

学校心理学を活用した感情の調整を課題とした児童に対する教育援助

Educational Assistance for Children with Emotional Adjustment Using School Psychology

齊藤 想能美

〒770-0808 徳島市南前川1丁目1番地 鳴門教育大学附属小学校

SAITO Sonomi

Elementary School Attached to Naruto University of Education

抄録：本稿は、小学生の抱える教育的ニーズに応える支援を実現するために、学校心理学の知見を活用した学校教育相談活動を実践し成果と課題について検討したものである。実践事例は情緒が不安定な状態が見られる児童にアセスメントを多面的に行い、ケース会議を開いて支援計画を検討し、様々なリソースを活用して支援を行った。結果、児童の情緒は安定し、学校生活に積極的に取り組む姿が見られるようになった。本事例の検討により、学校教育相談活動を進めるにあたり学校心理学の知見が有効に働くことに加え、具体的な進め方についても示唆を与える結果となった。

キーワード：学校教育相談, 学校心理学, 心理教育援助サービス

Abstract: This paper examines the results and challenges of implementing school education consultation activities that utilize knowledge from school psychology in order to provide support that meets the educational needs of elementary school students. In a practical example, a child with emotional instability was assessed from multiple angles, A case conference was held to consider a support plan, and various resources were used to provide support. As a result, the children's emotions became stable and they began to actively participate in school life. The study of this case study not only showed that the knowledge of school psychology is effective in promoting school education counseling activities, but also provided suggestions on specific ways to proceed.

Keywords: School counseling, School psychology, Psycho-educational service

1. はじめに

学校で苦戦している児童・生徒に対して、一人ひとりの子供の問題状況の解決や危機状況への対応を援助し、子供の成長を促進することを目指した教育活動(石隈・小野瀬・塩見, 1999)は、学校心理学において心理教育的援助サービスと呼ばれている(石隈ら, 2020)。令和4年(2022)に生徒指導提要在改定され、個別支援に関わることとして第3章チーム学校による生徒指導体制の3.4生徒指導と教育相談が一体となったチーム支援, 3.4.2 生徒指導と教育相談が一体となったチーム支援の実際の記述箇所において「担任一人ではできないことも、他の教職員や多職種の専門家、関係機関がチームを組み、アセスメントに基づいて役割分担をすることで、指導・援助の幅や可能性が飛躍的に広がります。また、学校だけでは対応しきれない部分をカバーしたり、よりよい解決の方向性を見いだしたりするためには、多職種の専門家との連携が不可欠です。異なる専門性に基づく発想が重ね合わさることで新たな支援策が生み

出されます。」と示されている。本記載内容については、学校心理学の知見が組み込まれているものと推察され、個別の支援の方法として考えられている教育相談の実践に有効であることが示唆されている。

そこで、本稿では、この学校心理学による教育的援助サービスの知見と技法を用いて、学校生活で苦戦している児童が抱えるニーズを把握し、ニーズに応える教育援助サービスを実践し、その成果と課題について報告する。

1. 学校心理学による心理教育的援助サービス

石隈(1999)によると、日本の学校心理学は、心理教育的援助サービスを基盤としており、その理論と実践を支える学問体系であるとしている。さらに具体的に示すと、学校心理学は、学校教育において一人一人の子供が学習面、心理・社会面、進路面、健康面における課題への取組の過程で出会う問題状況の解決を援助し、子供が成長することを促進する「心理教育的援助サービス」の理論と実践を支えるものである(石隈ら, 2020)。

2. 学校心理学の3段階の心理教育的援助サービスと生徒指導の分類との関連

学校心理学では、援助ニーズを便宜的に3段階に分けて整理している。第一に、全ての児童を対象とする発達促進的な援助サービス。第二に、学校生活で苦戦している子供に対する援助サービス。第三に、不登校・限局性学習障害・ADHD・ASD、いじめ、非行などの個別に特別な援助が必要な場合の3段階に分けている。この分類は、生徒指導提要(文部科学省, 2022)で示された生徒指導の分類と同じものと見ることができる(図1)。

生徒指導提要では、学校心理学の1次援助サービスにあたる分類を発達支持的生徒指導としている。生徒指導提要では、特定の課題を意識することなく、全ての児童生徒を対象に、学校の教育目標の実現に向けて、教育課程内外の全ての教育活動を対象に、学校の教育目標の実現に向けて進められる生徒指導の基盤となるものとしている。課題予防的生徒指導として括られている部分は、さらに課題予防的生徒指導と課題早期発見対応が含まれ、課題予防的生徒指導は1次援助サービスにあたる。一方、課題早期発見対応は2次援助サービスにあたる者と見ることができる。さらに、困難課題対応的生徒指導は3次援助サービスにあたる(文部科学省, 2022)。

生徒指導提要・学校心理学のどちらにおいても、援助ニーズを3段階で分類することは、援助ニーズに対応した適切な支援が行われるためのスタートとなるものであり、この判断が行われることで、支援が開始されることになる。その意味では、苦戦している児童が3つの段階のどの位置にいるかをアセスメントに基づき判断し共有することは、支援のための最も大切なことになるものと考えられる。

3. 学校心理学における心理教育的援助サービスの方法

学校心理学における心理教育的援助サービスの方法として、①アセスメント、②ケース会議もしくはコンサルテ

ーションによるチーム援助のための援助計画の検討、③直接的援助が基本であり、トリートメントは必要なリソースを集結したチーム援助となることが有効である。

まず、学校心理学におけるアセスメントの考えは、石隈(1999)によると「心理教育的アセスメントは、子供の問題状況についての情報を収集し、分析して、援助介入に関する意志決定を行う資料を提供するプロセスである」としており、標準化されたテストによる子供の特性の理解に止まらず、もっと広範囲のものを指していると見るべきであることが示されている(東原・小林・松村・小野・山谷, 2020)。石隈・田村(2003)は、学校心理学に基づく石隈・田村式援助チーム支援シートのフォーマットを開発し、学校での教員が多面的に子供の学校生活の様子を捉え検討するのに役立つものを示している。特に、アセスメントの項目として、知的能力・学習面、言語面・行動面、心理・社会面、健康面、の4つの側面で示している。

次に、援助計画と援助を進めるために役立つケース会議やコンサルテーションは、チーム援助が進められる際に必要な取組である。ケース会議は、子供の教育的ニーズについて共通理解を図り、メンバー全員でそれぞれの専門性をいかながら具体的な支援策を出し合い、校内や家庭での支援ができるよう話し合う場である。また、ケース会議を通して支援の方針を共有し、対応を一致させることで子供自身の混乱を防ぐことにもつながる。ケース会議では、情報を収集・分析し、支援方法の検討を行うものである(神奈川県立総合教育センター, 2023)。一方、コンサルテーションとは、「子供の理解や援助に関する援助者の課題に対する援助(子供への間接的援助)」(会沢・大野・田村・田邊, 2020)であり、狭義では「異なる専門家同士が集まり共同でクライアントの援助にあたる活動(石隈, 1999)」と定義されている。

最後に、直接的援助として実際の援助を進めていくものである。

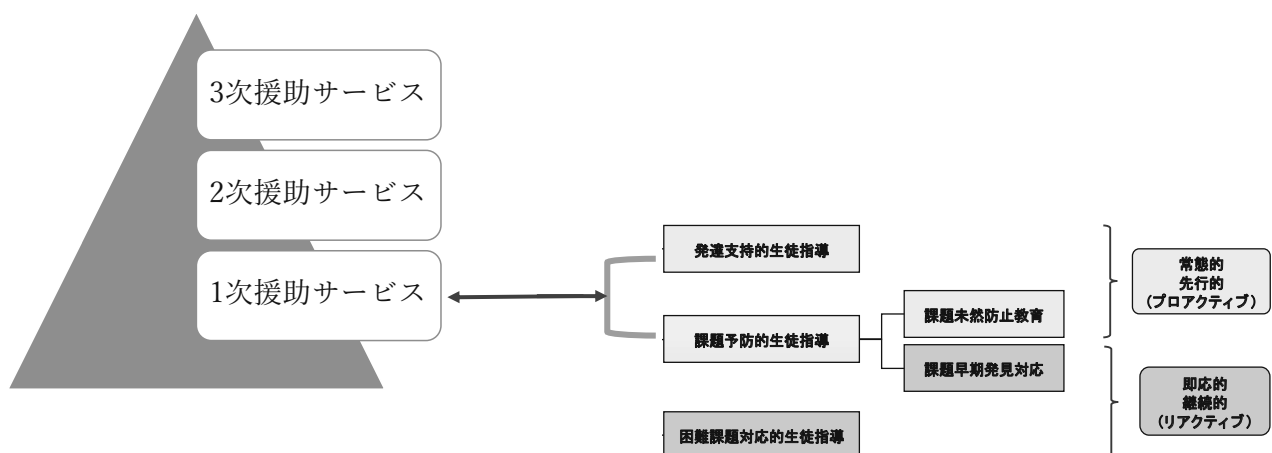


図1 学校心理学の3段階の心理教育援助サービスと生徒指導提要
(文部科学省, 2022) p. 17 から一部転載) による生徒指導の分類

報告する事例は、情緒が安定しにくい児童の学校生活を安定させるために、学校心理学の知見を活用して学校教育相談体制を構築しながら、筆者が学級担任として学年教員や管理職、養護教諭らと協働した援助の実際である。

本稿では、本結果を踏まえて学校心理学の活用による効果について演繹的に論じる。なお、事例は、関係者の承諾の上プライバシー保護のため個人情報の改変をして報告している。

II. 事例の概要

1. 事例の経緯

小学校5年男子Aは、入学当初より、泣きながら登校する状態が続き、登校後も情緒が安定するまでには一定時間が必要であった。それでも、情緒が安定した後は、普通に学校生活を送り活発に活動していた。

3年生頃になると少しずつ落ち着きが見られるようになった反面、他の児童に対しての暴言や暴力行為が見られるようになり、学級で他の児童にも大きな影響を与えるようになってきた。このような状況が4年生でも続き、5年生となったA自身とAの影響を受ける周囲の児童の生活の充実を図るための、個々の援助と、誰にとっても居心地のいい集団づくりが急務な状況にあった。

2. 心理教育的アセスメントとケース会議

1) ケース会議の開催

援助を開始するにあたり、学校心理学の方法として、ケース会議を開催し、アセスメントを事前に行いケース会議で検討を行った。ケース会議のメンバーは、校長、教頭、養護教諭・学年主任、担任（報告者）・生徒指導担当、スクールカウンセラーで、コーディネーターは学年主任が行った。

2) アセスメントの実施

Aについて、小学校1年時からの学級担任から引き継いだ情報、及び4年生時（前年度）の学級担任からの聞き取りと報告者の行動観察により、エピソードを記述しながら、感情的になる契機、対人関係、感情的な状態、行動傾向について整理した。その上で、さらに、石隈・田村式援助チーム支援シート（石隈ら、2003）のフォーマットを用いて総合的にアセスメントを行った。

Aは小学校に入学当初より、毎日のように大泣きして登校する状態であった。家に帰ると言って泣き叫び、教室前で教員がなだめたり、保健室へ行って気持ちを落ち着かせた後に教室に戻ったりの繰り返しであった。しかし、一度落ち着いて教室に帰れば、今まで泣いていたことは嘘かのように、張り切って授業に参加し、挙手したり代表になったり、所属しているところで積極的にリーダーのように活動した。小学1年生の児童によく見られる光景ではあるが、

Aにいたってはこのような状態が3年生まで続いた。一方で、2年生の終わりにはバスケットボールのスポーツクラブに所属し、一生懸命参加していた。

3年生になって泣き叫ぶことが減少した反面、友達との関わりで生じたトラブルが目立ち始めた。授業参観日でもクラスメイト、担任にも暴言を吐き暴れるなど、参観に来ていた保護者からも驚いていたこともあった。このころから、Aとクラスを離してほしいといった要望を訴えてくる保護者が増えた。

4年生では目立ってトラブルが起きていないように見られた。しかし、バスケットボールで自分になりたかったポジションになれなかったことを機に、チームメイトに対して、敵対意識をむき出しにして関わるようになった。

5年生でも行動傾向の変化は大きく変わらず、トラブルは生じており、その際には、これまで同様、激しい情動表出が見られ、衝動的に教室を出ていき、トイレや特別教室に行く状況が見られた。そこで、Aについて、石隈・田村式援助チーム支援シート（石隈ら、2003）のフォーマットを用いて、アセスメントのための資料を整理した（表1）。

3) アセスメントの分析

アセスメントの結果を整理し考察した。Aの行動傾向は、自分の思い通り行かない場面や望まない状況が予測されるときに、感情的かつ衝動的な行動に出ることが分かった。具体的な場面として、対人的な場面でのトラブルが起きたとき、係や委員のような役割に就くことができなかつたときである。生徒指導提要（文部科学省、2022）に示されている、生物・心理・社会モデルに照らして状態を検討すると、生物的要因として扁桃体の反応が過敏なために、心理的要因としての情動コントロールが難しくなっている可能性が考えられ、社会的要因となるAのストレス反応の契機について、パターンを探ることが役立つのではないかとすることを伝えられた。さらに、Aの行動傾向のパターンを明確にして対応することを確認した。

3. 実践計画

アセスメントを踏まえて、教育援助開始時点における援助方針を以下のように計画した（表2）。

〈援助方針〉

- ・Aが自律的に感情コントロールをできるようになること
〈具体的な手立て〉
- ・直接的援助として支持的な関わり、パニックを起こしたとき、悩みを訴えてきた時に、時間をかけて話を聴く
- ・支持的な学級づくりを目指す
- ・ケース会議を活用したチーム支援の体制

表1 アセスメント結果

	知的能力 学習面	言語 行動面	心理 社会面	健康面
(A) いいところ 子供の自助資源	授業は一生懸命受ける 発表など積極的に行う 宿題は必ずする スポーツが得意	感情的になりやすい 自分の思ったようにならないと怒る 低学年に優しい	誰にでも積極的に関わろうとする リーダーになりたがる 言葉使いは丁寧 意欲的に行動する 挨拶など積極的	基本的な生活習慣が確立している
(B) 気になるところ	音楽は苦手意識を持っている やる気にムラがある 共同作業時に気に入らない人がいると活動に参加しない	人を傷つける言動あり 自分お思い通り行かないと感情的になる 暴れたり大声を出したりする 感情のコントロール難しい 感情が昂る時はトイレに籠ることがある 相手を逆撫でする	感情のコントロールが難しい 衝動的	ストレス時に腹痛を起こす
(C) してみたこと	一緒に行動できる仲間 で班を構成した	トイレに籠った際は、落ち着くまで待つ トイレに籠った際に、時間をおいて担任が声をかける ケース会議	scと心理面についてのコンサル テーションの実施	養護教諭との体調に関する連絡

表2 援助計画

	知的能力 学習面	言語 行動面	心理 社会面	健康面
(D) この時点での 目標と援助		衝動的な行動を抑えられるようにする	気持ちのコントロールをできるようにする	
(E) これからの援助で 何を行うか	頑張っている部分を支援する 活躍の場を設定する	感情が昂る状況を作らないようにする	ストレスマネジメントを学級で 取り組む	ヘルブルームとして保健室の 利用を確認する
(F) 誰が行うか	担任（報告者） 授業担当者	担任（報告者） 授業・学年担当者 管理職	担任（報告者）	担任（報告者） 保護者 養護教諭
(G) いつからいつまで 行うか	4月～3月	4月～3月	4月～3月	4月～3月

Ⅲ. 経過

第1期（6～7月）

5年生になってからは、低学年のサポート活動、児童委員会では副委員長に立候補するなど、授業以外の学校の活動でも積極的に参加していた。報告者である担任との関係も良好に感じられた。しかし、一定期間が過ぎ、Aやクラ

スメイトも慣れ始めた頃、トイレに籠ることが何回も見られるようになった。報告者が様子を見に行くと、「トイレから出られない」というので、トイレに近い空き教室への移動を促したり、保健室に行くことを促したりした。トイレから出て別室で様子を見る対応をしたが、報告者が詳細の話聞くまで、教室には戻れないということが続いた。このようなAの様子をクラスメイトのほとんどが黙認し

ていたが、徐々にAとの間で喧嘩も起きるようになった。Aの一見わがままで、つじつまの合わない都合のいいことを言い続ける姿に納得できず、教師に訴えてくる児童も少しずつ出始める状況になり、Aがトイレにこもって出てこないことは頻繁に続いた。そこで、報告者がAの話を書く時間を設けるようにした。Aが語ることに、共感したり、うなずいたりすることがほとんどであった。Aから質問がない限りはこちらから助言するということもなく、Aの希望や不安に考えていることを聞き、できる範囲で応えるようにした。

一方、学級経営の一つとして、学級の目標を児童らに学級会で話し合うよう促した。その際、「こんな学級にしたい」という願いと「こんな学級にはしたくない」という願い、二つに対して、個々で考えてくるように課題を設け、個々の思いを全体で共有し、誰もが心地よいと感じる学級を目的とした。Aも自分の思いや自分の考えを積極的に発言し、学級づくりに意欲的に取り組んだ。

教育援助計画に基づいた取組を進めるにあたり、学校心理士のスーパーバイザーに意見を求め、リフレクションをしながら支援を進めることで、形成的な支援の改善を図るよう指導を受けた。そのことを踏まえて、Aの思いや、困っていること、現在置かれている状態においてAが悩んでいることを知ることを主眼として、毎月行っている児童の生活調査や日記、トイレに籠もった日に報告者に話をしたことなどを記録した。中でも、生活調査は「学校は楽しいですか」の質問から始まり、「悩んでいることはありますか」「悩んでいる時は誰に相談しますか」などの質問事項に対して、「ある」「わからない」「ない」の項目を選択できるように全員に実施した。最後の質問事項としては、「先生に伝えたいことを書いてください」という自由記述の欄を設けた。

今後、協働的に実施する支援に備えて、記録後は、学年団の教員はじめ、教科担当制で授業を行っている教職員に共通理解をはじめ、教科担当で授業を行っている教職員に共通理解を図るとともに、管理職への報告を行った。Aとのやりとりの記録は、チーム支援者には守秘を徹底しながら共有し、緊急と判断した際には必要な措置として、保護者及び援助に関わる者には伝えられることもあることをA本人に了解をとった。このように支援を始める中、報告者の申し出により、Aについてのケース会議を開催した。ケース会議は校内から校長、教頭、養護教諭・学年主任、担任（報告者）・生徒指導担当、スクールカウンセラー、関係機関から児童心理士（児童相談所）を加えて実施した。

ケース会議では、報告者からの情報提供と参加者との情報交換で支援の方針が示され、それを基にチーム支援体制を整えて、役割の分担と支援内容の確認がなされた。

第2期（9月～10月）

この時期になるとAが特定の児童からいやがらせを受けることがあった。一方で、他の児童に対して、無視をしたり陰で悪口を言いふらしたり、特定の児童が他の児童と遊ぼうとするのを阻止するなどの行為があった。このような行動が見られたため、その後Aの加害行為を受けた事案については、関係者に対して事情を丁寧に聞き取り、粘り強く関係修復を働きかけた。10月移動教室に取り組むために共同作業をこなさなくてはならない状況も生まれ、表面上の対人関係のトラブルが見られなくなったが、確執は多少残ったように感じられた。このような対応を行う中で、クラスメイトとトラブルが生じた際には、最後は必ずAが泣き叫んで訴える状況が見られた。

一方で、自分自身が活躍できる場や興味や関心が湧くような得意な場面などでは何事もなかったように活発に行動していた。数分前、地団太をふんで怒りをぶつけていたかと思うと、副委員長としての報告などでは、それまでの姿が一変し、泣き顔などは一切見せず、その場をしきるほどの勢いで意欲的に活動に励んだ。その時のAの表現としてよく見られたのは、一人称の表現の変化である。自分のことを「ぼく」と表現して語る時は平静な姿を表出したまま維持でき、自分の名前で語る時は、感情的かつ衝動的で、幼くわがままな姿が表出されていた。また、感情的になる際には、一定の行動パターンが見えてきた。最初は静かに泣き始め、話を聞いているとヒートアップし、泣き叫びながら地団太をふんで、怒りを表す。しばらくして、黙ったまま放心状態に陥り、また、泣き叫ぶといった行為が繰り返された。ここでのAへの理解について、スーパーバイザーからは、問題となる行為が発現する条件や刺激を把握するとともに、その後の対応や周囲の反応が強化因子となっている状況を報告者が理解しつつあることを伝えられ、引き続き行動パターンを理解していくようアドバイスを受けた。

そこで、報告者は、Aが好んで活躍する場を意図的に増やすように試みた。例えば、学級の代表になるような場面を増やしたり、係の仕事を細分化し、Aが活躍できる場を学級でも委員会でも増やしたりしていった。自分の仕事以外でも率先して活躍していた時は、本人のみならず、学級全体の前で褒めて認める時間を意識した。6月から、学級のどの児童に対しても「学級及び学校全体での活躍を見つけて褒めていく」という取組を常時活動で行っていたため、自然な形で実行でき、クラスメイトも認めていた。また、学年の教員や教科担当教員には、Aの活躍の場の共通理解を図ったり、少しでもAが活躍できる場を設けてもらえるようにしたりして、支援体制を整えた。一方、引き続き感情がむき出しになった場においては、ひたすらAの話を書くとともに、行き過ぎた行動、他者を傷つける行動については、話を聞いた後に指導を繰り返した。時に厳しい発言

で叱ることもあったが、できうる限りAが納得できるまで、話し合った。

このような支援が継続される中、Aの経過についてのケース会議を再び開催した。報告者の支援状況について、生活調査から見られたAの悩みや困っていること、学級での仲間との関わり方等をまとめたレポートを紹介した。ケース会議では、これまでの担任教員、学年教員が、Aに対しての印象や授業における具体的な様子を伝え合った。これまで関わったことのある教員からは、Aの活躍の場面や、どんな声掛けや支援が有効であったかなど有益な情報を得ることができた。さらに、参加したスーパーバイザーからは、Aの活躍を促す活動を見直し、価値づけるための声掛けや場面づくりを提案されるとともに、Aの自律的な感情コントロールを可能とする手立てを考えていこうというアドバイスを受けた。

第3期（11月～2月）

この頃になると、高ぶっていた感情を抑えるような行動パターンが見えてきた。泣いて感情が高ぶっている時は、引き続き話を聞く場を設けていたが、泣いた後はスイッチが切り替わったように落ち着いて行動することが分かってきた。そこで、管理職や養護教諭、報告者以外の教員に別室で心を落ち着かせるための対応をしてもらうことにした。報告者の対応だと、これまでの流れで話をしっかり聞くようになっていたが、この頃はすでに、泣いた後は比較的早く回復すること、自分自身で落ち着くことを調整できるようになっていたため、これまでのようにじっくり話を聞いて落ち着かせるということが不要だと判断した。予想通り、Aは報告者が来られないと分かると数分しないうちに冷静な態度に変わり、自分の学級へ戻っていくようになった。また、どうしても心を落ち着かせることができない場合は、自ら保健室へ出向くようになり、養護教諭に対して何を語るでもなく、ひとしきり泣いた後に自分で教室へ戻るようになっていた。それでも、一度だけ、泣き叫んでどうしようもない時があり、保護者に学校に迎えに来てもらうことがあった。その際は、説得しようとする保護者と喧嘩が始まったが、話を終えた後は気持ちがすっきりとしたらしいことを後の連絡で知った。

このようにこの頃のAは、一旦は感情を爆発させるが、その後自分自身で感情をコントロールできるようになっていった。1月に入ってからは、学級での不満や、友達への不満、感情的に訴える場などは見られなくなった。

IV. 考察

本ケースは、Aが自律的に自分の感情をコントロールできるようになることを目指した直接的援助が中心となったものであるが、援助の経過の中でのケース会議、スクールカウンセラーとのコンサルテーション、学校心理士によ

るスーパーバイズが行われたことにより、直接的援助サービスの質が向上した。

これらの活動がチーム支援として意識され動いたおかげで、支援に役立つ情報、ニーズの把握、支援方法の選択肢が広がることとなったと考える。僅かなものではあるが、学校心理学の手法を活用しながら取り組むことで、報告者の児童への支援への意識と成長を実感している。

本ケースの取組により、学級での支持的風土の醸成を図り、集団の中で個人を育て、個人の成長とともに集団づくりが相乗的に行われる生徒指導の機能にも気付くことができた。

本ケースに取り組み始めた頃は、Aへの直接的援助を具体的にどのようにしたら良いのかイメージできていなかった。そのため、試行錯誤状態でのスタートとなったが、学校心理学の知見にあるアセスメントから直接的援助、形成的評価の流れを辿りながら援助を進めることで、徐々に支援の方向性や具体的手立てがイメージできるようになってきた。

このようなケースでは、当事者はもちろんのこと、支援者である報告者自身も相当なダメージを受けていたのだが、チーム支援によるサポート体制の存在が非常に心強く感じられ、報告者自身の精神的回復を図ることに役立っていた。

文献

- 会沢信彦・大野精一・田村節子・田邊昭雄・(2020) 学校カウンセリング・コンサルテーション. 学校心理士運営機構 (編) 学校心理学ガイドブック 116-135, 風間書房.
- 石隈俊紀 (1999) 学校心理学—教師・スクールカウンセラー・保護者のチームによる心理教育的援助サービス 風間書房.
- 石隈俊紀・田村節子著 (2003) 新版『石隈・田村式援助シートによるチーム支援入門—学校心理学・実践編—』 図書文化社.
- 石隈俊紀・小野瀬雅人・塩見邦男 (2020) 学校心理学と学校心理士. 学校心理士運営機構 (編) 学校心理学ガイドブック. 1-15, 風間書房.
- 神奈川県立総合教育センター (2023) 教育相談コーディネーターハンドブック <https://www.pen-kanagawa.ed.jp/edu-ctr/gakkoshien/documents/cohandbook.pdf> (最終閲覧日: 2023年11月1日)
- 東原文子・小林玄・松村茂治・小野純平・山谷敬三郎 (2020) 心理教育アセスメント. 学校心理士運営機構 (編) 学校心理学ガイドブック 97-115, 風間書房.
- 文部科学省 (2022) 生徒指導提要 https://www.mext.go.jp/content/20230220-mxt_jidou01-000024699-201-1.pdf (最終閲覧日 2023年11月1日)