

子どもとの信頼関係を築く方法

— Some methods of buiding a relationship of trust with children —

山室 吉孝

Yoshitaka YAMAMURO

はじめに

「幼稚園教育要領」の第1章の総則にある第1の幼稚園教育の基本の前文に以下のように記載されている。

「幼児期における教育は、生涯にわたる人格形成の基礎を培う重要なものであり、幼稚園教育は、学校教育法に規定する目的及び目標を達成するため、幼児期の特性を踏まえ、環境を通して行うものであることを基本とする。

このため教師は、幼児との信頼関係を十分に築き、幼児が身近な環境に主体的に関わり、環境との関わり方や意味に気づき、これらを取り込もうとして、試行錯誤をしたり、考えたりするようになる幼児期の教育の見方・考え方を生かし、幼児と共によりよい教育環境を創造するように努めるものとする。」

ここで注意すべき点は、「幼稚園教育要領」の前文で「環境を通して行う」とする幼児期における教育の基本方針を規定した後に述べられている教師の役割である。

最初に「教師は幼児との信頼関係を十分に築き、幼児が身近な環境に主体的に関わり、環境との関わり方や意味に気づき、これらを取り込もうとして、試行錯誤をしたり、考えたりするようになる幼児期の教育の見方・考え方を生かし」と示されていることである。

ここで示されているように、幼児教育の基本である「環境を通して」行う教育を成立させるためには、「幼児が身近な環境に主体的に関わることが大切である。

しかも、その幼児の環境に対する主体的な関わりを可能にするためには、やはり「教師は幼児との信頼関係」が必要不可欠であると思われる。

エインズワース (Ainsworth) らの案出したストレンジ・シチュエーション法 (SSP) の実験で明らかにされたように、乳幼児に対して親が愛着対象として機能している場合には、乳幼児は、親を「安全基地」として、すなわち活動拠点として、積極的に探索行動をすることが出来るのである。(『現代心理学 [理論] 事典』、中島義明 [編]、朝倉書店、2002年、p.494～p.498)

ところで、「愛着」とは、「より広義には、個体が特定の対象との間に築く強い情緒的な絆 (emotional bond) あるいは愛情関係 (affectional relationship) 一般を指して言う

ことも多い。」

ただし、同時に、「特定対象との間に相互信頼に満ちた関係を築き、そして危急の際にはその対象から助力してもらえるという主観的確信や安心感を絶えず抱いていられるということをも意味する」(前書、pp.489)と述べられている。つまり、信頼関係と「愛着」は、密接に関係するものであることがわかる。そもそも「愛着」は信頼関係を築く上で必要不可欠な基盤である。「愛着」が人間形成上重要なものであるが、信頼関係も同様に重要なものであると考える。

そもそも、教育は、教える者と教えられる者との間に、愛情・信頼関係が無ければ、成り立たないと考える。

心理学的には、「信頼」とは、「すすんで自分を愛し、支持し、助けてくれると信じること」を意味する。そうであるならば、この文章の「信頼関係」を私は、「愛情・信頼関係」と言っても良いと考えている。この場合の「愛」とは、理解し、認め、受容するという意味で使う。

ところで、平岡氏と豊嶋氏の研究によれば、生徒と教師の人間関係は、生徒の学習においてばかりではなく、生徒の人間形成においても大きな影響を及ぼすものであることが示されている。(平岡恭一・豊嶋秋彦共著、「人生周期論的視座から見た児童・生徒との教師の人間関係の発達」、弘前大学教育学部紀要、66、1991年、p.141～p.156)

しかも、天貝氏と杉原氏の研究によれば、中・高校生の学校適応感と信頼感との関係には相関関係があることが明らかにされている。(天貝由美子・杉原一昭共著、「中・高校生の学校適応感と信頼感との関係」、筑波大学心理学研究、19、1997年、p.1～p.5)

以上の先行研究から、教育という活動を行う上で、生徒あるいは幼児と教師との人間関係特に、信頼関係が必要であるということに反論をする人はいないであろう。

そもそも人間同士が関わりを持つためには、人間同士の信頼関係が不可欠なものである。信頼関係がなければ人間同士の良好な関係は成立しないと考えられる。反対に、信頼できない、裏切られるかもしれない、攻撃されるかもしれない、騙されるかもしれないなどと思われれば、ある意味「敵」と見做され、避けられるか、攻撃される可能性も

否定できない。実際に生徒による教師に対する傷害事件が生じている。「令和2年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果の概要」(文学科学省令和3年10月13日)によれば、対教師暴力が、小学校で5,911件、中学校で2,445件、高等学校で264件生じている。

すなわち、幼児だけではなく、生徒と教師の間においては、教育活動において両者の関係は、両者の信頼関係を前提で成り立つものであると考える。

生徒、まして幼児にとって、教師は「味方」、すなわち生徒のことを「愛し、支持し、助けてくれる」、しかも「理解し、認め、受容」してくれる存在でなければならぬ。幼児は教師を自分たちの「味方」として信じるからこそ、教師を信じ、その言葉に耳を傾け、その言葉を信じ、その言葉に従うのである。

もちろん、幼児と教師の関係は、信頼関係を前提で成り立つものではあるが、最初から信頼関係が成立しているわけではない。

教師は、幼児の「味方」であることを幼児に証明して信じてもらわなければならない。

小学生や中学生にもなれば、教師は単に「味方」としてだけではなく、「教育の専門家」として証明し、信じてもらえなければならない。教師に罰を与えられた者、無視された者、助けてもらえなかった者、教師に裏切られた者、約束を破られた者もいるであろう。そのような生徒は、最初から先生という存在を不信の目で見ていると思われる。小学生や中学生に対してはなおさら心して「味方」としてだけではなく、「教育の専門家」として証明し、信じてもらえなければならない。

では、教育現場において、教師が幼児あるいは生徒との間に愛情・信頼関係を築くためには、どのようなことに配慮し、どのような行動が必要なのだろうか。

本研究の目的は、実証的な先行研究を参考にして、生徒と教師の信頼関係の構築に必要な配慮とそれに伴う行動を導き出していくことである。

1. 生徒と教師の関わりについて

心理臨床家である近藤氏によれば、不登校などの問題解決のために子どものとのカウンセリングによる教育相談を行う中で気付かされたこととして、子どもの変化や回復において、子どもの学校の教師の影響力の大きさであるとしている。(近藤邦夫著、『教師と子どもの関係づくり』、東京大学出版会、1999年、p. i)

つまり、問題を抱えた子どもの変化と回復に大きな影響を持つからこそ、学校の教師がどのように子どもと関わるべきなのかをしっかりと学び、それを実践していかなければならないということである。

近藤氏によれば、子どもが抱える問題を解決するために必要な教師の子どもに対する働きかけには、大きく分けて、二つの働きを持った働きかけが必要であるとしている。一つ目は、子どもが抱く学校に対する「不安や緊張を和らげる」働きかけである。もう一つが、「自分が置かれた境遇

を自分で引き受け、自分の抱える問題に真っ直ぐに向き合い、自分一人で生き抜いていく強さと逞しさを育てる」働きかけである。いわゆる「成長促進的な働きかけ」である(前書、pp.38)。

ただし、近藤氏によれば、子どもが抱える問題を解決することを主な役割とする心理臨床家とは異なり、学校の教師には、子どもが抱える問題を解決するという役割だけではなく、子どもを「方向づけ」る役割も抱えている。そのために、さらにもう一つ、「ある特定の方向に子どもを方向づける強力な働きかけ」も抱えていると述べている。

近藤氏は、こうした「働きかけ」には、プラス面とマイナス面があるとしている。

まず、プラス面としては、子どもを教育する以上は、子どもをどのような子どもに育てようとするのかといった教育の目的や目標を抱くのは至極当然であろう。

教育基本法や学校教育法に定められた教育の目的や目標を達成させるように教育をすることは、教育者にとっては当然な義務であろう。ただ、こうした意識的に意図された目的や目標の他に、教師の無意識に意図された無意図的な目的、目標、たとえば自らが思い描いている「理想的な子ども像」などもあるはずである。

こうした一見当然とも思えることでも、マイナス面は存在する。意識的に意図された目的や目標においても、子どもをそうした目的や目標に子どもをある意味「当てはめる」ことになるということである。特に、意識されていない目的や目標は、意識されていないために余計に無意識に行われてしまう。

そうしたことの問題点は、子ども自身が抱えているなりたい自分になることを、あるいは自分がしたいことを諦める、あるいはなることを、あるいはすることを評価されない可能性があるということである。それぞれがもつ子どもの個性が蔑ろされる危険性があるということである。(前書、pp.46)

たとえば、スポーツよりも勉強を重視している先生だと、スポーツするよりも勉強をすることを奨励する教師の言動あるいは態度が見られるのではないだろうか。そうすると、スポーツに熱心に取り組んでいる生徒にとっては、自分は認められない、評価されないという意識を持つ可能性がある。

カウンセラーであったが後に大学教員になった近藤氏が、カウンセラーであった時と、その後教師になってからの心の変化について次のように述べている。

「教師という役割を担うことによって、①子ども(この場合には学生だが)の心の側に立ち止まって、子どもの気持ちに静かに耳を傾けるようなあり方から急激に遠ざかっていく自分を強く感じていた」。「同時にその背後に、②教師という役割が、目の前にいる子どもの心そのものと付き合う仕事ではなく、その子どもとは別個の文脈の中で設定された一定の『目標』に向かって子どもを動かし引っ張っていく仕事であり、それ故に、『目標』に向かって思い通りには動かぬ子どもの気持ちそのものの影が薄くなってしま

うという、主客転倒の事態に追い込まれていきつつあることをも、漠然と感じていたようである」（前書、pp.115）と回想している。

また、近藤氏は、教師になることによって、子どもに対する見方がどのように変わるのかを次のように述べている。

「①子どもの行動の背後にある子どもの思いではなく、子どもの行動そのもの、②子どもの人格の変化過程の中に位置づけられた行動ではなく、その文脈から切り離された現在の行動そのもの、③その行動に託された子どもなりの意味ではなく、社会規範に照らし合わせてみたその行動の当否、であることがしだいにわかってきた」（前書、p.117）と述べている。

結局、近藤氏は、カウンセラーの仕事と教師の仕事の違いを次のように結論付けている。

「カウンセラーは『現実原則』の介入の排除を意図した密室で、現実原則の中で潰されなかった『狂気』（“逸脱的”な感情論理）の復権を図る働きかけを行うのに対して、教師は学校という現実原則が支配する場そのもので、むしろ現実原則の内在化を目指した働きかけを子どもに対して行うという、実は途方もなく大きな違いがある」と。

しかも、近藤氏が行った200人余りの教師に対する調査結果によると、教師たちが子ども達にどのようなことを期待し、要請するかといった視点は、ほぼ次のような点に集約されるとしている。

それは、『子どもが“きまり”を守れるか否か』という点と、「子どもが学習能力があるか、学習意欲があるか否か」という点であるということである（前書、p.131）。

つまり、子ども達の個性を認め、それを伸ばそうとするよりも、「①教師はそもそも、文化や社会が要請する特定の人間的なあり方に子どもを導いていく儀式化執行者（ritualizer）（Erikson, 1977）として子どもの前に立っており、②必ずしも子どもが好んでいない『あり方』へと子どもを導く時に、子どもに対する統制的・禁止的な役割をとらざるをえないこと、③あるいは、必ずしも子どもが好んでいない『特定のあり方の修得』そのものに子どもを導く時に、（有無を言わず）子どもを修得に向かわせる「特別の権威」（権力）と、その権威を背景にした修得態度の訓練が不可欠になり、④そのような訓練を行っているうちに、ともすれば（前述の児童演劇家の指摘を例にとれば）、「生き生きとした演劇の鑑賞」という一次的な価値よりは、「きちんとした鑑賞態度」という二次的価値のほうが重要になってしまうことがある」（pp.134）と述べている。

確かに、人間は生まれ落ちた共同社会の中で生きていくつもりであるならば、その共同社会の言語、慣習、道徳などを身に付ける、いわゆる「社会化」が必要である。しかし、教育の役割はそもそも単に共同社会の中で生活しているための「社会化」では取まらない側面を持っている。共同社会の成員の一人としての義務、責任を果たせることのできる人間として育つためには、共同社会の存続だけでなく、共同社会の発展のための人材育成も必要なことで

ある。そうした共同社会の発展のために必要なのが、創造性や独創性を育てることである。そのために、「個性化」の育成が重要である。「個性化」の育成を大切に、創造性や独創性を育てることなしには、文化・文明の発展もあり得ないのである。「社会化」だけでは、近藤氏が指摘しているように、物事の「一時的な価値より」、「二次的価値の方が重要」になってしまうこともあるであろう。

『最新心理学事典』（監修藤永保、平凡社、2013年、p.466）によれば、「保守性と創造性は逆の関係」である。あまりに「社会化」を推し進め過ぎれば、「創造性」の育成が妨げられることにもなるのである。

ところで、「文化や社会が要請する特定の人間的なあり方と子どもを導いていく儀式化執行者」（近藤著、p.134）という役割を教師が担う必要があるにしても、実際に子ども達がそうした役割を持つ教師に従うかどうかは別である。確かに「教師の言うことを素直に聞いてくれる」子ども達もいるであろう。しかし、年齢が上がるにつれて、素直に教師の言うことに耳を傾けない子ども達も出てくるであろう。

そのために、教師によっては「生徒の中に恐怖を引き起こし、懲らしめ、締めつけ、居丈高（威猛高）に力づくで相手をねじ伏せようとする」人もいるわけである。このような教師にとっては、生徒はもはや愛情の対象ではなく、怒りと憎しみの対象になっている。

これでは、生徒と教師の間に信頼関係が築かれるどころか、敵対関係になってしまう。そうなれば、外向的特性が強い生徒は、教師に反抗し、拒否し、反発する。内向的特性の強い生徒は、『教師の大きな怒鳴り声に身体がすくんでしまって、学校に行けなくなった』り、『教師に向かつて何を言っても、硬い壁にぶつかるように跳ね返され、不信感をつのらせて閉じこもってしま』ったりすること（前書、p.137）が生じるのは当然であろう。

私は、生徒と教師の間に信頼関係を築かなければ、生徒を教育することは不可能であると考え。教師は生徒を愛する対象としてひとりの人間として尊重しなければ、教育は不可能であると考え。教師がそうしなければ、教師は生徒から愛されることも、尊重されることもないと思われる。

確かに、「若い教師が友達感覚で子どもに接触し、子どもの目の高さまで降りていき、子どもの気持や意向をひとつひとつ大切にしようとする」と、子どもは生き生きとしてくるが、しかしクラス全体としては騒然として收拾がつかなくなるという事態に直面し、やむなく権威的な統制を強め、まず教室の秩序を回復させることに力点を置くようになるという」（前書、p.154）ことも理解できる。しかし、「子どもは生き生きとして」いるからといって、「クラス全体としては騒然として收拾がつかなくなる」わけではないと思われる。やはり教師のあり方に問題があったと思われる。

では、「子どもは生き生きとして」いながらも、「教室の秩序」の維持を図るには、どのような教師の態度及び行動

が必要なのであろうか。私は、アドラー心理学に従えば、教師と生徒（子ども）の関係は「協力関係」であるべきだと考える。つまり、「教室の秩序」の維持を図るには、生徒に協力してもらうことが大切であると考え。生徒に協力してもらうためには、生徒との信頼関係は、必要なものであると考える。（『今回から始める学級担任のためのアドラー心理学』、岩井俊憲、金沢信彦（編）図書文化、2014年）

2. 生徒との信頼関係構築上教師が心掛けるべき態度及び行動とは？

1) 八木氏による研究調査結果で判明したこと

八木氏の行った研究調査結果によると、教師が思っている以上に、教師に対して生徒は信頼を寄せてはいないことがわかった。

「一般的に、先生は信頼できると思う」という質問に対する生徒の回答は、「非常にあてはまる」と「少しあてはまる」を足しても、22%しかないのである。それに対して、「あまりあてはまらない」と「まったくあてはまらない」の生徒の回答の合計は、34%もあった。（八木恵美著、「中学生・高校生と教師の信頼感に関する一研究」、佛教大学教育学部学会紀要、第2号、2003年、p.305～331）

また、生徒の教師に対する信頼感に影響を及ぼすと思われる経験要因についての生徒と教師のそれぞれの回答によると、「先生に本音を打ち明けたことがありますか」などの「受容経験」、「先生が、あなたのことをそのまま認めてくれたことがありますか」などの「承認要求」、「先生に対し『先生はすごいなあ』と尊敬の気持ちをもったことがありますか」などの「尊敬経験」、「先生とかかわってひどく傷ついたことがありますか」などの「傷付き体験」は、両者共に数値が高かった。

ところが、生徒のみの数値が高かったのは、「委員会やグループ活動などで自分の役割をうまくやり遂げたことがありますか」などの「達成経験」である。それに対して、教師のみの数値が高かったのは、「先生といっしょに楽しい活動（遊び）をしたことがありますか」などの「対等経験」と、「先生に声をかけてもらってうれしいと思ったことがありますか」などの「親密経験」である。

生徒の教師に対する信頼感に影響を及ぼすと思われる経験要因についての生徒と教師の回答から、類似点と相違点が理解できた。このことから判断できることは、教師は生徒との信頼関係を築くためには、生徒を「受容」し、生徒の「承認要求」を満たし、生徒から「尊敬」されるようになることに一層の努力が必要であるということである。

つまり、生徒の回答から判断すれば、教師は、生徒との「対等経験」や、「親密」さよりも、「聞いてもら」える、「理解してもらえ」る、「気にかけてくれている」、「いっしょにいて安心できる」と生徒に思われるように心掛けることが大切であるように思われる。

まず、当然のことではあるが、生徒から相談などを持ち掛けられたら、しっかり聞くことが大切である。その時注

意すべきことは、秘密の保持である。秘密の保持はとても大切で、秘密の保持をしなければ、生徒は裏切られたと思い、信頼関係は一気に崩れてしまうことがわかった。

可能であるなら、生徒一人ひとりに気を配り、必要があれば呼び出して話を聞くことも時には必要であろう。確かに校務が忙しいときにはなかなか難しいことではある。そのため生徒と教師との交換ノートのようなものを作成し、ノートに目を通して気になるようであれば、呼び出し話を聞くような試みも必要であろう。

また、生徒の「承認要求」を満たす試みも必要であることがわかった。生徒の回答から判断すれば、教師は意識的に生徒に教師から「話しかける」ことや、生徒の得意なことや良いところを「認める」、あるいは「ほめる」、「良い点を言」うなどが必要であろう。また、「自分自身の経験をはなしてくれる」などもあった。

また、確かに、教師としても、人間としても、生徒のモデルになれるように尊敬されるようになることは大切である。しかし、権威ぶることなく、自身の授業の準備をしつかりするなどして授業に対するひた向きな真摯な態度こそが大切であると思われる。また、生徒に尊敬されるためには、誠実で、感情的にならず、素直に自分の間違いを認められるように心掛けることも大切であることがわかった。さらには、教師があまり意識していなかったが、生徒の「達成経験」も必要であることがわかった。一人ひとりに何らかのクラスの委員や係などの役割を与え、サポートをして役割を果たすことが出来るように配慮し、生徒が「達成経験」が出来、それを認めるように教師は意識的に行うことが大切である。

2) 中井氏による研究調査結果で判明したこと

次に考察するのは、中井氏の研究調査である。（中井大介著、『生徒の教師に対する信頼感に関する研究』、風間書房、2012年）

中井による研究調査結果から導き出された結論は、まずは教師が生徒にもたらす「安心感」、「不信」、「役割期待」によって、生徒が教師に対して抱く信頼感、もたらされているということである。つまり、生徒と教師の信頼関係を築くためには、教師は生徒に対して「安心感」を与え、「不信」を抱かせるような行動は慎み、「役割期待」に応える行動を取るようにならなければならないということである。

特に、教師が生徒に与える「安心感」は、「学校生活や学校での活動に対する満足度や帰属意識などを要因とする児童・生徒の主観的な心理状態」である「学校適応感」に多大な影響を及ぼしていることが分かったのである。（前書、p.258）

また、近年の研究において、教師と生徒との関係においても、「教師の受容的態度」が重要であることが指摘されていることに関して、中井氏は「安心感」が教師に対して生徒が抱く信頼感を育む上で重要な因子であると指摘したことと「関連するものであると考えられる」（前書、p.258）としている。また、そのため、中井氏は教師が生徒と関係

を築いていく上では、まず「安心感」を生徒に抱かせることを考えることが必要であるとしている。(前書、p.258)

中井氏は、この「安心感」を高めるための研究調査も行い、次のような結論を導き出している。

調査結果によると、「安心感」を高めるためには、教師の「親近性」、「正当性」、「参照性」の勢力資源を背景にして生徒と関わるということが重要であることが分かる。(前書、pp.258)

この場合の「親近性」の勢力資源とは「生徒が教師の心理的距離を小さく感じ、かつ教師が自分の行動を容認してくれる」ものである。(前書、p.258)

また、「正当性」の勢力資源とは、「生徒が教師の活動を承認し、自らをその影響下に置くことを当然と認知することによって生じる」ものである。(前書、p.258)

また、「参照性」の勢力資源は、「生徒が教師のようになりたいといった同一化への願望を持つこと」である。(前書、p.258)

「親近性」の具体的な行動は、「よく話しかけてくれるから」、「自分の気持ちを分かってくれるから」、「気軽に話しやすいから」などである。(前書、p.110)

このような行動を取るには、生徒と共に活動する機会を増やし、共に活動し、話し、直接生徒の行動を見て、認め、褒めることが必要であると思われる。

「正当性」の具体的な行動は、「先生の言うことに『なるほど』と思うから」、「先生の言うことは正しいと思うから」などである。(前書、p.110)

このように生徒に抱いてもらうためには、日頃から授業準備を怠らず、しかも話す時には生徒に理解するように、納得するように心がけることが大切であろう。

「参照性」の具体的な行動は、「好感が持てるから」、「あたたかさがあるから」などである。

生徒に「好感」を持たれるためには、「返報性の法則」に従えば、生徒たちに好意を見せ、笑顔で接することが大切であろう。生徒との共通点を見出し、見せることも必要であろう。ネガティブワードを使って生徒を精神的に追い込まず、ポジティブ思考で、生徒を励ますことも必要であろう。

「あたたかさ」を感じさせるためには、生徒の立場に立ち、共感の立場に立ち、困っているなら手を貸すなど思いやりを示すことが必要であろう。

また、「罰」の因子、具体的には「うらまれるのがこわいから」、「後がうるさいから」、「成績にひびくから」、「悪いことをするとすぐに親にいつけるから」、「きびしい先生だから」である。この因子は、生徒の教師に対する信頼感にマイナスの影響を与えていることが調査結果からわかる。ただし、教師の指導態度でも、「いっしょうけんめい教えてくれるから」、「自分の気持ちをわかってくれるから」などは、生徒の教師に対する信頼感にプラスの影響を与えることが分かったのである。

このことから考えられることは、生徒の教師に対する信頼感を抱かせるためには、「うるさい」先生、「厳しい先生」

はマイナス要因であることが分かる。反対に、優しいイメージを与える方がよいと思われる。

次に、中井氏は、生徒の教師に対する信頼感と、教師の指導行動である教師のリーダーシップの関連について中学生を対象とした調査をしている。

中井は、まず教師のリーダーシップ行動を「目的達成機能」の行動と、「集団維持機能」の行動の二つに分ける。「目的達成機能」の行動とは、「集団の目的達成の働きを促進し、強化するリーダーの行動」である。「集団維持機能」の行動は、「集団や組織それ自体が有する自己保存の形成を促進し強化する行動」である。

調査結果によれば、生徒の教師に対する信頼感と、教師の指導行動である教師のリーダーシップの行動は関連があるということが分かった。また、生徒の教師に対する信頼関係の構築には、教師のリーダーシップ行動の中でも「集団維持機能」の行動が重要であることも分かった。そのため、中井は、「集団維持機能」の行動によって生徒と安定した関係を築いた後に、「目的達成機能」の行動を組み合わせた指導を教師はすることが有効な方法であるとしている。(前書、p.124)

「目的達成機能」の具体的な行動は、「家でしっかり勉強するように言う」、「クラスみんなが協力するように言う」、「決められた仕事(日直、掃除など)をきちんとするように言う」などである。「集団維持機能」の具体的な行動は、「生徒の気持ちがわかる」、「えこひいきせずに生徒を公平にあつかう」、「先生に親しみを感ずる」、「冗談を交えて楽しい授業をする」、「先生と気軽に話すことが出来る」などである。

生徒に教師に対する信頼感を抱かせるためには、教師のリーダーシップ行動が大切であるが、教師のリーダーシップ行動には「目的達成機能」の行動と、「集団維持機能」の行動の二つがある。その二つの機能の内、生徒の回答から判断すれば、ある目的の達成に向けて叱咤激励することも大切ではあるが、その前に「生徒の気持ちがわかる」、「えこひいきせずに生徒を公平にあつかう」、「先生に親しみを感ずる」、「冗談を交えて楽しい授業をする」、「先生と気軽に話すことが出来る」などをして、ある程度生徒に教師に対する信頼感を抱いてもらうことが大切である。

中井氏はさらに、生徒の教師に対する信頼感と、教師の具体的な指導態度や指導行動との関連について中学生を対象とした自由記述の回答による調査を行っている。

その結果、やはり教師の具体的な指導態度や指導行動は、生徒が教師に対して信頼感を抱くうえで大きな影響を与えていることが分かったのである。(前書、p.125)

生徒が教師に対して「信頼するようになったきっかけ」は、どのような出来事であったのかという質問に対する生徒による自由記述の回答によれば、全体の61%が、教師の「受容・安心」に関する内容の記述であったのである。(前書、p.125)

つまり、生徒が教師に対して「信頼感」を抱いたきっかけは、生徒の六割以上が「受容感」や「安心感」を抱くこ

とによってであるということである。

生徒が教師に対して抱いた「受容・安心」の具体的内容は、以下の通りであった。(前書、pp.128)

①「被援助体験」、すなわち「相談活動」や「援助行動」の「教師から自分が援助を受けたことに関する」ものである。

②「教師からの尊重」、すなわち「教師から自分が尊重されていることに関する」もの、例えば「気にかけてくれたから」、「心配してくれるから」などの「教師からの配慮」や「勉強が分からない時に教えてくれた」、「話を聞いてくれる」などの「共感的姿勢」である。

③「教師の明朗性」、すなわち「教師の性格上の明るさや生徒が教師に抱いている好意的な感情に関する記述」、たとえば「親しみやすさ」、「優しさ」、「気軽に話しを聞いてくれたから」、「面白いから」、「楽しいから」などである。教師を「信頼するようになったきっかけ」に関する生徒の自由記述の61%が、教師の「受容・安心」に関する内容の記述であった。

「受容・安心」に関する内容の次に多かったのが、全体の35.2%を占めた「教師の資質」である。

「教師の資質」には、「教師の専門性」と「行動の正当性」がある。

「教師の専門性」とは、「教職という職業についている教師に対して生徒が期待する専門性に関する」ものであり、具体的には「授業を熱心に教えてくれるから」、「知識が豊富だから」、「教え方が上手だから」、「まじめだから」などである。(前書、p.127)

「行動の正当性」とは、「教職という職業についている教師に対して生徒が期待する行動に関する」ものである。具体的には、「私が秘密にしてほしいときには秘密にしてくれる」、「悪いことをしたときにはちゃんとしかってくれた」、「あることで相談したら誰にも言わないと約束してくれたから」などである。(前書、p.127)

「教師の専門性」は、21.39%であるのに対して、「行動の正当性」は、11.14%である。「教師の専門性」の方が、「行動の正当性」よりも約2倍の影響力があることが分かる。授業に対する熱心さや上手な教え方、豊かな専門知識などの「教師の専門性」がいかに大切であるかが分かる。

では、反対に、教師に対して「信頼していないようになったきっかけ」となる出来事に関する質問に対する生徒の回答の37.1%は、「教師の資質」の内の「行動の正当性」の真逆である「言動の非一貫性」である。「言動の非一貫性」とは、具体的には「頭の良い人のスカートが短くても怒らないから」などの「差別・ひいき」や、「先生の言っていることとやっていることが違うから」などの「言動の矛盾」、「授業がいい加減になるときがあるから」などの「いい加減な行動」である。

教師に対する同じ質問に対する生徒の回答の25.87%は、教師による生徒への「尊重の欠如」である。この「尊重の欠如」とは、「自分はどうでもいい存在だと感じたから」とか、「相談に乗っても軽く流されるから」とか、「生徒の

気持ちをわかっていないから」とか、「本当のこと信じてくれなかったから」とか、「無視されることがあるから」などである。

教師に対する同じ質問に対する生徒の回答は、教師としての「資質の欠如」と、「教師から受けた具体的な被害」が同数の16.4%でした。

教師としての「資質の欠如」とは、「生徒がふざけていても、はっきりと注意しないから」や「友達がいじめにあっても気づかないから」などの「頼りなさ」や、「先生はいろいろと話づらいから」、「怖いときがあるから」などの「親近性のなさ」、「勉強の教え方がいまいちだから」などの「指導技術のなさ」、「がみがみうるさいから」などの「小言を言う」、「教師のくせにわがままだし態度も悪いから」とか「ちょっとだけ偉そうだから」などの「教師の態度」である。

「教師から受けた具体的な被害」とは、「秘密をばらされたから」や、「先生が私を馬鹿にしたから」、「裏切られたことがあるから」、「先生が私にうそをついたから」などである。

中井氏は、研究調査結果から、生徒が教師に対して抱く信頼感は、教師が生徒にもたらす「安心感」、「不信」、「役割期待」によって、大きく影響を受けると結論付けた。

3) 八木氏と中井氏の研究調査結果から分かったこと

八木氏の研究調査結果をまとめると、教師は生徒との信頼関係を築くためには、生徒を「受容」し、生徒の「承認要求」を満たし、生徒から「尊敬」されるようになることに一層の努力が必要であるということである。

また、生徒から相談などを持ち掛けられたら、しっかり聞き、その時注意すべきことは、秘密の保持である。秘密の保持をしなければ、生徒は裏切られたと思われ、信頼関係は一気に崩れてしまう。

また、生徒の「承認要求」を満たすことである。教師は生徒の得意なことや良いところを「認める」、あるいは「ほめる」などが必要であろう。また、「自分自身の経験をはなしてくれる」などもあった。

また、確かに、教師としても、人間としても、生徒のモデルになれるように尊敬されることは大切であると思われる。しかし、あまり意識しすぎて真面目過ぎると生徒からかえって不評を買うようである。無理することなく、しかし、権威ぶることなく、生徒を尊重し、自身の授業の準備をしっかりとするなどして授業に対するひた向きな真摯な態度こそが大切であると思われる。また、冷静で、感情的にならず、素直に自分の間違いを認められるように心掛けることも大切であると思われる。

さらに、生徒の「達成経験」も必要であることがわかったので、一人ひとりに何らかのクラスの委員や係などの役割を与え、生徒が「達成経験」が出来、それを認めるように教師は意識的に行うことが大切であると思われる。また、クラス対抗の合唱コンクールなどで優勝、あるいは準優勝くらい取ることが出来るように教師が指導すれば、クラス

の団結力も高まり、教師に対する生徒の信頼感も高まると思われる。

次に、中井氏の研究調査結果からわかったことをまとめると、まずは教師が生徒にもたらす「安心感」、「不信」、「役割期待」によって、生徒が教師に対して抱く信頼感は、大きな影響を受けるということである。

「安心感」を高めるためには、教師の「親近性」、「正当性」、「参照性」の勢力資源を背景にして生徒と関わるのが重要である。

また、教師は、生徒に「先生の言うことに『なるほど』と思うから」、「先生の言うことは正しいと思うから」と思ってもらえるように努力すべきである。

このように生徒に抱いてもらうためには、日頃から授業準備を怠らず、しかも話す時には生徒に理解するように、納得するように心がけることが大切であることが認識できた。

また、生徒に「好感」を持たれるためには、「返報性の法則」に従えば、生徒たちに笑顔で接し、言葉掛け、気に掛けることが大切であろう。

「あたたかさ」を感じさせるためには、生徒が困っているなら手を貸すなど思いやりを示すことが必要であろう。

また、「罰」などを用いた指導は、生徒の教師に対する信頼感にマイナスの影響を与える。反対に、教師の指導態度でも、教師の一生懸命さや、生徒の立場に立ち、生徒の気持ちに共感することなどは信頼関係を築くのにプラスに働くことがわかった。

生徒の教師に対する信頼感を抱かせるためには、罰を生徒に与えるなどの「厳しい先生」はマイナス要因であることが分かる。反対に、生徒の気持ちに寄り添い、励ます、許すなどの優しいイメージを与える方がよいと考えられる。

また、中井は、生徒の教師に対する信頼関係の構築には、教師のリーダーシップ行動の中でも「集団維持機能」の行動が重要であること明らかにした。その結果、中井は、「集団維持機能」の行動によって生徒と安定した関係を築いた後に、「目的達成機能」の行動を組み合わせた指導を教師はすることが有効な方法であるとしている。

つまり、教師は生徒に、ある目的の達成に向けて叱咤激励する指導も時には必要であるが、その前に生徒に教師に対する信頼感を抱いてもらうことが大切であることが分かった。

中井氏はさらに、生徒が教師に対して「信頼感」を抱いたきっかけは、生徒の六割以上が「受容感」や「安心感」を抱くことによってであることを明らかにした。

「受容感」や「安心感」を生徒に抱いてもらうためには、①「被援助体験」、②「教師からの尊重」、③「教師の明朗性」、などを心掛けることが必要である。

「受容・安心」に関する内容の次に多かったのが、「教師の資質」である。「教師の資質」には、「教師の専門性」と「行動の正当性」がある。「教師の専門性」が、「行動の正当性」よりも約2倍の影響があることが分かった。授業に対する熱心さや上手な教え方、豊かな専門知識などの

「教師の専門性」がいかに大切であるかが分かった。

では、反対に、教師に対する信頼感に対して非常に大きなマイナスの影響を与えるのが、「教師の資質」の内の「行動の正当性」の真逆である「言動の非一貫性」である。

次に、教師に対する信頼感に対して大きなマイナスの影響を与えるのは、教師による生徒への「尊重の欠如」である。

さらに、教師に対する信頼感に対してマイナスの影響を与えるのが、教師としての「資質の欠如」と、「教師から受けた具体的な被害」である。

中井氏は、研究調査結果から、生徒が教師に対して抱く信頼感は、教師が生徒にもたらす「安心感」、「不信」、「役割期待」によって、大きく影響を受けると結論付けた。

つまり、生徒と教師の信頼関係を築くためには、教師は生徒に対して「安心感」を与え、「不信」を抱かせるような行動は慎み、「役割期待」に応える行動を取るようしなければならないということである。

「子どもは生き生きとして」いながらも、「教室の秩序」の維持を図るには、どのような教師の態度及び行動が必要なのであるかという疑問の答えを求めて、八木氏と中井氏の研究調査を概観した。

その結果、改めて生徒が「受容感」や「安心感」を抱くことの重要性を認識するとともに、教師の指導力も含めた「教師の専門性」、生徒の「達成経験」(成功体験)の重要性も認識できた。

以上のことを踏まえ、次に実際に教師が子どもたちに対してどのような態度及び行動を取るべきなのかを考えていきたい。

3. 実際の教師の取るべき態度及び行動とは？

1) 笑顔で心がける。(温かな思いを抱いて微笑みかけること)

研究調査による生徒の回答から「教師の明朗性」が大切のことは分かった。そのため、教師がまず心掛けることは笑顔であろう。笑顔の効用は、「優しそうな人」、「楽しそうな人」といった印象を与え、子どもに安心感を与え、人を惹きつけるといわれる。実際にいつも笑顔でいる保育者は子どもたちに人気がある。

子どもに微笑みかけるには、子どもの目の高さに自分の目の高さを合わせ、子どもの目に温かな視線を送ることが大切である。上から見下ろさない。上から見下ろすと子どもに威圧感を与える。子どもに話をするときも、子どもの話を聞く時も、子どもの目を見て微笑みかける。挨拶する時も、話し掛ける時も、話しを聞く時も、必ず笑顔が大切である。

2) 明るく振る舞う。

生徒の回答から、明るく、楽しい教師は生徒に受け入れられやすいし、話しやすいのである。なぜ明るい人には生徒が寄って行きやすいのか。気持ちは他の人に伝染するといわれている。そのため、明るい人と一緒にいると自分ま

で明るくなれるからである。生きていれば、悲しいことも、辛いこともあるが、少なくとも子どもの前では、明るい気持ちを出することは義務であると思われる。

実は、悲しい顔や辛い顔をしていたら、ますます悲しく辛くなるといわれている。辛くとも悲しくとも、前向きに考え、これには何か意味があると考え。これからきっと良いことがある。きっと良くなると信じ、努力して前向きに考えるようにすれば、だんだん気持ちが明るくなるといわれている。ある程度は気持ちの持ち様で、明るく振舞うことが出来るのである。笑顔で挨拶が出来、リアクションのよい、明るい人は、子どもだけではなく、みんなに愛されるといわれている。

3) ユーモアで笑わせる。

楽しい人と一緒にいると、楽しくなるものである。だから、また一緒に居たくなる。同じように、ユーモアがあると、人を笑わせ、気持ちを和ませる。そのため、ユーモアのある人は人気があると思われる。ユーモアとは、物事を前向きに考えて、人を楽しませようとすることである。けっして人を馬鹿にすることや、人のことをからかうことではない。確かに、周りの人は笑うかもしれないが、笑われた人は、嫌な気持ちになるに違いない。誰か一人でも、嫌な気持ちになるものは、ユーモアではない。本当のユーモアとは、笑いで相手に対して優しさと思いやりの気持ちを表現するものであると思われる。たとえば、自分の失敗談を面白おかしく話したり、お笑い芸人の真似をしたり、「失敗しちゃった。」「大丈夫よ。私なんか、いつもしているのだから」などと、さらりと気の利いた励ましのレスポンスをするなどである。ただし、無理してみんなを笑わせなくとも、笑顔で、相手を喜ばせたり、励ましたりするなど出来れば良いと思われる。

4) スキンシップ (タッチング)

スキンシップ、アメリカではタッチングという。外国では挨拶するときに握手をしたり、抱き合う習慣がある。スキンシップの効用は、人と人の絆を深める働きがあるようである。

親が子どもを抱いたり、触れたりすると、愛情ホルモンであるオキシトシンが、親子ともに分泌され、愛情を深めるとともに、安心感や信頼感をもたらす。また、背中をさすったり、抱いてあげるとエンドルフィンといわれる「幸福ホルモン」が分泌され、脳が活性化し、ストレスが解消され、免疫細胞の防御反応を強化する。そのため、子どものやる気を促進し、免疫機能を高めるともいわれている。赤ちゃんには、生まれて直ぐの親との身体接触の欲求が生得的に備わっているといわれている。

ルネ・スピッツが、第二次世界大戦時、スイスの乳児院での実験によると、55人の乳児に対して、スキンシップを与えないで生活させたところ、2年以内に27人が死亡したと報告されている。また、乳幼児期にスキンシップが不足すると、よく泣き、かんしゃくを起こし、高校生になる

とキレやすく、大人になると攻撃性が高くなると主張する人もいる。

以上から、人と親密な関係を築き、社会的な絆を結ぶには、幼児期に十分なスキンシップを含めた人との触れ合いが必要であると思われる。

スキンシップの効果的な方法は、以下の通りである。

①子どもが登園してきたら、まず挨拶しながら目を見て手を握ってスキンシップをする。ただ触れるだけではなく、しっかりと握る方がよい。同様に、軽く抱くよりも、しっかりと抱きしめたほうがよい。触覚だけではなく、圧覚にも訴えたほうがよいといわれている。

②養育者の方から一方的に赤ちゃんにスキンシップをするよりも、赤ちゃんのシグナルに対し敏感に反応して、時には抱き上げたり、時には優しく撫でたり、あるいは、頬ずりするなど、赤ちゃんの反応に応じた行動を取ることが大切である。また、微笑みながら声かけをし、視覚・触覚面での行動も取ることも大切である。昔いわれていた「抱き癖が付く」は、近年誤りであるとされている。そのため、子どもが要求する時には、出来るだけ「しっかりと抱いて愛情を伝える」ことが大切である。

③ところで、子どもが複数人いるときや、保護者によっては保育者に子どもにあまり触れてほしくない要望があるときには、「空間的距離を縮める方法」というのがある。スキンシップが取れない場合に同程度の安心感や信頼感を与えるのが、空間的距離を縮める方法である。人は知らない人に自分の私的空間(プライベート・エリアまたはパーソナル・エリア)に入られると防衛本能から嫌悪感を抱き、距離を取りたくなる。それを逆手にとって、最初は前方1メートル50センチぐらい、左右、後方は1メートルの距離から、あえてその中に少しずつ慎重にさりげなく、援助しながら入る方法である。

相手が女の子の場合は、相手の横の位置が相手に意識させるのによい。相手が男の子の場合は、正面に位置を取るのがよいといわれている。

リラックスして話ができるのは、斜め向かいである。そのため、子どもの話をじっくり聞き、話をする時は膝と膝をなるべく近づけて、斜め向かいに座らせた方がよい。

子どもと一緒に近い距離で楽しく過ごす時間をつくること、一緒に近い距離で身体を動かして汗をかくことや、一緒に近い距離で食事をするなどと併用するとより効果的に信頼関係を築くことが出来る。ただし、自閉症的な傾向のある子どもには慌てず、より慎重な対応が必要である。山口創、『子供の「脳」は肌にある』、光文社、2004。

4) コミュニケーションの取り方 聴き方編

生徒の回答から判断しても、生徒の話を聴くことは、生徒との信頼関係構築にはとても重要なことであることがわかった。

ただ、生徒との信頼関係構築に留まらずに、子どもの話を聴くことは子どもの成長・発達を促す上でも大切なことである。

言葉の応答ができない未満児でも、心情的な応答はできる。言葉にならない言葉でも、「そうなの」とか「楽しいわね」などと伝えて、聴いてあげ、応えてあげることが大切である。それが、その後の子どもの発達に大きく影響する。一才から一才半の「一語文の時期」、一才半から二才の「二語文の時期」においては応答が余計に必要なことになる。

子どもは、一般的に質問好きである。「これなーに」とか「どうして」などと質問する。子どもの質問は、好奇心や探究心の表れである。分からなくとも一緒に考えたり、一緒に調べたりするべきである。大人がこれを無視したりすると、精神の発達にまで影響するといわれている。

① 上手な聴き方

相手が話し掛けてきたら、とりあえず、最後まで聴くことである。途中で、「わかった」とか「こういうことでしょ」などと相手の話を遮ることは言わない。相手は、自分の存在を否定されたのか、あるいは無視されたのかと思うことがある。その時聴けなくとも、後で聴くと伝え、必ず聴くことが大切である。聴くことは、相手の考えていることを理解し、相手の要求を知る以外に、相手に理解され、受け容れられ、愛されていると感じさせる効果があるとされている。

まず聴く上で大切なことは、聴いているときは、無条件に肯定して聴くことである。批判をしたり、反対をしたりはしない。「しかし」とか「でも」とか「まさか」とか「ありえない」などの否定的な言葉は言わない。あえてアドバイスや質問もしない方がよい。

次に、話の内容よりも、相手の気持ちや感情に共感して理解することである。あくまで相手の感情に添って正確に相手の気持ちや感情を理解することに努める。人は、自分の今の気持ちや今の感情を大事に受け止められると、自分は大切にされているという自尊心や満足感を得るといわれている。ただし、相手の気持ちや感情に共感しつつも、相手の感情にのめり込まないように、冷静でいる部分もなければならない。

また、相手が話しているときには、相手の目を見て、「そうなの」とか「そうですか」とか「知らなかったわ」などと相槌などを打って、身を乗り出して聴くことである。また、相手が言葉に出した気持ちを再度繰り返して言ってあげることや、相手が言葉に出さなくとも、その時相手がどんな気持ちであったのかを言葉で言ってあげることが大切である。たとえば、「それでは、とても残念でしたね」とか「それは辛かったですね」とか「それは寂しかったですね」などと伝えてあげる。こうすると相手は受け容れられたと思い、こちらのことも受け容れてくれるといわれている。

② 話してこない子どもへの対応

まず、「元気ですか？」などの簡単な質問をしたり、興味のありそうなこと、得意そうなこと、好きそうなことを聞く。身体に身につけているものは、その人の価値観が投

影されたものなので、それを話題して質問する。

また、少しだけ自分のことを話し、そのことと関連した質問をする。(自己開示法)

また、互いの共通点を見つけて、それを話題にして質問するのも効果的である。

5) コミュニケーションの取り方 伝え方編

確かに、聴くだけでは伝わらないこともある。しかし、注意をしなければならない時もある。もちろん注意しても相手の心に伝わらない場合もある。しっかりと相手の心に響く伝え方が必要である。

最後まで聴き終わって、相手の気持ちを理解し、共感し、受容し、さらにどうしても伝えたいことがある時には、「あなたメッセージ」ではなく、「私メッセージ」で伝えることである。

「あなたメッセージ」とは、「あなたは～です」という言い方である。この言い方は、相手を批判したり、決めつけたり、非難したり、または指示したり、命令したりする言い方である。たとえば、「そんなことしたら、あなたダメでしょ」とか「あなたは早くしなさい」などの言い方である。

反対に、「私メッセージ」は、「私は～です」という言い方である。この言い方は、相手のことを心配したり、思いやったり、相手に対する自分の思いや考えを伝える言い方である。また、自分や誰かが困ったり、傷ついたりしている状態を伝える言い方でもある。

つまり、子どもを批判や非難はせず、または命令や指示をせずに、子どもの心に訴えて、子どもに考えさせ、判断させ、行動させる子どもの主体性を尊重した言い方である。

たとえば、「そんなことしたら、先生悲しいな」、「そんなことしたら、先生困っちゃう」、「～しないと、あなたのことが心配だわ」などの言い方である。

5) 子どもを伸ばす褒め方と認め方

生徒の回答から、生徒の承認要求を満たすことが生徒と教師の信頼関係を構築する上で有効であることが分かった。

確かに子どもは褒められると、どの子も褒められると意欲的になり、大きな効果を挙げられると言われている。それは、「やる気ホルモン」といわれる甲状腺刺激ホルモン放出ホルモンが分泌されるからであると言われている。

実際に、筑波大の発達保健学の研究チームの調査(2005年～2008年)によれば、「育児では褒めることは大切」と考えている親の子どもや、積み木遊びを子どもにさせて、うまく出来た時、褒める親の子どもの社会適応力(他人を思いやる気持ちなど)が高いことが証明された。

褒め言葉とは、「ありがとう」、「よくやったね」、「頑張ったね」、「かっこよかったよ」、「素敵だったわ」、「助かりました」、「よかったよ」、「うれしかった」、「あなたのおかげで元気になった」、「あなた、よくなったね」、「あなたなら、大丈夫」などである。

また、褒めるポイントは、次のとおりである。

- ① 協力してくれたら、「有り難う」を言って認めること。
- ② よく観察し、少しでも成長したところをほめること。
- ③ 結果よりも、努力したことを褒めること。
- ④ 当たり前なことでも、見直して褒めること。
- ⑤ 失敗したときこそ「よくやったね」と褒める。
- ⑥ 具体的に行った行為を褒める。

また、褒めるとき気をつけることは、成果を出さないとダメであると思わせてしまう成果主義的な褒め方はしないことである。

たとえば、「いい子」、「上手」、「おりこうさん」、「頭がよい」などと評価するような褒め方はよくないといわれている。

「絵が上手に描けたね」などの褒め方は、子どもに「上手じゃないとダメである」と思わせてしまうし、褒められない子に、自分は下手だと思わせてしまう。「よくやったね」または「頑張ったね」と声掛けすればよい。

また、「おりこうさんだから、おもちゃ貸してあげなさい」などと、本人がその気がないのにもかかわらず、無理に行わせるような褒め方もよくない。子どもが行ったとしても、褒められるために行うのであれば、自分から主体的に行おうとする気持ちは育たない。どんな褒め方が自己効力感を高めるのかといえば、達成出来た結果を褒めることよりも、その過程の努力を褒めることが大切である。結果が出ないこともある。

しかし、結果がでなくとも努力したことは認め、「よくやったね」と褒めるべきである。

もっとも自己効力感を高めるのは、他の人が喜ぶことを自分が出来たということと、それに感謝されることである。子どもがしたことが、他の人にどんなに喜んでくれたのかを示しながら、褒めるとよい。

たとえば、「～ちゃんがおもちゃを貸してほしがっているのだけれども、貸してあげられる？」と言葉がけしたときに、おもちゃを貸してくれた時に、「よくできたね、えらかったね」ではなく、「あのおもちゃ、お友達に貸してあげたの」、「あの子あんなに喜んで遊んでいるよ」、「あんなに喜んで遊んでもらえると嬉しいね」と言葉掛けし「良くやったね」と褒める。このように他の人が喜ぶことを自分が出来ると自分も嬉しくなることを一緒に感じてあげることが大切である。

ところで、褒めると認めるの違いであるが、褒めるよりも認めるの方が効果が持続的であるといわれている。

褒めるは「あなたメッセージ」ですが、認めるは「私メッセージ」です。そのため、褒めるはどうしても結果に対するの評価として受け取られやすい。つまり、褒めるは上からの立場で成されるのに対して、認めるは対等の立場で成されるものである。また、行動の結果ではなく、行動のプロセスにおいて成されるものである。しかも私が主語であるため、相手に自分から頑張ろうという気にさせ易く、主体性を育てるといわれている。

たとえば、「あなたが頑張ってくれているから私は安心だわ」、あるいは「あなたがよくやってくれているから、

私は嬉しいわ」などの言い方である。

6) どんな子どもに育てることを目指すべきなのか

良く「褒めて育てろ」といわれることがある。しかし、大切なことは、どんな子どもに育てるかである。

確かに、子どもの能力に対して褒めると、自分に過信することがある。そこで大切なのは、失敗しても挫けずに、諦めずに努力していることを認め、褒めることである。

今日求められているのは、自分で主体的に考え、困難を乗り越え、問題を解決していく努力を惜しまない人である。つまり、自分で考え、判断し、行動する主体性や、自分は頑張ればできるといった自己信頼感や、自分は生きる価値がある、誰かに必要とされていると思える自己肯定感のある人である。

保育者や教師は、子どもが出来ることは子どもに考えさせ、子どもに決めさせ、子どもが決めたことは、子どもに任せ、見守り、必要があれば手を貸し、努力できたら、それを認め、子どもに自信を持たせてあげることである。

保育者や教師が意図した子ども像に子どもを当てはめようと、子どもをコントロールするために褒める、認める方法を利用してはならないということは述べるまでもないであろう。

7) 愛するとは、相手を尊重すること

最初に「信頼」とは、「すすんで自分を愛し、支持し、助けてくれると信じること」と定義した。それに従えば、子どもに愛が伝わらなければ、子どもと信頼関係を築くことはできないと私は考える。八木氏も、中井氏も、生徒への愛情についてはまったく論じてはいない。しかし、私は教師が生徒に愛情を抱き、その愛情が生徒に伝わらなければ、生徒との信頼関係を築くことはできないと考える。以上の方法はすべて生徒へ愛情が前提でなければならないと考える。先に「愛」とは「理解し、認め、受容する」と定義したが、「愛」は気持ちだけでは伝わることは難しく、伝わるための「方法」・「技術」も必要であると考え。しかし、「方法」・「技術」だけでも信頼関係は築けないと考える。

子どもを愛するとは、たとえ子どもであっても、大人と同じ人格を持っている人として尊重することである。けっして上から目線で言うことや、腹を立てて、意地悪や嫌味を言わないことである。まして乱暴で、冷たい口調で言うてはならない。

相手を尊重していれば、丁寧に接し、思いやりを持って、親切にするであろう。相手を尊重していればこそ、怒らず、まず理解することを試みるはずである。

子どもを理解するためには、しっかり面と向って話しを聞き、必要があれば、話し合えばよい。このように接することで、相手は自分を価値のある人間であるという気持ちになり、自己肯定感を上げることが出来る。

以上で述べた方法は、子どもとの信頼関係を築く方法として、生徒達の回答を参考にして、私が文献から導き出し

た方法である。しかし、この方法を実践するためには、子どもへの愛情が不可欠であると考えている。

結語

子どもとの信頼関係について論じてきたが、子どもを愛さずしては、子どもと教師の間に愛情信頼関係は築けない。それを築けなければ、教育は成立しないと考えている。

人間は誰でも愛されたいという気持ちがある。それは、誰でも愛が不足すると自己保存の本能が脅かされるからである。生存のために援助を必要とする子どもが愛されなければ、特に赤ん坊は、死活問題である。赤ん坊が愛らしい外見をしているのは、援助を受けられ易くするためである。また新生児が生まれて直ぐ自然にする微笑が、新生児微笑である。この微笑みは生理的なものであって、大人の世話を引き出す自衛手段であるといわれている。

赤ん坊と違い、大人は人に愛されなくとも生きられないことはない。ただ、人間は、愛がなければ、たとえお金があり衣食住が充実していても、幸せは感じられないといわれる。

子どもも大人も幸せになるためには、愛が必要である。大人と赤ん坊との違いは、大人は人を愛することが出来る。大人とは人の世話を必要とする状態から、人の世話をすることが出来る状態を意味する。心に愛を満す上で、人の世話をすることはどのような意味を持つのか。

人間は、利己的である。時に自分を誰よりも大切にする。ただし、自分を大切にしているだけでは、自分の生きている意味を見出せず、生きづらくなることがある。自分に生きる意味があると実感するには、人に愛されると同時に、他者を愛し、他者のために役に立って（必要とされて）いるといった実感も必要である。人は人を愛せずして自らの幸せは有り得ないということである。

時に愛する者のためなら自分の死をも厭わない。それは、愛する人のためになることが自らの喜びであり、自らの生きている証だからである。愛する人の存在は、愛する者に生きる意味を、そして生きる喜びを与える。愛する人を失えば、自己の生きる意味を失うほど辛くなる。そのため、共に困った時には、素直に「助けて」、「手伝って」などの助けを求めた方が良い。助けを求める行為がかえって相手に喜びを与える。ここで大切なのが、「ありがとう」などの感謝の言葉である。愛は、両者が共に助け合い、感謝し合う関係である。

人は時に恋を愛と思い違いすることがある。恋は、相手が優秀か優秀でないか、素敵か素敵でないかの判断で、相手のことよりも自己の欲望を満たすためになされる。恋はアドラーによれば、相手を「獲得し、所有し、征服」するためのものである。そのために、相手を一旦手に入れたら恋は冷めていく。恋は激しく燃えるが、時間と共に消えていく。

それに対して、愛は、互いに相手の幸せを願って貢献しようとする気持ちが必要である。そのため、愛は一方的に自分だけで創り出せるものではない。一方的な愛は、真実の

愛ではない。互いに互いの幸せのためになることを思い行動することがなければ、愛は持続することはない。

アドラーによれば、愛は両者で力を合わせて両者の生を幸せなものに創り上げていくものである。つまり、愛とは、まさに相手と力を合わせて互いの人生を幸せにしようとする努力の営みであると思われる。時に恋は舞い降りてくるものであるが、愛は互いに相手を思い、助け合い、支え合っている。互いに互いの生を幸せなものに創り上げようと努力しなければ成就するものではない。愛を創造していく過程の中でこそ、両者の幸せは成されるものなのではないだろうか。

教育とは、愛と同じで、教育者が子どもの成長を信じ、成長を援助し、子どもと共に愛し合い、子どもと協力して、互いに成長し、互いの生を幸せなものに創り上げていく営みなのではないだろうか。子どもは愛なしには育たない。子どもは愛によって成長し、他者を愛するようになり、幸せを掴めるようになる。教育はまさに子どもに愛を授け、子どもと共に幸せになる営みであるように思われる。

最後になったが、中井氏は、研究調査の生徒の回答の中にあつた、教師に対して信頼感を抱いた理由の一つの回答である「悪いことをしたときにきちんとしかってくれた」とする生徒の回答を「教師の資質」の内の「行動の正当性」の枠の中に位置付けている。確かに時に叱ることは必要であるかもしれない。しかし、叱ることが子どもの人間形成に大きな影響を与えることを理解しておくべきである。人は叱られると、時に攻撃されているように感じ、防衛の姿勢を取る。そうなれば、こちらの意向を心から受け入れ、反省することはない。また、叱ってばかりいると、子どもは自信を失い、自己肯定感を下げてしまいかねない。

アドラーは、叱ること自体を否定する。彼は、叱るなどの賞罰そのものが上の立場の者が下の立場の者をコントロールするための手段であるとしている。そもそも叱るという行為は、いわゆるしてはいけないことをした時、あるいはすべきことをしない時に行うものである。そうであるならば、叱る前にすべきことは、してはいけない、あるいはすべきことをしっかり理解させ、納得させることを心掛けるべきである。その時に必要な価値観は、人間同志尊重し合うことの大切である。教師は上から目線ではなく、あくまで子どもの人格を尊重し合い、助け合い、互いのためになることを積極的にするように促すことが大切であると考える。

参考文献

- ・アルフレッド・アドラー、坂東智子訳、『生きる勇氣：なにが人生を決めるのか』興陽館、2020年。
- ・岩見一郎、古賀史健、『嫌われる勇氣』、『幸せになる勇氣』、ダイヤモンド社、2013年。
- ・安藤俊介、『アンガーマネジメント叱り方の教科書』、総合科学出版、2017年。
- ・和田秀樹、『なぜか人生がうまくいく「明るい人」の科学』、クロスメディアパブリッシング、2022年。

- ・山口 創、『皮膚感覚の不思議』、講談社、2006年。
- ・山口 創、『子供の「脳」は肌にある』、光文社、2004年。
- ・山口 創、『幸せになる脳はだっこで育つ』、廣済堂出版、2018年。
- ・佐藤修策監修、『学校カウンセリングの理論と実践』、ナカニシヤ出版、2007年。
- ・大谷佳子、『対人援助の現場で使える聴く・伝える・共感する技術便利帖』、翔泳社、2017年。
- ・今泉智樹、『クライアントの信頼を深め心を開かせるカウンセリングの技術』、同文館出版、2017年。
- ・諸富祥彦著、『新しいカウンセリングの技術：カウンセリングのプロセスと具体的な進め方』、誠信書房、2014年。
- ・友田明美、『子どもの脳を傷つける親たち』、NHK 出版、2018年。
- ・小比木啓吾、『母親に語る「しつけ」の精神分析』、金子書房、1998年。
- ・伊藤隆二、『伊藤隆二教育著作集4 学校と教師を問い直す』、福村出版、1995年。