

## 不登校の予防のための子ども理解と支援

## Child Understanding and Psychological Support for the Prevention of Non Attendance at School

吉井 健治

〒772-8502 鳴門市鳴門町高島字中島748番地 鳴門教育大学  
YOSHII Kenji  
Naruto University of Education  
748 Nakajima, Takashima, Naruto-cho, Naruto-shi, 772-8502, Japan

**抄録：**不登校の予防は現代的な教育課題の1つである。本論文で筆者は、不登校の予防において子ども及び支援者に何が必要とされているのかを考察した。まず、不登校の予防における一次予防（未然防止）、二次予防（早期発見・早期対応）、三次予防（重症化の防止）を説明した。次に、不登校の予防のために子どもに必要とされていることとして「学校の楽しさ」と「こころの栄養素」の2点を指摘した。Kohut, H.の自己心理学理論を適用するならば、こころの栄養素（自己対象）は、自信（鏡映自己対象）、希望（理想化自己対象）、仲間（分身自己対象）から構成されている。最後に、不登校の予防のために支援者に必要な関わり方として「調節（アジャストメント）」という概念を提唱した。

**キーワード：**不登校、予防、自己心理学、こころの栄養素、調整

**Abstract :** The prevention of non attendance at school is one of the modern educational problems. In this article, I considered about what was required to children and their supporters in the prevention of non attendance at school. At first I explained the primary prevention, the secondary prevention, and the tertiary prevention. Then, I pointed out two points of “pleasure of the school” and “the nutrient of the heart”, which were required to children in the prevention of non attendance at school. If I apply psychoanalytic self-psychology theory, the nutrient of the heart (selfobject) consists of the confidence (mirroring selfobject), the hope(idealized selfobject), and the friend (alterego selfobject). Finally I proposed a concept called “adjustment” as the way of relationship which were required to their supporters in the prevention of non attendance at school.

**Keywords :** Non attendance at school, Prevention, Psychoanalytic self psychology, Nutrient of the heart, Adjustment

## I. 不登校の予防について

「柔よく剛を制す」ということわざのように、柔らかさは“しなやかな強さ”を備えていることがある。法隆寺の五重塔は、西暦680年頃に建立され、現存する木造建築の五重塔としては世界最古のものである。五重塔は、外力をしなやかに受け流す耐震性の高い構造をもち、これは柔構造と言われている（岡野、2008）。人間のパーソナリティにおいても柔構造のような性質がみられる。たとえば、対人関係からくる衝撃をかわしたり吸収したりして、ダメージを最小限に止め、なかなか倒れないという性質である。

こうした“しなやかな強さ”や柔構造は不登校の予防においても重要な要因である。本節では不登校の予防における一次予防（未然防止）、二次予防（早期発見・早期対応）、三次予防（重症化の防止）について説明する。

## 1. 不登校の予防とは

不登校の子どもは、2011年度には、小学生は約2万3千人（小学生全体の約0.3%）、中学生は約9万5千人（中学生全体の約3%）だった。つまり、小学生は1000人のうち3人、中学生は100人のうち3人という割合で不登校は出現していた。また、不登校の人数は、小学6年生（7千人）から中学1年生（2万1千人）になると、約3倍に増加する。このように中学1年生になると、急激に不登校は増加している。

国立教育政策研究所生徒指導研究センター（2005）は「中1不登校の未然防止に取り組むために」の中で次のことを明らかにした。中学生を対象に、小学4年生から小学6年生までの時期について、学年ごとに、欠席日数と保健室等登校日数と遅刻早退日数（2分の1）の合計を算出した。その値が、3年間に一度でも30日以上あった者、または3年間で毎年15日以上30日未満があった者

について、これらの者を「不登校経験あり群」とした。すると、中学1年生で不登校になった生徒の50%は「不登校経験あり群」だったことが分かった。こうした生徒は中1の4月当初から欠席が目立っていた。以上のような研究を契機に不登校の予防が注目されるようになってきた。

不登校の予防は、生活習慣病の予防などと同様に、一次予防、二次予防、三次予防に分けて考えられる。一次予防は「未然防止」、二次予防は「早期発見・早期対応」、三次予防は「重症化の防止」という意味がある。

## 2. 不登校の一次予防（未然防止）

不登校の一次予防（未然防止）とは、不登校の発生を未然に防ぐための取り組みである。ある県の教育委員会では、2007年に「中1不登校の未然防止」として、小・中連携を中核において、人間関係づくり、学力の保障、小・中教員の相互理解、保護者との連携などの視点に立った取り組みを提言している。

小林・小野（2005）は不登校の一次予防（未然防止）として取り組むべき内容について、第1に子ども同士の人間関係が円滑に進むような学級経営や生徒指導を行うこと、第2に子どもの学業面での躓きを援助すること、第3に教師との良好な関係を築くこと、を挙げている。

ところが、不登校の一次予防（未然防止）の重要性は認識されながらも、その活動に取り組みにくい理由がある。それは、一次予防として提示されていることは日常の教育活動そのものであり、一次予防という趣旨が不明確だからである。また、教師が目の前の問題への対応に追われているからである。学校では解決が必要な喫緊の課題が山積しているため、まだ問題が発生していないことにまで対応する余裕はないのが現実である。さらに、一次予防として何か対策を講じたとしても、まだ問題が顕在化していないので取り組みの効果があつたのかどうか分からないからである。

## 3. 不登校の二次予防（早期発見・早期対応）

不登校の二次予防とは、早期発見・早期対応であり、不登校の兆候を早期に発見し、迅速に適切な対応を図る取り組みである。

ある市の教育委員会では、2008年度から「不登校予防のための早期対応システム」を導入した。教師が児童生徒の欠席に敏感になり、早期発見・早期対応をすることで不登校の予防を図るというものである。たとえば、このシステムでは、欠席1日目には家庭に電話連絡し、連続欠席2日目には家庭訪問し、連続欠席3日目には学校は教育委員会の担当課に連絡するというものである。

小林・小野（2005）は二次予防として早期発見・早期対応の具体的な方法を示している。まず、欠席に敏感に

なって早期対応することである。次に、ストレス反応に気づいて早期対応することである。ストレス反応には、①身体症状（頭痛、腹痛、眠れない、等）、②不安・緊張（自分の殻に閉じこもって周囲の人と関わらない、それぞれ落ち着かない、何かをすることにこだわる、等）、③攻撃・怒り（不満な表情、暴言、暴力、等）、④無気力・憂うつ（やる気が起きない、劣等感、疲れる、等）の4つがある。そして、ストレスの元にはたらきかけたり（たとえば、人間関係のトラブルの改善を図ることなど）、教師が子どもの味方になってあげたり、子どもを支える級友や保護者などの協力を得たりする対応をとることである。

## 4. 不登校の三次予防（重症化の防止）

不登校の三次予防とは、不登校が発生した後、学校、スクールカウンセラー、教育支援センター、専門相談機関などが連携しながら、不登校状態の改善を目指したり再登校への支援を行ったりして、不登校の重症化を防ぐ取り組みである。

これまで筆者は、カウンセラーの仕事において、不登校からひきこもりに至った青年のケースとたくさん関わってきた。中学卒業後10年以上もひきこもっている青年と面接してきた。カウンセリングにだけ来られる者、自分が興味あることだけに外出する者など、いろいろである。しかし、ひきこもりの状態はなかなか改善していかなかった。それゆえ、予防の中でも三次予防（重症化の防止）は重要である。

小学校、中学校で不登校を経験した者の中で、高校進学後は改善していく者がいる一方で、高校中途退学したりひきこもりになっていく者がいる。こうした違いはどこにあるのだろうか。筆者は、改善していくために必要な要因について次のように考えている。第1に、人と交流することの喜びを経験することである。教育支援センターやフリースクール等で同じ不登校の子どもたちと交流したり、休日に学校の友だちと遊んだり、家庭訪問してくれる担任あるいは大学院生と会話をしたりなどして、人と一緒に過ごすことは楽しいという気持ちをもつことである。第2に、自尊心と自己受容の気持ちをもてることである。自尊心とは、自分の良さを認め、自分を好きになることである。自己受容とは、過大評価でも過小評価でもない等身大の自分、自分の良いところも悪いところも含めた全体としての自分、あるがままの自分を受け入れることである。第3に、継続的に相談できる関係をもつことである。家族はもちろん、友人、学校の先生、カウンセラー、医師など、継続的に相談できる関係をもつことによって、定期的に自分を振り返ったり、悩みが生じた時にすぐに相談でき、予防的な面で役に立つ。第4に、ある程度の学力をつけることである。ある程度

の学力があると進路の選択の幅が広がる。そこで、教育支援センター、学習塾、通信教育、家庭教師などで支援を受けながら自分のペースで進められるようになってよい。以上をまとめると、人と交流する喜びの経験をもつこと、自尊心と自己受容の気持ちをもつこと、継続的に相談できる相手をもつこと、ある程度の学力をつけること、これらの要因がその後の現実適応に影響を及ぼしている。

## II. 不登校の予防のために子どもに必要なこと

ここでは不登校の予防のために子どもに必要なことを2点述べておきたい。第1に、学校が楽しいことである。第2に、〈こころの栄養素〉として〈自信〉、〈希望〉、〈仲間〉を得ることである。

### 1. 学校の楽しさ

多くの子どもたちは、学校に行きたい気持ち（学校接近感情）と行きたくない気持ち（学校回避感情）の葛藤がある。こうした中で、学校接近感情が低くなり、同時に学校回避感情が高くなると、不登校になる可能性が高まる。

小林（2002）は、子どもは学校が楽しければ登校への意欲が高まり、反対に学校が楽しくなければ登校への意欲は低くなると述べている。そして、子どもにとって学校が楽しいことが不登校の予防につながると主張している。それでは学校が楽しいということはどういうことなのか。小林は、学校の楽しさには子どものパーソナリティの側面と学校生活の側面が影響しているという。そして、子どものパーソナリティの側面では「社交性」と「耐性」の2要因が重要であり、学校生活の側面では「教師からの援助」、「教師への不満」、「友人からの援助」、「クラスの良い雰囲気」、「学校の拘束感」、「勉強のおもしろさ」の6要因が重要であるという。そこで、小学生と中学生を対象に横断的な調査研究を行ったところ、次のような結果が得られた。

学校の楽しさに影響する要因について、小学生の場合、「学校の拘束感」、「クラスの良い雰囲気」が上位にきていた。つまり、小学生の多くは、規則などで厳しい対応を受けると学校を楽しめないと感じ、またクラスの良い雰囲気があると学校を楽しめると感じるのである。中学生の場合、「クラスの良い雰囲気」が上位にきていた。以上のことから、小学生も中学生もクラスの良い雰囲気があると学校を楽しめると感じるようになった。クラスの良い雰囲気には、教師の学級経営のあり方が大きく影響していると考えられる。

次に、学校種別、パーソナリティのタイプ別にみてみよう。社交性が高い子どもについてみると、小学生時は

「教師からの援助」を上位に挙げたが、中学生時は「教師からの援助」はみられなくなり、その代わりに「友人からの援助」を上位に挙げた。これから分かることは、社交性が高い子どもは、小学生時は自ら積極的に教師に近づいて教師からの助けが得られると学校が楽しいと感じるのだが、中学生になると教師との関わりよりも友人との関わりが重視されるようになり、友人からの助けが得られると学校が楽しいと感じるということである。

一方、社交性が低い子どもについてみると、小学生時は「教師からの援助」はみられなかったが、中学生になると「教師からの援助」が上位に挙がっていた。これから分かることは、社交性が低い子どもは、小学生時は教師の助けを特には求めていないけれども、中学生になると教師の助けが得られると学校が楽しいと感じるということである。

対人関係の心理発達の特徴として、小学生から中学生までの重要な他者は、親・教師から友人へと次第に移行する。こうした中で、社交性が高い子どもは親・教師から心理的に離れていき、友人関係を重視するようになっていくので、中学生になると「友人からの援助」が得られると学校が楽しいと感じるようになるのだろう。一方、社交性が低い子どもは友だちとの交流が深まらないゆえに、「教師の援助」を必要とするのであろう。

具体的に考えてみよう。社交性が高く友だちと積極的に交流できる中学生は、何かのトラブルが起こっても友人関係の中で主体的に解決でき、学校を楽しめるだろう。たとえ友人関係での解決が難しい事態であっても、小学生時から教師の助けを積極的に求めた経験もあるので乗り越えることができるだろう。一方で、社交性が低くて友だちとの交流があまりない中学生は、トラブルが起こったとき友人からの助けを求めることができないで一人で悩むだろう。こうしたとき教師からの助けがあれば、トラブルを解決でき学校に行くのが楽しいと感じることができるだろう。しかし、小学生時に教師の助けを求めた経験が少ないので、教師の助けも友人の助けも得られない孤独な中で悩み苦しむことになるかもしれない。

以上のことをまとめると、不登校の予防において重要なことは次のようになる。不登校の一次予防（未然防止）においては、「クラスの良い雰囲気」、「学校の拘束感」などの学級経営的側面からのアプローチが有効であろう。そして、とくに一次予防の対象となる子どもは、クラスの雰囲気が良くないと感じている子どもや、厳しく締め付けて自由な気持ちになれないと感じている子どもである。また、不登校の二次予防（早期発見・早期対応）においては、社交性の低い傾向にある子どもに対して、教師が合理的な配慮をして特に支援を行うことが有効であろう。ただし、社交性の高い子どもであっても、小学



生時に教師との関係が悪ければ、教師の助けを求めているのに得られなかったので、学校が楽しくないと感じることがあるかもしれない。

## 2. こころの栄養素としての自信、希望、仲間

身体は栄養を摂取して維持されている。その栄養素の種類には、炭水化物、たんぱく質、脂質があり、これらは三大栄養素と呼ばれている。それでは、こころの栄養素にはどのような種類があるのだろうか。こころにも何かの栄養が必要であり、栄養を吸収しないと、こころを維持することができなくなってしまう。

人間のこころの栄養素として、〈自信〉、〈希望〉、〈仲間〉が重要であると筆者は考えている。この発想の背景には、Kohut (1984) の自己心理学理論がある。この理論における「自己対象 (selfobject)」とは、人のこころを支えているイメージや現実の他者・モノのことを意味している。自己対象には、「鏡映自己対象」、「理想化自己対象」、「分身自己対象」の3つがある。鏡映自己対象は、自分の良さや現状を映し返してくれる(フィードバックしてくれる)存在であり、人に〈自信〉の栄養を与えてくれる。理想化自己対象は、目標やあこがれを抱かせてくれる存在であり、人に〈希望〉の栄養を与えてくれる。分身自己対象は、同じ気持ちや考えを共有して孤独感を癒やしてくれる存在であり、人に〈仲間〉の栄養を与えてくれる。まとめると、こころの栄養素(自己対象)とは、Kohut の自己心理学理論を援用すると、〈自信〉(鏡映自己対象)、〈希望〉(理想化自己対象)、〈仲間〉(分身自己対象)の3つから構成されている。

これら3つの全てを適度に経験できるのが最も望ましいが、Kohut は3つのうち最低限1つあれば何とかなると述べている。〈自信〉(鏡映自己対象)だけの場合、「希望がない。仲間がいない。しかし、そんな自分でも認めてくれる人がいる」となる。〈希望〉(理想化自己対象)だけの場合、「認めてくれる人がいない。仲間がいない。しかし、ひたすら夢を追い求めている」となる。〈仲間〉(分身自己対象)だけの場合、「認めてくれる人がいない。希望がない。しかし、自分と気持ちを共有できる仲間がいる」となる。

筆者は、不登校の予防においては孤独感を癒やしてくれる〈仲間〉(分身自己対象)が最も重要であると考え、不登校の子どもは、「自分が嫌い。自分を認めてくれる人は誰もいない」と感じるように〈自信〉(鏡映自己対象)が欠乏し、また、「自分が何をしたいのか、何をすればいいのか分からない。やる気が起きない」と感じるように〈希望〉(理想化自己対象)が欠乏している。こうした状況で、唯一残された道が〈仲間〉(分身自己対象)の存在であり、「自分と同じ気持ちを共有できる仲間がいる」という感覚である。

この分身自己対象と類似した概念で、Sullivan (1953) が提唱したチャム(chum)の概念がある。チャムとは、小学校高学年から中学生時代における同性同年齢の親しい友人のことである。チャムの本質は、自分と相手は「似ている」(同じ考えや気持ちを共有できる)ということである。そこで筆者ら(田中・吉井, 2005)は、チャム体験尺度を開発した。この尺度は、「いっしょに悩んでくれる友達がいる」、「おたがいのことを何でも話せる友達がいる」、「自分の家族のことを話せる友達がいる」等の項目から構成されている。

チャムの概念と分身自己対象の概念の共通点は、人は「似ている」(同じ考えや気持ちを共有できる)ことによって孤独感が癒やされるということである。相違点は、チャムは青年期の友人関係に適用されるが、分身自己対象は子どもから老人までの生涯を通じて適用されるということである。

現代の学校教育では、低学年の時期から「人はそれぞれ違うところがある」という異質性が過剰に強調される面がある。そこには、一人ひとりが違うということで個人の独自性や尊厳性を認め受容しようという人権教育がある。しかし、同質性の基盤がないところで異質性ばかりが過剰に強調されると人はバラバラになって孤独感に陥ってしまう。「私とあなたは似ているところがある」という同質性の認識を基盤にして、「私とあなたは違うところがある」という異質性の受容ができるようになってくるのである。筆者は、まずは同質性の基盤を獲得すること、次に同質性を基盤とした異質性の尊重ができるようになること、という順序が重要であると考え、人は不登校という悩みそれ自体も苦しいのだが、もっと苦しいのは、こうしている私のことを誰も分かってくれないと感じたときの孤独感である。まるで“こころを窒息させるような孤独感”がある。こうした孤独感を和らげるのが〈仲間〉(分身自己対象)の存在である。

## III. 不登校の予防のために支援者に必要なこと

支援者とは、親、教師、カウンセラー、臨床心理学を学ぶ大学院生、地域の大人など不登校の子どもと直接関わる人のことである。本節では、不登校の予防のためにはこうした支援者にどのようなことが求められるのかについて述べることにする。

予防においては、子どもの「分かってもらえなかった」というズレに対して、支援者がどのようにして気づき対応するのが重要である。過剰なズレは共感不全の経験を引き起こすことがあるので、支援者は早い段階でズレを修復することが必要である。共感は難しいものであり、必然的にズレが生じる。したがって、ズレが生じることを前提に、ズレを修復するための調整(アジャストメン

ト)を工夫することが必要である。

## 1. 共感の難しさ

ある不登校の小学2年生女子Aは数週間ぶりに登校した。しかし、自分のクラスに入ることができなかったので別室で過ごすことになり、ある女性のB先生が対応することになった。Aの表情は明るく、楽しい雰囲気では話ができている。Aがたまたま置かれていた理科の図鑑をめくっていると魚の解剖の写像があり、Aはそれを見て「お魚、かわいそう」とつぶやいた。そこでB先生は「勉強のためだから仕方ないね」と言った。すると急にAは無口になって表情がかたくなり、「もう帰りたい」と言い出した。

Aはどうして急変したのだろうか。AはB先生の言葉に影響を受けたようである。Aが「かわいそう」と感じた感覚はB先生には全く受け取ってもらえず、むしろ「仕方ないね」という言葉で切り捨てられてしまったのである。もしB先生が「お魚、かわいそうだね」と返答してAの気持ちを受容してあげれば、Aは自分が先生から理解されていると感じることができただろう。そしてB先生が「どうしてそう思ったの？」などと質問したら、Aは自分の気持ちをさらに話してくれただろう。B先生は思い遣りのある先生なのだが、そういう先生でさえもちょっとしたことで子どもの気持ちからズレた対応をしてしまうことがある。実際のところ、共感とはなかなか難しいものである。

ここで共感の定義について述べておこう。Rogers (1957)は、「治療におけるパーソナリティ変容の必要十分条件」の1つとして、共感的理解 (empathic understanding) を挙げている。Rogersは、共感的理解について、セラピストが、クライアントの内的枠組みから、クライアントの私的な世界 (private world) を、あたかも自分自身のものであるかのように感じとり、この経験をクライアントに伝達することであると説明している。

それでは支援者はどのようにして共感に近づくことができるのだろうか。河合 (1970)は、次のように説明している。「ひとつの経験は、時間や場所の差を超えて共通性をもつ」のであり、たとえば、「道端で思わず花のついた雑草を踏みつけたとき、その体験を本当に深めると、人が死ぬ感じ、人が殺されることにさえつながる」というように、「体験を深く掘り下げていくとき、何か共通の因子につながっていく」と述べている。また、「自分の今までの体験と、今、話をしているクライアントの体験との共通の因子、そこまでおいてゆく」ことを通して共感に至るといふ。たとえば、家出をしたい気持には、自立という「共通の因子」があるという。

もう少し具体的に共感に近づくための方法についてみてみよう。渡辺 (1991)は、「あまり簡単に分かってし

まわれて、安易にうなずかれればうなずかれるほど、患者は、むしろ理解されなかったという思いを強くする」と述べ、セラピストが分かったつもりになったり、分かったふりをすることを戒めている。そして、真の共感とは、この点がよく理解できないとか、この点をもう少し詳しく説明して下さい、などとクライアントに問いかけ、理解を深めていこうとすることから生まれてくるという。

共感の重要性については言うまでもないのだが、共感を達成することは実際には難しいのである。成田 (2003)は、共感について「旅人にとっての北極星のようなもの」、「努力目標であり、『折り』のようなもの」と表現し、共感が現実には容易に達成されない理想と述べている。

したがって、支援者は、「共感しなければならない」という理想的な視点ではなく、「共感とは難しい」という現実的な視点をもとに対応することが大切である。ただし、そのことは共感をあきらめたり否定するのではなく、共感が進むべき方向を指し示してくれているということである。

## 2. ズレによって引き起こされる共感不全について

前述した例で、小学2年生女子Aが急に無口になって表情がかたくなり、「もう帰りたい」と言い出した時、B先生は内心では「急にどうしたのだろうか。感情の起伏が激しいなあ。なかなか対応の難しい子だなあ」と感じて、これ以上無理をさせてはいけないと思って、帰宅する準備をさせることにした。

この時Aは共感不全を経験していたと考えられる。つまり、支援者 (先生) の対応にズレを感じて、自分が全く理解されていないという感覚が生じて、こころがひどく傷ついたのである。Aはかなり頑張って登校しており、緊張・不安が高かった状態だったので、小さなズレであってもこころが大きく傷ついて共感不全を経験したのである。周囲の者から見ると小さなズレであっても、元気がない時にはこころが大きく傷ついて共感不全は起こるのである。

ズレによって共感不全が経験されるのだが、それではこのズレはどのようにして生じるのだろうか。1つは、支援者が自分の思い込みで相手を理解しようとするズレが生じやすい。そこで支援者は、相手の立場や視点に立って、今ここにいる相手の話を率直に聴いていくことが大切である。先の例で言えば、B先生は「お魚、かわいそう」というAの視点に立って話を聴いていくことである。渡辺 (1991)は「人は、他の人の話をあまり聴いていないものです。ほとんどは自分自身の筋道に従って相手の話を一方的に了解しているだけで、相手の筋道の中で、相手の気持ちに沿って耳を傾けていることは少ないようです。とくに相手の非常に個人的な怒りや恨みや不満といった感情に対しては、自分自身の個人的な感情

で反応してしまって、相手の気持ちとして『聴く』ことはなかなかできません」と述べている。

もう1つは、支援者が相手のためだと思って説明をしたりアドバイスをするとズレが生じやすい。相手はまずは自分を理解してもらえたいことを望んでいる。それゆえ、理解してもらえない人からの説明やアドバイスは全く耳に入っていないものであり、むしろ理解してもらえない人からの言葉は相手を深く傷つける場合もある。先の例で言えば、B先生が「勉強のためだから仕方ないね」という説明はAの気持ちを理解していないし、むしろ深く傷つけてしまった。Wolf (1988) は、「解釈はしばしば非難として体験され、自己の傷つきやすさをさらに悪化させる。自己が必要としているのは理解されることである」と述べ、解釈は相手に二次的な傷つきを与える可能性があり危険であるという。

以上のようにして、ズレが生じないように気をつければ共感不全はある程度は防止できる。しかし、ここで難しい問題がある。支援者がズレが生じないように慎重に対応すればするほど、「よく気持ちを分かってもらえる人」という印象を強め、理想的な理解者として過剰に期待されることがある。こうした中で、現実的にはどうしてもズレは避けがたいので、遅かれ早かれその幻想が崩れる瞬間が訪れる。こうしたズレは、高い地点にまで登ったところで突き落とされるような失望感を抱かせることになるので、破滅的な共感不全を経験させる場合がある。また、クライアントのタイプによって共感不全の背景が異なるという難しい問題もある。幼少期に保護者から否定されたり無視されたりなどの経験が多い非共感的環境に置かれていたので、共感不全がトラウマの再現になる人がいる。他方で、幼少期に保護者から過保護に育てられたことで誇大的な感覚と自分中心の発想に囚われていることからズレに過敏に反応して共感不全を経験しやすい人がいる。このようなタイプの違いにどのように対応すればよいのかも今後の課題である。

### 3. ズレを修復する調整（アジャストメント）について

共感とは難しいものであり、どれほど気をつけていてもズレが生じてしまう。しかし、ズレは共感不全を与えてしまうことがあるので、できるだけズレないように気をつけなければならない。支援者はこうした問題をどのように解決すればよいのだろうか。

そこで、ズレは必ず生じることを前提として、ズレが生じた後の支援者の対応について考えてみよう。“共感しなければならない”という強い信念をもっている支援者は、ズレが生じると戸惑いを覚えて、無力感、自己否定、自己弁護、怒り、説得などの個人特有の感情（逆転移）で反応するかもしれない。こうした感情的反応によって、最初のズレに加えて、第2のズレ、第3のズレが生じる

のである。

先の例で具体的に考えてみよう。Aが「お魚、かわいいそう」とつぶやいた時に、B先生は「勉強のためだから仕方ないね」と返したが、これが第1のズレである。そして、急にAが無口になって表情がかたくなり「もう帰りたい」と言い出した時に、B先生が内心で「なかなか対応の難しい子だなあ」と感じ少し苛ついてAを無視するような態度をとったが、これが第2のズレである。もしB先生が、第1のズレに気づいて関係を修復することができれば、第2のズレは起こらなかったはずである。たとえば、B先生がAの表情が曇ったのを見て、「Aはお魚がかわいいそうと感じたんだね」と受けとめてあげればAは共感不全を経験しなくて済んだのである。しかし、B先生は苛つきと無視で反応してしまったので、第2のズレを生じて、これがAに共感不全の経験をもたらしたのである。

最悪の場合には、連鎖的に第3のズレ、第4のズレと続いて、共感不全の経験が積み重ねられるかもしれない。支援者は、できる限り早い段階でズレに気づいて、ズレを修復することができれば、共感不全を防止することができるのである。

ところで、ズレは悪いことばかりではなく、ズレがあるからこそ修復の機会が提供されると考えればズレにも価値が見出される。ズレがなければ修復の機会も必要ないからである。つまり、二者の関係づくりにおいて適度な負荷がかけられることで二者の関係が深まり強くなるということである。ただし、ズレの程度は共感不全を引き起こさないレベルでなければならない。

ズレの価値について Kohut (1984) をもとに検討してみよう。Kohut は、「適量の欲求不満 (optimal frustration)」という考えを示して、「分析者の時折の失敗は、適量の欲求不満を作りあげるなかで患者の自己構造を構築する」と述べている。ここでの「適量」とは、自己の傷つきを与えないレベル、自己の断片化や自己愛憤怒を引き起こさないレベルということである。つまり、支援者の適度なズレによって適量の欲求不満が起こり、このズレの修復を図るプロセスにこそ意義があるという考えである。

そこで筆者は、こうしたズレを修復しようとする行為を「調整（アジャストメント：adjustment）」と呼ぶことにしたい。さしあたり定義すると、調整（アジャストメント）とは、支援者と相手の二者間における自然発生的な適度のズレによって適量の欲求不満が引き起こされるが、このズレが共感不全の経験をもたらさないようにするためにズレを修復する行為のことである。ただし、適度なズレではなくて、ひどい欲求不満が引き起こされるような過大なズレの場合には、調整（アジャストメント）は困難になる。調整（アジャストメント）が失敗した場合、クライアントは共感不全を経験して、失望感、見捨



とられ感、自己愛憤怒（自尊心が傷つけられたような激しい怒り）の感情を抱えることになる。それでも支援者は、調整（アジャストメント）をあきらめないで、こうした感情を意味のある妥当なこととして理解し、クライアントと関係修復を図ろうとすることは、クライアントにとって非常に意義があることである。

こうした調整（アジャストメント）は、次のような考察と関連している。舘（1992）は、セラピストが自己対象として機能しなかったことで生じた患者の失望体験に共感することと、セラピストの誤った対応について「内省」することが重要だと示唆した。森（2002）は、クライアントに「謝罪」することの重要性を示唆した。これらの考察で述べられた支援者の「内省」や「謝罪」という概念は、調整（アジャストメント）について検討する上で重要な視点を提供している。つまり、調整（アジャストメント）のためには支援者が自分を省察することが必要だということである。

そこで調整（アジャストメント）が成立するための必要条件について考えてみよう。ここでは重要な2点を述べておきたい。1つは自己への気づき（自己覚知）であり、もう1つは率直に自分を見せること（自己開示）である。

自己覚知については、相手を理解するためには自分を理解することが必要であるという考えがある。河合（1970）は、「自分の今までの体験と、今、話をしているクライアントの体験との共通の因子、そこまでおりてゆく」と述べ、自分の体験を深く掘り下げていく必要性を強調した。また山下（1999）は、「クライアントにとって母親との関係が問題であるとすれば、カウンセリングでの話が深まるにつれ、カウンセラーは自分にとって母親とは、母性とは何かを考えるようになっていく。…(中略)…相手の心を理解しようとするとは、実は自分の心を理解しようとすることでもある」と述べた。以上のように、支援者自身が自己の経験を掘り下げ、自己に問いかけ、自己に気づくことが必要である。

自己開示については、支援者が自分を率直に見せることで相手が親しみや安心感を抱くことができる。とくに似ているという同質性の側面を見せることである。悩んでいる人々は孤独な中を生きているが、似ているという同質性によって孤独が癒やされる。これは、Kohut(1984)のいう分身自己対象体験であり、「人間のなかにいる人間であると自分を感じる」経験である。

調整（アジャストメント）が成立するための必要条件として、ここでは自己覚知と自己開示の2つを指摘したが、他にもあるだろう。調整（アジャストメント）の方法には、相手の気持ちに近づくための様々な工夫があるだろう。

#### 4. 基盤となる理念・人間観：「共にある関係」

もしズレが相手に大きな欲求不満を引き起こし、共感不全の経験をもたらすならば、関係は断絶してしまうだろう。そうならないために調整（アジャストメント）が必要なのである。

調整（アジャストメント）は具体的な方法であり工夫であるのはもちろんだが、その背景には理念・人間観がある。このことを筆者は「共にある関係」と呼ぶことにして、村上（1992）の「伴侶者としての私」、岡野（1999）の「提供モデル」を取り上げながら以下で検討してみたい。

村上（1992）は、セラピストと患者、教師と生徒などの「する-される」といった上下関係の構造を排することを主張した。そして、セラピストとしての私、教師としての私などという表現をやめ、これに代わる言葉として「伴侶者としての私」という言葉を提言した。村上は、「人間を“もの”として“冷たい眼”で対象化して見ることをやめ、真に“よき伴侶性”としての視点から、世界をともに生きる共存在として、“暖かい眼”でとらえる接近様式」と説明した。

岡野（1999）は、「患者と分析家との間に生じるプロセスを、役割は異なっても平等な二者間の、現実的であつ自然な人間的交流としてとらえるようになり、そのような立場から真に患者が必要としているものは何かを考えるようになってきた」と述べ、「提供モデル」を提唱した。「提供モデル」では、セラピストの一人間としての愛他性が重視されている。セラピストの態度として、「自分は特別な存在などではなく、皆と同じような弱い存在である」、「自分の人間らしさを晒す」ということが大切であると述べた。

以上のような「伴侶者としての私」及び「提供モデル」をもとに、筆者（吉井，2008）は「共にある関係」の理念と人間観を重視している。「共にある関係」の定義と意義については次のようにまとめられる。「共にある関係」とは、自己と対象のあいだに同質性、類似性、共通性が存在することである。この関係には、人間関係および人間以外の対象との関係がある。その意義については、「共にある関係」の経験を通じて、孤独感がやわらげられ、心理的回復と心理的適応が促進される。孤独感とは、人間関係および人間以外の対象との関係において、“つながり”が失われ、自分が独りであると感じることである。

こうした理念・人間観を基盤とした調整（アジャストメント）のための具体的な工夫については、「相手のところに近づく聴き方 十二の技」（吉井，2015）、「不登校の子どもへの訪問 十二の技」（吉井，2016）、「不登校と関わる十二の技」（吉井，2017）に示されている。

## 文献

- 河合隼雄 (1970) : カウンセリングの実際問題 誠信書房
- 小林正幸 (2002) : 先生のための不登校の予防と再登校援助 ほんの森出版
- 小林正幸・小野昌彦 (2005) : 教師のための不登校サポートマニュアル—不登校ゼロへの挑戦— 明治図書
- Kohut, H. (1984) : *How does analysis cure?* The University of Chicago Press. 本城秀次・笠原 嘉 (監訳), 幸順子・緒賀 聡・吉井健治・渡邊ちはる (共訳) (1995) : 自己の治癒 みすず書房
- 国立教育政策研究所生徒指導研究センター (2005) : 中1 不登校の未然防止に取り組むために
- 森さち子 (2002) : 治療者の意図しない自己開示としての謝罪とその治療機序—罪悪感をめぐる間主観的な交流— 精神分析研究, 46 (2), 173 – 182.
- 村上英治 (1992) : 人間が生きるといふこと 大日本図書
- 成田善弘 (2003) : セラピストのための面接技法 金剛出版
- 岡野憲一郎 (1999) : 新しい精神分析理論—米国における最近の動向と「提供モデル」— 岩崎学術出版社
- 岡野憲一郎 (2008) : 治療的柔構造—心理療法の諸理論と実践との架け橋— 岩崎学術出版社
- Rogers, C.R. (1957) : The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of Consulting Psychology*, 21, 95 – 103. 伊藤 博 (編訳) (1966) : パースナリティ変化の必要にして十分な条件 ロージャズ全集 第4巻 サイコセラピーの過程 岩崎学術出版
- Sullivan, H.S. (1953) : *The Interpersonal Theory of Psychiatry*. W. W. Norton. 中井久夫・宮崎隆吉・高木敬三・鎌 幹八郎 (訳) (1990) : 精神医学は対人関係論である みすず書房
- 田中良仁・吉井健治 (2005) : チャム体験と家族凝集性が学校接近感情に及ぼす影響 心理臨床学研究, 23 (1), 98 – 107.
- 舘 哲朗 (1992) : 自己の修復を助ける共感と解釈—解釈過程に関する自己心理学的立場からの理解— 精神分析研究, 35 (5), 490 – 500.
- 渡辺雄三 (1991) : 病院における心理療法 金剛出版
- Wolf, E.S. (1988) : *Treating the self: Elements of clinical self psychology*. The Guilford Press, 安村直己・角田 豊 (訳) (2001) : 自己心理学入門—コフト理論の実践— 金剛出版
- 山下一夫 (1999) : 生徒指導の知と心 日本評論社
- 吉井健治 (2008) : 自己と対象の関係性に関する臨床心理学的研究—「共にある関係」の視点から—名古屋大学博士学位論文
- 吉井健治 (2015) : カウンセリングの基本的技法—相手のところに近づく聴き方 十二の技— 鳴門教育大学研究紀要, 30, 41 – 51.
- 吉井健治 (2016) : 不登校の訪問臨床—不登校の子どもへの訪問 十二の技— 鳴門教育大学研究紀要, 31, 29 – 35.
- 吉井健治 (2017) : 不登校と関わる十二の技 鳴門教育大学研究紀要, 32, (印刷中)