

「障害を持つ子どもへの援助」

～養護教諭として～

東 純子 (岡山)

要旨；思春期の子どもへのアドラー心理学に基づく援助の原理を、次のように考えている。①子どもの問題をかわりに解決しようとしなさい、②「子どもの課題だ」といって見捨てない、③何について手伝えるか、何について手伝えないかを伝える、④子ども自身が実行したことを肯定的に評価する、⑤私とのよい関係を周囲の人へとつなげていくようにいつも注意する。高校の養護教諭として、思春期の子どもとの関わりは、課題を共有するところから始める。しかし、課題の共有が難しいと感じる生徒に対してはどうしたらよいか、事例をもとに検討した。結論として、そのような生徒であっても、特別な対応があるわけではなく、上述の5つの原理によって、子どもの成長を援助できると考えられた。

キーワード：アドラー心理学、教育、教育相談、情緒障害、保健室

教育者のもっとも重要な仕事は、あえて聖なる義務と言わせていただきますが、学校ではどんな子どもも勇気をくじかれてはいけなさいと考えること、すでに学校に入る前に勇気をくじかれてしまっている子どもも自己信頼を学校と先生を通じて取り戻せるように考えることです。

— アルフレッド・アドラー (Alfred Adler) —

1. はじめに

私は、養護教諭として高等学校に勤めている。第 24 回日本アドラー心理学会総会で、私は「思春期シンポジウム」のシンポジストとして、教育の立場から発表した。自分がしている生徒への働きかけについて振り返り、思春期の子どもへのアドラー心理学に基づく援助の原理と子どもの成長を確認した。

アドラー心理学に基づく援助の原理を、次のように考えている。

- ① 子どもの問題をかわりに解決しようとしなさい
- ② 「子どもの課題だ」といって見捨てない
- ③ 何について手伝えるか、何について手伝えないかを伝える
- ④ 子ども自身が実行したことを肯定的に評価する
- ⑤ わたしとのよい関係を周囲の人へとつなげていくようにいつも注意する

子どもとの関わりはどんなときでも課題を共有するところから始める。ゆっくりと問いかけながら、なにをどんな風に解決したらいいのか、目標を一致していく。多くの高校生は、問いかけられて語ることによって問題を整理していき、自分にできることを見つけて問題解決に向けて行

動し始める。

では、課題を共有することが難しいと感じる生徒への関わりはどうしたらいいのだろうか。高校2年生の女の子Aとの関わりを振り返り考えてみたい。

2. 事例

女生徒Aは、入学時に中学校から、発達障害の疑いがあるから対応に注意して欲しいと申し送りを受けていた生徒である。中学校からは、こまめに声をかけてあげるとよいというアドバイスを受けており、1年生のときから、クラス担任、学年主任を中心に、学年団みんなで声をかけるようにしていた。

(1) 選択肢から選んでもらう

2年生となった6月のある日、「Aが先週から休んでるんです」とクラス担任から連絡があった。Aの様子を聞くと、次のようであった。

- 「クラス全体が叱られていて自分が叱られているわけではないとわかっているのだが、怖い感じがする」と言っている。
- クラスは大分落ち着いてきたことを伝えると安心はしていたが、すぐには教室に戻りにくいらしい。
- もう一日様子を見るために今日は休む。

「クラスに入る前に東先生と話をしたいと言っているので、登校してきたら保健室に行かせて欲しいんですけど、いいですか？」とクラス担任から依頼を受けた。

翌日、Aはクラス担任と一緒に保健室に来室した。表情は硬く緊張している様子である。担任が職員室に戻りふたりになってから「クラスに入る前に私と話をしたいと言っていると聞いたんだけど」と聞くと「そんなことはないです」という返事だった。クラス担任が言っていたことと違っており、もしかしたらAとクラス担任はあまり話ができていないのかもしれないと思った。私は話を聞きたいがAはどうしたいのかわからないため、まず開いた質問で様子を見ることにした。

B（養護教諭）：今日は保健室でどうしますか？

A：（黙っている）

しゃべりたくないか、それとも開いた質問に答えにくいのか判断がつかないため、選択肢を示してみることにした。

B：ベッドで休むこともできるし、椅子に座っていることもできるし、私と話をすることもできます。

A：ここに座っています。

Aは今は私に話をしようと思っていないことがわかった。そこで私は「じゃあ、必要があった

ら声をかけてね」と言って自分の仕事をすることにした。

このやりとりから、Aは、開いた質問には答えられないけれど、選択肢を示すと選ぶことができるということがわかった。

Aは、翌日から毎日、登校後クラス担任と一緒に保健室に来室した。私は、クラス担任との協力が必要と考え、次のようにした。

- 教室に行くかどうかということについてはクラス担任にお任せし、私は保健室でどう過ごすかということについてAと相談する。
- 保健室での様子や私がどんな風に声をかけているのか、私のしている工夫をクラス担任に伝える。

次第にクラス担任は「教室に行ってみる？ もし一人で行きにくかったら先生がついて行こうか？」「勉強教えてやろうか？ それともプリント持ってきてあげようか？」と自分に出来ることを考え声を工夫するようになっていった。

1週間も経つと、Aは1日に数時間教室で授業を受けるようになり、7月上旬の期末考査の前日には1日教室で過ごした。期末考査の4日間は1日も休まず教室でテストを受けた。

(2) 私の意見を伝える

期末考査が終わって2日後の朝、クラス担任から「Aの様子がおかしいんです」と連絡があった。Aは職員室前にじっと立ったまま、何を尋ねても返事をしないということだった。「様子がおかしいので帰らそうと思うんですけど、母親に連絡すると言うといやがるんです」と対応に困っていた。私はAの隣に行き、様子を確かめることにした。

B：どうしたの？

A：・・・・・・・・

B：担任の先生からAさんの様子がいつもと違って心配だと聞いたんですけど？

A：・・・・・・・・

開いた質問には答えないので、選択肢を示すことにした。

B：今は授業中でね、生徒は教室で授業を受けるか、体調が悪いときは保健室に行くか、体調は悪くないけど教室に行きたくないときは別室に行くかしている時間なの。どうする？

A：・・・・・・・・

選択肢を示しても答えない。いつもと様子が違うので、こちらの意見をはっきりと伝えることにした。

B：先生たちはね、ずっとAさんについているわけにはいかないの。今日は家に帰って休んでね。いつもと様子が違って心配な生徒をひとりで帰らせるわけにはいかないから、担任の先生からお母さんに連絡してもらって迎えに来てもらうね。

そう伝えてクラス担任に保護者と連絡を取ってもらった。それから、Aに状況を伝え、今後ど

うするか相談することにした。

B：お姉さんが迎えに来られるんだって。それまでここで待っててもいいし、保健室で待っててもいいけど、どうする？

A：・・・・・・・・

B：じゃあ、ここにしようか。

集まっていた先生たちには授業に戻ってもらい、私が付き添っていることにした。先生たちがいなくなると、Aは教室棟に向かって歩き始めた。

B：どうしたの？

A：・・・・・・・・

B：どこ行くの？

A：帰ります。

B：どこに？

A：・・・

B：教室に？それとも家に？

A：家に。

B：お姉さんが迎えに来られるまで待ってて欲しいんだけど。

A：(笑顔で首を横に振る)

さっきまであんなに硬い表情をしていたのに笑顔が見えるようになった。少し落ち着いたようだ。しかし、もしかしたら私が真面目に話をしていると思っていないのかもしれない。真面目な顔と真面目な声でもう一度言ってみよう。それでだめなら引きとめるのはあきらめよう、と考え、真面目な顔、真面目な声で話しかけた。

B：これは真面目なお話なの。

A：(足を止めてこちらを振り返る)

B：迎えに来られるまで待ってて欲しいの。

A：(ちらちらとわたしの様子をうかがっている)

B：待つのはここでもいいし、保健室でもいいです。

A：保健室。

B：じゃあ、保健室に行こう。

そう言って私が歩き始めると、少し遅れてAもついてきた。

ここでは、Aの様子がいつもと違っていたので、選択肢を示してAの意見を聞くだけでなく、こちらの意見をはっきりと伝えた。また、真面目に話していることがわかるように、真面目な顔と声で話をした。Aの態度は、こちらを向いて話を聞き、問いかけに答えるなど、協力的なものへと変化した。

(3) 私にできることを探す

その頃から、Aを職員室で見かけることが多くなった。毎日2～3時間、職員室の中や前にじっと立って、みんなの様子を見ているのだ。ときには笑っていることもあった。

私はAに「何かお手伝いしましょうか？」と声をかけてみたが「いいえ」と断られてしまった。先生たちに「どんな様子ですか？」と聞くと「じーっと見られているので気になっていらいらしてくる」「Aの行動はあきらかにおかしい。病気ではないか。病院受診の必要があると思う」といった意見がでた。

私は、この状況で私にできることは何かわからなくなってしまった。そこで、7月末、事例検討会で相談することにした。そこでいろいろな意見を聞かせていただき、それを参考にして、帰宅後もう一度これまでの私たちの対応と彼女の変化を見直した。

- 保健室とだけでなく、先生たちともつながっている。なぜなら、毎日職員室に来るから。
- Aは自分で考えて行動している。たとえば、毎日自ら職員室に来て自分が必要だと思うだけいて、帰る時間がきたら帰っていく。
- 先生たちが思っているよりも情緒的に混乱していない。たとえば、注意を受けて泣いて帰ったことがあるが、翌日には登校してきていつもどおりに過ごしていた。
- 学校が好きみたいだ。なぜなら、毎日登校している。夏休みになっても登校してきている。
- Aにはこのようにたくさんの適切な面があるにもかかわらず、先生たちは不適切な行動に注目を与えてしまっている。「何か話しかけなくては」という思いから、声をかけなくていいところにも声をかけている。

このように考えて、いま見えている不適切な行動にとらわれず、適切な行動を育てていくために、声をかけるところとかけないところを区別しようと考えた。

(4) 先生たちを勇気づける

夏休みの間に、クラス担任や学年団の先生と個々に話をする機会を作り、少しずつわたしの意見を伝えていくことにした。次第に、「夏休みも学校来てくれとるのが様子がわかっていいだろう」とか「そういえばAがいちばん強いかもしれない」と言った現状を肯定的に見る意見を聞けるようになっていった。

夏休みも終わりに近づいたある日、学年団の先生のひとりが「私、またAを泣かせてしまったんですよ」と言って保健室に来られた。数分前、今日はもう帰るようにとAを優しく諭したところ、Aは無視してそっぽを向いてしまった。その態度にカチンときて、宿題は家に帰ってやるようにと叱ったら、Aは泣き出してしまったという。その後どうなったのかたずねると、叱り続けていたら、Aはその先生をキッと見て「ひとりでやってもわからないところもあるじゃないですか」と言い返したということだ。

私が「すごいまともな反応ですよ」と言うと、その先生は「そうなんです。私もそう思いました。言えるんですよ、本当は」と応えた。それから、6月中旬の頃よりはずいぶん様子がよいと思うこと、毎日来るってことは学校が好きだってことでこれは学校としてはありがたいことだと思うこと、今までも泣くことがあったが翌日にはいつも通り登校しており、教員が思っているよりもずいぶんたくましい面を持っていると思うこと、ましてや先生に言い返すなんてね、と話をした。そして、先生が考えていることを率直にAに伝えたことで、Aも率直に反応したのではないか、そうやって今は教員との間で横の関係で人と付き合う練習をしているのではないか、と私の意見を伝えた。先生は、ひとしきり話をした後、「少しすっきりしました。もうひとがんばりするかな」と職員室に戻って行かれた。

このように、先生たちと話をする中で、Aのパーソナル・ストレンクスを一緒に探したり、「横

の関係」ってどんなものか考えたり、Aにどんな風に成長してほしいか意見を交わしたりすることで、ひとりひとりの先生と目標の一致をしていった。教員の方針を一貫し、それぞれが自分にできることを考え、子どもを援助することは大切である。

2学期、Aは落ち着きを取り戻し、毎日登校して授業に参加するようになった。保健室への来室や職員室に長時間いることもなくなった。先生たちは声をかけるコツをつかんだのか、以前よりも関係がよくなっていった。クラスの友だちとの関わりも少しずつ改善し、学校祭の準備に参加している姿を見かけることが多くなった。また、自ら配布物を配る係になり、クラスのためにできることをするようになった。

私は、落ち着きを取り戻したAとどう付き合おうかなとちょっと考え、今までと変わりなく無理のない範囲で声をかけることにした。廊下ですれ違ったらあいさつを交わしたり、職員室で立ち尽くしていたら「何かお手伝いしましょうか？」と声をかけたり。Aの反応はいいときもあればよくないときもあったが、次第にAから目を合わせ、にっこりと笑いかけてくることが増えていった。

3. Aとの関わりを振り返って(考察)

私は、Aは困ったら黙ってしまうため課題を共有することが難しいと感じた。そこで、次のような工夫をした。

- (1) 開いた質問を使うかわりに選択肢を示して選んでもらう。
- (2) それでも答えないときには、こちらの意見をわかりやすくはっきりと伝える。
- (3) 話の内容よりも口調や雰囲気や敏感に反応するので、真面目な話だとわかるように伝える工夫をする。
- (4) いま見えている不適切な行動にとらわれず、適切な行動を育てていくため、声をかけるところとかけないところを区別する。
- (5) 先生ひとりひとりと話をする機会を作り、Aのパーソナル・ストレンクスと一緒に探したり、保健室でうまくいった対応の方法を伝えたりする。

- (1) 開いた質問を使うかわりに選択肢を示して選んでもらう。

私は、Aに、

- どんな場合にも2つ以上の可能性があること
- 自分で選ぶことができること（「私は能力がある」^[1]）
- できないときに助けてくれる人がいること（「人々は私の仲間だ」^[2]）

を体験から学んでもらうために、開いた質問を使うかわりに選択肢を示して選んでもらうことにした。

野田俊作は「内気な子どもや、はげしく勇気をくじかれた子どもは、なかなか自分のニードを自分から口にしてくれません（19 - R）」^[3]と言っている。私は、Aは激しく勇気をくじかれていますので、開いた質問に答えることが難しい状態にあったと考える。

そして「<閉じた質問>は、子どもの考えを聴くためよりは、むしろ、こちらの考えを子どもに伝えるために使います（11 - L）」^[4]と野田は言っているが、私は、Aの話をしゅうぶんに聴く前に閉じた質問を使うと、こちらの考えに対して「はい」「いいえ」だけ答えればいいので、ますます自分から話をしようとしなくなっただろうと考える。

また野田は、「共同の課題にするためには、頼んだり断ったりしなければなりません。そのとき、命令口調でものを頼むことは、『親が上で子どもが下』という人間関係を強調していることになり、子どもは反抗することが多いのです（20 - L）」^[5]とも言っている。私は、命令口調を使うと、Aは「私は自分では自分のことができなくて、先生に言ってもらわないとだめなんだ」と学んだかもしれないと考える。

一方、私は、選択肢を示すことは、Aが私は選ぶ能力がある、選択肢を一緒に考えてくれる先生は私の仲間だという信念をもつよう勇気づけることができたと考えます。

さらに、野田は「人生に行き詰まっている人は、しばしば『全か無か』という信念に凝り固まってしまう。たとえば、『一番になれないくらいなら、まったく勉強しなくても同じだ』とか、『あの人に好かれたいと思ったら死んだほうがましだ』とかが、『全か無か』の思想です。そうではなくて、成績も0点から100点まであるし、つきあうと素敵な人だって実はたくさんいるでしょう。そういうことを知ることから、生きる勇気が出てくるのです（22 - R）」^[6]と言っている。普段から複数の選択肢があることを学んでおくことによって、生きる勇気、自分の意見を自分から口にする勇気が出てきたと、私は考える。

(2) それでも答えないときには、こちらの意見をわかりやすくはっきりと伝える。

私は、Aに、

- 生徒と先生は平等で対等な仲間だということ
- 選択できない可能性があるということ

を体験から学んでもらうために、黙っているAにこちらの意見を分かりやすくはっきりと伝えた。

野田は「親が王様のように子どもを支配するという親子関係を、現代の子どもは許してくれません。男女が平等であるように、大人と子どもも平等でなければならないことを、子どもたちは知っているからです。そのような子育てでは、子どもたちは、『親は仲間だ』とは思ってくれません（10 - L）」^[7]と言っている。Aにこちらの意見を伝えないまま保護者に連絡し早退させたとしたら、Aは「先生や親は私の仲間だ」とは感じず勇気をくじかれただろうと、私は考える。

また野田は「いっぽう、親がまるで奴隷のように子どもにサービスして暮らすことも、よい子育てではありません（10 - L）」^[8]とも言っている。Aの言うがまま保護者に連絡をとらず早退させたとしたら、「先生は奴隷だ」とは思っても、「先生と一緒に協力し合って生きていく対等の仲間だ」というようには思ってくれなかっただろうと、私は考える。

そして、『自然の法則』あるいは『社会の法則』によって、人間には選択できない可能性があります。それはたとえば、『自分を傷つける』、『人を傷つける』、『物を傷つける』、『社会の秩序を破壊する』、『人に実体的な迷惑をかける』というような場合です。そのような場合には、子どもに『それは選ぶことができません』と伝えるべきでしょう（28 - R）」^[9]と野田は言っている。生徒が授業中に合理的な理由なく教室以外の場所をふらふらすることは、生徒には選択できない可能性だと、私は考える。そこで、私がAに冷静に「あなたはそれは選べないんですよ」と伝えることで、Aは「社会の法則」によって選択できない可能性があることを体験から学ぶことがで

きたと、私は考える。また、教員が生徒の様子をいつもと違っておかしいと判断しながらも保護者に連絡することなく早退させることは、教員には選択できない可能性だと考える。そこで、私自身が「社会の法則」によって自分のすることを決定しはっきりとAに伝えることよって、Aは社会には法則がありそれを守って暮らす範囲で選択できる自由があることをモデルから学ぶことができた、私は考える。

(3) 話の内容よりも口調や雰囲気敏感に反応するので、真面目な話だとわかるように伝える工夫をする。

私は、Aに、対等な仲間として話し合うことを体験から学んでもらいたいと考え、真面目な話をするときには、真面目な話だとわかるように伝える工夫をした。

ルドルフ・ドライカース (Rudolf Dreikurs) は「私たちが子どもに話しかけるとき、子どもたちは、私たちの発した言葉そのものよりも声の調子からより多くの事柄を読み取る場合がよくあります」^[10]と言い、「赤ん坊に舌足らずの『赤ちゃんことば』で話しかけたり、幼児にわざと『やさしい言葉』で話しかけるのは、子どもは劣ったものだという大人の思いこみをあらわしています。自分の声の調子に耳を傾ける習慣をつければ、子どもに対する尊重・尊敬をいかに欠いているかがよくわかるはずです。私たちは、噛みくだいた話し方をし、相手の興味を引こうとしてわざと大げさな喋りかたをし、協力をとりつけるためにことさら甘ったるい調子で話しかけようとしています」^[11]と言っている。Aは、口調や雰囲気敏感で、話の内容よりも口調や雰囲気からより多くの事柄を読み取る特徴を持っていた。どの先生も硬い表情をしているAの様子に不安を覚え、安心させたいと考えて、やさしく話かけていた。この態度は、Aに対する尊重・尊敬を欠いた態度だったと、私は考える。

ドライカースはさらに続けて、「自分の声の調子にこめられた誤りに気がつければ、私たちはそれを変えることができます。わが子を自分と対等の友人と思って話しかけるようにすれば、そこから新たなコミュニケーションの扉が開かれるでしょう」^[12]と言っている。私のAに対する態度を改め、真面目な話だとわかるように、真面目な顔と真面目な声で伝える工夫をしたことで、Aの反応にも変化があり、新しいコミュニケーションが生まれたと、私は考える。

(4) いま見えている不適切な行動にとらわれず、適切な行動を育てていくため、声をかけるところとかけないところを区別する。

私は、Aに、どの行動がより人々への貢献につながりどの行動はつながらないのかを体験から学んでもらいたいと考え、声をかけるところとかけないところを区別して、適切な行動、適切な側面に声をかけることにした。

野田は「家庭内での子どもの行動の究極の目標は『家族の中に居場所を見つけること』だって、アドラー心理学はいうんだよ。不適切な行動をしているときだって、それは変わらない(12 - R)」^[13]と言っている。先生たちから見て「あきらかにおかしい」とみえるAのさまざまな行動は、学校の中に居場所を見つけるためにAなりに工夫した結果であったと、私は考える。それまではAは勇気がくじけた状態で自分から行動することが少なかったため、声をかけるところとかけないところを区別する必要がなかった。Aの行動は、先生たちが関わりを増やし「先生は私の仲間だ」という信念を育てるように声かけをしたことにより勇気が増え、Aなりに工夫して行動するよう

になった結果だと、私は考える。

アドラーは「なぜなら、私たちの文明においては、一人の人間が、なんら貢献することなく、常に注目の中心にいることは適切なことではない、と考えられているからです」^[14]と言っている。次にAに必要なことは、どの行動がより人々への貢献につながりどの行動はつながらないのかを体験から学ぶことだと、私は考える。野田は「大切なことは、不適切な行動を取り除くことではなくて、適切な行動を作り出すことなんだよ (12 - R)」^[15]と言っている。私は、声をかけるところとかけないところを区別し、適切な行動に注目し、また、不適切な行動からも適切な側面を見つけだしてその部分に注目して声をかけることによって、Aは「私は人々に貢献する能力がある」との信念を育て、適切な行動が増えていったのだろうと考える。

また、負の感情を持って声かけをやめることは、「あなたは仲間じゃない」とのメッセージを伝えることになり、勇気くじきになることはあきらかであったと、私は考える。

(5) 先生ひとりひとりと話をする機会を作り、Aのパーソナル・ストレンクスを一緒に探したり、保健室でうまくいった対応の方法を伝えたりする。

私は、Aが「私は人々の役に立つ能力がある」「人々は私の仲間だ」との信念を育てる場を保健室以外の場所へも広げるため、Aとの関わりについて先生たちと話をする機会を持つようにした。

私は、Aとの関係を保健室だけで持つておくことは、Aを保健室以外の他者とつなげる機会を少なくし、Aの他者への貢献の機会を奪うことになっただろうと考える。アドラーは「人が成長の過程において『仲間』(fellowmen, Mitmenschen)に出会うことは、共同体感覚を発達させるための重要な要件である」^[16]と言っている。私が先生ひとりひとりと話をする機会を作ることで、先生たちはAの行動の目的を理解しやすくなり、保健室でのAと私との関係を、保健室以外の他者へと広げていくことができたこと、私は考える。

Aとの関わりを振り返ってみてわかるように、課題の共有が難しいと感じる生徒であっても、特別な対応があるわけではない。最初に示した5つのアドラー心理学に基づく援助の原理に、あえて加えるならば、

- ⑥ 先生たちの協力を得て、同じ方針で臨む
- ⑦ アドラー心理学に基づく援助の原理をよりはっきりと意識する

ことである。

対応が行き詰ったときに戻るのは、いつも、ごくシンプルなアドラー心理学に基づく援助の原理である。子どもをよく観察し、ひとりひとりに合わせた工夫を加え、今後も子どもたちの成長を援助していきたい。

引用文献

- [1] 野田俊作：PASSAGE. アドラーギルド，2003，p.1
- [2] 前掲[1] p.1
- [3] 前掲[1] p.19-R

- [4] 前掲[1] p.11-L
- [5] 前掲[1] p.20-L
- [6] 前掲[1] p.22-R
- [7] 前掲[1] p.10-L
- [8] 前掲[1] p.10-L
- [9] 前掲[1] p.28-R
- [10] ルドルフ・ドライカース, ビッキ・ソルツ (早川麻百合訳) : 勇気づけて躓ける. 一光社, 1993, p.404
- [11] 前掲[10] p.406
- [12] 前掲[10] p.406
- [13] 前掲[1] p.12-R
- [14] A・アドラー, (岸見一郎訳) : 個人心理学講義－生きることの科学. 一光社, 1996, p.164
- [15] 前掲[1] p.12-R
- [16] 前掲[14] p.94

参考文献

- (1) 野田俊作, 萩昌子 : クラスはよみがえる. 創元社, 1989
- (2) 清野雅子 : シンポジウム『もう一度育児を考える』報告. アドレリアン 20(2) : pp.149-158, 2007.

更新履歴

2013年6月1日 アドレリアン掲載号より転載