

他者を教える目的の教職科目が引き出す学生の「自分自身」  
- 「教育心理学」と「教育相談」 -

Enhancing the Students' Self-awareness Through Teacher Training Courses  
Designed to Raise Awareness of Others: Educational Psychology and Educational  
Counseling

鈴木 敦子  
Atsuko Suzuki

1. はじめに

大学生が大学に通っている時間はたいへんに貴重な時間である。自分が大学で何をやりたいのかそれがあらかじめ自覚されているならば素晴らしいことである。しかし何をやりたいのかよくわからないが入学した人もいるであろう。それでもその大学を選んだということは何かの指向性がそこに働いたのである。ただそれが本人には自覚されていない。何となく受験してみたら受かってしまったと思っているかもしれない。その何となくは一体何なのか。なぜ何となく思ったのか。その何となくを少しでも解き明かす場が大学であり、その解き明かすために使う時間が大学に通っている時間なのである。

大学に入るとその学部学科に関連する授業を当然受講する。さらに多くの大学には教職課程があり、履修すると教師になる道が開ける。私はその教職科目を教えている。教師になることを目指して教育大学や教育学部に進まなくとも必要な科目を取り、単位を習得すれば免許を取ることができる。そこで多くの学生はとってみようという気持ちになるようだ。あるいは将来の職業選択の保険として親に勧められることも多いという(関田、2005)。

さて、このような経緯で教職課程を受講した学生は少し違和感を感じるかもしれない。最初から教師を目指していたわけではないのでモチベーションは高くない。にもかかわらずなぜか教師になる授業を取っているのである。ここで今までと決定的に異なる点は立場である。つまり過去から現在までは今までは生徒や学生であり教わる側であった。ところが今でも教わる側でありながら同時に教える側に立って教えることを学ぶのである。教わると教えるは全く逆の立場になる。学生が今までほとんど経験したことのない立場である。

おそらく多くの学生は教える立場に立つこと、すなわち教師になる際に最も大切なのはその専門に関する豊富な知識と教える技術の確かさだと思うのではないだろうか。何をどのように教えたら良いのか、生徒がよく理解できる教え方とはどんなものだろうかなどである。

しかし、私はそれ以上に重要なことがあると考える。それは自分を知ることである(鈴木、2011)。自分は一体何が得意なのか。何の取り柄もないと思っているかもしれない。けれども些細

なことであっても必ず得意なことがあるはずである。そして何が苦手なのか。あるいはどのような条件が重なるとうまくできなくなるのか、この自分の特性を理解することが重要である。実際にはまだ教師になっていないので教育現場で実践を行いながら確認するわけにはいかない。従って授業の中で自己認識を高める必要があるであろう。

自分は何ができて何が苦手なのか。自分が得意な面を前面に押し出せば教えること自体が楽しくなる。教師本人が楽しんでいる授業はその楽しさが生徒に伝わる。自分を知ること、これが教職課程を受講する者に最も求められると考える。「教育心理学」と「教育相談」、この二つの科目を通して学生の気づきを明らかにしてゆく。

## 2. 「教育心理学」という授業科目

### 2-1 人間の発達という未知なる世界

大学二年生の教職科目「教育心理学」を教えている。二年生は年齢からいうと当然大人になる。しかし高校生を脱してから短時間しか経っておらず子どもではないが成熟した大人でもない、いわばマージナルな年齢になる。最近まで自分自身が子どもであった大学生がいまだに子どもである子どもに興味を持つのは稀だといえるだろう。たとえ教職科目を履修していても教育学部に在籍し将来教師を目指している学生以外は単に免許や資格の取得を目的としている。特に芸術系の学生は不安定な将来を心配する親の勧めで教員免許取得に踏み切る学生が多いようだ（関田, 2005）。したがって子どもへの興味から教職科目を履修する学生は稀だと思われる。

しかしそのような学生であっても生徒を教える立場になるためには生徒がどのように成長してきたかある程度知っておく必要がある。彼らも近年まで子どもであったのだからその知識は必要なく思える。だが彼ら自身は日々生きることに精いっぱい過去を振り返る余裕もまた振り返りたくもないであろう。そこであえて“発達”という視点から子どもを考える授業内容を取り入れている。

まずオリエンテーションで「乳幼児に関するプリント」を配布し、回答欄から自分が正解と思える答えを選択してもらおう。選択制を設定した理由は学生の知識が乏しく自由記述にした場合とんでもない回答が出現するからである。たとえば以前の回答で「妊娠中に母体の体重はどのくらい増加しますか」という問いに「元の体重の二倍になる」と記した者がみられた。45 キログラムの女性ならば90 キログラムになってしまう。冷静に考えればあまりにおかしな回答だと気が付くはずである。ただ「妊娠中は体重が増える」と漠然と感じているだけならばこの回答もあながち変だと思えなくなる。私は生徒を教える立場の教師が子どもに関する詳細な知識を必ず持つべきであるとは考えない。ただ、自分が子どもに関して何を知っていて何を知らないのか、そのレベルでのメタ認知を獲得しておく必要性はあると思う。

前述の問題「妊娠中に母体の体重はどのくらい増加しますか」に対して女子学生のほうが少なく

見積もる傾向があるようだ。現在は母親の BMI によって体重増加の幅が決まるので一概に何キロまでと増加の下限と上限が決まるわけではない。しかしおおよそ 8~10 キログラムの体重増加が望ましいとされる。けれども女子学生はこの値を下回る数値を予想し、中には 3 キログラムの増加だと考える学生もいる。私はこれらの回答には女子学生の願望が反映しているかもしれないと疑っている。つまり、いついかなる時にも女性は体重増加を避けたいと思っているのではないか。現に近年出産時の新生児体重の平均が 3000 グラムを下回り問題視されている。出産時の体重差が免疫力などに影響を及ぼすようであり重要である。なぜ新生児の体重が少なくなるのか。そこには女性の「いつでもダイエット」がある。たとえ妊娠中であっても体重増加は避けるべきものであり、あるいは最初の出産後に体重が元通りにならなかったのが最初から増加しないという考え方である。しかしそこには母親である自分自身の視点があるのみで胎児への視点が抜け落ちている。発達の授業ではなぜ母親（母体）は 8~10 キロもの体重が増えなければならないのか、その内訳を図解して説明する。まず胎児の体重を 3 キログラムと設定する。その他に胎児と母体をつなぐ臓器として胎盤が形成され、また胎児が浮かんでいる羊水が存在し、さらに外の刺激から胎児を保護するために母体の腹部に脂肪が付き、出産時のエネルギーあるいは出産後の母乳を供給するためのエネルギーとして体全体に脂肪が蓄積される。これら胎児、胎盤、羊水、脂肪の重さを合計するとやはり 8~10 キログラムの体重増加は当然必要になってくる。これらの説明を授業中に行うと何人かの学生は真剣な顔で頷いている。ただ将来学生が母親になる際にこのことを思い出し、無謀なダイエットを行わない保証はない。けれども自分の身体の変化は忌み嫌うものではなく、必要性があって変化していることを一度でも理解することは重要だと思われる。

初回のオリエンテーションで乳児に関する自分の知識を学生は確認する。それは子どもの誕生を前提とした話である。しかし人間がこの世に生まれてくるまでには実は途方もなく長い道のりがあることを次の授業で学生は知ることになる。「生命の不思議」と題して不妊治療の動画を教材として用いている。ここでほとんどすべての学生が驚くのは体外受精の成功率である。体外受精をしさえすればほぼ 100 パーセント妊娠し、出産に至ると考えている者が大半である。しかし、現実には体外受精の成功率は低い。25 歳の女性であっても 2 割しか成功しない。女性の年齢が上がるにつれ成功率はさがっていき 40 歳では 1 割を切っている。医者の間ではこの成功率の低さは常識であるようだが、一般の人にとっては常識ではなく、ましてや妊娠を自分の問題ととらえていない学生にとってはほとんど初耳の情報に近い。無関係の情報ならば知識としてとりあえず蓄えておけばよいが、実はこのことは学生の人生設計に大いに関係している。

実際に教師を目指す学生、あるいはとりあえず教師の免許を取っておこうという学生両方に共通していることは大学卒業後に何らかのキャリアを積み上げようと考えていることである。そのためにはある程度の時間がかかる。優先順位をつけるならばキャリア形成が 1 番で結婚は 2 番手以降になる。最近の晩婚化傾向も影響しているのか 20 代で結婚することは早すぎると考える学生も多い。しかし 30 代で結婚すると妊娠しにくくなる境目の 35 歳は目の前になる。40 歳で出産した芸能人の

記事が派手に雑誌に掲載されると誰でもその年齢で出産できると思ってしまう。しかし、女性の持つ卵子の劣化には個人差が大きい。芸能人が高齢で出産できたのだから私ともというわけにはいかないのである。

また、女性の卵子の話だけではなく男子学生にも衝撃的な事実が迫る。これまで子どもが生まれない原因は女性にあると考えている人が多い。しかし実は原因は女性、男性とも半々が本当のところである。つまり、男性側にも何らかの原因があり妊娠に至らないという事実があるのである。この事実は女性も知らないことが多く男性と同様に驚いている。

このようにこの授業内容は学生の反響が極めて大きくなっている。本来私としては体外受精を扱った意図は別のところにあった。体外受精は1回で成功することは稀である。受精したのだからといって子どもが順調に育つわけではない。細胞分裂が途中で止まる場合や流産も起こる場合がある。そのため体外受精を複数回繰り返す人が多いという。また体外受精には健康保険が適応されない。そのため多額な費用が掛かる。10数年にわたって繰り返し、一千万円の費用がかかったという人もいる。このように親が時間と費用をかけて生まれてくる子どもが存在する。この事実を学生に知らせたいという目的があった。モンスターペアレンツという言葉が一時流行ったが、もしかしたらその子どもの背景にはこのような親の苦労があり、そのために親はモンスターペアレンツにならざるを得なかった可能性がある。

背後に事情を背負っている子どもも存在するという私が伝えたかった事実もある程度伝わった感触はある。しかし、それ以上に学生はまず自分がいまここに存在している奇跡に驚き、自分の未来をもっと真剣に考える必要性を感じたように思われる。

## 2-2 「教育心理学」における教授・学習

教育心理学の授業は音楽専攻の学生を対象にしているので学生が生徒に教える科目は音楽になる。したがってこれから以下に記すような算数の教科を学生は将来教える必要がない。しかし教える側の意図がいかにも子どもに伝わりにくいか、その実例としてあえて算数の応用問題を教材として用いている(鈴木、1989)。

小学生低学年の算数で次のような問題を過去に解いた経験が誰にでもあるであろう。

「昨日、太郎くんはおやつに3つあめをもらいました。今日はお母さんのお手伝いをしたので、おやつにあめを5つもらいました。いま、太郎くんはあめを何個持っているでしょう。」

一見すると特別難しい問題とは思えない。 $3+5=8$  となり、太郎くんは8個のあめを持っていることになる。けれどもこの問題を次のように解釈する子どもがいる。「昨日もらった3つのあめは昨日のうちに食べちゃったから今は5個持っている」。昨日のうちにあめを食べたという記述はないのだから全部のあめは残っている前提になるのが当然だと出題者の大人は考えるだろう。ところがこ

の子どもの常識では昨日もらったおやつは昨日のうちに食べることが当たり前になっているらしい。

また次のような解釈もある。昨日もらったおやつのはじめは棒突きのあめで、今日もらったあめは小さなパッケージに入ったあめだったかもしれない。棒突きのあめとパッケージ入りのあめを足すことはできないからこの問題は解けない、というものだ。形状は異なっているがあめはあくまであめなのだから上位カテゴリーの「あめ」で考えてもらいたく、同じ「あめ」なのだから足し算をしてもらいたいと出題者は思うであろう。しかしそのように考えない子どももいるのである。あるいはもう少し不思議な解釈もある。おやつにももらったあめとお手伝いをしてもらったあめを足すことができるのだろうか、という疑問が生じ、計算ができなくなる子どももいるようである。どのような名目でもらったものであってもあめは物質なのだから足し算は可能になる。けれども子どもはその名目が気になり計算が不可能と解釈してしまう。

このような例は大人から見れば子どもの未熟さに思える。足し算の問題なのだから、何と何を足せば良いかをピックアップし、あとは足し算という計算をしさえすればよいと考える。けれども大人がこのように考えるのはこの問題が「足し算」であると認識するからである。おやつにももらったり、お手伝いをしてもらったりとあめをもらうストーリーが書かれているのはその方が子どもの理解を促進すると思ったからであろう。けれども実際にはそのストーリーが子どもの思考を足し算には向かわせない。大人は算数というフレームの上で足し算を考える。算数にはあめの数3と5のみが必要な要素になり他の修飾、誰にももらったあめか、何をしてももらったあめかなどは無関係だと切り離すことができる。けれども子どもはストーリーに引きずられて日常的な思考をこの問題解決に用いてしまう。ある子どもにとっては昨日のおやつは昨日のうちに食べることが常識になっている。実際この説明を学生にした際に自分も子どもの頃はそのように考えていたと同意した者がいた。

大人である算数問題の出題者は算数の応用問題とはまさに文章にある様々な要素から必要な要素のみを抽出し、式を作ることを要求しているものだと考える。しかしまさか子どもが「昨日のおやつは昨日のうちに食べる」という子どもの日常的な常識を算数の応用問題に用いるとは想定していなかったであろう。算数の問題は算数の問題として理解できること、これが学習といえる。ただ子どもにとってわかりやすいであろうと、あるいは解答の手がかりがつかみやすいだろうと問題に日常的題材を用いる場合には細心の注意が必要となる。子どもは自身の少ない経験、その大半が日常的な経験であるがゆえに算数の問題に自分の日常的経験を直接当てはめて思考してしまう。その結果、この子は算数の応用問題が理解できていないことになってしまう。誤答した子どもに「とりあえずここでは昨日のおやつのはじめも残っていることにしてね」ともし一言ヒントを与えたならばこの問題は簡単に解けるのではないだろうか。もちろんヒントなしで解けることが算数の学力がついたことになる。しかしこのように大人からすると摩訶不思議な解釈を子どもがしている可能性を大人は念頭に入れる必要があると思われる。

次にあげる教育心理学の授業項目は「みればできるか」である。子どもに教える際には視覚情報が重要といわれている。理科の実験であっても結果に至るまでのプロセスが重要であり、それを実

際に子どもに見せる、あるいは自分たちで実験して自分の目で確かめることが大切だといわれている。ではただ見れば理解が促進されるのか。そこにはもう少し複雑な要因が働いているのではないか、この点を授業中に課題を行いながら学生に実感してもらう授業を展開している。

まず学生にある料理を作る短い動画を見てもらう。事前に、自分がこの動画の中で重要だと思った点をメモするように指示を出しておく。周りの友達と相談せずに自分の判断で重要な点を記すよう念を押しておく。そして見終わった後で学生の書いた重要な点を見比べると2種類に分かれている。8割から9割がたの学生は料理の作り方（レシピ）を書いている。料理は手羽先のコショウ揚げだったので、6分通り火が通ったところで余熱を利用するとよいとか、タレは常温で半年持つとか、料理の手順と共にコツのようなポイントをしるしていた。それに対して少数ではあるが、この動画の構成内容の重要性を挙げる者がいる。スタジオを普通の家庭のキッチンに模して作っている点が効果的であるとか、アシスタントの合いの手のタイミングの重要性や、材料はテロップで出さないと理解できない等である。この構成内容の重要性を書いた学生のメモを読み上げるとどよめきが起こる。料理の動画なのだから当然作り方が重要だと思い込んでいた学生たちはその発想の柔軟さに驚くと同時に自分の頭の硬直性に気づいて嘆く。またこのメモを書いた当事者達は間違ったことを書いた、はずした、失敗したと思うようだ。しかし授業の冒頭に指示したことはこの動画を見て自分が重要だと思ったことを記せである。したがって料理手順を書いた者も動画の構成内容を書いた者も両者とも正解になる。ここで学生に説明を付け加える。今同じ長さの動画を同じ場所で同時に見たけれども重要性の認識にはこれだけ多様性が生じている。よく個人によって感じ方は異なるといわれているが同じ大人（学生）でさえもこれだけ違いが生じる。対象者が大人と子どもであったらどうだろうか。つまり、教える側の教師が重要事項だと考えて教えたとしても受け取る側の子どもはそのような重要性をくみ取るだろうかということである。

さらに学生は2番目の動画を視聴する。先ほどとは異なる料理で（ロシア風チーズケーキ）今度は自分がそのメモを見て実際に作れるように記しなさいといわれる。そして最後に3番目の動画を見る。これは別紙に料理名も書かず（ライスサラダ）、後で友達や家族に見せ、彼らが何の料理かわかるように書いてほしいと指示される。そして自分が作れるように書いたメモと他者に料理名がわかるように書いたメモを見比べてもらう。学生の多くは2つの書き方が異なっている。まず自分用では字が汚いがある。そして他者用では他者に見せたり理解してもらうという視点が入ると書き方自体が変化してくる。自分は動画を見ているので詳細な記述は必要がないが、見ていない人には丁寧な記述を心掛ける必要があると意識するようになる。

視覚情報は生徒に何かを教える際に重要な役割を果たしている。けれどもただ見ればわかるか、見ればできるかとなるとそう単純ではない。同じものを見ていても受け取り方は人によって様々である。これは常識なのだが、こと教育になり、教師は自分が見せるものはその重要性も含めて教師の思惑が過不足なく生徒に届くという錯覚に陥りやすい。また料理の作り方を記述するにしても視点の持ち方によって（自分か他者か）書き方というパフォーマンスに差が出てくる。

教師の意図がいかにかわりにくいか、あるいは同じものを見ているにもかかわらず捉え方がいかにか異なるか、ましてや大人と子どもであればなおさら異なる要因が入ってくる。このような学習を学生は身を以て経験してゆく。

### 2-3 教育心理学における発達障がい

教育心理学の授業の中で3回分を発達障がいに当てている。かつて発達障がいである自閉症(ASD: Autistic Spectrum Disorders)の人は珍しい存在と思われていた。また注意力散漫や多動である注意欠如多動性症候群(ADHD: Attention Deficit / Hyperactivity Disorder)は子どもだけの障がいであり、大人にはいないとされてきた。ところが今ではそうではないことが明らかになっている。発達障害は自閉スペクトラム症(ASD)としてほぼ統一され、大人になったからといってADHDの症状が全くなくなるわけではない。

ASDはすそ野が広い。つまり定型発達の人と地続きになっている。ASDの人が持つ特徴の一つや二つは定型発達の人にもある。たとえばある特定のものにこだわったり、居心地の悪い特定の場所を避けたりする傾向である。地続きとはいってもASDの人はその特徴を数多く持っており、程度が重い場合がある。また知的障害のある自閉症は少ない。つまり一見すると普通の人で、しかし普通の人として接するとコミュニケーションがとれないということになる。

教職をとっている学生が発達障害に関する知識と情報を持っているか否かは現在も今後も大きな影響を及ぼすと思われる。日本では「まじめ」と「努力」が尊ばれる。先生はまじめに教え、生徒は一生懸命努力する構図が望ましい。けれども先生がどんなにまじめに教えても理解できない子どもがいる。そのような子どもは努力が足りないと思なされる。これが一般的な図式である。ところが発達障がいの傾向がある生徒は決して怠けているわけではない。本人なりに努力をしているのである。ただその努力の方向が他の生徒と異なっているので努力とみなされない。さらに教師のまじめな教え方では理解に至らず結果として勉強の成果も上がりにくくなる。発達障がい者にある特性を教師が理解することで双方がよりよい関係性を作ることが可能になる。

授業ではまずクリニックに通う小学校低学年の動画を学生に見せる。男子と女子が登場し二人とも医師によりASDと診断されている子どもである。一年生の男子は小学校の生活にうまくなじむことができない。小学校では45分授業に教科が分割されている。どんなに図工が好きであっても次の時間まで続けて行うことはできない。また来週になる。そこがこの男子には理解できない。どうして粘土を片付けて体操着に着替えなくてはいけないのか。教師にはこの男子が勝手なふるまいをしていると映るのだろう。とにかく体育を行いなさいと指示をだす。男子は自分の行動が否定され続けることで自己肯定感が低くなる。自分はダメな子だと思い、学校に行きづらくなってしまふ。

この男子がこの場面で見せた特徴はワクワクすることが好きな転導性とストレス耐性の弱さであろう。自分の興味のあること(図工の粘土)には積極的に取り組める反面、興味のないこと(体育)には取り組めない。嫌だけれど少しやってみようかという気持ちにはならない(ストレス耐性の弱

さ) ののである。この場面で教師が、次は体育の時間なのだからと正論を説いても男子は動かないであろう。場面の切り替えの困難さもあると思われるので、時間的に猶予を持たせたくて体育の授業のゲーム性やイベント性を強調して男子のモチベーションをあげる必要があるであろう。このような工夫が教師に求められるのである。

次に小学二年生の女子の動画を学生に見せる。先ほどの男子と異なり多動傾向がみられる。じっと座っていることが難しい。この女子には感覚過敏があり音に敏感である。クラスで九九の練習を一斉にするとその声の大きさと反響に耐えられず教室を飛び出してしまう。このような行動も女子の特性を理解していなければ単なる自分勝手な行動と教師には映るであろう。また会話によるコミュニケーションが苦手である。話はよくするのだが、会話のキャッチボールがうまくできない。自分の興味のあることばかりを一方向的に話してしまう。小学二年生ともなれば友達と子どもなりの会話が成立している。想像力の弱さもありその場の空気を読むことができず、会話が成立していないことに気が付かない。すると次第に友達関係が悪化してゆく。

このような場合、教師は少なくとも感覚過敏に配慮する必要があるだろう。耳栓を着用させたり隣同士で暗唱役と聞き役を設定し全体の音量を下げる工夫が必要となる。

こういった子ども達を見て、学生はびっくりする。発達障がいと自分は縁がないと思っていたからだ。たとえ教師になったとしても普通の教師を目指しており、生徒も普通の生徒を想定している。特別支援学級ではなく普通級に当然配属されると考えている。その普通級であっても特別な支援を必要とする子どもが存在しているのである。

そしてまた別の動画を見せると学生はさらに驚くこととなる。その動画には20代の大人にもかかわらず漢字交じりの文章をスラスラ読むことができない人が登場する。学習障がい(LD: Learning Disabilities)の一つである読字障がい(ディスレクシア: Dyslexia)である。さらに20代のこの男性は読むこと以上に書くことが苦手で、鳥の「巢」という字を書く際に本当に鳥の巣の絵を描いて漢字を思い出している。彼は15歳でイギリスに渡り、そこで読字障がいと診断された。定型発達の者にはなかなか想像しにくいことだが、読字障がい者は白い紙に黒字で文字が印刷されているとその背景となる白地の方が黒字の字より浮き立って見えてしまうそうである。つまり、見るというスタート地点でそもそも字が見えにくくなっている。イギリスでこの男性は黄色の紙に印刷してある文字の方が白地よりも3倍速く読めることが判明した。日本でも大学入試センター試験では申し出があればブルーの紙に印刷をした問題用紙が配布される。このような配慮がない場合には、例えばテスト用紙を一度クシャクシャにする子どもが現れるかもしれない。しわになった紙は影を作るので白地よりは見やすくなるからである。しかし突然この行為が教室で起こると教師はひどく驚くであろう。

今の日本で読字障がいはあまり知られていない。識字率の高い国なので読み書きはできて当然と思われる。しかしこのような動画を見た後で学生は自分の小学校時代を振り返ると国語の時間にたどたどしく教科書を読んでいた同級生がいたことを思い出す場合が多い。「どうして練習して

こなかったのか」とその時は思ったであろう。しかしそのレベルの話ではなかったのである。日本では20人に一人の割合で何らかの読字障がいを持っている人がいると言われている。クラスに一人か二人は存在していることになる。けれどもこの数字は実感と合っていないように思う人が多いだろう。そんなにいるはずがないと。だがこの障がいを持っている人は必死で隠すという。音読を聞いて丸暗記し、あたかも読んでいるように振舞うこともする。どうしてだろうか。つまり字が読めない、書けないということは彼らにとってとてつもなく恥ずかしいことだからである。

ところで、はじめに学生に見せた小学生が登場する動画に30代の男性の話も入っている。小学三年生から周囲に違和感を感じ始め、どうも他の人とは違っていると思いはじめ。そしていじめが起こり、本人はなぜいじめられるのか見当がつかなかったという。成人して就職するがうまくいかず職場を転々とする。様々な病名がつけられた後に発達障害であると判明し、今は医師やカウンセラーと相談しながら生活しているそうである。その彼が日々暮らしていく中でいわゆる「常識」を学習し、ノートに記した記述が画面に映る。その中に「人前では絶対に“くだらない”と断言してはいけない!」というものがあつた。これは裏返せば自分でくだらないと感じたものに対してはいつ、いかなる時であっても「くだらない」と声に出して断言していたということになる。会社の上司の前や会議の場でのこの発言は物議を醸し出す。本人は正直に感想を言ったにすぎない感覚かもしれないが、言われた側は悪意を感じてしまう。つまり彼は発達障害の特徴としての想像力の弱さから場の空気を読み損なっているのである。この箇所の動画を見ると学生は自分の周りにも似たような人がいることに気づいていく。変わった人だ、変な人だと思っていた人はもしかしたら発達障がいの傾向性を持っているのかもしれない。さらに他者ではなく自分自身にこういった傾向性があると疑いはじめる者も出てくる。

発達障がい者の脳は定型発達者の脳とタイプが違ふといわれている。集中力の持続が難しい発達障がいの子どもの漢字の練習10回はハードルが高すぎる。漢字を10回書いて練習しないのは怠けてしないのではなく、することが不可能なのである。学生は教師になった時にもしかするとこのような対応の難しい生徒に出会うかもしれない。その時に生徒からやる気や努力を引き出そうとするのか、あるいは自分の教え方を変更しなければならないと考えるのか。この差から生じる影響は教える側、教えられる側両方にとって非常に大きいと思われる。

### 3. 「教育相談」とはどのような科目か

教職課程に教育相談という科目がある。相談という名前が付いているがこの場合は教師が生徒の状態把握、異変に気づく能力を養うこと、そして生徒とうまくコミュニケーションをとりながら悩みや問題を共有し、カウンセリングの手法等を用いて解決に導くことと理解した方が良いでしょう。

そこで授業内容を二つに分割して行っている。一つはコミュニケーションとはどういうものでど

のようにとればいいのかについてであり、もう一つはそれを踏まえた上でカウンセリングとは何かということである。

### 3-1 コミュニケーション：自分を知る、他者を知る

まず、コミュニケーションをどのようにとればよいかを考える。そのために授業の中で学生に「偏愛マップ」という課題を与える。この課題は学生が自分の好きなものを紙に書くようにと指示される。好きなものであれば何でもよく、食べ物、場所、タレント、スポーツ、色、匂い、音楽等をとにかく書きだしてもらおう。できれば詳細に記してもらいたいとの条件も付け加える。例えばパスタが好き、だけではなくカルボナーラが好きというレベルで好きなものをできるだけ多くあげて欲しいと伝える。次に私がその場で無作為にペアを作る。友達同士のペアから顔は見たことがある程度の認知度のペアまで様々な組み合わせが出来上がる。そしてこれからこの二人で偏愛マップを補助資料に使いながら15分間話をして欲しいと指示する。この時点で学生たちの動揺が走る。まず記述した自分の好きなものを他者に見せるとは思わなかったということと、あまりよく知らない人と15分も話ができないという不安な気持ちが動揺の内容であろう。けれども実際に実施してみるとほとんどのペアで15分の会話が成り立っている。

学生が書くコメントペーパーには学生の動揺ぶりがよく表れている。まず自分が好きなものを書いて良いはずなのに好きなものがなかなか思いつかない、自分はこんなに好きなものが少なかったのかと落胆したと書く者がいる。そして相手の好きなものの記述を見たときに思い出すのである。また大変にマニアックなことを書いてしまい（ボウルに残ったホットケーキミックスのベタベタを舐めることが好き）自分以外に好きな人は存在しないと思ったことが意外に相手も好きだったので驚いたなどである。だが、最も学生たちが驚いたことはおそらく初対面に近い相手と15分間も話ができなかった点であろう。音楽を専攻する学生に教えていると彼らが自分は人見知りだと思い込んでいたことに気がつく。何かを書かせるとほとんど枕詞のように「私は人見知りなので」とまず書く。人見知り自体は悪いことではなく、むしろそれを自覚できている点で優れているといえる。けれども本当の人見知りが偏愛マップという補助資料を用いたといえども初対面の相手とまとまった時間の会話ができるだろうか。このことにも学生自身が気づいていくようだ。人見知りは自分が自分を防御するためにあえて貼ったレッテルなのかもしれない、ということである。

このように偏愛マップは自分の好きなものをただ書くという単純作業でありながら他者との会話でのコミュニケーションに役に立ってゆく。その過程で未だ知らなかった自分を見出し、本当に知らなかった他者を少しだけ知り、会話が成り立つあるいは思わぬ方向に進む不思議さを感じるのである。

もう一つコミュニケーションに関わる課題として「ビデオトーク」を行っている。ここでは最初にペアを作る。そしてジャンケンで先と後の順番を決めておく。先になった人にはこれから大学に至るまでの「自分の通学路」の話をしてもらう。何線に乗り、何駅で乗り換えてここまでたどり着

く、といった簡単なものではない。ひとつ条件が付く。それは話をする相手があたかもビデオのような映像を頭の中に描けるように言葉で話して欲しいというものである。例えば自宅を出るとき玄関では何色のドアを開けるのか。そもそもドアなのか、あるいは引き戸なのか。玄関を出るとすぐに外なのか、あるいはマンションなどの内廊下なのか。駅までの道を歩く際に両側には何があるのか、家なのか商店なのかコンビニかなどを映像になるように相手に言葉で説明するのである。同様に立場を入れ替えて今度は「朝起きてから自宅を出るまでに自分がしていること」をテーマにやはりビジュアル的に映るよう話をしてもらおう。起床の際には目覚まし時計を使うのか携帯のアラームかあるいは母親に起こしてもらおうのか。目覚まし時計等はどこに置いているのか、そもそもベッドなのか布団で寝ているのかの違いで置く場所も異なってくる。するとどのくらいの大きさの部屋のどのような間取でどの辺りに寝ているかの説明も必要になってくる。

学生たちが相手に話さなければならない内容は自分の通学路や起床時のことといった今まで数えきれないほど経験しているものである。未知のことではない。けれども十分に知っていることであってもいざ言葉にすると戸惑いが生じる。あれ、何色かな、何があったかななどである。それでも何とか思い出したとしてもそれを相手に伝えなければならずしかも相手が理解できるように伝えなければならない。その上ビジュアル的に視覚的に相手を感じなければならない。幾重にも相手のことを考えて表現に工夫を凝らすことが要求される。

このようにこの課題はどうしても相手を考えざるを得ない課題になっている。同時に自分のことも考えざるを得ない。この程度の表現しかできないのか、語彙力が少ないなど自己嫌悪に陥ることもある。さらに相手が頭の中に思い描けているかどうか確認する方法もない。だがこのように四苦八苦して相手とコミュニケーションせざるを得ない状況の中から自分ができることとできないことを認識し、自分を知ることになる、と考える。

### 3-2 カウンセリングとは何か

カウンセリングとは何かの講義をする前に簡単なアンケートを取っている。自分なりにカウンセリングとはどんなものだと思いますか、5つあげてください、というものである。その学生の回答の中で最多はカウンセラーから適切なアドバイスをもらう、どうしたら良いか指導してもらおうといったものだ。イメージとしては一般的であろう。困った人が助けを求めるところの印象が強いであろう。けれども実際にはカウンセラーが「こうした方が良い」との方向性を示すことはあまりない。解決は悩みを持っている本人が見つけ出さなければ解決にはならない。

そしてカウンセリングの話に入る前に「心の理論 (Theory of mind)」の講義を行っている (Wimmer & Perner, 1983)。人は誰でも自分だけの気持ちや考えを持っているというものである。大人にとっては当然のことだが3歳までの子どもにはこの理解がない。幼稚園の弁当にイチゴを持ってきた園児が自分の好きなイチゴだからクラスのみんなも好きに違いないと友達に配り始めて自分の分がなくなるという事態が生じる。イチゴが嫌いな友達がいるとは全く考えない。この「心の理論」が芽

生え始めるのは4歳頃と実験で明らかになっている。

さらに学生に課題としてここ二、三日の自分の気持ちを書いてもらう(巖岩, 2001)。何を行ったかといった行動面は覚えやすい。しかしそれに伴う気持ちまではあまり自覚していない。天気が良くて気持ちがいい、程度の気持ちで構わないと指示を出す。実技試験が迫っていると「練習がはかどらずにイライラしている」などのコメントも多く見られる。まずは基盤として自分の気持ちを自覚する。

次に先の「心の理論」で示したように人は皆異なる気持ちや考えを持っており、千差万別であると説明する。AさんとBさんは違う人なのだから当然二人が同じ気持ちでは限らない。ではAさんとBさんはお互いの気持ちを理解することができないのだろうか。よく人は「その気持ちはわかる」という。だが本当に理解できているわけではない。推測しているにすぎない。自分はそのような状況でこんな気持ちになったのできっとBさんも似たような気持ちになったに違いない、と推論するのである。その推測や推論の基盤となるのが自分の気持ちである。自分の気持ちを自分で認識することが必要になる。

このように自分の気持ち、他者の気持ちが存在する点を再認識した後にカウンセリングとは何かの授業に入る。カウンセリングには色々な流派がある。ここではブリーフセラピーを教えている。ブリーフとは短期という意味で10回以内、半年以内に効果が現れる事を目標としている。このカウンセリングの重要な点の一つには「問題」はクライアントの中にはないということである。よく「私には問題があつて」とか「問題を抱えています」という言い方を人はする。そこには私という内部から何か困ったことの芽が生えぐんぐん大きくなってゆく印象を受ける。確かに困っている人は自分の中に問題や悩みがうずくまっている感じがするのだろう。しかしブリーフセラピーではこのような見方ではなく、問題は人と人の間に作られているという考え方をする。自分以外の人のいない無人島に行ったならば問題も悩みも生じない。人がいるから、大きくいうと社会の中に住んでいるので問題や悩みが生じてくる。このように外部に問題を設定するとクライアントは少し気が楽になると思われる。自分が困っているのは自分が悪かったり、至らなかったからだけではない。他者からの影響もあり問題が生じたのである。

さて、もう一点必要なことがある。それは問題の解決自体はクライアント自身が作るということである。決してカウンセラーが作り、それをクライアントに実行させてはならない。本人の納得しない解決は解決になっていないからである。例として授業では醜貌恐怖の高校生を取り上げている。自分の顔や髪が変だと気になって仕方がない。もちろん傍目にはどこも変ではないのだがそのように思い込み学校にも通えなくなっている。さて、このようなクライアントからカウンセラーが引き出した解決とは次の三つである。

1. 毎朝、朝の一限目から学校に行っている
2. 水泳教室に楽しんで行っている
3. 泊りがけで友人宅に遊びに行く

この三つの解決策は全て高校生自身が言い出したことである。この解決策を見て学生が最も驚くのは顔や髪の話が何も出てこない点である。まず顔や髪を変えたいと思うのは何故なのだろうという原因をクライアントが探し出すと解決には至らない。原因がたとえ見つかったとしても一つであるはずがなく、複数の原因が複雑に絡み合っている。それを解きほぐすことは不可能に近い。それよりもその原因探しから離れ、自分はどうなりたいのだろう、どうなれば幸せなのだろうというその方向に考えが進むと解決が見えてくる。実際この高校生は学校に行ったり、水泳教室に行ったり、友人宅に行くときに顔や髪を気にしていたら外出ができない。実践できるということは顔や髪を気にせずに済んでいるということである。このようにクライアント自身が解決に目を向けられるように支援すること、それがカウンセラーの役目である。

そしてカウンセリングの重要な点を具体的な例を挙げて説明すると学生の理解が少し進むようである。実は誰でも何かうまくいかない時に「どうして、何で」とまず原因探しを始めてしまう。学生も自分の身に置き換え、原因探しだけでは道が開けないことに思い当たっているのではないだろうか。

#### 4. 終わりに

人に何かを教えることは面白い。何かを人に教えているつもりになっているが実は自分を発見している。教えるという行為には二重の作用がある。受講する学生がこの点に少しでも気づくことができれば良いと考えて授業案を作成している。

時に学生はこちらの予想を超えた力を現すことがある。授業で保育園児の動画を見せた時である。私が5歳児の昼食を撮影した映像で、男児二人がランチルームの席取り争いをしている場面である。最初は故意に音声を消して映像だけを見せる。映像には縞のTシャツを着て昼食を食べている男児の横でもう一人の男児が片手に茶碗を持ち、もう片方の手で涙をぬぐいながら何かを喋っている姿が映し出される。縞のTシャツ男児が座っている席は自分の席だと泣いている男児は主張しているのである。もちろん音声が出ていないのでこの点は不明だが、抗議している様子は映像からうかがえる。学生に与える課題は音声なしの映像を見て何がここで起こっているのかできるだけ読み取りなさいというものである。

学生の読み取りの中に二人は喧嘩をしている、争っていると書いたものが多い。中には争っている原因を推理したものもあった。保育園で撮影したという情報は伝えてあるので園児が食べているのは給食であり、みんな同じものを食べていることはわかる。そのためだろうか、泣いている男児は自分の茶碗の中に入っている肉が少ないと抗議していると推測した者がいた。確かに茶碗を持っている。けれども肉が映っている場面はない。この学生は男児が抗議しているだけではなく抗議している理由もあげなければ辻褄が合わないと思ったのだろうか。泣いている→茶碗を持っている→

原因は食べ物だ→食べ物といったら肉であろう、このように推測したのかもしれない。

この課題では同じ映像を音声なしと音声ありで二度視聴し、自分の読み取りに違いがあったか、あるいは同じだったかを見るものである。授業の狙いとしては一つの映像を見るときに私たちは視覚情報と聴覚情報を混合して受け取っており、それを別々にすることで情報の混合さに気づかせるというものである。肉を補った学生はこの情報に「泣いている理由」を付与した。その「泣いている理由」が強いために本来は映っていなかった肉が見え、言っていなかった「肉が少ない」セリフが聞こえたのかもしれない。

このようにつじつまが合うように何かを補う力も才能である。本人が自分の想像力の豊かさに気がついたかどうかは不明だが、少なくとも授業内でこの力を引き出せたことは一つの成果と考えたい。

#### 【文献】

- 褒岩奈々 2001『感じない子ども ころを扱えない大人』集英社
- 関田英二 2005「卒業生への教職に関するアンケートについて－結果と分析－」『桐朋学園大学紀要』31, 175-185.
- 鈴木敦子 2011「教職科目 発達心理学発表授業にみる学生自身の気づき－教師に対する自覚から演奏の見つめ直しまで－」『桐朋学園大学紀要』37, 159-170
- 鈴木宏昭 1989「算数・数学の理解」鈴木宏昭・鈴木高士・村山功・杉本卓（著）『教科理解の認知心理学』新曜社
- Wimmer, H. & Perner, J. 1983 Beliefs about beliefs : representation and constraining function of wrong beliefs in young children' s understanding of deception. *Cognition*, 13, 103-128