

〈実践報告〉

学校心理臨床における ホロニカル・アプローチの可能性： 内的世界と外的世界を共に扱う 心理社会的統合的アプローチ

千 賀 則 史

要約

本稿では、内的世界と外的世界を共に扱う統合的アプローチであるホロニカル・アプローチの立場から、学校心理臨床における心理社会的統合的アプローチの可能性について検討することを目的とした。学校心理臨床の特徴について、①複雑システムとしての学校、②フラクタル構造、③異文化交流、④自然モデル（非因果的な理解）、⑤多層多次元の見立てという観点から整理を行った。その上で、学校心理臨床におけるホロニカル・アプローチの意義について考察した。スクールカウンセラーなどが扱う児童・生徒の多層多次元にわたる問題は、統合的な視点からの心理社会的支援の理論と技法が必要であり、非因果的な理解や共同研究的協働関係を重視し、内的世界と外的世界を共に扱う心理社会的統合的アプローチであるホロニカル・アプローチは大きな可能性を秘めていると結論づけた。

キーワード：統合的アプローチ、ホロニカル・アプローチ、学校、心理臨床

Keyword： integrated approach, holonical approach, school, clinical psychology

1. はじめに

近年、対人援助の現場では、相談意欲や動機に乏しい人、いじめ・いじめられ、ハラスメント、不登校・引きこもり、虐待、DV、家庭内暴力、非行、反抗挑戦的行動、愛着障害、発達障害、自殺念慮・自殺企図、反社会的関

題行動、依存・嗜癖など、対応に困難を感じるケースへの支援が求められている。こうした困難ケースの背景には、神経・生理、器質、気質、人格、障害や疾病、貧困、政治の問題、思想・哲学、倫理・宗教、人と人との関係、人と社会との関係など、内的世界（内界）から外的世界（外界）にわたる多層多次元な問題が複雑に絡み合っている。そのため、対人援助の現場では、既存の一理論、一技法、自分の専門領域を超えたより新しい理論と新しい技法の発見・創造がますます必要になってきている。

これはスクールカウンセリングなどの学校心理臨床でも例外ではなく、「チーム学校」「協働（コラボレーション）」「危機介入」「家庭訪問支援」などが重要なテーマになっている。このような現況の中で、多層多次元にわたる人間の存在に注目し、統合的な視点からアプローチする必要性はますます増してきていると言える。そこで、本稿では、内的世界と外的世界を共に扱う統合的アプローチであるホロニカル・アプローチの立場から、学校心理臨床における心理社会的統合的アプローチの可能性について検討することを目的とする。

ホロニカル・アプローチは、フロイト、ユング、家族療法、プロセス指向心理学、システム論、ナラティブ・セラピー、トランスパーソナル心理学に加えて、西洋哲学から東洋哲学までをバックボーンにしており、近年では、認知行動療法、EMDR、マインドフルネス、脳科学の影響も受けている。「生きづらさを契機に、“こころ”の内的世界及び外的世界を自由無礙に俯瞰することによって、より生きやすい生き方の発見・創造を促進する支援方法」（定森・定森、2019）と定義され、多層多次元な現象となって顕れるこころの深層から、身体、関係性や社会に至る次元まで、人間のありようを部分から全体、あるいは全体から部分に向かって自由自在に俯瞰することを重視する統合的アプローチである。

ホロニカル・アプローチの始まりは1980年代まで遡り、提唱者である定森恭司が児童相談所の職員として全国有数の校内暴力で荒れた中学校を支

援しているとき、番長の憤怒の矛先が担任教師に向かった瞬間の行動には、過去からそのときに至るまでの多層多次元にわたる一切切の矛盾・対立が包摂されていることに気づいたという。ホロニカル・アプローチでは、「苦悩は創造の契機」（千賀・定森、2022）と捉えるが、福祉心理臨床、学校心理臨床の現場実践の中で、既存の心理療法の限界を超えたオリジナルの対応の創造を余儀なくされ、自ずと生まれた統合的アプローチであり、学校心理臨床のあり方を考えていく上で、非常に有効な理論であると言える。

2. 学校心理臨床の特徴

以下、学校現場でよくみられる典型事例を組み合わせた架空事例を示しながら、学校心理臨床の特徴について論じる。

(1) 複雑系システムとしての学校

事例①：小学校での学級崩壊

小学4年生の児童Aは、授業中、落ち着きがなく、担任の先生の発言に反抗したり、野次を飛ばしたりしていた。最初の頃、担任の先生は、その都度、児童Aに対応していたが、頻繁に授業がストップしてしまい、授業計画通りに進まないため、児童Aの野次を無視するようになった。すると、児童Aを含む複数の児童の私語がひどくなり、これまで真面目に授業を受けていた児童も教室を出ていってしまうようになり、授業が成立しなくなり、学級崩壊に至ってしまった。このとき担任の先生は、保護者との話し合いの機会をもった上で、他の先生にも協力してもらい、特別ホームルームを開き、クラス全体でじっくりと話し合う機会をつくった。担任の先生が児童の気持ちにしっかりと向き合い、これからのクラスづくりについて共に考える姿勢に徹したことで、これまで野次を飛ばしていた児童の行動に変化が見られ、3か月ほどでクラスは落ち着いていった。

複雑系の科学では、世界は多が多に関係し、常に動いていると考える。一つの事象は他のすべての事象との連関によって決定され、一つのものが形成されるのにも、限りなく多くの原因があり、原因を一つに特定することはできない。諸要素が相互に関連しているから、一つの要素のわずかな動きでも、全体に波及して、全体の変動を呼び起こす。それは、諸要素の相互連関から、その状態が刻々と変化していく動的な構造をもっている(小林、2000)。

事例①で、学級崩壊の最初の契機となった児童 A は、注意欠陥多動性障害 (ADHD) などの発達障害、もしくは、ネグレクト、虐待などの影響による脱抑制型対人交流障害などを抱えている可能性も否定できない。しかし、学級崩壊は、こうした児童 A の神経発達上の課題から直線的に起きたわけではない。事実、担任教師が児童と話し合いの機会をもつことで、児童 A を含む行動上の問題があった児童たちも落ち着いて授業を受けられるようになり、学級崩壊は沈静化していった。

事例①では、教師と児童 A の関係には、教師の基本姿勢、児童の発達特性、クラスの集団力動、学校文化、さらには地域社会の歴史文化などの他の要素が複雑に絡み合っていたからこそ、児童 A の逸脱行動がすぐに他の児童に波及するような大きなゆらぎを起こしたと考えられる。学級崩壊の原因は、特定の児童にあったわけではなく、児童と教師の関係を含む、その他のすべての事象との連関によって起きたと考えられる。このように学校心理臨床では、ある事象について、学校そのものを複雑系システムとして捉えていくことが重要である。

(2) フラクタル構造

部分と全体が自己相似的になっていること、つまり、ミクロレベルでの構造パターンがマクロレベルでも繰り返してくる構造を、複雑系の科学では「フラクタル構造」という。雪の結晶、植物の葉脈、樹木の枝葉の分

岐構などがフラクタル構造の典型例であり、生態系、生物、生物を構成する臓器や組織など、あるいは国家・地域・会社などの社会集団など、秩序と調和をもったシステムは、部分と全体の自己相似的な構造をもっている（千賀・定森、2022）。

ある症状や問題行動を反復する人は、自己及び世界との関わりのさまざまな次元で、自己相似的な固着的なパターンを強迫的に繰り返していることが多い。こうした場合は、取り扱いの比較的しやすい小さな固着的パターンを見つけ、その変容を丁寧に扱っていけば、やがてその小さなパターンの変容が大きな意味のある変容につながっていくと考えられる。

事例①では、学級崩壊の原因を、児童 A だけに背負わせたり、担任の指導方法の問題としたりするなど、児童 A と担任の関係性の問題だと切り離して考えていた級友、保護者、教職員の認識や態度も学級崩壊に深く影響していると捉え、すべての対応を積極的に見直したことの意義が大きかったと思われる。フラクタル構造という観点から言えば、どの児童からでもよいので、児童 - 教師関係の次元の新たな信頼関係の構築に専念し、そこで効果的な変容が生じたならば、やがて全体にもよりよき波及効果をもたらすことが可能となると考えられる。ある学校におけるある事例の問題や症状は、もともと他の多くの要素との連関で決定しているだけに、事例の個別性を、全体から切り離したり、全体の中のあるほんの一部の問題として扱ったりするのではなく、統合的に捉えることが必要となる。

(3) 異文化交流

河合（1995）は、新しい教育のあり方を提言する中で、「文化の病」というキーワードを提唱した。これは個人のこころの病の回復過程から考えて、その個人の属する文化のあり方や、その改変までを視野に入れていこうとする考え方である。例えば、「不登校」について、個人や家庭の問題などではなく、自己自身を含めて、日本の文化、社会の問題として捉える

必要がある。河合（1995）は、「それぞれの文化は、それなりのまとまりをもっている。その文化を維持していくためには、そのまとまりに反するもの、相容れないものを排除してゆかねばならない。つまり、どのような文化であれ、その影の部分をもつことになる。その文化がつくられてくる途上にあるときや安定しているときは、その影の部分はあまり問題とならないが、改変のきざしが見えてくると、影がいろいろな形でクローズアップされてくる」と述べている。文化という観点からすると、学校も置かれた状況や歴史から学校ごとに独自の文化を形成していると言える。こうした学校文化は、人や組織のアイデンティティの維持に深く関わってくるが、アイデンティティを共有して結束を高める力は、その裏の顔として、相容れないものを排除していく力を必然的に生み出している。すなわち、学校とは、ある文化に同一化するものを奨励する一方で、異質なものを排除するような力が働いている場と捉えることができるだろう。

定森（2005）は、この「文化の病」の視点を学校心理臨床に導入した。異なる家庭文化で育った子どもたちが集う学校では、さまざまな文化や神話が融合、排除、錯綜するため、異文化コミュニケーションに伴う困難性に直面しがちである。しかし、このことは逆に言えば、異なる文化がせめぎ合う中で、共同作業を通して差異と共通理解を図ることで、新しい文化創造の場になりうる可能性を秘めているとも言える。

教師やカウンセラーといった支援者のあり方についても、スクールカウンセラーが学校に導入された1995年頃の学校現場では、旧の学校文化と旧の臨床心理文化との間で異文化交流があったと考えられる。例えば、生徒指導とカウンセリングは、従来のパラダイムで言えば、「介入的なアプローチ」と「受容的なアプローチ」という対比的なものとして理解されがちであった。しかし、スクールカウンセラー導入から20年以上がたった今日では、生徒指導とカウンセリングは相補的・協調的關係にあり、車の両輪のようにどちらも重要であるという考え方が浸透してきている。こう

した議論は、集団を重視する教育と、個を重視するカウンセリングの統合化というテーマでも同様のことが言えるだろう。

日本の学校現場をとりまく課題は、複雑化・多様化しており、「チーム学校」への転換が求められている。学校が、より困難度を増している生徒指導上の課題に対応していくためには、教職員が心理や福祉等の専門家や関係機関、地域と連携し、チームとして課題解決に取り組むことが必要とされる（中央教育審議会、2015）。そうした中で、学校現場では、以前にも増して、価値観、常識、信念、信条は錯綜し、混沌とし、児童・生徒が抱える問題も複雑化・多様化している。具体的には、「内的世界ばかりではなく外的世界も考慮するスクールカウンセラー」「外的世界ばかりではなく内的世界も考慮する教師」「個に包摂されている全体（集団）の影響を見立てるとともに、集団の中に包摂されている子（個々）の影響を見立てる」「スクールカウンセラーが対応する事例もしくは担任の先生が対応する事例としてではなく、学校の事例として捉えるチーム・アプローチ」といった新しい学校文化、臨床心理文化の創造が求められていると言える。学校心理臨床の現場では、異なる専門性をもつ支援者同士が連携・協働していくことの難しさはあるが、統合的な視点から異文化交流が行われることで、新しい教育や心理社会的支援のあり方の発見・創造に向かうことが期待される。

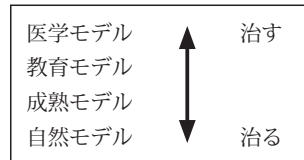
(4) 自然モデル (非因果的な理解)

事例②: 自傷行為を繰り返す女子生徒

中学生女子生徒 B は中学校に入学後、頭痛、腹痛、不眠など、さまざまな身体症状を訴え、保健室によく通っていた。リストカットや大量服薬をすることがあり、自殺をほのめかす手紙を担当の先生や養護教諭に渡すことがあった。2年生になると、体調が悪化し、ふらつきから転倒し、足を骨折したことを機に不登校になった。学校は、定期的な家庭訪問を行い、保護者、病院と連携しながら、複数の教師で生徒 B に粘り強く接した。すると、生徒 B の症状が改善したわけではないが、次第に別室登校ができるようになり、体調がよいときには教師と笑顔で会話するようになった。また、保護者は生徒 B への理解を深め、体調が悪いときは無理せず、本人と保護者の判断で欠席や早退ができるようになった。その結果、体調不良や希死念慮は残るものの、自傷行為はほとんどなくなった。

河合(1992)は、医学モデル、教育モデル、成熟モデル、自然(じねん)モデルをとりあげて心理療法の本質について考察している。これらのモデルは、表2のようにまとめることができ、上部の方が「治す」、下部の方が「治る」という傾向が強く感じられるとされる。

表2 「治る」と「治す」



出典: 河合(1992) p.21

この中でも、医学モデル、教育モデル、成熟モデルは、因果的思考が認められるという点では共通しており、自然モデルは、非因果的に事象を理解するところに最大の特徴がある。河合(1992)は、自然モデルを説明する際に、ユングが中国研究者のヴィルヘルムから聞いたと言われる「雨降らし男」の物語を紹介している。それは以下のような内容である。

ヴィルヘルムが中国のある地方に居たときに干魃^{かんぼつ}が起こった。数ヶ月雨が降らず、祈りなどいろいろしたが無駄だった。最後に「雨降らし男」が呼ばれた。彼はそこいらに小屋をつくってくれと言ひ、そこに籠った。四日目に雪の嵐が生じた。村中大喜びだったが、ヴィルヘルムはその男に会って、どうしてこうなったのかを訊いた。彼は「自分の責任ではない」と言った。しかし、三日間の間何をしてたのかと問うと、「ここでは天から与えられた秩序によって人々が生きていない。従って、すべての国が「道」の状態にはない。自分はここにやってきたので、自分も自然の秩序に反する状態になった。そこで三日間籠って、自分が「道」の状態になるのを待った。すると自然に雨が降ってきた」というのが彼の説明であった。

出典：河合（1992）p.14

この物語で注目すべきポイントは、「雨降らし男」は因果的に説明せず、自分に責任はないと明言した上で、自分が「道」の状態になった、すると自然に雨が降ったという表現をしているところである。河合（1992）は、この「雨降らし男」の態度は、心理療法家の一つの理想像であり、治療者が「道」の状態にあることによって、非因果的に、他にも「道」の状況が自然に生まれることを期待するのであると述べている。

医学モデル、教育モデル、成熟モデルは、因果的思考を前提としているため、しばしば「悪者探し」に終始してしまうことが問題としてあげられる。それに対して、自然モデルは、事象の因果的把握の態度が放棄されており、「雨降らし男」の例で言えば、彼は自分が「道」の状態になることと、雨が降ることが共時的に生じたと考えている。

事例②のような希死念慮を抱え、自傷行為を繰り返す児童・生徒への支援は、全国、どこの学校でも決して珍しくないだろう。今日の学校では、いじめ・いじめられ、不登校、虐待、愛着障害、発達障害などの要素が複雑に絡みあった問題が増加している。また、集団凝集力を失った児童・生徒集団、問題の陰湿化、問題行動のアクティング・インとアウトの混在な

ど、児童・生徒の問題や集団の質自体にも大きな変化がある。個人の内的世界の問題だけではなく、経済、政治、社会状況という外的世界の問題が相互に影響し合っており、近年では、新型コロナウイルスの感染拡大が長引くことで、児童・生徒の学習面や対人関係、こころの健康にも深刻な影響が表れている。地域のつながりが希薄化する中で、特に都市部では社会的孤立化が進んでいる。人間関係における共生はさらに困難なものとなり、そうした矛盾は、社会の縮図とも言える学校に凝縮的に包摂されていると捉えることができる。

このように複雑な事象が絡み合った問題を扱う学校現場において、原因-結果という直接的因果論や医学モデルだけではうまくいかない。例えば、事例②のような生徒の問題行動の原因を因果論的に分析し対策を図ろうとしても、「学校が悪い」「家庭が悪い」などの犯人捜しになってしまい、支援が行き詰まるばかりで、かえって問題をこじらせてしまうことが多いだろう。また、事例②で自傷行為に改善がみられたことについても、「雨降らし男」の説明のように、誰かが「治した」わけではなく、非因果的に自然に「治った」と捉える方が適切だろう。河合隼雄の自然モデルのように、因果論的思考を放棄して、生徒Bの生きづらさに対面するそれぞれの関係者が自分の立場でできることを真摯に向き合いながら自分を賭し、生徒Bがほんの少しでも生きやすくなる場所づくりに徹し、症状の軽減化をサポートしていくような姿勢こそが、学校心理臨床で目指すべき支援者のあり方だと考えられる。

(5) 多層多次元の見立て

事例③：中学生の非行への理解

生徒 C は、小学生のときに両親の離婚を経験し、母子家庭で育った。入学した中学校は、現在は落ち着いているが、過去には荒れているという評判がある学校であった。生徒 C は、入学後、野球部に入部したが、挨拶、礼儀などの取り組む姿勢を重視する規律の厳しさに馴染むことができず、無断で練習を休むようになり、退部した。その後、他校の生徒と遊ぶようになり、無断欠席、遅刻、髪型や制服の乱れ、喫煙などの行動上の問題が目立つようになり、そのことを担任や野球部の顧問でもある生徒指導の先生から注意されると激しく反抗した。生活態度はますます悪化し、深夜徘徊や無断外泊を繰り返すようになると、生徒 C は警察に補導され、警察から児童相談所に児童通告が行われた。このことをきっかけに学校は、生徒 C の行動上の問題を学校だけで抱え込むのではなく、児童相談所、警察と積極的に連携をするようになった。また、生徒 C に象徴されるような類似生徒に対する生徒と教職員関係の見直しや、学校生活や家庭生活が少しでも意味のある場になるような取り組みが始まった。その結果、生徒 C の行動上の問題がすべて改善したわけではないが、本人なりのペースで継続的に登校できるようになるとともに、その歩みを見守りながら支援する新しい学校文化が創発された。

ここは多層性及び多次元性を獲得しながら幾多の発達段階を経ながら変容していくと考えられる(定森、2005)。千賀・定森(2022)によると、多層性とは、意識の表層から無意識といわれる深層に向かって、層構造をもつことをいう。個人的無意識、家族的無意識、社会的文化的無意識、民族的無意識、人類的無意識、哺乳類的無意識・・・量子的無意識などの層がある。その一方で、多次元性とは、意識の主体と外的対象関係が多次元の心理的構造をもつことをいう。個人的次元、家族的次元、社会的文化的次元、民族的次元、人類的次元、地球的次元・・・宇宙的次元などの次元がある。ある児童・生徒は、個人的次元以外に、家族の一員としての

次元、学校の一児童・生徒としての次元、日本人としての次元などの次元性を有しながら存在している。人は、社会的体験を積み重ねる中、自分の存在が幾多の次元をもつことに気づいていく。そして、新しい次元に気づく度に、こころの層も影響を受けて多層化していく。逆に、層の分化に伴い、新たな次元に気づくこともある。

事例③を多層多次元に見立てるならば、生徒 C の学校に対する反抗的態度には、生徒 C のこころの内界・外界をめぐる多層多次元にわたる各テーマが包摂されていると考えられる。まず生徒 C 自身の生物学的次元における衝動性・興奮性の高さと抑制のテーマが想定される。内的世界の次元では、内在化された権威主義的な傾向とそうした権威的表象に対して反抗・自立を試みようとするなどの個人的無意識層における内的対象関係のテーマがあるだろう。さらには、集合的無意識層では英雄神話のモチーフのようなテーマが織り込まれていると思われる。生徒 C と教師との社会的関係の次元では、野球部や生徒指導の先生の説教がましい態度が、生徒 C が小学生のときに DV が原因で離婚した父親の説教がましい態度と自己相似の関係であったりする可能性が考えられる。また、生徒 C と生徒指導の先生との関係は、日頃から高圧的態度だった生徒指導の先生に対する他の生徒の潜在的反発を代理している面、過去に学校が荒れた体験をもつ教師集団の生徒集団への厳しい管理指導的な態度といった学校文化の次元の問題、さらにはそうした学校風土の背景にある地域社会の問題など、さまざまな次元のテーマも織り込まれていると考えられる。

このようにホロニカル・アプローチでは、生徒 C の教師への反発という部分には、生徒 C のこころの内界・外界や生徒 C を取り囲む多層多次元にわたる課題が包摂されていると捉える。そのため、事例③は、非行の原因を生徒 C や保護者の養育だけに要素還元的に帰せるような単純な問題ではなく、多層多次元に見立てることが肝要である。

3. 学校心理臨床におけるホロニカル・アプローチの意義

(1) ホロニカル・アプローチの特徴

ホロニカル・アプローチでは、被支援者・支援者関係、被支援者の対人関係などの各次元において同じようなパターンを繰り返しているフラクタル構造に着目する。ある症状や行動上の問題を反復する被支援者は、自己及び世界との関わりのさまざまな次元で、自己相似的な固着パターンを繰り返している。こうした場合は、取り扱いやすい小さな悪循環パターンを見つけ、その変容を丁寧に扱っていけば、やがてその小さな変容が大きな意味のある変容につながっていく。このようにホロニカル・アプローチでは、ある部分と全体とのホロニカルな関係を見通した上で、悪循環パターンを取り扱っていくことが大切だと考える。

また、ホロニカル・アプローチでは、被支援者と支援者の関係は、治療関係ではなく、共同研究的協働関係に変容していくような枠組みを重視している。こうした枠組みによって、不平等をはらみがちだった対話から「共創的対話」への転換を図る。なお、ホロニカル・アプローチにおける共同研究的協働の立場は、家族や関係者も想定している。一人の児童・生徒を支援するために、保護者、教師、地域との連携・協働が必須である学校心理臨床の現場だからこそ、共同研究的協働を重視するホロニカル・アプローチの意義は大きいと思われる。

(2) ホロニカル・アプローチ式自然モデル

ホロニカル・アプローチの中核になるのは、「部分と全体の縁起的包摂関係」という観点であり、心的問題について、「ある心的問題を部分とすると、そこには被支援者の内的・外的世界をめぐるすべての問題が織り込まれている」と考える。ある心的問題を、全体の要素還元的な単なる部分の問題として扱うのではなく、ある部分の変容は、全体の変容に関係

し、全体の変容は、ある部分の変容に深く関係すると捉える（千賀・定森、2022）。このように非因果的な理解をするのがホロニカル・アプローチの特徴であり、河合隼雄の自然モデルと相似的であると言える。しかし、ホロニカル・アプローチの立場から、あえて「雨降らし男」の物語のもつカリスマ性を脱統合するならば、「雨降らし女」や「雨降らし子ども」もいるだろうし、どこでも誰でも「雨降らし」になれる可能性があると言える。ホロニカル・アプローチでは、「雨降らし男」だけではなく、雨乞いを希求した村人の誰でも、実は、雨降らしの潜在的力をもっていると考える。学校心理臨床では、一切合切の矛盾を背負った立場にある児童・生徒、教師、保護者、スクールカウンセラーの誰であろうと、生きやすさを求めたとき、苦悩が創造の契機となって、新しい生き方が発見・創造に向かっていくと考えられる。ただし、ここで必要となるのは、「雨降らし」の存在を知っており、そうした意味づけをする人であり、学校心理臨床の現場では、スクールカウンセラーがそうした役割を果たせることが望ましい。そうした意味づけができる人がいると、最初は微細なミクロレベルのゆらぎ現象であっても、その小さなゆらぎがやがて大きな波になっていき、より多層多次元でマクロな位相に向かって新しい学校文化の創造を可能とする。

「部分と全体の縁起的包摂関係」という感覚があれば、面接室ばかりでなく、教室、職員室、保健室、廊下、校庭など、いつでも、どこでも、誰でも変容を促進することのできる可能性がある。こうした柔軟な対応により、小さな変容の意味を拡充することにつながり、その意味づけの変化が、やがて大きな変容を加速することができると考えられる。こうした特徴をもつホロニカル・アプローチだからこそ、学校のような生活の場で行われるスクールカウンセリング活動に役に立つと考える。

(3) 内的世界と外的世界を共に扱う

伝統的な個人心理療法では、生活場面と面接場面を心理的・物理的に切

り離すことで、非日常空間を作り出すことの意義を重視する。なぜならば、クライアントが自己の内的世界を深く探索していくためには、日常性から離れた安心・安全な枠組みが必要不可欠だからである。精神分析などの個人心理療法では、恒常性のある安定した面接構造の中でこそ、意味のある転移が生じ、これらの転移を扱うことで心理治療が進むと考える。

その一方で、学校心理臨床では、面接構造が日常的な生活の場に近いため、この原則を維持することが難しい。そのため、スクールカウンセラーは、外界の出来事から完全に独立した中立的な立場にいる人とはならず、外的世界の対象の一部として理解されることの自覚が大切となる。しかし、日常性と非日常性の境界的存在としてスクールカウンセラーの立場をうまく活用することで児童・生徒の日常意識と非日常意識のズレや内・外の矛盾の統合化を支援しやすいと捉えることもできる。そのため、内的世界と外的世界を共に扱う統合的アプローチの立場から支援をすることで新しい展開を生み出すことができると考えられる。

ホロニカル・アプローチでは、内的対象関係と外的対象関係の両方を扱っていく。その際には、当事者の生きている場所を抜きにして個人の内的対象関係を扱おうとしたり、ある場所における外的対象関係ばかり扱って内的対象関係を抜きにしたりしない。どのような場合においても、内的世界と外的世界の間には相互作用があることを前提として、どの問題に焦点化していくかを定めることを重視する。生きづらさを抱えている人の生きている場を見立て、場合によっては、生きづらさを抱えている人の外的世界に直接働きかけ、生活の場が適切な保護的な場となるように調整することも大切だと考える。

例えば、いじめ問題は、いじめた人・いじめられた人という特定の人の問題だけではない。はやしたてた人、無視・傍観した人、いじめ問題に対する教職員、保護者や社会の姿勢も深く影響する。「外的な問題」と「内的な問題」を切り離すことはできず、「外的な問題」には「内的な問題」

が含まれ、「内的な問題」には「外的な問題」が含まれるため、内的世界と外的世界の相互包摂関係の観点から捉え直し、新しいクラスづくりの契機としていくことが大切になる。そのため、ここを多層多次元に捉え内的世界と外的世界を共に扱う統合的アプローチは、学校心理臨床において大きな可能性を秘めていると言える。

4. 結語

本稿では、学校心理臨床の特徴について整理した上で、ホロニカル・アプローチの立場から、学校心理臨床における心理社会的統合的アプローチの可能性について考察した。スクールカウンセラーなどが扱う児童・生徒の多層多次元にわたる問題には、統合的な視点からの心理社会的支援の理論と技法が必要であるが、そうしたパラダイムは、これまで十分に確立されていなかったと思われる。そのため、現場の支援者は、それぞれが独自に臨機応変な対応をしているというのが実情であろう。ホロニカル・アプローチは、現場実践の中で試行錯誤されてきた理論と技法であり、臨床的には確かな手応えがあるが、こうした統合的アプローチの研究は緒についたばかりであり、エビデンスに乏しいという批判があるだろう。ホロニカル・アプローチは、非因果的思考を重視するが、因果的思考を否定しているわけではなく、厳密に言えば、因果的思考を含む非因果的思考の立場である。統合的アプローチの研究は、いわゆる因果関係を明らかにするようなエビデンス研究との相性はよくないため、研究方法の工夫が必要だと考えられるが、今後は、この心理社会的支援の方法をより公共性のあるものにするために、実証的な研究を含むさまざまな研究を蓄積していきたいと考える。

付記

本研究は JSPS 科研費（課題番号 JP21K13484）「子ども虐待事例に対する内的世界と外的世界を共に扱う統合的アプローチのモデル構築」（研究代表者：千賀則史）の助成を受けた。

文献

- 中央教育審議会（2015）「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）平成 27 年 12 月 21 日」
- 河合隼雄（1992）『心理療法序説』岩波新書
- 河合隼雄（1995）『臨床教育学入門』岩波書店
- 小林道憲（2000）『複雑系の倫理学』ミネルヴァ書房
- 定森恭司（2005）『教師とカウンセラーのための学校心理臨床講座』昭和堂
- 定森恭司・定森露子（2019）『ホロニカル・アプローチ 統合的アプローチによる心理・社会的支援』遠見書房
- 千賀則史・定森恭司（2022）『子ども虐待事例から学ぶ統合的アプローチ ホロニカル・アプローチによる心理社会的支援』明石書店

※『『同朋福祉』に関する内規』により「実践報告」として査読済み

（本学准教授：公認心理師の職責）