ヒューマン・ケア研究　第20巻　第1号
2019年11月　1-14頁

Journal of Human Care Studies Vol.20 No.1
November 2019, pp 1-14

原　著

発達障害のある青年期女性への教育相談機関における進路支援
―外部機関との接続を支える多層的な関わり―

西嶋 雅樹 *

Career Support Educational Counseling for an Adolescent Female with a Developmental Disorder: Multilayered involvement in connection with External Institutions

Masaki NISHIJIMA

Abstract

Prior to terminating the educational counseling support that agencies provide under the jurisdiction of the Board of Education, it is necessary to consider other sources of support after graduation. Therefore, it is critical to consider the connection between the exit from support in a certain institution and the entrance into the next level of support so that clients always have a place to go after termination of counseling. In this study, a case study was conducted based on the connection between educational counseling agencies and a youth support station. A clinical psychological interview with an adolescent female with pervasive developmental disorder fulfilled the following three functions in a multilayered manner: (1) providing an avenue for psychological growth, (2) working on improving daily living ability, and (3) connecting with external organizations. In conclusion, it is important to support inner psychological growth to foster a connection with external organizations.

Keywords: clinical psychological interview, case study, career, educational counseling, developmental disorder

Ⅰ．問題・目的

学校教育における生徒指導の一領域である教育相談は，好ましい人間関係の育成，生活へのよりよい適応，自己理解の深化，人格の成長への援助を企図して，すべての教員がすべての生徒（児童を含む）を対象に行う教育活動である（文部科学省，2011）。しかし実際には，不登校や問題行動，あるいは発達障害を範疇としたカウンセリング的な関わりが，狭義には教育相談と呼ばれることも多い。こうした狭義の教育相談は，学校内だけでなく，学校外の機関においても行われる。

教育相談を行う機関（以下，教育相談機関と記す）は，一般に教育委員会が管轄する都道府県立，あるいは市町村立の機関である。これらの機関では，高等学校あるいは義務教育段階の学校の在籍者を対象とした相談の場を提供している。そして，教育相談機関には，対応する学校種の教育期間に応じて面接相談の年限が存在することが多い。年限と関連して相馬（2013）は，教育期間の終了により関わりの手立てを失うという点に学校や教育相談機関による相談の弱さがあると指摘している。

*　島根大学教育学部附属教師教育研究センター（The Center for Research on Teacher Education at Shimane University）
受領2017.11.25　受理2019.3.7

ところで，教育相談における事例は，主訴や問題行動の解決・解消によって終結できる事例ばかりではない。例として，発達障害による生きづらさを主訴として面接が開始される事例が挙げられる。こうした事例では，適切な終結を迎える前に学校卒業という年限の要因によって支援の終了に至ることも起こりうる。

もちろん，こうした来談者にも，中学校から高等学校，高等学校から大学等の高等教育への進学がなされる場合には，新たな進学先で新たな相談の場につながる可能性は残される。しかし，相談の過程が道半ばにある来談者のすべてが新たな相談の場につながれるというわけでもない。そのため，新たな相談の場につながれなかった来談者には，年限切れという契機によって新たな問題がもたらされることが危惧される。その問題とは，相談年限の到来によってその後の行き場がなくなるという問題である。こうした事態は，彼らの将来を考える上で好ましい事態とはいえない。年限が終わった後に行き場がなくなるというこの問題意識は，佐々木・髙橋・石川（2017）がスクールソーシャルワーカーの立場から「卒業後に相談できる窓口を確保するなどセーフティネットを講じておくことが必要」と述べるものと共通する問題意識である。

しかし，こうした現状と問題意識に根ざして教育相談機関での臨床実践から論じた知見は乏しく，事例を通した論考の集積が望まれる。そこで本研究では，ある教育相談機関での支援終了という「出口」を次なる新たな支援の「入り口」に接続する試みについて論じた。具体的には，教育相談機関から地域若者サポートステーション[1]（以下，サポステと記す）につないだ事例に基づいて，接続に至るまでの心理的な成長や日常生活能力の向上にも言及しながら，進路支援の総体について論じた。本研究は，教育相談機関における心理臨床面接が，終結後も見据えながら，来談者の心理的な成長と外部機関との接続という点でどのように寄与しうるかについて見いだすことを目的とするものである。

Ⅱ．事例

1. 本事例について

ある教育相談機関で筆者が担当した事例の概略ならびに経過を以下に記す。続けて，事例の記述に基づいて考察を行う。

2. 倫理的配慮

面接内容への影響を避けるために，終結後数年が経過している事例をもとに検討を行った。事例の公表に当たっては，終結に際して面接の中で来談者本人からの同意を得た。また，対象者の特定を避けるために，本論の趣旨に影響しない程度に事実に関する記載内容の改変を行った。

3. 事例の概要

本事例および考察においては，来談者をA，筆者をTh.と表記する。

来談者：A（女性），初回時は15歳（単位制高校1年生）。

家族：父親（会社員），母親（主婦），A，妹（小学1年生，自閉症の診断あり）の4人家族であった。

来談時の状況の概略：Aは児童精神科で広汎性発達障害と診断されていた（事例の経過中に在席していた高等学校での成績は優秀であったようで，Th.とのやりとりからも知的には平均程度かそれ以上の水準であったことがうかがわれた）。母親によって申込書に書かれた主訴は学校生活の不安というものであったが，一方で母親からの情報では，Aは母親の送迎で楽しそうに高校に通っているとのことでもあった。中学校時代のAは周りとの折り合いが悪く，保健室登校も多かったとのことであった。なお，後述する母親面接の状

態により，幼少期の詳細は不明であった。

Aの外見や印象：小柄で痩せた体つき。視線を適度に合わせることが難しいようで，基本的には目は側めがちであった。上ずった調子で話し続けることが多く，沈黙は苦手な様子であった。

初回時の見立て：Aには会話の中でのぎこちなさと緊張感が強く，この緊張感が，主訴である学校生活への不安に結びついていると考えられた。当面はTh.という他者と安心して過ごせることと，内的な成長を育むように関わることの2点を目標に面接を継続することにした。

面接の形態：公的な機関において母子並行面接（母親はTh.とは別の担当者が担当，いずれも無料）を実施した。面接は基本的に隔週の頻度で実施した。なお，この教育相談機関では児童生徒への面接を行う際には生活面の情報を得るために親面接の並行実施が原則となっており，このAの面接も並行面接の形態で実施した。また，同機関では所属校や他機関と連携する際にはその役割を親面接の担当者が担うことが通例となっていた。一方で本事例においては，母親に伴われて毎回やってくる妹の母子分離が難しいという理由で，妹は毎回母親の面接室で遊んで過ごし，その間に母親自身は居眠りをすることも多かったと聞いていた。そのため，Aのための母親面接の場なのか妹の託児の場なのかが曖昧なままの来談が続き，母親面接の中で詳細な情報を得たり母親自身がAへの関わりを模索したりということはあまりなされなかったとも聞いていた。

総面接回数・面接期間：108回（X年春～X+5年冬の5年弱）

Ⅲ．事例の経過

以下の記述では面接の経過を全5期に分け，各期に特徴的な事柄についてはその期のタイトルとして示すものとする。

Aの発言は「　」で，Th.の発言と心情はそれぞれ〈　〉と“　”で，それ以外の人物の発言は『　』によって記す。

第1期（#1 ～ #10　高校1年生春～同夏）：創作を通じて自分の理想を語る導入期

#1でのAは，開始早々に自分が好きな漫画とその登場人物について，初対面のTh.の反応にはお構いなしという様子で一方的に話し続けた。〈今困っていることは？〉と尋ねるものの，A本人としては現在困ったことはないとの返事であった。#3や#5では，初回に語った漫画の世界をもとにした創作小説を書いていると言って，設定を綴ったノートを見せてきた。ノートには，Aが創作したRという名のキャラクター（以下，Aが創作したキャラクターのことを創作キャラと略記する）の優れた容姿や好まれる人柄，卓越した戦闘能力などの設定がびっしり書かれていた。A曰く，自分にとっての理想を詰め込んだ人物像なのだとのこと。

日々の生活については，#7では，荒れていた中学と比べて高校は楽で，無遅刻無欠席で登校できていると語り，入学後最初の学期末にあたる#9での母親面接からも『成績は悪いことは無かったよう。学校にも毎日ちゃんと行けていた』と情報を得ていた。

第2期（#11 ～ #39　高校1年夏～高校2年生秋）：「ちゃんとやりたい」という思いが前面に出ている時期

第1期に続いて#11以降も，高校ではしっかりと登校できているという報告が続いた。#13では〈頑張っているみたいだけど，無理はしていない？〉「無理はしてない。今は楽しい」とのやりとりを交わした。

#19では，次回は家庭の都合のために，日時を振り替えてA一人で来ることに決まり，Th.は

公共交通機関の利用を勧めたが，Aが「自力は怖い」と言ったために，結局#20では父親が送ってきた。その#20のAは，自分の体つきについて友達にからかわれる，自信がないと述べる一方で，創作キャラの設定については「創作のRちゃんはナイスバディ。あの子は私の理想」と語っていた。

A親子は当初から面接に遅刻がちではあったが，この時期も遅刻が続いていた。特に大きな到着の遅れが続いていた時期の#28では，遅れてやってきたAが，悔しそうに泣きながら母親に大声を浴びせる姿がみられた。入室後にAは，「お母さんは『ずっと行っているんだから遅れても構わないでしょ』って態度。私は間に合わせたいのに」と昂ぶった様子で語った（この時期のAはこの回に限らず，遅刻時にしばしば同様の姿を見せていた）。Aは感情が昂ぶった様子のまま，高校で傷つく言葉を言われたことや，中学時代に男子から嫌なことを言われたということを，涙ながらに語った。「自分は弱い。強くなりたいのになれない」。

#33では「いつか遠方のQ地まで一人で電車に乗ってみたい，バスには通学時に一人で乗れるようになってきている」と希望を語り，#35では「Rは体つきも豊満で家事が得意だから自分とは真逆なの」と，開き直りを感じさせる笑みを浮かべた。

第3期（#40 ～ #66　高校2年生秋～高校3年生冬）：上手くいかなさや苦手さを見つめはじめた時期

#40（11月下旬）では友達とのいざこざのために学校に行ってないと言って，Aは目に涙を浮かべた。入学以来ずっと皆勤だったが，11月上旬から行けなくなっているのだとのこと。Q地に一人で電車に乗って行ってきたと報告がなされた#41を経て，部分的に登校を再開している#43では「これから学校。嫌だな」とAがこぼし，Th.が〈でも行くんだね〉と投げかけると，「嫌よりも，めんどくせーって感じ」と答え，その後〈行っていなかった時期も嫌だという気持ちはあったと思うけれど，違うものかな〉「あのときは本当に嫌だった。今も嫌だけど行かなくちゃなって気持ちもある」とやりとりが続いた。#45ではAが自ら「最近は上手く脱力できるようになりたいと思うようになった」と力みの抜けた雰囲気で語った（この回の母親面接からは，教頭と母親とAで面談をした際に，卒業までにもう1年必要だと言われたという情報が得られた）。

これまで自分の障害について話題にすることがほとんどなかったAであったが，#53では就労のために精神障害者保健福祉手帳（以下，手帳と略記する）の取得を迷っているのだと自ら切り出した。「（自分は）病気なのかな」〈病院では何と言われている？〉。広汎性発達障害と聞いてはいるとのことだが，診断名の意味するところがよくわからないとも語るAに〈広汎性発達障害の人はコミュニケーションが苦手な人が多いと言うね〉と特性の話として投げかけたところ，「すごく苦手。すごく疲れる」と納得した様子が返ってきた。#54ではアルバイトをしている人が同級生にいるという話題から，自分の場合は接客よりも自分で黙々とできることの方が向いていると思うとも語った。

この頃，登校をめぐっては#54で「今日は辛いから休む」と開き直った様子を見せたり，#55で「学校にあまり行けていない」と苦しそうに言ったりと，無理はしたくないという思いと登校すべきという思いの間で葛藤している様子がうかがわれた。家族の要因で面接に遅刻することへの怒りをAがみせることは依然として続いていて，特に#57では，面接室に入ってからも顔に赤い斑紋が浮かぶほどの激しい怒りを示していた。創作キャラの設定についての話も一貫して続いていて，#65ではこれまで語ったいろいろな創作キャラについて「奥手という特徴はどの子（キャラ）にも共

通していて，それは私と同じ」と説明した。

第4期（#67 ～ #92　高校3年生冬～高校4年生春）：今後の話が出るに伴い，自立への動きの不安を感じはじめた時期

#67の終了後，母親から『Aはここにはいつまで来てもいいのか』と訊ねられたTh.が〈1年後のAの卒業までは大丈夫です〉と答えていると，隣にいたAはほっとした様子を見せた。このやりとりについて#68で〈自分では訊きにくかったかな〉とふれたところ，Aは「うん」とばつが悪そうに肯定した。

#69で卒業後の進路希望についてTh.が尋ねてみると，本屋で陳列をしたいのだとAは答えた。#70ではTh.から，病院（この病院にも一応の年限がある）ではいつまで診てもらえるのかとAに確認したところ，Aはゲームの話に話題を逸らし，Th.が〈診察で確認するように〉と話題を戻して促すということがあった。しかし次の#71でTh.から通院可能な期間を確認したか尋ねてみたところ「お母さんに聞いたけれどわからないと言われた。ふざけている」とふてくされた様子をAは見せた。Th.には，Aのこうした言動が母親への責任転嫁として映ってもいた。

#72では，最近考えているある創作キャラはとても強いのだけれども，周囲に自分が受け入れられる自信がなくて，他の人々との交わりを避けているという設定なのだと語った。

#79（高校4年生の7月）でのAは，「就職じゃなくて進学にすることにした」と勢いよくTh.に告げた。急なことで驚くTh.にAは，校長が父親に直々に『この成績だったら進学もできる』と勧めてくれたのだと語った。Aは自分が評価されたことや，家族が喜んでくれたことが嬉しいようではあった。しかしTh.は，“この進路選択はAの能力や適性を考えた上で妥当な選択なのだろうか”と懐疑的な思いを抱いてもいた。

この時期のTh.は母親担当者に，卒業後・終結後の医療機関や支援体制の見通しについて母親と話し合ってほしいと要請することが多かった。しかしその後も母親面接では面接中に妹を遊ばせる傍らで母親は寝ていることも多かったようで，これらの事柄はあまり話題にされていないと報告を受けていた。また，母親担当者は秋頃（#83頃）から，年限を迎えた後も延長できる可能性があることを母親に対してほのめかそうとしてもいた。これに対してTh.は母親担当者に，次の2点を要請した。

①年限までに打てる手があるのであれば，そのための努力を互いの面接の中でしていきたい。

②仮に延長するにしても親面接主導で決めるのではなくまずAと話し合った上で決めたいので，母親への提案はまだ差し控えてほしい。

#85でのAは，ある創作キャラ（T）について，Tは人を信じられない女性だったが，その作中のある男性に出会ってからは人を信じていいのかもしれないと思い始めていると語った。

面接終了予定年度の12月の#87ではAは大学に受かったという報告をして，進路が決まってほっとしたと繰り返し述べた。終結の時期が近付いていることをどう考えているのかとTh.から尋ねたところ，Aは「全然考えていない」と言って気にした様子もなく笑っていた。この頃，Th.は上司に対して，Aは内的には成長してきたものの高校卒業後の生活に適応できるまではフォローアップの必要があると考えられることを説明した上で，本人の希望と担当者であるTh.の判断によっては特例的な延長を行ってもよいという許可を得るに至った。

年限まで1ヶ月半と迫った#89では，先の#85同様に創作キャラTについて語り，「私自身もTと同じ」と付け加えた。Th.から3月で終結になることを改めて伝えた上で〈4月以降はやっていけ

そう？〉と尋ねたところ，「4月以降の方が苦しいかも……」と絞り出すように言うAに対して，卒業後の生活が安定するまでの特例的な延長を希望するかTh.から確認を行い，Aはこれを希望した。続く#90で，Th.は継続の条件として，次の2点をAに示した。

①現在面接を行っている時間帯は他の希望者も多いので，継続時には別の時間帯で面接を行うこと。

②今後は親の送迎ではなく自力での来談を検討・実施すること。

この2つの条件は，当該の教育相談機関に通例があるものではなく，Th.がAに対して独自で設けた条件であり，その意図はそれぞれ次のようなものであった。条件①は，Aに関する特例的な延長が他の来談者の来談を妨げることにないようにという事情からであった。条件②は，延長を機にAの自立の動きを行動レベルで促すことと，A自身にそこまでして来談したいかの決心を問うことの2点を意図してのことであった。

#91では，Th.が事前に用意しておいたバスの時刻表を見ながら今後の面接時間帯を二人で検討し，新たな時間帯に一人でバスを使って通うことをAは決めた。正規の期間内の面接としては最終回となる#92では，キャンセルなどの連絡も今後はAとTh.で直接やりとりすることにしようと確認を行った。なお，この回をもって母親の希望によって母親面接は終結となった。

第5期（#93～#108　大学入学後）：年限の延長期間に入り，サポステへの接続が本格化した終結期

#93では，予定より1時間半も早くAの姿が見えた。途方に暮れた様子のAにTh.が声をかけたところ「家族の都合で1便早めて乗ったバスが早く着きすぎて，時間の潰し方もわからない」と言ってAは心細そうな表情を浮かべた。「早く着いてごめんなさい」〈困っているときは声をかけてくれて大丈夫〉。Aの表情がほっとしたものに変わった。入室後のAは「大学に行っていない」と切り出し，「授業がわからず時間も潰せない」「学内の相談窓口にも行ったけれど嫌な対応をされた」「大学に行くことで自分が潰れそうだからもう行く気にはなれない」「今年は無理でも，また来年以降で通ったらいい」と続けた。そして，「今日この後に病院に行く。そのときに手帳のことを相談してみる」と自分から語り出した（その姿を見てTh.は“Aが人任せにせず自分のことを考えるようになってきた”と感じている）。

#97ではTh.からAに〈人付き合いの練習をしたり就労支援を受けられたりする場としてサポステがある〉と勧めた。初めての場所には行きづらいと言うAに，一度は同行してもいいと考えているとTh.は伝え，続く#98では「ここに来る途中でサポステの受付を遠くから見てきた」とAの自発的な行動が語られた。また，この時期のキャンセルの際には，電話が苦手なAが自分でキャンセルの電話連絡をしてくるということもみられた。#99では，主治医との間で手帳の取得の話も始めていると報告がなされ，またTh.からの質問に答える形で「大学は人にも授業にも馴染めないし，辞めようと思う。母親からも，卒業までは無理だと思っていたと言われて却って肩の荷が降りた」と語った。

#100で〈同行するからサポステに挨拶に行こう〉とTh.から改めて提案し，併せてサポステに事前に情報提供をしておきたいと伝えたところ，Aからは「よろしくお願いします」との反応が返ってきた。これをふまえ，#103と#104の間に，AはTh.の同行のもとでサポステへ赴き，緊張した様子で職員との面談に臨んだ。大学への進学を決めた理由を職員に問われると，「元々働こうと思っていたけれど，高校の先生や親の期待で推薦を受けることにしてしまった」と，たどたどしく

もしっかりと言葉を返した。また，サポステ職員からの情報では，後日にサポステ職員からかけた電話にも，緊張したもののAは出てくれたとのことであった。その直後となる#104では「これからは焦らずにゆっくりとサポステに通いながらボランティアにも取り組んでみたい」と語り，#106でも大学は休学にしてボランティアなどを通じてやれることを増やしていきたいと語った（ただし，年度末を迎えた段階で，母親による手続きの不備と授業料未納のためにAが除籍処分となっていたことが，終結後のサポステ職員とTh.のやりとりの中で明らかになっている）。

#107では，「自分が今創作している女の子は，弱さもあるけれど相手の力になれる女の子」と語って微笑みを浮かべた。また同回では，手帳が取得できたと安堵の様子での報告もなされた。この直後のサポステ職員とTh.の情報交換の中で，サポステにAと共に母親がやってきたことと，母親の現実検討能力の弱さが見られたために医療や福祉とも連携しながら母親への支援を行う方針であるということが，Th.に伝えられた。そして最終回となる#108では，Aはスマートフォンに保存してある好きなゲーム内の男女のカップルのイラストを嬉しそうに沢山見せてきた。

終結から数ヶ月を経たサポステ職員との情報交換の中で，Th.はAが就労支援の体験活動に積極的に参加しているということを伝え聞いた。

Ⅳ．本事例に関する考察

Aとの心理臨床面接過程には，次の3つの意義があったと考える。

1. 心理的な成長のための器の提供
2. 日常生活能力向上への働きかけ
3. 外部機関との接続

考察ではこの3点について論じると共に，本事例での親子関係や親子並行面接という面接形態がいかなる意味を担ったのかについて述べる。

なお，これらを期ごとにみた場合，心理的な成長のための器の提供は各期を通して展開しているのに対し，日常生活能力向上への働きかけは高校での再度の不適応に直面し就労に関する意識が芽生えた第3期頃から生じ始めて第4期・第5期に本格化している。また，外部機関との接続は進学先の大学に通えなくなった第5期において本格化したという構造になっている。内的なことから外的なことへ，面接室における関わりからアウトリーチの要素も含んだ関わりへという面接内容の比重の推移は，A自身の関心が，高校生活を楽しく過ごすということから，相談機関の年限の後に，大学への適応につまずいた先をどう過ごすかということに推移していったことと対応するものであった。

つまり，本事例における進路支援は最初から意図されたものではなく，Aの置かれた状況の推移に応じて後発的にその必要が生じてきたものであったと理解されよう。

1．心理的な成長のための器の提供

まず，心理臨床面接が従来どおりの形で心理的な成長のために果たした機能について検討する。その中でも特に，①自己理解の深化と内なる弱さの受容の物語，②他者への信頼感の増大の物語という2つの観点を設ける。この2点によって表される内的な作業は，後にAが外部機関につながっていく上でのレディネスとなり，その後の外への動きを生み出す素地となったと位置づけられる。

①　自己理解の深化と内なる弱さの受容の物語

Aの創作に登場するキャラクターたちは，しばしば万能的な存在として描かれていた。Aが#3や#5で容姿がよく戦闘能力も高いと語った万能的なキャラクターは，後に「私の理想」（#20），「私とは真逆」（#35）とA自身の存在と関連づけられ

ていった。こうした描写は，「自分は弱い。強くなりたいのになれない」(#28) と語ったような，A 自身の現実での満たされなさの補償として考えられる。しかし，創作キャラからは徐々に万能性が薄れて，人付き合いの苦手さなどの弱さを帯びるようになり (#72)，やがてその像は，人と助け合いながら生きていく存在へと変容していった (#107)。

現実状況では，A は第2期までは皆勤ペースで登校していることを誇っていた。しかし，第3期では学校に行きづらいという状況に置かれるようになり，その状況を面接の中で語るようになっていった。こうした流れの中で，嫌な気持ちはありつつも学校には行くという形で気持ちと行動がほどよく分化したり (#43)，「上手く脱力できるようになりたい」とそれまでの張り詰めた頑張りが和らぐ語りが見られるようになる (#45) など変化していった。

また，#53では発達障害がある自分についての語りが見られるようになってもいた。このやりとりにおいて Th. は，A の診断名の話から特性についての話に話題を移していた。この介入によって A が自分の特性や適性に目を向けるようになり，この変化が #54における自分の適性についての語りを生んだものと考えられる。それまでの A にとっては母親や主治医に任せきりであった自身の診断をめぐる話が，この #53, 54での話し合いによって我が事として受けとめられるようになり，自己理解が深まったものと考えられる。長い目で見ると，ここでの変化が，その後の #99での主治医との話し合いの素地を作ることに寄与したのだといえよう。

以上のように，創作キャラをめぐる語りと自らの特性に関する語りという2つの語りにおける変化は，これまで目を逸らしがちであった自らの弱さや苦手意識に向き合い始めたという A の姿勢の変化を示すものであったと考えられる。

②　他者への信頼感の増大の物語

また，A が考える創作キャラの設定として，孤高に生きることをよしとするという姿が前面に出やすかった点が指摘できる。それでも，自分の創作キャラ達は奥手で (#65)，また周囲に受け入れられる自信がない (#72) という語りには，人への接近をしたいが上手くいかない A 自身の歯がゆさがにじみ出ているかのようでもあった。創作キャラ達の孤高さは，こうした歯がゆさへの補償として表されていたと理解される。それでも，A の創作における人物像は繰り返される語りを通して，人との出会いの中で徐々に他者を信頼できるようになる存在へと変化していった (#85, 89)。最終回の #108で男女のカップルのイラストを見せてきた A の姿には，人と共にあることの喜びがにじみ出ていたといえる。

この一連の流れで育まれた人への信頼感は，A が新しい局面で新たな支援者とつながっていくための後押しとして機能したと考えられる。

2. 日常生活能力向上への働きかけ

続いて，面接が A の日常生活能力向上にどう寄与したかを論じる。

①　A の特性とソフトスキルの未熟さ

A は高校入学以前も，大学入学以降も，人間関係の苦手さに起因する登校のしづらさをしばしば呈していた。既に高校生活を送っている #28でも中学時代の嫌なことが今も尾を引いていることを語り，#40では友人とのいざこざから長期欠席になっていることを語っていた。人間関係のつまずきを引きずりがちで，かつコミュニケーションが苦手という自覚を抱く (#53) A は，自らの特性を踏まえて，人を相手にするよりも物を扱う仕事をしたいという希望を述べていた (#54, 69)。そして，ある程度パターン化した仕事に自らの適性を見いだしていたという A のこの認識は，

Th. としても納得のいくものであった。

一方で，#79では，高校での成績を鑑みて大学進学という提案が高校からなされたと，Aから不意に報告されている。大学という高等教育の場は，授業の履修方法においても空き時間の過ごし方においても，高等学校までの教育と比べて概して自由度が高い場である。曖昧さが多く臨機応変な振る舞いが求められる場という意味で，Aにとっては適応の難しい場であったのだろう。

梅永（2012）は就労において必要になるスキルを，ハードスキル（仕事そのものの能力）とソフトスキル（日常生活能力や挨拶，協調性，表情（明るさ）などの対人関係能力，コミュニケーション能力，休憩時間の過ごし方などの余暇活動など）の2種類に分けて論じている。この「ソフトスキル」は，就労に限らずどのような場面でもある程度は求められるものであり，Aが一旦は参入した大学という場においては特に要求されるスキルである。このスキルが十分に育たぬままに進学をしたAが大学という場に適応できずに程なくして登校しなくなったのは，#93（時間の潰し方がわからない，学内の窓口への相談が上手くいかない等）が示したとおりであった。

Th. 自身は#79の中で“この進路選択はAの能力や適性を考えた上で妥当な選択なのだろうか”と疑念を抱いていた。後の展開からは，この時点でTh. 自身のこの疑念を率直にAと話題にし，場合によっては母親担当者を通じた高等学校への働きかけも検討するべきであったと悔やまれるところでもある。大学合格の報告がなされた#87においてAが進学後の不安を語らず，#89で再度Th. から見通しを確認してようやくAが不安な様子を口にしたという経緯も，現実的な見通しや想像を抱きにくいAの特性に起因するものであったとも考えられる。特例的な継続体制を整えたという点では本事例の対応は一定の仕事は遂げたといえるが，大学生活の具体的な場面について事前に話し合いを行えなかったという点にも反省の余地が残ると考えられる。

② 来談に関する条件の変更が促進した自立への動き

大学進学と前後して，高校卒業後の特例的な延長を決めた#90～92の中で，継続の際にはいくつかの条件（面接形態や来所方法，予定の管理に関するもの）の変更を行うことを，Th. はAに提案していた。

それまでのAは，公共交通機関の利用が難しくて父親に送ってもらったり（#20），相談の年限について自分で尋ねる代わりに母親に尋ねてもらったり（#67，68），病院の年限の確認が進まないことを母親のせいにしたり（#70，71）と，親次第・親任せという来談や生活が長く続いていた。一方で，#28や#57として記したように，Aは家族の都合に振り回される体験も重ねており，このことへの強い反発も示していた。

期間の延長後の自力での来所などに関する#90～92でのTh. からの提案を受けて，Aはバスでの自力の来所をしたり，自らキャンセル連絡を行ったりするようになっており，こうした自力での動きは#98での自発的なサポステの下見や，自分の電話は自分で取るという動き（#104前）にもつながったといえよう。Th. からの提案という働きかけとこれらのAの動きは，家族と癒着した状態からAを切り離す，自立の動きを促進する役割を担ったものと考えられる。

③ 時宜を得た構造の変更による影響

上述の来談条件の変更が可能となった背景についても検討を行う。

まず，先の考察で述べたように，親の助けが無くとも自力で通いたいと思えるだけの関係がAとTh. との間に育まれていた点が挙げられる。また，#33ではAは登校時という限定された状況

であれば一人でバスに乗れることが報告されていた。加えて同 #33の中で，一人で電車に乗ってQ地に行けるようになりたいとも語っており，現に実行に移してみたことが後の #41で語られた。後の Th. からの条件変更の提案は，これら一連の流れを前提とした提案であった。そして，#91でバスの時刻表を一緒に眺めながら新たな面接時間を検討したように，A に独力で意思決定をさせるのではなく，さりとて意思決定を肩代わりするのでもなく，意思決定の手助けとなる働きかけを行ったことも功を奏したといえよう。

第5期の初回の #93で早く到着しすぎて戸惑っていたように，変更した構造がもたらした困難もみられた。それでも，Th. の〈困っているときは声をかけてくれて大丈夫〉という声かけのように，上手くやり遂げることを目指すよりも，目標を達成するために他者の助力を引き出すことを目指すという点に，Th. は A への関わりの主眼を置いていた。発達障害のある人への支援には，田中(2014)が「他力を上手に使う術を一緒に考えていくことが求められる」と述べる姿勢が求められる。

こうした経過をふまえた面接期間の延長や親子並行面接の解消に伴う面接構造の変更は，A の振る舞いにも変化を及ぼした。苦手だと語っていた公共交通機関を使うようになったこと，公共交通機関の利用により独力で行動できる範囲が増大したこと，自らの予定や予約を自ら責任をもって管理調整する意識が育ってきたこと，また，苦手なはずの電話による連絡を試みたことなどの変化がそれである。これらはいずれも，A の日常生活能力の向上を表す変化として捉えられる。

高石(2009)は，学生相談の目標を「治療・回復」から「心理教育・成長支援」に転換する必要を述べている。高石の指摘は，学生相談のみならず，教育相談においても重要な指摘である。本事例で Th. が A に示した面接期間の延長に伴う条件変更は，A の種々の苦手さも理解しつつ，なんとか達成できる程度の適度な課題を示すことを通じて生活能力の向上を促していくという契機になっていたと位置づけられる。

そして，ここで示した日常生活能力の向上は，後に A がサポステにつながるための基盤としての意味を担うことにつながった。

3. 外部機関との接続

本事例のように，卒業・進学後すぐに家にひきこもりかねない事例では，外部機関との適切な連携が必須となる。外部機関との接続は，本事例では高校卒業後の第5期の中で本格化するに至った。A 自身が主体的に悩み始めたという点と，それに対する Th. の働きかけという点の，2点に分けて論じる。

①　主体的に悩み始めた A

#93で，入学早々に大学に通えなくなったという A の危機的状況が報告された。この出来事を受けて，同回では手帳取得に向けての主治医への相談を考えているという語りが生まれている。

この動きに関して Th. は，“A が人任せにせず自分のことを考えるようになってきた”(#93)と感じていた。こう捉えた際には，進学先での早々の不適応というこの危機状況は，A が自分の人生について主体的に悩み始めるための契機としての意味を帯びてくる。

事例の経過から明らかなように，Th. は医療機関との連携を直接に図ったわけではなかった。しかし，主体的に悩めるようになるだけの A の心理的な育ちの道のりを Th. が共にしたことは，結果として，A が自発的に主治医に相談するという動きの素地となり，その成果の一つが #107で報告された手帳の取得という形で結実したとみなせよう。

A の日常生活能力の向上がサポステにつながる上での基盤となったことは，先述のとおりであ

る。しかし，能力の向上のみでは十分なレディネスとはいえない。他ならぬ A 自身が，置かれた事態を自分自身の人生の課題として受けとめ始めたという点こそが，外部機関との接続を考える上での重要なレディネスとなっていたことを指摘したい。

② A の「入り口」への動きを支える働きかけ

上述のように機が熟してきていたとはいえ，事例の第5期の冒頭（#93）で進学先への参入につまずいた A の姿からは，未知の場に入っていくことの困難さが改めて浮き彫りにもなった。そこで Th. は #97 と #100 でサポステ訪問についての話し合いを A に持ち掛けてサポステに情報提供を行った上で，#104 の前の A による訪問にも同行をした。これらの試みの意図は，A を単独で向かわせることによって大学の相談窓口でのつまずきが繰り返されるという事態を避けるためであった。実際に，大学とサポステという A にとって未知という点で共通する場面ではあっても，後者のサポステに関しては Th. の同行も手伝って，やがてそこに定着することが可能となった。適度な補助を得ながらであれば，A も徐々に動ける範囲が広がっていくことがうかがわれた。#98 の直前に自発的にサポステの受付を遠巻きに見てきたという行動をとったことも，A にとっては「入り口」に踏み出す上での大切なリハーサルになっていたといえよう。こうした一連の Th. 側の働きかけや A の自発的な動きが功を奏して，ゆっくりとサポステに通いながらボランティアに取り組んでみたいという #104 での A の見通しや終結後の定着が生まれたものと考えられる。

ところで，心理臨床面接の標準的な面接構造からすれば，決まった場所（面接室）以外では原則的には来談者と会わない，ということになる。そして，それまでの Th. は現にそのように A と会ってきていた。しかし，A の行く末を考えた上で，Th. は構造を多少崩してでもサポステへの初回訪問の同行を優先するという選択を行っている。その結果として，本事例では A をより安全にサポステにつなぐということが達成されたのだと考えられる。このように，教育相談機関などの場で面接相談に従事する心理臨床家には，時に面接構造の柔軟な運用が求められる。

4. A の親子関係と本事例における親子並行面接

本事例に関する考察の最後として，A の親子関係ならびに本事例における親子並行面接について検討する。

事例の概略や経過の中（特に第4期）でも示したように，本事例では母親担当者が母親への支援を行いつつ外部機関との連携を担い，子担当者が本人への心理療法的関わりを行うという，当該の教育相談機関における標準的な役割分担が機能しづらかった。その要因としては，担当者間の意思疎通の問題や母親自身の面接に対する動機づけの問題，あるいは，障害のある妹を同伴せざるを得ない家庭の状況などが考えられる。A が高校卒業後には独力で来談すると決めたのと同時に母親面接が終結したことは，母親にとっての来談は A の送迎という意味が強かったことを示唆しているといえよう。

また，年限を無条件に超えて A を来談させることを考えていた母親担当者と，年限の到来に備えてまず外部機関との体制作りを行うように要請していた Th. との間には，支援方針の隔たりがみられた。その結果，大学進学の話が出た時点での学校への働きかけや，進学に向けての医療機関との連携などの動きに至らず，A の大学進学後のつまずきをもたらしたという事実は否定しがたい。これに代わる動きとして，#107 の前後でサポステ職員が母親と直接会った上で，医療や福祉との連携を開始している。Th. としては，母親面接が行われているうちに母親担当者との緊密な協

議やAを取り巻く環境へのより適切な見立てのもとに，外部機関とのふさわしい連携を検討する必要があったと反省される。

一方で，母親面接による助力を得にくかったというこの一連の状況こそがAの自立を促す布置の表れであった，と捉える視点も重要であろう。つまり，妹も含めた親子関係の混然一体とした状況が面接の経過を通して深まることが，却ってAの自立への動きとそれを支えるTh.の関わりの後押しとなった，という逆説的な理解である（これは主に考察Ⅳ－2－②において日常生活能力向上への働きかけとして既に言及した事柄を親子関係の側面から捉え直す理解でもあるが，重要な点なので今一度言及を試みる）。第4期になされた面接の延長に向けた話し合い（#90～92など）は，渾然一体とした親子関係からAが心理的に出生するための役割を担ったと理解できる。その後も，家族の都合によってAが想定外の時間のバスに乗らざるを得ず途方に暮れる（#93）ということも生じてはいる。しかしこれは自立に向けた現実の動きの芽生えがあったからこそのハプニングだったとも位置付けられる。

また，Aが大学卒業を母親からさして期待されていなかったと聞かされて肩の荷が下りたと語り（#99），サポステへの来訪時にも学校や親の期待で進学したのだと語った様子（#103と#104の間）からは，Aが周囲の人々の期待という自分を縛る見えない鎖（Aが自ら生み出したものでもあろう）から少しずつ自由になり始めている様子がうかがわれる。

このように，年限切れという外的要因に加えて，上述の親子関係の状況が面接を重ねる中で深まりをみせることで，Aは家族に飲まれ母親に頼り続ける在り方から少し自由になり，外部機関も頼ろうとする在り方に開かれていくことにつながったと考えられる。

Ⅴ．総合考察

1．多層的な関わりと橋渡し型の支援

以上の考察を通して示されたのは，発達障害のある来談者に対する，教育相談機関における多層的な関わりの有効性である（図1）。

まず，継続的な心理臨床面接によって，事例の全経過を通して，来談者の内的な成長や他者への信頼感の増大という変容が促された。それと共に，面接構造の変更を行うことなども通して，公共交通機関の利用や予定の管理など，日常生活においてAが具体的にできることが増えていった。そして，人に頼れるようになっていったことや日常生活能力が向上したという流れを受けて，外部機関との接続や手帳の取得という動きが生まれていった。段階的に積み重なるこの支援の在り方は，本事例ではそのいずれが欠けても功を奏しにくかったものと考えられる。

ところで，本事例では年限を超過して5年弱・全108回という面接を実施しており，この期間・回数については長いあるいは多いとみる向きもあ

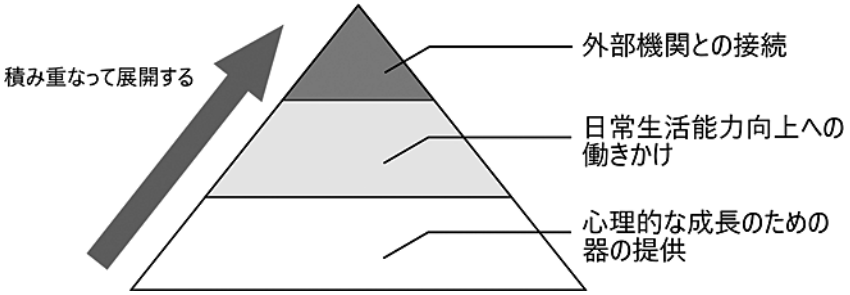

図1　多層的な関わり

ろう。この点について柳楽と杉原の2人を引用して検討を行う。

柳楽（2017）は発達障害の支援においては支援者がクライエントに社会生活スキルを与える「上下の治療関係」が維持されがちであると述べた上で，「治療者の専門的な知識を一度白紙にしてクライエントから発信される語りに耳を傾け，クライエントがその特性をもちながらも自らの生き方を見いだすことを支えるための水平の治療関係にも開かれる支援のあり方」の重要性を主張している。すなわち，最初から適応のための方法の伝達や助言に向かうのではなく，来談者の心の中で動いている物語に耳を傾けることの重要さを述べている。広汎性発達障害と診断を受けていたAとの面接においても柳楽が述べるようなこの「水平の治療関係」の姿勢がとられており，これは本稿における多層的な関わりの土台をなす心理的な成長のための器の提供としての機能を担っていた。

また，杉原（2000）は長期に及ぶ面接について言及する中で，「悪性の依存を避けることは，それだけでは困難であり，良性の依存を育てることによってのみ可能であるのかもしれない」と述べる。年限の延長が際限のないものになることを避けつつ，やがて自立の動きを促すものとして機能していくためには，信頼関係の中でしっかりと人を頼る体験を積むことが有効なのだといえよう。来談者による物語の生成のために，あるいは自立への一歩を支えるだけの信頼関係を育むために，本事例では長い期間を要したのだと理解できる。

加えて，Aの抱える生きづらさが発達障害に起因するものであり，解決や解消を迎える類いのものではなかったということも理由として挙げられる。だからこそ，本事例のように来談者が他の機関へと自発的かつ継続的につながることが難しい場合には，心理療法的な関わりを軸としながらも，心理臨床家による外部機関への橋渡しが必要となるのである。

また，心理臨床家による橋渡し型の支援がアウトリーチで行われたとして，橋渡しの後に来談者自身がどう動けるかということは，本論でも示したように，心理臨床面接の過程を通して培われた種々のレディネスによって左右される。それが本事例の場合は，図1に示したような多層的な関わりによって地道に培われたと考えられる。

2. キャリア教育との関連

本事例は教育相談機関での相談事例であった。そのため，本事例の展開を，学校教育の枠組みにおける他の取り組みとの関連でも捉え直しておきたい。それはキャリア教育との関連についてである。

今日において，キャリア教育では「基礎的・汎用的能力」が重視されている（中央教育審議会，2011）。本事例での取り組みは，「基礎的・汎用的能力」の育成を直接に目指したものではなかった。それでも，本事例の経過を通して示した，創作を通じての自己理解の深化や日常生活能力向上への働きかけは，「基礎的・汎用的能力」に含まれる「自己理解・自己管理能力」や「課題対応能力」という能力を支える働きかけとしての意味も帯びていたと考えられる。

教育相談機関における相談は，来談者となる子ども達にとっては，キャリア教育の保障にもなりうる。本事例はこの点についても間接的に示したといえよう。

Ⅵ. 結論

本研究からは，心の内面の成長を支える器となる面接を提供することは，外部への接続を促進する要素の1つとなることが示された。一見すると逆説的な主張かもしれないが，子どもが安心感を素地として養育者から離れていく姿と軌を一にする主張である。「進路支援」は，一般には外部との

接続や将来を指向した働きかけを意味する言葉である。しかしそれだけではなく，面接場面のいま・ここに留まる中で育まれる内面の成長も，多層的な関わりの基底部として図1に示したように，「進路支援」にとっての大切な役割を担う。

本事例は理想的な支援を示したものではなく，保護者への支援や親子並行面接の在り方，関係機関との連携の在り方，学校でのキャリア教育（狭義の進路指導ではなく）の在り方への働きかけなど，いくつもの課題を残すものであった。残された課題について，本事例で示した知見を踏まえつつ，引き続き実践的に検討を加えていく必要がある。

謝辞

事例の発表を了承してくださったAさんに深謝の意を表しますと共に，協働してくださったサポートステーションの職員と母親担当者に感謝します。

I would like to thank Editage (www.editage.jp) for English language editing.

文献

地域若者サポートステーション　http://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/koyou_roudou/jinzaikaihatsu/saposute.html（2017年11月25日閲覧）

中央教育審議会（2011）．今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について（答申）．

文部科学省（2011）．生徒指導提要．教育図書．

佐々木全・髙橋岳志・石川えりか（2017）．ある高等学校におけるスクールソーシャルワーカー支援事例の特徴と実践上の課題．岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要，**16**，33-40.

相馬契太（2013）．不登校の捉え方と居場所の理解．公教育システム研究，**12**，29-41.

杉原保史（2000）．終わらない心理相談の問題：特に学生相談の面接構造において．京都大学カウンセリングセンター紀要，**29**，11-26.

高石恭子（2009）．現代学生のこころの育ちと高等教育に求められるこれからの学生支援．京都大学高等教育研究，**15**，79-88.

田中康雄（2014）．発達障害のある青年の理解と対応―大学生活と就労支援を考える．田中康雄（監修），藤森和美・辻恵介（編集）．発達障害とキャリア支援．金剛出版，pp.9-33.

梅永雄二（2012）．自閉症スペクトラム者の就労支援：キャリア教育の視点から．自閉症スペクトラム研究，**1**，1-7.

柳楽明子（2017）．高機能自閉症スペクトラム障害者の思春期を支える心理的支援．心理臨床学研究，**35**（3），233-243.

注釈

1　地域若者サポートステーションとは，厚生労働省の委託を受けて「働くことに悩みを抱えている15歳～39歳までの若者に対し，キャリアコンサルタントなどによる専門的な相談，コミュニケーション訓練などによるステップアップ，協力企業への就労体験などにより，就労に向けた支援を行ってい」るNPO法人や株式会社が運営する機関である（厚生労働省内サイトより）。