

## 「共感」の概念をどう教えるか(2)

—より深い感情の理解—

Towards the Understanding of Accurate Empathy (2)

植 田 千 晶

Chiaki UEDA

本稿は前報(植田, 1998)の続篇である。今回も、心理療法の基本的な考え方を説明しようとして、筆者が授業などで行ってきた試みを紹介する。前回および今回の分は、それぞれが大学の授業1回分にほぼ相当するように構成した。順序も授業の進行に従っている。こうした試みを紹介するのは、大学での臨床心理学教育やカウンセラー養成の方法に関する授業研究の材料を提供しようという意図に基いている。このところ我国の臨床心理学あるいは心理療法への社会的関心の強さは驚くべきものがあり、大きな社会的な期待と、臨床家を希望する学生の多さには危惧を覚えるほどである。現在進行中の教員免許法の改訂でも、生徒指導やカウンセリング関係の科目が強化されている。しかし、実効があがるように臨床心理学の内容を教えるのは難しく、さらに実践家を育てるには時間がかかる。現状では、体系的な養成システムを備えている大学はほとんどなく、まして本学部のような教員養成学部で、教員養成との並存を実現できるようになるのはかなり先のことであろう。そうした中であって、カウンセリングの訓練法としては、大辻(1993)の「イヌバラ法」や、それに工夫を加えた田畑(1996)の「犬猫法」など積極的な方法が考案されているのだが、そのような専門的な訓練に進むまでの、いわば入門段階で、基本的な概念や考え方をいかにして理解させるかは、もっと難しい問題である。

入門段階であるから、受講生が学生であれ、学校教師であれ、基礎知識を持っているとは期待できない。そのような受講生にわかりやすく、しかも悪影響が残らないように基本的な概念や考え方を教えるために、多くの臨床心理学担当教官は苦心しているようである。ここで紹介している筆者の試みも、その1つである。参考にしたのは、親や教師に対して子供との人間関係をよりよいものにするための感受性訓練(effective training)を行っているギノット(1973, 1983)やゴードン(1977, 1985)などの著作である。彼等の訓練は相手が親や教師という一般人であって、臨床心理学の専門家をめざす人ではない。入門の手ほどきとして極めて示唆に富んでいる。

### 1 共感することの意味

まず前報で取り上げた場面について復習し、共感することの意味を再確認するところから始めよう。前回に取り上げたのは「神経質で涙もろい12歳のキャロルという女兒が、夏休み中一緒に暮らした仲良しのいとこと別れる」場面であった。キャロルは涙ぐんで「スージーが帰ってしまうわ。私、また一人ぼっちね」と母親に訴える。この場面でのキャロルの感情は、公平に見て十分に明白であったと思われるが、多くの受講生はそれを見逃して、「お前は寂しくない」とキャロルを説得しようとした。その理由は、1つには、相手の感情の文脈に注目するという態度、す

なわち「共感」が、我々の日常的な認識のあり方と大きく異っているからでもあるが、さらにその根底には我々の自己中心性が認められる。我々は、自分の感情の文脈で反応するために、どうしても相手の心の傷を軽く判断しがちになる。この傾向は心理療法の場では、致命傷になる。誰でもわかることだが、心理療法の対象（クライアント）は心に傷を受けている人である。もともと傷つきやすい人なのか、それとも傷が大きすぎたのかは相対的であるが、いずれにしても心に傷を受け、従って弱い人であることに変わりはない。だから、心の傷を理解する際のステップを、きめ細かく刻むように心がけなければならない。心の傷を軽く見ると、前報の場面のキャロルのように「わかってもらえない」と感じ、「拒絶された」と感じるようになる。明白な感情であっても、「わかった」ことを1つ1つ丁寧に伝えることが必要になる。

心理療法の目的を端的に言うなら、それはクライアントが感情（もしくは情緒）面で成長するように援助することである。そのための方法として、指示的な立場（有効な適応方法を教え、学習させる）と非指示的な立場（クライアントの自己理解を促進する）とがあるが、いずれの立場をとるにしても、クライアントの現状を正確に理解し、クライアントとの間でお互いにそれを確認しておくことは重要である。前報の末尾では、キャロルの感情を理解し、信頼感を育て、肯定的な感情も否定的な感情も十分に経験できるように配慮することが、自我を強化し、人間性を育てることにつながるという表現で、心理療法の目的を説明した。

場面1に関して前報で紹介した説明は、理解しやすい内容であったと思われる。授業後に感想を求めると、おおむね納得している様子が見える。1つの場面について解説を行った後では、受講生のレポートからはかなり理解しているように思われるのであるが、別の場面になるとたちまち元の日常的な認識に戻る。「共感」の概念を理解するのは、易しいように見えて極めて難しい課題のようである。

## 2 題材として用いる場面

ここで紹介する場面も、前回と同じく日常的な対人場面を描写した短い文章である。受講生を一方の人物に仮託させ、もう一方の人物にどのようなことばをかけるのがよいかを考えさせるという設定は、前回と同様である。この場面も主人公の子供が表出している感情は明白であると思われる。その感情を理解するだけでも十分に意義はあるのだが、さらにその感情が持つ意味が把握できると、どれだけ理解が深まるかを説明するための材料である。

### 場面3

進くん（3歳）は保育所に入所して2ヶ月になる。積木遊びがお気に入りのようである。今日も自由遊びの時間に、積木を積んで遊んでいた。ところがドジで不器用な進くんは、いつも途中まで積むと崩れてしまって、ちっとも思うようにできない。それでも今日は何度もくりかえし高く積もうと頑張っていたが、とうとう手に持った積木を、あたりかまわず投げはじめた。

場面3では、受講生に保育所の保母（父）の立場になって、この進くんはどういうことばをかければよいかを、実際に3歳の幼児に話しかけるような、具体的な話しことばで考えるよう指示している。そして、そのことばをかけるのが最もよいと考えた理由、あるいはそのことばで話し

かけようと思った理由を説明させる。この場面は藤縄・門前（1977）が「保育場面で・理論と実践を結ぶために ——こんな応答でいいのか——」と題する小冊子に掲載している20の場面の1つである。小冊子の内容と、両氏の試みについては、後で紹介することにしよう。

この場面に限らず、場面を呈示した後で、受講生には1つの方法として、できるだけ具体的に視覚的なイメージを頭の中で描くように促している。頭の中で描いたイメージの中に、主人公の進くんや自分自身を登場させて実際に行動させてみると、この子供が何を感じ、また自分がそれをどう感じているのか、さらに周囲の人々にどのような影響を与えているのかなど、実際の体験に近づくことができる。大切なことは頭で考えるだけではなく、目の前の子供の「感情」に焦点を当てて、場面の流れを掴むことである。それはちょうど、演劇やテレビドラマのシナリオを書いたり、演出したりする作業に似ている。場面を具体的に設定しなければ、演劇の舞台もテレビのドラマも作ることができない。進くんの背格好や服装、髪型、顔立ち、その時の表情、進くんが遊んでいる保育園の様子、部屋の大きさや構造、周囲にいる子供たちの動き、時刻やその日の天候、そのような細々とした背景までが、舞台やドラマを作る上では必要である。その中で登場人物が行動することを通して、はじめて感情の流れが表現できるのである。

場面や人物像が具体的に描けるならば、感情の理解は難しくはない。逆に言うと、イメージを具体的に描けなければ、感情の理解は難しく、少なくとも一面的になりやすい。実際に3歳の幼児に話しかける「話ことば」で考えさせているのも、上の理由からである。ことば使いは、ふだんから自分が普通に使っていることば（多くの場合「方言」である）が望ましい。こうした点を強調するのであるが、そうしなければならぬのは、具体的なイメージを描くことができず、具体的な話しことばを考えることのできない者が、受講生のかなりの割合を占めるからである。彼等は「～のような感じの」ことばをかけるとか「進くんの気持に共感する」とかは反応するが、具体的にどう応答することが、進くんの気持に共感することになるのかという発想は苦手なのである。

### 3 受講生の考える応答

一読してすぐわかるように、この子供は積木を思うように積みず腹を立てて、積木を投げている。この子供の腹立ち、悔しさは誰にもわかるほど明白である。一方、保育所の部屋で積木を「あたりかまわず投げる」行為は危険である。同じ部屋には何人もの子供が遊んでいるに違いない。頭に当れば、相当の怪我はまぬがれない。ガラスや陶器に当れば、割れるかもしれない。進くんの苛立ちはよくわかるが、積木を投げるのは許容できない行動である。そこで、共感、すなわちこの子供の気持を理解するという課題と、他の子供の安全を守り、秩序を維持するという保母（父）としての役割との間で、受講生は葛藤する。

場面3に対する主要な応答は次のようなものである。

- A：もう一度がんばってみようか
- B：先生と一緒にやろう
- C：どこまで高くなるのかな
- D：さっきは高く積めてたね。先生は見てたよ
- E：今日はよくがんばったね
- F：積木を投げてはいけません

G：積木は投げるものではありません

H：積木さんがかわいそう / 積木さんが痛いって言ってる

I：今日はもう休んで、明日またがんばろう

J：しばらく外で遊ぼう

K：腹が立つね / 悔しいね

受講生の考える応答の中で最も多いのは激励・誘導（A～C）である。禁止（F～H）や転換（I・J）がそれに次ぐ。D・Eは賞賛ないしは承認の体裁をとってはいるが、現在は積木を投げているのであるから、再び積木を積みそうとする激励か、投げるのをやめさせようとする禁止か、いずれかの意図から出ていると考えられる。激励や転換が多いのは前回の場面と共通している。場面1で、相手の気持に関心を向けることも、共感することの意味についても説明し、ほとんどの受講生は一応は理解したかのようにであった。ところが、場面が変わると実はほとんど理解していなかったことが露呈する。

誘いかけ、介助してでも、再び積木を積みそうと働きかけるのは、1つには多くの人が積木を高く積みたいという欲求を、積極的に、子供らしいと考えているからであろう。それに反して、苛立ちや悔しさといった否定的な感情は、誰もが感じたくない。悔しさや苛立ちから八つ当たりして積木を投げるよりは、子供らしく高く積もうとしてほしいと願っているのである。この点は前回の場面でも指摘した。場面1では、キャロルが寂しがっている姿を見たくないために、母親は「寂しくない」「たいしたことではない」と説得しようとした。この場面3でも同様である。進くんが苛立ち、悔しがっている姿を認めたくないために、励ましに逃げ込むのである。

さらに、誘いかけ、あるいは介助してでも、積木を積みまそうとするのは、子供に対して好ましい影響力を発揮できる、保母（父）として望ましい働きかけであると考えられている。かなり多数の受講生は、たとえ介助しても、積木を高く積むことができ達成感を体験すれば自信につながると考えている。そうなれば、「苛立ち」や「悔しい」という現在の感情は解消するというのであろう。少なくとも、積木を投げるという行動はやめさせることができる。そう考えると、激励、誘導、禁止は、その動機に多少の違いがあるものの、保母（父）側の働きかけによって、積木を投げるという行動をやめさせようとする意図から出ているという点で共通していることがわかる。場面1では、仲良しの従姉妹と別れることになって、キャロルが寂しがるのは自然な人情であり、そのような否定的な感情も経験しなければ、全人格的に成長することはできないと説明した。そして否定的な感情を十分に経験できるように配慮することが真の「保護」であるとも説明した。この場面でも、積木を思うように積みなくて「腹が立つ」「悔しい」と思うのは自然な感情の流れである。しかし、受講生の多くは進くんの否定的な感情を受け入れようとはしていない。上で述べたように、日常的な態度がいかに根強いかを物語っている。

#### 4 明白な感情

場面3の進くんは積木を思うように積みずに腹を立てて、積木を投げている。この子供の腹立ち、悔しさは極めて明白な感情である。「相手の感情を理解し、的確なことばで理解したことを伝える」という共感の公式に当てはめれば、応答を考えることは難しくはない。「うまくいなくて腹が立つ」「思うようにできなくて悔しい」あたりが妥当な線であろう。しかるに、多くの受講生の考えた応答は、明白であるはずの感情に応じたものではなく、「積木を投げるのをやめ

させたい」もしくは「もう一度積木を積みさせたい」という、保母（父）側の要求を押しつける内容が主流であった。こうした働きかけは保母（父）の望ましい役割行動と考えられているが故に、また、自分が影響力を発揮していると感じられるが故に、出現しやすい。しかし、進くんの感情はどうなるのであろうか。激励や誘導に応じてもう一度積木を積み始めて、「思い通りに」できる保証はない。思うようにできなければ、現在の場面の再現である。それに保母（父）への不信感が加わる。思うようにできて達成感を味わったとしても、「思うようにできない」状況での否定的な感情は経験できない。もっと高く積もうとして挫折した時には、現在の場面が再現される。結局のところ、進くんは成長していないのである。

そこで、共感の常道に立ち帰って、進くんの「腹立ち」「悔しさ」を理解することを通して、結果として、積木を投げるという危険で非生産的な行動をやめさせる道はないのかを探ることになる。両者は、積木を投げるという行動をやめさせるという点では同じ結果をめざしているが、それを意図しているか、結果としてそうなる道筋をとろうとしているかという点で、大きく異っている。そのために進くんの内面と行動との関係について考えてみよう。彼は「積木を高く積みたい」という内面の欲求に応じて、積木を積んでいた。何度かの挫折にもかかわらず、その欲求は継続していた。しかしとうとう挫折感が勝つ。「積みたい」という欲求は奥に隠され、「腹立ち」「悔しさ」に覆われてしまう。「腹立ち」「悔しさ」という感情の現れが「積木を投げる」という行動である。このように考えると、「積む」のも「投げる」のも、彼の行動は内面のあり方と対応していることがわかる。それならば、進くんの内面から「腹立ち」「悔しさ」という感情が消えれば、少なくとも自分のそうした感情が、自分で制御できる程度にまで小さくなれば、投げるという行動は消失するはずである。先程まで何度も挑戦していたというのは、少々の挫折を味わっても、「腹立ち」「悔しさ」が小さければ、それを制御できる子供であることを意味している。

そこに、明白な感情である、進くんの「腹立ち」「悔しさ」を理解する意義がある。そうした感情を理解してもらえると、「腹立ち」「悔しさ」が小さくなるのである。ギノット（1973）の表現を借りるなら、吸い取り紙がインクを吸い取るように、進くんの否定的な感情を吸い取ることができると、内面に潜んでいた「高く積みたい」という欲求が再び顔を出す。結果として、彼は自発的に積木を積むようになるかもしれない。進くんは自分の感情を制御できなくなって積木を投げているのであって、わかってもらえれば積木をあたりかまわず投げてまで、「腹立ち」や「悔しさ」を表現する必要がなくなるのである。我々は、進くんの感情をことばで表現することによって、否定的な感情を適切な形で表現する方法を教え、感情を自分で統制することができるように導くのである。その後、再び積木を積み始めたとしても、それは彼の自発的な行動であって、保母（父）から指示されて受動的にする行動ではない。こういう応答を通して、我々は自発性を尊重するという態度を子供に伝えることができるのである。

## 5 感情の意味を理解する：視点の転換

明白な感情を理解する意義は、前回の場面と同じ経過を経て、おおよそ上のように説明することができる。しかし、そのような検討の末に「うまくいなくて腹が立つ」「思うようにできなくて悔しい」といった応答に至ったとして、それを声に出して言ってみれば、しばしば空々しく響くことに気づくに違いない。応答する側が「腹立ち」や「悔しさ」を心から理解していない場合、特にそうなる。では、どのようにすれば進くんの「腹立ち」や「悔しさ」をより深く理解できるようになるだろうか。この場面では次のように自問するのが有効であるように思われる。

「いったいどこまで高く積めたら、この子は満足するのだろうか？」

こう考えてみると、進くんは積める限りどこまでも高く積みたいたのではなかろうかという点に気がつく。どこまでも高く積むことはできないから、必ずどこかで崩れる。彼は幼児的万能感と現実との間で戦っているのであり、自分の限界に挑戦して挫折を繰り返しているのだとわかるのである。しかし「思い通り」にならないのは悔しい。彼は挫折を通して現実を知り、挑戦を繰り返すことで自分の限界を越えようとする強い欲求と目標の感覚を獲得しようとしているのである。つまり限界を越えて成長しようとしているのである。この点に気づくと、挫折が必然であって、ごまかすことはできないし、また、その必要のないことがわかる。自分の限界に挑戦し、何度も挫折を経験しながらなお挑戦を諦めない姿は、人間の成長する本質的なあり方であるが、それを我々自身も経験していることに気づいた時、対等な個人として、進くんの「腹立ち」や「悔しさ」に深く共感できるに違いない。

子供は、当然のことながら、自分の「腹立ち」や「悔しさ」の意味を理解していない。そこまで3歳の幼児に理解させることはできない。しかし、我々がその感情の意味に気づいているのと、いないのとでは、かけることばのトーンが違ってくるはずである。その違いによって「腹立ち」や「悔しさ」をわかってもらえたかどうかは、子供にもわかるに違いない。つまり、感情の意味を理解することができれば、明白な感情もより正確に理解できるようになるのである。

## 6 藤縄と門前の試み

本稿で用いた場面は藤縄・門前(1977)が「保育場面で・理論と実践を結ぶために——こんな応答でいいのか——」と題する小冊子の中で取り上げている場面の1つである。両氏は、1975年に短大の保育科の学生を対象に行った「子どもへの感受性訓練」の際に用いた場面と、訓練時になされた応答や討論を検討して上の小冊子にまとめている。採用している場面は20。それぞれの場面を描写した上で、その場面に対して7~10種類の応答を取り上げ、解説を加えている。

全体で44ページの小冊子であり、私的に印刷されたもので、作られてから20年以上が経過している。今日ではほとんど入手できないと考えられるので、出典を明らかにし、同時に両氏の試みを評価するという意味から、本稿で取り上げたその場面と両氏の解説を、資料として末尾に収録することにした。

藤縄・門前の場面と比較して、本稿で取り上げた場面は、主人公の名前を変更し、場面の描写を少し加えてはいるが、大きな変更は施していない。この場面には10種類の応答例があげられていて、先に紹介した応答のパターンをほぼ網羅している。その10種類の応答例に付された解説を読めば、藤縄・門前がこの場面をどうとらえているかは、ほぼ理解できる。同時に、この子供に対して「そんなにおこらないでね。ちっともうまくいかないで頭にきちゃったのね」という応答の、特に後半部分を推奨していることも歴然としている。筆者もここまでは、同じ観点で解説を加えてきた。「腹が立つ」「悔しい」という気持を理解すること、それをことばにして子供に伝えること、それが共感(的理解)の基本的なパターンである。

しかし、上の応答が基本的なパターンではあるにしても、単純に原則に従っているだけでは、トルァックスとカーカフ(1973)のいう「訓練された機械的な応答」にすぎない。「うまくいなくて腹が立つね」あるいは「悔しいね」という応答を実際に声に出してみれば、感情的な実感をこめて語りかけるのはかなり難しいことが多くの人にはわかるだろう。つまり基本的なパターンの応答は、表層的で機械的なのである。それでは子供の気持を、その子供の気持として理解し

ていることは伝えられないに違いない。

さらに、「訓練された機械的な応答」は職業上の役割を演じることでもあるから、場面3のような人間関係のもとでは上下の関係を意識させる結果になりやすい。応答する側は安全な地平に身を置いて、同情を、極端に言えば哀れみを与えている。現に多くの受講生が、主人公が3歳の子供ということで積木の高さを甘く見積っていた。せいぜい5～6個か、高くても子供の目の高さまで積みれば上等だと考えてしまう。まるでそれ以上に積むのは無謀で不可能だから、子供はそのような野望を持たないと決めてかかっているかのように。応答する側の大人にしてみれば、3歳の子供よりは高く積むことができる。それ故に、応答する側と子供との間には、必然的に上下関係が生まれるのである。ここで、「進くんは積木をどこまで積みたいのだろうか」と問いかけることによって、視点を転回し、より深い共感へ進むヒントが得られるのではないかというのが、この場面に対する筆者の提案である。

## 文 献

- 藤縄 真理子, 高木 登史子 1977 理論と実践を結ぶために ——こんな応答でいいのか? ——  
(授業用テキスト)
- ギノット 森 一祐(訳) 1973 親と子の心理学 小学館  
(Ginott, H.G. 1965 Between Parent and Child.)
- ギノット 久富節子(訳) 1983 先生と生徒の人間関係 サイマル出版会  
(Ginott, H.G. 1972 Teacher and Child: A Book for Parents and Teachers.)
- ゴードン 近藤千恵(訳) 1977 親業 サイマル出版会  
(Gordon, T. 1970 P.E.T.: Parent Effectiveness Training)
- ゴードン 奥沢良雄・市川千秋・近藤千恵(訳) 1985 教師学 小学館  
(Gordon, T. 1974 T.E.T.: Teacher Effectiveness Training)
- 大辻 隆夫 1993 ロール・プレイイングによるカウンセラーの基礎訓練 ——訓練法としてのイヌバラ法の紹介の試み—— 児童学研究, 第23号, 32-49.
- 田畑 治 1996 カウンセリング訓練法としての犬猫法 蔭山英順, 本城秀次, 田畑 治, 金井篤子 教育学部心理教育相談室における心理臨床家の育成に関する研究(平成7年度教育研究特別経費プロジェクト研究報告書) 名古屋大学教育学部 Pp.91-122.
- トラックス & カーカフ 西園寺二郎(訳) 1973 有効なカウンセリング 岩崎学術出版  
(Truax, C.B., & Carkhuff, R.R. 1967 Toward Effective Counseling and Psychotherapy.)
- 植田 千晶 1998 共感の概念をどう教えるか 和歌山大学教育学部・教育実践研究指導センター紀要, No.8, 73-80.

【資料】本場面の原典：藤縄真理子，門前登史子（1977）「理論と実践を結ぶために」所収

15. 〈思うようにいかず腹を立てた弘君〉

弘君達が積木を積んで遊んでいます。でも不器用な弘君はいつも途中まで積むとくずれてしまって、ちっとも思うようにできません。何度か繰り返した後、弘君はとうとう手に持った積木をあたり構わず投げ始めました。あなたは…

応答例

1. 「弘君，積木が痛い痛いって泣いているよ。もっと大事にしてあげてね」

やさしく悟すような言い方ではありますが，積木を投げているという表面的な行動だけをとらえて言われたのでは，弘君は不満に感じるでしょう。弘君は何も積木を大事にしたいわけではないのです。積木を投げずにはいられない程の子どものイラ立ちや腹立ちを分かってやるのが先でしょう。何も理由がないのに乱暴をする子どもなんていないものです。一見不合理に見える行動も，その子なりの意味がちゃんとあるものです。先生の方にそれを分かろうとする気さえあれば，その意味を分かってやることはそう困難ではありません。

2. 「またひっくり返しちゃったのね。がんばってもう一度やってみましょう」

子どもとしてはせい一杯がんばったのにできなかったからこそ，腹を立てたのではないのでしょうか。その上まだ「がんばって…」と言われては子どもによっては，「もうダメなんだ！」と言うかもしれません。せい一杯がんばったことをまず認めてやり，怒っている気持ちを分かってやるのが大切です，それをせずに，この上「がんばってもう一度」ではちょっとがんばらせすぎな気もします。もう一度やって，なおダメな時，「やっぱりボクはダメだ」と失意を大きくしてしまいます。みんなと同じレベルにするためにがんばらせるのではなく，この子なりのペースに戻して安定感を与えてやるのが大切でしょう。

3. 「そんなにおこらないでね。ちっともうまくいかないで頭にきちゃったのね」

まず，腹立ちをおさえさせることばを言い，それに続いてすぐ子どもの気持ちをことばにして伝えてやっています。この後半のことばによって子どもは，「先生はちゃんと分かってきている」と思うでしょう。腹が立っていることを表現のしようがなく積木を投げている弘君でしょうから，それを分かってもらえたなら，それ以上いつまでも積木を投げていなくてもすむわけです。それから励ましてやるか手伝ってやるかすれば，弘君もその先生のアドバイスを素直に聞けるでしょう。自分を分かってくれる，信じられる先生のことばには子どもは素直なものです。

4. 「そんなに散らかさないで！ あぶないからやめなさい」

弘君は散らかしているのではないのです。これでは子どもがどんなに失望するかその姿が目に見えます。或いは，積木がうまく積めない腹立ちに，何も分かってくれない先生への怒りが加わって手がつけられなくなるかもしれません。積木を投げているのだけを見たらこう言いたくなるでしょうが，先生ならやはりひと呼吸置いてほしいところです。子どもは何の理由もなく積木を投げる事など，或いは散らかそうとして投げる事などないのではないのでしょうか。

5. 「さっきとっても上手だったよ。あとすこしでこんなに高くなるじゃないの」

おだててもう少しがんばらせるということでしょうか。子どもは励ましを得てまた積木を始めるかもしれません。しかし、腹が立ったり、またできなかつたりすると—そして、さっき上手だと言われたのですから、それでもできなかつたりすると—どうしていいか分からなくなり乱暴をするということその腹立ちを発散させようとしてしまうかもしれません。「うまくいなくて腹を立てた」という子どものその時の気持ちをちゃんと認めた—先生も子ども自身も—上で励ますのでないと、子どもは妙に“できる、良い自分”ばかりを示そうとする子どもになってしまうこともあるのです。

6. 「お友達にあたらしたら痛いでしょう」

たしかにそうでしょうが、言われた子どもはみじめな気がします。別にあてようと思っている訳ではないのですから。自分の気持ちが分かってもらえず、又、周囲の子どもを守ろうとするだけの先生に、この子どもはどんな感情を抱くのでしょうか。何となくひとりぼっちで居場所がないような寂しい様子が思われます。子どもをそんな状態に置き去りにしないで下さい。

7. 「こんど先生が手伝ってあげるから一緒にやってみよう」

子どもは傷つけられずにすみ、力づけられるでしょう。でもこの応答は、やや先生のサービス過剰という気がします。今の混乱（積木を投げること）をおさめるために先生がややあせり気味になっているようです。こうサービスしなくても、子どもの「いっしょうけんめいがんばったのにできなくて腹が立って」という気持ちを分かってやれば、それに力を得て子どもは再びやってみようという気になるのではないのでしょうか。

8. 「ゆっくりでいいのよ。何ができるかな」

なぐさめ、こちらが期待をもって見ていることを伝える言い方といえるでしょう。子どもは力づけられて再び積木積みにとりかかるかもしれません。しかし「できること」だけを期待しては、せっかくの期待も価値は半減してしまいます。“結果より過程を大切に”とはよく言われることでもあります。何ができるかよりどのように一所懸命になるかが大切なのではないのでしょうか。先生は「結果より過程を」という理論はよく知っていても、実際の応答の中ではこの応答例のようにしてしまっていることが多いものです。それをきちんとつなげることが大切です。

9. 「横に並べてごらん、なが一くなるよ」

とてもいいアイデアだと思います。多分、すぐそれに乗ってくる子とそうでない子がいるでしょう。子どもとしては、あくまでも“高く”することに挑戦しているのかもしれないのです。できないことに挑戦することは人生においても、大切なことなのに、それを、できることで満足させる方向に向けるのは必ずしも100%良い方法とはいえないでしょう。一方、まずできることをして、そこで自信を持たせてからということも考えられます。だから、このアイデアにすぐ乗ってくる子はそうしたらいいし、あくまでも挑戦したい子はそれを認めてあげるべきでしょう。

10. 「もう今日はお外であそびましょう」

気をそらすいい方です。何度も出てきますが、これは真の解決ではありません。この場かぎりは成功しても、子どもは次にイライラしたり腹立ったりした時どうしたらいいかを学んではいけませんし、その度に外に出るといふわけにもいかないでしょう。