

## 講義形式による教育臨床学教授の試み

廣瀬 幸市 (愛知教育大学教育臨床学講座)

### A Study of an attempt to teach clinical psychological and practical education in lecture style

Koichi HIROSE (Department of Clinical Psychological and Practical Studies in School Education, Aichi University of Education)

**要約** 本稿は、臨床心理士養成の為の教育臨床学を、学校教育の臨床現場で実践に役立てることができると思われる内容に限定して、本学で行われているゼミナール形式の教授法とは異なる講義形式で現場の教員に教授した試みを、事例研究の方法で検討することで、教育臨床学的視点を伝えることができるか考察したものである。

事例研究の結果、大半の受講生に関しては、ある程度の理解度を到達目標とすれば、心理臨床の知見を講義形式で伝えることは可能である、と言える。しかし、講義形式での教授に対する強い拒否感を示す一部の受講生については、心理臨床実践を学習するゼミナール形式等の従来行われている教授が必要であると考えられたが、これは臨床教育の本質に関わる問題であった。

**Keywords** : 臨床教育, 事例検討, スーパーヴィジョン, ゼミナール形式

#### 1. 問題

臨床教育は長らく、医学教育の分野では少数の受講生を対象としてセミナー形式(ゼミナール形式ともセミナーとも呼ばれる)で教育されてきた。臨床心理学は、その独自の学としての専門性を確立する為に、医学教育を肯定一辺倒ではなく批判的にも検討して参考にしてきた。臨床心理士という心理臨床実践家を養成する為に、臨床心理学教育は事例検討とスーパーヴィジョンという独自の教育・訓練体制を作り上げた。

事例検討は、臨床心理学修学者が自らの担当事例を、自身の関わりを排除しない形で事例報告として記述したテキストを基に、参加者が皆でコメントを加えて担当者兼報告者が気づくことのできない視点をもたらすことに寄与するという、真に心理臨床的な研究である。また、スーパーヴィジョンは、グループで行われることもあるが、個人で行われることも多い。事例検討が、主として、クライアント(来談者)とセラピスト(担当者兼報告者)とが言語的あるいは非言語的に対話する関わりによって、二人の間に生じてくるケース自体の流れを捉えようとする働きが大きいことに比べると、スーパーヴィジョンでは、ケースの流れを押さえながらも、その流れが滞っている場合、セラピストの関わり方に寄ったところでその取り組みを検討していくような働きが大きいように思われる。グループでは事例検討に近い雰囲気があるが、個人の場合では、セラピスト自身の個人的課題に目を向けてもらうよう本人に促すことが多くなっていく(廣瀬, 2009)。

このように、臨床心理学教育に特有の教育・訓練方法は、修学者個人に働きかける形式が確保されるようなスタイルになっている。個別教育とまで限定しなくとも、同じ目的を持った修学者を少数集めたゼミナール形式で行われることが多い。医学教育でも、最初の知識教授の段階では講義形式で授業が開講されていても、学年が上がり仕上げ段階の臨床教育になると、実習形式でないと修得できない体系となっている。臨床心理士養成大学院の修得科目でも、この医学教育の体系に大きな影響を受けている。

さて、本学においても、臨床心理士養成の第一種指定大学院であるから、上に述べたような、他分野にはない独自の心理臨床実践的な教育・訓練方法が実施されている。本学では大学院の独立専攻に教育臨床学講座を開講しているのであるが、これは上で見てきたような特殊な教育実践を踏まえたものであると言える。

#### 2. 目的

ところで、本来は臨床心理士養成の為に用意されている教育臨床学を、全てを提供することが到底不可能であることは承知の上で、学校教育の臨床現場で実践に役立てることができるのではないかと思われる内容に限定して、本学の学校教育臨床専攻で行われているゼミナール形式の教授法とは異なる形式で、現場の教員を相手に教授することはできないのだろうか。筆者はこのような疑問の下に、ささやかではあるが、実際に教授を試みてみた。本稿はその結果を検討するものである。この検討を通して、現在の学校教育臨床専攻

の教授法を再考する可能性を探ることができないか、考察したい。さらにまた、学校教育の現場教員の教育臨床学的視点の教授方法の別用途の可能性を探ることができないか、併せて考えてみたい。

### 3. 方法

そこで、講義形式によって教育臨床学を教授する実際の試みを、本学が愛知県下の教員に対して一般募集した「教員免許状更新講習」での講義を題材として検討することにする。

#### 3.1 愛知教育大学免許状更新講習について

本学における教員免許状更新講習は、平成20年8月に予備講習（試行）を実施し、平成21年8月に本格的に第1回目が開設された。免許状更新講習は、必修領域（12時間以上）と選択領域（18時間以上）を合わせた30時間以上の講習の課程を修了する必要があると教育職員免許法本則により定められている。検討対象となる「教育臨床学講座」は選択領域の中の一講座である。

第1回目の免許状更新講習（以下、本講習と略す）の受講者は、平成23年3月31日に最初の修了確認期限を迎える者で、普通免許状又は特別免許状を有する現職教員等が対象であった。この受講希望者の中から、教育臨床学講座を申し込んだのは募集定員60名であった。募集期間の初日のうちに定員が埋まり、講習の開講日以前の辞退者や当日の欠席者は皆無であった。

講習は、1コマ当たり90分の講義で4コマ分であった。本講習では修了認定試験が義務付けられており、各講座担当者は各開講講座の授業時間内において実施することになっており、教育臨床学講座では、認定方法を筆記試験によるものとし、6時間分を総合判定するために、全ての講義が終了してから修了認定試験を行った。試験の内容については次節で触れる。

また、開講講座全てにおいて、講習終了後に事後評価アンケートを10分程度で実施している。このアンケート結果は後に、受講者評価の結果及び修了認定成績分布として、文科省へ報告された他に、各開講講座毎に取りまとめられ、各講習担当関係者の参考に供与された。

#### 3.2 教育臨床学講座について

次に、教育臨床学講座の具体的な講習内容を見ていく。本講座では、「日々の学習指導・学級経営における子ども達への対応など、全ての活動において教育相談分野の資質として求められるカウンセリング・マインドについて触れ、理解を深める」ことを狙った講義内容が準備された。その内容修得に当たり、次のような学習到達目標が掲げられた。「(1) 不登校について理解し、彼らへの対応について、事例を通して学び、

援助についての実践力を身につけることができる。

(2) いじめ問題への対応について、臨床心理学的アプローチを理解し、実践に結びつけることができる。

(3) 教育相談の概要（領域・機能）を理解し、具体的なイメージを抱くことができる。(4) カウンセリング・マインドの働きについて、具体的なイメージを抱き、事例を通して理解することができる」。本講義は、筆者を含む2名の担当教員により授業が展開された。本学大学院学校教育臨床専攻の中川美保子教授によって、上述の到達目標のうち、主に(1)と(2)が受け持たれた。筆者は、主に(3)と(4)を担当した。

本論では、この教育臨床学講座の全内容ではなく、筆者が主として担当した領域について検討していくこととする。筆者の担当領域に関しても、「教育相談の概要」と「カウンセリング・マインド」の領域は、その内容からしても比較的に関連が薄く、独立して見ることも可能であり、しかも、修了認定試験において前者については問わなかったという事情があり、本論の考察を行う上では、後者のカウンセリング・マインドの領域（以下、カウンセリング・マインド入門と呼ぶ）のみに限定しておきたい。

#### 3.3 カウンセリング・マインド入門について

筆者が担当した講義領域のうち、カウンセリング・マインド入門の領域を本論の考察の素材にする。この素材を見ていくに当たっては、講義で伝えようとした内容の背景、特に理論的背景を検討した上で、実際の講義で教授した内容について見ていく。

##### 3.3.1 講義の背景

まずは、カウンセリング・マインド入門の講義において伝えようとした内容の理論的背景を概観しておくことにする。この講義は、現職教員が学校教育現場で取り組んでいるであろう児童・生徒への対応を、個々の具体的な文脈を捨象しない程度に理論的な概念化を図ろうとしたものである。その概念化に当たっては、主に精神分析的な心理療法の知見から多くを借用している。しかし、この概念化は決して、現場実践活動への既成理論の当て嵌めや応用を企図するものではなく、一段階上の抽象化を図ることによって、個々の児童・生徒に対する教育相談的活動の実践内容を新たな視点で捉え直すためにある。

このようなねらいを果たすために相応しいテーマや領域は幾つもあるが、このカウンセリング・マインド入門の講義で扱ったのは、対象関係論から対人関係理論で基本的前提となる、投影（および投影同一化）の機序と対人相互作用である。そこで以下に、これらの説明に必要な前提を順次見ていくことにする。

##### (i) 内的世界

対象関係論およびその理論的前提であるクライン

において、「内的 internal」というのは主として内側 inside を意味しており、からだもしくは自我の内側、内的な空間の内側という意味である。クラインは発達早期の乳幼児を分析対象にしたことから、彼らが外的な現実とは別に並行して、同等の内的世界 internal world を保有しており、その内的空間に内的構造物を構築しているものと見た。それらは、単なる比喩ではなく、確かな具体的世界であり、外的現実世界と互いに交流し影響し合っている。外的世界がより客観的で物的現実の上に成り立ち、共同体など他者と共有しなければならないのと比較して、内的世界はより主観的で無意識的の幻想に支配された個性的世界である。

このことは、小さな子どもの「遊び」を考えると分かり易い。遊びの中で子どもは思いのままに、母親やアニメの主人公になったり、動物になったりする。長じて大人になってからも、私たちは意識しないところで日常生活での活動や振舞いにおいて、無意識に自分の内的世界を表出している。このように、私たちは自らの内的世界を通して、外界を見ている。それは「あるがまま」の外的世界ではなく、その人の内的世界に彩られた外界である。

#### (ii) 対象

このような内的世界は、私たちが出生以前、母親の胎内にいる時から既に形成されて、出生後も引き続き大人になっていく過程においても存在し続ける、と精神分析学派の中のクライン派では考えられている。

しかし、その様相は赤ん坊と成人のそれとでは大きく異なってくる。赤ん坊の内的世界は混沌としており、多数の断片的な対象群と断片的な自己群であり、成人のようなまとまって整然とした対象像や自己像ではない。ここで、対象 object というのは、母親の声や肌触り、におい、乳房や乳首のような身体の一部の視覚像、更には、赤ん坊の口に触れている乳房や乳首などの触覚として体験されたものが内的感覚として実感されていくものである。これらは、出生時にはぼんやりした不定な断片群で、内的世界に泡のように束の間存在して、やがて消滅してしまったり、あるいは、その子の内界に確固として存在し続けて他の断片対象と結びつき、より確実で明確な対象となったりする。

これらの対象群は「部分対象 part object」群であり、乳児の情緒的体験を通して、くっ付いたり離れたりしながら少しずつまとまっていき、内的世界も成熟していく。母親という対象について考えても、感覚器官から入ってきた内的感覚のバラバラの対象でしかなかった段階がやがて、快い対象群と不快な対象群とにまとまってきて、「よい母親」と「悪い母親」とが生成されてくる。これら部分対象の母親は、子どもにとっては一つのものとは感じられていない。子どもが現実の母との交流を通じて、彼らの心の中の愛憎を繰

り返す中で、やがてこれら両極の母親像が「全体対象 whole object」となっていく。

#### (iii) 母子交流モデル

精神分析的な心理療法での二者関係は、セラピストとクライエント（あるいは分析家と患者）、援助者と被援助者、等と表現されているが、その援助関係の基底には、母親と乳児の交流が想定されている。ビオンの母子交流モデルは外界と内界を包括する二者交流モデルになっており、具体性と象徴性を兼ね備えている。

赤ん坊（あるいは患者）は、死の恐怖、言いようのない恐怖、訳の分からない苦痛／恐怖という内側の感覚を、内的世界においては、具体的に体外へと排出して、その不安から逃れようとする。外界の母親（あるいは分析家）は、赤ん坊の振舞いを感知し、その赤ん坊が耐えられない苦痛なものが何であるのか、自らの「もの思い reverie」の中で知り、そして赤ん坊の求めているものを与える。赤ん坊は、破局的なまでに高まっていた苦痛に圧倒・破滅される前に解放され、絶滅させられる恐怖を癒すことになる。この時に赤ん坊は和らげられた不安を自分の中に戻すと共に、母親の包み込む（コンテインする）機能（アルファ機能）をも取り入れることになる。このような感覚的情動的な体験を繰り返すことを通して、赤ん坊は内的世界を整然とした穏やかで愛情あるものにしていくことができる。

#### (iv) 重要な心的機制

心を揺さぶる不安に対して、心において活発になってくる動きは、不安を和らげる働きをしていることから、「防衛機制 defence mechanism」と呼ばれている。この機制は、しかしながら、内的世界を構築し、構造化していく作業をも同時に行っている。そのメカニズムは、構築機能・防衛機能・適応機能・充足機能・病理的機能と様々な機能を含んでおり、不安を和らげる防衛機能はこれらの一面に過ぎないとも言える。このような広義の機制という意味合いでは、「心的機制 psychic mechanism」という呼称の方が相応しい。

この心的機制のうち、赤ん坊が心の中の不安・恐怖を外へと排出するように、耐え難いものをそれだけのものにしてしまい、自分の心から切り離してしまうことを「分割 splitting」と呼ぶ。心が自己の良い部分から悪い部分を切り離すという心の原始的な操作である。

次に、分割された自己（部分）を体外へ排出すると、それを受け取る対象もその部分自己の性質を帯びるようになると考えられる。部分自己を自らの外に排出しその結果、部分自己の性質が対象の中に取り入れられることを「投影 projection」と呼ぶ。

三番目に、外のあるものを心の中に入れる心的機制を「取り入れ introjection」と呼ぶ。赤ん坊がお乳を飲

み込むことがこの心的機制の基になっており、母親や対象のよい部分を自分のものとしていく、という原始的で具体的な身体感覚そのものを表現している。

以上から分かるように、内的世界を創っていく重要な基本メカニズムは、投影と取り入れであると考えることができる。私たちは、生を受けた始まりから、取り入れによって心の中によいものを持ち込むことで内的世界をより豊かにしながら整理していく。また、投影によって内的世界から不安を取り除いて和らげたり、共感的コミュニケーションを高めて、自己と対象群との関係を暖かく情緒豊かにしていく（松木、1996）。

(vi) 投影および投影同一化

投影と取り入れは、成人の日常生活においてもよく見られ、健康で正常な機制であるのか、病的な機制であるのかが問題にされたりする。それは、個人の精神の発達に有益な場合と害をもたらす時とがあるので、それらを後から結果的に判断して、正常と病的な機制を分けているのである。

その違いを、投影を取り上げて見ていくことにする。赤ん坊がお腹を空かせて、その苦痛を自己から分割して外へ排出しようと泣き喚いている場合、赤ん坊は投影しようとしているのであるが、それは母親によって受け止められ理解されて、赤ん坊はお乳を与えられ苦痛を和らげられる。この投影は相互コミュニケーションをもたらしている故に、健康で正常な投影と言える。

これに対して、母親が自分の子どもに自分自身の理想を押し付けて、子どもがそれを取り入れて大人びた優等生のように振舞っている場合などは、その人の内的世界の内的対象を外界の人に投げ入れて、その人を内的対象そのものであるかのように取り扱うことで、自分の思いのままにコントロールしている。あるいは、ただ単に自分の中に納めておけない嫌な悔みさややり場のない怒りなどを無意識に排出している場合も多い。このようなコントロールや排出としての投影は、受け取る相手にも害を与えて、廻り回って結果的には本人の精神の発達に益をもたらさない故に、病的な投影と言うことができる。

ところで、精神科領域の心理療法場面に多く見られる、病的な投影のやり取りを「投影同一化projective identification」と呼んでいる。この機制は、精神病を含めた病的な心性において、重要なコミュニケーションの担い手になっている。しかし、心理臨床場面を離れて日常生活に近い場面で生起する現象を見てみると、「投影」と「投影同一化」との区別は付きづらくなっていく。

(vii) 投影と取り入れ

怒りや憎しみの伝染という現象は、ある人が排出した怒りや憎しみを、それを受けた人が取り入れて、現

象として見れば伝染している。もらい泣きや、共感や思いやりといった温かいコミュニケーションも、投影と取り入れの相互作用というメカニズムで理解することができる。一方が投影するものを他方が取り入れることによって、個人の内的世界は世界と繋がり、コミュニケーションが成立するのである。

このように、内的世界の心の働きは単に心の内側の出来事であるとは言えないことが分かってくる。たとえば投影同一化であっても、その人は内的世界を投影することによって外部の人（対象）へ自らの心を展開することになり、そこに相互交流のコミュニケーションの契機が生まれる。また、投影を投げかけられた人（対象）は、気が付くか否かによらず、投影物を受け取ってコンテインすることによって、何らかの影響を受けて言葉や行動を返していくことになり、それが結果としてコミュニケーションになっていく。

(viii) 外在化と内在化

近年、人口に膾炙している社会構成主義social constructionismの源流である知識社会学者のバーガーとルックマンによると、我々が生きる現実是我々相互の交流を通して社会的に構成されるものである。彼らはそれを「外在化」、「客体化」、「内在化」という3つの契機によって説明した。

「外在化externalization」とは、我々の内的世界が外的世界に投影され何らかの形を成すことを意味する。社会は人間の産物である、と端的に言える。

次に、外在化された現実とは、我々にとって客観的なものとして立ち現れる。元々人間が作り出したものが、もはや容易に変革し得ない所与のものとして経験される。つまり、社会は客観的現実として経験される。これを「客体化objectivation」と言う。

さらに、我々は客体化した現実を自分の内的世界に取り入れる。これが「内在化internalization」である。つまり、人間は社会の産物である、ということである。

これら3つの契機による説明によって、「個人が先か、社会が先か」という社会学の古典的問いに対して、それらは循環する関係にある、という回答を与えている。これらは時間的前後関係ではなく、3つの契機からなる不断の弁証法的過程であるとして捉えるべきである。これは、個人と社会との関係、いわば主観的世界と客観的世界との相互に参照し合い浸透し合う関係を見たものである。彼らはこれを「外在化と内在化の弁証法的過程」とも表現している。

ここまで見てくると、主観的世界と客観的世界を内的世界（内界）と外的世界（外界）との関係に移してみることができることが分かる。これに伴い、内的世界から外的世界への働きかけは「投影」という心的機制が主として担っており、外的世界から内的世界への働きは「取り入れ」の心的機制が主に担っていることが理解される。そうすると、内的世界を創り上げる重

要なこれら2つの心的機制は、弁証法的過程となっていることになるのであり、事実、心理療法は外的世界と内的世界とが相互参照し相互浸透する領域において、変容という創造行為に取り組んでいるのである。

#### (ix) 転移と逆転移の関係

転移 *transference* をどのように定義するかということは、「精神分析の本質にかかわる問題」(松木, 2002) であるのだが、本講義で理論的に主に扱ったのは、クライン派および対象関係論の考え方と、対人関係論からの流れを汲む関係学派である。クライン派では、転移とは人生の最早期段階において対象関係を決定づけていた過程と同じ過程の中で生まれる、としたクラインの定義に基づいて、情緒・防衛・対象関係と同様に全体状況、すなわち、現在の状況と最早期の体験の間にある全て、を考察することが重要であると考えている。ここから、ジョセフ(1985)が発展させているように、転移は逆転移と連動しており、患者だけで表されるものではなく、分析家も大きく関与している二者の相互交流の産物である、という転移理解に進展する。

また、サリヴァンの対人関係論の流れを汲むミッチェルが提出した関係基盤 *relational matrix* という概念からは、対人関係領域と精神内界領域の両方を含みこんで、転移は逆転移と相互作用する、と見なされる。

ところで、私たちは内的世界の内的対象や自己を外的世界に映し出しているので、精神内界のことが現実外界のことで体験される。このような外在化の心的機制は、精神分析的な心理療法の臨床場面においては重要な意義を持っている。というは、臨床場面において、クライアントの内的世界の対象関係が展開されるわけだが、この対象関係が外在化することがとりもおさず転移と呼ばれる現象であるからである。

以上、カウンセリング・マインド入門の講義を理解する前提となる、精神分析学の理論的背景を概観した。

### 3.3.2 実施した講義内容

次に、担当講師が実際に行った講義の内容について、概観しておく。

#### (i) 導入

本講義の短い時間の中では、対象関係理論の前提を説明するだけで時間切れになる恐れもあり、一切行わないで、代わりに「高次元の存在」(河合, 1986) という、人間存在を捉える視座を導入に用いた。人間という「高次元の存在」は、それをある側面から射影した「心」であるとも、別の側面から射影した「体」であるとも言えず、それらが相関している元の基盤である「高次元の存在」を想定しなければ説明できないとし、その「高次元の存在」は「心」と「体」の両者を超える性質を持っており、そしてその高次元においては心・身は究極的に一如であると言える、とされてい

るものである。

#### (ii) 多次元的理解

この導入によって、目の前の生徒・児童を捉える視点を一気に引き上げて、一人の生徒に通りの現象的な説明しかなし得ないのではなく、例えば、発達において知的側面とは異なる情緒的発達年齢や対人関係の年齢という、全く違う次元を同時に重ね合わせて見ていかなくてはならないという多元的な理解へと案内した。

#### (iii) 通過儀礼としての思春期理解

この一例として、思春期生徒を通過儀礼という視点から捉えるという考え方を提案した。通過儀礼という用語に馴染みのない受講生が多かったので、その説明から始めて、思春期に移行する以前の生徒は象徴的にいったん死んで、さなぎの時期を経て新たに生まれてくるという、メタモルフォーゼの比喩を使用して、こころとからだを分けない思春期理解を提示した。

#### (iv) 対象関係論モデルの導入

次に、理論的背景の中のビオンによる母子交流モデルを提示して、赤ん坊と母親の関わりを生徒・児童と教員とに准えて見ること、授乳という具体的・物理的次元のことに限定せずに「こころとからだ」に互に関わりとして考えるよう、再度、注意を喚起しておいた。

#### (v) 消化に擬えたこころ理解

対象関係論モデルの理解を促進する為に、「消化」という機能原理で「こころ」を理解する視座を提供した。こころが健康な精神生活を送る為に豊かな栄養摂取が不可欠であるが、その「摂取物」に相当するものとして、こころのレベルの「体験」が考えられる。

栄養として消化できる体験は取り入れられて栄養になるのだが、消化できない体験もある。これらのうち、排出できるものはこころの外に排出するが、排出できない場合は冷凍するか封印してそのまま置いておくことになる。しかし、いつまでも消化されなければ後から次々に積み上がってきて、飽和してしまう。そうならない為にも、消化を進めることが肝心である。

#### (vi) アルファ機能と内在化

この為には、母親に相当する大人の他者の存在が必要である。消化できないものはいったん心の外へ吐き出して、その相手に受け止めてもらう。相手はそれを母親がもの想いの中で理解したように咀嚼して、しばらく後に、本人が消化し易いように変えて、再び本人に戻す。本人は初めのままでは消化することができなかったが、咀嚼し易いように変形してもらったものを受け取ることで、今度は消化できるようになる。このような対人的相互作用を繰り返すことによって、やがて自分一人でも同程度の体験を消化することができるようになる。つまり、母親に相当する重要な他者が持っていたアルファ機能を、取り込むことが出来るよ

うになる。

このように、より大きい消化力を内在化するためには、重要な他者の心をいったん通過しなければならない。こころの働きは内的世界にのみ限定することはできず、対人相互作用を繰り返すという契機が不可欠である。つまり、こころは対人関係において起こる出来事である、とも言える。

#### (vii) 投影概説

このように見てきた、こころの対人相互作用を「投影」という術語を紹介することで、もう一步その理解を深めようと試みた。この際、投影と投影同一化を読み替え可能な同義の意味で理解していこうとする見解に則って説明した。

#### (viii) 対人相互作用としての転移・逆転移

次に、転移と逆転移の術語を簡単に紹介して、転移と逆転移とが相互作用的な関係であることを説明した。その際に、生徒を援助しようとする教員がクライアント—セラピスト関係におけるセラピストに准えられるとして、自身に生じる逆転移が大変重要であることに注意を喚起しておいた。この際、イラストを図示して、投影と転移・逆転移の術語理解の定着を図った。この図は、講義の終わりに各受講生に配布した資料の中に載せておいた。

#### (ix) 逆転移を踏まえた思春期理解

最後に、教育実践の現場で役立つのではないかと講師が判断した知見をいくつか提案した。それらのいくつかを取り上げてみると、次のようである。生徒を援助しようとする場合、健康な成人に対応するよりも多くの配慮と逆転移に関する自覚が必要となってくる。例えば、思春期の子どもたちに感情をかき乱された時、直ぐに反応するのではなく、自らの心に生じる思いを意識するように努める。そして、子どもに働きかけようとする行動が、自らの心のどのような思いから生じているのかを自覚しておく。怒りなどのネガティブなものであっても、それを冷静な目で眺めておくようにする。さらに、子どもに働きかける段階では、たとえ子どもであっても相手には固有の主観があることを踏まえて、その主観にどのように働きかけたら最も効果的かを考えることが必要である。

以上のような提案をしつつ、生徒との関係の最中で自らの心を知っていくという過程を同時進行に進めていく努力が最も肝心であることを伝えた。

### 3.3.3 修了認定試験について

本講座の修了認定試験は3題から成り、うち2問は不登校やいじめ問題の講義を踏まえて実践的な内容を問うものであり、領域的には本論の考察対象からは外れる。残りの1問が、学校現場において起こる投影の現象を受講者自身の経験を踏まえて具体的に記述させて、説明を求めるものであったので、これを次章にお

いて、本論で考察する「講義形式による教育臨床学教授の試み」の実践例に対する受講結果の検討資料とする。

### 3.3.4 事後評価アンケートについて

また、本講座終了時に行った、受講生による事後評価アンケートについても、併せて結果検討の資料とした。

## 4. 結果と考察

本講座は、名称から臨床教育学を彷彿とさせるが、本学においてはあくまでも臨床心理士養成大学院の専門領域から提供する講座ということから、教育学というより臨床心理学に近いと考えられる。本論においても、この視座からの考察を行っていることもあり、受講生による受講結果の検討は、臨床心理学の研究法では最有力な事例研究法のスタイルに従って進めていくこととする。

### 4.1 Aさん

最初に取り上げるAさんは、カウンセリング・マインド入門の修了認定試験結果のうち、成績の上では最も多く見られた回答（最頻値）の一つであり、その代表として検討していきたい。

統計データでは、平均値をその代表的な指標として用いることが多い。質的なデータである場合、中央値が平均値の代わりになる。しかし、本論において最頻値を用いるのは、平均値と中央値が整数で表すと13点と一致しているものの、その値に該当するデータが4人と少ないということがある。これに対し、最頻値15点のデータ数は12人となって、一般的な回答傾向を考えるのにふさわしいと考えられるからである。なお、整数とした場合の中央値及び平均値と最頻値との差は2点ほどであり、最頻値の方が若干高いが、標準偏差が4.83点であるので平均値12.63点から一標準偏差内に入っているため、最頻値を代表的な指標として採択してもデータ全体から大きく偏っているという恐れはない、と考えられる。そこで以下に、最も多く見られた回答例として、Aさんの回答を掲げることとする。

5年生の時、横着な子何人かと気まじめ（表記のまま。以下、ママと略記）すぎる先生との関係がうまくいかず、その年の後半、学級があらわれていった。保護者の方々に見守り隊としてきていただいてもあんまり効果があらわれることなくその年がおわった。

6年になり、クラス替え。担任もかわり、新機一転（ママ）がんばろうとする子供たちは、つくせで横着や暴言をばく。新しい担任の先生（私）がどう対応してくれるのか、ためしていたのかもしれない。

昨年のは少し聞いていたが、くわしくは知らず、横着や暴言にきびしく注意すると、子どもたちの態度はもっ

と悪くなり、今日は朝良いことがあったよと、子ども達をほめることばがけの朝の会からの日は授業中の挙手も多く、生き生きとした態度ですすめることができていた。子ども達が私の様子に安どし、より落ちついて生活できたものと思われる。子どものイライラが私の心を波立たせ、よりまた子どもを悪い方へおいやる悪じゅんかんになる。子どもがイライラしていても私がうけとめて、きりかえてうまくすすめることができた時は子ども達もいい笑顔をかえしていた。

Aさんが提示しているケースは回答としては、ある面では当を得ており、また別の面では的を外している。それぞれについて、以下見ていくことにする。

Aさんが小学6年生として担当したクラスは、前年に「横着な子」のグループと前担任とが関係構築に失敗した為、クラス全体が荒れたまま、改善策にも拘らず修復が奏功しなかったようである。新学期に新担任Aさんに代わった時点で、このクラスに潜在していたのは、前担任には本音を掬い取ってもらえなかった恨み・悲しみ・怒りというルサンチマンであったと考えられる。これら感情にすらならない段階でのネガティブな感覚や思いは、Aさんに「横着や暴言を吐く」という形で投影された。そのことを、Aさんは後に振り返って「新しい担任の先生（私）がどう対応してくれるのか、ためしていたのかもしれない」と気づくのだが、これに気が付けたことはその子ども達との関係構築あるいは修復にとって大変重要であったはずである。これは、Aさんの逆転移からの理解に基づいたものから気づくことができたと推察される。この面において、本ケースを提示されたのはまことに当を得ていたと言える。

さて、Aさんが逆転移からの理解ができたのは、その子ども達を中心とするクラス全体と格闘した結果からであったと思われる。Aさんは初めの頃、「横着や暴言にきびしく注意」していたが、そうすると子ども達との関係は悪化し、「子ども達をほめることばがけ」を行うと、その日の「授業中の挙手も多く、生き生きとした態度ですすめることができていた」という良好な関係を経験した。このような経験を経て、そこに子ども達を含むクラス全体とAさんとに転移・逆転移関係が成立していたことを、Aさんは実践的・経験的に理解したのだろう。この経験知を本講義の聴講によって概念レベルで合致させることができたのは、見事であると言えるのだが、それを術語を用いて転移・逆転移関係の現象と指摘するところまではいかなかった。

また、「子どものイライラが私の心を波立たせ、よりまた子どもを悪い方へおいやる悪じゅんかんになる」という悪い方向性と、「子どもがイライラしていても私がうけとめて、きりかえてうまくすすめることができた時は子ども達もいい笑顔をかえしていた」と

いう良い方向性の両面において相互作用が循環になっていることを理解しているのだが、子どもが自分で消化できない感覚や思いをAさんに投影していて、Aさんがそれらをいったんアルファ機能によってコンテナして、子どもが受け取れる形でAさんが「きりかえてうまくすすめる」ことができると、そのようなよい体験は子どもの中に取り入れられて、子どもに潜在していた思いや甘えが満たされるということを、投影と取り入れの相互作用という内的世界の現象としては記述できなかった。これらの点で、厳密なことを言えば、的を外しているのである。

総じて分かることは、転移・逆転移の相互作用関係のような対人相互作用関係についてはよく理解できているものの、内的世界における投影と取り入れの相互作用関係については、経験から感覚的には理解できているのであろうが、術語を用いた形での説明提示ができるほどの理解にまでは到達していない、ということである。このことの要因の一つには、講義終了時点、修了認定試験の開始前までに配布してあった資料に「対人相互作用としての転移・逆転移」という項目があり、試験の回答に当たってその辺りを参考にした回答者が多かったのではないかとこの事情も推測される。しかしながら、次のBさんの事例を見ると分かるのだが、内的世界の現象を記述できる受講生もいるのである。それ故、教員という職業柄、対人関係には明るいのだが、心などの内的世界の動きに関しては得手不得手の個人差があるのではないかと推察される。そして、本講座の受講を希望するような、心の問題に関心を持つような教員に最も多い理解のパターンとして、先に挙げたような特徴があるのではないかと考えられるのである。

#### 4.2 Bさん

次のBさんは、認定修了試験から窺える限り、本講座のうち少なくともカウンセリング・マインド入門を最もよく理解していた受講生群の一人であり、その群の回答内容を検討していく為に、代表として取り上げてみたい。始めに、回答の内容をそのまま提示する。心の働きは、内的世界にのみ限定されず、対人相互作用として考えなければならないと、今日教えていただいた。

去年、5年生の男子児童で問題ばかり起こす児童がいた。今日の講義を踏まえると、この男子児童は、若い女性担任という外界に対して、「甘えたい」「関わってほしい」内なる自分を投影していたのではないかと思える。「関わってほしい」という心の内を、自分の中でうまく消化できず、相手が嫌がることをわざとやってみたり、担任が困るようなことをあえて言ったりして、興味をひこうとしていたのではないだろうか。担任はそれを言葉通り受け止めて、指導をしようとするわけだが、その男

子児童の真に意味する苦痛をやわらげているわけではないので、何も解決せず、言うことややることがますますエスカレートしていく。今、考えると、その男子児童は、自分のことが、実は理解できていなかったのではないかと考えさせられた。「わざと」やっているように思えたのは教師側の勝手な思いであって、「関わってほしい」と投影している男子児童に対して、本人が理解できるように返してあげることが必要であったと、今日の講義を通して学ぶことができた。

Bさんが回答したケースでは、若い女性担任に問題ばかりを起す小学5年生男児が提示されている。それが具体的にどのような「問題」なのかについては、「相手が嫌がることをわざとやってみたり、担任が困るようなことをあえて言ったり」という内容以上には窺い知ることができないが、それをずっと見てきていて本講義を受講生したBさんには、その男児が「甘えたい」「関わってほしい」という内的対象を担任に投影しているのだと、その担任とは違った視座から見えている。しかも、男児が投影している「関わってほしい」という彼の内的対象は、彼自身が自分の中でうまく消化できない感覚や思いであることを見抜いている。

ところが当の担任は、関心を惹こうとする男児の必死の試みにも拘らず、「それを言葉通り受け止めて、指導をしようとする」対応を行ったのであり、Bさんはそこに担任のものの想いの失敗を見て取っている。男児は自分で消化できない甘えや依存を担任に排出して受け取ってもらおうとしているのだが、担任は若いせいなのか個人の性格のためか、男児の排出物を受け取ることに失敗している。担任のものの想いにコンテインしてもらえないので、男児には欲求不満が募り、増大した苦痛は更にわがままや駄々をこねたり拗ねたりすることで、何とか受け取らせようと「エスカレート」する。このように、ものの想いの失敗によって重大な問題が発生していることを、「男子児童の真に意味する苦痛をやわらげているわけではないので、何も解決せず、言うことややることがますますエスカレートしていく」という表現で、彼の内的世界の動きを描写することで担任との対人的相互作用を描き出している。

しかも、男児の行動は無意識からの発動であり、本人自身そのことを「実は理解できていなかった」のだと看破している。講義を通してそれが分かったようで、これまでは男児が「『わざと』やっているように思え」ていたようだが、それが「教師側の勝手な思いであっ」たことに気づくことができた。そして、本来は「『関わってほしい』と投影している男子児童に対して、本人が理解できるように返してあげることが必要であった」のだと、真の洞察を得たのである。

このようにケースを記述することを通して、Bさんは「心の働きは、内的世界にのみ限定されず、対人相互作用として考えなければならない」という理解を見

事に表現したのであった。Bさんの記述は、先にも触れたように、Aさんの事例から見ると、対人相互作用関係について理解できているだけではなく、内的世界における相互作用関係についても、術語を用いた形での説明提示ができるほどの理解にまで到達しているという点で群を抜いており、しかも、本講義を通して新たな洞察を獲得している。実に、カウンセリング・マインド入門を最もよく理解していた受講生群の代表に相応しい所以である。

#### 4.3 Cさん

次には、修了認定試験の成績上では最下位層に位置する事例を見ておきたいのだが、それらの答案を確認すると、全くの空白あるいは回答時間の関係で書きかけのものであったり、その人の事情で該当する事例を想起できないと述べたものであったりして、グループに典型的な事例としては提示しにくい。そのような中で、印象的な回答があったので、これをCさんと呼び、検討していくことにしたい。

Cさんは、最初に「投影についてはよくわかりませんでした。転移・逆転移についても、本当にそういうことがあるのか、よくわかりません」と前置きした後、以下の記述をした。

私は以前、不登校の子を何とか登校できるようにした経験があるにはありますが、その時今日学習したような事態が起こっていたのか気がつきませんでした。

でもその子は、学年が進み担任が変わると、また不登校になってしまい、中学は私学に進みましたが、不登校を続けていたようです。

そして回答欄の最後にも、星印を入れて次の文を付け加えていた。「いろいろな専門用語を教えていただきましたが、メモはしましたが、正直言ってよくわかりません」。

この事例は、他の回答と比較して、明らかに異質なものである。修了認定試験は、形式上とは言え、修了を認定するための試験であるので、解答に直接関係ない文面は記入しないことが暗黙の前提条件になっているはずである。厳密に言えば、他の回答者にも「乱筆ですみません」「うまく言葉にできません」等のように解答に関係ない文言を入れているものもあったが、Cさんの事例のように或るメッセージ性を持ったものとは思われなかった。

Cさんも「よくわかりません」と三度も書いているように、投影の現象として回答したケースは全くの的外れである。それ故、このケースについて検討しても意味はない。しかしながら、試験という暗黙の前提を破って表現がなされたほどのメッセージ性について検討することは、本研究の趣旨から鑑みても、意味があるものと考えられる。そこで、以下においては、Cさんのメッセージについて検討していく。



Cさんは「わかりません」を語尾を変えながら三度繰り返している。わからないことの対象は、試験で問われている投影について、転移・逆転移について、さらに、カウンセリング・入門で扱った専門用語全般についてである。このヴァリエーションは、単に投影と転移・逆転移と講義に出てきた専門用語という三つの領域に限定した「わからなさ」の表明に留まるものとは思われない。

もし、修了認定試験で問われている投影について回答するに足るだけの自信がなくて、その事に対する弁明をしているのであれば、さらに二つの領域にまで言及して「わからなさ」を表明するだろうか。そうすることは、カウンセリング・マインド入門の講義全般が分からなかった、理解できなかったことを表明することになる。回答できない領域への弁明の為に、その領域も含むほぼ全領域について果たして言及しなければならぬものだろうか？Cさんの意識としては、それだけの謙遜をしてまで、自分の回答への弁明を加えたのかかもしれない。もし、そうであったとしても、精神分析的にその無意識を探索すれば、そこにはカウンセリング・マインド入門の講義全般に対する非難めいた批判の動機が潜んでいると考えられる。その無意識を解明すれば、「自分が取り組み成功した不登校の事例においては、講義で触れられたような専門用語で説明されることが起こっているようには思われない。専門用語を駆使して説明された講義の内容は、自分にとっては何の意味もなかった」という批判になるかと思われる。このような無意識の読解は、Cさんの隠蔽の失敗をあげつらう為ではなく、カウンセリング・マインド入門が講義形式では十分に伝わらなかった可能性を裏付ける事例として考える為になされている。

Bさんは勿論のことだが、Aさんの事例を検討した結果として、理論的背景を全て伝えられなくてもそれなりに、講義形式で受講生にこちらの意図を伝えられたように思われた。ここまでの検討だけであったなら、領域限定ではあるが、ある程度の理解に関してなら、心理臨床の知見を講義形式で現場教員に伝えることは可能である、と結論付けられたかもしれない。

ところが、Cさんのメッセージをその無意識にまで探索することで、このような講義形式では心理臨床的な知見を受け取ることができない人がいることが判明したのである。こちらが伝えようとした知見を受け取れない理由には、専門用語の意味が分からないという認知的な問題、専門用語に対する心理的アレルギー反応という情緒的な問題、講師に対する反感等がまず想定されるが、より本質的には、受講生自身の現場での体験と講義で扱われている概念レベルの議論とが噛み合わない、受講生自身にそれが有意義なものに感じられない、という問題がある。この本質的な問題（障

害）こそが、教育臨床学を教授することの困難性なのである。この障害を巡って、学ぶ側の苦労が生じていて、同時に教授する側の悩みも生成され続けるのである。この問題については、総合考察で再び取り上げて論じるつもりである。

#### 4.4 事後評価アンケート

本講座の内容に関する受講生の評価及び満足度に関して、開講講座一覧の講習概要や到達目標の項目を参照しながら、本講座の内容と比較対照し得るだろうと筆者が判断した講座を、必修領域15講座から6講座と選択領域89講座のうち5講座だけ選び出して、これらの講座の評価と本講座の評価との比較を試みた。Kruskal Wallis 検定を施して、有意差があった項目については更に、多重比較を行った。その結果、必修領域の講座とは有意差は見られなかった。しかし、選択領域の3つの講座より「最新の知識・技能の習得の成果についての総合的評価」において、本講座の方が有意に低い結果となった。

このような結果になった理由を主に形式面から考えてみる。必修領域のような100人の受講生を予定していた大きな講座と比較すると、有意差が生じない範囲の評価であったが、選択領域の3講座とは有意差が生じてしまった。比較した講座の実際の受講人数は、必修・選択領域のいずれの講座も60名未満であったので、本講座が最も多くの受講生を対象とする結果になった。そうすると、受講人数の多少で評価の差を説明することはできず、必修と選択の違いによる影響を一概には言うことができない。したがって、内容面から比較対照を試みなければならないと考えられるが、質的な比較は元来困難である上に、実際に資料を入手することが不可能である為、この側面からの見解は引き出すことができない。

#### 5. 総合考察

前章において事例研究法の形式で考察を進めた結果、修了認定試験の平均点近傍以上を獲得した過半数の受講生にとっては、カウンセリング・マインド入門に関しては講義形式による教授であっても、背景となる理論を全て説明しなくとも、講義で伝える概念を自分自身の現場経験と結び付けて理解することが出来ると考えられる。

しかしながら、そうでない受講生にとっては、理解は生半かなものになり易く、認定試験を済ませた後は速やかに忘却されて、それ以降の日常的教育実践には痕跡も残らない可能性が高い。

本講義では、前半の不登校については事例に基づいて、実践的に理解が深められたのに対して、後半のカウンセリング・マインド入門は理論的な抽象論議に受け取られたきらいがある。講義担当者側としてのねら

いには、事例中心の学習と概念レベルにまで視点を上げた学習とのバランスを取りながら、少しでも受講生を教育臨床学の本質に近づけたい、との思いがあった。この隠された意図を言語化して伝えなかったことも、受講生の中の一部にディスコミュニケーションを生じさせた遠因となっているのかも知れない。

さて、講義形式による概念的な説明の拒否感の原因については、前項の考察で考えておいた。そして、本質的な問題としては、受講生の現場体験と概念レベルの議論とが噛み合わず有意義なものに感じられない、という障害が存在しており、それが教育臨床学を教授することの困難性であることを指摘しておいた。

学習者側がこの問題を解消しようとする努力と、教授側がこの障害を取り除こうとする模索との過程で、臨床心理学領域における心理臨床実践の学習の形態としては、ゼミナール形式あるいは演習形式と実習形式とに落ち着いてきているのだと、ここまで辿ってきてようやく理解されてくる。このことを、実際に行われている学習を例に見ておこう。

例えば、ケース・カンファレンスという事例検討会では、実際に行われた、あるいは行われつつある一つの事例を、一時間半から三時間近くに亘ってじっくりと検討するわけであるから、たとえ自分が担当していないケースであっても、その時間のあいだ中はケースの流れに浸かり、そこで生じてくる自身の感覚と取り組むことになるはずである。ケースに全く同一のものは存在しないのであるから、そっくり模倣するような学習は本来不可能であり、そこにどうしても自分自身の関わりを籠めていかざるを得ない。そうすると、どうしても一つの事例という特殊を探求していった、その底の突き抜けたところに「間主観的普遍性」(河合, 2001)を学ぶことを目指すより他ない。これを学ぼうと努める過程においては、自身の実践経験(教員にとっての現場知見)と概念レベルに終始しているように思われた議論とが自ずと馴染んでくる。

また、スーパーヴィジョンでは、自身のケースが素材であるので、その感覚はもっとはっきりと感じられるはずである。自分が経験や勘で言わば本能的に対応している実践を、改めてそこで起こっていることを心理臨床的な観点から振り返るという媒介項を通して、理解しようとするのであるから、臨床心理学的視座から見ることで自身の感覚とを照合する作業が必要となってくる。この作業を積み重ねることによって、それまでは抽象的な議論にしか響かなかった概念が、自身にとって生き生きとした感覚を伴った「ものの見方・考え方」になる。

このようであるから、受講生自身の現場体験と概念レベルの議論とを噛み合わせる為の学習には、講義形式の学習だけでは不十分で、それを補う形で、さらに事例検討やスーパーヴィジョンのようなゼミナール形

式、演習形式、あるいは個人教授形式による学習が必要になってくるのである。

このことは翻って考えてみると、本学大学院学校教育臨床専攻において、臨床心理士養成の為のプログラムとして、これまで見てきたような、講義形式以外に演習形式、ゼミナール形式、実習形式の学習形態が用意されていることが、教育臨床学を学ぶ環境としてふさわしいものであり、日常実践レベルにおいて忘却に逆らって習得する為にも必要不可欠である、ということが改めて理解されるのである。

医学教育もそうであるが、臨床教育は手間も暇も掛かる教育形態を必要としており、本来はマスプロ教育に向かない。しかしながら、現場で息長く続けることのできる実践力を身につける方法は、一見遠回りであっても、この手間も暇も潤沢にかけた臨床教育の学習形式からしか生まれないのではなからうか。ここには、教育の本質を問うテーマが見え隠れしている。

#### 【文献】

- Berger, P. & Luckmann, T. (1986) : The social construction of reality. A treatise in the sociology of knowledge. Doubleday. 山口訳 現実の社会的構成. 新曜社, 2003.
- 廣瀬幸市 (2009) : 心理療法を学ぶ. 浜松大学臨床心理事例研究 創刊号, pp33-38.
- Joseph, B. (1985) : Transference : The total situation. In, Melanie Klein Today, Vol. 2 (ed. E.B. Spillius). The Institute of Psycho Analysis, London. 古賀訳 転移—全体状況. メラニー・クライン トゥーデイ③ 松木監訳. 岩崎学術出版社, 2000.
- 河合隼雄 (1986) : 宗教と科学の接点. 岩波書店.
- 河合隼雄 (2001) : 事例研究の意義, 臨床心理学, 第1巻第1号, 4-9, 金剛出版.
- 松木邦裕 (1996) : 対象関係論を学ぶ. 岩崎学術出版社.
- 松木邦裕 (2002) : 転移. 小此木編集 精神分析事典. 岩崎学術出版社.
- 松木邦裕 (2009) : 精神分析体験 ビオンの宇宙. 岩崎学術出版社.
- Mitchell, S.A. & Greenberg, J. (1983) : Object-Relations in Psychoanalysis. Harvard University Press, Cambridge. 横井監訳 精神分析理論の展開 : 「欲動」から「関係」へ, ミネルヴァ書房, 2001.