Shinshu University Journal of Educational Research and Practice, No.4, pp.75-86, 2011
信州大学教育学部研究論集　第4号　pp.75-86　2011年

<学術論文>

ソリューション・フォーカスト・ブリーフ・セラピーを活用した教師コンサルテーションが教師の生徒指導対応場面に与える影響の検討

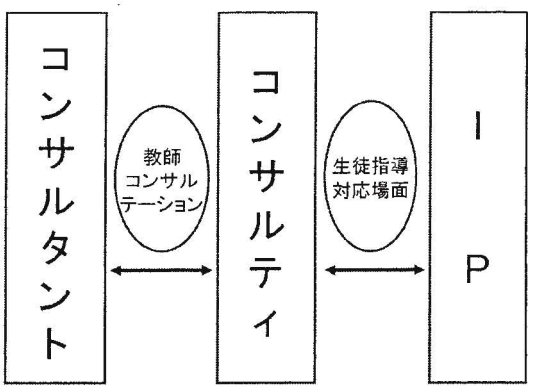
鈴木俊太郎　信州大学教育学部附属教育実践総合センター

キーワード：ソリューション・フォーカスト・ブリーフ・セラピー（SFBT），教師コンサルテーション，協同促進行動

1．はじめに

スクールカウンセラー（以下，SC）の業務の1つとして，教師，保護者，学校組織（校長などの管理職，職員全体など）等を対象としたコンサルテーションが存在する。中でも，特に需要の多いコンサルテーション・パターンとして，山本（2000），生田（2003），鵜養（1999）では，教師コンサルテーションを挙げている。教師コンサルテーションとは，教師という専門職が職業上の必要性からSCという心理臨床の専門性を持つ専門職に相談を行い，連携・協力することであるとされる。その具体的内容としては，教師が対応に行き詰っている生徒，非行や不登校などで会議に上っているような生徒について協議するものが多い。教師コンサルテーションの主たる目的は，教師の良い面を大切にしながら，生徒・児童，問題の状況に対する新しいポジティブな見方を提供し，現実的な対応の方針を構築することとされている。こうした教師コンサルテーションに関した研究論文は1990年代後半以降次第に蓄積されてきている（逸見，2002；今井，1998；小林，2001；坂本，2002；野々村，2001）。しかし，これらは事例研究が主であり基礎的な効果の検証がなされていない点や，1～2年という長期にわたる治療過程が主である点，生徒を主体として考えるあまり，教師を1つの媒介・手段として扱ってしまっている点などが問題とされてきた。

これらを解消し，学校という組織において，教師や他の専門職と関係性を構築・維持しつつSCの専門性を発揮し生徒・児童の援助をしていくためには，従来の個人心理療法によるカウンセリング，心理療法のやり方だけでは限界がある。これを踏まえ，高須・宮田（2001）は，ブリーフ・セラピーをスクールカウンセリング活動，特に教師コンサルテーションに利用するというモデルを提案した。ブリーフ・セラピーは，短期・効率的なシステム介入を得意領域としており，上述の相談が長期間に及ぶという問題点に対して有効であると考えられたためである。これを受け，ブリーフ・セラピーが教師コンサルテーションに対して有効であるという知見を示す他の研究として，たとえば津川（2003）では，ブリーフ・



注：IP: Identified Patient の略

図1　本研究の分析対象となる生徒指導対応場面

セラピー理論を援用した教師コンサルテーションを実施することで，教師との間での協同により，適切かつ迅速な解決が導けることが事例として示されている。

また，鈴木（2004）では，ブリーフ・セラピーの一種であるソリューション・フォーカスト・ブリーフ・セラピー（以下，SFBT）を教師コンサルテーションに応用するという試みを実施し，事例研究が中心であったこの分野の効果測定に実験的手法を盛り込み，研究を行なっている。ここでは，SFBT モデルを活用した教師コンサルテーションを，不登校児童を抱える教師に実行した結果，教師の不登校対応自己効力感が有意に上昇することが示された。実験手法を用いても，その効果が検証されたことから，この研究はSFBT を教師コンサルテーションのモデルとして取り入れる際のエビデンスを提供するものとして，一定の評価を与えることが出来る。

しかし，上述の研究では，効果が見られたのは協同援助者の教師に対してであり，実際に困っている生徒や児童，問題状況に対して，効果があったかどうかについてまでは言及されていない。コンサルテーションとは原則的には，間接的支援である。相談を持ちかけた者の背景に存在する問題を抱えた現場や対象（Identified Patient: 以下，IP）に，その効果が波及していなければ，その方法を採用する明確なエビデンスが得られたとはいえない。換言すれば，これまでの先行研究で示されたエビデンスでは，コンサルティの情緒的支援効果が示されているが，その後の教師と生徒・児童とのコミュニケーション場面や，生徒・児童の内面的変化，行動側面の変化が十分に検証されていない。

よって，SFBT を活用した教師コンサルテーションのエビデンスを明確に示すためには，①その後の教師による生徒指導対応に肯定的影響を及ぼすかどうか，②生徒・児童の内面的変化，行動側面の変化，症状・問題状況の改善度，についてエビデンスが必要となる。本研究では，この①の部分を取り上げ，検討を行う。具体的には，図1に示された「生徒指導対応場面」を取り上げ，そこでの教師の対応の違いに変化が生じるかどうかについて検討を行うこととした。

ところで，その後の教師による生徒指導対応場面とは，換言すれば2者間による言語的面接場面である。このような場面における効果測定を実施する場合，その効果指標として2つの側面からの評価が鈴木・邑本（2009）によって提案されている。それは，会話参与者の内面的指標からの評価と，会話場面に生じる行動指標からの評価である。本研究でもこの先行研究の方法に則り，2つの側面からの評価を採用することとした。

2．方法

2.1　実験参加者

相談を受ける教師役として，M県内の私立高校教諭8名（男性4名，女性4名），公立高校教諭10名（男性4名，女性6名）の計18名（平均27.63歳）を設定した。また，問題を抱えた女子高校生役として，M県内で教育系学部を備える大学（T大学，M教育大学，TG大学）の女性18名（平均19.80歳）を設定した。実験ではランダムに選ばれた2者がペアとなって，生徒指導を行なうこととした。

2.2　独立変数

本研究は，独立変数の第1要因として，コンサルテーション条件を設定した。これは，①SFBTを用いた教師コンサルテーションを実施する群，②教師コンサルテーションを実施しない群（統制群）の2水準から構成されている。また，第2要因として，測定時期条件を設定した。これは，①初回面談終了時，②コンサルテーション後の面談終了時の2水準を設定している。これら2要因による混合計画が本研究の実験計画となる。

2.3　従属変数

教師の生徒指導対応場面における，効果測定を行なうために，会話参与者による主観評定としての会話満足度評価，ならびに客観的評定としての協同促進行動の生起回数を測定した。

会話満足度評価は，「あなたは今の会話についてどの程度満足していますか」という問いに対して，1．かなり不満～5．かなり満足の5件法で回答を求めた。

協同促進行動の生起回数は，会話場面を録画したVTRを用い，著者と研究協力者の2名でカウントしていった。協同促進行動は，Zola（1992）ならびにLeach（1992）によって提案されたものであり，集団での討論場面において，その出現頻度が個々の成員の満足感に影響を及ぼすと考えられている。鈴木・邑本（2009）ではこれらに加えて，協同問題解決の知見を授業や課外活動などに応用した経験のある教師3名に協力を依頼し，協同促進行動となりうる行動指標を付け足した。教師3名がディスカッション形式で協同を促進すると思われる行動を列挙して行ったところ，18の行動指標が提示された。これらを3名の話し合いで整理，分類した結果，最終的に7つの行動を採用することとした。七つの行動指標は，アイディアの提示，疑問の提示，議論の進行，議論への誘導，コンプリメント，感謝，ユーモアであった。

2.4　手続き

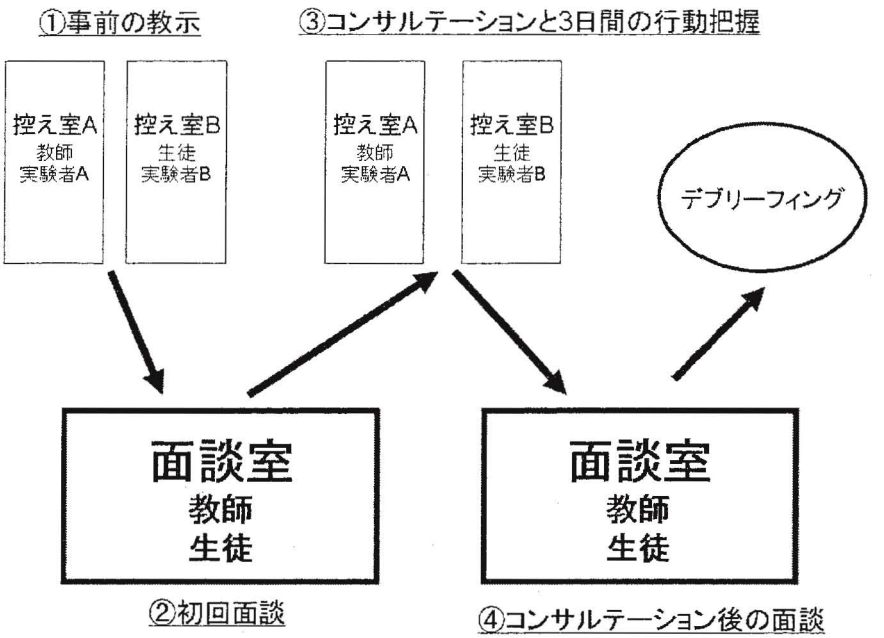


図2 実験手続きの概略図

実験協力者は教師役18名，生徒役18名であり，それぞれをランダムにペアとし，18組の会話ペアを事前に構成した。それぞれのペアは独立して実験に参加した。実験手続きの概略図を図2に示す。

ペアはまず，教師役，生徒役別々に用意された控え室に通され，実験の概要説明文章を精読し，同意書にサインを求められた。説明文章には，実験がVTR録画される点，心身の危険が伴わない点，中止の意思表示はいつでも好きな段階で参加者が行なえる点，データから個人は特定されない点などが明記された。この段階で，同意が得られたものについて実験者から今回の実験について教示を与えた。

教師役には，これから自分のクラスで不登校傾向にあり，悩みを抱える女子高校生と面談を実施してもらう旨を告げ，その現状について説明を行なった。この際，説明は鈴木（2004）の調査で使用した女子中学生の事例の概要説明文章の「中学生」と記述した部分を「高校生」に改変したものを用いている（資料1）。これらの説明を実施したうえで，女子高校生を自分が担任をするクラスの女子生徒として扱い，その悩みの解決のために相談を行なうよう依頼した。また，別室では，生徒役に対しても同様の教示を行い，自分自身が演じることになる女子高校生の現状について，同様の説明を行なった（資料2）。その上で，教師役の先生に対して，自分自身の悩みを相談するよう依頼した。なお，生徒役の個人情報保護の観点から，実名ではなく，全ての生徒役が「かおりさん」という仮名を使用している。実験者は説明が終了した後，面談室に教師役，生徒役を先導し，対面した後は

面接終了時間を告げ，部屋から退出した。初回面談は20分実施された。

初回面談終了の時点でチャイムを鳴らし，2 名の実験者が面談室に入出して終了を知らせた。続けて，実験者の1人（著者）と教師役は控え室に移動し，会話満足度について質問紙で回答を求めた。その後，実験者（著者）により20分間の教師コンサルテーションを提供した。コンサルテーション終了後，教師役には再び面接をしてもらうため，面談室に移動するよう依頼した。ただし，この時点で2日間が経過し，かおりさんとは2日ぶりに話をするという架空の時間経過を想定するよう求めた。また，面談室に残った実験者と生徒役の間では，会話の満足度を同様に質問紙で尋ね，その後，面接終了から2日間の出来事というA4版の教示文を提示した（資料3）。この教示文には，今回の面接終了後，2日間の間に「かおりさん」に起こった出来事が，タイムテーブルで示されている。生徒役には，再び教師役と面談をしてもらうことを伝え，その面談は2日後という設定で行なわれることを告げた。手渡した説明文には，2 日分の行動が記されているので，それを精読し，自分が実際に体験したこととして理解するよう依頼した。

この後，再び面談室で同様に面談を行い，最後に教師役に質問紙で会話満足度の回答を求めた。実験はこれで終了し，最後にデブリーフィングと謝礼の受け渡しを行なった。

3．結果

コンサルテーション条件（コンサルテーション有り or 無し）×測定時期（初回面談終了時 or コンサルテーション後の面談終了時）を独立変数，教師の会話満足度，協同促進行動7カテゴリーの生起回数を従属変数とした，2×2の混合計画による分散分析を実施した。

分散分析の結果，「会話満足度」，「コンプリメント」，「ユーモア」について有意な交互作用が見られた（それぞれ $F(1, 16)=11.26$, $p<.01$；$F(1, 16)=31.44$, $p<.01$；$F(1, 16)=12.90$, $p<.01$）。

交互作用が有意であったことから，単純主効果の検定を行なった。その結果，「会話満足度」については，図3の通りコンサルテーション有り条件における測定時期の単純主効果（$F(1, 16)=22.51$, $p<.01$），コンサルテーション後の面談終了時におけるコンサルテーション条件の単純主効果（$F(1, 16)=10.52$, $p<.01$）がそれぞれ有意であった。「コンプリメント」については，図 4 の通りコンサルテーション有り条件における測定時期の単純主効果（$F(1, 16)=71.85$, $p<.01$），コンサルテーション後の面談終了時におけるコンサルテーション条件の単純主効果（$F(1, 16)=9.53$, $p<.01$）がそれぞれ有意であった。「ユーモア」については，図 5 の通りコンサルテーション有り条件における測定時期の単純主効果（$F(1, 16)=25.81$, $p<.01$），コンサルテーション後の面談終了時におけるコンサルテーション条件の単純主効果（$F(1, 16)=19.60$, $p<.01$）がそれぞれ有意であった。以上の結果から，SFBT を用いた教師コンサルテーションを実施することによって，初回面談よりもコンサルテーション後の面談において「会話満足度」が上昇すること，ならびに「コンプリメント」や「ユーモア」といった行動が，後半の面談で頻繁に生起することが明らかとなった。

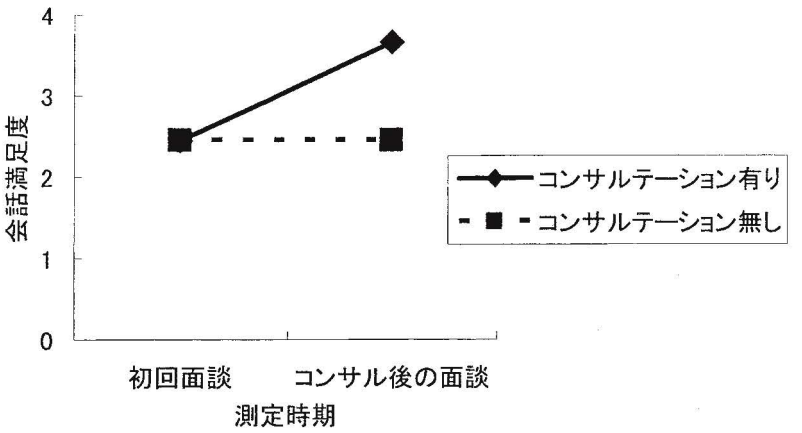


図3　各条件における会話満足度平均値の差

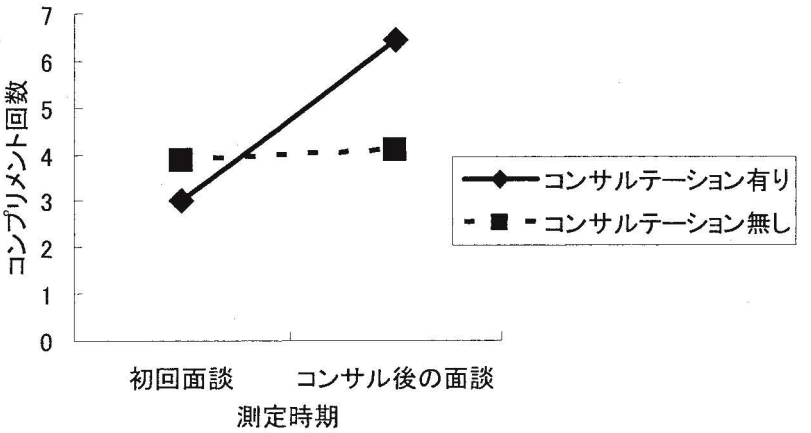


図4　各条件におけるコンプリメント回数平均値の差

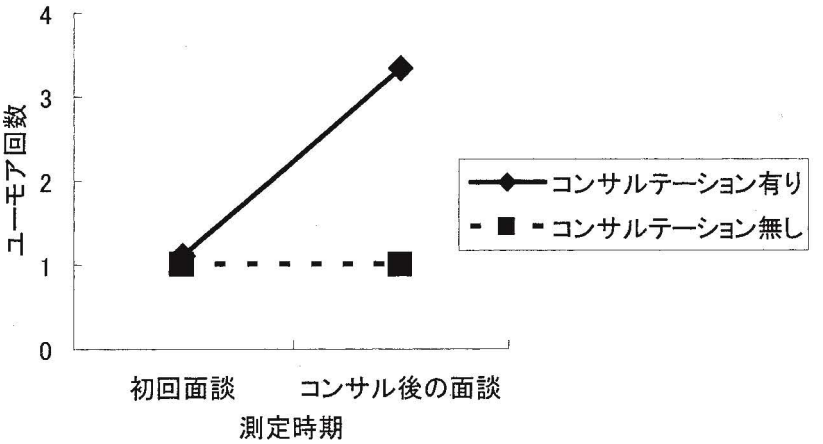


図5　各条件におけるユーモア回数平均値の差

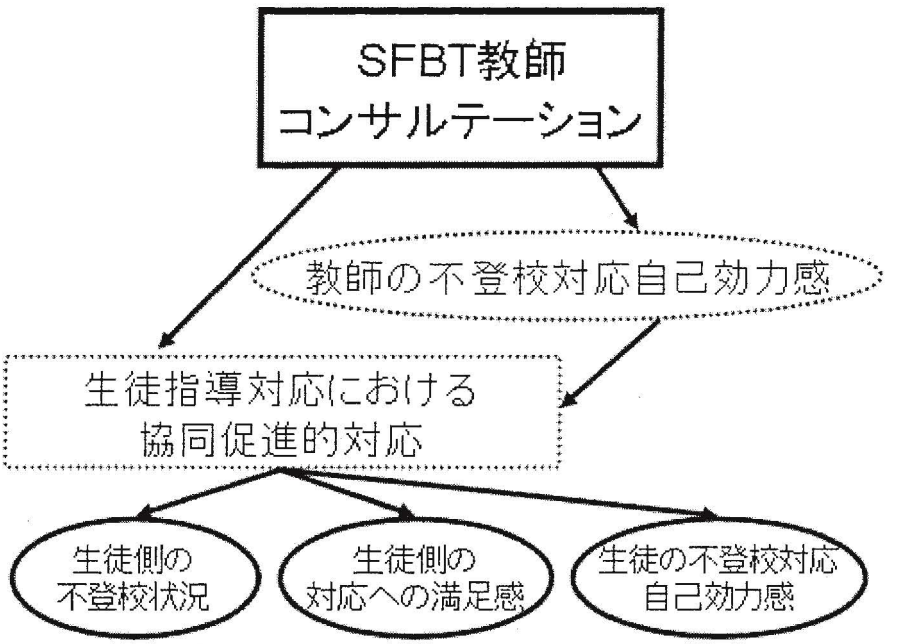


図6　SFBT 教師コンサルテーションの効用モデル

4．考察

本研究では，SFBT を用いた教師コンサルテーションの機会が，教師が生徒に対して行なう指導場面において，肯定的な影響を与えるかどうか，検討を行った。この効果測定について，会話満足度，協同促進行動の量的変化という 2 つの側面から統計的検討を行い，結果として双方に肯定的な変化を示すことが明らかとなった。

鈴木・邑本（2009）において，協同問題解決（複数の成員が協力して課題解決を行なうこと）を行なう際，特に唯一絶対の正解が存在しないような課題解決においては，協同促進行動におけるメンテナンス促進行動（議論への誘導，コンプリメント，感謝，ユーモア）といった言動が，課題解決のパフォーマンスや構成員の満足感に大きな影響を及ぼすことを明らかにした。今回教師と生徒・児童の話し合いのテーマとして取り上げた事例も，この先行研究と同様，唯一絶対の答えが存在しない課題と考えられる。こうした課題を話し合う場面において，メンテナンス促進行動の一部であるコンプリメントやユーモアの生起回数が上昇するという結果は，その後の課題パフォーマンス，成員の満足感を大きく上昇させるものと考えられる。

鈴木（2005）では，教師コンサルテーションの実施が，教師の不登校対応自己効力感に影響を与える結果を示した。本研究の結果とあわせて考えると，図 6 のような SFBT 教師コンサルテーションの効用モデルが構築可能である。SFBT を用いた教師コンサルテーションは，コンサルティである教師の不登校対応自己効力感を上昇させる（鈴木，2005）。そして，不登校対応自己効力感の上昇により，困難と感じていた生徒への対応に余裕が生まれ，相

手の抱える問題側面や，状況のネガティブな認知が緩和し，ポジティブなものの見方が醸成される。結果的に教師が生徒と会話する際，相手のことを認め，褒め，ねぎらい，励ますことが容易になる（本研究のコンプリメントやユーモアの上昇から）。こうした会話を経験すると，生徒・児童側にも教師の余裕や自己効力感の高さが伝わり，自分自身や状況の認知を再検討する機会が提供される。これまで苦しく，辛い状況だと思っていたことに対し，明るく肯定的な部分を指摘し，見出してくれる教師との会話は，恐らくこの認知を肯定的なものへと変化させる可能性を持つといえよう。よって，SFBT を用いた教師コンサルテーションは，間接的に生徒・児童の不登校にまつわる現状を肯定的に変化させる可能性を有していると考えられる。

5．結論と今後の課題

SFBT を用いた教師コンサルテーションについて，一定の効果が検証された。

教師コンサルテーションの効果を量的な部分から検証できたという点で，本研究は重要なエビデンスの１つと言えるだろう。また，SFBT が単に個別カウンセリングのためだけではなく，コンサルテーションの１つの方法論として機能しうるという点についても有益な示唆が得られた。

しかし，本研究には以下の問題点も残っている。まず，今回までに検証された効果は，あくまで教師に対しての効果であり，実際に教師コンサルテーションを行なった教師とコミュニケーションの機会があった生徒・児童が，その後肯定的変化を示したかどうかについて，十分な検討がなされているとはいえない。よって，生徒・児童の内面（たとえば不登校対応自己効力感など），行動側面，症状・問題状況の改善度について今後は検討を行う必要があるだろう。

また，コンサルテーションは対象が教師に限られるわけではない。たとえば，今回想定した事例においては，保護者との面談などもコンサルテーションとして十分実施可能である。そこで，教師に対して行なうコンサルテーションと同様の効果が，保護者に対しての場合でも見られるかどうかについても検討する必要があるだろう。教師は教育の高い専門性を持った職業人であることに比べ，保護者は自身を子育ての専門家と感じているケースはそれほど多くないであろう。そういった対象に同様の方法論が通用するかどうか検討したうえで、より良い援助の方法を探ることが今後の課題である。

参考文献

生田倫子（2003）．スクールカウンセラーという仕事　若島孔文（編）　学校臨床ヒント集—スクール・プロブレム・バスター・マニュアル— 金剛出版 pp. 11-18.

今井浣弐（1998）．学校教師へのコンサルテーション過程より—コンステレーションの把握と問題解決のための武器の獲得—．心理臨床学研究，16，46－57.

逸見敏郎（2002）．不登校男子中学生とのカウンセリング—コンサルテーションを通して

一. 教職研究, 13.
小林正幸 (2001). 電子メールを用いた不登校児支援に関する研究―教員に対するコンサルテーション事例から―. 東京学芸大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要, 25, 21－29.
Leach, E. (1992). An alternative form of evaluation that complies with NCTM's standards. *The Mathematics Teacher*, 85, 628-632.
野々村説子 (2001). 学校教師へのコンサルテーション. 心理臨床学研究, 19, 400-409.
坂本裕 (2002). スクールカウンセラーによる教師へのコンサルテーションを中心とした不登校児へのアプローチ. 九州ルーテル学院大学発達心理臨床センター年報. 1, 9－14.
鈴木俊太郎(2004). 生徒・児童のリソースを用いた教師コンサルテーションの研究. 東北福祉大学大学院総合福祉学研究科福祉心理学専攻紀要, 2, 87-95.
鈴木俊太郎・邑本俊亮 (2009). 協同問題解決における協同促進行動および客観評価が成員の満足感に与える影響について. 認知科学, 16, 39-50.
津川秀夫 (2003). ブリーフセラピー・モデルによる学校コンサルテーション. 心理臨床学研究, 21, 45－55.
鵜養美昭 (1999). 教師へのコンサルテーション活動の現状と課題. 精神療法, 22, 381-388.
山本和郎 (2000). 危機介入とコンサルテーション ミネルヴァ書房
Zola, J. (1992). Scored discussions. *Social Education*, 56, 121-125.

資料1　本研究で使用した架空の不登校事例

「夏休み明けから徐々に学校から足が遠のいた高校2年生かおりさん（仮名）の事例」

かおりさんはあなたの関わっている40人学級に在籍する高校2年生女子です。非常におとなしく目立たない生徒で，クラス内で率先して行動を起こしたり委員会活動（係活動）を引き受けたりというようなことはほとんどありません。成績は良くもなく悪くもなく，クラスで中の上くらいです。友人はこちらから見ていてそれほど多くないようですが，波風立てないように気を遣うところは他の生徒よりも非常に繊細だといえます。また，かおりさんはこれまで素行の悪さや怠学などを指摘されることはなかったようです。

あなたは今年の年度始め，四月当初からかおりさんと関わりを持っています。これまで病気や忌引きで数日の欠席はあったものの，授業態度も含め気になる点はありませんでした。しかし，夏休み直前，珍しく2日連続で学校を欠席するということがありました。そのときはかおりさんの母親からも連絡があり，具合が悪いので欠席するという旨を直接聞いていたため，それほど気にはなりませんでした。

しかし，夏休み明け以降，かおりさんの様子が変化し始めました。はじめは週に一度か二度，学校に遅れてくるということだけでしたが，次第に遅刻が欠席に変わり，その欠席

の頻度も週一回から，二回，三回と増えて，現在では週のほとんどを欠席し，水曜日の午前中だけ来れるかどうかという状況になってしまいました。もちろん，登校できたときには個別に声をかけたり，これまで渡されたプリントの説明をしたりと，コミュニケーションをとっています。「明日も来れる？」と問いかけると，「はい」と素直に答えてくれるのですが，いざ次の日になるとやはり学校には足が向かない様子です。

かおりさんとは一度放課後に個別面談をしたこともあります。その場では，クラス内でのいじめや嫌がらせなどということで悩んでいるという話は一切ありませんでした。かおりさんと比較的仲の良いグループのメンバー数人に話を聞いても，特に問題となるような兆候は見られませんでした。

早いうちから心配した母親と，あなたはこれまでに何度か直接・間接に話し合いの場を設けています。母親はどちらかというと教育熱心な方のようです。他のかおりさんのきょうだいが学業優秀な家庭環境ということもあり，学業面での遅れやかおりさんの将来への影響などについて心を痛めているということでした。家での様子を聞いてみると，夏休み直前を境にかおりさんは自室で過ごす時間が多くなった気がするということです。しかし，共働きの両親の家で育ったかおりさんですが，朝と夜は家族と一緒に食卓を囲んでおり，休日は外食に行くこともあるようです。最近学校に行かなくなったことの原因については，家庭内では思いつかないとのこと。おそらく学校で何かあったのではと問いただしてみてもかおりさんは「別に何も。」とそっけない返事をするばかりした。強く原因を追究しても返事が変わらないため，最近では朝から強制的に学校に行かせようと，部屋まで叩き起こしに行っているようです。しかしその試みもかおりさんの強い抵抗にあい上手くいきません。かおりさんが，時折ヒステリックな叫び声をあげて泣き出してしまうこともあるからです。母親に先日電話で様子を聞いたときは「ほとほと困り果てている」と，疲れ果てている様子でした。

現在，かおりさんは週に一度，学校に来れたり来れなかったりという状況です。先ごろ行われた学年部会においても，かおりさんのことが話題にのぼり，比較的交流のもてるあなたを中心に今後も対策を立てていくということになりました。あなたはこの一連の出来事により，プレッシャーを感じています。

資料2　本研究で使用した架空の不登校生徒かおりさんの現状説明文章

主訴　不登校（週に1回程度しか学校にこれない）

生育暦　小さいころから人見知りの傾向が強く，幼稚園，小学校などではなかなか友達の輪に入って遊ぶことが出来なかった。心身ともに発育に問題は無く，大きな病気や怪我はこれまで経験していない。これまでは親の言うことはよく聞く良い子であり，年上の兄姉との関係も良好であった。3 人姉妹の末っ子で，両親，兄姉からはとても可愛がられて育った。

問題の現状　現在高校2年生，40人学級のクラスに在籍している。高校は公立の普通科で，

これといって将来の希望が存在していない中，なんとなく進学先として選択した。まだどのような進路がふさわしいかについてよく分かっていない。勉強にはそれほど夢中になれず，あまり得意だと思っていない。学校には行かなくてはいけないという思いがある反面，行きたくない，という気持ちが強い。毎朝，お腹が痛くなったり，頭痛，吐き気が出てきて，登校出来なくなってしまう。特にこのような状況になった大きな原因があるわけではないが，夏休み前くらいから，少しずつクラス内の女子との人間関係に疲れてきて，学校に行くのが嫌だなと思うことはあった。現在，クラスの女子は勢力の強いAを中心としたグループと，男子と仲の良いBを中心としたグループに真っ二つに分かれてしまっている。どっちつかずの状況を続けている自分は，双方のグループから距離を置かれ，少し浮いている存在のように見られているように感じる。直接の原因ではないが，こうした経緯から，あまり現在のクラスが好きになれない。ごく一部，内気な自分を心配してくれて声をかけてくれる女子がいて，その人たちとのやり取りは楽しいと思っている。

家族とのやり取り　学校は「行かなくてはならない場所」という意識が強い母親は，どうにかして自分を学校へと行かせようとするが，どうしても嫌なときは，強く反抗してしまう。これまで，母親に反抗したことなど無い自分にとって，初めてのことだった。それだけに，激しく抵抗する自分を見て悲しそうにしている母親には，申しわけない気持ちでいっぱいである。最近は以前ほど強引ではなくなってきたが，やはり学校へは行ってほしいという気持ちが強いところは変わっていない。また，父は母親とは反対に，静観している。「行きたくないのなら，行かなくてもよい」ということを以前夕食のときに言ってくれたが，それ以来特に気にしている様子は無い。昔から素直ではない父親だけに，その真意はよく分からない。兄，姉は東京で大学生活を送っている。これまで事あるごとに相談に乗ってくれた姉が，この春から大学に行ってしまったときは，口には出さなかったけれども正直ショックだった。何か，大きな不安のようなものをずっと感じていたと思う。

相談の経緯　担任の先生とはそれほど密接な関係にあるわけではないが，何度も面談している母親の勧めで今回会うことにした。母親からは，とりあえず，一度でいいから相談してみなさい，と言われている。

資料3　初回面談終了後から次回面談時までのかおりさんの出来事

・　面談終了後の夜

面談終了後，すぐに学校を後にし，保健室に迎えに来ていた母親と一緒に晩御飯の材料を買うため近くのスーパーに買い物に行った。そこで，たまたま同じクラスの比較的なかの良い女子2名とばったり出会う。最近中々学校に行けないので，心配してくれている様子だった。ちょっと嬉しかった。短い時間だったけれど，楽しくお話して，それから家に帰宅した。

その日は家族でご飯を食べた。東京の有名私立大学に通うお姉ちゃんが，たまたま帰郷していたので，その日はお姉ちゃんの好きな冷しゃぶサラダとマーボー豆腐を食べた。姉

はとても楽しく大学生活を送っていることを話し，最近できた新しい友人のことを自慢げに両親に紹介していた。

夕食後，後片付けを手伝っているとき，お母さんと二人きりになったので少しだけ今日，学校の先生と話したことをしゃべってみた。お母さんは心配そうにこちらを見ていたが，とりあえずじっと話を聞いてくれた。いつもお小言なのに，今日は珍しいと思った。

・ 面談の次の日

朝から学校に行きたくなかった。トイレに入ったらそのままお腹が痛くて，やはりどうしても行けなかった。一応鞄も準備して，机の上にあげていたけれど，トイレから出て，部屋に持って帰った。後ろでお母さんとお姉ちゃんが何かしゃべっていたけれど，気持ちが悪かったのであまり返事をしっかり返せなかった。

昼過ぎまで部屋で寝ていたら，お姉ちゃんがやってきた。具合を見に来てくれたらしい。昔から優しいお姉ちゃんだが，私がこういう感じ（不登校）になってからは時々帰省しては心配してくれている。なんだか申し訳ない気持ちがして，ベッドからお姉ちゃんの方に向き直ることが出来なかった。

夕方，再び部屋を訪れたお姉ちゃんが，近くのスーパーに買い物に誘ってくれた。少し調子も良くなってきたので，一緒に買い物に出かけることにした。その日は私の好きなものを夕食でお姉ちゃんが作ってくれるということになり，しばらくスーパーで一緒に楽しく買い物をした。帰り際，新しく出来た洋服のお店を見ていると，東京で流行っているお店やファッションの話をたくさん聞かせてくれた。なんだか，小さい頃一緒に外で遊んでいた記憶がよみがえってきて，懐かしいような嬉しいような，切ないような気持ちがした。その後，ちょっとだけお姉ちゃんに学校の話をした。友達づきあいがすごく疲れるって話をしたら，お姉ちゃんも昔そう感じていた時期があったと言っていた。お姉ちゃんは，仲の良い子とだけ楽しく過ごして，他の人とは適当に過ごしていたんだという。すごく器用な人付き合いで，うらやましいと思った。

・ 面談の二日後

今日は朝から調子が良かった。お姉ちゃんが朝の電車で大学に帰るということだったので，見送りがてら一緒に家を出た。それからまっすぐ学校へ向かったが，スムーズに教室に入れた。

午後になってきて，天気が悪くなるにつれ，気分が優れなくなっていった。強い吐き気がしてきたので，授業中先生にお願いして，保健室に行かせてもらった。みんなが私のことを注目していたので，とても恥ずかしかった。

夕方まで保健室で休んでいて，帰宅することにした。保健室の先生から，「また，明日，先生と面談よね。忘れないでね。」と告げられた。

（2010年７月13日　受付）
（2010年10月19日　受理）