

学校教育とコフートの自己心理学
—生徒指導, キャリア教育・進路指導, 教育相談,
特別支援教育において児童生徒との関わりと
理解を深めるために—

角田 豊

School Education and Kohut's Self Psychology:

To deepen a teacher's involvement in pupil/student and understanding pupil/student in school guidance, career education/career guidance, educational counseling, and special needs education

Yutaka KAKUTA

Accepted August 20, 2014

抄録: 本研究の目的は、学校教育における生徒指導上の諸テーマや関連する領域について、臨床心理学の理論のひとつである自己心理学の立場から検討を行い、教師が個々の課題に取り組む際の視点に多様性を加えることであった。自己心理学とはコフートが創始した精神分析のひとつの学派で、人の自己が周囲から支えられる体験によって発達することを重視する立場である。自己心理学の特徴を(1)自己愛、(2)自己対象、(3)共感、(4)中核自己、(5)鏡映欲求、(6)理想化欲求、(7)自己対象体験の諸相、(8)自己不全と自己愛的怒り、の8点にまとめつつ学校教育との関連について考察した。さらに、「生徒指導の3機能」、「自尊感情・自己肯定感・自己有用感・自己効力感」、「二次障がい」といった諸テーマについて自己心理学の視点から検討を行い、学校教育において自己心理学を適用する意義を論じた。

索引語: 自己心理学, 自己対象, 生徒指導, キャリア教育・進路指導, 特別支援教育

Abstract: The purpose of the present study was to investigate various themes on school guidance and the related areas in school education from the viewpoint of self psychology, one of the theories of clinical psychology, and to add variations to the points of view at the time for teachers to deal with individual issue. Self psychology is a school of psychoanalysis created by Heinz Kohut. Self psychology has the position to attach great importance to development of the human self with experiences supported by surrounding people. With summarization of the characteristics of self psychology into 8 points of (1) narcissism, (2) selfobject, (3) empathy, (4) nuclear self, (5) mirroring needs, (6) idealizing needs, (7) various aspects of selfobject experiences, and (8) self insufficiency and narcissistic rage, self psychology was discussed in relation to school education. Furthermore, various themes such as “three functions of school guidance,” “self-esteem/self-affirmation/self-

usefulness/self-efficacy,” and “secondary emotional difficulties” were investigated from the viewpoint of self psychology, and the meanings of applying self psychology to school education were discussed.

Key Words : self psychology, selfobject, school guidance, career education/career guidance, special needs education

1. はじめに

本論文は、学校教育における生徒指導上の諸テーマについて、臨床心理学理論のひとつである自己心理学の立場から検討を行い、教師が個々の課題に取り組む際の視点に多様性を加えることを目的とする。つまり、教師が児童生徒理解を進めたり、自らの関わりや教師－児童生徒関係を省察する際に、より想像的になれるような視点を提供しようとするものである。なお、ここでいう「生徒指導」とは、問題行動への対処といった狭義の意味だけでなく、学校教育において子どもを「育てる」という広義の意味（角田，2009a）であり、キャリア教育や進路指導，教育相談，また特別支援教育にも必然的に関連することになる。

2. 児童生徒理解

児童生徒をいかに理解するかは、教育実践を行う教師にとって最も基本となる事柄である。子どもについての理解があってはじめて、教師の指導・支援が決まるといえる。しかしながら、完全な他者理解がないのも事実であり、教師は、わかろうとする姿勢を継続しつつ、関与観察的に情報を集め、想像的に児童生徒のイメージに厚みや奥行きを加えていくのが現実と思われる。こうしたあり方は、生徒指導や、キャリア教育・進路指導，教育相談，また特別支援教育といった、個別の児童生徒理解が必要な領域においてその重要度が増すとはいえるだろう。

次節で述べる自己心理学は人の「自己」に注目するが、ここでいう自己とは、連続性とまとまりをもった人格システムであると同時に、主観的な「私－体験」の主体でもある。つまり、「機能する組織体としての自己」と「パーソナルな自己体験」とを、表裏一体なものとしてとらえる立場といえる。こうした自己の発達には、他者との関係体験が大きな影響を持つと考えられており、自己心理学では関係体験の質を明細化してとらえようとする。学校教育においても、こうした観点は、児童生徒理解や教師－子ども関係あるいは子ども同士の関係を検討する際に有用であると考えられる。

3. コフートの自己心理学

自己心理学とは、コフート（Kohut,1971,1977,1981）によってアメリカで創始された精神分析の学派で、正式には精神分析的自己心理学（psychoanalytic self psychology）と呼ばれる。以下に自己心理学の特徴を、①自己愛，②自己対象，③共感，④中核自己，⑤鏡映欲求，⑥理想化欲求，⑦自己対象体験の諸相，⑧自己不全と自己愛的怒り，の8点にまとめながら、学校教育との関連について適宜触

れていく。

① 自己愛：「自分らしくありたい」 —厳しさと優しさ・叱ると褒める—

西欧の価値観また精神分析において否定的に見られてきた「自己愛 (narcissism)」について、コフートはその肯定的な側面に注目し、健康な自己発達の原動力と考えた。従来の精神分析では、自己愛は未熟な対象愛とされ、捨て去るべきものと見なされていたが、コフートは心的発達において、自己愛は未熟な状態から成熟したものへと変容すると考えた。つまり、自己愛とは、生涯を通じた成長欲求（自己実現欲求）と考えられたのである。

「自己愛」という言葉は、日本語でも否定的な印象を受けやすいが、コフートの考えに照らすと、自己愛そのものは人の成長欲求・動機である。学校場面において「わがまま」「身勝手」「自己中心的」と見える児童生徒の行動の背景には、自己存在の確認や信頼関係への渴望がある。つまり、「自尊感情」や「自己肯定感」の低い子どもが、何とか自分を維持しようとする姿が、こうした問題行動に示されているといえる。

教師は、子どもたちの根底にある成長への希望を理解しつつ、指導や支援を行うことが大切である。このことは、いわゆる「厳しい」指導にも「優しい」対応にも、同様に当てはまる。子ども理解が不十分なまま、ステレオタイプな厳しい指導を行ったり、優しいだけの対応に偏るなら、それは一方的な押しつけや、表面的な甘やかしに終わってしまうだろう。また、「叱る」と「褒める」も現場の生徒指導において、焦点になることが多い。厳しさや優しさと同様に、これらも子どもの状況に応じて必要な教師の関わりである。コフート (Kohut,1977) は、子どもの自己とは、意識的な激励や称賛あるいは意識的な不賛成や非難によるのではなく、周囲で関わる大人の中に深く根ざした反応性によって形づくられると述べている。つまり、その本質は、意図的に叱る・褒めるといった操作にあるのではなく、「この先生は心からそう思って自分に関わってくれている」と子どもが感じるような、教師の本気さ (authenticity) にあるといえるだろう (角田, 2007)。

② 自己対象：自分を支えてくれる関係 —自立と依存—

コフートは、フロイトの19世紀的な機械論を背景にした欲動論や、その後の自我心理学とは次第に一線を画すようになり、自己のあり方が他者との関係性に依拠する点を重視するようになった。特に自分をどう実感するかという「自己体験」に注目し、その変化には他者や外界が自己を支えるように関わっているかどうかを鍵を握っていると考えた。こうした自己を支える役割を、コフートは独自の用語をつくり「自己対象 (selfobject)」と呼んだ。そして、①で述べた自己愛を、コフートは人が自己の成長のために自己対象を求める欲求、すなわち「自己対象欲求」と呼ぶようになり、こうした成長欲求が治療場面において再活性化されることを治療作用として重視した。

子どもにとって自己対象となりうるのは、保護者、その他の家族、教師、友人、さらにはペット等の非人間の対象の場合もある。また、成長と共に、趣味や芸術といった好みの活動から得られる体験や、目標を持った学業や仕事に従事する体験からも自己を支えられるようになり、自己対象体験は創造性と結びついたり、拡がりをもちうるのである。

コフートは、自己対象を空気中の酸素に喩えている (Kohut,1981)。つまり、酸素は生存に必要な不可欠だが、あるのは当然で、普段は意識されることが少ない。しかし、欠乏した場合には、生命が危機に陥り、その不足を強烈に気づかされることになる。自己対象の働きも同様に、それは自己存在の

前提であるが、機能している時には注意を払われることは少ない。しかし、自己対象反応が得られない状況に陥れば、自己はまとまりを失ってその活力は低下し、酸素欠乏と同様に深刻な状況に陥るのである。

こうした関係性は、人の生涯を通して必要となるもので、「依存」についてのとらえ方も自己心理学によって変化したといえる。つまり、「自立」とは誰にも依存しないということではなく、依存の質が成長と共に、未熟なものから成熟したものに変化するという見方である。言い換えれば、自立とは「成熟した依存」と表すことができるだろう。困った時に適切な他者を見つけ、その力を借りられることが、ここでいう成熟した依存である（角田，2009b）。

学校教育においても、児童生徒にとって自己対象の役割を誰が担っているのかに注目することが必要である。つまり、その子どもの自己対象欲求の質を理解し、必要な反応を誰がどのように返しているのかを把握することが大切になる。子どもにとって、最初に重要な自己対象の役割を果たすのは、保護者であり、家族である。学校場面であれば、教師が子どもに自己対象機能を提供することは多いといえるが、特定のクラスメートが自己対象として機能することもあるだろうし、学級の雰囲気も自己対象として働くこともある。ここで注意する必要があるのは、保護者、治療者、教師であるからいつも自己対象として機能しているのではなく、その時々で子どもの自己対象は変化し交代することである（角田，2010a）。

視点を変えれば、子どもだけではなく、大人にとっても自己対象は必要である。ある保護者にとって自己対象の役割を誰・何が担っているのかに注目することが、保護者の理解や支援に役立つだろう。また、教師の精神衛生や児童生徒との関係性を検討する際には、教師自身の自己対象体験に注目することが有効となる。

③ 共感：共に感じて理解する・共に感じ合い成長する

子どもや患者の自己対象欲求が活性化するような関係性には、保護者、治療者、教師といった関わり手が、自己対象の役割を担うことが必要となる。つまり、それは、子どもや患者の自己に対して、共感的に反応する他者の関わりである。「共感（empathy）」とは、関わり手が相手の状態を感じ取る機能であり、相手の状態に波長を合わせつつ、時に直観的にまた時に経験に照らしながら、相手の内的状態を想像的に理解する働きである。

教師の子どもへの共感重要であるが、容易に共感できない場合も現実には起こるものである（角田，2010b）。また、教師が相手に共感したと信じていても、子どもや保護者が共感されたと感じていなければ、単なる教師の自己満足かもしれない。共感できたかどうか拘るのでなく、関わり手が関係の中で自分の体験をとらえ直すことが、長い目で見れば共感的理解につながる（角田，1995）。教師であれば、児童生徒と関わる中で自分がどのような体験をしているかを今一度見直すことが、共感に向けての第一歩になるといえる。

ここまでを整理すると、共感には2つのとらえ方があるといえる。つまり、相手を理解する際の「探索機能」としての共感と、2人の関わり合いから生じる「わかり合い体験」としての共感である。前者は、他者理解をする際の関わり手の内的な思考や感情、そして内省といった心の働きやプロセスに焦点を当てている。それに対して、後者は、双方向的な2人の相互交流に焦点が置かれ、「わかるーわかってもらおう」といった間主観的な体験に重きが置かれている。自分と相手がお互いに分かり合える瞬間は、貴重な体験であり、その成長促進的な意義をコフート（Kohut, 1981）も論じている。しか

し、共感の強調は、いわゆる暖かさに偏ってしまい、否定的な側面から目を逸らしたり、一体感のみを強調する感情論に陥る危険性もある。バランス感覚を維持し、何とか関わりを継続するためには、自分の「探索機能」としての共感がいかに機能している（していない）かを、冷静に振り返る必要があるだろう。

④ 中核自己：生への原動力 —やる気・生きる力・キャリア教育・進路指導—

コフートは、自己対象欲求には2つの基本的な側面があることを見いだした。ひとつの軸には、「鏡映欲求」とそれが満たされる体験があり、もうひとつの軸には、「理想化欲求」とそれが満たされる体験がある。それらの自己対象体験の積み重ねによって、前者の軸には「野心や向上心といえる自発性の動機づけ」が形成され、後者の軸には「理想や価値といった目標に向かう動機づけ」が形成される。その両者の間には各々の動機づけを実現するための「才能と技量」という要素が想定されている。才能は生得的な資質であり、技量は誕生後に学習されていく側面を指している。2つの軸と才能と技量から人格の基本となる自己の構造が形づくられていくと考え、コフートはそれを「中核自己」と呼んだ。こうした自己が活力を持ち、生き生きと自分を体験しながら、目的的にまた創造的に生きていくことを、コフートは健康なあり方と考えた。

こうした自己のとらえ方は、人が生きていくための基本的な動機づけ、つまり「やる気」を中心に据えた人格理解といえ、学校教育でいわれる「生きる力」に大きく関連すると思われる。コフートは、2つの生得的な欲求が人生の原動力であり、それらがこれから述べるような関係性の中で凝集し、中核自己として組織化されていくと考えた。

学校教育でキャリア教育や進路指導を行う際には、教師は個々の子どものこれら2つの軸と才能と技量を把握することが重要になるだろう。つまり、(a) 自発的なやる気の質と強さ、(b) 目標の質とそこに向かう意欲の強さ、(c) 生得的な能力、そして (d) これまでに学習したこと、についての評価である。それらを踏まえることで、個々の児童生徒にとって、今何が大切で、これから何に目を向けていくことが将来につながるかが、とらえやすくなると思われる。

⑤ 鏡映欲求：「自信をもって進みたい」—自発的な意欲—

鏡映欲求とは、自分のことを認めてもらいたいという欲求である。自分の存在、思いや気持ち、能力、魅力といった事柄を、人は他者に認めてもらう必要がある。言い換えれば、人は誇大的・顕示的な欲求を本来的に有しており、発達の時期に応じた欲求充足（鏡映自己対象体験）がその人の自発性を育むのである。人は他者に認められることで、活力や自信が得られ、次の成長へと歩を進める野心あるいは向上心（ambition）をもてるようになると考えられる。つまり、自発的であろうとする内発的な動機づけが形づくられていく。

それは乳児期から始まり、幼児期、児童期、思春期、青年期というように発達の時期に応じたテーマや課題と対をなしている。自己の組織化が進むことは、その時々々の興味や関心の拡がりや、自分のものとして肯定的に体験する素地を子どもに提供する。

乳児期であれば、自分と接する保護者の目の輝きを通して、子どもは自分についての誇りを実感し、こうした体験が自尊感情の基礎をなす。また、初めて自力で立ち上がった時の喜びや、トイレ・トレーニング後に排泄の自律ができた時の達成感や、自分で何でもやりたいという反抗期の自己主張を、子どもは保護者との関係の中で確認し自信にしていく。幼児後期になれば、見てほしい・聞いて

ほしいというという承認欲求や、同性の親に張り合うエディプス的なチャレンジ精神として表れる。児童期であれば、同世代の中での運動能力であったり遊びやゲームの腕前であるかもしれない、また学習により知的な達成感を得たり、家庭や学級の中で与えられた役割を果たすことで有用感を味わうこともあるだろう。

こうした体験が成立するには、その子どもにとって自然なタイミングで、自己対象となる他者によって、その思いが共有、承認、賞賛されることが必要となる。そうした反応が不十分であったり、否定されたり無視されると、自己は支えがない状態となり、活力が低下し、自信を失うことになる。

学校生活であれば、日常的な場面として、授業で教師の問いかけに子どもたちが口々に反応することがあげられる。その際に、正解でも間違いでも、教師が関心を持って応答することが、鏡映自己対象反応になりうる。場合によっては教師がうなずきだけでも、子どもにはしっかりと承認された体験になるだろう。しかし、そうした応答がなければ、子どもの自己は活力を失い、やる気は低下してしまう。日記、作文、図工や美術作品あるいは身体表出等の自己表現に対しても、その都度、直接の言葉かけや間接的な反応を返していくことが、子どもの自己形成には大切な心理的栄養となる。

家庭や学校が鏡映的な応答性をもつ場であることで、子どもは自分の存在に誇らしさや喜びを体験でき、発達に応じた技能を学習する意欲・やる気を高められるのである。それゆえ生徒指導としても、またキャリア教育や特別支援教育を進めていく際にも、個々の子どもの鏡映欲求がいかに応答されているかを把握することは、大切なポイントになるといえる。

⑥ 理想化欲求：「信頼して目標に近づきたい」—安心と将来への意欲—

理想化欲求とは、自分以外の存在に守られ、そこに近づきたいという欲求である。自己を維持する力の源泉は、鏡映欲求で見たような自分の側だけではなく、自己対象の役割を担う他者の側にもあり、その他者と共にあることで自己は安定できる（理想化自己対象体験）。ここでいう理想化とは抑うつを回避する防衛目的ではなく、将来の目標や求めるべき理想となりうる成長促進的な性質のものを指している。過剰な興奮や不快な状態に、人は発達の初期のみならず陥ることがあるが、それは自己対象として機能する他者からの共感的な姿勢と関わりによって、安らぎや落ち着きへと調節されうる。こうした自己状態の調節経験が、その後の調節可能性の予期を自己に与え、それが周囲に対する信頼感につながる。このように理想化体験とは、理想や目標へと志向する、自己の内的な導き手になるのである。

発達的に見ると、乳児期は、生理的な調節欲求と愛着欲求が密接に結びつき、保護者による授乳やあやしてもらうことで、乳児の緊張状態は満足と安らぎに向かう。乳児は、安定した自己状態を体験することによって、保護者に対する安心と信頼の感覚を得る。幼児期になれば、エディプス葛藤の対象でもある同性の親の存在が、力強さや美しさといった誇らしい賛美の感情を子どもに喚起し、「あのようにになりたい」といったモデルのある成長動機につながる。

児童期、思春期、青年期と進めば、教師やその他の重要な他者が、安心や落ち着きの理想化体験を提供する場合もあるだろうし、その有能さがモデルとなり将来の目標や理想として機能することもある。中学や高校では、不適応や将来の進路について、誰かに相談したいと思う生徒が多くなる。いざとなれば「この先生に相談しよう」と思える生徒は、それまでに理想化体験を、教師との間で経験してきたといえる。つまり、自分の状態を安定させるにはどうすればよいのかを体験知として身につけており、②で見たように、発達の時期に応じた成熟した依存関係（自立した人間関係）を形成できて

いるといえる。

⑦ 自己対象体験の諸相：双子欲求（人と同じでありたい）、対立欲求（手応えがほしい）、効力欲求（周りに影響を与えたい）

コフートは後に、先の鏡映欲求と理想化欲求に加えて、「双子欲求」を独立した欲求であると述べた（Kohut,1981）。双子欲求とは、人が他者と同質の存在であると感じたり、人に囲まれて生きていくと感ずたいという（双子自己対象体験を求める）欲求である。学校場面であれば、友人関係で双子体験を得ることがあるが、必ずしも同年代に限定されてはいない。相手に同質の特性を見出すことは、年代や性別を超えても起こりうることである。また、より本質的にみれば、双子欲求とは自分が人の中に在りたいという存在希求性といえるだろう。「いじめ」の深刻さは、いじめを受けた子どもの双子欲求が周囲から否定ないしは無視されることで、人の中にいるという自己感が打ち砕かれてしまい、自尊感情が急激に低下することにあるといえる。

また、コフートの共同研究者でもあったウルフはその他の自己対象欲求として、「対立欲求」と「効力欲求」をあげている（Wolf,1988）。

「対立欲求」とは、自己対象となる他者からの自己支持的な応答性を完全に失うことなく、しかし、その他者と対峙し対立的に自己主張をして、立ち向かいたいという（対立自己対象体験を求める）欲求である。⑤の鏡映欲求で触れた一部も、この対立欲求に該当する。すなわち、幼児期や思春期の反抗期の自己主張や、同性の親に張り合うエディプス的なチャレンジ精神が該当し、子どもが大人から手応えを得たい欲求といえるだろう。学校場面などでは、同年代との様々な分野でなされる適度な競争も、この欲求から生じている場合がある。

「効力欲求」とは、自分が周囲に対して強い効果を及ぼし、必要な自己対象体験を自ら引き起こせることを体験したいという（効力自己対象体験を求める）欲求である。乳児が外界に好奇心を抱いたり、子どもが遊びに集中したり、さらには成長して学習や仕事などに打ち込む場合がそれに当たる。つまり、自分が対象に効果的な影響を及ぼすことのできる発動者（agent）であるという体験であり、そこでは効力感の喜びを感じるようになる。

⑧ 自己不全と自己愛的怒り：何もできない自分・傷つきへの憤怒

精神分析理論のひとつである自己心理学は、精神疾患や心理的困難の理解と治療がその基盤である。したがって、精神的な健康や不健康、症状や問題行動についての理解と治療に有効な理論のひとつといえる。教育相談において、自己心理学の視点から子どもの自己に焦点を当てる意義としては、(1) 自己状態の評価や関係体験の質を検討することが、アセスメントや見立てとして有効であることと、(2) 実際の関わりにおいて子どもの自己状態に教師の注意が向きやすくなることで、子どもが理解されたと感じる可能性が高まること、という2つの側面がある。

これまでに述べてきたように、必要な自己対象体験が得られない時に、人は自信や目標を失い、空虚感や抑うつを体験するなど、自己はまとまりを失った状態に陥る。コフートはこうした自己不全の状態を「自己の断片化」と呼び、基本的な病因と位置づけている。断片化した状態から身を守り、自己のまとまりを少しでも回復・維持するために、例えば、人は自己刺激的な身体感覚を強迫的に求めたり、薬物や危険な行為に身を曝すことで、自己を再活性化しようとする。あるいは、自尊感情の低下を回避するために、傷つかないように対人接触から引きこもることもある。前者は、嗜癖的な行動

で自己の活性化をはかる自己愛行動障害であり、後者は、傷つきを回避する傾向にある自己愛人格障害ととらえられる。それらをはじめとして、自己の脆弱性が精神病理の重さ・水準を決めると自己心理学では考えられている。

またコフートは、「怒り」について独自の見解を主張した (Kohut, 1972)。すなわち、怒りそのものは決して本能的なものではなく、自己の傷つきに対する二次的な反応である「自己愛的怒り (narcissistic rage)」として生じるととらえた。怒りは、健康な攻撃性である自己主張とは区別され、自己を傷つけられたが故に、その残忍さや執拗さが強調されると考えられた。

以上のように自己心理学では、人が人格の核となる自己を発達させるには、自己を支える体験を生み出す「自己-自己対象関係」が最も重要であると考えられている。自己が安定して一定の形態に組織化するとは、自己が統合的なまとまりと時間的な連続性を保ち、自尊感情の柔軟な回復力を有するということである。そのためには、発達に応じたその時々自己対象欲求に、他者をはじめ様々な対象が適切に反応 (自己対象反応) し、その結果もたらされる体験 (自己対象体験) が必要となるのである。こうした関係性 (自己対象絆) の重要さは、質は変化しつつも生涯にわたるものであり、人は自分の状態を理解され、何らかの人間的な反応を返されることで、自己を維持し、さらに創造的に発展させられるのである。

4. 生徒指導の3機能

ここからは学校教育における生徒指導上のテーマを取り上げ、それらを先の自己心理学の立場から検討していく。はじめに、従来から学校教育において強調されている「生徒指導の3機能 (坂本, 1999)」を取り上げる。2010年に文部科学省から発刊された『生徒指導提要』にも、日々の生徒指導において留意すべき点としてこれらは強調されている。生徒指導の3機能とは、児童生徒に①「自己決定」の場を与えること、②「自己存在感」を与えること、また③「人間的ふれあい」を基盤にすること、を指している。

坂本 (1999) によれば、これら3機能は、どのような指導内容や指導領域についても作用するものとされる。つまり、問題行動への指導や規律指導だけでなく、学習指導における生徒指導、特別活動における生徒指導というように、「広義の生徒指導」に関するものといえる。次にこの①~③について、坂本の見解をまとめつつ、自己心理学の観点から検討を行う。

① 「自己決定」の場を与えること

「自己決定」の場を与えるとは、児童生徒が言われたことをその通りにするのではなく、自分で考え、決め、実行するように指導する、つまり、子どもの自発性を育てることを指す。それは、勝手気ままにさせるのではなく、自他の双方を大切に行動することを目標に行われる (坂本, 1999)。こうした体験の場を提供するには、子どもたちが思考力や想像力を活性化させるような問いや設定を、教師は入念に準備する必要がある。

自己心理学の観点からすると、こうしたプロセスは、鏡映体験を通して、自信や自発性を高めるような取り組みを指す。したがって、子どもがどのような鏡映欲求を持っているか把握することがまず

必要となる。例えば、「誰かに見てもらいたい」「自分の思いを受けとめてもらいたい」「自力でこの課題を解決したい」「誰かに必要とされたい」といった思いが素直にその言動に表れることもあれば、「どうせわかってくれない」「恥ずかしいから隠しておきたい」というように否定的な形で示されることもある。

いずれにしても「自信をもって進みたい」という本質的な成長への希望を汲み取りつつ、子どもたちが示すプロセスや成果に応じて、教師がどう反応を返すかがポイントになる。3-①でも触れたが、昨今の学校教育で強調される「褒めること」の重要性も、こうした鏡映反応の観点から考える必要があるだろう。

自己決定の場を提供するには、学級などの集団を見る場合と個々の子どもを見る場合の両方を考える必要がある。教室の中には、他の児童生徒に比べて幼い鏡映欲求を持つ子どもがいたり、問題行動を示すことで周囲の注目を集める子どもがいるかもしれない。教師の基本的な取り組みとしては、学級で自己決定の場をつくるにはどうするか、という授業や行事の中で、自己決定の場を準備することがあげられる。その一方で、他の子にはごく当たり前で、些細に思えることであっても、ある子どもにとっては、とても重要な自己決定がある（例えば、とても内気な子が思いきって他者に話しかける）ことを理解することや、否定的な表出の真意を汲み取りつつ関わるなど、個に応じた丁寧な取り組みも求められる。

以上をまとめると、「自己決定」の場を与えることとは、子どもに自分で考え決める場を様々な状況や水準で設定し、それによって子どもの「自律的な自己感」を強めることを目標にしているといえるだろう。

② 「自己存在感」を与えること

「自己存在感」を与えるとは、児童生徒の一人ひとりがユニークで、代用不可能なかけがえのない存在であると教師がまずとらえること、そして、教師の関わりによって、子どもたち自身がそのことを確認し、自認できるように育てることを指す。坂本（1999）は、この自己存在感を自尊感情と同じととらえて論を進めている。なお自尊感情については次節で詳しくとりあげる。

こうした取り組みを進めていくには、教師が一人ひとりの子どもと細やかな関係を築くことが大切となる。例えば、小学校で教師と児童との間で日記指導を行い、定期的に一人ひとりとやり取りする機会をもつことがあげられる。教師が、児童の個性や独自性を見つけ応答する機会をもつことは、子どもたちからすれば、教師が自分という個人を見守り理解してくれているという安心感を体験したり、自分の思いや行動を認めてもらい誇らしく感じる機会になりうるだろう。

自己心理学の観点からすると、教師との関係から安心を得る体験になる場合は、子どもの理想化体験に教師は寄与している。つまり、「信頼できる」「目標に近づきたい」という目の前の対象として、子どもたちに実感される役割を担うことになる。また、教師に認められることで自信をもつ場合は、子どもの鏡映体験に寄与しており、「自信をもって進みたい」という子どもの思いを後押しする役割を担っている。

また、学級の中で、ある子どもの言動が集団から認められる場合は、学級がその子に鏡映反応を返すことになっている。自分が他の子どもたちと似ていることを味わうなら、学級は双子反応を提供している。これらの体験があいまって、学級での居場所、つまり自己存在感が確かなものになるといえる。

ここで確認しておく必要があることは、自己存在感の基礎になっているのは、乳幼児期といった人格形成の初期に、子どもがどのような自己体験を味わってきたかということである。そのことを抜きにして、学校場面だけで自己存在感を与えようとしても、思い通りにはいかない場合がある。3-①「自己愛」で見たように、児童生徒の問題行動の背景には、自己存在の確認や信頼関係への渴望がある。子どもの心に教師への信頼感がある瞬間に生まれても、これまでに経験した自己の傷つきが疼くことで不信や疑惑が喚起され、問題行動が繰り返される場合もある。困難な事例ほど、関わる側である教師自身がダメージを受けることも多く、教師が心理的に存在し続けられるように、味方になり支えてくれる相手（教師自身の自己対象）を学校内外で確保することも大切である。

以上をまとめると、「自己存在感」を与えることとは、学校教育において教師が一人ひとりの子どもを大切に、子どもが自分の存在価値を感じる機会が少しでも増えるように意識し関わることといえ、子どもに「居場所感」が醸成されることを目標にしているといえるだろう。

③ 「人間的ふれあい」を基盤にすること

「人間的ふれあい」を基盤にすることは、生徒指導が人と人との関係からもたらされる共感に基づくことを指している。坂本（1999）は、「指導する側」と「指導される側」という一方向な関わりでは共感は生まれないとし、自己開示を通して人となり伝わるような教師の応答性の意義を強調している。児童生徒が示す欠点や人間的な弱さを、教師が自分自身の中に見いだすことを通して、つまり、教師が子どもの行動を自分のあり方と関係づけて応答することで、「人」と「人」としての双方向的な関わりが生じるのである。教師が子どもとの共通性を見いだすと共に、子どももそうした教師に共通性を感じ取るといえ、その際、教師と子どもとの間にもたらされる感情が共感なのである。

自己心理学の観点からすると、ここでいう人間的ふれあいとは、相手の中に自分と同質の特性を見いだす体験であり、子どもにとっての双子体験に教師が寄与しているといえる。また、3-③「共感」の節で述べたように、坂本が取り上げた共感とは「わかり合い体験」としての共感といえ、成長促進的な相互交流の体験を指している。

もう少し視野を広げれば、「人間的ふれあい」を基盤にする生徒指導とは、人間的な応答のある環境の中で子どもたちを育むことといえるだろう。先に述べた双子体験だけでなく、鏡映や理想化なども含め、多面的に自己対象体験が得られやすい環境が生徒指導の基盤になると考えられる。例えば、反抗的な言動の中には、自分の前に対峙する他者から手応えを得たいという子どもの対立欲求が含まれることがある。その際、教師の側に、表面の言動だけでなく、背景にある子どもの思いを「理解する可能性をもっている」ことが、人間的な応答を生むことにつながると思われる。

まとめると、「人間的ふれあい」を基盤にすることは、学校教育において教師が子どもとわかり合う体験としての共感を基本に据えた関わりをつづけていくことであり、それによって子どもの「つながり感」つまり「他者と共にあるという自己感」の確立を目標にしているといえるだろう。

以上のように、生徒指導の3機能とは、いずれも子どもたちが成長促進的な体験を味わえるようにすること、つまり、子どもに自己対象体験を提供することが、その目的にされているといえる。しかし、ここまでに見てきたように、3機能には共通性もあるが、異なる水準の関わりという側面もある。①「自己決定」の場を与えることは、3機能の中では教師が授業や行事において計画的に取り組みやすい内容といえる。しかし、②「自己存在感」を与えることは、毎日の関わりの中から徐々に子ども

の中で醸成される面が強く、また③「人間的ふれあい」を基盤にすることは、①や②の土台となる教師の子どもへの基本姿勢と見ることができる。学校場面の教師としては、3つの機能の特徴を個々の教師が自分なりに咀嚼し、指導や支援を通じて、子どもにどのような体験が喚起されているかを想像していくことが大切である。

5. 自尊感情・自己肯定感・自己有用感・自己効力感

次に、最近の学校教育に関する文献でよく用いられる、自己に関する感情や感覚を示す「自尊感情」「自己肯定感」「自己有用感」「自己効力感」を取り上げる。自己心理学の観点からすると、これらは「自己感 (sense of self)」の諸相としてまとめることができるだろう。自己感には、より個別的な場面での「自己体験」としての側面と、ある程度その人の性格を特徴づける「人格特性」としての側面の両方が含まれている。学校教育においては、これら4つの用語は、あまり区別されずに使われることも多いが、ここではニュアンスの違いを整理しつつ、これまでの考察を踏まえながら検討する。

① 自尊感情と自己肯定感

「自尊感情 (self-esteem)」とは、自分が価値ある人間だと感じることであり、すなわち自分に対する肯定的な感覚、自己評価を指しており、Rosenberg (1965) をはじめ心理学において長く研究されてきた概念である。これは、学校教育において、昨今用いられることが増えた「自己肯定感 (self-affirmation)」とほぼ同義といえるだろう (田島・奥住, 2013)。

3-③や④で見たように、人は自らの様々な自己対象欲求を他者に共感的に理解され満たされる体験 (自己対象体験) を通じて、中核自己を組織化していく。そうしたプロセスの中で体験される自分についての実感が、自尊感情・自己肯定感といえる。その原点は3-⑤の鏡映欲求で見たように、乳児が自分という存在に誇りを感じることであり、その体験が自尊感情の基礎をなす。野心や向上心という自発性の動機づけが次第に確固としたものになることと、自尊感情の高まりは表裏一体といえるだろう。

また、3-⑥の理想化欲求で見たように、乳児の過剰な興奮や不快な状態に対して、保護者が共感に基づいて関わることで、子どもに安らぎや落ち着きをもたらす、自己状態は回復される。つまり、保護者と共にあることで、自尊感情・自己肯定感は低下した状態から回復できることを、子どもは経験し学習していくのである。

生徒指導の3機能の4-②「自己存在感」を与えることでは、坂本によって自己存在感と自尊感情が等価と見なされていた。2つの用語が共通して示していることは、存在の基盤となる人格の基本的な自己感は、早期の人間関係から培われるということであり、現在の自己感とはその積み重ねを背景にしているということである。生徒指導や特別支援教育においても、これまでの経過や生育歴を踏まえた発達の視点を持ちながら、今出会っている子どもの自尊感情・自己肯定感を理解する必要がある。

② 自己有用感

「自己有用感 (self-usefulness)」も学校教育においてよく使われるようになった用語である。国内の

研究を検索してみると、他の用語に比べて自己有用感に関するものは現状では少ない（自尊感情 1388 件、自己有用感 31 件、自己肯定感 508 件、自己効力感 1742 件：2014 年 2 月 21 日の国立情報学研究所論文情報ナビゲータ（Cinii）における論文検索の結果）。この用語は「自分が他者の役に立っていると感じる」ことを指しており、自尊感情・自己肯定感に近い概念であるが、他者との関係の中での自己評価という側面が強く、所属集団における役割や居場所感との関連が強いといえるだろう。

生徒指導の 3 機能において、坂本は、4-①「自己決定」の場を与えることで、自他の双方を大切に行動することを目標にした子どもの自律的な自己感の意義を述べていた。また、4-②「自己存在感」を与えることでは、教師やクラスの関係の中で居場所を感じられることの意義が述べられていたが、自己有用感はいずれも 2 つの側面があいまった自己感といえる。

自己心理学との関連から見ると、自己有用感とは「誰かに必要とされたい」という鏡映欲求に基づく自己感といえ、基本となる乳幼児的な中核自己はある程度安定しており、自他の境界を保ち尊重できるようになった上での、より成長した段階での自己感といえるだろう。

③ 自己効力感

「自己効力感 (self-efficacy)」は、外界のある状況に対して、自分が何らかの働きかけをすることが可能であるという予期的な感覚であり、Bandura(1977)が概念化した心理学の概念である。下村(2014)は、キャリア心理学において、自己効力感に関する研究が 21 世紀に入り急激に増えたことを指摘している。その理由として、1990 年代以前は学校を卒業後に安定した職業に就ける時代であったが、その後キャリア環境が流動的で不安定なものに変化し、その中で心構えとしての自己効力感に注目が集まるようになったと指摘している。わが国の大学生において「自分うまくやれる」という自己効力感が高いほど、現実の就職活動がうまく進むというという結果が明確に示されており、自己効力感を高める具体的な支援に注目が集まっている。

自己心理学から見ると、3-⑦で検討したように、自分が周囲に対して効果を及ぼすことができ、必要な自己対象体験を自ら引き起こせるということを経験したい、という乳幼児期からの効力欲求とその自己対象体験が、自己効力感の基礎になると考えられる。また、中核自己で見た自発性や将来への意欲といった動機づけの高まりが、実社会で行動していく自己効力感には不可欠と考えられる。

6. 二次障がい：自己の傷つき

発達障がいにおける二次障がいとは、学習障がい・自閉症スペクトラム障がい・注意欠損多動性障がい等のある児童生徒が、全般的には極端に学習能力が低いというために、認知や行動上の特性が障がいとして気づかれない場合に生じるものである。つまり、必要な支援の不足だけでなく、周囲から誤解されることになり、「やる気がない」「努力が足りない」と非難や叱責を受け、そのため自信や意欲を失い自尊感情を低下させ、本来ならできることも困難になってしまうことを指している。これは家庭のみならず学校場面でも起こりやすい事柄である。

一次的な発達障がいの特性とは異なり、二次障がいは適切な理解と支援を行えば、比較的短期間で改善する可能性をもつといえる。しかし、両者の区別が難しい場合や、適切な理解がなされないまま長期化し、非行などの反社会的な問題行動や、非社会的な精神症状などに至る場合もあり、家庭や学

校など周囲の地道な関わりが必要となる。そうした場合は特別支援と生徒指導や教育相談が校内連携し、チームとして機能することが欠かせない。

自己心理学から見ると、二次障がいのは核心は周囲からの適切な理解がないことによる自己の傷つきにあるといえる。これは特別支援の必要な児童生徒に限ったことではない。誤解されつづけることは、必要な自己対象体験が得られない状況に子どもが置かれるということである。鏡映されず、理想化できる相手も不確かで、自分と同じような存在も見いだせない中では、子どもの中核自己は活力を失い、意欲ややる気が失われていくのはもっともである。深刻な自己の傷つきとは、生きる希望を失うことにつながり、小学生の発達障がいの子どもの、自尊感情を著しく低下させ、自分には生きる価値がないと実際に感じているのである。

学校教育においては、そうした子どもの状態を理解する環境の整備が大切になる。教師間の共通理解と相互の支え合いを基盤にしながら、家庭や関係機関と足並みをそろえ、子どもの自己体験に想像的に少しでも近づくことが求められる。

7. まとめ

ここまでの検討を踏まえて、①生徒指導、②キャリア教育・進路指導、③教育相談、④特別支援教育に分けて、自己心理学の考え方がどのように各領域で生かせるかを以下にまとめる。

① 生徒指導

子どもを育むという広義の生徒指導においても、また問題行動への対応という狭義の意味においても、子どもが日々の生活の様々な場面で「どのように自分自身を体験しているか」に注目することは、最も基本となる事柄である。自己が維持しにくい不適応な状況では、子ども（人）は無理にでも自己を活性化させようとして、依存症に陥ったり、生死の危険に身をさらすことがある。また、自己の傷つきに対して生じる反応性の怒りは、執拗で破壊的になりやすい傾向がある。他方で、自己の活力が低下し、空虚感や抑うつ感を抱えながら、さらなる自己の傷つきを避けようとして人間関係を回避する場合もある。非行などの反社会的問題行動を考えていく際にも、精神症状や引きこもりなどの非社会的な問題行動を考えていく上でも、自己心理学の視点は示唆を与えると思われる。

② キャリア教育・進路指導

中核自己で見たように、自己とは「自信をもって進みたい」という自発性と「信頼して目標に近づきたい」という将来への意欲という2つの動機づけからなる。それらに影響を与えるのが、自己対象体験と呼ばれる周囲との関係体験である。キャリア教育や進路指導は、発達段階に適した内容で進められる必要があるが、その際、ある子どもにとって鏡映欲求や理想化欲求が、現状でどのように満たされてきたのか、あるいはそうでなかったのかを把握し、その上で生徒指導の3機能で検討したような体験の場を考えることが、キャリア教育に役立つと思われる。また、子どもの生得的な特質や個性（才能）を把握することと、これまでに学習された技能がどのようなものかをできるだけ正確にアセスメントすることが、自発性や目標への意欲を実現可能な方向に導く助けになるといえるだろう。

③ 教育相談

自己心理学は精神分析療法のひとつの学派であり、子ども・保護者の悩みや不適応について支援を行う教育相談に馴染みやすいと思われる。例えば、不登校の児童生徒の支援であれば、子どもの現在の自己状態を把握し、それがこれまでのあり方からどう変化してきたかを理解することが必要となる。何かをする意欲が状況によっては起こるのか、あるいは全般的に活力が低下しているのか、といった子どもの自己状態をなるべく生活の流れの中で把握していくことが、見立てを行う際に有効だろう。教育相談には、面接室でのカウンセリングから、日々の学校生活の中で子どもの話を何気なく聴くような場合も含め、様々な形態がありうる。こうした多様な教師による教育相談活動そのものが、子どもや保護者にとって自己対象の働きとなる可能性があり、それが治療的・成長促進的な作用になりうるといえる。

④ 発達障がいに対する特別支援教育

発達障がいやその可能性がある子どもの支援では、個別のアセスメントが大切になる。担任だけでなく、特別支援教育コーディネーターや関わりのある教職員がチームとなり、複数の目で子どもの特性を把握し、その自己状態を少しでも理解することが、子どもの二次障がいを予防・軽減することにつながると思われる。発達の特性を共感的に理解するには、体験者の話や手記あるいは視聴覚資料などを活用して、相手の世界に想像的に接近する機会を増やすことが、教師にも定型発達の子どもの達にも必要といえる。子どもを理解し支える家庭・学校・地域のネットワークを確実なものにしていくことが、子どもの自己対象として周囲の環境が機能する可能性を高め、双方向的な共有世界を拡げることにつながると思われる。

8. おわりに

本研究では、コフトにはじまる自己心理学の見解を、学校教育における生徒指導上の諸テーマや、キャリア教育・進路指導、特別支援教育、教育相談に適用する試みを行った。自己心理学の特徴は、人の自己体験に焦点を当て、それを他者や周囲との関わりの中でとらえようとするところにある。教師が児童生徒理解を進め、成長促進的な関わりを行う上で、子どもの自己体験に少しでも近づくことは重要であり、自己心理学はその意味で教師の視点を広げうらと思われる。今後、学校教育における実践について、自己心理学を用いた省察、研究が積み重ねられることで、子どもへの理解と関わりが少しでもきめ細やかになることを期待したい。

引用・参考文献

Bandura, A. (1977) Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.

角田 豊 (1995) 「とらえ直しによる治療者の共感的理解とクライアントの共感性について」『心理臨床学研究』 13, 2, 145-156.

- 角田 豊 (2007) 「学校教師が教育相談のために行う事例研究法について」『甲子園大学紀要』 35, 187-202.
- 角田 豊 (2009a) 「序章 生徒指導と教育相談をどう考えるか」角田 豊編著『生徒指導と教育相談—父性・母性の両面を生かす生徒指導力—』創元社, 1-7.
- 角田 豊 (2009b) 「8章 児童生徒理解の基本：対人関係とライフサイクル2」角田 豊編著『生徒指導と教育相談—父性・母性の両面を生かす生徒指導力—』創元社, 57-61.
- 角田 豊 (2010a) 「学校（子ども・教師・保護者）とメンタルヘルス」『メンタルヘルスへのアプローチ—臨床心理学, 社会心理学, 精神医学を融合して—』ナカニシヤ出版, 50-58.
- 角田 豊 (2010b) 「「人の気持ちがわかる」とは—共感の心理学」『児童心理』 64 (10), 1-10.
- 角田 豊 (2012) 「児童生徒理解・ケース会議・教師のための事例研究用フォーマット」『児童心理』 66 (18), 21-28.
- Kohut,H. (1971) *The Analysis of the Self*. 水野・笠原監訳 (1995) 『自己の分析』みすず書房.
- Kohut,H. (1972) Thoughts on Narcissism and Narcissistic Rage. 林直樹訳 (1996) 「自己愛と自己愛的怒りについての考察」『自己心理学とヒューマニティ』金剛出版, 148-182.
- Kohut,H. (1977) *The Restoration of the Self*. 本城・笠原監訳 (1995) 『自己の修復』みすず書房.
- Kohut,H. (1981) *How Does Analysis Cure?* 本城・笠原監訳 (1995) 『自己の治癒』みすず書房.
- 文部科学省 (2010) 『生徒指導提要』教育図書.
- Rosenberg,M. (1965) *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- 坂本昇一 (1999) 『生徒指導が機能する教科・体験・総合的学習』文教書院.
- 下村英雄 (2014) 「キャリア形成において自己効力感はなぜ大切なのか：キャリア教育における「うまくやれる」という感覚を考える」児童心理, 68 (1), 32-38.
- 田島賢侍・奥住秀之 (2013) 「子どもの自尊感情・自己肯定感等についての定義及び尺度に関する文献検討 — 肢体不自由児を対象とした予備的調査も含めて —」『東京学芸大学紀要 総合教育科学系II』 64, 19-30.
- Wolf,E.S. (1988) *Treating the Self*. 安村・角田訳『自己心理学入門』金剛出版.