

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—

Dialogue techniques useful for teachers. "In such a case use this phrase"
Series 1: When asked "What should I do?"

中 島 義 実

Yoshimi NAKASHIMA
教育心理研究ユニット

(令和4年9月14日受付, 令和4年12月20日受理)

要 旨

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1回である。教師として出会うことの多い「どうしたらいいですか?」と聞かれた場面で有効な対話技法について論述する。

キーワード：現職教師, 対話技法, 保護者対応, 対処行動, 作業仮説

1. この一言:「どのようにしてこられましたか?」

「先生、どうしたらいいですか?」と聞かれることが、日々の教育活動の中であることでしょう。

このときに使える一言が、これです。

「どのようにしてこられましたか?」。

2. ねらいと進め方

(1) こんなときに

①保護者との会話で

「先生、どうしたらいいですか?」。

保護者から聞かれることがあるでしょう。

「うちの子が全然勉強しません」。

「朝ちっとも起きてきません」。

「学校に行きたがらないんです」。

そのようにうったえてきて、「どうしたらいいですか?」と聞かれると、一瞬たじろぐような気持ちになるかもしれません。

「こうしたらいいですよ」。

経験則から助言できる場合もあるでしょう。

けれども全てがそうだとは限りません。

即座に言えそうなのが思いつかない、しかし

保護者は鮮やかな解決策を求めているのではない、そのように思えてきてプレッシャーを感じるかもしれません。

このときに使える一言が、「どのようにしてこられましたか?」です。

②児童生徒との会話で

児童生徒が聞いてくるかもしれません。

「勉強しても成績が上がらない」。

「いつも意地悪される」。

「自分で自分が嫌になる」。

「友達がリストカットをしています」。

そして「先生、どうしたらいい?」と。

平素からかわりがあり、よく観察している児童生徒になら、浮かぶ言葉があるかもしれません。でもそればかりではありません。

知らなかった、気づかなかったことを児童生徒が打ち明けて、「どうしたらいいの?」と聞いてきたとき、即座に与える言葉がないということもあるでしょう。

そんなときに使える一言が「どんなふうにしてきたのかな?」です。

③同僚教師との会話で

同僚の教師から聞かれるかもしれません。

「落ち着かない子がいて授業が進まない」。

「何度教えても身につかない」。

「クラスでたびたびトラブルがある」。

そして「どうしたらいいと思われませんか?」と。

そのように聞かれることがあるとしたら、ある意味では職員室の風土がなかなかいいものになっているのかもしれない。

お互いの困りごとを気軽に相談し合える職員室の雰囲気は、なにものにもかえがたいものです。

とはいえいざ「どうしたらいいと思われませんか?」と聞かれて、「そうですね、こうしたらいいと思いますよ」と即座に言えるときばかりではないでしょう。

そんなときに使える一言が「どのようにしてこられましたか?」です。

(2) ねらい

日々の教育活動の中で、ある一言があらゆる場面で万能であるというようなことはないと思います。

一方、筆者はこれまで現職の先生方と様々な形で対話させていただく中で、「このようにときには、このように発想できるとよいのではないか」と感じられる経験を重ねてきました。

その発想を伝えることで先生の視界が開けた、というような経験も重ねてきました。

そのような「ある発想」を「ある一言」に込める形でお伝えしていきたいと考え、シリーズで執筆してみることにしました。

「一言」の形にすることで、手元にある道具のように使ってみやすくなると考えました。

他方で「一言」の背景にある「発想」には経験とともに理論的な根拠もあります。

そのような理論的根拠をめぐる解説を末尾に付しました。理解が深まり、さらなる学びへの思いが動くことを願っています。

(3) 「この一言」からの進め方

①保護者との会話で

i) 応答は状況をつかんでから

あらためて、「この一言」の場面に戻り、そこからの話の進め方をみていきましょう。

まずは保護者です。

我が子の様子が思わしくない様子を語ったうえで、「先生、どうしたらいいですか?」と聞いてきた場面です。

そこでこの一言です。

「そのことについて、お家の方ではこれまでどんなふうになさってこられましたか?」。

そう聞いてみましょう。

そもそも保護者が話した内容が、起きている事態の全てであるとは限りません。そのような場合の方が少ないでしょう。起きていることの中のどれくらいの部分を話されたのか、まだわかりません。

語られた内容だけをもとに「こうしたらいいですよ」と伝えても、「それはもうとっくにやってみました」となるかもしれません。

まずはもっと知ることです。

そこで、こちらからも質問の形で応答します。

起きていることをより具体的に、細やかに知って理解していくためです。

ii) 対処主体は保護者：その主体を支える

そのときに重要になってくる発想があります。

それは、解決の主体は、あくまでも相談してきた人、この場合であれば保護者だ、ということです。

相談された教師が解決を与えるのではありません。

尋ねてきた保護者自身が主体として「このようにしていこう」という思いになることが目標です。

「こうすればよいですよ」と言ってしまうと、その主体をこちらが奪ってしまうことにもなりかねないのです。

「どのようにしてこられましたか?」と尋ね返すことは、事態に対処する主体はあくまでも保護者自身なのだということを確かにします。

けれどもそれは、教師である私は引き受けません、というようなことでは全くありません。

対処する主体として保護者を理解し、ときに力づけ、ときに守り、支えていくことが、このように尋ねられたときの教師の役割です。

そのために、まずは保護者がこれまでどのようにして、この事態に対処してきたのか、ということを中心にしながら、何が起きているのかをできる限り具体的に細やかに聴いて理解していきます。

対処主体としての歩みを理解していくのです。

その第一歩となるのが「どのようにしてこられましたか?」なのです。

iii) 理解のポイント：映像が浮かぶように

すると保護者は、これまではこのようにしてきた、こんなこともしてみた、と、過去の対処行動を振り返って語るでしょう。

それぞれの対処行動に、ではどのような反応があったのか、聴いていきます。

どんな反応だったと言えるのか、きちんと理解するには、どういう状況で、どんなタイミングで、その対処行動をとったのか、それを知っていく必要があります。

頭の中に映像を思い浮かべるようにして、保護者が子どもにどんな状況で、どんなタイミングで、どんな対処行動をしたのか、具体的に聴いていきます。

そして対処行動なのですから、やってみて、子どもがどんな反応を示したのかを聴いていきます。

このように傾聴して理解していくときに大切になるのが、聴いている話から、頭の中にどれくらいの映像が思い浮かぶのか、ということです。

保護者の語りだけでは頭の中に描いた映像に空白部分が残る場合があります。例えば子どもに声をかけたとして、どこで何をしているときだったのか、どんな口調で声をかけたのか、そしてそのときの子どもの表情はどうだったのか、など。

映像の空白部分が埋まっていくことで、具体的に理解することが進んでいきます。

空白部分を埋めるための質問をはさみながら、こんなときにこんな対処をしてみた、そうしたら子どもはこうだった、という対処の歴史を理解していきます。

iv) 完全に失敗という対処はない

このときに大事にしたいことが二つあります。

一つは、どんな対処行動をとったとしても、完全な失敗ということはない、ということです。

相談しに来たということは、うまくいかないという思いがあるからでしょう。

けれどもどんな対処行動をとったとしても、そして子どもがどんな反応だったとしても、何割か、あるいは何パーセントか、うまくいくかもしれない芽のようなものが含まれているはずです。

簡単には見つからないかもしれませんが、対処行動を聴いたとき、「どの程度成功し、どの程度成功していないのだろうか」「どの部分はうまくいき、どの部分がうまくいかないのだろうか」という視点から聴いていくことが大切です。

思うようにいかないことへの思いから見えなくなっている、この先につながる芽が見つかるかもしれない、そのような思いで聴いていくことです。

v) 保護者の気持ちを理解して連携する

もう一つ、もっと大切なことがあります

思うようにいかないことへの気持ちが昂じたからこそ保護者は相談に来たわけです。

一つひとつの対処行動をめぐるでも、行動を起こす前の思いがあり、行動しているときに起きた気持ちがあり、そして子どもの反応への感情があるはずです。

これらをきちんと受け止めて理解していきます。

子どもの様子へのもどかしさから行動を起こし

たのかもしれない。行動しながらいつそう腹が立ってきたということがあっても不思議ではないでしょう。行動したのに子どもの反応が思わしくなくて落胆したかもしれません。

そのような気持ちの一つひとつをしっかりと聴いて受け止め理解していくことで、まずは保護者の気持ちに寄り添うことを目指します。

教師から見たら無理な願いを子どもに対してもっている保護者なのかもしれません。その思いからの対処行動を聴くと「それはやめておく方がいいと思います」と言いたくもなります。

けれども保護者がそのような願いをもったのも、何らかの経緯や脈絡があってのことでしょう。

「そのようなお考えをもたれるようになったのは、どのようなことがあったからでしょうか?」と尋ねてみましょう。

つまり、教師から見たら無理があるように見える願いを保護者がもつようになったのも、それ以前に体験した何かに対する対処行動なのです。

対処主体の思いを大切に理解していくことが、この対話の軸であり続けるのです。

vi) アイデアの見つけ方

このようにして、保護者の対処行動と、その成功部分と未成功部分と、それらをめぐる気持ちとを聴き続けるうちに、アイデアが湧いてくると思います。

「どうやらこれは試していないようだ」というものが見つかるかもしれません。

そうでなくても、「この対処行動のときの何割かの成功を、こうしたら増やすことができるかもしれない」と思いつくかもしれません。

子どもの反応の中に、少しでも思わしいものがあったとすれば、何がそれをもたらしたのか、対話して検討することができますし、そのためにも、対処行動への子どもの反応の中に「何か活かせるものがあるはずだ」という思いで、成功部分と未成功部分とを仕分けしながら聴くことが重要となるのです。

このようにして見つけたアイデアが、「どうしたらいいですか」への応答となっていきますが、ここでも二つ、コツがあります。

vii) アイデアは「選択肢」として示す

一つは、提示するアイデアはあくまでも選択肢のひとつ、という雰囲気です。

「こうしてください」「こうしましょう」というような教師からの指示のような提示をしてしまうと、保護者の対処主体性が薄まってしまいがちになります。

あくまでも保護者の主体感が大切です。

対話する二人の間の空間に、アイデアを浮かべ

てみるようなイメージです。

そしてそれを選択するかどうかは保護者の主体にかかっているという提示の仕方をする事です。

セリフとしては「例えばこのようなことを今思いついたのですが、どうでしょうか」というような感じになるでしょう。これが一つ目のコツです。

viii) アイデアは「作業仮説」として示す

もう一つは、「試しにやってみるアイデアの一つ」として示すことです。

「こうすればよくなります」というようなことを確実に示すことができるに越したことはありませんが、親子関係という生きた関係でのことですので、確実に改善につながる方法というのが見つかることは多くないでしょう。

見つけたアイデアを、例えば「こういう方法はまだやっていないようだから、それをやりましょう」と断言する雰囲気でも、必ず成功するとは限らないので、「先生のおっしゃる通りにしてみました、全然よくなりません」となる場合もあり、どうしたらよいか分からなくなってしまいます。

実のところ私たちは毎日子どもたちに対して、「こうしてみたら、おそらくこうなるだろう」という「仮説」を意識的に、また無意識的にもちながら、個々の具体的教育活動をしているはずで、

それと同じです。

保護者の次の対処行動も、あくまでも、「試しにこれをしてみたら、どんな反応になるのか、一度見てみるのはいかがでしょうか」という「作業仮説」として提示するのが二つ目のコツです。

「仮説」ですから、絶対に確実ということではなくてよく、「今のところのアイデアのひとつ」でよい訳です。

実際のところ、試してみて、どんな反応をみせたのか報告してもらって再検討する、そのようなことを重ねることで、私たちにもようやくその子どもの様子や傾向が見えてくるものです。

「仮説」なので、「試しにやってみる」ことで、どの程度の確だったのかが「検証」されるのです。うまくいきそうな反応であれば、そのアイデアを続けられればよい、と検証されたこととなります。

思わしくなくても、「どの部分が」「どのように」「どの程度」思わしくないのかが子どもの反応から分かりますから、それをもたらししていることを減らしてみたり、変えてみたりすることが試せます。そもそも「完全な失敗はない」のですから、「悪くない」反応の部分もあるはずで、それをもたらしただけを続けてみることも試せます。

このような修正や微調整を繰り返していくこと

で、「作業仮説」が子どもからいい反応を引き出すものに近づいていき、子どもの気持ちも見えてきます。

「作業仮説」としてアイデアを示すことで、このような「循環的仮説検証」のループを作ることができ、保護者の「作戦参謀」として、結果的に「どうしたらいいですか」に応えたことにもなっていくのです。

ix) 「そんな時間はありません」

以上が保護者からの「どうしたらいいですか？」に「どのようにしてこられましたか？」で応じていく対話術になりますが、「ただでさえ忙しい。こんな対話は時間がかかるじゃないか。そんな時間はない」、そのような、先生方からのお声も聞こえてきそうです。

実はこの対話術は、「小分け」することができます。最小の「基本単位」があるのです。

そうすることで、多忙な日々にも挟み込むことができます。

この対話術の根幹は「対処主体は保護者である」というところにあり、「保護者の対処行動を共に検討することで、対処主体として保護者が成長する」ことを目指すところに主眼があります。

保護者との対話は、その言葉がなじむのであれば「作戦会議」と言ってもよく、教師は「作戦参謀」になる訳です（なじまない場合には「検討会」とか「ファシリテーター」とか、なじむ言葉を使ってください）。

この基本構図を定めることが、この対話術の基本的最小単位なのです。

あとはその基本構図を繰り返したり膨らませたりしているのです。

ですからあまり時間が取れない状況のときは、以下のようにして最小単位の基本構図を定めます。

「どうしたらいいですか？」と聞いてきたら、「どのようにしてこられましたか？」と問い返します。ここは同じです。

ただ、そのときにもう一言加えましょう。「とりあえず今はどのようになさっていますか？」。

直近の、現在進行形の対処行動を尋ねてみるのです。

すると保護者は、その対処行動を語りますから、「それをなさってみて、うまくいっている部分と、うまくいっていない部分とがあると思います」と、視点をリードします。うまくいっているのは、どのようところが、どのよううまくいっているのか、うまくいっていないのは、どのようところが、どのよううまくいっていないのか、切り分けて簡単に整理します。

そして「うまくいっているところは続けてみましょう。うまくいっていないところはしばらくやめてみましょう」という「作戦」を「とりあえず試してみるのはいかがでしょうか。それでどんな反応だったか、また教えて下さい」とするのです。これならば長い時間はかかりません。

そして「対処主体は保護者である」ことが定まり、「保護者の対処行動を共に検討することで、対処主体として保護者が成長する」ための対話の基本単位も成立したことになります。対話は「作戦会議」となり、教師は「作戦参謀」の位置になります。

「作業仮説」を示して選択してもらい形になり、「試してみた」その結果を後日検討するのが次の「作戦会議」になっていきます。

こうして「作業仮説」を軸とした「作戦会議」の対話を短時間で続けていくことができます。

必要があれば、時間のあるときに対処行動の歴史や、それぞれの時点で味わった思いなどを聴いて理解していくことが連携を強めるでしょう。

もっともできることならば、最初の対話に時間をかけておくに越したことはありません。

最初の対話に時間をかけておくことは、後日の対話にかかる時間の節約になるからです。

とはいえ、教師も、また保護者も、話している途中で急な用件が発生して話を中断せざるを得ないことがいつあっても不思議ではありません。

その意味で、この最小単位を意識して、教師も保護者も時間が確保されているとは限らない場合には、まずはここから始めるとよいでしょう。

この最小単位で始めておけば、例えば「うまくいった部分」と「うまくいっていない部分」を教師が尋ねた時点で中断せざるを得なくなったとしても、保護者の中で、「あらためて思うと、うまくいっていないばかりではなかったかもしれない、どこかうまくいっていた部分があったらどうか」というような新しい発想での自問自答が始まり、対処主体としての成長も始まるのです。

x) 「うまくいっているところなんてありません」

この最小単位の対話をして、保護者からこのように言われたらどうするのか、と思われた方もおられるでしょう。

「うまくいかないから話しに来たんです」と言われたらどうするのか、と。

実際、そのような場合もあるでしょう。

基本的には、全てが悪い反応しかもたらしていないということはないので、「全然ないかどうかたしかめてみましょう」という対話に持ち込み、もう一度見直してもらおうと、「ましなとき」や「悪い反

応がなかったとき」というのは見つかるものです。

そうなれば「それは、どういうことで、そうなっていたのでしょうか?」と尋ねることで、次に試してみる作業仮説を見つけることができます。

そもそもこの種の対話で、「全然」「全く」「全部」「みんな」「いつでも」という言葉を使って「いい状況など全くない」という「全否定」を相手が伝えてきたときというのは、チャンスなのです。

たしかにその人には「全否定」したくなるように思えているのでしょうか。その気持ちは受け止めます。

でも人と人との間のことです。機械などではありませんから、完全に同じ状態ということなどは起こり得ないのです。生き物ですから、日々変化しているのが自然です。

ですから全否定したくなるような日々であっても、必ず「そうでもないとき」があるはずです。

「いつもダメなんです」と言う保護者には、「昨日はどうでしたか?」「その前の日は?」「さらにその前の日は?」とたずねていきます。そうすると「その日はそんなに悪くはなかった」というような日が見つかります。そうになったら「そんなに悪くはなかったというのは、どのような感じだったのでしょうか?」そして「そういう感じだったのは、どういうことがあったからだったのでしょうか?」とたずねることで、作業仮説に活かすことのできる部分を見つけることができます。

後ほど理論的に解説しますが「例外探し」と呼ばれる技法です。子どもたちに対しても使いやすく、例えば「みんなが」と言うなら、「Aさんは?」「Bさんは?」と一人ずつ確かめていけば、みんなでもないことが見えてきます。「全然」なら、「朝は?」「午前中は?」のように時間帯を区切ってみたり、一日ずつ遡って行ったりすると例外が見つかることがあります。状況を部分に分けてみたりするといいい場合もあります。

このようにすれば「うまくいっているところなんてありません」から作業仮説に活かすことのできる芽を見つけることが基本的にはできますが、硬化した態度が簡単には緩みそうにない保護者が相手である場合もあるでしょう。

そのようなとき、そして時間をしっかりとることができないときは、このように言ってみましょう。

「今まで試してみたことのないことを試してみましよう。何かありますか?」。

思いついてくれたらしめたものです。何かを変えてみることを試してみる訳です。これまで試したや

り方がうまくいかないと思っているのですから。

ただ、保護者がその場で思いつくとも限りません。

そのようなときは、「パターン変えてみましょうか」「逆を試してみましようか」というように、まずはとにかくやり方を変えてみる、それを試してみ、反応を報告してもらって作戦会議にする方法があります。

子どもに声をかける時間帯やタイミングを変えてみる、何かしているのを見てから声をかけていたならその前に何か言ってみる、腹が立って注意したなら腹が立つ前に何か言ってみる、というようなものが「パターンを変えてみる」になります。

怒鳴っていたなら穏やかに言ってみる、頻繁に言っていたならしばらく黙ってみる、黙って内心心配していたなら言ってしまう、というようなことが「逆を試してみる」になります。

とにかく何か違うことをしてみることで、違う反応が返ってきますから、どちらがより「まし」なのかどうかというところから作戦会議に入っていくことができるでしょう。

おおよそ以上のようにして、「どうしたらいいですか?」から始まった保護者との対話を、保護者が対処主体となって、作業仮説という作戦を、作戦参謀としての教師と検討しながら進めていくという対話に持ち込むことができます。

対処行動への子どもの反応を検討して作業仮説を練り直していくうちに、子どもの気持ちも自然と理解できる雰囲気になってくるものです。

②児童生徒との会話で

児童生徒、つまり子どもから「どうしたらいいですか?」「どうしたらいいの?」という言葉が出る時には、いくつかの色合いの異なる場合があります、デリケートな事態であることも多々あります。

比較的シンプルな場合から順に考えてみます。

i) 友人などの心配をしている場合

「〇〇君が意地悪されてる」というような小学校低学年からあり得るようなものもあれば、「〇〇さんからリストカットをしてるって言われました」のような思春期あたりからあり得るようなものまで様々ありますが、このような場合は基本的には、教師がその子どもを安心させて、解決を引き取りましょう。

「教えてくれてありがとう」とねぎらい、それまで抱えてきた気持ちへの手当ての言葉もかけましょう。「どんな気持ちがしていたのかな」でもよいですが、何らかに察しがつくことが多いでしょうから、「悲しかったよね」「嫌な気持ちだったよね」「重い気持ちがあったのかな」というよう

にこちらから気持ちを言葉にしてあげると落ち着きへと向かうものです。

そして「あとは先生(たち)がちゃんとするから、大丈夫だから」と引き取ります。

そして告げてくれた問題への対処に向かいます。(この先の対処は問題ごとに千差万別なので別稿に譲ります)。

ii) 問題意識が明瞭な場合

「成績が全然上がらない」「授業が分からない」「友達とうまくいかない」「いつも意地悪される」というように、「どうしたらいい?」の対象がくっきりと取り出せるようなものである場合には、①でみてきた保護者との会話での方法が、ほぼそのまま使えます。

子ども自身が対処主体で、その問題への対処行動の歴史を「これまでどうしてきたのかな」「そしたらどうだった」「そのときどんな気持ちがあったかな」と理解していきます。

子どもによっては対処行動とその結果について、具体的経過は詳しく話しますが、気持ちをなかなか言わないことがあります。「このときにはどういう気持ちがあったのかな」と、経過に沿って気持ちを言語化していきます。

逆に、気持ちはたっぷり話しますが、いつどこでどんなことがあって、それに対してどんな対処をして、その結果どういう事態になったのかという具体的経緯をうまく話せない子どももいます。「いつ」「どこで」「誰と」など具体的にたずねながら「それから」「そうしたら」など前後関係などを時間軸に沿って整理するのを助けながら聴きます。

実は今紹介した2つのタイプは保護者にもいます。意識しておくといよいでしょう。

このようにして対処行動の歴史を理解して、次に試してみる対処行動の候補を選択肢として示して、「試してみ、どうだったか聞かせてね」と「作戦会議」の継続を約束します。日時を決めることができるならばその方がよいでしょう。このときに、子どもの時間感覚では、同じ「〇日後」でも大人が感じるよりもはるか先の未来であるように感じる、ということに留意しておくといよいでしょう。

こうして「先生と一緒に、この困ったことに対して、作戦を考えながら、色々試してみる」という構図を作るのです。

iii) 問題が漠然としている場合

「なんかつまらん」「めんどくさい」というような雰囲気のものもあれば、「自分が好きになれない」というようなもの、「もう何もかも嫌」というようなもの、色々あります。

そもそもこのようなときに「どうしたらいいの?」というような対処意識を伴って聞いてくることは必ずしも多くはありませんが、全くない訳ではなく、また、「どうしたらいいの?」という言葉が伴っていなくても、独り言やクラスメイトへの言葉のようでありつつも教師の耳に入るように言ったのであれば、ひろいあげる方がよいでしょう。

このような場合は先ほどの「気持ちはたっぷり話す子ども」と同じアプローチでよく、まずはその「つまらん」や「自分が好きになれない」や「何もかも嫌」なのは、どういうことがどうなっているからなのか、具体的なことを聴いていきます。漠然とした気持ちの背景にある事態が見えてきます。そうしたら、それらの中から「まず何とかしたいことは何かあるかな」と、問題を小分けにして、一つずつ作業仮説を考える作戦会議に持ち込みます。

先に挙げたような漠然とした気持ちになっているときは、往々にして多くの事態が重なっているため、重なりをほぐして整理したうえで、小分けして一つずつ対処していくとよいでしょう。本人が気の向く順に、あるいは本人が何とかしたいと思う順に、あるいは本人にとって変化しそうに感じられる順に、着手していくとよいでしょう。

一つひとつの事態にどんな気持ちが絡み合っているのか、ほぐしながら理解し受け止めていくことも併行して行っていきましょう。

iv) 絶望的な気持ちの表現である場合

「どうしたらいいの?」という言葉は、しばしば「もう如何ともしがたい」「手を尽くしたけどどうにもならない」という失望感や絶望感の表現であることがあります。

見るからにそういう気持ちでいることが明らかの場合もあれば、そうは見えないこともあります。

そうは見えないときも、i) からiii) の対話を少し始めてみると、具体的な話に乗ってこないことと、そのときに見せる表情から、実は失望感や絶望感をまずは受け止めてほしいのだと分かります。

そうだと分かればまずは黙って受け止めて、気持ちが落ち着くのを待つことでしょう。必要な時間は充分にかけましょう。

ある程度落ち着けば、i) からiii) のどれかであることが分かりますから、それぞれの手順の対話を行います。

v) 実はそれが対処行動だったということ

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ります。

授業中の態度から、心身の健康問題に見えるも

の、規範やルールに反する行動など、様々な「症状」や「問題行動」を子どもたちは見せますが、それらは基本的に、「何か」を「何とかしたい」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。

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。

ただ、非常に広汎なテーマになりますので、稿をあらためて詳しく述べたいと思います。

③同僚教師との会話で

同僚の教師から「どうしたらいいと思われませんか?」と聞かれた場合は、基本的には保護者からの場合と同じように考えるとよいでしょう。

ただ、関係性や職員室の雰囲気にもよりますが、よりざっくりばらんに、フリートークのようにできると、視野が広がりやすく、発想も豊かになりやすくなります。

そしてやはり関係性や職員室の雰囲気にもよりますが、周囲の同僚教師も巻き込んで、雑談風になるとよりよいでしょう。

そのような雰囲気の中に、①で紹介した視点を活かし込む対話ができることが理想です。

「一番効果的な研修は、風通しのいい職員室での雑談です」。研修会などでお伝えしていることです。

3. 理論的根拠

(1) 対処行動・対処主体・作業仮説

本稿で示してきた対話術は、それぞれ心理療法の理論が根拠となっているものです。最後にそれらについて解説します。

対処行動を軸として対話を進める一連の方法は、神田橋(1997)が「定石」として示したものです。

それはまず、理論やハウツーが先行するのではなく、生身の「人と人とが」対話するということを保つためです。お互いの経験や感触を活かし合うために、相手の対処行動に関する経験を話題の軸として、それに対するこちらの感触や意見、湧いてくるアイデアを添えるという構図です。教師として頼られてきたとしても、専門家ぶる必要もなく、気負わず生身の自分自身として、生身の相手を大切にすればよいのです。

大切にするとと言っても、庇護して頼らせることではありません。これは相手を主体として弱めます。こちらに依存させることで関係を重く複雑なものにしてしまいます。「こうするといいですよ」と一方的に提供してしまうと、依存関係になってしまいます。神田橋(1990等)が繰り返し戒めるところです。

そうではなく、ある「話題、テーマ」について「二人で観察して意見を出し合う」という構図にすることで対話が安定したものとなります。そこで「話題、テーマ」となるのが「対処行動」です。「どのようにしてこられましたか？」と対処行動の歩みを聴き、「どのように成功・不成功な結果になっているか」(3)①iv)の「完全な失敗はない」と発想する聴き方はここに基づいています(す)を聴いていきながら、感触や意見、湧いてくるアイデアを添えていきます。「共同作業活動」です(「作戦会議」は筆者の言葉ですが、同じことを指しています)。

「三角形の対話」とも神田橋は言います。対話する二人と、「話題、テーマ」となっている「対処行動」とからなる三角形です。「やり、とり」する関係、つまり「こうするといいですよ」を求め与える関係は二者関係となり、依存関係になりかねず、主体を弱めます。

(3)①vii)で示したアイデアを「選択肢として示す」のも、「やり、とり」にして相手を主体として弱めてしまわないための方法として神田橋(1992)に示されています。

このように、どこまでも相手を主体として守り育てることが神田橋の治療論の軸となっています(神田橋, 1990)。

さらに対処行動をテーマとするのには、「より良い未来を求めて」対話する構図をつくり、維持する目的もあります。過去の対処行動を検討して感情を理解して連携しますが、目線を常に未来に向けるためにも、対処行動を対話の軸とすることが大切となります。

対処行動を軸に対話しながら、アイデアを出し合って、「では次は試しにこのようにしてみるのはいかがでしょう」という「作業仮説」の形にして((3)①viii)), 試してみても修正することを繰り返すという方法も、神田橋(1990, 1997)に基づくものです。あくまでも仮説として検討し、検証していくので「三角形の対話」の構図となります。相手を依存させて弱めることなく、試してみる主体、検討する主体として活かす対話になります。

このような対話をしていくことで、相手は「対処主体」として守り育てられていくのですが、これは神田橋條治に多くを学んだ光元(1997)がその要点をまとめた言い方を筆者なりに言い換えたものです。

(2) 映像を描き空白を埋めるように聴く：(3)①iii)

これは、神田橋(1984)が基本的な話の聴き方を示す中で、理解を確かなものとする方法として

紹介しています。映像を描いてみて、まだ空白になっている部分を埋めようとする中で、的確な質問をしていくことにもつながります。

(3) 出来事と気持ちを対応させて聴く：(3)②ii)

これは、神田橋(1992, 1997)で示された聴き方で、相手の内的視野を広げ、気づきが得られる作用をもちます。出来事を語るタイプか、気持ちを語るタイプか、ということは気質によるところが大きいので、聴く側がリードすることで発見につながるのです。

(4) 例外探し：(3)①x)

これは、アメリカのミルトン・エリクソンという心理療法家の弟子たちが唱えた諸技法のひとつで、我が国では宮田編(1994)による紹介等に始まり広く用いられているものです。人はときに、全否定で表現したくなるような心境になったり、全否定で語ることで気持ちを訴えたりします。それほど思いになっていることを受け止めつつも、打開につながる芽(「リソース(資源)」とこの立場では呼ぶことがあります)を見つけていく方法の一つです。

人も状況も生き物なので、常に全く同じではありませんから、ひとつひとつ点検していくことで「例外」が見つかり、全否定しなくてもよいことが分かり、今後につながるリソースを発見できるのです。

以上のように本稿で紹介した対話術はどれも、理論的に裏付けられています。

文献の年号が古いと思われましたでしょうか。基本的な対話法はその頃には出揃っていました。その後提唱された目新しい技法はいずれも、このような基本的な対話を土台として成り立つものなのです。それこそ「選択肢のひとつ」として。

まずは最初のこの一言、「どのようにしてこられましたか？」から始めてみましょう。

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(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
 光元和憲(1997). 内省心理療法入門 山王出版
 宮田敬一編(1994). プリーフセラピー入門 金剛出版