

児童福祉臨床における「対話」と事例検討授業における「対話」

“Dialogue” in Child Welfare Practice and “Dialogue” in the Class of Case Conference

衣斐 哲臣

IBI Tetsuomi

(和歌山大学大学院教育学研究科教職開発専攻)

受理日 平成 31 年 1 月 21 日

抄録：臨床領域における「対話」実践として、学校で発生した暴力事案の加害生徒・保護者等に対し、学校と児童相談所が連携して対応した事例を児童相談所の立場から報告し、2つの観点から検討した。①膠着した学校・当事者の二者間の枠組みが、児童相談所の介入により三者協働の枠組みとなり事態は変化した。この経過を「対話システム」の変化と捉え考察した。②大学院の事例検討の授業に用いて、他機関連携や支援方法を学ぶとともに、アズ・イフ体験等を通してより深い対話体験が得られたことについて考察した。そして、臨床ならびに教育現場を対話システムと捉え、そこに集う者が相互影響性を重視し対話することから生まれる成果について言及した。

キーワード：臨床における対話、対話システム、学校、児童相談所、事例検討

1. はじめに

新学習指導要領では、授業改善のための学習指導のキータムとして「主体的・対話的で深い学び」が広く打ち出された（文部科学省，2017）¹⁾。児童生徒一人ひとりの資質・能力を育むために主体的に学ぶことに加え、従来の一斉授業から脱却し双方向の対話的な手法により深い学びを追究することを主眼とした。とくに「対話」という日常語が、双方向性を重視する手段としてクローズアップされた。同様に、他の領域においても「対話」の意義を重要視する論点は広がっている。

筆者は前年の本紀要において、サイコセラピー（心理療法）における「対話」と、教職大学院（現職教員対象のコース）の授業や学校現場の生徒指導における「対話」を対比的に取り上げ検討した。両者とも関与する者同士の「いま、ここ」での対話により生まれる成果を目指しつつ、相互的な対話を続ける枠組みとして「対話システム」が広がることの意義について言及した（衣斐，2017）²⁾。

さらに本稿では、より具体的な臨床実践における「対話」を取り上げる。「臨床」という言葉は辞書には「病床に臨んで実地に患者の診療にあたること」という狭義の医療用語の意味があるが、広義には心理学・教育学・社会学等の領域において生きた人間を対象にして

カウンセリング・サイコセラピー・教育・ケースワークなどを行う現場、あるいはその現場を重視する立場の意味で使われる。筆者自身は、これまでに病院心理臨床および児童福祉臨床に従事してきた。それも、すべて対話をベースにしたものであった。

片や「対話」は、広く社会を構成するもので、人と人との人間社会の営みはすべて言語を通じた対話によって交流がなされ、対話によってコミュニケーション社会が形成され、家族・地域・組織などの社会システムを生んでいるとも言える（Gergen, K.J.ら，2004）³⁾。たとえば、教師や児童生徒は教育に関わる対話により学校システムを作っている。本学の教職大学院システムにおいても、授業実践力向上ならびに学校改善マネジメントに資する教師を目指した対話が行われている。同様に、筆者が勤務していた児童相談所では、そこに関わる人たちとの対話により児童福祉システムを形成していると言える。それぞれの領域で交わされる対話は、それぞれの専門性を反映したものである。とりわけ、臨床領域の対話は、対象者の病気の治癒や苦悩・問題の解消など、求められる目標の到達や実現に資するものである必要がある。

本稿では、筆者が関与した児童相談所における相談事例を、臨床的対話の実例として報告する。また、その事例を教材として用いた教職大学院の授業についても触れる。そのうえで、臨床実践および事例検討の授

業における対話のあり方について考察する。

なお事例は、プライバシー保護のために大幅な改変を加えた。また、本報告に関しては当事者および関係者の許可を得ていることを付記する。

2. 児童相談所における非行事例

2.1. 事例の概要

学校から児童相談所に連絡があり、相談受理した事例である。中学2年生の男児（A男とする）が6月中旬、校内でトラブルとなり、同級生および複数の女性教師に暴力を振るった。ふだんはおとなしいが、小学生の頃からキレやすく、暴力がくり返されており、再発が危惧される。学校では専門的検査や施設入所が必要と考えている。A男と母を連れて相談に行きたい。

これを受けて児童相談所は、計6回の通所面接とフォローアップを行った。面接には、学校の勧めに応じてA男と母が来所し、担任と生徒指導教師が同伴した。児童相談所では児童福祉司と児童心理司の2人チームで担当した。

2.2. 事例の経緯

〈家族構成〉母、A男、弟（小6）の3人暮らし

〈生育歴〉実父とは、A男が小4時に別れ母子3人暮らし。実父は母への暴力があった。A男は、元来内気だが、癪癪が強く、粗暴な行動が多かった。

〈既往歴〉腸炎、喘息。よく腹痛を訴え、服薬中である。

〈学校での様子〉はしゃぐ仲間がいるが、交友関係は少ない。遅刻が多い。学力は低い。

初回面接（6月後半）

A男と母、担任と生徒指導教師、担当職員2名の全員が着席し、挨拶を交わすところから面接が始まった。A男は、大柄で肥満型の体を猫背に丸め、前髪を垂らし無表情で、視線を合わせようとしなかった。母は、寡黙でやはり無表情で自らは話さず受け身な態度であった。

〈ここへはどのようにことで来られましたか？〉

職員が特定することなく全員を見渡して聞くと、母子は沈黙のまま、担任教師が静かに次のような話をした。

6月中旬にカードの貸し借りから友だちとつかみ合いの喧嘩になった。止めようとする4人の女性教師にも抵抗して、殴る蹴るの暴力をふるった。興奮が治まらないため、男性教員らが別室へ連れだすことでようやく落ち着いた。現在は、自宅謹慎中である。以前から暴力トラブルがあり、学校は対応に苦慮している。指導の必要性を話し親子で来てもらった。

教師の話を、母子とも否定することなく聞いていた。その後、別々に話を聞いた。

【教師との面接】 対応：児童福祉司

中学入学当初から、月に1回程トラブル。怒りだしたら見境もなくキレる。鎮まるのに時間がかかる。教師が指導すると、A男は自分の腕に爪を立て歯を食いしばり聞いている。休み時間には仲のいい友だちとはしゃいで遊んでいる。授業中は真面目で普段の非行行動はない。他生徒は、A男のキレやすさに恐怖を感じ距離を置いている。

他の教師からは、学校より施設入所が適当な生徒であり、通常の学校生活では無理との意見が出ている。

【母との面接】 対応：児童福祉司

小学生の頃から時々暴力沙汰があり、気に入らないと腹を立てガラスを割る、担任の女性教師にナイフを向ける、黒板消しを同級生に投げつけるなどがあった。家では弟と喧嘩はするが、ひどい暴力はない。母は「考えて行動できる子になってほしい」と話した。早期登校を望み、学校の対応には不満もあるようだが多くは語らなかった。

【A男との面接】 対応：児童心理司

言葉は朴訥で、前髪で顔を隠し視線は合わせず陰しい表情が目立ったが、一問一答でボソボソと短く話した。

〈A男君がいま困っていることは？〉「ない」

〈暴力はよくあるの？〉「そんなにない」

〈どういうときにあるの？〉「カッとすると手が出てしまう」

〈先生への暴力と言ってたけど、それは？〉「…初めて」

〈どんな状況だったの？〉「止められてカッとされた」

〈自分としてはどうしたい？〉「早く学校へ行きたい」

緊張しつつもA男なりの素直なやりとりができた。ひと通り聞いた後、次のように提案した。

〈暴力は犯罪にもなる。ひどければ家にいられなくなる。キレると怖い奴と思われて信用をなくすなど、暴力は自分にも損になる。カッとされたときに、暴力ではなく自分の気持ちをコントロールする方法を身につける必要がある〉

A男は神妙に聞いていた。

〈自分で自分の気持ちを収めるために、すでにやっている方法はどんなこと？〉

しばらく考えた後、A男は「静かにする」「何もしゃべらない」と言った。その具体的状況を聞いて、「なるほど、それいいね」と評価し、その他の方法も見つけることを宿題としたいと告げ、次のように紙に書いて渡した。

[宿題①]「カッとしても⇒乱暴な言い方や手を出すことはしないで⇒（ ）する」

（ ）に入る方法を複数見つけること。

この提案を、A男は素直に了承し、紙を受け取った。面接途中に、腹痛を訴えてトイレに立った。

身体症状の他、猫背姿勢、言語交流の乏しさから、

動作法の適用を考えた。動作法とは、言葉よりも体の動作を用いた心理療法である(成瀬, 2000)⁴⁾。トイレから戻ったA男に簡単に説明し、見立てのための動作課題に誘導した。反応は乏しいが素直に応じた。

椅子座位で、A男の姿勢や、背、肩、腰に触れて動かし方をみた。全体に体の硬さがあるが、「ここをこっちへ動かせるかな?」と誘導すると、比較的柔軟に動かすことができた。「そうそう、いいね」と支持しながら動作を確認した。

10分程で終え、「どう?」と聞くと「気持ちいい」と言った。今後もやってみることを提案すると、素直になつた。また、身体感覚と自己コントロール感を高めるために筋トレ課題を提案。腹筋と腕立て伏せは時々自分でもやっているとのこと。実際のやり方を確認した後、毎日可能な宿題②として話し合い、次のように決まった。

〔宿題②〕：腕立て伏せと腹筋を毎日30回実施する。

【全員での合同面接】

初回時の見立てと方針を援助者から伝えた。

(1) 教師と母に、宿題①「カットしたときの対処法」を説明。母も理解を示し、母子で見つけ探してくることとなった。

(2) 身体感覚と自己コントロール感を高める課題は、心身のエネルギーがアンバランスになりやすい思春期年齢の子にとっては有効であると説明。宿題②の持続には母の協力が必要であると話し、声かけ等の応援を依頼した。

(3) 動作法の説明。心理療法の一つで(2)ともつながる方法である。どうすればいいか最初はわからなくても、適切な誘導や援助があれば柔軟に動かす力がA男にはある。これは一人ではできないから、次回に実施したい。

(4) 自宅謹慎は当面継続し、(1)～(3)に取り組む。一方で「早く学校へ行きたい」というA男と母の意向を考慮し、児童相談所としても対応したい。

以上の説明に母子、教師とも了解し、2週間後に次回来所日を設定した。

第2回(2週間後)、7月初め

【合同面接】

猫背姿勢で視線を合わせないA男の無表情さは続いていた。近況が報告された。毎日担任教師が家庭訪問し、担任が貸した授業ノートで勉強した。朝7時半に起床し、夜11時に就寝する規則的な生活を送っている。

前回の宿題①の「対処法」について、母がメモをしてきた。「一人になって考える/テレビを見る/音楽を聴く/その場を離れる/絵を描く/外に出て散歩する/母とドライブする/電話で長話をする」など多くの方法が記されていた。具体的に聞くと、「漫画の本

を見ながらキャラクターの絵を描くことが好き」「弟や母とのやりとりでカットになったらその場を離れて、2階に上がって好きなテレビを見る」などの話があり、皆で共有した。

【教師との面接】 対応：児童福祉司

6月末、学校で校長が母と話した。校長から「試験的に登校させたいが怪我をさせた教師に謝罪してほしい」と伝えた。母は「A男は面倒くさいと言って謝らないだろう」と拒否的であった。母やA男の態度が頑なで進展がない。

【母との面接】 対応：児童福祉司

最初2、3日の自宅謹慎を勧められたが、校長は転校してもらわなければと言った。転居は難しいが、転校先があれば紹介してほしい。他の教師も、A男が反省できていないと思っている。長びけば行きづらくなるし、行っても再度暴力を起ささないか心配である、と胸の内を語った。

【A男との動作法実施】 対応：児童心理司

プレイマットを敷き座位や臥位で、重心移動、踏みしめ、肩・背・腰の弛め、タテ姿勢等の動作課題に導入した。初回同様に、体全体に硬さはあったが、言葉で指示し体に触れて誘導すると柔軟に弛緩させ、表情も和らいだ。

やりとりは次のようである。「ここを押すとちょっと痛いかも…。うん、ちょっと痛いね、この硬さが緊張だね。わかる? そうか…。うん、これ、この緊張を弛められるかな? ここを…。うん、そお、これを…。こうして、そお、そうそう、ちょっと弛んだね。自分でわかった?…。そお、それぞれ、これを…。こうして、そうそう、いいよ。うん、じょうずだ～」などと、A男の体の緊張と弛緩の様子を援助者の指先をセンサーにして言葉で伝え、本人が「うん」とか「わからん」とか頷く反応を手がかりにして、本人が動かしたり弛めたり努力したところを支持し、うまくできたら評価する。そんなやりとりである。体の感覚と言葉が一致した動作体験が進むと、自分自身のコントロール体験につながる。

母にも同席で見てもらった。見ているだけでは、何が起きているかは不明だが、援助者の「うん、そうそう」という言葉と、A男の表情が和らぎ心地よさを感じている様子はわかる。それを母に説明し、三者間で共有する。動作を介した二者および三者の対話である。言葉でのやりとりよりも、動作を介したやりとりの方が馴染めている。首、背、腰を弛めたうえでタテ姿勢を作ると、猫背が矯正され、リラックスしつつ芯が通った姿勢を維持することができた。

教師にもその様子を見てもらった。教師は、A男の力の抜けた姿勢と穏やかに取り組む姿に驚きを示した。

【スタッフ協議】

初回時に比べ母は率直に語り、A男は動作法への適

応のよさを見せた。担任や生徒指導教師は本児の変化に期待も感じた。しかし、真の反省がなく登校すれば再度暴力沙汰になることを危惧する声や、転校や施設入所が必要との意見もある。一方、母は本児が謝罪などできないだろうと言い、学校側の方針に不満もある。

児童相談所としては、母子と学校間の関係調整と進展のための介入を試みることにした。

【A男との面接】 対応：援助者2人

A男との対話から再登校の可能性と手立てを探った。

〈学校へは行きたいと思っている？〉

A男「うん、行きたい」

〈それなら先生をはじめみんなを安心させる意思表示が必要だよ〉

A男：うなづく。

〈たとえば、悪いことをした後きちんと謝ることは、相手に安心してもらおうけじめのつけかたになる〉

A男：うなづく。

〈先生に謝るなどのけじめをつけるつもりはある？〉

A男：首をひねる。

〈けじめのつけ方がわかればやるつもりはある？〉

A男：うなづく。

〈ただし、またすぐにくり返すとか、きちんとしたけじめのつけ方ができないならば、けじめをつけるために一時保護をしたい。どう？〉

A男「…学校へ行きたい」

〈それなら、夏休み前にけじめをつけて学校へ行って、気分よく休みに入る方がいいと思う〉

A男：うなづく。

〈それと、前に「人に見られるのがいや」というようなことを言ったけど、その理由は何？〉

前髪で顔を隠すようにしていることに言及した。A男は「言いたくない」と渋ったが、〈大事なことだと思う。是非聞かせてほしい〉と促すと、「小5の頃友だちから、おまえ目つき悪いな、前髪で顔隠しとけと言われた」ことを語った。

話してくれたことを支持し、〈いやな気分の時は誰もが多少目つきが悪くなるがいつもではない。あなたもそう、気にすることはない。ただ、姿勢が悪いと印象が悪い。上目使いになり目つきが悪く見えてしまう。姿勢をよくする練習と習慣をつけよう〉と話す、A男は素直にうなづいた。

そこで、再度動作法による腰を立てた姿勢づくりと顔の位置や目線の向け方を練習し、評価を与えた。

【教師、母との面接】 対応：援助者2人

A男が登校の意思と謝罪する気持ちがあることを伝え、一時保護すべき事態かどうかを教師に率直に尋ねた。教師は、できれば学校へ戻ってほしいA男の意思を尊重したいと応じ、母もその方向でお願いしたいと言った。

〈A男君は、姿勢をちゃんとしてと言うだけではわからないが、教えてあげるとわかる。同様に、反省し意思表示するといっても、いつ、どこで、誰に、どう謝ればいいのかわからない。動作法の課題は上手にできる。反省の仕方や謝り方も教え、練習し覚えさせる必要がある。今日は、その第1段階をやってみよう。それを見て判断していただきたい〉と話し、A男の待つ部屋へ再度移動した。

【A男との面接】 対応：援助者2人

上の話を伝え、謝り方を考えようと提案。A男は「ごめんなさい、学校へ戻ってちゃんとしますので、よろしくお願いします」の文言を考え紙に書いた。それを今から先生と母に伝える。姿勢よくはっきりと気持ちをこめて言い頭を下げる。その練習を十数回行った。声が徐々に大きくなり胸を張った姿勢になった。「はい」の返事もくり返し練習した。

〈よくできた。その気持ちと姿勢を忘れずにね。頼むよ！〉と軽く言うと、A男は「はい」と笑顔を見せた。

【全員で面接】

A男を連れ、教師と母のいる部屋に入室。〈では、A男君の意思表示を聞いて下さい〉と言うと、A男は緊張しながらも文言通りに述べた。この言い方と姿勢を、教師も母も静かに評価し、第1段階をクリアした。

次に、以下の課題を設定した。第2段階：怪我をさせた教師に対する謝り方を、母と一緒に考える。もし、面倒くさいとか言って意欲的に取り組まないようであれば、クリアにはならない。真剣に向かい合ってほしいと母に伝えた。第3段階：教師が家庭訪問をして、学校で謝罪する場面を想定し、A男とくり返し練習する。第4段階：学校へ行き教師らの前で謝罪する。その際、担任らは、A男の側に立ちフォローする。以上の設定と実行の枠組みに、皆が賛同した。

第3回（7月末、夏休み）

前回面接の後、喘息発作が出た。母子で謝罪の言葉考えた。喘息が治った後、担任が家庭訪問をして謝罪の練習をした。終業式の日、母と共に登校し、校長室で4人の女性教師に謝罪。「押しったり蹴ったりしてすみませんでした。学校へ来たいのでよろしく願います」と姿勢よく言えた。その姿を全員の教師が見守り評価した。

面接では、順調なクリアと想定以上の出来を称賛。A男と母の表情は穏やかで、教師との関係も良好であった。

第4回（8月中旬）～第6回（11月初旬）

その後、問題となる行動もなく順調に課題をクリアしていった。夏休みの登校日に担任と一緒に新学期からの行動考えた。始業日の学年集会でA男が書いたメッセージ（謝罪、学校へ行けずつらかった、一緒に

勉強したいなど)を担任が読み、生徒全員に伝えた。自分で読む案にはA男自身が躊躇を見せ、始業日は行き渋り欠席をした。メッセージを生徒らは静かに聞いていた。伝わったと思うとのこと。2日目からA男は登校しクラスに溶け込んだ。授業を真面目に受け、休憩時間は気の合う子と遊んでいる。口数が増え、前髪を切り、目を見て話し表情が穏やかである。他の教師も安心してきている。腹痛は時々あり服薬。キレることはなく、注意することがあっても素直に聞き、対人スキルを覚える機会にもなっている。

以上のような経過を聞き、これまでの頑張りや成長ぶりを評価し、通所相談を終結とした。

2.3. フォローアップ (翌年3月)

通所相談に対するコメントを4名から得た。母とA男には電話で聞き、同伴した教師には文書で書いてもらった。以下にその一部を記載する。

【母のコメント】 元気に登校している。以前は「知らんよ」「うるせえな」が多かったが、今は学校や塾、テレビのことなど、よく話すようになった。ゲーム中心の生活ではある。

児童相談所の職員や2人の教師に不満はなかったが、他の教師に不満を感じた。息子のほうが悪いから何も言えなかったが、曖昧なまま先延ばしされたように思った。でも、一部の先生から随分変わってきたとほめてもらえてうれしかった。「色々丁寧聞いてもらえたし、どうするかを一緒に決めていってもらえた」[本人は自宅謹慎中、学校へ戻れるか心配していた]など、母は通所時よりも饒舌に語った。

【A男のコメント】 電話で一問一答式に答えた。トラブルはない。腹が立つこともない。腹痛と下痢は時々ある。

〈来所時の感想は?〉「うーん、話が長かった」〈話の内容はわかった?〉「わかった」

〈動作法はどうだった?〉「きいた」〈きいた、って?〉「背がまっすぐになった」

〈よかったということ?〉「うん」〈今は?〉「うん、やってる」

〈筋トレは?〉「筋トレも、やってる」

〈学校へ戻りたいって意思表示をしたよね〉「うん」

〈反省の言葉とか、職員室で言う挨拶の練習とかいろいろやったよね〉「うん」

〈あれはどうだった?〉「別に…」〈自分で学校へ戻る方法は?〉「わからなかった」

〈あの方法はいやではなかった?〉「うん」〈納得してやれた?〉「うん」

【担任教師のコメント】 「カットしたときの対処法」という課題は、本人にとって容易なものではなかったと思う。我々教師もその課題を一緒になって考えていくことの大切さを助言してもらった。学校の意向を尊

重して、一時保護も考慮した相談活動を進めてもらった。一時保護を拒否した彼が、姿勢を正し「学校へ行ったらちゃんとしますのでお願いします」と大きな声で言えた。学校では全く見られなかったその態度に大変驚いた。

感情をそのまま暴力に移さない方法を自分で考え実行していたようだ。友人とのトラブルでパニックになりかけた時、少し間をおき自ら別室に来て話し、行動を後悔してか涙を流した。以前とは明らかに違う姿だった。高校進学目標を持ち、授業も積極的に受け表情も明るい。

【生徒指導教師のコメント】 専門家のアドバイスは私たち教師にとって心強かった。教師とは違った角度からの助言は、ハッと気づかされるが多かった。

月に1度の相談は、学校生活を振り返る機会になった。暴力の歯止めにもなった。母に子どもとの関わり方をアドバイスしてもらい、母子の関係が徐々に変化していき、子どもの精神的な安定につながった。「謝る練習」を一緒に行うなど、教師が母親と協力しやすくなった。

3. 教職大学院における事例検討授業

3.1. 暴力行為事例の対応を考える

上記事例を、当教職大学院の現職教員対象の「問題行動と保護者との連携」授業の一コマ、「非行：暴力行為の加害児童生徒および保護者に対する支援」の教材として扱った。筆者が児童相談所勤務時に、学校と連携し関与した事例の一つで、暴力加害児への対応を児童相談所側の立場から報告したものである。比較的良好に経過したが、同じ経過をたどっても立場や個人により、語るストーリーは異なる。その違いの一端は、フォローアップ時の各コメントにみることができる。

事例に登場する人たちの主張や心情、子どもと保護者あるいは暴力の影響を受けた人への対応、児童相談所との連携のあり方など、比較的多くの情報が提示されている。その点において、教師の立場からも追体験しやすく、上記テーマを検討する教材として適当であろう。

3.2. アズ・イフ方式による事例検討

授業では事例の検討方法として、アズ・イフ・ワークを行った。ナラティブ(語り)をベースに置くコロレイティブ・アプローチ学派の事例コンサルテーションで用いられた手法である(Anderson, H., 1997)⁵⁾。“アズ・イフ(As if, あたかも)”とは、事例の登場人物のうち一人を選び「あたかもその人であるかのように」なりきって話を聞き考える手法である。

流れは以下のようなものである。①まずは事例提供者が、提出の目的と検討会で得たいことを明らかにする、②

次に、提供者は事例に登場する人物を挙げる、③参加者はそのうちの一人を選び人物ごとにグループを作る、④提供者が事例の概要を紹介し、参加者はそれぞれの人物になりきって聞く、⑤質問があれば受け補足説明をする、⑥グループごとにその人物の思いや心情を出し合う、⑦出された意見を各グループから発表し全体で共有する、⑧提供者が印象に残った意見や思いを話す(リフレクション)、⑨アズ・イフの立場を解き、今の体験を全体で話しあう。

より多くの人から意見を得ようとするなら、人物ごとのグループの人数は4～7名ほどが適当である。登場人物の数にもよるが、30～40名の参加者でも実施可能である。

この検討方式の基にある考え方は、社会構成主義である。社会に存在する事実や意味は、言語によって構成され、固定した問題があるわけではなく、対話により多様な構成が可能であると考えられる(Gergen, K.J.ら, 2004)³⁾。

したがって、人物像の特定化やグループのコンセンサスを作ることが重要なだけでなく、それぞれの人物にさまざまな意見や視点があること、人は多重で相反するものも同時に併せ持つこと、その表現もまた多様であることなどを認識し、より柔軟な思考と対話が広がることにねらいが置かれる。壬生ら(2008)⁶⁾は、この方式を社会福祉専門職のワークショップで用いた経験を報告し、アズ・イフ立場からのリフレクションは唯一の正解や特効薬を導くものではないが、対人援助職として不可欠な「しなやかさ」と「したたかさ」を学ぶ契機になると述べている。

筆者らの授業では、院生と教員合わせて10名余りの少数である。本事例の登場人物をA男、母、教師、児童相談所職員、そして面接には来ていない学校長を加え5名とし、2～3名ずつのグループで行った。参加人数が少ないと多義的な意見交換は限られるものの、その人物になりきって考えるアズ・イフの役割付与は新鮮な体験となる。その人の立場になって考えるとか感情移入を促す指示にも類似だが、同一人物が集まり各自がなりきって語るという、より役割に没入した体験であり新たな着想が生まれやすい。

また、上に報告した事例はかなり詳細である。本来のアズ・イフ方式では上記④の検討ポイントとなる概要説明は15分程度で済ませて、むしろ各参加者がその人になりきってフリートークを行う⑥の時間が重視される(20～30分程度)。事例報告は語り手が構成したストーリーであり、詳細であるほど自由な想像を制限する。限られた情報から自由に発想することで多様性や多声性が重んじられ、新たな着想や展開の手がかりとなる。

授業では、事例経過を区切り、その都度の人物の心情を一人称的に語り合いながら追体験した。アズ・イ

フ体験をシェアするとともに、学校の対応ならびに児童相談所との連携について話しあった。

授業後に院生が書いたコメントを一部紹介する。

「母親の立場になったが、経過とともに不思議なほど気持ちが前向きになった」「子どもとしては『そうじゃないんだ！僕の気持ちは！』と叫びたくなった」「子ども役が発した言葉には思いがけないものがあり、子どもを見る視点が変わった」「行き詰まった学校と保護者の関係を変える魔法のような方法に思えた。教師として、このような専門性をもった機関との連携の仕方を知っていきたい」「今回の授業でも、異なる視点を生み出す新しい事例検討の方法を体験した。事例から学ぶことは、事例の学び方を学ぶことでもあると思った」などの記述があった。

4. 考察

4.1. 児童相談所の対話の枠組みについて

学校現場での暴力については、直接の被害者はもちろんのこと間接的に影響を受ける他生徒へのケアなどを考慮し、その後の影響を最小限に留め再発を防ぐ手立てが求められる。本事例は、加害児童が自宅謹慎中に来所したもので、学校が対応手立ての一端を児童相談所に求めた流れである。児童相談所には、児童福祉司指導や一時保護さらには施設入所措置など、反社会的行為に対する一定の抑止効果となる法的機能があり、それを期待する流れである。ともすると、本事例でもそうであったように、保護者からは学校が子どもを排斥しようとしていると思われ、学校不信を生む。また、学校の勧めで児童相談所に来ている流れは、保護者は両者が連合していると見て児童相談所にも警戒の気持ちをもつ。双方が複雑な思いを抱えたなかでの来所であった。

もし、学校側が強権的な一時保護や施設入所のみを求める姿勢であれば、児童相談所も巻き込んで溝はさらに深まっただろう。幸い、同伴した教師は、生徒や同僚教師の味わった恐怖感などの心情を慮りながらも、強行な処遇だけでない対話による面接に理解を示した。母子の態度も最初こそ警戒的であったが大きな抵抗や逸脱はなく対話に応じた。つまり、児童相談所の対話の枠組みは、双方にとって期待を持たせるものであってそれに双方が乗ってくれたと言える。初回面接時に示した4つの枠組みがそれである。フォローアップ時の教師のコメントに「『カットしたときの対処法』という課題は、本人にとって容易なものではなかったと思う。その課題を教師も一緒になって考えていくことの大切さを助言してもらった」、また「彼との関わり方について教師とは違った角度からの助言はハッと気づかされることが多かった」とある。おそらく類似の指導は教師もくり返してきたはずだが無効

だった。それを子どもが素直に受け入れ取り組んだことへの驚きと評価のコメントであろう。

児童相談所では、一時保護や施設入所という権威を利用してはいるが、穏やかな対話のなかで、一時保護等を避けたいという子どもの主体性に働きかけている。母の関与も促し、筋トレを含めた“宿題”を出すことで、課題への取り組み具合を見ようという枠組みであった。この宿題に母子は意欲を示し実行した。

4つの枠組みのうち、「現状の自宅謹慎を継続させながら児童相談所としての対応を考える」にも、母子はとくに抵抗なく了解した。一見この枠組みは、学校側の枠組みを尊重したもので、母子には不満は残るだろうが、当面の課題を与え経過を見るという児童相談所絡みに仕立て直したものである。学校に戻り報告する教師は、強行意見を含め校長をはじめとした学校現場の意向を背負って来所している。母子にもまだ語られていない不満がある。つまり、目の前の来所者が語った内容だけでなく、事例に関して起きている全体の動きを視野に入れて、来所者との対話をベースに進めていくことを重要と考えた枠組みであった。

4.2. 初回面接の組み立て方について

相談面接における初回面接の組み立て方を、表1に示した。Haley, J. (1976)⁷⁾の家族療法を参考にしたもので、筆者の面接のオリエンテーションとなっている。

第1は、来所した人との常識的な挨拶から始まる相手への敬意を持った社会的段階である。とくに家族療法の用語でジョイニングと呼ばれる、援助目標に向けたよい援助関係を築く働きかけである。ジョイニングにより、ケースに対し影響力をもった援助システムを形成する。

第2は、相談の主訴やニーズを中心に情報収集を行い問題を確認しアセスメントする段階である。質問し聞くことが中心になるが、何をどのように聞くかによって面接の進む方向や出てくる内容は大きく異なる。基本的には、来所者の意向に沿いながら対話を進める。

表1 初回面接時の段階

1. あいさつ等を含む社会的段階
～ジョイニング
2. 主訴を中心にやりとりが行われる問題確認段階
～情報収集: 質問・何を聞くか・相手のニーズ
3. 来所者(家族、関係者等)がお互いに話すように要求する相互交流段階
～関係性・家族相互作用・社会的文脈をみる
4. 相談の結果、どのように変わるか(変わりたいか)を話しあう目標設定段階
～達成可能な現実的な解決像・目標
5. 次回の面接の設定
～仮説・見通し・希望・当面の課題

第3は、家族や関係者など複数人の来所者があれば、相互交流の様子を知る。互いにどんなふう話すかにより、関係性、家族相互作用、社会的文脈が見える。

第4は、面接の目標を設定する段階である。達成可能な現実的な解決像や目標を共有する。

第5は、以上の段階を経て次回以降どのように進めるかについて見通しや当面の課題を伝える。1回の相談で終わることもあるが、希望が与えられる設定でありたい。

報告した事例の初回面接でも、ほぼこの5段階を経ていることが読み取れるであろう。上の4つの枠組みもその中で組み立てたものである。この段階がうまく進み、関係性や枠組み設定ができると、相談の動機づけや変化への意欲も高まると言える。初回面接の対話のあり方は、その後の経過を左右する重要な局面となる。

4.3. 動作法を介在させた対話について

もう一つ、初回時に示した枠組みのうち3つめの「動作法の導入」について言及する。対話とは、発話による言語だけではなくジェスチャーや表情など非言語によるものも含む。同様に、心理療法といえば言葉による面接を中心に行われるイメージが強いが、体からのアプローチを中心とするものもある。その一つが脳性マヒ児の肢体不自由の動作訓練に始まり、今や不登校や心身症、うつ病など対象領域も広げ成果を見せている動作法(=動作療法)である。動作とは、「人が意図した身体運動を実現しようとして努力する心理過程」とされる(成瀬, 2000)⁴⁾。つまり、自己の努力により身体を動かす体験は自己コントロールにつながる。それを援助者が関わり支援する。これにより個人のなかに新たな体験過程と気づきが生まれる。それを生み出すのが動作法を介在させた対話プロセスである。

キレて暴力行為をくり返したA男が、自分をコントロールする課題に穏やかに取り組んでいる姿を見ることは、教師にとっては驚きを含んだ新たな可能性を感じられることであった。膠着した事態に対し、学校とは違う角度から異なる対話の枠組みを提供したと言える。

ここで、A男が目つきの悪さを気にしていたというエピソードについて簡単に触れる。「言いたくない」と言うA男に対し、あえて〈ぜひ聞かせてほしい〉と自己開示させた。そして、緊張-弛緩のコツをつかみリラックスした姿勢が大事であり、その姿勢ができて前を見れば気にするものではないという対話をさらりと1回だけ行い、動作法による姿勢づくりをくり返した。つまり、目つきが悪いのでも心理的問題でもなく、姿勢の問題であると、注意はずしと枠組み換えを行った。その後の報告で、前髪を切り視線を合わせ表

情が穏やかであるという変化が聞かれた。もしこれを思春期特有の視線恐怖として心理力動を扱う対話をしたならば、逆に注意を固着させ症状を長引かせかねないという判断からの扱い方であった。

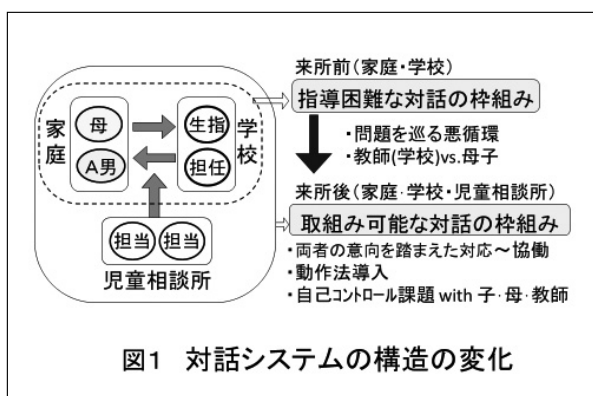
動作療法は、単に身体のリラックスや姿勢づくりを目指したのではなく、その人の体験過程に変容と気づきをもたらす心理療法である。そのため、本児のようにキレて衝動的暴力行為のある子に対し動作法を導入することは、周囲も期待し納得できるツールである。ただしこれも、子ども個人への適用に留まるだけでは他者および全体への影響は限られる。動作法を介した子どもとの対話が、母や教師、さらには他の教師や生徒を含む学校にも影響を及ぼす「対話システム」を想定し、その対話システムが変わることを視野に入れた関わりが必要である。

4.4. 対話システムの枠組みを変える

図1に、経過に伴う対話システムの構造の変化を示した。児童相談所に来所する前の家庭と学校の関わりは、暴力行為という問題を巡って悪循環が生まれ、教師と母子は静かな対立関係にあり、指導困難な対話の枠組みにあった。そして、学校が母子に相談を勧め、児童相談所に来所することで、両者の関係が調整され、自己コントロール課題や動作法に協働して取り組むことが可能な対話の枠組みとなった。

その後は、A男や母が前向きな姿勢を見せ教師も一緒に取り組むというよい循環が生まれ、謝罪の仕方を練習し、それを他の教師や学年生徒の前で実行する展開となった。この展開は、対話システムという視点で全体を俯瞰し、ジョインニングの対話から始まり、より効果的な波及を視野に入れて段階的に対話を進めた成果であり、臨床現場での対話システムの変化として捉えられる。

この対話システムの変化を、対話の当事者たちはどのように捉えたのか。それを示すものとして、来所者のフォローアップ時のコメントについて触れる。母は、来所時よりもかなり饒舌に語った。子どもの行為を負い目に思う気持ちと、学校の対応を不満に思う葛藤から解放され、子どもが元気に成長していることを喜ん



だ。A男は、飾らず訥々と当時の体験を語った。援助者の枠組みがはずれていなかったことを確認できた。教師のコメントは、楽しい同伴ではなかったはずだが生徒に付き添い同席するなかで学んだことを率直に述べている。児童相談所職員としても、エンパワメントされるコメントであった。

4.5. 事例検討授業における対話について

平成16年5月、文部科学省の通知「学校と関係機関等との行動連携を一層増進するための取組について」⁸⁾では、学校が警察、児童相談所等関係機関と組織的・継続的に連携していくための生徒指導体制、および教職員の関係機関連携の重要性が強調された。

一方、文部科学省が毎年発表する全国の「児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果」⁹⁾によると、平成29年度の小中学校における暴力行為発生件数は57,017件であった。その内訳は対教師暴力が8,117件、生徒間暴力38,404件、対人暴力1,080件、器物損壊9,416件で、これらの数値や傾向は例年とくに大きな変動はなく報告されている。個々の学校現場では、これら一つ一つの案件に、体制を組み連携を図りつつ、苦慮し対応している様子が想像される。

事例検討の授業は、現職教員にとって生徒指導上の実践の知識や連携方法を学ぶ場であると同時に、対話的な学び体験の場でもある。つまり、個人の体験に照らして事例を追体験し、個人的な感情や思考が刺激され、刺激されたものを他者に語り、同様に他者の話を聞く。この内的会話と外的会話の往還により、新たなナラティブ(narrative)が産出され、対話という土俵において語り合いは続く。

ナラティブとは、「語り」または「物語」と訳され、「語る」という行為と、その行為の産物である「語られたもの」という両方の意味を含んだ用語である。人間が織りなす現象や人間と社会の関わりを考えるうえで、社会学・人類学・臨床心理学など多くの領域における研究ないしは実践方法として重要なキーワードとなっている(野口, 2009)¹⁰⁾。

臨床実践領域では、それまでの家族療法の理論と実践を大きく塗り替えるようにしてナラティブ・セラピーが登場した。臨床の場でクライアントが自らのことを語り、援助者はそれにじっと耳を傾ける。そして援助者の語りをクライアントが聞く。相互の語りを通して新たな物語が生まれる。人と人とが語り合う臨床上の営みを、ナラティブという捉え方で見直すことにより、臨床的意義が見出されたといえる。

たとえば、自然の現象や人間の活動を理解し説明する方法として、「科学的説明」と「物語的説明」がある(野口, 2005)¹¹⁾。科学的説明で納得する現象や活動は多い。片や理不尽な人の行動や突然の予期せぬ出来事

について、科学的法則を当てはめて説明されても、それだけでは心情的に納得できない。そんなときに「物語的説明」が説得力をもつ。つまり、科学的な必然性はなくとも、物語としての一貫性が見出された時、人は納得し腹に収めることができる。この物語的説明を重視する立場がナラティブ・アプローチである。

事例検討からの学びには、物語的説明やナラティブに類するものが多いことを実感している。生きた人間が織りなす事例ストーリーをよりリアルに検討することで、「今、ここ」での対話が生み出すものに近づき、多様な人間の営みに触れる機会となる。それをねらいとして、アズ・イフ・ワークなどの手法を用いた授業を展開している。

5. おわりに

臨床現場も教育現場も、それぞれの目的をもった人と人との対話により時間が経過する。それを対話システムと捉えると、各々のシステムは対話の相互影響性によりもたらされる効果的な解決、成長等の変化を志向する機能を維持することになる。事例は、より個人を巡る対話システムである。本事例で言えば、生徒の暴力行為を巡る対話システムが、児童相談所が関与することで、暴力ではない異なる対話システムへと変わっていった経過であった。

事例検討での授業もまた対話システムと捉えることができる。事例がもつ具体性や物語性が個人を刺激し、対話を活性化する。加えて、たとえばアズ・イフ体験での学びが、より多様な語りを生み出し、事例からの学びを深める。つまり、事例の学び方を学ぶことにより、学びを深める対話システムが形成されているといえる。

このように対話は、語りの連鎖を生む。教育での語り合いも臨床における語り合いも、そこに集う者が相

互影響性を重視しながら持続する対話システムを構成する。この対話システムのあり方を、それぞれの目的に応じて追究し続けることがより深い学び体験につながると考える。今後さらに、「対話」という視点から、臨床領域における実践を、教育領域につながる実践として追究していきたい。

引用および参考文献

- 1) 文部科学省 (2017), 小学校学習指導要領の解説 総則編 / 中学校学習指導要領の解説 総則編.
- 2) 衣斐哲臣 (2017), サイコセラピーにおける「対話」と教育における「対話」, 和歌山大学教職大学院紀要 学校教育実践研究, 75-82.
- 3) Gergen, K. J.&Gergen, M., 2004. (伊藤守監訳, 2018, 現実はいつも対話から生まれる, デイスクヴァー.)
- 4) 成瀬悟策 (2000), 動作療法～まったく新しい心理治療の理論と方法, 誠信書房.
- 5) Anderson, H., 1997. (野村直樹, 青木義子, 吉川悟訳, 2001, 会話・言語・そして可能性～コラボレイティブとは? セラピーとは?, 金剛出版.)
- 6) 壬生明日香・矢原隆行 (2008), 協働によるケアする人へのケア, 矢原隆行ら編「ナラティブからコミュニケーションへーリフレクティング・プロセスの実践」所収, 147-164, 弘文堂.
- 7) Haley, J., 1976. (佐藤悦子, 1985, 家族療法～問題解決の戦略と実際, 川島書店)
- 8) 文部科学省 (2004), 学校と関係機関等との行動連携を一層推進するための取組について (通知), 初等中等教育局長, 5月.
- 9) 文部科学省 (2018), 平成29年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果について, 10月.
- 10) 野口裕二 (2009), ナラティブ・アプローチ, 勁草書房.
- 11) 野口裕二 (2005), ナラティブの臨床社会学, 勁草書房.

