

多重焦点法を用いた予防カウンセリングの実践事例

—授業「総合心理入門」における心理的体験の構造化—

学校臨床総合教育研究センター 角 田 真紀子

臨床心理学コース 亀 口 憲 治

A Case Study of Preventive Counseling using Multi-Focused Method

Makiko TSUNODA, Kenji KAMEGUCHI

As a specific preventive counseling method in school counseling, the practice of Multi-Focused Method are examined and its case study in class room setting are demonstrated. The case is interviewed to some high school students. Two models are presented, one is an adaptive process of psychological experience, and the other is a process which needs to be supported in the class of general psychology.

目 次

I 目的

- I 目的
- II 対象と方法
 - A 対象校と授業について
 - B 「総合心理入門」の年間授業計画と授業時の学習形態
 - C 事例検討の方法
- III 事例
 - A それぞれの特徴
 - B 授業事例
 - C 生徒A・E・Fへのインタビュー
 - 1 生徒Eへのインタビュー
 - 2 生徒Fへのインタビュー
 - 3 生徒Aへのインタビュー
- IV 考察
 - A 事例の考察
 - 1 生徒Aについて
 - 2 生徒Aとサブグループについて
 - 3 生徒Aを取り巻くクラスについて
 - B 多重焦点法
 - C 多重焦点法でとらえた生徒の心理的体験の構造化
 - D まとめと今後の課題

筆者らは1998年以降、東京都内の中等教育学校を拠点とし、心理教育を用いた予防カウンセリングの実践的課題について継続的なアクション・リサーチを行ってきた(亀口・堀田, 1998; 亀口・堀田・佐伯・高橋亜希子, 1999; 亀口・Hayes・市橋, 2000; 亀口・Hayes・高橋均・長谷川・高岡, 2001; 亀口・高橋均・長谷川・角田, 2002; 亀口・角田・瀬戸, 2003)。これらの実践研究の蓄積から、筆者らは「多重焦点法」と称する実践法を提唱し、すでに具体的な事例の検討を始めている(亀口・角田, 2004)。本論では、この原案に一部改良を加えた修正法を用いた実践事例を詳しく検討することを目的とする。

1998年に当時の文部省(文部科学省)によって示された「スクールカウンセラー活用調査研究委託実施要綱」によると、スクールカウンセラーの職務内容は、児童生徒へのカウンセリング、カウンセリング等に関する教職員および保護者に対する助言・援助、児童生徒のカウンセリング等に関する情報収集・提供、その他の児童生徒のカウンセリング等に関し各学校において適当と認められるもの、となっていた。芳川(2004)の質問紙調査によると、現在、スクールカウンセラーが行う業務は、生徒の心理相談、保護者の心理相談、コンサルテーションが多く、扱っている問題は、不登校、情緒障害、いじめ、知的障害が多い。一方で、教師が

日常の教育活動で悩んでいる問題としては、小学校では1. 集団になじめない, 2. 学力低下, 3. いじめ, 4. 孤立, 5. 不登校, であり, 中学校では1. 非行問題, 2. いじめ, 3. 暴力行為, 4. 集団になじめない, 5. 学力低下となっている。これらの問題は, おもに教室で起きているものと考えられ, スクールカウンセラーが従来の個人療法を中心として機能しているだけでは対応しきれない側面を含んでいる。つまり, スクールカウンセラーは, これまでの個別相談, グループ相談(家族相談を含む), 心理査定, コンサルテーションに加えて, 環境調整(コーディネーション), そして予防的介入(心理教育, 健康教育など)等を併せて実施する必要性に迫られている。

いうまでもなく, 現実の学校はさまざまな下位システムの複合体として動いているため, 問題をはらむ事態を有効に改善していくためには, 特定の生徒個人だけでなく, さまざまな集団への同時的介入が必要となってくる。そこで, 本論では, スクールカウンセラーが「総合心理入門」という心理学の授業を通して生徒たちとかかわった事例をあげ, それをとりまくグループ, クラス, 学校などがどのように動き, 生徒がどのような学習体験をしたか, そのプロセスを臨床心理システム論の観点から検討する。

II 対象と方法

A 対象校と授業について

対象校はもともと中学・高校の併設校であったが, 2000年度より正式に中高一貫校となった学校である。1学年3クラス6学年であり, 2-2-2制をとっていて, 1・2年生を基礎期, 3・4年生を充実期, 5・6年生を発展期としている。6年生には, 「卒業研究」が大きな特色として位置づけられている。また, 選択科目として, 学校設定科目(総合心理入門, 図書館情報学入門)が盛り込まれている。入学試験による選抜はなく, 双生児が多いのが特徴である。授業を行うスタッフは, X校教諭(数学, 心理系大学院卒), 同X校講師(Y大学院生, 有教員免許, 臨床心理士), Y大学教授(臨床心理士, X校スクールカウンセラー), Y大学助手(X校スクールカウンセラー, 臨床心理士, 有教員免許)の4名である。生徒は, 例年男女混合の30余名が受講する。「総合心理入門」に興味・関心のある生徒もいれば, 単位合わせのために受講する生徒もいる。授業で使用する教室は, オープンタイプで開放感のあるスペースであり, 普段はあまり使用されていな

い。机は4人~6人でひとつ, 向かい合わせになって座る島型の構成になっている。授業中は, 集中力と凝集性を高めるためにカーテンを閉め, 休憩時には開ける工夫をした。

B 「総合心理入門」の年間授業計画と授業時の学習形態

授業は, 大きく5領域に分かれ, それぞれの領域にはいくつかのテーマを設定している。授業クラスを大グループとしてみると, 年間を通してこのグループは形成, 個別化, 協同, 発展, 達成の過程をたどるように内容が構成され, また, 実際のグループもそのような過程がみとれる。

授業は2時限続きを1回としており, 各テーマは, およそ2時限~4時限(1回~2回の授業)で扱われる。テーマごとにくじ引きにてグループ分けを行い, 主にこのグループによるワークを中心に体験的学習が進められていく。各回は, 導入, 展開, まとめに合わせて生徒の作業がスムーズになされるよう工夫されている。毎授業後, 生徒に評価シート(アンケート)を配布し, 授業, 自己理解度などを評価させ, 要望・感想などを記入させる。これらについては本研究科紀要を参照されたい(亀口・角田・瀬戸, 2003; 亀口・角田, 2004)。

C 事例検討の方法

授業スタッフは, 毎回の教材研究とあわせて, 学校としていわゆる「問題行動」がみられる生徒, あるいは授業態度や授業後アンケートなどからスタッフが「気になる」生徒に焦点をあて, 毎授業前後のスタッフミーティングにて, その介入・支援方法について検討し対応している。他の授業を含む生徒の学校生活や家庭生活をどのように支援するかについては, そのつど関係者(焦点システム)と方針を検討して直接または間接的に対応している。本稿では, 授業で起こった典型的な「事件」をとりあげ, そのなかで生徒Aを焦点化して, 彼の授業での学習体験をインシデントとして取り上げ, その心理的プロセスを描くことにする。

授業がグループワークを中心に構成されていること, および我々が多重焦点法を用いた授業を展開していることから, 事例は, 複数の人物が関わることとなる。本事例における登場人物は, A:当該生徒, B・C・D:グループメンバー, E・F:Aの友達, G:Aの担任, H・I・J・K:授業スタッフ, の11名からなる。事例のデータについては, 授業を受けた生徒との授業内外でのやりとりと観察, 授業時のワークシート, 授業後のアンケート, 話し合い・面接, および講座終

了後のA・E・Fへのインタビューから、適宜インタビューを抽出した。

授業中のグループはABCDEの4名で構成されているが、インタビューは研究協力の承諾を得て、A本人と、AにとってキーパーソンとなったEとFに行った。これらのデータはまた、常時スタッフによって共有され、必要情報は適宜焦点システムと共有しながら、オンゴーイングで介入が行われた。なお、事例については、個人が特定されない形で変更を加えた。

Ⅲ 事例

A 関係者の特徴

- 生徒A 男子 5年次に留年し、当該学年の生徒とは2年目の付き合いとなる。暴言、授業態度の悪さなどから、学校では「問題児」扱いを受けている。「総合心理入門」の授業時間中、必ず一度は「トイレに行きたい」「手を洗いたい」などと断って席を立つ。独特のセンスがあり、視点や表現が興味深い。この授業では、独り言に近い形で授業にコミットするような自発的発言が多い。
- 生徒B 男子 一見おとなしい印象。表情がとぼしい。よく、から笑いをしている。
- 生徒C 女子 活発。元生徒会役員。卒業研究に関連して、相談に来ることがある。ふてくされた表情が気になる。
- 生徒D 女子 おとなしい。控えめ。
- 生徒E 男子 ひょうひょうとしている。子どもの世話を良く任されている。大人びている。保育士志望。
- 生徒F 男子 活発。子どもっぽい。中学生時に事件の主犯と誤解され学校ともめ、怠学傾向になるも復活。「問題児」扱いを受けていたが、5年生以降は落ち着いている。「総合心理入門」の授業では、発言が多く、まじめに楽しく取り組んでいる様子が見られる。
- 担任G 女性 30代半ば 生徒A・B・C・E・Fの担任。専門は体育。明るく熱血。生徒から人気がある。
- スタッフH 男性 30代後半 授業スタッフ。1年担任。専門は数学。落ち着いている。非常に体力があり生徒とよく勝負をしている。そのため生徒から慕われたり恐れられたりしている。

- スタッフI 女性 30代前半 大学助手。本校スクールカウンセラー。控えめな姉御肌。
- スタッフJ 女性 20代後半 大学院生。本校スクールカウンセラー。柔らかい物腰。優しい。
- スタッフK 男性 50代半ば 大学教授。本校スクールカウンセラーおよびスーパーヴァイザー(以下S. V.と表記する)。Kが授業で話をすると、内容は専門的で難しいこともあるが生徒は熱心に聞く。父親的存在。

B 授業事例

*～第4回までの感想から

生徒A；くじ運についての感想が多い。今日にくじ運がよかったから楽しかった、楽しくなかったなど。生徒C；くじ引きがどきどきするとの感想がある。

【第5回授業(語ること、2回目)での状況】<>内はスタッフの言葉。

始まって5分も経たない頃、スタッフが気づいたときには「やってらんねえ！」と椅子を蹴って生徒Aが出て行く。スタッフI・Hが追いかけてAを確保し、10分ほど廊下で話す。Aは「何でもない。こんなところで戻ったら格好悪いし。帰る。くだらねえ」と言いつつ教室に戻る。戻るもAは椅子を後ろに向けて突っ伏している。10分か15分経過したところで、Iがグループへ危機的介入を行う。生徒Cは、苦手なAと席が隣になるのが嫌で席を替わってほしいといったのが原因だと言うが、Aは「違う」と言って怒りの形相で煮え立っていて、「あーもう単位放棄するから」と、やけになっている。Aは、生徒Bに対して「お前は悪くない」と。生徒Dは、Cの依頼を受けての自分のAへの言い方が悪かったと言いつつ、「謝りたい」というと、A「そう思ってるんだったら死んでわびろっつーんだよ。」とつぶやく。Dは「私の言い方が悪かったと思う、どうしたらいいですか？」と。Bは「何も感じなかった」。Aは、「俺はごみくずだから」という。それはどこでもそうだと、黙りがちになる。授業が休憩の時間になったため、話し合いを終了し、Aに帰宅してもかまわないと伝えると、Aは帰宅した。

休憩中、スタッフでの話し合いにより、この後の授業は、各グループを2班でひとつにして構造を変えることにした。

2時間目の授業は、ロールプレイを行った。クラス全体が楽しくやっていた。EとFはいつもに比べて若干表情がすぐれなかった。B・C・Dは作り笑いをしつつ、だんだんと楽しんでロールプレイをするように

なった。

生徒の感想(()内は生徒が本時の授業を評価した総合点)(平均74.1点)

A; 記入せず帰宅。B(70点); シナリオを作る時間が少し少なかった気がした。なにが「良い」のか「悪い」のか分からず、「良い」と「悪い」との境界線が知りたい。C(50点); 前半A先輩との話し合いで嫌な気分になったから。ロールプレイは楽しかったです。問題解決はむずかしい…(しみじみ)。D(55点); 記入なし, E(50点); 進め方がよくわからなかった。ロールプレイ, 難しかった。F(35点); Aはなんとか説得してみます。

第5回ポストミーティング, 状況理解, 対応

いつも自分が気を損ねると, 授業中でも出て行ったり学校へ来なくなったりするA。機嫌が悪くなるのはよくあることである。今日もそのうちの1回に過ぎないというふう流されてきたのだろうが, 「総合心理入門」では流さずに対応する。

CもDも, 罪悪感を出すことで, AではなくIに許してもらおうという雰囲気はIには感じられた。A君がどう思っただろうか, ということに関して2人はコメントしなかった, もしくは, できなかった。ただCに関しては, 感想シートに「嫌な気分になった」と書いているので, 少しは落ち着いたか。Bは, 感情が言語化されない。何とも思わない, 何も感じないという言葉で表現しているが, 顔は厳しかった。「良いことと悪いことの境を知りたい」という彼は, それまで何も感じないというところで秩序だった情緒に混乱が起きたものと考えられる。Aについては, 「くず」だとして, 非常に自己肯定感が低い。それを後押しされるような発言に対しては, 引くという形でしか対応できず, そのことがまた他者からの「くず」扱いを高め, 彼が自身で自己肯定感を低めることにつながっている。そうすると, 自分の言動が他の人にどう捉えられるかということに関しては, 「くず」で一貫してしまい, リアルティがとぶ。これらのことを考えると, 4人は, 他者理解の視点が弱い。これはおそらく4人だけではなく, クラス全体で取り扱えるテーマである。そこで, 授業スタッフは, まず, 危機介入的対応の必要なAへのかかわりを続けることにした。その際, 担任GにAの最近の様子を聞き, 授業での出来事を話し, そしてサポートを依頼することとした。また, S. V.でもあるスタッフKに報告し, 次回授業参加, 担任・スタッフと話し合いをもつこととした。さらにスタッフは, 学校生活でA・B・C・D・E・Fを見かけたら声をかけることとした。

次回の授業のためのミーティング, スーパーヴァイズ(H・I・J・K)

テストのため, 一週間空いての授業となる。これによって, 冷却期間ができるだろう。授業では, 前回起こった話をそのままは出さない。かといってまったく無視するわけではなく, 後輩の話に置き換えて, 他者理解, 対応方法について, 生徒が検討できるような授業構成にする。また, 前回とのつながりで, ロールプレイの修正を行うこととした。

【第6回授業プロセス】卒業研究チェック前日

<今日もこの間と同じ大きな班でやります>というのと, F「お前いなかったじゃん。ハハハ」とからかう。A「やっぱ来るんじゃないかった。俺帰るわ(ガタガタと帰ろうとする)。」<まあそんなことを言わずに, よく来た。>と, H。A「Cなんかと絶対やりたくねー。」Cはななめ前の席にいて, 硬い表情をしている。Dもふくれっつら。Bは遠くのほうで他生徒とじゃれて何事もなかったかのような雰囲気。

H教諭より, Hのクラスの生徒たちについて「みんなの知恵を借りたい」と話が出される。みな, 内容に驚いて笑いながらも, だんだん真剣な面持ちで聞き, 意見を出している。途中, 自分達の関係を振り返ってF「俺は(お前に)とことんやりまくった」A「そうですね。私が悪かったですー(にこにこ)。」F「お前の性格をとことん変えてやった…」などと言ひ合ひ, 対峙し対決しつつも二人で生き残ってきたという感じを味わって満足している様子が見られた。

休憩時間にスタッフIがDとCに大丈夫かと声をかけると, 苦笑い。その頃AはH先生に「この間はすみませんでした。」と謝る。後半, Cは少し表情が和らぎ, 授業後, 相談室に立ち寄った。特に授業への言及はなし。

感想(平均89.3点)

A(80点); 記入なし。B(100点); 記入なし。C(75点); むずかしかった, 身近な問題だったので考えがいがあった。D(76点); そりのあわない人に対する態度などは相手によるところもあると思うので, いちがいに言えないと思う。E; シート未提出。F(100点); この先, 問題のある人に出会ったときに使えると思う。

第6回ポストミーティング, 状況理解, 対応

Aは来ただけでよし。態度, 雰囲気, 表情悪くない。Aに対し, 授業内外でE・Fのフォローが入っているのが分かる。Cが若干調子悪そうだが, コミュニケーションはとれている。引き続き, フォローしていく。スタッフIが担任に再度, 日常での態度などについて

情報収集を行った。

【第7回～】

「語り合う」について、ロールプレイを行う。Aの態度が穏やかに。スタッフに自分から話すようになる。

C 生徒A・E・Fへのインタビュー

卒業後に、生徒A・E・Fに行ったインタビューにおいて、本論に関係のある部分を要約して示す。

< >内はスタッフIの発言である。

1 生徒Eへのインタビュー

印象に残っていることはくじ。ひやひやしていた。Aが組み合わせ気にならねえとすぐ帰ろうとするからさ。<Aを気にしたわけ>単位を落とすから帰ってほしくない。あいつは、1個単位放棄して、これ落としたりおしまい。Aが席に加わっていられるってことが分かって、で、Fがどうなってるかみて、今日も大丈夫だなあって。<E君にとって、AとFはどういう存在か>手のかかる子だ。いつも気づかれないように手をかけてた。たとえば、レポートとか、Fは、うつさせて、ってうつすんだけど、Aは、取りにも来ないから、俺が親みたいにチェックして、これって。<A君が単位をとれたのは、E君のおかげ。>Fと。…彼らはクラスの外に出すと危ない。<二人とも危ないの？>うーん。5年のときは、F。Aは、もめると帰るから。

<大事件>非常にまいった。出て行ったのは2度目。班のメンバーはAと、Bと、Cと、Dだったかな。何となく席の配置は覚えてる。自分は一番奥。<どうまいったの。>めんどくさいなって。この処理はクラス一緒だから、Fも。Bと、Cも。その後すぐに教室の席替えで一緒になりかけて、ほんとうに焦った。くじ引きだったから文句のつけようがないじゃん。で、Fが、Aと席を替えてセーフ。<A君の行動はどう思ったの。>またかあ。<まわりの人はどうみと思った？>授業？みんな非常に楽しそうだなあって。みんなAが悪いと思ったんだろうな、って。その誤解をとくのもめんどくさい。…最初は、絶対、Aが何か絶対言ったなって思って。でもよおく考えると、何も言わなきゃ何もしない。何か言われてする。だから今日は注意しなくてもいいかなって。その日は何も言わなかった。次の日、担任Gに呼ばれていろいろ聞かれた。Fも一緒にいたんだけど、話をして、それとなくフォローをしてやって。…学年全体でこの授業をやってるから、あつという間に広まるじゃん、ほっとくと学校来なくなる。<実際のフォローどんな風に？>注意はしなかった。もう少し黙ってるとか。仕方ないって気がする。

<スタッフはどう思ってたと思った。>たぶんめんどくさかったんだろうなって思った。授業が進行しない。かといって、無理やり進行させても効果ない。特にああいう授業だとさ。困ってるだろうなって。

2 生徒Fへのインタビュー

Aが出て行ったのは焦った。会話聞こえない距離だから、いきなり立って出てったから最初トイレかなって思って、そしたら先生たち追ってくし、なんかそのグループの3人も険悪だし、なんかAがまた意味わかんないキレ方して逃げたのかなって思ったら、時間たって戻ってこないし、先生追ってたしってんで、やばいのかなって(笑)、やばいのかもってだんだん確信に変わってって、やばいなこれはって思って。とりあえず事情が把握できないから、Aはなんで怒ったんだよってという感じで、ちょっと怒り気味で、お前留年あぶねーんだからやめろよそういうのって言って。事情をきいたら全然違ったから、まあしょうがない、でもとりあえず単位放棄するのはやめとけ、って、E君と一緒に言った。普段の雑談のなかで話すっていう感じでいつものスタンスで話して。Aから意味わかんないことを、っていうかくだらないことを言うことはあったけど、そのときまでは、あっちから言うってのは考えてなかったからびっくりした。

<あの状況を他の人はどんな風に受け止めてると思った？>たぶんオレと同じ心境だったと思う。焦るまではいなくても、ずっと「えっ？」って思ってた。だってもう、先生たちが追ってた時点で何かあるって思うだろうけど、何があるかもわかんないから、「えっ？」って感じはずっといたと思うな。

A君は、よく学校にきてたと思う。やっぱ一回留年すると留年グセがつくって噂もあるから、そういうのに比べたらよくやったんじゃないかなって思ってる。あいつ根はいいやつだけど誤解されやすいから。

3 生徒Aへのインタビュー

<他に授業で印象に残ったのは？>…。そういやCとけんかしたなあ。結局、溝が埋まらぬまま卒業してしまった。これは非常にいけないことだ。もしかして、卒業するにあたって悔いが残るとしたら、Cとけんかしたままになっているっていうこの状態？<あの時はどうだったの？>ぶっ殺してやりたいと、そう思った。だから、いつかヤミ討ちしてやるかと思ったんですけど。あの時は、あの場にいることが無理だった。あの場にいつづけたらもう、どうなったんだろう。やってないからわかんない。<言われたときの気持ち>いつものことだと思った。卑屈だったから。当時は周り

から疎まれていくくらいがうまくいくと思っていた。嫌われていたと思った。＜Iが捕まえにきたとき＞ほっといて、と思った。熱くなってたから。＜Kも加わって捕まえにきて＞逃げらんねえ。というか、逃げたら悪いなど。昔から補習などでお世話になってきた先生だった。

＜Iが介入してきて＞怒られる小学生のようだった。逃げ損ねた、どうしよう、うっとおしい、何も話したくないという気持ち。机に突っ伏していたときは、自分が出て行ったことや、言われていたたまれなかったこと、連れ戻されたこと、ショックなどで泣きそうだった。話の内容は、ほとんど聞いてなくて、単位放棄するといったときは、本当にしようと思っていた。

＜もともとの状況は＞苦手な話題だった。「こういうこと、あんま話したくないなあ」と何となしに言ったら、Cが「お前となんて誰とも話したくねーよ」と言った。それで、もういられない、自分がどんな罵声をあびせてしまうかわからない、イスを投げたり、手が出たりするかもしれない、と思って、イスを机側に蹴って「やってらんねー」と出て行った。＜1時間で帰った＞そこにいたくなかったの、家に帰ってふて寝した。次の日、EとFから「単位放棄はあぶない」という話や、担任Gから「いろいろあったようだけれど、まあ考え直そうよ」となだめられた。落ち着いて考えてみれば、単位放棄は危ないし、自分を卒業させることが、担任GとE、Fの総意だったから、細かいことを気にして単位が足りなくなったらこの3人に悪いと思った。

＜次の授業は＞廊下で出ようかどうしようか迷っていた。出席しないとと思った。Cとは関わらなければいいと思っていた。＜来た理由は＞担任Gにも、E・Fにも授業に出よう言われた。そのあと、授業が楽しくなってきた。人見知りだが、もともと話し好き。話し出すととまらない。くじびきは楽しみだった。最初は話せなかったが、何回かでみんなと顔見知りになったら話せるようになった。

＜他の対処法があったとしたら＞分からない。ずっと迷っていた。機会があれば謝りたいと思っていた。熱くなると考えなしにモノをいってしまうし、言った記憶がある。言われたことを気にしなければよかった。

＜周りの人はどういう風に観てると思った？＞俺はあん時はしょっちゅうあんな感じだから、またかって感じですよ。高2の時はそうでした。気に入らないことがあると出てくってのは俺の癖でしたから。＜スタッフはあの一件をどう見てると思った？＞…。変なのがいると。確実に俺はこれで変人だと思われた

なって思った。その後、2～3回くらいはちょっと居づらかったのはありました。Cと、くじ引きで席あたったら帰ろうかなって感じだったんですけど。まあ、ほどなくして授業がほんとに楽しくなってきたんで、これは単位放棄なんかもったいないなって思ってきて。

＜嫌な思いをしていて、それでも後悔するとしたらCさんと仲直りしなかったのはどうして。＞基本的に、何か気に入らないことがあっても、たいていは最後謝ってた。その謝り方といえば、ああ悪かった、どうせ俺が悪かった、はいごめんなさい、っていう形が多かったんだけど。俺はCのことに関しては、この悪い関係のまま、卒業したっていう状況が気に入らない。形だけでも整えておきたかった。形だけつつーのは、言い方悪いけど、もう会うことがないから。また会うんだしたら、また話してあんなこともあったねって言えるんだけど、それ言えないからたぶん。でも俺はCと会ったとき言えるのかなそれって思う。いまさら何言ってるのって思われるってことも思ったりしそうだし。

＜今は、私が当時感じたのではCさんに対する憎しみみたいのがあった気がするんだけど(あった)、今はないの。＞ないない。＜その気持ちはどこにいった？＞…落ち着いて考えてみれば何をそんなに怒ってたんだろう、いつも言われてるじゃんそんなこと。…考え始めるとうつになる。『どうせ俺は』、って。それいい加減うざいからやめてくれるって言われたこともあるから、『どうせ俺は』を自重するようにはしてる。

＜Cさんとの一件の前後で、何か変わったことある？＞そうですね俺は、前回の学年のときは、わりとそういうことがあっても、聞いてくれる人が極端に少なかったんです。いなかった。「はいはいまた始まった」って言う。結構仲いい奴でも、「ああもう分かったから」って言う。全部は聞いてくれないっていうのが多かった。それに比べると、EとFはよく聞いてくれる。

＜スタッフに対して＞悪かった、迷惑かけたと思った。ある意味「授業荒らし」だった。＜もし途中介入がなかったら＞2時間寝てた。疎まれていくほうが、周りがうまくまわるとは言っても、人恋しいし、寂しがりやなところがある。本当は嫌われたくはない。あのままほっとかれて家に帰っていたら単位放棄していたと思う。何を話しているか聞いてはいなかったけど、「聞」ではなく「効」のほうで効いていた。真剣さが伝わってきた。義理堅いので。留年や辞めることは3人を裏切ること。友達も失う。

＜あれから学んだこと＞今となって考えると、自分

の小ささを知った。1つ年下なのに熱くなったりして。このことを機により卒業したいと思うようになった。「卒業できなかつたら本当に見捨てるぞ」と言われていた。

最初、自分が中3でFが中2のときは、殴られたりいじめられたりして、仲が悪く気まずかった。でも、EのことをFは信頼していて、Eと自分が仲良くなったので、Eがクッションになって、Fとも仲良くなった。

<あの後には>後日談があって、偶然、Cと会った。先にCが気づいて、自分は『まずった』と思った。そうしたら、Cから話しかけてきた。嫌な気はしなかった。今さら話を持ち出して謝るのもやほかと思って、そのまま話を続けた。二人とも気にしていなかった。

IV 考察

A 事例の考察

1 生徒Aについて

生徒Aは、5年生を2度経験した留年生であるため、他の生徒より1歳年上である。もともと多動性、かつ、衝動性・攻撃性のコントロールの悪さから、自他ともに「問題児」扱いを受け入れてきた。Aの自尊心は低く、「どうせ俺なんかダメ人間」ということを授業内外でよく言っていた。このような状況で、他者から「誰もお前と話したくない」と言われることでAがキレるという事件が生じる。このとき、Aは攻撃性を相手に向けつつも直接ではなく、逃避的行動にて、その場を立ち去るという5年生から身につけたパターンを繰り返そうとした。そこに、授業スタッフIとHが介入することで、Aは場に戻され、以前だったらそこで暴れただろう状況で我慢をし、怒りに顔を歪め暴言を吐きながらも座っているという体験をした。Aの自尊心の低さを「介入の必要あり」と意見が一致したスタッフH・I・J・Kは、Aに対する本格的なサポート体制をとった。それは、Aへの直接的かかわりだけでなく、担任Gや生徒E・Fへの協力依頼も含んでいた。担任と授業スタッフは、コンサルテーションもかねて何度か話し合いの時間をもった。Aと担任の信頼関係は厚いことが分かったので、担任にサポートを依頼した。一方、生徒EとFは、Aのよき理解者で、たまたまこの授業を受講していた。彼らは「事件」の起こった授業時間中に「何かがあった」ことを察しており、スタッフに「Aを説得してみる」と言ってくれた。

Aは、この事件によって、おそらく彼の見捨てられ

不安を掻き立てられたと思われる。再三にわたる「問題行動」によって、学校では「問題児」としての扱いを受けていたほか、自分が単位を取得できなかったにせよ、前の学年と一緒にあがれない、つまり「見捨てられ」る状況をつくりだしていた経緯がある。

一方で、担任も授業スタッフも、Aが6年生になってだいぶ落ち着いたと認めている。そのなかで起こったこの「事件」は、「自分はダメ人間」と言いつつも楽しい雰囲気での授業で、少しずつ慣れてきて防御がさがっていたところにパンチが入ったような衝撃をAに与えたのではないだろうか。EとFは、Aから一時的に生徒Cを離し、Aと話をすることで、「事件」の価値をAにとって「相対的に小さなこと」として下げることに成功した。そしてAは、卒業に向けて、あるいはEとFとの信頼関係の維持のために、「気にしない」「授業を受ける」選択を行った。授業スタッフも、Aについて「問題児」としての特別視はせずに、「ユニークな、面白い生徒」としてかかわってきたため、無理なく支持的な雰囲気がかかわることができた。これらのことにより、Aは、担任との信頼関係だけでなく、授業スタッフ4人との信頼関係を構築することとなった。

Aが、説得され、また自らの意思決定により授業を受け続けたことを授業スタッフは評価した。Aは、H教諭に謝罪をし、かつ素直な態度で授業を受けた。彼は、この事件の後、授業後のアンケートを出すときにわざわざ他の生徒たちが退室するのを待ち、スタッフと雑談したのちに自分の教室に戻るようになった。その雑談の内容は、家族の話、体調の話、冗談など多岐にわたっていた。これは、彼の授業スタッフ、つまり大人への健康な信頼と依存であり、他者とかかわりたいという気持ちの現れであろう。

彼は、ひとつの「事件」をきっかけに、これまでの対処方法であった「逃避」から、授業スタッフやE・F、担任の真摯な態度に触れ、もうひとつ持ち合わせていた「義理堅さ」や「期待にこたえたい自分」を出し、担任や仲間の助けを借りながら現実検討をして合理的な判断を行った。そのことによって「失うもの」よりも「得るものが多い」という体験をした。Aはこのことを振り返り、「あんな小さなこと」で怒った自分、そのときにはそれしかできなかったこと、Cには「形だけでも謝っておきたい」と思うこと、このことがあったから余計に「卒業しよう」と思えたこと、今は、「ダメ人間」なるべく思わないようにしていること、などを語った。その語りのなかには、「どうせいつもダメ人間と言われている」という諦めの発言も混じっている

が、以前ほどの重さはなかった。話を聞いているとき筆者は、Aはあまりにいい子すぎると具合が悪いので、なじみのある「ダメ人間」も引っぱりだしたという印象をもった。ともあれ彼はそのような気持ちを持ちつつも、卒業後は大学生活を楽しんでおり、体格もよく顔つきも大人になっていた。

2 生徒Aとサブグループについて

生徒Aをとりまくサブグループ・システムとして、授業スタッフH・I・J・Kと担任G、生徒E・Fのかかわりについて考察する。ここでは特にE・Fとの仲間関係について述べたい。かつてこの3人はいじめ関係に近く仲が良くなかったと、3人の意見が一致している。しかしながら、5年時にEがAを面白い存在として捉えることで、Eを信頼しているFとAともつながり3人で話すようになったという。

彼らの関係は、保坂・岡村(1986)がキャンパス・エンカウンター・グループにてグループプロセスを描いたようにとらえることが可能である。通常は、彼らは常に行動をとるに、冗談を言い合って笑ってしゃべっていることが多い。したがって、彼らはギャング・グループあるいはチャム・グループの要素を有していると考えられる。

一方、この「事件」をめぐるのは、お互いの意見を聞きあい、現実的な対応をするというピア・グループとしての機能を有していたと考えられる。授業スタッフは、フォローをお願いするときに、ただ慰めるというのではなく、話し合いを持つということを期待していたが、フォローの方法については言及しなかった。しかしながら、E・Fはこちらの意図を汲み取ったかのように、仲間の一大事に対して機能的に行動し、Aの話をよく聞きながら対応を提案して、成功している。これは、思春期のこどもが怒りを感じた際の対処に対して、仲間関係が影響を与えると論じた角田(2000)への、事例での傍証ともなる。

この一件を機に、AはさらにE・Fへの信頼を強めた。それは、健康な依存であり、「見捨てられない」安心感であり、見捨てられないために努力する自分への信頼感の増大、総じて自尊心の向上となったと推測する。Aの担任へのコメントは割愛したが、Aは、常にクラスに対して「みんなで卒業しよう」という担任を、うとましい存在から非常に信頼のおける存在としてみており、さらには、自分が担任を助けうる存在と認識していたようであった。

3 生徒Aを取り巻くクラスについて

ここで、論点を生徒A、およびサブグループから、

授業クラス全体に移して考察を行う。事件は、およそ20回授業があるなかの第5回目に起きている。この頃は、先に図1で示したように、グループ初期から次の期への移行期にあたる。グループでのサイコセラピー、つまり集団精神療法においては、グループ初期は「初期不安」が大きく、一方でメンバーの共通性を中心に凝集性が高まっていく時期である。しかし凝集性が高まってくると、今度はメンバー間の差違に目が向き、他者への脅威や不安が高まる。結果、スケープゴート現象が起きやすくなると言われている(Dies, R. R., & Mackenzie, K. R. 1983)。本事例は集団精神療法の事例ではないものの、集団力動として同様の現象が生じたと考えることができる。クラスは、最初の数回で徐々に盛り上がりを見せ、楽しい雰囲気での授業が進められてきていたが、この回になって一種のスケープゴート現象が生じた。

また、この事件の別の誘因として、この回は卒業研究の最終チェック日の前日にあたり、生徒たちは論文提出に向けてのストレスがピークに達していたこと、またそれに連なって、将来に向けての隠れていた不安や焦りが現実的に顕在化していたことが推測される。

B 多重焦点法

すでに述べたように、筆者らは学校臨床において多重焦点法を適用することを提案してきた。多重焦点法(図1)は、カウンセラーが、いくつかの集団を、質の異なった、しかし関係のあるグループとして捉え(サブグループング)、必要ならばグループを形成してそれらに対して介入を行うことで、いくつものシステムが複雑に重なっている学校システムのなかで当該者たちがワークできるように働きかける技法といえる。さらに、筆者らが外部から促進的にかかわるにとどまらず、積極的にそのグループの一員として機能することで、協働関係を構築する(亀口・角田, 2004)。今回の「事件」についても、多重焦点的視点をもつことにより、各システムに働きかけることを試みた。この授業中のささやかな危機対応を通じて、生徒Aをスケープゴートにさせず、むしろピア・グループとして再生させるチャンスとして活用することによって、生徒Aの内的統合を促したほか、生徒Aと仲間である生徒E・F、生徒Aと担任Gおよび授業スタッフH・I・J・Kとの関係を深化させ、さらには、このことが波及して授業クラスの雰囲気やコミュニケーション機能を向上させることができたと理解している。これらを、図式化したのが、図2および図3である。

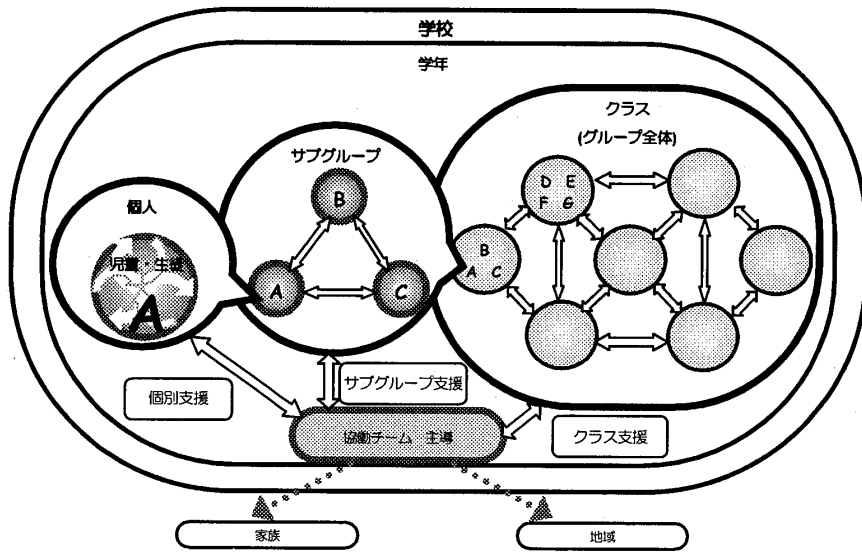


図1 多重焦点法による学校内コラボレーションのイメージ(モデル図)

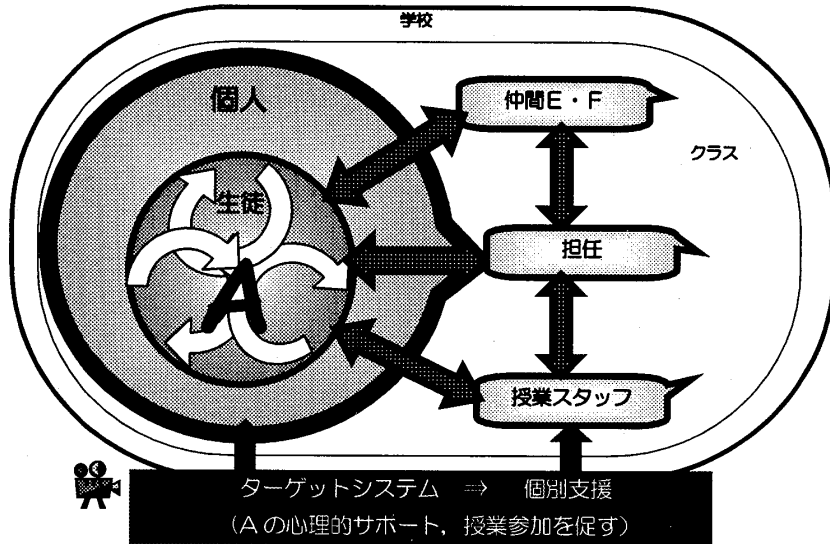


図2 ターゲットを個人に焦点化した場合の支援

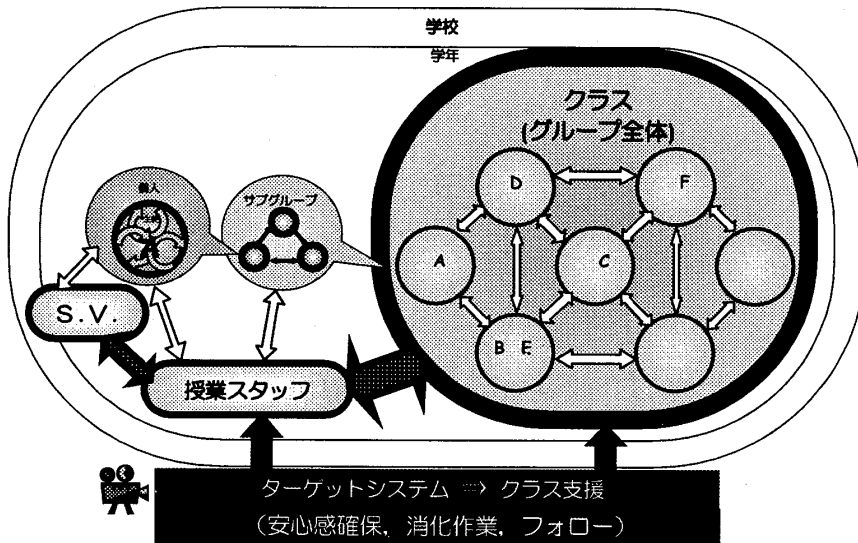


図3 ターゲットをクラスに焦点化した場合の支援

ターゲットシステムを個人(A)と設定した場合、サブグループが個人と関わることで、個人をサポートする。本事例の場合は、生徒Aの心理的サポート、および授業参加を促すために、生徒E・F、担任、授業スタッフがサブグループに選ばれる、対応を行った(図2)。

ターゲットシステムをクラス全体と設定した場合、サブグループがクラス全体とかわることで、クラス全体をサポートする。この時に、危機的対応が必要であれば、カメラワーク法で論じたように、遠景と近景を変え、サブグループが個人にかかわるという対応も行う。本事例の場合は、クラス全体に授業スタッフがサブグループとしてかわり、必要に応じてスーパーヴィジョン・コンサルテーションを受けたり個別対応をしたりしながら、全体の安心感確保、消化作業、フォローアップの機能を果たした(図3)。

このように、多重焦点法では、幾重にも焦点を定めながら、適宜「図と地の転換」をして介入を行っていく。これは、カウンセラーに必要な視点であるが、幾重にもシステムが分かれている学校で働くスクールカウンセラーは特に、この視点を持って対応することが効果的である。これは、重層的に、それぞれのレベルのシステムに対する変化の導入を同時進行的またはアトラダムに、そしてタイムラグを設けながら導入していくという、吉川が提示した学校コンサルテーションのあり方に通ずるものである(吉川, 1999)。

C 多重焦点法でとらえた生徒の心理的体験の構造化

生徒は、「総合心理入門」でのグループワークによる学習を通じて、さまざまな心理的体験をする。通常の教科では十分に扱うことのできない「こころ」についてじっくり味わうため、そのツールとして用いられる他者とのコミュニケーションのなかで、彼らは自己や他者に「新たに気づく」という体験をする。その体験は、さまざまな感情をもたらすものであり、穏やかな気持ちになったり楽しくワクワクするときもあれば、今回とりあげた事例のように怒りや不満、孤独、絶望感などを感じさせ「キレル」「教室から出る」という行動化にいたるものもある。このように、他者とのやりとりのなかで、生徒たちは既存の自己概念や他者との関係について、何かいつもの自分とは異なるという「ズレ」を感じる。授業で観察していると、それには、何となく「違和感」を感じる状態、それによって「混乱」する状態、「つまづき」の状態、「直面化」を受けたような状態などいくつかのレベルがある。このような「ズレ」は、ロジャーズのいう「自己と経験の不一致」の状態(Rogers, C.,

1951)である。これを授業を通しての取り組みにおいて、内的統合をすすめ「自己一致」の状態をめざす。しかしながら、生徒が体験したこの「ズレ」を認識せずに、あるいは認識しても扱わずに学習活動が続ければ、生徒はこれまでに使用してきた対処法略あるいは防衛機制によって、この状態を表面的に通り返れるかもしれない。これは、「総合心理入門」の教科目標である「自己探求」「自他とのコミュニケーション」を回避することであり、生徒が授業内容について知的な理解をするにとどまり、心理的体験を深めることにはならない可能性が高い。

授業では、生徒がひとりでもこの「ズレ」の状態を表明するか、もしくは授業スタッフが参与観察によって生徒の「ズレ」を認識すれば、その生徒に対して他の生徒やスタッフなどの他者がサポートしうる態勢が用意されている。これがグループワークで授業を行う利点のひとつである。「ズレ」の存在が察知されれば、生徒からの援助要請やチームによるアセスメント、あるいは生徒理解によって取り組みがなされる。生徒は、その課題を自発的に取り組むことも可能であるし、グループワークによってピアサポートを得る、あるいは、スタッフとの話し合いのなかでサポートを得ながら「ズレ」と向き合う。この結果、ズレは解消、解決、克服され、あるいは、そこまでいかなくとも沈静化し、「ズレ」を内的統合して新しい自己を確立する。生徒自身の力でそれが難しいようであれば、サブグループやスタッフが受け皿の役割を果たして、一時的に受け入れることもある。このプロセスを描いた図を次に示す(図4)。これは、クラス全体の学習体験および心理的体験が効果的かつ円滑に進んでいる場合のモデル図である。

一方「ズレ」に対応できない場合は、学習体験や心理的体験に支障をきたす。このとき生徒は混乱したままであり、行動化を起こすこともある。「ズレ」は、クラス全体としての「本流」から逸脱あるいは脱落することを意味する。このような事態が認識された際は、生徒は授業でのグループワークを通して再度「ズレ」に向けて取り組み、あるいはスタッフの個別対応を受けることによって「ズレ」の内的統合を行う。学習事項の本筋とは別の「支流」に流れ込む、あるいは決壊したり逆行する流れに抗し、あらゆるサポートを網目状に張ることによって復流を促し、クラスの全員が心理的体験を無視することなく学習を享受できるようにする。この過程を示したものが、図5である。永田(2003)が学校内での集団力動をとらえることの有用性を論じたよう

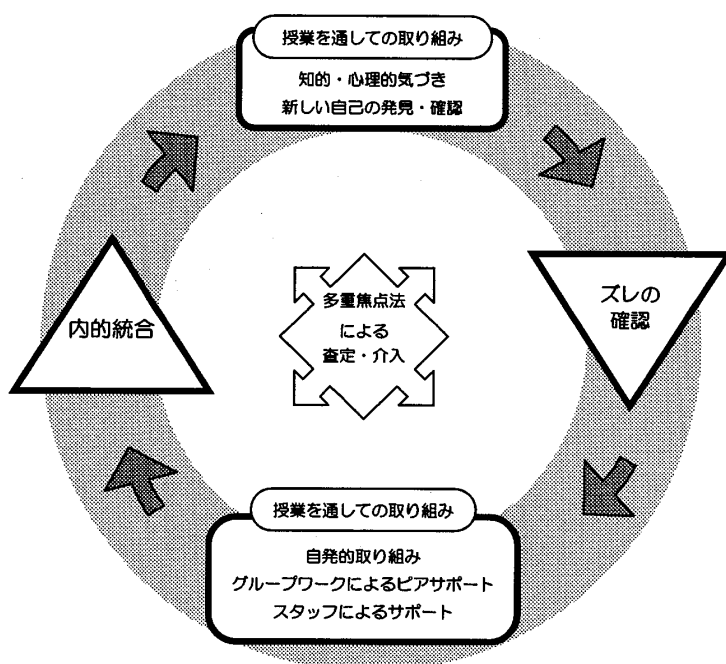


図4 多重焦点法による介入と生徒の学習・心理体験との関係

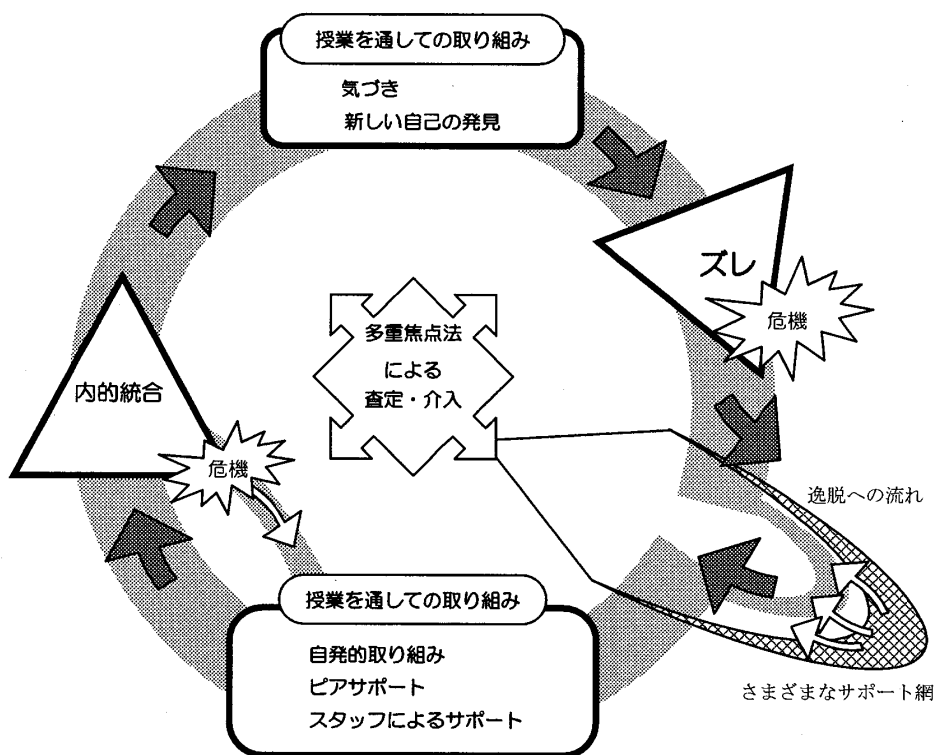


図5 生徒の学習・心理的体験におけるズレによる危機的状況への多重焦点法の適用例

に、カウンセラーや授業スタッフが、個人およびグループの力動を多重焦点的とらえることによって、このような危機的状況に関しての多面的で奥行きのある理解と対応が可能となる。

D まとめと今後の課題

この多重焦点法による対応は、3Dアートを裸眼で見るとき訓練が必要のように、慣れないとただの混乱状態にしか見えない。しかしながら、これまで論じ

てきたように、この視点をもって対応することはひとつの事柄について奥行きと広がりをもった理解と対応を可能にし、また多数の事柄についても同時並列的理解と対応が可能となるため、予防的機能を有している。多重焦点法による対応が可能なスクールカウンセラーは、生徒や教師や家庭などさまざまなサブグループ・システムにこの機能を分散させることで、学校全体が予防カウンセリング的機能をもつように支援していくことが可能である。そのためには、多重の焦点を持ちつつ、偶発的ではなくシステムティックに対応し、これらの情報を集約する役割を果たすことが重要であろう。

今回は単一事例によって多重焦点法の実践事例を取りあげた。今後は、さらなる事例分析と理論の精緻化および一般化が課題である。

注

本研究は、文部科学省の平成16～18年度科学研究費(基盤研究A(2) 課題番号16203036)の支援を受けた。

文 献

- 亀口憲治 1985 チック症児に対する家族療法の事例—「多焦点法」の試み, 日本心理臨床学会編 心理臨床ケース研究3 誠信書房 83-97
- 亀口憲治・堀田香織 1998 学校と家族の連携を促進するスクール・カウンセリングの開発Ⅰ—理論的枠組みを中心に 東京大学大学院教育学研究科紀要 38, 451-465
- 亀口憲治・堀田香織・佐伯直子・高橋亜希子 1999 学校と家族の連携を促進するスクール・カウンセリングの開発Ⅱ—技法の選択とその実践 東京大学大学院教育学研究科紀要 39, 535-549
- 亀口憲治・Richard Hayes・市橋直哉 2000 総合的心理教育による学校支援 東京大学大学院教育学研究科紀要 40, 281-297
- 亀口憲治・Richard Hayes・高橋 均・長谷川恵美子・高岡文子 2001 総合的心理教育におけるカリキュラム開発 東京大学大学院教育学研究科紀要 41, 511-525
- 亀口憲治・高橋均・長谷川恵美子・角田真紀子 2002 総合的心理教育の実践過程 東京大学大学院教育学研究科紀要 42, 471-495
- 亀口憲治・角田真紀子・瀬戸瑠夏 2003 授業の「場」における予防カウンセリングの実践過程 東京大学大学院教育学研究科紀要 43, 403-423
- 亀口憲治・角田真紀子 2004 多重焦点法による学校内コラボレーションの実践展開 東京大学大学院教育学研究科紀要 44, 201-214
- 角田真紀子 2000 思春期の仲間関係が怒りの対処に及ぼす影響 2000年度東京大学大学院教育学研究科修士論文(未刊)
- 角田真紀子 2005 授業「総合心理入門」からとらえた学校内コラボレーション—スクールカウンセラーの視点から— 日本心理臨床学会第24回大会発表論文集 222
- Dies, R. R. & Mackenzie, K. R. 1983 *Advances in Group Psychotherapy: Integrating Research and Practice* (AGPA Monograph No. 1). International University Press.
- 保坂亨・岡村達也 1986 キャンパス・エンカウンター・グループの発達の・治療的意義の検討—ある事例を通して— 心理臨床学研究 4(1), 15-26
- 永田俊代 2003 集団力動からみたスクールカウンセリングの実際 心理臨床学研究 21(1), 14-24
- 吉川悟編 1999 システム論からみた学校臨床 金剛出版
- Rogers, C. 1951 *Client-centered Therapy: Its current practice, implications, and theory*. Houghton Mifflin.