アスベルガー症候群が疑われた不登校傾向女児への親子並行面接の経過

A Case Study on Parent-Child Concomitant Counseling for a Girl with Asperger's Syndrome who Refuses to Attend School Regularly

別府 省子* 瀬野由衣** 清水 昌子*** 木村 美奈子**
Etsuko BEPPU, Yui SENO, Akiko SHIMIZU, Minako KIMURA

年間30日以上欠席した不登校児童が12万人を超えている昨今、不登校児の支援を考えるうえで「居場所」づくりの重要性が叫ばれている。近年では、不登校児の中に高機能広汎性発達障害の子どもも一定数含まれていることが報告されており、一人一人の子どもたちの生活を対人関係上の課題を視野に入れて「居場所」づくりを支援していくことが求められている。本論文では、小学校入学後から学校に対する拒否の態度が現れ、アスベルガー症候群の疑いがもたらされた女児にたいし、プレイセラピー及び母親面接を行った実践の経験を報告した。本実践の経過から、プレイセラピーの場が本児にとって安心して自己表現できる「居場所」として一定の機能を果たしたこと、母親との面接が母親自身の変化、学校側への働きかけを促す契機となっていたことが示された。以上から、本児の成長を支えた背後には、医療機関と母親が連携して目標を共有し、本児にとって安心できる「居場所」を整えるために努めた点が関与していることが示唆された。

キーワード：アスベルガー症候群、不登校傾向、親子並行面接、プレイセラピー、居場所

I. 問題と目的

平成15年3月に発表された文部科学省の「今後の不登校への対応の在り方について(報告)」によれば、不登校は「何らかの心理的、精神的な身体的あるいは社会的要因・背景により、登校しないあるいはしたくてもできない状況にあるため年間30日以上欠席した者のうち、病気や経済的な理由によるものなどのためを含む」と定義されている。専門家や研究者、教育者関係者によって不登校の定義は若干異なる点もあるが、年間30日以上欠席する不登校児童が12万人を超えている昨今、教室で「居場所」を出せることが難しい不登校児の「居場所」づくり(杉本・庄司, 2006)を支えていくことは重要な課題であると考えられる。

徳田(2004)は、スクールカウンセラーとして不登校児の「居場所」づくりを支援する立場から、不登校生徒が持つ過程を「安心して自己表現できる対人関係の場（人間の居場所）を求める、さらに自分自身を拡げられる体験を持つような場（社会的居場所）」を見出す過程」と考察している。近年では、不登校児の中に高機能広汎性発達障害児が一定数含まれていることも指摘されている(浅井・杉山, 2004; 森山, 2006)。社会性やコミュニケーションに中核的な障害をる広汎性発達障害児が教室で「居場所」を確保することが難しい現状であることがわれ

さて、特に学校における「居場所」づくりの支援はスクールカウンセラーを通じてなされてきた(斎藤, 2008; 徳田, 2004など)。医師指導教室という場を借りて行われることが多いように思われる(周藤・近藤・細田, 2008; 本間, 1998, 2001など)。本論文では、アスベルガー症候群の疑いがもたらされた不登校傾向女児に対し、プレイセラピーと母親への面接を行った事例を取り上げ、医療機関と母親が連携して「居場所」づくりを支援した実践例を報告する。

遊戯療法(プレイセラピー)は、「豊かな自己表現が子どもの遊びの中に含まれている」という認識のもと、「言葉の壁」をつけず対し「言葉の代わりに遊びを利用」上的形で、子どもの生き生きとした(生き Crawley)的な体験を捉えることができる(弘中, 2002)。また、遊戯療法の中での遊びは単に言葉の代わりをするだけでなく、三つの治療的機能(関係性をつくる機能、表現・体験としての機能、ここでは何のものも含まれたことはないという深い確認に基づくもの)をもつとされている(弘中, 2002)。さらに同著では、遊戯療法が最も効果を発揮するのは、心因性の事情に対してであり、発達障害を伴う事例については「発達障害そのもののが改善されるわけではない」という点で限界があるものの、一定の治療的ないし援助効果をあらわすと指摘されている。遊びを媒介にした不登校児との関わりを考察した氏家(1998)も、遊びは不登校児にとって自己実現のための方法の一つであると同時に、明確に言語化できないている不登校児様の心の傾向を知る手がかりの一つとして

子ども学部 子ども学科

*中部学院大学 **東京大学大学院 ***みずほクライニック

-156-
アスペルガー症候群が疑われた不登校傾向の子供の行動面接の経過

で有効であると述べている。

以上の知見をふまえて、本事例では、様々な効果が期待される遊びを媒介にして不登校を改善するため、同時に、親子との面接を並行して実施することで、対象児の行動をより詳しく観察するため、面接と対象児を取り巻く環境に対する働きかけを行った。面接の目的は次の二点である。

1. ブレイズルビ中でみられた児の内面の発達とその変化から、児にとっての「居場所」が拡がっていく過程について考察する。
2. 学校での児の变化とそれを支えた親子間、学校の実践を母子面接により検討する。

II. 方法

対象児に対する支援は月に1度を基本とし、セラピスト（以下ThL）がクリニックのプレイルームで実施した。その他の高齢児の場合、母親が担当すると同時に臨床心理士が月に1回の面接を行った。親子並行面接の記録を分析した。なお、これらの記録を検討するためは保護者の許可を得ているが、プライバシーに配慮して、個人が特定されないよう、情報の細部は省略し、記述においては変更を加えた。

＜事例の概要＞

1. 対象児：小学校3年生（援助開始時）のA子。2007年10月〜本論文執筆現在（2009年10月）に至るまで親子並行面接を継続している。

2. 家族構成：父母と兄、A子の4人家族

3. 問題の経過

1）支援・教育歴

A子は1歳から保育所に通っていた。乳幼児期に言葉の遅れ等の指摘はなかった。小学校入学直後に「行きたくないと」と泣いて訴え、教室に入れなくなった。その後、母親は不適応教室の臨床心理士、大学の教員、ホームドクター等に相談した。状況が改善しないため、ドクターの紹介により受診に至った。

2）初診時の状況

医師からの報告によれば、クリニックでの初診時、A子は表情に乏しい状態で母親と共に入室。部屋に入ることや、医師の存在を気にしてくることもなく、部屋にあるおもちゃを思い通りに扱っていた。好きなことをするときは得意そうであるが、医師が話しかけると感情を働きかけを拒む態度がみられた。母親と医師の会話に割り込み、会話の自分のベースで進められる資格が観察された。なお、初診時の面接については、A子に心理検査を行うことを拒んだため客観的な情報は得られなかった。

3）A子に関する親子からの情報

【A子自身に関する情報】

親子の話では、6歳時より自分の思うようにならないとパニックのように感情を爆発させる。負けることが嫌いであり、負けそうな場面では始めからやらない。命令されるのは嫌である。一度自分でこれよと決めた事柄を変ないに拒否する傾向がある。母親はA子との関係について物やお菓子を買い与えて対応することが多いと反省していた。

【小学校での様子】

母親の話では、入学当初から不登校傾向であり、教室に一切入っていなかった。支援開始当初は、朝、母親と一緒に学校に行き、すぐに学習するが、すぐに帰って帰宅していた。帰宅後の過ごし方は、学校によって異なり、一貫していなかった。

【教師との関係】

教師との関係において、A子は反社会的な性格を示している。教師からは、A子は不登校を理由に授業に遅くないし、授業中に行動が悪くなることを指摘されていた。教師との関係においては、A子は他の子供から排他的な性格を示しており、他の子供たちとの関わりが困難なものになる傾向となっている。
とが重要であると考え、幾つかの可能性を視野に入れたうえで、A子の過ごす環境全体を安心できるものにすることに配置した。まずは、家族と学校、クリニックが連携し、母親や教師、（Th）が「信頼できる大人（キャラーソン）」となるように意識して関わる中で「人間の居場所」が確保される環境を整えることを第一の課題とした。A子にとって安心できる人間の環境が整えば、人に対する恐怖心や不安全さが和らぐことになり、これまで受け入れられなかった状況を始めとする自分以外の他者の存在を受け入れる準備が整っていくのではないかという仮説を立てた。支援仮説より立てられたA子、母親への支援目標は以下の通りである。

クリニック内のThが、A子にとってはキャラーソンとなるように意識し、遊びを媒介にして、A子が安心して自己表現できる場を整えることに配慮した。とりわけ、A子との相互交流を深めることで、A子の特性について理解を深め、キャラーソンとしての役割を意識できるように支援すること、A子との対話を通じたできることに関しても考慮した。同時にA子の成長を促すことが面接における目標として設定された。

III．結果

母親面接の経過および対象児の変化

Thとは、2007年12月より2009年10月に至るまで20回のセッションをもち、そこでA子の経過については下記の4回に区分された。また、この4回に対応して母親面接の経過についても記述した。Thが担当したA子に対するセラピーは計17回、臨床心理士が対応した母親への面接は計20回であった。以下ではA子の言葉を「Th」、Thの言葉を「ぐ」で示す。

第1期（2007年12月～2008年3月まで）: 関わり形成期

第1回目：12月11日に、Thは医師と母親と共にプレイルームでA子に対面した。A子はうつ伏せの状態で受付にあったパズルで遊んでおり、医師がThを紹介した際に、Thに緊張感を示す様子を感じられなかった。Thは何となくA子に受け入れてもらうような印象をもらった。医師と母親が退室した後もThに対する態度は変わらない。時タイトルにしたように「僕がうまくうまく出てくるように並べたくなる」と言いながらも、パズルが完成すると嬉しそうにThに見せる。A子の好きな折紙を使ってバラを折る場面では、「次はこう。次はこうするんだよ」と主導的にThに教えてくる。続いて、絵を描きたいという、色鉛筆で目くらましとした可愛らしいウサギの絵を描き、最後に羽を付ける加える。次は何描く？いつも何をかいてるの？と尋ねると「蛇や龍、書いてあげる」とない龍を描く。「 Windsすかしくなっちゃった」と言い、いつものよりもつららしいがい感じ」として厳しい目で描く。最後に、神社の鳥居や門に似たものをブロックや積み木で作って初回は終了。苦しかった時にずっと「お母さんとか大人は長いこといやだ」と大口に口頭で話す。

初回のセラピーで、Thに対する否定的な感情は感じられず、Th自身は今後関わりを続けていけると話し合った。後に、Thは初回終了までA子の手の遊びを介した関わりを継続した。

第2回目：1月22日のセラピーは、前回の遊びの流れに沿って展開する。折り紙を折る場面では、A子の折り方を教える鶴をThが教え、A子が説明しながらThが教えるという関係の中で同じモノを作る過程を楽しむ。積木やブロックで用いて遊んだ上でA子の遊びの流れがあらかじめ描かれており、前回と同様の絵を描く。うさぎに羽を加え、「手に描かれているらしいの大きさ」と表現する。自発的に描くのは鶴の絵であり、この前みたいに楽しいドラゴンも描いてほしいなどと伝え、うれしい目でドローインを取り扱っている。

第3回目：2月19日は、すべき台作りにユダ玉を転がす遊びに移った。長く複雑な迷路のようなすべき台を完成させ、何度もボールを滑らせて遊ぶ。落ちないように傾いて作る。赤と青のユダ玉を同時に滑らせ、ばらばらにゴールするなど「仲良くしにかんよ」と言う、よそうだね、一緒にゴールしたいよねと返すと聞く。その後、「ユダ玉を転がし、手を向けていく」と言い、3つのユダ玉をすべき台の中に転がし、「もういいかい？」と「まだだよ」というかうべんに似たやりとりが続く。A子がユダ玉を転がすのが見つから見つからない。Thが見つけることを「ここだよ。教えてあげる」と嬉しそうに教えてくれる。

第4回目：3月18日は、引き続き、すべき台を作ることに熱中。不安定な部分は順次に補強し、崩れないようになる。すべき台から近くボールが落ちるのを見て「ジェットコースターみたい」というので、「ジェットコースター好き？と尋ねると、表情を変え、ぐっくっとして「嫌だ、だって落ちるとうっとうして胸が痛くなるから」と答える。すべき台が崩れたり、つながらないと「なんでんだよ！もう、まったく」と怒って積木を投げつける。

4回のセラピーを通して、A子の中には他者との関わりを共有し、楽しみたい気持ちがあること、しかしながら
アスペルガー症候群が疑われた不登校傾向の男児への親子並行面接の経過

ら、自分が主導し、それが上手くいかない気持ちをコントロールできない様子が感じられる。【母子面接より】

母子の話によれば、A子はTHとの関わりを楽しみにしているとのこと。初期の面接では、A子の持ち合いに
て共通の、A子の特徴を伝えながら母子の役割が重要
であることが伝えられた。母子はこの助言前向きに受
けとどめ、A子の状況を以前よりも敏感に察し、母子の
伝えるようになる。冬休みには、家族でスキー、母子
と地域のクリスマス会に行う。母子は学校の対応に不満
をもっており、教師や心理士、学校との連携や倫理的な
情報を得るために県の教育相談を勧めると、1月末と2月
に教育センターに相談に出向いた。2月には、相談の結果
を学校側に伝えA子に対する対応を依頼した。母子の
努力と学校との話し合いの場が設けられ、外部とのつな
がりが出来た。以下、母子面接で伝えられた学校
のA子に対する対応について記す。

【学校側の様子】

A子の機を低く置いており、担任から積極的に相談
になるような関わりは少ない。朝、学校に行くもののすぐ
に帰宅する状況が続いている。

教育相談の帰り道に、母子が父親と共に校長に相談
すると、担当者は、A子の問題には理解があるという回答を示す。校長は今回の対応を市の教育
委員会が相談することもある。その後、教育委員会の
教諭が学校を訪れ、学校での「いびき」の重要性を話し、
教諭指導機関などを紹介する。2月の末に、学校で教
長、教頭、教育委員会の教諭、教諭、生徒指導、
両親と話し合いが行われ、一人でのことをやめてA
子について見つめようという話になる。少しずつの学校側の的
意が変わっていくが、十分な支援体制は整っていない。

第2期（2008年4月～8月）：拒否を経て、内面に変化

がみられ始めた時期（計4回）

A子はTHの受け入れている様子であり、関係性は安
定してきた。ゆえに、A子への理解を深め、発達状況を
把握するため、これまで実施できなかったWISC-III
を取り入れ、新たな状況の中でA子とのやりとりを共
有することを目指すことになった。4月からの計4回の間
わりでは、発達検査の実施に先立ち、遊びを介した受容的
な関わりとは異なり、指示にそって課題に取り組む必要
性が生じた。学習に近い要素を含む検査場面で指示に従う
ことは、A子にとってストレスが少なかったようである。

第5回目：4月10日の検査初日は、特に言語性の課題
で、A子の知らない言葉や概念が出てくると「そんな
知らん」と否定的な態度を見せ、鉛筆を使用する課題
では、指示された記入の仕方を嫌がり、消しゴムで消す
ことを要求する。

第6回目：4月24日（検査2回目）には、検査を拒否す
る気持ちがビックリといい、「わからない！こんな習って
ないから知らん」といっている。「もうやらない、やりたくない」
という。その後、思うようにできない間に「これはクイ
ズなの？勉強なの？何？」と怒って尋ねるので、「クイ
ズだよ」と言うと「こんなクイズじゃない！全然楽し
くない」という「もう疲れた。今日は終わり、帰ってたい」
という。＜じょう、今日は終わりにしよう。帰るかも＞
と伝えると、部屋に飾られたタペストリーを見るために
（A子が立ち上がる。＜○○（A子の名前）ちゃん、もう
これ嫌になった？遊ばない？＞と聞くが黙っている。＜先
生のことも、もうきらいになったかな＞と尋ねる
と、「別にきらいじゃないけど」とそっと口にする。この
日の気をとり直してプレイルームに移動していきもの
すれど台を作ることを提案する。A子はしぶしぶTHの
提案を受け入れてくれ、すべて台を一緒に作る。遊び
を介した関わりでは、拒否の態度は感じられず、楽し
んでいる。最後に教官、先日はもう少し風にクイズだ
いの一緒にしたいと思うんだけど、〇〇ちゃんと、どうす
る？＞と聞く。「もう嫌だからこない」という。＜先生
会いたいから、またもしくするようだったらでて＞とい
うと顔を合わして部屋を出していく。この日は、TH自身、A子
への対応に反省が多かったが、後で教師からA子が次
も来ると話していたとき、安心する。

第7回目：5月8日（検査3回目）には、部屋に入ると、
「言葉でいうと何はもう嫌だからね」とあからさまに伝
える。「ここはやっとあるの他はやらないからだめでしょ。」
と言えば、言語性の課題は、だらりと肩を落ちて、パ
ズルをもたながら、いやいやや答え。途中、いきなり部
屋のタペストリーを指して「ちょっとちょっとやってる」と、
THが＜本当？＞といってみると「いるわけではない」
と言えば、THの反応を試してみるかもしれない場面もみ
られる。日常的な話をすると、お母さんがプリクラを
とった写真を見せてくれる。「今日はうちに帰ったら日
記を何かするの？」「日記つけてめの？すご
いいね」というと「毎日じゃないよ、いいことができた
日だからだ」という。「すごいね、そうやって日記つけて
おくと、何か年になった後に見直していいね」と説
く。THは直感的に今日の検査場面でのやりとりを日記
に書いてくれるのだと思い、あたたかい気持ちになる。

第8回目：5月22日の検査最終日、部屋に入ると言
葉で答えるのは嫌だからねと念を押すように言い、口
頭で答える課題を嫌がる様子は変わらない。全体的に
THの教諭に厳しき反応は難しく、自分のルールで
好きなように進めてしまう。THは叱り、ルールを
強制するのではなく、A子なりに「生涯課題に取り組
んでいることを大事にして受容的に接する。気分の落ち
込みや受容が激しいため、口頭で問題を提示する課題
に対しては「やりたくない」と拒否的である。「ああちょっと
だからできるよ、最後だからかんばってやってみよう＞と
励まると、わずかがら気持ちが落ち着くのか、何とか
最後の課題まで取り組むことができた。

発達検査を介した計4回のやりとりでは、何度も検査
を拒否し「もう来ないと」断言していたが、最終的に最後まで取り組むことができた。指示されることが難し、いったん拒否した事柄を再度受け入れることが難しいA子が、最後まで課題に取り組んだことは大きな進歩である。この時期に並行してA子の学校での滞在時間は長くなっている。いったんはTh.との関係が揺らぎ、Th.自身も動揺した時期であるが、再度関係を立て直すことができたことにより、以前よりも絵が深まったように感じられる。

母親面接より
A子の様子を母親が以前にもまして顔や手に話をするになる。6月より、1日おきに学校に滞在するA子に変化を感じている。友達ができ始めていたことに感謝を示す。がんばって学校にいられたことを誇らしくに表現するようになったとのことである。4年生になったから変わるのは当然だと言われていて、無理をさせないのが心配と Thorn. 依頼するようにしているといっている。勉强すること心配である。医師や臨法主任心理士は、学校での滞在期間が長くなってしまい、気をかけてくれる友達の存在ができたことを変化として受け止めるよう助言する。

第3期（2008年9月～2008年12月）：葛藤しつつ「居場所が狭まる時期（計4回）」
その後、夏休みを経て、9月の再会時には身長が伸びており、成長の著しい時期であることが実感される。
第9回目：9月9日のセラピーでの遊びは、すべて台をを作ってピーナッツスを転がす遊びとお絵描きの順番で進む。うまくいかないといいやうな。Th.が無言で倒れたすべて台を直していると手を添えて一緒に復旧する。イライラした気持ちを持出了した後にとらわれる行動は、以前よりも落ち着かれており、気持ちを持って直そうとするA子の意思が感じられる。絵を描く際には、色鉛筆ではなく鉛筆を使って書きたいとTh.に伝え、Th.が持ってくると「ありがとう」という何気ないやりとりが自然に展開し、Th.自身も心地よさを覚える。絵を描いてお互いに見せあうことというA子の提案があり、それに応じ、Th.が絵を描くことになり、積木のケースを隣に置きTh.用の机を用意してくれる。Th.は絵が苦手であることを伝えると、「○○（A子の名前）は学校で絵が上手だっていわれる」と話す。また「結果いくつかがうまくても、絵描きになれる人は少ないし役に立たなくなる」と口にする。絵の内容はこれまでの課題のものを異なり、A子の家にいる2匹の猫である。地面が描かれて、地上に住んでいた絵の猫を描写するように鉛筆で描く。出来上がった絵は「先生にあげる」と手渡してくる。終了間際には、「今、学校にいっている」といって、「もうなんかね」と相槌をうつと「ちょっと前から行って。帰りは自分で歩いて帰る時もある」と話す。Th.が受容的に受けとめると、「何はせんかいでといいっていわれるからええくなったら帰るようにしとる」と言う。学校での様子についてA子の口から聞いたのは初めてである。

第10回目：10月14日、A子は鼠をもって部屋に入ってくる。靴の中には、①夏休みに作った作品の制作過程が記述されたノート、②社会見学の写真、③自作のコママンダマンが入っている。制作ノートには、夏休みに紙粘土とクレパスを使って顔を作成した過程を製作論文に写真で記述されている。母親と学校の担当者に先生の先生の2人に見せており、どこまで読んだかはわからないようにA子の自作のしきおが残っている。Th.のしっかりも作られてる。途中から「おまわりでは何をする？」とTh.に尋ね、そこで出たアイデアをともに漫画の続きを描く。社会見学の写真も見せてくれ、学校行事に参加することをTh.に伝えてくれる。

第11回目：11月11日にも、漫画の続きを持ってきてくれたため、Th.はしごとが狭まった部分から読み進められる。内容は、2匹のドラゴンが仲良くご飯を食べたり、水族館や遊園地に出かけ、時にケンカをするといったものである。Th.が読んでいる間、A子は「しゅうりく休みたい？いい？」と言って一人でじっとしている。ふと「これから学校行きたくない。いやだ」という。その後、クリスマスの話になる。「知ってる？クリスマスプレゼントはサンタクロースがくるんじゃないんだよ。お母さんが置くんだけよう」と口にする。理由を尋ねると「友達がいてだ。夜寝るときにお母さんが枕のところに置かれたんだ。私は知らんけど、いつもお母さんが手紙を出したらもん」という。この日は少し元気がなく、いつものように遊ぶ様子はみられない。しかし、何気ない会話の中で友だちの存在を口にする様子からは、A子と友達との距離が徐々に縮まってきているように感じる。
第12回目：12月9日、A子は再び自作の漫画2冊と新たなノートを持ちてきた。漫画の内容は①蛇ドラゴンが敵に働く話、②蛇ドラゴンが友たちが欲しかる話、③蛇ドラゴンが友たちを作ろうかと構成されている。Th. が蛇ドラゴンの絵が以前よりも優しいことに関して、その一方で、Th. は新作のタイトルが面白かったという思いを述べ、特に第1話目を高く評価している。A子が新作のタイトルの案を提出し、Th. に提案された場合、Th. はその案を受け入れる可能性がある。A子の漫}
疲れんだわ」と言いいながらもがんばっていることをアピールしたいように感じられる。
「先生」という言葉を嬉しくに口にする姿はとても穏やかだ。やりとりの中で自分の要求をぶつけるのではなく、こちらの気持ちを汲み取ろうとする面が出てきており、Th.自身も一緒にいることが地表よく感じる。
その後、Th.の都合により4月半ほど（第16回〜18回までの計3回）代理のTh.が本児との遊びを担当する。夏休み終了後に改めて対面する。
第19回目：9月8日に、久しぶりに、元気だったかな？と尋ねると「まあな」と言う。プレイルームにあるぬいぐるみを2体（後ほどもう1体加える）出しきてて模倣する。「まずは最初に一緒に同じものをかくの」とTh.に伝え、A子はすぐに上手な絵を完成させた。Th.が影をつながると「そんな風に本格的に描かんでいいのに」と不満な表情を示す。その後、定番のすべり台を作る遊びをする。これまでと異なり、すべり台のそば日ができる度にピー玉を転がし、転がることを確認する。すべり台は高さあがり、線維的な出来上がりである。ピー玉があなた転がらなくなったとイライラするが、最後にうまく転がりTh.が「うやめたね〜やりとげだぞ」と言い繰り返す。さらに、定番となりつつあるピー玉を隠して、当てられていう遊びを役割交換しながら行う。この日の、担任の先生とやりとりしているというノートを持参しておき、一部を見せてくる。そこには先生や友達。A子自身の顔が描かれている。担任の先生についてくそんな風に交換ノートやられる先生おってよかったね！という「うん、おもしろい」と口にする。
第20回目：10月13日、秋にもかかわらず半袖で部屋に入るA子が「くまない？」と尋ねると「ずりと座下にお伊さんにかんなう気なんだ」と。後ろから分かったことだが、この日はすでに座下にいる状態が続く状況を脱し、教室に入ることが可能になっており「座下に入いこと」と過去形になりつつある時期であった。部屋に入るとき折紙で作られた花弁をだす「作り方教えてあげるから一緒にやる」と。嬉しそうに教えてくれる。その後、いつもの模様木ですべり台を立つことに、「今日はいつものようにすごいのを作るよう」と意気込む。土台をしっかり作り、一部ずつべり台をつなげていく。ピー玉が転がるかどうかを念ずることで確認する。レゴのブロックも取り出し、この日は壮大なすべり台ができる。その後、定番となったピー玉を隠す遊びをする。終了時間の間際には「よし」といった一気にすべり台を壊す。余った時間には絵を描いている。A子の家で購入された顔の絵であったが、Th.が誤ってくそドラゴン？と尋ねてしまうと、少しふてくされた顔で「もう！だあ！絵ドラゴンはもう終わりなの。新しいキャラクターを考えなさ」と口にする。

【母親面接より】
年明けには、学校での過ごし方に関する学校側の対応に不満をもち、2月にはA子が学校で退屈していると学校に相談する。3月頃、A子が前よりも素直に気持ちを表現してくるようになったと語る。将来の夢についても母親に話してくれる。
新学期の4月は心配していたが、担任が他の子と一緒に教わってくれ。A子も満喫している様子であることにつながり、心配が減った。野外学習に参加し、漢字テストに参加するなど、学校での学習に参加するようになってきた変化を見る。学習で英語で苦労しているのを見て、A子が自ら英会話の習いにいきたいという。7月より週に1度英会話に通わせている。担任に恵まれ、本人も徐々に学校での適応度が増していると話す。1学期はいまだ座下にいる状況が続いたが2学期には友達との働きかけがきっかけとなり、座下から教室に入れるようになる。A子は「まだちゃんと入れられない」と言いますが、母親はA子の成長ぶりに目を離せません。これまでの経過において、母親はクリックで学校に働きかけるように助言をもらったことが大切だったと振り返る。

【学校側の様子】
母親からの相談で、2月に全体で話し合い。A子の過去の一日を見直し、相談室で教頭が関わることにする。担任も声をかけるようになる。学校での加齢の教師もA子ができない自分を見せるようになったと話す。
4月からは新しい環境となるが、特に混乱することもなく毎日学校を通っている。ただし、教室には入れず座下に。校外学習には参加。新担任は、連絡ノートを親とかわすことを提案する。4月に学校での話し合い。学校と家庭での様子を話し合う。6月には2泊3日の野外学習に参加。担任から休み明けに話しあう考え方と提案される。休み明けの9月からは、担任との関係がますます深まり、A子の担任に対する信頼感も日に日に増している。担任と交換日記をしており、学校で書いた作文には、教室に入れるようになったという真実な気持ちを表現する。その数日後には、友達からの働きかけが発端となり座下をまたいで教室に入ることができた。学校での「居場所」が確立なものになりつつある。

IV. 考察
本論文は、対人関係において過敏な特性を有し、スペースー症候群の疑いももたらされた不登校傾向児にたいし、「居場所」づくりを支援する働きかけを行った実践の経過を報告したものである。本実践においてTh.と医師、臨床心理士が特に留意してきたことは、①A子が安心して自己表現できる環境を整えること、②プレイセラピーにおいては、「一緒に一つのことをする関係」を大切にしながら、A子の状態に応じてやりとりを双方向的なコミュニケーションに近づけていくこと、③A
子を直接的に支える立場にある母親の支援を医師や臨床心理士と連携して行うことの三つである。

約2年間の実験の経過のなかで、感情の起伏が激しく、対人関係上の様々な課題を抱えていたA子が、Thの気持つきに配慮する心配を示すようになった。発達が進むと、A子の感情は成熟していき、母子関係はより安定し、Thのサポートが大きく変わったという。

しかし、いつそうな拒否検査を最後までやり遂げたA子の姿から、A子自身の成長と練習の時期であったことも考えられる。このような変化と並行して、A子の学校での活躍期間は長くなり、同学年の子どもとの関わりを楽しむようになった。A子の成長の後には、医療機関と母親が連携して目標を共有し、A子にとって安心できる「居場所」を整えることに努めたことが関係していると思われる。

以下ではまず、プレイセラピーの中で垣間見られたA子の内面とその変化について考察し、その後、学校での「居場所」の拡大につながった母親の変化および学校での実践について考察する。

1. プレイセラピーの経過から推察されるA子の内面とその変化

A子と出会った最初の印象は、非常に過敏な子どもであり、葛藤を抱えている様子であること、しかしながら、人との関係に不安をお示し、共有することを強く求めるといううえで、遊びを介したやりとりの中では、高機能児性発達障害児を通じて、人との関わり合って、困難さを克服する特徴を感じられず、むしろ誇大化している自己と難病な自己といったパラノイアがうまくとれず、"自分が否定されるかもしれない状況"を回避しているようにも感じられる。この印象は、その後のセラピーを通じていくつもの重要性を増していく。また、プレイセラピーの中でよく見られる、「○○ごっこ」をしたように場を設定し、人形に役割を与えるような遊びは行われず、遊びの中心は「すべり台作り」（ピーナツ・かくれんぼ）と「お絵描き」を折り紙で行った。Thと共に一つのもの（例えばべえ台作り）を作り上げる遊びや、かくれんぼのように隠れる人-どてる人という相補的なコミュニケーションを求め、同年代の子どもとの遊びを再現しているように感じられることも度々みられた。

さらに、A子の描く対象からは、そのときの本児の内面が映し出されているようの印象を受けた。第1期の初期の観察では対象物の可愛らしいささと物を描いていた。この2つの対照的な描画は、A子の描いた葛藤の大きさを示しているものである。深層心理学の知識を借りると、怪我・恐怖は「円型（archetype）」が顕在化したものとして理解することができる（弘中，2002）。「怪我」の解釈によれば、怪我は古来より「龍」の形をとって表現され、それは心理的には子どもを脳込みに巨大な力、母なる力のネガティブな側面を表すと同時に、子どもの中に潜在巨大なエネルギーを具現したものである。怪我や恐怖は心理学的には未分化で破壊的で万能感に溢れた生命体のシンボル、「子ども性」のシンボルでもあるという。これらの考察を踏まえた上でA子の描画をみてみると、A子が自分で描いていた龍は、A子自身のその時々の状態を表しているようにと思われる。第1期の初回に描かれた龍の頭を動かす場面は、自分ではコントロールできない自己内に巨大なエネルギー、怒りや葛藤の大きさを示しているようである。この龍は、その後時間経過で時間経過することで間を交わす形で交流する姿に変化していく。第3期に持参した自作の粘土で、剣ドラゴンが友達を作るストーリーが丁寧に展開されているものになり、「指名手配されたドラゴンが仲間を助ける」といった複雑なテーマも扱われるようになる。ストーリーはバリエーションで終わり、そこで今までに剣ドラゴンが様々な困難を乗り越えていく。第4期では、学校での「居場所」が拡がりつつある時期であり、苦難を乗り越えていく剣ドラゴンに自分自身の姿を重ねていったのではないだろうか。同期期、プレイセラピーの中で描かれる絵の内容は自宅にある粘土の絵に移り変わっていく、しっかりと地につけた龍は、現実に根ざすとするとA子自身のようにもみえる。さらに、時期を経るとA子は剣（もしくは剣ドラゴン）をあまり描かなくななる。第4期（20回目）には粘土の絵を描くが、それを見たThは、A子が剣ドラゴンと間違えていた。そこで、A子は「もう剣ドラゴンは終わるの、新しいキャラクターを考えないと」と口にしていった。剣ドラゴンは終わりであるという一言は、A子が一つの区切りを迎え、新たな一歩を踏み出したことを象徴しているようにも感じられる。

月に1度という枠であったことの限界はあるものの、Thとのプレイセラピーは、A子にとって安心して自己表現を行う場として機能したものと思われる。Thは安心できる大人、話し相手であり、同年代の子どものように遊びを共有する仲間であったといい、多彩な役割を担った。「ここは何ものにも脅かされないことがある」という確信（弘中，2002）でもうるす状況の中で、自由な遊びが保障されたことは、A子が外の世界と向き合う力を蓄える一助となったのではないだろうか。

2. 「居場所」づくりを支えた母親と学校の役割

約2年間の実験の経過から、当初はA子に対する対応が受け身であった母親が、直接を通してキーパーソンとしての自分の役割を意識し、A子の状態を敏感に察知し、A子の感情を細やかに表現するようになった。家族で様々な場所に出かけ、A子の興味・関心が拡がるように、環境を整えることも配慮している。さらに、学校での支援体制を整えるために、教育センターに出向き、父親と協力して校長と話し合う場を設けるなど、外の世界とA子をつなぐパイプ役として努められた点は
A子の成長を大きく支え、したもんと思われる。このような母親の努力が外部教育機関の教諭の協力を引き出し、宿舍的な対応にとどまっていた学校を変える契機になっていったことが何もある。医師や患者・家族が親を対し定期的に助言を行ったことは、母親自身の心の安定にとって欠かすことのできないものであったと同時に、医師が学校と向き合う指針を得て影響を果たしたとも思われる。

A子が辿った過程は、不登校児が辿る「安心して自己表現ができる人間関係の場」を求める、さらに自分自身を拡げる体験を持つような場（社会的居場所）を見出す過程（徳田, 2004）と重なる部分が多くみられる。一人一人の子どもによって不登校の背景や置かれた現状は異なるが、まずは身近な人間の環境の中で安心しながら、そこで少しずつ社会的に環境に働きかけて、子ども自身が外の世界と周囲をよくすると助けていくことの大切さを、本事例は改めて示しているように思われる。

Ⅴ．まとめと今後の課題

本実践は、安心できる人間環境が整い、学校とA子をつなぐパイブができることによってA子自身の対人関係の質が大きく変化するという経験を辿った。このようなケースは、田中(2009)が指摘する「他人との根源的な共通性をうまく捉えられない」と想定される広汎性発達障害の中では適応が良好なものである。生来の広域性発達障害の弱い特徴を有するケースというよりもむしろ、成長する過程で、二次的にその特徴を強調されていく可能性が示唆される。自由な表現が保証されたプレイセラピーの場では、支援初期は明確な診断が難しく、鑑別が難しいなのが抱えられた問題やその背景が垣間見えることがある。障害名や診断名にかかわらず、一人一人にとって安心でき、人間、周辺環境に配慮し、「コミュニケーションが形成する系」を見っていく支援の在り方の一つとしてプレイセラピーを考えることも有効であろう。

最後に、本実践は、様々な機関が共同して一人の子どもを支えていく、コラボレーションとしての心理的援助(村瀬, 2008)が機能した実践であった。A子に関わる様々な人々が連携して目標を共有したことによってA子の適応状態が良好なものに変化しており、医療機関は主にA子自身と親を支える役割、親親支援を通じてA子と学校をつなぐ役割を果たしたと思われる。

今後は、いくつかの事例をさらに積み重ねていく中で、医療機関と親親、学校が連携した不登校児の「居場所」づくりの在り方について考えていく必要がある。

（付記）

本事例の報告について了解していたA子さんの親御さんによる感謝を、
また、事例検討会でご指導下さった中部学院大学 吉川武彦先生に感謝致します。

本論文は第二章の薬師野が執筆した実際報告をもとに別注で全を通して加筆修正したものである。

文献

浅井朋子・杉山登志郎（2004）不登校、小児科臨床, 37 (増刊), 1501-1507.

氏家靖之（1998）「僕たちの遊びをわからなくてほしい。麻生武・編考編。遊びという話、第6章、143-168. ミネルヴァ書房。


栗山正成（2006）思春期において不登校を呈した7例のアスベルガー障害の臨床的特徴、川崎医学会誌, 32, 111-125.

齋藤真美（2008）緊張性の高い不登校男児に対する「居場所」づくりの援助。カウンセリング研究, 41, 332-332.

杉本希映・庄司一子（2006）「居場所」の心理的機能とその発達の変化。教育心理学研究, 54, 289-299.

田中康雄（2009）つながる発達障害のある子どもたちに私たちができること（発達障害とその周辺にあ るもの）。臨床心理学, 9, 527-533.


弘中正美（2002）遊戏療法と子どもの心的世界。金剛出版。

不登校に関する調査研究協力者会議。「今後の不登校への対応の在り方について」(報告)、平成15年3月。文部科学省。

本間知行（1998）適応指導教室の実際とその意味。月刊学校教育, 8月号, 7-11。

本間知行（2001）事例からみた適応指導教室の分析。京都教育大学実践研究紀要, 1, 33-43。

村瀬春代子（2008）コラボレーションとしての心理的援助、臨床心理学, 8, 179-185。