

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——

学校臨床総合教育研究センター 亀 口 憲 治

同上 堀 田 香 織

学校教育開発学コース 佐 伯 直 子

同上 高 橋 亜 希 子

The Development of Family-School Collaboration in School Counseling II : Techniques and clinical practices

Kenji Kameguchi, Kaori Hotta, Naoko Saeki and Akiko Takahashi

This article described techniques and clinical practices in school counseling at a public school and an university-based psychological clinic. Topics such as family therapy, stress management, relaxation training, assertion training, peer support, sandplay therapy were discussed. A case study on severe eating disorder in a junior high school student treated by family therapeutic techniques was also reported as an example of collaboration among a physician, a school teacher, a school counselor, and a family therapy team.

目 次

- I スクール・カウンセリングにおける面接形態と技法
 - A 面接室の整備と工夫
 - B ピア・グループとの面接技法
 - C 家族との面接技法
- II 予防的観点を重視した技法と実践
 - A ストレス・マネジメントを用いた心理教育的アプローチ
 - B リラクゼーション訓練を用いた心理教育的アプローチ
 - C スクール・カウンセラーによる学級での実践
- III 先輩・後輩のピア・サポートを用いた技法と実践
 - A 個別面接場面におけるピア・サポート
 - B アサーション訓練におけるピア・サポート
 - C 先輩・後輩のピア・サポート
- IV 箱庭を用いた技法と実践
 - A カウンセリング・ルームでの曖昧な時間・空間と「心を繋ぐもの」
 - B 日常からの広がりの中で用いられる箱庭

C 箱庭のコラボレーション

V 校外の相談機関との連携を活用した臨床事例

- A 接食障害の家族療法事例の概要
- B 面接経過
- C 考察

引用文献

I スクール・カウンセリングにおける面接形態と技法

A 面接室の整備と工夫

学校におけるカウンセリングの目的は、子どもの情緒的な苦悩を軽減すること、自己理解を促進すること、進路面などにおける自己決定を援助することなどである。スクールカウンセラーの行うカウンセリングには、①上下関係がなく、横の関係をもちやすい人への相談という「気楽さの次元」と、②信頼できる専門家と自分の内的世界を探索するという「真剣さの次元」があるとされている(石隈, 1998)。したがって、スクールカウンセラーは、相談室を気楽に相談できる「居場所」として子

どもが活用できるようにさまざまな工夫・配慮を凝らす必要がある。

まず、気楽さの次元について考えると、これが意外に手ごわい課題であることに気づく。そもそも、生徒の「気楽な態度」が最初から肯定されている「場」など、従来の学校には準備されてこなかったのではないだろうか。学校内の諸施設は、言うまでもないことであるが、すべて何らかの教育的目的をもち、生徒が何事かを達成することを暗黙に期待して設置されている。生徒が教育上有益なことをせず、気楽にしていることが保証された場所は、少なくとも公式には存在しなかった。

中学校などにかかなり以前から設置されてきた教育相談室なども、実際には問題を起こす生徒を説諭するための「懲罰室」や「取調室」（少なくとも生徒にはそのような場として体験される可能性が高かった）として使われることが多く、決して生徒が自主的な判断のもと入室して気楽さを体験できるような場所ではなかった。したがって、スクールカウンセラーのいる部屋（カウンセリング・ルーム）に、格別の用事がなくとも自分の意思で入室し、しかもそこが気楽にしていられるこころの居場所であることを、生徒が「知る」ことができる機会を提供する必要がある。

1998年9月に、東大附属学校中学・高等学校に本センターの分室として「こころの相談室『ほっと・ルーム』」を開設するにあたって、われわれもこの点に細心の工夫と配慮を加えた。まず、カウンセリング・ルームの内装工事の設計プランを作成する段階から、カウンセラーとしての相談業務を行うセンターの相談援助部門の教官（臨床心理士の有資格者である教授および助手）が、自ら中心的役割を担った。附属学校とセンターとの協議によって、通常教室の半分程度の面積の資料室を相談室に改造して利用することが決定され、また、センター新設に伴う初年度予算のセンター分室への重点的な配分が研究科内で了承されたことを受けて、改造工事が実施に移された（亀口・高橋・堀田，1999）。

その際に、個室を作るか否かが論点となったが、従来型の「個室の中での1対1のカウンセリング」という枠を破り、むしろ学校全体に開かれた「カウンセリング空間」を象徴する場所としての「カウンセリング・ルーム」を主軸にすえることを選択した。ただし、小さな空間を必要とする場合に対応するために、天井部分にロールカーテンを取りつけ、適宜に室内空間を仕切ることができるように工夫した。これは、生徒によって実際に体験される「気楽さ」を実現する条件がさまざまに異なっているからである。たとえば、部屋の入り口近くで立ち

話をするのが気楽な生徒もいれば、部屋の奥で人目につかずに腰を下ろしてゆっくり話せる雰囲気を求める生徒もいる。また、部屋の中央部で数人の友人とにぎやかにおしゃべりできることを楽しみにしている生徒たちもいる。

そこで、カウンセリング・ルームを3つの領域に特徴付けることにした。奥の部分には箱庭を配置し、真剣で深いレベルの個別面接を行う空間、中央部の空間には数人が集まって話し合いや作業ができるように丸テーブルと椅子数脚を配置した。また、入り口近くの壁面は図書コーナーになっていて、室外との境界的な領域で、カウンセリング・ルームの様子をそれとなく探れる場でもある。入り口に面したカウンター上には、総合学習などで生徒が作成したゲーム作品などがさりげなく置かれている。ひやかし半分の生徒たちは、それらの作品の作者についてカウンセラーに尋ねたり、手にとって感想を述べたり、遊んだりしていくものもいる。カウンセリング・ルームでのこのような「気楽な」体験は、生徒たちにとって、ルームが少なくとも「懲罰室」や「診察室」のようなものではないことを知るうえでは、有益だと考えられる。また、彼らが自発的に他の生徒に伝えるであろうルームの「気楽なイメージ」の波及効果にも大きな期待をもっている。

B ピア・グループとの面接技法

オープン・ルーム活動

オープン・ルームの開設時間は、多くの生徒が来室可能にするために、昼休みの時間帯を当てているが、この時間帯以外にも個別面接の予約が入っていない場合には、ドアに「オープンルーム」の札を掲げて、入室可能であることを知らせるようにしている。開設当初から、部屋の収容限度を超えるほどに、中学生女子を中心とする多くの生徒が来室した。

多くは、「落書きボード」（部屋の中心部の壁面にホワイトボードを設置し、落書き専用としている）に絵を描いたり、弁当を食べる、本や漫画を読みながらおしゃべりをするなどしている。時には、教科の問題を互いに答え合うなどの行動も見られる。カウンセラーは、入室している生徒の行動を見守る態度に徹している。男子生徒が時折、ふざけて互いにじゃれ合うような行動もみられることがあるが、強い制止が必要なことは予想以上に少なかった。また、教員側から出されることが多い、オープン・ルームが生徒の「怠け」に悪用されるのではないかと、との懸念については、まったくそのような心配はなかったことを指摘しておきたい。

1年間の実績から判断すると、オープン・ルーム利用者の範囲は、比較的限られており、中高6学年約700名の在籍者のうち、50名程度と推計される。これらの生徒は繰り返し、来室する者が大多数を占めている。この生徒たちは不適応を起こしたり、クラスでとくに問題となっていないものの、何らかのケアを必要としていると考えてよいだろう。筆者らが前年度の紀要論文で構想したピア・サポートのプログラムを実施するうえでも、これらオープン・ルームの継続的な利用者の存在が鍵になると判断している。

継続的な利用者のほとんどが単独ではなく2～4名のピア・グループとして来室する。したがって、カウンセリング・ルームに各ピア・グループが連れ立って来室し、学校でのひとときを打ち解けて過ごすことが自体が、「ピア・サポート」になっているようである。ここでは、カウンセラーは「黒子」に徹し、複数のピア・グループがオープン・ルームの時間にそれぞれの「居場所」で共存できるように配慮しつつ見守ることが必要とされる。また、単独で来室していた生徒同士が、ふとした機会に仲良しになり、いっしょにパソコンを使ったり、あるいは箱庭を作ったりするようになった例も経験している。そのような場合に、カウンセラーが「君たち仲良しだね」などちょっとした声かけをすることで、それ以後はピア・グループとして連れ立って来室するようになる。

このように、カウンセリング・ルームが出会いの場となって、それまで学級・部活あるいは通学途中のいずれでも仲間（ピア）を見つけられずにいた生徒同士が新たにピア・グループを形成できるようにもなる。また、単独では個別相談に來れない生徒でも、付き添いの生徒がいることで可能になる場合も多い。したがって、欧米で開発されたピア・サポートやピア・カウンセリングに特有のプログラムを組織的あるいは系統的に実施せずとも、それらのプログラムのねらいとすることが、生徒同士の自発的な相互交流によって達成できる余地もあることが分かってきた。この点に関しては、後述のⅢでさらに詳しく検討を加える予定である。

C 家族との面接技法

実数としてはそれほど多くはないが、生徒の保護者からの直接の依頼、もしくは教員からの要請を受けた形での保護者との面接も、カウンセリング・ルームの機能としては重要である。筆者らは、家族療法の立場にも立っていることから、面接対象者を限定しない方針であるが、現段階では母親のみの面接が主となっている。ただ

し、校外の相談施設（東京大学心理教育相談室）では、すでに父親や他の兄弟も含めた家族合同での面接が実施されている。

スクール・カウンセリングの先進国である米国でも、生徒の実状に応じて家族との面接は積極的に行われている。ヤギ（1998）によれば、外傷後ストレス障害（PTSD）が実際に生じているとき、スクールカウンセラーは生徒だけではなく、家族にもその動揺している時期とそれを越えてカウンセリングを行う必要があると指摘している。スクールカウンセラーは、カウンセリングの効果を調整するために、生徒と家族を援助している個人開業の治療者（家族療法家）や外部のコンサルテーションも行っている。

平木（1995）は、家族との面接を行う場合、2つの考え方と方法があると述べている。1つは、親子並行面接における親面接の場合で、親は母親のことが多いが、その時、母親もカウンセラーもどちらかという「子どもの育児・教育環境としての親」という視点をより強調し、並行してカウンセリングを受けている子どもにとってその親の変化が有効なものになるよう援助されることが中心の課題となる。その場合の援助は、母親の育児態度や子どもへの関わりといった行動面の変化を促す場合と、母親自身の自己理解による自己確立などの心理面の変化に関する場合がある。いずれの場合でも、カウンセリングの結果、子どもにも有効な影響が及ぶと期待する考え方である。

第2の見方は、家族療法・家族カウンセリングの立場で、家族は1つの生態システムとみなされ、親や子どもは家族内のサブシステムであり、家族は家族を取り巻く上位システムの一部（サブシステム）と考えられ、そこにアプローチすることになる。この考え方の前提には、家族は個人の単なる寄せ集めではなく、それ自体が独自の心理的な複雑系を構成しているという発想がある。したがって、生徒だけ、あるいは母親だけとの面接では、当該生徒の家族がかかえている心理的問題の全体像を把握することはできない。とりわけ、一方の親である父親ないしそれに代わる保護者の影響力を無視することは適切ではない。

ただし、現実には相談を求めてくるのは母親であることが多い。そこで、相談機関ではとりあえず、母親の来談をうながし、母親との相談を開始する。スクール・カウンセリングの場合も同様である。一般に生徒の症状や問題に関しては母親が身近に観察し、また世話をしているので、母親の来談によって問題の概要を知ることができるとの利点がある。しかし、同時に、母親自身が問題に巻き

込まれ、状況の認知や感情面での理解に何らかの歪みが生じていることも免れないのも事実である。

筆者らの家族療法による長年の臨床経験に基づく判断では、今後のわが国でのスクール・カウンセリングの展開においては、父親への積極的な対応が不可欠になるだろうと予測している（亀口，1999）。具体的には、これまでの母親単独での面接だけでなく、両親を対象とする「両親面接」を行うことが有益だと考えている。両親面接では、従来の1対1の面接とはかなり異なった展開がなされる。個人面接の理論や技法を身につけているだけでは適切に対応できない局面が頻繁に発生する。そのような場面では、ジョイニング、問題の明確化と目標の設定、リフレーミングなど家族療法によって発展させられてきた技法が有効性を発揮することはいうまでもないことである。この点で、今後のスクールカウンセラーには、家族療法や家族カウンセリングの理論と技法に習熟することがおおいに要請されることであろう（亀口，1997）。

II 予防的観点を重視した技法とその実践

A ストレス・マネジメントを用いた心理教育的アプローチ

限られた勤務時間の中で、数百名もの生徒のメンタルヘルスや心の教育に関する諸活動を展開することが期待されるスクール・カウンセラーにとって、従来型のカウンセリング技法に加えて、予防を重視したより積極的な心理教育的なアプローチの開発が求められている。その有力な技法の1つがストレス・マネジメントである。ストレス・マネジメントとは、ストレスに対する自己コントロールを効果的に行えるようになることを目的とした心理教育的な働きかけである。富永・山中(1999)は、「ストレス・マネジメント教育」の観点から、生徒が自分や他者の「安心感・安全感」を培う教育の必要性を主張し、学校での実践にも積極的に取り組んでいる。安心感がなければ勉強にもスポーツにも自分を発揮することができない。ストレス・マネジメント教育によって、落ち着いた雰囲気や学級に広がったとき、人間関係や自己理解の体験授業が効果的になると期待されている。ストレス・マネジメント教育は、集団で行いながら個人に働きかけている方法である。構成的グループ・エンカウンター（国分，1992）が、よい人間関係の形成を第1のねらいにしているのに対して、ストレス・マネジメント教育は個の確立を第1のねらいにしている。

ストレス・マネジメントでは、ストレスを自分で管理

しコントロールする力を培うために、生徒たちにグループで話し合わせ、ストレス状態と不眠や動悸などの身体症状の関連に気づかせる。また、スポーツ選手がプレッシャーを克服した場面なども思い起こさせながら、成功のイメージをもったり、指先の力を抜くなどの方法が有効であることに気づかせていく。人間関係の中でメッセージのやりとりのすれちがいから、ストレスがたまってしまふということに関連して、授業では相手の肩に手をふれてメッセージを伝え合うなど、身体を使った方法（動作法）を用いて生徒に自分の意図を他者に伝えることの難しさや楽しさを体験させている。

いじめ防止を目的として生徒の自己表現を促した東京都立教育研究所の岡本らの実践的研究においても、生徒たちは葛藤の表出に際して抵抗を示したが、抵抗を少しでも緩和して自己表現しやすくするための導入として、このストレス・マネジメントのように身体を使った動作法が有効ではないかと示唆されている。その根拠として、言葉で互いの感情を伝え合うのに比べると、相手の温かさが直接的に感じられ、身近に感じられるからだとしている。ただし、学級全員で行う場合には、必ずしも仲のよい安心できる関係ばかりではないので、指導者が生徒たちを的確に把握し、互いの信頼関係を作りながら導入することが大事なポイントだと指摘している（東京都立教育研究所，1999）。

スクール・カウンセラーの配置を希望しながらも、まだ実現できていない学校は少なくない。これらの学校のなかには、すでに教員免許を持っていて臨床心理学を専攻している大学院生を非常勤講師として採用し、予防的観点からストレス・マネジメントを含む心理教育的アプローチを内容とする授業を取り入れ始めているところもある（市橋，1999）。

B リラクゼーション訓練を用いた心理教育的アプローチ

リラクゼーション訓練もスクール・カウンセラーにとっては、予防的観点を加味することができる有力な心理教育的アプローチの1つである。科学的な実証性に裏付けられたリラクゼーションの方法は、生徒を取り巻く現代生活に満ち溢れたストレスを緩和し、心の安定に役立つだけでなく、学業および運動競技時の過度の緊張防止に大きな効果を取めている（渡辺，1971）。渡辺は、系統的にリラクゼーションの指導を受けた場合には、次のような効果があると指摘している。

- ① 筋電計によって測定すると、緊張は30～50%は減少する。

- ② 最低血圧を低下させる。
- ③ 不眠症に効果がある。
- ④ 頭痛がなくなる。
- ⑤ 痛みや騒音に敏感でなくなる。
- ⑥ 爪をかむ、たばこを飲みすぎる、間食をしすぎる、といった神経質な者によくみられる癖がなくなる。
- ⑦ 神経質な人によくある周期的な焦燥感が消失する。
- ⑧ 意識的に膀胱壁を弛緩させて、排尿を延ばすことができる。
- ⑨ 意識的にあたまを空白状態にすることができる。これによって、いろいろな思いわずらいをなくすることができる。
- ⑩ 部分的なリラクゼーションを用いて、精神集中を強めることができる。
- ⑪ 忙しい日々の生活のうちで、数秒間のうちにあたまを休ませることができる。それによって活力を新たにし、あたまをはっきりさせ、元気で仕事を続けることができる。

このように、リラクゼーション訓練は、今後のスクール・カウンセラーに期待されるさまざまな心理教育的技法の基礎をなす潜在的な有効性を秘めている。

C スクール・カウンセラーによる学級での実践

附属学校カウンセリング・ルーム開設と同時に、筆者らは主に予防的観点から前述したストレス・マネジメントおよびリラクゼーション訓練の導入を図った。幸い、附属学校側の理解を得ることができたために、学校行事の合間を縫う形で時間的調整を図りながら、順次実行に移している段階である。

試行段階として、毎月発行しているカウンセリング・ルーム便りを通じて「ストレス対応講座」と題した講習会の参加者募集を行い、希望者6名を対象としてリラクゼーション訓練を行った。このうち半数のものは、前述したオープン・ルームへの継続的来室者であった。参加した生徒への説明では、訓練のねらいが「人とのふれあいを大切にする」ことにあることや、その前提として自分をみつめ、あるいはコントロールすることの重要性を強調した。

具体的手順としては、まず、2名ずつのペアを組ませた。そこで、話し手は相手に聞いてもらえるような話し方を、聞き手は相手の気持ちになってうまく話を聞けるように意識した5分ほどの対話をするように指示した。話し手と聞き手は2～3分で交替させた。次に、身体の

余分な力を抜くことを中心としたリラクゼーション訓練を指導した。同時に、教師を対象とした同様の講習会を実施し、養護教諭を含む教員側の理解を得るように努めた。

このような試行段階を経た後に、スクール・カウンセラーとしての筆者らが、各学級の担任と連携し、ホーム・ルームの時間帯を利用する形で、継続的なリラクゼーション訓練の指導にあたっている（写真1、2、3参照）。スクール・カウンセラーが各教室に出向き、学級全員を対象とした心理教育的なアプローチを行うことの利点は、さまざまに見出されつつある。たとえば、対象となった学級にオープン・ルームの常連がいた場合には、その後のオープン・ルームでのカウンセラーとの関りに親密さが増すことが多い。これは、オープン・ルームでは黒子に徹しているカウンセラーに、自分の所属する教室での「特別講師」として出会うことによって、そのイメージが変化するからであろう。そのような生徒の体験がきっかけとなって、心理的問題をかかえた友人の存在に気づいたときに、カウンセリング・ルームへの来談を促す介添え役的な役割を発揮してくれるのではないかと、との期待感を持っている。このようなカウンセラーによる継続的な学級訪問活動は、潜在的なピア・ヘルパーの養成やリクルート活動にも役立つのではないだろうか。

また、担任が病気等で休職したために不安定になっている学級でのリラクゼーション指導の経験から、「学級崩壊」の危険性をかかえた学級での危機介入法としても、きわめて有望であるとの感触をえている。

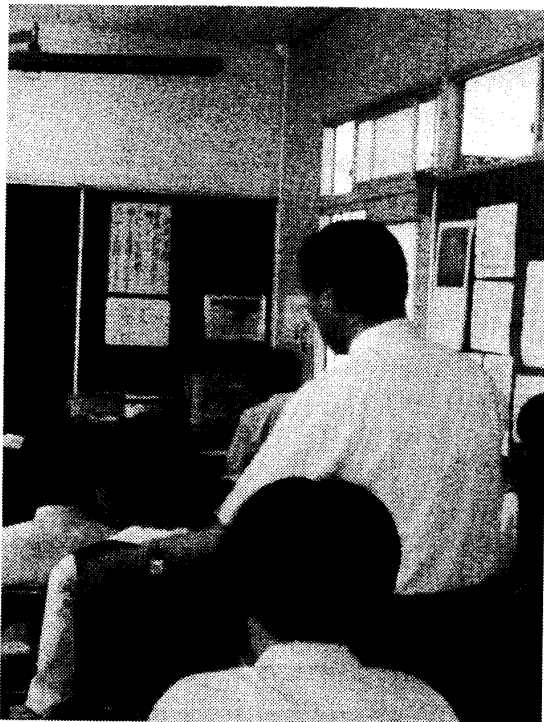
写真1 ホームルーム時間帯でのリラクゼーション訓練の説明



写真2 スクールカウンセラーが生徒の間を回って反応を確認する



写真3 スクールカウンセラーが直接に生徒の反応を確認する



Ⅲ 先輩・後輩のピア・サポートを用いた技法と実践

学校コミュニティの中にあり、生徒の心の成長を援助する新しい可能性を持った方法として、ピア・カウンセリングを取り上げ、その理論的枠組みを中心に1998年度の紀要論文において考察した(亀口・堀田, 1998)。その際、欧米で行われているようなピア・カウンセリング

を我が国にそのまま導入することの困難さや危険性にも触れた。しかしながら同時に、思春期の生徒集団に対して、“先生”や“カウンセラー”といった大人の指導・援助では届き得ない領域に対して、仲間同士の援助が有効である可能性も指摘した。

今回は我が国のスクール・カウンセリング場面において、仲間同士の援助、ピア・サポートがどのように機能しうるかについて報告する。これらはピア・カウンセリングとして体系化したものではない。ピア・サポートがより自然に展開された場面として、2つの場面を取り上げる。第1の場面では筆者らが中学生との個別カウンセリング場面に、かつて同様の苦境にあった高校生を交え、ピア・カウンセリングの場面を設定したものである。また第2の場面では、中学生と高校生を交えた小集団でのアサーション訓練における中学生と高校生とのピア・サポートについて取り上げる。

A 個別面接場面におけるピア・サポート

中学2年の誠(仮名)が授業の始まる頃に、カウンセリング・ルームに入ってくるが、落ち着かない。表情が緊張と興奮でこわばっている。そこでCo(筆者)が「何かあったの?」と問うと、「今なぐってきた」と、彼ははじめてCoを見た。

そもそも誠はそれまでもルームに何度か現れていた。担任から、Coは実は誠が暴れ出すと逆上して止まらない、過去に他の生徒を殴り問題になっていた生徒であり、学級からは排斥されている存在であるという情報を受けていた。

誠は自分が学級でどのような扱われ方をしているか、どのように皆が自分を避け、からかうかをとうとうと語った。どうも自分が“変なやつ”であると集団から認識されていること、しかし、それが自分には良く理解できないこと、自分ではどうしようもないことを訴えた。筆者は誠の話を聴き、Coも担任の先生と相談して、一緒に誠を援助していくことと、時間はかかるかもしれないけれど、きっと解決していこうと約束して、次の授業には、押し出した。けれども次の授業が始まるとすぐにまた誠は戻ってきた。「学級に入ろうと思ったら、誰かが自分のことを何か言ってた。とても入れるような雰囲気じゃない」と彼は言う。

その時に達夫(仮名)が入ってきた。達夫はすでに高校生で、選択科目の時間、授業のない時に時折ふらりとやってくる生徒であった。達夫はいつも何を相談するというわけでもなく、絵を描いたりしながら、Coと雑談する生徒であった。その雑談の中から、達夫の学年も昔

は“すったもんだ”したこと、達夫自身あまり同年代集団に馴染まなかったこと、その中でやり抜いてきた、そんな姿を描くことができていた。Co.は今学級集団になじめない誠と、かつて学級集団になじめなかった、あるいは今でもなじめないが自分のスタイルをつくって生活している達夫が偶然にも遭遇したことに気を止め、彼らを繋いでみようと思うに至った。

Co.がそれぞれを紹介した後で、誠は「達夫に話聞いてみようか?」と問うと、誠はそれを了承した。Co.は「誠、学級にうまく入れないで、さっきもちょっとトラブルちゃってここに居るのよ。話にのってくれる?」と聞いてみた。すると達夫は「いいよ。でもアドバイスなんてできないよ。聞くだけだよ」と答える。達夫は「で、どういう状況なの?」と聞く。誠は簡単に状況を語る。すると達夫は「自分も中学の頃そうだったよ。高校になると皆も変わるけどね。落ちつくっていうか。それまではきっと駄目だね。」と事も無げに言う。「でも君はどうなの?君、弱い?」と問う。誠はまだ「自分がどのような人間であるか」を明確に語る言葉を持たず、とまどう。Co.が起きている事態として「でも時々爆発しちゃうんだよね」と言葉を挟むと、誠が「そう時々爆発しちゃって、それでまた変なやつってことになっちゃう。・・・弱いかもしれない。弱いから何も言えなくて、そしてある時爆発しちゃう」と語る。「俺は強いよ。いや、強くなったな。ある時しっかきそう思ったんだ。自分がしっかきして強ければ何も問題じゃないんだって。そうやってやってきたよ」さらに「ふたつのパターンがあるな。そういうことになって、学校辞めていく奴と、やりぬくのと。君、学校辞める?」そのような直截な言葉にCo.ははらはらしながらも、答えを待った。誠は「辞めないよ」と答えた。

それから3人でいろいろなことを語った。達夫が誠に伝えたことは、大きく言えば「誠だけではなく、そういう苦境に立たされる人間はいるのだ」ということ、「その時自分自身が自分をどう考えるかが大切である」ということ、「その苦境は皆が大人になってくると、終わるのだ」ということであったように思う。誠は時にちぐはぐと答えにならない答え、思いだした具体的な事柄などをしゃべりながら、しかし達夫が伝えたことが漠然とながらも理解できたようであった。

「こんな時大人は何ができるだろうね」というCo.の最後の問いに対して、達夫は「何もできないよ。でも知っていてくれればいいんだ。自分のこと、学級のことよく知っていてくれれば、それだけで、自分たちは頑張れるんだ」と答えた。また達夫の去った後、誠に感想を

聞くと、「自分も強くなれるかもしれない」という答えが返ってきた。

[場面1で現れたピア・サポートの考察]

①先輩・後輩 という斜めの関係

誠は級友から排斥されている存在であった。そのことを担任は知っており、ひとつには学級集団を育てること、もうひとつには誠自身の話を聴いて支えることを実践していた。そのために誠と教師の間には信頼関係が生まれており、誠にとって教師は「自分を助けてくれる存在」として認識されていた。しかし同時に誠には「いつも大人に逃げ込む」という対処法が生まれざるを得なかった。そのことがかえって、同年代の級友からの離反状況を生み出していたと理解される。

それに対して、先輩である達夫は、守る存在、アドバイスする存在ではなかった。つまり“救済者”になってしまわないことで、誠は「依存する」のではなく、「自分を考える」ことができたように思う。「自分を考える」いくつかの言葉をもらうことで、「自分を考える」という作業を行うことができたのである。

②体験の共有

生徒集団の中に居る「体験」は、世代の異なる大人には直接的に体験できないものである。さらに中学生集団の「内」は、大人には「外」からほんの少しかいま見ることしかできない。しかし、先輩しかも自分と同じような立場をくぐり抜けてきた先輩と出会うことで、どうにもならない苦境を生きていくこと、その苦境が終わっていくことを眼前に見ることができたのである。

B アサーション訓練におけるピア・サポート

学校場面における「いじめ」などの対人関係トラブル、集団のトラブルに対して「アサーション訓練」の導入が試みられ始めている(東京都立教育研究所、1999)。アサーション訓練とは1970年代にアメリカにおいて提唱され、現在も広く実践されている技法である。平木典子により、我が国にも導入され「アサーション」は「自己表現」と訳された(平木、1993)。この中で自己表現の3つのタイプ、第1に「非主張的」、第2に「攻撃的」、第3に「アサーティブ」な自己表現が説明されている。「非主張的」とは、いうならば自分の言いたいことが言えないことであり、「攻撃的」とは、自分の言いたいことを、攻撃的にあるいは一方的に行ってしまうことであり、最後の「アサーティブ」とは相手も自分も大切にしながら、自分の言いたいことを率直に伝えることができることを言う。

現代の中学生を考えた場合、学級集団の中で一部の生

徒は言いたいことを言えず、言いなりになったり、黙っていたりという非主張的な態度を取り、一方で一部の生徒は言いたいことを言いたい放題言い、相手を省みない攻撃的な態度をとるといった様子が見られる。前者の中学生たちは後者のような強い活発な生徒集団を「上の人」と呼びさえる。こうした集団における自己表現のアンバランスは集団の中にストレスを生み、「いじめ」などの問題を生む素地をつくっていると思われる。

そこで、筆者らはカウンセリング・ルームの企画として、「アサーション訓練」を導入することを決定した。子どもたちのアサーション訓練を手がけている、埼玉大学助教授沢崎俊之氏（沢崎，1999）をトレーナーとして依頼し、アサーション訓練の企画を実現した。アサーション訓練のテーマは「今の自分をほめてみよう」である（表1参照）。

参加メンバーは自発的申し出によるもので、表2の通りである。また中学生たちは多かれ少なかれお互いに面識のあるメンバーである。しかも男子生徒A, B, C, D, Eに関しては、相互に関わりを持ちながらも、葛藤を内在化させ、時には悪態やかからかいといった言動も日々見られる生徒たちであったので、筆者を含め、一同に会すると緊張せざるを得ないメンバーであった。日頃男子生徒から排斥されている、女子生徒はそのような中で2人とも萎縮している。そうしたことを高校生は知らない。

実習開始時、このような雰囲気の中、他者紹介のウォーミングアップは、身近な生徒同士（中学生同士、高校生同士、男子同士、女子同士）のペアを構成した。ただし、同輩グループになじめない男子生徒Aは女子高校生とのペアとした。このウォーミングアップ・セッションを通して、お互いに傾聴し合うということが体験的に共有された。しかしまだグループ全体のまとまりは生まれていない。

次の「自分のよいところを見つけよう」というシート記入では、Aはほとんど記入できていない。自分のよいところが見つからないのである。このシートをもとにした第1セッションでは、中学生・高校生混合、あるいは男女を混合のグループとした。クラスの中で活発な、時として他者を排除する男子生徒Bは学級の男子から排斥されている女子生徒Fとペアとなる。ふたりは向かい合って座ることもできない。ところが、その隣で、同じく学級で浮いている女子生徒Gと高校生男子Hがセッションを始めた。高校生男子は丁寧に女子中学生の話の促し、聞き始めた。するとBとFもセッションを開始することができたのである。また第1セッション、

第2セッションの中で、中学生男子Aは高校生男子Iとペアになったが、Iの問いかけにより、Aは「自分のよいところを見つけよう」シートを埋めることができた。

全体グループに戻って、相手のよいところを皆に紹介する中で、グループとしてのまとまりが生まれ、日頃「悪いところ」ばかりをあげつらっている生徒たちも、お互いの「よいところ」に目を向けることができた。

第4セッションは自発的にペアをつくらせた。その際「これまでにペアになっていない人とペアをつくってみよう」というトレーナーの呼びかけで、男子中学生A、およびBはそれぞれ高校生男子生徒H, Iとペアをつくり、中学生女子生徒FとGは女子高校生Jおよび男子中学生Eとペアをつくっている。第4セッションの最後の全体グループでは、感想を伝えあったのであるが、高校生が率直な感想を述べ、中学生に対して「君たちの感想も聞きたい」と言う言葉を投げかけた。グループの場が、そのまま自己表現の場となっていた。

[場面2で現れたピア・サポートの考察]

場面2は小集団の中でのピア・サポートである。当初、中学生と高校生という発達の開きのある生徒たちを対象にして行うことが、困難に感じられたが、実施して見た結果、中学生と高校生が混在する小集団を形成することに、以下のような利点があることが分かった。

- ①相互に複雑な葛藤を持った中学生男子A, B, C, D, E, 男女の間で排斥関係の見られる中学生男女F, G, という関係の中に高校生が混ざることで、日常的に引きずっている緊張をはらんだ関係にとらわれずにすむことがあげられる。
- ②さらに高校生が混ざることで、集団全体に落ち着きが見られ、「傾聴する」「自己表現する」という課題を遂行する雰囲気がより容易に作り出された。
- ③今ここで自分の感じたこと、考えたことを言語化することに関して、中学生と高校生では大きな開きがあるわけであるが、高校生が言語化する、つまりこの小集団の中で自己表現することで、それをモデルにして、中学生も「語る」ということである。

C 先輩・後輩のピア・サポート

従来ピア・カウンセリングのメリットとして、①問題を抱える生徒が、スクール・カウンセラーや教師や親といった大人に対してよりも、同年代の仲間(peer)に対して心を打ち明けることを好む、②信頼できる友人に悩みをうち明けた後に、その友人にスクール・カウンセラーへの相談を勧められた方が予後も良いという知見、

③クライアントの生徒だけでなく、ピア・カウンセラー自身の人間的成長をはかることができる、④学校における生徒間の相互援助能力全体を向上させる、⑤これによって、当該学校の提供するスクール・カウンセリングのプログラム全体を生徒たちに知らしめることができるといった諸点が指摘されている（近藤、1995）。

ここで、さらに中学高校一貫校における先輩・後輩のピア・カウンセリングあるいはピア・サポートの利点をあげるならば、

- ①「学校」という環境の中で「生徒」として生活しているという「体験」をより共有しやすい。
- ②大人には見えない生徒集団における力動をより身近にお互い理解しあえる。
- ③大人と生徒という上下関係ではなく、先輩と後輩という斜めの関係の中で発せられた言葉が、中学生の心に届きやすい。
- ④大人に庇護され、そこに依存関係を生み出し、「大人の中に逃げ込む」という構図を造らずに、関わることができる。
- ⑤より、身近なモデルにして、成長促進につながりやすい。

といった、諸点があげられる。

また、このようなピア・サポートを生み出すためには、全校による大規模な組織化だけではなく、面接場面や小集団のグループワークという形式で、より自然に導入できると考えられた。クラブ活動や生徒会活動以外の場面で、このように中学生と高校生が交わる機会は、学校という舞台の中にないのであるが、その学校で中学時代を生きた高校生の力をより生かすことの工夫が重要であるだろう。

IV 箱庭を用いた技法と実践

カウンセリング・ルームの用いられ方は主に2つの時間帯に分かれている。生徒や親の個別の相談を受ける時間帯と、生徒が自由に出入りできるオープン・ルームの時間帯である。ここでは主にオープン・ルームという緩やかな時間帯における生徒の箱庭の使い方について紹介する。

A カウンセリング・ルームの中での曖昧な時間・空間と「心を繋ぐもの」

生徒は始めから、何か確固とした目的や相談ごとを

表1 「ほめるアサーション」の構成

-
- 1 トレーナーの自己紹介（実習のねらいを含めて）
 - 2 「自分を好きになる本」第1章 本読み（堀田）
 - 3 自己紹介・他者紹介（自己表現・傾聴のウォーミングアップ）
ペアになり、お互い自己紹介した上で、全体グループにもどり、聴いた側が相手の他者紹介を行う。
 - 4 小講義（「ほめるということ」「アサーション」についてトレーナーの沢崎氏の講義）
 - 5 「自分のよいところを見つけよう」（各自シートに記入）
 - 6 実習セッション1
ペアになり、シートを元にして、自分の良いところを話す。
全体グループになり、聴いた側が相手の「よいところ」を発表する。
全体グループで感想を述べる。
 - 7 実習セッション2
同じペアで行う。ただし今回はペア同士で、お互いのよいところの感想を相手に伝え合う。
 - 8 実習セッション3
同様のセッションを、ペアを替えて再度くりかえす。
 - 9 「自分を好きになる本」第4章の本読み
 - 10 ふりかえりシートへの記入
 - 11 「自分のよいところ」シートを各自に渡して、終了
-

表 2 訓練参加者の特徴

中学生男子 A	クラスにうまくなじめず非自己主張的であり、時に攻撃的問題行動を起こすためにクラス全体から排除されている。
中学生男子 B	クラスの中で活発であり、アサーティブな自己表現もできるが、時に調子に乗って攻撃的言動を繰り返してしまう。
中学生男子 C, D, E	強い生徒と弱い生徒の間に挟まれて、自分より弱い立場の生徒に対して攻撃的自己表現をすることで、自分は強い立場を守ろうとする。
中学生女子 F	クラスになじめない生徒で、男子生徒からからかわれやすく、それに対してひょうきんにふるまってしまう。
中学生女子 G	真面目な故に他女子生徒集団から浮いてしまいやすい。男子生徒からも受け入れられていない。
高校生男子 H	非常にアサーティブな自己表現ができ、心理学に興味を持ち参加。
高校生男子 I	多少理詰めではあるものの、やはりアサーティブな自己表現が可能。
高校生女子 J	中学時代に非自己主張的で孤立していたが、現在は適応している。

持ってルームに現れるわけではない。そのような生徒がいないわけではないが、「こんにちは。入ってもいいですか?」と現れ、何かもの言いたげにしているが、どうしてよいのかわからず、手持ち無沙汰となってしまう生徒が大半である。「先生、ここ何する部屋なの?」と何度も尋ねられたが、こちらもどう答えてよいのかわからないため、「お好きなようにどうぞ」と答えるようになった。そうすると、周りを見回して、棚の本を開いたり、ホワイト・ボードに絵を描いたり、置かれた木のおもちゃの一つ二つ触れたりして去っていく。生徒はまだ「曖昧な場の使い方」に慣れていない。お弁当を持って「昼を食べる」段階となったグループの生徒は堂々と現れる。居場所とそこにいる理由があるのが嬉しくてたまらないように見える。

そのためか、相談室の棚に置かれた木のおもちゃは早くもぼろぼろとなり、二度の修理が必要となった。ホワイト・ボード(別名:『落書きボード』)も手軽に落書きなどをする道具としてよく使われている。コンピューターのワープロソフトを開き、会話を書き込んでいく生徒もいる。そして2, 3回の来室を経ると、部屋の一番奥に置かれた箱庭にも近づいていくようになる。始めは砂に手を触れ、砂の感触を確かめているようだが、その後一つ二つと物や人形を置いて去っていく。その時には何かの別のものが一つ二つそっと置かれていくように見える。ホワイト・ボード、粘土、箱庭、そして木のおもちゃなど、相談室に置かれたものは、心という形としくいものを少しでも形とするための、生徒にとっての重要な“メディア”となっているようである。

B 日常からの広がりの中で用いられる箱庭

その中で最もユニークにかつ多く用いられている“メディア”の箱庭についてここで紹介したい。

この相談室の箱庭は、元は保健室に置かれていたものである。長年勤務していた養護教諭が必要と感じて保健室に置いていたものである。以前は保健室登校の子が継続して用い、学級復帰に至ったこともあったという。こつこつと人形を集めたとのことで、家や動物などの種類も揃った充実した設備となっていた。それをカウンセリング・ルームの開室に伴いルームへと移設することに同意していただいた。ただし、箱の修理が必要であったため、設備は徐々に移された。人形がまず移され、修理中の箱が現れ、そして砂が入ったのはようやく3ヶ月後のことである。

生徒は箱が現れる前、棚に人形が置かれた段階から早くも関心を示した。開室直後の放課後に、グループで現れた3人の女子生徒が棚の人形を見つけ、「やってみよう」と申し出た。

箱庭など心理臨床の道具においては表現の「枠」を必要とするため、箱のない状態でさせることに少し戸惑ったが、小さなテーブルを指し、囲うように枠を示し、「この中ならばいいよ」と答えた。すると彼女たちは人形を手にとり、思い思いに乗せていく。普通箱庭は1人で作るものと捉えていたため、筆者はますます驚いた。そして3人の合作の箱庭が出来あがることになった。

我々にとっては、砂が入り、箱という表現の枠があって箱庭は初めて「心理臨床の一つの道具」となるのだ

が、どうも生徒にとってはそうではないらしい。人形が置かれていれば、船の舳先に乗せ、“タイタニックごっこ”と称して友人とやりとりを始める。砂に触れ、その表面を撫ぜ、ゆっくりと砂の感触を確かめて去っていきだけの生徒もいる。こっそりと一つ人形を埋めて去るものもいる。「これがないとね」とリアルな蛇のおもちゃを親切(?)にも持ってきてくれる生徒もいた。日常的に周囲にあるものと変わらぬ感覚で箱庭という形式に捕らわれずに自由に用いている。その中で箱庭という道具の持つ可能性も開かれていくように思う。

ただその一方で「枠」という我々が不可欠とするものは彼らにはあまり馴染みがないようで、これは気を付けるべき点である。先ほどの3人は机の上に自分たちの作品を完成したのち、ふと目を離れた間に机の下で恐竜同士の戦いを始めた。枠を超えていたこと、また、戦いの表現があまりに激しいものであったため、そこで制止した。箱庭のへびをルーム内の植物に巻きつけているな、と思ってみると、後に葉が裂かれているのに気づいたこともある。生徒が気軽に触れられるのは利点だが、「自由さ」と「枠のなさ」は表裏一体でもある。表現が行き過ぎることのないようある程度の「枠」をカウンセラー側が意識することは必要であると思われた。

そのように気軽に触れる生徒がいる一方、手を触れない生徒もいる。保健室登校の生徒が用事で訪れたことがあったが、箱庭を横目で気にしつつも手を触れずに立ち去った。またある生徒は面接中に箱庭を示され怪訝な顔をし「僕病気なんですか?」と言った。心理臨床の用具と知る生徒には、箱庭は「心理的な問題があることを示すもの」として却って敬遠されがちである。まして内面に何か表現したい思いを抱えた生徒にとっては簡単には触れにくいものであるのかもしれない。箱庭の表現へと無理に誘う必要はないだろうが、近づきにくさを持つ生徒に対しては、表現の安全性を保証していくことも常に必要かと思われる。

C 箱庭のコラボレーション

ある生徒がホワイト・ボードに一つ二つ言葉を書いて立ち去った。箱庭の中には生徒が置いた漕ぎ手のいないボートが残されている。さしせまった必要が無ければ(見学の方が来るので整頓しなくてはならない事情などがなければ)、すぐには片づけずそのままにしておく。すると、次に来た生徒が消さずに横にコメントを書き加えていく。ふと気付くとボートにいつの間にかクマが乗り込んで島を目指して漕ぎ出していたりもする。どうも生徒は互いの表現に対しては尊重する姿勢があるらしく、置

いてあるものを黙って消さず、横に書き加えたり、前に置かれた物を壊さぬよう重ねるように物を置いていったりする。それは却って生徒の間での対話や、テーマの展開を生んでいるようでもある。

先程の例にもあるように、ルームの中では2・3人で箱庭を作成することも多く見られる。箱庭の前で互いの持つ人形に対する批評をしあいながら、次々に人形を置いていく。そうして数人で矢継ぎ早に置いていくのだが、一つの作品として不思議とまとまりのあるものが完成する(写真4参照)。一人で作成したあと「箱が大きすぎる。もう少し小さくてもいい」と言った生徒もいたため、一人で作成するには箱が大きいのだろうかと考えたこともあった。だがもっと年齢の低い児童が相談機関のプレイルームの中では一つの箱庭作品を完成させている。だから中学生にはもう一人で作成できる力は十分に備わっているだろう。ただ、「とにかく群れたがる」と言われるほどグループで動き、グループの中で自らのあり方を確かめているこの時期には、そのようにグループの皆でわいわいと一つのものを作成できる形態が適しているのかもしれない。

ただ一つ気になることとして、集団で箱庭を作成する場合に表現が過激となるように思われることがある。朝ルームに入り、部屋に残されていた箱庭に異様なエネルギーを感じ驚いたことが一度あった。それが写真5の箱庭である。前の週に中1の女子5人が作成したものだという。一人が置いたものであったとすればあまりに密集して物が置かれすぎているように感じる。「渦」が幾つもあり、日常の場面でこの渦の中に巻き込まれた場合にどうなるのだろうと気になった。その5人は一人一人で見たときには本当に普通の生徒である。グループとなった時に表現の激しさが増すのは、いじめなどの現象とも繋がるものであるのかもしれない。ただ、元来一人で作成するものに5人それぞれの思いが詰め込まれたため、カオスとなったことも考えられる。幾つもの事例を観察し、集団で作成する場合にはどのような現象が生じるのか、また、集団で作成することがどのような意味を持つのかを詳細に検討していく必要があるだろう。その上で必要と思われる表現にある程度の制限を加える必要が生じるのかもしれない。また、一人と違い、集団で作成される箱庭をどう解釈していくかということも重要な点である。

集団でなく単独で作られる箱庭について気にかかることとしては、箱庭の再現性の高さがある。箱庭を作ったのち、写真を取る前に生徒が片づけてしまうことがある。「まだ写真を取っていなかったけどいいの?」と聞

くと「もう一度作ってあげるね」といい、細部まで同じものを作り上げる。前の日に作ったものとはほぼ同じ物を作成した生徒もいた。非常に鮮明な「直観像」を示されているように戸惑うこともある。箱庭での表現が彼らの内面の鮮明な写しであること、またその表現が彼らにとって切実なものであることがおそらく示されているのだろう。その内容を適切に受け取り、こちらが適切に投げ返していくことが必要かと思われる。

基本的に箱庭は非常に力のある道具であり、また様々な生徒に様々な接近の仕方を許す、度量の広い用具のようである。そのため学校内のカウンセリング・ルームで

写真4 安定感のある箱庭の例

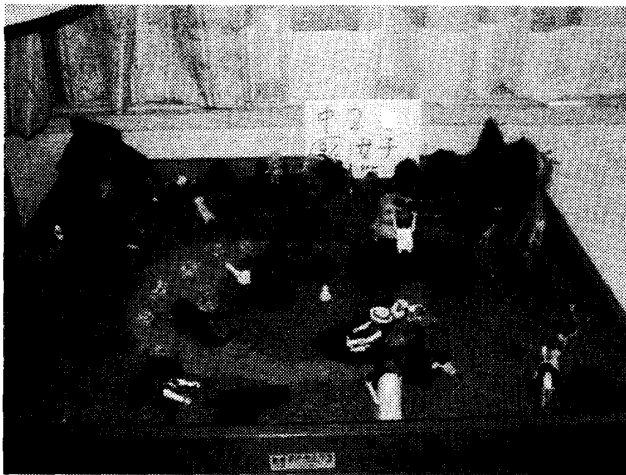


写真5 グループの勢いがあふれるような箱庭の例



用いるには非常に適した道具なのではないだろうか。

V 校外の相談機関との連携を活用した臨床事例

本事例は、私立の中高一貫高校の担任と公立の教育相談機関のスクール・カウンセラー、および大学病院小児科の主治医からの支援要請を受ける形で実施された家族療法事例である。3者の勧めを受けて拒食症状で入院中であったE子が家族と共に東大心理教育相談室に継続的に来談し、退院後2ヶ月で再登校を果たすことができた事例である。

A 接食障害の家族療法事例の概要

<家族構成>父(41歳・会社員)、母(39歳・主婦)、E子(中3)、妹のM子(小5)の4人家族。

E子は、私立の中高一貫の共学校に特待生として入学後、徐々に拒食傾向が始まった。中学3年生の6月の半ばには20キロ代にまで体重が減少したため、私立大学病院の小児科に入院した。その年X年の7月に初めて両親が相談室に来談、月に1回、2人のセラピスト<Th.と、Co.>と面接し、別室にてチームが見守る中、家族療法が開始される。2回目以降、E子は毎回来談し、第4回の家族面接後に退院できたが、その後も面接を継続し、第6回面接後に、学校行事への参加が可能となった。年が明けて3学期からは原学級に復帰でき、高等部への進学を確認した第10回面接で終結した事例である。

この間、両親は毎回そろって来談した。E子は2回目以降毎回来談、妹のM子は3回目以降、計5回家族面接に参加した。長女の入院という事態を真剣に受けとめた家族が、家族療法で提供された家族イメージ法、家族粘土法、リラクゼーション法等の多彩な援助技法を有効に活用して、E子が再登校を達成した事例である。

(以下、E子を家族療法の専門用語でIP:identified patientと称する)

B 面接経過

第1回1/X年7月 (両親のみ来談)

IPの生育歴や症状の経過等が主に語られた。IPが4歳時に、母親が第2子(妹)の切迫流産ため長期に入院することになり、その時IPは、東京から遠く離れた母親の実家に預けられた。母親「寂しかった」と。Co.は『まだ幼児のIPは母親から離れもっと寂しかったろう』と胸を痛める。X-1年、ミニスカートをはいていたIPが父親から「足が太くなった」と言われ、ショックだった様子が母親から語られる。IPはその後痩せてきたが、顔は浮腫で太っていたので症状が見過ごされた経緯も話された。現在入院中のIPとは、母親がお見舞いに行く度に喧嘩になるという。しかしお見舞いに行く嬉しそうにするIPの様子も語られた。Co.には『娘が

入院しているというのに喧嘩なのか・・・』と母親に対して腹立たしく思う気持ちがわき起こると同時に、母親が来て喜ぶIPの姿が広がり、Co.「お見舞いは出来る限り行ってあげて下さい」と母親に伝える。

印象として、一途さと未熟さを伴う少年のような父親に少女のような母親であった。お互いに庇いあっている夫婦ではあったが、やんわりと父親を非難する母親の態度、ふと垣間見せる暗く沈んだ母親の表情に、Co.は母親に、将来の課題と同時に過去の問題を直観した。

第2回 2月 8月 (両親+IP)

病院からの外出許可で来談したIPは、青白く痩せており、悲愴感を漂わせている。心身共に痛めつけられている感じに、Co.は圧倒される。IPの病院での過ごし方の話から、編み物が好きなIPが「毛糸を持ってきて」と母親に頼んだところ、昨年IPが父親のためにガチガチに編んだマフラーを、母親が見るに見かねて病室に持ってきて、両親とIPの3人でほども、「ほどもいて編み直そう」と3人で言い合ったエピソードが語られる。「(最初は) 険悪な雰囲気、最後は3人で大笑い」と母親が語ったように、これはIPに身体化された家族の緊張を解く、象徴的な出来事と解してよいであろう。現在の住居が手狭なため、10月に引っ越しをするという話題になる。Th.「聞かないマフラー、隙間のない家から隙間のある家へ」と話し、家族の緊張を緩ませる事象をThは家族に明確に指し示す。

第3回 9月 (両親+IP+妹)

IPの体重が増えてきて29キロになり、検査値もよくなってきたという母親からの報告でこの回は始まる。妹が生まれた翌年、母方祖母が乳ガンの手術をして、母親「実母に頼れない、どうしようと思った。主人から慰めてもらうよりも、子どもたちのために頑張ろう」と夫に頼らず必死にならざるを得なかった母親の当時の悲痛が語られた。ここで、粘土療法を導入。Th「粘土で好きなものを作っていいよ」という提案で、各自が個別に好きなものを作るようになった。

4人で何かしら話しながら無心に作っている。Co.はそんな4人を見守っている。父親は、丸みを帯びたオットセイのような飛行機。母親は花瓶に挿した芒とお月見団子、妹は象さん。そしてIPは、黙々と何層にも粘土を重ね合わせて入れ物を作り上げた。Co.はIPに「重厚な鉢だ(ね)・・・」と感想を漏らす。IPの作った入れ物に、母親が作った花をIPが大幅に修正して(めしべも加えて)、その花を入れる。粘土作りの感想を尋ねると、IP「妹のがいいと思う。私だったら父親の飛行機に窓をつけたい」と述べ、すかさず父親は「これは旅客機

ではない、戦闘機なんだ」と返事をする。Th「自分のについては？」IP「まあまあかなー」という感想であった。最後に、父親が、妹の作った象の横に、象の糞をボンと加える。父親の無邪気な心がのぞいた場面であった。このように4人が各自思い思いに作り上げた作品であった。

第4回 10月 (両親+IP+妹)

家族イメージ法を実施した。各人が思う家族の認知図である。家族合作の粘土療法も取り入れる。父親は木を作ることになり、IPは「トンポを作る」と。母親はIPの発言に影響されて小さなトンポを、妹はサルを作ることになった。母親は「早い者勝ち」と言いながら真っ先に父親の作った木にトンポを止まらせ、次にIPが自ら「(羽が) ちぎれそうな」と表現した繊細なトンポを木の裏側にひっそりと止まらせる。感想を尋ねるとIP「みんなで作った方がよかった。助け合えるから」という返事だった。それに続けて母親は「みんなで力を合わせるとあたたかい感じがする」という感想を漏らされた。最近、家でゴルフゲームを4人でしたことが話題となった。

第5回 11月 (両親+IP)

11月の中頃、IPは退院した。面接では、母親が1歳の頃に、母方祖父が事故に会い、九死に一生を得たこと、また、父親は、出産時母子共に危険な状況であったが、生き延びた経験などの両親の原家族にまつわる話かなされた。これによって、3世代の家族ライフサイクルを視野に入れた家族理解が促進された。

第6回 12月 (両親+IP+妹)

母親は看護婦をやめて結婚後9年間は体調が悪く、精神安定剤などの薬を飲んでいたことを自ら話された。IPはその状態の母親をいつも気にかけており、一方父親は、体調がよいときの方が少ない母親に対して「いろいろな面で諦めてきた」と正直に語った。夫婦関係の硬さをほぐすという意味もあり、心身が強ばっている母親へ、リラクゼーション法を導入する。Thから父親にそのやり方を教え、実践してもらうというものであった。夫婦関係の改善を目的とするものであった。

第7回 X+1年, 1月 (両親+IP)

6回の面接を終え、IPは学校の行事に参加。退院から2ヶ月、3学期になり、IPは学校に通学している。病院は1ヶ月に1回通院。脳のCTで、萎縮していた部分が正常になって14歳の脳になったということ。学校に復帰できたことに自信さえ窺わせるものであった。この頃、母親からの父親への気持ちの変化もみられた。母親は「父親にやさしいことばをかけていこうかなーと思った」としみじみ語られた。驚くほど血色の良いふっくら

とした顔になっていたIP。受付の方が、IPを妹さんと間違えるほどであった。

第8回／2月（両親+IP）

期末テストを受験してから、疲れでしばらくお休みしている。思春期によくある友達関係の悩みがIPの口から自然に語られた。母親と、友達関係のことで少し言い合う場面もみられた。IPの症状も改善し、学校への再登校も実現したことから、Thから終結の予告。

第9回／3月（両親+IP+妹）

ふっくらとしたのんびりとした雰囲気/IPと、受験の追い込みの学年になって少し険しい顔つきに変化している妹の表情との対比が目立つ。4回時に実施したものと同じ家族イメージ法を再び実施。4回から9回の、家族各自の家族イメージの認知変化には目を見張るものがあった（図1参照）。姉妹の認知図から、父母と子（姉妹）の境界がよりはっきりと分かれたものに変化していた。健康に機能している家族図と同型のものに近づいていた。面接中、母親とIPとの間の緊張が再び高まりそうになったとき、Coが母子関係のただ中に突入しかかったときに、ThがIP姉妹を大学構内の見学に誘う。チームのひとりが姉妹を案内することになった。親子は分離され、部屋の中の夫婦面接では、父親・母親役割の確認が行われ、夫婦の連携が強調された。

第10回／4月（両親+IP+妹）

IPは高校に進学。母親の方から、母子がお互いに長い時間、険悪な関係になることがなくなったと話を切り出された。IPからは「ここにいる（家族と一緒にいるということであろう）のが楽しい。回りの家族をすごくよく見られるようになった」としみじみと語った。IPの病状は改善し、再登校を経て高等部に進学し、学校適応上の問題もほとんどないと判断され、家族の同意も得られたことから終結となった。

C 考察

受験進学校で特待生としての重圧からストレスを溜め込み、ついには重度の拒食症状に陥った中学生のE子は、生命の危険性さえ危惧されるほどに体力が低下したために、入院による本格的な治療を受けることになった。しかし、入院先の大学病院の小児科では、十分な心理的援助を受ける体制が整っていなかった。そこで、主治医、担任、そして地域の公立の相談機関に所属するスクール・カウンセラーが協議の結果、東京大学附属心理教育相談室に家族療法による心理的援助を求めてきたことから、本事例は始まった。

前述した面接経過から明らかのように、10回の家族療

法の面接過程そのものに、E子の学級担任、主治医、そしてスクール・カウンセラーは参加してはいない。しかし、彼らが、まさに黒子の役割を取って、E子をはじめとするこの家族への心理的援助過程を見守っていたことを軽視することはできない。彼らの信頼と期待を背に受けながら、筆者らは家族との面接を続けてきたからである。また、この事例が心理教育相談室における初の本格的な家族療法の実践であったこともあり、これらの紹介者が果たした意義は大きいといえるだろう。

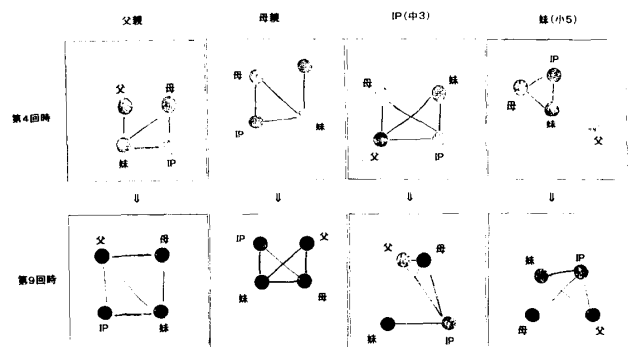
たとえば、第4回まではE子は入院中であったが、迎えにきた両親とともに外出して院外の国立大学附属の心理教育相談室で家族療法を受け、終了後は病院に戻ることを繰り返した。このような変則的ともいえる治療形態を主治医が了解したことは、治療・相談機関相互の連携としても、画期的だといえるだろう。

また、筆者らにとって、退院直後には学校復帰についての具体的な見通しをもてないままであった。しかし、病気による休職の経験もある担任の温かな配慮によって、E子に心理的負担がかからないように、校外での学校行事への参加や友人との関係作りが可能となり、徐々に学校への復帰が達成された。

スクール・カウンセラーも母親との時折りの接触を通じて家族療法を継続することへの動機づけを維持するように、側面から働きかけていた。このような、E子の家族を取り巻く関係者のゆるい形での連携のネットワークの存在があつてはじめて、筆者らの家族療法的援助が奏効したものと判断される。

しかし、何にもまして事態の改善を望む家族全員の積極的な関与があつたことが決定的な要因だと考えるべきであろう。とりわけ、父親が多忙な仕事の合間を縫って毎回の家族面接に参加したことは、筆者らにとって心強い限りであった。これまでの多くの家族療法事例と同様に、父親の意欲的な取り組みによって、かなり困難と思われていた生徒の問題でも改善が可能だということを、本事例の実践を通じて再確認することができた。

図1 家族イメージ法にみる家族全員の認知変化



引用文献

- 1) 石隈利紀 1998 学校臨床 下山晴彦編 教育心理学Ⅱ, pp.155-177, 東京大学出版会
- 2) 亀口憲治・高橋均・堀田香織 1999 東大附属中学・高等学校 こころの相談室「ほっと・ルーム」開設, 学校臨床総合教育研究センター年報・ネットワーク創刊号 pp.39-48
- 3) ダリル・ヤギ 1998 スクールカウンセリング入門 勁草書房
- 4) 平木典子 1995 親・家族カウンセリングの技法 岡堂哲雄・平尾美生子編 スクール・カウンセリング技法と実際 至文堂, pp.43-52
- 5) 亀口憲治 1999 変化しつつある父親 家族看護学研究 第4巻第2号 pp.99-103
- 6) 亀口憲治 1997 現代家族への臨床的接近 ミネルヴァ書房
- 7) 富永良喜・山中寛 1999 動作とイメージによるストレスマネジメント教育 北大路書房
- 8) 国分康孝 1992 構成的グループ・エンカウンター 誠信書房
- 9) 東京都立教育研究所教育相談研究室 1999 いじめ問題の解決に向けて, 自己表現を促す試み 東京都立教育研究所
- 10) 市橋直哉 1999 学校における心理教育的アプローチの展開 東京大学大学院教育学研究科紀要
- 11) 渡辺俊男 1971 リラクゼーションによるセルフオペレーションズ・コントロール 成瀬悟策編 自己制御・自己治療 誠信書房 pp.122-155
- 12) 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 一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第38巻 pp.451-465
- 13) 平木典子 1993 アサーション・トレーニング 日本・精神技術研究所
- 14) 沢崎俊之 1999 自分も相手も尊重するコミュニケーション・アサーション・トレーニングの活用 児童心理, 9月号
- 15) 近藤邦夫 1995 中学校・高等学校におけるスクール・カウンセリング 平成7年度文部省特定研究報告書3