

不登校中学生に対する個別および集団への関わり

—教育支援センター(適応指導教室)スタッフの意識と実践から見えてくるもの—

中田 香奈子

問題

不登校は1960年代において、「学校恐怖症」「長期欠席児童」と言われ、1970年代にかけては「神経症的登校拒否」または「登校拒否症」と言われた。1980年代においては不登校児童生徒の出現率が急増し、1986年前後には「いじめ」が大きな社会問題となり、いじめが要因と思われる不登校も増大した。1990年代には、普通に登校している子どもの中にも潜在的な不登校群が多くいることが指摘されるようになり、さらに、学校へ行きたいという強い意志があるにも関わらず、腹痛や頭痛などの身体症状が現れるなどにより、どうしても登校できない子どもたちが多いため、1990年代後半に入り、それまで使用されてきた「登校拒否」に代わって「不登校」という用語が使われ始めた。

2019年度の文部科学省による調査結果では、小・中学校における不登校児童生徒数は164,528人であり、前年度から20,497人(約14%)増加しているという。在籍児童生徒に占める不登校児童生徒の割合は1.7%(前年度1.5%)であり、過去5年間の傾向として、小・中学校ともに不登校児童生徒数及びその割合は増加している(H25:小学校276人に1人、中学校37人に1人→H30:小学校144人に1人、中学校27人に1人)。不登校児童生徒数が6年連続で増加しており、約6割の不登校児童生徒が90日以上欠席しているなど「憂慮すべき状況」としている。不登校の要因は、「家庭に係る状況(家庭の生活環境の急激な変化、親子関係をめぐる問題、家庭内の不和等)」、「いじめを除く友人関係をめぐる問題」、「学業の不振」、「教師との関係をめぐる問題」などが挙げられる(2019年、文部科学省)。

これまで、不登校の増加に対して、こころの教育の推進、教員研修、こころの教室相談員の配置など、文部科学省の様々な機関や専門家たちにより、不登校児童生徒への対策の見直しが年々強行われてきた。特に、文部科学省(2002, 2003)はこの教育上の大きな課題への政策として、スクールカウンセラーの配置などによる教育相談体制の充実を図ってきている。

不登校児童生徒へのさまざまな対策が行われる中、文部科学省は不登校の子どもたちを学校に復帰させる有効な手立てとして適応指導教室を重要視した。学校不適応対策調査研究協力者会議報告(1992)では、「登校拒否(不登校)問題に対する極めて有効な取り組みの一つとなるもの」と高い期待を寄せ、現在に至っている。適応指導教室は、教育委員会が併置している教育センター(教育相談など)と統合して、2004年から適応指導教室から教育支援センターと名称が変更された。教育支援センターとは、不登校の児童生徒とのカウンセリングを深め、その関係を縦軸に、心の居場所を充実し、集団での触れあい活動を通して心のつながる人間関係を学び、学び方を学んで遅れた基礎学力を補充し、スポーツで汗して体力気力を養い、自然体験、勤労体験、社会体験等で生活適応力を補強し、自立心を高める治療教育教室である(水越, 2007)。

全国の不登校児童生徒を抱える保護者を対象に行った調査結果では、さまざまな専門機関のうち、保護者から最も認知されているのは教育支援センターであり、不登校支援を行っている主な施設のうち利用者が最も多く、特に小・中学生の利用が多い。そして教育支援センターは次のように定義されている。「教育支援センター(適応指導教室)とは、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及び首長部局が、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、学校生活へ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、集団での指導、教科指導等を組織的、計画的に行う組織として設置したものをいう。なお、教育相談室のように単に相談を行うだけの施設は含まない。」(文部科学省, 2019)。そして、情緒障害特殊学級はこれに含まれず、同様に校内適応指導教室など類似した活動をしているものであっても、上記の定義を満たさない機関は含まれない。教育センターの相談室などで個人面接を受け、徐々に心のエネルギーを回復した子どもたちが、「仲間と出会う」場所として教育支援センターに紹介されてくるケースも多く、その内容は「小さな学校」の特徴を持つと伊藤(2006)は言う。

伊藤(2006)は、通室してくる子どもたちの実情に合わせてそれぞれの目的を設定している教室も少なくないと述べており、各教室の「第一の目的」とその「達成度」を調査している。これによると「学校復帰」を第一目的と考える教室が最も多いが、成果として最も高かったのは「居場所の提供」であり、逆に「学校復帰」については達成するのは難しい課題であることがわかる。伊藤(2006)は、一人ひとりが自信を回復し、人間関係の練習もできるという点で、教育支援センターが果たしている意味は大きいと述べている。また、教育支援センターの機能について大鐘(2002)は、居場所機能、人間関係学習機能、進路援助機能、補習機能、発達促進的機能、カウンセラー機能の6つの因子を見出した。しかし実際は、教育支援センターでの機能が分析されつつも、「適応指導教室内において、

役割や望ましい在り方が明確にされてこなかったため、何を指導していくかは全国各地の適応指導教室に委ねられているのが現状である」と報告されている（文部科学省，2004）。そして樋口（2012）の調査結果によると、教育支援センターの支援目標には、「心の居場所」および「学校復帰」に加え、「心の居場所から学校復帰」、「心の居場所から進学就職」という段階的な支援目標があり、「心の居場所」支援は民間施設の居場所支援のような「あるがままを受けとめる」＜受容と共感＞とは異なり、子どもが主体的に学習するように方向づけるような指導を含む点が判明した。そして「学校復帰」支援は従来の研究で想定されてきたほど「心の居場所」支援と対照的な特徴をもつわけではない点が明らかになった。

教育支援センターでは教育的な面と心理的な面の双方から児童生徒の支援を行っていくことが前提となっている。教育支援センターに心理職と教育職の両方が配置されているところでは、方針を共通理解していても日々の児童生徒らへの対応には違いがでることがある。

岡田（1993）は教育的関わりにおいて、「教育的関わりにおける四類型」を提唱し、どのような種類の相互作用が教育場面において生じやすいか分類している。「縦の関わり・横の関わり」軸と、「対立・葛藤的関わり安定・受容的関わり」軸の交差からなる四類型に分類される。「権力的」関わりとは他者を服従させる関わりであり、「権威的」関わりとは相手が尊敬の念をもって自らすすんで権威に服従しようとする関わりである。「受容的・呼応的」関わりとは相手に共感的な態度で接しつつ理解しようとする関わりであり、「認知葛藤的」関わりとは教師と子どもが対等な他者として出会い、互いに異質な考えを主張し合い葛藤が生じることによって双方の認知構造に変化が生じるような関係である。



図1 教育的関わりにおける四類型（岡田，1993）

一方、心理的な意味での個別の関わりとはどういうものであろうか。たとえば、教育支援センターで将来への不安や集団への不満をこぼす子どもがいるとする。その時子どもがこぼした言葉や仕草をひとつひとつ丁寧に受け止めていくことで、心理的に子どもに寄り添って受容していくことが可能となる（岡田ら，2007）。この点においては教育的関わりを受容的・呼応的関わりと似ているところであろう。ただその聴き方は、話の理屈を聴くのではないし、「なんで」「どうするつもり」と聞くのではない。指導したり批判したり評価したりして訊くのではない。外側から客観的に聞くのではない。静かにじっと相手の話に耳を傾けているのだが、相手の言葉に内包されている事柄を生き生きと思い描き、その

話に登場してくる人それぞれのその状況での気持ちになるべく身を添わせてみる。そしてそんな風に話している目の前の子どもの気持ちにも寄り添ってみる (村瀬, 1996)。それから、遊びの相手をする時も決して指示したり誘ったりしないで、子どもの遊びの半歩遅れ気味にぴったりついて行く。子どもの言動を理解して、それを言葉にしていく。子どもが自由に表現し、肯定的否定的を問わず真実の感情を表現する自由を促進させ、防衛の減少が徐々に起こるような安全な心理的雰囲気を展開させる (Rogers, C., 1978)。

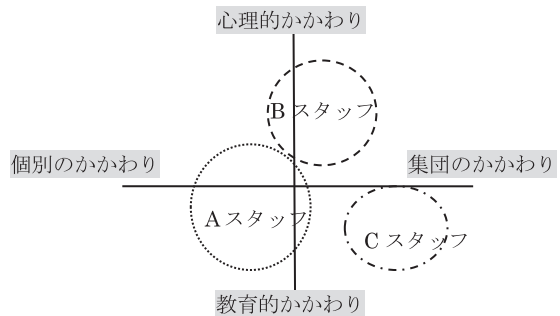


図2 スタッフのかかわりの視点

また、教育支援センターは、子どもに個別に関わる場所でもあると同時に、集団に関わる場でもある。

常にたくさんの児童生徒をみる学校の先生と、ひとりひとりの心の内を優先したい心理職とは見方が違うと述べる皆藤 (2005) は、その例えとして、「昼食時にひとり離れてぼつんとすみっこで食べている子が教育職は気になる。同じテーブルにつくように誘う。筆者らはその子のペースを見ながら、声をかけたり、付き添ったり、そのままにしたりする。集団に入れようとする働きかけがまちがっているわけではない。しかし私たちは個人の心のそのときの有り様をそのまま受けとめたい。その成長を焦らせたくない。ゆっくりとその子に合わせた対応をとっていききたい。学校では難しいそれが適応指導教室ではできる」と述べている。これについては、教育職、心理職に関わらず、集団という視点で子どもたちを見るスタッフと、個別という視点で子どもたちを見るスタッフが協働して子どもたちに関わっていると筆者は考える。

本間 (2001) は「教育支援センターでは、不登校によって孤立しがちな子どもたちの集団化を企図しながらも、支援の対象をあくまで個人に置く必要がある」としている。比較的少人数で構成される教育支援センターには、個人個人によりそった、細やかな関わりが期待されており、そこには面接やプレイセラピーといった1対1の心理療法が含まれているであろうし、全体での活動が集団療法的に機能する場面も考えられると岡田ら (2007) は述べている。角田 (2004) は教育支援センタースタッフへの面接調査の中で、「集団力動 (グループ・ダイナミクス) の重要性」を共通項としてあげている。その面接調査において教育支援センターのスタッフは「子どもは、子ども集団によって傷つきもするが、癒されるのもまた子ども集団においてである。大人との関わりはあくまできっかけにすぎず、大人との関係づくりから次第に子どもとの関係に移行し、子ども同士での関係になってい

く。こうしてできた子ども集団の中での相互作用による成長が適応指導教室における最大の効果である。ただし、エンカウンター・グループのファシリテーターのように、いつでも場の保障をするために大人がいる必要はある。ただ器だけを用意しているわけではない」と語っている。教育支援センターの一番の効果としてあげた人もいたほど、子どもが子どもの集団で活動することの意味は大きく、同じ子どもの集団で活動する場として「学校」も同じといえるが、最も違う点は自発性という点だと角田（2004）は指摘している。

このように教育支援センターには、個と集団というさまざまな側面があるため、ここでは特に精神分析的な視点から個と集団について触れていくこととする。

集団内における現象を集団力動として捉え、それを理論的に解明可能なものとして捉えようとした試みはFreud,S.の論文「集団心理学と自我の分析」（1921）をはじめとするといわれる。この論文の中でFreud,S.は、個人の自我理想が指導者あるいは集団に置き換えられ、それが集団のメンバー全員共通の理想、つまり集団自我理想になると述べている。その時、個人の集団への同一化が達せられ、集団凝集性が強められ、それによって個人の発達初期の自己愛も満たされるとした。しかしFreud,S.はあくまでも精神分析的知識によって集団の力動が把握可能なのではないかという可能性を提唱したのみであり、その後の研究者が集団と個との関連について多くの考察を重ねてきている。中でもBion,W.（1961）はその個人の精神分析手法を集団に応用することによって、集団それ自体（Group-as-a whole）の心性を基本仮定（basic assumption）という用語で表現している。

精神分析的集団精神療法には昔からいくつかの代表的な見方がある。そしてその見方によって実践されるセラピーは、セラピスト個人の経験に基づいたその場の直感によって行われている（高橋, 2006）。その見方とは、第1にあくまでも個人個人の延長としてみる個人中心の接近、第2に集団内個人同士の交流中心の接近、第3に個人個人を集団全体を背景にしてみる集団中心の接近、第4に個人と集団を一つのシステムとしてみる接近がそれぞれ発展し、Horwitz（1977）はそれぞれの接近方法を詳しく比較・検討している。山口ら（1985）は「（グループとはせんじつめて言えば、全部1対1の関係だという話に対し）そこが問題だと思う。個人の動きもあるが、グループ全体を一つの生きものとしてみることもできるようである」と述べる。集団を一つの生き物としてみるというのはどういうことであろうか。

そこで次に、集団力動の捉え方について詳しく述べていく。グループはその人数構成によって小グループ（1人～12人）、中グループ（20人～50人前後）、大グループ（70人～100人前後）に分かれる。教育支援センターに通室する子どもたちは、1教室あたり平均8.4人（大鐘, 2005）というので、ここでのグループは小グループと考えられるであろう。Bion,W.（1961）は小グループの研究を行い、個人とグループとの関係性を明らかにする

ための重要な視点を提唱しており、それは現在においても基本的な視点となっている（衣笠, 2006）。彼はクライン派の基本的な視点である早期発達論（妄想分裂ポジションと抑うつポジション）、部分対象関係と全体的対象関係、原始的防衛機制（分裂、投影性同一視など）などの素因論と対象関係論的視点に基づく精神分析を応用して、集団力動に関する多くの独創的な視点を提唱している（衣笠, 2006）。グループは、グループが定期的に会合を重ねていく中で、グループ全体の無意識が展開し始めると考え、それは基本的なグループ心性であり、人が出会えば自然に発生する心性（基本仮定 basic assumption）とされている。また Yalom, I. によれば、グループには第1ステージから第3ステージがあり、まず第1ステージにおいては、「自分の気持ちを正直に話すことが果たして安全なのか」という疑問や、「他の人はどのような態度をとってくるであろうか」といった互いに牽制し合うような動きと、グループのリーダーに依存する姿勢がみられる。第2ステージには、葛藤・支配・反抗といったことがみられる。そして第3ステージでは、互いに受容し合う雰囲気が生まれ、忍耐強くなり、批判的でなくなる。そしてグループのリーダーに対して、また他のグループメンバーに対して信頼感が強くなり、グループ全体の雰囲気がよくなっていくという。

問題のまとめ 教育支援センターが不登校対策として位置づけられ、その主な目標は学校復帰であるにもかかわらず、実際の主な効果は「居場所の提供」となっている。さらに、全国の教育支援センターはその規模もスタッフ構成も、そこで行っている活動や指導もさまざまである。また、児童生徒たちを「集団」として捉える視点や「個」として捉える視点、そして理念も不十分である。

そこで Bion, W. の理論を中心に、教育支援センターにおける児童生徒を集団として捉えながらも、その集団の無意識過程が「個」を通じて表現されるプロセスを分析しつつ、さらにスタッフがどのように「集団」としての児童生徒に関わり、同時に「個」としての児童生徒に関わろうとしているのかを探っていくこととする。

本研究では、子どもたちの社会的自立・学校復帰という目標のもと教育支援センタースタッフが子ども集団の中で個別対応をする際に、どのような意識でどのような実践をおこなっているのかについて具体的内容の検討をおこない、その援助効果について考察していく。

研究対象となった A 市適応指導教室の集団力動を心理の視点、中でも精神分析的集団精神療法の観点から考察し、また、A 市適応指導教室でのスタッフらの援助意識と具体的な実践について考察し、教育的関わりと心理的関わりの双方がどのように絡み合い、子どもたちに影響を及ぼしているのかについて検討をおこなう。そして、教育支援センターを集団力動（Group-as-a whole）として捉えることの有効性を検討したい。

この研究によって、引きこもっている不登校児童生徒が、公的な施設の一つである教育支援センターを利用し、児童生徒の社会的自立を支援して行ける機関として、教育支援センターが彼らの受け皿となる可能性を探りたい。

方法

筆者が2年間通ったA市適応指導教室のスタッフ全6名を対象に面接調査が実施された。面接協力者は、20代～60代の男女で構成されており、常勤が1名、他5名が非常勤で、勤続年数は初年度から6年目とさまざまであった。6名中4名は教員歴があり、心理職員は0名である。勤務日数は週2～5日で、子どもたちの通室時間中はずっと子どもたちと関わっている。

6名それぞれに対し、面接を第1回、第2回に分けて行った。面接調査では筆者自身が面接者となり、最初に東山（1976）を参考にしたドット法を使って各月の子どもたちの集団力動を描いてもらった。ドット法で各月の子どもたちの集団力動を描いてもらいながら、子どもたちの個別のプロセスや出来事を語ってもらった。子どもたちの集団力動と個別のプロセスを追う際、子どもたちの中でも特にH子（中3）を中心に面接者は話を聴いていった。なぜなら筆者はH子が常に子どもたちの集団化の中心におり、集団力動に大きく変化をもたらしているだろうことを観察し、H子を軸にして話を聴いていくことで周りの子どもたちの動きの変化も把握できるとともに、面接内容が本筋からはずれないであろうと考えたからである。できる限り面接者は語り手の自由な語りを促進するようにつとめた。そのため、面接された項目の順番は、面接協力者ごとに異なるが、以下の質問は必ず行った。子どもたちのプロセスや出来事において、(1) <その時スタッフはどのような言動をしたか？ / どのような対応をしたか？> (2) <どのようなことを意識して、そのような関わりをしたのか？> (3) <子どもがそのような言動をしたのは、どういうことだと考えるか？> を随時質問した。

結果と考察

研究Ⅰ：ドット図の作成 スタッフ6名中、ドット図を4月から11月まで全て描いたのは3名であった。うち2名は明確に整理された形で子どもたちの力動を描いた。

表 1-1 ドット図を描いた人数

全て描いた	描かなかった
3名	3名

表 1-2 図の明確さ

明確	曖昧
2名	4名

ドット法はグループの力動を

把握するために考えられた方法である。そのため、子どもたちの全体像を子ども同士の関わりという視点で描くことのできたスタッフは、子どもたちの集団力動をよく把握しているものと考えられる。さらに中でも明確に描いたスタッフにおいては、特に、子どもたちの相互交流や、集団の連続性を常に考慮して子どもたちに関わっていると推察される。一方、描かなかったスタッフにおいて、その要因は、個別の関わりという視点を重視して子どもと関わっているからだと考えられる。

ドット図と全体プロセスによるグループ力動 4月から11月までのA市適応指導教室グループは、Yalom,I.の言う第1ステージの牽制や依存、第2ステージの反抗や支配を行ったり来たりしていた。またBion,W. (1961)の視点からは、依存と闘争—逃避の世界をいったりきたりしながら、5月と11月にはペアリング文化が生まれているのではないかと推察された。子どもたちは、円滑な対人関係でいるために、自己を守るために、自分の苦痛で葛藤的な世界を否認するという形でその場に適応しようとしてつとめていると考えられる。

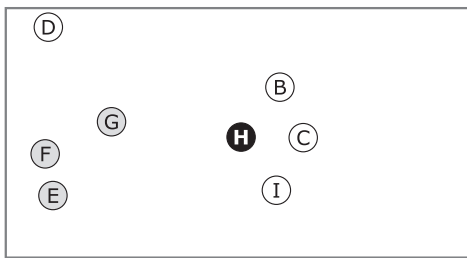


図3 6月の子どもたち

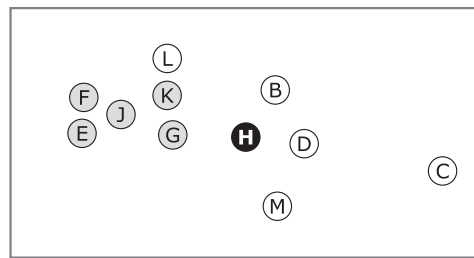


図4 11月の子どもたち

研究Ⅱ：個人からみる集団力動 面接調査と筆者による直接観察によってまとめられたH子の通室開始から12月までの個人のプロセスから集団力動を分析した。H子と筆者の初めての場面は、H子からの声かけで始まった。「先生名前なんていうの?」「先生こっち来て遊ぼう」とかわいらしい人懐っこさで、「幼児のように」筆者の腕を引っ張り、体ごと甘えてくる彼女がいた。女性スタッフに依存し、母親転移とも言うべき状態を示していたH子であった。一方、カードゲームでは常にカードを配ったり、昼食時にはお味噌汁をいつも彼女がよそっていた。世話をする母親的役割と、依存して全面的なケアを受けようとする傾向へのバレンシーを強く持っていたため、依存グループにおいてリーダーの役割を担うことがあったと考えられる。このようにH子は初め理想的な母子関係の世界への退行状態にあった。また、H子は他の子どもにも攻撃的な態度をとるようになる。闘争—逃避の心性の時に感受性の強いH子であることが推察された。H子の依存的で支配的で攻撃的な態度は続き、ついにH子は子ども集団から外れてしまう。この状態を見たスタッフはH

子が周辺化しないために、H子が中心にいられるような働きかけを行った。例えば、プリントの管理・配布をH子にお願いしたり、H子の要求に応じて遊びを行った。こうして欲求不満に満ちた世界はH子の中から分裂排除され、再びH子は依存文化に身を置くことになったと推察される。一時的な欲求不満は満たされ、H子は自己の陰性感情を否認し、H子の理想的な世界の中に生きていることになる。H子にとって、この時間が必要なときであるのかもしれないし、あるいは、H子の陰性感情を適切に扱っていくときであるのかもしれない。

グループが定期的に会合を重ねていく中で、グループ全体の無意識は展開し始める。メンバー各々は固有の影響を受け、固有の反応をしながらグループ全体と関わるようになる。そしてその時その心性に最も感受性の強い個人がグループの中でリーダーとなる(衣笠, 2006)。上述の通り、H子は通室以来この集団のリーダーを担うことが多くあった。リーダーは個人そのものの自己表現であるばかりでなく、グループの全体無意識を代表して表現する役割を担っている。よってH子の力動を理解することは、この集団の力動を理解することに通ずるものと考えられる。つまり、A市適応指導教室の子ども集団は、依存と闘争—逃避という自己理解に対する防衛的状況を繰り返していたと考えられる。他の状況に注意を取られたり退行状況に陥ったりして、自分の苦痛で葛藤的な世界を避けるような状況がここでは起きているのではないかと考えられた。つまり、Bion, W.のいう基本仮定グループ過程は生じていたが課題達成グループに発展するには至らなかったと考察される。ただし、このような世界を避けて子どもへの対応を行うことが悪いとか良いということではないことは留意しておきたい。なぜなら、その子どもにとって、課題を避ける時間が必要なときでもあるのかもしれないし、あるいは、否認していることにも気づかない時であるのかもしれない。子どもがどのような環境、成長段階、心理状態にいるか、またサポートする側の方針によって対応は変わってくるであろう。

研究Ⅲ：スタッフの援助意識と実際の関わり スタッフらは、A市適応指導教室（以下、A教室）は生身の人間と実際に触れ合い感情を表出すること、他者と関わり自分を客観視することにおいて重要で、それによって子どもが学習し成長できる場であると指摘している。常に「子どもたちのために、今何が必要なのか」という姿勢で子どもたちと関わり、最初の導入として、新しく通室してくる子どもには集団に身を置きながら個別に関わるということに心がけているようである。スタッフらが最も意識しているA教室の目標は、子どもたちの人間関係の回復であった。そして子どもたちが出来ることを見つけて増やし、自信を持たせて、A教室が子どもの居場所となることを心がけ実践していた。伊藤(2006)による各教室の第一の目的にある「対人関係の改善」、「自信・自尊感情の向上」、「居場所の提供」をA教室では目的としている。そしてその目標は達成されていることが観察され

た。また、A教室においても教育委員会が掲げている「学校復帰」という目的は意識されている。しかしその目的に合わせるのではなく子どもに合った関わりを行っていることをスタッフは強調している。ただし、学校に帰る子どもの人数によって教育支援センターの評価が決まるという現実があることに葛藤を抱いてもいるようだ。そして「学校へ戻すタイミング」については、「デリケートなこと」であり、スタッフは判断に難しい様子であった。この点に関して筆者は、学校のことについて子ども本人と普段から話をする機会を持ち、「子どもがどう思っているかを聞く」という姿勢で臨み、その子どもの反応によっては話し合ったりまた新たな見立てを行うことも一つなのではないかと考える。そして「学校との連携がうまくなされていない」ことは非常に重要な点であるだろう。「学校復帰」を目的として教育支援センターがあるにもかかわらず、このような実態があるのはなぜだろうか。子どもを支えるネットワーク、子どもを援助できる体制が様々な視点から作られているにもかかわらず、その機能性が発揮されていない現状があると推察する。

上記の目標を達成するためにスタッフらが意識して心がけている関わりの主なものは、一つは「子どもの興味のあること得意なことについて聴き、子どもの良さが発揮できるようにすること」であった。そうすることで他から認められ、自信がつくようになるとスタッフは考える。二つ目は、「子どもと一緒に遊び楽しみ、あくまでスタッフが自然体でいる」ように心がけていた。これは、岡田(1993)の教育的関わりにおける四類型のうち、受容的・呼応的かかわりを行っていると考えられる。三つ目は「“常にあなたのことを心配している。考えている”というメッセージを伝え安心してもらおう」ことを心がけていた。これによりスタッフまたA教室には自分のことを見て考えてくれる人がいる、自分はA教室に存在しているという意識を子どもが抱き、子どもにとってA教室が安心できる居場所として機能するのではないかと考える。四つ目は「活動力をあげるために体力をつける」ことを心がけ、五つ目は「子ども同士が関われるための橋渡しになる」こと、そして個別学習だけでなく1対少人数という小グループで学習をすると同時に、全員で一つの活動をするような働きかけを心がけていた。そして六つ目は、「子どもの得意でないことを意図的にやらせる」ようにし、新しいことに挑戦する前向きな姿勢を子どもが持てるように心がけていた。

そして、スタッフが挙げたA教室の関わりの良い点の1つは「融通性」であった。「個別の関わりができる」ことによって、子どもに目が届き、「一人ひとりに手をかけられる」ことが、学校とは違う教育支援センターの魅力の一つであろう。集団の中で個別に関わることができ、個別において集団に働きかけることができるのが、教育支援センターの良いところだと理解される。そして「個別カウンセリング」が子どものインテークという面でスタッフにとって助かっていると述べている。その他A教室における良い点は、「スタッ

フのバランスの良さ」が指摘された。スタッフの構成が多用ならばそれだけ子どもに対して多様な角度からアプローチすることができると考えられる。そしてスタッフの雰囲気、そのまま教室全体の雰囲気となり、子どもたちや他スタッフに影響することがある。よってスタッフは集団を対象化するのみならず、すでに自分も不可避にそこに含まれているという姿勢が必要であるのだろう（岡田ら、2007）。そして最後に「スタッフの連携」があげられた。アットホームな雰囲気の中、子どもの指導記録にスタッフ全員が目を通し、毎日子どもたちが帰宅した後子どもについての情報交換や一日を通して感じたこと考えたこと、子どもについての見立てなどを互いに話し合い、子どもについての共通理解を行っていた。

A教室は「ここがなかったら他に行くところがない」という子どもから聴かれるように、子どもたちにとって安心できる居場所となっていた。しかしA教室スタッフには、子どもの考え方を換えようとして、不安などのネガティブな感情を取り去るための声かけを中心におこなっており、子どもの理解をスタッフ側だけで「こうかもしれない」と考える特徴もみられた。スタッフなりの子ども理解を持って、子どもと直接対話して子どもの気持ちに触れ、子どもの抱えている問題の本質に触れるという働きかけがあまり行われていないことが推察された。

総合考察

研究Ⅰ・研究Ⅱにおいて、集団全体の変化とある子どもの変化を分析した結果、子どもたちはグループに対して不安を感じたり依存し合いながらも、A教室の集団は維持されていた。数人でグループを作ったり、仲たがいをしたり、スタッフに助けを求めたりする集団過程が生じており、その集団との関連で子どもの行動にも変化が認められた。しかし、集団の過程はBion,W. (1961) のいう基本仮定グループは生じていたが、課題達成グループに発展するには至らなかったことが考察された。

そして研究Ⅲでスタッフの意識と実践を分析した結果、A教室は、子どもたちの人間関係の回復を目標としているということが分かった。スタッフは新しく通室してくる子どもには集団で行う学習や運動を重視しながらも個別的な配慮を行い、そのスタッフの子どもとの個別の関わりが基盤にあるため、子どもたちは少しずつ人間関係を取り戻し、集団の中で他の子どもとの関わりを増やし、A教室が子どもたちにとって日常の中に存在する安心して居ることのできる居場所として機能していると推察され、スタッフの関わりがA教室の子どもたちに効果を得ていることが考察された。

スタッフらは実によく集団状況を理解し子どもたちを理解していた。しかし、その理解

について直接子どもと話したり、子どもの気持ちに触れたり、子どもの抱えている個人の苦痛や葛藤という問題の本質に触れるということはほとんど見られず、集団状況の理解や子ども理解が実践に活かされていないことが考察された。このことが、研究Ⅰ・Ⅱによって得られたA教室の集団が、課題達成グループに発展しなかったことの要因であると考えられる。スタッフによる集団や個人の気持ちに触れる介入を子どもたちが体験することで、子どもたちは心理発達の、より成長できる機会を得るのではないかと推察する。スタッフがいうように個人的にも集団としても「ここまでこの子どもを持っていく」とか「このようにしていく」という目標がA教室では定まっておらず、スタッフもその中で揺れながら関わっており、そこにスタッフの努力や苦悩が見られた。

そこで筆者は、このような集団力動の視点で子どもたちを理解していくことも、子どもたちが今どのような状態にあり、この先どのようなことを見立てることができるのか、子どもたちの援助における方針をたてる一つの指標となるのではないかと考える。よって、このグループでは何が起きているのかを理解するために、グループ全体の力動に影響を与えることが多いリーダー格のメンバー理解とグループ全体の力動 (Group-as-a whole) 理解を相補的に行っていくことが役に立つと考える。さらに、個々のメンバーの内的世界、メンバー間の相互関係、そして、グループ全体の力動を関連付けながら見立てをし、グループのプロセスを理解していくという視点が非常に有効であると考え、そこに教育支援センターという小グループがもつ可能性を見るのである。

さらに言えば、個と集団の双方の視点を持ちながら児童生徒と関わることは、学校における担任教師としても教育相談として生徒と関わる上でも有効であると考え。文部科学省は不登校に関する主な施策に、「教員のカウンセリング能力等の向上のため、専門的な研修を実施するとともに、教育職員免許法を改正し、教員養成課程における生徒指導、教育相談等に関する内容を充実」を挙げている。教員が教育的かかわりと心理的かかわりの双方の視点を持ちながら不登校児童生徒に関わることは重要である。その教員である担任教師が、クラス全体の集団力動を捉えつつ、児童生徒ひとりひとりの心の内を理解しようとして関わり続け適切に介入するならば、子どもたちの心は成長し、いずれ「社会的自立」へと向かうのではないかと考える。ただし、個の理解が得意なスタッフもいれば、集団の理解が得意なスタッフもいるであろう。担任教師や教育相談として生徒と関わる教員が個と集団の視点を持つまではよいが、その上で適切に理解し適切に介入しなければとすべてを担う必要はなく、学校または関連施設の資源をフルに活用できる柔軟さが必要ではないだろうか。つまり先にも述べたように「連携」が大切なのである。文部科学省は「学校、教育委員会、家庭、地域社会・関係機関等が互いに連携し、単なる「情報連携」にとどまらず「行動連携」が具体的に実効をあげるよう、一体となった取り組みを進める。」とし、「地

域や学校の実情に応じて、学級担任、その他の教員などがコーディネーター的な不登校担当教員との連携の下、日頃から教育支援センター（適応指導教室）や民間施設の指導員等との情報交換を行うなど、積極的な連携が必要、「学校、地域、家庭で密接な連携をとることが重要」とたびたび「連携」を強調している。

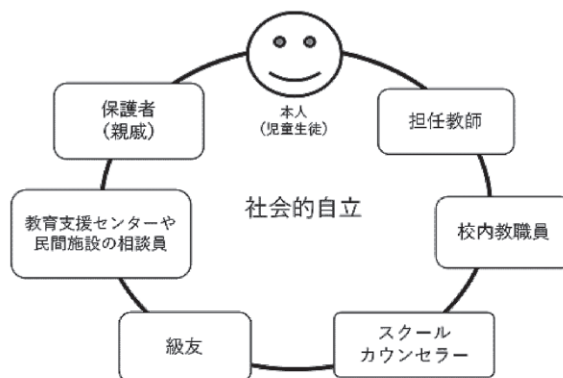


図5 社会的自立を促す連携

例えば、学校と教育支援センターの両方に通っている生徒がいるとして、両者の連携体制の不備によりどちらの機関も責任を持たなくなってしまうとか、必要な情報共有でさえも消極的な対応になってしまうなどということは、決してあってはならない。「連携」といっても、信頼関係の問題や個人情報の保護の観点等から考えると何をどこまで共有するかの難しさはあるだろう。しかし児童生徒に関わるすべての「大人」が、子どもたちの「社会的自立」「心理的自立」という共通の目標を見失わず関わるのであれば、必要な「連携」が自ずと見えてくるのではないかと考える。

【主な引用文献】

Bion, W. (1961) *Experiences in groups*. Tavistock, London.

カール・ロジャーズ著、畠瀬稔・畠瀬直子訳 (1978) *エンカウンター・グループ 人間信頼の原点を求めて* ダイアモンド社

土居健郎 (1999) 『甘え』理論と集団 集団精神療法ハンドブック 剛出版, pp56-64

東山紘久 (1976) エンカウンターグループにおける集団力動の研究—ドット法— 教育心理学研究, 18, pp716-717

樋口くみ子 (2012) 「教育支援センター（適応指導教室）」の四類型

本間友巳 (2001) 事例から見た適応指導教室の分析 京都教育大学教育実践研究紀要, 第1号, pp33-34

伊藤美奈子 (2006) 不登校の子の理解と援助 [1], 「不登校」との出会い—一人ひとりの子どもに寄り添う 児童心理 金子書房, 60 (5), pp553-558

- 伊藤美奈子 (2006) 不登校の子の理解と援助 [2], 不登校の子どもの気持ち 児童心理
金子書房, 60 (7), pp697-703
- 伊藤美奈子 (2006) 不登校の子の理解と援助 [3], 子どもを支える親の思い 児童心理
金子書房, 60 (8), pp841-847
- 伊藤美奈子 (2006) 不登校の子の理解と援助 [5], 専門機関と連携する—適応指導教室に
おける支援— 児童心理 金子書房, 60 (11), pp1129-1135
- 伊藤美奈子 (2006) 不登校の子の理解と援助 [6], 学校内での取り組み—支援の体制をつ
くる— 児童心理 金子書房, 60 (13), pp1273-1279
- 伊藤美奈子 (2003) 不登校児童生徒の保護者に対する調査報告書 文部科学省委託調査報
告書
- 伊藤美奈子 (2005) 「適応の場」に関する総合調査から見る現状と課題 不登校児童生徒
の「適応の場」に関する総合的研究 科学研究費補助報告書
- 皆藤靖子 (2005) 適応指導教室における取り組みの実際 臨床心理学, 第5巻, 第1号,
pp51-56
- 衣笠隆幸 (2006) 集団と個人との関係を探る—精神分析の視点から—FreudとBionを中
心に— 集団精神療法, Vol.22, No.1, pp24-30
- 古賀野卓 (1999) 適応指導教室が学校に問いかけるもの—津山市教育相談センター津山
塾を事例として— 美作女子大学美作女子短期大学紀要, 44, pp18-33
- 水越康吉 (2007) 不登校児童生徒のSOSを受け止めよう ぎょうせい
文部科学省 (2019) 学校基本調査
- 文部科学省 (2003) 今後の不登校への対応の在り方について (報告) 不登校問題に関す
る調査研究協力者会議
- 文部科学省 (2004) 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 (2002) 文部科学白書 平成13年度版財務省印刷局
- 文部科学省 (2004) 不登校問題に関する調査研究協力者会議
- 村瀬嘉代子 (1996) 子どもと教育 よみがえる親と子 不登校児とともに 岩波書店
- 尾形早織・青木真理 (2000) 適応指導教室の現状と展望—福島県下適応指導教室への調
査を中心に— 広島大学教育実践研究紀要, 38, pp93-101
- 岡田敬司 (1993) 関わりの教育学—教育役割くずし試論 ミネルヴァ書房
- 岡田康伸・河合俊雄・桑原知子 (2007) 心理臨床における個と集団 京大心理臨床シリー
ズ5, 創元社
- 小此木啓吾・北山修 (2002) 精神分析事典, pp83-84
- 大鐘啓伸 (2005) 適応指導教室に関する実態調査研究 心理臨床学研究, 第22巻, 第6号,

pp596-604

坂井亮一・三輪壽二（2005）不登校児童・生徒への支援方法論に関する一考察—適応指導教室における成長のプロセスを通して— 茨城大学教育実践研究, 24, pp267-277

総務庁行政監察局（1999）

高橋哲郎（2006）集団と個人の間を探る—精神分析の視点から— 集団精神療法, Vol.22, No.1, pp16-23

角田和也（2004）適応指導教室の現状と課題—適応指導教室指導員への面接調査から— 国立オリンピック記念青少年総合センター研究紀要, 第4号, pp1-15

山口隆・松原太郎（1985）ウォン教授の集団精神療法セミナー—グループ療法の始め方と続け方— 日本集団精神療法学会 星和書店

吉崎聡子（2005）適応指導教室指導員の援助意識について 弘前大学教育学部附属教育実践総合センター 研究員紀要, 第3号, pp77-83