

子ども理解を巡る教師と専門家の接点

—「理解」と「指導」をつなぐ方法論—

木 之 下 隆 夫

第1章. 問題の所在

スクールカウンセラー（以下SCと称す）が学校の様々な活動の中である子どもの事例を提示された時や学校での子どもの行動について理解を求められた時、事例のことやその子どもを先生方にどのように理解してもらい、伝えたらよいのかは、守秘義務もあるために難しい問題でもある。しかし、表1をみても分かるようにSCが教師と連携して子ども理解をすすめていくことが要請されている今日においては、SCの子ども理解の仕方、教師の子ども理解の仕方を双方が相互に学んでいく土台づくりが必要である。この土台づくりは、事例検討会の場や事例研修会の場において、なされるべきであろうと筆者は考える。そこに、SCは積極的に関わり、取り組んでいく必要がある。なぜなら、今日の教師集団は子どもの「理解」と「指導」のはざまで振り子のように視点が揺れ動いているから。本稿では、この土台づくりに「理解」と「指導」をつなぐ方法がいかに必要なことであるかを事例研修会で出された一事例を通して論じ、そしてまたSCと教師集団で行う事例研修会は、自明のことであるが、SCや専門家同士で行うそのあり方は基本的には異なるという点についてもふれながら、その方法論を論じることにする。

第2章. 教師とSCの関係

筆者は、学校という場で、教師とSCが連携して、子ども理解をすすめていくには、教師には発達的な理解という視点を学んでもらう必要があると考える。なぜなら、教師は一般的に子どもを行動という現象面から理解し、対策をたてようとする傾向があるからである。それは、教師が受けてきた「教育」と密接に関連している。鈴木（2005）は、「教師は生徒に対してさまざまな指導を展開するが、その活動は、学習指導と生徒指導とに大別される。両者はともに、次の世代を担う生徒へ文化を伝達することと、生徒の人間形成を究極の目的とするが、実際の指導において、比重のかけ方に相違がある。つまり、学習指導は、各教科それぞれの知識や技術の習得（文化伝達）が主であり、生徒指導は、日常生活の指導を通して生徒の人格の完成が中心である。生徒指導は生徒の生き方の指導である。それを確実なものとするためには、すべての教師がすべての生徒に対して、教育のあらゆる場面を通して行うことが大切なのである」と教育学の立場から教師のあり方を論じ、目的達成のためには生徒との関係に「指導」が必要であることを強調している。そしてまた、鈴木は学校という組織や集団の中で教師の役割に重きを置き、「教師と子ども」の関係は「指導」的で上から下への一方向性を強調する。これが一般的な教師集団の姿である。このような「教師と子ども」という関係のあり方が、学校での様々な子どもたちのこころの問題、例えば、イジメや不登校、学級不適應などの子どもたち個々の問題に対応できない一因となっている。このような現実に教師集団が直面させられているからこそ、「子どもをどのように

理解したらよいのか」という問いかけがなされ、「指導」とのはざまで揺れているのである。この「子どもをどのように理解したらよいのか」という教師の切実な問いかけに対して、筆者は「教師とSC」という関係の中で、発達の視点を重視した心理学的視点の導入がその答えを導くと考えている。次章で一事例を取りあげて、具体的にそれらを論じる。

第3章. 事例

事例 問題行動の多い一郎（仮名）、中学1年男子

1) 概要

中学1年の一郎は、2学期に入った頃から教師に注意されたことを逆恨みして、反抗的な態度が目立つようになった。教師によると自分を振り返ることができず、他人の批判ばかりする。興奮すると手が付けられなくなり、「うるさい」を繰り返しては、その場から逃げようとする行動を示す。教師が落ち着かせようと別室に連れて行くが、嫌がり、椅子を蹴飛ばしたり、ドアを蹴るなどして抵抗する。興奮が治まらないので数人の教師が押さえつけると、そのことだけをいつまでも覚えていて、自分が被害者であるかのように体罰を受けたと騒いだりする。学校での行動を保護者へ連絡したり、保護者を呼び出したりすることを極端に嫌がる。登校するときカバンやポケットにライター、サバイバルナイフ、漫画本等を持参する時がある。教師が持ち物検査で発見し、注意すると素直に差し出す時もある。また授業中、漫画本を読んでいるのを注意すると教室を出て行き、消化器を蹴飛ばしたりして、授業を中座させることもしばしばある。興奮が限界に達すると教師のところへ来て、「木刀を取りに行かせてくれ、殺すことを許してくれ」等を執拗に訴え、段々と言動が支離滅裂になってくる。教師の話は、全く聞こうとせず、言葉尻をとらえては屁理屈を言う傾向がある。言動そのものが幼稚で、暴れるときは駄々をこねているようで、教師が「別室で頭を冷やしてこい」と注意すると「オレを追い出す気か」などと言い返し、「他のヤツはいいのか」と問題をすり替えてくる。部活は剣道をやっている。友達は少ない。成績は中の下位である。

2) 家族背景

両親と姉（高校2年生）と一郎の4人家族である。

父親：大変まじめな人で冗談が通じない人。一郎には以前から悩まされてきており、精神的に弱いところがある。

母親：一郎を指導する力が弱い。父親に服従的である。学校行事には協力的である。

姉：父親に似て真面目で、大人しい。一郎とはあまり仲がよくない。

3) 生育歴

2才半で母親が仕事に出始めたために保育園で3才、4才半児と一緒に過ごす。4才の頃から皆と一緒に行動がすることが上手にできず、気に入らないことがあると保母にカバンを投げつけたりすることがあった。その一方、昼食後は大人しくなり、保母の膝に入ってきたりして甘える行動が見られた。5才になると「待って」という指示を聞かず、動き回る、我慢できない、友達とトラブルになりやすい。興奮すると手が付けられなくなるので、落ち着くまで待つことが多く、精神的な発達が渋滞しているようなところがあった。

小学校に入学すると担任に甘えて、抱きつく、おんぶ、膝の上のにのる行動が目立ち、担任を独占したがるため、他の子と喧嘩になること度々あった。気に入らないとハサミを持ち出し、「切っ

てやる」と叫ぶ。このことを厳しく指導すると、泣きわめき、しがみつくと、担任が離そうとするときさらにしがみつくような行動が続く、落ち着かないために職員室へ連れてきてようやく落ち着く状態だった。授業中、床に寝そべったり、ゴロゴロするので注意すると暴れだし、興奮し、泣きわめく、廻りの子を蹴飛ばしたり、当たり散らす行動があった。中学年でも注意されたりすることやそのために興奮することは相変わらず続くが、少しずつ先生を「あの頃、先生はこうやって叩いた、体罰や」という言葉で攻撃するようになってきた。しかし、校長先生の言うことは、比較的素直に聞けるところがでてきた。高学年に入ると気に入らない友達に当たったりすることもあったが、反対に図書室にバリケードを作って閉じこもることもあった。また画鋏を図書室入口にばらまいたりしたために教師が注意すると興奮するが、校長先生が話を聞くと次第に落ち着いてくるのがしばしばだった。

4) 上記事例は、事例研修会で提案された事例である。担任の報告の後、現下における一郎について関わりのある数名の教師から情報提供があった。その中で、ほとんどの教師が一郎の授業中の行動について批判的で理解しにくいという意見だった。ところが部活顧問は、部活では注意したりすることはあるが、指導には応じること、素直なところもあるという評価をしていた。担任は、自分にだけ反抗的な態度を取ってくるのか、それとも反抗的な面がそうさせているのか、分からなかったので、一郎の生育歴に関する情報を集めたこととクラスの他の子どもたちに一郎のことをどのように話したらよいか分からないと報告された。そして保護者の問題や家庭環境が影響していることは、何となく理解できるが、確かなものではないと正直な気持ちを語られた。このように「教師(担任)と一郎」という現在の関係を中心とした状況が語られ、生育歴を含めた小学校までの情報をどのように現在の一郎の中に組み入れて、指導していけば良いのかが分からない状態になっていた。従って、筆者は、一郎に対する発達の視点と彼のところに何が起きているのかの理解を求められていると判断した。

第4章. 筆者の立場

学校臨床の場で事例を通して教師集団に関わる時、子ども理解のすすめ方について、筆者は次のように考えている。子どもは一般的な家庭環境の中で自身自ら、心身ともに日々発達し、成長していくという側面があるということ、学校という環境の場で人と関わりながら発達し、成長していくという側面がある。いずれも「変容」という動的な面を持ち合わせていると同時に「変容」そのものが一つの現象や行動となって表出されている。この2つの側面とその「変容」そのものである表出される現象や行動をいかに理解していくのかが、重要である前者においては、家庭環境の構成員である両親からの様々な影響を受けている。そして後者においては、教師や友達、その他の子どもに関わる人からの様々な影響も受ける。その双方の影響を受けながら子どもが急激な「変容」を遂げていくプロセスが児童・青年期であると。

L.S.ヴィゴツキー(1896-1934)は「発達の最近接領域」(zone of proximal development)論のなかで、「子どもは自力で問題解決できる現下の発達水準を持ち、もう一つは他者からの援助や協同によって達成が可能になる水準があり、この2つの水準のずれの範囲を発達の最近接領域と考えた。教育は、発達の最近接領域に適合したものである必要があり、またそうした潜在的な可能性の領域を作り出すものでなければならない」と教育の在り方の重要性を述べている。そしてヴィゴツキー(訳1970)は、人間の精神発達について、次の2点を中核にしている。一つ

は、「高次精神機能の記号による被媒介性：人間は他の動物と違い、社会的・歴史的に形成されてきた道具を媒介とすることで自然と間接的な関係を持つ。とりわけ人間特有の高次精神機能は、心理的道具としての記号である言語によって媒介されていることに大きな特徴がある」。二つめは、「高次精神機能の社会的起源：高次精神機能の成立にとって言語の媒介は必須であり、高次精神機能は発達過程において二つの水準で現れる。最初は人々の間で精神間機能として（社会的水準）、ついで個人内で精神内機能として（心理的水準）現れる」。このように、彼は思考と言語に重きをおきながら人間の精神発達は対人関係から次第に個人的内面的関係に表れていくプロセスがあると考えていると理解できる。筆者は、こうしたヴィゴツキーの考えが子ども理解をすすめるうえでの一つの軸になると理解している。そしてまた、特に「発達の最近接領域」論の中で2つの考え方に注目している。一つは、「自力で問題解決できる現下の発達水準」という点ともう一つは「他者からの援助や協同によって達成が可能になる水準」という点である。前者は、子どもがそれぞれの発達段階で様々な課題について、問題解決できる力を持っていると信頼するという意味も含まれていると理解している。その問題には解決できるまでのプロセスがあり、そこには子どもが対象に対して「悩む」という精神機能が含まれている。後者は、他者からの援助や協同を受けたり、差し出したりする双方の精神間機能、つまり関係性の構築、例えば友達関係、親子関係、教師生徒関係などが含まれていると理解している。このような関係性を構築するプロセスは、極めて個人的な作業である。これが子ども自身の力でできる子どももいる。しかし、できない子どもの場合、つまりある問題を抱えている子どもや関係をもつ力のバランスが不安定な子どもは、なんらかの心理学的支援（；心理面接、コンサルテーションなど）を含むSCの介入が必要となってくる。このような心理学的支援によって、彼らの「自力で問題解決できる発達水準」が向上する可能性をヴィゴツキーは示唆している。そしてまた、彼らに心理学的支援をおこなうなかで、大事なことは、子どもを「文脈（context）」の中で理解することである。つまり、「文脈」とは子どもの過去から現在までに展開され、進行中である子どもの問題行動やその説明などを含んだ、複雑に入り組んだ出来事の総和であり、筋であるという意味であるが、この文脈のなかで子どもを理解することが学校臨床の場では大事なことである。このような筆者の立場を明示しながら、一郎の事例をどのように理解したのかを次章で論じる。

第5章. 一郎の事例に関する筆者の理解（：経験則による演繹的理解）

学校心理臨床における事例研修会の場で提案される事例は、筆者が直接その事例に関わったことのない場合がほとんどである。そのような場で、一郎のような事例を専門家として理解し、それを伝え、説明することは、筆者自身（：SC）の経験則による演繹的理解に基づいた語りとならざるを得ない。従って、その後の検証は教師集団によってなされるということになる。この検証結果如何によっては、専門家の質が問われることを意味する。そのような視点も踏まえて、一郎に関する筆者の経験則による演繹的理解について論じる。

一郎は、幼児期から小学校、中学校と情緒不安と対人関係の不安定な状態が続いている。その背景には、両親の彼への接し方、関与の仕方に問題があったことが示唆される。しかし、一郎の対人関係の不安定さというのは、安定した対人関係を持つケースと比較すると不安定なのかもしれないが、彼の中では「これが普通なのかもしれない」という理解の仕方もあるのではないだろうかということと、その一方で、中学校に入ってから悩むことの希薄性が目立つようになってき

たのは、小学校と中学校における教師の態度の違いによるものだろうと推測される。前者は、個人を受け入れようという対応、後者は、全体の中の一人、規律とか秩序が個より優先される対応、それに対する反発と反抗期も重なっている点もあるのだろうと理解できる。しかし話のできる先生とは、それなりの関係を持てるところは留意すべき点である。一郎の様子をみると「学校」は、いいイメージに見えている。それは、色々問題を起こしているが、そのこと自体が教師へのメッセージであったり、彼自身の自己表現であったりするところがあるという理由からである。具体的には、部活への参加や担任との関係を持てること、そしてまた自分の自慢話、剣道のことを担任に話せること等があげられる。つまり、家庭が、家族がこうした彼自身の不満や自慢話、たわいのない会話を引き受けることができない状況にあったことを示唆している。彼にとって、家族は居心地の良い場所ではなくなっていたのではないかと理解できる。つまり家族の中で自分の姿がみえない、「鏡」がない状況下では、成長著しい子どもたちにとって物足りなさや不全感を感じるものだと思う。一郎にとって、「鏡」とは両親の肯定的評価と肯定的関与である。子どもは、自分自身のことを知りたいと思う時一番身近な父親、母親からその情報を得たいと思うのが自然であり、とりわけ母親は、その対象として子供にとって重要な人物である。例えば、子供は自分の行動を誉められたいという気持ちを持っている時タイムリーな言葉が母親から出てこないとそれを言わせるためにいつも母親の周りにつきまとうという行動が観察される。一郎の小学校低学年の「つきまとい」エピソードは、すでに母親との関係よりも学校の先生との関係が心地よいものとして感じられていたことを示唆している。つまり先生の方が受容的に一郎に関与してくれることを知っていたと思う。それとは反対に母親は、彼の行動やこころの動きをキャッチしてそれを言語化、言葉にする力に乏しかったことが示唆される。そしてまたこの母親は、父親のことや行動を言葉にして彼に伝えることをしなかった可能性も考えられる。それは、自ずと一郎の対人関係の在り方に影響を与えたと思う。例えば、父親の叱責に彼は異様に怯え、怖がっているエピソードがある。通常子供に対して父親の拳骨は、一昔前は子供への愛情からという意味を持って語られていた。これは母親が、子供への愛情があることをこんこんと諭して、良い父親イメージを植え付けていたという影のサポート、父親と母親の暗黙の連携が取れていたからではないかと思う。一郎は、保育園時代から情緒不安定な子どもだった。それは、母親からの愛情、すなわち肯定的評価や肯定的関与が充分でなかったことやそれ以上に父親からの強い叱責は、恐怖に近いトラウマを形成していたと推測される。

こうした家族背景の中で一郎は、「学校」というところに自分の居場所を見つけようと様々なデモンストレーションを起こしてきたのだが、これを学校も、家庭も問題行動と理解し、対処してきたところに悲劇が発生している。

ここで大事なことは、廻りが一郎のデモンストレーションを問題行動と決めつける前に彼が自分の行為や周りの人に対する態度について「悩みを抱えているかどうか」あるいは「悩んでいるかどうか」をきちんと見分けることである。この「悩む」という点が自我、こころの発達と関係がある。「悩む」、「悩まない」は対処の仕方に大きな違いが出てくる。一般に前者は、「一緒に解決法を考えよう」という対処法で臨み、後者は「まず悩むことができるように」という方向づけが必要である。一郎にとっての居場所というのは、担任が父親代わり、彼の行動をサポートする先生が母親代わりという心理的空間の創造を必要としていたから、彼にとっては、担任や先生方

への感情は愛と憎しみが同居する不安定なものにならざるを得なかつただろうと推測される。また彼が先生方からの「注意」に過敏に反応するのは、父親との否定的なやり取りの場面が想起されたからであろうと推測される。このように考えると一郎の家族に多くを期待することは、困難であることを承知して、先生と、あるいは担任と彼との関係を軸に建設的な付き合い方をした方が、彼はまだ成長するのではないかと思う。この建設的な付き合いの一つに先ほど述べた「鏡」機能を先生方が果たすことだろうと思う。これは彼の行動を誉めることだけでなく、友達関係にしても双方の間に起こっていることを明確にしてあげたりすることも必要である。その時に教師は「注意」という気持ちでなく、「説明」する気持ちで話をするのが望ましい対応の仕方である。そしてまた彼の自慢話やたわいのない会話に付き合うことも情緒を安定させる薬になると思う。

このように一郎の生育歴から現在にいたるまでの出来事や親子関係、その他の関係の中で彼自身がどのように成長してきたのかを「文脈的」にたどりながらまとめているが、このようなまとめ方が学校臨床の場での事例を理解する基本であると筆者は考える。次章でもう少し、そのイメージするところを掘り下げてみる。

第6章. 演繹的理解の軸

演繹的理解をすすめるにあたって、筆者は幾つかの軸を考えていた。具体的には、下記の5点である。

- 1) 父親が厳格な、真面目なタイプで、母親が子供への養育能力に欠けている家庭環境の中で育ててきていることから、家庭内で子どもらしい甘えが受け入れられなかった可能性がある。→愛着欲求の貧弱
- 2) 子供らしいワガママの表現に対して、叱責を中心とした、虐待に近い行動が取られていた可能性がある。理由は、父親を異様に怖がること、保育園時代の保育士に対するおんぶ、抱っこを求める行動が強かったことから。→愛着欲求の補償
- 3) 母親の養育能力不足は、母親自身の幼年期の育ちと関連性があること、つまり世代間連鎖が存在する可能性があること。→自己肯定感の乏しさ
- 4) 保育園、小学校の低学年時の学校での一郎の行動は、本来家庭内で満たされるべき依存欲求の表現であり、教師に母親を求めているのではなく、母親的なもの、つまり母性（：慰めの対象）を求めて一郎のところが活動していたと考えられる。それ故にそれが満たされると大人しくなり、そうでないと興奮して、荒れてしまうのである。厳しい指導に対する反発は、父親との葛藤の再現、フラッシュバックのようなものが発生している可能性がある。→愛着欲求の補償
- 5) 小学校高学年時のバリケードによる閉じこもり行動は、それまでの荒れ方と違う表現の仕方である。つまり、自分のところを護ろうとする力の萌芽を示している。→自我の発生

この5つの軸に基づいて、つまり、発達の視点から一郎の全体像を構成したのであるが、この全体像は、筆者の演繹的理解による仮説的一郎像でもある。敢えて、仮説的一郎像に拘るのは、生身の一郎自身に直接関わっていないからである。SCや専門家同士の事例検討会や事例研修会の場合、発表者が直接生身のクライアントに関わっていることと事例理解に対する学問的共通基盤や方法論（：心理療法等）があり、これらに基づいているから、仮説的クライアント像という考え方は、前面に出てこない。むしろ「みため」という言葉が使用される。発表者は、自分の

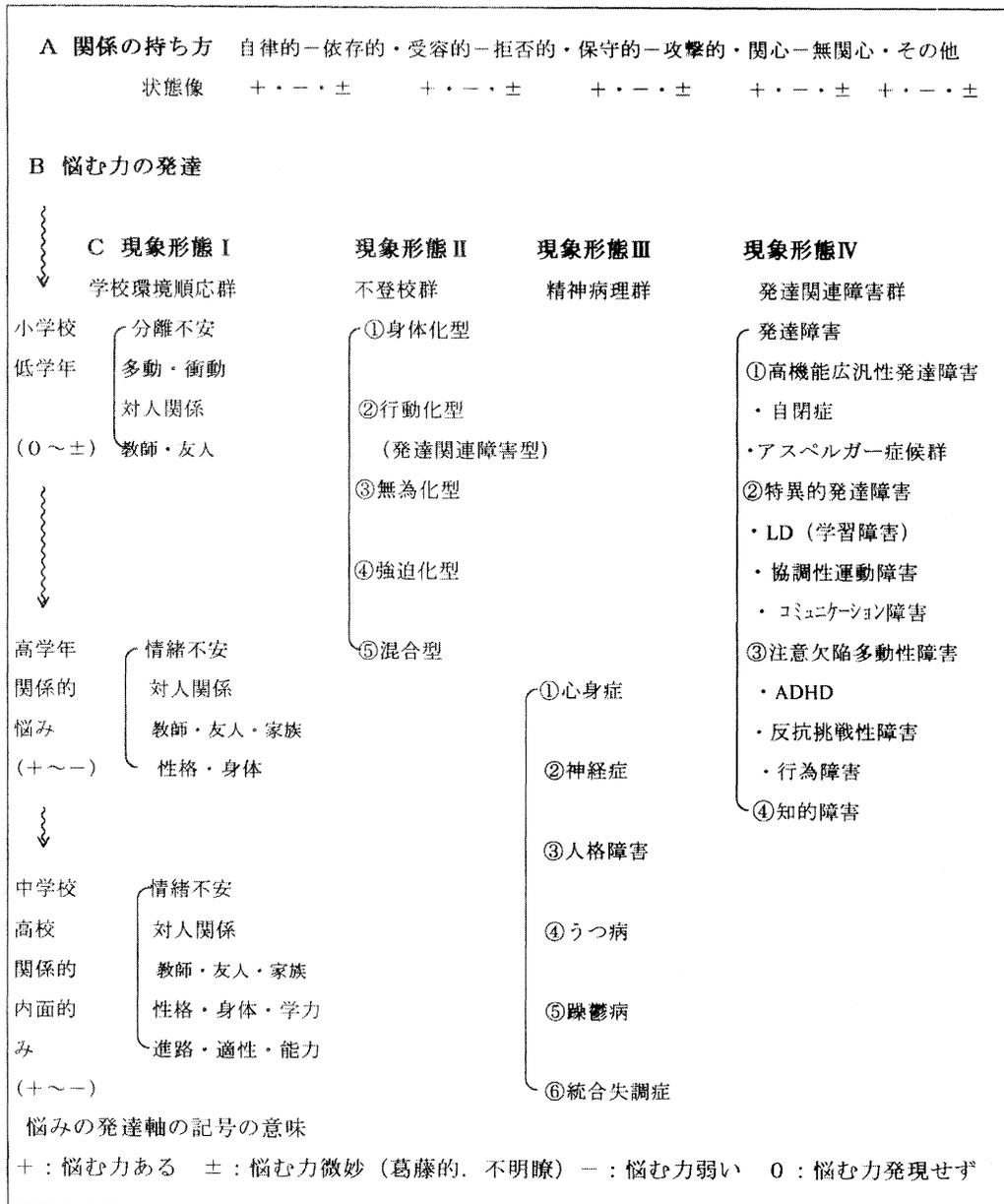
「みたて」についてフロアからの意見を得たり、指定討論者からコメントをもらいながら、クライアントを理解し、「みたて」なおしをする。そしてそれをその後のセラピーにつなげながら、自らが検証を行う工程が課題として残されている。ところが、学校という場での事例研修会は、発表者である教師はセラピストではない、児童生徒に直接関わりのある担任であり、教師という立場から彼らを理解する人である。つまり、自明のことであるが、彼らに対する理解の視点が教師とSCとは異なり、教師は具体的な処方箋をSCに求めてくるという構造がある。従って、SCは間接的に事例に関する最大限の資料から自分のなりの子ども理解の仕方、つまり仮説的一郎（事例）像をイメージし、それを教師集団に伝達する、つまり分かりやすく説明するということが求められている。そして、その過程には専門家同士の学問的共通基盤と同じような基盤が教師とSC間に必要であると筆者は考える。それが「理解」と「指導」をつなぐ方法論の入り口を構成すると考える。その点については、第7、8章で詳細に論ずる。第5章の説明を受けて、教師集団は、一郎（事例）への理解を深め、その後の関わりを実践し、検証するのである。もう少し分かりやすくいうと専門家同士の事例研修会と異文化をもつ専門家同士の事例研修会は、そのあり方が質的に異なるが故にSCが事例を理解し、それを教師集団に説明し、伝えるには一定の共通基盤を創る必要があるということである。

第7章. 仮説的事例像の説明と伝え方、そして共通基盤の創造

学校臨床の場では、仮説的事例像を語る時、教師集団にどのようにそれを伝達するのは、個々のSCに任されており、既定の方法があるわけではない。いずれにしてもSCの技量と専門性が試される。具体的には、教師集団に子ども理解の手応えを感じるように言葉で分かりやすく、説明する、伝えるということであるが、そこから教師集団が対応の仕方を自ら見いだすことができることが理想である。例えば、第6章で述べた5つの点は発達の視点であるが、それらを説明し伝えるだけでは、教師集団には「今の一郎」をどうしたらよいのかという具体的な答えが導き出せない。また、その他の様々な心の問題を持つ子どもたちへの対応を考える資源にもならない。学校臨床の場では、様々な事例への的確で素早い、具体的な対応による実践的成果が求められている場合もあり、SCは、他の何よりも教師集団や保護者に如何に「事例（子ども）を理解してもらおうのか」を優先して対応する必要がある。このような点から子どもを中心に、教師、SCのそれぞれが関わる、交差する地点を整理してみると、子どもが教師やSC、友達にどのような関わり方をしてくるのか、自立的-依存的か、受容的-拒否的か、保守的-攻撃的かなど、つまり関係の持ち方という軸、教師集団は「今の一郎（事例）をどうしたらよいのか」という横断的な軸、つまり現象面からみる軸があり、SCは「一郎（事例）の過去現在未来」という縦断的な軸、つまり、悩む力を含む発達の面からみる軸があることが分かる。この横軸の現象面には、不登校や問題行動、こころの病気、発達障害傾向などがある。また縦軸は、発達段階に応じた発達課題などである。横軸、縦軸をそれぞれに構成してマップにすると教師とSC、双方の視点がより分かりやすくなる。これによって仮説的一郎（事例）像を理解しやすくなることと具体的で的確な対応が可能になると判断し、双方の共通基盤として創造したのが「児童・青年期のこころを理解する多視点マップ」（図1）である。このマップの作成過程においては、医療で診断を受けた事例や発達障害群の子どもたちが増えてきていることから、精神病理群、発達関連障害群を分類した。但し、このマップはDSMとは直接関連していないが、第8章で論ずるマップに関する

詳細な定義は、筆者の臨床経験による。

図1 児童・青年期のこころを理解する多視点マップ



第8章. 児童・青年期のこころを理解する多視点マップ (図1)

1) 概要

こころの多視点マップは、基本的に、子ども・教師・SCのトライアングルを軸として構成されたことはすでに説明した。次のABCは、順次、子ども、SC、教師の軸に対応している。すなわち、A：子どもの関係の持ち方、B：子どもの悩む力の発達、C：子どもの現象形態という

3つの軸である。A：子どもの関係の持ち方の定義は、子どもが教師やSC、そして友達にどのような関わり方をしてくるのか、つまり関係の持ち方を示す軸である。具体的には、自律的-依存的、受容的-拒否的、保守的-攻撃的、関心-無関心など、その方向性を理解することである。その方向性が一般的に好ましい、自律的、受容的、保守的などを示す場合は+、反対の場合は-、どちらとも言えない場合±で表記する。この軸の+や-は、良し悪しの評価という意味ではなく、子どもの状態像を意味している。尚、これら4つの対語は、学校の場でよく子どもたちの行動の特徴として報告されているので選択した。B：悩む力の発達を示す。すなわち、子ども自身が抱えている問題について、悩んでいるかどうかを示す軸である。悩んでいる場合は+、悩んでいない場合（悩めないを含む）-、葛藤的な場合±、悩みの発現する段階ではない場合、保育園時や小学校低学年の場合0と表記する。小学校低学年の段階では、「悩む」という感覚より「困る」という感覚が優位にあるのではないかということ筆者は数多くの事例から経験している。そのため、この段階では敢えて「困る」という概念を用いている。C：現象形態を示す。これは、学校で教師が子どもを理解する時、横断的に現象面に関心を持つ傾向があるため、I型、II型、III型、IV型と分類した。筆者は、それらの形態を通して子どものこのころの問題が表出されると理解している。ここでいうIII、IV型のそれぞれに該当する名称は、医師の診断を必要とするものであり、このころの多視点マップそのものが診断基準となるものではない。従って、学校生活の中で散見する行動についての子ども理解を求められた場合や事例検討会での提示される事例は、I型、II型、IV型を中心に検討されることが多い。但しIV型は、発達障害の疑いで（ ）に入れて検討する必要がある。そしてまた、「このころ」の定義は、学術的な意味ではなく、自分自身を含む環境に適応する力、もう少し分かりやすく言うと「悩む力」という意味である。

2) 現象形態

I型は、学校環境順応群で学校に登校しているが、比較的軽度のこのころの問題が発生しやすい状況や場面を示している。具体的には、小学校高学年になると教師との関係や塾などで講師との対人関係について、「関係の悩み」が発生する場合もある。中学校に入ると発達的に「関係の悩み」に加えて「内面的悩み」が発生するので、「悩み」を2つに分けて表記している。

II型は、不登校群でI型よりこのころの問題が深刻化し、学校生活から退却した不登校の子どものタイプのタイプを示している。具体的にはこのころの問題が身体や行動に表現され、学校との心理的なつながりが疎遠化している事態を示している。タイプ別に分類すると下記ようになる。ただし、発達障害、あるいは発達障害傾向による不登校は、原因が明らかなのでIV型に分類される。

1)身体化型：「学校」という言葉に過敏に反応して、腹痛や頭痛、吐き気、倦怠感等の様々な身体症状を訴える。登校時間が過ぎると身体症状は、自然に収まってくる。内科受診しても内科的な所見を認めない。*虐待の有無をチェックする。

2)行動化型：非行や反社会的な行動、いわゆる窃盗、怠学、喫煙、夜間徘徊、暴走行為等の触法的な問題行動が目立つ子どもたち。*発達障害や虐待の有無をチェックする。

3)無為化型：1)から不登校状態が遷延化する過程で発生する無気力、無為、引きこもりの目立つ子どもたち、具体的には、昼夜逆転の生活、ゲームやインターネットに耽溺した生活を繰り返す、家族との会話も疎遠になっているパターンが多い。基底に精神病理的な「うつ」状態に陥っている場合もある。

4) 強迫化型：清潔・不潔への強い拘り、確認行動を繰り返す子どもたち、具体的には入浴が長時間にわたり、行動が渋滞する。人の触った物に対する極度の不快感を示す。また家族でも自分のものに触れられるのを嫌がる。何度も水道栓を閉めたか、ドアを閉めたか、ガス栓を閉めたか、鍵をかけたか等の確認を繰り返す。これらの行動は、不登校状態の初期から中期にかけて観察される場合もある。

5) 混合型：1)、3)、4)の特徴が混在するタイプである。これらの5つのタイプは、加齢とともに遷延化すると現象形態Ⅲへ移行するケースもある。

Ⅲ型は、精神病理群で現象形態Ⅱにかかわらず発症するケースと現象形態Ⅱの重症化ケースとがある。例えばⅡ型の1)の場合、心身症、摂食障害等、Ⅱ型の2)の場合、境界型人格障害、行為障害等、Ⅱ型の3)の場合、統合失調症等、Ⅱ型の4)の場合、強迫性障害等、Ⅱ型の5)の場合、統合失調症等である。ここに分類されるケースは、医療の対象となる。

そしてまたⅢ型は発達段階からすると小学校高学年からの発症がみられるケースもあるので、Bの発達段階の小学校高学年からを始まりとした。

Ⅳ型は、発達関連障害群である。知的障害などの生得的なものから、集団生活の中で行動面から発達障害が観察されるケースまでを含む。具体的には、①高機能広汎性発達障害、②特異的発達障害、③注意欠陥多動性障害、④知的障害などで医学的診断の対象になるケースが含まれる。ここに分類されるケースは、保護者や学校関係者が判別しにくく、「何となく、行動が理解できない、おかしい、友だちとトラブルを起こす」といった点がその子自身の性格や家族の嫉の悪さと誤解されて、学校と保護者の関係が悪化してしまうケースもよく報告される。また保護者が

表1 SCの役割と学校評価(村山1999)

<p>①学校全体へのインパクト</p> <ul style="list-style-type: none"> ・カウンセリングの成果だけでなく、開かれた学校、生徒に焦点を当てた学校、児童-保護者-学校の連携、教職員の意識改革など学校全体の変化に大きく貢献した <p>②教員へのインパクト</p> <ul style="list-style-type: none"> ・教員への生徒指導上のコンサルテーションにより教師の意識が変化し、生徒に適切な対応がとれるようになった。 ・校内研修などにより教員へのカウンセリングへの理解が深まった。教員とスクールカウンセラーとの連携による対応で教員の心的負担が軽減した。 ・教員と異なった生徒理解の視点が提供されて生徒理解の幅が広がった。 <p>③児童・生徒へのインパクト</p> <ul style="list-style-type: none"> ・SCは担任や他の教員と違って成績評価から自由な立場にいたので児童・生徒が安心して相談できる存在として役立った。 ・不登校、イジメなど様々な悩みを抱えた児童・生徒の相談に役立った。 <p>④保護者へのインパクト</p> <ul style="list-style-type: none"> ・学校の教員以外の安心して相談できる専門家として大変貴重な存在となり、児童・生徒の相談だけでなく、保護者の相談も好評であった。 ・保護者会などで講演して保護者たちの思春期にある子どもの発達理解に役立ち、保護者のカウンセリングの理解が深まった。 <p>⑤外部の機関との連携</p> <ul style="list-style-type: none"> ・SCが連携先の様々な機関の情報を豊富に持ち、問題行動に適した連携機関の選択、連携機関とのパイプ役として役立った。 ・SCによる問題行動のアセスメントにより、学校、保護者、専門機関が連携するのに役だった。 ・派遣校の周辺の学校から相談が寄せられ、他校や地域との連携が深まった。 ・問題行動に対する学校の意識が「学校の中だけで対応しよう」とするよりも積極的に家庭、諸機関との連携、協力する方向に変わってきた。

「親の言うことを聞かない子」として虐待に近い、叱責や体罰が常習的に行われていたというケースも報告もある。これは、発達関連障害による関わりにくさから生じる二次的障害としての母子関係の歪みである。その他に、不登校状態に陥っているケースも報告されている。

第9章. 一郎の事例とこころの多視点マップ

第8章に基づいて、一郎の事例を多視点マップでまとめてみると表2のようになる。SCと教師集団で行った一郎の事例研修会では、こころの多視点マップの概要を説明して、一郎のマップ状態を表2のようにまとめた。このようにまとめたものを推敲して、「第5章. 一郎の事例の筆者の理解（経験則による演繹的理解）」として説明した。そして、対応のポイントを①教師が一郎の「鏡」になるような、つまり一郎自身が自分の姿が先生という鏡を通してみえるような役割を引きうけること。②一郎の行動は、学校に自分の居場所（こころの）を見つけようとする様々なデモンストレーションを起こしていたこと。③②を問題行動と決めつける前に周囲の友達に対する関係の持ち方について、そうさせている背景にあるものは、何かを考えさせる対応。④③に関連して「悩みを抱えているかどうか」を見極めること。⑤部活顧問や担任との関係の持ち方は、受容的であるので、彼の今後に期待できることなど、5点あげた。

表2 一郎の事例とこころの多視点マップ

<p>少年期（中学校） 問題点：担任に反抗的で、興奮すると幼児のようにダダをこねるような状態になり、手がつけられなくなる。授業に無関係の漫画本やサバイバルナイフ等持ち込んだりする。 関係の持ち方：教師→自律-依存：±・攻撃：-、部活顧問→受容的：+、 友達→拒否・無関心：- 悩む力の発達：±（甘えるが、悩む感覚が希薄） 現象形態：I型（情緒不安） その他：現象形態I型とII型の②行動化型の非行タイプの間中に位置する問題行動型？</p> <p>思春期（小学校高学年） 関係の持ち方：教師→自律-依存：±、校長→受容：+、友達→拒否・攻撃：- 悩む力の発達：±（昔のことを根に持っているところが、悩む感覚の芽生え） 現象形態：I型（多動・衝動、情緒不安） その他：現象形態のIV型の発達障害傾向は否定される。つまり攻撃する対象が特定化され、それなりの理由が成立している。</p> <p>児童期（小学校低学年） 関係の持ち方：教師→依存：-、友達→拒否・攻撃：-（担任に対するしがみつき、抱っこ、甘え、分離不安が見られ、友達との関係が上手に持てない） 悩む力の発達：0（困る感覚も発現せず） 現象形態：I型（多動・衝動：++顕著） その他：現象形態のIV型の発達障害傾向が疑われる。理由は、友人関係が過敏、攻撃的であ</p> <p>乳幼児期 関係の持ち方：保母→依存：-、友達→拒否・攻撃：-（友達関係が不安定、保母さんに関わりを求めたがり、自分の欲求を満たそうという気持ちが強い） 悩む力の発達：0 現象形態：I型（情緒不安・分離不安・多動）</p>
--

教師集団は、筆者の演繹的理解による仮説的一郎像について、一郎へのモヤモヤしていたイメージがクリアになったこと、目からウロコという感じがしたこと、一郎が幼年期からつながって見えてきたこと、彼が「悩みを抱えて、いるかどうか」について、当然悩みを抱えていると思い込んでいたので、それがあつか、ないかを見極める必要があるとは気づかなかったことなど語られた。そして関わり方については、教師が鏡のような役割を担い、建設的な関わりを一郎に保証してみようということが事例研修会終了時に確認された。そしてまた、こころの多視点マップについては、子どもたちのどこを見て理解すれば良いのかが分かりやすい、具体的に何を教師がすればよいのかが分かった、SCに何を聞けばよいのかが分かった、どんなことをSCにお願いできるのが分かるといった感想が寄せられた。

その後の一郎の様子について、学校関係者から部活動の顧問と担任が一緒になって、剣道をすゑ一郎を支えたこと、担任が社会科担当であったこともあり、社会や政治に強い関心があり、その話題の話し相手になって、良かったのか、高校に進学してからも剣道を続けた結果、スポーツ推薦で大学進学したという報告を得た。この報告から当時の事例研修会の結果が教師集団に直接的な影響を与えたという評価をするには、早計であるが、教師集団への一郎理解についての安心感を与えたということは、その後の彼らの一郎に対する関わり方からすると確かなものであったと理解できる。

第10章. おわりに

こころの多視点マップが教師集団とSCとの事例研修会における共通基盤として有効であることを事例を通して論じてきた。そしてまた、上記の事例研修会は、異文化をもつ専門家同士の交流であるが故に共通基盤としてのこころの多視点マップが必要であることもあわせて論じてきた。今後の課題とすれば、このマップが教師集団とSCによる事例研修会後の出口、つまり、事例がその後、教師集団や友達、そして学校という場での関わりの中でどのような成長を遂げていくのかについて、教師集団とSCが連携して行く臨床的視点からの検証であり、その方法論の構築であろうと思う。

謝辞

本稿をまとめるにあたって、京都大学教育学部大学院准教授、皆藤章先生、はじめ指導教官、京都大学教育学部大学院教授、藤原勝紀先生に大変お世話になったことに深謝いたします。

文献

- Vygotsky, L.S (柴田義松訳1962) : 思考と言語
Vygotsky, L.S (柴田義松訳1970) : 精神発達の理論
河合隼雄 (1992) : 子どもと学校 岩波新書
木之下隆夫 (2007) : スクールカウンセラー・臨床心理士 京都大学大学院教育学研究科 臨床実践指導者養成コース 学校臨床実践・調査研究班 学校臨床実践・調査研究報告 不登校生徒の自立と学習を支える洛風にふれて 27-29
菅・木之下隆夫 (2001) : 学校現場に役立つ臨床心理学 日本評論社
木之下・菅佐和子 (2004) : クラスに悩む子どもたち 人文書院
桑原知子 (1999) : 教室で生かすカウンセリングマインド 日本評論社

鈴木康明 (2005) : 生徒指導・進路指導・教育相談テキスト 北大路書房

村山正治 (1999) : 学校臨床心理士の活躍とバックアップシステムの展開 日本臨床心理士会編 日本臨床心理士会10周年記念誌 36-38

(臨床実践指導学講座 博士後期課程2回生)

(受稿2007年9月7日、改稿2007年11月30日、受理2007年12月12日)

Working towards an Advanced Understanding of Children by Teachers and Clinical Psychologists: Methodology Correcting the Differences between Perception and Supervision

KINOSHITA Takao

To present the methods used for correcting differences between the comprehension and supervision of the needs of children, we have extensively discussed a case study which illustrates how to have multiple viewpoints in order to understand the minds of children. For that we had established a common "Mitate;" which consisted of three axes; the relationship, the development of the mind, and the expressive formations. We have defined the relationship as the direction that the youths had the object relation. We have defined the development of the mind as the development of the strength as it is continually tested. We have defined the expressive formations as disturbances of the mind finding outward expression in behavior. The youths were hypothetically classified into four groups. The first group consisted of those adapted to the school environment. The second group belonged to those who do not attend school. The third type was mentally ill while the fourth type suffered from developmental difficulty. In this paper we have define the mind as the ability to adapt to the community and its various aspects, that is to say, the ability to be cognizant of and encounter difficulties.