

## アスペルガー症候群が疑われた不登校傾向女兒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

別府悦子\* 瀬野由衣\*\* 清水章子\*\*\* 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、一人一人の子どもの抱えた生き難さや対人関係上の課題を視野に入れつつ「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、小学校入学直後から学校に対する拒否的態度が現れ、アスペルガー症候群の疑いがもたれた女兒にたいし、プレイセラピー及び母親面接を行った実践の経過を報告した。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ったことが伺われた。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」を整えること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：アスペルガー症候群、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、情緒的、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をのぞいたもの」と定義されている。専門家や研究者、教育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、教室に「居場所」を見出す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、不登校生徒が辿る過程を「安心して自己表現できる対人関係の場(人間的居場所)を求め、さらに自分自身を拓げる体験を持てるような場(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おり(浅井・杉山, 2004; 桐山, 2006)、社会性やコミュニケーションに中核的な障害をもつ広汎性発達障害児が学校で「居場所」を確保することが難しい現状であることが伺われる。一人一人の子どもの抱えた生き難さや対人関係上の課題を視野に入れつつ「居場所」づくりを支援していくことの重要性はますます高まっているといえよう。

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してなされたり(齊藤, 2008; 徳田, 2004など)、適応指導教室という場を借りてなされることが多いように思われる(唐澤・近藤・織田, 2008; 本間, 1998, 2001など)。本論文では、アスペルガー症候群の疑いがもたれた不登校傾向女兒に対し、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経過を報告する。

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」をもつ子どもに対し「言葉の代わりに遊びを利用する」という形で、子どもの生き生きとした(生々しい)内的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、『ここでは何ものにも脅かされることがない』という深い確信に基づく守りの機能)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、心因性の事例に対してであり、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げると指摘されている。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、明瞭に言語化できないでいる不登校児の心理状態を知る手がかりの一つとし

て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、様々な効能が期待される遊びを媒介にして不登校傾向児と関わりをもつと同時に、母親との面接を並行して実施することで、対象児と対象児を取り巻く環境に対する働きかけを行った。本論文の目的は以下の二点である。

- ① プレイセラピーの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」が広がっていった過程について考察する。
- ② 学校での児の変化とそれを支えた母親や学校の実践を母親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Th.)がクリニックのプレイルームで実施した。受容と共感の姿勢を大切にしながら、遊びを媒介として児が安心して自己表現できる場を整えることに配慮した。母親への支援は、医師が担当すると同時に臨床心理士が月に一度の面接を行った。本研究では、こうし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こと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、生育歴の詳細は省き、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>と泣いて訴え、教室に入れなくなった。その後、母親は不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が、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した。部屋に入るやいなや、医師の存在を気にとめることなく、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には得意そうであるが、医師が話しかけると警戒し働きかけを拒む様子が見られた。母親と医師の会話に割り込み、会話を自分のペースで進めたがる姿が観察された。なお、知的発達の水準については、A子が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子に関わる母親からの情報

[A子自身に関する情報]

母親の話では、6歳頃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。一度自分でこれがよいと決めた事柄の変更を頑な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、教室に一切入れなくなった。支援開始当初は、朝、母親と一緒に学校に行き、すぐに家に戻るパターンが続いていた。帰宅後の過ごし方は曜日によって異なり、一貫していない。

[教師との関係]

1年生の担任は少し厳しく、A子は否定的な感情を抱いていた。その後、2年生、3年生時には担任と積極的に交流することはなかった。2年生の時には、校長や養護教諭との交流もあったが、校長、養護教諭は交代した後は交流がない。

[仲間との関係]

友達がいると教室に入れない。人や子どものキーカーというざわめきを不快に感じ、今まで馴染んでいた子ども以外とは関わりをもとうとしない。

## 4. 援助課題と方針

### 1) 援助課題

ことばの発達に遅れは認められない。しかし、ことば遣いや態度は相手や場面に合わせる事ができず、対人関係における相互交流は苦手である。新しいことや変化に抵抗し、こだわりがあること、気持ちの表現や切り替えが不得手であるためにイライラが外に出やすい面があることなど、表に現れる特徴はアスペルガー症候群に共通するものがみられる。しかしながら、A子と人との関係は単純な一方通行ではなく、むしろ相手の微妙な感情を察知したうえで内的葛藤をうまく処理できず、拒否したり自分を強く見せようとしているようにも感じられる。このような対人関係における過敏な特性に加え、年齢不相応に大人びている面があることが、同年齢の子どもの関わりを困難なものにする一因となっている可能性が推察された。

このようなA子の特徴は、不応状態が始まった小学校1年生時、もしくはそれ以前より現れていたが、快方に向かっていない。母親は、今後どうしていくべきか頭を悩ませており、学校での支援体制は整っていないのが現状である。

### 2) 援助方針

A子は、母親と共に学校に行くものの教室に入れず、すぐに帰宅するというやや特殊な状況に置かれている。医師の初診では、アスペルガー症候群の特徴を有する可能性とともに適応障害や神経症域の可能性も指摘されている。本実践では、「常に一つの診断名を目指すのではなく、状態に応じて柔軟に検索する(田中, 2009)」こ

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に配慮した。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(キーパーソン)」となるように意識して関わる中で「人間的居場所」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的環境が整えられ、人に対する恐怖心や不可解さが和らぐことにより、これまで受け入れられなかった仲間を始めとする自分以外の他者の存在を受けとめ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。

クリニック内では、Th.がA子にとってのキーパ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、人との相互交流に難しさを抱えるA子にとって“どのようなやりとりが心地よく、人とのやりとりに安らぎを見だしやすいか”という点を常に意識し、その時々A子の状態に応じて関わりを共有することを重視した。

母親は、A子の要求や主張を満たすように努めていたが、安心感、信頼感を十分に備えた相互関係を築くには至っていないように推察された。そこで、A子の特性について理解を深め、キーパ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子と外の世界をつなぐパイプ役として、母親自身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月に至るまで計20回のセッションをもち、そこでのA子の経過については下記の4期に区分された。また、この4期に対応して母親面接の経過についても記述した(正確には、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.の言葉を<>で示す。

#### 第Ⅰ期(2007年12月～2008年3月まで):関わり形成期 (計4回)

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子に直面した。A子はうつ伏せの状態ですべてのピースを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は感じられなかった。Th.は何となくA子に受け入れてもらえたような印象をもった。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。時々イライラした様子で「壊してうまくくっつく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

折り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.に教えてくれる。続いて、絵を描きたいといい、色鉛筆で目のくりっとした可愛いウサギの絵を描き、最後に羽を付け加える。<次は何を描く?いつも何をかいてるの?>と尋ねると「蛇や龍、書いてあげる」といって龍を描く。「何だか優しくなっちゃった」と言い、「いつもはもっと強いし怖い感じ」といって鋭い目の龍を描く。最後に、神社の鳥居や門に似たものをブロックや積木で作って初回は終了。ふとした時にぼそっと「お母さんとか大人は話が長いからいやだ」と大人びた口調で話す。

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継続していける見通しをもった。ゆえに、以後、学期終了までA子の好む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子の折ろうとする鶴をTh.がまね、A子が説明しながらTh.が“教わる”という関係の中で同じモノを作る過程を楽しむ。積木やブロックを用いて高い建物や前回と同様に神社の鳥居やすべり台等を作っていく。すべり台に小さなビー玉を転がし、上手く滑るように工夫する。絵も前回と同じ可愛いウサギを描く。ウサギに羽を加え、「手に抱えられるくらいの大きさ」と表現する。自発的に描くのは鋭い龍の絵でありこの前みたいに優しいドラゴンも描いてほしいな>と伝えると、優しい目のドラゴンも描く。龍は部屋に入りきらない大きさだという。

第3回目:2月19日は、すべり台を作りビー玉を転がす遊びに没頭。長く複雑な迷路のようなすべり台を完成させ、何度もボールを滑らせて遊ぶ。崩れないように頑丈にする。赤と青のビー玉を同時に滑らせ、ばらばらにゴールすると「仲良くしんといかん」と言い、<そうだね、一緒にゴールしたいよね>と返すと頷く。その後、「(ビー玉を)隠すから、後ろを向いて」といい、3つのビー玉をすべり台の中に隠し、<もういいかい?>「まあだだよ」というかくれんぼに似たやりとりが続く。A子がビー玉を隠すがなかなか見つからず、Th.が隠し場所を尋ねると「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、すべり台を作ることに熱中。不安定な部分は頑丈に補強し、崩れないようする。すべり台から速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、びくっとして「嫌い、だって落ちるときにううって胸が苦しくなるから」と答える。すべり台が壊れたり、つながらないと「なんでなんだよ!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、自分が主導し、それが上手くいかない気持ちコントロールできない感じが感じられる。

〔母親面接より〕

母親の話によれば、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子の育ちについて共に考え、A子の特性を伝えながら母親の役割が重要であることが伝えられた。母親はこの助言を前向きに受けとめ、A子の状態を以前よりも敏感に察し、医師らに伝えるようになる。冬休みには、家族でスキーや、母親と地域のクリスマス会に行く。母親は学校の対応に不満をもっており、臨床心理士が、学校との連携的的確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。母親の努力で学校との話し合いの場が設けられ、外部とのつながりができてきた。以下、母親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子の机は廊下に置いてあり、担任から積極的に相談にくるような関わりはない。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、母親が父親と共に校長に相談すると、学校側は、人員が不足、学校での対応には限界があるという回答を示す。校長は今後の対応を市の教育委員会に相談すると約束する。その後、教育委員会の教諭が学校を訪れ、学校での「居場所」の重要性を話し、通級指導教室などを紹介する。2月の末には、学校で校長、教頭、教育委員会の教諭、担任、特殊、生徒指導、両親で話し合いがもたれ、一人であることをやめてA子についてみようという話になる。少しずつ学校側の意識が変わってきたが、十分な支援体制は整っていない。

#### **第Ⅱ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.を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に、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した。4月からの計4回の関わりでは、発達検査の実施に伴い、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多かったようである。

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る。鉛筆を使用する課題では、指示された訂正の仕方を嫌がり、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ピークとなり、「わからん！こんな習っていないから知らん！」といい「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際に「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〉という「こんなクイズじゃない！全然楽しくない」といい「もう疲れた、今日は終わり、帰りたい」という。〈じゃあ、今日は終わりにしよう。帰ろっか〉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）立ちあがる。〈〇〇（A子の名前）ちゃん、もうこれ嫌になった？遊ばない？〉と聞くと黙っている。〈先生のこと、もうきらいになっちゃったかな〉と尋ねると「別にきらいじゃないけど」とぼそっと口にする。この日は気をとり直してプレイルームに移動していつものすべり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、すべり台を一緒に作る。遊びを介した関わりでは、拒否的態度は感じられず、楽しんでいる。最後に〈先生、今度もああいう風にクイズみたいな一緒にしたいと思うんだけど、〇〇ちゃん、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、またもしこれのようだったらきて〉というと黙って部屋を出ていく。この日は、Th.自身、A子への対応に反省が多かったが、後で医師からA子が次も来ると話していたと聞き、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、「言葉でいうやつはもう嫌だからね」とあらかじめ伝える。「ことばのやつがあると他のまでやりたくなる」と言い、言語性の課題は、だらりと机に寝そべて、パズルをもちながら、いやいや答える。途中、いきなり部屋のタペストリーを指して「ちょうちよがいる」という。Th.が〈本当？〉と試してみると「いるわけじゃない」と言うなど、Th.の反応を試しておもしろがる場面もみられる。日常的な話をする時、お母さんと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つけな」というので、〈日記つけてるの？すごいね〉という「毎日じゃないよ、いいことがあったりした日だけ」という。〈すごいね、そうやって日記つけておくと、何年かした後に見直していいね〉というので頷く。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感じ、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〉と念をおすように言い、口頭で答える課題を嫌がる様子は変わらない。全般的にTh.の教示に厳密に沿うことは難しく、自分のルールで好きなように進めてしまう。Th.は叱ったり、ルールを強制するのではなく、A子なりに一生懸命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。気分の落ち込みや変容が激しいため、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。〈あとちょっとだからできるよ、最後だからがんばってやってみよう〉と励ますと、わずかな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。指示されることを嫌い、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めた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きている。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、以前よりも絆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細やかに話すようになる。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ることに安堵感を示す。がんばって学校にいられたことを誇らしげに表現するようになってきたそうである。4年生になったから変わるチャンスだと言っておだてると乗るが、無理をさせていないか心配と語る。依然として廊下にいること、勉強のことが心配である。医師や臨床発達心理士は、学校での滞在期間が長くなったこと、気にかけてくれる友達の存在ができたことを良い変化として受けとめるよう助言する。

#### 〔学校側の様子〕

6月頃より、週3日、一日おきに15:00頃まで学校の廊下にいるようになる。加配の教師が1時間目のみ対応。7月には、図工と習字の授業を廊下で皆と受ける(それ以外は廊下で本を読むなどして過ごしているとのこと)。6月後半に学校と両親、教育委員会の教諭と話し合い。教諭はA子の変化に驚きを示し、給食を一品ずつ食べられるようになるように助言する。A子は給食のフルーツなどを食べることができた。この時期、教育委員会の教諭からの関わりも影響し、学校側の意識が変化してきた。

### 第Ⅲ期(2008年9月～2008年12月):葛藤しつつ「居場所」が広がる時期(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、すべり台を作ってビー玉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「イライラする。もういやだ」などと繰り返すものの、Th.が無言で倒れたすべり台を直していると手を添えて一緒に修復する。イライラした気持ちを表出した後にとられる行動は、以前よりも落ち着いており、気持ちを立て直そうする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」といい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。絵を別々に描いてお互いに見せあっこしようというA子の提案があり、それに応じ、Th.が絨毯で描こうとすると、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「結局いくら絵がうまくても、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空想上のものと異なり、A子の家にいる2匹の鶏である。地面が描かれ、地に足がついた鶏の絵を模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」と手渡してくれる。終了間際には、「いま、学校にいつてる」といい、<そうなんだね>と相槌をうつと「ちょっと前から行ってる。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「無理はせんでいいっていわれとるからえら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子は鞆をもって部屋に入ってくる。鞆の中には、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4コマ漫画が入っている。制作ノートには、夏休みに紙粘土と針金を使って鶏を作成した過程が制作順に写真と文章で記述されている。母親と一緒に作った過程を話してくれ、<よくがんばったね>と伝え、誇らしげな表情を見せる。Th.に漫画を見せ、「ゆっくり読んでいいよ」と伝え、A子は白い紙にユニコーンを2頭描いている。一つは空を駆け抜けているもの、もう一つは地面で森のような場所を駆け抜けている。A子が持参した漫画の登場人物は、2匹の蛇ドラゴン。お祭りに出かけ、たこ焼きやりんご飴、かき氷を買って食べたり、ダーツや輪投げをして遊んでいる。漫画は母親と学校の補助の先生の2人にも見せており、どこまで読んだかがわかるように、A子の自作のしおりが挟まれている。Th.のしおりも作ってくれる。途中から「おまつりでは何する?」とTh.に尋ね、そこで出たアイデアをもとに漫画の続きを描く。社会見学の写真も見せてくれ、学校行事に参加したことをTh.に伝えてくれる。

第11回目:11月11日にも、漫画の続き持ってきてくれたため、Th.はしおりが挟まれた部分から読み進める。内容は、2匹の蛇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「少しゆっくり休みたい?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、クリスマス話になると「知ってる?クリスマスプレゼントはサンタクロースがくれるんじゃないんだよ。お母さんが置くんだよ」と口にする。理由を尋ねると「友達がいつた。夜寝たと思ったときにお母さんが枕のところに置くの見たんだって。私は知らんけど、いつもお母さんから手紙入るとるもん」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たように感じられる。

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ってきた。漫画の内容は①蛇ドラゴンが散歩に行く話、②蛇ドラゴンが友だちが欲しくなる話、③蛇ドラゴンが友だちを作る話等から構成されている。Th.が蛇ドラゴンの表情が以前よりも優しいことに言及すると、「うん」と笑って頷く。「今日は本格的な遊びがしたい」という要望があり、すべり台を作る。複雑なすべり台を作ろうとするためにどうしても崩れやすい。うまくいかない「もうできん！いらつく」と言い、ぐしゃぐしゃにする。Th.は、学校で無理をし、溜まっている思いがたくさんあるのだろうと感じ、A子の感情に寄り添うように心がけた。終わりに近づいた頃、すべり台の中に4つのビー球を隠し、それを互いに当てて遊ぶ。Th.は3つのビー玉を見つけるが、最後の1個が見つからず、「30秒でできなかつたら負け」と言われて最終的にはA子に教えてもらう。役割を交替し、Th.が隠し終わると、次々と3つのビー球を見つけて得意そうである。Th.が「実はここにもあるんだよー」と言って、見つかりにくい場所からビー玉を出すと、「ずるい」といってふてくされる。謝るが、気に入らず怒っているので「先生がいかなかった。仲直り！」とやって手を差し出す。すると、手を握り返し、笑顔に戻る。

A子の漫画には、蛇ドラゴンが互いにコミュニケーションをとる姿が描かれるという特徴がある。この時期、A子は学校や友だちのことを話題にするようになっており、A子の描く漫画には、友だちとの交流を求めるA子の内面が投影されているように感じられる。葛藤しつつ、友だちとの交流を求めているようである。

〔母親面接より〕

夏休み明けから順調とのこと。廊下にいるが、廊下で友だちとの交流があることを喜ぶ。休みの日には外にも多く連れ出し、楽しい体験を共有している。勉強のことが心配であり、夜は母親が勉強をみる。医師は、少し良くなると欲がでてくるのは自然なこと母親の不安を受けとめ、少しずつA子が動くのを待つようにアドバイスする。

〔学校側の様子〕

休み明けからは毎日、学校に行く(廊下では折り紙やお絵描き、勉強は拒否)。10月には加配の教師をつけ校外学習に行く。担任は、校外学習での様子を母親に連絡。その後、教育委員会の教諭が廊下も教室の一つとして扱う方法を提案するなど、A子への対応に関する定期的な話し合いがもたれるようになる。

**第IV期 (2009年1月～10月)：学校での友だちとの関わりが安定し、学校に「居場所」ができていく時期 (計10回)**

第13回目：1月13日も、自作の漫画を持参する。新しいノートには、『ヘビドラゴン、みんなとすごろくをする』というタイトルが掲げられており、人生ゲームで遊ぶ様子が描かれている。お金を得たり、損をしたり、

そのつど喜んだり落ち込んだりというストーリーはバラエティに富んでおり、最後に「片付けしなさい」という母親の声が入ってしぶしぶ片づけをする姿が印象的である。『ヘビドラゴン、凶悪犯罪者と間違われるの巻』というタイトルの話もあり、ある蛇ドラゴンが指名手配の犯罪者と間違われ、仲間のもう1匹が捕まった蛇ドラゴンを助け出すという救出劇が描かれている。どのお話もコミュニケーションのあり様が描かれていると同時に、「お金」「犯罪」といった複雑なテーマが扱われるようになっていく。その後、この日もいつも通りすべり台を作る。

第14回目：2月10日には、漫画を持参することはないが、自ら毛糸を持参する。三つ編みを組み合わせる毛糸の縄跳びを作りたいようである。三つ編みはすぐに完成し、今度は出来上がった三つ編みをさらに太い三つ編みにするという。これで縄跳びができあがると、A子はそれを使って部屋で縄跳びをする。「飛べるからみて！」とTh.に伝え10回飛ぶと数えながら取り組む。9回で失敗しても、10回飛べるまであきらめずにチャレンジし、飛べた後には「あつー」といながらも満足気な表情を見せる。その後は単純なパズルを組み合わせた後に、再びブロックや積木を使ってすべり台を作る。この日もビー玉を転がして遊ぶが、いつもの複雑な迷路のようなすべり台ではなく、直線に近い単純なすべり台である。

第15回目：3月10日には、通常の縄跳びを持参し、部屋で縄跳びをする。縄跳びが終了すると少し絵を描き「あきた！もうここで遊ぶのもあきた！いつも同じブロックなんだもん」と話す。「何か違うことしよう、折り紙もってこようか」と提案すると、「切り絵したい」という。「先生、何作ってほしい？」尋ねるので、A子に任せると伝えると「じゃあ、ダイヤ作るけど、ダイヤ何色がいい？水色と白がきれいだから、それでいい？」と細かく尋ねる。「できるまで絶対に見ないで。」と言って丁寧に作る。非常によい出来栄、A子も満足気である。「先生の作ったやつもかわいい」という。さらに、「作り方教えてあげる。何がいい？」と尋ねてくるので「何ができそう？」と聞くと「ハートなら簡単な」と言ってハートを作ることに。出来上がると「これもダイヤも先生にあげる」というので「じゃあ、先生の○○ちゃんにあげるわ」というと「いいわ。せっかく自分で作ったやつだから自分でもらったとき、くでも、先生、○○ちゃんにこんなにもらったから、先生作ったの持ってたほしいな」というと「でも私、学校行くから帰り道になくしてしまうかもしれん。危ないから、やっぱり先生もって」と。くえーきつと大丈夫だよ」というと「じゃあ、お家でよく見えるところに置いておくれ」と答える。「あー、疲れた。今日は学校、5時間じゃなくて4時間だからすごく嬉しい。やったー」。く今日は学校なんやね」というと「そうやよー、毎日いっつる。大変だし



疲れるんだわ」と言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」という言葉を嬉しそうに口にする姿はとても穏やかだ。やりとりの中でも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でてきており、Th.自身も一緒にいることが心地よく感じる。

その後、Th.の都合により4カ月ほど(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、<久しぶりだね、元気だったかな?>と尋ねると「まあねー」と言い、プレイルームにあるぬいぐるみを2体(後ほどもう1体加わる)出してきて模写する。「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る。Th.が影をつけながら描くと「そんな風に本格的に描かんでいいのに」と不満げな表情を見せる。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、すべり台のつなぎ目ができる度にビー玉を転がし、転がることを確認する。すべり台に複雑さはなく、直線的な出来上がりである。ビー玉がうまく転がらなくなるとイライラするが、最後にうまく転がりTh.が<やったねーやりとげたぞ>という<やりとげたぞー!>と繰り返す。さらに、定番となりつつあるビー玉を隠しあい、当てあうという遊びを役割交替しながら行う。この日は、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くれており、一部を見せてくれる。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<そんな風に交換ノートや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子に<寒くない?>と尋ねると「ずっと廊下におったからこんな平気」という。後から分かったことだが、この日はすでに廊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「廊下にいたこと」が過去形になりつつある時期であった。部屋に入ると折り紙で作られた花卉をだし「作り方教えてあげるから一緒にやろ」という。嬉しそうに教えてくれる。その後、いつもの積み木ですべり台を作ることに。「今日はいつものよりすごいのを作ろう」と意気込んでいる。土台をしっかりと作り、一部ずつすべり台をつなげていく。ビー玉が転がるかどうかを念入りに確認する。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あがる。その後、定番となったビー玉を隠す遊びをする。終了時間の間際には「よし」といって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子の家で飼われている鶏の絵であったが、Th.が誤って<蛇ドラゴン?>と尋ねてしまうと、少しふてくされた顔で「ちがう!にわとり!蛇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きゃ」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れ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扱ってくれ、A子も慕っている様子であることに母親は安堵感を示す。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喜ぶ。兄が中学で英語に苦労しているのを見て、A子が自ら英会話を習いたいといい、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学期ははまだ廊下にいる状況が続いたが2学期には友達からの働きかけがきっかけとなり、廊下から教室に入れるようになる。A子は「まだちゃんと入れたわけではない」と釘をさすが、母親はA子の成長ぶりに目を潤ませる。これまでの経過について、母親はクリニ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子の過ごす一日を見直し、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。学校での加配の教師もA子ができない自分を見せるようになってきたと話す。

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に通っている。ただし、教室には入れず廊下にいる。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。担任から夏休み明けに話し合いをもとと提案される。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りたいという素直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廊下をまたいで教室に入ることができた。学校での「居場所」が確実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、アスペルガー症候群の疑いがもたれた不登校傾向女兒にたいし、「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人的環境を整えること、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点である。

約2年間の実践の経過のなかで、感情の起伏が激しく、対人関係上の様々な課題を有していたA子が、Th.の気持ちに配慮する心遣いを見せるようになった。発達検査を介したやりとりが続いた第Ⅱ期は、Th.自身、どのようにA子との関わりを継続していくべきか迷いが生じ、A子自身にとってもストレスが大きかったようである。しかしながら、いったん拒否した検査を最後までやり遂げたA子の姿から、A子自身の成長を感じられる時期であったようにも思われる。このような変化と並行して、A子の学校での滞在期間は長くなり、同年代の子どもとの関わりを楽しむようになった。A子の成長の背後には、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与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」の拡がり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、人との関係に安らぎを見出し、共有することを強く求めているというものであった。遊びを介したやりとりの中では、高機能広汎性発達障害児にみられる、人と通じ合う感覚をもつことに困難さを有する特徴は感じられず、むしろ誇大化している自己と臆病な自己といったバランスがうまくとれず、“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た。この印象は、その後、セラピーを重ねていく中でますます強くなる。また、プレイセラピーの中でよくみられる、〇〇ごとといっ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(ビー玉転がし)、“かくれんぼ”“お絵描き”“折り紙”であった。Th.と共に一つのもの(例えばすべり台)を作り上げる遊びや、かくれんぼのように隠す人―当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、その時々の本児の内面が映し出されているような印象を受けた。第Ⅰ期の初回のセラピーでは羽の生えた可愛らしいさぎと鋭い龍を描いていた。二つの対照的な描画は、A子の抱えた葛藤の大きさを示しているようである。深層心理学の知識を借りると、怪獣・恐龍は「元型(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)。弘中(2002)の解説によれば、怪獣は古来より「龍」の形をとって表れるが、それは心理的には子どもを包み込む巨

大な力、母なる力のネガティブな側面を表すと同時に、子どもの中に潜む巨大なエネルギーを具現したものである。怪獣や恐龍は心理学的には未分化で破壊的で万能感に溢れた生命力のシンボル、「子ども性」のシンボルでもあるという。これらの考察を咀嚼してA子の描画をみると、A子が好んで描いていた龍はまさにA子自身のその時々の状態を表しているように思われる。第Ⅰ期の初回に描かれた鋭い目をした龍は、自分ではコントロールできない自己内の巨大なエネルギー、怒りや葛藤の大きさを示しているようである。この龍は、その後時期を経て蛇ドラゴンという名のもとで仲間と交流する姿に変化していく。第Ⅲ期に持参した自作の漫画では、蛇ドラゴンが友達を作るストーリーが丁寧に展開されるようになり、「指名手配された蛇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。ストーリーはハッピーエンドで終わり、そこに至るまでに蛇ドラゴンが様々な困難を乗り越えていく。第Ⅲ期は、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蛇ドラゴンに自分自身の姿を重ねていたのではないだろうか。同時期、プレイセラピーの中で描かれる絵の内容は自宅にいる鶏の絵に移り変わっていく。しっかりと地に足をつけた鶏は、現実に根ざそうとするA子自身のようにも見える。さらに、時期を経ると、A子は龍(もしくは蛇ドラゴン)をあまり描かなくなる。第Ⅳ期(第20回目)には鶏の絵を描くが、それを見たTh.は思わず蛇ドラゴンと間違えてしまう。その際、A子は「もう蛇ドラゴンは終わりなの。新しいキャラクターを考えないと」と口にしていった。蛇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できる場として機能したものであると思われる。Th.は安心できる大人、話し相手であったり、同年齢の子どものように遊びを共有する仲間であったりと、多彩な役割を担った。『ここでは何ものにも脅かされることはない』という確信(弘中, 2002)がもてる状況の中で、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年間の実践の経過から、当初はA子に対する対応が受け身的であった母親が、面接を通してキーパーソンとしての自分の役割を意識され、A子の状態を敏感に察知し、A子の感情を細やかに表現されるようになった。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、環境を整えることにも配慮している。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たものと思われる。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、消極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伺われる。医師や臨床心理士が母親に対して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、母親が学校と向き合う指針を得る上で重要な役割を果たしたものである。

A子が辿った過程は、不登校児が辿る「安心して自己表現できる対人関係の場(人間的居場所)を求め、さらに自分自身を拓げる体験を持てるような場(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、まずは身近な人的環境の中で安らげる場を整えること、そこから少しずつ社会的環境に働きかけて、子ども自身が外の世界と向き合えるように援助していくことの大切さを、本事例は改めて物語っているように思われる。

## V. まとめと今後の課題

本実践は、安心できる人的環境が整い、学校とA子とをつなぐパイプ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過を辿った。このようなケースは、田中(2009)が指摘する「他者との根源的共同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。生来的に広汎性発達障害の強い特徴を有するケースというよりむしろ、成長する過程で、二次的にその特徴が強調されていた可能性が示唆される。自由な表現が保障されたプレイセラピーの場では、支援当初は明確な診断が難しく、鑑別ができない当人の抱えた問題やその背景が垣間見ることがある。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る、人的、物的環境に配慮し、“コミュニケーションが成立する糸口”を見出し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子の適応状態は良好なものに変化しており、医療機関は主にA子自身と母親を支える役割、母親支援を通してA子と学校をつなぐ役割を果たしたと思われる。

今後は、幾つかの事例をさらに積み重ねてみていく中で、医療機関と母親、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だいたA子さんの親御さんに心より感謝致します。

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。

本論文は第二筆者の瀬野が執筆した実践報告をもとに別府が全体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, 57 (増刊), 1501-1507.
- 氏家靖浩(1998) 僕たちの遊びをわかってほしい. 麻生武・綿巻徹編. 遊びという謎, 第6章, 143-168. ミネルヴァ書房.
- 唐澤由理・近藤俊彦・織田 順(2008) 家庭内暴力を伴う不登校男子中学生への多面的支援—適応指導教室と母子並行面接とにより心理的成長を支えた事例—. カウンセリング研究, 41, 266-276.
- 桐山正成(2006) 思春期において不登校を呈した7例のアスペルガー障害の臨床的特徴. 川崎医学会誌, 32, 111-125.
- 齊藤真沙美(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, 323-332.
- 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) つなげよう—発達障害のある子どもたちに私たちができること(8 発達障害とその周辺にあるもの). 臨床心理学, 9, 527-533.
- 徳田仁子(2004) スクールカウンセリングを通して生活環境を整える—不登校生徒の「居場所」さがし—. 臨床心理医学, 4, 213-217.
- 弘中正美(2002) 遊戯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.
- 本間知己(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.
- 本間知己(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.
- 村瀬嘉代子(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.