

アドラー心理学による教師教育の試み

柴山 謙 二*

A Tentative Research on Teacher Education by "Adelerian Psychology" (Individual Psychology)

Kenji SHIBAYAMA

(Received October 1, 1993)

This is a tentative research on teacher education explored in Adelerian Psychology. The purpose of teacher education by Adelerian Psychology is to develop social interests of teachers, to deepen them this thought, and to learn this theory and psychological techniques at school.

The process of one-day workshop of study group was documented, which was designed for teacher education and the author participated in this workshop as a group leader.

The author discusses the following points; (1) How does the group leader make the group members feel comfortable and relax themselves at the stage of introduction? (2) How the group leader offer the members good practical case-reports which are relevant to the theme of workshop? (3) How important is it for members to report themselves to make mutual stimulation among them? and (4) What direction does the researcher have in the future?

はじめに

今日、不登校、内閉、無気力、いじめ、授業不成立、校内暴力、非行、暴走行爲など、子どもたちの「問題」が深刻になっている。例えば、筆者の手元にある最新号である「月刊生徒指導1993年8月号」は生徒指導部教師の独り言を特集しているが、これらの問題の対応に苦慮しながらも、様々な工夫をなしている教師の声が載せられている。そして、この雑誌だけではなく他の教育雑誌にも、これらの児童や生徒に対する教師側の課題を「生徒との関係づくり」に見いだす例が多いように見受けられる。また、小室（1992）のように学校長自らカウンセリングの考え方を大きく導入して、成果を上げた例もある。

さて、教育現場の問題に対して、従来より臨床心理学者から提言や提案がなされてきた。文部省が推進している各地の教育センターや教育委員会ではカウンセリング講習会が開かれ、Rogersの提唱する「カウンセラーの態度」（自己一致・無条件の肯定的関心・共感的理解）としての「カウンセリング・マ

インド」という用語も教師間で使われるようになってきた。つまり、一部ではあるが、生徒と教師の「人間関係のあり方」として、この用語が標榜されるようになったのである。

臨床心理学の教育への適用には、人間性心理学の立場を取る研究者や実践家が多く関与しているので、本稿では先ずその立場の現状を概観することとする。

パーソン・センタード・アプローチの研究者であり実践家である村山（1992）は、教育の人間中心主義を唱えている。学校全体をひとつのコミュニティとしてとらえ（カウンセラーとしての教師、担任や他の教師や養護教諭との協力、生徒の口コミ、関係機関との連携などネットワークを重視する）、相談活動を学校の教育活動の一貫として把握することの必要性を指摘した。そして、個人カウンセリング、グループ・カウンセリング、ピア・カウンセリング、フォーカシングなどの方法を用いつつ、教師や事務職員のみならず児童や生徒の持つ力も包含した「コミュニティ・モデル」を提唱した。つまり、教師が個人だけの力に頼るのではなく、学校内外の色々な人の力を活用しつつ、クラスやグループやひいては学校全体にコミュニティを創造する手立てを提示し

* 養護教育

たのである。

それを実現するには、それらを実施できる教師の素地を開発せねばならないであろう。そのために、村山（1992）も「教師の資質向上には体験学習が必要である。…教師が感受性、洞察力、非言語レベルの理解力など人間的力をつけることがきわめて大切なことであると思う」と述べているが、最近グループ体験学習の方式を導入した教師教育の試み（教師の人間性や可能性の開発）が活発になされるようになってきている。

このようなわが国のグループ体験学習による教師教育を概括して、野島（1989）は、「教師自身が、知的・概念的レベルの認知学習と感情レベルの体験学習の両者を統合できる学習を経験していなければ、そのようなこと（全人的教育）をやらせようとしても無理なことである。……特に（知育偏重の）わが国の教師教育にとってグループ体験学習は重要でかつ必要なものであると言えよう¹⁾」と述べ、その重要性を指摘した。

教師教育のためのグループ体験学習としてはエンカウンター・グループが適用されることが多い²⁾。古くから野島・村山（1977）は、「グループ体験の中で、自分自身を体験的に発見すること」を目的に、教育相談担当教師を対象として非構成的なベーシック・エンカウンター・グループを実施している。エンカウンター・グループによる教師教育の意義について、秋元（1990）は「教師自身の人間性に何らかのインパクトを与え、それが日常の教育活動への間接的な影響となり現れてくるのではないか」と考察している。また、最近では構成的グループ・エンカウンターによるものも多くなった感があるが、村久保（1990, 1991）はこの方式に①参加者が肯定的評価を与えていること、②カウンセリングに対する興味や関心や学習意欲を高めたことを報告している。

以上の研究は、エンカウンター・グループなどで深いグループ体験をすることによって、教師の自己受容や対人関係が好転するとの効果を持つものである。ただ実際の教師の仕事である学級経営や授業などの教育活動については、この方式の狙いを教育活動の基盤となる人間関係のあり方をグループの場で体験することに置く故に、それらは間接的な効果に止まるしかないであろう。

教師の授業や学級経営における人間関係のあり方に直接的に関係したものに、Aspy（1970）の研究がある。Aspyは、多くの教師の授業場面の録音テープを分析したところ、カウンセラーの態度のレベルが

高い教師のクラスは読解力が有意に高く、また欠席も少ないとの結果を得ている。畠瀬（1981）は、エンカウンター・グループとCognitive Skillとを統合した「教師のためのエンカウンター・グループ経験と人間中心の教育研修会」を開催して、その効果を実証した。この研究で注目されるのは、教師の実際の授業がAspy（1970）の尺度（感情移入的理解度、自己一致度、肯定的尊重度、生徒の目的促進度、授業への生徒の積極度）で評定され、研修終了後の調査では、自己変容や授業でプラスに変化する参加者が多かったことである。つまり、参加者である教師は自己受容を高め、児童や生徒への対し方を人間中心に変えて授業を進めるようになったということである。

学級経営に関して、伊東（1982）は、人間中心の教育を実現する方策として、ニュー・カウンセリングを提唱し、アメリカの人間性回復運動で使われる種々のエクササイズで構成されたワークショップを開催し教師教育を実施している。実際に教師である刀根良典（1988）は自身の小学校の学級経営にニュー・カウンセリングを適用し成果を上げ、教師用の学級経営実践マニュアルまで著した。

國部（1992）や綾部（1989）らは折衷派であるが、構成的グループ・エンカウンターの技法を積極的に小学校や中学校の学級活動に導入して、「教師と生徒の人間づくり」を実施し、児童や生徒の自己肯定度を上げ、仲間づくりを促進し、クラスの凝集性を高めている。

また、河津（1988）は、ゲシュタルト療法の技法と教科教育とを統合した合流教育とシュタイナー教育に基づいて、教師として「生き生き生きる」体験を得る研修プログラムを開発し、そして教師が教科の教材について生き生きとした心像を描く力と子どもの影に身を溶けこませる力を養う自己訓練法を具体的に示した。それは、例えば、理科の光合成や電流などでの授業に教師が生き生きとしたイメージを導入し、子どもにも光合成を身体で実感させるなどの方法である。

現在、人間性心理学の領域では、以上のような方法が種々導入され、教師教育や教育現場への適用にそれぞれ相応の成果を上げている。しかし、これらのアプローチは主に生徒と教師の人間関係のあり方に重点が置かれることが多く、技法としてアクティヴ・リスニングと第3法³⁾、あるいはエクササイズの実施が主である。これらの方法は、学校の日常生活のただ中で様々な不適切な行動を示す児童や生徒た

ちに対して、即応できる具体的で実際的な対応法(思想と理論と技法)に乏しいように、筆者には思われる。

一方、筆者はシカゴ学派を中心とした現代アドラー心理学(野田1989, 1991。以下アドラー心理学と称する)に心理臨床のアイデンティティを持っている。それは、「現代アドラー心理学が人間性を善なるものと見なし、人間は集団に所属し、交流し、価値を認められ、個性を発揮し、成長したいとの目的を持つ、自己選択・自己決断・自己責任をなす実存的存在である」との理論に筆者が共感するからであり、そして、「個人のみならず集団にとって、有益な思想と理論と方法を持っており、しかも学校教育においても有効だ」と判断するからでもある。野田(1989)は学校教育に生かすアドラー心理学の方略を具体的かつ実際に著し、教育界にインパクトを与えた。また、日本アドラー心理学会では「全国アドラー心理学教育実践連絡協議会」が組織され、各地の教師の教育実践が蒐集されている。さらには、数多くの問題行動が頻発し荒廃していた横須賀市立池上中学校では、アドラー心理学を導入して、「自己選択・自己責任による生徒指導を徹底し、学校をよみがえらせ」⁴⁾、文部省から生徒指導総合推進校に指定され、1991年秋には公開研究発表会が開催され好評を得て、1993年度も引き続いている。そして、学校長である磯野(1991)は「生徒に対する教師自身の意識変革」が重要であると主張しているのである。

アドラー心理学は「共同体感覚の開発」を目標として、心理臨床、家庭教育、学校教育、組織運営に適用されている。そして、人間関係のあり方として、相互に尊敬し相互に信頼し合う協力的交遊関係(権威権力的なタテの関係に対して、「ヨコの関係」と呼ばれる)を取り結ぶ。野田(1990)は、「実生活においてアドラー心理学を実践して、それが生活法として定着した人」としてのカウンセラーや教師を養成している。つまり、ヨコの関係を実生活で達成することが、カウンセラーや教師の最優先の課題だと捉えているのである。筆者は彼のカウンセラー養成講座に参加したが、教師や保母も多数出席していた。つまり、その講座はまさに教師教育の場となっていたのである。

さて、このようなアドラー心理学の思想と理論と方法を学び深めるために、筆者は学習会を継続しているが、学習会を「共同体感覚を開発し、ヨコの関係を共に身に付けていくための研究と実験の場」と設定している。そして、学習会は構成的なグループ

体験学習の形を取り、筆者がグループ・リーダーとなつて、体験学習・実践報告・知的学習の3つを柱として、その学習を深めている。多くの熱心な教師や保母たちが参加して、学習会の感想を寄せてくれるが、内容も運営の仕方もおおよそ好評である。その活動の一部を紹介した(柴山, 1991)が、活動報告に掲載されている教師たちの感想を読むと、まさに学習会が教師教育の場となっていることが分かる。ここで言う教師教育とは、筆者は、上記のアドラー心理学の特徴を踏まえて、「教師自身が自己の人間性と可能性を開発することを促進すること」と定義する。

実際、筆者(1993)は保母のための学習会をこの方式で指導しているが、この方式は保母教育には効果的で保母も意欲的になり、保育への適用を続け、個別な対応事例やクラス・ミーティングによる実践報告がなされるようになった。また、筆者が指導に行っていない月でも会員が主体的に学習会を開き、相互に学習を継続するようにもなっている。熊本には、現在、アドラー心理学を全面的に取り入れている保育園も6園もある。そして、1993年4月には、この学習会方式は香川県普通寺市立吉原保育所にも取り入れられ、7月には公開保育研究会が開かれ、アドラー心理学の有効性が示された。

わが国にはアドラー心理学による心理臨床の事例研究や教育実践の報告はあるが⁵⁾、教師教育についての発表は見られない。そこで、本稿では、筆者がリーダーとして推進している学習会の内容を報告し、教師教育としての学習会の効果的な構成の仕方を考察し、今後の取り組み方向を展望することとしたい。

学習会の内容

学習会の構成

本稿で報告する学習会は、筆者が主催していた研究同好会の1日ワークショップ(第22回目)である。このワークショップの第1の目的は、「参加者メンバーがリラックスし、交流し、それぞれの個性を認め合い、勇気づけ合うこと」とした。第2の目的としては、会員に教師が多いので、「リーダーが教育現場でのアドラー心理学によるアプローチの具体例を提供して、その基礎理論を学習すること」に置いた。第3の目的は、「参加者が今話題にしたい体験や事例について意見を出し合い、筆者が代替案を提示し、対応法を理解すること」とした。

場所は熊本大学教育学部附属教育実践研究指導センターのAVホールで、期日は1991年8月27日の午

前9:30~12:00と午後13:30~16:30で、計2セッションとした。参加者は、グループ・リーダーの筆者、メンバーとしての男性5名と女性12名、合計18名であった。メンバーの内訳は教師11人（養護教諭2人）、看護教官と看護婦の4人、養護教育専攻の学生2人であった。

方法は、①体験学習、②実践事例の紹介と実践報告、③事例検討をグループで行い、討論ではなく感想のシェアリングを中心にした。

内容

1. 第1セッション

1) ワークショップの目的の教示

グループで輪になり、上記のワークショップの目的を簡単に話した。

2) 導入

①自由に会場を歩き回り、②すれ違うメンバーの目を見て無言で挨拶し、③行き違う人と握手して言葉に出して挨拶する。握手の挨拶は全員とする。

参加者は始まりはぎこちなくて、皆一緒の方向に動くのが見られたので、「色々な方向に身体も動かしながら、自由に歩きましょう」と呼びかけた。リーダー自ら色々な動きを楽しんで歩き回る。メンバーは目を見ずに歩くので、「きちんと目を見ましょう」と注意を喚起する。賑やかに「おはようございます」と挨拶し、緊張がほぐれてくる。

全員が挨拶し終わった頃を見計らって、その場の隣の人とペアを作って、床に座る。

3) リスニングの仕方

ペアでリスニングのレッスンをする旨を伝える。握手して挨拶し、話し手（Aさん）と聞き手（Bさん）とを決める。ジャンケンをして3回勝った方をAさんとする。

リスニングのポイントは次の3点とした。

①相手の話をよく聴く。自分勝手に解釈せずに、相手の言うことを十分に聴く。

②開かれた質問を意識して使う。「どんな思い出ですか?」「どんな気持ちだったのですか?」「どうなったんですか?」など。

③反映的応答を意識的に2、3回やる。「嬉しかったんですね」「ほっとした安心したんですね」「元気が出てきたんですね」など。

話のテーマは、「自分の好きなこと、関心や興味のあること」とした。Aさんが5分間自分の関心事を話す。Bさんがそれをじっくりと聴く。次に両者とも役割を交代し、5分間の対話をする。このリスニ

ングは恒例になっているので、各自すぐに取り組む。すぐ互いが身体全体で反応する「良いコミュニケーション」の様相を示してくる。笑顔や笑い声。賑やかに対話を楽しんでいる様子である。

4) 全体のシェアリングの輪作り

隣のペアが合わさって、4人組を作る。ペアは並ぶのではなく、それぞれが対面し合う。AさんはBさんを紹介し、BさんがAさんの話して、「素敵だと思う点や興味を持ったこと」を他のペアにI（私）メッセージで感想を述べる。感想の次に、Aさんの付け足しを言う。これを4人交互に伝え合う。一人3分間程度としているが、楽しい雰囲気が充満してくるので、5分間ずつ20分間ほどになる。

リーダーが終了のサインを出し（腕時計を指で示して、時間が過ぎたことを伝える）、隣のグループと合わさり、6人と8人組を2グループ作る。遅れて来た人が2人だったので、それぞれのグループに入ってもらおう。そして、リーダーは「遅れた人は話す権利があります」と言って、遅れた参加者に喋り易い状況を作り、3分間で関心事を喋ってもらおう。他のメンバーは開始からそれまでに感じたことを話す。

そして、全体に一つの輪になってもらう。最後の参加者をリーダーが簡単に紹介して、彼女に自分の関心事を話してもらった。その人は「自然の中にいる自分、山や木々や空を見ていることが好きで、自然を大事にしていきたい」旨を語った。そこで、リーダーは最後の参加者に「どの人の関心事を聞きたいか」を尋ね、指名された人に1分程度で話をしてもらおう。そしてその話し手が次に「話を聞きたい人」を指名して、その指名された人が話しをすることを繰り返す。全員が話をする。

リーダーは、「皆さんの関心事に共通なことはなんだろうか?」と問い掛け、メンバーの関心事を結びつけ（リンク、Link）た。「山、木々、空、花、水、土、生き物、自然、人間」「全て自然の中で共に生きていること」と結びつけた。そして、「A. アドラーは、その人の関心に関心を向けることが、大切であると強調していた。その人の目で見、耳で聞いて、心で感じる大切である」と語った。

5) リラクセーション

「皆さん、自然の中にあることが好きみたいです。今から急速なリラクセーションを行いますので、ゆったりとしてください。床に仰向けになりましょう」と指示し、全身にわたるプログレッシヴ・リラクセーション（強い緊張と急速脱力によるもの）を実施した。それが終わった段階で、「静かな時を楽

しみましょう」と呼びかけて、川のせせらぎの環境音楽(“Environment 2”, W. Anugama, ナイチングール社)を流す。リラクゼーションを解消する。

<15分間の休憩>

6) 実践事例の紹介

アドラー心理学を教育現場の中で実践している滝口(1991)の実践事例「僕のクラスルーム・マネジメント(1):かれらとぼくの共通する課題に」のコピー資料を配付し、黙読してもらう。そして、メンバーから感想や意見、自分の生活に関連することを分かち合った。滝口の実践事例の概要は、次の通りであった。

ふだん仲が良い中学1年生の同級の二人が殴り合いのけんかをしていたので、職員室に呼ばれて、生活指導の先生から叱られていた。

そこで、担任である滝口は、彼らに「まだ殴り合いのけんかをしたい? もし、やりたいのなら外でやってくる?」と冷静に言った。そして、けんかをしたくないと答える彼らに対して、「ふだん仲がいいきみたちが殴り合いのけんかをするなんて、ぼくはびっくりしたよ。それで、きみたちが仲直りするために、担任のぼくにできることはあるかな?」と提案をすると、彼らはすぐに断った。そこで、滝口は「じゃあ自分たちで解決できるわけだね。どんな結果になったか後で僕に教えてもらえないかな?」と言うと、もう明るさが戻っていた彼らは軽くなづいて、職員室を出ていったのである。

しばらくして、問題を解決した二人はニコニコ顔で戻ってきて、担任にけんかのきっかけなどを話した。そこで、滝口は「よかったね。問題が解決してわざわざ報告にきてくれてありがとう」と答えた。このようにスムーズにうまくいったので、周囲の先生方はあっけにとられたとのことである。

最後に、滝口は「何か問題が生じたとき、これは誰の課題かということを冷静に判断することはとても大切に感じられた」とまとめている。

(いい話の新聞、第9号、1991)

7) シェアリング

上記の実践事例のキー概念である「課題の分離」に関して、二人のメンバー(PさんとLさん)から

自身の体験が話された。

Pさんは、「高校生の息子がクラブ活動で帰宅が随分遅くなった時のことです。それを注意した父親と息子が言い争いました。怖かったり、びっくりしました。だけど、これは父と子の課題であるので、間に入りませんでした。双方から口出しするなと言われるのが予想されたので、静観しました。結局は息子は散歩してくると言い放って出ていった。心配したけれど、息子は近くの公園でしばらくたずんでいて、冷静になってから帰宅しました。男同士で言い合いましたら激しいので、口を出さない方が良いみたいです」と語った。そこで、リーダーは「そうでね、やはり父と子の課題ですね。不用意に入るとまずい結果が予想されますよね。Pさんが冷静に見守ろうとされたのは、とても良かったのではないのでしょうか? ここで大切なことがあります。子どもの行動の目的ですが? これは思春期に強く出るもので、「一緒にいる」という目的だと思われます。一緒に居て友だちを作る訳です。先ずこの目的を母親は理解することが大切です。父親には関係が良くなってきたら、それを伝えましょうか?」とアドバイスした。

Lさんは、自身の勤務する中学校の生徒たちの不適切な行動について、「取り壊しが決まっている古い体育館の地下に、生徒たちが集まってしまう。タバコを吸っているんだ。またやっていると思う先生が多い。でも私はなぜなんだろう? わざわざ見つけやすい場所で、何も中学校でなくともいいし、しかも汚くて暗い所にいなくても? その理由が分かりました。学校にいたいし、仲間と一緒にいたいのですね」と話した。

リーダーは、まとめとして、「不適切な行動の目的は、①賞賛、②注目、③権力闘争、④復讐、⑤無気力の5つがあります。思春期に特有のものとしては、①一緒にいる、②面子を立てる、③興奮するがあります。親や教師は彼らのこれらの目的を推察して、先ず肯定的に受け止めましょう。目的そのものは善であって、ただ行為が建設的でないのだと考えてみましょう。どうすればいいのか? 適切な代替案はないのかを考えてやる必要があります。いつもいつも不適切な行動ばかりを取っているわけではない。必ず、帰宅する、一緒に食事をする、クラブに熱中する、学校に出てくる、楽しく話したり、遊んでいたりします。不適切な行動するのは勇気が挫けているのですから、そのようなごく当たり前の適切な行動を勇気づけましょう。そして出来たら、協力して

くれることには感謝しましょう」と説明した。

二人の話について、小学校教師のQさんが自分の今の気持ちを整理したいと語り始めた。「最近の話ですけど、同僚のF先生が私にこう言ったのです。それがとても嫌で厭味に聞こえて、卒業した中学生のG君が小学校にやってきて、ほうきに火をつけてニワトリを追いかけたらしいのです。F先生もG君を担当していたのです。しつげが良くないから、あんな事をすると、言い方がとても嫌で、以前の担任の私を責めているみたいで、私が担任をしていた時は、そんな子どもではなかったのですけど」、リーダーやメンバーがQさんの話をより具体的に聞き、「同僚からの評価が気になっているみたい？ ダメな教師と見られたことが苦になっているようだけど」と確認をした後に、「とても嫌な気持ちになったのでしょうかね。相手にそうではないと言いたい気持ちなのでしょうか？（はい） だけど実際はどうでしょうか？ 数年経った後の子どもも行為に、担任の力が影響を及ぼすでしょうか？ それほど教師の力があるでしょうか？ 皆さん、どう思われますか？（メンバーから数年後までの影響はないだろうの声があがる。リーダーは同意する方の挙手を求めたら、ほとんど全員が挙手した。Qさんは安堵の反応を見せた）。そこで、あるメンバーが、「Qさんは、昔も今も、子どもに良い意味で影響力を持っているのではないのでしょうか？ ひょっとしたら同僚のF先生はそれをねたんでいるのかも？」と解釈した。これに対してQさんは大きく勇気づけられて、「ありがとうございます。そう言っていただくと嬉しいです。ホっとしました」と答えた。期せずして出て来たメンバーの解釈が役立った。これがグループの良さであろう。

リーダーは、Qさんに「人の行動は、その場の人間関係の中で、ある目的を持ちます。QさんはF先生と関係が悪いのかな？（うなづき：認識反射）関係を良くしたいのでしょうか？（うなづき）では、Fさんとの権力闘争から下りてみましょうか？（うなづき）」と対応した。

8) 実践事例の紹介

次に、アドラー心理学の基本である「不適切な行動の善なる意図」「日常の良い人間関係」に関する滝口（1991）の実践事例「僕のクラスルーム・マネージメント（2）：授業に出てきたら、うれしさを正直に」を口頭で説明した。説明は以下の通りであった。

「その頃、滝口先生の授業に全然出てこなかった学校一のツッパリ少年M君が、ある日、パン

チ・パーマに鋭く剃り込みを入れ真っ赤なジャンパーを引っかけたまま、授業中に突然入ってきました。彼は、一瞬凍りついたように静かになった教室の自分の席について、黙ったままで教師を睨んでいます。滝口さんはそれを無視して授業を続けていたのですが、しばらくして、その生徒はなんとタバコを吸い始めたのです。周囲の生徒は見て見ぬふりをしています。

こうした場面で、つかみ合いのケンカになったり、暴行事件になりかけたことがあるのを滝口先生は知っていました。そして気持ちを落ちつけ、彼の方に近づくと、彼の表情はさらに険しくなりました。しかし先生は彼に伝えるべき言葉を決めて、はっきりと言ったのです。さて、先生は何て言ったでしょう？」

以上の説明を終えた後、リーダーは「さて、このような時、滝口さんはどう対応したのでしょうか？ 皆さんだったらどう対応しますか？ 昼休みとしますので、色々と考えてみてくださいね」と発問して、午前中のセッションを終了した。

<1時間半の昼休み>

2. 第2セッション

1) 実践事例の検討

グループで輪になって、リーダーが上記の実践事例の途中までを説明して、「自分だったらどのように対応するか」を問いかけた。一人一人自分だったら、「よく来たね」「久しぶりだね」「タバコは外だね」などと言うどの意見が出た。

そこで、リーダーは滝口の対応を説明した。

滝口は「M君、今日はぼくの授業に出てきてくれて、ありがとう！」と言ったのである。M君は以前には滝口の授業には必ず出て来て、「面白かったで」と感想を書いてくれていたので、実際このことばは彼の気持ちを表したものだだったのである。

M君は一瞬ポカーンとした後、タバコの火を消してポケットに入れ、「先生、どこをやっとるん？」と机の中に入れていた教科書を取り出し、あわててページをめくりはじめた。そうしたら、隣の女の子が「M君、ここよ」と教えてたのである。そして、彼は教室の前に行き、授業を再開したのである。

（いい話の新聞、第10号、1991）

この説明の直後、あるメンバーが「そうですね。タバコは外でと言うのは要らないですね」と発言した。その発言をきっかけに、「ほんと」「そうだ」「どこを見るかだ」「自分の予想と大体当たっていたので、嬉しかった」などと同納得の意を表した。

そこで、リーダーは、アドラー心理学のアプローチの基本的な観点を、「①不適切な課題へ注目せずに（見守り）、②ごく普通の適切な行動に注目し（勇気づけ）、③より良いモデルや代替行動案を提示する。これらを同時にやるのが肝要である。このケースでは、M君の不適切な行動の目的は注目であったかも知れないし、その善なる意図はそのような行動でクラスの中に居場所を占めることであったかも知れない。クラスに居てくれる、授業に出てきてくれていることの嬉しさが伝わったのだろう」とまとめた。

2) メンバーの事例検討

あるメンバーから、断続的に不登校ぎみな児童の取り扱いについて検討してほしいとの要求が出された。小学校1年生の女子で、1学期のクラスでの様子や担任として知っている情報が提供された。他のメンバーからの質問に答えて、ほぼ事例の概要がまとまった時点で、この児童の目的についてリーダーが解説した。「消極依存型の子どもで、閉じこもったり、黙ったり、じっとしていると、他の子が近寄って相手をしている。関心が寄せられてないと、そのように振る舞うようである。登校してきたらはっきり目を見て担任から挨拶して関心を示し、クラスの共同作業をしているとき、勉強に努めているとき、友人と触れ合ったり、食事したり、遊んでいたりしているときに勇気づけよう。適切な行動を勇気づけることを第2学期の目標にして、クラス全体にアプローチしていきましょう」と提案された。

<15分間の休憩>

3) ヨーガの実習

あるメンバーからヨーガの指導をしてもらった。三角のポーズやネコのポーズをゆっくりと取って、前屈したのちに、床に仰向けとなって足上げ下ろしをする。そして、深呼吸を繰り返した。「大地に寝そべり、身を横たえ、リラックスして、宇宙のエネルギーを吸収する。…そして、心地良さが全身に拡がっていく。…目の前に懐かしい心地良い風景が見えてくる。…しばらく静けさを味わいましょう。…」と教示する。教示の3分後ぐらいに潮騒の音のする環境音楽（“Environment 1”, W. Anugama, ナイチ

ングール社）を流す。しばらくして、ゆっくりと手や足を動かし、解消動作として手足の屈伸を数回指示して、目をゆっくりと覚ます。起き上がって、さらに手足の屈伸動作を繰り返し、平手で手、腿、軀幹、頬、頭を叩く。

気分が悪い人はいないかどうかを確認する。

4) アンケート

今日一日をまとめて、ワークショップの感想をB5版の白紙に自由に書いてもらった。また、満足度を、⑤大変満足、④かなり満足、③どちらでもない、②あまり満足ではない、①まったく満足ではない、の5段階で自己評価してもらった。

アンケートを書いてもらったところで、全員に立ち上がってもらい、歩きながら各々と握手するようにした。ニコニコと楽しそうに礼を言ったり、再開を約束したり、リラックスして愉快的な表情であった。

最後に、リーダーは終了の挨拶をして、1日ワークショップを閉じた。

なお、都合で途中退出する人は2人いた。アンケートを面倒くさかったのか、回答しなかった人が2人いた。

学習会の感想

アンケートに回答したメンバーは、13人(76.5%)であった。そこで、ワークショップの目的に応じて、①ラポールとリラックス感（参加者メンバーがリラックスし、交流し、それぞれの個性を認め合い、勇気づけ合うこと）、②実践事例の学習（リーダーが教育現場でのアドラー心理学によるアプローチの具体例を提供して、その基礎理論を学習すること）、③実践報告と事例の対応の理解（参加者が今話題にしたい体験や事例について意見を出し合い、リーダーやメンバーが代替案をコメントし、対応法を理解すること）、④全体的な満足感、⑤その他の5つの観点から、感想を以下のように整理した。

1. ラポールとリラックス感

1) ペアによるカウンセリング的な対話から全体シェアリングまで

以下の感想文から、メンバーは初めての参加であったり、初めての人との対話であったりして、ワークショップ開始当初それぞれが緊張を感じているが、対話を始めていくうちに、相手と親しくなり、安心感を覚え、楽しさや喜びを感じている。そして、自然と全体の中に入って居場所を感じることが読み取れる。ただ、カウンセリング的な対話は日常生

活の会話とは違って、相手を理解するためのものである。この体験の乏しい人はそれが思ったよりも簡単ではないことが、報告されている場合もある。

「思ったより自分を開放できてよかったなあ」(L)

「初めての出席で、ちょっと緊張していたが、すぐにうちとけられた。自分のことを何も言わずに聞いてくれて、全体の人との話でも、皆さん飾らずにしゃべっておられるからだろう」(N)

「対話について。最初に話すAさんは、初対面の人に話し始めるのは大変だろうと思う。しかし、聞き手のBさんは、どんな話を聞かせてもらえるかとても楽しみに、好きなことの内容だから、聞く方のBさんも嬉しくなる。シェアリングも会話が始まると、楽しく、知り合うのが多くなるから、気持ちもとても明るくなった」(P)

「『自分の好きなこと』を話すとき、徐々にウキウキするような気分がした。Bさんが私の話によく耳を傾け聞いてくれたので、気持ちよく話せたような気がする。ということで、私もBさんの話を一生懸命聞いた。自分のことを振り返る良い機会であった。輪になって、シェアリングしたが、色々な人の視点があって、話が広がっていくのが、とても面白かった」(T)

「ペアで話す時、自分のことを話す方が難しいと思った。自分の言っていることがうまく伝わっているかなと思うからです」(M)

「対話では、相手の話を何も言わないで、うなづきながら聞くことの難しさを感じました。また、グループの方々の相手を認めようとする態度にも感心しました。私たちはなかなか自分をさらけ出そうとはしません。相手を知るためには、まず、自分が自分自身を出していかなくてはいけないーと思いました」(R)

「初めは自分の事を話すのは面倒くさいし苦手だなーと思った。しかしAさんが話すのを聞いていると、自分も一緒に生き生きしてきて、楽しくなった。私もそうですとことばではなくて、態度で示せることに気づいた。それが相手からも言葉で返ってきた。AーBからグループを抜けて、自分の話した事をまとめて話すのに、戸惑い難しかった」(V)

「初対面の人に自己紹介もせずに話し始めた。相手がうんうんと聞いてくださって、一生懸命しゃべったように思う。話しをした後、妙に心が軽くなった。私にとって嫌なことが続いて気持ちがふさがっていたので、少し前向きになった。逆に話を聞くとき、疑問を出さないとと言われて、少しづらかった。自分の

意見を言いたいし、聞きたい所は、疑問をおっつけてみたいと思った。好きな事を皆で話して、知らない人たちなのに、不思議と和が広がっていく事が驚きだった」(W)

「遅れて参加して、知らない人たちもいたけど、お互いに打ち解けて話し合っていて、すぐアドラーメイツと分かった。この独特の雰囲気は何だろうと思った。それからすぐに仲間に入れた。リーダーの案内はとても温かいものがあり、いつも上手だなーと思うし、遅く来た人にそれまでの説明などをされることも感心する。お互い尊敬しあう雰囲気がある」(S)

「AとBに別れて話をするのは、黙って聞かれるのはつらいと思った。相手の人は聞くのが好きだと言われた。私は話するのが好きだ。それで、AとBとが簡単に決まったのだ」(U)

2) リラクゼーションやヨーガ

以下の感想に見るように、メンバーのほとんどの人がリラクゼーションを心地良く体験している。自分がやるよりも、リーダーにリードされて、任せて指示通り実施していくと、心地良さが全身に及び、イメージと音楽によって自然の中に遊び、別世界を感じ、心の落ちつきと穏やかさを得ていることが分かる。

「リラクゼーションはいつやっても快い。家で一人やるのとは、ちがいます」(L)

「リラクゼーションは気持ちよいです。いつもこんな状態でいたいです」(O)

「リラクゼーションは、自分自身に脈打つ波動を感じて、生きているんだという実感と、メロディに合わせて、内大臣の清流と原生林を思い出し、その林と流れの中にいました。とても心地よかったです」(P)

「川のせせらぎ、1/fのゆらぎ、気持ち良かったー。落ち込んでいたけど、自然の音でずいぶん救われたようです。やっぱり人間は自然の音の中で健康になれるのかなあ」(Q)

「私が一番感動したのは、水の流れを聞きながら、目を閉じてリラックスしたことだ。なんだか不思議な世界に入っていくようで、とても気持ちが落ちついた」(T)

「音楽を聞きながら、幼い頃、乾いたカヤの上に干してある布団にどんとのかかって、青空をまばゆげに見上げている自分を考えていた。川のセキに泳いでいるメダカの群れなど全て、田舎の風景であった」(V)

「ヨーガは初めての体験だったが、生命力をもらう

と信じて行えば効果があるように思えた。音楽は静かで心地良かった。不思議と万華鏡のように、目の前でピンクの花が踊っていた」(V)

「ここ数日間、バタバタしていたので、あのぼーっとできるリラックスは気持ち良かったです。静かな中でいるって言うのも、時には良いものだと思います」(X)

「最後のリラックス・タイム、ヨガにも初挑戦で大変良かった。目を閉じると、自分の身体がぬけていってしまうくらい『ほんわり』とした状態になった。さっそくクラシック CD でも買って、家でやってみたい」(T)

「音楽を聞きながら横になったとき、全然リラックスできない自分に気づいた。こういうのは苦手だなーと思っているうちに、ねむくなってきた。ということはリラックスできたのかも知れない」(M)

2. 実践事例の学習

以下の感想に見るように、メンバーの多くが、生徒を尊敬し信頼することの大切さを感じている。また、タバコを吸うという不適切な行動の現象に心を動かされ易い自分自身に気づき、さらに現象ではなく、その行動の背後に「善なる意図」を見通すことの重要性を実感している。そして、権力的なタテの関係に立ち返って、実践を深めようと決心しているのが分かる。自分自身の対応と近かったので、アドラー心理学の考え方が馴染んでいることの嬉しさを感じた人もいた。

「子どもを信頼することが一番。ついよけいなことを言ってしまうのが、教師の悪い『くせ』ですね。2学期もがんばろう」(L)

「2つの実践報告とも『押しつけ』から遠いもの、選択をまかせることであることが共通している。問題行動を目の当たりにした時、つい『ボヤのうちに消し止めねば』と、その行動をいかに止めさせるかに意識がいくのが自分のパターンだと気づきました。身にしみて感じました。やはり具体例で考える方が分かりやすいです」(M)

「改めて生徒と教師の立場について考えさせられた。やっぱり私は生徒と同じ所に立って見ていなかったと思う。心から尊敬できる友人だと生徒を呼べるようになりたいと思う。タバコの場合は滝口さんはみごとであった。ただ自分なら、タバコには目が向いたであろう」(N)

「生徒のけんかのことから結びつけてみると、私の

場合は『相手のために』ということで、生徒の課題に介入していたのではなかったかと思います。そこに、教師と生徒の上下関係が強く見られていたと思います」(O)

「実際に体験された中身だから、とても感激が大きかった。子どもたちの行動について権力闘争、勝ち負けのゲームを越した見方に、学ぶものが多かった。今の私にとっても参考になる対応でした。適切な行動に注目して、その行動に感じた自分の気持ちを表現されている。そうすると、人はやさしくなれるんだらうなと思います。私もそうなりたい。努力しなくては…」(P)

「タバコの話、もちろん、よく来てくれたねとは言うとは思いますが、私は現象面にとらわれ、教室では吸ってほしくないよと言ってしまいそうです。生徒と同じ位置で話すということも大切ですね」(R)

「実践事例を考えながら、『うーん、まだまだ勉強不足!』と実感してしまいました。『クラスはよみがえる』をあと数回読んで実践に生かしたい」(T)

「いい人間関係は子どもの可能性、自立心を尊重しながら、共にいることだと考える。それを築いてゆくには、固まった今までの自分が少しずつ変わってゆくしかない。存在そのものに対する尊敬。これは、常に援助者として、相手の体験や気持ちを分かち合う事によって、相手からもらっている看護者の立場に共通するものがある」(V)

「私なら怒りだしそうなのに、どうしたら、こうも冷静でいられるのか、そして、どうしたら長い間冷静さを保つことができるのかと不思議に思った。まだ教育の現場に出ていないので、具体的な話には意見など言えるゆとりなどなく、一生懸命聞いていました」(W)

「自分の中学校の時のことがだぶって見えました。この様な対応のできる教師がいったいどれくらいいるんだろうか、こうなれる教師はどれくらいいるんだろうと考えました。この人のようになれるよう努力しなくては!」(X)

「私の予想が半分当たって、嬉しかった。少しはアドラーの勉強が身につくつあるのかと思い、また、嬉しい」(S)

「話を聞いていて、少し自分がアドラーの実践の力がついてきたような気がした」(U) 「一日ゆったりと何もかも忘れて、自分を見つめ直すときが必要です。自己修正の場として、今日一日を大事にした」(Q)

3. 実践報告と事例への対応

以下の感想文から、参考となるアドバイスやコメントをリーダーやメンバーからもらい、話し手はとも勇気づけられ意欲的になっていることが分かる。メンバーが自分自身の体験を話しすると、それはリアルなものであり、聞く方は自身の生活を照らし出し、学びが大きくなって、改めて実践を心がけようと思うことが多い。また、自分の担当の児童や生徒のことを思い起こし、具体的なアプローチの参考としている。そして、現場の教師の話聞いて、学生が大変勉強になっていることが分かる。

「悩んでいるのを聞くのは嫌だろうなと思っていたが、皆の前で話すのは良いことだと言われて、ほっとした。私の失敗を聞いて、Fさんがほっとしたと言われて喜んでいる。それを見て私まで嬉しくなった」(U)

「私の事例について、皆さんの良い意見はとっても参考になりました。メモした事を心にとめて、9月から実践したいと思います」(R)

「(悩みを解消するために)リラックスする時を自分で創りださねば、自分で自分をもっと勇気づけられるようになろう。いや、なるんだ!!」(Q)

「家庭での親子の関係。我が家の母と息子のやりとりと私の関係に似ている。うんと参考になった。話を聞いて良かったなあとと思う」(S)

「具体的な家庭の様子を聞くと、自分の身に置き換えて考えられる。父親と息子のけんかは冷静ではいられないと思うが、うかうかと権力闘争にのらないことはとても大切と思う」(M)

「不登校については、ケース・バイ・ケースでいつもむずかしいと思う。しかし、1年生で難無くスムーズに順応できるという方が不自然のような気がする」(L)

「不登校の子どもについては、私もしっかりと子どもを見つめて、2学期から元気を出していこう気になったのです」(S)

「私も中学校2年生で同じ悩みを持つ者として、大変ためになった。私としては、今は親の登校拒否の『安心』を第一に考えていきたい。それ以外の子にも、良い所をとにかく見つけて、2学期に心がけたい」(N)

「登校拒否の話は、大変ためになった。今度私のクラスに登校拒否だった生徒が2学期から来るようになっていきます。参考になりました。カウンセリングができるようになったらなーと思う」(U)

「数日すると2学期が始まり、数人の不登校ぎみの

生徒との関わりが始まりますが、相手の良い所探しを積極的にやろうと考えています」(O)

「課題を少しずつのりこえられるように祈ります」(P)

「いつかきっと成長するでしょう。焦らず、見守り、支えてあげてほしい」(T)

「そんな中で、先生方が一生懸命勇気づけをさせているのがよくわかり、きつそうだと思う反面、やりがいがありそうだと思います。現場の話は、やる気を分けてくれました」(W)

「現場の声はいつ聞いても考えさせられます。皆さん本当に真剣に考えられているなあとと思います」(X)

4. 全体的な満足感

満足度を記入したメンバーは、13人中7人であった。回答人数は少なく妥当性が低いが、平均は4.29、標準偏差0.56であった。つまり、上記の感想文を考慮して、「かなり満足している」と回答していた。

5. その他

メンバーの中に養護教諭が参加していて、感想文に、「主張的な依頼」に関する自身の実践を書き記していた。以下に記述する。

「いつもは元気の良いのだけど、授業を抜け出して保健室にやってくる生徒たちが、ベッドに寝ころんで、壁に落書きをするようになった。『どうしようかな』と思いつつ、見守ることにして様子を伺っていた。すると、ますます落書きはひどくなり、壁中に広がった。女の子たちが『どうして消さないの？汚いでしょう』と言うけど、『そうね。どうしようかと困っているんだけど…』と答えると、『私たちが消してみる！』と言って消してくれた。しばらくすると、また落書き。『あ〜あ』と溜め息ついていたが、思い切って提案した。『あんまりこの保健室の壁を汚したくないんだよね。やはり先生は落書きはあまり好きじゃないんだよ。先生も消すから、一緒に消してくれる？』と依頼してみた。しばらくすると、生徒たちも一緒に消し始めた。そして、最後には、綺麗になった。そこで、『ありがとう。とても綺麗になったね』と勇気づけた。それ以後、壁に落書きする生徒はいなくなった」

不適切な行動に対して解決のために彼らを叱責すると、余計な反発や関係の悪化がもたらされることが多い。この例のように、養護教諭の考えや気持ちを丁寧に伝えて、解決を依頼すると良い。生徒はきち

んをお願いされたら、それ相当の建設的な行動をとるものである。つまり、信頼には信頼で答えるのである。この養護教諭がこの実践を書き記したのは、滝口の実践に動かされたからであろう。

考 察

はじめに述べたように、筆者は教師教育を「教師自身が自己の人間性と可能性を開発することを促進すること」と定義した。その人間性と可能性の開発とは、アドラー心理学の観点からすれば共同体感覚の開発であり、「人間性は本来善なるものであり、人間は集団に所属し、交流し、価値を認められ、個性を発揮し、成長したいとの目的を持つ、自己選択・自己決断・自己責任をなす実存的存在である」との洞察を深めることである。心理临床上、グループ・リーダーとしての筆者の具体的な目標は、教師自身が①自己受容を高め、②他者信頼感を増し、③共同体への貢献感を強めるようになることを促進することである。そして、教育現場への適用の目標としては、児童や生徒自身が自己受容感、他者信頼感、貢献感を高めることができるような援助の仕方を、教師が身につけることになる。そのためには、人間関係のあり方として、児童や生徒と教師が相互に尊敬し相互に信頼し合う協力的交遊関係「ヨコの関係」を取り結ぶ必要がある。

野田(1990)と同様に筆者も、ヨコの関係を実生活で達成することが、カウンセラーや教師の最優先の課題だと捉える。

従って、筆者は学習会を常に「共同体感覚を開発し、ヨコの関係を共に身に付けていくための研究と実験の場」と設定しているのである。それは知的理解を深めるのではなく、また、単に心理臨床や教育の技術を学ぶのではなく、「生き方として、職場や家庭で実践してヨコの関係を身につけること」が強調されるのである。

さらに、アドラー心理学は対人関係の相互性を強調することから、会員には「相互に学習すること」が求められている。そのために、学習会は構成的なグループ体験学習の形を取り、体験学習・実践報告・知的学習の3つを柱に立っているのである。

それは、経験上、次のことが可能になる率が高いと考えるからである。

「グループ体験学習によって気楽に他者と交わり、自己を開示し他者を理解し、互いに勇気づけることができる。グループの中で安心して居場所を得る。職場や家庭での実践報告を語り合うことで、自分と

は異なる人の体験に触れ、自身の生活を照射し特有の「不適切で不合理な価値観や信念」に気づき、より建設的で健康的な代替案や代替行動を学ぶ。そして、理論を学習することで、自身や他者の体験を理解し整理することがより容易になって、実生活に応用できるようになる」。

感想文を見て分かるように、この仮説は全体的におおよそ支持されていると思われる。以下に、ワークショップの目的に応じて、成功の要因を考察し、今後の方向を展望する。

1. 導入のプロセス：ラポールの深まりとリラックス感について

ウォーミング・アップからペアによるカウンセリング的な対話、そして全体シェアリングまでは実にスムーズに流れている。メンバーは身体を動かし握手で触れ合い、緊張をほぐし、対話を始めていくうちに、相手と親しくなり、安心感を覚え、楽しさや喜びを感じている。そして、自然と全体の中に入って居場所を感じている。

ラポールが深まっているのは、①動きと触れ合いと笑いのあるゲームに続いて、2人組→4人組→8人組→全体へと、人の結びつきが「自然な一連の組み合わせ」で構成されているからであろう。

次に、②テーマが「自分の興味や関心や好きなこと」というものであり、表現しやすく、ポジティブな感情を引き出しやすく、かつ人を結びつけ易いものであるからであろう。それは、「自分の好きなこと」を話すとき、徐々にウキウキするような気分がした。Bさんが私の話によく耳を傾け聞いてくれたので、気持ちよく話せたような気がする。ということで、私もBさんの話を一生懸命聞いた。自分のことを振り返る良い機会であった。輪になって、シェアリングしたが、色々な人の視点があって、話が広がっていくのが、とても面白かった(T)の感想に表れている。

③相互勇気づけが組み込まれていることが挙げられよう。4人組の他己紹介で、自分の興味や関心をペアの相手がしっかりと理解し、他の二人に紹介され、しかも「素敵だと感じられること」をメッセージで伝えられる。つまり、相互に「良い所」を認め合うわけである。だから、とても勇気づけられ親近感を覚えることになるのである。

さらに、全体のシェアリングで、このテーマに沿って、興味を覚える相手に話を求めて、さらに結びつけ(Link)ている。つまり、④非言語的にも言語

的にもメンバー間の交流を結びつけることに成功していると思われる。「好きな事を皆で話して、知らない人たちなのに、不思議と和が広がっていく事が驚きだった」(W)、「選れて参加して、知らない人たちもいたけど、お互いに打ち解けて話し合っていたら、すぐアドラーメイトと分かった。この独特の雰囲気は何だろうと思った。それからすぐに仲間に入れた。…お互い尊敬しあう雰囲気がある」(S)との感想は、そのようにして形成された雰囲気を表現しているのであろう。

そして、⑤リラクセーションと音楽による心身の開放感を得ていることで、一層リラックスして交流が深められたと思われる。

2. 実践事例のリアルさとインパクトについて

ワークショップでは中学校教師の実践事例を紹介し、発問して考えさせた。

「やはり具体例で考える方が分かりやすいです」(M)、「実際に体験された中身だから、とても感激が大きかった」(P)との感想に見られるように、紹介された実践事例は文章表現の巧みさもあるが、学校で起こりやすく誰でもが体験していたり知っていたりする出来事と、ドラスティックな展開をしたものが紹介されたので、メンバーにリアルさとインパクトを強く感じさせたようである。

「課題の分離」は、干渉や保護がなされやすい行動に対して、その責任の所在を見通す治療概念であるが、解決できる力を持っているとの相手に対する信頼感に裏打ちされていることが重要である。「子どもを信頼することが一番。ついよけいなことを言うてしまうのが、教師の悪い『くせ』ですね」(L)との感想は、この重要性を突かれた教師の率直な感想であろう。

一般に、思春期の子どもは教師や親からの干渉を嫌うが、この心理を理解することは教師にとっても親にとっても大切であろう。それはただ理解するだけではなくて、「課題の分離」という概念によって、行為としての干渉を押し止めることが技法化されているのが、アドラー心理学の特色でもある。しかも、介入や干渉や保護は実は上下関係＝タテの関係に基づくものであることを前提にしている。

この点は、「生徒のけんかのことから結びつけてみると、私の場合は『相手のために』ということで、生徒の課題に介入していたのではなかったか思います。そこに、教師と生徒の上下関係が強く見られていたと思います」(O)、「2つの実践報告とも『押し

つけ』から遠いもの、選択をまかせることであることが共通している。問題行動を目の当たりにした時、つい『ボヤのうちに消し止めねば』と、その行動をいかに止めさせるかに意識がいくのが自分のパターンだと気づきました。身にしみて感じました」(M)との感想は、実に洞察に満ちているといえよう。

アドラー心理学では、「不適切な行動には対人関係上の目的があり、しかも究極には共同体への所属を目標にしているのだから、行為と行為者に区分して相手役の善意を見て、相手役のごく普通の状態の適切な行動を勇気づける」ことを提案している。

実際、滝口の実践事例に感応されて、Pさんは父子の言い争いの対応について語った。「実際に体験された中身だから、とても感激が大きかった。子どもたちの行動について権力闘争、勝ち負けのゲームを越した見方に、学ぶものが多かった。今の私にとっても参考になる対応でした。適切な行動に注目して、その行動に感じた自分の気持ちを表現されている。そうすると、人はやさしくなれるんだろうと思います。私もそうになりたい。努力しなくては…」(P)との感想を残し、他のメンバーは「具体的な家庭の様子を聞くと、自分の身に置き換えて考えられる。父親と息子のけんかは冷静ではいられないと思うが、うかうかと権力闘争にのらないことはとても大切と思う」(M)と述べている。

これらの感想文にも見られるように、実践事例は聞き手のメンバーに強いインパクトを与えていると同時に、感応して語ったPさんの実践報告はさらにメンバーの心に残ったことを示している。

つまり、学習会では、「アドラー心理学の理論と技法をどのように使うか」を焦点にして、現実の場面の対応が分かり易く、リアルな迫力のある事例を紹介することが必要である。そして、その事例と類似したり、関連したものをメンバーが語り皆と分かち合う。このような生の体験の繋がりが一層技法の理解を促進する。と同時に、最も重要な人間関係のあり方＝ヨコの関係の洞察を深めることができるようになるのであろう。

3. 実践報告および事例の対応の際のリーダーの役割について

上のPさんと同様な意味で、Qさんは「(悩みを解消するために)リラックスする時を自分で創りださねば。自分で自分をもっと勇気づけられるようになる。いや、なるんだ!!」と記しているように、問題や実践報告の話し手はリーダーやメンバーから参

考となるアドバイスやコメントをもらおうと、とても勇気づけられ意欲的になる。これはリーダーだけではなくメンバーからのコメントが好ましい影響を与えている。このグループ全体の力が個々のメンバーに伝わる。これがグループ体験学習の良さであろう。実際にも、事例発表をしたメンバーは「私の事例について、皆さんの良い意見はとっても参考になりました。メモした事を心にとめて、9月から実践したいと思います」(R)と書いたが、2学期から実践を開始して、児童の不登校をくい止めた。

やはり成功要因は、グループ全体に「話し手を受容し、肯定的に見なし、勇気づける雰囲気」が熟成されているかどうかにかかわってくる。この雰囲気に支えられて、メンバーは自分の問題や実践を報告するのである。「遅れて参加して、知らない人たちもいたけど、お互いに打ち解けて話し合っていたら、すぐアドラーメイツと分かった。この独特の雰囲気は何だろうと思った。それからすぐに仲間に入れた。リーダーの案内はとても温かいものがあり、いつも上手だなと思うし、遅く来た人にそれまでの説明などをされることも感心する。お互い尊敬しあう雰囲気がある」(S)と述べているように、相互尊敬・相互信頼というグループの高い質が基盤に形成される必要が常にあるのである。

さて、メンバーが自分自身の体験を話しすると、それはリアルなものであり、聞く方は自身の生活を照らし出し、学びが大きくなって、改めて実践を心がけようと思うことが多い。「家庭での親子の関係。我が家の母と息子のやりとりと私の関係に似ている。うんと参考になった。話を聞いて良かったなあと思う」(S)、「私も中学校2年生で同じ悩みを持つ者として、大変ためになった。私としては、今は親の登校拒否の『安心』を第一に考えていきたい。それ以外の子にも、良い所をとにかく見つけて、2学期に心がけたい」(N)、「数日すると2学期が始まり、数人の不登校ぎみの生徒との関わりが始まりますが、相手の良い所探しを積極的にやろうと考えています」(O)などの感想に見るように、自分の担当の児童や生徒のことを思い起こし、具体的なアプローチの参考になっているのが分かる。そして、現場の教師の話聞いて、学生が大変勉強になっていることが分かる。

以上のことから、リーダーは学習会の心理的基盤を熟成することに先ず専心して、その会の目的に合った適切な材料を提供しつつ、メンバーの心の中にある材料(リソース)を掘り起こし、相互に学び合

う関係を作り出すことが重要な役割であるだろう。つまり、リーダーとは、「メンバー同士が共同体感覚を開発し合うことを促進する役割を持つ一メンバーである」と言えよう。今回のワークショップは特にこの点が浮き彫りになったと思われる。

4. 今後の展望

今回の参加者の殆どは、筆者がこの原稿を執筆している現在でも(ワークショップ後2年間が経過)、アドラー心理学を学習し実践し続けている。つまり、学習会やワークショップは個々のメンバーに日常生活で実践し続けるほどのインパクトを与え、学習と実践は楽しく喜びのあるものであると感じさせ、仲間と一緒に学び合う嬉しさを持たせられるものになっていると言えよう。

アドラー心理学は、人々の共同体感覚の開発を目的にしている。そして、A. Adler (1932) が、「もし、ある人が人生に意味を与えるということにおいて貢献しようと欲するならば、そして、自分のあらゆる感情がこの目標に向けられるならば、彼は、その貢献のために、当然、自分を最良の状態に置いておかなければならない。彼は自分の目標に合わせるであろうし、社会感情(共同体感覚)を高めるよう自分を訓練するであろうし、実践によって習熟していくであろう⁹⁾と述べたように、実践による自己訓練の心理学である。実践することで、それを報告することを通して、貢献の喜びを感じるようになり、アドラー心理学の本質を理解するようになるのである。

今後は、このワークショップに参加したメンバーが学習会で実践報告や事例発表をしたり、初心者の方々の瑞々しい感じ方を受け止めグループに参入できるよう勇気づけることを学ぶ必要がある。さらに、各人がグループ・リーダーになって、グループ体験学習を実施できるようになることが求められよう。さらに、アドレリアン・カウンセリングやファミリー・カウンセリングの学習機会を設けて、学校内外での実践力を高めることも必要である。つまり、学習会としては、目的別の各学習トレーニング・コースを設け、それぞれの内容と構成を工夫する必要があると考えられる。

そして、これらのトレーニングで「思想と理論と技法」を身につけ実践力を高めれば、教師は学校で児童や生徒とヨコの関係を実現でき、基本的な技法を自然に適用できるようになり、子どもたちの精神的健康を増進できるようになるであろう。また、大

切な「クラス会議」「クラス・グループ・ワーク」「オープン・カウンセリング」のコーディネーター／カウンセラーとなって、子どもたち自身の意思と力による児童会や生徒会を援助できるようになるであろう。さらに、教職員を協調させ学習グループやカンファレンスを開き、課題を持った子どもやその保護者たちを援助することができよう。

以上のように生徒一人一人を大切にしつつ、教職員や保護者を含めて学校内外のクラスやグループにコミュニティを創造し、それぞれが「所属感と貢献感」を得られるようにしていくことがアドレリアン教師に求められよう。このような教師の共同体感覚を開発していくことを筆者の今後の課題としたい。

かつて、Adlerはウィーンを始めヨーロッパやアメリカにアドラー心理学の学習グループのネット・ワークを作り、顧問会議（教師が子どもの問題を説明し、心理学者と共に皆で討議する。次いで母親それから子ども本人とカウンセリングを行う形式。「問題児の診断と治療」1930には顧問会議による事例の解説と取り扱いが掲載されている。現在のオープン・カウンセリングの原型である）を開催し、子どもへのカウンセリングや親教育、なかんずく教師教育を実施していたのである。

そして、次のように教師たちに呼びかけたのである。

「教師や両親や心理学者が、人生に意味を与える際になされうる過ちを理解するならば、そしてもし彼ら自身が同じ過ちを犯さないならば、社会的関心(共同体感覚)に欠けていた子供たちが、彼ら自身の能力について、また人生のもろもろの機会について、よりよい感情を持つようになるであろうことは確かである。……彼ら(子供たち)はいうであろう、『われわれは、自分で自分の人生を作っていかなければならない。それは、われわれ自身の課題なのであり、われわれは、それに取り組むことができる。われわれは、自分自身の行動の主人なのだ。何か新しいことがなされなければならない、古いものが取り替えられなければならないとすれば、それをやらねばならぬのは、ほかでもないわれわれ自身なのだ』と。もし人生が、こういうふうな、自立的な個々の人間たちの協力として取り組まれるならば、われわれ人間の社会の進歩に限界は見られないのである」(Adler 1932)。

このようなAdlerの遺志を実現し、私たちの未来に貢献したい。

注

- 1) 野島の引用文内の()は、文意が通じるように、引用文の前の言葉を筆者が書き入れたものである。
- 2) 野島(1989)の研究に詳しく紹介されている。
- 3) Gorden(1989)の教師学で用いられている技法の一つで、対立して勝ち負けを決めるのではなく、双方が受け入れられる解決策を考え合う方法を第3法と言う。
- 4) 磯野(1991)の開催した池上中学校公開研究発表会資料の文章である。
- 5) 日本アドラー心理学会誌「アドレリアン」および下部組織の全国アドラー心理学教育実践連絡協議会の会報に掲載されている。
- 6) Adlerの引用文内の社会感情との訳語はそのままにして、()内に日本アドラー心理学会で使用されている「共同体感覚」との用語を書き入れた。

文 献

- 安倍欣一編(1993):月間生徒指導'93年8月号。学事出版
- Adler, A. (1930): The Pattern of Life. Cosmopolitan Book Cop., New York. アドラー, A., 高橋 堆 治 訳(1973):問題児の診断と治療。川島書店。
- Adler, A. (1932): What Life Shoud Mean to You. 1927, Menschenkenntnis. アドラー, A., 高尾利数訳(1984): 人生の意味の心理学。春秋社。
- 秋本 周(1990):エンカウンター・グループ経験が教師に与える影響について。鳴門教育大学学校教育研究科修士論文。
- 綾部義憲(1989):教師と生徒の人間づくり。滙滙社。
- Gorden, T. (1974): Teacher Effectiveness Training. ゴードン, T. (1985): 教師学。小学館。
- 畠瀬 稔(1981):エンカウンター・グループ経験による教師の対人能力の促進に関する研究。日本心理学会第45回大会発表論文集, 657。
- 磯野淑紀(1991):研究報告——斉授業における個にせまる学習指導。横須賀市立池上中学校研究推進委員会。
- 伊東 博(1983):ニュー・カウンセリング。誠信書房。
- 河津雄介(1988):教師性の創造。学事出版。
- 小室節雄・今橋盛勝(1992)北風より太陽を。学陽書房。
- 園分康孝(1992):構成的グループ・エンカウンター。誠信書房。
- 村山正治(1992):カウンセリングと教育。ナカニシヤ出版。
- 村久保雅孝(1990):教員研修における構成的グループ・エンカウンターの意義。日本カウンセリング学会第23回大会発表論文集, 106-107。
- 村久保雅孝(1991):教師教育へのヒューマニスティック・アプローチ——カウンセリング研修の導入としての構成的グループ・エンカウンター。日本人間性心理学会第10回大会発表論文集, 80-81。
- 野田俊作(1989):アドラー心理学トークンセミナー。アニメ2001。
- 野田俊作(1990):アドラー心理学が身体化したカウンセラー

- を。アドレリアン, 4(1), 1.
- 野田俊作(1991): 統アドラー心理学トーキングセミナー。アニマ2001.
- 野田俊作監修(1986): 実践カウンセリング。ヒューマン・ギルド出版部。
- 野田俊作・萩昌子(1989): クラスはよみがえる。創元社。
- 野島一彦(1989): わが国の教師教育とグループ体験学習。福岡大学総合研究所報, 118, 19-64.
- 野島一彦・村山正治(1977): 教師のエンカウンター・グループ—福岡プロジェクト。九州大学教育学部心理教育相談室, 3, 4-16.
- ロジャーズ, D., 伊東 博監訳(1987): 新創造への教育。岩崎学術出版社
- 柴山謙二(1991): アドラーメイッってなあに?。アドレリアン, 5(1), 67-72.
- 柴山謙二(1993): 保母教育へのアドラー心理学の適用。熊大教育実践研究, 第10号, 79-87.
- 刀根良典・手塚郁恵(1988): 学級経営実践マニュアル。小学館。