

「自己実現」に誘う授業・教育相談・生徒指導

—いじめから「自己発見」した中学生と
「絆」で守った教師の「手記」の分析—

Lesson, School counseling and guidance to invite students to the “self-realization”:
Analysis of “memorandum” of the teacher protecting a student from bullying
with “attachment” and of student achieving “self-discovery” through bullying in
a junior high school

井 上 信 子¹⁾
INOUE Nobuko
岩 楯 祐 子²⁾
IWADATE Yuko

[Summary] According to the psychologist Maslow A. H. (1968), “all human beings have an innate desire to try to self-realization.” But the term “self-realization” is achieved only by the self-esteem as the basis of inner surface; the self-esteem is made up by satisfying the fourth layer “deficiency desire”. If any desires not be satisfied in the growth process, human beings cannot come closer to the “self-realization”. In this paper, in reference to “Hierarchy of needs theory” proposed by Maslow, we introduce a set of memorandum of student and teacher about the bullying problem. Including the effect of the attachment and personal interaction, we analyze the process in which through their relations to solve problems, three deficiency desires except for the physiological needs in the bottom (“1; safety and security”, “2; love and collective attribution”, “3; respect by others, self-esteem”) are satisfied in turn, and the “self-realization” is achieved. Furthermore, by checking the opinion of the three veteran teachers, we consider the desirable educational activities, to invite students to the “self-realization” in modern schools.

【要約】 心理学者マズロー, A. H (1968) によれば、「人間はすべて自己実現しようとする生来の欲求を持っている」という。しかし「自己実現」とは内面の自尊心を基盤にして初めて達成されるものであり、その自尊心は四層の「欠乏欲求」の充足によって成り立っている。成長過程でいずれかの欲求が満たされなければ人間は「自己実現」へ向かうことは叶わない。ここで「自己実現」欲求を取り上げるのは、真善美・正義・秩序・完全・完成など高次の価値を求めるその欲求が、教育基本法の「教育の目的」である「人格の完成」した状態に近いと考えられるからである。そこで本稿では、主としてマズローの提唱する「自己実現」ならびに「欲求五段階説」の構造をもとに、生徒を「自己実現」へと誘う教師の支援について探求することを目的とした。その方法として過去のいじめ問題について回想した一組の生徒と教師の手記を取り上げ、課題解決に向け

1) 日本女子大学人間社会学部教育学科

2) 日本女子大学人間社会学部教育学科 2011 年卒

た両者のかかわり合いの中、最下段の生理的欲求を除く三つの欠乏欲求（①「安全と安定」への欲求、②「愛と集団所属」への欲求、③「他者による尊重、自尊心」への欲求）が順に満たされ、「自己実現」の段階へと踏み出していった過程を分析した。そして教師が学校生活のあらゆる場面で巡らせていた配慮と工夫が、生徒の充足感獲得にいかなる作用を及ぼしていたかを欲求段階ごとに考察し、他方で教師が生徒にとっての「愛着対象」となり「1人1人に人間として」触れ合うことで、各階層の充足になお一層の効果をもたらした特徴を明らかにした。また、「授業力」と「生徒理解力」が下地となったわかる授業を展開し、生徒各人の知的好奇心へ応答することにより、教室を「安全と安定」への欲求を満たす場へと変え、ひいては「自尊心」形成に繋がってゆく構図について概観した。さらに三人の経験豊富な教師から得られた知見を加味しながら、現代の学校現場における生徒の健やかな「自己実現」を誘うための教育実践について総合的な検討を行った。

はじめに

新たに「道徳」が教科として位置づけられ、全面施行される予定である。「人格の完成及び国民の育成の基盤となるものが道徳性であり、その道徳性を育てることが学校教育における道徳教育の使命である」(文部科学省, 2015)がその理念である。時代や社会情勢がいかなる変化を遂げようとも、人間として必要な倫理感情、すなわち信頼、共感、正直などが有する価値は普遍であり、それらを子どもたちの内に形成すべきことに異論はないと思われる。だがこうした倫理感情は、特定の他者との情緒の関係の中で湧き出てくる「情」であり、教えられて得られるものではないと思われる(Bowlby, J. 1958, 1979, 1988, 井上・神田橋, 2004, 田中, 2009)。教育的意義の面で重きを置かれながらも、教育的方法において明確でない、この点に道徳教育の困難さがあるのではないだろうか。

公教育の場で人間の^{さかのほ}高次的な徳を培わんとする指針は、遑れば『教育基本法』第一条「教育の目的」の「人格の完成」という文言に源流を見出すことができる。我が国の『教育基本法』は昭和22(1947)年に制定され、平成18(2006)年に改定された。背景に「時代の変化に合わせて見直す必要性」が一要因として挙げられていたが、改定後の第一条「教育の目的: 教育は、人格の完成を目指し、平和で民主的な国家及び社会の形成者として必要な資質を備えた心身ともに健康な国民の育成を期して行われなければならない。」とある通り、「人格の完成」という表現は変わらず踏襲されている。¹⁾

その一方で「人格の完成」の具体的に指し示す内容については諸説あり、当時の文部省訓令においては「個人の価値と尊厳との認識に基づき、人間の具えるあらゆる能力を、できる限り、しかも調和的に発展せしめること」と記述され、より細目を述べた解説として「真、善、美の価値に関係する科学的能力、道徳的能力、芸術的能力の発展完成である。したがって、人格の完成という理念のうちに科学教育、道徳教育、芸術教育などの原理が含まれているということである」とある。だが最終的には教育を担う者の意志によって決するとされ(杉原, 2004)、やはり統一的な解釈はみられず、今日に至るまで議論の対象となっている。つまるところ「人格の完成」という大義を負い、それに連なる道徳的な指導を求められながらも、その中身は今も昔も教育現場に課題を残したまま委ねられているのが実情で、新たな教員養成課程カリキュラムを経て教育現場に向かう将来の教師たちも例外ではない。

けれども教育基本法制定から69年、改正から10年を経て、今なお第一条に「人格の完成」が「人間の力では不可能だが、一歩ずつ目標に近づくことが人間教育ではもっとも重要な教育の基本的

な目標」(務台, 1966)として中核に据えられ、それがなされる場所が「公の性質を持つ客観的、独立的な社会的存在、国民的全員のためにある存在である『学校』」(内藤, 1947)であるというのなら、やはり役割を担うのは人間である「教師」に他ならないであろう。

そこで本稿では、前述の「人格の完成」と近似した特徴を有する「自己実現」ならびに「自己実現者」に着目し、教員養成課程に心理学領域からかかわる第一筆者と教育哲学徒である第二筆者が協同して以下を目的とした研究を行った。倫理感の基礎を育む「愛着関係」を追求したボウルビィ・J (1958, 1979作田訳 1981/1988 二木訳 1993) および歴史上の偉人に共通する人格的特徴を調査し、「自己実現」の可能性について探求したマズロー, A. H (1968上田訳 1998)の研究を参照しつつ、いじめ被害者の中学生と「絆」で支えた教師の手記を分析することで、生徒―教師の情緒の関係の中で、生徒が経験した倫理感情がいかなる道德意識へと醸成されたか、また、その関係性を基盤として生徒がいかに人間的に成長したかを事例的に明らかにする。さらに三人の経験豊富な教師から得られた知見を加味して、現代の学校現場における生徒の健やかな「自己実現」を誘うための教育方法について検討することで、より「教育の目的」を果たすための手がかりとしたい。

1. マズローの「自己実現」理論と人間の「欲求五段階説」

歴史上および現存する偉人に共通する人格の特徴を調査し、人間の成長の可能性について探求した心理学者マズロー, A. H (1954 小口訳 1987)は、人間には生来「自己実現を求める欲求」が備わっていることを明らかにした。「自己実現」とは簡潔には、「才能、能力、可能性の使用と開発」であり、「自分の資質を十分に発揮し、なしうる最大限のことをしている」人間こそが「自己実現者」として定義される(ゴーフル・F・G, 1970 小口訳 1972)。しかしこの欲求は直ちに自然のまま伸長される訳ではなく、他の欲求が段階的に充足していった結果、最高の目標である「自己実現」へ向けた成長欲求として動き始めるものであるとして、同時に「人間の欲求五段階説」(図1)を提唱した。

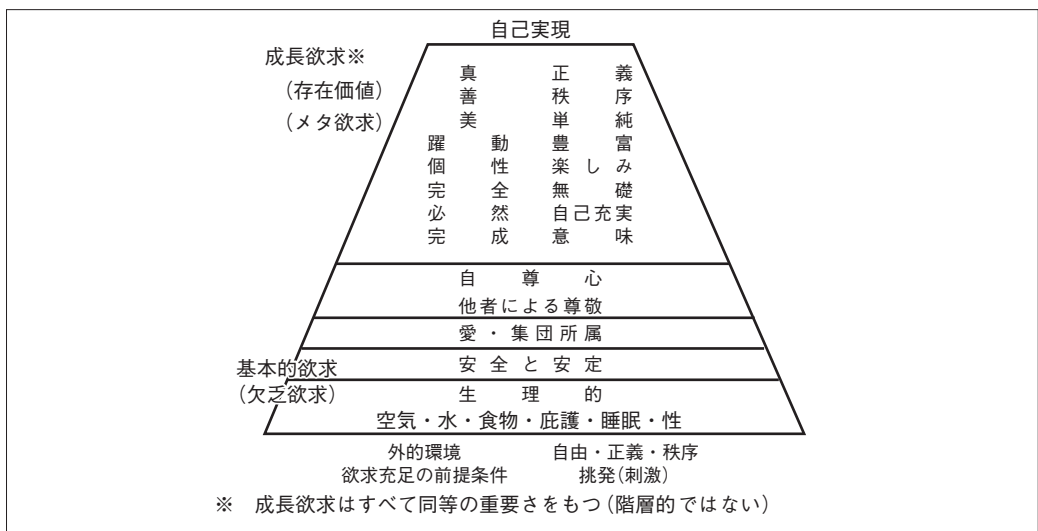


図1 マズローの欲求の階層(ゴーフル, F. 1972, p.83 より重引・改変)

マズロー理論を簡潔に整理して示したシュルツ, D. (1977 上田訳 1982)によると人間の欲求とはピラミッド型の階層構造となっており、下位に位置する四つの「欠乏欲求」と、最上位「自己実現欲求」の五段階から形成されている(図1)。

以下は「欲求五段階説」の各段階における欲求とその具体的内容である。

①「生理的欲求」(生存に不可欠な最も強力な欲求)

②「安全と安定への欲求」(恐れや不安からの自由、保護、秩序の欲求)

③「愛と集団所属への欲求」(特定の集団に根をおろし、愛情を受け、愛情を与える欲求)

④「他者による尊重・自尊心への欲求」(前者が根本となる。他者が自分を良いと見ているとの確信がない限り、人が自分自身を良きものと捉えることは困難となる)

⑤「自己実現への欲求」(自己の能力、資質、力量の最大限の発揮、使命の達成、自己の本性の理解と受容、人格内的一致、統合、真・善・美)

「自己実現」は四つの「欠乏欲求」(①「生理的」、②「安全と安定」、③「愛と集団所属」、④「他者による尊重・自尊心」)の階層を基盤として、欲求の最上位に存在している。

ゆえに人間が「自己実現」に至るためには、まず下位の欠乏欲求すべてが満たされている必要がある。なぜなら欲求は「段階」を踏んで達成されるので、④「他者による尊重・自尊心」までの層が充実し確固たる状態になれば、人間の最高目標である「自己実現」の階層を支えることは難しいからである。それまでの欲求に対する渴望がなくなった時こそ、人間は次なる欲求を求めて意欲が駆り立てられるのである。

また「欠乏欲求」は別名「基礎的欲求」とも呼ばれ、欠乏が続けば病気の原因と化してしまう。マズロー, A. H (1968 上田訳 1988)は欠乏欲求が不満足な状態にあることを「欠乏の病」と見做した。治療法には二種類あり、一つは欠けているものを与える、もう一つは本人が自分でそれを満たせるようにすることである。

その点を踏まえた上で、本稿では「欠乏欲求」を満たすための重要な要素として「他者との関わり」に着目しておきたい。マズロー, A. Hは人間が生来抱く「自己実現」への欲求に関し、「この可能性が実現するか否かは、自己実現を促すか妨げるかする個人や社会の力による」と第三者の存在を想定している。

先に述べたように「自己実現」とは「才能、能力、可能性の使用と開発」であり、「自分の資質を十分に発揮し、なしうる最大限のことをしている」人間こそが「自己実現者」と見做されるのだが(ゴーフル・F. G. 1970 小口訳 1972)、こういった人間の良好な状態は、「愛着理論」における「愛着対象」を得られた人間と共通する特徴が多く見受けられる。

愛着理論の提唱者である精神科医ボウルビィ・J (1979 作田訳 1981)によれば、求めたら答えてくれるという確信に満ちた情緒的絆、すなわち愛着は、乳幼児期の間に形成されるが、「人間は、どの年齢層においても、何か困難が生じた際に援助してくれる信頼のおける人が自らの背後に一人以上いるとの確信があるときに、最も幸福であり、かつ能力を最大限に発揮できる」とされ、信頼される人間とは「愛着対象」であり、一緒にいることで相手に安心の基盤を与えることが出来るとしている。仮に「欲求五段階説」をこういった「愛着対象」の存在を想定して考えてみた時、「欠乏欲求」に属する②「安全と安定」を充足させる源となり、③「愛と集団所属」ないし④「他者による尊重・自尊心」の段階にも影響を及ぼすと考えられる。

以上に挙げたマズロー、A. Hの「自己実現」ならびに「欲求五段階説」の構造、そして「自己実現」に影響を与える他の要素に関して、次節にて一組の生徒と教師の手記と照らし合わせながら具体的な確認・検討を進めてゆく。次に記すのは、『対話の世界』（第一筆者：井上，2004）の中で、いじめ問題に向き合った中学生C子と、彼女の自我を守り「自己実現」への導きとなったA先生の「手記」である。

2. 『対話の世界』 C子（生徒）とA先生（教科担任）とのかかわりあい

第四章「はてしない物語」では、豊かな感受性に満ち、自分を取りまく世界に対して優しい眼差しを向け、その世界の様相を卓越した言葉で表現する「C子」という少女が、心理的に守られた安心感の中でゆっくりと自己を醸成し、中学校三年間での様々な出会いを通して、ついにアイデンティティを掴むまでの過程が本人の手によって綴られている。その物語の幕開けとも呼べる出来事の一つに、A先生との交流があった。

C子が希望を抱いて中学校に入学してから数ヶ月、少しずつ友人たちの目が冷たくなってゆく気配を感じながらも、過去に「何気ない言動に『嫌われているのかな』とすぐに不安になっていた」経験から、『私の心配のし過ぎ』と捉えるよう努力して日々を過ごしていた。しかし聞こえよがしの中傷を皮切りに、交換日記や遊びの予定から外され、彼女は最終的に友人グループからも弾き出されてしまう。いじめの対象となった原因を自分自身に問い苦悩していたC子と、彼女をいじめていた五人の少女たちに、状況を見つめ直す手がかりを与えたのが、学年全体の国語教科を受け持つA先生であった。

A先生はC子が「五人の『集団』に『生けにえ』にされている」雰囲気を感じつつ、授業で遠藤周作(1972)の「ヴェロニカ」、また新約聖書(1978, ヨハネ、8:1-11)の「罪の女」の逸話を取り上げる。ヴェロニカとは、磔^{たつけい}刑に処すための十字架を自ら背負われ、群衆の罵声を浴びながらゴルゴダの丘に登るキリストに対し、彼の汗^{ぬぐ}を拭うための布を渡した女性である。集団ヒステリーのような狂乱^{ただなか}の直中にあって、唯一、人間としての哀れみを示そうとした存在がいたにもかかわらず、キリストは再び処刑場へと追い立てられてゆく。また、「罪の女」とは、律法学者と民衆が姦淫^{かんいん}した女をキリストの前に差し出し「女を石打ちの刑にしろ」と狂気のように迫り、キリストが「汝らのうち、罪なき者が打て」と言うと、ひとりひとり立ち去り、やがて誰もいなくなり、キリストが女の罪を許すという逸話である。

「生贄^{いけにえ}の羊(スケープゴート)」とは、人々が抱える日々の不満や不安や恐怖、そういった感情をぶつける矛先を、集団内の個人に探し求めることから端を発する。一人が胸の内の不安を敵意として投げつければ、それに乗じて他者も続き、いつしか歯止めの利かぬ深刻な問題へとエスカレートしてゆく。そういった群集心理の性質を授業を通して伝え、後日面談の席において再度、この物語を思い起こさせることで、A先生はいじめの加害者である五人の少女たち、そして同時にC子の内面にも人格形成のための道標を残したのだった。

その日を境にいじめは止み、C子は色鮮やかな学校生活へと戻ることができた。最上級生になって、彼女は初めて気の合う友人と巡り会う。それは不思議なことに、中学一年生の時に自分をいじめていた少女の一人であった。

以上が『対話の世界』第四章に収録されているC子の、いじめ問題にまつわるエピソードの要

約となる。

後年の回想として、C子(生徒)とA先生(教師)はそれぞれの視点から以下のような手記を残している。

「C子の手記：人間関係に苦勞した中学生時代－A先生のサポート－」

中学1年生の時、いつも行動を共にしていた5人の友人からいじめを受けた。中高6年間で最も辛い体験である。その辛い数ヵ月を何とか乗り切れたのは、家族と、そしてある一人の先生の力強いサポートがあったからである。

A先生は私のクラス担任ではなかったが、同学年の他のクラスの担任と、学年全員の現国を受け持っていた。作品の分析をするのではなく、より深く味わうヒントを下さる先生の授業が、私は大好きだった。上品で凛としたお人柄にも入学当初から憧れていた。私は教師と個人的に仲良くおしゃべりをするタイプではないので、授業の質問や要件がない限り、積極的に話しかけることはなく、それは憧れの先生に対しても同じだった。そして友人関係の悩みを自ら先生に相談することもなかったため、最初に働きかけて下さったのは先生の方だった。ひそひそと悪口を言われ始めた頃、友人1名と共に職員室に呼んで下さった。恐らく立ち入った話はせず、「学校はどうですか」といった様子をうかがうような内容だったと思うが、先生が見ていて下さると思ううれしかった。

先生と密にやりとりをするようになったのは、いじめがだんだんと激しくなり、見かねた母が先生に相談をしてからである。母には、クラスの担任を飛び越えてA先生に相談することに迷いもあったが、「担任にも得手不得手があるので気にしないように」とA先生がおっしゃって下さり、また、担任の先生も快くA先生のサポート役に徹して下さった。A先生は母に対しては幾度にも渡る面談をして下さり、そして私は、A先生のご提案で日記を提出することになった。先生はその日のうちにコメントをいっぱい書いて下さり、それはいつしか先生との交換日記のようになっていた。『私が5人に何か悪いことをしてしまったのでしょうか』と伺うと『あなたは悪くありません。本人の目を見ないで悪口を言っていることがその証拠です。ただの嫉妬です』ときっぱり答えて下さり、「私は悪くない」という思いは、大きな支えとなった。学校に行くのが辛くて休んだ時も、病気ではないことを知りながら度々お電話を下さり、『何もしない一日は大切です』とおっしゃって下さった。また、授業では遠藤周作著の『ヴェロニカ』を題材に「集団は正義をふりかざしても生贄を欲しがり、群集心理に陥りやすい」と教えて下さった。恐らく私が「集団」に「生贄」にされていることを、5人に考えさせようとして下さったのだろう。

家では家族による万全のサポート態勢が整えられていた。一方学校では守ってくれる級友もおらず、かといって教師が直接出て行ったら悪化する危険性もあるため、一人で耐えなければいけない。しかし、私の気持ちを分かって下さるA先生が学校にいらして、授業でも廊下でもそのお姿が見られる。少し離れたところで、しかし確実に、的確に、私には見えない部分まで見ていて下さる。そして本当にどうしようもなくなった時は職員室という避難場所が確保されている……。どれだけ心強かったことだろう。

いじめが終わるきっかけを作って下さったのも、A先生だった。私の様子や私から聞きたいじ

めの具体的な内容を、母がレポート用紙十数枚にまとめ、先生に提出すると、想像以上にひどいじめであったことを真剣に受け止めて下さった。数日後、母に了承を取り、私の「同席したくない」という希望も聞いた上で、5人を呼び出して下さった。具体的にどのようなお話をされたのか、私は分からないが、5人に自分たちのしていることがどのようなことなのか、気づかせようとして下さったのだろう。次の日から嫌がらせは「ばたっ」と止んだ。

2.3年生では私を先生のクラスに引き取って下さった。すぐには「順調」といえるような学校生活は送れず、人間関係における悩みは尽きなかったが、集団に攻撃されるようなことはなくなった。1年生の時からずっと人目を気にし、どう思われているのだろうとびくびくしながら過ごしていたが、3年生になって初めて、本当に気の合う友達ができた。それからは徐々に力を抜き、分厚く武装していた仮面を、一枚、また一枚と脱げるようになった。卒業時には、「中学3年間を漢字1文字で表すと」という問に、「素」と答えていた。2年生以降はあえてA先生に相談することはなかったが、しっかり見守って下さっていたに違いない。

高校生になると、だいぶ穏やかな学校生活が送れるようになった。合わない子がいてもびくびくせずに、「合わないのならしかたがない」と潔くあきらめ、距離を置くようにした。もちろん私だけでなくクラスメイトも成長し、人を攻撃する幼稚さに多くの人が気づいたのだろう。周りの人と同じでなければならないという空気も薄まり、これは生活スタイルや関心事でクラスメイトと異なる点の多かった私にとって、非常にうれしいことだった。

「担任教諭 A 先生の手記：未成熟な自我－居場所を求めるために」

C子は繊細なガラス細工のような少女だった。ぱっちりとした目、すっと通った鼻筋、華奢な体つき。でも本人はそんなことは微塵も意識してなくて、笑うと、裏も表もない素直な性格がはっきりとわかる。声も話し方もかわいらしかった。

私は3回目の、中学生の担任になった。今回の学年は、表面的には平穏だが、一人一人が抱えているものが重いという印象を受けた。私は国語の教員であるので、国語のノートに何でも書いて出してもらい、ホットラインにしていた。ノートの内容はさまざまだった。詩、ファンタジー小説、日記、家庭の悩み、友人関係など。

自我の確立は、おおむね中学2年生くらいであろうか。それまでは、親子関係、友人関係に日々大きく影響を受け、それがそのまま表情や態度に出る。だから中学1、2年生は毎日全員の表情を見ることが必要不可欠である。顔が見られなくても、とりあえずノートさえ出してもらえれば、何でも話すことができる。半分弱の生徒と私は日々ノートのやりとりをしていた。

中学に入学して、生徒たちはバラ色の生活を送り始める。入試の勉強から解放され、ちょっと大人扱いされて自由も増える。給食ではなくお弁当をみんなで食べる。クラブ活動や委員会活動に参加すれば成果が形に残るし、憧れの上級生もできる。とくに運動部に打ち込めれば、宿題をやって寝るので精一杯、日曜日でも試合でいろいろ悩む暇もないだろう。

私立の女子校は同質な者の集まりである。みなかわいくて、箱の中に詰め込まれたふわふわのひよこたちである。誰かのくちばしが偶然1羽の頭にあたる。ちょっと傷が付くとみるみるうちに、他のひよこたちがいっせいに傷ついたひよこをつつき出す。

仲間はずれはたいい5月の連休明けに靴が無くなることから始まる。それから、いつも一緒にお弁当を食べていた仲間に入れてもらえなくなる。大人からみるとどうでもよいようなことなのだが、中学1年2年では、休み時間に、クラスの中の居場所を見つけることが何より重要である。中学3年以上になると、お弁当も一人で食べたり、他のクラスに行って食べたり、委員会活動をしながらかつたりするようになる。

C子のいたクラスは、こじんまりまとまっていたが、行事の時にクラスを一つにできる程力量のあるリーダーはいなかった。その中でC子は6人グループの一員だったらしい。らしい、というのは、グループのメンバーはしょっちゅう入れ替わるので、なかなか実態がつかめないのである。C子は、誰でも友人になりたいかなうすてきな生徒だったので、私はあまり心配はしていなかった。ただ、答案の文字が小さく堅かったのが意外だった。文字は、生徒の性格や精神状態をよく表すからである。

中学1年2学期の文化祭が終わる頃まで、C子の生活は平穏に見えた。ところが、2学期末の頃、C子の表情が硬くなっていった。生徒の表情に心配なことがある時は、それとなく話しかけたり、何かの用事を作って教員室に呼んだりする。C子とは、教員室でちょっと話せたものの、理由がわからないまま期末試験が始まった。中学1年2学期の期末試験は、大きな山場である。1学期は仮に失敗しても挽回できるが、2学期はそうはいかない。2学期は運動会や文化祭と楽しい行事があるので、うつつを抜かしていると取り返しをつかない広い試験範囲に取り組むことになる。

C子はまじめな努力家なので、成績も良かった。C子のグループではA子が同じくらい成績が良く、授業中も良く手を挙げた。しかし、残りのメンバーは、成績が振るわなかった。小学校からの積み重ねができていなくて、全科目がわからなくなっているB子。優秀な名家の一員であるD子。アニメが大好きなのに、読むことを母親に禁じられているE子。能力はあるのに勉強しなくて裏表のあるF子。まだ中学1年なので、ちょっと努力すればそれなりの成績がとれるはずである。それなのに勉強に向き合えないのは、何か事情があるに違いない。それを親に話せないまま、成績不良で面談に呼ばれ、親子共々しかられるのはどれほどのストレスだろうか。学校で、学業成績が何より重大なのはいうまでもなく、生徒たちの精神状態を大きく左右する。

年が明けて、C子はグループのメンバーから、こそこそと、時にあからさまに悪口を言われるようになった。「ぶりっこ!」「まじめすぎ!」「偽善者!」……

私はC子との面談でそれを知ったが、細かなやりとりについてはよくわからなかったし、C子はいま話せる器用さを持っていなかった。そこで、私は、C子にノートを出すように言った。C子はノートを『空日記』と名付けた。ノートの中で、

「なぜ、自分が仲間はずれにされ、悪口を言われるのか」とC子は聞いた。

「あなたは悪くない。理由は嫉妬です。」と私は書いた。といってもC子は、自分がなぜ嫉妬されるのかわからなかっただろう。彼女は謙虚で、底抜けに人柄が良かった。人間に負の部分があることが信じられないのだろう。

彼女はとくに詩が上手だった。弁護士である父親が何でもできることを書いた詩「ばば」、時間に追われるせわしない日常を書いた詩、表情を変える空について書いた詩が印象に残っている。C子には、いじめとは別に彼女固有の生きにくさ、今の日常生活では自分のペースを崩されること——せかされたり早く成果を出さなければと思ったりすること——があるように感じた。

3月半ば、学年末試験の返却も済んだ頃、私はC子の母親と面談をし、その詳細な記録から、思っていた以上のいじめ、言葉の暴力があったことを知った。私は自分が甘かったことを反省した。そして母親の、C子と同じように無防備な人柄の良さが他の母親の嫉妬を生み、子供に影響を与えたことを感じ、やるせない気持ちになった。子供が仲良しの母親同士、一緒に昼食会などをするのは自然なことだろう。C子のグループの母親たちが昼食会をした時、C子の母親はF子の母親に普段の生活のことを根掘り葉掘り聞かれたのだそう。世間的には、皆同じように経済的にも家庭的にも恵まれた母親たち、しかしそこには、思いこみによる微妙な格差が生じ、それが嫉妬を呼ぶ。私自身も嫉妬には鈍感であるので、C子の母親のとまどいは良く理解できた。6人中で、唯一裏の顔が見えないF子についても、なぜ裏表があるのかが少しわかった気がした。

翌日、私はC子の悪口を言っていた5人の生徒を呼び出した。テーブルを囲んで座り、なぜ、5人で1人を攻撃するのか、単刀直入に、しかし穏やかに聞いた。もちろん5人とも私のかわいい生徒で、彼女たちの日常をよく知っていたから、自ら間違いに気づいてほしかった。生徒たちがC子を、自分の不安や心配や怒りのやり場に行っていることに気づかない限り、表面的に謝ったところで、また新たな犠牲者が生まれてしまう。

私は3学期に取り扱った教材の『ヴェロニカ』（遠藤周作著）を思い出させた。人々は正義を振りかざして集団で石を投げる。群集が正義を振りかざした時ほど、怖いものはない。群集心理は恐ろしい。気づかない内に、それぞれが自分の憂さ晴らしのために生け贄を求めているのだ。ましてやC子が何をしたというのか、何もしていない相手を、なぜ集団でいじめるのか、彼女の気持ちを考えたことがあるのか。

自分も仲間はずれになるのが怖くて流されていたA子が、声もなく涙を流し始めた。派手に怒鳴ったり、ふいに優しくったりするお調子者のB子が泣き始めた。D子、E子はどうなだれ、F子は大きく目を見開いて私を見つめた。私は教員という立場を忘れ、1人1人に人間として向かい合った。

5人が同じように理解できたかどうかはわからない。しかし、C子へのいじめはその日限りで終わった。

3. 「自己実現」に誘うかわり合い

高校生となったC子が中学時代の経験を振り返って綴った「はてしない物語」（井上・神田橋、2004）、そして十数年の月日が流れた後に書かれたC子とA先生ふたりの手記、双方を照らし合わせてゆくと、生徒本人が気づかぬ間に多くの場面々々において適切なタイミングと手段を見計らい、教師が教え子を守ろうと尽力していることが窺い知れる。

以上の回想録からC子が「自己実現」に向かう経過を、マズローの「欲求五段階説」（図1）における欲求の階層を手がかりに考察し、A先生を中心とする周囲との関わり合いによってC子の欠乏欲求が、下段から順に「安全と安定への欲求」、「愛と集団所属への欲求」、「他者による尊重、自尊心への欲求」と充足してゆき、人としての最高目標である「自己実現」を求める基盤が形作られてゆく様子を概観する。

なお考察の際、現在の教育現場で長年活躍されているベテラン教師三名の、インタビュー調査より得られた知見も含めて検討する。この調査は、第一筆者が「人格の完成」（教育基本法：「教

育の目的J)に向けた教育実践(授業・教育相談・生徒指導)とはいかなるものか、をテーマに実施したものである。研究協力頂いた先生方は北見先生(K)、東原先生(T)、山本先生(Y)であり本文中はイニシャルで記載する。(ご所属は謝辞に記した通りである)

以下、『欲求五段階説』(図1, 41 ページ)の下位二段目の達成から検討する。

【第二段階】「安全と安定」(恐れや不安からの自由、保護、秩序)への欲求

C子に対するいじめが学級内での友人グループから始まり、教室での悪口が「不安」の種となった経緯にある通り、学校という環境の中で生徒の「安全と安定」の原点となるのは、時間の大部分を過ごす「教室」である。とりわけ新入生の学校生活は「クラスの中の居場所を見つけること」から出発するため、生徒たちが教室内を「安心感」が得られる場として実感することが急務であり、そこには次に示す教師の「授業力」と「生徒理解力」が密接に関わってくる。

手記によるとC子にとってA先生は「作品の分析をするのではなく、より深く味わうヒントを下さる」大好きな授業をしてくれる現国の教師で、「上品で凛としたお人柄にも入学当初から憧れ」ており、他の生徒からも人気が高かった。反面、C子は教師と個人的な会話をもちたがる性格ではなかったため、授業以外の接点はなく、友人関係で悩んでいた時期でもそれは同様であった。けれどもC子が相談を思い立つよりも早く、A先生は数多^{あまた}の教え子たちの中から彼女の変化を拾い上げ、教員室にそっと呼び寄せて短い面談の機会を設けている。

これはC子がA先生に憧れた魅力の一つである、優れた授業を展開する「授業力」と「生徒理解力」が成したことであり、まずこの点にA先生の教師としての専門性の高さの一端が見受けられる。これらふたつの能力が、教室を生徒の「安全と安定」への欲求を満たす場に変える礎となるため、追って関連性について触れておきたい。

子どもが学校に来る根本的な動機の一つに、「勉強をわかりたい」という欲求がある(T)。そのぶん教わる中身を消化できなければ授業時間は長く退屈なものに過ぎず、したがって教科内容をわかりやすく伝えられる先生が自然に好かれ、信頼されていく。学級という分母の大きな集団の中で必要なのは、個々の学力の上下に応じた説明をする能力であり、いわゆる「授業力」と呼ばれるものだが、その最大の根幹となるのが「語彙力」である(T/Y/K)。

学習理解度の低い児童には、教師側の説明のバリエーション(語彙)の乏しさに原因があるケースも多い。段階に添って理解できる言葉を選ぶ(Y)語彙の重要性は授業時間に限ったものではなく、学級内で子どもの不公平感を生まない叱り方(T)等、効果的かつ円滑な指導を進める上では必須となる能力であろう。

そういった「語彙力」に基づく「授業力」は、「生徒理解力」の深さにも表れる。なぜなら子どもの学習理解を深めるべき授業場面は、子どもの内面を汲み、それを教材解釈・教材開発に反映させることで発展させてゆく構図だからである(T)。そもそもの児童生徒理解力が低ければ、それらの解釈も目に見えて浅いものとなり、語彙力は教師の授業力を測る上で重要な指標となっている(K)。

実際にA先生は学年全体の国語担当であり数多くの生徒と接していたが、「C子のグループではA子が同じくらい成績が良く、授業中も良く手を挙げた。しかし、残りのメンバーは、成績が振るわなかった。小学校からの積み重ねができていなくて、全科目がわからなくなっているB子。

優秀な名家の一員であるD子。アニメが大好きなのに、読むことを母親に禁じられているE子」と、五人の少女について学習理解度から家庭環境、性格までを把握し、生徒理解に努めている。

裏を返せば生徒指導が上手な人は学習指導をはじめとする授業力も正相関する傾向にあり、生徒は両面から信頼を寄せる。授業を苦手とする先生は、自分自身に対しても自信が持てないため、子どもの側も学級内での安心を抱けない(K)。教員の教科指導力は、授業を通して率直に伝わってしまうからである。まず授業場面に特化した「授業力」を向上させる、その際に個々の状態を把握する「生徒理解力」が要るのだが、そこでは「愛と集団所属への欲求」を満たす場面においても肝心な、日々の学校生活の場面から得られる断片的な情報を見逃さぬ「観察眼」も不可欠である。

そうして知的好奇心に対して、わかりやすい授業内容を与えることで応答し、「勉強をわかりたい」という生徒の欲求を継続して満たしてゆくと、教員への信頼が得られるようになり、「この先生の学級では、安心して失敗ができる(K)」という想い、すなわち創造への第一歩である試行錯誤の基盤が醸成される。

ここに至って教室には安心感が生まれる。教室は、教師の生徒理解により精神内界の「安全と安定」が得られ、かつ、「知的好奇心」が満たされてクラスの「安全と安定」が図られる場所へと変容し、次の「愛と集団所属」への欲求段階へと進む環境が整ったことになる。

だが、もし仮に授業内容が理解できない不安や不満を抱えた状態で、学校生活を送らねばならぬ生徒が、同一の学級内で多数存在したとすればどうなるだろう。『ヴェロニカ』に登場する群衆の如く、満たされぬ胸の内をまぎらわせる対象を探し始めることになるのではないだろうか？

仲間外れや陰口から始まる孤立化により、C子の学校内での「安全と安定」は奪われ、「自尊心」を形成する上で彼女は深刻な危機に瀕していた。だがそれでも帰宅すれば、我が子を励まし応援してくれる両親の存在があり、「私は幸せ」だと実感できる家庭という居場所は確保されていた。なおかつ授業教材の内容を味わい、楽しめる感受性の豊かさは成績にも反映される。その意味で「安全と安定への欲求」の不充足に苦しんでいたのは、実はC子をいじめていた少女たちの側も同様であったのかも知れない。

C子と仲良しグループを形成していた少女たちは、取り立てて能力に不均衡があった訳ではなく、成績のよいA子を除いて皆「まだ中学1年なので、ちょっと努力すればそれなりの成績がとれる」はずの生徒であった。「それなのに勉強に向き合えないのは、何か事情があるに違いない」とA先生は生徒の家庭背景を含めて推察し、親にも理由を話せず面談に向かわねばならない心情、成績不良を叱られるストレスについて、共感性と共に考察している。

なぜなら学校で、「生徒たちの精神状態を大きく左右する」学業成績が振るわないことは、学校生活の大部分を占める授業を理解できた手応えがないということであり、欲求を満たすどころか、勉強がわからない不安ばかりが蓄積されてゆく苦痛に、長時間じっと耐えねばならないからである。

前述の「授業力」と「生徒理解力」の相関の通り、わかりやすい授業を展開する能力と、個々の生徒に目を配る理解力とは関係している。そして生徒の内面の不満・不充足感のうち、学習内容が理解できないという部分がいじめの温床となっているケースは多い(T)。

そこから導かれるいじめの根源的な解決方法とは「わかる授業をする(T)」である。無論、基本

的な欠乏欲求は日々のあらゆる体験から吸収・集積されてゆくのであり、学習成果のみで充足されるものではない。しかし授業を起因とする不満・不充足感が解消されれば、学級内でのいじめを減らせる可能性が高まる重要性に変わりはない。忘れてはならないのは、加害者となった五人の少女たちもまた欠乏欲求が備わっている人間であり、恐れや不安からの自由、保護、秩序といった「安全と安定」を同じように求めているという点である。

「勉強をわかりたい」との欲求が満たされると同時に、「勉強がわかる」ことで自己価値が上昇し、一つでも得意な教科を見出だせることで次の意欲へと繋がってゆく。「安全と安定への欲求」の充足を経て「愛と集団所属への欲求」を求める段階へと移行すれば、胸の内の不安・不満を解消する対象を探そうとの欲求が、欲求として認識されなくなるからである。

問題の生まれる予兆を見逃さず未然に防げるか、もしくは深刻化する前に食い止められるか。そして「愛と集団所属への欲求」を満たし、生徒を「自己実現」へ誘うための場所として「学校」という場を機能させられるかという点は、教師の手腕に大いにかかっていると言えよう。

以上、全体の生徒にとっての「安全と安定」を満たすために必要な教師の「生徒理解力」と「授業力」について述べたが、本事例において特徴的なのは「交換日記」というかわりが【第二段階】「安全と安定」の欲求を満たす絆として最初に結ばれ、さらにA先生への信頼が芽生えることで教師が愛着対象となり、次なる【第三段階】「愛と所属集団への欲求」においても重層的に響きあった点である。次節で詳しく見てゆきたい。

【第三段階】「愛と集団所属」（特定の集団に根を下ろし、愛情を受け、愛情を与える）への欲求
国語教諭であったA先生は授業用ノートによる個別かつ丁寧なコミュニケーションを行い、「生徒理解」へと繋げていたが、それ以外にも思春期の生徒は「親子関係、友人関係に日々大きく影響を受け、それがそのまま表情や態度に出る」ため、答案を採点するにも生徒の性格や精神状態をよく表す文字に着目し、C子の筆跡が「小さく堅かった」ことに意外性をもって受け止め、心に留め置いている。

さらに「毎日全員の表情を見ることが必要不可欠」という意識から、2学期末「C子の表情が硬くなっていった」ことに違和感を覚え、すぐに教員室に呼び、友人も同席させた気軽な会話を混じえつつ最近の学校生活の推察を行っている。

そしていじめの相談相手となって以降もC子の母親とも面談の席をたびたび設け、その人柄の良さが母親たちの嫉妬を生み、子どもたちにも影響を及ぼしていた背景を察知する。のみならず、F子の母親がC子の母親を質問責めにした出来事を耳にし、F子の性格が作られた要因について家庭環境からの分析を深めていった。

いずれもきっかけは筆跡や表情といった、ともすれば見落としかねない小さな兆候である。しかし日常に点在する微妙な違和感を繋ぎ合わせ、「危うさ」として捉えられるか否かで、子どもの今後が左右されると言っても過言ではない。

中井(1997)は「いじめの政治学」の中で、「いじめ」とはある一定の順序、政治的隷従化にも通ずる過程に添って進行することを明らかにした。いじめの過程には以下3つの段階が存在する。まず立ち直る機会を与えず、持続的にいじめの対象とすべく孤立状態に置く「孤立化」、次に反撃は一切無効であると観念させ、精神的に馴致^{じゅんち}させる「無力化」、そして最後にいじめを精神的・

視覚的な両面から周囲の眼に映らなくさせる「透明化」である。

これらの3段階分類とふたりの手記を照らし合わせると、C子の表情が硬くなっていた時期は「孤立化」の最中あるいは「無力化」へと移り始めていた頃と考えられる。加害者がいじめの標的に選んだ対象から距離を置くことで「孤立化」は始まり、次いで被害者を「いじめられるに値する」者であると周囲に喧伝し、差別意識を煽^{あお}ってさらなる孤立に追いやってゆく。そうしたPRは理不尽な事態に何とか理由を見出そうとする被害者の耳にも当然届き、自己評価を著しく下げる要因となる。

そうした「いつどこにいても孤立無援であることを実感させる」孤立化が完了すると次に待ち受けるのは「無力化」の段階だが、そこでは「大人に話すことは卑怯である」「醜いことである」という意識が、加害者の手によってあたかも道德教育の如く被害者に刷り込まれる。そしていじめとは大人が介入できない構造なのだという諦観に至ってしまえば、いじめが最終的な「透明化」に突き進んでゆくのをも阻むものは何もない。

被害者は「悟って欲しい」というサインを教師に出し続けるにも関わらず、このサインが受け取られる確率は、「太平洋の真ん中の漂流者の信号がキャッチされる確率よりも高いとは思えない」(中井, 1997)低さである。だからこそ教師には卓越した「観察眼」が求められる。学校における教師の最大の利点は学校風景を「いくらかでも見るチャンスがある(Y)」ことであり、授業中など皆が笑っている場面であつと一人が笑わなくなったような「小さな変化(T)」を糸口に予兆を拾い上げ、生徒が相談に来るよりも早く教師が近づいてゆける機会が存在する所にある(井上・湯前, 2014)。

相談室に入って以降は専門家の領域だが、それほど問題が深刻化する前に「長い助走路(Y)」を与えられている教師の立場を活用することで、いじめに教師が介入できるタイミングを見逃さずに済む。そういったA先生の「観察眼」と丁寧な声掛けが、「私の気持ちを分かって下さるA先生が学校にいらして、授業でも廊下でもそのお姿が見られる。少し離れたところで、しかし確実に、的確に、私には見えない部分まで見ていて下さる」というC子の信頼を強め、交換日記から育まれていた安心感とともに愛着となって結実し、彼女を「学校」という場(所属)に留める要因になったのであろう。

「愛と集団所属への欲求」は、特定の集団に根をおろすと共に、愛情を受け、愛情を与えたい気持ちに駆られる段階である。「学校」という所属集団に踏み留まったC子にとって、「愛」への相互的な欲求を満たしてくれたものは何であったのか。ここでA先生が以前より「ホットライン」として活用していたノート交換が、愛情の通い合う「絆」として果たしていた役割を考えてみたい。

A先生の提案により、C子は『空日記』と名付けた日記に自らの内面を綴って提出し始める。日記はA先生の沢山のコメントを載せてすぐ手元に戻り、いつしかC子が「先生と私の交換日記」と見做す存在になってゆく。

庇護を与えてくれる他者の居ない学校にて、いじめの脅威と孤独に耐えている最中、C子を学校に踏み留まらせていたのは自分を必ずA先生は見守ってくれているという確信であり、万がどうしても耐え切れない瞬間がやって来たとしても「職員室という避難場所が確保されている」との心強さであった。

「1. マズローの『自己実現』と人間の『欲求五段階説』」において、「欠乏欲求」の充足に「愛着対

象」の存在が影響する可能性について述べたが、本事例ではこの時点でC子にとってA先生とは「何か困難が生じた際に援助してくれる信頼のおける人」であり「自らの背後に一人以上いるとの確信」を伴い、「安心の基盤」として心の拠り所となっている。

交換日記とは他者との協同的、継続的な1対1の相互のやり取りによって成立する営みである。なおかつ本事例で有効であったのはその形式で、文字を介する交流という点がC子という少女の「資質」に上手く適っていたと推察される²⁾。

いじめの実態を聞き取るために面談を設けた際、A先生が彼女に抱いた印象の一つに「うまく話せる器用さを持っていなかった」事があり、本人の詩にも「せかさされたり早く成果を出さなければと思ったりする」日常生活によって、自分自身のペースを崩されてしまうC子の側面が書き出されていた。それら「彼女固有の生きにくさ」が、人間関係を構築する上での不器用さに繋がっていたとの観点で「交換日記」という媒体を捉え直すと、C子の資質を遺憾なく発揮できる場として機能すると共に、彼女のペースで綴られた心情や疑問に対して、A先生が的確な応答性の高さを伴ったコメントを返してくれることが、日々ページとして積み重なってゆくのを視認できる特長を併せ持つ。他者との即時的なコミュニケーションを不得手としていたC子にとって、予め個別性の約束されたノート上で、「確実に、的確に」彼女の内面を汲み取りながら言葉を交わすA先生との交換日記は、互いの絆を実感するにあたり大きな原点となったと考えられる。

ノートを通したA先生の的確な応答(コメント)と安心感(見守られ続ける確信)がC子の愛着形成の礎となり、それが継続的に満たされたことでA先生はC子の愛着対象となった。そして『空日記』が終わりを迎えた後もC子は自己の資質を開花させながら、「自己実現」への思春期の登山口、すなわち「自分とは何か」を探求する「自己発見」の旅を歩み続けるのである。

他方で、A先生は五人の少女たちとも日々のノート交換による個別かつ継続的なかわりにより愛情の下地を作っていた。それこそが被害者の少女たちに「ヴェロニカ」という学習教材を例に挙げての内省を促し、生徒指導を遣り遂げた核ではないだろうか。

数百人単位の生徒を毎年受け持ちながらも、集団内の「個」であるC子のサインを見逃さなかったように、A先生にとって五人の少女はみな「かわいい生徒で、彼女たちの日常をよく知っていた」。不安や心配、怒りの衝動を関係のない他者に押しつける行為の間違ひについて、自ら気づかぬ限り「また新たな犠牲者が生まれてしまう」という危惧の下、「教員という立場を忘れ、1人1人に人間として向かい合った」A先生の言葉が届いたか否かは、面談の翌日からC子に対する嫌がらせがぴたりと止んだ結果に表れている。

この相談場面は「ヴェロニカ」という全体授業で扱った学習教材の内容を、生徒指導に取り入れて効果を発揮させた点に特徴が挙げられるが、A先生の「授業力」「生徒理解力」による専門性、そして1人1人に人間として「対峙する力」により成立していると言えよう。

まず全体授業の定着度は「教える側と教えられる側の人間関係(K)」によって異なり、信頼関係が構築されていなければ同一の内容であろうと定着は難しい。一方で道徳の授業に限って言えば、道徳性は「日常の生活の中で子供たちに問い返していく価値観」という点では難しさもある。日々の実態を知らない人間が道徳的なことを説いてもやはり理解には届かない(K)。

そして今回の場合、A先生が普遍的な価値観に即して叱り飛ばし、表面的な謝罪を引き出すだけで終わるならば、新たな犠牲者が生まれてしまう。と同時に、五人の少女もいじめの負の連鎖

から脱却することは叶わない。ゆえにA先生は「教員という立場を忘れ、1人1人に人間として」正対する必要性に駆られたのだろう。

教師には学校という方向性を含んだ組織に身を置く『教師』という自分と、生身の自分(Y)の両面が存在するが、生徒と「一対一で向き合っている時には、自分は自分でしかない(Y)」がために、教育相談で問われるのは時として「教師の人格」そのものとなる。たとえ生徒側が何らかの理由でノート交換を途絶えさせたとしても、教師の「待つという姿勢を示すこと自体が『関心を寄せている』との無言のメッセージ(Y)」となって伝わるので、相談窓口としてホットラインが存続している限り、両者の絆そのものが断裂することはない。

A先生が以前より続けていたノートの形をとったホットライン、それが五人の少女たちの「愛情を受け、愛情を与えたい」といった「愛と集団所属への欲求」の充足感に、知らぬまに繋がっていた部分があったとは考えられないだろうか。

【第四段階】「他者による尊重・自尊心」（他者からの承認による自己承認、自己価値）への欲求
「あなたは悪くありません」とは、『空日記』によってかわり合う日々の中で、C子がふと漏らした疑念に対する、A先生のコメントである。「私」がなにか悪いことを友人たちにしてしまったのだろうか、といじめの標的にされた原因を自分自身に求めるC子に対し、力強くきっぱりとしたこの返答は、その後のC子にとって「私は悪くない」という自己認識として根づき、学校生活を送る上で「大きな心の支えになった」と手記に綴られている。

文章上では短い会話であるが、C子の「他者による尊重・自尊心」への欲求段階において鑑みると、これ以上なく重大な瞬間と意味とを押さえて発せられた言葉であった。

前出のいじめ経緯の「孤立化」「無力化」「透明化」の3段階分類(中井, 1997)で触れた通り、いじめ初期の「孤立化」では、理不尽な事態に突如として投げ込まれた被害者は、その理由を何とかして見出そうとする。だが標的の些細な身体的特徴や癖などを挙げて「いじめられるに値する」者であると加害者が触れ回れば、周囲の差別意識は煽られ被害者はさらに孤立に追いやられてゆく。

いつしか「いじめられても仕方がない」という気持ちが徐々に被害者の心にも浸透し、原因は自分自身にあるとの「思い込み」に陥る。それは普段の言葉遣いから立ち居振る舞いに至るまで苦悩の対象となり、片時も開放されぬ緊張感がついに心身を蝕むので、外見にも影響を及ぼし、いっそう周囲を遠ざける悪循環となる。抵抗の気力を奪う「無力化」、いじめが周囲の目に見えなくなる「透明化」の段階まで悪化した頃には、被害者が「次第に自分の誇りを自分で掘り崩してゆく」まで追い詰められている。

いじめの原因が自分自身にあるのかと疑ったC子へと返された「あなたは悪くありません」という言葉は、将来的な「自尊心」の瓦解を食い止める上でなによりも希求された返答であったのである。

中井(1997)はいじめの対策について「まず安全の確保であり、孤立感の解消であり、二度と孤立させないという大人の責任ある保障の言葉であり、その実行である」と、PTSD研究家ハーマンの言葉を引いて結論づけている。それと同時に被害者の中の罪悪感や卑小感、道徳的劣等感を、あなたは犠牲者なのだと教えて軽くすることが最初の目標であり、とりわけ道徳的には「被害者

の立場に立つ」と明言する必要性を強調している。

A先生は即座にそれを断行した。母親からの「いじめられレポート」を見ていじめの程度の認識が「甘かったと反省し」、決然と五人のいじめ加害者に対峙した。大人の守りが堅牢な子どもはいじめにくいのである。

C子はA先生に支えられ、守られ、大切にされた。「欲求五段階説」の最終目標である「自己実現」欲求の真下に位置する「他者による尊重・自尊心への欲求」は、まず他者が自分を「良きもの」と映している確信を得ることで、自分自身を良きものと捉えることが可能となり、「自尊心」形成へと移ってゆく。

その萌芽はいじめ問題を乗り越えた以降、C子の「私自身」を見つめるまなざしの肯定的な描写からも窺える。中学卒業時に三年間を漢字1文字で「素」と表現し、高校生活では「生活スタイルや関心事でクラスメイトと異なる点の多かった私」というありのままの自己を受容する彼女は、徐々に自己実現者の人格的特徴(シュルツ, D. 1977 上田訳 1982)を帯び始めていた。「自尊心」以下四層にも重なっている「欠乏欲求」が十分に満ちて確固たる基盤を築く時、それは人間が「自己実現」へ向かって拓いた道を登り始める時になると言えよう。

おわりに

本稿では、自尊心形成途上にある青少年にとって深刻な妨げとなる「いじめ」問題、それに立ち向かった一組の生徒と教師の「手記」を取り上げ、マズロー, A. H (1968 上田訳 1998)の提唱する「自己実現」を「欲求五段階説」に基づき分析した。そこで明らかになったのは、生徒の「安心感」の基盤として、教師が「愛着対象」となり、身近に存在することで、学校を生徒が「自己実現」に備える環境として機能させていた構図であった。

C子のいじめ問題解決の後、つまりA先生に見守られつつC子が中学を卒業し、高校に入学するまでの足取りは『対話の世界』(井上, 2004)の中で追うことができる。そこではC子の「自己」についての認識の変化および人間的な成長が見受けられる箇所が複数あり、以下に幾つかのエピソードを短く紹介する。「表1 自己実現者の人格的特徴」(マズロー, A. H 1968, 上田訳 1998 / シュルツ, D. 1977 上田訳 1982)の要約・引用と併せて「自己実現」欲求の伸びゆく様を確認したい。

表1 自己実現者の人格的特徴 (シュルツ, D., 1982)

1.	現実についての有効な認知
2.	自然、他者、自分自身についての全般的な受容
3.	自発性、純真と自然性
4.	自己の外にある問題に対する熱中
5.	プライバシーや独立に対する欲求
6.	自立的機能
7.	不断の斬新な鑑賞眼
8.	神秘的経験あるいは「至高」体験
9.	社会的関心
10.	対人関係
11.	民主的な性格構造
12.	手段と目的との区別、善悪の識別
13.	敵意のないユーモアの感覚
14.	創造性
15.	文化受容に対する抵抗

A先生が論^さしに『ヴェロニカ』を例示したことは、加害者の少女たちのみならず、C子の価値観にも成熟の兆しを与えている。彼女は授業で聞いた内容に思いを馳せ、「群集心理の怖さを知った」と同時に、同調の圧力に流されるまま主体性を手放す愚かしさについて熟考する。そして自らの内にも「居場所作りのための悪口は言うまい」と道徳的な戒めとして刻みこんだ。

C子の中学二年次の読書感想文に登場する「望みの門」は、彼女が将来を考える際に象徴として扱う『はてしない物語』(ミヒヤエル, E. 1979 上田・佐藤訳 1982)からの比喩である。

「人は自分の知らない自分の深いところで望みを生み出し、それに向かって進んでいく。[中略]望みをかなえるため、人はずっと変わり続ける。しかしそれは変化でも退化でもなく成長である」。そして「望みの門」を幾度もくぐり抜けた困難の先、辿り着くのは「真の意志」である。C子は「人はその真の意志を見つけるために生きている」存在であり、望みの門を目指して歩み続ける道程を「生きることそのもの」に^{なぞら}準えて、『『生きる』とは自分で作りだした物語であり、もともと書かれていた物語である」と綴った。

中学三年生となり、「冬眠から覚めた熊のように」伸びゆく感覚の最中にいたC子は、まどみちおの詩『くまさん』(1989)に自分を重ね合わせ、「私はやっと、自分が誰だか思い出した」と自己像の再発見を記した。

高校進学後、C子は部活動と学業のどちらにも活発に打ち込み始める。人間関係に以前ほど苦慮しなくなった自分を「自信がついて強くなった」と実感し、さらに中学一年生の辛い経験をいま一度思い起こし「辛いことや苦しいこと」から学べるものは沢山ある、と過去の出来事の肯定的な受容を始めた。

そして彼女は、未来に目を向けて以下のように締め括る。

「『夜明けが来ない夜はない』そう信じて、私はこれからも走り続けてゆきたい——もともと私のために作られていた、それでいて私が切り拓いていかなければならない道の上を」。

やがてC子は大学を卒業し、紆余曲折を経て資質が花開くが、それはまた別稿を立てることとする。

ここまでの一連の描写から窺えるのは、他者との新たな出会いに恵まれるたび少しずつ変遷してゆくC子の「自己」への捉え方である。自己実現者の人格的特徴の一つである「自然、他者、自分自身についての全般的な受容」、つまり「自己に対して気楽かつ寛大」になりつつある彼女は、さらに定義に続くごとく「自分自身の判断や認識をなによりの根拠として信じ、他者に振り回されることなく、一度限りの人生を『自分らしい生き方』で歩んでゆく準備が整い始めたと思われる。

本事例では、A先生がC子にとって「愛着対象」となり「安心感」の基盤として近くに存在することで、学校を生徒の「自己実現」を導く環境として機能させていたことを確認してきた。ここでこの営みを根底で支えていたものはご両親のC子への応答的で援助的なかわりであることを記しておきたいと思う。なぜなら学校教育は家庭の養育の上に成り立つものだからである³⁾。

そしてC子の実体験が拓いた他者への信頼や共感といった倫理感情、「居場所作りのための悪口は言うまい」という道徳観の芽生えを、冒頭で取り上げた道徳教育にまつわる理念——「道徳教育について『自立した一人の人間として人生を他者とともにより良く生きる人格を形成することを目指すもの』と述べられ、……人間尊重の精神と生命に対する畏敬の念を前提に、人が互いに尊重し協働して社会を形作っていく上で共通に求められるルールやマナーを学び、規範意識な

どを育む」(文部科学省,2015)に照らし合わせて考えてみた時、生徒が自己実現に導かれる中で、教師との情緒的關係から人間としての「徳」を獲得していった本事例は、指導教科としての「道徳」の今後、ひいては「教育の目的」の本質に迫る上で、示唆する部分を多く含んでいると考えられよう。

謝辞

貴い「手記」の公表をお許しくださり、心からの研究協力を頂きましたC子さんとA先生に厚くお礼申し上げ、この小論をおふたりに捧げます。また、長時間に及ぶインタビュー調査において、現場実践の極めて重要なお智恵を頂きました、北見朱美先生(K)(元小学校校長、現東京都昭島市立瑞雲中学校校長)、東原信行先生(T)(元小学校校長、元日本女子大学特任教授)、山本浩之先生(Y)(現神奈川県川崎市立宮前平中学校校長)に心からの感謝を申し上げます。最後に長時間のインタビュー録音を超高速で起こしてくれた久保田結衣さん、岡野春菜さん(教育学科3年)ありがとうございました。

註

- 1) 改正前の第一条にて「人格の完成をめざし」の直後に続いていた「真理と正義を愛し、個人の価値をたつとび、勤労と責任を重んじ、自主的精神に満ちた」という四要素は、改正後は「社会の形成者として必要な資質」という一文に収斂されている。その一方で、第三条「生涯学習の理念」、第十一条「幼児期の教育」の項には「国民一人一人が、自己の人格を磨き」「生涯にわたる人格形成を培う」と、それぞれ新たな文言で「人格」という要素が織り込まれている。
- 2) ここで「資質」は問題解決に用いられているが、同時にそのことは「資質」を伸ばすことにもなっている。その足跡は『対話の世界』の「素」に描かれている(井上・神田橋,2004)。
- 3) 愛着理論は、特定の個人に対して親密な情緒的絆を結ぶ傾向を人間性の基本的な要素とみなし、それは新生児から成人、老人に至るまで存在し続けるとした。しかし、未熟な時期—乳幼児期、児童期、思春期—の間に、どんな愛着の型を発達させるかは、両親(特定の養育者)による子どもの扱い方に深く影響されている(ボウルビィ・J 1998 二木訳 1993)。両親が手の届くところにおいて、応答的で援助的であり、どんな時もそうであることを確信できるC子は、安定的な愛着の型を持ち、ゆえに不安で脅かされている状況の中であってA先生を「安全基地」(ボウルビィ・J 1988 二木訳 1993)として信頼し、自己の内的世界の探索に出ることができたと考えられる。

引用文献

- Bowlby, J. 1958 "The Nature of the Child's Tie to His Mother." *International Journal of Psycho-Analysis*, 39:350-373
- Bowlby, J. 1979 "The Making & Breaking of Affectional Bonds." Tavistock Publications Limited. (作田勉監訳 1981『母子関係入門』星和書店 pp.147-148)
- Bowlby, J. 1988 "A Secure Base: Clinical Application of Attachment Theory." Routledge. (二木 武監訳 1993『ボウルビィ 母と子のアタッチメント—心の安全基地』医歯薬出版株式会社 p.153, p.165, pp.157-158, pp.14-16)
- Michael, E. 1979 "Die unendliche Geschichte" Donauland. (上田真而子, 佐藤真理子訳 1982『はてしない物語』岩波書店)
- 遠藤周作 1972『聖書の中の女性たち』講談社文庫 pp.22-28
- Goble, F. G 1970 "THE THIRD FORCE: The Psychology of Abraham Maslow." Grossman Publishers, Inc. (小口忠彦監訳 1972『第三勢力—マズローの心理学』産業能率大学 p.83)
- 井上信子著・神田橋條治対話 2004『対話の世界—心理援助から「いのち」の教育へ—』新曜社 pp.37-62, pp.145-152
- 井上信子著・神田橋條治対話 2014『対話の調—ゆきめぐる「かかわり」の響き』新曜社 pp. viii - ix,
- 井上信子・湯前祐希 2014『教師による『教育相談』及び周辺領域の現状と課題—小学校・中学校・高等学校—』

- 日本女子大学人間社会学部紀要 第25号 pp.4-5
- まどみちお 1989『くまさん』童話屋 pp.14-15
- Maslow, A. H. 1954 "Motivation and Personality." Harper & Row, second edition 1970. (小口忠彦訳 1998『人間性の心理学—モチベーションとパーソナリティ』改訂新版 pp.221-272)
- Maslow, A. H. 1968 "TOWARD A PSYCHOLOGY OF BEING." Van Nostrand Reinhold Company Inc. (上田吉一訳 1998『完全なる人間—魂のめざすもの』第2版 誠心書房 pp.31-32, pp.46-47)
- 務台理作 1966「教育の目的（第一条）」平原春好 編『教育基本法制コンメンタール<12>』日本図書センター p.85
- 内藤誉三郎 1947「学校教育法解説」平原春好 編『教育基本法制コンメンタール<2>』日本図書センター p.13
- 中井久夫 1997「いじめの政治学」栗原彬 編『講座 差別の社会学—共生の方へ』弘文堂 pp.231-235, p.242
- 日本聖書刊行会 1978「ヨハネの福音書 8章:1-11」『新改訳版 新約聖書 詩編箴言付』いのちのことば社 pp.156-157
- 杉原誠四郎 2004「教育基本法の成立—『人格の完成』をめぐる—」新訂版 文化書房博文社 p.54
- Schultz, D. P. 1977 "Growth Psychology : Models of the Healthy Personality." Van Nostrand Reinhold Company. (上田吉一監訳 1982『健康な人格：人間の可能性と七つのモデル』川島書店 p.106, p.109, p.133,)
- 田中智志 2009「人格—何にさええられているのか」田中智志・今井康雄編『キーワード 現代の教育学』東京大学出版会 pp.104-105
- 文部科学省「教育基本法について」
<http://www.mext.go.jp/b_menu/kihon/houan.htm> (2016/11/20 アクセス)
- 文部科学省「第1条（教育の目的）」
<http://www.mext.go.jp/b_menu/kihon/about/004/a004_01.htm> (2016/11/20 アクセス)
- 文部科学省 2015「学習指導要領解説 中学校 特別の教科 道徳編」
<http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/___icsFiles/afieldfile/2016/08/10/1375633_8.pdf> (2016/12/29 アクセス)