

学童保育における コンサルテーション

長谷川明弘

宮田敬一(編)

軽度発達障害へのブリーフセラピー

効果的な特別支援教育の構築のために

pp.145-159 ,

東京:金剛出版

2006年7月

執筆者(執筆順): 宮田敬一、菊池悌一郎、青木美穂子、上農肇、秋山邦久、衣斐哲臣・奥田美和子・八代一司、金山健一、長谷川明弘、鈴木義也、津川秀夫、生田かおる、柴田健

学童保育におけるコンサルテーション

長谷川明弘(金沢工業大学)

はじめに

学童保育所あるいは放課後児童クラブは、放課後児童健全育成事業の一環として平成12年の児童福祉法一部改正により設置され、多くは市町村によって運営されている。設置の趣旨は、保護者が仕事のために昼間家庭にいない間、10歳未満の児童に対して適切な遊びの場および生活の場を与えて、児童の健全な育成を図るものである。運営場所は、児童館に併設されたり小学校の空き教室を利用する形態が多くみられる。

本報告は、学童保育所を利用する発達障害を持つ児童に関わる指導員へのコンサルテーションを実施したものである。以下の報告では筆者のことを相談員と記載してある。

本報告におけるコンサルテーションの形式は、児童に関する情報があらかじめ相談員に学童保育所から書面で伝えられ、児童が施設利用する時間帯の前に指導員と相談員が打ち合わせをし、現状を確認したり、補足説明を聞き、児童が学童保育所に到着した後に相談員が児童の様子を観察したり、場合によっては直接関与した上で、再び相談員と指導員が打ち合わせを行う手続きとなっている。巡回相談後に相談員が報告書を作成し、学童保育所に届けられる。事例提示の構成は、《事前情報》にと、《指導員の思い》に指導員が取り上げてほしい事柄、《参与観察》に、《考察・提案》に、からを踏まえて話し合いの中で相談員が考察し、指導員に提案した

内容をそれぞれ記載してある。

本報告は、学童保育におけるコンサルテーションにブリーフセラピーモデルを活用し、本モデルのコンサルテーションへの適用可能性について検討することを目的とする。

事例提示

1.事例A

タツヤは、相談員が最初に会ったとき小学2年生で通級学級に在籍していた。タツヤは、就学前に高機能自閉症と診断された。小学校入学直後、歩行時に左右のバランスが悪く、スキップやケンケンができなかった。2年生になった現在は、スキップやケンケンもでき、歩く際もバランスが悪いようには見えない。ままごとやお絵かきが好きで、カードゲームやドッチボールなど勝ち負けのある遊びは好まない。勝負に負けると怒って「もうやらない」と拒否してしまう。学童保育所では、宿題を「今日は何時にやるか?」と指導員が毎日尋ねてやらせている。国語は苦手でなかなかやりたがらないが算数は得意で好んでやる。

第1回:X年11月15日

〔事前情報〕 最近のタツヤはお店屋さんごっこ遊びが好きで、いろいろ工夫して金券を作り、レストランや回転寿司屋の店長役をやっている。遊びでは子どもや指導員をお客に見立てて遊んでいるという。一方でドッチボールなどの集団遊びには参加するが、ボールに当たると激しく泣いて集団から外れて、ゲーム参加を止めてしまう。ボードゲームはルールをよく理解して参加しているが、負けると泣いたり怒ったりする。「心がからっぽになっちゃった」と訴える。泣いた場面で「心が落ち着くまで静かにするイスに座ってしようね。心が落ち着いたら、お話ししようね」と指導員が働きかける。タツヤは指示された椅子に座ると長く泣かないようになった。

〔指導員の思い〕 タツヤが自分自身で気持ちを立て直せるようにしていきたい。

第3章 教師へのコンサルテーション

(参与観察) タツヤをはじめ子ども達が居室に入ってきたので相談員はあいさつをしようと声をかけながら近づいた。タツヤは、あいさつをする相談員に気づかないような素振りで傍らを通り過ぎ、入室直後にボタンと転んだ。すると「人生最悪の一日が始まった」と大きな声を出して泣き始めた。近くにいた同級生のエミがタツヤをなだめて一緒に遊戯室へ向かった。タツヤは遊戯室でおうちごっこに「参加」した。おうちごっこでは、ほかの子どもからは「タツヤくん」と呼ばれ、「タツヤくん」という役を任されていた。ちなみにそのおうちの主はタツヤとエミになっていた。他の子ども達は赤ちゃん、子供、犬の役割をとっていた。しかしタツヤは役割を「演じる」わけではなく、独り遊びを続けていた。タツヤはボールを投げ上げ、落ちてくるボールを拾っては再び放り上げて遊んでいた。そんなタツヤに子ども達が近づき、「タツヤくん」と名前を呼んだ。タツヤは名前を呼んだ子どもについていき、おうちごっこでの役割を「演じて」いた。タツヤは子どもについていった後、何かおもちゃを渡されてやりとりをした後、ボール遊びを再び続けていた。おうちの時間はタツヤが独自に決めているようであった。他の子ども達が「何時?」とタツヤに尋ねた。しかし正確な時間は3時頃にも拘わらず、タツヤは部屋にある時計をみてから「今は夕方の4時」と答えた。それに対応して他の子ども達はその時間帯で行われる役割を演じていた。この場面では、夕飯の準備を始めた。

ボールを投げ上げて遊んでいる中、タツヤは、床に転がっていたスケーターを見つけた。続いてタツヤはスケーターに乗って遊んだ。相談員はタツヤに近づき、何度か名前を呼んだ。タツヤは呼びかけられる声が聞こえていないように振る舞い、部屋の中をスケーターに乗って同じ道順をスーッと移動していた。近くで遊んでいた子どもがおうちにぶつかっておうちが壊れた場面があった。その時タツヤは「ああ、駄目、壊れちゃった。駄目」と声を出し、泣き出しそうな表情となった。まわりの子どもが壊れたおうちを「タツヤくんのおうちが壊れそうだぁ、直せー」と修復し、その様子を見てタツヤも表情が和らぎ落ち着いた。

（考察・提案） タツヤが感情を言語化しにくい場面で気持ちに添うであろう「言葉」を「今は、とてもうれしいね」「楽しそうだね」「驚いたね」「悔しいね」等と指導員が代弁することを提案する。この提案のねらいは、その「言葉」と「感情」が一致する場面をタツヤが繰り返し体験することが、タツヤの言語面、感情面の発達を促すことにつながり、さらに言語の適切な表出が可能となれば社会性や感情のコントロールをも促せることが期待できるからである。この提案の根拠としては発達心理学の知見(平山ら,1994)を総合している。「静かにする椅子」は、このまま続けるように提案した。

第2回: X+1年9月19日

（事前情報） タツヤは小学3年生になった。学童保育所での集団遊びに入れにくい。他の子どもと口論の際に「すぐに泣く」と言われて、本当に泣いてしまうことが多い。

（指導員の思い） 集団遊びへの参加を促したい。

（参与観察） タツヤが施設に来た際、指導員が相談員を紹介した。挨拶をするとタツヤは目をしっかりと合わせないものの相談員を意識したようなそぶりをした。

遊戯室では子どもが集団で遊んでいた。タツヤは子ども達に近寄った後、床に座り何か独り言を話していた。しばらくして立ち上がりゲームボーイをしているサトシの手元をのぞき込んだ。他の子どもから「のぞき見、タツヤ」と言われた。サトシは嫌がるように背を向けてゲームを続けた。タツヤは無言で傍らに立ち、サトシの手元を目で追いつけた。サトシの拒絶する振る舞いが続いたためか、タツヤはその場を離れた。おやつの後、タツヤは女の子ばかりの集団遊びに参加していた。一輪車に乗った女の子が逃げるようにタツヤの前を走り回り、その後ろをタツヤが一輪車で追いかけるという遊びをしているようであった。よく観察するとタツヤは近くに来た子どもをしばらく追っては離され、再び近づいてきた別の子どもその後を追いかけているようであった。

（考察・提案） 指導員はタツヤと一緒に遊びたいそぶりを見せたとき「タ

第3章 教師へのコンサルテーション

ツヤくんはサトシくんが楽しそうにゲームしているから気になるんだね」「タツヤくんは見ているだけでも楽しいんだね」「仲間に入れて欲しいんだよね」と「代弁」することを提案する。この提案の狙いは第1回と同じであるものの追加説明するならば、タツヤと子どもと一緒に遊ぶのを後押しする一言にもなりうると考えられる。また子ども達から嫌がらせを受けた時にタツヤが受け身に振舞うよりも、悔しさや今の気持ちをタツヤが相手に訴えられるようになる基盤になると考えられる。

最近指導員が出したアドバイスをタツヤが取り入れていると聞いた。今後も指導員は、タツヤにこのような時にはこうすると良いと具体的に助言し、うまくいったらそのことをほめてほしいと提案した。場面毎の振る舞い方を繰り返して提示すれば、タツヤの社会技能の獲得を促せるであろうと見通しを伝えた。

第3回: X+2年6月5日(小学4年生)

〈事前情報〉 タツヤは「4年生になった」と自覚し、何事にも頑張ろうとしている。当番活動や集団でやる遊びは嫌がる傾向があるものの、促すと何とか参加している。

〈指導員の思い〉 現在の関わり方でよいのか、他の対応があれば教えてほしい。

〈参与観察〉 タツヤはお料理タイムでこねたパン生地を床に落とした。指導員が「後で焼くから大丈夫」と話した。タツヤはそれに納得してかんしゃくを起こさなかった。タツヤは「まあいいか」と自分を納得させるように話していた。

〈考察・提案〉 以前よりも言葉が発達してきたので、感情コントロールができるようになってきたようだ。今の関わり方を続けること。自分で自分を納得できるような働きかけとして「この場合は、まあ、良いか」を合い言葉にしてしまう。ここで「この場合」とつけたのはそうではない場面もあるからである。

第4回: X+2年9月11日

〈事前情報〉 かんしゃくを起こした際に指導員は「気持ちが落ち着いてからお話ししようね」となるべく静かなところで休ませるようにしている。タツヤが「もう大丈夫です」と指導員に伝えた後に解決方法について話すと本人も納得がいき希望も持てるようになった。「4年生だから泣いたら駄目なんだよね」と行動を自ら律しようとする言葉が出てくるという。

〈指導員の思い〉 現在の関わり方でよいのか、他の対応があれば教えてほしい。

〈参与観察〉 児童館で運営することになっている祭りの作業の工作を区切りの良いところまで仕上げた後から遊戯室に行った。遊戯室でレゴブロックで遊んでいて隣で遊んでいた子どもと口論になった。タツヤは「アンポンタン、今度やったら許さない」と言った。しばらくして居室に戻り、祭りの作業に再び取り組んだ。帰りの会でタツヤは「今日はレゴが楽しかった」と報告していた。

〈考察・提案〉：タツヤは気持ちを立て直せることが身に付いてきた。同時にタツヤは自分で気持ちを崩さずにいる耐性がついてきたことがうかがえた。指導員からは、いつ、どこで、誰と、何をして遊んでいたのが楽しかったかをタツヤが日記に記録していると報告を受けた。この行為については他者との活動を自分の活動の一部として取り入れつつある過程にあるのではと見解を伝えた。

2.事例B

小学5年生のトシユキは乳幼児健診をきっかけに自閉症の診断を受けた。幼少時から外部の刺激を遮断して内的世界に閉じこもりがちであったという。話しかけても受け答えが少なく、返事するように何度も求めるとトシユキの緊張が高まる。トシユキは、精神的な緊張が高まると着衣の一部を口に持って行き目をそらして奇声を上げたり、爪を立てることがある。トシユキには、道ばたや施設の花をむしったり、土をばらまく行為がしばしばあった。その場面で保護者や指導員は「ごめんなさい」と謝ることをトシユキに求め

第3章 教師へのコンサルテーション

ていた。またトシユキは他者の耳の上部に触れることを好んでいた。そのとき「(耳を)貸して」と言わせようとしている。すぐに言葉が出る日もあるが、それがどうしてもわからない。

最近1ヶ月は表情が明るくなり、簡単な挨拶もスムーズにできるようになってきた。隙があれば指導員の膝の上に乗ってくる。また膝枕をしてもらうことを気に入っている。

第1回:Y年2月5日

〈事前情報〉 体を壁や床にゴシゴシと繰り返しこする「マスターベーション」が増えている。この行為の最中に「屋上に行こう」と指導員が引っ張っていき、一輪車など体を使う遊びをするとこの行為がおさまる。けれどもこの行為が激しい時はどれだけ制止しても止まらない。トシユキは指導員に見つかりと止めさせられるのはわかっているので、図書室や遊戯室といった人目に触れにくいところへ行ってやろうとする。トシユキの気を惹くようなビー玉転がし、粘土工作、ジグソーパズル等の遊びに誘いかけるがなかなか乗ってこないことが多い。以前に母親がマスターベーションのことを話していたことがあった。小学校に入学した頃から自宅でマスターベーションがみられた。母はトシユキのマスターベーションを「ゴシ」と呼んでいる。トシユキも「ゴシ」がマスターベーションを指していることを理解している。トシユキは「ゴシダメ(ゴシ、駄目)」と学習時間の際に記載させる用紙に書いたり、声に出したりしている。ゴシが始まる前に兆候がある。その兆候は体をくねらせるようにしてから姿を隠せる場所へ行くという。

最近好んでいる遊びは、ボール遊びである(詳細は後述)。トシユキは連日飽きずにこの遊びを30分以上続けている。一方でひとりで乗っていた一輪車に乗る場面で付き添っている指導員に体をもたれかけさせようとし、指導員が両手を引っ張ったり、体を支えてもらって乗っている。

〈指導員の思い〉 室内での遊びが拡がらず、どうしてもマスターベーションに固執してしまう。どうやって気をそらせたらいのか

〈参与観察〉 図書室でビデオ上映が企画されていた。学童保育所にやっ

てきたトシユキは指導員に促されて図書室へ向かった。図書室では大勢の子ども達がビデオ上映がはじまるのを待っていた。トシユキは指導員と部屋の後方でビデオを鑑賞することになった。トシユキは指導員の膝に乗り体を預けていた。いつも遊ぶ他の子どもがトシユキを指でつついてきても気に留めることなくダラーと体を指導員に預けていた。ビデオ鑑賞が終わると、トシユキは階段で他の子どもや指導員と一緒にボール遊びをした。階段上の踊り場にいるトシユキが階段に弾ませるようにボールを投げて階段下の踊り場にいる子どもや指導員がそのボールを拾うという遊びである。子どもや指導員がトシユキへボールを投げ返す時にトシユキは両手をだして受け取る仕草をして構え、トシユキがボールを受け取った後再び階段下の人に向けてボールを投げ落とすことを繰り返している。ある時トシユキが投げたボールを相手を取り損なってボールや相手の姿が見えなくなった。するとトシユキは、その場にしゃがみ込んだ後、床にうつぶせになり、廊下に体をこすりつけた。「ゴシ」が始まったことに気づいた指導員がトシユキの手を取って立たせることで制止させようとした。けれども「ゴシ」が止まらなかった。指導員によれば昨日よりも激しいという。経過を観察していた相談員は参与することにした。相談員はトシユキの足を持って「ゴロゴロ」と声をかけて「ゴシ」をしている場所をずらした。するとトシユキは相談員を驚いたような表情で見ながらゴシの動きが少し緩やかになった。子どもたちは「また1人体操がはじまった」とトシユキがひとりで遊んでいると思っているようであった。子どもたちと指導員はボール投げを再開しようとしたがトシユキが取り組まないで場所を変えて一輪車に乗るよう促した。しかしトシユキは体を指導員に預けようとしてしまい一輪車を漕がなかった。おやつ後は、再びボール遊びをした。後半は「ゴシ」がなかった。

（考察・提案） マスターセッションの制止法については以下の3段階で試みることを提案する。第1段階はマスターセッションをしてはいけないことをトシユキが理解していることを利用し、これまで通り指導員が目や言葉で「ゴシ」を始めないように制止したり、他の場所から呼び戻す。第2段階と

第3章 教師へのコンサルテーション

しては体をくねられたときに言葉以外の方法で制止を試みる。例えば指導員は自分の体を抱きしめるような姿勢をとって「押しくらまんじゅう」の遊びのようにトシユキのお尻をめがけてぶつかる。この体当たりは言葉による制止が試みられた後の新しいパターンを作ること(Cade & O'Hanlon,1993 ; O'Hanlon & Beadle,1994)がねらい。体当たりする姿勢を事細かく決めた理由は、体の接触を最小限度にするためと「押しくらまんじゅう」という新しい遊びに注意を逸らせることがねらい。それでも制止できない場合は第3段階に入る。第3段階は、トシユキが廊下や壁に体をこすり始めた場合の対応策となる。これまで指導員はトシユキの手を取って立たせようとして制止を試みてきた。今回はトシユキの足を持ってゴシをしている場所を移動させることを提案する。その際「ゴロゴロ、ゴロゴロ、ここでは駄目」という声をかけて欲しい。第2段階と第3段階には、遊びの要素(津川,2003)を取り入れている。

もう一方で指導員のスキンシップがマスターベーションを誘発していないか振り返って欲しい。トシユキも高学年となり体格も大きくなったので低学年の頃よりもスキンシップを少なめにしてきたと打ち合わせの時に聞いた。けれども観察していた限り他の子どもと比べてスキンシップの頻度や量が多いように見受けられた。今回の提案をきっかけにスキンシップが最小限となっているのか指導員相互に確認しあってほしい。

第2回:Y年6月5日(小学6年生)

(事前情報) 小学6年生になって体がすっかり大きくなった。「マスターベーション」が続いている。駄目と言われることはわかっているので目を盗んでやろうとする。家庭で母親に対して暴力を振るうことがある。学童保育所でも突然「物を投げる」、「殴りつける」などの行動が見られることがある。トシユキも我慢している様子が見られるが、周囲の状況に関係なく何か記憶がよみがえり涙ぐんでいることもある。

(指導員の思い) マスターベーションへの対応策について考えたい。楽しく安全に過ごせるようトシユキが好きな遊びを増やしてあげたいが、なかなか

か長続きしない。

(参与観察) 今回、マスターベーションは見られなかった。観察後に聞いた限り、日によって激しいときがあるという。今回もビデオ鑑賞のプログラムがあった。指導員はビデオ鑑賞中にトシユキから離れた位置でトシユキや他の子どもの様子を見ていた。このほかの場面でもスキンシップを最低限にするということが実施されていた。

(考察・提案) 指導員は、小学校低学年の頃から可能な限りトシユキの希望にそうように「全面受け入れ」で関わってきた。小学6年生になったトシユキは体格が成長し、一見大人とも言えるであろう。これからは「部分受け入れ」という関わり方を提案する。例えばトシユキが指導員の耳を触ってくるときに「耳を貸してください」とトシユキが言うように関わってきた。これまでは指導員もそのまま耳を差し出していた。これからは「少しだけね」、「ちょっとだけよ」という言葉を添えること。トシユキが止めるよりも早めに「少しだからここまで」と指導員が言って制止させることを提案する。これは新しいパターンを構築することを狙っている(Cade & O'Hanlon,1993 ; O'Hanlon & Beadle,1994)。

上記の提案はマスターベーションの制止にもつながると考えている。これまでは家庭でも学童保育所でもマスターベーションが見られた。これからは決まった場所で決まった時間に行えるよう促していく必要が出てくる。以前の情報ではトシユキが「ゴシ、駄目」と言っている。言葉での指示も通じるようなので「ここでは駄目」、「そこでも駄目」、「あそこ(家庭の決まった場所・時間)ですること」という言葉掛けを指導員がすることを提案する。あくまで学童保育所では全面的にマスターベーションは禁止という姿勢を貫くこと。

いずれは「いつもの所なら良いよ」と保護者や指導員が声をかけて、トシユキも「いつもの所」と会話がでる形になることを期待している。家庭での具体的な状況だけでなく、自室か風呂場かトイレといった特定の場所と時間なら保護者としてどの程度受け入れられるかといった対応方針について話し

第3章 教師へのコンサルテーション

合うことも必要になるであろう。中学以降、トシユキの自立を促すためという視点を保護者と共有することを提案した。

その後の情報

指導員は保護者と連携をとった。年度末の小学校卒業前の時点で学童保育所ではトシユキのマスターベーションの頻度がかなり減少したという。一方、長続きする遊びは種類が増えなかった。

・総合考察

1.コミュニティ心理学とブリーフセラピー

コンサルテーションは、コミュニティ心理学の地域精神衛生活動から始まっており、様々な定義がなされてきた(山本,1986 ; Duffy & Wong,1996)。その定義を総括してみると職種の異なった専門家が特定の課題を解決するために話し合い、時間制限の中で対応していく活動ともいえよう。ただし事例報告の中で示されたように、対象者に対して相談員が直接関与する行為は、コンサルテーションの中では例外的であろう。

一方でブリーフセラピーは、ミルトン・エリクソン(Erickson,M.H.)の催眠・心理療法に関する考え方を臨床実践モデルに位置づけながら、多水準システム間の相互作用論に立脚してセラピストとクライアントの協働によって問題解決のための変化をもたらそうとする心理療法の一つと定義される(宮田,1994,2004;長谷川ら,2003)。高須ら(2001)や津川(2003)はコンサルテーションとブリーフセラピーのもっている基本仮説の共通性を指摘している。また長谷川(1998)は、ブリーフセラピーモデルを適用した事例報告を行っていたが、実質的にはコンサルテーションを行った事例展開を報告している。つまり相談員が対象者の生活場面に出向いていき、医師、看護師や家族との関係調整を行いつつ問題解決に取り組んだ事例を報告しており、相談員と対象者や他の専門家、家族との関係性を考慮に入れた介入をしていた。

ところでコンサルテーションを実施する相談員に求められる資質は、参加者間の関係性に対する感受性を持ち、依頼者(本報告の中では指導員)を通じて働きかけられる対象との関係性を考慮に入れた関わり方が具体的に示せることであろう。例えば、本報告の《考察・提案》の中で、相談員から指導員への提案という表現を意図的に繰り返し用いていた。実際の意味は、提案というよりもむしろ「控えめな指示」であった。事例提示で「提案」という用語を使用したのは、あくまで関与する主体が指導員であり、その役割を尊重するためである。また本事例の《考察・提案》で示されているように、指導員が関与して生じたであろう対象者の変化を相談員が打ち合わせで話題にし、奨励していくことは、指導員にとってエンパワメント(empowerment)とされていると考えられた。このエンパワメントは、ブリーフセラピーのコンテキストで頻繁に用いられている用語であるが、元来はコミュニティ心理学の中の重要な概念である(Duffy & Wong,1996)。

2.オンゴーイングアセスメントに基づく介入から個人コンサルテーションへ

ブリーフセラピーは、アセスメント(査定)を軽視しているという誤解をもたれている。ブリーフセラピーは、査定に対して独特な立場をとっている。臨床心理学における事例報告には、一般的に精神医学に基づいた診断を行いやすい情報を盛り込むか、診断名を記載している。診断名を示された場合の長所は、専門家はその障害・疾病の特徴を把握できることである。一方、短所は、診断名というあたかもくさびを打たれたように人が変化をしないものと見なされてしまう危険性がある。本報告において相談員は、診断名というレッテル貼りを避ける一方で、診断名に基づいたおおよその特徴を《事前情報》で踏まえた上で、指導員の思い・願いを抽出して合意を得て、《参与観察》にて面接者と相談者が具体的な行動や関わる人たちの間で問題と捉えられている相互作用を共有することで、その過程を詳細に描きつつどこに変化を期待できるかと探りながら面接を進めていた。この活動をバートリノら

第3章 教師へのコンサルテーション

(Bertolino & O'Hanlon,2002)や宮田(2004)は、絶えず進行・継続しているアセスメント(オンゴーイングアセスメント; ongoing assessment)と概念化し、ブリーフセラピーに特徴的な介入として位置づけていた。ブリーフセラピーにおいて面接者と相談者の関係性は、変化を起こすための手段にすぎないと考えられ、その関係性を常に念頭に置きながら行うオンゴーイングアセスメントはその形式がコンサルテーション過程そのものとも言えそうである。ウォルター(Walter & Peller,2000)は、治療やアセスメントよりも個人コンサルテーション(personal consultation)という用語の使用を推奨している。背景には、新しい言葉・用語を用いることがこれまでクライアントとか専門家と呼ばれていた人の行動に新しい枠組みが作られ、新しい振る舞いや関わり方が生じるであろうというポストモダニズムの考えがあろう。本報告もポストモダニズムの影響を大きく受けている。

3.事象を細分化することの意義

ブリーフセラピーモデルを適用したコンサルテーションは、オンゴーイングアセスメントに沿って参加者が協働で事象を細分化し、要素を抽出して、対象者も含めた参加者が組み直していく作業とも考えられる。一方でとりわけ青年期までの機能面の発達は、機能が細分化され(平山ら,1994)、成長に伴って統合される。この両者の関連は、パラレルな関係もしくはメタファー(隠喩)としても捉えることができる。

事例 A では、状況における言葉と感情を抽出することにより、事象を細分化することを面接で提案した。訪問面接後に細分化された事象を参加者間で再構成していったものと考えられた。具体的には、状況における言葉と感情のリンキングとマッチングが生じたと考えられた(Cade & O'Hanlon,1993)。そこからタツヤが「まあいいか」と自分に言い聞かせることで崩れそうになった気分を保つことができたものと考えられた。

事例 B では、問題のやり方を変える(Cade & O'Hanlon,1993 ; O'Hanlon & Beadle,1994)ことが事例の中で展開された。マスターベーションを「ゴシ」と

ラベリングすることが参加者の中で共有されていた。その後、問題とされる行為の過程を細分化することが共有され、続いて提案により新しいパターンが生み出されていき、参加者間で再構成されたものと考えられた。介入として他に有効であったと考えられたのは「駄目」という否定語を使うよりも「ここならいいよ」という許容語を用いること(O'Hanlon & Beadle,1994)だけでなく、保護者と家庭で特定の時間と場所のみ許可してもらうよう連携をとったり、スキミングの度合いを指導員が相互に確認するように提案がなされたことである。その結果マスターセッションの頻度や場所が限定されるようになり、今後の成長で社会に適応した生活をとることが期待できるようになったと考えられた。

．おわりに

コンサルテーションにおいては、介入・対応策が参加者間でいったんは共有されるものの最終的には依頼者にその主体が預けられることになる。コンサルテーションによる事例提示は、別の光を当てれば、影の形が変わるように別の側面からの報告が可能となる。本報告では、ブリーフセラピーモデルのコンサルテーションへの適用可能性を検討するために自閉性障害に対する感情コントロールならびに自慰行為への対応を取り上げた。

参考文献

- Bertolino,B. & O'Hanlon (2002) Collaborative, Competency-based Counseling and Therapy. Allyn & Bacon,Massachusetts.
- Cade, B. & O'Hanlon, W.H. (1993) Brief Guide to Brief Therapy.W.W.Norton,New York.
- (宮田敬一 , 窪田文子監訳 (1998) ブリーフセラピーへの招待 亀田ブックサービス , 新潟)
- Duffy,K.G. & Wong,F.Y. (1996) Community Psychology. Allyn & Bacon, Massachusetts.
- (植村勝彦監訳 (1999) コミュニティ心理学 ナカニシヤ出版 , 京都)

第3章 教師へのコンサルテーション

- 長谷川明弘 (1998) 日常生活における「自然な」心理療法, ブリーフサイコセラピー学会(編), ブリーフサイコセラピー研究 7, p51-74, 亀田ブックサービス, 新潟
- 長谷川明弘, 飯森洋史, 江花昭一, 宮田敬一 (2003) 「からだ」と「こころ」をつなぐ心理療法のかたち, 心療内科学会誌, 第7巻・第1号, p33-36.
- 平山諭, 鈴木隆男(編著) (1994) 発達心理学の基礎 ~ . ミネルヴァ書房, 京都
- 宮田敬一(編) (1994) ブリーフセラピー入門, 金剛出版, 東京
- 宮田敬一 (2004) ブリーフセラピー / オンゴーイング・アセスメント / 未来志向, 臨床心理学, 第4巻・第5号, 第22回臨床心理学キーワード, p681-683, 金剛出版, 東京
- O'Hanlon,B. & Beadle,S. (1994) A Field Guide to Possibility Land:Possibility Therapy Methods.W.W.Norton,New York. (宮田敬一, 白井幸子 訳 (1999) 可能性療法 - 効果的なブリーフセラピーのための51の方法, 誠信書房, 東京)
- 高須俊克, 宮田敬一 (2001) ブリーフセラピー・モデルによる教育コンサルテーション, ブリーフサイコセラピー研究, 第10巻, p43-49.
- 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, 第21巻・第1号, p45-55.
- Walter.J.L. & Peller.J.P. (2000) Recreating Brief Therapy-Preferences and Possibilities. W.W.Norton,New York. (遠山宣哉, 花屋道子, 菅原靖子 訳 (2005) ブリーフセラピーの再創造 - 願いを語る個人コンサルテーション, 金剛出版, 東京)
- 山本和郎 (1986) コミュニティ心理学 東京大学出版会, 東京