

# 学級の話し合い活動における今日的課題

赤坂真二\*・水落芳明\*・桐生 徹\*\*・神崎弘範\*\*\*

(平成23年9月29日受付；平成23年11月8日受理)

## 要 旨

本研究では、いじめや学級崩壊等、学級で起こる諸問題の解決に向けた話し合い活動の在り方について、先行研究の成果から課題をまとめた。特に、Adler, Aが提唱した心理学（以下、アドラー心理学）に基づくクラス会議（以下、クラス会議）について、その効果の検証の必要性をまとめた。

## KEY WORDS

学級づくり 話し合い活動 アドラー心理学 クラス会議

## 1 問題の背景

暴力行為、いじめ、不登校などの子どもの学校における問題行動が社会問題といわれるようになって久しい。文部科学省の「平成13年度の生徒指導上の諸問題の現状」（速報）によれば、公立小・中・高等学校において暴力行為が学校内で発生した学校数は6,291校（全学校数に占める割合、16.4%）であり、学校外で暴力行為を起こした子どもが在籍する学校は3,069校（同、8.0%）である。また、公立小・中・高等学校及び特殊教育諸学校におけるいじめの発生件数は25,076件、いじめの発生した学校数は8,083校（同、20.6%）である。そして30日以上欠席した国公立小・中学校における不登校の子どもの数は138,696人で、不登校の子どもの在籍者比率は1.2%であり、不登校の子どもの在籍する学校数は19,575校（同、57.3%）である。全国の小・中学校の半数に不登校の子どもの在籍することになるが、学校別に見ると小学校では、44.8%、中学校では85.9%になる。同報告によると、暴力行為の発生件数もいじめの発生件数も減少傾向にある（学校内における暴力行為は前年度比4.2%減、いじめは前年度比18.9%減）というが、学校の2割近くでこうした問題が起こっていることは看過できないのではないだろうか。不登校は、前年度比3.3%増で同調査の始まった平成3年度から上昇を続けている<sup>1)</sup>。これらの問題に加え、近年では学級崩壊と呼ばれる現象も見られ、学校における児童生徒の諸問題を一層深刻なものにしている。

国立教育政策研究所の学級経営研究会(2000)では学級崩壊を「学級がうまく機能しない状況」と表現し、「子どもたちが教室内で勝手な行動をして教師の指示に従わず、授業が成立しないなど、集団教育という学校の機能が成立しない学級の状態が一定期間継続し、学級担任による通常的手法では問題解決ができない状態に立ち至っている場合」と説明する<sup>2)</sup>。学級崩壊の背景には何があるのだろうか。学級経営研究会の調査では、うまく機能していない学級のうち7割近くが、教師の指導力不足が大きな要因であり、残る3割は指導力のある教師でも学級運営が困難になると報告し、教師の責任の大きさを指摘している。

しかし、若園和朗(2001)は、全日本教職員連盟が全国500人の教職員を対象にした調査において4分の1以上(25.1%)が、「授業や学級経営が正常に行えない状態を体験した」と答えていることから、学級経営研究会の調査結果に疑問を投げかける(p.41)<sup>3)</sup>。高階玲治(2000)も、学級経営研究会の調査結果を尊重しながらも、問題の背景が複合化していることを指摘し、親の養育態度が子どものストレスを高めているのではないかと述べる(pp.17-19)<sup>4)</sup>。つまり、学級崩壊の起こる背景は複雑で、単純に教師にその原因を帰すことはできない。このような指摘は、学級崩壊だけにあてはまるのではなく、いじめや不登校などのその他の学校を舞台にした問題についてもいわれてきたことではないだろうか。しかし、子どもの問題が複雑な背景をもっているとしても現場の教師にできることがあるはずである。こうした問題へのアプローチの方法を示唆する興味深い指摘がある。

吉川悟(2001)は、システムズアプローチの立場から「集団を考える場合のものごとの考え方」が必要であると主張する(p.78)<sup>5)</sup>。システムズアプローチとは、臨床科学の一環で、家族などの集団を理解する際に用いる認識論・方法論の一つである。さらに吉川は、「集団内での問題に対応するためには、対象となる集団を任意のシステム（学級システム）とし、そのシステムの問題処理過程（どのように様々な課題をこなしていくか、そのために誰がどのような

役割や立場をとるような相互作用が存在するか)をつぶさに把握し、そこで起こっている出来事そのものを理解することが重要」(前掲書, p.89)であると指摘する。これらは、学級で問題が起こっているならば、問題行動を起こす子どもだけを見るのではなく、その子どもの対人関係や置かれている状況など学級におけるシステム上の問題としてとらえ、学級全体に働きかけることが有効であると受けとめることができる。蘭千壽(1999)も、学級集団をシステムとして把握することを主張する(p.38)<sup>6)</sup>。蘭は、これまでの研究方法のパラダイム上の問題点の一つとして、「全体で複雑な問題を単純に分解し、その要素に問題を反映させることであたかも総和としての全体の問題を解決しているかのような錯覚を起こしてきた」(前掲書, p.37)ことを挙げ、「学級のリアリズムは複雑である。複雑であるがゆえにそれをそのまま受け入れ、その構造やプロセスをつぶさに分析することこそ、いま最も必要な作業ではないだろうか」と主張する(前掲書, p.41)。これらの主張から、複雑な背景をもつ、いじめ、不登校、学級崩壊など学級で起こる子どもの問題行動に対し、個々の問題の一つ一つに対処するのではなく、学級全体の構造へのアプローチにより解決を目指すことが求められていることがわかる。吉川は、学校における諸問題を「学級担任の能力不足」として片づけられがちだったこれまでの傾向に異を唱え、学級崩壊に関して「教員が適切と思われるような対応をしているにもかかわらず、どうしようもなくなってしまった」事例がよく見られる(前掲書, p.78)という。これまで現場でとられていたアプローチが無効だったわけではなく、子どもの問題行動を学級の構造の問題としてとらえる視点が欠けていたために、一つの事例を解決してもすぐ次の事例が起こるといふ醜いような現象が起きていたのではないだろうか。これらの指摘は、教師にとって重要な知見である。なぜならば、地域や家庭、親自身の問題に教師が直接立ち入ることは難しいが、学級の構造の改善は、教師にとってそれらに比べ取り組みやすいことだからである。

それでは学級の構造を改善するにはどうしたらいいのだろうか。スクールカウンセラーとして多くの事例を扱ってきた諸富祥彦(1999)も「学校や学級のなかである生徒が問題を起こすとき、実はその生徒個人が病んでいるというより、むしろ学級や学校自体が病んでいるといったほうがいい場合も少なくない」と集団の構造から子どもの問題行動を指摘する(p.68)<sup>7)</sup>。そして、諸富(2000)は、これまで学級経営論においては、「心理学の法則が十分に生かされてはいなかった」と述べ、学級経営において心理学の知見を生かすことを主張している(p.7)<sup>8)</sup>。しかし、その一方で、「さまざまな心理学理論のなかで、学級経営や生徒指導の問題に直接使えて、しかもききめのある理論はほとんどないのが実情である」と指摘し、学級経営や生徒指導の具体的な指針を与えてくれる数少ない心理学の一つとしてアドラー心理学を挙げる(諸富, 1999, pp.68-69)<sup>7)</sup>。また、林泰成(2000)もアドラー心理学に注目する一人である。林は、人間関係が希薄になった現代社会において関係性の構築を最優先させるような教育的取り組みの必要性を挙げ、学校教育をケアリング論の視点で再構築することを提唱している(p.14)が、アドラー心理学の提案とケアリング論の考え方に共通する点が多く見出されると指摘する(前掲書, p.197)<sup>9)</sup>。現在の学校教育へのアドラー心理学の有効性を示唆する指摘だと受け止めることができる。さらに栗原慎二・上地安昭(2001)は、Myrick, R.D.が学校カウンセリングに特に有用な技法の一つとして来談者中心療法、論理療法、行動カウンセリング、現実療法の4つを、それに準じる有効性をもつ技法として、精神分析、交流分析、アドラー心理学、ゲシュタルト療法の4つを挙げていることを指摘している(p.335)<sup>10)</sup>。これらの指摘は、アドラー心理学が、学校教育において注目すべきアプローチであり、複雑な要因を背景にもつ子どもの問題行動に対して、個々の教師が取り組めることを示しているのではないだろうか。

## 2 アドラー心理学の学校への導入

それではアドラー心理学と教育の関係を概観してみよう。

アドラー心理学は、個人心理学とも呼ばれ、オーストリアの精神科医Adler, A. (1870-1937)の提唱した心理学理論である。Adlerは人間は分割できない統一体として理想を追求する主体的な存在であると考え、対人関係を重視し「共同体感覚」という概念をつくり出すなど独自の理論を展開した。Adlerの考えは、弟子のDreikurs, R.やAnsbacher, H.らに引き継がれ、理論的に整理されるとともに治療法などの技法面でも確立されていった。また、Dreikursによって世界中に広められた。Adlerが教育に高い関心をもっていたことや、その弟子たちがAdlerの遺志を引き継いで教育に力を注いだことからアドラー心理学と教育の関係は深い。

Dreikursは伝統的な子育てが権威主義に陥っていると批判し、民主的な教育を提唱した。そして、アドラー心理学の学校や家庭への応用法を確立した。Manaster, G.J. & Corsini, R.J. (1982)は、現代に引き継がれたアドラー心理学の整理を試みた<sup>11)</sup>。彼らは、1972年に米国ハワイに「悲しみの聖母学校」(Our Lady of Sorrows School)が設立され、アドラー心理学に基づく教育体系システムが実践されることになったことを紹介している。この学校のシステムは、「個人教育」と呼ばれ、教育目標として4つのRで始まる事柄「責任(Responsibility)」、「尊敬(Respect)」、「臨機応変性(Resourcefulness)」、「社会性(Responsiveness)」を掲げる(高尾・前田訳, p.202)。そして、このシステムには

まだ修正や改善が必要だとしながらも、「個人教育」は民主的な原理と「共同体感覚」と個人的達成をもたらすもので、教育を再構成する可能性があるとしている(前掲書, p.214)。アドラー心理学は、今日、アメリカだけでなく世界中で支持者たちにより実践されるようになった。

日本では精神科医の野田俊作が1982年にシカゴのアルフレッド・アドラー研究所(Alfred Adler Institute of Chicago)に留学しアドラー心理学を学び、帰国後、1984年にアドラー心理学の研究と啓発を目的に日本アドラー心理学会を設立し、普及に務めたといわれている(岸見一郎, 1999)<sup>12)</sup>。学校教育への導入は、野田俊作・萩昌子(1989)の提案が具体的である<sup>13)</sup>。彼らは、アドラー心理学に基づく学級経営の原理と手法を提案。学校教育でなすべきことは、子どもに「尊敬、責任、社会性、生活力」を教えることだとして、従来の競争原理に支配された学級を協力原理で運営するべきだと主張する(pp.3-11)。野田に学んだ中野浩彰(1996)は、現場の小学校の教師の立場から学級経営方法を紹介している<sup>14)</sup>。中野は、「子ども一人ひとりの適切な行動に注目する方法」(p.35)や「靴隠しに対応する方法」(前掲書, p.39)など、野田・萩の提案を実践経験をもとに具体的に示した。林俊治・鎌田穰(1996)は、林の小学校での実践をもとにアドラー心理学のアプローチによる学級経営の様子を鎌田が理論的に整理し、学級内に信頼関係が形成されていく過程を報告している(pp.12-21)<sup>15)</sup>。また、長島利行(1998)は、校長のリーダーシップのもと、学校ぐるみでアドラー心理学に基づくアプローチをする公立A中学校の学校改善の事例を、職員会議録、研究紀要、学校経営書などの資料と筆者自身の現地参加観察や聞き取りなどから調査した<sup>16)</sup>。そして、A中学校の実践からアドラー心理学の考え方を参考にして教師のあるべき基本的姿勢を論述するとともに、A中学校のアドラー心理学を適用した学校改善をさらに促進する今後の課題について考察している。長島は、望ましい教師の姿勢として「子どもと対等であること」と「責任を持って行動し子どもへの対応を内省しながら、指導において民主的手続きをとること」(pp.166-168)を提言し、学校改善の基本は教師の姿勢・態度であり、教師一人ひとりの謙虚な自己内省から学校改善は可能になる(前掲書, p.170)としている。

また、アドラー心理学では、学校や学級単位ではなく問題傾向をもつ子どもに対する個別のアプローチもなされている。萩はアドラー心理学に基づいて不登校の子どもの再登校の援助(1997)について自身の扱った事例をもとに対応法を述べている<sup>17)</sup>。小柳信子(1998)は、アドラー心理学に基づくカウンセリングステップとコラージュ療法の併用により不登校の小学生が再登校する過程を論じているが、クライアントが周囲の者と信頼関係を築くことができたのはアドラー心理学の効果が大きかったと述べている<sup>18)</sup>。大森浩は、万引きをした子ども(高校生)の謹慎指導のカリキュラムとしての応用(1999)や、家庭内暴力をする娘とその母親のカウンセリングへの応用(1996)を報告している<sup>18)</sup>。これらのことからアドラー心理学は、学校教育においても、また子どもの問題行動に対する治療法としても、様々な場面で用いられていることが見て取れる。

ところで、筆者は冒頭で子どもの問題行動と学級集団の構造の問題の関連を指摘したが、アドラー心理学から見た学級構造の問題とは何なのであろうか。東京都が3年おきに行っている「第8回東京都子ども基本調査」(平成11年11月報告)<sup>19)</sup>によると、「学校の好き嫌い」に関して「学校へ行くのが楽しい」と答えた子どもが、昭和61年に77.5%、平成10年には78.8%であり維持傾向である。それに対し、「行くのが嫌になることがある」と答えた子どもは同じ年で比較すると39.7%からは57.2%になり、20%近く増加している。有村久春(2000)は、このことを、子どもが学級で居場所を失っていることを示す一つの指標にとらえ、学級崩壊の一因として指摘する(pp.41-42)<sup>20)</sup>。野田・萩は、人間の最も根元的な欲求は所属欲求であるとし、人間行動の究極目標は集団の中に「自分の居場所を確保すること」だとしている。そして、学級における子どもの目標はクラスの中に自分の居場所を確保することであると、問題行動もそうではない行動も究極的にはクラスへの所属を目標にして行われると述べる(前掲書, p.46)。現在の学級は競争原理に基づいて運営される構造になっており、競争原理の学級では所属することが難しく、子どもは所属という究極の目標を達成するために問題行動を起こす(前掲書, p.47)とする。アドラー心理学では、子どもの学級への所属欲求を満たすこと、即ち学級に対する所属感をもたせることが必要だと考えるのである。野田・萩のいう所属感をもたせることが、学級経営において重要な意味をもつことを示唆しているのではないだろうか。それでは次に、学級に対して所属感をもたせることとはどういうことか考えてみたい。

### 3 所属感について

アドラー心理学ではなぜ所属感を重視するのだろうか。アドラー派の主な主張を見る。Adler(1932)は、「人間は、いつでも自分自身の弱さや不完全性や限界のゆえに一他の人間に結びつけられている。彼個人の幸せのための、また人類の幸せのための最大の一步は、交わりである。それゆえ、人生の諸問題に対するすべての答えは、このきずなを熟考したものでなければならない」(高尾利数訳, 1984)とする<sup>21)</sup>。また、Dreikurs(1989)は「人類は劣等感に慣れ親しんでいます。人間は、人類が持つ生物学的劣等性に苦しんでいます(宮野栄訳 1996 p.45)」と述べる<sup>22)</sup>。さら



に、野田(1997)は、人間が他の動物より早産で生まれることを指摘し、「小さい赤ちゃんは人に保護を受けないと生きていけないんだと、ものすごく小さい時から感じ、何とかして人とのつながりをもっておかないと大変だと思う、その結果、生まれながらにして持っている生存本能より、人とのつながりを持つ本能「所属欲求」の方が強くなっている」(p.65)という<sup>23)</sup>。これらの主張から、アドラー派は、人間が未熟な状態で生まれるという生物学的脆弱さゆえに生存の欲求が所属欲求と直接結びつき所属感を求め、それによって人生のあらゆる場面で所属感の問題を考慮しなくてはならないと考えていることがうかがえる。それでは、所属感とはどのようなものであろうか。

Adlerの所属感に関する定義は管見の限り見あたらない。所属感という言葉はアドラー心理学の用語ではなく、一般的に使われていることは周知の通りである。松本忠史(2000)は、「第一は、集団の中で個が、集団の一体感を味わうということである。集団の目標と個の目標とが一致することによって目標が一体化することである。第二は、集団の目標を達成するために個々それぞれが役割を分担し合った成果によって味わう達成感であり、集団への帰属意識と言ってもよい」(p.258)という<sup>24)</sup>。帰属意識とは、齋藤耕二(1977)によれば「特定の社会集団への所属の主体の側での主観的な状態あるいは自覚、個人が選択している社会的レファレンス・グループ(reference group: 準拠集団)を意味していてその個人の社会的態度、意見、価値、行動を規定している基礎的変数の1つ」(p.152)のことである<sup>25)</sup>。つまり、所属感とは準拠集団に感じる主体的な感情のことだといっていいただろう。古畑和孝(1981)は、「ある集団に名目的には属していても、ある成員が自己の様々な欲求を何ら充足させることができず、自分の行為の基準や、価値の規範をその集団から得ているのでなければ、そのような集団は、その成員にとっては、所属集団になっても準拠集団になっていない」(p.118)という<sup>26)</sup>。ということは、自分の欲求を満たすことのできる集団が所属集団であり、その集団に所属感を感じることになる。古畑は、「学級生活が子どもの持っている様々な欲求の充足に資すること」が子どもに学級集団に対する所属感をもたせるための要因(前掲書, p.119)だという。学級を子どもの欲求を満足させ得る場所にするのが、子どもの所属欲求を満たすこと、いい換えれば子どもに所属感をもたせることになる。それでは、子どもの学級に対する欲求とは何であろうか。

河村茂雄(2001)は、子どもの学級生活に対する欲求を、傷つけられたくない気持ちと尊重されたい気持ちからとらえ、これらの欲求を満たすことによって子どもの学級生活に対する満足感が高まるとした。そして、学級に所属する子どもの学級生活に対する満足感が高まると結果として、子どもたちの学級集団に対する帰属意識が強まり学級がまとまると主張している(pp.113-114)<sup>27)</sup>。いじめなど他者とのかかわりを背景とする問題行動が多発する今の学級において、河村の主張は現在の子どもの実態を的確にとらえているのではないだろうか。以上のような考察から、子どもの学級生活に対する満足感を高めることが子どもの学級に対する所属感をもたせることになると考える。

#### 4 学級における話し合い活動の課題

Dräkursは、アドラー心理学に基づく民主的な子育ての具体的なアプローチを多数提案しているが、学級を営む教師にとっては、集団へのアプローチが必要である。個別対応のアプローチではなく、学級構造の改善に焦点をあてたものはどんなものがあるのだろうか。野田・萩は、「学級の構造を変革して教育共同体に成長させるために教師が最初に取りかからねばならない仕事はディスカッションを活発にすることだ」と述べる。その方法として野田・萩は「クラス議会」と「オープンカウンセリング」を提案している(前掲書, p.184)。「クラス議会」とは、学級全体の運営にかかわる会議で学級のルールをつくるのが主な仕事になる。それに対し「オープンカウンセリング」は、問題を抱えた個人をクラス全員で援助するための会議である(前掲書, p.185)。またNelsen, J.ら(1977)はアドラー心理学の知見を応用した自らの教育アプローチをPositive Disciplineと呼び「クラス議会」と「オープンカウンセリング」を合わせたような機能をもつ「クラス会議」を提案している<sup>28)</sup>。これらは、学級における生活上の問題などを子どもの話し合いで解決する活動であり、学級構造の民主化のために行われている。

このようなアプローチがわが国においてなかったわけではない。以前から学級会活動や小中学校の指導要領下の学級活動において「話し合い活動」として実践されてきた。近藤憲一郎(2000)によれば、それは「学級(ホームルーム)活動における中心的な活動」であり、その内容は「学級や学校生活の充実と向上に関することについて解決策を求めたり、日常生活や学習への適応及び安全に関すること等について情報交換したりすることなど、児童生徒の話し合いによって行われる」ことである(p.202)<sup>29)</sup>。ところが近年、指導要領の願いが実現されていないことを耳にするようになった。特別活動、とりわけ「話し合い活動」を実践者の立場から研究し、望ましい特別活動の在り方を提言し続けてきた橋本定男(1998)は、「教室で起こる生活の問題に子どもが弱くなった」と指摘する<sup>30)</sup>。その背景には何があるのだろうか。橋本は、子どもが問題解決の経験を積んでいないという。その理由として、生活問題を解決する活動の指導がもともと難しいため、これまでこうした活動が避けられがちだったことや、学校や子どもを取り巻く状況が変化し、子どもを問題に向かわせるのが一層難しくなったことを挙げる(p.5)。また、高旗正人・倉田侃司

(1994)は、学級活動をめぐる諸問題として、学級活動が教科の補充にあてられていること、学級活動の内容自体が教師にとってとらえにくくやりにくさがあること、そして、学級指導と学級会活動の統合によってできた学級活動では扱う内容が多過ぎて子どもの生活上の問題に対応するには時間が足りないなどのことを指摘している(pp.12-13)<sup>31)</sup>。このような話し合い活動における問題は、以前から指摘されていたようである。河野重男・宇留田敬一(1975)は、現場の教師の話し合い活動における具体的な悩みを挙げながら、議題が出ないことや発言する子どもが偏っていること、そして、指導法がわからず先輩教師に相談しても的確なアドバイスが返ってこないなどの事例を挙げ、その問題点を指摘している(pp.118-122)<sup>32)</sup>。このように見てくると、学級活動における「話し合い活動」は、指導要領に基づき各学校の教育課程に位置づけられていながら、実践レベルでは、目的や効果が曖昧で方法も不明確であるがゆえに敬遠されがちであった上に、状況の変化によりますます行われなくなってきたと見るができる。かつては、学級における生活上の問題の話し合い活動が生徒指導の機能も果たしていたことだろう。しかし、「話し合い活動」の衰退により、子どもの問題行動に対して別な手法に頼らざるを得なくなっているのではないだろうか。

## 5 アドラー心理学における話し合いの問題点と研究の方向

そこで、筆者が目指したいのがアドラー心理学に基づく民主的な話し合いである。子どもの問題行動は学級の構造の在り方と関係している。教師ら関係者の取り組みにもかかわらず、状況が好転しないのは、現在の学級の構造が子どもにとって所属感をもちにくい構造になっているからと考えられる。前述の通り、アドラー心理学は所属感を重視する。所属感をもちことができる学級にするためにはアドラー心理学に基づく学級全体に対する働きかけが有効ではないだろうか。アドラー心理学に基づく民主的な話し合いは、学級を民主的な構造に変え、子どもの学級に対する欲求を満足させ所属感をもちさせることが期待できる。また、話し合い活動は、わが国の学校教育の教育課程に位置づいており、どの教室においても実践する時間的枠組みが用意されている。アドラー心理学に基づく民主的な話し合いは、期待される効果と実用性において、大きな可能性をもつ取り組みと考えられる。

しかし、アドラー心理学に基づく民主的な話し合いにおいても不十分な点が見られ、次のような点が指摘できる。野田・萩の「クラス議会」は、わが国での実践をもとに記述してあるので学級活動で実施することや、その1時間の内容と話し合いの約束が示してあり、わが国の教室で実践可能なことが伺えるが、効果に関してはほとんど情報がない。「クラス議会」が学級を民主的な構造にするために有用であることは示されているが、子どもや学級がどのように変化するか具体性に欠ける。また、Nelsenらの「クラス会議」では、話し合いの訓練のための具体的な活動や「クラス会議」を実施するにあたっての実践上の問題点など豊富な情報を与えてくれるが、わが国においては実践が困難な部分もある。例えば、Nelsenらは、最も効果的な「クラス会議」の方法として、毎日短い時間のクラス会議を授業中に実施することを提案しているが、これはNelsenの実践がアメリカの実践に基づいているからこそ可能なのではないだろうか。アメリカの小学校教師だったギルバート真須子(1989)は、「自分のクラス運営は自分で思ったとおりにやれる」ことやいくつかの必修のプログラム以外は一日の時間割をどう組むかはすべて全く学級担任の自由であることなどわが国との違いを挙げる(p.46)<sup>33)</sup>。学習内容がある程度自由になるならば毎日のクラス会議も可能であるが、教育課程が指導計画によって拘束されているわが国での実践は難しい。またギルバートによれば、アメリカの一学級の子ども数は、28名ないし30名ぐらいであることも報告している(前掲書, p.46)。Nelsenらは民主的な話し合いの実現のために、全員が発言できるような方法を提案しているが、一学級の人数が30名を越えることが多々あるわが国では、配慮をしないと時間がかかり過ぎてしまう。このようにNelsenらの提案は、実際にわが国の教室において実践しようとするとき、不向きな点が多いことに気づく。また、効果についても、情報が十分とはいえない。いくつかの事例について断片的に示されているだけである。この方法をとるとこうなるということは示してあるが、学級がどのように変化したのかが示されていない。

また、野田・萩そしてNelsenらの提案に共通しているのは、方法がしっかり組み立てられていないことである。野田・萩は進行については大まかな内容を示してあるが、話し合いの具体的な進め方は記述されていない。Nelsenらは、「クラス会議」を構成する活動を8つ示しているが、その組み立て方は実践者に任されているのである。これは、野田・萩やNelsenが実践者の主体性を尊重しており、提案を具体化するのには実践者である教師だと考えているからだと思われる。しかし、わが国の話し合い活動について次のような指摘がある。橋本(1997)は、学級活動の研究における教師の姿勢について「これまでの学級活動の実践報告では、子どもの動きの詳細はあっても、教師の働きかけ詳細、助言のディテールがあまりないように思える。少なくとも、そこが強調されているものはまず見当たらない」(p.15)と指摘する<sup>34)</sup>。教師が、子どもの自主性を重んじる活動であるという学級活動の性格を尊重するあまり、自らの働きかけを明らかにしないでしまったのだろう。その結果、学級活動において教師のなすべきことが曖昧になり、学級活動の中核をなす話し合い活動においては、その傾向が最も顕著に現れたのではないだろうか。わが国の話

し合い活動は、目的、方法、効果の曖昧さからその効果の大きさが期待されながら教師の実践が伴わなかったことを指摘したが、同じようなことがアドラー心理学の民主的話し合い活動にもいえるのである。今、話し合い活動の研究に求められるのは、目的、方法、効果とそれが起こる過程を明らかにすることなのである。

## 参考文献

- 1) 文部科学省 2002 「平成13年度の生徒指導上の諸問題の現状について (速報)」  
文部科学省ホームページ [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/14/08/020820.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/14/08/020820.htm)
- 2) 学級経営研究会 2000 「学級経営をめぐる問題の現状とその対応—関係者間の信頼と連携による魅力ある学級づくり」  
文部省委託研究 (平成10・11年度)
- 3) 若園和朗 2001 「学級経営が困難な状況を具体的に把握する」 松原達哉編 『スクールカウンセリングの実践技術 No. 4 「学級崩壊」指導の手引き』 教育開発研究所 pp.38-45
- 4) 高階階治 2000 「学級がうまく機能しない状況—その現状と考察」 大石勝男編 『“診断と対策”新教育下の学校経営〈全6巻〉 No. 1 学級崩壊の予防・対応『生きる力』を育む学級経営』 教育開発研究所 pp.16-19
- 5) 吉川 悟 2001 「学級崩壊と学級経営をどのように見て対応するべきか」 松原達哉編 『スクールカウンセリングの実践技術No. 4 「学級崩壊」指導の手引き』 教育開発研究所 pp.78-95
- 6) 蘭 千壽 1999 『変わる自己 変わらない自己』 金子書房
- 7) 諸富祥彦 1999 『学校現場で使えるカウンセリングテクニック上 育てるカウンセリング編・11の法則』 誠信書房
- 8) 諸富祥彦編 2000 『学級再生のコツ』 学研
- 9) 林 泰成編 2000 『ケアする心を育む道德教育』 北大路書房
- 10) 栗原慎二・上地安昭 2001 「学校におけるカウンセリングの動向と今後の方向性—ブリーフカウンセリングを中心に—」『カウンセリング研究』34 pp.329-340
- 11) Manaster, G. J. & Corsini, R. J. 1982 *Individual Psychology: Theory and Practice* (高尾利数・前田憲一訳 1995 『現代アドラー心理学 上・下』春秋社)
- 12) 岸見一郎 1999 『アドラー心理学入門』 KKベストセラーズ
- 13) 野田俊作・萩 昌子 1989 『学校教育に生かすアドラー心理学 クラスはよみがえる』 創元社
- 14) 中野浩彰 1996 『アドラー心理学に学ぶ勇気づけの学級づくり』 明治図書
- 15) 林 俊治・鎌田 穰 1996 「302泣き笑い劇場 (第1報) —遊び心をもった楽しいクラス運営—」『アドレリアン』第10巻第1号 pp.12-21
- 16) 長島利行 1999 『アドラー心理学の適用による学校改善に関する一考察—公立A中学校の事例を中心として—』 上越教育大学修士論文 (未公開)
- 17) 萩 昌子 1997 「不登校児童生徒の再登校を援助するには」 『アドレリアン』第11巻 第1号 pp.16-22
- 18) 小柳信子 1998 「カウンセリングの実際—登校拒否の小学生と母親—」 『新潟市医師会報』No.322
- 18) 大森 浩 1996 「家庭内暴力をめぐるケースから」 『アドレリアン』第10巻第1号 pp.34-38
- 19) 東京都 「第8回東京都子ども基本調査」 (平成11年11月報告)
- 20) 有村久春 2000 「居場所を失っている子ども—学級集団からこぼれている子がいらないか」 大石勝男編 『“診断と対策”新教育下の学校経営〈全6巻〉 No. 1 学級崩壊の予防・対応『生きる力』を育む学級経営』 教育開発研究所 pp.41-46
- 21) Adler, A. 1932 *What Life Should Mean to You* (高尾利数訳 1984 『人生の意味の心理学』 一光社)
- 22) Dreikurs, R. 1989 *Fundamentals of Adlerian Psychology* (宮野栄訳 1996 『アドラー心理学の基礎』 一光社)
- 23) Dreikurs, R. 1989 *Fundamentals of Adlerian Psychology* (宮野栄訳 1996 『アドラー心理学の基礎』 一光社)
- 24) 松本忠史 2000 「集団への所属感」 押谷由夫・宮川八岐編 『重要用語300の基礎知識12巻 道德・特別活動重要用語300の基礎知識』 明治図書 p.258
- 25) 齋藤耕二 1977 「帰属意識」 依田新編 『新・教育心理学事典』 金子書房 p.152
- 26) 古畑和孝 1981 『よりよい学級を目指して—学級心理学の基本問題—』 学芸図書
- 27) 河村茂雄 2001 「学級崩壊を克服する指導技術」 松原達哉編 『スクールカウンセリングの実践技術No. 4 「学級崩壊」指導の手引き』 教育開発研究所 pp.112-121
- 28) Nelsen, J., Lott, L. & Glenn, H. S., 1997 *Positive Discipline in the Classroom* (会沢信彦訳 2000 『クラス会議で子どもが変わるアドラー心理学でポジティブ学級づくり』 コスモス・ライブラリー)
- 29) 近藤憲一郎 2000 「話し合い活動」 押谷由夫・宮川八岐編 『重要用語300の基礎知識12巻 道德・特別活動重要用語300の基礎知識』 明治図書 pp.202
- 30) 橋本定男 1998 「どんな生活問題解決の指導が学級を高めるか—不易と流行—」 『特別活動研究』 第31巻第7号 明治図書 pp.4-7
- 31) 高旗正人・倉田侃司編 1994 『教職専門シリーズ⑦ 特別活動』 ミネルヴァ書房
- 32) 河野重男・宇留田敬一 1975 『特別活動の現代化をめぐる問題事例』 学陽書房
- 33) ギルバート真須子 1989 『アメリカの一小学校教師として—教育現場からの報告—』 龍溪書舎
- 34) 橋本定男 1997 『子どもが力をつける話し合いの助言』 明治図書

# Contemporary issues in discussion activity of class

Shinji AKASAKA\* · Yoshiaki MIZUOCHI\* · Toru KIRYU\*\* · Hironori KANZAKI\*\*\*

## Summary

In this research, the subject was summarized from the result of precedence research about the state of the talks activities towards solution of the problems which arise in classes, such as bullying and a classroom breakdown.

The necessity for verification of the effect was summarized especially about the class meeting based on the psychology which Adler, A advocated.