

不登校支援にかかわる教育大学生の教育相談力の養成

－附属学校でのサポートプログラム（個別支援）を通じた学生教育－

市来百合子

(奈良教育大学 教育連携講座)

栗本美百合・澤 京子

(奈良教育大学 次世代教員養成センター (ESD・課題探究教育部門))

谷口尚之・尾本潤治

(奈良教育大学附属中学校)

中窪寿弥・石川元美・加川陽子

(奈良教育大学附属小学校)

粕谷貴志

(奈良教育大学 教職開発講座 (教職大学院))

谷口義昭

(奈良教育大学 技術教育講座 (技術教育))

Counseling Education for University Students through the Support Program for Elementary and Junior High School Non-Attending Students

Yuriko ICHIKI

(Department of Educational Cooperation, Nara University of Education)

Sayuri KURIMOTO, Keiko SAWA

(Teacher Education Center for the Future Generation, Nara University of Education)

Naoyuki TANIGUCHI, Junji OMOTO

(Junior High school attached to Nara University of Education)

Toshiya NAKAKUBO, Motomi ISHIKAWA, Yoko KAGAWA

(Elementary School attached to Nara University of Education)

Takashi KASUYA

(School of Professional Development in Education, Nara University of Education)

Yoshiaki TANIGUCHI

(Department of Technology Education, Nara University of Education)

要旨:平成 26 年度より附属小・中学校の不登校傾向の児童生徒に学生サポーターを活用した不登校支援プログラムを行ってきたが、昨年度より教育相談に関連する校内委員会との連携を密にし、対象児童生徒の初期のアセスメントを重視しながら支援体制を再構築してきた (栗本, 2017)。結果的に、昨年度から「サテライト型」「派遣型」双方とも学生が 1 対 1 でかかわる個別支援の形態が定着し、このことから学生の教育相談力の養成が期待された。特に文部科学省の教職課程コアカリキュラム(2017)の「教育相談の理論および方法」のカウンセリングマインドに関連する事項の養成に焦点をあて、活動を通してそれらがどのように培われたのかについて、4 名の大学(院)生にインタビューを行い、その結果を SCAT(大谷, 2008, 2011)を用いて検討した。その結果、特に個別支援で醸成される姿勢や態度(初期の信頼関係づくりと継続的な関係調整、あいまい耐性の獲得と子どもの理解の深化)と支援するための支えられ体験(入れ子型のスーパービジョン体制)の重要性が示唆された。

キーワード: 不登校支援 Support for students of non-attendance at school
カウンセリング教育 Counseling education
教育相談 Educational counseling

1. はじめに

2017年度の児童生徒の問題に関する調査(文部科学省, 2018)によると, 全国の不登校の小中学生 14万4000名となり, 過去最高となった。小児化により児童生徒数が減少している中, ここ5年間連続で不登校児童生徒数は増加している。2016年の「不登校児童生徒への支援の在り方」では, 学校内における教育相談体制の充実はもとより, 教育支援センター(平成15年より適応指導教室から名称変更)の整備や充実が謳われ, 「教育機会確保法」が2016年に成立し, 不登校生に学校以外での学びを保証する趨勢がみてとれる。

奈良教育大学次世代教員養成センターの教育臨床・学校カウンセリング領域においては, 平成26年より附属学校の多様なニーズのある不登校傾向が生じた児童生徒へ, 大学(院)生(以下学生)によるサポートプログラムを通じた学習支援や心理的なサポートの場を提供している

昨年度から支援形態を2種類のタイプに分けた。当センター内に不登校生に来てもらい, 学生がついて週2時間~4時間支援を行なう「サテライト型」と, 附属学校に学生を派遣して, 別室などで学習や遊びを通じた適応支援をする「派遣型」がある。はじめに学校や本人や保護者のニーズを聞き取り, 学生のマッチングを行って, 1対1の個別支援から始めている。

また学生教育として次世代センターの教員がスーパーバイザーとなり, 「サテライト型」が毎回2時間の支援時間の後に40分程度, 「派遣型」が週1~2回で各1~2時間程度の支援に対して月1回40分程度のスーパービジョンを行っている。プログラムの詳細は, 澤他(2017)を参照されたい。

1. 1. 本プログラムの心理的意義-支援者と支援場所-

大学生を使って不登校児童生徒への支援を行う活動は, 早くは1991年開始の厚生労働省の事業である「ふれあい心の友派遣事業」すなわちメンタルフレンド事業を筆頭として, その後各都道府県教育委員会や大学等研究機関, 民間のフリースクールなどが様々な形で行ってきた。

子どもの不適応支援に大学生を活用する理論的な根拠の1つに, 彼らが年上の先輩, 兄姉のような「斜めの関係」をとって支援できることがある。「斜めの関係」とはもともと精神病理学者である笠原(1977)が提唱した概念で, 思春期の不適応者にとっては, 地位が上の他者(タテ関係)からも, 同年齢の他者(ヨコ関係)からも接近されると自我が脅かされるため, 「唯一の」治療的経路は, タテ関係から離れた中立的関係をもつ「斜めの関係」であるとした。その後, 長年にわたって大学機関で同様のプログラムの運営および学生教育の研究に従事した豊嶋(2014)は, 「斜めの関係」を次のように再定義し, その機能と効果について述べている。

地位の上から降り, ときにタテ・ときにヨコにもなりながら, 同じ地平で行動・体験を共にし(共行動), 自他の言動の内面や背景に関心を向ける「尊重・読み取り・共有・承認」をベースに, 既存の視点・意味づけから離れる視点転換も駆使して, クライアントとのかかわりを広げ深めることを通してクライアントの横の関係を膨らませ, タテ関係の世界にいざなっていく関係性

つまり, ただ年上であればよいのではなく, このように時には同じ目線で, 時には上から降りる形で, 子どもの内面に目をむけつつ同じ方向を向いて活動をするときに, 「斜めの関係」がはじめて奏効すると言える。

ここで, この支援者の斜め性, すなわちタテとヨコの中間の関係性に加えて, 「場所」の意義についても言及しておきたい。本プログラムにおける支援場所は, 附属の学校や学級を本拠地とすると, そこから「離れているがつながっている」サテライトとしての校内の別室・保健室や大学施設の一角であった。図1は, 子どもにとっての居場所のスペクトラムを表したものである。

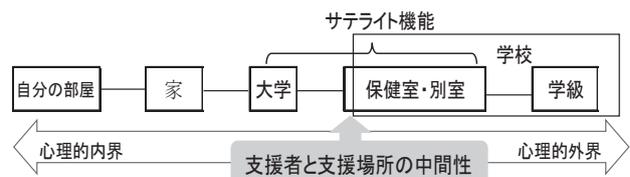


図1. 居場所のスペクトラム

現実の人や場所から撤退し, こころの内界に準えた自分の部屋/家にとどまっている子どもたちにとって, 学級・学校までの中間地点で中間的斜めの関係にある学生が共感的に過ごしてくれることにより, 子どものこころの居場所は移動あるいは拡大していくことが予想できる。本拠地(学校・学級)でないサテライトにおいて, 子どもたちは個別にニーズを受け入れてもらいながら「緩い」時間を一緒に過ごしてもらうことにより, 本拠地での適応に必要な精神的エネルギーを回復していくのである。傷つきを経験している子どもたちは, そこで自分を肯定することのできる主観としての「自己対象(self object)(Wolf, 1988)」を経験し, 自己愛を修復しながら, 行きつ戻りつ現実世界に近づいていくことが仮定される。

1. 2. 大学生による教育相談としての「個別支援」体験

一般にこのような大学生を活用したサポート活動の内容は, 子どもたちと一緒に料理やスポーツをするような集団活動, 個別で勉強を教える学習支援, キャンプ活動など様々である。昨年度以前は, 附属学校の複数の不登校生を複数名の大学生が見守り, 集団で支援する形態をとっていたが, 昨年度より, 大学(院)生と児童生徒1対1の個別支援に変更した。

というのは昨年度から、附属小・中学校から支援要請があった際にまず、児童生徒が呈している症状の背景を知るため附属の教育相談関連校内委員を介して担任やサポートプログラムコーディネーター、(必要時)スクールカウンセラーと一緒にミーティングをもち、そこでその子どもの家庭環境や学級環境、発達特性などの情報を出し合って、適切な支援の選択ができるようにアセスメントのプロセスを重視するようにしたためである(栗本他, 2017)。このプロセスに一定期間を要するために、はじめは個別支援から始め、ニーズとタイミングが合えば対人関係に焦点をあてた集団活動へ移行する準備はあったものの、結果的には、昨年度から本プログラムを活用したその全ての児童生徒は、終始個別支援となった。

従って昨年度からは、この「支援の個別性」が、本プログラムの特徴となり、それにより学生の役割は、「治療的家庭教師(近藤・成田・友山, 1981; 村瀬, 1979)的役割」、あるいは、メンタルフレンド事業における子どもの気持ちを受け止める「カウンセラー的役割(伊藤, 2002)」の要素が強くなったと言える。

「個別支援」は、集団と異なり、子どもの内面をより近い距離で眺めながら、伴に遊びや勉強を行うことである。このことは同時に子どもからの注目も一身に集めながら、その影響に晒されるため心理的な相互作用が起きやすいことが予想される。このような支援の実践は、より心理臨床的な要素に傾くことが想定されるが、ここではあくまでも教育相談の枠組みの個別支援として捉え、教育相談力の養成に焦点をあて、その体験の過程について検討を行なうものである。

1. 3. 本プログラムを通じた教育相談力の養成

このような「個別支援」の形態において、学生は教育相談の力を養成することが期待できるが、そもそも大学在学中に身につけなければならない教育相談力とは如何なるものであるのか。

昨年、教職課程再課程認定のために作成された文部科学省の教職課程コアカリキュラムの中の教育相談に関する項目「教育相談(カウンセリングに関する基礎的な知識を含む)」を見ると、その全体目標のなかに教育相談の定義が示されている(文部科学省 2017, p25)。

教育相談は、幼児、児童および生徒が自己理解を深めたり好ましい人間関係を築いたりしながら、集団の中で適応的に生活する力をはぐくみ、個性の伸張や人格の成長を支援する教育活動である。

その中の3つの下位項目(1)教育相談の意義と理論(2)教育相談の方法(3)教育相談の展開のそれぞれの中身について「理解する」「理解していること」ことが、講義の到達目標として示されており、講義の中で学習しておくべき教育相談の内容がこの度明らかになった。

しかしながら、「教育相談」という領域の特性を考えると、知識を理解する認知的側面だけでは不十分であることは明らかである。「教職課程コアカリキュラム作成の背景と考え方」(文部科学省, 2017, p1)においても、教員養成において「・・・学芸と実践性の両面を兼ね備えていることが必要とされ、教員養成は常にこの二つの側面を融合することで高い水準の教員を養成することが求められてきた」とある。

特に上記の(2)教育相談の方法の到達目標である「学校教育におけるカウンセリングマインドの必要性を理解している。」および「受容・傾聴・共感的理解のカウンセリングの基礎的な姿勢や技法を理解している」という事項については、机上だけでは真の理解は困難であり、本プログラムにおいて1対1で適応困難を呈している子どもに支援する経験を経て体得できるものではないかと考える。

適応指導教室などで不登校支援を行なう学生の体験についての研究(馬場, 2016; 鈴木, 2007; 豊島, 2004, 2014)、は少なくない。とりわけ大学生の対人援助職としての発達過程について、長年の活動資料をもとに行なわれた豊島の質的研究は注目に値し、本研究のテーマである教育相談の力を形成する過程と類似している。豊島によると学生たちの経験は支援当初の「自己不確実感」からだんだん適応指導の空間になじんでいく中で、子どもに対して「尊重的で素直な係わり」に加えて「言動の背景への気づき」が生起し、それが「内面の感情の読み取りと共有、否定的感情・葛藤への気づき」から「より効果的なサポート方法の模索」につながるとした。つまり場になじんでくる活動後半では、児童生徒個人の表面的な言動の背後にある内面に目がむき、子どもへのいろいろな働きかけを模索していく過程があるという。

これらの体験は、換言すればまさしく教育相談力の養成過程であり、カウンセリングマインドの形成を描き出しているといえるものの、豊島の係わった活動はグループ活動を通して不登校支援を行なった学生の体験であり、今回のような個別支援形式とは異なるものである。

従って本研究では、教育大学生が不登校児童生徒への個別支援を通してどのように教育相談におけるカウンセリングマインドの態度や姿勢を形成していったのかについて、質的研究を行うものである。

2. 方法

2. 1. 調査手続きとインタビュー項目

2017年からサポートを行なった下記の4名の学生に、AとBは活動の全てを終了後に、CとDは現在活動中に活動を振り返る形で半構造化インタビュー(1人1時間)を行った。下記の基本的質問項目を予め渡した上でインタビューを行い、その逐語録を調査材料に質的検討を行った。

- ・不登校支援から考えたこと・得たこと

- ・自分の係わり, 考え方, 価値観の変化
- ・支援の内容, 対象の子どもについて
- ・スーパービジョンについて
- ・教員養成課程の中における今回の経験(集団と個別)
- ・教育実習とのちがいが等

2. 2. 調査対象

支援開始当時2名は教職大学院生であり, 残り2名が学部3,4回生であった。4名の学生の詳細は以下のとおりである。

- A: 教職大学院2回生男子 サテライト型にて1年間
週2回(1回2時間)学級適応の難しい(不登校傾向)小学高学年男子を担当した。
- B: 教職大学院2回生女子 派遣型にて4ヶ月
週2回(1回2時間)学級適応の難しい(不登校傾向)小学中学年女子を担当した。
- C: 学部4回生女子 サテライト型にて5か月間
週1回(1回2時間)不登校の中学生男子を担当した。教職大学院入学後, 派遣型で小学高学年女子を5か月担当した
- D: 学部3回生男子 他校で別室登校支援を経験した後, 本プログラム派遣型で不登校の中学生男子を週1回1時間2ヶ月担当した。

尚, 上記AからDの支援対象児童生徒は, 完全不登校, 行き渋り, 学級に入れない, 保健室や別室登校, さみだれ登校の状態にあった, のべ5名(Cさんは年度をまたいで2名の担当)で, 男女比1:1の小学校中学年から中学生までの児童生徒であった。

2. 3. 結果の整理

それぞれのインタビューを逐語録に起こし, SCAT (Steps for Coding and Theorization) の手法を用いて整理した。SCAT (大谷, 2008, 2011) とは, 逐語録からセグメント化したデータを記述し, それぞれ①データの中の着目すべき語句②言い換えるためのデータ外の語句③説明④テーマ・構成概念のコード化ののち, ストーリーラインを描き出し, 理論を仮定する手法である。まず各学生のストーリーラインを記したのちに, 「教育相談力(カウンセリングマインド)の向上」という視点からそれらを眺め, 第1筆者(全体のプログラムを俯瞰的にマネジメントする役割)と第2, 第3筆者(本プログラムの運営およびスーパーバイザーの役割)で共通の事項を繋いで図式化し, 理論の生成を試みて考察とした。

3. 結果

3. 1. インタビューを通して生成された学生のストーリーライン

学生の逐語録からデータのコード化を経て生成されたストーリーラインを次に示す。下線は考察との関連部である。

(1) Aのストーリーライン

Aは, 支援当初の「入り方」として, 子どもにとっての適切な自分の役割は「少し斜め上」ではないかと考えて, その役割を果たすことにした。「少し斜め上」とは, 基本は寄り添いながらも, 必要な時は「しっかり」指導できる関係であると言う。「指導できる立場」と「寄り添う」の両者間で揺らぎが常にあったが, 最終的には「肝心なときには注意できる」関係を築けたと思った。具体的にはセッションの終了時間について子どもが引き延ばす要求を出すことについて, いつどこまで許していいのかについての迷いがあった。子どもの要求をどの程度受け入れるかの判断材料となる, その時の子どもの「メンタルの状態」についての情報を時折スクールカウンセラーから聞いたりすることが救いとなり, 子どもの状態を推し量るのに役にたった。また, セッション後に書く報告書で思いを吐き出したり, スーパービジョンでその葛藤を抱えてもらう形で解消していた。1年の支援は終始, ゴールの見えないままの手探りの状態であったが, そのあいまいさに耐えながら, もっとよい支援方法があったのかもしれないという思いのうちに支援は終わった。

(2) Bのストーリーライン

Bは, 以前の別の不登校支援の経験も踏まえ, 支援開始前の担任などの事前情報により「完全受容の態度」で臨もうと決めていた。そのように決めて臨むことはBに安心感をもたらし, 初期段階では実際に「完全受容」を決めこむことで, 子どもからの信頼感を得たと感じた。その後子どもの学級復帰がスムーズに展開し, 支援することが嬉しいと感じつつ, 自分の意図的な係わり以上に, 何も考えず自然体に係わったことによる子どもの変化も体験し不思議を覚えた。信頼を得たことにより, Bは子どもにダメなことをダメと言うことも出来るようになり, 子どももそれを受け入れることができるようになった。セッション中にスマホで写真撮影する等の子どもの要求を受け入れるか否かで悩み, 自分の対応に不安があった場面が何回もあった。が, その度にスーパーバイザーやスクールカウンセラーからの声かけによって, 対応を振り返って内省し, 確認し, 自信をつけていった。スーパービジョンの中でBは子どもの話を紐解いて家庭環境や子どもの特性をあれこれ推測した。今回の支援経験から, 自分は「子どもの味方」であり続けたいと確信し, 個の困りに気づける勸の養成が大切であると思った。

(3) Cのストーリーライン

Cは「敷居を低くして対等な友達のような関係になろう, 自分に自信を持ってもらえるよう彼の持っている力を引き出そう」とするなど, 斜めの関

係（共行動）を意識し、生徒の心のエネルギーを充足するよう生徒の主体性を尊重し引き出すよう関わった。C自身の背景や資質を生かしながら個別に寄り添う体験が、対人関係を援助するという意識的なスタンスになっていった。Cの資質が生徒に影響を与えると同時に、Cもサポート体験が自分の進路に大きな影響を与えた。結果的にそれぞれがリンクするように進路を切り開く体験になり生徒は高校に進学していった。Cは、スーパービジョンは、ありがたかったし、ないと辛いと感じていた。子どもとの関わりで、もやっとしたりどうしたらいいのか、自分は責任者じゃないけどその場では責任を担っているから指示を仰ぎたいし、どこに向かっていいのか確認したいと思った。スーパービジョンを通して支えられる体験から、Cは生徒を一人で抱え込むのではなく、より多面的に一緒に抱えるという体験になっていた。Cは、スーパーバイザーとアセスメントの検討を継続しながら一緒に抱えるという体験を通して、より多面的な視点を持ったチーム支援の必要性に気づいた。生徒に対するより深い理解の探索や有効なフィードバックを通して生徒との関係性が深化するのに役立った。Cは、サポート体験を通して教員としての資質を自分なりに消化し自身の教員としての方向性を見出していった。

(4) Dのストーリーライン

Dはしっかり話を聴くことが信頼関係を築き、自分の意見は信頼関係ができてから少し言うくらいがよいと思えた。言わなくてもいいことを不用意に言うと生徒たちの気持ちを傷つけることもあるので、生徒たちの気持ちを押し量りながら、生徒の気持ちに寄り添い、言葉がけに悩んだ。教師という責任のある立場ではなく、自由で適当な場で個人支援をすることによって、ものごとを自分で判断したり、決断したりということができた。教師や保護者ではない第三者の立場で生徒の人生にかかわり、生徒の気持ちを最優先させることができ、より生徒の心理への理解が深まった。個別支援の中ではその場での自己判断の必要もあるし、自分が間違っていないか揺れることや生徒よりではなく、保護者や先生側に寄ってしまうなどのこともあるのでスーパービジョンで話を聴いてもらえたのは支えになった。生徒への理解は、何が起こったそのことだけではなく、その背景を考えたりすることはもちろんだが、持続的な見守りや、よりその子を深く理解したいという継続的なかかわりが必要である。教師になるには、リーダーシップや指導力、統率力だけではなく、教育相談のように生徒を深く理解し、受け止める力も必要でバランスの

取れた学びが必要である。教師となっても表面的なところで子どもを決めつけるようなことがないようにならなければならない。

4. 考察

上記ストーリーラインの結果から、個別支援を通して形成された教育相談にかかわる態度や姿勢およびそれを支えたスーパービジョンの機能という二つの視点から考察し、それらを図2、図3で示した。「」は学生のストーリーラインである。

4. 1. 個別支援から養成されるカウンセリングマインドの姿勢

(1) 初期の信頼関係づくりと継続的な関係調整

個別支援において、教師でもなく家族・友人でもない立場として児童生徒に会っていく場合、はじめにどのような関係性を形成していくかは、大きな課題となる。Aは、支援当初の入り方として、自分が子どもにとって「少し斜め上」の位置ではないかと考え、Bは、それまでの自分の経験と事前情報から「完全受容の態度」で臨むことにした。Cは、「対等な友達関係」をイメージし、Dは、「しっかり話を聞く」というカウンセリングマインドの基本姿勢で信頼関係を築こうとした。活動の初期の段階において、学生たちは、カウンセリングマインドに必要なとされる受容・傾聴・共感的理解等の基礎的な姿勢や技法を、子どもの様子や事前情報に合わせてそれぞれ主体的に選択し、信頼関係を築こうと試みた。(図2-①)

その後活動が進み、二者関係が深まるにつれて、互いの関係性を考慮しながら自分の対応を変化させたり、調整する態度がみられた。Aは「指導できる立場」と「寄り添う」の両者の間で揺らぎが常にあったが、最終的には「肝心なときには注意できる」関係を築き、Bは、子どもの信頼を得たことにより、「ダメなことはダメと言うことも出来る」ようになり、子どももそれを受け入れることができるようになった。Dは、「言わなくてもいいことを不用意に言うと生徒たちの気持ちを傷つけるのではないかと、言葉を選んで寄り添おうとした。

学生たちは児童生徒に1対1で継続的にかかわることを通して、相手に合わせてタテ、ヨコ、そして斜めの関係性を調整する態度を自らの内に育てていったと思われる。前述のとおり、支援にとって有益な「斜めの関係性」について豊島(2014)は「CI.とのかかわりを広げ深めることを通して、CI.の横の関係の関係を膨らませ、タテ関係の世界にいざなっていく」と述べているが、まさにこのような関係調整の実体験こそが、現場においてもその場に

合わせて子どもとの関係を柔軟に調整できる力につながっていくのではないかと考えられる(図2-①')。

- (2) あいまい耐性の姿勢の獲得と子ども理解の深化
- 今回のような個別支援においては、その対応に明確な正誤がないことが特徴である。不確実の中で、それでも持続的に一人の子どもにかかわり続けることを余儀なくされ、答えの出ない中、探索的で継続的な対応を迫られた。(図2-②)。
- 例えば、Aにとっては、「ゴールの見えないままの手探り」の状態のようなものであり、そのあいまいさに耐えながら、「最後にはもっとよい支援方法があったのかもしれない」と内省した。Bは「子どもの話しを紐解いて家庭環境や特性をあれこれ推測」したり、Cはスーパービジョンが、自分の「もやとした体験やどうしたらいいのか、わからないときの助けになった」と話している。Dにおいては、子どもへの理解は、継続的にその子の背景を考えながら見守ることによって、深まるという体験をした。

個別支援での体験は、より深く個人を理解するために、ゴールが見えないことが多い。継続的にかかわり、関係を深化させながら子どもを少しずつ理解していくのである。表面的な理解や現象面にとどまることなく、子どもの背後にも目を向け、よりその子のありようを理解しようとする不断の姿勢が必要である。カウンセリングマインドとは、技法的なことではなく、相手のことをよりよく理解したいという態度を継続的にもち続けることである。臨床心理学の知見から村瀬(2005)はその態度について次のように述べている(図2-②)。

「臨床的態度というのは、…個人に直接関わって関心を寄せるということであり、…(中略)…。大切なのは、わからないという不確定なところを抱えて、これについてじっと考え、…(中略)…臨床で求められることは、このわからないことを曖昧にせず、しっかり課題とし抱え続けていくことで、不確定な状況に耐えて観察し考え続ける、そういう力を持っていることが、実は臨床的な態度の要諦であろうと考えます。(波線は筆者による、p.29)」

このように、子どもの言動やその背景に思いをはせながら、子どもをより深く理解したいという気持ちが、答えの出ないことへの「あいまい耐性」を育成する。そのことによって継続的に子どもと関わっていきたくないと希求する力になって

いくのではないかと考える(図2-③)。

4. 2. 支えることを体得するための支えられ体験—入れ子構造のスーパービジョン—

4名とも活動中のスーパービジョンの重要性について語ったが、大別すると次の2つの機能として示された。

- (1) 役割葛藤を持続的に抱える(コンテイン)機能をもつスーパービジョン

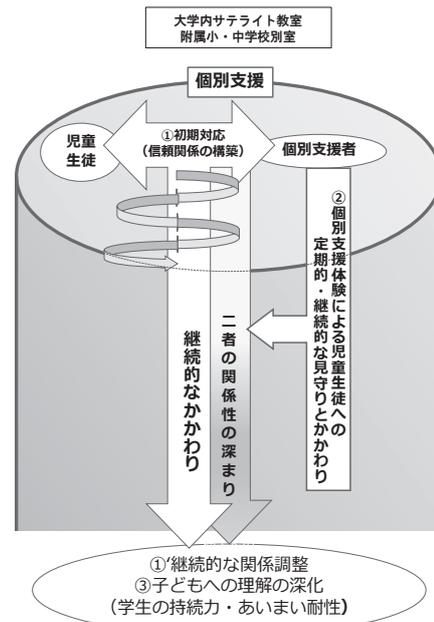


図2 個別支援から養成されるカウンセリングマインドの姿勢

1つめは活動中のさまざまな不安や葛藤を受けとめ、支える機能としてのスーパービジョンであった。開始時に、まずはカウンセリングマインドを胸に支援に臨んでも、必ずそこには個別支援だからこそその役割葛藤が浮かび上がる。前述したように、Aはセッションの終了時間を延ばすことに関しての葛藤を最後まで抱えており、Bはスマホで写真を撮ろうと子どもから言われて戸惑ったなど、通常は起こらない枠を超える要求に対して当惑した。このような心理的に葛藤を抱えるためにその中で生じる様々な感情を抱える機能をコンテイン(Bion, 1963)と云うが、今回はこの機能をスーパービジョンに持たせることを試みた。

活動開始時には、おおまかな活動内容について担任やスーパーバイザーから聞いてはいるものの、子どもがテスト(いわゆるためし行動)したり、あるいは単純に自分の要求を学生にぶつけてくる場面があった。そこでは、学生が子どもの様子を見ながら緩やかにその内容を修正していかなければならない場面もあり、自分の対

応はこれでよかったのか、要求をどこまで許しているのか、この支援はどこに向かっているのかなどの不安が断続的に生じた。つまり学生は、この支援が教育現場で行われているプログラムとして指導的役割(タテ関係)も負っていることをきちんと意識していたし、そこで子どもから相応しくないかもしれない要求をぶつけられた時、どのくらい斜めの角度で対応するのが適当かを模索していたと思われる。先の関係調整をするからこそ生まれる悩みであり、指導的なタテ役割での対応が望ましいのか、あるいは子どもとのヨコ関係を重視すべきかの葛藤である。

それらの迷いはスーパービジョンの中で語られ、葛藤を紐解いていくことによって、その時何を感じ、子どもには何が必要でどう対応すればいいのかについて内省し、確信をもち、次の支援でどの角度を意識して修正するか等の判断を得ていた。

A の場合は、終了時間をどう考えるかについてであり、結果的には子どものメンタル面もあるので、一律には切れないというあいまいな状況のまま、疑問や葛藤を抱え続けなければいけなかった。更にそれをスーパービジョンは入れ子構造のように、抱え支え続けていたと言えるであろう。このことについて、C は、「スーパービジョンでの支えられ体験によって、子どもを支える時も1人で抱え込むのではなく、チームで支援する視点を獲得した」と述べている。教育相談の力をつける過程で学生が個別支援する際には、必ずこのような入れ子構造を想定したスーパーバイズ体制が必要と言えるであろう(図3-①)。

- (2) 学生の「知りたい」欲求に応えるスーパービジョン - 適切な情報の供給 -

2 つめのスーパーバイズに関わる視点は、学生の子どものについて知りたいという要求に応じて適宜情報を供給した機能であった。生活の中の切り取った時間の間だけで会うことになる学生たちは真摯に子どもに向き合えば向き合うほど、その行動の意味が「よくわからない」、子どもについて「もっと知りたい」という欲求が高まってきた。その情報とは、学校での最近の様子、あるいは子どもをとりまく状況、そしてそれまでの発達過程等である。A は、最近の「メンタルな状態の程度(どの程度ネガティブな感情を抱えているのか)」を知りたいと思い、また D は「子どもと担任・保護者の思いの間に挟まれた経験」を語り、スーパービジョンの中で自分の思いを再確認できたことを話した。

スーパーバイザーは学校やスクールカウンセラーと連携しながら、学校での様子など必要だ

と判断された最低限の情報を、適宜学生に与えながら一緒にその方向性について考えた。

学生はそのことによって、実習などでは知らされることのない情報に少なからず触れることになったが、子どもの現在の姿が発達の側面と現状(学校、家庭での様子)の融合によって表していることを深く考える経験をもった。もちろん守秘義務の徹底についての学習もふくめて、学生は1人の子どもを理解することの重みを実感したといえる。

石田(2000) は、効果的な教育的スーパービジョンについて「とるべき特定の行動を強要するのではなく、スーパーバイザー自身に学習に対するニードを感じ取らせ、学習に対する動機付けに成功する点にある」と述べている。石田の知見は社会福祉分野のそれではあるが、この支援構造においては、まさに学生たちが自分たちの支援のために、情報を取り入れる動機づけを高め、主体的にその情報を消化して支援の過程に臨んでいたと考えられる(図3-②)。

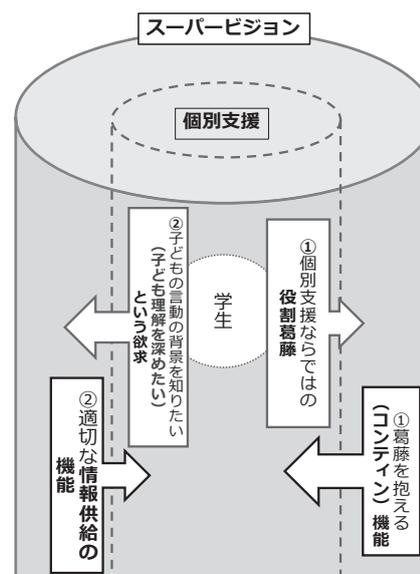


図3 支えることを体得するための「入れ子」構造としてのスーパービジョン

5. まとめと今後の展開

上記考察にあるように学生の個別支援の体験(図2)とそれを支えるスーパーバイズ機能(図3)を合体させた体験全体(図4)によって教育相談(特にカウンセリングマインド)に関わる態度や姿勢が形成されていったと考える。

昨今の教育臨床におけるいじめや不登校等の諸問題への解決を考える時、担任が求められるのは集団への指導力、リーダーシップだけでなく、個に応じて適切にコミュニケーションし、必要であるならば適切な支援ができる実

実践力である。

本プログラムにおいて、大学の講義では埋められない実体験を通して、次のような態度が形成され、教育相談に関わる実践力の養成に寄与できたと考える。まず当初全ての学生は様々な葛藤と迷いを抱えたが、支援過程を経るうちに①表層の奥にある子どもの背景を継続的に理解しようとする態度②支援に対して早急に答えを求めないあまい耐性③継続的なかわりを通してタテ、ヨコ、斜めの関係性を柔軟に調整をしていく姿勢を形成していった。

このプロセスは、先の豊島(2004,2014)の対人援助職としての発達過程に照らすと、①については「言動の背景への気づき」から「内面の感情の読み取りと共有、否定的感情・葛藤への気づき」と類似した体験である。本結果の②③については、心理的距離の近い緊密な二者関係となる個別支援であるからこそ生じた経験ではないかと考えられる。学生は支援を行なう中で、早急に成果が出ない中子どもと向き合い続けなければならなかったために、ある意味あまい耐性の意識を獲得せざるを得なかったとも言える。また密接な空間の中で判断を迫られる場面もあり、子どもとの距離や角度の調整を余儀なくされたと言ってよいであろう。

そしてこれらの子どもを支える実践は、支えられる体験(スーパービジョン)の中で内省され、学生は自分の支援についてより自覚的になった。そして回を重ねていくうちに自ら微調整をくり返しながら螺旋的に教育相談の実践力を育成していったと考える。

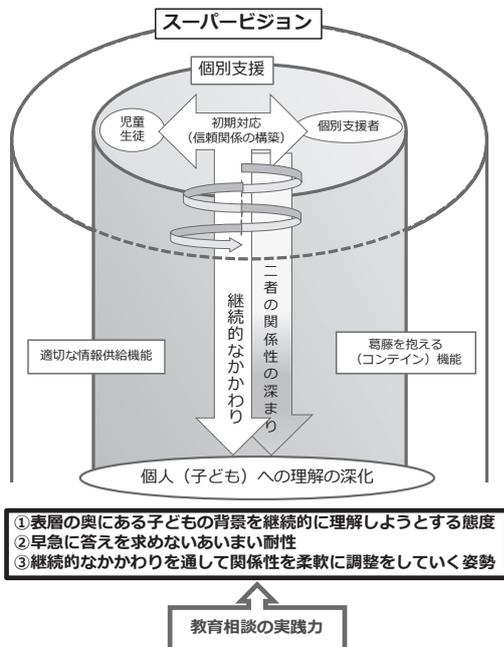


図4 個人支援から養成される教育相談の実践力

現在も本プログラムは継続中であるが、活動時間帯のこともあり、参加する学生は結果的に教職大学院に在学する学生の割合が多くなっている。教職の熟達性を考えた

際、集団をまとめる力と同様に個の支援に関する実践力を育成するには、教員養成課程の後半に位置づけることが有益ではないかと考える。少なくとも教育実習を経た3回生後期以降ないしは現職教員の大学院生などが望ましいのではないかと考えるところである。

今後は、この支援体制の工夫や附属小・中学校とのさらなる連携によって、学生の教育相談実践力の養成と適応困難な児童生徒への支援の双方に有効なプログラム開発を行っていきたいと考える。

引用文献

- 馬場ひとみ (2016). 適応指導教室における学生ボランティアの研究 金城学院大学大学院人間生活学研究科論集 16, 11-20.
- Bion, W.R. (1963). Elements of psycho-analysis. Butterworth-Heinemann.
- 石田敦 (2000). 効果的なスーパービジョンを支える4つの条件 ソーシャルワーク研究, 26(3), 232-237.
- 伊藤美奈子 (2002). メンタルフレンド活動による不登校児童の変化—不登校のタイプとメンタルフレンドの属性による比較—, カウンセリング研究, 35, 256-264.
- 笠原嘉 (1977). 青年期—精神病理学から— (中公新書) 中央公論社
- 近藤邦夫・成田百合子・友山和美 (1981). 或る登園拒否児の心理治療家庭について: 治療的家庭教師を通じての働きかけ 千葉大学教育学部研究紀要; 第1部 30, 27-51.
- 栗本美百合・澤京子・市来百合子他 (2017). 不登校支援におけるアセスメント能力向上への取り組み 奈良教育大学次世代教員養成センター研究紀要, 4, 175-178.
- 文部科学省 (2016). 「不登校児童生徒への支援の在り方について」 http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1375981.htm (2018年11月3日)
- 文部科学省 (2017). 平成29年度「児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸問題に関する調査結果について」 http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/30/10/1410392.htm (2018年11月1日)
- 文部省科学省 (2017). 教職課程コアカリキュラム http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/126/houkoku/1398442.htm (2018年11月1日)
- 村瀬嘉代子 (1979). 児童の心理療法における治療的家庭教師の役割について 大正大学カウンセリング研究所紀要, 2, 18-30.
- 村瀬嘉代子 (2006). 心理臨床という営み—生きるということと病むということ—, 金剛出版 29.
- 大谷尚 (2008a). 4ステップコーディングによる質的デ

- ータ分析手法 SCAT の提案ー着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続きー. 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 (教育科学), **54(2)**, 27-44.
- 大谷尚 (2008b). 質的研究とは何かー教育テクノロジーー研究のいっそうの拡張をめざしてー. 教育システム情報学会誌, **25(3)**, 340-354.
- 大谷尚 (2011). SCAT: Steps for Coding and Theorizationー明示の手続きで着手しやすく小規模データに適用可能な質的データ分析手法ー感性工学, **10(3)**, 155-160.
- 澤京子・栗本美百合・市来百合子他 (2017). 不登校支援実践報告 - 附属学校へのサポートプログラム (学生派遣およびサテライト教室) ー. 奈良教育大学次世代教員養成センター研究紀要, **4**, 179-183.
- 鈴木希望 (2007). 不登校支援における大学生スタッフの役割について 名古屋大学大学院発達化学研究科教育科学専攻「教育論叢」50, 55-64.
- 豊嶋秋彦・近江則子・斉藤千夏 (2004). 教員養成学と不登校サポーターの対人専門職への職業的社会化: 方法論の検討と PAC 分析を通して 弘前大学教育学部紀要, **65-87**.
- 豊嶋秋彦 (2014). 学生による不登校サポート活動の取り組みー学生の対人支援者としての発達をどう支援するか Synapse, **30**, 14-17.
- Wolf, E. S. (1988). *Treating the Self: Elements of Clinical Self Psychology*. The Guilford Press, New York, London (安村直巳・角田豊(訳)2001 自己心理学入門 金剛出版 67-82).