

## クラスの中に治療的人間関係を

萩 昌子（大阪）

### 要旨

キーワード：

### はじめに

教育研究所へ相談に来所している児童・生徒の指導について、学校の先生方からの相談にあずかる場合があります。あるいは、保護者や子どもが研究所へ相談には来ていない場合でも、クラスのなかで対応に困る子どもについての相談を先生から受ける場合もあります。

先生は学校あるいはクラスという集団の場で子どもたちを扱っておられます。一方、私たち相談員は、主として個別に保護者や子どもと面接しています。この両者の立場の違いを明確にしないままに、ややもすれば、私たち相談員は、個別に面接するときの理論そのままを基にして、先生方と話し合いがちなのではないかと思えます。果して、それで先生方のニーズに応えることができているのだろうかという疑問を筆者は感じていました。先生方からつぎのような相談を投げかけられる度に、筆者は、集団の中での対応についても先生と共に考え協力関係を作る必要があると痛感するようになりました。

### 事例1：中学2年生の不登校の男子生徒の担任F先生からの相談

「教師が一方的に登校の圧力をかけると、Tくんはますます心を閉ざし、表情も硬くなり、教師が訪問することを拒絶するようになりました。学校へ来てもらいたいという気持ちからでしたが、教師が説得や力づくで彼を動かそうとすると、結局、Tくんとの関係が悪くなるばかりだということがわかりました。けれども、クラスの生徒たちにはどのように説明したらよいのでしょうか？ クラスの生徒の中には、『Tくんはサボってるんとかうか！』と言う子がいるんです。どうしたらいいでしょう？」

### 事例2：小学校6年生の不登校の女子児童の担任S先生からの相談

「クラスの子どもたちが、『Kさんはどうして学校へ来ないのや？ 呼びに行ったら連れてくる！』と言って、家まで呼びに行ったのです。しかし、無理やりひっぱって連れてこようとしたために、Kさんがいっそう学校や友だちを恐がるようになってしまいました。今から思うと、Kさんが以前に友だちの靴をかくしたりしていたときに、私がうまく対応しなかったから、Kさんが登校を

いやがるようになったのではないのでしょうか。今後どのように指導していけばよいのでしょうか？」

問題を起こしている子どもを理解し対応を工夫するのは大切なことです。これについて先生方と相談することは、もちろん相談員の役割です。その時、クラスの人間関係を抜きに問題をもつ子どもへのアプローチを考えることはできません。

問題をもつ子どもを含めクラス全体が成長するための手だてを得る上で、アドラー心理学の理論はたいへん有効であると筆者は考えています。以下、アドラー心理学によるクラス・マネジメントの基本的な考え方を概略説明し、先に述べた事例に基づいて経過報告をいたします。

#### ●問題行動とそれをめぐる人間関係について

アドラー心理学では、人間の行動はすべて対人関係行動であると考えます。人間は他の生物とは違って、生命の維持よりも所属の欲求の方が強いと考えられています。なぜならば、自分に課せられた課題を達成できそうにないからとか、友だちからいじめられたというような理由で人は自らの命を絶つことさえあり得るからです。アドラー心理学では、共同体への所属ということを目標に人間は行動していると考えます。ですから、人間の行動には目的があるという見方をとります。問題行動も、他者に対して向けられたメッセージであると考えます。ある行動のみをとりだすのではなく、その行動が状況や対人関係上どのような意味・作用をもつかを考えます。その場合、次のような点に注目します。

- (1) その行動が向けられている相手はだれであるか。
- (2) 問題行動を行っている人は、相手役に対してどのようなメッセージを伝達しようとしているのか。
- (3) 相手役はそのメッセージに対してどのように応答しているか。

相手役とは、たいていの場合、その行動を問題行動とみなしてその対応に困っている人です。先生が困っておられるとすれば、先生が相手役であることが考えられます。

では、つぎに、子どもは問題行動によってどのようなメッセージを伝えようとしているのでしょうか。アドラーの高弟であるルドルフ・ドライカースは、子どもの問題行動の目的を以下の4つに分類しています。

第1段階：相手役からの注目・関心を得ようとしている場合。すなわち、問題行動が、「もっと私の方を向いてちょうだい」というメッセージである場合。

第2段階：相手役に争いを仕掛けて、うち負けそうとしている場合。すなわち、「私はあなたよりも強い。あなたには負けない。あなたの言いなりにはならない」というメッセージである場合。

第3段階：相手に復讐しようとしている場合。すなわち、「あなたにうち勝って私の要求を通すことはできないが、せめてあなたを傷つけてやる」というメッセージである場合。

第4段階：相手役にいっさいの介入を断念させようとしている場合。すなわち、「私はもう駄目だ。いっさい期待しないでほしい」というメッセージである場合。

第一段階、注目・関心を得ようとしている場合について、気をつけなければならないことがあります。この目的に向かって子どもが社会的に受け入れられやすい行動をしている場合、私たちはその子の行動を適切にとらえがちです。けれども、子どもが権威者からほめられることを目的

に行動しているとすれば、それは他者からの評価を期待して子どもが行動していることになり、望ましいこととは考えません。そのような子どもは、期待したほどの賞賛が得られないことがわかると努力することをやめてしまい、つぎには問題行動をしてでも注目を得ようとするからです。また、ほかの誰よりも注目されたいと考えることは、同年令の仲間を競争相手とみなしていることになり、協力的な人間関係を学ぶことができません。教師からの評価のよい子どもが、同年令の子どもの間ではボスでいようとしてトラブル・メーカーである場合にはこのようなことが考えられます。ですから、子どもが特別の注目・関心を得るために期待される行動をしているのは、すでに危険信号とみなすべきです。

相手役の対応については、以下の2つの対応方法にわけて、その問題点とクラスへの影響について考えてみたいと思います。

## 1. 問題行動を罰する方法の問題点

問題行動を罰するだけの方法には、さまざまの問題点があります。

第1に、この方法では子どもが適切な行動を身につけるようにはなりません。

なぜならば、その行動が不適切であると子どもに知らせることはできますが、それだけでは子どもは適切な行動を学ぶことができないからです。不適切な行動を押し込めれば、自動的に適切な行動がとれるようになるわけではありません。子どもが適切な行動を身につけるためには、体験的な学習が必要です。

第2に、不適切な行動が持続していたり、あるいは増加したりするのを助けてしまうことさえあります。それは、不適切な行動に対して多くの注目・関心を与える結果になり、大人の注目を引いていたいという子どもの期待を満たしてしまう場合があるからです。

また、力づくで大人に従わせられていると子どもが感じていると、少しくらいの罰や脅しでは子どもはかえって反抗的になって、断固抵抗することもあります。どんなに叱られても罰せられても、大人たちの期待するような行動だけはしないぞと子どもは決心してしまいます。このようになると、子どもは大人と自分のどちらが強いか争うために問題行動をするようになってしまいます。

第3に、罰は子どもの人格形成に悪い影響を及ぼします。これは、子どもが不適切な行動をやめるとかやめないとかいった目先の効果よりも重要なことです。

不適切な行動のなかには、結果はうまくいかなかったけれども子どもの意図は建設的な場合があるのです。意図は善意であるが適切な方法を学んでいないために子どもが不適切な行動をしている場合には、むしろ“失敗”とみなした方がよいと思います。子どもにしてみれば、失敗をとがめられたり罰せられたりすると、「大人は私を罰するだけだ」とか「私はみんなに嫌われている」というように思いこんで、他人を信頼しなくなるかもしれません。あるいは、「私はなにをやっても駄目だ」と思いこんで自分の能力に自信をなくし、新しい課題に挑戦しようとしなくなります。自分の欠点や失敗ばかりを指摘されると、子どもは自分自身をきらい、臆病になりがちです。罰の恐怖を回避するために適切な行動をしている場合、子どもは消極的になり、罰する人がいないところでは適切な行動をとらなくなる可能性が高くなります。

第4に、問題行動をする子どもと教師の人間関係だけではなく、クラスの子どもへの影響についても重大な問題を引き起こします。

教師が問題行動にのみ注目し叱っていると、叱られることは大人の注目をひく確実な方法であることをほかの子どもたちも学びます。その結果、ほかの子どもが問題行動を模倣することが予想されます。つまり、もっとも問題行動を呈する子どもが教師からの注目・関心をかち取るという構造を作り出してしまいます。

あるいは、問題行動をしている子どもと自分を比べ、より多くの注目・関心を得るためには、「私は先生のお気に入りでしょう」と決心して適切な行動をとる子どもが一方的にできる場合があります。そうすると、クラスが“よい子”と“悪い子”のグループに分かれてしまい、子どもたちどうしがお互いに反目しあうようになります。

子どもが教師の対応をモデルにした場合、生徒は友だちが失敗したときには失敗をきびしく指摘しあうようになり、クラスの雰囲気は殺伐としてきます。

## 2. 問題行動を許容する方法の問題点

賞罰では子どもを教育することはできないと考えている人のなかには、子どもの問題行動をも許容すべきだとの考え方をする人がいます。青少年の矯正教育の専門家であるアメリカのハリ・ヴォーラスらは、「多くの教師や若者のためのケースワーカーは、従順と服従の要求は、思春期の若者を取り扱う上で効果的な方法ではないと気づいていた。しかし、たいてい二者択一的に考えて、服従の要求が効果的でないとすると、唯一の代替策として全面的な自由の容認をとるだけだった。若者に責任感を植えつけようとする多くの試みはその意図とは裏腹に、まさに『自由放任』の技法なのである」と述べています。この方法にもつぎのような問題点があります。

第1に、子どもが適切な方法を学ぶように勇気づけられません。

問題行動が容認されていると、この場ではこのやり方でやっつけていいのだと子どもが感じてしまって、適切な行動をしようとしなくなります。

第2に、問題行動がエスカレートしがちです。

問題行動をする子どもの中には、不適切な行動を罰せられることはあっても適切な方法を学ぶチャンスがなかったり、適切な行動をしているときに勇気づけられている体験のない子どもがいます。罰せられるという方法でしか対人関係をもったことがない子どもたちは、不適切な行動を容認されると無視されたように感じます。そのため、さらに不適切な行動が容認できなくなるまでエスカレートしがちです。そこで大人が罰すると、問題行動を罰する場合の循環が生じます。その結果、子どもは「大人がたいへん困るような行動をすると、大人は私を無視しきれずに私に注目するのだ」ということを学びます。

第3に、子どもの性格形成にも悪影響を与えます。

子どもが問題行動をするのはそれなりに意味があるので受容しなければならないとする考え方があります。確かに、子どもの家庭環境に問題があると思われる場合や生育歴上に原因があると思われる場合があります。その子どもが問題行動をするのも当然だと考えたくするような事例があります。しかし、受け入れられるばかりでは子どもは自分の行動に責任をもつということを学ばなくなります。子どもは自分の問題行動の原因は家庭背景や親にあって、自分は悪くないと考える可能性があるからです。また、受け入れられ保護されるばかりでは他の人々の役に立っていると感じることはむずかしく、したがって子どもは自分自身の価値に気づくことができません。

人間はまったくひとりで生きることはできません。他者との協力なくして暮らすことはできません。このことから、A. アドラーは他者と共同する能力をたいへん重視していました。「人生の問題というものはすべて、それが解決されるためには、共同する能力を要求するのである」とのべています。

第4に、クラスのほかの子どもたちとの関係にも問題を生じ、クラス全体の運営に混乱を生じます。

問題を抱えていると思われる子どもだけが許容される場合、ある子どもだけに特別の待遇をする教師に対して反発する子どもたちがでてきます。ほかの子どもたちも問題行動を起こしても罰せられないという特別な待遇を受けようとしてきます。不適切な行動をしても罰せられないことで、

自分の優越さを競おうとするのです。そのためクラス全体が混乱してしまいます。あるいは、教師から特別な保護を受ける子どもにたいして同様の保護を受けられない子どもたちが攻撃をしかける場合もあります。クラスの決まりごとは守られず、守っている生徒は不公平感を訴え、規則を徹底させられない教師に対して反発してくることが起こりがちです。このような状態になってしまうと、子どもの適切な行動に注目しようとしても適切な行動が見つげにくく、目に余る行動を罰するしかなくなるのです。

実際には賞罰か許容かのいずれかだけということとは希でしょう。この2つの対応を状況に応じてあるいは相手に応じて使い分けることになるようです。そのため、結果的には問題行動をする子どもの行動が改善しないばかりか、クラスの雰囲気が一層悪化していきます。

これらの問題は、教師が個々の生徒と1対1の関係でつながり、教師からの評価や保護によって子どもの行動を操作しようとする構造から起きてくる現象と言えます。この構造の中では、子どもたちは自立的に建設的な行動を身につけるようにはなりません。教師が権威的に賞罰でもって子どもを指導しようとする関係では、さまざまな問題行動が生じてきます。子どもどうしが協力し、お互いに勇気づけるあうような横の関係を作りだすことはできません。

#### ●競争原理から協力原理へ（尊敬と勇気づけの関係）

不適切な目標に向かって行動している子どもたちを援助するためには、支配・服従関係を脱却し、子どもたちとの間に尊敬と信頼にもとづく協力的な対人関係を作り上げることが基本であるとアドラー心理学では考えられています。

自分の大切な友人と同様に生徒一人ひとりを尊敬するのです。命令したり罰したりすることでは協力関係は得られません。

子どもが失敗したときには、子どもを辱めることなく、適切な行動を身につけるように勇気づけるのです。

これらの基本的な態度に基づいて、つぎのような対応が望ましいと筆者は考えています。

#### 1. 子どもの適切な行動に注目することが原則です。

子どもの適切な行動に注目することが大切です。どんなに問題行動をしていると言われている子どもであっても、24時間かたときも休むことなく問題行動をし続けているということは考えられません。

問題行動と思われるものでも行動の結末が当の子ども自身にしか起こらないことについては、原則的には問題行動に注目しない方がよいでしょう。

周囲への貢献・協力という観点から適切な行動にこちらが感謝していることを伝えることが大切です。そうすれば、子どもは自分の行為が他者にどのような影響を及ぼすかに関心をもつようになります。

ある先生がつぎのような生徒とのやりとりを手紙で知らせてくれました。

#### 例1 Aくん（中学1年男子 勉強嫌い だらしくちょっと乱暴）

授業中、Aくんだけがノートをとっていない。今までの私ならAくんに注目し、「どうしてノートとらないの？」などと言ったが、そのとき、つぎのようにしてみた。一生懸命ノートをとっているほかの多くの生徒に注目した。

ほかの生徒のノートをのぞき込み「わあ !! よく書けてますね」と言った。（しらじらしく聞こえないように注意して）

そして、ちらっとAくんを見ると、それまで横を向いてブラブラしていたAくんがパッと向き直って夢中でノートをとり始めている。

机間巡視し、Aくんのそばへ行った私は、もちろんAくんの姿にも注目し、「よく書けてますね」と声をかけた。

そのときのAくんの満足そうな笑顔が、目の輝きが忘れられない。(原文のまま)

例2 Bくん(小学1年生男子 勝手に教室から出て行ってしまう。注意すると暴れて友だちにもやつあたりする)

子どもが教室から出るたびに教師が探しにいったり叱って連れてくることを続けましたが、問題は解決しませんでした。子どもとの関係も悪くなると担任の先生はお感じになって相談にこられました。そこで、筆者は、先生に子どもの健康な面に関心を向けることをお願いしました。適切な行動の方に目を向けると、Bくんは教室を出ていっても自分からもどって来ることがあるとわかりました。自分から教室にもどって来たときに、「自分で帰ってきてくれてうれしいわ。ありがとう」と丁寧にBくんに言うことを先生は心がけられました。その結果、教室を出ることは減り、興味のない教科の時間にも中にいるようになってきました。この時期に先生は、楽しく学習しているクラスの雰囲気を感じてもらうことを大切にし、強制的に参加させようとはなさいませんでした。なぜならば、その子は苦手なことを強制されるとそれを逃れるためにかんしゃくを起こすことがあったからです。それでもBくんが暴れたときには、先生はほかの児童の安全には気を配り、Bくんのパニックに特別な反応を示さないようにされました。Bくんのパニックがおさまって落ちついたときに、先生はおだやかにやさしく「散らかしたものをかたづけておいてくださいね」と言われたそうです。ブツブツ言いながらもBくんはかたづけるようになり、すかさず、先生は「もとどおりにしてくれて、ありがとう」と言ってBくんが学習に参加するように勇気づけながら授業を進められました。やがてBくんはクラスの一員として授業に参加するようになり、お友だちとも遊べるようになっていきました。

2. 行為の結末が当人だけにふりかかるのではなく、他者に対して迷惑である場合には、冷静に話し合いをするのが原則です。

まず、行為の結末について話し合います。誰にどのような迷惑が具体的にかかっているか。次に、これからどのように解決していけばよいか、その具体的方法などについて話し合います。犯人さがしをするのではなく、関係者が協力して問題解決に向けて話し合うようにします。

つぎも例1を提供してくださった先生からのお便りからです。

例3 中学1年のクラスで。

5時限目、教室に行くと、床に紙を小さく折り丸めたものが何十個も散乱している。昼休みに輪ゴムで飛ばし合いをしたようだ。現に片手に輪ゴムを持ったまま着席している生徒もいる。

今までの私なら、強圧的態度でビシッと怒るか、下手なお説教をしたらどうだろう。

今回は次のようにしてみた。

教師：「まあ一床にずいぶん紙が落ちてますね」

生徒a：「飛ばしました」(片手に輪ゴムを持っていた、前から2番目の子)

教師：「そうするとどうなると思いますか」(イヤミっぽくならないように)

生徒b：「床がよごれる」(体格がよく、いたずらのリーダー格の子)

教師：「そうね。床がよごれてる。ほかには？」

生徒c：「人に当たる」(ここでクラスの生徒たちは、“まずい”という表情に)

教師：「そうね、関係のない人に当たったらまずいよね。じゃ、どうすればいいと思いますか？」

生徒 d：「もう、しない（のがいい）」

教師：（こんなにすぐ生徒から答えが出てくると思わなかったので、ちょっとびっくりして）「わっ…そ、そうね。でも、先生はね、やめろって言ってるんじゃないくて、たとえば、体育館を借りてだれもないところでやるとか…」

（生徒たち、キョトンとしている。これは愚案だったかな）

教師：「じゃ、とりあえず、今ここにあるゴミはどうしたらいいかな？」

生徒 a：「そうじ当番がそうじするー」

教師：「掃除当番はどうかしら？ とばした人の責任はどうなるのかな？」

生徒：「それもそうだなあ」

教師：「じゃ、1回でも飛ばした人みんなで掃除するというのはどうでしょうか？」

（男子 10 数人、ぞろぞろ出てきてみんなでテキパキと掃除してしまう。私も手伝う）これで気持ちよく授業が始められました。（原文のまま）

#### 例4 Cくん（中学3年男子 反抗的 授業妨害 素直なところもある）

Cくんは母親に勧められて一度だけ筆者のところへ相談にきてくれました。その時、筆者は＜責任と迷惑＞についてCくんと話をしました。

Cくんを叱ったり罰したりしていた担任の先生もその方法では彼に勉強させることはできないことに気がつかれました。そこで、彼と話し合い、＜勉強するかしないかは自分の思うようにやらせてほしい＞という彼の主張を受け入れました。先生が権威でもって彼を従わせることを断念してからは、反抗的な態度のなかにもおだやかさが感じられるようになりました。授業中に静かにしてくれていることは彼の協力として感謝するようにもしました。時には遅刻することはあるものの、彼が毎日登校していることの方に先生は注目していました。その後もしばらくは無気力な状態が続きましたが、しだいに自分から学習に取り組むようになっていきました。

子どもの問題行動の目的の第1段階（注目・関心を得る）では、適切な行動の方に注目することで多くの問題行動は改善します。

第2段階（権力争い）では、大人が子どもとの力争いから下りることです。この時期に子どもを罰し続けると、次の段階へと進行してしまいます。

第3段階（復讐）、第4段階（断念させる）へと進むほど、対応はむずかしくなります。子どもが復讐の段階に入ってしまうと、相手役である人が直接子どもとの関係を改善しようとするのは非常にむずかしくなってしまいます。無気力になってしまった子どもを勇気づけることはたいへん根気がいることです。子どもは自分自身の能力に絶望していますし、彼を少しでも積極的にしようとする周囲からの働きかけにたいしてひきこもってしまいます。この段階の子どもとつきあうためには専門的なトレーニングを受けていることが必要になるでしょう。

ですから、第1、第2段階のうちにクラスに協力的な雰囲気をつくるのが大切です。問題を抱えた子どもを援助しようとするれば、教師ひとりの力では不可能といっても過言ではないでしょう。子どもの問題行動は建設的な居場所が見つけられないことに関わっているのです。

#### ●事例にかえて

以上のような観点から、事例に基づいて具体的にどのように相談をすすめていったかを報告いたします。

1. 事例1のF先生に筆者はつぎのような提案をしました。

Tくんの不登校について生徒Pくんが先生に尋ねている場合、話題はTくんのことですが、相談を持ちかけているのは先生の目の前にいるPくんです。その時は、Pくん自身の課題として扱います。課題の解決を援助する時には、まず、その生徒自身の目から見た世界がどのようなものであるかを理解することが出発点です。つまり、PくんにはTくんがどのように見えているのかPくんはTくんとどのような関係でいようとしているのか、あるいは、Pくん自身は登校することをどのように考えているのか、などについてPくんの考えを聞いてみたいですね。例えば、「きみはどのようにして学校へ来てくれているのかな？ Tくんは休めていいなあと感じているのかな？ 学校を休んでいるとどんなことになると思う？」などと尋ねてみてください。もし、生徒がTくんのことを心配しているとわかれば、「クラスの一員であるTくんにたいして、どんなことをしてあげられるかしら？」と相談することができるでしょう。

数ヶ月後、F先生と話し合う機会をもちました。

F先生：「実際に生徒に聞いてみたところ、生徒は『そうだなあー、学校へ来ないと勉強できないし、友だちとも遊べないもんなあ…』と言っただけでした。私としては、それ以外の件でも、できるだけ生徒の意見に耳を傾け、話し合いながら解決の方法を考えるように気をつけてみました。そうしているとクラス全体のまとまりがよくなり、2学期には校内のいろいろな行事にクラス全体で積極的に取り組むようになりました。1学期の頃、生徒は『Tくんがなぜ学校に来ないのか』と不満げにきいていましたが、クラスの雰囲気よくなると『Tくんも来たらいいのになあ』と生徒の方から言ってくれるようになりました。結局、クラスメートが学校に来ないTくんをどうみるかは、彼らにとって学校が楽しいところかどうかと関係しているのですね」

筆者：(以下 Co と略す)「そういう見方もできますね。ところで、Tくんはどうですか？」

F先生：「Tくんも家では元気になってきています。訪問すると少し話をしてくれるようになってきました。Tくんのこときっかけで私自身はクラスの生徒と今までとは違った関係をもつことができよかったです。Tくんにたいしてうまく援助することができなかったことを残念に思っています。Tくんはどちらかと言うとおとなしくて自分から友だちを作ろうとする生徒ではありませんでした」

Co：「そうですね。Tくんが女の子たちから『ここ汚したのはあんたやろ！拭いときや！』と言われて、20分も黙ってひとつの机を拭き続けたので、生徒が『Tくんおかしくなった！』とびっくりして先生に言いに来たという話がありましたね。ほかの生徒はそんな時、どうしているのでしょうか」

F先生：「汚したのが自分じゃないと、『ぼくはしらん！』と言うでしょう。あるいは、トラブルになると私に言いつけに来る生徒もいますね。Tくんも困ったら言いに来てくれるとわかるのですが…」

Co：「確かに、相談に来てくれない子どもを援助することはむずかしいですね。Tくんのように消極的な生徒へ直接に働きかけるのが困難な場合には、もう少し積極的に文句を言いあっているような生徒たちの問題から手をつけた方が効果的だと考えます。例えば先ほどの場面ですと2つの問題があると思います。ひとつは言い方の問題がありますね。もうひとつは、クラス内に協力して問題を解決する雰囲気ができていないのではないかという問題です。言い方の問題としては、生徒に、『そういう言い方をすると言われた人は気持ちよく拭こうと感じるかしら？』と子どもを避難する語調ではなくおだやかに尋ねてみるのです。『あなただったら、どんなふうに言われたい？』と質問してみることもできるでしょう」

F先生：「そういうことも大切ですね、社会へ出てからも。でも、この場合、力の強い方は汚したのは自分じゃないと言い張って、結局Tくんのように言い返さない生徒にいやな仕事をおしつけているように感じます」

Co：「そうなんです。そもそも、問題は、誰が汚したかわからないけれども、教室が汚れている場合にどうしたらよいかということだと思うのです。生徒が掃除はいやな仕事と思いでいて、それを力の弱いところへ押しつけようとするのは建設的な方法ではありませんね。子どもたちは責任ということ误解しているように私は思います」

F先生：「誰が汚したかよりも、どうすればきれいにできるかを考えることができるように生徒に働きかけてみます。Tくんの性格に問題があると見てしまうばかりではなく、クラスのルールがどうなっているかを考えることも必要なのですね」

Co：「クラス内のトラブルが協力原理で解決されるのを見ることによって、Tくんのように消極的な子どももモデル学習ができます。そうすれば問題解決に積極的になってくることでしょう」

F先生：「とても参考になりました。やってみます。それにしてもTくんのおかげでいろいろ勉強できたのに、このままではTくんに戻すことができないのが申し訳ないと感じます」

Co：「そうですね。本当に残念です。けれど、先生のつぎにTくんの担任をされる方にF先生の実践を伝えてくださると、Tくんが再登校する時の助けとなりますよ。それにF先生が今後受け持たれるクラスに応用していただければ第2のTくんをクラスの中で援助していくことができるのではありませんか」

2. 事例2のS先生との話し合いはつぎのようでした。

S先生：「Kさんは仲良しの3人組だったのですが、あとの二人が仲良くなって、Kさんのはけものようになったように感じたのだと思います。それで、友だちの靴を隠したりしたんだと思うのです。

その時は、とにかく靴かくしはやめさせなくてはいけないということを第1に考えていて、そのためには隠した児童をみつけることだと考えました」

Co：「靴を隠すという方法は友だちと仲良くするためには適切な方法ではありませんね。けれども、Kさんが友だちをほしいと思うこと自体はよいことですね。どうすれば、友だちと仲良くできるかについて、彼女が適切な方法を学べるように援助する必要がありますね。ところで、Kさんを無理にでも連れてこようするのはKさんと仲良しの児童ではないのですか？」

S先生：「それが、どちらかと言うと、ボス的な気の強い子どもたちです。Kさんが休んでいるのは、サボリではないかと考えているようです。ですから呼びに行った時も、Kさんに来てほしいという気持ちとは違ったようです」

Co：「もともと、Kさんとその児童の関係はどうだったのですか？ ひょっとして、Kさんはそのボス的な子どもとは仲が良くなかったのではないのですか？」

S先生：「そうです。そのボス的な児童に従っているグループとは別に、Kさんはおとなしい二人の児童とでグループを作っていました」

Co：「では、Kさんはそのボス的な児童と張り合っているところもあったかもしれませんね。Kさんがおとなしい児童と友だちでいたがるのは、自分の思うように友だちを動かしたいと思っているのかもしれませんが」

S先生：「そうなのかな。ボス的な児童が『Kさんなぜ学校に来ないのか』と聞きに来るのですが、その時、私はとてもこまるのです」

Co：「どんなふうにお感じになるのですか？」

S先生：「そうですねー。どう言ったらいいのかなあー。教師としての権威を脅かされていると

言うのか、痛いところをグサッとつかれたという気がします」

Co：「ということは、失礼ですが、権威的な先生をやっておられるということでしょうか？」

S先生：「いやー、そういうことになりますなあ（笑）。実は以前はかなり権威的にやっていたのです。でも、いろんな研修を受けて、子どもの気持ちをもっと聞かなくてはいけないと言うことを勉強して、以前に比べたら、怒ってはいけないと思うようになったのです。けれども、実際には、子どもは言うことを聞かないので、最後にはやっぱり怒ってしまうのです。靴隠しのことにしても、Kさんの気持ちを聞くことはできたのですが、そこから先どうしたものかと困ってしまいました。呼びにいく件でも、Kさんを連れて来ようとする児童の気持ちはわかるし、Kさんにはマイナスかなと思わないではなかったのですが…。以前のように、疑問をもたずに権威的にやっていたほうがよかったかなと考えてしまいます」

Co：「ちょ、ちょっと、待ってください。権威的にやっていたほうが楽だったという先生のお気持ちは、それこそ、わからないでもありません。けれども、私の意見を言わせていただけますか？ やはり、教師が権威でもって児童を支配することにはさまざまな問題があると思います。だからと言って、何もしないですべてを児童にまかせてしまえばうまくいくとは言えません。今まで自分たちで問題解決するようにつけられていない子どもたちは、権威的な人がいないところでは、ただ自由奔放にすることしかしないのです。それでは子どもたちは学校で学べる権利を自ら放棄してしまうことになると思うのです。子どもたちには、権威的ではなくしかも指導性のある先生が必要です。私としては、その方法についても先生と協力してともに考えていきたいと常々思っているのですが、いかがでしょうか？」

S先生：「そうなんです！今日はKさんのことで相談に来たので、話題にしなかったのですが、じつはクラス全体の運営でとても困っているのです。6年生になって、お恥ずかしいことなのですが、学習する態度ができていないと言われていたクラスだったのです。私が担任をひきうけたのですが、男子児童にも反抗的な子どもや羽目をはずす子どもが多くて、なかなか学習する雰囲気にならないのです。その問題の方が頭が痛いくらいです」

Co：「評判の良くないクラスをひき受けるのはとても勇気のいることでしたでしょうね。子どもたちが学習してくれるようにするには、教師ひとりの力でできることはありません。児童の側の協力がなくては無理な話です。学習するのはほかでもない子どもたち自身なので、ですから、協力原理によるクラスの運営を考えていきましょう」

S先生：「具体的にはどうするのでしょうか？」

Co：「まず、児童の適切な行動に注目しましょう。学習しようとしないうちの子どもの方に注目したり、無理にでもさせようとはしないことです。そして、学習しようとする子どもにたいして、教師としての責任、つまり、よい授業をするということに力を注いでください。児童が学習してくれるのは、先生に協力してくれているわけですから、ありがとうを丁寧言うようにしてみてもどうでしょう。先生との権力争いをして学習する雰囲気を乱している児童もいるかもしれませんが、学習しようとしている児童もいるはずですよ。少しでも子どもが建設的な行動をしていたら、そのことが先生も含め周囲にどのようなよい結末になっているかを伝え、〈ありがとう〉とか〈うれしい〉と児童に言うみてください。3月まで半年もないのですから、高すぎる目標をもたないで、クラスに協力的な雰囲気をつくること、反抗的な児童を罰するのではなく良い人間関係を築くことを目標にやっていきましょう。そうすれば、子どもたちも楽しんで学校に来てくれることでしょう」

S先生：「わかりました。なんとか子どもたちに勉強させなければというあせりが、かえって子どもたちとの関係を悪くしていたようです。さっそく、帰ってやってみます。なんとなく希望がみえたような気がします」

1ヶ月後、S先生が学期末を迎えて来所してくださいました。

S先生：「クラスの雰囲気はずいぶん変わってきました！女子の仲間関係が変わってきました。以前はいくつかのグループに分かれていてそれぞれ閉鎖的で固定していました。ところが、Kさんとグループだった児童のひとりで、かん黙傾向の児童がとても明るくなって、ボスのなグループの女の子ともあそんだりしています。グループが以前のように閉鎖的でなくオープンな感じになって、交流があり、なごやかな感じがしてきました」

Co：「まあ、それはすてきですね。先生はどんなよいことをなさったのですか？」

S先生：「いやー、子どもにありがとうを言うことがふえましたね。それから、男子児童で乱暴な子どもがいるのですが、その子が友だちを蹴っていたりすると止めることはあるのですが、そこでくどくど説教するのはやめました。その子は私が怒らないので不思議そうにしています。結局、乱暴は減ってきていますね」

Co：「先生の影響力はすごいですね。クラスの雰囲気が変わると、個々の子どもの様子も変わってくるのですね。かん黙傾向の子どもが明るくなるなんて、すごいですね」

S先生：「そうですね。意外なところに効果があるのですね。乱暴している子どもにたいしても、叱っているばかりでは解決しないと思います。今は不思議がっている段階ですが、どうすれば暴力に訴えないで友だちとやっていけるかについて彼とも話し合えるようにしたいなと思います」

Co：「それはとても大切なことですね。暴力を振るわないだけでなく、それにかわる適切な方法を学ぶことが必要ですものね。先生が力づくで児童を従えようとするのではなく、協力関係の中でクラスを運営しようとするそのものが、児童にとって良いモデルとなっていくと思いますよ」

S先生：「本の読み聞かせをやっているんですよ。それについてもやり方を変えてみたんです。以前は私が読む本を決めていたんです。最近は、子どもたちに読みたい本を持ってきてもらってその中から読むようにしています。いつも静かに聞いてくれるわけではありませんが、とがめずに私は読むようにしています。すると、日によってはシーンと静かに聞いている時があるのです。そんなときはうれしいですね。」

Co：「それもすてきなお話ですね。静かに聞いてくれるのは適切な行動ですね。その時、先生はどんなふうにおっしゃるのですか」

S先生：「ああそうか。びっくりしてなにも言わなかったんですが、言った方がいいですね」

Co：「どんなふうに言うといいでしょうね？」

S先生：「『おまえたち静かにできるんじゃないか！』というのはだめかな（笑）」

Co：「先ほどたしか、『うれしかった』とおっしゃいましたね。それを言われたらいいんじゃないですか？なにがどのようにうれしかったのかを」

S先生：「ああそうか。そうすると、『静かに聞いてもらえて、うれしいなあ。先生も読みがいがあるなあ。ありがとう』と言うといいんだな。そう考えると、こういうふうに言える場面がほかにもたくさんあるなあ。うん、私が子どもだとしたら、こう言われるとうれしいだろうなあ。今度はもっとおもしろそうな本を持ってこようと思うかもしれない…」

Co：「そういうふうに応用してもらえると私もとてもうれしいです。こう言うと子どもはどんな感じを受けるだろうと考えてみることもとても大切ですね。ある小学生に聞いたのですが、こんなことを言ってましたよ。『体育大会の練習の時だけ、先生はやってない子の注意ばかりして、ちゃんとやってる子のことは見てくれへん。ちゃんとやってない子がいるから、何度もやり直しさせられる。一生懸命やっても、またやるのかと思うといやになる。まじめにやってる子もやる気なくすと思うんやけどなー。』と。この子の場合、やっていない友だちが悪い

と責めるより、先生のやり方に不満を言っています。その点で私はこの子のことを健康な子どもだなーとってしまうのです。『おまえのせいでやりなおさせられるやないか』と周囲から攻撃されると、それによって言われた子がちゃんとするようになることを期待する先生もおられるのでしょうか」

S先生：「私もそんなふう考えていたことがありましたが、今になってみれば、そのような方法がクラスの中に力関係で問題を解決しようとする雰囲気を作り出すのだなーと思うようになりました」

Co：「ところで、Kさん呼びに行くことはどうなりましたか？」

S先生：「例の女の子たちがまた、呼びに行きたいと言ってきたんです。前の失敗もあるしうぶん迷ったのですが、Kさんのお母さんがこちらへ相談に来られてKさんへの対応を変えてみたらKさんも家ではうぶん元気になってきていることを聞いていました。それで思いきって行かせてみたのです。決して無理強いしないように、無理だと思ったらすぐ帰るようにと言いました」

Co：「で、どうでした？」

S先生：「Kさんは子どもたちの声が聞こえると、毛布をかぶって恐がってしまったそうです。母親が子どもたちに、『悪いけど、子どもが恐がっているから帰ってほしい』と強く言われたそうで、それを聞いて子どもたちもだめだと思ったようでした」

Co：「それで、どうなったのですか」

S先生：「直接誘いに行くというのは無理だと子どもたちも納得したようなので、手紙を書いてはどうかと私が提案しました。全員に書くようにとは言いませんでした。けれども手紙を出してくれた児童がいて、Kさんは手紙をもらってとてもうれしくてすぐに返事を書いたそうで、私にもそのことを手紙で知らせてくれました」

Co：「それはうれしいことですね。先生にも手紙で知らせてくれるのは、積極的なことですね。クラス全員に書きなさいとおっしゃらなかったのはとてもよかったと私は思います。それに、Kさんとの手紙によるコミュニケーション手段が保たれているのはなによりです。そうそう、先生は成績表の渡し方について迷っておられましたね。どのような方法が適切かを手紙でKさんと相談することができるのではありませんか？受け取る当事者はKさんなので、Kさんにたずねてみるのが一番確かではないかしら」

S先生：「それはいい方法ですね。たとえば、aー先生が直接渡す bー母親に学校へとりにいってもらう cー先生が家庭訪問して母親にことづける dーその他（ ）などと書いて尋ねたら、Kさんは自分の考えを教えてくれるかもしれないな。その時に、私が手紙をもらってうれしかったということも書けば、彼女を勇気づけることができますね。これもさっそくやってみます」

## おわりに

今回取りあげた事例以外にも、勇気ある先生方が子どもと協力原理でつきあうことを実践してくださっています。その結果、クラスの雰囲気が変わり子どもたちの姿も変わってきています。

けれども、子どもは不登校に陥った時点では、もはや学校のしくみの中でその子どもを援助することはむずかしくなってしまう。なぜなら、家族が対応を変えることで子どもの家庭での暮らしが改善され、先生方の努力でクラスの雰囲気が変わっても、子どもの中には学校とのつき合いをすでに断念してしまっている子どもがいるからです。

子どもが集団生活の中で必要とされる協調的な暮らし方を身につけていないのは、もちろん、担任ひとりの責任ではありません。けれども、そのような子どもたちが適切な行動を身につけるように援助することは私たちの仕事です。

今回、事例に登場して下さった先生方のように、クラスに協力的な土壌をつくりだす上で先生の影響力はほんとうに大きいと思います。子どもたちが自信と勇気を持ち責任性を学んでくれるようにするためには、よい土壌が必要なのです。

協力原理を実現するためにはいろいろと状況に応じた工夫が必要です。参考にさせていただければと思い、子どもと先生、先生と筆者のやりとりを具体的に書くようにしてみました。けれども、文字だけではその雰囲気をお伝えできなかったのではないのでしょうか。歌に例えるなら、歌詞を文字で表すことができても、それだけではメロディーを伝えることができないように。

子どもが毎日登校してあなたの目の前で日常茶飯事の困った行動をしてきているうちに、子どもを尊敬し勇気づける関係の中で子どもたちとつき合うことを始めていただけませんか？

### <参考文献>

- \* A. アドラー (岡田幸夫、他訳) : 子どものおいたちと心のなりたち ミネルヴァ書房
- \* A. アドラー (高橋推治訳) : 子どもの劣等感 誠信書房
- \* A. アドラー (高尾利数訳) : 人生の意味の心理学 春秋社
- \* R. ドライカース他 (柳平彬訳) : 子どものやる気 創元社
- \* 野田俊作 (監修) : 実践カウンセリング ヒューマン・ギルド出版部
- \* 野田俊作 : オルタナティブ・ウェイ 星雲社—サイコセラピーとアドラー心理学—
- \* H. ヴォーラス他 (菊地正彦訳) : 若者が若者を変える—非行少年の相互教育— 東京創元社

### 更新履歴

2012年6月1日 アドレリアン掲載号より転載