

教師の対話術「こんなときにはこの一言」(2) —「あなたが本当にしたかったことは？」—

Dialogue techniques useful for teachers. “In such a case use this phrase”
Series 2: “What you really wanted?”

中 島 義 実

Yoshimi NAKASHIMA
教育心理研究ユニット

(令和5年9月20日受付, 令和5年12月22日受理)

要 約

現職教師が児童生徒・保護者・同僚等との対話において助力を期待されるときに効果的な発想のあり方について、教職大学院授業、教育職員免許法認定講習や教育職員免許状更新講習等の講習、またその他の現職研修等における現職教師との対話や質疑応答等から筆者が得てきた経験の蓄積をもとに、キーフレーズとなる「この一言」を示す形で論述し、併せて背景にある理論的根拠を解説するシリーズの第2回である。問題行動等に対して、対処行動の視点から背景をくみとる一言について、理論的背景を併せて考察する。

キーワード：現職教師, 対話技法, 対処行動, 問題行動, 攻撃性

1. この一言：「あなたが本当にしたかったことは？」

(1) 実例から

今回の「この一言」は、実際に何人もの現職の先生方からうかがったエピソードをもとに紹介するものです。

このようなエピソードが典型的でした（いくつかのエピソードをもとに構成した架空の例です）。

小学校低学年の学級で、ある児童が、なぜか授業の途中から不機嫌になり、周りの子どもに向かってちょっかいをかけたり暴言を言ったりし始めます。

そこで教師が介入しました。

すると反抗的な攻撃が教師に向かって集中的に向かってきます。

叫んだり、わめいたり、時に暴れたり。

それをしばらく受け止めてから、教師がこのように言います。

「本当は、こんなことしたかったんじゃないよね？」。

するとその児童は、わあっと泣き出して教師にしがみつきました。まるで親に甘えるように。

(2) 広く応用できる理論的背景があります

何が起きたのでしょうか。

どうしてこの一言がそんなにも効いたのでしょうか。

実は前回の内容の一部と深く関係しています。

このエピソードは、小学校低学年の学級で起きたいくつかの出来事をもとにしたものですが、高学年の児童や中学生には無関係のことなのでしょう。

そんなことはありません。

理論的背景を知ることで、高学年の児童や中学生にも有効な一言を見出すことができます。

今回は、このことについて考えていきたいと思っています。

2. 理論的背景

(1) エピソードを読み解く

ある児童が授業中に不機嫌になってきました。その様子は観察していれば分かります。でも、どういふことでそうなったのかは、まだはっきりとは分かりません。

タイミングをみて「何かあったの？」と声をかけようと思いますが、その前に周りの子どもに向かってちょっかいをかけたり暴言を言ったりし始めました。

これは他の子どもの学ぶ権利を阻害する言動な

ので止めないといけません。その子どもに合わせた言い方で、伝わるように、そして学級の雰囲気なども加味しながら、何らかに制止のメッセージを發します。

そうしたところ、制止したこちらに向かって反抗的な攻撃が集中してきました。制止されなくなかった何かがあったようです。こちらに向けての気持ちもありそうです。

それにしてもなぜ、ここで「本当は、こんなことしたかったんじゃないよね？」の一言で、反抗的にみえた子どもが、一気に心を開いて身を預けてきたのでしょうか。

思い起こしていただきたいのが、前回の、「教師の対話術『こんなときにはこの一言』(1) —『どうしたらいいですか?』と聞かれたら—」で紹介した「対処行動」という視点です。

特に、「2. ねらいと進め方」の「(3)『この一言』からの進め方」の中で、「②児童生徒との会話で」の「V) 実はそれが対処行動だったということ」において紹介した「子どもたちの場合、『どうしたらいいの?』と意識化して言語化できず、色々な症状や問題行動として、『何かへの対処』を行うことが多くある」という箇所です。

様々な「症状」や「問題行動」を子どもたちはみせますが、それらは基本的に、「何か」を「なんとかしたい」と思い、対処したいのだけれど、これしか今思いつかないという、やむにやまれぬ「対処行動」なのです、とお伝えしました。望ましくない行動や状態を「これは何か別のことへの対処行動なのかもしれない」という目で見直すことは非常に効果的です、とも。この視点です。

周りの子どもに向かってちょっかいをかけたり暴言を言ったりすること、そして制止しようとした教師に向かって反抗的な攻撃を向けてきたこと、それらも「何か別のことに対する対処行動」なのです。

何に対する対処行動なのかはまだ分かりません。

けれども「何か別のことに対する対処行動」だとすれば、ちょっかいや暴言も、教師への反抗も、「これしか今思いつかない」からしてしまっていることだということだけは間違いのないでしょう。「何かをなんとかしたいんだけど、どうしたらいいかわからず、今はこれしか思いつかない」という思いからのものであるということになります。

本当ならこうしたいという言動をうまくとることができない、というよりも思いつかない、イメージすらできない、それで、ちょっかいや暴言や反抗になってしまう。本当にしたかったことではないのだけど、やむにやまれず。

「本当は、こんなことしたかったんじゃないよね?」という一言は、そんな気持ちを言いあてていることになるのです。

なんとかしたいんだけど、じゃあこうすればいいという言動がうまくできない、思いつかない、そういうもどかしさや悲しさをくみ取り、寄り添う一言になるのです。

だから子どもの内面に届いて、響いて、その何とも言えないもどかしいような悲しいような心境を一気に教師に開示した、そのようなことが生じていたのです。

こうして正直な気持ちでつながることができれば、「さっき授業中に、どんなことがあって、どんな気持ちがしていたのかな」というように、どんなことに対してどんな気持ちが動いたのかを理解していく対話に導くことができ、「何に対する対処なのか」を理解していく対話になります。「じゃあどうすればよかったと思うかな」「こうなれば少しはよかったかもしれないかと思うことはあるかな」というように、「よりよい対処行動」を共に探る対話となり、解決に向けて進めていくことにつながります。

つまり、転機となった一言「本当は、こんなことしたかったんじゃないよね?」は、「対処行動」という視点を、意識せずとも用いていたということになるのです。

(2) 理論的根拠

このような「対処行動」という視点については前回にすでに、理論的な根拠を示しておきました。

神田橋(1997)が「定石」として示したものだ、と紹介しましたが、前回の場合はどちらかという、子どもに対してどうしたらいいかと困っている保護者や同僚教師との対話を想定したものでした。子どもという「自分自身とは別個の主体」に生じていることに対して、自分自身が行う対処行動を軸として対話するという構図でした。

今回はそうではなく、子ども自身の言動が、本人が直面している何かへの対処行動になっているのではないかと、と考えてみる視点であり、神田橋の一連の論述も、実はそちらが主軸になっています。

様々な言動、あるいは「症状」と呼ばれるものごと、あるいは「問題行動」と分類されるようなものごと、それらは大概、対処行動なのだという視点です。

私たちは往々にして、「症状」や「問題行動」といったことに目をつけて、そのことそのものを減らそう、なくそう、させないようにしよう、とばかりしてしまいがちです。

たしかに先ほどのエピソードのように、周りの

子どもたちの学習を妨げているのであれば、いったん制止しなくてはなりません。周りの子どもたちの学ぶ権利を守るためです。

しかし、同時に、それが本人にとっては何かへの対処行動なのだという視点を確保しておかないと、対処行動を起こしている対処主体そのものを弱体化させてしまいます。対処主体、つまり、その子ども本人ですが、対処行動を起こしても、ただそれを潰されるだけだ、という体験を重ねてしまえば、主体としての力は育たず、無力感や自暴自棄といった気持ちが沈澱していくだけになってしまいます。それらがいつか何らかに爆発してしまうかもしれません。

たしかにその対処行動は望ましいものではなく、対処としても成功しているとは言い難い、けれども、成長途上にある子どもが、限りある自らを振り絞って、その場でなんとか思いついた言動を、主体として行っているのです。

この主体を損ねることなく、より「ましな」対処行動を探すことへと導くのが教師の役割となります。

そこで、すかさず考えます。

「これは何かへの対処行動だ」。

「しかし、何に対する対処行動なのだろうか」。

即座に分かる場合の方が少ないと思います。

でも、何かへの対処行動であり、でも、うまくいっていない、それだけは分かります。

本当ならこうありたい、というイメージが子ども自身にはっきりとある場合は少ないでしょう。

でも、本当にありたい形ではないんだけど、という不本意な思いがあることも間違いないでしょう。

そこでまず、その思いをくんで、寄り添うことから始めるのです。

「本当は、こんなことしたかったんじゃないよね？」と。

この構図に持ち込むことの利点の理論的根拠も神田橋が論じています。

一方的にコントロールしたりしてしまうのは、依存関係を誘発してしまいます(神田橋, 1990 等)。教師をはじめ周囲の顔色をうかがって振舞う子どもにしてしまいます。主体を弱めてしまいます。

それに対して「本当は、こんなことしたかったんじゃないよね？」の一言は、「本当ならしたかった、別の何かがあるはずだよ」というメッセージを背後にもっていることになります。「本当ならこうありかたったことがあるはず、それは何だろう」という問いへと開かれていきます。そして今とってしまった言動を「不本意ながらの対処行動」という位置に置きます。実際、子ども自身にはそのような思いがあるはずですから、「分

かってくれた」という気持ちも生じます(だから身を預けてきたのです)。

そしてこのようにすることで、教師と子どもは、「対処行動」という共通のテーマに対して「二人で観察して意見を出し合う」という構図(神田橋, 1990 等)になります。

つまり、共に主体として「よりよい未来を求めて」対話する相手となるのです。

「その時に何があったのだろうか」。

「何があって、どう思ったのだろうか」。

「どんな思いから、どんなふうにして、その言動に至ったのだろうか」。

振り返りながら、子どもを主体として育てていく対話に入っていくことができます。

「そう思ったとき、こうすれば、もう少しましだったかもしれないと思うことはないかな」。

「今度同じように思ったとき、どうすると、少しはましな感じになりそうかな」。

このように対話していくことで、すぐに答えを見つけれられるということの方が稀だと思いますが、対処主体として守り育てようとしてくれているという方向性は伝わります。

このような対話を、何かあるごとに重ねていくことで、対処主体性が育っていくのです。

3. 効果を挙げた教育実践から

これは決して絵空事ではありません。

千代田区立麴町中学校の校長等として効果的な教育実践を重ねておられる工藤勇一先生の著作(工藤・青砥, 2021; 苦野・工藤, 2022 等)に、響き合うものを見出すことができます。

「3つの言葉」という実践が紹介されています。

「子どもたちが安心できる環境」をつくり、その中で「ストレスに対して強い主体」に育てていくために、全教員が指針とする言葉かけです。保護者にもできるだけ使ってもらおうようにしているそうです。

それが以下の3つです。

1. 「どうしたの?」(「何か困ったことはあるの?」)
2. 「君はどうしたいの?」(「これからどうしようと考えているの?」)
3. 「何を支援してほしいの?」(「先生に何か支援できることはある?」)

トラブルをはじめ、何か様子が気になる時などに、この「3つの言葉」をかけていくことで、子どもたちが主体的に考え、判断し、行動する自律した姿になっていくことを、豊富な実績から示しています。

具体的な詳細については、ぜひそれらの著作にあたっていただきたいのですが、本稿で紹介してきた「本当は、こんなことしたかったんじゃない

よね?」という一言には、この「3つの言葉」の1と2の成分が含まれていることが分かると思います。

それが何かはまだ分からないけれど、対処行動を起こさずにはいられない、そのような何かがその子どもに今、生じてきたこと。それが何であるのかを端的に問いかければ「どうしたの?」になります。

その生じてきたことをなんとかしたくて対処行動を起こしたけれども、うまくいくとは思えず、でもこれしか思いつかないから、不本意ながらもやむにやまれずしてしまっているという気持ちを理解して寄り添えば「本当にしたいことは違うことだよ」という言葉になりますが、対処行動の動機や意図そのものを端的に問いかければ「君はどうしたいの?」になります。より「ましな」対処行動は考えられないだろうか、という問いかけにもなっています。

「3つの言葉」の場合、内面を言語化する力や内省を進めていく力がある程度伸びてきている中学生なので、端的な問いかけから主体を引き出していくことができます（とはいえ、どんな意図やニュアンスでその言葉を使うかということについて、括弧の中で言い換えの例を示しています。実例を読めば、実際にはそれぞれの生徒に合わせた言い方をしていることが分かります）。

「本当は、こんなことしたかったんじゃないよね?」の場合は、低学年の児童だからこそ効果的だったとも言えるでしょう。

しかし発想としてみるならば、トラブルであれ、症状であれ、問題行動であれ、「対処行動という視点からの言葉かけ」ということが、小学校低学年にも高学年にも中学生にも効果を発揮するという点が共通している、と言えるでしょう。

言語化の力や内省の力が伸びてきた高学年の児童や中学生ならば、この「3つの言葉」を用いていくことがひとつの有力な方法となるでしょう。

「3つの言葉」が主体的に考え、判断し、行動する自律した姿へと導くのも、その中軸に（そのように論じられてはいませんが）対処主体という視点が実質的にあるからではないだろうかと思えます。

問いかけるということは、相手を主体として認め、理解しようとする、そして育てようとするということです。対処行動という「話題、テーマ」について子どもと教師が思いや考えを出し合う「三角形の対話」（神田橋、1992）になります。教師が一方的に子どもに指示をするという依存関係では自ら考え、判断し、行動する主体にはなりません。「3つの言葉」という実践もまた、どこまでも対処主体を守り育てる方法になっているのです。

そのような意味で、ここまでみてきた言葉かけ、その方法や発想は、一方で神田橋が論じた対処主体の守り育てという理論に裏づけられて、他方で小学校低学年から中学生に至るまでの年代にわたり、実際に効果を挙げてきているのです。

4. 「この一言」と対話の進め方

(1) この一言：「あなたが本当にしたかったことは?」

小学校低学年の子どもに有効だった「本当は、こんなことしたかったんじゃないよね?」。

中学生に効果的だった「3つの言葉」。

共通している部分をあえて一言にまとめるならば「あなたが本当にしたかったことは?」という問いかけということになるでしょう。

言い回しや実際の対話の進め方などは年齢や状況、その子どもの個性に合わせます。

しかしともあれ私たちの頭の中で、かける言葉を考えていく時に指針となる共通の問いかけの言葉が、今回の「この一言」です。

(2) 対話の進め方

実際の場面では、「あなたが本当にしたかったことは?」という問いかけを頭に浮かべながら、実際にかける言葉を紡ぎ出していきます。

① 小学校高学年以上の場合

小学校高学年以上の場合、興奮状態等でなければ、「3つの言葉」にならって、「どうしたの?」「何かあったの?」「何があったの?」から始めることができます。このときに、この言い回しだけでは責めているニュアンスになりかねないことにも留意しておくといよいでしょう。「何か困ったことはあるの?」という言い換えが用意されている意味はそこにあります。

あくまでも、「あなたがなんとかしたい何かがあるんだね」「それはどういうことなのかな」「先生もそれを知りたい、分かってほしい」「先生が分かってほしいのはそこなんだ」というメッセージです。

そのような方向性が伝わるためにも、「本当にしたかったことは?」という問いが軸にあるといよいのです。

ただ、やはり「3つの言葉」のような問いかけ方は、ある程度自分の内面というものを対象化したり、それを言語化したりする力が発達していないと、子どもを窮させてしまうこともあります。その意味でやはり、小学校高学年の児童や中学生に向いている問いかけです。

② 小学校低学年や言語化が苦手な子どもの場合

小学校低学年、あるいは何らかに気持ちなどを言語化することが苦手な子どもの場合でも、外的な出来事についてであれば、それが「自分視点」

からだけのことであったとしても、言語化を促していくことが何らかにはできるでしょう。

「何のときに?」「誰が?」「どんなことを?」というように具体的に細目を聴いていきます。前回紹介した、映像が浮かぶような聴き方で(神田橋, 1984)。

聴いているこちらにも情景の映像が浮かぶところまで聴いていけば、その子どもが感じたことも、ある程度思い浮かびます。「それは悔しかったかなあ」「つまんなかったよね」「さびしかったね」というように、内面を自ら言語化する力がまだ十分には発達していない子どもには、こちらから、思い浮かんだ候補を問いかけていくことができます。どこまでうまく言いあてられたか。その瞬間の子どもの表情に現れます。

③興奮状態にある場合

興奮状態等でなければ、と先ほど言いました。「どうしたの?」「何か困ったことはあるの?」というような問いかけは、興奮状態とか、互いに手を出し合いかねないようなトラブルの渦中のようなきときには耳に入りません。

このときにも「本当にしたかったことは?」という問いを内にもっておくことが効果的に作用します。

このような時には、まず場を鎮めねばなりません。ともかくも、子どもたちそれぞれの安全を守り、また学習する権利を守るための介入をすることになります。

このとき、興奮していたりトラブルの渦中にあったりしていた子どもは、行為そのものを否定され叱責されるのではないかという恐れを感じます。そういう経験を重ねてきた子どももいるでしょう。恐れは言動をややこしくします。反抗的になる子どももいれば、いじけてしまう子どももいることでしょう。いずれにしても本心を隠し立てする方向になり、内面に届くことができません。

けれどもこちらが「本当にしたかったことは?」という問いをもっていけば、目の前の子どもの状態は、「本当にこのようにしたくてしていることではない」と捉えることができます。対処行動の視点です。

どのようなことへの対処なのだろう、しかしともかく本当にしたくてしていることではない、そのように見立てて介入すれば、ただ叱責して否定するという方向にはならず、むしろ、どのようなことへの対処なのかを知りたいのだという姿勢で臨むことができるでしょう。目線や声色や表情や雰囲気にはそれは表れ、伝わります。

最低限の介入をしながら、興奮状態があるのならまずクールダウンを図り、頃合いを見てから「何があったのかな」と問いかけてみることで

きるでしょう。どのようなことへの対処行動だったのかを知るために。

このようにして、言語化する力に応じて①や②の手順に持ち込むことができます。

④「何への対処か」が見えてきたら

このような手順で対話することで、どういう事態に対処したかったのか、どんな気持ちが生じてなんとかしたくなったのか、が見えてきます。

出来事と気持ちとがセットになって理解できるように問いのバランスをとりながら傾聴していくとよいでしょう(神田橋, 1992等)。

「こういうことがあって、こんな気持ちになった、そういうことかな?」と確認します。

そして、「それでさっきはなんとかしたくてああいふことになった、ということなのかな」とさらに確認します。

ここまで確認できれば、子どもは「分かってもらえそうだ」と感じることでしょう。

そこで、対処行動としての成功と不成功の具合を聴いてみます。

「ああいふ風にしてみて、うまくなるとかなったのはどれくらいあったかな?」「やってみただけでなるとかならなかったのはどれくらいあったかな?」。

直感的な数字にすると答えやすい子どももいます。

「なんとかなったのは何パーセントくらい?」「なんとかならなかったのは何パーセントくらい?」。

そのうえで、「本当なら、こうなれたら、もっとよかったかなあ、って思うことはあるかな?」と聴いてみます。

「本当にしたかったことは?」の視点です。

「3つの言葉」のように「どうしたいの?」「これからどうしようと考えているの?」でもよいのですが、心のエネルギーが弱っている場合には、この言葉はやや重く感じられ、言い方次第では責められているようにも感じます。「これからどうなるといいかなあ、とか思うことはある?」くらいの言い方にしてもよいかもしれません。

ただ、いずれにしても、子ども自身がすぐに、この問いに答えられない場合は多々あるでしょう。それが答えられるくらいならば、すでにそのように振舞っていたかもしれません。それが分からないから、やむを得ずに別の対処行動をしてしまっていたとも言えるでしょう。

そのような場合にはこのように続けます。「すぐに分からなくてもいいんだ。これからいっしょに考えていこう」「毎日いろいろあるけれど、先生も考えるから、困ったことになったら(なりそうになったら)教えてね」と。

このようにして「三角形の構図」で、「よりよい未来」を目指し、よりよい「対処行動」とともに検討するという対話（神田橋, 1997 等）を続けていきます。

「3つの言葉」の「何を支援してほしいの？」を、もう少し柔らかく表現したことにもなっていることにも気づかれたことと思います。

5. 今回の「一言」を「とっておく」場合

(1) 「攻撃」は現状改善のエネルギーに転じ得る

このようにして、今回の一言も幅広く使うことができるのですが、どちらかと言えば、子ども同士のトラブルや教師への反抗、暴言や暴力、授業や学校を抜け出したりする行動、様々な非行など、行動として能動的、積極的に「何かをした」場合、いわゆる「反社会的」とされる行動に対して、特に有効です。

言動として外に出るエネルギーに対してかけていく言葉になっているからです。

つまりはそれだけのエネルギーがある、ということであり、だから「本当にしたかったこと」に目を向ける余力もありますし、「どうしたいの?」というような問いかけに対する答えがすぐに見つからなくても、その問いを内心に保持したり、繰り返し自問したりするエネルギーがある状態だと言えるのです。

だから「この一言」を軸に、その場で問いかけていくことが効果を挙げます。

このことに関して神田橋（1990）は、攻撃的になっている人の姿とは「切実な困難に遭遇し、一所懸命そこを乗り越えようとしている」「切実に困って、しかし打開の意欲を捨てずに懸命に頑張っている」人の心身の状態と同じであり、同じ質のこととしてみなす方が治療的であると述べています。さらに一般化して「命の一所懸命性の、ある特殊なあらわれ」（神田橋, 1993）とも言っています。

子どもたちの場合もまさしく、「なんとかしたくて、でも何ともならなくて、でもなんとかするために何かせざるにはられない」という切実な困難への打開の思いがそこにあり、そのために「命の一所懸命性」という大きなエネルギーが投入されている姿であり、それが、反抗や暴言をはじめとする、いわゆる「反社会的」な行動の本体でもあるのです。

そこで、「この一言」を軸とする問いかけが、そのエネルギーをより建設的な方向に主体的に向けかえられるようにはたらくのです。

(2) 「非社会的」と呼ばれる行動の場合

では、例えば登校渋りであるとか不登校、あるいは摂食障害や自傷行為といった、いわゆる「非社会的」と呼ばれるものに対してはどうでしょう

か（ちなみに令和4年度に改訂された「生徒指導提要」〔文部科学省, 2022〕では、不登校は「問題行動」ではないとされました。様々な要因が関係してくる「どの子どもがなってもおかしくない」ものだからですが、滝川〔2017〕が言うように社会的背景が大きいということが重要だからでもあるでしょう。子ども自身や家庭等に帰されて終わるようなことではないということです）。

これらもやはり、神田橋が言うように、何かをなんとかしたくてやむなくとっている「対処行動」です。

その意味では今回の一言「あなたが本当にしたかったことは？」という問いをこちらが内にもとっておくことは重要です。

ただし、エネルギーのあり方や方向性が「反社会的」とされるものとは相当に異なっています。この問いについても、こちらの内面に「とっておく」形となります。

具体的にみていきましょう。

(3) 登校渋り、不登校

まず、登校渋りや不登校といった退却的な行動である場合には、「このまま登校してしまうともう自分が壊れそうだ」「エネルギーが枯れていってしまう」「実際に被害に遭う」といったことからの「当座の避難行動」であることが多いので、「まずは本当にしたいことがこれなんだ」ということとなります。もちろん心の奥底では「本当なら学校で何事もなく、楽しく過ごしていきたい」とは思っているのですが、「とてもそうなりそうにない」から仕方なくとっている行動なので、「どうしたのかな」「なにがあったのかな」に始まって「本当ならこうだったらな、と思うことは？」に至るような対話に持ち込むのは困難な場合がほとんどです。そのような対話に乗ってくる子どもは教師に合わせている場合が多く、「本当ならこうだったら」に対してなんとか答えたとしても、「とてもそうなりそうにない」「もしもそういう可能性が少しでもあるのなら休んだりなんかしないよ」という絶望感を上塗りしてしまう酷な行為となってしまう。

文部科学省の指針からも読み取ることができるように、まずはそれぞれの子どもなりに、安心して過ごすことができる居場所、いわば安全基地を、共に探すこと、そのうえで、その場でも可能な学びを確保すること、ということになります。「本当にしたかったこと」へと本人の思いが動き出すまでには、それなりの月日を要します。「そろそろ何かしたい」という動きが起きる日が来ますが「でも何をしたらいいのか分からない」場合がほと

んどです。何でもいいから気の向くことから取り組み始めて、日々の生活の中に楽しみや面白さを見つけていくという探り直しになります。なので「本当にしたかったことは」という問いは、私たちの中に「とっておく」ということになります。

とは言え、この問いを内にもっておくことで、「不登校が本当にしたいことなのではない」「楽がしたいのではない」「サボりたいのとは違う」という視点をもつことができます。一見、楽をしたそうに見える子ども、サボりたそう見える子どもも、不本意なのです。本当にしたいことが、それなのではありません。

もっとも本当にただ楽がしたいだけ、サボりたいだけ、遊んでいたいだけ、という雰囲気の子でも、それなりの余力がありそうであれば、「本当ならもっとこうだったらいいのに、とか思うことはあるかな」と問いかけてみるができるでしょう。積極的に「楽をしよう」「サボろう」「遊ぼう」というエネルギーがあるからです。そこにはたらきかけて、エネルギーを建設的な方向に向けかえていく対話が、時間はかかるかもしれませんが行えます。

(4) 摂食障害、自傷行為など

摂食障害や自傷行為などはどうでしょうか。現在かなりの年代に、性別を問わず広がっているものですが、これもやはり、「本当にしたいこと」をしているわけではありません。

とは言えこのような子どもたちにも、「どうしたのかな」「なにがあったのかな」に始まって「本当ならこうならな、と思うことは？」に至る対話をもちかけるのは酷なことになります。

ある意味で、自分自身を攻撃しているとも言えるのが、これらの行動です。

エネルギーと対処行動の源となる自分自身を何らかに否定する形になっているのです。

何らかの変革をとる思いが攻撃という形をとっている、つまり「自分を変えたい」「現状を変えたい」という思いをもっていることも往々にしてあります。しかしそれにしても、その手段として「自分自身を傷める」ひいては「否定する」という形になっているので、エネルギーがその循環に費やされるサイクルになってしまっているのです。

とは言えやはり「本当にしたかったことは？」という問いを私たちが内にもっておくことは重要になります。

自分を傷めるということはなんとかやめてほしいことではありますが、それにはやはり、「何に対する対処なのだろう」ということを理解した上

でないと、あるいは理解とまで行かなくともイメージーションをもったうえでないと、対処主体である子どもは何ともしようがなくなり、より追い詰められてしまいます。

実際的には養護教諭やスクールカウンセラーなどを介して専門的な援助を受ける方がよい場合もありますが、私たちも「そこまでのことをせずにはいられない状況とはどのようなことだったのだろうか」「どのような思いにさせられていたのだろうか」という視点でみていくことが大切でしょう。あれこれ尋ねて言語化できるようなことではないことも多いので、「本当にしたかったことは？」の問いも「とっておく」ことになりすし、「どのようなことがあったのか」「どんな気持ちになったのか」ということを言語化して意識化すること自体が本人にとって高負荷である場合も多い（なのでそのような対話を専門的に行うことができる治療機関などにかかるるとよい場合も多いのです）ので、見守るしかなく、問いに対しても最後まで謎のままということもあって自然なことではあります（私たちにとっては平素からの観察や周囲からの情報収集の方が、本人に言葉で問うよりも「何に対する対処なのか」に接近することに役立つかもしれません）。

とは言え、「本当にしたくてしていることなのではない」「何かをなんとかしたくて、やむにやまれずせすにはいられないことなのだ」という目線を私たちがもつかもたないか、それは学校の児童生徒としてのその子どもの居場所感を大きく左右するでしょう。

専門機関に主な部分を任せている場合でも、学校における居場所感は、全体の行方を左右します。教師の目線の中に、その子どもの居場所があることが大切になります。

「本当にしたかったことは？」の一言を内に保っておくことが、役に立つことでしょう。「本当にしたくてしたことなのではない、だから、いつか、何らかに、自分なりの対処行動を見つけていこう」という目線で居場所を確保することになります。

(5) 無気力である場合

エネルギーが何かに向かっていている場合、「本当にしたかったことは？」の一言は、顕在的に、あるいは潜在的に、有用です。

無気力な場合はどうでしょうか。

学校での姿が無気力でも、家庭で消耗している場合には、「家庭でどのようにありたいのか」という問いを軸に支援を組み立てていくことができ

ます。経済的困苦、不和、暴力、といったことで消耗していたり、あるいはいわゆるヤングケアラーとならざるを得ない場合だったり、ということになります。ただこの場合は支援を組み立てて遂行していくのはソーシャルワーカーなど外部の専門家や機関になり、本人との対話も相性の良い誰かを軸に、ということになるでしょう。いずれにしても、空費されているとしてもエネルギーがそこにあるのならば、「本当ならどうありたいか」という問いをもちつつ可能な接触を保ちます。学校での居場所感の準備にもなります。

そうではなく、大きな負荷等は見当たらないのにただ無気力という場合があります。乳児期から無気力だったという子どもは（何らかの大きな疾病や障害等を有したりしていない限りは）いないので、なにかしらの歴史があつての今の姿なのでしょう。「なにかあつたのかな」にも「別に」としか答えず、「どうしたいの?」にも「特に」としか答えない、そのような場合にはどうしましょうか。

この時も「本当にしたかったことは?」という一言を私たちが内心に保っておくことは有用です。

今の姿のままでありたいということはないからです。本人も本当は不本意であるはず。ただ、多くの場合、色々と対処行動をとってみたいけれど、行動そのものを抑え込まれ、潰されて、主体として弱まってしまった結果の姿です。なので「3つの言葉」への応答も湧いてきません。

けれどもかつては「本当にしたかったことは?」への答えはあつたはずだ、と仮定することはできます。

この場合の正攻法は、こちらからのエネルギーの入力を、少しずつでよいので一定量、一定の温度感で継続することでしょう。登校しているならば毎日、挨拶にもう一言加えるくらいの声掛けを続ける、登校していないならば顔を合わせるだけくらいの訪問を定期的に継続する、といったことでしょう。その中で本人のエネルギーの動き出しを見つけていくこととなります。

その前提として本人にとっての安全基地が確保されていることも重要です。登校していない場合には、養育者がきちんと関心をもってかかわっているか、といったことも含まれます。

その意味で、周囲の環境を調整していくことが大切な場合もあります。

もうひとつ、対処行動をとったのに抑え込まれたりしてきた歴史を振り返り、その悲しみの歩みを理解して寄り添うという方法もなくはありません。ただ、このような対話はやはり専門的なしつらえと技量が整っていないと傷をえぐるだけにな

りかねません。専門家につながるができるならば、そこで行うということになるでしょう。

6. まとめ：「この一言」とその発想

(1) この一言：「あなたが本当にしたかったことは?」

以上をまとめますと、今回のこの一言は、児童生徒が何らかに、トラブルや問題行動、症状といったことをみせたときに、ということになります。

「あなたが本当にしたかったことは?」。

これがキーフレーズとなります。

(2) 基本となる発想

この一言は、「トラブルや問題行動、症状といったことは、その子どもが、何かをなんとかしたくて、でも今はこれしか思いつかなくてとっている対処行動なのだ」という発想に裏打ちされているものです。

そのような視点を、この一言「あなたが本当にしたかったことは?」を想起することで、子どもの言動に向けてみましょう。

建設的な方向に向かう可能性に開かれた主体が育つ、そのような行方が期待できます。

(3) 問題行動という「出題」

このようにみえてくると、児童生徒の「問題行動」等とされるものは、実は私たちを「この子どもが本当にしたかったことは何だろう?」という問いへと導いていることがわかります。

「問題行動」の「問題」とは、いわば私たちへの「出題」なのかもしれない、そのようにも感じられます。

その意味でもこの一言、「あなたが本当にしたかったことは?」を用いてみてください。

文献

- 神田橋 條治 (1984). 精神科診断面接のコツ. 岩崎学術出版社.
- 神田橋 條治 (1990). 精神療法面接のコツ. 岩崎学術出版社.
- 神田橋 條治 (1992). 治療のこころ 卷二・精神療法の世界. 花クリニック神田橋研究会.
- 神田橋 條治 (1993). 治療のこころ 卷三・ひとと技. 花クリニック神田橋研究会.
- 神田橋 條治 (1997). 対話精神療法の初心者への手引き. 花クリニック神田橋研究会
- 文部科学省 (2022). 生徒指導提要.
- 工藤 勇一・青砥 瑞人 (2021). 最新の脳研究でわかった! 自律する子の育て方. SB 新書.
- 滝川 一廣 (2017). 子どものための精神医学. 医学書院.
- 苫野 一徳・工藤 勇一 (2022). 子どもたちに民主主義を教えよう 対立から合意を導く力を育む. あさま社.