

思春期の子どもの問題となる行動や症状の意味を見据えた指導について — 教育臨床から 教師（学校）の対応・援助への視点 —

Guidance for Educators focusing on the Causes Behind Troublesome Behavior in Adolescents

— A Point of View from Clinical Education Studies to Help in Dealing
with Issues faced by Teachers and Schools —

井 上 公 雄*

要旨

学校現場において、生徒の様々な“問題”の対応に追われる教師のストレスは増大する傾向にある。本稿は、子どもから大人への変化期にある思春期の子どもの心と体の“問題”が、“行動”や“症状”となって現れているという視点で捉え、その背景にある思春期特有の心性を軸に、心理臨床の知見と教師の教育活動とを結ぶ視点を提示しようとするものである。子どもに何が起きているのか、教師はどこまでの対応が求められているのかなど、客観的にとらえることは、ストレスへの認知的な対処ともなり、子どもに対する肯定的な関わりにもつながると思われる。

キーワード：思春期心性／問題行動／ストレス

I 問題と目的

昨今、思春期の子どもの教育に関わる教師の多忙さや、子ども及びその保護者への対応の難しさが問題となり、現場の教師のストレスが増大していることが指摘されている。教師の仕事の中でも、児童・生徒の所謂「問題行動」や不登校などの対応にかなりのエネルギーが費やされている。林（2003）は、中学生・保護者・教師・児童福祉施設を対象とした調査結果から、中学生と親・教師との意識の差の大きさが問題行動の一因と考えられるとして、特に「教師は、生徒理解ができるなどプラスイメージの教師が増えていると感じているが、当事者の中学生は、そう思っていないし、むしろ規律に厳しい先生が増えていると思っている」というギャップが生じている」、また「行動規範や価値観の差の大きさに両者の衝突の危険性がある」とし、さらに思春期特有の心理的メカニズムが複雑に絡み合って問題行動が発現すると指摘

している。学校現場では生徒の問題に熱心に取り組んではいても、思うような結果に結びつかないことの方が多い。その時の無力感や不全感が、ストレスとなり、教師の心身に影響を及ぼすこともある。その背景には、主として次の三つ要因が考えられる。①学校・教師には、個別対応や家庭への関わりには制限があり、問題や症状を発現する子どもの対応には自ずと限界があること、②“指導・教育”への思いの強さが先行し、いわば学校・教師側の自己実現の傾向を帯びる場合があること、③子どもが自身の内的な必要性から半ば無意識に行っているため、指導が入りにくいということである。②については、教師自身の自己省察の範囲であるが、①と③については、その「限界性」を踏まえることで、むしろ適切な対応に結びつくものがあり、どこまでが対応可能かを見極める感覚が学校や教師には必要である。大野・上地（2004）は、文部省（1990）の“生徒理解の方法論”「主観的理解」「客観的理解」「共感的理解」の3つの方法を考察し、「この方法論をもとに児童生徒理

* Kimio INOUE

北陸学院高等学校 教諭（臨床心理士）

解の実践方法を具体化して、有機的に関連づけを図りながら、生徒指導の一機能として児童生徒理解の手立てを確立していくことが、今日の生徒指導の重要な実践課題」と示唆している。それには、思春期特有の心性や発達の課題を念頭に置きながら、多角的にその状態像を捉える視点が不可欠であると思う。

本稿は、子どもから大人への変化期にある思春期の子どもの“問題”となる“行動”や“症状”の背景にある思春期特有の心性を軸に、心理臨床の知見と教師の教育活動とを結ぶ視点を提示しようとするものである。それは問題を抱える児童・生徒やその保護者の指導・援助に関わる教師への心理教育的援助となるものと考ええる。

思春期という心身の変化期に起こる不安や衝動性、あるいは発達課題である心理的な“親からの独立”から“自分探し”へのプロセスの中で派生する、周囲の大人からみれば“問題”となる“行動”について、反発や非行、いじめや不登校、身体症状の訴えなどの行動や症状をとりあげながら、それらの問題や症状が、その子ども自身にとっては、“問題”が“行動”や“症状”となって現れていることであり、不安定な変化期を保護する“枠”となる意味を示しながら、教師の教育的な関わりのポイントを考察する。

Ⅱ 思春期の子どもと教師

小学校の高学年頃から第二次性徴が始まり、子どもは“思春期”と呼ばれる時期に入っていく。子どもは、大人の身体へとどんどん変化していくことに戸惑い、身体の変化とともにそれまで保っていた心身のバランスを崩しやすくなり、思春期危機と言われる独特の心理的な混乱がみられるようになる（最上, 2005）。それ故、特に思春期の前期には、「身体的な変化、外形的な変化を肯定的に受けとめるという面と、性的な成熟とともに、心の中に湧き起こってくるモヤモヤとした不安や衝動、そして性的なものに対する関心などの内面の変化を肯定的に受けとめるという面」（青木, 2001）が大切な課題となる。それがうまくいかないとき神経症的な傾向を示したり、身体症状を発したり、あるいは反社会的な行動に出てしまったりと、さまざまな問題として表面化することにも

なる。衣斐（2005）は、思春期がその後の大人としての社会参加を中心とした外的活動への移行の前段階として「もっとも内向していく時期」であり、「身体の変化とともに自立に向けた自分探しのインナーワーク」が始まるとし、思春期に内向する意味として「不安や恐れを伴う社会化に対する防衛であり、個性化に向けた自分探しである」としている。

河合（2005）は、思春期を子どもから大人になる中間にある「さなぎの時期」に喩え、堅い殻に守られた「さなぎ」の内面で行われるべき大変化が、外的に現れることで、思春期特有の「荒れ」になるとしている。思春期の“嵐”は、大きな変化や破壊を伴い、やがて過ぎ去り、その後には新たな生き方が始まる。それは急激な身体的な変化を伴いながら、親からの心理的な分離・独立の作業を行い、やがて第二次性徴の完了の頃に終息していくということであり、「子どもの心の死と大人の心への再生」（中上, 2001）に喩えられる出来事である。子どもに起こる心身の変化は、昔も今もそう変わりはない。ただ時代とともに、子どもを取り巻く環境や文化の急速な変化や家庭の機能不全などが、思春期の心性に少なからぬ影響を与えている。他方、それほど大きな問題を体験することなくこの時期を経過していく子どもも多くいる（本城・村瀬, 2000）。

一方学校では、生徒・保護者の様々な問題への対応に加えて、学力低下への対策、特色ある学校作り、あるいは発達障害への支援教育の取り組みも急がれ、教師の仕事は増え続けている。教師には真面目で熱心を求める社会の風潮があり、さらに昨今は教師の資質を云々する議論がより一層のプレッシャーをかけている。ストレスから心身ともに不調を訴える教師は増加の一途を辿り、2004年度には病気休職全体のうち「うつ」を代表とする精神性疾患患者の比率は過半数を超えて増え続けている（中島, 2006）。バーンアウトすると、やる気・やりがい感の低下、うつ状態に近い消耗感などが教師の心を蝕むだけでなく、教師のイライラや疲れから悪意なく生じる言動が子どもの心を傷つける二次被害の危険性が危惧される（伊藤, 2006）。

生徒の反社会的行動や対人トラブルなどの問題への対応がうまく進まないことは多い。教師の経

験の多寡やパーソナリティ、対応に要する時間、あるいは問題の背景や関われる範囲の限界性などその要因はいろいろとある。また教師という仕事の基本的な機能は“指導・教育”であり、治療的な関わりとは異なる。子どもの問題は、一つの原因があって結果があるという直線的な因果律で捉えられるものではなく、子どもの性格、生育歴、家族歴、友人関係、文化的環境、思想等々さまざまな要因が複合的に絡み合った円環律として生じる。それ故、原因や理由を特定する作業は困難であるだけではなく、意味を持たない場合が多いし、安易な原因論は対応を誤らせることもある。さらに根本的な要因に踏み込んだ対応は、教師の仕事の範囲を超えるものとも言える。とはいえ、対応の結果が芳しくないとき、教師は無力感や不全感を覚えるものである。そこで確認しておきたいことは、悩みや困ったことの表現としての問題行動や症状を起こす生徒に対する教師の仕事が、問題の根本的な解決にあるのではなく、生徒自身が自らの力でなんとかその危機的な状況を乗り切るのを支えることにあるということである。つまり、プロセスを支えることであり、支え方の問題なのである。このことは、悩みそのものというよりも、「悩み方」の問題（松木, 1991）として、生徒自身の問題への取り組み方とも相似形をなし、教師がモデルとしての役割を担うことができる。また、教師としての役割や個々の能力を超える範囲の問題であるかどうかを見極めること、そして必要に応じて外部の専門機関や他の援助資源との連携におけるコーディネーターの役割を果たすことができることが大切な要素ある。

Ⅲ 指導と受容の間で

生徒が校則や社会規範から逸脱した行動を起こした場合、教師を悩ますのは、それが規範や善悪に関わるものとして指導の対象となると同時に、生徒の心理的な葛藤の現れとして援助を必要とするものと捉えられるからである。生徒の行動の動機は捉えが難しく、どちらの対応がより適切かを見立てるのも難しい。さらにその判断を「誤ってはいけない」との思いが教師の動きを堅くしてしまう。そして、教育相談の立場から“カウンセリング・マインド”が重視されているが、本来は感情の“受

容”と“共感”であるものが、生徒を慮るあまり、行動の“容認”と“同情”になってしまう場合が往々にして起こる。それは、適切な対処とはなり得ず、生徒・教師の双方にとっての一種の問題逃避になってしまうのである。援助的な係わりも勿論大切なことであるが、教師の専門性という観点からいえば、基本的なスタンスは、“教える”ことであり、社会的にあるいは人間として望ましい姿に“導く”ことである以上、指導の対象として接することがまず求められているといえる。その上で心理的な背景への理解が伴うことでその指導の意味が了解できれば、教師としてのブレを少なくすることができる。教師の不安定感は、生徒の不安定な状態と共鳴して事態をより深刻化させることにつながる虞があるからである。まず教師の足元をしっかりとさせたいうえで、はじめて援助的な対応が、教育活動の中に位置づけられる。

教育と深い関わりを持つものとしてアドラー心理学がある。人の行動には理由があるという考え方に対して、理由や原因ではなく、無意識的な“目的（目標）”と考えることによって人間の行動を理解しようとするものである。捉えにくい子どもの問題行動の内にある“目的（目標）”に着目することによって適切な援助を探る方が有効だという考え方である。間瀬ら（2005）は、子どもの好ましくない行動の目標を「注意を引く（注意獲得）」「力を誇示する（権力）」「復讐する（復讐）」「無気力・無能さを示す（無力）」（Dreikurs, R., 1972）の4つに区別し、行動の目的の背景には“集団に所属したい”という人間の基本的な願望があると考えられるとし、鎌田ら（1988）の「人が不適切な行動をするのは、不適切なことを学んだからではなく、適切な問題解決を学んでいないから」を引用しつつ、学校における子どもらの問題行動を所属を目標とする無意識的な行動とし、所属するための適切な手段や方法を身につけさせることが必要と指摘している。問題行動の指導は、“行動”が問題となっているため、行動の修正に指導の目が注がれるのだが、その際にその子どもの“望み”がキャッチされず、ただ行動の修正のみが指導される場合、その子どもの“望み”を奪うことになる。“望み”を奪われた子どもは、それを抑圧して我慢し続けるか、また“行動”を起こすかのど

ちらかになる。教師はこのことを踏まえたうえで、そのような行動をする子どもの“望み”や気持ちを受け入れ、社会的に適切な方法をとることを指導し、“勇気づける”ことで、プロセスを支えることが必要とされる。

生体には、生命維持のために体温調節や血糖値の調節など生体内の内部環境を恒常に保つ機能があり、それを Cannon, W.B が“ホメオスタシス”と命名した。Perls, S.F は、このホメオスタシスが精神的現象にも存在することを見だし、例えば不快な経験をすれば、不快感や怒りを覚えるのは精神的バランスを保つためのサインであり、それは押さえたり、無視するのではなく、取り上げて関わる方がよいとしている。心にも心理的なホメオスタシスがあり、心に生じたアンバランスを回復させる機能があると考えられている。それが周囲からみれば問題となる“行動”となって現れ、身体を通しては“症状”という形で現れる場合があり、そこには、心理的な危機的状況から自分を守るその人なりの無意識の「防衛」的な手段という意味が含まれている。即ち、内面の問題でバランスを失い、脆弱性を帯びている心は、外的な世界との関わりにうまく対応できないため、“行動”や“症状”を発することで、外的な世界からの内面への関わりを回避させようとするのである。それ故、その問題となる行動の指導や症状に対処する場合、その「守りの壁」を揺さぶることでもあるという点を配慮する必要がある。生徒が問題行動を起こした場合、その行動を改めるよう指導するのだが、その際に、具体的な別の「適応的な守り」が必要とされているのだということを意識することがポイントになる。教師から見れば“行動”が“問題”であるのだが、生徒からすれば、“問題”が“行動”となっているのである。それは自身ではコントロールできないものであると同時に、“逸脱”であることに意味のある“行動”とも言える。思春期の子どもの発達の問題である自立へのプロセスは、喩えて言えば、自身の不安定な足場を固めようとして、場合によってはあらゆるものを踏みつけながら、あるいは子ども時代には無条件に受け入れていた自分を囲む殻を破壊しながら進むところがある。それ故、当然一人では抱えきれず、また葛藤を克服しなければ通過できない心の問題

を投げかけているのである。大人は、教師は、そういう子どもを“受容”しつつ、葛藤を支える“土台”となり、同時に変化期にある子どもを守る“枠”でもある。青木(2001)は、『問題行動』と見えるものが、何らかのよい方向への変化の一つの表現型あるいは萌芽かもしれないという視点こそ、子どもに向き合おうとする大人に必要とされる」とし、問題の捉え方の留意点として「誰が、何を、どういう理由で問題と考えているのかを、いつも頭の中で整理しておくことが大切」と指摘している。

Ⅳ 思春期心性と行動化する問題の指導を巡って — 違反行為や非行 —

中上(2001)は、“心の一生と変化のプロセス”として、人生にいくつかある節目で起こる心の変化期の説明をする中で、思春期という時期について、13歳前後で完成した子どもの心が「今一度バラバラにされ」る過程を経て、「より大きい大人心を再形成する」と述べ、「死と再生」に喩えられる出来事としている。「この時の死とは、以前の子ども心だけを死なすこと」で、思春期の子どもの「死にたい」という発言の深層心理学的意味として、『心が変化したい』ということだと理解できると説明している。そのような心の変化期には「バラバラで無防備な心が外部からの侵入を受けないように、かつ内部からの漏出がないように、すき間だらけの心を包帯のような外枠で守ってあげる必要」があるとし、“思春期の外枠”を段階的に示している。即ち、上位から、1. 頑強な身体(思春期は不安定)、2. 家族の人間関係(自立と依存の共存)、3. 学校の人間関係(教師・友人・クラブ・学業成績良)、4. パソコン・ゲーム・アイドルなどに夢中、5. 奇抜な服装・髪型(染髪)・化粧・非行行為・非行集団、6. 身体症状(心身症)、7. 不登校(家の建物が枠)不登校の許容がない時(自分の部屋にこもる)部屋へのこもりの許容がない時(家庭内暴力)、8. 精神症状(幻想的・妄想的)である。それぞれの段階に発達上の課題を補足しながら、「2」から下位に向かって、人との「関係性」は希薄になり、さらに心理的エネルギーの低下をとまなうことで身体症状や精神症状が外枠に選ばれ、「身体症状を訴えることで、

心がバラバラになることを防いでいる」と説明している。援助に向けては、外枠を上位に移動させるための、即ち「関係性」を回復させるための具体的な対処法を生育歴を参考にしながら考えることが必要となる。ただ、この心の危機における「外枠」の心理学的な有効性や意義と、外的世界の枠組、即ち社会や学校の規範とは、当然のことながら一致しないところがある。我々には、個の問題と社会及び集団の問題という二つの面があり、両者の間のバランスを調整しながら“適応的”に生きているのである。この理論に立って、子どもの現在の「外枠」の段階を把握することは、現段階の状態を理解し、援助が必要な場合にはその方法を考える手がかりになると同時に、これから先の見通しとして、上下の段階への移動の予測を可能にする。

この理論をもとに、問題となる行動について考えてみる。「5」の段階にいる生徒は、家族関係もうまく機能せず、学業成績もふるわず、クラブ活動にも積極的でなく、普通に過ごしているクラスメートともうまくやれず、何かに打ち込むものも持てなくなっていく過程で、人との関係性も薄れていき、寂しさや苛立ち、不安を抱える心を、奇抜な服装や髪型・化粧・非行行為などによってなんとか保とうとしていることが想像される。しかしながら、周囲からは改善を求められる。それは外枠を崩されることを意味するが故に、その外枠を守ろうと、子どもは必死に抵抗することになる。例えば、校則を破る生徒に対して、「守るべきルール」である以上、教師が指導するのは当然である。ただ、規則だから守れという言い方では、生徒は納得しないし、なぜこのような規則があるのかを口で説明しても、やはり納得しない生徒は多い。また気持ちを聞こうとしてもそう簡単には話してはくれない。それ故、教師は守らせるためにより強い指導を行わざるをえなくなり、それに対して生徒の方もより過剰な反応をするという悪循環に陥る。と同時に教師の方も、強い指導になればなるほど、その方法はある種の非人道性を帯び、「人権」との兼ね合いで葛藤を強めることになってしまう。このような展開は生徒にとっても、教師にとっても辛いものである。そこで先の「外枠」による生徒理解が、対応の際の参考になるの

ではないだろうか。改善の指導をする一方で、生徒の置かれている状況を心理学的な理解から汲み取ることは、生徒のケアに資するのみならず、ともすれば教師が無力感や絶望感に陥ったり、ストレスを増大させる要因となる指導という活動に対して、教師に客観的な視点を与え、指導の自己目的化を防ぎ、教育的な関わりを持ち続ける意欲を引き出すことになるのではないだろうか。そしてその生徒の希薄になったであろう人との「関係性」を回復させ、より上位の枠組に移動させる手立てを考えると建設的な取り組みが効果的になれると思う。統一的な指導をしながらも、個々の生徒に応じたさまざまなアイデアが生まれ、なによりも教師自身が自身の指導活動の意味や意義を自覚し、ストレスの軽減につながることもなれると思う。

思春期は、子どもたちが、周囲とは違う独自の自分を意識するようになる時期である。それ以前にはそれほど顕著ではなかった、同年齢の他者との比較において、自分の弱さや限界を知らされると同時に、周囲もまた成績や優劣をより明確にし、個人差を評価するようになるため、子どもは無力感や劣等感を抱きやすくなる。また第二次性徴との関係で、青木（2001）は、「男として、女としての無力感、劣等感」が加わり、それまで『『確か』であると感じていたものが揺らぎ、漠然とした『不確かさ』の中に生きようになっていく』ことに気づいた子どもにとって、「不食が『確か』な手応えを与えてくれるものとして、また、過食、万引き、シンナーの酩酊が一時の不安をまぎらわしてくれるものとして感じられることがある。」と述べている。また藤掛（2005）は、子どもが、自身の無力感や劣等感を「いったん認めてしまえば、絶望が待っている。自分のプライドも、自分の人生イメージも、親の期待に応えることも、全部が壊れてしまう。彼らの内側を少しでものぞけば、必死になって自分の絶望感と戦っている姿が見え隠れしている。そして彼らにとってそうした絶望的な状況にある自分を認めてしまうことはあまりに怖いことであるし、それを打ち消すためにとにかく動き続けなければならない」と説明する。そしてその背後には、子どもが弱音を吐いても助けてもらえない家族のあり方が影を落としている

と考えられる。思春期に訪れた新たな自己認識に揺れ動く心を守る外枠としての、「家族の人間関係」「学校の人間関係（教師・友人・クラブ・学業成績等）」が得られず、他に夢中になれるものも持てないなかで、劣等感や敗北感を回復させる手っ取り早い方法として非行が選ばれていることがわかる。反社会的という「悪の領域」が選ばれる理由について藤掛（2005）は、「真面目な善の領域で承認を得ることができずに、代替として悪の領域で敗者復活戦に挑んでいる」のであり、「悪の世界に身を置くことで、大人ぶることができ、そこでは、同世代の真面目な若者たちが絶対にまねをすることができない優越感を感じることができるから」と説明する。他人に怖がられたり、煙たがられたりするような経験は、特別な強い自分を味わえる確かな機会となるのである。自分の弱さを認めず、自分一人を頼りとする生き方は、周囲からの関わりを拒絶する態度となるものの、内心では助けを求める思いもある。それ故周囲が関わろうとすると拒絶し、ほっておくと自分は見捨てられたと心を閉ざすというアンビバレントな心性を帯びている。また羽間（2001）は、「非行」という問題行動について「今の現実が不全であり、現状を何とかしたいという子ども達のもがきを見て取ることができる」とし、Winnicott,D.Wの「子どものなかに反社会的性向の兆しがあらわれるということは、その子どものなかにある種の将来への希望が生じてきたということを意味する」を引用して、この「希望」が「環境が治療の手を差しのべることになりうる機会（Winnicott,D.W）」を求めているという意味と補足している。そして「『非行行動（逸脱行動）』を誤りとみなすか、『実現行動』の産物であるかもしれないと考えてみるかによって、その子どもへの対応は大きく異なってくる」と述べている。

思春期の変化期にある子どもの心は傷つきやすく、脆弱である。家庭環境をはじめ、学校や仲間関係など様々な環境要因によって、容易に劣等感や無力感を覚える。それを支える親をはじめとする人との関係性が薄い場合、その自分の弱さを受け入れて動けなくなったり、逆に手段を選ばずに強い自分を求めて行動することがある。非行は後者であり、劣等感や無力感にさいなまれ不安定に

なった心を守る枠組としての機能がある。教師はその理解に立つことで、粗暴な言動や横柄な態度に振り回されることなく、時には厳しく対決しながらも、表面上は反発した態度をとっている子どもの、心の底にある“なんとかしたい”という気持ちや“助けて欲しい”という他者からの援助を求める気持ちを受け止めることができれば、それを言葉にしなくても関係性は微妙に変化していくであろう。そして無力感、劣等感、それを処理しようとして悪戦苦闘している自分の姿を、子ども自身が少しでも受け入れ、良い意味で開き直ることができるように導くことが非行への対応となる。彼らはもともと弱い自分を認めたくないため、援助されるという関係を受け入れがたいところもある。それ故、はじめは関わりのための権威的な構造や心理的な強制も手段として必要とされる。

周囲の大人や教師は、子どもの問題行動や症状のみに目がいきがちになる。あたかもそれがその子のすべてであるかのようにみてしまうと、子どもの自尊心は傷つく。問題行動が変化を求めるための表現であることはすでに述べた。子どもはいろいろな面を持っているし、変化の可能性を秘めている。問題行動や症状はその子の一部分であってすべてではない。「これまで生きてきたさまざまな思い出をもち、将来への夢や希望をもちながら、この今を生きているという、過去から未来へと連続した人間として、また、症状以外に、さまざまな楽しみや喜びをもつという、世界への広がりをもった人間」（青木, 2001）として関わるという視点が必要である。その子の中に、時間の連続性や世界への広がりを感じつつ、その子の持っている他のリソースにも目を向け、それによって変化の糸口を探る発想を持ちたい。

V 思春期の子どもと仲間関係

ー いじめ・不登校の背景ー

学校において、「いじめ」と「不登校」は、現場の不断の努力にもかかわらず、依然として大きな問題となっている。小学校・中学校・高等学校とそれぞれに特有の様相を示しているものの、その背景には思春期特有の発達上の特徴として友人をはじめとする仲間関係の問題がある。黒沢（2007）は、いじめの発生件数は中学1年生が

ピークであり、不登校の児童生徒数のピークは中学3年生という文科省の調査の結果から、前者が中学になり新たな仲間関係作りでエネルギーを費やし、後者が受験や進路選択にエネルギーを投入し個人差が明確になる時期との関係を指摘し、「いじめと不登校の背景には、共通して『自分とは何か』『その自分がどう生きていくか』という子どもたちの一連の主体的発達課題への取り組みがある」と述べている。

子どもが一人の大人へと成長していく変化期である思春期の心的発達の課題は、親からの心理的な独立と自我の確立である。齊藤（2006）は、思春期の前期（10歳～15歳）は特に「母親像からの分離」に取り組み、中期（15歳過ぎ～20歳過ぎ）には「自己の独自性と独立性の確立が目標」になると指摘する。その過程は、親への依存と離反を繰り返しながら徐々に進んでいくのであるが、年齢相応の大人びた言動をする一方で、幼児的な甘えの欲求や自己中心性が見られ、その矛盾した言動のとらえ難さに親をはじめ周囲の大人達は戸惑うことになるのである。この親からの分離という過程は、親と子の縦の関係の中で行われるというよりも、「同性同年輩の友人との親密な関係という横の関係に支えられて進んでいく」（青木, 2001）ものである。親よりも友だちというほうが魅力的で楽しいと感じられるようになり、振る舞いにおいて、友人の中と家庭の中との落差が現れる。思春期の子どもにとって重要な意味を持つ友達関係について、齊藤（2006）は、「質が同一であることによる一体感に支えられた孤立感の防衛」となる一方で、「この外界での関係性を利用して親離れに耐えるという方策は文字通り諸刃の剣」であり、「外界への過剰適応を強化する」ものであるとし、それ故「社会的失敗への感受性を過度に高めるため、しばしば外界での些細な失敗の過大評価を生むことになり、驚くほど決定的な挫折となって大人たちを驚かせる」と述べている。また、黒沢（2007）は、「同質であることを求め合いすぎることから生じる仲間からの同調圧力（ピア・プレッシャー）にも苦しむことになる」とし、「少しでも異質な部分を感じられる仲間内の特定の誰かを仲間はずれにし続けることで、その集団の同質性は保持され凝集性が高められてい

く」と説明し、「いじめの被害者は、ある意味でこのピア・プレッシャーの被害者であるともいえる」と指摘する。このことは不登校の要因のひとつにもなっている。仲良しグループの中で「なぜ、いじめのようなことが起こるのか」と疑問に思うような出来事も、あり得べきことと理解できる。一般的にこの傾向は、思春期前期での同性同輩集団（chum-group）に強く現れ、中期の高校生年齢になると同性同年齢の結びつきは弱まり、異性異年齢の仲間関係（peer-group）へと移行していく。一方で、思春期前期でも精神的な成長の早い子どもが、同性同年齢の関係が重荷になり、仲間から孤立し、不登校になるというケースもある。このような仲間からの圧力に、他の日常生活上のストレスも加わってくると、イライラのはけ口としての「いじめ」になり得る。「いじめられている子」は勿論のこと、「いじめている子」も悲しみや寂しさ、身体の不調などを訴えるストレス状態にあり、両者共に心のケアが必要であることは周知のことである。富永（1998）は、「いじめの背景にはストレスがあり、もっというなら、悲しみに向き合えない大人がいる」と指摘する。例えば、親自身も様々なストレスに疲れると、せめて家の中だけは「いやな話」は避けたいという気持ちになる。すると子どもは家庭で、自身の悲しみや辛さを表現することを諦めざるを得なくなり、その感情を抱え続けていくなかで「いじめ」に絡んでいくことがある。家庭が子どもの気持ちの受け皿としての機能が果たせない現実があり、それへの対処が望まれる。このような状況の中、学校や学級の果たす役割が大切となる。

伊藤（2007）は、「いじめの予防や解消には、“個人要因”を超えた学級集団そのものを、相互に理解し合える集団へと変化させる“学校・学級環境”への介入が重要」とし、学級満足度の調査（河村, 2007）結果から“ルール”（対人関係や集団活動・集団生活におけるきまり）と“リレーション”（互いに構えない、ふれあいのある本音の感情交流がある状態）の双方が確立した《満足型》のクラスが、“ルール”に偏った《管理型》や“リレーション”に偏った《なれあい型》のクラスよりもいじめの発生率が低いことから、「子ども同士の相互交流や相互関係を深めていく“仕掛け”」によっ

て良好な学校・学級風土をつくることの必要性を指摘する。「人の発言を大切に聞こう」「相手が元気になる言葉がけをしよう」などの態度や言葉かけの指導、子ども相互の支持的な交流を促進する“ピア・サポート”、「自己（他者）理解」・「自己（他者）受容」・「自己開示」・「自尊感情」・「自己肯定感」などの促進をねらいとしたカウンセリングの理論に基づく“構成的グループエンカウンター”、またストレスの理解や対処法を学ぶ“ストレスマネジメント教育”など、問題となる行動の発生を抑制する予防的・開発的な教育が注目されており、様々な学校で取り組みが始められ成果を上げている。

次に、不登校について思春期心性との関係から見てみる。仲間関係の重要性と時には大きなストレス源ともなるという問題点について既に述べた。子どもが不登校になると、ともかく“登校に向けて”どう接するべきかが検討される。特に高校生の場合は、単位の取得や進級の問題に直結しているため、尚のこと切実な問題となる。不登校は、内的な葛藤の高まりによって、学校での生活が続けられなくなった状態であるが、親離れを発達課題とする思春期の子どもにとって、家に引きこもることにどういう意味や意義があるのかを理解していくことが、援助にむけての有効な視点を与える。その前に、不登校になることによって、いったんは外の世界からのストレスを減少させる効果はあるものの、それと引き替えに新たに重い孤立感や敗北感を背負わねばならず、不登校が続くにつれて徐々にそのストレスが増強していくという状態に子どもが置かれていることの理解と、不登校がある日突然起こるように見えながら、実はそこに至るまでにその子どもは、それまでに獲得されてきた親との心理的距離を維持しようと内的にかなり努力をしてきた結果、不登校に至ったという理解である。仲間との関係性はかなり薄くなり、心のエネルギーもかなり消耗した状態にあることが想定される。中上(2001)が指摘した「外枠」としての不登校の必要な状態である。学校や仲間集団との関係のストレスをともかく減少させようとして家（家族）に引きこもるわけだが、このことは、いわば発達過程を逆行させることでもある。不登校に入った子どもが小さな子どものよ

うな甘えた振る舞いをする“子ども返り（退行現象）”がよく起こる。またその一方で、家庭へのひきこもりによって、母親との距離が縮まり、一般に思春期で高まっている母親への依存（甘え・愛着）と離反（離れたい・突き放したい）という両価性がより増幅された状態となり、それが家庭内暴力を引き起こすこともある。またこの高まった葛藤への防衛として神経症的・心身症的症状や抑うつ状態、さらには精神病様の症状となって現れる場合もあるが、これら諸症状が家庭外の活動をますます回避させ、親への執着と家庭への引きこもりを強めるという悪循環を形成することにもなる。不登校が長期化する傾向が見られたり、さまざまな症状や家庭内暴力などが深刻な場合などには、相談機関や医療機関と連携をすることも必要となってくる。

子どもは家族の世界と学校社会の両者の間を往復し、両者から影響を受けつつ主体的な自我を形成する。不登校は子どもに対する家族と学校双方の支持機能のバランスが崩れたことを意味するものであり、このバランスの崩れに関与した環境要因、体質や性格など子ども自身の特徴とを合わせて考えることが必要となる。不登校について考えていく時には、学校社会（仲間集団）、家族、子ども自身の特徴という3つ領域の要因を総合し、その背景にある思春期特有の心性を踏まえつつ、子どもに生じていることの本質を理解していくことが求められる。

その一方で、子どもと関わる学校関係者が、この不登校という現象をただマイナスの現象として見ないことで、教師を無力感や不全感に陥ることから解放し、適切な援助のあり方を考えることへとつなげる視点が得られると思う。例えば、富田(2007)は、「心身症は自然に子どもが『このころの危機感』を持ち、母子関係のやり直しをするために出現した」と考え、「心身症の子どもが多くが、治療を始めると『赤ちゃん返り』をするのはこのため」とし、「心身症はある意味で、困った病気というより、母子関係のやり直しの表現」としての意味を指摘している。また青木は「学校に行かないと、勉強の遅れだけではなく、社会性が育たないという考えがあるが、誤解である。学校、特に教室への適応が、必ずしも社会への適応

よりも容易とは限らない」とし、「学校への不適応が必ずしも社会への不適応ではないことを認識しておく必要」があり、「治療や援助に際しては、学校という場をパスして社会に出ることも一つの道として考える必要がある」と指摘する。また齊藤（2006）は「不登校もまたその子ども固有の体験であり、登校し続けていることと同じように、失うものと得るものの両者が調和している体験」と位置づけ、援助する側は、「不登校の渦中にあっても子どもは成長し続けていかねばならず、またそれは可能なのだという認識」に立つことが必要であるとし、「子どもの成長にとって学校や仲間集団といった外の世界の人間関係や活動が大切なものであることはいうまでもない。しかし今まさにそうした外の世界に圧倒され、恐れ、ひきこもった子どもには、個人という観点からしっかりと守ってくれる大人がなによりも必要」であり、「不登校の子どもが新たな道に向かっていつ動き出すかは個々の子どもの内面の成熟によって決まるものである」としている。そして教師は、思春期の子どもの心性への理解と、不登校という選択をする子どもにとって、それが必ずしもマイナスの現象とは捉えない発想とをもって、不登校の全体像を見通し、子ども本人やその保護者と関わることでできらばと思う。不登校の始まりの時期における登校刺激を通した関わり、中期における見守り、やがて悪循環の段階の防衛的な頑なさを脱皮した自我の柔らかさを獲得し始める時期に、時機を得た穏やかな援助によって、子どもは再び家庭外の活動へと関心を向けて動き出す段階を迎える。

Ⅵ おわりに

思春期の子どもの問題となる行動について、心身の変化期に訪れた危機との関連で捉え、思春期心性を理解の鍵として、その対応の視点を述べた。またこのような理解を改めて認識することは、行動化をみせる子どもの指導にあたる教師のストレスへの認知的な対処や問題の肯定的な受容としての意味がある。また問題や症状への理解はともすれば受容的な態度に傾きがちになるが、現実の“壁”としての機能も不可欠なものである。上野（2001）は、教育における「現実の壁」の機能について、社会人となってからの“免疫性（現実の

壁を越える力）”に關与する問題として、「免疫がない人は、現実の社会から逃避し閉じこもったり、空想の世界に入り込んでしまう可能性がある」とし、「現実感覚を体験させる意味で、学校の中にある『現実の壁』を機能させることが大切」と述べている。教師の役割はその現実の壁を呈示すると共に、適切に乗り越えることを励まし、サポートすることであり、そこに指導という関わりが必要になる。一方、「現実の壁」の前に立ち止まり、悩んでしまう子どもたちに対して、教師が「子どもが言葉（バーバル）で気持ちや情報を伝えるレベルから、身体反応で表現して気持ちを伝える（ノンバーバル）レベルまで、その反応に対して理解する力」「子どもを観察する力」「心を読み取る力」「集団の場での状況を読み取る力」を養うことによって「現実の壁」を越えられなかったり、それによって傷つく子どもをいち早く見つけ、援助をはじめることができることの大切さを述べている。子どもの心理的な危機状態が重篤化することを防ぐ機会を捉えることが学校の役割でもある。

学校の機能を生かすにはさまざまなタイプの教師がいることと、その教師が協力し合うことが大切である。共感的、受容的な人もおれば、厳しい、怖い人もいるという多様さと、その異なる人たちの間で信頼が成立していることが、学校には必要である。そしてバーンアウトしないために、教師自身が互いに支えられる関係をもつことが必要である。子どもに対して思春期心性を背景とするさまざまな問題に予防的・開発的に対処する教育が求められているのと同様、教師自身のストレスへの対処が現代の学校現場には大切な課題である。そのためにも、教師間や外部機関との協働や連携、思春期心性への理解、保護者対応を巡る学校システムの形成が不可欠である。

尚、本稿では、発達障害との関係について触れる余裕がなかったので、稿を改めて論じることにする。

<参考文献>

- 1) 青木省三 2001 思春期の心の臨床－面接の基本とすすめ方－ 金剛出版
- 2) Dreikurs,R. 1972 Discipline Without Tears, Penguin

- USA (松田荘吉 (訳) 1991 やる気を引き出す教師の技量 一光社)
- 3) 藤掛 明 2005 悪への憧れと危うさ 臨床心理学 Vol.5 No.3 金剛出版
- 4) 羽間京子 2001 学校教育臨床における「治療的 Splitting」について－非行臨床で得られた知見から－ 千葉大学教育学部研究紀要. 1, 教育科学編
- 5) 林 幸範 2003 中学生の問題行動の発現要因に関する研究－中学生調査・保護者調査・教師調査・児童福祉 施設調査を中心にして－ 児童研究 日本児童学会
- 6) 本城秀次・村瀬聡美 2000 思春期の危機にどう対応するか 児童心理 743 金子書房
- 7) 衣斐哲臣 2005 仲間と自分－思春期の社会化と個性化 臨床心理学 Vol.5 No.3 金剛出版
- 8) 伊藤美奈子 2006 教師のバーンアウト－燃え尽きる教師たち 発達 106
- 9) 伊藤亜矢子 2007 いじめの予防：いじめを生む学級風土とピア・サポート 臨床心理学 Vol.7 No.4 金剛出版
- 10) 河合隼雄 2005 思春期のイニシエーション 臨床心理学 Vol.5 No.3 金剛出版
- 11) 黒沢幸子 2007 いじめと不登校－発達課題の視点とスクールカウンセリング 臨床心理学 Vol.7 No.4 金剛出版
- 12) 松木 繁 1991 『悩み』の解決と『悩み方』の解決 心理臨床学研究 vol.9 no.2 4-16
- 13) 間瀬 明・中村このゆ 2005 中学生の問題行動に対するアドラー心理学的理解と対応－不登校傾向と集団への不適応を示す女子中学生の事例を中心に－ 群馬大学教育学部紀要 人文・社会科学編 第54巻
- 14) 最上貴子 2005 第二性徴と戸惑い－身体からのアプローチ 臨床心理学 Vol.5 No.3 金剛出版
- 15) 中上 純 2001 現代カウンセリングの理論と実際：思春期の生徒理解のための心理学的基礎理論 キリスト教学校教育同盟関西地区カウンセリング 研究会 40 周年記念誌
- 16) 中島一憲 2006 教師のうつ－臨床統計からみた現状と課題 発達 106
- 17) 大野 誠・上地安昭 2004 昨今の生徒指導に関する理論的一考察 生徒指導研究 兵庫教育大学生徒指導研究会
- 18) 齋藤万比古 2006 不登校の児童・思春期精神医学 金剛出版
- 19) 富永良喜 1998 スクールカウンセラーの立場から大人のかかわり方を考える カウンセリング研究 Vol.31 No.1
- 20) 富永良喜 2007 いじめと自殺予防・緊急支援 臨床心理学 Vol.7 No.4 金剛出版
- 21) 富田和巳 2007 不登校と心身症 からだの科学 日本評論社
- 22) 上野和久 2001 学校現場で生かすカウンセリング－教師カウンセラーの目から 朱鷺書房