

教師と子どもとの人間関係 (一)



高瀬常男

一 はじめに

試験の夢。先生に立たされた夢。「この年になっても」とみずから慨嘆するほど、学校時代のもろもろの夢に苛まれた経験は、だれしもが持っているにちがいない。また不断はさほど意識なくとも、ふと折にふれて、あの先生、この友人と、過ぎし日の学園での交遊がなにかと思ひ出され、それが単なる感傷的な追憶にとどまらずに、いまの自分の生活を支え、それに励みを与える心の糧としてよみがえって来ることも、決して稀ではあるまい。

ひとことで人間関係とはいっても、その内実は深淺広狭きわめて多岐にわたっている。しかし、前述の例からもうかがえるように、教師―子どもの関係は「たゞえその思ひ出が嫌悪に満ちたも

のであつても―親子関係と同じ比重をもって、いや、時にはそれ以上の力をもって、われわれの生活に影響を与えているのである。

隣近所との義理の付き合い。有閑マダムとの社交。ひいては企業体の人間関係など。教師―子ども関係は、このようなありきたりの人間関係とは、質的にも構造的にももともと異なっているとされる。そこに教えることを職業とする教師がおり、ここに勉強することを強要される子どもがいる。しかし、これだけでは真の教師―子ども関係は成立しない。

子どもをほかならない相手として受け容れ、相手の人間としての成長と、自分の教育的人間としての充実を自己の内的課題としつつ、その実現に向かつてくり広げられていく人間関係。すな

わち、教師と子どもが「われーなんじ」の関係のもことでふれあい、おたがいの信頼とおたがいの成長とが可能であるという人間関係。これこそ教師—子ども関係の名に値するものであり、「教育的人間関係」の名のもつて、他の人間関係の諸形態から区別されるものである。

このような教育的人間関係は単なる概念的、知的な関係というよりは、むしろ人間の心情性に深く根をおろした関係であり、それなるが故に、それは心の触れあいとして、子どもの成長と教師自身の自己展開を促す力となるのである。私はこの「心の触れあい」の体質的な姿を教師と子どもとの間の「共感関係」にもとめ、ここに与えられた主題「教師と子どもとの人間関係」の問題を、この点に集約して考察してみよう。

二 共感の教育心理学的構造

こんにち精神医学や臨床心理学の領域において、共感的理解とか共感関係が相手の人格の治療、変化、発達に対していかに重要な役割を果たすかが説かれている。

たとえば、来談者中心の心理療法で著名なC・R・ロジャースは、共感的理解とは、相手の抱えている感情とか気持とかを、「あなたかも」治療者が相手自身であるかのように正確に感じとる

ことであると述べている。

すなわち、いつわりのない虚心な態度で温かく相手を受け入れ、相手の私的世界のなかに入りこみながら、しかも相手に巻きこまねず、相手から超脱している理解の姿が彼のいう共感的理解なのである。

この定義は共感の本質構造を鋭く解明したものととして高く評価されるであろう。しかし、相手が成人ではなく、知的にも情動的にも未熟な子どもの場合、教師と子どもとの相互理解の場に、この定義を即座に利用することは許されるであろうか。

たとえば、「心がかよいあう」「相手の気持がよくわかる」「感銘をうける」「感激する」といったように、いわばなに物かに「感じ入る」心の状態。これはたとえ低年齢の子どもであっても、日常体験可能なことであろう。ここに臨床場合とは異なつて、開かれた体系をもつ教育的状況において共感の問題にする場合には、このように誰にでも可能な、ごくありふれた素朴な体験事実の分析から出発した方が、事象の本質解明により有効と思われる。

しかし教育心理学的観点からすれば、ただ単に感じ入るといふ、いわば一過的な情緒の興奮だけでは、まだ共感と名づけることはできない。感じ入ることによって相手を見る眼、自分自身に

対する構え、世の中に対する態度など、いわば自分のままで抱いていた人間像や世界像が変化したり、より明確になったり、あるいは「それでよし」と再確認されたりして、それによって自己実現への意欲が新たに湧きでてくる力の感情体験。

それはたとえば、「よし頑張るぞ」「毎日が充実している」「生き甲斐を感じる」などごく素朴な気持で十分である。こうした力の感情体験を伴った「感じ入る」心の状態を共感と名づけ、また、そのような意味での共感体験が可能であるような、すぐれて人間的な人間関係と定義づけることができるであろう。

三 子どもの共感体験の様相

たとえば、いつも教室の片隅でひっそりと授業時間の終るのを待ちわび、先生の意識の中には積極的に入ってこない孤独な子ども。その子がある日たまたま先生に声をかけられたのが嬉しく、先生が好きになり心の支えを得た気持になることもあろう。

また、修学旅行などで、教師としてではなく人間としての先生の言動に親しく接し、それが日頃の自分の悩みに光をもたらし、その先生に対する尊敬の念と信頼の感情が、自分の心に啓培されてくることもあろう。

あるいは、その時には強い印象や感銘は感じなくとも、やがて

成長し過去をふりかえってみるとき、その時の先生の言動の意味がよく理解でき、今さらながら深い感動におちいることもあろう。

このように共感体験は現象的にはいろいろな姿をもって、ひとりびとりの子どもの心に現われてくる。しかしこれらの諸体験を分析してみると、つぎの五つの範疇に分けることができると思われる。

(1) 接近感の体験

たとえば「ほっとした気持になる」「話しやすい」「好きだ」「甘えられる」「すまない気がする」といったふうに表現される感情体験。すなわち、先生に対する子どもの心理的な距離が原初的にちぢまって来て、先生に対する素朴な接近感が支配的な体験である。

〔事例一〕 中学一年生、女子。小学二年生のときでした。放課後、教室でボール遊びをしていると、はずみで窓ガラスをこわしてしまいました。

叱られるだろうと思って職員室にいくと、先生は叱るどころか、かえって正直に申し出たことを賞めてくださり、さらに破片の始末までしてくださいました。私は先生が少しも叱らなか

ったので、嬉しいような困ったような気持でしたが、先生がとっても偉い優しい人のように思えて、その後いままでよりも先生を敬う気持になりました。

この事例は先生に叱られはしないかという不安な気持が、予期しなかった先生の言動に触れてほっと救われ、先生に対する姿勢が前向きになりはじめた姿を示しているのである。

(2) 安定感の体験

たとえば先生に対する親近感、一体感、被受容感、憧憬、憧憬といった愛情の体験である。すなわち先生に対する親和的構えが子どもの内的世界に成立し、自分は先生に認められている、受け容れられている、といった安定した自己感情が、この体験の基調をなしている。

〔事例二〕 短大一年生、女子。中学時代、親友の父が事故で亡くなりました。教室でそのことをみんなに通知された先生のすがたは、だれでもがするように、いかにも事務的であっけないものでした。ところが告別式に参列した時、お父さんを失った兄弟のようすをみて、涙を流しておられた先生の姿がとても印象的で、私は教師ではなく一人の人間としての先生に初めて接して、親近感を覚えました。

この事例は先生の人間らしい行動を目の当りに見、これまでの先生に対する認知構造が変化し、先生が急に身近な存在として子どもの心に迫って来た体験を示している。

(3) 同意同感の体験

たとえば同意、同感、感動、感入、理解、反省などの言葉で示される内的体験である。すなわち、先生の言動を通してその内的状態を子どもが追体験し、それによって感銘をうけるといった、子どもの内的世界の活動性の感情が、この体験の基調をなしている。

〔事例三〕 短大一年生、女子。高校三年のある日、クラスのみんなでサイクリングに行った。校則では先生か保護者が必ず同伴しなければならぬことになっている。私たちは担任の先生が嫌いだだったので内緒で出かけた。その途中、不運にも事故が生じ、病院から学校へとそのことが報告された。翌日、先生は坊主頭だった。みんな朝のホームルームで顔をあげることができなかった。……先生は若い奥さんと小さな赤ちゃんがいるのに。こういうことを体験し、私たちはつくづくと先生を思いなおした。近所の人たちは先生を見てどう思っているのかと考えると、私たちはそれだけでは済まないと思い、男子は全員断髪

し、女子は卒業式の日まで毎朝校内の掃除をした。そして先生の髪が早く長くなるようにと願った。

この事例から、先生の心衷を思い、みずからの非を行動でもって反省し、同時に先生に対して示された温かい思いやりの体験像を読みとることができる。

(4) 相互信頼の体験

たとえば感謝、信頼、尊敬、模範などの感情体験がこれに含まれる。すなわち、子どもが先生を信頼し、自分の存在が先生によって支えられているという自己感情のもとで成立するところの、自分と先生との「合一」^{コミュニケーション}の心情がこの体験の基調をなしている。

ここでいう合一とは、他者を自分の伴侶としてだけでなく、かけがえ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(「J・メゾンヌーヴ」)。

〔事例四〕短大一年生、女子。高校二年の時、何にもかにも反発を感じ、自己嫌悪におちいり、学校を欠席しては家でいつも本を読んでいた私は、ある日担任の女の先生に呼び出されました。……遅くまで話しあっている、先生はなにひとつ私に指

示を与えては下さいませんでした。でも先生の眼指しは、「自分で歩く道は自分で切り開かなくてはだれがしてくれます。あなたの悩んでいることは高校時代の不安定な心の一端なのです。ここで負けてはいけません。この苦しみはこれからのあなたに、きつと役立つ日が来ますよ」といつているようでした。私は信頼し尊敬している先生と、ひとつになって話しあえたことを嬉しく思っています。

この事例では先生から学んだものは数は少ないが、しかし貴重であり、灰色の高校時代に咲く「ただひとつの美しい花」であり、先生を恩師と呼ぶことに誇りを感じ、いままも生活の支えになっている体験が語られている。

(5) 自覚と決意の体験

たとえば沈澱・湧出、充実、意欲、自覚、希望、勇気などの感情体験をさす。先生に対する信頼を基底として、自分自身の決意と責任において、意欲的、生産的に自己を実現しようという自己充実の体験である。ここでいう沈澱・湧出とは、あるとき先生から受けた感銘が自分の心の内奥に沈澱し、そこでそれが借りものではない本当の自分のものでして醸成され、やがて人格の泉となって湧き出てくるような共感のあり方を意味している。

〔事例五〕短大一年生、女子。小学校時代三年間担任だった先生は、それ以後にも大きな感化を与え、中学に進級してからも私はよくその先生を訪ねたものでした。先生は壮年になってからとても苦勞され、幸せだった家庭生活にも破れ、二人の子どもを抱えながら教育者という職業のもとに、自己を見つめつつ自分の道を歩んで来られました。その生活態度はとても勞多きものでしたが、反面、私たちに語られる言葉は生き生きとしたものでした。かつて、老いた眼を細めながら私たちに説き語られた「女としての生きる力」のお話は、物事をはっきりと見極め、自分の道を歩かなければならない現在の私の心のなかで、珠玉のような響きをもって生きつづけているのです。

この事例から先生との信頼関係のもとに、先生の苦惱をみずからの心の糧とし、強く生きる自己課題として引きうけなければならぬという、決意のすがたを汲みとることができるといえる。

以上五つの事例は、女子短大生にかたより、感傷的な表現も少なくはなく、必ずしも適切な例とは言えないであろう。また資料も整わず、試論的な域にとどまっているので、この点、免じていただきます。しかし共感体験の五つの範疇は、単なる記述的分類にとどまらずに、同時にまた、共感体験の深さ、ひいては人格発

達の段階をも示唆しているのである。従って、たとえば幼稚園児や小学校の低学年の子どもに、第三、第四、第五の体験様相を求めることは不可能であろう。しかし、子どもの指導にあたって重要なことは、それぞれの子どもが主体的に体験している共感の内容を、先生が温かく受けとめ、それによって、子どもの当の体験を自分でさらに深く自覚し、強化できるようにさせてやることである。

前述したように、いままで先生にも友だちにも相手にされなかった子どもが、ふとしたことから、みんなの前で先生に賞められた例。これはその子どもにとっては思いもかけなかった事件であり、しかも彼の生活史に転機をもたらす可能性を十分にもっているはずである。しかし、先生がその子の喜びの心情を受けとめず、そのまま素通りするならば、折角の転機も台無しになるにちがいない。

先生が喜びに満ちた子どもの中の世界を、同時に自分の喜びとして共に分ちもつことができるとき、それは子ども的人格発達への力となり、さらに先生の教育的人間としての成長への糧ともなりうるのである。時宜にかなった子どもへの受けとめ方がなされず、すれ違いのみ多い教師―子ども関係。これは教育的人間関係の名に値しないであろう。―つづく―

(京都大学)