

教師教育において必要な「臨床的視点」についての一考察 — 学生の実習体験からその意味を探る —

A Study of Clinical Perspective of Teachers Education : The Means of the Fieldwork in School for Teachers Education

筒井潤子

TSUTSUI Junko

はじめに

「当たり前のことが、当たり前であること。」そんな当たり前のことが、いかに難しいことか。

先日、何気なく手に取った岡野憲一郎の「新しい精神分析理論」¹を読み進めるうち、“立派なハードカバーの精神分析の本”で、こんなことを書いてもいいのかと心配になりつつ、次第に何か感動さえ覚えてきた。当たり前のことではないか。人と関わる時の当たり前の姿勢を書いているだけではないか。しかし、こんな当たり前のことを、堂々と書けることに感動した。なぜなら、その「当たり前」は、今や、いろいろな技法やテクニック、理論によって覆い隠され、消えてしまったとは思わないが、少なくともわざわざ書かなければいけないこと、わざわざ意識しなければいけないこととしては扱われていないのではないか。そしてそれは、それらが「当たり前」として深く浸透したからではなく、むしろ軽んじられているからではないか。なおかつ、それは治療や理論の世界だけではなく、日常生活のさまざまな場面の中からさえも薄れつつあるのではないか、という私の臨床での思いと重なったからであろう。私には、それは私たちへのささやかな、しかし強い意志を持った警告ではないかとさえ感じられた。

前回の論文²では、共感的環境の欠如の中で、子どもたちが、「離人感・非現実感」ともいえる自己感覚の中で生き延びている現実が広がってきていることを述べた。この現実、子どものみならず、大人の世界にも確実に広がっており、広くは親をも含めた援助者の自己感覚の希薄さが、子どものそれを生み出すひとつのいわば連鎖が生じているように思われる。

いま、教育の世界はその共感的環境の欠如によるさまざまな弊害・問題に対して、安全感を保障するという当たり前の方向に軌道を修正するのではなく、その当たり前をますます無視する方向へと向かっているようにさえ思える。

今回の論文では、広い意味での「人間援助者」としての教師を育てる教師教育に焦点を当てる。そして、特にその中で、今重要視され拡大している学校現場での実習体験に注目し、上に述べた視点を念頭に置きつつ、その体験の臨床的意味と本来の援助のあり方を考察したい。

1章 「援助」の本質を求めて

実習体験の考察の前に、先ほども述べた「当たり前」について改めて整理してみたい。岡野に感じた「当たり前」は、私が共鳴する「自己心理学」の流れ、そこから派生した「間主観的アプローチ」につながってゆく。それらの整理によって、「当たりの喪失」→「安全感の喪失」→「自己（感覚）の喪失」の流れが見えてくるように思われる。それによって、援助者の本来のあり方、援助の方向性、そして実習体験において重視されるべきものが示唆されてくるのではないだろうか。

1節 岡野憲一郎「新しい精神分析理論」から

岡野は、アメリカを本拠地とする精神分析家である。「コフト派の部分がある」³が、「コフトの専門家ではない」と自称する岡野は、「それまで精神分析家が取っていた全知全能な立場を崩すきっかけを作ったという意味で画期的だったこと」として、コフトが「人間の精神にとって心地よさ、快楽の持つ発達促進的な部分を肯定したこと。もうひとつには、患者の語りを正面から受けとるという姿勢を示したことである」と述べている。そのうえで「私見」と断った上で、7つの治療原則をあげている⁴。それに沿ってみてゆくことにしよう。

①「治療的介入に唯一の正解はない。解釈は常に仮説的なものである。」

治療はきわめて相互的なプロセスで、治療者は、しばらく混沌の中に身をおき、介入のきっかけとなる発想が浮かび上がってくるのを待てばよい。それは、「患者のためになるだろうという直感であり、それが正しいかどうかは、あとで患者が決めてくれる」のだと述べている。

②「治療者は『自分を用い』て治療を行う。」

つまり「自分の直感や、経験、感情が必ず用いられる」ということであり、そうではない治療はありえない。それゆえに、治療者にできることは、「自分の主観を大切にすること、勘をみがくこと」しかなく、「常に謙虚であり続けること」である。そして自分を用いるとは、自分のエネルギーを用いることであり、その本態は、共感という行為そのものである。

③「治療者の役割は、患者がもっとも必要としているものを提供することである。」

これは「患者が治療状況で、一切の苦痛を覚えるべきではないといっているのでは」なく、「患者の味わう苦痛は、それが外傷とならずに患者の成長につながるためには、あくまで不可抗力として、あるいは避けられない現実と直面して起こるべきもの」で、「意図して欲求不満を起こしておいて、その上でその苦痛に共感しようなどしたら」不信を招く原因になりかねない。

④「表層レベルでのメッセージこそ重視する。」

治療者は、すぐに「知性化」したがる傾向がある。しかし、治療とは「もう少し泥臭い作業であることを認識」すべきである。私たちの仕事は「話を聞き共感するところから始ま」るが、「それは、患者と一緒にいて直接感じられる感情や情動をともに分かち

合うこと」なのである。深層にいたるということは、それをあぶりだすことではなく、「自分は理解されているんだと感じ取ることから出発せざるをえない」ものである。

⑤「情動に焦点を当てる。」

患者がどのような感情を体験しているかに常に目を向けるということであり、「情動は、患者の心の深層を知る上で、言葉による連想の具体的内容以上に重要な導き手となる」ものである。

⑥「ポジティブ思考を心がける。」

「患者の症状やファンタジーの中に陽性の感情、すなわち愛情とか敬愛の念、ないしは善意を見出すことに多いなる努力を払い、それを促進する」ことであり、それは、治療者患者関係を少しでも「平等なものに近づけるもの」になる。

⑦「治療とは、隠されていた意味を見出すことではなく、新たな意味を与える（ともに創り出す）ことである。」

「治療者は、いかに受身性を保とうとも患者にさまざまな影響を与えている」以上、「治療者が自分の自由な考えや発想を抑圧する必要は」ない。むしろ、「患者がそれを躊躇なく拒否できる環境を作ってあげることが重要で」、「治療者が、いい意味で“自分を笑う”ことができること」、つまり自分の解釈や理解の過ちを認めることが重要である。

まず以上が、岡野のまとめた治療の7つの原則である。以下、これを念頭に置きつつ、自己心理学、問主観的アプローチの視点と重ね合わせながら、治療、援助のあり方について見直してみたい。

2 節 自己心理学 (Self Psychology) の視点から

精神分析の流れの中から、コフォート⁵を中心に新たに生み出された自己心理学では、「自己の出現は、体験を組織化する生まれつきの傾向以上のものを必要とする」という。ウルフによればそれは自己対象 (self objects) として表現される他者であり、「この他者が、自己の出現と存続を喚起する特定の環境を提供することが必要」であると述べている。この他者との「適切な自己対象体験 (self object experiences) は、構造的な凝集性 (cohesion) と、エネルギーである活力 (vigor) を自己に賦与し、自己対象対体験の失敗は、自己の断片化 (fragmentation) と空虚化を促進する」。つまり、「心理的生存には、特定な心理的環境—必要とされる自己対象体験を提供する応答的—共感的自己対象の存在を必要とする。」治療的に言えば、「治療者の適切な治療的雰囲気、患者の自己がそこにしっかり受け入れられるような自己対象基盤を提供するので、そこで、患者は、共感的共鳴を体験することができ、患者の自己のまとまりを強めることになる。」そして「強化された、まとまった自己を持つことができれば、たいていのことは可能になる」と述べている⁶。まさにこれは、岡野の言う共感を重視し、直感、情動に目を向け、「自分をういて」治療を行う基本姿勢を表している。また、「他人の体験の共感的理解は、視覚、聴覚、触覚、味覚、そして臭覚と同じように、人間にとっての基本的な資質であり、精神分析において必要なのは、高度に発達した認知的装置というよりも、時として観察者のナイーブな勇氣である」⁷という表現もなされている。

また、健康な自己を構築するもうひとつの重要な過程として「断絶—修復プロセス」を

あげている。治療者の共感不全 (empathic failure) は、治療の過程で必然的に起こりうるものであり、その「失敗」による転移の断絶は、それが患者の歪曲であろうと、現実として正当なものとして認めなければならない。そのとき、「患者のみならず、治療者が、それをどのように体験し、理解したかについての瞬間的な鋭い機転と共感的理解を必要とする。」⁸ また、丸田も「治療効果を上げるときがあるとすれば、それは、患者が、自分は理解されている、共感されていると実感している場合」であり、「その典型的な例が、optimal frustrationという自己対象不全を引き金とし、自己断片化 (fragmentation) の修復を通して起こってくる、変容性内在化 (transmuting internalization) である」と述べている。⁹

このプロセスは、岡野の言うところの「共に創り出すプロセス」であり、「治療者が良い意味で自分を笑える関係性」である。また患者が躊躇無く治療者の考えを拒否できる環境がもたらすものは、「転移の修復」による、他者に理解されたという感覚、他者に自分が、影響を与えたという感覚、つまり治療による癒しの体験へとつながるのである。

3 節 間主観的アプローチ (Intersubjective Approach) の視点から

この間、さまざまところで、それぞれ独自の立場で「間主観性」という概念が提唱されている。ここでは、コフートの流れを汲むストローの考えを中心に紹介する。

間主観的アプローチでは、精神分析を、共有された体験の「意味理解の共同作業」を通じ、患者の情動体験を理解しようとする二者の対話の試みと考え、「参加者双方にとっての自己発見的な同伴航海」¹⁰や「気球の旅」¹¹に例えられる。まさに「混沌の中に身をおく」ものであり、自らの直感、主観を大切にしつつ、情動に焦点を当ててゆく作業である。また本当の意味でそうできるためには、揺れ動きつつも自分を見失わない「まとまった自己感覚」が必要となってくる。

丸田は、間主観的アプローチのスーパービジョンに関連して、「治療者の不安を軽減するお供として、理論を援用するとすればこれは本末転倒である。」そして「どこに飛んでゆくかわからない気球の楽しさと苦闘を共有し (中略) 気球の旅に伴う不安を乗り越える感性を育てること」¹²の重要性を述べている。その際最も重要なのは、「共感的に調律された傾聴と理解である。助けになりたい、直したいという治療者のニーズが活性化されると、その活性化されたニーズは、傾聴と理解に向かう治療者の焦点を妨害し移し変えてしまう。いくら強調しても足りないのは (中略) 意味理解の共同作業をその中心とすることである」と言う。その助けたいという欲求を活性化させるのは、「治療者側の、助けになっている、効果をあげていると感じたい欲求」、あるいは「治療者の中に不安が喚起される」時であり、そうなる「直すのを目的とした介入をどんどん取り入れるようなやり方へとひき」込まれてゆく¹³。まさに岡野の言う「泥臭い作業」という認識からはずれ、「知性化」へと傾きながら、そうある自分に気づかない状況と言えよう。また間主観的アプローチは、人をひとつの統一体として捉え、人を部分の寄せ集めとみなすような、壊れた箇所を見つけ出して直すかのようなさまざまなアプローチに反論する。症状は、「自分のユニークな人生体験をオーガナイズし、その意味を理解する際のその人独特なやり方と、そうした体験が彼にとって持つ特異的な意味から生じる」ものであるとみる。ゆえに目的は、行動を修

正することでもなく、症状を狙い撃ちすることでもない¹⁴。これは、コフトが、健康な心のありようとして「自己の凝集性」「まとまった自己感覚」という表現を用いることにも共通する。また、岡野が、心理療法を「混沌の中に身を置くことで、必要なものが見えてくる相互的なプロセス」と定義することの基本となる人間観につながっている。そして、岡野が言うように、その人の（症状にとらわれるのではなく）健康な面に目を向け、そこに信頼を寄せてゆく姿勢にもこの視点はよく現れているように思える。

4 節 援助において共通する「当たり前」のこと

さて、関連する流れの中にありつつ、それぞれ独自の理論を持つ3つについて簡単にまとめた。再度、はじめに私の臨床での思いと重なり、岡野に感じた「当たり前」でありながら、難しく、「当たり前」でなくなりつつあるものとは何だったのだろうか。

ここで私なりに、その共通点を取り出してみたい。

- ① 不安（混沌）の中に漂えること
- ② 共感的、平等の関係性
- ③ 援助者が自分の感情と、相手の情動に目を向けること
- ④ 人間をひとつの統一体として見る人間観

この4つに、大きくまとめられるのではないかと思われる。

つまりこれらは、治療（援助）において重要な視点でありながら、日常の人間関係の中からさえ失われつつある、本来あるべき「当たりの」ことなのではないか。これらの欠如が、安全感の欠如を生み、そのなかで「自己感覚」が希薄化させられてゆく。

5 節 「当たり前」が「当たり前」でない現実

これらの「当たり前」が喪失し、安全感を奪い、子どもや、援助者の自己感覚を希薄化させている現状について少し触れておくことにする。

神田橋は、フォーカシングに関連し、このように述べている。「今日、善意と熱意と訓練と勉強に基づいて行われる心理療法が生み出している悲惨は目を覆うばかりである。責めはおおむね、治療者の言葉文化が治療者自身の心身の体験と乖離し、治療者の心身が、言葉文化の編み上げた疑似体験に身を屈していることに帰せられる」¹⁵と。また、鑑も同様に「私たちの臨床は言葉をつむぐ場になっているだろうか。私たちは、鎧のようにたくさんの言葉を背負って、面接の場に出ている。フロイト以来の言葉であり、ユング以来の言葉である。言葉をお面のようにかぶり、鎧のように着ている。それでずっしり重くなっている。鎧の下やお面の下では、大汗をかいているのだが、脱ぐこともできずに動いている。」「私たちの生（なま）の体験はどこに行ったのだろうか。」「この状態の中からは、自分自身の言葉は生まれぬ」¹⁶と。

人は安全に守られ、大切に育まれることによって、人としての尊厳、自分としての個別性を持ち、人と共存できる人となってゆく。誰の理論を持ち出すまでもなく当たり前の話である。しかし、今まさに、こんな当たり前さえも、これに逆行する動きのなかで、多

くの錯覚や勘違いが起こっているのかもしれない。

教育の世界ではここ数年にわたる、教師批判、締め付け、評価の導入などが、教師の安全感を奪い取っているのは一目瞭然である。それは教師から、結果的に自由な思考力や表現力を奪い、安定したまとまった自己感覚を奪うことになる。

そんな中で不安定になる子どもの「援助」と称して、子どもの「問題」行動を「スキル不足」という一面で捉えた「心の教育」が持ち込まれている。そして、教師の善意とは全く無関係なところで“安全感に守られない教師の不安”にうまく便乗するように、個々の子どもへの配慮を欠いたプログラムが導入されてきている現状もしばしば見受けられる。それらは、本来的には、子どもの人間的成長を助ける可能性を持つものである。しかし、個々の子どもへの安全感への配慮を欠いたとたんに、子どもから、自由に感じる力や表現力を簡単に奪い取る。そして、教師の意図に反して、「援助」という美句の下で、教師自らが己の不安に向き合うことなく支配力を満足させる、恐ろしい魔力を持つものとなってゆく。

また一方、スクールカウンセラーが一定の役割を確立し、カウンセラーのなかで一つの大きな位置を獲得したかのように思えるこのごろ、とても皮肉なことが起こってきているように思えてならない。臨床心理学は、本来、個と個の関係を重視し、その関係の微妙な変化深まりの中から、その人の持つ心の課題を援助しようとしてきた。「安全感」ということをどんなにか丁寧に考えてきた。その中で時々この感覚が薄れていることを感じることもある。しかし、その変化も、今進行中の教育改革の中で、本人の意図とは別に、そう動かざるを得なくされている現状があるとも察することができる。スクールカウンセラーまでもが、安全感に守られて、自由に感じ、表現するという「当たり前」を見失わされ、自己感覚を希薄化させているということであろうか。

これまで私は、心の健康とは、「気づき、表現し、受けとめられる」こと。この循環がうまくいっているときに、そういってもいいのではないかと考えてきた。それは、「気づく」ということがいかに難しく、かつ恐ろしいことであるか。また、「表現する」ということも同様に、いかに恐ろしい、危険を伴うことであるかということの大前提にしている。だからこそ、「受けとめる」ということが、いかに大切で、いかに難しく、意味の深いことであるか。表現を受けとめられなかったときの、大きな危険をこちらが強く自覚しておかなくてはならない。それが、「共感」ということの意味を「感覚的共感」まで含めて、認識しておかなくてはいけない理由のひとつである。

2章 より「臨床的な」実習体験の模索

1節 これまでの実習体験

(1) 実習体験の位置づけと、その成果

大学における教師教育において、実習体験の量的氾濫の感がある。今、この困難な子どもたちを取り巻く状況を、本質的に支えてゆける、「人間援助者」となりうる教師を育ててゆくためには、これらの実習体験の「質」が深く問われなければならない。

実習体験については、高野が述べるように、「とりあげられることのないことのほうが

少ないにもかかわらず、『教員養成における実践的体験の意味』を正面から検討することはなされていない¹⁷。つまり、多くの実践が行われているにもかかわらず、その本質的意味や、目的効果については、個々さまざまに論じられているのが、実情のように思われる。

一方、この間の学校現場や教師に対する非常に厳しい風当たりの中で、今回（2006年）出された中央教育審議会答申でも、「教員に対するゆるぎない信頼を確立する」ためにさまざまな施策が盛り込まれている¹⁸。その中心をなすのが、実習・体験的学習の重視である。しかし、その主旨からすると実習、体験的学習の重視が、学生の評価と選別の機会として位置づいてゆくことが危惧される。「早期の実践的指導力」の向上への対応としての実習・体験的学習の中に学生が身をおき、教師となってゆくことが、本当に臨床的な「子ども理解」につながってゆくのかについては、疑問を感じずにはいられない。

各大学において、実にさまざまな形での実習体験が試みられている。それらの報告の中では、子どもと触れ合うことによる人間的成長、個々の状況に対応しうる能力、スキルの向上、自分自身の可能性の発見、就職活動への意識の向上や、学校現場に出る前に指導困難な児童との関わりを体験し、現場の状況が実感できたこと。長期に関わる体験の場合、児童の成長を目の当たりにし、教育ということの重要性、責任を改めて実感するなどの多くの成果が報告されている¹⁹。また、釜田は、ドナルド・ショーンの提起した「反省的实践（家）」という概念をあげ、「学生が活動の中で、子どもから学び、仲間と語り合い、自分を問い直しつつ、次の活動のあり方や、自分自身の将来を見つめ始め」る姿に、「反省的实践（家）」に向けて歩み始めた実感を報告している²⁰。

（2）都留文科大学における実習体験

本学では、2年間の試行を経て2005年度より、市内の小学校、中学校への学生の派遣が始まった。この活動は、放課後の時間帯に、各学校が学期はじめ、事前に希望した子どもを学年別6～8人のグループに分け、担当の学生が学習や遊びを通して継続的に関わるもの（Aタイプ）。「困難を抱えた子どもの個別支援」を目的に、主に授業時間帯に、個別にあるいはそのクラスにTT（チームティーチング）の形で入り支援を行うもの（Bタイプ）の2種類がある。Bタイプは、「臨床教育学コース」の学生を対象にして、より臨床的な実習を目指して始められたものである。

2005年度における学生の感想を大まかに見ると、A、B共に、

- ①子どもとの「良い」体験が、実習の成否を決める傾向。＝子どもに受け入れられる「良い」関係を作ること、自分への自信と、教師になってゆく意欲を獲得する。

「こんなかわいい子ども達と関わって本当に参加してよかったです。」「何が一番よかったかといえば、子ども達の笑顔です。」「毎週子どもたちは、こんな私を笑顔で迎え入れてくれてうれしかったです。」など

- ②子どもとの関わりにおける具体的方法の模索や、目に見える成果に目を向ける傾向。＝目に見える問題に、具体的にいかに関わるかということへの意欲と関心の深まり。

「教材研究、指導法の難しさをしました。」「いろいろな先生の授業の雰囲気を見ることができてよかったです。」「落ちつきのない子どもへの対応が難しかったです。」など

- ③「先生方と話す時間がほしい」という希望＝子どもと関わり、まさにその具体的な子どもとの関わりを介して教師に関わられること。子どもと関わる自分を教師に受とめられ、

援助されること。このことがあったか否かは、実習の満足度の差に大きく関わっていた。

(3) 実習体験のなかで起こっていることは何か

ここでこれら学生の、実習体験における子どもや教師への欲求を、先にあげたコフォートの自己心理学の視点から考察すると、たいへん興味深いものが見えてくる。

コフォートは、「自己」の成長に重要なものとして、3種の「自己対象」の存在をあげている。ひとつには、承認され、受け入れられ、認められたいという「鏡自己対象 (mirroring self object experiences)」。学生は実習体験の中で、これを子ども達に、また、教師に求める。それと同時に、2つ目の自己対象である、落ち着いて力のある「理想化自己対象 (idealized self object experiences)」に支えられ、融合したいという欲求を教師に求め、また子どもからも求められる。そして、3つ目に、子どもの困難を共に見つめ、同じ目線で理解しあおうとする、「双子自己対象 (alter-ego self object experiences)」ともいえる欲求を教師との間に求める。これら相互の自己対象欲求の中で揺れ動き、悩みつつ、学生はしだいに「あいまいな立場の自己」から「(将来の) 教師としての自己」、言葉を変えればコフォートの言う「まとまった自己感覚」を見出してゆくように感じられる。

しかし、そこにおけるマイナス面としては、「良い」関係だけの自己対象関係を追求するあまり、実習による子どもたちとの関わりが、未熟な学生の自己愛の満足に利用される危惧もある。逆にさまざまな課題、問題を抱えた学生にとって、未熟な自己をますます断片化させていく危険性も伴っている。また、学校現場の忙しさから、子どもの「問題行動」への対応（そのことの意味よりも行動を抑えること）や、学力不振への援助の期待から、その方法論のみに関心が向けられる傾向も当然起こりうる。

この視点から考えると、先にあげた感想は、残念ながらこれに近いものと言える。その中で実習が「とてもよかった、楽しかった」と多くの学生が述べている。しかし、私の中では、現実の子どもたちの生活の実際を思うと、体験の質がここでとどまっていたよいのだろうかという疑問が付きまとっていた。

本学の実習体験も年を経るにつれ、学校の学生への信頼、大学との連携も深まりつつある。特に、Bタイプでは、その意図が徐々に学校にも浸透し、少しずつではあるが、本来の目的である「困難を抱えた子どもとの個別で継続的な活動」が生まれはじめている。まだわずかの体験で、その深まりも不十分ではあるが、その中から今後の「臨床的」で質の高い実習体験の手がかりとなるものをここでいくつか取り上げ、検討してゆきたい。

2 節 困難を抱えた子どもとの個別で継続的な関わりの体験—ある学生の体験より—

まず初めに、2年間にわたり週1回、一人の保健室登校の生徒Y（中学2年～3年、女子）に関わってきた、ある女子学生の体験を例にあげる。資料としては、その体験をまとめた卒論、その間のレポート、終了後の聞き取り（半構造化面接）、日常随時の相談記録である。（なお、ここにあげた資料は全て学生本人の了承を得たものである。）

(1) 純粹無垢な子どもへの思いから、混沌を経て

本当に子どもが好きで、小学校の先生になりたいと一途な思いで、その道を目指している学生であった。

「子ども達に出会うたびに、ひとりひとりと丁寧に関わりあって、そっと気持ちに寄り添って行ってあげられる存在になりたいと考えていた。私にとって、Yとの関わりが初めて子どもとじっくり関わった体験だった。最初はもっと早く心をつかめるのではないか、何か出来るのではないかと思っていた。(卒論)」

そもそもこの学生は、「個」との体験を希望した理由について、このように述べている。

「1年のときから、学童とかに行っていたんです。いろんなことが起るんですよ。そんな中で、子どもとしゃべれて楽しかったとか、「**ちゃん」なんて名前呼んでもらってうれしかったりとか。先生を目指すために、それをやろうと思ったんだけど、先生を目指すのに、それで止まっていたら浅いなあと。自分に物足りなさがある、それで、1対1でじっくり関わって、自分がどう関われるのか関心があった。(聞き取り)」

しかし、その思いは、すぐに壁にぶつかる。

「この関わりで自分自身の子ども理解に対する考えの甘さと、『心に寄り添う』ことの難しさ、奥深さを痛感した。だから、何も見えてこないことに焦りを感じたり、もやもやした気持ちが苦痛にも感じた事があった。本当に無知だったと感じる。(卒論)」

1年間の関わりのおとでのレポートでは、

「あの頃を思い返してみると、少し急いでいた気がする。結果が目に見えて来るわけでも、スッと出るわけでもないこの領域に答えを早く求めようとしてしまっていた気がする。まだほんの入り口でしかないかもしれないが、これが、関わり合っただけということなのかなと感じた。(2005年度)」

と振り返っている。そして、2年間の活動の最後には、こう締めくくっている。

「それ（ひとりひとりと丁寧に関わりあって、そっと気持ちに寄り添って行ってあげられる存在）は、考えている以上に難しく、奥の深いことだった。子どもとの距離が少し近づけたかなと思ったら、全く逆のことを言われてしまったというような体験をしながら、子どもの抱えているものはすぐには見えてこないものだとすることを学んだ。そしてそのような経過にもやもやしながらも自分の気持ちや、二人の間で起っているものとも冷静に向き合い、どっしりと構えて時間をかけて子どもと関わっていくことが大切だということを知った。(卒論)」

(2) 「そばに居る」ということの意味と、変化への確信

継続的な関わりの中では、半年以上を経てもなお、不安の中で漂うことが続く。「個」との関わりは、常に相互に内的な微妙な変化を続け、それへの気づきを育むからである。しかし、その中で確実に「関わろう、そばに居よう」という覚悟ができ、それが子どもの変化への信頼に変わっていく。

「Yの2年生の3学期は、倦怠期。たいへんだった。行く時は、今日はどんなんだろうと、ご機嫌にちょっと振り回された感じ。どうなんだろうなあ。私をどう考えてるのかなあ、必要とされていないのかなあとか不安はあった。」

「でも、春休みに入るとき、『来年もよろしくね』と。それで、必要としてくれているんだなあ、また行こうと。もしその言葉がなくても、気分は重いけど、行った。また変わるんじゃないかなあ。揺れ動くけど、変わるんじゃないかなあと思った。(聞き取り)」

これまでの間、学校に行ってもYは登校しておらず、焦りと寂しさを感じつつ、「手紙」だけを残して帰ってきたこともあった。あるときには、「せっかく学生が来てくれているのに」と、先生に無理やり家から引っ張ってこられたYと先生の険悪な沈黙の間で、自責の念に駆られ、はらはらしつつ自分の存在の意味を自問自答した。ところが、先生が席をはずしたとたん、「ごめん。先生(学生)のせいじゃないよ。無理やりっていうのが、嫌だったんだ。」と、にこっとされ、その変わり様にびっくりしつつ、子どもの心の複雑さと、関係の変化と深まりを感じたこともあった。

「3年になって、おしゃべりしやすくなった。生き生きしていた。あの初めの表情が、こんなに変わるんだと。初対面の時は、本当にポーとしていて、視線も合わさなかった子が、本当に明るく変わるんだと。(聞き取り)」

実際に学生はその変化を目の当たりにした。そして、

「1対1だと、いろんな関係の変化が起きてくるなんてことも知らなかった。こちらが型にはめるんじゃないって事がわかった。やっていく中でわかってくるんだなあ。(聞き取り)」

関係の変化を丁寧に感じ取り、そこに焦点を合わせてゆくこと。まさに感覚的共感、情動調律(affect attunement)にも似た関わりの中で、子どもが自ら成長、変化してゆくこと。何かをしなくてはいけない、与えなくてはいけない、教えなくてはいけないという関係とは違う「人がそばに寄り添っていてくれること」の意味を実感しているように思える。

(3) 子ども理解・自分理解の広がりや深まり

学生は、2年間の活動の後、自分自身を振り返り、

「前とは、『子どもと関わる』感覚、思い、目線など様々なものが変わったように思う。」と述べ、その経験を積み重ねる中で、自分自身の中に、他の面でも変化が起きていることを感じとっている。

「ほかに5人くらい個別で1、2回会った子がいる。初対面でこんなにもこちらに起る感じがバラエティーに富んでるんだなあ。自分の感じがすごく違うということが、よくわかった。そして、その感じを受け入れようって思った。Hがいつも明るいのに、ドレーとなっていると切なくなったり、寂しくなった。

当たり前だけれど一人ひとりの違いを実感し、それぞれとの二人の空間の違いを実感した。こういったものにずっと反応できるようになったのも、Yとの関わりでつかんできたものなのかもしれない。(聞き取り)」

また、自分の変化をこのような面でも感じている。

「この体験の後半、後期にAタイプ(前述)に参加し、うまくはいかないけど、自分の中で、自分の関わり方というのが自分でもわかってきて、会話がちゃんとできるようになっていた。自分の中に余裕ができたというか、『待つ』なんていう発想が無かったのが、Yと関わって、ゆっくりやっていたらいいなあという感じがわかった。ゆ

っくり構えようと思えるようになった。集団を相手にしたときにも、集団だけ集団の中の一人一人を見られるようになった。今まで、3人だったら3人の集団って感じだったけど、3人は3人だけ各自という感じ。今までは自分の中もわーとなっていたが、なんとなく自分ってこうしていくんだなあみたいなのがわかってきた。(聞き取り)」

「個」との丁寧な関わりの中で、子ども理解の作業が進み、確実に自分理解が進んでいる。最後に私から、「一人の子どもとじっくり付き合う体験は、集団を相手にする教師となった時どう生きるかな」と聞いた。

「待つこと。長い目で見ること。今、今って思っていたけど、それだけじゃないんだということがわかった。変化するということ信じられるようになった。返ってくるものばかり求めていたけど、とりあえず話し掛けるだけでも、何かを感じとっている。返ってくる言葉ばかり求めていたけれど、もちろん人間って、返ってくるのを期待するっていうのはある。あるけどそれだけじゃないと。そして、見えない部分があるんだなあ。各々の子がそれを持っているんだなあ。Yとゆっくりゆっくり関わったことは私にとってものすごく大きくて、この関わりがなかったら、こんなにじっくり一人の子どもに日々思いをめぐらせたり、その中でさらに自分の中に浮んでくるものにも向き合ったりすることはなかったかもしれない。長い時間をかけて、近くに子どもを感じ、目の前にして、体中で感じ取ってきたことばかりだった。(聞き取り)」

と結んだ。

3 節 その他、個別で継続的な関わりでの体験より

ここでは、まだ短期間の体験で、十分にその体験の意味を実感できているとまでは言い切れないが、それでも、今後の「臨床的体験」へとつながっていくであろう「芽」を感じさせてくれる学生の体験のエピソードを、体験後のレポートからとりあげてみる。

(1) 「一人の人間」としての傷つきへの共感

学力向上への期待を、学校側から要望されたこの学生は、その期待に応えるべく試行錯誤し、自ら学校に「別室学習」を提案し、学力の向上を模索する。その過程で、子どもの思いに気づき、自分のあせりに気づき、子どもにとって何が大切なことなのかに気づいてゆく。

「私は、中学生女子にT.Tとしてついていました。全く授業についていけない彼女を見て、正直驚きました。すぐには無理でしたが、図書室で個別指導ができるようになりました。私は、これで彼女に合ったレベルの勉強ができると思っていたのですが、彼女にとってそれは期待していたことではなかったのかもしれない。」

「彼女はとても明るい性格で、周囲の目を気にしているようには見えなかったのですが、実は人一倍気にしていたようです。個別指導することで彼女が傷ついてしまったら悪いと思い、個別指導をして本当によかったのかとしばらく考えてしまいました。」

「私は、1年を通して彼女にせめて引き算ができるようになってほしいと思っています

した。それで、少し焦りを感じて、イライラして怒ってしまい雰囲気が悪くなってしまいました。このままではいけないと思い、引き算を無理にやらせるのはやめて、楽しく勉強ができるようにしようと、アルファベットの練習をしたり、自分の名前が書けるようにとやっていたら、彼女も楽しんでやってくれました。」

「この活動を通して感じたことは、勉強ができるようにしてあげることも大切だが、それと同時に、勉強が出来ないことで出来た心の傷や痛みに気づき、それをケアしてあげることが大切だということです。彼女は、一見何も気にしていないように振舞って、よく『私、馬鹿だからわかんないからいいの。』というようなことを言っていました。しかし実際はとても気にしていて、間違えることにとっても強い抵抗を感じていました。」

「最初に彼女にT.Tについてほしいと言われたときは、普通の学習支援と同じなのではないかと思っていましたが、彼女と関わっていくうちに、心の問題が少し見えてきたような気がします。」

私がこのことに気づいたのは、活動の終わりの頃になってからなので、何かが出来たわけではないのかもしれませんが、少し後悔しています。」

知的能力のみに向けられていた学生の目は、「一人の傷付いた子ども」への共感に変わってゆく。自分の価値観、周りの要求とは別のところで、一人の子どもに向き合うようになる。

(2) 「自己対象転移」の断絶と修復

コフトは、共感の失敗、「自己対象転移の断絶」は、当然起こってくるものであるという。学生時代に現場においてこれを体験し、この断絶を、さまざまな支えの中で修復する体験を持つこと。これが実習体験の重要性のひとつではないだろうか。そしてその中でより強い自己が確立されてゆく。これは、高野の言う「保護された、時間、空間の中で試行錯誤をするという大学の教育の場としての可能性」²¹の意味するところでもある。

しばしば見受けられる、新任教員のうける精神的ダメージは、この当然起こりうる自己対象との共感不全により、教師の自己が「断片化」し、自己愛が傷つき、健全な自己が保てなくなっていることがあるように思われる。それがあつた時は身体症状、ある時は自信喪失による抑うつ、またある時には、自己愛の傷つきによる「自己愛憤怒 (narcissistic rage)」とも言える形で攻撃的に出てしまうことがあるというようにみうけられる。さまざまな心の傷を抱えた子ども達、親、しいて言えば教師も含めて、「援助」という心的距離の近い形での関わりが多く求められるのが現代の学校である。そこにおいて先に述べた状況は、まさに「援助」を進めてゆくために、避けられないものなのである。

以下、短い実習体験の中でも起こってきた、まだささやかなものだが、その体験の一部を紹介する。

「本や授業で、子どもが先生にひどい言葉（死ぬ、うざい、出て行け・・・）など暴言を吐くという現状があることは聞いていました。でも、本当に、目の前で、関係がついてきたなと思った子どもに、そういう言葉を言われるということが、こんなにつらいこととは思いませんでした。」

自分から相談を求めてやってきた学生は、そう語って涙を流した。その子のそういった

日頃からの言動は、担任から聞いて知ってはいた。しかし、実際何がきっかけかもわからない中で、突然に「嫌い、あっちに行って」と乱暴に言われ、学生は、「どうしていいかわからず、傷つき、悲しくて泣きたいのを我慢して、ただ彼女のそばに座っていた」と言う。そうやってかなりの時間が過ぎた頃、給食を告げるチャイムが鳴った。「給食行こうか・・・」と思い切って口にすると、彼女からこれまで聞いたことのなかった「さっきはごめん」という言葉が返ってきたという。

その話を聞きつつ、私は、これまでさんざん先生方に注意をうけてきた彼女が、この体験ではじめて、自分の言葉が“本当に”人を傷つけるということを感じ取ったのではないか。そして、それは自分に対して「知的に遅れた子」などというレッテルを抜きにして「一人の人間」として対等の関係を持っていてくれたからこそそのものである、ということが伝わったのではないかと感じた。学生は、実習が終ったのレポートにこう書いている。

「先生でもなく、子どもでもない私たちができることは、その子どもに少しでも安定した時間、『人と一緒にいて良かった』と感じる時間を一緒に過ごすことだと思っている。

『一緒にいてあげる』なんて言葉は、私は使えない。むしろ私が彼女といることで感じる事、学ぶことのほうが大きい。時には切なくなったり、自分の無力さを思い知ることもある。子どもといるということは、今はそういったことの連続なのかもしれないと感じる。教師を目指す一人として、大勢の子どもをまとめる力も必要だが、『さまざまなものを感じて、抱えて、でも表現できない子どももいる』ということを感じ取る力も重要だと考える。教師という仕事の忙しさの中で、すべての子どもの1から10までを聞くことは難しい。受け入れる、聞くということの重要さと難しさを行くたびに感じる。」

(3) 教師とのさまざまな自己対象体験による支え

学生の、実習体験における希望の中で、「先生方と話ができる時間が欲しい」というものが、非常に多く見られる。これは、先にも述べた鏡自己対象体験、理想化自己対象体験、そして「自分のことをよく理解してくれていると感じ、同時に自分もその人をよく理解できていると感じている自分とよく似た人物が、ただそばに居るだけで、同じことに関心を持って何かを一緒にしているという自己肯定感、安全感を得られる」²²双子自己対象体験の中で、教師から支えられ、学びたいという欲求の表れと言えよう。

学生の体験をひとつ取り上げてみる。

「ものすごく落ち込んだできごとがあった。クラスで一時自習を任されたとき、自分も学生の立場で、怒り方が分からなくて、嫌われたくないのもあってうまく出来なかった。でもこれではいけないと思い、一発怒鳴ってしまってクラスが変な空気に包まれてしまい、その日は子どもたちと気まずい雰囲気のまま活動を終えてしまった。自分の様子を振り返り、本当に落ち込んでしまって、もう教師には向いてないとすら考え、活動記録には一言『私では教師になれません。』とだけ書いて帰った日があった。

正直、もう行きたくないと思ったりもしたが、夕方にBタイプ担当の先生と担任の先生からメールで、励ましの言葉をいただいた。本当に嬉しかった。

次の回、先生が私を廊下と呼んだ。活動記録を読んだとおっしゃって、かつて先生

が経験されたお話を話してくださった。本当にひどい学級崩壊だったらしく、すごく辞めたいと何度も思ったと。でもこうやって教師を続けていられるのは先生方にもものすごく支えられたことと、今はこうやって自分のことを本当に慕ってくれている子どもたちがいるから、と涙ながらに語っていた。

今まで自分は、教師は子どもたちに成長させられると言いつけてきたけれども、教師は同じ目標と熱意を持った教師たちにも成長させられるということも身を持って学んだように思う。つらいこともあったけれど、むしろつらいこともあったのに、今もこんなに教師という仕事に魅力ややりがいを感じていられる自分に気付いて本当に良かった。」

この学生は、体験の終了後、先生から温かい心のこもった手紙をいただいたという。これは、学生にとっては言うまでもないことだが、教師にとっても、自らが学生の自己対象となることによって、教師としての自己を強化してゆく過程のひとつとなったことが伺える。

(4) カンファレンスでの学び

一人の子どもとの関わりについて、全員でじっくり検討するケースカンファレンスは、この実習体験に欠かせない要素のひとつである。

そこは、学習や体験交流ということに加え、学生自身が、自分の中に起こる学校や子どもへのマイナス感情も含めた思いを、安全で安心な共感的な場で表現する。そして、それを受けとめられつつともに考えてゆく中で、自分を見つめ、お互いを支えあう協働の場の重要性を、体験、実感できることを目指している。

次にあげる学生は、ある男児との「悪い」関係に対する悩みを、カンファレンスで報告した。

「私は、ケースカンファレンスを行うまでは、その子との関係がどんどん悪くなっているのではないかと心配でした。私は、その子が授業中に遊んでしまうことに対して、「勉強に集中させなきゃ」という意識が強く、焦ってしまい、あまりその子の気持ちを考えられていませんでした。」

そこでは、この「悪い」と見える関係の意味、関係の微妙な変化、教師と子どもの要求の間で揺れる学生のつらさが共有された。

後日学生から次のようなメールでの感想が寄せられた。

「同じように実習している皆さんからいただいた意見は、私を安心させてくれるものであったり、参考になるアドバイスでした。次の日、早速実習がありました。1時間目は、やはりだらけていたA君でしたが、『今日は、ゆっくり待ってみよう』と、私は、A君のペースで学習することを意識してみました。すると、しばらくして、A君は勉強をやり始めました。しかも、自分から進んで発表したり質問したりと、とても意欲的に取り組んでくれました。もちろんしっかり甘えてもくれました。今回のケースカンファレンスがなかったら、私は自分ばかりあせって、A君の気持ちに気づいてあげられなかったかもしれません。」

また、ある日のカンファレンスでは、「教室からすぐに飛び出す」という同じ主訴で、子どもへの対応を求められた2人の学生が報告した。一方は、学生が行けば、すぐに飛ん

できて、べったりとくっついて過している「いい関係」が作られているかに見えた。しかし話し合いの進む中で、学生は「でも、残念ながら、彼には、私でなくてもだれでも関係ないような気がする」と語った。もう一人の学生は、その子どもとの険悪な関係、自分の中から起こってくる怒りや、むなしさ、否定的感情に、自責感、無力感を感じていることを勇気を持って語った。その話の中から、前者の子どもとはまったく違う、「虐待を受けた子ども特有の姿」が浮かび上がってきた。学生が感じていた怒りや無力感は、そのサインではないかという話し合いがなされた。

子ども理解は、自分理解であるということ。子どもと関わる自分の思いをしっかりと自分で感じ取り、また、それを信頼する人々に共感的に受けとめてもらうことの重要性が伝わってくる。そして、そのことが、また子どもとの関係に変化と深みをもたらすのである。

4 節 「困難を抱えた子どもと共に居る」ということ

—養護施設を校区に持つA小学校での実習の試み—

(1) 新たな試みの概要

昨年よりB市内の養護施設を校区に持つA小学校での実習体験を、ささやかながら試みている。A小学校は、全校児童100人前後の小規模校で、毎年そのうち20数人が施設で暮らす児童である。言うまでもないことだが、そのほとんどが「虐待」を主訴として入所した児童である。

一般には、守秘義務などの関係上、子どもの抱える学校外のさまざまな困難状況は、学生には伝わりにくい。A小学校を体験の場に選んだのは、これらのことを踏まえ、目に見えようと見えまいと、たとえ事情を詳しくは伝えられなくとも、確かに重い歴史を抱えた子どもがそこにおり、そのなかで共に過ごす体験をし、子どもと関わり、自分を見つめる。また一方では当然、現実に見える形での「問題」を表面化する子どもも多い。その関わりの中で学生が、傷つき、悩み、またその意味を考え、教師や、大学教員、仲間との中でそれを修復し、子ども理解を深めてゆくという機会に多く遭遇することを想定してのことである。困難を抱えた子どもが、必死で生きようとするがゆえに出すさまざまな受け入れにくい行動、言動。それもまた子どもの思いとして受けとめつつ、関わりながら、子どもとの表面的な「良い」関係とはまた違う、深い子ども理解のありようを感じ取ってほしいという思いであった。

この取り組みは、まだ学校と共に試行錯誤の段階であり、今後の展開の中で、改めて報告したいと考えている。しかし、1年を振り返って、そこに「居させてもらう」という体験の中で、不安の中に漂いながら、自分や子どもの情動に目を向け、その中で、何のレッテルに縛られることのない「一人の人間として子ども」に共感してゆく。そんな「当たり前」を実感してゆく場となっていたことが、学生の体験から伝わってくる。

ここでは、ごく簡単に参加した数名の学生のレポートから、その体験に触れておく。

(2) 不安の中に漂うこと

学生達は、A小学校での体験を前に、「施設・虐待」という未知の世界が存在することもあり、都留市内の学校に関わるときとはまた違った緊張感を持っていた。事前学習にお

いて、当校の先生から、「ある不安定な子どもとの一年間の格闘の末、新学期、2年目も担任を引き継ぐという校長先生の発表の瞬間、その子がこっそり胸元で拍手をしていた」というエピソードなどをお聴きした。子どもの「見捨てられ感」の大きさを実感すると共に、子どもと関わるということへの責任感、内面的意味の大きさを感じ取った。

「先生が話された『どーせ、1年でいなくなるんだろう（1年で担任は交代するんだろう。異動していなくなるんだろう）』と言った子どものお話が引っかかっています。1年の、それも週1回、その上教育実習などで毎週も行けない、そんなものに行ってよいのか不安でもあります。」

「いろいろ関わって、いろいろ関係を作って、いっぱいいろんなことをやってあげたいと、結構情熱いっぱいだった。でも、情熱って独りよがりだったなって。関わる前に、知れてよかった。」

「実習に行く前までは、自分が持っている子ども達への愛情と情熱があれば、少しでも多くの子ども達に明るさを与えられると単純に考え、勘違いをしていました。活動が始まってから、こちらの思いだけでアプローチしても、ぜんぜん反応が返ってこないということがあるのを実感しました。」

(3) 自分の思い、子どもの思いに目を向ける

学生達は、楽しく子ども達と関わりつつ、ふとした子どもの言動に自分の思い（感情）が反応することを察知し、それを見つめ、その意味を考えるとという体験を知らず知らずに繰り返していたのではないかと思われる。それは、「この場に居る」というある種の緊張感から来る、子どもや自分への感度の高まりによるものだったのかもしれない。

「放課後、1年と3年の子と一緒に施設に帰った。施設に着くとすぐに中に入ってゆき、さっきまであんなに仲良く慕ってくれていたのに、意外とあっさり帰るんだと少し寂しいような複雑な思いになった。」

「校庭に居ると、ものすごい力でボールを投げってくる子がいた。受け取らなきゃと必死で受け取って返していたら、何度も何度もするうちにだんだん力をゆるめ、受け取りやすいものになっていった。なにかメッセージだったのかなあと思った。」

「『死ぬ』『殺す』という言葉ばかり言い続けます。ちょっとした言葉のやり取りでも、『ばかじゃねーの』『そんなの信じるなよ』『子どもじゃねーよ』とぶっきらぼうに答えます。けれど離れようとせず、手や服をひっぱたり、たたいてきたりするので、やさしく手をつないでみたり、肩に手を置いてぼんぼんたたいてあげたりすると、少し落ち着きました。」

「先生の妊娠という事実を納得できないのではないかと思った。自分の先生と思っていた先生が妊娠したことは、『先生を取られる』という思いを生み出したように感じた。その寂しさから来る暴言だったのではないか。『子ども生んで早くどっか行って欲しいし!』『赤ちゃんなんて気持ち悪い!』」

(4) 「一人の子ども」という視点の変化

しかし、そうして敏感になりつつも、時と共に、それが「特別なこの場に居る」ということからの不安や過敏さからではなく、「当たり前のこと」として、子どもと関わりつつ

子どもと自分、その間に流れるものを感じとってゆく、意味を感じとってゆくということがなされるようになってくる。

「振り返ってみて、A小という特別な事情に、確かにはじめは構えていた部分もあると思います。一体どんな子ども達なんだろう、自分が想像つかないような体験をしてきた子ども達を、自分が傷つけてしまうのではないか、不安に思うこともありました。」

「実際に関わってみて、子どもに向き合いたいという気持ちをもって接することは、どこに行っても同じことなのだと感じました。私が今まで出会ってきた子ども達とは、違う部分も出てくるかもしれません。けれど、その行動の裏には、何か別の意味があるのかもしれない、この子の本当の所はどこにあるんだろうと、その子自身に目を向けることはまったく変わりません。」

「誰が施設の子どもだろう・・・と考えることもある。しかし、それが気にならなくなってきたという面もある。」

「気になる子どもは、気になる。その子どもの生いたちや他の情報も気になるが、施設であろうと、一般の家庭の子どもであろうと、関係なく、見るようになった。活動を始めて最初の頃は、施設の子どもたちと、もともとの学区の子どもたちの混ざっている状況が、興味深い場所であると感じていた。しかし、途中からはその状況というより、一人ひとりの行動や、態度に目がいくようになったように思う。」

実習体験において「困難を抱えた子どもと関わる」ことの意味とは、その困難の表れに直接関与するという意味だけではなく、その見えない内面の歴史を感じとりつつ、共にすごす。そして、子どもと自分の心、その間（関係）に起こってくるものを感じとる。そういう感性を育むことではないだろうか。「A小学校という場に身を置かせてもらう」ということの意味は、そこにあるように感じる。

ここでの体験は、Bタイプのより有効なあり方の検討も視野に入れつつ、今後も大切に深めてゆきたい。

3章 考察

1 節 実習体験の「臨床的意味」—「当たり前」の実感—

虐待を受けた子どもの、いわゆる「虐待的人間関係の再現傾向」といわれるものがある。それを西澤は、「確かに虐待を受けて育った子どもは、自分に関わりを持ってくる大人、とりわけ自分にとって重要な意味を持つ大人に対して挑発的な言動や態度を示し、その人から、怒りや攻撃性を引き出してしまう」ことが多く、「その後に出会う大人との人間関係を虐待的なものにしてしまう傾向がある」と言う。安全感のない虐待的環境で育ったがゆえに、そのような傾向を身に付けてしまうのである²³。これまでも述べてきたように、狭義の意味で「虐待」とは言えないまでも、安全感や共感的環境の希薄な中で育ち「現実感のある自己感覚」を持ちえていない子どもたちの存在は大きい。それは「途方もない共感不全や、明らかに性的あるいは加虐的な対応というより、親の生き方が醸し出し、その繰り返しが続く『心理的酸素欠乏状態』の子どもたち²⁴である。今、援助者は常に、

それらの子どもたちの困難な状況や行動化にさらされ、内面はそれらによって刺激され続ける。つまり、子どもの困難な状況や行動化への対処と共に、それに刺激されることによって生じる自らの内面の感情への対処が、大きなもうひとつの課題となってくる。現代の子どもへの援助において、この二つは、切り離しては考えることはできない。これを切り離さないことによって、初めて同じこの社会に生きるものどうしとしての、一人の人間と一人の人間としての共感が可能となる。そして子どもを「各種の能力の組み合わせ」としてではなく、一人の人として尊重することが可能となる。しかし、これは本当に困難な課題である。時として、子どもの並大抵ではない「こちらの感情を刺激する力」に対抗するために、援助者が、自らの感情を感じないようにして身を守ることが起ってしまう。まさに、虐待された子どもが、感情を無くすことを生き延びる手段とするのと同じように。そして、それを覆い隠すために、理論や言葉や、さまざまな技法が持ち込まれる。それらのすべてが一概に有害なのではない。が、その裏に隠された自らの感情に目をそむけたままの「援助」は、決して子どもにとって、安全感や共感を提供できるものにはなりえない。つまり子どもが最も必要とするものを提供するものとはなりえないということである。

現代の子どもの状況を踏まえ、「援助」ということを考えてゆくと、それが「不安の中に漂う」「気球の旅」であらざるを得ないことに思いはいたる。そこから逃げることによって、現代の子どもたちの本質的な意味での「援助」は成り立ちようはない。

こうしてみてもと、始めにあげた4つの「当たり前」が循環をなして、初めて援助が成立することがわかる。

言うまでもなく教師も「援助者」の一人である。しかし、教師という役割において、これは特に大きな葛藤をはらむ課題となる。「より良い教師」になるために、自らの子どもや、物事へのさまざまな否定的感情を押さえ込む、あるいはないことにする習慣がついていることも多いのではないかと思われる。なかでも真剣に心から教師を目指す学生、子どもに向き合いたいと願う教師であればあるほど、自らの中にある「否定的感情」、特に子どもに対してのそれを自覚することは、自らの志を否定することにもつながりかねない危険なことでもある。しかし、現代の子どもたちの前で、その困難に向きあおうとするならば、教師にとってもまたこれは不可欠なことである。その認識の上でなお教師としてあり続けることが求められよう。相矛盾するような困難な課題である。しかし、それによって、結果的にはこのストレスの多い教師の仕事において、自らの自己感覚を失うことなく、自分を守りつつ、真の援助者となることが可能となる。

不安の中で漂いながら、変化を信じて待つ。その場の空気を感じて待つ。その中で起こってくる変化への確信、子どもへの思い。それは援助者が方向性を示し、その想定内に子どもが動き、想定した力を身につけてくれたときの、援助者の自己充実感、自己満足感とは、まったく違うものである。それは自分の力、支配欲をまったく突き抜けたところでの「子ども」という一人の人間への敬意となる。「待つ」ということ、「不安に漂いつつそばに居る」ということの深い意味、人と人の関係の対等性が実感される。

「個」との丁寧な関わりの体験は、この「当たり前」を、当たり前のように自然に気づかせてくれる。

学生は実習の中で、この「当たり前」を体感し、取り戻す。そして、失敗を繰り返しつつ、少しずつ少しずつ安全感とまとまった自己感覚を獲得してゆく。教師教育における

「個」との体験は、この「当たり前」を言葉としてではなく、人間にとっていかに大切なものかを体験的に実感するものとなる。TTや集団を想定した実習体験も、学校・教師の動き、子どもへの関わり方、指導法を知ることに加え、さまざまな自己対象体験が可能であり、多くの効果をもたらす。

しかし「それだけでは、なにか浅い気がして・・・」と述べた学生の直感にもあるように、「個」との体験は、それらをもう一段深めたところで、これまで述べてきた「当たり前」を、まさに自分のものとして、自分の中から生み出された実感として手に入れるものとなるのではないだろうか。

2 節 実習体験の相互的效果

これらのことは、実習する学生のみならず、子ども、教師にも言えることである。学生が共感的な「鏡自己対象」になることによって、傷ついた子どもの自己愛が満たされることもあろう。学生の「理想化自己対象」となることによって、教師の自己が強化されるということもあろう。

つまり、学生が学校に入るという実習体験は、けして外から見える学生や子どもの能力の獲得、実際の援助法の習得、意欲の向上といった面のみならず、それに関わる者みなにとって、内面的で治療的とさえいえるさまざまな心の動きが渦巻くものなのである。

しかし、現実の学校は多忙であり、学生の実習体験が、教師の負担になることも考慮しなくてはならない。また、人手の足りなさを補うだけの役割になってしまうこともありうる。このような相互的な関係を可能としない、多忙で閉塞的な現場においては、教師としての自己愛も満たせず、さまざまところからの教師批判、評価などによって、教師の自己は断片化し、安定とゆとりを失い、「子ども理解」は結果的に遠のかざるを得ない。教師個人の資質の問題以前に、現在教師の置かれている状況が共感的環境に無く、まとまった自己感覚を持ちがたい状況にあるということは改めて指摘するまでもない。

現在、教師教育改革の中であげられている実習体験が、教師としての資質の確認という目的で進められようとしている。これは、ここで述べる実習体験の目的には相反し、今後実習体験がこの目的に終始するならば、ますます自己の断片化、硬直化した教師を作ることになりかねない。

3 節 実習体験における大学教員の役割

現場に出ることそのものが、「臨床的」体験なのではない。実習体験における「臨床的意味」とは、子どもや教師とのさまざまな自己対象体験の中で、揺れ動きながら支えられるという体験。その中で、学生が、自分自身と、自分と子どもとの間に流れてゆくものを振り返り、見つめ、子どもへの深い理解・共感のできる感性・直感・カンを育て、当たり前を当たり前と実感できる「まとまった自己感覚」を獲得してゆくことではないだろうか。

高野は、「教育実習生の指導を長年にわたってなさっている先生から『このごろの実習生や若い先生は、生徒との個別の関係に入り込みすぎてクラス全体を見るという面で弱い気がする。カウンセリング・マインドが強調されてきたことと関係があるのだろうか』と

の指摘を受けた²⁵と言う。これはむしろこれまで述べてきたように、実習体験の中で、本当の意味での「個」と関わる体験。そして、そこで守られ支えられながら、学生自身が「まとまった自己感覚」を創ってゆく過程への援助を体験できていなかったことを示すに過ぎないのではないか。当たり前が当たり前であることの実感、カウンセリング・マインドの本質を体験するならば、それは必然的に、初めは未熟ながらも徐々に「教師としての自分」を持ち、「個」のみに入り込むのではなく、「個」を見据えつつ集団に関わる感性を持ち合わせていくはずである。

大学におけるにおける教員の役割は、実習体験も含め、日常の関わりにおいて、子ども、教師、そして自分の中で、またその間で起こっていることに目を向け、それを感じ取り意味づけることの重要性を伝えること。そして、そこで当然に起こりうる共感不全、自己対象転移の断絶を意味づけ、支え、学生の自己の修復とまとまりの過程での揺れを援助することではないだろうか。学生にとって、この体験は、口で言うほど簡単な「楽しい」だけのものではありえない。と同時にそれを支えるということも、また、並大抵のことではない「学生の心に触れる」繊細な危険を伴う作業であることを心しなくてはならない。

おわりに

「カン」とは、何の根拠もない空想の産物ではない。自分を持つことによって、初めて自覚でき、利用できるものであり、「まとまった自己感覚」からしか生じえない感性である。その「カン」、感性を生み出す「まとまった自己感覚」は、「当たり前」を「当たり前」と実感できる、安全で安心な共感的環境に守られることによって育まれる。

カウンセリングでは、しばしば自らの無力感にいかにか耐えうかが勝負になることがある。それに耐え切れず、ついなんらかの「援助」や「対処法」を適当な言葉で伝えてしまっている自分が居る。求めに応じられたという錯覚で、一時の自分の自尊心は保たれるものの、それは決して本質的な意味をなしていかないことのほうが多い。

実習体験において「個」との丁寧な関わりを体験した学生は、同じ無力感に苦しみつつ、そこに居続ける中で、こちらが伝えるまでもなく「当たり前」に大切なことをつかみ取っている。そして、それが子どもとの関係に反映してゆく。現場の教師も同じはずである。しかし、現場に入ったとたん、無力感という中に居続ける時間のなさ、それを感じることへの罪悪感。自分の感性や、センスを感じ取ってゆく暇も与えないほどの現実的仕事の処理。そして評価と選別。その中で当たり前が当たり前でなくなり、「まとまった自己感覚」を奪われざるを得ない現実が待っている。

改めて、「当たり前が当たり前であること」の難しさを再認識し、人の心への援助は、小手先の対処では何の意味もなさないことを深く心に置きたい。そして、ともにこの社会に生きる人間どうしとしての子どもへの援助、それを可能とする援助者を育てる教師教育のあり方を模索し続けたい。

引用・参考文献

- 1 岡野憲一郎『新しい精神分析理論』岩崎学術出版社、1999年
- 2 筒井潤子“子どもの「離人感・非現実感」と自己感覚の問題”『都留文科大学研究紀要』第64集、2006年、p23-42
- 3 岡野憲一郎“序文”『自己心理学入門』（アーネスト・S・ウルフ著）金剛出版、2001年、p3
- 4 前掲（1） p25、p54-72
- 5 Heinz Kohut The analysis of the self. International Universities Press, NewYork, 1971.（水野信義他訳：自己の分析. みすず書房、東京、1994.）
The restoration of the self. International Universities Press, Inc, Madison, Connecticut, 1977.（本城秀次他訳：自己の修復. みすず書房、東京、1995.）
How does analysis cure? The University of Chicago Press, Chicago and London, 1984.（本城秀次他訳：自己の治癒. みすず書房、東京、1995.）
- 6 Ernest.S.Wolf（1988）：Treating the self, Elements of clinical self psychology. The Guilford Press 安村直己・角田豊訳『自己心理学入門 コ福特理論の実践』金剛出版、2001年
- 7 丸田俊彦『コ福特理論とその周辺』岩崎学術出版社、1992年、p69
- 8 前掲（5） p132-141
- 9 丸田俊彦“精神療法の治療機序とその効果”『精神分析研究』第48巻 3号、2004年、p35-40
- 10 Peter Buirski and Pamela Haglund（2001）：The Intersubjective Approach to Psychotherapy. 丸田俊彦監訳『間主観的アプローチ臨床入門』岩崎学術出版社、2004年、p24
- 11 丸田俊彦・森さち子『間主観性の軌跡』岩崎学術出版社、2006年、p100
- 12 前掲（10） p100
- 13 前掲（9） p24-27
- 14 前掲（9） p29
- 15 神田橋條治“書評・フォーカシング事始め”『精神療法』第22巻 3号、1996年
- 16 鑪幹八郎“ことばの発生の場と心理療法のかかわり”『臨床心理学』第2巻 1号、2002年、p34-38
- 17 高野和子“日本教師教育学会10年の研究活動と「教師の専門性」研究”『日本教師教育学会年報』第10号、2001年、p72-77
- 18 中央教育審議会“今後の教員養成・免許制度の在り方について（答申案）” 2006年
- 19 大学教育における学校インターンシップの意義と課題 報告書. 関西大学 2005年
- 20 釜田聡、濁川明男“「学ぶ」ことの意味を問い続けるフレンドシップ事業の意義”『日本教師教育学会年報』第13号、2004年、p122-131
- 21 高野和子“教師教育研究・実践は「変動」とどう向き合うか”『日本教師教育学会年報』第12号 2003年、p169-170
- 22 舘哲朗“自己対象機能の提供とは”『精神分析研究』第34巻 3号、1990年、p30-42

- 23 西澤哲『子どものトラウマ』講談社現代新書1997年、p107
- 24 前掲 (7) p74
- 25 前掲 (17) p72-77