

心の教室相談員による不登校支援の一事例

～適応指導および教師との協働を通して～

A case of the non-attendant supported by a “counselor at the hearty classroom” :
Considering through the special supports and the collaboration with the teachers

坂田 真穂

SAKATA Maho

(スクールカウンセラー / 和歌山大学教育学部非常勤講師)

本研究では、学校における心理的支援の在り方を検討するために、1998年から2003年まで実施されていた「心の教室相談員」活用調査研究委託事業を取り上げて論じた。心の教室相談員による不登校女子中学生への関わり事例を報告し、心理の専門家として関わるスクールカウンセラーとの違いや、地域の有償ボランティアであるからこそできる援助について検討した。心の教室相談員が行う別室学習の指導や体験の共有等の直接的支援は、スクールカウンセラー等の専門家による心理面接と共に重要な関わりであり、教師やスクールカウンセラーとの適切な役割分担のもと、連携・協働することによってさらに有効な心理的支援が可能になることが示唆された。

キーワード：心の教室相談員、スクールカウンセラー、不登校、別室学習、協働、適応指導

1. はじめに

「心の教室相談員」活用調査研究委託事業は、1998年に文部省によって導入、2003年の廃止まで全国の各市町村で実施された。1995年に開始され、現在も配置が拡げられているスクールカウンセラー活用調査研究事業と比較すると、その職務や勤務形態等に幾つかの相違点があった。例えばスクールカウンセラー(以下、SC)が、職務委託を行う資格を臨床心理士や精神科医、臨床心理学分野を担当する大学教員に限定し、専門的立場からのカウンセリングやコンサルテーションを行うのに対し、心の教室相談員(以下、相談員)は、退職後の教員や地域の保護司、心理学を学ぶ大学院生まで幅広い層が従事し、児童生徒の相談に耳を傾けることを主な職務としている。また、賃金や勤務時間等の労働条件としては、有償ボランティアといわれる相談員の時給はSCのおよそ1/5、1校への年間総勤務時間は1999年度和歌山市の場合420時間であり、2007年度のSCの実質勤務が210時間であることと比較するとおよそ2倍であった。この「心の教室相談員」事業は、より専門的関わりが期待されるSCを中心とした相談体制への移行とともに、2003年に廃止された。

現在、筆者はSCとして相談業務に携わっているが、日頃の業務の中で、SCが担う心理的支援と、相談員が担っていた心理的支援は、全く質の異なる支援であっ

たのではないかと感じている。例えば、SCが行う心理面接では、面接の時間や場所を制限することで治療構造を保つため、相談員のように、別室学習のための教室(以下、別室)で学生と時間の許す限り課題や話をして過ごしたり、教室を出て屋外での運動や遊び体験を共有することはない。しかし、学校には、SCが行うような専門的ケアを必要とする深刻な症状を持つ生徒ばかりではなく、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存在する。けれども、1クラス40人という学生を抱える教師には一人ひとりじっくり関わる時間がなく、また、概ね週4～8時間という限られた勤務時間のSCにも一人の学生と過ごせる時間は限られているため、「心の教室相談員」事業が廃止された現在ではこのような思春期のつまづきに対して、細やかな関わりが持てずにいることも少なくない。このような点から考察すると、教師と異なる立場から接することが出来、直接的支援を行う相談員のような地域の有償ボランティアは非常に重要だと思われる。

本研究では、筆者が大学院で心理学を学ぶ傍ら心の教室相談員として関わった、不登校女子学生の事例を報告し、その支援の過程を考察するとともに、有償ボランティアである相談員の意義と学校における心理的支援の在り方について検討したい。

本事例では、相談室での心理面接によって不登校生徒の心の課題に向き合い、生徒の心的エネルギーが高まったところで、別室学習での直接的支援に切り替えている。不登校児童生徒への学外における支援のひとつとして各市町村による適応指導教室がある。倉淵(1998)は、心理面接と適応指導教室の併用モデルとして、①最初、面接を継続して行い、②クライアントの不安や悩みが薄らぎ、集団参加へのエネルギーが高まってきたら、③教室に入級させつつ面接を継続する、という過程を提案しているが、この事は、本事例の支援プロセスとも一致している。また、文部科学省(2001)によると、適応指導教室は「不登校児童生徒等に対する指導を行うために教育委員会が、教育センター等学校以外の場所や学校の余裕教室等において、学校生活の復帰を支援するため、児童生徒の在籍校と連携をとりつつ、個別カウンセリング、集団での活動、教科指導などを組織的、計画的に行う」ものと定義されているが、学内における不登校支援の一形態である別室学習は、広義での適応指導教室であるともいえる。適応指導教室は、学校と面接室、あるいは教育とカウンセリングの中間にある存在(花井, 1998)であるが、このような視点においても、別室登校と適応指導教室での関わりのあり方、また、そこでの援助者である心の教室相談員と適応指導教室のスタッフにもその役割に共通点がある。

今田ら(1997)は、適応指導教室では、学校との連携が重要であると示し、「教師が適応指導教室を正しく認知し、学校と適応指導教室との間に協力関係が築かれることが重要になる」と述べているが、別室学習との間でも同じことが言えるであろう。本研究で提示される事例は、相談員と教師との連携が比較的スムーズに行われたケースであり、両者の協働が、本事例の不登校生徒がおおよそ半年という短期間で教室に復帰出来た要因のひとつになっていると思われる。

そこで、本研究では、不登校生徒の教室復帰プログラムの1モデルとして、別室登校における、相談員と教師との協働の過程を報告し、その在り方についても併せて考察したい。

なお、本研究で提示する事例に関しては、記載に当たって来談者の了解を得てあるが、プライバシー保護という点から、関わりの流れや内容を損なわない程度に、事実に変更を加えている。

2. 事例提示

- ① 来談者: A子(女子、中2)
- ② 主訴: 同じクラブ(バレーボール部)の仲間(2年生女子・複数)が怖くて学校に行けない
- ③ 家族構成: 母(40歳代前半)、本人、妹(小学校高学年)

④ 臨床像と生活歴:

初回来談時のA子は、非常に暗い表情をしており、こちらを伺うようなおどおどとした態度であった。きちんと制服は着ているが、長い髪を無造作に結わえており、長い前髪が顔にかかっている。始終うつむいたまま、視線は合わせない。

A子が5歳のときに父母が離婚して以来、A子は、母親、妹と共に3人で暮らしている。母親は、パートをしてA子らを育てているが、A子らが家にいる時間に母親が留守になることは少ないとのこと。小学生の妹はA子の遊び相手にはならず、話をすることは少ない。

担任によると、A子は、クラスではおとなしい方が親しい友人もあり、これまで成績も中の上で特に問題はなかった。また、生育歴に関する詳細なエピソードは得られていないが、学校側の把握によれば、特に発達上の問題は無いと思われる。

⑤ 来談経緯:

A子は、中学2年生の6月あたりから、ぼつりぼつりと欠席するようになり、7月には欠席日数が更に増えた。そして、ついに、夏休み明けから全く登校しなくなったため、心配した担任教師(40代、男性)が、9月中旬、母親を通じて相談室への来談を勧めた。

⑥ 面接構造:

面接は、学内の、普段はほとんど使われていない校舎の空き教室を利用した相談室で行われた。また、#21以降は、その相談室の中央に壁を取り付け、2つに分けた片方を相談室に、もう片方を別室登校用の教室とした。#1～#20は、週1回50分枠で心理面接を行ったが、別室登校を開始した後は、状況に合わせて随時変更している。また、相談員である筆者の勤務は1日4時間×週3日である。

⑦ 問題の見立てと支援目標:

A子の不登校は、クラブ内トラブルを契機にした不安神経症傾向だと思われる。しかし、その基底には、一人親家族の長子として、手のかからない子どもでいなければならなかったことによる、自我の抑圧があると思われる。「子ども」を十分に生きてこれなかったA子は、思春期を生き抜く自我を育てられておらず、そのため、葛藤・不安場面での適応が非常に困難になっていると考えられた。

したがって、そのようなA子の状況を踏まえた関わりとして、まずは、相談室という守りのなかで、A子の自由な表現を受け止め、その自我の発達を促すことを第一の目標とした。さらに、状況を見ながら、相談室から教室への復帰が促されるような直接的関わりを行っていくことを第二の目標とした。

3. 面接の経過

以下の記述において、心の教室相談員(以下、Th)の

発言内容を〈 〉、来談者(以下、C1)であるA子の発言内容を「 」で表すこととする。また、それ以外の人物の発言内容は『 』で表す。

第一期：“偽りの自己”(#1～#11：X年9月～X年11月)

#1では、A子が母親に連れられて来談したが、母親は『お願いします』とThに頭を下げると、すぐにA子を残して帰っていった。A子は怯えたような、こちらを伺うような態度であり、ほとんど目を合わせない。Thは、簡単な自己紹介や、他愛無い日常的な会話を通して、A子の不安を和らげようと努めた。A子からは、ほとんど発言は無かった。終了時間が近づいたので、Thがくまた来週ここで会えるかなあ?と尋ねると、A子は黙って頭を縦に振ったので、次の来談時間を決めて別れた。

#2では、学校と相談の上、相談室横の通常は閉鎖してある非常口を特別に解放してもらった。周囲の目を気にするA子にとって、正門から校舎に入って来談することは困難だと思われたためである。A子には、非常口から来談してもよい旨を事前に伝えてあったが、A子が実際に姿を見せるまで、Thは落ち着かない気持ちで、何度も非常口辺りを確認した。この日も、A子は母親と共に学校まで来たようであったが、今回は母親が相談室までA子に付き添って来ることは無く、A子一人で、不安げに周囲を見回しながら、逃げ込むように相談室に入ってきた。また、入室後も、落ち着かない様子で周囲を気にしては、「相談室のカーテンを全て閉めてほしい」と訴えた。この日、A子の口から「同じクラブの同級生が怖いから学校に来れない」と、語られたが、「はっきりものを言うのが怖い」という理由の曖昧さに、不登校の理由としてそれにはThはどこか腑に落ちないものを感じていた。

#3でも、A子は非常口から一人で来談し、カーテンは締め切ったままのカウンセリングであった。しかし、少しずつ慣れてきたのか、A子から、他愛無い日常について語られるようになった。日中は、母親が仕事のため留守なので、日ごろは家で一人でテレビを見て過ごしているとのことであった。また、A子の父母は離婚しており、父親と一緒に暮らしていないことが語られたが、両親の離婚や父親についてそれ以上は語られなかった。母親は仕事と家事で忙しいとのこと。

#4では、A子は、初めて、学校まで一人で歩いてやってきた。そして、約50分のカウンセリングが終わると、逃げるように帰っていった。

これまでは、自分たち姉妹を女手一つで育ててくれている母親を気遣う様子であったが、#5では、「お母さんはずるい。私にはテレビばかり見てはいけないというくせに、自分はビデオを借りてきてずっと見ている」と、母親への不満が語られた。

#6～#8でも、引き続き「(母親が)妹にばかり甘い」

等、母親への不満が表現された。また、妹に対しても「(妹は)うるさい。わがままだから嫌になる」と漏らした。A子は、母親や妹がいない昼間の家がとても落ち着くのだと言う。「学校を休んで家にいると、妹は小学校へ行き、母親は仕事に行くのでひとりになれる。一番安らぐ時間」と話す。

#9～#10では、学校を休んでいる昼間、何をして過ごしているかが語られる。誰も居ない家で、テレビを見たり、お菓子を食べたりしていると話す。Thは家で一人でのびのび過ごしているA子を想像した。「(昼間、誰もいない家では)何をしてもいい。どんなことをしていても、誰にも何も言われない」と柔らかい表情を浮かべるA子の話ぶりから、A子が普段、母親や妹の前で“しっかりしたお姉ちゃん”でいなくてはならないのだろうとThは思った。

#11では、カウンセリングに来るなり、「はい!」と、枯れた蔦で作ったリースをThに差し出した。学校へ歩いてくる道中で蔦を拾い、リースを編みながらやってきたとのこと。校内では依然人目を気にしているが、相談室までの道中を楽しんでいるようであった。初回来談時より、ずいぶん表情が明るくなったと感じる。この日以降、道端に生えてる草花や松ぼっくりなどを拾って、Thに持ってきてくれることが増えた。

第二期：悪との出会い(#12～#19：X年11月～X+1年1月)

#12で、A子は「考えたんだけど…」と切り出し、次のような話をした。「私の中に3人のA子がいる。一人は頑張ってるちゃんどできるA子(以下“良いA子”)、一人は頑張るのが嫌な悪いA子(以下“悪いA子”)、一人はそのふたりのA子の間で審判をしているようなA子(以下“審判のA子”)。たぶん“審判のA子”が私。これまで“良いA子”が頑張ってたんだけど、だんだん“悪いA子”が大きくなってきて、“審判のA子”はそれをどうにも出来なくなってしまった」と語る。A子は、学校へ行きたくないという自分は“悪いA子”だと言う。〈“悪いA子”もちゃんと居たんだね〉

#13以降も、カウンセリングでは日常の出来事が報告されたが、その中で、自分の子どもらしいわがままさや、親や周囲への不満を語る際には、A子は自分を“悪いA子”と表現した。A子は、自分の内なる悪の存在を感じられてはいるものの、それを、“悪いA子”というように、第三者のものとして表現することでしか抱えることが出来ないのだろう。Thは、A子の言う“悪いA子”の部分、A子の一側面としてThが受けとめることで、A子も自分自身の内なる悪を受け入れられればと願った。A子のネガティブな側面を話題として扱う際、Thは、A子が用いる“悪いA子”という表現を取って使わず、“A子”と呼ぶようにした。“良いA子”、“悪いA子”が、“審判のA子”、つまりA子の自我のもとで統合され、自分の内なるものとして収められ

ることを目指したためである。

#17になると、“良いA子”、“悪いA子”、“審判のA子”という表現は自然と消えていることにThは気がついた。A子は、再び自分自身を「私」と呼ぶようになっていた。

さらに、#19では、級友が怖いという話やお母さんや妹への不満を口にすることも無くなっていることにThは気がついた。また、この頃からカウンセリングが終わっても相談室で本を読んだりして過ごしたがるようになった。そのため、時間的・場所的「枠」に守られたカウンセリングという関わりから、教室復帰につなげていくための別室学習というより直接的な支援に切り変えたほうが良いと思われた。その事を担任教師と相談したところ、これまで本校には別室学習の前例がなかったにも関わらず、Thの提案に賛成し、場所や課題等の手配も含め、学校に働きかけてくれることになった。また、担任と話し合った結果、この時点では、A子にとってThが最も緊張せずに話せる存在だということから、A子へは、Thから別室登校の提案をすることになった。

第三期：

教室復帰に向けて(#20～#35：X+1年1月～X+1年3月)

#20で、A子に別室学習の提案をする。Thとの会い方をこれまでと変えることは、治療の流れを考えると非常に大きな賭けである。何度も迷った挙句、思い切って別室学習を提案したThに、「そうする！」とA子はあっさりとした様子で答えた。

#21からは、これまでと同じ50分のカウンセリングのあと、A子は学校に残り、半日の別室学習が始まった。とは言っても、突然のことに、別室学習のシステムも場所も無く、教室を利用した大きすぎる相談室が、急遽、間仕切りで2つに区切られ、その片方を別室として利用することとなった。そこでThがカウンセリングの空き時間にA子と過ごすことになった。時折、担任や養護教諭が交代でA子の様子を見に来てくれたが、3人とも手が空いていないときはA子が一人で過ごすことも多かった。また、教室を連想し辛い応接セットを別室に置いてもらい、そこでA子に課題をさせた。

#23では、課題の息抜きとして、A子に誘われて二人で裏山の散策に出かけた。大小さまざまなどんぐりを拾って喜んでいるA子を見ながら、かつて、人の目を盗むようにして登校し、相談室へ逃げ込むようにしてやってきたA子とは別人のように明るい表情だとThは感じた。

#24から、A子は、午後から出勤してくるThより早く登校し、自ら別室の鍵を職員室まで取りに行っては、別室でThを待っているようになった。担任教師が教科担当の教師に依頼し、先生方の好意で簡単な課題を用意してくれるようにもなった。課題に提出期限はなく、

好きなものから、A子のペースで取り組ませた。その後、担任や養護教諭以外にも、別室にいるA子に関心を寄せる教師、授業の空き時間にA子の課題を見る教師が何人か現れた。

#26で、担任や養護教諭、Th以外の教師がA子を訪ねても嫌がらない様子を見て、担任教師から、『A子と仲の良いクラスメイト数人を、休憩時間にA子の部屋に誘ってみてはどうか』と提案があった。Thは、初めこの提案に躊躇していたが、担任と話し合う中で、A子に話だけでもしてみようということになった。A子は、気の許せる2人のクラスメイトの名前を挙げ、「彼女たちなら訪ねて来ても大丈夫」と答えた。

#28の昼休憩に、予定通り、A子のクラスメイト2名がA子を訪ねてきた。Thとの面接を開始してからは、A子が他の生徒と顔を合わせるのは初めてだったが、A子はこの友人の訪問に楽しそうな様子であった。これ以降、この友人たちは、昼休憩ごとにA子の部屋に遊びに来るようになった。また、少しずつ教室の環境に慣れるために、別室登校用の部屋に、教室にあるのと同じ机と椅子を一脚ずつ用意してもらい、授業時間に合わせて、取り組む課題を計画させた。

#29では、A子は妹に関して「妹も、いつかきっと私と同じように学校へ行けなくなる。妹の気持ちがわかる」と話し、また、母親に対して「お母さんは私たちのことを気にしないで再婚してもいいのに」と語った。家族を思いやる発言をThは久しぶりにA子から聞いたように思った。しかし、来談し始めた当初は、家族への不満を口にしなかっただけで、このような温かい言葉ではなかったかもしれない。

#31の前日、A子が、訪ねてくるクラスメイトたちに誘われて、調理実習に出席したと担任から報告があった。Thは驚きながらも、A子には「緊張しただろうね」と声を掛けると、A子は「まあね」とそっけなく答えただけであった。そのA子の様子から、A子は、自分が授業に参加したことを喜ぶ周囲との間に温度差を感じているのではないかとThは思った。周りがある手を挙げて喜んでいる今こそ、A子の立ち位置にThが共に立って、その不安や複雑な思いを共有することが大切だと思った。

また、昼休憩には、初め訪問した2名の友人に加え、さらに2名(計4名)のクラスメイトがA子を訪ねて来た。A子と、初めに訪問した2名の友人との間で、自然に別の友人を招く段取りになったらしい。

調理実習への参加以降、#35の最終回までに、A子が授業に出席することが3～4回あった。いずれもA子の好きな教科であり、1時間出席してはすぐに別室に戻って来たが、教室から戻ってきたA子の表情には初対面時のような暗さや硬さは無くなっていた。もうすぐやってくる新学期が、A子が教室に戻るいいタイミングになるとThは感じた。今後、A子の居場所が別室から

教室に移る事で、A子と担任とのコミュニケーションが重要になると考えたため、担任教師と相談し、担任からA子に新学期からの教室復帰が促された。Thは、A子がもしも教室に入れない場合を想定して、Thが出勤していない日でも、A子の別室の鍵を必要に応じて開けてもらえるよう担任にお願いしておいた。

新学期が始まり、4月半ばにThが新年度の勤務を始めた時には、A子は、完全に教室に戻る事が出来ていた。時折、一人で相談室にやってくるのは家族や友人への不満を漏らすことが何度かあったが、一通り話すとまた元気に教室に戻っていった。

その後、A子は再び不登校に陥ることなく、無事、中学、そして進学先の高校、専門学校を卒業し、現在も元気に働いていると聞いている。

4. 考察

4.1. 心の教室相談員における直接的支援

通常、病院やカウンセリングセンターで行われるカウンセリングでは、一回あたりの面談時間は決められており、また、面接は毎回同じ相談室内で行うという治療枠が厳守されている。しかし、徳田(2001)が、スクールカウンセリングには「個人の内的成長とそのプロセスを重視する心理臨床の基本を保ちながらも、学校という場に即した柔軟な援助の方法を工夫することが求められている」と述べているように、学校の中で、密室性の高い空間での個人面接にこだわっている人は上手くいかないことも多い。

不登校における、家庭と教室との中間的ステップとして適応指導教室があるが、その段階で生徒に関わる指導員やメンタルフレンドは、スポーツや創作活動、遊びなどの体験活動を通して、自己表現や自己開示の方法を身につけさせていく。そのプロセスを支援するスタッフは、場所や時間を限って子どもに関わることにのみこだわらず、より直接的な関わりを行っている。別室は、校内において適応指導教室のような役割を担っており、別室学習を行う学生への関わりは、SCが時間や場所を制限して行う専門的関わりとは違う側面が求められる。#20以降、Thが空き時間を利用して、別室学習をしているA子の課題を見たり、#23で裏山散策に出かけたことは、専門的立場からカウンセリングを行うSCであればおそろしくないであろう「枠」を超えた行為であるが、本事例の場合、それらの行動はA子にとって重要な体験の場となっており、さらに、対人コミュニケーション様式の発展にも繋がっているといえる。

また、適応指導教室の機能として、①居場所機能、②人間関係学習機能、③補習機能があるが(中川ら、

1997)、別室学習もまた同じような場を提供していると考えられる。心理療法的役割を担う定期面接と、教育的指導的役割を担う適応指導教室という役割関係(喜田, 2000)の中で、適応指導教室での良い体験が、心理面接の展開を促す効果があると喜田(2001)は述べている。さらに、相馬(1998)は、適応指導教室と平行して、1~2週間に1度の定期面接が必要であると指摘している。これらの先行研究や本事例の結果から、別室学習と心理面接を平行して行うことは不登校の心理的支援に有効であると考えられる。

しかしながら、本事例での最大の問題点は、心理面接と別室学習の指導とを同じ担当者が行ったことであろう。心の教室相談員として筆者が派遣された中学校にはSCはおらず、相談員も筆者一人であったため、適応指導教室のように複数のスタッフで心理面接者と指導員とを分担することができず、心理面接と別室指導を一人で担わなくてはならなかった。カウンセリングを行う治療者と、学校適応を直接的に支える相談員は、その関わり方が全く異なるため、筆者の立場を一定できないことは治療の上でも大きな問題であった。したがって、心理の専門家としてのSCと、身近な存在として子どもを心理的に直接支援する相談員の双方を配置することは重要であり、SCが心理面接者を担当し、相談員が別室学習の指導員を担当するといったように、連携を取りながら別の役割を担っていくことが望ましいと思われる。SCの配置拡大に伴い、平成15年に「心の教室相談員」事業は廃止されたが、SCとは異なった心理的支援を直接行う、このポジションの意義は大きかったのではないかと思われる。

4.2. 心理的援助プロセス

本事例のCIは、普段はおとなしく、学校でも家でもほとんど自己主張することのない生徒であった。また、担任の報告によると、学習態度や生活態度にもほとんど問題が見られなかった。Thとの関わりにおいても、#5で「お母さんはずるい」と発言するまでは、A子は母親を気遣うような発言が多く、他の生徒のように反抗期独特の親への態度や発言をみせることはなかった。村瀬・伊藤(2006)は、父母の離婚は子どもにとって大きな心理社会的ストレスであり、年齢相応の心的バランスを失わせ、年齢に見合った発達を阻害してしまう危険があると指摘している。A子の様子と生育歴から、一人親家族の長子として、仕事と育児で忙しい母親を気遣いながら自我を抑圧してきたA子の臨床像が浮かんできた。

佐藤(2005)は、絶対的な安らぎの場所としての家庭を子宮に例え、不登校には子宮回帰という意味合いがあると述べており、また、菅(2006)は、発達課題としての「親離れ—自立」に向かうために、子どもはもう一度、親の懐のぬくもりを体験することが不可欠だと

述べている。さらに、中村(1997)は、「個人」である青年が「社会」に出て行くとき、家族を踏み台にしたり、社会で挫折した時の癒し場になると述べ、不登校の青年がいる家族には、家族が社会との「橋渡し」として機能しない「橋渡し機能不全家族」が多いと指摘している。一人親家族を支える母親が家事と仕事に追われるA子の家庭もまた、A子が自我を充分に育てることができない「守り」の脆弱さをもっていただけと考えられた。そのような家庭の中で、A子は、Winnicott (1965/1977)のいう“偽りの自己”としての、おとなしいいい子を生きてきたと思われる。

また、Winnicott (1971/1979)は、対象が投影的・主観の対象から外在的・客観の対象に変化する過程で、攻撃性が重要な役割を果たすと述べている。#5以降、母親や妹への不満が語られ始めたことは、自我を持たず母子一体感の中に留まっていたA子が、少しずつ、母親との心理的分離や自我の発達を始めたことを表している。芦谷(2006)は、他者の視点や社会規範をもとに構成された主体性を「他律的主体性」と呼び、この「他律的主体性」を持つ者は、他者の視点や思いから自分を制御することに心的エネルギーを使うと述べている。その上で、「他律的主体性の形成には、単純なる善悪二分の価値観による悪の排除が大きく作用している」とし、「クライアントが悪の要素とどのように向き合うことができるか、ということが心理療法の流れのなかで決定的な意味をもつことが多い」と述べている。その後、#12以降のカウンセリングの中で、A子が自らを“良いA子”、“悪いA子”、“審判のA子”と分けて表現する時期が続いたが、カウンセリングによってA子の悪や攻撃性が動き始めたことが、A子の母子融合的世界からの自立へと導いた。また、それによって獲得された外在的・客観的对象認知とともに、対人恐怖様の症状が改善したと考えられる。

また、中村(1994)は、あるがままの自己認識のためには自分の内に悪の自覚をもつことが根本的に重要であると述べているが、A子とのカウンセリング過程は、自覚され始めた悪を自分の内に収め、生身の人間としての自己を引き受けて生きるために必要なものであったと思われる。さらに、カウンセリング過程の中で一時は母親や妹に向けられていた攻撃的発言は次第に収まり、#29で、妹や母親を思いやる発言が再度現れた。自らの「悪」を受け入れることで、母親もまた絶対的な存在ではなく、一個人の人間であることを受け入れ自立(河合, 1980)し始めたのかもしれない。

4.3. 教室復帰プロセス

本事例の不登校女子中学生の主な心理的課題は、一人親家族の長子として育った環境の中で抑制されてきた自我の発達を支援することであったが、心理面接による自我の発達に伴って、心理的には通常の学校生活

に戻る心的エネルギーは高まっていたものと思われる。しかしながら、不登校生徒が、不適応を起こした現場である学級に戻る際には、その場であつて体験した不安やつまづきを乗り越えるという、二次的な課題を抱えると筆者は考えている。不登校を適応障害のひとつとして考えると、その教室復帰のプロセスについては、産業カウンセリングにおける、メンタルヘルス関連休職者の復職プログラムから活かせる知も少なくないであろう。現在、メンタルヘルス関連休職者の復職における、リハビリテーションの必要性は社会でも認識されつつある。この復職リハビリテーションには、事業所外で行われるものと事業所内で行われるものがあるが、特に、実際の復帰場所である事業所内で行われるリハビリテーションの効果に注目が集まっている(玉井, 2006)。成人の復職に現場でのリハビリテーションが重要視されていることから考えると、子どもの教室復帰に学校でのリハビリテーションの場が与えられることの意義を無視することはできない。校外における適応指導教室のような支援に加えて、学校内での教室復帰リハビリテーションとしての、別室学習とその効果的プログラムの検討を行うことが重要であると思われる。

本事例では、#19で、筆者がA子のカウンセリングを終えても学校に残りたがるような仕草をしたことから、それまでの心理的支援とは異なった、教室へ戻るためのより直接的な支援である別室登校に切り替えている。別室登校といえども、そこで行われる課題は、A子が家から持参した編み物や、学校の図書室から筆者が用意した数冊の書籍から好きなものを読むというようなことから始まった。しかし、通常の授業時間割と少しずらした時間設定で、一限目、二限目という風に一日を区切り、めりはりをつけるとともに、登校しているという臨場感をもたせた。ここで、通常の間とずらした時間設定にしたのは、A子が他の生徒の目を気にせず、自分の休憩時間にトイレや#23のような野外散策に出かけられるよう配慮したためである。

不登校生徒にとって、家庭と教室との段差は大きい。そのため、その間のステップはたくさんあるほど良い。A子が別室での登校に慣れてきたのを見計らって、#24以降、課題を、A子が持参した手芸等から学習用プリントのようなものに少しずつ切り替えていった。同時に、別室での学習環境も、応接セットのようなリラクセスを目的とした椅子から、教室にあるものと同じ型の机や椅子に切り替えた。このような切り替えを行う際、そのタイミングを見計らうことが重要である。カウンセリングを通してA子の心理的支援を行い、また別室でA子の様子を注意深く観察し続ける中で、Thが切り替えのタイミングを感じ、A子の変化を踏まえた次のステップを担任や養護教諭に提案した。また、その提案担任や養護教諭が中心になって、学校のシステムや

環境に応じた形で実現させていったことが、非常に重要であったと思われる。また、逆に、#26で、担任からThに、『A子と仲の良いクラスメイトに別室を訪問させてはどうか』という提案がなされたときには、ThがA子の心理的状況を十分に検討しながらA子と話し合うことで、より安全に実現することが出来たと思われる。このように、Thと教師とが、互いの視点を上手く活用し協働できたことは非常に画期的なことであった。

また、Thと教師が信頼関係で結ばれることは、Thのいる別室と教師が授業を行う教室とを結ぶことであり、このことは、A子が、意識的ではないものの、#31以降、別室と教室を自由に行き来し始めたことにも繋がっているのではないと思われる。

5. おわりに

本論文では、筆者が大学院在学中に、当時実施されていた事業である心の教室相談員として不登校女子中学生と関わった事例を報告した。そして、それを元に、教師でもSCでもない、学校における地域の有償ボランティアが果たす役割について検討した。「心の教室相談員」活用調査研究委託事業は、1998年に開始されてから6年後の2003年に廃止された。現在、「心の教室相談員」活用調査研究委託事業にまつわる先行研究はほとんど無く、廃止から4年余であるにも関わらず、事業の詳細を調査するのが困難なほど、急速に世間から忘れ去られようとしている。1995年に開始されたスクールカウンセラー活用調査研究事業が現在も配置拡大され続けていることと比較すると、「心の教室相談員」事業が学校現場に存続し得なかった事は非常に残念に思われる。より専門的な立場をとるSCの配置が進んだため、「心の教室相談員」事業は廃止されたといわれている。また、SCが配置された当初も、学校に教師以外の専門家が入ることで現場に動揺と混乱を招いたが、心理の専門家ではない有償ボランティアが教育現場で受け入れられ活用されていくことは、さらに難しかったのかもしれない。しかし、一方で、筆者は、地域の有識者を中心とした一般の援助者が、教育現場に入っていくこの事業は非常に画期的であったとも考えている。現在、筆者はSCとして生徒の心理面接を行っているが、心の教室相談員のような心理的援助者はSCよりも直接的でフレキシブルな対応が出来る点で、SCにも取って代わることでできない役割を担っていたと感じている。生徒の話を傾聴しながら、別室で不登校生徒の課題を見、時に身近な存在として生徒とスポーツや遊びに興じる。これらは、専門家として派遣されていないからこそできる関わりであるが、心に寄り添うという点で非常に治療的である。現に、適応指導教室では、この

ような体験を通じた直接的な関わりを行っており、不登校等の問題解決に大きな成果を挙げている。学校の中のこのようなポジションが、スクールカウンセラー配置の拡大に伴って廃止されるのではなく、むしろ教師やSCとの適切な役割分担のもと、連携・協働させていくことで、より有効な心理的支援が出来るのではないかと思える。

引用文献

- 芦谷道子 (2006) : 心因性難聴女児の箱庭に表現された楽園の世界からの考察—悪との出会いと自立的主体性の獲得— 心理臨床学研究, 24, 452-463.
- 花井正樹 (1998) : 精神分析理論から (相馬誠一・花井正樹・倉淵泰佑 (1998) : 適応指導教室—よみがえる「登校拒否」の子どもたち—) 学事出版 68-79
- 今田浩・夏野良司・佐藤修策・濱名昭子・辻河昌登 (1997) : 現在の適応指導教室の課題に関する—考察—学校との連携を中心にして— 生徒指導研究, 8, 41-51
- 河合隼雄 (1980) : 家族関係を考える. 講談社現代新書
- 喜田裕子 (2000) : 公立の教育相談室における心理面接の1事例 心理臨床学研究, 17, 594-605
- 喜田裕子 (2001) : 適応指導教室を併用した定期的心理面接の意義—心理発達促進の観点から— カウンセリング研究, 34, 214-224
- 倉淵泰佑 (1998) : 名古屋市治療教育相談センター (相馬誠一・花井正樹・倉淵泰佑 (1998) : 適応指導教室—よみがえる「登校拒否」の子どもたち—) 学事出版 26-36
- 村瀬嘉代子・伊藤直文 (2006) : 家族の変容とところ—ライフサイクルに添った心理的援助— 新曜社
- 文部科学省 (2001) : 生徒指導上の諸問題の現状と文部科学省の施策について 文部科学省初等中等教育局児童生活課
- 中川厚子・森井ひろみ・鶴田桜子 (1997) : 適応指導教室の機能に関する研究—中学卒業生のフォローアップ— カウンセリング研究, 30, 225-265
- 中村雄二郎 (1994) : 悪の哲学ノート 岩波書店
- 西尾和美 (1999) : 機能不全家族「親になりきれない親たち」 講談社
- 菅佐和子 (2006) : 思春期の子どもにかかわる教師と親へ 児童心理No.846, 2-11.
- 佐藤修策 (2005) : 不登校(登校拒否)の教育・心理的理解と支援 北大路書房
- 相馬誠一 (1998) : 適応指導教室の活動 (相馬誠一・花井正樹・倉淵泰佑 (1998) : 適応指導教室—よみがえる「登校拒否」の子どもたち—) 学事出版 163-166
- 玉井光 (2006) : 職場復帰の現状と課題 精神科臨床サービス, 6, 6-11
- 徳田仁子 (2001) : スクールカウンセリングにおける多面的アプローチ 臨床心理学, 1 (2), 142-146.
- Winnicott DW (1965) : *The maturational processes and the facilitating environment*. London : Hogarth Press. 牛島定信 (訳) (1977) : 情緒発達の精神分析理論 岩橋学術出版社
- Winnicott DW (1971) : *Playing and reality*. London: Tavistock Publications. 橋本雅雄 (訳) (1979) : 遊ぶことと現実 岩崎学術出版社