

教師は子どもの精神的混乱をどのように支援していくのか

—青年前期の子どもの実態に即して—

新井 秀和 高度教職開発コース 教科授業力高度化プログラム

キーワード:精神的混乱, 依存心の発達, 自己対象, 能動的な関わり, 援助要請

1. 問題の所在と研究の目的

学校では、様々な問題行動がみられる。これに対し、教師たちは、対応に苦慮することがある。そこで、本実践では、子どもの問題行動を精神的混乱状態（新井，2018）と定義し、その混乱に教師は、どのように支援していくのかを青年前期の子どもの実態に即して、明らかにする。

2. 研究方法

3名の青年前期の子どもの実態に即し、筆者がどのように対象生に支援することで対象生が精神的混乱を乗り越えていくのかを考察する。

3. 先行研究

子どもの精神的混乱状態への対処について、中山(1992)は、心理や背景を理解することなく表面的な行動だけを見て判断し、対応してもうまくいかないと述べている。また、Kohut,H(1984)

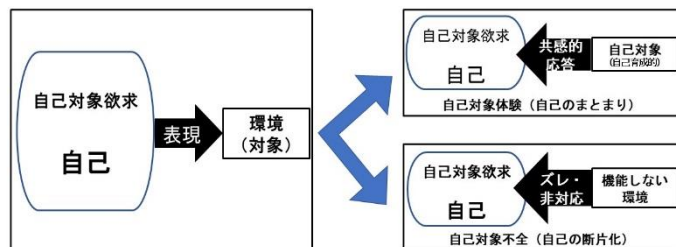


図1 自己対象体験と自己対象不全モデル(Kohut, H, 1984)

は、図1のように「自己対象」と「自己対象不全」という言葉を使い、説明し、人が発達するには、成長しようとする欲求・動機付けが言葉や行動で示され、それが周囲の環境(重要な他者)に受け入れられ、共感的に応答されることが重要だと考えた。そして、この状態を自己対象と呼んだ。一方、子どもの自己に対して環境がズレたり、応答しない場合、自己は不確かさを抱えたままになり、成長が困難になると考え、これを自己対象不全と呼んだ。この自己対象不全が、成長していく上で、成長を脆弱なものとする「自己の断片化」を引き起こし、それが問題行動等につながると、Kohut,H(1984)は、考えている。

4. 基幹実践 (20xx年4月～20xx年3月までの約1年間)

4.1 対象生 授業妨害や対教師・友人への暴言が目立つ中1男子A生12歳

4.2 目的 対象生へ筆者はどのような関わりをしていけばよいのかを明らかにする。

4.3 経過

(1) A 生の様子を明らかにする

筆者が、A 生に出会った当初、授業妨害や対教師・友人への暴言が目立ち、指導も入らず、苦戦することが多かった。どう対応すればいいのか迷いながらも「なんでなんだろう？」という気持ちを持ち続けた。A 生のような子どもに対し、水野ら (2017) は、よく知らない人と問題を共有したくない心理やそもそも自分自身の抱える問題に気づけていない場合があるとしている。そこで、まずは A 生との関係を作ることを優先課題とした。

(2) A 生徒関わるきっかけを探る

授業中、A 生がペン回しを行っていた。筆者が、「器用だな。ちょっとやってみたいな。貸して。」と声をかけると A 生は、「それでも教師かよ。普通取り上げるだろう。」と反応した。この「普通」という言葉の意味と筆者へ応答してきたことに注目したい。

(3) A 生の話題に乗る

A 生が、筆者に、声をかけてくるようになった。それに比例して、筆者は、A 生との会話を通して、A 生の好きな事などを把握することができるようになった。

(4) 抽象的な A 生の訴えに反応する

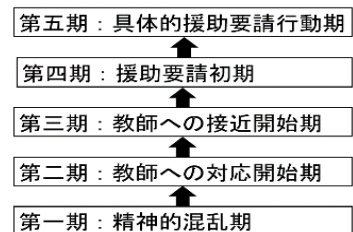
社会で国新聞を作成する場面で A 生が「ああ、わからない」と大きな声で叫び始めた。これは、それまで学習に後ろ向きだった A 生と筆者と一緒に学習をしていくチャンスではないかと感じた。A 生の一言に「どこがわからない？」と返すのは、それで困っているのに適切ではないと感じた。そこで、「好きな事って何？」と問い返した。A 生からは、「サッカーとゲーム」との応答があり、このサッカーに的を絞り、調査項目も一緒に相談しながら決めた。(3) などを通して知りえた A 生の特性を生かし、調査活動を開始した。A 生は、驚くほど集中して取り組み、筆者は A 生以外の生徒に対しての声掛けを従来よりも多くすることができた。

(5) A 生の要望に応え、一緒に考えていく

授業で季節風について、わかったことをノートにまとめよう、と課題を出した。それに対し、A 生は「先生、俺、文、書けないから絵でいい？」と聞いてきた。一瞬迷ったが、この学習の目的は、「文章を書くことじゃない」と思い、承諾した。A 生による絵と口頭説明で A 生が季節風について理解していることが把握できた。

4.4 考察

A 生との関わりを通して、5 つの成長プロセスが見られることが推測される (図 2)。暴言などが見られた精神的混乱期、挑戦的であるが筆者に反応してくる教師への対応開始期、挑戦的ではなく、会話が続く教師への接近開始期、図 2 表出された 5 つの成長プロセス具体的ではないが、困ったことを表出してくる援助要請初期、具体的にどのようなことで困っているのか、どうしたいのかなど自己解決する方法を表出してくる具体的援助要請行動期である。



5. A生の実践をもとにした応用実践

A生の実践と平行しながら、女子2名の実践を行った。B生(中1。20xx年9月～20xx年3月までの7か月)は、特定教科に出たがらず、授業参加を促されると暴言を吐いたり、トイレの個室に籠ってしまったりする状態が見られた。C生(中1～2。20xx年10月～20xx年10月までの約1年間)は、感情の起伏が激しく、自傷行為や自死希求が高い状態にあった。この2名にも5つの成長プロセスが表出された。そして、援助要請初期になると、B生は、過去の人間関係でうまくいかなかったことを中学でも経験するのではないかという不安があること、C生は、親子関係がうまく築けていないことに課題があることがわかってきた。つまり、精神的混乱の背景は、援助要請初期に表出されてきた。また、具体的援助要請行動期になると、B生は、「先生、話聞いてくれる？」と援助要請を行い、話を聞くと、B生の悩み自体は消えないが、筆者に話すことで気分を変えることができ、次の行動に移っていった。C生は、援助要請初期に「心配してもらいたい」と主張を始め、具体的援助要請行動期には、B生同様、「先生、話せる？」と援助要請を行い、困り感を言語で表出してきた。B生、C生共に問題は解決していないが、自分で問題への向き合い方を見つけ、次の行動に移っていった。

6. 成果

本実践を通して、8つのことが見えてきた(図3)。

成長プロセス		第一期 精神的混乱期	第二期 教師への 対応開始期	第三期 教師への 接近開始期	第四期 援助要請初期	第五期 具体的援助要 請行動期
子どもの状態		自己対象不全経験、自己の傷つき (Kohut, 1984)		心理的安定の希求 (小西・稲垣, 2010)		
		子どもが教師を試す、見放される か否か。恐怖と信頼への希望 (角田, 2020)		他者からの知覚 (本田・新井, 2008) 問題状況の改善 (本田・新井, 2008) 精神的混乱 の背景の表出 依存心の発達 (安彦, 2006)		
		子どもが、教師を自己対象と認識する状態の変化				
教師の状態		子どもの反応に困惑、悩んでしまう。	会話ができ始めるうれしさ	自然と共感している	一緒に取り組むうれしさ	
教師の 支援	把握	子どもの特徴、パターンの把握				
	子どもと関係を作るための教師の自己開示	関係作りとしての教師の自己開示 (角田, 2020)		教師の子どもに対する共感的自己開示 (角田, 2020)		
	寄り添う形	精神的混乱にならざるを得ない気持ちへの寄り添い	子どもの世界に入る寄り添い	困難・苦しいことを理解する寄り添い	一緒に悩む、行う寄り添い	
	土台 (すべての基本)	教師の能動的な関わり (金子, 2022)				

図3 実践から推測される成果

- ①子どもの状態に沿った寄り添う形により、5つの成長プロセスが見られる。
- ②5つの成長プロセスの展開には、子どもと教師の関係が土台となり、子どもの様子を把握しながら教師の自己開示(角田, 2020)と教師の能動的な関わり(金子, 2022)を意識する必要がある。
- ③精神的混乱の背景の手がかりは、援助要請初期に対象生から表出される。

- ④ 5つの成長プロセスは、対象生が教師を自己対象としていく過程でもある。
- ⑤ 援助要請初期には、対象生の困難・苦しみを理解しながら、自分のことをわかってくれる人がいるなど他者からの知覚（本田・新井，2008）を対象生が感じる支援を行う。
- ⑥ 子どもの精神的混乱は、問題の解決だけとは言い切れず、問題が解決しなくても、自己対象経験を通して、気持ちの整理としての「問題状況の改善」であることも解決と言える（太田・新井，2008）。
- ⑦ 5つの成長プロセスは、時間がかかり、第一期，二期は、教師にとって心理的負担が大きいが、第三期になってくると心理的負担が減ってくる。
- ⑧ 対人援助者としての教師の目標は、子どもの自立を支えること（水野ら，2017）である。そして、自立とは依存心の発達なのではないだろうか。つまり、安彦（2006）が述べているように、依存心を徐々に発達させ、具体的なものから抽象的なものへ依存の対象を増やし、移していき、最終的には状況に応じて最適な依存対象を選ぶことができるようにその依存心を発達させることが自立だと言え、それを支えるのが教師の支援であり、役目であろう。

7. 今後の課題

学級集団を対象としての支援，対象生の援助要請をどのように子ども同士の関係を通してつなげるのか，職員のチーム支援の在り方についての検討が今後の課題である。

引用文献

- 安彦忠彦(2006). 自立心を育てる学校教育の課題 児童心理, 842, 23-28.
- 新井肇(2018). 児童生徒の問題行動を理解するための視点 NITS ニュース第 48 号
- 本田真大・新井邦二郎(2008). 中学生の悩みの経験, 援助要請行動, 援助評価が学校適応に与える影響 学校心理学研究, 18(1), 49-58.
- 角田 豊(2020). 学校臨床力を磨く事例検討の進め方 創元社
- 金子泰之(2012). 問題行動抑止機能と向学校的行動促進機能としての中学校における生徒指導 教育心理学研究, 60, 70-81.
- 金子泰之(2022). 非行・問題行動: 教師はどのように理解しかかわるか? 都筑学(監修) 問いから始まる心理学 2 教育問題の心理学 何のための研究か(pp.40-60) 福村出版
- Kohut,H(1984)How Does Analysis Cure?Chicago,London:Univerity of Chicago Press.(本城秀次・笠原嘉監訳(1995)「自己の治療」 みすず書房)
- 小西一博・稲垣応顕(2010). 「転校を伴う外国人児童の学校適応に関する事例研究」上越教育大学研究紀要, 29, 33-42.
- 水野治久(2017). 援助要請と被援助志向性の研究と実践 水野治久(監修) 援助要請と被援助志向性の心理学(pp.2-11) 金子書房
- 中山巖(1992). 教育相談の心理ハンドブック 北大路書房