

## 臨床相談の効果測定

### その2 児童相談機関における登校拒否児の処遇と効果測定

#### —治療キャンプと面接相談—

研究班長 田村 健二 (東洋大学教授)

共同研究者 箕原 実・久喜 邦利・小原 勉

黒部 一允・浜野 辰子・坂本 正路

太田 栄一・岩淵 紀子

(神奈川県中央児童相談所)

仁科 義数・高橋 宣昭・江畑 芳保

柳沼喜代子・藤田 政義・高橋 力

柏女 霊峰 (千葉県市川児童相談所)

山本 和郎 (慶応義塾大学教授)

松本 寿昭 (大妻女子大学専任講師)

本報告では、「報告・その1」(日本総合愛育研究所紀要、第16集別冊、昭和55年、43～56頁)に引き続いて共同研究者の児童相談所が実施した登校拒否児の処遇について、主に効果測定の面から述べる。そしてさらに、効果測定に関する一般の問題について、山本氏の論文を付け加えることとする。なお、共同研究者各位の所属はその後かなりの移動があるが、ここでは本研究を主にされた当時の所属で記した。

#### I 登校拒否児の治療キャンプ：千葉県市川児童相談所

##### 1 昭和55年度治療キャンプの概要

前年度までの治療キャンプに対する反省は、「報告・その1 (48～49頁)」に詳しいのでぜひ参照されたい。55年度キャンプは、この反省から出発して、4～5月に3回の所内打合せ会と1回の開催地の下見、そしてさらに教育関係者を含めた1回の打合せ後、「昭和55年度登校拒否児治療キャンプ実施要綱」が決定された。その中の主なものを記すと、次のようになる。

(1) 趣旨——「……日常生活とは異なるキャンプ場を導入し、新しい体験をもたせ、自己の能力を再認識させもって児童の適応を促すとともに、より効果的な治療キャンプの運営をめざして行うものである」

(2) 目的——「社会性未熟型・怠学型の登校拒否児を

葛藤ある家庭から分離し、親子それぞれに反省の機会を与えるとともに、新たな友人・成人との個別および集団での人間関係の中で、成功体験・完遂体験をもたせ、かつ現実吟味(不登校事態の客観視)を行わせたいうえて、登校への意欲をひき出すことで登校を可能にすることを目的とする」

ポイントは、新しい状況の中での親子の反省・客観視と、児童の成功・完遂体験による自己の能力の再認識、そして登校可能への促進・支援にあるように思える。

(3) 対象児——「不登校事態が生じてから1年を経過していない小学高学年から中学3年生までの、社会性未熟型と怠学型の登校拒否児(男女)を対象とする」

登校拒否児の型については、「報告・その1 (50～55頁)」に詳しい。これらの条件をつけたのは、上記の治療過程をふみやすく、登校の効果もよりあげられるのではないかと考えられたからである。中学3年生も最初は2年生まで、となっていた。しかし実際には、教育委員会からの通告ケースと児童相談所の処遇ケースについて、調査・判定と2回(6月と8月)の選択会議の結果、適合する対象児が集まりにくく、表1にある通り、全員男4名、女2名の計6名中、不登校期間1年超が1名、中学3年生2名を含めることとなった。

表1 対象児

ケース名	性別	現在		発症時		登校拒否期間	治療キャンプ前の処置	転校の有無	登校拒否の動機
		年齢	学年	年齢	学年				
Y・M	男	11歳 4ヶ月	小5	10歳 9ヶ月	小4	8ヶ月	児童相談所 と3回	無し	4年生の学期までは順調に登校していたが冬休後、学校が嫌いといひ出す。 ①テストの成績が悪かった。 ②担任の先生が厳しいと訴えた。
K・T	女	12歳 2ヶ月	小6	11歳 2ヶ月	小5	1年	児童相談所 と3回 病院4ヶ所 うちT病院 へは昭和55 年4月より 週1回通院	無し	5年生のとき、7月23日から林間学校へ行く予定であったが、その前日、風邪で高熱を出し2学期は2～3日登校したが3学期から全欠となる。
N・A	男	11歳 11ヶ月	小6	11歳 3ヶ月	小5	1年	児童相談所 と3回	1回	5年生の時バレー部に入ったが練習のため毎月6時20分に家を出た。1ヶ月目に風邪を引いた。それから朝起きるのがつらくなった。クラブの担任がきびしく、学校に行くのがいやになった。
M・I	男	14歳 3ヶ月	中2	13歳 4ヶ月	中1	1年	児童相談所 と4回	無し	性格的におとなしく、手のかからない子であり、小学校時代は集団生活の場でも耐えることができたが、中学に入り対人関係に負担を多く感じ、精神的にも疲労。
N・S	男	14歳 8ヶ月	中3	13歳 3ヶ月	中2	1年 5ヶ月	児童相談所 と2回	無し	中学に入学する頃になり、円形脱毛症に神経質となり、加えて父と兄とから差別や乱暴があり、欠席するようになった。
T・K	女	14歳 8ヶ月	中3	13歳 8ヶ月	中2	1年	児童相談所 と2回	1回	中学2年2学期から頭痛、腹痛を訴え登校できなくなる。

検 査	結 果
<ul style="list-style-type: none"> <li>ペンダー・ゲシュタルトテスト（昭和55年5月23日検査） 統合能力の弱さ、行動化傾向</li> <li>フロスティック視知覚発達検査（昭和55年5月23日検査） 図形と素地、形の恒常性にやや遅れがみられる。</li> <li>SCT（昭和55年4月21日検査） 誤字があり、文字も乱雑、筆圧にもムラ、統制力の不良さあり、愛情欲求、学習面へのこだわり</li> <li>EEG（昭和55年5月23日検査）Normal</li> <li>幼児・児童性格診断検査（昭和55年12月18日検査）</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>自制力なし、依存的傾向、学校に対する不適応大で個人的にも社会的にも著しく不安的</li> <li>HTPテスト（昭和55年12月18日検査） 外界に対するひきこもり、統制力不良、幼見的・依存的などの徴候</li> <li>標準読書力検査（昭和56年3月31日検査） 読書指数95ではば学年相応、確実性に乏しい。単語力に劣る。</li> <li>ロールシャッハ・テスト（昭和56年3月25日検査） 情緒の成熟が未熟で、幼見的、情緒抑制的、想像力に乏しく観念内容も貧困である。</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>WISC 言語性 I. Q. 106 動作性 I. Q. 106 全 I. Q. 108</li> <li>SCT 両親をやさしいと受けとめており、姉には尊敬の念をもっている。勉強のことは気にしているが、成績の方</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>は気にならない。担任との情緒的なかわりができていない。いやなこと、きらいなこと、はずかしいことは別にないと答えており、ネガティブな表現はさげている。活動面では、男性的である。奮闘には関心が向けられている。（昭和55年6月24日検査）</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>WISC 言語性 I. Q. 110 動作性 I. Q. 104 全 I. Q. 108</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>SCT 家族に関しては否定的な表現</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>集団ロールシャッハ 知的効率は普通（C段階）、異常傾向はみられない。社会的意識はみられる。形式主義的であり、個性が乏しい。情緒の統制は可能であるが内的には不安があり、これを距離をおいて客観視しようとしたり知的に処理しようとする。</li> <li>WISC 言語性 I. Q. 121 動作性 I. Q. 112 全 I. Q. 119</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>SCT 反応拒否が多く、表現へのためらいや抵抗がみられる。兄と妹に対する攻撃感情がみられる。父との接触が少なく家族間の交流は乏しい。母という刺激語への反応はなく、何んらかの葛藤があるのか。学校においてはめだたずおとなしいと表現しており、自己主張できないことへの失望感がみられる。内面的には不満が強そうである。（昭和55年6月23日検査）</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>教研式学年別知能検査 S. D. 45, I. Q. 92 (昭和53年4月21日検査)</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>WISC 言語性 I. Q. 100 動作性 I. Q. 108 全 I. Q. 105 (昭和55年8月15日検査)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>SCT 叙述は短かく、精神分化が進んでいない。好き嫌いで反応も多く、幼稚さ、単純さが見られる。家族・先生・友人も嫌いとは表現しており、対人関係の持ち方のまずさや、要求の高さがうかがわれる。姉・母に対しては時々やさしいと表現している。趣味、興味はマンガとレコードであり、受動的な楽しみになっている。</li> </ul>

表2 キャンプ日程

時間	9月2日(火)	3日(水)	4日(木)	5日(金)	6日(土)
7:00		:30起床・洗面 朝の集い・体操	:30起床・洗面 体操・朝食と昼 食準備	:30起床・洗面 体操・朝食準備 朝食	:30起床・洗面 朝の集い・体操 :30朝食(食堂)
8:00	:30集合(児童相談 所)児童相談所 出発(保護者は 見送り)	:30朝食(食堂)	朝食		
9:00		小湊海岸ヘラリ ー出発(炎天下 往復8軒)	麻綿原高原遠足 出発(林道を約 5軒登る)	運動会(運動広場)	(保護者) 集団面接 感想文 作成との面 接
10:00				(保護者) 屋食準備 10:57 千葉発 11:17 船橋発 (急)	
11:00		:30キャンプ場到着 屋食(食堂)			清掃 :30開村式 屋食(食堂)
12:00	キャンプ場到着 屋食(弁当)・荷 物整理		屋食(弁当)・休 憩(マムシと山 ヒルの尾根道を 血を吸われなが ら帰る)	屋食 テント 撤収	
1:00	:30開村式 ゲーム(中央 スポーツ広場)	:30テント設営		13:42 安房 13:24 急小湊 着	キャンプ場出発
2:00				:30親子レクリエーショ ン(中央広場)	
3:00					児童相談所到着 (解散)
4:00	散策	飯ごう炊さん	キャンプ場到着 飯ごう炊さん	担当者:集団面接 との時 間 入浴 夕食(食堂) キャンプファイヤー	
5:00	入浴				
6:00	夕食(食堂)	:30夕食・シャワー	:30夕食・シャワー		
7:00	集団面接	集団面接	グループタイム		
8:00	担当者との時間	担当者との時間	担当者との時間		
9:00	就寝準備・キャ ンプ日記	就寝準備・キャ ンプ日記	就寝準備・キャ ンプ日記	就寝準備・キャンプ 日記	
10:00	消灯 (スタッフ会議)	消灯 (スタッフ会議)	消灯 (スタッフ会議)	消灯(保護者1泊) (スタッフ会議)	
宿泊所	本館	テント	テント	本館	

(4) 実施者・期日・開催地——実施例は、児童相談所職員7名が主体で、協力者として、ボランティア(大学生)2名、効果測定班(大学関係)5名、それに児童相談所の管轄地域である3市1町の教育委員会と教育研究所の職員・対象児の所属校の教師(これら教育関係者は交代で参加)が常に2名前後、というキャンプ編成であった。組織は、キャンプ長→チーフ・カウンセラー(全体の運営)→(処遇)プログラム・リーダー→カウンセラー(対象児の指導や面接)→アシスタント→対象児という縦の線と、チーフ・カウンセラーの下に庶務・渉外、野外炊さん班、保護者班、撮影記録班が横におかれ、さらに全体のスタッフ会議がもたれた。なお効果測定班は、処遇そのものには容喩せず、主として撮影記録班として参与観察をし、その他日程進行に適宜協力を行った。

日程は、新学期早々の9月2日(火)～6日(土)の4泊5日、開催地は、外房海岸から4軒入った自然環境に恵まれる内浦山県民の森である。

(5) 指導要領——① オリエンテーション:「キャンプを開催するにあたり、事前に参加児童と保護者および担任教師を集め、キャンプの目的・日程・内容等の説明

を行い、キャンプへの参加意欲を高めるとともに、児童相互の交流を促す。また事後指導の方針を確立する」

オリエンテーションは、8月下旬に2回行われ、参加児童は別室でプレイによる相互交流がなされたが、全体としては受動的で消極的であった。また児童のうち1～2名は、最後まで参加の意志が不確実でもあった。なお、このオリエンテーションの最後に、効果測定班による登校拒否児調査票【親用】(文末添付)の第1回の配布があり、親が記入した。

② 指導内容:i)生活指導……「規則正しい生活を通して生活のリズムを整え、また身の整理整頓などの生活習慣を身につけるよう指導する」

キャンプ日程は、表2の通り行われた。児童達は、全体として受動的であるが、基本的な生活習慣は一々の指示をまつまでもなく、まず支障なく行っていた。

ii)キャンプ指導……「飯盒炊さん、テント設営等自らの生活を自らの手で営む体験を通して、自主的な行動の意欲を引き出すとともに、自己の能力の再発見を促し自信づけを図る」

児童達の不慣れと消極性、これら作業の日程時間の短

かさなどから、児童達が自主的に行う場面はあまりなく、指示に従って受動的に動いたにとどまった。また飯盒炊さん、カウンセラーやアシスタントの労力がかなり使われ、児童達との接触や指導を少なくした感もある。したがって本来の意図は十分には実現されず、むしろ実施者側にかかなりの負担となったようである。

iii) グループ・ワーク……「登山、ハイキング、ラリー等を通して、児童相互の交流を深めるとともに、成功体験、完遂体験をもたせる」

日程のゲームやスポーツ、そして家庭に閉じこもりがちの児童達にはかなりきつかったであろうラリーと遠足登山が、これである。児童達は、引っぱられるような面もあったが、1人の落伍者もなく参加し完遂した。児童の相互交流は、次第になされていき、特に男子だけのテント内では騒いで盛んだったようにみえるが、表面的な解放感のようで、また一部孤独な姿もめだっていた。成功と完遂の体験は、実施者側の巧みな状況設定により、体力的には「やればできる」自信をもたせたと思われる。

iv) グループ面接と個別面接……「グループおよび個別面接を通して、自己の問題に対する自覚を促し、登校への意欲を引き出す」

この面接については、効果測定班は参与観察ができず、内容を把握できていない。

③ 保護者処遇：「児童の問題の理解を促すため、集団面接、個別面接、親子レクリエーションなどを行う」  
キャンプの最後に保護者が1泊した際行われたが、面接については参与観察ができなかった。なおここで、保護者に「対象児の生活史調査票」を記入してもらった。

④ 事後指導：「キャンプ終了後、児童・保護者との面接を行い、指導効果の確認をするとともに、キャンプ体験の整理、明確化を通して登校への意欲の強化を図る」  
キャンプ終了後、10月4日までの27日間にわたる登校状態調査と一部指導が行われ、さらに10日後の10月14日に、上記フォローアップ面接と反省会がもたれた。対象児は登校状態のよくない1名を除き全員出席、表情には懐かしさと明るさがみられた。なおこの際に、登校拒否児調査票〔親用〕（キャンプ直前に配布したものと同一もの）が再び配布され、親が記入した。その後も、必要なケースに適宜事後指導が行われている。

## 2. 対象児別の経過と考察

以下の記述は、調査・判定・観察等の記録によるものであり、〔 〕はそれらに基づく考察の部分である。

(1) Y・Mケース（小5の男子、登校拒否期間8か月、怠学<孤独>型）——家族構成は、父（44歳、会社

員）、母（38歳）、本児（11歳）、妹（10歳）、弟（7歳）、母方の祖父（63歳）、同祖母（61歳）の7人家族。

① 登校拒否発生前：未熟児として出生し、生後10か月位いまでは発育にやや遅れがあったようだが、その後はほぼ順調に成長している。3歳から保育所に入園したが、集団適応や交友関係に問題はなかった。性格はのびのびしていたが、行動そのものは落ち着きがなく集中力に欠けていたようで、第1反抗期らしいものもあまりなかった。小学校入学時も特に問題なく喜んで登校しており、4年生の2学期まではほぼ順調であった。本児を中心とした家族関係では、母は短気な夫に不満が強く、子どものしつけその他で不一致も多く、また祖父母とのあいだでも意見の相違があった。母は本児が小学校に入学して間もなく、学習の遅れにかなり神経質となり、強制的に勉強させている。本児の家庭での性格は明るいが、わがままであり、父以外の者に対して自分の要求を通そうとする態度が強い。

〔Mは年子の妹、次いで弟と、早くに母を奪われ、多分に祖母の手で育てているようだ。この祖母の暖かい支援をバックに、彼は幼児期をほぼ無難にすごしているが、どこかに母を奪われた淋しさや不安定さがつきまとい、行動の落ち着きのなさや集中力の乏しさ、第1反抗期のなさなどに、それが現われてもいよう。加えて、祖母の溺愛ないし包容のもとに、あまりしつけも学習もなく、いわばひとりて気ままに育った彼は、小学校入学後のより厳しい規律と学習にややついていかれず、内心の不安と劣等感をもったようだ。しかもこのころ、母が祖母にとって代わって、やや早急に学校に追いつかせようとしたことが、一層彼を追い詰めて孤独にもしていったようだ。家族員間の意見の不一致や不満も、孤独な彼を救いのないものに落としこんでいった。つとめて明るさを装いながら、この内心の重圧が次第に重なって余裕がなくなり、しつけの不十分さとあいまって、自己統制も弱まりわがままさが表出されたのであろう。ただし厳格な父の外圧には恐怖を抱いて、父の前だけではその表出が圧えられていたようである。こうした状況にあれば、さらに何か刺激と負担が加われば、容易に彼の耐性の限界をこえて問題行動が発生するのであろう〕

② 登校拒否発生前：4年生の3学期から本児は、2学期の点数が悪く本児の班全体が非難されることが怖いこと、担任の教師が厳しいことなどを理由に、全欠状態になった。母は神経質な勉強強制が一原因だったと反省し、かつ相変わらずの父の本児に対する厳格さからの反動として、以後本児に過保護的に接し、そのわがままさを許すようになっている。本児は父とはほとんど関係を

もとうとせず、顔色をうかがう萎縮した態度にあり、反面、父の不在時には、その自己中心的なわがままさを母や祖母にぶつけ、弟や妹いじめを激しくしている。表1にあるように、心理検査の結果では、社会性や自我発達の未熟、協調能力や統合機能の悪さ、集中力の乏しさなどがめだっている。なお、キャンプ直前の登校拒否児調査票によると、本児の登校拒否には、不安はあるが心気症的なものはない、家庭内暴力は時々ある、部屋や家庭に閉じこもることはあまりなく家庭外でよく遊んでいる、ただし友達とは全く話し合わない、学校の授業はよくわからずつまらながっており、登校への意欲や登校しなければいけないという義務感はない、などの特徴がある。母は、自分のことを本児があまり信頼せず不満に思っているとっており、登校させたい意欲は強いがその自信はあまりない状態にある。

〔彼なりに努力したのかもしれないが、報われぬ空虚さ、劣等感をえぐる非難、父親とダブる担任教師の厳しさの前で、遂に彼の耐性は破れ、自分ではどうにもできない克服困難の学校からの逃避が始まった。もう学校はこりごりだし、そこへ追いこんだ母、うまく育てなかった祖母、そして父に対する緊張の八つ当たりをも含めて、自己中心のわがままさを表出し、さらには昔からのライバルだった弟や妹をいじめることにもなった。彼のこれまでの人生で、彼は本当には孤独で傷ついている。せめて学校関係を絶った許容的な雰囲気の中で、手足をのびたいし憩いたい、かつて祖母の包容のもとにひとり気ままにすごしたように。孤独の中で彼の主体性を本当に理解し支え、しつめたものがないだけに、彼は幼稚で偏狭のまま取り残されている。心理検査の結果も、むべなるかなである〕

③ キャンプ中の経過：参加意欲は母子ともに積極的、と母が記してある。〔事前の指導とあいまって、彼自身もそれまでのひとり気ままな生活に、手応えのない不安を感じ始め、再び正常な集団（学校）への参加を求めるようになったのかもしれない〕

i) 9月2日……ゲーム・スポーツで、本児は自分のコーナーに閉じこもりがち、意見・意志はほとんど表出せず、表情は固く緊張感がみられた。休憩時に全員参加で円く座り語り合っていた時も、終始その輪に入ろうとせず、ただ1人少し離れて腰をおろし、そこから全員の態度を窺っていた。スタッフの積極的なコンタクト以外にほとんど集団への反応がみられず、この日は集団から離れた位置で1人いる場面が多かった。ただし、スタッフの介入に対しては抵抗なく応じ、これにより集団活動への導入の契機がつかめた時は、かなり自由に活動できて

いた。入浴等の生活習慣は要領よくすませ、自立している。

〔孤独型で特に外部の対人関係には偏狭な自己防衛が強いMであってみれば、ここではどう手を出してよいかかわらず、多分に戸惑いと不安をもっていたらう。触覚的な眼差しで全員の動静を窺っている。全体の雰囲気は暖かく受容的で前進的であり、日程の指示以外は大きく包みこみ見守る包容的なものであったから、彼は次第に安心していったと思われる。ただ自分の位置づけがポツンとしていて不安定であったが、これはスタッフのコンタクトで橋渡しがなされ、彼はその橋があるときは集団生活に入り、彼なりの役割を果たせるようになった。人とあまりかかわらない生活習慣など、彼の孤独の島の中では統合がとどこおりにくくなされており、あとは自分の方から橋渡しができるかどうかが課題である〕

ii) 9月3日……テント設営では、スタッフの働きかけが活発であったが、児童達のうち本児はかなり積極的に参加していた。飯倉炊さんでは、本児は要領を得ないし意欲も認められなかったが、スタッフから「ホラ、早くやらなくちゃご飯が食べられないぞ」とあおられると、仕方なく参加しようとする。しかしスタッフがその場から離れると、彼もその場から離れ、周囲を1人ブラブラ歩きをしていることが多かった。

〔ここで、スタッフからの橋渡しがあっても、彼の好みと理解を中心として、それに合えばかなり積極的に参加し、合わなければ孤独の島に引きあげることが示されている〕

iii) 9月4日……遠足登山は、全児童そして特に最年少の本児にとって、かなり厳しいものだった。本児はここでも集団から離れて行動し、1人で歩くことが多かった。キャンプに途中参加の女教師が、本児のリュックを背負いやすいよう手直しをしていたが、本児はただ突っ立ったままで、終わって女教師が「どお？」と話しかけても、無言だった。

〔遠足登山は、Mにとって好みに合わぬ、また行程の理解も困難なネガティブなものだったろう。人間が主体的に統合していくということは、ここでも示されているように、内的には、その課題に拡充の統合意欲をもつことと、克服可能性の統合能力をもっていることが、基本条件になる。この条件に瑕疵がある場合は、人はその課題システムにネガティブになり、離脱し、他システムへ転換しようとする。他方、外的には、離脱を許さずなおも本人の統合を強制する外的規制（投入されてスーパーエゴ的な内的規制になることもある）と、本人の統合を支援する外的支援とがある。内的条件に困難性があ

り、かつ離脱や転換性を許さぬ外的規制が加わった場合は、人は最終的にはそれによる自己統合崩壊の危機まで感じて、防衛を固くし、あとは耐えられるだけ耐えるという耐性の問題になる。耐性の限界をこえれば、パニックや異常・逸脱的な問題症状が発生する。以上は、本人1人の統合過程であるが、これに外的支援性が加われば、本人の意欲と能力の統合性、耐性、そして必要なら転換性をも強化できるし、場合によっては外的規制そのものをも緩和・解消できるかもしれない。なお、外的支援性とは逆に、本人の統合過程にマイナスとなるような外力・外条件が働く場合は、これを外的阻害性という。

Mの場合、学校生活の中で、厳しい先生という規律上の問題（幼時のしつけ不十分）もあったかもしれないが、主には学力の困難から意欲をも失い、統合困難になった。母の勉強強制は、外的支援性とはならず、むしろ学校と一緒にして外的規制を強めたようにみえる。そしてやがて耐性の限界とともに、登校拒否という問題症状を呈するに到った。転換性はまだないが、放置すれば、家庭内に閉じこもっているわけでもないのに、非行グループ等の逸脱的転換も今後生じるかもしれない。

キャンプでは、積極的参加とすれば、全体的な統合意欲はある。統合能力は、生活習慣上は問題なく、集団活動上は彼なりに最初不安であったろう。スタッフの外的支援性が加わって、彼なりの意欲（好み）と能力のあるものについては、かなり積極的に参加統合できた。なおキャンプ地内での外的規制はそれほど強いものではなかったから、彼は統合性に困難がある場合は、適宜離脱していた。やはり、耐性の限界をこえた登校拒否の体験が、統合の困難過程に対するトラウマ（心の傷）となっており、過敏な過剰反応を生じているようである。

ところで遠足登山は、離脱困難な外的規制である。彼は離脱しない範囲でついで行き、外的支援性に答える余裕もなかったが、とにかくこうした支援性のもとに耐性で頑張り通し完遂した。これは、統合性の困難過程を、外的支援のもとにともかく耐え克服した、一つの自信につながる貴重な体験となり、上記のトラウマをもある程度緩和したかと思われる。

iv) 9月5日……早朝マラソンでは、本児は今度は集団からあまり離れず一生けん命走っていた。運動会では、キャンプ開始直後にはみられなかったほどの積極性で参加していた。ときどき本児独特の腕組みをして集団の動きを眺めている態度も見うけられたが、表情は固さがはぐれ、かなり明るさがみられた。それでいて、集団活動への参加に羞恥心があるようにも感じられた。午後、本児は宿泊本館の玄関で、到着した母と対面したが、その

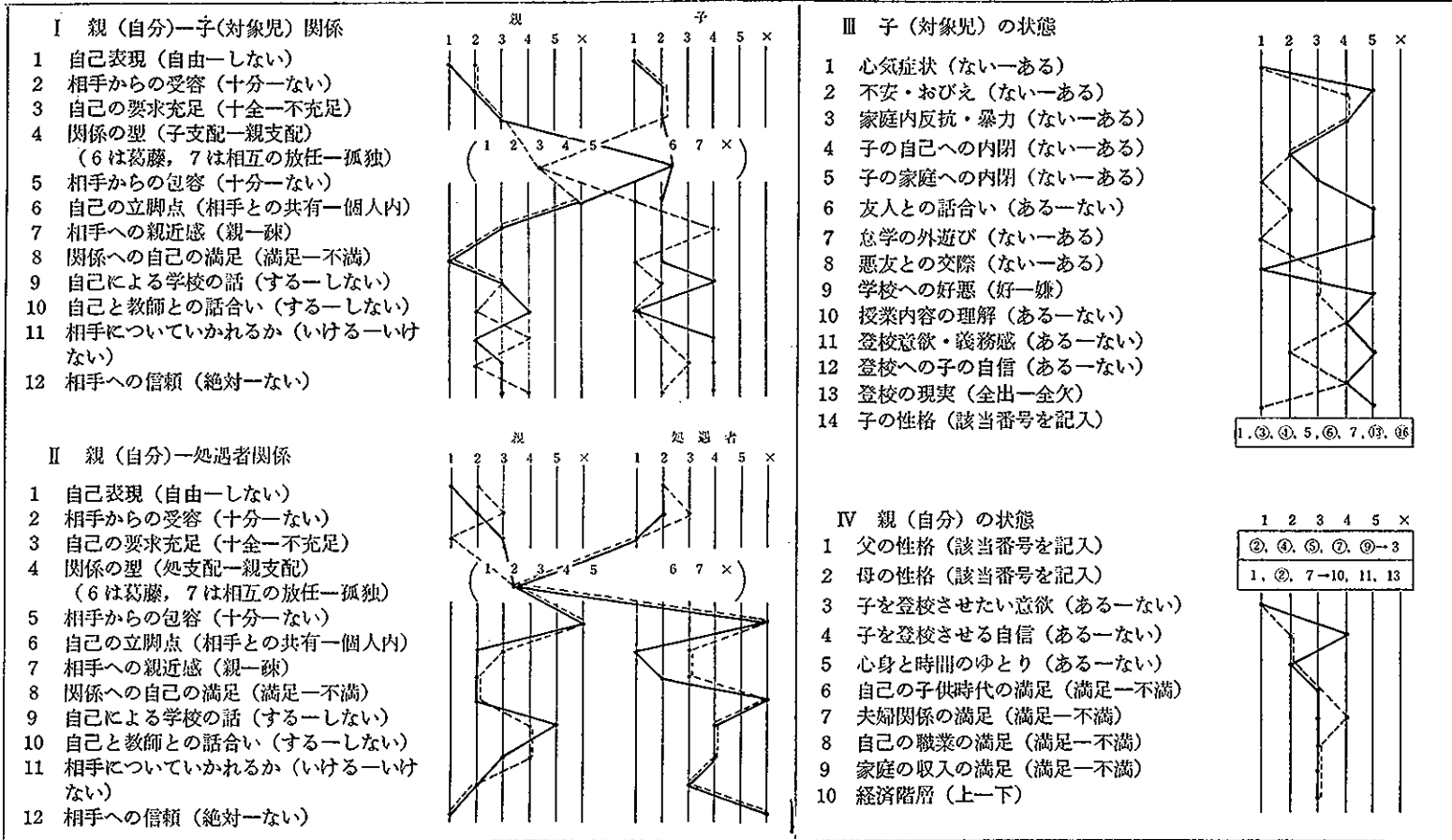
母の前で自分の帽子を床に投げつけ、上目づかいに母の様子をみつめ、言葉も交わさず乱暴に靴をはき外出していった。母は無表情にみつめていたが、中央広場では本児と一言、二言話し合っていた。親子レクリエーションでは、本児は積極的とまではいえないが、集団からは離脱せず、ゲームの途中でも笑顔がみられ、表情はかなり柔らかいだった。

〔マラソンと運動会は、おそらくMの統合性に合ったものであり、加えて前日の統合困難を克服した自信とトラウマの緩和などが、彼に身軽さと明るさと集団参加への積極性を与えているようである。さらに、前日の厳しさの中をこの集団とともに完遂した体験が、ほんとに久しぶりに彼の孤独な個人内領域への逼塞とその重苦しさから、彼を集団の共有領域とくに仲間意識の共有情緒に引き出し、統合の立脚点の移動をもたらした。共有領域でお互いに支え合い力を結集し体験をわかち合う快感と安定感、そしてこれはやがて、個人内領域と共有領域のより安定した統合のバランスをもたらすものであろう。ともかくここでは、彼はこの共有領域での快感と安定感にやや酔っている状態であり、これが彼の軽やかさや集団への積極性、疎通性を一層もたらしている。羞恥心は、こうした突然の変化に対する彼自身の眩しいような戸惑いであろうか。〕

こうした状態にある彼にとって、母との対面は、またにがく苦しい過去の突如たる再現で、彼は逃げるように集団活動の中央広場へと走っていった。帽子とは、彼ののしかかっていた過去か、その過去を統割していた母の象徴かもしれない。彼はそれを床に投げつけ、過去と母がどう出るかを窺った。しかし、過去と母は無表情であった。中央広場では、過去と母が近づいてきた。彼はやや過去に引き戻されて積極性を減じつつ、なお集団の共有領域の中にとどまろうとしていた。

v) キャンプのまとめ……〔以上のことから、キャンプは彼に貴重な体験と変化をもたらした、と思われる。それは、このような過程が今後登校にあたりなされれば、彼はそこに導入され適応に向かい、やがて明るい先きの人生も開かれてくるか、と思えるものでもある。今後の登校への課題としては、⑦以前に加えて長欠による学力の統合困難性をどうするか。⑧学校や家庭（特に父）の外的規制を緩和できるか。⑨統合の困難過程に対する耐性と自信はある程度彼にできたであろうか、それが目標の完遂と成功に結びつくだらうか。挫折の連続をなくするにはどうしたらよいか。⑩学校集団、特にその共有領域への導入と、完遂・成功に結びつく統合過程、そしてその耐性について、適切な外的支援性がえられるだろう

図1 登校拒否児調査票〔親用〕のスケール票 (Y・Mケース)



- IとIIは、あくまでも相手との関係内でのことである。5段階評定(Xは不明・無答)の親の場合は、自己は親、相手はIでは子、IIでは処遇者になる。同様にIの子の場合は、自己は子、相手は親である。処遇者の場合は、自己は処遇者、相手は親である。
- 子の性格: 1. 人を気にする 2. 人にはそつがない 3. 人とは表面的 4. 自分らしさを出さない 5. 固くなる 6. 自己表現は苦手 7. 消極的 8. 親との分離不安 9. 無為 10. 傷つきやすい 11. 過去志向 12. 逃避的 13. 努力は苦手 14. 自己顕示 15. 気分易変 16. 自信なし  
親の性格: 1. 内気 2. 人とつきあわない方 3. 子とうちとけない方 4. 頑固 5. 家庭の中心 6. 権威が弱い 7. 包容少ない 8. 母(父)親らしさがない 9. 一方的 10. 神経質 11. 潔癖 12. 子への余裕がない 13. 心配症
- 実線はキャンプ直前の記入、点線はキャンプ後1か月の記入; 性格で数字のみはキャンプ前の記入, ○はキャンプ後も記入, →はキャンプ後のみ記入



か。④過去とトラウマを彼が改めてどう解決し自己の中に統合していくか、また個人内領域と共有領域のバランスある安定した統合を彼の中でどう建設していくかなど、彼が自分で行えるものだろうか、あるいは心理療法的な支援がえられるだろうか。

少なくとも⑦については、競争や比較、非難はやめ、彼なりの個別性に基いてのばしていくことが必要である。学力以外の能力を開発することもよい。④これは学校や親と定期的に連絡協議すれば可能だろうし、必要なら親の心理療法を行う。⑤アと関連するが、彼の努力に見合う個別の完遂と成功の目標を段階的に作り、その通過の確認と賞讃、自信づけを行う。⑥児童相談所がキャンプ中の彼のダイナミックスをよく学校と親に理解させ、その流れにそった支援を3者が連携して行う。④この点は、上記のことともに、児童相談所が定期的な継続治療を行う]

④ キャンプ後約1か月の経過：前半は親がついて、後半はひとりで登校し、この間欠席は1日だけである。クラスも本児に対し許容的であったようだ。フォローアップ面接時に母に再び登校拒否児調査票の記入をしてもらったが、キャンプ前の記入と比べて、変化した点は図1の通りである。5段階評定のうち④4段階の上昇(5→1)をみたのは、子の怠学の外遊びの皆無、登校の全出席、③3段階の上昇は、子の友人との話し合いの増、登校意欲・義務感、②2段階の上昇は、母—子関係で母による学校の話題の増、子の満足と母への信頼と教師との話し合いの増、母—処遇者関係で、母の要求充足、子の状態で家庭への内閉の減と学校への好悪、母の状態で登校させる自信であり、そのほか母—子関係で葛藤型から対等型への変化がある。逆に、②2段階の下降をみたのは、母—子関係で子の立脚点の個人内への分離、母の教師との話し合いの減、母—処遇者関係で処遇者の共同性の減、子の状態で悪友との交際のやや増、である。1段階の上下については、本調査票の厳密性の問題もあって、省略する。なお③改善されないままに残った問題(変化があまりない4、5の評定)は、母—子関係で子の母に対する包容、母の子への信頼、母—処遇者関係で処遇者の学校の話題度、母と教師との話し合い、子の状態で子の家庭内反抗・暴力と授業内容のわからなさや登校への自信、母の状態で夫婦関係の不満、である。[Mは心身ともに怠学や家庭内の内閉から登校に向かい、友人や教師との交流も増え、母に対しても満足と信頼をもつ一方、母子分離と対等型への移行がある。しかし、授業のわからなさや登校への真の自信の不足、家庭内の時々の反抗や暴力は、まだ残されている。彼は周囲の支援のもと、

キャンプでの体験を転移再現せんと自主的に頑張った。キャンプの今後の課題のうち、④の外的規制の緩和と⑤の外的支援性は、この段階である程度なされ、⑥の成功も登校自体と交流、母子関係ではえられてきたかにみえる。しかし、⑦の学力の困難性と⑧の心理的統合性は、そのまま放置されたと思われる。

母については、処遇者(児相)への要求がみたされ、登校させる自信が付き、Mとも学校の話が増えたが、他方、処遇者や教師との交流や共同性は減り、夫への不満はあって、子への信頼もまだ不十分である。母の改善は、子の登校や好悪からくる受け身のもので、とくに処遇者や教師との連携支援のうすいことが気になる。これでは前記⑦～⑧の積極的支援は、あまり望めない。]

⑤ その後の経過：同年11月25日ごろより本児は再度登校拒否、その本児の理由は、家庭科の雑布が縫えない、宿題をやっつかず40分立たされた。テストの点が悪く、班の平均点が最下位になり本児が非難される、1日でも欠席するとズル休みといわれる、などである。教師は「本児の登校が順調であったので、学習面でも他児と同歩調をとらせ少し厳しく指導を加えたところ、再び登校拒否を起こしてしまった」という。以後、翌56年3月末までほとんど全欠状態で、児童相談所(判定課)は、教護院の長欠寮への入所が適当という処遇意見を出した。

[やはり④の教師の外的規制が強まって、⑦の学力困難性を中心として、教師・友人との関係もこわれ、⑤の支援性はうすく、⑥の挫折が連続して、⑧の心理的統合がとれなくなり、かくて再度登校拒否におちこんだ、と思われる。かえりみれば、本ケースでは、キャンプは生活上の課題と集団関係の統合へと向かう貴重な体験であり、同じような支援性があるところでは、確かにその転移再現の効果はある。しかし、その支援性のないところで、なお効果をもつかは疑問である。また、本ケースのように、学力困難性を基本的要因としている場合、その改善効果はキャンプでは不可能で、学力問題の個別対応が用意されない限り、これを契機として登校拒否再発ともなるであろう。]

(2) N・Aケース(小6の男子、登校拒否期間1年、社会性未熟<依存>型)——家族構成は、母(40歳、会社員)、兄(17歳、高校2年)、本児(11歳)、母方の祖母(67歳、家事)の4人家族で、祖父(67歳、調理士)は別居、父(会社員)は52年7月に病死している。

① 登校拒否発生前：3歳時に猩紅熱、その直後気管支喘息を併発し、その後も扁桃腺が弱く風邪で高熱を出

しやすく、小学3年まであまり元気な方ではなかった。3歳から幼稚園にバス通園したが問題はない。性格は明るい方だが気が弱く内弁慶、すなおでおとなしく育児には手がかからず、第1反抗期はなかった。小学3年時に父の死のショックがあり、以後祖母の家に転居し転校し、母は就業、家事・育児は祖母の手によることが多くなった。転校当時、本児は無気力な行動とクラスでの喧嘩などが半年ほど続いた。

〔Aは末子で身体が弱かったため、小学3年まで過保護的干渉のもとに育てられ、A自身もこれに従順に依存してきたようだ。小学3年の父の死は、生活環境の激変で、彼はそれまでの依存先きであった母（就業で）、父、学校を一挙に失い、不安定状態になった。その後、祖母の手が加わり、転校先きにもなれて、以前ほどではないにしても、彼の基本的な生きかたである過保護的支配-依存の型が回復され、それなりの安定がえられたかみえる。〕

② 登校拒否発生後：5年時に友人の薦めでバレー部に入部したが、本児は肥満体質でもあり練習の厳しさに耐えられず身体の痛みを訴え、かなり苦痛の様子だった。退部も考えたが、本児がぬけると人数不足から部が解散に追い込まれることを気にするあまり、責任感が重くなって、5年の2学期からはしばしば腹痛を訴えて学校を欠席するようになった。3学期も週2日ほど必ず欠席し学期の欠席日数は45日、そして6年からは全欠となった。当初母は強引に登校させようとし、本児の母や兄への反感も強くなったが、その後母は勤務で養育の中心が祖母となり、母と祖母の養育態度の不一致もあったが、祖母が登校刺激を控えるようになって、本児の焦立ちも減り、落ち着いた日々をすごすようになっていく。本児は祖母に幼児的な依存をみせており、終日家の中に閉じこもって他人との接触を怖れていたが、つい最近になって親戚の家に泊りにいくなど多少積極面もみせるようになった。学校のことは気にしているが、登校意欲はまだである。知能は普通だが算数は劣り劣等感もみられる。性格は幼く従順で、優柔不断、融通のきかない面もあって要領が悪い。

キャンプ直前の母記入の登校拒否児調査票によると、母子関係は母支配型で相互の共同性は少なく、子は母に親近感をあまりもたず学校の話もあまりしない。子の状態では心気症状や家庭内反抗、家庭への内閉があり、友人との話し合いはなく、学校をつまらながり、授業はあまりわからない。登校意欲・義務感はあるが、登校への自信は母子ともない。母の状態では心身と時間にゆとりがない。

〔Aは5年時に入ったバレー部の厳しさに耐えられず、さりとて退部の転換もできず、袋小路の困難性の中で遂に耐性の限界をこえて登校拒否を始めた。この段階でなぜ支援性がえられなかったのか、不思議な気がする。登校拒否はこうした前兆か開始期に早期発見をし、登校をただ強制するのではなく、本人の思いを受容し真因を理解し、対症的にでなく根治療法的な対応、予防（第1・2次）がぜひとも必要である。ところが母はただ対症的に登校を強制し、これにおそらく兄も加わったので、彼は一層追いつめられ、孤独の中で反発をするばかりだった。やがて支援者としての祖母が養育の過保護的な中心になったことで、彼はここに強い依存とわずかな安定を見出すようになっていく。もともと支配-依存型で外的規制には弱い彼であってみれば、学校や友人や世間のことは気になり、気になるから接触を避けて家の中に逃げこむことにもなる。最近では多少家の中ではあきて力があまり、親戚宅へもいくようになっていく。キャンプ参加には適した時機ともいえよう。依存的で主体性の弱いことが、その性格によく現われている。調査票の内容も現状をよく示していると思う。〕

③ キャンプ中の経過：参加意欲は、母は積極的、本児は「どちらともいえない」である。〔依存的なAは、母や処遇者、周囲から強く薦められ、それに依存的に従う一方、おっかなびっくりでもあったろう。〕

i) 9月2日……ゲーム時、他の子がモジモジしていても、本児のみはゲームに初めからすっかりなれ、はっきりと表現をする。夕食時、食欲旺盛、ものおじせず生き生きと楽しんでいる。「どう、楽しかった？」にも「うん」と嬉しそうな返事で、態度もキビキビしている。

〔Aはちょうど家庭外に出たがっていたし、依存型にありがちであるが、スタッフ側の受容的で前進的な雰囲気ですぐに情緒的な同一化を起こし、いわばそこでの“よい子”にいち早くなったようである。スタッフ側にも、生き生きしている本児を一つの中心として位置づけ、全体を盛りあげようとした動きがある。こうした状況が、彼には基本的に安定する心地よいのだろう。〕

ii) 9月3日……飯盒炊きでは、子供達の中ではよく参加し頑張っている。夜、男の子達だけのテントの中では、中心になって話しており、要的存在になっていた。

〔Aは前日と同様であり、さらに一つの中心的役割にまで同一化しているようである。〕

iii) 9月4日……遠足登山は肥満体の本児にはかなりきつづく、昼食時に靴ずれの手当を受けていた。常に2人ぐらいに囲まれて歩いていたが、頼っているというわけでもなく、「疲れた」とか泣きごとは一切いわない。明

るい表情と柔かな雰囲気でもまん強く完遂した。夕食時も元気で食欲もある。

〔Aは支配—依存型の安定と満足さえあれば、その中で期待される役割に忠実に同一化し、かなり頑張って完遂していくこともできる。〕

iv) 9月5日……運動会で本児は快活、自分が皆に好かれている、自分の一挙一動に注意が払われていることを好感をもって受けとり、行動している。従って他に対する語りかけやかかわりもあり、それが次第にスタッフから他の子供達へと拡がってきた。しかし逆に他の子供達からの反応はうすいように見える。スタッフは好感をもって本児を受けいれている。確かに他の子供にも均分に声をかけているのだが、スタッフの表情などでは本児に対し安心感をもって思われる。昼食後のスイカの片付けの際、本児はあやまって種を机上に散らばせた。スタッフが「ちゃんを入れなくちゃ」というと、一つ一つ丹念に種を拾って片付けていた。

〔このあたりAが、忠実に期待される役割に同一化し一番の“よい子”であろうとする姿が見受けられる。スタッフは本児が人なつこいし従順な“よい子”なので、つい心を許しているように見える。しかし他の子供達の眼はさすがに厳しく、“よい子ぶり”に冷やかかでもある。スイカのあたり、“よい子ぶり”にやや息切れと、気を取り直した努力がみえる。〕

本児は本館で到着していた母に会った。一瞬母の方に向けためらいがあったが、すぐに子供部屋に入って彼のリュックを整理するなど密着度が高い。他の母よりも子供に対する行動が直接的で自信をもって見受けられた。

〔支配—依存型の支配者である母の姿が如実に出ている。〕

キャンプ・ファイヤーでは、本児は他の子供達と一緒に歌の本に首を突っこみ、とけこみながら一生けん命歌っていた。終わって本児は熱を出し床に入る。

〔涙ぐましい最後の努力で、期待される役割に殉じた感がある。〕

v) 9月6日……早朝スタッフの車で本児は母とともに地元の病院へ行く。

vi) キャンプのまとめ……〔ある意味ではキャンプでの変化が最も少なかったのは、彼である。おそらく彼は、乳幼時から小学3年まで、母、父、兄、そして幼稚園や転校前の教師らに非常に可愛いがられ、その支配—依存型の中で“よい子”として安定し満足してきた。父の死は、この生活システムの崩壊で、彼は依存喪失の危機に見舞われ、一時不安定になるが、やがて祖母を合

めて生活システムの回復となり、小康状態をえた。しかしどこかに旧に復せぬ不充足・不安定感がつきまどっていたのだろう。パレー部に入部したのも、人数の少ない同部の友人が肥満体で向かないと知りつつ(?)熱心に勧誘したためであろうし、支配—依存型の“よい子”として認められることの少なかった彼のスキを、ついたものでもあったろう。入部しキャンプと同様に、しばらくは彼なりにけん命に努力したかもしれない。しかし、同部では彼は期待される役割を十分果たせずに息切れし、むしろみじめな結果に終わり、しかも抜け出すこともできずに袋小路へ追いつめられていった。

彼は遂に登校拒否という非常手段を用いたが、これは家庭内で回復しつつあった支配—依存型をもうち壊すことになり一時不安定化し、やがて祖母を中心に再度小康状態を保つことになる。しかし、そう居心地のよいものではなかったろう。彼がキャンプ直前、親戚の家に泊りにいくようになったのも、父在世時のあの生活システムを、そこに見出たそうとしたためかもしれない。

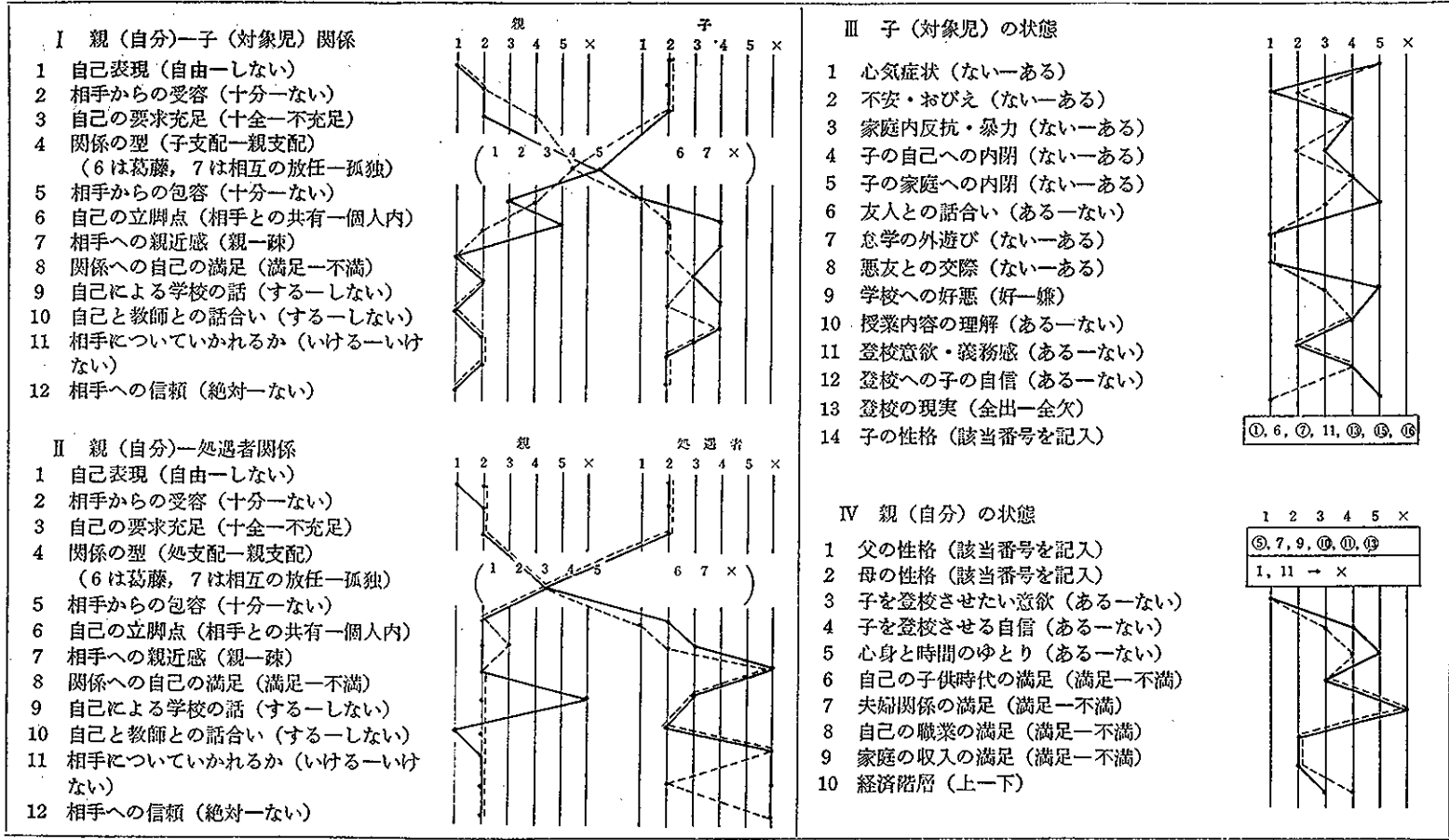
キャンプでは、彼が基本的に求めていた支配—依存型の“よい子”としての安定と満足が、開始早々から見出せ、そうした彼にとっての生活システムの中で、彼はけん命に役割に努力していった。しかし、こうした同一化的努力にはやはり無理があったようで、最後に息切れし、病院へ行くようになった。いわば登校拒否にも似た、キャンプからの逃避、離脱とみることもできよう。

彼の統合性(意欲と能力)も耐性も、こうした支配—依存型の生活システムの支援性のもとに発揮され、ここでは、統合の立脚点は個人内領域にはほとんどなく、キャンプ集団の共有領域の期待される役割にはほぼ固着化している。統合の立脚点が個人内領域にほとんどなかったことが、個人内領域の彼の体調無視ともなり、発熱にも到ったのだろう。

しかし、いったい彼が求めているような支配—依存型の“よい子”の生活システムが、どこまで実生活で実現されていくものだろうか。乳幼時から小学校低学年までは、まあ実現されるとしても、小学校高学年から上になれば、もっと自主性を求められるようになるし、十全な支配—依存型は支配側の相対的な依存対応力の限界から、おのずから崩れていくものでもある。通常はもっとゆるやかにこれが来るが、彼の場合は父の死で急激に襲来した。失った時のショックとトラウマが大きかっただけに、彼の再度求める欲求の固着も強いのもかもしれない。

ともあれキャンプは基本的には、彼の見果てぬ夢をここに実現し、彼は充実と満足を得、こういう生活システムの状況さえあれば、かなりの完遂と成功を得られる自

図2 登校拒否児調査票〔親用〕のスケール票 (N・Aケース)



日本総合養育研究所紀要 第18集

1) IとIIは、あくまでも相手との関係内でのことである。5段階評定(Xは不明・無答)の親の場合は、自己は親、相手はIでは子、IIでは処遇者になる。同様にIの子の場合は、自己は子、相手は親である。処遇者の場合は、自己は処遇者、相手は親である。

2) 子の性格: 1. 人を気にする 2. 人にはそつがない 3. 人とは表面的 4. 自分らしさを出さない 5. 固くなる 6. 自己表現は苦手 7. 消極的 8. 親との分離不安 9. 無為 10. 傷つきやすい 11. 過去志向 12. 逃避的 13. 努力は苦手 14. 自己顕示 15. 気分易変 16. 自信なし

親の性格: 1. 内気 2. 人につきあわない方 3. 子とうちとけない方 4. 頑固 5. 家庭の中心 6. 権威が弱い 7. 包容が少ない 8. 母(父)親らしさがない 9. 一方的 10. 神経質 11. 潔癖 12. 子への余裕がない 13. 心配症

3) 実線はキャンプ直前の記入、点線はキャンプ後1か月の記入; 性格で数字のみはキャンプ前のみの記入、○はキャンプ後も記入、→はキャンプ後のみの記入

信ともなつたであろう。体調を最後にこわしたことが、今後はあまり無理はすまいの反省につながれば、さらによいのだが。

今後の課題としては、⑦統合性については、長欠による勉強への意欲と学力をどうするかがあり、これは追いつくまで特別の個別対応が必要であろう。④外的規制は、できる限り彼が求めキャンプで自信も得たであろう、支配-依存型の“よい子”的システムから出発し、長期間かけて次第に主体性が育つようにもっていく。⑧統合過程では、彼に無理させ挫折させないように、きめ細かな彼の統合性にあったステップを踏ませ、耐性による完遂と成功の体験を蓄積させ、もって主体性の発達に資するようにする。⑨支援性は上記のことからもかなり難しい。支援者に同一化して主体性が育ちにくいからである。支援者間に不一致があると、その場その場の同一化にもなつて統合が乱れ、なおのこと同一性、主体性が育ちにくくなる。やはり主担当者を決め、他の支援者はこれと一貫性をもつよう連携を密にする。主担当者は、本児と定期的に面接し、彼のあらゆる生活体験を受容しつつ、彼の不安だけを緩和するようにして、あとは彼が一つ一つの体験を、彼自身がどう受けとり、どう解決し、どう統合していくかを、慎重に支援していく。くれぐれも指示や助言は与えないようにする。⑩以上の処遇は彼には苦手だろうが、彼の登校拒否の克服も今後の人生も、こうした過程の完遂と成功にあることをできるだけ理解させ、この主担当者の期待する役割に、彼が従い応えることを励ましていく。キャンプでの彼の行動の意味から出発して、乳幼時への思い出に遡ることも、彼の無意識にとらわれている基本的な生活システムへの欲求から脱却させることになる。いずれにしても、長期の心理療法が必要であろう。]

④ キャンプ後約1か月の経過：本児はキャンプ最後から引き続き扁桃腺炎で1週間病欠、その間家庭と学校との連絡も行われた。9月16日には母がついて、17日以降はひとりで登校し、以後全出席である。キャンプでの生活や完遂体験をクラス全員が認識して彼を歓迎し、クラスへの導入がスムーズにできた。

フォローアップ面接時の母記入の登校拒否児調査票を、キャンプ前の同調査票と比較すると、変化した点は図2の通りである。5段階評定のうち④4段階の上昇（5→1）をみたのは、子の登校の全出席、⑥3段階の上昇は、母-子関係の母の共同性、②2段階の上昇は、母-子関係で子の共同性と母への親近感と学校の話題の増、子の状態で友人との話合いと学校への好悪であり、そのほか母-処遇者関係で母の満足と処遇者が母についてき

てくれるが、不明から評定2になっている。逆に、④2段階の下降（2→4）が、母-子関係で母の要求不充足となっている。1段階の上下は省略する。なお③改善されないままに残った問題（変化があまりない4、5の評定）は、子の教師との話合い、心気症状、家庭内反抗、家庭への内閉、授業内容のわからなさ、登校への自信のなさ、母の心身と時間のゆとりのなさ、である。

〔登校への導入は、ほぼキャンプと同じような受容的、前進的雰囲気のもとに、認められる“よい子”としての支配-依存型で出発したようだ。Aは以後そうしたシステムのもとにキャンプでえた自信をもって全出席で頑張る、学校へのつまらなさが減って友人との話合いも増え、母に対しても共同性や親近感が増え、学校の話も多くするようになっていく。しかし反面、まだ心気症状や家庭内への内閉と反抗、授業内容のわからなさ、教師との話合いの少なさ、登校への自信のなさは残っている。母とともに登校へと頑張っているのだが、まだ過渡期で彼の登校拒否の諸症状が授業のわからなさとともに消えていない。キャンプの今後の課題のうち、①の外的規制の出発はスムーズだったが、その他の点はいずれもまだあまり行われておらず、放置されているようだ。〕

母については、子への支配をやや弱め子のレベルでの共同性を高めているが、心身と時間のゆとりのなさはあまり変わっていない。処遇者との関係では、処遇者が母のいうことについてきてくれて、ほぼ満足の状態にある。母も①の支配的な外的規制を弱め、受容的な支援性に変わりつつある。しかし、この母の本児への評価は、事実かもしれないがかなり厳しく批判的な感じさえる。この母の眼と、Aの話合いが少ない教師の眼とが気になる。Aは自分を真に認め受容してくれるところで、キャンプのように生き生きとするのであって、マイナス評価で眺められるところでは、力が発揮できず、またそのマイナス評価にも最後は同一化するのではないかと、危惧されるからである。〕

⑤ その後の経過：同年11月末から、通学方法が班登校になり、本児の所属する班がないという理由で欠席し始め、12月も約半分欠席、こえて1月は耐寒マラソンを気にして登校したのは3日間だけである。2月6日に家庭、学校、児童相談所ともに在宅指導の限界を感じ、一時保護（施設入所を含む）も検討されたが、それ以後学校側の働きかけもあって小学校を卒業し、中学校に入学した。中学入学後は1日欠席したが、朝登校しないと担任教師がそのつど連れにいき、級友の家庭訪問もあって、5月21日までどうにか登校を続けている。登校をしぶる理由は、運動面を中心とした苦手意識からであつ

て、やや低下している学習面には負担を感じている様子はない。全体に無気力で、連れられて遅れて教室に入っても恥ずかしがらず、また、いったん学校に来てしまえば、ケロッとして結構授業にも集中でき、交友関係も少しずつできてきている。

〔登校拒否の再発は、一つには、キャンプ後の登校導入にみる受容的な支配—依存システムの中での認められ期待される役割が、次第に平常に戻ってなくなっていたこと。つまりは、彼の安定、満足するような状況支援が消えて、もとの外的規制が強まったことがあろう。班登校の班のない理由は不明だが、彼には集団の一員の地位・役割さえ、はずされた思いがしたのかもしれない。二つには、教科の二大側面である学習と運動において、彼の求めるシステムと役割があるあいだは、キャンプと同様に彼は精一杯頑張ったのかもしれない。しかし、完遂と成功の体験は容易に得られず、むしろみじめな挫折が蓄積され、統合性に自信を失っていったのだろう。これら二つが重なると、主体性の弱い彼は、支援的な依存先喪失となってみずから役割をも失い、耐性の限界をこえて家庭への依存に退行し、登校拒否を起こすのだろう。〕

中学入学後5月半ばまでは、新しい担任教師の熱意ある強い登校規制でどうにか登校継続になっているが、これは主として厳格な支配規制に彼がやむなく従っている、あるいは、こうした形ですら担任教師からの特別扱い、支配—依存の特別に認められ期待される役割を、彼が求め実現している、ともいえよう。全体の無気力さ、遅れても恥ずかしがらないこと、そして学校へきてしまえばケロッとして結構普通にやっていることなどの中に、こうした屈折した彼の心理が窺えよう。その意味では問題はより深化し複雑化してきている。担任教師のこうした特別扱いが続いているあいだに、既述した⑦～⑩のように彼の問題をなんとか緩和、解消しておかないと、特別扱いが止まるとともに、本格的な一層悪化した登校拒否になりそうである。彼のような場合は、やはり事前に心理療法をインテンシブにやって主体性を育て、この新しい主体性中心の生きかたをキャンプで試み、さらにフィードバックして現実の登校適応に向かわせるのが至当かと思われる。キャンプは、いわばリハビリのハーフ・ウェイ・プロセスとしていくのである。〕

(3) M・I ケース (中2の男子、登校拒否期間1年、怠学<孤独>型で被受容欲求的)——家族構成は、父(45歳、会社員)、母(45歳)、兄(18歳、高卒浪人)、本児(14歳)、妹(11歳、小学6年)、の5人家族である。

① 登校拒否発生前：母乳が出ずミルクで育てられ、

ひきつけを1回している。4歳で私立の保育園に入り、2年目に他児にいじめられ登園を拒んだが、保育が迎えてくるようになってからはスムーズに登園している。性格はおとなしく、小さい子の面倒見はよく、ほとんど手のかからない子で、第一反抗期はなかったようである。小学校時代は、6年間を通じて風邪で数日欠席した以外は問題なく通学し、成績も国語がやや不得手のほかはよく、交友関係も良好だった。ただ発表など積極面には乏しかった。中学に入学した1学期は、風邪で2日欠席以外は全出席で、学期末の成績もクラスで1番、学年で18番であった。そのうえしばらくテニス部で活躍していたが、これは自分でやめてしまった。なお中学入学直後から、帰宅する本児にかなり疲れた態度がみうけられたので、母が医者に連れていったが異常はなかった。

〔Iには“中っ子の悲劇”を感じる。兄は第1子で皆に可愛いがられ、例えば父を占領する。妹は末子で可愛いがられ母を占領する。中っ子だけはいくところがなく、ついひとりぼっちになる。こうした中っ子が両親に認められるためには、上下が甘えて比較的手がかかるのに対して、表面比較的自由が早く、テキパキと自分のことは自分でやり、「あんたはほんとに手のかからない“よい子”だね」で認められるしかない。しかし、そうしながら中っ子は内面愛されることの少なさに、どこか淋しさを感じて影が薄く、またライバルの兄妹や差別している父母に、潜在的な嫉妬や葛藤をもっていたりする。甘えっ子は自己の存在すべてを表現して受け入れられる。中っ子は自己表現を抑えて、認められる“よい子”の役割の忠実な遂行を通してしか、受け入れられなくなっている。したがって、基本的には内面と外面の乖離があってその統合がポイントになる。内外の葛藤が強くなれば神経症状も発生しよう。Iの場合は、葛藤があまり強くないうちに、むしろ外面の役割を放棄して内面の個人内領域への孤独化を選び、以後は後述するように怠学<孤独>型に移行している。〕

幼時～小学時の状態が、上記のIの心理的ダイナミクスをよく物語っているようにみえる。Iの小学6年時に兄は高校進学を果たし、続いて大学をめざして勉強中であろう。Iは家庭でその存在が認められ受け入れられるためには、兄に優るとも劣らない成績をあげ進学過程を進むことだと思つたろうし、入学した中学では、小学校と違った厳しさや勉強を訓辞その他で要求されただろう。あるいは、自分と同程度か以下の成績の友人が、よい私立の中学に入学した口惜しさも、心中あったのかもしれない。ともかくIは、こうして設定されたいわば模範中学生の役割に、人生をかけて頑張るようになる。し

ばらく彼の統合性と耐性の緊張が続き、疲労がめだつた。途中でテニスをやめ運動面の役割を一部放棄したのは、この疲労のためだろう。しかしともかく勉学面は頑張り通し、おそらく最後の耐性の限界でフラフラしつつも、優秀な学期末の成績をあげることができた。]

② 登校拒否発生後：夏休みは釣りに出かけることが多すぎて宿題ができず、最後の10日けん命に取り組んだが追いつかなかった。2学期開始後5日間登校したが、以後約1年にわたって全欠状態となる。

〔優秀な成績で、家族も学校もIを見直したかもしれない。しかし、耐性の限界で統合（防衛）の危機さえ感じた彼は、もうこんなことは続けられないと、むしろ淋しく苦笑するだけだったかもしれない。それに限界まで頑張ってクラスでは1番だったが学年では18番であることにも、自己の学力にかえて限界と空しさを感じたのかもしれない。またもし家族が、彼の期待するほどの見直しがなかったとすれば、「こんなにやっても、やっぱりボクだけは」と、一層空しさを感じたかも知れない。いずれにしても、こうしてえた優秀な成績が、彼の場合、「よし、次のステップへ」という完遂と成功の自信にあまりならず、むしろ挫折と消極性へ向かわせたようだ。〕

夏休み中の釣りは、こうした状態にあり、疲労に打ちのめされた彼にとって、恰好な孤独な気散じとなったろう。宿題からの一種の怠学でもある。“優等生の息切れ”でもある。彼はこうして疲労を癒し、統合性（気力）の回復を待ったのかもしれない。家族は、優秀な成績だったので大目に見たか、あるいはもともと彼のことにはそう関心をよせなかったか、であろう。しかしともかく、彼の疲労（勉学に一種の生理的嫌悪となっていたかもしれない）と統合性（特に意欲）の回復は、容易でなかった。このあたりも、注意深い家族なら何か問題に気づき早期発見をし、彼の心理治療に支援の手をかせば、彼の以後の問題は起こらずに済み、予防ができたのかもしれない。

しかし事実は放置され、夏休みもあと10日となる。彼は役割規制に責められ一種の恐怖に近い感じで、心身に頼りち宿題に取り組んだが、遂に完成はできなかった。彼はここでも挫折を深くした。しおしおと新学期の登校をしたが、おそらく初めての宿題未提出に、彼はこれまでの役割の喪失を感じただろうし、また短期間の宿題提出期限の延長があったとしても、彼にはもはやそれに応える気力がなかった。すべてが面倒くさくなって、延長された宿題提出期限が切れるとともに、登校拒否となったのかもしれない。このあたりの追いつめられ、内外の

葛藤の中で気力が生じないのは、一種の神経症状でもあろう。〕  
登校拒否が始まった当初は、父が無理に連れだそうとしたが結局失敗した。体育祭当日、本児は1人で母方の実家に行ってしまい、連絡しても戻らないので、父母が車で連れ戻したこともある。その後父は、普段は帰宅が遅く、休日も団地の野球に熱中して、本児との接触はほとんどない。母は常に口うるさく本児を責めている。妹は活発で本児とは性が合わない。成績のよい兄との関係は重要だが、残念ながら不明である。本児は、母とは葛藤感情、兄妹には攻撃感情を秘めているが、表面は自己表現や要求が少なく、形式主義的で個性に乏しい。家庭内ではのびのびした場が得られず、さりとて友人とも孤立している。生活史の調査でも、母の本児への接触は稀薄で、そのうえかなり口やかましく強制し、本児を支配的に扱っている。その他、本児の知能は普通以上で、性格は内向的、受動的、小心で傷つきやすく、自己評価も低い。

〔Iの心理的ダイナミックスからいって、まさにそうであろう。登校拒否前に、それでも家族の中に認められ受け入れられようとした役割努力を、ここではもはや放棄して、個人内領域に自閉的になっている。思えば、中1の学期末から9月にかけての苦悩は、彼に大きなトラウマとなり、未解決のまま孤独の中に沈潜してしまった。家庭でひとり除け者のようになり、さらに母から責められては、いったい昔から誰のためにこうなったのかと、不平、不満の感情も湧こう。しかし、それをも押し黙って、いわば自らも関係を断って、能面のような生活をしている。しかもそうしている自分への自己評価が低く、自信もない。〕

キャンプ直前に父母が相談しつつ記入した登校拒否児調査票によると、やはり本児のボンツンとし、ボンヤリとすごしている孤独の影がこい。反面、父母の方に生活の満足や性格の反省がないのが、奇妙な感じがする。

〔母は本児とあまり関係のないところで、生活しているようだ。〕

③ キャンプ中の経過：参加意欲は、母は積極的、本児は消極的である。〔Iは口うるさく支配的な母のいうままに、身体を運んだというところだろうか。内面にキャンプに期待するものがあつたとしても、母の前では表現せず、消極的とみられたこともあるだろう。キャンプに期待するものがあるとすれば、「そろそろどうにかしなきゃあ」といったものかもしれない。〕

i) 9月2日……何の抵抗もなく来所し、出発前の待機中、またバス乗車の際も、緊張しているようだが無表

情。現地到着時も同様で、淡々と宿舎本館に入り部屋（男児4人のみ）に入る。終始無言である。荷物の整理はよくできているが、ベッド・メイクは不慣れのせいか少々雑。終ってベッドの上にポツンと1人で座っている。開村式でも無表情で無言、担当カウンセラーとアシスタント（観察者）が紹介され、「よろしく」というと、はにかんだように小声で「よろしく」と返事をする。

ゲーム・スポーツ時は、わりに楽しんでおり、後半はかなり集中して頭脳のプレイもする。しかし本児の存在感は薄く、また眼が合うと微笑するが、声を発することはほとんどない。散策時、展望台に登ったが、顔を輝やかせて広い風景をみるということもなく、落着きはらった様子。帰り道に誰からか冗談が出れば笑うが、自ら話すことはない。笑いかけるよう心がける観察者と眼が合えば、微笑する。入浴時「風呂は？」と聞くと、「あとで」と答える。入浴に少し緊張があるようで、入浴前に、顔には若干赤みがさしていた。

集団面接での自己紹介は本児が最後だったが、出身校、名前、趣味を答えただけで、「他のことは一切ノーコメント」といって全く話さない。「好きなタレントは？」の問いにも「ノーコメントだから」と答えるのみ。しつこく聞かれても抵抗する用意がある、といった表情を瞬見せた。また冗談を一言、自らいう。消灯後、子どもたちの間では会話がなされることもなかった。

第1日目を通して、本児は「1人わが道を行く」といった印象で、また、すべての活動に消極的である。他の子どもたちもそうだが、まだ仲間関係も担当カウンセラーとの関係もできあがっていないようにみえる。

〔孤独で自閉的なIが受動的にキャンプに参加して、自己防衛しつつ指示のままに動いている。話しかけや笑いかけに対しても、表現はやむなく最小限に反応するだけ。このあたり、家庭でのありかたを正直に転移している。入浴時に感じる性的はずかしさも含めて、個人内領域への固着と防衛が強そう。これが解けるかどうか今後の第1の課題となろう。反面ゲーム・スポーツ時に集団の共有領域ないしその役割にわりにとけこめたこと、冗談を一言いったこと、微笑で応じたことなど、集団志向もあり、ほぐれる可能性もありそうである。〕

ii) 9月3日……洗面など生活習慣は問題ない。ラリーでは、前のグループが見えと、追い抜こうと頑張る、「(追い抜く)目標が近いと頑張るやすい」という。カーブの箇所は1人だけ内側の最短距離を通る。担当カウンセラーや観察者が話しかけても、うなずいたり首を横にふるだけ。「Iは歩くのが速いのでオレ達が大変で」と、こどもも2、3度話しかけたが、笑顔を1回見せた

程度、自分からはほとんど話し出さない。

〔スポーツにはかなり熱心にとけこむ。これまでの生活の手応えのない空しさから、自分をぶつけて力を試しているようなところもある。しかしまだ個人的な挑戦で、チームワークをはかる余裕はない。話しかけても、うるさいのかもしれない。〕

海岸の休憩時、海に足をつけることは少なく、ほとんど浜にポツンとした感じで座っている。〔スポーツ時以外は、自閉的に引きこもっている。習慣であり、一番楽なのだろう。〕

帰途のラリーでは、また意欲的に頑張る。Y・Mが遅れがちだったが、気にとめる様子はなく、1人離れてドンドン先へ行ってしまったりした。

テント設営と飯盒炊き込み時は、指示されれば抵抗なく一応やるが、指示がなければ傍観しているだけ。自らの活動性には乏しく、他の子どもたちとの協働はあまりなく、会話もない。〔好きで得意(?)なスポーツ以外は、すべて面倒くさくて、意欲がわかない。指示のままに一応動くだけ。人間関係についても同様である。〕

夕食も無言、終わってテントの近くに1人で座っている。シャワーは浴びない。消灯後一言、二言、仲間と話している様子、そのうち「Y・M君は卑猥なことをするんですヨ」と大きな声を出す。また懐中電灯でスタッフ達の様子を窺っていた。〔入浴に代わるシャワーを浴びないこと、卑猥という言葉、彼の自閉には性的関係が絡んでいるようだ。自閉の空白の中で、性が気散じになっていたのかもしれない。Y・Mの行為は、自閉の彼のこうした内側を突然刺激したもので、思わず叫びをあげたのかもしれないが、この自己表現は彼の内・外面の一つの疎通になったかもしれない。また思わず叫んだ時に、スタッフに訴えたこと、そのあとのスタッフの様子を窺っていたことなど、彼のスタッフに対する無意識のかかわり志向と、その後の意識的、積極的な関心の発生を示している。この場合スタッフは、まず孤独な彼を助けてくれるもの、そして保護と指導を与えてくれる者として登場している。〕

iii) 9月4日……遠足登山の往路で、休憩後の出発時、本児はなかなか立ち上ろうとしない。「一番最後から行く」といってスタッフに促され、先に行ったり、観察者が笑顔で促して、笑顔を浮かべ立ち上ったりする。山なみから海まで見渡せる風光明媚な場所に来て、本児の表情はパッと明るくなることはなく、比較的無表情で、関心がないかのようにうつむいて石を蹴るポーズをとったりする。また、一行の後部に男性が多かったせいか、本児自身は歩くのが速いのに、最後尾の方まで速度をおと



す傾向があった。目的地近くの最後の休憩で、N・Aが1人遅れて最後尾にいた。本児は立ち上るよう促されると、「それじゃあ(N・Aを)押して行く」といい、スタッフがN・Aの手を引き、本児は背後から押して坂を登った。

〔Iは競争を含むゲームやスポーツは好むようだが、それのない集団行動には意欲がわかないようだ。兄妹に対する競争心があって、それが彼のこれまでの基本的なファイトになり、競争を続けられなくなった時、彼はうずくまり、あとはやむをえない時だけ、後尾から受動的についてくることになっていたのかもしれない。自然への興味、関心は、まだ心に余裕がないのが、眼に入らないようだ。しかし、笑顔での対応やN・Aの後押しなど、かかわりと役割にやや積極性が出てきた。彼には、母のような一方的な外的規制だけでなく、笑顔で促すような、彼の存在を受容しての期待や指導が向いている。思えば、こうした存在の受容と期待される役割、指導が、彼には最も欠落していたし、彼が最も求めていたものであろう。なお、男性の近くにいるのは、彼の性関心をやはり物語ってしよう。〕

目的地での昼食時は、本児は会話のないまま弁当を食べ、昼休みは1人木にもたれて寝ていた。〔従来の姿である。〕帰路は山蛭に咬いつかれる。捕虫網に山蛭を2、3匹くっつけておりスタッフにとがめられるが、何が言い返したような顔をしたにとどまる。キャンプ場到着後は、本児はテントへの近道をとる。

〔Iの持物は全体によく、捕虫網も彼1人が持っていた。競争心と劣等感の裏返しか、優越感を持つとうとするところがある。それをとがめられたのは、いささか不満だったが、外的規制に言い返すほどの強さはない。兄妹と母とのあいだでも、また級友と先生とのあいだでも、そうだったのだろう。〕

夕食の後片付けの班で、本児は若干非協力だとスタッフの1人に注意された。本児は一瞬「エッ」という表情をしたが、抵抗感はなかった。〔意欲のない時の彼の態度が注意された。彼は従来ともにその態度に甘んじていたので、瞬間びらくりした。と同時に、それまでの受容的、保護的、指導的なスタッフの雰囲気から、一方的な外的規制というより、そこに彼の内外面を疎通する期待される役割をも、感じたのかもしれない。〕

消灯の前、本児はシャワーを浴び、蛭のために血に染まったGパンを1人黙々と洗っている。観察者が「Gパンはタワシで洗うといいよ」というと、「ハイ」と口だけ動かしていた。〔Iはみうともないとか、劣位には耐えられない。兄妹間でも、宿題未提出の級友間でもそう

だった。この点に彼は過敏で、また傷つきやすく、そこから自閉的にもいきやすい。消極的な自己顕示性がある。しかし、こうした面は彼の内側の総合面であって、そこに観察者から声をかけられても、無関係なのであろう。〕

消灯後、前夜より一層盛んに仲間と話し合っている。子どもの一人が「(スタッフ達は)何をしているのかな」というと、本児は「酒を飲んでいるんだよ」という。〔優劣を含めて警戒的だった彼も、だいぶなれ、また優位を保てることに安心した。さらには本日のかなり厳しい遠足登山を、ともに完遂した仲間意識、共有領域ができてきあがってきている。また、父母のもとで兄妹間に苦勞し、教師のもとで級友間に苦勞した彼は、支配的、指導的立場に立つ者(ここではスタッフ)に不信と距離をもつが、その動静には無表情のかけで、案外敏感なのかもしれない。「酒を飲んでいるんだよ」の語調が不明だが、親しみをもっているより、むしろ従来の父母や教師からの転移として、消極的な攻撃や見下しが含まれていたような気がする。前述の集団から離れやすいこと、非協力性、促しや指導に対する消極的対応などは、こうしたところから生じるのかもしれない。キャンプ全体を通して、彼は比較的正面に気持のままに動き、従って転移も率直のように見受けられる。キャンプの一つの機能として、こうした転移を大いに表出させ、これをフィードバックして心理療法に結びつけることも、考えられよう。〕

iv)9月5日……早朝体操は、一応それなりについていくといった感じ。朝食の準備は、要領よく傍観し、一見やっているような印象を与える。片づけも自分のもののみ洗う。終ると、テントのところでポツンとしている。動く時は自分の用事で動く。他の子ども達とあまり話をしないが、全く1人かけ離れていることもない。〔意欲の湧かない時の彼の態度だが、今度はスタッフの指導にやや巧妙になっている。内外面の統合を、彼なりにやっているのだろう。安らぐ時は、集団と一定の距離を置き、自閉的な内面を乱されることを好まないようである。〕

運動会(ドッジボール)は熱心にやり、人に声かけはしないが笑顔は見せる。特に人にボールを当てようとする時は、なかなか真剣な表情。終わって木陰で涼んでいた時は、無言でただそこにいる、という印象を与える。テントへは、1人で近道をする。〔競争的なスポーツには熱心で、優位性(あるいは潜在的な攻撃性)を示そうとし、充足されれば満足する。休憩時以後は楽な自閉に戻る。〕

テント撤収後、宿舎本館に戻る時、本児は「坂の上まで押してあげるよ」といい、観察者の背中の中のカバンにのしかかってくる。「重い重い」と苦笑してみせると、グングン押してくる。観察者の知る限り、これが初めて本児が他人に、積極的に自ら口をきき働きかけたできごとである。顔には笑いをたたえ、友人とふざける時のような印象である。〔Iは、キャンプももう終わりだと感じていた。キャンプ中、最も彼に受容的な指導者であった観察者に、彼は甘えを爆発させた。思えば、彼の人生で最も求め、最も欠落していた部分である。「重い重い」と苦笑され、今度は彼は観察者に密着し、力を奮ってともに坂の上までのぼった。彼には、こうした自分の存在を受容し保護し指導してくれる人が、真実ほしかったし、そういう人さえいれば、そのもとですなおな彼本来の主體的統合も発揮される。そこではもはや、他への競争や攻撃、そして自閉も不必要で、捨てられるべき重く煩わしい道具にすぎなくなる。彼の健康な立ち直りは、こうした指導者との生活システムがもてるかどうかにかかっている。〕

親子レクリエーションでは、ゲームはわりに楽しそうにやっているが、おおむね無口でまざまざやっているという感じ。到着していた父とは相互に話しをすることもない。歌を歌う時にも、父からは離れて座っている。観察者が「知っている歌がなくて困っちゃったよ、この歌の前半知っている？」と話しかけると、「知っている」と、わりに社会性のある笑顔と答えかたである。歌は大きな声ではないが、一応歌っていた。宿舎本館に戻ると、本児は1人でベッドの上に座っている。そこに父が1度いき、何か話しかけたが、無言でうなづく程度、笑顔は見せない。キャンプ・ファイヤーの出し物では、本児はY・Mの間違えたところを少し指示する。消灯後、子ども達はあまり話をせず眠った。〔父の出現でIは少し氣勢をそがれた。父とは距離をとっており、それ以上のかかわりをもとうとしない。観察者とのあいだは親しみがあがり、正常な健全な姿をみせる。仲間に対しては、やや積極性がでてきた。〕

v) キャンプのまとめ……〔Iは、その統合存在の受容、保護、指導を十分えられず、兄妹（や級友）間の競争に結局破れ傷つき、それまでの役割と関係を放棄して自閉的になっていた。あとは、ほとんど周囲との関係に反応せず、やむをえない強制的な外的規制にのみ、受動的に身体を動かす状態だった。キャンプでも、この状態の転移、再現が、よく現われている。ただし、競争的なゲーム・スポーツには、抑圧していた競争、攻撃感情が吐き出され、その内圧性を低め、彼を身軽にするのに役

立ったようだ。キャンプ全体の受容的、保護的、指導的雰囲気と、そのもとで厳しい課題完遂の仲間意識をもったことは、徐々に、あるいは時には急速に、彼の防衛を解かせ、内閉の個人内領域から集団の共有領域へ立脚点の移動をさせ、そこでの快感をも味わわせるように思える。むしろ立脚点は、両領域のあいだを交互に移動し、後半は（やや巧妙というか、ずるいというか）両領域間のある統合をも現わし始めている。特に親しみを持った観察者は、彼にとっては、長年求め続け絶望もしていた受容的、保護的、指導的支援者の代表、象徴として映り、彼はその指導（促し）にすなおに従い、彼本来の存在をぶつけて甘え、最後には正常で健全な対応をも、この観察者とのあいだでは、示し始めた。

自己評価の低さ、自信のなさも、完遂や仲間に対する優越体験で、ある程度自己を見直し、自信ともなったであろう。以上から、キャンプ体験は全体として、彼の内閉が開かれリハビリの芽が出かかった貴重なものとなつたろう。

今後、彼は受容的、保護的、指導的支援者に恵まれ、無理な競争やその劣敗に傷つきさえしなければ、徐々に内閉の習慣から脱し、正常、健全化の道へ向かうものと期待される。⑦統合性については、上記の状況に恵まれれば、おそらく内閉の空白にいるより、リハビリへの統合意欲を生じるだろう。勉学、運動、生活規律の統合能力については、1年間の全欠のため、追いつくまで特別の個別指導が必要だろう。もともと彼は能力はあるのだから、他児との比較でなく、彼自身の進歩の度合いを評価し励まし、自信をつけさせて指導をするのである。なお、高校進学については、彼が中の上以上を占められる高校を選択する方がよい、と思われる。あくまでも、他児との比較でなく、彼自身の存在を尊重し受容し、彼自身の発達を指導することであろう。

⑧外的規制についても、全く同様である。内閉と孤独の中で不安定だった彼は、むしろ受容しての指導を求め欲求が、背後にあるように思う。⑨統合過程も同様で、競争というより、彼自身の発達目標をキメ細かに設定し、そこでの完遂と成功の体験を積み重ねられるようにする。⑩支援性はまさに、上記の状況と過程で彼が前進できるようにすることである。⑪彼の生活が一応軌道に乗ってからもよいと思うが、登校拒否とそこに到る過程が彼のトラウマとなり、今後の家族、学校へのしこりとならないように、心理治療をしておくといふ。なぜ登校拒否になったのか、なぜそこから立ち直れたのかを洞察することは、彼がそのとらわれから脱却して、新たな別の大きく逞しい主体的人生を開発することとなる

図3 登校拒否児調査票〔親用〕のスケール票 (M・I ケース)

### I 親(自分)―子(対象児)関係

- 自己表現 (自由―しない)
- 相手からの受容 (十分―ない)
- 自己の要求充足 (十全―不充足)
- 関係の型 (子支配―親支配)  
(6は葛藤, 7は相互の放任―孤独)
- 相手からの包容 (十分―ない)
- 自己の立脚点 (相手との共有―個人内)
- 相手への親近感 (親―疎)
- 関係への自己の満足 (満足―不満)
- 自己による学校の話 (する―しない)
- 自己と教師との話合い (する―しない)
- 相手についていかれるか (いける―いけ  
ない)
- 相手への信頼 (絶対―ない)

### III 子(対象児)の状態

- 心気症状 (ない―ある)
- 不安・おびえ (ない―ある)
- 家庭内反抗・暴力 (ない―ある)
- 子の自己への内閉 (ない―ある)
- 子の家庭への内閉 (ない―ある)
- 友人との話合い (ある―ない)
- 怠学の外遊び (ない―ある)
- 悪友との交際 (ない―ある)
- 学校への好悪 (好―嫌)
- 授業内容の理解 (ある―ない)
- 登校意欲・義務感 (ある―ない)
- 登校への子の自信 (ある―ない)
- 登校の現実 (全出―全欠)
- 子の性格 (該当番号を記入)

### II 親(自分)―処遇者関係

- 自己表現 (自由―しない)
- 相手からの受容 (十分―ない)
- 自己の要求充足 (十全―不充足)
- 関係の型 (処支配―親支配)  
(6は葛藤, 7は相互の放任―孤独)
- 相手からの包容 (十分―ない)
- 自己の立脚点 (相手との共有―個人内)
- 相手への親近感 (親―疎)
- 関係への自己の満足 (満足―不満)
- 自己による学校の話 (する―しない)
- 自己と教師との話合い (する―しない)
- 相手についていかれるか (いける―いけ  
ない)
- 相手への信頼 (絶対―ない)

### IV 親(自分)の状態

- 父の性格 (該当番号を記入)
- 母の性格 (該当番号を記入)
- 子を登校させたい意欲 (ある―ない)
- 子を登校させる自信 (ある―ない)
- 心身と時間のゆとり (ある―ない)
- 自己の子供時代の満足 (満足―不満)
- 夫婦関係の満足 (満足―不満)
- 自己の職業の満足 (満足―不満)
- 家庭の収入の満足 (満足―不満)
- 経済階層 (上―下)

- IとIIは、あくまでも相手との関係内でのことである。5段階評定 (×は不明・無答) の親の場合は、自己は親、相手はIでは子、IIでは処遇者になる。同様にIの子の場合は、自己は子、相手は親である。処遇者の場合は、自己は処遇者、相手は親である。
- 子の性格: 1. 人を気にする 2. 人にはそつがない 3. 人とは表面的 4. 自分らしさを出さない 5. 固くなる 6. 自己表現は苦手 7. 消極的 8. 親との分離不安 9. 無為 10. 傷つきやすい 11. 過去志向 12. 逃避的 13. 努力は苦手 14. 自己顕示 15. 気分易変 16. 自信なし  
親の性格: 1. 内気 2. 人につきあわない方 3. 子とうちとけない方 4. 頑固 5. 家庭の中心 6. 権威が弱い 7. 包容少ない 8. 母(父)親らしさがない 9. 一方的 10. 神経質 11. 潔癖 12. 子への余裕がない 13. 心配症
- 実線はキャンプ直前の記入(父母)、点線はキャンプ後1か月の記入(母); 性格で数字のみはキャンプ前のみ記入, ○はキャンプ後も記入, →はキャンプ後のみ記入

う。ともあれ、彼のリハビリの可能性は、まだとぼろにあるだけである。周囲の理解と細心の支援が、彼を進めるか、または内閉に引き戻すかの鍵を握っている。

④ キャンプ後約1か月の経過：本児は中学2年に在籍し、クラスへの導入もスムーズに行われ、登校開始2日目から自主的に登校するようになっていた。以後5日目に捻挫で1日欠席した以外は、全出席で元気に登校し、担任教師ともスムーズに会話ができる。登校について本児に不安はみられず、親も学校も今後の順調な登校に自信をもっている。〔児童相談所、家庭、学校の連携がうまくとれて、Iのリハビリはまずもってスムーズに開始された。特に担任教師が、おそらく受容的、保護的、指導的支援を適切に行っているであろう。〕

フォローアップ面接時の母記入の登校拒否児調査票を、キャンプ直前の父母で相談しつつ記入した同調査票と比較すると、変化した点は図3の通りである。5段階評定のうち④4段階の上昇(5→1)をみたのは、子の登校の全出席と、親(母)一子関係で子による学校の話題度、⑥3段階の上昇は、同じく母による学校の話題度と、子の状態でその登校への自信、②2段階の上昇は、親(母)一子関係で、子の自己表現と、親(母)との共同性、親(母)についていかれること、子の教師との話し合い、親(母)一処遇者関係で、処遇者の親(母)との共同性、子の状態で、子の登校意欲・義務感と、怠学の外遊びの皆無化、親(母)の状態で、心身と時間のゆとりと、子を登校させる自信、である。逆に④2段階の下降(1→3)は、子の状態で、悪友との交際のやや増である。1段階の上下は省略する。なお③改善されないままに残った問題(変化があまりない4、5の評定)は、親(母)一子関係と親(母)一処遇者関係で、親(母)と教師との話し合い、処遇者と教師との話し合い、子の状態で、子と友人との話し合い、である。

〔Iについては、全出席で登校の意欲・義務感、自信もつき、教師との話し合いも増して、怠学の外遊びは皆無になった。親(母)との関係でも、自己表現をするようになり、学校のことを話し、親(母)についていかれ、共同性も増している。ただ、交友関係に悪友もいるかもしれないし、友人との話し合いは依然として少ない。彼は登校と、受容的、保護的、指導的支援者(教師と親)との関係がよくなり、交友や仲間関係はこれからのようである。〕

親(母)については、Iを登校させる自信がつき、彼と学校の話をよくするようになり、心身と時間のゆとりももてるようになった。処遇者も親(母)と共同性をもっている、ととっている。ただ、教師との話し合いは、

親(母)も処遇者もあい変わらず少ない、と評価している。〕

⑤ その後の経過：55年11月29日に父母が児童相談所に来所し、その後も本児が順調に登校しているむね報告している。以後も問題はないようである。

〔父も熱心に参加したのは、今回の6ケース中、本ケースだけである。Iは長年求め続け、かつ欠落して問題症状を発生させていた主体的存在の受容と保護、そしてそのもとの指導を、キャンプで体験し、そこでの完遂と集団生活にもある程度自信をもったのだろう。キャンプ後も、担任教師や好変した父母から、同様の支援を受けられ、これを基盤として順調な登校継続というリハビリの成功に到っているようである。⑦統合意欲は増し、またもともと人並み優れて能力のあることが、長欠での遅れを取り戻し、その統合性の回復、強化に役立っている。①の外的規制は②の支援性の指導となり、③の統合過程を克服性へ向かって押し進めた。④の心理治療は、いつか様子をみて行ったらよい、と思われる。〕

#### (4) その他のケース

紙数の関係で省略するが、K・Tケース(小6の女子、登校拒否期間1年、社会性未熟<依存>型で溺愛的)は、溺愛的な支配—依存型で育ち、小5になり自主性を求められる困難状況、直接には夏休みの林間学校直前に発熱して欠席、以後2学期から登校拒否となる。治療キャンプには当日朝、抵抗しややむりに説得され参加したが、キャンプ地に着くと、日行行事には一応とどこおりなく従った。キャンプでは諸所に本児の内面、特にその要求と規制との葛藤、唯一のきょうだいである姉(キャンプでは中3の女子に転移)との競争、そして受容的なスタッフ(母の象徴か)に対する当初のすがりつく依存から同列化などを示し、彼女なりに頑張る全日程を完遂した。キャンプ後約1か月、3分の1は母が付き添って間歇的に登校したが、以後は全欠状態となる。こえて3月小学校を卒業、4月中学に入学した。中学の1学期は、週2日ほど欠席しつつ一応登校しているが、まだ不安定である。

〔彼女は基本的には、溺愛、過保護的な支配に対する依存を必要としており、そうした状況がえられるところでは、彼女なりにその人並みの能力を発揮して頑張る。したがってキャンプ後のリハビリは、彼女の場合は、そうした状況からまず出発すべきだったろう。家庭と学校が一貫して、そしてできれば学校の方が魅力的になるよう、より優れた状況を用意できるとよかった。そして、そのもとの彼女が頑張る完遂と成功の体験から、徐々に

長期間をかけて、その主体的な統合性に自信をもたせ、自主性、主体性を育てていくのである。キャンプ後の経過が思わしくなかったのは、こうした状況と過程が十分得られなかったためかもしれない。]

N・Sケース（中3の男子、登校拒否期間1年5か月、怠学＜孤独＞型で内閉的）は、幼時より一進一退の円型脱毛症があり、気が弱い。父は酒乱、てんかんの兄は登校拒否で中卒後職をやめ家でブラブラしては当り散らし、本児にも乱暴する。55年2月一時母が本児と妹をつれ別居し、その後母と妹は帰宅したが、本児は父、兄への恐怖で戻らず、1人アパート暮らしをしていた。同年4月中2に進級したが、以後全欠状態となった。治療キャンプでは、終始帽子をとらず、顔をかくすようにして人眼を避けているのが印象的だった。最上級生なのにリーダーシップは全くとらず、スタッフの指示には消極的に従うが、かかわりには距離をおき、自閉的だった。母と妹が来た時も、他の子どもたちは何らかの反応を示すのに、本児には反応や接触が見られなかった。それでも稀に楽しさに気をとられて、敏捷さや笑顔をみせることもあった。キャンプ後1か月、特に後半はほぼ登校していたが、さらに1か月後の11月半ばから欠席がめだち、続いて12月半ばからは全欠状態となった。こえて3月、そのまま中卒となり、以後は就職している。本児は自閉的で、登校拒否ないしその再発の理由がよく把握できないが、再発は勉学の遅れと、級友中2人だけ就職という進路問題が絡んだようである。

〔彼はただでさえ円型脱毛症を気にして、気が弱く自閉的になっているのに、そのうえ父と兄に痛めつけられて、孤独な自己の中に逃げこみ閉じこもってしまった。最初母への依存が強かったようだが、この母も彼を十分には守りきれなかったようだ。彼は次第に外部へのかかわりに関心を失って、役割放棄をし、登校拒否になったと思われる。キャンプでは、こうした彼の内面がよく転移、再現されたが、反面、キャンプ全体の受容的、保護的、指導的雰囲気なかで、彼は少しずつ自己の殻から集団へ向かい、完遂体験とともに、時には解放感をも味わったようである。キャンプ後はその体験を生かし登校を始めているが、おそらく前述のような阻害条件が加わって皆について行かなくなり、再び自己の中に引き下がって登校拒否の再発となったのだろう。中3は受験勉強や進路問題など余裕なく、キャンプの成果をその延長線上に展開することも十分できず、やはり難しい学年と思われる。本ケースの母記入による登校拒否児調査票の結果は図4の通りである。〕

T・Kケース（中3の女子、登校拒否期間1年＜断

続＞、社会性未熟＜依存＞型で過保護的）は、2人姉妹の末っ子として過保護的に育てられ、幼時より内気でタオルを手離さなかったり、室内遊びが多く、また人からのささいなことで傷つきやすかった。4歳で幼稚園に入園したが、当初の3か月間は登園拒否で、母や祖母が無理矢理送り迎えをした。その後小学5年時に登校を1度しぶったが、欠席までには到らなかった。中2の2学期に、朝心気症状を訴え1か月間登校拒否をした。本児が「転校すれば登校する」というので、55年2月転校、その後登校していたが、中3の5月半ばから全欠状態となった。本児は、厳しく注意する父を避け、母と祖母の話は聞かず時に暴言を發し、姉とは以前喧嘩が絶えなかったが現在は仲が良い。

治療キャンプでは、早々にスタッフ（特に姉からの転移がある者）とラポートが付き、彼女なりの充実と自信、そして自己統制も知り、表情も明るくすなおな態度になっていった。キャンプ後1か月は、後半ようやく付きそわれて登校するようになったが、以後毎日遅出で、本児のみの別室で1～2時間勉強し下校する状態が続いた。3学期から教室に入るなど積極的になったが、周囲の進学等の雰囲気についていけず、再び個室での単独学習となった。3月に中学を卒業し、しばらく父の看病など家事手伝いをしているが、将来は美容師学校へ行く予定である。

〔彼女は過保護的な支配-依存のもとで育ち、幼時より母子分離、ないしそうした生活システムからの分離不安があったようだ。登校拒否の理由は不明だが、おそらく小学校高学年になって自主性を求められたが、何か彼女の傷つきやすい心を痛めるものがあったのだろう。彼女は、厳しく叱る父を敬遠し、過保護的な支配、支援の限界にきた母と祖母を軽視しては焦立ち、代わってかつてライバルだった姉に過保護的支援を求めるようになっていく。〕

治療キャンプでは、彼女の求めていた暖かい受容と保護と指導があり、特に姉からの転移ができて、彼女は早くに安定し、そのもとで明るくすなおに役割を完遂し、彼女なりの充実と自信もえたのだろう。キャンプ直後は学校への不信があり躊躇したが、登校してみると、学校側は彼女を特別に受け入れ保護し指導した。彼女はそのままでもかく登校を続けられた。3学期に一時級友のいる教室に復帰するまでになったが、そこは特に3年生の厳しい進学があって、彼女を支える受容と保護と指導に不足し、また、進路で傷ついたのか、単独学習へと戻っている。しかし変則的であれ、彼女が登校を継続し卒業できたのは、やはり学校側が上述のような受け入れを

図4 登校拒否児調査票〔親用〕のスケール票 (N・Sケース)

<p>I 親(自分)―子(対象児)関係</p> <p>1 自己表現(自由―しない)</p> <p>2 相手からの受容(十分―ない)</p> <p>3 自己の要求充足(十全―不充足)</p> <p>4 関係の型(子支配―親支配) (6は葛藤, 7は相互の放任―孤独)</p> <p>5 相手からの包容(十分―ない)</p> <p>6 自己の立脚点(相手との共有―個人内)</p> <p>7 相手への親近感(親―疎)</p> <p>8 関係への自己の満足(満足―不満)</p> <p>9 自己による学校の話(する―しない)</p> <p>10 自己と教師との話合い(する―しない)</p> <p>11 相手についていかれるか(いける―いけない)</p> <p>12 相手への信頼(絶対―ない)</p>		<p>親 子</p>	<p>III 子(対象児)の状態</p> <p>1 心気症状(ない―ある)</p> <p>2 不安・おびえ(ない―ある)</p> <p>3 家庭内反抗・暴力(ない―ある)</p> <p>4 子の自己への内閉(ない―ある)</p> <p>5 子の家庭への内閉(ない―ある)</p> <p>6 友人との話合い(ある―ない)</p> <p>7 怠学の外遊び(ない―ある)</p> <p>8 悪友との交際(ない―ある)</p> <p>9 学校への好悪(好―嫌)</p> <p>10 授業内容の理解(ある―ない)</p> <p>11 登校意欲・義務感(ある―ない)</p> <p>12 登校への子の自信(ある―ない)</p> <p>13 登校の現実(全出―全欠)</p> <p>14 子の性格(該当番号を記入)</p>	
<p>II 親(自分)―処遇者関係</p> <p>1 自己表現(自由―しない)</p> <p>2 相手からの受容(十分―ない)</p> <p>3 自己の要求充足(十全―不充足)</p> <p>4 関係の型(処支配―親支配) (6は葛藤, 7は相互の放任―孤独)</p> <p>5 相手からの包容(十分―ない)</p> <p>6 自己の立脚点(相手との共有―個人内)</p> <p>7 相手への親近感(親―疎)</p> <p>8 関係への自己の満足(満足―不満)</p> <p>9 自己による学校の話(する―しない)</p> <p>10 自己と教師との話合い(する―しない)</p> <p>11 相手についていかれるか(いける―いけない)</p> <p>12 相手への信頼(絶対―ない)</p>		<p>親 処遇者</p>	<p>IV 親(自分)の状態</p> <p>1 父の性格(該当番号を記入)</p> <p>2 母の性格(該当番号を記入)</p> <p>3 子を登校させたい意欲(ある―ない)</p> <p>4 子を登校させる自信(ある―ない)</p> <p>5 心身と時間のゆとり(ある―ない)</p> <p>6 自己の子供時代の満足(満足―不満)</p> <p>7 夫婦関係の満足(満足―不満)</p> <p>8 自己の職業の満足(満足―不満)</p> <p>9 家庭の収入の満足(満足―不満)</p> <p>10 経済階層(上一下)</p>	

- IとIIは、あくまでも相手との関係内でのことである。5段階評定(×は不明・無答)の親の場合は、自己は親、相手はIでは子、IIでは処遇者になる。同様にIの子の場合は、自己は子、相手は親である。処遇者の場合は、自己は処遇者、相手は親である。
- 子の性格: 1. 人を気にする 2. 人にはそつがない 3. 人とは表面的 4. 自分らしきを出さない 5. 固くなる 6. 自己表現は苦手 7. 消極的 8. 親との分離不安 9. 無為 10. 傷つきやすい 11. 過去志向 12. 逃避的 13. 努力は苦手 14. 自己顕示 15. 気分易変 16. 自信なし  
親の性格: 1. 内気 2. 人につきあわない方 3. 子とうちとけない方 4. 頑固 5. 家庭の中心 6. 権威が弱い 7. 包容少ない 8. 母(父)親らしきがない 9. 一方的 10. 神経質 11. 潔癖 12. 子への余裕がない 13. 心配症
- 実線はキャンプ直前の記入、点線はキャンプ後1か月の記入; 性格で数字のみはキャンプ前のみ記入, ○はキャンプ後も記入, 一はキャンプ後のみ記入

行ったからにはほかならないだろう。無論本来は、ここから出発するにしても、さらにキメ細かい完遂体験を相互確認しつつ蓄積し、同時に彼女がこれまでの体験の意味を一つ一つ反すうし洞察して、彼女のとらわれている生活システムからの脱却を図るといふ、彼女自身の真の主体性の発達へと進まねばならない、と思う。それは単に、登校の問題だけでなく、彼女の一生のすごしかたを健全化しうるかどうかの、実は岐路でもあったのである]

以上、治療キャンプは、それぞれの子どもに、貴重なインパクトを与えた。そしてそれは、孤独な怠学型の子どもであろうと、依存的な社会性未熟型の子どもであろうと、ひとしく望んでいた受容と保護と指導を多かれ少なかれ与えたところに、その最大の効果があったと思われる。この全体的な雰囲気のもとに、子ども達はやっと息をつき、あるいは転移的なカタルシスとして安定し、次いで、役割完遂を仲間とともに行うことで、それぞれの自信と集団への共有性、共同性をもてた。自然の中でのレクリエーションの解放感もあった。

キャンプ後、子ども達は、はずみをつけて登校へのリハビリに努力した。児童相談所、家族、学校も連携して、子ども達の受け入れに多かれ少なかれ努めた。キャンプ後1か月において、大部分の子どもに眼を見張る効果がみられるのはこのためであろう。しかし、親や教師の受け入れがやや知的な付け焼刃に流れて、本格的な処遇の支援に改変されなかったところに、また、ほとんどが中途半端な効果に終わった原因がある。今後は、子どもの治療キャンプをするのなら、そのリハビリ先きである親や教師をいかに改変させられるかが、最も重要な課題となる。主催者側の児童相談所においても、すぐれてこの面の開発が必要である。また、最後のケースに述べられているように、児童の健全化のためには、登校問題だけにとどまらず、これを契機として子どもの一生にわたる健全化が開かれるよう、深く広い展望をもって対応していくことも、ぜひ必要と思われる。

◇ 登校拒否児調査票による比較効果測定

本調査票は、本来〔親（保護者）用〕（文末添付）、〔子（対象児）用〕、〔処遇者用〕の3つからなり、内容はほぼ同じで、相互に相手についての推察を含めてつき合わせ、そのズレをもみられるようになっている。今回の治療キャンプでは、とりやすい〔親（保護者）用〕のみを使ったので、相手に対する推察的評定には、当然相手の事実とズレが予想され、妥当性に危険を伴う。む

表3 登校拒否児調査票スケール票の比較

	I 親(自分)について						II 親(自分)について						III 子(対象児)の状況						IV 親(自分)の状況						・登校の成否 (スケール票)
	A 親(自分)について			B 子(対象児)について			A 親(自分)について			B 子(対象児)について			A 親(自分)について			B 子(対象児)について			A 親(自分)について			B 子(対象児)について			
	(1)	(2)	(3)	(1)	(2)	(3)	(1)	(2)	(3)	(1)	(2)	(3)	(1)	(2)	(3)	(1)	(2)	(3)	(1)	(2)	(3)	(1)	(2)	(3)	
	比較回数 第1回	比較回数 第2回	比較回数 第3回	比較回数 第1回	比較回数 第2回	比較回数 第3回	比較回数 第1回	比較回数 第2回	比較回数 第3回	比較回数 第1回	比較回数 第2回	比較回数 第3回	比較回数 第1回	比較回数 第2回	比較回数 第3回	比較回数 第1回	比較回数 第2回	比較回数 第3回	比較回数 第1回	比較回数 第2回	比較回数 第3回	比較回数 第1回	比較回数 第2回	比較回数 第3回	
M・I ケース	31	24	7	0.29	38	22	16	0.73	28	24	3	0.16	30	23	7	0.30	36	25	11	0.44	20	17	3	0.18	登校成功(図3)
Y・M ケース	28	29	-1	-0.03	28	21	7	0.33	26	27	-1	-0.04	28	32	-4	-0.13	49	32	17	0.53	22	21	1	0.05	中途挫折(図1)
N・A ケース	22	22	0	0.00	30	24	6	0.25	21	23	-2	-0.09	28	25	3	0.12	44	36	8	0.22	23	22	1	0.05	中途挫折(図2)
N・S ケース	17	14	3	0.21	25	20	5	0.25	14	11	3	0.27	22	15	7	0.46	49	29	20	0.69	18	18	0	-0.00	中途挫折(図4)

しろ正しくは、親の事実と、親の相手に対する観察、推察を調査した、というべきである。

ここでは、キャンプ前後の2回の調査票が整っている4ケースについて、既述(図1~4)のように、その結果をスケール票で例示した。これだけでは、スケール票同士の比較がしにくいので、効果測定を中心に、以下の比較方法を試してみる。ケース数が少なく、試行である。

① スケール票のブロックごとの得点化：スケール票のⅠ. 親—子関係については4の関係の型を除く11項目、Ⅱ. 親—処遇者関係については同じく4の関係の型を除く11項目、Ⅲ. 子の状態については14の子の性格を除く13項目、Ⅳ. 親の状態については1の父の性格と2の母の性格を除く8項目、に注目する。各項目の評定段階1~5(×は3とする)のうち、調査対象者が選択した番号をそのまま得点として与える。こうして、Ⅰ~Ⅳの各ブロックごとの得点を合計する。ただし、Ⅰについては親と子別、Ⅱについては親と処遇者別に合計する。表3において、各ケースについて、(1)第1回(キャンプ直前)、(2)第2回(キャンプ後1か月)の欄に示した数字が、この得点の合計である。得点合計は少ないほど、おおむね良好、健全な状態になる。

その意味で、(1)第1回を比較すると、成功ケースのM・Iは、Ⅰの親—子関係とⅡの親—処遇者関係は最悪で、Ⅲの子の状態は最良である。第1回では、Ⅲの子の状態の良いものが将来成功となるのかもしれない。なおN・Sは逆に、Ⅲを除いて最良だが、おそらくこの母親に評定の甘さがあるのではないか。

(2)第2回を比較すると、M・Iは、いずれも最悪ではなくなり、特にⅢの子の状態とⅣの親の状態は最良になっている。この時点でも、ⅢとⅣが良いものがその後の成功となりやすいのかもしれない。なお、このⅢとⅣを除けば、N・Sが最良で、やはりその母親の設定の甘さと、逆に問題点を感じる。

② 実施第1回と第2回の変化差：各ブロックごとに第1回の得点合計から第2回の得点合計を引き、その差をみる。表3の(3)がそれである。差の多いほど変化差がある。

ここでは、M・Iが、もともと最良のⅢの子どもの状態を除いて、他はすべて変化差が最多に属する。この変化差の多いことも、以後の成功になりやすいのかもしれない。なおここでもN・Sは、ⅢとⅡにおいて変化差が最多に属するが、前述と同様なことと処遇者関係への依存を感じる。

③ 比較指数による効果測定：以上から治療キャンプ

による前後の変化差が大きく、かつ第2回(キャンプ後)の状態が良いものが、キャンプ効果が大いにあがったことになる。表3では、(3)の変化差が多いほど、そして同時に(2)の第2回の得点合計が少ないほど、キャンプ効果が大きかったことを示す。そこで、(3)を分子に、(2)を分母として、その商を求めると、この商が多いほどキャンプ効果の大きいことを示すことになる。表3で比較指数がそれである。なお、各ブロックの項目数間のパラツキは、この商を求めることで無関係(相殺)になる。

この比較数によると、M・Iは、Ⅰの親—子関係とⅣの親の状態で最多となり、Ⅱの親—処遇者関係でもN・Sを除けば最多である。Ⅲの子の状態はもともと最良である。したがって、M・Iは、もともと良かった子の状態の改善に加えて、親—子関係と親の状態を中心に、親—処遇者関係にまでわたって、キャンプ効果が大きくあがったことを示している。こうした状態と効果を示すものが、以後の成功をもたらしやすいのであろう。ただし、M・Iのみについて、ブロック別のキャンプ効果をみると、比較指数の多—少の順で、Ⅰの親子関係における子、Ⅲの子の状態、Ⅱの親—処遇者関係における処遇者、Ⅰの親—子関係における親、Ⅳの親の状態、Ⅲの親—処遇者関係における親、となる。この傾向は他のケースでもほぼ同様で、キャンプ効果は、子に大きく、以下、処遇者、親の順で、親への効果は少ない。そして少ない親の状態やかかわりにおいて、効果を示したM・Iが成功に結びついている。今後、親への効果をいかにあげるかが、重要な課題となろう。

なおN・Sは、ここでもⅢの子の状態とⅡの親—処遇者関係が最多で、既述のことを感じさせられる。逆にいえば、Ⅲの子の状態とⅡの親—処遇者関係の比較指数のみが高いものは、その評定に甘さがあり、また、処遇者への依存があって、必ずしも以後の成功に結びつかないともいえよう。

今回は各ブロックごとの合計得点によったが、さらにどういう項目がケースの成否にどのように影響したかについては、ケース数を増やして今後再考していきたい。

最後に、今回の治療キャンプに効果測定班(撮影記録班)として参加された、東洋大学大学院生 東條光雅(現東京都老人総合研究所員)、原田和彦、同学部学生 梶川義人(現、大学院生)、糸木和子の諸氏に、深甚な謝意を表したい。



◇登校拒否児調査・フェースシート

		No.				
児童名	男・女	生年月日	昭	年	月	日
来所経路	から	受付年月日	昭	年	月	日
指導・治療の担当者名	児童	(職種: )				
	親(保護者)	(職種: )				
	児童・親	(職種: )				
指導・治療のスーパーバイザー	児童	なし・あり (職種: )				
	親	なし・あり (職種: )				
家族構成	続柄	本児童	(実・継・養)父	(実・継・養)母		
	年齢					
	学歴					
	職業					
	同別居	同・別	同・別・死	同・別・死		
	健康					
	その他(特記事項)					
登校拒否	開始期	断続的欠席: 昭 年 月より	全欠席: 昭 年 月より			
	型	1. 神経症(葛藤)型 2. 社会性未熟(依存)型 3. 怠学(孤独)型 4. その他( )				
	処遇参加の意向	親: 積極         消極	本児: 積極         消極			
	その他(特記事項)					

注) 年齢は受付年月日現在で記入して下さい。

◇登校拒否児調査票

〔親(保護者)用〕

		No.				
児童名						
調査対象者	児童の親(クライアント: 父・母・他< >)					
調査時点	昭 年 月 日(思い出して記入する場合を含む)					
	1. 開始時 2. 進行中(段階: ) 3. 終結時 4. フォローアップ(終結後 年 月時点)					
調査票記入日	昭 年 月 日					
調査票の記入方法 (望ましいのは、3か1と思われ ます。特にIIに ついて)	1. 親本人が記入					
	2. 親にきき担当者(名: )が記入 3. 親にきき担当者以外の者(名: )が記入 4. 担当者(名: )が判定して記入 5. 担当者以外の者(名: )が判定して記入 6. その他( )					
●調査票記入上の注意						
1. できるだけタテマエでなくホンネを記入して下さい。						
2. 調査票の中のAは主に自分のこと、Bは主に相手のことです。						
3. とくにことわっていない場合は、各問1つだけ○をつけて下さい。						
4. DK(わかりません)、NA(無答)、非該当にも、さらに○をつけ、非該当には、その理由を記入して下さい。						
5. 答がよくわからない場合や、その他あてにならないと思う場合は、余白にその事情をくわしく記入しておいて下さい。						
6. (子: )は、問題になっているあなたのお子さんのことです。						
7. (担: )は、児童相談所のあなたの担当の先生です。						

田村他：臨床相談の効果測定

I あなた（親）とお子さん（問題の）との関係について

<p>(共-1)</p> <p>A「あなたは自分の気持を(子: )に話せますか話せませんか」</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. なんでも自由に話せる</li> <li>2. だいたい話せる</li> <li>3. どちらともいえない</li> <li>4. あまり話せない</li> <li>5. 全く話せない</li> <li>6. DK, NA</li> </ol>	<p>B「(子: )は、自分の気持を、あなたに話していると思いますか、思いませんか」</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. なんでも自由に話していると思う</li> <li>2. だいたい話していると思う</li> <li>3. どちらともいえない</li> <li>4. あまり話していないと思う</li> <li>5. 全く話していないと思う</li> <li>6. DK, NA</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>4. だいたいあなたのいうこと</li> <li>5. あなたのいうこと</li> <li>6. あなたと(子: )とでは、いうこと(意見)がよくぶつかる</li> <li>7. あなたと(子: )とでは、お互いに意見(いうこと)をあまりいわない</li> <li>8. DK, NA</li> </ol>
<p>(共-2)</p> <p>A「あなたの気持は(子: )にわかってもらっていますか、いませんか」</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 十分わかってもらっている</li> <li>2. だいたいわかってもらっている</li> <li>3. どちらともいえない</li> <li>4. あまりわかってもらえない</li> <li>5. 全くわかってもらえない</li> <li>6. DK, NA</li> </ol>	<p>B「(子: )の気持を、あなたは、わかっていいますか、いませんか」</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 十分わかっている</li> <li>2. だいたいわかっている</li> <li>3. どちらともいえない</li> <li>4. あまりわからない</li> <li>5. 全くわからない</li> <li>6. DK, NA</li> </ol>	<p>(共-5)</p> <p>A「(子: )の見ていないあなたの生活を(子: )は、なにかと気づかってくれますか、くれませんか」</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. よく気づかってくれる</li> <li>2. だいたい気づかってくれる</li> <li>3. どちらともいえない</li> <li>4. あまり気づかってくれない</li> <li>5. 全く気づかってくれない</li> <li>6. DK, NA</li> </ol> <p>B「あなたの見ていない(子: )の生活を、あなたは、なにかと気づかいますか、気づかいませんか」</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. よく気づかう</li> <li>2. だいたい気づかう</li> <li>3. どちらともいえない</li> <li>4. あまり気づかわない</li> <li>5. 全く気づかわない</li> <li>6. DK, NA</li> </ol>
<p>(共-3)</p> <p>A「あなたが、してほしいと思うことを(子: )は、きいて(受入れて)くれますか、くれませんか」</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. なんでもきいて(受入れて)くれる</li> <li>2. だいたいきいて(受入れて)くれる</li> <li>3. どちらともいえない、場合による</li> <li>4. あまりきいて(受入れて)くれない</li> <li>5. 全くきいて(受入れて)くれない</li> <li>6. DK, NA</li> </ol>	<p>B「(子: )が、してほしいと思うことをあなたはきいて(受入れて)あげますか、あげませんか」</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. なんでもきいて(受入れて)あげる</li> <li>2. だいたいきいて(受入れて)あげる</li> <li>3. どちらともいえない、場合による</li> <li>4. あまりきいて(受入れて)あげない</li> <li>5. 全くきいて(受入れて)あげない</li> <li>6. DK, NA</li> </ol>	<p>(共-6)</p> <p>A「あなたは(子: )となにかと一緒にやろう(考えよう)としますか、それほどでもないですか」</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. よく一緒にやろう(考えよう)とする</li> <li>2. だいたい一緒にやろう(考えよう)とする</li> <li>3. どちらともいえない、場合による</li> <li>4. あまり一緒にやろう(考えよう)とはしない</li> <li>5. 全く一緒にやろう(考えよう)とはしない</li> <li>6. DK, NA</li> </ol> <p>B「(子: )は、あなたと、なにかと一緒にやろう(考えよう)としますか、それほどでもないですか」</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. よく一緒にやろう(考えよう)とする</li> <li>2. だいたい一緒にやろう(考えよう)とする</li> <li>3. どちらともいえない、場合による</li> <li>4. あまり一緒にやろう(考えよう)とはしない</li> <li>5. 全く一緒にやろう(考えよう)とはしない</li> <li>6. DK, NA</li> </ol>
<p>(共-4)</p> <p>A・B「あなたと(子: )とでは、主にどちらのいうこと(意見)が通りますか」</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. (子: )のいうこと</li> <li>2. だいたい(子: )のいうこと</li> <li>3. あなたと(子: )と同じくらい</li> </ol>		<p>(共-7)</p> <p>A「あなたは(子: )に親しみを感じますか、それほどでもないですか」</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. たいへん感じる</li> <li>2. だいたい感じる</li> <li>3. どちらともいえない</li> <li>4. あまり感じない</li> <li>5. 全く感じない</li> <li>6. DK, NA</li> </ol> <p>B「(子: )は、あなたに親しみをもっていますか、それほどでもないですか」</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. たいへんにもっている</li> <li>2. だいたいもっている</li> <li>3. どちらともいえない</li> <li>4. あまりもっていない</li> <li>5. 全くもっていない</li> <li>6. DK, NA</li> </ol>

(共-8)	
A「あなたは(子：)とのこと(関係)で満足していますか、いませんか」	B「(子：)は、あなたのこと(関係)で満足していますか、思いませんか」
1. たいへん満足している	1. たいへん満足していると思う
2. だいたい満足している	2. だいたい満足していると思う
3. どちらともいえない	3. どちらともいえない
4. だいたい不満である	4. だいたい不満だと思う
5. たいへん不満である	5. たいへん不満だと思う
6. DK、NA	6. DK、NA
(共-9)	
A「あなたは(子：)に学校の話をしてもらいますか、してもらいませんか」	B「(子：)は、あなたに学校の話をしてもらいますか、してもらいませんか」
1. よく話す	1. よく話す
2. だいたい話す	2. だいたい話す
3. どちらともいえない	3. どちらともいえない
4. あまり話さない	4. あまり話さない
5. 全く話さない	5. 全く話さない
6. DK、NA	6. DK、NA
(共-10)	
A「あなたは担任の先生と話し合いますか、話し合いませんか」	B「(子：)は、担任の先生と話し合いますか、話し合いませんか」
1. よくする	1. よくする
2. だいたいする	2. だいたいする
3. どちらともいえない	3. どちらともいえない
4. あまりしない	4. あまりしない
5. 全くしない	5. 全くしない
6. DA、NA	6. DA、NA
(共-11)	
A「あなたは(子：)のいうことに、ついていけますか、いかれませんか」	B「(子：)は、あなたにいうことに、ついてきてくれますか、くれませんか」
1. 心から、ついていける	1. 心から、ついてきてくれる
2. だいたい、ついていける	2. だいたい、ついてきてくれる
3. どちらともいえない	3. どちらともいえない
4. あまり、ついていけません	4. あまり、ついてきてくれない
5. 全く、ついていけません	5. 全く、ついてきてくれない
6. DK、NA	6. DK、NA

(共-12)	
A「あなたは(子：)を信頼していますか、それほどでもないですか」	B「あなたは(子：)に信頼されていると思いますか、それほどでもないですか」
1. 絶対に信頼している	1. 絶対に信頼されている
2. だいたい信頼している	2. だいたい信頼されている
3. どちらともいえない	3. どちらともいえない
4. あまり信頼していない	4. あまり信頼されていない
5. 全く信頼していない	5. 全く信頼されていない
6. DK、NA	6. DK、NA

II あなた(親)と担当者(親の)との関係について

(共-1)	
A「あなたは、自分の気持ちを(担：)に話せますか、話せませんか」	B「(担：)は、自分の気持ちを、あなたに話していますか、思いませんか」
1. なんでも自由に話せる	1. なんでも自由に話していると思う
2. だいたい話せる	2. だいたい話していると思う
3. どちらともいえない	3. どちらともいえない
4. あまり話せない	4. あまり話していないと思う
5. 全く話せない	5. 全く話していないと思う
6. DK、NA	6. DK、NA
(共-2)	
A「あなたの気持は(担：)にわかってもらっていますか、いませんか」	B「(担：)の気持を、あなたはわかってもらっていますか、いませんか」
1. 十分わかってもらっている	1. 十分わかっている
2. だいたいわかってもらっている	2. だいたいわかっている
3. どちらともいえない	3. どちらともいえない
4. あまりわかってもらえない	4. あまりわからない
5. 全くわかってもらえない	5. 全くわからない
6. DK、NA	6. DK、NA
(共-3)	
A「あなたが、してほしいと思うことを(担：)は、きいて(受入れて)くれますか、くれませんか」	B「(担：)がしてほしいと思うことを、あなたはきいて(受入れて)あげますか、あげませんか」
1. なんでもきいて(受入れて)くれる	1. なんでもきいて(受入れて)あげる
2. だいたいきいて(受	2. だいたいきいて(受

入れてくれる	入れて)あげる
3. どちらともいえない、場合による	3. どちらともいえない、場合による
4. あまりきいて(受入れて)くれない	4. あまりきいて(受入れて)あげない
5. 全くきいて(受入れて)くれない	5. 全くきいて(受入れて)あげない
6. DK, NA	6. DK, NA

(共-4)

- A B「あなたと(担: )とでは主にどちらのいうこと(意見)が通りますか」
1. (担: )のいうこと
  2. だいたい(担: )のいうこと
  3. あなたと(担: )と同じくらい
  4. だいたいあなたのいうこと
  5. あなたのいうこと
  6. あなたと(担: )とでは、いうこと(意見)がよくぶつかる
  7. あなたと(担: )とでは、お互いに意見(いうこと)をあまりいわない
  8. DK, NA

(共-5)

- |   |  |
|---|--|
| A「(担: )の見ていないあなたの生活を(担: )は、なにかと気づかってくれますか、くれませんか」 | B「あなたの見ていない(担: )の生活を、あなたはなにかと気づかいますか、気づかいませんか」 |
| 1. よく気づかってくれる                                     | 1. よく気づかう                                      |
| 2. だいたい気づかってくれる                                   | 2. だいたい気づかう                                    |
| 3. どちらともいえない                                      | 3. どちらともいえない                                   |
| 4. あまり気づかってくれない                                   | 4. あまり気づかわない                                   |
| 5. 全く気づかってくれない                                    | 5. 全く気づかわない                                    |
| 6. DK, NA   | 6. DK, NA                                      |

(共-6)

- |  |   |
|--|---|
| A「あなたは(担: )となにかと一緒にやろう(考えよう)としますか、それほどでもないですか」 | B「(担: )は、あなたとなにかと一緒にやろう(考えよう)としますか、それほどでもないですか」 |
| 1. よく一緒にやろう(考えよう)とする                           | 1. よく一緒にやろう(考えよう)とする                            |
| 2. だいたい一緒にやろう(考えよう)とする                         | 2. だいたい一緒にやろう(考えよう)とする                          |
| 3. どちらともいえない、場合による                             | 3. どちらともいえない、場合による                              |
| 4. あまり一緒にやろう(考えよう)とはしない                        | 4. あまり一緒にやろう(考えよう)とはしない                         |
| 5. 全く一緒にやろう(考えよう)とはしない                         | 5. 全く一緒にやろう(考えよう)とはしない                          |
| 6. DK, NA                                      | 6. DK, NA                                       |

(共-7)

- |                                    |                                      |
|------------------------------------|--------------------------------------|
| A「あなたは(担: )に親しみを感じますか、それほどでもないですか」 | B「(担: )はあなたに親しみをもっていますか、それほどでもないですか」 |
| 1. たいへん感じる                         | 1. たいへんにもっている                        |
| 2. だいたい感じる                         | 2. だいたいもっている                         |
| 3. どちらともいえない                       | 3. どちらともいえない                         |
| 4. あまり感じない                         | 4. あまりもっていない                         |
| 5. 全く感じない                          | 5. 全くもっていない                          |
| 6. DK, NA                          | 6. DK, NA                            |

(共-8)

- |                                  |                                       |
|----------------------------------|---------------------------------------|
| A「あなたは(担: )と(関係)で満足していますか、いませんか」 | B「(担: )はあなたと(関係)で満足していると思いますか、思いませんか」 |
| 1. たいへん満足している                    | 1. たいへん満足していると思う                      |
| 2. だいたい満足している                    | 2. だいたい満足していると思う                      |
| 3. どちらともいえない                     | 3. どちらともいえない                          |
| 4. だいたい不満である                     | 4. だいたい不満だと思う                         |
| 5. たいへん不満である                     | 5. たいへん不満だと思う                         |
| 6. DK, NA                        | 6. DK, NA                             |

(共-9)

- |                                  |                                  |
|----------------------------------|----------------------------------|
| A「あなたは(担: )に学校の話をしてもらいますか、しませんか」 | B「(担: )はあなたに学校の話をしてもらいますか、しませんか」 |
| 1. よく話す                          | 1. よく話す                          |
| 2. だいたい話す                        | 2. だいたい話す                        |
| 3. どちらともいえない                     | 3. どちらともいえない                     |
| 4. あまり話さない                       | 4. あまり話さない                       |
| 5. 全く話さない                        | 5. 全く話さない                        |
| 6. DK, NA                        | 6. DK, NA                        |

(共-10)

- |                              |                                 |
|------------------------------|---------------------------------|
| A「あなたは担任の先生と話し合いをしますか、しませんか」 | B「(担: )は、担任の先生と話し合いをしますか、しませんか」 |
| 1. よくする                      | 1. よくする                         |
| 2. だいたいする                    | 2. だいたいする                       |
| 3. どちらともいえない                 | 3. どちらともいえない                    |
| 4. あまりしない                    | 4. あまりしない                       |
| 5. 全くしない                     | 5. 全くしない                        |
| 6. DK, NA                    | 6. DK, NA                       |

(共-11)

- |                                   |                                    |
|-----------------------------------|------------------------------------|
| A「あなたは(担: )のいうことについていけますか、いけませんか」 | B「(担: )は、あなたのいうことについていけますか、いけませんか」 |
|-----------------------------------|------------------------------------|

<ol style="list-style-type: none"> <li>心からついていける</li> <li>だいたいついていける</li> <li>どちらともいえない</li> <li>あまり、ついていられない</li> <li>全く、ついていられない</li> <li>DK、NA</li> </ol> <p>(親-12)</p> <p>A「あなたは(担：)を信頼していますか、それほどでもないですか」</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>絶対に信頼している</li> <li>だいたい信頼している</li> <li>どちらともいえない</li> <li>あまり信頼していない</li> <li>全く信頼していない</li> <li>DK、NA</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>心から、ついてきてくれる</li> <li>だいたい、ついてきてくれる</li> <li>どちらともいえない</li> <li>あまり、ついてきてくれない</li> <li>全く、ついてきてくれない</li> <li>DK、NA</li> </ol> <p>B「あなたは(担：)に信頼されていると思えますか、それほどでもないですか」</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>絶対に信頼されている</li> <li>だいたい信頼されている</li> <li>どちらともいえない</li> <li>あまり信頼されていない</li> <li>全く信頼されていない</li> <li>DK、NA</li> </ol>
---	--

Ⅲ 主にお子さんのことについて

<p>(親-1)</p> <p>B「(子：)には、頭痛、腹痛、発熱、吐き気などで、がまんできなくなることがありますか、ありませんか」</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>そういったことは全くない</li> <li>そういったことはあまりない</li> <li>どちらともいえない</li> <li>そういったことは、時々ある</li> <li>そういったことは、いつもある</li> <li>DK、NA</li> </ol> <p>(親-2)</p> <p>B「(子：)には、なにか不安やおびえで、がまんできなくなることがありますか、ありませんか」</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>そういったことは、全くない</li> <li>そういったことは、あまりない</li> <li>どちらともいえない</li> <li>そういったことは、時々ある</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>そういったことは、いつもある</li> <li>DK、NA</li> </ol> <p>(親-3)</p> <p>B「(子：)は、家庭で反抗したり抵抗したり暴力をふるうことがありますか、ありませんか」</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>全くない</li> <li>あまりない</li> <li>どちらともいえない</li> <li>時々ある</li> <li>いつもある</li> <li>DK、NA</li> </ol> <p>(親-4)</p> <p>B「(子：)は、自分の部屋やコーナーに閉じこもっていることがありますか、ありませんか」</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>全くない</li> <li>あまりない</li> <li>どちらともいえない</li> <li>だいたい閉じこもっている</li> <li>いつも閉じこもっている</li> </ol>
---	--

<ol style="list-style-type: none"> <li>DK、NA</li> </ol> <p>(親-5)</p> <p>B「(子：)は、家庭に閉じこもっていることが多いですか、それとも(学校以外に)外出していることが多いですか」</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>しょっちゅう外出している</li> <li>だいたい外出していることが多い</li> <li>どちらともいえない</li> <li>だいたい家庭に閉じこもっていることが多い</li> <li>いつも家庭に閉じこもっている</li> <li>DK、NA</li> </ol> <p>(親-6)</p> <p>B「(子：)は、友達と話合うことが多いですが、それとも、あまりしませんか」</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>いつも、よく話合っている</li> <li>だいたい話合っていることが多い</li> <li>どちらともいえない</li> <li>あまり話合わない</li> <li>全く話合わない</li> <li>DK、NA</li> </ol> <p>(親-7)</p> <p>B「(子：)は、学校にいかずに、外で遊んでいることがありますか、ありませんか」</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>そういったことは全くない</li> <li>そういったことは、あまりない</li> <li>どちらともいえない</li> <li>そういったことは、時々ある</li> <li>そういったことは、いつもある</li> <li>DK、NA</li> </ol> <p>(親-8)</p> <p>B「(子：)は、良くない友達と、つきあっていいますか、いせんか」</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>全く、つきあっていない</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>あまり、つきあっていない</li> <li>どちらともいえない</li> <li>時々つきあっていいる</li> <li>いつも、つきあっていいる</li> <li>DK、NA</li> </ol> <p>(親-9)</p> <p>B「(子：)は、学校をおもしろがっていますか、つまらながっていますか」</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>たいへん、おもしろがっている</li> <li>だいたい、おもしろがっている</li> <li>どちらともいえない</li> <li>だいたい、つまらながっている</li> <li>全く、つまらながっている</li> <li>DK、NA</li> </ol> <p>(親-10)</p> <p>B「(子：)には、授業がわかっていると思いますか、思いませんか」</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>なんでもよく、わかっている、と思う</li> <li>だいたい、わかっていると思う</li> <li>どちらともいえない</li> <li>あまりよく、わかっている、と思う</li> <li>全く、わかっていない、と思う</li> <li>DK、NA</li> </ol> <p>(親-11)</p> <p>B「(子：)は、登校したい(しなければならぬ)と思っていますか、それほどでもないですか」</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>絶対に登校したい(しなければならぬ)と思っている</li> <li>だいたい登校したい(しなければならぬ)と思っている</li> <li>どちらともいえない</li> <li>あまり登校したい(しなければならぬ)とは思っていない</li> <li>全く登校したい(しなければならぬ)とは思っていない</li> </ol>
--	---

<p>6. DK, NA</p> <p>(親-12)</p> <p>B「(子: )は登校すること<span style="text-decoration: underline wavy;">に自信をもっていると思いませんか、思いませんか</span>」</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 十分自信をもっていると思う</li> <li>2. だいたい自信をもっていると思う</li> <li>3. どちらともいえない</li> <li>4. あまり自信をもっていないと思う</li> <li>5. 全く自信をもっていないと思う</li> <li>6. DK, NA</li> </ol> <p>(親-13)</p> <p>B「(子: )は、病気や家庭の事情以外は登校していますか、いませんか」</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 登校している(全出)</li> <li>2. だいたい登校している(出&gt;欠)</li> <li>3. どちらともいえない(出=欠)</li> <li>4. あまり登校していない(出&lt;欠)</li> <li>5. 全く登校していない(全欠)</li> <li>6. DK, NA</li> </ol> <p>(注)・現在までの1か月について ・病気は原因のはっきりしているものに限る。 ・家庭の事情は親の事情に</p>	<p>限る。</p> <p>(親-14)</p> <p>B「次の中で、(子: )の性格にあてはまるものがあつたら、いくつでも○をつけて下さい」</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 人との関係では、気にする方</li> <li>2. 人との関係では、そつがない方</li> <li>3. 人との関係では、浅い表面的なものが多い</li> <li>4. あまり自分らしさを出さない方(非個性的)</li> <li>5. 人との関係ではかたくなる方(緊張)</li> <li>6. 自分の気持を話すことは、にが手な方</li> <li>7. 消極的な方</li> <li>8. 親と離れていると落着かない(分離不安)</li> <li>9. ぼんやりとすごす方が多い</li> <li>10. 自尊心が傷つくことが多い</li> <li>11. 将来より過去のことに重きをおく</li> <li>12. なにかあると、逃げたり避けたりする</li> <li>13. 地道な努力は、にが手な方</li> <li>14. 自分の本当の気持を人に見せたくない</li> <li>15. カットなりやすい</li> <li>16. 自分に自信がない方</li> <li>17. DK, NA</li> </ol>
---	---

IV 主にあなた(親)のことについて

<p>(親-1)</p> <p>BかA「次の中で、父親の性格にあてはまるものがあつたら、いくつでも○をつけて下さい」</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. うち気な方</li> <li>2. 人とあまりつきあわない方</li> <li>3. (子: )と、うちとけない方</li> <li>4. やわらかさがない(頑固な)方</li> <li>5. 家庭の中心(発言権が一番強い)</li> <li>6. 父親としての権威が弱い方</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>7. 大きく包みこむところが少ない方</li> <li>8. 父親らしさがあまりない方</li> <li>9. 一方的に従わせようとする方</li> <li>10. 神経質(細かいことを気にする)</li> <li>11. 潔癖(汚いもの、曲ったことが大嫌い)</li> <li>12. (子: )のことを考える余裕がない方</li> <li>13. 心配性</li> <li>14. DK, NA, 非該当</li> </ol>
---	--

<p>(親-2)</p> <p>AかB「次の中で、母親の性格にあてはまるものがあつたら、いくつでも○をつけて下さい」</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. うち気な方</li> <li>2. 人とあまりつきあわない方</li> <li>3. (子: )と、うちとけない方</li> <li>4. やわらかさがない(頑固)方</li> <li>5. 家庭の中心(発言権が一番強い)</li> <li>6. 母親としての権威が弱い方</li> <li>7. 大きく包みこむところが少ない方</li> <li>8. 母親らしさが、あまりない方</li> <li>9. 一方的に従わせようとする方</li> <li>10. 神経質(細かいことを気にする)</li> <li>11. 潔癖(汚いもの、曲ったことが大嫌い)</li> <li>12. (子: )のことを考える余裕がない方</li> <li>13. 心配性</li> <li>14. DK, NA, 非該当</li> </ol> <p>(親-3)</p> <p>A「あなたは(子: )に登校させたいと思つていますか、それほどでもないですか」</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 絶対に登校させたい</li> <li>2. できるだけ登校させたい</li> <li>3. どちらともいえない</li> <li>4. それほど登校させたいとは思わない</li> <li>5. 全く、登校させたいとは思わない</li> <li>6. DK, NA</li> </ol> <p>(親-4)</p> <p>A「あなたは(子: )に登校させることに自信がありますか、ありませんか」</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 十分ある</li> <li>2. だいたいある</li> <li>3. どちらともいえない</li> <li>4. あまりない</li> <li>5. 全くない</li> </ol>	<p>6. DK, NA</p> <p>(親-5)</p> <p>A「あなたには、心身と時間ゆとりがありますか、ありませんか」</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 十分ある</li> <li>2. だいたいある</li> <li>3. どちらともいえない</li> <li>4. あまりない</li> <li>5. 全くない</li> <li>6. DK, NA</li> </ol> <p>(親-6)</p> <p>A「あなたの子どもの時代は、あなたにとって、満足<i>のいくもの</i>でしたか、それとも不満足なものでしたか」</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. たいへんに満足<i>のいくもの</i>だった</li> <li>2. だいたい満足<i>のいくもの</i>だった</li> <li>3. どちらともいえない</li> <li>4. だいたい不満足なものでした</li> <li>5. たいへんに不満足なものでした</li> <li>6. DK, NA</li> </ol> <p>(親-7)</p> <p>A「あなたは、夫婦関係に満足していますか、それとも不満ですか」</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. たいへんに満足している</li> <li>2. だいたい満足している</li> <li>3. どちらともいえない</li> <li>4. だいたい不満である</li> <li>5. たいへん不満である</li> <li>6. DK, NA, 非該当</li> </ol> <p>(親-8)</p> <p>A「あなたは、お仕事(職業)に満足していますか、それとも不満ですか」</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. たいへんに満足している</li> <li>2. だいたい満足している</li> <li>3. どちらともいえない</li> <li>4. だいたい不満である</li> <li>5. たいへん不満である</li> </ol>
---	--

6. DK、NA、非該当 ( )	6. DK、NA
(親-9)	(親-10)
A「あなたは、家庭の収入に満足していますか、いませんか」	A「あなたのご家庭の経済状態を、次のように分けると、どこにあてはまると思いますか」
1. たいへんに満足している	1. 上
2. だいたい満足している	2. 中の上
3. どちらともいえない	3. 中の中
4. だいたい不満である	4. 中の下
5. たいへん不満である	5. 下
	6. DK、NA

## II 登校拒否児の相談・指導：神奈川県中央児童相談所

「報告・その1」に引き続き綿密な相談・指導の事例研究が行われ、その中で登校拒否児調査票も用いられているが、今回は紙数の関係で割愛し、別稿に譲ることとする。

### III 相談治療効果の研究計画に関する諸問題： 山本和郎

ここでは臨床現場における相談治療効果について研究する場合、いかなる点に考慮し研究計画をたてるべきかを整理して述べることにする。

日常の実践活動が来談者の問題解決にはたしてどのくらい効果的なのかについて客観的にとらえる機会は少い。それは、たえず目の前にあらわれる来談者にとりくみつけ、それに没頭して、ふりかえる時間がないということもあるだろう。それだけではなく来談者の特性、来談者のもちこむ問題の種類が多様であり、さらにそれに介入していく方法が様々な組み合わせがあり一定していず、また介入の担当者もその経験、方法、態度、その専門的背景の相異も様々である。またさらに、一つの介入の終結の仕方、その目標のおきどころが、いつも一定したものではなく、介入の過程の中で目標もたえず導化する。このように、実践的な相談治療活動は様々な要因の複雑な組み合わせの中で、しかも流動的に行われている。こうした相談活動の効果をふりかえてみるだけでも気のおくする話である。しかも、これから述べるような研究的な計画をあらかじめもって実践活動にのぞむことはごく少いのである。ともあれ、ここではこうした相談活動に関する効果を客観化する問題について述べてみることにする。

## 1 研究計画のモデル

相談治療の効果を明確化する方法として次のような研究計画モデルが考えられる。

### ① 事例研究

相談治療がどのように効果的であったかを記述的に示す方法として事例研究がある。実践家にとっては、一つ一つの事例の治療経過がこまかく語られ、一つ一つのステップが明確に伝えられている事例研究はとても役に立つ。洞察に富んだ治療者による事例研究はその一つの事例の過程にとどまらず、より普遍性をもった事実経過として説得力があり、そこでとり入れた介入法の有効性を示す力をもつ。しかし、事例研究には限界があり、統制群を欠き体系的ではない。そのとり入れた介入方法は、それを用いない場合よりも有効なのか、他の方法と比較した場合はどうか、といったことには体系的に答えてくれない。

だが、事例研究は、来談者と治療者の相互過程の複雑さと独自性が保持されており、そこから新しい仮説を生みだし、体系的な研究の足がかりを生みだしてくれる。故、もっとも大切な方法である。

実践家が自からとりくむとすれば、ここからとりかかるべきだろう。研究志向だけをもつ研究者にはできない方法だからである。

### ② 臨床調査

この方法は、各相談機関で相談ケースを記録し分類し、治療者たちの間でその各ケースが「改善された」又は「改善なし」というように判断したものをもとに、調査をする方法である。この方法は実践報告でよく用いられている。しかし、この方法は限られた価値しかなく、一つの報告の形式の域をでていない。記録の仕方、分類の仕方、改善に関する判断基準、その判定の信頼度、それに加わるバイアスといった点に問題があるし、統制群を欠いているため、そこで行われた相談活動そのものの有効性が明確にはされ得ない。

分類規準や効果判定規準をきちんと作り、臨床記録をもとに判定分類を行って、その効果を統計的に整理することは、実践の場ではかなり実際的な方法ではある。しかし、ここでいつも問題になるのは、分類判断及び効果判定がそのケース担当者自身によることが多く、そのバイアスがかかる点である。その点をのりこえれば、その範囲の有効性は論じられるだろうが、それでも決定的に弱いのは、統制群がないことである。

### ③ 相関研究

この方法は実験研究のように、独立変数を組織的に操

登校拒否児調査票（親用）のスケール表

I 親（自分）—子（対象児）関係		親		子									
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	X		
1 自己表現（自由—しない）													
2 相手からの受容（十分—ない）													
3 自己の要求充足（十全—不充足）													
4 関係の型（子支配—親支配） （6は葛藤，7は相互の放任—孤独）	（ 1 2 3 4 5					6 7 X							
5 相手からの包容（十分—ない）													
6 自己の立脚点（相手との共有—個人内）													
7 相手への親近感（親—疎）													
8 関係への自己の満足（満足—不満）													
9 自己による学校の話（する—しない）													
10 自己と教師との話し合い（する—しない）													
11 相手についていられるか（いける—いけ ない）													
12 相手への信頼（絶対—ない）													
II 親（自分）—処遇者関係		親		処遇者									
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	X		
1 自己表現（自由—しない）													
2 相手からの受容（十分—ない）													
3 自己の要求充足（十全—不充足）													
4 関係の型（処支配—親支配） （6は葛藤，7は相互の放任—孤独）	（ 1 2 3 4 5					6 7 X							
5 相手からの包容（十分—ない）													
6 自己の立脚点（相手との共有—個人内）													
7 相手への親近感（親—疎）													
8 関係への自己の満足（満足—不満）													
9 自己による学校の話（する—しない）													
10 自己と教師との話し合い（する—しない）													
11 相手についていられるか（いける—いけ ない）													
12 相手への信頼（絶対—ない）													
III 子（対象児）の状態		1		2		3		4		5		X	
1 心気症状（ない—ある）													
2 不安・おびえ（ない—ある）													
3 家庭内反抗・暴力（ない—ある）													
4 子の自己への内閉（ない—ある）													
5 子の家庭への内閉（ない—ある）													
6 友人との話し合い（ある—ない）													
7 怠学の外遊び（ない—ある）													
8 悪友との交際（ない—ある）													
9 学校への好悪（好—嫌）													
10 授業内容の理解（ある—ない）													
11 登校意欲・義務感（ある—ない）													
12 登校への子の自信（ある—ない）													
13 登校の現実（全出—全欠）													
14 子の性格（該当番号を記入）	[ ]												
IV 親（自分）の状態		1		2		3		4		5		X	
1 自己の性格（該当番号を記入）	[ ]												
2 配偶者の性格（該当番号を記入）	[ ]												
3 子を登校させたい意欲（ある—ない）													
4 子を登校させる自信（ある—ない）													
5 心身と時間のゆとり（ある—ない）													
6 自己の子供時代の満足（満足—不満）													
7 夫婦関係の満足（満足—不満）													
8 自己の職業の満足（満足—不満）													
9 家庭の収入の満足（満足—不満）													
10 経済階層（上—下）													

- 1) IとIIは、あくまでも相手との関係内でのことである。5段階評定（×は不明・無答）の親の場合は、自己は親、相手はIでは子、IIでは処遇者になる。同様にIの子の場合は、自己は子、相手は親である。処遇者の場合は、自己は処遇者、相手は親である。
- 2) 子の性格：1. 人を気にする 2. 人にはそつがない 3. 人とは表面的 4. 自分らしきを出さない 5. 固くなる 6. 自己表現は苦手 7. 消極的 8. 親との分離不安 9. 無為 10. 傷つきやすい 11. 過去志向 12. 逃避的 13. 努力は苦手 14. 自己顕示 15. 気分易変 16. 自信なし
- 親の性格：1. 内気 2. 人とつきあわない方 3. 子とうちとけない方 4. 頑固 5. 家庭の中心 6. 権威が弱い 7. 包容少ない 8. 母（父）親らしきがない 9. 一方的 10. 神経質 11. 潔癖 12. 子への余裕がない 13. 心配症



作しそれに併なり従属変数を調べる、といったことをせずに、様々な現象が自然に現われるまま測定する。そのあとで、諸変数が関連する仕方を相関によって見つける。統計的には因子分析やクラスター分析等を用いる。この方法を適用するには、十分な範囲の多様性を含む、十分なサンプル数の測定が必要である。

この方法は臨床現場の自然の現象をもとに入りこめるという点では利点があるが、問題になるのは、諸変数の決定とその定義、そしてその諸変数の測定を行うときの客観性が問題になる。また、サンプル数が統計分析に耐えるだけの数をそろえることができるかが問題である。

#### ④ 実験研究

この方法は理想的には実験室で対照的な条件を設定することによって、特定の仮説を厳密かつ直接的に検証するために用いられる。理想的には研究の対象となる変数以外は全て統制されており、従属変数の変化も全て確実に独立変数に依るものでなくてはならない。こうした実験的方法は、心理学の研究モデルとしては最も科学的な手法であることは分っているが、臨床場面ではこうしたモデルを取り入れることはほとんど不可能である。もちろん行動療法家はこうしたモデルを用いながら、治療過程を科学的にコントロールして行っており、その効果を実証し得ていることを主張している。しかし、行動療法も臨床現場という状況の中で実行されると、この実験的研究モデルのようにならなくなり、様々なコントロールできない変数がかからんできてしまうのが現実である。また、こうした実験的研究モデルを投入する事によって、来談者にもまた治療者にも、その関係にもその投入バイアスがかかってくる。臨床家の来談者に対する相談治療責任にも関係する倫理的問題にまでおよぶ問題がでてくる。

#### ⑤ 類推研究

臨床的問題を実験化することには、臨床的にも、倫理的にも、またそれを実行する上でも多くの困難があるので、類似した状況を用いて研究する方法がある。例えば、来談者中心療法の効果を調べるために、研究に自発的に協力してきた学生の中から不安や問題の強い学生を選び、その学生を来談者にして心理療法を行うという方法である。また、行動療法の効果をみるために、ヘビ恐怖の人を対象にしてみる場合もそうである。しかし、こうした類推状況は限界があり、現実の治療場面とくらべれば、来談者の特性や問題はごくわずかしが似ていず、この類推研究の方法だけで、ある特定の介入方法の効果を主張するには限度がある。

#### ⑥ パーソナリティックな研究

この方法は、ハーバード心理クリニックをヘンリー・マレーが昔用いた方法である。事例研究と実験研究を組み合わせた方法である。個々の治療者-来談者の状況を、その過程および変化の基準を個々に設定できるくらい十分に精細に研究し、同時に十分統制された条件下で治療した来談者と集団間の比較が高い信頼度をもって行えるように、十分な数をあつめる方法である。(Korchin 1976)

この方法は、来談者の成育歴、症状発生過程、その他の特性を十分調べ、一定の条件での治療的介入を行った場合と他の条件の場合とを、そのこまやかな過程も含めて比較する方法である。この手法は、臨床場面の特徴を活かしながら、一方で実験的統制を投入させることで、実践的な研究方法として採用できると思う。

以上のような研究計画モデルを考えることができるが、こうしたモデルをとおして共通に問題になる諸点を次に述べる。

### 2 統制群の問題

ある特定の特性をもった来談者集団に、ある特定の相談治療的介入をしたら、ある一定ののぞましい変化がおきた。ということを実証するためには、いまここで問題にしているある一定の相談治療的介入をしない場合よりも、そののぞましき変化が有意に発生していなくてはならない。それ故、統制群をどのように設定するかが問題である。とくに臨床場面では、来談者に研究の目的のためだけに治療を行わないというわけにはいかない。

#### ① 無治療統制群

理想的にいえば、何も働きかけない来談者群と、ある特定の相談治療的介入をした来談者群とを比較することで(もちろん来談者の特性は同質とする)、その相談治療的介入の効果がうきぼりにされる。しかし、研究目的のためだけで一群の来談者を放置しおけない倫理的問題がある。かりにそれができたとしても、無治療群が完全に何もされずにいるということはない。他の相談機関に相談に行くかもしれない。また、何らかの生活上の変化がおこり問題が解決されることもありうる。それ故、無治療群の側の条件について十分知識をもたなくてはならない。アイゼンクの心理治療の効果に対して比判した研究に用いられた無治療統制群についても、この同じ疑問がなげかけられる。

#### ② 相談治療待機の統制群

実際の相談活動では、これはあまり望ましくはないのだが来談者が混んでいるため一時相談治療を待機して

もらうことがある。この機会を利用し、すぐ相談治療に入った群と待機させ何も行わないでいた群とを比較することができる。ロジャースの研究はこの方法を用いていた。実際には待機させられた来談者は、何も対処せずただ待っていることなく、他の相談機関等を利用していることが多いので、ただ待たせていただけでは無治療コントロールになりうるかはいえない。また、この方法は、待機群に対しては、結果的には相談治療サービスをするのだから倫理的問題はないと考えられるかもしれないが、クライシス・インターベンションの考えからみれば、来談者にとっては迷惑な話かもしれない。本当に相談してほしいとき、相談にのってくれず、もしかしたら必要なくなった時に相談をしようということになるからである。

### ③ 擬薬統制法 (placebo controls)

これは薬物効果を見るとき、来談者に擬薬を用いる方法であり、薬物の種類ではなく投薬行動そのものの暗示的效果を統制するものである。投薬する医師側も擬薬かどうか知らないで行う方法は二重盲検法という。こうした統制群の用い方に似たものとしては、来談者に対し、非治療的面接会話をを用いることがある。しかし、非治療的面接をどうやって設定し、また非治療的であるという条件をどう決定するかはまた困難である。

### ④ 患者自身を統制群として用いる方法

これは行動療法研究者がよく用いる方法である。単一事例実験計画といわれるもので、その中に反転計画法、撤回計画法がある。治療段階を四期に分け、第一期でベースラインを測定し、第二期で所定の治療手続きを投入し、第三期で逆の治療操作を行う(反転)か、又は所定の治療操作を撤回する(撤回)かを行い、第四期に再び所定の治療手続きを行う。こうして第二期及び第四期の操作が有効であったかをチェックできる。

また、多層ベースライン計画とよばれる方法は、来談者の不適応行動を複数個選び、それらのベースラインを求めておいて、治療手続を逐次個々の不適応行動にむけて継時的に適用していく方法である。

## 3 変化のアセスメント

相談治療目標に対応して変化のアセスメントが何かはきまってくる。相談治療目標は同一治療者でも、類似の問題をかかえた来談者に一定の治療的介入をしても、その目標は流動している。登校拒否児に対して来談者中心療法的相談をしても、登校することだけが目標ではなく、その児童自身の成長が目標であると始め考えていても、登校するという行動が発生しその結果、子

どもが来所する希望がなくなれば、そこでおわることもあるだろう。他方、他のケースでも症状が消えても、それでおわらず、治療関係がつづくこともある。

治療目標は本質的には治療者が一方的にきめることなく、治療者と来談者の相談の上できめることであろう。しかし、それも十分話しあわれることなく、暗黙の了解でなんとなく目標が定められていることが多い。

ともかく、効果測定を行うためには、この目標の規準をきめなくては比較にならない。治療観の相異により、この目標、規準を一律にすることは困難である。

技術的に考えれば、変化のアセスメントとして次のような方法がある。

### ① 治療者による判定

治療目標にそった評価尺度やチェックリストを作製し、治療者自身が判定する方法である。この方法は、あらかじめ云うまでもなく、治療者自身のバイアスが入りやすい。治療者自身の勝手な解釈、期待、願望、過度の反省等が入りこむ余地がある。せめて治療者チームで総合的に判定する方法でカバーされる必要がある。また現実には相談活動は一人でケースをかかえこむことも多く、こうした自己判定にたよらなくてはならないことが多いこともたしかである。

### ② 来談者の行動評価

来談者自身に行動変化を評価してもらう方法である。ロジャース等 (Rogers & Dymond 1954, Stephenson 1953) が用いた自己理想Q分類法を治療前後に行ってもらう。また症状チェックリストや自己評定尺度を用いて、来談者にチェックしてもらう方法もある。

しかし、この方法は、いわゆるハロー・グッバイ効果というのが考えられる。来談したときは、ひどい状態であることをことさらに強調し、また治療を終えたときはこの治療の効果がとてもあったことを強調するバイアスである。

### ③ アセスメント面接

これは第三者の評定者が来談者に面接を行い、治療者とは独立に来談者の行動変化を査定する方法である。ここにも、評定者自身のバイアスが入りこむ余地がある。

### ④ パーソナリティ・インベントリー

これはMMP I や CPI (カリフォルニアパーソナリティ目録) その他MP I (モズレー人格検査) 等、標準化された人格質問紙法を用いる方法である。パーソナリティ検査であるので、直接来談者に相談治療の効果測定であることをさとられることなく行える。しかし、これも結局は来談者の感じていることをもとにチェックされるのだから、ハロー・グッバイ効果が入りやすい。

## ⑤ 投影法

ロールシャッハやTATを用いることが多い。この場合、相談治療目標の規準と投影法で与えられた人格特性変化とがどう対応するのか、明確な位置づけがないと、投影法が妥当な効果判定材料になるのか疑問がでてくる。

## ⑥ 治療過程からひきだされる諸測定

治療過程の流れの中で変化していく側面をとり上げ、それを測定することで、変化をアセスメントすることができる。ロジャースのプロセス・スケールや、山本和郎・越智浩二郎の治療関係スケール(1963, 1965)はこの例である。

用いられている言語のタイプ・非言語的行動、自分自身について語る量とその内容、治療者との交流の量と質、感情の表現、夢の内容等、面接テープをもとに、プロセス・スケール等を用いて判定することができる。この方法は、相談治療の効果を問題にすると、結果としての効果だけではなく、その流れとしてのプロセスを重視する姿勢がその効果判定にないと、この方法はとり入れることができない。そこには治療観の相違がでてくる。

## 4 追跡アセスメント

相談治療の効果が持続しているのかどうかをチェックするためには、追跡して再びアセスメントをする必要がある。しかし、治療終了時から追跡アセスメントの時期をいつにするかが問題になる。追跡時の結果が良くとも悪くとも、治療終了後来談者は様々の経験をしているので、その追跡結果が直線的に相談治療の持続効果だとはいききれない。この追跡アセスメントの時期のえらび方は、治療目標の内容によって異なってくる。クライシス・インターベンションのようなものとの平衡を維持すればよく、またクライシスになれば介入すればよいという目標と、一方で、人格変化や自己の成長をめざす治療目標とには、その追跡アセスメントの結果の解釈はことなってくる。

## 5 相談治療の効果におよぼす諸要因

相談治療の効果に及ぼす要因は多様であり、複雑にからまりあっている。一応ここでおさえるべき要因を上げておく。

「どのような治療的介入を、どの治療者が、どの患者(来談者)に、どのような条件下で適用したら、どのような結果がでてきやすいか?」が明確にされればよいのである。

そこには、来談者、治療者(相談者)、その両者の関係、その相談治療技法、その相談治療が行われる全般的な社会状況、といった要因が組み合わさっている。

## ① 来談者

心理療法が最大限の効果を発揮するためには、理想的には、患者が若く、知的にも教育程度も高く、心理学的な素養があり、内省力に富み、ある程度の情緒的な成熟と統制力をもっている必要があると考えられている。ともかく相談治療の効果を問題にするとときに考慮すべき来談者の要因は次の点である。

- a 障害の程度と型
- b 一般的なパーソナリティ特性
- c 患者役割に関連するパーソナリティ特性——患者の治療への動機づけ、自己をオープンに表明し伝達する準備等。
- d 期待——この相談治療に希望と期待を抱くかは大きな影響をもつ。
- e 社会的特徴——年齢、性、知能、結婚しているかどうか、等
- f 社会階級と人種

社会階級の問題は最近地域精神衛生サービスとの関係でもとり上げられている。社会階級の低い来談者は心理治療にのりにくく効果を上げにくいということがいわれてきた。しかし、それは社会階級の低い人々の価値観とサービスをする側の人々(大体中流階級)の価値観のずれからきているのではないかと反省がでてきた。とくに相談機関のサービスの姿勢(アポイントをとって時間ぎめで会う、話し合いという形の治療形式、問題を心の問題として問う等)が下層階級の人々の考え方にそぐわない。また、経済的貧困、家族の崩壊の危険がさし迫る、といった状態の社会的要因が強く、話し合いといった形の治療では待てないこともある。また人助けとは即時的、即物的なものであるという考えもある。そうした考え方、価値観からみれば、中流家庭出身の相談者が提供する中流階級のサービスが口に合わないのも当然であろう。この価値観の差は民族の違いにもでてくる。日本では少いようだが、この点を考慮に入れる必要のあるケースもある。

## ② 治療者

治療者の変数としては、治療以前に治療とは無関係に存在している特殊性(例えば、経験、人種、パーソナリティ特性)と、患者との関係の中に現われ、その中で測定される特性(例えば、共感、あたたかさ、逆転移感情)がある。治療者変数を次にならべる。

- a 専門的な背景と訓練

- b パーソナリティ特性
- c 共感, 非所有的あたたかさ, 真実性
- d 治療者のタイプ
- e 好かれる治療者, 嫌われる治療者

### ③ 来談者と治療者の相互作用

来談者の変数も治療者の変数もそれを区別することは人為的であり, 便宜的なものである。むしろ大切なのは両者の相互のからみあいなのである。

これまでの研究では次の三点にむけられていた。

- a 来談者の期待と治療者の期待の一致度
- b 来談者と治療者のパーソナリティの類似性
- c 社会文化的背景と価値観の類似性

### ④ 治療技法

相談治療の効果は, 来談者の変数及び治療者の変数に加え, そこで用いられた治療技法に関係してくる。しかし, 投入された治療技法間の比較を実証的に行ったものはほとんどない。例えば登校拒否児に対し, 個人心理療法, 親の心理療法, そして両者, 個人心理療法といっても, その中に, 来談者中心療法, 遊戯療法, 箱庭療法, 行動療法, 催眠療法, 折ちゅう的な心理療法, 等がある。また集団療法, 収容治療, キャンプによる経験の導入, 訪問治療, 病院入院治療等, さまざまの形がある。また, 実践活動では, こうした技法が一つのケースに対し様々に試みられる。また, その技法の選択はたまたま担当した治療者のレパトリーにあるかないかできまるし, またその相談機関の設備, チームワーク, 方針によっても選択されている。登校拒否の治療についての研究をレビューしたとき, そのことを強く感じた(山本・関谷・信国, 1978)

### ⑤ 相談治療の社会文化的決定因

相談治療がどのような社会的体系の中で行われるかということは重要である。福祉体系, 教育体系, 医療体系, 矯正体系, 司法体系のどこで行われるかで, 来談者の期待や態度は影響をうけるだろうし, 治療者の態度にも影響をあたえているだろう。費用を支払うか, 無料かということ, 保険がきくかきかないか, 社会制度のどのしくみにのって行われるかということは相談治療の効果に大きな差を及ぼすだろう。

また, 相談治療そのものが先きにものべたように日本のある特定の文化体系にくみこまれているのであり, そ

の文化的状況からのがれることはできない。心の問題解決を宗教やおまじないに求める人々もいる。そのことを否定することはできない。また, 人助けというのに, 人を待たしたり時間ぎめでしか面会しないのはおかしいといわれても, それも否定できない。人助けにお金をとるといってもおかしいことである。治療契約論も日本の伝統からいうとなじめないものである。

児童相談所という相談場面を考えたときも, 日本の大きな福祉大系の一つであり, 官僚組織の一つのサービスシステムである。そうした社会的背景をきちんとふまえて相談活動の効果をとらえていかなくては, 抽象論におわってしまうだろう。

### 参考文献

- 1) Eysenck, H. J. 1952. *The effects of psychotherapy: an evaluation*, J. consult. psychol. 16, 319-324
- 2) Korchin, S. J. 1976. *Modern Clinical Psychology: Principles of Intervention in the Clinic and Community*. Basic Books, New York, 村瀬孝雄監訳 現代臨床心理学 弘文堂 1980 (第16章 心理療法の評価—調査研究の諸問題 を参照のこと)
- 3) Rogers, C. R. & Dymond, R. (Eds) 1954. *Psychotherapy and Personal change*. Univ. of Chicago Press.
- 4) Rachman, S. 1971. *The effects of Psychotherapy*, Pergamon Press, 内山喜久雄, 氏森英世, 江川政成訳 心理療法の効果 黎明書房 1973
- 5) Stephenson, w. 1953. *The Study of Behavior: Q-Technique and Its Methodology*. The University of Chicago Press.
- 6) 田中富士夫 編著 1977 心理療法の効果(第10章) 佐治守夫, 水島恵一 編集, 心理療法の基礎知識 有斐閣
- 7) 山本和郎 越智浩二郎 1963 心理治療過程の現象学的研究—治療関係スケールと生命力スケール 臨床心理, 2, 3~23
- 8) 山本和郎, 越智浩二郎 1965 治療関係スケールの再構成とその検討 臨床心理 4 200—224
- 9) 山本和郎, 関谷道夫 信国恵子 1978 登校拒否 児童心理学の進歩 1978年版 217~267 金子書房