

臨床心理士による「授業観察」を通じた支援の可能性 ー 特別の支援を必要とする児童生徒の早期発見とコンサルテーションを中心にー

太田 静男*・岡田 珠江**

Using “Class Observations” as a means of support by clinical psychologists
-Primary by the early discovery of special needs students and consultation and solutions for them.

Shizuo OTA・Tamae OKADA

Abstract:

A school counselor does many kinds of things to help students, parents and other teachers. In this study we tried various practical means including class observations. These observations took place on a regular schedule. They occurred of the same time and day of the week through at one full academic semester at a public junior high school. This was a new approach mainly because it was so comprehensive. This article has two main purposes. First, we clearly state the conditions of this new way of performing this kind of study. Secondly we believe that this new approach can lead to an early discovery of and possible solutions for the cases that are being considered. But we feel that these observations are applicable outside of this at specific setting. Analyzing unconscious behavior among other kinds of students can be helpful to teachers of other subjects besides special education.

KEY WORDS : class observation, special needs students, clinical psychologist, early discovery, consultation

I はじめに

1 臨床心理士（スクールカウンセラー）による学校での心理的支援の方法

文部科学省は臨床心理士^{注1}を平成7（1995）年に学校へスクールカウンセラーとして試験的に派遣し、これを平成12（2000）年に制度化して徐々に派遣する学校数を増加させ、現在ではすべての公立中学校への配置を行っている。さらに中学校区を核にして小学校への派遣、高校への派遣を行っているところもある。政令指定都市に限らず、規模の大きな自治体では、文部科学省による派遣に頼らず心理士等^{注2}を募集し、別途スクールカウンセラーの派遣をしている例も多くあり、学校で心理的支援があること自体が社会で周知されるようになっている。そのように様々な背景から心理的支援を担う者がいるが、ここで言及するスクールカウンセラー（以後SCと記載する）は、臨床心理士が行うことを前提として論を進める。

SCの業務について文部科学省は、「スクールカウ

ンセラーは、児童生徒が抱える問題に学校ではカバーし難い多くの役割を担っている」とした上で、次の1～7のようにSCの業務内容を挙げている。それらは、①児童生徒に対する相談・助言、②保護者や教職員に対する相談（カウンセリング・コンサルテーション）、③校内会議への参加、④教職員や児童生徒への研修や講話、⑤相談者への心理的な見立てや対応、⑥ストレスチェックやストレスマネジメント等の予防的対応、⑦事件・事故等の緊急対応における被害者児童生徒への心のケアである。実際には、派遣先の学校によってSCに要望する業務も異なるものであり、これらの業務をどのように行うのかは、SCが対象の学校をアセスメントした上で、要望に応えつつ、優先順位をつけることになる。

また、上記の業務を行う際の心理的支援の方法は、個別での面接、集団での面接、学級での心理教育、調査等、多岐に渡る。各々の拠って立つ理論と技法に基づいて行っているというのが現実である。

2 特別の支援を必要とする児童生徒

学校において特別の支援が必要な児童生徒が、必ずしもSCに専門的な援助を求めてくるとは限らな

* 名古屋市教育委員会なごや子ども応援委員会スクールカウンセラー

** 湘南工科大学工学部総合文化教育センター教授

い。むしろ、思春期の児童生徒にとって自分が特別の支援を要すると思うことすらない可能性は高い。教員や保護者等の示唆によりカウンセリング等による支援が導入されたとしても、各々の児童生徒の心的状態を的確に捉えた関係創りの工夫等なしには、キャンセルや中断が容易に生じ、継続した面談という支援構造の維持が困難な場合が多い⁵⁾。

文部科学省が大学の教職課程コアカリキュラムで検討し、義務付けている「特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解」に関する講義で定義されている特別の支援を要する生徒には、「発達障害や軽度知的障害をはじめとする特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒」・「視覚障害・聴覚障害・知的障害・肢体不自由・病弱等を含む様々な障害」・「障害はないが特別の教育的ニーズのある幼児、児童及び生徒」「母国語や貧困の問題等により特別の教育的ニーズのある幼児、児童及び生徒」が含まれている⁶⁾。この定義に該当する児童生徒達の中の、特に「発達障害や軽度知的障害をはじめとする特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒」や「障害はないが特別の教育的ニーズのある幼児、児童及び生徒」は、必ずしも誰もが認識できる「特別さ」を有しているとは限らず、どの公立学校の普通学級にも在籍する、ごく普通の児童生徒達として存在して、どの児童生徒が「特別」と認識するのか、その判断が教員に委ねられている部分があることは否めない。現状としては、教員は指導の難しい生徒という認識はあるが、特別の支援が必要な児童生徒とは気づかずにいることもあるように見える。

3 「授業観察」という発想と契機

今回の「授業観察」の発想は、教員にも気づかれずに困難さを抱えている生徒は、自ら面接室を訪れることは稀だが、教室で授業を受けているのだから、カウンセリングを個別の面談として行う代わりに、毎週、教室へ出向いて「授業観察」をするという構造化された時間に、彼ら／彼女らと向かい合ってみようというところに端を発している。

また、授業時間中に生徒や教科担当の教員を対象としたカウンセリングやコンサルテーションを行うことは困難で空き時間ができたときには、「学校内の様子をうかがう」という言い方で観察をすることは一般的に臨床心理士が行っている行為であるため、これを構造化することで、観察によって得られる情報がより意味のあるものになると考えた。

このアプローチを検討しているときに、著者らは学級崩壊の危険性を感じた小学校のある学級で教室の様子をみてほしいと依頼されたのを受け、これを契機に、学期途中から「授業観察」を開始した経験を

もった。そのため翌年度の初めから構造化した「授業観察」を躊躇なく提案し、学校に受け入れられることになった。この実績から他校での「授業観察」も可能となった。

4 一般的な「授業観察」と先行研究

学校現場における様々な支援法がある中で、SCが「授業観察」を心理的支援の中核に据えて行ったという報告は極めて少ない。その理由は、「授業観察」が一般的に以下のように認識されているからだと推測される。

①学校現場における「授業観察」は、教員の授業研究として特定の研究日に行われることが慣例となっている。そのため学級への訪問者は、教員の授業力を観る目的で訪問するのであり、教員は授業のあり方が評価対象になると捉えている。さらに教員は自分の授業に対する評価に敏感であることが多いように思われる。そのようなことから授業の観察は、それほど容易に行っていないのが現状ではないかと推測する。

②SCが行う「授業観察」は、児童生徒の個別面談や教員へのコンサルテーションにおける付加的情報収集の手段として用いられることが一般的である。具体的には児童生徒の様子を1～数回観察を一定時間（数十分～1単位時間）行い、得られた情報を心理アセスメントの一部として用いる。

例外的であるが唯一「授業観察」を心理的支援法として日本で報告されているのは「学級崩壊への精神分析的援助の試み」²⁾及び「スクールカウンセラーが出会う学校の危機」³⁾である。この論文で鈴木は、学級崩壊や授業妨害で授業が成立しない中学の教室に入って授業観察を行い、問題行動を起こす生徒たちの言動は「集団の病的不安を否認し解消する防衛であり、集団心性を表象している可能性もある。睨む生徒の眼は、見守るまなざしを求めている」とし、コンサルテーションで「観察の検討と教員が受け止めきれていない集団心性の検討」を続けた状況を報告している。そして「この理解を手がかりに教員たちは関わり方を工夫」し、「試行錯誤を楽しむようになり、生徒の授業態度にも変化の兆しが見え始めた」として、「授業観察」をもとに行ったコンサルテーションが、教員の心理的支援になった事例を紹介している。

「授業観察」の意義を裏付けるものとして、Tavistock Clinic タヴィストック・クリニック^{注3)}の「Aspects of Counseling in Education カウンセリングから見た教育」と題された講座に参加した教師達と Child&Adolescent Psychotherapist 児童青年心理療法士が共同研究を行い、学ぶことと教えるこ

とのなかで生じる情緒的な体験をどのように認識し、扱うかを精神分析的な視点で論じた研究成果がある⁴⁾。学校教育現場では日々目前で生じる問題への対応に忙殺される中で流されてしまうことの多い教室内外で起こっている生徒との関係やその親との関係、教師間の関係を丹念に見つめなおすこと、学ぶことに伴う情緒的側面を取り上げて事象の細部を検討することで、生徒・教師の心理的力動を明確にするという実践である。このタヴィストック方式による乳児観察において「観察の行為自体が観察対象である母子のコンテイナーとして機能する」と指摘し、「論理的には集団を観察するという行為にも、集団の情緒的混乱のコンテイナーとして機能することが期待できる」としている。

筆者らもこの流れで「授業観察」の意義を捉え、集団や個々の生徒を観察しその力動を理解することが、心理的援助としてなり得るという前提に立ち、継続的に「授業観察」を試行的に行った。

著者らは臨床心理士であるが、職務上教育方法を指導・研究する役割も有しているが、今回扱うものが教員の教授法・指導法を改善する等、教員の授業力の評価や改善を目的として行うものではないことを予めここに明記しておく。

II 目的と方法

1 本論文の目的と方法

臨床心理士 (SC) による「授業観察」を試行的に実施する。本稿では、中学校 1 年生で試行した 1 事例を提示し、それをもとに「授業観察」を成立させる条件や「授業観察」の手続き、そしてその意義を吟味する。

また、試行した 1 事例から特別の支援が必要な生徒を早期発見し、保護者と教員へのコンサルテーションに「授業観察」が有用であることを具体的に示す。

2 「授業観察」の目的と手続き

①対象

中部圏某市 B 小学校年全 9 クラス (特別支援学級を含む)、同市 C 中学校全 6 クラス

②授業観察期間と回数

B 小学校: 201X 年 5 月 16 日～7 月 18 日 各学級 8 回～10 回 計 67 回

C 中学校: 201X 年 4 月 24 日～7 月 18 日 各学級全 11 回 計 66 回

③「授業観察」開始の経緯

SC (著者ら) は B 小学校で、201X-1 年度から毎

週同一曜日に 1 日と、別の同一曜日の午後半日に勤務していた。この年度は、ある学級担任の希望で、支援が必要と思われる児童の授業中の様子を観察した。そして授業後の教室や職員室で SC の観察から得た理解等を伝えるとともに、支援の必要な児童の課題、学級担任の悩みや困難等について話し合うことが重ねられた。そこでの議論の内容を教頭や教務主任教諭とも共有するようにしていたところ、SC による授業観察が学校内で周知され、支援の必要な児童がいる他の学級担任からも児童観察ないしは授業観察が要請されるようになった。

また、教頭や教務主任から、いじめが疑われる行動が発生した学級の観察が要請された。その結果、201X-1 年は、B 小学校では不定期かつ回数の多少はあったものの全クラスで授業の観察が実施された。201X 年度になると、管理職から「万遍に」授業を観てほしいという要請があり、全学級の授業を観察することになった。

B 小学校の卒業生のほぼ全員が C 中学校に進学するため、C 中学校において B 小学校での授業の観察で得た情報を基にした児童理解を伝えたと、201X 年度から C 中学校でも授業の観察をしてほしいとの要請があった。そこで、1 学期から毎週 2 日の勤務の中で、各学年 2 クラス計 6 クラスの全学級を各クラス週 1 回ずつ授業の観察することを、「授業観察」のアプローチとして構造化し、開始した。

④観察の手続き

観察者は授業開始から授業終了までを定位置で観察する。授業時間中の出入りはせず、1 単位時間 (45 分あるいは 50 分) の間に複数の他の学級を観察することはない。観察場所は、教室の前方から児童生徒と対面できる位置を選ぶ。筆者の場合は、教室の前方の廊下側の出入り口付近から立って、メモをとらずに観察をした。観察後、観察記録を作成する。その際、観察者の記憶をたどって、できるだけ詳細に時間の経過にしたがい記述することを心がける。これは授業の逐語録ではなく、観察者の記憶にもとづく観察記録である。なお、観察では、「平等に漂う注意」(Freud.S.1918) を払うように心がける⁷⁾。平等とは、どの児童生徒に対しても平等という意味ではなく、観察者の逆転移^{注4)}等も含めた平等である。

⑤コンサルテーション

コンサルティは学校の校務分掌 (教員組織) のあり方から学校全体の生徒指導に責任のある立場の教員 (以後、コンサルティ教員と記載する) とし、時間割の中でコンサルティ教員の共通の授業や会議のない空き時間で実施し、週 1 回 50 分程度で定例化する。今回のコンサルティ教員は、小学校では教務主任・教

頭、中学校は生徒指導主事・教務主任である。また、コンサルテーションの時間は、教員用時間割の中で、研修と位置付け、全教職員にも周知した。コンサルテーションでは、最初に SC が 1 週間分の全 6 クラスの観察記録を読み上げてから、自由な議論をした。なお、授業担当の教員へのフィードバックは、特段の要請がない限り短時間（5～10 分程度）の談話（授業直後に廊下で立ち話や職員室での談話）とする。

また、保護者の面談は、保護者あるいは教員から面談の要請があった場合に行うものとする。

Ⅲ 実践事例

＃1（1 回目の意、以下同様に記載する。）

201X 年 4 月 27 日（木）1 限目 数学

正負の数の計算の授業。数学科担当の女性教員（以後、教員 A と記載する）が発する言葉には決して、叱責や怒りの言葉はないのだが、雰囲気というか、語尾というか、言外というか、行間というか、なんとなく叱られているような、教員 A は怒っているに違いないと思わせるような発問ややり取りと感じてしまう。このような雰囲気に慣れていない 1 年生の生徒は、そのせいかやや過剰に緊張している。小学校ではリーダー的な存在だった女子生徒が当たって答える場面があったが、起立している姿が不安そうで元気がないように見える。ある男子生徒がななめ後ろに座っている同じ小学校からきたリーダー的な存在であった女子生徒に小声で話しかける。これも不安からくる行動であろう。一番後ろに座っていた女子生徒が私のネクタイの柄が顔文字であることに気づき話しかけてくるが、何か明るい話題でも探そうとしているかのように感じた。

授業後に、教員 A に「手のかかりそうな生徒がいますね」と言うと、「そうよ。宇宙人だわ」というので、心の中で「宇宙人对宇宙人の対決だな」と思った。このことを学級担任に伝え、「聞かなかったことにします」と笑い話にされた。

（＃1 後のコンサルテーション）

まず授業観察の目的やねらいについて、「スクールカウンセラーは授業観察を行うことで、学級内の力動的、情緒的、無意識的な関係性に気づき、それらを教員にフィードバックし、さらに議論することによって、学級内の対人関係の改善や生徒の学習の促進に役立つとともに、見落とされがちなリスクのある生徒の発見に期待できる」と述べたうえで、コンサルテーションを行った。コンサルティ教員からは「無意識的に」おきるとは、どのようなことかとの質問があ

った。観察記録で示したあるクラスでは、教材を忘れた生徒があらかじめ教員に申し出たにも関わらず、授業中に放置されていたことを挙げて「無意識的なネグレクト」の可能性があると説明したが、教員からは「荒れた学校で、問題のある生徒を放置するのと同じで、無意識ではないだろう」と反論された。

また、1 年生の生徒にとっては、未だに小学生のような態度や考えがあると教員から指摘があった。SC は、小学校から中学校に入学した今、新しい中学校生活への不安や、今まで馴染んできた小学校生活の喪失感等があり、はじまりと終わりにまつわる情緒的な不安のある時期にあるかもしれないと指摘した。

＃2 201X 年 5 月 2 日（火）1 限目 数学

授業開始前から、教員 A が宿題のチェックをしながら検印を押して回っている。まわり忘れた列があったり、2 回まわる列があったりするが、「見せたの？」という言い方が、やはり生徒にとっては攻撃的・叱責的に聞こえてはいないかと心配する。「してあるの？」という言い方や語尾が、命令調にも聞こえ突き放した言い方に聞こえる。

マスクをした男子生徒が斜め後ろの小学校の同級生の女子生徒に声をかけている。最後列の女子生徒は身長が高いのが気になるのか、椅子に浅くかけて、背を低くしているように思える。彼女は小学校では学力が低いと言われていたが、身長と同様に学力も、自分を小さく見せようとしているのではないかと思えるような存在である。身体が揺れている女子生徒に気づく。彼女の弟が小学校で何日も同じ服を着てくる等、家庭での生活が気になる。

夏服を着ているのは男子ではまだひとりだが、その彼は下腹を押さえているようで、寒いのか痛いのかトイレなのかと見ているが、授業中は持ちこたえていた。その前の男子生徒の目の下にひどい隈ができていているように見える。時々あくびしたり、時々視線がとんでしまったり、じっとしているのが苦痛のように見える女子生徒が目に入る。私学から入学してきた男子生徒が私の名札をじっと見る。最前列の彼は指で鼻の穴をほじくり、指を舐めて、その指で髪をさわるという行為を複数回行なう。授業が手持ち無沙汰なのかとも思うが、暇を持て余しているわけでもなさそう。野球少年でもある男子生徒が挙手して指名されて黒板に解答するが、書き始める前に躊躇していると、教員 A に「出来ているんでしょう？」と問われ、少し表情がこわばった。教員 A の言い方が彼の痛にさわらないかと心配になる。彼は小学校では 3 年生のときの学級崩壊のときの中心人物のひとりだったと聞いていた。昨年 6 年生だった時の様子や

現在中学校で見る限り、非行や問題行動はなく、むしろリーダー的に見える。私に視線を送っては、目をそらす男子生徒がいる。

（# 2 後のコンサルテーション）

コンサルティ教員からかつて授業崩壊の中心人物と小学校から申し送りのあった生徒についての所見を求められた。SC は 201X-1 年度に小学校の授業観察をしており、授業での様子の例等を挙げながら、この生徒には破壊的な様子は感じられず、むしろ好ましいリーダーシップをとれる可能性を感じると告げ、過剰に警戒する必要は感じられないと述べた。教員は、生徒が不適切に突出するのを恐れ、生徒を抑えておいて、教師の指導下に置きたいかのようにも思えた。それはそれで不自然ではないとも思えたが、指導と支配とは違うな思ったが、それ以上の議論はしなかった。

3 201X 年 5 月 11 日（木）1 限目 数学

授業前に、生徒は宿題の提出をしている。最前列の P は宿題に「マル付け」がしていないことを教員 A に指摘されて、出してもダメだと言われている。P のほかにも解答プリントも回収されて戸惑っている生徒がいる。

授業開始後、忘れ物のチェックがされ、2 人の生徒が挙手する。そのうちのひとりの男子生徒は何を忘れたか問われ、「ファイルを壊したので」と言い、プリントを保存するファイルの代わりにクリアファイルに入れてきたと示す。明るい女子生徒が「どうやったら壊れるの?」と言うと、彼は「リングが…」と答え、さらにその女子生徒が「どんな力?」といじられ、教室内が和やかな空気となる。忘れ物をしたもうひとりの生徒は、教員 A から何を忘れたか最後まで聞かれなかった。

授業は、正負の数の乗法と除法について解説とともに、例題と問が次々と解かれていく。P と私学から来た生徒は早く出来てしまっている。彼らの手が止まっているのに気づいた教員 A が、「できているの?」

「授業中には休み時間はないんだよ」とたしなめる。最前列の女子生徒が板書された問題をノートに写していると、「自分の教科書から写しなさい。だったら、顔をあげたり下げたりしなくていいでしょう」と言われている。手が止まっている男子生徒が教員 A に、「できているの?」と言われて頷くと「だったら、前（黒板）にこの 4 問を書きなさい」と指示され、分数計算を含む 3 問目を書いていると、「あなた、教室の一番後ろの人が見えるように書くんだよ」とやや小さくなったことを指摘するので、書き直そうとすると、今度は、「書いたものは消さなくていいから」と

言われている。4 問目でしばらく考えていると、「あなた、できているんでしょ」と言われながらも、板書を完成させる。

かけ算の順序をかえて計算する法則を問われ、挙手した生徒が「交換法則」と言う。「交換していないでしょう」と言われ、「結合法則」と答えなおすと、「それだけ? 何の?」と問われ「乗法の結合法則」と求められたというか、追及されたように答えにたどりつく。脅迫されるような、落ち度を許されないような窮屈感は、生徒たちも感じているのだろうと思える。時々、教員 A が前から観察している私に視線を向けてくる時があるが、「まったく、この子たち、こんな（低）レベルですよ。わかります?」と目が訴えているようにも見える。目で反論もできず、無理やり不本意な同調を求められているような気持ちになった。

生徒の何人かが、机の下で上履きを脱いだり、足の動きが落ち着かない。複数の生徒が貧乏ゆすりをしていたり、他にも足の行儀の悪い生徒がいることに気づく。よく見ると、机の上の上半身の姿勢はとても良く、全体として規律正しいのだが、それとは反対のように下半身の姿勢や行儀が悪いことに気づいた。まるで、見える部分はよくして、見えない部分はガラガラといった様子にも見える。教室の中央にいる男子生徒はそのイライラしたような足の動きから上半身の伸びや反りにつながり、彼の後ろに座っている女子生徒はあくびをしたり、上半身のじっとしてられない動きにつながっていく。机の面が境界線となり、上半身と下半身が見える部分と見えない部分、面従腹背、意識と無意識といった対比に感じる。机の下の水面下では怒りや反抗の気持ちがあるのに、表面では従順さを装っていることを水平線越しに見ているようだった。

（# 3 後のコンサルテーション）

出身が違う小学校のリーダー的な生徒が、それぞれ高圧的にも感じてしまう教員の態度や雰囲気や和ませているようだと言った。SC は力動的に生じた「役割としてのキャラ」ではないかと伝えたが、「そもそもその持ち味としてのキャラだろう」と話す教員がいた。

忘れ物が多く指導を受けたり無視されたりしている P について、SC が観察した昨年度の小学校での様子を伝えた。6 年生のディベートの授業で、体も小さく幼げに見える P がリーダー的な児童と厳しい議論を堂々としていた姿や理数系の授業で生き生きと授業に参加していた様子を伝えた。

また、教員 A の指導について、コンサルティ教員は「温かみがないのでは」と一見冷ややかで突き放し

ているように見えると批判的に語ったが、SCは「黒板でなく教科書から写しなさい」というのは生徒の姿をよく見ているということでもあり、「後ろの人にも見えるような大ききで書きなさい」というのは全体への配慮がある面もあるといえるとの理解も伝えた。

授業では前を向いている生徒でも、机の下で足がイラついているかのような動きをしているとの記述を読んだコンサルティ教員が「これが無意識の行動なのか」と、これまで認めがたかった無意識について言及した。

#4 201X年5月18日(木) 1限目 数学

2人の生徒が宿題プリントを綴じるファイル等を忘れたのか、前にいる教員Aのところに申し出ている。それと並行して宿題の問題ワークの解答が配られ、答え合わせを指示される。最前列のPら2人は宿題をしなかったか、プリントを忘れたようだ。Pにも一度解答が配られたが、教員Aがプリントがないことに気づき、すでに配布された解答プリントは必要ないと、取り上げられてしまった。そのプリントが後方の生徒に渡る。Pらは答え合わせをすることができない。そのPには黒板の左上に書かれた6つの累乗の問題をノートに解いているようにと教員Aから指示がある。他の生徒には、答え合わせが終わったら黒板の問題に取りかかるように指示がある。Pが他には聞こえないような小さな声で教員Aに質問している。すると、教員Aはやや大きな声で「当たり前でしょう。答えだけなら、何の答えかわからないじゃないの」とダメ出しをされている。おそらく「問題も書くのですか?」とか「答えだけでもいいですか?」と聞いたのであろう。そのやりとりするPの口元が動いているのがわかるが声にはならない。1年前、小学校でディベートの授業があった時、小さく幼く見えた彼が堂々と議論している姿を思い出した。何かを教員Aに言い返したいようでもあるが、それができずに、不満が表情に残っているように見えた。

いつものように、答え合わせに使ったプリントが回収される。教員Aが「解答はゴミじゃないんだよ。分かっているの?」と言う。最前列の男子生徒に、「ねえ、読んだ新聞はどうしているの?みんな、読み終わった新聞はどうするの?」と全体に問い、挙手した生徒が、「月に1度、資源の…」と答えると、教員Aが「そう。資源なんだよ。ゴミじゃないの。解答も後ろから集めなさい。これは、資源として活用するんだよ。だから集めるの」と言い、最後列の生徒がプリントを集めて教員Aに渡す。教員Aは、集めた中から2枚を取り、「家でやって、答え合わせをして、次、持って

きなさい」と宿題を忘れたPら2人の生徒に渡した。

教員Aが、宿題のプリントを忘れたPに、黒板に書かれた6問の答えを書くように指示する。小学校低学年のように背の低いPが、椅子を台にして書いてもよいかと教員Aに聞いて許可される。Pが無視されたり軽んじられているようには見えない。ただ、Pはもち上げたり下げられたりしているように感じているかもしれないと感じた。教員Aの言葉や指導や語尾は突き放すような冷たい感じはあるのだが、実際は細やかな配慮が伴っているようにも思える。この時間の机の下で「下半身」は、先週とは違って落ち着いているように見えた。

教員Aが、「来週は数学がないこと聞いている?」と聞くが、だれもリアクションをしない。「だけど、その次の週は、1週間で7回あるからね」と言うので、聞いていた私だけが少し音をたてて吹き出してしまったが、生徒はやはり反応しない。教員Aは3年の学年主任として修学旅行の引率に行くというような事情は添えずに、数学の授業のない週のことと週に7回数学の授業のある週のことを伝えた。生徒はどこで驚いたり、笑ったり、突っ込みをいれたりしていいのかわからない様子。自分の言動によって教員Aの怒りをかうのを恐れているかのようだ。

小学校から忘れ物が多いと指摘されている男子生徒が複数人いる。そのうちのひとりでもあるPは勉強はできていることもあり、ひとり浮いているような存在ではなく、孤立感を持ちにくいかもしれないなと思いつながら見ていた。

(#4後のコンサルテーション)

数学の問題で、答えだけを書けばよいかと聞いたPが、いまだに小学校までの慣れ親しんできた、しかもそのやり方で成功してきた方法から脱せないようだと言った。いくらかの生徒も同じような体験をしているようだが、中学校的な解答作りやノート作りに慣れてきている。一方、Pは、彼自身のかたくなさか、依存にかかわる課題があるのか、何らかの理由で今しばらく適応に時間がかかりそうだと言った。教員は、点数と提出物と態度のバランスで評価するので、テストでいくらか正解しても、「それはそれだけ」との中学での評価の現実を説明した。

#5 201X年5月25日(木) 1限目 社会

修学旅行のため数学から授業変更。席替えがしてある。授業が始まると、男子生徒らが大きなあくびをしている。教科書の4大文明についての記述をそれぞれ読むように4人の生徒が指名される。指名の方法は、教員が作った番号カードをトランプのように切って抜き出し、当たった番号の生徒名を名簿で確

認して指名する方法である。カードや日にちと出席番号をあわせて指名することはあるが、公平性や任意性を担保するという意味合いでもあろうが、社会科教員の不安という側面もあるのではないだろうか。

後方の女子生徒が教科書を読んでいる時に、教科書ではなく資料集を見ている男子生徒の何人かが目に付く。そのうちの一人が開いている資料集のページの分量から推測すると、その時間の学習内容とは関係のない部分を開いていると思われた。ただ、集中力が欠けているというよりも開いた資料集の部分に彼の知的好奇心が刺激されているのだろうと思った。エジプトの王の墓であるピラミッドを教員は写真でしか見たことがないと言い、見た生徒がいるかと問うと誰も手を挙げないが、資料集をよそ見していた生徒が「グーグルで見た」と答えた。教員の授業進行に逆らっているわけではなく、目も耳もよく働いていると言えなくもない。足が時々揺れたり、イライラしたかのように動いている女子生徒が目に入る。

授業では積極的に発言している男子生徒がいる。地図帳から4大文明のポイントとなる地名を探していくが、探せない生徒に挙手をさせ、すでに見つけた生徒が見つけない生徒に教えてあげるの、見つけられない生徒はいなくなる。

#6 201X年6月8日(木) 1限目 数学

授業前から課題プリントの答えあわせを各自で行っているが、Pのプリントがクシャクシャになっているのに気づく。解答はしてあり、全部正答のようだが、どうしてクシャクシャなのかなと思っていると、Pが教員Aに、綴じるファイルを忘れたことを告げている。毎回のプリントはファイルするように指示されているが、指示通り綴じなかったことで皺になっているようだ。また、次にやるべきプリントをPは自宅に忘れてきたことも明らかになった。プリント等のない生徒は、なにがしかのノートに書き、家で正規のノート等を書き直しておくようにと指導がある。

授業では、最前列の女子生徒がよく挙手しているのに気づく。彼女は、「黒板を写すんじゃなくて、教科書から写す」と、彼女にとっては教員Aから厳しいかなとも思われる指摘をたびたび受けていた生徒だが、この教員Aの指導に馴染んできたようにも思える。生徒全体も、これまでの教員Aの高圧的とも思える口調での指導が「教員Aの考えや好み」「それは教員Aには通用しないよ」という理解から「世間、世界ではこれでないと通用しない。これがグローバルスタンダード」という理解に変わってきているように見え、教員Aの指導への受容と反発の比重が変わってきたように思えてきた。教員Aの発問に積極的に

挙手しているように思える生徒が増えてきたようにも思える。私学からきた生徒が、暇になった時間にプリントをやっている。確かに、教員Aの言うように「授業時間に休憩時間はない」のだけど、何だか違うと感じてしまった。

(#6後のコンサルテーション)

当初は教員Aの指導に困惑していた女子生徒が、最近ではむしろこの教員Aの指導に馴染んできたように見える。遅からずPにもそんな時がくるのではないかと伝えたが、Pのかたくなさや負けず嫌いととも忘れ物の多さの原因や理由や背景の理解が必要かもしれないと伝えた。

#7 201X年6月15日(木) 1限目 数学

ノートも出ていない、何も書いていない生徒が教員Aから指摘されている。机間指導する教員Aが、名前の書いていないワークがある生徒を見つけ、名前を書くように言うが、その生徒が、学年や名前を書くときにも、逡巡したので、「名前は知ってるよね」とあきれたように言われている。

4人ほどの生徒が、教員Aの発問によく反応して挙手しているのがはっきりしてくる。黒板に解答するように指示された男子生徒が、板書後、誤答に気づき、小走りで黒板に訂正に行く。2回目にあたったときも、同様に小走りで黒板に向かっていく。この小走りの意味について考えていると、照れ隠し、アピール、不安等が頭に浮かんだ。

教員Aにノートに書いてある解答の仕方について指摘を受けている男子生徒とのやりとりを聞いていると、生徒は答えさえ出ればよいとの考えから式の省略があるようだ。教員Aは、解答は人が見てわかるもの、他者への説明文として書くとの意図を伝えようとしているようだが、うまく取り入れられない。自分のやりかたにこだわりのあると思われるPらにとっては、慣れ親しんだやり方を捨てるのは難しいのだろうなと思いながら聞いていた。

(#7後のコンサルテーション)

授業の様子を観察して、その秩序が維持できていることは確かに好ましい。生徒と教員の共同作業の成果とも思えると、現状の授業の様子を支持しつつも、中学の教員に一般的に言えることだが、かつて学級崩壊したり非行が蔓延したりした時代のトラウマがあり、そのような危機が起きそうでもない学校でも過剰に厳しい生徒指導になっている可能性はないか、この学校もそのひとつかもしれないと議論した。

#8 201X年6月22日(木) 1限目 数学

チャイムが鳴る前からプリントに取り組んでいる

が、最前列の P の机にはプリントもファイルもない。プリントがないので、教員 A が板書した図を P が 1 人だけノートに写している。説明のための板書だが、やることがない P への教員 A の配慮とも受取れる。宿題プリントが回収され、教員 A がチェックし、スタンプを押している様子を、プリントが終わった生徒たちが息を潜めているかのように見つめている。宿題が不完全であった複数の生徒のプリントが差し戻される。

チャイムが鳴ったが、生徒はチェック中の教員 A を気遣ってか、号令がかからない。あと数枚のプリントのチェックが残っているようだ。突然、教員 A が「授業しないの？」と言うので、日直が慌てて号令をかける。

パズル的な図形の性質について文字を使って答える問題で、興味深い考え方や誤答を発言する生徒がいるが、切って捨てられている。ファイルが回収されるが、ノートと一緒に提出するように指示される。ノートがないと申し出る生徒に対して「両方出さなくてよい」と突き放す。宿題が不完全であった生徒たちがプリントを整えて、ファイルにはさみ、ノートとともに提出している。提出できるものは何もない P が、じつとがまんするかのように前を見ている。

(# 8 後のコンサルテーション)

P が我慢や忍耐を強いられているように見えることを伝えた。SC は P の面接を思いついたが、P がカウンセラーに援助を求めるような生徒ではないだろうということも伝え、毎週構造的に見守ることができる授業観察の意義を共有した。

9 201X 年 6 月 29 日 (木) 1 限目 数学 (欠席: P)

最前列の P が欠席のため、その 2 列目の生徒が彼自身に解き方のこだわりがあるのか、教員 A によく指導されている。方程式の最初のほうの授業なのでやさしい課題が多いが、挙手する生徒がだんだんと固定化されてきているような気がする。あくびを押し殺している生徒が何人かいるが、大あくびしている女子生徒の表情がおかしい。15 問の問題の解答が 2 人の生徒にあたり、黒板の上段と下段に問題が書かれた 8 問と 7 問の解答が指示される。さらに教員 A は書きやすいようにと、左右から別れて書き始めるように言うが、中央では重なりあうので、その時、下段の担当の生徒が駆け足するようにして上段の担当の生徒とすれ違った。なんだかコミカルな駆け足、「欽ちゃん走り」を思い出す。その生徒は解いた問題を訂正にくるときも自席から駆け足で来る。抑うつ的な授業の重い雰囲気ですこしでもほぐそうかとし

ているようにも感じた。数学のよくできる P の欠席が心配になった。

(# 9 後のコンサルテーション)

P の欠席の状況や意味について議論した。生徒指導担当教員が自宅に迎えに行き、押し入れに籠城していた P を引っ張り出して学校に連れてきたことが報告された。

P が休んでいる教室を見ていると、P と似たように小学校でのやり方なのか、自分流の解き方、それは＝を下段につなげていかない、答えだけを書く、解答が自分のメモのように見える等、今までのノート作りや解答作りにこだわる生徒がいることに気づく。

10 201X 年 7 月 6 日 (木) 1 限目 数学 (欠席: P)

教員 A が、忘れ物チェックをしようと言い、「他にはいませんか」と手を挙げた男子生徒にチェックを入れていると、2 人の男子生徒がある生徒を指しているが、教員 A は気づかない。教員 A が顔を上げると、2 人は指さしていた腕を下げた。

一次方程式の基本的な問題を解いているが、教員 A が「あててほしい人」と言うと、誰も手を挙げないが、大方の生徒の顔が上がっている。こういう時は、多くの生徒が下を向くことが多いが、あててほしいような表情で教員 A の方を向いている。最前列の女子生徒が教員 A の方を向いているが、あたらない。やや難しい章末問題を解いていると、教員 A が困っている男子生徒に気づき、席の近くに行き、彼の誤りを見つけてあげている。

(# 10 後のコンサルテーション)

P が再び欠席をしたので話題にすると、P の母親から学級担任に伝えられた家庭での様子が伝えられた。連日の登校しぶりの様子や家出にも似たような早朝の外出や自宅マンションの共用トイレに籠城したこと等が伝えられた。

期末テストが終わり、授業観察のフィードバックの時に、SC が教員 A に P の 1 学期の定期テストの点数を聞くと、教務手帳を開き「92 点と 88 点」と報告があり、さらに、「P、こんなに良かったの？」と自ら採点したにも関わらず、P の成績のよさに驚いていたことを報告し、P が過小評価され、それも原因してか、P が不全感を感じている可能性があり、登校しぶりにつながっているかもしれないと伝えた。

また、登校しぶりを心配した母親から SC の面接希望が伝えられ、学期末に面接することになった。SC が P に抱いている陽性感情^{注 5)}も材料にして不安になっている母親と会うことも伝えた。

#11 201X年7月13日（木）1限目 数学

教室中央の席で小さなPが、大女ともいえる4人の女子生徒に囲まれているのが気の毒に感じる。Pの目が眠そうに瞬きをしている。最初にプリントが後ろから回収されると、見慣れた光景とは言え、Pは出すものがないのか忘れたのかスルーされている。

比の式の入った方程式の授業。文章題で何をxとおくかという質問にPが挙手し、「右の袋に入っているおはじきの個数をx」と答えると、教員Aが単位も含めてもう一度答えなおすように言うと、Pが固まっている。教員Aが「どうしたの？忘れたの？」と言うとPが「忘れました」と答え、「10秒前のことだよ」と教員Aが言い、次にあてた隣の女子生徒が答える。Pは、右の手をグーにして、自分の右頬にパンチするように当てている。その後も、挙手する生徒が少ないような難しい問いにもPが答える場面は多くあった。

（#11後のコンサルテーション）

授業に出ているPは確かに心細げに見えるが、難しい問題にも積極的に挙手していること、また、学級の生徒から排除されたり無視されたり、場合によってはいじめられているとは思えないこと等を伝えた。教員Aの指導は、一見妥協を許さず手加減がないが、それを必ずしも否定的に認識しているのではなく、自分で頬をグーで叩いているように、ストイックで自罰的な面があるだろうと伝えた。

教員からは、Pが部活動で体力的にも技術的にも付いてこれず、休日の部活動を無断で休んだことや部活動を退部したいと思っていることなどが伝えられた。また、担任を通じてPの母親からSCとの面接の希望があることを伝えられた。

*201X年7月20日（木）は終業式で授業がなく、授業観察はないが、Pの母親が来校してSCと面接をした。

【Pの母親面接】201X年7月20日（木）

それぞれが自己紹介をして面接が始まった。1学期末にPが登校しづりをしたことがきっかけで、家庭連絡や家庭訪問等の学校の対応があり、担任教諭を通じてSCとの面接を申し込んだというので、担任に勧められたのかと聞くと、母親は小学校のPTA役員をしており、SCに広報紙のインタビューをしたことで面識があると言うのを聞いて、SCもその時の様子を思い出した。

Pは朝起きてベッドの上に置き手紙をして早朝にいなかったことがあり、その時は公園に行って、しばらくしたら帰ってきたのだが、母親が理由を聞くと「1人になりたかった」と語ったという。また、自

宅マンションの屋上でぼんやりとしているのを見つかったり、登校しづりをしたりしたときにはマンションの共用トイレに立てこもったので、コインを使って開けて引きずり出したエピソード等を母親が語った。

また、期末テスト終了後に部活動に行くと言っていたのに行っていないくて、うそをついて時間をつぶしていたことも母親はショックのようであった。

このようなPの行動に対して母親はどのような気持ちになるかと問うと、Pには4歳年下の双子の妹がおり、その妹の出産時には双子の体調の悪さもある、夫婦交代で病院通いをしていてPにはさみしい思いをさせていたかもしれない、今回も親として理解が足りないと思うが、どうしてこんなことをするのか理解に苦しむ等と振り返った。

コンピュータ会社のSEの父親は次男、パート勤務の母親も兄の下に産まれたという。家族の中で長男はPだけで、長男の気持ちを共有できる人はいないのでと伝え、確かにPは妹たちに開かれた算数の問題等を、母親が感心するような丁寧でわかりやすい教え方で教えていることを思い出し、「父親と似ているような気がする。私とは正反対」と語った。

SCが授業観察をしていることを伝え、忘れ物が多く指導されている場面がよくあると伝え、母親は小学校からのことで承知していると語った。SCが「テストはずいぶんできるようだが、成績は？」と聞くと、「3です」と答えた。それに理不尽さを感じたりして納得ができないのではないかと聞くと、言葉では「納得している」とは言うが、あきらめの気持ちもあり、どこか不満はあるようにも受け取れた。SCが授業観察でみたPについて、確かに提出物は悪いが、課題はやってあるし正解も多い。授業中は積極的に手を挙げて難しい問題にも取り組んでいるし、授業への集中力もあるように見えること等を伝え、さらに、小学校でのディベートの授業で、クラスの中心人物と議論で渡り合って、SCはPのことを「見込みのある生徒」として見ていることを伝えた。すると、母親は、これまでは教員たちから忘れ物や苦情等を言われることが多かったので、学校からそのように評価されるのは初めてだと語った。SCは学校でのSCとしてのPの「評価」を伝えることにためらいがないではなかったが、母親の子育てを支持する意味もあるし、SCの正直な理解でもあるので伝えることとした。

母親がPの行動の理解に苦しんでいることに対して、Pが乳児の時に、母親の腕の中で、言葉のないPが泣いているときに、おむつなのかおっぱいなのか眠いのかかゆいのかと、母親が想像して言葉をかけ

ていた時があったことを示唆した。それは、行動よりもその背後にある「不安」に注意を向けていたのであって、非言語的なこころの理解をしながら、母親としてPを育ててきたのであろう。そのような彼も今は十分な言語で表現できるとして対応していることだろう。登校しぶりやトイレや押し入れに立てこもるという行動に対して、子どもに「やめなさい」と言うなどは言わない。その不安について、乳児の時の母親のようになって、解釈や仮説で、間違ってもいいから、彼の「不安」に焦点づけた対応をしてはどうかと示唆した。すると母親はしみみりしたように見えた。一方、そのように示唆したものの、SCは「授業観察」時に、教室では「もの想い」や「メンタライジング」をしており、それは「母親-子ども」と「観察者-教室内の児童生徒」の関係がパラレルな関係として生じているといえるかもしれないとの思いがよぎった。

このような面接を通じて、家庭でのPの理解、私が授業で見ているPの理解を共有したり意見交換したりすることには意味があるのではないかと伝え、初回の面接を終えた。

IV 考察

1 「授業観察」というアプローチの吟味

①従来のSCによる授業観察との相違

学校現場におけるSCによる「授業観察」は、未だ「市民権」を得ていない。従来のSCによる授業観察は、おおよそ次のような理由と内容によって行われている。

- ・教室にいる支援の必要な児童生徒の心理アセスメントを単発で要請される。
- ・学級崩壊等の混乱状況にある学級集団の心理アセスメントを単発で要請される。

前者は、個別面談（カウンセリング・コンサルテーション）を主軸とした支援において情報が必要であるために行う。後者は児童生徒を管理する発想からの依頼で、この場合は監視カメラや盗聴器ではないと釘をさしても、それを期待されていることもあるだろう。

これに対して筆者らが提案する「授業観察」は、1～2回単発で学級を訪問し、特定の児童生徒のみの様子を一定時間だけ観察するというものではなく、同一の観察者が週1回特定の時間割の1単位時間、観察対象の学級の教室を訪問する。原則として同一曜日の同一時間に学級全体を観察するというように構造化して、同一学級の同一教科の授業を継続

的に観察する。このように構造化することは、カウンセリングにおける面接の構造化と同様の意味がある。

小此木（1990）は、「どんな精神療法の場合にも、治療者が『これが治療構造だ』と意図的に設定する、時間的、空間的な条件および治療者・患者間の交流を規定する面接のルールなどの基本的枠組みがある」と、意図的に設定される治療構造について述べている⁸⁾。「治療構造は、精神療法一般の中で欠くことのできない基本的な構成要件であり、どんな精神療法も何らかの治療構造に規定された形で展開され」ており、「授業観察」を通して、臨床心理学をはじめとする知見を活用する上での基本的概念となり得るであろう。さらに「一定の時と所で同じ形で同じ態度で話を聞くという治療者の機能は、治療構造によって支えられて」おり、「治療者を含む治療構造が患者にとって対象恒常性を内的に確立する上で最も重要な機能を果たす」と言及しており、この点においても、児童生徒の臨床的かつ援助的な存在となるための基本的概念となると考えられる。

②「授業観察」が成立する条件

「授業観察」が成立するためには、学校の組織的合意が前提になる。学校の運営の中心となっている組織が「授業観察」を意味のあるものとして認識し、授業担当者が合意しない限り、この手法をとることはできない。

B小学校201X-1年に授業の観察の要請があった背景には、「授業崩壊前夜」の様相をなしていたように、また先行研究における鈴木的事例「学級崩壊への精神分析的援助の試み—集団を精神分析的に観察すること、集団力動を理解すること—」²⁾にあるように、学級運営の困難さが「授業観察」を開始する契機になることは、容易に理解できるところである。最初の導入のきっかけはそのようなことであっても、「授業観察」の意義が教員に認められれば、特定の学級のみならず、学校の全学級で構造化した「授業観察」は可能である。

特に、授業担当者は教授法や指導法に対する指導・評価されることに敏感であるため、「授業観察」の目的がそこにあることを明示することが必須となる。「授業観察」の後のフィードバックにおいてそこに焦点があてられない、自分が脅かされないことが保障されたとき、安心してSCの「授業観察」を受け入れることができるのだろう。

③観察場所と態度

観察者は、1つの授業の始まりから終わりまで1単位時間を定位置で観察する。今回の観察では、教室の前方の廊下側の出入り口付近を選び、立って観察

した。そして観察するのみであって児童生徒への指導や机間指導等することはない。この位置を選んだのは、児童生徒と対面でき、かつ授業の妨げにならない位置でもあろうと考えたからである。観察者が椅子に座ってみる場合もあるが、視野の広さの視点から立ってみることにした。

被観察者である児童生徒にとって観察者をどのように観ていたかは、意見を聴取していないのでわからないが、立って観られることは、威圧的あるいは上からの視線を感じる危険性、観察者のいない授業との違いが出現する可能性等があるので、今後留意するとともに検討課題である。

観察中は、メモをとらず、観察のみに専念した。その理由はノートやバイNDER等の持参物は、児童生徒に何がしかの「評価」を意識させる危険性があると考えたからである。しかし、メモをとらずに授業観察を行うことにより、授業観察後の観察記録は、観察者の記憶をたどって記録することになるため、観察者の短期記憶の力量に委ねられることになり、また業務時間の中で記録をとるための時間を確保できないときには記録の内容が粗くなってしまうこともあり得る。

④コンサルテーションのあり方

観察記録をもとに、学校を運営する中心組織にいる教員にコンサルテーションを実施した。コンサルテーションの時間を構造化することは、多忙な教員に必ずその時間を保障するためにも、またその時間をどのように活用するかを把握するという意味でも重要なことである。

今回授業担当の教員へのフィードバックは、短時間の談話のみであった。本来、被観察者である授業担当の教員はコンサルテーションの対象になる存在である。SCは「授業観察」遂行中、このことに疑問を抱かなかったのは、「授業観察」が学校を運営する中心組織にいる生徒指導担当教員（コンサルティ教員）による支援の依頼であり、さらに授業担当者の教員は「授業観察」に対する強い要望を持っておらず、コンサルテーションへのモチベーションを有していないことによる。今後「授業観察」を継続するにあたって、現在のコンサルティ教員からコンサルテーションの有用性を聞いた教員や自分が担当するクラスの児童生徒をよりよく理解したいというモチベーションを有する教員が増加する可能性が高いことからそのような教員に対しては、コンサルテーションができる形式を再検討する必要がある。

2 実践事例に見る特別の支援が必要な生徒

①Pの理解（心理アセスメント）

中学生になったPは、小学校とは違った新しい中学校での授業で戸惑いを見せていた。Pの授業での表情は、時には不安げでもあり、時には不満を持っているように見えた。たとえば、算数から数学になり、これまでのように問題に対して答えにたどりつけばよいというだけでなく、そのプロセスを他者が見てわかるような説明文のように示したものが解答であることが求められていた。また、ノートや課題やプリント類の提出が義務のように要求されるようになっていた。そして、教科担任制となり、Pにとっては理不尽な要求のように感じられる指導と感ずることもあっただろう。これらのことにPは違和感や時には反感を抱いていたかもしれない。そして、Pは教員Aの突き放すかのような指導であっても、あきらめや怠けが態度や行動に出ることはなく、難問等にも挙手をして授業に参加していた。

観察者は201X-1年度の小学校での授業の観察からPの様子が記憶にあった。ディベートを用いた授業では、体の小さなPは運動が得意で活発な声の大きな男子を向こうにまわして、生き生きと議論している姿を思い出していた。Pの負けず嫌いな一面や学習に対する彼特有のこだわりをSCは感じていたものの、そのようなPに対して陽性感情を抱いていた。中学入学後、Pの表情にみて取れた不安や不満は彼が乗り越えなければならないものとして、そしてPが乗り越えていくことができるものとして見ていた。

また、Pの生い立ちについて小学校時代に観察者が得ていた情報があり、Pの性質はこれに関連があるのではないかと想定する。Pには4歳離れた双子の妹達がおらず、妹達の誕生後は、両親は新生児の育児の大変さもあってPに早い自立を求めているかもしれない。それを裏付けるかのように、Pは幼少期から兄として妹達に丁寧に勉強を教えたり、優しく世話を焼いたりする姿をみせ、P自身の細々とした事柄も自分でしていたという。そのような生い立ちから起因してPの負けず嫌いやこだわりといった性質が形成されたのかもしれない。

また、中学校では定期考査の後、SCが教員AにPの点数を聞くと92点であった。SCとしては納得のできる点数であったが、その教員Aは「彼、そんなにできたの？」と自ら採点したはずのテストの点数に驚いていた。このことは教員Aに無意識的とも言えるようなネグレクトが起きていたとも解釈できる。それは双子の養育に専念して、時にPのことを忘れてしまう母親の行動や情緒に類似しているようにも

見受けられる。

1学期の終盤、Pが欠席をしたことを契機に、彼が登校しぶりをみせ、マンションの共用トイレに閉じこもったことが明らかになり、屋上でぼんやりとしている姿を家族が見つけたとも報告を受けた。それをきっかけに母親面接が始まったわけだが、時に児童生徒の問題行動は（本人達は意識をしていないけれども）、その問題行動によって保護者の注意喚起を促し、支援が必要であることを強く意識させるものとなる。

②Pに対するコンサルテーションと親面接への効果

観察者がコンサルテーションの場でPに関して伝えたのは、#3・4・5・6・8・9・10・11の授業の後であり、母親からの面接希望があったのは1学期の後半で、実際の面接は1学期の最後であった。この事実から観察者はかなり早い時点でPの様子が気にかかり、それを報告していることがわかる。その背景には、小学校時代のPを知っていて、Pの中学校における態度との相違を把握していたことや教員Aからの指導が他の生徒より増して目を引く状況であったこと等があるだろう。もし、観察者がいなければ、Pは教員Aからこの教科における問題児という扱いはあったであろうが、支援が必要な生徒として認識されていたかは議論が残る。

#8に観察者はコンサルテーションの場で、Pとの個別面接の可能性、すなわち必要性も感じていることを表明し、#9・10にはPは欠席をし、母親からの情報が入った。これらのことから、観察者は特別の支援が必要であると早期に発見できるが、それを教員集団が共有し深刻に受け止めるには、生徒の問題行動が生じた後になるということである。ここで教員の認識を批評したいのではなく、一般的に我々周囲の大人は児童生徒の問題行動があつて初めて、児童生徒のSOSに気づくことが多いということを指摘したい。今回の事例の場合、コンサルティ教員は、既にPに関する情報を観察者から報告を受けているので、Pに関するアセスメントは共有され、コンサルティ教員・学級担任の問題解決に向けての行動は早く、母親面接も比較的早期に実現した。

Pの母親が1学期の途中で学校を通じてSCとの面接を希望してきたが、Pの母親の主訴は、「Pの忘れ物が多いが改善されない。登校しぶりが起き、『ひとりになりたい』と言って、閉じこもったり、いなくなったりすることがある」というものであった。観察者であるSCは、母親との面接においてそれぞれ「授業観察」での様子を取り上げ、生徒の行動を描写するとともに、その行動の背景にある不安や葛藤の理解を伝えた。観察者が行動の背後にある不安に焦点づ

けて子どもを理解することについて言及する際に、母親が乳児期の泣くという行為にあれこれと解釈した体験を想起してもらった。このようなSCとの面接を経験すると、母親は元来有していた「もの想い(reverie)」(Bion,2000)⁹⁾やメンタライジング(Fonagy,2006)の力¹⁰⁾を賦活され、そのことによって母親が変わっていくのである。このように「授業観察」における情報を基に観察者がPの行動のみならず、心情を推測して語ることが、親面接において親の子どもに対する認知を変化させる契機となる。

③特別の支援が必要な生徒への援助としての「授業観察」

特別の支援が必要と思われても、PがSCとの面接を求めて相談室に来るとは思われなかった。一般的に中学生が問題意識を持って学校内の相談室に来室することはあまりない。しかし、構造化された授業観察では、生徒が欠席しない限り、毎週同じ時間に彼らと会うことができる。また、面接ではキャンセルや中断が想定されるが、授業観察では観察者が教室に訪問する形なので、観察が中断することはない。

観察者は児童生徒に語りかけることはできないが、授業での1単位時間を通して、彼らの表情、授業での発言や些細な行動を観察することができる。また、教室内での集団の中での力動的・情緒的な関係を感じ取ることができる。

本稿で提示した実践事例では、観察者が教員Aの指導に対して疑問をもつこともあった。この疑問は、Pをはじめとする生徒と共有できるかもしれない疑問でもあり、観察者がPへの共感や陽性感情を強化することにも繋がった。他方、観察者が支援の必要と思しき生徒の教室での振る舞いに腹を立てることもあるが、そのような生徒への腹立ちは、観察者の教員への共感にもつながり、教室での苦悩を分かち合える可能性を秘めている。このように「授業観察」を通して観察者の心中に生じる情緒的な動きは、特別の支援が必要な生徒の理解と支援に役立てることができるといえる。

また、P以外にも観察者が気になる生徒達、例えば#2の記録にある学力が低く、身をかがめている女子生徒・身体が揺れている女子生徒・目の下にひどい隈ができている男子生徒等が記録の中に登場した。これらの生徒達については、継続的な観察の中で見守りながら、万一状況が悪化したときにはすぐにその変化を関係者に伝え、対応できる態勢をもっている。このように問題が顕在化していないときの準備が、特別の支援の必要な生徒への早期発見と援助につながるのである。

一方で、コンサルティ教員が小学校での学級崩壊

の首謀者であった生徒を警戒しているのに対して、その必要がないことをコンサルテーションで伝える（＃２）ということも可能であることも「授業観察」の有用な点である。

３ 実践事例に見る様々な心理的力動

①中１ギャップ／学校への慣れ

文部科学省による小中連携の取り組みが試みられている背景には、「小学校から中学校への進学において、新しい環境での学習や生活へ移行する段階で、不登校等が増加したりするいわゆる中１ギャップが指摘されている」からである¹⁾。この中１ギャップの原因は学校のシステムの違い等が取りあげられるが、本稿の実践事例をみると、システムだけではなく中学校における風習、あるいは習慣と言われるようなものの相違に戸惑う生徒の姿が見て取れ、これを「はじまりと終わりにまつわる情緒的不安」として＃１のコンサルテーションで教員に指摘している。

具体的には次のような例が挙げられる。事例に登場する教員Ａに対して観察者が「語尾というか、言外というか、行間というか、なんとなく叱られているような、教員Ａは怒っているに違いないと思わせるような発問ややりとりとを感じてしまう」（＃１）

「言い方や語尾が、命令調にも聞こえ突き放した言い方に聞こえる」（＃２）教員Ａの態度、これに対する「小学校ではリーダー的な存在だった女子生徒」の起立している姿が「不安そうで元気がないように見える」（＃１）様子を上げることができる。この教員Ａは、３年生の学年主任でもあることから、ただ厳しい方ではなく教員間でも信頼されている方であることは間違いなく、＃４には観察者が「実は細やかな配慮が伴っているようにも思える」指示をしていることから、生徒はこの教員のやり方に徐々に慣れていくのだろう。実際に＃６には「教員Ａの指導に馴染んできたようにも思える」、「教員Ａの指導への授業と反発の比重が変わってきた」様子が見られる。

また、「教員Ａにノートに書いてある解答の仕方についての指摘を受けている男子生徒」がいる（＃８）が、小学校までのノートの書き方や解答の方法に関する指導は中学校におけるものと違っているであろうことは想像に難くない。算数から数学に変わったとたんに、問題の内容が類似しているものでも解答の作法が違うということに、慣れ親しんだやり方へのこだわりやそれを捨てることの難しさもあるのだろう。Ｐにはその特徴が顕著に見られたが、Ｐだけではなく他の生徒にも多く見られる傾向であった。

新しい教員の指導法に慣れていくプロセスにおいては、後述する「無意識的な行動」があったり（＃３）や、「生徒はどこで驚いたり、笑ったり、突っ込みを入れたりしていいのかわからない」「自分の言動によって教員Ａの怒りをかうのを恐れているかのよう」（＃４）な緊張感をもつのであり、このような不安や緊張に耐えきれない生徒がいることもあるだろう。

このように「授業観察」において中学１年生が適応するプロセスをつぶさに認めることができるのであり、これをコンサルテーションで伝えること（＃１・２・６）で教員とは違う視点で生徒の状況認識を伝えることは可能であるといえるだろう。

②生徒が授業を見る視点

実践事例における教員Ａが生徒への指導や発問したことが、教員Ａの思いとは異なったものとして生徒に響いている可能性がある。それはたとえば、観察記録で「生徒にとっては攻撃的・叱責的に聞こえてはいないかと心配」（＃２）「脅迫されているような、落ち度を許されないような窮屈感は、生徒達も感じているのだろうか」（＃３）という文言からも明らかである。このような指摘は、そのような思いで指導をしていない教員Ａにとっては受け入れ難いものであろうが、指摘を否定的な見解としてではなく、自分が鏡を見るように見つめることも必要になる。これはカウンセリングにおける「反射」、あるいは「照らし返し」と同じ作用である。つまり、自分が無意識に行っている言動を他者に指摘されることで「自分はそんなことをそんな風に言っていたのか」とはっとするような「直面化」をすることになる。そして教員Ａがどうということからそのような言動になるのかを自らを振り返ることに貢献するだろう。

「忘れ物をしたもう一人の生徒は、教員Ａから何を忘れたのか最後まで聞かれなかった」（＃３）「授業時間に休憩時間はないのだけど、何だか違うと感じてしまった」（＃６）「忘れ物チェックで教員Ａが気づかない」（＃１１）といった記録から、教員の側からは見えにくい、時に生徒が感じている理不尽さを知ることができる。「チャイムが鳴ったが、生徒はチェック中の教員Ａを気遣ってか、号令がかからない・中略・日直が慌てて号令をかける」（＃９）では、生徒は教員に気遣う場面があっても教員はそれに気づかないこともあるということに改めて思いを馳せることができる。親の心子知らずということもあるが、一方で子の心親知らずという側面もあることをこのような観察記録から教員は知ることができるだろう。

③無意識的な行動

一般的に「無意識」の概念を理解することは容易ではない。意識していないことが行動に表れているということを、通常強く認識しようとはしないものである。とりわけ本人はその行動に気がつかず、指摘されて始めてはっとして気づくようなものである。

実践事例の中で生徒の無意識的な行動であろうものがいくつも散見される。「ある男子生徒がななめ後ろに座っている同じ小学校から来たリーダー的な存在であった女子生徒に小声で話しかける」(#1)というものがある。どこでもありそうな行動であるが、男子生徒が不安な状況におかれたときに支えとするものが、既知のリーダー的存在の仲間であることは容易に理解できる。「授業では前を向いている生徒でも、机の下で足がイラついているような動きをしている」(#3)のような行動は、本人も意図せずに行っている態度であろう。そして心的状況としては、机の面の上に見られる従順な態度が、机の下で足に認められる反抗的な態度を押し隠しているかのように推測できる。無意識を認め難い教員にも納得してもらえたこのような観察は、SCによる「授業観察」があったから得られた情報であり、かつ解釈であるといえよう。

4 今後の課題

残された課題の1つとして、生徒に対する観察者が及ぼす影響についての吟味をあげることができる。観察記録の中に、生徒の観察者への関心についての言及があった。「ネクタイの柄に気がついて話しかけてくる」(#1)「名札をじっとみる生徒」「私に視線を送っては、目をそらす男子生徒」(#2)がいる。生徒達はどのように観察者を認識していたのだろうか。

著者らは、前述したように観察者は生徒と教師を見守る、情緒的混乱のコンテナのような存在として機能するという仮説を背景に観察を行った。その根拠は小此木(1990)が心理療法において「治療構造と一体となった治療者が受容器としての機能を果たす」と述べている⁸⁾ように、そもそも学校における授業が年間を通して、同じ時間・同じ場所・同じ教員・同じ教科という構造で行われている上に、構造化された「授業観察」が「受容器」としての機能を有すると考えたからである。しかし実際のところ、「授業観察」がどのように機能していたのか、生徒にどのような影響を及ぼしていたのかについては、観察記録のみでは捉えることができなかった。今後、質問紙やインタビュー等の手段を使って生徒

達や教員に問うことも含め、観察者が及ぼす影響について検討していきたいと考えている。

V おわりに

本稿では、SC(臨床心理士)が「授業観察」を定期的に行うというアプローチを試行的に実施し、児童生徒・教員・保護者にどのような心理的支援を行うことができるのか、その可能性を探った。「授業観察」の手続きには今後も検討課題はあるが、実践事例の観察内容の中には特別の支援を必要とする児童生徒の早期発見や解決に向けたコンサルテーションにおける有用さを示すことができた。さらに「授業観察」で得られる、普通といわれる生徒達の心理的力動に関する情報は、学校教育の様々な場面で今一度見つめなおすべき事柄、改善の余地のある事柄があり、教育の質を高めるヒントが多くあることも指摘した。

今回抽出した実践事例は、入学直後の中学校における「授業観察」を通した支援の様子であるが、どんなに平和で落ち着いているように見受けられる学級であつても、ユニークさや病理を秘めていると思われる。それはどんなに健康で平和に暮らしている人にも、臨床心理学的知見、とりわけ精神分析的視点から観るとそれぞれにユニークさを持ち、病理を秘めているのと同等のことである。

「授業観察」への教員のニーズは、著者らの焦点化する個人や集団の力動的な理解や支援とは必ずしも一致しないこともある。しかしながら、本稿の実践事例において示したようにコンサルテーションを継続的に実施することを通してコンサルティ教員の意識も変わっていくことを期待し、また言葉にならない児童生徒達の学校への要望を伝えていく役割が担えれば幸いであると考えている。

我々はかつて平成7年のSC導入時に、学校現場ではすぐにSCが受け入れられなかったように、「授業観察」というアプローチの定着にも模索の時間が必要であるのではないかと捉えている。今後も「授業観察」を育てるために、SCとしての実践を重ね、地道に検討を重ねていきたい。

注1: 臨床心理士: 財団法人日本臨床心理士資格認定協会により認定される民間資格。心理学等専門的知識に基づいて心理相談やカウンセリングおよび心理療法等を担う臨床心理専門職。

注2: 心理士等: 臨床心理士を養成する高等教育機関が大都市部に集中していることから、地域によって

他の心理士の資格を有するもの、あるいは元教員を心理士に準じる者として学校に派遣している自治体もある。

注3：タビストック・クリニック： Tavistock Institute of Human Relations タビストック・クリニックは英国ロンドンにある力動的治療を専門とする医療施設。タビストック人間関係研究所研究所の母体でもあり、同研究所は、英国における精神分析理論の拠点の一つである。

注4：逆転移：カウンセラーや治療者がクライエントや患者に対して抱く感情⇔転移

注5：陽性感情：好感、信頼等肯定的な特徴をもつ感情。⇔陰性感情。

（文献）

- 1) 文部科学省，教育相談等に関する調査研究協力者会議「生徒の教育相談の充実について—生き生きとした子どもを育てる相談体制づくり—（報告）」，2007
- 2) 鈴木誠，学級崩壊への精神分析的援助の試み—集団を精神分析的に観察すること、集団力動を理解すること—，臨床心理学研究会みえ発表，2006（未公開）
- 3) 鈴木誠，スクールカウンセラーが会える学校の危機—危機介入する臨床心理士の仕事，現代のエスプ，498，（2009），98—106，至文堂
- 4) 平井正三・鈴木誠・鶴飼奈津子監訳，学校現場に生かす精神分析—学ぶことと教えることの情緒的体験—，（2008），岩崎学術出版社
- 5) 岡田珠江，思春期のクライエントとの氏名を用いた関係創り，（2001），治療の聲，3（2），217—225
- 6) 文部科学省初等中等教育局教職員課，教職課程認定申請の手引き（再課程認定）暫定版（2019.07.07）
- 7) Freud, S, 小此木啓吾訳，分析医に対する分析治療上の注意，フロイト著作集9，（1983），人文書院
- 8) 小此木啓吾，治療構造論序説，治療構造論，（1990），岩崎学術出版社，1-44
- 9) Bion, W. R, 祖父江典人訳，ビオンとの対話，（2016），金剛出版
- 10) Fonagy., 狩野力八郎監修・池田 暁史訳，メンタライゼーション・ハンドブック—MBT の基礎と臨床，（2011），岩崎学術出版社
- 11) 文部科学省，中央教育審議会「小中連携、一貫教育に関する主な意見などの整理」，初等中等教育分科会（第80回）配布資料2，（2012.7.13）