

# アドラー心理学の学校教育への展開

古 庄 高

## Summary

### The Application of Individual Psychology in the School

FURUSHO Takashi

The purpose of this paper is to view some attempts putting the Individual Psychological knowledge into practice in the school. From the beginning Individual Psychology has been taking a great interest in education.

After the World War I , Alfred Adler who had begun Individual Psychology worked as a director in one of child guidance clinics in public schools in Vienna. These school guidance clinics helped children with educational problems of every description. He also became a member of the faculty of the teachers college, the Pedagogical Institute of the City of Vienna. He taught about a new theory of human behavior and how to make immediate use of this theory in daily school and family life.

Rudolf Dreikurs systematized and elaborated the basic ideas of Individual Psychology after Adker's death. His contributions to its practice methods and techniques were important, too. He pointed out that for a child to develop normally he should be encouraged by his parents and teachers. That is to say a misbehaving child is only a discouraged child trying to have a place in his world. Encouragement and the class discussion will help any problem child feel that he belongs to the group.

Individual Education based on Individual Psychology was started in the Our Lady of Sorrows School in 1972. In the Individual Education school every child sets his own academic program.

Today positive discipline provides teachers and students with methods for solving classroom problems through the use of class meetings.

## 1. はじめに

本稿の課題は、アドラー心理学にもとづく理論と実践を、学校教育にも活用しようという試みについて考察することである。アドラー心理学はその確立当初から教育への関心が高く、アドラー自身、教師を対象にした講演や公開カウンセリングを数多く行っている。「教育こそ、子どもの健全な発達の鍵を握っている」と考えたからであり、「教育の改革が、第一次世界大戦後の荒廃した社会の改革につながる」と期待したからである。アドラーの後継者たちも、アドラー心理学の学校教育への適用に、熱意をもって取り組んでいる。今日では単にカウンセリングや心理療法の場面にとどまらず、教育のもっと広い領域で、すなわち子どものパーソナリティの理解や子どもとの接し方、カリキュラムの構成、学級運営のしかた、ひいては学校教育全体のシステムや運営に至るまで、さまざまなかたちで適用されている。

ただし本稿では、アドラー心理学の教育分野への活用について考察するにあたり、「現在および将来の学校教育に対して、とりわけ我が国の今後の学校教育に対して、アドラー心理学がどのような可能性を開くことができるのか」ということを視野に入れながら、論を進めたい。そもそも筆者がアドラー心理学の考え方を学び、文献を読むときには、いつも＜今日の教育のあり方との関連＞を心にとめている。つまり現在の教育の問題を念頭におき、教育学的な視座を保つようにしている。むしろ、現在の教育の問題を考えいくうちにアドラー心理学に出会い、その意義や有効性を考えるようになったわけである。

ところで、我々が今直面している教育の問題現象は、根が深いように思われる。例えば学級崩壊や不登校、あるいは＜学びからの逃走＞<sup>(1)</sup>は、教育の営みそのものを揺るがせかねない根本的な問題ではないだろうか。それというのも学校教育の基本が、＜人類がこれまでに蓄積してきた知識や文化や技術の伝達・継承＞であるとすれば、その基本的な部分が機能不全の状態に陥っているからであり、学校教育はその基本のあり方から改革の必要に迫られていると言えるからである。学校で知識や技術の伝達が成立するためには、少なくとも教えられる者（子ども）に、自分の気分や感情を抑えて、教える者（教師）の指示に従い、意識を教師の方に向け、とりあえず教師の言うことに耳を傾けようという気持ちがなければならない。その意味で学校は禁欲主義的な規範に満ちた空間であったし、教師と生徒の間には権威的・垂直的な関係が前提とされ、一般社会もそのような関係を受け入れ支持してきた<sup>(2)</sup>。学校のもつこのような強制的なちからは、近代における知識や技術の伝達という教育の本質に関わる性質であり、明治初期に学校制度が始まって以来、学校を神聖な場所として特徴づけてきた性質である。近代化の推進という社会的必要から生まれた学校制度と、その制度のもとで育成される新しい世代（子どもたち）の意識との間には、適合的な関係が見られたわけである。

しかし、1980年前後から目につくようになった教育の問題現象は、消費主義的な快や享楽に慣れ親しんで成長する子どもの生活感覚と、生産主義的で禁欲的な規範秩序の上に成り立つ学校における知識の伝達との間に、大きな葛藤が生じるようになったことを示している。消費主

義的な生活のもと、欲望を肥大化させた子どもたちにとって、学校の禁欲的な秩序は反発や離反を感じさせるものである。また、物質的な豊かさを実現した高度消費社会に生きる彼らの日常生活は、学歴による上昇志向や競争意識に水を差すものであろう。更に情報社会の進展にともない、暗記中心の蓄積型の知識の修得そのものが、価値を低下させてきたことも指摘できるだろう。こうして学校は求心力を失い、教師と生徒との権威的関係は弛緩する<sup>(3)</sup>。我々は今や、従来のような社会的必要という強制的なちからを土台にしたかたちでの知識の伝達が、多くの葛藤を生み出していることに気づかざるをえない。社会の強制的なちからに依拠せずに知識の伝達が可能であるためには、知識や技術や価値の伝達に直接携わる教師や生徒をそのパーソナリティの全体性において、すなわち社会の中に居場所を求め、目標を追求しようとする人間の全体性において、捉えなければならないのではないだろうか。言い換えれば、知識の伝達に携わる教師や生徒の主体的な参加意識に支えられて伝達行為がなされるのでなければ、知識の授受は成り立たないのでないだろうか<sup>(4)</sup>。<学ぶ>ことの意味や目標についての意識こそ、教師や生徒の日常的行為を支えているのであるから、外からの強制力に依拠しない知識の授受は、人間全体の内発的活動として行われなければならない。

アドラー心理学は、個人のパーソナリティや行動を社会との関連において理解しようとする。そして<共同体感覚>と呼ばれる個人の社会に対する関係意識の育成を、教育の中心的課題に据えている。従って、教育の根本を問わねばならない我々に、貴重な示唆を与えてくれるであろう。

## 2. アドラーの教育観

まずアルフレッド・アドラー（Alfred Adler 1870–1937）の教育観を見てみよう。「学校の課題は、自立的に働きを続けて前進していく人間、あらゆる必然的な要求に対して、それを他人の問題にするのではなく、自分自身の問題とみなして協力するような人間を、我々はどのように発達させるのかということである」<sup>(5)</sup>と、アドラーは考えている。また「理想の学校は、家庭と現実の広い世界との仲裁者として役立つべきであり、ただ単に本の知識が教えられる場所ではなく、生きることの知識と技術が教えられる場所であるべきである」<sup>(6)</sup>とも述べている。つまり学校は「子どもが社会生活に適応するように準備し、子どもがオーケストラのような社会機構の中で、個人の役割を調和的に果たすように取り計う、という責任を持っている」<sup>(7)</sup>のである。簡単に言えば学校教育の目的は、<子どもが社会に適応するための準備>であると考えられている<sup>(8)</sup>。<社会への適応>というと、「子どもを既存の社会の枠に入れて適応させる」「当該社会の支配的な価値や秩序に順応させる」といった意味に受け取られるかもしれないが、そうではない。アドラーのいう社会は、絶えず変化していく社会であり、現在の社会を固定的に捉えているわけではないのだ。教師は広範な理想を抱いて、つまり「変わりつつある状況に適切に適応することを個人に教えるような理想」<sup>(9)</sup>を心にとめて、教育しなければならない。人類の社会制度には何一つ神聖なものも固定したものもないのだあり、「それらはすべて発展の途上にある」というのがアドラーの認識である<sup>(10)</sup>。

さて、社会によく適応するためには、〈人生の困難を克服するちから〉<sup>(11)</sup>が必要なのだが、その中心になるのが〈共同体感覚 Gemeinshaftsgefühl, social interest〉である。共同体感覚とは、「私は共同体社会の一員である」「私は共同体に所属し、共同体に貢献しているのだ」という感じである。〈他人や社会に対する関心〉と言ってもよい。アドラーは「学校は、子供たちの共同体感覚を陶冶し、教育し、発達させるようにしなければならない」<sup>(12)</sup>「共同体感覚は、私たちの教育や治療の中の最も重要な部分だ」<sup>(13)</sup>と述べている。ただ上述したように、この〈共同体〉は、決して現在の共同体を意味するばかりではない。それはむしろ、〈到達できないひとつの理想〉<sup>(14)</sup>なのであり、未来に開かれた概念なのである。共同体は同時にまた家族、近隣社会、国、地球、宇宙というように、空間的にも開かれた概念である。学校は、この実現することのない社会の理想に適応できるように、子どもの共同体感覚を育成しなければならない。歴史的見ると、学校は貴族のための学校、教会のための学校、近代国家のための学校という役割を経てきたが、これからは「子どもたちがもはや権威によって強いられたり、ただ従うこと強いられたりするようなことのない、もっと自立して成長することが許される」<sup>(15)</sup>民主主義社会のための学校へと方向づけられるべきである、というのがアドラーの立場である。民主的な学校を方向づけるにあたり、その具体的な内容については彼の治療実践が示唆している。彼は個々の事例を分析し、問題点を明らかにして、解決策を探るながら、民主的な学校の実現に向けて、どのような改革が必要であるのかを見出している。

諸個人が人生の課題に対処するためには、パーソナリティの発達の基礎において共同体感覚が育成されなければならない。共同体感覚の育成について、学校教育のなかでそれをどのように位置づけるかという問題が重要な点であろう。アドラーによれば、子どもたちは学校で〈教科〉について学ぶとともに、〈生きることの知識と技術〉を身につけなければならない。教科の学習についてアドラーは、子どもがそれを純粋に抽象的で理論的なものとは見なさないように、つまり、教科の目的と実際的な価値を見て取れるように教えることが重要だと述べている。そして教材が興味深く、実用的であるためには、いくつかの教科を関連づけて一緒に教えたりすべきであるし、「事物に対して統合的で、総合的なアプローチの仕方を教えることが、すべての教育の最終的な目的である」<sup>(16)</sup>と考えている。恐らく第一次オーストリア共和国の文部大臣オットー・グレッケルが推進した教育課程改革の原理のひとつである〈合科教授〉という考え方とも近いと思われる<sup>(17)</sup>。

〈生きることの知識と技術〉については、アドラーの言う〈人生の三つの課題〉と関連させて考察するのがよいのではないだろうか。彼によれば人生の問題は、仕事（職業）、他者との交友（対人関係）、愛と結婚という三つの根本的な課題のいずれかに属しており、これら三つの課題への対応の仕方を通じて、その人のライフスタイルや人生の目標、人生の意味の解釈が顯わにされる<sup>(18)</sup>。確かに社会への適応というとき、この三つの課題にどのように対処するかということが、問われることになるだろう。従って社会適応の準備を自らの役割とする学校では、仕事、交友、愛の課題について準備がされ、教えられる必要がある。ただし、直面する問題がどのような問題であっても、「人生のあらゆる問題は、結局のところ、対人関係の問題」<sup>(19)</sup>

なので、その人の共同体感覚が十分に発達していなければ、適切に対処することができないだろう。この意味で「共同体感覚は教育の最も重要な部分」なのである。アドラー心理学では、「学校教育の目的は<教科の学習>のためなのか、それとも<パーソナリティの育成>のためであるのか」という二者択一的な考え方をとらない。両者は互いに結びつけられる、と考えられている。社会からの要請と個人の発達との結びつきを可能にするのが、共同体感覚という概念であり、人間を全体論的に考えるアドラーのパーソナリティ理論である。

### 3. ウィーンの児童相談所と実験学校

第一次世界大戦の終了後、ハプスブルグ帝国崩壊後に誕生したオーストリア共和国新政府は学校改革に乗り出し、子どもの自由と自発的な活動を重視する進歩主義的教育を推進しようとした。その改革の方向はアドラー心理学と共通する点が多く、実際ウィーンの教育研究所ではアドラーが講義を担当して、新しい考え方や教育方法を教えることになった。講義に参加する教師たちは、戦後の混乱した社会情勢のもと、問題行動を起こす生徒に対して、どのように生徒を観察し指導すればよいのか、学ぶ機会を得たのである<sup>(20)</sup>。アドラーに学んだ教師たちが中心になって、やがて公立学校に多くの児童相談所が設立された。これらの児童相談所は、完全に無償という条件で、学校当局の同意を得てつくられたものである。アドラー自身一つの相談所で働いたが、彼はここで思い切った試みを行なっている。すなわち彼は聴衆の前で子どもや親とのインタビュー（公開カウンセリング）を行なったのだ。まずクラス担任の教師が、事例の経過を、その子の生活および環境を含めて報告する。それからアドラーが事例の分析を行い、子どもの性格や家族状況、子どもが抱えている問題について描写してみる。次いで子どもの親と、さらにその後で子どもとのカウンセリングに移るわけだが、アドラーは決して権威的なアドバイスを一方的に与えるようなやり方をしないで、子ども自身が問題を追求するのと一緒に手伝い、困難を克服するためのプランづくりを援助したということである。次のカウンセリングの日時が決められた後、最後に彼は、参加者した教師や親たちにこの事例を要約する。カウンセリングが公開で行われることにより、多くの参加者が、相談所で用いられる治療や援助の方法について理解を深めることができたであろう。他の相談所でも、カウンセリングの終了後は、聴衆の教師たちと討論が行われた。アドラーはステレオタイプ化した技法を勧めなかつたので、それぞれの相談所のカウンセラーやチームは、共通の原理に基づきながらも、独自の技法を開発しなければならなかったのである<sup>(21)</sup>。

しかしアドラー心理学の理論や治療を、個々の子どものケースに適用するばかりでなく、学校全体の活動に応用しようとする教師たちも現われるようになった。クラスや学校全体の活動に応用するためには、「個人心理学<sup>(22)</sup>の治療技術を、教室や学校でそれぞれどのように活用するか、一人の子どもを取り扱う技術を、どのように集団的に、クラス全体の取り扱いに移していくか」ということを検討し、工夫しなければならなかった。このような試みをする教師の教室には、多くの見学者が訪れたようだが、ある公立小学校を「個人心理学実験学校」と呼ぶ正式の許可が出たのは、1931年のことである<sup>(23)</sup>。中心的なメンバーの一人ビルンバウムによれ

ば、実験学校の出発点になったのは、「人間の隠れたライフプランの線上にあるあらゆる能力を、継続的に、前進的に形成する<内面の育成>」<sup>(24)</sup>というアドラーの発見である。生徒の外面向的な育成ばかりでなく、内面の育成についても、はっきりした方向づけを与えようというわけだが、そのためには個々の生徒に合わせて、教育を個別化する必要があるだろう。残念ながらそのような試みが十分展開する前に、ファシズムの登場によって実験学校も児童相談所も閉鎖された。1934年のことである。

#### 4. アメリカでの新たな展開

第二次世界大戦終了後、アドラー亡き後を受けて活躍したのがルドルフ・ドライカースである。ドライカースはアドラーの理論を整理し体系づけるとともに、多くの治療技法を生み出し、教育への適用についても多大な貢献をしている<sup>(25)</sup>。ドライカースの著書を読むと、彼の仕事はウィーンの実験学校の試みを継承し発展させたものとして位置づけることもできるし、今日の我が国の教育状況や学校の問題現象を先取りしたかたちで、新しい教育のあり方や方法について貴重な示唆を与えてくれているようにも思われる。

例えば、外からのプレッシャーによって強制的に勉強させられることへの拒否である。ドライカースは次のように述べている。「従来教師の役割は<教えること>、知識を伝えることであり、子どもはその知識を吸収すると思われてきた。(中略) 専制的な社会においては、そのような方法がよい結果をもたらし、学校の状況から直接影響を受けるたいていの子どもたちは、進歩を示し、知識を得たであろう。今日、こうした教え方は、もはや求められた結果をもたらすことはできない。」<sup>(26)</sup>昔は子どもたちは、学ぶことを強制された。しかし今では、子どもたちが、勉強するかどうかを決めるのだ。子どもの意に反して勉強させようといろいろやってみても失敗するだろうし、かえって学ぶことへの敵意を増大させるだけなのだ。従来は、子どもたちは学ばなければならぬということを理解して、学校へ通った。ところが現在はそうではない。民主的な社会では、みんなが平等であり、支配と服従の関係から自由になって、自己決定するのだという意識が強い。いくらよい教え方を工夫しても、教師が子どもの動機を理解できなければ、技術的な手続きだけでは、学ぶことへの抵抗を克服できないであろう。これがドライカースの基本的な現状認識である<sup>(27)</sup>。

ではそのような状況下にあって、教育には何が必要なのだろうか。何が求められているのだろうか。小学校1年生あるいは幼稚園児ですら、静かに座っていることができず、何ごとにも集中することができない子どもがいる。このような子どもを担当すると、教師はどうするだろうか。結局どうすればよいかわからないので、子どもは未熟だ、怠惰だ、ほんやりと他のことを考えている、興味が続かないなどといったラベルを貼って、説明した気持ちになる。活発で統制がきかない子どもに対しては、お手上げだ。どの程度厳しくするか、どこまで許容するかで悩んでしまう。小学校高学年ともなれば、教師への反抗は激しさを増すばかりで、もう学ぶことに興味をもてなくなってしまう。

我々が子どもや子どもの動機をきちんと理解したうえで対応するためには、パーソナリティ

の発達についての知識が必要である。我々の人間性についての考え方が、子どもへのアプローチの仕方を左右する。ドライカースはこのような視点から、人間についてアドラー心理学の5つの基本前提を整理しているが、これは人間の行動を見るときのアドラー心理学の立場を表わしていると言えるだろう<sup>(28)</sup>。その基本前提とは、

- ①人間は社会的な存在であり、人間の主要な欲求は所属することである。
- ②すべての行動は、目的的である。人間の行動は、その行動が何を目標にしているかを知らないかぎり、理解することができない。
- ③人間は、意思決定を行う生物である。人間は、本当にしたいことを、しばしば自分でも気がつかないうちに、決定している。
- ④人間は全体的な存在であり、いくつかの部分的な特性によって人間を理解することはできない。
- ⑤人間は、現実があるがままに見ているのではなく、ただその人が知覚するように見ているだけである。その人の知覚は間違っているかもしれない。バイアスがかかっているかもしれない。

この基本前提については、「それらは、アドラー心理学の諸原理を統一的に説明するために要請された理論的な仮説」なのであり、基本前提の相互の関係やこれら以外の前提の必要性などに関して、あまり検討されていないという指摘もあるが<sup>(29)</sup>、子どもの行動を理解するときにも、教育の問題を解決するときにも、非常に便利な見方を提供しているように思われる。例えばあるクラスの子どもが好ましくない行動をした場合に、この基本前提をもとに考えれば、その子の行動の目的は何であるのか、どのようななかたちでクラスに所属しようとしているのか、クラスの活動や状況をどう理解（解釈）し、それにどう関わろうとしているのか、結局その子はどのような生き方（ライフスタイル）をしているのかなど、我々は明確な指針を立てて対応できるだろう。

子どもが好ましくない行動をするのは、「そのような仕方でしか私はクラスに所属できない」と、子どもが思っているからだ。ドライカースは、子どもの不適切な行動を観察して、それらの行動が目指している目標を4つのカテゴリーに分類している。それは、<注目をひく><自分の力を示す><復讐する><特別なサービスや免除をしてもらうために、無能力を誇示する>という、4つの間違った目標だ。子どもが間違った目標を追求して行動している限り、外から見た子どもの行動を変えさせるだけでは十分ではない。子どもが何を目標にしているのか、その動機をはっきりさせ、間違った目標を改めることができるように援助する事が大切だ。そのためには、破壊的な行動によって居場所を確保するのではなく、クラスが必要とするごとに合わせて仲間と協力し、有益な貢献をすることによってクラス社会に所属できるよう、クラス全体の関係性や価値観を変えなければならない。つまり、問題行動を起こす個々の子どもへの対応もさることながら、クラスを民主的な原理で運営するリーダーシップを、教師が發揮しなければならない。民主的なクラスとは、お互いが平等で、協力しあい、相互に尊敬するクラスである。教師は民主的な原理をクラスに確立するとともに、子どもたちに民主的な人間

として生きるための技術や方法を教えなければならない。ところが、ほとんどの教師はこのような知識もなければ、トレーニングを受けたこともない。教師への指導と啓蒙活動も、不可欠な課題である。

ドライカースが強調する方法は＜勇気づけ＞と＜クラス討議＞である。「植物が太陽と水を必要としているように、子どもは勇気づけを必要としている。」<sup>(30)</sup>教師は勇気づけについての知識とスキルが必要なのだが、それを欠いているので、逆のことをしてしまう場合が少くない。それというのも、2人の異なる子どもに対して語られた同じ言葉が、片方の子どもは勇気づけるのに、他方の子どもは落胆させる結果になることもあるからである。勇気づけの方法を機械的に学ぶことはできないし、微妙なアプローチなので、特定の言葉や行為でもって特徴づけることができない。子どもの反応だけが、あるアプローチが勇気づけになっているかどうかを決定する。言葉や行為にしても、声の調子や抑揚なども含めて、言葉や行為が具体的にどのように為されているかが問題である。要するに「子どもが何をしようとしているかに関係なく、今、あるがままの子どもを信じること」「あるがままの子どもの中に善さを見つけること」のできる人、そのような基本的な態度をもつ人だけが、勇気づけることができるのだ<sup>(31)</sup>。今の教育は、競争の雰囲気が背景になっているので、勇気づけはそれでなくても難しい。また、へたをすると勇気づけるつもりが何でも許容することになってしまい、責任や秩序を欠いた放縱な関係を生み出すかもしれない。勇気づけを学ぶには、特別の体系的トレーニングが必要だとされるゆえんである。

クラス討議は、クラスのルール作り、問題の解決、活動計画など、クラスの共通の利益のためにお互いが平等な立場で話し合い、協同してクラスの改善に貢献する機会である。それが建設的な意見を表明することを学び、相互尊敬とクラス全員との楽しい関係を築くために協力しあうことでの、各自の考えや気持ちを共有することができるし、それがクラスへの所属感を高めることにもなるだろう。ドライカースはクラス討議が次の3つの目的に役立つことを指摘している。第一は、みんなが、＜(他人の考え方や気持ちを) 聽くこと＞を学ぶ。第二に、子どもが自分自身や他人のことを理解するのに役立つ。特に子どもの行動の目標を理解するのに役立つ。第三に、子どもたちがお互いに援助するように勇気づけること。こうして子どもたちは、教師の言うことよりも、お互いからより多くのものを学ぶ。個人的な援助よりも、クラス討議の方が、行動に強い影響力があるのだ。クラス討議を通して相互の共感、相互の援助が進み、クラスを民主的な協同社会に成長させるだろう<sup>(32)</sup>。

残念なことには、みんなが率直に意見を表明し、建設的なディスカッションを通して問題解決やクラス運営を行うクラス討議の重要性が、まだあまり認識されていないのが実情ではないだろうか。クラス討議は、次のポジティブ・ディシプリンにも見られるように、これからの大いな課題であろう。

## 5. 個人教育、ポジティブ・ディシプリン

ドライカースの貢献は、アドラー心理学に基づく教師の訓練と教室運営のあり方に重点が置

かれている。それに対して、学校全体の教育システムにアドラー心理学を適用しようという＜個人教育＞が創立された。個人教育のシステムが最初に導入された学校は、ハワイにある＜悲しみの聖母学校 Our Lady of Sorrows School＞で、1972年のことである<sup>(33)</sup>。以前この学校は「子どもたちは無感動、教師たちはやる気を無くし、暴力と破壊がはびこり、親たちは腹を立てている」<sup>(34)</sup>ような学校であった。そこで校長はコルシーニに、新しいシステムの開発を依頼したのである。コルシーニは5年間かけて、アドラーおよびドライカースの原理に基づく個人教育の理論と方法をまとめあげた。それによれば個人教育の目標は、＜責任＞＜尊敬＞＜臨機応変性＞＜社会性＞の4つである。責任は、子どもたちに自分の教育に関する本当の意思決定権を与えることによって、達成される。学校に行くかどうか、どの科目を学ぶか、どの授業に出るか、授業に出ないで一人で勉強するなどについて、自分で決定し、自分でその責任をとるのだ。尊敬は、子どもたちを尊敬して扱うことによって、また子どもたちにも尊敬を求ることによって獲得される。臨機応変性は、子どもたちに、多種多様なかたちで自分自身の潜在力を開発する機会を与えることによって成し遂げられる。個人教育では、子どもたちは自分のとりたい授業を自分の好きなレベルで選ぶことができる。課題に直面したとき、自分で工夫をしてやり繕りするちからを養うのである。社会性は、共同体感覚と同じことで、信頼、公明正大、配慮、愛によって特徴づけられる環境から生まれる。お互いが各人のことを配慮し、共通の善のために助け合う態度である。

個人教育学校のプログラムは、学習プログラム、創造性プログラム、社会化のための活動という3つの主要なプログラムに分かれており、学校での一日の時間がほぼ三等分されている。学習プログラムは、他の学校とまったく同じ科目が教えられる。教科は週単位で教えられるが、どのレベルのどの教科をとるかは、生徒が決める。従って授業には年齢の異なる生徒がいても不思議ではない。週末にはその単位を学習できたかどうかのテストがあるが、生徒は授業出席せずに図書館などで自習してテストを受けてもよい。テストを受けるかどうかも生徒が決める。単位テストに合格すればその生徒の進度表に記載されるので、生徒が現時点でどの教科はどのレベルまで進んでいるのか、一目でわかる仕組みになっている。教科やレベルやとする授業など学習計画に関しては、生徒は自分が教員の中から選んだ一人のカウンセラー（クラス担任のような役割をするが、個人教育学校では＜カウンセラー＞と呼ばれる）のアドバイスを受ける。教科の学習は一日2時間程度だが、伝統的な学校の一日6時間の学習と同等の成果をあげているようである。この効率のよさは、生徒が自分で学習の仕方を決定する自由と責任によるものであろう。

創造性プログラムでは、生徒が関心をもつ多様な活動が用意されている。教師の中に教える人がいなければ、地域の人や親に依頼することもできる。外国語、料理、スポーツ、トランプやチェス、天文学などの多彩な活動により、各自が自分の成長および発達という個人的な目標の達成に向けて、潜在力を用いることができるような配慮がなされている。

社会化のための活動は、個人教育の中でも、もっとも重要なプログラムである。共同生活に参加しているという感情を高めることはとても重要なので、特に社会化のためのプログラムが

設定されている。まずホームルームが1時間目に行われる。生徒がカウンセラーとして自分で選んだ教師のもとで、ホームルームに参加する。ホームルームは民主的に運営され、みんなが平等である。ホームルームの活動としては、クラスや学校全体のことを話し合う定期的なクラス会議、コンテストやゲームなどのグループ活動、ピクニックなどのクラス活動の計画などである。またホームルームでは5人から7人の小グループを作り、この小グループの中でクラスや学校のこと、家族や街のことが話し合われる。カウンセラーが月に一度、すべての生徒と一対一で話し合いをするのも、大事な活動である。

個人教育学校の概要を述べてきたが、アドラー心理学の哲学と理論に基づく教育システムとして、生徒や親や教師から高い評価を受けているとのことである。

最後に、アドラー心理学を教育の場に活用した最近の取り組みについて簡単に触れておこう。それはクラス会議を中心としたポジティブ・ディシプリンの学級づくりの取り組みである<sup>(35)</sup>。ポジティブ・ディシプリンの学級では、社会に貢献し、よりよく生きるために「自己規律、判断力、共同体感覚、選択の能力、責任感」などのライフスキルと態度を身につけることが、教科の学習と同じように大切なことだと考えられている。これまでの学校のやり方は、罰を与える、恥をかかせる、困惑させる、非難する、裁くなどといった古い方法を用いるのが常であったので、子どもたちはライフスキルを発達させるどころか、学校に対する不安、恐怖、あるいは反発を感じることが少なくなかった。ポジティブ・ディシプリンの学級では、相互尊敬に基づいた方法を用いることによって、勇気、自信、ライフスキルを発達させることができるというのだ。そして「クラス会議は、最短の時間でもっとも効率よく子どもたちにライフスキルを教えるための方法」<sup>(36)</sup>だと位置づけられている。クラス会議は「ライフスキルを生徒に教えるために計画され、日常的に行われる場合にだけ、効果がある」<sup>(37)</sup>ということだが、効果的なクラス会議のためには、8つの基本要素やクラス会議の進め方についての理解が必要だ。ポジティブ・ディシプリンのクラス会議は、教師中心の会議ではない。教師が議論の内容を決めるのではなく、ほとんどは生徒から出された議題、つまり、生徒たちにとって実際的な問題を取り上げ、みんなで協力して対話や問題解決に取り組む。このプロセスを通して子どもたちはライフスキルを身につけ、今までとは異なる新しい人間関係の方法を学ぶのだ。ただ、新しい方法であるだけに、教師自身が理解を深め、会議に必要なスキルなどを修得しなければならない。そのような機会をどのように確保していくかということも、課題のひとつであろう。

以上、きわめて概略的ではあるが、アドラー心理学の教育への適用を、アドラー自身の活動から現代に至るまで見てきた。我々が今直面している教育の困難な問題を解決していくためには、ドライカースの言う＜民主的な方法＞を確立することが、必要なではないだろうか。そのためには、親や教師が、従来の専制的な方法ではもはや教育がうまくいかないことを十分認識し、それに代わる民主的な原理と方法への転換を計らねばならない。教室では、みんなが意思決定に参加する平等な関係を実現するように、クラス会議を中心とした学級作りの取り組みが不可欠だと思われる。しかし、同じ尊敬をもってお互いの関係をもつにしても、あるいは子

どもを勇気づけるにしても、結局新しいものの見方や人間関係のあり方が求められることになるのではないだろうか。それは我々自身が変わることを意味しているだろう。アドラー心理学では、理論と実践を分けることはできないのである。さらに教育の内容と方法について、「子どもたちにとって何が本当に学ぶに値するのか」「どのように学ぶのがよいのか」と問い合わせ直す時期に来ていると言えよう。それは教科学習の観点ばかりでなく、子どものパーソナリティ発達も考慮した新たな教育論につながるものである。

### 注記

1. 佐藤学『「学び」から逃走する子どもたち』(岩波書店)、2000年。
2. 小浜逸郎は、現在の学校や教育の問題を現象学的な観点から考察し、高度資本主義社会の生み出す文化や生活意識の変容が、教師と生徒の間の権威的関係の解体をもたらしていることを示した。小浜逸郎『学校の現象学のために』(大和書房)、1986年を参照。
3. ポストモダンの消費社会における物質的に豊かな生活は、勉学や仕事に対する若者の意識に変化をもたらした。かつての生産主義的な価値観に若者が違和感を感じても不思議ではないだろう。世代間の価値や知識の伝達としての教育は、教える世代と教えられる世代のそれぞれの文化や生活感覚に深い断絶があるとき、<世代間の戦争>とも言うべき困難な状況を迎えることになった。教育についてラディカルな問い合わせと、こうした状況に相応しい新しい考え方や新しい方法を探る必要があるのではないかだろうか。佐々木賢『怠学の研究』(三一書房)、1991年、千石保『「まじめ」の崩壊』(サイマル出版会)、1991年、諏訪哲二『学校の終わり』(宝島社)、1993年などを参照。
4. 古茂田宏「文化と文化の衝突」堀尾・汐見ほか編『変容する社会と学校』(講座 学校 第3巻)所収、(柏書房)、1996年、諏訪哲二『学校はなぜ壊れたか』(筑摩書房)、1999年を参照。
5. Adler, A., *Individualpsychologie in der Schule*, Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt am Main, 1996, S. 25.
6. Adler, A., *The Education of Children*, Gateway Editions, Indiana, 1978, p. 12. (岸見一郎訳『子どもの教育』一光社、1998年、16頁)
7. Adler, A., *ibid.*, p. 52. (邦訳 54頁)
8. Adler, A., *Individualpsychologie in der Schule*, S. 26.
9. Adler, A., *The Science of Living*, Doubleday & Company, New York, 1969, p. 80. (岸見一郎訳『個人心理学講義』一光社、1997年、157頁)
10. Adler, A., *The Education of Children*, p. 35. (邦訳 38頁)
11. Adler, A., *The Science of Living*, p. 86. (邦訳 165頁)
12. Adler, A., *ibid.*, p. 83. (邦訳 160頁)
13. Adler, A., *ibid.*, p. 7. (邦訳 26頁)
14. Adler, A., *Individualpsychologie in der Schule*, S. 29.
15. Adler, A., *The Science of Living*, p. 82. (邦訳 159頁)
16. Adler, A., *The Education of Children*, p. 155. (邦訳 155頁)
17. 伊藤実歩子「オーストリアにおける戦間期学校改革」関西教育学会編『関西教育学会紀要 第25号』所収、2001年、46-50頁参照。
18. Adler, A., *What life could mean to you*, Hazelden, Minnesota, 1998, p. 14. (高尾利数訳『人生の意味の心理学』春秋社、1997年、14頁)
19. Adler, A., *The Science of Living*, p. 103, p. 7. (邦訳 192頁、26頁)
20. Furtmuller, C., Alfred Adler: A Biographical Essay. In Adler, A., *Superiority and Social Interest*, W. W. Norton & Company, New York, 1979, pp. 375-379.
21. Furtmuller, C., *ibid.*, pp. 380-382., Seidler, R., School guidance clinics in Vienna. *International Journal of*

*Individual Psychology*, 1936, 2, pp. 75–78.

22. 本稿では我が国で一般的に使用されている＜アドラー心理学＞という呼び方を用いているが、海外では＜個人心理学 Individual Psychology＞の名称が広く用いられている。
23. Spiel, O., The Individual Psychological Experimental School in Vienna. *American Journal of Individual Psychology*, 1956, 12, pp. 1–2.
24. Birnbaum, F., The Individual Psychological Experimental School in Vienna. *International Journal of Individual Psychology*, 1935, 1, pp. 121–122.
25. Shulman, B. H., Dreikurs, S. G., The contribution of Rudolf Dreikurs to the theory and practice of Individual Psychology. *Journal of Individual Psychology*, 1978, 34, pp. 153–155.
26. Dreikurs, R., *Psychology in the Classroom*, Harper & Row, New York, 1968, p. 3.
27. Dreikurs, R., *ibid.*, pp. 5–6.
28. Dreikurs, R., Cassel, P., *Discipline Without Tears*, Penguin Putnam, New York, 1991, pp. 8–9. (松田莊吉訳『やる気を引き出す教師の技量』一光社、1991年、8–9頁)
29. 野田俊作「個人の主体性」『野田俊作論文集』(日本アドラー心理学会)所収、1999年、16–17頁
30. Dreikurs, R., Cassel, P., *op. cit.*, p. 49. (邦訳 83頁)
31. Dreikurs, R., *Psychology in the Classroom*, pp. 65–66.
32. Dreikurs, R., Cassel, P., *op. cit.*, pp. 81–83. (邦訳 142–147頁)
33. 個人教育(Individual Education)については、次のものを参照した。Manaster, G. J., Corsini, R. J., *Individual Psychology: Theory and Practice*, F. E. Peacock Publishers, 1982, pp. 246–254. (高尾利数、前田憲一訳『現代アドラー心理学 下巻』春秋社、1997年、201–214頁) および、Corsini, R. J., Individual education. *Journal of Individual Psychology*, 1977, 33, pp. 295–349.
34. Corsini, R. J., *ibid.*, p. 301.
35. Nelsen, J., Lott, L., Glenn, H. S., *Positive Discipline in the classroom*, Prima Publishing, Roseville, 2000. (会沢信彦訳『クラス会議で子どもが変わる』コスマス・ライブラリー、2000年)
36. Nelsen, J., Lott, L., Glenn, H. S., *ibid.*, p. 2. (邦訳 3頁)
37. Nelsen, J., Lott, L., Glenn, H. S., *ibid.*, p. 45. (邦訳 41頁)

(原稿受理 2001年9月4日)