を持つことで、筆者らがどのような観点で支援を行っているのかを先生方に伝えられ、また先生方のニーズを直接伺うことができるのである。また、情報の共有は先生方からの情報の共有にもつながり、連携の向上にもなったと考えられる。

ここで重要なのは、①浸透化の活動である。連携体制の改善・強化は、単に②～⑥の繰り返しのみでは決して成し遂げられない。そこに、連携相手である高校の先生方との信頼関係や、共に取り組んでいるという体験が無ければ、お互いが一方的な働きかけをして、相手の理解を得られぬまま終わってしまうのである。前年度までは、支援者として出来ることは何なのかを模索していたため、つながりを作ることに注力する余裕が無かった。しかし、その試行錯誤を積み重ねた結果、今年度は筆者らから積極的に自分達ができる支援や活動を先生方に伝えることが可能になった。支援の主な対象は生徒であるが、その生徒を支援する先生方との連携が円滑に進むことで、筆者らの支援活動もより広域

なものへの発展を遂げられるのである。筆者らや相談室の紹介チラシの配布や、始業式での挨拶、校内支援委員会への参加といった、直接的なつながりを作る活動だけでなく、毎訪問時の先生方へのご挨拶や日常的な会話も、筆者らを知ってもらう絶好の機会であり、つながりに繋がったであろう。事実、浸透化の活動を行ったことで、以前にも増して、先生方との距離が近づき、先生方からも筆者らに対する様々な要望を提示して下さるようになったと感じている。また、それを受けて、筆者らが先生方に相談することも増え、情報共有が容易になってきたことも、大きな変化の一つと言ってよいだろう。

このようにして筆者らの支援活動が定着してきたという実感がある中で、筆者らに対する先生方からのニーズを参考にし、この支援モデルを柔軟に変化させながら、どのようにして継続させていくかが今後の課題となるだろう(中島、津田、中條ら 2013)。

しかしながら、筆者らの支援チームは修士2年生で構成されているため、支援チームのメンバーは1年で交代してしまうといった制約がある。そういった中で、どのようにして支援を継続させていくのか、引き継ぎに関して以下、考察を行う。

## (2) 支援の継続と引き継ぎに関する課題

前年度から今年度への引き継ぎは、主に2012年1月のGWを通じて行なわれた。GWでは、当時後任の支援メンバーであった筆者らが、生徒たちとのふれあいを通して生徒や学校の雰囲気を掴むことができた。しかし、昨年度は支援活動自体を模索していたため、支援活動とはどこまでの活動を指すのか、先生方がどういった支援を望んでいるのか、どのような活動までなら可能なのか、といったことが不明瞭なまま、筆者らに引き継がれた。その結果、支援内容や活動範囲の曖昧さが「具体的に何をすれば良いのかが分からない」という漠然とした不安を生

じさせ、筆者らが活動の意義を理解し、積極的に活動するまでに数か月を要することとなった。

これらのことを踏まえて、今年度から来年度への引き継ぎは、支援に関する不明瞭さを残さぬよう心掛けて行うことにした。まず、支援内容や活動範囲に関する不明瞭さは、校内支援委員会において先生方のニーズを確認したり、普段の相談活動の中で先生方と情報共有を図ることに伴って自然と明確化されていった。そのため、何も知らない後任者にいかに伝えていくかが不安の解消の鍵となった。そこで、引き継ぎに関するしおりを作成し、10月末に後任者候補2名に支援活動の説明を行った。説明の場では、補足説明を加え、後任者に不明瞭な点を残さないよう心掛けた。更に、紙面と口頭の説明のみでは分かりづらい部分があるため、11月には文化祭見学に参加してもらった。この見学は、支援活動の前に学校や生徒の雰囲気を掴んでもらうのに有効であったと考えられる。また、後任者2名が正式に活動に参加し始めた11月以降には、先生方との顔合わせを行い、活動記録作成や資料の取り扱いなどについても少しずつ説明を行った。その後、後任者を更に4名追加した。この4名の選出と支援に関する概要説明は、既に参加が決定し、活動を始めていた2名に任せた。1月からは現任の筆者らと、後任者の計12名で活動しながら、活動内容やGWの引き継ぎを徐々に行っている。

このように、支援活動の基盤としての枠組みを明確にして引き継ぎを行ったことで、支援内容の不明確さが改善され、自由度の高さによる不安も抑えられたのではないかと考えられる。しかし、これだけで、全ての問題が解決したわけではない。新たな問題として、引き継ぎ時期が挙がっている。現在定期的に来室している生徒への対応を、今後も継続的に行っていくためには、生徒が後任者に慣れ、後任者が来室頻度の高い生徒に慣れる必要がある。ところが、11月以降は生徒の登校数が少なくなり、生徒と関わる機会も減少するため、後任者と生徒との関



係作りが難しい。今年度は大学院の諸事情により、引き継ぎ時期が年末になってしまったが、後任者には出来るだけ早期から支援活動に参加してもらい、引き継ぎの時期やそれに関する準備を早める必要があると言えるだろう。

インタビュー調査を通して『サイコロジスト：関西大学臨床心理専門職大学院紀要』3。  
齊藤孝（2004）：『偏愛マップ—キラいな人がいなくなるコミュニケーション・メソッド』NTT出版。  
下川昭夫（2012）：『コミュニティ臨床への招待：つながりの中での心理臨床』新曜社。

---

## おわりに

定時制高校での支援を行うにあたり、相談室業務、GW、教室内支援という3本柱で活動を続けてきたが、3年目にしてようやく、それらの活動を支えるための浸透化のための活動を本格的に実行するに至った。来年度以降も、浸透化を深めつつ、良い支援活動ができることを願っている。

## 謝辞

定時制高校における筆者らの活動も4年目を迎えようとしています。新たな試みとして手探りの中、多くのご尽力を賜りました教職員の皆様方に心より御礼申し上げます。さらには、貴重な学びの機会を与えてくださった生徒のみなさんに感謝致します。今後とも尽力して参りますので、引き続き本支援活動についてご助言やご協力を賜りますよう、よろしく願い申し上げます。

## 文 献

- 北林幸子、菊地優子、中川知佳、鶴飼美昭（2008）：高等学校における院生スクールカウンセリング・ボランティアの報告—実習経験の差を活用したチーム参入『心理臨床学研究』26（3）：347-352。
- 倉石百合子、横谷幸美、梅井茜、高石唯、船曳奈央、中條淳博、津田政志、中田行重（2012）：定時制高校に対する地域臨床的支援の試み（その2）『サイコロジスト：関西大学臨床心理専門職大学院紀要』2：71-78。
- 箕口雅博（2007）：『臨床心理地域援助特論』放送大学教育振興会。
- 中田行重、中村絢、日野唯香、丹羽由子、福山侑希、菅野百合子、横谷幸美（2011）：定時制高校に対する地域臨床的支援の試み『サイコロジスト：関西大学臨床心理専門職大学院紀要』1：23-31。
- 中島紀佳里、津田政志、中條淳博、井上菜々、細見知加、山見有美、吉川真衣、西中さおり、中田行重（2013）：定時制高校に対する地域臨床的支援の意義：