

特別支援学校教員の微小なイニシエーションの形成に関する基礎研究

—同僚に思いや考えが伝わらない体験を他者へ語ることの意味—

坂本 裕 岐阜大学教育学部
河村 歩実 岐阜県立下呂特別支援学校
大前 真美 岐阜県立大垣特別支援学校

要 旨：本研究は、特別支援学校教員のストレスとされる重要な他者、その中でも、同僚に思いや考えが伝わらない体験を他者に語ることが、個人の感じ方や在り方が揺れ、再構成される“微小なイニシエーション”となり得るかを検討することを目的とした。特別支援学校教員 5 名を対象に、PAC 分析の手続きに基づき、同僚に思いや考えが伝わらない体験に関する面談を実施した。その結果、3 名は他者との関係から自身の自己の在り方を見つめる状況が生じていた。その 3 名は同僚に思いや考えが伝わらない体験を他者に語ることによって自身の在り方が揺れ、再構成される伝わらない体験の中にある“微小なイニシエーション”が成立していることが確認された。

Key Words：特別支援学校教員、同僚、伝わらない体験、微小なイニシエーション
PCA 分析

I. 問題と目的

特別支援学校教員の精神疾患による休職者が同学校種在職者に占める割合は 0.71%であり、最も低い高等学校教員 0.33%と比して 2 倍以上の厳しい状況にある⁵⁾。このような特別支援学校教員のストレスとし“教育理念の相違”“教育活動の不全感”“職務による繁忙感”“保護者との良好な関係”があるとされている⁶⁾。このかなでも“教育理念の相違”としては同僚、“保護者との良好な関係”としては保護者に自分の教育活動に関わる思いや考えが伝わらないことが最も強いストレスになるとされている。そして、そうしたチームティーチングにて複数の教員で授業を行い、児童生徒の送迎等で保護者と頻りに接する機会が多い特別支援学校教員固有のストレスへのコーピングが検討されている¹³⁾。

そうしたなか、重要な他者に思いや考えが伝わらない体験を契機に、個人の感じ方や在り方が揺れ、再構成される伝わらない体験の中にあ

る“微小なイニシエーション”に着目し、伝わらない体験におけるこころの動きをより細やかに理解していく研究も進められている⁸⁾。イニシエーションとは、ある状態から別の状態に移動する際に行われる通過儀礼、参入儀礼のことであり、心的な危機や試練を伴いながら、古い世界観を壊し、新たな認識に与る分離・過渡・統合からなる変容のプロセスとなる¹⁴⁾¹¹⁾。現代の日本では、制度化されたイニシエーションは消滅したが、日常の体験の中において、個人が内的に、自前のイニシエーション様の体験を何度もすることは、これまでの自他への感じ方やあり方を壊し、新たな自他への感じ方やあり方へと変容することに重要であるとされている²⁾。

本研究では、こうした研究動向を踏まえ、特別支援学校教員を対象とし、重要な他者、そのなかでも、同僚に自分の教育活動に関わる思いや考えが伝わらない体験についての面談を行う。そして、その結果を分析し、同僚に思いや考えが伝わらない体験を他者に語ることによる特別支援学校教員の心的状態の変容について、“微小なイニシエーション”という観点から検討する。

II. 方法

1. 対象者

G県立特別支援学校での勤務経験において学級担任、学年主任や分掌部長等にて同僚に思いや考えが伝わらない体験を経験している可能性の高いG大学教職大学院に研修派遣された教諭を対象とした。そして、「特別支援学校教員が同僚との間で、伝えたい事柄がうまく伝わらないときの体験についての調査」と説明し、同意を得られた教諭5名を対象者とした。なお、同意が得られた5名は女性であり、日程の都合等から同意が得られなかった3名は男性であった。

2. 方法

PAC分析(Analysis of Personal Attitude Construct: 個人別態度構造の分析)⁷⁾を用いた半構造化面接を行った。面接は2回に分けて面談者が個別に行った。

1) 面談1回目(×年2月~4月)

(1)同意確認

最初に調査の趣旨とデータの取り扱いの説明をし、録音も含めて書面で同意を得た。

(2)自由連想

対象者にとって思いや考えが最も伝わらない体験をした同僚を想起してもらうことを意図し、連想刺激として、同手続きで行われた先行研究⁸⁾の表記の一部を教員に合わせて変更したTable 1の文章を提示するとともに、口頭で読み上げて教示した。そして、カード(縦3cm, 横9cm)15枚を対象者の前に置き、頭に思い浮かぶままに自由連想させ記入させた。

(3)類似度の評定

記入後、「言葉の意味やイメージがプラスであるかマイナスであるかの方向に関係なく、あなたにとって重要と感ぜられる順にカードを並べ替え①~⑮で番号を付けてカードに記入して下さい。」と教示した。続けて、連想項目間の類似度行列を作成するため、カードのすべての対を選びながら、Table 2に示した教示を対象者に提示し、口頭で読み上げた。そして、Table 3に示した7段階の評定尺度に基づいて類似度を評定させた。

2) 1回目の面接結果の分析

1回目の面談終了後、類似度の評定で得られた得点を用いてクラスター分析(Ward法)を行った。

3) 面談2回目(×年3月~5月)

(1)類似度行列の修正・解釈・評価

面談1回目後に行ったクラスター分析にて、デンドログラムを得られた類似度行列を、面談者が対象者に提示した。そして、面談者がクラスターの仮説を説明し、対象者が修正、確定した。一部の項目を移動させた方がしっくりくると対象者が述べた場合、それに従った。次に、面談者がまとまりをもつクラスターとして解釈できそうな群ごとに各項目を上から読み上げ、項目群全体に共通するイメージやそれぞれの項目が併合された理由として考えられるもの、群全体が意味する内容の解釈について質問し、対象者による各クラスターおよびクラスター同士の関係の解釈を得た。

この後さらに、全体についてのイメージや解釈について質問した。続いて、面談者として解釈しにくい個々の項目を取り上げて、個別のイメージや併合された理由について追加的にTable 4のような質問をした。各連想項目単独でのイメージがプラス、マイナス、どちらともいえない(ゼロ)のいずれに該当するかを回答させた。

(2)補足質問

伝わらない体験をより具体的に把握するために、Table 5に示した質問を行った。対象者の自発的な語りを妨げるような語りの途中での確認等は行わないことを基本としつつ、必要に応じて質問の表現を変え、不明な点は確認した。

III. 結果

1. 対象者A

面談の結果はFig.1, Table 6のようになった。なお、以下、対象者の発言の引用は「」で示し、重要度の順番とその自由連想文を①②③…、クラスター番号を【1】、【2】…のように記す。

1) クラスターと連想項目

【A1】は⑩ [私は間違っことは、言っていないのに…] ⑪ [何故、分かってくれないんだろう…] ⑬ [私より年上なのに…] ⑭ [頑張ってるのをやめた方が楽なのかな…] ⑮ [もう、知～らない!!] ⑭ [イライラ🔴.]

【A2】は⑧ [他の仕事で、今大変なのかな…] ⑨ [今、体調はどうだろう…] ⑦ [時間をおいてから、また話してみようかな…]

【A3】は⑤ [伝わるように言葉を選ぼう.] ⑥ [もっと具体的に話そう.] ④ [ほかの先生の意見を聞いたうえで個人の意見ではなく、皆の意見としてもっていこうかな…] ① [私のことを信用してないのかな…] ③ [今までの経験の

違いがあるからかな…。]②[まず結論を言うてから内容を話そう.]

2) 対象者よるクラスターの解釈

(1)意味

【A1】は「私は努力したり、頑張ったりしているけど伝わらないから、伝える気すら失せるような気持ち」で、「受け入れてくれない相手との関係性にもイライラして」いて、「かなりマイナスな印象」なのに対し、【A2】は「相手の他の仕事のことや体調のことも知って、相手のことをもっとわかって、頑張ろう」と「プラスに働いている」。【A3】は「築き上げてきた関係を振り返った」り、「自分がどう変わっていくと伝わるか考えた」りしている。

(2)関係性

【A1】が「最初に出てくる感情」で、「相手を責めたり、相手との関係を切ったり」、「攻撃的でマイナスなイメージ」である。その後【A2】【A3】は「具体的に何とかしたい」という「プラスの思い」のもと、【A2】は「今の相手をわかって」と

し、【A3】では「今から次進んでいくために」に「自分を変えていこう」としている。

3) 微小なイニシエーションの成立状況

分離・過渡・統合の各過程が生じ、微小なイニシエーションが成立していた。

まず、分離として⑩[私は間違っことは、言っていないのに…。]と自分のイメージ、⑪[何故、分かってくれないんだろう…。]⑬[私より年上なのに…。]と相手のイメージが揺らぎ、⑫[頑張って伝えるのをやめた方が楽かな…。]⑮「もう、知～らない!!!」と新たな関係を探す上で必要な相手との距離を生んだ。そして、過渡として、伝わらない関係から脱出したいと思い、⑧[他の仕事で、今大変かな…。]⑨[今、体調はどうだろう…。]⑦[時間をおいてから、また話してみようかな。]と相手の言動の背景に思いを巡らせ、曖昧になった自他の関係を結び直そうとした。さらに、統合として、⑤[伝わるように言葉を選ぼう。]⑥[もっと具体的に話そう。]②[まず結論を言うてから内容を話そう。]とわ

Table 1 自由連想をおける指示

あなたのこれまでの教員生活で一緒に仕事をした先生を1人思い浮かべて下さい。その人との間で、あなたが伝えたい事柄がうまく伝わらない時、あなたはどのようなことを思い、感じますか。どのような気分になりますか。また、その時どうしたいと思ひ、実際どうするでしょうか。それは何故、あるいは何のためでしょうか。伝わらないということはあなたにとってどんなことを意味していますか。頭に思い浮かんできたイメージや言葉を15個、思い浮かんだ順に番号を付けてカードに記入して下さい。

Table 2 連想項目間の類似度行列を作成するための指示

あなたが伝わらない体験に関連するものとしてあげたイメージや言葉の組み合わせが、言葉の意味ではなく、直感的なイメージの上でどの程度似ているか判断し、その近さの程度を別紙の尺度の該当する記号で答えて下さい。

Table 3 類似度にかかわる評定尺度

1…非常に近い 2…かなり近い 3…いくぶんか近い 4…どちらともいえない
5…いくぶんか遠い 6…かなり遠い 7…非常に遠い

Table 4 クラスター個別のイメージや併合された理由についての質問

各クラスターからどんなイメージが浮かんできますか。また、どんな内容でまとまっていると感じるでしょうか。クラスターの比較をします。各クラスターを比較するとどんなところが同じで、どんなところが違っているでしょうか。クラスター全体を見たときに、どんなイメージが浮かんでくるでしょうか。それぞれの項目の1つ1つを単独で取り上げたときに、プラス、マイナス、どちらとも言えない(ゼロ)、のどれが浮かんでくるでしょうか?言葉の意味ではなく、実際に感覚として感じられてくるものを教えて下さい。

Table 5 伝わらない体験をより具体的に把握するための補足質問

- 連想の際に思い浮かべた状況、そのとき伝えたかったことはどのようなものですか。
- あなたにとって、〈伝わる〉とはどういう意味・イメージですか。
- 思い浮かべた状況での〈伝わらない〉とはどういう意味・イメージですか。
- 〈伝わらない〉ことに肯定的な意味はあると思いますか。
- 思い浮かべた人はどういう人だと思ひますか。
- 現時点での調査参加者にとって〈伝わらない〉とはどんな意味がありますか。

Table 6 対象者のプロフィールと補足質問の概要

	対象者A	対象者B	対象者C	対象者D	対象者E
所属	教諭35年(特別支援学校) 教員 計15年(知的障害) 身体不自由8年 知的14年(内大学院研修2年)	教諭16年(特別支援学校) 講師2年(高校) 計18年(高校2年) 身体不自由8年(内大学院研修2年)	教諭20年(特別支援学校) 講師5年(高校) 計25年(知的4年) 身体不自由7年(内育休2年) 病弱15年(内育休2年) 大学院研修2年(育休2年)	教諭19年(特別支援学校) 講師6年(特別支援学校) 計25年(知的16年) 病弱3年 知的5年 知的11年(内大学院研修2年)	教諭23年(特別支援学校) 講師1年 知的16年 計23年(身体不自由6年) 病弱1年
今用語られた状況での立場	勤務歴2年目(2校目の5年目)	勤務歴17年目(4校目の7年目)	勤務歴25年目(3校目の14年目(育休含む))	勤務歴21年目(4校目の7年目)	勤務歴22年目(3校目の15年目)
相手の性別	男性	女性	男性	男性	男性
相手との関係や背景	相手の相手と、初めて組む相手である。学級転入して相手と同居する。相手の先生と担任者が入りて担当していた。私は担任で責任があり、引つづいていく立場である。	相手の相手と同居する。相手の先生と担任者が入りて担当していた。私は担任で責任があり、引つづいていく立場である。	相手の相手と同居する。相手の先生と担任者が入りて担当していた。私は担任で責任があり、引つづいていく立場である。	相手の相手と同居する。相手の先生と担任者が入りて担当していた。私は担任で責任があり、引つづいていく立場である。	相手の相手と同居する。相手の先生と担任者が入りて担当していた。私は担任で責任があり、引つづいていく立場である。
補足質問a	思い浮かべた状況で「伝わるね」「伝わるね」「伝わるね」という意味「イメー」	私の仕事からできないと聞かされた。もう1人、私自身もできる状態である。	相手のことを教えられる状態である。相手が自分の意見を述べ、相手はそれを聞いてくれる。一回やってみようと思ったという状態である。	相手のことを教えられる状態である。相手が自分の意見を述べ、相手はそれを聞いてくれる。一回やってみようと思ったという状態である。	相手のことを教えられる状態である。相手が自分の意見を述べ、相手はそれを聞いてくれる。一回やってみようと思ったという状態である。
補足質問b	思い浮かべた状況で「伝わるね」「伝わるね」という意味「イメー」	相手のことを教えられる状態である。相手が自分の意見を述べ、相手はそれを聞いてくれる。一回やってみようと思ったという状態である。	相手のことを教えられる状態である。相手が自分の意見を述べ、相手はそれを聞いてくれる。一回やってみようと思ったという状態である。	相手のことを教えられる状態である。相手が自分の意見を述べ、相手はそれを聞いてくれる。一回やってみようと思ったという状態である。	相手のことを教えられる状態である。相手が自分の意見を述べ、相手はそれを聞いてくれる。一回やってみようと思ったという状態である。
補足質問c	思い浮かべた状況で「伝わるね」「伝わるね」という意味「イメー」	相手のことを教えられる状態である。相手が自分の意見を述べ、相手はそれを聞いてくれる。一回やってみようと思ったという状態である。	相手のことを教えられる状態である。相手が自分の意見を述べ、相手はそれを聞いてくれる。一回やってみようと思ったという状態である。	相手のことを教えられる状態である。相手が自分の意見を述べ、相手はそれを聞いてくれる。一回やってみようと思ったという状態である。	相手のことを教えられる状態である。相手が自分の意見を述べ、相手はそれを聞いてくれる。一回やってみようと思ったという状態である。
補足質問d	思い浮かべた状況で「伝わるね」「伝わるね」という意味「イメー」	相手のことを教えられる状態である。相手が自分の意見を述べ、相手はそれを聞いてくれる。一回やってみようと思ったという状態である。	相手のことを教えられる状態である。相手が自分の意見を述べ、相手はそれを聞いてくれる。一回やってみようと思ったという状態である。	相手のことを教えられる状態である。相手が自分の意見を述べ、相手はそれを聞いてくれる。一回やってみようと思ったという状態である。	相手のことを教えられる状態である。相手が自分の意見を述べ、相手はそれを聞いてくれる。一回やってみようと思ったという状態である。

かりやすく伝えるために気を遣ったり, ③[今までの経験の違いがあるからかな….]と背景を考えたりするようになったりした。

4) 対象者Aの微小なイニシエーションについて

対象者Aは副担任であった年上の女性教諭に思いや考えが伝わらない体験において、分離・過渡・統合といった“微小なイニシエーション”が確認された。

分離の過程として、自分のイメージ、相手のイメージが揺らぎ、新たな関係を探す上で必要な相手との距離を生んでいる。このことは補足質問においても、自分のイメージが揺らいだとする「私は保護者からの信頼もあり、自信があった。」、新たな関係を探す上で必要な相手との距離を生んだとする「私自身伝えることに諦めが強く、温度差もあった。」との発言からも確認できる。

次に、過渡の過程として、伝わらない関係から脱出したいと思い、相手の言動の背景に思いを巡らせ、曖昧になった関係を結び直そうとしていた。このことは、補足質問において「私も感情的だった。」「その人を深く知ろうとしていない。」「私が関係を結ぶのが下手だったのかも。」「気を遣うようになったり、人の歩み、背景や育ちを考えるようになったりした」との発言からも確認できる。

そして、統合の過程として、伝わらない相手にわかりやすく伝えるために気を遣おうとしたり、背景を考えようとするようになったりし

ている。このことは補足質問においても、「相手は変わらないから私がどうわかりやすく伝えるかが大切」との気づきとして確認できる。さらに、思いや考えが伝わらないことの自分自身にとっての意味を「伝わらないことは相手に対して、私を見てくれる良い状態に差し出せておらず、未熟さが出る。」とするに至っている。

2. 対象者B

面談の結果は Fig.2, Table 6 のようになった。

1) クラスタと連想項目

【B1】は⑥[なぜ相手はそう思うのだろう。]

⑬[どうして分かってもえないのだろう。]⑧

[相手とそのことについてじっくり話したい。]

④[分かってもらいたい。]⑨[どうしたら分か

ってもらえるのか。]⑦[何を大事にしているのだろう。]

【B2】は⑫[自分の伝え方が下手なのかな。]

⑭[一緒に仕事をしていく上で、分かり合えないとつらいな。]⑪[すぐくパワーを使う。]

【B3】は②[同じ思いをもって児童生徒に向かっていたい。]③[児童生徒にとって、何が大切か一緒に考えたい。]①[一番中心において考えるのは、児童生徒のこと。]⑤[他の先生はどのように考えるのだろう。]

【B4】は⑩[分かり合える人もいれば分かり合えない人もいる。迎合しすぎず上手くやっていかなければ。]⑮[相手は今までのような教

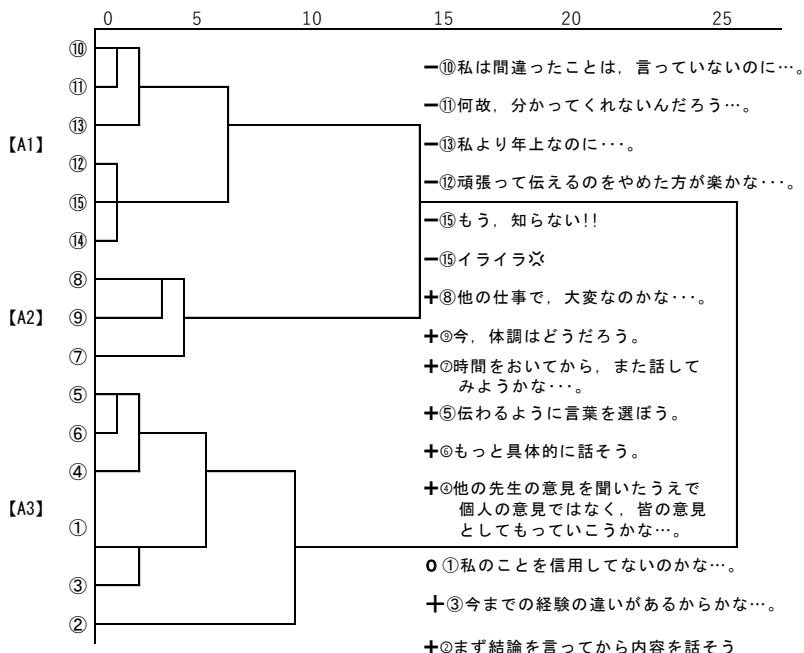


Fig.1 対象者Aのデンドログラム

員生活の中で、どのような経験をしてきたのだろう.]

2) 対象者よるクラスターの解釈

(1)意味

【B1】は「お互いに分かり合えることへの期待」から「前向きな気持ち」ではあるが、「相手と自分の考え方の違いに戸惑って」おり、【B2】は「譲れない思いをうまく相手に伝えることが上手にできない、譲れない思いに確信がないことでの落ち込み」や、「TTの関係性にパワーを使うことへの疲れ」がある。【B3】は「大切なのは子ども」であり、「子どもに何ができるのかを考える」、「子どもを中心に整理した考え方があらわれている。【B4】は伝えることに「とてもストレスを感じ」つつも、子どものためには「相手が気持ちよく働けるように」していく。ただ、「私に心を開いているときに話すなどし、気長に関係性を築けたら」と考えている。

(2)関係性

【B1】が「最初に出てくる相手に対しての疑問や戸惑いの感情」である。その後【B2】では「自分自身の弱点」や「相手とわかり合う方法で悩んで」おり、その分かり合いたい根本には【B3】の「子どものために何ができるかという思い」があらわれている。そして【B4】では「伝えることだけに焦点を当てず、取り組みの中で思いを伝える」というように移っていている。

3) 微小なイニシエーションの成立状況

分離・過渡・統合の各過程が生じ、“微小なイニシエーション”が成立していた。

まず、分離として⑥ [なぜ相手はそう思うのだろうか。]⑬ [どうして分かってもらえないのだろうか。] ④ [わかってもらいたい。] ⑨ [どうしたら分かってもらえるのか。] と自他のイメージや依って立つイメージが揺らいだ。そして、過渡として⑫ [自分の伝え方が下手なのかな。] ⑭ [一緒に仕事をしていく上で、分かり合えないとつらいな。] ⑪ [すぐくパワーを使う。] と苦しい感情が生まれている。この伝わらない関係から脱出したいと思い、自身の教育観について、③ [児童生徒にとって、何が大切かを一緒に考えたい。] ① [一番中心において考えるのは、児童生徒のこと。]と改めて見直している。また、⑤ [他の先生はどのように考えるだろう。]と自身が弱点に感じている部分を補おうとする動きもみられた。さらに、統合として⑩ [分かり合える人もいれば分かり合えない人もいる。迎合しすぎず上手にやっていたいかなければ。]と相手と向き合う構えを再構築した。

4) 対象者Bの微小なイニシエーションについて考察

対象者Bは担任であった年下の女性講師に思いや考えが伝わらない体験において、分離・過渡・統合といった微小なイニシエーションが確認された。

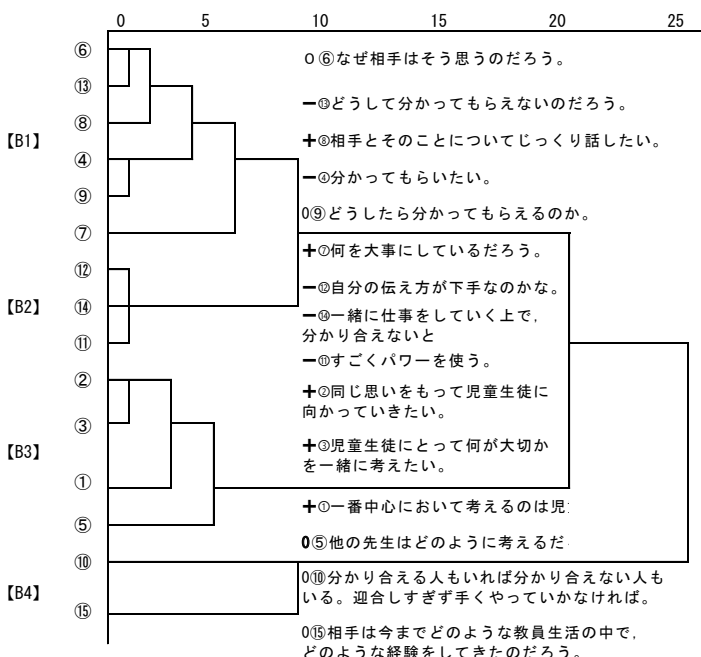


Fig.2 対象者Bのデンドログラム

分離の過程として、自他のイメージや依って立つイメージが揺らいでいる。このことは、補足質問における「根拠なく大丈夫と言われ、決めつけてかかっている状態」との発言からも確認できる。

次に、過渡の過程として、伝わらない関係から脱出したいと思い、自身の教育観について改めて見直している。このことは、補足質問における「自分の経験に基づく支援のやり方が伝わらない」という体験を、相手や自身の教育観と「向き合うきっかけとなる」との発言からも確認できる。

そして、統合の過程として、相手と向き合う構えを再構築するようになった。このことは補足質問においても、「私自身が変わり、視野を広げるきっかけ」として確認できる。さらに、思いや考えが伝わらないことの自分自身にとっての意味を「自分自身の人間性を試され、鍛えられる。」とするに至っている。

3. 対象者C

面談の結果は Fig.3, Table 6 のようになった。

1) クラスタと連想項目

【C1】は⑫ [相談しながら時間をかけるしかない.] ⑬ [この言い方なら伝わった.] ⑭ [どうやって言えば言いたいことが伝わるかな.] ⑮ [何回言ってもわかってもらえないなあ.] ⑩ [私の伝え方が悪いのかな.] ⑪ [どうしてあんなふうに発言するのかな.] ⑧ [プライドのある方だから、言葉は選んでいかないといけない.]

【C2】は⑦ [この先生の良いところを大切にしたい.] ⑨ [この事業(仕事)にはこの先生の力が必要.] ④ [良いところ、悪いところは誰にでもある.] ⑤ [仕事はチームでやる.] ③ [職場(学校)は、いろんな人の集まり.]

【C3】は① [苦手なことは助けてもらう.] ② [自分も欠点だらけ.] ⑥ [自分ではできないこと.]

2) クラスタの解釈

(1) 意味

【C1】は「相手に対してあまりいいイメージをもっておらず」、「マイナスなイメージが強く」出ている。【C2】では「相手といい方向に向かう方法を探り」、「前向きに考えており」、【C3】では「自分について分析」し、「自分の良くないところを見つめる」ことで、「次へ進もう」としている。

(2) 関係性

【C1】が「良くない捉えの中で相手にマイナスなイメージ」をもっている「最初に出てくる」感情である。その後、【C2】の「相手をイメージしながら前向きに考える」と【C3】の「自分に目を向け前向きに考える」に移り変わっている。【C2】も【C3】も前向きに次に向かおうとしている。

3) 微小なイニシエーションの成立状況

分離・過渡・統合の各過程が生じ、「微小なイニシエーション”が成立していた。

まず、分離として⑭ [どうやって言えば言いたいことが伝わるかな.] ⑮ [何回言っても分かってもらえないなあ.] と依って立つイメージ、⑩ [私の伝え方がわるいのかな.] と自分のイメージ、⑪ [どうしてあんなふうに発言するの

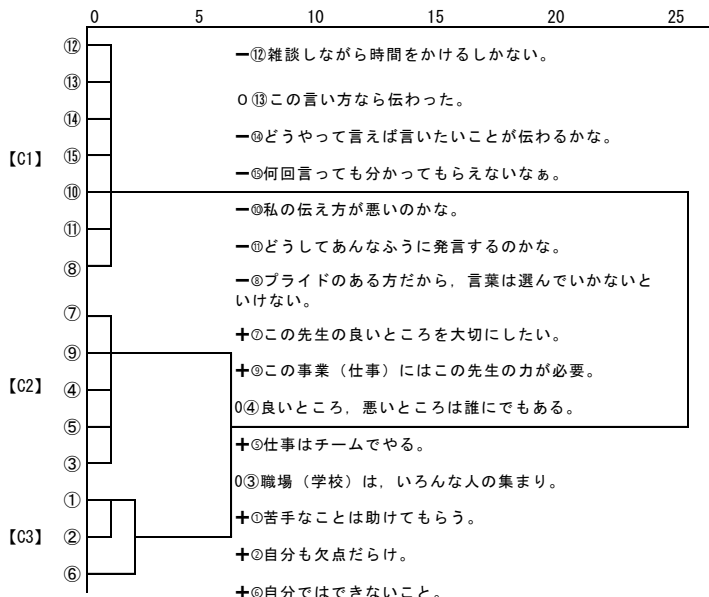


Fig. 3 対象者Cのデンドログラム

な.] ⑧ [プライドのある方だから、言葉は選んでいかないといけない.] と相手のイメージが揺らいだ。次に、過渡として① [苦手なことは助けてもらう.] ② [自分も欠点だらけ.] ⑥ [自分ではできないこと.] と底流にある自己感覚を刺激する苦しい感情の中で、自身について改めて見直し、自他の関係を結び直そうとした。さらに、統合として⑦ [この先生の良いところを大切にしたい.] ⑨ [この事業(仕事)にはこの先生の力が必要.] ④ [良いところ、悪いところは誰にでもある.] と互いの違いを認め、良さを考えるようになっている。⑤ [仕事はチームでやる.] ③ [職場はいろんな人の集まり] と仕事の在り方を再度考えた。

4) 対象者Cの微小なイニシエーションについて考察

対象者Cは県事業チームのチーフであった年上の男性教諭に思いや考えが伝わらない体験において、分離・過渡・統合といった“微小なイニシエーション”の過程が成立していた。

分離の過程として、依って立つイメージ、自分のイメージ、相手のイメージが揺らぎ、新たな関係を探す上で必要な相手との距離を生んでいる。このことは補足質問における「言葉の慎重さがなく、真意もわからず安易に発言していないか不審に思った。」 「経験も年齢も上であるため指摘しづらい。」との発言からも確認できる。

次に、過渡の過程として、自身を改めて見直し、新たな関係を結び直そうとしている。このことは、補足質問における「自分の非を1から

5に考えるようにしたり、自分の考えだけでやらないようにしたりすることを意識するようになった。」との発言からも確認できる。

そして、統合の過程として、互いの違いを認め、良さを考えるようになり、仕事の在り方を再度考えるようになっている。このことは補足質問においても、「私と違う考えがあり、それを肯定していこうと思う。」 「違う考え方があるということが自分のブレーキになったら」と考えるようになったとの気づきとして確認できる。さらに、思いや考えが伝わらないことの自分自身にとっての意味を「本当は不快であるが、私とは違う考え方を教えてくれる一つの方法になっている。」とするに至っている。

4. 対象者D

面談の結果は Fig.4, Table 6 のようになった。

1) クラスタと連想項目

- 【D1】は① [伝わらない=仕事充実しない.] ③ [基本、チームでやらないといけないから.] ⑨ [管理職に相談する.] ⑫ [その人の身近な人に話す.] ⑪ [なんとか伝わるように他の方法を探す.] ⑬ [1対1で話さずに、学年会や分掌会など一緒に仕事をしている人と一緒に話す.] ⑩ [どう言ったら伝わるか.]
- 【D2】は⑭ [直接伝えず説明の資料を作成する.] ⑮ [その人の得意な仕事、やれることをしてもらう.]
- 【D3】は⑤ [どうして、伝わらないか.] ⑥ [いつもちゃんと伝わる人に愚痴を言う.] ⑦ [周りの人に同じことを言ってみる.]

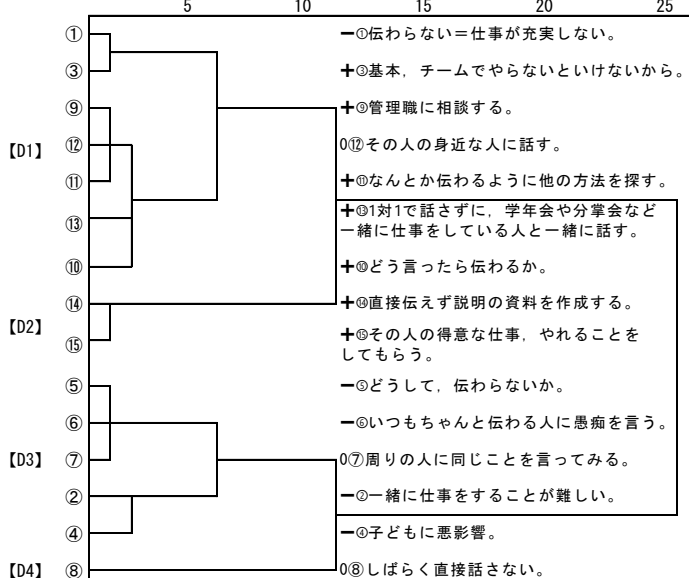


Fig.4 対象者Cのデンドログラム

[周りの人に同じことを言ってみる.]②[一緒に仕事することが難しい.]④[子供に悪影響.]

【D4】は⑧[しばらく直接話さない.]

2) 対象者によるクラスターの解釈

(1)意味

【D1】は「伝えることが仕事の根本」であるから、何とか伝えるために「手段や方法を模索している」のに対し、【D2】では「教員の仕事は対教員ではなく対子どもや対保護者」であるから、「伝わらないことをずっと話すのではなく、伝えることをいったん置いておく」。

【D1】と【D2】はどちらも「仕事として捉えていることは共通」している。【D3】では「怒りから始まるが、イライラしていても仕方がないため、「人に話していいアドバイスももらったり、自分が愚痴を言ってスッキリしたり」する。

【D4】では「いい解決方法でないとかわかっていても、ストレス以上の怒りがあり」、「自分自身がクールダウンするため」にある。【D3】や【D4】は「人間関係の中で起きる感情で、家族や友人関係でもあること」である。

(2)関係性

「当時は伝えたい思いと伝わらない怒りの葛藤で怒りが勝ち、【D3】の「イライラとした気持ち」が「一番初め」で、その後【D1】の「やはり仕事としてなんとか伝えよう」か【D4】の「自分自身がクールダウンするため」が来て、そして【D2】の「伝えることをいったんやめる」へと変化していった。しかし現在は、まず【D1】の「伝えようという思い」がきて、その後【D2】の「別の仕事をやってもらう」などし、【D3】で「周りの人に愚痴を言うなどしてスッキリし」、それでも伝わらないときに【D4】の「相手との距離をとるなど」と変化している。

3) 微小なイニシエーションの成立状況

分離・過渡の過程が生じたが統合までは至っておらず、「微小なイニシエーション」は成立していなかった。

まず、分離として⑤[どうして、伝わらないか.]②[一緒に仕事することが難しい.]と同僚としてのイメージが揺らぎ、仕事上の関係を探す上で必要な対象との距離が生まれた。次に、過渡として⑧[しばらく直接話さない.]とこれまでの関係性を中断しようとし、伝わらない関係から脱出したいと思い、⑩[なんとか伝わるように他の方法を探す.]⑩[どう言ったら伝わるか.]とその場に応じた伝え方や関わり方を見直し、揺らいだイメージを結び直そうとしている。また、⑨[管理職に相談する.]⑫[そ

の人の身近な人に話す.]⑬[1対1で話さず学年会や分掌会など一緒に仕事をしている人と話す.]と相談や人と話すことで揺らいだイメージを補おうとする動きが見られた。さらに、⑭[直接伝えず説明の資料を作成する.]⑮[その人の得意な仕事、やれることをしてもらう.]と自分で課題に向かう姿勢をより強くした。

4) 対象者Dの微小なイニシエーションについて

対象者Dは同じ学年団であった年下の女性講師に思いや考えが伝わらない体験において、分離・過渡の過程が確認されたものの統合の過程は確認できなかった。

分離の過程として、同僚として仕事を行う上で対象との距離が生まれている。このことは補足質問における「ぼーっとしている人」「主体的に学んでほしい人」との発言からも確認できる。

次に、過渡の過程として、これまでの関係性を中断しようとし、伝わらない関係から脱出したいと思い、その場に応じた伝え方や関わり方を見直そうとしている。このことは、補足質問においても、「どうやったら伝わるかがわからない状態」で、これまでの関係性を中断しようとしたとする「どうやったら伝わるかがわからない状態」との発言からも確認できる。そして、仕事に向かう姿勢のイメージを再構築するようになっている。このことは補足質問においても、伝わるということ「伝える側の責任」だと考えるようになったとして確認できる。なお、「一人ひとり考え方が違うことを認めざるを得ない。」として割り切るとしており、統合としての自身の価値観の変化までは至っていない。そして、思いや考えが伝わらないことの自分自身にとっての意味を「伝わることに意味がある。」としている。

5. 対象者E

面談の結果は Fig.5, Table 6 のようになった。

1) クラスタと連想項目

【E1】は⑦[意見があるなら伝えてほしい.]

⑧[わからないなら聞いてほしい.]⑬[「やる」と前言ったのに….]⑮[その人の将来を心配する.]

【E2】は③[まずはあやまる.]⑩[気を悪くしたかな?]②[気をつかう.]⑨[おこってる?]⑫[お菓子を買って手紙をつけてわす.]

【E3】は⑩[むずかしい.]⑭[まわりの同僚と相談して対応すべきことを確認する.]

【E4】は④[どうすれば関係が良くなる?]⑥[もう一度へり下って言ってみる.]⑤[自分か

らあいさつしてみる.]①[伝え方がわかった?]

2) 対象者によるクラスターの解釈

(1)意味

【E1】は「相手に自分からアクションを起こしてほしい」と思っており、「マイナスな方向の気持ち」である。「相手が言わないでイライラしているから、仕事は甘くないよ」と思っている。

【E2】では相手に「実際に謝ったり、お菓子を渡したり」して、「とても気を遣っており」、「気持ちはマイナス」である。【E3】は「自分だけで抱えず」に、「他の人の知恵を借りたり、相談したりしよう」と思っており、「気分が重い」。

【E4】は「関係が元通りになるためにどうしたらいいか」考えており、「気持ちはマイナス」である。

(2)関係性

【E2】がとりあえず今の状況をどうにかするために「自分がどうするか」考え、その後【E1】で相手に対して「文句があるなら言ってくれ」などと「相手に要求している」。そして【E3】の「人の考えを参考にしたり、人に頼ったりすること」と【E4】の「相手が話しやすい環境をつくらうという行動」へと移り、「これからどうしていくかを考える」というように移り変わっていく。

3) 微小なイニシエーションの成立状況

分離・過渡の過程が生じたが統合までは至っておらず、「微小なイニシエーション」は成立していなかった。

まず、分離として⑬[「やる」と前言ったのに.] ⑦[意見があるなら伝えてほしい.] ⑧

[わからないなら聞いてほしい.]と依って立つイメージが揺らいだ。そして、③[まずはあやまる.] ②[気をつかう.] ⑫[お菓子を買って手紙をつけてわたし.]と新たな関係を探す上で必要な相手との距離を生んだ。次に、過渡として⑩[むずかしい.]という苦しい感情から、①[伝え方がわかった?] ⑥[もう一度へり下って言うしてみる.] ④[どうすれば関係が良くなる?]と伝わらない関係から脱出したい気持ちが生まれている。また、⑭[周りの同僚と相談して対応すべきことを確認する.]と相談することで揺らいだイメージを補おうとする動きが見られる。

4) 対象者Eの微小なイニシエーションについて

対象者Eは作業班副担当であった年下の男性講師に思いや考えが伝わらない体験において、分離・過渡の過程が確認されたものの統合の過程は確認できなかった。

分離の過程として、同僚として新たな関係を探す上で相手との必要な距離を生んでいる。このことは補足質問においても、相手のイメージが揺らいだとする「機嫌が悪くなり、話ができない」「人の意見を聞こうとしなかったり、誰にも相談しないで落ち込んだり、思うようにいかないことにイライラしたりする」との発言からも確認できる。

次に、過渡の過程として、伝わらない関係から脱出したいと思い、相談することで揺らいだイメージを補おうとしている。このことは、補足質問における「生きていく上で伝わらなかったり、

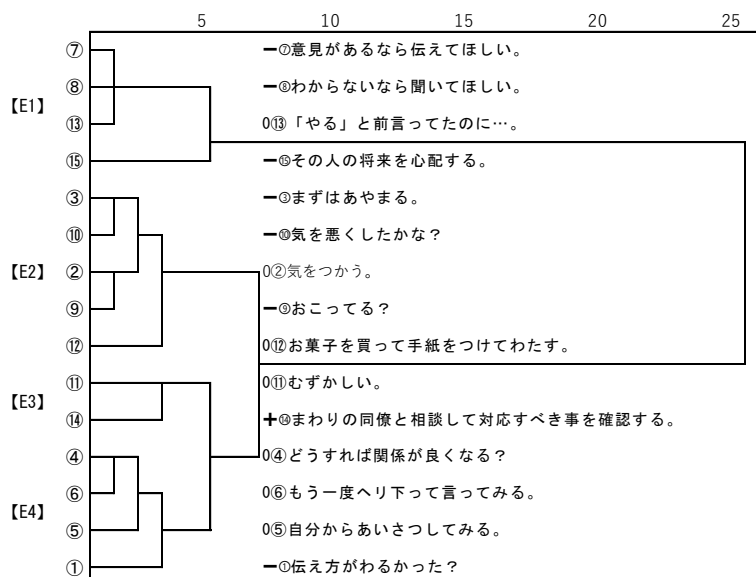


Fig. 5 対象者Eのデンドログラム

人とうまくやっていけなかったりすることは辛い。」との発言からも確認できる。なお、「伝わらない相手については、それは個性かと思う。」「伝わらないことは肯定的ではないけれど、そういう人もいるかと捉えることはできる。」との発言から、その人の個性として割り切ることには終結させ、自身の価値観の変化を試みることまでは至っていない。そして、思いや考えが伝わらないことの自分自身にとっての意味を「伝わらないことには前に進めない。」としている。

● IV. 考察

微小なイニシエーションが成立した3事例は、伝わらない相手と自分との関係において「仕事ができない人」(対象者A)、「マウントをとりたがる人」(対象者B)、「言葉の慎重さがなく、真意がわからずに安易に発言していないか不審に思った」(対象者C)まず厳しく評している。その上で、まず分離として、[頑張って伝えるのをやめた方が楽かな…](対象者A⑫)、[どうしたら分かってもらえるのか。](対象者B⑨)、[どうやって言えば言いたいことが伝わるかな。](対象者C⑭)と相手に伝えようとするが果たせないといった揺らぐ心情を吐露している。そして、過渡として、[時間をおいてから、また話してみようかな。](対象者A⑦)、[自分の伝え方が下手なのかな。](対象者B⑩)、[苦手なことは助けてもらう。](対象者C①)と相手に伝わるためにどうしたらよいかを考えようとしている。さらに、統合として[伝わるように言葉を選ぼう。](対象者A⑤)、[分かり合える人もいれば分かり合えない人もいる。迎合しすぎず上手くやっていかなければ。](対象者B⑩)、[この事業(仕事)にはこの先生の力が必要。](対象者C①)と相手と伝わる関係となるように自分が変わっていかなければとしている。

こうした3人に生じた変化は、「宣誓と確約」⁴⁾とされるイニシエーションの成立によって、自分自身を他の成員と結びつけ、新たな状態や義務の認識への責任を負わせる過程⁸⁾が生じたものと言えよう。

こうした微小なイニシエーションの成立に過程は心的な危機や試練を伴うことから、その体験と向き合う準備が整った上で、他者に改めて体験を語ることが重要とされている⁸⁾¹⁰⁾。すなわち、「微小なイニシエーション」が成立した3名は補足質問f「現時点での調査参加者にと

って〈伝わらない〉とはどんな意味があるか」において「人は変われるとは思っても、私を変えられないから、私が変わらなければならぬ」(対象者A)、「自分自身の人間性を試され、鍛えられる」(対象者B)、「本当は不快であるが、私とは違う考え方を教えてくれる一つの方法になっていると思う」(対象者C)と回答している。この回答からして、この3名は他者との関係から自己の在り方を見つめようとする準備が整っていたものと推察される。

それに対し、微小なイニシエーションが成立しなかった2名は、補足質問dにおいて伝わらない体験の肯定的な意味を「認めざるを得ない」(対象者D)、「あまりないと思う」(対象者E)、補足質問fにおいて「伝わることに意味がある」(対象者D)、「伝わらないことには前に進めない」(対象者E)としており、自己の在り方を見つめようとする準備にはまだ至っていないものと推察される。

なお、今回の一連の面談プロセスによる微小なイニシエーションの成立を心理面接に応用することの可能性が示唆された。ただし、心理面接への応用には寡黙なクライアントへの対応も含め、更なる検討が必要との指摘がある⁹⁾。こうした点も踏まえ、重要な他者に思いや考えが伝わらない体験を契機に、個人の感じ方や在り方が揺れ、再構成される伝わらない体験の中にある“微小なイニシエーション”に着目した事例を累積し、心理面接への応用についても検討していきたい。

文 献

- 1) Eliade, M. (堀一郎訳) (1971): 生と再生. 東京大学出版会.
- 2) 河合隼雄(2000): イニシエーションと現代. 河合隼雄編, 心理療法とイニシエーション. 岩波書店, pp.3-18.
- 3) 木原良子(2011): 教師バーンアウト. 内藤哲雄・井上孝代・いとうたけひこ・岸太一編, PAC分析研究・実践集2. ナカニシヤ出版, pp.61-78.
- 4) La Fontaine, J.S.(綾部真雄訳)(2006): イニシエーション. 弘文堂.
- 5) 文部科学省(2021): 令和2年度公立学校教職員の人事行政状況調査について.
- 6) 永田彰子・岡本裕子(2005): 重要な他者との関係を通して構築される関係性発達の検討. 教育心理学研究, 53, 331-343.
- 7) 内藤哲雄(2002): PAC分析実施法入門 [改訂版]. ナカニシヤ出版.

- 8)二宮幸大(2020):重要な他者との〈伝わらない体験〉が微小なイニシエーションとなる契機. 心理臨床学研究, 38, 336-347.
- 9)坂本裕・一門恵子・後藤成美・堀田愛理(2015):特別支援学校教員のストレス尺度の作成と妥当性・信頼性の検討. 発達障害支援システム学研究, 14, 46-48.
- 10)Samuels, A. (濱野清志・垂井茂弘訳)(1993): ユング心理学辞典. 創元社.
- 11)van Gennep, A. (綾部恒雄・綾部裕子訳)(2012):通過儀礼. 岩波書店.
- 12)安川禎亮(2017):教師にすすめるストレスコーピング. 教育と医学, 65(4), 332-338.

(受稿 2022.3.3, 受理 2022.10.17)