The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

Title	教師としての困難体験をふり返り語ることに関する臨床心理学的研究 : 困難体験の受容に向かった高校教師の一事例から
Author(s)	平野, 仁弥; 原口, 喜充; 豊島, 弘子
Citation	大阪大学教育学年報. 2019, 24, p. 55-68
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/71375
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

https://ir.library.osaka-u.ac.jp/

The University of Osaka

教師としての困難体験をふり返り語ることに関する臨床心理学的研究
―困難体験の受容に向かった高校教師の一事例から―

平　野　仁　弥　　原　口　喜　充　　豊　島　弘　子

＜和文要旨＞

本研究では，教師が生徒の心理的問題をどのように発見し対応しているかについてのインタビュー調査において，結果的に教師の未整理の困難体験が語られた，高等学校教員Ａ先生の事例を取り上げ，未整理の困難体験を抱え続けることの影響と，教師が改めてその体験をふり返り語ることの意味について事例的に分析した。面接では，新任時に関わった生徒Ｂとの体験が語られた。Ａ先生は，Ｂからの相談に繰り返し乗っていたが，Ｂは死にたいとよく言っており，Ａ先生は「脅かされているような感覚」を抱き続け，Ｂと適切な距離を見つけることができず，「共倒れ」しそうな状態にまで「追い詰められ」た。事例的に分析した結果，その体験は，一人で抱えてしまいがちな新任心性も相まって生じ，Ｂを傷つけたという罪悪感と恐怖心をＡ先生に植えつけ，現在にも影響を及ぼし続ける体験になったことが示唆された。一方で，その困難体験を語り直すことで，客観的に捉えられるようになり，その影響は残りつつも，それを引き受けた上で今後の教師人生を生きていこうとする姿勢が生まれたと考えられた。以上より，教師が教師としての未整理の困難体験をふり返り語ることの意味が示された。

Ⅰ．問題と目的

1990年代頃から教師のメンタルヘルス悪化について指摘され始め，教師のメンタルヘルスへの支援・対応が求められている。一方で，教師のメンタルヘルスを悪化させる要因として捉えられている教師の悩みやストレスが，同時に教師を変容あるいは成長を促す要因としても捉えられている。例えば，６名の教師を対象に不登校児と関わった体験についてインタビュー調査を行った網谷（2001）では，「挫折感」「自責感」「怒りや苛立ち」「無力感」などを伴い苦悩した不登校児との関わりを経て，「新たな視点から不登校問題を捉えるように」なったり，「子どもへの対応の仕方が変化した」教師の変容プロセスが示されている。また，都丸・庄司（2005）の量的調査では，「生徒との人間関係における悩み」の体験後に教師に生じた「生徒への見方・接し方の変化」の程度には，悩みの程度が関連し，「悩んでいく過程が教師に変容をもたらす可能性が高い」と示唆された。このように，専門職として教師を続けることは，生徒のことで悩み続けることと表裏一体であり，教師の困難体験には教師としての変容の契機が潜在していると考えられる。

困難体験が教師としての変容につながるためには，他者の存在が重要であると先行研究で指摘されている。先述した網谷（2001）においても，「不登校児との関わり方について改めて見つめなおすためには，特に不登校児の気持ちを深く理解している第三者との関わりが重要になってくる」と指摘されており，教師の変容における他者の存在の重要性がうかがわれる。また，佐藤・前原（2013）のインタビュー調査においても，教師は困難を，「自身の実践への理解やアドバイスをもらう機会が生じ」るなどして，「多様な他者の存在によって乗り越えていった」ことが示されている。

都丸・庄司（2007）は，インタビュー調査をもとに，生徒との関係における過去の悩みを教師が語ることの意義について，以下の３点を示唆した。①「悩み事象に対して有している感情を改めて，または初めて明確に言語化することは，自己への理解をより深める」こと，②「新たな気づきや，またあいまいであった気づきを改めて明確に意識化する機会を与え」ること，③「悩み経験と現在の自分とのつながりを明確化」すること，である。また，若手教師に初任期の経験を語ってもらった桂ら（2017）のインタビュー調査においても，「語り直しによって，個々の教師が以前には言語化されなかった内容を新たな言葉でとらえ直」せることが示されている。このように，先行研究では，教師が困難体験を乗り越えて変容するためには，過去の悩みや経験を語る相手としての他者の存在が重要であると示唆されている。しかし，都丸・庄司（2007）と桂ら（2017）においては教師の「成長」というテーマ設定がなされており,「成長」が前提とされているため，すでにある程度意識化されていた成長が語られたと推測される。よって，成長とはまだ捉えられていない体験の語り直しのプロセスや意義については検討の余地がある。

以上のように，教師の困難体験を生かすためには，ふり返りや語り直しが重要であると考えられるが，必ずしも日常的にふり返りや語り直しを行うことができるとは限らない。特に過度の困難や傷つきを伴った体験は，ふり返り語れるようになるまでの時間が必要で，すぐに向き合うことができないこともあると推測される。都丸・庄司（2007）も，「悩み経験が深刻であればあるほど・・・（中略）後ろめたさや自責の気持ちが落ち着くまで，悩みを抱えておく時間が必要」と指摘している。また心理臨床学の立場から保育者との１年間のコンサルテーションの事例研究を行った原口（2017）の事例においては，１年間のコンサルテーションを終えた後に保育者が前年度の傷つきを語っているが，継続的なコンサルテーションにおけるプロセスと関係性の深まりがあって，ようやく語ることができた側面も多分にあると考えられる。

このように，過度の困難や傷つきを伴った体験は，ふり返りや語り直しが容易でなく，多忙な教育実践の中では，十分にふり返り語る機会もほとんどないと推測される。そのため，困難体験と十分に向き合うことができず，傷つきが癒されないままになっている場合もあると考えられる。臨床心理学においては，意識が耐えられない苦痛な体験やコンプレックスを抑圧という防衛機制を用いて，無意識の奥底へしまってしまうことはよく知られている。コンプレックスとは「感情的な色合いをもった心的内容の混合物」で,「それ自身の生を営む傾向をもつ自律的な」ものであり，自我を「妨害」し,「混乱」や「しでかし」を引き起こす場合があると指摘されている（Jung, 1953/1976）。このように，教師としての傷つき体験を十分に語ったり向き合ったりすることなく抑圧してしまった場合，その後の教師人生に何らかの影響を及ぼしていると考えられる。

そこで本研究では，教師が生徒の心理的問題をどのように発見し対応しているかを明らかにすることを目的とした豊島ら（2017）のインタビュー調査の中で，結果的に教師としての未整理の体験についての語りが展開された事例を取り上げ，未整理の困難体験を抱え続けることの影響と，それを語ることの意義について検討した。本研究では，成長も語り直しも前提としていないため，成長とは捉えられていない困難体験を抱えてきた影響と，自発的な語り直しによって困難体験の捉え方が変容するまでの，より自然なプロセスを明らかにすることができたと考えられる。

Ⅱ．方法

1．調査協力者

縁故法により調査協力を依頼し，承諾の得られた高等学校教員Ａ先生（30代・女性）を対象とした。

2. 調査方法

2017年７月に，大学附属の相談室にて，半構造化面接法によるインタビューを第一著者（以下“筆者”と略記する）が実施した。Ａ先生は第三著者の知人であり，Ａ先生に筆者のことは，教師への心理的支援について研究する著者らの研究会の一員であり，スクールカウンセラーとしても活動中の臨床心理士であると紹介されていた。インタビューは，先述したように豊島ら（2017）の研究の一環として行われたものであるため，①問題発生前，生徒を見て何らかのサインや違和感を受けた時の体験について，②生徒からの何らかのサインや違和感を見落とし，後でふり返ると問題が発生していた時の体験についての２点を中心に話を聴いた。困難体験のふり返りを意図したインタビューではなかったが，結果的に過去の未整理の困難体験が語られ，視野の拡大と困難体験の受容が進んだと見受けられた。そのため本研究では，元々の研究テーマとは別に，未整理の困難体験をふり返り語ることの意味という視点から分析をした。また，インタビューの中で，過去の困難体験はＡ先生の中で未整理のまま残っており，その語りは順序立てて語られるわけではなく，断片的に語られる中で物語として生成されるものと感じられた。そのためインタビューでは，質問とは直接関係がないと思われる話題が語られた場合も，Ａ先生の中では物語としてつながり得るものとして尊重し，自発的な語りを優先し，自由に語ってもらった。面接内容は調査協力者の許可を得た上で，ICレコーダーで録音した。

3. 分析方法

「これまでの教育活動における未整理の体験をふり返り語ることの意味」というテーマに沿ってＡ先生の語りを面接の流れに沿って事例的に分析した。ただし，上記のテーマに直接関係のない語りについても，前後の語りの流れを丁寧に捉え，Ａ先生にとって面接全体がどのように体験されたかが明らかになるよう，分析を行った。

4. 倫理的配慮

本研究は，大阪大学大学院人間科学研究科研究倫理委員会の承認を経て実施された。調査にあたっては，研究の概要，研究協力の中断や辞退の自由，データは研究目的でのみ使用すること，公表の際は個人が特定されないよう細心の注意を払うことを口頭及び書面により説明した上で，調査協力者の自由意思のもと研究協力の同意書への署名を得た。なお，当初予定していた研究目的とは異なるため，上記のテーマで一事例として執筆することを，改めてＡ先生に説明した上で，同意を得た。

Ⅲ．結果と考察

以下ではまず，面接内容を事例的に示した後，主に語られた男子生徒Ｂとの関わりについてと，Ａ先生は面接をどのように体験したかについて考察を加えた。

1. 面接内容　※「」をＡ先生の発言，＜＞を筆者の発言とする。

挨拶をかわした後，筆者より，相談室まで足を運んでくださったことを労い，少し休憩してからインタビューを行うことを提案した。Ａ先生はそれに応じ，差し出した飲料を「せっかくなんで」と口にされた。和やかな雰囲気を作れるよう，数分間，世間話を含めて言葉を交わした。そして，今日伺う話に正解や不正解があるわけではないため，思ったとおりにリラックスしてお話しいただけたら，という旨を伝え，インタ

ビューに入った。

(1) 新任時代，対応に苦慮した男子生徒Bとの関わり

心理的問題を抱える生徒の兆候やサインに早めに気づき対応できたり，大ごとになる前に対応できたケースについて想起を求めると，A先生は「うまくいったっていうのは・・・(中略) 思い出せないかもしれません」「うまくいったことの方が･･･少ない気はしますね」と想起しにくい様子であった。

その後A先生は，授業中の飛び出しや物に当たる，目が虚ろになる，自己否定，遅刻や欠席など，心理的問題の兆候は様々な現れ方をすると話す。筆者がそれらの中で印象的な事例はあったか伺うと，「これ多分失敗例です」と前置きし，男子生徒Bの事例が語られた。

BはA先生が顧問を勤めるクラブに入部している生徒でもあった。Bは「暗い感じの男の子」で「ちょっと入りづらさがある」とA先生は感じていた。A先生が新任の頃で，「0時過ぎて電話がかかってきたりとか死にたいとか」もあり，Bと適切な距離を取れなかった。Bは色んなことを言ってくる生徒で，「重かったかもしれませんね」と語る。筆者はBとの関わりのきっかけについて伺うと，初めはBから（A先生に）相談に来た，とA先生は語り始める。Bは「自分はだめなんだっていうのを永遠言い続け」ていた。Bと会話する中で，中学時に「ストーキング的なこと」もやっていた話も出てきて，「箱開けちゃったようなところがあって（苦笑)」，そこから「溢れ出してしまってどうしようもなくなってしまった」と語られた。

(2) 研究内容に即した語りへの修正

筆者はBが初めて相談に来た時の話に戻し，＜A先生には話を聴いてあげた方がいいかなという思いがあった＞と話をふる。A先生は「そうですね」と返しつつ，もっと研究内容に役立ちそうな話はないかと考え，生徒の心理的問題への気づきのきっかけは他の教師からの情報共有によるところが大きいという話をする。また，腹痛や頭痛など身体症状をきっかけに生徒の心理的問題に気づくケースも多いとも話す。筆者は，身体症状が出てきた時はどう捉えるのかと尋ねると，A先生は，他の生徒とは異質で真面目な，よく腹を壊す生徒（以下Cと記載する）に声掛けをしていたが，症状（腹痛や不登校）が進行して初めて家庭の問題（母を自死で亡くしていた）が見えてきた事例を想起。その事例では，「私たちはカウンセリングできない」「治療したりとかそういう立場ではない」と，教師としてできることの限界を理解し，スクールカウンセラー（以下SCと略記）に橋渡しをしたとのこと。＜成功と失敗は分けられるものでもないと思うが，A先生が橋渡しをし，Cにとっては一つ吐き出せた感じがする。すごくナイスな役割をされたと感じた＞と筆者が返すと，A先生は笑い，「どうなんでしょうね。私一人の力でどうこうできないものの方が多いので」と応じた。

(3) 男子生徒Bとの関わりの具体的なプロセスと“引っかかり”

そしてA先生は，関わってきた事例すべてが「中途半端に関わってるかもしれません，ある意味」と語る。＜中途半端。もっと深く関わりたい感じが？＞と尋ねると，もしかすると，Bとうまく距離が取れなかった体験からきているのかもしれないとA先生はふり返る。「お互いに煮詰まらない距離でやろう」とはどこかで思っているが，それが「中途半端な関わり方になってしまってるとは思うんですけど」。「最後バーンと（Bとの関係を）切りきらなければならないような状況」になったのが「一番まずかったんかな」と思うため，そうならないために「ある一線引こうとしてるところはあるかも」と語られる。＜距離感というかバランスが難しい＞と筆者は返した。

筆者は，心理的問題を抱える生徒の兆候やサインにうまく気づけなかったケースについても伺うつもり

だったこと，それで言うとBの話になるかと尋ねる。A先生は「そうですね。失敗例はいっぱいありますけど（笑）。あの時こうしてればよかったなとか」と語る。＜Bに対しては？＞と伺うと，話を聴く時間の制限など，まず初めに「ある一定の線を，ある程度のところで引いてやっとけばよかった」とは思ったと語られる。「ここまでいけるやろっていう揺さぶり」をかけられ，それに「押し切られてどんどんっていう感じがあった」。当時の自分は経験も浅かったため，「頼られることに自分自身もきっと快感というか，必要とされてるっていう思いがきっとあったんちゃうかなと思う」とも語られた。

＜どんどん距離が縮まる，踏み込まれてくる感じ，どんなプロセスだった？お話しできる範囲で結構ですので＞と伺うと，まずは「時間を奪いにくる感じですか」とA先生は語り始める。「空き時間を狙って来るようになっていって」，「もう無理やで」と「突き放したら暴れたりとかして」。椅子を投げるなどの行動化の後にまた「話を聴いてしまっていた」ため，そうすることで時間ができるという「学習」をさせてしまったかもしれない。もう少し他の先生とうまく連携を取れたらよかったと思う。新任というのもあり，自分の中で「きちんと処理しなければならない」と「構えてたところ」があった。教師として「できるだけ関わらなければならないだろう・・・（中略）他の方に迷惑かけるわけにはいかないって思ってたところも」と語られた。＜新任ですからね。ご自身で何とかっていう思いも＞と筆者は返した。A先生は続けて，Bは死にたいとよく言う生徒だったため，「死んじゃ困るなっていうのもあったりして（笑）」。連絡先を教えてしまったのも「まずかったな」。「喜怒哀楽」も激しく，落ち込んでいたと思ったら「ばーっと上がってきて」，自信過剰なことを言ったと思ったら「また下がっていって」。弱くなったと思ったら暴力的なことに出たりとか。そうなってくると自分も「疲れきってきて（笑）」。「もうこれ以上ちょっと無理やなっていうところまで追いつめられました。共倒れになるんちゃうんかなって思いましたね」と語った。

＜最終的にはどういうふうに対応を？＞と伺うと，SCにもつながってもらい，「これはあかんっていう線引き」をある程度してもらったとのこと。中学時代のBの「ストーカー的な行為」について，「素人が開いてはいけないような（笑），過去の状況を聴き出してしまった」。「時期を見て話せる場で出さなかったら爆発した」感じはあると思う。「こっから先はカウンセラーの先生にお願いしようっていうところ」をもっていれたらよかったが。Bについて，依存する相手を見つけながらこの先もやっていくだろうというSCの話を聞いて，「自分でどうこうできる問題ではないなと（笑）。逆に思えてちょっと落ち着いた部分もあったんですけど」と語られた。＜A先生が結構限界なところまできて，他の先生やSCにちょっと助けを＞と要約して伝え返すと，自分とBを「物理的に引き離してくれ」るなど，「みなさん気にしてくださってたので」「（そのようにして）徐々に距離を取っていったような感じですね。完全に詰められてたと思います（笑）」とA先生は語る。＜詰められてる状況。怖さもあったのでは＞と伺うと，A先生は「ありましたね」と答える。物を投げつけてくるのではないかとも。Bが物を投げた瞬間に「もうこれあかんって怒鳴った」時もあったが，次は「泣き出すんですよね（苦笑）」。Bは死にたいという言葉を持っていたため，「話を聴かなかったら死ぬんじゃないかっていう，脅されてるような感覚」はずっとあったと語られた。＜それを言われるとってなる＞と返すと，A先生も「強く出れなくなる」。本当に死なないのか，「ポーズだけなのか」が「測りきれないので」。もしBが死んだとしたら，「自分自身も追い込まれるだろうし」。「でもやっぱり怖かった。死なれたらどうしようとか死んだらどうしようって。それが一番怖かったかもしれないですね。暴力よりも何よりも」と語られた。＜言葉で半ばこう脅しをかけられてるような状態は長く続いた？＞と尋ねたところ，２年間とのこと。未だによく似た顔の子とすれ違うと「ドキッと」する時がある。ストーカーをしていたのも聞いているし，「逆にされてたらどうしよっていう恐怖も・・・（中略）好意を抱かれてたのも気づいてたので・・・（中略）結婚するまでは結構怖かったかも」とA先生は語った。＜大変でしたね。一年目で…＞

と返すと，A先生は「やっぱりそれが一番覚えてるかな」と答えた。

(4) 男子生徒Bとの関わり後のA先生の意識の変化

＜Bとの関わりはすごくしんどい状況だったと思うが，その後は何とか立て直せた？＞と伺うと，A先生は次のように語った。その件があってからだと思うが，「かなり距離を取るようになってるかもしれない（笑）」。「いつでも助けにも行けるし，離れれる距離」を見つけながら仕事をしていると思う。「人間沈んでる時って，溺れてるに近い状況なので，一緒に引きずり降ろされそうになる時ってやっぱりあるし・・・（中略）一緒に沈んでしまわないためにも，ある程度やっぱり距離は取っとかなければいけないなと思ってますね」。＜Bのような人と身近に接することは今まであまりなかった？＞という質問には「いなかったですね（笑）」。きっと仕事でなければそこまで踏み込んで関わろうとも思わなかったのかもしれない。きっと友達になる前に距離を置いていたと思うが，「教師ってそうも…いかないんだろうなと思うんですけどね」。ある程度誰に対しても「話を聴くよっていうスタンスを，パフォーマンスでも見せてるところがある職業かなと思う」とA先生は語る。筆者の＜そう思うとすごく曝されてる感じがする＞という言葉には，「ふふふ（笑）」と笑う。教育者として生徒を変えようという意識は最初の頃よりなくなってきているかもしれない。「変えようっていうよりは，受けいれ…てあげる。変わるのは多分きっとその人かなって。どこか突き放した考え方ですけど，自分自身が人を変えれるほどすごい人間になりすぎる必要はないし，まあなれないだろうと思うところでバランスとってるところもあるかもしれないですね」と語られた。＜引いた感じと思われるかもしれないが，経験をもとに自身のことをふり返って考え，向き合ったからの言葉なのかなと感じた＞と伝えると，A先生は次のように語った。そうやって自分を守っているところもあると思うが，「自分を守らないと人は守れない」というところで「腑に落ちた」のかもしれない。「自分が大事って言ってしまえばそうなんかもしれないですけど（笑）」。「身勝手な発想」とも捉えられるかもしれないが，きっとそれができなければ誰も支えられないのかなと思う。

(5) インタビューをふり返った感想

ここでA先生は，自らインタビューの感想について語り始める。インタビューを受けて，初めて何が成功で何が失敗だったかと考えたが，全部「結論」を出さずに今まできたのかもしれない。きっと整理できていないのだと思う。インタビューを受けながら，「成功か失敗かって言われると，まあどちらでもないとしか言えないのかなって（笑）」。＜その通りだと思う。少し整理した方がいいのかなという感じ？＞と伺うと，整理したとしても成功か失敗は決められないと思うが，今後いろんな生徒に向き合っていくのに，教職も10年が過ぎているため，ある程度整理していった方が「いいのかな」と語られた。そして，A先生は次のようにまとめた。初年度のBの件をやはり「大きく引きずってるところ」はあるだろうとずっと思ってきている。「引っかかり」を覚えながら10数年やってきてたと思う。そろそろそれを整理する「良い機会」かもしれない。「向き合うだけの時間もきちんと取れてきたかなと思うので」。＜他に今日お話しいただいての感想は？＞と伺うと，「こういう話を人にはしないので（笑）。意外と話してみるっていうのも大事なんだなと思いました（笑）」と話す。＜話してどんな感じだった？＞と詳しく聴いてみると，ふと思い出すことはよくあるが，言葉にして整理はしないため，「（今日は）人に伝えようというところで，喋ると整理していくので，そういうことができたのは良かったんちゃうかと思います」と語られた。

＜最後にもう１つ。BとCのケースを比較するとどうか？＞と伺うと，次のように語られた。Bの時は「自分一人で抱えて何とかしなきゃ」と思っていたが，Cの時は一人で戦っているわけではなくて，困ったこと

があれば，自分がアプローチしてうまくいかなかったとしても，「こっち（他の教師やSC）でひらってくれるから大丈夫だという安心感」があった。連携をうまくとれている時の方が「やっぱり心強い」し，「きちんと支援する体制にも自分自身をもってはいけたかなって思います」。

2. 面接プロセスの考察

(1) 男子生徒Bとの関わりにおけるA先生の未整理の困難体験について

以下では，面接内での語りの大半を占め，A先生にとっては重大な出来事であったと推測される，男子生徒Bとの関わりに焦点を当てた。まず男子生徒Bとの関わりが，A先生にとってどのような体験であったのか，A先生の語りに基づき考察した。

A先生がBと関わりを持ったのは，A先生が新任の時期であった。部活動の顧問と部員という関係で，A先生はBの「暗い感じ」「ちょっと入りづらさ」を気にしており，Bの方からA先生へ個別に相談があり関わりが深まっていった。新任であるA先生は，自分で対処しなければならない，他の先生に迷惑をかけるわけにはいかないと「構えてたところ」があり，繰り返しBと一対一で相談に乗っていった。当初は生徒から「必要とされている」ことに応えようと努めていたが，Bは死にたいとよく訴え，深夜に電話がかかってきたり，暴力的な行為に出たりなど，Bの要求はエスカレートしていった。A先生はそれに付き合っていると，自分の方がもうこれ以上は無理だ，「共倒れ」になるという状態にまで「追い詰められ」た。もうBの話は聴かないと「突き放」すなどして距離を保とうとするも，Bは“死にたい”という言葉をもっており「脅かされているような感覚」をA先生は抱き続け，Bと適切な距離感を見つけることができなかった。最終的には，A先生を心配した他の教員やSCのサポートもあり，距離が取れるようになった。Bは今後も他者に依存しながら生きていくだろうというSCの話を聞き，自分ではどうすることもできない問題なのだと思い，少し落ち着いた部分があった。しかし，A先生は未だにBと似た雰囲気の男子とすれ違うと「ドキッと」することがあるとのことだった。

Bとの関わりについて，A先生の体験を考察するにあたって注目に値する点は，それが新任時における体験であった点と，A先生にとってその出来事が未だに恐怖を喚起するものである点だと考えられる。

まず新任期の体験であるという点に着目すると，A先生も自分で対処しなければと「構えてたところ」があったと語っているように，新任という時期は，周りに迷惑をかけたくない気持ちや評価に過敏になりやすく，自分一人で抱えすぎてしまう傾向があると考えられる。後藤（2010）は，小学校初任教師を対象にエスノグラフィー調査を実施し，初任教師の孤立化のメカニズムについて，「同僚教師に迷惑をかけてばかりいる」「無責任」「無能」だという自己認識があることを指摘している。新任時の特徴として，他には生徒から「必要とされている」ことに教師としてのやりがいを感じ，それに応えたい気持ちも強いと推測される。熱心な教師であればあるほど意気込む新任教師も少なくないであろう。このように，新任時は強い意気込みに対し，それがうまく成就しなかった場合の傷つきや絶望感もひときわ大きなものになると推測される。A先生は，そのような“新任”という心性が相まって，Bの依存を一身に引き受けることとなり，適切な距離を見出せず，一教師としては抱えきれない状況に陥ってしまったと考えられる。そのため新任という時期においては，新任心性により困難体験が生じやすいと考えられる。

次に，Bとの件が未だに恐怖を喚起するものである点ついて，Bと似た男子とすれ違うと未だに「ドキッと」するとのことから，A先生の中には未だにBに対する恐怖心が残っていると推測される。現在A先生はBの担任でもなく，関わることもないが，現在も残る恐怖心とはどのようなものであろうか。それは，Bからの復讐に対する恐怖心だと推測される。A先生は面接の中で，Bとの適切な距離を取れずに一方的に関係

を切ってしまったことについて，何度も後悔の念を語っていた。すなわち，A先生にとってはある意味Bを見捨て傷つけてしまった体験として残っているのではないだろうか。それによってA先生は強い罪悪感とともに，Bからの復讐に対する恐怖心に苛まれ，翻ってはA先生の傷つきにもなっている可能性がある。このように，A先生の困難体験は，Bを傷つけてしまったという罪悪感があるからこそ，トラウマとも言い得るほどの恐怖心が残り，未整理のまま現在のA先生の在り方にも影響を及ぼし続けていると考えられる。

(2) 面接内でのA先生の体験

面接のプロセスを見ると，過去の困難体験を語ることを通して，A先生の体験の捉え方に変化が見受けられた。そこでまず，面接内でのA先生の体験について，全体の流れを俯瞰しつつ考察した上で，困難体験への捉え方がどのように変化したかという視点に基づき，困難体験を語ることの意義を検討した。

面接序盤は，心理的問題の兆候は様々な現れ方をするという話など，研究テーマ（心理的問題を抱える生徒からのサインや兆候について）に沿おうとする語りが見受けられる。筆者が具体的に話を聴いていくと，Bのケースが話にあがったが，A先生は途中で中断し，もっと研究内容に役に立ちそうな話はないかと考え，一般化した話に戻した。これも，研究テーマに沿おうとする語りに相当すると推測される。一方で，そうなった背景には筆者の返答も影響を与えていたと考えられる。Bについて「溢れ出してしまってどうしようもなくなってしまった」と語られつつも，筆者はBとの関わりのプロセスを時間軸に沿って聴こうとする意識があり，Bが初めて相談に来た時の話に戻した。それがA先生の自発的で自然な語りの流れを止めてしまった可能性も考えられる。一方で，A先生にとって筆者は初対面の相手であり，ネガティブな体験をいきなり具体的に語るには負担が大きかった可能性もあるため，ある意味では時系列に沿ったインタビューの進め方が互いの距離感を保つクッション代わりとして機能した面があり，後のBと関わったA先生の体験をふり返りやすくなった側面もあったと考えられる。

その後，別のケースであるCについても話題になった。A先生は，教師としてできることの限界を理解し，SCに橋渡しをしたことを語った。それに対して筆者は，<すごくナイスな役割をされたと感じた>と返した。A先生を支持したつもりだったが，A先生としては，筆者のこの言葉から，教師としての限界，無力感，不全感という葛藤のもう一方の側面に焦点が当たったのだと推測される。というのも，その後「中途半端に関わってるかもしれません，ある意味」と語られているからである。その気持ちの流れから，後悔ややりきれなさが残るBの話題に戻り，「中途半端」はBとうまく距離が取れなかった体験からきているのかもしれないと語るに至ったと考えられる。この語りは，A先生の教育活動における「中途半端」という違和感が，Bと関わった体験に根差している可能性を示唆している。Bとうまく距離を取れなかったことも，A先生のその後の教育活動に影響を及ぼした困難体験の影響の一つであると考えられる。このあたりから，A先生は自身の未整理のままの困難体験について目を向け始めたものと考えられる。

上記の流れから，以降はしばらくBの話になった。筆者としてはBとの出来事について，内省的な語りの深まりも見られたため，今ここで語る準備，力がA先生にあると感じられた。また，A先生が自身の未整理の困難体験を語り直すことは，今のA先生にとって重要なことだと感じ，インタビューガイドや構造化に縛られすぎずに，A先生の内から湧いてくる語りの流れに沿おうと意識した。その影響もあり，以降はA先生が自発的に語ることがほとんどだったが，A先生の情緒的体験をより深く理解するため，恐怖心については筆者より話題にした。本面接において，インタビュー調査という構造上，筆者は基本的に研究者として面接を行っていたはずだが，筆者についての紹介の経緯から，A先生からすると筆者は学校現場の実情を知る臨床心理士に語っているという意識も一部あった可能性があり，また筆者もどこかでそれを感じ，心理臨床家

として聴いていた側面もあったと考えられる。特に上記の点に関しては心理臨床家としての感性に基づいた判断がなされたと言えよう。また，この後に続くＢとの関わりの話においても，筆者にはＡ先生が自身の傷つきを克服しようとする語りだと感じられたため，心理臨床家としての側面は強かったと推測される。それがＡ先生の自由な語りや内省を促し，自身の傷つきにもふれ，困難体験から距離を取りつつ受けいれようとする展開に寄与していた可能性も考えられる。

Ａ先生は当時新任というのもあり，生徒から頼られ必要とされることに「快感」を覚えていた自分もいたと思うと，内省的な語りが見られた。当時の自分をふり返り，Ｂと適切な距離を取れなかったことの背景に思いを巡らせていたのではないかと推測される。また，自身の憔悴感や，Ｂが死んだらどうしようという恐怖に日々「脅かされて」いたことも語られた。これは，Ａ先生がＢを傷つけただけでなく，自分自身も傷ついていたことに焦点が当たったことを意味すると考えられる。Ｂと関わった体験の中に，Ｂを傷つけてしまったという罪悪感が色濃く残っていたとすれば，そうではないもう一方の側面に意識が向いたということである。それはある意味で，出来事の一部しか見えていない状態にあったＡ先生の目をズームアウトさせ，未整理のままの困難体験から距離を取って観察する契機となったのではないだろうか。これは，臨床心理学的にはコンプレックスの文脈から捉え得る。Ａ先生のコンプレックスは，傷ついた生徒を助けたい，頼られる教師でありたいと願う新任特性と，それを果たせなかった罪悪感に端を発していると考えられるため，ここでは“新任教師の罪悪感コンプレックス”と命名した。これはＡ先生に限らず，程度の差はあれ，多くの熱心な教師にも体験されるものであると考えられる。河合（1994）は，「一つのコンプレックスは，それと相対応するコンプレックスをどこかでもっているとさえ考えられる」と指摘している。Ａ先生の心の中では罪悪感コンプレックスが大部分を覆っていたが，実はもう一方には自身が傷つけられたことにまつわるコンプレックスが潜在していたのではないだろうか。Ａ先生は本面接を通してそれを意識化し，受けいれていったと考えられる。河合（2001）は，コンプレックスの治療について，「自我は自分の防衛をゆるめ，コンプレックスについて知り，それとどのような関係を保つのが得策かを考え出さねばならない」と述べている。Ａ先生は，本面接において，抑圧され捉えどころのなかったコンプレックスに意識を向け，その正体を幾分か知ることができたと言えるのではないだろうか。

そして，Ｂとの関わりにおける困難体験が語られた後は，それを経てのＡ先生の変化や学びについて語られた。一つは，先述のように，生徒と適切な距離を取ろうとする意識の変化である。これは防衛的な回避，反動とも捉え得るかもしれないが，Ａ先生が教師を続けていくには必要な対処だと考えられる。また，面接の中で少なからずそのことへの気づき，自覚が明確となり，困難体験が自身に及ぼした影響についての意識化が促されたと推測される。もう一つは，生徒を変えようとする意識から，生徒のありのままを受容しようとする意識への変化である。Ｂとの体験はＡ先生にとっては困難体験として残ったが，その代わりに「人を変えれるほどすごい人間になりすぎる必要はない」「自分を守らないと人は守れない」という体験的な気づきへとＡ先生を導いたとも捉え得る。しかしながら，どこか無力感も漂っており，割り切れない面が感じられた。「身勝手な発想」とも捉えられるかもしれないとの言葉もあり，葛藤はあるが，今のところはそう「腑に落」としたように感じられた。これは，現時点での困難体験に対するＡ先生なりの意味づけだったのではないだろうか。換言すれば，その困難体験の影響を意識化し，積極的に引き受けて教師として生きていこうとする作業だったように考えられる。先述したように，コンプレックスに対しては「どのような関係を保つのが得策かを考え出さねばならない」（河合，2001）。それは試行錯誤のプロセスであり，その時々の状態によってどのような関わりをもつかは変わってくる。Ａ先生も，面接を通してコンプレックスとの関わりを模索し，現時点でのＡ先生なりの「得策」と思われる関わり方を見出したと考えられる。

最後にA先生は，自ら面接の感想について語った。面接を通して，A先生の中に何かが生まれた感じ，話せて良かった感じがあったのではないかと考えられる。

A先生が得たものの一つは，面接を通して初めて気づけたと語られた，対応の「成功か失敗か」はその時には「どちらでもないとしか言えない」ことだった。この部分だけを切り取ると，その内容は当たり前とも言えるものかもしれない。しかし，その言葉を語ったA先生は，大切なことを洞察したような，清々しい表情をしていた。A先生のこれまでの語りの流れからその言葉の意味を推測すると，A先生の中では「失敗」のイメージが色濃かった過去の体験も，長期的視点に立ってふり返ってみると，そうとは限らないことに気づいたという意味で捉えられないだろうか。つまり，先述したように，ネガティブな側面にしか光が当たっていなかった困難体験から幾分か距離を取ることができた側面があったと推測される。それはA先生にとっては重大な気づきであったため，あのような清々しさがうかがわれたのだと考えられる。

もう一つは，Bの件について，言葉にして他者に語ることで整理できたものがあったと推測される。「大きく引きずってるところ」はある，「引っかかり」を覚えながらやってきた，今後様々な生徒に向き合っていくのに，そろそろ整理する「良い機会」かもしれない，「向き合うだけの時間もきちんと取れてきたかな」と語られている。面接を通して初めて未整理の体験をふり返り，「引っかかり」にも気づけた分，幾分かそこから解放されたことで，ふり返ることの必要性や意味を感じたと考えられる。ここで，A先生が，整理する「良い機会」かもしれないと語っていることに注目したい。A先生は決して今回の面接でふり返り整理できてよかったと，完結した言葉では語っていない。今回の面接をきっかけに，今後も自身でその作業を続けていこうとしている姿勢がうかがわれる。それは，体験の整理はできても，困難体験による影響からの解放は容易ではないことを示唆しているのではないだろうか。A先生はそれをどこかでわかっており，時期尚早に知性化して体験を整理しきるのではなく，あくまでも“今”は上記のような自身の変化や学びというところで「腑に落」としたと推測される。それは固められた“結果”ではなく，その後もA先生の中で変容するものだと考えられる。河合（1994）がコンプレックスの解消について，「外的に生きることが内的な発展といかに呼応するか」を指摘しているように，今後A先生が教師として「外的に」生きていく中で，困難体験はA先生自身の内的な変容を促す素材にもなり得るのではないだろうか。

よって，本研究における面接では，過去の教育活動における困難体験をふり返り，それに由来する自身への影響に目を向け，そこからある程度距離を取って付き合える状態になったと考えられる。また，本面接で完結するのではなく，困難体験に潜在する教師自身の変容の契機となる素材を引き出し生かすきっかけとして機能した側面もあると考えられる。

Ⅳ．総合考察

本研究では，別の目的で行ったインタビュー調査の中で，結果的に教師としての未整理の体験についての語りが展開された，高等学校教員１名（A先生）の事例を取り上げ，過去の教師としての未整理の困難体験を抱え続ける影響と，教師が改めてその体験をふり返り語ることの意味について検討した。面接では，新任時に精神的に不安定で依存傾向のある男子生徒Bと関わった体験が語られた。事例的に分析した結果，その体験は，一人で抱えてしまいがちな新任心性も相まって，Bを傷つけてしまったという罪悪感と恐怖心をA先生に植えつけ，A先生に現在も影響を及ぼし続ける体験になったことが示唆された。そして，面接の中でその体験を語り直すことで，その困難体験による影響を意識化し，ある程度客観視できる状態になり，影響は残りつつも，それを引き受けた上で今後の教師人生を生きていこうとする姿勢が生まれたと考えられた。

以下では，Ａ先生の事例を基に，教師が過去の未整理の困難体験をふり返り語ることの意味について改めて検討し，その語りを心理臨床家が聴く意義について考察し，最後に本研究の限界と今後の課題について論じた。

1. 教師が過去の教育活動における未整理の困難体験をふり返り語る意味

Ａ先生も，教育活動においてうまくいったことの方が少ないと思うと語っているように，多くの教師が未整理で無力感が残る体験をしてきていると推測される。特に，伊藤（2000）の質問紙調査において，「児童生徒との関わり」における悩みはベテラン群よりも若年群に多く，半数近くに達しているとの指摘もあるように，若手教師には多いと考えられる。

一つには，高校生活３年という時間の制約があることがその背景にあると考えられる。生徒の在学中に，できる限りのことを尽くせた場合でも，その後の生徒の様子はわからないため，「引っかかり」が残る可能性もある。時間的制約により，それこそ「中途半端」な関わりというふうに捉えられ，もどかしさが残ることも少なくないであろう。また別の背景には，教師という仕事は，関わる子どもの数が圧倒的に多いのと，その関係性が深まる余地も大きいことが考えられる。教師はそれぞれ多様な特性をもった生徒と出会う中で，教師側の性格や状態という私的な側面も影響を及ぼし，関わりがうまくいかないケースも出てくると推測される。Ａ先生の例で言うと，新任のＡ先生は生徒から必要とされることを求めており，Ｂは依存できる相手を欲していた。私的な側面が関わっているため，自身で客観的に捉えることには限界があり，また他者には話しづらい側面もあるため，なおさらうまくいかなさが促進されてしまうことも考えられる。このように，教師生活を送っていれば必然的に未整理の体験が生じると考えられる。

加えて，カリキュラムをこなすだけでなく，生活指導や保護者対応など毎日激務に追われている教師にとっては，自身の教育活動をふり返る機会は少ないと考えられる。同僚や管理職などに話したり相談したりすることもあるかもしれないが，そこには上下関係やライバル関係，私的関係など，対等ではない関係性が存在しており，その教師の主観に沿って体験をありのままにふり返ることは難しいと推測される。教師には，利害関係のない他者に自身の教育活動をありのままにふり返り語る機会はほとんどなく，未整理の体験は次から次へと積み重なっていると推測される。

Ａ先生の事例で示唆されたように，未整理の体験は時に困難体験として，その後の教師の在り方や生徒との関わり方に影響を及ぼす可能性がある。試行錯誤しながら子どもと関わる中で困難体験による影響が緩み，バランスが整えられていく場合もあるだろうが，それには生徒との微妙な関係性の変化に気づいたり，自身の特性や状況を内省する力などが求められ，容易な作業ではないと推測される。そのため本研究のように，安全にじっくりと考えられる時間と場所を確保した，未整理の困難体験をふり返り語る面接の意義は大きいと考えられる。数年単位で一度このようなふり返り面接をもつことで，教師が困難体験から距離を置き，生徒との関わりを見つめ直し，教師として再スタートできるようになると考えられる。特に，若手から中堅など教師としての移行期にある教師にとっての意義は大きいと推測される。

2. 心理臨床家が聴く意義

本研究において，筆者は研究者でありながらも，同時に心理臨床家として話を聴いていた側面があり，それがＡ先生の自由な語りを促し，語りの展開に影響を与え，困難体験を受けいれおさめていくことにつながった可能性もある。教師としての困難体験を身近に相談したり話をする相手として，同僚や上司である教師が想定されるが，先述のように，教師同士では対等な関係性の上でありのままに語り直すことが難しい側面も

あると考えられる。それと比べ，学校の中の人間でありつつも，同じ教師ではなく第三者的立場にあるSCだからこそありのままに話を聴ける面があると推測される。そこで以下では，A先生の語りに寄与したと推測される心理臨床家としての態度について検討し，心理臨床家が聴く意義について，2側面から考察を加えた。

一つは，前項でもふれた，評価的観点抜きで話を聴くことができる点である。聴き手が教師の場合，どうしても同じ立場として評価的観点が入ってしまうと推測される。A先生は，Bと適切な距離を取れなかったことについて繰り返し反省を語っていたが，筆者はその反省が正しいかどうかという点は重視していなかった。それよりも，“今A先生はBの件に関して反省している”という事実をありのままに受けとり，その反省にはどのような感情や認知が付随しているのか，A先生にとってはどのような意味があるのかなど，A先生の主観に沿って聴くことを意識していた。平木（2003）は，カウンリングの基本的な考え方の第一に「認知の個別性を認めること」をあげ，「人を理解するには，その人の内的世界，つまり心的リアリティを理解することが重要」であると指摘している。心理臨床家は，そのような主観的体験を尊重する姿勢を養う訓練を行っている。そのような姿勢が，A先生の内から湧いてくる自由な語りを促進し，困難体験をありのまま受けいれることにつながったのではないかと考えられる。また，語り手の教師にとって心理臨床家が利害関係のない第三者であることも，評価的観点を気にせずありのままに語ることができた要因の一つであると考えられる。

もう一つは，曖昧さをそのままにして聴くことができる点である。聴き手が教師の場合，問題解決志向の強さから，曖昧さを残しておく意識はあまり働かないと推測される。A先生は，最後に面接の感想を語った場面で，Bとの件について整理する「良い機会」かもしれないと語った。先にも述べたが，A先生としては，本面接で整理しきったのではなく，今後も整理し向き合っていくことと捉えていると推測される。逆に言うと，面接では整理しきらなかったのである。Bとの体験を経ての意識の変化や学びについて，A先生なりの語りがあったが，筆者はそれについても評価をしなかった。現時点ではそうなのだろうが，それが全てではないし，今後変わっていくこともあるだろうと想像していた。このような筆者の曖昧さや余地を残しておく姿勢を背景として，A先生は本面接で完結せずに今後も向き合っていくこととして捉えられたのではないだろうか。なお，曖昧さをそのままに残す方向性とは逆に，筆者から出来事やA先生の主観的体験の在り様について質問し，明確化しようとする流れももちろんあった。しかしそれは，明確化して整理すること自体を目的としていたわけではなく，それによってA先生の中での矛盾や葛藤などの曖昧な部分が浮かび上がってきたと推測される。そのため，明確化と曖昧さを残すバランスが重要だと考えられる。心理臨床においても，「あいまいさを保持していると，自ずから解決が見えてくることが割とある。それはその人の内的体験として自然に生じるからうまくゆく」（河合，2003）との指摘もあるように，曖昧さは大切にされている。ふり返り面接と言うと整理する側面が強く感じられるが，あえて整理しきらず曖昧さを残しておく側面も重要だと考えられる。

3. 本研究の限界と今後の展望

本研究の限界としては，第一に一事例による研究であるため，一般化するには限界がある。小学校あるいは中学校の教師では，学校の特徴にも差異があるため，異なる結果が示されるかもしれない。性別や担当科目，経験年数などの違いによる影響もあると考えられる。ただし，教師がこれまでの教育活動における未整理の体験をふり返ることの意味については，教師それぞれの個性による部分も少なくないであろうし，多様な意味があると推測される。そのため今後は，本研究のような個としての主観的体験を重視した研究を土台に，対象者を広げていき，ボトムアップ式で一般化を試みていくことが望まれる。

第二に，本研究の調査対象者は，数十年の教員経験を経て，現在は大学院で臨床心理学を学んでいる教員の縁故により協力を依頼したという点である。つまり，調査対象者は，学校現場から外に出て専門外の領域について学んでいる教員から，少なからず刺激や影響を受けていたと推測される。例えば調査対象者が心理に関心のある教師だった可能性もあり，本研究においては自身の心を見つめながら語るという作業が促進された可能性も考えられる。今後は，特に心理に関心がなかったり，内省が得意でない教師も対象に研究を行い，その場合の面接の進め方について，手がかりを見出すことが求められる。一方で，本研究では一つのインタビューで語りを促す条件が揃えば，ふり返り語ることが教師としての変容の契機になり得ることが示された。教師のメンタルヘルスの問題が指摘されている今，教師が悩みつつもそれを乗り越えて変容できるような支援が望まれる。

〈付記〉
本研究にご協力いただいたＡ先生に感謝を申し上げると同時に，今後のＡ先生の教師人生が豊かで実りあるものとなることを切にお祈りしております。

引用文献

網谷綾香　2001 「不登校児と関わる教師の苦悩と成長の様相」『カウンセリング研究』34(2)，160-166頁.
原口喜充　2017 「保育カウンセリングにおける保育者支援の方法とプロセスに関する一考察」『心理臨床学研究』35(5)，503-514頁.
平木典子　2003 『カウンセリング・スキルを学ぶ――個人心理療法と家族療法の統合』金剛出版.
伊藤美奈子　2000 「教師のバーンアウト傾向を規定する諸要因に関する探索的研究――経験年数・教育観タイプに注目して」『教育心理学研究』48(1)，12-20頁.
Jung, C. G.(1953). Analytical Psychology: Its Theory and Practice. Routledge & Kegan Paul, Ltd.　小川捷之(訳)(1976). 分析心理学. みすず書房.
桂 直美・高井良健一・伊藤安浩　2017 「初任期における若手教師の経験と成長――語り直しを通しての省察の深化」『東洋大学文学部紀要 教育学科編』43，23-31頁.
河合隼雄　1994 『河合隼雄著作集第１巻――ユング心理学入門』岩波書店.
河合隼雄　2001 『河合隼雄著作集第Ⅱ期第１巻――コンプレックスと人間』岩波書店.
河合隼雄・中沢新一　2003 「対話――「あいまい」をどう考えるか」河合隼雄・中沢新一編『「あいまい」の知』岩波書店，265-303頁.
佐藤 真・前原裕樹　2013 「初任教師が抱える困難さの変容過程に関する研究」『兵庫教育大学研究紀要』42，77-82頁.
都丸けい子・庄司一子　2005 「生徒との人間関係における中学校教師の悩みと変容に関する研究」『教育心理学研究』53(4)，467-478頁.
都丸けい子・庄司一子　2007 「過去の悩み経験を他者に語る意義の検討――ある中学校教師の生徒との関係における悩みの事例の検討を通して」『共生教育学研究』２，49-62頁.
若林明雄　2000 「対処スタイルと日常生活および職務上のストレス対処方略の関係――現職教員による日常ストレスと学校ストレスへの対処からの検討」『教育心理学研究 』48(2)，128-137頁.

A study in clinical psychology of teachers' reflections regarding challenging difficulties in their careers: The case of a senior high school teacher who recognized their influence

HIRANO Kimiya, HARAGUCHI Hisami, TOYOSHIMA Hiroko

ABSTRACT

In this study, the influence of difficulties in teacher's careers and the significance of personal reflections and descriptions regarding them were examined. We analyzed a case in which a teacher at a senior high school unintentionally related the difficulties that she encountered during her first year as a teacher during an interview about how teachers find and attend to students with psychological problems. She had listened to a particular student's worries many times. She expressed that she felt "threatened" because he said he wanted to be dead numerous times. Because she could not keep an appropriate distance from him, she experienced nervous breakdown. It was possible that the experience was derived from being a first-year teacher (with its own set of problems), and that it marked a sense of guilt and fear about possibly hurting the student and precautions to protect herself from harmful influences with her mind. It was indicated that she took an objective view of the impact of her difficulties, and accepted them by looking back and talking about them. Accordingly, she began to move forward as a teacher and grow from her experiences. From this study, it was shown that it was significant for teachers to reflect upon and discuss the challenges encountered in their careers. (210 words)