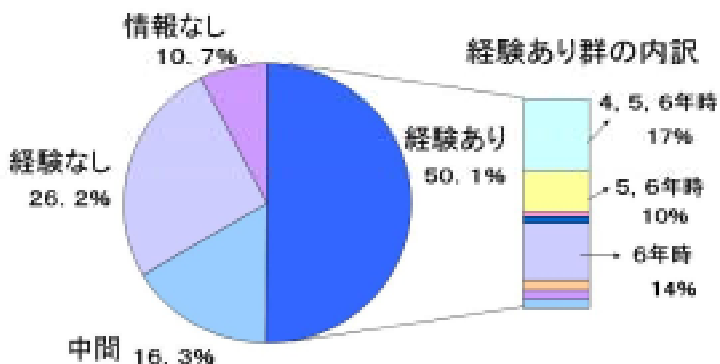


学校不適応児の心の成長を促進する支援の在り方 - 教育相談担当教員の立場から -

山口市立良城小学校 教諭 西村 浩子

1 研究の意図

学校不適応とは、学校場面への適応の困難さを示し、不登校、いじめ、緘黙、学級崩壊など、広く学校内での集団不適応や学業不適応の問題を包括するものである。中でも不登校は、「義務教育制度の趣旨からも喫緊の課題であって、早急に具体的な対応策を講じ、実行する必要がある」（不登校問題に関する調査研究協力者会議の最終報告 平成15年4月）とされ、正しい理解に基づく確実な取組みが求められている。また、平成16年度学校基本調査によると、不登校は126,212人（内小学生24,086人）と2年続けて減少となったものの、在籍率（1.15%）ではほとんど変化がなく、なお高水準で「引き続き大きな課題」とされている。小学校においても、不登校は、在籍率（0.33%）こそ低いものの、その深刻さから教育相談担当者の対応が強く求められる問題である。また、不登校は、中学校で急増するが、中学校1年生で不登校になった生徒に対する調査（図1）によると、そのおよそ半数が小学校時に不登校や不登校に相当する経験〔欠席日数+保健室登校日数+（早退遅刻日数÷2）=30日以上〕があったとされている。また、全くそのような経験はなかったとされる生徒は、26.2%にすぎない。



そこで、小学校では、不登校に限らず様々な学校不適応について理解を深め、先を見据えた支援について考えていく必要があると考えた。

区分	小学校4～6年の各学年の状況
「不登校相当」	欠席日数+保健室登校日数+（遅刻早退日数÷2）=30日以上
「準不登校」	欠席日数+保健室登校日数+（遅刻早退日数÷2）=15日以上30日未満
区分	小学校4～6年の3年間を通じての状況
「不登校経験あり」群	・3年間の間に一度でも「不登校相当」に該当した者 ・3年間とも「準不登校」に該当した者
「不登校経験なし」群	・3年間とも「不登校相当」、「準不登校」のいずれにも該当しなかった者
「情報なし」群	・小学校からの情報提供（小6時のもの）がなかった者
「中間」群	・上記以外の者

図1 中1不登校生徒の小学校時の欠席状況（平成14年度 国立教育政策研究所）

2 研究の内容

児童の不適応行動は、登校をしぶったり、友達とのトラブルを繰り返したり、保健室に頻繁に出入りしたりするなど様々な状態で現れる。その時、それらの不適応行動が、表面的な解決にとどまると、また同じことの繰り返しになりかねない。解決のための支援が、児童の先々を考えた支援となるためには、本人が抱える適応の困難さについて目を向け、意図的に環境を整えようと

もに、本人に対しても自己発見や自己理解を促し、主体的に問題解決に取り組めるような支援をするなど、問題解決の過程を大切に作る姿勢が重要である。

そこで、本研究では、教育相談担当者に対応が強く求められる学校不適應において、

支援者が児童の問題をどのように理解し、どのような支援を工夫していけばよいのか。
本人の自己理解を促進し、問題解決への主体性を育むにはどのような支援をすればよいのか。

の2点について、先行研究をもとに事例を通して考察し、児童の心の成長を促進する支援の在り方について探ることとした。

(1) 援助的な事例理解と支援の在り方

児童の不適應行動に対応する時、まず初めに、その行動をどう理解するかが問題となる。人それぞれ価値観が異なるように、児童の不適應行動のとらえ方も人によって違うものである。ケース会議で話し合いを重ねても、事例理解が深まらず、共通理解が難しいことも多い。まして、具体的な対応策となると、更に困難になる。特に、不登校児の問題はどう理解したらよいのか分からないこともしばしばである。また、本人が自分の問題をとらえかねている場合も多いので、問題解決の方向性が見つからず、先の見えない対応に終始することになる。そこで、学校不適應児についてどのように理解や支援を進めていけばよいのかを探究した。

小林(2003)は、「事例理解とは援助の方針を定め、援助方法を特定するために行うものであり、問題の解決に有効か否かが重要である。また、どれほど現象を正しく把握しても、援助方針の決定に役立たなければ意味がない。」^{*1}と述べている。そして、現実には、事例理解をするつもりで援助に役立たない無益な理解をしていたり、有害な事例理解をしていたりすることも少なくないとしている。よく陥りがちな例をあげると、

- ・従来の理論的枠組みに当てはめて安心してしまう事例理解
- ・一旦できていた事例理解も、その後の変化に対応できなくなり、そのままになる事例理解
- ・常識や一般論にとらわれて、現実が正しく把握できていない事例理解
- ・「だから駄目なのだ」で終わる否定的な事例理解

などである。また、不登校は問題が起きた原因が解決に役立たないことも多く、問題を無理に理解しないという覚悟も大切と述べている。

では、児童にとって援助的な事例理解を進めていくには、どうすればよいのであろうか。小林は、子どもや子どもを取り巻く環境への丁寧なアセスメント(問題解決や目標達成のために、必要な情報を収集し検討すること)を行うように求めている。本人に対しては行動レベル・情動レベル・認知レベル・能力レベルなどでのアセスメントが必要だが、特に不登校の子どもには、情動レベル(ストレス反応等)・認知レベル(自尊感情の低下等)でのアセスメントを丁寧に行うことが必要という。

そこで、石隈(1999)が提案するようにシートを使って児童の情報を幅広く収集、整理し、そこから事例理解を進めるならば、より客観的で援助的な理解ができ、具体的な支援も見えてくるのではないかと考えた。

石隈と田村(2003)は「援助シート」(次ページ図2)を使用したチーム援助を提案している。チームで援助することにより、「情報の収集が幅広く行える上に、総合的に事例を理解でき、担任や保護者に対して援助案を具体的に提供し、実践を援助することができる。また、複数の援助

者による一貫した対応が可能になり、メンバーそれぞれの特性を生かした効果的な援助ができるとともに、援助者同士の情緒的な支え合いにより、援助力も高まる。」^{*2}と述べている。

このチーム援助を効果的に行えるようにするのが「援助シート」である。このシートは、児童の情報を学習面・心理社会面・進路面・健康面等に分けて整理でき、児童の気になるところだけでなく、児童の自助資源（良さや潜在能力等）にも着目しながら、援助方針や援助案を一緒に考えるのに役立つものである。

児童氏名 年 月 日 【 】 姓 名 【 】	学習面 (学習状況) (学習スタイル) (学力) (セルフコントロール能力) など	心理・社会面 (情緒面・ストレス反応) (人間関係・ソーシャルスキル) (自尊感情・自己肯定感) など	進路面 (得意なことや趣味) (行事や計画) (進路希望) など	健康面 (健康の状況) (身体面の様子) など	環境面 (家庭や地域、学校などの援助資源)	
情報 の ま と め	いいところ 子どもの自助資源	・絵やイラストが得意 ・作文や詩が得意 ・自習ができる	・友達の好意に対して気をつかう ・手伝いをする	・絵本作業になる	・お母さんが大好き	
	気になるところ 支援が必要なところ	・テストの点数や問題が気になっている	・顔をみて、言いたいことを理解する ・否定的なこと嫌なことの自己主張	・夢を諦めかけている ・体力が弱い	・両親との会話が少ない	
	してみたこと その結果	・別室学習でしたものに担任が一重入れる	・保護者や担任が本人との約束を守る	なし	・運動に誘ったが、したがない	
支援 方針	この時点での 目標と 支援方針					
支 援 案	これからの支援 で何を行うか	①勉強したものの作品の提出を促す ②インターネットへの調べかき(絵や詩の検索) ③学習の進捗について本人や両親の不安を聞く	④本人の気持ちと想いを ⑤本人と定期的な面談 ⑥行事を通じて他の子と かかわる ⑦嫌なことを表現できるようにしていく	⑧担任が絵本や詩の話をしてみせる ⑨本人の夢を育てる	⑩家庭で律を動かすことを家族が誘いかける ⑪折を見て担任もパドモントンなどに誘ってみる	⑫分組した支援を本人の気持ちにより思いながら進めてもらい、かかわりを増やしていく
	誰が行うか いつからいつ まで行うか	①担任(いつでも) ②担任・保護者(次回まで) ③担任・学年主任(折を見て)	④保護者 ⑤養護教諭 ⑥担任・学年主任 ⑦保護者・担任 養護教諭	次 回 で ま で	⑧担任(次回まで) ⑨担任(休日まで)	⑩両親(ずっと)
気付き(支援会議を踏まえて) 氏名()						

図2 チーム支援シート(石隈・田村式を一部変更)

また、シートを使用することにより、援助の焦点は児童自身ではなく、児童が苦戦している状況であることが確認でき、児童の学校生活をトータルに見つめて援助することができる。

そこで、これらの理解や支援の方法を取り入れ、実践することにした。

(2) 自己理解の促進や問題解決への主体性を育む支援

不適応行動を起こした児童は、攻撃的であったり、体調不良であったり、情緒不安定であったりすることが多い。そこで、まずしっかりと児童を受容し、児童が精神的に安定し元気を取り戻していくよう対応することが大切である。しかし、これらの児童は、自己表現力が乏しかったり、自己理解が不十分であったりする場合も多く、周囲との相互理解も滞りがちである。このことから、非言語的なものを介在にして問題への理解を深め、自己への気付きを促進し、主体的に問題解決に取り組めるようにできればと考えた。

そこで、フォーカシングの一技法である「こころの壺」の活用を試みることにした。フォーカシングは心理療法・カウンセリングの方法だけでなく、自己への気付きを高め、心理的な

成長に貢献できるものである。

ア フォーカシングとは

フォーカシングは、来談者中心療法のロジャースと共同研究をしていた心理療法家・哲学者のユージン・ジェンドリンが確立した技法である。彼は、成功裡に進むカウンセリングでは相談者が自分の内側の漠然とした心身未分化な「感じ（フェルトセンス）」そのものに直接注意を向けながら内面を探索していることを見出し、これを「焦点付け（フォーカシング）」と名付けた。この「焦点付け能力」を訓練によって意図的に高めるための一連の技法を洗練させ、確立されたものがフォーカシングという技法である。つまり、先に身体が感じているもの（フェルトセンス）を言語やイメージで表すことにより、自分自身が意識して感じられるようになるのである。そうすると、自分が感じていたことが明確になり、自己理解が深まると同時に心と身体が落ち着き精神的に安定する。

また、伊藤(2001)は、フォーカシングの効果として、「自己理解・発見」、「自己の癒し・変化・成長」、「心理療法・カウンセリングの過程の促進」、「ストレスの軽減・危機介入」、「問題解決・創造的活動」、「セルフヘルプ」、「トランスパーソナル体験」などをあげている^{*3}。

フォーカシングを学校教育に応用した先行研究としては、「箱イメージ書き込み法」等を実施したものがあつた。これは、学級の児童を対象にフォーカシングの第一段階（空間作り）を行ったものである。そして、児童が心の中で気になっていることを整理するだけで心と身体のちょうどよい距離が保たれ、すっきりとした感じが得られることが報告されている。しかし、個人的な相談の中でフォーカシングを実践するには、専門的知識や経験の必要性といった困難な点が多い。そこで、より平易な方法の利用を検討した。

イ 「こころの壺」とは

「こころの壺」は、横山（1989）が田嶋の壺イメージ療法を年少者（小学校2年生）のチック治療に適用した経験から生まれた技法である。壺に入った感じを言葉で表現することを嫌がった子どもに、心に浮かんだ壺のイメージを描画してもらい、それについてフォーカシングを行ったことから始まった。この技法は、フォーカシングにおける取組みの困難さに対処できており、安全性も高く、フォーカシングの未経験者にも適用可能なものである。

蒲生（2001）は、「『こころの壺』は、心の整理を目的とする点や用紙（次ページ図3）を使用するという点で、心理相談になじみのない人でも分かりやすく抵抗が少ない。そして、フェルトセンスの形成過程についても、体の壺に取り組むことで、問題の感じに触れやすくなる上、気にかかっていることを絵や模様や色で表現するので、感じる事が苦手な場合も問題の質や感触を自然に味わうことができる。また、楽しいことを描いたり、壺分けをしたりすることから問題との距離がとりやすく、描いた物を見て感じるのので、フェルトセンスを持続して感じる事ができやすい。特に、問題となる概念化については、『こころの壺』は通常のフォーカシングと違って、容易なレベルの概念化を主眼としているが、それでも、フォーカシングの場合に起きる、失敗による不全感やおさまりの体験様式に戻ってしまうことを防ぐことができるため、効果は得られる。そして、初心者でも、気になることが形にしてあるため、概念化が行いやすい。」^{*4}と述べている。

以上のことから、なかなか自分の気持ちがつかめず精神的な負担が身体の症状となって現れることが多い学校不適応児にとって、「こころの壺」は有効な方法であると考えた。また、蒲生は臨床心理士であるが、教員による実践例もある。赤木（2001）は、保健室登校の児童生徒に「こ

ころの壺」を实践し、「子どもたちはその活動を通して、心身のリラックスや自己の再発見など、好ましい変化が現れており、自分の問題に主体的に取り組もうとする意欲を育てることにつながる。」*5と述べている。筆者は特別な資格をもたない上、フォーカシングについては、知識理解はある程度できているものの、専門家のカウンセリングを受けたことはない。このような教員が実施する場合の「ころの壺」の効果や利用の仕方、可能性について、実践を通して考えることにした。

- 1 体のどこかに不快感があるか確かめ、あればその感じを簡単な絵や模様にして壺の中に描き入れる。
- 2 目を閉じ、心の中に浮かんでくることを指折り数える。それが全部入っているころの壺を描き、その中に気になっていることを絵や模様や記号にして入れる。
- 3 こころの壺の中身を一つ一つそれにふさわしい壺を描いて入れ、ふたをする。それぞれの壺に名前を付ける。
- 4 じっと見つめてみたいことを1つ選んで目を閉じ、じっとそれを見つめて感じる。浮かんでくる言葉やイメージを受け入れる。その感じとぴったりかどうか確かめる。どうなったらいいだろうと問うこともある。
- 5 最後に、描いた絵をもう一度見て、最初の感じと比べる。不快感があれば、空の壺に描いて入れ、ふたをする。

図3 「ころの壺」の様式と実施方法

(3) 学校不適応児の事例理解と対応の在り方

ア 「援助シート」を活用したチーム支援による理解と対応 【実践事例】

(ア) 事例1

対象者：A 小学校1年生

主訴：母子分離不安

家族：父、母、A、妹、弟

a 問題の状況

入学して1か月ぐらいたった頃から、Aさんが登校をしぶりはじめ、次第に母親が教室まで連れてくるようになった。母親が帰ろうとすると、大きな声で泣き叫んだり、追いつがったり、教室を出て行ったりするため、他の児童まで不安に陥り、落ち着いて授業もできなくなった。そこで、母親がしばらく教室にいることになったが、時間は徐々に延び、途中で先生方が引き離して帰ってもらっていた。Aさんは、母親が帰ってしばらくすると、すぐに機嫌は良くなり、何もなかったように一日を過ごすことができた。食欲も旺盛である。帰宅後も、今までのように近所の友達と遊んでいる。しかし、朝になるとなかなか学校へ行く準備ができず、母親と一緒にいれば、なんとか家を出るという状態であった。

Aさんは母親に一日中一緒にいて欲しいと言っていた。しかし、妹弟を連れてくる母親が、Aさんと一緒に登校し教室にいるのは大変なことである。また、母親は、一緒に登校するのは甘やかashiではないかという考えもあり、前の晩に一人で登校するという約束をさ

せたり、叱ったりして、少しでも一人で登校させようと、気持ちにゆとりがもてない様子であった。担任は、母親が腰を据えて本人の気持ちにより添えるように、教室に椅子を用意し、連絡帳を使って本人の様子を伝えた。相談担当者も教室へ行き、母親や妹弟に声をかけるなどして支えてきた。しかし、事態に大きな変化はなかった。

b 事例理解と支援方針

当初、学校は、Aさんには妹と弟がいる上、弟は生まれたばかりで母親をとられたような気持ちになっているのではないかと、母親が育児休暇中なので、家にいれば一緒にいることができ、今まで保育園で育ち、母親に甘えられなかった分を取り戻そうとしているのではないかと理解して支援を行っていた。

そこで、「援助シート」を使って、担任、相談担当者、養護教諭、筆者で支援会議を開き、理解の見直しを行った。現在、把握できているAさんの良い面や気になる面などの情報をいろいろな面から出し合った。そうしてできあがった「援助シート」から次のような理解ができた。

Aさんは、家での様子と学校での様子が随分違っていた。家に帰ると近所の子どもたちの中でリーダーとなって活発に遊んでいるが、学校では、ほとんど発表をすることはなく、自分が借りる本さえなかなか決めることができない。表情もどこか明るさが感じられない。これらの様子とAさんの小さなことに強くこだわり、完璧を求めようとする性質を考え合わせると、学校生活に強い不安や不適應感があるのではないかと考えられたのである。

そう考えると、学習中の作業も丁寧だが、時間がかかりすぎることを担任に指摘されたことや、母親が一人で登校できないAさんの弱さを受け入れがたい様子であることなどは、大きく自信を失うことにつながったのではないかとこの見方もできた。また、算数の理解が遅いことも気にしている可能性が高いと思われた。そこで、以下のような支援方針を立てた。

作業に時間がかかることについては、声をかけながら、本人のペースを尊重する。

お母さんの負担を軽減し、ゆとりをもってAさんに接することができるようにする。

本人が自分の気持ちを自由に話せて、学校で安心して過ごせるような対応を工夫していく。

本人が学校生活の中で自信をもてるような配慮をしていく。

c 支援の過程

その後、Aさんの席を母親が寄り添いやすく、他の児童も気にならないような入り口後方に替え、朝はアシスタントティーチャーを必ずこのクラスに配置し、学習に自然に入っていけるように配慮した。担任は算数を中心に個別的な配慮を心がけ、学級の仕事を任せたり、ふれあいの時間を作ったりした。養護教諭や相談担当者も、意識して声をかけ、かわりをもつようにした。

すると、Aさんが周囲の子どもたちの様子を見ながらでないと行動できないことや、分からないことがあると不安な表情になること、昼休みに保育園の時によく褒められた縄跳びばかりしていることなどが観察された。また、相談担当者に対して、Aさんが自分から声をかけたり、仕事を手伝ったりするようになり、Aさんの良さの発見もできた。

そうしているうちに、Aさんは朝学の時間に母親と別れることができるようになった。母親は心身共に楽になり、ゆとりがもてるようになった。1学期の終わりには、2日ではあるが、友達と登校できた。夏休みは母親がしっかりかわりをもった。2学期からは、不安な表情ながら友達と登校するようになった。担任は算数の計算練習で自信をなくさないかと心配していたが、母親の協力のもと、がんばり通した。1年生の代表として活躍する場も与えられ、多くの先生から声をかけられたり、褒められたりして、Aさんは少しずつであるが自信ある態度で生活するよう

になっていった。10月頃にはすっかり元気な笑顔で登校するようになった。

d 考察

この事例は、母子分離がうまくできていないと見られていた児童の不安が、母親と離れることへの不安よりも、初めての学校生活への適応に不安を感じているという見方をすることで、支援方針が見えてきたものである。支援シートを使用することで、それぞれの関係者がもっている情報を結び付けることができ、そのことによって児童への理解が深まると同時に関係者の共通理解が一層促進された。そして、支援方針の共有により、役割が明確になり、それぞれが新たな発見をしながらかかわり方を工夫することができるようになった。特に、自尊感情の回復については、チームであるからこそ様々な場面で長期にわたって支援が可能になった。

(1) 事例2

対象者：B 小学校6年生

主訴：不登校

家族：父、母、B

a 問題の状況

Bさんは、あらゆる教科において成績優秀で、何事もリーダーとなって活躍する子である。発想も柔軟で、のびのびと学校生活を送っているように見えた。しかし、6月頃から休みがちとなり、下旬には登校しなくなった。学級の児童には本人の希望により、少し疲れたので休みたいようだ伝えてある。しかし、地区児童会や縦割り班（全校）の活動がある時は直前に登校するなど、不登校であることを他の人にできるだけ知られたくない様子であった。母親によると、5年生までにも年に数回程度、登校をしづることがあったという。

b 事例理解と支援方針

担任は、Bさんは学力優秀なのでそれを維持するためにがんばりすぎて疲れているのだろうと考えていた。特に、6月頃、算数のテストの点がやや落ちて、それが気になるのではないかと理解していた。

そこで、担任、相談担当者、筆者の3人で情報を提供し合いながら、支援シートにまとめていった。すると、担任の理解のように、すべてに優秀な自分を維持することに疲れていることや、登校するとつい目立つくらいまでがんばってしまう実態が再確認できた。がんばると、周囲に自分を認めてもらえるので、ますますがんばるということになるが、担任としては、せっかく努力してそれなりの成果をあげている本人のがんばりを褒めずにはいられないし、がんばらなくても良いという指導は難しいという悩みも共感できた。

しかし、話し合いの末、やはりBさんには、むやみにがんばって疲労するのではなく、先々を見通して余力を残しながら取り組むことの大切さを指導する必要があると考え直し、その指導に戸惑わなくてすむように、しっかり共通理解した。これらのことから、以下のような支援方針を立てた。

機会を見て、がんばりすぎないよう声をかけたり、余力を残して活動したりするよう助言していく。

登校が難しければ、放課後登校で学習面や心理面の不安を和らげる。

本人が本音（弱音）を表現できるようなかかわりを作っていく。

母親に本人の登校による疲れについて理解してもらい、家庭がBさんにとって安らぎの場となるように協力してもらう。

c 支援の過程

夏休みが終わると、Bさんは元気に登校してきたものの、張り切りすぎが目立ち、周囲をばらばらさせる毎日であった。担任は張りつめた糸に触れてぷつぷつ切れてしまうようになるのが恐ろしくて、Bさんに声がかけれない状態であった。そこで、校長及び相談担当者が保護者と話し合いをもち、がんばりすぎている本人の様子や、心の安らぐ家庭づくりの必要性について理解を求めた。

その後も、Bさんは休むことなく登校している。家庭も様子を見ながら対応を考えている。担任は、Bさんが疲れきらないように、上手なエネルギーの使い方を考えさせていきたいが、話す機会をとらえるのが難しいようである。また、感受性の強いBさんに対して、相談担当者もかわりが作りづらく、様子を見ている状態である。

d 考察

この事例は、何にでも優れており、認められたい欲求も強いため、がんばりすぎて疲れてしまったBさんに対して、どう接して良いか分からなくなってしまった担任が、支援会議を通して理解や対応への自信を深め、精神的にも支えられたというものである。

このような子どもに対して、周囲の大人はどうしてもそのがんばりを賞賛し、強化してしまう。しかし、支援会議をもつことで、担任も相談担当者も、あらためてBさんがむやみにがんばらず、余力を残して取り組むことを学ぶ重要性について共通理解できた。また、情報をまとめる中で、Bさんには心の安らぎが必要であることに気付くこともできた。Bさんにとって、いかに心の安らぎが必要であるかを理解できたことは、対応を考える時に大いに役立つと思う。また、Bさんは感受性の強いところがあるので、専門機関との連携も視野に入れておく必要がありそうである。

イ 「こころの壺」による自己理解の促進や問題解決への主体性の育成 【実践事例】

(ア) 事例3

a 対象者の様子

小学校5年生のCさんは、4年生の頃から登校をしぶりはじめ、相談室から学級に通っていた。誰ともなかなか話ができず、ただ泣くばかりで、特に原因がはっきりしない。支援方法も見つからないままであった。5年生になっても不定期に登校をしぶり、強く登校刺激を与えると過呼吸になる。面接は2学期になって、登校しぶりが続き始めた頃に実施した。

b 面接の様子と考察

まず、Cさんの大好きなゲームの話でリラックスした。図4は対象者Cさんの「こころの壺」である。Cさんは、体に嫌な感じはない

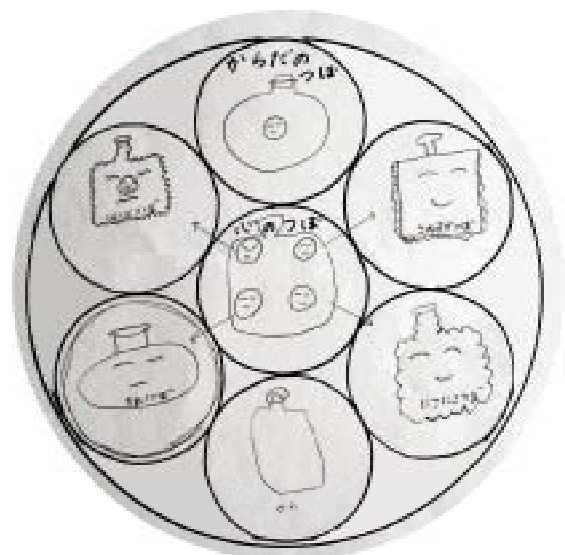


図4 対象者Cさんの「こころの壺」

と言って、すぐに笑顔の絵で表現した。心の中に浮かぶことは4つと言った。絵にすることに抵抗はなく、喜んで取り組んでいた。壺の形もいろいろと工夫して、楽しんでいる。進んで話をする子ではないが、楽しい壺のことなどを話題にすると、ずいぶんリラックスし、よ

く話した。登校しぶりに関係するのは、だるい壺だというので、フォーカシングの第2段階をした。そのことをじっと思い浮かべて、どんな感じがするかを尋ねた。すると、表情がとても暗くなり、そのうち涙ぐんできた。口が重くなり、話さなくなった。その問題について、本人はどのようにとらえているのかを尋ねてみると、この問題は何とか解決できそうだと思うが、その解決は自分がするというより、人がしてくれることによって解決するのだと言った。終了の時刻になったので、このことはゆっくり取り組んでいこうと話す。学校に行きたくない時はこの壺を思い出して、どうしたらいい感じになるだろうかと考えてみるように話した。もう少し、だるい壺のことに迫って見たかったが、無理はしないことにした。今までつかみどころのなかったCさんとの面接であったが、話の糸口ができ、登校しぶりに関係するものが特定できたことは、今後の面接に大いに希望がもてるものとなった。事実を詳しく話さなくて良いことやフェルトセンスを絵で表現することが、Cさんの抵抗を和らげたと思われる。臨床心理士の方からは、このだるい壺としっかり向き合わせていくと良いという助言をいただいた。

(1) 事例4

a 対象者の様子

中学校2年生のDさんは、1年生の3学期頃から不登校になった。支援室に通っており、筆者とは数回一緒に活動している。9月に入って、少し学校へ気持ちに向いてきた頃に実施した。

b 面接の様子と考察

図5は対象者Dさんの「こころの壺」である。まず、体の壺には×を描き、足が疲れていると言った。疲れはその大きさにぴったりかと尋ねると、大きく描き直した。次に、心に浮かぶことは2つあるが、ドアの奥にノートが隠れているので、描き分けられないと言った。少し考えて、矢印を使って表現した。自分にとって大きな問題はドアの壺

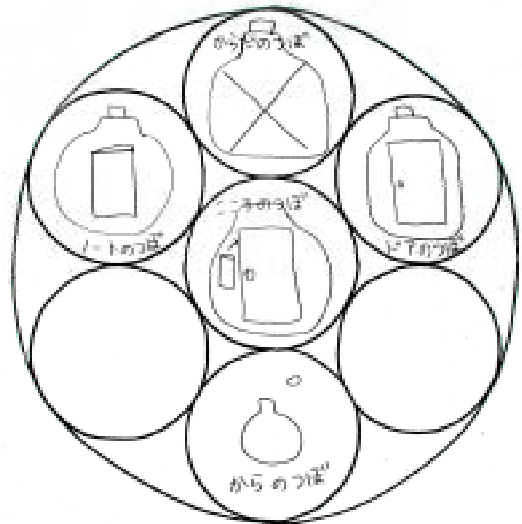


図5 対象者Dさんの「こころの壺」

であり、それは、オレンジ色で太陽のような嫌な暑さを感じると言った。また、この壺はすっきりさせたいと思っているし、何とかできそうだと感じていると言った。そして、それを何とかするのは自分であり、実行する時のポイントは人に対する言葉であるとはっきり言った。自分で何とかできる確率は50%ぐらいとも言った。「こころの壺」の取組み後の感想を尋ねると、すっきりしたと言って笑った。

Dさんの言葉からは、ドアの壺は学校を、ノートの壺は学習を象徴しているように思われた。学校での出来事や学校に対しての思いが、具体的には語られていないが、Dさんの抱くイメージから、学校の扉を開けること（友達達の輪の中に入ること）への不安やその後の学習への不安が感じ取れた。慣れていない人に対しては無口なDさんであるが、描き表し方について質問するなど、自分のイメージをしっかりとらえようとしているし、描きながらよく語った。また、その言葉からは、自分の問題に対する不安と同時に、非常に前向きな気持ちも感じ取れた。

最後に、空の壺を描きながら、ふたをぼんと飛ばした。その絵から、心の整理をした後の爽快感が伝わってくるように思えた。

この取組みから、体に受ける感じを確かめながら会話することは、本当に自分が感じている

ことから離れずに思考することになり、これが自己理解を確かなものにしていくと分かった。筆者としても、本人の感じていることに、より感覚的に、より直接的に近づけるように感じた。

(ウ) 事例5

a 対象者の様子

中学校3年生のEさんは、2年生の3学期から学校を休みがちになり、3年生の5月頃から、不登校になった。本人の希望で来所したが、来所後も深いため息がよく出て、どんどん元気がなくなっていった。この面接は、来所し始めて1か月を経た頃に実施した。

b 面接の様子と考察

Eさんは、この日も元気がなくため息ばかりついていたが、この活動自体は非常に喜んで取り組んだ。図6は対象者Eさんの「こころの壺」である。Eさんは、体の嫌な感じは頭と足にあるとはっきり答えた。心に思い浮かぶこともうれしそうに数えていた。壺に名前を付ける時などは、自分から壺に名前を付けても良いかと聞いてきた。絵に色を付けながら、1時間近く楽しそうに丁寧に描いていた。絵を見ると、色やフェルトセンスの形をよく工夫して取り組んでいることが分かる。この活動の間、ため息をつくことはなかった。すべて納得いくまで描き上げると疲れたと言うので、フォーカシングの第2段階は次回にした。次の回では、前回の「こころの壺」の絵について担当者の感想を述べ、フォーカシングの第2段階を行った。嫌な壺は避けたい様子なので、良いことの壺で取り組んだ。目を閉じたままで、自然と笑顔になった。体に受ける感じを言葉にするのは難しそうであった。ふわっとした良い気持ちになり、あたたかい感じがすると言った。その次の回では、不機嫌な様子で来所したので、どの壺のことかと尋ねると、怒りの壺だと答えた。そして、家族に対する怒りや不満を存分に話した。

「こころの壺」に取り組んでいる間は笑顔が浮かび、ため息も忘れており、心身の癒しを得て、リラックスを体験できていたように思う。何より本人がとても喜んでいたことが印象的であった。

臨床心理士の方からは、この技法はEさんに非常に適しており、効果があったと考えられると教えていただいた。また、この作品に対する感想をどのように本人に返していくかという点では、専門性が必要になってくるであろうという助言もいただいた。

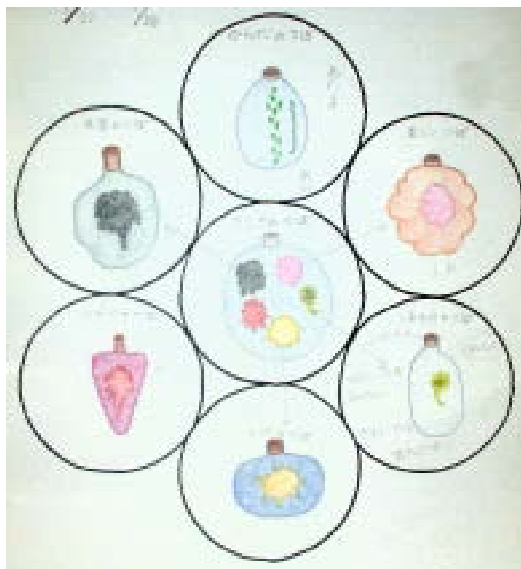


図6 対象者Eさんの「こころの壺」

(4) 事例における理解と支援についての考察

ア 「援助シート」を活用したチーム支援について

児童を取り巻く環境の変化に伴い、問題が複雑化している現在、チームによる支援は必要不可欠である。今回、事例理解の在り方に気を付けて、援助シートを使ってチーム支援を実践したところ、以下のような4つの点で効果があったと考える。

第一に、多面的に児童の情報を収集し整理することで、参加者それぞれの見方を生かしながら、問題を構造的に理解することが容易になり、あわせて共通理解も深めることができた。た

だ、「ある程度精神分析的に事例を理解することは、支援者にとって心の余裕を生み」*6、児童への支援を考える上で有効であったが、それと同時にどんなに事例理解が一致しようと、「どんな理解もまた一つの偏見である」という謙虚な姿勢を忘れてはならないと思う。

第二に、シートを使うことで、各自が支援全体のどの部分を担っているのかが把握しやすくなった。また、支援者の役割が明確になるので、それぞれが個性を生かしながら工夫してかかわることができた。

第三に、児童の強さや良さ、興味・関心をもっていることを支援の重要な要素として活用していくことが、シートから自然に浮かび、自己概念の向上を図りながらの支援ができた。

第四に、不登校児に限らず、どの学校不適応児についても情動面や認知面での不調が見られることは多く、この点への支援は、再適応に向けて必要不可欠である。

イ 「こころの壺」を活用した児童生徒への支援について

「こころの壺」の実践から、以下のような5つの点で効果があった。

第一に、学校不適応の児童生徒はストレスが多く、表情も曇りがちであるが、この活動中や活動後には、表情に明るさが見られ、精神的に安定した様子が感じられた。「こころの壺」に取り組み、心の整理をすることで、自分と問題の間に適度な距離をもつことができ、すっきり感や落ち着きがでて、楽しみながら取り組むことができるという良さが分かった。

第二に、問題を内包している身体感覚に注意を向け、それを感じやイメージで話せばよいことは、言語による説明の苦手な児童生徒の自己表現を促進し、自己理解を確かなものにするにつながった。

第三に、面接において問題の内容を説明しなくても良いということは、どこまで言うかを決めるのは児童生徒ということになる。これは、あくまで児童生徒が問題の解決を引き受けているということである。他者に無理に入り込まれることなく、自分に触れ、自分を確かめていくことは、主体的に自分の問題に取り組む態度を育てることにつながると考える。

第四に、相談担当者としての基本的な態度があれば、教員でも取り組みが可能である。特に、実施方法(p39の図3)の1～3までは教員にとっても取り組みやすい。しかし、4、5などはフェルトセンスに注意を向け、フォーカシングを深める活動となっていくので、習熟が必要である。したがって、教員はフォーカシングを体験し、なじんでいることが望ましい。

第五に、児童生徒の学校不適応状態に対して、どこからかかわっていけば良いのか分からない時に、かかわりの糸口を見付けることができ、児童生徒の内面的世界をある程度感覚的に理解することができた。そこから、今後の支援方針に役立つ情報も得られた。

3 まとめと今後の課題

今回の実践を通して、学校不適応児の支援に、「援助シート」を活用してチーム支援をすることが大変有効であることが実感できた。話し合いの内容が表面的なものでなく、しっかりと地に足をつけた内容となり、支援方針や役割が明確になることで、具体的な支援もそれぞれが自信をもって工夫できるようになった。それにより、やりがいも大きくなり、情緒的な支え合いもできることが分かった。しかし、理解が難しいと思われる事例については、専門家など外部機関と連携し、もう一步理解を深めることで、支援方法を見出していくことが必要となる。

「こころの壺」については、相談の行き詰まりから脱出し、違った視点で問題を見つめる手だてとなった。また、「こころの壺」は相談担当者の専門性の向上に伴って、児童生徒の自己理解

を深め、問題解決への主体性を育む可能性をもっており、使用する人によって幅広く対応できる点も良い。これからも、専門家からの指導・助言を受けながら技術の習熟を図り、児童生徒への支援を充実させたい。

今回の研究は、支援者が児童生徒の抱える適応の困難さを理解し、問題解決に向けて意図的に取り組む支援となった。このような問題解決の過程の中でこそ、児童生徒の確かな心の成長が促進されていくと考える。これからも、児童生徒の心により添い、その子が自分自身を生き生きと生きることを願いながら、学校の対応が学校不適応児の心に届く支援となるよう相談担当者として努力していきたい。

【引用文献】

- *1：小林正幸 『不登校児の理解と援助』 金剛出版 2003 p65-88
- *2：石隈利紀・田村節子 『石隈・田村式援助シートによるチーム援助入門 - 学校心理学・実践編 - 』
図書文化社 2003 p10-46
- *3：伊藤義美 『フォーカシングの実践と研究』 ナカニシヤ出版 2002
- *4：蒲生紀子 『産業カウンセリングにおける「こころの壺」の利用』 現代のエスプリ410号 至文堂
2001 p85-95
- *5：赤木隆浩 『不登校児童生徒への援助の在り方 - フォーカシングを活用した試み - 』
平成13年度愛媛県総合教育センター長期研修生研究集録 p100-102
- *6：大石英史 『実践的観点から見たクライアント中心療法 - その課題と治療的工夫 - 』
山口大学教育学部研究論叢 2001 p59

【参考文献】

- 石隈利紀 『学校心理学』 誠信書房 1999
- 木村貴 『小学4年生における「箱イメージ書き込み法」とフォーカシングの適用について』
信州大学教育学部附属教育実践総合センター紀要「教育実践」第2号 2001
- 伊藤研一・阿世賀浩一郎 『治療者にとってのフォーカシング』 現代のエスプリ410号 至文堂 2001
- ユージン・ジェンドリン 『フォーカシング』 福村出版 1982
- アン・ワイザーコーネル 『やさしいフォーカシング』 コスモスライブラリー 1999
- 大石英史 『不登校の今日的傾向とその課題』 山口大学教育学部研究論叢 2003
- 小林正幸 『先生のための不登校の予防と再登校援助』 ほんの森出版 2002
- 増井武士 『不登校児から見た世界』 有斐閣選書 2002
- J・ボウルビィ 『母子関係の理論 分離不安』 岩崎学術出版社 1977
- 菅佐和子・木之下隆夫 『学校現場に役立つ臨床心理学』 日本評論社 2001