

教師が自己対象として機能すること —教師と児童生徒とのかかわり合いの意義—

角田 豊・森 佳美*

The Teacher's Function as a Selfobject:
Meanings of Relatedness between Teachers and Pupils/Students

Yutaka KAKUTA and Yoshimi MORI

Accepted June 17, 2015

抄録：本研究の目的は、教師が児童生徒の心的成長を支援するその実際を、個性記述的に「日常的なかかわり合い」の分析から明らかにすることであった。コフートの自己心理学の中心概念である「自己対象」を取り上げ、教師が自己対象として機能することが、子どもの自己の成長にどのように必要かを論じた。つづいて教師と児童生徒との「かかわり合い」に焦点を当てる意義について、「間主観性」ならびに「自己調節・関係調節・情動調律」の観点から考察した。その後、日常的な学校場面における補助教員と児童生徒とのかかわり合いについて実践例をあげ事例研究を行った。かかわり合いの場で生じた相互交流の質が明確にされ、教師がどのように自己対象として機能したかについて考察がなされた。

索引語：自己対象、かかわり合い、個性記述的研究法、自己心理学、生徒指導

Abstract : The purpose of the present study was to elucidate the actual condition for teachers to support mental development of pupils/students from the analysis of “everyday relatedness” using the idiographic approach. We discussed how necessary the teacher's functioning as a selfobject is for self-development of children by covering “selfobject,” which is the central concept of Kohut's self-psychology. We examined subsequently the meanings of focusing “relatedness” of teachers and pupils/students from the viewpoints of “self regulation/ interactive regulation/ affect attunement” as well as “intersubjectivity.” Then we conducted case studies on relatedness of an assistant teacher and pupils/students in everyday school scenes. Thus we clarified the quality of the mutual exchange that took place in relatedness and discussed how a teacher functioned as a selfobject.

Key Words : selfobject, relatedness, idiographic approach, self psychology, school guidance

*京都市立中学校教諭

1. はじめに

教師が児童生徒の心的成長を支援することは、広義の生徒指導（教育相談、キャリア教育・進路指導、特別支援を含む）において中心的なテーマである。これは、生徒指導という子どもを「育む」ための働きかけであると同時に、学習意欲を高め子どもに「教える」という学習指導を遂行するためにも重要である。本研究では、こうした支援が、日常の学校教育の中でどのように生起しているのかを明らかにするために、教師と児童生徒との「日常的なかかわり合い」に注目していく。

観点としては、角田（2014）で概説したコフートの自己心理学から、その中心概念である「自己対象（selfobject）」に焦点を当て、教師が自己対象として機能するとはどのようなことを指すのか、またそれが子どもの心的成長にどのような意味をもつのかを検討する。次に、実際の対人状況である学校現場において、教師と児童生徒が織りなす相互作用を「かかわり合い」という視点からとらえる意義について検討する。それらを踏まえて、学校現場における個別のかかわり合いについて補助教員の立場から事例報告を行い、最後に全体としての考察を行う。

心理学の研究法には、法則定立的（nomothetic）研究と個性記述的（idiographic）研究という二つの方法論がある（Allport, G.W., 1961）が、実践の営みを「記述する」という後者の方法は、かかわり合いを研究する上で必要不可欠である。教師が実践を記述する行為は、省察性の本来の意味である「当事者の主観性を情報として評価する」ことを含んでおり、教師の実践的な力量形成において本質的な意味を持つと思われる。

なお、共著者の分担としては、「4. 事例報告と振り返り」は森が、他は角田が担当する。

2. 自己対象として機能する

「自己対象」という用語は、コフート（Kohut, 1971, 1977, 1984）が精神分析的自己心理学（psychoanalytic self psychology）を体系化する中で考案した造語で、「自己－自己対象関係」というように、「自己」と対になった概念である。以下に（1）「自己」とは何か、（2）「自己対象」をめぐる諸相、（3）教師が自己対象として機能する、の3節に分けて検討を進める。

（1）「自己」とは何か

コフートの自己心理学でいう「自己（self）」とは、①主観的な「私一体験」の主体と、②連続性とまとまりをもった人格システムの両面を指し、「パーソナルな自己体験」と「機能する組織体としての自己」とを表裏一体なものとしてとらえようとした構成概念である。

例えば、ある児童生徒の「自己」を考える場合に、自己体験としては、その時その場でどのように子どもが自分自身を体験しているのかに注目する。これは「自己感（sense of self）」とも表現され、その子が、活力があり生き生きとした状態にあるのか、沈んだ気分でやる気が出ないのか、あるいは、空虚な状態に陥らないよう無理をして高揚感を得ようとしているのか、等の子どもの主観状態の理解である。こうした自己体験・自己感に注目する姿勢は、子どもに対する教師の共感的理解を促すものとなる。

人格システムとしては、自己評価の揺れ具合とその回復性といった自己調節機能のあり方、つまり、

自尊感情や自己肯定感の質やその安定度に焦点を当て、どのような状況でその安定が崩れやすい（断片化する）のかを、これまでの生育歴や現在の人間関係をもとに評価（アセスメント）し、その子どもの自己の発達をより客観的にとらえることになる。

（2）「自己対象」をめぐる諸相

コフートは、（1）で述べた人格システムとしての自己の成長には、周囲が自己を支えるようにかかわっていることが鍵となり、そうした自己を支える対象を「自己対象」と呼んだ。その時々状況に応じて人は自己対象を必要とするが、こうした希求性は「自己対象欲求」と呼ばれ、それが心理療法を通じて再活性化されることを、コフートは治療作用として重視した。

パーソナルな自己体験としては、自己対象との関係によって支えられる体験を「自己対象体験」とし、反対に必要な体験が得られない自己の状態を「自己対象不全」とした。自己対象の不全が続くと、子ども（大人の場合もある）の自己はまとまりや連続性を失うことになり、人格システムとしての自己が脆弱になる。こうした負の自己状態をコフートは「自己の断片化」と呼び、心理的な病因となりうる自己損傷（傷つき）をとらえた。

平均的に期待される環境であっても、人は生きていく中で、様々な自己対象不全体験に遭遇するものであり、正負両方の体験があることが自己の成長・強化につながると考えられる。しかし、それは周囲でかかわる大人が子どもの状態を理解し、自己－自己対象関係の断絶（ズレ）を修復する機会を、子どもに提供しようとしていることが前提となる。

自己対象不全とは、齋藤（2007）の言葉を借りれば、「自然さ・本心のまま（authenticity）のかかわり合い」ができない状態に置かれるということであり、それゆえ、こうした自己の傷つきは、激しい怒りの反応を生起させる。リヒテンバーグら（Lichitenberg et al, 1996）はそれを嫌悪性（aversion）と呼び、こうした負の体験への反応・情動は、内に引きこもったり、敵意として外に向かうと述べている。具体的に見れば、前者は不登校といった非社会的な問題行動に、後者は非行などの反社会的な問題行動につながることが考えられる。

子どもにとって誰（何）が自己対象かは、その時々状況に応じて刻一刻と変化し、家庭であれば保護者や他の家族、学校なら教師や友人あるいは先輩・後輩等が、その役割を担う可能性があり、さらには動物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、拡がりをもちうるといえる。端的に見れば、自己対象とは自己を活気づける何かであり、それゆえ、成長促進的な機能が本来の定義となる。しかし、一時的あるいは防衛的な自己対象も想定され、例えば薬物であったり、非行・犯罪といった行動の中に、自己対象的な作用（かりそめの生きている実感）を求める場合がある（Lichitenberg et al, 1996）。

（3）教師が自己対象として機能する

子どもの成長に必要な自己対象体験には様々なものが考えられ、そうした体験を希求する代表的な欲求を、以下に①鏡映欲求、②理想化欲求、③双子欲求、④対立欲求、⑤効力欲求、として取り上げる（角田、2014）。

① 鏡映欲求

鏡映欲求とは、子どもが自分のことを認めてもらいたいという欲求であり、コフートは次の②理想

化欲求と共に、最も基本的な自己対象欲求と考えた。人は、自分の存在、思いや気持ち、能力、魅力といった、個性や自己を形づくる「あるがままの要素」を、他者に認め、受けとめ、応答してもらう必要がある。発達の時期やテーマに即して、他者からの応答を経験する（鏡映自己対象体験が得られる）ことによって、個々の要素が自己に統合され、子どもに活力や自信が生まれる。しかし、情緒的な応答が不十分であったり、その思いが否定・無視されると、子どもの自己は断片化し、自己肯定感や自尊感情を維持できなくなる。

学校においては、子どもの様々な鏡映欲求に教師は日々遭遇している。例えば、授業場面で教師が子ども達に問いかけている状況を考えてみよう。教師による発問は日常的な場面であるが、それは同時に子ども達の鏡映欲求が発露する場でもある。教師とのやり取りを通じて、子どもが「わかった」「面白い」と感じられれば、主体的に学ぼうとする意欲が高まり、⑤で見えるような自己効力感につながる。また、教師に認められたことで誇りを感じたり、クラスの中で肯定的に評価されることで有能感を抱く機会にもなる。反対に、失敗体験がフォローされず自己対象不全のまま終われば、学習の効力感が得られないだけでなく、「何をやってもダメだ」「わかってももらえない」さらに「自分などいない方がいい」と自尊感情の低下につながる。

特別活動や休み時間など、子どもと教師がかかわる機会は授業以外にもあるが、いずれにしても、子どもがとる行動には「教師に見せる（鏡映を求める）」要素は多い。つまり、意識の程度は様々であるにせよ、「注目してほしい」「理解してほしい」といった鏡映欲求は子どもの言動に含まれやすく、教師は自己対象の役割を担うことが多いといえる。

現実の教師を考えれば、子どもの気持ちが明瞭であればその思いも受けとめやすいが、反抗的であったり拒否的であれば、教師も注意や叱責で応じることになりやすく、背景にある鏡映欲求が見えにくい場合もあろう。子どもの思いに触れないままの一方的な指導に終われば、それは自己対象不全経験となりやすいだろう。

問題行動を表している児童生徒の理解を進めていく際には、その子どもの鏡映欲求の質がどのような発達水準にあるのか（角田，2014）を見立て、家庭や学校でこれまで誰がどのようにそれに応えてきたのか・いないのか、言い換えれば、その子がどのような自己対象体験あるいは不全体験を味わってきたのかに焦点を当てることがポイントになるといえる。その実際には、ケース会議など複数の目で子ども理解を深める作業が役立つといえるだろう（角田，2012a）。

② 理想化欲求

理想化欲求とは、自分以外の存在（学校なら教師）に守られ、そこに近づきたいという欲求である。子どもの自己を維持する力の源泉は、①の鏡映欲求で見たような子ども自身の側だけではなく、自己対象の役割を担う教師の側にもあり、そうした教師と共にあることで子どもの自己は落ち着くことができる。ここでいう理想化とは、防衛的な性質を強調したものではなく、安心でき将来の目標や求めるべきモデルとなりうる成長促進的な性質を指している。

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かかわりによって、安らぎや落ち着きへと調節されうる。それがもっとも顕著に示されるのが、乳児と養育者の関係である。例えば、空腹といった不調な乳児の自己状態が、母子関係の中で生理的また心理的に調節され、そうした経験が、その後の調節可能性の予期を自己に与えることになる。つまり、理想化自己対象体験が生起することによって、周囲に対して乳児が抱く「信頼感」が確固としたものになっていく。こうした関係性は、乳児期に限定されたもので

はなく、その後の対人関係の基盤となる。

幼児期、児童期と成長が進めば、教師やその他の重要な他者が理想化体験を提供する機会が増える。キャリア教育・進路指導に関連するが、小学校であれば、子どもの安心感や落ち着きにつながる機能が教師に求められ、将来に希望や夢をもてることが子どもには大切となる。中学や高校になると、現実的に将来への見通しを立てたり自省する機能が発達し、子ども自身が将来を具体的に考える機会が増える。教師としては、進路選択の幅を拡げるような提案や、生徒のもつ可能性を見出す等を通じて、より具体的な導き手として機能する機会が増す。

こうしたかわりかは、キャリア教育・進路指導として行われることもあるが、進路以外の悩みや生徒指導上の問題が主となるやり取りの中でも行われる。例えば、不登校の生徒宅への家庭訪問を通じて技術の工作を少しずつ家庭で制作した事例（角田，1999）では、子どもと教師との間で自己形成の作業と共に信頼関係が育まれていく過程が示されている。また、不登校の保護者への対応にも同様の側面があり、恩庄（2015）は、教師が保護者と協働するためのツールとして「学校を休みはじめた・休みがちな子どもの対応ヒントメニュー集」を作成し、「教師が自分と共に歩んでくれる」と保護者が実感できるような工夫をしている。こうした取り組みは、保護者が教師に対して理想化自己対象体験を経験できる機会をつくる試みといえる。

③ 双子欲求

双子欲求とは、人が、他者と同質的存在であると感じたり、人に囲まれて生きていたいと感じたい欲求である。学校場面であれば、友人関係で双子体験を経験する場合があるが、年代や性別を超えた人間関係でも起こるといえる。「いじめ」問題の深刻さとは、いじめを受けた子どもの双子欲求が周囲から否定・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うことにあり、その結果、自己肯定感・自尊感情が急激に低下することにある。

教師の自己対象機能として見ると、「生徒指導の3機能（坂本，1999）」のひとつである「人間的ふれあいを基盤にすること」が参考になる（角田，2014）。ここでは生徒指導が「共感」に基づくこととされ、指導する側・される側という「一方向」的なかわり合いでは共感は生まれず、自己開示を通して人となりが伝わるような教師の応答性が重視される。子ども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、「双方向」的なかわり合いが生じる。つまり、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り、その瞬間に両者にもたらされる感情体験が共感なのである。これは角田（2014）において共感を「探索機能」と「わかり合い体験」の二側面から区別した際の後者にあたる。

④ 対立欲求

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欲求である。もともとは幼児期や思春期の反抗期に見られる自己主張や、同性の親に張り合うエディプス的なチャレンジ精神を指しており、子どもが大人から「手応え」を得たい欲求といえる。

先の①で触れたような、子どもが反抗的な言動を取る際になされるやり取りが、例としてあげられる。反抗の意味は簡単に決められないが、明らかに教師に直接起因する子どもの怒りを除き、子どもが挑戦的であると教師が感じる場合を想定してみよう。自分でどこまでやれるのかを見きわめたい、という子どものストレートな思いが、教師との関係で表出される場合があるだろう。他方、どこまで

自分に向き合う意思を教師が持っているのか、いつか自分を見離すのではないかとの恐れと、信頼への希望を暗に含みながら教師を試す場合もある。こうした子どもの内面は、傷つきを抱えており、より複雑な状態を表している。

教師としては「手応え」を子どもが体験することを期待し、背景では子どもの思いを汲む姿勢を併せ持つことが求められる。しかし、教師が「試される」関係では、相手に強く巻き込まれ、教師が心身を疲弊することもある。そうした場合には、個ではなくチーム・組織としての「手応え」が求められ、また疲弊した教師の支えとなる、教師のための自己対象の働き（教師間の同僚性・協働性やスクールカウンセラー等による協力）が必要となる。

⑤ 効力欲求

効力欲求とは、自分が周囲に強い効果を及ぼし、必要な自己対象体験を自ら引き起こせると体験したい欲求である。子どもが誰かと共にいながら一人で遊びに集中したり、成長して学習や仕事などに打ち込む場合がそれにあたる。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、いわゆる自己効力感に関連する。

教師としては、①の授業場面の例で見たように、子どもの学習意欲を高められるようなかわりが、自己対象として機能することになる。教育活動における「教える」ことの中心的な役割とは、教科にかかわらず、こうした効力自己対象体験の機会をつくりだすことにあり、それが、鏡映や理想化や双子といったその他の自己対象体験とも連動しながら、子どもの主体的な意欲・やる気を育てることになる。

以上のように、①～⑤で見てきた自己対象体験は、重なり合う場合もあれば、ひとつの自己対象体験が際立つこともある。子どもがその時々で求める自己対象体験の質を、教師が少しでも細やかに理解することができれば、学習場面・生徒指導場面のどちらにおいても、教師の応答・かわりがより的確になると期待できる。教師が返す一つひとつの応答が、子どもの自己体験・自己感に影響を与え、人格システムとしての自己を強化もすれば、脆弱なものにもする。教師が自己対象として機能するとは、子どもの成長に寄与するような「教師の応答性」を提供することである。子どもの自己対象欲求を「完璧に」理解して応答することは、教師に限らず不可能である。だからこそ、他方で子どもの「自己対象不全」に注意を配り、絆に生じた断絶（ズレ）を修復する姿勢を可能な限り準備していることが大切となる。

3. 「かわり合い」という見方

「かわり合い（relatedness）」とは、人と人との相互交流・関係性を指し、本研究であれば教師と児童生徒との間でなされる「やり取り」とそこで生じる「各々の体験」が含まれる。かわり合いを通じて子どもの成長が期待されるが、それは負の作用となることもあり、その実際を私たちは丁寧に引きわけていく必要がある。

次にかわり合いを考える視点として、(1) 間主観性、(2) 自己調節・関係調節・情動調律、の二つから検討する。

(1) 間主観性

「間主観性 (intersubjectivity)」とは、「乳幼児研究」や「大人の心理療法」で注目される、学派横断的な関係性に焦点を当てた概念である (角田, 2012b)。二人の人が出会う対人場面では、各々が主観的な心の世界をもってその場に関与している。そこでは双方の心が影響し合い、二人の主観性は相互に変化する。こうした二人の間で生じる、刻一刻と変化する体験世界が「間主観性」であり、当事者である二人を含む「その場」「システム」を指す。

「乳幼児研究」と「大人の心理療法」というと、かなり質の異なる話に聞こえるかもしれないが、「発達ライン (Stern, 1985)」という見方がされるように、ある人の乳幼児期の対人関係のあり方は、成人期も含めその後の対人関係につながっており、反復もされるが修正可能でもあり、まさに今ここで関係において生きている。つまり、教師と子どもの関係を見る場合にも、乳幼児期を含めそれまでの人間関係を併せて見る視点が必要であり、また有効といえる。

間主観性の見方で重要な点は、人間関係では常に心と心との間で何らかの相互交流が行われ、それを抜きに対人的な取り組み (子育て, 教育, 支援, 治療) は語れないとしたことにある。つまり、私たちが陥りやすい、相手だけを見た原因の帰属や、逆に自分だけを問題にするといった、一面的なものの見方に気づきを起こさせるといえ、巻き込まれつつも少しでも脱中心化して関係全体をとらえる (Jaenicke, 2006) ことで、調和のとれた関係の構築を目指すことにその意義があるといえる。これは、乳幼児研究 (親子関係) や大人の心理療法 (治療関係) だけでなく、教師と児童生徒との関係をはじめ、医療や福祉など対人的なかかわりが中心になるすべての領域に当てはまる観点といえる。

(2) 自己調節・関係調節・情動調律

齋藤 (1998) は、人には「対象希求性 (Fairbairn, 1952)」と呼ばれる生得的で根本的な動機づけがあり、それはかかわり合うことそれ自体を目的とした、「呼べば応える」ような関係への期待であると述べている。さらに齋藤は、スターン (Stern, 1985) の乳幼児研究の見解を援用しながら、「共に在る (being with)」ことを人がなぜ求めるかについて論じている。人の子どもには、生物学的基盤としての「自己調節システム」は備わっているが、他の動物に比べると「自己調節」は「関係調節」に大きく依拠しており、外からの刺激や内側からの興奮など、過剰な負担によって崩れた均衡の回復には、養育者とのかかわり合いが必要とされる。自己調節と関係調節は切っても切れないつながりがあるといえ、「…好ましい『関係調節』が結果として成り立つと、それは同時に、かかわり合っている当事者個人のなかで『自己調節』が成功をおさめること」になる。スターンは、こうした関係調節の担い手となる養育者を「自己調節的他者 (self regulating other)」と呼んでいるが、これは先の自己対象の概念に重なるところが大きい。

スターンは、言語発達以前の乳児を対象に研究を行い、自ずと非言語的な感情交流に注目することになった。そこで明らかにされたのが「情動調律 (affect attunement)」である。養育者だけでなく乳児も、相手の感情状態を感じると、それを映し返す表出が自己内で生起するが、これは生得的に準備されたシステムであり、二人の間で「合わせることと合わせてもらうこと (いわゆるノリ)」が瞬間的に相互反転し、そうした交流体験によって「共に在る」ことが当事者に実感されるのである。情動調律の特徴は、喜びや悲しみといった「感情の種類」ではなく、だんだん強まる・弱まるといった感情の強弱・リズム・テンポなどの「感情の勾配」を共有すること (森, 2010) にある。発達的に感情の種類を分化してとらえられるようになる以前から、乳児は、感情の勾配への認知能力を生得的に持

ち、また体感的にそれを感じることができる。こうした感情の次元は「生氣情動 (vitality affects)」と呼ばれ、大人同士の感情交流にも含まれている。

情動調律が生じている際、当事者にはそれが意識されないこともあり、非意識的、非言語的、自動的な過程として起こる。それは発達早期から毎日のように、乳児と養育者との間で体験され続け、それゆえ「知らず知らずのうちにそれが子ども自身の個性的な関係様式の基型 (齋藤, 1993)」になる。先に述べた関係調節においても、まずはこうした情動調律の形式でやり取りが行われていく。「自然さ・本心のままのかかわり合い」が成立する時、「共に在る」実感が得られ、関係調節と自己調節が無理なく行われることになる。その反面、現実には、調律の過不足や偏りや歪みなど関係調節不全が起こることもあり、それは自己調節の不全ともなり、人格システムとしての自己を脆弱なものにする。教師と子どもとの間でもこうした情動調律が起こる機会は、学校生活の中で数多くある。つまり、言語による交流や特定の感情の交流という側面の他に、情動調律に見られる非意識的な関係調節が実際には起こっているといえる。

以上 (1) と (2) で検討したように、かかわり合いとは、二人の当事者の実際の相互作用であり、その場で生じている現象に迫ろうとする見方となる。また、かかわり合いの場においては、各々が抱えた状態に対する反応が相手に生じ、それがさらに相互に影響するというように、意図的・意識的・言語的な交流 (explicit な相互作用) と共に、より発達早期から始まる次元である、非意図的・非意識的・非言語的な交流 (implicit な相互作用) があり、その両面に注目することが、かかわり合い・関係性の理解には欠かせないといえる。したがって、教師が自己対象としていかに機能しているかを検討する場合にも、こうしたかかわり合いを記述し、丁寧に振り返ることが基本になるといえるだろう。次にその実践例をあげる。

4. 事例報告と振り返り

筆者 (森) は、実習や学習支援員、学生ボランティアなどの経験を通して計 6 校の小中学校で児童生徒とかかわってきた。本章では、それらのかかわり合いのなかから、児童生徒の意欲向上に特に寄与したと考えられる三事例を紹介する。各事例においては、かかわり始めの場面と特に印象的なかかわり合いの場面を抽出し、児童生徒から受けた印象などについて筆者の主観的な経験の流れに沿って記述している。なお、以下に記載する事例は、プライバシーへの配慮から、筆者－児童生徒間で起っている出来事そのものは、できる限りそのままに再現することを目指す、児童生徒の情報に関しては改変を行っている。事例によって、かかわり合いの頻度や期間は異なるが、それらを明らかにすることで学校や児童生徒が特定されてしまうことを避けるため、あえて記載しないこととしている。なお、すべての事例においては、児童生徒の発言を「 」, 筆者の発言を< >, それ以外の発言を『 』で表している。また、筆者の担当教科は英語のため、中学校の事例で出てくる「授業」とは、特別な断りのない限り、英語の授業を指すものとする。

①事例 1 : A 男の事例

A 男は当時、中学 2 年生で、授業中は突っ伏していることがほとんどの生徒だった。初めて声をか

けた時にはこちらに見向きもせず、「もういいねん」とかかわりを拒絶されたが、思わずく何でそんな寂しいこと言うの？>と返すと、想定外の返答に驚いた様子でこちらを見てきたので、そこで初めて目が合った。ペンを渡し、書くべき単語の初めの一文字を書き示すと板書を写し始めた。これまでノートをとったことすらほとんどなかったようで、学習障がいなども疑ったが、声をかけると板書を写すことはできた。数回のかかわり合いを経て、ローマ字は時間をかければなんとか読めるものの、英単語に関しては一語も読めない状態であるなど、本人からの話と観察によって、できることとできないこと、比較的得意なことと苦手なことなどがわかってきた。一語も読めないということに驚きを隠せなかったが、<まあ、これから頑張れば良いだけやん。一緒に頑張ろう>と言うと、それまで開き直って笑っていたA男も少し真面目な表情で「うん」と答えた。音読などの活動では、完全に他の生徒についていけないので、他の生徒がペアで練習している間、全ての単語にカタカナを振って、一緒に<今日はこの単語を覚えよう>など、A男に合った目標を決めて、少しずつ単語の読み方や意味、使い方を一緒に勉強するようになっていった。板書も残さず写すようになったが、よく字が乱雑になるので、<もっと丁寧に書けるの知ってるし>とこちらの思いを伝えると、A男は渋々だが、どこか嬉しそうに笑いながら書き直すようになった。

かかわり始めてしばらく経ったある日、普段通り、英語の授業での個別学習の際、一緒に問題に取り組んでいた。読める単語が増えたことにより、A男の意欲も高まってきたようで、非常に学習が進めやすくなっていた。その日は取り組んでいたページが完成しないまま休み時間に入ったが、A男から休み時間も授業の続きを教えてほしいと言ってきたので、一緒に授業の続きの勉強をした。A男が知らない単語を身近にあるカタカナ英語で説明したりしながら、楽しく勉強している様子を見て、授業に集中できない他の生徒達も数名交じってきたので、皆で一緒になって問題に取り組んだり、単語のスペルクイズなどをした。A男はその後「また休み時間とかにも勉強を教えてほしい」と意欲的な発言をしていた。

学年末も差し迫ってきた頃の英語の授業において、読みもの学習があった。A男が小学生の時に大好きだった話のようで、あらすじを詳細に覚えており、少し興奮した様子で楽しそうに内容を語っていた。授業では内容について軽く触れる程度であったので、各自で読む練習をする時間にはカタカナを振って読むのではなく、すでに覚えた単語の確認をすることとまだ覚えていない単語の読みを推測してみることを持ちかけた。これまで単語の読みをつづりから推測する練習を何度かしてきたので、まだ覚えていない単語もローマ字読みを手掛かりに、A男は一生懸命に推測していた。そして、ある単語でやっと納得のできる読み方が見つかった時、自分で読めたことに感動した様子で、その単語を大声で叫んだ。<読めたやん！>と筆者が言ったのとほとんど同時に、A男はクラス全員に聞こえるほど大きな声で嬉しそうに「読めた！！」と叫んだ。その時、A男と目が合った生徒は場違いな叫び声に少し呆れて笑っていたが、その生徒から『よかったな』と声をかけられると、A男はとても満足そうにしていた。

事例の振り返り

A男とのかかわり全体を振り返ると、初めて声をかけた時のやりとりが最も重要であったように感じる。かかわりを拒絶されそうになった時、諦めずにこちらから踏み込んで接していなければ、A男はその後諦めたまま、ずっと突っ伏しているだけであったように考えられる。これまで支援を受け入れず、ただ教室にいただけであった状態から、自分の存在が認められたことによって活力が得られ、わかることが増えていくうちに自信が少しずつ芽生え、向上心を持つようになったと推測される。初

めのうちは、言われたからするという姿勢だったのが、わかる内容が増えるにつれ、自分から「教えてほしい」と言うようになり、やがては「前に言ってた活用形、覚えたで!」という発言から見て取れるように、自力でも学習できるようになっていった。また、字が乱雑になることについても、初めは指摘されて渋々書き直していたのが、指摘されるとすぐに書き直すようになり、最終的には自分から「きれいに書き直してから出す」と言い出すほどになった。このような変化は意図されて生じたものではないが、A男が学習において達成感を感じ、自ら少しずつ成長していくことに重きを置いていたことが、本人のペースで成長することを促したともとらえられる。事例で紹介した場面以後も意欲は持続し、学年末には高校へ行きたいと言って、受験を意識するようになった。全体として、活動に取り組み始めたこと、渋々ながらも書き直すことなど、ささいなことでもA男の成長として感じられ、自然とそれを喜んでいる筆者がいた。無理にクラス全体の進度に合わせて形だけの支援にとどまるのではなく、彼のできる範囲でできたことを共に喜び合い、A男自身が自分にもできているということを実感できるようなかわり合いとなっていたことが重要であったように思う。

②事例2：B子の事例

B子は当時、中学2年生で、授業に遅刻したり、保健室に行って休んだり、早退したりすることの多い生徒だった。初めて会ったのは、筆者が他生徒の対応で授業に少し遅れて行く途中に通りがかったトイレで、<お、授業始まったし、行こか〜>と何気なく声をかけたのが最初のやりとりだった。その時は、それがB子であるということも知らず、一緒にB子の教室まで行ったが、その日はそれ以上のかかわりはなかった。

授業で初めてかかわることになった日も、B子は遅れて教室に入ってきて、教科書もノートも筆記用具もないまま、突っ伏しているか、ただ茫然と前を見て座っているという状態だった。活動の時間に、ロッカーにあったB子のファイルを持って隣りへ行き、何気なくB子と同じような態度で様子を見てみると、B子はこちらを見た。目が合った時、こちらが遣る瀬無いというような表情で視線を返すと、B子はにやりとした。余計な声かけはせず、黙って筆記用具を差し出し、<一緒にやろ>とだけ言うと、活動に取り組もうとし始めた。できていることを大いに伝え、わからないところは説明を入れると、学習は進み、初歩的な単語くらいは理解できるということがわかった。その後も継続的に同じような支援と、授業外での声かけ(<B子、あしたは絶対ノート持ってきてや。ノートなかったら何もできひんしな!>、<なんか今日、元気ないやん。どないしたん?>など、授業に関係のあることもないことも含めて様々な内容で、会うたびに声をかけた)を行っていくうちに、教科書やノートなどを自分で持ってくるようになり、やがては毎回ではないものの、宿題までしてくるようになっていった。

ある日、空き時間に保健室を覗くとB子の姿が見えたので話に参加した。しばらくすると、養護教諭が会議のため、保健室を出られることになり、代わりに他の教員に来てもらうように手配されることになりかかったが、B子は筆者と話がしたいと言い、こちらが了承したことで初めて二人でゆっくりと話すことになった。B子は自分のしてしまう社会的な逸脱行為に関すること、家族のこと、友人のこと、他校生徒との交友関係のこと、恋愛に関すること、これまでにB子がした少し危険な体験など、様々な話をした。基本的に、B子の話を批判することはなかったが、B子の健康を害するような問題に関してだけは、B子の身体を心配しているということを強く主張した。話をするうちに、筆者のことに興味を示し、様々な質問をしてきたので、聞かれたことに答えると、互いの体験や考

えなどに共通点が多く、そのような共通点を見出すたび、B 子はとても嬉しそうにしていた。次の時間には一緒に教室まで行くと、B 子は機嫌良く教室へ入った。

事例の振り返り

B 子は自分の態度や行いについて、形式的に注意されるだけでは一向に改める兆しが見えず、逆に反抗的になってしまうところがあったので、筆者が B 子を見て感じたこと（B 子の良いところや成長を感じるところ、また反対に改善してほしいことなど）を素直に伝えるようにしていた。特に、学習においては自信のなさから、わかっていてもそれが正解であると確証が得られるまで答えを書けないところがあったので、できていることを大いに伝え、自信を高められるように心がけた。改めて振り返ると、意図してではなく、B 子の成長などが嬉しいあまり、一つの問題が解けるごとに「<わかってるやん>、<お、ちゃんと消して書き直してるやん>」というように、ささいなことでもこちらが感じたことを伝えていたように思う。個別적にかかわる際には、自分のありのままをさらけ出し、B 子と同じような言葉づかい、目の高さ、姿勢で話をした。話す時には B 子の話をよく聴き、表面的な言動をそのまま鵜呑みにするのではなく、B 子がどのようなことを考え、感じているのかを考えていた。基本的には積極的傾聴の姿勢でいたが、本当に B 子のためにはならないと考えられることには、一人の人間として率直な自分の思いを伝えるようにした。また、筆者のことを聞かれた場合には、あるがままの自分について伝えてきた。そうして関係性が深まっていく中で、筆者が大切な場面で緊張している時には、B 子が「めっちゃ緊張してるやん」と筆者の心境に関心を示し、さりげなく筆者を助けてくれたこともあった。このように相互性、人間性、直接性のあるかかわり合いが深まる中で、B 子との間に共感的関係が生まれたと考えられる。

B 子と初めて授業でかかわった際に、筆者が遣る瀬無いというような表情で B 子に視線を返した部分がある。これは、何かを意味して行ったことではなく、B 子の様子を見ていて、非意図的に引き起こされた行為である。もしかすると、B 子の様子から意欲を失って途方に暮れているというような雰囲気を感じ取り、同じような感覚に苛まれたからなのかもしれない。そのことは確信的でないにしても、その後の B 子のにやりとした表情から察するに、ここで互いの間に何か共有されるものがあったように考えられる。このように、その時その場で児童生徒から感じとったものから、無意識的に呼応するかのように、言葉が出たり、何らかの行動をとっていることがあるが、それがその児童生徒のその時の内的状態に合致したと思われた時、わかり合えたような感覚が得られる。このような非意図的、非言語的なかかわり合いも B 子とのわかり合いの体験として大きな役割を担っていたととらえられる。

このような共感的関係、わかり合いの体験の積み重ねは、B 子の心理状態を支え、意欲が高められる基盤となっていたように考えられる。B 子は、英語の授業は一度も休むことなく、よほど体調のすぐれない時を除いて、わからないところを筆者や周囲の生徒に聞いたりしながら、しっかりと活動に参加するようになった。

③事例 3：C 男の事例

C 男は当時、小学 4 年生で全体的な学力に極度な問題はないものの、授業ではほとんどノートをとっておらず、私語や不規則発言の多い児童だった。普段は様々な同級生と絶えずトラブルを起こしていた。トラブルを起こすと、イライラがおさまるまで自己内対話をしているかのように自分の世界に入り込み、一人で何か呟いていることがよく見受けられた。ノートを書かないことが習慣のようになっ

ているため、字はいつも力がなく、また漢字は読めるものの、すべての文字を平仮名で書いていることが気になっていた。かわり始めた当初は、さりげなく隣に立って、会話をしながらノートを書くことを促していた。おもしろいことをしたり言ったりして、人を笑わせることが好きなようなので、時には彼がおどけるのに一度乗ってから、本来の活動をするように促したりもした。以前に他の教員から、C男は教師が隣にいるのを嫌がると聞いていたが、このように笑いのセンスを共有していたためか、干渉されるのを嫌がるような様子は見られず、ノートを書くことについても、言われれば書くようになってきた。しかし、とある図工の時間にC男がクラスで一人、大幅に遅れを取っていたため、様子を見に近くに行ったところ、初めて「自分でできますから…」と拒絶する様子を見せた。何かイライラすることがあったようなので、必要な道具の準備だけ促し、あまり干渉しないように一緒に絵を見ていたが、やがて描き始めたので、描き方で困っている時だけ助言をした。それ以後は拒絶する様子は見られなくなった。

他の授業で、相変わらず自分からノートを書こうとしないC男に、＜ノート、ノート＞と促した。C男は消しゴムやペンをいくつも集め、引き出しに入れていた。そのわりには、書き間違えても間違いを消そうとしないので、＜消しゴム、消しゴム＞と言いながら、＜ここにあるのはわかっているよ＞というメッセージを意図して引き出しを指さすと、C男は意外そうな表情で「え？」と言いながら引き出しを開けた。しかし、それでも消そうとはしないので、＜消す、消す＞と言いながら消しゴムを一つ取り出して渡そうとしたが、普通に渡すだけでは面白くないので、＜あ、やっぱりこっち＞とC男が受け取ろうとした拍子に違う消しゴムとすり替えた。すると、C男は「えー！」と少し驚きながらも笑っていたので、＜これ、先生のお気に入り。お気に入りで消そ＞と言うと、笑いながら消して書き直していた。

ある日、授業開始からまもなくして、C男は何か気に障るようなことがあった様子で、荒々しい態度をとっていた。プリント学習が始まった際に隣へ行くと、C男は独り言のように何かを呟いていた。以前に同じような場面で、＜C男、どうかしたん？何か困ってる？＞と聞いた時、「今、D男と喧嘩して、ムズムズしてるから」と言ったことを思い出した。その際には、あとでトラブルは解決したのかと聞いたところ、当事者同士で終結したとのことであった。普段からトラブルがあった際には、相手に注意をしてほしいといった様子で、出来事の一部始終を報告してくるのが、その時はそうしてこなかったことから、実際に当事者同士で争いはひとまず終結したが、まだC男自身としては頭の整理ができていない状態であるように感じられたのだった。今回の場面でも、全く同じような様子であったので、＜C男、もしかして今、D男と喧嘩してムズムズしてる？＞と聞くと、「うん」と返事が来た。＜じゃあ、落ち着いたらこれ（プリント）しような＞と言うと、また「うん」と返事が来たため、干渉せずに他の児童の支援にまわった。しばらくして、C男のところに戻り、＜落ち着いた？＞と聞くと、「うん」と言って、プリントに取り組み始めた。

事例の振り返り

C男とのかかわりを振り返ると、C男とは笑いのセンスを共有しながら課題を解決していくことが多かった。C男が考えそうなことを先回りしてこちらが言ってみたり、冗談を言い合ったりする中で、互いの心理的距離が縮まり、C男もこちらが促すことを受け入れやすくなっていったと考えられる。

また、事例のなかに、C男が「ムズムズしている」と言う場面がある。初めてC男からそう言われた時、筆者はなぜC男は「イライラ」ではなく、「ムズムズ」と表現しているのか気になって仕方がなかった。表現の違いについて吟味するうちに、過ぎ去ったことについて、まだ歯がゆさのような

ものを感じている時には、「イライラ」よりも「ムズムズ」という表現がC男にはしっくりきたのではないかと推測された。そのため、再度C男が「ムズムズ」していると考えられる場面に出くわした時には、C男の内面で生起している感情に最も近いと考えられる表現でC男に問いかけた。それまで取り乱していたC男はその問いかけに「うん」と答え、しばらくすると自分から活動に取り組み始めた。このように感じ方を共有することで、C男は「わかってもらえた」と実感でき、感情の高ぶりを緩和できたように考えられる。児童生徒が困惑している場面で、活動への参加を強要しても主体的な参加は見込めない。児童生徒の主体的、意欲的な姿勢を育むうえで、本人が納得し、自らの意思で活動に参加できるよう、児童生徒本人の感じていることやそれぞれのペースを尊重することが重要であると考えられる。

5. 総合考察

以上の三事例では、授業や人間関係に何らかの支援が必要な子どもに対して、報告者である補助教員（assistant teacher：以下、ATと略す）から関係構築の試みがなされ、その経過が記述されている。かかわり合いは事例によって異なるが、どの児童生徒もATとの関係を通して心的に成長する様子が間主観的に描かれ、学習意欲の向上が見られる。チームティーチングにおけるATであるため、個別のかかわりが行いやすい立場にあるのは確かだが、これらはいずれも日常の学校教育で起こりうる場面といえ、個性的だが特殊な事例ではない。以下に（1）かかわり合いについて、（2）自己対象として機能する、の順に各事例について考察する。

（1）かかわり合いについて

まず、事例1の出会いの場面を取り上げる。ATの声かけをA男は「もういいねん」と拒否し、学習や教師に対する諦めの感情を示している。戸惑いもあったろうが、ATは思わず「何でそんな寂しいこと言うの？」と応答する。かかわりの拒否はATにとって寂しいことであるが、ATの発言は、A男にかつて他者に拒否された際に感じた、彼自身の寂しさを喚起させたのではないだろうか。つまり、ここでは意図せず寂しさをめぐる響き合いが生じたようで、それゆえ、A男は驚いた表情でATを見たのだろう。諦めが希望に替わる瞬間が生じたものと思われる。

つづく事例2も出会いの場面が印象的である。遅れて教室に入ってきたB子は、机に突っ伏したり、茫然と前を見るだけである。ATはB子のファイルを持って隣に行き、同じような態度で様子を見ている。そのうちに二人の視線が合う。ここでATは、振り返りで述べているように、非意図的に「やるせなさ」を表情に浮かべ、B子はそれに応じてニヤリとしている。ここで注目されるのは、二人の視線が合う前からATはB子と「同じような態度で隣に居た」ことで、B子の姿勢や態度が醸し出す雰囲気、ATは情動調律していたようである。それがATの表情となってB子に伝わり、非言語的な「感情の共有」が二人の間ではっきり確認されたといえる。

事例3では、ノートを書こうとしないC男との消しゴムをめぐる場面を取り上げる。ここでは、ATの頻繁に単語を繰り返す発言が特徴的で、やや押し気味ながらも掛け合い的なテンポがその場に生じていたようである。ノリとしての情動調律が行われつつ、ATはさらに遊び感覚でもって、消しゴムをわざとC男の手元ですり替える。背景には、C男の笑いへの親和性や消しゴム収集について

の理解があり、それらを生かしたやり取りによって、干渉を嫌う C 男がかかわり合いを楽しむ様子が見える。そして、そこにスムーズなノートの書き直しが伴っている。

これら三事例では、AT が思わず言葉にした応答や、何気なく相手の態度に合わせて浮かべた表情や、遊び感覚のノリなど、半ば意識的であるが、半ばかかわり合いから生まれ出た非意識的・非意図的な言動が特徴的である。子どもの成長を阻害しないという前提のもと、AT は各々の子どもと共に「自然さ・本心のままのかかわり合い」を行い、それが関係調節として相互に影響し合い、子どもの自己（そして AT 自身の自己）を活性化させたといえるだろう。

(2) 自己対象として機能する

教師が自己対象として機能するという観点からすると、まず事例 1 では、当初やる気のない A 男が AT に認められることで鏡映自己対象体験（以後、鏡映体験と略す。他の自己対象体験も同様）を経験し、学習意欲が次第に高まっていく姿が示されている。また、他の生徒達が二人の休み時間中の楽しげな学習に加わるなど、二者の関係を越えてかかわり合いが広がったことにも注目したい。これは支援の必要な子どもを集団内につなげる「橋渡し」機能（角田，2012b）であり、教師独自の自己対象の働きと呼べるだろう。最終的に A 男は、英単語が「読めた！」と歓喜を表しており、効力体験としても結実している。この場面では、AT も＜読めたやん！＞と同時に声をあげ、双子的な共有体験も生じている。さらには、A 男の声を聞いた同級生が呆れながらも『よかったな』と声をかけており、先の橋渡しの成果がこの場面にも表れている。

事例 2 では、お互いに共通点を見出していく経過から、B 子と AT の両者に双子体験が成立したといえる。反抗的な態度をとりやすい、つまり自己対象不全による嫌悪性が前面に出ている B 子にとって、こうした双子体験は貴重であり、他者と共に在るという感覚を確かなものにしたと思われる。保健室の場面に見られるように、AT は B 子の話を真剣に理解しようとし、B 子によくない事柄に対しては率直な思いを伝えたとのことである。共通点（双子体験）と共に、一生懸命にわかってもらふ本気さ（鏡映体験）や、対峙してもらえる手応え（対立体験）を B 子は経験したと思われ、信頼感（理想化体験）も併せて、AT は彼女の大切なモデルになっていったと考えられる。

事例 3 の C 男は対人トラブルが多い児童で、教師の介入を拒みやすく、その内面がとらえにくい。AT は無理な介入はせず、一步引きつつも地道に理解を重ねている。次第に見えてきた笑いが好きという C 男の性格を交流の窓口とし、おどけたり笑い合うことで、C 男は安定した双子体験を AT との関係で経験するようになったと思われる。しかし、「イライラ」や「ムズムズ」した状態など、C 男の内的状態は不調に陥ることがあり、AT は C 男の内面を表す言語表現に注意を向けるようになる。そうした丹念な理解からくもしかして、今、D 男と喧嘩してムズムズしてる？>という適合性の高い応答が生まれる。その後の言動から、C 男にとってそれが的確な鏡映体験であり、かつ混乱を鎮める理想化体験になったことがわかる。

以上のように、子どもにとって必要な自己対象体験は、共通点もあるが個別性も高いといえる。ある子どもがどのような自己対象欲求を抱えているのか、かかわり合いを通じてそれを探索しつつ応答していく取り組みが、教師が自己対象として機能するということである。教師としては、学習活動を支援することが、まず基本となる目標である。しかし、生徒指導も含めた観点に立てば、子どもの自己がまとまりと連続性を持ち、生き生きと活力のある状態になることが、包括的な支援の目標になるだろう。三つの事例から、学校場面で刻一刻と変化するかかわり合いを通して、教師が自己対象とし

て機能していく実際のあり方が示され、それが子どもの学習意欲の向上をはじめ自己の成長に寄与することが明らかになった。

6. おわりに

教師－児童生徒の「かかわり合い」を示すには、個性記述的な事例研究が有効な方法となる。自己対象として教師がいかに機能しているかを検討するには、教師の主観性を含む間主観的な記述が不可欠である。こうした記述はデータとしての価値を持ち、教師の省察の向上にも役立つ。学校教育は、こうした記述データの意義を再認識し、積極的に活用する必要があるだろう。

引用・参考文献

- Allport, G.W. (1961) *Pattern and Growth in Personality*. 今田恵監訳 (1968) 『人格心理学 (上)』 誠信書房.
- Fairbairn, W.R.D. (1952) *Psychoanalytic Studies of the Personality*. Tavistock, London.
- Jaenicke, C. (2008) *The Risk of Relatedness: Intersubjectivity Theory in Clinical Practice*. 丸田俊彦監訳 (2014) 『関わることのリスク 間主観性の臨床』 誠信書房.
- 角田 豊 (1999) 『カウンセラーから見た教師の仕事・学校の機能』 培風館.
- 角田 豊 (2012a) 「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.
- 角田 豊 (2012b) 「幼稚園における特別支援教育と間主観性 ―自閉傾向をもつ幼児に対する保育者の橋渡し機能―」 『京都教育大学紀要』 120, 11-27.
- 角田 豊 (2014) 「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―」 『京都教育大学紀要』 125, 15-29.
- 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. (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. (1984) *How Does Analysis Cure?* 本城・笠原監訳 (1995) 『自己の治癒』 みすず書房.
- Lichtenberg, J.D. et al (1996) *The Clinical Exchange*. 角田 豊監訳 (2006) 『自己心理学の臨床と技法』 金剛出版.
- 森さち子 (2010) 『かかわり合いの心理臨床 ―体験すること・言葉にすることの精神分析―』 誠信書房.
- 恩庄香織 (2015) 「学校と保護者の関係をつなぐ補助ツールの提案 ―不登校の子どもと一緒に支えるために―」 『京都教育大学大学院 連合教職実践研究科年報』 4, 45-59.
- 齋藤久美子 (1993) 「セルフ・レギュレーションの発達と母子関係」 精神分析研究 36 (5), 478-484.
- 齋藤久美子 (1998) 『『かかわり合う』 能力 ―心理力動的検討』 長崎・本郷 (編) 『能力という謎』 ミネルヴァ書房 147-171.
- 齋藤久美子 (2000) 「精神療法における『情緒』と『言語化』」 精神分析研究 44 (1), 46-51.
- 齋藤久美子 (2007) 「臨床心理学にとってのアタッチメント研究」 数井・遠藤編著 『アタッチメントと臨床領域』 ミネルヴァ書房, 263-290.

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.

Stern, D.N.（1985）*The Interpersonal World of the Infant*. 小此木・丸田監訳（1989）『乳児の対人世界・理論編』岩崎学術出版社.