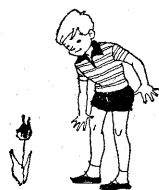


# 教師と子どもとの人間関係 (二)

高瀬常男



## 四 教師の共感体験の様相

それでは教師は子どもに対して、どのような共感の仕方をして  
いるのであろうか。子どもの場合には、教師が意図しないちょっ  
とした言動に対しても感じ入り、その記憶も生き生きとしている  
が、教師の場合には忘れてしまっていることが多かったり、ある  
いはいい格好をしようとして作為的であったりしがちである。教  
え子から逆に「あの時はとても嬉しかったです」などと指摘され  
て、ああそんなこともあったかと、古ぼけた蛍光灯のような反応  
を示すのが一般かもしれない。このような傾向はあるにしても、  
しかし、幾人かの教師との面接の結果、教師の共感体験の様相と

して、つぎの五つの範疇を見出すことができた。

### (1) 慣れとしての共感体験

例えば新しいクラスを担任した時に、往々に体験するような不  
安や緊張からの解放感の体験がこれにあたる。「お互にぎこちさ  
が無くなってきた」「あせりが無くなってきた」「なんとかやっ  
てゆけそうだ」「この子どもたちなら好きになれそうだ」「この  
子とはどうも馬が合わない」などの感じである。すなわち、この  
慣れとしての共感体験とは、自分と子どもとの間の心理的距離が  
原初的に接近してきたという「慣れ」の感じが、教師の内的世界  
に成立することを意味している。

### (2) 親和感としての共感体験

教師の内的世界に成立した子どもとの間の親和の感情体験であ

る。例えば「子どもたちに慕われている」「頼りにされている」「子どもたちがついてくる」「自分の言うことを聞いてくれる」「クラスの子どもが可愛い」「子どもたちのことが気になる」「クラスのふんい気にアット・ホームな気持ちを感じる」といった体験である。すなわち、この共感体験は子どもとの間の親和感を基盤にして、自分の教育効果が子どもたちに及んでいるという安定感の成立を意味している。

### (3) 理解としての共感体験

教師が子どもの言動に心を開き、それによって子どもを理解できたという喜びの感情体験である。「子どもが心のなかにくい入ってくるのがよく分る」「子どもの心の核心に触れる」「子どもの言動の意味が分る」「子どもを見直すことができた」「子どもの言動に教えられた」「子どもの中に溶け込む」「教師生活に張りがでてくる」といった気持を示す体験である。すなわち、この共感体験はこのような理解の体験を基礎にして、教師の内的世界に教育活動への意欲が盛りあがってくることを意味している。

### (4) 信頼感としての共感体験

教師が子どもの成長への力を信頼し、同時に、子どもからも教師として信頼されているという相互信頼の感情体験である。「子どもこそ生き甲斐だ」「子どもに励げみを感じる」「ひとりびとりの子どもの個性が尊重できる」「子どもの前にありのままの自

分を投げ出す」「子どもの言動のなかに自分に対する信頼を感じる」「子どもからの信頼に本当に応えているだろうかと反省する」といった表現で示される体験内容である。すなわち、この共感体験においては、教師と子どもとの相互信頼感を基礎にした「合一」の心情が基調をなしている。

ここでいう合一とは、心理学者 J・メゾンヌーヴの用語であった、他者を自分の伴侶としてだけではなく、かけがえのない特異な存在として愛することであり、それは単なる社会的な層をこえて、人と人との間のコミュニケーションに対して、より深い層を開くことを目的としているのである。

### (5) 叡知としての共感体験

教師と子どもとの間の信頼関係を基調としつつ、教育者としての自覚と責任において、意欲的に自己を実現しようとする使命感と自己充実感の体験である。「教育者になって本当によかった」「教育者としての誇りと生き甲斐を覚える」「教育者としての苦悩の中に希望を見出す」「勇気をもって教育活動に立ち向うことができる」「教育者としての自己課題が明確になってきた」等々の気持として表現される。すなわち、この共感体験においては、教育者としての教育活動の歴史を通して培われた教育的叡知と愛とが、子どもたちとの教育的人間関係のうちにおのずと滲み出ているのである。従って、ここで問われるのはいわゆる「教師」で

はなくして、真の意味における「教育的人間」の姿なのである。

## 五 教師の共感体験の特質

ひとしく共感体験とはいいいながらも、子どもの場合と教師の場合とは、その現われ方や構造には差異があると思われる。そして、その差異は教師と子どもとの間の教育的人間関係の本質的あり方由来しているのではなからうか。このことについて、若干の問題点を指摘してみよう。

(1) まず第一に、教職は一つの専門職であり、教師は社会的役割者であって、その役割の実現に向かってそれぞれの教師の教育活動の歴史がつけられていく。従って、子どもに対する共感体験の内容も、子どもの成長を自己の主體的課題とする教師としての役割によって、特殊化される傾向をもっている。

すなわち、教師にとっては子どもは知的にも人格的にも未熟な「被教育者」であり、教師の教育的行為を通じてはじめて成長可能な存在者であるという意識を、「役割者としての教師」は多かれ少なかれ持っている。すなわち教化の意識である。従って、この自分の教化の意識の闡内に入って来た子どもの反応に対してのみ、共感を感じるといったことが決して少なくはない。はいはい

と盛んに手をあげる子ども、出来のいい子どもに対しては感じ入るが、控え目で物静かな子どもに対しては、一向に感じない教師などはこの典型であろう。

これに対して、子どもにとっては教師は単なる役割者としての教師ではなくして、いわゆる「先生」であり、自分の成長を助け支えてくれる具体的な生きた人間として受けとられている。従って、前にも触れたように、当の教師が自分では特に意識していない言動からも、子どもは強い人間的な感動を受け、それが自分の存在の支えになるといった場合が多い。この点、子どもの共感体験は自発的、無限定的性格をもっているといえることができる。

(2) 今日の学校制度のもとにおいては、教師はクラスの指導者であり、子どもとの関係は一对多のもので展開されている。従って、指導者としての教師の共感体験のあり方は、クラス全体のふんい気を基礎にして形成される傾向をもっている。すなわち、ひとりびとりの子どもに対してというよりも、クラス全体に対してなされる傾向をもっている。例えば、クラスの子どもたちが慣れ親しんできて、統制のとれた和やかなふんい気になってきたとか、あるいはクラスの子どもたちに慕われているといった類のものである。

これに対して、子どもの場合には、たとえクラスの集団力学に

よる影響が客観的にはあるにせよ、主観的には、教師に対する構えは一对一の関係にあり、また、そうあって欲しいと願っている。ここにもまた、子どもの側における共感体験の個性性格ならびに無限定的性格を見出すことができる。

以上のように、教師が単に教師としての役割とか指導者としての役割の担い手にとどまり、子ども对教師といった在り来たりの人間関係の次元に閉ざされている限り、人格発達の観点からみて、その関係は、内容性の乏しいものにとどまってしまうであろう。教育哲学者O・F・ボルノウは教師と生徒との出会いについて、教育学的な意味での出会いといった特殊な形態は存在しない。存在するのはただ人間的な出会いそのものだけである。そして、この人間的な出会いがなされるときには、すでに教師は教師であることをやめ、生徒は生徒であることをやめているのである。従って、子どもに対して教育的な態度をとる限り、出会いは望まれないという意味のことを書いている。

このボルノウの指摘は、共感についても同様と思われる。子どもが教師に対して共感するというのは、一般名辞としての教師に對してではなくして、某々先生という、いわば人間としてその存在が開示されている具体的な先生に對してなのである。さきに、子どもに比して教師の場合、その共感体験の姿が把握にくいと述べたが、実は忘れていたというよりも、子どもにくらべて共感の

度合や感受性が低いからであるといった方が、より確かかもしれない。もちろん、教師であることを止めることができない教師にとってはである。

逆な見方をすれば、われわれが得た資料では、教師が子どもに對して共感を感じる場面は、授業場面とか学校場面よりも、自宅とか、心理的に解放された場面の方が遙かに多い。このことは教師が教師であることをやめ、ほっとして自分自身に立ちかえり、一個の人間に立ち戻り得た状況を意味していると思われるのである。

(3) 前回に述べた子どもの側における共感体験の範疇。これは同時に人格発達の深みとか段階をも示唆している。しかもこの段階は単に子どものみに限定されず、われわれ人間がもつことのできる共感体験の一般形態と、その深みをも示していると考えられる。これに對して、教師の共感体験の範疇は結果的にみれば、この一般形態としての範疇が、教師という社会的役割の担い手によって特殊化されつつ、しかも同時に「教育的人間」としての成長の段階を示していることができよう。教師が教師としての役割の域を超えて、教育的人間としての内面的充実がなされていくとき、前述の「理解としての共感体験」「信頼感としての共感体験」「叡知としての共感体験」が、それぞれの内面的深みの程

度に応じて、はじめて可能になるのである。

しかし、ここで注意しなければならないことは、例えば「慣れとしての共感体験」の報告をした教師は、教育的人間としては未熟であるとは、一概には言えないということである。新任の教師とかクラスの編成がえ当時の教師などは、潜在的には深い共感体験の可能性をもっているにも拘わらず、子どもとの接触状況いかによって、低次の体験をすることも、決して稀ではあるまい。その教師が本質的にどの程度の共感可能性をもっているかという問題こそ肝要なのである。(この問題は教育心理学的にはきわめて重要ではあるが、問題構造が複雑で、しかも当面の文脈から外れるので、ここではあえて深入りしないことにする。)

## 六 行為的関与としての共感関係

前回に触れたように、教育的人間関係における共感の問題を考察するにあたって、とりわけ重要なことは教師と子どもとが共に感じあうということである。いいかえれば教師が教育的トビックスを巧みに発見したり、あるいはそれが豊かにつくり出されるような教室のふんい気を醸しだして、教師も子どもも共にそれをみずからの主体的体験として、分かちもつことのできる人間関係を形成することである。共感の原初形態は母子関係にあるという人

もある。みどり児を胸に抱きつつ、母親はわが子をこよなくいとしく思い、子どもは母の胸に無限の安らぎを覚える。これこそ共感の原型とといっていいであろう。この原型は教育的人間関係においてもまた基本的に重要であると思われる。いとけない子どもの教育にあたっては、なおさらである。

相手を対象化したり、あるいは静観したりする場合には、共に感じあう、共に分かちあうということはおよそ不可能であろう。神学者のP・ティリッとは認識の容体に己れの存在を賭け、身を捧げることを「関与としての認識」と名づけているが、このような全人格をあげての相手へのかかわりあいの構えこそ、共感関係の基底をなすのである。

それは相手のなかに己れを埋没し、己れを喪失する謂ではない。信頼と愛を基盤にした己れのなかににおける相手との語らいあい、行為としての相手とのかかわりあいである。心理学者R・L・カッツは「残響関係としての共感」ということをいっている。それは自分のなかに内面化された相手の経験やそれに随伴する感情状態と、自分自身の経験や感情との間の相互作用。すなわち、自分のなかに内面化された相手の自我と、自分の自我との間に展開していく対話関係であって、相手に対する、また同時に自分自身に対する新しい洞察の源泉になるというのである。教師と子どもとの間のすれ違いがあまりにも甚しい今日、傾聴に値する言葉と

思われる。

このように教育的人間関係、人格の発達にとって、共感とか共感関係ということはきわめて重要な役割をもっているのであるが、それが十分に果たされるためには、なによりもまず、教師自身が共感能力を備えていなければならぬ。共感能力とはあらかじめ決定的に与えられたものではなく、教師の自己理解、自己受容、他者受容への努力の歩みそのものうちに形成されていく愛のセンス、教育的センスに他ならないと思う。広くいうならば、教師の人間としての情操なのである。情操といえば、人は美的情操とか宗教的情操といった個別的な種類を連想するかもしれない。しかし情操の真の姿は、人間の心の奥底にあって諸々の価値に対してその人らしい一定の傾きを向けつつ、その人の生に対して豊かな彩りを与える感情状態といっているであらう。美しいものを単に美しいと認めるだけではなく、相手の瞳のなかに人間としての美しさ、尊さ、誠実さを感じとり、自分の生の充実と躍動を感じるセンスを意味している。それなるが故に、それは成長への力ともなりうるのである。

「教育の不在」「教師不在の教育」ということをしばしば耳にするが、現代社会における教育の回復にあたってまず重要なことは、教師自身が豊かな情操を身につけ、意味の探究へと励む人間、すなわち教育的人間へと成長することである。教育心理学者

A・T・ジャーシルドは、教師にとって第一に大切なことは、人間としての自分の存在において、他者と自分との関係において、教師としての自分の仕事において、なにか自分にとって現実に必要なものであるか、なにか自分にとって究極的に重要であるかという意味の探究であると述べている。

意味の探究とはおよそ縁遠い心理学の解説書を丸覚えし、この子の心理的発達段階はこうだからこうすればよいなどとしたり顔をする前に、自分の存在が自分にとってどのような意味をもつか、自分の仕事が生かす子どもの自己実現に対してどんな意味をもっているのかを、心の奥でじっくりかみしめて省察することの方が、はるかに教師らしいのではなからうか。

(京都大学)

### 日本保育学会 第22回大会

会期 昭和44年5月17日(土)・18日(日)

会場 日本女子大学

内容 (イ) 研究発表

(ロ) シンポジウム

(ハ) その他

連絡先

東京都文京区目白台二の八の一

日本女子大学文学部教育学科

日本保育学会第22回大会準備委員会

TEL (943) 三三三一 内線 266