

「なめられてはいけない」をめぐって

鎌田 穰（大阪）

要旨

キーワード：

はじめに

筆者は、名古屋において、1994年4月から毎月1回定例で、オープン・カウンセリングとアドラー心理学の学習会を開催しています。最近では、教師が多数参加するようになり、家庭内のみならず、学校内の話題も多くなってきました。

先日のカウンセリングで、ある中学教師から、強圧的な主任教師が、自分の担任するクラスの中に入り込んできて困る、という相談を受けました。そのおり、見学者の中から、他のクラスの教師が自分の目の前で生徒を叱りつけた場合、日頃から怒らないアドレリアン教師は、生徒から「叱ることもできないだめ教師」「力のない教師」などと思われて、「なめられる」のではないか、という質問ができました。

この「なめられる」という現状認識あるいは「なめられてはいけない」という信念が、子どもとの間に縦の関係を作り出すことは、アドラー心理学では自明のことです。一方、先のような質問を、基礎講座や学習会の中でしばしば耳にすることも事実です。

そこで本稿は、教師が子どもから「なめられてはいけない」と身構える現象について考察を加え、教師がそのような子どもとの関係から脱却する手がかりをみつめていくことを目的とします。

「なめられてはいけない」と身構えるとき

概して、教師が「なめられてはいけない」と身構えるのは、子どもの行動をなんらかの関わりによって変化させようとする場面で、子どもがその対応を無視、あるいは、反発するのではないかと恐れるときでしょう。また、このような場面で、教師がとる一般的な行動は、注意と叱責が考えられます。

その代表的な例として、授業中子どもが私語をしている場合を考えます。私語をするのが一部の生徒だけならば、「なめられてはいけない」と身構えて、教師が高圧的に注意・叱責することに

よって、その場だけは中断するでしょう。しかし、こどもがすぐに私語を再開し、それを教師が注意・叱責する、という繰り返しをおこなうようになると、そのうち「なめられている」と考えるようになるでしょう。もし、クラスの大半の生徒が授業とは関係なく私語を繰り返して、教師がいくら注意・叱責しても、なんらの効果がなくなったときや、「うるせえ！」などと反発されたときには、より深刻に「なめられている」と考えるでしょう。

「なめられている」という考えの目的

そこで、この「なめられている」と教師が考える場面でのコミュニケーションに、焦点を当てます。アドラー心理学では、コミュニケーションを考えると、目的という観点から捉えます。つまり、思考・感情・行為を含む人間のすべての行動には目的があり、それは対人関係の中で作り出される、という見方です。特に、感情もある対人関係上の目的をもって作り出される感覚である、という考えは、他の学派と大いに異なるものです。

Dreikurrs (1950)は、こどもの不適切な行動の目的として、1) 注目・関心 (attention getting)、2) 権力闘争 (power)、3) 復讐 (revenge)、4) 無気力の誇示 (display of inadequacy) の4つをあげており、野田と萩(1989)は、これに賞賛という目的をつけ加えています。そして野田(1991)は、こどもの不適切な行動に出あったとき、その行動の目的を知るには、相手役の感情から推察する方法と、直接こどもに聞く方法の2つを提示しています。

「なめられている」と考えるときの感情を観察すると、通常、腹立たしさ、つまり怒りを感じています。と同時に、この怒りは「どうして言うことをきかないんだ」という思考とつながっています。それ以外に、「しまった」という思考と結びつく後悔や、「どうしよう」と結びつく不安などが考えられますが、これらを注意深く観察すると、その根底には、やはり、「どうして言うことを聞かないんだ」と結びつく怒りがあるようです。

このことから、「なめられている」と考えるとき、教師は、こどもとの権力闘争の中にあることが理解できます。つまり、この考えは、こどもに打ち勝ちたい、あるいはこどもよりも優位に立ちたい、という目的で抱かれた考えだといえます。

教師自らが作り上げる権力闘争

さて、コミュニケーションとは、あくまでも相互のやりとりで成り立つものです。ですから、こどもがひとりで権力闘争というコミュニケーションをしているわけではありません。こどもと一緒に、その相手役が、そのとき、その場で、その行為をして初めて成り立つのです。つまり、教師がその片棒をかつぐから権力闘争が生じるのであり、ひいては、教師が自ら望んでそのようなコミュニケーションを作り出しているのだといえます。

ですから、どちらか一方が権力闘争から降りれば、それまでのコミュニケーションが自ずと変化し、トラブルが減少していくわけです。実際、教師が意識的に降りることによって、これをしばしば体験します。

「なめられている」は支配的な教師ほど抱きやすい

ところで、教師全員が、権力闘争の相手役になるわけではありません。先の私語の例についてみると、教師が注意するたびにいらいらしつつも、何か憎めないものをこどもに感じるとき、こどもの私語の目的は注目・関心を引くことだといえます。また、教師が腹を立てるようであれば、権力闘争が目的であり、傷つくように感じれば、それは復讐が目的といえるでしょう。このように、私語をしているという現象があったとしても、そこに固定した目的があるわけではなく、そのときの状況や、相手役の別によって変わります。

このことから、権力闘争に入りやすいのは、腹を立てる教師だとわかります。通常、怒りは「こどもに負けてはいけない」、あるいは「負けるべきではない」という信念、すなわちライフスタイルと深く結びついています。このことから、ライフスタイル上支配的な教師ほど「なめられてはいけない」と考えやすい、といえるでしょう。

もし、教師が協力的にこどもと暮らそうと決心していたならば、同じ私語という場面に出くわしても、まったく異なる発想で対処しようとするため、権力闘争とは異なるコミュニケーションを作り出すでしょう。

「支配－被支配」関係を定義づけることが目的

次に、関係という観点から考えてみます。

Haley (1963) は、人間は「誰でも自分以外の人との関係を定義づける努力から逃れることはできない」と強調しています (p.21)。また、野田 (1991) は、対人関係には縦の関係と横の関係、言い換えるならば、競合関係と協力関係があることを示しています。なお、上下関係や支配－被支配関係も競合関係の中に含まれます。これらから考えると、現在の目的がどのようなものであれ、すべての行動は、お互いの関わり方を規定する目的をもち、究極的には、双方の上下あるいは対等の位置を規定する目的をもっている、といえます。

ここで、私語の場面における教師側の対応に焦点を当ててみましょう。その対応の現在の目的は、こどもの私語をやめさせることです。と同時に、この注意・叱責という方法は、「あなたは私の命令に従うべきだ」というメッセージをこどもに送っており、教師が上でこどもが下という上下関係を定義づけようとする目的を含みます。これにたいして、こどもが私語をやめず、教師を無視する、あるいは反発する場合、その行動は「あなたの命令には従いたくありません」というメッセージを教師に送ります。そのようなこどもの行動は、教師よりも自分が上に位置すること、すくなくとも、下には位置しないことを、定義する目的をもっているのです。以上から、「なめられてはいけない」という教師の考えは、こどもとの関係を「支配－被支配」の関係として定義することを目的としていることが理解できます。

なお、アドラー心理学は目的論であり、使用の心理学ですから、「支配－被支配」の関係という原因が先にあって、「なめられてはいけない」という考えが結果として作り出される、とは考えません。逆に、「支配－被支配」の関係を作り出したいと願っている教師が、「なめられてはいけない」という考えを抱き、それを利用して、こどもとの上下関係を積極的に定義しようとしている、と考えるのです。

根底に横たわる問題除去的発想

これまでに、「なめられている」「なめられてはいけない」という教師の考えは、こどもを支配

しようとする目的で作られていることが理解できました。次に、これらの考えを生み出す、問題除去（problem oriented）的発想について考察します。

この問題除去的発想とは、発生している問題に焦点を当て、その問題を除去していこう、という思考方法をいいます。親子関係プログラム「SMILE」風にいえば、不適切な行動に注目している、といえるでしょう。多くの場合、これは問題の原因を探し出し、その原因を除去するために対応するので、原因除去的発想とも呼びます。一般科学や教育現場におけるほとんどすべての対応が、この問題除去的発想から導きだされている事実は、広く合意されるでしょう。むしろ、多くの教師は、アドラー心理学を学ぶまで、この問題除去的発想しか知らなかった、といっても過言ではないかもしれません。一方、このような発想に対置するものに、解決構成（solution oriented）的発想があります。これは、現在生じている問題ではなく、これから至ろうとする解決像に焦点を当て、それを積極的に構成しようとする思考方法をいいます。

この両者の最も大きな違いは、問題がないときの行動が示されているかどうかです。問題除去的アプローチでは、当面の問題除去の方法は提示されますが、その後の行動が示されません。他方、解決構成的アプローチでは、その後の行動が示されるのです。

では、ここで、私語の場面を考えましょう。通常、教師は、私語という問題に焦点を当て、それを除去する目的でこどもに対応します。たとえ、その対応が依頼口調や私メッセージというアドラー心理学風の対応技術を駆使したとしても、私語を問題視し、その除去のためだけに対応しているならば、それは問題除去的対応です。また、たとえ目的論的に、私語の目的を考えて対応したとしても、私語を問題視し、私語をなくすことだけを目的に考えるのであれば、それも問題除去的対応にすぎないといえます。

では、「なめられてはいけない」という考えはどうでしょう。たとえ、問題となる状況が発生する前にそう考えたとしても、問題場面に焦点を当てていることにかわりありません。すなわち、将来起こるかもしれない問題を除去しよう、というわけです。また、すでに「なめられている」と考えるときも、同様に問題場面に焦点を当てているのです。よって、この両者はともに問題除去的発想に導かれた考えだ、ということがわかります。

解決構成的発想への転換

以上から、「なめられてはいけない」という考えは、こどもとの関係を上下関係として規定し、ひいては、こどもを支配しようとする目的で作られる考えであり、その根底には問題除去的発想が横たわっている、ということが理解できました。実際の現場をみると、この考えにもとづく対応によって、多くのトラブルを作り出していることがしばしば観察できます。

同じ発想で同じ手続きを踏めば、同じ結果が生じます。「なめられてはいけない」という考えによって、強圧的な対応をすれば、自ずと権力闘争というコミュニケーションを作りだし、トラブルを続発させることになるのです。もし、こどもを制圧できたとしても、従順なこどもは、教師にたいして恐怖心を抱くようになり、ますます主体的行動の放棄と責任の転嫁を学ぶだけでしょう。つまり、教師から言われたことだけをこなし、失敗したときには、命令した教師の責任にするわけです。言い換えると、自分で自分の行動を決める勇気を失っていくのです。他方、意志の強いこどもは、一時的に制圧されたとしても、形を変えて、新たな権力闘争を繰り広げるようになるでしょう。その代表的な行動は、教師の指示にたいして、その場でだけ「はい」と言い、行動は従わない、というものです。

結論をいうと、「なめられてはいけない」にもとづくコミュニケーションを教師がもち続けて

いると、「4つのS（野田、1991,p.185）」といわれる「尊敬」「責任」「生活力」「社会性」を、こどもがいつまでたっても学べない状況が続くでしょう。

このような悪循環から抜け出し、こどもが4つのSを学べるように、アドラー心理学は、次の代替案を提示しています。それは、協働であり、協力関係であり、解決構成的発想です。加えて、アドラー心理学は、解決像の方向を理念として積極的に提示するので、より効率よくこれまでとは違う結果に至ることができるでしょう。違う結果に至るためには、異なった発想と手続きが必要なのです。

解決像の方向

しかしながら、いくら解決像に焦点を当てるといっても、その解決像が支配的なものであるならば、それはアドラー心理学からかけ離れたものとなってしまいます。そこで提示されている解決像は、さきほどの「4つのS」を目標とするものであって、教師とこどもが対等で、クラスの構成員全員が協働する、というものです。協働(co-operation)とは、お互いが各々の責任を果たし、ともに協力しあって作り上げていくことだ、といえます。これをイメージしやすく言い表すならば、「仲のいい関係」と呼べるでしょう。この関係は、お互いがクールで理性的につきあえる関係だといえ、決して子どもを甘やかしたり、支配的教師と排他的になる関係ではありません。

こどもが教師の言うことをよく聞き、教師が思い通りにできる、という服従的な解決像ではありません。たとえ明るく、楽しいクラスであったとしても、それを教師が一方的にお膳立てをして、こどもがそれにただのっていき、という非主体的な解決像でもありません。私語の場合をみると、それをこどもだけの責任にして、私語が生じるようなおもしろくない授業をしている教師自身の責任を棚上げにするような解決像ではありません。そして、教師の威厳や圧力によって一方的に私語を封じこめる、といった支配的な解決像でもないことは、いうまでもないでしょう。

画一的な解決像はない

現実の具体的な場面で協働を考えると、個々の教師の個性、および教師のおかれている状況によって、その解決像は相当異なるようです。例えば、私語の場面において、その私語にはまったく目もくれず、他の生徒と盛り上がってしまうこともできるでしょう。あるときには、私語をしている生徒が退屈していると解釈して、その生徒をその場の助手に抜擢するということも考えられます。またあるときには、全員の小休止をするために、その場で授業をストップし、軽く体操してみるのもいいかもしれません。さらには、私語が出るぐらいつまらない授業かもしれない、と解釈して、後日アンケートをとって、自らの授業のあり方を点検してみることも考えられます。

むしろ、このように、協働の画一的な解決像がない方が当然だといえるでしょう。なぜなら、目の前の生徒は生きているのですから、時々刻々と変化し続け、2度と同じ状況にはならないからです。画一的な対応は、目の前の生徒に対応しているのではなく、教師が自分の頭の中で作り上げている架空の生徒像に対応していることになります。これは、生徒を生命のない機械として扱っているに等しい対応だといえるでしょう。

具体的イメージの助けとして

このようにみると、解決像の具体的イメージがまったくわからなくなるかもしれません。そこで、クラス運営が軌道にのっているアドレリアン教師に共通する、いくつかのポイントもあるので、次にまとめてみます。ただし、これも方向を示すだけであって、各現場では、異なった具体化がおこなわれるでしょう。

さて、第1のポイントは、極めてあたりまえのようですが、授業の工夫です。これは、できるかぎり子どもが退屈せず、楽しんで授業に参加でき、かつ理解しやすいような工夫です。これについては、仮説実験授業などの、各種教科教育法の開発が実績をあげているようです。授業がつまらなく、理解できないならば、子どもが授業中にどうして充実した時間を送ることができるでしょうか。この工夫は教師の最大の責任で、あたりまえのことであると同時に、協働の決定的なポイントとなります。むしろ、このポイントをクリアしなければ、子どもとの協働はありえない、とさえいえるかもしれません。

第2のポイントは、授業のフィードバックを事あるごと取ることです。つまり、子どもへの成績評価だけではなく、子どもから教師への成績評価をもらうわけです。授業は理解しやすかったか。教師の態度についてどう感じたか。クラスの雰囲気はどうだったか。今学期で楽しかったこと、つまらなかったこと。来学期にしてみたいこと、などです。これは子どもの関心に関心をもつことになります。また、子どもと対等な関係を実現することになります。

第3のポイントは、教師の遊び心です。これが、仲のいい関係には一番重要かもしれません。子どもとのつきあいがスムーズで、生き生きと関わっているアドレリアン教師は、たいへん子どもと仲がよく、いろいろな場面でともに遊んでいます。授業の中でも、教室の外でも、あるときには、学校の外でも遊び心をもってつきあっています。これは、子どものために自分の時間をつぶして、「遊んであげている」のではなく、教師自身の日常の関わりを遊びに変えている、という方が適切かもしれません。遊び心のある教師は、担任する1年間を、子どもと楽しく過ごすために、様々な工夫をしています。また、何か問題が発生したときにも、それを子どもと仲よくなるチャンスだとみなし、逆手にとって対応したらいいわけです。そうすることによって、子どもとのつきあいに退屈せず、いつもわくわくと過ごすことができるでしょう。

解決構成的発想へ転換するために

これまでに、「なめられてはいけない」という考えは、支配欲が強ければ強いほど抱く考えであることを考察してきました。このことから、子どもを支配することをやめ、子どもと協力して、ともにクラスを作り上げていこう、と教師が決断するにつれ、「なめられてはいけない」という考え自体をもたなくなることがわかります。言い換えれば、解決構成的発想に転換すればするほど、そのような考えをもつ必要がなくなる、といえるでしょう。

では、解決構成的発想に転換するには、どのようにしたらいいのでしょうか。そのためには、「この場面を通じて、子どもに協力できることは何か」「この場面で、子どもと仲よくなるにはどうしたらいいか」「どうしたらもっとこの場面を楽しめるものに換えることができるか」、あるいは「協力的な関係にあるならば（または、仲がいい関係ならば）、この場面でどのように私は振舞うだろうか」と、どのような場面においても、解決像について焦点を当て続けることだと考えます。そして、不適切な行動ではなく、適切な行動に注目するように心がけることがいいでしょう。

しかしながら、学校現場では、様々な事件が発生し、ついつい子どもの不適切な行動が目につ

いてしまうものです。そもそも、いろいろな子どもと教師が参加しているのですから、事件が発生して当たり前だといえ、むしろ、事件を未然に防ぐことなど、できるはずがない、といえます。

このような現状に解決構成的に取り組むならば、事件が発生した時点で、その事件を否定的な「問題」としてではなく、子どもと仲よくなれるチャンスだ、ととらえることです。そして、「どうしたら仲よくなれるか」、あるいは「仲のいい関係だったら、この状況ではどのように対応するだろうか」と考えることです。このように取り組んでいけば、事件に出あうたびに、子どもと信頼関係を深めていけると考えます。

どうしても「なめられている」と考えてしまうとき

ところで、解決構成的発想に短期間で移行できる人もいれば、なかなか移行できない人もいます。後者の場合、頭では理解できても、つい「なめられている」「なめられてはいけない」と考えてしまうようです。そのような時には、逆にこの考えを、きっかけとして利用すればいいわけです。

「なめられている」あるいは「なめられてはいけない」と考えてしまったとき、まずおこなうべきは、現実を見つめることです。それは、今、自分が自ら権力闘争の中にいる、あるいは中に入ろうとしている、という現実です。次におこなうべきは、自分が子どもとの関係を、今ここで定義できる、という原理を思い出すことです。ここまで気づけば、先ほど示した、「子どもと協力関係にあるならば（あるいは、仲がよいのなら）、この場面で私はどのように振舞えばいいだろうか」などを思いだせるでしょう。とにかく、解決構成的発想に至るには、まず自分の支配的な振舞いに気づいておくことです。次に、トレーニングすることです。日常生活におけるその繰り返しによって、いつしかこの発想に移行していくだろうと考えます。

まとめ

以上、「なめられている」「なめられてはいけない」と考えることについて、考察してきました。まとめると、ライフスタイル上支配的な教師ほど、これらの考えを、問題除去的発想にもとづいて、子どもを支配する目的で作り出し、利用しやすいといえます。そして、このような考えにもとづく対応によって、子どもとのトラブルを教師自身が引き起こしている、といえるでしょう。もし、そのような状況を打開しようとするならば、解決構成的発想に転換し、日常生活の様々な場面で、子どもとの協働を具体的にイメージし、実行していけばいいのです。つまり、教師が子どもに対応する場合、「なめられてはいけない」と考える前に、子どもとの協力関係、すなわち「仲のいい」関係を作る方が先決だ、ということが理解できます。

文献

Dreikurs,R.(1950):THE IMMEDIATE PURPOSE OF CHILDREN'S MIS-BEHAVIOR, Its Recognition and Correction (In Child Guidance and Education, 5-25.1974, Alfred Adler Institute of Chicago) Haley,J.(1963):STRATEGIES OF PSYCHOTHEREPY (戦略的心理療法—ミルトン・エリクソン心理療法のエッセンス、高石昇訳、黎明書房、1986)

長谷川啓三編（1991）：構成主義—ことばと短期療法—、現代のエスプリ 287、至文堂
野田俊作（1991）：続アドラー心理学トーキングセミナー、アニマ 2001
野田俊作・萩昌子（1989）：クラスはよみがえる、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