

## 不登校児童生徒の援助と改善に関する実践研究

門間 純子

キーワード：不登校，体験過程レベル，癒やし，体験過程スケールによる評価

### Practical Study on Support and Improvement of Nonattendance at School During Adolescent

Jyunko Monma

#### Abstract

In Japan, "chronic absenteeism" refers to the phenomenon of students who don't go to school for mental, emotional, physical or social reasons. The number of chronically absent students is increasing in Japan, and we need to take this problem seriously.

This study focused on ten cases in which students received educational counseling for the purposes of improving their chronic absenteeism. Therapies used in support of the students were quantitatively assessed using an "experience process scale" of 1-7. The data was then examined for any indications of an increase in the effectiveness of the therapies that were used in support of the students. In the course of the counseling, multiple therapeutic techniques, such as miniature gardening (for improving rapport) and ball exercise (for lengthening play) were used in conjunction with each other. The following things became clear as a result of this study:

1. In situations where a mother received counseling and her experience process level increased, the pupil gained focus, became more active, and showed a higher ability to perform self-insight. This, in turn raised the pupil's own experience process level.
2. Pupils with a strong motivation and a high experience process level who recovered and began attending school regularly showed an ability to change themselves. Pupils in need of further support, but unable to continue receiving counseling ceased progress towards recovery.
3. Assessment graphs indicated that in many cases students were able to perform self-insight and achieve catharsis in the early stages of counseling due to the multiple therapeutic techniques used.

The ability of counselors to observe a student's progress towards recovery, and then to determine changes in the program of counseling was found to be significant. Also, supporting activities, such as motivating and establishing rapport among the counselor, the chronically absent student, the mother, and the homeroom teacher were also found to be significant.

Key words : Nonattendance at school, a level of experience process, combined use of healing,  
a plan by the experience process scale

## I. 研究の目的

不登校とは、何らかの心理的、情緒的、身体的、あるいは社会的要因・背景により、児童生徒が登校しない、あるいはしたくてもできない状況にあること（ただし、病気や経済的な理由によるものを除く）をいう（文部省）。

この不登校は、「いじめ」の問題と共に、1975年頃から、「心の健康問題」として社会的に注目されるようになり、1988年頃からは、増加の一途をたどっている。2001年の文部科学省学校基本調査によると、年間30日以上欠席者は、小学校26,044人（0.35%）、中学校104,164人（2.45%）と過去最高となり、小・中学校を合わせると13万人を越え、中学校では1クラスに1名の割合で不登校が発生していることになる。

また、不登校は「だれにでも起こりうる」と判断されており（坂本, 1995）、不登校の直接のきっかけが学校生活（友人や教師との関係、学習・成績、部活動等）に起因していることが多いことから、文部省は保健体育審議会答申の中で、「心の健康問題」の対応を挙げ、その充実を図ることの重要性を指摘している（文部省, 1997）。

相談機関等に相談を依頼するケースでは、不登校の症状が、不登校の兆候・初期症状を過ぎて「引きこもり」状態に移行する時期（第二期から第三期に移行する頃）が多い。

不登校の初期は、積極的に援助を求めている時期であるが、その時期を過ぎると他の人との接触も閉ざし、自らの相談を拒む傾向があり、母親を介した相談をすることも多い。

また、「引きこもり」の時期の不登校は、学校を休んでも欠席への罪悪感や自己肯定感・自尊感情の低下、人の目が気になり不安や緊張感を抱くなど精神的には休まらない状態にあることから、「休んでいいよ」というスタンスで登校刺激を避け、不登校の子どもの「自己回復能力に委ねることがよい」とされてきたが、回復までの時間が1年半ないし2・3年、中には5・6年と長引くケースもある。

そこで、ただ自己回復能力に委ねるのではなく、教育相談機能の一つである「癒し」の関わりを中心に据え、ラポール（信頼関係、信頼関係が形成されるとクライアントは相談場面に温かさ、安心や自由などの雰囲気を感じる）づくりに配慮し、相談活動を実施してきた。

癒しとラポールの形成には、非言語的表現が大きな影響を与えると（会沢, 1994）が述べていることから、言語的相談に加え非言語的相談技法を併用し相談活動を実施した。非言語的相談技法としては、初回面接からクライアント（相談者）自身の興味を示す遊び、ボール運動・本人が得意とする運動やコラージュ療法（雑誌やカタログ、その他の印刷物から、好きなものや気になるものを切り抜き好きなように台紙に貼り付けてつくる技法）、箱

庭療法など、クライアントが興味・関心を示した技法を併用し実施した。その結果、クライアントはカウンセラーに認められ、不安や緊張をほぐし、癒しと心の開放からラポールが形成され、比較的早い時期からクライアントは自信を得て、自己肯定感を高めつつ回復に向かって行くケースが多く見られた。一方、少数ではあるが回復に結びつかないケースも見られた。

このことから本研究では、相談機関で関わった不登校の相談において、心の「癒し」を中心に据え援助した事例の中から援助過程について、回復に向けてどのような経過をたどるかを「体験過程スケール」を用いて検証し、また「癒し」を中心に据えた相談のポイントを明らかにすることにより、今後の不登校相談に役立てることを目標とした。

## II. 研究の方法

### 1. 研究対象

某教育相談室で関わった過去の実践事例の中から学校種、不登校の要因別等から取り上げ10件を対象とした。ただし、データの信頼性を確保するために、援助経過の記録の中から、子どもの言語による表現あるいは表情など、体にしたものに、行動がマッチングした状態を体験過程スケールで判定できたケースを対象とした。

### 2. 研究期間

個々のケースは、初回面談から終結（あるいは中止）までとした。

### 3. 分析の理論と方法

言語的表現は、ロジャーズの「体験過程スケール」で、非言語的表現は、ジェンドリンの「フォーカシングによる体験過程スケール」の評価方法（1-7段階）を用い、本人又は母親の援助活動における変化を数値化し、改善経過のサポート状況と対比しながら、評価を試みる。一般的には、相談初期の感情が固着状況にあるときは体験過程レベルが低く、回復期に向かうにつれ感情が流動化するとレベルは高まる傾向を示すといわれる。（東亜大学の中田行重先生と神戸女子学院大学の池見陽先生、九州大学の吉良安之先生らの体験過程スケールを引用）

## III. 実践内容と評価

### 1. 不登校援助の方針

#### 1) 「癒しの援助」を基盤とした取組

これまで行ってきた不登校の援助の方針は、従来の単に登校刺激を避け、自己回復力を待ち見守るスタンスではなく、癒しの援助をねらいとした受容・共感・傾聴と肯定的理解により、不登校の子どもが安心し、考え方・感じ方や行動化を自由にするための「癒しの環境」づく

りやラポール形成に配慮し援助するものである。さらに、「来談者中心法」に「折衷的カウンセリング」(松原, 1994)も取り入れ実践した。すなわち、子どもに“活動の場を与え”“その活動を認め・誉めて自信を付けさせ”, 成就感・自尊感情や自己肯定感を高めて, “自己回復力”を促進させ心理的能力の開発を促す“自己実現への自律”を援助するものであると考え積極的援助を行った。

不登校の子どもの援助方針や援助内容として, 次の①~③のことを踏まえ実践した。①平木は, 1999年(全国学校教育相談研究会大会講座, 1999)「子どもの変化と成長のために, ウイニコット(Winnicott, D.W)がいう『抱え環境(依存的な乳幼児の発達促進的な環境)』としての“癒しの環境づくり”に努め, 安心して行動し, 成長して行く促進的援助活動が重要である」と指摘している。

②ロジャーズは, 1957年の「治療的人格変化の必要十分条件の1つに, クライエントはカウンセラーの自分に対する無条件の肯定的配慮と共感的理解を知覚し, 満たされた環境の中で変容を促進させる」と述べている(諸富, 1994, 来談者中心カウンセリング方法, 教職研修, pp193)。

③主体的行動を積極的に起こさせる促進的援助活動として, 竹中(児童心理, 2000)は「得意を伸ばす」技法を取り入れた援助活動の重要性を述べている。

不登校援助の実践に当たっては, 先に述べた「癒しの援助」を基盤として, 特に次のように捉えた。①援助の実践は「子どもに存在感と満たされた気持ち」を大切に援助をする。②癒しの環境づくりにより「安心して行動化し, 成長して行く促進的援助」をする。③主体的行動を積極的に起こさせる「得意を伸ばす」活動の併用をする。④事例研究会や援助プログラム作成による「組織的援助」をする。⑤教育相談は, 「治すのではなく, 子どもも親も良くなろうとする能力を発揮することへの援助であり, 成長・発達期における「人間形成の育成」に関する教育活動の一環とする援助活動である」と捉えている。⑥相談者の人権を尊重し「訴えと理由は聴くが行為は許さない」姿勢で寄り添う。⑦自己の援助の限界を知り「専門医との連携」を図り実践する。

初回面接は, 面接による状況調査等から始まるのが一般的である。しかし, 不登校の子どもは, 不登校をしていることに罪悪感を抱いていることが殆どで, 面接相談は叱られると思い, 不安や緊張さらに恐怖を抱く子どもも居り, 相談を拒否することも多々ある。そこで先に述べた「癒し」を基盤に不登校の子どもとのラポールをつくるための援助を次のように開始した。

①不登校の子どもが「来て良かった」と癒され, 満たされた気持ちを体験できる環境(居場所)づくりの配慮に努めた。②相談室は, 「箱庭療法」のパーツに触れられるように並べたり, 家庭バレーボール用ボールを用意するなど, 不登校の子どもが入室時に興味を抱き「自分

のイメージにぴったりする」ものなど自己一致を促す遊戯療法を併用し, 相談環境を大切にした。③さらに, 親子の関係, 友人や担任との人間関係を大切にするため, 家族や担任等がプレイに参加する援助プログラムを作成し実施した(竹中晃二, 2000, 子どものためのストレスマネジメント教育, 対症療法から予防措置への転換, pp7-11)。

④本人が相談にこれない場合は, 母親を介し家庭における本人の存在感を与える「癒しの環境」づくりを援助した。

## 2) 面接相談に併用した技法について

非言語的療法である遊戯療法や運動療法における遊びの意義は, 単に言葉の替わりではなく, 「遊びそのものが子どもの心の問題を治療に導く機能を有する」とある。このことから, 心の問題の援助活動に, 遊戯療法や運動療法を併用した(弘中, 1999)。その具体的な療法は, 箱庭療法, 芸術療法, 家庭バレーボールでの遊び・キャッチボール, 得意な遊び(縄跳び, お絵描き, 折り紙), 作文療法など, さらに家庭や学校でも出来る水泳, スキー, ダンス, 旅行など“本人が興味を示すもので, 感情の発達促進を促し人間関係づくりにつながる個に応じた技法”である。

また, 担任や保護者が子どもとプレイを一緒することは, 子どもの変容する様子を直接観察し実感することにより, 援助者のモチベーションを高める意味(大友秀人, 1994, 学校カウンセリングの考え方・進め方, pp64-65)から実践した。

## 3) 相談活動における組織的援助

教育相談の環境整備は, 相談室や相談の方法だけではなく, 学校や家庭環境の整備も, 特に人間関係づくりは最も大切な条件である。筆者は, 子どもに関わる者全員が援助者であると認識し, 援助者のカウンセリングマインド等の援助能力を高めるコーディネーターとカウンセラーの役割を努めた。「癒し」により不登校の問題解決能力を促進するカウンセリングに保護者や担任が参加することは, 子どもが保護された中でプレイが出来る配慮と“親と子, 先生と生徒とのラポールづくり”にあり, カウンセリングをフォローアップする環境づくりとしても重要な意味がある。

さらに, 援助効果を高める環境づくりとしては, 「組織体制づくり」が必要であり, 援助組織が教育活動の一環として機能するように「事例研究会」や「校内研修会」をコーディネートした。

2. 評価の方法

1) 体験過程スケールによる評価の試み

① 資料整理の基礎としての体験過程スケール

体験過程スケールは、ロジャーズが心理療法において、援助者のクライアントに対する働きかけが適切だったかどうか評価するために工夫されたものである。

ロジャーズは「相談者が回復する法則がある」というように体験過程レベルが高まりつつ回復に向かう。また、「相談時体験レベルが高いケースは回復しやすく、体験レベルが高まらないケースは回復しにくい」といっている。

本研究においては「癒しの援助」を意識した関わりによる変容の状態をこの体験過程スケールにより数値化し、評価することにした。

なお、「体験過程スケール」について、補足すると次のとおりである。

「クライアントの変容は“ひとつの極みとしての固着・固定的構造という停滞の極みから、変異性、流動性の過程へともう一つの極みの変化を辿ることである”。変化の終極では、“深い所有感を伴いつつ受容されている。個人的感情の豊かさが瞬時的な体験過程に満足している水準に至る”という方向への変化である」(中田, 1999. 体験過程スケール. pp50-60)。

さらに、面接相談によるクライアントへの援助経過から、高い体験過程レベル(段階レベル)に達し変容して行く者と、低い体験過程レベル(段階レベル)から上昇しにくい心理療法結果の思わしくないケースのいる。このことから、ジェンドリンら(Gendlin & Tomlinson, 1967)は、言語による面接ではクライアントの微妙な内面(日笠は内側という)の体を感じる気持ちの“心理的变化”を表現できないために、体験過程レベルの数値化が難しいケースと考え、内面(内側)の体を感じる変化に注意を向ける方法(言葉にならない感情や体感が一致する言葉で表現できないなど)としてフォーカシング(Gendlin, 1969, 1981)を開発した。それは「曖昧な感じに注意を向けるうちに“焦点が合うように”徐々にはっきりしてくることから「フォーカシング(焦点づけ)」と名付けた(日笠, 2001. セラピストのためのフォーカシング入門. 臨床心理学)。

1962年ジェンドリンは、このフォーカシングにおける“体験過程”を独立したプロセスとして取り出し、体験過程を測定した。後に、1970年クライン(Klein)らにより“体験過程スケール”と援助者の訓練マニュアルが完成した。

すなわち、体験過程スケールは、ロジャーズのクライアント中心療法とジェンドリンの体験過程哲学の間から発見されたプロセスから生まれた技法とフォーカシングを用いて整理したものがある(田中行重, 1999, 体験過

程スケール: 現代のエスプリ 382. pp50-60)

このように体験過程レベルの低いクライアントもフォーカシングによるカウンセリングをすることにより体験過程スケールで評価できるようになった。

同じように1992年吉良らは、体験過程尺度をクライアントの発言行動に基づき、クライアントが自分の体験過程にどれほど注意を傾けているかという測定尺度として作成した。(表1)

表1 86年度版 クライアント用体験過程スケール (久保田, 池見の文献引用)

段階	体験過程スケールの内容
1	話し手と関連のない外的な出来事について語る。
2	話の内容が話し手と関連があるが、話しての感情は表明されない。知的あるいは行動的な自己描写はする。
3	外的な出来事に対し話し手の感情が表明されるが、そこからさらに自分自身について述べることはしない。
4	出来事に対する体験や感情が話の主題。自分の体験に注意を向け、ふくらませたり、深めていったりする。
5	自分の抱えている問題に対して、問題や仮説提起する。探索的、試行的、ためらいがちな話し方。
6	また、不明瞭で明らかになっていない。しかし、確かに感じられるフェルトセンスがある。同定された感情(親しみのある、よく知られた感情)に伴うそれ以上の感覚がある。
7	話し手の感情や内的過程についての気づきがい広がっていく。

② 体験過程尺度のレベル解釈について

体験過程とは、「人が環境と相互作用しつつ状況全体について暗黙の感情的意味を感じている過程のこと」。すなわち、言葉が生まれるとき体で感じる体験がある。その体感と自己の感情を確認する時、「ああ、そうだ」と納得感や新たな気づきにより、新たな一歩が生まれる過程である。

体験過程尺度のレベルを本研究で使用するに当たり、日笠(2001)の解釈に基づき次のようにした。

(段階1); クライアントは自分をまったく関与させず出来事だけ語る。人ごとのような話し方「最近、不景気だね就職率も低いよ」。

(段階2); 出来事を自分の関わりに触れる「最近、不景気で就職先が見つかるかどうか」と自己関与はするが感情は他人事。

(段階3); 「自分も就職も出来るか心配です」と感情が含まれる。

(段階4); 「就職先は見つかったが、しかし、両親が許すかどうか気持ちが重いんです」と実感的で微妙な感じを持つ。

(段階5); 「重いというより、就職せず進学しようか迷っている・・・」と自己探索的発言。自分の体験経過に触れる発言になる。

(段階6) : さらに、自己探索の結果、新たな気づきから生まれる「将来のために、資格を身に付け、父親の仕事を継いでも良いかと両親に話したら学費を出してもらえることになったよ」。

(段階7) : 「両親に迷惑かけるから本気でやらなきゃ」本人は新たな自己実現への課題に向かって展開する。

さらに、この体験過程スケールの特性として、自己表現において自らを振り返り「内面」を反映するための援助者の介入により、クライアントは自発的体験を促進させ体験過程レベルを高めることを可能にした。

## 2) 体験過程スケールの適用による援助経過の評価

久保田、池見、日笠らによるカウンセリングにおける評価においては、クライアントから発せられた言葉をその時点で、表1に基づいて評価し、援助活動に活用している。

本研究においては、不登校児童生徒の言葉の断片からでは安定した評価が難しいと判断された。そこで信頼性を確認するために子どもの言葉を先ず表1に基づいて評価しておき、その後の数回の面談において子どもの行動との関連から、その信頼性を判断し、言葉と行動が結びついたもののみを有効なデータとして採用する方式を工夫した。

この方法は、不登校児童生徒の回復の多くが1年から2年半という時間を経過することから、特異なデータを排除し、意味ある安定したデータを得る方法と考える。

次に、体験過程レベルの評価例を示す。

## 3) いじめによる情緒混乱型不登校の例(事例1)

1年生の6月、「いじめと家族の騒ぎ」から恐怖や不安・情緒の混乱、親から登校を強いられるが登校できず、吐き気、発熱の症状を訴えて不登校になる。不登校になって3ヶ月後、校長の依頼で相談開始。その援助経過の一部を体験過程スケールで評価すると次のようになる。

学校に行かないことが悪いことだと思っている。(評価2)

大好きな学校を大好きな両親が怒っているので、自分で何かしようとしても分からなくて混乱。(次回の面接相談で確認)(評価3)

相談で外出、ボール運動、箱庭療法を楽しむ。(評価4)

相談中道端で男子生徒を見かけると「いじめ」を思い出したように震えだし、パニックを起こす。(評価2)

面接相談5回目、援助者とのラポールも形成され始めた時期、ボール運動中に床に仰向けに寝ころび、楽しさを全身で表現、カタルシス(抑圧から解放)を得る。しかしまだ日が浅いので登校に結びつかない。(評価6)

「母親と2人で動物園に行ったのは初めてと喜びを」自

己開示する(評価6)

(親子で自己開示することにより自己洞察、自己理解をする。その後このケースは、母親が変容すると子どもも変容し登校できた。)

## IV. 結果と考察

### 1. 実践事例の評価

実践事例の対象は、(1)小学生7名、中学生1名、高校生2名の10名。(2)性別は、男子5名、女子5名。

(3)不登校の主な要因・誘因別では、神経症傾向1名、いじめ3名、教師との人間関係1名、母子関係2名、性暴力1名、家庭内不和(離婚含む)2名の10件を取り上げ、援助経過を体験過程スケールにより評価した。

### 【事例1】いじめによる情緒混乱型の不登校

#### 1) 事例の概要

小学1年生、女子、隣の友人とトラブル。その友人の兄に校舎内で暴力による「いじめ」を受けたが学校は「いじめはなかった」とした。本人は「いじめ」の恐怖と家族の騒ぎから情緒的混乱となり不登校となる。本人は“子返り症状”や母親との分離不安などの情緒混乱状態が続いた。家族は、母親、祖父母、弟、本人、(父親は単身赴任)。

祖父母と母親が部落を巻き込み「いじめ」の事実探しと学校批判を繰り返したが、学校・家庭・相談所の連携による援助活動により情緒も安定し回復できた。

#### 2) 援助の内容

① 1回目の相談内容は、カウンセリングの始めに、本人の不安・緊張や恐怖への援助とコミュニケーションやラポール形成、親子の行動観察のねらいから「家庭バレーボールを使い(母親・援助者も一緒に)キャッチボール」を本人が満足するまで約30分実施、次に箱庭療法を約40分行い、この後子どもの様子を観察した、母親と10~15分シャリング(振り返り)しながら面接相談を実施した。② このような相談を継続することにより、主体的行動や学校への関心(サイン)が見られ、このサインを手立てに援助を実施した。③ 面接相談に母と子の遊びを併用し、親子関係スキルを援助した。併用した技法は「オブジェづくり」(庭から草花・草木・落ち葉の収集。その材料を援助者と一緒に模造紙に貼り絵を描く作業)約50分実施した。時には担任、援助者も遊戯療法と一緒にいった。④ 夜は母親が添い寝、動物園・遊園地や父親のところに旅行するなど母子で遊ぶ機会を多くし、安心し満たされる時間を大切にた。⑤ 子どもの前では家庭内での騒ぎなどの不和を避けた。⑥ 父と子の関係づくりは、ファックスと電話による“お便り交換”を

実践した。⑦ 学校においては、事例研究会による援助計画の作成による情報交換・連携を図りながら対応した。この援助内容については、表2のとおりである。

3) 援助期間と経過

相談開始して3ヶ月、本人はカウンセリングのボール運動中に“カタルシス”を味わう(運動しながら楽しさを全身で表現し、畳に寝ころび母親と一緒に寝ようと誘う)。12ヶ月後にピアノの稽古を開始、登校練習(校門まで行く、担任に会いに行くなど)の開始。15ヶ月後に保健室登校。さらに特別室登校、教室での給食。教室への自律登校ができたのは相談開始から2年余り後であった。

4) 援助の評価(体験過程尺度を使用)

① 母親・家族の変容は、相談開始3ヶ月頃からカウンセリングを楽しみにする我が子を見て、不登校が治ると感じ始める(評価4)。② 母親は、母子の時間の不足に気づき、祖母に家事を頼み、親子一緒に時間を持つことにより「私が満たされた」といい体験過程レベルを高めることができた(評価6)。③ 子どもが外出やピアノの稽古に楽しみを得るようになり学校への関心も出て体験過程レベルを高めた(評価5)。④ 保健室で「いじめ」た相手に会い恐怖を抱く(評価2)。しかし、立ち直りが早く友達を得て自己実現への新たな行動が可能となった。⑤ 学校の対応として“特別室を設置”したことにより家族・本人が登校の意欲を示す(評価5)。上記の事例研究会を基にした援助と変容状況を体験過程スケールにより評価し、検討した結果については、図1のとおりである。

表2 いじめによる不登校(情緒的混乱)児の「事例研究」に基づく援助プログラムと体験過程尺度

段階	初期段階(第一期段階) いじめ発生(小1年8月)から → 3か月後相談開始(9月)	体験過程 段階	第二期段階(相談開始～5回) 11月 相談開始(9月)～3か月	第三期段階(5回6～10回) (12月～3月) 4か月～8か月	体験過程 段階	第四期段階 小2年4月～12月 9か月～18か月	第五期段階 小3年1月～小3年8月 19か月～25か月	
ケースの 経緯	本人 いじめによる不登校 強度の恐怖と不安 情緒混乱と分離不安 あちゃん返り 家族 いじめの対応で学校批判 学校 いじめはないと判断 援助 ラポートづくり 癒しと心の開放	3 4 5 6 7 8	面談1～3回 体験過程段階 話しても個人的感情だけ、いじめと不安感情の説明 面談4～5回(3か月目) 情緒混乱における経過状況、感情表現 外で男の子と出会う恐怖・脅え 面談5回目 カタルシス体験 面談6～8回(5か月目) 親子関係づくりによる自己実現 暗黙式に出で親戚の人に出会い癒された	面談1～3回 体験過程段階 話しても個人的感情だけ、いじめと不安感情の説明 面談4～5回(3か月目) 情緒混乱における経過状況、感情表現 外で男の子と出会う恐怖・脅え 面談5回目 カタルシス体験 面談6～8回(5か月目) 親子関係づくりによる自己実現 暗黙式に出で親戚の人に出会い癒された	4 5 6 6 6	(自己探求行動多くなる) ピアノの先生の思い出 ピアノの稽古の関心 自己開示 自分探し、学校生活の準備、外出 父親の所へ海外旅行	6 7 2 4 7 4 5 7	保健室で友人とのかわり 保護室の手伝い 「いじめ」られた子に会う 特別教室登校の不安 特別教室で学芸会の参加、友人とできる 教室での給食 登校中の母親の付添いは登下校のみ 友人と登下校
本人	不登校の兆候 頭痛・腹痛・発熱 不安・恐怖・情緒混乱 いらいら、反抗 弟の誕生後あちゃん返り	3 4 5	人間関係づくりのエクササイズ 心の開放のエクササイズ 親子関係づくり エクササイズを一時的にする	人間関係づくりのエクササイズ 心の開放のエクササイズ 親子関係づくり エクササイズを一時的にする	情緒療法、ボール運動 ST(文章完成)テストから、自己開示 自分探し、学校生活の準備	情緒療法、ボール運動 ST(文章完成)テストから、自己開示 自分探し、学校生活の準備	登校開始(保健室登校) 特別室での活動、自主的行動の支援 特別室での活動(折り紙、ぬりえ)	
家族 成員	家族 いじめの責任がしと学校批判 いじめを部落・警察を巻き込み問題化 母親 不登校児の不安と弟の育児 本人は通常の世帯に暮らす 父親 海外に担任赴任	3 4 5	母親(親子関係づくり) 心の開放、子供の分離不安の対応を 母親により(受容・共感) 支援者として母親は関わり 本人のカタルシスを体験して心が軽くなる、関わりを求めた態度、 家庭の「いじめ癒し」への対応。(祖父、母親へのカウンセリング。)	母親(親子関係づくり) 心の開放、子供の分離不安の対応を 母親により(受容・共感) 支援者として母親は関わり 本人のカタルシスを体験して心が軽くなる、関わりを求めた態度、 家庭の「いじめ癒し」への対応。(祖父、母親へのカウンセリング。)	母親(親子関係づくり)の 心の開放、 学校との関係づくり 面談により受容 共感 父親の所へ海外旅行	学校との信頼関係づくり 学校行事への参加 友人 親戚との関係づくりの支援		
学校	「いじめ」はない 家庭とのトラブル 支援組織がない	3 4	校内体験づくり 援助のエクササイズを一時的にする(養護教諭、担任)	校内体験づくり 援助のエクササイズを一時的にする(養護教諭、担任)	学校づくり	特別室の準備 保護室との信頼関係づくり		

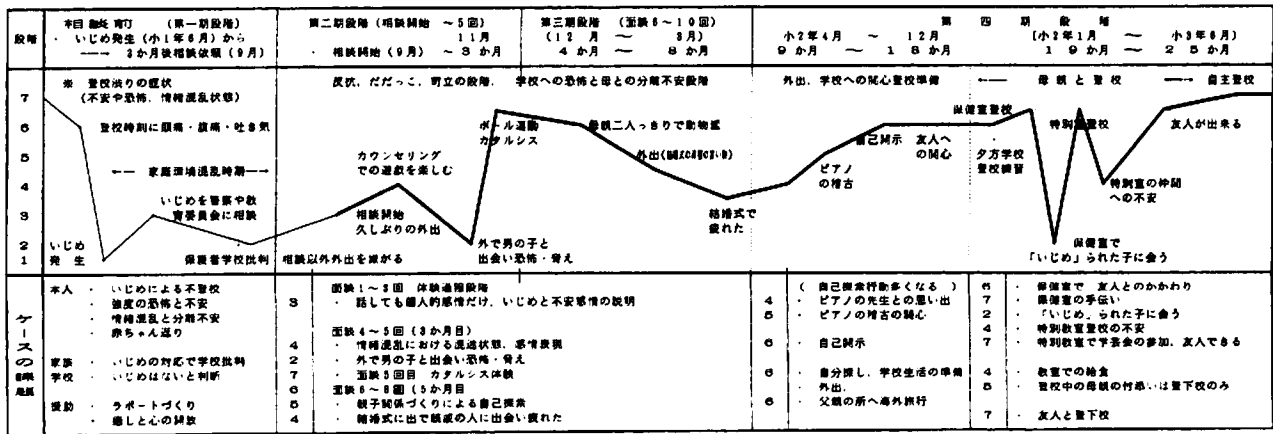


図1 いじめによる不登校(情緒的混乱)児の援助に基づく体験過程尺度のグラフ

〔事例2〕母親の評価に自尊心を失いかけた不登校

1) 事例の概要

母親は本人を優秀な兄たちと比べ、叱咤激励するなどの態度が本人の自尊心を傷つけ無気力となり不登校になった。母親はカウンセリングにより、自分が原因であると気づき変容すると本人も変容した。単身赴任中の父親や兄の協力と理解から、本人は自己受容・自己洞察が容易になり、自己実現に向け中学進学を選択・実践と自己決定能力を高めることができた。

2) 援助の内容

学校は担任を中心とした「援助組織づくり」本人の登校に対する援助、校内研修や学級づくり、小・中学校の連携等に努めた。本人は相談開始時期、病気でないとカウンセリングを拒み母親を介した定期的援助を実施。その内容は、家庭内援助の環境づくりとして、本人の好きな単身赴任中の父親、兄の協力、本人の水泳教室継続の支援などに努めた。

表3 自尊心を失いかけた不登校の事例研究に基づく援助プログラム

情緒状態	援助内容	第Ⅱ段階	相談4回目
開始 小学5年 ・本人閉じこもり	<p>学校長から依頼</p> <p>★事例研究会</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・担任から学年主任を通しケースの相談</li> <li>・専門カウンセラーの相談を勧める。</li> </ul> <p>相談1回目 母親は家庭での対応を望む。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・援助手立て</li> <li>・担任からの出来るだけの情報提供</li> <li>★担任からの相談に対するアドバイス</li> <li>★担任と母親のラポールづくり</li> <li>「本人の変化」家庭では明るくなって来た</li> <li>と母親から情報を得る</li> <li>★ヒューマンネットワークの資料を友人を通して渡すと「本人が喜んだ」と母親から担任に返事。</li> <li>★担任を中心とする相談体制の充実</li> <li>リレーションづくり</li> <li>・本人の言語・非言語の観察と傾聴・共感</li> <li>・家庭の環境づくり</li> <li>・ヒューマンネットワークの活用</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・家庭で明るくなる</li> <li>自己表現</li> <li>進学希望</li> <li>受験決定</li> <li>担任の家庭訪問を喜ぶ</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>※ 中学への進路相談(自己指導力)</li> <li>・本人が附属中学への進学を決定する。</li> <li>・担任が本人に受験の事前指導を行う。(シェーピング、受験の面接スキル指導)</li> <li>★母親も自己開示(家庭環境づくり)</li> <li>「成績が無理なら他の中学校でもよいが本当は附属への進学を望んでいる」。</li> <li>兄が「この子普通よね異常じゃないね」といったのを陰で聞き、ショックを受ける。</li> <li>★支援スキルの援助</li> <li>・わたしメッセージ、長所を認める。</li> <li>・こどもの自尊感情の理解</li> </ul>
援助再開 6年生 第Ⅰ段階 ・引きこもり状態	<p>6年生に達し、担任が変わり援助再開</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・新任からケースの継続相談の依頼</li> <li>・コーディネーターとしての支援開始</li> <li>★事例研究会(組織づくり、援助計画)</li> <li>・担任の家庭訪問と人間関係づくり</li> <li>・担任が母親にカウンセリングを勧める</li> <li>★学校づくり(人間関係づくりのカウンセリング演習の実践)</li> </ul> <p>相談1回目(平成11年6月来校)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>★母親を通したカウンセリング</li> <li>母親は不登校の原因が学校にあると疑う</li> <li>・母親とのリレーションづくりの配慮</li> <li>★母親に「これから一緒にしましょう」と伝える</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・受験への不安</li> <li>・父親のかかわりを喜ぶ</li> <li>・中学合格の喜び自信</li> <li>・登校への不安</li> <li>・卒業式への出席の不安</li> </ul>	<p>相談5回目(援助技法を通じた関わり)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>★本人のモチベーションを高める援助</li> <li>・シェーピング、スキル指導、モデリング</li> <li>★事例研究会</li> <li>・小・中学校との連絡調整</li> <li>★担任への報告</li> <li>・母親の積極的関わり姿勢見られる</li> <li>・母親の変容、子どもの変容が見られる</li> <li>相談6回目 父親の参加のためのかかわり</li> <li>・父親・兄弟の協力的体制づくり</li> <li>・中学校での自己実現のための話合い</li> <li>・兄弟の協力(兄と同じ学校に受験することで兄弟の関係がよくなる)</li> <li>・中学受験、合格</li> <li>★事例研究会</li> <li>・母親へ再登校への支援体制と手立て</li> <li>相談7回目 母親の支援(本人理解)</li> <li>・仲のよい友人と遊ぶようになる。</li> </ul>
・家庭では明るく振る舞う ・イライラ気分のムラがある	<p>相談2回目(子どもの理解とかかわり)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・不登校の不安・緊張の理解と寄り添い</li> <li>・デリケートな子の一時的混乱状態</li> <li>★本人の言語・非言語の観察と傾聴・共感</li> <li>本人の感情の受け止め方を援助する。</li> <li>★「母として何かしてやりたい」という。</li> <li>★担任から母親が喜んで継続相談を希望している電話連絡を受け取る。</li> </ul> <p>相談3回目(母親からの本人の情報)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・友達とのかかわりがなくなった。</li> <li>・母親の兄たちと比較することは「幼い子どもにすること」と反発する。</li> <li>★事例研究会(情報分析、援助手立て)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・外出</li> <li>・自己表現の広がり</li> <li>・自尊感情の高まり</li> <li>・自己実現</li> </ul>	<p>相談8回目 中学入学式出席の支援</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・本人理解、自尊感情の高めかた</li> <li>・中学生活に必要な買い物等具体的な行動を母親、兄と一緒にする。</li> <li>★事例研究会で援助手立てを検討</li> <li>・小・中学校との連絡調整</li> <li>・中学校入学事前説明会の参加</li> <li>・家族の協力(父親の参加)</li> <li>・中学校入学</li> <li>相談9～12回到来校、経過報告</li> <li>・一学期充実した学校生活を送ったとの母親の葉書で相談を終了する。</li> </ul>

### 3) 援助期間と経過

母親は援助の経過と共に落ち着き“自分のかかわり”が原因と気づき変容した。本人は、母親や家族の変容をきっかけに主体的行動ができるようになり、兄の通う中学を受験・合格し、自信を得て登校できるようになった。

ケースは、相談開始約4ヶ月後から家事の手伝いなどの変容し始めた。学校への関心は約7ヵ月、登校開始は約8ヵ月、進学を自己決定し、登校開始は約13ヶ月、回復し終了までの相談期間は15ヶ月であった。

### 4) 援助の評価

相談開始時期における本人は、母親の学校批判、母親の叱咤激励や家族の態度に傷つき、病気でないと相談を拒み自己防衛的で体験過程レベルが低かった(評価2)。本人が落ち着くとともに、母親が自己開示し、モチベーションを高めて落ち着く(評価6)。さらに本人も友人とのかかわり、家族の理解と援助により志望中学校の自己決定など行動化が容易になる(評価6)。さらに中学校生活になじみ回復できた(評価7)。

上記の事例研究会を基にした援助(表3)による変容状況を体験過程スケールにより評価し、検討した結果については、図2のとおりである。

#### [事例3] 友人関係から「人の目が気になる」不登校

#### 1) 事例の概要

友人に笑われたことから人間関係に躓き不登校になる。本人は相談時緊張と不安・警戒心が強く家族以外とは会話も飲食もほとんどしなくなる。症状から医師の相談(月1回)を継続しながら、自己表現や人間関係づくりのスキル指導・援助のカウンセリングを実施。やがて学校では、得意な運動や体育授業(創作ダンス)に興味と存在感を得て週3~4日の登校ができた。登校により自信を得て高校への進学。学校生活でのストレスマネジメントやセルフコントロールスキルを身に付け、友人のピアカウンセリングをするなど行動にも変容が見られた。

相談開始から6年目、高校に入学でき、充実した高校生活を送っている。

#### 2) 援助の内容

対人関係の失敗の恐れ、緊張緩和のねらいから「癒しの援助」として、箱庭療法やオブジェづくりを併用し援助を開始した。さらに担任、家庭教師による学習や生活援助、対人関係は文章完成テストを併用し、負担の少ない方法で意志の疎通を図った。学校への援助は、担任を中心とした組織的援助の継続と担任と母親の連携を図り「本人の居場所」の環境づくりに努めた結果、本人は安心して行動が可能となった。

本人の相談は本人の様子を担当や母親が観察し、必要時来室により、医師と連携し継続しながら実施した。

### 3) 援助期間と経過

相談当時外出先では飲食もできず会話も少なかった。一時的変化は相談開始約3ヶ月後から、趣味や得意なことを自己開示するなど変容し始めた。登校開始は約8ヵ月後。体育の創作ダンスと給食に興味を持ち週2~3日の登校を繰り返す。約31ヶ月後徐々に自己受容から自己洞察できるようになり、高校進学を自己決定し入学。相談開始64ヶ月を経て回復した。

### 4) 援助の評価

相談開始時は、非言語的行動や表情(フォーカシング)による体験スケールの評価と文章完成テストを併用し評価したが自己感情表現が少なく体験課程レベルは低かった(評価2)。箱庭療法や得意な運動や散歩後はレベルが高まった(評価4)。友人との外出、母親との旅行、体育の創作ダンスが得意になり体験過程スケールは高まり(評価6)、情緒の安定と自信を得て登校につながった。また「先生のところに行くと気持ちが楽になる」とって筆者のカウンセリングを継続した(評価6)。医師への相談も一緒にしながら主体的な行動を身に付けた。この変容状況を評価し、検討した結果は図3のとおりである。

他の事例についても同じように検討し、グラフ化したものを図4-5に示した。

## 2. 考察

### 1) 個別の評価から

①来談者(クライアント)が相談に訪れる頃は、不登校の初期兆候を過ぎ、およそ3~5ヶ月経過していることがほとんどである。そのために家族や担任の相談意欲は高いが、反対に本人は家に引きこもり相談意欲の低いことがグラフからも読み取ることができた。

②不登校の体験過程レベルを高めるために、家が本人にとって「癒し」となる環境づくりの援助と母親の体験過程レベルが高まると、本人は安心して家事の手伝いなど自己存在を示す自己表現行動ができるなど体験過程レベルも高めて行った。

③援助活動により体験過程レベル6、7と高まると援助中のストレスにより体験過程レベルが低下しても立ち直りが早いことがグラフから読み取ることができた。

④図1のいじめの事例は、相談初期には不安や緊張状態にあり、体験過程レベルは1~3と低いが、癒しの援助

として遊戯療法やボール運動等を併用することにより、不安や緊張が和らぎ「カタルシス」や「自己開示」を体験し、体験過程レベルも高まったことから「癒しの効果」を促す要素と捉えることができた。

⑤図2の自尊心を失いかけた不登校は、母親を介した援助により、母親の変容に伴い子どもも変容することが「体験過程スケールのグラフ」から読み取ることができた。

⑥図3の「人の目が気になる」不登校は、言語による表現が不安を増すためフォーカシングによる評価を行った。本人のストレス・マネジメントスキルを身に付ける援助を行うことにより、体験過程レベルを高めた回復状況をグラフから読み取ることができた。

⑦図4「いじめから不登校になり」転校したケースでは、本人の相談意識が強かったことから相談時、体験過程レ

ベルも高く、本人の初回面談で受容・共感と作文療法を併用し相談を行った結果、「自己開示」し、その後も進路相談(キャリア・ガイダンス)を含めた相談を継続した。相談開始から7ヶ月後転校先で自己実現に向けた新たな生活を送ることができた。

⑧事例研究会表2・3等を基に組織的な援助活動を行うことにより、担任の負担も少なく「余裕を持って教育的関わりができたことで登校につながった。」と担任が言葉した。

⑨中止したケースは、父親や家族の理解が得られず、体験過程レベルを高める前に相談を中止している。中には、家庭生活に起因することが多く、本人の努力では解決でき難いことが多いことから、社会的援助機関との連携も重要である。

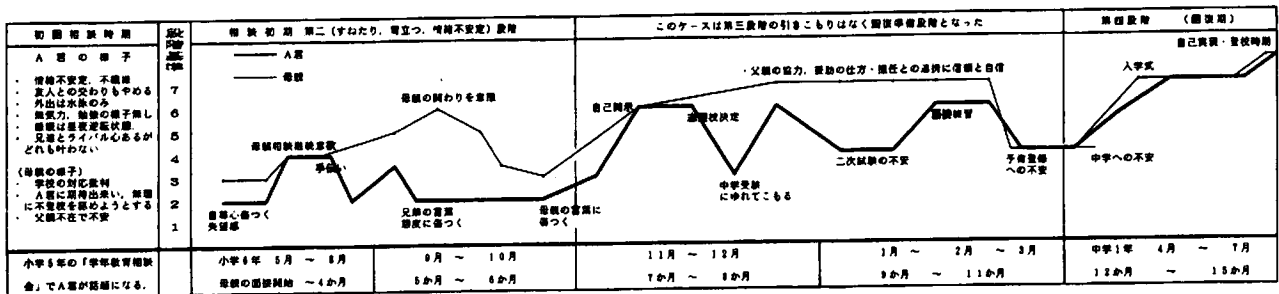


図2 「自尊心を失いかけた不登校」の母親を介した相談事例の援助・指導のポイントと体験過程尺度

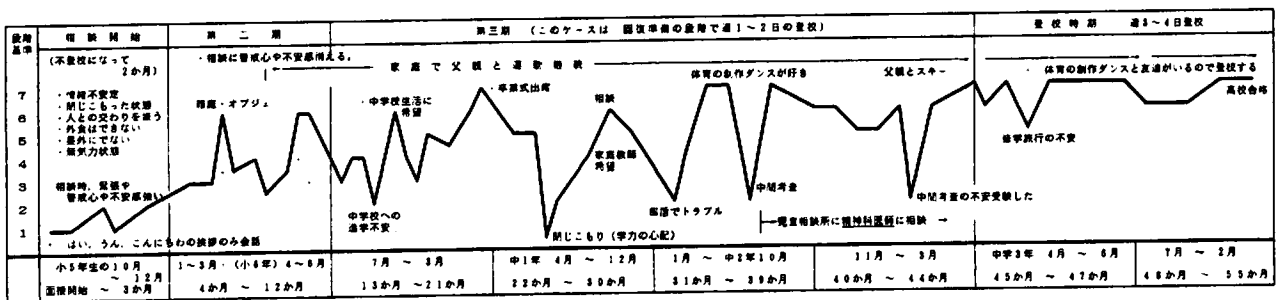


図3 「人との目を気にする不登校」の状態に応じた援助・指導のポイントと体験過程尺度

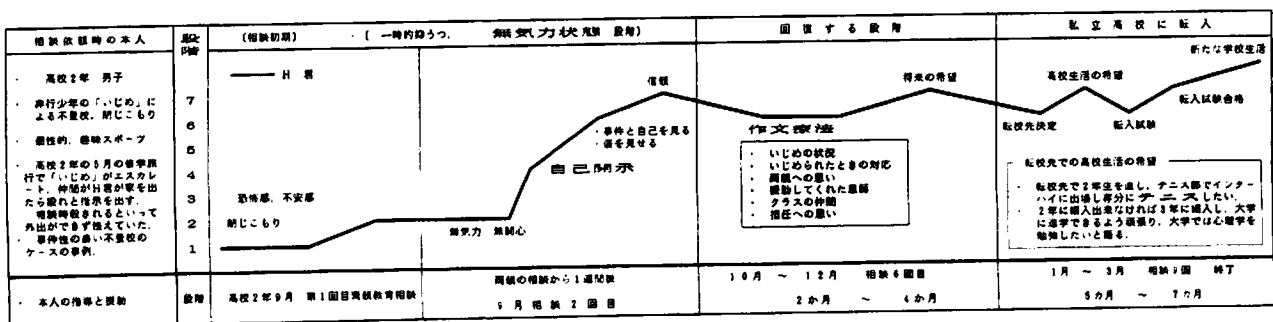


図4 「いじめ」により進路変更をした不登校生徒の指導・援助の指導ポイントと体験過程尺度

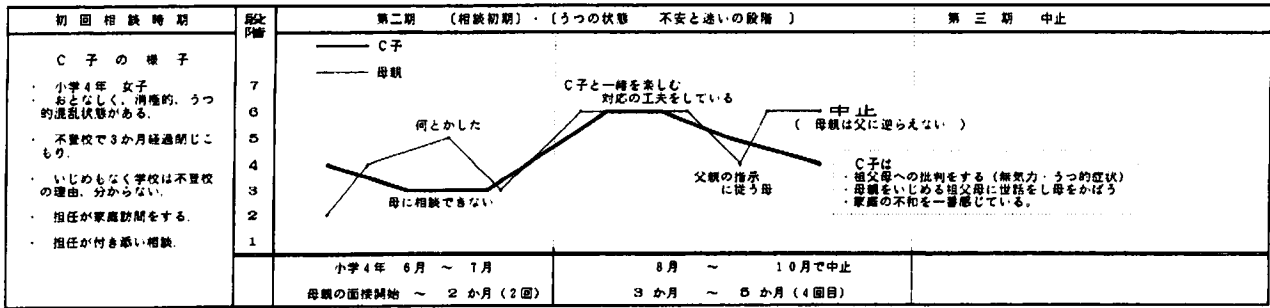


図 5 「家庭内不和」を背景に持つ不登校児童の指導ポイントと体験過程尺度

2) 全体をとおして

ロジャーズ (1960) が「回復には法則がある」といっている。また、吉良らは「体験過程レベル」の発現は中期から後期へと次第に変化するといっている。

吉良らの実践では、時間の経過とともに高い体験過程レベルの発現が増加している (表4)。次に、吉良らの結果と本研究対象の体験過程レベルの発現状態を比較する。

「いじめにより情緒混乱になった不登校」の事例について見ると、相談開始時のケース状態から2期～4期に移行するに従い高い体験過程レベルが出現していた (表5)。

次に、表6・7は、全ケースの症状の経過を1期から4期に分け、体験過程スケールの評価の出現回数を集計したものである。

その結果、体験レベル (段階) 6・7の高いレベルを見ると「回復したグループ」では、1期は15.8%、2期は21.6%、3期は31.1%、4期74.1%と回復期に向うに従い体験過程レベルが高まる様子を見ることが出来た。

一方、「中止したグループ」は、体験過程レベルを高めるまでに行かず、本人の変容が見られる前にいろいろな理由で中止した。

一回 (15分～30分) の面接場面で評価するのではなく、本研究の援助活動全体 (1期から4期) で捉えた。その場合においてもロジャーズや吉良らという「回復期に向かうに従い、高い体験過程レベルの発現の増加が見られる」ことが分かった。

このことは、これからの不登校の援助において、体験過程スケールを活用することにより、援助者と子どもや母親、担任とのラポール形成やモチベーションの高まりを評価し、全体の経過を捉え援助プログラムに修正を加えて、個に即した援助を行う上で大きな力となるものと考えられる。

「どんな子どもも潜在的にすばらしい能力を持っている」が、それらは親や先生から認められることによって現れてくる。「認められることは、子どもの成長にとって何よりも大切な促進剤である (森, 1996)」ことを信じて、相談活動を推進していきたい。

文 献

阿部駕浩一郎 (2001) 治療者としてのフォーカシング。現代のエスプリ 410 : 金剛出版 pp8-12。  
 鯨岡峻 (2001) 対人的コミュニケーションの発達。教育と医学 6 第 49 巻 6 号 : 慶應義塾大学出版 pp488-495。  
 近田輝行 (1995) フォーカシングの訓練。現代のエスプリ 5。pp61-68。  
 近田輝行・日笠摩子 (1999) フォーカシング指向心理療法。現代のエスプリ 382 : pp69-76。  
 日笠摩子 (2001) セラピストのためのフォーカシング入門。臨床心理学 : 金剛出版。pp389-396。

体験過程スケール (尺度) 値の評定結果

表4 吉良らの実践結果  
前期・中期・後期 (各10分間) におけるEXPスケール値分布

段階	前期	中期	後期
7			2
6			4
5			4
4	10	17	13
3	9	2	1
2	2		1
1			
計	21	19	21

表5 いじめの情緒混乱のケース  
本人の課題の2期から4期 (回復期) における分布

段階	2期	3期	4期
7	1		3
6		4	1
5		2	1
4	1	2	2
3	1		
2	1		1
1			
計	4	8	8

研究対象とした10事例

表6 回復したグループ

段階	2期	3期	4期
7	1 (2.8)	3 (4.9)	16 (81.4)
6	7 (14.3)	16 (28.2)	7 (22.5)
5	1 (2.0)	19 (31.1)	4 (12.9)
4	9 (24.3)	7 (11.4)	2 (6.3)
3	10 (27.0)	7 (11.4)	
2	9 (24.3)	8 (13.1)	2 (6.3)
1		1 (1.4)	
合計	37 (100.0)	54 (100.0)	31 (100.0)

表7 中止したグループ

段階	2期	3期	4期
7			
6		8 (24.6)	
5	2 (9.1)	5 (17.9)	
4	8 (36.4)	7 (26.0)	
3	6 (27.3)	3 (10.7)	
2	4 (18.2)	3 (10.7)	
1	2 (9.0)	2 (7.1)	
合計	22 (100.0)	28 (100.0)	

- 東山絃久 (1994) 箱庭療法の世界. 誠心書房: 東京, pp5-9.
- 平木典子 (1993) 全国学校教育相談研究会第 34 回研究会誌. ほんの森: 東京, pp30-35.
- 広中正美 (1999) 遊戯療法における総合. 現代のエスプリ. 至文堂, pp5-14.
- 廣岡秀一 (2001) 対人関係とコミュニケーション. 教育と医学 6 第 49 巻 6 号. 慶應義塾大学: pp480-487.
- 池見陽 (1999) 体験過程とフォーカシング. 現代のエスプリ 5: pp37-49.
- 伊藤健一 (2001) 治療にとってのフォーカシング現代のエスプリ: pp8-9.
- 乾吉佑 (2001) 解釈の実際をめぐる問題. 臨床心理学: pp569-577.
- 岸田博 (2000) 来談者中心カウンセリング私論: pp184-207.
- 吉良安之・田村隆一・岩重・大石英史・村山正治 (1992) 体験過程レベルの変化に影響を及ぼすセラピストの応答. 人間性心理学研究 10 (1): 77-90.
- 小泉英二 (1990) 登校拒否の現状と学校の課題. 小学校教育, 教育開発研究所 pp4.
- 国分久子 (1994) 感情の吐露=カタルシス. 学校カウンセリングの考え方・進め方, 教育開発研究所 pp198-199.
- 国分康孝 (1994) 教師と生徒の人間関係づくり: 歴々社 pp8-18
- 松原達哉 (1995) 共感的理解とはどんなことか. 教育開発研究所. pp224-225.
- 森谷寛之 (1999) コラージュ療法の実際. 現代のエスプリ 3 8 6: pp29-32. pp51-58.
- 森昭三 (1996) 生きる力を育む. 学校保健のひろば. 夏 No3. 大修館書店: pp9
- 三木とみ子 (2000) 養護概説. 行政: pp12-23.
- 文部省初等中学教育局中学校課 (2000) 生徒指導上の諸問題の現状と文部省の施策について.
- 中田行重 (1999) 体験過程スケール. 村山正治編 現代のエスプリ 382 フォーカシング. 至文堂: 東京, pp56-60.
- 大河原美似 (2001) 心と開き合う関係づくり. 児童心理, 金子書房: pp31-41.
- 大津一義 (1998) 心の教育を学校保健の立場から考える. 学校保健のひろば.
- 仙台市教育委員会 (1990) 不登校ハンドブック. 仙台市教育委員会: 仙台.
- 竹中麻理子 (2000) 親子でスポーツや趣味を楽しむ. 児童心理 10: 94-103.
- V・J・ダーレガ (Valerian J. Derlega) /S・ペトロニオ (Sandra Petronio) /S・T・マーグリズ (Stephen t.Margulis) 著. 斉藤勇監訳, (1993) 人が心を開くとき・閉ざすとき: pp20-24.
- 山中康裕 (2001) 事例検討と事例研究. 臨床心理学, 金剛出版: pp17-20.