

遊び心をもった楽しいクラス運営（総論）

ークラス担任の役割ー

鎌田 穰（大阪）

要旨

キーワード：

はじめに

近年、教育界でアドラー心理学への関心が高まり、教育関連の報告事例が増えてきました。しかしながらそれらの多くは、問題を呈する生徒への個別の関わりが中心で、なおかつ、問題を除去しようとするアプローチが中心です。もちろん、教育相談を担当する教師の取り組みとしては、個別の関わりをもつのが当然でしょう。しかしながら、担任までが同じような関わりをしては、クラス運営の点で、むしろマイナス効果を生み出す可能性が高いといえます。なぜなら、クラス内での不適切な行動は、注目・権力闘争・復讐・無気力の誇示といった目的をもって、クラス内のコミュニケーションの中で生み出されるからです。つまり、担任がそのような行動に個別の対応をすればするほど、不適切な行動の目的に沿ったものとなりやすく、クラス全体のコミュニケーションとしては、ますます悪循環の中に陥ってしまうからです。

本稿は、クラスを担当する教師が、アドラー心理学にもとづくクラス運営をおこなう上で果たす役割を明確にし、より有益な運営を可能とする留意点の提示を目的とします。なお、本稿は、「アドレリアン」第10巻第1号（通巻第20号）と第10巻第2号（通巻第21号）に連載された、林と鎌田の論文「302 泣き笑い劇場（第1報・第2報）」で得られた知見にもとづいており、それらの総論として執筆されています。具体的な担任の動きや対処策については、それらをご参照いただければ幸いです。

さて、アドラー心理学にもとづくクラス運営をする上で、留意すべき点の第1は、担任がアドラー心理学が提示する目標を明確に意識することです。次には、解決構成的アプローチ、全体へのアプローチ、横の関係といったものがあげられます。以下、これらについて考察を加えていきます。

クラス運営の目標

Alfred Adler は、随所で、教育の目標は共同体感覚の育成と協働のトレーニングだと述べています。Manaster と Corsini (1982, p247) はこれを「4R」として示し、それを野田 (1985, p185) は「4つのS」と提示しなおしています。それらは、「尊敬 Respect」「責任 Responsibility」「社

会性 Responsiveness」「生活力 Resourcefulness」です。尊敬とは、相手の年齢・性別・行為などに関わらず、相手を自分のための道具として使用するのではなく、自分と対等な価値がある存在として認め、対等に関わることをいいます。責任とは、失敗や成功といった結果へのこだわりではなく、どのような場面でも、今の私にできることは何かを自分に問いかけ、ここにある自分の仕事を実行していくことをいいます。社会性とは、お互いが共存していくための、いわゆる人間関係の技術であり、端的には言葉の使い方だといえます。また他者の関心への関心をもつという、共存のための態度・姿勢だといえ、Manaster と Corsini (1982) は、これは Alfred Adler が示す共同体感覚 social interest に直結する、と述べています。生活力とは、生きていくための技術というもので、学校でいうならば教科教育に相当します。

さて、クラス運営も、当然ながらこれらの目標を実現するためにおこなわれます。野田と萩 (1989) は「クラスはよみがえる」の中で、クラス運営の目標はクラス内に協力関係を形成することだ、と提示しています。いいかえると、クラス内のコミュニケーションのあり方、すなわちクラス全体の雰囲気を変えていくことであり、あるいは、クラス内で協働 cooperation を実現していくことだと考えます。つまり、クラスに所属する教師とこどものひとりひとりが、自らの責任を果たし、積極的に他者と協働してクラス運営に参加していけるようになることを目標としている、といえるでしょう。

アドラー心理学にもとづいてクラスを運営していく場合、このような目標を常に意識しておくことが重要です。そうすることによって、一貫した運営が可能となります。目標を見失った一貫性のない運営をいくらしても、また、教師の言うことをよく聞くようにする、などを目標にした運営をいくらしても、クラス内に協力関係を形成できません。適切な目標をしっかりと見据えることによって、適切な対処策を引き出せるのです。

解決構成的アプローチ solution-oriented approach

前述したように、アドラー心理学にもとづくクラス運営をおこなう場合、クラス内に協力関係を形成することが、当初から解決目標として設定されています。ですから、実際の運営においては、この目標に向かって現実の解決像、つまり対処策を構成していけばいいのです。このように、解決目標を先に設定して、そのための解決像を積極的に構成していくアプローチを解決構成的アプローチと呼びます。これに対して、現在発生している問題に焦点をあて、その問題の原因を探り、それを除去していくアプローチを問題除去的アプローチ problem-oriented approach と呼びます (野田, 1991 ; 鎌田, 1995a)。

アドラー心理学では、治療においても教育においても、協力関係の形成を目標としています。ですから、アドラー心理学にもとづくカウンセリングもクラス運営も、協力関係の形成を先に目標として設定した、解決構成的アプローチをとるわけです。

ところがこのアプローチは、旧来のクラス運営のみならず、これまでに報告されてきたアドラー心理学的クラス運営においても、ほとんど意識されなかったといえます。その第1の理由は、とにかくトラブルがないことを教育現場では要求されるため、アドレリアン教師でさえも、問題除去に焦点をあてていることです。第2の理由は、楽しく学校で生活するという発想自体が、現在の教育現場にないことです。多くの教師と親は、学校生活とはもともと苦しいもので、それを乗り越えたときに成長する、と思いこんでいるようです。第3の理由としては、ひとつのクラスだけが楽しく自由に活動すると、強圧的な雰囲気や非協力的でアナーキーな雰囲気のクラスとの間に格差が生じ、クラス間の歩調が乱れるため、アドレリアン教師への圧力がかかるからだと考え

られます。

解決構成的アプローチの利点

このような現状ではありますが、解決構成的アプローチには大きな利点があります。その第1は協働を直接的に学べることであり、第2はトラブルに際してもそこから協働を学べる、ということです。まず第1ですが、解決構成的アプローチは、これからおこなおうとする協働のモデルを積極的に作り上げ、提示していくので、こどもは協働を直接的に学ぶことが可能となります。例えば、1年間このクラスで暮らしていく上で、どのようにしたらお互いが楽しく暮らしていけるか、ということを話し合い、各種のイベントを作ったり、取り決めることが可能となります。その中から、お互いが快適に暮らすには、どのようにしたらいいのかを学べます。また、話し合いの技術をトレーニングすることによって、協力的な話し合いを直接学べるようになります。

他方、問題除去的アプローチでは、トラブルが除去されたときに、いかに暮らしたらいいかを学べません。例えば、クラスがうるさい場合、うるささだけを取り除いても、生き生きとした学校生活の送り方を知らなければ、ただ静かなだけで、重苦しい雰囲気が残るだけになってしまうかもしれません。また、現在の学校教育においては、協力することをほとんど学ばずにすましているため、協働のモデルがないといえます。教師は何でも指示・命令して介入することを当たり前と思いこみ、こどもも教師がそうして当たり前だと思いこんでいます。むしろ、教師の意に沿わないこどもの独創的行動は嫌われ、教師の都合や考え方が優先されているのが実状です。その結果、指示待ち人間を育て上げてしまった、といえます。このような状況の中で、自己決断と自己責任を全うしつつ、他者との協力を学ぶことなど不可能でしょう。

新しいことを学ぶには、最初はなんらかのモデルを必要とします。ですから、こどもが学校内で協働を学ぶためには、教師が積極的にそのモデルを提示することが重要です。しかしながら、協働は強制するものではないため、教師自身が協働について深く理解し、自らが考えだし、実行する必要があるのです。

第2点は、解決構成的アプローチの最大の利点だといえます。トラブルが生じる毎に、クラス全体で解決にのぞめば、その都度、協働を学べます。例えば、授業がうるさい場合、どうしたら楽しく授業を受けることができるか、という設定で話し合いをもちます。そうすることによって、罰則などの禁止ルールではなく、お互いが楽しく仲よくするためのルール作りや解決策を作り出せるようになります。このように、解決構成的アプローチにもとづくと、トラブルを解決していくプロセスの中で、協働を学ぶことが可能となるのです。

ただし、問題除去的アプローチに比べ、解決までのプロセスは複雑なものとなり、解決に至るまでの時間も長くなるかもしれません。問題除去的アプローチでは、教師主導で解決策を作りだし、こどもはそれに従えばいいだけです。そのため、解決へのプロセスは、教師が裁判官または警察官の役割で采配をふるうことから、多くの場合、短時間でシンプルに解決へ至ります。

一方、解決構成的アプローチにもとづき、クラス全体で解決策を探していく場合は、誰かを裁判官や警察官とするのではなく、所属するメンバーのひとりひとりが自分の問題として受けとめ、対処していきます。プロセスは、意見を交換し、現実的に妥当なところに合意点を作り上げ、それを実験し、さらに修正を加えていきます。そしてこれを繰り返す、最終的な解決に至ります。このように煩雑なプロセスを通りますが、自分の問題として関わるため、メンバーはその中で自己決断と自己責任を学び、協働を学んでいくのです。ですから、多少時間がかかろうとも、解決構成的アプローチにもとづいている方が、トラブルが生じれば生じるほど、協働を学ぶことがで

きるといえるでしょう。いずれにしても、解決構成的アプローチの利点は、現在の教育現場においても十分認められ、その実践は、すでに林と鎌田（1996a,b）の論文の中で示されています、

解決像としての「遊び心をもった楽しいクラス」

解決構成的アプローチに従い、クラス内の協力関係を形成することを目標としても、実際にクラスを運営するにあたっては、より具体的な解決目標を設定する必要があります。そこで筆者と林は、「遊び心をもった楽しいクラス」という目標を設定しました。以下、その設定理由を述べます。

協力関係を作り上げるためには、まずクラスに所属する教師とこどものひとりひとりが、「このクラスの一員でよかった」というクラスへの所属感をもてるようになることが第1です。この所属感をもたなければ、「クラスのために協力しよう」とは思わないでしょう。人間は所属感を得るために行動する、という目的論の立場から考えても、クラス運営に際して、この所属感の形成を第1としなければならないことが理解できます。

さて、所属感を形成するためには、クラスの雰囲気を楽しむものでなければなりません。先に、個人の教育の目標は、尊敬・責任・社会性・生活力だと示しました。これを念頭において教育にあたるわけですが、しかし、これらをきまじめにとらえて実行しただけでは、息苦しい雰囲気を作りだしかねません。所属感とは、よろこびや楽しみを感じる場所で初めて得られるものだと考えます。ですから、日々の生活を楽しめるようなクラスを作り出す必要があるのです。

このような楽しいクラスの雰囲気を作り出すためには、まず「遊び心」を必要とします。物事は、真剣に、かつ楽しみながら取り組んでこそ面白いのであって、そこには遊びを必要とするのです。むしろ、遊びがあって初めて生活が生き生きとする、といえるでしょう。Barbara Fairfieldも、1990年に来日したおり、夫婦カウンセリングの講義の中で、この遊びの課題の重要性を強調していました。

さて、先の林が実際におこなったクラス運営は、学年の最初から、遊びを中心に構成されました。係りを決めるときには、黒ひげゲームを使用し、席替えにはビンゴを用い、時間が余ったときには林が自ら手品をし、さらにはクラス全体で学校を抜け出して昼食を公園で食べたり、さまざまな遊びを取り入れました。林はそのために、常日頃から遊び道具を工夫し、いろいろと仕入れたそうです。その結果、クラス全体の雰囲気が1学期の極めて早い時期からなごみ、学期を追う毎に、教師と生徒のみならず、生徒どうしも仲よくなり、信頼関係を深めていきました。

「遊び心」について

ここで述べている「遊び心」とは、ものごとを楽しむ姿勢や態度を示しています。それは、いわゆる遊びや娯楽を求めることも含みますが、それだけではなく、トラブルに直面したときにも必要とする姿勢や態度も指し示します。つまり、トラブルをいかに楽しく切り抜けるか、というゆとりある姿勢や態度であり、楽観主義にもとづいています。

深刻に悩んでも、有益な解決には至りません。なぜならば、深刻に悩むのは、「私はこんなに悩むぐらい責任をとっているのだ」という責任回避や、「こんなに悩んでいるんだから責めないで」という免罪などの目的を含んだ行動だからです。責任を全うするためには、トラブル場面から逃げることなく、「今の私にできること」を考えて実行することです。ですから、遊び心をも

ってトラブル場面から逃げることなく対処することこそ、責任ある行動だといえるでしょう。

林のクラスにおいても、数々のトラブルがおきました。そのひとつは、運動会の応援コンクールです、そこでは、結果としてルール違反になる応援をすることになりました。コンクール直前でルール違反であることが判明し、クラス会議の結果、クラス全員が今回の応援がルール違反であることを承知し、それでもなおかつ、その応援を実行したいということが合意されました。そして、応援に望み、予想通り減点されました。しかし、そこへ至るまでの話し合いや、応援の練習および減点という結果の体験の中から、クラス全体の団結力が強まり、協力と責任を学んでいきました。この他にも、授業がうるさくて教科担当教師と生徒が衝突するといった事件もありましたが、その都度、クラスでの話し合いを繰り返して、解決に至りました。それらの事件が起きる度に、林は、どのようにしたら楽しく解決できるか、どのようにしたら楽しく全員がクラス内で暮らせるか、に焦点をあて、遊び心をもって望みました。その結果、事件を乗り越える度に、クラス全体の雰囲気がより協力的になっていきました。

このように、教師と子どもがクラスへの所属感を得るためには、クラスでの居心地がよくなければなりません。そのために、まず楽しい雰囲気作りが必要なのです。また、協働には本来よるこびが伴います。深刻に、かつ、いやいや取り組んでも、協働にはなりません。よって、協働の実現を目指すクラス運営には、この遊び心がどうしても必要だと考えます。

以上から、協力関係の形成には、まず「遊び心をもった楽しいクラス」を解決像として設定することが妥当だと理解できます。

楽しいクラス作りの留意点

遊び心で楽しいクラスを作り上げていく場合、ふたつの留意すべき点があります。第1はアナーキーにならないことで、第2は自己中心的にならないことです。

第1点目は、遊びを中心として担任が子どもと関わっていく場合、楽しければ全てよし、となってしまうことを意味します。楽しさを追い求めるだけでは、いつの間にか、ひとりひとりがわがままを言い合うことになってしまいかねません。そうなってしまうと、クラス全体としては無統制なアナーキーな状態になってしまいます。常に、遊びを通してお互いが仲よくなり、所属感を作り上げていくという目標と、そこからクラス全体に協力関係を形成するという目標を見据えておく必要があります。

第2点目は、自分だけが楽しければいい、あるいは自分のクラスだけが楽しければいい、という他者の関心に関心をもたない自己中心的な運営をしないことです。クラスのメンバーのひとりだけの楽しみが優先されればされるほど、その他のメンバーは楽しくなくなっていきます。ひとりの楽しみが他者にも共有されるような楽しみにならない限り、クラス全体の雰囲気が楽しいものとはなりません。楽しみを作り出す場合、多くのメンバーにとって楽しいものとなるような工夫が必要です。この見方を変えると、自分だけが楽しくて、他者にとっては破壊的なものは避けねばならない、ということです。しかし場合によっては、個人の楽しみが優先されることもあるでしょう。その場合、少なくとも他者にたいして破壊的でないことが要求されます。これは、自分のクラスだけが楽しくて、他のクラスに破壊的になるような場合にもあてはまります。例えば、楽しいイベントを実行した結果、騒ぎすぎて回りのクラスの邪魔をする、というような場合です。どうしても、自分のクラスだけのイベントをおこなって、多少の迷惑をかけるような場合は、回りのクラスにも恩恵があるように工夫することで、対処できるでしょう。例えば、自分のクラスだけが特別行事としてもちつきをするような場合、回りのクラスにもおすそわけをする、という

ような工夫です。さらには、校長や教頭や他の手すきの教員にも手伝ってもらうのも、有効な対処策となるでしょう。

クラス全体へのアプローチ

ここまで、アドラー心理学にもとづくクラス運営の目標は、協力関係を形成することであり、その解決像として、遊び心をもった楽しいクラス作りを設定しました。これを実現するために、担任はどのように動いたらいいのかを、次に示します。

担任の動き方の基本は、クラス全体にアプローチすることです。なぜなら、クラス全体のコミュニケーションを扱う場合、個人よりも全体へのアプローチの方が効率的だからです。また、目的論の立場から考えても、担任が特定の個人へ関われば関わるほど、悪循環が生じる可能性が高くなるからです。

第1点目について考えます。協力関係を形成するには、全体からのアプローチと個人からのアプローチがあります。クラスを構成しているのは個人なので、クラスの雰囲気は協力的になればなるほど、個人が4つのSを身につけていけるようになります。逆に、個人が4つのSを身につければつけるほど、クラス内に協力関係を形成できるようになるといえます。

しかしながら、担任の周りには30人以上のこどもが存在するため、クラス運営に際して、担任がすべての個人と直接関わるのは、おのずと限界があります。逆に、クラス全体をひとつのターゲットとすれば、担任の労力をひとつのターゲットに集中させやすくなります。このことから、担任は、クラス全体にアプローチした方が、より合理的だと考えます。第2点目は、目的論の立場からです。アドラー心理学では、多くの場合、不適切な行動は、相手役の注目・関心を引くという目的や、相手役との間の権力闘争に打ち勝つといった目的で生み出される、と考えられています。もちろん、復讐や無気力の誇示といった目的行動もありますが、学校内では、通常、前2者の目的行動が中心でしょう。そして、その相手役の筆頭は担任教師だといえます。特に、低年齢になればなるほど、そうなります。逆に中学以上では、相手役が友人になる場合が多いでしょう。

いずれにしても、そのような目的行動に担任が直接関われば関わるほど、その目的は達成されるのであって、ますます行動がエスカレートしてもおかしくありません。もし、関わることで鎮静化したとしても、注目を目的としている場合には、教師の関わりがなくなったとたん、すぐに再発するでしょう。また、他のこどもからすると、トラブルを作る個人への関わりが増えれば増えるほど、教師の注目を引くためにはトラブルを起こせばいい、ということを経験していく可能性が高いでしょう。

不適切な行動は、クラス全体の非協力的なコミュニケーションに根ざした目的行動であって、そのコミュニケーションのあり方を変えない限り、根本的な解決には至りません。ここから、担任は、個人への関わりを中心とするよりも、クラス全体へのアプローチを優先する方が、より合理的だと考えます。

全体にアプローチするための基本

全体にアプローチする上での基本の第1は、こどもへのオープンな相談で、第2はクラス決議に従うことだといえます。その実例は、林と鎌田（1996）の論文の中で提示しているため、そ

らに譲ります。

さて、林のクラスで実際におこなわれたクラス全体に相談するプロセスは、おおよそ次のようなものです。

- 1) 問題の発生、
- 2) 数人への相談
- 3) クラス全体への問題の提示、
- 3) 解決目標の確認
- 4) 討議
- 5) 決議
- 6) 実行
- 7) 修正

ルール違反の応援を例にとりあげてみます。体育大会の応援コンクールに向けて、楽しく応援するという目標に従い、林クラスの応援団は練習に励んでいました。そこでは、最初から応援の鳴り物にテープレコーダーは入っていないものとして、テープを使用していました。しかし、他の学年では、テープは鳴り物に入るということで、使用を禁止していることが、コンクール直前にわかりました（1：問題の発生）。

林は困りはてた結果、とにかく、まず応援団員に相談しました（2：数人への相談）。すると、失格になってもいいからこのままやり通したい、という意見でした。次に、そのいきさつをそのままクラス会議にはかり、全員の意見を求めました（2：クラス体への問題の提示）。クラス会議では、まず楽しい応援をするという目標が確認されました（3：解決目標の確認）。それに引き続き、ここまで応援団が練習をしてきたのだから、最後まで楽しい応援をするために、禁止されているテープを敢えて使用したい、という応援団の意見も示されました。それにもとづき、討議され（4：討議）、テープ使用というルール違反を犯してでも楽しい応援をする、という結論に至りました（5：決議）。また、ただそのまま実行に移すのではなく、他の教師やクラスへの対策として、謝罪文を書くという修正案も認められ、林はクラスの生徒と共にそれらを実行していきました（6：実行）。

体育大会の結果としては、予想通り減点となり、優勝はできませんでした。しかし、クラス全員の決議によって実行し、全員で結末を体験したため、教師を含むクラスのメンバー間で、信頼感が強まっていきました。

このプロセスにおいて、林は、自分の考えを一方向的に押しつけるのではなく、最初から最後までひとりの意見として表明し、生徒の意見を真剣に聴きました。そして、全クラスの中で1クラスだけテープを使用するという、教師としては極めて都合の悪い結論に至りましたが、クラスの決議に従い、クラスの一員として生徒と共に行動していきました。謝罪文を書くときも、生徒と相談しながら書き、行動するときも生徒と打ち合わせながらおこないました。

これ以外でも、林は、何かクラス全体に関わるトラブルが生じると、即座にそれをクラス全体に相談しました。そして、生徒の意見を積極的に聴き、最終的にはクラスの決議によって実行していきました。席替えも、クラス会議によって、当初は月1回であったものを、学年末には毎日するようになりました。また、アンケートで林自信の態度についての批判があると、まず、何人かの生徒に相談し、それらの生徒の意見を聴き、そこまでのプロセスを全てクラスに提示し、さらに意見をつのっていったそうです。このように、生徒にオープンに相談し、クラス全体の決議に従うことによって、林のクラスのメンバーは、お互いが親密感を増していきました。

「横の関係」にもとづいたアプローチ

クラス全体にアプローチするというのは、結局、教師が主導権をにぎり、教師が指示・命令して子どもを動かすのではなく、クラス会議の中で教師と子どもが対等に相談し、話し合いながら結論を出し、行動に移していくことだといえます。つまり、教師が、縦の関係の中で指示・命令するのではなく、子どもと対等な横の関係の中で話し合い、行動していくことだといえます。これは、アドラー心理学にもとづく限り、あまりにも当然なことです。

さて、横の関係で話し合うために重要なことは、教師がオープンであることです。このオープンは、教師にとって都合のいいことだけをクラスに図るのではなく、教師にとって都合の悪いことも情報としてフェアに提供し、また教師のメンツはメンツとして表明しながら、対等な立場でクラス会議へ参加することを指します。もし、教師の都合を優先して、裏で情報をコントロールしたり、会議の流れを強引に支配しようとするれば、それは縦の関係を形成し、子どもの不信感をつのらせていくでしょう。教師は、自分の優位な立場とメンツを保とうとすることが多く、自分の弱みを生徒にみせたり、困りごとを生徒に相談するなど、最もしたくないでしょう。そのため、教師がオープンでいるのは、極めて勇気を必要とするのです。

いまひとつ横の関係で重要なことは、クラスで決議されたことは、教師にとって都合が悪くても、誠実に守るということです。最終段階で教師が決議内容をひっくり返したり、クラスの決議を無視するようになれば、教師主導型のファシズム的クラス運営よりも害が大きくなるでしょう。なぜならば、途中まで子どもを信頼しているかのごとく振る舞い、最後に教師が支配力を発揮するため、子どもはその分裏切られた感覚を強めるからです。最初から、支配的である場合は、子ども側もそのように受けとめているため、少なくとも裏切れ感を感じないでしょう。つまり、一見アドラー心理学的なクラス運営をした場合の方が、ファシズム型クラス運営よりも、裏切れ感がある分、子どもの反発が強くなることが予想されます。いまひとつ重要なことは、先の例のように教師が最初に数名の生徒に相談する場合、相談したことをクラス全体へオープンに提示することです。そうしないと、えこひいきの感覚をクラスに与えてしまい、子どもどうしの競合をあおりかねません。オープンにすることは、クラスの子どもたちを対等な仲間として認め、また信頼していることの表明となります。

先に登場した林は、このようなプロセスを繰り返すことによって、生徒から「楽しくて、親しみやすくとてもよい友達感覚」「生徒といっしょ」「生徒と先生の境界を破った人」という評価を得ました。教師も同じ人間なので、生徒に弱みをみせたり、困ったことを生徒に相談してもかまわないのです。そうすることによって、生徒も生身の教師と触れ合うことができるでしょう。林は、生徒に相談するという生身のつきあいをすることによって、クラス内に協力関係を築いていきました。

協働は、お互いが対等の立場で関わり、それぞれの責任を果たしていくことによって、初めて実現できます。そのためには教師も、自分の失敗を認め、生徒からの批判に耳を傾ける態度をもち、また、生徒に謝るべきときには誠実に謝り、自らの言動を改めていく勇気を必要とするのです。

結論は話し合いの中で作り出される

クラス全体へのアプローチをとる上で、次に重要なことは、最終的結論はクラス討議の中で作り出し、教師が結論を先に決めておかない、ということです。結論が先に決まっていれば、話し

合いになりません。話し合いや討議は、結論を導き出すためにおこなうものであって、先に決まっている結論を納得させるためにおこなうものではありません。教師が先に結論をもっていて、その結論を子どもたちに受け入れさせようとするのは、話し合いではなく、説得であり、押しつけです。話し合いとは、あくまでも双方の意見を交換しながら結論に至る、というプロセスをいうのであって、お互いの要求のすり合わせをおこなう協働のプロセスです。クラスのメンバー全員が協働するためには、教師も子どもも対等な立場で参加する必要があり、教師といえども1参加者だ、ということを忘れてはなりません。説得と押しつけは、縦の関係の中でおこなわれるのです。

さて、教師の側で結論が決まっていながら、クラスの討議に入った場合、その討議の流れが教師にとって都合が悪くなると、教師は操作を加え、自分の都合のいい方向へと流れを変えていくでしょう。そして、教師がその結論にこだわればこだわるほど、その操作を強引にしていこうでしょう。そうすると、クラスの討議は無意味となり、そのような討議の回数を重ねるにつれ、子どもは無力感を抱き、教師への依存を増すか、あるいは教師への不信をつのらせ、教師の支配にたいして権力闘争を挑むようになるでしょう。

ところで、結論は討議の中で決まっていくとはいいますが、結論の方向が何もないわけではありません。協力関係の形成という明確な方向があるのです。先に、クラス運営の目標は、協力関係を形成することだと述べました。つまり、結論の方向も、協力関係の形成に結びつくものでなくては意味がありません。決して、楽しければすべてよし、というアナーキーな方向に向かってはいけません。

まず教師が変わる

クラス内に協力関係を形成することを目標に運営していくためには、まず遊び心をもった楽しいクラスを作り出すことが、第1の目標だと述べました。これまでに、そのためのコツをいくつか示してきましたが、最も重要なことは、教師自身が変わることだと考えます。

クラス内に楽しい雰囲気を作り、協力関係を形成するためには、リーダーシップを取る教師が、まず楽しい雰囲気を醸し出し、協働のモデルを提示しなければ不可能でしょう。それには、まず教師自身が遊び心もち、クラス内で率先して楽しんでいく必要があります。教師が生真面目で、物事を深刻にとらえ、窮屈で杓子定規な対応ばかりするのであれば、クラス内の雰囲気も、当然そのような色づきがなされていくでしょう。グループの雰囲気は、グループリーダーが醸し出す雰囲気に大きく影響されるのです。

しかしながら、多くの教師は、自分自身を変えることよりも、子どもを変えることにばかり意識を集めます。そのような教師は、たとえ「遊び心」をもつとしても、いかに生徒を遊ばせるか、に焦点を当てるでしょう。そこには、生徒を遊ばせて楽しませた分、自分の言うことを聞かそう、という目的が潜んでいるといえます。こうなると、結局のところ、教師の都合に生徒を合わせようとする試みになり、教師からの一方的な関わりになってしまいます。すなわち、「遊び」を使用した巧妙な「裏支配（鎌田，1995b）」になってしまいかねません。手段をどのように換えたとしても、子どもを教師の都合に合わせて、教師の言うことを聞かせようとするならば、すなわち、クラス運営の目的が子どもの支配である限り、そのようなクラス運営は、破綻に至る可能性が極めて高いのです。実際、アドラー心理学の技術のみを使用して、子どもを支配しようとしたクラスが最悪の結果に陥ったという報告を、数多く聞いています。

教師自身の楽しみで動く

教師が変わるといえるのは、まず教師自身が自分本意で率先して楽しむことを意味します。先に登場した林も、生徒をいかに遊ばせるかではなく、生徒といかに楽しく遊ぶかということに意識を集中したそうです。彼が述べるには、自分が楽しむためにいろいろな遊びを計画実行し、その結果として、生徒も彼の遊びに引き込まれていったということです。つまり、林自身がクラス内で楽しみを見つけて実行していくうちに、クラス全体が楽しくなっていったわけです。ちなみに、林はいろいろなおもちゃをクラスにもちこみ、そのおもちゃを使用しながら、クラス運営をしていきました。例えば、黒ひげゲームで役員を選出したり、ビンゴで席替えをしたり、ひまなときには手品をして生徒と遊んだそうです。

ただし、注意しなければならないことは、いくら自分本位の楽しみであるとはいえ、その遊びが子どもにも楽しめるものでなければならない、ということです。教師のひとりよがりの楽しみでは、クラス全体が楽しくなりません。教師にとっても、子どもにとっても楽しい状態が必要なのです。

そのためには、教師自身が楽しいと感じる計画にたいして、子どもの意見を聴けばいいでしょう。また、聴くひまがなければ、実行している最中の子どもの反応を観察することによって、クラス全体が楽しんでいるかがわかります。楽しんでいるならば問題はありませんが、楽しんでいないようであれば、子どもに楽しいかどうかを問えばいいだけです。また、次はどうしたいかを聴くことによって、プロセスそのものを楽しむことができるでしょう。ただし、その場合も、子どもを遊ばせてやろうではなく、教師自身が楽しいかどうかをチェックする必要があります。とにかく、リーダーシップをとる教師が楽しむことによって、クラスの雰囲気が楽しいものになっていくことでしょう。

どうしても楽しみ方がわからない場合

もし、教師自身がクラス全体での楽しみ方がわからない場合は、とにかく子どもにアンケートをとり、クラス全体で楽しむためには何をしたいか、を調査することによって、方向が見えてくるでしょう。そして、子どもと共にイベントを計画し、それへの子どもからのフィードバックをとり、子どもと共に修正を加え、実施すればいいでしょう。また、実施後は必ずアンケートをとり、楽しさの程度と、改善すべき点を聞き、併せて次回の希望を聞けば、次から次へと楽しい計画を立て続けていけるでしょう。このアンケート形式については、パソコン通信「アドラー・ネット」の「教育フォーラム」に、滝口が多数報告しています。また、林と鎌田（1996a,b）の論文にも、それに準じた形式のアンケート結果を示してあります。

ところで、ここで意識しておくべきは、教師が全てをお膳立てして、仕切ってしまうことです。子どもと共に計画し、実行していけば、その中から協力が生み出されていくでしょう。

やはり授業の工夫が教師の最優先課題

以上、クラス運営における基本事項を述べてきました。ここでは、クラス運営とは少し離れて、子どもがいきいきと学校生活を送るための基本について述べます。

子どもの学校生活の大半は、なんとといっても授業中です。ですから、学校生活がいきいきと楽

しいものにするためには、やはり授業が興味深いものとなり、楽しく参加できるものとなる必要があります。教師の教え方がまずく、その影響で授業がおもしろくなく、興味ももてないものとなってしまった場合、また、学習に落ちこぼれてほとんど理解できず、毎日わからない授業に参加する場合、こどもにとって、授業はただの苦痛のもとにしかありません、実際、授業妨害するこどもたちの大半は、授業を聞いていてもつまらないと答えます。

自主的に勉強して、自分から興味のある授業に参加していくこどもは、たとえ教師の教え方がまずくても、自分から学習に意欲をもち、自ら勉強していくでしょう。しかし、このようなこどもはむしろ小数で、通常は教師の教え方ひとつで、こどもの学習意欲の程度が決まります。

たとえこどもの理解の程度が低くても、教師との信頼関係が十分あり、教え方に工夫がこらされ、授業そのものが楽しいものとなれば、こどもは興味をもちながら授業に参加し、退屈しないものです。また、その授業をわくわくしながら待ち望むようになります。

このようなわくわくした授業となるためには、池田（1996）が述べるように、まず教師自身が担当教科について楽しむ必要があるでしょう。自分自身が興味をもち、それについての楽しみをおぼえるような教師に教えてもらう教科は、こどももその楽しみを共有しやすくなります。教師自身が興味をもたないものにたいして、教えてもらう側がどうして興味を抱くでしょうか。こどもの学習意欲を高めるためには、まず教師が興味を抱き、教えることを楽しむ必要があるのです。教科教育の実際については、仮設実験授業などが多くの知見を与えていますので、それらに譲ります。

授業の工夫をする上で次に重要なことは、個人の学習程度を把握することです。クラス運営についてはクラス全体へのアプローチが有効だと述べましたが、授業については、個人の学習程度を把握し、それを直接授業に結び付ける工夫が必要です。横須賀市立池上中学での「一斉授業における個にせまる学習指導」という試みは、毎時間、こどものその授業での理解度やつまづきについて個人カルテに記入し、次の授業に利用しています。実施に際しては、それほど労力がかからないそうですが、効果は想像以上のものだそうです。詳細については、「平成2・3年度文部省・横須賀市立教育委員会指定、中学校生徒指導総合推進校公開研究会、公開授業学習指導案」に報告されています。

筆者も大学で担当する講義において、毎時間、授業終了前にその日の授業内容に関する小テストと質疑をフィードバック用紙に記入してもらっています。そうすることによって、授業の理解程度と学生側の興味・関心を知ることができ、次の講義時にその結果を反映させることが可能となっています。

このような個人の学習程度を測定することは、こども個人の評価だけではなく、教師の教え方をチェックする意味があります。教師は、常に、教科内容の工夫と、こどもの関心をひきつけるような教え方に工夫をこらし、自分の教え方への批判的態度を維持することによって、こどもの興味や関心を引きつける、より有効な教科教育が可能となるでしょう。むしろ、このような努力こそ、教師の最も重要な責任だと考えます。

遊び心をもった楽しいクラスが形成されてくると

クラス内に楽しい雰囲気形成されるにつれ、教師を含むクラスのメンバーのひとりひとりが仲よくなり、教師とこどものみならず、こどもどうしの信頼関係が深まっていきます。そうなるにつれ、メンバー同士の結びつきが強くなり、教室への滞在時間が増えていきます。

先の林は、学期が進むにつれ、いつのまにか職員室よりも、教室にいる方が落ちつくようにな

った、と述べています。実際、休憩時間には教室にいて、生徒と一緒にストーブを囲み、語らっていることが多かったそうです。また、席の配列でも、3学期には、教室の真ん中に隙間なくひとかたまりに席を結合させて、男女が隣り合わせで座る、という現象が生じました。これは生徒たちからの自主的な提案でおこなわれました。生徒の感想としては、隣の生徒のことがより身近に感じ、ぬるいおふろに全員がつかっているような、のんびりとした心地よい安心感を覚えたとのことでした。

この報告は、メンバーのひとりひとりがクラスへの所属感を深め、お互い同士の関心が深まり、ともに協力的に暮らすようになったことを示します。その証拠に、アンケートに、クラスにいると不安をまったく感じなくなったということが記述されていました。こうなると、学習面においても相互に協力的になり、よく理解している生徒が理解していない生徒に教える、という関わりが日常的になっていきました。

このような雰囲気によって、林のクラスでは、中学3年という受験の時期でありながら、クラスのメンバーは、お互いとても仲がよく、のんびりと安心感をもちながら1年を過ごしていったそうです。

おわりに

以上をまとめると、次のようになります。

- 1) アドラー心理学にもとづくクラス運営をおこなう上で果たす担任の役割は、個別の生徒に関わるよりもクラス全体に関わり、クラス内のコミュニケーションのありかた、すなわちクラスの雰囲気が協力的なものとなるように、自らが率先してモデルを示していくことである。
- 2) そこで重要なことは、アドラー心理学が目指している協力関係の形成という目標を、担任が常に意識しておき、それへ向けた解決構成的アプローチをとることである。
- 3) そして、この協力関係を形成するためには、まず「遊び心をもった楽しいクラス」という具体的な解決像を作り出すことが、極めて有効である。
- 4) また、生徒がいきいきとした学校生活を送るためには、まず教師自身が授業を楽しみ、学校生活を楽しめるようになる必要がある。

最後になりましたが、このようなクラス運営を実現するためには、4つのS以外の、アドラー心理学が提示する基本的な事柄を抜かすわけにはいかないことは、いうまでもありません。それらは、相互尊敬・相互信頼・勇気づけ・課題の分離・共同の課題・主張性などです。これらの基本があつてこそ、遊び心が生きてくるのです。また、野田（1989）が述べるように、「協働」を強制することは支配であり、ファシズムにつながることも、十分認識しておく必要があります。協働は、メンバーのひとりひとりがクラスに合わせて受動的に暮らしていくことではなく、ひとりひとりが各自の責任をまっとうしつつ、クラスを自らが作り上げていく、という能動的な営みだと考えます。だからこそ、教師はコーディネーターとなる必要があるのです。協働をトレーニングするためには、まずトレーニングする教師自身が協働を実現できるようになり、モデルを提示できるようになることが重要でしょう。

クラスを窮屈な牢獄にするのも、遊び心いっぱいの生き生きとした生活の場にするのも、教師の腕にかかっている、といっても過言ではありません。クラスの雰囲気には、教師の生きざまが直接反映していきます。お互いが勇気づけあいながら、もっと楽しく生き生きと暮らしてみませ

んか。生徒とともに遊ぶ勇気をもちましょう!! その第1歩は、教師が変わることから始まります。

文献

- Fairfield, B.(1990) : バーバラ・フェアフィールド夫婦療法ワークショップビデオ、アドラーギルド
- 林俊治・鎌田穰 (1996a) : 302 泣き笑い劇場 (第1報) -遊び心をもった楽しいクラス運営-, アドレリアン, 10(1),12-21
- 林俊治・鎌田穰 (1996b) : 302 泣き笑い劇場 (第2報) -遊び心をもった楽しいクラス運営-, アドレリアン, 10(2), 脱稿中
- 池上中学校 : 一斉授業における個にせまる学習指導、平成2・3年度文部省・横須賀市立教育委員会指定、中学校生徒指導総合推進校公開研究会、公開授業学習指導案資料
- 池田隆美 (1996) : ニーズとしてのわくわく, アドレリアン, 10(1),8-11
- 鎌田穰 (1995a) : 過去の事例を振り返って-原因除去モデルから解決構成モデルへの変換-, アドレリアン, 8(3),152-159
- 鎌田穰 (1995b), 「なめられてはいけない」をめぐって, アドレリアン, 9(1),11-16
- Manaster,G.J. & Corsini,R.J. (1982) : Individual Psychology,F.E. Peacock Publishers
- 野田俊作 (1985) : 続アドラー心理学トーキングセミナー、星雲社
- Noda,S.(1989) : INDIVIDUALPSYCHOLOGISCHE GRUPPENTHERAPIE UND MEDITATION,Z.f. Individualpsychol.,14.Jg.S.121-128
- 野田俊作 (1991) : 問題志向と解決志向、パソコン通信ネットワーク「NIFTY-Serve」内心理学フォーラム、臨床会議室、9月18日付けアップロード文書
- 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9月1日 アドレリアン掲載号より転載