

教育領域におけるワーク・ディスカッション

—「生徒指導・教育相談に関する領域」における実践の意義と課題—

西村佐彩子・佐藤卓也

(京都教育大学教育学科・京都教育大学連合教職実践研究科)

Work discussion in the field of education

—The significance and issues of practice in student guidance and educational counseling—

Sayako NISHIMURA・Takuya SATO

2024年9月29日受理

抄録：本論文では、教職大学院「生徒指導・教育相談に関する領域」において、事例検討法の一つであるワーク・ディスカッション (e.g. Rustin & Bradley, 2008) を実践する意義と課題について論じる。ワーク・ディスカッションは、学校現場における関与しながらの観察とグループでのディスカッションによる、子どもと教師の情緒的交流の理解と探索を目的としている。本稿では、ワーク・ディスカッションの方法や効用、教育領域における実践の特色をふまえた上で、実務家教員によるワーク・ディスカッションの体験についての語りと、それを受けての研究者教員による考察を加えた。そして、教職大学院にワーク・ディスカッションを導入する意義について論じるとともに、その際の課題について示した。

キーワード：ワーク・ディスカッション，教職大学院，児童生徒理解，子どもを見る

I. はじめに

本論文では、教科教育系の教職大学院・共通科目第3領域「生徒指導・教育相談に関する領域」において、事例検討法の一つである、ワーク・ディスカッション (e.g. Rustin & Bradley, 2008) を実践することの意義とその際の課題について論じる。ワーク・ディスカッションの目的は、教えることと学ぶことに影響する情緒的要因および教師と児童生徒の関係性の探索、双方の行動の背後にある意味の理解である。

本稿の構成は次の通りである。II章では、生徒指導・教育相談における児童生徒理解の位置づけと、教職大学院において求められる児童生徒理解の視点について述べた上で、ワーク・ディスカッションの導入を提起する。III章では、ワーク・ディスカッションの歴史的背景や方法を紹介した上で、教育領域におけるワーク・ディスカッションの特色について述べる。IV章では、教職大学院においてワーク・ディスカッションを導入する意義とその際に生じると考えられる課題について論じる。さらに、V章における、教職大学院でのワーク・ディスカッションの実践がどのような体験をもたらすかについての実務家教員の立場からの語りをもとに、それを受けて、VI章において若干の考察を加える。そして、VII章において、今後の課題について示す。

II. 生徒指導・教育相談における児童生徒理解の重要性

1. 生徒指導における児童生徒理解の位置づけ

生徒指導提要 (文部科学省, 2022) において、生徒指導の基本と言えるのは教職員の児童生徒理解であることや、生徒指導は児童生徒理解に始まり児童生徒理解に終わることなどが繰り返し言及されるように、生徒指導において教師の児童生徒理解は最も基本的で重要な事項の一つである。

小・中・高等学校の学習指導要領「総則」児童 (生徒) の発達を支える指導の充実において、「児童 (生徒) が、自己の存在感を実感しながら、よりよい人間関係を形成し、有意義で充実した学校生活を送る中で、現在及び将来における自己実現を図っていくことができるよう、児童 (生徒) 理解を深め、学習指導と関連付けながら、生

徒指導の充実を図ること（文部科学省, 2017a, p23, 2017b, p25, 2018, p30）。」が明示されている。また、生徒指導提要においても、「教員が学習指導と生徒指導の専門性を合わせもつという日本型学校教育の強みを生かした授業づくりが、児童生徒の発達を支え（文部科学省, 2022, p46）」ることが指摘されており、教科の指導と生徒指導の一体化と、そこにおける全児童生徒を対象とした発達支持的生徒指導の重要性が強調されている。さらには、「いじめや暴力行為などの生徒指導上の課題への対応においては、児童生徒の反省だけでは再発防止力は弱く、自他の人生への影響を考えると、自己の生き方を見つめること、自己の内面の変化を振り返ること及び将来の夢や進路目標を明確にすることが重要（文部科学省, 2022, p16）」であるといった、発達支持的生徒指導とキャリア教育の深い関係についても指摘されている。

これらの観点は、生徒指導主事や教育相談コーディネーターだけでなく、日々児童生徒に関わる一人一人の教師にとってこそ、児童生徒理解を深めることの大切さを示しているといえよう。すなわち、児童生徒理解は、困難課題対応的生徒指導やチーム学校における円滑な協働にとどまらない、教科指導の有効な実践や、学級・ホームルームの児童生徒との関係構築を行う上でも欠かせない。さらには、チーム学校における多職種連携を円滑に進めていく上でも、日々児童生徒に関わる教師の児童生徒理解の視点は重要な役割を果たすと考えられる。

2. 教職大学院における生徒指導・教育相談

生徒指導系や学級経営系の教職大学院に限らず、教科教育系の教職大学院においても、共通科目5領域が必修として設定されており、第3領域が「生徒指導・教育相談に関する領域」である。「今後の教職大学院におけるカリキュラムイメージに関する調査研究」では、理論と実践の往還を支える共通5領域のカリキュラムイメージにおいて、第3領域「生徒指導・教育相談に関する領域」の目標に、「具体的事例の検討や演習を通して、児童生徒の問題行動や内的葛藤に対する理解を深め、生徒指導・教育相談の多様な方法を身につけ、方向性を持って児童生徒の様々な問題行動や心の危機に対応できる実践的指導力を修得する。（国立大学法人兵庫教育大学, 2014, p24）」ことを挙げている。つまり、児童生徒の問題行動や内的葛藤に対する理解を深めることが、生徒指導・教育相談の方法や対応の基本であり、その方法として、具体的事例の検討や演習が有効であることが示唆されている。問題行動という困難課題対応的生徒指導が思い浮かぶかもしれないが、児童生徒の内的葛藤が行動として表れる（そして、その行動に関心を向けて読み解くことで児童生徒理解を深める）という視点に立つと、それは全児童生徒を対象とする発達支持的生徒指導にもあてはまる。どのような児童生徒にも内的葛藤は存在するし、問題行動ではなくとも、教師を困らせたり悩ませたりする行動を取ることがあるのは言うまでもないだろう。そこに立ち止まり、教師がその意味を考えることは、児童生徒理解の深まりにつながる。

困難課題対応的生徒指導のイメージを持つと、教科教育系の教職大学院生にとって、生徒指導・教育相談は専門外の分野の修学であるように感じられるかもしれない。しかし、発達支持的生徒指導が重視されるようになった今日だからこそ、教職大学院生が児童生徒理解の視点を身に付けることは、児童生徒への支援から教科指導場面に至るまで意義を持つと考えられる。そこで本稿では、そのための方策として、事例検討法の一つであるワーク・ディスカッション（e.g. Rustin & Bradley, 2008）を提案する。事例検討法にはさまざまな方法があり、その目的によって事例検討の方法は異なる。ワーク・ディスカッションのねらいは、一言でいうと「子どもを見る」ことに集約されると筆者らは考えている。「子どもを見る」とは、解決策や対応策を検討するのではなく、教師（教職大学院生）が関わる子どもへの理解、子どもとの関係性や、そこで起きていることについての理解を深めることである。すなわち、子どもと教師の情緒的交流の理解と探索であり、ワーク・ディスカッションでは、学校現場における関与しながらの観察とグループでのディスカッションの繰り返しにより、これを目指すのである。

本稿では、まずワーク・ディスカッションの理論的背景や方法の紹介を行った上で、教職大学院における「生徒指導・教育相談に関する領域」にワーク・ディスカッションを導入する意義とその際の課題について論じたい。

Ⅲ. ワーク・ディスカッション

1. ワーク・ディスカッションとは

(1) ワーク・ディスカッションの起源

ワーク・ディスカッションは、英国を中心に心理職や教師等の対人援助職を対象に展開してきた事例検討法である。1960年代に、子どもの心理療法士であり精神分析家である Harris, M. によって考案され、精神分析を基盤としながら、集団心理学やシステム論・認知発達科学の視点も取り入れた、継続的な能力開発プログラムとして、英国 Tavistock Clinic の訓練コースを始め、欧州の大学院課程のプログラムにも組み込まれている。その起源は、1. Bick, E. により 1948 年に精神分析の子どもの心理療法士の訓練として考案された乳幼児観察セミナー、2. 精神分析医 Balint, M. が 1957 年にスタートした一般開業医の訓練としての定例カンファレンスであるバリント・グループ、3. Tavistock Clinic のスタッフが専門職として働く自分の行動を対象にした自分の仕事上の役割や組織心性の研究にある (Rustin, 2008; 鈴木, 2015)。

これらのセミナーグループや研究の特徴や共通点としては、精神分析理論を基盤としながら体験的な学びを重視すること、(母親と乳児、医師と患者、支援者と被支援者等の) 関係性と相互作用への着目と探索、治療や問題の解決を主軸にすることよりも対象への理解を深めることが援助の質を高めるという視点、水平性・対等性に基づくグループの場、などがあるといえるだろう。

(2) ワーク・ディスカッションの方法

鈴木 (2015) は、ワーク・ディスカッションの理念モデルを以下のようにまとめている¹。ワーク・ディスカッションでは、職場で苦慮している他者と自分との関係を観察対象に、関与しながらの観察 (通常通りに仕事をしながら、自分と他者との関係性を観察すること) を行う。その相互作用の詳細について、観察者の主観的体験も含めて記述したレポートを持ち寄り、ワーク・ディスカッション・セミナーが開かれる。このセミナーグループは、「面識のない異業種」の受講生 5 名程度と、1~2 名のリーダーで構成され、職場の外でセミナーは毎週/隔週開かれる。観察は 1 年以上続け、受講生は 1 学期に事例を 2 回程度発表できるように設定されている。ワーク・ディスカッションで探索する焦点は、観察者と観察対象者との無意識的な情緒的交流、観察者の役割と潜在力、その役割が組み込まれている組織の性格、集団心性と観察場面のつながりである。職場の複雑で無意識的な情緒に日々翻弄されて、気づかなかった現象の意味や影響を理解するように話し合い、それぞれの受講生が自分の職場の組織心性を理解する能力 (職場の雰囲気を変えたり問題を改革しようという機運) を発達させるという。

(3) 日本におけるワーク・ディスカッションの展開

日本の文献で最初にワーク・ディスカッションが紹介されたのは、『学校現場に生かす精神分析 [実践編] 一学ぶことの関係性』(Youell, 2006 平井監訳・鈴木訳 2009) の第 7 章「行動を理解することー教室での洞察と観察の価値」においてである。その後、『ワーク・ディスカッションー心理療法の届かぬ過酷な現場で生き残る方法とその実践』(Rustin & Bradley, 2008 鈴木・鶴飼監訳 2015) において、ワーク・ディスカッションの歴史や理論的背景、方法、教育・医療・福祉などさまざまな現場におけるワーク・ディスカッションの実践が詳しく述べられた。ワーク・ディスカッションの実践や研究についても、学校現場で生徒指導部会やその他の機会を活用したスクールカウンセラー等によるコンサルテーションの一環としての実践 (鈴木, 2010, 2012) を始め、福祉 (鈴木, 2018, 2021)、看護 (山村, 2019, 2022) 心理職養成 (橋本, 2020, 2023; 橋本・浅原他, 2023; 橋本・元永他 2023) などの現場で積み重ねられてきている。さらに、学校現場に関して加えれば、生徒指導・教育相談のテキストにおいても、集団への理解の方法としてワーク・ディスカッションが紹介されている (西村, 2016)。また、ワーク・ディスカッションの起源となる乳幼児観察についても、スクールカウンセラー (太田・岡田, 2018; 上田, 2016) や、教職大学院生 (西村, 2023; 西村他, 2024) による授業観察に応用された実践がみられる。

2. 教育領域におけるワーク・ディスカッション

(1) ワーク・ディスカッションの効用と教職大学院において育成される力との関連

橋本 (2020) は、ワーク・ディスカッションに関する欧州の文献をもとに、その効果を、1. 観察スキルの向上、2. 状況や言動・対象への理解力の向上、3. 創造的な思考力の向上、4. 内省力の向上、5. 忍耐力、6. 傾聴力の向上、7. 難しいクライアントとの関係維持、8. 観察場面での不安・ストレスの軽減、9. 仕事への肯定感・

¹ 観察者を教師 (教職大学院生)、観察対象者を児童生徒、職場・組織を学校現場と置き換えるとよいだろう。理念モデルでは、セミナーリーダー (ファシリテーター) は精神分析的な心理療法士が務めるが、教職大学院では、研究者教員 (心理の専門家) と実務家教員 (教育実践の専門家) の協働についても工夫が必要になる。

モチベーションの向上, 10. 自信を深める, 11. 他者との相違の受容力向上, 12. グループに抱えられた contain と感じることに、の 12 の技能および精神面での効果に整理している。そして、ワーク・ディスカッションのプロセスにおいて、観察、記録、グループディスカッションの相乗効果が生じ、リーダーの持つコンテining機能がメンバーに内在化することを指摘している。

学校現場において、教師は現実的なものから極端なものまで、数多くの強い肯定的・否定的感情を生徒から向けられることに、うろたえたり喜ばされたり傷つけられたりすることがある (Salzberger-Wittenberg et al., 1999) というように、児童生徒の問題行動や内的葛藤に対する理解を深める (国立大学法人兵庫教育大学, 2014) ことは、一筋縄ではいかない。教師に葛藤を抱える力があるからこそ、子どもの葛藤を成長としてとらえられ、子どもがしっかりと葛藤に向き合う場の提供ができる (角田・中垣・永尾, 2022) ことが指摘されている。ワーク・ディスカッションで身に付くと考えられる力の育成は、教師 (教職大学院生) が葛藤を抱える力を保持することにもつながると考えられる。小松 (2014) は、教師を目指す教職大学院生に、主体的に学ぶという点で重要な、考える力・対話する力、その背景にある学ぶ力・関係を育む力に課題があることを指摘している。竺沙 (2016) は、現職教員院生について、教師としての経験や知識に基づいて考える習性を抱えており、個人差はあるものの、思い込みの強さを感じることが少なくないと述べている。このような教職大学院生に対して指摘される課題についても、ワーク・ディスカッションが役立つ可能性があるだろう。

Jackson (2005) は、学校現場におけるワーク・ディスカッション・モデルの応用は未開拓の分野であることを指摘しつつ、ワーク・ディスカッションが、学校文化における評価の文脈とは異なる観察の経験をもたらし、教師の観察力の向上につながることにその重要性を強調している。実際、Harris, M. が開催した初めてのワーク・ディスカッション・セミナーには、教育心理学者、特別支援教育の教師、小学校の教室でうまく対処できない子どもたちのための少グループの教師といった、教育界からの参加者も多かった (Rustin, 2008) ² というように、学校現場におけるワーク・ディスカッションへの潜在的なニーズは高いのではないかと考えられる。そこで、教職大学院においてワーク・ディスカッションの実践を導入する際に、留意しておくといえる、学校現場という場の特色について次節で取り上げる。

(2) 学校現場におけるワーク・ディスカッションの実践の特徴

これまでに、教師を対象としたワーク・ディスカッションの実践や研究が行われている (e.g. Hulusi & Maggs, 2015; Jackson, 2005, 2008; 鈴木, 2010, 2012)。職場外での多職種で構成されるグループとは異なり、鈴木 (2010, 2012) のように、学校内で生徒指導部会等の機会を活用したり、スクールカウンセラーによるコンサルテーションの一環として、お互いや対象の子どもをよく知る、同じ職場に勤務する教師同士がメンバーとなるワーク・ディスカッショングループを行うときには、それに応じた工夫が必要となってくる。Jackson (2008) が論じた、学校現場のなかで行う教職員へのワーク・ディスカッションの方法の応用的な設定を Table 1 にまとめた。

Table 1 学校現場においてワーク・ディスカッションを応用する際の設定

時間と場所: グループはさまざまな長さで実施できるが、毎週または隔週 1 時間のペースでの実施を望むファシリテーターに対して、メンバーからより少ない頻度で長い時間のミーティング (たとえば月 1 回, 1 時間半から 2 時間) を望まれることも多い。グループを実施する部屋の校内における位置づけについても考慮する必要がある。 参加の仕方: 参加はできる限り自由意志であることが望ましい。他教師や管理職からの評価への恐れや不安が喚起される可能性もある。固定メンバーの必要があるが、慎重な合意があれば他の教師が立ち寄ることも可能である。理想的な定員は 4~10 名である。 基本原則と守秘義務: 最初に一度、グループへの期待や基本原則について話し合う機会を設けるとよい。グループで話したことの守秘義務についての話し合いは重要であり、誰かの名誉を損なったり、当惑させたり、傷つけたりしないようメンバーに促しておく。 運営方法: 担当順に記録を発表する従来のやり方に、教師たちは書くことや採点されるというリスクを感じて抵抗を示すことも多い。書いた資料を求めるよりも、事例提供者が心配事を生産的に考えられるようにその事柄を詳しく紐解くプロセスが、深い思考力を発達させる上で重要な役割を果たす。
--

このように、学校内でワーク・ディスカッションを行う際には、工夫の必要性や限界も存在するが、教師がお互いの仕事や役割に精通しており、他の教師が知るその児童生徒のことや背景を共有できることに加えて、その

² 当時小学校の小グループの教師であった Rustin 自身が、世界初のワーク・ディスカッション・セミナーの参加者であり、そのときの体験について語っている (ラスティン, 2015)。

児童生徒やクラスについての主観的な体験も共有できること（理解され受容されるという感覚を持てること）は強みにもなることについても、Jackson（2008）は指摘している。

以上の学校現場のなかでワーク・ディスカッションを実践する際の留意点は、教職大学院においては、学校現場という場の特色、メンバー全員が教職者でありその仕事をよく知ること、メンバーがお互いに知っている関係であるという点では共通するが、ワーク・ディスカッション内で語られる子どもや学校についてはお互いが直接は知らないという点では異なる。また、学校現場では今まさに直面する問題と関わるのに対して、教職大学院では研修や訓練としての意味合いも強まるだろう。教職大学院でのワーク・ディスカッションの実践は、職場外で多職種が集まる理念モデルと、学校現場のなかで実践される応用モデルとの中間に位置するとも考えられる。

IV. 教職大学院においてワーク・ディスカッションを導入する意義

心理職の大学院や初期研修でのワーク・ディスカッションの導入が、集団での交流・表現能力の向上や協働作業の有効性の認識に有効であることが実証されている（橋本, 2023; 橋本・元永他, 2023）ように、ワーク・ディスカッションで得られる素養は、これから現場に入る初任者にこそ重要であるといえ、学部新卒院生の多い教職大学院において取り組む意義があるのではないかと考えられる。

筆者らは2022年度より、教科教育系の教職大学院において、修士課程1年次の共通科目第3領域「生徒指導・教育相談に関する領域」に、ワーク・ディスカッションを取り入れている。本領域は、研究者教員（第一著者、臨床心理士）と実務家教員（第二著者を含む4名が分担）が共同で担当している。前期科目「生徒指導・教育相談の理論と実践」では、講義の他、ワーク・ディスカッションの基盤となる観察力を育成するための、乳幼児観察を応用した子どもを見るための臨床心理学的な授業観察法（西村, 2023; 西村他, 2024）や、グループディスカッションと全体でのディスカッションを組み合わせた事例検討を行っている。後期科目「生徒指導・教育相談実践演習」では、観察とワーク・ディスカッションを主軸とした実践を行っている。ワーク・ディスカッションは、少人数グループでのディスカッションの回も設けながら、演習という形態を生かした全員でのディスカッションの回の両方を組み合わせて実施している。教職大学院で実践しているワーク・ディスカッションの方法について、Youell（2006）、Rustin（2008）、Jackson（2008）、橋本（2020）をもとに、Table 2にまとめた。

Table 2 教職大学院において実践するワーク・ディスカッションの方法

発表者（関与しながらの観察者である教師＝院生）は、学校現場での一場面の出来事について、子どもの言動や言語的・非言語的交流に加えて、発表者自身の言葉や行動、そして考えや情緒の反応の記述も含めながら、記録を書き上げて提示する。関与しながらの観察場面は、教壇実習に限らず、昼休み、給食、行事など、心に疑問が沸きもって考えてみたいと思う場面であれば、どのような場面でもかまわない。観察の際にはメモを取ったり録音・録画などは行わずに、記憶を頼りに記録を作成する。 グループメンバー（教師＝院生）は、その場で生じる自身の思考や情緒を自由に探索し、自由に発言し、他メンバーの様々な意見に耳を傾けるなかで、想像力を駆使して様々な視点から物事を見ることによって、考える力・内省する力を発達させる。 ファシリテーター（研究者教員・実務家教員）は、水平で対等な関係から、行動の背後にある意味、子どもと教師の関係性、教えることと学ぶことに影響を及ぼす情緒的要因について、メンバーがより深く理解できるよう援助を行う。

ワーク・ディスカッションで取り上げる学校現場での一場面はさまざまである。発表者である院生が苦慮している児童生徒と自分の関係、自分が気になっている・不思議に思う・もっと考えてみたい場面であれば、それは不登校やいじめあるいは暴力行為等の生徒指導上の諸課題に関する困難課題対応的の生徒指導であってもいいし、発達支持的生徒指導にあたる日々の児童生徒との関わりをのなかで考えたいことを提示してもかまわない。また、ワーク・ディスカッションでの検討を通して、課題予防的の生徒指導の側面が見えてくることもあるだろう。

ところで、教職大学院でワーク・ディスカッションを行うにあたっての課題もある。一つ目はグループサイズに関する問題である。理念モデルは5名程度、Jackson（2008）も4～10名を定員としているが、教職大学院の授業内で実践する場合には、メンバーの人数も必然的に多くなる。Lahner（2018）は、大学の幼児教育課程で40人の学生とのワーク・ディスカッションの実践について報告しているが、10人ずつ教員のいるワーク・ディスカッショングループに入る機会を設けつつ、残りは5人グループに分かれてワーク・ディスカッションのレポートを検討するといった形式を組み合わせている。グループサイズの影響を加味した工夫も必要である。

次に、ワーク・ディスカッションは、学校文化に馴染みのない観察やディスカッションの形態であることが挙げられる。まず、解決策や対応策を求めないというディスカッションは、教師（教職大学院生）にとっては違和感や落ち着かなさを感じるものになると予測できる。さらに、ワーク・ディスカッションのプロセスのなかで、教師に馴染みが薄いのが、自分（教師）自身の感情についても気づくように努めることであろう。ワーク・ディスカッションに参加する教師たちには、心を開き、深い意味で「主観的」に観察すること、知的に関わるだけでなく情緒的にも関わることで、自分の気持ちを熟考するとともに他者の気持ちの状態にも心を開くことが求められる（Youell, 2006）。このように、教師が児童生徒と関わる際に生じる情緒、すなわち逆転移への着目が重視されるといえるが、この点について、教師には、新しい体験や気づきが得られるとともに、困難さも生じることが考えられる。たとえば、Jackson（2005）は、教師という職業には、生徒に対する個人的な感情は、それが「効果的」かつ「中立的に」働く能力を妨げる場合には、可能な限り脇に置いておくべきだという強い信念があるようだ」と指摘している。筆者らが教職大学院で実践した臨床心理学的な授業観察（西村, 2023; 西村他, 2024）においても、院生の子ども理解の視点に新たな気づきを促した一方で、これまで教職課程で身に付けてきた観察法や指導観とは異なることで戸惑いや難しさが生じて、観察や子ども理解にとどまることの難しさがみられることが示唆された。ワーク・ディスカッションを教職大学院において効果的に活用するためには、そのねらいと目的・方法・効果について吟味していく必要があるだろう。

V. 実務家教員からの視点

教職大学院で実施したワーク・ディスカッショングループに参加して、そのグループの場を体験した上で、院生の様子を見聞かしている実務家教員の第二著者（佐藤）が、教職大学院におけるワーク・ディスカッション実践がどのような体験をもたらすのか、その体験から考えられることについて述べる。

私が、はじめてこのワーク・ディスカッションに、ファシリテーターとして参加した時の観察と感想を述べる。

ワーク・ディスカッションでは、発表者（院生）が、子どもと関わる一場面の出来事について、記録を書き上げて提示する。グループメンバーは、発表者から提示された情報をもとに、自分自身のこれまでの知識や経験を総動員し、さまざまな面からその情報を吟味し、意味づけを試みることになる。

初めのうちは、さらなる情報を求める質問や、それをもとにした、お互いに納得できる解釈や対処法などが話し合われる。その時点で、うまくいけば、自分には、これまでに無かった視点が得られたりもする。

しかし、ディスカッションが進み、ひとまわりすると、そこから先は、非常にあやふやで曖昧な可能性あるいは想像でしかなく、困惑の色が見られ、あえて話し続けるか、黙ってしまうかという重苦しい雰囲気包まれていく。

ディスカッションが始まる際に、各自が他の講義等でも行なっている「いつもの」ディスカッションとして、それぞれに見通しを思い描いていたはずなのに、だんだんと、着地点はどこなのか、わからなくなり、この上、自分たちは何を話し合えばいいのか途方にくらってしまうようである。

これ以上続けるためには、さらに自分の中にあるものを総動員させつつもその限界を感じながら、もしかしたらこうかもしれないという、とても細く途切れた道を歩くような、ディスカッションを延々と紡いで行くことになっていくのではないかと。なかには、早々に見切りをつけ、このワーク・ディスカッションそのものを否定的にとらえてしまっているように見える者もあらわれる。

発表者にとっては、自分の記録そのものが、自分の見方に基づいたものであることをあらためて理解し、自分に欠けていた視点、自分の弱いところを自覚する場面も見られた。同時にグループメンバーもそのことがわかったのか、次の発表者を希望する者も出てきた。

考えてみれば、会ったこともない一人の人間について、グループの他のメンバーと、こんなふうにより自身の経験と知識を総動員して、探索することがあるだろうか。それは同時に、自身の知識や経験の量や深さと向き合うことであり、そしてそのような自分をディスカッションの中で図らずも開示してしまうことに無意識にせよ、怖さや逆に魅力を感じるのではないかと。

私自身も、ディスカッションを見守りつつ、自分なりの見通しのもとポイントを提示したりするのだが、それを出尽くしてしまうとグループメンバーと同じような気持ち、あるいはなんだか重い責任感のようなものを感じ、さらに、自分自身の内側を丹念に探し回り、材料を絞り出し、ディスカッションに対する支援がつかなく感じられることもあった。

総じて、ワーク・ディスカッションを通して、グループメンバーは、多様な視点を得ることができ、気づきも多くあった。それぞれ自分自身について考える機会にもなったように思う。加えて、印象的なのは、このディスカッションを通して、生徒（児童）を「みる」ことについて深く考えさせられ、同時に、自分自身の「みる目」を意識させられることである。このことは、グループメンバーもそうだし、私自身も同じことが言える。

VI. 実務家教員からの視点への一考察

佐藤の体験と観察は、ワーク・ディスカッションの実践のなかで生じる、興味深い、そして意味のあるひとつのプロセスを描き出しているといえるだろう。

ワーク・ディスカッションで話し合う子どもについての情報源は、発表者の（主観的な）関与しながらの観察を通して得られたものであり、学校現場でのケース会議等でよく見るような客観的事実やデータとは質が異なる。その限られた情報のなかから子どもについて探索していくことで、ディスカッションが「ひとまわり」したときのことを、佐藤は「非常にあやふやで曖昧な可能性あるいは想像でしかなく、困惑の色が見られ、あえて話し続けるか、黙ってしまうかという重苦しい雰囲気包まれ」て「見通しを思い描いていたはずなのに、だんだんと、着地点はどこなのか、わからなくなり、この上、自分たちは何を話し合えばいいのか途方にくれて」しまうと描写する。通常のディスカッションでは「見切り」をつけて次の取り組むべき課題に進むであろう、この途方にくれる局面こそが、ワーク・ディスカッションにおいて重要な意味をはらんでいると考えられる。情報や経験知を出し尽くしたとき、そこには、頼りにするものが自分の心——情緒のみしか残されなくなる。子どもを見ていたはずが、いつの間にか、自分自身の心が重くなって見えてくることになるのである。

佐藤は、内面を探索し絞り出すつらさや、自分と向き合ったり自分を開示したりすることへの（無意識的な）「怖さ」についても言及しながら、「逆に魅力を感じるのではないか」とも表現している。そうやって、心を「総動員」して、ようやく、連想や想像力を働かせながら、可能性を紡ぎ、広げていくことになる。このような情緒的な体験が、多様な視点を得ることや、子ども、さらには自分についての気づきにつながると思われる。これは、ワーク・ディスカッションでの体験は、感じることにに対する能力がその仕事の中核となる教師の仕事を興味深く、意味のあるものにしてくれるのと同時に、他者の情緒的困難の痛みに自らをよりオープンにすることとなり、自らの限界に気づかせられる（ラスティン, 2015）ことにも通じるだろう。このようなワーク・ディスカッションのプロセスにおける、「難しさ」を感じられることこそが、ひとつの能力であるということを、強調したい。

鵜飼 (2018) は、乳幼児観察の経験は、わからなさを持ちこたえる能力を発達させ、結論や早まった解釈に至る前に振り返る (Klauber & Trowell, 1999)、情緒的インパクトや、自身に喚起される複雑な感情を抱える必要性を知る機会 (Sternberg, 2012) となり、逆転移の気づきにもつながることを指摘している。乳幼児観察をルーツにもつワーク・ディスカッションにおいても、同様のことがいえよう。言い換えれば、教師（教職大学院生）の曖昧さへの態度 (西村, 2007a, 2007b, 2022) が問われることになり、「人が事実と理由を性急に追い求めることなく、中途半端な真実、不確実性、神秘、疑念に耐える能力 (Bion, 1967, 福本 2023, p43)」である負の能力 (ネガティブ・ケイパビリティ; Bion, 1967, 1970) とかわる能力であるといえるだろう。すなわち、「教師は、学ぶことにつきものの精神的苦痛を自分自身体験しつつ、それでも混沌に直面しても好奇心を、未知の恐怖に直面しても真実への愛を、絶望に直面しても希望を維持する手本であり続ける」ことが重要であり、「そうできたら教師は、学ぶことにつきものの不確かさに耐える能力を育む状況を生徒に与えられる」のである (Salzberger-Wittenberg et al., 1999 平井他監訳 2008, p80)。これは、どのような局面においても、子どもと向き合い、抱えることにもつながる、教師の能力であるといえるだろう。

V章における佐藤の体験にもとづく語りは、ワーク・ディスカッションについて本稿で論じてきたことが、教職大学院におけるワーク・ディスカッションの実践のなかで起きていることのひとつの証左ともいえるだろう。

VII. 今後の課題

ワーク・ディスカッションの実践における課題もまたある。たとえば、心理職の場合は、クライアントと関わる際に自分自身に生じる情緒に気づき、それを探索することは、逆転移の活用 (e.g. Heimann, 1950) や自己一致 (Rogers, 1957) として知られており、そのこと自体が心理職としての専門性の一部として共有されている。しかし、教師の場合はそうではない。これまで述べてきたような教師の特色や学校文化の文脈を考慮しながら、また、ワーク・ディスカッションの素材となる観察の経験についても積み重ねながら、教職大学院にワーク・ディスカッションを導入していくには様々な工夫が必要になってくるだろう。

橋本・元永他 (2023) は、事例検討会のディスカッションの際に心理職に生じる不安の存在を指摘した上で、臨床心理学系の大学院生にワーク・ディスカッションを導入し、教員と学生との水平な関係のなかで学生同士の意見交換によって学びの多いものになることを示唆し、ディスカッションにおける安心感と水平性について強調している。一方、教師にとっては、主体的・対話的で深い学びの実現に向けてアクティブラーニングの推奨をはじめとした、「ディスカッション」は馴染みがあり、むしろ好まれる傾向にあるだろう。しかし、生徒に対する個人的な感情を脇に置いておくべきという教師の信念 (Jackson, 2005) や、学校内で行うワーク・ディスカッションにおいて教師に記録を書くことへの抵抗が生じる (Jackson, 2008) ことから、教師は、アセスメントシートの活用のように要点を明確に整理した記述は得意でも、関係性や自分自身の情緒的反応も含んだ記録を書いたり、語ったりすることには慣れないし、抵抗が生じるのではないだろうか。つまり、心理職は、教員との上下関係などの外的要請によって自由に話したり探索することが難しくなりやすく、教師は、その教職文化を内在化した内的要請によって、目標や結論を定めずに自由に話したり探索することが難しくなりやすい可能性がある。

最後に、グループの場が、いたずらに不安が喚起される場になるのではなく、そういった自分の内面を語る際に、安全で抱えられる場 (e.g. 橋本, 2020; Rustin, 2008) であることが、やはり重要であることは付け加えておきたい。教職大学院での実践においても、この場をつくる工夫やファシリテーターの役割が問われることになるが、V章でみられたように、ワーク・ディスカッションそのものを否定的にとらえる者も出てくる。しかし、IV章で述べたグループサイズの問題もあり、ファシリテーターがどこまでそれをとらえて、介入できるかにも限界が生じてくる。このように課題は多く、実際、筆者らの行う本実践は2022年度からスタートして現在3年目にあたり、今後、学校現場や教職大学院に応じた方法の改善が求められるだろう。しかしまた、V章で語られたプロセスは、佐藤自身も、ファシリテーターとしての責任感を抱きながらも、グループメンバーと水平で対等な関係にあって、同じような気持ちを揺れるなかで生じた展開であり、そこから生まれた理解であるといえるだろう。

付記 本稿は、II, III, IV, VI章を西村が、V章を佐藤が、I, VII章を西村と佐藤が合同で執筆した。本研究はJSPS 科研費 24K05936 の助成を受けた。

引用文献

- Bion, W. R. (1967). Negative capability. In Mawson, C. (Eds.). (2018), *Three papers of W. R. Bion*. Routledge.
 (ビオン, W. R. 福本修(訳) (2023). 第二論文 負の能力 福本修(訳) W・R・ビオンの三論文 (pp.33-50) 岩崎学術出版社)
- Bion, W. R. (1970). *Attention and interpretation*. Karnac Books.
 (ビオン, W. R. 福本修・平井正三(訳) (2002) 注意と解釈 福本修・平井正三(訳) 精神分析の方法Ⅱーセブン・サーヴァンツ (pp.195-329) 法政大学出版局)
- 竺沙知章 (2016). これからの人材育成と教職大学院の課題 日本教育経営学会紀要, 58, 24-35.
https://doi.org/10.24493/jasea.58.0_24
- 角田豊・中垣ますみ・永尾彰子 (2022). 学校臨床力を磨く事例検討会についての質的研究ー事例検討会そのものを省察する試みー 京都教育大学紀要, 141, 43-59.
- 国立大学法人兵庫教育大学 (2014). 「今後の教職大学院におけるカリキュラムイメージに関する調査研究」報告

- 書 文部科学省 Retrieved September 25, 2024, from https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/itaku/1347639.htm
- 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, 3, 26-33.
- 橋本貴裕(2020). わが国における心理専門職養成大学院における臨床心理実習の概観～現在の実習が抱える課題と日本文化の影響～ 帝京大学心理学紀要, 25, 53-69.
- 橋本貴裕(2023). 心理職の初期訓練としてのワークディスカッショングループの効果研究 精神分析研究, 67, 364-375.
- 橋本貴裕・浅原知恵・稲垣綾子・山田浩二(2023). 初心臨床家にとってのワークディスカッショングループとは：内的体験プロセスと臨床実践への影響 精神分析研究, 67, 486-497.
- 橋本貴裕・元永拓郎・笠井さつき・稲垣綾子・高梨利恵子(2023). 心理臨床の実践をアクティブラーニングで学ぶワークディスカッショングループの導入ー 帝京大学高等教育開発センターフォーラム, 10, 175-184.
- Heimann, P. (1950). On counter-transference. *International journal of psycho-analysis*, 31, 81-84.
- (ハイマン, P. 原田剛志(訳) (2003). 逆転移について 松木邦裕(編・監訳) 対象関係論の基礎：クライニアン・クラシックス (pp.179-188) 新曜社)
- Hulusi, H. M. & Maggs, P. (2015). Containing the containers: Work discussion group supervision for teachers – a psychodynamic approach. *Educational & child psychology*, 32(3), 30-40.
<https://doi.org/10.53841/bpsecp.2015.32.3.30>
- Jackson, E. (2005). Developing observation skills in school settings: The importance and impact of 'work discussion groups' for staff. *Infant observation*, 8(1), 5-17. <https://doi.org/10.1080/13698030500062044>
- Jackson, E. (2008). The development of work discussion groups in educational settings. *Journal of child psychotherapy*, 34, 62-82. <https://doi.org/10.1080/00754170801900191>
- Klauber, T & Trowell, J. (1999). Editorial. *International Journal of Infant observation and its applications*, 2, 2-3.
- Lahner, B. (2018). Work discussion in large groups: on modifying the teaching and learning method for universities of applied science in Austria. *Infant Observation*, 21, 232-240.
<https://doi.org/10.1080/13698036.2019.1566013>
- 文部科学省(2017a). 小学校学習指導要領 (平成 29 年告示)
- 文部科学省(2017b). 中学校学習指導要領 (平成 29 年告示)
- 文部科学省(2018). 高等学校学習指導要領 (平成 30 年告示)
- 文部科学省(2022). 生徒指導提要
- 西村佐彩子(2007a). 「曖昧さ」に関する心理臨床学的研究ー曖昧さへの態度からみた臨床的理解と援助ー 九州大学大学院人間環境学府博士論文
- 西村佐彩子(2007b). 曖昧さへの態度の多次元構造の検討ー曖昧性耐性との比較を通してー パーソナリティ研究, 15, 183-194. <https://doi.org/10.2132/personality.15.183>
- 西村佐彩子(2016). 児童生徒理解の方法 本間友巳・内田利広(編) はじめて学ぶ生徒指導・教育相談 (pp.52-61) 金子書房
- 西村佐彩子(2022). 教師と心理臨床家の曖昧さへの態度ー生徒指導・教育相談・心理面接場面の比較ー 日本教育心理学会第 64 回総会発表論文集, 307. https://doi.org/10.20587/pamjaep.64.0_307
- 西村佐彩子(2023). 教職大学院における臨床心理学的な授業観察法の試みー「生徒指導・教育相談に関する領域」における実践 日本教師教育学会第 33 回研究大会発表要旨集, 43-44.
- 西村佐彩子・佐藤卓也・秋山雅文・野々山康弘・木村進哉(2024). 教職大学院における臨床心理学的な授業観察法の試み(2)ー観察後のグループディスカッションにおける体験 日本教師教育学会第 34 回研究大会発表要旨集, 18-19.
- 太田静男・岡田珠江(2018). 臨床心理士による「授業観察」を通じた支援の可能性ー特別の支援を必要とする児童生徒の早期発見とコンサルテーションを中心にー 湘南工科大学紀要, 52(1), 159-173.

- Rogers, C. R. (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of consulting psychology*, 21(2), 95-103. <https://doi.org/10.1037/h0045357>
- (ロジャーズ, C. H. 伊東博(訳) (2001). セラピーによるパーソナリティ変化の必要にして十分な条件 伊東博・村山正治(監訳) ロジャーズ選集(上)ーカウンセラーなら一度は読んでおきたい厳選 33 論文 (pp.263-285) 誠信書房)
- Rustin, M. (2008). Work discussion: some historical and theoretical observations. In M. Rustin & J. Bradley (Eds.), *Work Discussion: Learning from Reflective Practice in Work with Children and Families*. (pp.3-21). Karnac Books.
- ラスティン, M.(2015). 日本語版への序文 鈴木誠・鵜飼奈津子(監訳) ワーク・ディスカッションー心理療法の届かぬ過酷な現場で生き残る方法とその実践 (pp.v-viii) 岩崎学術出版社
- Rustin, M. & Bradley, J.(2008). *Work Discussion: Learning from Reflective Practice in Work with Children and Families*. Karnac Books.
- (ラスティン, M.・ブラッドリー, J. 鈴木誠・鵜飼奈津子(監訳) (2015). ワーク・ディスカッションー心理療法の届かぬ過酷な現場で生き残る方法とその実践 岩崎学術出版社)
- Salzberger-Wittenberg, I., Williams, G. & Osborne, E. (1999). *The Emotional Experience of Learning and Teaching*. Karnac Books.
- (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. 平井正三・鈴木誠・鵜飼奈津子(監訳) (2008). 学校現場に生かす精神分析ー学ぶことと教えることの情緒的体験 岩崎学術出版社)
- Sternberg, J. (2012). Why the experience of infant observation lies at the heart of psychoanalytic psychotherapy training. In Urwin, C. & Sternberg, J.(Eds.), *Infant observation and research: Emotional processes in everyday lives*. Routledge.
- (スターンバーグ, J. 山下浩太(訳) (2015). 乳児観察の体験が精神分析的な心理療法の訓練の中心に据えられる意味 鵜飼奈津子(監訳) 乳児観察と調査・研究ー日常場面のこころのプロセス (pp.58-70) 創元社)
- 鈴木誠(2010). 危機状態の教職員集団へのコンサルテーションー学校への支援に生かす精神分析 臨床心理学, 10, 512-518.
- 鈴木誠(2012). ワーク・ディスカッションという方法ー学校臨床の実践から 精神分析的な心理療法フォーラム, 1, 20-26.
- 鈴木誠(2015). ワーク・ディスカッションとは何か ラスティン, M.・ブラッドリー, J. 鈴木誠・鵜飼奈津子(監訳) ワーク・ディスカッションー心理療法の届かぬ過酷な現場で生き残る方法とその実践 (pp.2-14) 岩崎学術出版社
- 鈴木誠(2018). ワーク・ディスカッション: 児童福祉の現場へ 精神分析的な心理療法フォーラム, 6, 12-20.
- 鈴木誠(2021). アセスメントと協働を歪める虐待トラウマ: 二次的外傷性ストレスと社会的防衛, そしてワーク・ディスカッション 子育て支援と心理臨床, 20, 22-27.
- 上田順一(2016). スクールカウンセリングに精神分析的な観点を利用する 平井正三・上田順一(編) 学校臨床に役立つ精神分析 (pp.62-79) 誠信書房
- 鵜飼奈津子(2018). 精神分析的な乳児観察と調査・研究 大阪経大論集, 68(6), 139-149. https://doi.org/10.24644/keidaironshu.68.6_139
- 山村真(2019). 新人看護師に対するワーク・ディスカッションの実践報告: 社会的防衛をワークスルーする 精神分析的な心理療法フォーラム, 7, 93-101.
- 山村真(2022). 新人看護師のトラウマ体験に対するワーク・ディスカッションの援助的可能性 心理臨床学研究, 40, 116-126.
- Youell, B. (2006). *The Learning Relationship: Psychoanalytic Thinking in Education*. Karnac Books.
- (平井正三(監訳) 鈴木誠(訳) (2009). 学校現場に生かす精神分析 [実践編]ー学ぶことの関係性 岩崎学術出版社)