

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—

都丸 けい子*
庄 司 一子**

問題の所在

教師のストレスや疲労、バーンアウトが注目され、多くの研究がなされてきた (e. g., 宮本, 1998; 落合, 2003; 田村・石隈, 2001)。中でも特に、生徒との関係における悩みは、教職生活を営む中で自ずと直面する事柄 (都丸・庄司, 2005) であり、子どもに与える影響 (秦, 1998) を鑑みても支援は急務である。このような観点から、教師のストレス・悩みを軽減・予防する支援策が模索されている。

一方、長期的視野で捉えた際に、悩むことが教師としての成長・発達の一要因となる可能性を孕むことが指摘されている (e. g., 稲垣・寺崎・松平, 1988; 原岡, 1990)。そこで、教師が教育実践上で悩み事象に出会うことを前提とし、悩みの契機となった出来事を教師はどのように受け止め、悩みに対処した一連の経験を、教師として生きていく日々の中にどのように意味づけているのかを明らかにすることが必要である。

過去の出来事は、語りを通して経験として構成され、意味が付与される (Bruner, 1986; 森岡, 1999) という指摘を踏まえ、筆者はこれまで十数名の教師を対象に行ってきた (都丸, 2007)。過去の悩み経験について回想を促したこの一連の面接調査において、面接終了後、対象となった教師から“自分のこれまでの経験をこのように振り返って語ることは今までなかった”、“(自分の経験を振り返る) 貴重な機会となった”、“(過去の悩み経験を語り終えて) 今後自分は〇〇しようと思えた (つまり、今後取り組んでいく課題を発見する機会となった)”、“(過去の悩み経験を聴いてくれて) ありがと

* 筑波大学大学院博士課程人間総合科学研究科

** 筑波大学大学院人間総合科学研究科

う”等の発言を得た。

ここで、このような事柄と関連する先行研究としてやまだ (2000a) は、過去の経験に関する語りが面接者と被面接者との相互作用の中で新たに共同生成されることを指摘している。さらに、インタビューをナラティブな相互行為と位置づけ、それをナラティブ・プロセスとして分析し、それ自体を省察的に研究するべきであるとも提起している (やまだ, 2006)。そこで、回想法を用いて過去の悩み経験を他者に語るることについて検討することは、今後具体的な教師支援策を模索する際の一助となると考えた。

したがって本研究の目的は、回想法を用い、過去の悩み経験を他者に語ることは、被面接者にいかなる影響を与えるのかについて検討することである。その際、特に面接者と被面接者との相互作用に焦点を当てることとした。

なお、本研究では特に、教師のストレス・悩みの要因として上位に指摘されている対人関係の中でも特に支援が急務と考えられる生徒との関係における悩みに着目する。さらに、児童生徒の発達段階を加味すると、特に中学校が他の学校種と比べ、最も生徒との関係形成が困難である (e. g., 横島, 1988; 原岡, 1990) と指摘されていることから、中学校教師を対象とした。

方法

調査対象

ラポール形成のしやすさを考慮し、筆者の個人的な知り合いである教育関係者を通じ、中学校での勤務経験が長く、多様な経験をしている教師で、「生徒との関わりに悩んだ経験に関して、その中でも特に、その経験を経たことで自分が成長したと感じたことについて自分自身の気持

ちも含めて詳しく話してくれる人」を条件に対象者を募った。最終的に、中学校教師1名（L教師、女性、53歳、教職経験年数32年目）を対象者とした。

調査時期

2005年11月に第一回の面接調査を、2005年12月に第二回の面接調査を行った。

調査内容

回想法を用いた半構造化面接を行った。面接中にガイドとして用いた項目をTable1に示した。なお、面接に要した時間は、それぞれ一時間、一時間半である。

調査手続き

調査場所は、第一回、第二回共に対象者となった教師が現在勤務している公的な教育関係機関の一室である。調査日時や場所等はすべて対象者の都合に合わせて設定し、調査者が面接者となり、1対1の面接を行った。

面接調査以前に、あらかじめ知り合いの教育関係者を通じて、その後さらに調査者から直接電話や電子メールで対象者に面接の概要を伝えた。また、「被面接者のプライバシーを侵害したり、心理的損傷を残すことのないよう倫理的な責任が問われることを忘れてはならない」（続・八木、1975）に基き、面接を開始する直前に面接から得られたデータの取り扱い方や面接の進め方について口頭で説明し、承諾を得た。具体的には、人や学校名、地名が特定されないことがないよう配慮すること、面接中で語りたくないことは語る必要がないこと、語る内容に関して

良い・悪いということは一切ないこと等である。それを踏まえた上で、録音機器を用いての面接の録音の許可の有無を確認し、筆記と録音を並行して行った。

記録方法の承諾を得た後、Table1の項目に則り、「(1) 教師の属性」を尋ねた。そこから得られた情報を基に、初任校から現任校に至るまでの異動とそれぞれの年数を数直線に書き込んだ。数直線を共同で作成した後、「これまでの先生の教職生活のことについてお聞きします。生徒との関わりで悩んだ経験に関して、中でも特に、その経験を経たことで自分が成長したと感じたご経験はありますか。もし思い出せないような場合は、思い出せるところから話して下さい結構です。」と教示し、「(2) 生徒との関係における悩みや困難を感じた出来事について」尋ね、被面接者の話の流れに応じて、質問する順番や質問の内容は柔軟に変化させた。面接中の調査者の関わりは、マイクロカウンセリング（アイビィ、1985）における関わり行動および最小限の励ましであり、対象者であるL教師の自発的な語りを尊重し、安心して自由に語ることのできる雰囲気を作った。

第一回の面接調査終了後に、面接の逐語記録（トランスクリプション）を作成した。その記録を読み返し、調査者が疑問に思った点、また語りが不足していると思われた点について、第二回の面接調査で尋ねた。そこでは、調査者の疑問を明確にしつつも、「…（疑問

Table1 半構造化面接での質問項目

(1) 教師の属性
① 教師の個人属性（氏名、性別、年齢、担当教科）
② 学校経験（教職経験年数、講師経験の有無、経験学校数）
③ 学校環境（初任校から現任校までの学校環境に関して学校種、規模、地域特性、子どもの特徴）
(2) 生徒との関係における悩みや困難を感じた出来事の内容と経過
（生徒との関係に悩んだ経験の中でも、特にその経験によって自分が成長したと感じたことについて）
（初任校から現任校までの教職経験に関して生徒との関わりを中心に回想を促した）
① 生徒と関わる上で印象に残っていること（悩んだ・困難に感じたこと）
② ①の前後の文脈
③ その際の教師自身の気持ちや悩みへの対応と経過
④ 悩みに取り組む際に支えとなったこと

点・語りの不足している点) …についてももう少し詳しく聞かせて下さい」, 「… (ある言葉) …は先生にとってどういう意味でおっしゃったのですか」と尋ねた。これは、調査者の恣意によって分析が偏ること、また対象者の内的な世界に沿ったデータを導き出すことに配慮したためである。

分析手順

面接調査終了後、語られた内容の逐語記録(トランスクリプション)を作成した。分析に用いたデータは第一回の面接調査では A4 版(40 字×30 行) 23 枚, 第二回では 25 枚の, 計 48 枚であった。それらに基づき, 対象者と面接者の相互作用の中で, 面接者である教師自身や語られた内容に関して何らかの変化が生じている箇所に着目し, 検討した。さらに, 過去の悩み経験を他者に語るという行為を, 対象者がどのようなものとして受け止めたのかについて語られた箇所についても検討した。

結果と考察

L 教師の勤務経験学校数は同一県内の 6 校(A~F 校)の中学校であり, それぞれ A 校 3 年, B 校 3 年, C 校 3 年, D 校 8 年, E 校 10 年, F 校 3 年であった。L 教師は現在, 公的な教育関係機関で児童生徒・保護者の相談業務に携わって 2 年目であった。

「生徒との関係に悩んだ経験で, 特にその経験によって自分が成長したと感じたこと」として L 教師の語ったエピソードは, B 中に赴任して 2 年目(教職経験年数 5 年目)の非行の生徒たちとの関わり, E 中に赴任して 6 年目(教職経験年数 23 年目)の不登校の生徒たちとの関わりであった。なお, 非行の生徒たちとの関わりに関する悩みでは, 27 年が経過した現在(面接当時)でも L 教師はその経験に関する悩みがすべて解決していたわけではなかった。

第一回, 第二回の面接調査それぞれにおいて, 面接調査によって調査対象者に何らかの影響をもたらしたことが示唆された語りが得られた (Table2)。

具体的には, 【引用例 1】の“今思いました…略…自己分析してみました”や, 【引用例 2】の“わたしにとってはものすごく発見だったんです…略…今までとは違う B 中の見方が私の中で出てきた…略…質問してもらって本当に良かったです”, さらに【引用例 3】の“インタビューしてもらって感謝したいのは私のほうです…略…誰かが聞いてくれなかったら, 30 年を振り返るという作業なんてしなかったと思うんです”である。これらのことは, 面接調査を通して, 教師自身や語られた出来事に関して, 何らかの変化が教師に生じた可能性を示唆するものであった。以上の理由から, 本面接調査においても過去の悩み経験を他者に語ることに何らかの意義があったものと判断し, 分析を進めた。これ以後, 分析の対象としているデータは, 悩み経験を語ることによって, 教師自身や語られた内容に何らかの変化が生じている箇所および過去の悩み経験を他者に語るという行為を, 調査対象者がどのようなものとして受け止めたのかについて語られた箇所である。それらに関して, トランスクリプションだけでなく面接時の音声データも用い, 語りのコンテクストを考慮しながら検討した。分析にあたっては, 調査者のバイアスや意図によってデータを歪めて見てしまうことのないよう配慮した。具体的には, 面接中で生じた変化を, 調査対象者自ら言語化している箇所に着目することであり, “(面接者と話をしている/面接者に問われて)思った/気がついた”という語を手がかりとした。調査対象者の言葉を誘導するような面接者の問いかけに関しては, 問いかけそのものがコンテクストに沿っている場合には, 面接者と被面接者間で共同生成された言葉であると判断した。

以上に該当するデータを検討した結果, 面接者との相互作用の中で過去の悩み経験を他者に語る意義として「(1) 過去の悩み経験の語りを通じた自己への理解の深まり」および「変化」が示された。「(1) 過去の悩み経験の語

Table2 面接調査によって調査対象者に何らかの影響をもたらしたことが示唆された語り

【引用例 1】	
L 教師：意地になるんですよ。私というのは意地になるんです。意地っ張りな人間なんです。すごく意地っ張りな人間なので。変な話ね、やっぱりダメだったんじゃないって言われるのがすごく私の中では、そうやって言われちゃうとべちゃんこになっちゃうんですよ。やってみない？あなたがここでやってみなよって言われたら。やっぱし、一生懸命頑張ってやりますよみたいな。やってみて、ほら、できるじゃんっていうのがきつと私の中ではアピール性あるんですね。今思いました。	
面接者：じゃあ、責任感でやんなきゃっていうよりは、自分の中のやってやるぞみたいな思いの方が（強い？）。L 教師：（その思い）の方が強いですね。自分の中でそこから始まるんだっていうことは今思いました。動機づけのところは意地っ張りですよ。私を意地っ張りにさせてくれたら、そこを引き出してくれたら、私はそこできつと。	
面接者：伸びるんですか？	
L 教師：伸びるんですね。	
面接者：そうなんですか。	
L 教師：自己分析してみました。そうですね。	
【引用例 2】	
面接者：この結果（面接のトランスクリプション）をまたこう、お読みになってまた変わる部分もあるかもしれないですね。	
L 教師：あるかもですね。そうそうそうです。なんか、ここ（非行の生徒たちと関わった B 中での経験）が原点になっているっていうのは、私にとってはものすごく発見だったんですね。だって、今までこれが原点だ <u>って思っていないでもん。</u>	
面接者：ああ、そうですね。	
L 教師：うん。ここ（非行の生徒たちと関わった B 中での経験）が私にとって原点なんだと思った時に、なんかこう、ちょっと今までとは違う B 中の見方が私の中で出てきたので。だからこれ（面接のトランスクリプション）をいただけたらすごくありがたいかなと、今、話をしながら思ったんです。	
面接者：ここ（非行の生徒たちと関わった B 中での経験）を原点と <u>思っている</u> ということは、ずっとこの時の経験を <u>抱えて</u> 。抱えてくるというか持ってこままで <u>いらっしやった</u> というの <u>はすごい</u> ですね。知らないうちに色々考えながら。	
L 教師：そう。だから話を <u>して初めて</u> 、 <u>振り返って初めて</u> 、 <u>ここが原点だ</u> という確認ができたような気がします。 <u>ありがとうございました。そういう意味では私質問してもらって本当に良かったです。</u>	
【引用例 3】	
面接者： <u>インタビューしてもらって感謝したいのは私のほうです。本当に。ありがとうございます。30 年を振り返って。誰かが聞いてくれなかったら、30 年を振り返るという作業なんてしなかったと思うんです。</u>	

りを通した自己への理解の深まり」は、調査対象となった過去または現在の教師自身に焦点が当てられた変化である。一方、「(2) 過去の悩み経験への意味づけの再確認と変化」は、悩み事象自体に焦点が当てられた変化である。

以下ではそれぞれについて、該当するデータを示しながら考察する。

(1) 過去の悩み経験の語りを通した自己への理解の深まり

Table3 に該当する箇所のデータを示した。

各引用例に示されているように、過去の悩み経験の語りを通して L 教師自身が自己への理解を深めていることが認められる。過去の悩み経験の語りを通して、当時の自分自身の内的な状況を客観的に振り返るというメタ認知の働きに

よると考えられる。

具体的には、【引用例 1】の“今話してて”や、【引用例 2】の“今話をしながら”，さらに【引用例 4】の“ああそうなんだと思いました。言いながら”の箇所が該当する。

また、面接者との相互作用が、過去の悩み経験の語りを通して当時の自分の内的な状況を振り返る作業に影響を与えたことが示された箇所として、【引用例 2】【引用例 3】【引用例 5】および【引用例 6】の“今言われて思った”に相当する語りが、例として示された。これらは、面接者の行った質問の後に得られた語りであるが、面接者の質問の内容はすべて、L 教師がその語り以前に語った内容の意味を明確にするために行った質問である。

Table3 過去の悩み経験の語りを通した自己への理解の深まり

【引用例1】	
L教師	今から五年くらい前に、(非行の生徒たちと関わった時期のB中の生徒たちの)同窓会をやるって言われた時に、この子どもたちのね、でも私は行けませんでしたね。なんか会えなかった、まだ。
面接者	まだ、先生の中で引っかかっているものが(あったんですか)?
L教師	なんか、こう上手く私の中で、この(非行の生徒たちと関わったB中)時代のことが、やっぱり思い出すのも気持ちいい感じではないんですよ。なんかこう、今話しても、 <u>なんかこう出てくるものがあるから、本当は思い出すのもあんまり気持ちのいいものではないし、その子たちに会っていうのも、まだ私の中では、まだ会えないなっていう感じがありますよね。</u> うん。なんかあの頃の子どもたちは、私の中でまだ上手く理解できていないような感じがします。子どもそのものをね。
面接者	この頃の。
L教師	うん、 <u>この頃の子どもたちのことが、うん。あんまり上手く理解できていないからかな。だから会いたくないってところもあるのかもしれないですね。</u>
面接者	振り返っても、なんかまだ理解できないっていう思いがあるんですね
L教師	うんうん、そう。だからだと思えますね。だからなんとなくこう、 <u>整理されてない部分があるから会いたくないってなる。だから、言葉は悪いけど許してないっていう部分があるんですよ。私の中に。子どもたちを許してないみたいなの。うふふ、おかしな話でしょう。</u>
【引用例2】	
L教師	なんでなんだろうね。うーん。やっぱりでもね、ここ(非行の生徒たちと関わったB中での経験)でこの子達がわからなかったっていうのはすごく私の中にあるんですよ。今、私、自分で話をしている、この子、ここ(C中)で問題を抱えていた子どもたちっていうのは、ある意味でいえば、ちょっとこう、 <u>様子がわかるとか、なんかこう、少し今話をしながら、この子の話をしている、あるいはここで出会った子どもたちの話をしている、嫌な感じって私の中で、あの、なんだろう、受け入れられないっていう感じはないんですよ。</u> ということは、 <u>この(C中)辺の感じでは、私はその子達を少しこう、理解しようってところがあったんだと思うんですよ。</u> うん。だから、少しこう、子どもたちがこのところでは見えていたっていうか。問題を抱えている子どもは本質的にどうなのかっていう辺りはまだわからないにしても、少しずつこう、見えていたところがあるような気がするんです。この辺りは。でもここところでは、私は本当に、まだ今の段階でも、この子たちがどんな子だったのかっていうのは見えてないですね。うん。
面接者	この時は、理解しようっていうのがなかったというのではなくて、子どもたちを理解しようとしたけどできなかったっていう感じなんですか?それとも、この時はまだ理解しようって思える段階ではなくて?まだ経験年数も少ないですし、という感じなんですか?
L教師	うーん、ああ、今そうやって言われて私思ったのが、 <u>ここね、もしかしたら教師としての自分が脅かされるっていうのがあったのかもしれない。</u>
【引用例3】	
L教師	(非行の生徒たちと関わったB中の時に教職を辞めたいと思ったが、結局辞めなかった理由は)いくつかあるかもしれない。今時分の中で思いついただけでいい?それが辞めなかったということに当てはまるかどうかのちよっとよくわからないんだけど。一つは私の中にある、ちよっとこう、なんていうか、意地かな。
面接者	絶対辞めてやるもんかっていう?
L教師	辞めてやるもんかっていう意地じゃなくて。なんかこう、辞めてやるかっていう意地じゃないよね。無力だなって思ったんだけど、この無力のまま辞めたくないっていうところの意地かもしれないですね。
面接者	無力って感じられたけど、このままじゃ辞められないっていう?
L教師	そうそうそう。無力だって思ったままで辞めたくないみたいなの。なんかそういうところはあったのかな。うん。教師が無力だと思ってる辞めたくないっていうのは、きっとあったかもしれない。ですね。
面接者	はい。無力だなって感じつつも、この言葉自体はご自身の中では受け入れたくないっていう感じだったんですか?
L教師	うーん、いやいや、この時は教師って無力だなって思ったんですよ。でも、そうか。 <u>今言われて思ったのは、今のままの自分だとすごく無力だところかな。かもしれないですね。</u>
面接者	なんか先につながるような言葉ですね。
L教師	うん。なんか、 <u>今のままの自分だと、無力だなみたいなの。そうですね。きっと。なんか、人に言っているようで、自分に言っている台詞ですね。思いました。</u>

【引用例 4】

L 教師：(相手を理解しようと思うようになって子どもへの接し方が) 変わりました。それは子どもだけじゃなくて、保護者の方に関しても同じですね。相手の方を理解しようっていう風に。すごくこう、こうだなとは理解できないんだけど、理解しようっていうような感じでお話をうかがったりとか、一緒に行動したりすると。なんで、そういう風な、たとえば反抗的なことだとか、すごく沈んでしまったりとか、何か少しこう、わかるようになってきたところか、あるいはここ(B中)の(非行の)子のことだって、やっぱり相手側に何かがあるんだろうとか、あるいは私に何かがあるんだろうなという辺りはわかってきたような気がしますよね。相手を理解しようというところが出てくると。そうですね。うん。相手を理解しようと思うとね、なんだろうな、落ち着くんですよね。

面接者：落ち着く？相手がですか？先生がですか？

L 教師：私が。

面接者：そうなんですか。

L 教師：うん。相手を理解しようと思うと落ち着くんですよね。うん。

面接者：どうしてですか？

L 教師：どうしてなんだろうね。どうしてなんだろう。相手を理解しようとするときすごく落ち着くっていうのは。うん、相手を理解しようとするとき落ち着く。なんでだろう？

面接者：理解しなくてもいいや、理解できないからいいやっていう状態よりも、落ち着くっていう感じですか？

L 教師：ああ、そう、なんかね、相手を理解しようと思うとね、なんか相手と一緒にいられるんですよ。なんかそういう思いと一緒にいると。だから落ち着くんですよね。一緒にいられるという感じがあるから。

《中略》

L 教師：ああ、そういう風に自分の言葉でああ、そうなんだと思いました。言いながら。ああ、そうか。相手を理解しようとするとき、私は落ち着くんになって思いましたよ。そういう気持ちでいれば、そこにちゃんと落ち着いていられるんだって。なるほど。

面接者：先生はこの6年目のときに、相手を理解しよう思うようになった。

L 教師：そうですね。そしたら、なんか一緒にいられるという感じがこの辺で学習したことかもしれませんよね。今日、なんか自分の言葉で言っていて、自分でああそうなんだと自分で思っていたりしてますね。

面接者：そうですね。

L 教師：いいながら、言葉で言いながら、ああ、そうかと思いました。

【引用例 5】

面接者：(非行の生徒たちと関わったB中時に) 結構、攻撃してくるお子さんたちとは、積極的に授業以外の場面でも関わりになったんですか？

L 教師：そうですね。なんで関わったんでしょうね？

面接者：近づくと、手を出し、声を出しとおっしゃっていたので。

L 教師：うん。でも近づいてるんですよ。自分で。

面接者：そうなんですか。それは何ですか？

L 教師：何でなんでしょうね、何でなんでしょうね、そう、そういう子たちにね。近づかなければね。

面接者：近づかなければということもあったんですか？

L 教師：いや、そういうのはなかったですよ。近づかないっていうのが自分の中になかったの。今言われて思ったんですけど、近づかないという選択肢が自分の中になかったっていう。なので今言われたら、近づかなければこんな風にならなかったのになと、今思ったんですけど。ああ、でもね、それってね、やっぱり私の中で学級担任っていう意識が、やっぱりあるんですよ。学級担任として、なんかこう。

【引用例 6】

面接者：(第一回の面接の語りの中で) この時(B中での経験時)は守られていないという風におっしゃられていたんですけども。守られるというのは何に守られるということなんですか？

L 教師：あの、なんか今聞かれて思ったことは、まだまだ経験が浅い中で、4年、5年、6年の頃ですよ。教職経験がね。私の中に、ええと、私がずっとこう、教員になってから、あるいは教員になる前も含めて教師というのは、ええと、やっぱり自分の中できっと教師としては力を持っているだろう、教師というのは力を持っているだろう、と(思っていた)。うん。だから、教師としての私が脅かされるっていう、もしかしたら、教師としての自分が脅かされるというのがあったのかもかもしれませんね。自分、Lが脅かされるのではなくて、教師としての私が脅かされるっていう。

面接者：それで、はい。

L 教師：うん。私のつくった教師像みたいな。教師は力を持っていて、教師っていうのは色んな人から守られているみたいな。そういうところがあったんだろうなっていうのが、今思いましたね。言われた時に。

具体的には、【引用例 2】では“このときは理解しようっていうのがなかったというのではなくて、子どもたちを、理解しようとしたけどできなかったっていう感じなんですか？それとも、このときはまだ理解しようと思える段階ではなくて、まだ経験年数も少ないですし、という感じなんですか？”，【引用例 3】では“絶対やめてやるもんかっていう？…略…無力って感じられたけど、このままじゃ辞められないっていう？…略…無力だなんて感じつつも、この言葉自体はご自身の中では受けいれたくないっていう感じだったんですか？”，【引用例 5】では“それは何ですか？…略…近づかなければというところもあったんですか？”，【引用例 6】では、“この時は守られていないという風におっしゃられていたんですけれども、守られるというのは何に守られるということなんですか？”である。これらの質問を受け、L 教師はより具体的に、当時の自分の内的な状況を理解しようと試みたと考えられ、そのことが結果的に自己への理解を深めたといえる。さらに、面接の開始にあたって、語る内容に関して良い・悪いということは一切なく、語られた内容を評価することはしないとあらかじめ L 教師に伝えたこと、また受容的・共感的な面接者の態度により、わずかな時間ではあるがラポールが形成され、先に記した面接者の質問に対して返答を試みようとする態度が L 教師に生じたことが、その背景要因として推測された。

以上に述べたように、面接者とのやりとりを通して、悩み事象に対して有している（有していた）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と考えられる。よって、本研究で行ったような回想法を用いた過去に経験した悩みに関して尋ねる面接調査そのものが、対象者となった教師の自己への理解を深めるという点で成長・発達に寄与する可能性が示唆された。

(2) 過去の悩み経験への意味づけの再確認と変化

過去の悩み経験への意味づけの再確認と変化

はさらに、悩み事象に焦点を当てることによる「①語り直しによる意味づけの変化」と、過去の悩み事象と現在の自分との関連に焦点をあてることによる「②過去の悩み経験と現在の自分とのつながりの明確化」に分けられた。過去を想起することに関してやまだ（2000a）は、「過去は現在と照合されて絶えず再編成され、読み替えられて変容していく」と述べている。本研究の結果得られた「(2)過去の悩み経験への意味づけの再確認と変化」は、この働きによって生じると考えられる。以下ではそれぞれについて詳述する。

① 語り直しによる意味づけの変化

該当するデータを Table4 に示した。面接中に L 教師によって語られた各引用例に示されているように、過去の悩み経験を振り返り語る中で、悩み経験の意味づけの変化が生じている箇所が認められた。具体的には、以下のような語りである。

Table3 において【引用例 1】および【引用例 2】で“いい感じではない”，“嫌な感じ”として振り返られた B 中での経験は、Table4 の【引用例 1】および【引用例 2】では、その後の L 教師にとっての“原点”として明確に意識化される形で語り直された。それは、Table2 の【引用例 2】に示したように、L 教師にとっては“発見”であり、“今までとは違う B 中の見方”を発見できたことが語られた。

さらに、Table3 の【引用例 1】では、B 中の時の非行の生徒たちその後も理解できないままであり、そのために会うことができず、同窓会に出席できなかったことが語られた。しかし、Table4 の【引用例 3】に示されているように、当時の子ども達への理解を試みることによって今後は再び当時の子どもたちに会うことができるかもしれないと語り直された。

本研究で行った面接調査では、過去の悩み経験を思い出しながら語ることをその目的としてなされた。よって、この調査そ

Table4 語り直しによる意味づけの再確認と変化

【引用例1】	
L教師	こっち（非行の生徒たちと関わったB中での経験）が原点で、ここが大変だったから。やっぱり（C中に異動して変わったのは）、ゆとりですよ。自分の中の。
面接者	ゆとりができたんですね。
L教師	<u>ここ（非行の生徒たちと関わったB中での経験時）のところが</u> あるからこそ、 <u>ここ（C中）のところが私の中にゆとりがあるんですよ</u> 。大変な状況でも、気持ちのゆとりはあったと思いますね。
面接者	では、この（B中での）経験でもまれたことが、生徒を理解するような方に（変わったんですか）？
L教師	変わったんだと思いますね。そうですね。
【引用例2】	
面接者	（B中での）子どもたちは、この2年間どうでしたか？ずっと、もとのまま（荒れていたまま）でしたか？それとも、何か変化があったりしましたか？
L教師	いやあ、どうだろうなあ。でも、ずっとずっと、確かに問題はずっとあったんだけど、全部が全部授業が成立しないわけではない時でもできたのかな。
面接者	今までは授業全部成立しなかったものが。
L教師	うん。全部が全部成立しないわけではなくて、成立する時もできたみたいところが、確かにあったような気がしますが。でもそれは変化がすごくあるわけじゃなくて。 《中略》
L教師	さっき、嫌なところだけじゃなくて、ちょっとこう変化がありましたかって言われた時に、どっちかっていったらまだ、ダメだった部分だけを鮮明に覚えていて。上手くいっているところっていうのはそんなにまだ浮き上がってこないですよ。上手くいっているところもきっとあるはずなんだけれども、そのところは見えなくて、上手くいかなかったとこだけが、（今でも）残っているのがこの時代。そんな感じがしますよね。 《中略》
L教師	上手くいかなかったということだけの方が残ってる。本当は上手くいっていることもあったはずなんだけど、私の中で残っているものっていうのは上手くいかなかったものの方が残ってるんですね。
面接者	そうなんですか。この頃（非行の生徒たちと関わったB中での経験時）の体験が原点（注：この前の部分の語りです）でL教師自らがこの時の経験を自身の原点となったと語っている）として残っているんですか。上手くいかなかったっていうところが大きいんだけど、原点になっているんですね。
L教師	なっているんですよ。私ね、今もこの相談（L教師が現在勤務している相談センター）の、今ここでは非行の相談ってないんだけど、非行のお子さん、まあ、校内暴力の部分荒れもそうなんだけど、非行のお子さんへの関わり方って、今すごく私は上手ですよ。
面接者	そうなんですか。
L教師	<u>変な話ここが原点</u> 。ここではすごく上手くいかなかったんだけど、 <u>非行のお子さんの、こうなんか、今の方がね、わかるんですよ</u> 。どんな気持ちなんだろうとか、荒れてたり、服装が乱れていたり、攻撃的なところがすごくあるんだけど、でもそれっていうのが何で出てくるのかが、私の中にあるので。だからむしろ荒れてるお子さんの方が、私は今の方が理解できるし、近づいていけるし。原点っていうのはそのところですよ。
【引用例3】	
L教師	相手を理解しようと思うとね、相手と一緒にいられるんですよ。そういう思いと一緒にいると。だから落ち着くんですよ。一緒にいられるという感じがあるから。
面接者	こっち（B中）は一緒にいると、近寄ると何かされるかもって思っていたんですけど。
L教師	うんうんうんそうそう。だからきっと、まだそこ（相手を理解しようと思う）までいってないところは、ここ（B中）の中であるんですよ。この部分ではね。だから、 <u>理解しようっていうところに自分が行き着いていたら、（今後、当時の荒れていた生徒に）会えるっていうところがあるかもしれないですね</u> 。
面接者	じゃあ、これからまた先生の過去のご経験ですけど、変わるかもしれない可能性はあるんですね。
L教師	ありますよね。 <u>何が起こっていたのかなとか、あの子達は どうだったのかなと戻れたときには会えるような気がしますね</u> 。そしたら、一緒にいられるっていう。相手のことを理解しよう、そういう気持ちを持てば、一緒にいられるのかな。
面接者	今後、先生ご自身の中でまた相談機関での経験も積みながら変わるかもって。
L教師	そうですね。それはすごく感じます。 <u>可能性にはあるような気がしますね</u> 。そうですね。うん、そうですね。

ものが悩み事象の振り返りの機会となり、L教師に新たな気づきや、またあいまいであった気づきを改めて明確化に意識化する機会を与えたと考えられる。また、面接場面においては、面接者の態度は一貫してL教師の語る気づきや生じた変容を支えるものであった。また、L教師がその時点までに語った言葉の中で、L教師にとって特別の意味が付与されていると感じられたもの（語られた際の声の強さや繰り返し用いられている言葉に注目した）に関しては、面接の中で関連する箇所の語りが再び出てきた際に、L教師にとっての意味を確認し明確化するために、その言葉を引用して問いかけを行った。このようなこともまた、過去の悩み経験の語り新たな視点を導入し、語り直しに寄与したものと考えられた。

② 過去の悩み経験と現在の自分とのつながりの明確化

該当する箇所のデータを Table5 に示した。面接中にL教師によって語られた各引用例に示されているように、過去の悩み経験を振り返り語る中で、悩み経験と現在の自分とのつながりを明確化している箇所が認められた。

具体的には、以下のような語りである。

【引用例 1】の“あの時のことって…略…理解しようとしている自分っているような気がしますね…略…ずっと思ってますもん”，【引用例 2】の“このことは今につながっているという気がします…略…つながってますね”，【引用例 3】の“わりと考えてますね。過去のこととか”，【引用例 4】の“わかったって言える自分がいる。このところで、この経験があるから…略…教育相談の原点っていうのは、ここも含めて。いつもここなんですよ”，【引用例 5】の“だから長年やって来られてるんですね”，【引用例 6】の“ここで辞めなかったから、今があると思える”，【引用例 7】の“この体験がここに今生きている”，【引用例 8】の“この経験がすごく役に立っていると思う”，【引用例 9】の“今ここで不登校のお子さんとの関わりをしても、もうすごく理解できるところ”である。

現在のL教師自身と過去の悩み経験とのつながりを示す語りは、面接者がL教師の発言中の言葉を繰り返した発言の後にさらに、そのような思いが深まっていると考えられた。具体的には、【引用例 1】の“まだ直接は触れられないけど、と。でもずうっとこの頃のことを思い続けているんですね”，【引用例 2】の“全部つながってますね”，【引用例 4】の“この経験があったからこそ、やっぱり非行についてもうちよっと理解したいなっていうのがあったんですね…略…すごい大きな原点”，【引用例 5】の“自分は力がないわけではないと…略…大きいです”，【引用例 6】の“原点になっているというところですね”，【引用例 7】の“本当に子どもの状況、家庭の状況に合わせて”，【引用例 9】の“なるほど。ここで身につけた。”である。これらの繰り返し、および確認の発言により、現在のL教師と過去の悩み経験とのつながりの、より明確な意識化を促したものと考えられる。

L教師が語った過去の悩み経験に関する事例は、二つとも悩み事象自体はすでに消失している。しかし、過去の悩み経験がその後のL教師にもたらした影響、また今現在のL教師にもたらした影響に関する語りが複数箇所認められた。これは、悩み経験は過去のものでありながらも、面接調査においては、「今、ここで」その悩みが言語を介して他者と共有されているという状況の影響によるものと考えられた。そこでは、過去の悩み経験が、現在のL教師の活動に肯定的な影響を与えるものとして語られていた。

本研究のまとめと今後の課題

本研究の結果、生徒との関係における悩みを面接調査で回想法を用いて尋ねることより得られた過去の悩み経験を他者に語る意義は以下の通りである。

面接調査において、面接者が受容的・共感的に教師の悩みを聴くことが、悩みを安心し

Table5 過去の悩み経験と現在の自分とのつながり明確化

【引用例1】	
L教師	上手く子どもを理解してないとか、上手く自分を理解してない、自分の今この状態の自分を振り返ってみても、まだ全然どんな自分だったかなんてわかんないですよ。
面接者	先ほど（当時の子のことを今でも）許せてないっておっしゃったのはそのため。
L教師	うん。だから自分自身のことについても、子どものことについても、よくまだわかってないところがあるので。なんかこう今たとえば、相談の仕事やってるじゃないですか。子どもの相談もするし、親ごさんの相談もするし、先生方の相談もしながら、なんかやっぱし、あの時のことって、まだ直接は触れられないんだけど、どういふことなのかなんていうのをこう、理解しようとしている自分っているような気がしますね。
面接者	まだ直接は触れられないけどと（思うけれど）、でもずっと、この頃のことを思い続けているんですね。
L教師	ずっと思ってますもん。そうそうそう。
【引用例2】	
L教師	L教師：（非行の生徒たちと関わったB中での経験時）教師っていう立場的なものでか。あるいは、教師の力っていう、なんかそういうところで押さえようっていうのはなんかきつとあるんですよ。でも、そうじゃないものが、今の私はこう、力ではなくて、相手を理解するっていうところでもって、なんかこう、関わっているってところというならば、 <u>そうじゃないというところをすごく今、あの、えっと、自分の中のそうでないところを使っているというところ</u> でいえば、なんかこのことは今につながっているという気がしますし。 《中略》
L教師	B 中のことについてはあんまり、人に話したことはないような気がしますね。ここ（不登校の生徒たちと関わったE中）の辺のことは話をしたことはありますけど、ここ（B中）はないですね。
面接者	全部（その後の経験と）つながってますね。
L教師	そうですね。つながってますね。うん、そうですね。
【引用例3】	
面接者	（話をうかがって）すごく普段考えていらっしやるんだなっていう印象を持ちました。
L教師	ええと、今それを言われて、あの、なんだろうな、わりと考えてますね。過去のこととかいろいろな。
面接者	ずっとですもんね。この間（B中での悩み経験時から現在まで）。
L教師	ずっと色々と考えてますね。うん、うん。この（B中で悩んでいた）頃の自分とかね、あるいは、この頃の子どもね。この頃はこんな感じの、子どもたちこうだったよな、みたいな。そうですね。うん。
【引用例4】	
L教師	だから、（現在勤務している相談センターで、職場の）皆が「この子担当（は）Lさん」ね（と言う）みたいな。リーゼントで、こうやって来るすごい男の子とかいるじゃないですか。せついつ担当はつづき回られてわかったって言える自分がある。ここ（B中）のところで、この経験があるからですよ。
面接者	理解しようとされてっていうところでしょうか。
L教師	うん、何でそうやってこう、荒れたりとか攻撃的なのかって、今、研修に出たりとか、大学院に行ったりして、なんかその辺の気持ちのところがわかるようになったんですね。まだその段階なんです。ここ（B中）まではいかないんです。まだ原点には、「あなたたち（B中時に関わった荒れていた生徒達）のことよくわかるわ」ってとこまでには、いかないですね。
面接者	でもこの経験があったからこそ、非行についてもうちよっと理解したいなっていうのがあったんです。
L教師	そうですね。教育相談の原点っていうのは、ここ（C中）も含めていつもここ（B中）なんですよ。
面接者	すごい大きな原点。
L教師	すごい大きな原点ですね。私にとってはね。
【引用例5】	
L教師	私にとっての、今までそこ（B中）まで、ここまで作ってきた教師像っていうようなものが、一回この子達によって壊されたんだと思うんですよ。
面接者	変わったんですね。
L教師	変わった。だって、無力だっていうことがわかったわけですから。もう、本当に何にもならないっていうことがわかったわけだから。一回壊されてるんですよ。自分のつくってきた教師像がね。で、教師は力なんてないんだっていうことが、この子達に思い知らされた部分。
面接者	でも、自分は力がないわけではないと

L 教師：自分ね。L は。うん、そう。だからきつとここが私の原点。うん。きつとそうですよね。教師 L じゃなくて、L っていうのが、きつとこのところから始まってます。

面接者：L 教師が。

L 教師：L っていうのがね。うん。先生 L じゃなくて。

面接者：L 教師。

L 教師：そうそう、そうかもしれませんね。頭にどっちがつくかというだけかもしれませんけど。

面接者：でも、大きいですね。

L 教師：大きいですね。そうですね。うん。大きいと思いますね。だから、早い頃に壊されてよかったんですね。そこで壊されたってことは私にとってはすごく良かったんだあって、今しみじみ思いましたよ。だから長年やって来られてるんですね。

【引用例 6】

面接者：この (B 中での) 経験が原点であったように、なんかその感じよりは子どもを理解しようっていうように、このとこ (C 中) では変わってますよね。去年 (B 中) よりは下がらないというか。去年が大変だから、今年はそこまで行かないだろう見たいな感じで支えになったという感じですか？

L 教師：そうそう。これが支えになっているということは、今でも、それだけはわかるんですよ。私も。これが支えになっているなって。いうのはすごくわかりますよね。どこに行っても、あそここのところが原点だとか、どこに行ってもここだよっていうのは自分の中ではあるんですよ。うん。そうですね。

面接者：どうして (辞めたいと思ったのに) 辞めずに、その後もこんな長い間続けたらんですか？

L 教師：ここで辞めなかったからだと思いますよ。

面接者：それはどうしてですか？

L 教師：どうしてなんだろうね。ここで辞めなかったから、今があると思えるんですよ。

面接者：原点になっているところですね。

L 教師：そうそうそう。ここで辞めなかったから、今やっつけられるっていうところがあるんだけど。

【引用例 7】

L 教師：(家庭訪問に) 行っても会えないっていうところがずっと。行ってお母さんとだけ会うとかあるいはお母さんとも会えない時ってあるわけじゃないですか。どの時間に行ったらいいのかって工夫して、夕方 4 時とか 5 時とかもうそのくらいの方がいいんだなって自分で判断ができるようになって。じゃあ、夕方会うってことで午前中はやめといて。会えるようになったらだんだん時間を早めてみたいな。

面接者：本当に子どもの状況、家庭の状況に合わせて。

L 教師：合わせて。うん。そうですね。うん。ここが本当に、こうね、今私がこうここで相談やっている仕事のあ、なんだろうな、この体験がここに今生きているのかな。そうですね。うん。

【引用例 8】

面接者：(不登校の生徒たちと関わった E 中で) 本当にすごく長い時間、その一人の子、三人の子に目を配ったというご経験をなさったんですね。

L 教師：そうそう。

面接者：貴重 (な体験) ですね。

L 教師：すごく貴重。だから、私はここ (不登校の生徒たちと関わった E 中の経験) もまたすごく貴重だと思うんですよ。ここまではきつと得られなかったところをきつと、得られてるんだと思うんですよ。

面接者：その後は、6 年目が終わったあと変わったところがありましたか？

L 教師：普通の学級に戻った時に、授業していても、やっぱり子どもたち一人ひとりに目が行くようになったんですよ。これはきつと、この経験がすごく役に立っていると思うし。今、お子さんとか保護者の方とか先生とお会した時とか、また一週間くらい経ってお会した時も、なんかその辺が見られる自分っているような気がする。それはきつと、この頃の経験ですよ。うん。すごく、そうですね。

【引用例 9】

L 教師：こちらから出向いて (学校に) 来ていない子達に何かをっていうのが私の視点の中になかったわけだけど、それが必要なんだよっていう風に言われて、自分がその立場に立ってそれをやれたっていうことは私にとってもすごく広がった部分があるし、今ここで不登校のお子さんとの関わりをしてても、もうすごく理解できるところ。来なかったら行ってあげたらいいんじゃないって。

面接者：なるほど。ここで身につけた。

L 教師：そうそうそうそう。来なかったら、なんとかして行ってあげたら、なんかの関わり方をしたら絶対つながらよって。それが、どれくらい、何ヶ月かかったって、あなたのことを気にしている人がいるっていうのは、必ず相手 (の中) に入るよって。そう思いますよ。

て語る雰囲気を形成し、同時に単なる回想としてだけではなく、現在において客観的な視点から自身の経験を振り返ること、つまりこれまで教師教育研究において教師の成長の鍵と考えられてきた「省察 (reflection)」(秋田, 1997)を同時にもたらす可能性がある。ここで、過去の悩み経験の過程を回想して他者に語ることは、ライフストーリー (やまだ, 2000a, 2000b)を再び生成する作業に相当する。つまり、悩みの一連の過程を教師自身でいったん整理し、再び振り返り理解する機会になると考えられる。

実際の教育現場において悩みを語る対象となる他者を検討した場合、同僚および管理職が挙げられる。同僚や管理職等との職場の人間関係は、先行研究 (e. g., 河村, 2003; 大竹・諸富, 2004; 迫田・田中・淵上, 2004)でもその重要性が多く指摘されている。

しかし一方、職場の人間関係が逆にストレスサーとなることも指摘されている (齋藤, 1999; 田中・杉江・勝倉, 2003)。このように、職場において悩みを語ることのできる他者としてあげられる同僚および管理職は、悩みを語ることのできる他者となる場合と、よりストレスを増大させる場合の二つの側面が指摘されている (橋本, 1995; 小林, 2000; 中島, 2000; 諸富, 2003)。

したがって、悩み経験を他者に語るためには、以下の二つに配慮する必要があると考える。

第一に、普段から悩みを話すことができるような良好な人間関係が形成されていなければ、悩みを他者に語ることはできないと考えられる。

第二に、悩み経験が深刻であればあるほど、他者に悩みを語るためには、教師自身の中で自己にとってネガティブと感じている経験を語れるまでに、またその経験に対しての後ろめたさなどの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考えられる。本研究の対象となった教師は、本調査の趣旨を理解し、面接調査への協力を快く承諾した対象者であり、過去のことはあるが、他者 (面接者) に悩みを語るだけのことの心の状態であったと考えられる。また、事前にプライバシー等の倫

理的側面に十分配慮する点、研究以外には使用しない点等について説明を受けており、対象者の勤務校や勤務地域とは全く関係のない第三者が面接者であったことは、あらかじめ人間関係の形成されていない他者 (面接者) に悩みを語るという特殊な場面であるにもかかわらず過去の悩み経験が語られた背景要因の一つであったと考える。ただし、全く人間関係が形成されていない初対面である他者 (本研究では筆者) に悩み経験を話すことは、教師によっては、聞き手である他者自体やそのような他者に悩みを語ることに對して防衛的・拒否的・懐疑的な態度を生じさせる可能性があることも考慮しておく必要があると考えられる。

これらについて検討し、悩みを聴く側となる「他者」の条件および悩みを語る側の悩みを語ることのできる条件についてさらに精査することが今後の課題である。

引用・参考文献

- A. E. アイビィ (著) 福原真知子・杉木喜代子・國分久子・楡木満生 (訳編) 1985
マイクロカウンセリング 川島書店
- 秋田喜代美 1997 教師の生涯発達一つま
ずきと成長Ⅲ 児童心理, 676, 837-845.
- Bruner, J. 1986 *Actual Minds, Possible
World.* Cambridge: Cambridge
University Press.
- 原岡一馬 1990 教師の成長と役割意識に
関する研究 名古屋大学教育学部紀要教
育心理学科, 37, 1-22.
- 橋本剛 1995 ストレスサーとしての対人
葛藤—ストレス低減方略への展望— 実
験社会心理学研究, 35, 185-193.
- 秦政春 1998 疲れきった教師たち—教師
のストレス 教育と医学, 46(9),
729-737.
- 稲垣忠彦・寺島昌男・松平信久 (編) 1988
教師のライフコース：昭和史を教師とし

- て生きて 東京大学出版会
- 河村茂雄 2003 教師力ー教師として今を生
きるヒント (上) 誠信書房 Pp.36-57.
- 小林正幸 2000 関係の問題に悩む教師たち
教育と情報, 503, 2-19.
- 宮本幸雄 1998 教師たちの悩み 同朋社
- 森岡正芳 1999 精神分析と物語 (ナラティ
ブ) 小森康永・野口祐二・野村直樹 (編)
ナラティブ・セラピーの世界 日本評論社
- 諸富祥彦 2003 教師の悩みとその解決法
生徒指導, 33, 36-39.
- 中島一憲 2000 先生のストレスとその対処
法 教育と情報, 503, 14-19.
- 落合美貴子 2003 教師バーンアウト研究の
展望 教育心理学研究, 51, 351-364.
- 大竹直子・諸富祥彦 2004 教師の悩みとその
支援ー「教師を支える会」の活動からー 学
校教育研究, 19, 50-63.
- 齋藤浩一 1999 中学校教師の心理社会的ス
トレッサー尺度の開発 カウンセリング研
究, 32, 254-263.
- 迫田裕子・田上宏二・淵上克義 2004 教師が
認知する校長からのソーシャルサポート
に関する研究 教育心理学研究, 52,
448-457.
- 田村修一・石隈利紀 2001 指導・援助サービ
ス上の悩みにおける中学校教師の被援助志
向性に関する研究ーバーンアウトとの
関連に焦点を当ててー 教育心理学研究,
49, 438-448.
- 田中輝美・杉江征・勝倉孝治 2003 教師用
ストレッサー尺度の開発 筑波大学心理
学研究, 25, 141-148.
- 都丸けい子 2007 中学校教師の生徒との
関係における悩みと成長・発達に関する
研究 平成 19 年度筑波大学大学院人間
総合科学研究科博士論文
- 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.
- 続有恒・村上英治 (編) 1975 心理学研究法
第 11 巻 面接 東京大学出版会
- やまだようこ 2000a 人生を物語ることの
意味ーなぜライフストーリー研究か? 教
育心理学年報, 39, 146-161.
- やまだようこ 2000b 人生を物語るー生の
ライフストーリー ミネルヴァ書房
- やまだようこ 2006 非構造化インタビュー
における問う技法ー質問と語りなおし
プロセスのマイクロアナリシス 質的心
理学研究, 5, 194-216.
- 横島章 1988 学校の間人 島田一男 (監
修) 講座 人間の心理第 3 巻 学校の
人間関係 ブレーン出版社 Pp.35-52.

Examination of the meaning to talk about worry experience to others.

- The focus is applied to worry concerning the relation between a secondary school teacher and her students. -

Keiko TOMARU

Ichiko SHOJI

The purpose of this study appropriated influence that talking about worry experience of the past to others gives the narrator. The semi-structured interview of two times was done to one junior high school teacher who had been managing teaching job for 32 years. It was asked to have felt that she grew up by having especially passed the experience in worry in the relation to the students. As a result, the meaning to talk about the worry experience of the past to others was two. One of two was deepening of understanding to herself by talking about it. Another is a reconfirmation and a change in the definition in the worry experience of the past. In addition, this consisted of changing in definition in it by talking about it and clarifies the influence that the experience of the past gives to her present.