

学校臨床相談支援員のケースに対する意識変容 ～学校心理教育支援室「にこにこルーム」の事例から～

エリクソン ユキコ・栗原 慎二
(2011年12月2日受理)

Perspective transformation in case awareness of school counseling support staff: the case study from “Niko-niko room”, the school psycho-educational support room.

Yukiko ERICSON and Shinji KURIHARA

Abstract. Since 2007, The Center of Educational Research and Practice has implemented the school counseling program as part of teacher training course. As school counseling support staff, the students practices their counseling and social skill training skills to the clients. This paper is a case study of graduate and undergraduate students, who has participated in school psycho-educational support program; Niko-Niko room. Each cases showed the students' improvement in counseling or social skill training skills, and showed perspective transformation in case awareness.

はじめに

近年、いじめや不登校、学習意欲の低下、発達障害児への学級での適切な支援の必要性など学校教育における課題は多様化・深刻化してきている。そのため教員は子どもの学習だけでなく子どもが抱えている様々な心理的・発達のな問題を的確に把握し、子どもたちの心と学びを支援していく必要がある。その専門的実践力を備えた人材を養成することが求められている中で、広島大学大学院教育学研究科附属教育実践総合センターでは平成19年度より現代GP「子どもの心と学び支援プログラムの展開」の一環として教育臨床相談室「にこにこルーム」を開設した。「にこにこルーム」は地域の児童・生徒の心と学びの支援を提供することをとおして、教職を志す学生の専門性や実践力を養うという地域貢献と学生教育という2つの側面をもったプログラムで、現代GPでの3年間の実践を終えた後も教育学研究科の教育プログラムとして位置づけられ展開してきた。このプログラムでは子どもの学びの面の問題に対して支援をする学習相談部門と心の面の問題に対して支援を

する教育臨床部門があるが、本稿では教育臨床部門において学生が支援員として児童・生徒の臨床相談ケースを担当することにより、教育相談の面接技術の向上と子どもの抱えている問題に対しての意識変容を事例を通して報告する。

相談活動の概要

1. 臨床相談のケース

相談活動は広島大学東広島キャンパス内に設置されている「にこにこルーム」の相談室及び、広島市内にある「にこにこ広島ルーム」実施している。ケースにより面接期間や内容は異なるが、基本的には時間制限（短期）の面接となっており、心理面接やソーシャル・スキル・トレーニング（SST）を行っている。対象となるクライアントはあらかじめ臨床心理士である筆者のインターク面接を受け、比較的軽度の問題を抱えるクライアントが希望者に割り振られている。また、学生がケースを熟考できるよう負担を考慮し、1度に1ケースのみ担当させている。保護者と子どもの並行面接が必要な場合は、学生が子どもの面接をして

いる間、臨床心理士が保護者の面接を実施した。また、提供するサービスの質の担保と学生が自身の面接技術やケースを客観的に評価することを目的に、当相談室の全ての面接は保護者の書面による許可のもと録画している。学生はこの映像を元に面接場面の逐語録と面接記録を作成し、面接の流れやクライアントと自分との相互作用を検討する。

2. スーパービジョン

学生は担当するクライアントとの各回の面接の前後に30分（計1時間）程度の臨床心理士によるスーパービジョン（SV）を受け、面接の方針や技法などの指導を受けた。また、必要に応じて面接の録画映像を見ながらのSVも実施した。

3. ケース検討会

ケースを受け持つ全ての学生は定例研修会において事例発表を行う。研修会の参加者は主に大学院生と学部生で構成されるクローズド・グループである。発表者はケース概要、アセスメントと介入方針、面接の流れを説明し実際の面接のビデオを参加者に提示。その後グループに分かれてケースについてのディスカッションと発表があり、大学教員と臨床心理士によるコメントを受け、ケースに対する理解を深めている。

4. 事前学習

大学院では修士課程1年前期に「心理教育的アセスメント演習」「学校カウンセリング論演習」の授業が行われており、臨床相談の面接実習を希望している学生は原則としてこの2つの授業の単位を修得している。また、週1回の定例研修会に参加し、カウンセリング技法やアセスメントなど支援員として必要な知識と技術を習得している。

方法

筆者がSVを担当した学生3例のケースより支援員の面接技法の成熟とケースに対する意識の変容を考察する。

事例1

1) 支援員A：修士課程2年男子学生。定例研修会参加2年目。X年6月～X年10月の5ヶ月間、

計11回SSTを行った。

2) ケース概要：IPは小学校2年生女兒。父母、姉（小6）と4人家族。4歳時に広汎性発達障害と診断。感情表現が不得意で、思い込みですぐカッとなり暴言・暴力等の問題行動を起こしてしまう。被害的感情が強く、馬鹿にされている・怒られると思うと言葉遣いや行動が悪くなってしまふ。担任からは生活面・学習面に問題はないと言われているが、学校や近所に住む友達とのトラブルが多く、友達は少ない。SSTを受けたことがないので受けさせたい、家庭での対応を相談したいと来談。母親の子育てに対する不安が高く、母親自身もカウンセリングを希望され、母子並行面接を実施した。母親にIPの認知についての理解を深めてもらうことを目的に、支援員が面接している部屋をマジックミラー越しに筆者と母親の面接を実施した。

このケースでは支援員の面接の様子を母親が見ているため、終了後のSVでは母親面接の情報を交換し、支援員が保護者に見られていることで不安にならないよう配慮した。IPは当初、男性の支援員に躊躇していたため、母親が隣室にいることで安心した様子であった。

3) 面接初期：IPの集中力の乏しさに振り回される時期（1回～3回）

信頼関係形成とIPのアセスメントを目標に面接を開始する。IPのソーシャル・スキルがどの程度か、ワークを通じて把握しようと試みるが、活動自体に乗ることが難しく、支援員が振り回されてしまふ。そのため、ワークの量や内容を増やそうと試みたが、活動が単調になってしまったり、IPの興味を向けることができず、終始落ち着かない面接となっていた。支援員は「指示することばかりに目が向いていて、IPの感情を読みつつ面接を進めることができなかった」とSV後に内省していた。

4) 面接中期：IPのコミュニケーション能力不足を補う具体物の導入（4回～6回）

支援員はIPの文脈に関係のない話を始める、支援員の話最後まで聞けない、自身の言いたいことが表現できていないというコミュニケーション能力の低さに対して視覚的な補助を用いながらSSTを実施していった。具体物の導入でIPは何を求められているのか理解しやすかった

ようで、面接中の離席や集中力の低下による自分勝手な行動が減少した。しかしながら、見通しが持てないと不安になり、話題をそらすなど不安を回避する行動があり、支援員も「不安のサインを見逃さないようにしたい」とコメントしている。

5) 面接後期：コミュニケーション・スキルの練習が効果を出す時期（7回～11回）

後期になってくると支援員のIPの不安のサインに気づくのが速くなり、IPが安心感を取り戻す働きかけが上手になってくる。そのため、「相手の話を聞く・上手に自分の気持ちを伝える」等のSSTに取り組む時間が増え、また、母親の報告ではこの面接で習った言い回しを家庭でも使うなど汎化を確認でき、また母親自身の面接で助言を受けたことと支援員の介入方法がリンクしてとてもわかりやすかったとコメントがある。

回数限定での面接予定であったため。期限を終えケースは終結となった。

事例2

1) 支援員B：修士課程2年男子学生。定例研修会参加1年目。X年5月～11月の7ヶ月間、計8回心理面接を行った。

2) ケース概要：IPは高校2年生男子。父母、妹2人（中3と中1）の5人家族。全日制高校で上手く適応できず2学期より不登校となり、定時制高校に編入をした。小さい頃より屁理屈が多く、相手の考えを受け入れない、こだわりのある子であった。小学校4年の授業で録音された自身の声を聞いた際、自分の声は変だと思い込んでしまい、吃音が出はじめ、小さな声でボソボソと話すようになった。母親は認知の偏りなどアスペルガー症候群のチェックリストに当てはまる特徴が多いと感じているが、診断は受けていない。初回面接は筆者と母親とIPとの三者面接を実施。IPは吃音を意識して話しづらそうであったが、面接に対する抵抗感を持っていない様子であった。家庭では母親とよく話す、同級生とはほとんど話せない。母親に近い存在の筆者よりも同性の支援員との面接が有用と思われる支援員が担当することとなる。母親は面接を希望されなかったため、IPのみカウンセリ

ングを実施し、筆者は別室で映像をとおしてカウンセリングの様子を観察した。

3) 面接初期：ブリーフモデルで問題の解決を図ろうとした時期（1回～3回）

支援員は面接目標として、IPとの信頼関係形成とブリーフモデルを使った問題解決を目標にしていた。そのため、初回面接ではブリーフモデルでのステップ1（安心感・安全感の確保）とステップ2（最終目標の設定と確認）を、2回目の面接で前回の目標設定の具体化とステップ3（モニタリング）を介入方針として設定していた。支援員の記録からも「コミュニケーションを円滑にできるようにするという目標設定まで面接を進めることができた」と自己評価している。実際に「誰とでもスムーズに話せるようになりたい」という長期目標と、「一人で外食して注文をすることで練習する」という目標設定を行っている。しかし一方でIPは言葉が出て来ないかもしれないと少しでも思うと不安になり、言葉が出てこなくなる。そして更に焦って声が出ず、低いトーンでボソボソと喋ってしまう。それが相手に悪い印象を与えているのではないかと気になってしまい、更に悪循環に陥る。学校で喋り方を真似されて恥ずかしかったと心的外傷体験を語っている。これらの情報を支援員はじっくり傾聴するよりも、これから自分を変化するためにできることに焦点を当てた面接を進めていった。結果、支援員の面接技法へのとらわれがIPを置き去りにした面接の流れとなってしまう、IPの困り感を引き出し問題解決への意識につなげることができず、IPがカウンセリングでどういう援助が受けられるかという根本的なことを知らないまま面接が進んでしまった。

4) 面接中期：IPのペースに合わせ、目標設定と現状を確認していった時期（4回～5回）

この頃まで「問題の解決」に焦点を当てていた支援員であったが、先走っていることを実感したようで、面接の目標設定、カウンセリングの効果の説明、過去の状態と現在の状態の分析、イメージを助けるためメモ等の視覚的支援の利用など、IPのペースに合わせた面接の流れが見えるようになってきた。「肯定的なフィードバックをするだけの面接になってしまったので、

悩みに対してどのようにアプローチしていくかを一緒に考えたい。」と面接をリードする姿勢は変わらないが、IPのペースに合わせる場面が見受けられるようになる。「こちら側が何をやる・何のためにやるという目的意識と内容を明確に伝えることが大切だとわかった。」と自己分析している。また、この頃よりIPの変化やポジティブな側面に目を向ける働きかけや、IPが言葉に詰まった際に「ゆっくりで大丈夫。」と安心させIPの発言を待つ姿勢が多く見られるようになる。この他に、IPの語りを紙に書くことで視覚化し、IPが自身の課題を整理できるような介入をしていた。

5) 面接後期：肯定的評価を言語化しIPの自信回復への働きかけをした時期（6回～8回）

支援員は「カウンセラーになろうとしすぎて、上手くコミュニケーションがとれない。」と自己評価しつつも、面接ではIPの自信回復に向けた具体的介入がなされ、IPも自身のコミュニケーションに対する不安を客観的に分析して語るようになっていた。また、IP自身も自身への肯定的評価を口にするようになり、面接を終結するに至る。ケースの終結時に支援員が書くサマリーにも「肯定的フィードバックは効果があったと考えられる」としている。

事例3

1) 支援員C：教育学部4年女子学生。基本的に支援員は修士課程の学生を対象としているが、にこにこルームの定例研修会参加が3年目であり、修士課程1年目の支援員と同等の知識・技術が備わっていると認められ特例として支援員となる。X年6月～X+1年2月の9ヶ月間、計15回心理面接を実施した。

2) ケース概要：IPは中学2年生女子。一人っ子で父母と3人暮らし。中学1年生のときに、クラスでいじめ被害にあい、同年の夏頃よりクラスから孤立し登校しぶりがあった。不随意運動障害があり、そのことを同級生からからかわれていた。2年生のクラス替えによって登校しぶりはなくなるが、部活・学級・教師との人間関係に悩むようになる。部活は頑張っているが、家で勉強をする時など学校のことを思い出して学習意欲がなくなる。休日などは普通に過ごし

ているが、時間割合合わせなど学校に対するストレスが高まると腹痛や呼吸困難を訴え、「声が聞こえてくる」と母親に訴えることもあった。母親がIPのカウンセリングを希望し来談。初回面接～3回目の面接までは臨床心理士により母子共に面接を実施したが、精神症状は認められず、IPの状態も比較的安定していたため支援員がケースを担当することとなる。母親面接実施の必要はなく、筆者は別室で映像をとおして支援員の面接を観察した。

3) 面接初期：傾聴・共感よりも問題解決への直接的な指導・助言に偏りがちになった時期（1回～4回）

支援員の面接初期の目標は、IPとの信頼関係形成に重点を置きつつも、問題解決に向けてブリーフモデルでの介入であった。しかしIPは過去や現在の対人関係に対する不満や不安を思いつくまま繰り返し語るばかりで、面接のゴール設定として自らの変化を期待するよりも、他者の自分に対する扱いの変化を望む状態が続く。面接の明確なゴール設定がなされないまま支援員の不安と焦りが感じられる面接となっていた。加えて、支援員が面接に不慣れであったため、IPの語る言葉をメモすることに気を取られすぎてしまいIPの観察が出来ず「緊張している様子を感じ取れてなかった」とSVで内省している。

支援員の「IPを助けてあげたい。問題解決の方法を知ってもらいたい」という想いと、面接技術の未熟さからIPの不満や不安を十分に受け止め、話しの流れを転換させるタイミングをつかむことができず、結果としてIPが面接の流れをリードしている状態となっていた。

4) 面接中期：支援員が自身の介入に関してのセルフモニタリングすることで支援員主導の面接に移行した時期（5回～10回）

支援員が定例研修会でのケース発表をしたことを期に技法へのとらわれが減少する。「理論的背景が確立しているわけでもないのにこういう風にしなければならない、という固定概念によって自分のやってみたいことをやめないようにしましょう。」と支援員は面接を考察している。面接でIPは相変わらず対人関係の不満を話すことが多く、支援員は「共感できない。前に進ん

でない。」と感じつつも傾聴と肯定的なフィードバックを根気強く続けていった。この頃の面接では支援員がIPの話にただ傾聴するのではなく、IPの内面を言語化していく様子が以前に比べ多く見られるようになってくる。支援員自身も「『積極的な聴き方』をすると共感が伝わったようにみえた」と自己評価している。また、「今日の面接では元気だが、ハードな生活を送っているのは変わらず、いつ倒れてもおかしくない。ちゃんと支える。」とIPの流動的な精神状態を把握できるようになる。

支援員が面接の流れや介入のポイントを意識する余裕が生まれてきたことで、徐々に支援員主導の面接の流れが構築され始める。IPの自己評価は相変わらず低いが、IPの生活の変化の要因をIP自身に帰属させる働きかけをしていった。しかし、スケーリングなどの技法を使おうとすると「何故それをしているか自分自身の理解が足りず、技法が一人歩きしている。」と自身の面接技法の習熟度を確認していた。

5) 面接後期：支援員がIPにとって効果のある介入を見極め、IPの“今・ここ”の状態と内的な成長を評価した時期（11回～15回）

支援員が自身の介入方法をモニタリングするようになったことで、面接で“今・ここ”の状態を客観的・包括的に評価できるようになる。また、IPも支援員を理解者と感じているようで、支援員の洞察にハッとした表情を見せ同意する場面が見受けられるようになる。この頃からIPは対人関係に不安を残しつつも自身の変化を感じているようで、いじめを原因とした対人不信を抱えながらも友人や未来の人間関係に希望もっていることが語られるようになる。

肯定的な変化が語られはじめる一方で、IPが暗い表情を見せたり下を向いてしまったりすると「ひるんでしまう」と支援員は自己評価していたが、フィードバックなどIPに対してメッセージを伝える際に声のトーンや言葉を意識的に使っている姿勢が見受けられ、面接の流れを支援員が立て直し、IP自身が肯定的な完結をするようになる。

IPの自己に厳しいという性格上、悩みは尽きない状態ではあったが、次年度の面接の継続の意向を尋ねると「もう無くて大丈夫」と答え

たため終結となった。支援員は「初めはこの子が元気になるのかと不安だったが、結局元気になった。成長していく子どもの姿を見送る教師もこのような気持ちになるのかなと思った。」と感慨深く語った。

考 察

平成19年度のにこにこルーム開設から学校臨床部門では1) カウンセリングスキルに基づいた観察力や洞察力の育成、2) 知識や理論に基づいたアセスメント力の獲得、そして3) それらを基礎とした実践的介入力の育成に力を注いできた。つまり、教師として児童生徒の問題に遭遇した時に即座に対応策を求めるのではなく、よりの確な状況把握とアセスメント、そしてよりの確な介入ができる力量を形成することを目的とした。これまで本プログラムではケース検討会、映像によるケース視聴、臨床心理士による実際の面接の陪席など様々な手法を用いて学生の教育相談の技術向上に取り組んできたが、実際にケースを受け持つことで学生自身の面接技量に対する責任感も生まれ、より深い学びの機会を経験できたのではないかと考える。

どの事例においても、クライアントのアセスメントが不十分であると支援員の面接計画やカウンセリング技法が空回りしてしまい、思ったように面接が進まないもどかしさが語られている。また、教員という子どもに指導をする職種の性質上、子どもの悩みを共感し問題を共に抱え、状況と解決策を精査していく心理療法のあり方よりも、「どうやったら解決方法が伝わるか」という指導的な気持ちが強く影響していたように思われる。しかしながら、実際にケースを担当し、思い描いていた面接の構図がクライアントに合わないことを自覚する経験をする中で、ケースに対する意識の変容が生まれ、観察力や洞察力、アセスメント力、実践的介入力の成長につながり、技法として学んだことを実践することで効果的な介入のステップを習得できたと考える。また、十分な研修により、学部生であっても大学院生と変わらない面接技術の向上が認められたと思われる。

上地（1984）は、時間制限心理療法は大人への移行段階に生まれる分離—一体化にともなう不安の葛藤が課題の青年期クライアントに最も治療効

果が発揮されるとしている。事例2・3では今後への気がかりを残しつつも、他者依存であったクライアントが精神的成長を遂げ、環境の受け止め方や自身の可能性や環境への影響力を認めるようになるなどの変化が認められた。しかしその一方で、当初の主訴や表面的な問題の解決で終結を迎えるケースも多く、特に事例1のような発達障害をもつ子どものSSTにおいて、支援員が子どもの様々な課題を感じつつも目標を絞って短期的にしかかかわれず、ケースに対する不全感を残す場合があると考ええる。

当プログラムは今後も継続される予定であるが、今後の課題として、より客観的な効果測定を実施し、充実した教員養成プログラム確立が必要

と考える。

参考文献

- 1) 上地安昭 (1984). 時間制限心理療法の理論と実際 金剛出版
- 2) 栗原慎二 (2001). プリーフセラピーを生かした学校カウンセリング—短期学校カウンセリング5段階モデルの提案— ほんの森出版
- 3) 広島大学大学院教育学研究科 2009 平成19年～21年度文部科学省「現代教育的ニーズ取組支援プログラム (現代GP)」報告書 子どものこころと学び支援プログラムの展開—「にこにこルーム」を核とした学生参加型地域サービスと教員養成—