

学校現場における心理臨床的機能の生成プロセスに関する一考察

—教職員チームへの定期的・継続的事例検討会の試みから—

酒 井 律 子

1. はじめに

「ユング派の分析家、ジェームズ・ヒルマンが事例研究の本質はストーリーテリングであると主張しているのを読み、はっと、蒙を啓かれる思いがした。それは物語りなのである。」これは、河合（2002）が物語に関する著の中で事例研究についてふれ、述べているものである。

また、心理療法についての別の著（河合，1992）では、次のように記している。

症状とか悩みとかいうものは、いうなれば本人が自分の『物語』のなかにうまくとり込めないことなのである。それをどうするかと苦闘しているうちに、それらの背後（あるいは上位）に存在しているものの視点から見る事が可能になり、全体としての構図が読み取れるようになる。そこに満足のゆく物語ができあがってくるのである。

河合による「本人が自分の『物語』のなかにうまくとり込めない」状態にある症状や悩みは、川崎（1999）の言葉によれば、或る「体系にとっての<異物>」となろう。さらに川崎は、この「<異物>に積極的な意味をみだそうとするのは心理療法家にとってなじみ深い態度」であり、「<異物>を通じて患者が成長したり、セラピィが深まり進展したり、家族力動が変化したりすることがあるのは臨床場面ではよく知られている経験的事実である」と、<異物>にある、<体系>を変容させる能産的な機能に着目し、その際の<異物>をとらえる視点の位置として、<異物>を対象化し非自己として分離する視点ではなく、<異物>を含めた<体系>全体を自己と見る視点に注目する。

ここに報告するのは、「ある二人の児童をめぐって開始された小学校教職員チームへの定期的・継続的事例検討会」という事例であり、心理療法事例とはまた性質を異にするものである。しかし、臨床心理面接（特に子どもが来談しない場合の保護者面接）と類似の過程をそこに見ることができ、教職員（以後、教員）にとっての対応に苦慮する子ども、すなわち、彼らの『物語』の中にうまくとり込めない状態にある「症状とか悩み」、或いは、教員（又は学校）にとっての<異物>が、事例検討会での「語り」を重ねる中で<異物>ではなくなっていく様が見てとれる。そこで、このような事例検討会のありようが、学校現場における心理臨床的機能の生成にどのような意味をもつのか、それを考える端緒として本事例を取りあげ、「物語」の創出、<異物>への視点の移動、既存概念としてのコンサルテーションとの比較という視座から考察を試みたい。

なお、本表題の「心理臨床的機能の生成」は、川崎によるところの、「<異物>を対象化する視点から「<異物>を含めた<体系>全体を自己と見る視点」へと視点の移行がなされていくこと」と、同

義のものとしてここでは定義し、論を進めたい。

2. 事例

本報告では、事例に登場する個人または学校が特定できないよう、事例の本質が損なわれない範囲で変更を加えるか、若しくは必要箇所のみの記事にとどめている。また教員の敬称は略す。

1) 事例の概要

(1) 取組対象となる児童の状態像および事例検討会開始まで（事前資料の情報を含む）

A子（小3）・B子（小2）姉妹は、共に入学直後よりうろろう立ち歩き、集中して物事に取り組むことが難しい。情緒面ではいつもイライラしており、思い通りにならないと、大声で泣く・物を投げる・壊す・校外へ飛び出すなどの行為が見られ、言葉遣いも乱暴で、物を盗ることもある。教員全体で教室に入らせる方針をとるも、次第に帰宅してしまうようになり、対応を再考することとなる。

「学校に居場所を」「A子・B子自らが変わっていくような対応を」を新たな基本方針に、姉妹専用の別室が設けられ、A子の最も信頼する教員G（後出）を中心に複数体制で対応する取組みが開始される。しかし、教員に「おんぶや抱っこ」を要求し、給食時にのみ特定教員と同伴で教室に入る以外は、ほとんど別室で遊んで過ごすふたりの様子に、同級生からも否定的な声が囁かれ始める。新たに「学級で認められる場面を増やす」「担任とかわる場面を増やす」「2人の変化や努力の様子を周囲に知らせる」「教員シフトを組替え対応する」などの工夫がなされるが、ほとんどの時間は保健室で過ごすようになる。

A子・B子の養育は主に母親C（27歳）の母と姉が担い、学校とCの間では信頼関係は築けていない。そこで学校は、姉妹の良い面をCに伝えたり、子育ての助言（感情的対応をしない・生活リズムを整える・甘えを受け止める等）をするなどの働きかけを試みる。

その結果、A子・B子は興奮状態に陥ることや校外へ飛び出すことは減少するが、ふたりと直接的にかかわる教員と他教員との間で、対応をめぐる温度差が生じ始め、どこまで受容するかが課題となる。そこで教員の申し出を受けた管理職により、A子・B子・Cへの対応をめぐる「教員コンサルテーション」が、地域の公立相談機関θセンターに申込みれる。

(2) 事例検討会の構造

当時、θセンターカウンセラーの筆者（以後、本稿では暫定的にCo.の語を充てる）がその担当となり、来談した教員チームの希望を受け、定期的・継続的に行われることになる。

構成メンバー：α県内の公立β小学校教員（A子・B子にかかわる教員チーム）で、A子・B子の各担任と副担任、養護教員（以後、養教）、生徒指導主任（以後、生指主任）、その他の関連教員で構成され、人事異動や分掌変更によりメンバーの入れ替わりがある。

構造：場所はθセンター相談室にて、各回2時間半～3時間、closedのグループ形態で、レジュメ等の文字資料は用いずに実施。頻度は、教員チームの希望により各学期にほぼ1回のペースで行われ、期間はX年10月からの約4年半で、計15回を実施、料金は無料である。

2) 事例の過程 便宜上、8つのphaseに分け、教員の語りとCo.の心の動きを中心に報告する。[]内は出席の教員（下線は初出）、「 」は教員または取組対象の言葉、< >はCo.の言葉を表す。

Phase 1

1 (X年10月) [5名：生指主任D, A子の担任E, B子の担任F, 教員G, 養教H]

まずCo.は来談の労をねぎらった後、<ここでの話が他部署の(指導)主事などに伝わることはない。また二人の児童に関わる上では全員が対等なのだから、この場では学校での先輩後輩関係などの気遣いは無用としたい。私の言葉は別として、お互いが語った言葉はここだけのものに留め、安心して語れる場にしたい。>と伝え、グループで場を共有する際の前提事項をまず確認する。

Dが中心となり、事前資料(前述)の詳細説明とその後の様子、「毎日B子がI(養教：後出)におんぶをせがみ」「校舎外で動植物を探したり触ったり」「ポンド・砂・絵の具を混ぜ合わせて捏ねて遊んでいる」などが、羅列的に追加報告される。教員が互いに場を共にすることで、各々の取組み経過などの情報を共有していく印象がある。報告を聴くCo.の心の中には、次のような思いが生じてくる。'A子・B子の落ち着きのなさや興奮状態は、どのような状況下で起こるのだろう。医療連携は必要ないか。だが生育歴、就学前に関する情報も少なく、現段階での見立ては難しい。学校とCの関係はこれから構築段階にある。校内に別室が設けられたのはともかく、学校という枠組みの中で、プレイセラピー場面でのような遊びが生じてきている。もし仮に相談室で受けた場合でも、かなりの期間を要するだろう。しかし既に事は始まっている。Iは腰痛ながらB子をおんぶする日々が続いている。B子の内的課題には意味あることでも、長期に亘れば他教員や児童・保護者からの否定的感情も噴出しかねない。配慮を要する児童も多数ときく。B子の要求をどこまで受けていくのか、Iなりの限界設定はできているだろうか…。教員間の考えにも既に温度差が生じている。A子の思春期課題も早晚現れてくるだろう。変化の過程に揺れはつきものだが、学校も教員も〈器〉として持ちこたえられるだろうか。何としても〈器〉の崩壊を招く事態は避けたい。'などの思いである。

一連の報告が済むと、Co.は自分に取組みの是非・正否が尋ねられ、何か特効薬のような助言を期待されているのを感じる。そこで教員の依存性を高めないよう配慮しつつ、今後の見通しに役立つよう、子どもの心の成熟過程・心理社会性発達・今後予測される行動と制限の重要性などの解説を行う。また、個々に得た情報をチームで共有できるよう、メモなどを特定場所に集積保管し、情報を得た上で個々の対応を心がけるよう提案する。終了時、今後も継続的にCo.と話す機会をもちつつ経過を見ていこうということになる。Co.は、<お互いの役割を織物に譬えるなら、地織り担当と絵柄担当の先生があるかと思う。地織りの担当は地味だが、それがなければ絵柄は生まれない。絵柄が現れてくるのは少し先かもしれないが、一緒に見ていきたい。二人がどんな子たちなのか一緒に考えていきたいと思う。>と伝え、終了する。

2 (X+1年1月) [5名：生指主任D, B子の担任F, 教員G・養教H, 養教I]

「取組みの確認を」「甘やかしていないか考えたい」がこの回の目的で、前回同様、その後の取組内容と、A子・B子・Cの様子が順次語られていく。報告される事象をCo.が懸命に追う内に時が過ぎる。A子・B子は、別室で教員と「家族ごっこ」・鬼ごっこ・粘土遊びなどをして過ごし、興奮状態からの立ち直りも早くなる。A子は勉強が気になり始め、Gの家訪時に一緒に家を片づけたり、B子は教室に入り始め、教員の言葉に耳を傾けるようにもなる。Cにも変化が現れ、Gと学習の話題で話したり、懇談会で話し始めたり、子育ての悩みを福祉のワー

カーに話すようになる。

3 (X+1年4月) [6名：生指主任P, B子の担任J, 教員G, 教員F, 養教H, 養教I]

前年度末までの様子が、ほぼ時系列で報告される。A子は教室に入り始めるものの定着しない。しかし学校行事を境に再び授業を受け始め、学習にも意欲的になる。一方、教員や友人の物を盗ることが再燃する。B子はおんぶや抱っこに替わって指しゃぶりが始まり、Iと過ごす時間が長くなる。主に別室では、姉と粘土遊びや作品制作を行い、制作と破壊が何度も繰り返される。B子のパニックは減少し、Iからの注意に耳を傾けるようになる。B子が自分の拾った石をIに手渡し保管を要求すると、A子も、誰もいない間にIの机に自分の石を入れていく。家庭では、Cが食事を作るようになり、A子のパニックの状態に応じて柔軟に対応、B子の学習も見てやるようになる。

この回初めて、Co.の中に父性的な発言をしたい思いが生じてくる。特に、盗みの話題、A子がIの机を無断で開けた話題の際にそれが起こり、Co.は回の最後に、〈石は彼女の大切な宝物であり、大事なI先生にもって欲しかった思いはわかる。しかし、無断で他人の机を開けるのは良くないこと。A子も、自分の気持ちをわかってもらった上で或る行為の注意を受けるのであれば、自分が全否定されているわけではないということが、もうわかる段階にきていると思う。〉と伝える。

Phase 2

4 (X+1年11月) [生指主任P, A子の担任M, 養教H, 養教I]…A子担当の教員

5 (X+1年12月) [生指主任P, B子の担任J, 養教I]…B子担当の教員

それまで時系列であった報告は、各自それぞれの関わりの中で印象に残る変化やエピソードと、それに纏わる感想などが語られるものへと変化し始め、個々の教員の語りを通して、A子・B子・Cの輪郭が次第にはっきりしてくる。報告内容は、各教員においては纏まってはいても、Co.には時間的に前後する話が順次語られるため、頭の中で年表を作成しながら聴いていく。Co.は臨床心理面接の初期数回の面接場面とよく似た印象をもつ。

A子は同年代とかかわるようになり、同時にトラブルも体験。初めて我慢をし、謝ることも可能になる。物事に対する丁寧さも見られるようになる。Mには悪態をつきつつも、再び接近するなど両面的態度を見せ、次第に甘えるようにもなる。また友人とのトラブルで頻繁に保健室を訪れるが、顔や目の表情が変化し、挨拶にも返答するようになる。B子は、再びIにおんぶを要求するようになり、砂や泥で遊び、生き物の死骸を見つけては墓をつくる行為を繰り返す(#7あたりまで続く)。授業時はIを側につけ、注意を受けると赤ちゃんのように大泣きする。しかし授業中に積極的に発言する場面が増え、同級の児童から肯定的なフィードバックを受けると、B子も自分の知っている物語や民話など披露するようになる。思わずHが発した「あぁしんど！」に、B子は「なぁ、(私とかかわってくれてる) I先生がしんどいの、わかるやろ！」と反応し、また暴れることが増え、よく泣き、よくIに抱きつくようになる。Iはこの頃を振り返り、「おんぶの質がこれまでとは違い、抱きつくようなおんぶ。距離が近い感じ。でも私の逆転移？」と語る。Cは自分から頻繁に学校を訪れるようになり、Mに子育ての苦労を涙を流して語る。この時期、Cは姉と対立し、その後、夜の仕事をやめ、姉に代わって子育ての前面に出てくるようになる。

Co.は教員の語りを聴きながら、各事象間の連関や流れが見え始めた感じをもつ。'Cの急激な変化は、若い男性担任Mの出現とも関係するか。IとB子がさらに親密に距離も近い感じだが、Jの立場はどうだろう？ IはB子の要求に無理をしていないか…'などの思いが去来する。

Phase 3

6 (X+2年3月) [4名：生指主任P, B子の担任J, 養教H, 養教I]…B子担当の教員

学年末にも関わらず、B子担当の教員のみが来所。「A子の方はうまくいっているので」とMは来所していないが、何かメンバーの動きがぎこちない。Co.はそれが気になりながら開始する。

A子は人のことを考えて発言するようになり、教員の指導に口答えをしながらも、謝るようにもなる。男子と仲良くなり、女子とは喧嘩の後で仲直りができるようになる。発熱で欠席する日が見られ、次年度の担任やクラス替えを気にし始める。B子は、学習意欲はあるものの内容にはついていけず、教室で1・2年の教材を復習。Hに正面から抱きついたり、一時的にIから離れて再会する遊びが繰り返され、かくれんぼを楽しむようになる。この時期、相当な便秘による腹痛で医療機関を受診する。Cは、A子の変化（穏やかな表情になる・万引きがなくなる）を喜び、昼間の仕事に転職。話し方にも変化が現れ、毅然とした態度で躰を行うようにもなる。A子の発熱時、登校をぐずるB子を伴って来校するも、隙をついて逃げ出すB子に閉口し、「子どものこと、どうしていいかわからず泣きたくなる」と涙を流してIに語る。A子、B子の身体不調をきっかけに、H・IがCと話す機会を設けると、Cはそれまでになく自分のことを語る。

Co.の心には、'B子は、"いないいないババ"の段階か…。だが、まだおんぶが続いている。Iの腰痛は制限にもなるのに、なぜそこまで無理をするのだろうか？ Cが養教と話せたのは良かった。Cがかなり変化してきている。そろそろB子とIが離れる時期は近いか'との思いが生じる。

7 (X+2年7月) [3名：生指主任P, B子の担任J, 養教H]…B子担当の教員

B子は、「お母さんにおんぶしてもらった。次は前（抱っこ）」の第一声で新学期を迎える。Cの初めての参観に喜び張り切る一方で、登校早々、A子と学校を飛び出し、駆けつけたCが本気で叱る。A子とともにサッカーを始めるも足の指を骨折し、Cに伴われて登校する。Iとの間ではおんぶの回数が減少し、自分の電話番号をIに渡すと、Iとの遊びで用いていた砂を捨てる。また言語化できる場面も増え、パニックは減少、イライラは他者に対するものから自分へのもどかしさへと変化する。また自分の間違いを認め、素直に謝るようにもなる。性的な事柄への関心が出始め、顔が丸みを帯びてくる。Cは学校からの連絡に必ず返答するようになり、Jに自分の養育姿勢や自分の初潮について語る。表情は穏やかになり、毎日A子・B子それぞれの勉強を見てやるようになる。

この回はJがよく語り、特にB子・Cについては実に嬉しそうな表情で語る。終了後、IがCo.に個別相談を申し出るが、θセンターでそれを扱えないことや、教員間のダイナミクス、予測されるI自身のテーマ、Iの内的な揺らぎが増幅されるおそれもあること等を考え合わせ、Co.はそれには応じず、必要があればリファールを行うことを考える。

Phase 4

8 (X+2年12月) [5名：生指主任P, A子の担任M, B子の担任J, 養教H, 養教I]

各教員から見たA子、B子、Cの様子、先の教員の発言を受けて次々連想的に語られていく。

A子は急激に身長が伸び、盗みや自家金持ち出しなどが再燃。また友人とのトラブルは家同士の対立に発展し、Cは頻繁に学校を訪れる。そんなA子にH、Iは危機感を募らせるも、Mはそれほどでもない。一方、B子はおんぶを要求しなくなり、代わって赤ちゃん人形で遊ぶ(オムツ換え・離乳食を作る・おんぶ・抱っこ)ようになる。リンパの痛みや頭痛をよく訴えIがマッサージを行うと、自分から教室へ入り、次第に教室が本拠地になる。遊びのルールも守れるようになり、同級生と一緒に遊び始め、感想文に思いを綴るようになる。Hは、「ここに来ると、子どもたちの良いところばかりが見えてくる。'アカンことはアカン'と自信をもって言えるようになる」と語る。

Phase 5

9 (X+3年4月) [7名：教員P、生指主任Q、A子の担任N、B子の担任O、教員J、養教H、養教I]

人事異動でPは転出、Oが転入する。異動先よりかけつけたPが場をリードし、前学期の様子が報告されていく。A子は春休みに初潮を迎え、男子ばかりと遊ぶようになる。B子は火に興味をもち始める。Cは保健室を訪れ、A子が周囲から無視されているようだと不安を語る。

この報告の間、Oはずっと硬い表情のままであり、Jは少しうつつむき加減で淋しそうに見える。ひと通りの報告が終わり、Co.がOに発言を促してみると、「『白紙の状態で担任を』と言われ不安だった。ここに通ってくるこの意味もわからず困惑している」等々が語られる。Co.にはOの困惑がよくわかり、この回はOへの説明も兼ね、これまでの経過をCo.側から話すことにする。Oの表情は緩み、「自分の学級経営を評価されるのかと思っていた。ああ、少し安心しました。」と本音を語る。

Phase 6

#10 (X+3年7月) [5名：生指主任Q、A子の担任N、B子の担任O、養教H、養教I]

Qがこの場をfacilitateしていく。各自は自分の取組みの気になる点や迷いなどを自由に出し合い、別の児童の話題も出始める。益々Co.は'場の提供をしているだけ'との感じを抱く。

A子とともに授業時間に教室外に出ようとする児童(男子)のことが、エピソードや背景を交えて語られる。B子は教室に入ろうとせず、Oが週1回(30~60分間)、家庭に出向き勉強を教えている。またB子に身体症状(頭痛、微熱、視力低下)が出現し、同時期、Cが「自分は神経症だと思う。病院紹介を」とHに申し出る。CとOとの関係は良好で、Cが料理好きになる。

Co.はこれらを聴いていて、Oが少し頑張りすぎではないかと懸念する。これまで以上に深いところで何か動き始め、3人も3人を取り巻く周囲も、何もかもが一斉に動き出し賦活されてきている感じを抱く。

#11 (X+4年2月) [5名：生指主任Q、A子の担任N、B子の新任R、養教H、養教I]

Qは体調不良が続き、Oは「授業がしたかったのにできなかった」と、持ちこたえられなくなり病休に入る。代わって新任Rが着任し、この回は先輩教員からRへのアドヴァイスのような場となる。

A子は学級に居場所ができ始め、表情は穏やかになり、Nとも会話や冗談が通じるようになる。B子はほとんどの時間を教室で過ごし、Cが専門機関を初めて受診する。

Phase 7

#12 (X+4年4月) [4名：生指主任Q, B子の担任N, 養教H, 養教I]

A子が茶髪を黒く染め直して卒業式に臨んだこと、B子が6年生になり、学級通信を書いたり、代表委員に立候補していること、Cが落ち着いた感じになっていることなど、N(A子の元担任)がひとりて語り続け、途中からは別の児童の対応をめぐる話題になる。

#13 (X+4年7月) [3名：生指主任Q, B子の担任N, 養教H]

Cが職場が変わると同時に、B子は教室で終日過ごせなくなり、再び教室外へ出たがるようになるが、文字は綺麗に丁寧に書くようになり、種々の作品も最後まで取り組むようになる。

Phase 8

#14 (X+4年12月) [5名：生指主任Q, B子の担任N, 養教H, 養教I, 他児の担任S]

別の児童のことが語られた後に、B子の話題となる。Nは「今学期はB子の褒める部分が多かった。周囲の励ましで行事の際も頑張るようになった」と語る。

#15 (X+5年3月)：最終回 [4名：生指主任Q, B子の担任N, 養教H, 養教I]

Nが、「(この1年間は)ずっと平均台の上を歩いているような状態だった」と切り出し、B子の卒業式の様子が4人の口からそれぞれ語られ、異口同音に「涙、涙の卒業式だった」と繰り返される。Cは茶髪を黒髪に戻して着物姿で参列し、とても可愛い感じになったとのこと。CはHとIに、「うちの子の結婚式には来てね。お世話になりました。」と御礼を述べている。

…その後：数年後にA子が不慮の事故に遭遇する。B子は病床上で語った姉A子の言葉、「一番会いたいのは小学校の時の先生たち」との思いを受け、姉の願いを伝えるに母校を訪れている。

3. 考察

1) 「物語」「<異物>に対する視点の移動」の視座から

(1) β小学校がもつ児童の変容への準備性と、『見たて』の一部としてのCo.側の「物語」

β小学校は、教員がチームで対応することが日常的に行われ、またカウンセリングへの理解も高く、α県内の他校に比べてかなり整った生徒指導(教育相談も含む)体制をもつ学校であった。また心理的側面からの「教員コンサルテーション」を望む声が、教員から自発的に上がって本事例に結びついていることも注目に値する。そのような状況下において、「これまでに体験したことのないようなタイプの子ども」と言わしめたA子・B子は、β小学校のもつ既存の「物語」の中にうまく取り込めない初めての「症状」、或いは、β小学校という体系にとって体験したことのない<異物>であり、これまでのやり方をもってしても対応困難な児童たちであった。それは、A子・B子の課題が対処療法的に対応できる範囲を超え、深い内的課題を内包する児童であることを推測させるものであろう。また、長期的な視座からその変容過程を見続けていく存在が必要になることを予測させるものでもある。もし仮に彼らの症状が生物学的、器質的な背景に由来するもので、専門機関連携が必要とされた場合であっても、教員による丁寧な継続的にかかわりが求められることには変わりはないであろう。

Phase 1は、いわゆる「コンサルテーション(後述)」の時期に相当すると考えられ、取

組内容や主な出来事が羅列的に報告されていくところに「語り」の特徴を見ることができる。Co.は、臨床心理面接の初期段階と同様、ある程度の「見立て」を行うべく、必要な情報を聴き漏らすまいと懸命であり、また助言者の発言を求められることをも前提に場に臨んでいる。

ところで、ここにおける「見立て」は極めて多面的であり、'A子・B子・Cの課題を教員による情報から見立てようとする'、'教員（又はβ小学校）と彼ら3人の、各々の関係性を基盤とした営みの中での今後の展開を予測し展望すること'、'Co.が引き受け得る事例であるかを見立てること'の、少なくとも三側面からの「見立て」が同時に行われようとしており、さらにこの段階で、教員の「<視点>の移動」を見込んだ「見立て」が行われようとしている点に注目してみたい。

Co.の中での「見立て」の作業は、事前資料の情報を得た時点から始まってはいるが、先述したβ小学校のもつ変容への準備性や、初回での報告内容を考え合わせ、次第にその「見立て」がかたちづくられていくことになる。A子・B子の退行を思わせるような遊びや、教員との関係のとり方（おんぶ・抱っこをせがむ）は、姉妹の内的課題が対象との安定した基本的信頼関係の樹立にあるとの推測をより強め、さらに、姉妹が心理臨床家の下を訪れる機会が来るならともかく、それが困難な場合には、最も身近な援助者である教員との関係性を基盤に、彼らの内的課題をめぐる様々な事象が、学校を舞台に繰り広げられることも予測された。換言すれば、数回の助言で改善が望める取組対象ではなさそうであるということが示唆されるものでもあった。また「学校に居場所を」「A子・B子自らが変わっていくような対応を」との基本方針に内包される、学校（或いは教員）が子どもの変容の〈器〉となり自らもその変容に関わりつつ見守っていかうとする準備態勢も、それを裏打ちしていた。

ここで思い出されるのが、川崎（1999）が「教育現場における心理臨床的接近」について述べる中で、「教育のパラダイムに」における「心理療法的接近」が、「本質的に矛盾をはらみ、葛藤をはらむ困難なものになる」としながらも、「受け入れがたい〈問題児〉の言動をそのまま抱えていかうとする教師の姿勢」から生じる「『共感』が起こる場としての〈器〉が形成されることの重要性」について述べている点である。つまり、本事例検討会は、矛盾や葛藤をはらみながらも、学校（或いは教員）が〈器〉となって子どもの変容が引き出されていくような取組みが、既に始まりつつある中で開始されたとも言えるのであり、それが、Co.が教員の「視点」の移動を見込んだ「見立て」を行おうとした背景にあったと考えられるのである。

以上のような予測に基づくCo.の「見立て」は、河合（1992）の言う、面接開始初期における『見立て』の一部としてのCo.の側の『物語』の筋であり、羅列的に報告される各事象をCo.なりに連関づけ、改変を前提に構想された、Co.の仮説としての'β小学校「物語」'であったと言えるだろう。

そして、#1の終了時に今後のことが話し合われ、継続的に事例検討の機会がもたれることとなるのだが、この時点ではまだ「既存のコンサルテーション」のあり方がCo.に色濃くイメージされている。しかし同時に、今後の継続的な事例検討の場が、「子ども本人が来談しない場合の継続的保護者面接」をモデルとした場として機能し得ることもイメージしてい

る。それは、上記のような推測に基づく、本事例が「既存のコンサルテーション」では収まりきらないことへのCo.なりの予感からであり、さらに「A子・B子の変容過程を抱えつつ歩む教員に同行する場」としての事例検討会のイメージをもつことへと繋がっていく。

(2)「既存のコンサルテーション」モデルから、「語り」の場としての事例検討の場へ

継続的に行われることになった事例検討会は、所謂「既存のコンサルテーション」の場から、教員の「語り」の場へと変化を遂げていくのであるが、それについて考えてみたい。

当初、A子・B子にとって思い通りにならない状況はすべて、各々にとっての〈異物〉だったであろう。そして、そのようなA子・B子もまた、教員（或いはβ小学校）にとっては〈異物〉であり、A子・B子自らが変わっていくためには、変容のための「〈器〉が形成される（川崎，1999）ことが必要であり、Co.との事例検討の場はそのための一助として始まったと位置づけられよう。それでは、このような事例検討の場が教員の〈器〉の形成にどのような意味をもつのか、事例の流れの中で特筆すべき項を挙げながら考えてみたい。

Phase 1の# 3では、教員の報告がほぼ時系列でなされているのが特徴的である。またこの回、Co.の中に父性的な発言をしたい思いが頭をもたげたことも印象に残る。Co.のこの心の動きは、教員の受容的側面が優勢になりがちの中で、制限や指導が必要な（例えば、A子の盗みや許可なくIの机を開けるなどの）場面においてさえ、毅然とした厳しい対応が躊躇われたりする、いわば教員が意識せぬまま母性的側面が過度に活性化されてきていることに対しての、バランスの偏りを示唆する働きとしてCo.の中に生じてきたものと考えている。しかし、なぜ実際には制限がなされなかったのか、それについて考えてみることも必要だろう。なぜなら、これらの背景に、A子・B子・Cとかかわる教員個々における「強い転移／逆転移」の感情が生じてきていることも推測されるからである。

もし仮に、それによって、3人の自然な変容過程が妨げられるような場合には、それを修正する動きが〈器〉を揺るがすほどの破壊的事象として現れ得ることも懸念されるからである。既に在るA子・B子の対応をめぐる教員間の温度差も、他の児童たちに潜在する不満の囁きも、それが発展すれば〈器〉を揺るがしかねない破壊的力をもつものになるだろう。Co.が自分の中に生じてくる感情のセルフモニタリングを心がけていたのは、それが、この事例めぐって生じる「強い転移／逆転移」を感知する指標となると考えていたからである。

Phase 2に入ると、「語り」の様相が変化し始め、来談した教員個々の自発的な「語り」が始まる。教員それぞれにとっての「物語ること」の発生と考えることもできるだろう。Co.には、次第に未だ出会ったことのないA子・B子・Cの輪郭が見えてくるような感じになり、Co.はここで、子ども本人が来談しない場合の保護者面接や、夢の報告にイメージをめぐらせている時と類似の印象を体験している。そして、初回でイメージされた、「A子・B子の変容過程を抱えつつ歩む教員に同行する場」として事例検討の場が機能し始めるのをCo.は感じ取り、臨床心理面接におけるセラピストと同様、必要に応じて場のファシリテーターや子どもの言動についての解説は行うものの、あまりCo.側からは語ることが少なくなり、むしろ「語り」を傾聴する向き合い方へと、Co.の事例検討の場でのありようが変化していくのである。

事例検討の場が、単なる事象を羅列的に「報告する」場から、自分と対象との間における

情動を伴うエピソードや感想を「語る」場へと変化し始めたことは、教員にとっての〈異物〉に対する視点が、〈異物〉として分離し対象化するものから、〈異物〉を含んだ内化の視点へと変換が起こりつつあることを示すものでもあろう。この段階で、A子は同年代とかかわり始め、初めて我慢すること、謝ることが可能になり、落ち着きを見せ始めている。B子は少し退行気味となるが、自らの状態を対象化して意識することができるようになり、Cは担任に子育ての苦労を涙を流して語ったり、姉との対立を経て子育ての前面に出始め、自分から頻繁に学校を訪れるようになる。これらの事象が、教員の視点の変換と並行して起きてきていることに注目する時、いわゆる「既存のコンサルテーション」とはまた異なる、教員コンサルテーションのありようが存在することを示唆されるのである。

Phase 3では、教員間のダイナミクスが気になったことが挙げられる。これについては、本事例開始前に事前情報を得た時点から気をつけていたところでもある。学校現場における「心理療法的接近」が矛盾や葛藤を孕むものであるならば、学校をひとりのクライアントと想定した場合、その心の中に起こる葛藤は、学校においては教員同士の対立として引き起こされることが予測される。とりわけ、既に教員間に温度差が生じつつある中で開始された本事例のような場合は、来談教員との距離を一定に保ち続け、教員全体に対する中立性を維持することが重要となろう。また、教員と取組対象との心理的距離についてもCo.は心を配っておくことが必要だと考える。たとえばIとB子とのそれについて言えば、I自らも述べるように、先述の「強い転移／逆転移」が背景に横たわることも推測された。それは、Iの個別面接の申し出が、#6でCが母親として機能し始め、#7でB子の担任Gの存在感が増してきた時期と並行して生じてきている点からもうかがえる。結局、Co.はその申し出には応じていないが、これはコンサルタントに求められる態度（後述）とも一致するところである。

Phase 4では、各教員が他の教員の語りを受け、次々と連想が引き出される感じで語り加えられ、協力してA子・B子・Cの像を造型していくような場となる。「ここに来ると、子どもたちの良いところばかりが見えてくる。'アカンことはアカン'と自信をもって言えるようになる」とのHの言葉は、この事例検討の場もまた<器>としての深化を見せ、他とは区別された'場'（トポス）として機能し始めたことを表していると考えられよう。ちょうどこの時期に、A子は物を盗るなどの問題行動が再燃し、友人とのトラブルも見られ、一部の教員は危機感を募らせる。身体面でも急激に身長が伸び変化を見せる。またB子はおんぶをせがむことがなくなり、代わって身体不調から身体的ケアを受ける機会が増え、人形遊びを通してnursingを行ったり、待つことが可能になり、教室が本拠地となり始める。

Phase 5は、新旧メンバーによる引継ぎの回となったが、Oの新しい場への不安を汲み取り、ここではCo.がイニシアティブを取り、再度この事例検討の場がどのような場であるのかを共有するための、いわば仕切りなおしを行っている。A子はこの回の少し前に初潮を迎え、A子にとっても新たな変化の時期を迎えているのが興味深い。

Phase 6以降は、さらに「語り」の様相は変わり、場のファシリテーター役が登場し、教員は自発的に話し始め、A子・B子のことに関わらない自由でオープンな語りの場となる。Co.の向き合い方は、あたかも能舞台でシテの舞を見守るワキのように（河合、2005・川戸、2007）、教員が語っていくさまを、定点からずっと見守っているというありようになる。前

項でも、C自らが専門機関の紹介をHに申し出たことについては述べたが、これは、C自身が自分の内的課題を身体症状として引き受けていくことができ始めたと考えられよう。またこの時期には、児童の変容を抱えていく教員の<器>も整い始めており、Cの変化がやはり教員の<器>の変化と呼応して起きていることに注目したい。

Phase 7では、小6になったB子の様子が担任を中心に語られるが、途中からは別の児童の話題になり、この事例検討の場が、特定児童の事例を検討する場というものから、'教員が自分の教員としての日常の営みについて自由に安心して「語れる」場'として機能を始める。この間にCは常勤職を見つけて仕事を始め、新たな出発を迎えることになる。

Phase 8では、担任から見たB子の良い面や、卒業式でのB子・Cについての様子が語られ、教員それぞれにとっての3人との出会いの物語が、ここでひとつの完結を迎える。さらに全過程を振り返り語る作業を通して、物語の収めなおしがおこなわれたのではないかと考える。

2) 教員による子どもの対応をめぐる相談の諸相：教員コンサルテーション

次に、いわゆる「コンサルテーション」について述べ、本事例との異同を考えてみたい。

教員が子どもの対応をめぐる心理臨床家に相談を求める時、「教員コンサルテーション」の語が充てられるのが一般的であろう。

山本(1986)はコンサルテーションの定義として、「キャプランによるコンサルテーションの概念規定」から、コンサルテーションは「二人の専門の間の相互作用の一つの過程」であり、「コンサルティのかかえているクライアントの精神衛生に関係した特定の問題をコンサルティの仕事の中でより効果的に解決できるよう援助する関係をいう。」と記している。またコンサルテーション関係の基本特性について、大きく4つの点、「①コンサルテーション関係は互いの意志にもとづき」、「②コンサルタントは、局外者(アウトサイダー)であること」、「③コンサルテーション関係は、時間制限がある。」「④コンサルテーション関係は、課題中心でなり立ち」、「コンサルティの専門性で現在の問題解決を現実はどうするかに焦点が向けられ」、「コンサルティの性格、個人的問題、個人生活にかかわることはしない。」を挙げている。

本事例においても、教頭からの申し込みを受け、当初は「コンサルティ中心のケース・コンサルテーション」(山本、前出)として開始された。先述のように、Co.は助言者役割を担い、一般的な心理社会性発達などの解説を行うことでコンサルティの取組む対象の課題の本質の理解がより進むよう、助言者的発言も行っている。

これは山本(前出)による、「具体的に対象となる児童の行動特性を一つ一つ検討し、客観化していく作業」と重なるところでもあろう。しかしながら、本事例が基本的には上記の定義やコンサルテーション関係の基本特性を満たすとはいうものの、Phase 2以後の実際の過程は、むしろ'主訴を呈する本人が来談しない場合の保護者面接'にも通ずる面がある。ただ臨床心理面接と異なるところは、あくまでも「教員という役割の中で取り組む課題」(山本、前出)を話題にし、カウンセリングや個人療法の関係には入っていない点である。これについては、前項でもふれた、I教員の個別面接の申し出にCo.が応じなかったことがそのひとつの表れである。

このように、本事例は、コンサルテーションの定義に合致する点も確かに見出せるのだが、事例の全容を視野に入れ、本稿ではあえて「コンサルテーション」の表現ではなく、「事例検討会」の語を暫定的に用いている。しかしこれとて不十分であり、むしろ適語を見出し難いと

いうこと自体に本事例の本質があり、それが本稿の考察課題の中心ではなかったかと考えている。

4. 総合考察

本事例検討会は、学校という日常の場を物理的に離れ、いわば非日常の時間・空間の中で実施されている。そこで参加教員全員が一旦対等な立場で出会い直すことにより、互いが各自の取り組みを見直し俯瞰してみる機会をもつということも、より可能となったのではないかと考える。#1でのCo.の第一声は、グループセラピーにおける基本的な前提条件を共有し確認する一言でもあるが、これが本事例検討の'場'を日常と区別し、各教員にとっての'他ならぬ私との関係性'におけるA子(またはB子、C)との物語を紡ぎだす準備性に繋がったのではないかと考える。

或る教員^{注1)}は本事例検討会での体験について、'互いの立場や人間関係から離れ、自由に思いを語れる安心感の中で、「いったんフラットな」状態から互いの役割を新たに築き上げられたこと'、'各教員の記録や報告から、自分との関係では見えてこないA子・B子の姿や、ふたりを取り巻く状況が客観的に見え、「悲惨な状況ばかりではない」ことに気づいたこと'、'今起こっていることは何なのか、自分の不安と混乱が何に起因するのかについて考えられたこと'などを挙げ、学校現場で成員を同じくして開かれてきた事例検討会との違いについて述べている。

これらを考え合わせるとき、定期的・継続的に事例検討の場がもたれることによって、事例検討の場そのものが、学校の「心理療法的接近」を支える〈器〉として機能し始めていたのではないかと考えられるのである。このような場で何がなされたのか、それは冒頭のJ.ヒルマンの言葉にあるように、教員にとっての「ストーリーテリング」の場として、或いは情動を伴う〈異物〉との物語を「語り」によって収めなおす場としてこの事例検討の場が機能し始め、それによって教員(或いはβ小学校)の〈器〉が形成され、生成され続けていくことへの契機となったのではないかと考えている。そして、ここで言うところの物語とは、何か既存のテーマの物語という意味ではなく、むしろ、'この子がどんな子なのか、自分との出会いにどんな意味があるのかを語りによって模索し続けていく、語ることそのものの物語'であったのではないかと考えている。

5. おわりに

本事例継続中に、β小学校の保護者たちが、「なぜふたりの子にかかりっきりなのか」と学校長に詰め寄る場面があり、そのとき学校長は、「A子・B子に対して行っていることは、本校のすべての児童のためになることなのです」と力説し、教員の盾になったのだと伺う。この一言は、A子・B子への取組みが、川寄せによる「〈異物〉にある体系を変容させる能産的な力」となることを察知していたことを思わせるものであり、それは、教員の中に心理臨床的機能が生成され続けていくなれば、その教員が在る場に「心理臨床的接近」が生まれ、対処療法的解決に留まらない子どもへの対応、即ち、子どもの変容が引き出される対応が可能になるということを意味するものであろう。心理臨床家に求められる「学校現場における心理臨床的機能の生成」への寄与とは、このような教員の誕生に貢献できることなのではないだろうか。

本稿では、複数教員による事例検討会の事例を取り上げたが、これは人数や校種の違いに関わらず成立可能なものとする。なぜなら、公務分掌上の役割で構成されたチームの各教員は、様々

な役割を担う一人の人間の諸側面とも考えられるからである。また本事例は、「グループワーク」「本事例における『死と再生』の諸相」「学校現場で行われるコンサルテーションとの比較」「管理職の働き」などの視点からも考察が可能であろう。稿をあらためて論じることとしたい。

最後に、本事例を振り返る時、教員の子どもに対する肯定的感情がずっと底流を支えてくれていたことを実感する。そのような教員との出会いを得たことに何よりも感謝し、本稿を閉じたい。

注1) 本教員による体験が論文としてまとめられているが、本事例の匿名性を守るため、文献には挙げしていない。

附記 本稿は日本心理臨床学会第25回大会発表をもとにまとめたものです。座長として貴重なお助言を賜りました学習院大学の川崎克哲先生に深謝申し上げますとともに、本稿の作成を快諾して下さいました、β小学校の学校長(当時の教頭先生)に心より御礼を申し上げます。また本稿作成にあたり、多くのご指導・ご助言をいただきました皆藤章先生に感謝申し上げます。

文献

- 河合 隼雄(1989) : 生と死の接点 岩波書店
河合 隼雄(1992) : 心理療法序説 岩波書店
河合 隼雄(2001) : 心理療法と物語 河合隼雄(総編)講座心理療法② 岩波書店
河合 隼雄(2002) : 物語を生きる-今は昔, 昔は今- 小学館
河合 隼雄(2005) : 対談; ワキがいるからシテが出られる, 文化庁月報, 平成17年9月号
河合隼雄・中村雄二郎(1993) : 新装版 トボスの知 TBSブリタニカ
川崎 克哲(1999) : 教育現場における『境界の移行』としての心理臨床的接近, 河合隼雄(編)不登校 金剛出版
川戸 圓(2007) : 講義; 複式夢幻能におけるワキと分析治療における分析家について, 日本ユング心理学研究所セミナー, 2007.7.29
中村雄二郎(1979) : 共通感覚論 岩波書店
山本 和郎(1986) : コミュニティ心理学 - 地域臨床の理論と実際- 東京大学出版会

(臨床実践指導学講座 博士後期課程3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)

A Study on the Formation Process of the Psychotherapeutic Function in Schools: With a Focus on Periodic and Continuous Case Conference for the Teacher Team

SAKAI Ritsuko

In this paper, to found a cue for the study of the formation process of the psychotherapeutic function in schools, we have examined as an example the process of a certain 'periodic and continuous case conference' for elementary school teachers, who encountered some difficulties with two children. At the beginning of this case conference, two children were perceived to be 'aliens' by the teachers, due to their behaviors being chronically unacceptable to their school. During the process of talking about the children at the conference, however, the teachers' view changed to include the 'aliens' in their system, and parallel to this, we observed that the children also changed.

We suppose that this process of metamorphosis is frequently seen in the process of psychotherapy, and is also similar to the counseling process of parents who have some difficulties with their children. What are the possibilities of 'the case conference for teachers'? We try to discuss the concept with a focus on the case conference as "'Topos" of discussion and narration for the teachers'.