教育心理学と実践活動

スクールサイコロジスト（学校心理士）と教育実践

橋 本 秀 美 塩 見 邦 雄

(岡崎女子短期大学) (兵庫教育大学)

ROLES AND FUNCTIONS OF SCHOOL PSYCHOLOGISTS IN SCHOOLS

Hidemi HASHIMOTO

(Okazaki Junior College for woman)

Kunio SHIOMI

(Hyogo Graduate University for Teacher Education)

We have been working for a long time in the field of educational counseling in educational institutions and schools, as school counselors, as supervisors for school counselors, and as consultants to school counseling situations. In the past 5 years in Japan, since the Ministry of Education established a system of school counselors, the new counseling system has been used effectively and broadly. We believe that such a system is very useful for teachers and students. In the present paper, the effectiveness of school counseling and its better practices are discussed from the point of view of school teachers, school psychologists, and clinical counselors. On the basis of this discussion, we propose that the best way to use school counselors is to integrate psychological and educational assistance. This method provides the best support for students' psychological development.

Key Words: school counselor, school counseling, school psychologist, clinical psychologist, teacher-counselor

我々は、これまで教育相談機関や学校現場などで、様々な形で教育相談に関わってきた。それは、セラピストとして、教育職のカウンセラーとして、スクールカウンセラーやそのスーパーバイザーとして、あるいは学校コンサルテーションのコンサルタントとしてなどの関わりでもある。こうした中で、文部省のスクールカウンセラー事業がスタートして5年が経過した。その経過を辿る中で、我々は、この試みをきっかけに、明らかに学校カウンセリングの場が拡大し、その様相が変化したことを実感している。本論では、その理論や実践活動の分析を通して、次の3点について検討する。つまり、これまでの学校カウンセリング研究を、その主体をどこにおくかで、教師、学校外の専門家、その他のシステム、と3つに分けて考える。それぞれを、その理論や実践活動を通して概観し、その有効性と今後の課題を検討する。そして、スクールカウンセリングの今後の展開について、実践事例を通して、スクールカウンセリングの手法や方策として、心理的支援と教育的支援の相互作用を有効に活用した統合的アプローチを、提案する。

キーワード：スクールカウンセラー、学校カウンセリング、学校心理士、臨床心理士、教師カウンセラー

はじめに

我が国の学校現場における教育相談は、主に地方自治体レベルでの取り組みと学校教師たちの工夫と経験の積み重ねで、学校外の専門機関等とも連携しながら、様々な形で展開してきた。平成7年に文部省が実施した、スクールカウンセラー・活用調査研究事業（以下、SC事業と略す）は、国としての制度化に向けた初めての試みであり、学校外の専門家が学校の中に入るという学校現場にとっては画期的な試みでもあった。SC事業の実施から5年が経過した今、我々は、その経過を辿りながら、この事業をきっかけに、明らかに学校カウンセリングの場の拡大と、その様相の変化を実感している。これまでの

学校カウンセリング研究を概観すると、1つにはその主体をどこにおくかということで、それぞれ立場を異にしてきたとも言えよう。それは、教師、学校外の専門家、その他のシステム、の3つに大きく分かれる。本稿では、それぞれの見解を概観し、さらには我々の教育相談機関などでの心理臨床的援助、スクールカウンセラーやそのスーパーバイザー、あるいはコンサルテーションのコンサルタントとしての実践事例を通して、その理論や実践活動について、その有効性を検討する。また、スクールカウンセリングの手法や方策について提案を行い、SC制度の今後の展開についても提言する。本稿では、学校に派遣されているカウンセラーを「スクールカウンセ

ラー」(以下、SCと略す)と表し、教員でありカウンセリングを行う者を「教師カウンセラー」、学校カウンセリングと学校教育相談をほぼ同意語、として用いる。

1. 我が国における学校カウンセリング研究の意義

(1) 教師の学校教育相談を主体とする学校カウンセリング

日本学校教育相談学会理論化検討委員会は、その中間報告(1)(1998)で、将来的には学校教員定数の枠内に位置づけられ教育相談を専任とする教師を「教師カウンセラー」とし、専門職としての「学校カウンセラー」を定数の中に置くことを提言している。学校教育相談は、すべての教師の日常的教育相談活動に活かされる開発的教育相談とし、生活指導と教育相談、さらにはそれらを生かした授業の展開等も視野に入れている。大野(1997)は、学校教育相談の理論化の中で、学校教育相談におけるコンサルテーションの機能、教育相談担当者のコーディネーターやオーガナイザーとしての役割、教師の学校に常駐する専門性を生かした対応などを重視する。国分(1987)は、教師カウンセラーの重要性を示し、教師のパーソナリティとスキルを育てることを提言する。SCの主な仕事の日常的な必要性から常勤のカウンセラーが必要になり、教師カウンセラーの専任化としての「相談指導教諭」を提案する(国分, 1998)。我々は、これら教師主体の学校カウンセリング研究を通して、その将来像について、教師であるカウンセラーが、学校内での専任化なのか、あるいはSCのコーディネーター役なのか、見解が2つの選択肢に分かれていると考える。

(2) 学校臨床心理士を主体とする学校カウンセリング

学校臨床心理士ワーキンググループ(1997)は、その指針の中で、個人心理療法的視点を基盤としつつも、組織的な視点も明確にもつことを示している。倉光(1998)は、臨床心理士など心の専門家の外部からの導入に大きな意味があると主張する。その理由は、臨床心理士の専門性、評価の二重関係がおこらないこと、管理職や教師にもアドバイスできるなどをあげている。これらの特質のために、より深いカウンセリングや適切な対応が可能になると述べている。さらに、鶴養・鶴養(1997)は、スクールカウンセリングや学校教育相談を教育行政や教育場面全体で位置づけ直し、教師とカウンセラーの連携をより緊密にする方向性を示唆する。臨床家としての理論や技法をみがくと同時に、それを支えるコミュニティの特徴、行政の仕組み、教育の歴史と社会的背景、学校教育の課題と枠組みなど、学校という場の特性や枠組みに常に目を向ける重要性を示している。学校コンサルテーションや、教育場面に関わる臨床家の養成も重要で

あるとし、特にコンサルテーションについては、「教師とのコンサルテーション」の典型プロセスを提示し(1998)、一つの理論と方法論を備えたフォームを確立している。

これら、学校臨床心理士を主体にした学校カウンセリング研究を通して、我々は、今後は学校現場の特性などを学びながらコンサルテーションなどの技法を用い、さらに統合的に把握し直し、理論化していく方向性が求められていると考える。

(3) その他の学校カウンセリング

氏原(1999)は、「教師カウンセラー」に関して、学校カウンセリング制度をSC制度も取り込んでより安定したものにすること、そこにも教師カウンセラーや養護教諭の協力が必要であること、今後は教師カウンセラーにはこれだけのことができるという、具体的な提案が必要であると述べる。谷口・東山ら(1991)は、学校カウンセリングのシステムティックアプローチを提唱し、カウンセリングの主体は教師によるカウンセラーグループであり、それを支えていくスーパーバイズシステムを提唱してきた。教師が学校外からスーパーバイズを受けることは、学校が外に開かれる先駆的意味が見出され、SC事業によりSCがスーパーバイザー役を担うことが可能になった今日までに、果たしてきた役割は大きい。次に、学校心理学(石隈, 1999)は、これまでの臨床心理学を基礎としてのスクールカウンセリングに欠けていた学習指導や障害児教育をも取り込み、これからの教育相談のあり方との関連においても興味深い。さらに石隈(1999)は、学校心理学に基づく「学校心理士」を「一人ひとりの問題にに応じて、心理学に基づいたサービスができる人」と定義し、チームとしての動きを重視する。その領域は、主に学習面と人間関係や生活面の適応とし、アメリカでは学校心理士、SC、ソーシャルワーカー、その他のいろいろな専門家が一人ひとりの子どもの問題をきちんとアセスメントし、他の専門家のアセスメントと共有するところから始まると紹介している。「学校心理学」は、コーディネーターとしての役割を積極的に位置づける。最後に、精神科医と教員とのチームとして、原田ら(1997)は、公立高校での養護教諭たちとの実践をもとに、関連機関の連携である「コーディネーター型」スクールカウンセリングの新しいスタイルを提唱する。今学校で最も必要な人材は、カウンセラーではなくコーディネーターであるとし、支援ネットワークの重要性を示し、学校内でチーム支援ができる体制を確立すること、職種の特性を活かした役割分担と相互理解・相互協力を深めることなどを重要なポイントとする。今後はSC事業などとの有効な連携や統合が課題となろう。

これらの実践研究を通して、我々は、学校心理士、教師カウンセラーや学校臨床心理士の他にも、様々な立場や領域で学校カウンセリングが行われてきたことを確認し、そのシステムの今後の新たな展開を期待するものである。

2. SC 事業としての実践活動

(1) 現場での展開とその手法

江口(1998)は、学校臨床心理士の経験から、SC は、生徒への対応で“ハウツー”を要求する教師から、個々の対応のできる教師に、人間として付き合う教師に変容していく手助けをしなければならないと述べる。小谷(1998)は、心理臨床と学校教育の統合理論の導入を主張する。学校側は社会的規範を、セラピスト側は個人の成長可能性を中心に扱うが、それらを統合する人が必要であり、教育と心理治療のシステムをつなぐ新しい仕事とそれを担う人々が、学校の側からもセラピストの側からも出てくることを提案し、その1つが、学校コンサルテーションとする。田嶋(1998)は、生徒、教員、主治医、カウンセラーらによる心理的援助の基本モデルを「ネットワークによる援助→目標の共有→自助努力・工夫を引き出す」とし、個人心理療法とは異なる視点で示している。中島(1999)は、「不登校生徒に対する担任教師の取り組みを支えた校内心理臨床活動」の中で、学校という現場特性と心理療法の枠組みとの双方へ開かれた発想が、臨床心理士が学校現場で働くことの持つ意義であると述べる。

その他にも、SC や教師カウンセラーなどを中心に、多くの実践事例を中心とした研究などが報告されており、我々は今後もその積み重ねこそが重要であると考えます。

(2) 調査研究をふまえて

中島・蔭山ら(1997)の「義務教育現場における教員の期待するスクールカウンセラー像」の調査研究では、小中学校の教師はSCに、心理臨床家としての専門性に基づく援助を直接性の高い順に期待していることが示された。学外の機関などを「つなぐ」リエゾン機能が期待され、両者が関連した重要性をもつ認識が高まっていく可能性が推察される。伊藤(1998)は、「学校という『場』の風土に着目した学校臨床心理士の2年間の活動過程」を調査報告し、学校独自の要素と学校という場への配慮が、学校と個人心理療法との連携を円滑にすることなどを報告している。伊藤(2000)は、「スクールカウンセラー実践活動に対する派遣校教師の評価」で、教師のSCへの評価について、教師の負担軽減やチームワークの向上という点では、十分とはいえないと調査報告する。教師自身の相談活動一般に対する見解や評価が、SC事業に対する受け入れ姿勢や評価を左右する可能性が示唆され、この

点は伊藤(2000)の養護教諭対象の調査結果においても同様に、SCへの満足度はSCとの連携満足度の影響が顕著であることが示されている。

その他にも、SC事業や活動の実態については、文部省や各自治体が様々な調査を行い、次第にその結果が報告されていくものと思われる。我々は、教師の側から、あるいはスクールカウンセラーの側からの評価の調査結果などが今後注目されると考える。

3. 教師が行うスクールカウンセリング

(1) 教師の学校教育相談を支える連携システム

ここでは、主に教師の行う学校カウンセリングを支える連携システムとして、次の3つの方法について検討する。まず1つは、コーディネーションである。現行のSC事業などでは、学校の中にコーディネーター役の教師(できればカウンセリングのわかる教師)の存在が必要となる。関係機関や学校内の連携の方法は、学校を取り巻く環境やどこどうつなぐかということなどにより多様であり、柔軟性が求められる。2つには、コンサルテーションである。教師主体に取り組み解決できるケースをアドバイスを受けながらアプローチしていく教師コンサルテーションは、その問題解決だけでなく、教師の専門性を成長させる利点がある。事例検討、校内研修、学校全体を1つのケースとしてとらえる視点など、多様に行える。さらに、教師と心理臨床家などの異なる専門性をもつ者同士が対等の立場で検討しあうところに、学校現場における教師の教育活動を尊重しながら行えるという利点がある。最後に、スーパービジョンである。学校教師がスーパーバイザーから指導を受けるという点から、学校現場には馴染みにくい点もあるが、カウンセラー自身があるいは学校がスーパーバイザーをもち、対応の仕方や方向性を適切に見極めながら、取り組むことに意義がある。我々は、今後はこれらの手法が適宜総合的に有機的に連携機能することが最も望まれると考える。

(2) 教師のスクールカウンセラー専任化

SC事業や学校カウンセリングの実践は、学校教育がカウンセリングからその手法や理論を取り入れながら、学校教育そのものも新たに展開していく1つの過程ともいえよう。そのプロセスで、教師の中には、臨床心理士、学校心理士、認定学校カウンセラーなどが育っている。彼らがSCとしての力量を備え、教師の中のスクールカウンセリングのできる人材資源の活用をしながら、将来構想や制度化につないでいくことは、見逃すことができない点であるが、その展開には、いくつかの課題もある。教師の養成段階からの問題や、現職の教師の格差も大きく、教員養成段階での心の教育の実践力の充実が必要で

あろう。教員の再教育や研修等の改善による効果も期待できると思われるが、その指導養成にあたっては、レベルの高い教員養成のできる人材が必要となろう。

4. スクールカウンセリングの課題と提言

(1) 教師の行うスクールカウンセリングの課題と提言

SCの主な仕事を、児童生徒や保護者に対するカウンセリング、教師に対するコンサルテーション、教師への研修や父兄や地域への講演などの啓蒙活動、他の領域の専門家との連携等と考えたとき、教師である学校心理士や認定カウンセラー等にも困難ではないだろう。ただし、そこには、そのために求められる力量や専門性が前提にあり、これは臨床心理士など外部からの専門家についても同様ではあろうが、この教師カウンセラーの間にある格差をどう克服するかは大切な課題である。一方、教師でないSCが望まれるほとんどの点については、教師カウンセラーにも可能であろう。二重関係性についても、指導と受容を柔軟に使い分けるといった適切な立場の使い分けや、校内での役割分担などでかなりの問題は解決し、むしろ子どもの適応力につながる場合もあろう。さらに、教師であるカウンセラーには学校教育に詳しいという利点が考えられる。このように考えると、我々は、教師がSCになることに、むしろ道を開いて行くことが、学校教育システムの柔軟化にもつながり、子どもの援助ネットワークとして開かれていくことにもつながると考える。カウンセラーの力量の問題については、いずれの立場にも共通する問題でもあり、資格認定の段階での対応やその後の再教育や研修制度の充実によって解決していくことが求められよう。

(2) 既存資源の活用

SCの人材の確保と養成について具体的には次の2点を提案したい。1つには、現職教員の再教育や研修の見直しと充実、2つには、臨床心理士や学校心理士、認定カウンセラー等で教員である心理学の専門家をSC事業に活用することである。学校現場での心の専門家が不足している今、子どもたちの心の問題への対応は緊急を要しており、今ある人的資源をいかに有効に活用するかは重要である。そこで、学校心理士やその他認定学校カウンセラーなどを中心とする学校内のスクールカウンセリングのできる教員の活用や、大学院の修士レベルの知識と実践的訓練を受けた人を、今後も養成していくための制度や方法を充実することを提言する。カウンセリングのできる教員を、担当教員として一般教諭とは別に位置づけ、授業時間数の制限など、できれば教育相談への専任化などの対応も考えられる。さらに、現職教員の中の人的資源の発掘と活用すなわち既にかなりの力量を持つ

教員の活用と同時に、その資質に期待できる教員の再教育による人材養成と活用などが考えられる。

その背景にはSCの役割の問題がある。現在のSCの在り方は、今後その制度や体制の変化に応じて変質していくことも考えられ、常勤化では、特にこれまでの心理臨床を中心とする役割の他に、スクールサイコロジスト的な役割が求められよう。それは、児童生徒の心の面に対する理解の促進、児童生徒の学習面についての個別的能力の査定や個別学習上の具体的なアドバイス、一般児童生徒への予防的プログラムの開発などである。それには、臨床心理学の他に、発達心理学、学習心理学などの知識や技術が幅広く求められよう。時には、学校組織の問題にまで及び、グループダイナミクスの知識や技術が要求されることもあろう。第2に、『教師とカウンセラーの使い分けと統合性』についてである。「教師がカウンセラーであること」の葛藤は誰もが経験する。カウンセラーと教師を自分の内部でどのように統合するか、あるいは使い分けのかが重要である。教職を本業としつつも、様々な理由で、心理臨床アイデンティティで生きている教師も少なくない。この人たちの活用である。第3に、『教師とカウンセラーの両立』についてである。教師として他領域で、長年培われた経験を無理に押さえ込んだり、消し去ろうとするのではなく、あえてその経験を活かすカウンセリングがあってもいいのではないか。ただ、それを有効に活かすためには、教師としての枠組みと、カウンセラーとしての枠組みとを、常に自分の内部で対立させ、意識化する作業が必要になる。それが統合化されたときは、より力を発揮するのではないか。学校の内部をよく知るカウンセラーが相談相手になることは、学校に関する問題で悩んでいる親や子にとっては、大きな援助力となるであろう。

5. これからのスクールカウンセリングの手法の提案

スクールカウンセリングの手法として、我々は、心理的支援と学校教育の双方の利点を生かしながら、双方の立場や手法を取り入れ、それらを統合する支援方法を実践し、その有効性を検討してきた(橋本, 1998, 1999)。その他にも、立場や手法に多少の相違はあるものの、心理臨床と教育との双方からの接近法などが示されている(小谷, 1998; 田嶋, 1998; 中島, 1999)。そして、我々は、この心理的支援と教育的支援の相互作用を有効に活用した統合的アプローチこそ、学校教育現場という風土やシステムを視野に入れながら、個人臨床の枠組みや技法を生かす、これからのスクールカウンセリングに有効な支援方法と考えている。

ここでは、石隈の学校心理学(1999)などを参考に、個

に応じる学校教育へのアプローチとしての、次の3つのモデル、「教育実践と教育心理学(研究)のかけ橋」、「学校・家庭・地域の連携」、「普通教育と障害児教育の融合」、それぞれの視点から3事例を検討する。なお、事例1、事例2は、同一人物がカウンセラー役と教師役を統合的に行ったケース、事例3は、システムとしての機能のもと、複数の人間がそれぞれ役割分担したケースである。さらに、事例1、事例2は、適応教室での実践活動である。適応教室は、スクールカウンセラーと教師カウンセラーの中間的存在であり、子どもの状況やニーズに応じてカウンセリングを行い、一方で教科の指導を行いながらの教師役も行う。それは、学校教育相談の3本柱である、「学業援助」、「適応援助」、「進路援助」のいずれもを、柔軟に統合的に行われる場でもある。さらに、学校心理学の3本柱、「学習面」、「心理面」、「進路面」、にも通じるものと我々は考える。

【事例1】 教育実践と教育心理学のかけ橋として —神経症的不登校生の自分探しと自己確立— 事例の概要

本事例において、我々(以下、THと記す。それは、TeacherのTと、TherapistのTHを兼ねての意味)は教育相談機関のカウンセリングと、適応教室の指導援助の双方を担当し、不登校生A子に中学から高校まで関わる。A子は、中学3年生の4月から援助を開始し、高校への進路決定をきっかけに完全登校復帰する。その後再び不登校状態となるが、進路変更を自己決定した後、自己実現に向かって歩み始め、翌年大検に合格する。2年後には、かねてからの希望であった、心理の勉強のできる大学に合格し、不登校の子ども達の支援にも関わる。

1. 相談受理までの経過

登場する主人公A子は、中学2年生から不登校になり、中学3年の春に我々の教育相談機関に来所した。家族構成は、父、母、兄(学生)、A子の4人で、社交的な父親と、内向的な母親、まじめな努力家の兄である。A子は、中2の秋の中間考査直前から、微熱や腹痛などの身体症状が続き、期末考査終了後1日だけ登校したあと全欠状態になる。3か月の閉じこもりの後、相談来所。本人は適応教室に通い、母親とは不定期の面接を行う。当初、A子の性格は、神経質で几帳面で、完璧主義の印象である。学力は上位である。以下、「」はA子の言葉、〈〉はTHの言葉を表す。

2. 支援方針と実践

【教育的支援の方針】 学習面：現実的な教育援助(教える立場の学習支援)と心理援助(受容的立場の面接)とを使い分

ける。具体的には、学力補充と受験指導、定期考査や実力考査を受ける試みなどである。

【心理治療面の方針】 心理面：受容的、共感的なカウンセリングと、時には能動的な説得や対決や介入も行う。カウンセリングの立場は、折衷主義的立場で柔軟に対応する。A子のカウンセリングと並行して、神経質で不安定な母親を支える。

【統合的アプローチ】 進路面：学校側のA子理解の促進のために、不登校生の高校受験への情報提供や助言を行う。学校の進路指導への側面的支援を行う。その他：学習意欲が高く、その結果に執着する傾向のA子の性格から、すぐには学校復帰の難しい現状では、内面の支えと同時に、学力と進路への取り組みが、心の安定につながるという見通しを持った。目標を明確化し、教科指導を適切に行い、その結果により自信回復する。心理面からは、不安を高めている学習を取り除くことも考えたが、A子の場合、学習という得意なものを取り去った後の挫折感が大きく、対処能力が高くないA子には危機状況につながることも考慮し、それを回避するためにも自尊心の回復が必要と考えた。また、ここを乗り越えたA子に、頑張り過ぎないコントロールもできてくればとも考えた。いずれにせよ、一旦立てた見通しを、柔軟に軌道修正しながらすすめる。

3. 経過

中学3年1学期

【適応教室での生活】

A子は学習にも、清掃などの奉仕にも自主的に取り組み、人に迷惑をかけないが、そうでない他人が許せずに苦しむ。几帳面なタイプの2人の友人ができる。THとの面接を重ね、A子はある日、本当は昼間の高校に行きたいが、登校拒否の自分が合格するとは思えないから、今まで誰にも言えなかったことなどを絞り出すように話す。さらに、B高校に進みたいが、内申書や出席日数などの不安も打ち明け始める。A子を不安にし、自己決定を難しくしている点への具体的な対応が必要と考え、学校との連絡を綿密にし、教科毎の対応策などをたて、不安の解消とともに、できるだけ不登校による学校での評価の不利益などもカバーする。この頃、活発な女子が2～3名入級し、大きな声の会話や活発な行動にA子是不快感を示す。

中学3年2学期

【対人関係不安】 その子たちの行動の活発化に耐え切れず、「勉強も手につかない。苦しい」と話す。A子の内面を支えていく。

【テスト不安】 「彼女たちが自分の悪口をコソコソ言っている。勉強も手につかない」とも訴える。激しい

落ち込みは、面接後には回復するが、また次の日には涙ながらに訴える毎日が続く。支援を続けながら、どうか中間考査は別室で終了したものの、期末考査が近づいて、顔色にも一層生気のない今にも崩れ落ちそうな落ち込みと苦悩が深まる。

【絶望】「どうしても勉強が手につかない、教室でのことが忘れられない。」頭痛や嘔吐などの身体の不調も顕著になる。何度も「なくなりたい。消えたい。死にたい」と訴える。その都度A子の気持ちが立ち直るまで寄り添う。こうしてその日その日をつないで生きた。A子は、必ず毎日THに会いに来た。こうした状況への危機介入は、相談室の治療関係では限界があるが、緊迫した状況の中では、頑なに規則や枠組みだけでは対応しきれない状況と判断した。別の方向性も示してみるが、A子は「やっぱり高校進学はしたい」と言う。自分の判断で学校の別室で考査を受け、それなりに良い結果も得たA子は、緊張感や不安感も次第に薄れ、明るい表情も出るようになる。

中学3年3学期

【気持ちの立ち直り—テストを乗り切る、対人不安の解消】定期考査や実力考査をなんとか切り抜け、次第に安定感をみせる。身体症状も軽減し、学習にも意欲的になる。最も受け入れられなかった女子のことも次第に気にならなくなる。別室登校を土曜日だけを始め、卒業まで続ける。小集団でのA子の神経症的な反応は、今後のA子の社会適応への不安を残すが、A子がひとつひとつ自分で見極めながら歩むのを支える。A子にとっての課題の1つである、テスト前の過度の緊張と不安とどう付き合っていくか、受験までのA子の内面への支援は続く。受験校も決まり、学習支援も続ける。

高校1年1学期

【高校入学と過適応】合格した第1志望の高校に入学し毎日元気に通学し始める。遠距離通学のため、カウンセリングはいったん終了する。勉強にもクラブにも頑張り、THに「友達もでき結構学校は楽しい」という手紙が来る。8月には、適応教室の同窓会を企画してTHを招待し、積極的に世話役もするが、この頃A子の頑張り過ぎと時々見せる陰った表情が気にかかる。

高校1年2学期～3学期

【不適応—不登校に】10月に入り「先生、相談があります」とTHを訪ねて来た時には、かなり深刻で落ち込んでいる。登校の意欲に反し、身体症状(発熱、頭痛等)も繰り返され、苦闘の末ついに欠席状態であった。立候補してなった委員長の責務の遂行にも挫折し、無我夢中で登校しても学校での身体症状がコントロールできず、ついに休み始めたということである。

【カウンセリングの再開と介入】A子自身が助けを求めてきた、システムのない枠のゆるやかなカウンセリングをフォロー面接として開始する。

【中学生期の不登校の振り返りの作業—その心理規制と性格特性】THは、登校への強い希望に反し現実化できない背景にある性格特性について、A子の自己理解をすすめる援助をしていく。

【自分探しを始める】今後の生き方を探しながら、「今までは、自分に無理してた」などと言い、「自分を知って自分を生かせる生き方を搜したい」と話す。そこには、自己を冷静に見つめ始めたA子の姿があった。

【高校進学への振り返り】「希望の高校に進学できたことは何よりも自分にとって良かった。なぜならまず自分が認められたこと、また休みだしても今でも心配して電話をくれる友達にも巡り会えたこと、そして高校生としての学校生活を経験することができたこと。」と話す。高校の担任も何度かTHを訪問される。A子はTHに、大検予備校に通ってみたいと話す。担任にも自ら打ち明け、次の居場所を確かめるかのように通い始め、それなりの感触を得て退学手続きをとる。

高校退学と大検と大学合格

A子は、自分が何をしたいか、何ができないかを発見しながら、与えられたものでも家族に合わせたものでもない、自分自身で選択した道を歩み始める。

【自己確立へ】17歳で必要科目を取得し終え、その間、THに相談は続くが、「高校では、何か自分に合わなかったが、今の学校では友達も無理しなくても心が通い合うし、自分らしく過ごしている。」と話す。こうして、自ら対人関係の微妙な課題を感じているA子が、今後克服していくであろう課題を残しながらも、目標に向かって歩み出した。そして、19歳の春、希望していた心理学の勉強のできる大学に合格する。

4. 考察

A子の不登校の背景の1つには本人の性格傾向の問題がある。自己表現が下手で他人との関わりに不安をもち、他人や自分の心身や物に対して気にしすぎる。神経質で、友達の言動がいいかげんだと許せない。社会的、情緒的な発達の未熟さや、その情緒的混乱からと思われる微熱など心身の変調。問題によっては気持ちの切り替えが円滑に行かない。それら性格傾向からくるテストや評価に対する過度の不安と緊張。A子の回復を支えたものは、中学生期では、カウンセリングを通しての内面的支援、現実対応的な学習、進路指導などの教育的支援、さらに小集団での対人関係を重ね、A子は徐々に自己を見つめ直し自立と成熟を果たしていく。そして、学習目標を明確化し、具体的な教科指導を行い、それが結果につながる

ることでA子は自信を回復していく。その結果、進路選択への支援をきっかけに登校復帰した。同時に不安定な母親も支えていった。学習支援とカウンセリングとを使い分け、面接ではA子を受容的共感的に受けとめながら、情報提供や助言も行い、学習面では、教科内容を適確に指導した。また、不登校中学生の高校進学については、学校の協力を得、現実的な方策をとっていった。また、学校との直接の情報交換や話し合いなどでは、カウンセラーの教師的役割が有効であった。次に高校生期については、高校進学を果たし順調に高校生活をスタートさせたものの、対人関係等に悩み不登校状態になり、カウンセリングを再開し、内面的支援と教育的支援を行うことでA子の変容がもたらされ、自分探しや生き方探しを始める。高校にも適応できず、初めて適応したのは、予備校であったところに、A子の対人関係不安は課題を残してはいるが、それは、今後の人生で多くの人と交わったり経験を重ねる中で、自己解決していくことであろう。また、母親も高校の退学にあたり「今回は中学校の時とは違い、親子でよく話ができました」と語り、母子関係の変容がみられた。カウンセリングで母親を支え、母親自身がA子を支える中で、母親は徐々に子どもの緊張や不安感を理解し、少しずつ自立を果たしていくA子を見守り支えていく母子分離の過程がスムーズに行われていることを感じた。

こうした情緒面の適応困難な神経症タイプの不登校は、受容的な心の支援と同時に学習や進路という教育的介入を行うこと、すなわち教育的支援や心理的支援が統合的に行われることの有効性が示唆された。

【事例2】 学校、家族、地域の連携モデルとして —非行型不登校生への母子支援—

事例の概要

本事例に登場する主人公B子は、母親の仕事の関係で、小・中学校で転校を繰り返し、中学1年より不登校になる。その頃より、問題行動(万引、恐喝等)が始まる。中3の4月から適応教室に入級し、THとの出会い。およそ1年間の経過を経て、不登校から回復し、生活も立ち直り、進路を自己決定し、目標の資格のとれる専門学校に進学する。

1. 相談受理までの経過

B子は、母と中学生の妹の3人家族である。両親の離婚後は母親が2人の子どもを養育している。B子は幼児期の病気の投薬の副作用で急に太り出し、その後肥満治療に入院したが効果はなく、今日まで100kg近い体重を維持している。そのためか、B子は周囲の視線を意識する。母親は、相談来所時もB子を祖母宅に預けようと考

えていたほどにもて余しており、一方母親と妹とは気が合う。B子は妹に対しても暴力などのコントロールがきかず、妹がケガをするほどの激しい姉妹げんかをする。母親は妹に同情的で、B子には厳格な態度をとる。

B子は、小学校時代に3度の転校を経て、中学校に入学するが、間もなく過食症になり、この頃から反社会的行動が見られるようになる。中学1年時、母子関係の問題で児童相談所に短期間保護入所するが、この間、母親の面会はなかった。反社会的行動(万引き、恐喝)が続き、生活の立て直しのためにと、さらに他市に転居し転校する。多少生活に慣れ始めた中3の4月、今度は不登校傾向のみえ始めた妹の転校の願いを母親が受け入れてさらに転居し、転校となる。最初の3日間は学級に入るが、登校できなくなり、2か月後には母親と母方祖母とで相談来所し、適応教室入級となる。

2. 支援方針と実践

【教育的支援の方針】 学習面：現実的な教育援助と心理援助との使い分け。学校への拒否感の軽減や、心の安定には、学習面での自信回復が必要と考え、B子の気持ちやペースを尊重しながら、達成可能な教材などで学力補充を行う。

【心理治療面の方針】 心理面：受容的、共感的なカウンセリングと、時には能動的な説得や対決も行う。B子には適応教室での指導援助と定期面接を行い、B子の養育への自信を喪失している母親の内面を支える。

【統合的アプローチ】 進路面：不登校生であり、非行タイプととらえられているB子への学校側の理解と円滑な関係の促進。進路を自己決定するための学校の進路指導への側面的支援を行う。その他：保健室登校と学校復帰の連携。B子との信頼関係の中での感情の十分なやりとりと適宜の教育的介入を行う。学校コンサルテーションを通しての、教師のB子理解や支援方法の理解。適応教室の中の居場所作りで、対人不信からの過度の緊張や不安に対応する。反社会的行動を繰り返すことには、B子自身を徹底的に信じ通すことを基本にしながら、正面からの対決も要した。

3. 経過

「」はB子の言葉 < > はTHの言葉を表す

【心の居場所探し】 適応教室に入級したB子は、当初は対人回避が強く、教室に到着すると挨拶だけをしてそのまま人目を避けるように別室に入る。通級生とは誰とも言葉を交わさず顔も合わさない。まずは心の居場所探しと、具体的な居場所作りから始める。B子は、ワープロや小学校の教材から少しずつ興味を示す。「先生はなんで私にやさしくしてくれるん？珍しい人やなあ」などと話し、それまでの経験的な対人不信感が感じられた。ま

ずはTHとの1対1の関係から始め、徐々に1～2人の通級生に広げる。

【対人関係の広がりや反社会的行動化】 1か月程でB子は、別室から皆と一緒に教室に移り、積極的に何人かの通級生とも話したり、学習し始める。この頃、非行の目立つ近所の同学年のC子と知り合い、学級の外にC子中心の3～4名の女子グループができ、行動が活発化していく。自己コントロールのきかないその状況から、THはB子の新しいエネルギーを受け止めながらも、生活の枠作りをしていく。ある日、珍しく誰よりも早く教室に來たB子は、周囲を気にしながら面接を申し出る。実は昨日近くのスーパーでC子たちと3人で万引きして見つけ、保安係に家を聞かれ近所の食堂の電話を教えて、そこのおばさんに迎えにきてもらったと話す。「絶対に誰にも言わんといてな。」と繰り返す。〈安心なさい。あなたに黙って言うことはないから〉とせつかく、自分から正直に話してくれたのは、もっと大切なことがあるからじゃないの?〉「よくわからんけれど、1人では苦しいから」等々、B子の不安や後悔や葛藤に対応しながら、THは行為の背景にあるB子の内面の問題を手繰る。母親に知らせなかったB子の内面やその母子関係にも取り組んで行く。B子との関係を守りながら、一方では学校という枠組みの中でB子が立ち直って行くための教育的介入も必要と考える。結局、母にも学校にもその情報は入っており、学校でのB子への指導も厳しく行われた。その時、学校で『ほかに悪いことしてるんやろ』と疑われたことに、ショックを受け、「絶対に学校には行かない」と頑なに言う。B子の学校不信を和らげるためにも、THから学校にB子理解をお願いするが、B子の問題行動に、「やっぱり出ましたね。」という言葉が返る。B子がもう絶対に二度としない、とTHに自ら宣言したこともあり、しばらくは様子を見る。3週間程たったある日、早朝から周囲を気にしながらTHに面接を申し出たB子は、C子らに誘われて再び万引きに加わったが見つからなかったことを打ち明ける。行動を繰り返したことに正面から向き合っていく。B子が自分から話してきたこと、また現時点では事実の確認ができていないこともあり、B子への〈黙っては誰にも言わない〉約束を一旦受け入れてその日の面接は終える。次の日の昼前姿を現したB子は、THにちょっとだけ昨日言い忘れたことがあるからと言い「ほんとうは、万引きは前にも何回もしてたけど、見つかったのはこの前が初めて」と打ち明ける。B子が自覚的に悩み助けを求める姿に、その基本的潜在能力を感じ、徹底的に信じ通す者の存在が必要と感じた。〈正直やね、B子さんは。言わなければわからないことを話してくれて。これからは先生はずっと信じてるから

ね。〉しばらくしてある日、B子は今度は通級生のD子といっしょに、THに打ち明ける。昨日、B子、C子、D子の3人で、公園で酒を飲み、そのときC子が停まっていたタクシーにからんで大喧嘩になり、近所の通報でパトカーで警察に行った。この日もB子は警察に近所の食堂のおばさんの電話番号を知らせたが、そこから連絡を受けた母親は、初めて自分が警察までB子を迎えに行った。状況を話した後B子は1人になってから、THとの約束通り絶対に万引きはしないと繰り返す。道徳性や社会的枠組みを、B子に再び伝え直しながら、正直に話してくれたことへの気持ちを伝える。そのあと学校から電話が入り、指導のためできるだけ早くB子を登校させてほしいとのこと。THからはB子の気持ちを受け止めながらの指導をお願いする。B子には1日も早く学校にも自分の口から話すことをすすめる。その日のうちに、担任や生徒指導の先生の家庭訪問があり、翌日B子は、THに学校からシンナー吸引も疑われたことを悔しがり泣きながら訴える。〈違うことは違うって言えてよかったね。〉学校のB子理解抜きには、B子の立ち直りは難しいと考え、B子の心を守りながらの学校との連携に配慮する。

【生い立ちや家族の問題を話し、夢を語り始める】 この頃から、THとの面接で、B子は、母のこと、妹のこと、これまでの転校を繰り返す中でのつらかったできごとや自分の気持ち、進路のこと、家庭や学校での心の痛みやどうしようもない苛立ちを語る。そうして、小学生の頃から自分のとった反社会的な行動なども打ち明ける。そして今一番思うのはやっぱり後悔ばかりで何もいいことなかった。だからもう同じことはしたくない、と話す。面接の中でB子は「1つだけ夢がある。美容師になりたい。自分は人の髪の毛をさわってあげたときだけは、誉められたことがある。」と話す。「ただお金かかるし、お母さんがきっと反対する。それにあんなことしてしまったからもう無理。」その後の面接で、母親はB子の希望をかなえてやりたい、お金のことはなんとかしたいとTHに語る。

【母子の疎通性が生じ、進路を通して担任とも話ができ、対人不信や反社会的行動から回復していく】 THから担任にB子の気持ちを伝え、進路を通してのB子との愛情深い関わりを依頼する。そして、学校コンサレーションの機会を作り、B子の気持ちを受け止めながらの指導援助のプロセスなどの先生方の理解がすすむ。こうして、担任はじめ学校全体が次第にB子の理解を示し、事件以来学校を拒否していたB子が、担任に会えるようになる。進路が具体的にすすみ、次第にB子は安定していく。忙しい仕事の合間をぬって、母親の方からTHに

面接を申し出、昼休みに会社を抜けて駆けつけ、進路や今後の生活について、母子関係を見直しながらB子の自己決定を支援していくことを確認しあう。母親は「思い切って警察まで迎えに行ってきた。あれからB子の私への様子が変わったように思う。あの時、日頃先生（TH）から、〈まずはB子の気持ちを大切に受け止めて〉と聞いていた言葉が頭をよぎり、いきなりは叱らなかったのがよかったのかもしれませんが。あれから、近所の人達もB子の様子を気にかけて下さいます」とも語る。これをきっかけに、地域との連携も深まる。それ以来、B子の問題行動はみられず、秋には、希望していた美容専門学校にも母子で見学に行き、入学の準備を始める。「今までの失敗を取り返すためにも、3学期の始業式には登校したい」とB子は宣言し、何度も試みては失敗しながらも、ある日ようやく登校する。クラスにはどうしても入れず、保健室に行き、その後保健室登校が続いた後、ついに1月末に転入以来10か月ぶりに教室に入る。保健室と学級を適宜柔軟に使い分けながら登校することをTHから学校にお願いし、B子は登校を続ける。希望の専門学校にも合格し、合格発表の場から喜び勇んで電話してくる。卒業式も出席でき、式後制服姿で、そのまま報告に来たB子の表情からは喜びと同時に自信さえ感じられた。

4. 考察

本事例では、非行型の学校不適應の場合に、まずはその子が自分の感情を自覚しそれを内面に保ちながらの心理的支援が必要との見通しを持った。そのためには、信頼できる相手との安定した関係の中での感情の十分なやりとりと、適宜の教育的介入がその基本と考えた。家庭基盤の脆弱さからの精神的もろさ、母親の愛情をめぐる妹との葛藤。既往症からの身体的コンプレックスなども加わり自己防衛的で懐疑的な傾向、母親の精神的な不安定感と生活の重さ。教育環境としての、転校の繰り返しによる友人関係の不成立や学力の低さ。そうした体験の積み重ねからか失敗や落ちこぼれへの予期不安、そうして何度も学級には入ってみるが、集団の中での居たたまれなさから学校恐怖にもつながってきたのではないかと。それが、不登校というよりは、むしろ非行タイプの方に同一化してきた過程は、そうしたことで崩れそうな自分を支えてきたのかもしれない。何度も立ち直ろうとしては、結局その過程での小さな失敗による挫折感や自信喪失の繰り返しでもあったように思う。これらの中で押し潰されそうになったB子を心理的に教育的に支えていく。対人不信の強いB子の対人回避行動から、まずは1人だけの居場所をB子に提供する。B子はTHに心を開いて語り始め、過度の緊張を和らげていく。B子の反社会

的行動については、B子との信頼関係を守りながら、学校との連携協力も大切にしていこうと難しさがああり、慎重で的確な判断を要した。内面への取り組みの心理的援助の過程で、THからB子に現実的に働きかけることや教育的介入にはためらいもあったが、適宜母性的に、父性的に、あるいは共に歩む者として、さらには教師として、様々な役割を果たしながら、反社会的行動が繰り返されたときには、正面からの対決さえ要した。それらを通して徹底的に信じ通した。

母親は常勤職で、当初継続面接は難しかったが、次第に母親の方からのTHへの面接の申し出が続き、カウンセリングが継続する。そして、実母や他者に責任転嫁し、B子の養育を放棄しがちであった母親は、本人と向かい合い次第に母親の養育姿勢に変化がみられた。進路決定などで最後まで自分を見捨てず関わり続けてくれた母親に対してB子は、次第に母の思いを感じ始めた。地域の人たちの援助も得られた。この頃から、反社会的行動もみられなくなる。絶えず、どこか自分以外のところに、あるときは祖父母、あるときは児童相談所、あるときは適応教室に、B子の居場所を求め続けた母親が、ようやく自分の中にB子の1つの居場所を作り始めたかのようでもある。警察まで、初めて母親自身が迎えに来てくれたことはB子には嬉しかったのだろう。初期からTHとの信頼関係ができ、心理的支援をベースにしながらも、教育的介入を適宜行い、さらには母親とB子と学校との環境調整を綿密に行うことが、1年間という比較的短期間でのB子の回復につながったのではないかと。

**【事例3】 普通教育と障害児教育の融合モデルとして
一学校コンサルテーションやスーパービジョン
による学校現場と心理的支援の統合的アプローチ
が、本人の変容につながり、集団不適應や対
人恐怖が改善していく過程一**

1. 事例の概要と経緯

本事例に登場する主人公C子は、家族は父、母、3歳下の妹、本人の4人家族。母親の就労のために生後3歳までは祖母と、以降は保育所で昼間は過ごした。そこでは、友達はずいぶん1人でぼつんとしていた。小学校入学後も集団に馴染めず、対人交流もほとんどない。集団行動できない、給食が食べられないなど、学校生活に適應できず、中学1年途中からは授業も教室に入れなくなる。中学2年時、両親は、学習、性格・情緒、集団適應などの相談を希望して来所。母親の面接をTHが担当する。養護学校高等部進学後は、中学期の相談室での定期面接の形態を終了し、THの学校コンサルテーション、担当教

師へのスーパービジョンを中心にした、スクールカウンセリング機能に切り替えて関わる。C子への対人関係援助、特に担任のC子の心の理解と受容的、共感的関わりによる、1対1の対人関係の形成などにより、C子が大きく変容していく過程である。この高等部期を中心に、その経過を記す。

以下、スーパービジョン、コンサルテーションともにTHがスーパーバイザーあるいはコンサルタントとして行ったものである。

【小学校期】

学校生活全般では、集団に入らず、友達と遊んでいるのをそばで見ていた。高学年では、人前で給食は食べられず、コミュニケーションが苦手で、誰ともほとんど話さない。人に見られるのを嫌い、人と対面できない。身体接触を極端に嫌い、人前で更衣ができず、体育や水泳に参加できない。運動は苦手。休み時間から授業にかけてトイレに隠れたり、眉毛を抜くなどの自傷行為もあった。4年生くらいまでは、注意されると物を投げつけたり教室から飛び出したりすることがあったが、5、6年ではなくなった。多少のいじめはあった。学力面は、5、6年からは勉強についていきにくい。欠席はほとんどない。

【中学校期】

集団に入れない、給食は、手で隠したり、壁を向いたりし、さらに口の周りなどの汚れが常に気になり、ほとんど食べられない。身体接触を極端に嫌がる。人と視線をそらす。授業中はすわったまま反応しない。気分が安定している時は、きれいに板書をノートに書き写す。先生ともほとんどしゃべらず、特に男性教師とは話さない。三者懇談でのC子は、横からの母親の指示で話す。小学校からの友人D子だけは、唯一何でも話せる存在で、毎朝D子の迎えでいっしょに登校していたが、D子は中学1年末で転校する。その後は、男子生徒を避けて遠回りするためほとんど毎日遅刻するが、欠席はない。重度の難聴のE男とは、C子だけが意思が通じる。人とは視線をそらす。運動面は鈍く、体育は苦手。中学1年の2学期頃から、教室には入れなくなり、廊下から授業に参加する。相談来所後の医学検診で、軽度の遅れはあるが、病理性は特に指摘されなかった。

【小学校から中学校期の家庭生活】

家では何でも妹の方がてきぱきリードする。C子は妹をかわいがる反面、比較されたくない。母親はこれまで常にC子のできないことや、スローテンポの行動にいらいらしたり、叱責を繰り返してきた。相談来所以来、C子に対する支配的態度が劣等感や萎縮につなけると気づき始め、徐々にC子を暖かく見守りながら支えていこう

とする。父親は、C子に厳しく叱る、声を荒げるなどの対応が日常的だったが、C子を認めながら育てる姿勢に変わっていく。母親も来所後の父親の変化に一番驚く。

2. 支援方針と実践【中学期以降を中心に】

〔教育的支援の方針〕 学習面：自尊感情の傷つき体験を癒し、成就体験などを通して、学習や学校への拒否感を改善する。

〔心理治療面の方針〕 心理面：中学期のC子には、プレイセラピーや受容的、共感的なカウンセリングを行う。高等部以降は、学校現場での教師中心の心の理解と援助。母親の養育態度の見直しなどへの援助と、その内面を支える。

〔統合的アプローチ〕 進路面：自己確立につながる適切な進路指導援助に、学校、親、THらの連携。その他：C子の問題を、主治医などとの連携で、きちんとアセスメントして取り組む。学校コンサルテーションを通しての、先生方のC子理解や支援方法の理解。担当の先生への継続したスーパービジョンにより、対人回避や対人恐怖の著しいC子を、まずは1対1の信頼関係から支える。学校の中での居場所づくりと場の共有から、次第に対人関係トレーニングを行う。

3. 経過

【養護学校高等部1年】

登場する先生方：担任のK先生(女性)、副担任のH先生(男性)、養護のR先生(女性)

＜1学期＞

【第1回スーパービジョン：担任K先生、副担任H先生、養護のR先生：これまでの経緯の理解と、1対1関係を基本に関わることから始める】 入学式では、緊張で身体が震え、吐き気を催し、外に出る。後で、男子と同室だと気分が悪くなること、家族のこと、亡くなった祖母のことなど話す。その後も「いつも見られている」と言い、特に男子生徒や男性教師と一緒に「気分が悪くなる」と言って、教室に入れない。「私を睨みつけたでしょう」、「私のことを言っている、観察している」と、被害念慮も強い。食事は、弁当を食べ始めるまでに30分、部屋に誰もいなくなると多少食べた。「食べているところが見られるのが困る、音が聞かれると困る」と言い、音を消すためにCDの音量を上げ、カーテンを閉め、電灯を消すなどして、2時間近くかけて食べる日が続く。先生方の関わりで次第にK先生とはいっしょに食べるようになり、6月には初めてR先生ともいっしょに3人で食べた。自分の食べているところを見られないようにカバンを机の上に置き、隠して食べる。不安が高まると、ソワソワと落ち着きがなく教室の中を歩き回り、同じことを何度も繰り返して一方的にしゃべり続ける。「自分は何のとり

えない」「バカだと思われている」と言い、人との接触を避ける。自分の意志が通じないと易怒的で苛立ち、人の言葉が聞き取れない。人が近付くと「側によらないで」と逃げる。時間割の変更があると、「この学校は変な学校や」と混乱してパニック状態になる。かわいがってもらった祖母のことを話す。誰かに自分の持ち物をとられると言って不安がる。物音に過敏で、食事や授業以外は1日中椅子に座らないでうろうろし、安定しているときに誘うとその時だけ座るが続かない。「1人でいるのが恐ろしい。幽霊に呪われる」と言って教室では1人になれない。

【第1回コンサルテーション：C子への対応を、1対1関係を基本とし、さらに学校心理学のモデルなどを参考に、援助の役割分担をする。1次ヘルパー役をTHが担当が、学校外の非日常の関わりのため、日常はその役割を養護教諭のR先生と担任のK先生が担当。2次ヘルパー役は副担任H先生を中心にした学年団の先生方。3次ヘルパー役を親や生徒や学年以外の教職員とし、関わりを共通理解する。】

【第2回スーパービジョン：K、H、R先生：1学期の指導援助の振り返りと、夏休み中の家庭と学校、THらの連携について】

〈2学期〉

【第3回スーパービジョン：K、H、R先生：1対1関係でのC子の変容に寄り添いながらの、場の共有について。それを各役割が支える。主治医との連携を確認。】

役割分担した先生方の関わりで、少しずつ校内での行動範囲も広がり、K先生の他に話の多少できる先生も増えるが、会話には非常に強い不安を感じている。授業は、男子を避けて、時間をかけてようやく教室に入る。教師から指名され質問を受け、逃げ出したこともあり、予期不安からか、しばらくは教室に入れない。教室のドアを閉めると恐がり、必ず開けている。クラスメイトと机を並べられなかったが、2学期以降は次第に恐がらなくなる。バスでの校外行事は、当日まで不安でいたたまれず、さらに会場の体育館の建物や多くの人に、両手で耳を塞ぎ出て行く。春の校外学習では車中「バスガイドさんに見られている」と避ける。他校との交流会では、身体が堅くなり頭痛、手足が震える、冷える、吐き気がする、息ができないと訴え泣きながら耐える。その場から出るにも動けない。

【第4回スーパービジョン：K、H、R先生：対人恐怖、社会恐怖症状について、C子の警戒心や迫害意識を軽減し次第に取り除いていくことから、潜在的にC子のもっている人を求める気持ちを引き出していくことを検討する。】

【第2回コンサルテーション：第4回スーパービジョ

ンで示した援助方法を説明し、各役割の機能の再検討】
〈3学期〉

自分の気持ちを手紙に書き、先生や友達に渡したり、養護のR先生とも関係がとれるようになる。1日に感情の落ち込みと回復を何度も繰り返すこともある。「幽霊が私の髪を触った」「蛇が落ちてくる」と言い自分の髪を直したり、自分の持ち物を取られると言って持ち歩くこともある。

【第5回スーパービジョン：K、H、R先生：情緒の不安定さや、非日常的な恐怖心に対しての先生方の接し方やとらえ方について。主治医受診の結果を受けての対応】

【高等部2年】

【第3回コンサルテーション：昨年度からの援助の1次、2次、3次ヘルパーの役割分担の機能の確認と再検討、1対1対応の基本と場の共有】

1年の後半から1人で電車通学し始めるが、車中で「嫌がらせて咳をする人がいる」と訴えたり、自分の口臭にこだわり混乱する。ラッシュの時間帯は特に緊張する。1つのパターンを間違えると対応できずパニック状態で、下校時は〇色の電車と決めているので、行き先が同じでも色が違うと乗れない。通学は「人が苦手やから疲れる」と苛立つ。ある日、口臭を気にして不安定になり、帰りの電車の中でパニックを起こして、駅で警官に保護される。「幽霊が出る」「蛇が体の中に入る」「紅茶の中に目玉が入ってる」「目玉の臭い」などと、自己臭を頻繁に訴え、「トイレの臭い」がするとパニック。主治医を受診し、投薬を受け、自我境界の保護が必要で、不安定な時期は家でのおんぶりする必要もあるとのアドバイス。THは、非現実的な思考に巻き込まれないようなカウンセリングも必要ではないかと判断し、主治医と連絡をとり、受診時に対応していただく。

【第6回スーパービジョン：K、H、R先生：神経症状や不安症状の強いときの、指導援助の方法と今後の見通しなどについて】

通院しながらしばらく欠席し、自宅で落ち着いてきたということで、再登校し始める。一時の症状も軽快し、K先生を中心にした先生方の援助システムがうまく機能していき、次第に安定していく。新入生歓迎会には震えて集団に入らなかったが、中学校が同じだった友達の存在は見つけていた。夏休みの後半は妹が親戚に行き、母親と2人だけの時を過ごし、お墓参りや買い物などにも出かけたのを喜ぶ。1日に何度か急に不安定になるが、昨年度よりは今年度、今年度の1学期よりは2学期と立ち直りも早くなる。苛立ちながらも自分の思いを伝えるようになる。あるとき、初めてC子自らK先生の前に椅子を持ってきて座り、2人向き合って1時間程楽しく会

話した。自分の思うようにならなくても、その日が安定していれば自己コントロールできるようになり「自分はどうしてイライラしてしまうの」と落ち着いて話せることもある。

【第7回スーパービジョン：K, H先生：第3次ヘルパーとしての友人関係を活用する段階であるとの判断をし、K先生方に具体的策を説明】 次第に教室に入る授業が増え、時間も長くなる。行事では、集団には入れないが、離れて同じ行動する。体育祭は練習には入らず、当日は参加した。秋の校外学習は母親とK先生3人で楽しく参加。文化祭は頑張って展示するが、当日の校内の環境の変化に適応できず、苛立つ。1年上級生のF子には以前から関心を持ち、帽子や持ち物も真似るなどしていることから、F子から何度か声かけしてもらおうが、やはり逃げてしまう。ある時C子の好きなCDをプレゼントしたことから、嬉しそうにF子の話を聞くようになった。これらをきっかけに、男子同級生の車椅子を押したり、その子に手紙を書いたりするようになる。

【高等部3年】

【第4回コンサルテーション：情緒面や能力に適した進路について】

【第8回スーパービジョン：K, H先生：C子の警戒心が次第に薄れ、人を求める気持ちが表現されるようになってきていることを確認し、基本は1対1の関係におきながらも、大人とだけの関係から、徐々に同年代の関係に広げていくことを継続する。】

文化祭は、作品を見られることに「見てるね」と満足げで、多くの先生から誉めてもらい自信を持つ。ステージ発表では、暗幕で他の生徒と仕切られた体育館の観客席に座れた。2日目には自分から今日大丈夫、と言い2時間頑張る。この間、多少のトラブルでパニックになったが、立ち直りが早い。修学旅行は出発まで不安がらが、2泊3日楽しく過ごす。

【卒業と進路】

卒業式には、体育館で参加し、自分の手で卒業証書を受け取る。進路は、自宅近所の作業所に決まり、徐々に社会を図っていく。

【経過のまとめ】

中学までのC子は、全体指導の中で、それまでの学校生活での友人関係や学習のつまずき、また集団行動の不適應、こうした失敗体験の積み重ねからますます自信喪失し、学校生活に適應できなくなった。心理的に教育的に支える高等部の先生方の指導援助で、C子は次第に情緒も安定し、対人関係も広がり緊張も和らぎ、学校に行くのを楽しみにするまでに変化した。しかし、C子のもつ情緒面の問題、特に対人恐怖は、C子を悩ませ続けた。

母親面接を通して、家庭でのC子が、妹と比較され、劣等感から自己防衛的で自信喪失している状態から、徐々に自信を持ち始め、自己表現や自己主張ができるようになる。これまで支配的で絶対的なC子の母親観が変化し、時には母親への反発や反抗も表出し始める。母親は、こうありたいと思う母親像と、思いどおりに動かない我が子に対する苛立ちや腹立たしさの中で葛藤し、悩みながらもC子との関わりの改善に努力する。希薄だった父子関係も、毎朝登校の送迎の車で、父子だけの時間を過ごし、徐々にコミュニケーションが可能になるなど、養育環境に変化がみられる。こうした中でC子は徐々に社会性も獲得し、無事卒業し、新たな生活をスタートするが、これからの課題も多い。

【アセスメントと考察】

中学時にインテーク3か月後頃に、WISC-Rを実施。結果は、全IQ60台後半で、言語性IQが動作性IQよりも20近く高い。13項目に大きなバラツキはない。全体に動作がゆっくりで、作業時間がかかり、具体的な状況理解はある程度できるが、学習的な事柄には、用心深く自信を欠き、「苦手やから」と回避する傾向にある。C子の、場面による症状などからは、当初場面緘黙なども検討されたが、その後の経過の中で、むしろ非常に強い対人恐怖や社会恐怖などが考えられ、あるいはアスペルガー症候群なども疑われたが、今のところ診断は難しいと思われる。思考法や思考形式が単調で、はずれると応用がきかないところなどは、不器用で軽度の精神遅滞があることなどからも理解できよう。思春期の不適應生徒の知的側面と情緒面との問題の混在したケースのアセスメントは難しく、そのため、これらの部分は、別の機会に十分検討するとして、本事例では、C子の集団不適應や対人恐怖を中心とする症状の改善に焦点を当てて、統合的アプローチの有効性を検討した。筆者らの関わりは、主に学校コンサルテーションのコンサルタントや、担当教師へのスーパービジョン、あるいは母親面接を通してのカウンセリングというものであった。C子の対人恐怖はむしろ強くなった時期もあったが、高等部進学後は、明らかに学校教師の受容的、共感的関わりや適切な指導により、学習機会を得、経験を重ね、その社会性や具体的な日常生活能力を獲得していった。最後に、本事例でC子の変容をもたらすのに、最も重要だった点は、学校コンサルテーションや担任へのスーパービジョンを通しての校内システムの活用と、教育的アプローチと心理的アプローチの統合がすすんだことではないかと考える。

おわりに

3事例は、いずれも我々が、学校外から援助を行った

ケースである。SCが常駐ではない場合、あるいは学校内には入らない場合、あるいはSCがスーパービジョンやコンサルテーションを活用する場合など、今後のスクールカウンセリングの一形態として、その有効性を検討した。最後に、スクールカウンセリングの今後の展望として、SCにもその個性や力量に様々な違いがあり、また地域や学校ごとに特性もある。今後どのような制度化がすすんでも、子ども達の心の援助のために、多様な力の連携協力と学校教育と心理的援助の統合化が必要と考えており、その中での1つの方法としての3事例をとりあげ、検討した。

引用文献

- ダリル・ヤギ 1998 スクールカウンセラー入門—アメリカの現場に学ぶ— 上林靖子 (監修) 勁草書房
- 江口昇男 1998 スクールカウンセラーの「未来」を模索する—現場教師たちといかに渡り合うか— 心理臨床学研究, 11 (3), 183-187.
- 学校臨床心理士ワーキンググループ 1997 学校臨床心理士の活動と展開 日本臨床心理士会
- 原田正文・林 秀子・府川満晴 1997 コーディネーター型教育相談の実践 朱鷺書房
- 橋本秀美 1998 心理治療と教育的支援の統合的アプローチ 学校教育相談研究, 7・8, 103-112.
- 橋本秀美 1998 不登校生徒に対する心理臨床的支援と教育的支援の統合的アプローチ 武庫川女子大学大学院臨床教育学研究, 4, 111-142.
- 橋本秀美 1998 動的家族画, 動的学校画を通した不登校生の理解と治療過程について 応用教育心理学研究, 14, 19-23.
- 橋本秀美 1999 対人関係に悩む青年期不登校男子生徒へのカウンセリング—心理と教育過程— 応用教育心理学研究, 16, 31-40.
- 東山紘久 1992 教育カウンセリングの実際 培風館
- 東山紘久・藪添隆一 1992 システムチェックアプローチによる学校カウンセリングの実際 創元社
- 石隈利紀 1999 学校心理学 誠信書房
- 伊藤亜矢子 1998 学校という「場」の風土に着目した学校臨床心理士の2年間の活動過程心理 臨床学研究, 15 (6), 659-669.
- 伊藤美奈子 2000 スクールカウンセラー実践活動に対する派遣校教師の評価 心理臨床学研究, 18 (1), 93-99.
- 国分康孝 1987 学校カウンセリングの基本問題 誠信書房
- 国分康孝 1997 教師の使えるカウンセリング 金子書房
- 国分康孝 1998 日本における学校教育相談の課題—教育委員会と教師に期待したいこと— 学校教育相談研究, 7・8, 4-11.
- 小谷英文 1997 心理臨床と学校教育の接面 季刊精神療法, 14 (1), 5-11.
- 倉光 修 1998 臨床心理士のスクールカウンセリング 誠信書房
- 中島義実 1999 不登校生徒に対する担任教師の取り組みを支えた校内心理臨床活動の事例 心理臨床研究, 17 (4), 366-377.
- 中島義実・蔭山英順・原田克己・草野香苗・太田宣子・佐々木栄子・金井篤子 1997 義務教育現場における教員の期待するスクールカウンセラー像 心理臨床学研究, 15 (5), 536-545.
- 日本学校教育相談学会理論化検討委員会(向後正) 1998 “学校教育相談”の理論化に関する中間報告(1) 月刊学校教育相談, 10, 86-95.
- 大野精一 1997 学校教育相談—理論化の試み— ほんの森出版
- 大野精一 1997 学校教育相談—具体化の試み— ほんの森出版
- 田嶋誠一 1998 暴力を伴う重篤事例との「つきあい方」 心理臨床研究, 16 (5), 417-428.
- 鶴養美昭・鶴養啓子 1997 学校と臨床心理士—心育での教育をささえる— ミネルヴァ書房
- 氏原 寛 1999 学校カウンセリングの諸問題 学校教育相談研究, 9, 4-11.
- 氏原 寛・谷口正巳・東山弘子 1991 学校カウンセリング ミネルヴァ書房