

「学校不適応」児童・生徒に対する教育臨床心理学的対応 Ⅲ

—— 「適応指導教室」における「介入」課題の検討 ——

小沼尚巳*・勝村 操**・吉田昭久***

(1994年4月28日受理)

Educational Pshycho-therapeutical Approaches to Pupils with Adjustment Problems in School Ⅲ : Intervention at “The Support Systems for Pupils with Adjustment Problems in School”

Naomi KONUMA,* Misao KATSUMURA** and Teruhisa YOSHIDA***

キー・ワード：危機，「介入(intervention)」，自我機能，time perspective，「不登校」

「学校不適応」児童・生徒への「介入」には、各児童・生徒の「生きる」状況の把握が前提となる。現代社会では、児童・生徒における「自我の弱さ」の問題が顕著となり、彼らは広い time perspective を持てなくなっている。これらの課題は、青年期の成長課題との関連で特に肥大化する傾向を示す。心理的危機の状態像である「不登校」児童・生徒に対しては、自我機能の強化を図る視点を持つ適切な「介入」が課題となる。本研究においては、勝田市教育研究所「適応指導教室」における「介入」方略の効果と問題点に関して、自我機能の視点と危機介入理論の視点から整理し、今後の「介入」課題の検討を行う。

は じ め に

これまで、「不登校」への対応については来談者中心的カウンセリングによるものが主流をなし、特に神経症的登校拒否と呼ばれる「不登校」に対しては、登校刺激を与えないで本人に任せ、自主性の回復をねらいとする方法が主に行われてきたが、児童・生徒の人格や意識の変容を問題とするときに、効果的ではないことが指摘されている¹⁾。筆者らは「介入」を、児童・生徒が人間として

*勝田市教育研究所教育相談員（茨城大学大学院教育学研究科学校教育専攻）

勝田市教育研究所指導主事 *茨城大学教育学部教育臨床心理学研究室

「生きる」ことに「気づく」よう教師が援助していく働きかけのことであり、特に心理治療的「介入」とは、児童・生徒の実態を診断し適切と思われる援助を行い、その結果をさらに次の「介入」にフィードバックさせるという一連の過程を指すとした。そしてそこでは、「待ち」の姿勢ではなく児童・生徒の問題を発見し、積極的に相談関係にもっていく「迎え」の姿勢が必要であることを主張してきた²⁾。「介入」は「危機介入 (crisis intervention)」の理論を基盤としているが、これは共感的理解を前提とした上で、さらにその域にとどまらず積極的に対象者の「問題解決的思考」への支持を図ることであり、また、実存的自己の受容への援助を行うという点において、筆者らはいわゆるロジャース派の非指示的立場と対照的な考え方を提唱してきた³⁴⁾。

本研究では、勝田市教育研究所「適応指導教室」における「不登校」児童・生徒への「介入」方略の点検を通して、「学校不適応」児童・生徒に対する「介入」課題を検討する。

I 「危機介入 (crisis intervention)」の理論的背景

I-1 自我機能と危機

危機 (crisis) とは、個体の生存を脅かすような変化が環境に生じ、その変化に独自に対応しようとしても十分にできないという事態を指す⁵⁾。従って、事態そのものが問題となるのではなく、危機状況への個体の側の適応の様態が問題となってくる。

危機とは、G. カプランの言う問題解決の場、成長をもたらす場⁶⁾であり、E. H. エリクソンの主張する「前進か退行か、統合か遅滞かを決定する瞬間」⁷⁾と行うことができ、人間が外界へ適応を図る際の自我の発達にとって不可避の課題となる。従って個体が直面する危機を自分自身にとって役立つよう変え得るとすれば、この危機を個体の成長の契機となし得るよう、援助する側が積極的に「介入」することが重要となる。危機は、G. W. プロコップによれば⁸⁾、発達危機か偶発的危機かのいずれかのカテゴリーに入ることになる。前者は、人が生まれてから死に至るまで、普通の人々が人生途上で出会うさまざまな危機であり、例えば青年期における危機のように、当人が成熟していくためには必要であり、かつ、避けられない場合の多いものである。後者は、失業・結婚・病気・事故・転居・死亡・出産等、一見偶然生じたように見えながら、大抵の場合、各人の生涯にあってあらかじめ知り得るストレスと関連する。個人が生活する中で発生し人格統合を失うにいたる危機の殆どが、この後者のカテゴリーに入る。

さらにプロコップは、人格の統合性を失わせることのないように、多少とも発達危機の形を変えることが可能であり、また、偶発的危機は予測や変更できるものが多く、予防ができ、少なくともかなり手を加えることが可能であるとしている。結局のところ双方とも、個体が自己の成長への契機となし得るものである。

青年期は、自己関心の高まり、他者のまなざしへの過敏さ、自己の将来への関心等々が顕著になってくる⁹⁾時期であり、この時期にはエリクソンが「本質的な心理・社会的な相対的均衡を獲得する自我の社会的機能」¹⁰⁾というところの「自我同一性 (ego identity)」の形成が課題となり、このことが個々の青年にとって発達危機となる。ここで自我は自己の精神内界の葛藤を解決し、現実への適応を促進させる働きを持っている。青年期の発達課題には「自我の強さ (ego strength)」と対比

できる「自我の弱さ (ego weakness)」の克服の課題が密接に関連しており、「自我の強さ」が自我機能の健全さを示すことから「自我の弱さ」は危機の問題となる。筆者らは「自我の強さ」を、人間固有の欲求と社会的規範とを主体的に調和させる力を意味すると説明してきた (福田・吉田 1989, p.199)。アンナ・フロイトは『自我と防衛』(1990, p.173)の中で、思春期には心理的平衡が混乱し、自我が弱体化されると指摘している。青年はこうした時期において、自我の社会的機能である「自我同一性」形成の課題に向き合うことになる。

ロッターらは、エリクソンの心理・社会的発達理論を紹介する中で、青年期の特徴を次のように述べている。青年は、困難な競争場面や他者との親密な関係の確立等に自分に関わる際の同時的な圧力に耐えられず、初期の心理・社会的段階において経験された障害の結果としての潜在的弱点はその圧力によって顕在化しやすい¹¹⁾。従って青年期においては、特に発達危機や偶発的危機との関係で自我機能の不全や「自我同一性」の拡散の問題が生じてくることになる。

I-2 「介入」課題の前提となるtime perspectiveの位置づけ

自我発達の問題とtime perspectiveの問題とは、個体の内的世界の広がりという「人間として」の成長課題と密接に関連している。time perspectiveとは個人の内的世界における時間と空間の広がりと言うが、M. ロキーチはtime perspectiveに関して「開かれた心では相対的に広い時間展望を持ち、閉ざされた心では相対的に狭く、未来志向的な時間展望を持つ」¹²⁾と指摘しており、筆者らは、現代青年の持つ時間展望が狭量化してきていることを確認してきた¹³⁾¹⁴⁾¹⁵⁾。ここで言う「狭量化」とはロキーチのいうところの「Closed mind」と対応している。これは増野が「情報があっても視野の中に入っていない」と言う「トンネル現象」¹⁶⁾の概念化とも通底する。

人の生活空間における時間的次元のscopeは発達を通じて拡大し、年齢的成長とともに徐々に一層遠い心理学的過去や未来の出来事が現在の行動に影響するようになり、青年期は、time perspectiveの深刻な変化の時期に対応する。このことに関して筆者らは、青年期には一方において理想とする自分自身と、他方に「自我同一性」の獲得が課題となる現実 (Reality) の自分自身とを一致させるような仕方で、個々人のtime perspectiveをその内的世界において構造化することの必要性について指摘してきた¹⁷⁾¹⁸⁾。ここで、現代社会を生きる青年層のtime perspectiveを考える際には、その教育アスピレーションの程度や内容を位置づけることが必要となる。筆者らは、現代青年の多くが受験競争を前提とする「学歴社会」の中で上昇志向をいやおうなく持たされて来ており、しかも、知識体系の獲得を中心課題とする学校教育ではtime perspectiveを持つことが困難な状況に「生きて」いることを明確化してきた¹⁹⁾。このことを通して、「ひと」が「人間として」生きる際の重要な課題である、「もの」まで含む他者との共存を如何ように図るかを自己課題とすること²⁰⁾について、多くの現代青年は学習課題や習得課題になし得ない状況に「生きて」いることを問題としてきた。

青年期に現出する様々な問題には、加倉井も指摘するように「その根底に現代社会の病理性や共通した思春期課題を克服する道を包含している」²¹⁾ことを推量できる。現代の青年はこうした社会状況の中で「自我同一性」を形成しなければならず、自己のtime perspectiveを構造化する際の課題を背負わざるを得ない。このような現代社会状況を反映して現れてくる様々な形の「学校不適応」児童・生徒に対する「介入」課題を検討する際には、個々にとって課題となってくるtime perspectiveを充分考慮しなければならないであろう。

II 「不登校」現象の問題性

II-1 「危機」としての「不登校」

本研究においては「不登校」を危機としてとらえているが、その事由は次の通りである。

第一に、人格形成上不可欠な「人間関係性」習得の課題に個体として接近できないことである。平成6年総務庁青少年対策本部による意識調査²²⁾によれば、日本の青年の91.6%は「学校で」友人を得ると報告されており、これは筆者らが、現代社会における児童・生徒の「人間関係性」習得の機会が学校以外に見出せなくなってきたと主張してきたことを裏付けている。人格形成には人による支えや人とのかかわり合いといったことが不可欠の要件²³⁾であるが、「不登校」児童・生徒は人間関係が多様に展開する学校教育状況に参加していない。それ故に、「不登校」児童・生徒は人格形成上に不可欠な「人間関係性」習得の課題に接近することが少ない状況に「生きて」と言える。

第二に、青年期の成長課題であり、「自我同一性」確立の前提となる「集団同一性」獲得の機会が減少せざるを得ないことである。前述の通り、青年期は、「自我同一性」獲得の過程がその「心理・社会的危機」²⁴⁾となる時期であるが、家族成員との関係に発達に基盤を置く「自我同一性」を、家族を含めた「集団」に対する同一性である「集団同一性」形成の過程を通して、獲得していく時期でもある²⁵⁾。現代社会においては、青少年のいる世帯の内「核家族世帯」の占める割合が多く²⁶⁾家庭生活における人間関係が多様ではなくなっている。これに加えて、地域社会における人間関係の希薄化に伴い地域社会における子どもの遊び集団としての活動が解体してきており、多様な人間関係を持つことが可能な集団構成員としての体験や機会が激減している。さらには、離婚率の増加²⁷⁾などによる家族関係の変化から、「集団同一性」の基盤となる家族関係を持ち得ない児童・生徒が増加している。筆者らは、現代の学校教育においては児童・生徒にとって学級の占める心理的、社会的影響が大であることを主張してきた²⁸⁾。「不登校」児童・生徒は、学校における「集団」の構成員としての具体的な活動に参加できず、「集団同一性」獲得の課題に向き合う機会を持つことができないでいる。

第三に、発達危機に対する適切な他者からの「介入」を得る機会を逸し、病的状態へと移行する可能性を持つことである。山本は「crisisとcrisis interventionに関するモデル図」を提唱しており、そこでは、個人または集団の健康で調和のとれた平衡状態が病的状態にまで移行する過程についていくつかの段階を示している。そして、各段階において適切な「介入」が行われればその個人または集団は成長する方向へと進展し、適切な「介入」が行われなければ最終的には病的状態へと移行していくことを示している。ここで山本の言う「病的状態」とは「病的平衡状態」を指しており、これは「介入」を必要とする神経症の症状を発生させ、あるいは精神障害になることで、個体内部にある緊張と外部からの圧力との平衡を個体が保つ状態を言っている²⁹⁾。ここで「介入」を行うのは人であることが前提である。「不登校」児童・生徒が学校という時と場を持たないということは、学級や同学年の友人、あるいは学校内での異年齢や異性の友人とで形成する「集団」に参加できない、または、しないことを示している。従ってこのことは、同世代の仲間や、教師といった援助者となり得る人からの、発達上の危機に対する適切な「介入」の機会を逃し、最終的には病的状態へと移行する可能性を持つことになる。

Ⅱ-2 「不登校」児童・生徒に対する「介入（intervention）」の必要性

前述のように、「不登校」は心理的危機の状態像である。「不登校」児童・生徒は、人との直接的な関係を持つことが少なく、様々な人によって構成される「集団」に参加していない。このことは、time perspectiveが狭量化せざるを得ず、自分自身の感情や思いを受け止めたり自己の精神内部の動きを自ら表出することができず、さらには、社会生活の基盤となる他者との共存を体験的に図ることが困難となっている。この事態は、児童・生徒の自我機能の発達の問題と関連しており、当人が社会的に「生きる」際の課題にマイナス要因として働くことを予測させる。従って、「不登校」児童・生徒の状態像は当人の成長課題にとって危機の状態にあると言え、積極的な「介入」が必要となる。

「危機介入」は、危機的な状況においてこれまで処理してきた形では対処できなくなった対象に対して、新しい対処様式のレパートリーを獲得させるようにすることを目的としている³⁰⁾。ここでいう「対処様式」とは、危機状況への適切な対応様式を指し、「新しい対処様式の獲得」とは即ち、生活者としての経験や活動を個々の環境に適合させるように統合する能力である自我の拡大や再編成、あるいは「自我の弱さ」の克服を意図するものである。

ブロッコッパは、危機状況に対する反応について「いくつかのことが相ついで起きていく過程、あるいはそれが重複して起こっていくこともある過程」とし、図1に示すようなカプランの主張する危機の4段階を紹介している³¹⁾。

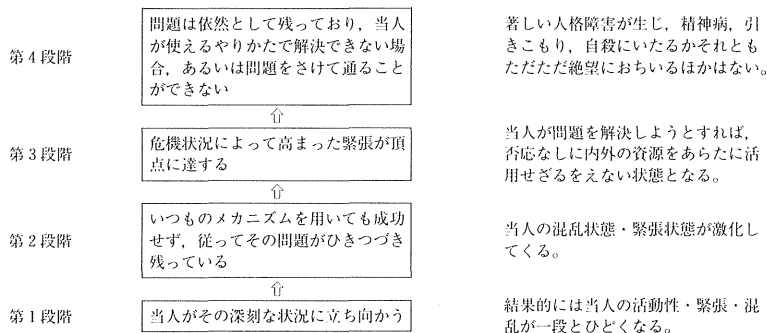


図1 G. カプランによる危機の4段階

ここでは、適切な「介入」が行われなかった場合の第4段階には著しい人格障害が生じることを示している。これら危機の4段階の過程において、「危機状態の人と周囲にいる重要な人びととの間に、感情のこもった実りある対人関係を築きあげようとする」³²⁾ような「介入」活動が効果をあげる方略として、ハウスマンとライオック（1967）は5つの基本概念を挙げている³³⁾。

第一は「即時性（immediacy）」である。これは、時を移さず直ちに処置を行うことである。当人にいち早く接するほど、人格低下を最小限にいとめて有効な解決が望め、人格機能を増進させることができるとする。

第二は、「接近性（proximity）」である。このことは、対象者の抱える問題の核心にできるだけ迫ることである。問題の起きた時や場面がわかっている場合、問題解決を図る際に時や場面が接近

していればしているほど解決の効果があがることになる。

第三は、「参加 (commitment)」で、これは危機にある人が、援助者と一緒になって問題解決に参加することである。「本人が自分の行為に責任を持ち、果たす役割に責任をもたなければならぬ為、本人側が意識的に参加することが最も重要である。」³⁴⁾とプロコップは主張する。

第四は、「連係 (concurrency)」であり、危機におちいっている対象者の生活時・空間内にいる重要な人びとと本人とを結びつけることを指す。「介入」においては、危機状態にある人をサポート・システム (support system) にかかわらせケア・システム (care system) にのせる人間関係を創造することを前提とする。ここではまず活用できる健康な人間および社会的資源を発見し、さらにはそれを活用させる援助的人間関係を創り上げることを重要な課題とする³⁵⁾。次に、援助者がプロコップの言う仲介者となり、対象者の生活世界に重要な位置を占める友人や家族に目を向けさせ、当人を取り巻く社会的ネットワークを創造することが課題となる。この課題を遂行できれば、援助者は危機的状況にある人の自我の機能低下を防ぎ回復の素地をつくることができるとする。

第五は、「期待 (expectancy)」である。これは援助者が結果を予測することであり、本人の潜在能力を推し量り、彼を取り巻く生活状況を把握して、治療過程の概要と問題をどの程度まで解決し得るかを見通すことを指す。「期待」の重要性は、力ある側としての援助者が、対象者の否定的な側面や消極的な側面よりも、肯定的、積極的な面を見出すことにより、援助効果や治療効果をより一層上げることである。

前述のように、「不登校」児童・生徒は危機的状況の中に「生きて」いるのであり、適切な「介入」が行われなければ、本人に著しい人格障害を生じさせる危険を孕んでいる。それ故に、この5つの概念に沿った適切な「介入」課題を立てることは重要な視座となる。

Ⅲ 勝田市教育研究所「適応指導教室」における「介入」方略の検討

Ⅲ-1 「介入」課題としての自我機能の諸視点

「不登校」児童・生徒の自我機能の低下を防ぎ、回復の素地を作るためには、前述の5つの概念に沿った適切な「介入」が必要となる。ここで言う適切な「介入」とは、山本に従えば危機状況にある個体または集団が一步成長する方向へと進展する対処様式として導入する「介入」を指し、³⁶⁾そこでは、生活者としての個々の児童・生徒の自我機能の強化を図る視点の導入が必要となる。本研究においては特に「人間関係性」、「自己表出性」、「集団参加性」、「自発性」、「愛他性」の5つの視点から研究を進めてきた³⁷⁾。この5視点を設定する理由はそれぞれ次の通りである。

第一に、「介入」においては本人をサポート・システムにかかわらせることが不可欠であるが、そこではサポートする側とされる側とが人間関係を持つということが前提条件であり、従って「人間関係性」習得が課題となる。

第二の視点の「自己表出性」とは、具体的には「児童・生徒が感じたこと、思ったこと、考えたことを自由に表現できるということ」³⁸⁾である。プロコップは「自己表出性」を強化する意図を持つ「介入」との関連から、危機が個体の人格形成に役立つ手段となり得る理由の一つを次のように挙げている。「介入」によって、危機状況にある者は自分の問題を「ことば」にあらわすことを学

び、「ことば」と行動双方を使って問題に取り組むことを学ぶ。このことが危機状況にある対象者に、「ことば」を使って問題を解決するやり方を試みる機会にし、その解決法を実際に問題状況に適用するのに先立たせて、他の人との話し合いのなかで試みることができるようにさせる³⁹⁾。このことから「介入」の際に「自己表出性」の習得課題を位置づけることは、危機状況にある児童・生徒の問題解決の援助にとって重要な視点となる。

第三に、「個人は集団の中で、集団活動を通して、人と人との交わりを通して、成長発達していく⁴⁰⁾と言われるように、個体の人格形成上集団への参加は不可欠である。とりわけ学童期においては依田が「学校・学級という集団生活が人格形成に大きな役割をもってくるようになる⁴¹⁾」と指摘するように、児童・生徒にとって「集団参加性」の習得は、将来、社会生活を営んでいく上で必要な課題となる。

第四には、「外部からの刺激によってひきおこされたものでなく、それ自身の力によって生ずる性質⁴²⁾としての「自発性」習得の視点である。梶田⁴³⁾は青年期における人格形成上の課題としての主体的統合機能の確立・強化の過程を挙げ、これを「両親や周囲等によって与えられてきた世界に埋没し依存していた状態から脱して自立をはかり、一個の人間として社会に主体的に参加していく過程」としている。「自発性」はこの「主体的な参加」と通底する概念と言え、一人の人間として「生きる」際の不可欠な課題となる。

第五は、筆者らがすでに指摘したように、自分の利益を離れ、自分以外の人々の利益や幸福自体を思量する積極的な行動である愛他的行動と、愛他的行動を生む基になる心情である愛他心とを総じていう「愛他性」⁴⁴⁾習得の視点である。愛他心を目覚めさせるのは、ある状況が愛他的行動を必要とするかどうかを的確に把握する認知の自我機能と、他人の経験している感情を認知し自分の経験としてその感情を体験する共感の自我機能であり、この認知と共感の自我機能を得ることは、吉田の言う「人間が共同で生活してゆく際の種々の場面において他者の思いや立場を受け止め、理解して行動出来る『知識』をもつこと⁴⁵⁾であり、人間にとっての成長課題である社会化に通底する。従って人格形成上の課題である「社会化の過程」⁴⁶⁾に「愛他性」の習得課題は不可欠の要件となる。

III-2 「介入」方略の効果と問題点

本研究においては、平成5年度勝田市教育研究所「適応指導教室」（通称「いちょう広場」以下「広場」と略記）における「介入」方略の効果と問題点を、それぞれ自我機能の5視点と（表1参照）、ハウスマンとライオックが提唱した「介入」活動が効果を上げるための5つの概念（表2参照）から整理した。

表1、表2ともに各事例への「介入」方略は、それぞれの事例に対応する特徴的な事項を記載した。経過に関しては、各事例の特に重要な行動変容を記入した。

表1の評定者評定欄では、平成5年度4月より平成6年度4月における「広場」児童・生徒の変容過程の総括的な評定結果を示し、表2同欄においては、「広場」児童・生徒への「介入」方略についての担当者自身による評定結果を示した。各評定は「いちょう広場」担当者3名が行った5段階評定〔一、干、土、+、++〕に依っている。

表2の「連係」欄には学級担任との電話連絡や、「広場」担当者の学校訪問以外の「介入」方略を記載した。

表1 自我機能の視点からみる「介入」方略の効果と問題点

事項 視点Case	「介入」方略	差違 点	評価者 評定	付随 事項
人 性 性	A 平均週1度自宅に電話をする。	返事のみ応答から、会話が成立するようになる。	↑ ー 干	担当者等と各事例との人間関係を持つことを意図する「介入」に対し、各事例同士の人間関係を持つことを意図する「介入」の効果がなかった。児童・生徒同士の間では話や活動が出来ない場合が生じた。 児童・生徒のみの空間を確保させ得ず、従って各児童・生徒自身による積極的な「人間関係性」習得の妨げとなった。 各事例と担当者との関係上、担当者の発言が多く、積極的に各事例に対する積極的な関与がなされることとなり、従って同世代の友人と人間関係を持つ場として自己の存在が強調され、結果的に同世代の友人による「人間関係性」習得の妨げとなった。 「広場」の児童・生徒とは話や活動ができるが、それ以外には人間関係が持てない事例が生じた。「広場」を含めたさらに広い生活空間における「人間関係性」習得への「介入」が弱かった。
	B パソコンのゲームに誘い、一緒にやる。	他生徒とゲームの話をし、皆で何かやりたいと言う。	↑ ↑ 土	
	C 面接を行い、今の気持ちを尋ねる。	一方的な話から、相手の話を聞いて話す。	↑ ↑ ↑	
	D オセロや将棋などのゲームに誘い、一緒にやる。	会話が成立し、自分から周囲に話しかけて活動に誘う。	↑ ↑ 土	
	E 積極的に話しかける。	活動に参加し、自分から周囲に話しかける。	↑ ↑ 土	
	F 平均週1度自宅に電話をする。	通所し、返事のみ応答から会話が成立する。	↑ ー 干	
	G 体を動かす活動に誘い、一緒にやる。	単語から文で話し、周囲に積極的に誘って活動する。	↑ ↑ ↑	
	H 平均2週間に1度自宅に電話をする。	通所し、友人や進路の話をします。	↑ ↑ 干	
	I アニメの話題で声をかけ、話をする。	相手の顔を見て応答し、自分から周囲の会話に入る。	↑ ↑ 干	
	J 手芸に誘い、一緒にやりながら話しかける。	周囲と積極的に話し、同じクラスの友人とも遊ぶ。	↑ ↑ ↑	
	K イラストの話題で声をかけ、話をする。	応答までの時間が短くなり、会話が成立する。	↑ ↑ 干	
	L 音楽や車の話題で声をかけ、話をする。	短い会話が長くなり、相手の話をきいて応答する。	↑ ↑ ↑	
	M イラストの話題で声をかけ、話をする。	短い会話が長くなり、周囲と積極的に話す。	↑ ↑ ↑	
目 二 表 性	A 平均週1度自宅に電話をし、アニメに関して尋ねる。	アニメの話だけでなく現在の自分の気持ちを話す。	↑ ー 干	喜びや楽しさといった感情表現に関しては、結果的には各事例とも表出の機会が多くなったが、喜びや怒りといった感情表現に関しては、表出の機会が多かった。それと同時に、喜びや怒りの表出が弱かったことが考えられ、「自己表現性」の弱い児童・生徒の増加が「介入」により生じた。 担当者との人間関係を持つことを意図する「介入」よりも強固な人間関係を持つことを意図する「介入」により強固な人間関係が築かれた。児童・生徒と関係性を持つことができたが、他の児童・生徒との関係では表出されなかった事例が生じた。「自己表現性」の強化を同世代の友人に広げさせる「介入」が不足していた。 「広場」では見られた表出が、学校や家庭においては見られなかった事例が生じた。「広場」における「自己表現性」の強化をさらに広げさせることを意図する「介入」が弱かった。
	B B男の提案するゲームを積極的に取り入れ、一緒にやる。	声が大きくなり笑顔が増える。自分の気持ちを話す。	↑ 土 干	
	C 周囲の人からいざり場を近況を尋ね、話をする。	大笑いしたり怒りたり泣いたりし、歌や踊りを見せる。	↑ ↑ ↑	
	D C男の提案するゲームを積極的に取り入れ、一緒にやる。	声が大きくなり笑顔が増える。自分の意見を言う。	↑ ↑ ↑	
	E 一緒に好きなイラストなどを一緒にやりながら話をする。	笑顔が増え、自分から考えや思いを言葉にする。	↑ 土 干	
	F 平均週1度自宅に電話をし、近況を尋ねる。	返事のみ応答から外出した事や自分の近況を話す。	↑ 干 干	
	G 活動と一緒にやり広場不参加時は自宅に電話をする。	気持ちや思いを日記に書き電話で自分の考えを話す。	↑ ↑ ↑	
	H 平均2週間に1度自宅に電話をし、近況を尋ねる。	返事のみ応答から、卒業式の出席や進路に関する考えを話す。	↓ ↑ ↓	
	I イラストをかいてくれるよう依頼し、広場に飾る。	表情表が出、自分の感情を言葉にする。	↑ ↑ 土	
	J 活動を一緒にしながら近況を尋ねる。	声が大きくなり大笑いすることが増え、自分の悩みなどを話す。	↑ ↑ ↑	
	K K子のようなイラストなどを一緒にやりながら話をする。	笑顔が増え、友人や親との出来事等を話す。	↑ ↑ 干	
	L 面接を行い、I男自身に関する話を尋ねる。	思いや考えを話し、G男やI男には感情を表現する。	↑ ↑ ↑	
	M イラストをかいてくれるよう依頼し、広場に飾る。	自分の思いや考えを話し大笑いしたり怒ったりする。	↑ ↑ ↑	
目 三 参 性	A 平均週1度自宅に電話をする。	一人で家にいるのは、つまらないと言う。登校。	干 ー 干	集団のダイナミズムを積極的に利用した活動をなす得なかった為、集団による活動を単なるゲームや遊びに終わらせてしまった。 集団での活動を通じた、学年の異なる児童・生徒間での人間関係の強化は、児童・生徒間の「介入」により生じた。児童・生徒間での人間関係の強化は、児童・生徒間の「介入」により生じた。児童・生徒間での人間関係の強化は、児童・生徒間の「介入」により生じた。 「広場」における「集団参加性」の強化をさらに広げさせることを意図する「介入」が弱かった。 「広場」における「集団参加性」の強化をさらに広げさせることを意図する「介入」が弱かった。
	B パソコン室から広場に誘いB男の提案するゲームを取り入れる。	みんなで何かやりたいと言う。	↑ ー 干	
	C 広場でのゲームに誘い、一緒にやる。	友達に友達かと言う。登校継続。	↑ 土 干	
	D 広場不参加時は電話をし広場では集団で積極的に誘う。	友達に誘われても聞かないで話さなくなったと言う。部分継続。	↑ 土 干	
	E 集団でのゲームに積極的に誘う。	自分から周囲に声をかけて話す。登校継続。	↑ ↑ 土	
	F 平均週1度自宅に電話をする。	「いちょう広場」へ参加し、周囲と一緒に活動する。	↑ 干 干	
	G 活動の企画を依頼する。	みんなのできる活動を企画し、周囲に声をかけて行う。部分継続。	↑ ↑ 土	
	H 平均2週間に1度自宅に電話をする。	研究所に学校の友人を連れて顔を出す。登校。	干 干 干	
	I 集団でのゲームに積極的に誘う。	みんなのいる方へ寄ってきて一緒に活動する。登校継続。	↑ ↑ 土	
	J 集団での活動に積極的に誘う。	自分から周囲に話す。学校の友人と遊ぶ。登校継続。	↑ ↑ 土	
	K イラストをかいてくれるよう依頼する。	C子と一緒に活動する。部分登校。	干 干 干	
	L 活動の企画を依頼する。	集団での活動を企画し、周囲と一緒に行う。登校継続。	↑ ↑ ↑	
	M 活動の企画を依頼する。	活動の企画の際には中心になる。登校継続。	↑ ↑ ↑	
目 四 参 性	A 平均週1度自宅に電話をし、近況を尋ねる。	自分から卒業式には出ると言う。	干 干 干	初め、活動の企画を全て児童・生徒に任せ、準備の負担を担って担当者が無言で準備していった。その「広場」を「広場」にするという目的を達成し、児童・生徒自身が、児童・生徒の「愛他性」習得の機会となり得た。 表面的な「自発性」の強化を求めず、結果的には「介入」ではなく、強制的なかわりが多くなった。 進路時期の若い児童・生徒に対してもっと早く通所することを促し、時刻の早い遅いにかかわらず自ら通所することの重要性を見落としていた。
	B ゲームや作業と一緒にやり、積極的に話しかける。	「ねえねえ、～やろうよ」と自分から周囲に活動に誘う。	↑ ↑ 土	
	C C子の提案する活動を積極的に取り入れる。	「今日は～をやろうと思う」と自分の行動を決める。	↑ ↑ ↑	
	D D男と一緒に活動の企画を行う。	自分から企画して活動することが増える。	↑ ↑ 干	
	E 一緒に活動し、他の児童・生徒とE男の共通の話題で話をする。	自分から周囲に声をかけて話す。	↑ ↑ 土	
	F 平均週1度自宅に電話をし、広場の行事や計画を伝える。	自転車通所を始め、所外活動前日は買い物に行き、準備をする。	干 干 干	
	G 活動の企画を依頼する。	自分から色々な活動を企画し、家庭教師を頼みたいと言う。	↑ 土 土	
	H 平均2週間に1度自宅に電話をし、近況を尋ねる。	自分でバイトを探したり、進路に関する情報収集を行う。	↑ 干 干	
	I イラストをかいてくれるよう依頼する。	自分からイラストなどを持ってきて周囲に見せ、話をする。	↑ 干 土	
	J 一緒に活動し、他の児童・生徒とI男の共通の話題で話をする。	悩みの相談のりり自分で作った菓子や手芸品を持って行く。	↑ ↑ ↑	
	K C子を含めた集団での活動に誘う。	自分からC子に「遊びに行ってもいい?」と尋ねる。	干 干 干	
	L G男やI男と一緒に活動の企画するよう依頼する。	「～やらない?」と活動を提案する。	干 ↑ ↑	
	M イラストをかいてくれるよう依頼する。	企画の中心になり、イラストの他学習ノートを持参して見せる。	↑ ↑ 干	
目 五 参 性	A 平均週1度自宅に電話をする。	一人で家にいるのは、つまらないと言う。	干 干 干	担当者自身が自分を省みること不足しており各事例の思いや立場を受け止めることが十分にできなかった。その「広場」を「広場」にするという目的を達成し、児童・生徒自身が、児童・生徒の「愛他性」習得の機会となり得た。 人的なならず、物も含めた「愛他性」習得の機会となり得た。児童・生徒自身が、児童・生徒の「愛他性」習得の機会となり得た。 「介入」は「介入」ではなく、強制的なかわりが多かった。
	B D男と一緒に活動に誘う。	「D君来てないの?」と言う。	↑ 土 干	
	C 別の話をしてる時に話しかけてくれる場合、違う話と言う。	相手の話をきいて、会話をします。	↑ ー 干	
	D 協力が仕事のために一人でゲームやっていると嫌われちゃうよと言う。	一人でパソコンゲームをしなくなり、周囲と一緒に活動する。	↑ 干 干	
	E 集団での活動に積極的に誘って一緒にやり声をかけて話をする。	学校の友人と遊ぶ。	↑ 干 干	
	F 平均週1度自宅に電話をする。	「いちょう広場」へ参加する。	干 ー 干	
	G 活動の企画を依頼する。	I男やM男と、みんなのできる活動を企画し、周囲を誘う。	↑ 干 干	
	H 平均2週間に1度自宅に電話をする。	友人と遊ぶようになった話をする。	干 ー 干	
	I 集団での活動に積極的に誘って一緒にやり声をかけて話をする。	周囲との会話では聞き返したり、自分の思いを表現する。	土 干 干	
	J 他の生徒の悩みに対する意見を尋ねる。	他の生徒の悩みをきいて、「こうしたら?」とアドバイスする。	↑ ↑ 干	
	K C子を含めた集団での活動に誘う。	C子と一緒に活動し、C子の勉強をたたりする。	干 干 干	
	L 他の生徒の悩みに対するI男の意見を尋ねる。	他の生徒の悩みを「～なんじゃないの?」とアドバイスする。	↑ ↑ 干	
	M 他の生徒の悩みに積極的に誘う。	他の生徒に「こうしたらいいと思うけどな」とアドバイスする。	↑ ↑ 干	

※「集団参加性」欄における「部分登校」、「部分継続」、「登校」、「登校継続」の意味は以下の通りである。登校：全日登校をする。登校継続：全日登校を継続する。部分登校：全日登校の一部登校をする。部分継続：部分登校を継続している。

小沼ほか：学校不適應児童・生徒に対する対応方略 Ⅲ

表2 「危機介入」理論からみる「介入」方略の効果と問題点

事項 状況	「介入」方略	経過	効果	評定者 評定	目付 取扱い	
10月	A	平均週1度自宅に電話をし、A男の好きなアニメやテレビ番組の話をする。	電話で選書のみの応答から、会話が成立する。	↑	-	各事例が通所して直感的なかわりを持ってよくなるまでの「介入」を積極的にし得なかった。
	B	B男の好きなパソコンゲームを「研究室にやりにおいで」といい、一緒にゲームをやる。	断続的な通所を開始し継続的な通所を続け、再び通所しなくなる。	↑	↑	
	C	面接を行い、現在の気持ち等を尋ねる。	継続して通所し、中学校での友人や教師との出来事を話す。	↑	↑	
	D	通所のない頃は保護者にのみ保護者会の連絡をし、通所開始後はゲームに誘い一緒にやる。	継続して通所を開始し、家族の話や休日の様子などを話す。	↑	↑	
	E	ゲームに誘い、一緒にやりながら積極的に話しかける。	継続して通所し、E男の方から担当者や周囲に話しかける。	↑	↑	通所開始後の個人面談の予定がずれ、事件に対する積極的な介入が期待通りに行われていなかった。
	F	平均週1度自宅に電話をし、F男が興味を持って話している話題を話したり、近況を尋ねる。	電話口では選書のみの応答から外出したなどの話をし、通所を開始する。	↑	-	
	G	通所しない日は電話連絡や家庭訪問をする。通所時はG男の好きなゲームを一緒にやる。	断続的な通所より継続した通所回数が増え、電話で自分の気持ちや思いを話す。	↑	↑	
	H	平均2週間に1度自宅に電話をし、近況を尋ね、現在の気持ちを持っていることを尋ねる。	近況には選書程度の必要をし、興味あることに関しては選書の話をする。	↑	↑	
	I	J男の好きなイラストの話題で話しかけ、イラストをかいてきてほしいと依頼する。	継続して通所し、首を掻かずに頻りに度から選書による必要をする。	↑	↑	
	J	積極的にかきつけてJ子の興味のあることを尋ね、好きなと答える手紙と一緒にやる。	継続して通所し、選書のみの応答からJ子から担当者や周囲に話しかける。	↑	↑	
11月	K	通所しない時は電話連絡で近況を尋ね「面白いよ」と話し、通所時はイラストを一緒にかく。	電話口には必ず出て、積極的に通所をし会話では必要までの時間が短くなる。	↑	↑	
	L	通所しない時は電話連絡し通所時はJ男のよく知っている音楽や車の話題で声をかけ話をする。	継続して通所し、短い会話が続く。	↑	↑	
	M	通所しない時は時々電話連絡し通所時はM男の好きなイラストの話題で声をかけ話をする。	断続的な通所から継続した通所が増え、会話が長くなり周囲と積極的にかきつける。	↑	↑	
	A	平均週1度自宅に電話をし、近況を尋ねる。	休日には外出できる平日ではできない為休みが楽しみとなる。	↑	-	担当者自身が各事例の状況に不足し、特に生活状況の把握を前向きな「介入」の材料に十分にしていなかった。
	B	面接に際してB男が「いい」と言うのほどな気持ちなことを尋ねる。	一度転校して再度元の学校に戻ったことのない理由を話したり、話す。	↑	↑	個人面談の機会が減少し、特に生活状況の把握を前向きな「介入」の材料に十分にしていなかった。
	C	面接を行い友人や教師との関係について話しかける。	友人や先生を「のど」とばかり言わなくなり「皆が愛わった」と言う。	↑	↑	担当者自身が各事例の状況に不足し、特に生活状況の把握を前向きな「介入」の材料に十分にしていなかった。
	D	面接や活動中の会話で、D男の成長や現在の生活状況について尋ねる。	自分から家庭での様子や、現在の学校に関する思いや考えを話す。	↑	↑	
	E	会議の中で、どのような経過で「いちよう広場」に来ることになったかを尋ねる。	幼い頃から中学校の自分に起こった出来事を話し、現在の気持ちや考えを話す。	↑	↑	
	F	通所開始後、校外活動の観察物に乗りながら学校に行かないで済ませる。	「だって、みんな他のことと違って出来たもん」と話す。	↑	↑	個人面談の機会が減少し、特に生活状況の把握を前向きな「介入」の材料に十分にしていなかった。
	G	広場不参加時は電話で近況を尋ね通所時一人に接する時は「良いかな」と言って話しかける。	勉強や運動等自信のなさを話したり、現在思うことや考えていることを話す。	↑	↑	
12月	H	平均2週間に1度自宅に電話をし、通所や卒業式への出席についての気持ち等を尋ねる。	選書のみの応答から、自分の思いや考えを話す。	↑	↑	担当者自身が各事例の状況に不足し、特に生活状況の把握を前向きな「介入」の材料に十分にしていなかった。
	I	これまでのJ男のまわりの出来事をきかせてよ、と話しかける。	通所の出来事について人に言ったことのない現在の自分の気持ちや考えを話す。	↑	↑	
	J	宿泊学習や校外活動の際にJ子の友人や家族との出来事を尋ねる。	友人や教師や親戚に対する不満や現在の悩みを話し始め、次第に笑いとぼす。	↑	↑	担当者自身が各事例の状況に不足し、特に生活状況の把握を前向きな「介入」の材料に十分にしていなかった。
	K	面接を行い、どのような経過で「いちよう広場」に来ることになったかを尋ねる。	友人との出来事やそれに対する自分の気持ちや思い、考えを話す。	↑	↑	
	L	近況時に学校や友人関係の話題でグループによる話し合いを進める。	自分の気持ちや思い、考えを述べ結局は自分の気持ちになれないのか、と話す。	↑	↑	
	M	面接を行い、学校関係や友人関係についての近況と現在の気持ちや思い、考えを尋ねる。	友人や担任との関係に関する自分の感じていることや思い、考えを話す。	↑	↑	
	A	自宅に電話をし、卒業式への出席についての考えを尋ねる。	「もうね... 出ようと思ってる。」と話す。	↑	↑	各事例が通所して直感的なかわりを持ってよくなるまでの「介入」を積極的にし得なかった。
	B	B男の重要な活動や積極的に関与する。	B男から担当者や周囲に声をかけて話をする。	↑	↑	
	C	友人や教師との関係についてC子と話しかける。	自分「いちよう広場」終了生とすることを決め、継続して登校を始める。	↑	↑	
	D	「いちよう広場」終わってから遊びに行ったら？と声をかける。	自分から「いちよう広場」の友人に声をかけ、遊びに行く。	↑	↑	
1月	E	部分登校に協力すると話し、車で学校の駐車場まで一緒に行く。	「今日一緒に行くかな」と言い一人で遊びに入り新年から登校を開始する。	↑	↑	担当者自身が各事例の状況に不足し、特に生活状況の把握を前向きな「介入」の材料に十分にしていなかった。
	F	平均週1度自宅に電話をする。	「いちよう広場」へ参加する。	↑	↑	
	G	広場不参加時には電話連絡を入れたら、家庭訪問に来て話をする。	現在の考えや思いを話し、今後について尋ねたりする。	↑	↑	担当者自身が各事例の状況に不足し、特に生活状況の把握を前向きな「介入」の材料に十分にしていなかった。
	H	平均2週間に1度自宅に電話をし、連絡に関する担任との連絡などについて話しをする。	履歴書の書き方や担任との連絡の必要を尋ねたりする。	↑	↑	
	I	進路等に際して困っていることはないかどうかを尋ねる。	担任との連絡に関する話しをし、現在迷っていることを話す。	↑	↑	
	J	各事例の少ない時に「どうしたの？」と声をかける。	自分から友人や担任や家族との関係を話し、進路に関する資料を持つてくる。	↑	↑	担当者自身が各事例の状況に不足し、特に生活状況の把握を前向きな「介入」の材料に十分にしていなかった。
	K	広場不参加が続く時は電話連絡をし、近況を尋ねる。	担任と家庭で触れ合っている話やイラストをかいて通所している話をする。	↑	↑	
	L	顔色の悪い時に「最近、どう？」と声をかける。	舟の回りの出来事と、それに関する自分の感じていることや思いを自分から話す。	↑	↑	
	M	通所時刻が遅くなった時や声の小さい時に「元気ないけど、どうしたの？」と声をかける。	登校や活動に際して自分から担当者や周囲に話しかける。	↑	↑	
	A	毎回通所業務所に電話をし、連絡に関する担任との連絡などについて話しをする。	メンタルフレンドを本人が承認し、かわかる。	↑	-	通所の目的や「いちよう広場」の児童・生徒の範囲とどう、学年や担任との友人との関係の友人と話し得ることとなった。
2月	B	D男とのゲームに誘い2人共通の話題で話しかけ、福祉事務所に活動の様子を電話連絡する。	D男が午前中で帰るB男をひきまき、在学期間が経びる。	↑	-	
	C	K子の電話番号を教える。2人が一緒に活動できる時間を設定する。	K子と買い物に行ったら一緒に活動をした、アイドルの話をする。	↑	↑	
	D	B男と共通の話題で2人に話しかけ、同僚のC子やG男の登校の順、一緒に行くかと誘う。	週日に積極的に声をかけるようになり、C子と一緒に部分登校を開始する。	↑	↑	
	E	同学年のD男やC子と一緒に活動に誘い同僚のJ子やM男の登校の際、一緒に行くかと誘う。	女子だけでなく男子にも話しかけ、新年では同僚の友人と遊ぶ。	↑	↑	
	F	来校時母親と3人で車の話題で話し、通所時はJ男と共通のファミコンの話題で話しかける。	自転車を通所を開始し、活動への誘いを断らない場面が出る。	↑	↑	担任との連絡を十分に「介入」し、担任や周囲との関係を築く「介入」をなし得なかった。
	G	L男やM男と一緒に、グループの中心になって企画や実行をするよう依頼する。	L男やM男と一緒に活動の中心になり特にM男は思いや考えを話し合う。	↑	↑	
	H	平均2週間に1度程度自宅に電話をし、友達と連絡を取っているかどうかを尋ねる。	バイトを探したり、進路の情報収集を友人と一緒にやる。	↑	↑	
	I	同学年のL男やM男と共通の話題で話しかけ、一緒に活動に積極的に誘う。	級友と時々遊びや友人の集まりに参加し、進学先で友人ができた話す。	↑	↑	保護者との連絡を十分に「介入」し、担任や周囲との関係を築く「介入」をなし得なかった。
	J	同学年のL男やM男と一緒に、グループの中心になって企画や実行をするよう依頼する。	級友と電話したり休日遊んだりし、進学先では「何もかも」友人ができる。	↑	↑	
	3月	K	C子と共通に好きなアイドルの話題等で話しかけ、C子と一緒に活動に誘う。	C子と一緒に買い物に行き、自分から「遊びに行ってもいい？」と言う。	↑	↑
L		G男やM男と一緒に、グループの中心になって企画や実行をするよう依頼する。	広場以外でもG男との交流が増え、お互いの考えや思いを話し合う。	↑	↑	
M		L男やG男と一緒に、グループの中心になって企画や実行をするよう依頼する。	活動では積極的に役割を担い、広場終了後通所し進学先での友人の話をする。	↑	↑	
A		電話でアニメの話題など「こんな状況知ってる、他の人にも話してほしいな」と声をかける。	一人で家にはいるのは、つまらないと言う。	↑	↑	個別に関する情報不足とそこから「介入」の材料の不足から「期待」が一時的な感情によるものになる可能性があることが多くなりがちであった。
B		断続的な通所時の時「B君来ないよつまらないよ」と話す。	断続的な通所を開始し継続的な通所を続け、再び通所しなくなる。	↑	-	
C		「学校の友達を仕事にしたら？」と話す。	広場と学校とのどちらを優先かに迷わなくなり、終了になる決心をする。	↑	↑	
D		D男が周囲に積極的に声をかけていることを「頼もしい」と話す。	「友達に会っても話さないで話さなくなった」と言う。	↑	↑	
E		「こんな面白い話、学校の友達にもしたら？」と話す。	学校の友人と遊ぶ。	↑	↑	
F		平均週1度電話し本をよく読む男に「よく読んでんだね」と話し広場でも本を読む。	「いちよう広場」へ参加する。	↑	↑	
G		G君は読書力があるね」と日記に書いてたり、話したりする。	日記の文章量が増え、会話が長くなり自分の考えや思いを話すことが増える。	↑	↑	
4月	H	平均2週間に1度自宅に電話をし、J男の希望の進路に関する新聞記事や本の話題で話をする。	友人と通所して進路や登校に関する思いを話し卒業後進路で連絡決定を話す。	↑	↑	
	I	進学先は早に行けるかと話し、J男の希望の進路に関する新聞記事や本の話題で話をする。	担任に進学先を自分の目で見てみたいと話し進学先では継続した登校を続ける。	↑	↑	
	J	J子ならちゃんと友達ができるんじゃないかと話す。	自分に自信が持てるようになったと喜び級友と進学先で友人ができる。	↑	↑	
	K	K子って色々な本を持っておもしろいね」と話す。	卒業後進学先には行かず、家にいる。	↑	↑	
	L	L君、よくやっていると誇りや」と話す。	どうせ最後の事しかやらないと言いおもしろい進学先で登校を続ける。	↑	↑	
	M	M君がしっかりグループを引っ張ってくれてるよ」と話す。	修了後通所し、進学先で希望などを先売ってやっていると話す。	↑	↑	

Ⅳ 「適応指導教室」における「学校不適応」児童・生徒に対する「介入」課題

Ⅳ-1 実践的「介入」課題の視座

本研究においては、次の視座に基づいて実践的「介入」課題を設定する。

1. 児童・生徒に対する課題

a) 自我機能の再編・強化への集団心理臨床的な実践計画の策定

筆者らは、青年期における集団による活動の重要性を指摘してきた⁴⁷⁾。このことについて筆者らと同様、A. J. リモッカーはその著書の中で構成的グループワークについて、「活動が物事への新しい、より適切な対応方法や、自分自身あるいは状況への自分の反応を知ること、あるいは他の人々について知ることなどの学習経験を提供する」⁴⁸⁾と主張している。従って新しい対処様式のレパートリーを獲得させることを目的とする「介入」では、構成的グループワークの視点を持つゲームの設定は重要である。

b) 集団宿泊学習等による人間関係深化の試み

集団への参加が青年期の児童・生徒にとって重要な課題となることは前述したが、特に集団宿泊訓練などは作業や生活を共有することから、「人間関係性」、「集団参加性」の強化には絶好の機会となる。

c) 個別面接の設定

集団における「自己表出性」の弱い児童・生徒に対する「接近性」の課題は、集団でのゲームやスポーツ、制作、作業などの活動の中だけではなし得ない。従って、自分の問題を「ことば」に表し、「ことば」を使用する水準においても援助者と問題解決を図ることが可能となるようにするために、「自己表出性」の強化を図る「介入」課題として個別面接を設定する。

2. 保護者に対する課題

a) 事例に対する理解

児童・生徒が家で過ごす時間は相当に長いので、保護者と事例との「連係」や保護者自身が事例に対して積極的な側面をみる「期待」を意図することは、適切な「介入」には必要課題である。さらには保護者に対して、わが子だけではなく、他の同じ「不登校」の児童・生徒に対する理解を図るための「介入」として、保護者会の設定や来談への勧誘が必要となる。

b) 保護者同士の「人間関係性」拡張の試み

「不登校」児童・生徒を持つ保護者は、孤立していると感じていることが多い。保護者会は同じ悩みを持つ者同士の関係を利用した人間関係の拡張の機会となり得る。孤立しているという思いを軽減させ、保護者自身の安定が図れば、「不登校」児童・生徒に対する援助者の一人として、保護者をケア・システムにのせる「介入」をなし得るであろう。

3. 担当者研修における課題

a) 各事例に関する情報の収集

「介入」課題の設定には、まず事例に関する情報の収集が前提となる。昼食時や活動時等、担当者には各児童・生徒に関する情報収集の機会が多面的にある。各事例の「生きる」状況に関する情報の把握が、「接近性」の視点に基づく「介入」課題の検討には不可欠である。

b) 事例検討会の設定

筆者らは、個体と環境との関係には相互関係があるという視点を強調してきた⁴⁹⁾が、ここで事例にかかわる担当者自身の対応に関する点検は欠かせない。スーパーバイザーと研究所所員、学級担任あるいは学年主任か生徒指導主事、関係諸機関職員による事例検討会を各月2回設定する。

c) 研修会の設定

事例検討会の設定と同様、担当者自身の具体的場面における対応の点検や、継続した具体的「介入」課題の検討には研修会の設定が不可欠の要件となる。

4. 学校諸機関との連携課題

a) 学校との連携

吉田が「彼ら不登校生たちが学校という場で傷つき悩んだ以上、そのところを癒す場は学校が最適であるのはいうまでもなく、そういった意味でも、学校現場の協力は絶対に必要となる」⁵⁰⁾と指摘しているように、学校関係者との「連携」を意図することは不可欠である。具体的な方略としては、週1度、各事例の「広場」への参加状況、「広場」における様子や家庭生活状況の変化などについて学級担任や学年主任、生徒指導主事等と電話連絡し、互いに情報交換を行う。さらに月1度、各学校へ「広場」通所児童・生徒の活動状況の報告に訪問し、直接担任や学年主任と会って学校教育場面における具体的対応についての話し合いを行う。

b) 関係諸機関との連携

主として電話を用いて福祉事務所や児童相談所、医療機関などの関係諸機関と連絡し、各事例の生活状況等の情報収集を行い、「介入」方略の実効性に関して点検する。

5. 事例対応の課題

a) 所内会議の設定

筆者らは、「学校不適応」児童・生徒への対応の前提として、学校において教師自身が教師集団に支えられ、組織として動いているという安心感を持つことの必要性を主張してきた⁵¹⁾。

「広場」においても、その所属する研究所所員による会議を設定することによって、対象事例に関する情報交換を行い、所員相互間の連携を図り、個々の事例に即応した日常生活上の具体的「介入」課題に関する検討を行う。

b) 修了生へのafter care

「広場」においては、中学校を卒業したり再登校するようになった児童・生徒に対し「修了式」を行い、以後この児童・生徒を「修了生」と称している。電話等による「修了生」の近況の把握を図ることや、所員が「修了生」同士の一時的な仲立ちとなることによるafter careが、個々の事例に対する援助の人間関係を創造する「介入」課題となる。

Ⅳ-2 教育臨床心理学的対応としての「介入」の実践計画

表3に、「広場」における「不登校」児童・生徒への「介入」方略計画表を示す。表中「トライ『所外、宿泊』」及び「学校連携」, 「保護者連携」, 「担当者研修」, 「検討会」の各欄における「介入」は、縦軸の各月に対応し、「キャッチ」, 「チャレンジ」及び「トライ『作業、制作、企画』」欄における各「介入」は、縦軸の各月には対応していない。

表3 勝田市教育研究所「適応指導教室」における教育臨床心理学的対応としての「介入」の実践計画

事項 月	自我 視点	機能	キ ャ ャ			ト 作 業	ラ 制 作	イ 企 画
			ゲーム	スポーツ	その他			
4	人	自 集	・パソコンゲーム	・フリスビー	買い物	○清掃	○広場飾りつけ	○調理実習企画
5			・オセロ	・キックボール	談話	○整理整頓	○調理	○市内 オリエンテー リング企画
6			・本将棋	・卓球	茶話会	○菜園作り	○飯盒炊飯	○所外活動企画
7	己 団	自 集	・ジャンケンゲーム	・中当て	・除草作業	○マップ制作	○イラスト制作	○壁飾り作業 企画
			・あっちむいてホイ	・キックパス	・石拾い	○イラスト制作		
8	関 係	自 集	・回り将棋	・バトミン トン	面接	・土入れ	○粘上細工	○壁飾り作業 企画
			・しりとり	・ビンボン 野球	日記	・苗植え	○竹細工	
9	表 参	自 集	・山くずし	・バレー ボール	野外昼 食	・水まき	○Tシャツ作り	○硝子 リサイクル
			・百人一首	・野球		・植え替え		
10	性	自 集	・UNO	・バスケット ボール	○野菜収穫	○薪木集め	○硝子 リサイクル	○壁飾り作業 企画
			・25	・大縄跳び				
11	性	自 集	・連想ゲーム	・インディ アカ	○薪木集め	○薪木集め	○硝子 リサイクル	○壁飾り作業 企画
			・イメージゲーム	・二人羽織				
12	性	自 集	・ドビンチョコピン	・音あてゲーム	○薪木集め	○薪木集め	○硝子 リサイクル	○壁飾り作業 企画
			・ハゲチョコピン	・宝物とりゲーム				
1	性	自 集	・頭文字ゲーム	・難所越えゲーム	○薪木集め	○薪木集め	○硝子 リサイクル	○壁飾り作業 企画
			・3文字ゲーム	・ピンポン玉リレー				
2	性	自 集	・うすのろまぬけ	・ローソク消し	○薪木集め	○薪木集め	○硝子 リサイクル	○壁飾り作業 企画
			・英語ゲーム	・目隠しジョギング				
3	性	自 集	・トラップ	・「私の自画像って こんな人なの？」	○薪木集め	○薪木集め	○硝子 リサイクル	○壁飾り作業 企画
			・人生ゲーム	・サイコロ トーキング				
4	性	自 集	・宝さがし	・「私わかりますか」	○薪木集め	○薪木集め	○硝子 リサイクル	○壁飾り作業 企画
			・ハンカチまわし	・「私わかりますか」				
5	性	自 集	・目隠しデート	・「私わかりますか」	○薪木集め	○薪木集め	○硝子 リサイクル	○壁飾り作業 企画
			・ことづてりレー	・「私わかりますか」				
6	性	自 集	・「私はどんな人 あなたは？」	・「私わかりますか」	○薪木集め	○薪木集め	○硝子 リサイクル	○壁飾り作業 企画
			・「感謝を描こう」	・「私わかりますか」				
7	性	自 集	・「感謝を描こう」	・「私わかりますか」	○薪木集め	○薪木集め	○硝子 リサイクル	○壁飾り作業 企画
			・ジェスチャー ゲーム	・「私わかりますか」				
8	性	自 集	・「音楽を描こう」	・「私わかりますか」	○薪木集め	○薪木集め	○硝子 リサイクル	○壁飾り作業 企画
			・字ぬき歌合戦	・「私わかりますか」				
9	性	自 集	・タオルおくり	・「私わかりますか」	○薪木集め	○薪木集め	○硝子 リサイクル	○壁飾り作業 企画
			・背文字おくり	・「私わかりますか」				
10	性	自 集	・ミニオリンピック	・「私わかりますか」	○薪木集め	○薪木集め	○硝子 リサイクル	○壁飾り作業 企画
			・二人羽織	・「私わかりますか」				
11	性	自 集	・音あてゲーム	・「私わかりますか」	○薪木集め	○薪木集め	○硝子 リサイクル	○壁飾り作業 企画
			・宝物とりゲーム	・「私わかりますか」				
12	性	自 集	・難所越えゲーム	・「私わかりますか」	○薪木集め	○薪木集め	○硝子 リサイクル	○壁飾り作業 企画
			・ピンポン玉リレー	・「私わかりますか」				
1	性	自 集	・ローソク消し	・「私わかりますか」	○薪木集め	○薪木集め	○硝子 リサイクル	○壁飾り作業 企画
			・目隠しジョギング	・「私わかりますか」				
2	性	自 集	・「私の自画像って こんな人なの？」	・「私わかりますか」	○薪木集め	○薪木集め	○硝子 リサイクル	○壁飾り作業 企画
			・サイコロ トーキング	・「私わかりますか」				
3	性	自 集	・「私わかりますか」	・「私わかりますか」	○薪木集め	○薪木集め	○硝子 リサイクル	○壁飾り作業 企画
			・「私わかりますか」	・「私わかりますか」				

※ 表中○印は活動名を示し、・印は活動の具体的内容を示す。

小沼ほか：学校不適應児童・生徒に対する対応方略 Ⅲ

ト 所 外	ラ 宿 泊	チ ャ レ ン ジ				学 校 連 携	保 護 者 連 携	担 当 者 研 修	検 討 会
		学 習	テ ス ト	計 画	登 校				
<ul style="list-style-type: none"> ○市内農家見学 ○所外学習下見 ・バス、電車利用 ○日立 ・泥/セカ/科学館体験 ・神峰公園散策 ・動物園見学 ・バス、電車利用 ○常陸海浜公園 ・サイクリング ・野外昼食 ○那珂湊潮干狩り ・潮干狩り ・電車利用 ○大洗釣り体験 ・釣り ・潮干狩り ・バス、電車利用 ○市内パン工房 ・パン作り ○水泳教室 ・海水浴 ・野外昼食 ○修了式 ○芸術鑑賞 ・電車、バス利用 ○修了生交流会 ・ペーペキュー ○汗いっぱい運動 ・計画中 ○水戸歴史ハイク ・ハイキング ・千波アスレチック ・電車、バス利用 ○歩こう大会 ・野外昼食 ○そば打ち ○芋煮会 ・芋掘り ・芋煮 ○修了式 ○もちつき ○スケート体験 ○干し芋作り ○凧上げ大会 ○お別れ会 ○修了式 	<ul style="list-style-type: none"> ○笠間宿泊学習 ・宿泊 ・手ひねり体験 ・野外炊事 ・登山 ・バス、電車利用 ・その他計画中 ○宿泊学習 ・計画中 	<ul style="list-style-type: none"> ○広場での教科 学習 ・ビデオ 感想文 ・作文 ・自校 プリント ・自校 テスト 勉強 ○個室での教科 学習 ・自校 プリント ・自校 テスト 勉強 	<ul style="list-style-type: none"> ○自校 学力診断 テスト 実施 ○生活 目標設定 ○部分登校 ・自校職員室 登校 ・自校保健室 登校 ・自校教室 登校 	<ul style="list-style-type: none"> 活動状況 報告 (以下 報告) 電話連絡 (以下 電話) 報告 電話 報告 電話 報告 電話 報告 電話 報告 電話 報告 電話 報告 電話 報告 電話 報告 電話 報告 電話 報告 電話 報告 電話 報告 電話 報告 電話 報告 電話 報告 電話 	<ul style="list-style-type: none"> 保護者会 (以下 「会」) 電話連絡 (以下 電話) 「会」 電話 「会」 電話 「会」 電話 「会」 電話 「会」 電話 「会」 電話 「会」 電話 「会」 電話 「会」 電話 「会」 電話 「会」 電話 「会」 電話 「会」 電話 「会」 電話 「会」 電話 「会」 電話 	<ul style="list-style-type: none"> 「適応 指導 教室」 研修会 (以下 研修) 研修 	<ul style="list-style-type: none"> 月例会議 (以下 月例) 事例 検討会 (以下 事例) 月例 事例 月例 事例 月例 事例 月例 事例 月例 事例 月例 事例 月例 事例 月例 事例 月例 事例 月例 事例 月例 事例 月例 事例 月例 事例 月例 事例 月例 事例 月例 事例 月例 事例 		

お わ り に

今後は、以上のような「介入」課題の設定から、勝田市教育研究所「適応指導教室」における「学校不適応」児童・生徒への「介入」方略に関して、事例研究法を通じた検討を行う。

本研究の遂行にあたっては、勝田市教育委員会、勝田市教育研究所の諸先生方及び東石川小学校教諭宮田斉先生の多大なご協力を得たことを付記して、深甚の謝意を表したいと思う。

注

- 1) 坂本昇一編「登校拒否の様態別指導方法の在り方に関する研究」『平成3年度科学研究費補助金(総合研究A)研究成果報告書』(1992), pp.111-130.
- 2) 福田隆行・吉田昭久「児童・生徒指導の方略としての集団心理臨床的接近—問題提起と課題設定—」『茨城大学教育実践研究』第8号(1989), p.201.
- 3) 服部智「学校教育場面への『危機介入』理論の適用—不登校傾向を持つ児童への心理臨床的『介入』の方略—」(国立特殊教育総合研究所短期研修レポート,1990), p.29.
- 4) 服部智・吉田昭久「『自己受容』の基底因—実存不安との関連の分析的検討—」『茨城大学教育学部紀要(教育科学)』第39号(1990), pp.199-216.
- 5) 増野肇「こころの危機とこころの健康」宮本忠雄・山下格・風祭元監修『こころの科学』No.19(特別企画 こころの危機への援助, 日本評論社,1988), p.24.
- 6) G.カプラン著, 新福尚武訳『予防精神医学』(朝倉書店,1970), pp.58-59.
- 7) E. H. エリクソン著, 仁科弥生訳『幼児期と社会1』(みすず書房,1992), p.348.
- 8) D. レスター・G. W. ブロコップ編, 多田治夫・田中富士夫監訳 金沢電話相談研究会訳編『電話カウンセリングの技法と実際 電話相談活動と危機介入』(川島書店,1982), pp.69-70.
- 9) 梶田毅一『自己意識の心理学』(東京大学出版会,1980), p.202.
- 10) E. H. エリクソン著, 小此木啓吾訳『自我同一性』(誠信書房,1981), p.198.
- 11) J. B. ロッター・D. J. ホックレイク著, 詫摩武俊訳『パーソナリティの心理学』(新曜社, 1987), p.56.
- 12) Milton Rokeach(ed). THE OPEN AND CLOSED MIND (Basic Books, 1960), p.56.
- 13) 小倉規敬・吉田昭久・小熊均「Time PerspectiveとPersonalityとの関連 III—学歴志向性を指標として—」『茨城大学教育学部紀要(教育科学)』第32号(1983), pp.85-107.
- 14) 吉田昭久・小熊均・小倉美智子「Time PerspectiveとPersonality との関連 VIII—Time Perspectiveの心的構造—」『茨城大学教育学部紀要(教育科学)』第32号(1987), pp.57-73.
- 15) 中島千加子・吉田昭久・高次美佳「Time PerspectiveとPersonalityとの関連 IX—自己存在様式を指標として—」『茨城大学教育学部紀要(教育科学)』第40号(1991), pp.67-85.
- 16) 増野, 前掲書, p.25.
- 17) 日高三喜夫・吉田昭久「Time Perspective研究の概観」茨城大学教心・異教・職指学科編『教育心理と近接領域』第5号(1980), pp.85-94.

- 18) 中島・吉田, 前掲書, pp.57-73.
- 19) 小倉・吉田・小熊, 前掲書, pp.85-107.
- 20) 吉田昭久「『人間になる』ということ」津田淳著『道徳教育の人間学的基礎』（川島書店, 1986), p.164.
- 21) 加倉井正・吉田昭久「中学校教育現場における『不登校』への教育臨床心理学的接近—問題提起と課題設定—」『茨城大学教育実践研究』第12号（1993）, p.287.
- 22) 総務庁青少年対策本部編『世界の青年との比較からみた日本の青年—第5回世界青年意識調査報告書—』（大蔵省印刷局,1994）, pp.44-47.
- 23) 吉田, 前掲書, p.156.
- 24) E. H. エリクソン, 前掲書, p.157.
- 25) 同書, pp.7-11.
- 26) 総務庁青少年対策本部編『青少年白書(平成5年度版)』（大蔵省印刷局, 1994）, p.9.
- 27) 日本子どもを守る会編『子ども白書・1993』（草土文化, 1993）, p.110.
- 28) 福田・吉田, 前掲書, p.203.
- 29) 山本和郎「クライシス理論について」『年報社会心理学』第12巻（1971）, pp.59-62.
- 30) 山本和郎「アーリー・インターベンション・セオリー」『教育と医学』第19巻（1971）, p.447.
- 31) D. レスター・G. W. ブロコップ, 前掲書, p.70.
- 32) 同書, p.73.
- 33) 同書, pp.74-76. W. Hausman and D. M. Rioch, “Military psychiatry” *Arch. Gen. Psychiat.*, 16 (1967), pp.727-739.
- 34) 同書, p.75.
- 35) 山本和郎「地域社会精神衛生と臨床心理学」『臨床心理学研究』第6巻第2号（1967）, p.58.
- 36) 山本, 前掲書, p.62.
- 37) 小沼尚巳・勝村操・吉田昭久「『学校不適応』児童・生徒に対する教育臨床心理学的対応 Ⅱ—『適応指導教室』における実践と今後の課題—」『茨城大学教育研究所紀要』第27号（1994）, p.15.
- 38) 福田・吉田, 前掲書, p.199.
- 39) D. レスター・G. W. ブロコップ, 前掲書, pp.71-72.
- 40) 巡静一『仲間づくりのための集団ゲーム』（明治図書,1993）, p.16.
- 41) 依田明『人間理解の心理学』（金子書房,1982）, p.119.
- 42) 宮城音弥編『教育心理学小辞典』（岩波書房, 1990）, p.98.
- 43) 梶田, 前掲書, pp.203-206.
- 44) 福田・吉田, 前掲書, pp.199-200.
- 45) 吉田, 前掲書, p.162.
- 46) 同書, p.165.
- 47) 福田・吉田, 前掲書, pp.197-214.
- 48) A. J. リモッカ-著, 篠田峯子訳『適応時間別54の治療ゲーム集』（共同医書出版社,1994）, p.1.
- 49) 中山清・小沼尚巳・吉田昭久「『学校不適応』児童・生徒に対する教育臨床心理学的対応—学

校不適應概念の検討一」『茨城大学教育実践研究』第12号 (1993), pp.303-318.

50) 吉田脩二『思春期・こころの病 その病理を読み解く』(高文研, 1991), p.333.

51) 加倉井・吉田, 前掲書, p.295.