

生徒との関係を歪める教師のもつ対人的葛藤

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2017-10-03 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 菅原, 道春, Fujita, Azusa メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/2297/4391

生徒との関係を歪める教師のもつ 対人関係的葛藤

萱原道春 Azusa FUJITA

Teacher's Interpersonal Conflict Which distorts the Relationship with Pupils

Michiharu KAYAHARA Azusa FUJITA

(概要) 人は皆、程度の差はあれ、対人関係を歪める葛藤をもって生きているという精神分析のテーゼを、本研究は前提に置く。そのような観点から教師と生徒の対人関係を捉えようとした。両者の対人関係を歪める葛藤は生徒と教師の双方がもつと考えられるが、本研究では教師がもつ葛藤に焦点を絞って、新任教師の2事例を分析した。一つは自律性の葛藤をもつ事例であり、あと一つは有能感の葛藤をもつ事例であった。

1 問題提起

教育は「何を教えるか」ということと「いかに教えるか」という2つの要素に分けて捉えることができる。前者は教育理念の問題を含むが、よりプラクティカルな問題としては、教師自身がほんとうに納得し理解していることを教えることが、その要点となろう。企業に例えれば、自信をもって売りに出せる商品を開発するということになる。これに加えてセールス部門の充実も必要となるが、教育では「いかに教えるか」という問題がこれに該当しよう。これについては、「いかにわかり易く教えるか」という点に焦点が当てられることが多く、教員養成を目的とした大学の講義に対してなされる教育

現場からの批判も、この点に関するものが多いように思われる。学生の教育実習を参観した筆者の経験でも、板書の仕方をはじめ指導教師から学生に対してなされるコメントの多くは、この種のものであった。

さて、「いかに教えるか」という問題には、「いかなる対人関係の中で教えるか」という問題も含まれている。しかし、この問題については、学問的レベルにおいても教育現場という実践的レベルにおいても、これまで等閑視されてきた傾向がみられる。守屋(1991)は授業を教師と生徒たちの対人関係の場として捉え、“大胆に言い切ってしまう、教師の第一の仕事は「教える」ことではなく、生徒という生きている人間たちに寄り添い、彼らと共に生きることである”(p.145)と述べている。そして、このような問題がこれまで教育学においてはほとんど主題として取り上げられなかったことを指摘している。児玉(1991)は教師と生徒の対人関係の重要性を述べる中で、教師のコミュニケーション・スキルの未熟さを指摘している。現場の教師は生徒との対人関係で苦慮することも多いと思われるが、それに対する有効な対処法を十分にもたないためにこの問題を避けて通り、結果として、教育現場でも教師と生徒の対人関係が主題として取り上げられることが少な

いのではないかと推測される。

教師と生徒の対人関係をとり扱った研究は多くないが、次のようなものがある。(註：文献検索は、邦文に関しては雑誌記事索引、欧文文献に関してはPsycINFOとERICをデータベースに選び、検索をおこなった。)山口・土屋・藤本(1996)は中学生や高校生が担任教師に望む態度を調査し、「優しい態度」「面白味」「教師としての力量」「親しみのある態度」の4因子を見出している。安達・橋詰(1997)は大学生を対象として、過去どのような教師に影響を受けたかを調査し、支配型の教師よりも受容型の教師に影響を受けている場合が圧倒的に多いという結果を得ている。松浦(1994)は大学生と看護学生を対象に、自分の人生に教師が与えた影響を作文アンケートによって調査し、それら70例の資料を報告している。その結果にもとづき、管理・支配的な関係ではなく、対話的な関係の必要性を指摘している。また斎藤(1994)は、ある一つの中学を対象に教師と生徒の対人関係を参加観察法によって調査し、生徒との間で典型的な親近的關係をもつ教師と非親近的關係をもつ教師の2事例を詳しく記述している。前者は受容型の教師、後者は支配型の教師であった。

これらの研究結果より、生徒が望んでいるのは対話的・受容的な教師であることがわかる。このような教師像は、児玉(1991)のいうコミュニケーション・スキルをもった教師、あるいは所謂カウンセリング・マインドをもった教師と同一のものであるとすることができよう。

さて、数年前より文部省は学校現場へスクールカウンセラーを派遣する事業を実施しており、学校現場へのカウンセリングの導入は本格化した。その中で教師のカウンセリング・スキルの養成は、スクールカウンセラーの業務の一つの大きな柱となっている。ここでカウンセリング・スキルについて、以下簡潔に要約しておきたい。

カウンセリングは密接な対人関係場面であ

る。カウンセリング・スキルの中核は応答技術にあるが、技術だけでは成り立たない部分がある。それはカウンセラーの人格が関与する部分である。カウンセラーとクライアントは双方とも人間である限り人格の未熟な部分(葛藤的な部分)をもっており、それが両者の間の肯定的な関係を歪めるように働く。転移、逆転移と呼ばれている現象である。カウンセラーにはクライアントの人格の未熟な部分(転移)を受けられる度量と、自身の人格の未熟な部分(逆転移)を知り、それを改善する努力が要求される。カウンセリングの技量を磨くうえで、これが最も難しい部分ではないかと筆者は考えている。

上記のカウンセラーとクライアントの関係を教師と生徒の関係に置き換えて示すと、図1のようになる。図の説明を加えたとつぎのようである。教師も生徒も互いの人格の中に未熟な部分(葛藤)をもち、これが両者の対人関係を歪める要因となる。

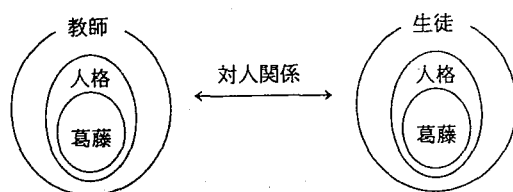


図1 教師と生徒の対人関係

このような観点から教師と生徒の対人関係を取扱った研究は見あたらない。本研究では、教師が持つ葛藤が生徒との対人関係を歪めている事例を報告したい。

II 事例

調査対象 新任1年目の男女教師各1名

調査方法 着任後の4月から12月までの間に計6～7回の面接を継続的に実施した。なお2事例のうち1事例については、大学3年次教育実習のあと行われた計5回の面接もあわせて記載した。面接は筆者の1人であるFujitaがおこない、毎回の面接が終了する度に萱原がスーパーバイザーとして事例の検討に加わった。

事例の記載方法 事例は(1)プロフィール、(2)面接経過、(3)考察という項目にわけて記載した。

なお、(2)面接経過では、各回の面接データに主題と適宜コメントをつけ加えておいた。また夢が語られた場合にはそれにも主題をつけておいた。(註：主題をつける方法やその意義については萱原(1996)を参照されたい。)

1. 事例A

(1)プロフィール

年齢・性 22歳・女性

教員歴 1年目

勤務校 小学校(4年生担任)

臨床像 しっかりしていて負けん気の強そうな印象を受ける。頑として堅いかんじ。一方、明るくて人づきあいの良さそうな印象も受ける。

家族

父：気が弱いが暖かくて優しい。

母：厳しくて、よく叱る。裏表があり、表面的には愛想よく振る舞うが、陰口をよく言う。

弟：おとなしい。ある障害をもっている。

Aは弟に対してライバル意識をもっており、成績等の面では弟に優越感を感じていた。

生活歴 小学校時代より、学業、スポーツ共によくできた。しかし母親からは誉められるよりも叱られることの方が多かった。「親や先生に誉められるために優等生をした」とAはいう。弟が障害をもっているため、その治療に母親が弟をつれて行く時はAも一緒について行き、治療中は別室で一人で宿題をしていた。5、6年生のとき受け持ってもらった担任が好き

で、教師になりたいという思いが芽生える。

中学時代も成績優秀。友人関係は波風立てないつき合い方だった。高校は親の希望に添った進学校に入学する。友人関係において、うわべだけのつき合いしかしていないことに気づき始める。大学受験時、進学校をめぐる初めて母親に逆らう。母親の望む地元の大学にも合格していたが、他県の大学に進学する。

大学2年のとき母親の反対を押し切って寮から下宿に移り、一人暮らしをはじめる。教育実習では生徒との対人関係がうまくゆかず、教師になることを迷う。カウンセリング(本研究の面接)を受けることによって気持ちが整理され、教師をめざすことを決める。

(2)面接経過

大学3年次教育実習の後おこなった面接と、教師になってからおこなった面接に分けて記述する。

教育実習の後おこなった面接

面接は週1回のペースで計5回おこなった。

1回目

(主題) 教育実習では本気で自分をさらけだして子どもにぶつかれなかった。八方美人的なところ、それは子どもに対することだけじゃない。こんな性格なんとか変えたい。

(データ) 教育実習に行って自分は先生に向いていないのではないかと思いはじめた。子どものこと、ほんとうには好きでないんじゃないか。子どもに対して本気で自分をさらけだしてぶつかれない。子どもによく思われたいという気持ちが先立って、うわべだけニコニコして駄目なときでも「いいよ」と言ってしまう。

そういう波風立てない八方美人的なつきあい方は子どもに対してだけでなく、友だちに対しても同じ。中学のときは「波風立てないほうがいい」と思っていたけど、高校になってから「本気出してつきあっていない」と思いはじめた。大学に入って、変わろうとして、むりやり本気を出そうとするのだけどうまくいかない。作った自分になってしまう。こんな人とのつき

合い方を変えていかなければ、先生になるかどうかの問題も全然解決しないんじゃないだろうか。

実習に行くまで先生になるかどうか迷っていて、実習へ行って決めようと思っていた。実習へ行ったら子どもが可愛くて可愛くてすごく燃え上がって「先生になりたい!」と思って、それで教採の勉強とかにも打ち込めるんじゃないかと思っていた。でも、すっきりするどころか前以上に「これでいいのか」と思うようになった。

子どもに嫌われるのが怖い。自分が「こうしたい」というものを持っていて自分に自信があれば、子どもの反応を気にしないでいいのだろうけど、自分にはこうやっていこうというポリシーがない。自分というものがほんとうにあるんだろうか? 友だちと居ても友だちの気分にごく左右される。自分のペースがない。相手に合わせている。どこに居ても自分を変えないで居れるようになりたい。自分はどうわだけでつき合っているから、友だちになるのは早くてもそれ以上にはなれない。人づき合いがうまくなくても相手の心の中に入ってくる忘れられない人になりたい。

2回目

(主題) ずっと母の願いに沿うように、母の引いたレールに乗ってやってきた。

(データ) 小学生の頃からずっと、自分のやりたいことをやってきたのではなくて「こうやったら先生やお母さんに褒められるんじゃないか」と思ってやってきた。自主的にするのが苦手と与えられた事を褒められるようにやるという優等生タイプ。母がすごく厳しい人で、母の願いに沿うように、母の引いたレールに乗ってずっとやってきた。高3の終わりくらいから、A高校(進学校)行ってB大学(地元)行って先生になるという、そんなレールから外れてみたいと思い、親をむりやり折れさせてこの大学に来た。自分は相手の様子を伺って、褒められたら「できた」と満足する。よく「もっと褒め

られていいのに」と思うことがある。実習も、子どもから反応が返ってくるのは嬉しかったけど、それ以上に指導教官に褒められるのが嬉しかった。

いつから教師になりたいと思ったのかは、よく思い出せない。自分が先に思ったのか親の願いが先にあったのか、よくわからない。「子どもに囲まれたい」というのはあった。小学5、6年生のときの担任がすごくいい先生で、すごく楽しかった。それで「毎日こんな風に仕事できたらいいな」と思った。ともかく中学生の時には「小学校の先生になる」とずっと思っていた。たまたま自分の希望と親の希望が合っていたのかもしれない。

親の泣くようなことはしたくない。逆らう勇気がないから、先生あきらめて他の方面に行くことができないのだろうか? このまま先生になっても、なった時「あーしまった」と思わないだろうか?

(コメント) a) 前回は生徒との対人関係および友人関係の歴史が語られたが、今回はそのルーツといえる母親との対人関係が語られた。b) 教師になることをためらっている理由として、「母の引いたレールだから」ということが述べられているが、前回述べられた「生徒との対人関係がうまくできないから」という理由と、どちらが大きいのだろうか。この問題に関しては、5回目の面接で明らかにされている。

3回目

(主題) 母に褒められなくて淋しい思いをしてきた。

(データ) 寮に下宿していたけど一人暮らしをしたくて、そのことで親との間で激しいやりとりがあった。1年近く電話や手紙で説得した。最後に「もういい」と言われたときは悲しかった。母は「お金を払って大学行かせてやっている」という態度なので、旅行一つするにも気兼ねする。母の気持ちに沿うことばかりを考えてきた。叱られてばかりで褒められることはほとんどなかった。母に褒められなくて淋しい

思いをしてきた。

小さい頃弟が身体が弱くてお医者にかかりつきりだった。弟と母が治療中、わたしは別の部屋で宿題とかしていた。その時は何も思っていなかったと思うけど、やっぱり淋しかったのかもしれない。

4回目

(主題) 自分より人が目立ったら悔しい。自分を見てほしい。

(データ) 中学までずっと自己中心的だった。「自分が世の中で一番頑張っている人間。やれば一番できる人間」だと思っていた。人の欠点を見れば自分と比べてほくそえみ、いい所を見たら欠点を探して自分の方がと思う。どこかにまだ「褒められ続けたい」という気持ちがあるのだと思う。人よりも優越感を感じていたい。目立つことが好きで、自分より人が目立ったら悔しい。人の注目を引きたい。「自分を見てほしい。自分が中心でなかったら嫌」と思う。いい子と一緒にいると「悔しい」と劣等感を感じてしんどくなる。こんなわたしだから、ほんとうの友だちができるわけがない。

(コメント) 「自分より人が目立ったら悔しい」「人よりも優越感を感じていたい」と述べているが、これは有能感の葛藤(萱原, 1996)というよりも、前回述べられたような、母親の愛情獲得をめぐる弟との同胞葛藤的な性格が強いと考えられる。このことは、他の実習生との関係を語った次の面接でさらに明らかにされている。

5回目

(主題) 同じ実習生に、皆に好かれるすごく優しい子がいた。ああいうのにはほんとうにかなわない。もし、わたしにもそういう資質があるとわかったら教師になることも迷わないと思う。

(データ) 同じ実習生に、子どもを目の中に入れてもいいくらい可愛くて可愛くて仕方ないという子がいた。あれこそあの子の天職。ふだんは全然バツとしなくておとなしい子だが、教

壇に立ったら子どもの目を引くのがすごくうまくて、動作の一つ一つが天性のものという感じ。もう一人皆に好かれるすごく優しい子がいた。その子の授業になったら皆が「聞いてあげなくっちゃ」という雰囲気になる。ああいうのには本当になかない。わたしは教壇に立って子どもに囲まれるという図にすごく憧れているけど、自分の中にそんな資質があるとわかったら教師になることも迷わないと思う。教師に向いているかどうかは、自分が子どもと接していて楽しいかどうかの問題なのではないだろうか。

小さい時からずっと目立つことで自分の位置を確保しようとばかりしてきた。でも周りをもっと優しいんじゃないか。目立たなくても欠点もっていても、認めてくれて居場所を開けてくれるんじゃないかと思うようになってきた。教師になることには不安があるけど、やっているうちにももしかしたら道は開けるんじゃないかという気がする。なんとなかなかもしれない。

(コメント) 他の実習生のことに触れてAはつぎのように述べている。「その子の授業になったら皆が『聞いてあげなくっちゃ』という雰囲気になる。ああいうのには本当になかない。(中略)自分の中にそんな資質があるとわかったら教師になることも迷わないと思う」。このことばより、Aが子どもに求めているものは「(先生のこと好きだから)聞いてあげなくっちゃ」と優しく応援してくれることであることが分かる。また、Aが教師になることをためらっている一番の理由は、生徒との対人関係にあることがこのことばより分かる。

教師になってからおこなった面接

面接は教師になった年の4月から12月まで、計7回おこなった。

教育実習で感じた生徒との対人関係の問題が、上記の面接によってある程度整理されたものの、教師として着任すると再び活性化された様子が以下のデータに示されている。

1回目(4/27)

(主題) 2, 3日すると子どもが寄ってこなくなった。やっぱり私は先生に向いていない。

(データ) 着任前に、学校で子どもと話をしている夢を見た。とにかくこれから頑張るぞという感じだった。授業が始まって最初のうちは物珍しさもあってか、子どもたちが「先生」と寄ってきてくれて気持ちよかった。でも2, 3日すると子どもが寄ってこなくなった。授業中話を聞かない、席につかず立ち歩く、面白くなさそうな顔をするなどで、わたしが怒ってばかりいたからだ。

自分の方から子どもの中へ入っていけない。子どもが恐い。受け入れられていないと感じる。やっぱり私は先生に向いていない。

2回目(5/20)

(主題)「嫌われたくない」という気持ちをいつか子どもたちに見抜かれてしまうのではないだろうか。

(データ) Mちゃんという気の強い子がいる。彼女に好かれたいと思い、ご機嫌取りをしてみました。そのうち「なぜそこまでしなければならぬのか。振り回されて嫌」と思い始め、イライラして怒ってしまった。子どもにいい風に思われたいというのが先で、本当に子どものことを心配してやれない。「嫌われたくない」という気持ちをいつか子どもたちに見抜かれてしまうのではないだろうか。

自分は、自分を好きになってくれる子が好き。かわいそうな子で頼ってくれる子が好き。家庭訪問の前にこんな夢をみた。

夢1

(主題) 自分のことを慕ってくれる子を海に突き落とす

(内容) 現実生活で自分のことを慕ってくれる女の子を海に突き落とす。落としていないふりをしながら救いに行く。なかなか救えない。どうにかこうにかしてやっと救っておんぶしていく。母親に「すみません」と言うが、「助かったから済む話だけど、助からなかったらどうするの」と言われる。

(コメント)「かわいそうな子で頼ってくれる子が好き」とAはいう。しかし、なぜ夢では自分のことを慕ってくれる子を突き落としたのだろうか? 「突き放し」と「援助」の両価感情がこの夢には示されていると考えられる。「頼ってくれる子が好き」とは言っても、頼られると自身の葛藤が賦活化されるのではないだろうか。

3回目(6/30)

(主題) どうしようもできない。自分の弱いところが見えて自分が嫌いになっていく。

(データ) Mちゃん, Sちゃん, ボスの存在の男の子の3人が言うことを聞かない。この前絵本を読もうとするとSちゃんが邪魔をするので、「邪魔をするなら出て行きなさい」と言った。すると彼女はごみ箱のなかの物をもって投げ始めた。物凄かった。たぶん本人も自分の言動を押さえ切れずに困っているのだと思う。皆の中に入りたけれど入れないのだと思う。

「自分の意志がない」と教頭先生や他の先生から言われた。自分がないから「自分の思う通りに」と言われてもどうしようもできない。自分の弱いところが見えて自分が嫌いになっていく。自分を追いつめてしまうので、もう考えたくない。

Sちゃんの気持ちがわかる。自分と同じで感情を持て余しているのだと思う。自分が嫌いだけどそれをどうすることもできず、甘えられる人にその持っていくような気持ちをおぶっている。わたしは親に甘えて、わざとひどく落ち込んで見せたりおすとして見せたりしている。嫌な自分になって心配させたい。このままじゃどんどん嫌な自分になって、やるべきこともやれない人間になる気がする。

4回目(8/3)

(主題) もう教師を辞めたい。

(データ) 夏休み前の保護者との懇談会で、自分に対する保護者の不満の声が多かった。その場は「教師としてこう言えばいいんだな」と思うようなことを言って、その場はいちおう収

まった。そのとき私は「辞めたい」と思っていた。

[持参した教頭宛の手紙を面接者に見せる。内容は、自分はどんどん嫌な自分になっていき、子どもたちも自分のせいでどんどん嫌な子どもたちになってしまっているのだから、教師を辞めたいというものであった。]

着任した4月、教頭先生から「教師として必要なことの第1番目は子どもを好きであること」と言われた。教頭先生はその時「これは努力次第でなんとかなる。自分も初めは好きでなかった」と言われた。でも自分はその努力の仕方がわからない。

5回目(9/7)

(主題) 草むしり中に子どもたちがおしゃべり。そのまま話を聞いていると「可愛いこと言ってるな」と思っ、思わず自分も笑い出したくなった。

(データ) やっぱり子どもが全然言うことを聞いてくれないので、叱ってばかりいる。でも本で「最近の子どもは相手を傷つけながら近づいてくる」というのを読んで少し安心して、女の子はすこし余裕を持って見れるようになった。男の子はやっぱり難しい。この前、数人の男の子たちが草むしりの最中におしゃべりをしていたが、叱っても言うことを聞かないのが分かっていて、「何を話しているのか聞いてみよう」と思、その中へ入っていった。話を聞いていると「可愛いこと言ってるな」と思、思わず自分も笑い出したくなった。

わたしが叱らずに黙って見ていたので、他の先生が叱りに来た。きっとその先生は「何やってるんだ」と思っていたと思う。今までだったら自分が褒められることを考えて、子どもたちを叱り飛ばしただろうけど、その時は「別にどう思われても自分はこれでいい」と思った。

[子どものことを語るAのやさしい眼差しを面接者は感じた。]

6回目(10/26)

(主題) PTAでは気負いすぎだと言われた。

(データ) 芋掘りをした。自分のクラスは草ぼうぼうだった。実はこれが本当の自分。もともとはルーズで、時間にもよく遅れる。この前子どもを見ていて会議に遅れて叱られた。

教室での自分は嫌。職員室にいる自分は緊張はしているがニコニコしていられるので嫌ではない。でも本当の自分らしさではない。今思うと、友だちといた時の自分も本当の自分ではない。安心できる場所がない。PTAでは気負いすぎだと言われた。

この前、自分のことを嫌っているんじゃないかと思っていた隣の先生がアドバイスをくれた。すごく嬉しかった。

(コメント) 張り詰めていた気負いが薄れ、つまり防衛としての鎧が破られ、一種の弛緩したやわらかさを感じる。

7回目(12/7)

(主題) 自分は本当は弱いんじゃないかと思う。甘えたいけど甘えられない。

(データ) 女の子とはいい関係になってきた。Mちゃんは、以前はチョークを投げてきたりもしてたけど、私が彼女の顔色を伺わなくなって、時々なにか言われても気にならなくなったことで、関係がよくなった。ほかに一人べったりとまとわりついてくる女の子がいて、離れて欲しいと思ったりしていたが、『月の輪熊』の感想文に「お母さん熊が死ななくてよかった」と書いてあるのを見てから、かわいいと思うようになった。男の子は、ボスのな子にクラスの子が従い、理に合わないことを通そうとする。ナメられてるなと思う。でも、その子が格好いいジャンパーを着て来ていて、何度も「ジャンパー着ていい?」と聞いてきたりするので、そんなときは可愛いと思ったりする。

私と同年の講師の女の子がいる。周りが気にかけてしまうような子。他の先生も、その子のためにしてあげようという感じ。子どもも、この先生のためにやろうという感じ。自分は何でも自分でやろうとする。でも自分は本当は弱いんじゃないかと思う。甘えたいけど甘えられ

ない。[涙ぐむ]

生理がずっと止まっていた。夏休み中だけあった。最近またあるようになった。今は適度のストレスで、前ほどじゃないのかもしれない。初めから比べると成長したと思う。

(コメント)「甘えたいけど甘えられない」自分を、しっかりと認めている。

(3)考察

Aの中心的葛藤は自律性にあると考えられる。自律性とは、自分の意志で自分の道を切り開いていく主体性のことをいう。自律性が健全に育つには「自分のやりたいようにやりたい。だけど助けを求めた時には助けてほしい」という欲求が十分に満たされる必要があるが、叱りつけて子どもを支配しようとするAの母親は、このような欲求に対して十分に応えることができなかつたと考えられる。

Aはそのような母親に気に入られるような頑張り屋の優等生の自分をつくってきた。障害を持つ弟に母親の愛情を奪われると感じていたであろうAは、弟に対抗するために余計その頑張りに拍車をかけたと考えられる。頑張らなければ愛情を得ることができない、と頑張ってきたAであるが、結局暖かく自分を支えてくれる愛情を得ることはできなかったと考えられる。

このような傷(葛藤)をもつAは、生徒との対人関係においても同種の葛藤を生じさせた。Aが生徒に求めたことは「暖かく自分を応援してほしい」ということだったと考えられる。しかし過去それを得ることができなかった傷つきをもつため、Aは生徒との対人関係を歪めてしまった。つまり、暖かく応援してもらいたいために生徒に合わせようとする。しかしそれは生徒に服従する結果となり、その反動としてAは叱ることによって生徒を支配しようとするが、背後には弱みがあるためその効き目は薄く、単に生徒が離れていくという結果を招いたと考えられる。

このような危機に面してAは教師をやめることも考える。どうしようもない状況まで追い込

まれたのである。しかし危機は、それと対峙することができれば変革の機会に転ずる。Aがこの危機を乗り越えつつあることは、「初めから比べると成長したと思う」(7回目)というA自身のことばに示されているが、「子どもを好き」と感じられるようになったことにも示されている。

2. 事例B

(1)プロフィール

年齢・性 23歳・男性

教員歴 1年目

勤務校 公立高校

臨床像 やや神経質そうではあるが、スポーツマンタイプ。一見するとクールな印象を与えるが、接するとやさしい感じ。

家族

父：〇〇教師。「〇〇に関してはすごい人。昔は絶対的権威だった」とBは言う。

母：Bが学生のととき死亡。

姉：〇〇教師。高校はBより1ランク偏差値の高い高校に入学。大学もストレートで入学。

なお、Bも父や姉と同じ〇〇教師であるが、二人に対する気持ちをBはつぎのように述べている。「二人とも〇〇に関してはすごい。しかし二人に叶わないとは思わない。いや負けるはずないという気持ち。それに二人とも運動はできないし」。

生活歴 幼少期は近所の年下の子を自分の下に置き、「反抗する者を存在させなかった」と言う。小学校では、運動、成績、センス共に優れた別格的な□□クラブ(運動部系)に所属する。そして、中学でもまた、別格扱いの□□クラブに所属する。そのことで級友たちに対しては優越感を感じていた。しかし、クラブのメンバーに対しては劣等感を抱いていたという。姉が通っていた高校に進学を希望するが、1ランク偏差値の低い高校に入学する。大学も1年浪人して入学。

大学では専門課程への移行時、試験の成績結

果で希望していた〇〇教室に入れなかった。教職免許のため〇〇教室の授業をとるが、その授業では大変居づらい思いをしたという。なお、大学でも小学校以来の□□クラブに所属していた。ある試合中ミスをし、その時はしばらくの間呆然として何をしているのか分からなくなった経験がある。

教員になった経緯 小さい頃から漠然と教師になることを考えていた。「父親が教師だったからだと思う」と言う。

教育実習は中学校で受ける。その経験をBはつぎのように述べている。「こんなもんやっとなんわ。教師なんかなるもんじゃなと思った。今の子は冷めているのか全然寄ってこない。被害妄想的だけどバカにされているのかと思った。最終日、お義理で(担任の先生が裏で手をまわして)花束をもらった。なんか嫌だった。ある子から手紙をもらった。それには「先生ならいい先生になれる」みたいなことが書いてあって、それはやっぱりすごく嬉しかった。今でも鞆に入れて持ち歩いている」。

就職試験は教採の他に企業と公務員試験を受ける。企業は自分の能力に自信がなくて内定を蹴る。公務員は絶対受かる自信があったし、教採はダメだと思っていたので、たぶん公務員になるだろうと思っていた。また「教採受かったら〇〇の勉強をずっとやっていかなければならんし」という気持ちもあったという。結果は教採に合格する。「受かったらやっぱり嬉しかったし、専門移行時に受かった2人が落ちていたので、やっと借りが返せたみたいで、意地もあって教師になろうと決心した」とBは言う。しかし、教採に合格した後も友だちに対しては公務員になるつもりだと話していた。「あんな者が〇〇教師に」と思われるのが嫌だったからだと言う。

辞令交付式では、着任校がガラの悪いので有名なP高校と聞いてショックを受ける。〇〇専攻ではなかった引け目から、P高校の教師すべてが敵であり、また生徒も敵であるといったイ

メージを思い描く。しかしP高校に挨拶に行くときと教頭が暖かく迎えてくれ、「教師は敵ではないのかと思った」と言う。

(2)面接経過

面接は教師になった年の5月から11月まで計6回おこなった。

1回目(5/4)

(主題) 同僚には負けたくないという気持ちがあるし、生徒にもなめられたくない。

(データ) 授業1日目。生徒に簡単な自己紹介をさせたがうまく行かなかった。それで同じ〇〇教科担当の、去年新採のJ先生に授業を見せてもらった。うまくやっているので早速その方法を取り入れた。それで2年生はなんとかうまくいったのだが1年生がうまくいかない。1年生は授業をしても面白くなさそうな顔をしていて、なんか自分一人で喋っているような気がする。自分が偉がっているようなかんじ。もう一度J先生の授業を見せてもらおうと生徒をうまくあやしながらやっていて、自分には真似しようと思ってもとてもできないようなうまい接し方だった。正直言ってショックだった。負けたくないという気持ちがあるから。

こんな風な気持ちになるのは子どもの頃から「大した奴でなければならぬ」「頂点でなければならぬ」という思いがあったからだろうと思う。歳とるごとにこうありたいと思っていたトップラインからは外れていったけど、やはり同レベルにある人だけには負けたくないという気持ちは今ももっている。

2年生は先生に対する接し方の要領をつかんでいて向こうからかまってくる。だからこっちもそれに合わせてノレる。でも1年生は向こうから近づいてこない。自分は相手からの働きかけを待っているだけ。馬鹿にされたり浮くのが恐いんだと思う。恥ずかしい、みじめな思いだけはしたくないから。だから1年生には近づきたいイメージを作って威圧感を与えている。

いま△△部(自分はやったことがないスポーツ)の顧問をしている。部の練習を見に行っ

も挨拶の一つもなくてきまづい思いをしている。先日遠征のとき生徒を自分の車に乗せて試合会場まで行くことになった。「仲良くなれるのでは」という期待もあったけど、同じ顧問のN先生が来る前に集合場所に到着して気まずい思いをするのも嫌だったから、ぎりぎりに着くように行った。だけどN先生はまだ来ていなかった。このまま車の中にいようかと思ったけどそれじゃ不自然だし、降りて「おはよう」と言った。そしたら「おはようございます」と言ってくれて恥かかないでホッとした。嬉しいという気持ちもあった。でも話題もなくて、また自分の車に戻って座席の準備をしていたらその間にN先生がやってきた。生徒たちはほかの車に乗るのを押しつけ合っているんじゃないかと思ったけど、すぐに来てくれた。でも一言も挨拶せずにスッと車に乗り込んだ。腹が立ったけど雰囲気わるくなると困るから怒れなかった。で、助手席の子に「朝ご飯食べてきたん」とか話しかけたけど「うん」とうなずくだけ。自分と話したくないのかと思ってムカついてきた。そのうちに生徒は寝はじめたので気が楽になった。到着のときもやっぱり「ありがとうございます」の一言もなし。

試合の合間によそのR高校の先生（彼も新採）を加えてうちのN先生と自分の3人で話し合う機会があった。話題が△△のことだったというのもあるけど、自分は何も話せなかった。それに対してR高校の先生は社交性があると思った。それからR高校は師弟関係がはっきりしており生徒の礼儀も正しかった。ここでまた劣等感を感じた。挨拶されない先生としての存在感がないような気がする。

(コメント) 1年生の授業では生徒が静かでおもしろくなさそうな顔をしていたという。この時の自分の態度を、Bは「偉がっているようなかんじ」「近づきたいイメージを作って威圧感を与えている」と述べている。生徒の面白くなさそうな顔を見て劣等感が刺激され、それを防衛するために上記のような態度をとったの

であろうと考えられる。

2回目 (5/22)

(主題) 怒ったら、静かにはなったが、一人で授業をやっているかんじ。

(データ) 2年生が慣れてきて「礼」をきっちりしないし授業中もガヤガヤしている。イライラして怒った。それ以来寝ている者はいるが静かにはなった。でも一人で授業をやっているかんじ。

1年生に授業に対するアンケートを取った。肯定的なものが多かったけど、ただどこまでそれを信頼していいかはわからない。それから中間テストのクラス平均のことも気になっている。平均より下だと下手な教え方をしていると見られるから。

3回目 (6/27)

(主題) 授業中の生徒との関係はだいぶよくなってきた。部の生徒たちとはまだけど、本当は自分も彼らと仲良くしたいんだなあとうわかった。でも、専門の勉強の方はこれでいいのだろうか。

(データ) つぎのような夢を見た。

夢1

(主題) 部の生徒が話しかけてくる

(内容) 現実生活では自分に距離を置いている部の生徒が「先生」と話しかけてくる。嬉しくて、これから部が楽しくなるぞと思っている。

(連想) 起きて夢だとわかりがっかりした。本当は仲良くしたいんだなあとうわかった。

夢2

(主題) 同僚に相手にされなかった

(内容) 自分と同じ○○教科の先生が、自分には何も相談してくれず一人でテキパキと仕事をこなし、相手にしてくれなかった。

(連想) 嫌なかんじだった。自分の劣等感からきた夢。この夢を見た前日、現実生活でもその先生が仕事か授業かでテキパキするのを見せつけられた。自分が同じ立場に立ったときあんなふうにはできるのだろうかと思って見ていた。

夢3

(主題) 話しかけられると確信していると話しかけられ、話しかけられるはずないと思うと話しかけられない。

(内容) パソコンを打っている。背後から誰かが近づいてくるなど思っているとその通り近づいてきて、その人が話しかけてくるだろうなど思っていると話しかけてくる。でも話しかけてくるはずがないと思っていると、そのとおりに話しかけてこない。

(連想) この夢については意味がよくわからないけど、なんか自分に自信がある時とない時が関係しているのかもしれない。

2年生については授業中生徒とだいぶ関係がよくなってきた。こっちの言うことに反応してくれるし、向こうからも声をかけてくる。こう言えば反応してくるな、というのがわかる。部のキカン子たちは「△△のこと分かるんか」というような態度で、自分に対して壁を作っている。この前保健室にいたときに、夢1のなかに出てきた子に「どうしたん?」と聞いたら「別に」と言って顔を背けた。「どうでもええわ」と思った。△△のことでは自分は何も言えないしおとなしくしているから、向こうは自分をなめていると思う。でも自分の被害妄想かもしれない。自分の心がこう感じるという所が問題なんだよね。でもなんか自分はよそ者扱いされているかんじがする。自分から何か言うとならば「～しなさい」しかない。着替え室にはジュースの缶とかゴミを散乱させ、服も脱ぎ捨ててある。ほんとうは「お前ら、そんなこともできんならさっさと部やめてしまえ!」と言いたい。

でも最近はずちの高校がだんだん好きになってきた。うちの子どもたちの方が普通科の子よりも素直だと思う。教師の人間関係もいい。〇〇の専門は自分以外に一人しかいないし、教科の指導力を問われることもないのでよいのだけど、普通科に行っている人は他の先生に鍛えてもらっている。2, 3年後に自分が普通科行ったときの指導力に不安を感じる。

(コメント) 夢1と夢3のテーマは、話しかけられる、あるいは話しかけられないといった同種のテーマである。つまり、打ち解けた親密な対人関係をもつことがテーマとなっている。

さて「部のキカン子たちは自分に対して壁を作っている」とBは言うが、壁を作っているのはむしろBの方であろう。それは劣等感(有能感の葛藤)を防衛するための壁である。Bは夢3の連想で、「この夢は自分に自信がある時とない時が関係しているのかもしれない」と述べている。自信があるとき、つまり劣等感を防衛せずにはすむときは相手に対して壁を作っていないので話しかけられ、自信のないときは防衛のための壁を作っているため話しかけられない、という結果になると考えられる。

4回目(8/7)

(主題) カンニング事件があった

(データ) 通知簿に赤点のついた子に補習をした。ふだんの授業だと「自分の授業はちゃんとしたものなのか」「こんな教え方でいいか」と不安に思ってもじゅうぶんに確認がとれない。補習だと個人指導ができるし詳しくやれるし、自分としては満足できた。他の先生が言うには生徒も理解できて嬉しそうだったらしい。まあ、実際にはどうかかわからないけども。

それから期末テストが赤点だった生徒には全員答案を直してもって来させ、確認テストを受けさせた。その確認テストのとき、自分が席を外した隙に一人の生徒が席を立てて他の生徒の答案を見ていた。腹が立って「お前ら、何しとるんや。皆帰れ!」と言った。その中に部の生徒がいたのでその子に状況を聞いたら他の子はカンニングしてないようなので、後から一人一人呼び寄せて状況を確認しながらテストを採点して合格にした。カンニングをしていた子に対しては「お前のせいでもしかしたら他の5人も不合格になっとったかもしれんげんぞ」と言い聞かせた上で、補習を受けて再テストするようにした。

(コメント) 補習や再テストをするなど、熱

心に頑張っていると思う。このように生徒のために頑張っているのにカンニング事件が生じた。Bは生徒に腹を立てるが、これは正当な怒りである。またフォローアップも適切だったので、生徒から反発を買うこともなかったのではないかと推測する。これに対して、教師自身の葛藤から生徒に向けられた怒りは生徒の反発を買うだけであろう。

5回目 (10/2)

(主題) 公開授業があった。この場から逃れたいという気持ちで一杯だった。

(データ) 最近部の生徒とはいいい関係になってきた。でも、この関係が崩れるんじゃないかという不安もある。

先週公開授業があった。この場から逃れたいという気持ちで一杯だった。授業後、同僚の先生から誤字を指摘され、その一字のミスがすごく気になってしまった。公開授業そのものについては、その先生はとくに悪くは言わなかった。でもふだんからその先生は自分の感情をあまり出さない人だから。とにかく批判されているように感じる場面からは逃げたい。でもいまは周りの先生が敵のように思わなくなった。

2年生の授業はやりやすくなったが1年生は相変わらず。うるさい子の机を蹴って叱ったら、周りの子が威圧されて活気がなくなってしまう。それから自分はどうしても授業を盛り上げるためにクラスの騒がしい子、ムードメーカーを利用してしまふ。そんな子のうちの一人は機嫌のいい時と悪い時の波があって、それにクラスの雰囲気の影響される。授業前にその子の顔色を見て「今日はダメかなあ」などと思ってしまう。

(コメント) ムードメーカーはその場の主導権を握っている生徒であると考えてもよい。ムードメーカーに頼るのは、Bが授業中まだその場のリーダーになり切れていないからだと考えられる。

6回目 (11/7)

(主題) 生徒と何でも話せるようになったけ

ど、やっぱりまだ馬鹿にされているのではと思ってしまう。でもそんなことを考えるのはもう面倒。

(データ) 部のキャプテンの子とは気まづくなくなった。むしろ何でも話せるようになった。でも友だちに話すみたいに教師には言えないはずのことも言ってくる。そういう関係を望んでいたはずだけど嫌に感じる。教師として見られていない、馬鹿にされているのではと思ってしまう。でもそんなことを考えるのはもう面倒。そんな暇はない。いま一番気になっているのは教科の勉強のこと。

生徒に一人、なんとも言えない感情を起こさせる子がいる。プライドが高く融通がきかない。機嫌のいいときは言うことを聞くが悪いときは反抗的になる。どう対処していいかわからない。

相手の人間がなにを考えているのだろうかということ、いつも不安に思っている。相手がどう思っているのか、あれこれ考えているうちに「そんなもの関係ないわ。どうでもいいわ」という気持ちになる。

(コメント) 「そんなことを考えるのはもう面倒」「そんなもの関係ないわ。どうでもいいわ」というのは、自身の葛藤を見つめることへの抵抗である。

(3)考察

Bの中心的葛藤は有能感にあると考えられる。有能感とは、ひとかどの力を持っているという自信と誇りである。それは正々堂々と戦える勇氣に裏打ちされる。したがって有能感に葛藤をもつ場合には、いたずらに競争場面を作りやすい。

Bが有能感に葛藤をもつに至った歴史は、おそらく父親との関係にあるだろうと推測されるが、この点に関してはデータがないので詳しく論及することはできない。

Bは有能感の葛藤を同僚教師と生徒の両者に向けている。同僚教師に対しては、Bはまだ新任のため主に脅威を感じているだけであるが、

生徒との関係では、教師という立場もあって「威圧的な態度をとる」という防衛が加わっている。

Bは自身の葛藤について、話しづらいためであると思われることも面接で語ってくれた。しかし、最後の6回目の面接にみられるように、まだ自身の葛藤に対して十分対峙できているとは言えない。

III おわりに

人は皆、程度の差はあれ、対人関係を歪める葛藤をもって生きている。それはカウンセリング（特に精神分析）がとくに教える、人間存在の中心的テーマである。これまでこのような観点から教育場面が捉えられなかったことが、意外ですらある。

対人関係を歪める葛藤は生徒と教師の双方がもつが、本論文では教師のそれに焦点を絞って事例を分析した。教師が自身の葛藤と対峙し、それを改善していくことは、教師に課せられた義務であると同時に、教師自身の精神衛生あるいは教師としての生きがいにも関わってくる。教師もまた人間であるから対人関係上の葛藤（未熟な部分）をもっているのは当然であり、むしろそれを真摯に受けとめ乗り越えようとする姿に生徒は親近感をおぼえ、そして尊敬の念も抱いてくれるのではないだろうか。

教師の不完全さを受容する、このような見方を抜きにしては、今後この種の研究を発展させることは難しいように思う。

引用文献

- 安達喜美子・橋詰明枝 1997 青年前期における教師・生徒間の社会的相互作用について 茨城大学教育学部紀要（教育科学），46，275-289.
- 荻原道春 1996 洞察的心理療法の方法論的考察 金沢大学教育学部紀要（教育科学編），45，

149-158.

- 児玉隆治 1991 学校における教師と生徒の人間関係 都市問題研究，43(7)，86-97.
- 松浦勲 1994 学校文化に関する研究：生徒と教師の関係性 高知大学教育学部研究報告（第1部），47，27-48.
- 守屋淳 1991 生きる場としての授業：教師と生徒の対人関係研究に向けて 一般教育部論苑，2，139-149.
- 斎藤浩一 1994 教師と生徒の人間関係に関する民族誌学的研究 カウンセリング研究，27，145-155.
- 山口正二・土屋泰生・藤本尚文 1996 生徒と教師の心理的距離の改善に望ましいと判断される行動・態度に関する研究 カウンセリング研究，29，169-179.