

教師教育と教職大学院の今後の展望 —カリキュラムの観点から—

小松 貴弘
(京都教育大学)

1. はじめに

教職大学院における教師教育のあり方について、カリキュラムの観点から展望することが本稿の課題である。教職大学院の創設にあたって、その基本的な考え方は、例えば「教職大学院におけるカリキュラムイメージについて(第二次試案)」のような形で示されてきた。そこには、カリキュラム設計にあたっての基本的な考え方として、「科目群への科目の配置と履修のあり方」「科目における『理論と実践の融合』」「教育方法の工夫」「実務経験者による指導」といった項目が立てられている。

本研究科も、こうした基本的な考え方を踏襲してきたが、これまでの成果と課題を踏まえたカリキュラム改革の検討を経て、本年度(平成26年度)より、主に学部卒院生を対象にカリキュラムの改善を図った。本研究科のカリキュラム改善の基本的な考え方については、昨年度の本年報において井上(2014)が報告している通りである。その成果については、今後、検証が積み重ねられていくはずである。

筆者は本研究科の生徒指導力高度化コースに所属する研究者教員として、本年度まで5年間、主として学部卒院生への教育に携わってきた。筆者の経験は限定されたものに過ぎないが、本稿ではそうした筆者の経験に基づいて、カリキュラムのあり方をその内容や構造面からではなく、主として教育方法の面から検討し、展望する。本稿の主たる問題意識は、教職大学院において、学ぶ力をいかに身につけるかという視点にある¹。

2. 教師に不可欠な資質としての学ぶ力

いわゆる「2045年問題」(例えば、松田, 2013)は、今後の30年間は、これまでの30年間以上に、全世界規模で社会環境のあり方が激しく変化するという予測を示している。本年(2015年)の1月から2月にかけてNHKの地上波テレビで放映された、未来予測ドキュメンタリー『ネクスト・ワールド』は、テクノロジーの発展が私たちの暮らしや働き方や生き方にどのような変化をもたらす可能性があるかをイメージ豊かに示すとともに、そうした変化の兆しがすでに私たちの足下で起きていることを伝えていた。このドキュメンタリーを貫くメッセージ、来るべき変化に備えて「心の準備はできていますか?」という視聴者への問いかけは、真摯に受け止められるべきものであると思われた。

現代の社会は、もはや私たちの多くが気づかぬうちに、そして気づく間もなく、前の世紀以上に大きく変動し始めているのかもしれない。そうであるとすれば、私たちは、そのときどきの最先端の技術や知識や理論を身につけるだけでは、常に社会の変化に対して遅れを取り続けることになる。

¹ 本稿は部分的に、小松(2014)において筆者自身が提起した問いに答える試みでもある。

多くの人が指摘するように、まだ表面に現れていない、大人の目には見えない社会の変化やそこから生まれるひずみは、変化に敏感で影響を受けやすい子どもたちの生活の中に、それと分かりにくい形で姿を現している場合が少なくない。なぜそれと分かりにくいかと言えば、私たちが持っているこれまでのものの見方、捉え方では、そうした事象を捉えきれないからである。私たちが、子どもたちの日々の暮らしに何が起きているのかを、とりわけそのわずかな変化を敏感に捉え、理解するためには、私たちが現在手にしている「常識」では十分ではない。

学校教員は、そうした社会の変化の最先端である子どもたちに日々接するフロンティアに立ち続けている。理論とは、あるいは本研究科が掲げる「大学院知」とは、それが身についていれば子どもたちに適切に向き合えるというような静態的な枠組みではない。そのような静態的な枠組みとしてのみ捉えるなら、それは「死んだ知」でしかない。私たちに必要なのは、目の前にしている子どもたちに起きていること、そして子どもたちと教師である自分との間に起きていることを、しっかりと捉え、考え、既存の枠組みや理論では捉えきれないものについて、新しい知識、枠組み、理論を生み出していく、そうしたダイナミックなプロセスに参画することである。そのためには、どうしても、経験から学ぶ力、経験に学ぶ力、そして学び続ける力が不可欠である²。教職大学院のキーコンセプトの一つである、「理論と実践の架橋・融合・往還」とは、そのような文脈で捉えられるべきであると筆者は考える。

例えば、不登校、いじめ、いじめによる自殺、少年犯罪における加害と被害といった問題について、現在に至るまでに積み重ねられた理解や枠組みに基づいて、さまざまな施策や取り組みを行うことも必要であろう。しかし同時にまた、現在の私たちが捉えきれていない何か、それを捉えるための新しい枠組みや理解、理論が必要なのではないだろうか。そうした新しい枠組みを生み出す力が、これからはますます現場の教員に必要なになるだろう。教職大学院の使命の一部は、これから教員になることを目指す人たちに、そして一度現場を離れて大学院で学ぶ教員に、そうした力を身につける機会を提供することにあると筆者は考える。

3. 「学ぶ」ことの情動的負荷

それでは、上に述べたような力は、どのようにして育むことができるのだろうか。このことは、筆者が常日頃向き合い、強く意識している課題である。たとえ、教職大学院がいかに優れたカリキュラム内容と教職員スタッフを準備できたとしても、院生の側に主体的に学ぶ姿勢がなければ、十分な成果は得られないだろう。そしてもちろん、主体的に学ぶ姿勢が身につけていなければ、教職大学院を修了して現場に出ても（戻っても）、そもそも言葉本来の意味で高度専門職業人とは言えないだろう。院生には、教職大学院で過ごす2年間を、何かを「こなす」、「乗り切る」期間ではなく、「学ぶ」期間として経験することが求められる。この2年間で、主体的に学ぶことの門を（改めて）くぐり、最初の数歩を（改めて）踏み出すことが、決定的に重要であると筆者は思う。それこそが、教職大学院で取り組んだ学びが、現場の荒波に（再び）乗り出したあとも、剥落することも、洗い流されてしまいすっかり失われて

² このことについて、國分（2013）が論じている、ドゥルーズによる「再認の失敗」のプロセスとしての学びという捉え方が参考になる。

しまうこともなく、しっかりと自らの身についたものとして職業生活を営んでいく上で、不可欠のことであろう。

しばしば軽視されがちであるが、学ぶことには情動的な負荷が伴う。そこには、未知の世界に触れ、その中に踏み出す不安と怖れが伴う。このことを、カウンセリングを例に挙げて考えてみよう。カウンセリングにおいて、相談に来た人（以下、クライアント）は自分が経験したことを、自分なりのやり方で、精一杯に話すものである。しかし、多くの場合、クライアントには自分の経験の中に、そして自分が話していることの中に含まれる、自分がまだ知らない、考えたことのない可能性の存在には気づいていない。クライアントは、自分が経験したことは、自分が経験した通りであって、それ以外の何ものでもないと感じていることが多い。そして、別の可能性に目を向けることは、たとえそれが結果的にはクライアント自身の望んでいる状態に近づく助けになるものであったとしても、クライアントに多少なりとも不安を引き起こす。カウンセリングや心理療法の経験が教えてくれるのは、たとえ意識的には強くそれを望んでいたとしても、自分のこれまでのやり方、見方、感じ方、考え方と異なるあり方の自分になることは、ひどく難しいということである。その難しさを克服するには、ある条件が必要になるのである。

学ぶことは、これとよく似た状況にある。人は基本的に、自分がそれまで身につけてきたやり方で物事を処理しようとし、環境に適応しようとする。人がときに成長に伴い、環境や人間関係の変化に伴い、危機に直面するのはそのためである。人は誰しも、慣れ親しんだものに安心感を抱き、見知らぬものに不安を抱く。「学ぶ」ことは、「知る」こととは異なる。「知る」ことには、必ずしもその人自身のあり方や振る舞い方の変化を伴わない。これに対して、「学ぶ」ことには、その人自身の変化が必ず伴う。逆に言えば、その人自身の変化を伴わないのなら、それは学んだのとは異なる事態である。そうして、変化すること、それまでの自分とは別の自分になることは、多かれ少なかれ、恐ろしいし、不安なことである。そうした状況で、最も安全なことは、何も学ばないことである。

このように、学ぶことには、とりわけ学ぶプロセスには不安が伴う。そうした学び手の不安を軽視して、教え手が学ぶことを強要すると、つまり学び手を過度に不安な状況に置くと、上辺は何かを学んでいるように見えても、実際には何も学んでいないという事態が生じがちになる。それまでとは異なる自分になる不安を克服するためには、ある程度の安心感と安全感が必要なのである。つまり、学ぶことが生起し、成立するためには、そのプロセスにおいて最低限度の安心感と安全感が確保されねばならない。院生に学ぶ姿勢と学ぶ力を育むには、まずもって、そのための環境を準備しなければならない。

4. 学ぶことと関係性

それでは、学ぶ姿勢と学ぶ力を育むために準備されねばならない環境とはどのようなものであろうか。どのような環境を準備すれば、学ぶことを阻害しない程度の安心感と安全感が確保されるのだろうか。

一般に、安心感と安全感を左右するのは、その場の人間関係である。教職大学院という場の人間関係と言え、院生と教職員の関係、院生同士の関係、院生と実習校との関係等が挙げられるだろう。

さらにこれを取り巻くより間接的なものとしては、教職員同士の関係、教職員と実習校の関係等が挙げられる。一般に集団において、そのメンバーの安心感と安全感を左右するものは何であろうか。それは、明確な目標、明確な賞罰のルール、互いに攻撃的でない人間関係、コミュニケーションの密度、肯定的なフィードバックの存在であろう。自分が次に何をすればいいかわからないとき、周囲から何を求められているのかわからないとき、この先に何が起きるのかわからないとき、人は不安を感じる。例えば、カリキュラムの構造や体系が明示的であるとき、こうした不安は低い水準に抑えられる。しかし、一方で人は、不安を感じつつ自ら方向を模索する経験も積む必要があるだろう。なぜなら、社会生活においては、共有された目標も、明確な賞罰のルールもない場面がいくらかでも存在するからである。つまり、重要なことは、不安をできるだけ下げることではない。不安を適切な水準に保つ努力を払うことである。

人が学ぶことを本当に求めるようになるのは、それが自分に必要だと痛切に感じるときである。例えば、自分がたどり着きたい目標に、今の自分のあり方ではたどり着けない、あるいはもっと早くたどり着きたいとを感じる場合である。そのように感じるためには、まず今ある自分を知らねばならない。しかし、これはかなり難しい課題である。人が自分について知っている部分、自覚できている部分は一部に過ぎないからである。まだ自覚していない自分について知る有力な方法の一つは、他者という鏡に自分を映してみることである。集団の中で、他者と自分の感じ方、考え方の違いを知ること、そしてその違いはどこから生じるのかについて、深く考えてみることである。

しかし、そもそも、「自分にはできていない」という経験を認められない、受け入れられない人も少なくない。そうした人たちに典型的な反応は、課題そのものに対する価値下げと、自分が所属している集団に対する価値下げである。「できない」のは、そもそもそれがやるだけの価値がない課題であるからか、または、自分がそれをできるようになるように教え導く能力がその集団にないからか、いずれかとして、あるいはその両方として受け止められやすい。こうした状況を緩和するには、「安心して失敗できる」環境づくりも必要になるだろう。

脅威を抱く状況に放置されると、人はその経験を意味づけることができなくなる。自分の身に起きたことを、自分の経験として、自らに収めていくには、安全な状況で、誰かに自分の身に起きたことを「聴き取られる」ことが重要である（Stern, 2010）。そうして、「聴き取られる」経験を積み重ねる中で身についてくるのは、その相互性の帰結としての、相手に「耳を傾ける力」である。「耳を傾ける力」は、実践の素地としての基礎力である。それは、文字通りに相手の話を聴くことに限定されない、その場で起きていること、相手と自分の間で起きていることを、多面的、重層的に、豊かに読み解く力である。こうした力が実践の素地となるのは、個々の技法や知識や理論は、状況の適切な読み取りと、そのうえでの状況との関連付けがあってはじめて有効な意味を持ちうるからである。適切な文脈に位置づけられなければ、いかなる技法、知識、理論も有効に働き得ない。

5. 省察を通した学び

何であれ、本当の意味で何かを学ぶには、自分自身の経験を省察することが大いに助けになる³。そうした省察の対象として、教職大学院においては、実習の中で経験することが最良の教材であると言えるだろう。私たちはその教材＝経験を通して、経験を振り返ること、そのためには何を捉える必要があって、自分は何に注意が向いていないのか、経験として捉えた事象について、何をどのように考えることができるのか、何をどのように考えることが適切なのか、そういったことを、院生と教員の対話を通じて、院生の省察を促す教員の働きかけを通じて、模索していくことができる。そうした営みの中で、漠然としか捉えられていなかった経験が、自分の捉え方が（相対的に）漠然としていることそのものに気づかずにいた経験が、より分化したものとして、立体感を持って見えるようになってくるのである。

このとき、省察することには、大きく分けて二つの方向性があることに注意したい。ここではそれを、「垂直方向の省察」と「水平方向の省察」と呼んでおきたい。「垂直方向の省察」は、自分の内面を振り返るタイプの省察である。これに対して、「水平方向の省察」は、他者の目を通して自分の振る舞いの影響を振り返るタイプの省察である。省察力を高め、育むためには、この二つのタイプの省察が、ともに重視されねばならない。

「垂直方向の省察」は、ひとりで、自己完結的なプロセスとして成立し得る。しかし、「水平方向の省察」には他者の存在と、その他者との対話が不可欠である。「水平方向の省察」を、このような文脈では、「対話的な省察」と呼んでもよいだろう。ここで注意したいのは、先述したように、対話において安心感と安全感が一定程度確保されないと、学びにつながるような省察は生じにくいことである。自分一人ではたどり着けない、自分の経験の奥深くにまで省察が届くには、ここでも相手との関係性（関係のあり方）における安心感と安全感が不可欠なのである。

しかし、安心感と安全感は、アルゴリズム的に一定の手順を踏めば確保できるようなものではない。関係の中で交流している情緒・情動を感じ取ることを手がかりに、互いの関わりを相互に調整し合うことで近づいていくものである。日常生活においてはその大部分が無自覚に行われているこのような相互調整を、少し自覚的に行ってみることが、省察による学びをより豊かにし、自他の思いに対する感受性を磨くことにつながるだろう。

このような対話的省察は、実際にはけっして容易なものではない。互いに相手の考えや思いに耳を傾けつつ、相手と自分の視点やものの見方の違いに気づいていくことは、少なからぬ労力を要する。しかし、それは払う価値のある労力である。私たちは、自分がどのようにして他者との関係の中で、どのような関係性を基盤に何かを学ぶのかを、経験を通して理解することを通じて初めて、他者との間にそのような関係を育むことを自覚的に目指すことが、いくらかできるようになるのだろう。たとえそれが、意図したからといって、意図の通りにはけっして実現しないものであったとしても。

³ 例えば、日常的な身体的技能の多くは、無自覚に、狭義の言語的プロセスを介することなく学ばれるだろう（自転車に乗ることなど）。しかし、そうした技能も複雑で高度なものになるほど、より自覚的な自己モニタリングや言語化による対象化の必要性が増す。

6. おわりに

筆者は、スクールカウンセラーとして現場の若い教員たちと接する機会を持っている。その中で感じるのは、彼らの多くが仕事を「こなす」ことにかなりの時間とエネルギーを割いていて、子どもたちや保護者、そして同僚とじっくり話すという時間をなかなか持てずにいる姿である。時間に追われる中で、律儀に業務を処理しようとするあまり、立ち止まって考える時間は少なくなり、「効率的な技術」を「効率的に」習得することに駆り立てられる。しかし、それだけでは、やがて心がすり切れ、経験が痩せてしまいかねない。

世代や経験の長さを問わず、現場の教員が心のゆとりを失わず、子どもたち、保護者への関心と思いをすり切れさせず、より豊かな関係を紡ぎ続けることができるためには、自分の経験を振り返り、他者と共有し、意味づけていく、たゆまぬプロセスがぜひとも必要である。子どもたちの成長を引き出すには、そのことが不可欠であろう。教職大学院は、そうした教員としてのあり方を学ぶ場となることを切実に求められていると筆者は思う。

引用文献

- 井上雅彦（2014）新人教員養成のための教職大学院カリキュラムの理論と課題 ―授業力高度化コースに焦点をあてて― 京都教育大学大学院連合教職実践研究科年報第3号
- 國分功一郎（2013）ドゥルーズの哲学原理 岩波書店
- 小松貴弘（2014）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 京都教育大学大学院連合教職実践研究科年報第3号
- 松田卓也（2013）2045年問題 コンピュータが人類を越える日 廣済堂新書
- Stern, D.B. (2010) Partners in Thought: Working with Unformulated Experience, Dissociation, and Enactment. Routledge. (一丸藤太郎監訳・小松貴弘訳 『精神分析における解離とエナクトメント：対人関係精神分析の核心』創元社 2014年)
- 中央教育審議会専門職大学院ワーキンググループ（2005）教職大学院におけるカリキュラムイメージ（第二次試案）