

プロセスレコードによる教師の自己省察と グループ省察会 —中堅中学校教員によるプロセスレコードの具体例—

角田 豊・上良 祐子*

Self-reflection and Group reflection among Teachers with Process Records:
Study on Process Records by a Mid-career Junior High School Teacher

Yutaka KAKUTA and Yuko UERA

Accepted June 19, 2018

抄録: 本研究の目的は、プロセスレコード（以下 PR と略）による教師の自己省察とグループ省察会について、その効果的な実施法を検討し、また有効性を明らかにすることであった。自己省察としては、教職大学院の前期授業で大学院生が作成した PR を分析し、PR 作成上の留意点を明らかにした。またグループ省察会としては、後期の演習科目において、大学院生が PR を発表する事例検討会を行い、その感想レポートを分析した。その中から中堅中学校教員によるひとつの PR を具体例として提示し、院生が自己省察とグループ省察会をどのように経験したのかを述べた。PR の有効性としては、作成過程が自分の主観性を振り返り、新たな気づきを得る契機となることが示された。またグループ省察会によって、自分の子どもとの実践が他者によって確認され、他者から新たな視点を得る機会になりうることを示された。

索引語: 教師の省察, プロセスレコード, 学校臨床力, 自己省察, グループ省察会

Abstract: The purpose of the present study was to determine an effective method to facilitate self-reflection and group reflection among teachers using process records (hereinafter referred to as PRs) and to elucidate the effectiveness of the method. For self-reflection, the PRs prepared by graduate students in the first semester of Graduate School of Professional Teacher Education were analyzed, and the main points were identified. For group reflection, a case conference where graduate students presented PRs was held during the second semester, and the reports on their impressions were analyzed. Of these, one PR was presented by a mid-career junior high school teacher as a specific example, and she described how she had experienced self-reflection and group reflection. This study revealed that due to the effectiveness of PRs, learning about their preparation process can be an opportunity for teachers preparing PRs to reflect on their subjectivity in relation to students and to find new insights. In addition, it was demonstrated that group reflection can be an opportunity for an objective analysis of the student-teacher relationship and a chance to obtain others' viewpoints on it.

Key Words: reflection among school teachers, process records, school guidance and counseling skills, self-reflection, group reflection

* 京都市立中学校教諭

1. はじめに

学校教育において教師の「省察 (reflection)」の重要性は広く認識されているが、多忙な現場にいる教師にとって、有効な省察の場は少なく、またその具体的な方法論は十分に確立されていない。角田・柴崎 (2017) は、教師が自らの学校臨床上の実践を振り返る方法として、プロセスレコードを用いた省察について紹介し、具体例について検討を行った。その知見として、プロセスレコードは①教師個人の「自己省察」の方法として用いやすく、②同僚など他者を交えた「グループ省察会」として活用できることが示された。後者は、報告者である教師にとって①の自己省察に広がりや深まりを生む可能性を持ち、また他の参加者にとっては、その場を追体験し、当事者に近い臨場感をもって省察課題を検討できることが示された。

本研究では、プロセスレコードの経験をさらに蓄積し、その有効性を明らかにすると共に、省察方法として確立していくことが目的である。2節では「省察」概念を整理し、「実践知の生成としての省察力」と「振り返りとしての省察」について検討する。3節では、教師の学校臨床力の向上と省察の関連を確認する。4節ではプロセスレコードの意義と作成方法について述べ、教職大学院の前期授業において、大学院生が作成したプロセスレコードについて検討する。次の5節ではプロセスレコードを用いたグループ省察会の進め方について述べ、後期の演習科目において、現職教員大学院生（以後、現職院生と略）のクラスと学部新卒大学院生（以後、学部卒院生と略）のクラスでグループ省察会を実施した結果について検討する。6節では現職院生による実際のプロセスレコードの具体例を示し、自己省察とグループ省察会の経験について報告する。最後の7節ではプロセスレコードを用いた教師の省察の意義と留意点について総合考察を行う。共著者の分担としては6節「プロセスレコードを用いた省察例」を上良が、それ以外を角田が担当する。

2. 「省察」概念：「実践知の生成としての省察力」と「振り返りとしての省察」

「省察的実践者 (reflective practitioner)」という考え方を広めたショーン (Schön, D.A., 1983) は、従来重視されていたアカデミックな知の生成や、技術的合理性に基づく一方的な知の提供ではない、「行為の中の省察 (reflection-in-action)」を専門職の特徴として強調した。つまり、実践の渦中でなされる知の生成として、彼は「省察」概念を用いたのである。「行為の中で省察するとき、そのひとは実践の文脈における研究者となる。すでに確立している理論や技術のカテゴリーに頼るのではなく、行為の中の省察を通して、独自の事例についての新しい理論を構築するのである (邦訳 p.70)」とショーンは述べ、不確さを抱えつつ創造的でもある実践者のあり方に、現代的な専門性の意義を見いだしたのである。彼によって教師も省察的実践者と位置づけられ、「省察」という用語が学校教育の領域において、頻繁に用いられるようになった。

しかし、村井 (2015) が指摘するように、ショーンの「省察」の概念には多様な時間性¹⁾が含まれており、わが国の教師論ではその点が曖昧にされてきたところがある。村井は、行為のただ中でなされる、教師の「瞬間的・直観的な省察力 (reflectivity)」²⁾を特に重視している。これは、その場の流れを断ち切るような、言語によって立ち止まる省察³⁾ではなく、流れの中に身を置いたまま非言語的・感覚的に知を生成する能力を指している。教師の仕事の特徴とは、目前の子ども（あるいは保

護者)との「今ここで」のかかわり合いにおいてなされることが多く、村井の指摘は納得のいくところである。

コルトハーヘン (Kolthagen,F.A.J.,2001) は、教師教育の領域で「省察」の重要性を体系化した。そこで重視されているのは、子どもとのかかわり合いにおいて、教師(学生)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ることである。そして、そこで得られた気づきをもとに、より言語的な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みうるのである(Action, Looking back on the action, Awareness of essential aspect, Creating alternative methods of action, Trial : ALACTモデル)。

コルトハーヘンの「暗黙知レベルのゲシュタルト」とは、教師が経験的に学習し既に自分のものとした内的な準拠枠を指しており、村井の「瞬間的・直観的な省察力」と共通した見方といえる。本研究ではこれらの見解を踏まえ、かかわり合いの渦中において教師の内面で、半ば自動的になされる、これまでの経験による準拠枠との「照合(reflection)」のプロセスを「実践知の生成としての省察力」とする。

コルトハーヘンのALACTモデルにおいては、教師が「暗黙知レベルのゲシュタルト」とかかわり合いの体験について、事後に「安心して表現できる場」をもつことが前提となる。そうした安心して表現できる場において、教師は指導者と共に言語的・意識的に振り返ることによって自分自身への直面化を進め、その気づきと再統合から次の成長につなげるといえるものである。省察の時間性を論じた村井も、「瞬間的・直観的な省察力」について事後に意識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。つまり、その場では自分自身で明確でなかった自分の内面の動きとかかわり合いについて、「事後に検討すること(reflection)」が必要なのである。本研究ではそれを「振り返りとしての省察」とする。

「実践知の生成としての省察力」と「振り返りとしての省察」をあわせてみると次のようになるだろう。子ども(あるいは保護者)とのかかわり合いの渦中で働く「実践知の生成としての省察力」は、次々と展開する流れの中で相手にとって有効な「知」として機能することもあれば、残念ながらそこまでに至らないことも現実にはある。ショーンが指摘したように、「行為の中の省察を通して、独自の事例についての新しい理論を構築する」、つまり一人ひとりの子ども(保護者)とかかわり合う中で、戸惑いや不確かさを抱えながらも、その相手に必要な対応を何とか見いだそうとする(その事例に応じた理論を構築する)ことが教師の実践といえる。しかし、その場で瞬間的に感じ取り判断したことには、自分でも意識しきれないことが多く含まれている。それゆえ、意識的・言語的に「振り返りとしての省察」を行うことが必要になる。安心感をもちつつ自己対峙できる場があることで、「暗黙知レベルのゲシュタルト」はより専門性を持ったものに更新されうる。つまり「実践知の生成としての省察力」の向上が期待できるのである。

3. 学校臨床力と省察

「学校臨床力」とは、教師が児童生徒と様々なかかわり合いに開かれながら、個々の子どもの成長促進に寄与する能力を指している(角田・片山・小松, 2016)。言い換えると、学校臨床力の基本姿勢とは、子どもの体験と、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、実践することである（角田・柴崎，2017）。ここで取り上げる内容は、生徒指導上の事柄に限らず、学習指導にかかわることも多い。例えば、学習意欲の少ない子どもと個別にかかわり合いながら、その意欲を高めようと教師が意図する場面では、生徒指導と学習指導の両面にかかわることは明らかである。同様にこうした姿勢は、特別支援やキャリア教育・進路指導といった、教師と子どもがかかわり合う様々な場面においても求められるといえる。

かかわり合いとは、教師Aと子どもBといった個人間の生身のやり取りであり、その相互作用によって両者が影響を受けながら進展するプロセスである。他の教師Cがこの子どもBにかかわれば当然展開は変わりうるし、同じ教師Aが異なる子どもDと似た状況で相対しても違うやり取りになりうる。その意味でかかわり合いの検討とは個別性が高く、およそマニュアル化できるものではない⁴⁾。しかし、専門性を持った教師として、目の前の「この子ども」とかかわっているのであるから、行き当たりばったりの対応や押し付けではなく、二人の間で何が起きているのかを少しでも冷静に見立て、「この子ども」にとって少しでも良い指導・支援を模索する必要がある。

先に「感性」という言葉を用いたが、その理由は、実際の教師と子どものかかわり合いでは、意識的・自覚的なコミュニケーションもあれば、直観的・非意図なコミュニケーション、つまり無意識的・非意識的⁵⁾なやり取りも多く含まれているからである。当事者としてその場にいれば、こうした多様なコミュニケーションの中に身を浸しており、種々の情報は五感を通じて「感じ取る」ことになり、個々の教師の「感性」という視点が必要になる。教師は、自分の感性を用い、相手と自分の状態（認知と感情）を、ある程度は意識的に、しかしある程度は意識しないまま捉えることになる。

省察との関連からすると、前節で述べた「暗黙知レベルのゲシュタルト」と「実践知の生成としての省察力」は、前者は教師の「感性の基盤」を指し、後者は「感性の働き」を指すと捉えることができるだろう。先行研究を踏まえてみると、教師の省察の目的とは、技術的合理性の一方的な当てはめやマニュアル化した対応ではなく、個々の相手に応じて新たな取り組み方を見いだす営みといえる。具体的な省察の対象としては、角田・柴崎（2017）で示したように、①相手の内面の動き（子どもの自己調節）、②自分自身の内面の動き（自身の自己調節）、そして③かかわり合いで生じている動き（関係調節）の3つがあげられる。

教師の学校臨床力には「実践知の生成としての省察力」が欠かせず、そうした個々の教師の感性を磨くために「振り返りとしての省察」が必須になるのである。

4. プロセスレコードとその作成

プロセスレコードとは、アメリカの看護教育とりわけ精神科看護の領域において考案され発展してきた省察方法（Peplau,H.E.,1952, Orlando,I.J.,1961,1972, Wiedenbach,E.,1964）であり、サリバン（Sullivan,H.S.,1947）の精神分析的対人関係論に由来する。その特徴は、かかわり手である看護師が、自分の内面や言動を含め、ある場面の患者とのかかわり合いについて、作成したプロセスレコードをもとに自省することにある。つまり、看護師が経験した間主観的な場を、シナリオ形態に再構成する（客観化する）ことで、潜在的な看護師自身の思いや、看護師－患者間の相互作用を探索できるようにした、訓練・学習方法である。

山口・山口（2004）は、プロセスレコードを教師の自己省察に用いることを提案し、それに続く研究がなされてきた（山口, 2006, 山口・越智・山口, 2007, 山口, 2008）。角田・柴崎（2017）では、2016年度に学部卒院生であった共著者（柴崎）が、自らの実践2例をプロセスレコード化し、自己省察とグループ省察会を行うことで、どのような気づきが生じるのかを検討した。本研究においては、2017年度に行われた2つの授業を通して、多くの大学院生がプロセスレコードを用いた省察に取り組んだ。

2017年度の京都連合教職大学院の前期授業「生徒指導の理論と実践」では、教師の省察方法としてプロセスレコードが大学院生（学部卒院生51名と現職院生9名）に紹介され、その後、各々の実践経験をプロセスレコード化して自己省察し、レポート提出することが求められた。その結果、学部卒院生であっても、学部時代の教育実習やボランティアあるいは塾講師等の経験をもとに、子どもとのかかわり合いの場面をプロセスレコード化できることが示された。しかし、少数（51名中の7名）であったが、誤解に基づいたプロセスレコード作成も見られた。それは「子どもの言動」「私が感じたこと考えたこと」「私の言動」といった各項目（図1の右ページ部分参照）を具体的な発言や行動として記述せず、要約したり抽象化して表現した場合や、具体的ではあるが各項目にひとつずつしか書かれず相互作用が描かれない場合であった。可能な限りその場面のやり取りを再現する作業が、プロセスレコードには欠かせず、作成方法の説明においてこの点を強調する必要性が明らかとなった。

一方、現職院生の場合は、「事例研究用フォーマット（角田, 2007, 2012, 角田・片山・小松, 2016）」に別紙として追加する形で、プロセスレコードを位置づけることにした。角田・掛田（2016）で示したように、従来の事例研究用フォーマットを用いて、教師の主観体験も含めた自己省察やグループ省察会（事例研究会）は可能であるが、他方で、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、子どもの特徴や事実経過は述べられるが、具体的な当事者同士のやり取りや教師の主観が描かれないことが少なからず経験された。そのため、プロセスレコードを追加することで、対人状況が追体験できるような具体的なエピソードの記述が期待できる。図1に示したように「事例研究用フォーマット改訂版」は3ページ構成（必要に応じて分量は適宜調整する）で、左と中央のページは従来のものと大きくは変わらず、右のページがプロセスレコードのための新たなフォーマットとなる。

5. グループ省察会

2017年度の京都連合教職大学院の後期授業「生徒指導実践演習」は学部卒院生クラス2と現職院生クラス1の合計3クラスに別れて授業が行われ、各クラスでプロセスレコードを用いたグループ省察会が行われた。事前のオリエンテーションでは、前期の自己省察レポートをもとに、前節で述べたプロセスレコード作成上の注意点について説明を加えた。

(1) 学部卒院生クラス

学部卒院生クラスは人数が多く2クラスに分けられ、各々3回の授業回数がグループ省察会に割り当てられた。1回の授業で2名の学部卒院生がプロセスレコードを用いて報告した（両クラスをあわせて計12名の報告者）。本年度に行われた3週間の専門実習Ⅰ（小中高校で準教員スタッフとして勤務する実習内容）の期間中に会った児童生徒とのかかわり合いを中心に報告がなされたが、現職院

<p>事例タイトル _____ 報告者名 _____</p> <p>1. 児童・生徒の学年と性別 小・中・高 年生 男・女</p> <p>2. 問題となる行動・症状等</p> <p>3. 2に対して報告者が当初、感じていたこと</p> <p>4. 家族関係 (わかる範囲で)</p> <p>5. 生育歴 (わかる範囲で)</p> <p>6. 報告者が関わるまでの経過</p>	<p>7. 報告者が関わってからの1年の経過 (必要に応じて、時期は適当な箇所から使う。長期に渡る場合は本紙をコピーして使う)</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 20%;">子どもの様子・行動</td> <td style="width: 80%;">私が感じたこと・対応 学校組織・家族など周囲</td> </tr> <tr> <td>1 学期</td> <td></td> </tr> <tr> <td>夏 休 み</td> <td></td> </tr> <tr> <td>2 学期</td> <td></td> </tr> <tr> <td>冬 休 み</td> <td></td> </tr> <tr> <td>3 学期</td> <td></td> </tr> <tr> <td>春 休 み</td> <td></td> </tr> </table> <p>8. 具体的なわかり合いを示すエピソードを別紙のプロセスレコードに記す エピソード・タイトル ()</p> <p>9. この1年間を振り返って</p> <ul style="list-style-type: none"> ・本人について ・報告者である教師について ・学校組織・家族など周囲について 	子どもの様子・行動	私が感じたこと・対応 学校組織・家族など周囲	1 学期		夏 休 み		2 学期		冬 休 み		3 学期		春 休 み		<p style="text-align: center;">別紙 8. プロセスレコード</p> <p>(1) エピソード・タイトル ()</p> <p>(2) この場面を選んだ理由:</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 33%;">(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)</td> <td style="width: 33%;">(4) 私が感じたこと 考えたこと</td> <td style="width: 33%;">(5) 私の言動 (発言「」の他、行動で示したことも記述する)</td> </tr> <tr> <td style="height: 100px;"></td> <td></td> <td></td> </tr> </table> <p>(7) 私がこの場面から学んだこと:</p>	(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)			
子どもの様子・行動	私が感じたこと・対応 学校組織・家族など周囲																					
1 学期																						
夏 休 み																						
2 学期																						
冬 休 み																						
3 学期																						
春 休 み																						
(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)																				

図 1 教師のための事例研究用フォーマット改訂版

生クラスとは異なり、プロセスレコードのみの発表であるため、1名の報告者の省察会の時間は45分間とした。省察会の流れは、発表、5人ほどの小グループ討議、スーパーヴァイザーとして大学教員（2名：臨床心理士である研究者教員と実務家教員）によるコメントで、各々15分間で行われた。報告者以外の院生に対しては、レポート課題としてプロセスレコード作成と自己省察を求めた。ここでは①グループ省察会の場合で特徴的であったことと、②報告者の事後の感想レポートから浮かび上がった点を述べる。

まず①としては、省察会進行の留意点が明らかになった。事前のオリエンテーションで、グループ省察会の目的は、報告者が取り上げたテーマ・場面の省察を深めることであり、他の受講生には「自分が報告者の立場であったらどうするか」を想像して考えることが求められた。しかし、あるひとつの省察会においては、受講生の関心が報告者のテーマから外れ、筆者が後で軌道修正をすることになった。報告者が省察しようとしたテーマは、ある子どもAとの関係構築についてであったが、サブキャラクターに位置づけられる別の子どもBに対する報告者の「不慣れな対応」に、小グループ討議の関心が集まることになった。学部卒院生の場合、教師として「あるべき姿」にとらわれる面があり、そのため報告者を脇に置いてしまい、グループ省察会の目的を見失う恐れのあることが示された。

②としては、報告者の半数（12名中6名）が、自分の実践を発表することに不安や羞恥心をもってグループ省察会に臨んだことがあげられる。子どもへの対応が不十分だったという思いがあれば、それを周囲から非難されるのではないかと不安になるのはもっともなことである。しかし、①で見たように「あるべき姿」にとらわれている場合や、それまでに自分の対応を一方向的に非難される経験をしていれば、不安が強化され、本音で報告することは余計に難しくなる。その一方で、そうした思いを抱いた者を含め、実際に報告を行った多くの学部卒院生（10名）は、プロセスレコードを書くことで自らを客観化でき、さらにグループ省察会を通じて自分の見方が拡がり、選択肢が増えたと言っていた。また、自分なりの対応を認められ、自己肯定感を体験した者（2名）も見られた。このようにプロセスレコードを用いたグループ省察会は、学部卒院生にとっても有効な場になる可能性が示された。

(2) 現職院生クラス

現職院生クラスでは、8回の授業回数がグループ省察会に当てられ、8名の現職院生が報告を行った。90分間の授業時間の内訳は、はじめの30分間で担当院生が事例研究用フォーマット改訂版を用いて報告を行い、それにつづく30分間で3人程度に分かれた小グループ討議とその発表・ディスカッションがなされ、最後にスーパーヴァイザーとして大学教員（3名：研究者教員2名と実務家教員1名で全員臨床心理士）が報告者と対話しつつコメントを行った。

授業後の感想レポートから、自己省察ならびにグループ省察会がどう経験されたかをまとめると表1のようになった。①報告者（8名）としては、まずプロセスレコードを含めた資料作成そのものが、子どもや自分自身について意識的に振り返る機会になったことが、どの報告者からも明らかとなった。また、グループ省察会からは、それまでの自分にはなかった視点が得られたと感じている者が多く、省察会の意義が認められた。ただし、担任から外れるなど、教師の立場によっては詳細なプロセスレコードの作成が難しい場合があることも述べられていた。②参加者（9名）としては、プロセスレコードがあることで、臨場感を持つことができ、報告者と共に省察を深めやすかったことが示された。

次節で、現職院生クラスで発表された中学校のプロセスレコード例を示す。その前後については、発表者である現職院生（上良）が改めて本研究にあたって文章化した。

表1 現職院生によるグループ省察会の感想(番号は現職院生を示す)

	① 報告者として	② 参加者として
1	生徒ともう一度向き合う機会になった。省察会のディスカッションを聞いて、生徒と自分自身を見つめ直すことができた。普段の自分は、これで本当によかったのかと自問自答しながら仕事をしているが、今回は教師自身が肯定される経験になった。	自分以外の事例を多く知り、それらを多くの目で見えていくことが大切である。たくさんの事例演習を経験することで、子どもを見る目が養われていく気がする。
2	プロセスレコードの作成段階で、自分の実践を客観化することができ、その時には気づいていなかったことや、他の視点から考えることが数多く生じた。省察会を通して、自分にはなかった新たな視点が得られ、子どもの行動の意味を考えさせられた。	プロセスレコードがあることで、子どもと報告者の会話や報告者の心の動きがつかみやすく、その場に入り込めるような感覚になれた。
3	プロセスレコードの作成を通して、児童と自分との関係性とその変化について、客観的に見つめ直すことができた。子どもとのかかわりの中で生じた、ある場面での自身の感情について語るということを、現場でも大切にしたい。	プロセスレコードによって臨場感が生まれた。グループディスカッションと全体の交流によって、各事例が自分の省察にもつながる場となった。
4	省察会を通して、事象を俯瞰して見ることで、冷静で客観的な視点から話し合うことができた。学校現場で求められがちな、どうかかわるべきかという視点ではなく、自分の言動を問い直し、気づいていない自分に気づくことができた。	参加者としては、①報告者の立場、②子どもの立場、③管理職の立場から事例を聴こうとした。小中の校種によって対応の違いが感じられ、それが何に由来するのか疑問に感じた。
5	プロセスレコードの「私がこの場面から学んだこと」は、資料作成の段階(自己省察)、省察会のディスカッション、レポート作成(事後省察)と段階を経ることで、新たな発見が増え、自分にとって豊かな学びになった。	小学校教員の対応の丁寧さに驚いた。中学で補導問題の解決を図る際は、主観を排除して状況を整理することが必要だが、事例そのものを省察する際には、プロセスレコードは臨場感があり、事例に入り込んで検討することができた。
6	プロセスレコードを含む資料作成を通じて、感覚的にとらえていた子どもの状況ははっきりと自分の前に現れてきた。自分のこれまでの見方に対する疑問が生まれてきた。それを今後現場で問い直していきたい。	プロセスレコードを用いることで、子どもや学校の情報が不足していても検討できることがわかった。報告者の発表と、他の参加者が共に省察を進めることで、新たな発見があり、現場でも実施してみたい。
7	数年前の事例について資料を作成する中で、当時の自分・子ども・周囲を思いだし、客観的に振り返ることができた。省察会で、共に考えてもらい、自分で気づかなかった視点を教えられた。プロセスレコードレコードは有効だが、深いかわりがない場合や、担任でない場合には作成が難しい面があるとも感じた。	報告者が発表した内容を、受講者たちが受けとめた上で、さらに検討ができていた。そうした雰囲気があったから、報告者も胸の内を伝えられたのではないかな。
8	資料作成を通して、自分が担任としてたくさんの支援をしていたことに気づいた。省察会によって、視点が広がる面があり、また自分の取った対応を肯定的に評価されたことで、当時悩んでいた苦しさは軽減された。	報告者に寄り添いながら、自分ならどうするかを常にイメージして臨むようにした。参加者が、当時の報告者が思いつかない手立てや対応を議論しフィードバックすることで、今後の指導が広がるのではないかな。
9		グループディスカッションで他の受講生の考えを聞いたことで、広い視野で事例を見つめ直せた。プロセスレコードは、教師の心の動きと言動がとてもよくわかり、現場でも活用したい。

6. プロセスレコードを用いた省察例⁶⁾

(1) 対象となる生徒について

中学校3年生男子 A。筆者（上良）が3年の学級担任としてかかわった。

(2) この場面へ至るまでの経過

中学校1年時に教科担任として出会う。彼はとても人懐っこく明るい。まだ幼く子どもの印象。思ったことをすぐ口にしてしまい、時々その場にそぐわない発言をしてしまっていた。数校の小学校から新入生が集まる中学校だったため、初めて出会う他の子ども達は彼のことを少し怪訝そうに見ていたし、発言力のある子達には言い負かされていた。学習は真面目に聞いているが進みにくく、提出物もきちんと出せることが少なく、言い訳をくり返していた。小さいトラブルをよく起こし、部活動も続きにくく嘘をついて休むようになる。これらのことを総括し、筆者自身の中では「手のかかる困った子」として印象付けられていた。

中1時の冬頃、授業でジョン・レノンの歌である“HAPPY CHRISTMAS”を取り上げた。戦争で傷ついている子ども達の姿を背景に曲が流れるプロモーションビデオをみんなで見終わったときに彼は言葉が出ないくらい号泣していた。その瞬間に私の印象が「なんて感受性の強い素直な子」に変わったように思う。たくさん子ども達が心を揺さぶられるビデオで、毎年子ども達に見せているのだが、ここまで号泣して自分の思いを表した子はいなかったこともあり、私の中で特別意識する子になった。「素敵で感性やね」と言葉をかけた。それからはこの感性を生かして欲しいという思いでかかわっていたように思う。2年生になり教科担任でもなくなり、廊下で会うと言葉を交わすくらいの一学期を過ごしていた。その間クラスでトラブルを起こしたり、嘘をついたり、やはり提出物が出せないなどの話が耳に入ってきて残念に思っていた。

3年生になり担任となる。1年生の時に感じたように、感性の素敵で素直な子という思いであった。相変わらず提出物を出せず、他の生徒たちからも少し評価が低いことが気になっていた。学級の様々な仕事を積極的に手伝ってくれてとても助かり、教育相談や普段の会話で、夢がお笑い芸人であることなどを話すようになっていた。他の生徒の A への接し方がきついと思うことも時々あったが、本人との話では「大丈夫。友達もおるし」ということだったので、重くは受け止めていなかった。気づかないうちに彼の中でいろいろなことが積み重なって、2学期途中の今回の場面となる。表2にその時のプロセスレコードを示す。

表2 Aとのプロセスレコード

<p>(1) エピソード・タイトル「生きていてくれてよかった」</p> <p>子どもの性別 (男子) 校種 (中学校) 学年 (3年生)</p>
<p>(2) この場面を選んだ理由：</p> <p>Aが無断欠席をしたことで、Aが抱えている苦悩に向き合うことができた。</p> <p>子ども達は私達教員の見えないところで心が揺さぶられている。小さい揺れ大きい揺れが彼らを襲っている。頭ではわかっていたのだが、この生徒と向き合う中で実感として感じる事ができた。生徒はその数々の揺れを何とか自分で処理しようとするのだが、どうしてもできなくなっていったときに「死」が頭をよぎる。本当に「死ぬ」とかそういうことではなく、絶望からの脱却としての選択肢に「死」があるということを目の当たりにした。もし、あの時いつものように嘘だけをとがめていたらどうなっていたらと思うととても怖くなる。大げさだという教師もいるかもしれない、でもその選択肢へ行くまで子ども達が追い詰められているということを心に置かなければならない。</p>

(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 (発言く)の他、行動で示したこと も記述する)	(6) 分析・考察
<p>① 2日間自分で学校に電話をしてきて欠席する。テストもあったので2日休んだ後は毎日学校へ来ていた。提出物のことで他教科の教員が電話をして、母親が休んだことを知らなかったことから無断欠席が発覚。</p> <p>③ 会議室に呼び出す</p> <p>⑤ 「提出物のこと？ テストが悪かった？」</p> <p>⑦ 「あっ…」(やばい…という顔をしている)</p> <p>⑪ 「学校に行くのが嫌になった。家を出るけど苦しくなってくる」</p> <p>⑬ 「B君に馬鹿にされる。お笑い芸人になりたいし、いっぱい研究して一発芸とかもするけど、笑ってもらえへんし…夢は叶わないんちゃうかとかいろいろ不安になって…」</p> <p>⑮ 「東北の震災とか泣いてる人がいっぱいいて、先生の授業に出てくる子どもとかも大変で、しんどい状況の中でも、笑顔にしてあげたいと思った」</p> <p>⑰ 「でも勉強もできへんし、何してもうまくいかへんし…人と会うのが怖くなってきて、出かけても人の目が怖くなって、誰にも見られない家にいることが一番楽やった…こんなにしんどいやつたら、死んでしまったほうがいいような気もしてきた…ずっとがんばって笑ってた」</p>	<p>② はじめに聞いたときは、また「嘘つき病」が出たと、嘘をついていたことに怒りを覚える。次に嘘をついてまで休んだ理由を考えてみた。いつものように提出物ができていないからか…。もしかしたら違う理由かもしれないから、とにかく聞いてみよう。</p> <p>⑨ 嘘をついたことだけに怒っているの、本当の理由が知りたいということを伝えよう。</p> <p>⑫ お笑い芸人になりたいのは知っていたがそんな理由があったことに驚いた。応援したいと思った。</p> <p>⑭ 衝撃！ そんなに苦しかったとは知らなかった。死んでしまおうと思う事はよっぽどの苦しみ。その苦しみをまず受けとめることが必要だと考えた。とにかく聞くことに徹した。共感の返事をしながら聞いていた。泣きながら話す彼の心に触れ涙が出た。</p>	<p>④ <何で呼ばれたかわかる？></p> <p>⑥ <違う。テスト前2日間休んだよな。それ、お母さん知らなかったんだけど…></p> <p>⑧ <なんで嘘をつくの？ 嘘をついたらアカンし、自分をごまかすこともアカンと何度も話してきたよね></p> <p>⑩ <とりあえず、嘘をついたことだけが私は悲しい。で、何で休んだのか聞かせてほしい></p> <p>⑫ <学校が苦しい理由は？></p> <p>⑭ <なんでお笑い芸人になりたいの？></p> <p>⑰ <素敵な理由やんか。めちゃくちゃすてき。クラスのみんなきつとそんなことも知らないよな></p> <p>⑳ <ごめん…そんなに苦しい思ってたんやね。Aへの当たりが強いのわかってたけど、Aがそこまですんどかったなんて気づいてあげなくてごめん。全然いいクラス違うな。情けないな></p>	<p>母親は知ってるという彼の言葉を鵜呑みにし放課後に家庭連絡をしていなかった。他教科の教員が電話をしていなかったらずっと彼の苦悩には向き合えなかったと思うと恐ろしい。1日の休みでもきちんと対応するべきである。</p> <p>叱らずに、君のことが知りたいという姿勢で向き合ったら、叱られる恐怖はなくなり、信用し心を開いてくれた。</p> <p>関係のないようなことだが、知っておきたいと思い聞いたら、思わぬ収穫。</p>

(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
<p>㉓「そんな言ってもらえると思ってなかった。誰にも相談できなかった」 (彼の目の力が戻ってきた)</p> <p>㉔「何か元気出てきた。生きてよかった。話してよかった」</p> <p>㉕「来れる。自分で話すのは泣いてしまうし無理かもしれない…先生に任せる」</p>	<p>㉑周りの言動や、成績や評価で下がってしまっている自己肯定感をあげることが大切だと考え、彼の良さをいろいろ話そうと思う。</p> <p>㉒自分の価値を低く見積もって夢も叶わないとマイナスになっているので、夢が叶う可能性を話して、希望を持たせたい。</p>	<p>㉑「あんな、Aは何も悪くないんやで。Aはほんまにいい子やと先生は思ってる。たとえば授業で悲しい出来事に共感して涙を流せるところとか、人に対して優しいところとか、夢があって、叶えるために努力しようとしてると事か…勉強は苦手かも知れんけど、そんなん、たいしたことじゃない。それ以外の良さをみんな持つてるし、Aも持つてる」</p> <p>㉒「夢は叶う」(というような話をしていたように思う)</p> <p>㉓「生きてくれてよかった。明日から学校来れる？ 私も上手にこの話クラスに返していいか？ Aの夢の理由をみんなに話してみよう」</p>	<p>何も悪くない、と言った瞬間号泣したA。ずっとできない自分を責め、言われても仕方ないと言いつけていたのだから。でも、心の底で納得できず苦しんでいたようだ。</p> <p>自己肯定感はなかなか自分自身であげられるものではない。だからこそ、そばにいる教員が、それぞれの個性を見出し関わるのが大切。</p>
<p>(7)私がこの場面から学んだこと：</p> <p>子どものSOSはいろんな方法で出されていることを知った。そして、子ども達は周りの子ども達の言動にすぐ影響されやすい。人格形成や自己実現に大きく影響する。マイナスの言葉を受けた子どもは自分自身に負い目がある場合、自分のことを責め続け、自分の可能性を完全に失ってしまう。そしてその苦しみを誰にも話すことができない。誰かに話すことは出来ないが、無意識のうちにSOSを出している。小さな変化からのSOSを決して見逃してはいけない。子ども達は笑っているから大丈夫というわけではない。一人ひとりの生徒が、友達同士でどんな関わり方をしていて、どんな言葉が行きかっているかも丁寧に見ていく必要がある。そして変化があった子どもとは話す時間をとることの大切さもわかった。自分自身の認識の甘さを痛感した。</p>			

(3) プロセスレコードによる自己省察とグループ省察会を通じて感じたこと

今回プロセスコードとしてまとめ、事例研究をしたことによって、自分が見えていなかったことを認識することができた。それはまず生徒の姿である。表面上の彼という人物ではなく、彼の内面で起きていることを見ることができた。この事例の一場面の彼ではなく、彼が抱えてきた心の葛藤も含めた彼の丸ごとを知ることができた。HAPPY CHRISTMASに反応する彼の心の中に、映像の中の傷ついた子ども達と同じように傷ついた彼がいること。提出物を出せなかったり、お笑い芸人になりたいのに、みんなを笑わせられない自分にダメ出しをして自分を批判している彼がいること。これらの彼の姿を知ることができたのは、臨床心理士の大学教員らの見解があったからこそである。教師という仕事をしていると日々の対応に追われ、一人ひとりをそこまで深く掘り下げることができていなかった。しかし、子ども達はいつも何か信号を出している。この信号に気づいたときこそ、教師は教師という立場をある意味捨てて、人として生徒に向き合うことが大切であるとを感じる事ができた。プロセスレコードはある場面の切抜きではあるが、一場面を見せる以上の力を持っている。

プロセスコードはまるで目の前で行われているように書かれているので、現場を想像しやすいし、子

どもや教師の心の動きを考えやすい。子どもの心の動きだけでなく、教師自身の心の動きにも焦点を当てることで、その時は気づかなかった感情的な面や冷静な面を省みることができた。しかし、やはり自分だけでは見えないことが多い。このプロセスコードを見た臨床心理士の大学教員らに質問してもらい、考えるからこそ出会えた、子どもの丸ごとの姿や自分の子どもに対する想いや願いであった。

7. 総合考察

ここまでの一連の研究を踏まえ、(1) 自己省察としてのプロセスレコード作成の留意点と、(2) グループ省察会についての留意点をまとめる。

(1) 自己省察としてのプロセスレコード作成上の留意点

プロセスレコードとは、教師が、子どもとの具体的ななかかわり合いの場面を想起し、その時の子どもの発言や態度、自分の内的な思い、実際に自分が発した言葉や行動を、時間の流れに沿って記述するものである。本研究から、プロセスレコードを作成する際の留意点としては、次の4点が挙げられる。

1) 「子どもの言動」と「私の言動」

二人のやり取りを省察するために、子ども・教師どちらについても、できるだけ生に近い発言を記すことが望ましい。また、表情や声のトーン、態度・行動を書くことで、非言語的なコミュニケーションが理解されやすくなる。こうした言語・非言語を通したやり取りの流れが、二人の関係調節のあり方を示す。例えば、これまでも繰り返されていた、二人の関係のパターンが浮き彫りになるかもしれない。また、今までと違った展開がどうして起こったのかを知るきっかけに気づくかもしれない。「プロセス」とは、二人の生のやり取りの流れを指しており、複数の言動のキャッチボールを記述することが必要である。

2) 「私を感じたこと・考えたこと」

教師の内面を省察するために、その場の自分の考えや感情を辿りながら書くことが、プロセスレコードの最大の特徴である。自分の内面・主観性を書くことで客観性を損なうと感じるかもしれない。しかし、臨床的な省察をする際に主観性は欠かせず、むしろそれは貴重な情報源のひとつとなる。自分がその場で何を感じ、思い、考えたのかをしっかりと自分で把握することが、少しでも客観的に関係を見る視点を育てることになる。このように教師が自己理解を深め、自己調節のあり方を知ろうとすることが、1) で触れた関係調節を理解し、必要ならそのあり方を変える端緒になりうる。

3) 「分析・考察」

報告した場面の中で、ひとまとまりのやり取り毎に、「分析・考察」欄に気づいたことを書く。「関係理解」としては、二人のやり取りはかみ合っていたのか、そうでない場合は何がズレを生んだと考えられるのか。「子ども理解」は、その当時の理解と省察後で違いが生じたのかどうか。生じたのであれば、どのように変化したのか。また、自分の内面や言動を書くという作業によって、「自己理解」に変化が見られたのかを記述する。

4) 「私がこの場面から学んだこと」

選んだ場面全体についての省察を最後に書く。二人の関係のあり方について、子どもについて、自分自身について、これまでと少しでも違った見方が生まれたならば、省察の意味があったといえる。

すぐに新たな方向性やかかわり方につながらない場合もあるだろうが、これまでを整理し、とらえ直しがなされたことで、今後の意識のされ方・注意の向け方には変化が生じうるといえ、こうした地道な作業が感性を磨くことになる。

(2) グループ省察会についての留意点

自分以外の視点からその場面がどのように見えるのかについて、フィードバックが得られるのが、グループ省察会のもっとも大切なポイントである。それゆえ、フィードバックの質が問われることになる。グループ省察会を行う際の留意点としては、次の2点が挙げられる。

1) 目的の共有と安心して報告できる場の提供

グループ省察会の目的は、報告者である教師（学生）の省察を、そのグループで行うことにある。省察を行うには、報告者ができる限り本音で語り、それを受けとめるグループがあって初めて場が成立する。つまり、省察会とは、報告者とグループの協働作業によって成り立つ。報告者が本音で語るためには、場に対する「安心感」が必須となる。参加者には温かさと厳しさの両面が必要であるが、まず参加者が意識する必要があるのは、「他人事として」あら探しをすることではなく、また「こうすべき」という模範解答の押しつけでもなく、報告された場面を追体験し、「自分の事」としてどう対応しうるのがかを思い描くことである。

本研究では大学院の授業でグループ省察会が行われたが、教員研修、学校現場など様々な機会が想定され、こうした目的をどの程度共有できるかが、その省察会の成否を決めると言ってもよいだろう。それゆえ、事前あるいは省察会の開始時に、主催者から丁寧に目的を説明する必要がある。

2) 司会者とスーパーヴァイザー

グループ省察会の目的に沿うように進めるために、省察会の司会者は重要である。報告者がこの省察会で何を取り上げたいのか、その動機を司会者が問いかけ、他の参加者と共有する必要がある。また、司会者は時間の配分に注意し、プロセスレコードの発表と、それを受けた参加者の小グループ討議を行い、最後に全体のディスカッションにつなげるのが基本的な流れだろう。進行にあたっては、ディスカッションと元々の省察動機とが乖離していないかに注意し、時に1) に立ち返るようにディスカッションを軌道修正することも必要である。

報告者にとってそれまでに意識されにくかった事柄が、ディスカッションを通じて明らかになることは、多くの省察会で起こりうるが、報告者の受けとめ方には当然幅が生じるものである。そのため、司会者は丁寧に、報告者がどのようにディスカッションを受けとめているのか、について理解することが大切になる。その上で最後に、報告者がその省察会をどのように経験したのかを話すように促す。

ここで言うスーパーヴァイザーとは、プロセスレコードによる省察について経験のある指導者を指す。臨床心理学では、カウンセラーの訓練として、スーパーヴィジョンが行われてきた歴史があり、カウンセラーは自分が担当した面接について振り返り、スーパーヴァイザーと共にその経過を丁寧に検討して、その力量を磨いていく。形式は、1対1の個人スーパーヴィジョンと、集団で事例検討を行うグループ・スーパーヴィジョンとがある

こうしたスーパーヴァイザーがグループ省察会にいと、ディスカッションの方向性がまとまりやすく、省察を深める可能性が高まる。司会者とスーパーヴァイザーは別の方が進めやすいだろうが、1対1で個別省察を行う場合など、司会者とスーパーヴァイザーを兼ねて行うこともありうる。

本研究では大学院の授業で省察会が行われ、臨床心理士を中心とした大学教員がスーパーヴァイ

ザーの役割を担った。現職教員や研修担当者が、1)の目的や学校臨床力と省察の関連について理解していれば、スーパーヴァイザーを担うことも可能であり、今後そうした人たちが増えることを期待するところである。

8. おわりに

プロセスレコードは、教師志望者からベテランの現職教員まで、幅広く活用しうる省察方法と思われる。学校臨床力の向上につなげていくには、自己省察とグループ省察会を有機的に結びつけ、安心して振り返りをしつつ、省察の意義を実体験できるような場の設定が重要であろう。今後は、学部の教職課程においてプロセスレコードを用いた省察のトレーニングを行うことや、学校現場における教員研修においてプロセスレコードの活用を検討していきたい。

注

- 1) 時間性には、オーケストラの指揮者が演奏中に省察するという「瞬時」もあれば、公演期間を通じた「長期」の月単位の省察もある（邦訳 pp.50-72）。
- 2) 村井（2015）においては「反省性（reflectivity）」と表記されている。本研究では reflection の訳として「反省」は用いず「省察」で統一している。角田・柴崎（2017）では reflectivity を「省察性」と表したが、本研究では教師の能力であることを明示するため「省察力」に変更した。また、村井（2015）は、こうした「省察力」をヴァン＝マーネン（van Manen, M.,1990）を参照して「教育的タクト」と呼んでいる。
- 3) 村井（2015）は、北米の教師教育プログラムにおける省察的実践の強調において、行為のただ中で意識的・言語的な省察がなされることが過度に求められたことを紹介している。授業中に今行っている進め方の代替案を常に考えるとといったプレッシャーが実習生にかけられ、子どもとの自然な流れを阻害するような「意識的・言語的な」省察が求められていた。
- 4) ここが臨床の知と科学の知の相違点である（中村，1992）。前者は個別性が高く、後者は一般化がなされることに特徴があり、マニュアル化が可能となる。「学校臨床力」に「臨床」という言葉を用いているのはこうした理由による。
- 5) ここで言う無意識的なコミュニケーションとは、例えば本人が抑圧している怒り（無意識の怒り）が時間の遅れという形で顕れ、それが相手の不快を誘発するようなことを指す。非意識的なコミュニケーションとは、相手の緊張した態度を知らぬ間に模倣して、自分も似たような緊張した態度になるようなことを指す。いずれも当事者間では気づきにくいコミュニケーションのあり方といえる。
- 6) 本プロセスレコードと関連する情報に関して、当時生徒であった A 君が本研究で公開することを快く許可してくれたことに著者一同感謝します。

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・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・柴崎朱音 (2017) 「『学校臨床力』とプロセスレコードによる教師の省察」『京都教育大学紀要』No.131, 1-15.
- 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.
- 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.
- 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) 『省察的実践とは何か』鳳書房.
- 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 (2006) 「教員養成教育における『臨床経験』のリフレクションをめぐって—『プロセスレコード』を用いたリフレクションの意義—」『教育哲学研究』94, 75-79.
- 山口 美和・越智 康詞・山口 恒夫 (2007) 「教師教育におけるリフレクション方法の検討—『プロセスレコード』による事例の振り返りを通して—」『信州大学教育学部紀要』119, 79-90.
- 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 —『省察的実践 (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

