

学校におけるアドラー心理学の新しい試み

古 庄 高

The New Method of Adlerian Psychology in the Classroom

FURUSHO Takashi

Abstract

It is difficult to prepare children for responsible citizenship today, because we cannot share easily common values, common ideas, common ideals in the society of information technology. Presently our school system is confronting with a dilemma about teaching academic knowledge and the important life skills. The autocratic teacher may impose his ideas and assume the sole responsibility of making all decisions and rules for the class to obey, but the pupils themselves will not accept this kind of leadership any more. Often the teacher feels helpless and the classroom becomes chaotic.

The successful formula for guiding pupils in the classroom is based on the principles of freedom and responsibility. Adlerian psychology and Positive Discipline emphasize the importance of regularly scheduled family and class meetings which teach children essential life skills, self-discipline, and cooperation. Adults turn from the system of rewards and punishments and encourage young people when they make mistakes. A set of basic concepts provided by Adlerian psychology will help us increase our understanding of children and of ourselves. Positive Discipline shows how to practice effective class meetings.

キーワード：アドラー心理学、ポジティブ・ディシプリン、共同体感覚、協同学習、クラス会議

Key words: Adlerian psychology, Positive Discipline, social interest, cooperative learning, class meeting

はじめに

近年の我が国の教育政策は、主として学力をめぐる議論によって大きく左右されてきた。そして結局、学力低下への懸念が最優先されて、学校の学習内容や授業時間が再び増えることになった。ただし現代における〈学力〉概念については曖昧なままにとどまり、基礎・基本の重視というきわめて当たり障りのない一般的な方針だけが残るかたちである。つまり教育という人間全体の成長に関わる営みから、学力養成の面だけが切り離され、その〈改善〉が図られているわけである。現代社会における学校の役割や目標、教育内容や教育方法のあり方などについての全体的・根本的な問いかけ、さらに教育改革に向けた動きは、教育現場への市場主義の浸透によってすっかり影をひそめてしまった。子どもをもつ親たちの関心は、まずは〈我が子の学力＝点数や進学先〉に向けられており、結局彼らは、新自由主義的な教育政策に追随しているように思われる。こうして、人間としての成長や発達を考慮すべき教育が、今日のグローバルな競争社会を背景に、受験のための学力養成に矮小化される傾向が顕著になっている。教育を通じて〈大人になる〉〈人格を形成する〉という、人間の成長全体を見通す視点からの人間観・教育観は、等閑視されている。

本論の目的は、アドラー心理学がもっとも重視する〈共同体感覚の育成〉を絶えず視野に置きながら、今日の学校教育さらには教育全般にわたる課題について、改めて人間全体の成長という視点から捉え直すことである。それというのも教育は、子どもたちが責任ある市民となるための準備をすることを目指しているはずだからである。もしそうであるなら、学校教育は学問的な知識ばかりではなく、責任ある市民になるために必要なライフスキルや態度を学ぶ機会を提供しなければならない。共同体感覚は、自分が共同体に所属しているという感覚、お互いに助け合い協力し合いながら意思決定や問題解決に参加しようという感覚であり、それはまさに責任ある市民となるための大前提である。

ところで他方、情報技術の進歩による私たちの生活環境の変化も著しい。現実の教育問題に対処するには、教育や学校を取り巻く諸関係や構造、とくに子どもの置かれた文化的・社会的・経済的状況について考慮しなければならない。また、子どもたちが身をもって感じる〈学ぶこと〉や〈生きること〉の意義や実感を無視したままでは、教育に関する実のある議論は生まれてこない。とりわけ現代の青少年が抱えている世界や外界に対する閉塞感や空虚感は、彼らの内面の無気力化、意欲や希望の無さと密接に結びついており、決して個人の心のもち方だけの問題ではないのだ。さらに近年のコンピューターの普及は生活の隅々にまで及んで、気づかないうちに私たちの行動に計り知れない影響を与えている。すなわちユビキタス化が進み、個人情報自動的に登録され管理され運用されるようになると、私たちが何かを判断する前にコンピューターが判断し選択してしまう。感じたり欲望したりする生身の人間としての私の情報がデータ化され蓄積されることで、私の過去の記憶も未来の行動選択も、コンピューターに依存する度合いが飛躍的に増大するのだ。すると主体的に生きるべきはずの私の人生が、膨大

な蓄積データによってあらかじめ決定されているかのように、感じられてしまうだろう。もし私の人生が、すすんで受け容れるしかない〈宿命〉のようなものになってしまえば、主体として私ができることは極めて限定されてしまう。そしてデータ化された私は、私の身体の輪郭を超えて拡張・拡散してしまい、自他の区別や境界も曖昧にしてしまう⁽¹⁾。それゆえにこそ急激な情報化が進む今日の下況下にあっては、教育を通して自ら主体的に思考し判断し行動できるためのスキルや能力を着実に学ぶ必要性、また、他者との協同的な関わり・結びつきを身近に経験しつつ成長する必要性が、これまで以上に高まっているのだ。

1. アドラー心理学における教育の目的

アドラー心理学では、〈教育の目的は共同体感覚の育成である〉と考えている⁽²⁾。なぜならアドラー心理学は「共同体感覚と精神的健康とを同じものと見る」からであり、「共同体感覚を持たない者は、健康ではありえない」からである⁽³⁾。「共同体感覚は、いわば子どもの正常性のバロメーター⁽⁴⁾」なのである。私たちは子どもたちを教育するからには、彼らが身体的にも精神的にも健康な人間に育ってほしいし、それが健全な社会の形成にもつながるだろうと考える。共同体感覚とは「他の人と結びつき、仕事を他の人と協力してなすとげ、社会的観点から自分を一般的に有用なものにしようとする傾向⁽⁵⁾」のことである。アルフレッド・アドラーは、共同体感覚こそ、社会的存在としての人間にとってくもっとも根本的な動機である、と述べている⁽⁶⁾。それゆえ精神的に健康な人間を育てることを目指すアドラー心理学に基づく教育が、子どもの共同体感覚のあり方に注意を払い、共同体感覚の育成を大事にすることは、当然である。共同体感覚は、先述したように自分は共同社会の一員であるという所属の感覚であり、他の人と結びついているという〈共感的で情緒的な絆⁽⁷⁾〉である。

教育によって知識や学力を身につけ、高い学歴を手に入れて成功することは、それが共同体感覚の育成と矛盾しないかぎり、問題はない。しかし教育の過程における過度の競争が、所属感の欠如や集団内における自分の存在意義の欠如、孤立や孤独の感情をもたらし、健康な共同体感覚の発達を損なうのであれば、また学力競争に敗れることへの恐れや、テストへの不安と緊張の日々が、生の安らぎを奪い、学ぶこと自体の喜びを減退させるのであれば、子どもの人格形成に与える悪影響は少なくない。学力よりももっと大事な究極目標、つまり私たちの〈幸せ〉を犠牲にすることになりかねないからである。

子どもの教育は人格全体の発達を常に視野に入れる必要があり、決して学力（とくに受験競争のための学力）など特定の能力の獲得競争に偏るべきでない。子どもを競争に駆り立てる生活は、集団内の存在意義や所属感を見失わせるばかりでなく、生きる意味や喜びまで奪うことになるだろう。なぜなら競争に勝つこと、あるいは成功することを目標に掲げる市場主義的な教育は、目指す目標を達成しさえすれば幸せになれるという考えを前提にしているので、今やっている努力や活動自体に意義を見出し、充実した過程そのものを楽しむという視点は、後回しにされるからである。言い換えれば、未来のために現在が犠牲にされるのだ。私たちの社会には、目の前の体験や出来事よりも、常に遠くのゴールを強く意識し、未来の幸せを目指しつづけるシステム、つまり過程よりも結果を讃えるシステムが定着していると言える。それに対

してアドラー心理学は、共同体感覚こそ人間の根本動機であり、教育の目的は共同体感覚の育成にあると考えるので、その都度の他者との共同的な結びつき、理解し理解されているという感覚、他者や共同体への関心、協力や貢献による共同体への所属感、自分が他者に必要とされているという存在意義の感覚など、共同体に対する建設的な関係の構築自体を教育の基本に据えている。すなわち日々の生活におけるお互いの結びつきを大切にし、お互いの成長と発展を助け合う喜びを重視することにより、目標の到達点あるいは未来の幸せという終着点は、目標追求の過程と矛盾することなく、両立可能になるのである。

個人がくもって能力を伸ばそうとすること、マイナスに感じられる状況からプラスの状況へと努力すること、劣等性を克服して優れたものになろうとすることは、共同体感覚と並ぶ人間のもうひとつの根本動機であり、アドラーによって〈優越性への努力〉あるいは〈完全への努力〉と名づけられた。少しでも現在の自分の力を伸ばそうとする精一杯の努力ほど尊いものはない。その努力は〈教育の可能性〉を示唆している。優越性への努力を見守り勇気づけることが、〈子どもの教育の真諦〉である。だが優越性へ向けての努力が、他者よりも優位に立つこと、他者との競争に勝つことを何よりも優先するようになると、利己主義的な性格を帯びてくる。いつでも一番でありたい、ひとかどの人物になりたいといった意識が強すぎると、自分自身をも苦しめる結果になるだろう。したがって個人の優越性の追求が、他者との結びつきや協力を阻害することなく、楽しく充実したものであるためには、共同体感覚による正しい方向づけが重要である。優越性への努力が、仲間との協力や社会の有益な面での活動を通してなされるときに、真に楽しい努力だと言うことができる。それゆえ学校教育は、子どもの優越性への努力を勇気づけ、子どもの成長を促すけれども、同時に相互尊敬と協力に基づいて共同社会の質を高めていけるような場でなければならない。

2. ポジティブ・ディシプリンによる学級運営

アメリカでは、アルフレッド・アドラーとルドルフ・ドライカースの理論と教えに基づいて、最近では新たにポジティブ・ディシプリンの教育論が提案され、支持されている。ポジティブ・ディシプリンはアドラー心理学の基本的な概念を用いて、現代の子育てや教育についての理論および方法を提案している。ポジティブ・ディシプリンが家族会議やクラス会議をより一層重視するのは、都市化や科学技術の発展がもたらした現代社会の変化に対応するという意図からである。今日の社会の一般的な変化としては、家族崩壊、テレビ視聴、働く母親の増加などが挙げられるが、ポジティブ・ディシプリンの提唱者の一人であるジェーン・ネルセンは、子どもたちの行動の変化に直接的に関係するそれら以外の主要な変化として、さらに2つの点を付け加える⁽⁸⁾。すなわち、従来の〈支配-服従〉という専制的な人間関係が変化したこと、および今日の豊かな社会においては、子どもが責任および動機づけを学ぶ機会がほとんどない状況にあることの2点である。この2点の変化は、子育てや教育を考えるうえで決定的に重要な意味をもつと思われる。

第1の学校や家庭で専制的・権威的な関係が変化した点については、我が国でも1980年代半ば以降よく認識され、議論されている。専制的なタテの関係が衰退し、代わりにヨコの関係

(ネットワーク)が、力を持つようになったのだ。その頃から学校では授業中の私語が増え、教師の指示に素直に従うという関係が、急速に成立しなくなった。これは消費社会への移行とともに、社会全体の中から勤勉や忍耐や禁欲といった生産主義的な価値観が衰えていったことと密接に関わるのであろう。年長者や目上の者に対して、とりあえず敬意を表わす、彼らの指示に従うといった風潮(エトス)が、急速に消失した。学校の授業を静かに聞く、校則に素直に従うなど、それまでは当然のこととされていた生徒の態度が崩れ、混乱状態に陥るようになった。これは教師や生徒個人の問題というよりは、社会全体の変化が、従来の授業の方法や学校・学級運営のシステムの有効性を奪っていったのだと理解すべきであろう。やや本論の展開を先取りすることになるが、この教育の困難な事態に対処するためには、教師と生徒の新しい関係を含めて、授業や学校・学級運営のあり方の抜本的な改革が必要のように思われる。現在でも表面上は静かな授業環境が保たれている学校・学級も少なくないが、しかしその多くは受験競争という圧力に裏づけられた抑圧的な秩序でしかなく、そこでは受験のための知識が一方的に教授される従来型の授業が行われている。なかには力や罰を使う独裁的な教師が教室を統制している場合も残っている。いずれにしても、意欲をもって主体的に学んだ知識を自らの問題解決のために役立てるような生きた学習にはなっていないのが現状である。

ドライカースやネルセンによれば、かつてはアメリカにおいても、夫の決定に妻が従うこと、会社では夫も上司に従うこと、子どもは親に口ごたえしないことなどが当然とされていた⁹⁾。それが今日では、弱い立場にある女性もマイノリティ・グループも、そして子どもも、平等な権利と尊厳を欲するようになってきている。これはアメリカ社会における民主主義の成長であり社会の進歩なのである。

他方、我が国ではどうだろうか。戦後民主主義と言われ、専制的な人間関係は随分改善されたように思われる。ところが私たちは未だに民主主義についても、民主的な社会における人間関係についても、訓練を受ける機会があまりない。さらに、自由で民主的な人間として生きるためのパーソナリティ構造についても、十分な知識をもっていない。また民主的な状況の中で一緒に生活したり、一緒に学んだりするための原則や規則を子どもにどうやって教えればよいのか、その教え方、つまり新しい訓練のための効果的なスキルも知らない。つまり大人も子どもも、民主的な社会に必要なさまざまな概念や方法やスキルを学び、尊厳と尊敬に基づく平等な関係を築くための知識や訓練が、まだまだ欠けているのである。子育てや教育について言えば、このことは、子どもを非難したり、恥をかかせたり、罰によって苦痛を与えたりする従来の専制的な方法から、思いやりのある毅然とした雰囲気の中で、子どもがライフスキルを発達させることができるように勇気づける教育への転換を意味する。

3. 子どもの責任と自由

ネルセンがあげた第2の変化は、〈今日の社会では子どもたちが責任および動機づけを学ぶ機会がほとんどない〉ということである。便利で快適な現代の都市生活を送っていると、子どもが家族の一員として家の仕事を分担し、子どもなりの貢献をする必要がないからだ。〈親たちは多忙であわただしい生活をしているのに、子どもには出番がない〉というのもおかしな現

象だ。おそらく親が忙しすぎて、子どもに生活上のスキルを教えるだけの時間的余裕がないという理由もあるだろう。また子どもに家事を分担させ、責任ある貢献をさせることの重要性を、親が理解していないことにもよるだろう。電化製品が普及する以前は、子どもが分担すべき家事労働は数多くあったし、とくに自然を相手にする農作業では、家畜の世話をはじめ、子どもの労働は不可欠であった。とり立てて意識しなくても、子どもは生活の中で自然に責任を果たして貢献することを学び、家族における自分の存在意義や所属感を感じることができた。同時に、手足を動かして手伝いをしながら、ものごとを達成する喜び、上手にやり遂げたという成功感や満足感を味わえたことだろう。自分の身体の機能を使いこなす工夫や技術の習得は、自己への信頼、自分の価値、自分の有能感を感じさせるものである。ポジティブ心理学者のマーティン・セリグマンは「私たちの社会は、達成志向の社会からいい気分志向の社会へ変わった⁽¹⁰⁾」ということを指摘して、人間にとって〈やり遂げること〉〈達成感を味わうこと〉の意味と重要性を改めて強調する。彼によれば、幼い頃から失敗や不愉快な思いに負けないで、成功するまで繰り返しやりつづける経験が、無力感を克服できる〈心のつよい子〉を育てることにつながるのだ。責任を果たす経験や機会が子どもに十分与えられないならば、彼らは他者によって提供されるサービスをただ受け取るだけの、他者に依存した人間になるだろう。小さな失敗や挫折で、すぐに無力感にとらわれるにちがいない。

では現代の家庭において、子どもが責任を学び、家族の一員として貢献できる機会を確保するには、どうすればよいのだろうか。アドラー心理学とポジティブ・ディシプリンは、子どもをよりよく理解するための理論と、子どもたちが自己規律、責任、問題解決のスキル、他者との協力を学ぶことができるように援助する方法を、提案する⁽¹¹⁾。過度の統制による厳格なしつけでもなければ、過度の甘やかしをする放任主義のしつけでもない、いわば第3の民主的なしつけである。その基本的な概念や手段や方法については、後述しよう。家庭でも学校でも、基本となる概念や原理は同じである。

褒賞と罰を用いる方法は、厳格な教育をする場合のもっとも一般的なやり方として、近代以前から世代を超えて受け継がれてきた。しかし褒賞や罰を決定するのは、必ず立場が上の者であり、平等な関係に基づくものではない。また罰は子どもに恥をかかせることが多いが、恥をかかせることは子どもの勇気をくじき、意欲を失わせ、反抗心を起こさせるだけである。罰を与えられて〈自分は大切にされている〉と感じる子ども、協力しようと動機づけられる子どもは、多くはないだろう⁽¹²⁾。他方、褒賞は〈褒めて育てよ〉などと言われ、動機づけとしてよい方法であるように思われている。確かに褒賞と勇気づけは、厳密には区別できないケースもあるが、しかし褒賞を得ること自体が子どもの行動の目的になったりするので、注意が必要だ。褒賞も罰も外発的な動機づけである。民主的な集団生活の場では、賞罰ではなく、各人が集団生活のニーズを自ら判断して行動する内発的な動機づけが優先されなければならない。子どもたちは教育を通じて、集団生活に必要とされているものを具体的に学び、一員として自発的に協力する経験を重ねることで、自己規律のある人間に育つことができる。集団生活のニーズに気づくためには、全員で話し合う機会を絶えずもつことが重要になるだろう。それが家族会議やクラス会議である。何が現在の集団生活に必要なのか、その必要に各自がどのように協力し

貢献できるのかについて話し合う。大人も子どもも全員が平等に話し合いに加わり、問題解決や決定に参加するのである。家族会議やクラス会議は、罰と褒賞のシステムに代わる重要な代替システムである。もし代替のシステムが用意されていなければ、罰と褒賞による厳格な教育が成立しなくなったとき、子どもは放任され、その結果混乱状態に陥るしかない。賞罰の手段をもたない大人は、子どもの好きにさせ、何事も大目に見るしかないからだ。そうすると子どもたちは責任や協力を学ぶこともなく、それぞれ自分勝手にバラバラなことをして、集団の秩序も失われてしまうだろう。

4. 教育の場における基本的概念

アドラー心理学関係の本には、最初にまず人間の行動あるいは精神活動に関する基本的・心理学的な前提（命題）が述べられていることが多い。例えば目的論（目標志向性）、全体論、創造性、認知論、社会志向性など。これらの前提はアドラー心理学の理論的方向づけであり、人間の精神や行動をどのような前提・観点のもとに理解しようとするかを示している。したがってアドラー心理学の理論的および実践的な立場を理解するうえで、大いに役立つものであり、人間の教育を考える際にも、これらの基本的な前提は「人間性についての最良の説明⁽¹³⁾」であるように思われる。ちなみに、アドラー心理学を現代の教育課題に適用しようとするネルセンは、ポジティブ・ディシプリンの基本的概念として、次の8つをあげている⁽¹⁴⁾。

- ・社会的存在としての子ども
- ・行動の目標志向性
- ・子どもの主要な目標は所属することと意義ある存在であること
- ・間違っただけの行動をする子どもは勇気をくじかれた子どもである
- ・共同体感覚
- ・平等
- ・間違いは学ぶためのよい機会である
- ・愛のメッセージを必ず届ける

以上の8つの概念は、現代の教育実践の立場からアドラー理論の基本的前提を再編成したものであり、他者との関わりや集団への所属（居場所の確保）が、現代の子どもたちの主要な教育課題になっていることが分かる。それは先にあげたネルセンによる社会の2つの大きな変化、すなわち専制的な対人関係からヨコの関係への変化、ならびに責任および動機づけを学ぶ機会の稀少化という変化に対応している。

2つの社会的な変化に対する対応としてこの8つの教育的な基本概念を見直してみると、ネルセンの喝破する現代の教育課題の本質は、知識や技能あるいは行動の仕方などの伝達、つまり教えるという行為の難しさであり、またその教育的な営みの場を構成する個人と個人の関係、個人と集団の関係など、対人関係の難しさである。専制的・権威的な関係のもとでの知識の伝達は、一斉授業のかたち、つまり一方向的な伝達でよかった。また生活上のルールや行動の仕方についても、決められた規則やルールに従う姿勢を生徒の側に期待することができた。しかし現代では、知識や技能の伝達のプロセス、つまり教える者が教えられる者にくどのよう

に教えるか〉が大きな問題だ。教える者のやり方を押しつけることは難しくなっている。

教育内容については、これまでに蓄積された知識や技能を教えることになるので、どうしても教える者（教師や大人の側）が主導的に選択するしかない。もちろん教える者も、生活環境や文化環境の急速な変化を考慮する必要はあるけれども、教育内容を決定するにあたり、強制的な性格を完全になくすことは不可能だ。（学年が進むにつれて、教師がいくつかの学習内容の選択肢を提示し生徒がその中から選ぶ、などという工夫も大事であるが。）

他方、教育の方法については、教育内容以上に、教えられる側である子どもたちの参加が鍵を握っているように思われる。つまりそれは、与えられる知識や技能の習得のプロセスに、子ども自身がより積極的に関わるということである。習得する主体は子どもなのであるから、それは当然のように思われるが、従来はやはり一方的な押しつけが主流であった。現在でもドリルや反復練習や暗記が必要以上に重視されて、学習方法の偏りが改善されたとは言いきれない。おそらく習得のプロセスに子どもたちをどのように参加させればよいのかが分からないという理由もあるのではないか。この時点で子どもたちの積極的な姿勢を引き出せるかどうか、現代の教育の成否に大きく影響すると思われる。〈教師が習得の仕方まで（かなり細かく）指示をする、生徒はそれに従う〉という押しつけ的な方法では、次第に生徒の意欲や関心を減退させてしまう、というところが難しい。かといって、生徒にすべてを任せるのは、無責任でしかない。

では、知識や技能の伝達のプロセスに、子どもをどのように参加させればよいのだろうか。学習内容を学び、習得するのは子どもなのであるから、その点については子どもたちの声を聞けばよい。学習のプロセスに子どもたちの声を反映させ、アイデアを出させる。時には小グループで議論させ、案を検討するのもよい。理解しにくいところは教師が説明してもよし、生徒同士が教えあってもよい。結果的には反復練習や暗記になってもよい。とにかく生徒が自らの知識の習得に関して主体的に参加し、そのうえで能動的に学ぶことが重要だ。

このように知識や技能の習得、あるいはその応用に際して、生徒自身に考えさせ、議論させ、学習方法の決定に参加させる。ネルセンが第2に指摘した、子どもに責任や動機づけを学ぶ機会が減少しているという現実に対しても、子どもの参加が鍵を握っている。決定のプロセスに参加できないから、子どもは責任を感じることも、責任について学ぶこともなく、学校生活全体にやる気が起きないのだ。学習内容や学習方法にしても、あるいは集団生活のルールや行動の仕方を身につけることにしても、同じことが言えよう。教えることの困難さは、従来の一方向的に教えることの困難さである。それは学習の過程に子どもの参加や子ども同士の学びあいを導入することによってしか、解決できないだろう。一斉授業に代わる具体的な教育方法としては、例えば協同学習が注目されてよい。またドライカースやネルセンの提案したクラス会議や家族会議による民主的な集団生活の運営が、新たな展望を与えてくれる。

教えることの困難さは、教える者と教えられる者との関係の変化、つまり専制的なタテの関係からヨコの関係への変化に伴うものである。この変化は同時に、もともとヨコの関係にあったはずの〈教えられる者同士の関係（子ども同士の関係）〉にも、質的な変化をもたらす。学習過程や集団生活の運営に子どもが積極的に参加することで、子ども同士の学びあいが促進さ

れ、子ども同士の関係に新たな構造が生まれる。すなわち、子ども同士の関係においても、専制的な関係が衰退し、より平等な関係が強くなるだろう。しかし専制的なタテの関係の衰退が、集団の結びつき自体を弱体化させて、集団としてのまとまりを解体してしまう可能性もある。集団のまとまりを保つためには、平等なヨコの関係をさらに強化し、集団の新しい絆を形成しなければならない。協同学習やクラス会議は、子どもたちが相互尊敬と協力に基づく平等な関係のあり方を学び、共同体感覚を発達させる機会である。ここまで論じてくると、ネルセンが指摘した、専制的なタテの関係の衰退による教育の困難さにしても、子どもたちが責任や動機づけを学ぶ機会をもたないことにしても、結局次のような課題に帰着することが分かる。すなわち民主的な社会の進展がもたらした、従来とは異なる人間相互の関係は、教育の場においても、それに相応しい伝達様式、コミュニケーション（他者との関係）、集団への所属や参加のあり方を必要としているということである。

5. 協同学習とクラス会議

生徒同士の学びあいや生徒の積極的な授業参加を求めようとする、一斉授業の方式から協同学習の方式へと、授業のあり方を変えていく必要があるだろう。協同学習はアドラー心理学とは直接の関係はないが、両者の基本的な考え方は非常に共通している。例えばジョージ・ジェイコブスらは、協同学習を促進するための8つの主要原則について記している⁽¹⁵⁾。その原則は、価値としての協同、多様性のあるグループ、互恵的な支え合い、個人の責任、同時進行の相互交流、平等な参加、協調の技能、グループの自律性の8つである。これらの原則を見ると、協同や協力、平等、責任など、基本となる概念がアドラー心理学と共有されていることが分かる。協同学習では、「生徒間の協同が、教育というものをもっと楽しく、生き生きとした、価値のある経験にする素晴らしい可能性を秘めている⁽¹⁶⁾」という確信のもとに、授業で用いることのできるさまざまな実践的技法やテクニックが開発されている。それゆえ一斉授業から協同学習へ転換は、〈教育改革〉を単なる掛け声倒れに終わらせずに、実質的な改革をもたらすにちがいない。

ネルセンのポジティブ・ディシプリンにおいても、教師主導の教育（授業、学級運営、生徒指導など）から、生徒たちを参画させる教育への転換が大前提になっている。生徒たちがなぜ反抗するかといえば、教師主導の教育が大人中心主義だからである。教師が生徒たちに指示し、教師が生徒たちの問題を解決してしまうような教師主導の教育方法では、「生徒たちは教師の要求を受動的に受け容れるだけの存在になってしまう⁽¹⁷⁾」。すると生徒は依存を強め、自発的で協力的な態度ではなく、受動的で攻撃的な態度を示すようになるだろう。たとえ善意からであっても、教師がもっぱら物事を説明し、生徒が何をすべきか指示し、生徒の責任について説教するだけであれば、生徒は〈教師が自分たちを大切にしてくれている〉とは感じるができないからである。教師の気持ちを読み取ることが上手な生徒だけが、教師は生徒を大切にしていると感じるのではないか。反対にもし教師が生徒たちの考えや感情を尊重し、生徒たちに尊敬の念を示し、そして生徒が主体性を発揮することを勇気づけるならば、クラスの雰囲気は改善され、全員が進歩を示すにちがいない。つまり生徒たちが「命令の代わりに選択肢が与え

られ、そしてグループで問題解決に取り組むことができる時、学級の雰囲気は協力、協同、相互尊敬に満たされたものに⁽¹⁸⁾なるだろう。ネルセンはこのような雰囲気を〈ケアリングの雰囲気〉(思いやりがあると同時に断固としていること)と呼んでいる。「ケアリングの雰囲気は、教師自身がまずケアリングを身をもって示すことによってもたらされる⁽¹⁹⁾」のであるから、教師は説明や指示や説教する自らの権威的な態度を改め、生徒が協力するよう動機づけるためのスキルを学ぶ必要があるのだ。

教師は生徒たちのためになると思って説明し、指示し、説教する。すると生徒たちは決めつけられたと感じてその多くを無視したり、聞き流したり、場合によっては反発したりするだろう。しかし教師が生徒たちに問いかけて、生徒が自分たちの力で物事の意味を発見するように勇気づけるならば、また、生徒たちが自ら問題を理解し解決するためお互いに助け合うことを支持するならば、生徒たちは自分が信頼され尊敬されていると感じて、自ら学び協力しようとするにちがいない。自分たちに関わる問題や課題について、主体的に参加し問題解決に努力することで、生徒たちは自信を得、お互いに認め合うことができる。そして教師が〈間違いもまた生徒たちが学んで成長するためのチャンスなのだ〉という受容的な目で見えていくと、生徒たちは互いに協力し、意味ある貢献をする能力を徐々に身につけて、やがて教師が教えようとしたことと同じような結論や解決の仕方を見出すことができるようになるだろう。もはや教師が外から生徒たちをコントロールする必要はない⁽²⁰⁾。相互尊敬に基づいた協力と協同とが、外からのコントロールに取って代わるのだ。

とくにクラス会議によって、「生徒たちは一緒になって問題を解決し、相互尊敬、協力、そして協同の技術を学ぶ⁽²¹⁾」ことができる。つまりクラス会議は、まさに生きていくうえで必要な能力とスキルを伸ばす機会なのだ。アドラーはまだ体系的ではないが、クラスの討議によって子どもたちが互いに関心を持ち合い、喜んで協力することを示している。アドラーが報告している例だが、〈すべての人が自分に敵意をもっている〉と信じ込んでいる生徒がいた。そこで教師は、その生徒がそのように信じるようになった経緯を説明し、他の生徒たちの協力を得ることで、その生徒の態度や成績を大きく改善できたのである。このようにクラスで問題が起きたときには、教師はその問題について生徒たちが話し合い解決策をさぐるよう、提案することができるのだ⁽²²⁾。

ドライカースは彼の指導を受けた多くの賛同者たちの実践を通して、クラス会議についてさらに発展させ、クラス会議の実際の進め方や注意点をかなり詳細にまとめている。クラス会議は、できれば新しい学年の最初の日から開くこと。そして、まずは例えば教室の飾りつけについて、あるいはトイレに行きたくなくなったときにどうするか、など話し合ってみること。会議の時間はどれくらいとるか、参加しようとしたくない子どもをどうするか、生徒のまったく個人的な問題や家庭の問題をどうするかなどについて、具体的に説明している。一般的な話し合いの議題についても、好きでない人とどううまくやっていくか、勇気をくじかれている人をどうやって助けるか、自分や他者を尊敬すること、嫉妬や盗むことについてなど、多岐にわたって例示している⁽²³⁾。

ネルセンは、定期的に開かれる家族会議とクラス会議が、人生のあらゆる領域で成功を収め

るために必要不可欠なスキルと態度—自己規律、協力、責任、快活さ、臨機応変、問題解決力など—を学び経験することのできる絶好の機会だとして、そのような会議の重要性を強調する。クラス会議も家族会議も、大人と子どもとが、協力や相互尊敬や共同体感覚といった民主的な手順を学ぶ最良の機会を提供するからである⁽²⁴⁾。そして家族会議やクラス会議を、家庭や学級運営に取り入れる際の技法やプログラムを、詳しく提示している。ポジティブ・ディシプリンが今日のアメリカで大きな反響を呼んでいるのは、学校や家庭での人間関係や問題の解決に実際に有効だからであろう。ただし生きていくうえで必要不可欠なライフスキルと態度であるから、それを学び、練習し、自分のものにしていくことは容易ではない。大人も子どもも間違いを犯すことは避けられないが、間違いから学び、再び挑戦することが大事なのだ。私たちは大人が指導し、子どもが指導されることに慣れている。この習慣を変えて、子ども自身が意思決定に参加し、責任をもって協力するようにすること、大人は子どもたちが自分たちの問題を解決する能力を伸ばせるように援助し勇気づけること。この新しい技法に置き換えるのである。アドラー心理学による教育学は、他者や世界との関係のあり方までも問い直すように、人間の根本的な変容へと誘うのである。この新しい技法を取り入れて、現実の教育的場面で試みると、予想以上の効果をあげるだろう。その実感が古い習慣を変えることへの抵抗を打ち破るにちがいない。

注

- (1) ユビキタス化による自己の現実や人生との関係の変容については、鈴木謙介『ウェブ社会の思想』、日本放送出版協会、2007年を参照。
- (2) A. Adler, *Superiority and Social Interest*, ed. by H. L. Ansbacher and R. R. Ansbacher, New York, W. W. Norton & Company, 1979, pp. 29-40.
- (3) G. J. Manaster and R. J. Corsini, *Individual psychology: Theory and Practice*, F. E. Peacock Publishers, 1982, p. 50. (高尾利数・前田憲一訳『現代アドラー心理学』、春秋社、1999年、上、113頁)
- (4) A. Adler, *The Education of Children*, trans. by Eleanore and Friedrich Jensen, Indiana, Gateway, 1978, p. 11. (岸見一郎訳『子どもの教育』、一光社、1998年、15頁)
- (5) Ibid., p. 115. (邦訳、110頁)
- (6) Ibid., pp. 115-116. (邦訳、110-111頁)、G. J. Manaster and R. J. Corsini, op. cit., p. 41. (邦訳、96-97頁)
- (7) H. Mosak and M. Maniaci, *A Primer of Adlerian Psychology*, Taylor and Francis, 1999, p. 113. (坂本玲子監訳『現代に生きるアドラー心理学』、一光社、2006年、193頁)
- (8) J. Nelsen, *Positive Discipline*, New York, Ballantine Books, 1996, pp. 3-5.
- (9) R. Dreikurs and V. Soltz, *Children: The challenge*, New York, Plume, 1992, pp. 6-11. (早川麻百合訳『勇気づけて躡ける』、一光社、2001年、14-22頁)、J. Nelsen, op. cit., p. 4.
- (10) M. E. P. Seligman et al., *The Optimistic Child*, New York, Houghton Mifflin, 2007, p. 40. (枝廣淳子訳『つよい子を育てるこころのワクチン』、ダイヤモンド社、2003年、18頁)
- (11) J. Nelsen, op. cit., p. 13.
- (12) J. Nelsen, L. Lott, and H. S. Glenn, *Positive Discipline in the Classroom*, Roseville, Prima Publishing, 2000, p. 24. (会沢信彦訳『クラス会議で子どもが変わる』、コスモス・ライブラリー、2000年、18頁)
- (13) J. Manaster and R. J. Corsini, op. cit., p. 15. (邦訳、45頁)

- (14) J. Nelsen, *Positive Discipline*, pp. 18–37.
- (15) G. M. Jacobs, M. A. Power, and L. W. Inn, *The Teacher's Sourcebook for Cooperative Learning*, California, Corwin Press, 2002. (関田一彦監訳『先生のためのアイデアブック』、日本協同教育学会、2007年)
- (16) *Ibid.*, p. 111. (邦訳、142頁)
- (17) J. Nelsen, L. Lott, and H. S. Glenn, *op. cit.*, p. 39. (邦訳、36頁)
- (18) *Ibid.*, p. 21. (邦訳、16頁)
- (19) *Ibid.*, p. 27. (邦訳、20頁)
- (20) *Ibid.*, p. 30. (邦訳、23頁)
- (21) *Ibid.*, p. 21. (邦訳、14頁)
- (22) A. Adler, *The Individual Psychology of Alfred Adler*, ed. by H. L. Ansbacher and R. R. Ansbacher, New York, Harper & Row, 1964, p. 402.
- (23) R. Dreikurs, B. B. Grunwald, and F. C. Pepper, *Maintaining Sanity in the Classroom*, Philadelphia, Taylor and Francis, 1998, p. 162ff.
- (24) J. Nelsen, *Positive Discipline*, p. 132ff.

(原稿受理 2008年9月30日)