

スクールカウンセラーによる小学校1年生男子児童への援助事例研究 —教室からの飛び出しに対する介入を中心に—

岩瀧大樹・山崎洋史

〔はじめに〕

1995年9月、学校現場にスクールカウンセラー（以下SC）が試験的に配置され、その活用について可能性が問われた。その結果、臨床心理士などによる尽力が結実し、子どもたちの不登校やいじめ、非行などの問題解決や予防、教員とのコンサルテーションに十分機能することが明らかにされた。そのため、今日ではほぼ全国の公立小中学校、高等学校にSCが配置され、子どもたちや教員、保護者のサポートに携わっている。

さて、カウンセリングにおいては、その内的構造および外的構造などの枠の存在が重要となる。クライアントとカウンセラー間の倫理や守秘義務、時間や場所などの枠を設定することで、クライアント自身を守り、安心感のもとに、面接を進めることが可能になる。勿論、スクールカウンセリングに関しても同様である。しかし、学校現場では、相談室外の場所からのサポート要請、問題が発生して緊急に介入するなど、決められた枠以外での子どもたちへの対応も多く、SCに期待されているのではないだろうか。この点はスクールカウンセリング草創期に鶴養・鶴養（1997）によっても、学校現場における面接の構造の守られにくさについて言及され、急な来室などに関し、適切なSCによる対応の必要性が指摘されている。しかし、論文検索サイトなどによる先行研究を概観する限

り、SCが面接の構造に柔軟に対応しているものは非常に少ない。強いて挙げれば、SCが不登校の子どもたちに対し、「家庭訪問」という相談室外での介入を取り上げたものがあり、実践事例として張替（2008）や岩瀧・山崎（2013）、実態調査として千原（2008）の研究などが散見される。今後さらに実践が蓄積され、検討されるべき領域といえよう。

以上のことから、本事例では、SCの実践事例として、教室から外に飛び出してしまう小学校1年生男児への介入を検討する。具体的には、枠を設定した面接に加え、教員からの緊急の関わりが要請され、対応したケースについて、SCによる子どもや教員への支援の在り方について考察する。なお、事例に関しては、個人の特定を避けるべく、適宜情報の修正加工を施したことを加筆しておく。

〔事例の概要〕

1. 対象

A（小学校1年生男児）。色黒でやや体重過多傾向だが、身長は30人弱の学級で最も高い。表情の変化は少ない。特撮ヒーローのXが好き。

2. 家族と生育歴

両親、姉（小学校6年生）、Aの4人家族。両親はともに会社員。姉は責任感が強く、もの

静かな性格。両親は二人を「手がかからない」ととらえる。Aは幼稚園までトラブルはなく、幼稚園教諭からも問題の指摘はなかった。なお、入学前から多くの習い事（学習塾・武道教室など）に通っているが、A自身も楽しんでいるとのことであった。

3. 主訴および来談の経緯

X年5月中旬の朝、臨床心理士のSCとして小学校に1/Wで配置された第一筆者が出勤し、相談室の清掃に取り組んでいた。すると、1年生の教室から、子どもたちの騒ぐ声が聞こえた。SCが向かうと、教室の窓ガラスが大きな穴を開け、割れていた。駆けつけたSCの顔を見て、ある児童が「Aくんが（テープカッターを）投げて割っちゃった」と知らせた。割れた窓の近くで、Aが一点をにらみつけ立っていた。SCは学級担任（20代男性）のサポートをしつつ、一旦Aを相談室に連れて行った。SCは、Aの表情が蒼白であり、体もこわばっていたため、相談室のソファに座らせ、落ち着かせた。30分ほどで、学級担任がAを迎えに来室したため、教室に戻した。

昼休み、学級担任・生活指導主任・養護教諭とSCで朝の出来事に関するコンサルテーションを実施した。学級担任は、Aが授業中に離席したため、注意をしたら前述の事態が発生したと報告した。これをきっかけに、学級担任より、①5月になってから、Aと他の児童との小競り合いが発生している、②授業中の離席、教室からの飛び出しが見られる、③Aに注意や指導をするが、反省せず、同様の行動を繰り返す、という問題があげられた。4名で協議し、

Aに関するコンサルテーションを適宜実施し、AにはSCも個別に関わることとした。

4. 面接方法

コンサルテーションは、学級担任、養護教諭、SCをコアメンバーとした。なお、Aに関しては、SCが1/2Wで昼休みの約30分、相談室で関わることとした。しかし、授業中の教室からの飛び出しが頻回であるため、適宜養護教諭とSCで対応することが確認された。また母親に関しては、学級担任がSCとの面接を提案すると、「お話をしたい」との希望が聞かれた。

5. アセスメント

(1) Aの支援者より得られた情報

①学級担任からの情報

Aと同じ幼稚園出身の入学者が少ないため、休み時間の「全員遊び」を充実させ、学級内の人間関係づくりに尽力してきた。子どもたちの入学当初の緊張も少しずつ緩和され、大きな問題はなく、4月は過ぎた。ところが、5月になるとAの授業中の離席が発生し、床に座る・寝そべる、などの行動が見られるようになった。最初は、学級担任が注意をすると聞き入れていた。しかし、次第に全く注意を聞かず、前述の問題に至るとのことであった。

②養護教諭からの情報

学級担任と同様、4月は「適応している」という見解であった。トラブルのあった際には、学級担任と連携し、指導をしている。「どうして（友達と）喧嘩してしまったの?」、「飛び出してしまったとき）どんな気持ちだったの?」

などと質問をしても、全く答えず、無表情になるとのことであった。

③母親からの情報

今まで、外で問題を起こしたことはなかったが、5月になり、学級担任からの連絡に、正直夫婦で驚いているとのことであった。小学校入学に関しては、同じ幼稚園からの入学者が少ない不安があったが、習い事などで、上級生や他の子どもたちと、問題なく一緒に取り組めているため、「新しい友達もすぐにできる」と楽観的に考えていた。

学級担任から連絡を受け、家庭でも注意や指導をしている。Aは「分かった」と言うものの、学校からの連絡に変化はなく、どうしたらいいか困惑しているとのことであった。

(2) Aの行動観察から

Aの学級の授業（国語、算数、特別活動の合計6時間）および休み時間・昼休みの様子を行動観察した。授業に関しては、自席から離れようとしたり、隣や後ろの児童に話しかけたりしている様子が見られた。この点は後日、学級担任より「(SCがいたからか) いつもよりおとなしかった」と語られた。休み時間などは、他の児童に話しかけ、話を盛り上げようとする場面も見られたが、他の児童があまり気乗りしないと、「いい！」と発し、一人で過ごしていた。

6. SCによる援助計画

(1) Aへのサポート

学級担任からあげられた問題からは、衝動的な行動や、感情統制の困難さがうかがえた。ま

た、養護教諭からの情報より、理由を答えない（答えられない）点を示された。これらの状況を踏まえ、行動に対する制限の経験、内的言語の表出などの観点から、プレイセラピーを中心とした面接を設定した。

(2) 母親への面接

母親の仕事のスケジュール・希望を考慮し、適宜実施した。また、面接の中で、問題の原因探しに執着する様子が見られた。そのため、母親の問題解決に向けたモチベーションを尊重しつつ、不安や心配の傾聴とともに、Aの適応に向けて実行可能なアクションなどを検討することとした。

(3) 学級担任・養護教諭とのコンサルテーション

指導や支援をしつつも、Aの行動に変容が見られず、今後の対応に困惑している様子が見受けられた。適宜実施するとともに、声のかけ方・環境の調整・他の児童との関わりなどを意識し、問題を多面的に把握できるよう心がけることとした。

〔経過〕

「 」は対象、< >はSCの発言を示す。

I #1～7 Aとの出会いと関係づくり（X年5月下旬～X年7月）

学級担任に連れられ無表情で来室。相談室にSCと二人になるが、表情は変わらない。SCが声をかけると、「この間（窓ガラスを割った日）、ここ（相談室）に来た」と言う。<そうだね>と相槌を打つと、「(窓ガラスを割ったことを)

怒られるの?」と尋ねたため、相談室のソファに座るよう促した。そこで、相談室の機能やSCの役割を簡単に説明すると、「B先生(以下学級担任)や、お母さんが、ここ(相談室)に行行って言ってるの?」とSCに問いかけてきた。SCは、もしA自身が何か困っていたら、一緒に考えたいこと、応援したいことを伝えると、Aは「分かった」と応答した。

次回からは、一人で来室。予定の時間には早かったが、勢いよく大きな声で、「来たよ!」と言い、SCに飛びついてきた。<(来室の約束)覚えていたね>と声をかけたが、AはSCから体を離そうとはしなかった。SCが体を揺ると、「もっと(勢いよく)!」などのリクエストをした。そのため、程度に回ったり、持ち上げたりすると、「うおー」などと発し、喜んでいて。SCが<目が回ったー>と言うと、「もっとやりたい」と甘える言動を見せた。

7月中旬の朝、学級担任から、「Aが教室からいなくなった」との連絡があった。SCも含め、対応可能な教職員で校内を捜すと、職員が学校裏でAを発見した。それを受け、SCが教員室に向かうと、Aは興奮して、「いやだー」、「(教室に)行きたくねー」と叫んでいた。学級担任と協議し、一旦相談室で対応することとした。Aと相談室に向かったが、AはSCの問いかけには全く答えず、無言で勢いよく相談室のソファやティーテーブルによじ登り、その上で跳ね始めた。木製のティーテーブルは破損が心配された。そこで、<ソファの上では好きにしていいけれど、テーブルは危ないから止めよう>と声をかけた。Aは視線を向けず、ソファの上を飛び跳ねていた。そして、時折、

足をティーテーブルに乗せる動作を見せた。すると数分後、Aがティーテーブルの上に飛び乗った際、ティーテーブルの1本の脚が折れ、Aは相談室内のカーペットに投げ出された。SCが駆け寄り、<大丈夫?怪我はない?>と尋ねると、AはSCの顔を見つめるが、応答しなかった。SCが再度言葉をかけると、「怒らないの?」と聞いてきた。SCは<Aくんが怪我をしないかどうか、それが一番心配なんだけど>と返すと、やや驚いた表情を見せた。もう一度問うと、「平気。でもびっくりしたー」と発した。SCは、安堵したことを伝え、さらに何にびっくりしたのかを尋ねた。しかし、Aは首を傾げただけであった。その後、一緒にティーテーブルの修理を行ったが、給食の時間になり学級の児童が迎えに来たため、Aは教室に戻った。この日は昼休みの面接の予定はなかった。

翌週、昼休みにAは来室した。修理したティーテーブルの様子を見て、「直った?」と尋ねてきた。SCは、<この間一緒に直したね。机だから、重いものが乗ったり、乱暴に扱ったりすると、壊れちゃうね>と返したが、Aは、棚のカードゲームを持ち出し、「やろう」と誘ってきた。Aはティーテーブルに移動し、カードを並べ始めた。Aがカードを配布したが、自分には強いカード、SCには弱いカードが手元に来るようにした。SCが<AくんはY(強いカード)があっといういなあ>と返すと、「いいから、いいから」と言い、数回対戦をした。時折、修理した脚の部分に目をやっていた。

さらに、次回以降も来室すると、Aは同様のカードゲームを提案した。1回目の対戦では前回と同様にカードを配布したが、2回目以降

はSCにも強いカードが配布されるようになった。SCが「あ、Yがある」と言うと、笑みを返してきた。

《コンサルテーション》

学級担任より、小競り合いに関し、できるだけAの傍らにるようにして、小さなうちに処理していると報告された。しかし、授業中の離席以上に飛び出しの回数の増加を懸念していた。特別支援教育の教員研修で学んできた言葉のかけ方、注意の惹き方などを実践してみたが、奏功しないとのことであった。

また、養護教諭からは、授業中の保健室への頻繁な来室が報告された。教室に戻るよう声をかけるが、Aがイライラしていることが多いため、保健室内のソファを使わせたり、簡単な作業をさせたりして、クールダウンさせているとのことであった。

SCが学級担任に、小競り合いや飛び出しがどんな場面で発生するのかを問うと、「毎日のことなので、ぐちゃぐちゃになっています」と話しながらも、「ちょっと意識してみます」と答え、次回のコンサルテーションで改めて報告されることとなった。

一方、養護教諭とは、対応がある程度機能していること、A自身も保健室をクールダウンの場所ととらえつつあることから、支援の継続を確認していった。

《母親との面接》

この時期は2回、母親より面接依頼があった。問題が改善せず、学級担任からの報告の増加を心配する旨が語られた。特に外へ飛び出す点に

は驚きもあり、「塾や（習い事の）教室では、そういうことないんですけど」と話し、どうしてもいいか分からないとのことであった。さらに、「こんなに先生たちや、他のお子さんたちに迷惑をかけてしまっているの、申し訳ないです」と言い、沈黙・落涙する場面も見られた。SCが家庭でのAとの会話を尋ねると、「叱ってばかりです。（他児の）お母さんたちからも、（携帯に）連絡が来ますし」とのことであった。SCが詳細を聞くと、Aの学校での様子が、同じ学級の保護者からSNSを通じて報告されるとのことであった。また、その内容が、母親への相談や応援の申し出や、励ましのメッセージであるため、「余計に申し訳ないです」と語った。

Ⅱ #8～15 Aの怒り(X年9月～11月上旬)

2学期からは、1/2Wの昼休み面接を実施しつつも、Aの教室からの飛び出しが頻発していた。そのため、SCの出校日は毎回相談室で対応し、様子を見て教室に戻すことが続いていた。

9月中旬の昼近く、学級担任が「Aが教室からいなくなった」と来室した。保健室にはいないとのことであった。そこで、学級担任には学級に戻ってもらい、養護教諭とSCを含む教職員で校内を搜索した。職員が校内の倉庫でAを発見し、教員室に連れてきた。保健室か相談室に行くことを提案すると、Aは、「この学校の先生はみんなへんてこだー！」と叫び、教員室から出て行った。SCが後を追いかけると、廊下の突き当りで停止した。SCは静観したが、Aは背中を向けたまま、振り返らず、じっとし

ていた。しばらく待ち、相談室に向かうことを再度提案すると、Aは「うん」と言い、SCと並んで相談室に向かった。飛び出したことや前述の言葉について問いかけても、返答はなかった。

その日、Aは午前中放課であった。給食と帰りの会について尋ねると、「行きたくない」との言葉を発した。様子を見に来た学級担任と協議し、相談室で給食と帰りの会の対応をすることとした。帰りの準備をしていると、学級担任がAの連絡帳と、保護者への配布物の封筒を相談室に持ってきて、母親に渡すよう伝えた。Aは黙って受け取っていた。その後、SCがトイレで席を外し、相談室に戻ると、Aは穴あけパンチで封筒に無数の穴を開けていた。SCが理由を尋ねると、Aは硬い表情を見せた。しばらく待っていると、AはSCの顔をにらみつけ、「どうせお母さんに文句を言うんだ」と強い口調を発した。説明を求めると、「先生たちは、お母さんに僕が学校で悪かったって言う」と話し、「だから毎日怒られる」と続けた。SCが「く怒られるのは苦しいよね」と返すと、「大人が変なことを言うからだ」とまた強い口調で話し、「だから連絡帳は嫌だ」と重ねた。<連絡帳を(保護者に)見せると、怒られるんだ?>と尋ねると、涙を流す。やりとりを続けていたが、一緒に帰宅する児童が入室すると、「さようなら」と言い、退室していった。

《コンサルテーション》

2学期はスタートから行事の準備・練習が多く、なかなかAに気が回らず、苦しい状態であることが語られた。SCが前回の案件につい

て問うと、飛び出しに関しては、「急ではなく、注意をすると、その後に出ていくように思う」と話された。そこで、Aの飛び出しが学級担任の注意をきっかけとしているかを、確認し、次のコンサルテーションで改めて協議することとした。そのため、離席や床に寝そべった際に注意をしない場合のAの様子も見る事が確認された。小競り合いに関しては、なかなか傍にいることはできないが、早期対応に心がけている旨が話された。

また、Aの連絡帳を3名で改めて吟味していると、学級担任が「毎日、僕の文の最後が「お家でも“注意”，とか“指導”をお願いします」になっていますね…。あー、これ多い」と呟いた。朱字でかなりの文量であること、Aにも理解可能なネガティブな表現もあることが確認された。そこで、家庭への連絡に関しては、簡潔にするとともに、特にAが頑張った部分なども伝え、場合によってはAが見ても、ポジティブなイメージがもてるべく、シールや二重丸などの使用も試すこととした。

《母親との面接》

この時期は1回、面接依頼があった。Aが飛び出すことで、授業が中断され、他の児童や保護者にどう顔向けしたらいいのかという苦しい胸の内を何度も語った。連絡帳については、毎日開くのに勇気のいること、書かれた内容について、夫婦でAに注意するが、Aは固まって無言になり、その繰り返しであることが伝えられた。

Ⅲ #16 何が起きているのか? (X年11

月中旬)

午後、Aが泣きながら来室。学級担任も追いかけて来室し、算数の授業中、作業の過程で床に寝ころび始めたので注意をしたら、泣き出し、飛び出したことを話す。そこで、一旦相談室で対応することとした。

Aが一段落したところで、気持ちを尋ねたが、答えはなかった。<うまく言えない?>と聞くと、頷く。<何かAくんの気持ちが分かるといいなあ。絵とかは好きじゃないんだよなあ>と続けると、「描く」と答えた。そこでSCは、画用紙と色鉛筆等を用意し、好きに描けることを伝えた。しかし、Aは取り組みに逡巡し、「先生(SC)が(何か描くか)言って」と返してきた。そこで、風景構成法を提案すると、「いろいろ先生が言うんだね」と答え、取り掛かる。固有名詞などが記された部分もあるため、一部をFigure.1に示す。彩色は中断したが、必要なア

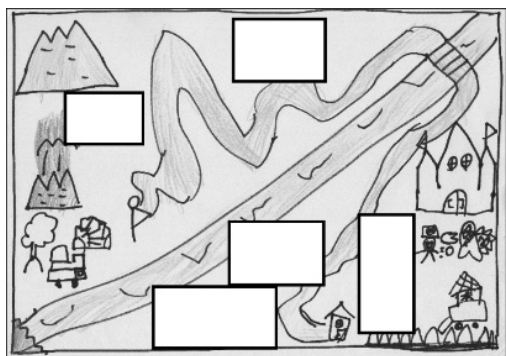


Figure.1

アイテムを描けた。また、最後にはSCが指示したアイテム以外のものも、複数描きこんでいた。それらについて尋ねると、「火山」,「(XとXの敵キャラ軍団の)闘い」などと語る。特に火山が印象的であったゆえ、質問を重ねると、「怒りの爆発」と答えた。そこで<さっきの時間は

爆発があった?>と続けると、「わあーってなった。爆発」と話す。詳細を尋ねると、先刻の算数の時間は、足し算カードの作成であったが、たくさんのカードがあり、「もうやだ」という気持ちになった。重ねて学級担任に注意されたため、爆発したとのことであった。<教室にいたくなくなる時って、これ(爆発)?>と聞くと、「こういうふうには爆発」と答え、画用紙の中の火山に、再度赤で彩色を加え、「(教室から外に)出ちゃう。爆発、爆発」という言葉を発した。そこで、爆発してしまう時、我慢している時などを、Aと火の大きさや位置でイメージしながら、<火山を爆発させなくする作戦を立ててみない?>と提案した。Aが「作戦ってどういうの?」と尋ねてきたので、<火を小さくするような、何だろう?呪文とか?そういうのあるといいなあ>と答えると、「言葉とか?」とさらに尋ねてきたため、<そういうのを考えよう>とさらに提案すると、「うん」と返答した。Aは数秒考えていたが、「X」と答えた。内容を問うと、AはXの5名のメンバーが変身する際、各々に名乗りと決め台詞があることをSCに伝えた。そこで、教室で火山が爆発しそうになったら、Xの決め台詞で火を小さくできそうかを尋ねると、「やってみる」と答えた。なお、風景構成法での質問である、季節や時間などの質問には、「わからない」という答えであった。

《コンサルテーション》

学級担任より、小競り合いが発生するのは、意外にも授業中であることが報告された。むしろAは休み時間をマイペースでまですまです

しているとのことであった。また、床に座る・寝そべることについては、10分程度で戻ることが多いのだと話し、「気にはなりましたが、外には出ていないので、ひとまず様子を見ました」と語った。

なお、連絡帳に関しては、「〇〇を頑張っていました」などを意識した記載を続けたら、保護者から、「本当ですか」という問い合わせがあった旨が話された。

養護教諭からは、飛び出しても、“保健室へ行く”というパターンが定着しつつあることが話された。養護教諭が不在の際は、「なんでC先生（以下養護教諭）いないんだー」と言いつつ、しばらくしてから、教室に戻っているとのことであった。

《母親との面接》

面接を1度実施した。心配はなくならないが、学級担任から連絡帳で、休み時間はトラブルを起こしていないこと、Aの頑張りなどが伝えられたことが話された。その点を尋ねると、「最初は急に褒めだして「あれ？」と思いましたが、Aが自分から連絡帳を出したので、本当だと分かりました」と話す。今までは叱られるため、Aが自分から連絡帳を見せることはなかったという。しかし、自分から見せた日があったため、不審に思いつつ頁を開くと、朱で大きな二重丸が書かれていたとのことであった。

IV コーピングの活用と見直し（X年11月中旬～X+1年2月中旬） #17~25

SCが出勤すると、養護教諭が「D先生（以下SC）はびっくりする」と話しかけてきた。

問い返すと、Aの飛び出しが、1/Wであったとのことであった。養護教諭は「私も驚いた」と続けた。SCが相談室で清掃をしていると、Aが「おはよう」と声をかけてきた。＜どうした？火山爆発？＞と尋ねると、「今日はこれからZ（以下学区内にある公共施設）で風を作る」と答え、「D先生がいたから」と続けた。SCは楽しんでくるよう伝えるとともに、Xの“作戦”について聞くと、SCの方は見ず、その台詞を言いつつ、昇降口の方に向かっていった。

翌週の昼休みに来室。前述の養護教諭の言葉を伝え、賞賛すると、「B先生が一番驚いている」と答えた。＜Xが活躍している？＞と聞くと、「Xやると、（火が）ちょっと小さくなって、山の中に入っていく」と答えた。さらに、「爆発しなかった」とも話した。SCが賞賛を伝えると、反応はなかったが、Xのメンバー5名全員の決め台詞を演じ、その詳細な説明をしてきた。表情にも多くの笑顔が見られた。

冬休みが明け、1月の下旬からSCは出勤となった。すると、養護教諭から、Aの飛び出しが微増したとの報告があった。

当日、昼休みにAが来室。1月の様子を尋ねると、Aは「ちょっと戻った」と答えた。＜Xが効かなくなっちゃった？＞と問うと、Aは、「何か子供っぽい…」と話した。さらに重ねると、「火が大きくなって、（Xを）使いたいけど、幼稚園生みたいだから」と続けた。そこで、大人の気持ちになってきたことを認めるとともに、＜もうXは使いたくない？＞と聞くと、「俺は好き」と答えた。そこで、Xは現在のAにも大切なものであることを確認しつつ、＜Xじゃない作戦もあるんだらうか？＞と呟くと、

「あー」と言い、首を縦に数回振っていた。

《コンサルテーション》

「Aが飛び出さない、というより、僕があまり注意をしなかったんです」と語った。「何かぶつぶつ言っているなあ、と思ったら、他の子(児童)が、「お前(A)、X(の変身)やってんじゃねーよ」なんて言いますが、本人は「うるせー」とか言って、気にしてませんね。ちょこっと、何かしていても、席に座っていたので」と教室でのAの様子を話した。また、床に座るなど件に関しては、さらに発見があったと語った。詳細を尋ねると、Aは床に座ったり寝そべったりするが、その際、床にノートやプリントを置き、書き込んでいるとのことであった。抵抗はあったが、「Aにとっては、床も机(の一部)なんだ」と思うと、Aの頑張りが見えてくるようになった、と養護教諭やSCに伝えた。コンサルテーションでは“少しずつ、自分の机で、学習や作業ができること”を長期スパンで支援することが確認された。なお、小競り合いに関しては、時折、発生しているが、その場で治まる程度のものであるとのことであった。

V 終結に向けて(X+1年2月下旬～X+1年3月) #26～28

学級担任・養護教諭から、この時期は、再びAの飛び出しが減少したことが語られた。昼休みにAが来室したため、<B先生やC先生が、Aくんが頑張っているって喜んでいたらよ>と伝えると、得意そうな表情を見せる。SCは、<X以外の作戦もあるの?>と問うと、「うん」と返答する。そして、「教えてあげようか?」

とSCに尋ねてきたため、<何だろう?>と返すと、Aは、「やっぱり教えない」と笑いながら返答した。当初の問題であった周囲の児童と小競り合いはほとんどなく、教室からの飛び出しに関しては時折見られるものの、保健室に向かい、ある程度の時間が経過したら戻るパターンができていた。Aが自身の感情を統制できつつあると読み取れた。ゆえに、コンサルテーションで協議し、1年生の修了を機に、相談室での面接も終結とした。Aにその旨を伝えると、「いいよ」と返答し、最終日には、「さようなら」と挨拶をして退室していった。

《母親との面接》

連絡帳の変化で、Aの学校での様子もいい方向に向かっていることが読み取れたと話す。器質的な影響も想定し、受診も検討していたが、トラブルや飛び出しがなくなってきたことから、安堵しつつあると話す。「またこれからもこういうことあるんでしょうか」という言葉があり、SCがA自身が問題を乗り越える力を少しずつ身に付けている可能性を投げかけると、「そうあってほしいです」と答えた。なお、自宅での片付けは苦手なAは学習などを広い食卓で行っているようであった。今後は少しずつ、家庭でも自分のスペースを意識していくことが確認された。

《コンサルテーション》

学級担任は、離席は若干あるものの、Aが教室から出ないように、本人なりに工夫している様子がかがえると報告した。ここ数日は、何か一人で手を動かしたり、呟いたりしていると

のことであった。

また、学級担任は、「Aはマイペースですよ」と続けた。詳しく尋ねると、Zで交流展示会があり、学級で「好きな動物」というテーマの紙粘土細工を全員が出品したが、Aを除く全員が、「クマ」か「ウサギ」を制作したとのことであった。リーダーがこれらを作ったため、他の児童もそれに追従したようである。SCが、Aの作品について尋ねると、「何だと思います?」と問いかけてきた。SCは「動物じゃないけど、X関係ですか?」と答えると、Aの作品のみ、「ヘビ」であったことが伝えられた。

【フォローアップ】

2年生に進級。学級担任は転出し、別の教員(30代女性)がAを担当した。「B先生からAくんの対応や理解についてうかがいました」と話し、飛び出し等の問題のないことが報告された。実際、Aは校内でSCを見かけると、話しかけることもあったが、他の男児集団と行動を共にしている姿が多く確認されるようになっていた。

【考察】

(1) Aの変容

Iでは、SCを試す場面が多く見られた。前半の抱き付き、アクティブなリクエストをする場面、後半のティーテーブルが壊れた場面が該当するだろう。この点に関しては、AがSCは自分のペースに合わせてくれるか、受け止められるかを試していたことが推測される。特に後半に関しては、SCの言葉を耳にしながらも、聞き流し、反応を待っていた。結果的にティー

テーブルは壊れたが、叱られるのではなく、第一に自身の安全への配慮が問われた体験は、ラポール構築につながったと感じている。しかし、プレイセラピーでは「制限」があり、過度な攻撃に対しては禁止することが弘中(2005)により論じられているため、この点の吟味は必要であろう。「制限」は、子どもの安全確保とともに、「壊してしまった」という罪悪感を抱かせないためのものである。SCは、Aが飛び跳ねるのを過度な攻撃行動ととらえなかったが、強く声をかけ、Aの行動を制止するべきであったかもしれない。しかし、幸いに怪我がなかったこと、一緒に再び使えるよう修理できたことから、Aの「やり直しもできる」という経験につながったと考える。ティーテーブルでのカードゲームをもちかけてきたこと、修理した部分を何度も見ていたことは、上記を支持するものといえよう。また、カードゲームに関して、最初、Aは自分に有利なカードの配布をしたものの、次第に操作をせず、AとSCのカードの配布を対等にしてきた。ここで、SCはAとのラポール構築が促進されたと判断した。

IIは、Aの感情が表出された時期である。保護者への封筒に穴を開けた場面があったが、これは、毎日学校で注意され、家で叱られるというネガティブなサイクルを作り出す、学校と家庭との連絡ツールに怒りの感情が向けられたものと予想される。学級担任と母親との間で、自身の行動が否定されていることへの反応ととらえられる。この点から考えると、Aの離席や教室からの飛び出しは、一見不適応行動ではあるが、A自身にとっては、何とか適応を保とうとするもの(コーピング)であったという見

方もできる。しかし、そのAなりのコーピングを否定され、学級担任からも母親からも叱られていた。適切なコーピングを習得していないゆえ、問題が発生していた可能性があげられる。そのため、教室から飛び出さざるを得なかった背景も推察される。また、「床に座る」などに関しては、後日学級担任のアセスメントより、学習道具が一緒であること、10分程度のものであることが確認された。Aの自席ではないが、床で学習に取り組もうとしていた面がうかがえる。このことから、教員やSCの観点からの「不適応行動」であっても、子どもには別の意味をもつ可能性を、改めて見極めることができた。

Ⅲに関しては、本事例の鍵であったとらえている。A自身から「爆発」という言葉が聞かれ、「火山」や「火」というキーワードなどが把握できた。「火」に関してはより明確にはできなかったが、AとSCは「混乱や怒りなどの感情」ととらえていた。また「爆発」を避けるべく、「X」という作戦を見出せた。これらは認知行動療法や短期療法における、スケーリングや外在化、コーピングスキルとしての「気そらし」などに該当するものととらえている。本来のスケーリングであれば、それらを数値化していくことが多いが、本事例では、A自身が「爆発」を火の大きさや、火山の中の位置で例えたため、敢えてAの表現を尊重し、イメージ（大きさや位置）として取り入れた。ゆえに、本事例では「教室からの飛び出し＝爆発」、「混乱や怒りなどの感情＝火の大きさ」、「X＝コーピング」として、Aを支援していった。ここから、Aが自身を少しずつ客観的にとらえ、セルフモニタリングをするきっかけになったと判断している。

また、Aは、言語化を苦手とする一方で、描画も好まない傾向があった。苦し紛れの風景構成法ではあったが、Aが取り組んだことにより、結果としてなかなか言語化できなかった部分の外在化につながった。本来の活用とはやや異なる点は改めて検討したい。対象によっては、自由画よりも、ある程度の枠をもつ課題画からのアセスメントが有効であることがうかがえた。

Ⅳは、Ⅲで外在化していった問題に対し、Aが好きなXで統制できるようになった時期であった。それが奏功し、周囲の支援者からも多くの賞賛が得られ、ある程度自己効力感が向上した時期といえる。冬休み前の笑顔や、ややSCをからかう口調からも、Aにポジティブなサイクルが発生していた様子を見ることができた。

しかし、冬休み明けに飛び出しがわずかではあるが増えていた。この点は、上記のコーピングは嫌いではないが、「自分は小さな子供ではない」という意識が芽生えたことにより、活用を躊躇したものと推察される。ただ、SCが他のものの可能性も示唆すると、その点を察知したようであった。

Vでは、その様子が垣間見られる。学級担任の「何かを一人で～」というのは、おそらくその他のコーピングを試したり、活用したりしていた場面だと推測される。レパトリーを増やしたことに限っては、コンプリメントが必要になるが、Aが「教えない」と笑いながら話していたため、SCはAの自律への意識をとらえ、敢えて取り上げなかった。なお、学級担任から報告のあった、「ヘビ」に関しては、直接Aに理由を尋ねることはできなかった。「ヘビ」の

象徴には、様々な見解があり、攻撃的なイメージももたれるが、脱皮をすることから次のステージへのステップアップともとらえられる。Aの作品に関しては、当初の問題がほぼ見られなくなっていたこと、A自身が自律的に感情をモニタリングし、コントロールしていたこと、「X」などのコーピングを活用できるようになっていたことから、新たなAの象徴ととらえた。

(2) コンサルテーションから

学級担任がAを多面的に理解していたことが、問題解決につながったと考える。当初、教室を飛び出すことなどから、先天的な困難さを抱える可能性を踏まえ、様々なはたらきかけを行ったが、効果はなかった。ここから、問題の発生を障害などに原因帰属することは、改めて慎重になるべきことが読み取れた。重要なのは、どんな文脈で問題が発生しているのかという視点である。学級担任が様々な場面でのAを観察し、問題の発生時のみならず、発生していない時も含めて理解しようとしたことは、コンサルテーションを有意義なものにしていた。Aが「床に座る・寝そべる」という行動についても、学習用具も一緒である点に気づき、Aの適応的な部分を見ようとしていた。床も机の一部ととらえた視点は非常にユニークな行動のとらえ方であった。実際、A自身の、机の上によくのものが置かれると、負荷がかかる様子もうかがえた。学級担任がAの「床に座る」という行動を、幅広く理解したために、結果としてAへの注意が減少し、さらに飛び出しの減少につながったと読み取れる。当初、教室からの飛び出しは、学級担任の注意がきっかけとなっ

ていた可能性もあげられていた。しかし、このメカニズムは明らかにすることは難しいが、Aのコーピング活用と、学級担任のAへの接し方が、相互作用していたと考えている。「床に座る・寝そべる」を、「教室から飛び出す」と整理し、個々の行動としてとらえ、対応したことは効果があっただろう。それが、場合によっては注意せずに見守る、「Aにとっては～」などの発言に表れていた。

また、養護教諭が、いつでもAにクールダウンの場を提供していたことは、Aの安心感に繋がっていたといえよう。さらに、コンサルテーションにおいては、学級担任とSCがコンタクトをとれない場合、適宜両者の情報が共有でき、つながれるような配慮を提供していた。そのため、円滑なコンサルテーションが可能になっていた。

(3) 母親への支援

家庭でも「できること」へのアクションにはたらきかけたかったが、傾聴が中心となっていた。家庭や塾などでは適応できており、問題は学校で発生していたことから、母親の学校と連携した問題解決へのモチベーションを支持していった。しかし、連絡帳に関しては、本事例の前半では、うまく機能せず、問題持続の一要因となっていた。学校と家庭の連絡方法に関し、文脈に応じた最適な方法を考慮していく必要がある。

(4) 今後の課題

本事例では、相談室での定期的な面接に加え、Aが教室を飛び出した際に対応するという、

面接の枠にこだわらない、適宜かつフレキシブルな介入を実施していった。全体を振り返ると、Aが封筒に穴を開けた回や、「爆発」というキーワードにより、Aの感情が外在化された回は、フレキシブルなものであった。このことから、本事例ではフレキシブルな面接が、クライアントたる子どもの、解決に向けたキーポイントになっていたことがうかがえる。しかし、これらは、時間的にフレキシブルな対応であり、「相談室」という場の枠は守られていた。相談室ゆえに、Aは封筒に穴を開け、火山の絵が描けたといえよう。面接の「枠」に関して、対象や問題に応じ、今後さらなる検討を深めていきたい。

また、SCも教室でアセスメントを実施したが、実態をつかみ難い部分もあった。実際は、コンサルテーションにて教室でのAの理解を立体化することが多かった。このことから、半分外部者たるSCが教室に入ることで、Aに緊張を与えていた可能性が挙げられる。SCの行動観察に関し、適切な方法を吟味するとともに、コンサルテーションの充実により、子どもへのアセスメントを深められるような展開を模索していきたい。

なお、風景構成法を部分的に取り入れた。ここでは追加アイテムの「火山」を中心に上げしたが、改めてAの作品を見ると、「川」や「道」、「石」などからも、Aの困難さやパーソナリティがうかがえる。本事例ではAが作品の説明などに消極的であったため、限定し用いたが、今後、Aとの対話を深めたり、さらなるAへのアセスメントに加えたりすることも、必要であっただろう。

【まとめ】

本事例では、対象のAに、「教室から飛び出す」、「他児と小競り合いになる」、「床に座る・寝そべる」、「離席する」などが学級担任から問題として伝えられた。そして、SCは定期的に面接をしつつ、特に「教室から飛び出す」ことへフレキシブルに介入していった。ここから、Aが自身に発生していることを外在化し、検討された“作戦”を試すという、セルフモニタリング・セルフコントロールにつなげていった。そして、「教室から飛び出す」というAの行動変容が確認された。これに端を発し、Aが他者からコンプリメントを受ける機会が増加した。そして自己効力感の向上につながった。小競り合いに関しても、その減少は、学級担任がそばにいたためか、Aが「火」をうまくコントロールしていたのかは、判断できなかったが、一つの変容が、Aにポジティブなサイクルを生み出し、総合的な変容をもたらしたことを確認できた。複数の問題があった場合、問題を整理し、どこかに積極的な介入をスタートさせることが必要であること、そして、ある変容がポジティブな作用をもたらし、問題解決につながることをこの事例から学ぶことができた。今後の実践においても、解決に向けた第一歩を重視していきたい。

【引用文献】

千原美重子 2008 「学校教育における心の問題への対応 (3) 学校臨床心理士の活動に対する学校における効果的活動の分析」総合研究所所報,16,29-39.

張替裕子 2008 「スクールカウンセリング

における家庭訪問を活用した不登校支援：
「支援を求めない保護者」への支援という
観点から」目白大学心理学研究 4,125-135.

岩瀧大樹・山崎洋史 2013 「不登校児童に
対するスクールカウンセラーによる教育相
談的介入の検討：家庭訪問から教室復帰に
向けたサポートの実践事例研究」,教職研
究 24,45-55.

鵜養美昭・鵜養啓子 1997 『学校と臨床心
理士—心育ての教育を支える—』 ミネル
ヴァ書房