

怪獣ヤダッターをやっつける！

児童のトラブルをめぐるナラティブ・アプローチ

Narrative Approache in the class

佐山彰浩

SAYAMA, Akihiro

【要旨】 本稿は、小学校教員である筆者の、ナラティブ・アプローチによる実践報告である。「ナラティブ」という言葉が示すように、ナラティブ・アプローチとは、人間の織りなすさまざまな行為や関係を、「言葉」「語り」「物語」という視点からとらえ直す作業である（野口 2002 p.14）。とくに90年代から注目が集まっている、家族療法の領域における実践は、「ナラティブ・セラピー」と呼ばれ、さまざまな事例報告がされている。なかでも代表的な、M.ホワイトの「スニーキー・プー」の事例では、「人が問題ではなく、問題そのものが問題である」というセラピストの姿勢とともに、「問題の外在化」や「影響相対化質問法」といったアイデアが紹介されている。本稿では、この事例をもとにして筆者が行った実践を紹介しながら、教育現場におけるナラティブ・アプローチの有効性を論じていく。児童が起こす「トラブル」にどのように対応するかは教師の重要な課題であるが、「児童の心の理解」ばかり求めるのではなく、「トラブル」がその「クラス」の中でどのように語られるかに着目することによって、学校における「トラブル」への新たな取り組み方が生まれるのではないだろうか。

キーワード ナラティブ・アプローチ、物語、問題の外在化、相対的現実、教育実践

1. ナラティブ・アプローチとの「出会い」

(1) ナラティブ・アプローチと「問題の外在化」

本稿は、私が担任する小学校のあるクラスで起きた出来事を「ナラティブ・アプローチ」の

視点から記述する実践報告である。まずはその「ナラティブ・アプローチ」について簡単に確認しながら、私自身の教育に対するスタンスを示していきたい。

大学院在籍中、私は「自己の社会的構築」に目を向けるなかで、オーストラリアの臨床家、M. ホワイトや、ニュージーランドの臨床家、D. エプストンらによる家族療法における新しい実践、「ナラティブ・セラピー」と出会った。「ナラティブ・セラピー」については、すでに多くの紹介や研究がなされているが（小森・野口・野村 1999, 野口 2002 等）、その大きな特徴は、「科学が扱ってこなかった人の人生の意味に着目することとそれを物語的手法で理解する」ことだといえよう（小森・野村 2003 p.5）。現在、広義の「ナラティブ・セラピー」としては、ホワイトとエプストンのナラティブ・セラピー、グーリシャンとアンダーソンの会話モデル、トム・アンデルセンのリフレクティング・チームが代表的なものとしてあげられる（前掲書 p.7）。ここではとくに、ホワイトの「スニーキー・プー」の事例（White, M. Epston, D. 1990 [1992]）から、「問題の外在化」という手法について紹介したい。

ホワイトのもとを訪れたニックには、何人かのセラピストによる治療も含め、問題解決のためのすべての試みが徒労に終わった「遺糞症」のたいへん長い歴史があった。「事件」や「事故」のない日はほとんどなく、たいてい、下着に「めいっばいの作品」が残っていた。ホワイトはこの問題に「スニーキー・プー」というあだ名をつけることで問題をニックから切り離し（外在化し）、プーが、ニックとその家族に対してどのような影響を及ぼしたかを彼らに質問していった。そこで明らかにされたことは、プーが、ニックを他の子どもたちから引き離して、学校での勉強に影響を与え、彼の人生を台無しにし、スー（ニックの母）に惨めな思いをさせ、ロン（ニックの父）を友達や親族と疎遠にさせ、そしてお互いの関係をぎくしゃくさせていた、ということである。

「問題の外在化」とは、問題が、ある個人の（性格や特性、心理といった）内面にあるとするのではなく、個人の外、つまり個人とは別の場所にあるとすることだ。ただしそれは、社会が悪い、環境が悪い、といった「問題の原因」が個人の外部にあるということではない。問題そのものを外在化するのである（野口 2002）。そのことは、ホワイトが「影響相対化質問法」と呼ぶ質問をすることによって、より明確になる。彼の質問によって、その問題からニックたちが受けた影響が語られるようになることで、問題とその影響が区別され、問題そのものが明らかになるのである。それまでは、ニックの「事件」や「事故」と、家族がぎくしゃくすること、あるいはニックが学校でうまくいかないことなどが、すべて「問題」として語られ、何をどうしてよいかわからない状況であった。しかし、問題に「プー」というあだ名をつけ、その「プー」によってどのような影響を受けているかを「マッピング」することで、問題はニックでも家族でもなく、プーと呼ばれるその問題自体が問題である、ということが明確に語られるようになったのである。

さらに質問がつづけられるなかで、ニックや家族が、プーによって影響を受けなかった出来事が語られるようになった。そのような出来事をホワイトは「ユニークな結果」と呼ぶ。それまでの「いつもプーに振り回され困惑していた」彼らではなく、「プーに対抗し、振り回されることのない」彼らの姿が語られるようになったのである。そしてホワイトが「手紙」や「認定証」により、そうして語られるようになった彼らの新しい「人生の物語」を、一時の偶然の出来事としてではなく、それ自体確かな出来事として認めていくことで、ニックの「遺糞症」、すなわち「スニーキー・プー」は、影を潜めていったのである。

ホワイトらのセラピーが、いわゆる「心理カウンセリング」と大きく異なる点は2つある。1

つは、冒頭でも述べたように、「人生の意味」へ着目する点である。ホワイトは、ニックの「遺棄症」という「問題」に対して、科学的な検査や診断は行わなかった。あるいは、客観的な観察を行ったわけでもない。「問題」によって、ニックとその家族の人生がどのような影響を受けたか、彼らが語るその「物語」に着目していったのである。私たちは、自己、あるいは人生の意味を語る時、「物語」という形式をとらざるをえない。言い換えれば私たちの誰もが「人生の物語」をもっている(野口 2005)。ナラティブ・セラピーにおいて、クライアントは疾病をもっているのではなく、人生の物語をもっているものであり、ナラティブ・セラピーは、この「物語」を、セラピストとクライアントが共に語っていくなかで、「再著述」していく、すなわち書き換えていくのである(Epston, D. & White, M. 1992 [1997])。

もう1つは、セラピストとクライアントの関係である。両者の関係は、「治療する者-される者」でもなければ、「診断する者-される者」という関係でもない。クライアントの人生の物語については、クライアント自身が「専門家」なのであり、それに対しセラピストが「客観的な」診断を行って別の言葉に置き換えることはしない。もちろん、セラピストがセラピーの専門家であることには変わりがない。しかし、そのことによって「一方が他方の優位に立って指導したり助言したりする」のではない。セラピストとクライアントの関係は、「共著者」にたとえられるように、「文字どおり、対等な立場で対話を重ねて行く」のである(野口 2005, p.95)。ナラティブ・セラピーは、セラピストとクライアントが共同で「自己の物語」を再構成しながら、共に「新しい物語」を生み出していく実践であるといえよう。

このように、自己や出来事に対し「語り」や「物語」の視点から迫る方法を、野口は「ナラティブ・アプローチ」と呼ぶ(野口 2002)。今日、医療、福祉、教育カウンセリングといった臨床場面を中心に、「ナラティブ・アプローチ」による実践が行われている(White, C. & Denborough, D. 1990 [2001], Winslade, J. & Monk, G. 1999 [2001] など)。

(2) ナラティブ・アプローチを「書く」ということ

大学院を修了し、小学校の教員となった私にとって、この「ナラティブ・アプローチ」から受けた影響は非常に大きい。ナラティブ・アプローチは、教育の場において、出来事や「問題」に対する私自身の「ものの見方」を変えたといえるだろう。具体的には、児童の「心の理解」や「心の教育」が重要視される昨今の教育現場であるが、児童のさまざまな「問題」を「心の問題」に置き換えることなく、その「問題」(出来事)が、児童一人ひとりにどのように語られ、意味づけられているのかに着目し、児童の「物語」を可能な限り共有することで、児童との関係を築いている。

ところでなぜこのように私自身の教育に対するスタンスを示したかという点、冒頭でも述べたように、本稿が「ナラティブ・アプローチによる教育実践の報告」をめざすものだからである。これには2つの意味がある。1つは、ここで報告する実践がナラティブ・アプローチの視点からなされたものであるということ、もう1つは、その実践を記述することもまた、ナラティブ・アプローチの視点に立つ、ということである。たとえば、ある授業の実践報告は、その授業が行われている間に、そこで起きていることをすべて記録したものではなく、多くの場合、その授業を行った教師があとから振り返りながらまとめたものである。その時記述されることは、その授業で起こったことのすべて(たとえば、児童・生徒の雑談を含めたすべての言葉や、教師の一手手

一投足など)ではない。そこで起きた出来事を取捨選択しながら構成し、1つの実践報告としてまとめられる。つまり実践報告とは、それ自体1つの「物語」の形式をとっているのである。その時、報告者(教師)自身のその実践に対する考え方が大きく反映されることはいうまでもない。だからこそ、「教育実践」を書く時、その「著者」である教師自身がどのような思いをもって、あるいはどのような「ものの見方」でその実践を行ったのかという「教師の物語」を明らかにすることが必要ではないかと考える¹。

ただしこのことは、同じ出来事でも別の教師が語れば別の「物語」(異なる実践報告)が生まれる可能性を意味している。それではいつまでたっても「事実」が何かがわからない、と思われるかもしれない。だが、ナラティブ・アプローチは、そのような「客観的事実」を明らかにしようとする姿勢はとらない。バーガー&ルックマンが述べるように、私たちにとって「現実」とは、ある1つの意味をもった絶対的なものではなく、つねに相対的、多元的な意味をもつものとして現れるのである(Berger, P.L. & Luckmann, T. 1966 [2003])。「現実」は、人々の相互作用によって、すなわち言語によって語られることで「存在」する。それは、誰によっても変わることはない絶対的な「現実」ではなく、その意味づけ(語り方)によって違う形で現れるという相対的な「現実」なのである。

この「相対的現実」という立場をとるからこそ、ナラティブ・アプローチは、セラピーをはじめとした臨床の場で注目されるようになった。私たちは言葉によって出来事に対する意味づけを行い、「物語」という形式によって「現実」を組織化し、理解する。それは、物語が変わることによって現実が変わっていくことを意味する。この前提に立つからこそ、「現実を変えていく力」として、ナラティブ・アプローチは臨床の場で大きな力をもつこととなっているのだろう。だからこそ、ナラティブ・アプローチによる実践を記述する際にもまた、「客観的現実」を求めるわけにはいかない。ある出来事、あるいは実践を記述するというのも1つの「物語」であり、それ自体、「相対的現実」として語られるものなのである。そして本稿もまた、実践者であり筆者である私自身の「物語」であり、客観的にある出来事を分析し、記述するという立場はとらない。そのため記述する際も、一般的な論文のように「筆者」あるいは「教師」というような三人称は極力用いず、あえて主語を「私」としている。

そのように本稿では、ナラティブ・アプローチによる実践を、ナラティブ・アプローチの視点から論述していく。これまで、医療や福祉の現場におけるナラティブ・アプローチの実践報告は数多くなされてきたが、学校における実践報告は、スクールカウンセリングを除けば皆無に等しい。しかしナラティブ・アプローチが行われる場として、当然学校はその例外とはならない。いや、むしろ学校、とくに「クラス」という場にこそさまざまな「物語」があり、その中で日々「問題」が現れては消え、また現れる、といったことが繰り返されているのである。次節で述べることは、私が教員になって2年目の年、1年生のクラスを担当した時に起きたトラブルの「物語」である。ホワイトの外在化のアイデアを用いた実践ではあるが、それは決して「セラピー」を標榜するものではない、ということをはじめに明記しておきたい。学校、そして「クラス」という場においては、教師と児童・生徒を単純にセラピストとクライアントという関係に当てはめることはできない。しかし、ある児童をめぐる「トラブル」に対し、ホワイトのアイデアは非常に有効であったことをここで強調しておきたい。つづく3節では、ナラティブ・セラピーとの相違点を念頭に置きながら、学校におけるナラティブ・アプローチの意義を考えていきたい。

2. トラブルをめぐる「物語」―「問題の外在化」実践―

(1) Sくんへの「苦情」

4月に入学した1年生が、徐々に学校生活に慣れ、クラスも落ち着いてきた1学期の半ば頃、クラスの児童から、「バスの中でSくんにランドセルのふたを開けられた」「バスを待って並んでいる列にSくんがわりこみをしてくる」「Sくんがブランコを代わってくれない」という声があがった。

子どもはさまざまなトラブルを経験することで社会性を身につけていく。子ども同士の間でトラブルが起き、それを互いに乗り越えていくことは学校において重要な教育活動の一つである。しかし私の見ているところでトラブルが起きることがなかったため、Sくんに対して直接的な指導を行うことが難しく、また、話し合いをしようにも彼はあまり言葉が出ず、他の児童からの一方的な「苦情」にしかならなかった。

さらに保護者からの連絡も相次いだ。Sくんが電車内を歩き回っている、通学路と違う道を通っており、それに子どもが連れ回されて困っているという保護者から、Sくんがホームで突然ぶつかってきて危うく子どもが落ちそうになった、このままでは子どもが落ち着いて学校生活が送れない、と訴える保護者までいた。

Sくんの行為自体たしかになんとかしなくてはならない問題であったが、同時にSくんに「困った子」「迷惑な子」というレッテルを貼られ、彼の行動はすべて「迷惑なこと」とされる雰囲気になりつつあるクラスの状況は、放っておくことはできなかった。そこで私は、「Sくんが悪い」ではなく、「何が問題か」を明らかにすることで、Sくんにまつわるトラブルを「クラスの問題」としてとらえていくことはできないだろうか、と考え、まずは問題を外在化することを試みたのである。

(2) ヤダッター現る！

生活科の時間を使い、クラスで「バスの中でのマナー」について話し合ったところ、数名の女子児童からSくんのことがあげられ、それにつられるように教室や休み時間にSくんから受けた「困ったこと」もあげられた。その内容は前述したようなことである。それらのことを私が黒板に書きながら、発言した児童に「その時どんな気持ちだった？」と尋ねると、「やだった」と答えたので、黒板に「ランドセルをあけられてやだった」「わりこみされてやだった」と書いていった。そして一つずつ「〇〇されて、やだったー」と読みあげていくと、児童からも「やだったー」の声があがった。そこで私は、「これは、怪獣ヤダッターの仕業かもしれないね」と声をかけ、つぎのような話を始めた。

「怪獣ヤダッターは、ある日宇宙のどこかからやって来て、Sくんの体の中に入り込んだんだ。そしてSくんの体に乗っ取ったんだよ。ヤダッターは、人が嫌がることをして喜ぶんだ。だから、Sくんの体を使ってみんなが嫌がることばかりする。しかも、それでSくんが悪者にされると、ヤダッターはもっと喜ぶんだ」。

まるでテレビのヒーロー戦隊番組のようなストーリーではあるが、1年生にとってはかえってリアリティがあったのかもしれない。児童が予想以上に話にのめり込んでいることがわかった。

さらに、「ヤダッターはSくんだけじゃなくて、他のみんなの中にも入っていくかも」と付け加えた。

もちろん、ここで児童が「怪獣ヤダッター」のことを「本当に」信じるかどうか、あるいは怪獣ヤダッターは「本当に」いるのかどうか、ということは問題ではない。重要なことは、怪獣ヤダッターの物語を語るということが共有されるかどうか、である。実際、「ヤダッター」という「語り方」が共有されたことで、ここからは、「Sくんの困ったこと」ではなく、「ヤダッターはどんな怪獣か」が語られるようになった。

それは問題のすり替えなのではないか、と思われるかもしれないが、そうではない。問題は問題として依然残っている。というよりもむしろ、つぎに見ていくように、何が問題なのかが、この後ははっきりしていく。ただしそれをSくんが悪いとするか、ヤダッターが悪いとするかでは、大きく違う。ヤダッターが悪い、すなわち問題を外在化することで、より問題そのものをはっきりさせるとともに、それにより他の児童がどのような影響を受けているのか、あるいはどのようにしたら影響を受けなくなるのかを考える手だてが生まれたのである。

(3) ヤダッターをやっつけよう！

つづいて、私は子どもたちに質問をすることで、より明確にSくんと問題を引き離し、問題そのものにどのように対処していくか、考えることにした。手始めに、

「Sくんはヤダッターにいつも乗っ取られているのかな？」

と声をかけると、児童からは、

「遊んでいる時はヤダッターはいないよ。」

「この間、ごめんねって言ってくれた。」

「静かにバスに乗っている時もある。」

との声があがった。

つぎに、ヤダッターに乗っ取られている時のSくんの気持ちを考えるための質問をすると、児童からはSくんに対して好意的な、あるいは彼を擁護する発言がなされた。

「Sくんにとってもヤダッターがいることはきっと『やなこと』だと思う。」

「ほんとうはSくんだってみんなと一緒に遊びたいのに、ヤダッターがいると、やなことしちゃうから遊べなくなっちゃう。」

ふだんの授業の様子と違い、あちこちで手があがるわけではないが、何人かが遠慮がちに手をあげながら答えてくれた。周りの児童はそれを静かに聞いていた。ひとまず、それまであったSくんを非難するような雰囲気はなくなったように思えた。そこで最後に、「問題」をSくんのものから、クラスのものへとするための質問を投げかけた。

「そうだね。ヤダッターがいると、みんな困っちゃうけど、ほんとうはSくんも困ってるんだね。じゃあ、ヤダッターをやっつけるにはどうしたらいいかな。」

「みんなで楽しく遊んでいる時はヤダッターは来ないと思う。」

「一緒に遊ぼうって言うといいと思う。」

「『いいよ』って仲間に入れてあげるといいんじゃない。」

「やなことをしてしまった時に、ごめんねって言えばいい。」

これらのことを黒板に書いたあと、大きく「みんなでヤダッターをやっつけよう！」と書いた。

そして、ヤダッターをやっつけること、Sくんとクラスをヤダッターから守ることをみんなですべて約束して、その時間は終わった。

その後の休み時間には、絵が好きな女の子に、ヤダッターの絵を描いてもらおうと、そこには恐竜のようなヤダッター（1年生の彼女にとって怪物も恐竜も違いはなかったのかもしれない）と、その周りには泣いたり怒ったりしている女の子や動物たちが描かれていた。

もちろん、この絵が何を表象しているかといった分析はここでは必要ない。しかし確かなことは、この絵が、「ヤダッターの物語」を見事に補完したということである。

ヤダッターによって「やな気持ち」にさせられた女の子や動物たち。しかし、左端に描かれた、1人の女の子は笑っている。この女の子は、「やな気持ち」になっていない。あるいは、「やな気持ち」にならない方法を知っている。だから彼女はにっこり笑っているのである。

みんながみんな、ヤダッターにやられてしまっているのではない。あるいは、いつもいつも、ヤダッターが「やなこと」をしているのではない。みんなで笑って楽しんでいる時もあるし、逆に言えば、怒るのではなく笑っていることで、ヤダッターをやっつけることもできる。そんなことを、この絵を見せながらクラスで話したことで、「ヤダッターをやっつけよう！」という言葉が、児童にとってより明確になったのではないだろうか。



3. 物語としてのクラス

(1) 新しい物語

Sくんに対して、クラスの児童（とその保護者）の間では「困った子」「迷惑な子」という見方が広がっていた。すなわち、Sくんの「迷惑な」行為が語られるなかで、他の児童は「Sくんは困った子だ」という物語（ドミナント・ストーリー）に支配され、それゆえ、Sくんの行為はすべて「困ったもの」としてさらに語られていった。しかしながら、「ヤダッターの物語」が語られるなかで、Sくん自身が問題ではなく、問題（すなわちヤダッターがする「やなこと」）が問題である、ということがまず明らかになった。さらに、Sくんはいつも（ヤダッターによって）「やなこと」をするのではなく、一緒に遊ぶことも「ごめんね」を言うこともできる、ということ（ユニークな結果）が語られるようになった。

そこから、「Sくんの物語」が、変わっていった。つぎつぎとSくんの「よいところ」が「発見」されたのである。クラスの児童の、Sくんに対する語りも、彼を非難する言葉から、彼の「よいところ」を見つけ、認める言葉へと変わっていった。彼にはロープ遊び名人、S天気予報士などの称号がついた。もちろんSくん自身も、その後も何度かトラブルはあるものの、以前のような大事には至らなくなり、毎日鬼ごっこをして他の児童と一緒に楽しく遊ぶ姿が見られるようになったのである。

このことは、Sくんはやなことをする困った子だ、という物語から、Sくんには「よいところ

がある」という新しい物語（オルタナティブ・ストーリー）へと変わっていったことを意味する。言い換えれば、「どうしたらヤダッターが来なくなるか」、つまり「やなこと」がなくなるにはどうしたらよいかを考えていくことで、Sくんにまつわる「トラブル」が、Sくん個人の問題ではなくクラスの問題となり、それによってSくんに対する語りそのものが（つまりSくんの「いいところ」を探し、認めていくことへと）変わっていったのである。

ところで、ナラティブ・セラピーは、クライアントがセラピストのもとを訪れ、クライアントとその家族の語りの変容（書き換え）をめざすものであった。しかしこの事例では、Sくんが「クライアント」（あるいは相談者）として私のもとを訪れたわけでもなく、彼自身の語りがあったわけでもない。これは、「セラピー」との決定的な違いである。つまり、私は、Sくん自身の語りではなく、彼を取り巻くクラスの児童の「語り」に焦点をあて、それが変わっていくことをまのあたりにした。そして、「一緒に遊ぶ」という形で、Sくんと他の児童との関係もまた、変わっていったのである。このことは結果としてつぎのことを生んだ。

- ・トラブルが起きたとき、誰かを責めるのではなく、児童一人一人が、どのように対処していくかを考えることができた。
- ・「ヤダッター」をクラスの「敵」とすることで、「30人で1年〇組」という「クラス」の輪郭ができた。
- ・教師が主導してトラブルを解決するのではなく、児童が主体となってトラブルに立ち向かうことができた（児童が主体となる学級経営ができた）。

セラピストがクライアントと向き合うように教師が向き合う相手は、児童一人一人であり、同時に「クラス（学級）」そのものといえる。多くの場合、「問題」が起きた時、教師はその当事者に対して「注意する」「諭す」といったことをしながら、「気持ちの変化」「心の変化」を促そうとする。しかし、学校の「クラス」という場面において、トラブルは決して誰か一人の個人的な問題として起こっているわけではなく、それに対する「対処」もまた「個人」が担うものではない。クラス内でのトラブルは、そのトラブルに対するクラスの児童との「関係性」において生まれ、存続している。その「関係性」をつくるものは、クラスの中にある「語り／物語」（ナラティブ）であり、それを変えていくことによって、「問題」そのものにどのように対処していくかという姿勢が生まれてくる。「問題」に対してどのように語るかが、「問題」を存続させも「解消」²させもする。ナラティブの変化は、「問題との関係性」の変化であり、それにより、「問題」も「解消」されていくのである。

(2) 教師にとっての「物語」

しかしながら、こうした「物語」は1年生だからこそ通用するのであって、5、6年生の児童に対して効果はあるのか、といった疑問をもたれることもあるだろう。さらには、「怪獣」という「非現実的」な話は単なる子ども騙しだ、と思われるかもしれない。そこで、ナラティブ・アプローチの理解をより深めるため、現在担任をしている5年生のクラスでの実践を以下に記していきたい。

受け持ちの学年が5年生へと変わった4月から、私を悩ませていたTくんは、以前からトラ

ブルの多い児童だった。彼が2年生の時にも担任したが、当時から気に入らないこと（たとえば挙手をしたのに指名してもらえない、じゃんけんで負けた、など）があると、机を倒したり教室を飛び出したりすることがあった。また、4年生の時も、担任や他の児童とのトラブルが絶えなかった。

その彼が5年生に進級し、再び私の担任するクラスとなると、初めのうちはとくに大きなトラブルはなかったが、一週間ほど経つと、授業中の立ち歩きが始まった。さらには授業中に他の児童に執拗に話しかける、雨天時用のカードゲームを机の上に広げるといったことや、習字の時間には、指示を聞かないまま書きなぐり、紙がなくなったのに先生がくれないと言って硯を投げる、泣きわめく、教室を飛び出すなどの、「問題行動」がつついた。

もっともこうした児童は、今日の学校現場において必ずしも特殊な事例とはいえない。文科省の2002年の調査では、LD・ADHD・高機能自閉症を含む特別な教育的支援を必要とする児童生徒は、約6パーセントの割合で通常の学級に在籍している可能性がある³。また、小学校教員向けの月刊誌「教育技術」では、「困った子」「気になる子」への理解と対応に関する特集が組まれることも多い⁴。その中では、「児童への理解」「保護者の理解と協力」「教員間の理解と協力」が「対応策」としてあげられている。TくんはADHD等とみなされているわけではないが、これらの記事を読む限り、その可能性をまったく否定できるとは言い切れなかった。あるいは、Tくんの「問題行動」は「注目してほしい」というメッセージであり、保護者の家庭でのかわりにその「原因」を求めることも考えられた。さらには、問題行動がとくに顕著だった2年次と4年次はいずれも担任が新任、現在も初めて高学年を担当する私ということもあり、単純に「教師の力量の問題」とすることもできただろう。

しかしながらそうした「原因」を考えることは、もちろんその重要性は認識しつつも、実際に教室でのTくんの「問題行動」をまのあたりにした時に、「どうしたらよいか」という答えには結びつかなかった。Tくんの「心」や「性格」に問題の「原因」があるのか、家庭での保護者のかわりに「原因」があるのか、教師の力量に「原因」があるのか、あるいはそのいずれものかわからないばかりでなく、仮にいずれかを「原因」としたとしても、Tくんの「問題行動」を「解決」することはできなかった。Tくんが物を投げたり、机をひっくり返そうとするたびに、彼を教室の外に連れ出し、落ち着くまで抱きかかえたまま話をし、その間他の児童には課題を出し、廊下から声をかけたり、隣のクラスの先生に補助をしていただいたり、時にはTくんを抱きかかえたまま授業を進めたりということもしばしばあった。そのたびに、やはり自分の教師としての力のなさがこのようなことを引き起こしているのではないかと思い、疲弊しきっていた。

さらに私を悩ませた問題は、こうしたことをクラスの児童がどのように受け取っているか、ということである。もはやTくんの「問題行動」は他の児童にとって「またか」と思われることであり、2節で述べたSくんとは違い、すでに確固としたレッテルがTくんには貼られていた（もちろんそのことは児童よりも保護者のほうが顕著であり、過剰とも思われる反応はSくんの時以上であった）。同時に、教師が彼を叱りつけることに対してもうんざりしていた。クラスの雰囲気は、決してよいものとは言えなかった。

こうしたなかで、私自身がまさに藁にもすがる思いで、ナラティブ・アプローチによる「問題の外在化」を進めていった。5年生を相手に1年生と同じように進めることができると思えなかったが、まずはSくんの時と同じように、Tくんが怪獣に乗っ取られてしまうこと、Tくん自

身もどうにもできず、勉強もできなくなり、困っているということをクラスの児童に話した。じつは以前この学年を担当した時にも、Tくんの問題に対して「怒り虫」という名づけを行っており（その時はなにも「成果」が見られなかったのだが）、何人かの児童は「あー、覚えてるよ」と言ってくれた。「怒り虫」から進化した怪獣は、児童の提案から「グッパ」と名づけられた。そして、その後Tくんの「問題行動」が起きるたびに、「またグッパが来たね」「今Tくんはグッパと戦ってるんだよ」「グッパと戦うのはたいへんなんだ」と語りつづけた。

不思議なもので、そのように児童に語りかけることで、私自身、Tくんの「問題行動」に落ち着いて対応するようになった。叱りつけるでも、押さえつけるでもなく、「グッパが来てるからみんな少し待ってね」「みんなが落ち着いていればグッパもいなくなるからね」とまずはクラスの児童に対して声をかけるようになった。すると他の児童も、Tくんの「問題行動」に対して私が何か言おうとすると、「はいはい、怪獣の仕業でしょ」と言って笑ってすますようになった。

さらに、落ち着いたTくんと同時にクラスの児童にも「よくやったね」「協力してくれてありがとう」と褒めるようになった。なによりも、Tくんが一日落ち着いて過ごした日には「今日はグッパ来なかったね、がんばったね」とそのことを認め、さらに1週間、泣きわめく、暴れる、と言ったことがなかった時には、「Tくんのおかげでクラスの平和が守られました」と「感謝状」を作ってTくんに渡した。

1学期の終わりころのTくんは、立ち歩きや私語といったことはあるにしても、いわゆる「授業妨害」といわれるようなことや、教室を飛び出すようなことはなくなっていった。現在2学期も終盤にさしかかろうとしているが、すでにグッパの存在自体忘れられたかのように、Tくんの「問題行動」はほとんど起きていない。

(3) 教師の姿勢としての「ナラティブ・アプローチ」

Tくんの事例から、「怪獣」による「問題の外在化」は高学年でも通用する、と言いたいわけではない。もちろん、5、6年生の児童に「怪獣が問題だ」と語ったところで通用しない可能性は十分あるが、通用する可能性もまったくないわけではないことは確かである。ただしここで強調したいことは、「ナラティブ・アプローチ」とは、人々と問題との「関係性」に着目することであり、その関係性とは、ある問題に対して人々がとる姿勢そのものだ、ということである。

Tくんの事例でいえば、「原因」を探して「解決」しようとすることで、Tくんや家族や私（教師）に「問題」があると考えことでますます「問題」から離れられなくなるのではなく、問題をTくんや家族や私から切り離すことで「問題」そのものと向き合えるようになった。「誰かが問題」なのではなく、「問題そのものが問題である」という姿勢をとることができたのである。それによって、クラスの児童が、「グッパが来たたら煽ったりしないで静かに待つ」「Tくんがグッパと戦っていることを認める」という姿勢をとることにつながった。すなわち教師自身が、ある問題をどのように語るかによって、教師や児童の「問題」への関わり方が変わっていくのである。問われることは、「児童が信じるかどうか」ではなく、教師がどのような「語り方」をするか、教師自身の姿勢であるといえよう。教師の語り方が、児童の語り方を変えることは十分にありえる。

その意味で、ナラティブ・アプローチは決して「空想の物語」を語ることではない。「プー」や「怪獣」といった外在化の手法にばかり目がいきがちだが、それは問題と個人が切り離された物語を導くための1つの方法であり、それ自体が「本質」なのではない。それにより、どのような物語

が語られるかが重要なのである。そして同時に、そうした語り方こそが、問題に対する1つの姿勢をつくりだす。ホワイトは次のように述べる。

「問題の外在化に関連した文脈においては、人も人間関係も問題ではない。むしろ、問題が問題となる。つまり、問題に対する人の関係が問題なのである」(White, M. & Epston, D. 1990[1992] P.61)。

ある児童を「問題児」とするのか、その家族を「問題」とするのか、「教師の力量」を「問題」とするのか、あるいは「問題こそが問題」とするのかでは、大きな違いがある。ナラティブ・アプローチは、誰の非も責めることはない。そして、「問題」といかに向き合うかを、教師と児童が共に考えていくことを可能にする。ナラティブ・アプローチによって、教師と児童が共に「物語」を「語る」場としての「クラス」が、生まれてくるのである。

註

- 1 マクナミー&ガーゲンは、「自己と他者、そして、世界をどう捉えるかは、人々の間で共有されている言葉のやりとりや語り方の慣習によって決まってくる。したがってたとえば、ある人間やある国の歴史を『実際に起こったこと』に基づいて記述することはできない。むしろ、ストーリーを語る形式や物語りの形式といった道具立てが先にあって、それが過去に当てはめられ形をなす」と述べている (McNamee, S. & Gergen, K.J. 1992 [1997] p.19)。つまり、ある記述を行う時に、そこでどのような形式をとるのかは重要な点である。また、小森・野口・野村 2003では、さまざまな分野の臨床の専門家が自らの実践に影響を与えた文献をまず紹介し、その上で実践報告を行っている。
- 2 アンダーソン&ゲーリシヤンは、彼らのセラピーで行われる治療的会話は、「問題を正面から『解決せずに解消する』方向へ向かう」と述べる。曰く、「セラピーで扱われる『問題』とは、社会が作り上げた物語や社会がもたらす自己規定から発する何かであるが、それは、その人が人生の課題をうまくこなせない主体であることを〈自己物語〉を通じて暗黙のうちに伝えている。そこで、セラピーは、今までとは違う新しい物語が発展する場を提供して、『問題』を〈もはや問題と感じない〉新たな主体となる可能性を拓く。そしてセラピーがうまくいった時、この新しい物語の主人公になることが、『自由』と解放を経験させる」(Anderson, H. & Goolishian, H. 1992 [1997] p.72)。
- 3 2002年に文部科学省が調査研究会に委嘱して実施された「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒の全国実態調査」による。医師の診断ではなく、担任を含めた複数の教員による支援の必要性を感じる児童・生徒の数。
- 4 最近のものでは、小一教育技術 2007年5月号「学級崩壊・小一プロブレムを防ぐ LD・ADHD傾向の子どもたちへの対応集」、小五教育技術 2007年9月号「特別支援教育導入から6ヶ月 見えてきた 教室で気になる子への手だて」、小三教育技術 10月号「座談会 気づきと連携 これからの特別支援教育」があげられる (いずれも小学館刊)。

〈引用・参考文献〉

- Anderson, H. & Goolishian, H. 1992, 「クライアントこそ専門家である - セラピーにおける無知のアプローチ」 McNamee, S. & Gergen, K.J. (eds.) 野口裕二・野村直樹訳『ナラティブ・セラピー 社会構成主義の実践』金剛出版, 1997, p.59-p.82。
- 浅野智彦 2001, 『自己への物語論的接近 家族療法から社会学へ』勁草書房。
- Berger, P.L. & Luckmann, T. 1996, 山口節郎訳『現実の社会的構成 知識社会学論考』新曜社, 2003。
- Epston, D. 1998, 小森康永監訳『ナラティブ・セラピーの冒険』創元社, 2005。

- Epston, D. & White, M. 1992, 「書き換え療法 - 人生というストーリーの再著述」 McNamee, S. & Gergen, K.J. (eds.) 野口裕二・野村直樹訳『ナラティブ・セラピー 社会構成主義の実践』金剛出版, 1997, p.139-p.167。
- 小森康永・野口裕二・野村直樹編著 1999, 『ナラティブ・セラピーの世界』日本評論社。
- 編著 2003, 『セラピストの物語／物語のセラピスト』日本評論社。
- 小森康永・野村直樹 2003, 「ナラティブ・プラクティスにむけて」, 小森康永・野村直樹編『現代のエスプリ』433号, 至文堂, p5-12。
- McNamee, S. & Gergen, K.J. (eds.) 1992, 野口裕二・野村直樹訳『ナラティブ・セラピー 社会構成主義の実践』金剛出版, 1997。
- 野口裕二 2002, 『物語としてのケア ナラティブ・セラピーの世界へ』医学書院。
- 2005, 『ナラティブの臨床社会学』勁草書房。
- 能智正博 2006, 『〈語り〉と出会う 質的研究の新たな展開に向けて』ミネルヴァ書房。
- 吉田武男・中井孝章 2003, 『カウンセラーは学校を救えるか 「心理主義化する学校」の病理と変革』昭和堂。
- White, C. & Denborough, D. 1990, 小森康永監訳『ナラティブ・セラピーの実践』金剛出版, 2001。
- White, M. & Epston, D. 1990, 小森康永訳『物語としての家族』金剛出版, 1992。
- Winslade, J. & Monk, G. 1999, 小森康永訳『新しいスクール・カウンセリング 学校におけるナラティブ・アプローチ』金剛出版, 2001。