

「ななめの関係」を応用した
教師のあり方に関する一考察
—実習生の立場における生徒との関わりの省察より—

京都教育大学大学院 連合教職実践研究科
教職実践専攻 生徒指導力高度化コース
166046 前田 寛樹

「ななめの関係」を応用した教師のあり方に関する一考察 —実習生の立場における生徒との関わりの省察より—

前田 寛樹

生徒指導力高度化コース

要約：本研究は、教職専門実習Ⅱにおける筆者（実習生）と生徒との関わりの省察を通じて、「ななめの関係」の意義の考察と「ななめの関係」たり得る条件を分析することを目的として行ったものである。「たての関係」にある教師から「指導」や「評価」を受け、「よこの関係」にある友人との関係性に気を遣いながら学校生活を送る生徒にとって、「ななめの関係」にある教職員は安心して関わることのできる貴重な存在である。省察の分析により、「ななめの関係」たり得る条件として、「一緒にいること」・「自己開示」・「相互性」の3つの条件を見出し、教師も意図的に「ななめの関係」として機能することができる可能性を示した。また、「ななめの関係」もとることができる教師の限界を指摘し、「ななめの関係」にある教職員と協力して学校教育を進めることの重要性と考慮すべき点を示した。

キーワード：たての関係 よこの関係 ななめの関係 省察 安心 協力

1. 研究の背景

筆者は、教職大学院 1 回生時に行った 3 週間にわたる教職専門実習Ⅰ（公立中学校第 2 学年）における生徒との関わりの中で、話しかけてくれる生徒だけでなく、すべての生徒とコミュニケーションを図ることができるようになることが課題としてあがった。そこで、教職大学院 2 回生時の 7 週間にわたる教職専門実習Ⅱ（前年度から持ち上がりの公立中学校第 3 学年）では、自身の生徒との関わり方や生徒が考えていることを省察することを通して児童生徒理解を進め、コミュニケーションの改善を図ることをテーマに取り組むこととした。日々の省察を進めていくと、困りを抱える生徒が筆者と接する機会が多いことに気づき、「実習生」という位置づけが関係しているのではないかと考察するに至った。実習生という立場だからこそできることがあるのではないかと。また、来年度より教師として行う筆者の教育活動に、生徒との関わりの省察の比較・分析でみえたコミュニケーションの際の特徴を応用することはできないだろうか。以上が、本研究を行うに至った背景である。

2. 「ななめの関係」の検討

2.1 教師と生徒の関係

実習生という立場に着目して本研究を進めていくため、本項では教師と生徒の関係について理論的に整理する。なお、本研究では、筆者が教職専門実習を行った中学校段階の生徒を対象とする。一般的に、学校生活において教師と生徒は、「指導する人」（教師）と「指導される人」（生徒）という関係であることが多い。教師と生徒の関係について、坂本（1990）は、「上下関係」・「二分法的な関係」・「対立的な人間関係」とあらわしており、増田（1998）は、「指導」という行為を媒介とした「縦の関係」と述べている。また、土井（2004）は、教師と生徒の関係は素の人間どうしが付き合う親密性の関係ではなく、それぞれが教師と生徒という役割を演じあうことによって形成される公共性の関係であるといっている。教師は意識することなくこの関係において学校教育を行うことが多く、またある場面においては意識的にこれを強調する。『生徒指導提要』にて、共感的な人間関係をはぐくむことの必要性や共感的理解の重要性があらえて明記されていることからそのことはうかがえる。次に、生徒の立場の視点から、この関係を捉えることとする。鈴木（2012）が、「教師は、生徒に対して明文化された評価を下すことのできる唯一の存在」と述べているように、生徒にとって教師は「評価者」という側面が大きいのではないだろうか。教師は生徒に授業を展開する以上、そこには公の権力をもった「評価する人」（教師）と「評価される人」（生徒）という構造が生まれ、「縦の関係」が成立する。また、教師との関わりは授業だけでなく、学級活動や部活動など学校生活全般にわたる。その各場面において「縦の関係」が生じやすいため、いくら教師が共感的理解をもって生徒と接したとしても、生徒は心の奥底では教師に対して「評価者」としての側面をぬぐい捨てることはできないと考える。学校生活を過ごすうえで、教師が生徒に与える評価は、生徒の自己意識や学校生活のあり方に大きく影響を及ぼしているのである（鈴木 2012）。このように、「指導」や「評価」の観点から考察した結果、教師と生徒の関係は「縦の関係」であるといえる。本研究では、生徒が授業や学級活動、部活動において、特に関わる教師との関係を「たての関係」と定義し、教師と生徒の一般的関係の「縦の関係」とは区別をして進めていく。「たての関係」にあたる人物は、担任教師、副担任教師、教科担当教師、部活動顧問などが考えられる。

2.2 生徒同士の関係

本項では、生徒同士の関係について理論的に整理する。生徒は思春期に入り、自意識が芽生え、他者の目に自分がどう映るかを意識するようになる。よって、同じ学級の友人や部活動の

仲間、親友であったとしても、自分が他者からどう見られているか気にするものである。しかし、その違いを受けとめることができるようになることで、大人へと成熟していく。同様にこの時期は、親をはじめとする大人から心理的な距離をとることを試み始める時期でもあるため、大人には言えない、もしくは言わない秘密を共有できる生徒同士の関係は、重要なものであるといえる（小松 2016）。このように、自分と他者を比較しあい、同じ悩みを共有する生徒同士の関係は、同位的で協調的な関係といえ、前項の「縦の関係」に対し「横の関係」とあらわすことができる。発達段階において大きな役割を担う「横の関係」だが、次のような見方がある。土井（2004）は、「友だちとの関係が非常に重くなってきている」といっており、親友であったとしてもけっして気の許せる関係ではなくなっている現状があると指摘している。「かつての親友が、自分の率直な想いをストレートにぶつけることのできる相手だったのに対して、昨今の親友とは、むしろそれを抑え込まねばならない相手」と述べ、親密な関係だからこそ気を許すことができないのではないかと指摘する。また、学級内の友人や部活動の仲間関係においても、特に屈託なくつきあっているように見えて、その裏では、「潜在的に大変な駆け引きと、その対立が顕在化しないような高度な配慮」が常に展開されているといっている。鈴木（2012）もまた、生徒たちは自分がどのように見なされているかということに敏感に反応しながら学校生活を送っていると述べ、思春期の特徴とは異なる、生徒が生きづらさを抱える生徒同士の関係になっていると考えられるのではないだろうか。このような見方から生徒同士の関係を捉えると、前述した「横の関係」は成立しにくく、むしろ気を許すことのできない、その場を無難にやり過ごす表面的な関係が成立しやすいと考察することができる。この関係を土井（2004）は、「対立の表面化の回避を最優先にする予定調和的な関係」とあらわしており、違った意味で二分法的でない協調的な関係といえる。本研究では、そのような表面的な関係をも包含した「横の関係」を「よこの関係」と定義し、進めていく。

2.3 「ななめの関係」の再考

生徒からみた実習生という立場を捉えるために、前項までにおいて、教師と生徒の関係および生徒同士の関係を理論的に整理し、再定義を行ってきた。では、生徒と実習生の関係はどのように捉えることができるだろうか。中村（2016）は、「子どもとメンタルフレンドの関係は、親や先生、大人との関係のようにタテの関係でもなく、子どもたちが苦手とする同級生とのヨコの関係でもなく、ナナメの関係である」と述べている。メンタルフレンドとは、「義務教育の課程にある不登校、またその傾向のある子どもたちへの支援を目的としている」大学生のこと

であり、教育に携わる学生という側面において、実習生と大きくは変わらないといえる。また、中村のいう「タテの関係」・「ヨコの関係」は片仮名で示されているものの、これまでに筆者が述べてきた「たての関係」・「よこの関係」と相違ないものと考えられる。ここで、「ナナメの関係」について、先行研究を参考に整理しておく。笠原（1977）は、上下的タテ軸的、直系的な関係から離れた「中立的関係」として、「斜めの関係」があるといっており、その代表として「叔父－甥」関係を挙げている。小森・豊嶋（1999）は、「地位の高低や教師役割にまつわる指導性・指示性、管理性・父性性を緩和した関係」といった意味合いで「斜めの関係」を使用している。また、枝廣（2011）は、「斜めの関係」について、「タテ軸に位置する親や教師といった指導的な立場とヨコ軸に位置する同輩友人の中間に位置する、“間”の関係」とし、笠原のいう「叔父－甥」のような比較的年齢差のある関係だけでなく、近い年齢差においてもタテとヨコの“間”の「斜めの関係」は存在しうるとし、後者の年齢に近い「斜めの関係」を前者の笠原の「斜めの関係」と区別するため、「ナナメの関係」とあらわしている。以上を踏まえ、生徒と実習生の関係を考察すると、実習生は、筆者が示した「縦の関係」となりうる「指導」や「評価」の観点からみた際、教師に比べ指導性は弱く、学期末の評価等に関わらないため、小森・豊嶋のいう「斜めの関係」であるとみることができる。また、授業や学級活動、部活動において指導する立場ではあるため、「横の関係」となりうる同位性は持ち合わせていないことから、縦と横の中間に位置する“間”の関係とみることができ、教師に比べ近い年齢差であるため、とりわけ「ナナメの関係」であるとみることができる。

これまで、実習生という立場に着目して本研究を進めてきたが、本項にて「斜めの関係」について確認した際、学校現場において実習生同様その関係にあたる教職員の存在が浮かび上がってきた。つまり、実習生という立場に着目して本研究を行い分析した結果は、「斜めの関係」にあたる教職員においても同様のことがいえるのではないかと考察するに至った。そこで本研究では、これまでの先行研究と区別するため、学校現場における「斜めの関係」にあたる教職員と生徒との関係を「ななめの関係」と定義し、進めていくこととする。「ななめの関係」にあたる人物は、養護教諭、学校事務職員、学校用務員、スクールカウンセラーなどが考えられる。

2.4 「ななめの関係」の意義

最後に、「ななめの関係」の意義について述べることにする。菅（2001）は、「ななめの関係」が、評価とは無縁の競合的でない関係であることに意味を見出している。土井（2009）が、「今日の子どもたちは、身近にいる個別の人間から逐一に評価を受けざるをえなくなっている」と

述べていることから、生徒は学校生活における人間関係において常に緊張感をもっていると考えることができる。「たての関係」にある教師からは「指導」や「評価」をいたるところで受け、「よこの関係」にある友人とは関係性を崩さないよう気を遣いながら関わることが求められている中、「ななめの関係」は安心して関わることのできる貴重な存在であるといえる。また、土井（2009）は、他者から受け入れられているという実感がないと、他者の視点から自分を相対化して眺めることが難しくなるといっており、受け入れられているという安心感を獲得しやすい「ななめの関係」の存在は、生徒の発達においても欠かせない存在であるといえる。これらは、生徒指導の積極的な意義である「自己指導能力の育成」とも深く関わる部分である。生徒が「自己」を認識し、自己受容や自己理解を進めるためには、「たての関係」や「よこの関係」にあたる他者との関わりだけでは不十分な場合がある。例えば、自己受容は、安心して接することができる共感的な人間関係においてよりはぐくまれていくものと考えられるからだ。さらに、学校において安心して関わることのできる他者としての「ななめの関係」という位置づけは、前項で述べた希薄になる大人との関係という側面からみても、有効であることは間違いない。「ななめの関係」を学校現場において有効に活用することは、生徒が安心して学校生活を送り成長していくうえで、そして教師の教育目的を達成するうえでも必要不可欠である。

3. 研究の目的

これまでみてきたように、生徒は学校生活を送る中で、身近な他者と安心してコミュニケーションをとることが困難になっている。しかしながら、「ななめの関係」にある教職員と関わることは、比較的安心して行えるものであるといえる。そこで、生徒と「ななめの関係」にあたる筆者（実習生）との関わりの省察を通じて、「ななめの関係」の意義の考察と「ななめの関係」たり得る条件を分析することを目的として本研究を行うものとする。これには、次の二つの意義がある。一点目は、「ななめの関係」にある教職員と協力して学級経営や学年経営、学校経営を行う必要性を価値づけ、学校がチームとして機能することの重要性を示すことができることである。二点目は、「ななめの関係」たり得る条件を提示することができれば、筆者が来年度より教師として働く際、「ななめの関係」もとることができる教師となれる可能性を見出すことができることである。特に後者については、「縦の関係」である教師と子どもであっても、「斜めの関係」は築くことができるのではないかという意見もあれば（増田 1998）、「たての関係」にはない教師にしか「斜めの関係」はとることができないという意見もある（豊嶋 2004）。このように先行研究からも、本研究の目的の妥当性を示すことができる。

4. 研究の方法

筆者は教職専門実習Ⅱにおいて、生徒と自身（実習生）との関わりをコルトハーヘン（2010）の ALACT モデルを参考に記録し、省察を進めた。ALACT モデルは、①行為に対して、②振り返りを行い、③本質的な諸相に気づき、④行為の選択肢を拡大したうえで、⑤試みをこうじる（①行為）というサイクルを回して、省察を進めていく方法である。実習Ⅱでは、②行為の振り返りを行い、③本質的な諸相に気づくため、表 1 に挙げた 9 つの質問項目に答える形で記録および省察を行った。本研究では、その省察において筆者が「ななめの関係」として機能していた部分を抽出して、分析・考察を進めていく。4 名の生徒との関わりを取り上げるが、彼らは筆者のみとりにおける「たての関係」・「よこの関係」にある人物との関係性に相違点がある生徒達であることをここで確認しておく。関係性は表 2 にまとめた通りである。「○」はお互いの関係性が比較的良好であると判断したことを示し、「×」は反対に良好とは判断しにくい言動等があったことを示している。これらも比較・分析材料となり、また本研究の質を高めるものであると考える。なお、本研究では生徒と筆者との関わりの一場面を抽出してくるにすぎないため、それぞれの生徒の背景は必要ないと判断し、明示することは控えている。また、省察および本研究は、実習校の了解のもと個人が特定されないよう配慮し、あくまで筆者の児童生徒理解に基づいて進めたことを今一度確認しておきたい。

表 1 ALACT モデルにおける②行為の振り返りで有効な具体化のための質問

0. 文脈はどのようなものでしたか？	
1. あなたは何をしたかったのですか？	5. 生徒たちは何をしたかったのですか？
2. あなたは何をしたのですか？	6. 生徒たちは何をしたのですか？
3. あなたは何を考えていたのですか？	7. 生徒たちは何を考えていたのですか？
4. あなたはどう感じたのですか？	8. 生徒たちは何を感じていたのですか？

表 2 「たての関係」・「よこの関係」にある人物と生徒との関係性

	A 君	B さん	C 君	D さん
「たての関係」	×	○	×	○
「よこの関係」	○	×	×	○

5. 研究の実践

筆者と 4 名の生徒との関わりの省察を、以下の表 3 にまとめた。

表 3 筆者と生徒との関わり和省察

＜A 君との関わり和省察＞ 4 月の A 君との関わりは、会話は一言二言しか続かず、筆者に対しては無関心な様子が見受けられた。しかし、多感な時期である A 君は友人と精力的に活動するため、筆者の目に指導場面として留まることも多く、注意をしたり話しかけたりと、こちらからの関わりは続けた。 5 月中旬、4 月当初に比べると心を開いてくれていると感じることが多くなった。会話も続くようになり、筆者の言動に対して積極的に反応するようになった。時には注意をし、時には一緒になって楽しみ、時には生徒から学ぶ。常に A 君を「みている」ということが伝わったことが大きかったのではないだろうか。また、筆者が恥じらうことなく自己開示することを行ってきたことも、A 君との関わりの変容につながったのではないだろうか。
＜B さんとの関わり和省察＞ 昼休み、読書中に話しかけたものの、B さんの声が小さく聞き取れず、会話をするができなかった。B さんの読書の時間を邪魔することにためらいがあったものの、関わりたと思ったため、声をかけた。そもそも筆者自身が B さんに対して壁をつくってはいないか。B さんは一人で落ち着いたかったのかもしれない。昼休みは安らげる一時なのかもしれない。 翌日、B さんから話しかけてきてくれ、会話をした。心を開いてもらえたと感じた。昨日の筆者の行動がきっかけとなり、コミュニケーションがとれたことが嬉しかった。昨日の筆者とのやりとりを気にしてくれたのだろうか。筆者の関わり方に安心感があったのだろうか。 2 週間後、修学旅行の土産話をしてくれた。これは共感の土台ができつつあるのではないか。B さんの中で関わってもよい他者となったのではないか。今回は無意識に話しかけてきたのだろうか。話しかけるということは、伝えたいという気持ちのあらわれであり、距離を調整したいという思いのあらわれなのではないか。B さんは、修学旅行のことが気になっている筆者の気持ちを察してくれたのではないか。
＜C 君との関わり和省察＞ 転入生である C 君は、筆者によく話しかけてきてくれる。嬉しい反面、まわりの級友とうまく関わっていないのではないか、どのように学級になじませていくべきか、気がかりな要素が多い。筆者も同時期に学級に関わり始めたため、自身と同じ境遇であるというところに共感しているのではないか。また、自分の学校における居場所を、コミュニケーションをとることにより確認しているのではないだろうか。筆者に級友とのパイプ役を期待しているのではないか。 約 1 か月後、昼休みに C 君が職員室の前の掲示物を眺めている様子を見かけた。話しかけてみると、周囲に対する自身の言動を少し気にしているようだった。周りの子どもの関わり方にも課題があるのではないだろうか。時間は経過したものの、クラスにすることがしんどいのではないだろうか。だから、筆者と関わる機会が多いのではないだろうか。 翌日、下校時間を過ぎているにも関わらず、C 君は教室に残っていた。筆者と一緒にいるようにした。C 君は筆者に話しかけてほしかったのではないか。また、関わってくれることに安心感をおぼえていたのではないだろうか。実習が残りわずかの筆者にとっては、これから C 君がうまくクラスと関わっていくことができるか心配であった。同時に、筆者の存在が生徒にとってプラスになっているのかも考えていた。
＜D さんとの関わり和省察＞ 放課後、休みがちな D さんが筆者のいる教室を訪れた。一緒に帰る友人を待っているとのことで、時間を設定して、掲示物を貼るのを手伝ってもらうことにした。作業中、D さんは筆者に多くの話をしてくれた。お互い作業に集中していたため、構えることなく気楽にコミュニケーションをとることができた。共同して何かを行うことは、互いに居心地がよいのではないだろうか。また、筆者が一人でいたことが教室を訪れるきっかけになったのではないだろうか。 体調がすぐれず、午前中の授業を終え帰宅することとなった際、保護者の方が来るまでの間 D さんと一緒にいた。朝の登校がいつもと違って早かったため、そのことを尋ねると、遅れて教室に入ると周りの目が気になるからだと話してくれた。周囲との関係性がうまくいっているように筆者にはみえていたが、当人は必死に「いい子」を演じていたのではないだろうか。その結果、多くのストレスを抱えているのではないだろうか。保護者の方との帰宅間際、これまで見たことのなかったぐったりとした様子が印象的だった。

6. 研究の分析・考察

6.1 「ななめの関係」の意義の考察

本項では、「ななめの関係」の意義の考察を行っていく。B さんとの関わりにおいて、筆者は

Bさんが安心感を得たのではないかと省察した。昼休みに一人で読書するBさんの存在を、声をかけることによって認めつつ、その行為についても許容している。「たての関係」や「よこの関係」の特徴である「指導」や「評価」との関連が小さい「ななめの関係」だからこそ、それが可能だったのではないだろうか。また、C君との関わりにおいては、筆者がいることによって学校における他者との関わりが行われている。転入してきて、級友との人間関係やその把握、教師との信頼関係がまだ不十分の中、「ななめの関係」の存在は神経を使うことなく関わることができる貴重な存在であったと分析できる。「たての関係」および「よこの関係」との関わり方を生徒が模索する期間は、「ななめの関係」にある教職員が、生徒が「受け入れてもらえている」という感覚を代替もしくは請け負うことができよう。Dさんとの関わりでは、「筆者が一人でいたこと」が、Dさんが教室を訪れるきっかけになったと筆者は省察した。他者の目が少ないということは、安心して関わることのできる環境要因の一つと分析できる。「ななめの関係」にあたる教職員は比較的一人であることが多い。これは、職務が他の教職員とは異なるものであることが関係していると考えられ、学校という空間では自然発生的にそれが作り出されている。以上の、実習生である筆者と生徒との関わりの省察の分析から、「ななめの関係」の存在は意義があるものと考察することができる。

また、以下の筆者との関わりにおける2名の生徒の言動から、「ななめの関係」にある教職員と協力して学級経営や学年経営、学校経営を行う必要性を示すことができる。はじめに、A君との関わりにおいて、筆者の言動に関して積極的に反応するようになった結果、筆者の前では「素の自分」を出すことが多くなった。「たての関係」にある教師との関わりを苦手とする生徒に関して、「ななめの関係」にある教職員と協力することで、当該生徒の児童生徒理解を進めることができる。「たての関係」にある教師には見えない一面を教職員間で共有することで、広い視野でもって当該生徒の指導にあたることができる。次に、Dさんとの関わりにおいて、帰宅間際にみせた学校生活では見ない一面が印象的であった。困りを抱える生徒は、「たての関係」にある教師には知られたくない一面があったり、困りをうまく伝えることができなかつたりして、苦しんでいるのではないだろうか。「ななめの関係」にある教職員との関わりは、当該生徒の心の内にあるモヤモヤを整理する時間をつくることができるとともに、担任教師への情報共有により現状を把握し、今後どのように支援を行っていくべきか計画を立てることができるという二面性を持ち合わせている。このように、筆者との関わりにおける生徒の言動からも、「ななめの関係」にある教職員と協力することは必要不可欠であり、学校がチームとして機能することの重要性を示すことができる。

6.2 「ななめの関係」たり得る条件の分析

本項では、「ななめの関係」たり得る条件を分析していく。先行研究では、「斜めの関係」もとれる教師の存立基盤を次のように示している。増田（1998）は、生徒による教師評価を受け止めることと子どもの声をきくことを挙げており、豊嶋（2004）は、「承認、受容共感的関わりも含む、児童生徒の内面への気づき（他者察知）と配慮性」や、教師と生徒が互いに、まなざしとあり方を転変換しあいながら共行動や伴併走を行うことを挙げている。本分析は、これらの要因も加味しながら、ALACT モデルのサイクルを実践・省察する中で筆者が気づいた要因をもとに、「ななめの関係」たり得る条件を示していく。なお、豊嶋（2004）は、「斜めの関係」もとれる教師への踏み出しのきっかけとして、教師中心から児童生徒中心への視点転換や外面への関心から背景・内面への焦点移行があると述べている。筆者が実習Ⅱにおいて実践したALACT モデルによる生徒との関わりの省察は、生徒に視点を置いた省察や筆者自身および生徒の内面に迫ることを可能にしている。よって、実習生である筆者と生徒との関わりの省察から気づいた要因を「ななめの関係」たり得る条件と分析することは、妥当性があると考えられる。

4名の生徒との関わりを比較・分析した結果、「ななめの関係」たり得る条件が3点浮かび上がってきた。1点目は、「一緒にいること」である。筆者は、特に「たての関係」・「よこの関係」にある人物との関係性において対極にあるC君・Dさんとの関わりの中で、一緒にいることを実践し、「ななめの関係」として機能することができた。これは、生徒指導の三機能の一つである「自己存在感」に関わる場所である。一緒にいることで相手の存在を承認し、自己存在感を与え、結果として生徒が「安心感」を獲得することにつながると考察した。また、「ななめの関係」の有効な点に、近づくことも離れることも自由であるという距離のとりやすさがあり、「一緒にいること」はそれを可能にしている。A君およびC君の筆者との関わりを比較した際、「よこの関係」が良好ではないC君との関わりが多かったことから、そのことはみてとれる。2点目は、「自己開示」である。実習を行う中で筆者は、教師に比べ指導性が弱いと感じることが多く、ためらうことなく自己開示を行うことが多かった。「たての関係」にある教師は、自己開示をすることで関係性が揺らぎ、指導性が低くなることを懸念して、その機会を持つことが少ないのではないかと。積極的に自己開示を行っていった結果、A君との距離は急速に縮まり、C君との間では接点が見つかり、共感の土台を形成するきっかけがうまれた。このように、自己開示は「共感的人間関係」を形成するのに効果的なアクションであり、「ななめの関係」たり得る条件であると分析できる。3点目は、「相互性」である。Bさんが修学旅行の土産話を筆者

に行った際、筆者からコミュニケーションをとるという構図が逆転した。これは、豊嶋（2004）のいう、教師と生徒が互いにまなざしとあり方を転変換しあうことに近いと分析する。また、Dさんとの関わりにおいては、共同して作業を行うことを通じてコミュニケーションをとった。共同作業は共感の土台を形成しやすいとともに、補完性があるため、相互に関わることが多くなる。教え合う、協力し合うといった掛け合いは、「たての関係」にあっては難しく、「よこの関係」にある生徒同士は極力密な関わりを避ける傾向にあるため、「相互性」をとりにくいと考えられる。これら二つの関わりの省察から、「相互性」が「ななめの関係」たり得る条件であると分析できる。以上、「一緒にいること」・「自己開示」・「相互性」が、筆者と生徒との関わりの省察から分析した「ななめの関係」たり得る条件である。

7. 総合考察

本研究では、実習生という立場に着目し、「ななめの関係」を応用した教師のあり方に関する考察を進めてきた。はじめに、教師と生徒の関係・生徒同士の関係を理論的に整理することで、「たての関係」・「よこの関係」を再定義し、先行研究を踏まえ「ななめの関係」の意義を見出した。次に、実習における筆者と生徒の関わりの省察から、その意義の考察と「ななめの関係」たり得る条件を分析し、前章にてその内容を示した。この章では、「ななめの関係」もとることができる教師について考察することを通して、本研究の総括と今後の展望を示すこととする。

「ななめの関係」もとることができる教師を目指して、「一緒にいること」・「自己開示」・「相互性」の3点を条件として見出した。しかし、本研究の目的にそって筆者と生徒との関わりを抽出してきているため、その条件にバイアスがかかっていることは注意しなければならない。また、上記に示した条件をいくつ満たすことで、「ななめの関係」として機能することができるかどうかまでは、本研究の対象ではなかったため、明らかにすることはできなかった。しかしながら、生徒と「たての関係」にはないが「縦の関係」にはあることは、学年経営および学校経営の範疇においては往々にして考えられる。その際、「ななめの関係」たり得る条件を意識することで、意図して「ななめの関係」として機能することができると考察する。

「ななめの関係」もとることができる教師について考察することそのものも、筆者に新たな見通しを示すこととなった。「ななめの関係」もとることができるということは、課題やリスクをはらんでいる。そもそも「ななめの関係」は、生徒との関係性の中で「中途半端」であるからこそ意義がある。しかし、「たての関係」にある以上、「指導」や「評価」という側面は存在し、そのバランスが問われることとなる。果たして担任教師として一人二役、学級一人ひとり

のニーズに応えるとなるとそれ以上の役割を、全て背負うことができるだろうか。学級だけではなく、教科担当学級および部活動において関わる生徒も当然いる。また、一人の生徒と親密な関係性になることも考えられ、他の子どもからはどのように見られるのだろうか。「一人」を注視するあまり、「全体」が見えなくなる可能性も考えることはできないか。このように本研究を行うことで、自分だけで抱え込むのではなく、当該生徒を他の教職員や「よこの関係」にある生徒へと「橋わたし」していくことも重要であると認識するに至った。そこで、本研究の目的に即し、「ななめの関係」にある教職員と協力して学級経営や学年経営、学校経営を行い、学校がチームとして機能するための考察を述べることにする。

「ななめの関係」にある教職員と協力するためには、相手の立場にたって物事を見る必要がある。「指導」や「評価」という役割が小さい「ななめの関係」にある教職員は、「たての関係」にある教師からの賛同や理解を得られないことがある。そこには、「教師ペルソナ」が関わっていると、菅（2001）はいつている。「教師ペルソナ」とは、指導や問題対応の際、傲慢な態度をとらざるをえなかったり、自身が一度口にしたことは絶対であるという宿命をもっていたりする教師心理である。教師としてのプライドは、教育活動を行っていくうえで重要であるが、それがいきすぎたり凝り固まってしまったりすると、相手の言動に寄り添うことが困難になる。

「ななめの関係」にある教職員と連携・協力するためには、自分が「たての関係」にあることを自覚し、「ななめの関係」にある教職員の力も借りながら役割分担を行い、チームとして教育活動や諸問題に取り組んでいく意義を感じる必要があり、省察の機会、そこに気づく一番の近道である。学校がチームとして機能するためには、相手の立場を尊重し、相手の立場でも物事を見ることができる柔軟性が求められている。

最後に、今後の展望について、来年度から教師となる自分自身を中核に述べることにする。「ななめの関係」たり得る3つの条件を示したが、それを無意識に自然に行えるようになることが「ななめの関係」もとることができる教師になるための今後の課題となろう。人間的なふれあい共感的人間関係を構築するポイントであり（坂本 1990）、意図的に「ななめの関係」をとろうとしてもうまくいかないのではないだろうか。実習生である筆者は、ありのままに生徒と関わり、その結果、省察と分析を通して3つの条件を導くに至った。「ななめの関係」もとることができる教師は、これからの社会で求められる「学び続ける教師」の具体的な姿ではないだろうか。加えて、学校がチームとして機能することも、求められる学校経営像である。本研究の分析・考察も踏まえて、「ななめの関係」にある教職員はもちろん、他の教職員の方々と協力して、教育活動を行っていききたい。また、本研究において、自身の生徒との関わりを省

察したことは、分析のみならず、とても有意義な取り組みであった。省察を行うことで、児童生徒理解を進めることができるとともに、自己との対話も行うことができた。自分の本意や言動の意図は、省察によってより明確化され、さまざまな教育活動の場で発揮されることとなる。教師生活は多忙であることが予想されるが、省察の機会は持ち続けていきたい。

引用文献・参考文献

- ・ 土井隆義（2004）『「個性」を煽られる子どもたち—親密圏の変容を考える』岩波書店。
- ・ 土井隆義（2009）『キャラ化する/される子どもたち—排除型社会における新たな人間像』岩波書店。
- ・ 土井隆義（2014）『つながりを煽られる子どもたち—ネット依存といじめ問題を考える』岩波書店。
- ・ 枝廣和憲（2011）「「斜め（ナナメ）の関係」が高校生の自我発達に与える影響—ピア・サポートプログラム開発のための基礎的研究」ピア・サポート研究、第8号、11–17。
- ・ 角田豊・片山紀子・小松貴弘（2016）『子どもを育む学校臨床力—多様性の時代の生徒指導・教育相談・特別支援』創元社。
- ・ 笠原嘉（1977）『青年期—精神病理学から』中央公論社。
- ・ 小森聖子・豊嶋秋彦（1999）「不登校の学校要因と人格要因（1）—不登校生徒における動機づけ—衛生要因—」東北心理学研究、第49号、14。
- ・ コルトハーヘン, F. 編著・武田信子監訳（2010）『教師教育学—理論と実践をつなぐリアリストック・アプローチ』学文社。
- ・ 増田健太郎（1998）「教師と子どもの関係—「斜めの関係」の構築を」教育と医学、第46巻第7号、60–66。
- ・ 文部科学省（2010）『生徒指導提要』教育図書。
- ・ 中村美津子（2016）「小中学校における成長促進的コミュニケーション—メンタルフレンドとのナナメの関係」臨床心理学、第16巻第5号、554–557。
- ・ 坂本昇一（1990）『生徒指導の機能と方法』文教書院。
- ・ 菅佐和子・木之下隆夫（2001）『学校現場に役立つ臨床心理学』日本評論社。
- ・ 鈴木翔（2012）『教室内カースト』光文社。
- ・ 豊嶋秋彦（2004）「教員養成学の構造からみた不登校生のサポートと「斜めの関係」—対人専門職への社会科学研究の実践的理論的意味」弘前大学教育学部紀要、特集号、27–42。