

非専門家学生における適応支援者としての社会化過程

—不登校生徒の長期支援学生に対するPAC分析—

PAC Analysis of Socialization Process in Nonspecialist Student-Supporters to School Nonattendants

弘前大学教育学部学校教育（教育心理学）講座 豊嶋秋彦
弘前大学教育学研究科（現 南郷村立鳩田小学校）長谷川恵子
青森労災病院神経科 加川真弓

ピア・サポートの本質が、近い年齢帯の非専門家による斜めの関係による支援にあり、対人サポート専門職の養成学部では、正課の教育以外のルートで専門職的社会化過程を促進する活動も学生相談活動であることを論証した後、不登校生の適応指導教室で2年間のサポート活動を行った教員養成学部学生3事例について、自然過程としての専門職的社会化過程の個人構造をPAC分析で明らかにした。その結果、摸索と自他の内面への気づきを通して、①斜めの関係への移行、②通級生との支え合いによる成長感、③不明確な役割像を率直な自己表出で乗り越える、④自他のペースの尊重、⑤異質な存在との出会いによる対人態度の広がり⑥自他への態度の好ましい変容感、という6つの共通項を抽出した。

-
- I 問題：適応支援者における社会化過程研究の学生相談学的意味
 - I-1 学生相談と学生サポーターによる不登校支援
 - I-2 本研究の目的と方法論—サポーターにおける職業的社会的自然過程の解明
 - II 対象と手続き
 - II-1 対象とした適応指導教室と事例の特質
 - II-2 調査と分析の手続
 - III 長期の不登校生徒サポートを行った3事例における社会化過程の個人構造
 - III-1 事例A
 - III-2 事例B
 - III-3 事例C
 - IV 考察と展望
-

Key words :

Student Supporter, School Nonattendants, Diagonal ("Naname") Dyadic Relations, Vocational Socialization

I 問題—適応支援者における社会化過程研究の学生相談学的意味

I-1 学生相談と学生サポーターによる不登校支援

佐々木(2001)は本誌前号で、ユタ大学カウンセリングセンターのピア・カウンセリングとスーパービジョン・システム等を紹介しながら、“学生を学生指導に組み込み、補助的役割をもたせ、サポートの担い手である学生自身の「相談を受ける立場までの成長」や「基本的な人間としての力をつけさせる」ことを目的とする「共同社会モデルにたつ学生相談機構」(p11)を提案している。また齋藤ら(1996)も、合衆国11大学の学生相談機関をサヴェイし、6大学で相談機関が関わったピア・カウンセリングが行われている実態を示して、「同じ大学に学ぶ先輩・同輩の援助力を生かそうとする活動が、ごく一般的に行われている」として、“ピア・カウンセラー自身の発達も促される貴重な経験である”と指摘した(p52-53)。ピアによる心理的サポートは、わが国の学生相談界でも昭和30年代から既に行われてお

り、慶應義塾大学が新生オリエンテーションを行う学生をスチューデントカウンセラーと呼称しその研修と組織化を行って、ピア・カウンセリング制度を展開させてきた（平野 1986, p161-163）し、近年では広島大学保健管理センター（2001）が、平成11年度に「ピア・サポート活動」を開始し、12年度にはピア・サポート・ルームを開設するとともに、年間14回の講義と実習から成るセミナーも開催している。また、下山ら（1991）の学生相談標準分類枠組みでも、“ピア・カウンセラーの会のまとめ役など学内ソーシャル・サポートのネットワーキングを行うこと”が、学生相談の「コミュニティ活動の方法」として定位され、ピアによるサポートも、市民権をえているように見える。

とはいえ、心理臨床の標準的提要とされる『心理臨床大事典』においてはピア・カウンセリングの正当な言及は認め難く、ピア・サポートの研究を『心理臨床学研究』誌・『学生相談研究』誌の学会誌論文でサヴェイしても、全国学生相談研究会議・全国大学保健管理研究集会・全国大学メンタルヘルス研究会の発表抄録でサヴェイしても、内野ら（2001）を見いだすのみである。櫻井（2000, p50-51）も指摘するように、わが国の学生相談・心理臨床界は非専門家の心理的サポート機能を求めはしても、あくまで臨床心理専門家によるサポートの周縁に配されるべきものと位置づける文化（例えば、峰松ら 1991, p19-21）があり、非専門家によるサポートをテーマにした研究も蓄積され難いと考えられる。

他方、学校教育の領域では、英・米・豪・加における初等教育段階でのピア・サポート活用を承けて滝（2000a, b）らが開発中の、児童生徒間によるピア・サポート・プログラムが浸透しつつあるように見える（例えば本多 1999）。しかしこの領域では逆に、滝に散見される（例えば2000a では p152の⑦, 2000b では p14や p149の⑦）ような、臨床心理学的専門性を軽視する文化のゆえに、サポーター自身の発達に関する実証科学的研究はまだ期待できないように思われる。

もっともピア・サポートの本質はピアではなく、近い年齢帯の非専門家（non-specialist）がアオホザイン性にも支えられつつ、「斜めの関係（diagonal dyadic relations）」でとり結ぶ、準専門職的な（semi-professional）サポートであることに求められる。というのは、ピア・サポートであっても、没専門的で、相互の私的欲求に基づき、永続すら許容される「横の関係（horizontal dyadic relations）」で行われるものではあり得ず、サポート目的と枠の自覚のもとに、終結を目指し準専門職的に展開されるという意味で、〈非専門家による“専門（職）的關係”（Koocher, G. P. et. al 1998, p177-188：花屋・豊嶋 2001 p129-130）〉のはずだからである。つまり、〈ピア・サポートによる学生の発達〉というテーマは、〈準専門職的な斜めの関係でのサポートがもたらす学生の発達〉というテーマと同致する。さらに、学生の発達とは、卒業後の成人期職業社会に向けて成人期へのアイデンティティを構築していく職業的社会的化（vocational socialization）に他ならず、大学生の発達支援としての学生相談は、〈卒業後の成人期職業社会に向けた職業的社会的化、あるいは職業的同一性達成〉を支援する活動と言ってよい（豊嶋 1993）。しかも、対人サポートの専門職を目指す学生や、医学部・教育学部・社会福祉学部など対人サポートの専門職を養成する大学においては大学の正課の教育や課外活動とは別のルートで、〈ピア・サポートによる学生の職業的社会的化〉を追求する活動があつて然るべきであろう。すなわち、これらの学生・大学にあつては、〈斜めの関係でのサポート〉を通して学生の発達を促す正課外の教育活動は、優れて学生相談機能を滞びるのである。

ところがこのようにテーマをシフトさせても、サポート活動がサポーター自身の発達や職業的社会的化過程に及ぼす機能の明確化に焦点を当てた、実証的かつ構造的・全人的な視座にたつ研究は、サポートの受け手に関する夥しい発達研究に比して圧倒的に少ない。広島大学の内野ら（2001）は、カナダ・アメリカにおいてもピア・サポートの有効性を評価する客観的で組織的な規準に乏しい現状を乗り越えるべく、ソーシャルサポート尺度によって大学生ピア・サポーターの成長を調べたが、実証科学的ではあつ

てもまだ構造的・全人的な視座に達していない。櫻井（2000）は、学生相談室の常勤学習相談員という非専門家について、相談室クライアントに関わる「異文化体験」が、“虚心坦懐に素手で、日常の人間関係の感覚で受け取ってしまうための、巻き込まれ・逆転移”を生じさせるが、第一に、“学生生活の実態を自らの体験として知っている、同じ道を通ってきた先輩”として、アオホザイン性を媒介に関わることで、第二に業務を相談活動と再定位すること、という「役割」観の変換を通して、距離がとれるようになることを報告した（p55）。この知見は示唆的であるが、サポーターの社会化過程それ自体に焦点が当てられていない難がある。

非専門家サポーターの社会化過程研究は、学生相談の領域よりはむしろ、＜不登校や学校不適應の児童生徒をサポートする学生における変化＞というテーマで着手されていると思われる。

小林ら（1999）は、学習指導補助員として学校に派遣され不適應生徒に関わった大学院生が、学校現場での臨床的介入の困難さを実体験して学校の現実はどう向き合い、連携するかという課題意識を持つことを示した。これは、サポーター自身と被支援者がおかれた社会的環境との関係に目が向くようになるという、職業的社会的初期過程の知見と位置づけられるが、その後の展開は明らかではない。

一方、本間（2001）は、2日間の事前研修講座を経て不登校児童生徒の短期宿泊訓練（2泊3日のキャンプ）のリーダーを務めた教育学部学生が、キャンプの中で、「リーダーが予め方向付けをしない」「子どものペースにあわせ後押しする」「状況に応じた無理のない態度」「子どもを否定的に捉えない」といった構えがとれるようになることを見いだした。しかし、この研究の目的が教員養成学部カリキュラム開発におかれている限界から、サポート体験がサポーターに及ぼす機能の考察は平板なものに留まる。

このように、不登校児童生徒サポートがサポーターに及ぼす機能の研究も黎明期にある状況を越えるべく、豊嶋（2000）は適応指導教室通級生の変容とスタッフの変容を関連させて捉えること、その前提としてスタッフの変容過程を明らかにすべきことを主張し、適応指導教室に週1日以上、2年間派遣された教育学部学生3名の面接調査から共通の変化パターンがあることを紹介した。また、長谷川・豊嶋（2000）は、同じ事業に1～2年間派遣された学生15名の変化を、TEG得点の変化とその多変量解析によって数量的に明らかにし、豊嶋は、派遣学生に課した「適応支援体験による自己変容」の課題レポートの分析（2001, p14-16；2002a, p31-36）と、共通する「変化の流れ」（2002b, p59）の提示を行った。他方、山形大学教育学部グループ（加川ら、児島ら、野本ら 1999）は、適応指導教室の行事日に通年でサポートする教育学部授業、「教育臨床体験」における学生個人々の体験過程とその構造にPAC分析で迫り、サポーターの準専門職的社会的過程の解明を試みた。その手法を承けて長谷川・豊嶋（2001）は、先述の事業で「消極的関与に留まった1年間派遣者」「積極的に関与した1年間派遣者」「2年間積極的に関与した派遣者」という3典型例の変化を、PAC分析によって例示している。しかし、これらは実証的・構造的・全人的な視座に立つとはいえず、やはりまだ端緒についたに過ぎない。

I-2 本研究の目的と方法論—サポーターにおける職業的社会的自然過程の解明

前節では第一に、学生相談活動の一翼を担うピア・サポートの本質が、近い年齢帯の非専門家による、アオホザイン性も媒介とした、斜めの関係での支援にあること、第二に、特に対人サポートの専門職を志望または養成する学生・大学にあっては、正課の教育以外のルートで、学生の専門職的サポーターへの職業的社会的過程を促進していくことも学生相談活動に他ならないことを論証しながら、“近い年齢帯の非専門家によるサポートがサポーターをどう発達させ、どう職業的社会的化を遂げさせていくのか”，という視点からなされた実証的・構造的・全人的研究が未発達である現実を明らかにしてきた。実は貴重な例外である本間（2001）でも、事前研修の効果に分析焦点が当てられ、小林ら（1999）では、月1回のケースカンファランスを通じた変容が抽出されたに留まる。まず必要なのは、専門家による濃密な

指導や事前研修を実施する体制が未構築な状況下で、心理的サポートの知識もスキルも乏しいままサポートを始めた非専門家サポーター達が、どのようにサポーターとしての社会化を遂げていくのか、その自然な過程を構造的に記述することであろう。換言すると、“<二重の非専門性>条件に置かれている”という意味で、非専門性のピュアケースにおける自然過程の記述である。サポート活動が学生サポーターに及ぼす効果を巡る論議や、学生相談担当者や正課教育を担う専門家が自然過程をどう促進できるかを探る作業は、自然過程をベースラインとすることで初めて可能になる。

そこで本稿の目的は、<二重の非専門性>下で、不登校児童生徒対象の長期に亘る心理的サポートを積極的に展開した学生サポーターが、不登校児童生徒や他サポーターとの関わり体験を積み重ねる自然過程の中で、対人サポート専門職への十分な職業的社会化を遂げたと判断できた事例を取り上げて、彼らの自己変容感の構造とその変容過程を記述することにおかれる。かかる目的を達成するには、プレとポストを比較する研究デザインを採用することはできない。この方法では、プレとポスト“それぞれ”の構造の把握と、プレとポスト間の過程の“解釈”こそ可能だが、過程そのものの記述はできないからである。そこで、サポート期間の終結期にサポート体験を回顧させ、サポート体験でえた気づきや自己変容感を面接法で探る方法が採用される。また、それらの構造にはPAC分析(内藤 1997)でアプローチする。こうして<サポーターとしての職業的社会化の構造と過程>は、個人ごとに個性記述(idiography)されたのち、<自然過程>の契機や共通性を探っていく。この方法論が実証的・構造的・全人的研究を可能にすることは言うまでもないであろう。

メイヤロフ(1987, p 68-70)は、援助者について、「他者が成長していくために私を必要とするというだけでなく、私も自分自身があるためには、ケアの対象たるべき他者を必要としている…(中略)…私は、自分自身を実現するために相手の成長をたすけようと試みるのではなく、相手の成長をたすけること、そのことによってこそ私は自分自身を実現するのである」と指摘するが、サポーターが、サポートを通してサポートの受け手からどのように自己実現を援助してもらえるのだろうか。

II 対象と手続き

II-1 対象とした適応指導教室と事例の特質

(1) 対象適応指導教室の特質 指導員は全員が退職教員であり、管理職であった者が多い。不登校や学校不適応、カウンセリングに関する専門的体系的教育は受けていない。フォーマルには午前中みの活動であり、週数日、スタッフの指導下で、創作活動や遊びをする時間も取り入れている(「プレイタイム」)が、学習指導を中心的活動にしている。ただし、通級生は午後までの居残りも許容されており、「フリータイム」と呼ばれる。学生サポーターの役割は、学習指導補助、および、プレイタイム・フリータイムでの“お兄さんお姉さんの交流”と学習指導補助である。適応指導教室側は、学生に向けた技法研修、通級生徒の情報交換会を行っていない。このように、適応指導教室の急増の1要因であるはずの『治療』あるいは『臨床』を取り込んだ教育組織を作るというニーズ(東 2000, p38)は、この適応指導教室では稀薄であり、“お兄さんお姉さんの交流”という役割期待も、「斜めの関係でのサポート」を求めるものではなく、「適応指導員よりも年齢が近いから話が合うだろう」との理由に発する。要するに、<児童生徒が話しやすい、若い学習指導補助者>といった位置づけである。

学生は、弘前大学教育学部の文部省教員養成学部フレンドシップ事業の一環として、各年度10数名が適応指導教室の活動と通級生を支援する「適応支援者」として派遣されている(羽賀ら 2001)。各人は週半日、午前中の通常活動を通年でサポートし、かつ、自然体験・社会体験等の行事日には全日サポートする。

(2) 学生サポーターと対象事例の特質 学生サポーターは教員養成学部の必修教職科目「生徒指導」を2年次に履修済みであり、かつ3年次前期開講の上級科目(不応論・不登校論・カウンセリング基礎技法がテーマ。カリキュラムの関係で心理学専攻学生は履修できない)の登録者から希望者を募る。希望者は、エゴグラムで[NP>CP, FC>AC, NP・FC・Aが50%tail以上]という原則で選抜された。この方法は、下記のように派遣側にも受入側にも事前研修体制が整備されぬまま非専門家を派遣せざるを得ない状況を越える方法として採用された。選抜学生は4月下旬から適応支援活動を開始する。

適応指導教室側では、受入学生に対する事務的外面的ガイダンスは行うが、不登校児童生徒に関わるための専門的な事前研修は組まない。学部側でも、斜めの関係でのサポートについての簡単な解説を含むガイダンスは行うが、不登校児童生徒や適応指導教室の現実に未接触の段階での研修はリアリティを欠くという理由と第一著者の業務上の制約とが重なって、特別な事前研修はしない。代わりに、適応支援活動と並行して前出上級科目の受講を課し、さらに教育臨床・心理臨床に関する心理学専門科目の履修も奨めた。

学生サポーターは2年目の派遣も承認される。本稿で取り上げる事例は、2年間派遣され積極的に関与した同期生の女子3名である。彼らには、1年目年度末と2年目年度始めに、臨床心理士やスクールカウンセラーが支援活動での疑問にアドバイスし、教育臨床・心理臨床的な関わり方を伝える2回の研修会に参加し、2年目秋に開催できた事例研究会にも参加した。また、彼らの2年目には、既に2年間派遣されこの事業の効果を研究テーマとして心理学の大学院に進学した第二著者が、「フレンドシップ事業研究生」として、サポート活動を継続しながら、学生サポーターに対するコンサルテーション活動を行っている。

要するに、3事例にとってこの体験は、完全なく二重の非専門性<の下でサポートを開始し、講義を通して少しずつ専門性・専門職性をつけながら、2年目になって漸く、本格的研修とアドバイザーがついたオン・ザ・ジョブ・トレーニングの中で専門職的社会化を遂げていく過程であった。

II-2 調査と分析の手続

PAC (Personal Attitude Construct) 分析とは、個人の態度構造を測定するために内藤が開発した分析法であり、個人を対象に多変量解析によって構造的・全人的な個性記述をする最適の方法と考えられる。

各事例には、適応支援学生の変化や発達を詳細に後づけるという研究目的を了解させた後、「あなたが適応指導教室に通うようになってからのことについて、適応指導教室での活動を通して生じた変化や気づきに関連することならどんなことでもよいので、頭に浮かんできたイメージや言葉・文章を、思い浮かんだ順に番号をつけてカードに記入して下さい」という教示を与えた。ここでえられた連想項目(以下、項目と呼ぶ)間の心理的距離を、「1.非常に近い」「2.かなり近い」「3.いくぶん近い」「4.どちらともいえない」「5.いくぶん遠い」「6.かなり遠い」「7.非常に遠い」の7件法で直感的に判断させた。

クラスター分析は、ウォード法による統計パッケージ<HALWIN>による。クラスターの切断は、面接者が切断可能な箇所を例示したのち被面接者の切断に委ねた。クラスター命名はまず被面接者に命名を求めるが、最終的には、共同研究者間の協議によった。またクラスターが多く項目を含む場合は、研究者側でサブクラスターに分化させて、サブクラスターの命名を行った後に、上位クラスターの命名の際に統合を試みた。

面接時期は、2年間の派遣が終了した時点である。2年間のサポート体験を回顧させて変化項目をえている。また、面接には第二著者が当たった。第二著者は被面接者とのラポートが確立済みであるのは

勿論、この適応指導教室の状況やサポートで生じがちな問題も経験済みで、了解・共感的理解が容易にできる立場にあるだけではなく、この2年間を共有しているので、適応指導教室での様々なエピソードの語りを契機に、被面接者の回顧を膨らませることができた。面接記録の提示は膨大になるので省略する。

Ⅲ 長期の不登校生徒サポートを行った3事例における社会化過程の個人構造

以下、本文の「教室」とは適応指導教室を指し、本文の「」内は面接での陳述の引用である。また、デンドログラムは図1～3に示す。図中の項目番号は連想順を示し、項目の後に付した括弧内の符号は、その項目に対して抱いた感情的・情緒的イメージである。

Ⅲ-1 事例A

(1) クラスタ1：積極的構え→素(ス)からの探索→相互の活力と成長感→程良い距離の発見

14項目から構成され、本事例による命名は「前向きな気持ち」である。この構造と経過は次のように解釈された。

1 話しかける(+)	9 とにかく行く(+)	12 できる限りのことがしたい(+)	25 いっぱい、いっぱい(0)	
2 気づく(+)	3 なんとなくわかる(+)	5 探る(+)	6 成長(+)	7 自分の考えを持つ・言う(+)
13 素(ス)の自分(0)	4 うれしい(+)	14 元気(+)	10 都合がある(0)	11 できないことはできない(0)

1) 積極的構えと、それ故の「いっぱい、いっぱい」感 (1・9・12・25)

サポート開始に当たって、「適応指導教室とはどういうところなのか、何が自分にはできるのか」を自問するがわからない。「分からないなら“9. とにかく行く”」「これまでいろんな人に助けてもらったから、何ができるか分からないけど、お役に立てるものなら立ちたい」「はじめから、(教室に)行ってこういうこと(“9. とにかく行く”“12. できる限りのことがしたい”“1. 話しかける”)がしたいという心がけがあった」と言うように、積極的構えでサポートに入っていく。また「普段から沈黙の場も苦にならないので、自分から話しかけないと(沈黙に馴染むだけになって)通級生と仲良くなれない」と思っており、“できる限りのこと”として“話しかける”ことを試みたのである。サポート開始時のこの積極的な構えは、サポート展開につれ一層強まり通級生との関わりが増していくが、そのために却って“25. いっぱい、いっぱい”の感覚も強まっていく。自分が予測していなかった通級生の行動、「自分がどう反応すべきか、微妙な判断」を迫られる状況に、「あれ? どうしたんだろうと、いっぱい、いっぱいになる」のである。即ち、このサブクラスターは「積極的構えと、それ故の「いっぱい、いっぱい」感」と命名できる。

2) 「素(ス)の自分」に戻って関わり方を探索し、互いの成長感へ (2・3・5・6・7・13)

サポート体験によるポジティブな気づきとその変容過程に関する項目群である。“2. 気づく”とは、第一に、「初めは何をすれば良いか分からなかったが、とにかく行って子供たちと話してみたら、子どもが安心して来れるようにすれば良いのだ」という気づきである。第二に、サポート開始時こそ《あるべき教師像》で関わろうとしたが、通級生と接したり他学生(サポート2年目だった第二著者もその中に含まれる)の動きをモデリングすることでえた、「気張っていてもうまくいかないし、疲れもする。“13. 素(ス)の自分”でいることも大切」「自分の考えがないと迷ってしまい行動できなくなるから、“7. 自分の考えを持つ・言う”ことが必要」という気づきである。第三は、「どういう発達段階におり、

(ここを越えるには) 何が良いのだろうか」など発達の観点からの“5. 探り”を試みながら関わっていくことでえられえた、通級生の“6. 成長”への気づきである。また、自分が困惑する事態に出会っても、「困ることが分かっただけでも自分の“成長”と捉えるようになり、困惑の要因への気づきも促す。

このように自他探索をしながらのサポートが多様な気づきをもたらし、それが自分自身と通級生双方の“成長”を促進すると感じるようになる。以上から、このサブクラスターは[「素(ス)の自分」に戻って関わり方を探索し、互いの成長へ]という認知の流れと、その背景に、サポート開始後間もない時点での《教師役割へのとらわれ》からの離脱があることを示す。

3) 通級生との関わりが活力源に (4・14)

“4. うれしい”“14. 元気”は、「通級生が元気になると嬉しい」「自分が教室に行くと元気になる時がある」「元気でないのに教室に行くと自然に元気モードになるし、元気をもらってくる」といった陳述から明らかのように、通級生との関わりがそのものが自分と通級生の双方に「元気」をもたらすことを喜び、この喜びがサポート活動のエネルギー源になるという好循環が成立したことを意味する。

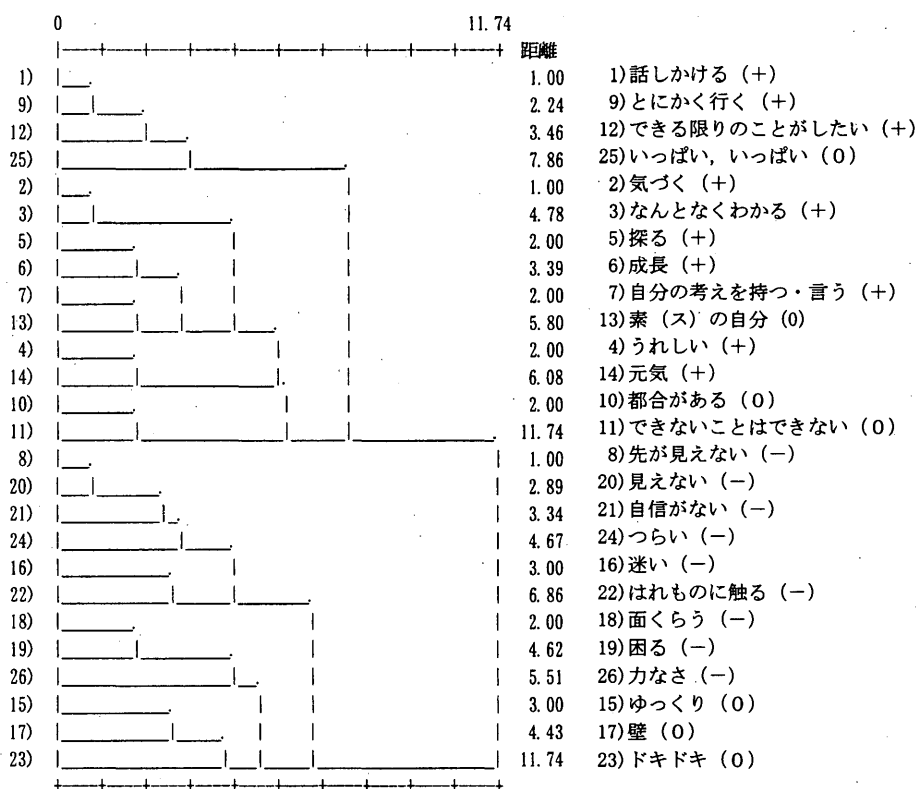


図1 事例Aのデンドログラム

4) 《他者》の発見から《ほど良い距離どり》へ (10・11)

「適応支援に入る前は、『他の人にこうしてあげようと思ったら、してあげて何とかなっていた』し、不登校生と会うことは殆どなく、友人も自分と似たような環境(境遇)の人だったのに、(サポートを始めてみると) いろんな環境で一人一人それぞれが生きているのだと思ったと、自分とは異質な環境で異質な生き方をしている通級生達に出会い、「やってあげたいと思っても、“11. できないことはできない”」、「自分にも通級生にもそれぞれの“10. 都合がある”」ことに気づく。例えば、親との葛藤を本事

例に打ち明けてくれたある通級生について「家庭の問題には入り込めないし、今年は（その生徒はもう中学期が終わったので）もう教室に来れないし、気にはなっても深入りできないし、（それぞれ“都合がある”ので）してはいけないと思う」など、それまでの自他未分化な認知を越えて《他者》を発見し、万能的自己効力感の現実化も進行していく。また、“できないことはできない”は入り込めない領域があることの発見と、そこには無理に入り込まない「程よい距離どり」を掴んだことをも意味している。以上、このサブクラスターは、異質なもの・入り込めない領域との出会いがもたらした【《他者》の発見から《ほど良い距離どり》へ】とまとめることができる。

以上、積極的構えでサポートを開始したが故に、通級生との関わりが増すにつれ「いっぱい、いっぱい」感が生じるが、素（ス）の自分に戻って、自・他・関わりを探索しながらサポートすることを通して、通級生との関わりそれ自体が互いの活力源になっていることと、探索的な構えが通級生の成長に気づかせ、自分自身の成長をももたらすことに気づいていく。その一方で、異質なもの・入り込めない領域との出会いが自他認知の分化を促し、《他者》の発見と万能的自己効力感の修正、程よい距離を保つ構えがえられていく。これらを総合して、クラスター1は【積極的構え→素（ス）からの探索→相互の活力と成長感→程良い距離の発見】と命名することができる。なお、あるべき教師像といった教師役割への囚われが、サポート開始間もない時点で消失したことが、本事例自身と通級生の成長を促したことに注目しておきたい。

（2）クラスター2：自己不確実感の低下→生徒の成長への焦点移行→壁への困惑→自己受容と「ゆっくり」型の対処

12項目からなり、本事例は「行って感じたマイナスの感情、それをまとめると壁」と表現している。

8 先が見えない(-) 20 見えない(-) 21 自信がない(-) 24 つらい(-) 16 迷い(-) 22 はれものに触る(-) 18 面くらう(-) 19 困る(-) 26 力なさ(-) 15 ゆっくり(0) 17 壁(0) 23 ドキドキ(0)

1) 役割像・発達サポート法の不明確性による自己不確実感とその受容、あるいは、《自分自身→通級生→未来につなぐこと》への焦点移行（8・20・21・24・16・22）

いずれも否定的な感情項目であるが、サポート長期化につれその発生因が変わっていく。サポート開始当初は、サポーターに対する教室側の具体的役割期待が不明確であり、個人の動きに任せられたために、“8.先が見えない”“20.見えない”“21.自信がない”など、「教室で何をすれば良いか分からない不安」を感じていた。それまでえていた不登校に関する知識から、「こう接すれば良くなるのではないか」といった漠然とした展望はあったが、「そのマニュアルにそって自分がきちんと関わっているのか」“16.迷い”、「初めて不登校生徒を目の前にしてどう接すれば良いか分からなく“22.はれものに触る”感じて接していた」と言う。しかし、クラスター1で見た積極的構えで関わるうちに自分なりの役割像が見えてくると、「自分なりのやり方で接していけば良い」ことにも気づき、“はれものに触る”感覚が消失していく。それに伴い、サポート場面で「自分がどうすべきなのか」といった自己不確実感に関心の焦点が向けられていたのが、「通級生の成長のためには自分がどうすべきなのか」と、《通級生の成長》に焦点が移行し、ここでクラスター1で見た探索の構えが現れて、成長を促す方法の探索を始める。具体策が見出せず「何からどうしていけば良いか分からない」と“24.つらさ”を感じるが、《探索→発見と成長→探索》の螺旋的上向の中で、「マイナスの感情は常にあると受け留め（accept）することができるようになり、「次につなげるにはどうすれば良いのか」と、《未来につなぐ》ことに焦

点が移っていく。このようにサブクラスター1は〔役割像・発達サポート法の不明確性による自己不確実感とその受容〕であるが、同時に、〔《自分自身→通級生→未来につなぐこと》への焦点移行〕という過程を示している。

2) 壁に直面した否定的感情に対する「ゆっくり」型の対処 (18・19・26・15・17・23)

“17. 壁” (問題) に直面した際の感情と対処に関する項目群である。通級生と自分の間にも“壁”を感じることもあるし、「一つのことをやっている」と順調に進んでいても必ず“壁”にぶち当たる時があり“18. 面くらう”のである。対処法が見当たらず“19. 困る”し、自分の“26. 力なさ”を感じる。しかし「越えられない壁は無い」と陳述する本事例は、楽観的・積極的であり、持ち前の“15. ゆっくり”ペースで関わり、「通級生の変化も長い目で“ゆっくり”見守ろう」と、「壁”には“ゆっくり”の構え》で凌ぐ対処パターンを作る。このサブクラスターは〔壁に直面した否定的感情に対する「ゆっくり」型の対処〕である。

以上、サポート開始当初の不明確な役割像による自己不確実感が、自分自身の内面に關心焦点を当てさせたが、自ら役割像を明確化できると、通級生の成長に焦点が移行する。その結果、通級生と自分の関係を隔てる壁や、サポート行動展開の躓きといった壁に直面して、困惑や、成長を促す具体的方法が見出せないつらさを感じるが、楽観性とクラスター1で見た積極的構えとが相俟って、未来につなぐ《ゆっくり型》の対処パターンを作り出し、自らの様々な否定的感情を受け留めさせ、さらに、自他の成長に向けて探索する構えが、発見と自-他(通級生)の成長をもたらす、という回路が回っていく。これらからクラスター2は、【自己不確実感の低下→生徒の成長への焦点移行→壁への困惑→自己受容と「ゆっくり」型の対処】という過程を示すクラスターである。なお、自分の否定的感情から通級生や関係性への焦点移行が、サポート法の探索と発見に向かわせ、その結果、通級生の成長を引き出すという過程は、「積極的に関与した1年間派遣者」の典型事例にも認められている(長谷川・豊嶋2001)。

Ⅲ-2 事例B

(1) クラスター1: すれ違いを、斜めの関係・率直な関わり・アオホザイン性で解いた成長感

11項目から構成され、本事例はこのクラスターについて、「適応指導教室に関すること」「サポートしてみても自分に不足なこと」「生徒視点ではなく、教師や大人の見方」といったまとまりを欠く表現をするに留まった。

4 先生方の見えない努力・気づかい(+) 20 先生は大変(-) 21 忙しい(-) 10 みんなが協力するのは難しい(-) 17 難しい、どうすればいいのかわからない(-) 5 人とのすれ違いや誤解があるのは当然で、その後の対応が大切(-) 12 “先生の立場だったら…”と考えることがある(-)
18 2年間では足りない。もっと適応指導教室に通いたい(+) 19 ちょっと大人になった不思議な立場(+)
1 自分の言葉で自分の気持ち・考えを伝えることの大切さ、難しさ(-)
16 みんなが心の奥で悩んでいる(0)

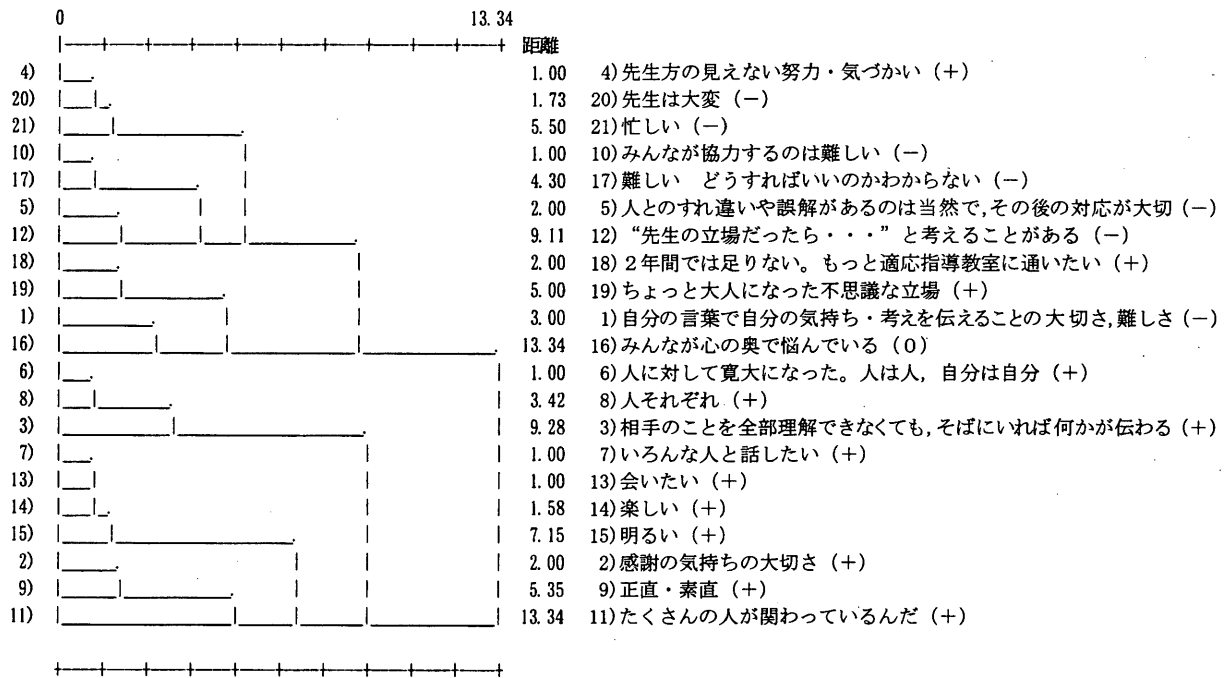


図2 事例Bのデンドログラム

1) すれ違いへの気づきから、率直な対処と斜めの関係での乗り越え (4・20・21・10・17・5・12)

このサブクラスターを本事例自身は、「難しい、大変というイメージ」「改善・成長しないといけない点」と命名している。しかしサブクラスターは、理想の教師像で接する大変さや、指導員―通級生間の「すれ違い」を解決する大変さを感じつつも、“20.先生は大変”という認知に留まることなく、それを越える方法を見出そうとする意欲までを含んでいる。

まず、指導員が“4. (通級生には) 見えない努力・気づかい”をしていることに気づき、“20.先生 (指導員) は大変”であるとする。しかし、〈学習以外の時間も通級生と関わる教師〉を理想像とする本事例は、「学習指導が中心の指導員は忙しそうには見えないが、フリータイムや休み時間にも通級生と関わる自分は、トイレに行けないほど“21.忙しい”ことを訴え、このような理想像で教職に就くと、生徒に見えない「大変さ」に加え、過酷な“忙しさ”が待っていると予期するに至る。

ここで既に、指導員と本事例の間の“すれ違い”が暗示されたが、“5.すれ違い”については次の2点が明示された。第一は、指導員と通級生の“すれ違い”である。本事例は、①指導員と通級生の双方に関わり、②中立の立場で客観的に見ることができ、③両者の意図・願望が了解できるために、“すれ違い”に気づいた。指導員が“見えない努力・気づかい”をしてはいても、互いに意志疎通できていない場面にしばしば遭遇するし、例えば、行事の班決めの際に、決められた班に所属することを嫌がり「他の班に移りたい」と訴える通級生の要求を指導員が拒否し、その後、その指導員との関係が更に悪化していったケースも見ている。このように指導員の“努力や気づかい”の有効性に疑問を感じるようになる。そして“すれ違い”問題は「縦の関係だとうまくいきそうにない」と捉える。つまり「《教える―教えられる》関係では教える側の意図が重視されるために、意図に反する言動に柔軟に対応できず、“すれ違い”が解消できない」ことに気づき、「もし“12.自分が先生の立場だったら”、縦の関係に陥ってしまいそうで“17.難しい”、どうすればいいかわからない」と悩むのである。

第二に、「指導員同士も考えが違うから、分かり合うのは難しそう。指導員に、『次の時間、通級生

何をするのか?』と尋ねたら、担当が違うから分からないと言われた」というエピソードを挙げ、“10. 協力する(分かり合えるの意)のは難しい”と感じる。しかし、“5. 人とのすれ違いがあるのは当然で、その後の対応が大切”と捉え返し、「素直に謝る、正直(率直の意)に話す」といった率直な対処が、その後の対応として望ましいと考える。とはいえ、「保護者や上の立場の人だと伝え方が難しい」「通級生、先生同士、保護者とのことを考えると“分かり合えるのは難しい”」と、上位の人物との関係や、縦と斜めの混在する関係になると「気持ちの伝え合いが難しい自分」を変えていくことが課題であると位置づける。

以上、学習指導以外にも力点をおいたサポートを斜めの関係で展開し、指導員(教師)ー通級生の関係を中立的立場で見ることができるところを通して、縦の関係の問題性を明確化できたものと考えられる。要するにこのサブクラスターは、[すれ違いへの気づきから、率直な対処と斜めの関係での乗り越え]と命名できる。

2) 教師と生徒双方が分かる立場→アオホザイン性の気づきと率直な関わり→成長感(18・19・1・16)

本事例は「適応教室での自分の、大学生としての立場」と命名したが、サポート長期化に伴う気づきと成長を内容とする。「自分の気持ちを伝えることが苦手で、気持ちを抑えるタイプ」だった本事例は、「生徒が次第に気持ちを率直に言うようになるのを見て、“1. 自分の言葉で自分の気持ちを伝えることが大切”」と気づく。また、「通級生のお話を聞いて、『自分も中学生の時、同じように感じた』」と思ったり、指導員を見て、『先生にはそういう意図があって生徒に関わったのか』と感じることもできる」と述べる。これらの発言は第一に、「生徒と教師、双方の気持ちがわかる《“19. ちょっと大人になった不思議な立場”にいたる自分が成長した》感覚、第二に、通級生とのアオホザイン性の発見と、通級生が次第に率直に表出できるようになる過程へのシンクロナイズとを通した成長感が、サポート後半になって得られたのである。さらにこの立場は、例えば「表面的には明るい通級生たちが辛い経験を語ってくれ、“16. みんな心の奥では悩んでいる”こと」への気づきなど、「1年目には分からなかった様々なことを2年目で」気づかせてくれた。こうして、「子供のことも教室のことも分かれば分かるほど、“18. 2年間では足りない。もっと適応指導教室に通いたい”」と一層サポート意欲を強めた時点で、サポート終了となった。要するに、このサブクラスターは[教師と生徒双方が分かる立場→アオホザイン性の気づきと率直な関わり→成長感]という発達過程をあらわす。

以上クラスター1では、すれ違いがちな指導員と通級生という二者関係の間に、客観的・中立的立場の第三者として長期間関わって得た気づきと成長が語られた。サポート体験は先ず〈学習以外の時間も関わる教師〉という理想の教師像を作らせ大変さや忙しさを感じることもあった一方で、中立的立場が指導員ー通級生の「すれ違い」に気づかせ、学習中心に縦の関係で関わるのではなく、斜めの関係で関わる有効性を感じ取る。実は〈客観的・中立的立場〉とは、指導員との同一視でも通級生との同一視でもない斜めの存在としての眼なのであり、この眼を通して2年目には、通級生とのアオホザイン性の気づき、それによる自らの成長を感じ、さらに、通級生の心を理解できた成長感も得られる。こうして、サポート期間終了後もサポートを続けたい意欲を現していく。つまり、長期サポートを通して定まっていた斜め性、アオホザイン性の気づき、通級生の成長とのシンクロナイゼーションなどが重合して、本事例の成長と更なるサポート意欲をもたらしたと解される。この過程は、すれ違いへの対処として見いだした率直性(サブクラスター1)が通級生の成長と同期して一層高まっていく過程(サブクラスター2)でもあった。これらからこのクラスターは【すれ違いを、斜めの関係・率直な関わり・アオホザイン性で解いた

成長感】と命名できる。

(2) クラスター2：通級生からの学び—率直で共存的な対人態度の獲得

10項目から構成される。本事例の命名は「適応指導教室で学んで、社会に出てから使える人と人の関わり方」である。なお、適応指導教室で学んだことも、確認したことも含まれていると注釈している。全項目とも情緒的イメージは(+)であった。

6 人に対して寛大になった。人は人、自分は自分 8 人それぞれ 3 相手のことを全部理解できなくても、そばにいれば何かが伝わる 7 いろんな人と話したい 13 会いたい 14 楽しい
15 明るい 2 感謝の気持ちの大切さ 9 正直・素直 11 たくさんの人が関わっているんだ

1) 《異質な存在の拒絶・全面理解の追求》から《許容的・共存的構え》へ (6・8・3)

本事例自身の命名は「人それぞれ (という対人態度)」であった。サポート開始前は、『自分とは合わない』と一度思い込めば、その人と全く付きあわなかった」と述べる本事例は、サポート体験でえられた深い関わりと他者理解を通して、「深く相手のことを知れば違う (<自分と合う面が見えてくる>の意)」「合わなくてもそれはそれで良い」と、“6. 人に寛大になった。人は人、自分は自分”という対人的構えを形成するようになる。換言すると、互いの異質な部分を許容・共存させて関わる構えであるが、これは、多様な「タイプ」の指導員・通級生・学生サポーターとの深い関わりを通して獲得されたようである。また、「自分はずっと聞き役だと言われ続けてきて、自分とはタイプの違う話し上手な他の支援学生に憧れを抱いていた。しかし、通級生から『癒し系』だと言われ、そう見られているのかと驚いたし、とても嬉しかった」として、“3. 相手のことを全部理解できなくても、そばにいれば何かが伝わる”ことに気づくし、「聞く役割」が「癒し」をもたらすと通級生の指摘から、「上手く話せない聞き役」という否定的自己像が肯定的自己像に変容するし、“8. 人それぞれ”で良いことにも気づく。

また、サポート開始時には、「全面理解でないと他者理解したことにならない」と全面理解を求める悉無的傾向があった本事例は、「(会話が成立しない通級生や遊びに夢中で言語的関わりが難しい通級生と) 同じ部屋にいて話をしなくても、時間が経てば何か伝わる。一緒にいることは許されているし、通級生が気を許し自分を受け入れてくれたと感じる」と捉えることができるようになり、“3. 相手のことは全部理解できなくても、側にいれば何かが伝わる”ことを察知していく。

このように、通級生からの受け入れられ体験や、指導員・通級生・支援学生との深い関わりを通して、自分とは異質なものを許容しながら共存していく構えを獲得していくのである。以上、このサブクラスターは、《異質な存在の拒絶・全面理解の追求》から《許容的・共存的構え》へと命名できる。

2) 多様な人との関わりから得た成長感をもって日常生活へ (7・13・14・15・2・9・11)

本事例自身の命名は「人と接すると、会いたいし楽しい。自分も生徒も」というものであったが、教室での経験を日常生活に役立てながら、より多くの人との関わりを望むようになったという意味である。

「(ゲームセンターに通う通級生に) 一般論的な正論だけではなく、『私はこう思う』と伝えると分かってくれる」「素直な気持ちを正直に話すと、生徒は自分を受け入れてくれる」体験を通して、「自分を飾らず“9. 正直・素直”に人と接した方が良いことを学び、「指導員から感謝の言葉を頻繁にかけられ、もっとがんばらないと、と思う」体験から、“2. 感謝の気持ち (を感じることと伝えること) の大切さ”に気づく。これらの気づきから得た成長感が、“11. (人の成長には) たくさんの人が関わっている”との認知をもたらし、通級生が様々な人との関わりによって成長していく姿からも、その認知が

確証される。そして、「人を知ること、教室に行くことは“14. 楽しい”」「いろいろあるけど教室のイメージは“15. 明るい”」と、教室での出会いとサポート体験を通して成長している自分に“楽しさ”と“明るさ”を感じるようになる。

こうして「人それぞれでいいし、それぞれ影響されていることに気づいてから、他の人とも接してみたいと思うようになった」と、日常生活の場でも自己成長感を求めて“13. (教室以外の場でもいろんな人に) 会いたい”“7. いろいろな人と話したい”と思うようになる。つまり、教室で獲得した対人的構えが日常生活一般での対人関係の構えにまで汎化していく。そしてそこでも“正直・素直”“感謝の気持ち”をもって関わっていかうとする。これらから、このサブクラスターは【多様な人との関わりから得た成長感をもって日常生活へ】とまとめることができる。

サポート初期の、自分とは異質な存在を拒絶し、自分の全面理解を求めやや他者否定的な対人態度が、深く通級生を知り通級生に率直な自己表出をすると受け入れてもらえた体験を通して、通級生から学び、他者に《許容的・共存的構え》で関わるできるようになった成長感と、教室で得られた積極的な対人的構えを日常生活に汎化させて更なる成長感を得ようとの意欲が強まったのである。以上からこのクラスターを、【通級生からの学び—率直で共存的な対人態度の獲得】と命名できる。

Ⅲ-3 事例C

(1) クラスター1：生徒への好意から発した、率直な自己表出と同調による前向きな関係展開

本事例は、クラスター1を「子ども達に対する気持ち、子どもに対する自分の接し方」と命名した。13項目全て、情緒的イメージは(+)であった。

1 好き 8 安心感 27 優しい 2 笑顔 5 相手に興味を持ったり、好意を持った時はストレートに態度に出したり言葉にするようになった 12 相手に自分のことを好きになってほしい時は、自分がまず相手のことを好きになるのが一番よい 9 今一生懸命やっていたら将来きっといいことがある 35 前向き
6 思いやり 7 子供達は端目よりずっと親に対して申し訳ないと思っているし、親のことを気遣っている
37 かわいい 31 スキンシップ 32 適応教室にいる時または行った日は一日中普段と話し方が違う。生徒の話し方に近くなっている。津軽弁ぽくなっている。

「子ども達が“1. 好き”だったので、“2. 笑顔”で迎え、“27. 優しい”気持ちで接したいとか、“8. 安心感”を与えたいと、いつも思っていた」と言う。こう接していると、通級生達が外見以上に“7. 親に対して申し訳ないと思っているし、気を遣っている”し、“6. 思いやり”があることに気づき、好意感情が一層強まるだけではなく、「自分も通級生に思いやりを持ちたい」と、通級生から“思いやる”態度を学びとる。

また、「子ども達が心を開いてくれる方法、私を好きになってくれ、自分の好きなことに熱中できる方法」を考えていく中で、「(本事例の体を) 引っ張って、触りたがるし、逆に(本事例が通級生に体を) ぶつかっていくと嬉しがる」様子から、「子どもの気持ちがわかるための、同じ目線の対等な仲間意識が作れる関わり」の第一の方法として“31. スキンシップ”と、第二の方法として「こちらが心を開く」こと、“12. 相手に自分を好きになってほしい時は、自分が相手を好きになる”ことも始めていく。

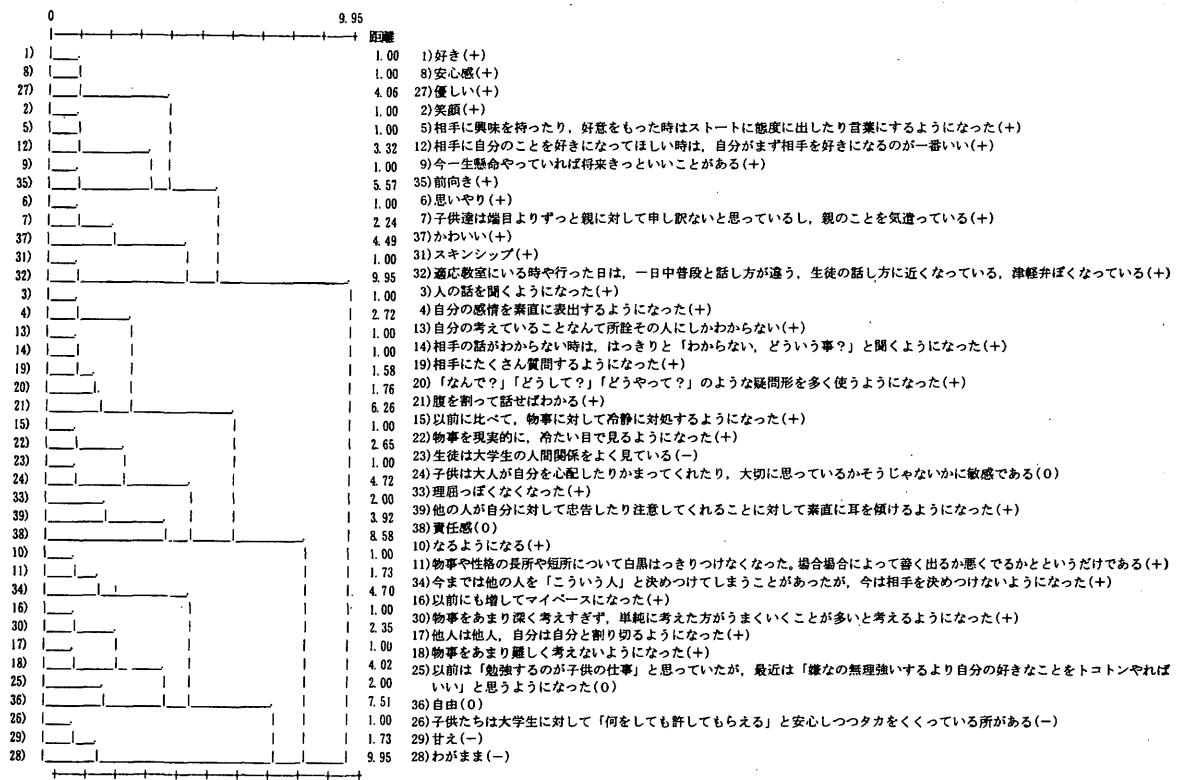


図3 事例Cのデンドログラム

さらに第三の方法として、「この人自分の味方かな?」と学生サポーターの顔色を窺っている通級生から、「自分には友達がいるのかと不安で、(その解決法として)自分から好きになって態度に示したら分かってくれた」という自分自身の中学期の体験を想起して、通級生の不安を共有し、「5.相手に興味を持ちたり、好意を持った時はストレートに態度に出したり言葉に出す」方法を教室で実践し始める。なお、「項目5と12は、サポート活動をやるようになってから、日常生活で友達と接する時に、よりストレートに(表出するように)なっている」と述べ、好意を率直に伝える対人態度が通級生の心を開くのに有効であることを確認して、日常生活にも汎化させていったことがうかがえる。

第四の試みとして、「通級生から『なんで標準語使うのよ』と言われた。(自分の言葉に)子どもは違和感を覚えるのだろう」と感じて、先述した“スキンシップ”をしながら“32.津軽弁”を使うようにするなど、通級生に同調させた関わりを行っていく。勿論、こうした関わりでも「うまくいかないこともいっぱいあって、落ち込む」ことはあるが、“9.今一生懸命やっていたら将来きっといいことがある(気持ちが伝わる)”と捉え直して、“35.前向き”に関わっていくのである。

このように、このクラスターは、通級生への好意から出発し、思いやりとスキンシップで関わっていく中で、好意を率直に表明する対人態度や、通級生に同調させた関わりが通級生との距離を近づけるのに有効であることを確認して、「前向き」にサポート活動を継続してきたことを示すクラスターである。【通級生への好意から発した、率直な自己表出と同調による前向きの関係展開】と命名できよう。

(2) クラスター2: 聴くスキルと冷静な相対視の構えの《持ち込み・応用→検証・内化》

クラスター2は項目数が13と多く、本事例も2つのサブクラスターに分けた命名しかできなかった。

3 人の話を聞くようになった(+)
 4 自分の感情を素直に表出するようになった(+)
 13 相手の考えていることなんて所詮その人しかわからない(0)
 14 相手の話がわからない時は、はっきりと「わからな
 いう事？」と聞くようになった(+)
 19 相手にたくさん質問するようになった(+)
 20 「なんで？」「どうして？」
 「どうやって？」のような疑問形を多く使うようになった(+)
 21 腹を割って話せばわかる(+)
 15 以前に比べて、物事に対して冷静に対処するよ
 うになった(+)
 22 物事を現実的に、冷めた目で見
 るようになった(+)
 23 生徒は大学生の人間関係をよく見てい
 る(-)
 24 子供は大人が自分を心配したりかま
 ってくれたり、大切に思っているかそ
 うじゃないかに敏感である(0)
 33 理屈っぽくなくなった(+)
 39 他の人が自分に対して忠告したり注
 意してくれることに対して素直に耳
 を傾けるようになった(+)
 38 責任感(0)

1) 聴く技法の応用と有効性の確認 (3・4・13・14・19・20・21・22)

本事例は、「自分の性格の変化」を示すサブクラスターであるとまとめている。

サポート開始以前は、人の話を遮って話を進めたり、相手の気持ちを確かめず思い込みで話を進める傾向があったようだが、サポート展開に連れて、「相手の話を聞かないと相手の気持ちが分からないから、相手の話を聞いて疑問があったらその都度聞く。相手を理解しようと気をつけたこと」と言うように、分からない部分は直接本人に確かめ、理解を深めていくことを心がけたと言う。これは後期の心理学専門科目「カウンセリング」で獲得したスキルであり、「それを使うと確かに子どもの話を引き出せる」と、通級生に有効であることを確認していく。例えば、「19. 相手にたくさん質問するようになる」と、「14. 相手の話が分からない時は、はっきり『分からない、どういう事？』と聞く」と、話を引き出せるので「3. 人の話を聞く（聴く）」機会も増えていく。また、通級生の反応と自分の推測の不一致にも気づかされ、「13. 相手の考えていることなんて所詮その人しか分からない」が、カウンセリング的な聴き方によって誤解が解けることを感じ「21. 腹を割って話せば分かる」ことも確認する。

これらから、このサブクラスターは「聴く技法の応用と有効性の確認」とまとめることができる。

2) 冷静な相対視の構えの持ち込みと強まり (15・22・23・24・33・39・38)

サポート開始前から「パニックを起こしやすかった」本事例は、「慌ててしまう性格について4年次教育実習で先生にも指摘された。適応教室でパニックしたら子ども達もどうしたらよいか分からないだろうから、しっかりするようにしている」と言う。このように教育実習での指摘を契機に、状況や自分自身の感情を客観的・冷静に相対視する構えの意図的形成に成功したらしい。「22. 物事を現実的に、冷めた目で見えるようになった」「15. 以前に比べて、物事に対して冷静に対処するようになった」のである。通級生から「自分たちは（学生の）関係が分かっている」「学生なんて上辺しか心配していない」と指摘されてもパニックにならず、「23. 通級生は大学生の人間関係をよく見ている」「24. 子供は大人が自分を心配したりかまってくれたり、大切に思っているかそうじゃないかに敏感である」との理解、あるいはリフレーミングが成立していく。

相対視は、通級生に注意する際にも適用されていく。「子どもに分かって欲しい分、自分も他人の注意を聞かなければと思うようになった」「ぐだぐだ理屈っぽく注意するより、分かりやすく言った方が納得する」という陳述や、項目39・33（「他の人からの忠告・注意に、素直に耳を傾けるようになった」「33. 理屈っぽくなくなった」）は、以下の過程でもたらされた。まず、〈注意している自分には、通級生への想い・思いやりがある〉ことに気づき、ここから、自分に注意する他者にも（私への想い）があるとの気づきが生まれる。そして「注意は、〈自分の想い〉をわかってくれるように伝える方が良い」

と考える。さらに「子どもに注意するとは自分にも注意してること。悪口言うなと言ったら、自分も悪口を言ってはならないという責任が生まれる」として、その注意を自分にも課すという“38. 責任感”で自分を規制するようになる。

冷静な相対視は、通級生に対する理解を深めただけでなく、注意・指導の背景には、注意・指導される者への思い・思いやりがなければならぬと気づかせ、注意・指導の内容を自らにも課す《新たな相対化》も行われていく。こうした相対視と相対化が、それまでの、自分の価値観—思い込み主導の関わりや「理屈っぽい」関わりではない“22. 現実的”な関わりを一層促していった。

教育実習での指摘を契機にサポート場面に持ち込んだ相対視の構えが、通級生に対する理解を促進し、現実的で、通級生に分かりやすい、理屈っぽくない捉え方・関わり方を形成したのである。このサブクラスターの命名に本事例は失敗しているが、[冷静な相対視の構えの持ち込みと強まり]と命名できる。なお、《注意・指導するには、相手への思い・思いやりがあるべきことの気づき》と《注意・指導の内容は自らにも課す、新たな相対化》は、注意・指導も縦の関係だけでは成功しないとの気づきを含意するであろう。

以上、クラスター2は、抗議や教育実習での指摘を、サポート場面に持ち込み応用したことで得られた変化であり、[聴くスキルと冷静な相対視の構えの《持ち込み・応用→検証・内化》]と命名できる。

(3) クラスター3：決めつけからの自由と行動中心の構えによる自他のペースの発見と尊重

クラスター3も項目数が多いが、本事例は「現実的になった。物事をあまり難しく考えないようになったということ」とまとめた。本事例も2サブクラスターに分けて考察している。

10 なるようになる(+)
11 物事や性格の長所や短所について白黒ははっきりつけなくなった。場合によって善く出るか悪く出るかというだけ(+)
34 他人を決めつけてしまうことがあったが、今は相手を決めつけなくなった(+)
16 以前にも増してマイペースになった(+)
30 物事を深く考えすぎず、単純に考えた方がうまくいくことが多いと考えるようになった(+)
17 他人は他人、自分は自分と割り切るようになった(+)
18 物事をあまり難しく考えないようになった(+)
25 「勉強するのが子供の仕事」と思っていたが、「嫌なのを無理強いするより自分の好きなことをトコトンやればいい」と思うようになった(0)
36 自由(+)

1) 決めつけからの自由 (10・11・34)

本事例は「相手を決めつけることなく、相手の性格をそのものとして受け入れるようになった自分の、対人的な変化」と命名した。「学校に行かなくなった子は(学校から)逃げ出したのだとか、弱虫だとか、学校に負けたのだと思っていた」といった否定的な不登校像を持ってサポートを開始したが、「この子達だっがんばっている」と、通級生の肯定的な一面が見え始めることで、不登校像が変容しただけでなく、日常の対人態度全般についても“34. 今までは他人を『こういう人』と決めつけて(先入観をもって)してしまうことがあったが、今は相手を決めつけないようになった”という変化が現れてくるし、“11. 物事や性格の長所や短所について白黒ははっきりつけなくなり、場合場合によって善く出るか悪く出るかというだけである”という認知をもたらした。また、ある<考え過ぎ>な通級生に関わって、やはり考え過ぎだった過去の自分が母親から、「なるようにしかならないから、考えない方が良い」と言われ楽になった体験を想起して、母と同じ助言を試みる。この“なるようにしかならない(10)”と

いう捉え方は、“場合によって善く出るか悪く出るかというだけ”と同じ捉え方である。

以上このサブクラスターは、【決めつけからの自由】である。なお、クラスター2におけると同様に、ここでもサポート場面の外部でえた母親からの指摘をサポート場面に持ち込むことを通して、自分の見方の変化がもたらされている。

2) 自他のペースの尊重 (16・30・17・18・25・36)

本事例は、「それぞれのペースで」とまとめている。16～18では、考えすぎなくなったことで自分のペースが確保され、25・36では、通級生のペースの尊重するようになったのである。

「(サポート開始以前の)物事を難しく考えすぎる性格が、ありのままを受けとめられるようになった」と言う。それは「教室では次から次へと事件が起きるので、悩んでいる暇がない。とりあえず考えるより行動すべきと思った」からである。教室では「考えるより行動」の構えが要求され、それに適応することで、“18.物事を難しく考えないように”“30.物事を深く考えすぎず、単純に考えた方がうまくいくことが多いと考えるようになる”のである。また、同じく支援2年目の学生が、自分は気づけていない通級生の様々な側面に気づいている様子に劣等感を感じるが、「自分にしかできない役割がある」と捉え返して、「周りの目を気にしたマイペース」から、“17.他人は他人、自分は自分と割り切るようにな”って、“16.以前にも増してマイペース”になり、楽なペースを確保できるようになる。

他方、サポートに入っても「しばらくの間は学習意欲の低い通級生に批判的だった」が、そうした通級生が特定教科に関心を示しだしたことを契機に、「嫌いな教科を強制的にやらせるよりも興味のあるものをやる」と、通級生の“36.自由”なペースにあわせて関わるようになる。“25.以前は『勉強するのが子供の仕事』と思っていたが、最近は『嫌なのを無理強いするよりは自分の好きなことをトコトンやればいい』と思うようになった”のである。このサブクラスターは【自他のペースの尊重】を意味する。

以上、クラスター3は【決めつけからの自由と行動中心の構えによる自他のペースの発見と尊重】とまとめられよう。なおクラスター4は本稿の目的との関連は薄いので省略する。

IV 考察と展望

事例Aは積極的構えでサポートに入るが、気張りや役割像の不明確さから却って「いっぱい、いっぱい」となるものの、素(ス)の自分に戻って、あるべき教師像への囚われも捨て率直に関わり、壁に直面した自己不確実感も、積極性、《発達の視点に立つ関わり方の探索-試行》という新役割像、その明確化による《自分の否定的感情》から《通級生の感情・状態、通級生との関係》への焦点移行、を通して解けていく。こうして通級生の成長と、自己受容できるようになった自分の成長とを感じながら、互いに“元気のもと”になりあって、ゆっくりペースで未来につなぐ構えを獲得していく。さらに、不登校生という異質な存在との関わりが、《他者》を発見させ《程よい距離どり》を可能にさせていった。事例Bは、異質な存在との関わりは拒み、他者理解は全面理解であるべきといった固い対人的構えと、聞き役であることに否定的自己像を抱いていた。おそらくそのために、通級生と指導員の間で、中立的に双方に関わるうちに、両者の《すれ違い》、縦の関係の非適切性に気づく一方で、次第に率直な自己表出をしていく通級生に倣って率直さと斜めの関係を心がける中で、通級生から“聞き役が癒しになる”と告げられたり、率直に関われば受け入れてもらえる体験など、通級生からの学びを通して、率直で許容的共存的な対人態度を獲得して、それを日常生活にも汎化させていく。この態度変容は、通級生(異質な《他者》)

の抱いたであろう否定的体験と同様の体験を中学校期に持っていたことを想起してえたアオホザイン性の発見も契機の一つであると解された。

事例Cは、“決めつけ、理屈っぽく考え過ぎ、予期せぬ事態にパニック”という思考特徴を持ちながらも、通級生達への好意を手掛りに関わる中で、通級生達の思いやりに気づいて通級生を思いやる構えを強め、彼らが抱く“好意を得られないかもしれない不安”を自らの体験に照らし共有して、好意の率直な表明と方言問題を契機にした通級生への同調とに努める中でこれらの有効性を確認し、日常生活にも適用汎化させていくし、通級生の肯定的側面が見えだして、否定的な不登校像と決めつけの構えとが溶けていく。2年目には、講義や教育実習での経験から、聴くスキルと《冷静な相対視》の構えを持ち込み、それが生徒理解の深まりと生徒のペースの尊重、生徒に注意するなら自分にもそれを課す《相対化》をもたらす。さらに、様々な出来事が連続する教室に適應するには単純な思考法と行動的対処が必須とも気づき、サポート開始時の思考特徴が変容し、以前にも増してのマイペースで関わっていく。

以上、事例ごとにサポート体験を通した変化過程を要約した。ここからサポートの自然過程の共通項として、六点を抽出できる。

第一は、縦の関係 (vertical dyadic relations) だけではない関係を作り出していったことである。明確に斜めの関係に言及したのは事例Bのみであるが、事例Aの「素(ス)の自分」に戻ることは、「あるべき教師像への拘り」からの解放と率直な自己表出、率直な関係づくりをも意味していた。元来やや指示的批判的であった事例Cの場合は、パニック対策として持ち込んだ「冷静な客観視」が自他の間に第三者の視点を作ることで縦性が緩和され、次に、“通級生に対する注意-指導は、相手に対する思い・思いやりと、同じ注意を自分にも課す態度が必要”と気づくことで、《縦》的な自分の相対化に成功した。しかも、このような「斜めの関係 (diagonal dyadic relations)」への移行は、サポート開始に際して学部側が行った斜めの関係によるサポートの解説によってではなく、サポート体験の中で直面した、通級生との関係展開の躓きや、縦の関係が主導的な指導員と通級生との間の関係展開の困難さを越える方法として編み出したものであることが重要であろう。即ち、各事例の模索が斜め性を強めさせたのであり、さらに、斜め性が通級生との関係展開と相互の成長にとって有効との感覚を得させたのである。

また事例Bは中立的に、Cは冷静に、第三者の視点に立つことで斜めの関係への移行が促進されている。その要因は、①この視点が自分自身の指導的構えの相対視と、指導-被指導の関係一般の脱価値に寄与すること、②指導員ではない適応支援者という役割が教師的指導的関わり以外の関わりを模索させたことであろう。実は事例Aにも、「いっぱい、いっぱい」感を凌ぐためではあったが、①を認めることができる。3事例とも、体験を通して、自分自身の指導的構えの相対化と、指導-被指導の関係一般の脱価値過程が進行したと見てよい。

“「指示無視族」への厳しい指導は状況を悪化させるだけで、縦の関係の再構築は教育問題を解決しない”(増田 1998, p61-63)とされる一方で、“毎日学校へ行っている者との横の関係は、不登校生徒のアイデンティティを脅かす”としたら、不登校を含む青年期不適應に対する教育的関わりには、“成人アレルギーの青年に近づきうる唯一の条件である「斜めの関係」”(笠原 1977, p120-122)を導入することしか残されていないであろう。とすれば、3事例にとって、準学校的教育組織でのサポート体験が、“斜めの関係もとれる教師(増田 p61-63)”という新しい教師像に向けた「理想・理念への社会化」(豊嶋 1992, p111-114)を、正課の大学教育のルートで準備したことになる。尤も事例Bでは例外的に、適応指導教室で現にとられている縦の関係への疑念か

ら斜めの関係を確立させていった。しかし、学生サポーターが適応指導教室や学校のあり方に疑問を抱くようになる事実は、加川ら（1999）、野本ら（1999）にも示されている。事例Bは例外ではなく、むしろ普遍を突いているのかも知れない。

とはいえ、3事例とも、縦の関係が主導的な現行の学校教育に背を向けてはいない。教職志望を堅持し、2名はストレートで採用試験に合格して、この面接直後に教職に就いた。自然過程の中で理想・理念への専門職的社会化を進行させた彼らが、専門職の職業現実の中でいかにこの社会化過程を深めて行くかの追跡が行われねばならない。

共通点の第二は、事例Cでは明確ではないが、通級生と学生サポーターの相互の支え合いがサポーターの成長感をもたらすことである。事例Aでは「互いに“元気のもと”になりあう」、事例Bでは「通級生から“聞き役が癒しになる”と告げられたり、率直に関われば受け入れてもらえる体験などの通級生からの学び」がそれである。これを、“通級生の成長を支えることによって、サポーターの成長感がえられる”ことにまで敷衍すると、3事例全てが「支え合いによる成長感」を得ていることになるし、事例Bの「率直な自己表出をしていく通級生に倣った率直さ」の表出も広義の支え合いに属するであろう。第I章末尾で引用したメイヤロフ（1987）の“相手の成長を助けることによる自分自身の実現”は、この成長感と、さらには、前述の“斜めの関係への移行による「理想・理念への専門職的社会化」の進行”とによって達成されたのである。また、事例B・Cでは、支え合いの変形として、“通級生の否定的体験に過去の自分自身の否定的体験を重ね合わせ同質性（アオホザイン性）を感じ取って、通級生を支えるとともに、サポーター自身の成長も促す”過程があったことも付記しておく。

なお、支え合いは斜め性の発現として捉えこともできる。というのは、吉村（1998）は「子どもからの気遣いや援助に対する感謝の念を伴う受け入れ」（p86, p95）をも斜めの関係として位置づけているし、東（2000）は、支え合いに“斜めの勾配をならす”機能を認めている（p44-45）からである。

共通点の第三は、不登校児童生徒の適応支援、斜めの関係という二語が与えられただけの状態、役割像が不明確なまま、事例Aは気張りとおるべき教師像を、事例Bは固い対人的構えと否定的自己像ゆえに中立的に関わることを、事例Cは「生徒達が好き」という好意を、それぞれほぼ唯一の手掛りにサポートを展開するうちに、事例Aは“素（ス）の自分に戻って率直に関わり”、事例Bは“率直な自己表出をする通級生に倣った率直に関わり”、事例Cも“好意の率直な表明”によって、通級生との関係を深めていく。“非専門家のサポート初期における異文化体験とカルチャーショック”（櫻井 2000, p50）から「ありのままの自分、自然体、援助者自身の自己開示」（東 2000, p41）という、共通の過程がそこには認められる。この3名にサポート1年半の時点で実施した半構造的な集団面接調査でも、“はじめの頃は、生徒の反応を気にしながら、この言葉を告げてもいいのか、どう関わればいいのかとビクビクし、予期せぬ生徒の反応にパニックになることが多かったが、次第に生徒一人ひとりの内面に目を向ける構えが身についた。生徒の言動の背後の意味や事情を考えながら、ありのままの自分、想いも率直に伝えるようになる”過程は3名に共有されていた（豊嶋 2000）。勿論、東（2000, p41）の指摘のように、これはまことに素朴な自然過程の、その初期過程に過ぎないし、“非専門家サポーターが虚心坦懐に関わることが生む巻き込まれ”（櫻井 2000, p55）の危険を孕みはする。しかし第一に、3事例とも模索の中でこの率直さに辿り着き、それを通して関係が深まり通級生の成長も引き出している点、第二に、この初期過程のあとに、3名とも、斜め性の重要性に気づき斜めの関係を実践する過程が後続している点、第三

に、事例Aでは、やや自他未分化な対人認知パターンが、不登校生という《異質の存在》との深い出会いを通して《他者》体験を生み《程よい距離どり》ができるようになり、事例B・Cでは、中立、相対視・相対化が適切な距離を保たせているように、巻き込まれからの解放は、自然過程でもえられている点などから、彼らの指摘は危惧であることがわかる。

共通点の第四は、事例A・Cで明言された、通級生のペースの尊重と自らのペースの尊重ができるようになっていくことである。事例Aではサポート期間後半で獲得した「ゆっくりペースの対処」、事例Cの「生徒のペースの尊重」と「以前にも増してのマイペース」がそれである。これは不登校生に対する学生サポーターの間に加川ら、野本らが見出した“自分のペースや気持ちを受け入れるようになる（ありのままの自分を尊重できるようになる）”、本間（2001）が見出した「子どものペースにあわせる」「状況に応じた無理のない態度」と同根であり、普遍的な変化と解して良いであろう。

第五は、先述した自他未分化の事例Aが、《異質の存在》との出会いから《他者》体験をえて対人態度が広がるのと同様に、固い対人態度だった事例Bが、異質な《他者》に感じたアオホザイン性の発見から対人態度が広がるという《異質な他者との出会いによる対人態度の広がり》である。これは、櫻井の言う異文化体験がもたらした発達と言え、不登校論や教育相談に関する周到的な事前研修を行うと却って抑制されるかも知れない。尤も事例Cでは、サポート二年目になって漸く、講義でえた聴くスキルの適用が有効であることを実感するから、《サポート開始後ある時点》での研修こそ有効と結論できる。

第六は、事例B・Cにおける、サポート体験で獲得した対人態度を日常生活の人間関係に適用汎化させていく構えの発生である。また3事例とも、広範な、自他への態度の好ましい変容感をえた。サポート開始前の自らの対人態度を受容し切れていなかった事例B・Cに顕著だが、不明確な役割割や関わりの躓き・壁に直面した否定的感情を自己受容できるようになった事例Aにも認められる。これは専門職的社会化の枠を越えた、より広範な社会化の進行と評しうる。

ここで指摘したいのは、以上の過程の多くは、積極的な関わり意欲を持つ非専門家学生が、事前研修とスーパービジョンの体制が未構築なままにサポート場面に投げ出された模索と、自他の内面への少しづつの気づきを通して、主体的に形成されたことである。こうした自然過程の好ましい諸点を活かす、かつ、自然過程を促進するだけではなく、上記以外の過程も得られる研修スーパービジョン・プログラムの模索と、《サポート開始後ある時点》の特定とが課題となる。

文 献

- 1) 東 宏行：〈援助・ケア〉拡張の中の教育と「臨床」のコアピタシオン―「適応指導教室」における〈援助・ケア〉の論理、東京大学大学院教育学研究科研究室紀要 26, 37-47：2000
- 2) 羽賀敏雄・豊嶋秋彦・星 邦男・祇園全禄・猪瀬武則・安藤房治・小山智史・吹貝賢一：社会性を育て心を拓く教育をになう人材の養成―平成12年度弘前大学教育学部フレンドシップ事業の検証―、弘前大学教育学部研究紀要 クロスロード3（通巻43）、19-27. 2001
- 3) 花屋通子・豊嶋秋彦：卒業しても気になる子―「移行期における支援者」としての小学校教師、児童心理 55（16）、127-131. 2001
- 4) 長谷川恵子・豊嶋秋彦：適応指導教室におけるフレンドシップ事業の効果研究、東北心理学研究50, 46. 2000
- 5) 長谷川恵子・豊嶋秋彦：不登校生徒との関わり体験が適応支援者に及ぼす機能、東北心理学研究 51（印刷中）、2001
- 6) 平野 馨：心の健康増進活動、鳴沢實編著 『学生・生徒相談入門―学校カウンセラーの手引きとその実際』 川島書店、

- 7) 広島大学保健管理センター：平成12年度ピア・サポーター養成セミナー，PHOENIX-HEALTH（広島大学保健管理センター年報）43, 21-23. 2001
- 8) 本多利子：いじめ問題への対応-2：小学校での事例，小川・村山編『心理臨床の実際 第2巻 学校の心理臨床』金子書房，76-83. 1999
- 9) 本間恵美子：学生スタッフの訓練効果についての調査，秋田大学教育文化学部編『不登校問題に対処する学社融合プログラムへの参加を取り入れた教員養成カリキュラムの開発・研究（平成11・12年度文部科学省「教員養成カリキュラム改善に関する研究・開発」報告書）』，71-109. 2001
- 10) 加川真弓・児島 健・野本夕子・松崎 学・出口 毅：不登校児と関わった学生の個人内変容（1）- 障害を持ち，教員を目指す大学生A男の事例-，東北心理学研究 49, 9. 1999
- 11) 小林正幸・大熊雅士・小河原麻美・金澤多希子・竹内佳子・中川由佳子・牧野七重・吉岡京子：学校における大学院生による学校不適応児の援助に関する研究，東京学芸大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要 23, 75-87. 1999.
- 12) 児島 健・野本夕子・加川真弓・出口 毅・松崎 学：不登校児と関わった学生の個人内変容（3）- 中学校教員を目指す大学生C子の事例-，東北心理学研究 49, 11. 1999
- 13) Koocher, G. P. and Keith-Spiegel, P.: "Ethics in Psychology - Professional Standards and Cases (2nd Ed.)", Oxford University Press. 1998
- 14) 増田健太郎：教師と子どもの関係-「斜めの関係」の構築を-，教育と医学 46 (7), 61-63. 1998.
- 15) メイヤロフ M. (田村・向野訳)：『ケアの本質-生きることの意味-』 ゆみる出版：1987 ("On Caring" Harper & Row. 1971)
- 16) 峰松 修・村山正治・鶴 光代・冷川昭子・藤原勝憲・吉良安之・濱野清志・安藤延男：座談会/キャンパスライフと学生相談の役割，全国学生相談研究会編『キャンパス・カウンセリング（現代のエスプリ 293）』 至文堂，5-30. 1991
- 17) 内藤哲夫：『PAC分析実施入門-「個」を科学する新技法への招待』，ナカニシヤ出版. 1997
- 18) 野本夕子・加川真弓・児島 健・出口 毅・松崎 学：不登校児と関わった学生の個人内変容（2）- 小学校教員を目指す大学生B子の事例-，東北心理学研究 49, 10. 1999
- 19) 齋藤憲司・中金洋子・香川 克・堀田香織：学生相談の活動領域とその焦点-アメリカの大学におけるサポート・システムとの対比から，学生相談研究 17 (1), 46-60. 1996
- 20) 櫻井由美子：学習相談に従事する心理臨床の非専門家から見た学生相談活動，学生相談研究 21 (1), 50-60. 2000
- 21) 佐々木大輔：大学学生相談システム再考，弘前大学保健管理概要 22, 5-12. 2001
- 22) 下山晴彦・峰松 修・保坂 亨・松原達哉・林 昭仁・齋藤憲司：学生相談における心理臨床モデルの研究-学生相談の活動分類を媒介として，心理臨床学研究 9 (1), 1-7. 1991
- 23) 滝 充（編著）：『ピア・サポートではじめる学校づくり 小学校編』 金子書房. 2000a
- 24) 滝 充（編著）：『ピア・サポートではじめる学校づくり 中学校編』 金子書房. 2000b
- 25) 豊嶋秋彦：集団・学級・文化づくり，菊池・清編『子どもの発達と学校生活』新曜社，110-124. 1992
- 26) 豊嶋秋彦：追指導と心理学，菊池編（佐藤・寺田監）『新教育心理学体系② 進路指導』 中央法規出版，124-142. 1993
- 27) 豊嶋秋彦：通所児童生徒の変化とスタッフの変化，「全国適応指導教室連絡協議会 第1回東北・北海道地域会議」特別講演配布資料. 2000
- 28) 豊嶋秋彦（編）：学校適応指導教室の不登校児童生徒に対する「ふれあい活動」-新しい試みと効果の概観-，平成12年度弘前大学教育学部フレンドシップ事業報告書，5-25. 2001
- 29) 豊嶋秋彦（編）：不登校児童生徒の適応指導教室における「ふれあい活動」，平成13年度弘前大学教育学部フレンドシップ事業報告書，26-36. 2002a
- 30) 豊嶋秋彦：フレンドシップ事業2 ふれあい支援活動，前掲書，58-60. 2002b
- 31) 内野倂司・児玉憲一・大下晶子・児玉厚子・村山大佑：広島大学ピア・サポート・ルームに関する研究（2）-ピア・サポーターの心理学的成長について-，CAMPUS HEALTH（全国大学保健管理協会）37(1), 535-358. 2001
- 32) 吉村順子：教育環境における斜めモデルの提唱，金沢経済大学論集32(1), 83-96. 1998.