

より良い教育と授業のために

—ギノット著「先生と生徒の人間関係」(1972)を中心に—
投石保広

対象：明確な目標や目的、そして、しっかりした意志を持っている学生／生徒に対しては、「勉強しなさい、もっと頑張りなさい、〇〇〇してはいけません」、と強制しても、命令してもかまわない。その学生／生徒が、その目標や目的のためであると理解している限り、何ら問題はない。しかし、そうでない、漫然としたイメージや目標しか持っていない学生／生徒に対してどう対応すればいいのか。これが本論文の目的です。但し、前項の学生も、時には、目的意識や決心が揺らいだり、希薄になったりするので、そう意味では、該当することとなる。

目的：学生の自主性と意欲とモラルの向上など、真の教育のためには、「先生と生徒との人間関係」が、^{かなめ}要です。つまり、学生との衝突を避け、その自主性を芽生えさせ、それらを大きく^{はぐく}育み、そして、もっと具体的に、学生に、「勉強をしよう。規則やマナーも守っていこう」と思ってもらい、さらには、「自主的にもっと頑張ってみよう。自分を向上させられるようにやっいていこう」と、思ってもらうためには、「先生と生徒との人間関係」が、その要です。しかしながら、それが重要であるとしても、具体的に、教員として、教育者として、あるいは、教育事務に携わる者として、どうすればいいのでしょうか？

要旨：前述このような目標に向かって、我々教員が学生に対してどう接するべきか、ギノットが提唱している方法論（1972）^{*1}を紹介する。それは、カウンセリングの臨床経験に基づいているので、最初に、I カウンセリング（傾聴、純粹性、共感的理解、無条件の肯定的受容）について紹介した。次に、II ギノットの基本的な考え方（理念や理想ではなく、心理的小銭のような技術がすべてである）に基づいて、その基本コンセプト—①強制をしない、②教訓やお説教をしない、③責めない、攻撃的、批判的な言葉を使わない、④その子の性格や人格に言及しない、⑤子供の過去の生活歴や生活環境にも触れない、⑥将来に基準をおいた言い付けや命令もしない—などについて解説した。それに続いて、III 実践編として、彼が述べている幾つかの例を、読者自身に答えていただく形で述べて、解説を付記した。最後に、少し異なる側面を、IV その他のトピックスとして、a.やかましいクラスへの対処法、b.ほめ言葉の危険性、c.学習への動機づけ、d.受け入れ・受容するチャンス e.努力：努力は魔物です、f.社会心理学の研究から、について追加的に述べた。

「先生と生徒との人間関係」には、技術が決定的
ほとんどすべての先生が、教育理念を持ち、民主主義や教育の理想とは何であるか。また、愛や尊厳や受容の心の大切さを知っておられると思います。これらで何とかなるのであれば、とうの昔に問題のクラスはなくなり、意欲のない生徒はいなくなっていることでしょう。つまり、それでは駄目なことは、（残念ながら）現状の教育現場が証明しています。理念や理想よりも、心理的な小銭・コインのような技術のほうが、何倍も重要です。

*1 Haim G. Ginott (1922-1973) : アメリカの児童臨床心理学者。ニューヨーク大学教授、アデルフィ大学教授（臨床心理療法）を歴任。アメリカ心理学会特別会員、集団心理療法学会会員、集団療法アカデミー会員、ユネスコ顧問など。著書に、本書の他に、「親と子の心理学」、「十代との対決」、「子供の集団心理療法」等がある。この本は、ギノットが、「先生と生徒との人間関係」こそが、教育の要（かなめ）であるという考えに基づいて、生徒の心に響く「愛の表現技術」をアドバイスしたものである。世界中で訳されており、日本でも「これらの技術が 50 万教師に広がったら、学校が変わる」（朝日新聞、論壇）と賞賛された本である。

1 カウンセリング

1. はじめに

カウンセリングの核心は、助言したり、励ましたりすることではない。むしろ、それらは教師本来の仕事である。例えば、当人の置かれている状況を調べて整理して、最も合理的な正しい道を見つけ出して、当人の気持ちも考慮に入れた上で、そうする

<p>教師本来の仕事 子供を「頑張れ」と励まし 規律を教え、指導すること。</p> <p>カウンセラーの仕事 相手を励ましたりせず、 そのまま受け入れること。</p>

ように指導する。そういう方法を指示的カウンセリングといい、カウンセリングが始められた頃には、もっぱらこの方法論が採られた。しかし、カウンセラー達の長い経験から、近年では、カウンセリングの基本的枠組みとして、(以下で述べる) **非指示的カウンセリング (Rogers, 1950)** の考え方が、採用されている。

例えば、罪人として捕らえられている人に対して、事件の状況などを調べ直したり、新たな証拠を探し出して、あるいは、良い弁護士をつけてやって、罪を軽くしてあげる。あるいは、無罪にしてあげる。このようなやり方は、むしろ、カウンセリングとは正反対の援助である。つまり、このようなやり方では、本当に罪を犯した人を救うことはできないと、思われませんか。特に、その心を救う、その心を癒すことはできないと、お感じになりませんか。

反対に、カウンセリング(特に、非指示的カウンセリング)とは、以下のようなものです。昔、ある聖者に対して、彼をおとしいれようとする者達が、「罪人に対して何をしてやればよいのか」と、たずねた。その時、その聖者は、「牢獄へ行って、その人の話を聞いてあげなさい。その人の話に耳を傾けてやりなさい」と、答えた。実は、たずねた者達の真意は、こうであった。

「お前が神の使いであると言うのであれば、何か奇跡を起こして、その罪人

を牢獄から救い出してやることができるはずだ」、と。そして、「そのような答えでは、お前が神の使いなどではない、普通の人間であることを自分から白状しているようなものではないか」と、^{あざけ}嘲ったのである。しかし、本当に罪を犯した人、特にそのような人の心を救う手立てとしては、この聖者のように、その人の話を真剣に聞き、共に涙を流してやることしかないのでは、ないでしょうか。罪を犯してしまった人の心は、このようにしてのみ、(わずかかもしれませんが)、少しは癒されるかもしれません。カウンセリングとはこのようなものです。

2. カウンセラーの基本的態度

傾聴

傾聴とは、耳を傾けて、真剣に、真摯に、話を聴いてあげること。もっと正確には、相手に、この人は自分の話を真剣に聞いていると思ってもらえることです。そのためには、ながら的な聞き方はいけません(例えば、場合によっては、携帯電話の電源を目の前で切るとか)。少し大げさでも、ふさわしい場所を選び、相手の方を見て話します(目を見てとよく言われますが、それはやり過ぎで、具体的には、顔の周辺を見るくらいがいいです—本当に相手の目をじっと見て話しますと、威圧的だと受け取られたり、場合によっては、「気があるのでは？」と誤解されたりします—)。そして、「そうだね」などと、相づちを打ったり、聞き取りにくかった所では、聞き返したりするのがいいやり方です—言った人が、聞き取りにくかったのでは、と感じた場合に、そのまま聞き流したりすると、「この人は真面目に聞いていない」と判断されてしまいます—。ここでは、傾聴的態度について述べましたが、それは出発点であって、実際には、相手を徹底的に理解すること—真の傾聴—が望まれます。この点に関して、「学生への対応に必要な心理的配慮—教職員のためのガイドブック—」(追手門学院大学学生相談室, 2003)を参考に

して、述べてみます。

カウンセリングの原則に、「治そうとするな、わかろうとせよ」という言葉があります。相手を治そうとしたり、問題を解決させようとするよりも、むしろ相手を徹底的に理解しようとする努力で、もっとも適切な対応策がおのずと見えてくる場合が多いものです。相手がどういう状態にいるのか、何を考えているのか、何を感しているのかを、しっかりと理解しようとする姿勢が大切です。例えば、学生に対して、「何かあったの？」と聞きます。学生は「別に ……」と答えたとします。そこで、大抵の方は、「ああ、別に何もなかったのか」と判断してしまいがちです。しかし、むしろ、学生がそう答えたのには、ひょっとして、簡単には話せない何かがあるのかもしれない。つまり、言葉のやり取りだけでは、相手の本当の状態を見過ごしてしまうこともあるのです。

観察／観る：私たちは、話を聞く間に、あるいはその前後に相手を観ること、観察することができます。相手の様子をよく観て、「こんなことを考えているのでは」、「こんな風に感しているんじゃないのか」と考えてみる必要があります。相手の本当の姿を理解するためには、言葉だけに頼らず、<観る>、<感じ取る>ことが重要です。つまり、相手が見せるさまざまな表情やしぐさ、態度や行動を手掛かりにして、相手の内面を理解することが、相手（特に問題を持っているかもしれない学生）の話聞く際には、必要です。

受けとめ、伝え返す：人の話をただ聞いているだけでは、聞き流しているだけになります。普段の人間関係の中ではあまり意識しないことかもしれませんが、人に何かを伝えたい場合、その相手が「こういうことなんですね」というふうに、自分の言ったことを伝え返してくれると、随分と安心感が得られるものです。窓口での対応でも、学生の話聞きながら、「こういうことをおっしゃっているんですね」、「こう言うことで困っているんですね」と、一言伝え返してあげるだけで、「この人はわかってくれたんだ」、「この人はちゃんと聴いてくれている。真面目に受け取ってくれている」という安心感

や、そういった実感を持ってもらうことができます。また、実利的にも、「言った」、「言わない」などのトラブルの回避にも有効です。

純粋性

純粋性とは、嘘をつかないことです。これがなければ、リーダーとして認められてもらうことができないのは、言うまでもないことでしょう。しかし、実はそれを守りきることは極めて難しいことです。残念ながら、我々普通の人間は、善意と自惚れ^{うぬぼれ}から、間々それを犯してしまいます。例えば、何か困ったことがあって自分の所に相談に来た学生に、「私は、あなたのことを本当に心配していますので、困ったことがあったら、いつ電話をしてきてもいいですよ。日曜日でもかまいませんよ」と言いがちである。こんなことは、絶対に言ってはいけません。自分に対する尋常でない厳しさがなければ、絶対に言ってはいけません。もし、その学生が、困ったことが起きて日曜日の夕方に電話をしてきた—当人もおそらく、いくら親切な先生だといっても日曜日の夕方に電話をかけるのは、甘え過ぎであると分かっているでしょうから、このような時間に電話をしてくるのは、余程の困ったことが生じたのでしょう—。その時に、あなたが、自分の家族と外出に出ようとしていたなどのために（それも大切なことですから）、十分に心のこもった対応ができなかったとすれば、修復不可能な傷—「やっぱりそうだった。僕のことを本当はあんまり心配してくれてないんだ。やっぱり、大学の先生は、……………」—を、その学生の心に残すことになります。こんなことは、絶対によくありません。冷たいようですが、むしろ、「できないことは、できない」と、あらかじめ言うしておく勇気が必要です（専門のカウンセラーは必ずそうします）。そのほうが、難しいことですが、誠実という

純粋性は決定的：

相手にとって重要な局面において失った信用や信頼を取り戻すことは、不可能です。

アニメや漫画の正義の主人公も、ヤクザ映画の主人公さえ持っています。

ものです。そのためには、いつも自分の言動は十分に律するようにしましょう（ここでは、善意の気持ちはある意味、邪魔です）。

例えば、親が、（まだ言葉を十分に理解することのできない）小さな子供に、「今度の日曜日には、（何とか仕事の都合をつけて）、遊園地に連れて行ってあげよう」と言ったとします。親としては、何とか子供を喜ばせてやりたい、あるいは、自分の努力目標としても、

まことに失礼ながら、ご自分の子供時代を思い出していただくと、残念ながら、このような体験を思いだされる方もおられることでしょう。ですからご自分の子供さんには……。

そう言っておきたいという気持ちはわかるのですが、絶対に行けるという状況になるまで、特に、小さな子供さんには不確定なことを言うのは避けるべきです。

自分の感情にも正直に：また、感情の面でも嘘をつかない、正直であることが必要です。自分のその時の感情を隠したり、とり繕ったりしないことです。うんざりしている時に、気分が良いように振る舞わないことです。忍耐強いように見せたりもしないことが必要です。そんなとり繕ったことをしても、多くの場合、本心がバレてしまうものです。自分の怒りを押し殺して、「私（先生）は君のことを信用しているよ」と言って、何になるのでしょうか。もしも、その子が本当はあなたが怒っていると感じてしまえば、その言葉は信用を失い、「先生は本当は私のことが嫌いで、嘘をついている」と思われるだけです。そして、次回もその言動を信用してもらえないことでしょう。一度失った信用を取り戻すのは、まことに大変なことです。

また、怒りが爆発しそうな時に、生徒を侮辱するような言葉は良くないと思って、自分の気持ちを何とか抑制できたとしても、結果的にそこに出てくる表現は、決して柔らかいものではなくなってしまうのが常です。それどころか、かえって非常に教師色の強いものになってしまうという苦い経験を皆様もお持ちではないでしょうか。その意味でも、感情の純粋性が重要です。つまり、教師は自分の内なる感情とぴったりあった言葉をむしろ口にすべき

です。

ただし、自分の感情と言動を直結してはならない。怒りのまま、「君は厄介ものだ」「君がやったことを見てみなさい」「君はしまいには、皆の嫌われ者になるだけだ」というように、感情のままに発言してはいけません。それらは生徒をののしり、侮辱しています。ここで要請されている、感情のままではなく、あくまで理性的で、しかも、自

分の感情を隠すことなく表明するということは、大変な難問と思われるかもしれませんが、実際にはわりと簡単で、上のような表現・言い方に替えて、「私（先生）は怒っている」「私はぞっとした」「私は困っているんだ」と、言えばいいのです。いつの場合にも理性を失わずに、自分の感情は自分のこととして、しかも正直に述べるべきです。要点は、その感情が自分のものであることを明示して表明することです。つまり、「私（先生）は……」と述べるのがいいとされています。

一つ良いお手本をあげておきましょう。ある担任の先生が、自分の教室が散らかっているのを見て、こう言いました。「本が床中に散らばっているよ。先生は嫌な気がするし、怒っているんだ。本は床の上に置くものではないでしょう。自分の机の中に入れて置くものです」。これが良い例です。

教師も成長している教室：いきいきとした教室とは、単なる明るい教室、元気のいい教室とは違います。それは、一人一人が、それぞれに、確実な成

教師のモットー

腹を立てることは良いことである時に、生徒に対して、いらいらしたりうるさく思ったり、くたびれたり、怒りや立腹といった感情を抱かない一人間性の欠如した教師は失格である。

しかし、決して感情のままに行動、反応してはいけない。言動は、あくまで理性的に、しかも、自分の感情を隠すことなく表明すること

感情の純粋性というのであれば、

怒りを感じたら、それをストレートに生徒・学生にぶつけることが、純粋であると思われるかもしれませんが、そういう場合が無いとは言えませんが、それはごく例外的な場面に限定すべきです。むしろ、そういうことはしない方が多くの場合、賢明です。その理由は、本論文の中で見つけていただけますでしょうか。

長感というのでしょうか、一步一步高まっている、自分が育っている、という実感といったらいいでしょうか。これらが持てる教室が、生き生きとしたそれです。

そのような教室を実現するためには、そこで仕事をしている教師自身が、その教室で成長していない教室は、いきいきしそうにもありません。昨日よりも今日というふうに、何かに気づいたり、工夫をしたりして、教師自身に成長の実感がなくては、いきいきと指導にあたる力、子供を動かす迫力がでてこないと思います。端的に言えば、あり合わせ、持ち合せの力で、授業をしないように、ということです。何事かを加えて教室へ向かい、何事かを加えられて教室を出たいと思っています。

教えている生徒たちを、生き生きとさせるものは、そういうところから生まれてくると思われます (大村, 1995)。

学生に「勉強しなさい」と言う場合、教員自身も彼ら以上に、勉強し、研究しましょう。これが大学の教員に求められる純粋性です。

共感的理解

共感的理解とは、クライアント（相談に来た人）の状態や感情や気持ちをあたかも、カウンセラー自身のものであるかのように、敏感に感じ取り、それをクライアントのわかる言葉で表現して、その気持ちや感情を理解していることを伝えることです。このように、共感的理解には、クライアントの感情や気持ちを理解することと、それを正しく理解してますよと伝え返すという二側面を含んでいます。これもなかなか難しいことです。「クライアントの私的な世界を、あたかも自分自身のものであるかのように感じとり、しかもこの”あたかも……のように”という特性を失わない」ことが大切であると言われています。相手の世界をそのままに受けとろうとしたとたん、その感情に巻き込まれてしまい、同情心で言葉をかけたりしてしまいます。同情心では、クライアントに巻き込まれてしまって、その結果、相手にとっては何の益にもならない場合がほとんどであることを、カウンセラーは経験的に身にしみて知っています。

共感的理解を持っているということは、反対側からみると、生徒に「あの先生は、私の気持ちを分かってくれている」という信頼感を持ってもらえることです（これはすでに、前項の「傾聴」で述べたこととも同じですが）。そのためには、何かあった時に、それぞれの生徒の気持ちを受け入れてやることです。自分の思い込み／経験で判断したり、性急に自分の考えや意見を述べたりせずに、いつも「先ず、相手に聞く」、傾聴しましょう。（共感的理解に関して、下の例を考えてみて下さい。）

カウンセラーの答え

あなたがカウンセラーであると仮定してみよう。今、29才の女性が相談に来て、次のように訴えた。それに対して、あなたなら5種類のうち、どう答えるだろうか？

「私は一人でいるのが、恐いんです。とても恐いんです。自殺したくなるんじゃないかと思ったくらいです。自殺したくはないですけど。でも、とてもゆううつなんです。外へ出ようと思っても、自動車の前に駆け出しはしないかと思って、外へ出るのも恐くなるんです。家に居るのも恐いんです。自分自身が恐い。医者に行って診察を受けるのも恐いのです。ガンだと診察されはしないかと思って、私の母も祖母も叔母もガンでした。ああ、何とかならないものでしょうか？」

- 1) あなたの恐怖心は別にして、本当にガンではないか、と思わせる何かの兆候がありましたか？
- 2) ガンかもしれないと考える理由が何かあるなら、あなたは、自分の恐怖心を克服して、医師の診断を受けるように努力しなければなりません。
- 3) この恐怖心をもう少し深く考えてみれば、あなたが考えているほど、現実的なものでないことが分かると思います。あなたは、何かを抑圧し、罪悪感を感じていて、そのために自分自身に罰を与えているように、思えます。
- 4) そんな恐怖心に襲われたら、いつでも私に電話をかけて来て下さい。私と話をしましょう。相談室でも、自宅でもいいです。話をすれば、平静な気持ちになれますからね。
- 5) こんな恐怖のために、一人でいることができなくなるんですね。

答え：_____

無条件の肯定的受容

無条件の肯定的受容とは、カウンセラーとしての気負いや期待、思い込み、価値観といったものにとらわれずに、そのままのクライアントを受け入れることです。言い換えると、クライアントの「良い」も「悪い」もひっくるめて受容する、その上で、自分とは異なる一個の人間としてこころを配る、ということです。別の言い方をすると、「良い」「悪い」の判断／評価をしない、もっと言えば、自分が神のごとくに人を判定しない、ということです。

カウンセラーの基本的態度

生徒への影響

- 傾聴**：耳を傾けて、真剣に、真摯に、話を聴いてあげる。 → 自尊心
→ 信頼感
- 純粋性**：嘘や偽りを言わないこと。 → 信頼感
誠実で正直な態度で、その場での → 自尊心
あるがままの姿で、(つまり、気
負いを捨てて、いい格好をしたり
せずに、)正直な自分として行動 → 生徒自身
し、語る。 → も誠実に
- 共感的理解**：気持ち・感情を受け取り言葉にして、それらを正しく理解していることを、伝えてあげる。 → 心を開く
→ 安心感
- 受容**：気負いや期待、思い込み、価値観といったものにとらわれずに、 → あんど感
そのままのクライアントを受け入 → 安心感
れる。 → 自尊心

3. カウンセリング・マインドの実現方法

ここで、上で述べたカウンセリング・マインドの実現方法のヒントを別の二側面から述べてみたいと思います。

a) 信頼をもらえる秘訣：約束を守る人が信頼されます

何か約束をして、そのとおりにすること。例えば、「今から君とそのことについて、1時間話をしましょう」と、言ってカウンセリングを始めた場合、話が進んでいって、仮に1時間後に、話し合いがいくら佳境に入っているとしても、ベテランのカウンセラーは、そこで話を止めて、(次の日の約束をして)、その人を帰します。そうすると、次に合う時に、「この人は言ったことを必ず守る人だ」という印象をもって来てくれるはずです。そうであれば、不愉快な言いたくないことがあっても、時間が来れば、開放してくれるとの安心感から、それについてより多くを話してもらえるかもしれません。また、最初に「そのことについて」と断った場合、カウンセラーは決してそれ以外のことには、(例えば、当人の記録に書いてあったことを思い出して、「君は前の学校でも、似たような問題を起こしていますね」などと)、決して言及しません。

例えば、生徒全体に何か問題があって、注意をする場合、「先日の〇〇の時間に問題があったので、今からこの授業の終わる時間まで、それについて、注意をします」。このように述べて、その約束を守るようにしましょう。そうすると、生徒の信頼感に繋がりますし、生徒はある程度安心して、落ち着いて話を聞くことができるはずです。

また、例えば、朝礼の時にいつも長い話をする校長先生。これも良くありません。生徒が無理なく聞ける5分間くらいにすべきです。いつもそうしていると、生徒の信頼感に繋がりますし、多くの生徒が落ち着いて話を聞くことができるはずです。反対になりますが、ただし、生徒の誰もが重大な問題が起きたと認識している場合、短い話はいけません。例えば、入学式や卒業

式で、校長先生は、短く話してはいけません。短い時間しか話さなかったということは、自分達のことを一番思ってくれているはずの人が、大して自分達のことを思ってくれていない／いなかったというメッセージを送ることになります。この場合、話の内容よりも、長いことがポイントです。

b) カウンセリング・マインド＝リーダーのM機能

具体的に、カウンセリング・マインドを実行するためのヒントを、別のア

PM理論によるリーダーの機能	
P (Performance) : 目標達成機能	
勉強道具など忘れ物をした時、注意する	勉強 をす るよ うに に 社会 性の しつ け
忘れ物をしないように注意する	
宿題をきちんとするようきびしく言う	
名札・ハンカチなど細かいことも注意する	
机の中の整理やかばんの整頓、帽子のおき方など注意する	
ものを大切に扱うよう言う	
学級のみんなが仲良くするように言う	
自分の考えをはっきり言うように言う	
きまりを守ることにきびしく言う	
M (Maintenance) : 集団維持機能	
児童が話したいことを聞く	受 容 的 態 度 共 感 理 解
児童が間違っただけをした時、すぐ叱らないでなぜしたか聞く	
何か困ったことがあるとき相談にのる	
えこひいきしないで、児童を同じように扱う	
勉強の仕方が良くわかるように教える	
勉強がわかるように説明する	
児童の気持ちをわかる	
児童と同じ気持ちになって、一緒に考える	
児童と遊ぶ	
給食時間、児童と話しながら食べる	

プローチから、もう一つ述べたいと思います。まずそのために、代表的なリーダーシップ理論であるPM理論（三隅，1978）を紹介します。この三隅のPM理論では、目標達成機能：P機能と、集団維持機能：M機能の2機能（左の表）を有することが、良いリーダーとなるために重要であると提唱しています。この2機能は、最初のコラムとして挙げた教師の仕事とカウンセラーの仕事とに、見事に対応しています。そして、この表で

おわかりのように、M機能（集団維持機能）は、前節で述べたカウンセリング・マインドそのものと言えます。教師（リーダー）としては、P機能は当然必要であり、読者諸氏も意識的に努力なされていることと思います。さらに先生であれば、M機能のほうも忘れずに心掛けましょう。

PM理論で、あるリーダー（あるいは、先生）が、どれくらいP機能を持ち、どれくらいM機能を持っているかを評定する場合には、本人自身ではなく、直属の部下（あるいは、その先生のクラスの生徒）に対してアンケートを行います。上の表にある項目を、「勉強道具など忘れ物をした時、注意する→あなたの先生は、勉強道具など忘れ物をした時、注意をされますか」。「児童が話したいことを聞く→先生は、あなたの話をよく聞いて下さいますか」。このように変えて、先生自身にではなく、生徒に対して、その先生がどれほど該当するかの判断を求めます。そうして、その先生のP機能、M機能の程度を評定します。以上のように、本人ではなく、部下（生徒）にアンケートを行うのは、P機能、M機能は、リーダー本人の自覚の問題ではなく、部下（生徒）がそう実感していることに意味があるからです。そこで、上では「心掛けましょう」と申しましたが、それだけでは不十分で、生徒が実際そう受け取ってくれているか、どうかを時々確認することが必要です。

II 基本的な考え方 (Ginott, 1972)

最初に述べた目標を実現するためには、ギノットは先ず二つの側面が大切であると述べています。

1. 心理的な小銭・コイン

一つめは、生徒全体に注意を述べたり、あるいは、朝礼やホームルームの時にするお話や演説ではなく—これらは、ほとんどの先生が良い、りっぱな話をしていることでしょう—、何か日常的な小さな事件や、生徒がミスやちょっとした困ったことをした場合に、その先生がどう対応するか、どう反応するか、どのような言葉をかけるのかがもっとも肝要であると、ギノットは述べています。そういった日常的な対応・反応・言葉、つまり、言わば、心理的な小銭をどううまく使うかが決定的であるとしています。

心理的な小銭の具体的な中身は、後の実践編に譲るとして、私もその通りだと思います。例えば、教室でそのような場面が生じて、その時先生がどう対応するか、どう言うかが決定的です。他の生徒もその先生の言動を注目して見えています。そして、彼らも自分がそういうことをした場合、先生はきっと同じようにしてくれるだろうと注目していることでしょう。そのため、そこでうまくやれば、生徒それぞれの気持ちに刺激して、教室全体の雰囲気—教育学では、これを風土いう

人は、ある人が構えて言ったり、したこと（用意された挨拶、演説、公式の場での発言）よりも、普通の状態、日常の場面で、さらには予期せぬ偶発的な事象で、その人がどう言ったか、どうしたかを、その人の本音と思い込み、本当の姿として受け取ります。ですから、どのような人間関係においても、（ギノットの言う）心理的小銭が最重要です。

例えば、言葉よりも態度

言葉は、頭でのチェックを受けて、つまり、普通は理性のフィルターを通してから、出されます。それに対して、態度はそのようなチェックを受けずに、直接表出されるものです。ですから、人は言葉よりも態度の方に、その人の本音・本心を見ます。

言葉で表現しやすーが良くなることでしょう。さらに、ギノットの言う心理的な小銭こそが、先生と生徒との人間関係だけでなく、どのような人間関係において決定的です。

2. 技術

二つめは、理論よりも技術が大切であるということです。ほとんどすべての先生が、教育理念を持ち、理論的に良い教育とは何であるかを、民主主義

や愛や尊厳や受容の心の大切さを知っておられると思います。これらで何とかできるのであれば、とうの昔に問題のクラスはなくなり、意欲のない生徒はいなくなっているところでしょう。つまり、それでは駄目なことは、(残念な

教師に必要なもの：技術

新卒の若い教師が抱負を述べて、「……、子供が大好きです。それから愛情があります。熱意があります」と。

しかし、これら三つは人間が皆持っているもので、教師特有のもの、それがあれば教師がやれる、と言うものではありません。大人として、子供をかわいいと思うのは、当たり前のこと。どんな仕事をするにも、熱意は必要です。

ですから、熱意も愛情もごく当たり前のこと。いい人であるというのも、当たり前のこと。別に教師という専門職の資格とは言えないでしょう。教師は、やはり、学力をつける人、学力を養う技術をもった人です。学校は、学力を養う専門の場所であり、教師はそこを職場とする専門職であることを忘れないで、責任をしっかりと負ってほしいと思います (大村, 1995)。

がら) 現状の教育現場が証明しています。それらよりも、(前項の内容のように)、心理的な小銭のような技術のほうが、何倍も重要です。教育の目的を、(最初に述べた) 高度なレベルで達成するためには、技術がもっと大切です。そのため、我々教員にはそのような技術の習得が必須ではないでしょうか。

以上を要約しておきますと、ほとんどの先生は、子供に対して、正しい理念と正しい理論を持っています。しかし、その人たちに必要なものは、この関心を表現し、伝える技術のほうです。

3. 具体例

前項で技術が大切と述べましたが、それだけではとても捕らえ所が無いと思われることでしょう。そこで、難しい課題ではありますが、ここではそれらの技術のコアとなるべきコンセプトをギノットに従って述べておきましょう。ギノットによれば、今の先生の「普通の」話し方には、子供自身の感情を否認させ、自分の感じ方に疑問を持たせ、価値観に疑問を抱かせるメッセージが含まれています。つまり、子供を責め、恥ずかしい思いをさせ、懇々と教訓を垂れ、批判的に命令して、いばり、ことさらその罪に気づかせ、脅かして人質のように扱い、探りを入れて、将来を暗示するようなことばかりだと、指摘しています。そして、そのような毎日使っている拒否的な言葉を検討し直して、もっともっと受容的な言葉を身につける必要があるとしています。そのような受容的な言葉とはどのようなものであるのか、そして、このようなコンセプトが妥当であり、なぜ良いのか、私の及ぶ範囲で、解説してみたいと存じます。

① 強制をしない

誰でも、強制や命令はいやです。

② 教訓やお説教をしない

強制は、敵意を生じさせ育みます。

何らかの規範によらない。道徳を持ち出したりもしない。

「早く芽を出せ柿の種、出さぬとハサミでチョン切るぞ」「早く実がなれ柿の木よ、ならぬとハサミでチョン切るぞ」。これは物語「猿蟹合戦」に出てくるカニのせりふです。カニは一生懸命、柿の木を育てているようにみえますが、本当は、おいしい柿を早く食べたい一心で、自分

国家試験のあるコースで：これも憶えなさい、これも憶えなさいの詰込み教育だけをしていると、学生は「先生は自分の評価のために厳しく言っているのだ」と、その先生のことをこのカニのように思うかもしれません。できるだけ、中身がわかるように、よく理解できるように授業しましょう。(リーダーのM機能を思い出してください。)

のために柿の木を育てているだけだと、柿の木には思えるのではないでしょう。先頃、「早く起きて、学校に行きなさい」と子供の起床を促すために子供部屋に入った父親が、その息子に絞殺されるという事件がありました。父親のこの言葉を、その息子は「猿蟹合戦」のカニの言葉のように、ずっと感じていたのかもしれませんが（この例は、渋谷, 2003 による）。

強制（教訓やお説教や規範や道徳も間接的な強制と言えるでしょう）は、生徒の心に敵意を生じさせ、育みます。先生が言われているのはなるほどその通りだと、理屈では理解できたとしても、一度生じてしまった悪感情が拭いさられるとは限りません。調教師が罰刺激や餌を使って動物を厳しく調教しますと、その動物は^{あだ}仇をうつ機会をずっとねらっているかもしれません。上の息子のように。

愛や平和について説きながら、学生に「もっと勉強しなさい。静かにしなさい。もっと〇〇しなさい」と言う強制ばかりの先生。
学生の心には愛はある？
学生の心は平和？

③ 責めない。攻撃的、批判的な言葉を使わない

誰でも、責められたり、批判はいやです。反抗心を生じさせ、恨みと憎しみを育みます。

自分を責めるような、批判的な言葉を聞いて、何とも思わないような人が一人でもいるでしょうか。そのような言葉は生徒の心の中に、教師に対する反抗心を生じさせ、育むだけです。しかし、我々教師は普通、レポートを出さなかった学生に対して、「君はどうしてレポートを出さなかったの！」と、責めてしまっているような気がします。このように、我々は日常的に生徒を責めているのかもしれませんが。一般に我々は、自分の応答・言葉が相手が受け入れることができる

子供を罰すれば、彼は怒り出し、教育の余地などまったくなくなってしまう、そして、彼は、敵対心でがんじがらめになり、憎しみの虜となり、復讐心に燃え立つ。激怒と恨みで頭がいっぱいとなって、勉強のことを考える時間も心の余裕もなくなる。そこで、しつけをする時には、憎悪を生み出すものは避け、自負心を刺激し、生み出す道を探し出し、それを実行すべきである（ギノット, 1972）。

ものか、はねつ
けたくなるもの
か、大して気に
とめていないと
思います。しか
し、子供にとっ
ては、その差一
自分に対して批
判的で、責めて
いるような跳ね
返したくなるも
のであるのか、

言いたくない言葉：

まず、「何々しなさい」という言葉をやめることです。「姿勢をよくしなさい」「もっとよく考えなさい」「勉強しなさい」「きれいに書きなさい」などと、教師がこうなっただけと願っていることを、「なさい」という言葉をつけて子供に言う。これは、専門の教師としては、たいへん、みっともない気がします。この、「何々しなさい」というのは、誰でも言える言葉です。教師でない人でも誰でも言えます。「なさい」、「なさい」は子供の周りに満ちています。ですから、教師、つまり、子供が自然にそうするように指導するのを仕事としている人間が言う言葉としては、たいへん似つかわしくないと思うのです。「なさい」と言いたいところでも、そう安易に言わないで、自然に子供にそうさせてしまう人、そういう人がプロとしての教師でしょう（大村, 1995）。

反対に、受け入れられるものであるのか、一は、運命を決定するくらい大きな影響を及ぼしてしまいます。多くの場合、その言葉が、その子の自負心と自己評価に大きく影響します（ギノット, p60）。

どうしてレポートを出さなかったの！：さて、「君はどうしてレポートを出さなかったの！」と、言いたい場合、どう言えばいいのでしょうか。「君のレポートは出ていませんよ」と、だけ言う方がまだましでしょう。そして、可能であれば、「〇〇日まで待ちますから、私の所に持ってきて下さい」という親切心が教師には求められるように思います。こんなことを言うと、生徒がルーズになってしまい、次の機会にも遅れてレポートを持ってくるのでは思われるかもしれません。しかしながら、もしも自分がその

「罪を悪んで、人を悪まず」

レポートを出さなかった学生が悪いわけではない。レポートを出さなかったことだけが悪いのです。ミスの多いレポートを書いた学生が悪いわけではない。ミスの多いレポートが悪いだけです。ですから、学生に注意する場合、この点をしっかり区別して、そのことが明確に伝わるように述べましょう。

生徒であって、このように言ってもらえれば、きっと少しは「次はちゃんと出そう」と思うだろうと考えられませんか。

我々が生徒の責任を問いたいと思う場合、(次の④以下とも関わるのですが)、性格や人格に言及すべきではありません。それに言及するとどうしても、「君は無責任だ。君はだらしない。よく君は忘れる」ということになって、生徒を必然的に責めてしまいます。そのため、このような場合、性格や人格に言及しないことが肝要です。そうして、現状だけを話すようにしましょう。

教師の親切心：ギノットの例を一つ述べておきます(ギノット, p62)。ある生徒が、スペイン語のクラスで落第した。A先生は、「君のスペイン語が気になっていたんだ。先生が少し見てあげようか」。B先生は、「君は頭がいいし、理解力もある。何で落第したの。もっと身を入れて勉強しなさいよ」と言った。B先生はその生徒の能力、人格に触れて批判し、強制をしています。A先生は、自分の気持ちとして「現状」に触れ、関心と援助を申し入れています。このほうが、その生徒にとってどれほど嬉しく、力となることでしょう。教師としては、このような親切心を持ちたいものです。

① **その子の性格や人格**

に言及しない

② **子供の過去の生活歴や**

生活環境にも触れない

⑥ **将来に基準をおいた言**

い付けや命令もしない

学生を叱ったり、意見を
する場合、その能力、人格、
性格に絶対言及してはいけ

学生を叱ったり、意見を
する場合、その能力、人格、
性格に絶対言及しては
ならない。それらの言葉は必然的に、学
生を責め、批判するものとなりますーお前
は馬鹿だ。能力がない。だらしが
ないやつだ。学校のはじだー。また、そう
しますと、ぬぐいようのない悪いレッテル
を貼ってしまうことにもなります。これ
で何か問題が解決するでしょうか。

ません。(上のように)、それら言葉は、必然的に、学生を責め、批判するものとなります。

レイプにあった理由：また、別の面から、それらを持出すことの弊害を述べておきましょう。少し異なった例になりますが、レイプ被害を受けた人がその原因について考えた場合、

Aさんはこう考えました。

「見知らぬ人を家に入れるべきではなかった」

「あんな夜遅く外出するべきじゃなかった」

「一人歩きなんてするんじゃないかった」

「ヒッチハイクをするべきではなかった」

「彼のアパートに行くべきではなかった」

Bさんはこう考えました。

「私は人を信用し過ぎる」

「私は弱い人間だ」

「私はだまされやすく、バカ正直だ」

「私はトラブルを呼び込むタイプの人間だ」

「私はまったく自己主張ができない。ノーと言えない人間だ」

「私は未熟だし、うまくいかない」

同様なレイプを受けたとしても、Aさん達は、比較的立ち直りが早く、その後積極的に生きることができる場合が多いのですが、反対に、Bさん達は、長くストレスが続き、心的外傷後ストレス障害（PTSD）に陥ることが多いといわれています（ヤノフ＝ブロマンによる研究、Donald, 1992の引用による）。この両者の相違は、Aさん達が、その原因が変えられることにあると考えているのに対して、Bさん達は、その原因が変えられないこと—自分の性格や能力—にあると考えている点にあります。

学生を叱るときにも、変えられないこと（お前には能力がない、バカ正直だ、など）をその原因に挙げないで、変えられること（準備が悪い。今回は不勉強だ、など）を挙げるべきです。変えられることを原因として、指摘さ

れると、学生もそのようにしていくことが可能というものです。さらに、変えられることと言っても、具体的に「その〇〇をもっと勉強しておけば……」と言うのがベストではないでしょうか。「不勉強だ」と言われても学生には、具体的に何をなすべきか分からないことでしょう。具体的な指摘だと、その学生にも対処が可能で、やがては有能になっていくことでしょう。それが有能な先生というものです。

**学生のレポートを見て、問題点を指摘する場合：
できるだけ具体的に指摘しましょう**

「内容がごたごたしていて、言葉が多過ぎる。まるで消化不良のような文章だ。」「重苦しい文体になっています。くどくどと長ったらしい文章ばかりです。」こう言われて、学生に正しい文章が書けるようになるでしょうか。どうしたら、くどくならない簡潔な文になるかを具体的に指摘してやるべきではありませんか。例えば、「文の始まりの下線をつけた言葉を省いてみたら」、あるいは、『私は、〇〇についての話をしたと思います』を止めて、主要な問題に直接入りなさい。前置きを書かないほうが、読者と直接向き合えると思います。これらなら、どうすれば良くなるか、学生にも理解できて、彼の文章の改善に役立つことでしょう。

⑦ 小さな過ちの原因をほじくり出したり、

根ほり葉ほり聞き出すようなこともしない

過ちについて聞いただし、その原因を当人に話させることは、彼にその嫌な思いを思い出させ、再

人は、一度自分の口でそう言ってしまったという事実にとらわれます。そのため、かえってそれに強く固執します。一度言ったことを撤回することは、ある意味で、自分を否定することになってしまいます。そのため、特に対立している人物の真前で、絶対に弱味は見せられないとの盲信から、本来、自分が思っていること以上に（後で冷静になった時には、後悔するようなものであっても）、述べてしまったことにしがみつきます。そのために、＜売り言葉に、買い言葉＞という現象が生じます。教師は学生がそういう極小値の谷底に落ち込んで、脱出不能となるような事態は、賢く前もって回避すべきです。

びそれを確信的に味あわせることになります。特に、それを他の（彼の仲間の）生徒の前で話させることは、彼に大きな恥をかかせることにもなります。そのようなことをさせると、彼はきっと、そうさせた先生を許せないほどに恨む結果となることでしょう。また、原因を問いただすような議論を生徒に向けると、生徒は必ず、自分のとった態度や言動を正当化するような反論を持ち出してきました。そして、当人が、（一度自分の口でそうやってしまったという事実）に縛られて、それに固執します。その結果、かえって私たち（先生）の意見を承諾してくれることが遅くなったり、まったく渋々の承諾になってしまいます。原因を問い正すような言動は、安易にその誘惑に屈しないほうが得策です。

言葉／質問によって、原因究明をし過ぎないことも大切です。例えば、なかなか授業に出てこない学生に、その理由を聞くとしめます。この時、はっきりとその理由が述べられる学生は、（精神的には）むしろ健康であるといえます。心配なのは、「なぜだか自分でもわからなくて」、「何となく行く気がしないので」

教師の「なぜ」、「どうして」は、詰問です

我々教師の、「なぜ遅れたの!」、「どうして休んだの!」「どうして勉強しないの!」は、生徒に理由を聞いているというよりも、生徒の責任を追及し、生徒を責めているだけではないでしょうか^{註1}。「ぼく、試験の勉強、やってないんです」と聞いた時には、「なぜなんだ」と言いたくなりますが、それをこらえて、「そりゃ問題だねえ。どうしたら解決できるかなあ。君はどうするのがいいと思う」と、答えるのがいいとギノットは述べています^{註2}。

^{註1} 「なぜ遅れたの!」などの場合でも、学生が妥当な（あるいは、当人が特に先生に言いたいと思っている理由）を持っている場合には、（それを見極めるのはとても難しいことですが）、尋ねてやるほうがいいと思われま—非常に難しい!—。

^{註2} 私はこの答えには賛成できません。特に試験の直前ですと、学生を袋小路に追い込んでしまうように思います。「そりゃ問題だねえ。とりあえずは、頑張ってください。」と答えて、学生の名前をひかえておいて、採点結果に従って、再チャンスを与えてやるのが一番いいと私は思います。手間がかかり、えこひいきと言われ兼ねませんが、それでも、その学生が勉強をしてくれるのであれば、教育目的からは、必要ではないでしょうか。

などと言う学生のほうです。私たちは、悩みがある時、その悩みの原因を突きとめて、取り除く手助けをしてあげようと思います。ところが、本人にもその原因や理由がわからないこともよくあるものです。それをあえて尋ねれば、何かもつともらしい理由を答えてくれるかもしれませんが、しかし、それは、こちらが執拗に聞くものだから、何か原因らしいものと言っただけのことかもしれません。そんな原因に対処しても意味の無いことです。むしろ「わからない」ということ自体が問題なのかもしれません（追手門学院大学学生相談室，2003 による）。また、「無理やり尋ねられた」と感じてしまえば、次からは相談してくれなくなってしまいます。

「〇〇をなさい」、「〇〇してはいけません」、「〇〇なさい」、「そんなことしていたら、〇〇になってしまいますよ」

現在の教師の多くが、こういう強制や命令を繰り返しているのではないのでしょうか。これでは、

教育は、いまだ封建時代です。

⑧ 責めたり、強制したり、性格に言及したりせずに)、現状を述べ、今なすべき直接の行動だけを指示する。すべて、現在だけを扱う。子供にとって(生きている人間にとって)、問題なのはこの時点であり、今なのである。

⑨ また、その生徒がその時点で持っている感情/気分を重視し、それを受け取り、それに焦点を当てて対処する。

①～⑦をやめて、こうしましょうということですが、実は、すごく難しく、うまくまとめて申し上げることは、私にはできません。そのために、以下の実践編という形で述べたいと存じます。ただ、相手のことを思いやってよく言われますが、これも抽象的過ぎて実用には役立たないように思います。それよりも一歩前に出て、自分が話そうと思った内容を振り返って、「自分なら、そう言われたら、嬉しいだろうか」と考えてみることだと存じます。誰でも、嬉しいことを聞きたいし、そういうように言われれば、勇気も自尊心

も沸いてくることでしょう。

基本的なコンセプト

- ① 強制をしない。
- ② 教訓やお説教をしない（何らかの規範によらない。道徳を持ち出したりもしない）。
- ③ 責めない。攻撃的、批判的な言葉を使わない。
- ④ その子の性格に言及しない。
- ⑤ 子供の過去の生活歴や生活環境にも触れない。
- ⑥ 将来に基準をおいた言い付けや命令もしない。
- ⑦ 小さな過ちの原因をほじくり出したり、根ほり葉ほり聞き出すようなこともしない。
- ⑧（責めたり、強制したり、性格に言及したりもせずに）、現状を述べ、今なすべき直接の行動だけを指示する。すべて、現在だけを扱う。子供にとって、生きている人間にとって、問題なのはこの時点であり、今なのである。
- ⑨ その生徒がその時点で持っている感情・気分を重視しそれを受け取り、それに焦点を当てて対処する。

あなたは、以上のようなことを一切言わないで、「本当に教育ができる？ 子供を育てることができる？」と思われるかもしれませんが、しかし、ギノット先生はそれが可能であり、しかも、それが生徒とのよい関係を作り出すための基本であると、主張しているのです。答えは、**実践編**で！

III 実践編

(なお、コラムで紹介した **カウンセラーの答え** に関してその解答を述べておきますと、ベテランのカウンセラーは、5) を答えることが多いと言われています：共感的理解、受容的態度。これ以外の1)～4)の答えは、どれも5)よりも親身でいい答えのようですが、指示的カウンセリングに属するような答えです。)

「A君をめぐって」

(藤森, 2002)

数年前のこと、A君が私の所にやってきて、「お金を盗まれた。そのお金は部活動の用具を買うために貯めてきたお金だ。お金を盗んだのは、B君だと思う」と話した。当時の私は、「お金を盗んだ人が一番悪い。けれど、きちんと管理をしていなかったA君にも落ち度がある。憶測でB君を犯人扱いしてはいけない。私からB君に話してみるから、待っていてほしい。」という内容の返事をしたと思う。

この答えで正しいでしょうか。もっといい答えがないでしょうか。今までのことを参考に、考えてみて下さい。

反省

以前は、教師としての視線が生徒の視線の上にあった。だから、「金銭の管理」や「クラス生徒の管理」が念頭にあり、その限りでは、内容としては正しいことを話していると思います。

しかし、A君の気持ちを思いやる余裕がなかった。彼の立場になって当時の私の言葉を振り返ると、A君は『お金を盗まれて困っているのは僕なのに、先生は僕の気持ちをわかってくれない。お金の管理が悪いと叱られた。僕は悪いことをしていないのに、先生に注意されて気分が悪い。今度何かあっても、先生なんか絶対話すものか』と感じたのではなからうか。つまり、A君は、教師である私から何のサービスを得ることなく、叱られただけであった。

教師としてできること

現在の私であれば、お金を盗まれた時の状況を聞くだけでなく、お金をためたときの苦勞、欲しいものが買えなくてどんな気持ちだったかを、丁寧に聞くだろう。それから、A君と私が協力して問題を解決していく方法を考えるだろう。たとえば、「A君の話では、B君が疑わしいと言うことだけど、それを確かめるにはどんな方法があるだろうか？」と問い、さらに、A君の案の実施が妥当かどうかを二人で検討するであろう。また、「この件に関して、A君が教師である私または学校に、他にどんな協力を期待するのか」を話し合い、最後に「今後、A君は自分の物を自分で守るために、どのようにしたいか」も考えてもらおうだろう。

結論

このようにすれば、教師とA君の視線は同じ高さである。このような対応の中で、どのようなサービスをA君に提供できるかを整理してみると、次のようになる。①お金を貯めたり、盗まれたりしたことにもまつわる様々な気持ちを汲む。②解決方法を教師が提示するのではなく本人が考え、さらにそれを検討する訓練をする。③教師（大人）に的確な働きかけをすると、生徒（子供）といえども、人として尊重される対応が返ってくることを体験させる。さらに、④問題が解決したときの達成感や自信を体得させる機会にもすることができようであろう。

以下の例 (Ginott, 1975) について、どの教師の答えが正しいと思いますか。

ヒント：自分が子供であったとして、先生がどの返答をしてくれると、一番嬉しいでしょうか

先ず、三つの例について：

例1 子供が図書館に本を返すのを忘れた。

- a) 「あなたは、本当に無責任だね。いつもぐずぐずして忘れるのだから。どうして期限内に返さなかったの。」
- b) 「君はいつも少し無責任なところがあるようだ。今度からは、気をつけて期限内に返すようにするのよ。」
- c) 「あなたの持っている本は、図書館に返さなくちゃいけないね。期限が過ぎているもの。」

例2 子供が絵の具をこぼしてしまった。

- a) 「本当に不器用なのね。何でこんなに不注意なの。」
- b) 「もう少し、注意をなさいよ。注意をすれば、防げるのだから、いいね。」
- c) 「ほら、絵の具がこぼれてるわ。水と雑巾がいるわ。」

例3 体育の時間が終わり、先生がみんなにバスケットを止めるように言った。D君が、抗議してきた。「みんなぼくよりたくさんやってるよ。ぼくはいつも、そんばかりだ。」

- a) 「でも、時間が終わったのだから、規則に従いなさい。」

- b) 「今日は終わったからしかたがないけど、次の授業では、先生が君のことに気をつけてあげるから、今日は我慢をなさい。」
- c) 「君、後3回シュートをなさい。先生が待っててあげるから。」

答えは、すべて、c) である。子供になったつもりで考えてみて下さい。c) だと、無条件にとっても嬉しいでしょう。「叱られる」と思っている時に、そんなことはまったくなくて、その時しなければならないことだけを言われたら、しかも、先生がそれを手伝ってまでくれるというのであれば、どんなに嬉しいことでしょうか。きっと、その先生のことをとても好きになることでしょうか。

例3に関しては、他の子供の目があり、「えこひいきしている」と思われてはと考えると、なかなか、私ではこうは答えられないと考えてしまいます。しかし、こう言われたら、どんなに嬉しいか、どんなに感激でしょうか。D君の一生の思い出になるかもしれません。そして、D君の心に、その先生のことが強く長く残ることでしょうか。

以上のように、c) の答えをすると、子供が反省しなくなって、ルーズになって、同様なことをまた繰り返すのではと、心配なさる方がおられるかもしれません。しかし、普通の子であれば、そんな心配はないでしょう—ご自分のこととして考えてみて下さい。ご自分ならどうですか—。

さらに、ここで普通の人と申しましたが、実は逆で、例えば、この例3の場合、D君が学級内の少し嫌われ者であり、日頃先生にも良く思われていないと感じている子であったとすれば、D君は普通の子の何倍も喜んだことでしょうか。そして、立ち直るきっかけにさえなったかもしれません。このような対応の仕方は、むしろ問題を持っている子にとってより必要なものです。

善人なおもて往生す。
いわんや悪人をや！
(嘆異抄、親鸞)

困っている人が、必要としているもの、それは援助です
例えば、溺れている人に対して、「なぜ今までに泳ぎを習っておかなかったの」と説教をしても、泳ぎ方の理論を持ち出しても、まったく無意味です。ブイを投げてやること。つまり、困っている人に必要なものは、役立つ援助です。

以下の3例で、教師の対応として最も素晴らしいものは、どれでしょうか。

学生には、「自分ならそう言われたら、うれしい」ことだけを、言うようにしましょう。

例4 新任の先生がある生徒に名前を聞いた。彼は「マハトマ・ガンジー」と答えた。教室中がどっと爆笑のうずになった。

- a) 「君たち、人の名前を笑ったりしてはいけません。笑った人は、手を上げなさい。」
- b) 「君たち、人の名前を笑ったりしてはいけません。素晴らしい名前ではありませんか。」
- c) 「君たち、マハトマ・ガンジーはりっぱな人です。多くの人が彼のようなになりたいと思っている、とてもすばらしい人物なんですよ。」

例5 ある中学生が、ぼさぼさの髪と、まったくだらしのない格好で学校に来た。

- a) 「君ときたら、まったくだらしのない人だね。服はよれよれだし、不潔だし、きちんとならないなら、学校に来る必要はありませんよ。」
- b) 「君は、まったくだらしのないね。今日はしょうがないけど、明日は、必ずきれいにしてくるんだよ。」
- c) 「君は、もう少し身づくろいをよくして、服装もきちんとならないといけないね。」

例6 ある先生が、自分の教室が散らかっているのを見て：

- a) 「何ですか。このクラスは。床中に本が散らばってますよ。皆さん、はやく片付けなさい。」
- b) 「本が床中に散らばっているよ。先生は嫌な気がするし、残念です。いつも先生はそんなふうにしろとは言ってないでしょう。」

- c) 「本が床中に散らばってるよ。先生は嫌な気がするし、怒っているんだ。本は床の上に置くものではないでしょう。自分の机の中に入れて置くものです。」

これも答えは、すべて、c) です。すべて、先に述べた基本的な考え方が、見事に実現されています。例6では、a) では自分の感情のままに発言してしまっていますが、b) でも c) でも、感情のままに反応しないで、先生自身の感情としてそれを表現しています。しかし、b) では、「残念です」以下の後半部で生徒の責任を追究しています。その点、c) ではそんな価値観にとらわれず、今なすべきことだけを述べています。

例7 以下の a)、b) 二人の例を見て下さい。どちらが良いですか。

1. a) 「音がうるさいわね。」

a) 「音を立てるのをやめなさい。」

「静かにしなさい！」よりも
「うるさいですよ。」

「私語をやめなさい！」よりも
「やかましいですよ。」

2. a) 「算数の宿題は、60ページにあります。」

b) 「算数の教科書を出して、60ページを開けなさい。」

3. a) 「今日は、教科書の60ページから始めたいと思います。さて、そこにあるように……………」

3.a) の「そこにあるように」それはほめ言葉ではありませんが、学生のこと（教科書のその頁を開いたこと）を意味のあるものにしてます。

b) 「教科書の60ページを開けなさい。さて、今日は……………」

4. a) 「先生は今大切なポイントを話しています。ノートに書いておかななくてはならほど重要なポイントですよ。」

b) 「黒板の方を見なさい。どうして、これをノートに書かないの。」

5. 授業のために教室に入ると、多くの学生がおしゃべりの最中であつた。

- a) 「私は、いまから〇〇の授業をはじめます。」
 b) 「しゃべるのをやめて下さい。休み時間は終わったんですよ。」

正しいのは、a) です。b) では、すべて子供に命令をしたり、強制をしています。それに対して、a) では、単に現状を述べているだけです。子供の自主性を残しています。何をなすべきかは、状況的に十分わかることですから、強制的な言葉は、それを避けたほうが得策です。誰でも、あれこれ命令されたり、指示されることは大嫌いです。学生に指示をする場合、可能な限りこういう言い方をしたいものです。良い先生は、「私は、教室で、生徒に防御的な反応を起こさせることを努めて避けています。『何々してはいけません。』『何々すべきです』という高圧的な語句を避けて、コミュニケーションしています。罪や恐れを意識に力を借りないで、彼らの協力を得たいのです。要望や要求を、つい道義的尺度から計りたくなるのですが、その誘惑を懸命にこらえているのです」。—私自身もそうありたいものです。—

子供を対等に扱うとは、自分の家へ来た客のように扱うことです

あなたのうちに誰かが来て、その人がソファの上に靴のまま寝そべっていたとして、あなたは言うのでしょうか？ 「何で靴のままソファに乗るのだい！ この家のものを、みんなだめにする気ですか。はやく足を下ろしなさい」と言うのでしょうか。それよりも、「〇〇さん、ソファが汚れてしまいそうなんですけど、……」と、いうようなところでしょう。学生にもそう言いましょう！

以下の3例では、b) がすぐれていることは、自明でしょうが、その理由について考えてみて下さい。

例8 14才のシモンが学校に遅れてきた。「どうして遅れたんだい？」と先生が尋ねた。シモンがその理由を述べた。その後、先生が言った。

- a) 「君はいつもいい加減なことを言う。ぐずぐずして、時間どおに起きられなかったのだろう。確か、君の兄さんも怠け者だった。気持ちを入れ替えないと、兄さんのようになってしまうよ。」

- b) 「先生は、授業を中断するのは好きじゃないんだ。中断されるのは、煩わしいんだよ。」

例 8 a) が非常に悪いのは、基本的に、性格診断と将来の予測をしてはいけないと言うことです。そして、彼にまったく責任の無いこと、つまり彼の親族を引き合いに出して、責めていることです。現時点での当人以外のことを、決して持出すべきではないということです。それに対して、b) は、その子供自体に対して、教師が何を期待し、どんな感情を持っているかだけを話しています。子供の主体性を残し、責めるようなことを言っていません。あなたがこの生徒だとして、a) は受け入れがたく、b) なら受け入れることができるのではないのでしょうか。

例 9 ある生徒がぶつかって展示物を落としてしまった。その子はびっくりして、つつ立ったままであった。

- a) 「一体どうしたんだ。何でそんなに不注意なんだ。早くもとどおりにしなさい。」
- b) 「すまない。これはちょっと触っただけでも落ちるみたいだ。こっちを持つから、君はそっちを持ち上げて。」

例 9 子供にとって、b) であれば、どんなにか嬉しいことでしょう。b) では、子供を対等に扱っています。例えて言うと、子供を「自分の家への訪問客のように扱っています」。これが賢明な教師の心構えだと思います。

例 10 学校の教室においてあるカードを使ってゲームをしている時に、ワードがそのカードを数枚床に落としてしまった。

- a) 「あなたは本当に、へまばかりする。それはクラスのも物ですよ。もっと、注意をしなさい。もっと責任感が持てるまで、もうこのゲームに参加しないで頂戴。」

b) 「クラスの物ですから、もっと気をつけてね。」

 例 10 a) は、子供を責め、その性格に言及しています。他方、b) はそんなことはせずに、説教もしないで、この事件だけを取り上げています。b) であれば、ほっとして、嬉しいことでしょう。注意をしようという勇気さえ沸いてくることでしょう。

困っている人、悩んでいる人、あるいは、怒り出してしまった人に対して、先ずすべきことは、その気持ちを受け入れて、それを軽くしてやることです。さて、以下の2例について、その観点から考えてみて下さい。a)、b) とも悪い答えです。あなたならどうお答えになりますか。

例 11 学生が論文が難しくて読めないと言ってきた。

学生「この論文全体が、まるで込み入っていて、複雑なんです。何が何だかよくわかりません。ぼくにはとても無理です。」

- a) 先生：「どうしてそんなことを言うんです。もっと注意して読めば、分かるんじゃない。もっと頭を使ってみたらどうなの。」
 b) 先生：「どうしてそんなことを言うんです。私が何度も教えたでしょう。君は、私の講義を聞いていなかったの。」

答え

例 12 学生がある授業でレポートが多過ぎると愚痴をこぼしている。

学生「〇〇先生の授業で、レポートを書くように言われて、それも図書館で調べないとできないようなレポートで、本当に大変なんです。」

- a) 先生：「それくらいのことで、どうして根を上げるんですか。ここは大学ですよ。勉強するところですよ。」
 b) 先生：「そんなレポートくらい何ですか。先生が、学生の頃には週に何本もレポートを書いていたよ。」

答え

例 11 の答えの例：「そうですか。論文の難しさがわかり始めたようですね。たいてい分かりにくく書かれているので、困るんですよ。」このように、まずその学生の気持ちを受け入れてあげましょう。そして、「方法の所を、私が今解説しておいてあげましょう。ですから、もう一度チャレンジしてみてください」と、その学生に対して援助を申し出るのがベストではないでしょうか。

例 12 の答えの例：「そうですか。長いレポートですか。それだと、本当にしんどいですね。調べないといけないのなら、なおさら、大変ですね」。a)、b) では、学生にとって不愉快な思いをさせられるだけで、何の助けにもなりません。これだと、少しは勇気が生まれるのではないのでしょうか。自分の苦境を認めてくれる人がいると、それが指導を受けている大学の教授というのであれば、少しはそれに立ち向かう、やる気が生まれてくるのではないのでしょうか。

IV その他のトピックス

以下では、先生の技術、考え方について、カウンセリングと直接的な関連のない側面— a.やかましい（私語の多い）クラスへの対処法、b.ほめ言葉の危険性、c.学習への動機づけ、d.受け入れ・受容するチャンス、e.努力：努力は魔物です、f.社会心理学の研究から—、について述べたいと存じます。

（なお、d、e、fは、ギノットがまったく触れていないことです。）

a. やかましい（私語の多い）クラスへの対処法

物理的対処：高校までのように、一人用の机を使用する。大学の教室では、何人掛けかの長机が、当然のことになっています。学生たちの私語への対策としては、高校までのように、一人用の机の教室の方が有利です。大学でもこういう教室も用意して欲しいものです。

学生をランダムに並べる：学生たちが、私語を交わすのは、友達同士が近くに座っているからです。ですから、席を指定することも有効ですし、学生を教室に来た順に後ろから着席させるのも有効です。そうすれば、友達同士が近くに座ることができなくなるので、私語は格段に減少します。また、男女を交ぜて座らせるのも有効です（中島、1997）。残念ながら、ある講義だけでこれを実行しようと、学生から文句が返って来て、なかなか難しいことです。しかし、全学でこういうようにするルールを定着させれば、実現可能と思われます。歯学部等ではどうでしょうか。

やかましい教室の条件：ここ

教室内の私語はすべて悪いもの？

教室内で生徒が大きな顔で隣の人と話をするのは、何らかの意味で授業に関係することです。彼らが本当の意味での私語を交わすのは、先生が黒板の方を見て、背中を向けている時と、筆談（生徒はよく授業中にメモや秘密のノートを回します）です。ちなみに、上のような仲間同志の私語は、広い意味で勉学にとって有用です—学生に安心感を与え、授業への参加を促すものでもあります—。しかも、一斉授業の欠点を補ってくれもします。

でどのような条件で、教室がやかましくなるのか、整理をしておきます。①月曜日の1時間目の授業—久しぶりにあって、お互いに話したいことがたくさんある—。②皆が関心の無い授業—簡単に言えば、彼らが専門だと思っていること以外の科目—。③先生がやさしくて、あまり注意をなさないクラス。

静かなクラスにするために：(以下は、ギノットが述べている有能な先生です。これらは、技能のようなものであって、大学の先生には、まったく不足しています。)

何よりもまず、教師が自己訓練を積んで、良いマナーの手本を見せなくてはならない。—— 癩癩も、侮辱も、毒舌も慎むべきである。ある経験豊かな教師が、次のように述べています。「私は、自分が矛盾を犯していることに気がつき始めました。つまり、生徒たちにやめさせようとしているものと同じ手口を、自分も使っているのです。騒音を静めようと、私も声をはりあげます。ぶしつけな子供には自分もぶしつけな態度をとり、悪い言葉を使う子供には、激しい叱責の言葉を浴びせるのです」。我々も、ついこんな馬鹿げたことをしてしまいがちです。

有能な教師は「教室で何が起きているか、先生にはみんな分かっているんだ」ということを、生徒に見せつけます。ある子供が、他の子供にいたずらをした場合でも、張本人でない子を叱るようなことはしない。最初にそれを始めた者のみを選び出すのであって、周りで見ている子や、後についてまねしている子、あるいはその犠牲者には触れない。このように最もいい方法は、「先生には、頭の後ろにも目がついている」という格言を文字通りに実行することです。

また、静かなクラスにするためには、授業の最初から注意をするべきです。授業の途中から注意をしますと、学生は今までは少しは私語ができていたのに、それを止めさせられるのは、何だか納得がいかない。あるいは、今までしゃべっていた人と比べて、漠然と不公平だと考えて、それに抵抗する気持

ちを無意識の内に生み出します。

有能な教師は、二つの問題に同時に心を向けることができる。メアリーが声を出して本を読んでいる時、座っている者の中で、二人の男の子がおしゃべりをしていました。先生はこう言った。「メアリー、そのまま続けて下さい。

聞いてますから」。そして、ほとんど同時に、男の子たちに向かって、こう言った。

「君たちがしゃべっているの、聞こえていますよ。こっちを向いて、自分のことをやりなさい」。この教師は、騒ぎも起こさず、時間の損失も、気分を害することもなく、この二件を片付けた。

うるさい場合：大学生相手ですから、「うるさい」と怒鳴らないほうがいいです。それよりも、そっちの方向に、ちょっと恐い顔に向けて、静かになるまで、黙って待つのが実用的です。その学生を仲間の前で、明示的に（言葉で）叱ることもないので、その学生にも受け入れられやすく、他の学生も先生が何を求めているのかがわかるので、実用的です。

静かなクラスにするために：（特別な技能ではないので、私にも可能なことです。）

学生を指名して、教科書などを読んでもらう。その指名の時、教室中を見まわしてから—私が当てられるかと思わしてから—当てる。（学生が読み出したら、その声が教室の全員に聞こえているかどうか、必ず確認すること。聞こえにくいと、私語の原因となります）。そうして、その時まで私語をしている学生がいれば、読んでいる学生にちょっと待ってもらって、ギノットの上の例に習って、その学生に注意をしましょう—教師自身が話している時よりも、注意を受けた学生気分を害することが少ないので—。

授業の進行に合わせて、授業の最中にプリント等を配る。

各列の一番前の学生にプリントを渡し、あとは学生たちに後ろに回してもらおう。この間（非常に短い間）、私語は中断されるはずですが、また、そのプリントを見れば、授業で今

プリントは、一枚ずつ配りましょう

何をしているか分かり、他のことを考えていた学生にも授業に戻れるチャンスを与えることができます（そのため、プリントは1枚ずつ配りましょう）。

また、枚数が足りないなどすれば、学生は「先生足りません」と言って、授業の方を向いてくれますー出席をして、その資料を受け取り損ねるとするのは、非常な損だと、学生は考えるようですー。ですから、反対にプリントが足りなかつたりすると、出席意欲を低下させます。

教師の多くは、「眠っているほうが静かがいい。私語をされるよりまだいい」と言います。しかし、授業中に、机にうつ伏せになって堂々と寝る学生がいると、まわりの学生の集中力が散漫になり、クラス全体の雰囲気は弛んでしまい、良くないわけです。

そこで、本学園（専門学校）では、学生を当てて、立たせて、教科書を読ませる、ポイントを発表させる、意見を言わせるなど、次々に学生をさして立たせて授業に参加させ、学生の考え方、意見を聞きながら、学生の理解度をそのようにしながら把握し、そのレベルに合わせて授業を進めます。適度の緊張感は、授業を刺激的にします。

学生の作成した小論文などで特にすぐれた解答があれば、本人の了解を得てコピーをクラス全員に配付し、その学生にみんなの前で発表させます。

選ばれた学生は、心ひそかに誇りを持ち一層努力します。クラスメイトは、選ばれた学生の解答を見て、この程度なら自分にも書けるぞ、と自信を持ち、その後の学習やテストに積極的に取り組みます。まさに、一石二鳥です。（中島, 1997, p106-107）

b. ほめ言葉の危険性

ギノットは、やはり、性格や人格をほめるのではなく、事実と教師自身の感情と、感謝を述べるのが良いとしています。例えば、子供が見事なシュートをした場合に、「君は天才だ。名シュウターだ」などではなく、「すごい、すごいシュートだ」と言うべきであるとしています。その理由として、前者では、その子が実はシュートはあまり得意ではなく、たまたまだったとすれば、「先生にあんなふうにほめられたけれども、ぼくは本当は大したことな

いんだ。一失敗するところを先生に見られたら、先生に嫌われてしまうー」と悩み、かえってサッカーから遠ざかってしまう危険性があるとしています。それに対して、事実だけをほめたのであれば、その時のシュートがほめられただけなので、その子に特別な影響はないであろうとしています。

人をほめることは、
実に難しいことです。
変な思い込みや、評定
をせずに、純粹性だけ
を持って、「素晴らしい、
すごい。」という
自分の感情だけを伝え
ましましょう

このように、幼児・児童は過度の賞賛を受けると、自分がその賛辞に値しないことが暴露されるのに耐えられなくなる場合がある。そして、その心の負担を軽くしようとして、かえっていたずらをするようになることがあるようです。幼児・児童では自我がまだ十分に発達しておらず、確かにこのような危険性があるかもしれません。しかし、大学生の場合には、そこまで考えることはない、私は思います。しかし、多湖(2001)は、同じことが大人にも言えると指摘しています。その例として、もしあなたがりっぱな先生から、「あなたは素晴らしい。やさしい。寛大だ。すこしもおごらない………」と言われたら、最初の内はともかく、やがて、心の中ではその賛辞を拒否したいような気分になることでしょう、と述べています。

レポートの評価法：事実だけをほめるという意味で、学生のレポートを評価する場合に、そのレポートの最後に、「全体に良く書けています。いいですよ」と書くよりも、レポートの中の良い箇所を見つけ出して、その部分に直接「*Excellent!*」、「*Very Good!*」とかを赤字で書き入れたほうが、いいと思います。それは、基礎的な考え方の④⑤⑥で触れたことに加えて、「先生は確かに君のレポートを細部まできちんと読んでいますよ」というメッセージを—それぞれの学生に直接—送ることができるからです。

ほめ方の実際：また、ギノットはほめるという行為はほとんど必然的に、評価、評定、つまりランクづけを含んでいるので、その点にも注意するように述べています。ギノットが言うには、例えばもし、あなたが偉大な画家、

ピカソに会っても、「あなたは偉大な画家ですね。素晴らしい作品ばかりです」とは決して言わないでしょう。言うとするば、「ピカソさん。素晴らしい絵をまことに有難うございます。私の最高の喜びです」などとなることでしょう。生徒にも、同じような丁寧な言葉遣いが必要であり、他の生徒と比較したり、目下の者という意識を含んだほめかたでない、当人そのものに焦点を当てたほめ言葉を用いるべきであるとしています。それから考えますと、「すごくいいレポートです。3年生としては最高です」、「すごいバツイングだ。新人としては申し分無い」というよりも、下線部なしに言われたほうが、格段に嬉しいことでしょう。このように、ほめ言葉は、評価、評定、あるいはランクづけ無しに述べましょう。彼自身としては、「最高であり、申し分無い」わけですから。

c. 学習への動機づけ

学習への動機づけに関しては、心理学では以下のようなことが言われています（例えば、倉戸・鈴木・三浦, 1995; 奈須, 2002）。

1. 外発的動機よりも、内発的動機が重要—ほめるよりも、自分で興味をもって、学習意欲をもって勉強するように誘導する—。
2. 成功体験を積ませる。—その子に可能な課題を与える—。
3. 失敗体験は人を無気力にさせる。

4. 特に、失敗の原因を「自分の能力が足りないため」と考えると絶望的である—「次回もどうせ駄目だろう」につながる—。勉強という観点からは、失敗については、「努力が足りなかった」と考えるのが良いとされています（倉戸・鈴木・三浦, 1995）。そうであれば、その子は次の機会には、もっ

ストレスという観点からは、原因を自分以外の理由（典型的には、運が悪い）にするのが良いとされています。失敗した時、運が悪かった—出た問題が自分の不得意なところだった、あの先生の授業がどうもわかりにくかった、あの女の子は人を見る目がないみたいだ、など—と考えることができると、落ち込むことが少なく、ストレスも少ないです。

と努力をすることでしょう。また、反対に成功した場合にも、当然のことながら、自分の努力のおかげだと考えましょう。やはり、勉強は努力、努力です（その理由は、この節の最後に述べたいと存じます）。

しかし、以上の 1～4 は、まだまだ抽象的であり、これらを具体的に実行に移すにはなかなか困難なものがあります。ですから、動機づけそのものを考えるよりも、学習・勉強をしやすくする条件づくり、環境、舞台作りの方が実用的と思われまます。

・間違いを恐れないような安全策：「学習への最大の障害は恐れなのだ。間違えることへの恐れ、批判されることへの恐れ、愚か者に見えることへの恐れなのである。有能な教師は、子供が間違えても罰を受けずにすむように取り計らう。恐れを取り除くことは、新しい物事への試みに通じる。過ちを喜んで迎えることは、学習への勇気を持たせることなのである」（ギノット、p213）

例えば、大学の授業においても、学生に当てて教科書を読ませることは、他の学生の注意を喚起することもできて、勧められる方法です。その際、学生が漢字を読み間違えそうになったら、できるだけ、その前に正しい読み方を教師が言ってあげるようにしましょう—確信的な恥をかかせないためです—。そして、必要であれば、終わった時に、「この教科書、ご高齢の偉い先生が書いているので、難しい漢字が多いね」、「この頃は、一流の国立大学の学生でも漢字を知らない。工学部の学生には、もっとひどいのがありますよ。一本当のことです—」などと言ってあげましょう。あるいは、何か良い点を探して、「いい声ですね」、「はっきりした読み方ですね」など、聞いていたみんなの前で、ほめてあげましょう。

・試験の前には問題のサンプルを呈示：試験の範囲を述べて、そこを勉強しておくように言うだけではなく、問題のサンプルを幾つか呈示しておいてあげましょう。そうすると、どこをどのように、あるいは、どれくらいの程

度まで勉強すれば良いかが具体的にわかって、試験勉強がしやすくなります。つまり、どの辺をどうやって勉強しようかと考える手間が減って、即、試験勉強に入れると言うものです（最近の学生はバイトや付き合いやクラブで忙しいですから、こうしておいてやると、勉強してくれる可能性が高くなると思います）。また、その中の半分くらいは、実際の試験に出してやりましょう。そうすると、簡単に学生の努力に報いることができます。

・レポートや答案はほめて返却：レポートや答案も、教師がコメントを書き入れて、可能であれば返してやりましょう（次のコラムを参照）。何と言っても学生が一番真剣にしたものが答案ですから。それを、一方的に返さないと言うのは、教育上良くありません。その時、レポートでもそうですが、「〇〇君、きれいに書けましたね」、「〇〇君、君のここの考えは素晴らしい。私も気がつかなかったよ」などと、その学生の名前を書いてほめてあげると、学生は非常に喜びます—こんな簡単なことはないのです。すぐ上に、名前が書かれています—。人は、自分が頼らなければならない人に自分の名前を言ってもらえると、自分のことをすべてわかってくれていると錯覚します—最近の医師や看護師は、必ず患者さんの名前を言ってから、話しを始めます。無論、患者の名前はカルテに明記されています—。

d. 受け入れ・受容するチャンス

学校ではどうしても、学生・生徒に強制したり、「何々しなさい」と命令したりすることが多いものです。機会を見つけて、あるいは、積極的に機会を作り出して、学生・生徒を受け入れ、承認をしてやりたいものです。

学校は、命令の山です（無論、生徒のためでしょうが）。可能な限り、承認し、受け入れる言葉でコミュニケーションしましょう。さらには、できるだけ、それぞれの学生を受け入れ、承認するチャンスを作りましょう。

受け入れ・受容するチャンス：例えば、学生が何かの報告に来た場合には、手を止めて学生の方を向いて、きっちりその学生の言うことを聞き、その内

容のポイントとなる部分を「こういうことですね」と、伝え返してやりましょう。また、学生が直接レポートなどを持ってきたら、仕事の手を止めて、レポートの表紙を見て、(そこに書いてあるのですから)、「〇〇のレポートで、〇〇学部の〇〇君ですね。確かに読ませてもらいます」と確認しておきましょう。これらは、学生を承認し、受け入れることのできる貴重なチャンスです。もしも、その報告を仕事を続けながら聞き、「レポートはそこに置いておいて」と答える別の先生がいたとすれば、その学生は次回どちらの先生の言い付けやレポートを率先してやるでしょうか。—これからは、私自身も教師としてこのような機会がいかに貴重かを考えて、対応したいと存じます。—

アメリカでは、1980年代に生徒や学生の学力が落ちてきていることが、大きな社会問題、政治問題ともなりました。そこで、種々の分野で対策が研究され議論されました。認知心理学者と教育実践者とが協力して、教授／学習に関して幾つかの方法論が提出され、実行されようになりました (Brewer, 1993)。それらからヒントを得て、私が行っている方法を一つ紹介しておきましょう。

1. 授業中にミニレポートを書かせる。

(ここで見せた教材用ビデオやまとまった内容に関して)

2. 手を入れて次の週に返却する。

(赤線を入れたり、良い所を見つけて褒める。「good!」)

3. いいレポートを当人に読んでもらう。

(その人たちに対して、クラス全員で拍手をしてもらう)

ミニレポート：また、授業中に、ミニレポートや短い感想文を書いてもらって、それらに目を通して (下線でも何でもいいから、見ましたと言う痕跡を残して)、ほめて返して上げるようにしましょう (上のコラム)。そうすると、それらはそれぞれの学生に対して、先生は君のことを見ていますよというメッセージになるはずです。少なくとも、教壇の上から「レポートはちゃ

んと目を通していきますので」と言うよりも、何倍も心に届くと思います。少し時間がかかりますが、短い間隔で3回くらい実施しますと、多数の学生が確実に良くなります。例えば、最初は1, 2行しか書かなかった学生が、やがて、5, 6行も書いてくれるようになります。半期の授業で3, 4回くらいしてはいかがでしょうか。

また、ミニレポートの内容も単に要約や感想を書かせるのではなく、質問形式（広い意味でのクイズ）にするほうが、格段に良いようです。実は、Ⅲ実践編で取り上げた例1～例12の多くは、私の授業—学校相談—で使っているものです。それを

授業中には、(広い意味での)クイズを出しましょう。そうすると多くの学生が、それに参加してくれます。また、学生をほめることもできます。

ミニテストとして、学生にやらせると、普段はよそ見をしているような学生も真剣に考えて取り組んでくれます。そして、次の授業でそのミニテストを返しますと、まずは自分の点などを見て、その後、解説を楽しんで聞いてくれるようです。さらに、期末試験をした時に、一番良くできている問題は、このようなクイズ形式で考えさせた範囲であることが多いです。

e. 努力：「努力」は、魔物です

教師としては、—その子の努力をほめておくと、その子はきっとまた努力をしてくれるだろうと、願うわけですから—、本当は「努力しましたね」とほめたいのですが、努力という言葉の裏には、「お前はこれくらいのことにも努力をしないとできないバカある」というメッセージが隠されています。ですから、(その子にとって、あるいはクラスの他の子供にとっても)偉業と思えるくらいにすごいことでないと、「努力したね」とはほめてはいけません。また、振り返って考えてみると、皮肉なことに、「努力賞」は、努力不足を証明する賞とさえいえます。もっと努力をすれば、何当賞かを獲得でき

ていたかもしれません。さらに皮肉な見方をすると、「努力賞」が本当にその努力を賞賛するものであるならば、その人に能力がないことを暗示するものとさえ言えます。ですから、楽しみでやっていること以外では、「努力賞」は設けるべきではありません。それよりも、「奨励賞」にしましょう—無限の未来を暗示しています—。

人はうまく行かない可能性が高い場合には、努力をせずに（あるいは少しだけの努力をして）、できなかった時の言い訳のほうを考えます。というのは、一生懸命努力をして失敗した場合、それは、必然的に自分には能力が無いという事実を、

努力しないことは、最高の処世術です

努力なしで、もしも、うまくできたら、人からの最高の賞賛、「努力もせずに、あそこまでできたの！すごい！天才だ！」と。そして、自分でも自分は特別だという優越感に浸れます。（大人の中にも、こういう人いるでしょう。ごく数回のたなボタ式成功を、何度も自慢する人）。反対に、もしも、失敗しても、人からの評価は下がらない、「能力はあるのに、努力しないのだから」。そして、自分でも傷つかない、「努力しなかったのだから、しかたがない」、と。

受け入れなければならないからです。また、多くの子供たちが、努力をしても、それをできるだけ仲間の生徒に気づかれないようにしたり、あるいは、口では「少しも勉強できなかった」などと言います。それは、何も仲間を出し抜こうという卑怯な魂胆があるわけではなく—社会評論家の中には、そう指摘する人もいますが—、それは、勉強したと仲間に公言しておいて、成績が悪かった場合に、今度は、お前は能力がないというつらい評価を、その仲間から授かることになります。このように、仲間にバカだと思われるのを避けるために、むしろ、内気な子が、そういう意味で「勉強していない、できなかった」と言っているのです。ですから、そのような行動は、彼自身を守るためにしていることですから、それはそれで尊重してやるべきです（奈須, 2002）。

以上のことを考えますと、先生が、皆の前で、「すごくいい点だったね。君は勉強してないと言っていたけど、本当はすごく頑張っていたんだね」な

どと言ってしまうと、その子は次回から本当に努力しなくなってしまう可能性さえあるのです。ですから、どうしても努力したことをほめたいあげたい場合には、その子が一人の時に、そっと「よく頑張ったね」と、ほめてあげましょう。そうすると、その子は、「先生だけはちゃんと僕／私のことを分かってくれている」と感じて、とても嬉しく、次回も頑張ろうと思ってくれることでしょう。ただし、いつも成績が悪く、クラスの仲間にもあいつは怠け者だと思われるような子ですと、少しでも成績が良くなれば、皆の前で「努力しましたね」とほめてあげましょう。そのような場合には、先生が自分のことを認め、さらには皆に自分のことを認めてくれるように言ってくれたと、とても嬉しく励みとなることでしょう。

努力と能力：一生懸命努力してしたことだけが、学習されます。身につきます。そのため、努力が大切です。人を賢くしてくれのは、努力だけです。努力だけが、その人の能

**努力しないで失敗すると、それを
すごく叱る人が3人（組）います。**

先に、「努力をせずに、言い訳を考える」と上で述べましたが、それは努力をしないことをすごく叱る人がいるからです。

第一は、先生です。これが非常に恐いので、
言い訳を先に考えておきます。

第二は、両親です。これも何とか、ごまか
そうと試みます。

第三は、自分です。自分の良心です。これには、
深い後悔が残ります。しかし、この後悔が強過ぎると、過大なストレスで気分が最悪で、次の機会に、頑張ろうという意欲が出てきません。

これに打ち勝つのは、容易ではありません。
「そんなことはないよ。自分なりに良くやったじゃないか。大丈夫、大丈夫、いいところもあったよ」と自分を励ましましょう。

一生懸命努力してしたことだけが、学習され、記憶に残ります。つまり、身につきます—スポーツの練習の時、どうなされますか。反対に、努力なしの学習である睡眠学習や、語学の聞き流しテープの効用は、客観的な証拠にもとづくものではありません—。そのため、努力が大切です。人を賢くしてくれのは、努力だけです。努力だけが、その人の能力を伸ばしてくれます。すべての努力は、能力を高めるための努力です。

**先生としては、学生の努力に
報いる問題・機会を作りましょう。**

力を伸ばしてくれます（詳しくは、投石, 1995; 投石・船越, 2001 を参照）。例えば、蔭山も「本当の学力をつける本」の中で、本当の学力／能力を得るためには、基礎的教材を徹底的に繰り返して（努力して）、それらを習熟すること、身についた能力と言えるくらいまで習熟すること—身体で憶えること—が重要であるとして指摘しています（蔭山, 2002）。

ある偉大な業績、優れた成績が、努力によって、あるいは、反対に、能力によってなしえたのかを、問題にしてみても、実は意味のないことです。それは上で述べたように、努力が、その人の能力を伸ばしてくれるからです。

世の中には、持って生まれた才能にあふれていた天才という方も多くおられるでしょう。しかし、中には能力がなかったことが、その偉大な能力を生み出したと

20世紀の偉人
エジソン
チャーチル
アインシュタイン

推定される偉大な方も、存在します。上にあげた3名の方は、20世紀を代表する偉大な人物です。しかし、ある意味非常に奇妙なことに、彼らに共通して、学業成績が極めて劣っていたことです。エジソンは小学校の勉強にもまったくついていけず、大人になっても、ほとんど意味不明の手紙しか書くことができませんでした。また、ウインストン・チャーチル卿も学校での成績が最低で、2度も落第をしています。そして、その父親に、「私は何と間抜けな息子をもったことだろう」と、（何ともったいないことに）、嘆かせています。また、アインシュタインも字がなかなか読めず、9才になってやっと字が読めるようになったそうです。その後の成績もひどいものでした。私の推測ですが、彼らはおそらく、普通の学生ならすぐに理解できるようなことについて、一生懸命考えなければならぬことがいく度もあったことでしょう。つまり、多くがあまり考えずに通り過ぎた基本的な問題を、一生懸命努力をして、考えなければならなかったことがあったと思われます。

しかし、他の人には必要でなかった努力が、彼らに、常人では気がつかないようなユニークな考え方やものの見方に気がつかせ、それらを育み伸ばし、その秀でた能力を開発させたと、考えることができます。

これらの偉大な人から学ぶべき教訓があります。勉強ができないからと言ってやめてしまうのではなく、自分なりの勉強を続けて行くべきです。そこには、普通の秀才や先人が到達できなかった新しい地平が待っているかもしれません。ウサギとカメとどちらが勝ちましたか。彼らは、たかだか数百メートルの距離を競争しただけのことです。残念ながら現在の我々は、一生をかけた（何十年にも及ぶ）競争世界の中で、生きていかなければなりません。この長い長いレースでは、どちらが有利でしょうか。本当の意味で勝てるのは、どちらでしょうか。

**すぐれた素質（遺伝）を持っているだけで、
人並み外れた筋力、運動能力を持つ
ことができるのでしょうか**

「貴君が運動やトレーニングをすると、力がつきますね」 どうしてでしょう？ これは間違いなく、遺伝子の働きです。力がつくとは、筋肉がつくこと、つまり一つ一つの筋細胞が太くなることです。筋細胞の中には、その働きの主役である2種類のタンパク質—アクチンとミオシン—があります。トレーニングをすると、何らかのメッセージが筋細胞内の（核内にある）アクチンとミオシンの遺伝子に伝えられ、その設計図が読み出され、それに基づいてアクチンタンパクとミオシンタンパクとが産生され、それによって筋細胞が太くなります—このようにして力がつくのです—。

以上のように、良い素質（遺伝子）を持っているだけで、優れた筋肉を作れるわけではありません。トレーニングをしようという気持ちとトレーニングを繰り返す努力によってのみ、人並み外れた筋力、運動能力を獲得することができるのです。ですから、努力をしなければ、それを手に入れることはできません。

f. 社会心理学の研究から

ホーソン研究という、9年という歳月をかけた大規模な実験でありながら、実験の目的からは完全な失敗に終わった実験研究を紹介しましょう。但し、

その後の分析の結果から、その研究は、「非公式集団^{*2}」の発見として賞賛され、現在まで語り継がれることになりました。

アメリカで、ベルト・コンベアでの流れ作業による生産が始まった頃（この研究は、1924年から開始されました）、どのような方法を導入すれば、生産性を向上できるかが、大きな問題となりました。この研究では、手始めに照明を明るくしたら、生産性が向上するだろうという仮説を調べてみることにしました（どちらかという、生産性が上がるのは当然ですので、費用対効果という点に関心があったようです）。そこで、工場のラインの中で、似たような工程を担当している2班を選び出し、片方の班を実験班として（担当の箇所の照明を明るくして）、もう一方の班を統制班として（照明を今まで通り変えずに）、両班の生産成績の比較を試みました。そうしたところ、期待通りに実験班の生産性は向上したのですが、驚いたことに、（何も変えていない）統制班の生産性も向上したのです。「そんなおかしいことはない」と考えた実験者たちは、考えられる限りの条件（まったく同じ作業工程の班を選ぶ、それら2班の班長や工員の経験年数や技能を揃える、など）を厳密に設定し直して、実験を何度も繰り返したのですが、結果は同じことでした。何故そのようになったのか、原因がまったくわからないまま、この研究は失

*2 非公式集団と公式集団：公式集団とは、学校（クラス）、会社・企業、国家や地方の役所・機関、何かの組合などのように、おおむね、合理的判断によって自分で選択したものであり、そこでは、共通の目標、共通の利益が最も重要である。したがって、部分的（会社であれば、社内では一緒にいるが、5時を過ぎれば別々に行動する）、個人主義的（病気になって休んでも、特別の援助などはしない）で、比較的相互作用も少ない（互いの影響が弱い）。他方、非公式集団とは、公式集団の中に自然発生的に作られる気の合う仲間集団が、典型的であるが、家族、近隣、遊び仲間などである。そこでは、人と人が顔と顔をつき合わせ、親密で協力的な関係が生じる。全体的（会社が終わっても、5時を過ぎても、一緒に遊んだり、話したりする。休日でも連絡を取り合ったりする。例えば、その中の一人が病気になって休むと、援助を惜しまない）、感情的（なぜ、その仲間と一緒にいるのかは、経済的なメリットがあるなどということではなく、何と無く一緒にいると楽しいとか、気が合うとかである）、相互作用（互いに影響を与え、与えられる関係）も、非常に強い。

敗に終わってしまいました。

それでも、ある研究者達は諦めずに、別の工場でもっと厳密な条件で、一つの班を長期間にわたって追いかける（ほぼ3年にわたって実験をしています）方法で、同様の実験を行いました。今度は、休憩を適切に取れるようにしてやると生産性が向上するだろう、どのような休憩時間の取り方が最適なのかについて調べました。最初、午前中に5分間、午後に5分間という条件から始めて、次第に休憩時間を長くして行き、また、操業時間を少し短くしてやる等の条件を試していきました。ところが、ここでも何をして、その都度、成績は向上しました。そこで、（おそらくもうヤケクソになって）、最後のほうでは最初に試した短い休憩時間に戻してみたのですが、それでも成績が向上しました。このように、またもや、最初の実験目的からは考えられない結果となってしまいました。そのため、研究者たちは、途方にくれてしまったのですが、そこで実験に参加してくれた班長や工員さん達に詳細なインタビューを試みました。その結果、その班が（単に一緒に仕事している同僚という関係を越えて）、質の高い、モラルの高い非公式集団（互いに相手のためには、何でもしてやろうという強い仲間関係）となっていたのです。

その理由として、① [統制群も含めて]、（普通では彼らが直接合うことのない）部長が面談して、実験への参加を求めたのですが、その部長に合せ、その方に頼まれたということが、各人のプライド・自尊心を高めていました。②班長も、各工員に実験への参加を継続してもらい、また報告書などを提出してもらうことが必要であったために、（リーダーシップのPM理論の）M機能を大いに発揮していました。また、それに、③自分達が考え相談して改良した方法で成績が向上すると、それ自体がおもしろくなって、班員みんなが仕事に対するさらなる強い意欲を持っていました（事実、彼らは仕事が終わってからも、仕事のことについて頻繁に話し合っていました）。④実験班に選ばれ、自分達の結果が工場全体のやり方を変えていくかもしれないとい

う有能感・有意義感を各自が持っていました。—この中の①～③は、最初の研究の統制半にも当てはまります。—

我々教員も、学生たちが大学内、クラスやクラブの中で、このような質の高い、モラルの高い仲間づきあいしてくれるように（そのような非公式集団を形成してくれるように）、もっていきたいものです。ちなみに、このような小さな集団の仲間同志で交わされる授業中の私語は、勉学にとって有用で、歓迎すべきものであると言われていきます（西川, 2003）。

**学部長・校長先生は、すべての新入生と
一人ずつ面談をしましょう**

そうすると、学生は（普段授業を聞いている）先生方の上司であり、そこで一番偉い学部長・校長先生と1対1で話ができることで嬉しく満足して、各学生の自尊心が大いに高められることでしょう。反対に、学部長にとっても、学生の生の声を多数比較して聞くことができるので、学部の運営に有用な情報が集積されることでしょう。

方法としては、1年生の後期くらいの時期に、学部長室・校長室（先生も簡単には入れないような立派な部屋）で、前もって面談（質問）内容を各学生に配付しておいてから呼び出して、行うといいのではないのでしょうか。

参考文献

- Brewer, J.T. 「授業が変わる」 1993. (森敏昭・松田文字監訳, 1997, 北大路書房)
- Donald, M. 「ストレス対処法」 1992. (根建金男・市井雅哉監訳, 1994, 講談社文庫)
- 藤森貴美 カウンセリングを学んで私はこう変わった, 児童心理, 臨時増刊 773, 2002, 17-23.
- Ginott, H. 「先生と生徒の人間関係」 1972. (久富節子訳, 1983, サイマル出版)
- 蔭山英夫 「本当の学力をつける本」 2002, 文藝春秋
- 倉戸ツギオ・鈴木直人・三浦浩 「学ぶ、教える、かかわる」 1995, 北大路書房
- 三隅二不二 「リーダーシップ行動の科学」 1978, Pp.248-264 有斐閣
- 投石保広 記憶と理解を高めるためのノート, 朝日大学一般教養紀要, 21, 1995, 17-29.
- 投石保広・船越正也 歯学生のための勉強法, 朝日大学教職課程センター研究報告, 9, 2001, 37-76.
- 中島恒雄 「できなかつた子を、できる子にするのが教育」 1997, ミネルヴァ書房.
- 奈須正裕 「やる気はどこからくるか」 2002, 北大路書房
- 西川 純 「『静かに!』を言わない授業」 2003, 東洋学館出版社.
- 大村はま 「日本の教師に伝えたいこと」 1995, 筑摩書房.
- 追手門学院大学学生相談室 「学生への対応に必要な心理的配慮—教職員のためのガイドブック—」 2003.
- 渋谷昌三 ヤマアラシジレンマ, PSHIKO, No.32, 2003, 6-7.
- 多湖輝 「言葉の心理術」 2001, 三笠書房 (知的生きかた文庫)