

スクールカウンセリングにおける 重層的アセスメントの活用 —すき間をつなぐコンサルテーションの方法—

内田 利広

Multi-tiered Assessment in School Counseling:
A Consultation Method that Bridges Gaps

Toshihiro UCHIDA

Accepted October 7, 2020

抄録：本論は、スクールカウンセリングにおけるアセスメントの方法について検討したものである。まず、学校臨床におけるアセスメントの役割や機能について検討し、その上で架空のエピソードを提示し、具体的なアセスメントの方法について検討した。その際に、子どもの内的世界が理解され、さらにその内的世界から見た、子どもの現実の世界との連続性、広がりまでも含めて理解すること、これを重層的アセスメントして提示した。そして、その重層的なアセスメント、周りの教員や保護者から聞く子どもの現実の問題行動との齟齬・すき間を埋めるようなスクールカウンセラーのフィードバックこそが、有用なコンサルテーションになり得ることを指摘した。

索引語：スクールカウンセリング，重層的アセスメント，コンサルテーション，すき間

Abstract: This paper examines the multi-tiered assessment method in school counseling. First, the role and function of assessment in school clinical practice were examined. A fictitious scenario was then presented based on this examination to investigate a specific method of assessment. In doing so, school counselor comprehends the inner world of children. school counselor was also necessary to understand the continuity with the real world of children, including the extent of this inner world, as seen through that inner world. This was all presented as a multi-tiered assessment. It was indicated that school counselors' opinions and feedback, which fill in discrepancies and gaps between the multi-tiered assessment and the actual problematic behavior of a child as described by their teachers and parents, could serve as a useful consultation method.

Key Words: School counseling, Multi-tiered assessment, Consultation, Gap

1. はじめに

(1) スクールカウンセラーの現状と課題

文部省（当時）によるスクールカウンセラー（以下 SC）の活動は、平成 7 年（1995 年）に「調査研究活用委託事業」として始まった。その際の SC に求められたことは、①児童・生徒へのカウンセリング、②カウンセリング等に関する教職員および保護者に対する助言・援助、③児童・生徒のカウンセリング等に関する情報提供、④その他、カウンセリングに関して適当と思われるもの、と非常に多様で、曖昧なものであった。その後、SC の活動を通して、具体的な活動として実践されてきたのは、子どもへの直接的な支援に加えて、間接的な支援である二次支援、三次支援である。二次支援とは「教職員・保護者が児童生徒の身近な支援者として機能するための支援」であり、三次支援は「コミュニティの管理者（管理職）が教職員・保護者の児童生徒支援を支えることができるための支援」である（窪田，2013）。そして、SC の支援は「学校全体をひとつの事例」（村山，1999）として捉えるコミュニティ・アプローチの視点からの支援も求められている。さらに、心理教育的なアプローチや緊急事態における支援など、非常に多岐にわたる活動が SC に求められるようになり、SC は柔軟な対応でこれらのニーズに応えてきたところがある。その結果、学校現場では一定の評価を得ることができ、学校内において一定の立場・役割を得ることになったのである。

しかし、SC の配置数が増え、多くの臨床心理士が SC として学校に入っていくようになる中で、学校に SC がいることがあたり前の時代になり、教員も多くのカウンセラーに接することで評価のまなざしも厳しくなり、「淘汰の時代」（伊藤，2013）に入ったと指摘される。さらに、伊藤は、「期待の裏返しでもあろうが、他校の SC や前任 SC との比較から、“当たり”“外れ”を論じる現場の声を耳にする」と述べ、また増田（2013）も、「期待されながらも学校現場のニーズに応えきれていないという問題点」があることを指摘し、SC が学校現場でいかに役に立つのか、SC 独自の役割・専門性は何であるのかが、問われてきていると考えられる。

(2) スクールカウンセリングにおける「アセスメント」の位置づけ

文部省が最初に示した SC の活動の中でも一番目に「児童・生徒へのカウンセリング」が挙げられており、また最近学校教育法施行規則の改正において、SC の位置づけが明記され、その中で SC の役割として「スクールカウンセラーは、小学校における児童の心理に関する支援に従事する」（第 65 条の 2）と明示されている。つまり、SC にまず期待されていることは、個々の子どもに寄り添い、その心理状態を理解し、支援を行うことである。心理臨床家としての SC の専門性という視点からも、まずは相談に来た人のアセスメント、そしてそれに基づく面接（支援）ということになる。そこで、本論ではスクールカウンセリングにおけるアセスメント（見立て）の問題に焦点をあてて検討していく。

児童生徒への直接的な支援では、まず児童生徒に、どのような心理的な課題があり、そのことによりどのような適応上の問題（不登校・暴力・緘黙・対人関係のトラブルなど）が起こっているのかを見ていくことになる。しかし、それと共に、スクールカウンセリングでは、「児童生徒への直接支援をどのような形で行うか、学校の種別や状況及び勤務や雇用の形態によって検討が必要である。長期にわたる構造化された面接が必要なのか、それを SC が担当すべきなのか、それが可能なのかをまず検討する」（植山，2013）必要があると指摘されており、どのような形で面接を行うか、またそれが

可能であるかも含めてアセスメントを行うことになる。

また、保護者との面接においても、保護者の訴えに耳を傾け、その主訴を明確にしつつアセスメントを行っていくが、スクールカウンセリングにおける保護者面接は、そのすぐ近くに子どもの姿があり、また日常的に接する担任の存在もある。田嶋（2009）は、アセスメントについて、介入のアイデアを練るためのものとしてとらえ、学校臨床におけるアセスメントを多面的に、4つのレベル、つまり「個人自身のレベル」「家族のレベル」「外部集団（会社や学校、地域等）のレベル」「外部集団や地域のレベル」からの理解を提示している。このように、スクールカウンセリングにおけるアセスメントは、クライアント自身のアセスメントはもちろんのこと、そのクライアントを取り巻く保護者や担任、さらに学校全体のシステムの理解というように、非常に多方面から見た視点が入り込んで、多面的で、高度なアセスメント能力が要求される。

(3) アセスメントとコンサルテーション

さらに、スクールカウンセリングにおいて、重要な位置を占める担任等へのコンサルテーションにおいても、子どもとの面接、保護者との面接、あるいは担任等からの情報による子どものアセスメントがまず基本にあり、それに基づいて初めて担任へのコンサルテーションが可能になる。柴田（2013）は、「SC 経験者の中では、“コンサルテーション”は行っていると思っけていても“アセスメント”に対しては意識に向きにくい」というデータを示し、SC 自身がアセスメントの重要性に気づいていないか、意識していないのではと指摘している。そして、その要因として、

- ①アセスメントとは心理検査を用いたものと考えている。
- ②クライアントを中心とした事柄（成育歴など）のみの見たてと考えている。
- ③学校全体を視野に入れるのが困難である
- ④自らが一要素として学校に存在していることの自覚がない
- ⑤一度立てた仮説を修正する試みができにくい。

と述べている。

そして、「狭義のアセスメントが心理検査と行動観察によって行われるが、SC の場合はアセスメントの対象がクライアント本人を含む学校全体や地域社会、関係機関まで幅広く考えられてきており、様々な情報をつなぎ合わせ、再編集し、機能的に結び付けて行くこと」（柴田，2013）になると述べ、スクールカウンセリングにおける多面的で柔軟なアセスメントの重要性を指摘している。

スクールカウンセリングにおけるアセスメントは、児童生徒の個人のアセスメント、その子の学級のアセスメント、担任との関係のアセスメント、学校のアセスメント、家族のアセスメント、など非常に多面的であり、しかもそのアセスメントそのものが、保護者との面接や担任とのコンサルテーションでは、伝える内容として SC の専門性を際立たせるものとなる。そのような SC 独自のアセスメントに基づく子どもの理解を伝えるには、それぞれの情報をばらばらに見ていたのでは、子どもの理解は深まらない。得られた多様な情報を総合して、一人ひとりの子どもの生きている世界を映し出すようなアセスメントが、担任にとって支援につながると考えられる。

山本ら（2003）は、「教育臨床の見立ては、子どもの内面的な理解はもちろん、その子どもが生活する学校環境との相互作用のあり様を査定し理解する。とくに、学校での教師・生徒関係・仲間関係についての心理・社会的な理解が重要である」と述べ、これを複眼の見立て、重層的な見立てと述べている。つまり子どもの見た内的世界からの理解がまず必要であり、さらにそれを通して見えてくる、

子どもを取り巻く環境までも視野に入れた「アセスメント」こそが、SCに求められる専門家としてのアセスメントである。

他方で、山本ら（2003）は、アセスメントにおいて「対象者に『何が生起しているのか』、とのストーリーを理解していかなければならない」と述べている。つまり、アセスメントにおいては、子どもの内的世界において、どのような出来事が生起しているかを具体的につなぎ合わせるようにして理解し、専門用語を使ったり、あまりに客観的に子どもを突き放した理解は教員にとっては、受け入れ難いものとなるだろう。磯邊（2007）は、ものがたりを読むように、見立てを文章で伝える必要があると述べ、また『『みたて』の画角の中には関わり手の『私』そのものも入っていないなくてはならない』ことを指摘している。

（4）重層的な「アセスメント」

このように、スクールカウンセリングにおけるアセスメントは、多面的であり、また多層的であり、特に小学生の場合は、自らの体験を悩みとして語ることは少なく、言葉にならない世界、行動でしか表現できない世界、自分でもよく分からない世界を感じており、そのような世界をしっかりと共有しながら、子どもを取り巻く環境を含めて、あらゆる面から理解をし、子どもの置かれた環境を推測し、介入することになる。

その際に、子どもの心の中で今体験しているであろう現象にしっかりと目と耳を向け、感じ取ること、現在日常生活において問題となっている子どもの状況（行動・発言）をより深く理解することができるようになる。そして、そのことによって、周りとのずれが生じている現状が、より実感を伴って感じ取れるようになるので、そのSCの感じ取った感覚を基にして、担任へのコンサルテーションや保護者との面接を行っていく必要がある。

このように、子どもの多面的なアセスメントがしっかりできることで、より効果的なコンサルテーションや保護者面接につながっていく。

学校臨床においては、子どもの学級での様子や友人関係、授業中の様子など子どもの現実的な情報が豊富に入ってくる。従来の心理臨床においては、あくまでもクライアントの内的な世界を重視し、クライアントを取り巻く現実には直接関わらないし、現実とクライアントの内的世界とのズレが直接の問題になることは少ない。しかし、学校臨床では担任や周りの教員から多くの情報が入り、また家庭での様子などが保護者から語られ、周りから見た子どもの言動をどのように理解したらよいか、そのアセスメントを求められることが多い。スクールカウンセリングにおけるアセスメントは、クライアントである子どもとの面談によるアセスメントだけでなく、現実によりからもたらされる情報による理解との相補的なものとなると考えられる。そして、このクライアントの内的世界における理解と現実からもたらされる情報を総合的に融合し、そのズレをも含めた重層的なアセスメントをする必要がある。

SC特有のアセスメントのあり方において、子どもの理解と周りから見た子どもの理解とのずれがあり、そこにはうまくつながらない「すき間」の様な空間があり、SCはそのすき間を埋めるようなアセスメントを行っていく必要がある。そこで、架空の具体的エピソードを挙げながら、SCに求められるアセスメントのあり方について検討する。

2. 小学生の架空エピソード例

(1) 担任からの情報

小学1年のA君は、幼稚園の頃から1日に数回、イライラから友人を攻撃する、物を投げる、絵を描くのがエスカレートして床や壁にまで描いてしまうなど、自分をコントロールできにくく、集中力の維持が難しく、姿勢が崩れることがあった。それで、幼稚園年長時に医療機関を受診し、発達障害の診断を受け、投薬も受けていた。幼稚園では、加配の先生がつくことで、何とか園での生活を送っていた。

しかし、小学校に入学すると、周りの子数名とお互いに刺激し合い、歩き回る、暴れるなど収拾がつかない状態だった。それでも先生の指導で何とか落ち着いていたが、夏休み前ごろから、音楽の授業に取り組めない（みんなと合わせることができない、耳をふさいでうずくまる）ということで、取り出し授業をするようになった。

そして10月に、放課後教室で、自分の使っていたおもちゃを手にした子に突然パンチをし、担任からの要望で、暴力を何とかしてほしいということでSCとの面談が開始された。

A君の家庭は父親、母親とA君の下に幼い弟、妹がいた。近くに祖父母がおり、A君はほとんどそこで生活していた。母親も、あまり片づけができず、学校からのお便りのどこを見たらよいか分からない、と語っていた。近くの薬局に勤めていたが、時々夜に仕事に行くこともあった。子どもとは適切に関わっていない様子で、学童保育に迎えに来てもスマホばかり見ており、車に乗るとすぐに子どもにタブレットを渡していた。父親の姿はほとんど見えず、関わっている様子はなかった。祖母は、A君を可愛がり、母親の代わりにお迎えに来ることもある。A君は、母親のことが大好きで、母親のいるところでは落ち着いていて、タブレットに集中することが多く、泥んこ遊びと虫探しが好きであった。

(2) 支援のプロセス

1) A君との関わりを中心に

SCとの面接では、始めは緊張し、A君の特性から来る落ち着きのなさやコミュニケーションの難しさがあるようだったので、SST（ソーシャル・スキル・トレーニング）も視野に入れたアプローチを考えていた。

しかし面接では、次第にその場の雰囲気慣れて、相談室にあったぬいぐるみに関心を示し、ぬいぐるみ同士を戦わせたり、激しく攻撃する一方で、そのぬいぐるみの家作りをして遊ぶ。その他、お絵かきやホッチキス遊び、ブロック遊びなど遊びがコロコロと変わる。ただ、ダンボールでのぬいぐるみの家作りは熱心で、動物のぬいぐるみを入れる家を頑丈にテープでつないで作っていた。

数回目の面接で、時間になっても退室しようとせず、しぶしぶと外に出ると、たまたま友だちに会って、何しているか聞かれ、すぐに相談室に戻り、ぬいぐるみを抱えて出ようとしなかった。20分ほど時間が経ち、＜次の人が来るよ＞とSCが伝えると、最後はぬいぐるみを秘密の場所に隠して、二人の秘密にして帰る。

セッションA：次の面接で、ぬいぐるみをホッチキスで止めたり、ペンで刺したりする。退室の時間が迫り促すと、ぬいぐるみをテープでぶら下げて出ようとするが、ちょうどその時に担任が迎えに部屋に入ってくる。A君は、ぬいぐるみを抱えてソファにうずくまる。一旦担任が部屋を出ると、ド

アを内側からセロテープで止めるが、何も知らない担任はすぐに外からドアを開けて、再度迎えに来るが出ようとしなない。何とかA君に終わりを伝えるが、ぬいぐるみを持って出ようとするので、持ち出せないという相談室のルールを伝え、持っていけないことを話す。そこで座り込むので、SCはぬいぐるみを使って<待っているよ><友達だよ>とA君に話しかけると、ようやく教室に戻る。

セッションB：数回後の面接では、面接前の時間に友人とのトラブルがあり、先生に叱られたことをきっかけに、明らかに様子がおかしかったようで、そのままの状態面接にやってくる。部屋に入っても、落ち着かず机の下にもぐりこみ、無口、無表情で、部屋の中を徘徊していた。相談室に入ってもSCから隠れるような行動を示し、くんくんと怯えたような声を出す。そして、SCから逃げるように相談室から出て、学校内を徘徊、SCも後を追うが、見失いA君はこっそりと相談室に戻って内側から鍵をかける。SCがドア越しに話しかけると、こちらの様子を窺うようであったが、なかなかカギを開けて入れてくれなかった。しかし話をするうちに次第に表情が和らぎ部屋に入れてくれる。部屋の中はソファや物がひっくり返り、ぐちゃぐちゃであり、SCとA君が作ったぬいぐるみの家もびりびりに破られていた。SCはその情景のすさまじさに、言葉を失い立ち尽くしていたが、A君に声をかけ一緒に片付ける。

その後の面接では、ぬいぐるみ遊びで、チャックの付いた動物のぬいぐるみのお腹を開けて、中に小さな動物を入れ「丸焼きになって食べられる」と次々に食べていく。そして、ぬいぐるみを放り投げ、落ちたら死んでしまうということで、SCが助けに行く。

セッションC：相談室にあった折り紙の作品（カエル、ロケット、花など）を見つけ、穴あけパンチを手に取り、その作品に穴を開け「食べちゃった」。そしてSCが乗ろうとしていたロケットや結婚相手にあげる花も、穴あけパンチが食べてしまう。

最後に、「先生、食べられてるんやで」とSC役の消しゴムを切り刻む。<どうして先生食べられちゃったん？>と尋ねると「怖い、役に立たない」といくつか理由を挙げる。「先生死んじやったんやで」<先生死んじやったん…、でもA君お腹がすいていたんやもんね>「うん」<じゃあ、A君のご飯を作ろうかな>とSCは紙に骨付き肉の絵を描いてA君に渡す。一つだけ穴を開け「まっずー、こういう作ったやつは食べないのやで。普通のやつは食べない。毒キノコがすきなんやで」<毒キノコ？、わかった、作ってみよう、でもA君お腹こわさないかな>「大丈夫、こわさないで」、SCは毒キノコを描いて渡す。「まっず、これ毒キノコとちがう。こういうの描いて」とキノコにドクロのマークを描かせる。それをA君に渡すと「うまい」とどんどん食べる。SC（消しゴム）を切り刻んだのはさみもお腹をすかせていると言って、「はさみちゃんは高級な食べ物(ステーキとか)が好きなんやで」、SCはステーキの絵を描いて切り抜き、A君に渡す。すると、はさみでチョコチョコその絵を切ってもぐもぐ食べる。時間となり終了となる。

2) 担任へのコンサルテーションと母親へのアプローチ

この面接の経過を簡単に担任も伝え、セッションAの後、担任とのコンサルテーションで、SCはA君が相談室での面接を自分の世界を表現する大切なものと感じており、その世界が急に壊されることを恐れているので、入室する際には必ずノックしてもらうこと、また面接の終了時間は守るので、基本的にはA君が戻ってくるのを待っていてもらうように伝えた。

また、A君が一生懸命何かを食べようとしていること、ただそれは毒も入っている可能性があり、A君にとって望ましいものばかりではないが、それでもA君は食べようとしていることを担任に伝

えた。それを伝えることで、担任も A 君のおかれた状況を理解し、A 君がほしがっているのは、家での親の関わり、愛情ではないかと考え、親に伝えてみますということだったので、SC もその考えを支持し、担任の関わりを後押しした。

担任は、上手に保護者に A 君の状況や思いを伝えて、A 君は母親が大好きであること、そして母親と過ごす時間を大切にしているのではないかと担任としての理解を伝えた。すると母親もこれまでのようにタブレットを渡して、自分はスマホというのではなく、できるだけその日にあったことを A 君から聴くようにして、少しでも関わろうという姿勢が見られるようになり、さらに担任より子どもをほめることを勧められ、1 日 3 回は A 君をほめるということを行うようになった。

3. 考察

(1) 本エピソードにおける A 君の理解

1) A 君のアセスメント：言葉にならない世界

本エピソードに即して、A 君の心の世界について考えてみると、面接では、ぬいぐるみでの遊びを通して、周りへの激しい怒り、攻撃性が表現され、他方でダンボールでの家作りは、自分が安心できて、守られた場所を求めているようであり、それは A 君の周りの防護壁、囲いが弱い故に生じている反応であると考えられた。

そして、そのようなときに起こったのが、担任が A 君を迎えに来るというセッション A である。これは担任のほうからすると、少し時間が遅くなり、心配になった担任が様子を見に来て、「心配になったので、迎えに来たよ」という優しさからでもあった。しかし、A 君の反応は「ぬいぐるみを抱えてソファにうずくまる」というものであった。そこで担任は一旦外に出ると、A 君はすぐに相談室のドアをセロテープで止めて、先生が入ってくるのを必死で防ごうとしているようであった。しかし、その後やってきた担任は、そのセロテープを簡単に打ち破って、部屋に入ってくる。すると A 君は、さらに恐れてぬいぐるみを放そうとせず、部屋からも出ようとしなくなったのである。この場面は面接において重大な危機的場面であるが、SC は落ち着いて A 君の不安・恐怖を感じ取り、ぬいぐるみを使って「待っているよ」と優しく語りかけることで、少し安心して部屋から出ることができたのである。

セッション B では、友人とのトラブルを担当に叱られたことで、A 君はパニックになり、いつもと違い、部屋に入っても落ち着かない様子であった。そしてついには部屋を飛び出して、校内を徘徊する。これは想定外の事態であり、SC としてもどのように対応するか難しい判断であるが、SC はすぐにあとを追いかけていく。これは、A 君は SC が追いかけてくるのではという意識を持っているという理解があり、またこの事態をすぐに誰かに知らせないといけないほどの危機的な状況ではないというアセスメントがあった。そして、結果的には、A 君は再び相談室に戻ってくるのであるが、今度は中からカギを閉めて SC を閉め出し、中に入れてくれなかった。そこでも SC は落ち着いて外からゆっくり話しかけることで、次第に気持ちが落ち着き、部屋に入れてくれる。このように A 君は激しい行動化を見せるが、最後は SC を受け入れくれる。しかし、一人相談室に閉じこもっていた A 君は、部屋の中をぐちゃぐちゃにするほど、激しい怒りを表出し、大切にしていたぬいぐるみの家もびりびりに破いて破壊していた。SC はその情景に言葉もなく、またこれまで二人で大切に作ってきた面接

そのものも破壊されたようであり、深く傷つくことになる。SCは、この時点では、A君の中に何か激しい攻撃性があることは感じていたが、それはどのように理解したらよいか分からないままであった。

しかし、その後の面接を続ける中で、A君は繰り返し、動物をおなかに入れては「丸焼きになって食べてしまう」と語り、放り投げたりしていた。SCは何とかそれを助けようと手を伸ばすが、それでも手の届かないところに放り投げ、殺していく。そしてそのお腹に入れられた動物たちは、みんな家族であるという発言は、A君の中で湧いてきた家族のイメージであり、また現実の家族ともつながっているものと考えられる。A君にとって、大きな動物のお腹で守られていたのは、みんな家族であり、仲間であった。実際の母親は、夜遅く帰ることもあり、A君に関われる時間はほとんどなく、そのような不安定な状況の中にA君はいたと考えられる。

そして、セッションCでは、穴あけパンチが次々にいろんなものを食べていく。そしてついにはSCも食べられてしまう。このようなファンタジックな遊びについていきながら、そこでA君は何を感じ、何を伝えようとしているのかを考えていくことになる。食べられる理由について、A君は、「怖い、役に立たない」と語っている。これはA君が感じる大人一般に対するイメージと考えられ、周りの大人は役に立たない、つまり当てにならないということを語っているように感じられた。さらに、SCはA君に何か食べさせたいと思い、肉の絵を描いて渡すが、「こういう作ったやつは食べない」という発言は、A君の食に対する体験を理解するのに重要であった。作った食材、つまり手作りの食事というのはA君にとってあまりなじみがなく、毒キノコが好きということである。毒キノコが本当に好きな子どもがいるとは考えられないが、A君にとっては、日常的に毒キノコが出てくるのであり、それでもお腹を壊さずに、それを消化して食べていかざるを得ないのである。そして、A君の自己イメージであるはさみちゃんは、高級なステーキが好きということであり、SCはそれも作って渡すと、美味しそうに食べていく。しかしA君にとって、ステーキは食べてみたいがおそらく食べたことのない高級な食べ物の代表であり、食べて見たいという願望でもあったと考えられる。それが、遊びの中ではあるが、食べられたということは、A君にとって少しは満たされた体験であったのではと思われる。これがA君との面接において感じられたA君の心の世界であり、A君にとっての現実であった。このような内的世界から見た子どもの理解は、学校という現実の規則や集団での活動が優先される世界では、なかなか理解されにくいところがあるが、河合(1999)は、このような子どもの世界の理解において「まず大切なところは、その個人の主観の世界である。その『個人にとっての真実』の尊重といういい方ができるかもしれない」と述べるように、スクールカウンセリングにおいては、まずはその子どもにとっての真実が、優先されるべきなのである。

2) A君の視点から見た日常生活の重層的理解

このようにA君との面接において、語られる内容はクライアントの内的世界であるが、それはまたA君の目を通して見た外界の捉え方でもある。例えば、SCとの面談を通して、友人との関係、担任との関係(対人関係の層)、クラスや学校の居心地(集団の層)、家族の雰囲気(家族関係の層)などいくつかの層にわたって、A君の目から見て、日常をどのように捉えているかは、支援していく上では重要な理解となってくる。特に、学校臨床では、子どもと周りとの関係におけるトラブル、問題行動、不適応などが主要な問題になってくるので、日常的な現実との関係が、クライアントの視点から見てどのように理解され、対処しようとしているかを知ることが、クライアントだけではなく、周

りで関わっている教員や保護者にとっても、新たな理解であり、助けになる。

しかし、A 君が語る内容は、非常に断片的であり、対人関係の場で何を感じ、クラスではどのような居心地を体験しているのか、また担任に対してどのような感覚、感情を持っているか、さらに家庭内ではどのように過ごし、親に対して何を思っているのか、などを語ることはほとんどなかった。A 君が表出し、語るのは今まさに体験している相談室での出来事、そして学校での生活に苦痛を感じ、しんどくなったり、行きたくないと感じたりする行動や感情であり、断片的な出来事である。

A 君との面接では、ダンボールを使って大きくてしっかりした家を作ることから始まった。当初 SC は、この意味が掴み難かったが、その後の経過の中で、A 君の内的な守りの弱さがあり、侵入され傷つけられることへの不安・恐怖があったと考えられる。それゆえに、担任が相談室に入ってきたときの混乱した状態は自然なことであった。また担任に叱られた後に相談室にやってきた時の怯えたような声は、A 君が日頃感じている怯えや恐怖の感情が高まったためと考えられ（対人関係の層）、A 君にとって学校での生活あるいは家庭での生活がそれほど不安・恐怖に満ちたものであり、集団の中で生活するのは想像を絶するほど不安で警戒した状況であった。それはクラスで、友人におもちゃを取られたとき突然パンチをした、というエピソードによく示されている（集団の層）。

このように、A 君の内的世界から見た外界の捉え方を SC は共有しつつ、他方で担任や家庭での様子などの情報を、その A 君の視点から見た外界と重ね合わせながら、あたかもパズルのピースが収まるように、両者の行動や視点がピタリと収まる理解、つまり A 君の世界と外界の現実の世界とが、切れ目なく繋がった状況として理解されることが「重層的理解」である。A 君にとって、周りの子どもが突然自分の領域に入り込んできて、何か物に触ったり、持って行ったりすることは、かなりの脅威であり、守るためには戦わざるを得ないように感じられたのかもしれない。さらに SC に対する「怖い、役に立たない」という発言は、A 君が対人関係の場において感じる恐怖心と“当てにならなさ”を如実に示した発言であった（対人関係の層）。「役に立たない」という発言は、困っている自分を「助けてもらえない」、「何とかしてくれない」、「支えてもらえない」といった思いの表出であると考えられる。そして動物遊びで繰り返される、丸焼きにされて食べられたり、毒キノコを美味しいと食べることで、など A 君の存在そのものが脅かされるような、なくなってしまうような不安定な状況であり、一方でその周りの環境を一生懸命消化し、自分なりに取り入れていこうとする対処の仕方であると考えられ、A 君なりの日常生活を生きる姿勢も感じられた（家族関係の層）。このようなさまざまな表現から、A 君の内的な世界が、1 対 1 の担任との関係（対人関係の層）やクラスでの集団での様子（集団の層）、また家庭での様子（家族関係の層）など、さまざまな層の場面とつながりながら、イメージの世界あるいは一場面のエピソードを語りつつ、そこには子ども自身が捉える日常の世界が繰り返し表現されていると考えられる。

（2）担任・保護者の捉え方の理解と子どもの世界との「すき間」

1) 担任の理解とコンサルテーション

担任からの情報で示されるように、A 君は幼稚園の頃より発達障害の診断を受け、小学校でも発達の特徴のある子どもとして理解されてきた。小学校でも、落ち着きがなく授業中も立ち歩きや暴れることがあり、担任としても A 君への特別な配慮をしながら関わってきた。しかし、2 学期の他児への暴力行為（パンチ）により、担任も対応に苦慮し、その暴力行為を何とかしてほしい、という依頼で SC との面接が始まっている。つまり、担任としては、この発達障害のある A 君の多動性や衝動性を、

何とか収めてほしいという意図でSCとの面接が開始されたのである。担任としては、その時A君の衝動的な暴力行為は、発達障害の特性の一つであるという理解であったと思われる。

しかし、A君との面接においては、発達障害としてだけの理解では十分理解できない行動もいくつか見られた。特に、セッションAで、それまで相談室での遊びを楽しみにしていたA君が、担任が来たことをきっかけにして、混乱しドアをセロテープで止めたのは象徴的であり、突然誰かが入ってくることへの恐怖、警戒心が強まったためと考えられる。そこで、SCは担任に、そのようなA君の不安感や恐怖心の強さを説明し、入室の際の配慮やできるだけ脅かしたり恐怖心を与えることのないように関わることの必要性を伝えている。担任としては、当然のこととして心配して相談室に迎えに来た、ということで入ってきたのであるが、それはA君の思い、求めていたものとは少しずれていたのである。

そして、その後、担任とのコンサルテーションでは、内的世界における不安・恐怖の強さを伝え、また相談室で遊ぶことの意味を伝えると共に、担任としての心配、関わりを持ちたいという思いも汲み取りながら、入室する際には必ずノックしてもらうこと、また面接の終了時間は守るので、基本的にはA君が戻ってくるのを待っていてもらうように伝えた。

セッションBでも、おそらく担任としては授業中のトラブルに対し当然のこととしてA君に注意をしたのであるが、それはA君にとっては、大変な恐怖であり、パニックに陥ったと思われる。このように、担任の意図としては、友人関係のトラブルがあり、A君にも悪いところがあり、おそらく指導して改めさせようとしたと思われるが、その思いはA君にはほとんど伝わらず、ただ怒られたという体験だけが残し、不安と恐怖で混乱に陥ったのである。しかも、その後の面接室での様子を見ると、その混乱はかなり深刻であり、単に傷ついて腹が立ったというレベルを超えて、我を忘れるほどの混乱、不安定な状況であり、SCとしては尋常ではない様子を感じ取っていた。ただ、担任としては、自分が注意したことが、これほどの混乱、恐怖を引き起こし、落ち着きをなくす状態に陥ることを予測し、対応することは現実には難しいと思われる。それは、学校で起こるさまざまな体験、これは担任の注意や指導も含めてであるが、子どもにとってどのように受け止められ、どのような反応が引き起こされるかをすべて予測し、その配慮をしながら関わるということはほぼ不可能に近いと思われる。それほど、子ども達の受け止め、反応は多様であり、繊細なものである。SCは、たまたまその直後にやってきたA君のいつもとは違う落ち着きのなさ、混乱状態を垣間見ることになり、単に発達の特性だけではない他の心の状態を感じ取っていた。それは、おそらくこれまでの体験で注意や厳しく怒られたことにたいする激しい憤り、理不尽さを感じていたのではと考えられる。大切にしていた家をびりびりに引き裂き、その後の面接でも動物を丸焼きにしたり、食べてしまったりする遊びを通して、SCには家庭における不安、恐怖を感じているA君の理解へと繋がっていった。そして、SCは担任に、A君が何か強い憤り、恐怖、理不尽さを感じていることを伝え、それは日常の学校や家庭における対人関係にも関連しており、特に親の関わり、母親に愛情を求めているのではという理解を伝えている。

そして、このことは担任を通して、母親にも伝えられることになったのである。

2) 親の理解と介入

A君の親は、両親共に仕事が忙しく、それほど関わっているようには見えなかった。それは、近くに祖母がいて、祖母がほとんど送り迎えをしたりして、子育てを手伝っていたということもあるが、

その一方で親が A 君にどのように関わっていいかわからなかったのである。幼稚園時に、発達障害の診断を受け、投薬も受けるようになり親としては、そのような病気のなだという理解が強かった。そして、落ち着きがなく、衝動的な A 君に、親はどのように関わったらいいかわからない戸惑い、苛立ちもあり、結局 A 君は生活のほとんどを祖父母宅で過ごすようになる。またたきに母親が学童に迎えにいったとしても、どのように関わっていいかわからず、結局はタブレットを与えると大人しいので、そのような対応になっていたと考えられる。

面接において、まず A 君がダンボールで、動物の家を作ったのは象徴的であり、家というのが大きなテーマになっているのではと考えられた。そして、その家がセッション B では、叱られたことをきっかけに混乱に陥り、びりびりに破られている。このような遊びを通して SC は、A 君の守りの弱さ、誰かに関わって守ってほしいという思いがあるのではと考えた。それは家庭における関わりにおいて、主に祖母が関わり、母親は仕事が忙しく、またたきに迎えに来てもタブレットを渡すだけでほとんど関わりがなく、学校での話を聞いてやることもないのではと考えられた。セッション C において、A 君はさまざまなものを食べていき、最後は毒キノコまで食べていく。敢えて普通のものではなく、毒キノコを食べるところに A 君の特徴があり、少し食べにくかったり、毒があっても A 君にとってはそれでも美味しいご馳走である可能性があった。他方で、A 君は高級なステーキも食べたいということで、SC にはもう少し食べやすく、美味しいものを食べてみたいという願望があるように感じられた。それは、おそらく母親からの優しい言葉かけであり、関心を向ける眼差しであると考えられた。そして、そのことは、担任とのコンサルテーションで担任自身が理解を深めることになり、担任を通して、母親に伝えられることになった。

その時に大切なのでは、母親の関わりを責めたり、注意するのではなく、まず A 君が何を求めているかを重視し、それは母親と過ごす時間であり、母親に話を聞いてほしいし、それだけお母さんのことが大好きである、という A 君の素直な願いを中心に伝えてもらったことである。その結果、母親も担任の言葉を受け入れることができ、すぐにタブレットを渡すのではなく、できるだけ A 君の話を聞こうとするような姿勢を示すようになり、最終的には A 君を一日 3 回は褒めるように頑張っていた。

(3) SC の活動における重層的アセスメントの活用

1) 子どもの重層的アセスメント

SC の心理アセスメントは、すでに述べたように、多様な層によって理解を広げていく必要があり、重層的で、現実的な側面へとつながるものである。

SC は、アセスメントを通して、「担任や保護者など周囲から訴えられる子どもの行動の理解し難さ、捉え難さ」と、「子ども自身の抱えるまだ言葉にならない内的世界における苦悩や傷つき」との間の「ずれ」「すき間」があることを踏まえ、子どもの内的世界を通して広がる重層的な理解と、周りの担任・保護者から聞く認識、の隔たり・すき間を少しでも埋めていくことが必要であり、担任・保護者にとっても役立つ有効なアセスメントになる。

すき間を埋めるようなアセスメントとは、まずは子どもとの対話や遊びを通して、クライアントの心の世界をいかにキャッチできるかが重要である。

A 君の場合は、面接室での行動・発言を通して、まずはその内的世界が感じ取られた。それは、A 君自身にもよくわからず、言葉にできないような世界であり、何かイライラしたり、怒りがわいたり

するという体験として表出されるものであった。SCはこの一連のA君の行動・発言を通して、理不尽に侵入されることへの恐怖心や激しい怒りを感じていることが理解できた。さらに、何か守られて、安心できる空間を求めていることも感じられた。そして、そのような視点で、A君の周りの世界を見ても、音楽の時間に耳をふさいでうずくまるのも、先生に怒られた後、相談室にやってきて机の下にもぐり込んだことも、この安心感を求める視点から見ると、納得できる行動であった。おそらく、おもちゃを取られて突然暴力的になったのも、A君の安心感が脅かされ、侵入される恐怖心が高まる体験であり、その対応から出てきた行動であると考えられる。さらに、このような非常に強い恐怖心、安全感が脅かされる体験は、日常の家庭生活において感じていることではと推測された。それは、ぬいぐるみのおなかに動物を入れたり、丸焼きにされて食べられたりするという行動から、家庭生活における層でも脅かされる体験を感じているのではと理解できた。さらに、SCが「役に立たない」とって食べられたり、毒キノコを食べたりということより、A君にとって食べたいものはなかなか食べられず、まずいものでも食べていかざるを得ない環境があり、そこには役に立たない存在（大人）への憤りがあるように感じられた。

このように、SCは、わずかな時間ではあるが、A君とのかかわりの中で、A君の心の中にあるまだ言葉にならない世界を感じ取り、さらにその感覚をベースとして、A君の世界から見た対人関係の層（SCや担任との関係）、学級集団の層（友人関係）、そして家族関係の層（家での親との関係など）にその理解を広げ、A君のアセスメントを行っていった（図1）。

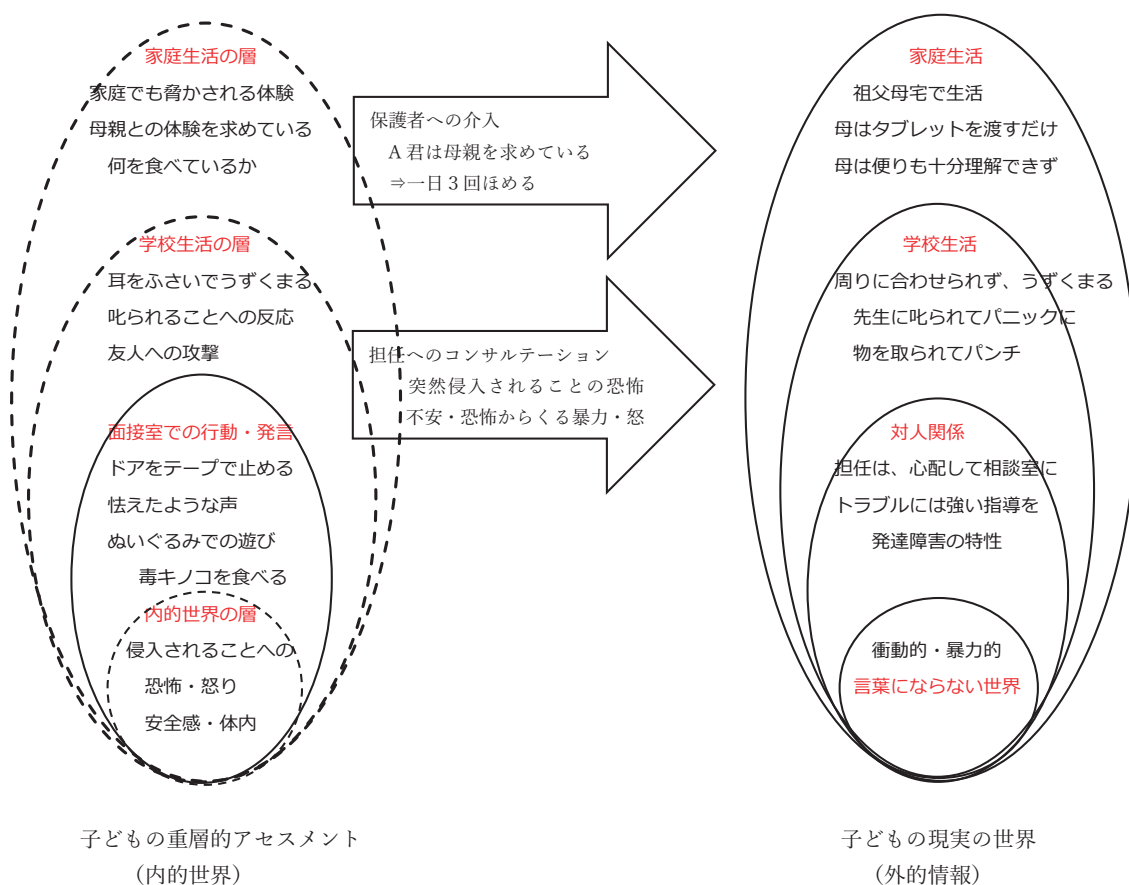


図1 子どもの重層的アセスメントとすき間を埋めるコンサルテーション

その一方で、A君の現実の世界は、厳しいものがあつた。対人関係では、友人とのトラブルが頻発し、そのたびに先生から注意され、指導を受けていた。担任は、それをA君の発達障害としての特性と理解し、その上で配慮しながら関わっておられたが、繰り返されるトラブルや暴力行為もあり、厳しく注意せざるを得なかったと考えられる。また、一方でA君のことを心配し、相談室まで様子を見に来てくれていた。学校・学級でもA君は周りにうまく合わせて活動することができず、級友から物を取られ、混乱し暴力をふるったり、先生の指導を受けてパニックになったりしていた。また、家庭では、小さい頃から物を投げたり、床や壁にお絵かきしたりして、親の言うことを聞かないので、対応に苦慮していた。そして、あまりに暴れたりするのが激しいので、祖父母宅に預けるようになり、親ともますます疎遠になっていた。母は、A君を迎えに行っても、タブレットを渡すだけで、ほとんど関わることもなかった。

この二つの現実、つまりA君との対話や遊びによる『重層的アセスメント』を通して見えてきた「恐怖やおびえ、怒り、さらには安心感やかかわりを求めているのはという理解によるA君の行動」と、「日常生活における暴力的、衝動的で、言うことを聞かない発達障害の特性の強いA君」という『子どもの現実の世界』との間には、大きな隔たり、すき間があると思われた。そのすき間を埋めるために、SCは、A君の重層的なアセスメントを通して得られた理解を、一つの可能性として、担任に伝えることになる。つまり、A君の状態を、単に発達特性だけでは理解できないところもあり、不安や自分が脅かされることへの警戒心が強く、A君へのかかわりを侵襲的で、脅かすことがないように慎重にかかわる必要があり、また母親にも上手にA君が母親を求めており、母親との時間を大事に思っていることを伝えることであった。

2) 重層的アセスメントに基づくコンサルテーション：すき間を埋めるために

担任等とのコンサルテーションにおいて、まず重要なのは、子どもの気持ちや行動をSCがどのように理解するか、つまりSCのアセスメントの能力である。福田（2017）は、『見立て』は、SCの専門性に直結するものである」と述べており、見立てが十分にできていない状況で行われるコンサルテーションは、間違いなく教師の信用を失うことになり、またSC自身の専門性に疑問をもたれることになる。

SCは、保護者などからその子どもに関わるさまざまな情報を得る中で、子どもの行動の分かりにくさ、できないところ、困っている状況を聞くことが多い。そして、担任や保護者がSCに求めているもの、ニーズは何なのかを把握することもSCのアセスメントには含まれると考えられる。

最終的にSCの子ども自身に関する重層的アセスメントと、周りから得られた情報による子どもの理解（周囲が捉えている子ども像のアセスメント）との関連、特にその間にある何らかの「すき間」があることを考慮し、そのすき間を埋めるような、子どもの内的世界から見える心の有り様と、それと相補的な関係にある周囲から捉えられる子ども像とをつなぎ合わせるようなアセスメント（ストーリー）を見出していくことが、重層的アセスメントに基づくコンサルテーションのポイントである。

コンサルテーションにおいて、SCは担任に、A君が誰かに守ってもらいたい、包んでももらいたいと願っていることを伝え、また一生懸命何かを食べようとしていること、それは毒を含んだものでもA君は、お腹を壊さずおいしいと食べようとしていることを伝えた。担任は、その話を聞いて、すぐにA君のおかれている状況を理解し、それは母親との関係において愛情を求めていることではないかと考え、保護者へのアプローチを行っていった。

このように、担任にとっては、理解しがたく、突然暴力をふるう A 君が、周りから脅かされることを極端に警戒し、それを侵すと暴力的になり、またおびえた状態になる A 君を、実際は安心して守られることを求めている A 君としてとらえることで、おそらく関わりとしても少し楽になったのではないかと考えられる。さらに、母親も、言うことを聞かない手のかかる子だった A 君が、実は母親を求めており、話をしたいし、褒めてもらうことを望んでいるということを理解し、1日3回は褒めるようになったのである。

(4) 学校臨床におけるアセスメントの意義

1) 学校臨床とアセスメント

SC が、子どもとの短時間の限られた面接（直接的支援）や担任からのわずかな情報を通して、子どもの抱えている問題行動の背景となっている心の世界を理解していくには、子どもの示す発言、態度から、微かな心のサインやその意味するところを読み取っていく柔らかな感覚が大切になる。その柔らかさとは、子どもの言動から読み取れる内的世界の動きと、現実には子どもの置かれた状況で示す行動との繋がり、子どもにとっての意味・必然性を見出し、その全体的なつながりを、一つの物語として紡いでいくことである。SC には子どもの問題行動を、重層的な体験の層を通して、同心円的に連続したテーマを含んだ行動として捉える、専門家としての深淵で柔軟な感性が求められる。磯邊（2007）は、このような重層的な理解をシステム論の視点から、「スクールカウンセラーはシステム論や家族療法理論などを背景に、それぞれのシステムを自由に行き来することができる専門家」と指摘し、SC としての活動を「重層的関わり」と述べている。また、山本（2003）は、重層的なアセスメントについて「大事なことは子どもの見立てだけではなく、その子が所属する学級風土や仲間関係、学校や地域の特性なども含めたケース理解」が必要になると述べ、さらに「通常の心理臨床では、クライアントとその家族の見立てが中心であるが、教育臨床ではそれに加えて学級や学校全体のあり様にまで視点を移動させながら見立てる必要がある」と指摘する。つまり、SC のアセスメントにおいては、クライアント個人の理解は当然であるが、その背後に広がる学級での様子や担任、友人との関係、さらに家族関係まで、さまざまな層における見立てが必要になるのである。

このように、クライアントの内的世界と外的な環境からの観察・情報の両方を得ることができるのが、SC の大きな特徴である。そして、その二つの情報の中で、まるで連立方程式を解くかのごとく、日常のクラスや担任、保護者から見た子どもの行動と、子どもの内的世界から見た周りの捉え方との連続性、必然性を読み解き、子どもの問題行動としてとらえられる言動を、周りが「なるほど、そういうことか」と納得できるような繋がり、一つのストーリーとして提示することが、SC に求められるアセスメントである。したがって、SC の行うアセスメントは、医学における診断のように一般的な類型や分類のためのものではなく、そのクライアントにとって役に立つ、非常に個別的でその時だけの理解である。山本（2003）は、重層的なアセスメントについて「誰が診断や見立てを行うか、その主体によって、その内容は異なる。したがって、見立てという行為は、医学的な診断分類のような『共通言語』とはなりにくい。当該の子どもの対人関係の性質によって異なる、相対的な内容となるであろう」と述べている。

2) 重層的アセスメントの方法

これまで述べてきた SC の重層的なアセスメントは、単に多様な立場の人々の視点による理解を総

合して、見立てを行うというものとは少し異なるものである。つまり、重層的なアセスメントにおいて、重要なのは、以下の3つのプロセスである。

- (1) 子どもが抱える、まだ言葉にならない、混とんとした漠然とした感覚でしか表現できないような内的世界を、わずかな情報や短時間での面談から理解する。
- (2) 子どもの内的世界を十分に感じ取り、その視点から子どもの置かれている状況（外界）を見たときに、その子にとって対人場面や集団活動（対人関係、学級活動、家庭生活の層）は、どのように体験され、どのように対処しようとしているのかを、アセスメントすること（重層的理解）
- (3) その重層的な理解により理解される子どもの外界への対処と、現実的な周りからの観察・関わりによる理解における差異、ずれ（すき間）があり、その認識のずれ、すき間を埋められるような理解、つまり、子どもの内的世界から見た現実への対処と現実世界における周りからの認識とを重ね合わせて、繋げられるようなアセスメント（ストーリー）を形成する。

この3つの要素が必要であり、このようなプロセスにおいて重層的アセスメントが実施されていくのである。

したがって、SCが担任とのコンサルテーションを行う際は、このような重層的なアセスメントにより、子どもの理解がより深まり、言葉にならなかった世界が少し見えるようになり、担任にとっては、子どもに少し違う視点から関わってみようという意欲につながるものである。

子どもとの会話や遊びにおいて示された言動から、子どもの理解を幾重にも広がる外界との接点の層にまで拡げて、対人場面においてはどのような行動をとるのか、クラスや学校の中ではどのように周囲を捉えて、関係をとうとうとしているか、そして家庭において親とはどのような関係や状況にあるのか、といった理解をしていく。つまり、子どもの問題行動を子どもの内的世界が、幾重にも折り重なった重層的広がりにより表現されている事態であると理解し、アセスメントを行うことになる。そして、重層的なアセスメントを行うことで、子どもの内的な心の世界を理解すると共に、さまざまな層において、子どもの置かれている状況に理解を拡げ、さらにそこに担任から見た子どもの理解を重ねることで、深まりと重なりが見えてくると共に、そこには微妙に見え方の「ずれ」が生じており、「すき間」が見えてくる。そのすき間を埋めるための視点や関わりこそが、SCのコンサルテーションに求められる専門家としてのアセスメントである。

参考文献

- 伊藤美奈子（2013）.「スクールカウンセリングの新たなパラダイム」, 臨床心理学 第13巻第5号, pp.605-608.
- 植山起佐子（2013）.「児童生徒への直接支援活動」, 臨床心理学 第13巻第5号, pp.638-641.
- 河合隼雄（1999）.「1章 学校における心理臨床」.『学校の心理臨床』小川捷之・村山正治編集, 金子書房, pp.2-10.
- 窪田由紀（2013）.「児童生徒への間接的な支援活動」, 臨床心理学 第13巻第5号, pp.642-646.
- 柴田恵津子（2013）.「第4章；アセスメントとコンサルテーション」,『学校が求めるスクールカウンセラー』村瀬嘉代子監修 東京学校臨床心理研究会編 遠見書房
- 田嶋誠一（2009）.『現実介入しつつ心に関わるー多面的援助アプローチと臨床の知恵』, 金剛出版.

- 福田憲明 (2017). 「スクールカウンセラーの個への関わりー特集にあたって」. 子どもの心と学校臨床 No.16
- 増田健太郎 (2013). 「学校臨床の現状とスクールカウンセリングの新しい展開に向けて」, 臨床心理学 第13巻第5号, pp.599-604.
- 村山正治 (1999). 「2章 学校における心理臨床活動の準備」. 『学校の心理臨床』小川捷之・村山正治編集, 金子書房, pp.11-18.
- 山本 力・塚本千秋・西山久子・赤澤大史 (2003). 「教育臨床における見立て・評価についてー教育実践総合センター研修講座・教育臨床部門分科会の報告ー」, 岡山大学教育実践総合センター紀要, 3, pp.155-166.
- 磯邊 聡 (2007). 「特殊学校をすすめられ続けた男子生徒の事例ー「ものがたり」を読むことと重層的のかかわりー」, 千葉大学教育学部研究紀要, 55, pp.107-112.