

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化研究の実践的理論的意味—

Structure of the “Science of Teacher Education”, Support Activity to School-nonattendants and Diagonal Dyadic (‘Naname’) Relationships —Practical and Theoretical Reserch in Socialization toward the “Psycho-social Supporting Profession”—

豊 嶋 秋 彦*

Akihiko TOYOSHIMA*

論文要旨

まず、弘前大学教育学部が構築すべき教員養成学の構造を4つの座標軸によって明細化し、その未開拓な象限を切り拓く研究枠組みが社会化研究であることを論証した。次に、不登校問題に適切に対処できる「対人専門職」に向けた社会化を行うために、第一に、本学部の学生・大学院生等による適応指導教室通室生サポート活動が、不登校生の適応や動機づけに果たす機能を探る実践研究プロジェクトの成果の展望と、第二に、個人心理療法の領域で不登校・不適応の治療の鍵となる関係性とされてきた「斜めの関係」概念の理論的考察とを通して、「対人専門職」への社会化の要件と焦点を探った。

キーワード：教員養成学，対人専門職への社会化，不登校生サポート，視点・座標系の転変換，斜めの関係

目 次

I 教員養成学構築と不登校生の適応再構築：本論の目的	III-1 本章の目的と不登校生サポート活動の方法
II 教員養成学の構造と「専門職への社会化」研究	III-2 不登校の意味とサポート活動の効果
II-1 学部学と学生学	III-3 小括および考察
II-2 対象変数としての知識・スキルと全人的諸変数・体験	IV 「斜めの関係」再考
II-3 短期効果研究と長期効果研究	IV-1 問題の布置
II-4 授業臨床の学と生活臨床の学—授業専門職養成学と対人専門職養成学—	IV-2 地位・責任概念
II-5 主課題としての社会化研究	IV-3 新たな視点と座標系への転換
II-6 小括及び考察	IV-4 地位標高差変換
III 不登校生サポート活動の長期効果と対人専門職の社会化要件	IV-5 「横の関係」を拡げ「縦の関係」に繋ぐ触媒
	IV-6 小括と「斜め」再々考に向けて
	V 総括と展望

* 弘前大学教育学部附属教育実践総合センター教育臨床研究部門
／弘前大学大学院教育学研究科学校教育講座教育心理学分野
Department of Clinical Education, Center for Educational Research and Practice, Faculty of Education, Hirosaki University / Department of Educational Psychology, Graduate School of School Education, Hirosaki University
本論は、平成15年度弘前大学教育学部研究推進計画「教員養成学構築に向けた基礎的研究」（代表：遠藤孝夫）の一部である。

I 教員養成学構築と不登校生の適応再構築：本論の目的

弘前大学教育学部では、従来の教員養成学部が自らの教員養成活動とそのシステムを研究対象とする学を展開して来なかったという自己批判の下、「教員養成学」の構築を課題として設定したが、その構造は未だ不鮮明である。他方、学校不適応、特に学校の存立を揺るがすまでに広く浸透している不登校現象は、これまでの学校・教師の在り方とは異なる、新たな質の教員養成を迫っており、「教員養成学」が緊急に取り組むべき研究課題の、中核の一つであると言ってよい。

本論ではまず、「教員養成学」の構造を明細化していくが、論議に先だって、この学のイメージを記さねばなるまい。弘前大学教育学部基本構想委員会(2002)は、この学を「教員養成の在り方を不断に改善するための理論的実践的研究」と定義し、教員養成学研究開発センターの設置を求めた平成15年度概算要求書では、その詳細を次のように規定した。即ち、①学部が行う教員養成活動全体が、社会・地域社会から求められる教員の養成という使命を果たしているかの理論的実証的検証、②教職・教科教育・教科専門等の(授業科目の)隣接領域との連携をマネジメントし、カリキュラムや教育研究組織を開発していく等、具体的改善方策の開発を行う学が教員養成学なのである(弘前大学教育学部 2003)。

さらに、本学部の外部評価に対する対処を論じた稿(弘前大学教育学部 2003, p51:p60)では、「〈児童生徒に働きかけ、読みとり、働きかけ返す力を持った教育プロフェッション〉の養成に向けて、教員養成カリキュラムのみならず大学の教育研究体制のあり方まで含めて、大学における教員養成活動全体の自己点検と改善のための理論構築と方法論の開発ならびにその実験的実践」を行う学とされた。

これらを臨床・社会心理学的に要約すると、次のようになる。

教員養成学とは、「児童生徒との相互反応性に富み、かつ、社会的要請に応えられる教師」に向けた予期的社会化エージェント(anticipatory socialization agent)として、教員養成学部が行う教員養成活動とそのシステム、及び組織(organization)を検証し、その成果に基づいて変革していく、応用科学としての実証科学である。しかし、この学の特質や課題領域を鮮明にする

には、幾つかの座標軸を設定した論究が必要であろう。そこで本論Ⅱ章では、研究対象としての組織(学部)と学生、対象変数としての知識・スキルと全人的諸変数、効果研究のスパン、授業臨床研究と生活臨床研究という4軸を取り上げて考察していくが、4軸全てが未開拓の半身を持ち、その4つの半身から構成される未明の象限に迫る研究枠組みとして、「専門職への社会化」研究があることが論証されていく。

他方、不登校に代表される学校不適応に適切に対処できる「新たな質の専門職」に向けて学生を社会化していくためには、学生に何を内面化させるのか、という社会化要件(社会化目標)の具体的提示がなされねばならない。特に、これまでの学校教育が取りこぼしてきた現象には、教育論議からではなく、有効に対処できている実践の実証的分析から社会化要件を帰納すべきである。本論の第二の目的は、学校不適応が浸透している時代の「新たな質の専門職に向けた社会化」研究の手始めとして、1993年来、筆者のスーパービジョンの下で、学生・大学院生等が展開してきた不登校生に対する長期サポート活動の研究成果をレビューして、この活動が不登校生の再適応に極めて有効なことを示しながら、実証的根拠のある「社会化要件」を提示することである。これはⅢ章で展開される。

本論の第三の目的は、笠原(1977)以来、不登校に対する個人心理療法の鍵概念、鍵戦略として語られてきた「斜めの関係(diagonal dyadic relationships)」概念を、Ⅲ章の知見も絡めながら理論的に整序して再定義することを通して、Ⅲ章で実証的に抽出した「“新たな質の専門職”に向けた社会化の要件」を、理論的に定位することである。これはⅣ章で展開される。

なお、我々の不登校生サポート活動の一部は、本学部のフレンドシップ事業として実施された。また、本誌の性格上、心理学関連講座以外の研究者には馴染みの薄い述語は、可能な限り解説付きで使用するか、別語に変換してある。

II 教員養成学の構造と「専門職への社会化」研究

II-1 学部学と学生学

教員養成学の構造を記述する第1軸は、「学部学」と「学生(卒業生)学」である。

前章の諸規定では、養成しようとしている教師

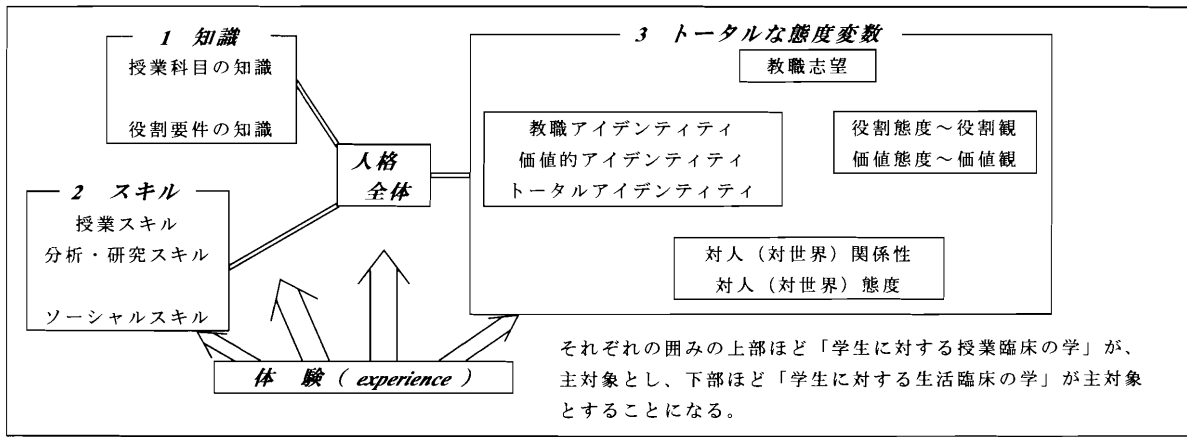


図 1. 教師に向けた（教師としての）人格内要因

のイメージは語られているものの、力点は教員養成活動とそのシステムの学、つまり、授業科目、カリキュラム、その教授法、理念、組織制度、ひいては学部文化の学に置かれている。これを「学部学」と呼んでおく。しかし教員養成活動とそのシステムの有効性は、学生に対してそれらが果たす機能によって検証するしかなく、それなしの「学部学」は無根拠な空論である。従って、教員養成学の中核的研究対象は学生・卒業生であり、「学部学」と対をなす「学生（卒業生）学」こそが展開されねばならない。

「学生（卒業生）学」は、教員養成活動とそのシステムが、次のような人格要因に及ぼす機能を測定するところから始まるはずである。ここで人格要因とは、教職志望であり、教師に向けた、教師としての、知識・スキル、対人（対世界）態度・対人（対世界）関係性、価値態度・価値観、価値パターンとしての役割態度・役割観、アイデンティティ、そして人格全体である（図1）。

II-2 対象変数としての知識・スキルと全人的諸変数・体験

教員養成学の構造を記述する第2軸は、学生のどんな変容に焦点を当てるかであり、これは、測定すべき変数の問題である。

前節で羅列した人格内要因のうち、知識・スキル変数に焦点を当てた研究は、これまで数多いはずである。教師とは児童生徒に知識・スキルを伝える職業であり、彼等を養成する教員も、職業としての教員養成活動の中核を知識・スキルを伝える授業実践におく。とすれば、学部教員が自らの指導内容・方法を点検するために、学生の知識・スキルの変容を見るのが当然だからである。

これに対して、知識・スキル以外の変数、即ち、教職志望と対人態度・対人関係性からアイデンティティまでのトータルな態度変数と人格全体（これらを総称して、以下では、「全人的諸変数」と呼ぶ）に対して、教員養成活動とそのシステムが果たす機能に焦点を当てた研究は、教育実習研究とフレンドシップ事業に代表される体験活動の研究を除けば、見出し難い。その背景が問われねばならない。全人的諸変数が私事的と捉えられがちなことにも増して、それらの育成が学部教員の中核業務からは逸れると認知されがちなことにも起因すると、我々は考える。

実は、中核業務の対象外のように見える変数や要因に目が向きにくい事情は、著者が関わってきた学生相談・大学カウンセリング（以下、「学生相談」で統一）の領域においても認められていた。

「今になって何故、漸く教員養成学構築なのか？」という問題に深く関わり、しかも、学生相談こそ、II-4節で述べる「学生に対する生活臨床」の純型であるという理由で、この領域の研究史を展望しておく。

我が国の心理学専攻教官による専門的學生相談は、1953年、東京大学と山口大学に学生相談所（室）が設置され、次いで、京都大学、東北大学に設置されたことから始まる。そこでは“中核業務”そのものである相談の技法や事例研究が広範かつ膨大に蓄積され、多くの臨床心理学者と心理臨床実践家を輩出してきた。しかし、「学生」相談ならではの視点による学の構築への動きがないまま、30～40年が経過するのである。つまり、中核業務のターゲットこそ臨床心理学的問題を抱える個々のクライアントであるが、その背景に存在し、クライアントが準拠（referent：“自我を関わらせてい

る”の意)する「層としての学生」への関心も欠如し、学生相談が行われる枠組みであり、かつ、学生生活の枠である大学のありようへの関心も弱いままに推移してきた。学生相談研究界でこれらの欠如に自覚的に迫った初めての研究例は、層としての学生の適応過程・適応構造研究が1980年(豊嶋)、学生期の普遍的な発達課題の研究が1990年(鶴田)、個別大学の枠組みとの関連で学生相談室を事例とした研究が1998年(齋藤ら)である。こうして近年漸く、“中核業務”研究の両翼に学生学と組織学を配置する構造を獲得し、臨床心理学から独立した学生相談「学」が創出されつつある(豊嶋1997, p92:2003, p84)。

以上、中核業務への視野狭窄と研究者・実践者の出自の学問領域への忠誠が、中核業務のおかれた枠組みとターゲットの全体性を見失わせると、半世紀近くが空費されることを例示した。今、漸く教員養成「学」に目を向けた我々と、学生相談界の半世紀はパラレルであると思われる。つまり、教員養成学の構築には、知識・スキル変数に焦点をあてた“学部教員のの中核業務”の機能研究の両翼に、学部教員個々の担う教員養成活動が全体に占める位置や他授業科目との関連性等を明確化していく「学部学」的営為と、学部の活動が学生の全人的諸変数に果たす機能の分析を配する構造の構築が求められるのである。

他方、教育実習やフレンドシップ事業など実習的体験的活動の研究では、知識・スキル以外の変数に焦点が当てられやすく、しかも、教育実習研究は蓄積を持つ。ところが教育実習研究は、別の陥穽に落ちる。従来の教育実習研究を概観して紅林ら(2001, p78)は、第一に、「教育実習の意義を所与として仮定した上で、その効果的な実施体制を検討するものがほとんどで、意義そのものの内容を検討したものは多くない」こと、第二に、教育実習の意義を捉えようとした少数の研究も、「実習の中で何を学んだと感じているかを学生に尋ねる方法に拠っており、そこでえられた意義も教師になった時点では苦笑へと解消されるに過ぎぬ」と批判した。「苦笑へと解消されてしまう意義」をなぜ拾ってしまうのか。紅林らはそれを、長期的な影響力をもつ意義の捉え損ねに原因帰属させるが、“体験化(experiencing)された意義”の捉え損ねこそが、隠れた敗因であると我々は考える。ここで「体験(experience)」とは、心理学的には単なる経験ではなく、いわば実感を揺り動かし、

人格全体にインパクトを持つ経験を言う。つまり人格要因全体を動かす契機が「体験」なのである(図1)。

この隠れた敗因は、教職志望学生に子どもとのふれあい“体験”を提供することを目的とした文部科学省フレンドシップ事業の、漸く開始された研究の殆どを平板にさせる要因ともなっている。つまり、フレンドシップ事業の子どもたちや学生にとっての意義を、「参加して良かった、楽しかった、ためになった」といったレベルで捉えてしまえば、体験を掬えない。「子どもたちがく楽しい・面白い」という感想を述べてくれても、体験化させることができなければ無意味、＜楽しさ・面白さ＞を追求しなければ魅力的なゲームを与えればことは済むのである(豊嶋1999, p64)。このレベルを超える研究法は、本誌所収別稿で詳論したので、本稿では「体験」が「学生(卒業生)学」の重要な研究対象であると言うに留める。

II-3 短期効果研究と長期効果研究

教員養成学の構造を記述する第3軸は、機能(効果)分析のタイムスパンの長短である。学部改革が学部遍及機能といった「学部学」研究のタイムスパンの問題もあるが、ここでは、「学生学」研究のタイムスパンに限定して論を進める。

知識・スキルに果たす機能は短期効果研究でも明らかにできるが、その蓄積度や体験化の内実は長期的にしか確かめられない。教育実習研究についても、紅林ら(2001, p78)が先述の陥穽から免れるために、「教師のライフコースの中に教育実習を位置づけてその意義をとらえる」方法を有望視しつつ、「学生対象の質問紙調査で抽出されるのはせいぜい教職志望に果たす機能でしかない」と付言した。これは二重に長期的視点の導入が必要とする主張である。

全人的諸変数の変容や体験を捉えるには、長期的視点こそ必須である。そもそも学校教育の目標の一つは、卒業後の良好な適応や自己実現という長期的な人格変容に置かれる。医療効果との対比で「よい教師、よい教育効果」を論じた津留(1978 pp165-166)も、「よい」の規準を「ずっと後にならないとわからない、ゆっくりと現れる人格形成」に置き、効果を長期スパンで捉える必要性を示唆した。敷衍すると学校教育の成否は成人となった後の児童生徒の状態によって初めて評価できるのである(豊嶋1993, p67)。

もっとも、津留は“(全人的な)人格形成に対する長期的効果の科学的解明は複雑すぎて困難”とも言う。しかし、例えば、適応・自己実現・アイデンティティ地位など、全人的人格形成の心理学的測度は定めることができるし、さらに近年の心理学研究法のスペクトラムは、一方の極に多変量解析の著しい発達があり、対極に、『質的心理学』誌(無藤ら 2002)の発刊に見る通り、質的研究の復権もある。それらの駆使によって、“長期的効果の科学的解明”も期待できよう。

長期の-spanはどこまで延びるべきか。学生期内部での変容、教師となった後の変容、彼等が関わる児童生徒の学校期における変容、究極的には、児童生徒が参入する成人期社会での適応と自己実現にまで、延ばすべきであろう。その-spanでの測定と、学部改革へのフィードバックが望まれる。

II-4 授業臨床の学と生活臨床の学—授業専門職養成学と対人専門職養成学—

教員養成学の構造を記述する第4軸は、「学生に対する授業臨床の学」対「学生に対する生活臨床の学」の軸であり、前者は、主に授業専門職 (professional teacher, teaching profession) を養成するための学、後者が、主に対人専門職 (professional psycho-social supporter, psycho-social supporting profession) を養成するための学でもある。

弘前大学教育学部基本構想委員会 (2002) は、教育実習という臨床活動が授業臨床と生活臨床の二つの柱から成るとの認識をもって学部カリキュラムの根底的見直しを推進してきた。授業臨床とは教科授業の臨床であり、生活臨床とは児童生徒の全人的・対人的発達に関わる臨床である。翻って教員養成学部の教育や施策も、学生に対する臨床活動に他ならないから、教員養成学は「学生に対する授業臨床の学」と、「学生に対する生活臨床の学」という二つの柱を立てるべきであろう。

「学生に対する授業臨床の学」は、授業が学生の知識・スキルに果たす機能の分析とそれに基づく学部改革が主トピックになり、学生を主に授業専門職として送り出すことを展望して営まれる学と言える。

「学生に対する生活臨床の学」においては、主に全人的諸変数に対して教員養成学部が果たす機能の解明、教員養成学部が学生にどんな“教師に向けた体験”と“教師に向けた、及び、教師として

の、全人的発達”を提供しているかの解明、そのための学部改革などが主トピックとなる。ところがこれまで、教員養成学部の多くは、例えば、厚生補導活動や就職対策活動として、「学」抜きで、しかも、「教師としての全人的諸変数」抜きの生活臨床を行うに留まっていると思われる。

貴重な例外が、教員養成学部学生に様々な体験活動を提供して、教師に向けた全人的発達を自覚的に追求した信州大学教育学部の土井であった(例えば、土井 2001)。これが、文部科学省教員養成学部フレンドシップ事業の原型である。彼の実践は、我々の用語法によれば「学生に対する生活臨床」をねらった実習として構想されている。しかしフレンドシップ事業の研究さえ、既述のように未だ端緒段階に留まり、「学生に対する生活臨床の学」は未明の界にある。

この学を駆動させるには何に焦点化すべきなのか。その解は、フレンドシップ事業のキーワードの一つに示唆されている。それは、児童生徒との「ふれあい」「体験」である。

児童生徒との人間関係が基盤となる教師にとって、全人的諸変数や体験の肯定的変容とそれに支えられた対人態度が、重要なリソースになる。それに留まらず、それらの肯定的変容は、他者一般に対して治療的、自己実現的な変容をもたらすことが知られている。

例えば津留 (1978, p167-168) は、“良い”教師に関する学生レポートから、「教育の形成の基礎が教師生徒の人間関係にある」ことを見出し、“良い”人間関係を作る条件として、「人間の可能性への期待、子どもへの関心、情緒的安定、微妙な心の動きを認知できるセンス、人を教え世話することが好き」などの特性を帰納した。しかしその殆どは、Rogers (1957) が治療的人格変容 (therapeutic personality change) をもたらす対人関係の必要十分条件と、彼が起こした「カウンセリングの革命」とを総括した小論で指摘した特性群と重なる。要するに、教師生徒間に“良い”関係を結ばせるのは、児童生徒に自己実現的変容をもたらすような教師の側の全人的変容とそれに支えられた対人態度なのである。

こうして「学生に対する生活臨床の学」は、学生に全人的諸変数と体験を肯定的に変容させること、それを基盤にした関係を通して児童生徒の適応や全人的発達を支援(サポート)できること、つまり対人専門職として学生を送り出すことを展

望して営まれる学、と規定できる。ちなみに、対人専門職の純型としては、クライアントの適応や全人的発達でしか評価されない心理臨床職があり、クライアントの知識・スキルの向上や経済的・身体的改善に焦点が当てられる教職・福祉職・看護職は、対人専門職と専門的な知識スキル職の複合型であると筆者は考えている。

II-5 主課題としての社会化研究

「学生に対する生活臨床の学」の主トピックである全人的諸変数や体験は言うに及ばず、「学生に対する授業臨床の学」の主トピックたる知識・スキル変数も、その変容と統合は、多く長期スパンで生じる。そして、紅林ら(2000)の指摘の通り、消えてしまう一過的変容を拾うのも無意味としたら、いずれの学も長期的効果研究にならざるを得ない。しかも教員養成学は、卒業後の教員としての発達や、教員となって関わる児童生徒の発達まで視野に入れるべきであるから、長期的追跡なしでは済まない。

では、その研究枠組みとして何が適切だろうか。教師の職業的発達過程、教職アイデンティティの確立-展開過程といった個人心理学的枠組みも考えられる。しかし、教員養成学部側のどんな条件が全人的諸変数に肯定的変容をもたらすか、学生生活のどんな経験が“教師に向けた(教師としての)長期的に意義のある体験”になるのかを解明するには、人格-社会-文化の出会いの学としての社会心理学的枠組みが望ましい。しかも扱うテーマが、知識・スキル・価値・役割等の変容であるなら、直ちに社会化研究の枠組みに収まる。

しかも、社会化概念それ自体、適応の成否を個人の側の努力や意欲といった個人心理学的変数に帰属させず、人格が出会う社会・文化とその社会エージェントが人格に及ぼす機能に帰属させる指向性をもつ。そして、学生にとっての公的な社会・文化・エージェントである専門職養成学部は、その予期的社会化の成否によって評価されるしかないから、教員養成学の妥当な研究枠組みは社会化を措いて無いように思われる。

そこで「学生(卒業生)学」は、専門職としての知識・スキルと全人的諸変数の確立・展開に対して、教員養成組織の条件が果たす機能を、長期効果研究を通して明確化することが主課題となろう。即ち、弘前大学教育学部の謂う「教育プロフェッション」に向けた、専門職への社会化

(professional socialization)の研究である。

なお教師への社会化を、例えば紅林ら(1999)のように教師化(teacherization)と呼称する向きもあるが、この用語は授業専門職に偏したニュアンスを帯びる。我々は授業専門職と対人専門職の両面を統合した新専門職を、教師の理想型と考えたい。

II-6 小括及び考察

本章では、4つの軸によって教員養成学の構造を明細化してきた。これまでの論議から、I章で臨床・社会心理学的な要約を試みた教員養成学を、次のように再定義することができよう。

教員養成学とは、「学部学」と「学生(卒業生)学」の二つに立脚し、授業臨床と生活臨床の両面に亘って、授業専門職と対人専門職を統合した専門職に向けて、学生・卒業生が自らの知識、スキル、対人態度・対人関係性、価値態度・価値観、役割態度・役割観、アイデンティティ、および人格全体と体験を、肯定的に変容させていく社会化過程に対して、教員養成学部の活動とシステムが果たす機能を、長期スパンで捉える事実認識と、その応用実践としての改革、この二つの間を往還(feedback)する学である。

さらに、従来の教員養成学部においては、対象変数として全人的諸変数や体験(experience)に焦点を当てて長期効果を研究していく、生活臨床の学としての学生(卒業生)学研究、換言すれば、「対人専門職(psycho-social supporting profession)養成学」としての「学生(卒業生)学」研究が、決定的に手薄であったことも指摘された。ここから、全人的諸変数・体験に焦点を当てた「対人専門職への社会化」研究を立ち上げるべきであり、フレンドシップ事業など児童生徒との全人的な関わりを提供するプログラムにおける学生の体験とその変容が、その有望な素材となりうることが示唆された。

III 不登校生サポート活動の長期効果と対人専門職の社会化要件

III-1 本章の目的と不登校生サポート活動の方法

目的 本章では、不登校生を対象とする適応指導教室(以下、「適応教室」)に、本学部の学生・大学院生・臨床研修員をサポート(以下、「学生サポーター」と一括呼称する)として長期間定期

的に派遣する我々の実践研究プロジェクトを取り上げる。このプロジェクトの中で、学生サポーターには多様な体験と変容がえられており（例えば、豊嶋ら 2002）、その詳細は本誌所収の別稿の通りである。しかし、児童生徒との全人的な関わりがもたらす体験と変容の研究それ自体は、対人専門職への社会化研究に直結しない。必要なのは、児童生徒の適応や動機づけ、全人的発達を促進するのがどんな関わりなのかを先ず明らかにし、それを社会化の目標・要件として先ず提示することである。そこで抽出される条件が、既成の授業専門職としての教師に取得困難な役割期待であれば、対人専門職としての教師に向けた社会化要件が限定的に明示できることになる。

本章の目的の第一は、不登校現象が既成の授業専門職としての教師では有効の対処が困難な問題であることを示すことであり、目的の第二は、我々の実践研究プロジェクトが蓄積してきた知見が、不登校生の適応や動機づけを促進する、学生サポーターならではの関わりを明らかにしつつあるので、それら知見のレビューによって、対人専門職としての教師に向けた社会化要件を絞り込んでいくことである。

なお第二の目的の遂行は、学生による不登校生長期サポートの効果分析という、それ自体未開拓なトピックの本格的な研究としても意義があるが、それにも増して、教員養成学の最も手薄な象限（学生学、全人的変数・体験、長期効果、生活臨床・対人専門職養成）に重なり、この象限の研究例として提示することに意味があると我々は考えている。

実践の方法 我々の不登校生サポート活動は二つの方法で行われてきた。一つは、1998年度以降、本学部のフレンドシップ事業の一環として行われているものである。これは、各年度14～19名の3・4年次学生を各自週半日以上、通年に亘ってA適応教室に、通室生の適応サポーターとして派遣するものである。積極的な学生は2年間に及ぶサポート活動を行う。派遣に際しては、志願者の中から対人配慮性・共感性・自己受容性が高い者を選抜し、一貫して筆者が学生のスーパーバイズに当たっている。

なお、この活動は本学部のフレンドシップ事業が開始されて以来唯一継続されている活動であり、2000年度に朝日新聞が実施した調査では、“フレンドシップ事業としては全国的に類例がない”とさ

れたものである。

これとは別に、我々は、1993年から、適性のある本学部心理学科学生・院生・臨床研修員を、B適応教室のスタッフとして、平均して週2日間、各自1年以上最長4年間、派遣している。この教室では発足当初から、適応指導スタッフを、先生ではなく「さん」と呼ばせることに象徴されるように、適応「指導」ではなく、適応「サポート（支援）」をめざし、指導的・管理的関わりを極力排除した教育相談的関わりを基礎に、通室生の自己決定を尊重するアプローチを採ってきた伝統を持つ。さらに、教室全体を筆者と精神科医が協同でスーパーバイズする体制が取られてきた。つまり、B適応教室の特色は全体がサポーターとして通室生に関わることを目指す点にある。

A適応教室のフレンドシップ事業では、B適応教室における知見（小森ら 1999）に基づいて、「斜めの関係に立つサポートを行うこと」との事前指導を行い、派遣学生とA適応教室職員の双方に対する中間指導や、この事業のシンポジウム等（例えば、豊嶋 2002 a・b）でも、「斜めの関係」を強調した。

Ⅲ-2 不登校の意味とサポート活動の効果

ここでは、不登校現象が教育界と教員養成学部突きつける意味を確認した上で、我々の不登校生サポート・プロジェクトの知見をレビューして、対人専門職への社会化の要件を帰納していく。

不登校や登校回避傾向（以下、「不登校」と一括）は、学校教育の敗北の指標である。教育は旧労働省の職業分類でも、組織論的にも（例えば、Hoy 1969）、サービス産業であって、一旦は登校したクライアントが登校しないのは、サービス業者が掬い損ねたからと捉えるべきである（豊嶋 2001）。しかも、不登校となるまでに手を尽くした学校・教師の関わりが奏功しなかった点でも敗北であろう。そのような学校教育を生産した責任の一端は、教員養成学部も負うべきであろう。

しかも、不登校の大数的研究の嚆矢、森田(1991)は政令指定都市の1989年度中学2年生6,000人の調査から、文部省統計の背後に膨大な暗数と予備軍とがあり、さらに、登校回避感情を経験しない者は3割に満たぬ事実を突きつけた。今、我々が東北地方中都市のある中学校を見ると、2年生の12月までに、登校回避感情による欠席をしたと答える者が18%、82%が登校回避感情を経験したと

答え、登校回避感情の経験なしという者は僅か18%に過ぎない(豊嶋ら 2000)。翌年の同校で1～3年生を9月に調査したところでも、登校回避感情経験なしが18%だった(野村 2001)。

不登校や登校回避感情がこのように普遍化した学校世界に学生を送り出す教員養成学部には、何ができるのか？。学生が、かかる現象に対して、学校や教師を越える機能を果たせるというのか？。もし学生のサポートが有効であるとしたら、その条件の解明が学校と教師が蘇生する方向、即ち、〈敗北してしまった既成の教師化〉を越える新たな質の専門職への職業的社会化のために、教員養成学部ができる予期的社会化(anticipatory socialization)の方途を提示できるであろう。

B適応教室における臨時的関与を行う中での聴き取りと調査面接とに基づき、小森ら(1999)は、適応教室通室生における動機づけ要因(motivater)と衛生要因(hygiene factor)を明らかにした。ちなみに動機づけ要因とは、それが良好であることによって適応や意欲が促進されるが、不良でも適応や意欲の顕著な低下を来さない条件を言い、衛生要因とは適応や意欲を顕著に抑制するが、解消されても適応や意欲が促進されにくい条件を言う(Herzberg, F. et al. 1959, Herzberg, F. 1966)。ここでは特に、動機づけ要因が不備であっても強い非適応は生じにくいので、管理志向の教師・リーダーは一般にその不備性を看過しがちとなることを指摘しておく。

小森らが見出した通室生の動機づけ要因は、①勉強圧と強制感を感じさせない「斜めの関係」での関わり、②活動や体験を共有する「共行動」、③「斜めの関係での承認」、④「きめ細かな個別の対応」である。ここで「斜めの関係」とは、次章で紹介する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使用された。また、「承認」と「きめ細かな個別の対応」は、個に配慮・尊重するという点で、緩和を補強すると考えられた。

A適応教室でも、田中ら(2002)による参与観察データは同様の結果を示し、さらに、動機づけ要因となる承認の内容について、新たな知見を加えた。①教師出身のスタッフではなく学生サポーターによる承認～賞賛、②内面の読みとり・受けとめ・共有に向けて努力する受容共感的な関係性、③(教師出身スタッフによる)指導的関わりの中の、学生サポーターとの交流、である。うち③は、指

導圧の緩和要因と考えられた。

教師出身スタッフによる承認が動機づけ要因にならないことは、一般性を持つ。ある公立中学校の出席者を対象とした我々の「中学生生活の動機づけ-衛生要因」調査によって、小森(2000)は、教師による承認は登校回避感情が弱い生徒にとっては動機づけ要因となるが、登校回避感情が強くなるにつれ衛生要因に転じていくことを解明した。つまり、構図的に言えば、登校回避感情があるラインを超えると、教師による叱責や承認欠如が強い不満感や意欲喪失をもたらしやすい一方で、最早、教師による承認や褒めは動機づけ効果を喪失するのである。

他方、B適応教室通室生が中学期を卒えた後、通室期の臨時的関与で確立したレポートを基礎にしたインテンシブな調査面接では、スタッフとの「斜めの関係」に支えられた通室生同士の横の交流と、適応教室での学習以外の諸活動や教室外体験活動(宿泊体験・キャンプ等)での、スタッフ・他通室生との「共行動」を通じた体験の広がり、中学期を卒えた後の適応をも支えていた(種市ら 2002, 種市 2003)。

逆に、強制感を与える関わりは衛生要因になる(小森ら 1999, 田中ら 2002)。また、教師から適応指導担当として異動になったスタッフに通室生が寄りつかなくなったり反発することも知られる(長谷川 2002, 豊嶋ら 2002)。A適応教室のサポーターからも、次のようなエピソードが縷々報告される。例えば、勉強するよう指示したら、通室生から「先生みたい。そんなんじゃない学校の先生になった時に嫌われるよ」と返される(吉田 2002)、派遣2年目になってレポートが確立している時点でなお、「どうして先生なんかになりたいの」と問われる、教育実習から適応教室に戻って暫くの期間は生徒から距離をおかれる(小池 2003)などである。

要するに、学校と教師のそれまでの関わりでの失敗の所産である不登校生には、教師が学校において一般的自動的に取っている指導的指示的な雰囲気・態度・対人関係様式は、逆効果なのである。これを、既成の学校、既成の教師の敗北、“縦の関係”の敗北と呼んでおく。

それに対して、通室生に動機づけ-適応促進効果をもつのが、「斜めの関係」、宿泊を含む諸活動の「共行動」、「斜め上からの承認」、「個の配慮・尊重と受容共感的な関係性、乃至は、対人態度」

である。対人配慮性・共感性・自己受容性の高さによって選抜を受けた学生サポーターが、これらの適応促進要因を満たしていったことが有効だったのである。

Ⅲ-3 小 括

本章では、適応教室における学生サポーターの関わりや、適応「指導」ではなく適応「サポート」に努める適応教室において、指導色の強い“縦の関係”ではえがたい適応促進機能が認められる一方で、指導的指示的な雰囲気・態度・対人関係様式は逆効果であることが実証的根拠を持って示された。

適応促進機能を持つのは、「斜めの関係」とその中での共行動、承認、個の配慮・尊重と受容共感的な関係性・対人態度である。これらが、「不登校現象に有効に対処できる対人専門職」としての教師に向けた、社会化の要件であり、教員養成学部はこれら要件を学生に内面化させて行かねばならない。

実は我々の謂う「対人専門職」への職業的社会化が、管理の文脈、即ち、“縦の関係”での役割取得と、人間主義的・全人的・配慮的理念の相剋として展開することは、教職研究ではHoy (1969)、田中(1973, 1975)、看護職研究ではSimpson(1979)等によって早くから明らかにされてきた。さらに田中(1974, p65)は、新任教員の組織的社会化とは、入職当初の子ども中心の理想的教師役割イメージが、学校組織での生活の中で現実的・管理的方向に再形成され現実に適応していく過程であることを見出していた。しかし、不登校問題が普遍化してしまった学校世界の対人専門職に望まれる社会化要件は、現実的・管理的役割取得ではなく、「斜め」の役割取得と、対人態度としての人間主義・全人性・配慮性であることを、本章の論議は明らかにしている。図式的に言えば、“理想から現実に向けて社会化された教師が不登校を生産し、現実の理想への転換が不登校を解決する”ということなのである。

Ⅳ 「斜めの関係」再考

Ⅳ-1 問題の布置

前章が明らかにした不登校生の適応促進要因は、1対1の専門的な心理臨床関係の中からえられたものではない。不登校生から見てもサポーターから見ても1対多の、あくまでも、非専門的から準

心理臨床的までのスペクトラムでしかない「サポート」関係から得られたという点で、「対人専門職としての教師」のための社会化要件として提示して良いであろう。つまり、心理臨床職ならではの適応促進機能から要件を抽出しても、対人専門職であっても心理臨床職ではなく、基本的には集団対象の職業である教師に、それを社会化の要件であると主張し、1対1の心理臨床役割を期待するのは、二重に非現実的だからである。

では、心理臨床の専門性を滞びた1対1の関係性の中では、どんな条件が不登校の改善に奏功するのか。勿論ここで問題にするのは、不登校に対する心理臨床技法それ自体ではなく、クライアントに対してとる関わりの基本的スタンスとその要因である。笠原(1977)はそのスタンスに「斜めの関係」という用語を充てた。以来、「斜めの関係」は不登校治療の鍵概念と目され、近年では増田(1998)のように、学校教育蘇生を託して語られるようになっている。

本章の目的は、「斜めの関係」概念を、前章でえた知見と関連づけながら理論的に再考し、「斜め」性の規準を明確化することと、その論議から「対人専門職としての教師」への社会化要件としても有用なものを発掘することに置かれる。

Ⅳ-2 地位・責任概念

「斜めの関係」概念は、大学生の不登校であるスチューデント・アパシーの治療を論じた精神科医、笠原(1977, pp115-124)の次のような論述から、我が国の臨床分野に浸透してきたと思われる。

“成人像をにない、かたくななアイデンティを持つ成人との関係は、彼等のあやふやなアイデンティを脅かし成人アレルギーを創る一方で、成功者としてのどっしりしたアイデンティの持ち主として見える、毎日学校に行っている友人たちや、先に行ってしまった友人たちからの接近も恐怖である彼等に対して、近づき得る「唯一の」治療的通路は、上下のタテ軸的、直系的な関係から離れた「中立的関係」としての、(タテでもヨコでもない)「斜めの関係」である。”

中学生の登校(学校)回避感情の理由の第1因子に友人関係性不安を、第3因子に対教師関係性を見出した森田(1991, p169)は、笠原の言説の大数的傍証になる。

進んで笠原は、「斜め」と“縦”の分化規準を、直接の「世間的」責任の有無におき、「斜めの関

係」を「叔父一甥（叔母一姪）的關係」と規定し、年齢の離れた先輩後輩関係も“斜め”になりうるとした（pp120-121）。

ここから“縦”と“横”は次のように規定できよう。“縦”とは組織・集団・関係における権利義務文脈での垂直的地位差に基づく関係性である。そこでは、上位者と下位者の双方が、支配し服従する、指導し指導される、リードし、される、保護養育し、される関係性にあることを正当と認知する。“横”とは権利義務文脈における地位差がなく、一過的に地位差が生じたとしても、地位差の平準化が正当と双方が認知する関係である。

こうして小森ら（1999）は、当時、前章で見た通り、“斜め”を地位の高低や教師役割にまつわる指導性・指示性、管理性・父性性を緩和した心理臨床的關係として捉えた。

増田（1998）も、集団に焦点を合わせ集団への適応を強調する「厳しい指導にもかかわらず逸脱する子どもに、同じ指導をするのは悪循環を生み逆効果」（p61）、「教“育”のためには教師役割を越えたところで人間として関わる必要がある」（p63）として、不登校生に限らず児童生徒一般に対して、教師役割で関わる縦の関係ではなく、「斜めの関係もとれる教師」を期待する。

A適応教室におけるフレンドシップ事業草創期のサポーターの場合、学習指導役割やアドバイザー役割で関わっても、自己不一致（incongruent）感とラポート形成困難感が持続し、それを越えるべく、「素（ス）の自分」で関わる構えに転換することが、サポーターと通室生双方の適応や発達を促していた（長谷川 2002, 豊嶋ら 2002）。ちなみに派遣に際しては、対人配慮性・共感性の高い者を選抜しているので、“配慮性・共感性の高い素（ス）”によって、増田の言う「教師役割を越えた人間的関係」が結ばれていくことになる。前章で紹介した吉田（2002）、小池（2003）の報告は、通室生に“先生役割のみで関わらない先生、配慮性・共感性の高い素（ス）で関わる人”への希求があることをも示す。

しかし、かといって、「斜めの関係もとれる教師」は、教師という“縦”関係における地位・責任を免れるわけではないし、サポーターも素（ス）で私的關係を結ぶのではなく、サポートという準専門的地位・責任の範囲で活動する。“斜め”と“縦”の、笠原の言う分化規準では、「斜めの関係もとれる教師」も「斜めのサポート」も存立根拠

を失い、せいぜい、指導を直接は担当していない教師にしか「斜めの関係」はとれないことになる。

IV-3 新たな視点と座標系への転換：基盤としての内面への気づきと配慮性

吉村（2000）は、不登校生徒のカウンセリングから“斜め”概念に別の内包を与えた。訴えに真っ向からとりくむ（p89）、言動を文字通り受け止め、硬直的な見方をする（p95）といった「言動の直線的理解」（p86）も“縦”であるとし、「視点を少しずらした所から見えてくるものを汲み取り、直線的评价をずらして見る人間の存在が人の成長を支える」（p86）ことを見出して、「“斜め”での理解」を推奨する。普段行っている理解と評価から離れた複眼視を、“斜め”と評したのである。

さらに吉村は、「不登校生徒が（親・教師一子ども・生徒といった）組織上の関係ではない別種の社会的関係の中で、社会と自分の関係を確認できることが成長を支える」（p86）として、この種の社会的関係も「斜めの関係」と捉えようとする。つまり、それまでの地位役割関係とは異なる社会関係に連れ出すことも吉村は「斜めの関係」と見なしたのである。

これらは、地位の上位者が、フォーマルな役割に規定された表層的で既成の視点から離れること、不登校生も硬直した既成の関係から離れること、そして、双方が新たな視点と新たな軸・座標系を有する関係に入っていくことを、“斜め”概念に付加したものである。

他方、ユニークな不登校類型論に基づく治療論を提出したHonma（1986）も、既成の視点をずらす有効性を明らかにした。不登校生の状態を、活動性・行動性と志向性の二次元座標（図2）に位

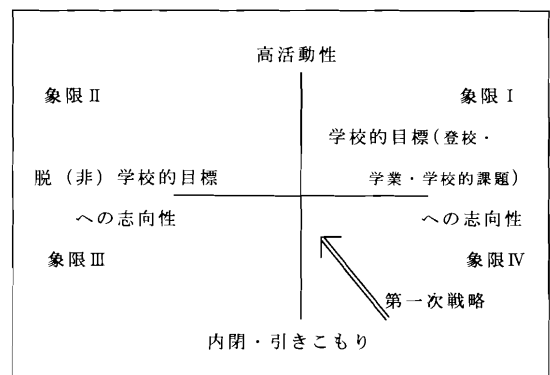


図2 不登校経過類型の座標系と第一次戦略
Honma. (1987) による用語は修正。

置つけると、多くは、学校や学業への志向性を強く保持したまま、活動性が低下した状態に退避している（図の象限Ⅳ）。こうした事例には、学校・学業への強い志向性をそのままに、徐々に登校～学業行動を活性化させていく垂直上向の常識的直線的戦略よりも、学校・学業への強迫を解除すべく、一旦、脱（非）学校的学業的な行動目標に転換させながら、新目標への活動性を高めていく“斜め上向”方略が不登校解決の第一ステップなのである。勿論、重要なのは図の座標系における見かけの斜め性ではなく、強い学校志向を維持したまま行動性を上昇させようとする既成の常識的対応とは異なる視点にたつて、新たな軸を設定して対応していることにある。

こうしてHonmaの所説と臨床事例は、吉村が示唆した“新たな視点と新たな軸・座標系への転換”としての「斜めの関係」概念の有効性を傍証する。つまり、それまでの自他のあり方と関係性が作り出した平面を、別の座標軸や異なる次元から見る視線と、異なる座標系へと連れ出す関係を探ることが重要と言えよう。

このように“縦”“斜め”を、地位の垂直性概念、地位責任文脈の概念から拡張すると、「斜めの関係もとれる教師」の存立基盤が見えてくる。それは、我々が動機づけ要因として見出した承認、受容共感的関わりも含む、児童生徒の内面への気づき（他者覚知）と配慮性である。吉村（2000, p86）は、「子どもの力や個性への気づきと子どもからの気遣いに対する感謝の念を伴う受け入れ」も斜め性を保証するとし、増田（1998, pp64-66）は「斜めの関係もとれる教師」に変わるための具体策として、「生徒による教師評価を受けとめること、子どもの声を聞くこと」を推奨するが、これらは、気づき（他者覚知）と配慮性の推奨に他ならない。

内面への気づきと配慮性は、教師中心から児童生徒中心への視点転換、外面への関心から、背景・内面への焦点移行をもたらす。日常の教師－生徒関係が、背景（内面）へのまなざしを脱落させ、役割的表層的な視点、指導的指示的な対人関係様式からする単眼視に支配されがちであるとしたら、このような視点転換、焦点移行は、既に、“新たな視点と新たな軸・座標系への転換”としての「斜め」への踏み出しを意味する。「斜めの関係もとれる教師」はこうして可能となるであろう。

実は笠原自身、内面への気づきと配慮性も、“新たな視点と新たな軸・座標系への転換”も、「斜め

の関係」の重要な属性であることを暗黙に語っている。上下的タテ軸的・直系的関係に対置させた中立的関係の例として、前者からのひとまずの離脱としてのロジャーズの受容を挙げ（笠原1977, pp118-119）、叔父－甥的關係の利点として、「とらわれない視点を向けることができる」と指摘（p120）しているからである。

IV-4 地位標高差変換

A適応教室において久米川ら（2002）は、派遣されて日の浅いサポーターに通室生が気遣いを示したり、サポーターの知らないことをサポーターに教えるのを好むことを見出し、斜め上の位置からサポートする構えていたサポーターにとって、斜め下の通室生からサポートを受ける上下逆転が、当惑と新鮮感をもたらす一方で、通室生が示す気遣い・教示行動をサポーターが受け入れることが通室生の動機づけ要因になることを明かにした。標高性が逆転したこのような関係に、久米川らは「逆ナナメの関係」という造語を充てた。前出した吉村の“子どもからの気遣いに対する感謝と受け入れ”も、「逆ナナメの関係」に該当する。

我々は、標高性が逆転した関係が動機づけ機能を持つ背景に、次の機制を考えている。即ち、「学生サポーターにまさった」とか「斜め“上”に立てた」との感覚が、適応教室における自己の存在感や自己効力感を確認させ、さらに、エリクソン（1973）の言う学齢期における基本的葛藤の肯定的モメント、「生産性の感覚」を揺り動かし、学齢期に獲得されるべき活力（virtue）、有能・適格感を引き出す、という機制である（田中ら 2002）。

ところで、「逆ナナメの関係」には、前節で考察した“新たな視点と座標系への転換”とは異なる含意がある。逆ナナメとは斜め上と斜め下の入れ替え、つまり、標高差逆転だからである。増田（1998）の“生徒に教師評価を求めそれを受けとめる”方法も、縦の標高差の入れ替えであった。

他方、豊嶋ら（2002, p33）は、学生サポーターの事例研究から、サポーター自身が「通室生とサポート活動から支えられている」との感覚に達し、そこから成長感をえていることを見出した。通室生とサポーターが結果的に支えあうのである。我々はそこに地位差の緩和を見て、「支えあい」を「斜めの関係」の一型とした。東（2000, pp44-45）がこの種の問題を「斜めの（横への）勾配化」と喝破するように、「支えあい」とは、地位差の平

準化である。さらに言えば、動機づけ要因であった「共行動」も平準化へのモメントに他ならない。翻って、クライアントとセラピストの間の治療同盟も、治療に向けた「支えあい」であり、地位差を平準化するベクトルを持つであろう。

地位標高差の逆転（入れ替え）と平準化を合わせると、地位標高差の「変」換と括ることができる。笠原の地位責任文脈概念としての「斜めの関係」も、地位標高差の変換に他ならない。「斜めの関係」の本質は、叔父一甥的關係ではなく地位標高差変換であると言うべきだったのである。

なお、我々の「逆ナナメの関係」と増田の“頂底入れ替え”においては、“異なる座標系への「つれだし」”ではなく、サポーターや教師が変換された関係に「つれだされ」ている。ここから、サポーターや教師の側からする変換ではなく、不登校生や生徒の側からする標高差変換のモメントをどう扱うかという、実践的かつ理論的な問題が生ずるが、差し当たって、通室生の持つ変換ニーズと、サポーターや教師に対する通室生からの操作の仕掛けを、サポーターや教師が、どう“困惑しつつ”受けとめ関わるかが問われる、と指摘するに留める。

IV-5 「横の関係を」広げ「縦の関係」に繋ぐ触媒

上述の言説や知見とは一見して異色の論に立つ「斜めの関係」の臨床実践がある。その理論的基礎は、ピンスヴァンガーやボルノウに発する「タテとヨコの現象学」である（池田 1997）。池田は不登校を、親などタテ関係の対象が設定する価値への取り込まれ、自ら設定した当為への強迫、達成や個別化（自己再構成・自己確立と自立）を意味する上方と、混乱・解体等を意味する下方との双方にとらわれて、上と下との間に引き裂かれ、しかも、ヨコ関係も狭隘化している「現存在（人間）の歩み（Daseinsgang）の停滞」（p16）状態と捉える。そこでまず、ヨコ方向に、他者との共有体験、共同存在としての体験を膨らませながら、最終的には、ヨコ世界からの個別化・自己奪取としての自立を獲得させる治療戦略が樹てられる。

この戦略の下、平井（1997）は、勉強だけを支えにする不登校高校生に対し、臨床的家庭教師として治療的関与を行い、家庭教師の枠内で教科指導中心の関わりから雑談へ、家庭教師の枠を越え家庭外で生活を共にする共行動へ、そして、平井

の生活圏にクライアントが進出しての共行動へという経過の中で、段階的にクライアントの自立的主体的行動の増大と、自己再構成が進行して復学に至った事例を紹介している。ここでは、年長の子家庭教師とクライアントとの関係枠が「斜めの関係」とされ。この関係が、「親に対するそれよりマイルドな」適度の依存と反発、[タテの対象に対する非選択的絶対的な同一視ではなく] 選択的な同一視（p168：[] 内は筆者による補註。以下同じ。）を可能にするとされる。そして「斜めの関係」で「生活を共にする」ことに、「[親との幼少期来の一体的な“タテ関係”の中で狭隘化していた] ヨコの実現方向を広げる」機能があるとする。つまり、“ヨコ関係”を広げる触媒（繋ぎ）機能があると考えるのである。

平井の方法は、「斜めの関係」の中で「仮」ヨコ関係を作り、「真の」ヨコ関係へのレディネスを形成する方法である。これに対して池田ら（1997）の「ヨコ体験グループ合宿」は、直接の繋ぎ機能を狙う。これは不登校生数名の小集団に、同数のファシリテーターがつき、不登校生同士の“ヨコ関係”を広げていく試みである。

いずれにしても、我々が動機づけ機能を見出した「宿泊を含む諸活動の「共行動」」（種市ら 2002、種市 2003）の有効性も、「斜めの関係」で「生活を共にする」ことで“「仮」ヨコ関係”を結びつつ、通室生同士の“ヨコ関係”を広げる繋ぎ機能を持っていたのである。

池田らの方法は“ヨコ関係”を広げることに留まるものではなく、“タテ”への繋ぎも含意する。

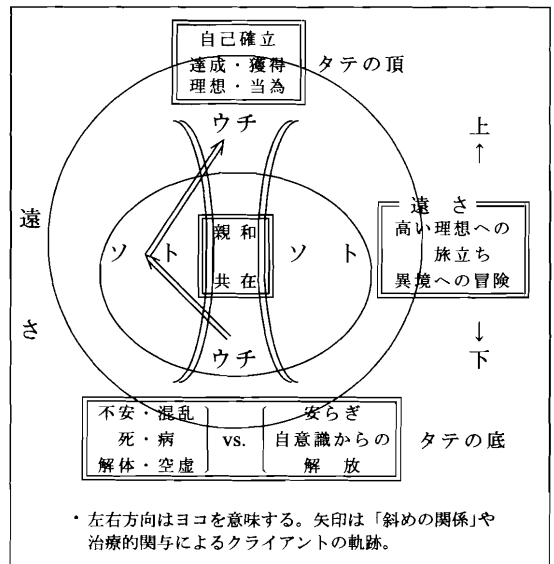


図3 池田(1997)におけるタテ・ヨコ・斜めの概念図

というのは、最終的に獲得されるべき「自立」とは“タテ”の頂に位置するが、“ヨコ”の最遠には、「異境への冒険、永遠の理想や真理への歩みだしがある」とされるからである(池田 1997, p27)。つまり彼等のセラピーは、セラピストが斜め上の位置からクライアントをヨコ世界に歩み出させつつ、その斜め上にあるタテの頂に向け繋いでいく触媒の役割を担う作業であるといえよう(図3)。

IV-6 小括と「斜め」再々考に向けて

不登校や広くクライアント一般との間の、心理臨床における1対1の関係性の基本スタンスとされた「斜めの関係」の本質は、笠原の言う地位責任関係の文脈にはなく、むしろ別のところにあることが示された。それは第一に、自他と関係性自体を新たな視点で見なおし、新たな関係性を調整・構築し、新たな座標系に連れ出していく「視点と座標系の転換」であり、これは、自他の内面への気づきと他者への配慮性が前提となって動き出す。第二に、逆ナナメの関係や“縦”の頂底の入れ替わりのような地位標高差の逆転と、支えあいのような地位標高差の平順化とからなる「地位標高差変換」である。そして「視点と座標系の転換」の前提、自他の内面への気づきと他者への配慮性も、内面へのまなざしを脱落させた指導的対人関係様式に立つ“縦”役割取得者にとっては、転換によって始めて獲得できる性格のものに他ならない。

このような転変換は、III章で提示した社会化要件の全てを包摂している。と言うより、教師がとる1対多の、心理臨床からすれば非専門的な関係性も、心理臨床における1対1の関係性も、転変換から始まると言うべきであろう。笠原(1977, pp118-119)も、“縦の関係”と対置させた中立的受容的關係性を、精神療法的関係であると同時に教育的関係であるとの認識を持っていた。こうして、1対多であれ1対1であれ、心理臨床的専門性に立つ関係であれ非専門的關係であれ、転変換としての「斜めの関係」が重要なのである。つまり、転変換できることこそが、対人専門職としての教師に向けた社会化の要件ということになる。「斜めの関係もとれる教師」(増田 1998)の存立基盤はここだったのである。勿論、「新たな視点と座標系(軸)への転換」にしても、「地位標高差変換」にしても、それだけでは、数多くの転変換が双方の無限の退却に終わる危険を孕む。「横と縦」に繋ぐ

関わりが必要な所以である。

以上の小括を越えて、斜め論の新展開に踏み入りたい。前節の池田らの抱く世界モデルは、厳密には、ヨコの最遠部が曲面的に上向きタテの頂に同致する構造をとるから、図3はそれを描ききれていない。と言うより寧ろ、このモデルは三次元処理が不能な、外側がいつか内側になる「クラインの壺」型モデルである。この論議に深入りするのは避けるが、精神科医、妙木(1997, p257)が、書き手と読み手の視点に相互作用を生じさせ、読み手に自分自身の視点と考えを創造させる文体を「クラインの壺的文体」と呼び、その治療効果が指摘したことに触れておきたい。共通点は、対者の内面を見つめ相互に影響されあいながら、異なる座標系からのまなざしと共行動(文体の場合は、「共に思索行動をとっている」という読み手の認知)を媒介にして、タテとヨコ、ウチとソトという異なる領野の“あわい”を、“跳ぶ”のである。これも、転変換の一つの形であるとすれば、「斜めの関係」の本質は、主体と対者が互いに、まなざしとあり方を転(変)換しあいつつ共行動、あるいは伴併走し、「横と縦の関係」に繋いでいくこととまとめられそうである。社会的に言えば、役割転換しながら自他への視点と関係を転換しあう関係で、となろう。

では、なぜ、“跳ぶ”こと、“横と縦に繋ぐこと”が可能なのか?。タテ成分とヨコ成分、内に向かう(あるいは、内に開かれた)成分と外に向かう(あるいは、外に開かれた)成分の合成が斜めであるから、「斜めの関係」への適応は、ヨコ・タテ双方への適応を準備するのである。次のように言うこともできる。視点とあり方を転変換するサポーターへの準拠や同一視を媒介に、不登校生が一端、自らの視点とあり方の転変換に成功すれば、固着から超脱しそれまでの視点とあり方を俯瞰、ないしは鳥瞰しつつ、ヨコ世界とタテ世界との、異なる・新たな結ばれ方の模索に進むことができる、と。

そのような超脱的、俯瞰・鳥瞰的な特質を持つ「斜めの関係」が結ばれば、この関係の双方に全人的な発達の変容がもたらされるのは当然であろう。超脱、乃至、超越は、「自己実現的人間」の基本特徴の一つであり、本稿で「斜めの関係」構築の前提とした“内面へのまなざし(気づき)と配慮性”もまた、「自己実現的人間」の基本特徴の一つ、“心のこもった人間関係”の内実だからであ

る(上田 1988)。

そのためには、サポーターや教師自身が、旧来の授業専門職に偏した役割から対人専門職役割に“跳び”，再びまた、授業専門職役割に“跳ぶ”営みが要請されよう。

V 総括と展望

教育の成否はその結果変数の実証的把握によってのみ評定できる。教員養成学の学生学は、教員養成学部教育活動の成否を、学生・卒業生における教育プロフェッションとしての形成の程度と、彼等が関わっている児童生徒の知識・スキルのみならず、全人的諸変数の発達程度によって評価しながら、一方では、教員養成学の学部学に対して実証的根拠を提出し、他方では、教員養成学部が行う予期的社会化の目標(社会化要件)を提示せねばならない。特に、授業専門職への社会化に力点を置く予期的社会化が取りこぼし、かつ広範に浸透させてしまった不登校現象に、有効に対処できる「対人専門職としての教師」に向けた予期的社会化の要件提示が求められる。

社会化要件を実証的に探索したⅢ章では、我々が展開してきた学生大学院生による不登校生サポート・プロジェクトが、既成の教師には果たしにくい不登校生の適応促進効果を持っていたことを明らかにし、その成功が、「斜めの関係」、宿泊を含む諸活動の「共行動」、「斜め上からの承認」、「個の配慮・尊重と受容共感的な関係性」によってもたらされていたことを示した。これらが、「対人専門職としての教師」への社会化要件であり、「斜め」の役割と、「対人態度」としての人間主義・全人性・配慮性の内面化を図ればよい、ということになる。

しかし、そのような関係性と対人態度は、Ⅳ章で拡張された《新たな「斜め」関係》概念に包摂される。要は、サポーターや対人専門職と不登校生やクライアントの双方が、「視点・座標系・地位標高差の転変換」しながら関わっていくことなのである。Ⅲ章で抽出された社会化要件は、転変換の具体例と見るべきであろう。

こうして、サポーター、対人専門職と、不登校生、クライアントのそれぞれに生じる転変換の、更なる「具体例」を発掘することが、我々の次の課題の一つとなる。それにも増して、転変換がサポーターや対人専門職に及ぼす機能・効果と、不登校生やクライアントに及ぼす機能・効果の分

析が、教員養成学としての専門職への社会化研究の重要な課題となろう。そのうち、サポーターに及ぼす機能・効果の分析は、豊嶋ら(2002)、長谷川ら(2002)で開始され、本誌所収の別稿でも展開している。

さらに、二つの方法的展望が生まれる。一つは、心理学方法論に留まらず、広く科学方法論、乃至は、知の方法論として黒田(1987)が提起した「個性変様(ideomorphy)の学」に、「斜めの関係」概念は、新展開を拓く可能性を秘めていることである。ちなみに「個性変様の学」とは、記述一個性記述、相関的理解一法則定立と鼎立する方法論であって、学的認識の主体が対象を認識する営為それ自身が、認識主体と認識対象双方の発達の変容をもたらす認識方法である。主客双方の発達の変容とは、教師と児童生徒の関係の理想型ではなかったか。とすれば、「斜め」論を「個性変様の学」として定位した上でさらに実証的、論理的に深めていく作業を通して、教員養成学と黒田以降途絶えている個性変様論の双方に、新展開が期待できるであろう。

第一の展望が方法論に及ぶのに比して、第二の展望は測定法的展望に過ぎず些末ではあるが、実践的意味が大きいので記しておく。それは、本稿で明らかにした《新たな「斜め」関係》の実現度が、対人専門職への社会化の評価規準になりえ、対人専門職適性の指標になりうることである。

文 献

- 1) 東 宏行 2000,〈援助・ケア〉拡張中の教育と臨床のコアピタシオン:「適応指導教室」における〈援助・ケア〉の論理, 東京大学大学院教育学研究科研究室紀要 26, 37-47.
- 2) 紅林伸幸・川村 光 1999, 大学生の教職志望と教師化に関する調査研究(1)ー学校体験と教育に対する意識, 滋賀大学教育学部紀要(教育科学) 49, 22-38.
- 3) 紅林伸幸・川村 光 2001, 教育実習への縦断的アプローチー大学生の教職志望と教師化に関する調査研究(2), 滋賀大学教育学部紀要(教育科学) 51, 77-92.
- 4) 土井 進 2001, フレンドシップ事業を契機とした教員養成カリキュラムの改革, 『平成12年度弘前大学教育学部フレンドシップ事業報告書』, 60-71.
- 5) エリクソン, E.H. (小此木啓吾訳編) 1973, 『自我同一性: アイデンティティとライフサイクル』

- 誠信書房。
- 6) 長谷川恵子 2002, 不登校生徒との関わり体験が適応支援者に及ぼす機能, 平成13年度弘前大学大学院教育学研究科教育心理学分野修士論文(未公開).
- 7) Herzberg, F., Mausner, B. and Snyderman, B. 1959, "The Motivation to Work(2nd ed.)" John Wiley & Sons.
- 8) Herzberg, F. 1966, "Work and the Nature of Man" World. (北野利信訳 1968, 『仕事と人間性: 動機づけ-衛 生理論の新展開』東洋経済新報社).
- 9) 平井賢二 1997, 生活を共に, 池田編『不登校: その多様な支援』大日本図書, 145-170.
- 10) 弘前大学教育学部基本構想委員会 2002, 東北3県の教員養成と教員研修の質的向上を図るための責任と連携の体制(弘前大学教育学部編『弘前大学教育 学部外部評価報告書』92-94に再掲).
- 11) 弘前大学教育学部 2003, 外部評価結果への対応, 弘前大学教育学部編『弘前大学教育学部外部評価報告書2003』, 51-60.
- 12) Honma, E. 1986, A clinical psychological study of school refusal in adolescence(I): An approach to adolescent school refusal through a new classification of the cases, Tohoku Psychologica Folia 45, 76-88.
- 13) Hoy, W.K. 1969, Pupil control ideology and organizational socialization: A further examination of the influence of experience on the beginning teacher, The School Review 77, 257-264.
- 14) 池田豊應 1997, 不登校とは-その人間学的理解と治療論的方向付け, 池田編『前掲書』, 13-37.
- 15) 池田豊應・吉井健治 1997, ヨコ関係グループについて, 池田編『前掲書』, 175-195.
- 16) 笠原 嘉 1977, 『青年期 精神病理学から』中央公論社(中公新書).
- 17) 小池千陽 2003, 無題, 豊嶋・田名場編著「事業1. 学校適応指導教室の不登校児童生徒に対する〈ふれあい支援活動〉」(羽賀編『平成14年度弘前大学教育学部フレンドシップ事業報告書』), 24-26.
- 18) 小森聖子 2000, 不登校生徒における動機づけ要因と衛生要因(2)-中学生の登校回避感情と「出来事レベル」の動機づけ・衛生要因-, 東北心理学研究 50, 30.
- 19) 小森聖子・豊嶋秋彦 1999, 不登校の学校要因と人格要因(2)-不登校生徒における動機づけ・衛生要因-, 東北心理学研究 49, 14.
- 20) 久米川浩子・田中未央・畑中さゆり 2002, 適応指導教室における不登校中学生の適応要因と非適応要因II, 平成13年度弘前大学教育学部心理学科卒業研究報告(未公開).
- 21) 黒田正典 1987, 根底に横たわる科学理念の問題-法則定立的, 個性記述のおよび個性変様の, 杉溪編『現代の心理学を考える』川島書店, 103-107.
- 22) 森田洋司 1991, 『「不登校」現象の社会学』学文社.
- 23) 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46(7), 61-63.
- 24) 無藤 隆・やまだようこ・麻生 武・南 博文・サトウタツヤ 2002, 『質的心理学研究 第1号』新曜社.
- 25) 野村友美 2001, 中学期における登校回避感情の関連要因-家族関係を中心に-, 弘前大学大学院教育学研究科平成12年度修士論文(未公開).
- 26) Rogers, C. 1957, The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change, Journal of Consulting Psychology 21(2), 95-10.
- 27) 斎藤憲司・道又紀子 1998, 分離キャンパスを視野に入れた学生相談活動, 学生相談研究 19(2), 1-8.
- 28) Simpson, I.H. 1979, "From Student to Nurse: A Longitudinal Study of Socialization" Cambridge University Press.
- 29) 妙木浩之 1997, 北山修『悲劇の発生論』を読む, 北山『悲劇の発生論(増補新訂版)』金剛出版, 229-239. (原論文 1996, 治療的文体について-北山修『悲劇の発生論』を読む-)
- 30) 田中一生 1973, 新任教員のOrganizational Socializationに関する研究-質問紙調査による問題の整理-, 九州教育学会紀要1, 60-67.
- 31) 田中一生 1975, 新任教員の職業的社会化過程-学校組織論的考察-, 九州大学教育学部紀要(教育科学部門) 20, 137-151.
- 32) 田中未央・久米川浩子・豊嶋秋彦 2002, 適応指導教室に通室する不登校生徒の適応-非適応要因, 東北心理学研究52, 4.
- 33) 種市 聡 2003, 適応指導教室通室生の体験と変容, 平成14年度弘前大学大学院教育学研究科教育心理学分野修士論文(未公開).
- 34) 種市 聡・豊嶋秋彦 2002, 不登校生徒の適応指導教室体験の構造-PAC分析を通して-, 東北心理学研究52, 5.
- 35) 豊嶋秋彦 1980, 入試制度の変容前後における大学新入生の適応状況, 第13回全国学生相談研究会名古屋シンポジウム報告書, 11-14.
- 36) 豊嶋秋彦 1993, 集合的指導, 佐藤・寺田監小野編『新教育心理学体系③生徒指導』中央法規出版, 64-84.

- 37) 豊嶋秋彦 1997, 大学はレジャーランドかー調査研究の意味と学生の適応実態ー, 第30回全国学生相談研究会議大阪シンポジウム報告書, 91-95.
- 38) 豊嶋秋彦 1999, 不登校・学校不適応に対する教師の「心の支援力」を高めるためにーくフレンドシップ事業における「ふれあい」>試論ー, 豊嶋・大坪編『ふれあい活動を通して生きた指導力を:平成10年度弘前大学教育学部フレンドシップ事業報告書』, 63-66.
- 39) 豊嶋秋彦 2001, 専門相談員として関わって: 個別的・発達の・「過程的」な理解ー援助のプロフェッショナルを目指して, 青森県総合学校教育センター編『平成11・12年度文部科学省「不登校児童生徒の適応指導総合調査研究委託事業」調査研究実践報告書』, 47.
- 40) 豊嶋秋彦 2002a, フレンドシップ事業2 ふれあい支援活動(シンポジウム報告), 羽賀編『平成13年度弘前大学教育学部フレンドシップ事業報告書』, 58-60.
- 41) 豊嶋秋彦(編)2002b, 不登校児童生徒の適応指導教室における「ふれあい支援活動」の諸問題(シンポジウム分科会記録), 羽賀編『前掲報告書』77-90.
- 42) 豊嶋秋彦 2003, 学生期の軌跡を描くコホート研究の重要性, 第36回全国学生相談研究会議博多シンポジウム報告書, 83-84.
- 43) 豊嶋秋彦・小森聖子 2000, 不登校生徒における動機づけ要因と衛生要因(1)ー中学生の登校回避感情と「生活空間領域レベル」の動機づけ・衛生要因ー, 東北心理学研究50, 29.
- 44) 豊嶋秋彦・長谷川恵子・加川真弓 2002, 非専門家学生における適応支援者としての社会化過程ー不登校生徒の長期支援学生に対するPAC分析ー, 弘前大学保健管理研究20-2(弘前大学保健管理概要23, 15-35).
- 45) 津留 宏 1978, 『教員養成論; 良い教師とは何か』有斐閣.
- 46) 鶴田和美 1990, 学生相談における卒業の問題, 第23回全国学生相談研究会議弘前シンポジウム報告書, 11-19.
- 47) 上田吉一 1988, 『人間の完成 マスロー心理学研究』誠信書房.
- 48) 吉田美智子 2002, 無題, 豊嶋・田名場編 前掲報告, 33-34.
- 49) 吉村順子 2000, 教育環境における斜めモデルの提唱, 金沢経済大学論集32(1), 83-96.