
定時制高校に対する地域臨床的支援の試み (その10) Community Clinical Psychological Support of an Evening High School (X)

阿部 美香 小田原 康貴 高戸 優衣
守屋 彩加 中田 行重

関西大学大学院心理臨床学研究科心理臨床学専攻

Mika ABE, Koki ODAHARA, Yui TAKATO
Ayaka MORIYA, Yukishige NAKATA
Graduate School of Professional Clinical Psychology, Kansai University

◆要約◆

ある定時制高校への大学院生による地域臨床的な支援活動は今年で10年目となった。今年度も「改訂版支援モデル（循環型）」に基づいて、校内巡回、教室内支援、グループワークの実施、先生方との情報共有、広報活動を行った。今年度は支援員の人数が例年と比較して少なかったことから、相談室の開室を後期のみ限定し、前期は校内巡回や広報活動における支援の浸透化を図った。また、情報共有シート（気になるメモ）や話し合いを通して先生と情報共有することや、支援員内における情報共有をこまめに行ったことでより質の高い支援を心掛けた。広報活動、グループワーク、相談室についての改善点もいくつか考えられた。そこで、次年度を視野に入れた縦の連携に関する新たな視点を有することが重要であると考えられ、今後の課題となることが示唆された。

キーワード：定時制高校、学校支援、グループワーク、連携

Abstract

This year marks the 10th year of graduate students' involvement in community clinical psychological support at a night high school. Based on the 'Revised Edition Support Model (Circulation Type)', graduate school students engaged in making rounds on campus, support within classrooms, conducting groups, sharing information with teachers, and public relations activities. This year the number of support staff was smaller than in recent years, hence, the consultation room was opened only during the later semester while in the first semester, increased support were allocated to making rounds, and on public relations activities. Moreover, refined levels of support were obtained using 'information sharing sheets' ('concerns memo') and through discussions. Several points of possible improvements in public relations activities, group work and the consulting room was considered. Through such engagements, passing information to next year's staff evolved as an issue to be considered as continuity was regarded as an important issue.

Key words: Evening High School, School Support, Groupwork, Cooperation

I. はじめに

ある定時制高校における地域臨床的な支援活動も、筆者らで10年目を迎えた(中田・中村・日野ら, 2011; 倉石・横谷・梅井ら, 2012; 山見・細見・吉川ら, 2013; 井上・大川・渋川ら, 2014; 清水・妹尾・有福ら, 2015; 清澤・川田・構ら, 2016; 松下・中森・植松ら, 2017; 内藤・廣瀬・坂崎ら, 2018; 新家・堀井・黒川ら, 2019)。2011年以降、定時制高校の支援要請に対して教員と大学院生によるチームを組み、主に大学院生がボランティアとして支援する試みを続けてきた。

これまでの活動を振り返ると、中田・中村・日野ら(2011)、倉石・横谷・梅井ら(2012)、山見・細見・吉川ら(2013)は定時制高校の支援活動の方針・ニーズを模索し、井上・大川・渋川ら(2014)は、「改訂版支援モデル」を提示した。翌年、清水・妹尾・有福ら(2015)は、改訂版支援モデルの有効性を明らかにすると共に、「改訂版支援モデル(循環型)」を提示した。清澤・川田・構ら(2016)、松下・中森・植松ら(2017)、内藤・廣瀬・坂崎(2018)では、提示された「改訂版支援モデル(循環型)」に基づいて活動が行われた。新家・堀井・黒川ら(2019)は、これまでの活動について「活動基盤の模索段階」「支援モデルの構築段階」「実践段階」の3段階の変遷があると述べた上で、自身らは実践段階として「改訂版支援モデル(循環型)」(2015)に則り活動を行った。2016年以降、活動の基盤になってきた「改訂版支援モデル(循環型)」(2015)とは、①浸透化⑤支援メンバー内の活動⑥先生との連携が、②グループワーク(以下、GW)③相談活動④教室内支援に相互作用しており、両者を充実させることでよい循環が生まれることを示したモデルである。さらに、このモデルの中では、特に①と⑥を継続することで支援活動の基盤ができ、より充実した支援に繋がるということが指摘されている。

今年度も「改訂版支援モデル(循環型)」に則

り、実践段階として活動を行った。また、今年度は大学院生の人数が少なく、③④の活動の幅が例年より狭まってしまう危険性があったため、「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働きかけ」(山見・細見・吉川ら 2013)と定義される①浸透化に、より力を入れ活動を行った。本論では、少人数で昨年度以前と同様の支援モデルに則った支援活動の報告を行い、その共通点と相違点について考察すると同時に、支援活動を通じて感じた支援員の役割についても考察する。

II. 今年度の活動報告

1. 基本的な活動

今年度の支援体制、活動内容を以下に簡潔に記載する。本活動は筆者ら大学院生(以下、支援員)と1名の教員で構成されていた。支援員は、4月～7月の前期は3名、9月以降の後期は4名で構成された。支援活動時間は、給食時間から3限終了時刻(19時15分～20時25分)であった。今年度は例年と比較して支援員が少なかったため、1回の支援員は2名が妥当であり、駐在感を増すために週3回の活動が望ましいという例年の意向を最大限に考慮し、今年度は週2回の活動を原則とし、支援員は前期が1名と2名、後期は2名ずつにして支援を行った。

前期は主に校内巡回を行い、後期からは校内巡回を行いつつ校内の一室を借りて“ほっとステーション(以下、HS)”という名称で生徒相談室を開室し、相談活動を行った。その他にも教室内支援を通年行い、1年生を対象にGWも行った。さらに、文化祭などの学校行事にも積極的に参加した。また、今年度は広報活動に力を入れ、“ほっとステーション通信”を原則毎月発行し、支援員やHSの周知活動を行った。

2. 校内巡回と教室内支援

校内巡回では、教室内で個々に自分の席で食

事する生徒に対する話しかけを行い、教室外では主に食堂で食事する生徒に話しかけ、関わりを持った。さらに、コモンスペースや廊下ですれ違う生徒に対しても積極的に挨拶を行い、①浸透化を念頭に置き活動した。

生徒との関わりでは、近況や学校の行事、クラスの雰囲気や勉強、バイトや趣味など話される内容は多岐にわたった。特に、給食時間に自由に校内巡回することで、授業場面では見ることが難しいクラス内での生徒同士の力動や、各々の自発的な時間の使い方を知ることが可能であり、個々の生徒への理解が深まる場面であった。

支援員の活動場所を限定しない活動は、教室内やHSで関わりを持たない生徒と関わるのが可能となる重要な活動であると再認識した。また、日々の活動の中で継続的に関わる際の会話の内容は、相談に限らず日常会話に近いものも多く見られ、①浸透化において非常に重要な位置を占める活動であったと言える。また、今年度は①浸透化に重点を置いたため、校内で出会った生徒や先生に対し積極的に挨拶し、話しかける態勢を支援員間で明確化して臨んだことも、①浸透化において重要であったと言える。

3限の時間には、支援員が授業に入った。これを教室内支援と呼ぶ。支援員は生徒と共に積極的に主体的に授業へ参加すること、授業の進行を妨げないようにしつつ生徒と関わることを念頭に置き、学習支援をした。体育の場合も同様である。具体的には、授業に集中することができていない様子の生徒に話しかけ、生徒の話の聞いたり、授業についていけない様子であれば、先生の指示をもう一度伝える形で、生徒に先生からの指示を伝えるようにした。授業に入り込めていない生徒に話しかけると、授業に関係のない話をしつつも話し終わるころには、生徒が授業のプリントに自分から取り組み始めるといった様子も見られた。

また、授業時間に教室の外に出ている生徒の話の聞いた。生徒が教室に入ることができる様

子であれば、教室に入ることを促すこともあった。学校の先生からは、できるだけ教室に入れてほしいという旨を伝えられたため、無理のない範囲で教室に入ることを誘導するように努めた。しかし、生徒自身が授業に出ないように決断したときや教室に入ることが困難であると支援員が判断した際には、教室外で話を聞くように努めた。

3. HSにおける相談活動

前期は、授業に入ることが難しい生徒に対して教室内外で相談活動を行った。後期からは、前期の形態での相談活動に加えて、給食時間の25分間にHSを開室した。HSにおける活動を給食時間に限定した理由として、生徒自体が抱える問題の複雑化という状況、および先生方から生徒の出席状況を考慮してHSよりも教室内で支援するように要望があったため、給食時間のみに限定し、3限の授業時間帯の相談活動は廊下やコモンスペースで行った。さらに、今年度は①浸透化を重視した関わりを目的としたため、前期にはHSを開室せず、①浸透化に徹した。後期は①浸透化が進み、生徒との関係性も安定してきたため、HSを開室した。

HSの開室期間は9月～2月までの予定である。利用人数は現時点では合計24人であった。来室する生徒は、支援員と教室内外で関わりを持つ頻度が多い生徒たちが中心であった。相談室の利用の仕方は、話すことに限らず、軽食の持参や相談室の備品であるトランプなどを用いながら会話するなど利用の仕方は生徒の意向を尊重した。相談室の来室形態は、1人、もしくはクラスメイトと共に来室していた。また、1人で来室した生徒同士が支援員を媒介に交流する場面も見られた。HSに生徒が来室し、休憩時間が終わるとそのまま生徒と共に教室内に同行し、教室内支援へと繋がっていた。

相談活動では、生活環境や、身体面における睡眠、食欲などの健康状態を含め心理的な側面に限らず包括的な視点から、医療機関などの他

機関との連携の有無の視点をを用いた関わりを行った。授業に入ることへの抵抗感や学校に対する様々な思いについて話すことに加えて、生活環境の調整に関する関わりを行うこともあった。

4. 情報共有

A) 学校との情報共有

昨年度に引き続き、活動終了後は、「気になるメモ」(新家・堀井・黒川ら, 2019) にその日関わった生徒における気になった発言や行動などを毎回記入し、ファイルに保管した。ファイルは職員室に保管され、「気になるメモ」は支援担当の先生が、メモに書いてある生徒の担任教員に渡し、返事を書き込んでもらった。そして、次の活動にて支援員が先生からの返事を確認することで、先生方との情報共有を図った。これらのシステムは、昨年度から開始された取り組みであったため、今年度も引き続き同様の活動を行った。

さらに、各学年の担任1名と支援員で話し合いを行った。学年ごとに1回ずつ行い、授業1コマ分(40分間)の時間を設けた。ここでの目的は、先生との生徒の情報共有によって生徒理解を深めることに加え、先生と支援員の支援方針を共有することであった。

B) 支援員内の情報共有

活動後には、支援員同士で必ず直接情報共有を行った。また、前年度までと同様に、個人情報留意した上で活動内容に関する記録をパスワードを設定したUSBにて保管した。必要に応じて、支援員全員や個人で生徒との関わりにおいて気になった点を話し合った。生徒に関する重要な共有事項に関しては、できる限り全員でミーティングを行い、全員が集まらない場合は、そこで話した内容についてパスワード付きUSBにて記録し、共有を行った。全員が情報を把握することで、一貫性と連続性が保たれた活動を目指した。

5. 広報活動について

今年度は例年と比較して最も少数の4名で活動していたため(活動開始当初は3名)、本活動や支援員の存在を校内に浸透させるためには広報活動が須要である。しかし、前年度までのような、始業式での挨拶による広報活動は日程の都合上かなわなかったため、清水・妹尾・有福ら(2015)から開始した“ほっとステーション通信(以下、HS通信)”という名称の相談室通信の作成に注力した。発行頻度は原則月に1回であり、本年度の活動開始から現在(2020年1月)までに7回、予定としては残り1回の計8回発行する意向である。内容については、支援活動日及びHS開室日カレンダーや活動時間、活動内容、心理学に関するコラムを掲載した。コラムでは、日常生活で使えるような心理学的なワークや、生徒へのキャリア形成を支援するという意図を含め心理学に関する職業などを紹介した。また、印刷はカラーコピーで行ったり装飾に凝るなど、生徒の目が惹かれるような工夫をした。

6. GW

2年目から毎年2回、1年生を対象にGWを行っている。実施期間は昨年同様、前期(6月)と後期(1月)であり、後期のGWは論文提出期日時点では実施されていないため、本論文では主に前期のGWについて述べる。

1年生と話す機会や、教室内支援を行う中で、支援員とは何気ない会話をするところがあるが、それに比して生徒同士でのやり取りが少ないように見られた。GWの実施に先立ち、GWについての話し合いを担当の先生と行った。そこで、「課題が達成できなくても達成感が得られるようなもの」「生徒自身が気軽に話してもいいのだと思えるワーク」「簡単で、みんなで楽しく話せるようなワークをしてほしい」と先生の要望を聞くことができ、その意向に沿って、GWで行う課題を選出した。GWの課題にはコンセンサスゲームを採用した。内容は、グループで砂漠に

遭難した場合、全員が生き残るためにどの物品が有効であるかを、複数ある選択肢の中から相談して決めていくというものである。より課題を分かりやすくするために、説明をできる限り短くし、物品の選択肢にはイラストを付けた。また、黒板に手順を視覚化し、見通しを立てやすくした。

コンセンサスゲームを課題とすることによって、まず、生徒が小グループで関わる機会を設けること、また互いに意見を伝え合い、それを聞くという体験によって、今後の生徒間の関わりを円滑にすることを目的とした。

GWでは、各グループに生徒3～4人、先生1名、ファシリテーター役の支援員1名で編成されたグループを4つ作成した。なお、このグループメンバーの編成に関しては、話しやすくなるように、普段の生徒同士の関わりを考慮して、クラス担任の先生と相談して決定した。また、ファシリテーターはグループのメンバーの発言がそれぞれ尊重されるように配慮した。

GWの具体的な手順に感じているのは、最初にグループごとに机を囲む形で座ってもらい、生徒に「自分が呼ばれたい名前」を紙に書いてもらった。それを名札として、GWの間はその名札をグループメンバーに見えるように置いてもらった。この目的として、通常の活動で、生徒同士が名前を把握していないことが生徒同士の関わりづらさに繋がっているように考えられたためである。その後、プリントを配布してゲームの説明をした。話し合う際のルールとして、人を否定しないことと、1人で決めないこと、多数決で決めないことを設定した。その後、グループで話し合っただけで課題に取り組んでもらった。課題が終わると、全体に各グループの代表者が発表し、話し合ったことを共有した。

GW後にはワークシートを配布し、記入を求めた。ワークシートの内容は1.「自分のグループはうまくまとまっていたか？」2.「グループで話すときに何か工夫はしましたか？また、それはどんな工夫でしたか？」3.「このワーク

で学んだことは何かありましたか？」4.「このワークで学んだことは普段の生活に活かせるのですか？」5.「何か感じたことはありましたか？」の5つの質問とした。1.の質問項目に対しては全員が「はい」と答えた。2.の質問項目に対しては2名が「どちらでもない」、その他の回答は「はい」であった。工夫についての質問項目に対しては、「相手の意見を大事にすること」や「まずは一人一人の意見を聞いてから、それぞれの意見をまとめる」「移動して救助されるより、その場で体力維持しつつということを話し合った」などの意見が見られた。3.の質問項目に対しては「勉強になりました」「極端に争わず、話すことの大切さ」「班の人は自分と全然違うことを考えていて面白かった」「話し合うことの重要性」などの意見が見られた。4.の質問項目に対しては無回答が2名、その他の回答は「はい」であった。5.の質問項目に対しては、「身近にみんなと話せたことがよかった」「面白かった」「人それぞれが違う意見を持っている」「他の人の意見を聞くことは自分の考えを広げるきっかけになると思いました」「色々な考えがあると思った」「むずかった」などの意見が見られた。一方で課題の難しさに言及した意見も見られた。また、担任の先生からも「生徒が喜んで取り組んでいたように見えた」とフィードバックを貰った。

Ⅲ. 考察及び今後の課題

1. 校内巡回と教室内支援

今年度の支援においては、特に①浸透化に重点を置いて活動しており、校内巡回は①浸透化において非常に重要な活動と位置付けた。今年度は、支援員の人数の少なさを考慮し、前期に校内巡回を重点的に行ったことが、より生徒や先生に支援員の存在を認識してもらうことに寄与したと考えられる。特に教室内支援では、固定の生徒に重点的に関わる場面が多いため、複数の学年の生徒と広く交流の機会を持つことが可能となる校内巡回は、教室内支援をスムーズ

に行うための関係性の基盤作りとして非常に重要な活動である。特に、悩みを抱えているにも関わらず、自発的に他者に相談することが難しい生徒の場合、普段から様子を見ておくことで、その変化があった際に気づき易くなる。更に、給食時間は授業中と比して生徒が自由に話せる場であると言える。そのため、生徒は趣味やバイトの話などを含め自己開示を行いやすく、支援員との関係性を築きやすかったのではないかと考えられた。

教室内支援において、支援員は生徒の学習を支援することを目的とした。今回の支援の中では、授業に集中できない様子の生徒が支援員に世間話をした後、自然に授業に参加するという様子が見られた。この時、生徒は授業への参加しづらさを抱えていたが、支援員と共に教室に居るという体験をしたことで、授業へスムーズに参加できるようになったと思われる。このことから、支援員は、授業への参加のしづらさを抱える生徒に対して、世間話を通して、一緒に教室に居るということを支援できたのではないかと考えられる。これは、支援員が生徒の心的な葛藤場面において共にいることによって間接的に学習支援をすることができた例であり、このように授業中の生徒の心的な葛藤と関わり、支援することが重要であると考えられる。また、授業中に教室の外に出てしまう生徒がいた際、支援員は、生徒についていき話を聴いた。これも授業中に起きた生徒の心的な葛藤の表出に関係することであると言えるため、教室内支援の一環であり、我々支援員の活動として有意義であると言える。

このように考えると、教室内支援とは、学習支援だけではなく、教室に居るといこと、生徒の心的な葛藤を受け止め、支援することであると言えるだろう。

一方で、支援員と話すことが授業参加への回避行動になるという場合が考えられる。そのような場合に陥ることについて、支援員は常に警戒しておかなくてはならないだろう。また、授

業をする先生から見て、支援員と生徒が授業中に話をしていることが好ましく思われなくても考えられる。生徒に関わる上で先生との交流は非常に重要であると言える。

授業に入る際に担当の先生からクラスの生徒に自己紹介を勧められる機会や、授業中に先生から、生徒と同じように授業の問題を聞かれることがあった。これらは「改訂版支援モデル（循環型）」の⑥先生との連携によって①浸透化と④教室内支援がスムーズになった例ということができよう。

我々支援員が教室に入る際は、給食休みやHSで出会った生徒と共に教室に入るなど、どの授業に入るかということを決めないことが多かった。このように事前に入る教室を決めないことで、その日の生徒の様子に応じて活動できるというメリットもあったが、確実にその教室に入るわけではないため、担当の先生に事前に情報を共有することが疎かになってしまった。今後の課題として、より⑥先生との連携を意識しつつ、その場に応じて必要な選択をとることのできる教室内支援をしていくことがあげられる。

2. 相談活動

今年度は、①浸透化に重点を置いた支援方針であったため、十分に①浸透化が感じられた後期からHSを開室した。HSで軽食や備品で遊ぶなど、活用の幅が広がった。このことから、教室に入ることに葛藤を抱える生徒にとって、教室や廊下とは異なる、居場所としての役割を果たしていた可能性が考えられる。

さらに、近年HSへの利用人数が少ない状況が挙げられており、今年度も同様であったため、その要因について考察する。HSは、誰でも自由に利用することが可能な場所であるにも関わらず、来談人数が少ないことは、様々な要因が考えられる。相談の場を必要としない場合や、相談の場が必要であるが、HSの存在を知らない場合、相談の場を必要としており、HSの

存在を知っているが、利用していない場合が考えられる。HS の存在を知らない場合には、広報活動の重要性が考えられるため、広報活動の章で後述する。

さらに、HS の相談活動後、生徒と共に教室に入り、教室内支援へと移行することもあった。この時の様子から、生徒にとって支援員と教室に入ることは、1人で教室に入るよりも入りやすいと考えられる。HS に生徒が入室すること自体が生徒にとって教室へ入る一助になっていると考えられる。

また、HS 内で語られる内容が、カウンセリングのような個別相談でなく、日常会話に近いレベルであった。これは、生徒が悩みを相談しづらい場所であった可能性が考えられる。その要因としては、時間的制約があること、安全面の保障のため常にドアを開放していたことが挙げられる。そのため、必要に応じて、個別対応による相談が必要な際には、別室での対応や、明確な時間枠の設定が必要だと考えられる。

3. 情報共有

A) 学校との情報共有

「気になるメモ」での先生からの返事では、生徒の情報が記載されていることが多い。支援員が生徒との関わりの中で疑問に思っていたことに対して納得がいく情報を得ることができたり、生徒の意外な一面が書かれたりすることもあった。これらのことから、「気になるメモ」での先生とのやりとりは、支援員の視点だけでは捉えることができなかつた部分を補完するという機能を持つと考えられる。

また、「気になるメモ」について先生方から、生徒が先生に直接言わないようなこと、例えば生徒や先生に対する悪口なども「気になるメモ」に書いて欲しい、という声があった。このことから、先生側においても、普段の関わりだけでは知り得ない情報を、「気になるメモ」において収集していることがうかがえる。従って、補完的な機能については、支援員だけでなく先生

方にも効果的に働いているということが考えられる。

各学年の担任の先生1名と支援員の話し合いでは、先生の各生徒への認識や学校側の対応、生徒の実際の生活状況とそれにおける先生が考える支援計画についての共有を行った。先生との話し合いにおいても「気になるメモ」の活用の効果と同様に、支援員が知り得ない情報を共有することができたため、支援員の生徒理解において補完的な機能があると考えられる。

一方で、このように担任の先生と話し合いを行うという直接的な関わりは、間接的な情報共有の形態である「気になるメモ」とは違った意義もあると考えられる。「気になるメモ」では支援員側から生徒について文字を使ってコミュニケーションを取るという形であったが、今回のように直接的に関わることで、先生と双方のコミュニケーションが持てるようになった。それによって、「気になるメモ」だけでは感じ取りづらい、ノンバーバルな面も含めた先生方の言葉や気持ちに触れることができ、先生方への理解に繋がった。

支援員にとって、先生方の気持ちを理解するということは、「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働きかけ」（山見・細見・吉川ら2013）と定義される①浸透化に繋がるのではないかと考えられる。つまり、先生と情報共有を行うということは、①浸透化の機能があるといえるのではないだろうか。

B) 支援員内の情報共有

支援員内での情報共有は、以下の2つの効果があることが考えられる。

まず、生徒に対して多面的に理解することができるということである。生徒とどのような関わりを持っているのかについては、支援員によって異なっている。そのため、情報共有を行うことは、自身が関わっている時以外の生徒の様子を知ることができ、生徒に対する多面的な理

解に繋がっていることが考えられる。

2つ目は、支援員が支援に対して安心感を抱くことが挙げられる。情報共有の際には、生徒とどのような関わりであったかに加え、支援員の悩みも吐露されることがあった。学校内では単独で活動しており、孤独を感じることもある。しかし、支援員内で互いに悩みを共有したり相談し合ったりすることで、チームで支援をしているように感じられ、安心感を抱くようになると考えられる。

4. 広報活動

相談活動の章において、HSの来談人数が少ない要因として、相談の場を必要としていない場合や、相談の場を必要としているがHSの存在を知らない場合、HSの存在を知っているものの利用しづらいと感じている場合が挙げられると考察された。その中でもHSの存在を知らない場合、HSの存在を知ってはいるが利用していない場合においては、広報活動をより充実させることによって改善されると考えられる。具体的な改善策としては、広い広報活動と生徒にとって身近に感じられるような広報活動、といった2つが挙げられる。

広い広報活動とは、学校全体にHSの存在を周知させることを目的とするものであり、例えば校内でのポスター掲示が挙げられる。

身近に感じられるような広報活動とは、HSの存在を知ってはいるが利用しづらい生徒が利用しやすいと感じられるようにすることを目的とする活動である。例えば、これまではHS通信を先生方が生徒に配布していたが、支援員によって手渡しで配布したり、HSで出来ることを詳述した名刺を生徒に直接渡すということが挙げられる。生徒に対して個別に広報することは、生徒が抱くHSの利用しづらさを支援員と共に考える機会になると思われる。それにより、HSを利用する選択肢が生徒の中で生まれる可能性があると考えられる。

5. GW

GWを行う中で、生徒同士でコミュニケーションがとられる場面を見ることが出来た。普段他の生徒と話す姿が見られない生徒が発言している様子や、普段の生活ではお互いに話している姿を見かけない生徒同士が意見を交換し合っている様子などが見られた。また、質問項目1.に対して全員の生徒が「はい」と答えたことから、コンセンサスゲームを用いてGWを実施することによって、小集団グループがまとまるという体験が出来たと言えるだろう。また、質問項目3.5.の回答から、GWの中でコミュニケーションについて考えるきっかけになったことや生徒間でのコミュニケーションのきっかけになったことが示唆された。一方で、席を離れてしまう生徒や、課題に対して積極的になれない生徒の様子が見られた。

その要因として、GWを実施した時間は本来ホームルームの時間であり、また、普段の活動で支援員が先生のように教壇に立って話をするということは無いため、生徒にとってはイレギュラーな体験であったということが予想され、そのためにGWへの参加し難さを感じた可能性がある。また、一部の生徒にとっては、課題の難易度が高かったことも考えられた。これらのことを踏まえて、課題の行程を少なくして参加を容易にすること、普段の活動の中でGWをするということを支援員から事前に伝えること、どのようなGWをしたいのか生徒に直接聞くことが有効であると考えられる。

6. 支援員の役割

活動を始めた当初、支援員に共通していた悩みが教室内支援における自分たちの立場についてである。支援場面では、授業中に机間巡回することや授業に集中困難な生徒に話しかけることは授業自体の邪魔になっていないか、このやりかたでよいのだろうかという思いが拭えず、活動のしづらい感覚を抱いていた。そのような中で、支援員は本活動を進めるにあたって、先

生方の生徒への支援計画とのズレが生じているのではないかと不安感を抱くことがあった。また、「学習支援員」という名目での役割と、実際に活動の中で行っていることとのズレも生じており、学習支援員としての活動の曖昧性、アイデンティティの統合されなさについても支援員の悩みであった。

この原因として、支援の初期段階において支援員側に支援の目的が明確に確立していなかったことや、先生方とのコミュニケーション不足から起こるニーズの不明瞭さからくるものであったと考えられる。そしてこの2つは独立しているものではなく、相互に作用しているものであると思われる。例えば、支援の中期頃に各クラス担任の先生と情報共有を行った時に、各々の先生がクラスに対しどのような方針を抱いているのか、支援員に対するニーズは何かなどに関して共有した。その中で、先生からの意見には、出席状況が危うい中で授業に入りにくい生徒がいたら授業に入れてほしいこと、支援員には生徒のガス抜きのような働きをしてほしいこと、生徒のロールモデルのような存在になってほしいことが話された。

先生と支援方針を共有した後は、支援員は出席状況が危うい生徒に対しては出席を促す言葉を直接かけつつも生徒の話を聴くことができたり、教室に入りづらい生徒がいたらガス抜きという役割を意識して話を聴くことができた。これまでどの教室内支援においても自身の立ち振る舞いに共通の悩みを抱いていた支援員であったが、情報共有を通して先生ひとりひとりが支援員に求めるニーズが異なるということを改めて理解し、各クラスの支援に臨むことができた。先生からのニーズを理解し、支援員の立場や支援の方針についてもお互いに擦り合わせたことにより、支援員間においても支援の共通認識は持ちながらも、徐々に個々の教室内・外の支援のスタイルを確立することができていたように思われる。

よって、支援において重要であることは、自

分がその生徒に対して何を目的に関わるのかということを明確化することであり、そのためには先生との連携は必要不可欠なものであることが示された。

7. 終わりに

今年度は例年と比較して支援員の人数が少なかったため、昨年度までの改善点を活かしつつ、どのようにして人数が少ないことを補っていくのかという不安から支援活動が始まった。例年のように前期からHSを開室すると校内巡回が十分に行えなかった。そこで、我々支援員は、「改訂版支援モデル（循環型）」に則り、①浸透化に力を入れることで人数の不利を補えないかと考えた。

具体的には、HSの開室を後期からにして、前期は校内巡回に徹することで少しでも多くの生徒と関係性を築けるよう心掛けたことや、広報活動を積極的に行った。その結果、学校のテストなどの事情により支援活動が行われなかった翌週に、生徒から「先週おらんかったな」、「次いつ来るん」などと声をかけてくれるようになり、支援員がいない場でも支援員の存在を生徒が気にかけてくれていた。このようなことから、①浸透化に尽力した活動方針には意義があったのではないかとと思われる。

また、昨年度は先生との連携を積極的に行っていたことから、今年度も引き続き「気になるメモ」や話し合いなどの情報共有を通して先生との連携を図るよう心掛けた。また、報告（気になるメモ）に対する先生方のニーズを共有し、より密度の高い連携を意識した。先生との連携を円滑にすることによって支援の質を高め、支援員の人数が少ないというデメリットも補うことができるのではないかとと言える。これは、「気になるメモ」や話し合いなど、情報共有の場を設けてくださった先生方のご協力があったからこそできた支援であったと言えるだろう。

しかし、先生との情報共有の時期が遅かったことが反省点として挙げられ、年度の始めに情

報共有やニーズの確認を行うことが望ましいと考えられた。さらに、今年度は①浸透化にも尽力し、校内巡回や広報活動に多く時間を費やしたが、全ての学年を巡回できたとは言えず、偏りが生じていた。そのことに関しては支援員の人数が少ないことが要因として挙げられ、やむを得ない状況下であった。その中でも、定期的に配布したHS通信や積極的な校内巡回による①浸透化は、短期的な効果を期待するのではなく活動を継続させることで、徐々に根付いていくのではないと思われる。そのため、定時制高校の支援においても1つ重要となることは、次年度を視野に入れた縦の連携を意識した活動であると考えられる。定時制高校の支援活動は非常に限られた時間の中での活動となる。そのため、支援員が次年度の支援員へ情報共有を行うことで、次年度からは生徒をより多面的に理解することが可能となる。さらに、事前情報があることによって支援員が支援に対する安心感を得ることができ、より質の高い支援ができるのではないかと考えられる。そのためにも、今後は支援員同士や先生との横の連携だけでなく、次年度の支援員との縦の連携についても考えていく必要があるだろう。

謝辞

今年度も貴重な学びの機会を与えてくださった定時制高校の皆様方に感謝いたします。今後とも尽力して参りますので、引き続きご協力のほどよろしくお願い致します。

文献

新家結子・堀井一希・黒川隼・森田菜摘・尾浦有梨・中田行重 (2019)：定時制高校に対する地域臨床的支援の試み (その9) サイコロジスト：関西大学臨床心理専門職大学院紀要 9：45-51。
井上奈々・大川慧・渋谷沙由里・中西達也・西中さおり・矢野礼花・清水達哉・妹尾美鈴・中田行重 (2014)：定時制高校に対する地域臨床的支援の試み (その4) —改訂版支援モデルの提示— サイコロジスト：関西大学臨床心理専門職大学院紀要 4：11-20。

清澤千絢・川田麻菜美・構美穂・向坂俊佑・佐藤葉・高橋圭佑・中田行重 (2016)：定時制高校に対する地域臨床的支援の試み (その6) サイコロジスト：関西大学臨床心理専門職大学院紀要 6：67-74。
倉石百合子・横谷美幸・梅井茜・高石唯・船曳奈央・中條淳博・津田雅志・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。
松下秀平・中森涼太・植松大起・太田靖子・下枝里子・中谷汐里・中田行重 (2017)：定時制高校に対する地域臨床的支援の試み (その7) サイコロジスト：関西大学臨床心理専門職大学院紀要 7：19-28。
内藤みなみ・廣瀬眞波・坂崎理史・坂田美幸・船越梨乃・結城晟亜・中田行重 (2018)：定時制高校に対する地域臨床的支援の試み (その8) サイコロジスト：関西大学臨床心理専門職大学院紀要 8：41-47。
中田行重・中村絢・日野唯花・丹羽由子・福山侑希・菅野百合子・横谷美幸 (2011)：定時制高校に対する地域臨床的支援の試み (その1) 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。
清水達哉・妹尾美鈴・有福和・羽田野瑛子・宮地佑香子・結城進矢・向坂俊佑・佐藤葉・中田行重 (2015)：定時制高校に対する地域臨床的支援の試み (その5) サイコロジスト：関西大学臨床心理専門職大学院紀要 5：109-117。
山見有美・細見知加・吉川真衣・西中さおり・中條淳博・津田雅志・中島妃佳里・井上奈々・中田行重 (2013)：定時制高校に対する地域臨床的支援の試み (その3) サイコロジスト：関西大学臨床心理専門職大学院紀要 3：79-87。