

教育的な対話空間を広げるためにできること

Things we can do to expand the space for educational dialogue

西村 馨 NISHIMURA, Kaoru

● 国際基督教大学
International Christian University



対話, 教育的対話, 教師役割, 学校教育相談, 生徒指導

dialogue, educational dialogue, teacher role, school counseling, guidance

ABSTRACT

This article discussed problems and clues in the practice of 'educational dialogue' which teachers have in school education and school counseling. Although educational dialogue between teachers and children is essential for children's growth in education, the philosophy of M. Buber about dialogue is not utilized fully, and there are a lot of difficulties left in this area. Besides the current characteristic problems that children cannot have satisfactory communication, it was shown that one of the most important issues is the rigidity of teacher role and the loss of teacher's I-ness. Moreover, the idea emphasizing the significance of acceptance is willing to look over the significance of negative aspects for human growth and the concepts of 'fight.' Based on these discussions, several clues to evolving dialogues with children were presented. Among them, rather 'strategic' elements were included, because the author believes they are the products of the struggles seeking for the safe space for both teachers and children to have appropriate 'fight' for children's personal growth.

問題

子どもの成長の未成熟性が問題となっている。しかし同時に、子どもを取り巻く仲間や大人たちもまた、信頼感に基づいた情緒的つながりを持ちにくいところに立たされている。そのような状況で、子どもを育てていく立場にいる人はどのようにして子どもとの関係を作っていくのか、どのようにしてつながりを深めていくのか。それは教育現場にとって大きな問題である。

筆者らによる教師の対人ストレス研究において、教師達が、困った問題を呈する子どもたちとの間で多大なストレスを経験していることを示した(西村他, 2001: cf. 中川他, 2000: 小谷他, 2002: 西川他, 2002)。持ち込まれる問題への解決能力というよりも、子どもとの関わりを持ちにくさがそこに横たわっており、しばしば教師の側の規範意識の硬さがその中心を占めていることが示唆された。一方で、それらの対人ストレスの解決には、子どもの呈する行動の意味を理解すること、それによって関わりが深化すること、が非常に有効であった。一方、そのような理解と関係の深化に到達することが決して多くないことも事実であった。ここに、その後の研究の方向性を決定づけるものがあった。すなわち、教師が普段からいかにして子どもとの有意義な関係を展開していけるようになるか、である。

この点に関して、いわゆる「カウンセリング・マインド」の学校場面への導入といったことが盛んに行われたことがあった。しかし、真に「受容的であること」の意味が伝えられないまま表面的な技能が流布し、そのため生徒指導を中軸とする学校理念との不適合が生じ、大きな成果が見られないまま、スクールカウンセラー導入に至った経緯がある。スクールカウンセリング制度は、教師の役割と分化したところで独自の機能を果たすことによる成果が期待され、「概ね好評」との評価を得ている(村山, 1998)。しかし、それによって本質的問題が解決を見たわけではない。筆者自身は、教師固有の教育・開発機能を重視し、カウンセラー役割と区別する必要があると考える立場ではあ

るが、「子どもの人間形成、人格形成に必要な心の交流」や「子どもの自己成長を見守る姿勢」(原野, 1987)を否定するつもりはない。スクールカウンセラーと教師の連携活動についての議論は他に譲るとして、教師が子どもを理解するために、「カウンセリング・マインド」の何が役に立たなかったのか、何が助けになるのかを改めて吟味せねばなるまい。われわれが教師の持つ力をより高め、日常的な子どもとの関係を展開することに貢献できると考える際に出発点となるのは、その問題である。臨床心理学やカウンセリング心理学が教師に提供すべき仕事は、まだ途上にある。

臨床的問題を持った子どもに出会うと、彼らが重要な大人達との間でしっかりとしたコミュニケーションを体験できなかった歴史に必ず出くわす。典型的な例は、いわゆる社会的ひきこもりの状態を呈している青年である。周知のように、彼らは社会からのコミュニケーションだけでなく、家族の中においてもコミュニケーションを拒絶してきている。自分の思いが、他者に正確に深く受け取ってもらえることが期待できない絶望と抗議を表現しているかのようである。彼らの家族は彼らとの対話をあきらめなければならぬところに追いつめられている。そして、臨床家の前に立ち現れた子どもたちは、ある時はやはりことばのやりとりを成り立たせにくく振る舞うが、どこにも見せなかった姿を現して自分を表現することに熱中することもある。ひとたびつながりが芽生え始めると、子どもたちはゆっくりと、時に劇的に、変化する。ことばが子どもたちにインパクトを与え、子どもたちは自分に向けて話された言葉をよく覚えて、自分の支えにするようになる。

そのようなことは、臨床心理学的な治療の場面だけに成立するものではなく、むしろ一般的な子どもの心の成長を描写するものである。子どもの成長は日常のさまざまな人間関係状況での対話的、行動的なやりとりによって培われる。問題となって立ち現れてくる事柄は、そのようなやりとりとつながりが欠乏した結果生じる孤立を意味している。孤立を解決することも重要だが、そのような状況を予防し、日常的なやりとりが豊かな教育環

境を作り出すことが教育現場に求められることであろう。このことは、対話が欠乏し、対人関係の希薄化が叫ばれている今日、決して容易なことではないだろうが、それだけに重要な意味を持っていると思われる。

本論考では、対話の持つ機能、意義、現場での困難さを検討することを通して、学校での日常場面、教育相談場面での対話的關係の手がかりを示唆したいと思う。対話が成立したときには、こちらの側にどのようなことが起こっていた時なのか。そして、自分から対話を作り出していこうとするにはどのようなことが必要なのだろうか。それらを考察してみたいと思う。

対話の教育的機能

「対話」概念について、教育、心理学領域に最も影響を与えた人物は哲学者ブーバー (Martin Buber) であろう。キリスト教神学を背景として、人間関係や生そのものについて深く考察された成果は『我と汝』、『対話』に結実し、哲学者のみならず人間関係に関わる多くの人の学際的な考究の道を拓いた。彼の思想が、Rogers, C. の創始した来談者中心療法の基本理念の重要な一角を占めていることは周知の通りである。宮本 (1988) は、ブーバーによる対話の哲学的考察から、対話の本質を「実存相互の全人格的関わりであり (中略) 真の対話のためには、各自が自分自らを投入しなければならない」とし、「その直接的関係は誠実さ真正性に基づき、仮象の入り込む余地のないもの」と指摘している。このポイントは、日常生活における実現性という面でいささか遠大な目標であると言わざるを得ないであろうが、その中核部分において、人間成長に関わる不可避の問題を含んでいる。すなわち、相手をこちらの意に沿う所へ持っていき、という部分的許容の関係ではなく、相手そのものを受け入れるところから始まるものであり、虚飾を廃した自己投入の関わりの中から何かを見いだそうとするものである。それ故に、結果や目標があらかじめ決まったものではなく、ひとつひとつが冒険であり、創造的過程だということ

となる。

そのような発想は人間性心理学全体に多大な影響を与えた。また、とりわけTグループやエンカウンターグループを始めとするグループ体験での過程や成果を説明するために、非常に好んで用いられた。それは、対話ということの意味が、哲学的理念にとどまらず、実践レベルにおいて深く吟味された重要な出来事であった。しかし、学校場面にその発想が浸透することはなく、あっても非常に限定的であった。しかし、このこと自体がブーバーの価値を低めるものではない。むしろ、ブーバーの訴えた対話の厳しさという現実を如実に表している出来事であると言えるだろう。

対話を成立させるためにはいくらかの、場合によっては多大な、心理的労力をかけなければならない。問題となっている子どもに対して、「裏にある気持ちを聞き出したい」と欲される先生方に実にしばしば出会う。子どもの心理への関心の高まりという点では、これは「カウンセリング・マインド」の普及による成果かもしれない。しかし、そのような期待はほとんど必ず裏切られる。なぜか。問題行動には言葉にできない思いがあり、子ども自身が自分の気持ちをつかめていないからである。子どもが自分の気持ちを語ることは決して容易でない、という重大な事実が十分認識されていないのである。先の理念の普及による弊害かもしれない。一時的ストレスによる情緒的負荷のために表現能力を越えてしまった結果の場合もあるが、他者とのやりとりを通して自分を表現することを学んでいない場合が多い。自分を語る機会を得られなかった子どもであるが故に、正当に自分を表現する術を知らず、一見理解しがたい行動を通して自分を表現しようとするからである。必要とされるのは、むしろ、子ども自身がかかめていないものを一緒に迷い、探す姿勢である。そして、そのような共同模索の関係さえ、最初のうちは成立していない。ないのであるから、そのような成長へと導く関係は作っていくほかない。このことの重要性はいくら強調してもしすぎることはない。このように、対話は関係を作り出す作業から始まるのであり、教師の側からみれば未知のものに触

れ、揺さぶられ、待たされるところで多くの労力が求められるのである。このことは、「臨床的」な問題であろうか。いや、自分を表現する術を身につけ、対人関係の中で自分が成長していく感覚を体験していくという意味で、本来的に教育的な機能であると考えられるのである。そして、「対話が教育的である」と言うとき、そのような成長に向かう人間関係を耕す言葉のやりとりであると言っておきたい。

学校場面は自由や民主制を基本理念としているものの、実際にはよい意味でも悪い意味でも非常に窮屈な世界である。自己投入を可能にする物理的、心理的空間の創出が難しい社会である。教師という存在が、好むと好まざるとにかかわらずある種の適応形態を要求する権威者である以上、子どもとの関係は少なからざる葛藤をはらむ。やはり教師としては子どもに問題を起こしてもらいたくないものである。しかし子どもはそうせざるを得ないところにいて、派手にやってしまうこともある。そのような子どもの全人格を受容する、などというのは確かに冒険に満ちた試みであろう。受け入れてあげたいけれども、教師としては非常に困る、という葛藤が当然生じてくるだろう。そのような状況で、嘘のない自分として自己投入するとは、一体どういうことであろうか？ 少なくとも、非常に勇気の要る、困難な課題であることは間違いない。とりわけ現代の思春期には、この困難さに拍車がかかっているようにも思える。ここで、対話の意義に関心を向けることができるだろうか。しかし、そこから「我と汝」を見いだしてみよ、というのがブーバーの考えなのである。彼の考えの厳しさが実感されようか。

ここで一つ取り上げておきたいのは、教師個人々の力量にすべてが帰されるべきではなく、それを越えたところにある、教師という存在が、その役割上必然的に抱えざるを得ない窮屈さを吟味する必要があるということである。われわれのストレス研究でも顕著に見られた「規範遵守の求め」に関わる問題である。

「教師役割」という仮面

多少脱線になるかもしれないが、筆者の大学での授業のことをしばし紹介したい。筆者は大学の「教育心理学」の授業の中で、「誰か子どもと、その成長を促進するような対話をしてくる」という課題を必ず出す。授業で学んだ心理学を単に勉強に終わらせるのではなく、実践的な意義のあるものとして体験し、それを考察することを通して、心理学をより深く理解するとともに、生の子どもと接する機会の乏しい大学生にいきいきとした子どもイメージを持ってもらいたいと思っているためである。約半数の受講生は、小学生までの子どもを探してきて話しをしてみるという挑戦をするが、アルバイト先での体験や兄弟やいとこの対話も少なくない。

百近くのレポートを読んでいて気づかされることは、教育の現場で出会っていない子どもとのやりとりは比較的楽しく、のんびりしたものであり、時として迫力のない当たり障りのないインタビューにさえなってしまう。例えば、以前から顔を知っていた小学生とのやりとりを試みた学生や知り合いに頼んで話しをする状況を設定してもらった学生は、子どもの好きなもの、勉強、スポーツ、将来の期待などについて質問を繰り返して、答えてもらって終わり、ということが多い。兄弟やそれなりに関わりがある親類の場合には対人的葛藤から生じている場合が多くなる。兄弟の場合は、片付けをしないと、乱暴な口の利き方をすると、か、そういうことへの不満から、相手の行動を改善させる試みをしがちである（または、母親からの要求につぶされそうな弟妹の心理的援助をする、というのも少なくない。ちなみに、友人と話しをした学生は、悩みの相談に答えるかあるいはこちら側の要求をいかにして伝えるか、という話が典型的である）。これに対して、塾や家庭教師、あるいは児童館や学校でのボランティアといった状況での子どもとのやりとりでは、教育的要求との葛藤を抱えた状況から発していることが多く、対話者同士に緊張感が生じてくる。いかにして子どもが自らのやり方の不十分さに気づき、正しい知識を得、学習への意欲を高めるか、適切な社会的行動がとれるか、といった点に焦点が置かれがちで

ある。

このことは何を意味しているのでしょうか。一言でいうなら、「教育現場」になると、教える側の要求が存在する分、やりとりが目標指向的になり、関係が葛藤的になっていくという性質を帯びてくるといふことだろう。そして、その目標に向かって作業する意欲の乏しい子どもに対してはより多くの注目が与えられることになるようである。

われわれにとって教育者との関係は幼い頃から慣れ親しんだものであるために、教育者達のイメージは堅固に内在化されている。そのため、幸か不幸か、誰でも「教師らしい」教師を演じることができる。大学生に教師の役割を取ってもらってロールプレイを行うと、非常に理屈っぽく、相手を問いつめ、責任を追及する、堅苦しい教師役割を即興的に演じることが非常に上手なのである(西村, 2003)!

教師、塾講師、家庭教師、親といった「役割」を背負ってしまうときに対話が成り立ちにくくなる原因の一つは、「私」という視点が不在になりやすいということであろう。われわれがある役割を取るときというのは、往々にして、その役割に期待されるような典型的行動をとりやすい。もちろん、「らしくない」行動をとる自由もあるのだが、「いかにも」という行動をとる引力の方がまことに強い。もちろん、それは自然なことであるし、それなしに役割に期待される責任を果たすことはできない。問題なのは、役割が仮面以上の、個人の性格の鎧のようなものになってしまい、役割に沿った行動を取ることに縛られてしまうこと。そして、その結果、相手にもこちらの期待する役割を(有無を言わず、合意を得ることなく)押しつけやすくなってしまふことである。さらに、より重要なことは、それによって個人が生との感情を表現しなくなってしまうということである。「硬い」教師役割のイメージを和らげ、生の自分とどれだけ調和的なものにすることができるのだろうか。

『教師病』とそこからの脱却に向けて

自治体が主催する、教師のための「教育相談」の研修会の講師として参加したときの話しである。

「人間関係作りの実際」と題された研修には小中学校の熱心な先生方が参加されていたが、その時に行ったロールプレイの振り返りのディスカッションの中で、ある先生が自分の体験談を話し始められた。

それは、普段から不器用で先生やクラスメートからもなかなか信頼を得られないでいる男の子のことである。彼は授業中に不注意のため女の子の服を汚してしまった。女の子はとても怒って彼に謝罪を求めようとするのだが、彼はなかなか言葉を発することができない。うなるような顔つきでうつむいているだけである。担任の先生は、見かねてその中に入っていった。そして先生がしたことは、彼に謝らせようとしたことであつたという。しかし、彼はどうしても謝ろうとしない。そこでますます先生もヒートアップしていったのだそうである。「その子は反省する様子がなかったんですが、どうやったらその子に謝らせることができたんでしょう」と、その先生は他の先生方に聞いた。すると、ある先生が、「もしかしたら、その子は反省してないんじゃないくて、申し訳なさに圧倒されて言葉にすることができなかったんじゃないでしょうか」と言った。その理解は、体験談を話された先生の心をとらえたようであつた。「ああ、そうかもしれません。そんな気がします」。

そこから、気持ちを受け取ることの話へと展開していった。すなわち、言葉そのものが出てこなくとも、言葉にならない気持ちをそのまま受け取ることにはできるはずである。しかしながら、われわれはつい言葉として出てくるものだけを見ようとし、言葉によって形を整えようとする。子どもの心そのものに寄り添い、それに言葉を当てていこうとするよりは、反省という行為を求めてしまふ。逆に言えば、心が伴わずとも、謝罪の行為があることで教師側が安心したくなりがちなのである。さらに言えば、教師が理由を問うならば、子どもはそれに答えて当然であるという思いこみがそこにはある、という話にまで深まった。ある先生が、このような傾向を『教師病』と呼んだところ、それは他の先生の賛同を大いに集めたのであつた。(この『教師病』といわれていることの中身

は、おそらく教師のみにとどまらず、親や上司、ひいては指導をする立場の人に広く当てはまることであろう。)

このような研修の場での議論の中から対話の本質に触れるような展開が見られることは、筆者の体験としては非常に珍しい。筆者は感嘆し、「今の話しは、非常に率直な対話ですね。子どもたちとの対話をするためには、その前に、こんな感じでもっともっと自分たち同士で対話をしてみる必要があるんでしょね」と言った。すると、先生方はうなずいた。

その時、一人の先生が、「でも、同僚や親というのは、実は一番率直に話せない相手なんです。一人の子に関わろうとすると、他の先生に、甘やかしていると言われてしまう」と言った。他の先生がうなずく。別の先生が、「そうそう、親にも、どうしてあの子だけ特別扱いをするのですか、とすぐ言われてしまう。やっかいなんです」と続けた。筆者も、「親同士の中でもそういうことがあると聞いたことがあります」と言い、不登校の子どもを持つ親と先生とが協力しようとするときに、他の親がやっかんで、陰湿にその親を非難したエピソードを話した。実はカウンセラー同士の間でもそういうことはある。みんな話したくとも話せない状況を抱えている、という思いを分かち合い、それぞれの汗にまみれた営みを認めあう雰囲気が生じた。そのグループでは、普段話せないでいることをみんなが率直に語り合ったのである。

そのような過程の中に、相互の成長を刺激しあう対話を生み出すヒントが含まれているように思われる。そう、役割意識の背後には、その役割意識を持ったもの同士の警戒心があり、相互に仮面で付き合う関係があるのだ。仮面を脱いで語り合える体験が本人になれば、子どもとの間でそれを体験することは難しいだろう。スクールカウンセラーが学校の中に存在する意義は、実はその辺りにあるのかもしれない。

戦略としての対話

ところで、現代において非常にしばしば対話と

いう言葉を見聞きするのだが、その使われる意味合いは非常に曖昧で、各自がそれぞれの意味で用いている感がある。例えば、ビジネス誌で「対話による業績向上」などと銘打たれた記事の場合、対話は相手の人格相互のやりとりというよりは、こちら意図を通じさせる、といった説得術、交渉、情報の交流といった意味合いで用いられている。また、「対話による紛争解決」といった政治場面での対話も、説得や交渉といった意味合いがこめられている。いずれの場合も対話は「戦略」の一部であり、皮肉なことに、結果として人間的交流を拒絶してしまっているようなニュアンスが感じ取られる、と言えは言いすぎであろうか。少なくとも、ブーバーが述べたような対話とはかなり距離があるように思われる。カウンセリング心理学の従来理論に照らせば、「操作的」、「指示的」、「要求的」との誹りを免れまい。とは言え、このような「戦略的な」発想には二つの点で意義があると思われる。

ひとつは、教育相談やカウンセリングにおいては遠ざけられていたことを補うものであるという点である。例えば、教育相談が生徒指導にどういう働きを持っているのかという点で、かつて文部省(1991)が具体的にまとめたものをあげてみよう。

- ① 個性的な成長課題への援助を通して、個性の伸長をはかる：生徒指導は児童生徒等の個性を伸長することをねらいの1つとしている。したがって、一人ひとりの個性的な成長の課題の解決に向けて、それを援助する教育相談によって、個性の理解と成長の過程が促進される。
- ② 自己を見つめることで、価値の内面化を促進する：生徒指導の目標は、児童生徒等の自律をはかることであるから、外的な抑制から自己抑制へ、外的な評価から自己評価による自己動機付けへという内面的価値による自律への過程が重視されなければならない。たとえば、叱られることが怖いからではなく、自分の気持ちの問題として万引きをしないのであり、あるいは、親に言われるからではなく、自分の心に登校した

い願があることを確かめて登校するのである。教育相談を通して自己を観察し、素直に感情を認めて表現する体験は、このような内面化の過程を促進するものとして期待される。

- ③自己理解への援助を通して、個性的自己形成に寄与する：児童生徒等は、自分について考え、書き、話し、暖かく聞いてもらえる体験を通して、適切な自己観察の様式を学ぶことができる。とくに、教育相談で教師が児童生徒等の話をじっくり聞いてやるようなことは、教師による児童生徒等の自己理解への援助の機会として重要である。
- ④受容を通して、自己と周囲との関係についての理解を促進する：受容は、教育相談の主要な働きの一つである。たとえば、児童生徒等は自分の失敗などを教師に話して受容される体験を通して、自己を受容できるようになり、その結果、まわりの人をも受容することができ、人間関係についての理解が深まり、改善できるようになる。
- ⑤保護者との面接を豊かなものにし、生徒指導の成果を高める（後略）。
- ⑥システム作りによって、効果的な環境を準備する（後略）。
- ⑦学級経営に教育相談の視点を導入する（後略）。

いかがであろうか。述べられていることは人間性心理学の影響を強く受けており、内容としてはどれも正しい。しかし、個性と受容が強調され、やや美しすぎる印象である。一方で個性を重視しながら、もう一方で、子どもの従順さを期待しているニュアンスを感じないだろうか。同時に、素晴らしい、正々堂々とした教師像を背後に期待していないだろうか。実際には、お互いに小ずるい人間である。教師が、問題少年がというのではなく、人間が生物として生きていくためにずるさは必要である。ずるさも「受容」の対象となるもののはずだが、どこか遠ざけられている。

戦略的に考えるなどと言うのは、教育の場にはふさわしくないとお叱りを受けそうである。そもそも戦略という言葉は、戦いや争いに関わるもの

であるが、教育にもある種の戦いの要素が多分に含まれていると考えられる。この点については、後ほど詳述する。

もうひとつの意義は、この点とも重なるが、教師が戦略家であるという事実を無視していることである。教師にはそもそも、「やる気にさせる」、「のせる」、「ひきだす」などに関わる種々のテクニックがある。よい戦略がなければ、よい授業が成り立たない。その価値を、カウンセリング心理学では否定しがちである。一方、近年、テクニック指向の強い教育相談、カウンセリングが流行している。この現象は、そのような技能が、教師の発想と近いところにあるということに大きな理由があるのだろう。確かに、「具体的方法」や「テクニック」は、あくまで関わりを支える具体的手だてとして、中身を軽視しないでほしいと思う期待はある。「手を汚さないで」相手に変化を与えようとするのは、教師から「私」を剥奪することにつながる。子どもに思い切り近づいてみなければわからないことがたくさんあるにもかかわらず、表に見えてきている問題への対処だけで接するならば、本来子どもを理解することに長けている教師の力を腐らせてしまう、という危惧も持つ。しかし、具体的方法論を求める教師側のニーズには、もう一つ非常にもっともな理由がある。筆者自身、学校の教育相談担当教員の研修を行うときに必ず耳にすることである。教育相談担当教員といっても、具体的な役割が規定されているわけではなく、学級担任から信頼されるような役割上の権威があるとは言えない。そうでありながら、難しい子どもへの対応を迫られることが時々ある。そのようなときに、相談への動機があること、「個別面接」（あるいは「時間的・物理的設定がなされた場面」）、カウンセラーの受動性に基づくクライアントの自己理解を前提としたカウンセリングの方法論では対応できない、というものである。教育相談に熱心な教師は、カウンセリング理論について非常に詳しく勉強している。しかし、それを学校でどう使えるかとなるとたちまち無力に陥ってしまう。また、教育相談担当でなくとも、多くの子どもたちとさまざまな場面で出会う学校においては、通

常のカウンセリングの枠組みは汎用性に欠けることを認めざるを得ない。「カウンセリング・マインド」が、教師の戦略家としての能力を活用するのは逆に、それをつぶす圧力として働いてしまっていたであろう。

さて、対話が戦略的であると言うとき、いったい何が仮想敵であり、何が目標となるのであろう。先程、教育には戦いの要素があると述べた。われわれは子どもが行う戦いを認め、援助し、育ててやらねばならない。子どもが行う戦いとは何であろうか。子どもは、自分の心理的領域を守るため、そして自分に備わった能力を開花させるために、さまざまな障害（敵）と戦っているのである。コミュニケーションの断絶について最初に述べた。これは典型的な例である。子どもは、踏みにじられた自分の領域を守るために、戦わざるを得ないのである。悲しいことに、子どもの領域に侵入し、成長の芽を摘み、子どもにそのような戦いを強いている大部分は、昔から大人である。その戦いの場を広く取り、十分に戦わせてやるのが、われわれの仕事である。戦いのない、よい子を作り出すことではない。

女の子を怒らせてしまったさっきの男の子の例で言うと、失敗をしたときに、自分の気持ちはともかく、さっと謝ってしまうことを学習させるとしたら、それはその子の心を殺すことになる。彼は、自分を殺さないようにするために、自分を守るために、黙ってしまうのである。そのことを知っている彼の成長への渴望は莫大なものと言える。その戦いに、われわれはどう参与できるであろうか。「待つ」ことは、彼の戦いの場を広げてあげることになる（彼を辱める待ち方ではいけないが）。待つことの心理的労力は、ともに戦う労力なのである。われわれ自身、心理的空間を広くして用意しておく必要がある。

「教育的対話力」

教育場面において人間成長援助の基本的理念を損なうことなく対話を展開するための訓練体制を整えようとした試みのひとつが、小谷（2000）の

「教育的対話力」の発想である。これは、心理療法を中核とする臨床心理学的アプローチの経験知・実践知を教育現場における人間的成長への促進と問題の予防に活かそうとする試みであるが、いわゆる「カウンセリング・マインド」とは異なり、教師としての機能の活性化をねらうものである。

これまでも述べてきたことであるが、臨床心理学的知見を教育現場に持ち込もうとすることについて強調しておきたいことは、それが教育現場におけるさまざまな心理的問題を解決するため（だけ）に必要なというのではない、ということである。問題と見なされていることは、子ども（あるいは親や教員）の成長への戦いや援助の求めであるため、その成長欲求を読みとり、その欲求を阻害しているものを理解し、現実化への道筋を見いだすところに教育的意義がある。臨床心理学は、病理の理解から始まって成長の再開に至らしめるものである。それらのところに、両者のかみ合いのポイント、教育理念と合致するポイントがあると言える。ただの問題追及、改善は、子どもを「正常／異常」に二分するだけである。臨床心理学の教育への貢献は、病気の治療なのではなく、成長への寄与にあるのである。逆に言うと、その背景には、すなわち教育機能として掲げられてきた成長援助のための「ガイダンス」が、その具体的方法論の不十分さのために展開しなかったという歴史的経緯がある（小谷，1993）。その、ガイダンス機能の見直しをふまえ、教育機能としての成長援助的関わりを追究する過程で、面接という枠の中にとどまらず、日常的文脈の中での関係性への適用へと展開した。

そして、対話成立の要件とその訓練方法が吟味されている（小谷，2000；西川他，2001）。小谷（2000）によれば、この「教育的対話」の成立要件として以下の5つがある。①内容への応え：正確な受け取りの有無、②感情への応え：三種の感情（子どもの発言に伴う感情、発言の背後にあって発言を押し出している感情、感じているものの言葉にならない感情）、③情動への対処（器の助け）、④行動への対応（行動の意味の明確化と統制の支援）、⑤沈黙への対応（沈黙世界への関心と質の理

解および必要な支援), である。また, そのような要件を満たす教育的対話は, 常に成立している必要があるというのではなく, 不成立/停滞, 起動, 成立の3位相を行き来するプロセスの性質を持つものであることを強調している。この内容は包括的であり, 指導場面で有益であるだけでなく, 人間的な出会いをも可能にする要件に触れていると言えよう。詳しくは原著と実際の訓練に譲るが, このような基本的要件をふまえて, 実際にやりとりを展開していく際の手がかりをあげてみたい。

教育的対話のためのいくつかの方針

これまで議論してきたように, 対話成立の土壌のためには, 教師が自分の役割意識をふまえつつ, 自分の感情的空間をいかにして保持するかが重要になる。子どもの心の揺れにつきあうためには, こちら側も揺れることのできる空間を作っておく必要がある。ここでは, 筆者が紹介できる範囲で実用可能性のあるいくつかのポイントを提示して, 検討してみよう。

まずは, 対話的關係を作ることを急がないことである。对人的な信頼關係をゆっくり醸成する必要があるという意味でもあるが, 子どもが言葉で自分を表現する能力に限界を持っている場合もある。発達段階によって, 自分の感情を表現することにきわめて臆病になることもあるし, 男の子特有の感情表現への羞恥心もある。それらは尊重されるべきことである。むしろ, 活動をともにしてみたりすることで, ゆっくりと接近することが有効なことが多い。このことが上手な教師は, 親しみを表現しつつ, 具体的な活動に誘う手札をさまざまに持っているものである。

対処を急ぐ必要のないことに, 「拒絶的接近」がある。明瞭な拒絶や批判を向けてくることは, 心理的距離が非常に近いが故の行動である。しかしながら, 我々はしばしばそのような言動に傷ついてしまう。そのような接近をどのように喜ぶことができるか, がこのような場合の鍵となる。「言えない」, 「信頼できない」と言われた時に, それをどう受け取ることができるだろうか。「言ってくれ

ない」, 「信じてくれない」と取るよりは, 「そういう思いがあることを率直に言ってくれた」と取る方が, こちらもやりやすい。そして, 実際子どもはすでに表現を始めているのである。

次に, 問題解決よりも対話的關係の継続を目指すということである。問題を解決することは, もちろん教育的にも重要な意味を持っているのだが, それよりもそういうことについて率直に話し合っ一緒に考える關係が持続されることの方が意味あることだろう。何より子どもと親しくなれるし, 子どもも大人との親しさの感覚を学んでいくことができる。極端な話し, 「次に会って話をする」ことをどのように実現するかを考えることが有効な場合もある。まさに「問題よりも人」(Rogers)である。

こちら側に聞くゆとりが持てれば, 身体もくつろいだ状態になる。そうした身体的メッセージの効果は大きい。どうしてもからだが落ち着かないようであれば, 時間を替えてもらうことがひとつの望ましい対処ではある。ともあれ, 最低限保証されたゆとりの状況であれば, こちらの気持ちも動きやすくなるし, そうして動いた気持ちに言葉が乗せられるとやりとりは活気づく。

具体的な問題が語られたときの姿勢をあげてみよう。まずは, 「こちらが先に結論を持って臨まないこと」である。ここでいう結論とは, 子どもの行動やそれへの処遇に関する断定的判断を指している。典型的には, 問題行動に対して「よくない」ので「やめさせなければいけない」と言った場合である。もちろん, その問題行動をやめさせることが明らかに必要な場合もある。しかし, それはそれとして, 対話をするためには, 判断を一時留保する必要があるだろう。対話が創造的過程であることはすでに述べた。判断が固定している人は, 単なる「聞く耳を持たない人」であり, 対話に入る資格がない。何が起こるかわからない空間を作ってはいてみようとするのが対話であり, それ故に面白い。行動が示す子どもにとっての意味, 奥にある気持ちが理解できれば成功。平行線で終われば失敗である。子どもが語ってくれるかどうか

かは、実はさして問題ではない。「子どもが答えるべきだ」というのは、こちら側の暗黙の結論だからである。子ども自身にもわからない状態が多々あり、むしろ子どもを積極的に理解し、わかったことを言葉にして差し出してみることが我々の仕事である。

次に、「こちらが解決してしまわないこと」である。言葉にすれば当然のことと思う方も多であろう。が、これには2つの点で強調する意味がある。ひとつは、子どもが持ってくる問題は、時に中核的問題の偽装形態である場合があるためである。進路変更の迷いの裏には自立心と親への反抗心が隠されている場合がある。校則違反の背後に親からの虐待が潜んでいることもある。たくさんの手続きの必要な込み入った話のようであり、ひとときの安らぎの求めであるということもある。これらは、問題の把握を十分に行うことの必要性を示唆するものである。こちらが解決してしまわないことのもうひとつの意味は、子どもが自分の力を使いたがっているからである。自分で解決するのを助けてあげられるのがよい年長者のすることであると古来より言われてきたことだが、相談を受けようとする人はとかく熱心で、有能な人ほどやっけてしまいがちである。かつて、筆者のスーパーバイザーの一人が、「自分は怠け者だから、相手（クライアント）がやってくれれば助かる」とよく言っていたことを思い出す。子どもは大人に頼りたいが、全部を解決してもらおうとむしろがっかりする。自分の力を使えない、働き場所をもらえないためである。子どもの方が元気なのだから、子どもがやってくれた方がよい。

さらに、「『対話の出口』を意識すること、できれば用意しておくこと」である。対話の出口とは、大きく分けて二つの意味がある。ひとつは、場面そのものの締めくくりという意味での出口であり、もうひとつは対話の最中の、話題やプロセスの小さなくくりという意味である。まず前者について述べよう。なぜ、場面の締めくくりを意識しておいて対話をした方がよいかというと、しばしば我々は一度の面接、一度の立ち話の中で中心的な問題をすべて解決しようとする思いに駆られてし

まい、答えを急ぎ、相手を追いつめてしまいがちだからである。それは実のところ、自分を追いつめて、自分の心理的空間を狭めていることに他ならない。身体のくつろぎも乏しくなり、子どもが不安を感じやすくなる。一度の面接ですべてを解決することはできない。できることは限られている。見た目に重要でないやりとりであっても、次の対話のための重要な布石となることは十分ある。例えば、登校が安定しない子どもを呼び出して話しをする場面を考えてみよう。このような場合、やはり聞きたくなるのは「どうして学校に来にくいのか?」、「何か気になることがあるんじゃないのか?」ということであろう。そうすると、知らず知らずのうちに、この面接の出口としてこちらが期待していることが「こちらの疑問に対して答えを得ること」になってしまう。それは子どもにとって適切な目標と言えるだろうか? 当然、子どもはその質問を想定して、身構えてやって来ることであろう。ここからすでに、関係のややこしさが始まっている。そのような場合、例えば、「最近会ってないから、顔を見て、雑談をしたかったんだ。またな」を出口だと思って会えば、お互いにプレッシャーは減る。そして実際に、また呼んで雑談をすればよい。自分のペースが守られると感じられるなら、子どもは少しずつ自分の言葉を発するようになるであろう。無論、実際問題1回で決着をつけなければならない事態もある。そのような場合でも、子どもに過度の負担とならない出口を用意しておいてあげたいものである。少なくとも、「〇〇についてはわからない。でも、××についてはよくわかった。もっとよくわかりたいので、どこかで会えないか」くらいは言いたい。これらは、カウンセリング技法論で言うならば、面接の目標の問題である。すべての面接には目標がある。このことはあまり語られることがないのだが、非常に重要な問題だと筆者は考えている。こちらが非現実的な目標を持ってしまう時に、面接は失敗するものなのである。子どもが切れる時というのは大人や仲間が彼／彼女を追いつめすぎた結果であることが多い。逃げるのが許されない場においては、子どもも無謀な対抗に出なければならなく

なる。出口を用意することは、向こうの逃げ道を保証する対話の基本であると同時に、面接者自身の自由を保証する工夫である。

さて、この原理が理解されれば、対話の中で難しい問題にぶつかったときに「ちょっと横に置いておく」ことの意義は容易に理解されるであろう。それは、小さなくりの効用である。対話の困難な子どもはしばしば、人間関係においてひどく生真面目に反応しなければならないと考える。むしろ、小さな逃げが人間関係で許されるのだということを学ぶことが、人とのつきあい方の重要な学びになる。いずれにせよ、逃げたことをこちらが忘れてはいけませんが、逃げる空間は大きく持ちたいものである。

最後に、こちらに怒りを生じさせ、統制を失わせるような場合についての留意点について検討しておきたい。受容重視の関わりにおいては、こちらが怒りを感じるということは望ましくないこと、もしくはいかにも未熟の証しであるかのように感じられがちである。しかし、怒りをいつも押し込めておくということはこちらの純粋性を障害し、子どもに事の重大さを教えない事を招きかねない。教師にとって怒りは非常に重要な感情である。しかし、影響力の大きさ故に慎重さが求められるものでもある。ニューヨークで長年にわたり怒りの問題を扱ってきた集団精神療法家 Louis Ormont は、次のように述べている。「自分の怒りを効果的に用いるためには、注意して準備しなければならない。このことはとりわけ、起こっていることへの妥当な反応としての怒りを認識し、それを自分のものとして所有することを意味する。怒っていないかのような振りをすることは、いかなる感情からも遠ざけるだけである」(1984, p. 570)。怒りは、破壊性や相手を傷つけることとは異なる。具体的な出来事に対する自己の反応である。生じていることに対して怒りが生じることがもっともな場合、それを遠ざける必要はない。それを表現する際に、「自分が」「何に」怒っているのかを明瞭にする必要がある。教育現場においては、教師が自分の怒りの感情を伝えることよりは、禁止や指導として介入することの方が圧倒的に多いであろ

う。「それは人に対する思いやりがない言い方だからやめよう」とか、「それはおまえのためにならないんだぞ」とか。これはこれで一定の効果はあるのだろうが、少なくとも対話ではない。言葉を発する側の「私」がないからである。「今の言い方には本当に腹が立った！」の方が、メッセージがはっきりする。子どもにも怒りの適切な表現の仕方を学ぶ上で有益だろう。自分の領域を守るための子どもの戦いについて先に述べたが、彼らの多くは自分を守るための怒りの表現方法を学んでいない。怒りを封じ込めることで健全さを装うことは子どもを殺すことに等しい。規範意識の薄い、甘やかす家庭、暴力的な家庭は、いずれも怒りの適切な表現に問題のある家庭である。子どもが（いや、大人も）自分を健康に成長させていくためには適切な怒りの表現が不可欠である。現代においては、とりわけ重要視されるべき内容ではないだろうか。とは言え、これを実現するためには、対話者が自分の葛藤と向き合い、純粹であることを保証する空間とそれなりの訓練を要することであろう。是非修練の機会を見つけて、取り組んでいただきたい事柄である。

結論

教育の場において子どもの成長を促進するためには、教師からの対話が不可欠であるにもかかわらず、そこには多くの困難がある。最も大きなものは、教師の役割という硬さや教師自身の個人性の喪失である。また学校教育相談における受容重視の発想には、人間成長に不可欠な負の部分や戦いといった概念が欠落しやすい。それらをふまえて、「教育的対話」の意義を評価し、子どもたちとの対話を展開していくためのいくつかの糸口を提示した。それらの中には多少とも戦略的な要素が含まれているが、それは子どもが自分の成長に必要な戦いを安全に行うために、教師自身も自由になれる空間を作り出す努力の具体像である。

文献

Buber, M. (1923, 1932/1979). (植田重雄訳) 我と汝・

対話. 岩波文庫.

- 原野広太郎. (1987). 学校カウンセラーの新しい役割 ―い
ま求められるカウンセリング・マインド. 児童心
理, 41 (8), 11-16, 金子書房.
- 小谷英文. (1993). ガイダンスとカウンセリング. 北樹出
版.
- 小谷英文. (2000). 教育的対話力. ボールパークコーポレ
ーション.
- 宮本桂. (1988). 対話的生. 人間関係 (南山短期大学人間
関係研究センター), 6, 49-56.
- 文部省. (1991). 小学校における教育相談の進め方<小学
校生徒指導資料 7>. 大蔵省印刷局.
- 村山正治. (1998). 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.
- 中川剛太, 小谷英文, 西村馨他. (2000). 教師の対人スト
レス対処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.
- 西川昌弘, 中川剛太, 小谷英文他. (2001). 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.
- 西村馨, 小谷英文, 井上直子他. (2001). 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.
- 西村馨. (2003). 対話を作り出す鍵としての学級集団力動
理解. 教育研究, 45, 73-82.
- Ormont, L. R. (1984). The leader's role in dealing
with aggression in groups. *International
Journal of Group Psychotherapy*, 34, 553-572.

謝辞

筆者が対話に関心を持っていることを知って, その取
り組みを励ましと助けを与えてくださいました阿久津喜
弘先生に対して, ここに謝意を表します.