

定時制高校における授業事例に対する精神分析的考察

—「関与しながらの観察」による生徒と教師の関係性—

太田 静男*・岡田 珠江**

定時制高校には、低学力で対人関係が苦手な生徒が少なくはない。生徒の授業に対するモチベーションが高くないため、教師は時には授業が成立しているとは思えないような時間を生徒とともに過ごすこともある。そのため、教師が無力感や不全感を感じることもしばしばあるのが現状である。

本論では、夜間定時制での授業の様子を「関与しながらの観察」を行うことによって事例を提示する。そして、学校で起きた事例を再検討し、その経緯や背景と考えられる事柄について精神分析的な観点から考察する。それにより、より深い生徒の理解を促進するとともに、生徒と教師の関係性を明らかにすることが目的である。

結果として、入学にまつわる生徒と教師の葛藤がその後の学校生活に影響を及ぼすこと、教師同士の関係性が生徒と教師との関係に影響を与えること、また生徒と教師の間で起きている事柄には生徒の養育者との関係が投影されたり再現されていること等が明らかになった。また、「関与しながらの観察」を行うことは、より深い生徒の理解をもたらすとともに、さらなる授業の混乱を防ぐ可能性があると考えられた。それとともに、体罰につながる危険性のある教師の行動の抑止や教師の仕事に対するモチベーションや職業意識の低下を防ぐ効果も期待できると考えられた。

キーワード：定時制高校、関係性、精神分析、「関与しながら観察」

1. 研究の背景と目的

高等学校には、授業を行う時間帯、季節、方法等の違いにより、全日制の課程、定時制の課程、通信制の課程の3種類の課程がある。定時制の課程とは、夜間その他特別の時間帯又は季節において授業を行う課程のことである。そのうち夜間定時制高校には、不登校経験者、虐待経験者、非行等の問題行動歴のある者、発達障害のある者、外国籍の人等が混在し、おおむね低学力で対人関係が苦手な生徒が多い。そのため学校生活の中での生徒の態度は、怠学や教師に対する指導拒否、理由のない授業欠席や慢性的な遅刻や早退が見られる。時には学校内外での非行等も起きることがある。一方、教師の側にも体罰やネグレクトと思われるような出来事が生じることもしばしばあるのが現状である。

定時制高校におけるこれらの生徒の問題行動や教師の問題行動をどのように改善することができるのかについての議論はあまりなされていない。そこで現状を打開するための模索として、臨床心理学や精神医学において行われている「関与しながらの観察」(H.S.Sullivan: 1953)による事例検討を試みる。「関与しながらの観察」とは「目の前で起こっていることをよく注意し、そしてこの関与しながらの観察によって得られた結果からその個人の過去、現在、未来にわたる生活歴を推論してゆかなければならな

い」としているものである。この観察の仕方によって様々な事件や事象、つまり生徒と教師の関わりの中で何が生じているのかを明らかにしたい。

本稿では日常的にみられる授業の一部や学校生活の場面を事例として提示する。これらは著者の一人が担任教諭としてかかわり記録したものに基づいているが、プライバシーに配慮して本質を失わない範囲で一部を改編している。なお、担任教諭は臨床心理士の有資格者である。

本研究の目的は、「関与しながらの観察」に基づいた事例を精神分析的な視点で概観し、より深い生徒の理解を促進するとともに、生徒と教師の関係性を明らかにすることである。その結果として、さらなる授業の混乱を防ぎ、教師の仕事に対するモチベーション低下を防げる可能性を提示したい。

2. 事例提示

1) クラスの概要

1年生普通科は、全20名(男子13名、女子7名、内留年生が5名)で、年齢は12名が15歳、8名は16歳～27歳。国籍は日本人12名、フィリピン人6名、ブラジル人1名、中国人1名。在学期間は1年～12年間。

入試時の募集定員は40名であったが、3回の入試(再募集を含む)では定数割れが生じ、その上不合格者もあり、結果として合格者は合計15名であった。そのため例年よりも入学生数の少ない学年となった。

*三重大立松阪工業高等学校

**三重大大学教育学部教育実践総合センター

学習意欲のある生徒は少なく、クラス内の人間関係は希薄である。交友関係からグループに分類して仮に名前をつけるならば、外国籍生徒の一团、低学力で授業に集中できない「悪がき」グループの一团、クラスの生徒とも関わりを持ちたくないような一团、出席の見込めない留年生の一团に分類できる。一方、教師としては、「このような生徒に教育そのものが不要なのは？」とか「教え甲斐のないストレスがたまるクラス」等と職員室で話題になることもあるクラスである。

なお、定時制の授業は 17:40 の始業から 21:00 の終業まで 45 分 4 限授業である。

2) 事例に登場する生徒について

- A (男): 全日制高校不合格後追加募集で入学。ダラダラしているが授業には参加でき、点数には関心がある。一言多くて教師を逆なでることがある。
- B (男): 全日制高校不合格後追加募集で入学。低学力。A と同じ中学で同じ部活動。中学では非行グループに入っていたが、ランチにあってグループから離れた。母親の希望で奨学金をもらうことになったが、奨学金は B に渡すことはなく、学校納付金も滞納。
- C (男): 学力はあり、一度全日制高校に入学したが、同級生たちとなじめずに中退。大人しく静か。定時制高校ではタイプの違う A や B とトランプやゲームをしている姿が見られるようになった。
- D (男): 他の定時制高校不合格後再募集で入学。低学力。入試の面接で、本人と母親に対して父親からの暴力があると訴えた。わがままでキレやすい。
- E (女): 中 1 で母親を亡くし、父親と二人暮らし。その頃からリストカットや過食が始まり、不安障害との診断で、定時制高校入学直前まで小児心療センター入院していた。
- F (男): 中学時代オール 1。特別支援学級をすすめられたが、低学力が人に知られたくないと普通学級で過ごした。気はいい。中学から喫煙がはじまりヘビースモーカー状態といえる。ほぼ皆出席だが皆遅刻。

ここで示した生徒のうち、A、B、D、F は担任が分類した「悪がき」グループに、C と E は関わりを持ちたくないような一团に属している。

3) 事例の概要

X 年 6 月 3 日 (金)～X 年 6 月 15 日 (水) < > は担任教諭 (以下、担任と記す) の発言を示す。

①週末の授業の終わりの出来事 X 年 6 月 3 日 (金) 4 限目 (20:15～21:00) 終了頃。

授業終了の 21 時直前、担任が教室に行くと、60 代半ばの女性非常勤講師 (以下、講師と記す) が国語の授業を行っている。生徒が教室から出ていくのと入れ替わりに担任が教室に入ると、講師が「A が席を移動していたので、その時間分を欠席時間に入れますけどいいです

ね」と言いつけるように言う。<ええ、そう言ってください>「先生からも、授業中は席を移動することがないように言ってくださいね」と、講師は不愉快な気持ちを吐き出すように語る。講師は教卓の上をやけにゆっくりと片付けている。その姿を見て、退勤時間が迫っている担任は少しイラついている。授業中の生徒と講師の間のイラつきが伝染してきたかのように感じられる。

②ホームルームでの指導 X 年 6 月 6 日 (月) ホームルーム (17:40～18:00)

<A らな、国語の授業どうや>と担任が尋ねると、A が「あいつ、わけわからんし」投げ捨てるように言う。<おまえらな、席替わってたやろ>「知らんし」<おまえら、そんな嫌がらせするもんやで、嫌がらせで逆襲されるわさ>そこへ B が加勢するように「むかつくし」と言うが、担任が<先生をむかつかせたんは、おまえらやんか>と言っても「知らんし」と指導は入らない。<お互い機嫌良うやったらどうや>「関係ないし」と A と B が声を合わせたかのように言う。

この後、地元警察官による交通安全講話があった。A、B、D、F は話を聞いているふうではなく、一番後ろの席で聞えよがしの私語をしたり、面倒くさそうに携帯電話を操作したり、座っているのも辛抱できない様子である。後ろにいた校長が「あの生徒達は 1 年生らしからぬ姿だね」とつぶやく。

③授業中のトランプ遊び X 年 6 月 7 日 (火) 家庭科 (17:40～19:25 の授業。国語の講師が兼任)

授業の半ば頃、講師が職員室に戻ってくるなり「A と B が授業中にトランプして言うこと聞きません。教材の“刺し子”をしないと単位はやらないと言ってあります」とすごい剣幕でまくし立てる。<そうしたってください>「それから、C も一緒になってトランプしています。私はどうでもええんやけど、女子の E がトランプをやっている生徒やそれを注意できない私にイラついているみたいなんです」<すみませんね>「もう、どうにもなりませんわ」と言い捨てて、2 限目の授業に向かう。静かな授業ではないことはいつものことと、担任は聞き流したい気持ちにもなったが、珍しく弱音を吐いた講師の言葉を無視することにも罪悪感を感じ、<行ったらなあかんかな>とつぶやく。教務主任が「何か緊急みたいやん」<それなら、授業が始まって 5 分ぐらいしたら見に行くかな>担任は自分の授業があったが、その初め 10 分程度を目途に家庭科の授業の様子を見に行くことにした。

2 限目の授業が始まりしばらくして、担任はトランプの現場を確認するために家庭科室に踏み込むように入ると、A と B が中心になり C と D とでトランプをしている。<こら、トランプやめんかい>担任の言葉を無視してしばらく続けている。担任がトランプを取り上げて片

付けると、Bは無言でふてている。Aは「わかったし。うるさいし」と反発的に言う。その時、Dが担任に向かって「誰？お前？誰？」と睨んでくる。担任はその言葉や態度に逆なでされ、＜何や、お前、その口の利き方は＞と言ってDの襟を取って廊下に出そうとする。その時、講師がAとBに向かって、刺し子の布を掲げて「ここはこうして」等と指導し始めている。担任は、この講師の姿に違和感や怒りが出てきたが、Dの態度や言葉に対して興奮させられ、逆上しているともいえる心理状態でもあり、勢いでDを廊下に出し、＜お前、誰？ってなんや＞「言うてえへんし」＜言った言わんの話なんかしたないわ。授業中トランプなんかするな＞（「するのなら、学校なんかやめてしまえ」と心に浮かんだが押し殺した）「わけわからんし」とDが壁を蹴って廊下を歩き出した。この時担任は、入試の面接でDが父親から暴力を受けていると語ったことや、ボーリング大会のとき些細なことで外国人生徒に切れていたことを思い出し、自分が巻き込まれて虐待加害者になってしまったと落ち込んだ。

職員室に戻ってから、職員室に残っていた職員に＜やっぱりトランプしてましたわ。Dが『誰、お前、誰』って言うのに切れて、首根っこひつつかんで出したら、どこかに行っちゃいましたわ＞と言うと、教務主任が「そんなふうになると思わんだわ。先生が授業のマナーを言うだけやと思ってたけど…」＜でも、私が怒っている時に、目の前で先生が刺し子の指導するんやで。もうええわ。行かんだらよかったわ。それやったら、ウザウザのまま持ちこたえてくれよって＞と吐き捨てるように言い、この時間の自分の担当する授業に向かう。

2限目の授業終了後、担任が職員室に戻ると、先に戻っていた家庭科の講師が「先生、ありがとうございました」と気分が良さそうに礼を言う。担任は怒った時に刺し子の指導をしていた講師の態度に不信感を持っていたので＜いえいえ＞と素っ気なく返事をする。

また、講師からCとDが授業に戻ってこなかったと聞き、担任はこのような結果を引き出した指導に後ろめたさを感じる。担任はCもトランプをしていたことを認知したが、Cは担任の注意に不満の様子もなく、静かにトランプを引っ込めたように見えた。担任はAやBやDのような叱責をCにはしなかったのに、Cが帰ってしまったことを意外に思っていた。不良の多い高校でビビっていたCが、素行の悪いAやBと一緒に遊べるようになったのは心理的な成長かとも考えていたが、担任に叱られたと思い傷ついて帰ったのか、あるいはAやBと同じように扱われなかったのかで帰ったのか等と考えていた。

4限目、担任がこのクラスの数学の授業に行くと、AとBは2人で教室の隅に座っている。席に着くように

言うと、だらだらと戻って着席する。ノートを持っていないAにプリントを渡してその裏に板書を写すように言う。Bは耳にイヤホンをつけたまま、机の上に何も出さないで、プリントを渡そうとすると「写さんでいらんし」と拒否する。それでも担任がプリントを置いておくと飛行機を作り出す。CとDは教室にはいない。2限目の途中で早退したままなのだろう。授業中、Aは板書を写さないものの問題プリントを解答している。10問中8問正解。担任の採点と解説は無視し携帯電話を見ている。Bは飛行機にしたプリントをいじっている。＜解答見て写したら＞と言うと「いらんし」と帰ったCの席に置く。Cのためにとっておいてあげるとも考えられなくもないが、学びを自分から拒否・排除している感じがする。

授業が終わり、教室から生徒達が出ていく中、Eに声をかけると、Eは担任を支持するように「先生、もっと怒ってもええよ。中学の先生はもっと怒っていたよ。バイバイ」と明るく帰っていく。担任には、そのEの言葉や姿から気分爽快のようなものが伝わってくる。

この数日前、Eは英語の授業でトランプをしていたAとBを注意しない50代女性講師への苦情を担任に伝えるにきたことがあった。職員室入り口で、「何で、あの先生トランプ注意せんの」と訴えるので、担任が廊下まで押し戻し、＜どうして直接その先生に言わずに私に言いきたのかな＞「言っても無駄」＜その先生も、そう思ったんとかいうやろか＞「でも…お父さんも同じことを言ってたわ」とやりとりしたことがあった。

担任やCやDにとっては気分の悪い出来事であり、一方、Eと家庭科講師にとっては良い出来事として体験されているようだった。この日の教室や職員室には良いものと悪いものが分裂して宙に漂っているようであった。

④1週間後の数学の授業 X年6月15日（水）数学（17:40～18:25）

それまで数学のプリントを拒否していたBが、今回は問題プリントを受け取り、後ろの席のCに聞いている。問題が解けないBが「解答ちょうだい」＜そやな。解説を写すだけでもためになるかも＞「うん」とやけに大人しい。

この授業中、刺し子事件以来学校に来ていなかったDがそれまでの金髪を黒くして教室に入ってきた。担任には、このDの黒い髪が反省の現れかとも思えたが、黒染めスプレーを振りかけただけの、見かけのようにも思えた。Dは教室に足を入れるなり、担任の授業とわかると、「出やん」と呟いて出て行く。後を追うようにFが教室から出て様子を見に行く。廊下でDとFが話している間を担任が、Dに＜出やんの＞の声をかけると「出やん」と不機嫌そうに言い残し、教室から遠ざかっていく。担任がFに＜どう思う？＞と問うと、Fは＜D

みたいな子どもみたいなことはしない>と言いつつ、Dの後を追って、その授業は無断で早退した。

Dが登校するのを見かけ声をかけた教員によると、Dは休んでいる間にアルバイトを見つけて、その面接のために髪の毛を黒くしてきたということだった。しかし、実際には、このアルバイトは1日しか続かなかった。

また、この日の帰り際、Cが担任に「先生、俺、本当はトランプなんかしたくないんさ」と言い残して帰っていった。AやBとトランプをしているCの表情や様子は一見楽しそうで、それとは裏腹に苦痛を感じながら付き合っていたことを初めて知った。担任はそれまでの観察がお門違いな思い込みと理解したが、その後も楽しそうにトランプをしているCを見るたび複雑な思いになった。

3. 考察

1) 不本意入学と入学許可の葛藤

クラスの生徒、A、B、Eは全日制高校を、Dは他の定時制高校をそれぞれ不合格になった後、定時制高校に入学した生徒である。Cも全日制高校を中退し、再度定時制高校に入学してきた生徒である。いずれもいわゆる不本意入学した生徒であるといえよう。この生徒たちは、なんとか定時制高校に入学できたという安堵感もあるだろうが、本来志望していた高校や一度入学した高校に通うことができなかった生徒達である。理解力の欠如や怠学、喫煙をはじめとする非行等の問題行動は、何がしかの不満や不全感、また葛藤に関連すると考えられ、それらを抱えながら高校生活を送っている姿ともいえよう。

生徒の入学にまつわる葛藤は、入学を許可した学校側にもあったかもしれない。それは、入試の合否判定で全員の意見の一致がみられなかったことや、生徒に対するそれぞれの教員の許容限度の相違による判断の違いがあったことに起因しているだろう。そうであっても、合格にしたからには不平等なく教育を提供するのが義務であるが、実際には不満が残っていた可能性が考えられた。

以上のような学校生活が始まる前に生じた葛藤を互いに持ちつつクラスを成立させるとき、生徒と教師の出会いの時点から既に互いに否定的な感情を持っているため、陽性転移が生じにくい状態にある。したがって信頼関係を構築することが容易ではないと推測できる。

このような経過について、入試を妊娠に、入学を出産になぞらえてみると、妊娠した事柄が葛藤としてカップルの中で解消されないまま、出産を迎えて子育てをする家庭での心理的作用に類似したものが、学校の教職員の中でも生じていたのではないかと考えることができる。実際、教員が職員室の雑談で、「このような生徒に教育そのものが不要なのでは？」等と話題になることがあ

たが、これは入学という出産を後悔している表れとも考えられ、すでに排除や無視や攻撃の気持ちが含まれていると考えられた。

2) 教師間の関係性について

教員間の関係性にも目を向ける必要があるだろう。

定時制高校の教員集団は、各学年1学級という学校規模から、概ね各教科1人の教諭と養護教諭、教頭で構成されている。また、非常勤講師の授業も少なくはない。そのため、たいていの正規の教員はそれほど多くはない全生徒の授業を担当することになる。全ての教諭が生徒の担任であるかどうかに関わらず、多くの生徒と関わる。講師が自分の授業の混乱の様子を伝え、協力を求めたり、Dを見かけた登校指導中の教員が担任にその様子を伝えたりする等、情報共有がある程度健全な形でなされている職場であると考えられる。また、担任の指導に対する教務主任の職員室での反応や感想も、批判的でとがめる指摘としてはとらえられてはいない。一つの職員室で過ごすこのような教員集団は多くの場合、生徒理解のための情報共有や意見交換ができる土壌にあると考えられる。このような勤務形態を背景にしてできた信頼感は、生徒にとっても、対人関係上の信頼感を取り入れる良い対象となり得るものであるだろう。

一方、担任と非常勤講師のやり取りをみると、その協力性や結束力のようなものはなく、むしろ一体感の乏しささえ感じられる。おそらく日常的なその姿は、ここに登場する生徒達の体験している家庭と重なり合うところがあるだろう。それは、両親をはじめとする家族がバラバラで、自分の成長に寄与するというよりも、それぞれが自分勝手に生きている姿である。一部の生徒達にとっては、家庭と同様にこのような学校での雰囲気やネグレクトの土壌のように感じ取っていたかもしれない。

また、合格の最終判断や入学許可をした校長が、交通安全講話での生徒の姿を見て、入学後の姿に違和感を持つ発言をしている。これは教職員の一員である校長の葛藤や後悔として聞くこともできる。一方、それを聞いている教員には校長との一体感や前向きな姿勢は感じられない。入試時に教員間にあった葛藤は、合格発表や入学式を通して一旦は整理されていたはずであった。しかし、この校長の言葉を聞いた教員は、教員間で紛糾し葛藤があった時に引き戻されたように感じた可能性がある。つまり後ろ向きの失望感や「それみたことか」的な思考、あるいは分裂や拒否の思考が存在していると考えられた。

3) 授業中のトランプ遊びに対する指導経過の考察

①授業終了時間をめぐる葛藤

ごく日常的な週末の最終の授業の終了時の出来事である。しかし、ここにも担任と講師の間に亀裂を垣間見ることができる。担任はこの講師を「空気が読めない」と感じている節が見え隠れする。そもそも、常勤の担任と

非常勤の講師の不一致や不仲という姿は、生徒達にとって、実際の両親、あるいは内的な両親が不仲であるという体験と同一化する場合もあるだろう。生徒のイラつきは行動化として現れていないが、そのイラつきは担任が引き受けていた可能性がある。

担任は週末の最終の授業では、早く生徒を下校させたいと考えている。授業の構造、とりわけ時間のコントロールは教員がコントロールすべきものである。しかし担任には、授業時間という枠組みに守らせることが生徒に苦役を強いるかのように考えてしまったり、教員が授業時間をコントロールすると生徒の不満が充満したり、その果てに教員としてのコントロールが破壊されるのではないかと不安が生じていたと考えることもできる。さらにその不安のために、教員が生徒の前から退避したいという願望があり、生徒を安易に帰したいと考えていたかもしれない。

指導に手間のかかる生徒達に時間をかけようとしないうこの様子は、あたかも生徒がそれぞれの家庭で体験したかもしれないネグレクトの兆しが再現している姿のようである。つまり、この再現は教員の一方的な願望から生じているのではなく、生徒の家庭での関係性の反復としてとらえることもできるであろう。

②迎合と拒否

授業終了をめぐるホームルームでの指導ではくおまえら、そんな嫌がらせするもんやで、嫌がらせて逆襲されるわさ>等との担任の生徒達への言葉かけは、担任が講師との一体感を示すものでもなく、講師の指導を支持するわけでもなく、むしろ担任も講師に不満を持っていること表明しているようにも聞こえる。生徒に迎合するようなこの指導は、その場しのぎの発言であり、事態の先送りをしている姿とみることでもできるであろう。

生徒への指導は、本来教師一同が、共通の見解をもって対応する、いわゆる一枚岩になっていることが望ましい。担任は、本来カップルであるべき同僚である講師との連携を重視するべきなのに、そのカップルを保持しようとする発言はなく、生徒とのその場しのぎのカップルを選んだと考えることができる。しかし、この担任の生徒に対する迎合は生徒に支持されず<知らんし>と無視されることになった。生徒にとって、現実の両親や内的な両親が不仲なのに、一方の親が自分だけ排除されなければよいと、もう一方を非難しながらすり寄ってくる姿勢は受け入れられなかったものとしてみることができるだろう。

③体罰につながりかねない行為の背景

トランプをしていた生徒への指導をめぐる担任の立ち回りは、D に対する体罰にもつながりかねない行動とみることができるだろう。A や B のようなトランプの首謀者ではない D がたまたまそこにいて、担任の指導

のターゲットになってしまった。

担任は、D が入試の面接のとき、父親から暴力を受けていると語ったことや、ボーリング大会のとき、些細なことで外国人に切れていたことを思い出し、自分が巻き込まれて虐待加害者ようになってしまったと気付いてはいた。D にとって虐待する側に回ってしまった担任は、コントロール不能の中、この投影を受け止めて対応することが困難であり、結果として体罰の一步手前のような対応をすることになった。「お前、誰？」と凄まじられた担任は、「お前なんか、担任（＝親）と認めない」と D から排除された気持ちになって、その仕返しとして、D を教室から排除するという結果になったと考えられた。

虐待経験があると考えられる D は、この担任の対応や指導の中に理不尽な父親をみていたかもしれない。そして、この一連の事象は、D が両親との間で体験していた状況の反復を引き起こしていた可能性もある。

また、担任は A や B や D へのような叱責を C にはしなかったのに、C が帰ってしまったことを意外に思った。A や B と同じように扱われなかったので帰ったのか等と考えた。そして、この日の帰り際、C が担任に「先生、俺、本当はトランプなんかしたくないんさ」と言い残して帰っていった。この発言から C が本音を語れるほどに担任に信頼感を持っていると推測できる。その担任に自分の行為は本意ではないと伝えることで、自分を悪い生徒と見られたくない、罪悪感を軽減したい、あるいは悪いことをしていても変えられない自分の弱さを責めないでほしい等のメッセージではないかと考えられる。いずれにしてもようやく交友関係が持てるようになった C にとっては、教師との関係よりも生徒との関係が重要であったことは想像に難くない。

A や B とトランプをしている C の表情や様子は一見楽しそうで、それとは裏腹に苦痛を感じながら付き合っていたことを初めて知り、それまでの観察がお門違いな思い込みと理解した。C には暴君的な父親の存在があった。ここで起きていた担任と C の関係において父親との関係が繰り返されていたと仮定してみると、少なくとも、担任のお門違いの思いこみや C の感情を初めて知ったという感情は、暴君である C の父親が持つかもしれない感情といえるかもしれない。

また、E に由来した怒りや苦情を家庭科講師が引き受けて、それをさらに担任が引き受けてしまい、担任がアクティングアウトしたとも考えることができる。その理由には、E と講師はともに排泄した後のように気分爽快のように見えたからである。E のクラスメイトへの怒りや苦情は、母親を失って甘えることができない E から見れば、授業でのトランプという形で学校に甘える生徒に生じた怒りや苦情といえるかもしれない。

④ 1週間後の外面と内面

Dは休んでいる間にアルバイトを見つけて、その面接のために髪の毛を黒くしてきたということだった。Dにとっては、目の前の家庭や学校には虐待や体罰という悪い体験があり、家庭にも学校にも良い大人はいないので、アルバイト先に良い体験や良い大人を求めようとした行動と考えられた。教室では担任を担任と認めないような無視する姿と、アルバイトを探して外部で世話をしてくれる大人を探すDの姿は、家庭では虐待をする親を排除して、新たな家庭と親を探さまよう姿としてみることができるであろう。

一方、AやBはいつになくおとなしく授業を受けていた。それは、AやBにとっては悪いことをしたことはわかっており、罪悪感も持ち、担任から信頼を回復したいということもあっただろう。このことを学校や授業が対象恒常性の機能を発揮したと想定すると、授業を破壊したそのB自身が授業を修復したとも考えられた。それはネグレクトされて育ったBが自分自身で何もかも完結しなくては生きてはいけなような姿の反映でもあろう。

この様子は、担任にとっては意外な姿であった。担任は、前の週をひきずったままふてくされて指導ができなかもしれないと考えていた。これは、担任がとった行動に罪悪感や後ろめたさを感じていたことや、古典的な逆転移と呼ばれる担任自身の心理的な未整理な課題が関与していると考えられた。つまり、前週の出来事を引きずっていたのは担任の側であったといえるかもしれない。

4) 教師に対する投影

Salzberger-Wittenberg (1999) は「教室場面で、教師がよく出くわすのは、不安を寄せ付けないようにする結果起こる行動（理解力の欠如、集中力のなさや、混乱）、あるいは、不安を排除しようとする結果起こる行動（多動、落ち着きのなさ、怒りの爆発）で、これは生徒が、学校や家庭での関係で、いま現在、混乱した状態にあることと関わりがある」と述べている。

6人の生徒達を事例の中で提示したが、これらの生徒達の家庭は、離婚や虐待など何らかの問題を抱えた状態であると思われる。家庭内の関係性が壊れている中で生まれ育ってきた生徒は、教師との関係性においても養育者との過去の関係を持ち込んで、影響を与えていると考えられる。つまり、たとえば担任と講師の、別居寸前のような関係や家庭内別居のような関係に対して、それを受容したり別離を促進したりするような働きかけをすることもあろう。

現在の日本においては、学校教育法第11条で「校長及び教員は、教育上必要があると認めるときは、文部科学大臣の定めるところにより、学生、生徒及び児童に懲戒を加えることができる。ただし、体罰を加えることはできない」と定めている。体罰には、その教員自身が信

条としてかつ、自覚的に行われるものがあると考えられる一方、この事例で示した担任のように、生徒が投げ込んだ関係性の中であって、巻き込まれるように無自覚に行われるようなものがあると考えられる。

体罰だけでなくネグレクトや排除についても、ある教員が他の学校に勤務していた時には起きないような高校での生徒との指導の中で、すなわち生徒と教師との関係性の中で、投影の的や転移の対象になって起きているかもしれないと考えることができるだろう。

5) 「関与しながらの観察」の意義と効果

本稿で示したように、「関与しながらの観察」によって事例を検討すると、生徒が学校で引き起こしている問題行動の中には、生徒の成育歴や両親や家族との関係性を基に、反復や再現されていると推測できるものが多くあり、生徒理解がより深くなるとされる。このような理解は、とりわけ体罰につながる危険性のある教師の行動の抑止に有効と考える。

以上のことを踏まえて、定時制高校をはじめとする、学校現場で起きる事件や事象を観察し理解しようとする時、生徒の発達や成育上の課題と合わせて、生徒と教師の関係性、そして教師自身の性質や課題をも「関与しながらの観察」の視点でとらえることを提案したい。その理由は、生徒に対するより深い理解をもたらし得るため、教師が生徒の問題行動に圧倒されることを防げるからである。それと同時に生徒は自らの衝動性や攻撃性に圧倒されている生徒自身の不安や混乱を軽減することになり、さらに自分を理解された体験にもなる。

また、この観察は、教員にとっても体罰にもつながることもある行動化を抑止し、教員の職業意識やモチベーションの低下を防ぐ効果も期待できると考える。

文 献

- H. S. Sullivan: Conceptions of Modern Psychiatry W. W. Norton & Company Inc. New York 1953 現代精神医学の概念 中井久夫 山口隆訳 みすず書房 1976
- Salzberger Wittenberg I.: The Emotional Experience of Learning and Teaching Routledge Kegan & Paul (Routledge Education Books) London 1999 学校現場に生かす精神分析—学ぶことと教えることの情緒的体験 平井正三 鈴木誠 鶴飼奈津子訳 岩崎学術出版社 2008