

# 対話を作り出す鍵としての学級集団力動理解

## Understanding class group dynamics as the key to dialogic relationships

西村 馨 NISHIMURA, Kaoru

● 国際基督教大学  
International Christian University



対話, 学級集団, 集団力動, 教師の認知的枠組

Dialogue, Class Group, Group Dynamics, Teacher's Cognitive Framework

### ABSTRACT

This article aimed to suggest some clues for understanding children's behaviors from the viewpoint of class group dynamics so that we can transform inharmonious relationships of a child with problematic behaviors in the classroom the dialogic relationships. The clues presented will have a great influence on the class as a whole and are as follows: reading the child's expectation for personal growth toward the class group; searching for the child's growth needs as the person concerned rather than externalizing experiences with the child's behavior as problematic; identifying the behaviors as a sign of latent conflicts within the class group itself and as a turning point toward development; and acknowledging changes in the teacher's cognitive framework. By using the experimental materials in a university classroom, a process was described in which a child (student) was driven into a corner by means of group pressure and later he was understood by the other members. Moreover, it was shown that the process was greatly concerned with the tacit cognitive framework of the teacher and the need of the group for maintaining the norm. Through discussion within the group, the class-member's understanding of the process and of the child was deepened. The author encourages readers to take up the challenge of children's growth by utilizing these clues.

教育的土壌の貧困化が叫ばれる中、学校現場における児童・生徒の仲間関係をいかに促進するか、また教師として個々の児童・生徒といかに有意義な関係を作り、それを促進していけるかという問題が重視されている(近藤, 1994; 国分, 1992)。その具体的手法として臨床心理学からもさまざまな方法が提案され実施されているが、そこには留意すべき点がある。スクールカウンセラーの配置が推進されている経緯の中で、ともすると教師との「分業」が生じてしまう危険性である(藤田, 1997)。すなわち、問題ありとみなされた子どもに対して教師が関与を避けカウンセラーに任せっきりにすることで、その子の問題性を固定化させるおそれがあるのである。むしろ、教師とカウンセラーの「協働」が求められるのであり(亀口・Hayes, 2002)、学校という文脈の中で本来の教育機能の主体である教師の力を高めていくことを臨床心理学が援助していくことが肝要なのである(近藤, 2002; 石隈, 2002)。

そのような流れの中で、「教育的対話力」の訓練プログラムは、教師が純粋性(genuineness)を基に子どもと向き合い、教師が子どもとの対話をいかに作りだし、深めていく能力を高める具体的訓練法として開発されたユニークなものである(小谷, 2000; 西川ら, 2001)。またこのプログラムは、教師と子どもとの1対1関係にとどまらず、学級という集団に心理的成長の器としての意義を積極的に見出していることも大きな特徴である。

児童・生徒の心理的成長にとって、学校内集団とりわけ学級に所属することで育まれる集団同一性(Erikson, 1959; 橋本ら, 1999)は、個人の自我同一性を形成・確立する上で極めて大きな役割を果たす。しかしながら、これまでしばしば「学級集団は個人を圧迫するもの」ととらえられがちであった。それは、「学級という枠に子どもをどう入れ込むか」という発想に基づくものである。だが、個人の心理的プロセスと集団のそれとは絡み合って展開するものであり、集団を作っていくためには個人の力が欠かせない。表面上集団に適応しないように見える子どもは、個人の問題というよりもむしろ集団全体の問題を代弁して表現していると見うるのである。集団が成長することで個々人の成長が促進されること

と、個人が成長することで集団が成長することとは相互影響的な表裏一体のプロセスである。その意味で、心の成長に寄与する教師は、よく統制が取れ指導が行き届いているという意味だけでなく、個人の人格的成長に対する深い理解を持っているという意味でのよき学級集団運営者であるだろう(雨宮他, 2001)。

しかしそのことは実際には困難な問題を多々含んでいる。学級集団の規範と個人をどう調和させていくかは、ほとんどの教師が共通して持っている価値観にも深く関わるジレンマであり、しばしば対人ストレスを生じさせる。しかし、子どもをとらえるシエマ(認知的枠組み)が幅広く、柔軟であることが、そのような状況を展開させていくために有効であることが見出されている(西村他, 2001)。そこで、子どもと学級集団の力動的関係を理解することが、子ども理解の幅を広げ、対話の可能性を高める鍵となるものと期待される。

本稿では、「問題と見なされる児童・生徒」が集団場面において立ち現れてくる際に特徴的な力動について考察し、大学の授業で行なわれた「子どもとの対話」の訓練実践で見られた集団過程資料を基に、対話の空間を作り出す糸口を模索し、可能性について検討したい。

## 予備考察

### 家庭と学校での態度のズレ

通常、子どもは家庭と学校とでは異なった表情を見せる。そのことは健康な発達途上において生じる事柄であり問題とは言えない。また、そのズレの部分に注目しすぎて、どちらが本当の姿かという疑問にすり替わることがあるが、実際にはその総体が子どもの姿であり、まずは子どもの成長と適応への努力を正当に評価してみるべきであろう。

複数の場に対して程よく自分の役割を使い分けることは、役割実験(Erikson, 1959)の意味も持っている。さらに、ズレを生じさせることで子どもは特定の場で体験する欲求不満、不安、恐れなどを表現したり、それらに対処しようとしていたりする。「家ではだらしがないが、学校ではしゃきっとしてい

る子ども」は、「学校では不安を体験し、緊張しているが、家庭ではホッとすることができている子ども」であるかもしれないのである。どこかの場で「問題」を生みだしている子どもには、個人の責任ということも確かにあるが、どこか別の場でのストレスの表現を行っている可能性もある。いじめを行う子どもは、実に多くの場合どこかの所属集団においていじめられる体験をしてきている。どこかの仲間集団におけるいじめの場合もあれば、家族内で阻害された体験の場合もある。両者が相互影響している場合も多い。いじめは次のいじめへと連鎖していく性質を持っているが、彼らは自分が傷つけられないように守っているのであり、そこから解放されたいという欲求を見ることもできる。

さらに言うと、「問題」を現している場は、実のところある面では最も安全な場なのかもしれないのである。小谷(2000)は集団力動理論を基に、子どもの問題行動の前進的変化過程を「学級(集団)外行動→学級(集団)内行動→集団内言語化」と定式化している。学級内の「問題」は、感情や意図の言語的表現に変容しうる前駆型である。このように、「問題」と映ることの中からどのように成長欲求を見出していくかがポイントであると言えよう。

### 「悪者作り」の心理力動

我々は、事態の大小を問わず、混乱状態に直面するときに往々にして誰かのせいにしてしがちである。教育現場においては、子どもの問題が、理解されるべき事柄というよりも、関係者を煩わせ、困らせるものとして扱われることがある。それ自体はむしろ健康な反応であると言える。しかし、「誰かのせい」にして問題(原因)を作り出すことで事態が収拾されたように錯覚したり、「その子がいなくなれば」、「その子さえ(その子だけ)変われば」と期待したりすることは、関与者(教師、親、級友など)の側の「当事者」としての責任感覚を弱めたい願望の現れと言えるかもしれない。自分には責任がなく、その対象が悪いのだという二分法的知覚は、欲求不満や怒りの原始的な処理方法である。確かに、子ども自身が悪者を演じることで問題を発生させている部分は確かにある。しかしながら、そこには子どもの中

に受容しがたい自己の一側面があり、それを演じたり投影したりするプロセスが関与している可能性があることを忘れてはならないだろう。また、現実的に子どもをそこに追いやる環境要因としての侵襲的行為もあるだろう。であればこそ、その表現の中にある訴えをどう聞くかが課題となると言える。そのことは、我が国では受容や共感、そしてそれらに基づいた傾聴の必要性として論じられてきたという教育臨床の流れがある(村山, 1998)。しかし、それらのカウンセリング理念が体得されないまま形式だけが取り入れられた結果、混乱が生じている側面もある。やはりそこには当事者感覚の弱さがあり、カウンセラーからの依存や同情に基づく密着関係が優勢となってしまうことがしばしばある。問題やその解決の「当事者(の一員)」としての感覚をどう持てるかが課題となってくる。

### 「悪者作り」の集団力動

集団において問題と見なされる子どもが現れるときに、最も留意しなければならないことが「悪者作り」の心理、集団力動理論においてはスケープゴートینگ・プロセス(scapegoating process; Scheidlinger, 1982)と呼ばれるダイナミクスである。これは非常に頻繁に生じるもので、大なり小なりどの集団にもそのダイナミクスは働いている。集団理解の上では最も刺激的な概念ではあるが、事態がこじれると非常に厄介なものである。

注意しなければならないのは、そこで作り上げられた「悪者」にいかなる理由がつけられていたとしても、それは決して本質的なものではなく、非合理的な判断に基づく情緒的なプロセスであるという点である。さらにそれは、個々人の問題を越えて、集団全体に共有された何らかの情緒的葛藤に起因していることにも注意を要する事柄である。言い換えれば、集団はそれ自体が内部に共有している欲求不満や葛藤を処理するために具体的人物を求めていると言える。集団の外側に「敵」を作り出す心理もこのプロセスのひとつであり、Bion(1959)はこれを「闘争-逃避」グループと理論化して詳述している。このような力動は、先に述べた二分法的な原始的な情緒処理過程に基づいている。

いじめは、集団内の弱者にその矛先が向けられたものである。しばしば言われることであるが、そのプロセスが教師から見て観察が容易なものであれば対処への準備を整えることができるものの、それが潜伏しているときには陰湿で厄介なものとなる。その際には、いじめる側が教師に対して強い恐れや怒りを持っており、かつそれが隠されているために、表面上の行動から見えにくいものとなるのである。裏を返せば、教師との情緒的交流が切れてしまっているためにはけ口を作り出しているとも言える。また厄介ないじめの別のパターンとしては、教師が自覚的・無自覚的にいじめられ役を作り出している場合があげられる。意図していじている場合は論外であるが、そうでなくとも、当該の子どもあるいはその他の子どもの影響、および自分の好悪感情によってそれが生じてしまうこともある。いずれも、教師自身が加担しているために当該の子どもの姿と学級全体とが見えにくくなりやすい。中でも、その子どもが自ら罰せられる／嫌悪されるような行動を取るような場合には、それに対する教師の態度とが相乗的に作用してしまうことでややこしさを生じさせてしまう問題がある。

いじめとまではいかずとも、「浮いている」子どもを作るプロセスも類似したものである。その理由が問題行動や奇妙な言動、あるいは非社会性にあるにせよ、集団の「暗黙の規範」に沿わないために排除されることは、悪者を作り出す力動の産物である。ここでも厄介な場合をあげておくと、この集団規範が社会生活レベルで常識的な、受け入れられやすいものであるときに、特定個人を排除しようとする動きが不必要に大きくても、それが見過ごされやすいことがある。例えば、「はきはき発言しよう」という明示された集団規範と同時に、「まごまごしたり、どもったり、もじもじすることは恥ずかしい、とてもみっともないことだ」という暗黙の集団規範が存在する。そのような場合、そこには対人緊張をおおる雰囲気があると言え、慎重に言葉を使う子はますます慎重になり、ますます浮いていくことになる。集団の規範が優先されて、子どもの不適応状態が問題視されることは自然なことではある。しかし、集団の規範に適応しにくい子どもにとっては、集団の

暗黙の規範が困難なものとなってしまっている、規範の社会的望ましさのためにあまり省みられることがないということは留意する必要がある。そのことに気付くことが教師にとって容易でないのは確かだが、集団に適応しにくい子どもの表現することは、集団の特徴についてのメッセージかもしれないのである。

### 対話の鍵

対話が成立することは、「求め」に対する「応え」がある言語的やり取りの過程である、と筆者は考えている。この「応え」がしばしば「答え」としてとられてしまう。問題に対する解決(=答え)を提供することも非常に重要であり、それらを現場の教師は非常に豊富に持っている。それは認められてよいことである。一方、成長への欲求をどう受け止めるか、向き合うか、が対話の重要な部分であり、ここではそれを問題にしたいと考えている。

これまでの議論から、学級集団における子どもの理解を広げ、対話の糸口を見出していくために、次のような「鍵」を見出すことができる。

- ① 子どもが学級内で起こす問題行動には、他の場面では表現しにくい情緒が関与していることが多い。現在の学級集団で現れていることは、子どもの側の集団に対する部分的信頼感に基づいたものであり、成長欲求として取り扱える可能性がある。
- ② 教師、親、級友たちが問題を当該の子どもにあるとすることで、当事者感覚を麻痺させてしまうプロセスが働くことに注意する必要がある。むしろ、自分との関係においてとらえられる可能性、新たな発見の可能性を問うてみられるかもしれない。
- ③ 集団には集団全体として潜在している葛藤や不安があり、しばしば問題と見なされる子どもがそれを表現していることがある。当該の子どもの問題として語るのではなく、集団全体のプロセスを重視して、集団全体のこととして語り合える可能性がある。そこにおける当事者感覚が、当該の子どもだけでなく、メンバー個人を成長させる機縁となる。

- ④ 教師のとらえ方（シエマ）が学級のあり方に大きな影響を与える。逆に言えば、教師からの見方を変えてみることで学級に大きな変化の可能性を提供することになる。

繰り返しになるが、これらは、この見方でいつもとらえなければならないという原則ではなく、あくまで、見方を広げる際のヒントという意味である。もちろん、これら以外にも親子関係、きょうだい関係に関わる感情経験の理解が子ども理解のヒントとなりうるが、ここでは学級集団の問題に焦点化して、さらに実際の素材を通して検討していく。

### 実験的ロールプレイ

以下に提示するのは、大学の授業「教育心理学」の中で行われた実験的なやりとりの一部である。

受講生 110 名のこの授業は、1, 2 年生が 8 割を占める基礎科目であり、言うまでもなく教職課程必修科目である。教育に関わる心理学諸領域の基礎的知識を習得するとともに、それを日常的な関係や実践に用いていくことを重視し、具体的な対話場面を設定してロールプレイを行い、観察されたものの検討を積み重ねていった。

予備考察で述べた通り、個人を理解し、対話による関わりを行っていくためには、その背景となる集団との文脈を検討することが不可欠と考え、社会心理学領域を第 1 単元とした。この単元での学習項目は、集団規範、集団凝集性、集団圧力、同調行動、学習目標（習熟目標・達成目標）、自律-統制、リーダーシップ（独裁的・民主的・放任的指導）、教師期待効果、ソシオメトリーである。ここで紹介するのは、そこでのプロセスの一部である。

### 場面素材

「教育的対話力」（小谷，2000）所収の教師用応答構成抜粋 6 を素材とした。この抜粋は、先述の通り教師の児童・生徒との対人関係能力、対話能力の訓練を本来の目的として作成され、手法も標準化されている<sup>ii</sup>。しかしここでは、児童理解と心理学理論を生かした対応を模索する素材としてのみ用いた

ことを断っておく。

### 対話場面ビニエット（小谷，2000，p.104）

小学校男子 3 年生。一人っ子で母親のこの子への関心は高く、参観日や父兄懇談会に欠席したことはない。父親は、建築現場の仕事で家にいることが少ない。家に帰ってくるときは、子どもには日頃いない分のサービスだといって子どもと遊ぼうとするが、子どものことをよく知らないままに強引に遊ぶため、最後にはいつも子どもが泣き出して終わるという母親の話である。学級内では大声を出すことが多く、何事にも彼はまず反対をする。2 学期始めの学級の係を決めるときに、彼は投票で体育係になった。日頃やりたいとっていたので、喜ぶだろうと、他の子達は考えていたようであるが、彼はいきなり大声を出して不満を言い始めた。

「何で俺ばっか、こんなやりたくない係やるんだ！体育係なんてやんねーよ。道具運んだり、きついじゃねーかよー。俺やんねーよ。」

### 手続き

- ① ウォーミングアップの後、上の対話場面を提示し、主人公の名前をマサルとした。そして、受講生各自に、最初に思い浮かぶ発言（即時的応答）を書き留めるよう指示した。
- ② この状況をロールプレイするために、受講生の中から約 30 名を選び、教室の中央に集め、舞台としての「教室場面」を作った。それ以外の学生達は、プロセスのオブザーバーとした。そして、「教室」の中から「マサル」役と教師役を希望により選出した。

### 対話演習のプロセス

始めのマサルの発言に対して、最初の教師役はそっけなく「じゃあ、やらなくていい」と反応し、マサルは啞然とした。そこで、マサルと教師役を交替した。その教師は、「じゃあ、別の人」とやはり困惑しながら反応し、しばしの沈黙の後、別の児童が「私が…」と反応した。それらは、いずれも対話不成立の典型的な例だった。表面的にはマサルの要求をいれた形になっているが、マサルが教師を仕向け

ている方向を期待通りに取り、演じたものである。最初の教師は拒絶を言外に伝達しており、あとの教師は、マサルの心情をどこかで受け取りつつも決めるべきことを優先させ、結果的に「マサル＝手に負えない子ども」、「クラス＝まともな子どもたち」という図式を作ったようにも見える。

最初のマサルは、教師の発言に対し、「虚をつかれ、え?と思った」とコメントした。教師役はマサルの厄介さを問題視し、オブザーバーからも、「児童を甘やかさないようにするために、彼がそこでいうことに反応せず、別の人ができることでマサルにも良い影響を与えることができる」というコメントが出た。マサルのような児童には、非常にしばしば「わがまま」、「自己中心的」というレッテルが貼られる。同時に、「集団規範に適應しない＝児童の利己主義＝本人のためにならない」という理由付けもなされる。その見方の枠組みが優勢なときには、やりとりは「求められた行動をやるか、やらないか」の話しになりがちである。小学校3年生という役割上の年齢は、一般的に規範への指導が重視され、児童もそれを受け入れやすい時期である。裏を返せば、子どもたちの訴えは、このように規範を乱すことを通して表出されやすい。

一方、他のオブザーバーから、「家でも期待されているということが彼にプレッシャーとなっており、学級でもそれが出ている」、「本当は彼もやりたいのだが、それが素直に言えず、反対のことを言っているのに、それを理解しようとしていない」という意見が出た。これらは、初めてマサルを「理解しようとした」試みであると言える。予備考察で述べた家庭と学校とのズレの問題、学級集団に対する依存的感情に言及しようとしたものであり、「おまえが悪い」を越えようとする試みであると言える。

その後、「クラス」内の児童役をとった学生から、「わがままさや甘えへの怒り」、「場を乱されたことへの怒り」、「またか、という苛立ち」、などの情緒的反応に関わるコメントが出された。マサルがいつも「大声を出す」ことや「まず反対をする」ことに対して、他の児童は情緒的に乱されるように感じ、

大きな怒りを体験していることが浮き彫りとなってきた。ある児童役が、「彼がやりたがっていたからやらせてあげようと思ったのに、そのように反応するなんて、彼の株が下がった」と反応したのは興味深い。マサルの、周囲を操作 (manipulate) し落胆させる様式に対して、周囲の児童もまたマサルを操作することで彼に接し、怒りで追いつめようとしていたのである。そのような周囲の追いつめるやり方に対して、マサルの代わりに係を引き受けようとしたのは、その情緒的プロセスを敏感にとらえていたものと言える。「ルールに従って係を担当すべきである」という集団規範を維持しようとする動きは本来健全な集団圧力である。その機能を教師役も果たしていないのだが、そこにはマサルとの間の怒りのやりとり、この「追いつめる」プロセスが大きく関与しているものと考えられる。

そのような議論を続けていくところで、クラスの大半が「彼に騒ぐのをやめてもらいたいから彼の要求を聞いておこう」と思っていたことが共有されていった。そのことは、クラス全体が彼を問題児にしていく圧力を持っていることを意味していると言ってもよい。すなわち、クラスはマサルのことを、規範を乱す、「騒ぐ」存在であるために排除すべき人物であると認知する強い傾向を持っている。言葉に表れた「要求」を聞くことは表面的には融和的なのだが、潜在的には、「これ以上関わりたくない」という拒絶を含んでいる。このように、問題と見なされる子どもの行動は、学級の集団力動と不可分なプロセスを辿っている<sup>iii</sup>。先程述べたように、怒りのやりとりという潜在的プロセスを作り出しているところには教師が大きく関与している。学級の子どもたちは、自分たちの情緒が教師と共有された形となり、それに乗って行動したと言える。しかし、教師役に問題があったと言いたいのではない。むしろ、現場においては教師のリーダーシップが重要な問題となる。しかし、この実験的ロールプレイのプロセスにおいて注目しておきたいのは、そのような対人的プロセスを作り出す根底にある、学級全体が抱えている怒りの情緒あるいはうまく人と関われないという不安なのである。教師役は、そうした全体としての集団に共有された情緒の代弁者のひとりであり、

きっかけを与えないとさえ考えられるのである。

次の授業で、受講生全体を7～8名ほどの小グループに分け、同じ状況を全員がロールプレイできるようにした。多くの場合、マサルに役を押しつけるといったプロセスが生じていたようだった。「押しつける」と言ったのは、規範を重視した結果というよりも、教師役がマサルと口論している光景を多々見かけたからである。詳細な観察ではないが、ここでもマサルが厄介者であるという認知的枠組みが優勢だったように思われた。ただ1グループだけ、クラスメートが「やりなよ」と優しく促したところ、「うん」と言って引き受けた、という報告があった。教師役の動きについては不明だが、少なくともマサルに働きかけた児童は、マサルを悪者にするよりは情緒的に近づいたようであり、そこに鍵があることを示唆しているように思われた。言い換えれば、教師役にはマサルを受け入れられるようなポイントをどこに見出すかということが課題となるように考えられる。

さらに次の授業で、指定されたテキストの単元箇所について、そのやりとりから学べること、理論的に説明できることなどを先の小グループで議論した。すると、これまで述べてきたような事柄が教師期待効果、リーダーシップ、学級雰囲気、集団規範、同調行動、自律―統制などの概念を用いて説明された。とりわけ教師期待効果、リーダーシップの概念は、教師役のシエマがマサルや学級集団にもたらした影響を説明するために多くの受講生が用いていた。

各グループの意見を求める過程で、テキストを読んでいなかった学生が数名いた男性ばかりの（途中から、遅刻してきた女性が1名入ったが）小グループに焦点を当てたとき、あるひとりが「グループが大切だとわかりました」と紋切り型で返答した。どうということかと問うと、「読んでなくて、手を抜いたことを失礼に思う」と反省の弁を述べた後、グループの別の学生が「僕は読んでいるが、読んでない人たちには最小限のことを教えて、議論することが意味あると思う。他のグループでも読んでない人がいるだろうが、読んだようにして、理論で説明しても意味がない」と言い、さらに別の学生が「こう

いう子どもの気持ちは僕らの方がよくわかる。理論、理屈ではない」と言った。これらの発言にクラスは騒然となり、ある学生は、「大学生なんだから、読んできて当たり前じゃないの」と叫んだほどだった。筆者はしばらくプロセスの進展を見守っていた。そのうち、「まさに、グループの中での葛藤が出てきているのでは?」、「先生(筆者)は、このことをわからせるためにこのことを仕組んだのでは?」と言出す学生が現れた。もとより仕組んだことではない。それを伝え、その小グループが焦点化されることでグループ全体が彼らをスケープゴートにしていたこと、そのグループを「読んでこなかった人たちの集まり」としてしまうことで教員自身がそれに荷担していたかもしれない、と言った。さらに、個人がグループの文脈の中で、そのイメージをさまざまに変えうると伝えた。

何が起こっていたのだろうか?ひとりの学生が「仕組んだのでは?」と発言したくらい、我々が体験したプロセスはマサルが学級内で体験したこととよく類似している。件のグループのひとりが「こういう子どもの気持ちは僕らの方がよくわかる」と発言していることから明らかなように、彼らはマサルと自分たちのグループを同一視していた。教師言葉で言う「のれない」学生である。逆に、「大学生なんだから当たり前」という考えは集団規範を代表しているとも言える。この対立は何を意味しているのだろうか?規範に対する態度や子どもを理解する接近法に関する対立の部分もあるが、ここでは教員との関係性の問題を指摘しておきたい。件のグループのメンバーは、筆者が観察した限り、多くの場合教室の後ろの方に座り、反応も緩慢であった。それは、前の方に座っている学生が表情も豊かで発言も積極的であったことと対照的である。そのグループの行動にはなんらかの不信、反感、反発心などが込められていたであろう。教員個人の特性や価値観が一部の学生や児童・生徒とマッチしないことは自然なことであり、そのことは問題ではない。むしろ、そのために彼ら(のうちの数名)が疎外感を感じ、周囲もまた少数派の意見を排除しにかかろうとしたことに注意が必要なのである。弁明めいて響くかもしれないが、筆者は特定の学生群を排除しようとしてク

ラスに臨んでいたわけではない。しかし、望ましいこと／望ましくないことの色分けが暗黙に行われ、受講生もその色分けに自分自身を当てはめるといった過程が潜在的に展開していたのである（このクラス以前に始まっている部分もあったろうが）。このように教員は無自覚なまま暗黙の集団規範を作り、スケープゴートを作ってしまうことがある。そのような雰囲気の中で彼らが自分たちの立場を説明し発言したことはむしろ評価すべきだろう。彼らがグループの居場所を持つための正当な主張と言える。そのことやその底にある反発心に触れることはできたかもしれない。しかしまた、教員とそのグループとの関係を硬直化させる危険性もある。幸い、このクラスではやりとりが続き、グループで起こっていることを検討する動きも出てきた。プロセスをそのまま進め、促進させることでグループの中のさまざまなメンバーが自分の意見や感情を率直に言い合う空間が展開されたのである。さらに言えば、この一連のプロセスは、机上のことではない実際のことに對してまさに当事者としての関わりが求められた出来事であり、グループ全体が人間関係を展開させる上で重要な転回点であったと言える。

## 考察

子どもが学級の中での「問題」を呈して我々の前に立ち現れるときという素材を用いて対話の可能性を検討してきたのは、そこに「求め」と「応え」のやりとりという対話の本質的な働きがとらえやすいからである。「カウンセリングマインド」が教師に必要であるということを主張せんがためではない。

予備考察で述べたように、子どもが成長のあがきの中でその求めを的確に表現することができないとき、学級の中で問題を表出、表現することは、そこが教育の場である以上、子どもにとっては正当な行いだと言える。マサルの例はまさに父親や母親に言えないことを学級で表現したものである。その意味で、この事柄は成長への大きな転回点と見なすことができる。しかし同時に、この「求め」が学校、学級の規範および教師の価値観と葛藤を生じるものであるためにそれが「問題」と見なされやすくなる。

ひとたび価値観の外側にあるものと認識されると、働きかけの方向性は非常に限定されてしまうことになるだろう。そこには、教師だけでなく、子どもたちが持つ規範維持傾向も関わってくると考えられる。筆者が授業体験で示したように、クラスの多くのメンバーが強固な集団規範意識を持っていると、それが非常に大きな圧力として働くことになる。

しかしながら、教師に葛藤を生じさせることは、子どもにとっては排除される危険を負うと同時に、教師に自分の深刻さを伝える有効な手段であると見られることもできる。規範からの逸脱は自我発達上の問題であると言えるが、同時に担任教師にとって一番痛い部分を突くことでもある。むしろそれは多分に無意識的な過程によるものであるが、教師が葛藤を感じている間は、自分が教師の近いところに存在することができる。そう考えると「求め」の切実さが見えてくる。しばしばこの「求め」に敏感すぎて「応え」が困難になることもある。「早く助けてあげないと」と思うことがその典型である。そのような時は、教師側の不安が関与していることが多い。いずれにせよ、子どもの発するさまざまなメッセージを教師がどのようにして成長欲求として受け取れるか、さらに言えば、教師とともにどう成長していけるか、と考えてみるところに鍵がありそうである。

「求め」が成長に向かうものであるならば、教師の仕事の基本原理は単純である。ロールプレイ素材の学習項目で紹介したように、教師期待効果<sup>16</sup>を生かすことである。教育心理学におけるこの古典的概念は、実践において十分取り入れられているとは言えないが、そのことの影響性は今もって否定しがたいものがある。子どもに対する認知が偏った状態から、子どもの成長の文脈に再枠付け (reframing) することのインパクトは容易に想像できる。マサルの例で言えば、彼の発言は一見攻撃的で反抗的に思えるが、実は情緒のベクトルが曖昧なことがわかるだろう。そこで、そのメッセージを意味あるものとして認め、その対象に教師がなってみる、教師が不満やいらだちの矢面に立ってみることで表現の場を与え、情緒を明瞭化していくことができる可能性がある。そのことは、成長に向けての再枠付けの一例である。

「求め」が切実なものであるならば、それによっ



て教師や学級に引き起こされるものを妨げないことである。先のように議論が沸騰した時は、暗黙の集団規範に従って行動していたところから一時離れ、それを語り合う場が形成されたということである。誰かがスケープゴートになっているのでない限り、「弱者／アウトサイダーと見なされている人」が発言しているという点でグループがきわめて健康に機能していると言える。それはグループ全体の成長のステップであり、そのこと自体が重要な対話の過程をなしていると言える。むしろスケープゴートが生じる際には特別な配慮が必要である。他者理解と仲間関係の促進に関わるリーダーシップを適切に取ることによって個人と集団全体は大きな成長を遂げることができる (cf. 東京都立教育研究所, 1999<sup>v</sup>)。

子どもの「求め」は、しばしば学級集団や教師に対する変化の要求でもある。それを発する子どもには感受性と力がある。実際には、子どもが持ち込むさまざまな問題には生物学的要因、社会的要因などが絡み合っているが、それが学級という文脈の中で展開されるときには、学級のある種の固定的な枠組みを照らし出すものとしての働きをしている側面がある。筆者のクラスで見られたように、グループの側から変革の必要を教えてくれることがある。そのため、教師はこれまでの自分に変革を迫られる、揺さぶられる体験をすることになるかもしれない。しかし、その体験は「当事者」としてその子どもとともにあることの第一歩であり、すでに重要なプロセスが始まっていると言える。そのような彼らのメッセージを楽しむことで、学級は成長と自己表現のストリングな場となるだろう。

## おわりに

これまで、学級活動に何らかの問題が生じてきたときの対話のあり方について検討してきた。繰り返しになるが、現場の教師達は、実際にはそのような問題に対する具体的な解決策を実にたくさん持っている。規範を維持し、事態を收拾する必要がある状況は確かに多い。それはそれとして、それらをより有効なものにするために子どもとの関わりをどのように形成していくか、表現しつつあることをどのよ

うな言葉のやりとりに変えていくか、ということにはまだまだ模索の余地があるように思う。

実際に教壇に立ったことのない学生達の児童に対する規範維持の求めの強さには驚かされるものがあった。このような規範偏重的反応は教師になる前から培われているのであり、むしろ教育の専門家になっていく過程でそのような枠組み以外の選択肢をいかに広げられるかということが大きな教育・研修目標となるのではと思われる。ここで提示した糸口がそれぞれの教師の個性、スキルと絡み合いつつ実際の対話のきっかけとなることを期待している。この枠組みそのものも柔軟であり続けるよう、今後も模索を続けていきたいと思う。

## 引用文献

- 雨宮基博・小谷英文・井上直子. 学級集団への集団精神療法の適用—否定的感情表現とその教育的展開—. 教育研究, 43, 133-146, 2001.
- Bion, W. R. Experiences in Groups. New York, Basic Books, 1959.
- Erikson, E. H. Identity and the Life Cycle. Interenational Universities Press, 1959.
- 藤田英典. 教育改革—共生時代の学校作り—. 岩波新書, 1997.
- 橋本和典・西川昌弘・河野貴子. E. H. Erikson の集団同一性概念の治療的仮説構成—青年期集団精神療法理論における有効性の検討—. 集団精神療法, 15(1), 63-72, 1999.
- 石隈利紀. 学校における心理教育的援助サービスの現状と展望—学校臨床心理学と学校心理学の合流を目指して. 沢崎俊之他 (編). 学校臨床—そして生きる場への援助. 23-56, 日本評論社, 2002.
- 亀口憲治・Hayes, R. L. Comprehensive psycho-educational programs for school empowerment. The Annual Report of Educational Psychology in Japan, 41, 235-244, 2002.
- 鎌原雅彦・竹綱誠一郎. やさしい教育心理学. 有斐閣アルマ, 1999.
- 国分康孝 (編). 構成的グループエンカウンター. 誠信書房, 1992.
- 近藤邦夫. 教師と子どもの関係作り. 東京大学出版会, 1994.
- 近藤邦夫. 学校と教師への接近—学校臨床心理学への模索. 沢崎俊之他 (編). 学校臨床—そして生きる場への援助. 5-21, 日本評論社, 2002.
- 小谷英文. 教育的対話力—応答構成による挑戦—. ボールパ

ークコーポレーション, 2000.

村山正治. 新しいスクールカウンセラー—臨床心理士による活動と展開—. ナカニシヤ出版, 1998.

中川剛太・小谷英文・西村馨他. 教師の対人ストレス方略の臨床心理学的研究(1)—実態調査に基づく基礎研究—. 教育研究, 42, 101-124, 2000.

西川昌弘・中川剛太・小谷英文他. 教育的対話能力開発の臨床心理学的研究(1)—教育的対話シナリオの事例研究—. 教育研究, 43, 109-124, 2001.

西村馨・小谷英文・井上直子他. 教師の対人ストレス対処方略の臨床心理学的研究(4)—児童・生徒との関係におけるストレスと対処方略の類型化の試み—. 教育研究, 43, 69-80, 2001.

Scheidlinger, S. On scapegoating in group psychotherapy. *International Journal of Group Psychotherapy*, 32, 131-143, 1982.

高橋裕行. 話題提供2. 西村馨(編). 思春期のグループアプローチ(現状と展望). ICU大学院臨床心理学プログラム報告書(2000年度), 81-96, 2001.

東京都立教育研究所. いじめ問題の解決に向けて, 自己表現を促す試み—中学生を対象としたグループ・ディスカッションを通して—. 1999.

立場が理解され, クラス全体が変化していくプロセスの貴重な報告である.

- i 授業目的は「人の発達についての理解を深め, 人(学習者)の個人差と適切な学習への援助について, その方法, 基本的概念や理論, 具体的な技術について学ぶ。」である(「国際基督教大学教養学部要覧2002-2003」より). 「いかにして学習促進者, 成長促進者でありうるか」を学ぶことがクラスの目的であることを明示し, そのための主体的動きを推奨した.
- ii ここには, 教師の対人ストレス研究(中川他, 2000; 西村他, 2001などを参照)において収集された「困難を感じた場面」を基に構成された対人状況ビジュアルが16取められている. 訓練手順は同書にゆずるが, 重要な点は「問題解決に向けた『よい』応答をする」ということが目的なのではなく, 状況によって喚起される自己の典型的反応をつかみ, そこに動いている感情過程, 推測される児童・生徒の感情過程を吟味し, 率直さを生かした応答を研修生の集団検討によって洗練させていくこと, すなわち自己検討に重点があるということである.
- iii ある受講生はこの部分について強く同意し, 学級内での不適応体験から教師の働きかけによって著しく改善を見た自分自身の体験を回想し, そのことの心理学的説明を得た, とレポートの中で報告した.
- iv 教師が成長への期待をした子どもが実際に成長をするという教師の期待がもたらす効果. ビグマリオン効果とも呼ばれる.
- v 学級で起こったいじめ問題を学級で扱う中で, そのいじめ側が糾弾されるというよりも, その子どもの