

学校臨床力と教師の省察 —プロセスレコードを用いた 感性を磨く省察会のあり方—

角田 豊・中垣 ますみ・西井 薫*・富永 吉喜・飛田 祥**

School Guidance and Counseling Skills and Reflection of School Teachers :
Self-reflection and Group Reflection Using Process Records

Yutaka KAKUTA, Masumi NAKAGAKI, Kaoru NISHII *,
Yoshiki TOMINAGA and Hiroshi TOBITA **

Accepted December 3, 2020

抄録: ショーンやコルトハーヘンの考え方をもとに、教師の感性を磨くという観点から、学校臨床力における「省察」概念について整理した。本研究の目的は、省察法のひとつであるプロセスレコードの実践を通して、学校現場で省察を行う意義と留意点を明らかにすることであった。ベテランの教職経験者4名と研究者1名のメンバーでプロセスレコードを用いたグループ省察会を4回実施し、その経験をもとに検討を行った。その結果、グループ省察会では、安心感がある場の雰囲気が必要で、報告者と参加者が自由に対話できることが最も重視されていた。学校現場で実施するには、短時間で行える工夫と共に、管理職や他の教師がこうした省察法の意義を経験する必要があると考えられた。

索引語: 省察, プロセスレコード, 学校臨床力, 教育相談, キャリア教育

Abstract: In this study, the concept of reflection of school teachers (hereafter “reflection”) in the school guidance and counseling process is described from the viewpoint of improving the sensitivity of teachers based on the conceptions of Schön D.A. and Kolthagen F.A.J. We aim to clarify the meanings and points of attention in implementing reflection in school settings through the use of process records, which is a reflection method. Four group reflection meetings comprising four experienced teachers and one researcher were held, and our investigation is based on these meetings. The results show that during a group reflection meeting, an atmosphere with a sense of security is necessary, and it is considered the most essential condition for participants to talk more freely. It is considered necessary for teachers, especially those in management, to experience the meanings of such reflection method, with the ideas that can make it possible to implement reflection in a short period of time, in order to use such reflection method in the school guidance and counseling settings.

Key Words: reflection, process records, school guidance and counseling skills, educational counseling, career education

* 元京都教育大学

** 亀岡市立亀岡小学校

1. 問題と目的

(1) 「学校臨床力」という用語

「学校臨床力」とは、教師が児童生徒との双方向的なかかわり合いの中で、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，2016，角田・掛田，2016）。角田他は、従来の「生徒指導」や「教育相談」「特別支援教育」「進路指導・キャリア教育」をベースに、個別性、多様性、関係性に重点を置くためにこの用語を使いはじめた（角田・片山・小松，2016）。しかし、生徒指導と学習指導が密接にかかわる場合があり（角田・上良，2018），また，教師個人の力量と組織・チームとしての学校体制のあり方が問われる場合もあり，この用語が示す範囲は広がる可能性を持っている。

学校臨床力には「臨床（clinic）」という言葉が含まれている。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。また，「臨床」という言葉には元々「死の床に臨む」という意味があり，亡くなる人の傍らで看取る・見送るという仕事を指す。そこから転じて，生死を含む「命ある人」にかかわるという意味へと広がり，現代の用法になったといえる。したがって，「学校臨床力」とは，教師や学校が「命ある子ども」にかかわるという意味を含む（角田，2020）。

こうした「学校臨床力」が強調するかかわり合いへの姿勢は，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，つまり個別的・特異的な関係性への「感性」をその中心に据えることにある。言い換えれば，子どもの主観と教師の主観が，出会いの場で相互交流を行うことに，最も本質的な意味を見いだそうとする「間主観的なアプローチ（intersubjective approach）」を取ることにある（角田，2020，角田・福本，2012，角田・森，2015）。こうした姿勢は，カウンセリングや心理療法に共通したものと見える。

(2) 学校臨床力と省察：ショーンとコルトハーゲン

関係性への感性といえる学校臨床力を高めるために，教師や教職志望の学生はどうしたらよいだろうか。ショーン（Schön, D.A., 1983）は，「省察的実践者（reflective practitioner）」という言葉で，現場のニーズに応える様々な専門職のありようを検討し，教師もそのひとつと捉えた。ここで言う「省察＝リフレクション」とは，何かと何かを「照らし合わせる」という広い意味であり，教師であれば，これまでの経験や知識などに照らし合わせながら，目の前の子どもに応じた知を生み出すということである。それは意識的・言語的であるのと同時に，実際にはもっと非意識的・非言語的に，つまり直観的・感覚的に判断と対応を行っており，彼はこうした「省察＝実践知を生む瞬間的な活動」を説明するために「行為の中の省察（reflection-in-action）」という表現を用いた。

ここで注意したいのは，ショーンの省察には二つの意味があり，その区別を明確にした上で両者のつながりを認識することである（角田・上良，2018，角田・堀内，2019）。つまり，省察的実践者の専門性には「省察の二重性」が含まれている。まず一つめは「行為の中の省察」であり，現場の教師は，意識的にも非意識的にも頭や心をフル回転させて，これまでの知識や子どもとのかかわりの記憶と，今とを瞬時に照らし合わせながら（リフレクトしながら），何が今必要なのかを見いだそうとしている。これは，個々の教師の内面で培われてきた潜在的な能力が，現場において具体的な言動として現れたもの（実践知）といえ，教師に求められるのは，まさにこうした渦中における対応力である。

角田・堀内（2019）で述べたように、こうした直観的・感覚的な教師の理解・対応力あるいは準備性を、「実践知を生む省察力（reflectivity）」と呼ぶことにする。

二つめは、いわゆる一般的な意味の「省察」であり、事後に経験した出来事をふり返って検討することである。先の「実践知を生む省察力」が直観的・感覚的に働くのに対して、こちらはより意識的・言語的な営みである。したがって、現場の渦中で、こうした省察を無理に行うことは、かえってかかわり合いを分断するため、実際的ではないことが多い。それゆえ、「事後に」自らの実践を主観的な体験も含めてふり返ることが、自分を知り、関係性を知り、子どもを知ることにつながるといえる。先の「実践知を生む省察力」と区別するために、こうした事後の意識的な検討作業を「ふり返りとしての省察」とする（角田・堀内, 2019）。「省察の二重性」とは、「ふり返りとしての省察」によって「実践知を生む省察力」を向上させていくこと、すなわち教師の感性を磨くことなのである。

この「ふり返りとしての省察」として、教師教育における省察を強調したのがコルトハーヘン（Kolthagen, F.A.J., 2001）である。彼は「理論と実践の往還」を省察が媒介すると考えた。ここで押さえておく必要があるのは、現場の教師にとってより重要な「理論」とは、学問知（エピステーメ：episteme）としての抽象的な「大文字の理論」ではなく、個別的で状況依存的な実践知（フロネーシス：phronesis）としての「小文字の理論」である。つまり、個々の子どもや状況に応じた、特異性の高いオーダーメイドの理論こそが、現場では求められる。

またコルトハーヘンは、教師の内面で培われた潜在的な能力として、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）」を想定している。実践の省察によって、自らの「暗黙知レベルのゲシュタルト」に気づき変容させていくことが、教師の成長と考えたのである。ここで先に見た「省察の二重性」と対照させてみると、「暗黙知レベルのゲシュタルト」とは、直観的・感覚的な「実践知を生む省察力」に対応するといえるだろう。

（3）感性を磨く：「理論と実践の往還」と「省察の二重性」

「理論と実践の往還」と「省察の二重性」について、角田・堀内（2019）のイメージ図を改良したのが図1である。この図が示すのは、教師が自分の感性を磨くプロセスである。①～④の局面があるが、①と③は「理論と実践の往還」を表し、②と④は「省察の二重性」を表す。また、①②と③④は教師にとっての外的世界と内的世界に大別される。①②を含む右下の白い領域は「教師の外的世界」であり、子どもとのかかわり合いや、教師が行う自己省察やグループ省察会といった、外的な営みを示している。それに対して、③④を含む左上の灰色の領域は「教師の内的世界」であり、個人内で気づき培われた潜在的な能力（感性）を示している。次に①～④を順番に見ていくことにする。

まず①は、現場で行われている数々の「実践」である。個々の教師の実感としては、立ち止まる余裕がないままに日常が流れていくのかもしれない。しかしながら、その中で教師にとって心に残る子ども（保護者）とのかかわり合いがあるだろう。個々の実践とは、子どもに有効に働く場合（行為レベルの実践知）もあれば、そうならなかった場合もあるが、その正負の評価とは、見方が変わったり、時間が経過したりすることで、逆転するかもしれない。つまり、教師からするとうまくいった（いかなかった）と思うことも、その意味が変化する場合は大いにありうる。ともあれ、その実践が何らかの理由で教師の心に残っていることが大切で、そこにふり返る意味が内包されているといえる。

②は実践についての事後的で意識的な「ふり返りとしての省察」である。個人でできる省察の作業としては、なるべく具体的なエピソードや場面をふり返りの対象に選び、そこで行われた言葉のやり

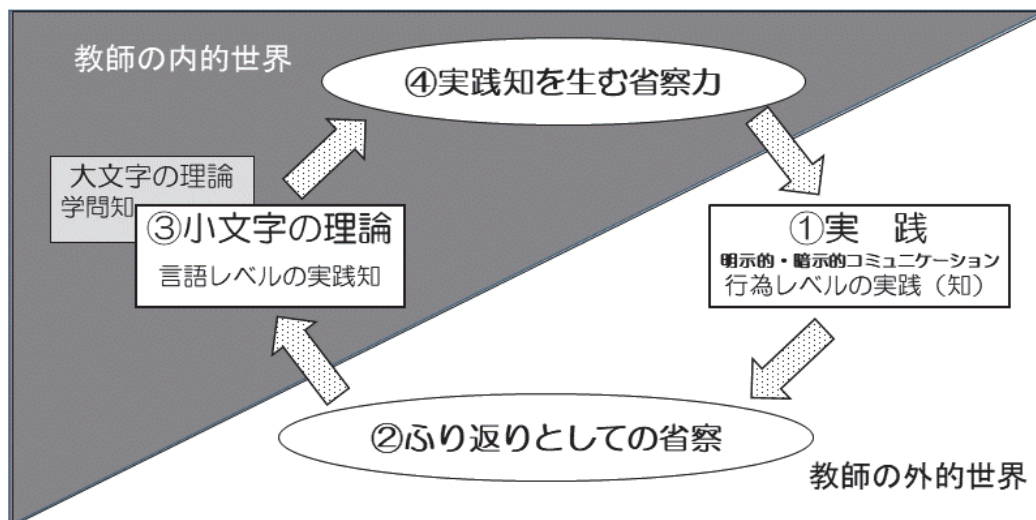


図1 感性を磨く：「理論と実践の往還」と「省察の二重性」の循環イメージ

取り（明示的なコミュニケーション）と、表情や態度・雰囲気（暗示的なコミュニケーション）の両方について、後で述べるプロセスレコードなどのフォーマットを利用して書きおこすことが、その端緒となる。この作業は、ある程度の時間と労力が必要で、現場において容易でないかもしれない。しかし、こうした文章化する作業が自己省察になり、さらにそれを他者と共にふり返る機会（グループ省察会等）を持つことができれば、子どもについての理解や、教師自身の自己理解が深まり、二人の関係性について、今まで見えなかったことに気づく可能性が高まる。グループ省察会が機能するには、感じたこと・思ったことを自由に表現できるような、グループに対する「安心感」が必須である。

③「小文字の理論」とは、②を通じて①が変容することを指す。たとえ、小さくてもそこに発見や気づきがあるなら、それは教師の中で半ばスルーされていたことが、キャッチされ浮きあがったということである。つまり、「言語レベルの実践知」として、見えにくかったことが明確になったといえる。それがあつた子どもとの今後のかかわりの方針・ヒント（小文字の理論）になる場合もあれば、別の子どもとのかかわりに生かされる場合もあるだろう。また、自分の盲点や弱点への気づきがあれば、教師自身の今後の成長のきっかけになるだろう。常に③に「至らねばならない」と構え過ぎる必要はなく、②の作業が孵化器の役割を果たすことで、機が熟せば何かが生まれるといった「待ちの姿勢」も、専門性の向上には必要である。学問知である大文字の理論は、現場の教師にとっては背景にあれば良いといえる。

④はこうした積み重ねによって、教師の力量である「実践知を生む省察力」が少しずつ磨かれていくことを表している。「実践知を生む省察力」とは、教師が子どものかかわり合いの中で発動させる感性（潜在的な能力）であり、ショーンが言う「行為の中の省察」を生み出す基盤といえるだろう。

学校臨床力を高めるとは、こうした①～④の流れを、教師の専門性として身につけて実践に臨むことといえるのではないだろうか。

(4) プロセスレコード

プロセスレコード (process records) とは、アメリカの看護教育 (とりわけ精神科看護) で用いられてきた省察方法で、サリバン (Sullivan, H.S) の精神分析的対人関係論に由来する (角田・柴崎, 2017)。その特徴は、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省察することにある。つまり、看護師が経験した間主観的な場を、内面を含むシナリオ形式に再構成 (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。

角田他は、プロセスレコードを教師教育に用いた研究を積み重ねてきた (角田・柴崎, 2017, 角田・上良, 2018, 角田, 2019, 角田他, 2019, 角田・堀内, 2019)。そのフォーマットを表1に示す。

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 (発言く)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 :			

(5) 本研究の目的

本研究の目的は、①「省察」が教師にとってどのような意味を持つのか、また②具体的な省察法であるプロセスレコードを学校現場で活用するなら、どのようなことに留意する必要があるのか、という2点を明らかにすることである。具体的には、学校教員経験者 (以後、経験者と略す) 4名と共に、プロセスレコードを用いたグループ省察会を実践し、その経験をもとに検討を進める。

本研究の執筆分担は次の通りである。「3. グループ省察会の例示」の「(1) 報告されたプロセスレコード」は中垣が記述した。「4. 振り返りシートの結果と考察」の「(1) 学校教師にとって省察とは」は、1) は西井, 2) は飛田, 3) は中垣, 4) は富永が担当した。上述以外の箇所は角田が担当した。なお、「(2) 学校現場でプロセスレコードを用いる留意点」については、4名の経験者の回答を角田がカテゴリー化して表3にまとめた。

2. 方法

(1) グループ省察会参加者

4名の教職経験者（いずれも執筆時は京都教育大学・教職キャリア高度化センター教員）と1名の研究者の計5名でグループ省察会を行った。4名の経験者の内訳は、小学校教員経験者2名、中学校教員経験者1名、高等学校教員経験者1名であった。そのうち管理職経験者は3名であった。教諭経験年数としては15～30余年、管理職経験年数は5～6年であった。また教育委員会業務に携わった者が3名おり、その経験年数は3～18年であった。

(2) グループ省察会の進め方

まず、研究者が、グループ省察会のコーディネーターとして、プロセスレコードの書き方とグループ省察会の進め方について説明を行った。その後、4回のグループ省察会を開催することとし、毎回持ち回りで経験者の1名が、これまでの学校教員経験において印象に残った実践場面を、事前にプロセスレコードのフォーマットを用いて記述した。各グループ省察会では、作成されたプロセスレコードを報告担当者が資料に基づいて発表し、その後は自由討論形式で、話し合いが行われた。研究者は司会・スーパーヴァイザーの役割を担った。

なお、初回は2019年9月3日に、グループ省察会は9月30日、11月11日、2020年1月6日、2月10日に開催された。各回は概ね120分間の時間枠で行われた。次章でグループ省察会の実例を示す。

(3) 省察会終了後のふり返しシートの記入

最後のグループ省察会の後で、経験者4名が以下の問いに自由記述形式で回答した。①「今回のグループ省察会の経験から、教師にとって『省察』とはどのような意味があると思いますか」、②「学校現場でプロセスレコードを用いたグループ省察会を行うならば、どのようなことに注意を払う必要があると思いますか」。

3. グループ省察会の実例

4回の中のあるグループ省察会で発表された、実際のプロセスレコードを例示する。また、発表後に行われたディスカッションの要点を整理して紹介する。

(1) 報告されたプロセスレコード

生徒指導と教育相談にかかわる、中学校の教師と生徒との個別のかかわり合いを表2に示す。

表2 プロセスレコードの実例

<p>(1) エピソード・タイトル (「どうしたんや」という言葉がもたらしたこと)</p>			
<p>(2) この場面を選んだ理由 :</p> <p>教歴の後半, 教育相談に携わった。研修機関の教育相談担当部署で, 女子中高生と会うことになったのが担当者としてスタートするきっかけであった。しかし, 振り返ってみると, 初任から数年たった頃のこのシーンがいつも思い出される。教育相談という言葉さえ知っていたかどうかわからない二十歳代半ばのエピソードである。今となれば恥ずかしさも交じりながらのほのぼのとした思い出であるが, その瞬間は, 私にとっては結構衝撃的であったように思う。だから, ありありと思い出すのだろうとも思う。ひょっとしたら, 教歴の中の教育相談的関わりのイニシャルケースかもしれない「この場面」は, 私にとっては大きな経験だったのだろうと思ひ, 今回の報告に選んだ。ある意味, 私の「お宝シーン」のようにも感じている。何を今回のグループ省察会の場で話題にしてほしいかのかはよくわからない。いったい私の中で何が起こったのか, それは「行為の中の省察」そのものかもしれない。</p>			
<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)</p>	<p>(4) 私が感じたこと・考えたこと</p>	<p>(5) 私の言動 (発言〈 〉の他, 行動で示したことも記述する)</p>	<p>(6) 分析・考察</p>
<p>(特別教室での授業中, 授業のまとめのころの出来事) (Aは中3女子生徒, 運動部のキャプテン, 陸上大会にも参加, 活発・リーダー性あり)</p> <p>① (授業のまとめに入る切り替えのとき, 全体が) ザワザワ。</p> <p>④ (ほぼ静かになるが, 窓側の後ろのテーブルのところからまだしゃべり声がきこえる) ペチャクチャ。</p> <p>⑦一瞬は静かにするが, またしゃべり始める。</p>	<p>(それほど落ち着いている学校・学年・学級ではなく, 連日生徒指導に走り回っていた。) (私自身は前年度当該学年の学年付きをしており, その当時, 私自身は別学年の担任であった。)</p> <p>②アレ?うるさいやん, しずまらないの?と思う。ちょっとムカッとしていた。</p> <p>⑤まだしゃべるところがあるんか, だれのところや?!と, ムツとしながら思う。</p> <p>⑧AとBがしゃべっている。 (Aは) 何やってるん?いつもちゃんとしてるのに? B</p>	<p>③〈ちょっと! どうせんなんとき?!?!〉</p> <p>⑥〈誰や!〉静かにするまで生徒の方をじっと見ていた。</p> <p>⑨静観</p>	<p>注意を促したら大体おさまるはずだった。</p>

<p>⑩他の生徒はまずい雰囲気を察知してか、集中し始める。</p> <p>⑭すぐにAがごそごそしてBに話しかけようとする。</p> <p>⑰（授業終了） Aを残して退室。</p> <p>（ここからはAの言動）</p> <p>⑳一瞬おいて、泣き始める。</p> <p>㉒しばらく泣いてから「怒られると思ったのに、『どうしたん？』って聞いてくれた…」とまた泣く。</p> <p>⑳涙を落しながら、あれこれ話した。 ・このところのうまいかなさ</p>	<p>がしゃべりかけてるんか？</p> <p>⑪あの二人は何で気が付かんの？</p> <p>⑫話しかけてるんはBじゃなくてAやん！</p> <p>⑮カッチーン！</p> <p>⑱Bは少し心配そうにしている？</p> <p>㉑????</p> <p>㉒何で泣くかな～</p> <p>㉓思いがけない言葉に驚いた。言葉で表現できない思いがした。</p> <p>㉔部活で最優秀選手賞をとるような生徒が、こんな風に感じているのか…等。</p>	<p>⑬〈A！いつまでしゃべってる！〉</p> <p>⑯〈A！！ええ加減にしなさい！（授業後）残っとり他の生徒に、報告者がAを残したことを次の授業担当者に伝えるように指示</p> <p>⑲他の生徒が出たので、Aのそばに行く。</p> <p>㉑〈Aどうしたんや！〉</p> <p>㉒〈どうしたん？〉</p> <p>㉓ちょっとオロオロ</p> <p>㉔またオロオロ</p> <p>㉕〈・・・〉（何か言葉をかけたかどうか覚えていない、これとって言った覚えもない。）</p> <p>㉖〈そうかあ～〉〈そうやったんかあ～〉〈そうなの？〉等と、きくだけだった。</p>	<p>いつもちゃんとしているAがおしゃべりをやめられないことで、いつもと違うなと感じたが、憤りが強かった。</p> <p>㉑の「どうしたんや」は行為の中の省察から発したと考えてよいか？</p> <p>しばらくの沈黙。多分ここでも何か起こっていたのかもしれない。</p> <p>それまで、頭ではいろいろな思いを抱えていると知っていても、活躍している生徒</p>
--	--	--	---

<p>・何をやっても面白くない ・何をやっていかかわからない ・こんな感じになったのは、部活が終わってからかな</p> <p>㉓「(部活動の)練習がしたいかも…」</p> <p>㉕泣き止んで、「頑張ってみるわ」(頑張って授業に行く、だったかも。) (授業は残り10分くらいだったか。)</p>		<p>㉔時折は行ってみたらいいかも、等言っていたように思う。</p> <p>㉖送り出す。</p>	<p>は、いつも元気で潑刺としていた(見ていた)のかもしれない。</p>
<p>(7) 私がこの場面から学んだこと：</p> <p>この場面の前から、またその後も、私は「瞬間湯沸器」と生徒に言われていたようだ。非力なくせに正面突破のような指導をずっとしていたように思う。</p> <p>この場面を思うとき、子どもとは言え、子どもなりに、色々な思いを抱えて過ごしているのだ、と実感した瞬間であったように思う。同時に、きいてみないとわからない、きいてみることの大切さも痛感した。</p> <p>それ以後改まって自分の行動を変えたわけでもなく、相変わらず子どもを追いかけまわしていた(本当に走って捕まえていた)日々であったが、ふとした拍子に、子どもによってかける言葉が〈どうしたん?〉〈何や?〉〈何かあった?〉と異なっていたり、時には目が合うだけであつたりもしたが、子どもが何かをつぶやく(遅刻が常習になった生徒が「実は朝、トイレから出られない・・・」、野球のボールを追って近くを通った生徒が「本当は、部活辞めたい・・・」)ことに巡り合うこともあつた。</p> <p>子どももわかってほしいのだ。</p> <p>「振り返り」は、自分の中で密かに起こっているように思う。心にしみた振り返りが、自分を変えていくのだろう。今となれば、たくさん振り返りをした(せざるを得なかった)日々が愛おしいが、自らを成長させ、何よりも子どもの心に届く対応につながる「省察」とは、どのようなものか、省察と言える時には何が起こっているのか、どのようなことが省察を生み出すのか、そういうことが分かりたいこの頃である。</p>			

(2) グループ省察会の概要

報告者の発表に引き続き行われた、グループ省察会の話し合いで浮かびあがったテーマを、概ね省察会の時間の経過に沿って整理すると、次のようにまとめられる。

1) 「できる・よい・リーダー的な子ども」が抱える悩み

問題行動を起こさない「できる子ども」「よい子ども」「リーダー的な子ども」には問題や悩みがな

い、と教師は錯覚しやすい。今回の場面で、報告者は、体験的にそのことに気づくことになった。

2) 報告者が子どもに近寄り、声をかけた行動が持つ意味

プロセスレコードの⑱に示されたように、Aを自分のもとに呼びつけて「叱る」のではなく、報告者からAに近づき〈Aどうしたんや!〉と声をかけたことが、この場面のポイントではないか。叱った流れから語調は厳しいが、後の㉔でAが語ったように、報告者がAをわかりたいという思いが伝わり、Aは心を開いたのだろう。

3) 報告者との対話を通した生徒自身の省察

Aはひとしきり泣いた後、報告者に「このところのうまくいかない」「何をやっても面白くない」「何をやっていいかわからない」「こんな感じになったのは、部活が終わってからかもしれない」といった事柄を徐々に語っている。報告者は説論をするといった教師モードではなく、Aの言葉に耳を傾けるカウンセラーモードになっていた。Aは語りながら自分自身を整理していき、㉓の「(バスケの)練習がしたいかも」に至り、自ら授業に戻っている。対話により内省し次の一步を踏み出すという、カウンセリングの場が二人の間で展開したといえる。

4) 子どものつぶやきを拾える教師のありよう

子どものつぶやきを拾える教師であるには、子どもの見方に広がりが必要ではないか。1)にも関連するが、良い・正しい子ども像をスタンダードに思うのではなく、「子ども(人)とは正負両面を含めた様々な思いや行動を取るものだ」といった見方を持つことが、子どもと接する際の教師の態度に影響するのだろう。報告者の「瞬間湯沸器」的な当時の態度には、子どもを何とかしたいという、思いと言動の一致があり、それが伝わっていたからこそ、子どもが本音をつぶやけたのではないか。

5) 学校組織と省察の関係

個人としての教師の省察と、学校組織のあり方をいかに結びつけられるかは、学校現場にとって大きなテーマといえる。そこから、(a)個人と組織のバランスをどう取るのか、といった個々の教師にとっての課題もあれば、(b)グループ省察会を現場で行うために、それを方向づける管理職がグループ省察会の意義にいかにつれるか、といった運営上の課題もある。

6) グループ省察会に求められる場の雰囲気

教員間のコミュニケーションは、かつては職員室で頻繁になされ、それが機能していた。子どもについての理解やかかわり方について、相互に相談することができ、知らず知らずのうちにふり返りの場になっていたといえる。そうした機能を現代的に担うのが、こうしたグループ省察会ではないか。そうであるなら、グループ省察会は何でも話せる場・自分を曝け出せる場であることが求められる。発表を他人事ではなく自分事として聴き、報告者以外の参加者の中でも省察が起こることが大切といえる。その反面、いつも省察や学びが「得られないといけない」と硬く考えるのではなく、「遊び」感覚を持った自由度の高い場であることが必要なのではないか。

4. ふり返りシートの結果と考察

(1) 学校教師にとって省察の意味とは

本節は1)は西井, 2)は飛田, 3)は中垣, 4)は富永が担当している。

1) 小学校教諭・管理職経験者の視点から

教師としての自分自身のことを振り返ってみると、毎日慌ただしく過ごしていたので、学校現場でおこる様々な事象に対して、それまでの経験や直感をもとに判断したり行動したりすることが多かった。そして、それらの判断や行動を深く考察することなく、経験の一つとして認識され、流されていくことがほとんどであった。

教師にとって「省察」を行う意味は、一人で考えたり判断したりしていたことが、それで本当によかったのか、もっと違った解決方法や対応があったのかを振り返るためのものであると考える。

もちろん一人で「省察」を行うこともできるだろうが、「グループ省察会」を行うことの方が、より「省察」が広く、深くなる。なぜなら、他の人の意見や考えを聞くことで、自分では思いもつかなかったような多様な発想や対応を知ることができる。また、同じ意見や考えを聞くことで、自分の考えや行動を肯定的にとらえ、これでよかったのだという自信をもつことができるからである。

学校で起こる様々な事象は、かなり個別的であることが多い。しかし教師という仕事の中では似た様な経験をしていることは多々ある。グループ省察会では、共感できることが多くあり、それぞれの経験が単発のものではなくなる。みんなで省察することによって、他人事ではなく自分事として認識され、価値ある経験のひとつとして自分の中に蓄積されていく。そして、汎用性のある経験知となっていくと考える。

2) 小学校教諭経験者の視点から

教育の営みは極めて曖昧で、教師が施した教育の捉え方は人によってかなり異なる。乱暴な言い方をすると、教師の教科指導の上手い下手は、必ずしも子どもの学力と比例するわけではないし、児童生徒理解においても同様で、対象となる児童生徒は個人差があり、その理解が完全に一致するとは限らない。教育は再現性に乏しく、不確実性が高いという特殊性を持っている。

それ故、教師の多くは、授業において定石の教え方によって理解できない子を最小限に抑え、その子には個別に対応するという選択をする。この指導は理解できない子が問題という構図を作ることになるが、数の原理が働くためそれほど指導法の良し悪しについて心理的負担はかからない。一方、人間関係については、個別具体的であるため、たった一人の不平不満で関係が揺らぎ、すべてがうまく回っていない錯覚に陥り、関係性の修復に躍起になる。この点について、グループ省察会に参加の先生方が取り上げた場面にもその特徴が表れており、話のステージは確かに学校、授業であったが「人間関係」が話題であった。

なるほど我々が生きる社会は、例えば引きこもりや自殺の要因が「人間関係」による疲弊ということを鑑みても、人にかなり影響を受けるということがわかる。とりわけ学校には同僚がいて、児童生徒がいて、保護者がいて、地域の人がいて、幾重にも重なった人間関係の中で学校は存在し、教師はその内側にいるのである。そしてその内部・外部がそれぞれ多様な価値観を持っており、どのような教育活動を営めば正解なのかが見えにくくなっている。教師は人に囲まれ、どんな視線で見られてい

るかということに引きずられて行動を決めているという状態である。

加えて社会がそのような仕組みを作り上げていったことも否めない。学校の当事者性の問題は、学校を解放し過ぎたことで図らずも子供及び保護者等のニーズの複雑化を進め、教師のあり方、さらには専門家（性）としてのあり方そのものが問い直されている。旧来の学校教育のパラダイム、教師の専門性のパラダイムでは対応できない問題に直面している。「教師の専門性とは何か」という問いを詳細に述べるには紙幅が尽きるが、不確実性が高い状況にあっても、直面した課題に適切に対応し、教訓（実践の理論＝コルトハーヘンのいう小文字の理論）を導き出し、「状況との対話」を通して学び、発達していく性質と能力だといえるだろう。しかし、それとて個人の経験だけでは限界がある。そこで必要なのがグループ省察会といえる。自らが持つ課題に対して、専門家の知を持ち寄り、その知から解決の糸口に気づき、意味づけをし、「語ること」によって価値を再構成し、新たな知の創造を起こすことがグループ省察会の狙いであり、教師にとって意味ある他者との出会いを生む所に意義があるといえるだろう。

3) 中学校教諭・管理職経験者の視点から

グループ省察会での経験を踏まえて自分の教師としての経験を振り返ると、教師にとっての「省察」は、教師の「実践を支えるもの」であり、「教師としての自分」を作っていくものであるように思われる。「教師としての自分」は、何かしらの対応が必要となったときに、自分はどのような対応をするかということでもあり、そのような対応をする自分の在り様でもあると思う。

学校現場では、教師には毎日何かしらの対応が次々と求められるし、管理職は判断の連続である。その日々を過ごしてきて、一瞬の判断を生み出すもとに「省察」があるのではないかと実感している。とはいえ、「省察」をとりたてて行ったということではないし、習ったこともおそらくない。自分で知らず知らず振り返ったり、あるいは校務分掌等で検討をしたりということであったと思う。これでよかったのかとか、どうすればよかったのかとか、ずっと心に持ち続けるようなことがあって、そのことを幾度となく振り返ることが「省察」（あるいは「省察」に近い行為）なのだろうと思われる。そして、その振り返りがまた対応につながっていく。経験が省察を通して学びになっていくということなのだろう。それが、知らず知らず積み重なって、教師の実践となり、教師としての自分を作り上げていくのではなからうか。

個人としての「省察」について考えていると、「教師の技」ということを思い出した。朝、担任をしている学級にいくと、調子が悪そうだとか何かあったかなという子どもたちに気付くのだが、それが結構当たったりしているのである。日頃の観察に基づくものだろうと考えられるが（これも「省察」）、その時は何かを考えてということではなく顔を見た瞬間に「どうしたの？」という声をかける行為（これも「省察」によるもの）を生み出すことになる。子どもの様子にいち早く気付いたり理解できたりする「教師の技」も、「省察」によって作られたり磨かれたりしているのではないだろうか。（分かったつもりになってしまうという癖も自覚しておく必要があるが。）

何人かで振り返りをしているときの「省察」について、自分に何かをもたらすような「省察」自体は個人の中でおこることであろうが、どのような雰囲気ของกลุ่มでどのような話が出されたかは、「省察」の深まりに影響するということをグループ省察会で改めて実感した。いろいろな話が展開し、その中で自分の心に引っ掛かるエピソードや言葉が「省察」を促していく。自分のものに限らず誰のプロセスレコードの話し合いにおいても、「ああ！」という体験が自分の中に生じることがあった。

安心して話し合える中で行われた省察は、新たな気づきを生みだし、経験を学びにかえ、教師の実践を支えていくと感じた。

4) 高等学校教諭・管理職経験者の視点から

教師の仕事は、教師一人一人の「思い」によって支えられている。もちろん教師としての基本的な知識や技能を身に付け磨くことは大切であるが、日々多様な児童生徒、保護者との間で繰り広げられる実践を支えるのは、教師一人一人の「思い」である。教師の仕事が一人一人の「思い」に依拠しているならば、「思い」が具体化された日々の実践が独善的にならないように「省察」して客観化し点検しなければならない。先ずこれが私の考える「省察」がもつ意味の一点目である。

さて、いつのころからか「学校経営（運営）」という言葉をよく耳にするようになった。おそらく平成10（1998）年に中央教育審議会の答申「今後の地方教育行政の在り方について」が出たころからだろうと思う。以後、「学校経営組織の見直し」が掲げられ、その具体的な取組として「学校評価」「教職員評価」が制度化されることになる。

このような流れを否定するものではないが、私が教師になったころに比べると個性的な教師が少なくなったという印象をもっている。つまりは、「制度」からはみ出した教員が少なくなり、「制度」に乗った教師が増えたということである。

教師は学校という組織の中で生きているわけだから、当然その組織の仕組みやエートスのようなものに規定されている。しかしながら、先の答申が掲げる「校長をはじめとする教職員一人一人が、その持てる能力を最大限に発揮し、組織的、一体的に教育課題に取り組める体制をつくる必要がある」という改革の方向性に触れると、それはそうなのだろうと思いつつも、硬直的な体制が作り上げられると教職員一人一人の個性は削がれていってしまうのではないかと心配になる。

教師は、その誠実さゆえに、学校組織に流れる時間や組織のもつ価値を知らず知らずの内に内面化してしまい、また多忙であるなしかかわらず授業準備、生徒対応、事務作業等質的に異なる様々な作業に引きずられ、ややもすれば目の作業を没入的にこなすことに終始し、「我」を支える「思い」を見失ってしまうことになってしまう。

今学校は、学校経営という言葉が象徴するように、運営の経営的組織化が進み、そこに流れる時間は、個人の内面に流れる時間を覆い隠すように組織化される傾向にある。加えて今学校現場に求められる働き方改革は、その組織化をより厳密にする方向へと掉さすことになるだろうと予想する。

そんな中であって「省察」は、教師に「我」を取り戻させ、そのことによって組織の中に生きる自らの立ち位置を自覚させ、その自覚に立って次への実践に自律的に踏み出す手掛かりになるものとして意味があると考えられる。

5) 経験者の記述についての考察

上記1)～5)において「省察」という用語がどのように用いられているかを、「省察の二重性（感性を磨く）」の観点から整理すると次のようになる。

「省察」は、事後に行われる「ふり返りとしての省察」という意味で用いられることが多かった。これは通常の「省察」の語用といえる。つまり、4)で述べられたように、自分（主観）について客観化するという意味で、「省察」という用語がとらえられている。

しかし、3) 中学校教諭・管理職経験者は、教師の感性である「実践知を生む省察力」を表す文脈

で「省察」を用いている。彼女は「教師の技」として、「朝、担任をしている学級にいくと、調子が悪そうだと何かあったかなという子どもたちに気付く…（中略）。日頃の観察に基づくものだろうと考えられるが（これも『省察』）、その時は何かを考えてということではなく顔を見た瞬間に『どうしたの?』という声をかける行為（これも『省察』によるもの）を生み出すことになる」と述べている。ここでいう「省察」は、感覚的・直観的な判断や対応であり、ショーンが言う「行為の中の省察」といえる。また、「教師の技」という表現は、ショーンが分野は異なっても専門職には一定の「わざ（artistry）」があると述べたことに通じており、まさに「感性」としての「実践知を生む省察力」を表している。

他の経験者の表現で「実践知を生む省察力」に該当する記述としては、1) では「それまでの経験や直感をもとに判断したり行動したりすること」があり、これは「実践知を生む省察力」と同意といえる。また、2) では、教師が行う「状況との対話」に感性が深く関与しており、子どもとの対話や自己内対話がどのように生じるのかは、個々の教師の「実践知を生む省察力」のありようによるところが大きいだろう。4) では、個々の教師を支える「思い」との表現があり、これは「実践知を生む省察力」に近いのではないだろうか。

全体を通して、今回のグループ省察会は、相互に信頼感を持ちつつ対話が展開する場となった。それは各経験者が主体的にこの研究会に参加したという、モチベーションのあり方によるところが大きいだろう。こうした相互に自由な対話の場を通して、教師個人の省察（ふり返りとしての省察）は深まりやすくなり、それは報告者だけではなく、他の参加者にとっても、自分事としての省察になる可能性を持っていたといえる。言い換えれば、こうした話し合いの場は、自由連想的に語り合える「遊びの空間」といえ、それゆえ新たな知が生まれる土壌になったといえる。

学校という枠組みからすると、組織に要請される社会的・管理的な側面が、個々人の自由さとせめぎ合うことになるだろう。学校組織がどの程度、そうした曖昧さや不確実さに許容度をもちうるのか、それが個々の学校の状況に応じて問われるといえるだろう。

(2) 学校現場でプロセスレコードを用いる留意点（ふり返りシート②から）

経験者4名の回答を研究者が通読し、グループ省察会の「報告者」「参加者」「運営」の観点にカテゴリー化してまとめた。その結果を表3に示し、考察を加える。

1) 報告者

グループ省察会が機能するには、報告者が率直に本音を語ることが大切といえる(①)。しかし、その内容は報告者にとって課題や失敗と感じられることが多い(②③)。したがって、他の参加者から非難されて傷つくことを恐れ、思うように話せないことも起こりうる。そのような省察会になると、他の参加者が、次に報告者になる意欲を削がれるかもしれない(④)。それゆえ、省察会という場に対する「信頼感」や「安心感」(②③)を、報告者が感じられることがグループ省察会の前提条件になる。このことは、大学院の授業を対象にしたこれまでの研究(角田・上良, 2018)でも示され、コルトハーヘンも省察の場について同様の指摘をしている。

また、別の観点として、教師がプロセスレコードをまとめるには、時間と労力が必要となり、負担が大きい(③④)のは確かだろう。多忙な教師がどうエネルギーを割けるかは、こうした作業の意義を実感しない限り難しいと思われる。したがって、簡易なやり方で行う(③)といった、個々の現場に応じた工夫が必要かもしれない。

表3 学校現場でプロセスレコードを用いる留意点

	報告者	参加者	省察会の運営
① 小学校 教諭・管理 職経験者	<ul style="list-style-type: none"> ・発表者は本音を暴露する必要がある。 ・何を話しても、真剣に受け止めてもらえると安心感が要。 	<ul style="list-style-type: none"> ・参加者は発表者の思いを受け止め、否定的でなく受容的であることが必要不可欠。 	<ul style="list-style-type: none"> ・経験の少ない者同士では、会が滞るかもしれないので、メンター的な存在が必要。
② 小学校 教諭経験者	<ul style="list-style-type: none"> ・自身の課題への気づきが省察会の出発点。 ・対話を通して課題解決を図る。 ・自己完結的な自己対話に比べ、他者が介入するグループ省察会では聴き手を信頼できるかが鍵になる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・発表者に配慮しつつ、参加者も言いたいことが言えるかどうか、対話成立の条件。 	<ul style="list-style-type: none"> ・左に挙げたような場や関係性を作ることに意識を働かせることが、グループ省察会を行う上で不可欠。 ・発表者の心に余裕がない場合は、いつでもグループ省察会を止められる自由度の高さも大事。
③ 中学校 教諭・管理 職経験者	<ul style="list-style-type: none"> ・安心して話せる場であること：自分の失敗に触れる可能性が高く、傷つく恐れがある。 ・負担に思わず継続できるように：自他と対話できる時間と場が大切だが、現場は時間が取れないので、プロセスレコードが十分書けなくてもまずやってみてはどうか。 		<ul style="list-style-type: none"> ・スーパーヴァイザーや見守り手がいること：事例を見立て、対話を見守る専門家・心得のある人の存在が大切。学校でそうした人材養成が必要。
④ 高等学校 教諭・管理 職経験者	<ul style="list-style-type: none"> ・プロセスレコードを作成する報告者の負担感は大きく、個々の人格に触れることもあるため、前向きな参加意欲を持ちにくいことも。 		<ul style="list-style-type: none"> ・時間の確保が難しい。グループ省察会を定着させるなら、職員会議や学年会、分掌会議等にプロセスレコードの考え方を反映させるとよいのでは。

2) 参加者

報告者がグループ省察会の場に安心感を持つには、参加者が報告者の発表をむやみに非難したり、否定したりせず、受容的に聴く姿勢を持つことが大切である (①)。その一方で、参加者も発表を聴いて質問をし、感じたことを率直に話せることが望ましい (②)。これは4章 (1) 節の「5) 経験者の記述についての考察」で述べた、自由度の高い対話を目指すために不可欠な要素である。参加者も、報告者と同様に、こうしたグループ省察会を経験し、その意義を実感することで、参加者として「聴くこと」と「対話すること」のバランスが取りやすくなるだろう。

3) 省察会の運営

上記を踏まえ、グループ省察会をどのように運営していけばよいただろうか。メンター(①)、スーパーヴァイザー(③)、見守り手(③)と挙げられているように、グループ省察会のその場の流れを俯瞰的に把握する役割は必要である。初めは外部の人間がそれを担うかもしれないが、校内で省察会の経験を重ね、教師がその役割を取れるようになること(③)が、組織としての学校臨床力の向上につながると思われる。また、3章(2)節の「5) 学校組織と省察の関係」に見られたように、管理職がその意義を把握することは、校内の様々な会議でプロセスレコードを用いる(④)上で欠かせないといえる。

5. まとめ

本研究では、教師の感性を磨くという観点から、学校臨床力における「省察」概念について整理を行った。そして、省察法のひとつであるプロセスレコードの実践を通して、学校現場で省察を行う意義と留意点を明らかにしようとした。教職経験者4名と研究者1名で研究会を立ち上げ、プロセスレコードを用いたグループ省察会を4回実施し、その経験をもとに検討を行った。実際のグループ省察会の事例を示すと共に、研究会後のふり返しシートを分析したところ、主として次の内容が明らかになった。①グループ省察会では、安心感がある場の雰囲気が必要で、報告者と参加者が自由に対話できることが最も重視されていた。②学校現場で実施するには、短時間で行える工夫と共に、管理職や他の教師がこうした省察法の意義を経験し理解する必要があると考えられた。

本研究におけるグループ省察会では、各メンバーが「省察」と「プロセスレコード」を咀嚼し研究しようというモチベーションが高く、何よりも学校現場から離れているため、ディスカッションに十分な時間をかけることができた。先の②で述べたように、学校現場でこうしたやり方を活用するには、時間や内容の工夫が求められる。本研究の知見を現場でどのように生かすかが、次のテーマといえるだろう。

参考文献

- 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 編著 (2020) 『学校臨床力を磨く事例検討の進め方 ―かかわり合いを省察する教師のために―』創元社
- 角田 豊・福本久美子 (2012) 「幼稚園における特別支援教育と間主観性 ―自閉傾向をもつ幼児に対する保育者の橋渡し機能―」『京都教育大学紀要』No.120, pp.11-27
- 角田 豊・堀内大輔 (2019) 「学校臨床力・至適な応答性・遊ぶこと ―プロセスレコードを用いた『行為レベルの実践知』の検討―」『京都教育大学紀要』No.135, pp.33-48

- 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
- 角田 豊・山本雅哉・加藤達也・浜田利輝・濱本久美子・松下信介・川満和磨 (2019) 「学校臨床力の向上と個性記述的研究：プロセスレコードを用いた小学校現場におけるグループ省察会」『京都教育大学大学院連合教職実践研究科年報』No.8, pp.11-22
- 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
- 中村雄二郎 (1992) 『臨床の知とは何か』岩波書店
- 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

