

アクティブ・ラーニングを育む関係のあり方 —経験を育む関係性の視点から—

小松 貴弘
(京都教育大学)

1. はじめに

すでに周知のように、中央教育審議会（2016）は、「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」において、「今回の改訂が目指すのは、学習の内容と方法の両方を重視し、子供の学びの過程を質的に高めていくことである」として、「子供たちが、学習内容を人生や社会の在り方と結びつけて深く理解し、これからの時代に求められる資質・能力を身に付け、生涯にわたって能動的に学び続けることができる」ことを目指して、「主体的・対話的で深い学び（アクティブ・ラーニング）」の実現を謳っている。

この「主体的・対話的で深い学び」をどのようなものとして理解して、具体的にその実現をどのように目指すかについては、さまざまな立場や視点からのアプローチが可能であるし、またそうしたアプローチが必要でもあるだろう。

そのような中で、本稿における筆者の立場は、経験を育む関係性という視点から、「主体的・対話的で深い学び」を可能ならしめると共に、「主体的・対話的で深い学び」により育まれる関係のあり方を主題として論じるものである。つまり、筆者の問題意識は、子どもたちと教師、そして子どもたち同士の、どのような関係のあり方のもとで「主体的・対話的で深い学び」が成立するのか、あるいは損なわれるのか、そしてそこで成立する「主体的・対話的で深い学び」が、反照的に子どもたちと教師、そして子どもたち同士のどのような関係のあり方を育むのかということにある。

このような主題で論を進めるにあたっては、まず学ぶということ、学校で学ぶということに一般的に伴う心理的な状況について確認しておくことから始めたい¹。次いで、学ぶことを、個人内の（パーソナルな）プロセスとしてではなく、^{たいじんかん}対人間の社会的な（インターパーソナルな）プロセスとして捉える視点を確保したい。そして、学ぶことがインターパーソナルなプロセスであることを、筆者が現在関心を寄せて取り組んでいる、心理療法における経験の構成モデルと関連づけて論じる準備として、このモデルについて簡潔な説明を行う。そのうえで、筆者が「主体的」「対話的」という概念をどのようなスタンスで理解しているかについて論じたあとに、

¹ しかしながら、このことは、学校現場ではしばしば軽視されている、あるいは十分には気づかれていないように、筆者には思われる。

本稿の主題である「主体的・対話的で深い学び」と学びの場における関係のあり方とのつながりについて考察することとしたい。

2. 学ぶことに伴う不安

学びは、そのプロセスにおいて、そしてその結果として、学ぶ者に変化をもたらす。学びを通じて、学ぶ者は、新しい行動、新しい考え、新しい経験を獲得する。しかし、変化することそのものは、学ぶ者にとって、必ずしも好ましいものであるとも、望ましいものであるとも限らない。たいていの場合、変化には、安定した状態から不安定な状態への移行を伴う。学びにおいては、そのような変化は、「わからない」「できない」状態から、「わかるようになる」「できるようになる」状態への移行として現われるだろう。そうした移行期においては、学ぶ者は見通しのはっきりしない、不確実な状態に置かれることになる。その状況は多くの場合、不安を喚起するものである²。喚起される不安の強さと質は、個人によっても、状況によっても多様であるが、一般に、人はそうした不安な状況を避けようとしがちである。学ぶ者にとって、そうした変化が好ましいもの、望ましいものになるには、一定の条件が整っている必要があるだろう。そうした条件とは、例えば、学ぶ者が不確実で不安な状態に持ちこたえる力、そうした不安に拮抗する好奇心、そしてそれを支える安心感である³。

例えば、ザルツバーガー - ウィッテンバーグ (2008) は、「生徒と教師は学ぶという課題と取り組むために出会います。しかし、これは、取り組む教科それぞれのむずかしさだけでなく、学ぶ状況そのものが喚起する情緒という面からも、とても複雑な課題だといえます」(p.69)と述べている。そのうえで、「学ぶことは、いまだ知らない状況や、目指していることを達成できない状況で生じます。したがって、不確かさや、ある程度の欲求不満や失望をとまなうことになるのですが、この体験は苦痛に満ちたものです」(p.70)と指摘している。このようなとき、学ぶ者は、「不確かなものに取り組むのを避けようとし、単純な答えを求め、欲求不満に怒り、努力するのを簡単に放棄」(p.70-71)することになりやすい。筆者の印象では、一般に、教師は学ぶことの楽しさと喜びには積極的に注目しても、学ぶことのこうした不安や苦痛には比較的感受性が低い場合が多いように思われる。学びに取り組むことが難しい子どもたちの様子を、「嫌なことから逃げている」という捉え方をすることはあっても、その「嫌なこと」の内実に、丁寧に、じっくりと、子どもたちと共に向き合うことに心を砕いている教師は、必ずしも多いとは言えないのではないだろうか。

このような状況では、学びは皮相で表層的なものになりやすい。そうした、いわば「表面的な学び」は、不安や欲求不満という苦痛な状態に身を置くことを免れている。しかし、そうした学びは往々にして、ことがらについての過度な単純化をもたらし、自分は他者を含む世界に

² 筆者は以前、このテーマについて、「学ぶ」ことの情動的負荷として別の角度からごく簡潔に触れたことがある (小松, 2015)。

³ いわゆる「学びからの逃避」の少なくとも一部は、学校という学びの場における安心感と安全感の土台が崩壊されたことによって生じる可能性が考えられる。

対する操作可能性を所持しているという幻想を育みやすく、否定的な意味で自己愛的な自己有能感を助長する可能性がある。そうした学びは、自分自身および自分を取り巻く世界を、「わかりやすく、扱いやすい」ものとして表象していくことになる。つまり、不確実なものの不確実性に深く分け入って行くことを避け、不確実なものを確実な（と思える）部分に縮減し、不確実なものを向き合うに値しない価値の低いものとして切り捨てる態度を生み出しやすい。そうになると、極端な場合には、本人があらかじめ「わかっている」と思っていること、「知っている」と思っていることを「理解した」と思い込むことに終わる、学びとはほど遠いプロセスが堂々巡りする状況に陥ることになる⁴。

学びをめぐる不安の問題は、学ぶ側の児童や生徒だけにかかわる問題ではない。教える側の教師のあり方もまた、この問題に深くかかわっている。ザルツバーガー・ウィッテンバーグ（2008）は、そうした不安を抱える学び手たちに向き合う教師には、しばしばそうした不安や欲求不満が間接的・直接的に向けられて、教師の情緒面に影響が及ぶこと、その結果として、「生徒の代わりに教師のほうが、そこから何としても逃れようとするかもしれ」（p.76）ないことを指摘している。なぜなら、そうした場合に教師は、自分は不適切で、不安で、無力だと感じやすく、自分が感じるそうした気持ちに向き合うことに耐え切れずに、教師自身が「わかりやすさ」に逃避してしまう恐れがあるからである。

つまり、教師自身の学ぶことに伴う不安への向き合い方が問われるのである。「わからない」「できない」という状態への教師自身の耐性が低かったり、「わからない」「できない」ということは悪しきことであり、できるだけ早く「わかるようになる」「できるようになる」ことが大事だと教師自身が考えていたりする場合、「わからない」という状態そのものに創造的な価値を認め、そこから次の状態へと移行していくことをじっくりと待つという姿勢は生まれにくいだろう。このように、学びをめぐる不安の問題は、学ぶ側の子どもたちだけの問題ではなく、教師の側の問題でもあることに留意しておきたい。

3. 学ぶことの本質としての社会性

一般に、「学び」は個人に生じるプロセスとして捉えられ、理解されている。心理学における古典的な学習理論である条件付け理論においても、行動の変化は個体に生じるものとして捉えられて来た。心理学をもっぱらそうした個体内のプロセスとして捉える考え方に異を唱えたのが、ギブソンの認知心理学であり、アフォーダンスの概念であった（リード，2000；佐々木，2008）。このアフォーダンスの考えを借りるなら、「知」は個体内にあるものではなく、個体を取り巻く環境との間に開発されるものであると捉えることができる。そして、「知」の働きがそのように捉えられるべきものであるなら、「学び」もまた、個体内に蓄積されるようなプロセスではなく、個体と環境との間に働くプロセスであると捉えることができるのではないだろうか。

⁴ しかし、そうした状況も、それを見る人の視点と立場によっては、「効率的に進んでいる学び」として望ましく映ることがありうるだろう。

古来言われるように、「三人寄れば文殊の知恵」とは、単に知の加算的な効果を言うものではない。そこには「創発的」と呼ぶのが適切な効果が働いていることが、経験的に知られて来たのではないだろうか。

ここで述べているのは、例えば、ピアジェの同化と調節のプロセスとは異なる見方である。環境との相互作用を通じたそのあり方の変化に認知発達を見るのがピアジェの基本的な認識であろうが、そこで生じる認知発達は新しいスキーマの獲得という個人内プロセスとして、やはり捉えられていると言えるだろう。筆者が本稿で立脚する知と学びの基本イメージは、それとは異なるものである。

ここで、学校を舞台として考えてみたい。例えば、子どもがある算数の単元を学んでいるとする。授業中に示された問題を、A君は苦勞しながらもその授業中に解けるようになったとしよう。このとき、A君に期待されるのは、そのとき解けるようになったのと同様の（あるいは同一の！）問題を、自宅で取り組む宿題においても、後に行われる確認テストにおいても、解けるようになることであろう。それが、伝統的な意味で、その単元の学び（の一部）がA君に定着したとみなされる事態であろう。そこで想定されているのは、誰と共にいるか、どんな場面であるかといった環境のあり方に左右されない、非状況依存的な知の働きを学びの目標・成果とみなす考え方である。そして、このような考え方は、容易に、学びのプロセスそのものにも適用されていくことになる。

ここで考えてみたいのは、「非状況依存的な知の働き」という想定がどの程度妥当なのかということである。それを問うことは、学びの目標・成果と、望ましい学びのプロセスのあり方を問うことに他ならない。そして、先取りして述べるなら、アクティブ・ラーニングについて考えるということは、このような問い直しを行うことと切り離して考えることができない。なぜなら、筆者はそれを学びの「技法」の問題としてではなく、学びの「哲学」の問題として捉えたいからである。筆者が本稿で論じたいのは、学びを、個人内に生じるパーソナルなプロセスとして捉えるのではなく、対人間に生じるインターパーソナルなプロセスとして捉える見方であり、それこそがアクティブ・ラーニングの本質に他ならないということである。

もちろん、「学校こそは、教室という場所において集団で学んでいるのであるから、インターパーソナルな学びが実現している場である」などという素朴な主張をしたいのではない。学びにおける「インターパーソナル」ということの本質的な意味を問い直したいのである。

4. 経験を構成する場としての対人関係の場

筆者が学びをインターパーソナルなプロセスと捉える視点の基盤には、経験を対人関係の場（interpersonal field）において構成されるものとして捉える、精神分析家のスターン、D.B.（2003, 2014）の考え方がある。ここで、本稿と関連する範囲で、筆者が依拠するスターンの考え方について説明しておきたい。

スターンの立場は、基本的には社会構成主義に近いものであると言える。伝統的に、精神分

析の世界では、相談者であるクライアントが語る経験のもつ真実の意味が、無意識の中に隠されていると想定されて来た。そのような想定のもとでは、経験には固有の真実の意味があるということが暗黙的に前提されている。これに対し、スターンは、「未構成の経験」(unformulated experience) という独自の概念を用いて、経験は固定された固有の意味を持つものではなく、クライアントがその経験を語ることを通じてはじめて、何らかの意味を持つようになるという立場に立つ⁵。つまり、伝統的な精神分析の立場が、クライアントの語る経験を、無意識内にある真実の経験が歪められたものとして理解するのに対して、スターンの立場は、クライアントの語る経験を、やはり無意識内にあるが潜在的に多様な可能性を含んだ経験が——これをスターンは未構成の経験と呼んだ——ある一つのやり方で意味づけられたもの——この働きをスターンは構成 (formulation) と呼んだ——として捉える立場である。スターンのこの立場がもつ含意をもう少したどってみる。

スターンの立場からは、未構成の経験がある具体的な経験として意味づけられて意識化されるには、それが他者に向けて語られることが必要である。他者に向けて語られるということは、それが他者にとって理解可能なものとして表現されるということである。あるいは、この事態を逆方向から見れば、他者によって理解されたものしか、明確な経験になりえないとも言える。一般的な考え方からすれば、他者に理解されるかどうかにかかわらず、他者にその表現が通じるかどうかにかかわらず、本人の「中では」経験は経験として成立していると捉えられるだろう。しかし、スターンの立場を突き詰めれば、そうはならない。ウィトゲンシュタインが、私的言語の不可能性を論じたことになぞらえて言えば、「私的経験」は不可能なのである。経験は、クライアントによって語られ表現されるだけでなく、それが相談の聞き手であるセラピストに理解されてはじめて、そうしてセラピストが理解する範囲内でのみ、経験として確かなものとなるのである。このことを、スターンは、経験が構成されるには、クライアントの語り・表現にセラピストが「立ち会うこと」(witness) が不可欠であると述べている (スターン、2014)。

このように、経験の構成には他者の存在が不可欠である。しかし、それと同時に、他者の存在は、より正確には他者との関係のあり方は、経験の構成の可能性を制約するのである。クライアントとセラピストを例に挙げれば、クライアントとセラピストの関係が不安と緊張に満ちている時期には、クライアントの経験もセラピストの経験も一定の狭い幅に制約されがちである⁶。しかし、クライアントの語りについてのセラピストの理解が進み、クライアントとセラピストの間の不安と緊張が低下し、それに代わって安心感と安全感が生じてくるにつれて、クライアントもセラピストも、自分の経験を多様な角度から吟味できるようになるのである。

⁵ スターンは対人関係精神分析と呼ばれるグループの流れを汲む精神分析家であり、スターンの立場の源流にあるのは、「参与的な観察」でも知られる、精神科医であったサリヴァン、H.S.の考えである。

⁶ クライアントもセラピストも、その渦中にある間はこのことに気づかない。自分たちが経験の狭い幅に閉じ込められていたことに気づくのは、二人の関係が変化し、新しい経験の可能性を考えられるようになった後である。

5. 「主体的」と「対話的」について

文部科学省は、アクティブ・ラーニングを「主体的・対話的で深い学び」として示している。ここでは、学ぶこととの関連において、「主体的・対話的」ということをどう捉えることができるかについて、筆者の考えを述べておきたい。

「主体的」という言葉は、一般に、「自発的に、自らの責任と判断で」といった意味を含んでいるものとして受け止められていると思われる。したがって、主体的な学びという言葉は素直に受け止めると、それは「教える」という働きかけと真っ向から対立するようにも思える。主体的な学びという言葉は、あらかじめ綿密に準備されたものを効率的に習得するというプロセスとは全く異なったプロセスを想起させる。それは、例えば、自分の好奇心の赴くままに、自ら計画を立てて、自ら探究を進める試行錯誤を繰り返す中で、何か新しいものに出会い、それを習得するというプロセスである。

しかし、それ以前に、もっと根本的な問題として、「主体的」という言葉には、個人に対する他者の存在が前提されていることに注目することが必要だろう。つまり、「主体的」という言葉が意味を持って働くのは、他者との関係においてである。私たちは、他者との間に、相互に影響し合い、働きかけ合う生活を営んでいる。相互に影響し合い、働きかけ合うそのあり方が、自他の関係性に他ならない。そうした関係性には、自分が他者から一方的な影響を受け、働きかけられる、「主体性が失われた」ものもあれば、その反対に「暴虐で独裁的な」ものもあれば、調和のとれた、互いの主体性を尊重し合うものもあるだろう。そこには、「自」と「他」の区別と差異性が前提されている。「主体的」という性質は、相手との関係のあり方によって、育まれることもあれば、損なわれ傷つけられることも、逆に相手の主体性を損なうことも傷つけることもあることに留意しなければならない。

「対話的」という言葉についても考えておきたい。対話という言葉は広い意味では対人間の事象に限定されないが、本稿では人と人との間で行われる営みに焦点を絞りたい。対話的であるということは、互いに自分の考えを述べ合うということとともに、互いに相手からの影響に開かれていることを含意している。この点において、対話は一方で会話や談話と、他方で討論や説得と、部分的には重なり合いながらも区別される。

対話において重要なのは、自分の考えを述べること以上に、相手の考えに耳を傾けることにあると、筆者は考える。「主体的」であることがそうであったように、「対話的」であることにも、他者の存在が不可欠なのである。そして、この他者とは、「他者性を帯びた他者」でなければならない。なぜなら、「他者性抜き他者」（大澤，2008）とは自分自身の延長に他ならず、そこには対話は生まれないからである。しかし、実際には、私たちにとって、「他者性を帯びた他者」と出会い、向き合うことはけっして容易ではない。なぜなら、「他者性を帯びた他者」とは、私たちにとって未知であり、不可知でもある他者であり、そうした他者と相対することは、しばしば私たちに、不安や緊張を、さらには場合によっては恐怖心をもたらすからである。だから、私たちはしばしば、とりわけ安心と安全感が揺らぎやすい状況では、他者の他者性に目

をつぶり、耳を塞ぐことで、他者を自分にとって安全な「他者性抜き他者」として、あるいはそもそも交流不可能な一種の「モンスター」として、遇するのである⁷。

6. アクティブ・ラーニングを育む関係のあり方

これまで見て来たように、「学び」には、その前提となるコンテクスト、すなわち適切な関係のあり方、対人関係の場が成立する必要がある。学校現場に即して具体的に言えば、そのような場を成立させる営みが、学級づくりであり、学校づくりであろう。それでは、学級が、学年が、そして学校が、アクティブ・ラーニングに取り組むためには、どのような対人関係の場の醸成が目指されるべきなのだろうか、本節ではそのことを考えたい。

ここで、哲学者の河野哲也（2014）が提唱する取り組みを取り上げたい。河野は、現代の子どもたちに求められている教育に 대응するという視点から、「思考力と対話する力を育てるもっとも注目すべき方法として『子ども哲学』を提案」（p.8）している。河野によれば「子ども哲学」の哲学とは、「身近なテーマや物語などを題材として、こどもたちが自分たち自身でテーマと問題を決め、意見を出し合って、問題についての考えを深め合いながらも、かならずしも結論は出なくてもよい、といったタイプの対話的活動」（p.9）を指している。こうした活動においては、当然、教師の役割は「教える」ことではなく、対話を促進するために「ファシリテートする」ことにあることになる。

河野は、この「子ども哲学」を学級で実践するうえでの参加者が守るべき大原則として、「人の話をきちんと聞くということ」を挙げている。そして、「人の話を聞くということは、その人の人格を尊重することです。教室のセイフティは一番大事にしなければならないことです」（p.110）と述べている。これは、非常に重要な指摘である。河野の言う「教室のセイフティ」、つまり学級内における安心感と安全感は、「子ども哲学」のみならず、アクティブ・ラーニング全般の、それどころか、学ぶことすべての前提となる要件であると考えられる。

よく知られているように、教育現場で必要とされるカウンセリング・マインドの基本姿勢のベースには、ロジャースが提唱したカウンセラーに必要とされる三条件がある。その三条件の一つ、「無条件の積極的傾聴」は、河野の言う「人の話をきちんと聞くということ」とほぼ重なり合うと考えていいだろう。

「人の話をきちんと聞くということ」の実質的な意味は、もちろん、身体を相手の方に向けて聞くとか、相手の話を最後まで遮らずに聞くとか、相手の話を一言一句聞き漏らさないように集中して聞くとか、といった形式的なこととはあまり関係がない。そこで問われているのは、相手を尊重する敬意をもって、相手に心からの関心を寄せているかどうかである⁸。「教室のセ

⁷ 学校を含む社会のさまざまな場で、こうしたコミュニケーション不全が日々ごく普通に生じていることは、改めて指摘するまでもない。

⁸ ロジャースは、「無条件の積極的傾聴」のほかの2つの条件として、「共感的な理解」と「自己一致（誠実性）」を挙げているが、これら三つの条件は、クライアントとセラピストの間に通い合う関係を、三つの異なる視点から表現したものと捉えることが適切だと、筆者には思われる。

イフティ」,すなわち安心感と安全感は、活動時間内のルールや約束を定め、それを教師も含めて互いに守り合うだけでは実現しない。それは、ことがらの入口でしかない。話し手や発表者にとっては、ただみんなが黙ってこちらを向いて話を聞いているだけでは、むしろ不安や緊張が増すかもしれない。妨げられないこと、否定されないことは、もちろん最低限の条件である。しかし、話し手や発表者にとって、安心感と安全感をもたらす、自分の考えや思いを話し続ける勇気を与えてくれるのは、聞き手が自分の話を受け止めてくれているという実感に他ならない。

話し手が、自分の発言を、その適否に関わらず、聞き手（たち）に受け止めてもらえていると確かに感じられることが、安心感と安全感の基盤である。そして、それはもちろん、話し手の主観的な受け止め方に還元される問題ではない。聞き手側が、それを実際に受け止めているのでなければ、受け止められているという実感は話し手に生じないだろう。では、子どもたちは、どのようにして互いに関心を寄せ合い、互いの表現を受け止め合うようになるのだろうか。子どもたちの中には、すでにそのような人との関わり方が身についている者もあるだろう。しかし、学級内のすべての子どもたちに、はじめからそのような関わり方が身についているという状況は、現実的には想定しにくい。つまり、子どもたちはそれを身につけていく必要がある。そして、そのような人との関わり方を身につけていくことが、学級づくりの、あるいは望ましい集団づくりのベースとなると考えられる。

子どもたちが、それぞれの発達段階に応じて、学級の中で人とのそうした関わり方を身につけていくためには、もちろん人の話の聞き方についての学習も必要であろうが、まず何よりも、自分自身が人からそのように関わられる体験が不可欠であろう。私たちは、おそらく、自分に関心を寄せられ、自分の表現を受け止めてもらってはじめて、相手に関心を寄せ、相手の表現を受け止めるとはどういうことかを、体験的に学びはじめるのだろう。そのような体験に根ざさない、単なる約束事としての人の話の聞き方の学習は、表層的で空虚なものでしかないだろう。自分に関心を寄せられ、自分の表現を受け止められる体験が、子どもたち同士の間で広がっていくことは、もちろん望ましいことである。しかし、そのようなことが自然発生的には生じないとき、学級の中で、学校の中で、子どもたちに関心を寄せ、その表現を受け止めるのは、教師に求められる役割である。

家庭においては保護者が、地域社会においてはそこに暮らす大人たちが、学校においては教師ならびに職員が、子どもたちに関心を寄せ、その表現を受け止めることが、子どもの成長と学びの出発点であろう。スターンの考えに依拠して経験の構成について述べたように、対人関係の場で構成され、確かなものとして意識される経験の質は、その対人関係の場そのものの質と、そこに立ち会う者たちの未知の経験に対するオープンさの程度に左右される。つまり、子どもと教師の関係を例に挙げれば、教師自身が未知のものに対するオープンさが低く、自分の慣れ親しんだものに安住する傾向が強いと、子どもと教師の関係の間で掬い上げられ、形作られ、受け止められる経験の幅は狭く限定されがちになるのである。多様な子どもたちの、多様

な気持ちと思い、そして願いを、その対人関係の場で構成可能な経験として受け止めるには、教師の側の開かれた好奇心と、受け止めたものを子どもたちとの間で共有できる言葉で表現する確かな力が必要になるのである。

「子ども哲学」において求められる教師のあり方について述べた次の河野(2014)の言葉は、学び全般を育むことができる教師のあり方、そうした学びを実現可能にする子どもたちとの関係のあり方を育む教師のあり方の一つのモデルとして、真摯に受け止められるべきだろう。

先生自身が、こどもの意見や考えを聞きたい、聞いて勉強したい、もっと考えを深めたいと**本気で熱心に思わなければなりません**。先生は、自分自身が間違ふ可能性に満ちたひとりの人間であることを自覚して、そう振る舞わなければなりません。つまり、先生は自分の間違いや至らなさを認める準備がなくてはならないのです。無知であることを楽しみ、もっと深く考えようとして、新しい何かを求めて、結論を急ぐことなく、みんなと真剣に探究の冒険に出ることです。(p.136) (強調は引用者による)

教師から本気の、本物の、心からの関心⁹を、その発言や表現の適否——たとえ結果として間違っていたと後で気づくようなものであっても——に関わらず自分に寄せられることが、子どもたちに安心感と安全感をもたらし、子どもたちの好奇心の発露を励まし、思考や感受性の可能性を広げることにつながる。そうした子どもたちと教師の、そして子どもたち同士の関係のあり方に支えられた「主体的・対話的で深い学び」は、そうした関係のあり方をいっそう確かなものにしていくことになるだろう。そのとき、「主体的・対話的で深い学び」は、単に学びの内容を深め、質を高める方法ではなく、人と人との関係をより柔軟で確かなものとして育む営みとなりうるのである。

7. おわりに

学びとは、個人内のプロセスとして、個人の達成するパフォーマンスとして捉えられるべきものではなく、対人間のプロセスとして、対話を通じてその都度新しく創発されるものとして理解されるべきものであると、筆者は考える。そうした学びが、そこに関わる個人の中でしっかりとした経験として立ち上がるには、人と人との互いに対して、自他の違いに向き合いつつ、関心を寄せ合う関係のあり方が必要である。そうして、そこで立ち上がった経験が、そのコンテキストとなった関係のあり方をより確かなものとしたり、その関係のあり方そのものを新しいものに変えたりしていく。

こうした捉え方のもとで、学びはすぐれて「人間的な」営みであると言える。「深い学び」というものがあるとすれば、それは人々を互いに結びつけるもの——たとえそれが葛藤的な結び

⁹ 筆者はこうした「本気の、本物の、心からの」あり方を、教師の *authenticity* として捉えたい。

つきであっても、いや葛藤的であるからこそ——に違いないと、筆者は考えていきたい。

引用文献

- 中央教育審議会 2016 「幼稚園，小学校，中学校，高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」
- 小松貴弘 2015 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― 京都教育大学大学院連合教職実践研究科年報 第4号 pp.17-22.
- 河野哲也 2014 「こども哲学」で対話力と思考力を育てる 河出書房新社
- 大澤真幸 2008 不可能性の時代 岩波書店
- リード，E.S. 2000 アフォーダンスの心理学 ―生態心理学への道― 細田直哉訳 佐々木正人監修 新曜社
- ザルツバーガー・ウィッテンバーグ，I.・ウィリアムズ，G.・オズボーン，E. 2008 学校現場に生かす精神分析 平井正三・鈴木誠・鵜飼奈津子監訳 岩崎学術出版社
- 佐々木正人 2008 アフォーダンス入門 ―知性はどこに生まれるか― 講談社
- スターン，D.B. 2003 精神分析における未構成の経験 ―解離から想像力へ― 一丸藤太郎・小松貴弘監訳 誠信書房
- スターン，D.B. 2014 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― 一丸藤太郎監訳 小松貴弘訳 創元社