

# 学びのための対面コミュニケーションとはどうあるべきか 精神科医・神田橋條治氏の実践知からの整理と考察

柳瀬陽介

(京都大学・国際高等教育院・附属国際学術言語教育センター)

## 論文の概要

この論考では、学びのためのコミュニケーションとはどうあるべきかを、精神科医の神田橋條治氏の実践知を基盤にして整理して提示します。神田橋氏の臨床の知恵を、「学び」、「指導」、「学習者理解」、「指導者としての成長」という観点から教育学的に再解釈し、学びのための対面コミュニケーションが「何」(what)であり、「いかに」(how)行われるべきなのか、そしてそれらは「なぜ」(why)なのかについて考察します。この考察により、オンラインでのコミュニケーションでは代替できない対面コミュニケーションの意義を明らかにして、その意義の自覚により教育関係者が学習者に対してより豊かな学びの機会を提供することをこの論考はめざしています。

## キーワード

学ぶ本能, 学びの環境, 無意識的運動, 雰囲気, 感性

## 1. はじめに

2020年はCOVID-19によって世界中が緊急対応を求められた年でした。人と人が対面するという、私たちが人間らしくあるために極めて重要な営みが、著しく制限されました。その状況に対応するため、私たちは急速にICT(= Information Communication Technology)に習熟しました。ZoomやGoogle MeetやMicrosoft Teamといったテレビ会議システムを使い、オンラインでのコミュニケーションも多く行なうようになりました。

COVID-19騒動の始まりから1年たった2021年現在、私たちは2つの考えの間を揺れています。1つは「オンラインでもかなりコミュニケーションができるのではないか。これまでのミーティングの数はずいぶん減らすことができる。その方が、人々の生活のためにも、エネルギー消費削減のためにも好ましい」という考え方です。もう1つは「確かにオンラインで済ませることができることも多い。しかしある種類の出会いは、実際に人と人が時間と空間を同時に共有して会わないといけない」というものです。

私もこの両方の考え方に妥当性を認めています。一方で、ビジネス会議のための出張はかなりオンラインで代替可能だと思います。成果はほとんど変わらないでしょうし、ビジネスパーソンはより多くの時間を他の仕事、あるいは私生活のために使えます。新幹線や飛行機での二酸化炭素排出量も削減することもできます。しかし、ビジネスでも決定的な交渉となるとやはり膝を突き合わせて語り合う場面は残ると思います。さらに私たちの関心事である教育に関しては、どうあっても対面でなければならない場面は多くあると考えています。

後者の「やはり対面でなければならないコミュニケーションはある」という考え方は多くの人が直感的に理解しています。しかし、それは「なぜ」なのか、対面で「何を」達成しなければならないのか、そしてそれを「いかに」行うのか、といったことに対してきちんと整理している人は少ないでしょ

う。そのような曖昧な理解のまま、COVID-19 が沈静化するにつれ対面を強要してコミュニケーションを行なっても、成果は乏しいでしょう。参加者から「これならオンラインでもいいのでは」「ここに来るだけ時間とお金の無駄だ」といった声も聞こえてくるかもしれません。以前と違って、2020年の経験を知った参加者はオンライン・コミュニケーションの可能性を知っているからです。

ラボのパーティ活動について考えてみましょう。私はパーティ活動の多くは対面活動でない意義を失ってしまうと考えています。しかし、学びのための対面コミュニケーションがどうあるべきかについて自覚的にパーティ活動を行なわないと、参加者の不満は少しずつ高まっていくかもしれません。ですからこの報告では、「学び」、「指導」、「学習者理解」、「指導者としての成長」といった基本的な側面について再検討し、そのことによって学びのための対面コミュニケーションが「何」(what) であり、「いかに」(how) 行なわれるべきなのか、そしてそれは「なぜ」(why) なのかについて考察します。

しかし、そのような基本的な再検討を行なうには、何らかの方針が必要です。考察すべき観点は数多くありますから、そこには何かの一貫した考え方が必要でしょう。そこでこの報告では、精神科医の神田橋條治氏の一連の著作に見られる思考群を、検討と考察の柱とすることにします。

「でもなぜ精神科医の知見を参考にするの？」と思われた人も多いでしょう。その疑問にできるだけ簡単にまとめるなら、次のようになります。

「学校の授業もラボの活動も要はコミュニケーションである。となれば教育者は、コミュニケーションに対する深い洞察をもたなければならない。他方、精神疾患の多くは、(他者あるいは自分自身との)コミュニケーションの不調から生じている。精神科医はその不調の改善に尽力する者である。そして精神医療の治療行為の多くはコミュニケーションに他ならない<sup>1</sup>。その意味で、精神科医はコミュニケーションに関する専門職である。精神医学には、多くの偉大な実践者や研究者が存在する。また、対象とする現場の過酷さから、精神医療におけるコミュニケーションについての洞察は非常に深い。したがって教育者は、コミュニケーションの最先端領域の1つともいえる精神医療から謙虚に学ぶべきだ。究極の対面コミュニケーションを行っているとも言える精神科医の実践知から、私たちは学校教師・チューターからでは得られない洞察を得られるはずだ」

これが、ここで精神医学の臨床の知恵に着目する理由です。

しかし、「なぜ他の精神科医でなくて、神田橋條治氏？」という疑問は湧いてくるかもしれません。日本の内外にすぐれた精神科医は多くいるからです。これに対する率直な答えは、「諸縁で神田橋氏の著作に出会ったから」というものです。私が神田橋氏のお名前を意識し始めたのは、坂口恭平氏<sup>2</sup>の著作で言及があったからです。坂口氏については、芸術家・建築家・作家・哲学者・ビジネスパーソン・市井の支援者など多面的側面があり簡単な要約ができません。ですからここでは坂口氏については、私が今、もっとも注目している、制度的しがらみから自由な“scholar”（学究

---

<sup>1</sup> もちろん近年は、患者とのコミュニケーションよりも、投薬を中心とする精神科医も多いのですが、ここでは神田橋氏の著作にしたがい、精神科医の治療の中核を精神療法(患者とのコミュニケーション)であるとしておきます。

<sup>2</sup> 多面的で日々刻々進化する坂口恭平氏の活動を知るには、彼の Twitter を観察するのが一番よいかもしれません。(https://twitter.com/zhtsss) その後、彼の多彩な表現活動から自分にとって一番興味のある作品を読んだり見たり聞いたりすることがよいでしょう。彼の全体像を一気に知ろうとすると、「常識人」は混乱するばかりかもしれません。

者)<sup>3</sup>とだけ説明しておきます。私としては「あの坂口恭平氏が高く評価する人なのだから、注目に値するに違いない」と思い、神田橋氏の本を読み始めたわけです。そうしたら、やはり卓越した方でした。神田橋氏については、その他にも精神科医の斎藤環氏<sup>4</sup>が、神田橋氏がオープンダイアログの本質を瞬間的に理解したことに舌を巻いたエピソードや、伝説的な臨床心理学者の河合隼雄氏<sup>5</sup>が「神田橋氏の話は強烈な破壊力をもつ」と評したことなども広く知られています。深い臨床経験と幅広い文化的教養で知られる医師の稲葉俊郎氏<sup>6</sup>も、神田橋氏を中井久夫氏と並んで「現役医師でもっとも尊敬する方」と評しています。おそらくは精神医学の枠組みを超えて、研究者にも臨床家にも影響を与え続けた名医と言ってもいいのかもしれませんが。

それではこれから、神田橋條治氏の知見を私なりに読み替えたまとめを行ないます。そのまとめには私の解釈がかなり入っています。そもそも神田橋氏は、精神科医であり教育者ではありません。また精神療法は一对一のコミュニケーションですが、学校授業やラボのパーティ活動は一对多の複数の人間の間でのコミュニケーションです。ですから神田橋氏の知見がそのまま教育に当てはまるわけではありません。そこで、私なりに神田橋氏の精神医療での実践知を再解釈(しばしば拡大解釈)して教育の分野に転用してまとめました。神田橋氏の独自の用語の一部も、教育について考えやすくするために変更したりしていますことをご留意ください。

まとめに使った本は以下の5冊です。

- 神田橋條治(1990)『精神療法面接のコツ』岩崎学術出版社
- 神田橋條治(1994)『追補 精神科診断面接のコツ』岩崎学術出版社
- 神田橋條治(2011)『技を育む』中山書店
- 林道彦・かしまえりこ(編)(2012)『神田橋條治精神科講義』創元社
- 黒木俊秀・かしまえりこ(編)(2013)『神田橋條治医学部講義』創元社

なお、これらの本を読んだの第一次まとめは、私のブログの以下の記事に掲載しています。

- 『神田橋條治精神科講義』『神田橋條治医学部講義』(創元社)を読んで  
<https://yanase-yosuke.blogspot.com/2021/02/blog-post.html>
- 神田橋條治『精神療法面接のコツ』『追補 精神科診断面接のコツ』(岩崎学術出版社)の教育への拡大解釈(その1)  
<https://yanase-yosuke.blogspot.com/2021/02/1.html>

---

<sup>3</sup> このような意味での自由な“scholar”(学者)の他の例としては、『ブラック・スワン』などの著作でも知られるナシーム・ニコラス・タレブ(Nassim Nicholas Taleb)がいます。知らない間に制度内のしがらみに絡め取られている研究者は、こういった市井の探究者にもっと注目するべきだと私は考えています。

<sup>4</sup> 筑波大学教授で精神科医でもある斎藤環氏は、投薬中心の精神医学の中で、患者とのコミュニケーションを重視して成果を上げているフィンランド発の「オープンダイアログ」を日本で推進している第一人者としても知られています。

<sup>5</sup> 元京都大学教授で臨床心理学者の河合隼雄氏(1928-2007)は日本にユング心理学を導入した第一人者です。しかし単なる紹介者ではなく、数多くの臨床経験や昔話や童話の読解などから独自の見解を発展させました。その著書は多くの人に未だに愛読されています。

<sup>6</sup> 稲葉俊郎氏は、在宅医療や山岳医療での臨床経験や該博な人文的素養を活かしながら、医療の営みを狭義の西洋医学に留めない広い視野で捉えている医師(軽井沢病院副院長)であり信州大学准教授・東京大学先端科学技術研究センター客員研究員です。

神田橋條治『精神療法面接のコツ』『追補 精神科診断面接のコツ』(岩崎学術出版社)の教育への拡大解釈(その2)

<https://yanase-yosuke.blogspot.com/2021/02/2.html>

神田橋條治 (2011)『技を育む』中山書店

<https://yanase-yosuke.blogspot.com/2021/03/2011.html>

ですから、この報告は、上のまとめを、さらにラボ・テューターのために再選択・再構成して若干の加筆をして書き直したものとお考えください。神田橋氏の見解にご興味をもった方は、上の著作を始めとした原著をご参照いただきますようお願いいたします。

## 2. 「学び」とは何か

神田橋氏は、その豊富な臨床経験から、患者が精神疾患から回復するときの中核にはその人の本能的な自己治癒能力があることを確信しました。精神科医は、それぞれが行なう精神療法にこそ治療能力があると考えがちですが、神田橋氏はそう考えません。医者が行なう療法ではなく、あくまでも患者個人の本能的な力が治癒の第1影響要因と考えます。第2の影響要因は、その個人を抱え育む環境です。この環境は、患者の自己治癒能力が発揮しやすいようにその患者を包み支えるものです。精神療法といった医師の介入は第3番目の影響要因に過ぎません。そういった外からの介入も、患者の環境が安定し患者自身が本能的にもつ自己再生・修復・回復の能力が発揮されて、その能力と連動してはじめてその効果が出るものだと考えられています。神田橋氏は、そういった介入を「異物」と呼んでいます。患者個人を抱え育む環境に若干の攪乱を与え、患者の本能的な力を覚醒させるために投入されるものだからです。治癒における重要度および治療における優先度の順番についての神田橋氏の見解は次のとおりです。

### 個人の本能 > 個人をめぐる環境 > 他人からの介入

これと同じことは教育にも言えると私は考えます。その根拠は、これまで見てきたさまざまな教育実践の観察であり、これまでお話を聞くことができたいろいろな実践者の語りです。教師やテューターは、自分が行う指導こそが、学びを成立させるのだと考えがちです。しかし、指導法も「他人からの介入」であり「異物」に過ぎません。子どもが学び成長するための根源的な力は、その子が生来もっている学習本能(およびそれに促されて行なう自学自習活動)です。学習本能・自学自習活動も、その子を抱え育む環境があってこそ十全に発揮されます。ましてや「異物」としての指導法(ラボの CD や絵本を使った活動もその1つです)は、子どもにとっての環境(ラボの場合でしたらパーティ)が安心できるものであって、その期待される効果が現われるものです。子ども自身の様子や子どもの環境を無視したまま、むやみに教師・テューターが指導を急いでも逆効果になることがあります。「個人の学習本能・自学自習活動 > 個人を抱え育む環境 > 他人からの介入」の関係性を図示すると以下ようになります。学ぶ本能も、教師・テューターからの介入も、すべては学習者を抱え育む環境の中にあるというのがこの図のポイントとなります。

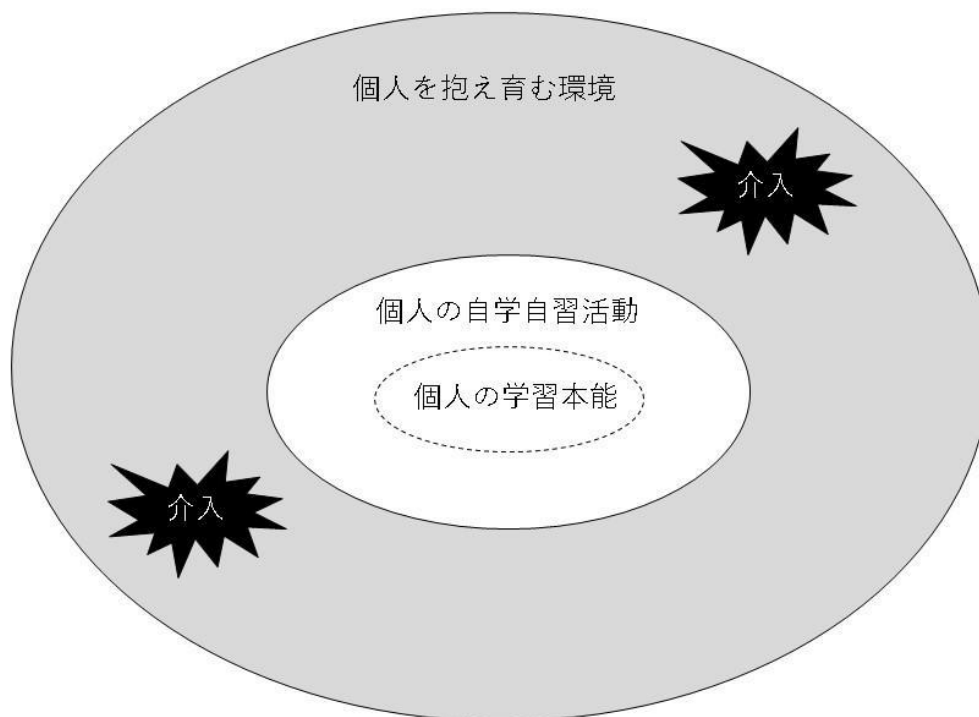


図1:個人の学習本能・自学自習活動>個人を抱え育む環境>他人からの介入

とはいえ、学校でもラボ・パーティでも、やる気のないように見える子、教師・チューターの指示に対して甘えたような反抗を示したり、わざと筋違いの発言をしたりする子はいます。そんな子の学ぶ力や意欲を信じることは時にとても困難に思えることがあります。

しかし私は「推定無罪」(presumed to be innocent) の考え方を学びの場にも持ち込むことをお勧めします。推定無罪は、法律用語で、「いかなる人も、有罪であるという決定的な証拠が確定されない限り、どんなに疑わしく思えても無罪であるとみなすべきだ」という裁判上の原則を示します。この原則を貫かないと、無実の人を投獄してしまうが増えてしまうからです。私もこれまでの経験から、「推定無罪」ならぬ「推定意欲」の原則を教室で貫くことにしました。「一見どんなにやる気のないように見える学習者も、教室に来ている限りは、少なくとも潜在的には学習意欲をもっている者として扱う」という原則です(柳瀬, 2020)

もちろん教師・チューターは、この原則を教条的に自分に無理矢理に言い聞かせるわけではありません。自分の思い通りにならない子どもに対してイライラしながら無理に我慢ばかりしている教師・チューターは、自分の中に生じて鬱積してゆく否定的な情動に憔悴してしまうでしょう。教師・チューターは、後で説明するようなやり方などで子どもを観察しながら、子どもの学びにとって大切な環境を維持し、介入が適切になる時期を待つべきです。

学びにとって2番目に大切な要因である環境は、さらに詳しく分類するなら外層・中層・内層の3層に分けられます。環境の中でももっとも人目につきやすい外層は学習者にとっての環境です。学ぶ場所・建物・部屋・調度品・温度・空気の流れなどです。ラボのパーティでしたら公民館などを借りることも多いので、これらに独自のくふうをすることも困難かもしれませんが、小学校の担任教師などは教室をまるで家庭のように落ち着いた雰囲気にする人もいます。学びを促進すべき教師・チューターは、できるだけこの外層にも注意を向けるべきでしょう。環境の中層は、学習者が教

師・チューターと結ぶ関係です。関係といってもここでは環境として比較的長期間にわたって成立している関係性を語っていますから、教師・チューターが日頃から学習者に対して示している雰囲気やイメージなどがここでいう中層に相当します。もう少し具体的にいえば、教師・チューターが日常的に醸し出している、穏やかで受容的な態度、あるいは「学びはおもしろい」「創造は深い」「思わぬ発見というものはある」感覚などが環境の中層です。外から一番見えにくい環境の内層は、学習者自身の内部環境です。学習者は、その中核に自ら学ぶ能力や意欲をもっていると先ほど述べましたが、その中核は学習者の心のなかに潜んでいるイメージ・記憶・言語などに囲まれています。否定的な例を出しますと、日頃から親などに「お前はダメだ」「ほらまた失敗した」「なんでも長続きしない」などとさまざまな機会に言われ続けていたらそのようなイメージ・記憶・言語は、その子どもの学ぶ力にとっての拘束衣のようになってしまうでしょう。どうしても積極的になれなかったり自己否定的だったりする子の内部環境にはそのようなイメージ・記憶・言語があるのかもしれませんが。とはいえそのような内部環境を外から暴き立てるのは、他人の家に土足である以上の暴力的な行為ですので細心の注意が必要です。それでも、「それぞれの学習者の中にはそれぞれの内部環境があるに違いない」という認識は忘れてはいけません。この環境の3層(外層・中層・内層)を図式化すれば次のようになります。

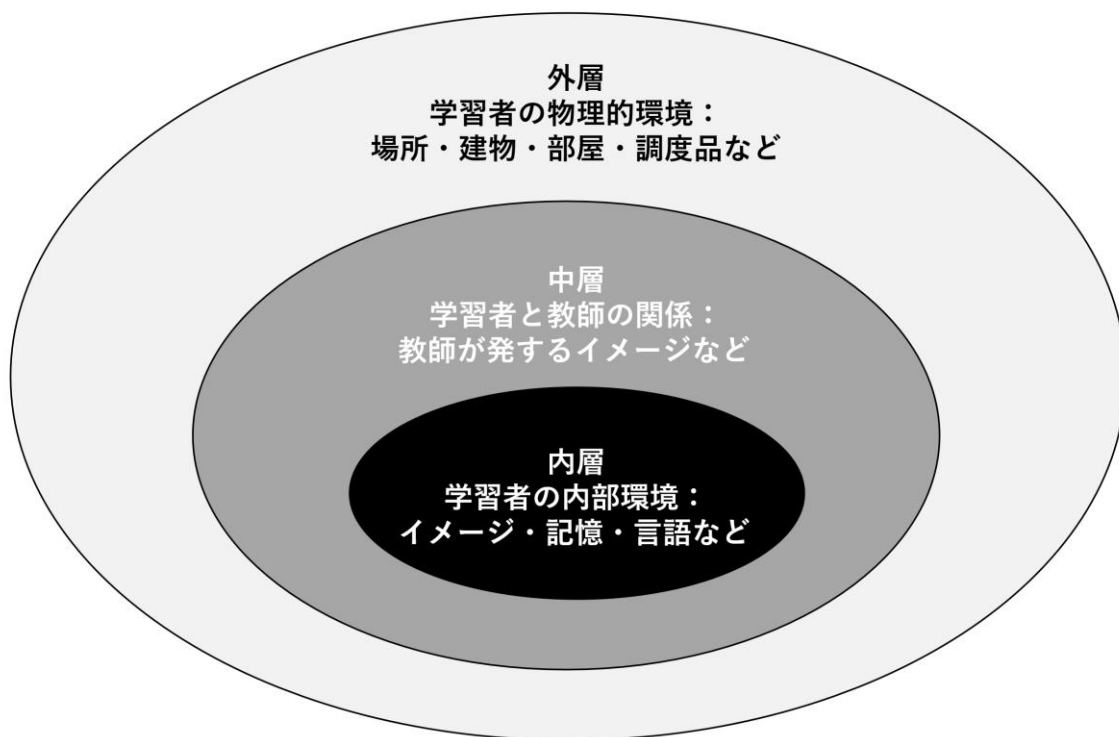


図2: 学習者を抱え育む環境の外層・中層・内層

学びを成立させるための第3の要因である「他者からの介入」という、学習者にとっての「異物」の投入とは、教師・チューターが行なう「指導」(教材の提示とそれに関する説明や課題)でした。この指導については、次に別項目を立てて説明することにしましょう。

### 3. 「指導」とは何か

指導とは、学習者にとって安心できる環境を外層・中層・内層において日頃から可能なかぎり整備した上で、学習者本人の中にある学ぶ力を活性化し学習者の自発的な学習活動を促すことです。これまで学校教育の典型とされてきた「教え込み型」の授業では、教師による一方的な指導（次から次への教材投入、一方的な説明提示、宿題の強要）が中心で、教師は「いかにして介入するか」ばかりを考えていたといえるかもしれません。しかしこの小論で説明しているような学習観に立脚すると、教師・チューターは、介入と不介入のバランスを常に考えることが大切になってきます。むしろこれまでの過剰な介入主義の習慣を取り除くためには、「いかにして介入しないか」を考え続けるべきといえるかもしれません。実際、学校教育の中でも「学び合い」として知られる指導法<sup>7</sup>は、学習者および学習者集団の内発的で潜在的な力を最大限生かし、教師の一斉指導を極力避ける方法です。ラボのパーティ活動も、子どもの内側から出てくる想像力や表現欲求を尊重するよき伝統をもっています。その点でラボ・チューターはこの論で示されている学習観については共感的に理解してもらえるかもしれません。

しかし教師・チューターは何もしないわけではありません。学びの方向性を示すこと、学びのために必要な資料を準備しておくこと、学びの価値を愛でる (appreciate) ことは必要です (西川, 2018)。それぞれを言い換えるなら、「学びの意味の確認」「教材の準備」「学びの成果の価値づけ (評価)<sup>8</sup>」を、指導者は確実にこなさねばなりません。

「学ぶ意味」は、受験指導などでは自明としてほとんど語られず (あるいは「志望校に絶対合格!」といったスローガンで片付けられ)、「学びの成果の評価」も入試の合格・不合格だけに矮小化されてしまっています。ある高校教師は、進学校勤務時代を批判的に振り返って、「進学校では大学合格というプレッシャーを生徒も保護者も受けまくっていて、勉強するしかなくなっている。教師として自分がしたことは、ほとんど練習問題のプリントを配布することぐらいだった」とかつて自嘲的に述べました。しかしこのような「指導」が教育界の常識であってはならないことについては、異論はないかと思えます。学校教育制度の外側にあり、受験のプレッシャーなどからは独立しているラボは、特にラボで学ぶ意味をチューター自身が実感し、それをさまざまな機会にそれぞれの文脈やタイミングに即した形で、自分の実感を込めたことばで説明する必要があります。

また、学びのための材料の準備についても、ラボ・ライブラリーの絵本の選択をいかに行うかが重要であることは疑うことはできません。ラボ全体で使われている人気順に絵本を選べばいいというわけではありません。絵本の説明文を読んだだけで決めるのも早計です。数値や概念だけで教材を選ぶことは危険です。

さらにラボでの学びの価値を評価しお互いに愛でる機会 (典型的には発表会などでしょうか) の創設・運営についても細心の注意が必要であることは言うまでもないでしょう。発表会において、下手に発表を点数化してそれぞれのパフォーマンスを競わせたり、審査員が一方的に講評を下したりすることは、ラボ活動に関して関係者がそれぞれに感じる多彩な喜びの多様性を否定しかねません。ここでも軽率な数値や概念の一律的な使用は慎まねばなりません。

---

<sup>7</sup> 「学び合い」については、私は主に西川純氏 (上越教育大学) の考え方から学んでいます。細かな差異を除くなら、こういった考え方は昨今、「教えない授業」や「個別最適化」といったキーワードで表わされる教育方法に広く見られます。

<sup>8</sup> 「評価」 (assessment) という用語は、近年はもっぱら「評定・測定」 (rating / measurement) の意味で理解され、よさを互いに「鑑賞・実感」すること (appreciation) や価値づけること (evaluation) としての意味が失われています。私は、この偏りが教育を大きく歪めていることを懸念していますので、できれば柳瀬・八木・徳永 (2018) の論文をお読みいただければありがたいと思います。

そのように、「学びの意味の確認」「教材の準備」「学びの成果の価値づけ」が配慮をもってなされた上で、日々の指導は行なわれます。その指導の際に大切なことは、神田橋氏流に考えれば、「妨げない・引き出す・障害を取り除く・植えつける」こととなります。

これまでの議論からすでにおわかりかと思いますが、「妨げない」もの、そして「引き出す」ものとは、学習者の内発的・自発的な学ぶ意欲と力です。「障害を取り除く」とは、環境を整備して、その学ぶ意欲と力の発揮の障害となっている要因を除去してゆくことです。要因は寒々とした部屋(外層環境)かもしれませんが、ひょっとしたら指導者が無自覚なうちに作り上げてしまった学習者との関係性(中層環境)かもしれません。もちろん学習者の心の中に巣食ってしまった否定的なイメージ・記憶・言語(内層環境)が学びを妨げている場合もありますが、この解消には細心の注意が必要で、下手な介入は逆効果になりえます。しかし、指導者の原則は、学習者が本来もっている学ぶ意欲と力を、妨げず、できるだけ引き出し、そのための障害となっている要因を可能なかぎり取り除くことです。

「植えつける」ことに関しては、教材提示や説明や課題設定といった「他者の介入」あるいは「異物」の投入が、重要度や優先度では3番目に過ぎなかったことからわかるように、学ぶ意欲を「妨げない・引き出す・障害を取り除く」ための努力をした後に行なうべきでしょう。「植えつける」という比喩が奇しくも示してくれるように、学ぶ意欲は個々の学習者とその環境という「土壌」に適したものであるべきです。植えつけるべき意欲は、一律である必要はありません。あたかも庭師が、庭園の土壌の様子や気候・季節の変化を十分に観察した上で、蒔く種子を決めるように、期待すべき学ぶ意欲は、学習者とその環境に適したものであるべきです。また、中国の故事の「助長」が示すように、伸びてきた芽や若葉を引っ張って伸ばそうとする愚も避けなければなりません。このようにして、指導における重要度および優先順位として、以下を原則とすることが、神田橋氏の実践知から考える指導方針となります。

### 妨げない > 引き出す > 障害を取り除く > 植えつける

そのようにして、あくまでも学習者の自発的・内発的な成長を中心にしていると、そこには自ずと「雰囲気」が出てきます。神田橋氏の臨床の知恵の中で、私が一番驚きそして説得力を感じたのは、神田橋氏が雰囲気をさまざまな精神療法の中核にあるものと断じたところです。神田橋氏によるなら、雰囲気とは、形がなくて、限界がなくて、言語によってはとらえられないものです。それは、感じ取られるものでしかありません。雰囲気は、輪郭がなく、厳密な言語化も困難な、その場のあり方です。それは参加者のことばの調子や、なにげないしぐさ、態度などに垣間見られます。

神田橋氏の実践知を教育に転用して語るなら、教育実践は、どのような指導方法を採択するにせよ、その実践が醸し出す雰囲気がよければ、その教育実践は、参加する誰にとってもよいものになる、となります。逆に言えば、いかに評判のよい指導法であっても、学ぶ場の雰囲気が悪いものになってしまえば、学びの成果は出にくいこととなります。

この神田橋氏の洞察を知ったときに、私は私なりに長年観察してきた数々の優れた教育実践の実態が見事に一言で言い当てられているように思いました。確かに、よい実践にはそれ独特の雰囲気があります。その雰囲気は、他の優れた実践の雰囲気とは異なります。ですが、そのように実践ごとに異なる雰囲気も、その場にいるすべての人がそれを肯定的に共有していることだけは共通しています。

この雰囲気を言語化したり数量化したりすることは、容易ではありません。もちろん粗雑な言語化・数量化は簡単です。おざなりのことばを使って表現することや、いかげんな5件法アンケート(=5段階で印象を数値化する方法)で数字を出すことなどは、誰でもできます。しかしそのようなことばや数値は、まったくその雰囲気を捉えそこねてしまいます。

かつて作曲家のメンデルスゾーンは、「音楽は、言語よりも曖昧な観念を表現しているのではない。実情はまったく逆で、音楽は言語で表現するには精密すぎる観念を表現しているのである」と



述べたそうです。それを踏まえて言うなら、「雰囲気は、言語や数値よりも曖昧なのではない。雰囲気はあまりに精妙だからこそ、言語や数値では表現できないのだ」となるでしょう。

ここでいう「雰囲気」がどんなものであるかは、音楽演奏ならある楽器の入りのタイミングや合奏のテンポの揺らし方を微妙に変えるだけで、演奏があざとくも絶妙にもなること——まったく別の雰囲気が生じてしまうこと——からも理解できるかもしれません。あるいは絵画や書道のタッチのカーブや勢いの微妙な加減が名画・名書を生み出していることから推測できるでしょう。

このように言語化・数量化が極めて困難な雰囲気ですが、人間にはそれが感知できます。その知覚に学歴は関係ありません。いや頭でっかちの高学歴の方が感性を失っており、雰囲気の感知が困難かもしれません。むしろ素直な子どもの方が雰囲気を精妙に察知するでしょう。この小論でも、よい対面コミュニケーション実践についてさまざまなことを述べていますが、それを強引に単純化してしまうなら、「実践の良否は、それが醸し出す雰囲気です」だとまとめられるでしょう。

逆に言うと指導者は、よい雰囲気の流れが続くように心がけることが指導の大原則になります。雰囲気の直感的理解は実践の理論的反省よりも素早いので、実践を修正するには適しています。もしよい雰囲気の流れが途切れたら、自分と学習者との関係性を修復しながら、再びよい流れが始めるようにくふうします。ラボ・チューターも、パーティ活動の中でいろいろな判断をして、次の活動を決めているでしょうが、その判断はこういった雰囲気で行なっているのではないのでしょうか。

「雰囲気です」と言うと、いかにもいい加減で無責任のように思えるかもしれません。しかし、そういった雰囲気を見逃して明確に言語化・数値化できることだけを判断材料にして決定をすることの方が、目の前の子どもたちに対して無責任ではないのでしょうか。学校教育現場でも最近「説明責任」といった概念が重視されています。教師は自分の判断の代わりに定められた言語や数値を使います。その言語や数値をもって自分の判断が正しかったことにします。たしかに現場のことを知らない外部者に対してはそれで説明責任が果たせるかもしれません。しかし、本来は、目の前の学習者に対する責任の方が、外部者に対する説明責任よりも重要なはずで、実践者は、精妙すぎて言語化・数値化が容易でない雰囲気をきちんと察知できる感性を磨いて、その雰囲気を指針としながら実践を行うべきでしょう。

このように神田橋氏は、雰囲気の大切さを説きますが、その一方で自然科学を非常に重視します(神田橋氏は、ユング心理学に共感しながらも、ユング心理学の枠組みを使ってしまったら、実践の一部の根拠を自然科学の知見で確認することができなくなるという理由で、ユング心理学に深入りすることをやめました)。そのように自然科学を大切にする神田橋氏が、あらゆる実践の中核には雰囲気があると断言したので、私は驚き、またその主張が現実をずばりと表現できていることに感銘を受けたわけです。

そのような雰囲気は、数え切れないぐらい多くの要素の微妙な段階のさまざまな組み合わせで構成されます。そのように数多くの要素がいろいろな程度で多種多様に組み合わせたり相互作用を起こすことを「複合性」(complexity)と言います。複合的な世界では、その相互作用の可能性の莫大さから、次に何か生じるかを正確に予測することができません。学びの場も複合的なものですから、そこで何が起るのか・何をすべきなのかといったことは不確実であり流動的です。

ですから、教師・チューターは雰囲気を頼りに次の行動を直感的に決めます。直感を経験を分析する振り返りを数多く重ねることにより得られるものです(Polanyi, 1958, 1966)。正しい直感を得る能力は、一部の才能ある人だけが天与のものとして有しているものでなく、普通の人が修練と分析的省察を重ねる中で少しずつ獲得してゆくものです。

分析的省察の枠組みは、典型的には「仮説-実験-検証」で表現できます。この枠組みに関しては自然科学も実践も一緒です。ただ自然科学は一般命題(普遍的に成り立つ法則)を対象として、仮説を立て実験し検証します。それに対して実践での仮説は、自分という固有の歴史と能力をもつ人間が、この特定の文脈と他ならぬこの時の流れの中で、あることを行なったらどうなるだろうか、というものです。この仮説の対象は非常に特異的であるため、一般化できず普遍的ではありません。

ん。さらには、自分という人間も、自分が置かれている文脈も時の流れもどんどん変化していくものです。しかしそれでも実践者は細かな実践的な仮説をもって、数多くの実践を実験的に行ない、その結果を検証して、実践的洞察を深めてゆきます。

なんだか難しいことを言っているようですが、たとえば将棋の名人を考えてください。名人は一定の必勝パターンを暗記したから強くなったわけではありません。名人は、日々の修練の中で素人では考えられないぐらいの多くの対局(過去の棋譜)を勉強します。それぞれの棋譜には、通常100手以上の決断が含まれていますが、それぞれの決断の状況(局面)は一つひとつ異なります。しかし名人はすべての状況について可能な限り考え、振り返り、将棋について分析します。これは数多くの「仮説-実験-検証」を行ない、それらをさらに洞察することによって実力をつけているとまとめられるでしょう。その結果、名人は、実際の勝負のそれぞれ固有の状況の中で悪手を避けできるだけ良い手を選ぶことができるようになるわけです。

優れた教師・チューターも同じです。彼・彼女らは、どんな状況でもうまくゆく指導法を知っているわけではありません。熱心な教師・チューターは、日々の実践の中のそれぞれの局面で、一方で雰囲気感知を続けながら、他方で分析可能なことに対してはできるだけ細かく具体的に「こうすればどうなるだろう」と予想し、その結果を反省して、自分なりの実践レポートを身につけてゆきます。それらの実践的な「仮説-実験-検証」を積み重ねることにより(そして雰囲気に対する感性を高めることにより)、優れた教師・チューターは、どんな状況でも自分なりの最善を尽くして、常にそれなりの結果を出せるようになっていくわけです。

指導においては、一方で雰囲気といった感性的側面を大切にしながら、他方で細かく具体的な「仮説-実験-検証」のプロセスを繰り返す分析的側面を育てることが重要です。

しかし仮説を立てるにせよ、それは実践者が好んだり信じたりしている特定の理論にだけしたがって仮説を立てるべきではありません。これまで何度も繰り返してきたように、学びの主体であり主人公は学習者自身なので、教師・チューターが実践の中で立てる仮説は、学習者の観察に基づくものであるべきです。綿密な観察からの確かな学習者理解が、「仮説-実験-検証」のプロセスに先立ちます。それでは学習者の観察と理解はどのように進めてゆけばよいのでしょうか。次項でそのことについて考えてみましょう。

#### 4. 「学習者理解」をどのように行うか

神田橋氏の精神医療での実践知を教育に適用すれば、学習者を理解するためには、次の2種類の優先順位で観察を重視することが大切になります。

**無意識的運動 > 意識的運動 > 発言内容  
自発的運動 > 反応的運動**

「無意識的運動 > 意識的運動 > 発言内容」というのは、人間の言動を大きく、無意識的運動

(=意識ではコントロールできない動き)、意識的運動(=自分の意図にしたがって行なう動き<sup>9</sup>)、発言(=意識的運動の中でも人間にとっておそらくもっとも重要なもの)の中で示された文字通りの意味、の3つに分けた上でつけられた観察上の優先順位です。

実際には、この3つは重なることが多いです。たとえば私たちがある発言をしたとしても、それは意識的運動のようでありながら、一部は「思わず」(=無意識的に)言ってしまったことであり、また、表情や身振りには自分では意識もコントロールもできない動きが伴っています。また、発言の文字通りの意味も、発言の様子(=意識的運動と無意識的運動の融合)からさまざまなニュアンスがつかれます。ですから、わたしたちは通常、発話された文を文字通りの意味だけで理解することはありません。しかし、ここでは理解を簡単にするために人間の言動を、無意識的運動、意識的運動、発言内容の3つに分類します。その上で、学習者を観察する際には、まず学習者の無意識的運動に注目し、次に意識的運動、そして最後に発言内容に注意を払いなさいというのが、「無意識的運動 > 意識的運動 > 発言内容」の意味です。

しかしわたしたちは通常、発言内容をもっとも重んじがちです。「○○」と言ったか「××」と言ったかという発言内容ばかりに気を取られ、話者が「○○」といった時にどのような行動を意識的に行ったかについてはあまり注目しません。ましてやその時にその人がどのような無意識的運動(たとえば表情の翳りや身体のコわばりなど)をしたかについては気にも止めない人すらたまにいます。しかし、その順番は逆であるべきだというのがここでの原則です。まずは相手が、自分自身でもコントロールできないだろう動きにおいてどのような様子であるかを重視して観察することが基盤となります。次に、その人がどのように自分の身体を動かしているかを重視します。その人の発言の文字通りの意味は、前者2つの観察の上で理解すべきというのがここでの原則です。「無意識的行動 > 意識的行動 > 発言の文字通りの意味」の順の優先度・重要度で相手を観察せよということです。

「自発的運動 > 反応的運動」は、「観察者が起こした刺激に対する反応よりも、何の外的刺激もないのにその人が起こす運動を優先的に観察せよ」ということです。反応的運動よりも自発的運動の方にその人らしさが現われやすいというのがその根拠です。ここでも「介入は控えめに」という原則が見られるといってもよいかもしれません。

これらの重要度と優先順位にしたがって学習者を観察すると、従来とは違った深い理解ができるはずです。少なくとも私は以前、学習者が行動を起こすのを待っている時に、「もうそろそろこちらから行動を起こすべきだろうか。次には私が何と言おうか。しかし学習者はどう反応するだろうか。別の対応はないだろうか。しかし待ちすぎだろうか。10秒数えたらこちらから話始めようか……」などと、学習者を目で見ているものの、目は開いているだけで、私の意識は私の心の中の思考ばかりに注目していました。これでは学習者を観察しているとは言えません。しかし、この神田橋氏の観察法を踏襲すると、待つのがほとんど苦にならなくなりました。表情や姿勢の変化、息遣いなど、いくらでも観察するところがあるからです。学習者が語り始めても、その発言の文字通りの意味から自分なりの推論を始めるのではなく、文字通りの意味は文字通りの意味として聞いておきながら、その語り方の速さ、リズム、強弱や高低の変化、途切れ方、再開の口調、断定や躊躇の様子などのさまざまな意識的・無意識的運動を観察するわけです。これだけ多くの観察をしようとすると、自然と自分の中での思考を展開する余裕はなくなります。よく「次に何を言おうかと考えながら聞く

---

<sup>9</sup> 通常私たちは、「最初に意図をもち、次にその意図にしたがって行動を実行する」という図式で物事を考えています。しかしこの「意図→行動」という順番については、神経科学においては疑義が付されています。また、行動の原因としての「意図」を行為者の心の中だけに求めることについては、哲学で批判されています。そのような点からすれば、意識的運動についても、「私たちが、『あれは自分の意図に基づいて開始された運動だ』と後付けで説明する運動」などと表現するべきなのかもしれません。(國分, 2017, 國分・熊谷, 2019)

のは決して傾聴とはいえない」などと言われますが、これだけの観察を行ないながら聞くと、自分の次の発言を考えることはほとんどできなくなります。それでいて、相手が話し終わると、自然とこちらからもことばが出てくるものですから、会話に困ることはありません。ひょっとしたら、このような観察中心の聞き方は、いわゆる傾聴に近づく方法の一つかもしれません。

そうやって学習者を十分に観察しながら会話を終わると、教師・チューターはその学習者について一人で考える機会を得ます。その際の原則は、その学習者の現在と、その学習者の過去のさまざまなエピソードをうまくつなげながら、その学習者が実現できそうなよい未来像を描くことです。そのようにして現在・過去・未来の流れをいくつも想像しながら学習者との交流を進めてゆくと、今の学習者にとって適切なことを決めるヒントが出てくるというのが神田橋氏流の考え方です。(ちなみに、学習者にとっての決定の際は、複数の選択肢を用意し、できるだけ学習者自身の意思を尊重することもそのやり方の一部です)。

学習者理解についてのこの項で、最後に、学習者も教師・チューターのことを知りたいのだということを目指しておきます。これも人間の自然な心情の一部ではないでしょうか。自由で安らげる空間を作るためには、教師・チューターが学習者のことをよく理解するだけでなく、学習者も教師・チューターのことをよく知る必要があります。一般に、人は自分のことを隠し続けようとする相手には、自分のことを積極的に語ろうとはしないものです。理解や共感は双方向的なものでしょう。教師・チューターは、自ら過度に抑制的になり無意識の運動を抑えることは避けるべきでしょう。もちろん物事には程度というものがありますが、教師・チューターについても、自然な感情の発露は行なうべきでしょう。もちろん否定的な感情の場合でしたら、その表現方法にくふうは必要ですが、否定的な気持ちを抑え込もうとするあまり、鬱積したような表情や仕草を無意識的に示してしまうより、無意識からの表現に、うまく意識的な言動(思慮深い大人の仕草)を併せることで、教師・チューターは学びの場にふさわしい行動様式を自ら示すことができるのではないのでしょうか。

## 5. 「指導者としての成長」のために

ここまで「学び」「指導」「学習者理解」について検討を加えてきました。これらの観点からみたよい指導者になるためには、毎回の実践を充実させる以外に、私たちは日頃何を心がければよいのでしょうか。神田橋氏は次の4つの原則に基づいて日々を過ごすことを勧めています。

- (1) 人間が本能的にもつ慈愛や惻隱の情といった情動を大切にする。
- (2) 感性を高める。
- (3) 自然と敬愛できる師匠を見つける。
- (4) 親近感を覚えることができる理論を徹底的に学ぶ

(1)の自然な気持ちを大切にするというのは、近代的な浅い合理性ばかりに振り回されず、人間が本能的にもっている自然な利他的情動を活性化した生き方をしようということです。仏教的表現なら「慈愛」、中国古典(孟子)なら「惻隱の情」を大切にするということといえましょうか。神田橋氏は、ある程度の知性をもった哺乳類動物なら、困った同胞を助けようとする性質をしばしば有していると考えています<sup>10</sup>。そのレベルから存在する自然な情動こそは、人間の社会行動の基盤であり、それがあからこそ例えば教職経験がほとんどない新任教員でもなんとかうまく授業運営や学級経営ができるわけです。教師・チューターは、学びの環境の整備や指導といった介入によって、学習者個々が潜在的にもつ学びの力を開花させますが、その整備や指導の根幹には、自然な助け合

<sup>10</sup> 動物の行動に対して、どのように人間的前提を排除して(あるいは自覚して)理解するべきかというのは難しい問題ですが、ここでは神田橋氏の理解をそのまま採択しています。

いの気持ちがあるべきです。それを学びの場で十分に発揮するためには、日頃から自然な情愛（慈愛や惻隱の情）を大切にしておくことが指導者としての成長につながるというのがこの第1の原則です。

(2)の「感性を高める」というのは、雰囲気的重要性を説いた箇所や学習者の観察のところでも確認しましたように、学習者を理解するためには、非言語的(あるいは前言語的)なレベル——ことばでは容易に表現できないレベル——での知覚が大切だからです。こういった感知は分析的な知性ではなく、直感的な感性の働きです。ですから感性を高めるために、日頃から場の雰囲気や流れを感じ、その場の中での自分の心身の流れを感じることに努めるべきと神田橋氏は説きます。その際にも、人間がもっとも使う視覚だけに頼らず、五感すべてを働かせさらにその五感を融合させるべきです。そうすると、食事の際にゆっくりと味わうことや、歩く際に自分の身体のあり方や周りの環境の様子の変化をしっかりと確かめることも感性を高める訓練となります。世界のさまざまな地域で、立ち居振る舞いを整えることが指導者層にとっての教養の必須条件とされてきましたが、私たちはその古い知恵を再評価するべきでしょう。

(3)の「自然と敬愛できる師匠を見つける」場合の師匠は、どの分野でもよいと神田橋氏は言います。技能習得の本質はどんな分野にも共通しているはずだからです。むしろ異なる分野での師匠を見つけることにより、その師匠の知恵を自分の分野に応用しようとして理解力(読み取る力)が高まります。また、他分野の師匠に自分の悩みを伝えようとする中で伝える力も向上します。また、互いに異分野ですから妙な利害もなく、純粹に人間的な関心から人と関わり合う力も培うことができます。そうやって自然と敬愛できる(他分野の)師匠を見つけることにより、読み取る技能、伝える技能、関わる技能を高めることが指導者としての力量形成につながると神田橋氏は考えています。

(4)の「親近感を覚えることができる理論を徹底的に学ぶ」というのは、しばらくある理論に傾倒しそれに忠実に従うことにより、自分の思考の癖から自由になるためです。その場合、親近感を覚える理論を選ぶことが重要です。その理論およびその理論の信奉者が醸し出す「雰囲気」に親しみを感じていれば、その理論に忠実に従うことが容易になるからです。最終的にはその理論からも自由になります。しかし、まずは自分が長年の間にほとんど無自覚的・無批判的に築いてきた考え方とは違う考え方に会いさらにはそれを自分の一部にしないと、自分の古い思考習慣にとどまり続けてしまうからです。

日本の芸道では古くから「守破離」と言われますが、それと同じことです。まずは「守」で、徹底的に他人の理論を学び、それを忠実に実行しようとします。そのうちにその理論ではどうしても窮屈に感じられるところが出てきます。そもそもその理論の創始者と自分では、歴史的・社会的背景も、性格・感性・知性も異なるわけですからそれで当たり前です。そこで敢えて理論の一部を否定し自分なりに修正します。これが「破」です。ですが、その「破」は恐る恐る行なうものであり、意識はどうしてもそこに拘ってしまいます。本来は目の前の課題をこなすことが大切なのに、その手段を吟味することに注意がいつてしまうわけですから、「破」を重ねるうちに、実践者は「破」を行なうか行なわないかという関心から、課題遂行そのものに集中するようになります。そうするとどの理論を使うか使わないかは、気がついたら決まっていたというものになります。理論から自由になるわけです。これが「離」です。理論を徹底的に学ぶとは、この「守破離」の過程を通じて、自分の無自覚な癖(一種の理論)からも新たに学んだ理論からも自由になり、目の前の課題の成功を最優先に考え行動できるようになることです。これが指導者としての成長のためにしたがるべき第4の原則です。

指導者としての成長の3番目と4番目の原則からもわかりますように、実践の力量(いわゆる「技」)は、個々人の人となり根ざしたものです。個々の実践者が、自分固有の感性や歴史を基盤としながら、まったく別人格の師匠や理論家と理論の上で、そして学習者と実践生活の中で関わりながら、独自の人格を形成してゆきます。実践者の技はその人格を母体として育つものです。その人の記憶の貯蔵庫でありその記憶を感情の形で再生してくれる身体に染み付いています。この意味で、昔から言われるように「技は一代限り」なのです。指導者としての成長は、自分らしさを

基盤にしなが、新たな自分を創生することです。教師・チューターとしての成長は、創造的な途を開拓することであることを最後に強調しておきます。

## 6. 対面コミュニケーションの「何」(what)「いかに」(how)「なぜ」(why)

以上、精神医療の神田橋氏の見識を基にして、教育について「学び」「指導」「学習者理解」「指導者としての成長」の観点から検討を加えてきました。その中で以下に簡単に整理して解説しますように、感性や感受性(柳瀬, 2018)の決定的な重要性が明らかになってきました<sup>11</sup>。

「学び」においては、第1に大切なのが学習者個人の本能であり、第2がその個人を支え育む環境でした。指導といった他人(教師・チューター)からの介入は、第3の重要度をもつに過ぎず、第1と第2の2つがある程度満たされていて初めて効果を発揮します。第2の重要度をもつ環境は、物理的環境という外層と、学習者と教師・チューターとの関係性という中層をもっていました。その関係性は、教師・チューターが日常的に醸し出している、穏やかで受容的な態度、あるいは「学びはおもしろい」「創造は深い」「思わぬ発見というものはある」などの感覚でした。こういった関係性を保つにも細やかな感性が必要であることについては多言を要しないでしょう。また、環境の内層は、学習者の心のなかに潜んでいるイメージ・記憶・言語でした。学習者自身がこれらに気づき対面するには安心できる(外層・中層)環境が必要です。そのように環境が整ってはじめて学習者は、自分の心にあるイメージ・記憶・言語と向き合うことができます。その内面的な克服を見守る教師・チューターには鋭敏な感受性が必要です。

そうして教師・チューターが感性を働かせながら、学習者の環境の外層と中層を整え、学習者が自らの内層環境と折り合いをつけるのを見守ることで、学習者の本能的な学びの力は発揮されます。学びを育てるには、教師・チューターが豊かな感受性をもって、学習者を支えることが決定的に重要なのです。

「指導」においては、学びの意味の確認・教材の準備・学びの成果の価値づけ(評価)の3つが前提でしたが、これらのすべてにおいて、学習者の心に届く実感のこもったことばを届けることが必要です。学ぶ意味を伝えたり、教材を選択したり、学んだことの価値を愛でたりすることを、単なる概念や数値を提示することで代替することはできません。また、これらの前提を満たした上で行なわれる指導の優先順位は、「妨げない > 引き出す > 障害を取り除く > 植えつける」でした。学習者が本来もっている学ぶ意欲を妨げず、学ぶ力を引き出すことが指導の中核です。もし学習者の学びを阻害している要素があればそれを察知し取り除くことが次の方策です。それらを行なった上でも効果が見られないようなら、教師・チューターはそこで初めて学習者に学ぶ意欲の種を植えつけるように学習者に積極的に介入するべきでした。これらの4つの指導原理のどれにおいても、教師・チューターは学習者の様子と反応についてきめ細かく観察することが必要です。やはり感受性が大切なのです。

そうやって学ぶ場によい「雰囲気」を作り出し、それを保ち続けることが指導の基本でした。しかし雰囲気が大切とはいえ、教師・チューターは分析的な努力をしないわけではありません。教室やパーティの運営で、数多くの細かく具体的な「仮説-実験-検証」を重ねます。その結果は、魔法のような普遍解(=いつ・どこで・誰がやっても成功する万能の方法)としては現われません。しかし

---

<sup>11</sup> 「感性」と「感受性」については、「感性」をカントの「感性・知性・理性」(Sinnlichkeit, Verstand, Vernunft / sensibility, understanding, reason)の第1項の用語、「感受性」(sensitivity)を感性・知性・理性のすべての領域における感度(=刺激に対する鋭敏度)を示す用語として使い分けることは可能ですが(柳瀬, 2018)、この小論ではこれら2つの用語をほぼ同義語として扱います。

それらの結果を数多く知ることで、教師・チューターは自分のレパートリーの数が増え、状況を細やかに観察するにつれ、その時々適切な運営法を見出す確率を高めることができます。雰囲気形成・維持においても、時々刻々変化する状況の中での選択においても、教条的で断定的な態度ではなく、きめ細やかな感受性が大切であることは言うまでもありません。

「学習者理解」においては、「1) 無意識的運動, 2) 意識的運動, 3) 発言内容」の優先順位で学習者を観察することが重要でした。また、これら3つを観察する際は、それぞれ「a) 自発的運動, b) 反応的運動」の順で観察内容を重視すべきでした(つまり、学習者の観察は、大切な順番にならねばならず、1a, 1b, 2a, 2b, 3a, 3b となります)。この順番から考えても、学習者理解のために重要な観察においては、細やかな感受性が必要であることはここでも明白です。

「指導者としての成長」は次の4つの原則でまとめられました。(1) 人間が本能的にもつ慈愛や惻隱の情といった情動を大切にすること。(2) 感性を高める。(3) 自然と敬愛できる師匠を見つける。(4) 親近感を覚えることができる理論を徹底的に学ぶ。これらのどれにおいても人間が動物として本来もっている感性の働きが基盤になっていることは明々白々です。

教室やパーティでの学びは、教師・チューターと学習者での対面コミュニケーションによって促進されます。その学びのための対面コミュニケーションとは何か (What), いかに行うのか (How), なぜ大切なのか (Why) を、これまでの議論からまとめたら次のようになります。

What: 学びのための対面コミュニケーションは、学習者が本来もっている学ぶ本能を妨げず引き出すことを最重視するやり取りである。

How: 学びのためのコミュニケーションでは、発言内容よりも意識的運動の方を、意識的運動よりも無意識的運動の方を重視して行う。そのコミュニケーションの成否は、安心して学習者が学べる雰囲気が成立しているかどうかで見極める。

Why: 学習者の意欲と力を引き出すコミュニケーションが、学習者に一方的に知識を注入する情報伝達よりも重要なのは、学びは本来、よりよく生きるための本能に根ざしているからである。そのコミュニケーションにおいて無意識的運動がもっとも重要なのは、それがもっとも本能を忠実に表現しているからである。コミュニケーションの雰囲気が大切なのは、学習者がよりよく生きようとしている様子は、少数の数値化しやすい指標だけでは測定できず、私たちが生き物としての心身すべてを通じて感受できるものだからである。

対面しての学びのコミュニケーションでは、これらの What, How, Why が重視されるべきです。逆に言うなら、これらが軽視されている学びの現場は、効率の良いオンライン・コミュニケーションによって淘汰されても仕方がないのかもしれない。

## 7. おわりに

以上、神田橋條治氏の精神医療の実践知を整理・再解釈して、学びのための対面コミュニケーションについて考察を加えてきました。私が主に属している英語教育研究の業界では、いまだに特定の教授方法を行ない、その効果を厳密に測定して、その教授方法が他の場面でも有効なはずだと推定する実験研究・量的研究が主流です。そんな主流派の研究者からすれば、この論文がキーワードとして挙げた「学ぶ本能」「学びの環境」「無意識的運動」「雰囲気」「感性」などといった概念はおおよそ曖昧で主観的で非科学的のように思えるかもしれません。また「授業の成功の鍵を握るのは教師」と考える人からすれば、この小論で推奨された方法などはおおよそ他人任せで無責任のように思えるかもしれません。しかし、それなりに授業現場を観察し続け、そして今は自らが

授業を行ないそこからの省察で教師としての力量を上げようとしている私には、神田橋氏の精神医療の実践知は、学びの現場にも当てはまるものだと思います。読者のみなさんも、この小論を通じて自らの実践を省察し、より一層の反省的意識をもって明日からの実践を行なえば、何かが見えてくるのではないかと思います。この小論が教育実践者の間の対話を促進し、少しでも豊かな学びを学習者が開花させることを願いつつ、この論考を終えることとします。

#### 参考文献

- 神田橋條治 (1990) 『精神療法面接のコツ』岩崎学術出版社  
神田橋條治 (1994) 『追補 精神科診断面接のコツ』岩崎学術出版社  
神田橋條治 (2011) 『技を育む』中山書店  
黒木俊秀・かしまえりこ (編) (2013) 『神田橋條治医学部講義』創元社  
國分功一郎 (2017) 『中動態の世界 意志と責任の考古学』医学書院  
國分功一郎・熊谷晋一郎 (2019) 『<責任>の生成 — 中動態と当事者研究』新曜社  
西川純 (2018) 『学び合う教室』『学び合い』出版 (Kindle)  
林道彦・かしまえりこ (編) (2012) 『神田橋條治精神科講義』創元社  
柳瀬陽介・八木健太郎・徳永崇 (2018) 「創造性を一元的な評価の対象にしてはいけない」  
[https://yanase-yosuke.blogspot.com/2020/09/blog-post\\_90.html](https://yanase-yosuke.blogspot.com/2020/09/blog-post_90.html)  
柳瀬陽介 (2018) 「優れた英語教師教育者における感受性の働き—情動共鳴によるコミュニケーションの自己生成—」『中国地区英語教育学会研究紀要』48号 pp. 11-21.  
[https://doi.org/10.18983/casele.48.0\\_11](https://doi.org/10.18983/casele.48.0_11)  
柳瀬陽介 (2020) 「大学必修英語科目での『学び合い』の試み —「対話を根幹とした自学自習」を目指して—」『京都大学国際高等教育院紀要』3号 pp. 23-45  
[https://doi.org/10.14989/ILAS\\_3\\_23](https://doi.org/10.14989/ILAS_3_23)  
Polanyi, M. (1958) *Personal Knowledge*. The University of Chicago Press  
Polanyi, M (1966) *The Tacit Dimension*. Peter Smith.