

## アドラー心理学による教師教育の試み (II)

— 構成的グループエンカウンター的方式を用いて —

柴山謙二\*

### A Tentative Research on the Education of Teacher by "Adlerian Psychology" (II)

— Using Structured Group Encounter Method —

Kenji SHIBAYAMA

(Received November 14, 1997)

This is a tentative research on the education of teacher explored in Adlerian Psychology that used the structured group encounter method. The purpose of teacher education by Adlerian Psychology is to develop and deepen social interests of teachers, and to learn this theory and psychological techniques at school.

The process of short-time workshop for teachers who were specialized in guidance for pupils was designed and documented for the education of teacher, and the author participated in this workshop as a group leader.

The program of this workshop was constructed by the excises as follows; (1) Relaxing games for introduction, (2) Talking and listening in pair, "Who are you?" and "Recovery from failure", (3) Introducing the partner(of pair), and (4) Self-disclosure, "Weak points and Strong points". Group leader taught participants the basic counseling techniques and encouragement.

The participants successfully learned the structured group encounter method and the Adlerian counseling techniques. The descriptions of participants' impressions proved that this workshop was usefulness for developing social interests of teachers.

#### はじめに

最近、子どもたちの心理的な問題がますます深刻なものになっている。例えば、1996年度の文部省学校基本調査によると、「学校嫌い」を理由に年間30日以上欠席したものは、小学生が前年度より2919人増えて19488人、中学生は同9735人増で74757人、合計94245人であり、熊本県内は合計1354人であった。その内、50日以上欠席者は合計で77449人であり、昭和62年度の児童生徒の問題行動実態調査による同合計38011人と比較すると、約2.5倍に増加していることになる。さらに、調査されていない30日以内の欠席者を含めると、合計10万人は越すと考えられる。まさに、深刻な事態である。

このように事態が推移していくことは、以前から学校関係者や臨床心理学者らによって指摘されてき

た。心理的な問題の発生には本人のみならず家庭や学校や社会の要因が複雑に絡み合っているため、その解決のために、各方面で様々な取り組みがなされてきた。そして、ここ数年間は、不登校生徒の増加や著しいいじめの問題をきっかけとして、文部省も本格的に対処する方針を打ち出した。

例えば、1992年、学校不適応対策調査研究協力者会議は、「①登校拒否は、どの子どもにも起こりうるものであるという視点に立って、登校拒否をとらえていく必要があること、②問題の解決に向けて学校、教師が一層努力することが極めて重要であること」などの基本的視点を打ち出し、学校における取り組みとして「①学校が心の居場所としての役割を果たすこと、②予防策として、…(中)児童生徒の立場に立った教育相談を充実すること、③全教師が登校拒否問題についての認識を新たに、一致協力して取り組むこと」を盛り込んだ。そして、教育委員会における取り組みとしては、「学校における実践活動に生

\* 養護教育科

かせるような教員研修の実施」や援助システムの充実、保護者への支援などが報告された。

1995年のいじめ対策緊急会議の最終報告は、「いじめの発生をできるだけ防止するとともに、いじめについては、誰よりもいじめる側が悪いのだという認識の下に、いじめを受けている児童生徒を守っていこう」という基本的な考えを発表し、学校全体での一致協力した取り組みの必要性や、全人格的な接し方による教師と児童生徒との深い信頼関係の熟成、さらには、生命尊重の教育の充実など、学校、教育委員会、家庭、国、社会のそれぞれにおいて取り組むべき具体的な方策を提言した。

さらに、1996年には、文部省は「いじめの問題に関する総合的な取組について」報告し、家庭、学校、地域、社会の全体でいじめの問題の解決に向けて具体的な取り組みを開始した。特に、学校においては、「学校は子どもにとって楽しく学び生き生きと活動できる場でなければならず、いじめの問題の解決について大きな責任を有している。子どもの立場に立った学校運営と開かれた学校への取組が基本的な姿勢として特に重要」と提言した。そして、事例研究やカウンセリング演習など実践的な内容を持った校内研修を積極的に実施することが必要とし、積極的な生徒指導を強調した。この報告に基づいて、各県の教育委員会としては、効果的な教員研修の実施や教育相談体制の充実を図ることとなり、今年度から全国的にカウンセリング理論と実技の研修事業が展開されることになった。本稿で報告するアプローチはこの事業に関わるものであり、上記の積極的な生徒指導等に関しては、「教師と児童生徒との信頼関係の熟成」「子どもの仲間意識の変化への対応」「学級活動や集団活動等の推進」などに関わるものである。

臨床心理学の学校教育への適用は、フロイトの精神分析学あるいはユングの分析心理学、ロジャーズを中心とする人間性心理学によるアプローチを取る研究者や実践者が多く関与しているが、A. アドラーの個人心理学（以下アドラー心理学と呼称する）によるものは少ない。数は少ないながら、着実に成果を上げている例もある。

筆者らは、いじめや不登校のみならず子どもたちの様々な適応障害について、アドラー心理学の観点から援助する方策を教師たちと実践的に研究してきた。そして、それらの適応障害に関して、「人は日々の生活の中で人間関係につまずき、集団への所属と貢献への勇気を挫かれると、集団の中で存在感や重要感を感じようとして、社会的な文脈で、意識的あ

るいは前意識的ななんらかの副次的な目的（私的論理に基づく注目、権力、復讐、無気力、男性性、主導性、仲間との結合など）を達成するために不適切な行動を選択する」と捉えた。そして、教師は児童生徒と良い人間関係を形成し、かつ児童生徒同士が学級で良い仲間関係を取り結び、何らかの形で学級に貢献するよう勇気づけ、その結果適正な所属感を覚える（居場所を感じる）ことができるよう援助することを通して、彼らの精神的健康を育むこと、すなわち、「共同体感覚」（自己受容感・他者信頼感・所属と貢献感などの総合的な感覚）を開発する必要があることを指摘した。

そのためには、教師がアドラー心理学の理論と技術を使って児童生徒により適切な人間関係の結び方を教育すること、そして、児童生徒はそれらの簡単な理論と技法を身につけて日常生活で使えるよう学習すること、つまり、教師による児童生徒への「心理教育力」の向上が望まれる。

ところで、一般に臨床心理学の研修には様々なものがある。公的なものか民間のものか、短期間のものか長期間のものか、個人か小集団か大集団か、概論か各論か、内容が専門的レベルか非専門的レベルか、知的学習か体験学習が等の区分がある。そして、目的に応じて、研修の内容と形式が決定される。

学校や教育委員会関係の研修の場合は、短期間かつ短時間、集団の参加者で設定されることがほとんどである。そして、当の参加者は必ずしも課題意識を持って主体的に参加しているとは限らない。従って、研修の実質を上げるためには、研修目的を限定して、研修プログラムを参加者にとってインパクトがあり納得できるもので構成する必要がある。しかも、その研修内容が実践的で、参加者が学校現場で即応用できるようにすることが望まれよう。そのためには、教師教育としては、体験学習による研修を積み重ね、かつ知的学習との連合を図り、その後事例研究に進んでいくことが実際的であると筆者は考えている。

そのような体験学習には種々のものがあるが、その一つに、構成的グループエンカウンター（以下構成的GEと略記する）がある。構成的GEとは、「各種の課題（エクササイズ）を遂行しながら、心と心の触れ合いを深め、自己の成長を図ろうとするグループ体験」であり、そのメリットとしては、①単時間に人間関係をつくることができ、②グループ体験の深さや進展が調整し易く、③エクササイズが定式化しているため、心理学の専門的リーダーではなく

でも実施できることなどが挙げられている。そして、教師がこの方法を体験学習して、適正なエクササイズを学級経営に計画的に適用すれば、児童生徒の人間関係をより円滑なものとすることができ、その有用性も評価されている。

筆者は、児童生徒の共同体感覚を開発する方法を教師が体験学習するためには、構成的GEによる研修が適していると考え、アドラー心理学の理論と技法に基づいて、教師による児童生徒への心理教育力の向上を図るべく効率的なプログラムを作成し、教師教育に適用してきた。

今回、筆者は、生徒指導主事を対象とする構成的GEの講習会を実施する機会を得た。そして、その短時間の講習会で、参加者の共同体感覚を開発するエクササイズを用いたプログラムを実施し、若干のデータを得た。そこで、本稿では、アドラー心理学による教師教育の試みの一つとして、その研修内容と感想文を報告し、そのプログラムの有用性を検討することとした。

#### 本プログラムのアドラー心理学的特徴

上述したように、アドラー心理学の実践の目標は、「対象者の共同体感覚を開発し、私的論理を改善すること」である。

私的論理は、自分勝手に利己的で共同体を破壊する考え方や信念である。これは、通常の適応を逸脱したり、現実的な被害を引き起こす不適切な行動の内にある考え方である。このような私的論理を改善し、より適応的で共通感覚のある適切な行動を取るよう援助することは「問題改善アプローチ」であり、対症療法的で、消極的な生徒指導である。

一方、共同体感覚とは、発達されるべき生得的な可能性を言い、自分への関心だけでなく他者の関心に関心を寄せ、他者と交わることに表現されるものであり、臨床的には本人の自己受容感、他者への信頼感、共同体への所属と貢献感を総合した感覚である。このような共同体感覚を開発することは「目標実現アプローチ」であり、根治療法的かつ予防的で、積極的な生徒指導である。

前者は言わば消火活動であり、後者は防火活動であると喩えられよう。しかし、火事は被害をもたらすが、火そのものはエネルギーであるので、使い方によって社会的に有益にも無益にもなる。人もまた同じで、誰しも持っている可能性を如何に見出し、如何に社会的に有益な方向に伸ばしていくかが重要になってくる。しかも、人は人と交流し、共同体に

所属し貢献することで、可能性が開花していく。このことは教育活動の本質でもある。さらに言えば、教育は教師と児童生徒との信頼関係なくしては効力を発揮し得ない。従って、教師は自己の認識だけによらずに児童生徒の可能性を捉え、信頼関係を形成しつつ、児童生徒同士の仲間関係をより良いものにしていく中で、彼らの共同体感覚を開発することができよう。

そこで、今回の講習会では、①参加者同士がよりスムーズに交流でき、②グループの中に安心して居れて、③エクササイズに取り組み、④自己の認識の仕方に気づき、⑤参加者の可能性を見出し、⑥自己も他者も勇気づけることができるように、エクササイズを選択しプログラムを構成することとした。また、アドラー心理学ではプラスの感情は人を結びつけると捉えるので、⑦参加者同士を結びつけるよう、楽しく身体を動かすゲームを使ったり、ユーモアを使うこととした。そして、学校での実践を動機づけるために、⑧学校でのごく簡単な実践例を紹介することとした。

次に、今回の講習会はカウンセリングの理論と技法を講習する目的もあったので、この点に関しては、次のようにプログラム化を考えた。

カウンセリングではクライアントを共感的に理解することが重要であり、そのことで信頼関係は一層深まる。アドラーは、1920年代という早くから、「『他の人の目を見て、他の人の耳で聞き、他の人の心で感じる』ことで相手の立場に身を置き、自分を相手と同一視し、共感することが、共同体感覚の基礎である。あるいは、共同体感覚の許容しうる定義である」と述べている。共感的理解の重要性は、教育活動においても、通常の間人間関係においても同様である。従って、教師が共感的理解を姿勢（カウンセリング・マインド）として、かつ技法（カウンセリング・スキル）として、身につけることが基本的課題となる。

このように、アドラー心理学は現象学に立脚するので、相手の世界を内側から理解することを重視する。アドラー心理学のカウンセラーは自己の認識による判断を一旦停止して、クライアントの言語的表現と非言語的表現を捉えようとする。そして、カウンセラーが受容し理解したことをクライアントに伝達し、その妥当性を確認し合意しようとする。このように共観的妥当性確認を行うことが、アドラー心理学のカウンセリングの技法の基盤となるのである。

そこで、今回の講習会では、カウンセリングの基

本的な技法を実習する目的を兼ねていたので、傾聴課題を中心にプログラムを組んだ。基本的な技法は、①関わり技法、②質問法、③基本的傾聴法、④勇気づけとした。基本的傾聴法の中では、特に、要約を強調した。それは、要約という技法を使うことで、共感的理解と共観の妥当性確認という姿勢の重要性を伝えることになるからである。

アドラー心理学のカウンセリングの最大の技法は、勇気づけである。筆者は勇気づけを「クライアントが自分自身を適正に捉え、自分の可能性を開発し、主体的に人生の課題に取り組むことができるように援助すること」と定義している。その意味では、関わり技法も基本的傾聴法もその他も全て、勇気づけの技法なのである。今回は、(ア)その人の存在に目を向けること、(イ)関心や興味に関心や興味を向けること、(ウ)その人を肯定的に捉えること、(エ)良さや長所を認めること、(オ)努力や過程を評価すること、(カ)私メッセージを使うこととした。

最後に、リーダーとしては、①講習会がうまく進むには参加者の協力が不可欠であることを伝え、エクササイズの実施に感謝することとした。このことによって、参加者がエクササイズに取り組むことを勇気づけることになるからである。そして、②実習を楽しみ、自分の体験を自己開示することとした。これは参加者がリーダーをモデルとして受け止めて、自己開示をするようになる(観察学習)からである。

### 講習会の内容

#### 研修会の構成

本稿で報告する研修会は、熊本県教育庁義務教育課主催の「カウンセリング理論・実技研修講座事前講習会」であり、熊本県町村自治会館で平成9年7月4日13時00分から15時15分間に実施されたものである。研修目的は「構成的GEの実際を体験学習すること」で、対象は熊本市教育委員会および各県教育事務所の指導主事など12名(男性10名および女性2名)であった。グループ・リーダーは筆者が担当した。なお、義務教育課から、手塚郁恵・刃根良典共著「学級経営実践マニュアル 教室はよみがえる」および國分康孝監修「教師と生徒の人間関係づくり」の中の幾つかのエクササイズが資料として配布された。

#### 内容

講義：30分間

講師の紹介の後、今回の講習会の目的を伝え、「構

成的GEの意義」について簡潔に講義をした。資料として、講師の講義レジュメと相良賢治著「教師と生徒および生徒相互の人間関係を育てる学級活動」を配布した。

#### 1) 構成的GEの意義

講義は配布したレジュメに沿って、構成的GEの意義を解説した。レジュメでは、構成的GEによって子どもたちの共同体感覚を開発することの重要性を、次の諸点で文章に表わした。①心理的な問題を有する子どもは、「建設的に生きる勇気」を挫き、所属の欲求が満たされず、クラスに居場所を感じることができないでいる。②教師は子どもたちと信頼関係を形成し、適切に援助することが重要である。③構成的GEによって子どもたちの所属の欲求を満足させ、交流を促進することで、クラス内に相互尊敬・相互信頼・相互理解の「心理的風土」を熟成できる。④その心理的風土を基盤として、子どもたち自身がクラス会議を充実させ自主的規律を作っていけば、「協力と責任」の感覚を育てていくことができる。⑤この構成的GEは「予防的アプローチ」であり「開発的アプローチ」である。⑥問題を持つ子どもに対しては、カウンセリング的対応、個人カウンセリングやグループ・カウンセリングが役立つ。

#### 2) 質疑応答

講義に対して「レクリエーションとどのように異なるのか」「相良氏の論文は学級開きのときに使われたものであるが、その他はどうか」と質問された。前者の質問に対しては「遊びとしてのゲームも一部含まれるが、あくまで人間関係づくりのためのものであること」、後者に対しては「エクササイズ(練習課題)は数百あるので、担任の設定する学期毎の目標に合わせて、必要とされるエクササイズを選択することができること」を説明した。そして、今回はカウンセリング実技の研修という目的もあるので、その目的にも合わせてプログラムしていることを告げた。

実習：100分間

以下のプログラムに沿って、構成的GEとカウンセリングの基本的な技法の実習を行った。

#### 1) 会場の設営：3分間

机を折り畳み四隅に片づけ、参加者分の椅子を取り出し四隅に並べた。参加者はその椅子に座った。

2) 実習の目的と心得の伝達：2 分間

実習の目的は、①構成的 GE は何かを体験的に学ぶ、②エクササイズを楽しむ、③このグループの中で互いに理解し合うこととし、また、心得としては、①実習をより良いものにしたいので、積極的に参加して欲しい、②自己開示と他者理解を心がけて欲しいと伝えた。

3) 導入：10分間

①参加者は会場を自由に歩き、しばらくしてから、行き違う人と握手し、簡単に挨拶するよう指示した。

②「椅子取りゲーム」を実施する。これは全く簡単なゲームであり、参加者は身体を動かし、笑い声を出し、直ぐさま心身ともにリラックスできるし、参加者の座っている位置と隣り合わせの並びを混ぜ合わせることができる。

「カウンセリングの技法の実習ですので、お互い穏やかに和やかになる必要があります。少しリラックスしましょう。そこで椅子取りゲームをします」とエクササイズの目的を伝えた。そして、次のように教示した。「私が『選んでください』と言ったら、この部屋にある椅子のうち、座りたい椅子を選びます。そして『はい』と言ったら、その椅子に突進して、椅子に座ってください。何人かが同じ椅子を取ろうとしたら、突き飛ばしてもいいですよ。(笑い声) それでは始めます。椅子を選んでください。…3秒…ハイ!」。これを5～6回ほど繰り返した。リーダーはグループの中に入った。笑い声があがり、参加者全員がゲームを楽しんだ。

4) 傾聴のエクササイズ：小計30分間

(1) ペアの役割決定と聴き上手の特徴：10分間

①椅子に座った参加者に対して、リーダーは次に「傾聴(リスニング)のエクササイズ」をするのでペアを作ることを指示した。リーダーの右隣りから二人ずつ握手してペアを作ることにした。そして、お互いに肩たたきや肩もみをした。次に、ペアで聞き手と話し手を決めるために、3回ジャンケンをして勝った方を話し手とすることを伝えた。「気合を入れてジャンケンしましょう」と言うと、参加者はどつと笑って、楽しくジャンケンをした。

②次に、「緊張して話しにくい座り方、その距離や角度」を二人で探させ、感想を出させた。多くの人は真向かって近づいて座っていた。そして、「リラックスできて話しやすい座り方、その距離や角度」を二人で確かめて座り直させた。そこで、リーダーは

「座り方にも色々違いがある。真っ直ぐ目をしっかり見て話しなさいと、よく学校で言われることがありますが、あれは必ずしも正しくはないのです。『黙って俺の目を見ろ』と言うのは、すごく緊張したりします。心が弱っていたり、傷ついていた子には、なかなかまっすぐ目を見ては離せないし、心は閉じてしまうことが多くなります。座り方も技法の一つなのです。だから、子どもには自由に話しやすい座り方を取らせて、聞き手の方も肩の力を抜いてみましょうか」と説明した。

③その後、各自自己紹介をする。テーマは「あなたはどんな人ですか?」で、話の途中途中で、聞き手が話し手に「どんな人ですか?」と尋ねる。3分間。

④「さて、今日はカウンセリングの理論と技法の研修でもあります。カウンセリングでは子どもたちの話を十分聴く必要があります。そこで、今傾聴のエクササイズをしているのですが、聴き上手の特徴ってどんなことがありますか?」と尋ねた。これはエクササイズの目的を伝えて、カウンセリングの態度や技法への意識を高めるためである。「受容する」「相づちをうつ」「最後まで聴く」「理解する」など色々な意見が出てくるが、全部の発言を受容し、最後にそれまで出てきた意見をまとめて伝え返し、そんな感じでやってみましょうと促した。これは、傾聴の導入をゆるやかにし、かつ参加者自身のペースとやり方を尊重することにしたからである。

⑤そこで、話し手と聞き手の役割を交代し、「あなたはどんな人ですか?」を3分間実施した。

(2) 基本的な傾聴法の説明：5分間

リーダーは、これまでの聞き上手の特徴をカウンセリングの技法として説明すると告げて、①関わり技法(視線, リラックス, ゆっくりペース, 言語的追跡), ②質問法(開かれた質問, 閉じた質問), ③基本的傾聴法(単純な受容, 事柄の繰り返し, 感情の反射, 言い換え, 要約), ④私メッセージによる勇気づけを簡単に説明した。これらをホワイトボードに板書しておいた。

(3) 傾聴のエクササイズ#1:15分間

傾聴のエクササイズのテーマは「あなたは最近どんなことに興味や関心がありますか?」とし、話し手は自分の興味や関心を3分間話し、その後聞き手はその内容と感情を要約して伝え返すこととした。要約のフィードバックの後に、「話し手は今どんな気分ですか? どんな気持ちですか?」と尋ね、3人ほど感想を出してもらい、「聞き手はどこが良かったですか? 話し手はそれを聞き手に伝えてくださ

い」と告げた。

次は話し手と聞き手は交代し、「傾聴3分間+要約1分間+聴き上手のフィードバック」を行った。そして、感想をシェアリングした。「話しやすかった」「いい気分」「どんどん話が出て来た」「楽しい」「嬉しい」「やはり受容が大切だ」などの意見が出るが、リーダーはそれらを受容し、内容を繰り返し、感情を反射し、言い換えた。その後、「皆さん、いい気分!! なぜでしょう?」と問い掛け、「私たちは今エクササイズを通して、心が通い合っている。交流している。つまり、所属と承認の欲求が満たされている。こんな風にやっていると、リラックスするし、嬉しくなるし、楽しくなる」と伝えた。そして、この感覚を学校場面に写し返した。「こんなふうに私たちが子どもたちと対話して、子どもたちの関心に関心を向ける。子どもたちの興味に興味を抱くと、子どもたちは私たちに信頼感を持つようになるんです。それを教師が子どもに対してやっていく。と同時に、エクササイズを通して、子どもたち同士でやるのが大切だと思います」と話す。

#### 5) 四人組での他己紹介と間接勇気づけ：小計15分間

(1) 隣りのペアと四人組みを作る。それぞれのペアは対面で座る。

(2) 課題は「ペアの相手を他のペアに紹介すること」で、一人2分間ずつで紹介し、その紹介のとき、「聞き手が感じていたその人の善さ、いいなあと思うこと、学んだところを『私メッセージ』で伝えること」とした。例えば、「温かい人だなあと思いましたとか、とても教育熱心だと思いましたとかです」と告げた。そして、相手の人に「付け加えることはないか?」を尋ねるよう求めた。

(3) 感想をシェアリングした。そして、リーダーは「自分の善さを伝えてくれると、いい気分になりますね。自分の存在を認めてくれる。しかも、いい所を見てくれている。努力していること、工夫していることを分かってくれる。なんだか嬉しくなってきましたか? こんな接し方を『勇気づけ』といいます。存在を認めて、いい所を見て、それを言葉で伝えていく、子どもたちは生きる勇気が出てくるものです」とコメントする。

#### 6) 傾聴のエクササイズ#2：小計20分間

(1) 上の四人組みの中で別なペアを作り、握手して、話し手と聞き手を決定させた。

(2) 傾聴のテーマは「落ち込んだり壁にぶつかったりして、そこから立ち直った経験」とした。リーダーは、もう一度カウンセリングの技法を説明すると告げて、①関わり技法(視線, リラックス, ゆっくりペース, 言語的追跡), ②質問法(開かれた質問, 閉じた質問), ③基本的傾聴法(単純な受容, 事柄の繰り返し, 感情の反射, 言い換え, 要約), ④私メッセージによる勇気づけを簡単に説明した。

(3) 一人につき「5分間+要約1分間+感想私メッセージ1分間」とし、終了したら役割を交代し、同じテーマで実施することとした。

(4) 感想をシェアリングした。特に話し手の感想を重視し、その開放感や嬉しさを取り上げた。そして、聞き手の善さを取り上げた。話の中には「勇気づけてくれた人がいたこと、自分自身の粘りと努力と工夫があったこと、一歩ずつ立ち直っていったこと」が含まれていることを少し強調した。

#### 7) 短所と長所のエクササイズ：小計10分間

(1) 上のペアで、短所と長所のエクササイズを実施した。テーマは「短所、欠点、改善したいところを箇条書きに10個以上言うこと」とし、時間は2分間とした。ペアはただ受容して聴いていけばよいとした。そして、「けっして『そんなことないでしょ』などと言わない」とユーモアで笑わした。「例えば、私は○○○で、○○○で、…」とリーダーが自分の短所を5つほど言った。これは、リーダーが自己開示することで参加者も自己開示しやすくなるという、観察学習の知見に基づいたものである。2分間。

(2) 話し手と聞き手の役割を交代し、同じテーマで2分間実施した。感想をシェアした。「いっぱいあった」「どんどんでてきた」「欠点だらけだ」「面白かった」などの感想が出た。リーダーは「皆欠点を持っています。私も皆さんも皆不完全ですね。子どもたちも同じです」と告げた。

(3) その後、テーマは「長所、持ち味、魅力を箇条書きに10個以上言うこと」とした。時間は2分間で、聞き方は短所の場合と同じにした。

(4) 話し手と聞き手の役割を交代し、同じテーマで2分間実施した。

(5) 感想のシェアリング：「長所が少なかった」「どんどん出てきた」「面白い」「いいところが一杯あると感じた」「嬉しかった」などの感想が出たところで、「気づいたことや発見したことはないか?」と尋ねた。3分間

(6) 参加者の「短所は長所の裏返し」との感想を

受けて、「ちょっと考えてみてください。自分の短所を裏返して長所に置き換えてみてください。これはリフレーミングと呼ぶ技法で、物事を別な枠組みで見ると意味します。…置き換えはできましたか」と尋ねた。置き換えできないものの質問を幾つか受け、長所に置き換えた。「私たちの心の中身は同じで、ある時にはプラス方向で長所となって、ある時にはマイナスの方向で表現される。私たちは色眼鏡をいつもかけている。そして、色眼鏡で自分自身をみたり、他人を見たりする。自分の色眼鏡に気づきましょう。そして、子どもたちの本質的な善さ、長所、持ち味、魅力に注目して接しましょう。存在やプロセスに注目して、努力、貢献、善さを見つけて言葉をかけ、勇気づけましょう」と呼びかけた。

#### 8) まとめ:10分間

午後の研修開始時に緊張していたときから3時間が経過し、たった今ここにいることを告げた。自分なりに感じてもらう。そして、リーダーは次のようにまとめた。①実習の目標:(イ)構成的GEは何かを体験的に学ぶ。(ロ)エクササイズを楽しむ。(ハ)このグループの中で、お互い理解しあう。「自分評価はどうか」と確かめさせた。②感想を発言してもらう。「すかつとした」「面白かった」「いい気分」などが出た。③構成的グループ・エンカウンターの意義を簡単にまとめ、ホワイトボードの板書を示して傾聴の方法を簡潔に説明し、実施の心得と願いを伝えて、実習を終了した。

#### 講習会の感想と考察

講習会の5日後に、参加者宛に講習会の感想文の執筆依頼文書を送り、感想文を筆者まで返送してもらった。感想にあたっては、1.構成的GEの考え方や目的について、2.実習のプロセスについて、触れてほしいことを文章に含めた。実習のプロセスについては、次のように、エクササイズの項目を開始から終了までを文書下部に記述しておいた。

「①目的の説明、②自由歩き、挨拶、椅子取りゲーム、③ペアでの肩もみと四人組み作り、④AさんBさんの役割決め、⑤ペアの傾聴課題『あなたはどんな人ですか?』、⑥『聴き上手の特徴は?』、⑦ペアの傾聴課題『あなたはどんな人ですか?』の交代、⑧基本的な技法とは(関わり技法、質問法、基本的傾聴法)、⑨ペアの傾聴課題『最近の興味や関心は?』、⑩ペアの傾聴課題『最近の興味や関心は?』の交代、⑪四人組みでの他己紹介、⑫感想の共有、

⑬別なペアづくりで自己開示課題『短所と長所』、⑭感想と気づきの共有(勇気づけ)、⑮今回の目的と方法のまとめ」

依頼文書送付後に、筆者が各参加者に直接電話し執筆を依頼した。感想文はほぼ1週間以内に返送された。指導主事全員の感想を得ることができた。以下は、それらの感想をまとめ整理したものである。

#### 構成的GEの考え方や目的について

第一に言えることは、参加者全員が構成的GEの意義を大変高く評価していたことである。今回の参加者のほとんどが、この講習会で、構成的GEという概念と方法を初めて知ったのであるが、以下の感想文には、構成的GEによる人間関係づくりが現代の子どもたちに必要だということが示されている。参加者は「心の触れ合い」「交流の深まり」「よりよい人間関係」を熟成する方法と受け止めている。

今回の参加者は皆ベテラン教師であり、しかも長年生徒指導に携わってきた教師たちである。そのような彼らが今回の構成的GEを高く評価したということは、この方式の有用性を保証すると思われる。しかもそれが体験学習での評価であることは、学校現場に適用する大きな可能性のあることを示していると考えられる。

「構成的グループエンカウンターの目的は、これらの問題(いじめや不登校その他の生徒指導上の様々な問題)が発生する背景の一つである学級における人間関係のあり方にメスを入れ、子供たちが相互信頼を打ち立て、責任を学ぶ大変有効な方法であるという感じがした。…中略… 今回の実習を通して、構成的グループエンカウンターを取り入れることにより、教師の子供観の転換や子供たちの豊かな人間性の成長に役立ち、学校現場の生徒指導上の課題解決に大きく貢献できると確信した。…中略… 構成的グループエンカウンターは、よりよい人間関係のあり方を体験的に学べるという意味からも、これからその有効性が大いに期待され実践されることとなるだろう。」(A)

「研修講座に参加し、構成的グループエンカウンターの手法を効果的に教育の場に導入していけば、教育の効果を上げることができると私は確信した。それは、講座の最初に『構成的グループエンカウンターの定義や考え方の説明や目的』を先生が述べられた中に、この手法

の効果として、『交流が深まり、相手のよさも理解できる』というものがあつたが、この講座の終末の段階で私がそれを実感できたからである。」(B)

「私も最近思うことは、子どもそして周囲の大人達もお互いの人間関係のまずさから自己受容が出来ずにいる人達、そして責任を他者へ転嫁している人達があります。もっと毎日の生活を前向きにプラス思考で送って欲しいなあと思うことがあります。お互いがお互いの存在を認め合い勇気づけることで心のふれあいが生まれ、もっと楽しく過ごせるのではないかと思います。以上のようなことで、問題行動の予防として問題が発生する前に普通の状態の時に、課題学習を通して心と心のふれあい、交流を深め、自己を理解し、他者を理解し、人間関係を良くし自己理解を図ろうとする目的が分かりました。」(C)

「この演習のねらいは、はじめて出会った人に、自分の内にあるものを出して理解してもらい、また、相手を理解し、以後の好ましい人間関係を築くものであったと捉えています。演習を通して、ねらいが十分達成できたと実感しましたし、演習後、不思議と心の中がすっきりとしたことを覚えています。私のパートナーが、あの構成員の中で以前に面識のなかった人ただけに、演習の効果が本当に大きいものであると感じました。…中略… これからの生徒指導に、この構成的グループエンカウンターが大変有効な活動であることを確信しましたし、演習を体験させていただきまことに感謝しております。」(D)

次の参加者は、通常の生徒指導では、何か問題が起こったときに対処することが中心だったことに気づいた。それは教師側に立った考え方であったこと、そして子ども自身に解決する力があることへの信頼が大切であることにあらためて思いを馳せていた。また、子どもたちが心を開き、心を繋いでいくことを援助すること、すなわち、「共同体感覚の開発」が重要であるとの視点も伺える。

「人は誰でも自分の存在を認めてほしいと願っています。承認して欲しいという欲求があります。そのことを表現するために、あるときは暴力という強い姿で、また、あるときは登校拒

否というような姿で訴えているのだと考えることができます。これらの問題行動を減少させるには、教師と児童生徒、児童生徒と児童生徒の心のふれあいを大切にしたいいわゆる温かい人間関係の醸成が大切である。この人間関係の醸成の体験を通して実践的に展開しようとするのが、グループエンカウンターであると理解しました。…中略… 生徒間に何かすれ違いが起こったり、問題があるとすぐに、対策として解決策を準備し持ち込んでいたように思いますが、生徒たち自身の中に解決できる力があることを教えていただいたように感じました。生徒一人一人の心をいかにして開くかが問われていると強く感じました。一人一人をいかにして繋ぐかという取組みに、今回の研修を生かしていきたいと思います。」(E)

「生徒指導についての指導力向上の課題解決は、緊急性があり、多くの教師がより高い力量を早く身に付ける必要があると思っていました。それも、積極的な生徒指導の展開のひとつとしての、学級作り・仲間作りの方策が早く確立し、普遍性を持って取り組まれるということの必要性があると思っていました。『構成的グループエンカウンター』は、学級(学年)の作りに当たって、こうすればよいのかと思うような、合点がいくような手法ではないかと思いました。かつて、教室には、豊かな人間関係があったと言われていました。今、それが無いとは思っていませんが、変化が激しい社会の渦の中にいる子供達と教師達がより豊かな人間関係を構築していくため、この手法は、是非取り組まれていくように考える必要があると思いました。」(F)

上記の感想文で示唆された「共同体感覚の開発」は、いわゆる集団づくりの方法とは似ているが異なることを汲み取る参加者もいた。そして、その参加者なりにそれを「受容と共感に基づく心のつながり」だと受け止め賛同していた。また、それは存在の認知でもあると受け止める参加者もいた。

「現代の子どもたちにとって他者との好ましい関わり方を学ぶことは、大いに必要とされることであらう。学校(学級)では教育活動の中に、常に取り入れていかなければならない視点だと日頃から思っていました。GEは『人と人



の心の交流を図ること』を目指しているのかなということ。『受容と共感に根差した人間関係づくり』ということでしょうか。教師が教育課題の解決や指導の必要性から働きかける集団づくりの方法では、時には『～なければならぬ』や『～してはダメだ』のような規制や誘導が必要です。それが講じて、子ども同士が欠点を指摘し合ったり反目したりして行きま。感情的なしこりが残ることもあるでしょう。もちろんそういう人間関係のマイナス事象に対処する力をつけることも大変大切なことですが、やはり根底には受容と共感に基づく心のつながりがあって、初めて意味を成すことではないでしょうか。その一番根底の部分を確認にすることがGEだと思いました。」(G)

「人間はすべて『認めてもらいたい』と考えている。その点、この理論は、理論的にも正しいと思う。価値あるものである。実際、理論の説明を聞き、実習をしてみて、気分が良くなったし、これまで、そんなに知らなかった人とも、いろいろと話す事ができた。…中略… 人間は認めてくれる人がいて生きていかれると再確認した。」(H)

#### 実習のプロセスについて

構成的グループエンカウンターには、数多くのエクササイズがあり、それらをどのように構成していくかが重要である。つまり、その場の目的を明確にし、その目的を十分達成できるように、かつ参加者が自然な流れとして感じられるようにエクササイズをプログラムすることが肝要である。次の参加者の感想文は、今回の実習を通して、見知らぬ者同士が身近な存在に感じられたことを如実に示していた。

「今回の研修講座は、顔見知りの人もかなりいたが、私にとっては半数以上が初対面であった。それにもかかわらず、心温まるものを感じたのは何故であつたらうか。…中略… それは、『あなたはどんな人』『あなたの興味、関心は』等の問いから導き出される相手のよさが私自身の人間性と比較して、よりよい印象として鮮明に心の中に残るからであらうと。しかし、そればかりではない。… 講座の始まりの頃は、先生も受講者の我々も緊張感に満ちあふれていた。… この講座の終わりには、受講者の我々と講師の先生の表情が一変していること

だけはよく分かった。それは、先生のこの『実習のプロセス』がより優れていることを雄弁に物語っている。この構成的グループエンカウンターの手法を学級経営等に活かしていけば、学校における教育の効果を確実に上げることができそうである。」(B)

「私自身、先生のリードで、初めてこの講座を受けたわけですが、各教育事務所の指導主事ともそう緊密に知り合っているわけではない中で、お互いの人間関係作りのプロセスというものを経験しながら見せていただいたと思っています。講座終了直前、『感想は?』と尋ねられましたが、それに対して『スカッとした』という感想は実感として持った感想です。自分と相手との気持ちのすき間を、距離のあるすき間からより近い間柄へと高めていただいたと思いました。」(F)

今回の実習は、五つの段階で構成されていた。第一段階は導入部であり、①目的の説明、②自由歩き、挨拶、椅子取りゲーム、③ペアでの肩もみと四人組み作りまでである。これは参加者が感じている実習開始の緊張を心身共に解消しようとする段階である。以下の感想文に見るように、ほとんどの参加者が緊張が徐々に解消されたことを実感している。それがとても印象的だったのだろう、ほとんどの参加者がこの段階を詳しく記述していた。

「今回の実習のプロセスは、はじめ握手によるあいさつから始まり、ペアによる肩もみ、傾聴へと進んでいったが、五感を働かせた互いのふれあいは、相手に対する安心感や信頼感、自己の開放感を感じた。」(A)

「今回は、私自身は初対面の人達が多かったので少し緊張気味でしたが、適当な空間のある部屋で自由に歩き、無言での握手を交わしている内にスキンシップで緊張の糸が切れ気持ちが楽になりました。… 自由歩き、挨拶、椅子取りゲームでお互いの緊張した気持ちが取れて、場の雰囲気が和らぎ実習の導入が出来たと感じます。」(C)

「『これから何かが始まるのだ』という期待と同時に不安も感じました。肩もみでリラックスできました。ただ、相手が女性であったので、自分が相手に触れるとき、少し気になりました。」(D)

「当日の参加者について、顔はほぼ知っていましたが、親しく話すという関係ではありませんでした。わたし自身としては、やや緊張の中でのスタートでした。目的を聞き、実習の展開についての予想がつかしました。いすとりゲームで外れ、ゲームの指示を出すことになりました。このことで、気持ちがりラックスしたように感じました。肩もみで、ペアの人との一体感を感じました。」(E)

「自由歩き・挨拶・椅子取りゲーム、ウォームアップとして効果的。大人でも楽しめる。ペアでの肩もみはスキンシップであり、相手との信頼関係ができる。安心する。」(H)

「自由歩き、挨拶、椅子取りゲームは、特に初対面の方との関係で有効だと感じました。ほとんどの方が笑顔で挨拶できました。ただ椅子取りゲームでは、子どもたちにさせる場合、配慮がいるように感じました。ゲーム感覚で人間関係をひらいていく、固定的になりがちな人間関係の改善に役立つものと思います。」(I)

第二段階は、傾聴の初歩のエクササイズを実習する段階であり、④AさんBさんの役割決め、⑤ペアの傾聴課題「あなたはどんな人ですか?」、⑥「聴き上手の特徴は?」、⑦ペアの傾聴課題「あなたはどんな人ですか?」の交代、⑧基本的傾聴とは(関わり技法、質問法、基本的傾聴法)の順にエクササイズが構成された。先ずスキンシップ(肩たたきや肩もみ)とジャンケンゲームを取り入れ、ペアの関係をより近づけるようにした。そして、いきなり基本的傾聴法を実習するのではなく、参加者なりの話の聴き方から実習を始め、次に聴き上手という身近な言葉を使って傾聴を意識化し、エクササイズの終了後に基本的傾聴法を簡潔に説明した。このような手順は、実習の取り組みの流れをスムーズにし、体験と知識をうまく結びつけるために工夫したものであった。次の感想文は傾聴されることの嬉しさと意義深さが示されている。

「ジャンケンの目的が役割決めのためのものであるとは思っていなかったの、楽しくやれた。3回勝負というのがゲーム的な要素を出して良かったと思います。「あなたはどんな人ですか?」と、相手が自己紹介につまったとき、問いかけることで発言を自然な形で促すことができた。聞き手の言葉を「あなたはどんな人

ですか?」に絞り込んだのが良かったと思います。演習の中で一番ためになったと思うのが、「基本的傾聴とは」の部分です。繰り返し、まとめ、フィードバック、つけ加え、カウンセリング技法にもつながるものだと感じました。」(D)

「ペアの傾聴課題『あなたはどんな人ですか?』では耳、目、心で聴くことの大切さを実感しました。聴いてもらっていることが分かる、言葉と感情が次から次と出て、自分を分かちたいとの思いで真剣に話すことが出来ました。積極的傾聴では、体の位置、姿勢、目の動き、相づち、開かれた質問が大切なことも実感しました。相手が私自身のことを受容してくれていると感じた時には、話の内容が深まっていくことも分かりました。」(C)

「ペアの傾聴課題『あなたはどんな人ですか?』は、聞いてもらえることの嬉しさからか、どんどんしゃべるようになる。知ってもらい、認めてもらい第一歩である。」(H)

第三段階は、⑨ペアの傾聴課題「最近の興味や関心は?」、⑩ペアの傾聴課題「最近の興味や関心は?」の交代、⑪四人組みでの他己紹介、⑫感想の共有のエクササイズで構成された。この段階は、聞き手役にとっては、傾聴の姿勢をもっと深める段階である。話し手役にとっては、自分がエネルギーをかけている関心事を話し理解され一層交流が深まり、他者に伝達されることによって間接的に勇気づけられ、活力が高まるのを感じる段階である。関心や興味には、それらが仕事のことであれ趣味のことであれ、その人の個性や独自性、善さや持ち味が込められている。それを聞き手が丁寧に聴き、内容を凝縮して他者に伝達することは、話し手の存在や価値を認めることである。話し手はとても勇気づけられる。四人組みでペアを紹介することは、相互に勇気づけ合う事にもなる。ある参加者は、そのプロセスを次のように記述した。

「ペアによる傾聴では、自分の関心に関心を示しながら聴いてくれること、それを他のペアに自分の感想を交えて話してくれることに、温かみのあるうれしさを感じた。それは、自分の話をよく聞いてくれていたこと、しかも、自分では欠点と思って話したことをよい方に解釈して話してくれたことなどに対するうれしさ

であり、喜びであり、感謝であったと思う。また、相手から聴いたことを自分が話すときは、相手の気持ちを大切に言葉を選んで話したと思う。つまり、そこに話すという責任が生じており、相手の照れくさそうではあるもののうれしそうな表情を見ながら話すことは、相手との心のつながりを感じて、互いに信頼しあえているなという感じをもつことができた。」(A)

「傾聴課題『興味や関心は?』について、私達は主に趣味について話をしました。他己紹介では話を膨らませて下さり、自分を理解してもらい、共有出来たことの喜びがありました。他のグループでは仕事の話、家族のこと等幅広い内容があることに気付かされました。」(C)

「ペアの傾聴課題『最近の興味や関心は?』の部分で、自分の内側にあるものを、聞き手に出すことができたように感じます。課題が良かったと思います。自分のパートナーが自分のことを他のペアに説明してくれるとき、パートナーに自分を理解してもらったという満足感がありました。聞き手として『勇気づけ』がいかに大切であるかを実感しました。」(D)

「聞いた者が其の中身を話すのは、自分をどう感じてもらったかも興味があり、真剣に聞くことができる。傾聴課題『最近の興味や関心は?』も、自分を語ることになる。いろいろ聞かれることは、自分が中心人物になったようで気持ちのいいものであろう。」(H)

「ペアを決めて『どんな人』『最近の興味や関心』という傾聴課題は、自己表現と他者理解が容易にできるよさがあると感じました。クラスの中に居場所のない、あるいは感じない子どもに対する有効な支援とも感じました。共に生きる姿勢も共感できたと思います。」(I)

第四段階では⑬別なペアづくりで自己開示課題『短所と長所』、⑭感想と気づきの共有(勇気づけ)のエクササイズを実施した。参加者は自分自身を表現しながら自分の資質に気づき、しかもそれらがプラスにもマイナスにも使う事ができることを理解する段階である。同時に、それが自分自身あるいは他者への認識の仕方に基づく事を気づかせる意図を持っていた。これらのエクササイズは自己勇気づけにもなるし、他者への認識の転換にもなる。カウンセリング技法としての「リフレミング」(再砕づけ)を説明した。前の段階から相互勇気づけが行われて

おり、この段階では自己開示による開放感と認識の転換による爽快感が生じ、シェアリングではグループの一体感が広がった。そのプロセスを参加者は次のように記述した。

「役割決めあとの傾聴課題、役割交替で最初の緊張感はなくなりました。4人組での他己紹介の後、自己開示課題『短所と長所』あたりになると、一体感が増し、警戒感も薄れ、思いもよらぬほど親密な関係になれたように感じました。途中にありましたリーダーからの『どんな気持ちでしたか』とか、『ペアでのリピート』などで相手の気持ちを確認できたのがよかったと思いました。」(E)

「自己開示課題『短所と長所』では、短所を聴いている内におやつと思いました。「このことは、相手の長所でもあるなあ」と。」(C)

「自己開示課題『短所と長所』は、短所を少なく、長所をできるだけ多くというのがいい。長所を口に出して言うことで、その後の生活の目標ができる。楽しいお話しありがとうございました。」(H)

「普段はめったに自分のことを他の人に話すことはないが、久しぶりに自分のことを話した。そのことにより、何か開放感が広がった。相手に自分の話を聞いてもらったときの快い気持ちから、相手の話しによく耳を傾け、それを認めることの大切さを再認識した。話すことによって、コミュニケーションが深まることも再認識した。」(J)

最後の段階は実習のまとめの段階である。リーダーは今回の実習の目的を振り返り、構成的GEの方法とカウンセリングの技法(ホワイトボードに板書)とを簡潔にまとめ、子どもたちの人間関係づくりのために実践してほしいとの願いを告げた。そして、参加者の協力に感謝し、実習を終了した。終了時のコンパクトなまとめと願いの伝達は、印象形成にとっても必要であることを、ある参加者は次のように記述した。

「最後に先生から、今回の研修会の意義、目的、方法についてまとめて頂きました。板書を通してのまとめはとても理解しやすかった。特に対の技法については、カウンセリング、日常の中で活用したいと思います。」(C)

「子供と共感し理解しようとする教師の姿勢が大切であることは誰もが認識していることだと思う。しかしながら、その手法を知らないために手をこまねているのが現状であると思う。そういう意味から今回のような研修を、機会あるごとに学校現場の教師に実施していくことは意義あることだと思う。大切なことは、教師が研修に終わることなく自分の学級で実践していくことが最も重要なポイントであると思う。」(K)

#### その他の感想について

構成的GEの方法を学校教育に導入するには、先ず特別活動の時間が考えられるが、これはすでに実施されたり、特別活動研究の中で発展されたりしているものもある。

参加者の感想文の中には、「学級づくりに活用するとすれば、朝夕の会等で細切れに(10分間ずつ)年間通して実施できるものでなければ困るが、そんな活用のしかたができるものか」「小学校高学年～中学校では男女間で、あるいは特定の個人間で積極的な関わりを拒否する場合が考えられ、活動が成立するか、また有効に機能するか心配である」(G)との質問があったが、ペア・リスニングは10分間内ですぐさま実施できるものであり、目的を明確にし適切なエクササイズを選択し継続的に実施していけば十分機能すると考えられる。

また、構成的GEは「大変効果的で意味を持つ手法ではあると思っているわけですが、この手法の後に、どんな学級経営を心掛け、実践していったらよいのかということを考えます」(F)との質問があったが、構成的GEはクラスの心理的風土を熟成するものであるもので、これを計画的に実施しクラスの人間関係の基盤を作り、同時に子どもたちの手によるクラス会議(担任はコーディネーター)を充実させることが考えられる。

さらに発展的なものとしては、子どもたち同士による援助(ピア・ヘルピング)の実施が考えられるが、「子供たちがこの活動を通して、互いにカウンセリングをすることになり、カウンセリングの仕方やカウンセリングマインドによる接し方を体験的に身につけることにもなると思われた」(A)と、この点に触れていた参加者がいた。

そして、幾人かの参加者は、今回の講習会で得た知識と体験から、特別活動だけではなくて授業そのものに導入することを考えていた。

「授業への活用を工夫すれば、その教育的効果はかなり大きなものとなるだろうことも十分予想できた。」(A)

「行われている道徳の授業の中にも工夫して活用していけば、よりよい人間づくりに寄与できそうである。」(B)

「教科学習や道徳、特活等の内容からんで、部分的に活用できるものがあればいいなあと思う。」(G)

学校生活の中心は、何と言っても授業である。子どもたちは授業の中で一日のほとんどを過ごす。しかも、いわゆる荒れた子どもたちは低学力の者が多いし、一般的に言って、自分は学力的に劣ると低く自己評価する者も多い。したがって、「学習指導こそ生徒指導である」との観点に立つことが実は最も重要であると考えられる。そして、授業の中で子どもたちをどのように勇気づけ共同体感覚を開発していくか、そのモデルを提供することが必要となると考える。

#### おわりに

講習会の感想に見るように、今回の講習会で使用されたプログラムは、構成的GEとカウンセリングの基本的な技法の体験学習に対して、参加者の興味と関心を引き出すことができ、かつ肯定的な評価を得ることができ、とても有効であったと言える。

さて、筆者(1994)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、「人間は他者と交流し、集団に所属し、価値を認め、個性と能力を發揮し、マイナスの位置からプラスの位置に成長しようとする、自己選択・自己決断・自己責任をなす存在である。そして、自己を適正に認知し、他者と世界への信頼感を抱き、自己の資質を社会的に有益な方向へ発展させ、共同体に協力し貢献することによって、精神的健康を増進することができる」との洞察を深めることである。

本稿では、教師教育の下位目標として、「教師の児童生徒への心理教育力を向上すること」と設定した。そこで、講習会で、構成的GEとカウンセリングの基本的な技法を体験学習することを通して、この下位目標を達成しようとしたのである。

今回筆者が実践した講習会は、2時間15分間という短時間の講習会であったので、エクササイズを選択と構成について幾つか問題があった。

第一は、講習プログラムが参加者にとってインパクトがあり、納得できるものであることであった。そのためは、リラックスして他者と触れ合い、語り合い、自己を理解されることの楽しさ、嬉しさ、喜び、相手を知ることの興味深さ、交流の心地よさや安心感や一体感を味わうことが必要となる。

参加者の感想文に見るように、リラックス感を引き出すゲームを導入段階を設けていること、そして、参加者のペースに任せた傾聴課題の取り組みへとスムーズに移行していることが重要な役割を果たしていると考えられる。特に、導入については、全員が異口同音に「緊張が取れ、和らいだ」「リラックスした」「安心感や信頼感、開放感を覚えた」と感情を表し、全体についても、「心が温まった」「すっきりとした」「嬉しかった」「気持ちがよかった」と感情を述べていたからである。そして、それらの感情を基にして、参加者は構成的GEは「心の触れ合い」「交流の深まり」「より良い人間関係を熟成する良い方法であると受け止めたのであろう。感想文は実習直後のものではなく、一週間経った時点で書かれたものであり、かなり知的な表現によるものであった。にも関わらず、このように感情を記述していたことは、講習で情緒的なレベルでのインパクトを受けたことを示していると言えよう。

第二は、講習内容が実践的で、学校現場で即応用できるものであることであった。この問題を意識していて、講習ではリーダーが幾つかの簡単な実践例を伝えた。例えば、学活で3分間の「嬉し・楽し・大好き」の対話はすぐできる。「良いところ探し」などのエクササイズをする時間が取れないときには、学活でクラスメイトの良さを紙に書かせて、それを掲示板に張り出すことでもできる。3分間の対話と要約は、学校の廊下での立ち話でできる。また、挨拶をするとか声をかけるとか、授業中の態度や言動を肯定的に評価したりするだけでも、勇気づけになることなどである。これらのことについて、参加者がどのように受け止めたかは、感想文に具体的に記述されていなかった。しかし、講習の中では、全員がリーダーの説明にうなずき、納得していた。さらに、構成的GEとカウンセリングの基本的な技法の全体としては、学校で有効であると全員が記述していたのである。感想文に、実践できるかについての設問をしておけば、実践の意志を記述すると思われる。

教師の心理教育力の向上という下位目標としては、今回の講習は「指導主事がこの方式をどのように学

んでいくか」という課題となる。今回の感想に見る限りでは、「学習の意義を感じ、これから取り組んでいく端緒に着いた」というところであろう。指導主事の仕事としては、参加者が研修後に学級で実践することをどのように促していくか、そしてどのように継続的に指導していくか、あるいはどのようにこれらのシステムを作っていくかが今後の課題となる。

筆者としては、より体系的な研修システムをどのように構築していくか、アドラー心理学の理論と方法をどのように授業の中に活用していくか、教師個人のニーズとしてのトレーニングやコンサルテーションやスーパーヴィジョンをどのように行っていくかが、今後の課題となるであろう。教師教育とは短時間で達成されるものではなく、長い時間と労力がかかるものであると考えている。そして、おそらく、筆者と教師が相互に学び合い協力し合うプロセスの中で、互いの心理教育力が向上していくであろう。

かつて、A. アドラーは学校の役割を大変重視し、次のように述べた。「教師は、まさにその仕事の社会的な機能のゆえに、子どもたちの誤りを矯正するすべを誰よりも身につけています。人類が学校を始めたのは、家庭が人生の社会的な要求に向けて子どもたちを十分教育できなかったからです。学校は、家庭から伸ばされた手です。子どもの性格のかなりの部分が形成され、人生の諸問題に直面することが教えられるのは、学校においてなのです。必要なことのすべては、学校と教師が、その仕事を適切に果たすことができるように、心理学的な洞察を身につけることです。将来は、学校は、必ずやもっと個人心理学の線に沿って運営されるようになるでしょう。なぜなら、学校の本来の目的は、性格を形成することだからです」。今、我が国の子どもたちと彼らを取り巻く環境の事態は、厳しく深刻になっていく。その改善のために、幾ばくかでも貢献したいものである。

#### <付記>

筆者に貴重な機会を提供してくださった、熊本県教育庁義務教育課北里武一氏、同課佐藤士郎氏ならびに今回の講習会の参加者各位に深甚なる感謝の意を表します。

#### 文 献

Adler, A. (1928): Brief Comments on Reason, Intelligence, and Feeble-Mindedness. Ansbacher H.L. & Ansbacher

- R.R.(Ed.): Superiority and Social Interest. W.W.Norton & Company, New York.
- Adler, A. (1929, 1969): The Science of Living. Doubleday Anchor Books. 岸見一郎訳 (1996): 個人心理学講義—生きることの科学. 一光社.
- 今井五郎ら編 (1997-): いじめの解明. 第一法規.
- 稲村 博 (1994): 不登校の研究. 新曜社.
- 稲村 博ら編 (1990-): 登校拒否のすべて. 第一法規.
- 國分康孝 (1981): エンカウンター. 誠信書房.
- 國分康孝編 (1992): 構成的グループ・エンカウンター. 誠信書房.
- 國分康孝監修・綾部義憲編 (1986): 教師と生徒の人間づくり. 澁々社.
- 國分康孝監修・綾部義憲編 (1987): 教師と生徒の人間づくり・第2集. 澁々社.
- 國分康孝監修・綾部義憲編 (1989a): 教師と生徒の人間づくり・第3集. 澁々社.
- 國分康孝監修・綾部義憲編 (1989b): 教師と生徒の人間づくり・第4集. 澁々社.
- 熊本アドラー心理学研究会編 (1995): Adler Mates I. ホープエデュケーションナル.
- 熊本アドラー心理学研究会編 (1996): Adler Mates II. ホープエデュケーションナル.
- 熊本アドラー心理学研究会編 (印刷中): Adler Mates III. ホープエデュケーションナル.
- Manaster, G.J. & Corsini, R. J. (1982): Individual Psychology; Theory and Practice. Peacock Publishers, Inc. 高尾利数・前田憲一訳 (1995): 現代アドラー心理学上・下. 春秋社.
- 文部省 (1992): 登校拒否 (不登校) 問題について. 文部広報, 第910号, 2.
- 文部省 (1995): いじめ対策緊急会議最終報告—基本的認識と取組. 文部広報, 第948号, 1.
- 文部省 (1996): いじめの問題に関する総合的な取組について—今こそ, 子どもたちのために我々一人一人が行動するとき (報告概要). 文部広報, 第965号, 2-3.
- 文部省 (1997): 1996年度文部省学校基本調査. 文部省ニュース. <http://www.monbu.go.jp/news/>.
- 中野浩彰 (1996): アドラー心理学に学ぶ勇気づけの学級づくり. 明治図書.
- 野田俊作・萩 昌子 (1989): クラスはよみがえる. 創元社.
- 野田俊作 (1986): 実践カウンセリング. ヒューマンギルド出版部.
- 西彼町立北小学校 (1995): 主体的な意欲を持ち自立した子どもたちをめざして—子どもたちの人権に基づき, その意欲を支援できる学級活動. 西彼町立北小学校研究紀要.
- 相良賢治 (1992): 教師と生徒および生徒相互の人間関係を育てる学級活動. 國分康孝編, 構成的グループ・エンカウンター. 163-176, 誠信書房
- 柴山謙二 (1990): 養護教諭のカウンセリング的対応—アドラー心理学の勇気づけを用いて. 教育と医学, 38(9), 72-78.
- 柴山謙二 (1991): アドラーメイツってなあに?. 日本アドラー心理学会誌, 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. 熊本大学教育学部附属教育実践センター紀要, 熊本大学教育実践研究, 10, 79-87.
- 柴山謙二 (1994a): アドラー心理学による教師教育の試み. 熊本大学教育学部附属教育実践センター紀要, 熊本大学教育実践研究, 11, 31-45.
- 柴山謙二 (1994b): 学校経営と養護教諭とスクール・カウンセリング. 教育と医学, 42(10), 34-41.
- 柴山謙二 (1995a): アドラー心理学への招待. 熊本アドラー心理学研究会編: Adler Mates I. 11-60, ホープエデュケーションナル.
- 柴山謙二 (1995b): 保健室・養護教諭とスクールカウンセラー. 村山正治ら編: スクールカウンセラー—その理論と展望, 165-176, ミネルヴァ書房.
- 柴山謙二 (1996a): アドラー心理学の実践覚え書き. 熊本アドラー心理学研究会編: Adler Mates II, 9-49, ホープエデュケーションナル.
- 柴山謙二 (1996b): 生粋のトランスパーソナル心理学. 熊本アドラー心理学研究会編: Adler Mates II, 228-242, ホープエデュケーションナル.
- 柴山謙二 (1996c): 共に創る喜びのある中学校—アドラー心理学の適用. 高尾利数ら編: 喜びはいじめを超える. 225-245, 春秋社.
- 手塚郁恵・刃根良典 (1988): 学級経営実践マニュアル—教室はよみがえる. 小学館.
- 横須賀市立池上中学校 (1994): 一斉授業における個に迫る学習指導. 横須賀市立池上中学校研究紀要.
- 横須賀市立大津中学校 (1996): 生徒一人ひとりが生きる魅力ある学校をめざして—やる気を起こさせる指導の工夫. 横須賀市立大津中学校研究紀要.