

学校臨床力・至適な応答性・遊ぶこと ープロセスレコードを用いた 「行為レベルの実践知」の検討ー

角田 豊・堀内 大輔*

School Guidance and Counselling Skills with Optimal Responsiveness and Playing:
Investigation of “Action Level Practical Wisdom” using Process Records in a Japanese Elementary School

Yutaka KAKUTA and Daisuke HORIUCHI

Accepted June 19, 2019

抄録: 本研究では, 子どもに成長促進的となる教師の言動を「行為レベルの実践知」と定義した。プロセスレコードを用いて, 小学校における学校臨床上の実践を教師が報告し, その多様な現れ方を示した。そこに共通するのは, 教師が自己対峙しながら子どもとかかわろうとする姿勢であった。また, 精神分析的な治療作用の観点を用いてプロセスレコードを検討し, 二人のかかわり合いには「至適な応答性」と呼ばれる互恵的な性質があり, 各々の成長を共に創出することになる「遊ぶこと」の要素が含まれていると考えられた。

索引語: 学校臨床力, 至適な応答性, 遊ぶこと, 行為レベルの実践知, プロセスレコード

Abstract: In this study, I defined the words and actions of teachers that promote the growth of children in elementary schools as “action level practical wisdom.” A teacher reported his experiences with a child at an elementary school using the process record, showing various phases of action level practical wisdom. Through the process record, the teacher maintained a consistent attitude with the child, while feeling self-confrontation. This was investigated from the viewpoint of the effects of psychoanalytic treatment, and the results were considered to show the establishment of a mutually beneficial relationship between the teacher and the child, “optimal responsiveness,” and the relationship included elements of “playing” to promote the mutual growth of the teacher and the child.

Key Words: school guidance and counseling skills, optimal responsiveness, playing, action level practical wisdom, process records

* 京都府向日市立小学校教諭

1. はじめに

「学校臨床力」とは、広義の生徒指導において、教師が児童生徒との様々なかかわり合いに開かれつつ、個々の子どもの成長促進に寄与する能力を指す（角田，2016，角田・掛田，2016，角田・片山・小松，2016）。その基本姿勢は，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，つまり関係性への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・上良（2018）と角田（2019）は，ショーン（Schön,D.A., 1983）の「省察（reflection）」概念を学校臨床力との関連から整理し，「実践知を生む省察力（reflectivity）」と「ふり返りとしての省察」という省察の二重性を明確にした¹⁾。

前者は，かかわり合いの渦中において教師の内面で非意識的・直観的になされる，これまでの経験に基づく内的準拠枠との「照合（reflection）」であり，実践の場においては，教師の感性に基づいた具体的な思考や言動として表れる。こうした実践知²⁾の生成は，指導・相談・支援において正解が見つかるということではなく，不確かさや複雑さの中で，見立てや対応の可能性を上げられるということである。本研究では，教師による子どもへの成長促進的で観察可能な言動を「行為レベルの実践知」と呼ぶことにする。

上述した教師の内面（主観）や行為レベルの実践知は，当事者であるがゆえに十分に客観化するのには容易でない。それゆえ，後者にあげた「ふり返りとしての省察」が必要になる。それは，教師がかかわり合いの体験を意識的・言語的に「事後に検討すること（reflection）」であり，行為レベルの実践知が「言語レベルの実践知」になる可能性を持つということである。例えば，子どもとの個別のかかわり合いをふり返るプロセスレコードを用いた自己省察やグループ省察会は，様々な教師の行為を具体的に省察する方法である（角田・柴崎，2017，角田・上良，2018，角田，2019）。

本研究では，教師と子どものかかわり合いが成長促進的となる際に，そこで何が起きているのかを明らかにしたい。つまり，具体的な言動として示された「行為レベルの実践知」に焦点を当て，そこにどのような要因がかかわるのかを検討し，今後の学校臨床的な実践への指針を明確にしていきたい。

つづく2節では，教師教育で強調される「理論と実践の往還」を実践知の観点から検討する。さらに3節では，「理論と実践の往還」と「省察の二重性」との関連から，「行為レベルの実践知」と「言語レベルの実践知」の位置づけを明確にする。4節では，成長促進的なかかわり合いの前提と考えられる教師の「自己対峙」の意義を取り上げる。5節と6節では，精神分析的な関係論における治療作用の見方を援用し，学校臨床における成長促進的なかかわり合いを検討する。すなわち，5節では米国の自己心理学者であるバコール（Bacal,H.A., 1998）の「至適な応答性（optimal responsiveness）」を，また6節では英国の独立学派であるウィニコット（Winnicott,D.W., 1971）の「遊ぶこと（playing）」を取り上げる。7節では，小学校教師と児童の個別のかかわり合いの実践例をプロセスレコードによって示し，教師の立場から省察を行う。8節では「至適な応答性」と「遊ぶこと」を中心に，7節の実践例について総合考察を行う。共著者の分担としては7節を堀内が，それ以外を角田が担当する。

2. 理論と実践の往還

コルトハーヘン (Kolthagen, F.A.J., 2001) は、教師教育における「理論と実践の往還」を論じるにあたって、教師にとっての理論とは、学問知 (エピステーメ: episteme) である抽象的な「大文字の理論」よりも、個別的で状況依存的な実践知 (フロネーシス: phronesis) である「小文字の理論」が重要であることを強調した。もちろん、一般化され抽象度の高い学問知を教師が学ぶ意義は、教職教養や教科専門性としてあるが、こうした「大文字の理論」は現場から離れて身につける性質のものであり、それが即座に実践知になるとはいえない。前節との関連でいえば、「小文字の理論」とは、「行為レベルの実践知」が「言語レベルの実践知」へとある程度明確化され、教師の内的な準拠枠になったものといえるだろう。

「理論と実践の往還」とは「小文字の理論と実践の往還」と表現する方が、現場の教師には適切なのではないだろうか。すなわち、実践が「大文字の理論」に適合しているかどうかを目を奪われてしまうと、あるべき姿からの逸脱ばかりに注意が向き、目の前の子どもの個別のかかわりを重視する学校臨床力の向上にはつながりにくくなる。大文字の理論は重要だが、現場においては背景にあればよく、教師の中で子どもに応じた小文字の理論へと柔軟に変換されていくことが必要だろう。

客観-主観という観点からすると、学問知・大文字の理論は客観性が高いことに意味がある。他方、言語レベルの実践知・小文字の理論は、教師と子どもの主観がそこに深くかかわっており、個別性の高さの特徴がある。どちらが優れているという話ではなく、その違いと意義を認識していることが大切である。実践とは「間主観的な場」(角田・森, 2015) でなされるものであり、客観性を重んじるあまり当事者たちの「主観」を排除してしまうなら、中心となるデータに目を向けないことになるといえるだろう。

3. 「理論と実践の往還」と省察

1節で述べたように、ショーン (Schön, D.A., 1983) の「省察」概念には、時間性や意識水準の異なるものが含まれ、それらを明確にするために「実践知を生む省察力」と「ふり返りとしての省察」とが区別された。こうした省察概念の二重性と、2節で見た「理論と実践の往還」の関係を示したのが図1である。①と③は順番が逆になるが「理論と実践の往還」を、②と④が「省察の二重性」を示しており、それらは循環するイメージでとらえることができる。なお、大文字の理論は、前節で述べたように小文字の理論の背景に控えている。

まず「①実践」では当然、毎日様々なことが生じている。かかわり合いの中で、子どもの成長が促進されること (行為レベルの実践知) もあれば、前に進めずに新たな問題が生じることもある。また、教師と子どものかかわり合いには、はっきりと自覚できる面とそうではない面が含まれている。つまり、意識的・意図的で言語的側面が優位な「明示的 (explicit) なコミュニケーション」と、非意識的・非意図的で非言語的側面が優位な「暗示的 (implicit) なコミュニケーション」が常に混在している。そのため現場の教師は、相手と自分の状態をある程度は意識しつつ、しかし、ある程度は直観的・非意識的に受けとめながら判断し対応している。

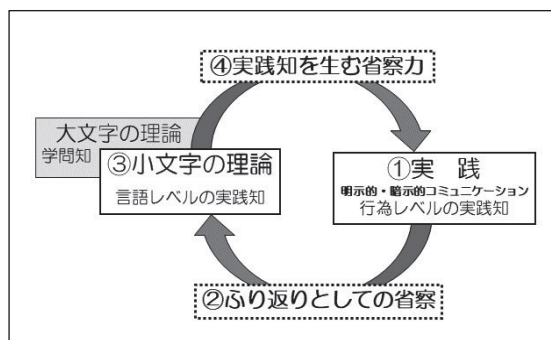


図1 「理論と実践の往還」と「省察の二重性」の関連

成長促進的なかかわり合いでも、そうならなかった場合でも、実践で体験したことを「②ふり返りとしての省察」で意識的・言語的に分析・検討することは、教師の学校臨床力の向上に欠かせない。自己省察やグループ省察会を通じて、教師の内面でぼんやりとしていた行為レベルの実践知が自覚されることや、それまでの言語レベルの実践知に小さくても新たな発見が加わることになるのであれば、その教師の子どもに関する「③小文字の理論」は発達したといえるだろう。

次の実践で、別の見方やちがった対応を試そうと思えるなら、それは「④実践知を生む省察力」が、以前のものから更新されたということである。例えば、それまでのかかわり合いを省察し、教師Aが「今度生徒Bとかかわる時は、焦ってこちらからすぐに案を出すのではなく、少し待ってみよう」と、納得して思えるような場合である。それで必ずうまくいくとは限らないが、教師Aの生徒Bに対する理解と対応の幅は広がっている。こうした変化は教師側のものであるが、お互いに影響を与え合うことになり、生徒とのやり取りが新たな「行為レベルの実践知」を生むかもしれない。このように見ると、かかわり合いの場で生じる「行為レベルの実践知」とは、教師が一人で思いついたというより、教師と子どもの相互作用の中で新たに「共創 (co-create)」されたと表現する方が適切だろう。

教育実習生や初任者の場合、教職経験が少なく内的準拠枠が不確かなため、選択肢の広がりには難しいかもしれない。それゆえ、実際の子どもの見てというよりも、「こうすべき」という大文字の理論に依拠することが起こりやすい。しかしながら、経験年数の多少にかかわらず、毎日の現場体験を安心して省察できる機会(角田・上良, 2018)があるなら、個々の教師に応じた「④実践知を生む省察力」は日々更新されやすくなると考えられる。

4. 教師の自己対峙

前節の終わりに、安心して省察できることの重要性を述べたが、その理由は、教師や教職を目指す大学院生や学生が、自分の主観を率直に表現して内省を深め、何らかの気づきを得るためである。周囲の批判を恐れて、取り繕うことにエネルギーを注ぐ状況は誰にでも起こりうるが、それでは省察はなされにくい。それゆえ、自己開示によって必要以上に傷つけられることなく、かかわり合いの体験を表現できる場が必要となる(角田, 2019)。

例えば、子どもとのかかわり合いにおいて、教師自身の思いと言動との間にズレが生じ、「これでいいのか?」と感じながら子どもに接することは、ありうることである。その際、自分の違和感を無

視したり押さえ込んだりするのではなく、内面のサインに敏感になり、そこにどう対処していけるかが、学校臨床力の鍵になると考えられる（角田・柴崎，2017）。もし、教師が建前から偽りの思いを子どもに言い続け、そのズレを修正しないままなら、子どもに成長促進的なかわりとはならないだろう。つまり、教師に必要とされる姿勢は、カウンセリング・心理療法のセラピストに求められる「自己一致（self-congruence）」あるいは「自然さ・本心のまま（authenticity）」に共通しているといえる。こうした教師が自身に向き合いつつ相手と共にありつづける姿勢が、子どもや保護者の教師に対する信頼感を醸成すると思われる。

先に述べたようにズレは生じるものであり、教師の思いと言動がいつも一致することは、人として不可能である。しかし、今自分が子どもとかわっていて、どの程度自己一致できているのか、あるいはどの程度無理をして自然さを失っているのか、それを自問することはできるだろう。つまり、教師には、子どもに向き合うことと共に、自分自身に向き合うこと、つまり「自己対峙（self-confrontation）」が求められるといえるだろう。

5. 至適な応答性

学校臨床力として役立つ観点として、筆者たち（角田，2014，角田・森，2015）は精神分析のひとつの学派である自己心理学について紹介してきた。コフト（Kohut, 1984）は自己心理学を体系化する中で、「自己対象（selfobject）」という独特な概念を使っている。これは「自己-自己対象関係」というように、自己と対になった概念である。

コフトは、自己（人格システムとして、また体験の主体として）の成長には、その時々状況に応じて、周囲から自分が認められたり、守られたり、他者が自分と同じだと感じられるような体験（自己対象体験）が必要になると考えた。自己対象とはこうした体験を提供する存在（人、ペット、物など）であり、子どもにとっては、まず保護者が自己対象の機能を担う可能性が高く、学童期になれば教師もその役割を担う。ただし、同じ対象が常にその働きをするのではなく、生活の場面や状況と共に、刻一刻と自己対象機能を担う存在は移り変わっていくのである。

コフトは、カウンセリング・心理療法において成長動機である自己対象欲求をもつのはクライアントであり、セラピストはその欲求を適切に理解し応答する（自己対象として機能する）ことが重要であると考えた。こうした見方は間違っていないが、一方向的なものといえ、二人の関係性を十分に検討しているとはいえない。

コフト以後の自己心理学者のひとりであるバコール（Bacal, 1998）は、実際の臨床場面においてはクライアントだけが自己対象欲求を持つのではなく、セラピストも様々な自己対象欲求を持って治療関係に臨み、クライアントからの反応によって、セラピスト自身もその場で自己対象体験や逆の不全体験を味わうことを指摘した。そうした双方向性を踏まえて、彼は「至適な応答性（optimal responsiveness）」という概念を提唱した。これは、本来的自己対象体験が満たされるようなかわり合いでは、どちらか一方だけではなく、お互いが相手の反応を通じて自己対象体験を味わっており、そうした関係性が成立することこそが、治療作用として根本的な意味を持つという考え方である（安村，2016）。

教師と子どもの関係性で考えるなら、教師 A と子ども B が実際にかかわり合う、つまり両者の関

係調節がなされる中で「至適な応答性」が決定されていくのであり、AとBの組み合わせが変われば、自ずと「至適な応答性」の質も変化することになる。したがって、そこで大切なことは、教師Aが、目の前のBとのかかわり合いのプロセスを中心に据えて、その場に臨んでいることといえる。2節のコルトハーヘンの言葉を借りれば、小文字の理論（Bの成長に何が必要で自分は何ができるか）を中心に据えてその場にいるということで、「一般論としてどうか」や「教師としてどうあるべきか」といった大文字の理論や学校教育の慣習が優先されるわけではないのである。

「至適な応答性」が生じている場で重要なのは、Bに自己対象体験が生じていることであるが、その場における教師Aに視点を移してみると、Bの言動に手応えを感じたり、新たなBの一面を発見したりというように、Aの側でも成長促進的な自己対象体験を味わっていると考えられる。

6. 遊ぶこと

前節で見た「至適な応答性」では、教師と子どもとのかかわり合いそのものが、両者にとって成長促進的となる可能性が示されたが、そのかかわり合いの中身にはどのような特徴があるのだろうか。この節では、「遊ぶこと（playing）」を心理療法の中心概念に置いたウィニコット（Winnicott, D.W., 1971）の考え方を検討する。

ウィニコットは元々小児科医であり、母親と乳幼児のペアと数多く出会う経験を持ち、それを基盤に子どもの精神分析的治療・大人を精神分析を展開した。彼は、遊ぶことを成長と健康そして創造性に本質的なものととらえ、子どもの「遊ぶこと」の特徴として次の諸点を挙げている。

(a) 遊んでいるときは没頭や集中した状態にある。(b) その領域は心的（内的）現実そのものではなく外的現実だけでもない（中間領域）。(c) 外的現実から対象や現象を集め、内的現実に役立つように睡眠中の夢のサンプルのように使う。(d) その外的現象を操作して夢の意味と感情をそこに割り当てる。(e) 遊べることがひとつの心の発達といえ、それは他者に共有される（文化的体験の礎になる）可能性を持つ。(f) 遊び場となる環境（乳児なら母親）への信頼が前提となる。(g) 心だけでなく身体に結びついている。(h) 性的（本能的）な興奮は遊ぶことを脅かす。(i) たとえその中で不安につながっても遊ぶことは心の満足をもたらす。(j) 遊ぶ楽しさには本能的な喚起が過剰でない、つまり自己という器で抱えられる範囲にあることが必要となる。(k) 本来的に遊ぶことは不確かなもので、それは主観（幻覚に近い）と客観的な知覚（実際あるいは共有された現実）との相互作用がもつ不確かさに由来する。

ウィニコットは、子どもだけでなく、人は生涯を通して、内的現実と外的現実をすり合わせて自己体験としていくこと、つまり「遊ぶこと」を必要とすると考え、それが体験される可能性としての空間を「中間領域（intermediate area）」と呼んだ。体験の中間領域は、子どもが遊んでいるときに具体的な遊びとして生じており、大人が芸術を楽しむなども同様である。彼は、心理療法の場においても、クライアント（患者）の心の治療には、クライアントが遊べることが重要であると考えた。先の遊ぶことの諸特徴は、そのまま子ども・成人を問わず心理療法においてクライアントが行う作業にも当てはまる。心理療法の場とは、セラピストを信頼しながら、クライアントが話すことや絵に描くなど自己表現をしつつ、二人のかかわり合いを通して、内的現実と外的現実のすり合わせを行い、自己という器に収められるようにしていく作業といえる。

ウィニコットは二人の相互作用について次のように述べている。「心理療法は、患者の遊ぶことの領域と、セラピストの遊ぶことの領域という、ふたつの遊ぶことの領域の重なり合いのなかで起こる。心理療法は、一緒に遊んでいるふたりの人々にかかわるものである。このことから必然的に、遊ぶことが不可能なところでセラピストが行う作業は、患者を遊べない状態から遊べる状態へともっていくことに向けられる（邦訳 p.51）」。

ウィニコットは、二人の中間領域が重なり合う中で心理療法が進むこと、また、クライアントが遊べない状態にあるなら、遊べるようにすることにセラピストは注力することを指摘している。こうした観点の基盤にあるのは、先に見たような乳幼児期の親子関係であり、それは子どもの心の成長に関わるその後の様々な人間関係にも当てはまると思われる。5節で見た教師と子どもの関係で相互に成長促進的な「至適な応答性」が生じる状況においても、二人にとって「遊ぶこと」が生じているといえるのではないだろうか。

次節では、小学校における教師と子どもの学校臨床上のかかわり合いを、共著者（堀内）が報告し、担任として省察を行う。

7. 実践例とその省察

(1) この事例を選んだ理由とその紹介

筆者（堀内）は、初任から数年間、学級経営で何度も失敗をしてきた。原因は様々で、授業が上手くいかなかったり、高圧的に指導して子どもとの関係がうまくいかなかったりしたことだ。逆に、毅然と指導できず、緩慢とした雰囲気のある教室を作ってしまったこともある。筆者はそんな状況に危機感を抱き、校内で積極的に研究授業をしたり、校外の学習会に参加したりして、何とか指導技術を上げようとした。休日は先進校の視察に行き、指導方法が紹介された文献を手に取り、「指導の引き出し」の数を増やそうとした。この学びは一定の成果があり、少しずつ安定した学級を作れるようになってきた。Aは、そんな時期に出会った子どもだった。

筆者がAを知ったのは、当時の勤務校に赴任してすぐの頃だった。4年生だったAは、廊下でその時の担任教師を相手に暴言を吐き、殴りかかろうとしていた。筆者は慌てて止めに入ったところ、体に触れた手を噛まれた。強烈な出会いだった。その後、Aの起こす数々の問題行動により、学級はすぐに授業が成立しない状況に陥った。Aは、校内では「課題の大きい児童」と見られていた。学校も組織で対応を試みたが、成果は出ず、学級は厳しい状況の中で年度末を迎えた。

そんな1年間を終え、5年生になったAを筆者が担任することとなった。Aの言動や考え方は、筆者のそれまでの教師生活のフレームの内側では理解できないことが多く、悩み、考えることも多かった。プロセスレコードに記述した場面は、どれも自分がこれまで積み上げてきた「指導の引き出し」を開けて、いわゆる“セオリー”にしたがって対応したものではない。むしろ、Aは、そのような汎用的な手法では子どもと真正面から向き合い、理解することはできないことを、まざまざと筆者に突きつけた。そしてAは、子どもと素のままに向き合えなくなっていた筆者自身の固着した観念に気付かせ、子どもとの向き合い方や教育観を見直すきっかけを与えてくれた。本稿では、そんなAとのかかわり合いを象徴するような3つの場面（①出会い、②漢字の書き取り、③木登り）について、次の（2）に示す。

(2) プロセスレコード³⁾

① 出会い (4月初め)

| Aの言動 | 私が感じたこと・考えたこと | 私の言動 | 分析・考察 |
|---|--|---|---|
| ①始業式後の学級活動の時間。担任が初めて学級の子も達の前で話をする場面。座席から立ち上がり、私の前まで来て「お前の言うことなんか聞かんからな」と言う。 | ②私がどう反応するかを確かめる試し行動だろう。同時に、学級の他の児童に対する牽制とも取れる。しかし、Aの言葉は嘘偽りのない本当の気持ちがかもっている。 | ③「言うことを聞かせようなんて思っていないよ。それはAだけじゃなく、みんな同じ。この学級を、みんなにとって楽しい学級にするために、自分たちで考えて学級を作るんだ。その手助けをするために先生はここに立っている」と言う。 | 一瞬座らせることも考えたが、試し行動にせよ全身で思いをぶつけてきたAに対し、私も担任としての思いを本音で伝えようと判断した。 |
| ④席に戻って座る。落ち着きはなかったが、その後は離席や妨害をすることなく話を聞くことができた。 | ⑤席に着かなかつたり教室を離れたりすることも予想されたが、話を聞いている。 | ⑥放課後、〈今日はよく頑張って座って話を聞けたね。えらかつたぞ。これから1年間よろしくね。少し話して帰らない?〉と声をかける。Aはだまって頷いた。 | 事前情報からはAは衝動的に動くと感じていたが、むしろ逆で、納得や理屈で動いているのかも知れない。 |
| ⑦前年度まで困っていたこと、嫌だったこと、つらかったことを本音で話してくれた(前担任に何でも決めつけられて悪者にされた。信じてもらえなかった。話を聞いてくれなかった等)。家庭での母親の虐待、ネグレクトの厳しい状況についても話す。5年生で頑張りたいことは「いすに座って授業を受けることだ」と話す。「我慢できなくなったら1年に2回だけ教室から逃げられるかもしれないけれど、許してな」と言う。 | ⑧驚いた。予想以上に周りのことも、自分のことも見えているし、それを言葉にして話す力も持っている。初日から心を開き、自分のことを話してくれたことについてうれしく思う。教室の中では素直に出せなかったが、学年が変わり、心の中では切り替えて頑張ろうと思っていたのだ。1年間、責任を持ってAを支えよう。 | ⑨前の担任を否定することだけはしないように注意しつつ、共感的に話を聞いた。こちらの目を見つめながら話す子だったので、こちらメモを取らず、しっかりと目を見て聞いた。話してくれたことに感謝し、〈1年間、最後まで責任持って担任するよ。一緒に頑張ろう〉と伝える。 | Aは自分の隠したいこと、恥ずかしいこともさらけ出して話をしてくれた。これまで学校でも家庭でも自分を認め、受け入れてもらった経験をしてこなかったもので、認めてくれる大人を求めているのだと思う。Aとの良い出会いの日になったと思う。 |

② 漢字の書き取り（6月頃）

| Aの言動 | 私を感じたこと・考えたこと | 私の言動 | 分析・考察 |
|---|---|--|---|
| ①漢字の書き取りの宿題をや ってこない。「漢字の宿題をや ってくるのを忘れました」。 | ②頻繁に宿題の提出を忘れるの で、これは注意しなければなら ない。 | ③〈また忘れたの。なぜ繰り返 してしまうんだ〉。 | |
| ④ふてくされたように「漢字 なんか何でやらなあかん？ 書く意味ないやん。俺そんな ん書かんでも覚えられる」。 | ⑤確かに書き取りの課題をあま りできていないのに、Aは漢字を よく覚えている。しかし、学級全 員に出している課題だから、Aだ けしなくてよいという訳にはい かない。 | ⑥〈それはそうかもしれないけ ど、みんなやってるんだからや らなきゃだめだよ。それに、コッ コツ課題をやることで、粘り強 さとかやりきる力が身につくか らね。そのためにも頑張らなき や〉。 | 自分の出している課 題の是非を問い直さ ず、「出された課題はす るもの」「みんなが同じ ように学習するのが当 然」と固定観念で考え ていた。Aの素直な考え に対しても全く説得力 |
| ⑦「先生、それはおかしいや ん。漢字の宿題は漢字覚える ためやろ。漢字をもう覚えら れてるのに、それでも絶対せ なあかんって、おかしいや ん」。 | ⑧Aの話にも一理ある。しかし、 やはりAだけ特別扱いは出来な い。ここは納得できるように説 明しなければ。 ⑩そうは言ったものの、説得力 はないなあ。自分の言っている ことは正しいんだろうか。 | ⑨〈みんな頑張っているからね。 Aもできる力持ってるんだから 頑張らないと。学校の勉強って、 勉強の力だけのためにやってる んじゃないからね〉。 | の無い指導をしてい る。 |
| ⑩「先生がしろって言うなら 俺はするよ。嫌やけど。するけ ど、こんな意味ないしな。 嫌々でもやれっていうなら、 やるけど、こんな勉強ちゃ う」。 | ⑫いや、このままではだめだ。A が「勉強じゃない」というのは、 その通りだと思う。もう一度課 題について考えてみよう。 ⑭宿題は家庭学習の習慣を付け るためにやっている面もある が、覚えている漢字をひたすら 書かせるのは学習ではない。 個々にあった課題の出し方を検 討してみよう。 | ⑬〈ちょっと待って。先生、自分 の言っていることが本当に正し いかもう一度考えてみる。Aの 言うことがすごくよく分かる。 少し時間をください。無理にさ せようとして悪かったな〉。 | ⑪で、Aが「納得して いないが先生の言うこ とは聞く」と話したこ とが胸に刺さり、踏み とどまり、自らの指導、 考え方を見つめ直すこ とができた。 |

③ 木登り (11月頃)

| Aの言動 | 私が感じたこと・考えたこと | 私の言動 | 分析・考察 |
|---|--------------------------------------|---|--|
| ①些細なことで友だち B とトラブルを起こし、殴ってしまう。 | ②珍しいな。担任をしてから A が手を出したのは初めてだ。 | ③〈なぜケンカになったんだ?〉事情を聞く。双方に自分が悪かったところをたずねたところ、B は自分の非を認めた。しかし、A は押し黙る。〈手を出したのは良くなかったんじゃない?〉 | |
| ④黙ったままその場から走って逃げていく。 | ⑤どこに行ったんだ?探さなければ。 | ⑥体育館の裏の木の上で発見した。降りてこないで、私も木に登り、木の上で話をした。〈納得いかなかった?〉 | |
| ⑦「いや、木に登ったらすっきりした。俺が悪かった。手を出したのも、悪口言ったのも」。「でも先生、逃げたのは許してな。はじめに2回だけ逃げると言ったやろ」。 | ⑧あきれたものだ。しかし、Aらしい。自分で認められたならそれでよし、だ。 | ⑨〈A、心配したぞ。逃げてもいいけれど、行き先を言ってから逃げろよ (笑)〉〈自分の非を認められたなら、先生から言うことは何もないよ。B のところに行って、ちゃんとケリを付けよう〉。お互いに謝罪し合い (A は B には逃げたことも謝罪した)、双方納得して解決した。 | A が「逃げたことですっきりした」と言ったのは非常にほほえましかった。今振り返れば、A を木の上から強引に下ろさず、私が同じ場所に上がっていたのも、A が素直に非を認められた一因となっていたのかもしれない。相手のあることだったので、最終的に B とは納得できる解決の場を設定したが、ここで A が自分が逃げたことを謝罪したことには驚かされた。A は、逃げたことを私との約束の上では許されることと考えていたが、それをそのまま友だちに適用しなかった。友だち付き合いと、私との約束は別の問題である。A のその判断に人としての成長を感じた。 |

(3) 考察

① プロセスレコードの省察

「出会い」の場面は、学級担任としてAと向き合う初日のできごとであった。4月当初の子どものかかわり合いは慎重にならざるを得ない。子どものことが理解できていないので、どう反応するか全く見通しが持てないからだ。この傾向は、初日ならなおさら強い。だから通常、年度当初は教師も子どももお互い手探りでかかわり合おうとするものだ。

しかし、この場面のAはいきなり全身で自分を表現してきた。自己紹介も終えていない筆者に対し、「言うことを聞かないからな」と“宣言”してきたのだ。これには筆者も正直驚かされた。完全に想定外、予想外の行動であった。しかも他の子どもたちの前であったことも、筆者を精神的に追い込む要因となった。周りの子どもたちにとっても、大切な出会いの場であったからだ。

様々な選択肢が頭の中を駆け巡った。当時の筆者は集団の規律を重んじる傾向があったので、感情的にAを制する判断をするのが妥当であったように思う。しかし筆者は、無理にAを着席させず、諭すように本音で語りかけた。なぜそのように接することができたのか。それは突発行動に対する迎合ではなかった。きっと筆者は、Aの“本気”の行動に突き動かされたのだと思う。

この選択の影響かどうかはわからないが、その日は放課後にAと話をすることができた。Aが堰を切ったようにこれまでのことを話す姿を見て、まさに“人が心を開く”様を目の当たりにしているように感じたのを今も覚えている。Aは理路整然とは話せなかったし、筆者も安心させるようなことを言えたとは思えないが、1対1でそんな時間を共有できたことが筆者とAの距離を一気に縮めたように感じた。

2つ目の「漢字の書き取り」は、Aとのかかわり合いを象徴するような場面の1つである。「覚えているのに繰り返し漢字を書く作業は無意味であり、学習とは言えない」というのがAの主張であった。この主張は、全く正しい。しかし筆者は、その主張の正しさに気づきながらも周りの子と課題を揃えることや、これまでの学校の慣習に縛られ、挙げ句の果てに「粘り強さ」や「やりきる力」といった付随的な学習を前面に出してAを説得しようと試みた。きっと、そんな筆者の価値のない説得を、Aはうんざりして聞いていたことだろう。その時のAの不快感や、落ち着きのない身体の動きを未だに覚えている。

しかしAは、苛立ちながらもその場を離れず、自分の思いをまっすぐに筆者に伝えてくれた。自分の言葉に疑問を抱きながらも引くに引けない状況にあった筆者であったが、Aが「納得していないが先生の言うことは聞く」と言った言葉が胸に突き刺さった。教え子に、そんな言葉を言わせたことを心から恥じ、謝罪の上で全ての言葉を差し戻した。周りで話を聞いていた学級の子どもたちはとても驚いていたように思う。このできごとをきっかけに、学年の教師とも相談の上で、漢字の宿題は「個々の判断で“覚えられるまで書く”」こととした。それ以降、Aは漢字を丁寧に一度だけ書いてくるようになったが、新出漢字はこれまでと変わらず全て完璧に覚えることができていた。

3つ目の「木登り」は、木の上でAと話したことが実に印象深い場面である。筆者は最初から木に登るつもりだったわけではなく、Aが降りてこなかったために登っていったのであるが、大人は誰も足を踏み入れられない、Aだけの空間であった「木の上」に筆者が飛び込んだことは、Aの気持ちの懐に飛び込んだような効果があったのかも知れない。また、筆者の心情にも変化があった。木の上から見た校舎や街並みの風景はとてもきれいだった。Aはいつもこんな風景を見ていたのか。木の上に登ったことで、筆者の気持ちも“教師モード”⁴⁾ではなくなっていたのだと思う。

また、Aが自分が逃げたことをBに謝罪した場面はとても印象的だった。筆者の前では、出会いの日に交わした約束があったので「許してな」と言いつつ、Bとの対等な友だち関係の中では許されない行為であったことを自覚し、殴ったこととは別に謝罪することができたのだ。Aが出会いの日の筆者との“約束”を想起した上で逃げ出したかどうかはわからないが、木の上での筆者との会話の中でこの約束を持ち出し、「許してな」と言った。しかし、Bに対しては、友だちとしての信頼関係に甘えることなく、対等な仲間として言葉でしっかりと謝罪することができた。これは、Aが自らの行動を客観視し、分析できていたからこそできたことだと思う。そして、Bをはじめ周りの友だちに対して誠実に行動したいという気持ちの表れでもあったと考える。友だちに対して虚勢を張り、自分をありのままに表現することができなかった以前のAと比較すると、大きな成長を感じた場面だった。

② 教師と子どものかかわり合いの意義

プロセスレコードに挙げた3つの例のように、Aとのかかわり合いは筆者にとって即興の判断の連続であった。もちろん、他の子どもに対してもそれは同様であるが、Aの言動は筆者がこれまで経験してきたこと、学んできたことのフレームを大きく外れ、また筆者の教師としてのあり方を深く指摘するような鋭さを持っていた。また、Aがそのような言動を意図して行っていたのではなく、ただ率直に語り、ありのままに振る舞っていただけであったことも、筆者の胸を穿つ大きな要因だったと思う。

Aとのかかわり合いは、筆者がそれまでの教職経験から得た知識や手法をアンラーンすることを要求した。筆者が文献から得た指導技術の引き出しなど、1人1人の子どもの前ではほとんど意味を成さない。それどころか、筆者が積み上げてきた指導のフレームや、学校内で指導を一定揃えなければならないという制約、保護者や地域の目線など、外的な要素がブレーキとなり、自分が子どもと真正面から向き合っていないことをまざまざと突きつけられる毎日だった。それまでの筆者は、学級担任として、学級全体の集団指導ばかりに意識を持ち、集団の枠組に1人1人の子どもを当てはめようとしていた。しかし、その枠組から外れがちなAとかかわり合う中で、子どもは1人1人がそれぞれに個性、考え、そして願いを持っている…それは当たり前なことなのだが、学級担任として筆者が見えなくなっていたことに改めて気付かされたように思う。教師は、学級において「1」対「数十」のかかわりをしているのではなく、「1」対「1」のかかわりを子どもの数だけ持とうとしなければならないのだ。

プロセスレコードについても、確かに初日の想定外のAの言動に対する筆者の対応は、結果として信頼関係を築いていく基盤になったと言えるかも知れない。だが、その日に筆者が違った対応をしてAが反抗していたとしても、きっとその後の2年間の結果は変わらなかったと思う。教師と子どものかかわり合いに失敗などない。なぜなら、担任する限り、かかわりがその1回で完結することはなく、何度でもリカバリーの機会が訪れるからだ。もちろんそれは、1回のかかわりをいい加減に捉えて良いということではない。目の前の子どもに対し、誠実に向き合い、とことん相手のことを理解しようとする姿勢さえあれば、「漢字の書き取り」の場面の筆者のように例え間違った対応をしてしまったとしても、それが新たな糧となりまた子どもとつながることができる。むしろ、失敗のように見えるかかわりの中から深まることの方が多い。

教師は教え導くことが仕事ではあるが、子どもは単なる教える対象ではない。筆者はそれまで、教師はいつも正しい指導をし、子どもを導き、成長させてやらなければならない存在であると考えていたが、それは大きな奢りであった。教師も不完全な1人の人間であり、子どもとともに悩み、学びな

がら自らを成長させ、よりよい教育をするために努力し続ける存在でなければならない。A とかかわり合った2年間は、筆者に教師としてのあり方を問い直すきっかけを与えてくれた。

8. 総合考察

前節では、小学校教師である共著者（堀内）によって、プロセスレコードを用いた児童A とのかかわり合いが報告され、小文字の理論としての検討がなされた。A の成長だけでなく、そのかかわり合いを通して、担任自身も自己対峙を迫られ変化・成長したことがふり返られている。本節では実践例で報告された3場面について、1～6節で述べた観点から、すなわちより大文字の理論として筆者（角田）が検討する。

① 出会い

初任から数年間、担任として児童との関係づくり・学級経営に苦労したことが、プロセスレコードの前に書かれており、そうした経験があった上でのA との「出会い」であることがわかる。挑戦的な言動のA に対して、担任は驚かさされつつも、A としっかり向き合っている。

担任の内面には様々な対応が浮かんだとのことであるが、担任が大事にしたのはA の「嘘偽りのない本当の気持ち」「本気の行動」であった。それをかかわりの中心に据えたことが、この場面における「行為レベルの実践知」といえ、かかわり合いを「至適な応答性」と呼べる確かなものにした。もちろん担任としては想定外の緊迫した状況で、A からの直球を受ける他なかったのだろうが、正面から受けようとしたのはこの担任のあり方といえ、自己一致した行為が示されている。それゆえ、A そして他の児童たちにも、担任が自分たちに真剣にかかわろうとしていると、その思いがシンプルに伝わったといえる。A が自分の席に戻ってそこで過ごせたのは、このクラスで自分の「居場所」が見つかりそうだと希望を持てたからだろう。

放課後の場面について、担任は「“人が心を開く”様を目の当たりにしているよう」と省察で述べ、とても印象深かったことがわかる。A としては、やっと自分を受けとめてくれる人間関係（自己対象関係）に出会え、溜め込んでいた思いを吐露できたのだろう。その中でA は、席に座って授業を受けることを自らの目標と語っている。学習意欲の表れであるのと同時に、居場所でもある「席」は、心の揺れを自分で抱え持つことをも象徴している。「我慢できなくなったら、1年に2回だけ教室から逃げるかも」というA の言葉には遊び感覚が感じられ、二人の関係に遊び（間）がほしいということでもあるだろう。

出会いの場面で担任に余裕はなかったかもしれないが、7節の考察で述べられているように、「即興の判断」をこなす心のゆとりがあった。この後の場面にも共通するが、「即興」とは二人で即興劇を演じる（play）ことであり、6節の「遊ぶこと」に通じている。遊ぶこととは、とても真剣な場合もあり、内的なもの（これまでにA が抱えきれなかったこと）が、その場の外的な状況（担任との出会い）と重なり合って展開する。担任はそれに圧倒されてしまわずに、その場の二人が抱えられるもの（A の思いは受けとめられるものであり、担任はそれに応えていきたいと思っている）として扱うこと（遊ぶこと）ができたといえる。

② 漢字の書き取り

この場面では、学習のあり方について、担任はAから問いを突きつけられる。先の「出会い」の場面とは異なり、担任は自分の説明に次第に矛盾を感じ、自己一致できなくなる。Aはまっすぐに思いを伝えつつ、これまでに培った担任との信頼関係を重んじて「先生がしろって言うなら俺はするよ」と言う。その言葉は、Aが自分を曲げてでも教師の矛盾を引き受けるということである。担任はその姿を目の当たりにし、自らが行ってきた学習指導のあり方に疑問を抱き、その責任を自分が引き受けようと変化していく。

ここが本場面で「行為レベルの実践知」が生じたポイントといえるだろう。かかわり合いによって相互に影響を受けながら、両者の動きがよくわかる場面である。担任は自己対峙を迫られ、Aだけではなく他の児童たちにも、自分が考え直そうと思うこと（自己一致したあり方）を述べ、さらにその後で改善したアイデアを学年全体にまで働きかけていくことになる。

ここでもAの「まっすぐさ」は鍵であるが、信頼できる愛着対象になった担任を大事にしたいというAの思いも加わり、複雑な思いを抱えるようになる。担任としては、こうしたかかわり合いを通して、その場で自省することになり、教師としての成長が促されたといえる。

③ 木登り

他児とAにトラブルがあり、担任は二人の思いを聞こうとするが、Aは黙ってその場から逃げ去ってしまう。Aが殴ったとのことで、感情の調節がうまくいかず行動化したようである。担任の介入にも耐えられず逃げており、5年生ではなくなっていた昔の反応パターンが復活している。詳細は不明だが、過去につながる状況がAに起こったようである。

担任は後を追い、木の上にいるAを見つける。しかし、逃げたことを叱責するわけではなく、木から降りてこないAを見上げているうちに、何と自分も木に登ろうと思うのである。心配しながら隣の席に座っていいかと近づくように、木に登る選択肢が担任の胸中に生まれたといえ、ここがこの場面における「行為レベルの実践知」といえる。

その行為はAの世界への侵入ではなく、まさに二人が自然に居られるあり方であった。学校にいるのだが、二人だけの空間（体験の中間領域の重なり合い）が生まれ、そこでのやり取りを通じてAはトラブルについて自ら内省することができた。ここでの担任の仕事は、叱る・諭すではなく、木に登って側に行き、Aのまっすぐな思いを穏やかに受けとめる場をつくることであった。

7節の考察を見ると、木の上の担任は、そこから見える風景の美しさを感じとっている。それはAが落ち着ける世界であり、同時に担任にも新鮮な眺めであった。二人の世界が重なり合いながら、「落ち着き」を体験する時間だったようである。二人のこれまでの関係性を背景に遊ぶことが実現され、子どもの心の成長と教師としての学びが相互的に深まる様子（至適な応答性）が、生き生きと記述された場面といえる。

9. おわりに

本研究では、子どもに成長促進的な教師の言動を「行為レベルの実践知」と定義し、小学校における実践例によってその多様な現れ方を示した。そこに共通するのは、教師が自己対峙しながら子ども

とかかわろうとする姿勢であり、二人のかかわり合いには「至適な応答性」と呼ばれる互恵的な性質があり、その中には各々の成長を共に創出するような「遊ぶこと」の要素が含まれていると考えられた。子どもの心を育むという学校臨床力において、こうした要素は大切な意味を持つと考えられ、プロセスレコードはそれを明示するのに有効な手段といえるだろう。

最後に、当時児童であった A 君が、本研究で情報を公開することを快く認めてくれたことを著者一同深く感謝します。

注

- 1) 角田・上良（2018）では「実践知の生成としての省察力」と「振り返りとしての省察」としていたが、角田（2019）では前者を「実践知を生む省察力」、後者を「ふり振り返りとしての省察」と表現を変更した。
- 2) 本研究で述べる実践知は「臨床の知」と同じ意味合いである（角田・柴崎，2017）。
- 3) 本研究のプロセスレコードは、前後に論述があるため、重複する部分を削除しフォーマットを簡略化している。プロセスレコードの詳細は角田（2019）を参照。
- 4) 「教師モードとカウンセラーモード」は、角田・片山・小松（2016）の 37 章参照。

引用・参考文献

- Bacal, H.A. (1998) Optimal responsiveness and the specificity of selfobject experience. In Bacal, H.A. (ed) *Optimal responsiveness: How therapists heal their patients*. Hillsdale, NJ: Jason Aronson.
- 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, pp.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』No.5, pp.11-24.
- 角田 豊編著（2019）『子どもとの関係性を読み解く—教師のためのプロセスレコード—学校臨床力を磨く自己省察とグループ省察会—』金子書房.
- 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, pp.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—多様性の時代の生徒指導・教育相談・特別支援—』創元社.
- 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, pp.11-26.
- 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, pp.1-15.
- 角田 豊・上良祐子（2018）「プロセスレコードによる教師の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―』『京都教育大学紀要』No.133, pp.101-115.
- Kohut, H. (1984) *How Does Analysis Cure?* Chicago: The Univ. of Chicago Press. 本城秀次・笠原嘉監訳
(1995) 『自己の治癒』みすず書房.
- 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.
- 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.
- Winnicott, D.W. (1971) *Playing and Reality*. London: Tavistock Publication. 橋本雅雄・大矢泰士訳 (2015)
『改訳 遊ぶことと現実』岩崎学術出版社.
- 安村直己 (2016) 『共感と自己愛の心理臨床 ―コフート理論から現代自己心理学まで―』創元社.