

# 「学校臨床力」とプロセスレコードによる教師の省察

角田 豊・柴崎 朱音\*

“School Guidance and Counseling Skills” and Teacher’s Reflection with Process Records

Yutaka KAKUTA and Akane SHIBASAKI\*

*Accepted March 28, 2017*

**抄録：**本研究の目的は、学校臨床力を向上させる際に不可欠である教師の省察について検討し、具体的な省察法である「プロセスレコード」の紹介とその実践例を提示し検討することであった。まず初めに学校臨床力の定義を明確にし、つづいて省察の実践者としての教師と学校臨床力との関連について検討した。さらに、省察の焦点となる、かかわり合いにおける自己調節と関係調節について、心理学の観点から検討した。その後、看護教育で用いられてきたプロセスレコードについて紹介し、それを教師教育において活用する意義を述べた。実践例として、学部卒大学院生が実習等の体験についてプロセスレコードを用いて考察した事例研究を報告し、最後にプロセスレコードを用いた省察の意義と課題について総合考察を行った。

**索引語：**学校臨床力、教師の省察、プロセスレコード、かかわり合い、自己心理学

**Abstract:** The purpose of the present study was to examine school teacher’s reflection, which is essential to improve school guidance and counseling skills, to introduce “process records,” a specific reflection method, and to show and investigate the practical cases. Firstly, the school guidance and counseling skills were clearly defined, and then the relation of a teacher as a reflective practitioner and school guidance and counseling skills was examined. Furthermore, self-regulation and interactive regulation in relatedness, which is the focus of reflection, were investigated from the psychological viewpoint. Then process records, which have been used in nursing education, were introduced, and the meanings of the use of process records in teacher’s education were mentioned. As practical cases, the case study, which was discussed using process records for experiences such as teaching practice, was reported by a university graduate student, and lastly the meanings of reflection using process records and cautions in the use of process records were comprehensively discussed.

**Key Words:** school guidance and counseling skills, school teacher’s reflection, process records, relatedness, self psychology

---

\* 大阪市立中学校教諭

## 1. はじめに

教師は学校現場で日々多くの子どもたちと出会い、様々な体験をしているが、それらを振り返る機会は少なく、「省察 (reflection)」の場や方法が十分に整っていないのが現状といえる。

角田・森 (2015) では、学部卒大学院生が、補助教員としての取り組みを省察し、学習意欲を高める子どもとのかかわり合いについて検討した。省察の第一歩は、自分の体験を記述することであり、特に間主観的な観点からその場で生じた現象を記述することに意義がある。つまり、対象となる児童生徒についてのみ記述するのではなく、かかわり手である教師自身の内面や言動についても記述し、「かかわり合い」という相互作用をできるだけ見つめることがポイントになる。

角田・掛田 (2016) では、現職教員大学院生が、担任としての実践を京都連合教職大学院の授業の事例研究会で発表し、さらに論文にまとめるという一連の省察プロセスを示した。こうした個性記述的なアプローチ (idiographic approach) には物語性が含まれ、当事者としては、その作業を通して様々な断片をつなぎ合わせることになる。すなわち、物語を紡ぎ、文脈をつなぐことで省察を深める可能性が生まれる。また、当事者以外の読み手や事例研究会の参加者にとっては、その物語性ゆえに追体験的な理解が可能になり、体験学習としての効果も有している (角田, 2016)。

本研究は、学校臨床の観点から教師の省察法に焦点を当て、特にプロセスレコードの有用性の検討を目的とする。次の2節では学校臨床力の定義について述べ、3節では省察的实践者としての教師と学校臨床力の関連について検討する。4節では何を省察するのかについて詳述し、つづく5節で省察法としてのプロセスレコードについて紹介する。6節ではプロセスレコードを用いた学部卒大学院生による事例と考察を報告し、最後の7節で総合考察を行う。共著者の分担としては「6. プロセスレコードを用いた事例と考察」を柴崎が、それ以外を角田が担当する。

## 2. 学校臨床力の定義：感性と自己対峙

学校教育において、学習指導と生徒指導は、車の両輪のように相互的・相補的であることが重視されている。子どもを「育む」ことに力点を置く生徒指導とは、狭義には問題行動への対応となるが、広義には「指導」もあれば、子どもの苦手や困難への「支援」や、人と人との「かかわり合い」の中で子どもを育むといった、多岐にわたる営みが含まれる。また、現代社会では、子どもやその背景にある家庭の多様性を丁寧に理解する必要があるといえ、「子ども・家庭」と「教師・学校」の個別的な関係性が問われる場面も多い。

中村 (1992) は、普遍性や一義性あるいは対象化した操作に重点を置いた「科学の知」に対して、医療、福祉、教育といった対人的なかかわり合いが主になる領域では、個別性・多様性・関係性が重要になり、そこで生まれる知見を「臨床の知」と呼んで区別した。こうした考え方を踏まえ、筆者ら (角田・片山・小松, 2016) は、子どもを育む教師や学校の力量を「学校臨床力」と呼んでいる。

学校臨床力の基本姿勢は、他者 (子ども、保護者、同僚等) の体験と、教師自身の体験の双方に意識を向けること、つまり相手とのかかわり合いに開かれた「感性」を大切にしながら、学校教育の枠組みの中で、子どもの成長に何が必要かを見立て、実践することといえる。また、それは個人的な教師の能力としても、学校の組織力としてもとらえることができる。教師個人としては、学級など「集

団」へのかかわりと、一人ひとりの子どもとの「個」のかかわりがあり、さらには保護者との連携や対応がある。学校組織としては、チームとしての機動性を高め、子どもを人間関係のネットで抱える働きがあり、また個々の教師をバックアップするような、支持的な関係性の構築という面が含まれる。

教師個人の体験に焦点を当てると、他者とのかかわり合いにおいて、自分の思いと言動との間にどのようなズレが生じているかに敏感であり、そのズレにいかに対処していくかが学校臨床力の鍵になるといえる。例えば、子どもとの関係において、思いとは異なる偽りの言動を教師がつづけることは、子どもにとって成長促進的な関係性になりにくいことは、容易に想像されるだろう。つまり、教師に必要とされることは、カウンセリング・心理療法のセラピストの姿勢として重視される「自己一致 (self-congruence)」あるいは「本気さ・自然さ (authenticity)」に共通しており、こうした自分自身に向き合いつつ相手と共にありつづけようとする教師の姿勢が、子どもや保護者からの教師に対する信頼感につながると思われる。

以上をまとめると、「学校臨床力」とは、教師（学校）が子ども（保護者）とのかかわり合いに開かれた「感性」をもち、相手への関心だけでなく「自己対峙 (self-confrontation)」しながら何が問題であるのかを見立て、子どもの成長につながる実践を模索し積み重ねていくことといえるだろう。

### 3. 省察的实践者としての教師と学校臨床力

近年、教師の省察の意義が強調されている。これはショーン (Schön, D.A., 1983) が、「省察的实践者 (reflective practitioner)」として、建築デザイン、心理療法、工学デザイン、都市計画、経営マネジメントといった多方面の専門職のあり方を検討したことに由来している。彼は、従来通りであろうとする「技術的な専門家 (expert)」と、より探求的な姿勢である「省察的实践者」を対比することで、専門職のアイデンティティに大きなインパクトを与えた。前者は専門家としての権威を表面的に守る姿勢が強く、対象となる相手への一方向性が特徴といえる。それに対して、後者は不確実さを認めつつもしなやかな強さを持ち、相手との双方向性に関われているのが特徴である。ショーンはまた、分野は異なっても専門職には一定の「わざ (artistry)」があることを強調する。専門職である実践者は、目前の課題を探求しようとする際に、非言語的な知の生成を試みる。それを彼は「行為の中の省察 (reflection-in-action)」と呼び、こうした総合的な実践知の生成がもつ独自の構造を明らかにしようとした。

ショーンによれば、学校教師もそうした専門職の一つとしてとらえられ、一方では公的な枠組みの中にその職務があり、時に技術的合理性と官僚制的な効率性が求められる組織の一員という面をもち、他方では個々の子どもたちとの状況に応じて、かかわり合いを省察し、創発する可能性をもつといえる。後者の姿勢は既存の秩序に混乱をもたらすかもしれないが、本来的には両面を見据えつつ、葛藤を抱えることにこそ意味があるといえるだろう。つまり、このように自ら考えつづけることが、専門職としての教師のあり方なのではないだろうか。

村井 (2015) は、ショーンが「行為の中の省察」として位置づけた省察の時間性が、わが国の教師論において曖昧にされてきた面があると指摘している。彼女は、現象学的視点に立つヴァン・マナーン (van Manen, M., 1990, 1991) を参照しつつ、省察の時間性を①事前・予期的な省察、②行為のただ中でなされる瞬間的・直観的な省察性 (reflectivity)、③言語によって立ち止まって振り返る省察、

④事後的な省察、の4つに整理している(角田, 2016)。②と③は、行為の中の省察と位置づけられ、言語的・意識的な③とそうでない②が区別される。実践的には、②を実際に子どもとかかわっている教師の瞬間的・直観的な省察性として、村井はヴァン＝マーネンにならない「教育的タクト」と呼び、その意義を重視する。これは、①と④を繰り返すことによって培われていくような、教師の感性といえるだろう。こうした総合力としての感性を磨くという見方は、ショーンの「わざ」や前節の「学校臨床力」に通じるものといえる。村井は、この②について事後的に省察することが、教師の専門性向上に大きな意味を持つとしている。

コルトハーヘン(Kolthagen, F.A.J., 2001)は、ショーンと同様に従来の技術的合理性を教師教育の中心に据えず、教師や実習生の経験をベースにしたリアリスティック・アプローチを提唱している。そこで強調されるのは、「安心感」のある場において振り返りと直面化による気づきを進め、さらに今後の教育上の選択肢を見いだすことである。彼は、そうした内的作業と教育実践を繰り返す省察プロセスをALACT(Action, Looking back on the action, Awareness of essential aspect, Creating alternative methods of action, Trial)モデルと呼んでいる。これは循環的な螺旋状のプロセスで、その継続が学びつづける教師の実際となり、理論と実践の往還になることを彼は強調する。つまり、教師の思考・感情・言動を創出する暗黙知レベルのゲシュタルト(ひとまとまりの内的構造)と主観的な体験を振り返り、そこで得られた気づきをもとに、より言語レベルで統合的に省察することで、教師は新たな教育活動に進むことができるというのが彼の基本的な考え方である。

前節の学校臨床力の定義と合わせてみると、教師が、少しでも子どもの成長に寄与できるような実践を営むためには、自らの感性を磨き、自分のあり方を見つめることが必要といえる。感性とは、かかわり合いの現場で教師の内面において働くものであり、そこには意識できる要素もあれば、自分でも気づかないような非意識的あるいは無意識的な要素もある。「わざ」「教育的タクト」と呼ばれるような、これまでの経験を踏まえた教師としてのゲシュタルトの質を高めていくには、地道な作業であるが、自分のあり方やかかわり合いで生じていることをとらえ直すこと、つまり自己対峙しながらの省察が求められるのである。

#### 4. 何を省察するのか：自己調節と関係調節

自分と相手といった対人場面を想定すると、まず自分の内面では、その時の自分の状態(自己感)がある。そして、その場で直面している課題や状態に取り組もうと、認知、思考、感情、記憶といった心の諸機能が意識的・非/無意識的に活性化され、その結果が言動として発信される。こうした一連の働きは一般心理学的に「自己調節(self-regulation)」と呼ばれ、調節はうまくいくこともあれば不調に終わることもある。そして、相手にも同様にその人なりの自己調節の働きがある。つまり、教師には教師の自己調節のスタイルがあり、子どもには子どもの自己調節のスタイルがある。言い換えれば、それが日常でいうところの「個性」や「性格」あるいは「対処」や「能力」といったことにつながる。前節で述べた「ゲシュタルト」もこうした自己調節に携わる一要素であり、教師の場合は教育にまつわるその人なりの様々な暗黙知がそれにあたる。

さて、二人がかかわり合うことになると、意図的あるいは気づかぬうちに相互交流をしながら、二人の間でも調節し合う働きが生まれる。これは「関係調節(interactive regulation)」と呼ばれる。関係

調節がうまく行われることで、自己調節の不調は改善されうる（齋藤，1998）。泣いている乳児を養育者があやしている場面はその一例である。しかし、子どもの不調（問題行動）に対処しようとかかわるが、教師も苛立って進展なく終われば、双方が自己調節不全に陥り、関係調節はうまく機能しなかったことになる。現実の対人場面では、こうした正負両面のかかわり合いが常に生じている。

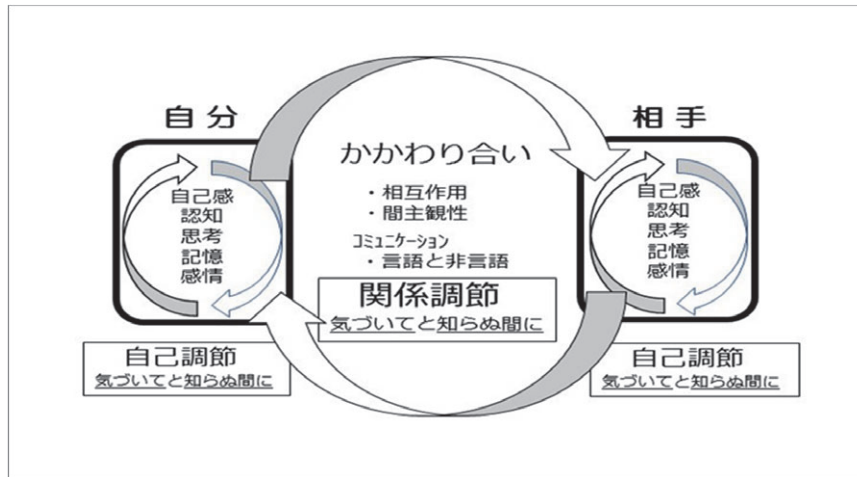


図1 省察対象：自己調節と関係調節

教師は、自分の自己調節と子どもの自己調節のあり方に省察の注意を向ける。そして、さらに二人の関係調節のあり方にも目を向ける必要があり、そうした一連のプロセスが省察の対象となる。自己調節と関係調節を図示したものが図1である。矢印は個人内の心的活動（自己調節）、また関係上の相互影響（関係調節）を示している。

関係調節の代表的な例としては、スターン（Stern, 1985）による乳幼児研究の成果である「情動調律（affect attunement）」があげられる。養育者だけでなく乳児も、相手の感情状態を感じると、それを映し返す表出が自己内で生起するが、これは生得的に準備されたシステムであり、二人の間で「合わせることと合わせてもらうこと」が瞬間的に相互反転し、そうした交流体験によって「共に在る」ことが当事者に実感される。成人の対人関係においても、情動調律は言語中心の交流の背景で働いており、教師と子どものかかわり合いにおいても同様である。その非言語的・非意図的な性質を省察することは、子どものやる気をめぐる教師－児童生徒関係を考える上で意義深い（角田・森，2015）。

## 5. プロセスレコード

看護教育で長く用いられてきた「プロセスレコード」を、山口・山口（2004）は教師の自己省察に用いることを提案した。その理由として、学校現場における課題が複雑多岐にわたっており、マニュアル化された対策が通用しないがゆえに、状況に応じた臨機応変さや「臨床の知」が求められるとしている。また、他方では、長年の経験に基づく職人技と言えるような状況への適切な応答能力を、徒弟的に模倣するような新任教員の教育環境も現代の学校には少なくなったと述べている。つまり、「マニュアル化された対応」や「徒弟修業による熟練」ではない、状況への適切な応答能力育成としてプ

プロセスレコードを教員養成カリキュラムに導入しようとした。また、山口（2008）は、ショーンを引用しつつ、表面的な問題解決に流されるのではなく、教師自身が問題の本質を見いだす、つまり「問題の設定」ができる能力を培うために、プロセスレコードが有効であると述べている。

プロセスレコードとは、もともとはアメリカの精神分析的対人関係論を創始したサリバン（Sullivan, H.S., 1947）の考えをもとに、ペプロウ（Peplau, H.E., 1952）さらにはオーランド（Orlando, I.J., 1961, 1972）そしてウィーデンバック（Wiedenbach, E., 1964）により看護教育、特に精神科看護領域で発展されてきた方法であり、日本の看護教育でも翻訳・紹介された後、近年は宮本（1995, 2003）を中心に展開されてきた。

ペプロウは、患者と看護師の両者はそのかかわり合いの中で、自分自身についてそして相手について新たな理解をしていくことになり、こうした学習体験が人格を発展させる可能性があることを強調している。それゆえ「看護学生が、みずからの感情をみきわめ、それを新たに方向づけることができるような適当な場面、社会的状況を看護学校が容認し、かつ提供しないかぎり、病気を一つの学習体験とみなしたとしても、それは、人びとに援助を与えることについての看護師のうけとり方を変えることはできないであろう（邦訳 p.19）」と省察の機会・場を設けることの必要性を強調している。

オーランドはプロセスレコードを用いながら、2節で述べたような看護師の自己一致に基づく応答の意義を強調し、それを「訓練された専門的応答（disciplined professional response）」と呼んだ。この応答とは、ある看護師とある患者とがかかわり合う、その時その場で生まれる唯一のものである。こうした応答性が高まるように、プロセスレコードを用いながら指導者が実習生に省察の機会を提供し、看護者としての反応（感じたこと考えたこと）と言動のズレを認識できるように訓練するのである。

ウィーデンバックは、看護師の感情と思考の関連性に焦点を当て「もし感情に十分な注意が注がれていれば、それは思考の奥にひそんでいる理由を探す必要があることを看護婦に知らせる有効な手段となりうるものである（邦訳 p.23）」と述べ、患者とのかかわり合いで生じる看護師自身の感情体験をもとに省察することが、看護の重要な手段になりうることを考察している。彼女は自らの方法を「再構成（reconstruction）」と呼んでいる。

宮本（1995）は上記3名の先駆的な取り組みの意義を踏まえた上で、日本ではプロセスレコードが、実習生よりも指導者の評価を優先するために用いられる、すなわち実習生があるべき看護の規範に到達できていないことを非難するために使われることがあったと述べ、その活用法に注意を促している。

このようにプロセスレコードは、かかわり合いを明示する方法として開発され、教師が子ども・保護者とのかかわり合いを省察する有効な手段になると考えられる。しかし、あくまでこれはひとつの方法であり、その活用の仕方が鍵となる。看護教育において宮本が指摘している点は、教師教育においても当てはまるといえ、「省察」の目的が教師（実習生）の主体的で発見的な学びにあることを、学び手も指導者も十分に自覚する必要があるだろう。

表1は、山口・山口（2004）に筆者（角田）が修正を加えた、プロセスレコード用のフォーマットである。まず、省察の主体である教師・実習生が、自分にとって正負の印象に残ったエピソードを選ぶことから始める。どのように子どもに対応するのかに困ったという負のエピソードを選ぶのはもっともであるが、正のエピソードにおいて何が成長促進的に働いたのかを理論に照らして認識することも、かかわり合いの本質をとらえ、今後に生かす上で有意義なことである。以下にフォーマットに記載する内容を述べる。

(1) にエピソードのタイトルを付け、その場面を選んだ理由を (2) に記述する。そして、プロセ

スレコードとして、(3)～(5)の3つの領域に分けて、なるべく具体的な記述を行っていく。次節の事例で示すように、3つの領域には共通した時系列に沿った番号を付しながら記述する。(3)「子どもの言動」では、教師である「私」が知覚した子どもの発言、態度、行動あるいは表情などを記載する。子どもの発言は「 」で示す。(4)「私が感じたこと考えたこと」では、(3)を受けて「私」自身の内面で生じた主観的な体験を想起して記述する。(5)「私の言動」では、(4)によって生じた外的観察が可能な「私」の発言や行動を記述する。「私」の発言は〈 〉で示す。やり取りが続けば(3)～(5)は増えることになる。そして(6)「分析・考察」では、プロセスレコードを記述した時点での、このエピソードに対する自己省察を記述する。(7)は、複数の場面にわたる場合は、一連のプロセスレコードについての総合的な考察を記述する。また、プロセスレコードをもとに他者との対話的な省察を行う場合は、その作業を通して得られた考察を記述する。

表1 プロセスレコード用フォーマット

(1) エピソード・タイトル ( )			
(2) この場面を選んだ理由 :			
(3) 子どもの言動 (発言「 」の他, 行動・態度や表情なども記述する)	(4) 私が感じたこと 考えたこと	(5) 私の言動 (発言〈 〉の他, 行動で示したことも記述する)	(6) 分析・考察
(7) 私がこの場面から学んだこと :			

次節では、共著者（柴崎）が大学院の修士論文で試みたプロセスレコードを用いた省察研究を示す。

## 6. プロセスレコードを用いた事例と考察

この節では筆者（柴崎）が大学院での専門実習にて印象的なかかわり合いのあった1名の生徒と、講師を務めている個別指導塾の生徒1名とのかかわり合いをプロセスレコードで表した。事例については複数の事例の中から2つを選択した。選択の理由としては、省察を進めるうちにかかわり合いの中で起こっている変化が著しく、なおかつ2つの事例でのかかわり合いが対照的であったためである。事例1については作成したプロセスレコードを参考に筆者個人で省察を行い、事例2については教職大学院生と教授を交えた複数の人間でグループとして省察を行った。なお、個別の事例については実

習校等の了解を得、個人が特定されないように配慮し、必要最小限の子どもの様子や言動のみを記述した。

### 事例1：専門実習でのかかわり合い（中学生 男子）

表2 事例1のプロセスレコード

場面	生徒の情報	中学生 男子 A君 専門実習で授業を担当したクラスの生徒		
	子どもの言動	私を感じたこと 考えたこと	私の言動	分析・考察
出会い	①初めて会ったときに隣の席に座っているB君のボールペンを勝手に取って使おうとしていた。  ④「取ったんちゃうし！誤解やる…」とやや不服な様子。	②入学して間もない授業で遊んでいるのは始めのうちに指導しておかなければ今後の指導が通りにくいのでは。  ⑤しまった、初対面でまだ関係ができていないのにいきなりきつめに言い過ぎたかもしれない。	③（席に近づいて）（人のもの取ったらあかんやろ）  ⑥フォローの言葉はかけずにその場を立ち去る。	初めて交わす会話で筆者という教師への印象がほとんど決まってしまうので、もう少し思慮深い指導が必要だった。
日々のかかわり合い	⑨（挨拶に対して）頷く、「うん」「まあ」「せやな」といった簡素な返答。教師と喋るよりも隣のB君と遊びたいようす。	⑦このままでは関係が悪いまま今後の授業をしていかななくてはならない。なんとかして関係を作らなければ。まずは積極的に話しかけていこう。	⑧〈おはよう〜〉〈昨日の宿題どうやった？〉〈今日はちょっと寒いな〜〉等積極的に話しかけるように。	
筆者の初授業	⑩教壇で準備する筆者を見て「なんで先生そこに立ってるん?! 今日から授業するん?!」と反応する。  ⑬「へえー…」と言い、授業が始まるとまたB君と遊びだす。	⑪とても驚いた。筆者が思っているよりもA君は筆者の動きを見ているのかもしれない。教壇に立つことで興味を持ってくれて嬉しい。	⑫〈そうやで〜よろしくな〉	筆者を見ているというよりも周りの状況をよく見ている、気にしているのではないだろうか。筆者の行動ではなく、いつもと違う教室の状況ということに敏感に反応したのではないだろうか。
漢字の居残り補習時	⑭合格点を取るまで帰ることができないのだが、初めの方でA君が「俺ってやってもできひんタイプやから〜」と冗談ぼく言っていた。  ⑰3度目の再テスト採点の様子を見ながら「おお!」「これもいけた!」と反応し、合格点が取れると「よっしゃ〜できた!」と喜んでた。	⑮冗談ぼく言うが自虐的な発言はやめてほしいという思いと、頑張る前からそのようなことを言わないでほしいという思いがあったので、一度頑張るための手助けをしよう。  ⑱採点を他の先生ではなく筆者にお願いしてきてくれて嬉しい。（採点は数人の先生で行い、空いている人に生徒が持つていく）今回は頑張ったようなので合格してほしい。	⑯〈今日この時間とりあえず一回頑張ってみ? それからやっぱりできひんかったら一緒に別の方法を考え直してみよう〉  ⑲（丸を付けながら）〈おお!〉〈すごい! これもできた!〉合格点が取れると〈ほら! やればできるやん!〉	自虐的な発言は基本的に誰にも言ってほしくないというのはわかるが、この時点でのA君の発言はそこまで自虐的ではないような気がする。



授業①	⑳授業中「なんで今日はプリント授業なん？プリントにする意味はあるん？」など些細なことも筆者に聞いてくるようになる。  ㉓「あー、そっかー。なるほど」	㉑プリント配布中で忙しかったので今些細な質問をされて少し困ってしまった。しかしせっかくこちらに興味を持ってくれたチャンスでもあるので真摯に答えよう。	㉒〈今日から何回も同じ図を使ったり、授業毎に皆がどんなことを考えたのか回収してチェックしたいからやで〉	その他、ノートの書き方、表記の仕方などの些細な質問が多かったことが印象的だが、これは筆者とコミュニケーションをとろうとしているとも捉えられるのではないだろうか。
授業②	㉔作文を書く授業でいつもはあまり書かないのに原稿用紙の7割を埋める程度、自分の力で書いていた。	㉕いつもは適当な言い訳や話を逸らしたりして課題に取り組まないのに今日はめずらしい。ところどころアドバイスはするが基本的に自分の力で書いてくれているのでとても嬉しく、褒めたいと感じた。	㉖〈今日頑張って書いてるやん〉〈文章の構成もちゃんと守られているな、すごい!〉	A君にとってはとても頑張ったが、周りの子と比較すると周りをもっと趣向を凝らして書いているのにA君だけほめ過ぎているのではないか。

### 事例1についての考察

プロセスレコードを用いた省察によって次のような点についての気づきがあった。まず、プロセスレコードを見てみると、Aの言動に対する反応としての筆者の言動が著しく少なく、一声返すのみということが比較的多いことが分かる。つまりAとの言語的コミュニケーションがあまりないということに気づいた。⑬⑭の発言については放課後で時間の制限があまりないときだからか、会話のキャッチボールがなされているが、その他については必要最低限の言葉で返答するという特徴がみられる。しかし、言動の前にある「私が感じたこと考えたこと」の欄については発言を受けて思いを巡らせているという印象が強く、思考したのちAに言語として伝えようとする際になんらかの抑圧があるのではないか、という見方もできる。これは、筆者自身が無意識にAに対して「構え」の姿勢を取って自然な形ではないかかわり合いをしていたということではないだろうか。また、会話の発信がAからということが比較的多いことにも留意したい。⑧の発言以外は基本的にAの言動に対して筆者が気づいて反応するのではなく、Aが筆者に対して発信した言動に返答するという「受け身」なかわり合いが目立つ。これらは筆者とAとの関係性に着目した見方であるが、次にAの言動の変化に着目した考察を行う。

Aの言動の変化が著しいと感じたのは⑯の漢字テストで合格点を取れたときからだと考えられる。これ以降は授業や課題に対しても投げやりにならず、前向きな姿勢を見せているのではないだろうか。この点についてコフトの自己心理学の理論を用いて分析すると、漢字の居残り補習の場面で筆者の⑯〈一度頑張ってみる〉〈出来なかったら一緒に考え直そう〉といった発言がAの自己対象体験になっていると考えられる。

自己対象とは、その人の自己を支え、生き生きとした感覚を提供するような応答性を持った存在のことを指しており、子どもの周囲の人（保護者、家族、教師、友人など）や人間以外にもペット、趣味など、様々な存在がその役割を担うとされている（角田，2016）。また、角田（2014）によれば自己心理学では「共感（empathy）」も重要視されている。これは関わり手が相手の状態を感じ取る機能であり、相手の状態に波長を合わせつつ、時に直観的にまた時に経験に照らしながら、相手の内的状態を創造的に理解する働きであるとされている。この共感によってなされる自己対象体験を得ること

で、人は自分に自信を持ったり自分を認めたり実感することができ、それが自尊感情や自己肯定感を形成するといえる。A にとっての自己対象として筆者が機能していくことで A の自尊感情・自己肯定感が高まっていく。それが漢字テストに向けて頑張るといった姿勢を促し、なおかつその頑張りも合格という成果を残すことができたので、さらにそれも自己対象体験となった、という流れをこのプロセスレコードから読み取れるだろう。

## 事例 2 : 個別指導塾でのかかわり合い (中学生 男子)

表 3 事例 2 のプロセスレコード

場面	生徒の情報	3 学年 男子 B 君 塾での英語の授業		
	子どもの言動	私が感じたこと 考えたこと	私の言動	分析・考察
塾での初めての授業	①塾で出した宿題を忘れてくるが続く。	②なぜいつも忘れるのだろうか、すし苛立ちも感じるがまずはきちんと理由を聞いて宿題ができるように調整したい。軽い口調で聞いてみよう。	③〈今日宿題忘れちゃったのはなんで?〉	いったんは焦らずに寄り添おうという気持ちだったにもかかわらず、その後待つことができずにしびれを切らして話を終えてしまったことが少し惜しいように感じる。
	④うつむいて黙ったままで反応がない。	⑤黙られてしまうとこの後どう話を進めていけばいいかわからないので困る。こちらからいくつかありそうな選択肢を出してみよう。	⑥〈宿題でどこすればいいかわからなかった?〉 〈ノートなくしたん?〉 〈やる気なかったん?〉 〈勉強だるいと思うならそれはそれでいいねん。勉強嫌いつてことに対して怒ったりはしないし、B 君ができることをちょっとずつしたいと思う〉	
	⑦何も反応がない。	⑧別に叱りたいわけではないけれど、こうも拒否されるとだんだんとイライラしてくる。もうこの時間が無駄な気がしてきた。今日はとりあえずやめよう。	⑨〈もういいから、次からはちゃんとやってきてね〉	
授業時②	⑩次の週も宿題をやってきていないしやらない理由も教えてくれない。	⑪いつも人から出来ていないことを責められているのだろうか、それで理由を言う勇気がないのだろうか、では原因追求よりも先にどうにかして少しでも宿題をやっつけられるようにすべきでは。出題の方法を変えて、プリントにして宿題を分かりやすくしたらやってきてくれはしないか。	⑫〈このプリントの空欄を埋めてきてね。分からなかったところはあけておいていいけど 1 題につき 1 問はちゃんと解いてね〉(B 君は授業中にやったところはちゃんと自分で解けるようになっていくから宿題もきつとできる)〈今日はこの表現だけ覚えてくれたらそれで十分〉	

<p>授業③ 宿題の提出時</p>	<p>⑬次の週、くしゃくしゃになったプリントをきちんと提出してくれた。</p> <p>⑭あまり表情は変わらず、ニヤリとしている。(基本的にいつも困ったようなニヤリとしたような顔をしている)</p> <p>⑮授業中、分からないところがたくさんある。</p>	<p>⑯きちんと持ってきてくれて嬉しい。くしゃくしゃになって、ところどころ書いていないところもあるが、席についてまず鞆から取り出してくれたということは自分がちゃんと宿題をやってきたぞ、という意識があるということか。この気持ちをきちんと褒めてあげよう。</p> <p>⑰表情は変わらないのでどう思っているかはわからないが、宿題を持ってきたということは絶対に彼の中でなにか前向きな気持ちが動いているはずだ。</p> <p>⑱解けなくても今はいい、解けないときに外界をシャットアウトしているような感じがあるのでまずは解けないことに対してポジティブに考えていけるようにしよう。</p>	<p>⑲〈ちゃんと持ってきたやん！すごい！やればできるやん！〉(先週これだけ覚えて！っていったところもできてる！素晴らしいこと！)</p> <p>⑳〈ここは前一回やったところやから覚えておいてほしかったな～！でも今回覚えて次自分でできるようになればいいから！)</p>	<p>言葉を交わしてコミュニケーションするだけが大事なのではなくて、その子の時間の流れのようなものに寄り添ってひとつずつ課題をクリアしていくことが大切であるし、それによってきちんと応えてくれる場合もあるということがよくわかった。</p>
<p>学校の定期テスト後の授業</p>	<p>㉑前回は32点だったので今回は40点を指すという目標で授業や宿題に取り組んでいた。しかし、定期テストの結果は17点。テスト後塾で一緒にやり直しをするのだが、他の講師からはいつも持っていないと聞いていた。しかしきちんと持ってきてくれた。</p> <p>㉒反応がない。</p> <p>㉓やり直しをしていくと「この問題はつづり間違えちゃった」「この問題は〇〇(熟語)っていうのと勘違いしちゃった」と自分からなぜ間違ったかを分析している。</p> <p>㉔「40点には届かんけどもうちょっと丸もらえたいと思う」</p>	<p>㉕結構頑張っていたのにこの点数はなぜだろう、ここで点数が上がっていたらさらに自信につながっていったの。とはいえ、まずはいつもテストを持ってきてくれないのに、今回はすぐに出してくれたということがとても嬉しい。成長していると感じる。</p> <p>㉖ここで悔しいと感じてほしかった、しかし今回の無反応はなにか思案している気がする。というよりも、もしかしたら今までもなにか思案していてそれが言葉にならなかったから伝えられなかっただけなのでは？</p> <p>㉗ものすごく成長している。筆者は一問ずつ目を向けさせることしかしていないのに、自分の力でやり直しができている。これは、今すぐに伝えなければ。</p> <p>㉘自分でやり直しをして自分でそのように考えられるとは素晴らしい。</p>	<p>㉙(点数に対して)〈あれ?! どうしたの!〉</p> <p>㉚〈もう終わったものは仕方ない。今日はきちんとテスト持ってきてくれるからしっかりやり直して次につなげていこう〉</p> <p>㉛〈ちょっと! N君ちゃんと自分のできなかったところがなんでできてないかわかってるやん! すごいやん!〉</p> <p>㉜やり直しを終え(この点数、どう思う?)</p> <p>㉝〈その通り。それに前回よりも点数が下がっているけれどそれでもなんとなく丸暗記して点数を取るよりもちゃんと自分で分かって点数とれる方がずっと大事やと思う。だから先生は今回N君が頑張ったこともこれから頑張ろうと思っていることととても分かったよ〉</p>	<p>「点数を上げる」という塾としての役割は果たせていないが、長い目で見てこの子自身の成長や勉強への取り組みの姿勢が少しずつ変わってきているのではないだろうか。また、無反応ということに対して感じ方、考え方が変化したのは私とこの子が今まで一緒に取り組んできた時間が蓄積したから考え方が自然と変化していったように思う。</p>

## 事例 2 についての考察

事例 2 についてはまず個人で考察したことについて述べる。その後グループで省察した内容をふまえた考察を述べていく。まず、今回のプロセスレコードを見てみると筆者から B に対しての働きかけが非常に多いということが分かる。事例 1 と比較してみるとよりその特徴が顕著であるが、事例 1 では生徒 A の発言に対する筆者の返答が多かったのに対し、事例 2 では生徒 B の行動に対して教師である筆者側から発言が始まっていることが多いという特徴がある。また、B の言動に対して筆者が反応する際、感じたこと考えたことを元に最終的にどのような言動を取るか、という思考のプロセスが「——しよう」といった前向きな志向のものが多く、ここからも B に対して「何か働きかけをしたい」という思いを感じ取ることができる。

次にグループでの省察をふまえた考察を述べる。グループでの省察では「分析・考察」で使用されている「時間の流れ」という言葉をどのように解釈していくかという視点が挙げられた。「その子の時間の流れのようなものに寄り添う」という思考が生まれたのは、B に対する筆者の見方、捉え方が変化したことの表れではないかという意見が出た。これは⑤「今回の無反応はなにか思案している気がする」といった感じ方にも言えることで、同じ④⑦⑭の「反応がない」は、B に変容があったのではなく筆者が B に対して見方を変えたりしながらより注目することで変わったようにみることができた、ということだった。しかしこの④⑦⑭に対しては別の意見もあり、一見いつもと同じ「反応がない」という状態に見えるが、実は本当にいつもとは違う雰囲気をもっている（具体的には少しだけいつもと目線が違う、姿勢が違う等）のではないかという捉え方もあった。それを筆者が直観的に察知したため「なにか思案している」ように感じたのではないか、ということである。つまりは変化を生み出す（あるいは創造する）発信源が教師側か生徒側かという差異なのだが、どちらにせよ教師側には変化を受信するための準備段階となる「見方を変える」等の意識的な変容が必要であるの言うまでもない。加えて、グループで話し合っているときに筆者が気づかされたことがある。それは教師にとっての自己対象体験もこのかかわり合いのなかで起こっていたということだ。⑫で筆者が B のためだけにプリントを作成した後、⑬ではくしゃくしゃになったそれを B は持ってくることができた。これは第一にプリントを作るという行為が B にとっての自己対象体験となっており、それによって宿題をやって持ってくる、という行動につながった。そして第二に、自分が作ったプリントを B が持ってきてくれたということが、筆者にとっての自己対象体験になり、結果的に相互的な自己対象になりあうことでその後の良好なかかわり合いにつながったのではないだろうか。

## 事例 1, 2 をふまえた考察

2 つの事例を通してかかわり合いを省察していく上で特徴的だったのは、それぞれの事例での筆者のかかわり方が非常に対照的であるということだ。この背景としては筆者とそれぞれの生徒がどのような環境でかかわり合いを持っているかということと、教師と生徒との人間的な相性がどのようなかということが考えられる。事例 1 については専門実習における教室での一場面が多く、筆者と生徒 A が一対一という状況でかかわり合っていることは少ない。加えて、実習生としてのかかわりが意識され過ぎているため一歩下がった働きかけになりがちなのではないかと考えられる。一方の事例 2 では筆者と生徒 B は常に個別指導塾の授業において一対一でかかわり合うことが多く、外的な影響を受けづらい状況である。「反応がない」といった現状を打破したいと考えたとき、こちら側が働きかけを行わなければなにも変化が起きないので積極的なかかわり方がなされたのだと考えられる。ま

た、人間的な相性としては筆者がどのような教師であるか、それに対してそれぞれの生徒がどのような性格で筆者に対してどのような印象を持っているのかということも加味したい。人間的な相性がある、と言ってしまうと簡単になるが、その相性という言葉を追求していくと実は「自己対象として機能しているかどうか」が関係しているとも考えられる。一方がなにか言動を発信したときの反応が、共感的で自己対象として機能していればたとえそれが永続的でなくても相互的に好意的な印象を持ちながらかわり合うことができるのではないだろうか。

どちらのかかわり合いがより望ましいのか、どのようにかわり合っていくべきだったのか、という問題解決的な見方ではなく経験や関係の枠組みを作ったり経験の中にあるさまざまな事象に気づくことができるということが、省察における最も重要な意義なのではないだろうか。あるかわり合いに対して、そこでどのようなことが生起しているのかについて気づく、もしくは枠組みを作るということは「事象を捉える目を持つこと」、つまり「認識すること」ができるということである。そしてそれは自分や他者やその関係性など、あらゆるものを理解することにつながる。認識することができれば、ある事象に対して自分がどのようにアプローチするかを考えることができたり、認識することによって自分が今やっていることの意味が分かり、学校臨床力の生成・伸長につながると考えられる。

最後に、今回プロセスレコードを用いた省察のなかで発見したことについて述べる。それは、自分自身の「ものの見方」や「関心の所在」についての癖である。筆者はプロセスレコードを作成する際に初めに記述する欄が「子どもの言動」であることが非常に多かった。何かしらのきっかけで作成者の心に留まっている記憶としてのかかわり合いが子どもたちの問題行動であったり作成者が困ったりしたことであるのは自然なことなのだが、その時に自分がどう感じたか、どのような態度、表情で行動をとったのかというところを想起して書き起こしていく作業が非常に困難であった。ここから、筆者の関心が主に自分自身ではなく相手である子どもに向いていることが多いといえるのではないだろうか。このように自分自身についても理解を深められた、という点においてもプロセスレコードの意義を見出すことができた。

## 7. 総合考察

筆者（角田）は、教師が報告者となる事例研究（会）にこれまで多くかかわってきた。その中で、中堅以上の教師であっても、省察的な事例研究に不慣れな場合は、具体的なかわり合いに触れないまま事例が報告されることを少なからず経験した。つまり、子どもの特徴や事実経過は述べられるが、エピソードとして具体的な当事者同士のやり取りを含む場面が描かれないのである。このような場合、報告者である教師は、関係調節についての端緒がないまま報告をするため、事例研究としても教師の省察としても深まりにくくなる。

「事例研究用フォーマット（角田, 2007, 2012, 角田・片山・小松, 2016）」は、報告者である教師の感情や思考など主観性を記述する形式をとっており、教師自身の自己調節を視野に入れることを意図している。すなわち、当事者双方の自己調節を記述し、間主観的な観点から事例報告を求めている。しかし、報告者によっては、個々の内面にいくらかは目を向けようとしつつも、両者をつなげた関係調節にまで省察が拓がらない場合が少なからず見られた。そのため、よりエピソードに焦点を当てた事例研究用フォーマットの工夫が必要と考えられた。共著者（柴崎）が教員養成におけるプロセスレ

コード研究（山口・山口，2004）を見つけ、大学院の研究として自身の教育実践の省察に用い始めたのはこうした時機であった。筆者自身（角田）も修士論文（柴崎，2017）の指導を通して、その有効性に確信を持つようになった。

前節で示したように、プロセスレコードとは、具体的なかかわり合いのエピソードを、比較的経験の浅い者でも容易に整理して明示できるところにその最大の特徴がある。どれほど短い小さなやり取りの場面であっても、そこではある教師とある子どもとのかかわり合いが生じており、それを自己省察する手段としてプロセスレコードは有効といえる。また、それを資料として用いることで、指導者などの他者との対話を通じた省察も行いやすくなる。共著者が最後に述べているように、自分自身のあり方・癖を認識することは、学校臨床力で強調した自己対峙に欠かせない要素といえる。

「事例研究用フォーマット」としては、プロセスレコードを組み入れることによって、エピソードを記述する項目が加わり、事例研究においてかかわり合いへの注目が高まることが期待される。初心者としては、まずプロセスレコードを用いて、様々な子どもとのかかわり合いの場면을振り返ることからはじめ、経験を重ねる中で生育歴や家族歴といった背景を踏まえた、より視野を拡げた事例研究へと移行していくことが、ひとつの方向性といえるだろう。

プロセスレコードを含む「教師の省察」とは、表面的な問題解決だけを目指すのではなく、ある子どもとのかかわり合う中で問題の本質がどこにあるのかを、教師自身が問いつづけることにあるといえる。今後も教師教育において、プロセスレコードの適切な活用のあり方を検討し、学校臨床力の向上に少しでも寄与していきたい。

## 引用・参考文献

- 角田 豊（2007）「学校教師が教育相談のために行う事例研究法について」『甲子園大学紀要』35号，187-202.
- 角田 豊（2012）「児童生徒理解・ケース会議・教師のための事例研究用フォーマット」『児童心理』66（18），21-28.
- 角田 豊（2014）「学校教育とコフートの自己心理学 ―生徒指導，キャリア教育・進路指導，教育相談，特別支援教育において児童生徒との関わりと理解を深めるために―」『京都教育大学紀要』No.125，15-29.
- 角田 豊（2016）「『学校臨床力』の観点からみた教師の省察を深める事例研究会 ―教職大学院の授業から―」『京都教育大学大学院連合教職実践研究科年報』5，11-24.
- 角田 豊・森 佳美（2015）「教師が自己対象として機能すること ―教師と児童生徒とのかかわり合いの意義―」京都教育大学紀要 No.127，11-26.
- 角田 豊・掛田みちる（2016）「『学校臨床力』の観点からみた教師の省察を深める事例研究会 ―教職大学院における事例研究の実際―」京都教育大学紀要 No.129，47-61.
- 角田 豊・片山紀子・小松貴弘編著（2016）『子どもを育む学校臨床力』創元社.
- Kolthagen, F.A.J. (2001) *Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. London:Routledge. 武田信子 監訳（2010）『教師教育学』学文社.
- 宮本真巳（1995）『看護場面の再構成』日本看護協会出版会.

- 宮本真巳 (2003) 『援助技法としてのプロセスレコード』 精神看護出版.
- 村井尚子 (2015) 「教師教育における『省察』の意義の再検討：教師の専門性としての教育的タクトを身につけるために」『大阪樟蔭女子大学研究紀要』5, 175-183.
- 中村雄二郎 (1992) 『臨床の知とは何か』 岩波書店.
- Orlando, I.J. (1961) *The Dynamic Nurse-Patient Relationship*. New York: G.P.Putnam's Sons. 稲田八重子訳 (1964) 『看護の探究』 メヂカルフレンド社.
- Orlando, I.J. (1972) *The Discipline and Teaching of Nursing Process*. New York: G.P.Putnam's Sons. 池田明子・野田道子訳 (1977) 『看護過程の教育訓練』 現代社.
- Peplau, H.E. (1952) *Interpersonal Relations in Nursing*. New York: G.P.Putnam's Sons. 稲田八重子他訳 (1973) 『人間関係の看護論』 医学書院.
- 齋藤久美子 (1998) 「『かかわり合う』能力 —心理力動的検討—」長崎勤・本郷一夫 (編) 『能力という謎』 ミネルヴァ書房, 147-171.
- Schön, D.A. (1983) *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books. 柳沢昌一・三輪建二監訳 (2007) 『省察的实践とは何か』 鳳書房.
- 柴崎朱音 (2017) 「かかわり合いに関する教師の省察についての一考察」京都教育大学連合教職実践研究科 2016 年度修了論文.
- Stern, D.N. (1985) *The Interpersonal World of the Infant*. New York: Basic Books. 小此木啓吾・丸田俊彦監訳 (1989) 『乳児の対人世界・理論編』 岩崎学術出版社.
- Sullivan, H.S. (1947) *Concepts of Modern Psychiatry*. Washington, DC: William Alanson White Psychiatric Foundation. 中井久夫・山口隆訳 (1976) 『現代精神医学の概念』 みすず書房.
- 山口 美和・山口 恒夫 (2004) 「教師の自己リフレクションの一方法としてのプロセスレコード —看護教育および看護理論との関連から—」『信州大学教育学部紀要』112, 133-144.
- 山口 恒夫 (2008) 「問題ははじめから与えられているわけではない —『省察的实践 (家)』をめぐって—」弘前大学教育学部教員養成学研究開発センター『教員養成学研究』4, 1-10.
- Wiedenbach, E. (1964) *Clinical Nursing*. New York: Springer. 外口玉子・池田明子訳 (1969) 『臨床看護の本質』 現代社.
- van Manen, M. (1990) *Reserching Lived Experience*. The University of Western Ontario. 村井尚子訳 (2011) 『生きられた経験の探究』 ゆみる出版
- van Manen, M. (1991) Reflectivity and the pedagogical moment: the normativity of pedagogical thinking and acting, *Journal of Curriculum Studies*, vol.23. no.6, pp.507-536.