

<論文>

子どもの自立に関する心理的考察

—トラブル場面における教師と子どもの相互作用に着目して—
角南なおみ

A study on the psychological development of child independence
-focusing on teachers' involvement in trouble situations-
Naomi SUNAMI

キーワード：教師，関わり，トラブル場面，自立，心理的成長

Key words: teacher, involvement, trouble scene, independence, psychological growth

本研究は、小学校のトラブル場面において子どもが自立へ向かう心理過程を教師との相互作用の観点から検討することを目的とする。そのため、トラブル場面における子どもの心理的成長の仮説モデルを作成し、そのモデルに基づき事例を検討した。考察では子どもの心理的成長を促すためには、子どもの〈葛藤〉およびその状況において子どもが「理解された」と感じるような教師の関わりの重要性が示された。さらに関わりは相互作用であるため、教師自身も子どもの成長や変化により内発的動機づけを高めるような心的報酬が得られることが示唆された。

問題と目的

今日の学校を取り巻く環境は複雑化・多様化しており、貧困問題への対応や保護者からの要望への対応など、学校に求められる役割も拡大している（文部科学省，2018）。ゲーム機や携帯電話、パソコン等の通信機器の普及にともない人との関わり合いやコミュニケーション不足が生じている（坂元，2005）。その結果、集団生活や友だちとの関わりがうまくいかず内面にストレスを抱えやすくなっており、なおかつそのストレスに自力では適切に対応できないケースも多い（文部科学省，2007）。また、いじめや不登校、自殺、ニートやフリーターの問題、その他にも児童虐待や家庭内暴力、事件・事故や自然災害等の影響を受けて心的外傷を抱える子どもや、インターネットに関連した事件等もあり、その背景にはさまざまな要因が複雑に絡み合っている（文部科学省，2008）。そのため、教育現場での子ども同士のトラブルや関係性も多様化しており、それに伴い教師の対応にも変化が求められている。以前は主に学習の教授者としての関わりが大きかったが、近年は心の援助者としての関わりも必要とされている（文部科学省，2014）。

これらの問題に対応するため、2001年に全国の中学校にスクールカウンセラーが配置され、その後小学校にも順次配置されるようになり一定の成果を収めている（村山，2001）。教育現場における専門領域の役割分担と心理面での支援は行われるようになったが、子どもの日常場面に接する教師の対応に関する悩みは尽きない（竹村，2008）。様々な問題を抱える子どもに対する教育現場での教師の対応は、ますます難しくなっており重要な課題である。

それでは、これまで教師と子どもに焦点を当てた先行研究はどのように検討されているのだ

ろうか。学校生活の大半は授業であるため、授業時間を対象とした検討が多くなされている。その中には認知や発達との関連を分析した研究がある。例えば、算数の授業での聞く力と解法との関係の検討（河崎，2008）や、同じく算数の授業で小学生は高さをどのようにとらえているかという観点から図形の高さの概念と日常生活の経験との関連での検討（高垣，2000）等である。また談話の分析研究では、国語の授業場面での教師の発話傾向を分析し数名の教師の特徴を見出す研究（岸・野嶋，2006）、両義的な子どもの発言に対する教師の応答様式の特徴の検討（藤江，2000）等がある。子どもの行動変容に関する研究（本田・佐々木，2008）では、教師の学級全体および個別の介入について事前と事後で行動を測定しその効果が検証されている。

授業時間以外の教師と子どもの関わりの研究については、西口（1998）が問題場面での子どもに対する教師の言葉かけの分類について検討している。これは調査対象者が教育学部の学生で、自分が教師であった場合という架空の設定であった。佐竹（2003）は、教育現場での教師に対する生徒の信頼感について研究している。その方法として、大学生に対し信頼感や安心を感じる教師の行動と不信感や不安を感じる行動について尋ねている。いずれも質問紙調査により設定状況に対する言動を想起させた内容であり、学校の日常場面での教師と子どもとの相互作用に関する検討は多くない（高橋，2019）。

教師と子どもの関わりにおける授業時間以外の実践研究はほとんどみられず、僅かに質的研究による分析がある。角南（2013）は、小学校教師 34 名に対してトラブル場面において子どもに肯定的変化がみられた関わりについて半構造化面接を実施した。その結果、導出されたカテゴリーに基づく問題解決における教師の関わりを「教師主体の解決方略」「子ども主体の解決方略」「受容的関わり」に分類した。さらに関わり場面を「問題解決場面」と「日常場面」に整理した。最後に、教育現場での教師の指導と関わりとの相補的関与の可能性と、子どもに肯定的変化を促す関わり要因について検討している。しかし、角南（2013）の研究は教師の視点による問題解決プロセスの分析であるため教育実践での振り返りと関わりの手立てには有効だと考えられるが、子どもの心理的成長に関する検討が不十分である。

そこで本研究では、問題場面において子どもの心理的成長を促すような教師の関わりを検討することを目的とする。具体的には、対象を子どもとの関わりが多い小学校教師に絞り、場面を個別対応の増えるトラブル場面に限定する。手続きは以下 2 点である。1) 子どものトラブル場面における心理的成長について文献から仮説モデルを作成し、2) そのモデルに基づき事例を検討する。これらの内容を踏まえ、子どもの心理的成長を促す教師の関わりについて相互作用の観点から考察を行う。

トラブル場面で生じる子どもの心理状態の経過を仮定し検討することは、子どもの理解を深めるだろう。教師にそのような見通しと理解があることで、トラブル場面で同様の介入を繰り返すといった状況から、子どもの心理的成長を促す関わりへと変化していく可能性がある。このことは初任の教師のみならず、現在子どもとの関わりや関係性に悩む教師に対して、トラブル場面における子どもに対する関わりをこれまでと異なる心理的視点から再考する一助となり得ると考えられる。

トラブル場面における子どもの心理的成長に関する仮説

子どもはトラブル場面といううまくいかない状況で、自身と相手および周囲との兼ね合いにおいて「集団間や個人間、あるいは一人格内の態度や欲求の間に相反する傾向が生じ解決が不

可能な状況(上田, 1999)」としての葛藤が生じると想定される。その後に進むと考えられる心理的成長の仮説モデルを複数の理論を援用し生成する。以下では、この仮説モデルの生成にあたり参照した子どもと教育に関する理論を述べ、その後モデルの説明を行う。以降では、仮説モデルで表記された概念を〈 〉で表す。

なお本研究では、子どもの心理的成長について、対応の難しい子どもへの対応として教師の共感的態度に基づく関係性は子どもたちの「自立」を促すという Adler (1930/1998) 見解に依拠し、〈自立へと向かう成長〉とする (Figure 1)。

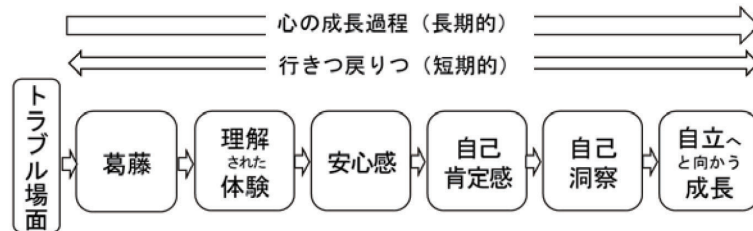


Figure 1 子どもの心理的成長の仮説モデル

Alfred Adler 子どもと教育の重要性を主張したドイツの精神科医である。フロイトの高弟としてウィーン精神分析協会を牽引するが、後にフロイト学派を離脱し個人心理学を創設する(岸見, 2007)。この理論は、子どもの行動の目的を明らかにすることでこれまでの関わりを変えていくことを目指している。Adler は第一次世界大戦後の廃退したドイツを再興のために世界初の児童相談所を創設した(岸見, 2007)。公開カウンセリングを含むこれらの活動は教育に心理を導入することの重要性を改めて指摘したといえる。

Adler は、教育の目標の1つとして心理学の見地から、“自分を知ること、自分で自分を方向づけること”を挙げ、教師の介入が必要であるとした上で〈自己洞察〉と〈自立〉に相当する概念に言及している。これを支えるために、子ども自身が“私は能力がある”と感じるような〈自己肯定感〉を重視している。さらに子どもの教育について、以下のように述べている。

(子どもの可能性を信じることについて) 改善の余地がないとは考えてはならず、最悪の状態においてすら、子どもへのアプローチはあり、見いださねばならない。(Adler, 1930/1998, p160)

これは、「勇気づけ」の基礎となる考え方であろう。すなわち、子どもの心理的成長の1つの目標である自立が可能になるためには、自分には能力があるという〈自己肯定感〉をある程度保持していることが必要になる。そのためには、周囲の大人が子どもの可能性を信じる事が求められる。その信念があるからこそ、子どもへのアプローチを模索し続けることができると考えられる。

Carl Rogers 児童相談所において非行少年のカウンセリングを行っており当初非指示的療法を提唱し、後に来談者中心療法を提唱した。晩年はより人間中心主義へと傾いていった。Rogers は理解されるという関わりによって人は〈安心感〉を得、その関わりの中で人は変容し

ていくと述べている（大須賀，1999）。また Rogers は、新たな心理療法の提唱だけでなく、子どもの教育にも多大な関心を寄せていた。

生徒がただ単に理解されているというだけで、一評価もされず、判定もされず、教師の観点からではなくその生徒自身の観点から理解された場合に—それをいかに深く感謝しているか示している。どの教師でも、生徒が表出し、または言語化した感情に対して、評価的ではない、受容的で共感的な反応を、1日に1回でもしようとして努力することにしたならば、現在はほとんど実行されていないこの理解の仕方の潜在的な可能性を発見するに違いない（Rogers, 1967/2001, p69）

Rogers は、子どもの言語化された感情表出をそのまま、しかも内面から理解することによって子どもの「潜在的な可能性」を発見すると述べており、そのような教師の態度は「受容的で共感的」である。このような教師の関わりは、子どもの心理的成長過程において、子どもの潜在的な可能性を開花させる契機になるといえよう。これに関連して諸富（1997）は、Rogers が重視していたのは教師と子どもとの人間関係であり、そこで求められるのは子どものということとなすことをその内面から理解していくことだと Rogers の言葉を引用して伝えている。

さらに Rogers は共同研究者とともに、非行少年の初期の記録について観察記録を参照しないで構成要因に従ってそれらを評定し、その後2-3年にわたるフォローアップ情報を用い非行少年の適応を検討した（Rogers, Kell & McNeil, 1948）。Rogers, Kell & McNeil は家庭環境と次には社会経験が将来の行動を予測する際に最も重要な決定因子だと考えたが、最も相関が高かったのは自己洞察因子だった。例えば、その項目内容は「自分の非行を率直に認める」、「両親の不和や拒絶の理由を受け入れている」等であった。このことから〈自己洞察〉は、周囲の環境が子どもにとって不本意な場合でさえこれまでと異なる選択が可能となるような心理的成長を促す要素の1つになり得ると考えられる。

Tomas Gordon 初期の Rogers に師事した一人である。彼は「子どもが自分の問題を自分の責任で解決するにはどうしたらよいか」という問いに対しアクティブ・リスニングを使った具体的な対話方法を提示した（Gordon, 1974/1985）。その根底には子どもに対する理解がある。

教師に受容されると、生徒はあるがままの自分を受け入れる。その自分の姿に興味を持ち、自分の価値に目覚める。隠れた可能性を開花させる。独立心を持ち、自分をコントロールし、自ら問題を解決していく—その過程に、教師は大きな影響を与えられるようになるのだ（Gordon, 1974/1985, p59）

教師を含む大人は場合により“教える”という観点から子どもを批判的に見て指導することも多い。それは子どもがより多くのことをできるようになるためでもあるが、このような方法とは違う“受容”が子どもの可能性を開花させると述べられている。すなわち、子どもの言語表現をそのまま受け止め、伝え返すことで子どもが落ち着き、自ら考え選択することができるという考え方ともいえるだろう。子どもを一人の人間として受け入れ、聞く耳を持ち、問題の所在を明確にし、自ら問題を解決していくことを重視している。

Rudolf Dreikurs Adlerの高弟でありその理論をアメリカに広めた。彼はAdlerの考えに基づきグループ・ダイナミクス理論により民主主義的な観点から自由と責任を子どもに与えることが情緒的・社会的な成長を促すと考えた。そして、教育現場で教師が子どもと民主主義的な関わりをするための方法をCasselとともに提唱している(Dreikurs & Cassel, 1990/2001)。

教師は子どもと親しみのある会話を交わしてその子の話を聞くことによって、子ども自身が誤った解釈を訂正して適切な解決方法を見つけ出すためにはどんな方法が良いかを洞察することができます(Dreikurs & Cassel, 1990/2001, p72)。

好ましくない行動をしている子どもに対し批判でなく“話を聞くこと”によって、「洞察」を得ることができる」と述べられている。“話を聞くこと”は教師側の行動であり、子どもからするとそれが適切になされれば(理解された体験)となり、それを深めるためには子どもの話を聞きながら理解しようとする努力と関係性を構築していくことが必要だと推察される。そして、受容的な会話による理解は教師だけでなく子ども自身の(自己洞察)も少しずつ促すと考えられる。この「洞察」は上述のRogers, Kell & McNeil(1948)の研究でも重視されており、子どもの心理的成長にとって重要な概念である。

河合隼雄 元高校教師でありその後スイスのユング研究所で深層心理学を学び、その理論を日本に紹介した(河合, 1997)。河合は「子どもと学校(河合, 2007)」の中で、教師経験の後自身が心理臨床に身を置くこととなり、「一般的な教えるシステムからはみ出した子ども」に接することが多いと述べ、そこでの自身の失敗について“教える”ことと“育つ”ことという観点から論じている。

最初の頃は、そのような子どもに対しても「なすべきこと」をしようと試みたりもしたのだが、失敗を繰り返しているうちに我々は「教えること」を焦るよりも、根本的には「育つ」のを待つほうが、はるかに効果的であることを知らされたのであった。そして、それは単に効果的であるということを超えて、教育全般に対しても、育つことの重要性をもっと認識すべきであるという反省へと繋がってきたのである(河合, 2007, p35)

“教える”ことはいわゆる指導的関与であり、“育つ”のを待つというのは適切な相互作用としての関わりを継続しながら子どもが自立へと向かう心理的成長とその可能性を信じる態度でもあると考えられる。子どもに対するこのような態度は、成果や正誤によらない子どもの存在への信頼へとつながり、子どもの可能性あるいは心理的成長を促す要素の一つになることが推察される。

以上より、トラブル場面における子どもの心理的成長を自立に向かう過程として検討すると、最初に子どもに(葛藤)が生じることが想定される。その後自分の“言語化した感情(Rogers, 1967/2001)”に対して教師により(理解された体験)をすることにより(安心感)を得ると推察される。そして、教師によって自身を否定されず(理解された体験)は、(自己肯定感)の感

覚につながり、それを基盤として現実の状況と自身の行動に対する〈自己洞察〉が行われる中で他者理解も促進されると思われる。このように考えると、トラブル場面のきっかけや原因、あるいは実際問題行動が生じてしまったにも関わらず、嫌な思いをさせた相手に謝ったり、自身の行動を省察できない子どもの心理的理解を促進し得るかもしれない。すなわち、子どもの心理的成長の根底に〈理解された体験〉や〈自己肯定感〉がない場合に、子どもが自身の非を認めるということは大きな困難を伴うと考えられる。具体的には、それがない場合の省察や謝罪は自発的な〈自己洞察〉に至っておらず、これ以上教師に怒られないための手段となり、同様の場面で同じことを繰り返す可能性があるだろう。

この〈自己洞察〉は Rogers, Kell & McNeil (1948) の研究にあるように、適切でない環境下での非行の再犯率さへ下げうる重要な要素となる。〈自己洞察〉が行われることによってよりよい自己決定を下すことができるようになると推察される。自己決定とは、「決められた通りあるいは指示された通り自動的に行動するのではなく、どう行動するかを自分の意志で決めること、選択肢がひとつしかない場合でもただ機械的に従うのではなく、調整や対応の仕方などを自分で考えて決めること（小杉, 2013）」である。ただし、決定には責任がともなう（Dreikurs & Cassel, 1990/2001）。〈自己洞察〉により自身について考え（省察）、判断し（決定）、実行（責任）するよう一連の流れは〈自立へと向かう成長〉だと考えられる。

このように想定するとき、教師はトラブル場面でどのような関わりをしたら、子どもに〈自立へと向かう成長〉を促すことができるのかという点について以下に述べる。

仮説モデルにおける事例の検討

本事例は、小学校2年を担任する青木先生（36歳；仮名）の語りにより得られた内容である。対象となる児童サエ（仮名）は、前年度から担任の指導が入らず暴言・暴力が多く見られていた。その結果、学習に向かうことが難しく友だち関係も悪化していた。青木先生が担任になった当初もそれは続いていた。具体的には、順番が守れない、自分の思い通りにならないことがあると友だちを叩いたり髪つかんだり、勉強で分からないことがあるとキレるといった状況がみられた。以下の事例は、給食時間に子どもたちが並んで順番を待っているときにサエが後から来て自分が一緒にいたい子どものいるところに途中から押して入り、前の子どもが「痛っ！やめてよ！」と言いそれに怒ったサエが手を出そうとした場面である。

「はい、ストップ！待て。ここはあなた並んでたの？」とかって。「ううん」って。「じゃあ入っちゃだめだよ」と。「うーん」となるの、そうしたら。そしたら静かなところに連れていく。（中略）1) 要は責めない、やったことを。2) どうしてそうなっちゃった？っていう。怒ってたら、3) どうして怒ってるのって聞く。そしたら、だれだれがなんとかかってやってきた。4) そうか、そりゃお腹が立つよなあって。で、あの、でもなんか悪いことがある、5) なにか自分では悪いことなかったのっていうのを聞くと、6) まず自分で、その腹が立っていたことをわーって出して、7) そうか、分かった分かった、それはいやだよなって。先生でもそれは腹は立つわっていうのを聞いていて、あの、自分では悪かったことない？っていうのを聞くと、だいたい言ってた。8) あるとかって。9) もうしゃべりだすまでに、時間がかかるときがあるんだよね。しばらくだまーって待って、どう？ある？とかって。（青木先生のエピソードの一部を抜粋）

サエは並んでいなかったが、横入りをしたことに対する青木先生の指導の言葉に納得せず、「うーん」と反発を抑圧しているような状態になっていた。青木先生はその場で無理に指導を続けず他の子どもがいないところで時間を取って話をした。1)「要は責めない、やったことを」という言葉は、存在自体を受容していると考えられる。そして、2)「どうしてそうなっちゃった？」と状況確認をし、まだが怒っていたら、3)「どうして怒ってるのって聞く」というように当事者の子ども自身の視点による状況を尋ねている。その時、子どもが訴えた内容は客観的に判断すると理不尽である場合も多いと思われるが青木先生は、4)「そうか、そりゃあ腹が立つよなあ」と言い、怒っている内容を答えたサエに対し、子どもの気持ちを代弁した上で理解している。

次に、5)「なんか自分では悪いことなかったの」という問いを発すると、サエは腹が立っていたことを6)「わーっ」と出した。一度青木先生から気持ちを代弁してもらっていたが、自分の言葉で青木先生に直接怒りや不満を吐き出す。それまで溜め込んだ納得のいかない思いを持った子どもが、自分の考えや気持ちを一気に出している。それを受けて青木先生は、子ども自身の省察を促す教師の問いに対し不満を表出している状況で、以下のように受け止めている。7)「そうか、分かった分かった、それはいやだよなって。先生でもそれは腹立つわ」と子どもの言い分から気持ちを理解し共感を示した後、やっとサエは自分の悪かったところについて、8)「ある」と認める〈自己洞察〉が生じた。話し出すまでにかかなりの時間がかかり、9)「しばらく一くだまーって待って、どう？ある？」。この時間は、〈理解された体験〉から、自身の非を認める〈自己洞察〉には、〈葛藤〉を経て勇気が必要であると考えられる。ここで非を認めなければサエは相手を責める状況を維持しており、自身が悪かったことを敢えて言葉にすることは躊躇されると思われる。

〈自己洞察〉に至り自身の非を認めるには、〈理解された体験〉の後の〈安心感〉とそれに伴う〈自己肯定感〉が必要だと考えられる (Figure1)。〈安心感〉は、教師との関係性を基盤にして成り立ち、自分の非を認めても教師から見捨てられたり、非難されたり、否定されたりしないという信頼に基づき形成されると推察される。ここでの〈自己肯定感〉は、トラブル場面においてさえ教師に理解されたからこそ得られる感覚でもあるだろう。相手のあるトラブル場面で、自分の言い分を十分に聞いてもらい、理解されたという思いは、課題や指導をうまくこなした場面とは違う意味合いを含むと思われる。うまくいった場面での承認は、いわば成功に裏付けられた条件付きの肯定となる。一方トラブル場面では双方に言い分があり、相手に責められている場面においてさえ教師から理解が得られることは、子どもにとって無意識的にも自身の存在の受容に繋がる関わりになるだろう。このような〈理解された体験〉があつてこそ、〈自己肯定感〉が少しずつ生じていくと考えられる。

このような経験を少しずつ蓄積することで、時間がかかっても自分の非を認めることができるようになるのだろう。子どもにとって、〈自己洞察〉は時には辛い作業になると思われるが、教師にとっても、「子どもの可能性を信じて待つ」という忍耐を要する辛い時間を共有する場面とも考えられる。教師の視点からみると、どうして事実にもかかわらず自分の非を認めないのだろうという思いが湧いてくることも多いだろうが、子どもの心理過程を理解し受容し、子どもを信じて“待つ”ことを繰り返すことで、子どもの心理的成長を促すことにつながると推察される。

学校現場で、なかなか謝らない子どもに困っている、あるいは謝る練習をさせているという話を聞くことも多い。だが、子どもは自分の非がわかっていないわけでも、謝り方を知らないわけでもないと思われる。すなわち、子どもの〈自己肯定感〉が低い場合、自分の非を認めることでそれがさらに低くなり、自己を維持することが難しい状態になることが想定され得る。自分の非を認める〈自己洞察〉に至るためには、〈理解された体験〉とそれに伴う（教師との関係性を基盤とした）〈安心感〉や（自己を否定しても崩れない程の）〈自己肯定感〉が生じていく経験が少しずつ蓄積されていくことが必要だと考えられる。

このような関わりを青木先生が続けた後、学年末には他の先生からも「あの頃とは別人だね」と言われるくらいまで子どもが変わったと語られた。ここでさらに検討すべき内容に存在の受容がある。これは“生来価値のある、ひとりの分離・独立した人間として受容すること（Rogers, 1967/2001）”という表現と重なると考えられる。この存在の受容は、問題行動を仕方なく容認するというものではなく、“価値のある”人間としての受容であり、関わりの根底に流れる人間観のようなものである。大きな概念になるが、子ども自身への可能性の承認を含めた、現在の行動によって左右されない人としての敬意と言い換えられるだろう。

考察

子どもは本来自然に心身ともに成長していく。心身の成長のうち教師との関わりによって促進されるのは心理的成長であると考えられる。そして、本研究ではそれを〈自立へと向かう成長〉と位置付けた。自立について、神谷（1997）はその定義を「主体的に考え、そしてそれに従って動き、結果責任をとること」としている。さらに自立を4つに分類し、そのうちの1つの心理的自立についてのキーワードとして主体性と自尊感情を挙げている。上述した Adler（1930/1998）も、自立に言及している。自立は自己決定と責任を含んでおり（Dreikurs & Cassel, 1990/2001）、将来大人になるために必要不可欠な要素である。この自立へと向かう過程には、複雑な心の動きがある。トラブル場面において、子どもは内面に複数の〈葛藤〉が生じると考えられる。その〈葛藤〉を自身の中で消化することなしに、言い訳をしたり、あるいは他者に責任転嫁したり、教師に良くなかった点を指摘され納得できないまま反抗的な態度を取ったり、不承不承に謝ったりした後、幾度となく同じような問題を繰り返すことは子どもの日常生活ではよく見られることである。ただし、子どもに少しずつトラブル場面において変化がみられることがある。子どもの自然な成長にともなう変化もあるが、教師が関わることによって子どもの可能性がさらに引き出されることが Rogers（1967/2001）により指摘されている。

そこで、最初に自立へと向かう子どもの心理的成長過程のどの部分に教師が心理的介入を行うことができるのかを探っていく。Figure2は相互作用としての教師の関わりをFigure1に加えた仮説モデルである。具体的にはトラブル場面において、どのようなタイミングで、教師のどのような関わりが子どもの心理的成長に重要であるかを検討する。Figure2にあるように子どもが問題を抱えた場合に子どもの心には、怒りや不満、不安などを含む〈葛藤〉が生じる。そして、その時の教師の関わりによって心理的成長へと向かうのか、再びトラブル場面へと向かう〈反発/依存〉の状態に向かうのかということが方向づけられると考えられる。

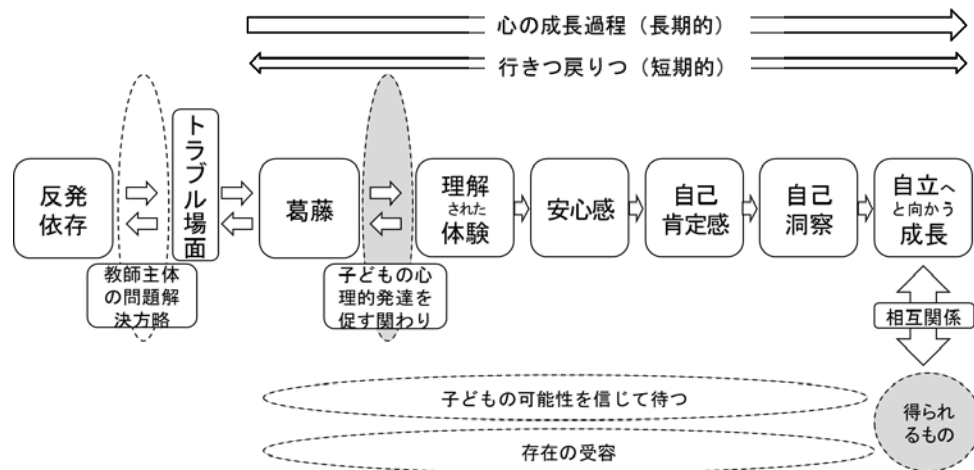


Figure 2 子どもの心理的成長と関わり関係

注) 破線の囲みは教師の関わりを示す。中でも灰色の塗りつぶしは教師にとっても意味があると考えられる内容を表す

〈反発/依存〉を引き起こす関わりに結び付くのは、子どもからすると一方的な判断や押しつけと感じる極端な「教師主体の解決方略 (角南, 2013)」型の指導であろう。一方、子どもに〈葛藤〉が生じている状況で「理解された」と感じられるような関わりがなされた場合、〈安心感〉につながると思われる。そして、辛さや腹立ちを含むような〈葛藤〉を受け入れられたという思いは、同時に自身を受け入れる契機となるだろう。理解されたことで自分はこのままでいいんだと思えるならば、それは〈自己肯定感〉につながると考えられる。そのような土台が教師との関わりにより形成された後に〈自己洞察〉に至る過程が上記事例により示唆された。ここで、トラブル場面での教師の関わりによっては2つの方向性が想定される (Figure2)。1つは教師が主体となる指導中心に問題解決であり〈反発/依存〉を往還する方向性、もう1つは子どもの〈葛藤〉状態の受容により長期的に心理的成長を促す方向性である。このような仮説を踏まえると自発的省察を促すには〈自己洞察〉に至ることが意味を持ち、それには教師の説得的指導だけでなく受容的関わりによる〈理解された体験〉が契機となると考えられる。この点に鑑みると子どもの心理的成長を促すには、〈葛藤〉経験にも重要な意味があり、そこで果たす教師の役割の重要性も同時に見出されるだろう。

さらに関わりは相互作用であるため、子どもの心理的成長は教師にとっても得られるものがあるだろう。Lortie (1975) は、このことを「心的報酬 (psychic reward)」と表現した。具体的には、教師が困難だと考える子どもの変容もその1つである。そのため、子どもの成長や変容は教師にとっての内発的動機づけを高めるような報酬となり得ることが指摘されている。

以上よりトラブル場面は困難としてだけでなく、子どもの心理的成長を促す契機として捉え直すことができると考えられる。そのような視座に立つとトラブル場面は、教師が“子どもとの関係性を深めうる場面”として把握することも可能となるだろう。ただし、全てのトラブル場面において受容のみが必要なのではなく、集団活動の基盤としての指導も重要な教育的要素である。この両者は相補的關係にあり、問題の程度や子どもの状況により臨機応変に使い分けられるもの (角南, 2013) でもある。

教師はトラブル場面における関わり経過の中で、子どもの成長に接しその相互作用から得られるものがあるとすれば、「喜び」「満足」などがある。これらは、教師としての職務を続け

る上で重要な情動経験となることが指摘されている (Lortie, 1975)。このような循環の中で、子どもの心理的成長とともに教師自身も成長し、その経験も育まれていく。

今後の課題として以下 3 点が挙げられる。第 1 に本研究は一事例による検討であったため、さらに複数の事例における検証が必要である。第 2 に子ども同士ではない大人、物や制度等とのトラブル場면을検討することで本研究とは異なる場面における多面的な心の成長過程を分析すること、第 3 にこれらを踏まえた子どもの心理的成長モデルのさらなる精緻化が求められる。

引用文献

- Adler, A. (1930). *The education of children*. Gateway. 岸見一郎 (訳) . (1998) : 子どもの教育. 一光社.
- Dreikurs, R., & Cassel, P. (1990). *Discipline without tears: What to do with children who misbehave*. Hawthorn. First edition 1972. Second edition. 松田荘吉 (訳) (2001) : やる気を引き出す教師の技量. 一光社. 初版 1991. 第 6 刷.
- 藤江康彦. (2000). 一斉授業の話し合い場面における子どもの両義的な発話の機能. *教育心理学研究*, 48, 21-31.
- Gordon, T. (1974). *T.E.T Teacher effectiveness training*. 奥沢良雄・市川千秋・近藤千恵 (共訳). (1985) : 教師学. 小学館.
- 本田ゆか・佐々木和義. (2008). 担任教師から児童への個別的行動介入の効果—小学校 1 年生の授業場面における問題エピソードの分析. *教育心理学研究*, 56, 278-291.
- 神谷ゆかり. (1997). 自立の概念規定について " autonomy " の視点を中心に. *安田女子大学紀要*, 25, 105-113.
- 河合隼雄. (1997). 河合隼雄著作集第 1 巻 ユング心理学入門. 第 1 刷 1994. 第 2 刷.
- 河合隼雄. (2007). 子どもと学校. 岩波新書. 第 1 刷 1992. 第 34 刷.
- 河崎美保. (2008). 算教授業における能動的聴取と多様な解法からの学び. *京都大学大学院教育学研究科紀要*, 54, 270-281.
- 岸 俊行・野嶋栄一郎. (2006). 小学校国語科授業における教師発話・児童発話に基づく授業実践の構造分析. *教育心理学研究*, 54, 322-333.
- 岸見一郎. (2007). アドラー心理学入門—よりよい人間関係のために. *KK ベストセラーズ*. 初版 1999. 第 7 版.
- 小杉洋子. (2013). やる気 (学習意欲). 福沢周亮・都築忠義 (編). *発達と教育のための心理学初歩*. ナカニシヤ出版. pp86-101. 第 1 刷 2011. 第 2 刷.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago. University of Chicago Press.
- 諸富祥彦. (1997). *カール・ロジャース入門*. コスモス・ライブラリー.
- 文部科学省. (2007). 児童生徒の教育相談の充実について 教育相談等に関する調査研究協力者会議.
- 文部科学省. (2008). 文部科学省白書 参考資料. pp44-352
- 文部科学省. (2014). 学校における子供の心のケア: サインを見逃さないために (PDF)[https://www.mext.go.jp/a_menu/kenko/hoken/1347830.htm 2019 年 12 月 30 日]
- 文部科学省. (2018). 文部科学省白書 初等中等教育の充実. pp111-183.

- 村山正治. (2001). 新しいスクールカウンセラー制度の動向と課題—特集 スクールカウンセリ
ング—. 臨床心理学, 1, 137-141.
- 西口利文. (1998). 問題場面の児童に対する教師による言葉かけの分類—大学生の回答をもと
にして—. 名古屋大学大学院教育学研究紀要, 45, 141-160.
- 大須賀克己. (1999). ロジャーズ再考. 伊藤義美・増田實・野島一彦 (編) パーソンセンタード・
アプローチ: 21世紀の人間関係を拓く. ナカニシヤ出版. pp47-55.
- 高垣マユミ. (2000). 小学生は高さをどのようにとらえているのか: 「日常的経験から得た高さ」
と「平面図形における三角形の高さ」との関連. 発達心理学研究, 11, 112-121.
- 竹村洋子. (2008). 「問題行動」を示す児童とのかかわりに対する教師の評価に関する検討. 教
育心理学研究, 56, 44-56.
- Rogers, C. R. (1967). The Interpersonal Relationship in the Facilitation of Learning :
Association for Supervision Curriculum Development, 1-18. 伊藤 博(訳)(2001): ロジ
ャーズ選集(下) 学習を促進する対人関係. 誠信書房.
- Rogers, C. R., Kell, B. L., & McNeil, H. (1948). The role of self-understanding in the
prediction of behavior. Journal of Consulting Psychology, 12(3), 174-186.
- 坂元 章. (2005). テレビゲームの功罪—学童期の子どもの場合—. そだちの科学, 4, 32-37.
- 佐竹圭介. (2003). 教育現場における教師に対する生徒の信頼感の研究. 九州大学心理学研究,
4, 195-201.
- 角南なおみ. (2013). 子どもに肯定的変化を促す教師の関わりの特徴. 教育心理学研究, 61,
323-339.
- 高橋亜希子. (2019). 学校心理学に関する研究の動向と課題. 教育心理学年報, 58, 102-118.
- 上田吉一. (1999). 葛藤. 恩田彰・伊藤隆二 (編). (1999). 臨床心理学辞典. 八千代出版.

角南なおみ (鳥取大学医学部)