

教師の人間関係力 —学部卒院生に焦点を当てて—

片山 紀子
(京都教育大学)

1. はじめに

人間関係力(the ability of human relations)とは、人間関係を築く力であり、周りをつなぐことができる力である。わかりやすく言えば、仮に自分一人でできなくても、周りに訴えかけて、人に助けてもらう力である(片山, 2016・2018)。この人間関係力が高ければ、感情的サポートをはじめ(片山・水野, 2017)、周りの人からの様々なサポートも得やすい。

こうした人間関係力については、一般に子どもに言及して取り上げることが多いが、本稿では、教師の人間関係力およびその前段階にある院生のそれについて考えてみたい。大学院修了後に院生が働く教育現場では、子どもはもちろんのこと、同僚や管理職、事務職員、保護者、その他スクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカー等、多岐にわたる人たちと関係を結びながら仕事に専念しなければならないからである。

院生や修了生を、間近で見たり、あるいは遠くから眺めたりしていると、人間関係力の有無によって、自身の世界の広がりや、その後の力量形成に差が大きいことを感じずにはいられない。人間関係力の高い院生は、周りをつなぐことで、認知の修正および拡大をごく自然に繰り返し、修了後も学びを継続させている。大学院と連携したり、次々と周りの人となつながつたりして、社会関係資本(social capital)を着実に蓄積しながら、いろいろなチャンスを呼び込むことができているのである。

筆者は、日本教職大学院協会の成果検証委員会(座長:吉水裕也・兵庫教育大学大学院)の委員を務めていることから、その取り組みの一つとして、教職大学院と連携している教育委員会への訪問調査を行う機会を得ている。インタビューでは、教職大学院の成果を問うことをメインテーマとしているが、修了生の人間関係力について話が及ぶことも多い。

その一つ、都道府県教育委員会関係者へのインタビューでは、「新任教員に対してまずもって求めるのは、子どもと適切に相互作用できること。それができれば、保護者とも良好な関係を築くことができる(日本教職大学院協会・成果検証委員会, 2017)」という話を聞くことができた。このような期待は、A都道府県教育委員会に限らず、多くの教育委員会関係者に共通するもので、新任教員には、コミュニケーション能力を含む人間関係力を求めている自治体が少なくない。今の教育現場には、子どもや保護者との間で生じる複雑で多岐にわたる問題を、早急かつ柔軟に処理しなければならないという事情があるからである。

そもそも教職という仕事は、子どもや保護者等、「人」を相手にするため、自分の思うように

は進まない。また、頑張れば必ず報われるというわけではなく、努力しても、あるいは意を尽くしても報われないことの方がむしろ多い。このため、学校現場では精神性疾患で休職や退職に追い込まれる教員も少なくない。その主な理由は同僚・保護者・管理職との間に生じる軋轢であり（新井，2014）、「孤立」がその要因として大きいことから（八並・新井，2001），その解消や解決に向けても人間関係力は鍵になると考える。

学校内における人間関係のあり方は、国によって若干異なる。たとえば、筆者が規律について研究対象としているアメリカ合衆国であれば、学校の組織構造の違いから、教員については他教員との連携は日本ほど求められず、むしろ管理職やカウンセラーといったスタッフとの、チームを意識した協働（collaboration）がより求められる。

これに対し、日本の教師は、授業研究を通して互いの授業を見合い、教材を一緒につくるなど、同僚との協力（cooperation）が主であり、アメリカの例とは異なる。加えて、保護者とじかに連絡を取り合うこともしなくてはならず、広範囲（comprehensive）で直接的（direct）な人間関係力が要求される。国によってそのあり様は多少異なるが、いずれにしても、人間関係力は教師にとって基盤となる力だといえよう。近年では、専門職学位課程において、生徒指導・教育相談・キャリア教育・特別支援教育を束ねるミドルリーダーの養成をカリキュラムとして推進する大学もあるが（西山，2017），そうした生徒指導コーディネーターのような仕事となれば、なお一層バランスのとれた人間関係力が求められよう。

初めから人間関係力の高い者が教職を目指すわけではない。では、そうした力をつけるためには、専門職大学院である教職大学院のカリキュラムに、どのような工夫を凝らすことが可能であろうか。特集冒頭の本稿では、とりわけ学部卒院生や若年教員について考えてみたい。

2. いじめ事件から見える教師の人間関係力

まずは、学校現場で起きたいじめ事件を手がかりに、教師の人間関係力について考えてみよう。いじめ自殺事件に関する第三者調査委員会の報告書に目を通すと、共通して背景に教師の人間関係力が著しく弱かったことが窺える。

2011（平成 23）年 10 月 11 日、大津市で中 2（13 歳）の少年がいじめによって自ら命を絶った事件もその一つである。この事件を契機に、「いじめ防止対策推進法」が国会で成立するなど、社会に大きな影響を与えた事件である。事件後、第三者調査委員会の「調査報告書」は、危機管理について以下のように言及した。

「危機対応で最も大事なことは、教員同士のチームワークであるといわれている。教員相互が分かりあいながら、協力して進めていくことがなによりも大切である。疑心暗鬼にならず、疑問に思ったら話し合うこと、日頃の教員同士の関係づくりがこのような場面で生きてくる」。（大津市立中学校におけるいじめに関する第三者調査委員会「調査報告書」平成 25 年 1 月 31 日）

残念なことに、「いじめ防止対策推進法」が成立した後も、いじめを原因とする自死は後を絶たない。2015（平成 27）年 7 月 5 日に起きた岩手県矢巾町での事件もその一つで、中学 2 年生の男子生徒（13 歳）が JR の駅に入ってきた電車にひかれて死亡している。担任教師と男子生徒がやりとりした日誌には、「死」をほのめかす記述が 6 箇所も残っていたという。以下は、その一部である。

平成 27 年 6 月 28 日（日曜日）亡くなる 9 日前

「ここだけの話、ぜったいにだれにも言わないでください。もう生きるのにつかれてきたような気がします。氏んで（ママ）いいですか？（たぶんさいきんおきるかな。）」（矢巾町立矢巾北中学校「重大事態に係る学校調査の結果について」平成 27 年 7 月 26 日）

平成 27 年 6 月 29 日（月曜日）亡くなる 8 日前

「ボクがいつ消えるかはわかりません。ですが、先生からたくさん希望をもらいました。感謝しています。もうすこしががんばってみます。ただ、もう市ぬ（ママ）場所は決まってるんですけどねwまあいいか・・・」（同上）

こうした日誌の内容が、事件後、新聞等のメディアを通して明らかになると、「なぜ担任は子どもの訴えを見過ごしたのか」と、集中砲火を浴びることとなった。この時すでに「いじめ防止対策推進法」は成立していたにもかかわらず、事件は起きている。担任は事実を知りながら、男子生徒に対応してはいたものの自分だけで判断し、周りの教員と情報を共有することも、助けを求めることもなかった。そうした経緯を知れば知るほど、当該教師の人間関係力の脆さが透けて見える。調査報告書には、次のようにある。

「A（自死した男子生徒：筆者注）と担当教員との 1 対 1 の関係における対応に留まり、教員集団全体での情報共有は十分とは言えず、当該中学校全体あるいは学年全体として A に関わり、対策を講じることについては極めて不十分であったと認定する」。（矢巾町いじめ問題対策委員会「調査報告書 概要版」平成 28 年 12 月 23 日）。

担任は、一人で奮闘していたのかもしれないし、自分の職務を果たすことに没頭していたのかもしれない。だが、残念ながら、自分だけの世界で判断・行動し、他者と意見をシェアすることが弱かったと言わざるを得ない。自分の周りに多くの教師が存在しているにもかかわらず、異変を感じても、同僚と意見を交換して、救いを求めた形跡がない。いや、学校に協働する文化そのものが欠落していたため、そもそも異変を認識できなかったのかもしれない。

さらに、矢巾町の事件では、保護者にいじめにかかわる連絡をしていないことにも目を向けなければなるまい。いじめを告げる連絡が家庭にあれば、保護者は子どもを学校に行かせなか

ったはずである。調査報告書には次のようにある⁽¹⁾。

「A（自死した男子生徒：筆者注）自身が家族への報告を望まなかったことなどさまざまな理由があったとしても、Aが「死」という言葉を記載したという事実について、一度もAの保護者に情報提供をしなかったことも、同様に当該中学校の不適切な対応と認定する」。（同上）

問題は、単に保護者に連絡をしていなかったという業務遂行上の瑕疵にあるのではない。自分の周りの人間、具体的には保護者とともに問題を解決しようとする力が弱いことである。教師の人間関係力が弱ければ、当然子どもと人間関係を築く力も弱く、いじめに気づく力も弱い。

人間関係力の弱い教師は、学級集団づくりのプロセスで生じる子ども同士のけんかを恐れ、その取り扱いを躊躇して踏み込もうとはしない。集団づくりのプロセスでは、子どもの間でけんかが生じ、グループ同士の対立が生じることは、当たり前のことである（片山、2016・2017）。

ところが、人間関係力の弱い教師は、子どもと対峙することを避け、子ども同士で謝ませるなどして表面的には解決したかのようにしたがる。その結果、教師の気づかぬところでいじめが蔓延する。

けんかやいじめをめぐって保護者と対峙するのは、子どもとのそれより、さらにハードルが高い。事実、いじめ問題が長期化する場合は、子ども本人よりもむしろ保護者との関係に躓いていることが多い。教師に人間関係力がなければ、いじめを取り扱うのはまずもって無理である。教師個人にとどまらず、学校の危機管理にまで影響してしまうため、このことはないがしろにできることではない。

3. 授業を通して見える院生の人間関係力

（1）授業の概要

筆者は、生徒指導力高度化コースの必修科目「望ましい集団づくりの実践と課題」という集団づくりの授業を担当している（実務家担当教員・河村豊和）。近い将来、学部卒院生が教師として集団を率いていくための科目であるが、同時に院生自身の人間関係力形成を重視した授業である。具体的には、集団づくりの理論を学ぶとともに、受講生自身が行う「合唱」という活動を通して、繰り返し生じる問題を解決し、理論と実践の融合を目指す科目となっている。

この授業で活動を重視するのは、学部卒院生の人間関係力に不安を覚えたからである。特に入学当初は、教材研究をして知的側面だけを磨けばよいと考えたり、あるいはスキルの獲得だけを目指せばよいと思ったりするなど、安易な考えを持つ者も少なくない。

人間関係力が弱ければ、認知の修正・拡大は起きづらく、修了後、教師としての成長も期待しにくい。湧上（2005）も「教科の指導能力だけでなく、同僚や管理職との円滑なコミュニケーションを通して絶えず新しいことを学び、組織活動における多様な役割を柔軟にこなす能力こそ、教師に求められる重要な能力の一つである」と述べるように、教科指導力があるだけで

は、教師の資質能力としては不十分である。

さて、本授業を担当するのは、本年度（2017 年度）で 4 年目である。当初は新科目であったため試行的に行うところからスタートし、失敗を繰り返しながら、今日に至っている。10 期生を対象にした今回の授業は、院生間のコンフリクトが素直に表出され、筆者にとっても深い学びとなった。

この授業は、ケーススタディを取り扱う授業でもなければ、ケースメソッドの授業でもない。つまり、実際にどこかで生じた事例を検証してみたり、架空の事案について議論したりするものではない。教職大学院では、実際の事例や架空の事案を文脈から切り離して討論することがよくある。もちろん冷静に事例を整理し、思考を深めるうえでは意味がある。しかも、生徒指導力高度化コースでは、架空の設定でしか議論できないテーマの方がむしろ多い。

しかしながら、本授業はあくまでも、そうした遠い事案ではなく、自分たちの問題を取り扱い、解決を目指していくアクティブ・ラーニング型の授業である。受講生自身が授業の題材となり、それぞれの人間関係力が試される。実際、人間関係力は、活動を通してでなければ身につけ難く、小中高等学校で「特別活動」なる時間が、カリキュラムとして設けられているのも納得できる。教職大学院では、一般に協働的活動を通して学ぶカリキュラムが組まれており、人間関係力の醸成については表立ってはいないとしても、ヒドゥンカリキュラムとして通常備わっている。とはいえ、それだけでは不十分である。筆者は、近い将来実践者となる受講生には、リアリスティックで、プラグマティックなアプローチが必要だと考えた。

受講生は本研究科を修了後、教室あるいは職員室で、さらには保護者との間で、まさに自分の目の前にある問題を周りにいる多様な他者と議論し、創造的に解決（creative solution）しなければならない。本授業は、それを疑似的に体験できるように仕組まれている。受講生である院生は、時には子どもの立場で、時には担任教師の立場で、さらには職員室の同僚の立場で、いわゆるトリプルバインド（triple bind）の中に身を置きながら、困難が生じたら目の前の問題を創造的に解決し、省察（reflection）することを繰り返す。そこでは、理論を学ぶだけでなく、自己開示を迫られ生身の感情もゆすぶられる。このため、真面目に取り組む受講生にとって辛辣な授業となることは間違いない。

（２）受講生の気づき

では、人とのかかわることによって受講生にどのような気づきがあったのか、授業後に提出されたレポートと FD 評価から見てみよう。

レポート（24 名全員提出：提出時は記名）からの一部抜粋

・学校をやめようかとも思うほど授業や合唱が苦痛であり、生徒指導力高度化コースに入ったことが間違いだとも思っていた。しかし、終わって思うことは、授業や合唱は必要なものであったということ、教師にな

りたい人はぜひとも受けて欲しいと思う授業の一つであるということだ。そして、生徒指導力高度化コースで学ぶことができて良かった、間違いではなかったと思えた。

・講義のなかでも学んだが、多様な価値観を備えた個人の集合体ではそれぞれの価値観や見方の違いから衝突することは当然起こりうることである。しかし、それはしっかりと話し合い、創造的に解決すべきものであり、価値観や見方が違うからこそ、話し合うことで多角的な視点から考えることができ新たな発想も生まれうる。(中略) これまで人と衝突することは、避けられるなら避けた方が良いという認識をもっていたが、その認識が変わったことが合唱を通した一番大きな学びだった。

・理論や他人の経験をいくら読み聴きして学んでも、実践にて経験から納得する機会がなければ本当の意味で身につけることはできない。この授業では、集団のそれぞれが大きな葛藤に向き合ったからこそ、リアルな実践の機会となって多くのことを学び、それを意識の深いところに刻むことができた。

・今まで、私は集団の中に溶け込むのがうまいと感じていた。しかし、この授業を行う中で、表面上の付き合いがうまいだけだったことに気付いた。(中略) 自分の環境だけ整えて周りのことを意識できていなかったと実感した。

・教師としての働きは事細かに指示をし、上手く機能するように指導を行う事ではなく、子どもたちが壁にぶつかった時に助言、修正することで子どもたち自身が気づき、変わっていくように導くことである。これまでもそれらのことが教師に求められていることは知っていた。しかし、今回の活動を通して、集団の中に自分が立った時にその作業がいかにしんどく苦しいものなのか、そこに気付くことが出来た。

・自分の考え方と異なる考え方を知ること、物事を異なる視点から見ることでもできる。価値観を強要しようとするのではなく、多様な考えがあることを理解した上で指導に当たることが大切なのではないかと考えた。

FD 評価（24 名全員記載：提出時は無記名）からの一部抜粋

- 自分が今まで向き合うことを避けてきた部分が常に目の前につきつけられている感じがして、しんどかったです。でも、成長のきっかけになり、自分のためになる授業だと思いました。
- フォロワーシップの大切さを知ることができた。本音でぶつかり合わないと見えてこないもの、実際にやってみないと分からないことがたくさんありました。
- 生々しい授業だが、本当の理論と実践の往還だった。
- 集団づくりも難しくて、こんなにもしんどいものだとは思いませんでした。体験を通して、感じられた授業でした。一番深い学びでした。
- 大学時代も含めて一番困難で一番楽しい講義です。
- とてもリアルで生々しい恐ろしい授業でした。しかし、終わるのが嫌と感じる不思議な授業でした。理論では学べない事はこういう事かと初めて感じたと思います。

これらのレポートや FD 評価を通じて、授業を肯定的に捉えていることが見て取れる一方で、「しんどい」という言葉に集約されるように、受講生は教職大学院に入学するまで、人と深く

かかわってこなかったことも窺い知ることができる。自己を開示することもなく、気の合う（と思っている）数人の友人と都合のよい関係を結びながら、快適に（と思われる）4年間の学生生活を送ってきたのではないだろうか。『孤独な群衆』（Riesman, 1964）で、他人指向型（自分の信念より他者から認められることを優先する）の視点が提示されて久しいが、周りの友達の評価に過敏に反応しながら学部時代を過ごさなければならなかった側面も、多分にあったであろう。

こうした現代の若者の人間関係について、土井（2016）は次のように述べている。「昨今のように人間関係の流動化が進んでくると、それぞれの場面ごとに付きあう相手を自由に切り替えることが容易になる。そのため、特定の相手と全面的に付きあう必要はなくなり、選択的な関与が可能になっていく。場面ごとに必要とされる限られた情報の共有だけでも人間関係は成立し、それ以外の情報はまったく知らなくても困らなくなる」。この関係を土井は「選択的関与による関係」と呼ぶ。

こうして、ごく普通の学生生活を送ってきた受講生にとって、人と深くかかわる経験などむしろ稀有だったのかもしれない。加えて、学部の教職課程の授業も、受け身で聞く一斉講義が中心であり、人間関係力を養成するようにプログラミングされてはいない。本授業は、あえてそれを一つのメソッドとして具現化したものである。

知的内容の側面にだけ光を当て、受講生の人間関係力に目を向けることもなく現場に送り出せば、その方が実は授業者としては格段に楽である。しかしそれでは、学校現場で最も深刻だと思われるいじめの問題一つを取り上げても、リアリティショック（reality shock：新任教員が、理想と現実のギャップに衝撃を受けること）に陥って、たちまち狼狽するのではないか。さらには、子どもを主体的・対話的で深い学びに誘うアクティブ・ラーニング型の授業実践など、仮に試みたとしても、甘美な夢に終わってしまう可能性がある。アクティブ・ラーニング型の授業は、口で言うほど容易ではない。教師が人間関係力を備えているだけでなく、子どもにもそれを養う覚悟がなければ成立し得ないからである。

ただし、本授業には課題も多く残っている。授業展開そのものに課題があるだけでなく、半期の授業だけではとても時間が足りない。どうすれば受講生の人間関係力は鍛えられるのか。こうして、いまだ模索が続いているのもまた事実である。

4. 調査から見た若手教員の人間関係力

次に、若手教員の姿に目を向けてみよう。筆者は、本研究科生徒指導力高度化コースの角田豊・小松貴弘とともに、「生徒指導の福祉的課題（貧困・虐待等）に関する研究」のテーマで、4年計画で共同研究を行っている。わが国では、2000年ごろから、精神性疾患により休職や退職に至る教員が増えた。その理由はいろいろ考えられようが、我々は生徒指導に福祉の事柄が絡むなど、問題が複雑化していることが一因にあるのではないかと仮説から、調査・研究を始めたのである。

これまでに予備調査（2015年の2月～3月に実施）および一次調査（2015年11月～2016年の1月に実施）を終え、二次調査（2018年1月に実施）もすでに終わっている⁽²⁾。ここでは、誌幅の都合上、特集テーマにかかわる一次調査の一部分のみについてふれる（片山・角田・小松，2016・2017）。

一次調査では、関西地区および九州地区の小中学校教員271名から回答を得た（回収率52%）。また、同じく関西地区および九州地区の保護者750名から回答を得ている（回収率53%）。以下は、教員を対象にした調査の一部を抜粋したものである。

子どもをめぐる現代的な課題を把握するためのアンケートの一部抜粋（教員対象）

・子どもとのかかわりに自信がない。	1—2—3—4—5—6—7
・保護者は子どもに無関心である。	1—2—3—4—5—6—7
・子どもに虐待を行う保護者がいる。	1—2—3—4—5—6—7
・経済的に余裕のない家庭が増えている。	1—2—3—4—5—6—7
・保護者は忙しすぎて余裕がない。	1—2—3—4—5—6—7
・保護者は子どもについてよくわかっている。	1—2—3—4—5—6—7
・自分と子どもとのコミュニケーションはとれている。	1—2—3—4—5—6—7
・食事や睡眠など子どもたちの生活時間が乱れている。	1—2—3—4—5—6—7

※ 回答は、1の「全くそう思わない」から、7の「とてもそう思う」までの7件法とした。

結果は、教員歴が5年未満の経験の教員とそれ以上の経験がある教員との間で、いくつかの点で違いが見られ、その差は歴然としたものであった。5年未満の若年教員は、第一に子どものことをあまりわかっていないと感じており、教員として自信がない傾向にあった。第二に、保護者が子どもに無関心とは思っていなかった（保護者に対して肯定的な見方をしており、経験5年以上の教員が保護者に厳しい見方をしているのとは大きく異なる）。第三に、子どもに虐待を行う保護者がいるとは思っていなかった。第四に、経済的に余裕のない保護者が増えたとも思っていなかった。以上のような点で、経験5年未満と5年以上の教員の間にはその意識に歴然とした差が認められ、5年未満の教員は子どもを表層的にしかとらえておらず、その背後には思いが至っていないことがわかった。

一方、保護者に対して行った、『今の「学校」にどのような支援があるとよいと思いますか』という問い（自由記述）には、次のような意見が寄せられた。記述の一部を以下に抜粋する。

子どもをめぐる現代的な課題を把握するためのアンケート自由記述の一部抜粋（保護者対象）

問い：『今の「学校」にどのような支援があるとよいと思いますか』

- もう少しフランクにおつき合いできたらと。気を使われすぎて、簡単に相談もできません。（小学校の保護者）
- 個人懇談会はあるが、15分程度で短く、心配事や不安など話しづらい。電話相談など気軽に先生と話せたらいい。（小学校の保護者）
- いじめ等が起きたときに、すばやく家庭と連携をとって早く解決できるようにしてほしい。（中学校の保護者）
- 中学生になると、学校での様子がほとんどわからなくなりました。学校であったトラブルも、こちらから連絡をして話ができただけの状態です。もう少し連携をとれるようにしてほしいです。（中学校の保護者）

教員の認識と保護者の認識にズレがあることが確認できる。それ自体は問題ではないとしても、そのズレが教員と保護者の間の相互理解を難しくしてしまい、いたずらに困難な事態を招くことがある点に注意を要する。微細な問題であっても、保護者からのクレームとなったり関係がこじれたりして、大きな問題につながりかねないからである。実際、初めから問題が大きなものであることは稀で、通常は対応のまずさ（人間関係力の弱さ）が問題を肥大化させる。

この調査を受けて、筆者ら（片山・角田・小松）が最も訝しく感じたのは、学校側あるいは教師側が「よいであろう」と考えて、システム化した保護者への対応が、その意に反して保護者から「よそよそしい」、あるいは「マニュアル通りで、大事にされている感じがしない」と受け取られているというズレが生じている点である。学校あるいは教師の思いとは逆に、血の通わないものとなり保護者との人間関係を阻害している可能性すらある。

近年、家庭に目を向けると、子どもの貧困が問題になっている。この点について、岩川・伊田（2007）は、「実際、若い中産階級出身の教師たちの多くが、都市部の課題集中地域の学校に赴任してはじめて面食らうのは、そうした（貧しい：筆者注）子どもたちの生活空間を目の当たりにしたときだろう。自分が育ってきた家庭からは想像もつかないその過酷な現実を前にして、教師たちのなかには〈私たちwe〉と〈彼らthem〉の壁をつくり、〈彼ら＝しょうがない親たち〉を非難する姿勢を固める者もいる」と述べたが、人間関係力が弱く、保護者との間に無意識に壁をつくり、保護者とよそよそしい関係しかつくりだせない教員は少なくない。しかし、それでは保護者と一緒にいじめ問題に取り組むことなど叶うはずもない。

5. 教職大学院の可能性

人間関係力が若年教員で弱くなっているとすれば、あるいはその傾向が今後さらに強くなるとすれば、教職大学院ではどのようなアプローチをする必要があるのか。一般に、教職大学院においては、ほとんどの授業にディスカッションが含まれる。そこで院生に身につくのは、自分の考えをうまく表現して他者に伝える力であり、自分の言葉で語ることでできる力である。修了後に、担任を務めるには、あるいはミドルリーダーとして職員室で役割を担うには、不可欠な力だといえる。

しかし、いくら饒舌に理論を語ることができたとしても、それだけではうまくいかない。教職大学院に限らず、大学院修了生に対して時々ささやかれる陰口は、「頭でっかちで現場では役に立たない」というものである。語ることが上手にできたとしても、実践できなければ、かえって周りの不信感は強くなる。もちろん、我々が教職大学院で養成しようとしているのは、そのような院生でもなければ修了生でもない。育てたいのは、理論知に長けているだけでなく、それをもとに人間関係力を駆使して周りに働きかけ、言葉にしたことを形にできる教師である。

山中（2014）は、教員の専門性は二つの側面に分けられると言う。その一つは教科内容や教育方法等に関する知識を獲得しているかどうかという静的で脱文脈的な側面で、他方は特定の状況において求められる行動を即興的にできるかどうかという動的で文脈依存的な側面である。さらに、教室における教員の実践活動は、そのほとんどが動的なものとして存在していると指摘する通り、止まることのない教育活動の中で、即座に判断を下し、間断なく次の教育活動につなげるのが教師の日常である。

本稿で取り上げた人間関係力は、この二つの側面のうち、後者に位置付けられる。ただし、これは、刻々と変わる文脈の中で、あるいは毎回異なる状況の中で、その都度臨機応変に対処する力であり、システムティックに教授することはきわめて難しい。

そうした点をふまえた上で、ここで提案したいのは、教職大学院で院生自身がファシリテート（facilitate:ここでは話し合い等の場を捌き、仕切ることと定義する）する場面を含むカリキュラムを充実させることである。あえてファシリテートを取り上げるのは、単にそのスキルを身につけてほしいからではない。動的で文脈依存的なファシリテートのプロセスで、屈することなく他者とかわり、人間関係力を体得してほしいからである。

筆者も授業でファシリテートをよく行うが、その難しさにいつも戸惑っている。そもそも教職大学院の授業は集団によるディスカッションなど共同的な活動が多いため、一見アクティブ・ラーニングがなされているかのような錯覚に陥りやすく、うまくファシリテートできているかのように思いがちである。しかしながら、実は形だけのものに陥っていることが少なくない。知的内容に迫ることができなければならないのは言うまでもないが、それだけではなく人間関係を意識したものでなければ、ファシリテートはうまくいかない。

人間関係を意識したファシリテートとは、単に集団でディスカッションさせればよいわけではなく、メンバー同士をかかわらせればよいというものでもない。話し合いを捌き、仕切る「技」を備えていることはもちろんであるが、それに加えて集団を誘うコーチングの「技」、人間を科学的に理解するグループダイナミックスの「知」等、人と対峙するための様々な力が必要とされる。ファシリテートとは、こうした「技」と「知」の統合であって、高次の行為にほかならない⁽³⁾。

本教職大学院でも、先に取り上げた「望ましい集団づくりの実践と課題」の授業のほか、院生がファシリテートを行う場面もなくはない。しかしながら、まだまだその場面は少ない。この点、たとえば福井大学教職大学院では、真摯に自己と向き合う省察やそれ以外の場面で、院

生にファシリテートを委ねる機会を多く設けており、興味深い⁽⁴⁾。

大学院に在学していることに胡座をかき、教員サイドから与えられた環境の中、受け身で知識を学ぶだけでは、学校現場で生きて働く力は身につかない。自己主張の強い自分から潔く脱皮し、多様な他者と深くかかわるファシリテートは、アプローチの一つになり得る。一方、受けて立つ我々教員も既成の授業の枠組みから脱し、真に深い学びとなる学修環境を、随所に、しかも多方面から用意する必要があるだろう。教職大学院には、院生の質を担保する責務とその成果が求められている。

6. おわりに

2017年度で、全国的に教職大学院の設置はほぼ完了し、わが国の教員養成は新局面を迎えている。新たなステージに突入し、独自の特色を出していくことも考えていかななくてはなるまい。新人教員を養成する専門職大学院として、質を担保するためには本稿で取り上げたものだけでなく、様々な方法が考えられよう。今後も教職大学院の一教員として模索を続けたい。

謝辞 アンケート調査にご協力いただいた先生や保護者、およびレポートの使用を許可してくれた生徒指導力高度化コース 10 期生に感謝の意を表します。また、本授業を忍耐強く支えてくださった前実務家教員小松茂先生（現立命館大学大学院教職研究科）、現実務家教員河村豊和先生、合唱の発表に駆けつけてくださった大学院関係者にもこの場を借りてお礼申し上げます。

付記 JSPS 科研費 15k04227（代表：片山紀子）の助成を受けた研究を一部含む。

引用・参考文献

- ・新井肇(2014)「教師のメンタルヘルス-その実態と課題」『児童心理』8月号臨時増刊, No.990, pp.1-10, 金子書房。
- ・岩川直樹・伊田広行編著(2007)『貧困と学力』明石書店。
- ・角田豊・片山紀子・小松貴弘(2016)『子どもを育む学校臨床力ー多様性の時代の生徒指導・教育相談・特別支援』創元社。
- ・片山紀子・角田豊・小松貴弘(2016)「チーム学校に向けた現代的課題 - 生徒指導的観点から -」『京都教育大学紀要』第130号, pp.35-47。
- ・片山紀子・角田豊・小松貴弘(2017)「チーム学校に向けた現代的課題(2) - 生徒指導的観点から -」『京都教育大学紀要』第131号, pp.33-46。
- ・片山紀子編著・森口光輔著(2016)『できてるつもりのアクティブラーニング』学事出版。
- ・片山紀子・水野祐希(2017)「教員の自己開示は仕事を充実させるか-教員経験年数の違いに着目して」『京都教育大学紀要』, 第131号, pp.47-60。
- ・片山紀子編著・森口光輔著(2017)『やってるつもりのチーム学校』学事出版。

- ・片山紀子編著・原田かおる著（2017）『知ってるつもののコーチング』学事出版。
- ・片山紀子編著・若松俊介著（2017）『深い学びを支える学級はコーチングでつくる』ミネルヴァ書房。
- ・片山紀子（2017）「生徒指導力高度化コース必修科目-望ましい集団づくりの実践と課題の授業者として」『京都教育大学連合実践研究科年報』第6号，pp.117-118。
- ・片山紀子（2018）『三訂版 入門生徒指導-「いじめ防止対策推進法」「チーム学校」「多様な子どもたちへの対応」まで』学事出版。
- ・土井隆義（2016）「ネットメディアと仲間関係」佐藤学・秋田喜代美・清水宏吉・小玉重夫・北村友人『教育 変革への展望 変容する子どもの関係』岩波書店，pp.101-128。
- ・西山久子（2017）「チーム学校における多職種の協働-アメリカにおけるスクールカウンセリングからの示唆」『生徒指導学研究』Vol.16,pp.24-31。
- ・日本教職大学院協会成果検証委員会（2017.12.9）日本教職大学院協会研究大会発表資料。
- ・淵上克義（2005）『学校組織の心理学』日本文化科学社。
- ・八並光俊・新井肇（2001）「教師バーンアウトの規定要因と軽減方法に関する研究」『カウンセリング研究』第34号，pp.249-260。
- ・山中一英（2014）「新人教員教育における論点と展開の可能性-イングランドの'Masters in Teaching and Learning'に関する複眼的考察-」『日本教師教育学会年報』第23号，pp.114-122。
- ・David Riesman 著・加藤秀俊訳（1964）『孤独な群衆』みすず書房。
- ・吉田道雄（2001）『グループ・ダイナミックス』ナカニシヤ出版。
- ・Anthony, Marinaccio & M. Mxine Reynolds Marinaccio (1974), *Human relations and cooperative planning in education and management*, Kendal/Hunt Publishing Company.
- ・Don Bagin, Frank Grazian & Charles H. Harrison (1972), *School communications ideas that work*, Communicaid Incorporated.

注

- （1）重大事態があった場合の事後対応ではあるが、「いじめ防止等の基本的な方針（最終改定2017年3月14日）」の「重大事態への対処」で、学校の設置者又は学校に対して「当該調査に係るいじめを受けた児童生徒およびその保護者に対し、当該調査に係る重大事態の事実関係等その他必要な情報について情報を適切に提供する責任がある」ことが盛り込まれた。
- （2）二次調査については、2019年春を目処に、論文として発表する予定である。
- （3）具体的なファシリテートの手順については、2019年春を目処に、ジダイ社より著書として刊行する予定である。
- （4）2017年12月18日、福井県教育庁教育政策課で行われた福井大学教職大学院へのインタビュー調査から得られた。