

大切な人を亡くした子どもに対する教師のとまどいと
その対応について

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2016-06-10 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 小林, 朋子, 伊藤, 未来 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00009519

大切な人を亡くした子どもに対する教師のとまどいとその対応について

Teacher's uneasiness and support to a child who lost his/her family or/and friends.

小林 朋子*・伊藤 未来**

Tomoko KOBAYASHI and Miku ITO

（平成 27 年 10 月 1 日受理）

This study aimed to describe a teacher's uneasiness and support to a child who lost his family or/and friends. Therefore, interview transcripts of 5 teachers who dealt with children who had lost their family or/and friends were analyzed using the modified grounded theory approach. In these interviews, the teachers described their feelings and thoughts about the support they provided. In total, 39 concepts emerged, were organized into 17 categories, and further summarized into 9 groups. The teachers experienced difficulties in understanding the feelings of a child who had lost a loved one or the situation in their household. However, the teachers expressed that they wanted to ensure that such children experienced their school life with confidence. In addition, they were supported by their colleagues. Everyday classroom management and receiving cooperation from colleagues were considered very important to enable teachers to support children who had lost their loved ones.

キーワード：死別体験、子ども、教師の対応

I. 問題と目的

悲嘆 (grief) とは「愛する人の死亡によって引き起こされる心理的、行動的、情動的、生理的、身体的反応の主観的状态」と定義される (富田ら, 2000)。この悲嘆に関しては、喪失体験、死別体験との関連についての研究や、悲嘆のプロセスや悲嘆反応と対処行動についてなど、様々な研究がなされている。悲嘆のプロセスは、キューブラー・ロスが提唱している否認・取引・怒り・抑うつ・受容の5つの段階がある (益子, 2011) また、死別体験後の悲嘆反応について富田ら (2000) は、心理的反応を、心理的ショックや容認、抑うつと悲しみ、怒り、不安、罪悪感、亡くした人のイメージや想起、受容、その他の8つのカテゴリーに分類し、心理的ショックと抑うつは死別直後に増加するが、以後は時間経過とともに減少していくということを示している。

子どもにとって愛する人、愛着や依存対象であるような大切な人を亡くすという死別体験は、大きなストレスや悲しみを与えるものである。永井 (2008) によると、親を亡くした子ども (遺児) は、悲嘆 (grief) を頭痛や腹痛といった身体症状や精神症状として表わす「不健康児タ

* 学校教育系列

** 静岡県立袋井特別支援学校

イブの反応（体調の変化）」、何事もなかったかのように元気であり、周囲を気遣う良い子のよう
に振舞う「心配無用児タイプの反応」、不登校や引きこもり、暴力、暴言や自傷などの問題
行動を起こす「問題児タイプの反応」の3タイプに分けられると述べている。さらに、大切な
人を亡くした子どもたちへの支援として永井（2008）はあしなが育英会の事例をもとに遺児へ
の支援、特に児童養護施設に入所している遺児への支援の必要性を示している。また、得丸・
吹山（2005）は子どもの悲嘆の意識について、小・中・高校生を対象に死別経験時の感情や行
動を調査している。これによると、悲嘆の経験をした時には「自分一人で考えた」、「何もしな
かった」が上位にあったことを明らかにしている。

こうした大切な人を亡くした子どもに寄り添うには、死別がもたらす特徴的な反応を理解し、
子どもの個別性を考慮したかわりが必要である（高柳・辻尾，2003）。子どもにとって、家
庭と同じく大事な生活環境が学校である。そのため、大切な人を亡くした子どもへの学校から
の支援は非常に重要である。

死別体験のある子どもと学校、教師との関係については、菊池・元村（2006）が思春期の子
どもの支援事例4件をふまえて、保健室が学校教育の中で心理的危機状態にある生徒の緊急避
難場所として存在すること、喪失への視点が支援の経過に重要な意味をもつことなどが共通し
ていることを明らかにした。さらに保健室の役割を果たすために、死別を受容し、共に悲しむ
ということ、心身の成長・発達の側面から共感的に支えること、喪の作業後の補償に向けての
支援を認識することが必要であると指摘している。前川（2004）は、死別体験を乗り越えるた
めの支援として、どんな感情も認める態度、非合理的思考の見直し、教師も自分の感情を抑え
たりごまかしたりせずに正直に在る姿勢が必要であるとしている。加えて、保護者との関わり
において、保護者の方が動揺し混乱している場合があり、保護者と話をする機会も子どもへの
支援を確かなものにするに指摘している。

高田（2002）は、教師は子どもに自分の悲しみを分かってくれる人がいるという存在になる
ために悲しみを理解できる感性が必要であるとしている。それは岩本（2011）が指摘している
「子どもに精神的に安心できる場所を確保し、教師が喪失や悲嘆がいかに衝撃的な体験か理解
することが重要である」という点につながるものである。茅野（2008）は教師を対象に児童生
徒がもし喪失体験をした場合の認知について調査し、児童生徒の喪失反応についての認知では、
自らが喪失体験を経験した教師は経験していない教師よりも「情緒的・身体的反応」を低く捉
える傾向があることを明らかにしている。

大切な人を亡くし悲しみの中で学校生活を送る子どもたちにとって教師の対応が不可欠であ
るという点は先行研究において共通している点であろう。しかし、大切な人を亡くするという経
験をした子どもへの対応について教師が強い戸惑いや不安・困難を感じているという可能性が
ある。例えば小林（2011）は、保護者が亡くなった場合、学校が理由や状況を把握しにくいケー
ス（例えば自死など）であると学校生活の中で触れていか対応にとまどいやすいということ
を指摘している。また、茅野（2011）は、実際に教師に戸惑いや不安について質問し、「どれ
だけ悲しんでいるのかわからない」、「もっと寄り添えたのではないか」という意見があつたこ
とを示している。このように、教師が大切な人を亡くした子どもへの対応に不安や難しさを感じ
ていたという指摘がなされているが、実際に担任教師がどのように対応するのか、対応する
時にどのような不安や難しさを感じるのか、十分に検証されていない。教師が大切な人を亡く
した子どもへのサポートを十分に行うためには、対応に関しての不安や難しさがどのような点
にあるのかを具体的に検証することは必要であろう。

そこで本研究では、大切な人を亡くす体験をした子どもに対して、教師がどのような対応をし、そこにはどのような教師の不安や対応に関する難しさあるのかを明らかにすることを目的とする。

II. 方法

1. 分析対象者

研究対象は、死別体験をもつ子どもを担任した経験のある小学校または中学校教師であった。教職歴が長いほど死別体験をもつ子どもの担任を経験した可能性が高いため、教職歴や校種、性別などを考慮し、協力者に依頼をした。その結果、教職歴15年から38年までの小学校2名、中学校3名の計5名の教師（元教師）が対象となった（Table1）。協力者は、その際に、調査の目的や質問内容についての説明を行い、答えにくい、答えたくない質問に関しては答えなくてもよいことを伝えた。また、面接調査において得られたデータに関して、研究以外に使用しないこと、個人名や学校名が特定されないことを説明し、同意が得られた教師を対象とした。

Table1：対象者

	性別	教職歴	学校	年代
A	女性	38年	公立小学校	60
B	男性	32年	公立小学校	50
C	女性	25年	公立中学校	40
D	女性	20年	公立中学校	40
E	男性	15年	公立中学校	30

2. 調査方法

調査は、面接調査を2011年8月から11月にかけて実施した。調査では協力者の承諾を得た上でICレコーダーを用い、記録を行った。時間は、協力者1人に対し30分から1時間程度で実施した。質問項目をTable2に示す。

Table2 質問項目

質問	例
児童生徒の喪失体験の原因、状況について。	死因、亡くなった人と子どもとの関係
対応に関してどのような点に困り、悩んだのかについて	クラスの子どもの様子や変化で印象にあること、そのことに対する対応
周りからどのような支援があったか。	学校の教師への支援体制、支えになったこと
大切な人を亡くした子どもに対応することで自分自身に変化があったか。	授業で扱う内容や、教師の在り方など。
保護者との関わりについて	保護者からの要望、学校から保護者への支援など

3. 分析方法

本研究は、大切な人を亡くした子どもを支援してからの時間的な文脈に沿ってその心情を理解していくことが非常に重要であり、かつ妥当性を高めるためにもグラウンデッド・セオリー・

アプローチを用いるのが適当であると判断した。さらにその中でも、データをまとまりごとに見ていく必要があると考えたため、本研究では木下（2003, 2007）の修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（M-GTA）が適していると考えた。

Ⅲ. 結果

1. 分析過程

分析手順は、田村・石隈（2007）、上村・石隈（2007）、小林・櫻田（2012）の手続きを参考とし、6つのステップで構成した。

(1) ステップ1：発話の概念化

まず、対象者A～Dの計4名から得たデータを、大切な人を亡くした子どもへの具体的な対応や、対応に関しての不安や困難について教師が実際に感じたこと、教師が考えたことなどに着目して抜き出し、それらを具体例として概念を生成した。具体例では、文脈を損なわないように注意して抜き出しを行った。ステップ1では24個の概念が生成された（Table3）。

Table3 ステップ1で生成された概念

概念名		
1.<クラスの子どもへの事実の伝え方>	9.<クラスでの死に対する扱いの難しさ>	17.<未然に防げた死への後悔>
2.<クラスの子どもたちに事実をうやむやにした後悔>	10.<感情の共有への消極的態度>	18.<命の伝達>
3.<クラス全体の自然な対応の心がけ>	11.<亡くなった人を思い出す場面での困難>	19.<日常的な保護者との関わりによる連携>
4.<担任が考える親が望む子どもの姿>	12.<教師の勘>	20.<担任が家庭の事情に入りこんで良いラインの模索>
5.<家族への消極的な働きかけによる後悔>	13.<生徒が命について考えるきっかけ>	21.<担任自身が自分の生き方を考える>
6.<教師同士のチームワーク>	14.<教師、子どもそれぞれが死を受け入れる>	22.<子どもの本心を知りたい>
7.<仕事に対する意識変化>	15.<教師が残された家族のつらさを考える>	23.<家庭の状況への配慮>
8.<子どもたちなりの配慮への感謝>	16.<教師自身との比較>	24.<亡くなった直後の登校に対する驚き>

(2) ステップ2：メンバーチェック

ステップ1で生成された概念について、調査者の具体例の解釈や概念名が妥当であるかどうか、対応と困難の関係や概念名の詳しさについて調査者以外の視点から検討した。教育心理学専修の大学生7名での検討が4回、学校カウンセリングを専門とする大学教員1名と大学生7名での検討が3回行われた。検討した結果、概念は24個から修正され、27個の概念が生成された。概念名を変更した概念には下線を引き、新しく生成された概念は太字で示す。

Table4 メンバーチェック後の概念

概念名		
1.<クラスの子どもへの事実の伝え方の難しさ>	10.<クラスでの死に対する扱いの難しさ>	19.<子どもの気持ちへの介入後の難しさ>
2.<クラスの子どもたちに事実をうやむやにした後悔>	11.<事実の共有に対する迷い>	20.<残された家族への心情の推測>
3.<クラス全体の自然な対応を目指す教師の心がけ>	12.<亡くなった大切な人を思い出す場面での難しさ>	21.<命の大切さの伝達>
4.<教師の家族への関わりへの不安と無力感>	13.<亡くなった大切な人を思い出す場面での寄り添い>	22.<日常的な保護者との関わりによる連携>
5.<同僚の存在による心の支え>	14.<子どもたちが納得しやすい事実の伝え方>	23.<教師自身の生き方のふりかえり>
6.<学年での一貫した対応>	15.<死を受け入れるまでの難しさ>	24.<子どもを見守る対応>
7.<学校全体によるサポート>	16.<子どもの気持ちを理解することの難しさ>	25.<教師同士の対応しやすい雰囲気>
8.<仕事に対する意識変化>	17.<大切な人が亡くなった後に登校した子どもへの対応の難しさ>	26.<チームワークの必要性の強調>
9.<子どもたちなりの配慮を見守る姿勢>	18.<家庭事情への介入の難しさ>	27.<子どもの気持ちへの介入を見極める難しさ>

(3) ステップ3：新たなデータを加えての概念生成

対象者 (E) 1名のデータを加え、概念生成を行った。分析者のみの生成では36概念生成され、メンバーチェックを経て、最終的に39概念となった。概念名の変更があった概念に下線を、新しく生成された概念は太字で示した (Table5)。

Table 5 ステップ3における概念

概念名		
1.<クラス子どもへの事実の伝え方の難しさ>	14.<子どもたちが納得しやすい事実の伝え方>	27.<子どもの気持ちへの介入を見極める難しさ>
2.<クラス子どもたちに事実をうやむやにした後悔>	15.<死を受け入れるまでの難しさ>	28.<登校前における周りの子どもたちへの声かけ>
3.<クラス全体の自然な対応を目指す教師の心がけ>	16.<子どもの気持ちを理解することの難しさ>	29.<子どもと異性であることでの難しさ>
4.<教師の家族への関わりの不安と無力感>	17.<大切な人が亡くなった後に登校した子どもへの対応の難しさ>	30.<クラスの子どもの事実伝達が不可能である状況>
5.<同僚の存在による心の支え>	18.<家庭事情への介入の難しさ>	31.<経験不足の自覚>
6.<学年での一貫した対応>	19.<子どもの気持ちへの介入後の難しさ>	32.<子どもの精神的負担を増やさない配慮>
7.<学校全体によるサポート>	20.<残された家族への心情の推測>	33.<子どもとの信頼関係の希薄さによる介入の難しさ>
8.<仕事に対する意識変化>	21.<命の大切さの伝達>	34.<経験から考えるクラス運営>
9.<子どもたちなりの配慮を見守る姿勢>	22.<日常的な保護者との関わりによる連携>	35.<構成員を亡くすことへの心の準備>
10.<クラスでの死に対する扱いの難しさ>	23.<教師自身の生き方のふりかえり>	36.<日常会話の難しさ>
11.<事実の共有に対する迷い>	24.<子どもを見守る対応>	37.<子どもと同性の教師による対応>
12.<亡くなった大切な人を思い出す場面での難しさ>	25.<教師同士の対応しやすい雰囲気>	38.<教師が望む子どもの姿>
13.<亡くなった大切な人を思い出す場面での寄り添い>	26.<チームワークの必要性の強調>	39.<子どもとの信頼関係に基づく介入>

(4) ステップ4：対概念のチェック

全てのデータからの39概念が生成され、対概念となる概念同士の関係性をチェックし、分析に偏りが無いかどうかを判断した (Table6)。

Table 6 対概念

対概念	理由
18:家庭事情への介入の難しさ	22:日常的な保護者との関わりによる連携 家庭との関わりがない
4:家族への関わりの不安と無力感	
9:子どもたちなりの配慮を見守る姿勢	28:登校前における周りの子どもたちへの声かけ 直接的な介入⇔間接的
1:クラス子どもたちへの事実の伝え方の難しさ	14:子どもたちが納得しやすい事実の伝え方 伝える難しさ⇔伝えやすさを目指す
19:子どもの気持ちへの介入後の難しさ	27:子どもの気持ちへの介入を見極める難しさ 介入した⇔していない
11:事実の共有に対する迷い	13:亡くなった大切な人を思い出す場面での寄り添い 事実の共有への迷い⇔しなければならない
33:子どもとの信頼関係の希薄さによる介入の難しさ	39:子どもとの信頼関係に基づく介入 信頼関係がある⇔希薄
3:クラス全体の自然な対応を目指す教師の心がけ	17:大切な人が亡くなった直後に登校した子どもへの対応の難しさ 自然⇔不自然
14:子どもたちが納得しやすい事実の伝え方	30:クラスの子どもの事実伝達が不可能である状況 事実伝達可能⇔不可能
1:クラス子どもたちへの事実の伝え方の難しさ	

(5) ステップ5：カテゴリー、カテゴリー・グループへの統合

これまでの分析結果を基に、39概念を上位概念であるカテゴリーへの統合を行った。カテゴリーへの統合においては、概念間同士の関係性、意味的近さ、時系列、の点から検討した。39個の概念は17個のカテゴリーへと統合された。17個のカテゴリーを特に意味的近さの点から検討し、9個のカテゴリー・グループに統合した (Table7)。

Table7 生成された概念、カテゴリー、カテゴリー・グループおよび概念

カテゴリー・グループ	カテゴリー	概念
遺族の心情を理解することの難しさ	1: 子どもの気持ちを理解することの難しさ	16: 子どもの気持ちを理解することの難しさ
	2: 家庭事情の推察による難しさ	20: 残された家族の心情の推測 18: 家庭事情への介入の難しさ
対応への意識	3: 支援意識の高まり	3: クラス全体の自然な対応を目指す教師の心がけ 38: 教師が望む子どもの姿
	4: 教師の意識変容	8: 教師の仕事に対する意識変化 24: 子どもを見守る対応 32: 子どもの精神的負担を増やさない配慮
	5: 構成員を亡くすことへの心の準備	35: 構成員を亡くすことへの心の準備
子どもの気持ちへのサポート	6: 子どもの気持ちへの介入に関する難しさ	11: 事実の共有に対する迷い 27: 子どもの気持ちへの介入を見極める難しさ 19: 子どもの気持ちへの介入後の難しさ 33: 子どもとの信頼関係の希薄さによる介入の難しさ
	7: 亡くなった人を思い出す場面での対応	12: 亡くなった大切な人を思い出す場面での難しさ 13: 亡くなった大切な人を思い出す場面での寄り添い
	8: 子どもの生活環境の整備	1: クラスの子どもたちへの事実の伝え方の難しさ 28: 登校前における周りの子どもたちへの声かけ 14: 子どもたちが納得しやすい事実の伝え方
安定した学校生活を送るための配慮	9: 子どもたちなりの配慮を見守る姿勢	9: 子どもたちなりの配慮を見守る姿勢
	10: 教師の心の揺れ	17: 大切な人が亡くなった直後に登校した子どもへの対応の難しさ 15: 死を受け入れるまでの難しさ
チームワーク	11: 他の教師からの援助	6: 学年での一貫した対応 7: 担任教師以外による子どもへの支援体制 37: 子どもと同性の教師による対応 5: 同僚の存在による心の支え
	12: 援助を受ける背景	25: 教師同士の対応しやすい雰囲気 26: チームワークの必要性の強調
不可変的要因による難しさ	13: 教師の不可変的要因による難しさ	31: 経験不足の自覚 29: 子どもと異性であることでの難しさ
	14: クラスの子どもたちへの事実伝達が不可能である状況	30: クラスの子どもたちへの事実伝達が不可能である状況
以前からの関係性	15: 以前からの関係性	22: 日常的な保護者との関わりによる連携 39: 子どもとの信頼関係に基づく介入
対応から得た考え	16: 対応からの学び	34: 経験から考えるクラス運営 21: 命の大切さの伝達 23: 教師自身の生き方のふりかえり
	17: 対応に関する反省	2: クラスの子どもたちに事実をうやむやにした後悔 4: 家族への関わりの不安と無力感 36: 日常会話の難しさ 10: クラスでの死に対する扱いの難しさ

(6) ステップ6：モデル図の作成

ステップ5までに生成された概念、カテゴリー、カテゴリー・グループを基に、大切な人を亡くした子どもへの教師の対応や対応に関する不安や難しさを表すモデル図 (Figure) を作成した。概念は<>、カテゴリーを<>>、カテゴリー・グループを【】と表記した。さらに、関係性を示すものには矢印を用いた。カテゴリー・グループを実線で囲み、その中にカテゴリーも示した。教師が大切な人を亡くした子どもへの対応にどのような不安や困難を感じ、どのように対応しているのか一連の流れについて述べる。

担任する子どもが大切な人を亡くした時にまず教師は、直後に【教師の心の揺れ】を感じ、さらに【遺族の心情を理解することの難しさ】を考える。教師が対応する中で難しさを感じる根源となることが【遺族の心情を理解することの難しさ】であった。この中の、<子どもの気持ちを理解することの難しさ>を抱えながら、子どもへの具体的な対応を進めていた。教師は、難しさを抱えながらも、どのように対応するのかというような教師の考えである【対応への意識】があることで、直接的な対応である【子どもの気持ちへのサポート】と間接的な対応である【安定した生活を送るための配慮】を行っていた。

環境への支援として、親やクラスの子どもたちへの対応も同時に行っていた。【遺族の気持ちを理解することの難しさ】の中に<家庭事情の推察による難しさ>があり、こうした難しさを抱えながらも、【以前からの関係性】にあるような教師や学校との関係性をふまえ対応していた。クラスの子どもたちへの対応では、【安定した生活を送るための配慮】において、大切な人を亡くした子どもへの配慮をするような教師の対応と、子どもたちなりの配慮を見守る教師の姿があった。これは、クラス全体でその子をサポートするような体制であった。

多くは【遺族の心情を理解することの難しさ】によって対応を考えるが、教師が自分自身ではどうすることもできない【不可変的要因による難しさ】が現れる場合があった。【不可変的要因による難しさ】には<クラスの子どもたちへの事実伝達が不可能である状況>といったクラスの子どもたちへの配慮を要するものがあった。そのため、【安定した生活を送るための配慮】を行うことで少しでも難しい状況をカバーしていた。これらの難しさと対応全てにおいて教師を援助し、支えていたのが【チームワーク】であった。【チームワーク】は、学年の教師、担任以外の教師など大切な人を亡くした子どもに近い存在である教師たちが、担任の対応を支えていた。

大切な人を亡くした子どもに対応した教師は、【対応から得た考え】にあるように、<対応からの学び>と<経験に関する反省>を感じるようになった。どちらかだけを感じる場合もあるが、どちらも感じる場合もあり、教師によって異なっていた。教師が対応を終え、振り返ると【対応から得た考え】が発生し、対応を終えた後も続いていく感情であった。特に<対応からの学び>は、<命の大切さの伝達>も含まれており、これから出会う子どもたちへの対応にも繋がっていくと考えられた。

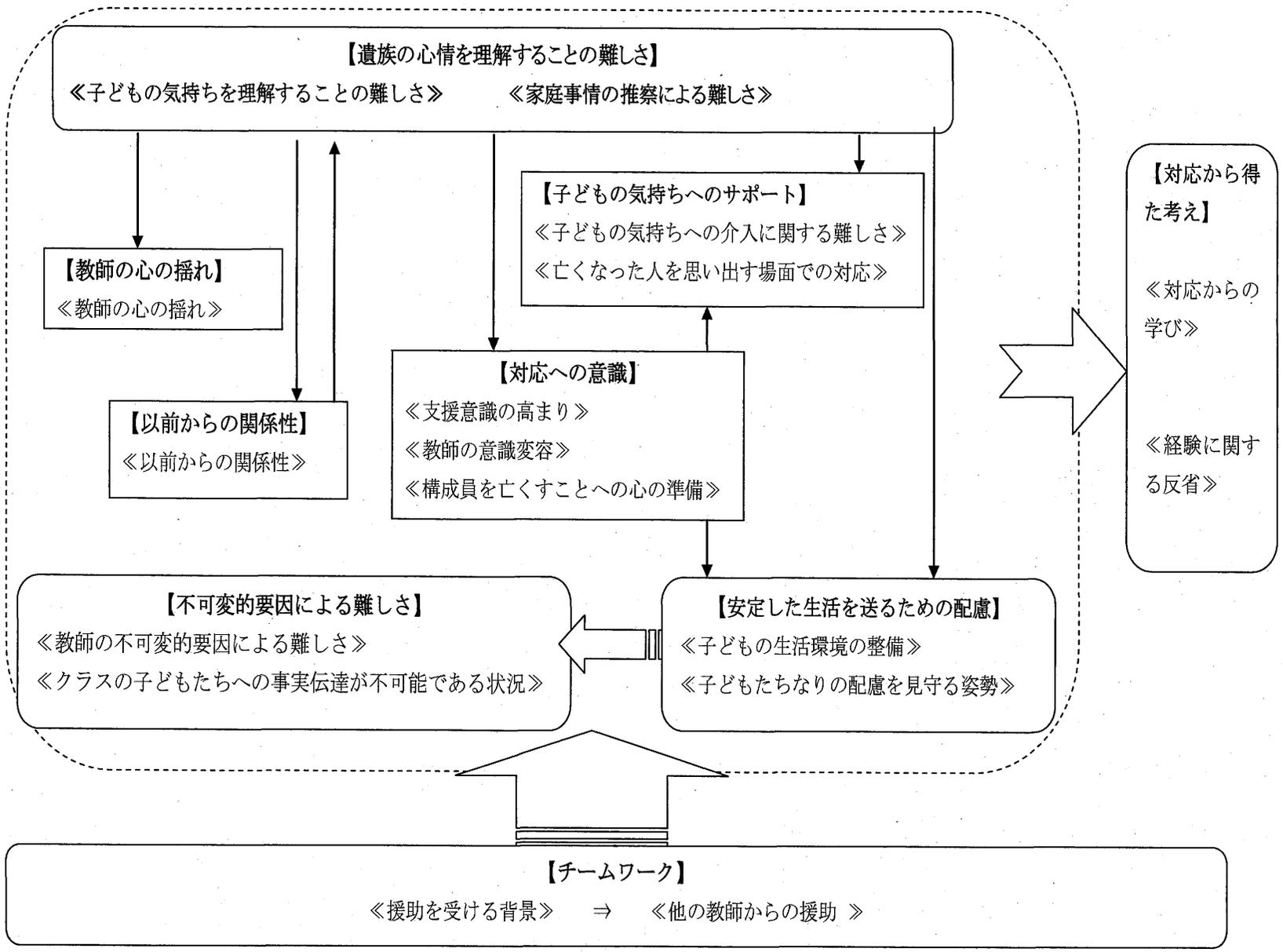


Figure 生成されたモデル図

IV. 考察

1. 自然な対応を目指す教師の対応について

《子どもの気持ちを理解することの難しさ》から、不安や戸惑いを感じられたが、それをどうにかして乗り越え、自分なりに子どもにどう対応していくかを教師が考えていた。これは、【対応への意識】から読み取ることができる。《教師が望む子どもの姿》のように、子どもに学校生活をどのように送ってほしいのかを考え、教師が行うこととして《クラス全体の自然な対応を目指す教師の心がけ》があげられた。「特別扱いしないで自然に、自然にというか、学校に元気に来てくれるのが一番だから」といったように、子どもが学校に来ること、普段の生活を行うことが大切であると教師は感じていた。そこから教師がクラスの雰囲気や自然にすることを心がけていたと考えられる。つまり、大切な人を亡くすという非日常を経験した子どもへの対応として日常生活を取り戻すために自然な対応を心がけていた。これについて、富永(2011)は家族を亡くした子どもへの学校での支援に関して日常を取り戻すことが第一歩であるとしている。このことから、普段通りに学校生活を送る配慮を教師が実際に行っており、大きな悲しみを背負っている子どもが、日常を取り戻すための第一歩を教師がサポートしていたと考えられる。

さらに、自然な対応を心がけることに関係することとして、《子どもの気持ちを理解することの難しさ》の「さみしいだとか不安だとかっていうのはだしてこないの」というように、子どもが悲しみを学校では出さないということを教師は感じていた。子ども自身も普段通りに学校生活を送ろうとしていることを感じ取っていたからこそ、教師も普段通りに生活できる配慮を行っていたと考えられる。

2. 大切な人を亡くした子どもへの支援

【対応への意識】の中に《大切な人が亡くなった直後に登校した子どもへの対応の難しさ》にあるように、大きなショックや悲しみに襲われているであろう時期に登校してきて、何事もなかったように振る舞う子どもに対してのとまどいがあげられていた。永井(2008)が示した「心配無用児タイプ」は何事もなかったように元気であり、良い子のように振舞う子どもである。この「心配無用児タイプ」の子どもは、周囲からは悲しみを乗り越えたと捉えられがちであるが、死別により心にあいた穴をなんとか必死で塞ごうとする思いから現れる行動でも指摘している。また、小柳・村岡(2008)は思春期に親を亡くした子どものインタビュー調査で、死別から時間が経過してもきっかけがなければ死と自発的に向き合わないこと、思春期は自我に目覚め、他者からの評価を意識することから、親が死んでも何ともないという一見平然とした態度は、思春期特有のプライドの現れであると指摘している。こうした子どもの普段通りの行動や反応に対して、教師も【対応への意識】や【安定した生活を送るための配慮】を行うことで日常生活を普段通りに送るサポートをしていた。教師は難しさを感じ戸惑いながらも、自然と日常生活を取り戻すということを心がけていたのである。

【対応への意識】では、表面にはでてこないが、子どもの様子を見守り、何か変化がある時にすぐに気がつくことができるように《子どもを見守る対応》を行っていた。このように直接子どもは感じとれないような《教師の意識変容》があった。教師が子どもの本当の気持ちはわからない中でも、精神的な負担が大きくかかっていると予想された時は学校生活での負担を最低限にしたり、気持ちを表した時に教師が対応できるような体制にしておくなどの配慮をした

りしていた。《教師の意識変容》では子どもが大切な人を亡くす前とは違う視点で子どもへの対応をしていたと考えられる。

さらに、「大切な人が亡くなったという事実や、「学校と家ってべつにしていると思うから、そういった立ち入った話はしちゃいけないよなーって思いつつ」といった発話があった。事実に対して聞いていいのかどうか、悲しい、つらいといった気持ちが現れる可能性があるような話題をだすことを躊躇していた。これに加え、＜子どもとの信頼関係の希薄さによる介入の難しさ＞のように、担任となって日が浅い時や出会って間もない時に対応しなければならないという状況も述べられていた。教師自身が子どもとの信頼関係がうまく構築されていないと判断した場合には、直接の介入を避けていた。天野（2007）は、4月のような信頼関係が確立されていない時期には、すでにつながりができている仲間や教師、周囲の大人に協力を得て、学校内に限らず、子どもが活動している集まりとの連携の必要性を指摘している。これより、担任教師だけではなく、他の教師との連携が必要であり、本研究においても【チームワーク】によってカバーされていたと考えられる。

また＜子どもとの信頼関係に基づく介入＞が前提としてあるが、実際に子どもの気持ちへ踏み込んだ教師もいた。こうした気持ちへの介入について岩本（2011）は、子どもに対して教師が自分も知っている限りの思い出を共有する機会をもつことも子どもにとっては自分以外にも、愛する家族を思い出してくれる人がいると思えることで、安らぎとなると指摘している。さらに、先生には話してもいいのだという精神的に安心できる場所を確保できると述べている。前川（2004）も、教師が自分の気持ちを正直に伝えるということも、子どもと向き合う上では大切であるとしている。事実を共有するということは、子どもが気持ちを整理するための機会になる。一方で教師が＜事実の共有に対する迷い＞を感じていたことから、こうした点について教師への助言やサポートも必要であると考えられる。

3. 子どもを囲む環境への支援

教師は大切な人を亡くした子どもだけではなく、保護者、そして状況に応じてクラスの子どもたちへの対応をしなければならない。先述したように、【遺族の心情を理解することの難しさ】は対応への不安や難しさに大きな影響を与えている。この中には大切な人を亡くした子どもだけではなく、保護者の気持ちに関することも含まれている。

《子どもの生活環境の整備》にもあるように、子どもを囲む環境への支援は不可欠である。大切な人を亡くすということは、その家族も大切な人を亡くし、悲しみの中にあるという状況も想定される。《家庭事情の推察による難しさ》では、家族を心配する様子や、「死」というプライベートな出来事に関するものであり、その家庭事情をどこまで聞いていいのかわからないという難しさがあることが明らかになった。小林（2011）も指摘しているように、担任教師としてはなるべく情報を得たいが、家庭によっては学校側に詳しい事情を話さないという場合もある。学校や教師への情報が不十分である場合や、日常的に家庭との関わりがない場合には＜家族への関わりへの不安と無力感＞のような、家族に対しても何かしたいができなかったというような後悔とも感じとられる感情が対応を終えて数年たった現在でも残っていることが示された。小柴（2011）は、災害時の保護者支援に関して、子どもと保護者との安定した信頼関係や子どもたちが学校の中で安心・安全な日常生活を取り戻すことが保護者の心の安定につながると指摘している。本研究は、災害時ではないが、保護者が強いストレスを受けているという

点をふまえると、教師が家庭の事情に入り込むことはできないが、少しでも家族への負担を減らすために、教師が【安定した生活を送るための配慮】をすることが保護者への支援に繋がることも考えられる。

子どもの環境への支援としてクラスの子どもたちへの支援も必要である。〈子どもの生活環境の整備〉において教師がクラスの子どもたちへの対応を行っていた。特に、周りの子どもへ配慮するようにお願いをしていた〈登校前における周りの子どもたちへの声かけ〉はクラスの子どもたちがどのように接するのかを教師が導いていると考えられる。一方、菊池・元村(2006)は、思春期において同世代の仲間のもつ意味は大きいですが、喪失の心理過程の一過性である精神的混乱状態にあるときに、対人関係を築くことは苦痛であり非常に困難であると指摘している。このことから、大切な人を亡くした子どもの状態に応じて、教師がクラスの子どもたちに対して対応していくことが非常に重要である。

また、環境を整える中での難しさとして、〈クラスの子どもたちへの事実の伝え方の難しさ〉を感じていた教師もいた。そうした中でも、〈子どもたちなりの配慮を見守る姿勢〉にあるようにクラスの子どもたちが自然に接しながらもその子を気にかけていた。得丸・吹山(2005)は、小・中・高校生の悲嘆を伴う死別経験時の感情が「ショックで何も考えられなかった」という感情を抱いた子どもの行動で、高校生において「友達に相談した」が多かったことを明らかにしている。小学生や中学生も「友達に相談した」が「先生に相談した」よりも高い傾向にあることが示されている。このように、子どもにとって友人は支えとなる存在である。支えとなる友人の存在は、喪失を経験する前からの関係性が重要である。天野(2007)は、学級全ての子どもを対象にして、何もない日常から、関係づくりを心がけるべきであると指摘している。

このことから、【対応から得られた考え】の〈経験から考えるクラス運営〉の必要性が示されている。〈経験から考えるクラス運営〉にあるように、クラスの子どもたちが、日常生活から「人を思いやる心」もつことができ、自然と子どもたちなりの配慮を行えるという学級づくりが、子どもが喪失を経験した場合の支えとなると考えられる。

4. 教師の対応を支えるチームワーク

教師が援助を必要としていることとして、【不可変的要因による難しさ】がある。大切な人を亡くした子どもに対応する際にどうしても教師の力では変えられない場合である。例えば、性別や経験から感じる難しさは、担任教師だけでは対応しきれない。しかし、対応をそこであきらめてしまうのではなく、〈子どもと同性の教師による対応〉や〈担任教師以外による支援体制〉といったように、担任教師だけでは対応できないこともカバーするように〈他の教師からの援助〉を受けていた。小林(2011)は、子どもは、その子なりの悲しみの抱え方によって様々な違いが出てくるため、教師がチームをつくってそれぞれの立場から子どもの様子を把握し、情報交換することが重要であるということを指摘している。このように、子どもによって悲しみの抱え方が異なる中で、【チームワーク】が教師の具体的な対応だけではなく、〈同僚の存在による心の支え〉にあるように教師が自分だけで対応すると感じず、同僚も一緒に対応してくれているということを感じられることが不安や難しさを軽減させると考えられる。

チームワークという点に関して、他の教師だけではなく、先述したように、クラスの子どもたちも対応のサポーターである。担任、他の教師、保護者、クラスの子どもたちそれぞれが配慮し合いながら対応を進めることが重要である。

5. 本研究の限界と課題

本研究はM-GTAを用い、データに密着して解析を進めたが、理論的飽和化が十分になされておらず、今後さらに検討する必要がある。また、本研究では、教師が直接喪失を体験をしたのではなく、あくまで間接的に喪失体験のある子どもへの対応を行った教師を対象としている。今後は、直接クラスの子どもの亡くし、教師も喪失体験を抱え、他の子どもの喪失に向き合う気場合の不安や困難についての研究も必要である。

謝辞

大変お忙しい中、本研究のインタビュー面接にご協力頂きました先生方に心より御礼申し上げます。なお、本研究は基盤研究 (C)「喪失体験のある子どもを支える学校での支援方法の開発 (研究代表者：小林朋子 課題番号：23530850)」により実施された。

引用文献

- 天野幸輔 (2007). 家族を亡くした子どもに学級担任はどのような関わりを行うべきか—ライフストーリー・インタビューによる事例研究— 上越教育大学大学院修士課程学校教育専攻修士論文 (未刊行).
- 茅野理恵 (2008). 教師による児童生徒の喪失反応認知と教師の体験との関連 日本教育心理学会総会発表論文集, 52, 766.
- 茅野理恵 (2011). 悲しみをかかえる子へのかかわり 児童心理, 65 (17), 50-54.
- 岩本喜久子 (2011). 親と死別した子どもへのかかわり—タギーセンターに学ぶグリーフサポート 児童心理, 65 (17), 38-43.
- 上村恵津子・石隈利紀 (2007). 保護者面談における教師の連携構築プロセスに関する研究 教育心理学研究, 55, 560-572.
- 菊池美奈子・元村直靖 (2006). 喪失の心理過程を重視して支援した思春期生徒の事例を通して考察した保健室の役割 大阪教育大学紀要, 55, 209-218.
- 木下康仁 (2003). グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践【質的研究法への誘い】 公文堂.
- 木下康仁 (2007). 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ (M-GTA) の分析技法 富山大学看護学会誌, 6 (2), 1-10.
- 小林朋子 (2011). 大きな悲しみの中にいる子へのチーム援助 児童心理学, 65 (17), 61-65.
- 小林朋子・櫻田智子 (2012). 災害を体験した中学生の心理的变化:—中越大地震1ヶ月後の作文の質的分析より—, 教育心理学研究, 60, 430-442.
- 小柴孝子 (2011). 被災地の教師や親の心を支える 児童心理, 65 (17), 109-113.
- 小柳里美・村岡宏子 (2008). 思春期に親を亡くした子どもが死別を乗り越えた体験の語り—遡及的インタビューを通じて— 東洋大学看護研究会誌, 5, 14-24.
- 前川あさ美 (2004). 「傷ついた心」への支援—学校にできること (11) 死・喪失体験を乗り越える子どもたちへの支援 月刊学校教育相談, 17 (5), 62-67.

- 益子洋人 (2011). アニメに学ぶ悲しみの乗り越え方—『ONE PIECE』『鋼の錬金術師』を題材として 児童心理, 65 (17), 66-71.
- 永井亮 (2008). 日本の児童養護施設における「死別を体験した子どもたち」への専門的支援の必要性—米国の「タギー・センター」と日本の「あしなが育英会」の実践を参考に—ルーテル学院研究紀要, 42, 97-112.
- 高田晃 (2002). 大事な人が亡くなった (喪失体験) 児童心理, 56 (17), 1726-1728.
- 高柳奈生・辻尾佳澄 (2003). 犯罪によってきょうだいと死別した子どもの人間的成長をどう支援するか 関西学院大学社会学部紀要, 95, 255-268.
- 田村節子・石隈利紀 (2007). 保護者はクライアントから子どもの援助のパートナーへとどのように変容するか 教育心理学研究, 55, 438-450.
- 富永良喜 (2011). 子どもの外傷性悲嘆とその対応—学校教育から心理療法まで 児童心理, 65 (17), 103-108.
- 富田拓郎・瀬戸正弘・鏡直子・上里一郎 (2000). 死別体験後の悲嘆反応と対処行動—探索的検討— カウンセリング研究, 33, 48-56.
- 得丸定子・吹山八重子 (2005). 悲嘆を伴う死別に関する意識調査—小・中・高等学校の児童・生徒を対象として— 日本家庭科教育学会誌, 47 (4), 358-367.