新人教員養成のための教職大学院教育における指導のあり方についての一試論

小松　貴弘
（京都教育大学）

１．はじめに

教師が身につけるべき資質能力については、さまざまな議論がある。例えば、佐藤（2009）は、教師の仕事を「職人」としての世界と「専門家」としての世界から構成されるとし、教職としての本質は、高度な判断力を備えた「専門家」としての教師にあるとしている。また、今津（2012）は、教師の資質能力をＡ［問題解決技能］、Ｂ［指導の知識･技術］、Ｃ［マネジメントの知識･技術］、Ｄ［対人関係力］、Ｅ［教育観］、Ｆ［探究心］の６層からなるモデルで示している。

しかし、問題は、そうした力量を、教師を目指す学生たちがどのようにして身につけるのか、どのようにして学ぶのかということにある。あるいは、教職大学院を修了した新人教員は、どの程度、そうした力量を身につけているのであろうか。あるいはまた、もし期待されるほどに力量が身に付いていないとしたら、その背景にはどういった課題があるのであろうか。

学校現場で、子どもたちの変化が起きていると言われるように、若い教員や教員を目指す学生たちにも変化が起きていると思われる。私たちは､彼らの現実と等身大のあり方を理解しなければ､彼らにとって意味のある養成プログラムを提供することはできないだろう。今、若い教員や教員を目指す学生たちが、何に困り、何につまずいているのか、そしてその困りやつまずきの背景には何があるのか、私たちはそれを十分に理解しなければならない。

本稿では、まず若い教員や教員を目指す学生たちが抱える課題について、筆者の認識を示す。そのうえで、教職大学院で求められる指導の方向性について検討し、展望を得たい。以下に見て行くのは主として、佐藤（2009）が「見えない実践（invisible practice)」と呼ぶもの、今津（2012）が示す６層モデルのうち、Ｄ［対人関係力］、Ｅ［教育観］、Ｆ［探究心］に重なる部分になるであろう。

筆者は臨床心理学を専門とする研究者教員として、本研究科で授業を担当し、学生指導に当たっている。筆者の見識は自ずと限られたものに過ぎないが、以下に、筆者の見解を述べてみたい。

２．筆者が認識している現状と課題

筆者が日頃、本研究科で授業やゼミ、その他の機会を通じて大学院生（以下、院生と表記）たちと接していてしばしば感じるのは､「考える力」と「対話する力」の課題､そしてその背景にあると思われる､「学ぶ力」と「関係を育む力」の課題である[1]。院生たちの現状について理解を試みる目的で、まず、筆者が日頃感じるこれらの諸課題について述べてみたい。

---

[1]　もちろんこうした課題は、本研究科に在籍する学生に特有の問題ではけっしてないだろう。おそらくは、一定の世代全体に関係する課題であろう。

⑴「考える力」の課題

「考える力」の課題は、さまざまな場面で感じられるものであるが、中でもとりわけ、問いを立てる力の課題として顕著に立ち現れるように思われる。明確な問題を与えられ、その問題を処理するための手順を指示されれば、有能さを発揮する院生は多い。しかし、そもそも何が問題であるのかを、試行錯誤的に手探りしていかねばならない、つかみ所の難しい問題への取り組みとなると、著しくパフォーマンスが下がる、あるいはそもそも問題への取り組みを実質的に止めてしまう、あるいは自分が知っているやり方に無理にでも当てはめて何とか取り組もうとする姿がしばしば見られる。

例えば、児童生徒が学校を休み始めたごく初期の段階で、担任教師の立場で何を考え、何をするかといった演習課題の場合､考えうる可能性の幅は非常に広い。｢どうしたらいいかわからない｣というのが、正直な気持ちだろう。いくら不登校の問題について多くの知識を持っていたとしても、その特定の児童生徒が休み始めている状況に、どの既有知識を当てはめればよいのか、わかるはずもない。しかし、だからといって、既有知識は無意味でもなければ、役に立たないわけでもない。リアルタイムに少しずつ状況が見えてくれば、可能性の幅は多かれ少なかれ狭まっていく。そうして、問題の理解は、確度のかなり低いものから、より高いものへと、経過とともに移り変わっていく。こうした例の場合、「考える」には、時間の経過の見通しをも含み込む必要がある。問題そのものやその捉えられ方が、時間とともに揺らぐのである。

現実に向き合うとは、多くの場合、そのような性質の問題と向き合うことである。一義的な正解にたどり着くことを、解かれることを前提として問題があるのではない。そもそも、何を問題として切り取るのか、どのようなフレームでその問題を眺めるのか、それを選び取ることからスタートしなければならない。

「考える」ことを「知る」ことで補おう、代用しようとする院生も少なくない。しかし、いくら知識を増やしても、それは考えることの代わりにはならない。先ほどの演習の例に戻るなら、そこでいくら本を読んでも、ネットを検索しても、やはりその特定の児童生徒について考えることの代わりにはならない。しかし、意外にそのことに気がついていない院生が少なくない印象がある。知識が増えることには、何か安心感や、満ち足りた感覚が伴う。その反対に、多くの場合、考えることには、むしろ不安がつきまとう。考えても、それが答えになるかどうかわからないし、そもそも考えれば考えるほど、わからないことが増え、自分の考えがどこに行こうとしているのかの方向感覚も怪しくなる。考えるには、見通しの持てなさという、ある程度の不安に耐える力が不可欠なのである。

⑵「対話する力」の課題

授業におけるグループディスカッションやゼミにおける院生との議論の場面で、筆者が感じることが増えているのが、自分の考えを他者と議論することの困難さである。例えば、ゼミにおいて、院生が準備した発表に別の視点から疑問を投げかけると、自分の考えに固執するか、自分の考えを撤回してしまうという反応が返ってくることがある。そうした院生たちの様子からは、他者の話に聴き入ることの困難さがうかがわれることが多い。

コミュニケーションは、言うまでもなく、相互的なものである。自分の思いや考えを相手に伝えるには、相手の思いや考えに聴き入らねばならない。そして、相手の思いや考えに率直に耳を傾ければ傾けるほど、相手と自分の思いや考えのズレ、お互いのわかり合えない部分が見えてくる。だからこそ、私たちはそのわかり合えない部分をわかり合おうとして、いっそうのコミュニケーションを試み、コミュニケーションを深めて行くのである（平田, 2012）。

しかし、このようなプロセスに入って行けない、入り方がわからない、あるいは入って行くことを拒む、恐れる院生に出会う機会が増えてきている印象がある。このことは、学校現場での児童生徒との関係形成、保護者や地域住民との関係形成、そして同僚性の形成のうえで、支障になることが少なくないのではないかと思われる。なぜなら、自分の思いや考えを一方的に伝えようとすることはしても、相手の反応、相手の思いや考えを受け止めることに努めることができなければ、コミュニケーションの成立は難しいからである。

今日、コミュニケーションの力は、スキルの問題として捉えられることが多くなっているように思われるが、次に述べるように、コミュニケーションの問題は、スキルの問題として捉えるよりも、関係性の問題として捉える方が適切であると思われる。

⑶「関係を育む力」の課題

「対話する力」の課題の背景には、「関係を育む力」の課題が認められるように思われる。それは、ある種の自己完結性、他者からの影響の受け付けなさとして現象することが多いように思われる。そこには、異質なものと向き合うことへの恐れ、他者と出会うことの困難さがうかがわれる。

その背景には、自分のコントロールの及ばないものに対する不安や恐れが感じられることが多い。「わからない」と感じることへの恐れとも言えるだろう。関係を育むには、相手を自分とは異なる意志を持った存在として受け止めることが必要である。つまり、相手は、常に自分の予想を裏切って、独自の動きを始めるかもしれない。それを恐れる人は、相手の自由な動きを封じ込めようとするか、相手の自由な動きを実質的に見ない振りをすることにならざるを得ない。そこには交流は生まれない。

交流するとは、自分が相手に影響を及ぼし、相手から自分も影響を受けることである。自分は相手に影響を及ぼしたいが、相手からの影響は受けたくないという関係は、一方的なものでしかない。そして、交流は、人格と人格の間に起きるものである。人格は物体ではない。つまり、計画的で精密な操作の対象ではない。人格同士の交流に、有用性、即効性、効率性はなじまない。もし、児童生徒や保護者との関わりに、有用性、即効性、効率性を求めるなら、そのとき、児童生徒や保護者は人格の持ち主として見られているのではなく、操作されるべき対象と見られているのかもしれない。

教育の営みは、教師が児童生徒や保護者を望ましい方向へとコントロールすることでも、単なる知識や情報の伝達でもないだろう。次に述べるように、関係を育むことができなければ、本来の意味での学ぶことも危うくなるだろう。

⑷「学ぶ力」の課題

他者とは、常に私の予想を裏切り、私の予想を超えた存在である。学びもまた、予想を裏切り、予想外の形で生じるだろう。もし、用意されたプログラム通りに、児童生徒が何かを経験し、身につけるとすれば、それは学びではなく、伝達である。学びには、自分にとっての固有の意味が伴うものである。そして、自分にとっての固有の意味は、伝えられる内容そのものの中には含まれていない。したがって、いかに無駄のない「理想的」なカリキュラム、「効率的」な授業プログラムを作成したとしても、それのみでは学びは生まれないだろう。

知識や情報の単なる伝達ではなく、学びが生まれるためには、知識や情報を個人の経験の中に意味づけるコンテクストとなる他者との関係が不可欠である。単なる伝達であれば、極論すれば、そこに他者との関係は必要ない。優れた教科書があればよい。例えば、授業に参加せず、後で本を読めばよい、インターネットで調べればよいという学習姿勢を持つ者は、おそらく、その方が有用で効率的だと考えていることだろう。確かに、知識や情報なら、外部に、情報空間に無限にあり、瞬時にアクセスできる。しかしそれは、「学ぶ」ことでもなければ、「考える」ことでもないだろう。

学ぶとは、具体的な知識を獲得することであるよりは、そうした知識を活用する「構え」を身につけることであるだろう。そうした「構え」があまり身に付いていない、あるいは「構え」の意義をあまり感じていないように見える院生が少なくないように思われる。

3．教職大学院における指導のあり方についての展望

これまで述べてきたような課題に対して、教職大学院の２年間の過程の中で、院生たちに対して、私たち教員にできることは何であろうか。カリキュラムや実習のあり方というより具体的な課題とは異なる、より基本的なレベルでこの問題について考えてみたい。

学部を卒業し、免許を取得してすぐに現場に出ることと、教職大学院に進むことで得られることの違いは何かという問いが、しばしば投げかけられる。筆者が現時点で考えている、その問いに対する答えが、上に述べた「学ぶ力」と「関係を育む力」の基礎力を高めることである。

しかし、「学ぶ力」と「関係を育む力」の基礎力を高めることは、必ずしも容易なことではない。それに、その方法も多様なものが考えられるはずである。筆者は以下に、方法論としてではなく、理念的なプロセスのモデルの一つを示すが、それはあくまで一つの見通しの例に過ぎない。実際には、このようなモデルに沿わない形で、院生たちの発見や学びが、時に予想外の形で生じていることはいうまでもない[2]。

⑴学ぶとはどういうことかを学ぶ

まず、院生たちは、「学ぶ」とはどういうことかを、体験的に（改めて）学ぶ必要がある。学びとは、あらかじめプロセスとゴールの決まったプログラムのようなものではないだろう。問いを立て、考え、

---

[2] そして、それこそが、学びの経験の本質であることもいうまでもない。

取り組み、結果を評価する、この循環の中から、結果として立ち上がってくるのが学びであろう。

このことを院生たちが体験的に学ぶためには、私たち教員が、授業において、ゼミにおいて、それを実践しているところに生で触れてもらうのが一番であろう。学ぶとはどういうことであるかを示すことはできても、教えることはできない。私たち教員にできるのは、学びの体験に誘い、導くことだけである。自転車の乗り方を、テキストで、ビデオで、口頭で教える（説明する）ことはできる。しかし、教えられただけでは、人は自転車に乗れない。自転車に乗ってみたいという意欲と、不安だけれど乗ってみるという体験なくして、人は自転車に乗ることはできない。

⑵問いを立てる力を育む

教育現場で出会う問題の多くは、児童生徒の困り、つまずきという形で現れる。そうであるなら、問題について考え、問題に取り組むために問いを立てるには、児童生徒が何に困っているかを、児童生徒自身の体験に寄り添って捉える必要がある。例えば、授業に集中できずに立ち歩いてしまう児童生徒、授業中に騒いでしまう児童生徒は、何に困難を感じているのだろうか。問いを立てるには、そのとき児童生徒に、あるいは学級に、何が起きているのかを理解しようと努めることが必要である。そのうえで、いったい何が問題であるかを、手探りして行くのである。

こうしたことを捉えるには、思考力だけでは十分ではない。相手と関わり、相手の体験世界を想像し、それを相手との間で検証し、共有していく力が必要である。ただ観察するだけでは、たとえそれがどれほど精緻な観察であったとしても、相手の行動のトリガーや相手の行動を制御している要因について推論することはできても、相手の体験世界に近づくことは困難だろう。つまり、問いを立て、それを追求していくためには、相手と関わる力、相手の生きている世界に近づく力が必要なのである。

⑶関わる力を育む

他者と関わるうえで基本となるのは、相手と共にいようと努めることである。相手と共にいるとは、相手に関心を向け続けていること、相手に耳を傾け続けていることである。そこには、空間的、時間的、心理的な次元と意味が含まれる。相手と共にいるということは、相手から自分が影響を受けるとともに、相手に自分が影響を及ぼすことでもある。それは例えば、観客として舞台を眺めることでも、演出家として舞台をコントロールすることでもない。自分自身がプレーヤーとして、共に舞台に上がることである。

しかし、相手と共にいようと努めることは、けっして容易ではない。特に、経験的にこのことがまだ感覚としてつかめていない院生には、自分が相手と共にいるのかそうでないかの判断すら困難であろう。実習の振り返りの中で、院生たちがしばしば、「児童生徒との距離感がつかめない（なかった）」と述べることは、このことと関係しているだろう。

例えば、院生がしばしば使うこの「距離感」という言葉を丁寧に扱って行くことが、「関わる」ということについて具体的に考えて行く一つの方法になるだろう。相手と共にいて、自分の感じていること、考えていることを、できるだけ自分に親しく感じられる言葉にしてみること。同様に、相手の表情や仕

草、雰囲気を、できるだけ自分に親しく感じられる言葉で表現してみること。そして、それらを可能であれば相手とすりあわせ、共有できている部分と共有できていない部分を知ること。こうしたことの地道な積み重ねが、関わることに対する感受性を高め、関係は操作の対象でも、手段でもなく、自分が当事者としてそれを生きるものであり、目的そのものに他ならないことを、体験的に学ぶ契機になる可能性がある[3]。

⑷自分の実践を意味づけ、方向付ける力を育む

そもそも問いを立てるうえでも、その問いについて考えていくうえでも、そして関わりをもつうえでも、教育という営みにおいて、するべきことは何で、何はしてはならないことであるかを方向付ける価値が必要であろう。そしてまた、教育は、児童生徒と教師との人間関係を通じて展開される営みである以上、そこには倫理の問題が不可避的に生じて来る。つまり、児童生徒と教師との関係を倫理的に考える視点を身につけることが必要であろう。

教育という営みは、その営みそのものの価値を問うことなく行われれば、相手をも自分をも損なう危ういものとなる恐れがある。医療技術然り、原子力技術然りである。そこには、常に倫理が問われる。ある技術や営みを、社会の中で、私たちの生活に影響が及ぶ形で行使する場合には、そこに倫理の問題が立ち上がるということが、深く認識されねばならない。

教師がどうあるべきか、教育がどうあるべきかという問いは、子どもたちの現実の姿を前にしなければ実質的に意味のあるものにはならない。しかし、少なくとも過去において、歴史的に、どのような状況の中で、それがどのように問われ、どのように答えられ、そしてそれが何を生んできたのかについて、学び、考えることができる。そのような歴史的認識を抜きにしては、教育における倫理の問題を具体的に考えることはできないだろう。

そのような意味で、院生たちは、教育の営みにおける価値、是非、善悪を問い続ける「基礎体力」を身につけねばならないだろう。考えても結論が出ない問題は考えないのではなく、明快な答えをどこかに探しにいくのでもなく、迷いながら考え続けるということが必要である。

⑸解離から想像力、葛藤へ

教育の営みを、自分の実践を、倫理的に捉えることができるということは、異なる価値の間の葛藤を考えることができるということである。個人と集団、願望と規律、欲望と義務といった価値のベクトルの対立の図式を、自分の身に引き受けようとするとき、そこにけっして自分の意のままにならない存在である「他者」が立ち現れる[4]。

ここで、筆者が専門とする立場から、視野を大きくとって述べてみたい。現代社会を生きる私たちの心理的な解離傾向は、次第に顕著になり、深刻な様相を呈しつつあると、筆者は考えている[5]。Stern（2009）

3　こうした姿勢は、一般に「カウンセリングマインド」と呼ばれるものに、部分的に重なり合うだろう。
4　本稿の論述全体は、そうした「他者」といかにして出会えるようになるかという問題意識を背景としている。
5　このことについては、小松（2014）において、アイデンティティ論との関連で簡潔に論じている。

は、解離を内的な葛藤の欠如であると定式化している。そこでは、経験は他の経験と関連づけられない。したがって、文脈が生まれない。自分の経験を置いてみる文脈がないのである。文脈に置くことができなければ、その経験を、別の角度から、他のあり方でもありうるものとして考えることはできない。

それでは、解離はどのようにして乗り越えられるのか。Stern の考えでは、それは想像力の働きによってである。目の前にある現実とは別の可能性への想像力。目の前にまだ到来していないもの、あるいはけっして感知できるものとしては到来しないかもしれないものへの想像力。今は過ぎ去ったもの、あるいは、今まで誰にも気づかれず埋もれてきた何ものかへの想像力。それが私たちを現実との頸木から解放し、まだ見ぬものを考えることを可能にする。

それでは、そのような想像力は、どのようにして生まれるのか。それがマトリックスとしての関係である。私たちは、自分たちの姿を、ありようを、他者に受け止められ、他者に映し出され、あるいは他者の欲望の対象となることで、この世界への参入を誘われる。呼びかけに応えてくれる他者がいること。それが絶対条件である。私たちは、相手を動かそうと相手に働きかけるだけではなく、同様に、相手に働きかけられ、相手に動かされることを受け入れなければならない。それが、関係を育むということであり、交流するということである。

若い教師たちが、子どもたちと、保護者たちと、同僚たちと、そのような関係を育むことを支援するには、まず私たち自身が、その卵である院生たちとそのような関係を育み、そのような交流をすることが必要である。院生たちと教員が対話的な関係を育むことこそが、豊かな学びの源流となることが期待されるのである。

4．結び

上に示した展望は一つの素描に過ぎない。これを 2 年間の学びの中で具体的にどのように展開するかが、取り組まれるべき課題である。

学校現場で生じるさまざまな事象が、児童生徒個人の課題であると同時に、児童生徒を取り巻く他者との関係の問題であるように、新人教師養成の問題は、新人教師個人の課題であると同時に、新人教師を取り巻く他者との関係の問題である。私たち大学院教員は、折に触れて、自問する必要があるだろう。私たちは、院生たちの思いにどれくらい耳を傾け、寄り添おうと努めているだろうか？　私たちは、院生たちの心の奥深くに届く問題提起を、どの程度できているだろうか？　私たちは、院生たちの潜在的な力を引き出すことができるほどに、院生たちとの関係を育んでいるだろうか？

院生たちはそれぞれに、これまでの生育の過程で、環境との相互作用の中で、精一杯適応的に自己形成してきたと考えられる。そうであるならば、彼らがその環境に適応を図ることが本研究科の期待する学びにつながるような、そのような環境形成が私たちには必要である。

本研究科では、学部卒院生に対して研究者教員と実務家教員が一人ずつ担任として指導する二人担任制を取り入れているが、この二人担任制には副産物として、葛藤を生むシステムとしての意味があるとも考えられる。異なる視点、異なる意見の中で、考え、迷い、悩むことそのものが、院生にとって重要な経験である。相手の顔色を読み、期待に合わせるというやり方で適応を図る（図ってきた）方法の限

界にぶつかることが、院生には必要である。また、自分の思いや考えと完全には同調することのない他者と、しっかりとぶつかり合い、互いに受け止め合う経験が、院生には必要である。そうでなければ、多様な児童生徒、保護者、同僚と向き合うことは、困難を極めるだろう。

私たちは、知らず知らずのうちに、院生たちをある種のダブルバインド状況に追い込んではいないだろうか（例えば、「じっくり考えろ！」と迫りつつ、「早くできるようになれ！」と迫る）。平田（2012）は、私たちはそのようなダブルバインド状況を、どちらか一方の側に降りることで回避するのではなく、あえて引き受けていく困難な道を選ぶしかないのではないかと示唆している。私たちは、このことを十分に自覚しなければならないだろう。そのうえで、私たちもまた、「わからなさ」と向き合いながら、未経験の困難さに立ち向かおうとしているということを、私たち自身のあり方を通して、院生たちに伝えて行く覚悟が必要であろう。院生たちが、そして新人教師たちが、コントローラブルなもの（知識、技術、情報）に過度に頼ろうとせずに、アンコントローラブルなもの（関係、他者）に向き合う勇気を得るには、そうしたあり方を励まし、支える関係が不可欠であることを、私たちは深く認識しなければならない。

引用文献

平田オリザ（2012）わかり合えないことから　講談社

今津孝次郎（2012）教師が育つ条件　岩波書店

小松貴弘（2014）理論的研究　鑪幹八郎監修　アイデンティティ研究ハンドブック　ナカニシヤ出版 pp.158-167.

佐藤学（2009）教師花伝書　小学館

Stern, D.B.（2009）Partners in Thought: Working with Unformulated Experience, Dissociation, and Enactment. New York: Routledge.