

5. 事実レベル・関係レベル・グループレベルでの葛藤解決と問題解決

1) 教育スーパービジョンにおける葛藤理解

学校での教育活動において、少なからぬ教師がストレスを感じている。ストレスの要因は、授業の中で生徒との間で生じている支障や困難の場合もあるし、保護者との間で生じている場合もある。教師は、教育活動から生じる支障や困難を同僚の支援によって、あるいは校長や教頭の適切な指導によって解決したいと願っている。しかし、実際には、生徒の指導をめぐる同僚たちとの間で、あるいは校長や教頭との間で支障や困難が生じることがあり、職場では解決が難しく、支援を受けにくい状況も見られる。

現在では、日常の教育活動に支障をきたし、困難をもち、葛藤に陥った教師が、それに伴う情動的負荷によってストレス過剰になり、ついには病気になるのを防止するために、教師のための教育相談所が開設され、カウンセラーが配置されている。また、人間関係での葛藤を少なくするために人間関係トレーニングの教員研修が開かれ、さらに葛藤の早期発見・支援のための管理職研修も開かれている。

そのオールタナティブとして、当該教師が病的症状を呈する前に、校内の人間だけでは解決し得なくなっている問題を、スーパーバイザーと一緒に解決しようとする教育スーパービジョンにおいても、教育活動から生じる葛藤を分析し解明し、葛藤を解消することが一つのワークとなっている。ここではまず、教育スーパービジョンにおいて葛藤がどのように理解されているかを検討する。

教職は教育活動の多様な状況の中で、即座に判断し行動することが求められると同時に、多様な人物と一緒に行動することが求められる職業である。しかしそのさい、教師がある支障や困難を持っていて、行動を選択するのに迷う場合、あるいは迷った挙句に行動できない状態に陥ることもまれではない。このような、「心の中に、それぞれ違った方向あるいは相反する方向の力があって、意見、態度、要求、信念、価値など個人の行動を決定する要で矛盾があり、行動の選択に迷う状態」¹⁾が、心理学では「葛藤」と理解されている。この葛藤理解によれば、葛藤はある人物の心の中であって、何よりも主観的に心理的に存在するということである。

学校での教育活動において、教師が行動選択に迷う要因は、行動選択をめぐる外部に客観的に存在する意見対立であったり、あるいは人間関係上の不和であったり、衝突であったりするかもしれない。教職は、人間とかかわることを基本とする仕事であり、①児童・生徒との関係、②職場の同僚との関係、③校長や教頭との関係、④保護者との関係、⑤地域の人々との関係、など多様な社会的人間関係のなかで活動することを求められる職業である。だからこれらの人間関係のなかで、ある事態をめぐる意見の相違がある場合、あるいは人間関係それ自体に支障がある場合に、それが行動決定にさいして葛藤を引き起こす要因となることがありうる。

しかし、この意見の相違や人間関係の支障が必然的に葛藤を生じさせるわけではない。意見の相違は複数の人間が集まれば、ある意味つねに存在する。また人間関係の支障は、小さな誤解から生じることもあり、素早い対応と適切な処置によって解決されることも多い。しかし、この小さな誤解を生じた原因が解明されず、解決に向かわないときに、小さな誤解が人間関係に支障をきたし、葛藤に発展する場合もある。そして生じた葛藤がまたその関係における誤解を生み出し、葛藤をさらに強めることは、日常的に経験されていることである。

ある教師が自分の行動を決定すべきときに迷い、葛藤に陥る場合に、たいてい葛藤を引き起こす前段階として、ある事態の解決をめぐって何らかの「支障」や「困難」や「緊張」が感じられるのが普通である。例えば、授業を聞かないで妨害する生徒（ここでは児童を含めて生徒と表記する、以下同じ）に対して教師が注意したときに、この生徒が注意を受け入れれば、この事態は解消される。しかし、この生徒が何か別の意図をもって教師の話の聞いていないとすれば、当該生徒は教師の注意を聞き入れないだろう。そして、教師は注意をするが生徒によって聞き入れられない状態が長引けば、この事態は、この教師と当該生徒との人間関係に支障をもたらす、それが教師の葛藤の要因となるかもしれない。

この例からもわかるように、多くの場合に葛藤が生じる前に、インターアクションでの誤解や支障が生じるのが一般的である。だから葛藤それ自体に集中するのではなく、葛藤を生じさせている原因を解明することが重要となる。この葛藤を生じさせる原因の一つとして、「抵抗」を視野に入れておくことが、教育的文脈においては必要だろう。

抵抗は、「ある人物が、他者の指図や提案や勧められた行動を拒絶する一般的傾向」²⁾と理解され、たいていインターアクションを意識的に妨害する形態として現れる。抵抗は、たいていの場合に、権力アスペクトが一定の役割を演じている文脈で現れる。だから、生徒との関係においてだけではなく、同僚間においても観察でき、意識的、無意識的に表現される矛盾した行動として説明されうる。ある文脈における権力行使は、権力を行使された人物にとっては、自由が脅かされ、強制されたと主観的に体験されることと結びついている。だから抵抗は、この自由束縛や強制からの解放に向けた情動的な緊張状態だといえる。人間関係における、逃走、回避、攻撃、順応の形式とならんで、抵抗は、①自由をえる、②自己価値感情を得る、③カタルシス効果を体験する、④他者の社会的リアクションを引き起こす、ための一つの形態である。

学校における教育活動は、公的な権力関係と隠された権力関係が存在する組織において実行されるがゆえに、人間関係に支障をきたす要因としての抵抗について、教師は敏感であることが求められるだろう。先の例で言えば、生徒が抵抗して授業を妨害しているとすれば、生徒に抵抗の理由を聞くことが必要になる。例えば「授業が面白くない」、「課題が難しすぎる」などの説明の機会が生徒に与えられ、そのことに教師が適切に対応できれば、教師と生徒間の人間関係に支障は生じないだろう。また生徒の抵抗を話し合いのテーマにすれば、それはむしろ葛藤予防となり、場合によっては抵抗の原因を除去しうるかもしれない。

この例に挙げた同じ事態について、もし教師が適切に対応できない場合には、教師と生徒の間の人間関係に支障をきたし、さらに人間関係の支障が短期間で解決されずに、当事

者たちが葛藤に陥る場合もある。「教師は注意をするが生徒は聞かない」というこの相容れない振舞傾向は、教師と生徒の間に現れる葛藤となる。このように、二人あるいはそれ以上の数の人物の間に葛藤が現れた場合に、それは個人間葛藤と呼ばれる。

しかし同じ事態において、教師は生徒に注意した方が良いと考えてはいるが、注意をしても生徒は注意を聞かないだろうと予測し、結果として教師が生徒に注意するのを躊躇する場合がある。この場合に、注意したいができないという相容れない振舞傾向は、教師個人の内部にだけ現れることとなる。つまり、同じ事態に直面していて、教師は葛藤を感じ、生徒は葛藤を感じないという場合がありうる。このような場合に、それは個人内葛藤と呼ばれる。

葛藤を考える場合に、このように同じ事態において、事態の当事者たち全員が、その事態を葛藤と捉える場合（個人間葛藤）もあるが、当事者たちのなかで、ある人物だけが葛藤と捉える（個人内葛藤）場合があり、葛藤の現れ方は異なる。だから、個人間葛藤と個人内葛藤の二つをまず区別して考えることが必要となる。

このように一つの同じ事態をめぐる当事者たちの間で、ある人物はこの事態を葛藤と感じ、他の人物は葛藤とは感じないとすれば、葛藤理解にとって何よりも重要なことは、葛藤はある人物の感じ方において、何よりも主観的に心理的に存在するという、冒頭で挙げた心理学的理解である。葛藤はある人物の感じ方において、何よりも主観的に心理的に存在するという葛藤理解が、教育スーパービジョンにとって出発点となる。だからこそ、葛藤を感じた人がスーパーバイザーとして教育スーパービジョンを必要とするのである。ここから出発して、先に挙げた個人間葛藤と個人内葛藤を区別し、この両者の絡み合いを考えることが重要となる。なぜなら個人間葛藤が個人内葛藤に移行すること、そしてその移行の仕方はそれぞれの個人の固有性をもち、個人間葛藤と個人内葛藤が絡み合うからである。

教育スーパービジョンにとっては、スーパーバイザーによってスーパービジョンに持ち込まれる葛藤事例が客観的に存在している葛藤であるかどうかは問題ではない。スーパービジョンワークの焦点は、スーパーバイザーによって主観的に知覚された葛藤に向けられ、そして葛藤の個人的意味を吟味することが、スーパービジョンワークの核となる³⁾。そのこと自体が、スーパービジョンに参加する当事者にとって重要であり、だからこそ当事者はスーパービジョンに参加しようとするのである。

2) 事実レベルと人間関係レベルでの葛藤

葛藤は、上で述べたように、葛藤当事者の主観的知覚に基づいて、個人間に生じる場合も、また個人内に生じる場合もある。また葛藤が生じる要因も、誤解や間違った情報から生じることもあれば、価値把握の違いや、目標表象の違いなどからも生じ、またこれらとは違って人間間の心理的ファクターから生じる場合もある。

このように葛藤を生じる要因は多様であるが、これらの葛藤要因を社会的コミュニケーションの観点から考えてみると、それはコミュニケーション内容のレベルでの葛藤とコミュニケーション関係のレベルでの葛藤として把握できる。一般的に社会的コミュニケーション

ョンにおいて、コミュニケーションを規定する要因として挙げられるのは、コミュニケーション状況とコミュニケーション意図とコミュニケーション内容と方法とコミュニケーション関係である。すなわち、どのような状況で、どのような関係のもとで、何のために、何をどのように話すのかが、コミュニケーションにとって問題となる。そして重要なことは、コミュニケーションにおいて、コミュニケーション内容を意味づけるのは受信者だということである 4)。

だから発信者は、コミュニケーション状況とコミュニケーション意図を考慮して、常に自分が発信した内容（コミュニケーションの内容レベル）を相手がどのように受けとめるかを考え、相手に発信者の意図がわかるメッセージをそえて発信する。すなわち、一定の内容を表現する言語構成、表現のしかた、丁寧さの度合い、語調などを考えて発信する。そのことを通して、発信者は同時に受信者との関係を規定し、受信者に対する発信者の立場を同時に発信しているのである（コミュニケーションの関係レベル）。あらゆるコミュニケーションは、このように内容アспектと関係アспектをもつ。

葛藤を社会的コミュニケーションの内容アспектと関係アспектの観点から考察すると、社会的コミュニケーションにおいて、次のような支障をきたす場合があることを理論的に想定することが出来る。

- ① コミュニケーションパートナーは、内容レベルでも関係レベルでも一致していない。
- ② コミュニケーションパートナーは、内容レベルでは対立しているが、しかしこの対立によって関係レベルが損なわれることはない。
- ③ コミュニケーションパートナーは、内容レベルでは一致しているが、関係レベルでは対立している。

この三つの場合を想定できるが、この三つの場合は、次のように混在していることも多い。

- ① 関係レベルでの支障が、内容レベルにも転移している。
- ② 内容上の相違が、事実上の相違にとどまらず、関係レベルに転移する。
- ③ ある内容上の相違は、関係をこわさないために話されない。このことによってすでに関係レベルに支障があると判断される。
- ④ 関係レベルでの相違は、内容上の一致を損なわないために話されない。

以上のように、ある支障をきたしているコミュニケーション過程を、内容レベルと関係レベルに分離して把握することは、コミュニケーション当事者にとっては難しいことである。しかし実際に教育活動をするうえで、ある人物間で支障をきたしているとすれば、その支障の原因がどこにあるのかを分析することは、生じた支障を解決するためには欠かせないことである。

それゆえ、社会的コミュニケーションの内容レベルと関係レベルを分離して考えることが、スーパービジョンにとっては必要である。内容レベルでの葛藤が、結果として関係レベルでの葛藤にもなることは、実際にはよく見られる現象ではあるが、必ずしもそうなるわけではない。また関係レベルでの葛藤が内容レベルでの支障をきたす場合にも、同様のことが言える。

以上のように、社会的コミュニケーションにおける葛藤を内容レベルと関係レベルに相

対的に分離して分析することが意味あるのと同様に、また話される内容を目標レベルと手段レベルに分離して分析することが、支障の要因把握にとって意味がある。

例えば、同僚と「ある生徒の指導のあり方」について話し合う場合に、「何のために指導するのか」（目標レベル）と「どのように指導するか」（手段レベル）の話し合いがなされる。このような話し合いでは、たいてい目標レベルで一致することが難しい。もし、目標レベルで一致しているとすれば、手段レベルでの相違は、コンセンサスの獲得に向けて双方が努力することによって、相違を解消することは可能である。しかし、目標レベルでの相違は二律背反的であることが多く、どちらかが固有の目標をあきらめなければならぬので、解決は難しい。目標レベルも手段レベルも話される内容レベルに関係していることではあるが、この目標レベルでの相違は、コミュニケーション当事者の価値観や立場や人格的目標に関係していることが多いので、コミュニケーションパートナーの関係レベルもまた関連することになる。コミュニケーション内容のレベルをこのように目標レベルと手段レベルに分離して考えることは、先に挙げた、内容レベルと関係のレベルを分離して分析することを助ける作業概念となりうる。

同様にまた、関係レベルでも目標レベルと手段レベルで葛藤が現れうる。例えば、「お昼の休憩時間に生徒指導のために校内巡回をしたい、どのようにするか」について話し合われるとき、たいてい目標レベルで、校内を巡回する必要があるのかどうか話される。校内巡回不必要という意見には、生徒の実情を判断してなされる場合もあるが、校内巡回をすれば教師の休憩時間がなくなる、疲れるから嫌だという気持ちが隠されている場合がある。この場合に、目標レベルで一致を見ることは難しい。そして、巡回するか否かのどちらかに決定されようと、どちらかに不満が残り、関係レベルに影響する。しかし、目標レベルで一致し、どのように巡回するか的手段レベルでの話し合いは、妥協可能であり、合意可能である。

一つの葛藤が、どのように分析的に整理されるかは、スーパービジョンの進行方法に関連する。一般的に次のようにいうことが出来る。内容レベルでの葛藤は、情動を伴うことが少なく、事実についての創造的で建設的な意見交換を可能にする。だから内容レベルでの葛藤は、建設的な活動にとって不可欠であり、基礎でありうる機能的葛藤として理解される。それに対して、関係レベルでの葛藤は、情動を強く伴っており、たいてい事実についての創造的で建設的な意見交換を難しくする。それゆえ、建設的な活動をしばしば妨げる非機能的葛藤として理解される。

したがって、スーパービジョンにとっては、この情動を伴った関係葛藤を解決することが、本質的な課題となる。この関係レベルでの葛藤は、たいていの場合、コミュニケーション当事者に知覚されている。しかし、コミュニケーション当事者は、①この葛藤をオープンに話して解決すること、②メタコミュニケーションによって、両者が関係レベルについての相互の解釈を明確にするために対決すること、が出来ない状態にある。だからスーパービジョンの課題は、上記の①②の両方の可能性を探り、関係葛藤をオープンにし、明確にすることである。これを明確にすることは、コミュニケーションパートナーがさらに建設的に協力できていくための必要不可欠な前提である。

人間関係に支障を持つ場合に、情動が伴うことが多いが、情動的にどれほどの負荷がか

かるのか、それは個人によって異なり、その関係をどれほど重要と考えるか、その関係しだいである。その人間関係が当該人物にとって重要であればあるほど、その情動的負荷もまた大きい、と一般的には言える。そして、情動的負荷が大きいほど、それだけ強く心理状態に影響する。それゆえ、情動的負荷の種類がどのようなものであるか、そして情動的負荷がどれほどの範囲に広がっているのかを厳密に把握することが、その解決にとって意味がある。

一般的に、次のような状態が見られるときに、情動的に負荷がかかっていると考えられる5)。

- ① 幸福感や満足感などの肯定的な気分と反対に、自分は不幸である、常に不満がある、と感じる。
- ② 先のことが考えられず、活動意欲を失う。
- ③ 自信をなくし、自己肯定感が低くなる。
- ④ 建設的に考えることができず、あれかこれかの二者択一になる。
- ⑤ 他人と安定して交際できない、不安をもち、孤立する傾向にある、
- ⑥ 日常的にいつもしていることが、いつもの仕方のでできない。

情動的負荷とはだから、一般化して言えば、個人的な状態や気分を侵害して主観的な苦しみや抑圧を生み出すような負荷であり、当該人物が考え、行動する可能性を侵害するような負荷のことだといえる。この情動的負荷が、長期間にわたって一人の人物に集中するときに、場合によっては病的症状を呈することがある。教師に、スーパービジョンを受けようと思わせるのは、たいていこの情動的負荷が原因である。

だから、スーパービジョンにおいて重要なのは、情動的負荷の強さを知り、その要因を分析的に突き止める前に、まずスーパーバイザーの情動的負荷をテーマとし、スーパーバイザーが感情を表現することが重要である。葛藤に伴われている情動をテーマ化することは、診断機能をもつと同時に干渉機能をもつ。だからスーパービジョンワークにおいて、支障をきたしている関係それ自体だけではなく、何よりもその支障がスーパーバイザーにもたらしている情動的負荷の度合いがテーマとされる必要がある。そして、葛藤を解明し、解決し、調整することが必要となる。

3) 葛藤熟慮と問題熟慮のワークエレメント

上述したように、教育スーパービジョンにおける葛藤の分析と解明と解消（葛藤熟慮）では、内容レベルでの葛藤（事実葛藤）と関係レベルでの葛藤（関係葛藤）、あるいは目標レベルでの葛藤（目標葛藤）と手段レベルでの葛藤（手段葛藤）が区分され、テーマ化される。そのなかでも情動を伴った関係レベルでの葛藤の解消が教育スーパービジョンの中心的課題である。スーパービジョンワークを通して、情動がどのようにかかっているのかが明らかにされ、関係が解明され、その解明に基づいて葛藤が解消され、葛藤が生じた具体的状況が調整される。

スーパービジョンにおける葛藤熟慮のワークを通して、何よりもまず当該の葛藤が解消され、スーパーバイザーの初期の目的は達成される。しかし確かに当該の葛藤は解消され

るが、そこには、あらゆる葛藤の関与者にとって今後も有効であるような将来のための振舞手本の詳細なデザインはほとんど存在しない。また、情動的負荷あるいは緊張から解放された状態において、葛藤状態を目標指向的に反省することもほとんどない。だから葛藤を含む状況と今後も付き合っていくための体系化され、構造化された結論に到達することは難しいといわざるをえない。これまでの教育スーパービジョンワークの経験からもまた、当該の葛藤が解決されたとしても、それはスーパーバイザーが提案した固有の葛藤状況での解決であるので、長期にわたって有効ではなく、当該者が異なった状況で再び葛藤に陥る可能性があることが指摘されている。

そこで、具体的な葛藤の解消を、そこで終了するのではなく、その解決に続いて、当該の葛藤を「問題」として一般化し、解決を図ることが普遍的な行動原理の獲得につながると思われる、問題熟慮が提唱されている6)。

ここでいう「問題」は次の三つの構成要素、すなわち①望ましくない出発状態、②望まれる最終状態、③①から②への移行を妨げているバリア、の三つの構成要素によって特徴づけられる。そして「問題解決」とは、望ましくない所与の出発状態から、多かれ少なかれ厳密によく知られている望まれる最終状態へいくために、これまで知られていないオルタナティブな道筋を見つけ出すことであるといえる。だから、問題解決の進行は、①問題意識を呼び起こし、②問題をあげ、問題について話し、③解決にむけたオルタナティブを収集し、④解決方法を決定し、⑤決定を実行し、⑥決定を評価する、というこの六つの歩みに分節される7)。

スーパービジョンにおいて、当該のスーパーバイザーの葛藤をテーマ化するだけでなく、スーパービジョンの過程で、葛藤熟慮と葛藤解消に、問題熟慮と問題解決を関連させることが意味深いとされている。そして教育スーパービジョンにおける葛藤熟慮と問題熟慮のために、ある支障から出発して個別化された葛藤の分析と熟慮を通して、体系化され構造化された熟慮をもたらす問題の熟慮と解決に導かれるのが、理想とされている(図1参照)8)。

スーパーバイザーがその解消を望む葛藤がまずテーマ化され、葛藤について熟慮されるスーパービジョン過程に問題と問題解決を関連させるために、三つのワークエレメントが考えられる。それは、①「事実レベルでの葛藤熟慮と問題熟慮」、②「関係レベルでの個人的葛藤熟慮と問題熟慮」、③「グループにおける関係レベルの葛藤熟慮と問題熟慮」の三つである。この三つのワークエレメントは、葛藤熟慮と問題熟慮の枠内で葛藤を解明し、問題解決するように熟慮される方法的バリエーションを包括的に示している9)。

では次に、現在の学校で起こりうる葛藤を例示し、先に挙げた三つのワークエレメントの選択とどのように関連するかを考察する。

第1の例は、学校が新たな取り組みを企画するさいに生じうる教師グループ間の葛藤例である。

ある中学校で、さまざまな授業での生徒の学習状態を知るために、教師が授業を参観しあうことが提案された。この提案に賛成する教師グループとそれに反対する教師グループに緊張関係が生じ、この緊張関係は、生徒にも影響し始めた。

このような日常労働のなかで生じる緊張関係をもはや自分たちだけで解決できず、解決

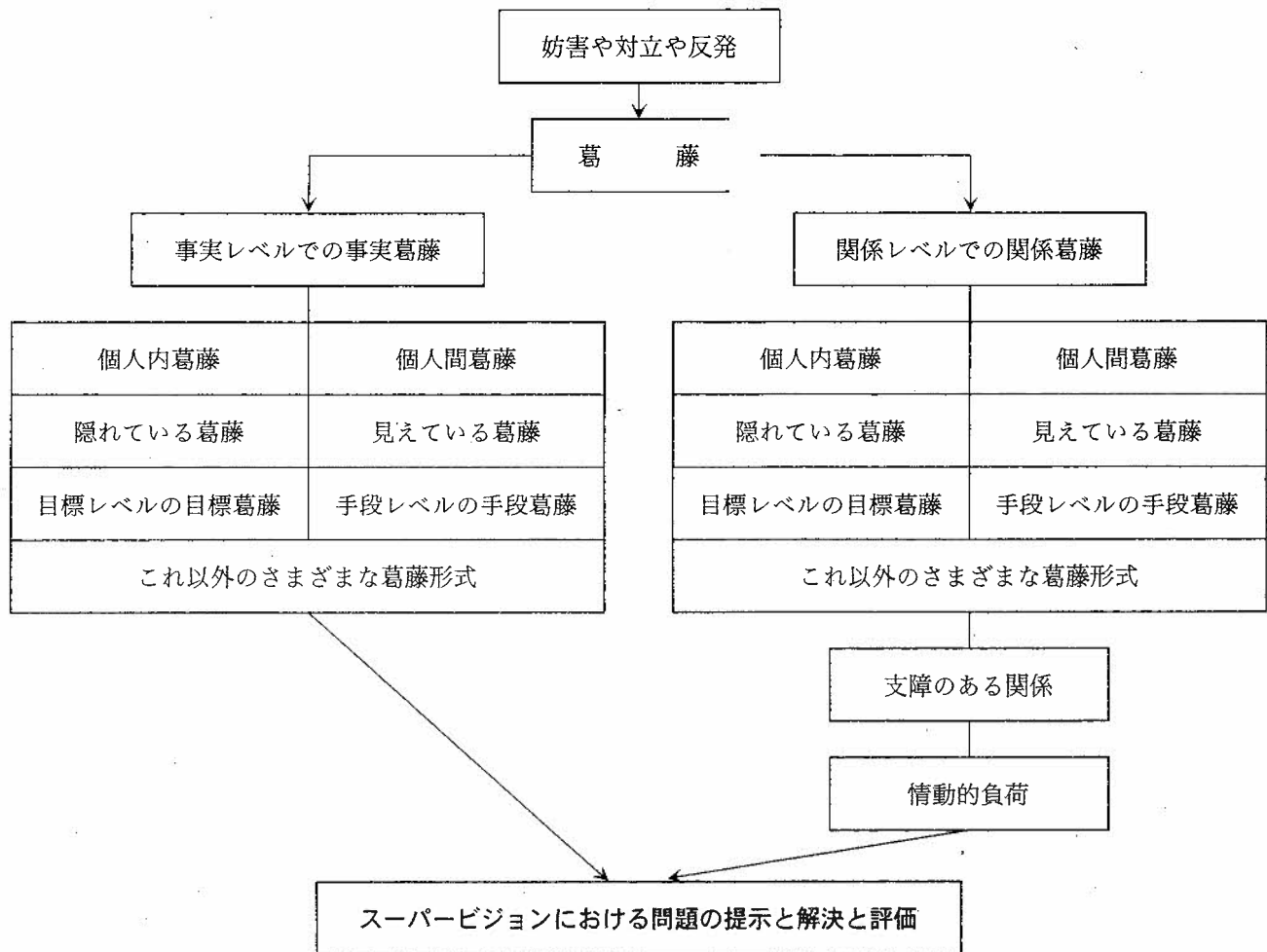


図1 葛藤と問題の解明と解決についての系統モデル

するために外からの援助が必要であると判断された場合に、この学校の誰かが（校長であるかもしれないし、一教員であるかもしれない）スーパービジョンを依頼することができる。スーパーバイザーはまず「授業を相互に参観するか、しないか」の事実だけが問題なのか、それともすでにもう情動を伴って対立しているのかを見極めねばならない。全員、あるいは何人かの教師が情動的に強く葛藤に巻き込まれ、事実レベルでのワークが可能ではないとすれば、教師全体に、あるいは少なくとも情動的負荷を持つ教師にまず、情動的負荷のレベルでのワークを提供しなければならない。

事実レベルでの葛藤が問題であると判断されれば、ワークはそこから出発する。しかし、事実レベルでのワークを進行させる途中で、隠れていた関係レベルの問題が出てくる場合もある。その際には、事実レベルから出発したワークに、関係レベルでのワークが挿入されることとなる。

このように事実レベルでの葛藤と関係レベルでの葛藤の見極め、あるいはその組み合わせの判断によって、ワークエレメントが選択される。

第2の例は、ある教師が担任クラスの数人の生徒グループの授業妨害を解決できずにい

るが、同僚間の人間関係に葛藤があり、同僚から援助を受けられない場合である。

この場合に、最も葛藤を抱えている当事者が同僚に相談し、同僚たちの間で話し合い解決に向かうことが望ましいが、それが困難な場合もある。その場合に、当事者はスーパービジョンを依頼することができる。スーパービジョンの効果的な方法は、当事者と全ての該当者あるいは支援者を含むことである。しかし、同僚間で解決できない状態にあり、このことが望めないとすれば、個人スーパービジョンを依頼することができる。

ここでは、スーパーバイザーはまず、ワークエレメント「関係レベルでの個人的な葛藤熟慮と問題熟慮」に従事し、また可能ならば、ワークエレメント「グループにおける関係レベルでの葛藤熟慮と問題熟慮」を使って、葛藤を解明し、問題解決に向かうことができる。

第3の例は、教師自身が葛藤の当事者ではなく、教師が指導する生徒間のグループに対立が存在する場合である。教師がこの生徒のグループ間の対立を解明したい場合に、スーパービジョンを利用できる。生徒のグループ間対立から生じる葛藤を解明し、解決するために教師は支援を必要とするからである。ここでは、ワークエレメント「グループにおける関係レベルの葛藤熟慮と問題熟慮」を使って、生徒間対立の問題性にどのように対処しうるのか、その解決可能な方法を教師が発見するのを援助できる。

ここでは事例を三つ挙げワークエレメントとの関係を考察したが、次に三つのワークエレメントを使用したスーパービジョン過程がどのように進行するのか、その進行方法について考える。

4) ワーク「葛藤熟慮と問題熟慮」の進行方法

事実葛藤においても関係葛藤においても、一般的には、まず出発状況としてのある支障が解明され、この支障がもたらしている葛藤あるいは葛藤の固着状態が分析され、最終的にある目標とそれにむけた問題解決が熟慮される。

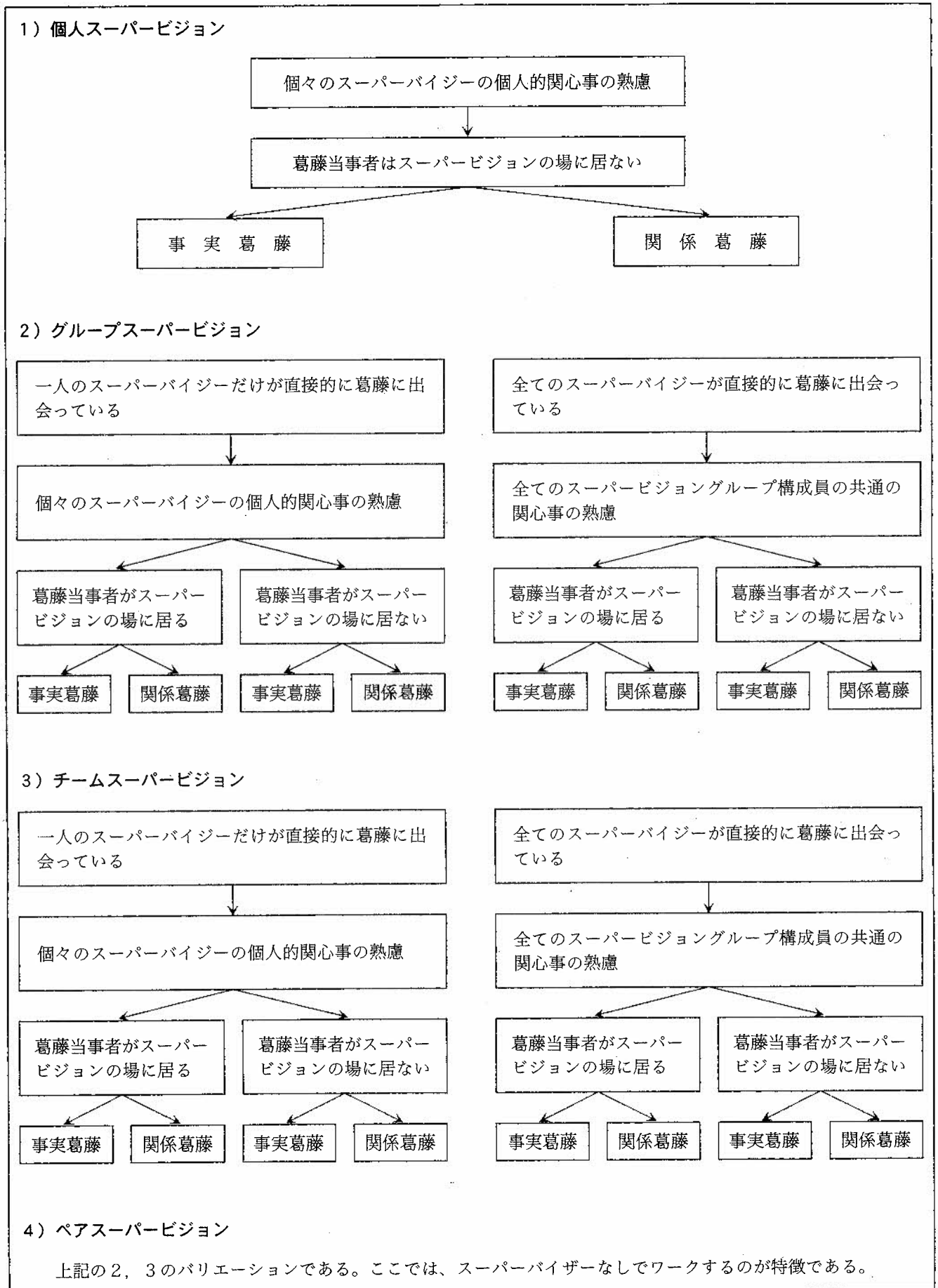
事実葛藤と関係葛藤のワークの本質的な違いは、葛藤を解明する形式の違いにある。情動的に負荷のある関係葛藤では、まず情動的負荷それ自体がテーマとされ、情動的負荷と対決するのに対して、事実葛藤では事実テーマが出発点となる。

また、スーパービジョンの形式の選択にあたっては、①グループ全体、グループの大部分、あるいはグループ内の少なくとも二人の人物が当事者である間個人的葛藤と、②ある人物だけが体験する個人内葛藤とを区別することが必要である。

事実葛藤と関係葛藤、間個人的葛藤と個人的葛藤の区別をふまえて、進行の方法的ストラテジーを考えるさいに、次の問いを設定することが有効だとされる 10)。

①スーパービジョングループで一人だけが葛藤を体験している場合に、個人スーパービジョンが可能か、それともグループスーパービジョンに葛藤分析と解明を編入することが必要か。

②個人スーパービジョンにおいて、個人の葛藤を一人で熟慮することが可能か、それともこの人物の葛藤関係者をスーパービジョンワークに編入することが必要か。



第2図 さまざまな葛藤とスーパービジョンの進行のバリエーションについての概観図

③葛藤において、最終的に事実レベルでの葛藤が問題か、それとも関係レベルでの葛藤が問題か、あるいは両者が混合しているのか。

これらの問いについての答えから、一方ではスーパービジョンの形式（個人スーパービジョン、グループスーパービジョン、チームスーパービジョン、ペアスーパービジョン）の選択が可能になり、他方ではワークエレメントの選択が可能になり、この組み合わせにおいて、スーパービジョンワークが実行されることとなる。この進行方法を選択するさいの基準に照らすと、スーパービジョンの進行方法は図2に見られるバリエーションをもつこととなる 11)。

この概観図を見てもわかるようにスーパービジョンは、多様な方法的バリエーションによって進行する。また先に挙げたように、スーパービジョンを活動的に進行させるワークとそこで使用可能なワークシートも開発されている。ワークシートについては、本報告書の資料編を参照されたい。

実際の教育活動は、人間関係のなかで動いているので、社会的コミュニケーションの内容と関係のレベルでの支障が早期に解決されずに葛藤に陥ることが多い現在、葛藤に応じて、また学校の条件に応じて、教師の自由意志によって個人やグループで、あるいはチームで教育スーパービジョンが活用され、早期の葛藤解消と問題解決がなされることが望まれる。

注

1) 恩田彰・伊藤隆二編著『臨床心理学辞典』八千代出版 1999年、86-87頁。

葛藤研究では、葛藤が生じる要因を区別し、動機葛藤、決断葛藤、発達葛藤、役割葛藤、評価葛藤、分配葛藤、侵害葛藤、コミュニケーション葛藤などに分けられる場合もある。これらの葛藤形式は、分析的に分離されうるが、実際には混合した形式で現れる。例えば、教師は多様な教師役割を期待されており(役割葛藤)、異なった教育目標をもち(評価葛藤)、一定時間にあることをしなければならず(動機葛藤、決断葛藤)、時に同僚や生徒と誤解が生じるかもしれない(コミュニケーション葛藤)状況で常に活動している。

Vgl., Fischer, L., and Wiswede, G.: Grundlagen der Sozialpsychologie. München und Wien 1997, S. 590f.

2) Froehlich, W.D.: Wörterbuch Psychologie. München, 1988, S. 443.

3) Pallasch, W., Kölln, D., Reimers, H., Rottmann, C.: Das Kieler Supervisionsmodell. Weinheim und München 2001, S. 264.

4) 拙著『教授コミュニケーションと教授言語の研究—コミュニケーションとことばの教科論的分析—』風間書房 1996.

5) Ulich, D.: Das Gefühl. Eine Einführung in die Emotionspsychologie München, Wien. 1982, S. 283f.

この情動的負荷にかかった状態は、教師のバーンアウト現象のメルクマールでもある。教

教師のバーンアウト現象に関する調査においても、「ゆううつ」、「不幸だと感じる」、「すさんだ感じ」、「自分は駄目な人間と感じる」、「絶望感」、「相手にされない感じ」などが調査項目として挙げられている。参照、大阪教育文化センター教師の多忙化調査研究会編『教師の多忙化とバーンアウト』法政出版 1996年。

6) Pallasch, W., Kölln, D., Reimers, H., Rottmann, C.: A.a.O., S. 271.

7) Ebenda., S. 272.

8) Ebenda., S. 273 の図をもとに、筆者が一部変更している。

9) Ebenda., S. 285ff.

10) Ebenda., S. 280.

11) Ebenda., SS. 283-284 の図をもとに、筆者が一部変更している。