

アドラー心理学と学校教育

古 庄 高

School Education based on Adlerian Psychology

FURUSHO Takashi

Abstract

Even though school education in Japan has been confronted with many difficulties, we cannot find a new step in the right direction. Parents want their children to make progress with achievement and to go to famous university, but many students lose their eagerness for study. We cannot get a clue to resolve such a lot of problems as bully, absence from school, disobedience, refusing to learn, disturbance of lessons, temper tantrum and so on.

A. Adler said that the school has always tried to educate individuals according to what the times and the rulers demanded. That is to say the school has the responsibility of preparing the child's adjustment to social life. Today in accordance with the changing social ideal the school must change its autocratic ways and try the democratic approach. But teachers have not been trained to teach the skills of living in a democracy. They have not been taught democratic leadership, neither. This ignorance seems to be the cause of most of the chaos in our schools. The theory and practice grounded on Adlerian psychology will show us how to establish a democratic classroom.

The principle underlying a democratic classroom implies that there should be mutual respect and social equality. Mutual respect means treating every person with respect and is based upon acceptance of the equality of human beings. To live as equals with our fellow humans, we must cooperate with them. Children need training in cooperative techniques because when they first come to school, they are better prepared for competition than for cooperation. The teacher may start with a group discussion about what democracy is and lead the pupils to realize that democracy implies shared responsibility, shared decision making, and cooperation. Group discussions and class meetings are the means by which children can integrate themselves into the class as a unit with status, responsibility, and active participation.

キーワード： 民主的な学級、相互尊敬、社会的平等、協同、グループ討議、クラス会議

Key words: democratic classroom, mutual respect, social equality, cooperation, group discussion, class meeting

本学文学部総合文化学科教授

連絡先：古庄 高 〒662-8505 西宮市岡田山4-1 神戸女学院大学文学部総合文化学科
furusho@mail.kobe-c.ac.jp

はじめに

本論の目的は、アドラー心理学の理論と実践にもとづき現代の学校教育のあり方について考察することである。近年の学校教育をめぐる議論は、いわゆる〈ゆとり教育〉や学力低下問題を中心に展開されたが、市場原理・競争原理を根本原則とする新自由主義的な社会政策が押し進められ、階層間や地域間の経済格差の拡大が生活実感として感じられるようになるにつれて、子どもをもつ親たちの関心は改めて〈わが子の学力〉に集中している。少子化が進み、大学全入時代が目前に迫っているにもかかわらず、受験ブームや学力向上ブームは過熱するばかりだ。

しかしキャッチアップ型の〈知識詰め込み教育〉については、高度消費社会の日本にはふさわしくないと否定されたのではなかったか。記憶重視の〈従来の学力〉ではなく、自ら学ぶ意欲・関心や思考力、判断力、表現力などを基本とする（旧文部省の）〈新しい学力観〉の考え方はどうなったのだろうか。また2004年に〈日本の子どもたちの学力が大幅に落ちこんでいる〉とマスコミに大きく報道された OECD の「生徒の学習到達度調査 PISA」では〈数学的リテラシー〉〈科学的リテラシー〉など〈リテラシー〉の概念が用いられ、「各分野について、成人としての生活を送っていく上で必要な、より広い知識・技能を15歳児がどの程度身に付けているかを評価⁽¹⁾」しようとしている。リテラシーは社会的自立の基礎となる共通教養であり、教育と社会との関連をより強く意識した概念である。そこでは断片的な知識や計算力ではなく、より高次の思考力やコミュニケーション能力が問われている。

こうした学力概念についての議論も中途半端な状態で、今また受験学力競争が再燃しているのはなぜなのか。他方、不登校、いじめ、学習意欲の低下、学級崩壊など子どもや学校を取り巻く問題は、相変わらずその解決の糸口を見出すことができないでいる。なにしろ消費社会の到来以降に成長した子どもたちの意識や価値観が、我慢や勤勉や忍耐を基本とする従来の学校生活の倫理に馴染まないのは、無理からぬことであろう。日本の子どもたちの質的な変容は1980年代半ば頃から広く認識されるようになったが、学校教育のあり方は今日に至っても子どもたちの変容に対応しきれていない。それどころかメールやインターネットの急速な進歩は、知識や情報の伝達、人と人のコミュニケーションのあり方を根本から変化させており、教育はますます混迷の度を深めるばかりである。

国や社会が教育の機能不全を解決できず、学校や教育制度の改革が、現実社会の変化に対応できないのであれば、あとは個人と家庭の力でなんとか道を開くしかない。子どもをもつ多くの親たちは今、そのように考えているのではないか。〈どのような学力であってもよい、わが子はとにかくいい成績をとってほしい〉〈とりあえずいい学校に行ってほしい〉と願っているのではないか。知識社会を背景に、学校や教育の価値が〈個人の学力競争〉に一元化されているのだ。〈たとえ何が原因であっても学力競争に敗れるのは、競争に対処できない個人や家庭の責任だ〉と思われる。このような現状では、教育を通して一人の人間が全体として豊か

に成長し、生の充実感を味わう余裕などは、あまりないだろう。果たして人間は、競争原理だけに立脚して成長し、健康なパーソナリティを形成することができるのだろうか。本論では〈共同体感覚〉という協力原理を柱とするアドラー心理学を手がかりに、小学生の発達と教育を中心に、学校教育について考察する。

1. 新しい状況としての小学校への入学

小学校への入学は、今でも人生のなかで特別な意味をもっている。これから長い学校生活が始まるのだ。子どもたちは、多かれ少なかれ期待と不安を胸に抱いて入学する。集団生活という意味では、おそらくほとんどの子どもが幼稚園や保育園に通った経験を有するだろう。しかし学校が幼稚園や保育園とは違う場であり、自分が新しい状況のなかにいることを、子どもなりに感じているにちがいない。子どもたちはみんな〈学校は勉強するところ〉と思っているであろう。〈勉強する〉ということが、どのようなことを意味するのかについては、まだよく理解できていないかもしれないが、また、幼稚園や保育園が家庭の延長上にあり、親たちとも緊密な関係が保たれているのに対して、学校は親の保護から少し離れて、より一層自立することが求められる。アドラーは「学校は家庭と社会生活の中間に位置している⁽²⁾」「学校は、家庭と国家の中間に位置するものである⁽³⁾」と述べて、学校を人間形成上のひとつの大きな局面として位置づけている。なかでも小学校時代、とりわけ5歳から10歳の間は、人格形成に重大な年齢である⁽⁴⁾。

では子どもは小学校に入学して何を学び、どのような成長を見せるのだろうか。アドラーは「子どもがはじめて学校に行くとき、彼は、社会生活における新しいテストに直面する⁽⁵⁾」と言う。それというのも、学校は子どもにとって新しい状況だからである。このテストは、子どもの発達上の問題点を明らかにするであろう。「子どもが新しい状況に立ち向かうためにどれくらい適切に準備ができているか、とりわけ、どれほど適切に新しい人と出会うための準備ができているか⁽⁶⁾」が試されるのだ。このテストをうまく乗り切るには、学校のための正しい準備が子どもにできていることが必要である。入学したときに子どもに期待されることは、〈教師や他の子どもたちとの協力〉であり、〈教科への関心〉である⁽⁷⁾。この入学に先立つ準備ができていれば、それほど困難もなく学校やクラスに慣れて、協力や教科への関心を示すだろう。しかし準備が十分でなければ「新しい状況は緊張をもたらし、無能力の感情をもたらし。この感情は判断をゆがめ、それに続く反応は正しくないもの、すなわち状況の要求に合致しないものになる。なぜなら、共同体感覚にもとづいていないからである⁽⁸⁾」。その意味で「共同体感覚は、いわば子どもの正常性のバロメータ⁽⁹⁾」なのである。それまでの家庭教育によって子どものなかに共同体感覚がどの程度発達しているかが、問われることになるのだ。

この点をもう少し詳しく見てみよう。アドラーによれば、子どもが次のようなことが可能になっているときに、小学校に適応するためのよい準備（とくに心理的な準備）ができていると言える⁽¹⁰⁾。すなわち入学したときに、〈他の子どもたちと仲間になるだけでなく、他の人のことを考えること〉〈他の人に関心をもつことができること〉。また、〈学校の快適さを自分の快適さ、自分への贈り物として感受する〉だけでなく、〈困難な事柄についても、その困難な事

柄が自分にも関わりがあると見なして、その困難さを克服しようと試みること)。果たして入学するまでに子どものパーソナリティ、とくにその共同体感覚が、そこまで成長しているだろうか。

子どもが他の人間との関わり、あるいは社会的な問題との関わりを最初に学ぶのは、母親との関係においてである。4、5歳までのうちに子どもは母親に関心をもち、母親を同じ人間仲間とを感じるような関係を築くことができていることが望ましい⁽¹¹⁾。ところが、母親が子どもを過度に甘やかし、必要以上に世話をやいたりしていると、母親への依存や執着する傾向が助長されてしまう。また、困難な事柄を自分で克服する機会が与えられず、子どもの行動や態度は他律的なものになってしまう。甘やかしや過保護は、子どもが独立心を伸ばし、他の人と協同する能力を発達させることを難しくしてしまうのである⁽¹²⁾。甘やかされて育った子どもが入学すると、その子は学校ではもはや甘やかされることがないことがわかり、落胆するだろう。その反動から、甘やかされようという努力、みんなの注目的でありたいという努力を人一倍続けることになる。特別にお行儀のよい子どもになって注目を集めて、以前のような居心地よい状況を作り出そうとするかもしれない。こうした子どもは一般に、困難な事柄は好まないものである。あるいは怠け者や悪い子どもになって、不適切に振舞ったり反抗したりするかもしれない。それによって少なくとも先生や仲間の注目を集めることができ、自分の相手をしてもらえるからである。

反対に母親に嫌われたり疎まれたり憎まれたりして、愛されることのなかった子どもは、家庭のなかに自分の居場所を見つけることが難しい。初めのころは何とか建設的な仕方で、家庭に居場所を見つけようとするだろうが、しかしく自分が親に少しも好かれていないく見捨てられているくと信じるようになると、家族を含めて社会生活のあらゆる関わりを回避するようになるだろう。表面的には大人に対して従順であるように見えても、内心では反抗的になり、敵意をつのらせる。それが経験的にたどり着いたく自分なりの居場所の確保の仕方くなのだ。いつも親からがみがみ言われ、からかわれたり、あざけられたりしていると、自分自身への信頼を失ってしまう。勇気が完全にくじかれ、心理的な劣等感と自己中心的な態度が形成されて⁽¹³⁾、母親や他の人を同じ人間仲間として感じることもできないにちがいない。愛を知らず、あたかも自分が敵国にでもいるかのように成長していくのだ⁽¹⁴⁾。

学校というより広い社会生活のための準備ができていないときには、子どもはためらったり、しり込みしたりする。そのような場合、教師は母親がすべきであった役割、すなわちその子どもを自分と結びつけ、他の人に関心をもたせるようにして、新しい社会生活に適応できるように助けなければならない。学校は家庭教育のもとで形成された誤ったライフスタイルを矯正することができるのである⁽¹⁵⁾。子どもはしかし、教師が厳しくすることや罰することによって、他の人や社会に関心をもつようになるわけではない。学校に入学して教師や他の子どもと関係を結ぶのが難しいときに、教師が批判したり叱ったりすることは、かえって学校嫌いにするだけである。教師は、子どもがく全体の一部としてクラスのなかに受け入れられているくと感じることができるよう、子どもが以前からどのようなことに関心を示していたかを理解し、興味をもたせるための工夫をして、その子どもの勇気と関心を大きくしていかなければな

らない⁽¹⁶⁾。

子どもが学校へ入学してきたときの教師のもっとも重要な仕事は、「どの子どもも学校で勇気をくじかれることがないように、そして、すでに勇気をくじかれて学校に入ってきた子どもが、学校と教師を通じて、再び自信を取り戻すように配慮することである。これは教師の職業と密接な関係がある。なぜなら教育は、未来を希望に満ち、喜びを持って見ている子どもたちと一緒にこのときこそ、初めて可能になるからである⁽¹⁷⁾」。

2. 高度消費社会における学校生活

先述したように、現代の学校は多くの問題をかかえ、教育不全の様相を呈している。そしてこの教育の困難な状況は、日本だけでなく多くの先進国に共通する現象でもある。他方近代化が達成されていない国々では、今でも学校は国の発展にとっても、個人の将来にとっても、欠かすことのできない重要な制度としてその権威が認められ、人々の期待と信頼を集めているであろう。子どもたちが行儀よく振る舞い、自ら学ぼうとするかぎりは、権威主義的な教育でも効果をあげることができるし、褒賞と罰によって訓練することもできる。つまり競争をはじめとする外からの種々の刺激によって、子どもを動機づけることができる。社会の後進性を背景にした権威性が、子育てや教育の伝統的方法を支え、外発的動機づけを有効にするからである。

ところが日本のように物質的に豊かな高度消費社会を迎え、さらに情報機器の目覚ましい発達によってコミュニケーションや対人関係のあり方が根本から変化してきた先進諸国では、どうだろうか。もし子どもたちの感情や欲望を外から権威主義的に抑えつけようとする、彼らは予想を超えたかたちで激しく反抗するにちがいない。そのうえ最近では親も一緒になって、学校という集団組織の場においても家庭と同じように、子どもの個人的な欲望を支持しているようである。集団よりも個を優先する傾向がそれほど強くなっているのである。消費社会における便利で快適な家庭生活では、個人的な欲望は基本的に肯定されている。自分の好みや欲求を実現することは、当然視されている。個人的欲望が肯定される家庭に比べれば、学校での集団生活のきまりやルールはどうしても窮屈に感じられ、苦痛を与えることもあるだろう。つまり家庭と学校の間には大きな断絶があるわけで、しかも家庭の個人主義が次第に学校にも浸透しつつあるのだ。学校の集団生活すら負担になっている子どもが学ぶ意欲を失い、自分勝手な振る舞いをする場合に、罰と褒賞のような外からの刺激による動機づけは、あまり効果的でない。たとえ将来への不安をあおり、競争に駆り立てても、それに応じて学習意欲や向上心を持ち続ける子どもは、多くないように思われる。

言い換えれば、個人的欲望を肯定する消費社会・都市化社会の状況では、教育は個人の内側から子どもを刺激するような方法に置き換えられなければならない。その内側からの刺激、子どもを成長と自己実現へと向かわせる内発的動機づけこそ、〈優越性の追求〉と〈共同体感覚〉である。「個人的な優越性の追求と共同体感覚は、人間の本性の中に同じ根拠にもとづいている。いずれも〈認められたい〉という根源的な要求の表現するものである⁽¹⁸⁾」。この両者のうち、学校での集団生活に適應する際に試されるのが、子どもの共同体感覚、つまり「他の人と結びつき、仕事を他の人と協力してなしとげ、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⁽¹⁹⁾」である。個人主義的傾向の強い消費社会においては、孤立と分断が急速に進むだけに、教育は今まで以上に共同体感覚の育成に配慮し重点を置かなければならない。共同体感覚が内発的動機として働き、自ら学習意欲を高め、共同社会への貢献を促すように子どもの発達を方向づけること。これがアドラー心理学の考え方であり、彼らは「あらゆる教育上の誤りというものは、我々が〈それは共同体に対して有害な影響を及ぼす〉と判断するがゆえに、誤りである⁽²⁰⁾」との立場から、共同体の生活およびそれへの社会適応を、教育の原理と方法の根本に据えている。競争を過度に強調することは、子どもの優越性の追求のあり方を歪めて、パーソナリティ形成に悪影響を及ぼすにちがいない。

では子どもの共同体感覚を育成するために、教師はどのような手立てや方策を講じればよいのだろうか。まず教師はクラスをひとつのユニットにまとめ上げる。つまりクラスもまた家庭と同じように、各々のメンバーが全体の平等な一部を構成しているような、ひとつのユニットであるべきなのである。そのような社会的ユニットの形成へと訓練されることではじめて、子どもたちは真にお互いに関心をもち、協同を楽しむことができる⁽²¹⁾。クラスをユニットにするには、小学校のクラス担任が同じ子どもたちを2、3年あるいは4年間持ち上げるのがよいと思われるが⁽²²⁾、わが国では担任は毎年変わることが通例になっている。この事実は、まさに現代のわが国の学校教育が、アドラー心理学が〈教育の目的〉と規定している〈共同体感覚の育成〉について、それほど関心を寄せていない証拠である。

(アドラー派の考える)学校の目的は、子どもたちが社会に適切に適応できるように、個人のパーソナリティを形成し、方向づけることである。つまり、個々の子どもが社会へ準備するように導くことである⁽²³⁾。そのためには学校は「ただ本による知識が教えられる場所であるばかりでなく、生きることの知識と技術が教えられる場所であるべき⁽²⁴⁾」である。ところが一方で、社会は常に変化している。現代のように社会の変動が激しいときには、教育の改革が社会変動の速さに追いつくことは容易ではないので、教育と社会の間にズレが生じがちだ。学校の教育内容が、社会への適応にとって有効なものかどうか、絶えず検証されなければならない。同時に、〈将来の社会の一員として適応するときに、今自分が学んでいることがどう役立つのか〉ということが、子どもにも納得できるように、教育方法は工夫されなければならない。さらに〈将来の社会はどうなるのか〉〈社会や国家の理想との関係はどうか〉〈将来必要とされる知識や能力は何なのか〉といった未来の予測や理念や展望も、教育に方向づけを与える重要な契機である。

アドラーはヨーロッパの学校の歴史について考察し、学校が政治や国家の理想を反映したものであることを指摘する。学校はもともと貴族のために作られたものであったが、やがて教会に引き継がれ、近代の国民学校へと発展した。学校はその時代の支配的な政治的・社会的理想に適応するように子どもを教育し、貴族や僧侶や労働者を育てたのである⁽²⁵⁾。

では現代の学校が適応すべき社会の理想は何であろうか。〈民主的な社会〉というのがアドラー派の考えである。民主的な社会に適応する学校では、教師は民主的なリーダーとしての役割を果たし、生徒は〈自立した、自制心のある、勇気ある男女〉になることを理想として、自由と責任の原理にもとづいた秩序のもとで学問を学び、情緒的に、また社会的に成長する⁽²⁶⁾。

そして民主主義が政治的な理想であるだけでなく、同じく生活の仕方も民主的であるように、つまり各々が相互の平等と相互尊敬と秩序の認識にもとづく民主的なやり方で⁽²⁷⁾、そして全員を意思決定に参加させることによって、学校の秩序と日課が維持されなければならない⁽²⁸⁾。暖かくて親しみのある民主的な雰囲気の中のなかから、協同する社会的ユニットを創り出すのである。学校がそのようなユニットであるときにはじめて、自立的で勇気に満ちた、そして協同的な生活に向けて、子どもたちを訓練できるだろう⁽²⁹⁾。

アドラー派の立場から見ると、現代のわが国の学校で、平等な民主的關係にもとづく教育が実現しているとは言いがたい。学校でも家庭でも、相変わらず伝統的な教育が根底にあり、現実社会の動きに遅れをとっている。教師や親が、民主的な教育についてきちんとした準備もなく、十分な訓練も受けていないのが実情であるから、遅れるのもやむをえない。他の教育を知らない教師や親は、結局、自分が子どものときに受けた教育のやり方を繰り返すしかないのだ。しかし支配と服従の關係にもとづく権威主義的で強制的なやり方は、民主的な社会状況下では、もはや効果を期待することはできないだろう。学校や家庭で生じている教育の混乱は、現代社会の平等で自由な風潮のなかで成長する子どもたちの、古い伝統的な教育のやり方で彼らに対処しようとする教師や親に対する反発、反抗ではないだろうか。

無数の情報に簡単にアクセスできるようになると、子どもは年長者や権威者からの命令をそのまま素直に受け入れることはしない。情報社会においては、上からの命令だからといって、それが絶対的であるわけではない。多くの情報に接することで、情報はすべて相対化され易いからである。例えば学校で何か行事を計画するとき、古い伝統とは異なる別の考え方ややり方があることが分かれば、伝統は他と比較され、批判的に考察される。子どもは意思決定の過程に、自分も参加したいと思うだろう。学校やクラスで、子どもを平等な者として意思決定に参加させ、協同してその運営にあたるようにするには、どのような原理や手続きや方法が必要なのだろうか。

民主的な教育のあり方やクラス運営の仕方については、アドラーの死後、アメリカのアドラー派の働きにおいて、研究が進められた。第2次大戦後のアメリカでは公民権運動をきっかけに人種、労働者、女性そして子どもの社会的平等の実現を目指す民主化運動が盛んになった。そのような流れのなかで、とくにドライカースの示した新しい家庭や学校のあり方は、今日の日本の教育を改革するにあたり大いに参考にできるように思われる。民主的な教育は、その土台になる基本的な人間観であれ、実践的・具体的な教育方法であれ、従来の教育の根本的な変革なしには実現しない。人間の行動についての深い洞察も必要である。民主的な教育の実現は容易ではなく、一人ひとりの学習や理解や努力も欠かせない。しかし内発的な学習動機を育て、人間的成長を促すには、その長い道りを厭うわけにはいかないだろう。わが国の教育改革は、表面的な制度改革に終始しがちである。だが教育の可能性を再び切り開くには、人間存在のあり方や社会理想の追求を含めた根本からの教育改革を進めるしかない。

3. 平等と相互尊敬

学校や社会全体の秩序が、伝統や権威性にもとづくタテの關係によって保持できなくなった

とき、教師は子どもに対する姿勢を抑圧から自由放任へ、厳格から許容へと、まったく正反対の姿勢に変えてしまう可能性がある。しかしクラスの統一性や協同の体制が整わないままにすべてを子ども任せにすることには、かえって教師の責任を放棄することになるだろう。子どもの好きにさせ、すべてを大目に見ると、教室は騒がしくなり、アナーキー状態に陥るにちがいない。喧嘩が絶えず、お互いが自分勝手なことを主張し、傷つけあう。やる気をなくし、退屈してしまいがちだ。

それでも社会全体の権威性を背景に抑圧的な方法をとっていた教師が、一転して自由放任な教師になることは、珍しいことではない。子どもが教師の権威主義を認めず、友だち感覚で接してくるとき、教師としてどのように振舞えばよいのかが分からなくなるからだ。民主的であろうとしても、その方法が分からないので、子どもの好きにさせるのだろう。もはや教師の言うことだから従いなさいというやり方だけで、子どもを指導することはできない。そこで教師は権威主義と自由放任主義の間を行ったり来たりするしかなく、自由にさせ放任していたかと思えば、突然大声で叱ったりする。明確な指導方針を欠いているので、一貫した指導ができないのである。

あるいはやむをえず、教師と生徒の（親密な）関係を放棄して、教師としての仕事を自己完結的に全うしようとするかもしれない。すると教師は教室で孤立し、生徒の協力を期待できなくなるだろう。だが生徒への関心が弱くなり、教師が孤立してリーダーシップを発揮できなくなると、表面的には無難に教師の職務を果たしているように見えても、生徒との信頼関係がないので、結局は子どもの反発や離反をまねく結果になる。

では自由放任主義ではなく、子どもを信頼したうえで、子どもたちの自治によるクラス統合を図ることはできないのだろうか。だが教師による適切で計画的な指導がなければ、それは無理というものだろう。〈自治〉と言葉で言われるだけで、何の訓練も受けることなく、方法も見通しも分からないまま、自治によるクラスの共同体づくりを任されても、子どもたちは困惑するにちがいない。彼らは〈自治〉をゲームのように考えたり、逆に極端に厳格で容赦ない道徳主義的な雰囲気のあるクラスを作ったりするかもしれない。クラスやグループのボスになり独裁的に支配する子どもが、現れるかもしれない。結果としては自由放任主義と変わらない。したがってクラスを子どもの自治に委ねるためには、その前提として、教師が忠告や指導を行いながら、子どもたちの自治能力を徐々に高めるプログラムが必要なのである。

抑圧でもなく自由放任でもない新しい関係が、教師と生徒の間に、そして生徒同士の間に、打ち立てられなければならない。それは相互の〈平等〉と〈相互尊敬〉にもとづく関係である。しかし体も小さく、経験を欠き、能力も限られ、適切な判断もできないような子どもが、はたして大人と平等だと言えるだろうか。実際、弱くて無力な子どもを平等と認め、適切な関係を確立できている大人は多くないように思われる⁽³⁰⁾。例えば大人が子どもに話すときの声の調子を聞いてみると、よく分かる。優しく柔和に話す人もいるが、批判的でイライラした調子で話す人、脅す調子で支配的に話す人もいる。声の調子は人間関係の特徴をよくあらわすものであり、子どもへの尊敬をこめた話し方をする人は多くはないようだ⁽³¹⁾。子どもを大人と同じように扱う人も多くない⁽³²⁾。他方、平等とは各個人が〈すべて類似している〉〈同じだ〉とい

うことではなく、それぞれが自分の居場所（存在）を保証され、平等に価値を与えられているということである⁽³³⁾。個性の違いや卓越性の違いを否定するわけではない。この点が誤解されている。

そして平等は相互尊敬を欠いてはありえないのであり、民主的な社会秩序における適切で調和のとれた関係は、相互尊敬によってこそ特徴づけられる。相互尊敬とは、〈他者の尊厳に対する尊敬〉と〈自分自身に対する尊敬〉である。「相互尊敬とはすべての人に尊敬の念をもって接することであり、各人の考え（観念）に価値を認め、各人の計画や貢献を受け入れ、また必要なきには、ある特別な状況において、その人の貢献を価値がないものとして断ることである。ただし断る場合も、その人を人間として拒絶するのではない⁽³⁴⁾」。その人自身とその人の行為とは、区別されなければならない。また相互尊敬は、誰か一人だけ、あるいは片方だけが優秀で尊敬されるというわけではない。もしそうであれば、それ以外の人は劣等で尊敬されないわけであり、両者の間に長期にわたる安定した関係を保つことは難しい。さらにドライカースは次のように述べて、学習面での効果にも触れている。すなわち「もし子どもが相互尊敬のまなざしで見られ、ものごとを決定する際には平等に参加することが認められ、等しく責任を負う感覚が与えられるならば、子どもの学習可能性は、大いに高められる。そのような民主的な雰囲気においては、子どもたちは彼らが今学んでいるよりもはるかにもっと進んで、スキルを学ぶことができるだろう⁽³⁵⁾」と。平等と相互尊敬にもとづいて、社会的に調和した、平和で安定した人間関係がクラスに育ってくると、子どもたちの学習は進むのだ。学習に集中できるのであるから、当然であろう。学習は決して個人の内面だけの問題ではない。クラスの社会的に安定した関係を背景にして、知識や学力ものびらかに向上するのである。

とりわけ社会の民主化が進めば進むほど、子どもにとって、自分の所属する仲間集団のもつ意味や重要性が増大する。もともと学齢期は、親や教師からの承認に加えて、仲間から承認されることが大事になる時期である。平等と相互尊敬を柱とする民主的な社会では、クラスの仲間集団に対する関係、集団内の相互作用がより一層大きな影響を及ぼすだろう。子どもを理解するというとき、子どもを集団から切り離してその個性を捉えるだけでは十分ではない。クラスのなかで、あるいは仲間のサブグループのなかで、どのような役割やポジションを務めているかが子ども理解の重要な鍵を握っている。民主的リーダーとしての教師は、個々の子どもに気を配るだけでなく、同時にクラス全体やクラスのサブグループを把握しなければならない。クラスやグループは、それを構成する個々人の単なる総和ではなく、それ自体の構造や性格もっている。ある意味で教師はグループワーカーなのだ⁽³⁶⁾。従来の権威主義的なクラスから民主的なクラスへと変えるためには、そして自由放任の混乱状態に陥らないためには、教師は民主的なクラス運営の原理や方法を身につける必要がある。それが教師の緊急課題だと言えよう。

4. 教育における競争原理と民主的な価値

ドライカースによれば、民主的なクラスに本質的なことは、〈子どもを前にした教師の毅然とした態度〉と〈優しさ〉である。毅然とした態度は自分への尊敬を意味し、優しさは他者へ

の尊敬を意味している⁽³⁷⁾。教師の態度に表れるこの自尊と他者への尊敬の両方、つまり教師の相互尊敬の態度こそ、調和のとれた平等な関係を築く基礎である。そして毅然としてゆるぎない態度と他者に対する優しさは、民主的な教育プロセスに対する確信の表れでもある。つまり自分の存在や生き方を、平等と相互尊敬と協同を柱とする民主的な価値に統合することへの確信の表れである。その確信は、民主的な価値を単に頭で理解しているというのではなく、それを日々の態度や行動において実践的に追求しつづけていることに裏づけられた確信、事実と経験にもとづいて〈民主的なやり方でよい〉〈それでうまくいく〉という確信である。言い換えれば、民主的な教育、民主的なクラスづくり、民主的な人間関係というのは、教師という職業遂行上における価値選択を意味するだけでなく、現代に生きる人間としての日常の生き方、価値観と表裏一体になっているということだ。教育の理想と現実の日常的態度との間に矛盾がないということである。

すなわちアドラー心理学にもとづく教育は、日常生活における親や教師自身の他者理解、対人関係、自己理解や自己概念、共同体感覚、人生目標などについて、それらのあり方を絶えず自ら問い直し、その反省のうえにたって自己の向上・改善への方途を探りながら教育的実践に返していく内省的作業と、切り離すことができない。言い換えれば親や教師として子どもの前に立つ姿勢と、一人の人間として生きる生き方との間には、本質的なちがいはない。教師から生徒への知識や文化の伝達(つまり教育)、および教育を受ける生徒の人間としての発達、このような民主的な価値や理念の追求と具体的な人間関係を背景に行われる。クラスの子どもの行動が民主的な価値に違反するときにも、教師はこの平等と相互尊敬と協同という民主的価値の原点に立ち帰って考察し対処する必要があるだろう。

教師が民主的な価値を信じ、またそれを遂行するための手段や方法をもっているならば、たとえ学校全体は民主的な体制をとってなくても、民主的なクラスづくりは可能である、とドライカースは主張する⁽³⁸⁾。ただしそれにはクラスの生徒たちが民主的な価値を受け容れて、無益に競争したり他の生徒と比較して自分を評価したりしないことが必要である。競争については、〈競争することで能力を伸ばす〉〈競争に負けないために努力する〉というプラス面が確かにあるだろうが、競争を強調しすぎることはクラスへの所属感情を損なってしまう。それだけでなく現代の競争社会においては、個人の孤立感がますます強くなり、それが社会的不適応や神経症や感情的抑圧の主要な原因のひとつになっているのだ⁽³⁹⁾。アドラー心理学では〈できるようにになりたい〉〈もっと上手になりたい〉といった優越性の追求を成長動因として重視する。しかし子どもの精神生活全体が他者との比較や競争によって過剰に刺激され、〈負けると将来の生活で損をするのではないか〉という不安や恐怖がつのと、優越を求める欲求は異常に高められ病的になりかねない。そして野心、嫉妬、悪意、攻撃性、復讐などの気持ちが非常に強くなり、周りの人々に対して配慮することなく自分自身の価値を高めようとする。自分の優越した立場を確保するために、競争相手の妨害や中傷さえ行うかもしれない。そこで教師は競争ではなく協力の重要性を教え、子どもの成長が過度の野心によって損なわれないように注意を払う必要がある。すなわち、子どもたちの優越性の追求が個人的な利益にばかり向けられるのではなく、それぞれ自分の役割を果たすことでクラスの一員として認められ、共同体に有

益な成果をもたらすように指導しなければならない。

アドラーは「教育者が見逃してはいけないひとつの点がある。それは学校の子どもたちが〈自分たちは競争関係にある〉と感じている、ということだ。なぜこのことが重要であるかは容易に理解できる。理想の学校のクラスは、それぞれの子どもが〈自分は全体の一部である〉と感じるような、ユニットでなければならない。教師は、競争や個人の野心が度を越えたものでないように気をつけなければならない⁽⁴⁰⁾」と述べて、教師の忠告や指導によって子どものエネルギーが競争から協力へ向かうことの重要性を指摘している。

5. グループ討議とクラス会議

そこで教師は、学年はじめの段階から、子どもたちが教科に関心をもつことができるように教材や指導法について十分な配慮をすると同時に、彼らが教師や他の級友のことにも関心を持ち、お互いに協力することのできる民主的なクラスづくりをスタートさせる。その手順について述べてみよう。すでに子どもたちはそれぞれのライフスタイルの原型を形成し、自分なりの世界観や価値観を身につけて学校にやってくる。それゆえ彼らは、民主的なクラス運営に役立つ行動ができるようになるためには、訓練が必要なのである。

教師は民主的なやり方について生徒に説明し、クラスで大事にされる平等な権利や相互尊敬や協同の価値が分かるようにする。最初に訓練のための時間をとることが肝心で、その訓練が後になって、教師が子どもとの争いや葛藤についやされる時間を減らすことになるのだ。すべての子どもが学校で早く居場所を見つけないかと思っているので、彼らは教師の教える民主的な価値や振る舞い方を喜んで学ぼうとするだろうし、自分からやろうとするだろう。子どもなりに学校が家庭とは異なる新しい場であり、そこでは家庭とは異なる価値やきまりがあることについて、受け容れることができるにちがいない。何らかのかたちでクラスの子どもたちみんなが責任を共有し、みんなが意思決定に参加し、協力し合うのである。協力し合うといっても、クラス内のすべての事柄に全員が直接関与し協力する、というわけではない。係りや当番を決めて、役割を分担できる。ただしこうしたクラス運営のあり方について、教師が一方向的に説明するだけではなく、グループ討議やクラス会議の機会を設け、それを通じて子どもたちの意見や提案や疑問を実際に取り上げるようにすることが有効である。例えば教室の飾りつけをどうしたいか、クラスの仕事にはどのようなものがあるか、委員会の組織をどうするかなどについて、意見を求めて決めることができる。自分が参加しながらクラスづくりを進める方が、子どももよく理解できるだろう。

グループ討議やクラス会議は、アドラー心理学に基づくクラスづくりにおいて、もっとも重要な役割を担っている。とにかく教師も含めてクラスの構成メンバー全員が参加してクラスをつくっていくのであるから、お互いの気持ちや意見を出し合い、理解しあう場が大切なのだ。教師は個々の子どもを理解する場合に、グループやクラス全体の活動との関わりにおいて理解しなければならない。子どもの行動は社会的な関係を背景にしてなされるのであり、子どもの性格も集団の雰囲気や活動によって大きく影響されるからである。ドライカースは、グループを困らせるような破壊的な行動の意味や孤立しがちな子どもをしっかりと把握するうえで、クラ

スのサブグループの理解が不可欠だとして、ソシオメトリック・テストの活用を提案している⁽⁴¹⁾。

グループ討議をすることで、子どもたちはよりよい対人関係を築くが、そこで得られる情報は学習面の向上にも寄与する。相互理解の雰囲気の中で話をすることで、子どもの思考が刺激されるからである。子どもは教師の言うことから学ぶよりも多くのことを、子ども同士の関わりから学ぶことができるものだ。また教師による個人的な援助よりも、グループ討議の方が効果をもつことも少なくない。例えば問題行動に対してもグループ討議は有効である。それというのも、問題行動はそれを行う子どもの価値体系を反映しているが、その価値体系はグループの中でのみ、変えることができるからである。子どもはグループの中で、自分の態度を決定し、価値形成を行う⁽⁴²⁾。その態度や価値は、彼らの人生を通じて、学校の内外の行動に対して、影響を及ぼすだろう⁽⁴³⁾。

グループ討議は、知的にも感情的にも自分がグループに参加しているという実感を与え、〈自分は一人ではない〉という安心感をもたらす。自分の提起した問題について、他のメンバーが自分の考え、疑問、心配、成功事例などを話してくれることで、困難に思えた問題の解決も容易に感じられるにちがいない。問題を提起した子ども自身、熱心に他のメンバーの話に耳を傾け、より深く熟考し、自ら解決策を見つける場合もあるだろう。また同じ問題について、いろいろな解決の仕方があるということに気づくかもしれない。話し合う過程で、自分がグループの仲間を支えられているように感じ、グループに対して一層敏感になり、グループに協力する気持ちも強くなる。

ではグループ討議を効果的に進めるための教師の役割はどのようなものだろうか。「教師はグループ討議をきちんと指導し、深く関与し、ときには巧みに操作しなければならない」「なぜならグループ討議の目的は、行動を変えるだけでなく、価値を変えることでもあるので、巧みな操作が必要になる場合もあるから」とドライカースは述べて、教師の積極的な役割を強調している⁽⁴⁴⁾。ここで追求される価値とは、普遍的な価値にもとづいて教師が設定する目標のことであり、自己受容と他者受容、援助を必要とする者を助けること、他者を勇気づけること、親や教師のためではなく自分自身のために学ぶこと、否定的な行動によるのではなく肯定的な行動によって自分の居場所を見つけることなどを含んでいる。〈操作〉という言葉は誤解を与えかねないが、生徒が普遍的な価値について考える機会をもたせるために、教師が意図的にグループ討議の議題を提案したりすることを意味している。例えば困っているクラスの仲間を助けるために、自分たちは何ができるかなどについて、話し合うことができるだろう。

ドライカースが、教師がよいリーダーであるための条件として、〈内面的な自由をもつこと〉〈教師自身が誤りを犯したときにそれを認めることができること〉の2点をあげていることは興味深い⁽⁴⁵⁾。アドラー心理学では〈不完全であることを認める勇気〉という表現をしばしば用いるが、教師が自らの誤りや不完全さを認めることで、教師も生徒と同じ人間だということを示すことになる。教師が〈不完全であることを認める勇気〉をもてば、生徒も自分の誤りを認めることができるし、〈人間は間違いをしたことから学ぶ〉という事実を認めることもできる。失敗を恐れないことは、成長していくうえで大事なことである。もちろん失敗すると誰で

も落ちこむが、そのときこそ教師の勇気づけが必要である。

クラス会議やグループ討議は、できれば定期的に行うことが望ましい。クラス会議はクラス全体の問題を話し合うために毎週1回、30分ほどの時間をとるようにドライカースは提案している。彼はまた、クラス会議のテーマとして次の5項目をあげている。すなわち1. この1週間によかったこと、2. 来週に改善できること、3. 個人的な問題、4. 責任、5. これからの計画、の5項目である⁽⁴⁶⁾。日本の学校のホーム・ルームで討議する場合には、ややもすればクラスのメンバーに対する批判や問題行動などが取り上げられることが多い。ところが第1項目のように、学校生活の中でよかったこと、うれしかったことを日頃から話すようにすれば、それぞれを協同的な生活へと動機づけることになる。どのような態度や行動が、相手から感謝されるかが分かるからだ。自分の行動が相手にどのような影響を及ぼしたのか、言葉で言うてもらうことでよく分かる。

おわりに

これらのアドラー心理学からの提案は、あくまでも参考として考えればよい。わが国の学校現場では、討議や会議の進め方についての理解も十分でなく、グループ討議やクラス会議を重ねて協同的なクラスをつくることは、現時点では容易でないように思われる。アドラー派の文献を読んで、そのまま実行しようとする、さまざまな無理が生じるかもしれない。子どもたちは言葉による自己表現、建設的な対話や自己主張の仕方などの訓練さえ、あまり受けていない。それでも教師は自分のクラスの子どもたちと協同し、可能な範囲で実行するように心がけることで、子どもたちから建設的な考えを引き出し、クラスに相互尊敬の楽しい関係をつくりだすことができるだろう。子どもの理解やクラスづくりの際に、たとえ試行錯誤的でもアドラー派の知見を役立てることで、崩壊状態にある現在の教育にひとつの可能性が生まれるのではないだろうか。

注

- (1) 国立教育政策研究所編『生きるための知識と技能2』、ぎょうせい、2004年、3頁。
- (2) A. Adler. *The Education of Children*. trans. by Eleanore and Friedrich Jensen, Indiana, Gateway, Gateway, 1978, p. 52. (岸見一郎訳『子どもの教育』、一光社、1998年、54頁)
- (3) A. Adler. *The Science of Living*. ed. by H. L. Ansbacher, New York, Doubleday & Company, 1969, p. 83. (岸見一郎訳『個人心理学講義』、一光社、1997年、160頁)
- (4) R. Dreikurs and P. Cassel. *Discipline without Tears*. New York, Plume, 1991, p. 27. (松田荘吉訳『やる気を引き出す教師の技量』、一光社、1991年、44頁)
- (5) A. Adler. *What life could mean to you*. trans. by C. Brett, Minnesota, Hazelden, 1998, p. 128. (高尾利数訳『人生の意味の心理学』、春秋社、1997年、183頁)
- (6) A. Adler. *The Education of Children*. p. 11. (邦訳、16頁)
- (7) Ibid., p. 166. (邦訳、150頁)
- (8) Ibid., p. 155. (邦訳、140-141頁)
- (9) Ibid., p. 11. (邦訳、15頁)
- (10) A. Adler. *Individualpsychologie in der Schule*. Fischer Taschenbuch, 1996, S. 28.
- (11) Ibid., S. 32. A. Adler. *The Individual Psychology of Alfred Adler*. ed. by H. L. Ansbacher and R. R.

- Ansbacher, New York, Harper & Row, 1964, p. 399.
- (12) A. Adler. *What life could mean to you*. p. 101. (邦訳、146頁)
 - (13) A. Adler. *The Education of Children*. p. 92. (邦訳、89頁)
 - (14) A. Adler. *Individualpsychologie in der Schule*. SS. 28-29
 - (15) A. Adler. *The Education of Children*. p. 52. (邦訳、54頁)
 - (16) A. Adler. *What life could mean to you*. pp. 129-130. (邦訳、185-187頁)
 - (17) A. Adler. *The Education of Children*. p. 84. (邦訳、83頁)
 - (18) Ibid., p. 116. (邦訳、110頁)
 - (19) Ibid., p. 115. (邦訳、110頁)
 - (20) Ibid., p. 119. (邦訳、113頁)
 - (21) A. Adler. *The Individual Psychology of Alfred Adler*. p. 402.
 - (22) A. Adler. *The Education of Children*. p. 181. (邦訳、161頁), A. Adler. *What life could mean to you*. pp. 140-141. (邦訳、196頁)
 - (23) A. Adler. *The Science of Living*. pp. 80-82. (邦訳、156-159頁)
 - (24) A. Adler. *The Education of Children*. p. 12. (邦訳、16頁)
 - (25) Ibid., p. 52. (邦訳、54頁), A. Adler. *Individualpsychologie in der Schule*. SS. 27-28.
 - (26) A. Adler. *The Education of Children*. p. 52. (邦訳、55頁)
 - (27) R. Dreikurs and P. Cassel. *Discipline without Tears*. p. 61. (邦訳、106頁), R. Dreikurs, B. Grunwald, and F. Pepper. *Maintaining Sanity in the Classroom*. Philadelphia, Taylor & Francis, 1998, pp. 68-69.
 - (28) R. Dreikurs and P. Cassel. *Discipline without Tears*. p. 18. (邦訳、26頁)
 - (29) A. Adler. *What life could mean to you*. p. 140. (邦訳、204頁)
 - (30) R. Dreikurs, B. Grunwald, and F. Pepper. *Maintaining Sanity in the Classroom*. p. 67.
 - (31) J. Terner and W. Pew. *The Courage to be Imperfect*. New York, Hawthorn Books, 1978, p. 320.
 - (32) R. Dreikurs, B. Grunwald, and F. Pepper. *Maintaining Sanity in the Classroom*. p. 68.
 - (33) J. Terner and W. Pew. *The Courage to be Imperfect*. p. 317.
 - (34) R. Dreikurs, B. Grunwald, and F. Pepper. *Maintaining Sanity in the Classroom*. p. 68.
 - (35) Ibid., p. 6.
 - (36) Ibid., p. 130.
 - (37) Ibid., p. 69.
 - (38) Ibid., p. 69.
 - (39) J. Terner and W. Pew. *The Courage to be Imperfect*. p. 329.
 - (40) A. Adler. *The Education of Children*. p. 173. (邦訳、155頁)
 - (41) R. Dreikurs, B. Grunwald, and F. Pepper. *Maintaining Sanity in the Classroom*. pp. 136-142.
 - (42) R. Dreikurs. *Psychology in the Classroom*. New York, Harper & Row, 1968, p. 80.
 - (43) R. Dreikurs, B. Grunwald, and F. Pepper. *Maintaining Sanity in the Classroom*. p. 144.
 - (44) Ibid., p. 145.
 - (45) Ibid., p. 145.
 - (46) R. Dreikurs and P. Cassel. *Discipline without Tears*. p. 80. (邦訳、141頁)

(原稿受理 2007年9月28日)