

不登校の未然防止を目的に設置した

校内の心等の居場所での教育実践

—教育支援センターなどを参考にした「木村の部屋」での活動—

木村 弘孝*・田邊 正明**

Educational practices established for the purpose of preventing truancy in places where the mind etc. are located in the school

—Activities in "Kimura's Room" with reference to the Educational Support Center, etc.—

Hiroataka Kimura* and Masaaki Tanabe**

要 旨

本研究では、小学校内に遊戯療法を用いた心の居場所 (木村の部屋)を設置し、実践を行った。休み時間等で1対1または集団遊戯療法を行うことで、登校回避感情が高まりつつある子どもがどのように変容するのか観察・記録した。

木村の部屋は、教育支援センターの運営や遊戯療法を参考にしながら、内装や遊具を決め、アクスラインの8つの基本原理等に基づいて子どもとかがわった。木村の部屋が不登校の未然防止につながるかを実践して検証した。

研究結果から、木村の部屋が子どもの心の居場所として機能し、不登校の未然防止につながる子どもの変容を確認することができた。

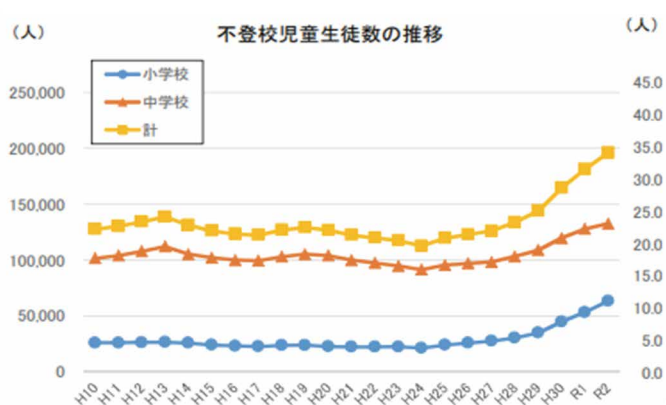
キーワード：不登校、未然防止、心の居場所、遊戯療法

1. はじめに

1. 1 社会的背景

不登校が深刻な教育問題として取り上げられるようになり随分経つ。はじめは学校恐怖症という名前で注目されるようになり登校拒否、不登校と名前を変え、全国での不登校者数は増加の一途をたどっている。文部科学省が行った「令和2年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査」によると196,127人と過去最高であり、1,000人当たりの不登校児童生徒数は20.5人である。近年の増

表1 令和2年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査 (文部科学省)



* 三重大学教育学部教職大学院院生

** 三重大学教育学研究科

加には、教育機会確保法の浸透、コロナ禍での不安等も原因であると考えられている。過去最多の不登校者数という結果を受け、課題の早期発見や支援のための教育相談支援体制の充実として、SC（スクールカウンセラー）、SSW（スクールソーシャルワーカー）の配置充実、校内支援体制の充実促進、不登校特例校の設置促進等の取り組みを行われている。

三重県では、令和2年度県内公立学校の不登校児童生徒数(30日以上欠席)は小学校832人、中学校1,688人、合計2,520人になり、令和元年度と比較すると小、中学校合わせて132人増加している(令和2年度「児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査」結果(三重県)について)。これを受けて、県教育委員会は訪問型支援の充実、不登校データベース化など相談体制の強化、適切な支援の構築等を目指している。

県内C市の例を見ると、不登校者数は微減微増を繰り返している状況である。令和4年度にはいきいき学校プロジェクト(不登校児童生徒支援計画)を打ち出し、不登校の未然防止、居場所づくり・教室支援復帰、ICTを活用した支援を3つの柱として設定し、教職員のスキルアップ、校区ふれあい教室の設立、オンライン学習の充実等に力を入れている。また、教育支援センターと連携し、欠席日数、学校での様子が気になる児童生徒の情報交換を定期的に行い、連携して支援している。

学校現場では、児童生徒が不登校にならないようにソーシャルスキルトレーニングや家庭訪問、教師間で児童生徒の様子を密に情報交換をしながら支援方法を協議する等対策に取り組んでいる。しかし、児童生徒が不登校になる要因は、文科省の調査・分析によると小学校では、本人に関わる状況である無気力・不安46.3%、生活リズムの乱れ・遊び・非行14%、家庭に関わる状況である親子のかかわり方14.6%、学校に係る状況であるいじめを除く友人関係をめぐる問題6.7%、中学校では本人に係る状況である無気力・不安は47.1%と小学校同様に高いが、家庭よりも学校に係る状況が12.5%と高い割合を示している。また学力、進級時等の不適応など要因は多岐にわたり、それらが複雑に絡み合っていることが多い。教育支援センター、医療機関などの他機関と連携を取りながら支援し改善することもあるが、改善しない場合もあり、不登校支援は困難を極めている。不登校になってからではなく、未然防止に努める機運が高まっていると考えられる。

1.2 個人的な問題意識

一言に不登校とあらわされるが、唐突に児童生徒が不登校に陥る事例は少ない。森田(1991)は、不登校の全体像は欠席生徒だけを捉えるのでは不十分と述べており、もう少し広い意味で不登校を捉え、図1のように①登校回避感情はあるけど、我慢して登校する生徒②登校回避感情を示し、遅刻、早退行動をとる生徒③登校回避感情を示し、欠席行動をとる生徒に分けている。①、②を「不登校のグレーゾーン」と呼び不登校が誰にでも起こりうる問題であり①、②の生徒も支援していく必要があると述べている。

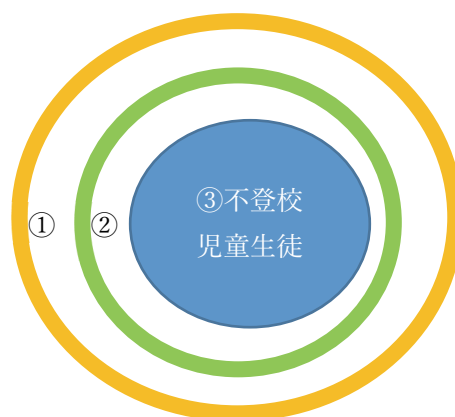


図1 森田洋司「教室から見た不登校」(1991)

文科省の調査では、不登校の要因を本人、家庭、学校に係る状況の3つに分けていたが、寺田(1998)は、不登校の発生要因を、家族機能、心理力動、学校要因、社会要因、精神病理、機能障害の6つに分けている(図2)。学校要因には対人関係や学習のつまづきなどが含まれ、近年よく耳にすることも多いいわゆるメールやラインでのトラブルは社会要因として挙げている。本人に係る状況の中で無気力・不安は心理力動に含まれるであろう。無気力・不安は不登校の要因として多くを占めており、自分の居場

所を感じられる場所がないということも関係していると感じる。よく不登校児童生徒や登校しぶりがある児童生徒が、保健室登校をしていることがある。保健室という教室よりも人数が少なく、体調が悪い児童がいなければ養護教諭が自分のことを見てくれる空間は、教室よりも居心地の良さを感じることができるためであると考ええる。

第一筆者(以下筆者)は、3年間教育支援センター指導員として不登校児童生徒とかかわってきた。教育支援センターに通ってきた児童生徒は、初めは話しかけても返答がなかったり、他の児童生徒と活動をしなかったりする児童生徒が多くいた。そのような児童生徒の気分や様子を見ながら、気に入っているアニメや趣味の話題について話をしたり、一緒にジグソーパズルを組んだり、卓球などの活動を行ったりしているうちに、指導員と

自然と話ができ、他の児童生徒ともかかわりが持てるようになる過程を見てきた。このような不登校児童生徒の変容は、不登校児童生徒が指導員を信頼するようになったこと、教育支援センター内の活動は自分が活動したいことを指導員と一緒にできること、他の児童生徒と話し合ったりして関係を作りながら活動する機会が多々あることが作用しており、これらの経験を通して教育支援センターで過ごしている空間が安心する、自分も一員である居場所を感じられるようになったことが大きく影響していると考えている。また、以前教育支援センターに通っていた高校生が明るい表情をしていることも、本人たちが新しい環境で自分の居場所があり、やりがいを感じているからであろう。

以上の文献や実務経験から学校内に自分の「居場所」として感じられる空間を作成し、いわゆる「不登校のグレイゾーン」と呼ばれる登校回避感情が高まりつつある児童生徒とかかわれば、不登校の未然防止につながると考えた。不登校児童生徒ではなく、「不登校のグレイゾーン」の児童生徒に着目した理由は、これらの児童生徒の「居場所づくり」が登校感情を高め、児童生徒と学校とのつながりを保ち続けられると考えたからである。但し、不登校児童生徒の支援は不登校になる要因が複雑に絡み合っていることが多いので、関係機関と連携した支援をしていくことが必要であることを忘れてはいけないと思っている。「居場所づくり」に関しては、次の3つを大切にしていきたいと考えている。

- ・児童生徒が被受容感を感じられる空間を確保できる、信頼できる人物が存在する。
- ・感情を共有しながらかかわれる人物が存在する。
- ・本人の言動などについて、安心かつ主体的に意思決定ができ、やりがいを感じながら活動できる空間を確保する。

いわゆる「不登校のグレイゾーン」と呼ばれる子どもたちが、各校で一人でも減れば、全国約3万校ある学校から一人ずつ減り、全国で3万人の不登校の未然防止につながると考える。

2. 先行研究

2.1 心の居場所づくりについての研究

「居場所」という言葉の定義についてであるが、多面的にとらえると多くの意味を有している。「①(住んで)いる場所。いどころ。②安らかにいられる場所。」(三省堂国語辞典第7版)となっており、近年は物理的な意味だけでなく、心理的な意味としても捉えられている。水上(2020)は、自分の居場所を感じ

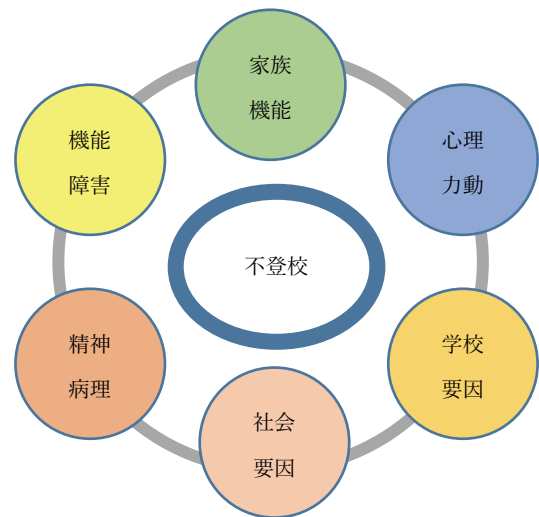


図2 寺田道夫「不登校の子どもの理解と支援」(1998)

られないために、登校エネルギーの低下している子どもが多くいると言っている。このことは、一見落ち着いた学級に見えても、自己の承認度が低かったり、自己の集団への所属に対し、関係性が低かったりする子どもがいることを示している。

杉本・庄司(2006)は、「居場所」の心理的機能の構造とその発達的变化について検討した。「居場所」の心理的機能の構造を分析するために、自由記述により得られた居場所の選択理由と先行研究を検討して作成した尺度を用いて、小・中・高校生を対象に調査を行った。その結果、「居場所」の心理的機能には、「被受容感」「精神的安定」「行動の自由」「思考・内省」「自己肯定感」「他者からの自由」の6因子があることが明らかとなった。

さらに、「居場所」を他者の存在により、「自分ひとりの居場所」「家族のいる居場所」「家族以外の人

のいる居場所」に分類した結果、居場所の認識では、小学生は「家族のいる居場所」、中・高校生では「自分ひとりの居場所」が多いことが明らかとなった。また、発達段階により選択される「居場所」が異なってくることも示された。それぞれの「居場所」で感じられる心理的機能は異なっており、「家族のいる居場所」では6因子の中でも「被受容感」「精神的安定」が高く示され、ほかの因子についても比較的高いことが示されている。「家族以外の人

のいる居場所」では、「被受容感」「自己肯定感」が高く、「行動の自由」「他者からの自由」「思考・内省」は低く示されている。「自分ひとりの居場所」では、「行動の自由」「思考・内省」「他者からの自由」が高く、「自己肯定感」「被受容感」は低く示されている。

このように子どもが持つ「居場所」は複数あり、感じられる心理機能にも違いが生じている。今後の「居場所」研究では、個人が複数もつ「居場所」の全体をとらえながら、どのような「居場所」をどのくらい持っているのかという「居場所環境」という視点が必要になってくると述べている。

杉本・庄司(2008)は、中学生の時に不登校を経験し、その後高校を卒業、社会的な適応を果たしている人に質問紙調査、インタビュー調査を行い、中学生という発達段階における「居場所環境」と不登校生徒の「居場所環境」を比較検討している。調査の中で不登校を経験した人の中学生の時の「居場所」として選んでいるのは、学校の相談室、適応指導教室(教育支援センターと同意語)、家である。学校の相談室や適応指導教室は中学生が「居場所」として感じる学級や学校と違った「特別な居場所」である。相談室を選んでいるのは、自分のことを話し、自分を受け止めてもらえる、また、雑談をしながら楽しさを感じられる場所であったことから、「被受容感」「精神的安定」が高い「居場所」であったといえる。適応指導教室が「居場所」としてとらえた理由として、同じ立場の中学生と出会えたことで、精神的に楽になったことがあげられる。「被受容感」「精神的安定」が高いことが何え、「行動の自由」が学校よりも高いこと、適応指導教室の先生が話をよく聞いてくれ、自分も受け入れてくれる適応指導教室の先生の存在も大きかったようである。家については「落ち着ける」ということを理由として挙げている。「精神的安定」が高いことが要因と思われる。

杉本・庄司(2008)の調査分析における「特別な居場所」は、不登校を経験した生徒にとっては、一時的に存在し、自然発生的ではなく、用意された「居場所」であるが、その後の適応への橋渡しの役割を果たしていることが特徴であると述べている。

2.2 遊戯療法についての研究

2.2.1 アクスラインの8つの基本原理

遊戯療法は、あそびが子どもの自己表現の自然な媒体であるとアクスライン(1959)は述べている。成人のカウンセリングにおいて、自分が抱えている気持ちや不安に思っていることなどは「話すことにより表出する」ことと同じように、遊戯療法は自分の気持ちや問題を、子どもが「遊ぶことにより表出する」ために与えられている一つの機会であるとアクスラインは述べている。子どもが自由に感情を表現

できるように、セラピストは子どもを受容し、子どもの主体性を尊重し、遊びを見守る。学校や日常生活の中で大人から指示されることが子どもは多いが、遊戯療法をしているときは子どもが自分で遊びを決め進めていくことが重要であり、セラピストは子どもの感情を感じ取りながら、子どもの感情を伝えていくことで、子どもが自己理解していくことになる。遊戯療法を行っているときに子どもと接する基本的な姿勢をアクスラインは8つの基本原理(図3)としてまとめている。

1. 治療者はできるだけ早くよいラポート（親近感）ができるような、子どもとのあたたかい親密な関係を発展させなければなりません。
2. 治療者は子どもをあるがままに受け入れます。
3. 治療者は、子どもが自分の気持ちを完全に表現できるような自由感を味わえるように、その関係におおらかな気持を作り出します。
4. 治療者は子どもの表現している気持を油断なく認知し、子どもが自分の行動の洞察が得られるようなやり方で子どもの気持を反射してやります。
5. 治療者は、子どもにそのようにする機会があたえられれば、自分で自分の問題を解決しうるその能力に深い尊敬の念をもっています。選択して、変化させる責任は子どもの責任です。
6. 治療者はいかなる方法でも、子どもの行ないや会話を指導しようとしません。子どもが先導するのです。治療者はそれに従います。
7. 治療者は治療をやめようとしません。治療は緩慢な過程であって、治療者はその緩慢な過程であることを認識しています。
8. 治療者は、治療が現実の世界に根を下ろし、子どもにその関係における自分の責任を気づかせるのに必要なだけの制限を設けます。

図3 アクスライン 遊戯療法の8つの原理

2.2.2 体験される場としての遊び

遊戯療法において、セラピストと子どもとのかかわりは本質的に良い人間関係を構築する。それは自分の気持ちを理解し、自由な感情表現を受け入れられる体験であると弘中(2001)は述べている。自分自身を受け入れられているという体験は、人が精神的に健康で生きていくための基盤となるものであり、自己肯定感を得られるものであるといえる。この自己肯定感に基づいて、人とかかわることの自信や面白さを感じるようになり、相手との適切な距離の取り方を会得するのである。本来、日常生活で子どもがこのような関係を体験すべきであるが、周りからの指示や指導が多い中では難しい場面もある。遊戯療法の場合には、第三者や現実からの影響から守られた空間であるので、セラピストは余裕をもって子どもの行動を許容でき、子どもも自分の世界を大切にできるのである。

2.2.3 遊戯療法と相互交流、相互承認的空間論

遊戯療法はセラピストと子どもとの相互交流である。セラピスト、子どもの両方がいつの間にか遊びの中の役割を演じあっていることが重要なポイントであると吉田(2001)は述べている。大人のクライエントの場合、転移—逆転移が生じて演じ合うまでに場合によっては多くの時間を必要とするのに対し、遊戯療法の場合には、急速に演じ合う関係に陥ることは、遊戯療法が遊ぶことを前提にしていることを考えると当然のことであり、大人の心理療法と異なる点でもある。また、大人は主に話を通してコミュニケーションしているのに対し、子どもは遊びを通して象徴的にコミュニケーションしてくる。つまり、演じたり、人形や動物の置物を操ったり、絵をかいたり、作品を作ったりすることでセラピストと交流するの

である。遊戯療法での遊びの形態や演じる役などは頻繁に変わることがあり、演じていく柔軟な姿勢が、子どもの心的表出を促すためにもセラピストには必要である。

酒木(2001)は、実際の治療の場面で遭遇することに子どもから年齢を聞かれることがあると述べている。年齢を問われた時には「何歳だと思う？」質問を返し、答えを子どもに求める。悩みながら年相応の年齢を答えてくれることもあれば、「先生は50歳で自分は75歳」とか、「先生は5歳で自分は30歳」と設定してくることがある。これは子どもがプレイルームの中で醸成しようとする場面を考慮して、その都度セラピストや自分自身に役割を与えている。上記の年齢でいうと、父と祖父の関係の中で、祖父役の子どもが父役のセラピストを叱る、5歳の自分の役をセラピストに委ねて子どもは母親役になり細かく面倒を見るのである。この年齢を訂正せずに、自由で柔軟な態度を治療者が身に着けていくことが大切である。年齢設定は一つの例であるが、子どもからの必要な関与を確実にしていくことで相互承認的な関係が成立するのである。セラピストの柔軟な態度が子どもを自由にし、お互いが自由にかかわりあうことができ、正直な自分になることができるのであると述べている。これらの先行研究や論文の考えをもとに、「木村の部屋」を設置して遊戯療法を実践することにした。その詳細は、4の木村の部屋の実践と検証で述べることにする。

3. 研究の目的・方法

本研究の目的は、D小学校内に学級、図書館、友人や教師と会話している空間など以外で居場所が感じられるような場所(呼称「木村の部屋」)を設置し、登校回避感情が高まりつつある児童に利用してもらう。

具体的な方法としては、校内の空き教室等を利用し、木村の部屋という心の居場所を設置する。その設置準備からはじめ、内装、運用、活動等を遊戯療法的対応として実践し、利用している子どもの変容を探る。

実践(検証)は、日々の子どもの様子や心の変容を心理学的見地から検証する。「木村の部屋」が自分の所属学級や運動場など以外に居場所を感じられる場所として活用され、不登校の未然防止に役立てることができることを検証していきたい。

4. 「木村の部屋」の実践について

4.1 設置に向けて

「木村の部屋」を設置するために、前年度にD校管理職に向けて、今年度では4月下旬にD校で教員に向けて説明を行った。説明した内容は、「木村の部屋」の設置時間、設置内容、利用対象者である。説明の後、担任から「木村の部屋」を利用することが有効にはたらきそうな子どもを聞き、どんな支援ができるか話し合った。

支援としては、朝自宅に子どもを迎えに行き学級に入ることを渋る時には、木村の部屋で気持ちを整えて学級に入る支援をすること、休み時間に木村の部屋を開設し学級や運動場以外の居場所として、一緒に話をしたり、活動したりすることである。保護者には朝、家庭に子どもを迎えに行くこと、木村の部屋について説明を行い、了承を得ている。

設置時期は、5月中旬のゴールデンウィーク明けからの実施ができるように準備を行った。4月に「木村の部屋」を実施しなかったのは、年度が替わり新しい学級にやる気や期待を持っている子どもが多くおり、子どもと学級との関係づくりを阻まないためである。「木村の部屋」を本人の学級への所属意識が大きい時期から利用しては、子どもと学級との距離ができてしまい、本末転倒の事態になるおそれがあるからである。また、5月中旬は、使っていた心のエネルギーが少なくなってくる時期でもある。筆者

が教育支援センター指導員をしていた時には、ゴールデンウィーク明けから保護者からの不登校の相談が多くなる。4月初旬に、頑張って登校していた子どもの欠席日数が増えてきて、何とか登校させたいという保護者の気持ちがあるからであろう。エネルギーが少なくなって来た時に「木村の部屋」を利用してもらいたいというねらいもあった。

4.2 運営方針

先行研究で述べたようにアクスラインの8つの原理を土台にしながら、被受容感、自己肯定感が高められるように運営していこうと考えた。具体的には、「木村の部屋」の空間は、おおらかな雰囲気づくりをし、子どもが自分の気持ちを素直に出せるように心がけている。また、利用している子どもが本人のしたいことや話したいことを話すなど自己決定ができるように努めてきた。

「木村の部屋」を利用することも本人の気持ちを尊重して行っている。長い休み時間や1時間目の授業の時には「必ず木村の部屋を利用する」という強制はせず、学校に来たけどなんとなく学級に足が向かない、休み時間に筆者や友達と活動の続きをしたいときに利用できるようにしている。逆を言えば、登校してからすぐに学級に入ること、長い休み時間に利用しなくなることも考えられる。本来であれば「木村の部屋」を利用するよりも学級で自分の居場所を見つけられることが一番良いので、学級や学校のほかの場所で過ごす気持ちを子どもが示したときは、その児童の気持ちを尊重して、支援や声掛けを行っていく。

「木村の部屋」は、長い休み時間に開室していることもあり、時折心のエネルギーの高い子どもも利用することがある。その時には、「ここには入ってはいけない」と注意することはしない。「木村の部屋」は学校内で一つの居場所であり、入室を制限してしまうと特別感が出てしまう。休み時間に開いていて行き場がない時に利用できる特別でない場所という位置づけが子どもの入りやすさにもつながると考える。

心のエネルギーの高い子が来た時には、様子を見守りながら、エネルギーの低い子の話を聞いたり、一緒に活動したりしている。心のエネルギーの高い子どもは、物珍しくて1～2回「木村の部屋」を利用することがあるが、自分たちの友達関係や遊びたいことが他にあり、物足りなくなって利用しなくなることがほとんどである。心のエネルギーの低い子は落ち着いて話をしたり、活動したりするなどして多く利用する。主として心のエネルギーの低い子の居場所として「木村の部屋」が利用でき、隔たりを感じないような運営を心掛けてきた。以上のことを「木村の部屋」の運営方針とした。

4.3 主たる利用対象者(プライバシー保護のため、本研究に影響のない範囲で脚色してあります)

◎A(小2男子) 主訴：登校しぶり、不登校気味

○家族関係

母、姉、姉、父

○様子

人懐っこい性格で、学力は低く、掛け算などの計算は苦手である。学校を休んでいる時には、ゲームをしたり、ゲームの動画を見たりして過ごしていることがほとんどだとAは話した。ゲームに夢中になっていることもあり夜中に寝られず、朝方寝てしまうこともあるようで、生活サイクルが崩れている可能性が高い。

朝から学校に来ることは難しい時もあるが、登校できると学級では楽しそうにしている。Aが言うには、「朝、学校に行くのが面倒くさい」「勉強が分からん」という理由で登校を渋っている。担任との協議の結果、筆者が朝自宅にAを迎えに行き、登校支援をしていくことにした。担任と筆者で家庭訪問を

行ったときに、保護者から了承してもらっている。家庭訪問の時にAにも話をし、「いいよ」という返答をもらっている。翌週より朝迎えに行き一緒に登校できるように支援している。Aの気分が学校に向かず登校できないときは、一緒に自宅前で気分転換にバスケットボールやサッカーをすることで登校することがあった。「木村の部屋」の利用は、6月ごろから増えてきている。夕方には、近所の友達と遊んでいることもある。

最初の家庭訪問で筆者が、Aが夢中になっているゲームの話をしたので、出会いの時から相性が良かった。

◎B(小4女子) 主訴：登校しぶり

○家族関係

母、兄、姉、弟(就学前)、父

母がしつけに厳しく少しのことできつく叱っている可能性がある。母は仕事が忙しいのか、Bに弟の面倒を見させたり、食事を作らせたりしている。このように家事分担をしているにもかかわらず、母から本人に対してねぎらいの言葉や愛情表現などは乏しい。

○様子

昨年度から登校してくる際に、学校近くの交差点で立ち止まってしまうことがあると担任から聞かされた。今年度1週間は何事もなく登校できていたが、しばらくしてから交差点で立ち止まることが出てきた。教員が迎えに行くと登校できる。

独特の個性(対人対応)があり、母はそれが気になるらしく、そのことに対して厳しい口調になってしまうことがあると担任より聞かされた。家事の手伝いの関係なのか、宿題は学校でしている。

母はしつけが厳しく、Bは甘えられないため、自分に注目してほしいということで、登校しぶりのサインを出しているかもしれないと関係者は話していた。学校に来てしまえば、友達と楽しそうに過ごすことができる。学力はあり、授業中の発言もしているようである。ただ、ノートの振り返りなどに全て×を付けて記述しないこともあり、本人のやる気によって学習が左右される部分があると感じる。

4月はBの声が極端に小さく何度か聞き返してしまうことがあったが、5月に入り筆者にも慣れてきたのか、安心して声が大きくなってきた。「木村の部屋」を利用できることを話した時には「行ってみたい」と答え、それ以降利用頻度は高い。

Bは、アニメを見るのが好きで、筆者もアニメ好きということもあり、授業が終わった時によくアニメの話をした。「木村の部屋」を利用しているときには、筆者に対して、厳しい言動がある反面、「パズル手伝って」など甘えたりする言動も見られた。

4.4 枠組み(時間、空間、人数)

佐藤(1978)は、遊戯療法は基本的に子どもの気持ちを敏感に感じ取り、子どもの感情世界を感じながら共感的に応じ、必要に応じて子どもに明確な形で、反射してやらなければならないと述べている。また、セラピストの受容態度の保持、子どもの自我の強化のために最小限の行動の制限がプレイ場面に導入されるとも述べている。「木村の部屋」での活動は、この考えをもとにしており、制限についても同様である。このことを、「枠組み」と称して述べたい。

まず、時間の枠組みである。遊戯療法では、1ケースにつき40分から60分と遊戯療法がおこなわれる施設において様々であるが、深谷(2005)は、大きい子どもの時には50分、小さい子どもの時には40分が良いと述べており、理由として子どもの遊びの新鮮さや遊びへの集中力の維持があり、子どもの心理的な時間に配慮して設定することが大切である。「木村の部屋」では、長い休み時間に開室している。

時間にすると 20 分から 40 分程度であり、深谷が述べたように子どもの集中力も維持しやすい。休み時間に開室していることで、運動場や教室以外の居場所の一つとしても利用しやすいと考える。また、1 時間目の授業時間においても開室している。遅れて登校してきた子どもが、教室に行く元気や気持ちがない時に「木村の部屋」を利用することが多い。2 時間目の授業以降も続けて「木村の部屋」を利用してしまつては、子どもと学級との心的距離を広げてしまう恐れにつながりかねないし、遊戯療法の時間の制限からも逸脱してしまう。したがって、時間を超過することなく子どもを学級へ導くことを心掛けている。「木村の部屋」が対象にしている登校回避感情が高まりつつある児童には、現在のような開室時間が望ましいと考える。また、1 時間目と長い休み時間での開室は先で述べたように、「居場所の一つ」としての役割と「学級へ出発する準備をする」としての役割、2 つの役割をもって運営できたことは実践を通して実感できたことである。2 つの役割をしている「木村の部屋」であるが、1 時間目、長い休み時間どちらも利用している子どもはいない。

次に空間としての枠組みである。学校内に「木村の部屋」を設置するにあたり、学校内の空き教室を見て回り、どこに設置するか検討した。設置できそうな広さの空間はいくつかあったのだが、教室と同じ広さの空間では、利用する子どもが落ち着かないと考えた。深谷(2005)は、プレイルームの広さをプレイセラピストと子どもとの心理的距離の観点で表現してみると、「子どものほうで、セラピストとかかわらないでいたいと思っても、それができないほど狭くはならないし、と言って、セラピストからの心理的影響をまったく受けずにいられるほど広過ぎてはいけない」と表現することができそうであると述べている。この観点からも空き教室を使うのではなく、それよりも狭い空間で行うように場所探しを行い、D 校で比較的適正と考えたのが家庭科準備室であった。

家庭科準備室を選んだ理由には広さだけでなく、配置している場所にも理由がある。家庭科準備室は「木村の部屋」を利用する子どもが日常生活であまり足を運ばない校舎 1 階の隅にある。深谷は遊戯療法をする空間は「現実から切り取られた空間」と述べ、魅力的なおもちゃや今まで出会ったことのないセラピストがいて、日常とは違う時間が流れていると表現しており、「空間の枠組み」とも言えるであろう。「現実から切り取られた空間」では、子どもは日常生活で経験するあいさつや行儀よく行動するなどのルールから守られ、行動の制限から解放された普段とは違った自分を知ることができるのである。深谷の言う「現実から切り取られた空間」を学校内に完全に作ることは難しいが、現実ではあまり来ない場所で筆者と活動する空間は、遊戯療法で取り入れられている「空間の枠組み」を完全に設置できてはいないにしても、それに近いものを設定することができていると考える。「木村の部屋」の近くを人があまり通らないことも「現実から切り取られた空間」を成立させるのに有効に働いていると考える。また、1 時間目の授業に「木村の部屋」を利用する時には、普段登校している昇降口ではなく、校舎裏の入り口を利用している。この普段使っていない入り口を利用していることも、いつもの「現実」から切り取られた空間を味わう準備につながっていると実践を通して感じた。

最後に人数の枠である。遊戯療法では、個人で遊戯療法をするケースが多い。これは、幼児期からの成育歴における環境の問題や人への基本的信頼感が損なわれてしまっているなど自己の内面に課題を抱えている子、また、仲間集団(学校)に不安、恐れを感じていたり集団への適応力が欠乏していたりする子がいるためである。遊戯療法の中で会話のやり取りを増やすなど、面接的な方法を取り入れることもある。適応指導教室では、個人的なかわりも行われるが、学校復帰や社会への適応を目指している適応指導教室では、集団活動を主体としていることがほとんどである。

「木村の部屋」では、主に多くても 5 人までの人数で活動している。空間として、教室の 3 分の 1 程の広さなので 5 人までの子どもが活動する広さが適していると考ええる。また、適応指導教室のような大人数での活動ではなく、筆者との 1 対 1、少人数での活動を通して居場所を感じられるようにすること、

気持ちを整えることが主な目的である。

4.5 内装

「木村の部屋」は、家庭科準備室(図4)を利用していた。この部屋はアイロンやミシンなどの道具が保管してあり、家庭科の道具が見えている状態であった。したがって、この準備室を「木村の部屋」として、主たる利用対象者AとBに内装を考えさせることは、心の居場所づくりの遊戯療法の一環であると考え、自分が利用する部屋は家庭(自宅)の「自室」のような居場所にしていくという意識があらわれると考えた。



図4 家庭科準備室

先行研究の中で杉本・庄司が述べているように、「自室」「学校」「家庭」が子どもの居場所として述べられた要因には「精神的安定」「被受容感」などがあつた。「自室」や「家庭」以外で「木村の部屋」を「居場所」として、子どもが考えているのであれば、「自室」などと同じように「居場所」としての要因があり、その要因は、「自室」「家庭」の中間、あるいは先行研究の中での「適応指導教室」のような要因があると考える。「木村の部屋」で過ごすにあたり、他者が用意した空間でなく、自分の好みや好きなものが置いてあつた方がより落ち着いて過ごすことができる。これは、「自室」としての役割に近いと考える。

一方で、「木村の部屋」では、A、Bだけでなく、他の子どもも利用している。そのことをAとBには伝えてあり、「休み時間には、木村の部屋に人は何人来るの」というA、Bの言葉から他者を意識していることが伺える。「家庭」「適応指導教室」は「自室」とは違い、他の人とかかわりをもって過ごす空間である。A、Bが置きたいものだけがあるのではなく、他の子どもが置きたいと思ったものも存在する。別の子がしたいと話していたので、ジグソーパズルを置いているのだが、それに興味を持ったり、話題に上げたりして他者の存在も意識させている。他者のものを壊すようなことはせず、受け入れていることは集団社会への適応にもつながり、筆者や他の子と話すことで「被受容感」や「精神的安定」「落ち着ける」といった要因を感じることができると考える。

遊戯療法で用いる遊具として安島(2001)は心の世界の表現を助ける箱庭のセットや、人形や家、将棋やチェスなどの卓上ゲーム類、制作のための様々な遊具を、遊戯療法家がそれぞれ独自の工夫をして、子どもの自発性が自ずと発揮できるような場になるように遊具を用意すると述べている。その考えに基づいて「木村の部屋」は子どものしたいことを聞きながら、自発的に取り組めるものを置くようにした。具体的にはぬり絵、将棋、オセロ、粘土、ジグソーパズル、トランプなどである。オセロや将棋をしながら話をするのが活動の中でも比較的多い。また、ジグソーパズルを異学年と交流しながら作り上げている姿もよく目にする。

4.6 実践とその分析

Aの活動

5月17日

Aと約束した通り、自宅に迎えに行った。Aがサッカーをしたいということでサッカーで遊んだ後、学校に行く提案をすると納得してくれた。約束の時間までサッカーをしてから、準備を始めた。準備の間も休日の話、登校するときには、祖母の家で食べた好きな果物を教えてくれた。学校に入ると、「別の学級の前を通るのがいやだ」と、話していて、遅れて登校して周りから見られることを気にしているようだ。

普段遅れてきたときは、どうしているのか聞くと、「チャイムが鳴るまで手を洗ったりしてんで、僕賢いから」（それじゃあ今日は、遠回りして自分の学級に入る方法もあるけど、どうする？）「そうする」と、返事をし、1階を通過して教室に入れた。別れ際に明日も同じ時間に迎えに行ってもいいかAに聞くと「ええよ。でも少しサッカーしような」と、言っていた。

石谷(2013)は、遊戯療法においてクライアントである子ども自身は、初めて心理療法の場へ飛び込むことへの不安や抵抗をもってしていると想定して会うことになる。だからセラピストには、アクスラインの基本原則に示されているように、「あたたかい」「おおらかな」というラポール形成を滑らかにするための感覚を意識して臨むことが求められると述べている。筆者はそのことを大切にし、Aと対応している。Aとの出会いは家庭訪問の時である。Aと筆者が信頼形成するため、石谷が述べているように「あたたかい」「おおらかな」を意識しながら交流をした。さらに、交流の中でAの話題にしているゲームの話が筆者が少なからずできたことも、信頼形成をする一助になったと考える。Aが話していたことは否定せず受容の態度をとっていたことも、アクスラインの「あたたかい」「おおらかな」につながるだろう。

7月6日

8時15分ごろ自宅訪問をし、その後遊びをすぐに切り上げて、「木村の部屋に行こう」と、Aから言ってきた。カーテンをつけること(図6)がよほど楽しみだったのかもしれない。家を出るときには、「先生暑いでお茶あげるわ」と、気遣った言動も見られる。カーテンをつける金具は両面テープがついた簡単なものなのだが、「俺がつける俺がつける！」と、自分で取り付けたい気持ちが全面に出ている。その後黒板の日付を変えたり、筆者の似顔絵を描いたり満足そうにしていた。

7月11日

自宅のフェンスとブロックを、「じいじが直してくれた」と、教えてくれた。先週付けたカーテンが暑さや重さで落ちていた。補強をしようとガムテープを用意すると、「おれもする」(図7)と、手伝ってくれた。何かを作る活動などは、好きなのもかもしれない。ガムテープをフックの両端からつける簡単なものだったが、筆者がフックをつけようとする、「ダメ！先生！曲がっている！」と、フックの傾きを気にしていた。Aの指示通りにフックを直すと、「うん！だいじょうぶ！」と、満足そうにしていた。

遊戯療法は、セラピストと子どもとの相互交流であり、セラピストが子どもの必要な関与を確実にしていくことで、相互承認的な関係が成立すると酒木(2001)は述べていた。と同時に、セラピストと子どもがプレイルームに馴染んでいることが条件で、相互承認的空間は、心理的空間が物理的空間に重ねられ表出されるものであると述べている。Aが「木村の部屋」にカーテンを取り付ける活動は、「木村の部屋」を自分の居場所として感じ、自分が居心地のいいように変えていった感情の表出であると考えられる。また、Aが「木村の部屋」に、「自室」がもつ「精神的安定」を求めた行動と考える。このような空間の中での筆者とAとの交流は相互交流であり、「木村の部屋」で過ごした後に、学級へ行くという気持ちに



図5 筆者とオセロを楽しむA



図6 カーテンを取り付けている様子



図7 Aが取り付けしたカーテン

させる一助になっていると考える。

Bの活動

5月16日

「先生来たでえ」と、Bが友達を連れて「木村の部屋」に入ってきた。「木村の部屋」での過ごし方はBのしたいことをしていいと話すと、自宅にあるトランプについて話してくれた。一通り遊具を見回して、ジグソーパズルを始めた。友達とジグソーパズルをしながら、家族について話をしていた。

5月17日

20分休み、昼休みどちらも来ている。ジグソーパズルを組むのが好きなようで、友達と話しながら組んでいる。笑い声もよく聞き、声も大きくなってきた。4月当初本人の声が小さすぎたので注意しながら聞いていたが、最近は注意しなくても聞けるようになってきた。筆者に慣れてくれたということもあると思う。「先生、明日は将棋しよ」と、誘ってくれた。

5月18日

毎日、「木村の部屋」に来ている。「言ってた通り、将棋しに来た」と、早速将棋の準備をしている。「学童保育の時に将棋のやり方を覚えた」と、話していて手際もよかった。自分が駒をとったり、取られたりしたときには、「そんな駒取られても悔しくないわあ」と、口調もだんだんと荒くなっていった。気を許してなのか、本来の口調が出てきているのであればリラックスしてきたのかもしれない。

5月24日

朝昇降口付近でBに会うと、「今日行くわ。先生『木村の部屋』の看板は枝じゃなくて、木の枝の絵にしたら？」(図8)と、提案してくれた。別の子と筆者がしていた将棋盤を眺めて、「先生やっぱり弱い」と、笑っていた。その後は友達とパズルを組んでいる。「ここここがつながりそう！まってまって！」と、興奮気味であった。パズルは完成し、友達と拍手をしながら喜んでいる。違うパズルを組み始めて、「先生も手伝って」と、誘ってくる。

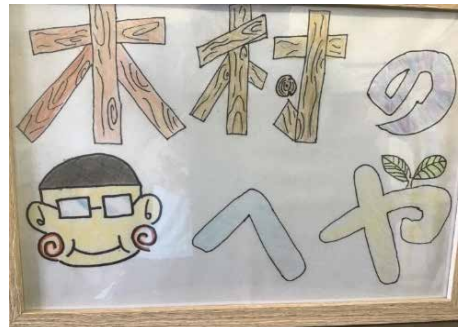


図8 「木村の部屋」の看板

5月25日

「先生見てみてえ」と、タブレットを持ってきてくれ、理科の実験中の種子から根が出てきている写真を見せてくれた。写真を見せて満足したのか、「木村の部屋」の看板に色を塗っている子を見つけ、「私も色塗り手伝う」と、看板の色塗りを友だちと一緒にしていた。

6月7日

友だちと将棋をしている。相手が初心者ということもあって、友だちが不利になりすぎないように、「やっぱりやり直す」と、駒を置き直すことも度々あった。

6月27日

2年生の子とジグソーパズルを組んで過ごしている(図9)。「私は横のすみをするね」と、話をしたりしている。「先生も手伝って」と、低学年の子と一緒に言うので、(ほな先生は、みんなが組み立てやすいように、隅のパズルを探すわな)と、伝えているのだが、「先生早く」「先生探すふりして実は、ジグソーパズル苦手なんちゃう」と、低学年と軽口を叩いたり、「早く手伝って」と、せがんだりしている。



図9 低学年とジグソーパズルを組むB

7月12日

「パズル付き合ってよ」と、強気で言うてくる。口調がきつい時もあった。最後には、「明日の昼休みに来るわ」と、宣伝までして帰っていた。

BはAと違い、利用し始めは学級の友だちと一緒に来ることが多く、木村の部屋に入ることが緊張しているように感じた。流王(1978)は、プレイルームへの単独入室できない児童でも、母親と一緒にプレイルームに入れば、その後、徐々に母親から離れ、遊具でプレイできるようになるので、セラピストは強圧的に分離を図らないことが大切であると述べている。Bが連れてきた学級の友だちも、母親と同じく、安心できる存在としての役割を果たしていると考え。Bの声が大きくなってきたことは、筆者や「木村の部屋」に対して安心できるものになったからであろう。遊戯療法は治療の段階によって、防衛期、開示期、発散期、転換期、安定期に分けられる。藤掛(1978)は登校拒否児(不登校児)の治療過程を詳細に説明している。開示期では、治療者の受容的雰囲気の中で安心感を持ち始め、治療者とのラポールができてくると述べている。Bの声が大きくなる、一人で「木村の部屋」を利用するようになったことは、開示期に入っていると考える。また、時折見せるBの筆者に対する軽口や強い口調は、発散期に入ったことによるものと考え。抑圧された感情や攻撃性の発散が生じており、筆者の肩を軽く叩くこともその表れであろう。

Bは「木村の部屋」では、他人とジグソーパズルを組んだり、将棋やオセロを組んでいたりすることが多い。低学年の子に頼りにされたり、友だちに将棋などで勝ったりすること(図10)で、一人では味わえない感覚を得ていると考える。先行研究の杉下・庄司が述べている「家族以外の人がある場所」で感じられる「被受容感」「自己肯定感」を感じていると考える。同学年とのかかわりだけでなく異学年と活動したり、話したりすることで、より「被受容感」「自己肯定感」を味わえると考え。



図10 友だちと将棋をしているB

AとBとの活動

9月27日

朝、自宅にAを迎えに行ったあと、通学路で佇んでいるBと出会い、一緒に登校した。この時が、AとBの初めてのかかわりである。登校中はA、Bどちらも自分の話しかせず、相手の話は聞こえていない様子だった。筆者が共通の話題になりそうな話題を出すと、AからBに2,3回質問をしてBが答え、交流は終わった。2人とも、1時間目は「木村の部屋」を利用している。部屋に入ってから、Aはオセロ、Bはジグソーパズルをして過ごしていたが、Aが校内文化祭の作品であるトロフィー(図11)を制作している時には、BがAにグルーガン(接着剤)の使い方を



図11 一緒にトロフィーを作るAとB

「めっちゃ強くレバー握ると(グルーが)出てくるから、それからつけて」と、教えていた。お互い話しかけることは少ないが、BがAの活動を気にかけていることが分かる。AもBに「どこに(グルーを)つけたらいいの?」と頼りにしているようだった。グルーガンをお互いに貸しあっているが、Aが夢中になってトロフィーを制作している部分もあった。

岩堂ら(1976)は、児童3人による集団遊戯療法を行い、児童の変化を探って、他児への働きかけが多い児童がいると、グループの活動力を促進し、他児に与える効果的な影響も大きいと述べている。Aと

Bの活動では、図画工作をBが得意としていることもあり、トロフィー製作の手順をAに積極的に教えていた。これは、岩堂らの実践のように、他児に与える効果的な影響が大きかったと言える。だが、Aは自分が得意ということもあり、自分で制作活動をしてしまう場面があった。AとBのやり取りを見て、二人が「木村の部屋」でかかわった回数はまだ少ないが、「木村の部屋」が自分の行った行動で、他者の気持ちがどのように変わるか、互いに相手の気持ちの良い接し方はどのようなものかなど、他者とのかかわり方を体験する機会を、増やすことができる場所だと感じた。これらの活動は、集団適応力や社会性の向上につながると考える。

5. まとめと今後の課題

5.1 「木村の部屋」の検証

4の実践から、「木村の部屋」を利用している児童が登校時刻に遅れること、学校を休むこともあるが、学校に来た時に気持ちを落ち着かせられたり、安心して活動できたりする場所として、「木村の部屋」を利用していることは、子どもの「居場所」の一つとしての機能ができていると考える。居場所として機能するためには、利用している子どもと筆者との間の信頼形成が要であり、信頼形成ができているからこそ、安心して活動できる、自分を出せる場所になると考える。「木村の部屋」は、全校児童にその存在を周知したわけではなく、利用した児童から口コミのような形で広まっていったため、主たる利用対象者以外にも、「木村の部屋」に来る児童がいた。中には、心の居場所を失っているように見えないのだが、「学級には友達がいなくて」と、話す児童が安心して、利用している様子も見えた。「木村の部屋」を実践する前には予期していないことだったが、利用した児童の声で「木村の部屋」の評判が広まり、主たる利用者以外で、心のエネルギーが減った児童が利用したことは、「木村の部屋」の副次効果につながっていると考える。その結果、どの児童にも元気がなくなり、学校内に「居場所」として感じられる場所がなくなることにより、いわゆる不登校の「グレーゾーン」になりえると感じた。そのことを念頭に置きながら、避難場所として「木村の部屋」を運営すれば、子どもの心のエネルギーをためることができ、数値としては見えないものの、不登校の未然防止につながっていると考える。

5.2 今後の課題について

実践を通して、今後「木村の部屋」の運営する課題も見えてきた。

第一に、「木村の部屋」の担当者の人材育成についてである。筆者は教育支援センター指導員としてカウンセリング的な対応や子どもの心の理解に重きをおいて、不登校児童生徒とかかわる機会があった。指導員時代には受容的態度や傾聴、アクスラインの8つの原理などを大事にしながら、不登校児童生徒とかかわっていたのだが、筆者が指導員から教員として学校に戻った時に苦勞したことが、児童とかかわり方である。教員(担任)は受容的態度だけでなく、学級などの秩序を守ったり、時には児童を叱ったりする場面もある。心のエネルギーが不足している児童生徒は、一斉指導などに耐えられないこともあり、指導員のような受容的態度や傾聴が必要になってくることもあるだろう。そのような時の対応を、教育支援センター指導員の技術や気構えをもって子どもの心理面はどのような状態なのか、どのように変容していくのか、考えながらかかわることが、子どもとの信頼関係を築く一助になると考える。教員全員が、教育支援センター指導員を経験することは困難であるので、指導員等の経験者に話を聞き、技術などを身に付け、人材を育成する研修が必要であると感じた。

次に、学校内に「木村の部屋」を開室する担当者の確保に、課題があると考えられる。木村の部屋は基本的には月曜から水曜の1限目の時間、毎回の休み時間、昼休みの時間に開室していた。開室時間自体には問題はないのだが、上記で示した時間に運営できる人がいないことが問題である。学級担任などの教

員が時間を割いて運営することは、学級運営などもあり不可能である。基本的には、利用者が学級とは別の「居場所」として利用するので、担任とは違う別の人物がかかわることが、安心感や心を休めることにつながると考えるので、加配が必要である。具体的には1日3時間を5日間、15時間(加配)が必要になってくる。自治体によっては、スクールボランティアなどを配置していることもあるので、そのような人物に任せたり、新たに人員として加えてもらったりする必要があるだろう。

最後に、設置する部屋についての留意点である。今回の実践では、D校が協力してくれたこともあり、児童生徒が人の目につきにくく、周りを気にせず、「木村の部屋」を利用できる1階隅の家庭科準備室を使用してもらった。広さも、空き教室では広すぎて落ち着かなかったかもしれないが、少人数で活動するにはちょうどよい広さで、学校内の秘密基地のような感覚で利用できたことは、利用する児童が、わくわくした気持ちや人目につきにくい安心感を持って活動することにもつながったであろう。空き教室を使用する場合には、パーテーションやカーテンで区切って、安心感を持たせる必要があると考える。

5.3 まとめ

この実践を通して、児童の「心の居場所」としての機能を果たしていたと考えているが、本来なら「木村の部屋」ではなく、学級にその機能があることが望ましいと筆者は考える。池田(2021)は「学校にきた子どもの顔色が悪く暗い表情でも毎日必死で生活して適応しようとしていることを認め、称賛してあげていただきたい」と述べている。筆者も心のエネルギーが減り、安らぎを求めてくる子どもがいる限り、その子の気持ちありのままを受け止め、寄り添いながら心のエネルギーをため、また頑張れるように支援していきたい。この「木村の部屋」が、各学校で設置されれば、不登校やその予備軍と呼ばれる生徒の数が減ると思われるので、D校も含めこの実践が広まってほしいと考えている。一方では、木村の部屋で、心の居場所づくりができて、エネルギーが高くなり学級へ戻ることができたら、木村の部屋の役割は終わるので、児童に無理に通室を促すことはしないし、集めることもしない。むしろ、そのような状況になってほしいと考えている。

引用文献

- 森田洋司(1991). 教室から見た不登校 データが明かす実像と学校の活性化, 東洋館出版社, p43-61, p172-176
- 寺田道夫(2018). 不登校の子どもの理解と支援, ナカニシヤ出版, p1-15
- 水上和夫(2020). スクールカウンセラーの立場から, 会沢信彦・諸富祥彦・大友秀人(編), 不登校の予防と対応, 図書文化社, p78
- 杉本希映・庄司一子(2006). 「居場所」の心理的機能の構造とその発達的变化, 教育心理学研究, p289-299
- 杉本希映・庄司一子(2008). スクールカウンセラーによる不登校生徒に対する支援—「居場所環境」という視点からの考察—, 筑波教育学研究第6号
- V.M.アクスライン(著)・小林治夫(編)(1959). 遊戯療法, 岩崎書店, p95-96
- 安島智子・弘中正美・酒木保・吉田弘道(2001). 遊戯療法を構成するもの, 遊びの治療的機能について, 遊戯療法と相互承認的空間論, 子ども的心とセラピストの心—遊戯療法における転移-逆転移—, 日本流儀療法研究会(編), 遊戯療法の研究, 誠信書房, p3-13, p17-28, p53-63, p169-171
- 山下勲・藤掛長良・流王治郎(1978). 遊戯療法の治療過程, 登校拒否児の遊戯療法, 緘黙児の遊戯療法, 佐藤修策・山下勲(編), 遊戯療法, 福村出版, p12-17, p58-76, p77-93
- 伊藤研一(1997). 第一部 遊戯療法概説 第三部 来談者中心療法的遊戯療法からの出発, 吉田弘道・伊藤研

- 一(編), 遊戯療法 2つのアプローチ, サイエンス社, p3-24, p31-52
- 深谷和子(2005). 遊戯療法の基本, 深谷和子(編)遊戯療法 子供の成長と発達の支援, 金子書房, p12-19
- 岩堂美智子・宇高智恵子・大辻紀代子・木村晴子(1976). 集団遊戯療法に関する一考察, 大阪市立大学生
活科学部紀要・24巻, p147-157
- 石谷みつる(2013). プレイセラピーにおける受容と制限:効果的なロールプレイ学習の方法, 京都光華女
子大学研究紀要 51, p1-11
- 池田久剛(2021). 不登校の理解と支援, 金子書房, p70-71