

教育の魅力を省察する —総合力としての学校臨床力—

角田 豊・上田 雅也*

Reflection on the Attractive Characteristics of Education: School Guidance and Counseling Skills as Collective Strength

Yutaka KAKUTA and Masaya UEDA*

Accepted November 9, 2022

抄録：教師の学校臨床力には、①教える面と育む面、②集団と個人、③厳格性と受容性といった多様な側面が関連する。学校現場において、それらが有機的に関連し、教師の感性として準備されることが、総合力としての学校臨床力といえる。その際、教師が自らの実践をふり返り、かかわり合いで何が生じていたのかを省察することが、教師の成長に重要となる。本研究では、小学校教師によるプロセスレコードを用いた事例検討を行い、総合力としての学校臨床力を例証し、省察によって教育の魅力が明らかになることを示した。

索引語：教育の魅力、総合力、学校臨床力、省察、プロセスレコード

Abstract: Teachers' school guidance and counseling skills (SGCSs) are associated with various aspects such as (1) teaching and nurturing, (2) group and individual, and (3) strictness and receptivity. SGCSs, as collective strength, can be said to be dynamically related with each other in school settings, and prepared as the teacher's sensibilities at school. In this regard, it is important for teacher's growth to reflect on his/her practice and on what happened in the relationship with children. The authors conducted a case study using process records prepared by an elementary school teacher, exemplifying SGCSs as collective strength, and showed that the attractive characteristics of education become clear through reflection.

Key Words: attractive characteristics of education, collective strength, school guidance and counseling skills, reflection, process records

* 京都市立小学校教諭

1. 総合力としての学校臨床力と省察の二重性

「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（2020）によれば、学校臨床力には（1）「教えると育む」、（2）「集団と個人」、（3）「厳格性と受容性」といった諸側面が関連している。3つの概要を以下に述べる。

（1）学校臨床力は元々育む力を指していたが、学校現場においては、教える面（学習指導）と育む面（生徒指導）は密接に絡み合うことも多い。したがって、両面のつながりをいかに柔軟に工夫できるかが、学校臨床力のポイントになる。（2）教師とは「集団」と「個人」の両面にかかわる仕事といえ、平成29年に告示された学習指導要領では「児童（生徒）の発達の支援」として、集団指導としての「ガイダンス」と個別対応の「カウンセリング」の両方の力量を教師に求めている。学校臨床力にはこれら両面の見立てやかかわりが必要となり、バランス感覚のある総合力が問われている。（3）子ども達が安心できる環境をつくることは教育の基盤であり、そこには「厳格性（父性）」と「受容性（母性）」という、二律背反的な子どもへの態度・かかわり方が必要となる。教師の子どもに対する「厳しさ」と「温かさ」は、教師自身が渦中にいるためバランスを取ることは容易でなく、かかわり合いながら状況を見極めることが学校臨床力には求められる。

学校現場においては、（1）～（3）のバランスの取りにくさや二律背反的な諸側面が相互に関連することになり、学校臨床力として求められるのは、教師の「感性」としてそれらへの総合的な準備性をいかに蓄えられるかにある。つまり、教師の感性をいかに磨くかが問われており、角田ら（角田・上良，2018，角田・堀内，2019，角田，2019，角田，2020，角田他，2021）は、ショーン（Schön, D. A., 1983）の「省察（reflection）」の概念を二つに分けることから、感性と感性を磨く作業の明細化を行ってきた。

専門職の reflection について考察したショーンは、二つの水準でこの用語を使っている。人格機能の観点からすると、reflection とは何かと何かを「照らし合わせる」心の働きといえる。彼の場合、意識的な水準と非意識的な水準という二つの reflection を混在させて論を進めているが、そこには reflection という作用が持つ、両水準にまたがる人格機能の妙が示されている（角田他，2022）。非意識的な水準の reflection とは、これまでの経験知と今ここでの状況を瞬時に照らし合わせる働きといえ、先述の教師の感性といえる。もちろん現場で教師は意識的に考えてもいるが、それと相俟って個々の教師の感性が、直感的・感覚的にその場で発揮されることが求められ、それを実現するのがショーンの言う「省察的実践者（reflective practitioner）」である。

他方、感性を磨く作業とは、事後に意識的・言語的に、教師が子どもとのかかわり合いを reflect する、つまり「ふり返って省察すること」である。省察の対象は、(a) 教師自身について、(b) 子どもについて、そして (c) 両者の関係性についてで、ここで「照らし合わせる」のは、(a)～(c) 各々において現在と過去を照合したり、体験と知識を照合したり、当該の関係と別の子どもとの関係を照合することもある。

筆者は、ショーンの reflection に含まれる水準の異なる人格機能の関連を示そうと考え、感性を「実践知を生む省察力」、また事後の省察を「ふり返りとしての省察」とし、両方を併せて「省察の二重性」と表現するようになった。さらに、コルトハーゲン（Kolthagen, F. A. J., 2001）の「理論と実践の往還」とを関連づけたのが図1である（角田他，2022）。④と②が「省察の二重性」を示し、①と③が「理論と実践の往還」を表している。つまり、二つの異なる水準の reflection を媒介に理論と実践は往還する。ただし、③の現場で必要な「理論」とは、ある教師

がある特定の子どもに関して持つ特異的な理論（コルトハーヘンが言う小文字の理論）であり、一般化された学問的な理論（大文字の理論）とは異なる。

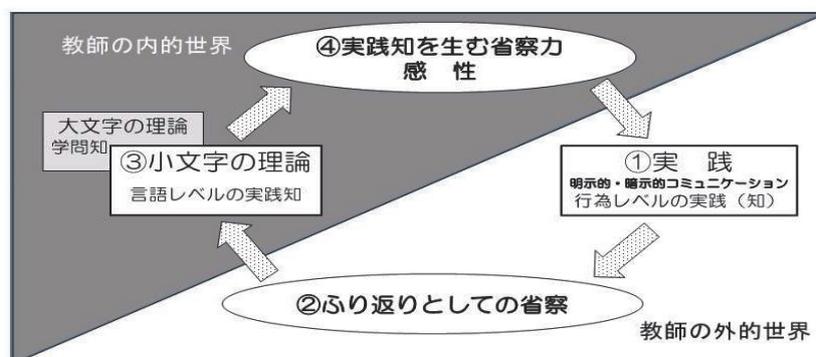


図1 感性を磨くプロセス：「理論と実践の往還」と「省察の二重性」の循環イメージ

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、①は子どもとの様々なコミュニケーションによってかかわり合う実践であり、②は先に述べた教師が事後にふり返る省察を指す。これらは、教師の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」を示している。③は②と連動しており、ふり返って省察することから、何らかの気づきが起こり、子どもや自らのかかわりについて、以前よりも意識的・言語的に、教師が何かを把握するようになったことを指す。④は、②や③と連動し、教師の内面で組織化され蓄えられた人格機能、つまり実践知を生む可能性を持った、準備態勢としての省察力である。これが先述した教師の「感性」にあたる。

教師の学校臨床力向上のための省察の重要性はこれまでも述べてきたが、ここ数年はプロセスレコード（process records）を用いた実践研究を行ってきた（角田・柴崎，2017，角田・上良，2018，角田・堀内，2019，角田，2019，角田，2020，角田他，2021）。詳細はここでは述べないが、プロセスレコードの最たる特徴は、ある場面について、子どもの言動等の外的な出来事だけではなく、その時の教師自身の思いや感情といった「主観」も含めて、やり取りをシナリオ形式に再現して記述することにある。こうした間主観的なアプローチによる記述が、先述した省察の対象となる（a）～（c）を明示することになる。また、別の観点からすると、プロセスレコードには、ある教師の実践のありようを、体験的に記録して伝えるという役割もあり、本研究にはそうした意図もある。

本章での理論的な視点に続き、次の2章では、小学校における省察的な事例検討の実際を示す。教師が子ども達とどのようにかかわろうとし、そのかかわり合いによって両者が影響を受けながら成長する様子をプロセスレコードで示し、教師による省察を行う。すなわち、実践を明示するとともに、当事者である教師が実践をふり返って省察し、現場の体験を言語化し小文字の理論として記述する。こうした2章の一連の作業によって、総合力としての学校臨床力を示し、省察を通して教育の魅力を明らかにしていく。最後の3章では、当事者ではない研究者が、大文字の理論である学校臨床力の観点から考察を行う。共著者の分担としては2章を上田が、1章と3章を角田が担当する。

2. 実践事例とそこからの省察

プロセスレコードによる省察に、筆者（上田）が最も魅力を感じている点は、そこに含まれる自らの子どもとのかかわり合いの中に、教育において最も大切にしなければならない原点のようなものを発見できることである。教師の負担の大きさや勤務時間の長さが問題視され、教師の仕事や教育現場に対する昨今の厳しい視線の中で、教育に携わる者の子どもとのかかわりへの覚悟が薄れつつあってはいけない、また、子どもとのかかわりの難しさを避けることに繋げてはならないと感じている。教育に携わる者の責任の重さは自覚しておく必要がある。しかし同時に、その「教育」に大きな魅力も感じてきた。

(1) この事例を選んだ理由

今回の事例で取り上げるクラスは、「誰一人取り残さない」という姿勢を子どもたちが自分たちのクラスづくりの中で体現していたと振り返ることができ、私自身が A を含む子どもたちから深く学ばせてもらったクラスの一つである。

「誰一人取り残さない」とは、国連で採択された SDGs（持続可能な開発目標）の大きなテーマでもある。社会では様々な分野において、格差が生まれ、差別や偏見によって苦しむ人々が絶えない。この状況を他人事ではなく自分事として身近な部分から見つめ直そうと呼びかける世界共通の目標が SDGs であると捉えている。当時のクラスでも、総合的な学習の時間などで世界や日本の課題に触れ、「自分たちにもできること」を考える中で、SDGs の視点にもつなげることで、身近な課題解決が世界の未来をよりよくすることにつながると意識できるようにしていた。

(2) 日頃の A や周りの児童の様子

5年生から2年間担任をした男児 A は入学時から支援が必要な児童として注目されていた。一つのことを見ると周りが見えなくなり、感情や行動にブレーキをかけたりコントロールしたりするのが苦手であった。自分の思い通りにならないことや嫌なことがあると、叫んだり物を投げたり教室を飛び出したりした。また臨機応変に対応することが難しいために、周囲からは空気の読めない行動と取られてしまいがちでもあった。よく居眠りをし、文字は雑で、テスト等は一人で読んで解くことが困難であった。1対1で指導すると解けることもあったが、そういう A の様子や担任の過度なかわりを必要とすること自体に、当初は不満をもっている子たちも多いと感じていた。

こうしたそれまでの負の積み重ねのために、A に対して厳しい視線をもつ子たちが、学級内だけでなく学年全体に多かった。一方で、支えようとしてくれる気持ちはあるものの、周りの目を気にして、その気持ちを出せずにいる子たちもいることを感じていた。

指導の際に最も気を付けたことは、周りの子たちの意識も変えていきたいということであった。担任は支援が必要な児童一人だけを見ていればよいわけでは決してなく、周りの児童の心の変化にも気を配っていかなければ学級経営はうまくいかないと考えている。本事例のかかわりは特にそれを強く感じていたので、プロセスレコードは、A に対するものと周りの児童に対するものとを載せた。

(3) プロセスレコード

I. A とのかけひき (5 年生 10 月の場合)

Aの言動	私が感じたこと・考えたこと	私の言動	分析・考察
<p>①教室に入ると、またA がいない。</p> <p>⑥Aから見えないように 隠れながら見ると、確か に運動場の端の鉄棒の 所にいた。そしてチラチ ラ教室のある校舎の方 を見ていることも分か った。</p> <p>⑬迎えに来ないことに しびれを切らしてか、運 動場内をウロウロと移 動し始めていた。</p> <p>⑯「黙って逃げたから。」</p>	<p>②またか…。</p> <p>⑤どうすべきだ…。</p> <p>⑧もしかしたら、また誰かとトラ ブルになって嫌な気持ちでいる のかもしれない。でもAが良くな いことをしたのかもしれない。授 業もある。どうすべきだ…。</p> <p>⑨ただ一つ、理由を告げずにいな くなることはしないという私と の約束をAは守っていない。どう すべきだ…。</p> <p>⑩Aがいない中授業を進めること はしたくないが、約束を守れてい ないのであれば、少し放っておこ う。約束を守れなかったことは、 いけなかったと分かってほしい。</p> <p>⑱この時は分かっていたから褒 めて一緒に教室へ帰った。</p>	<p>③教室にいる子たちに〈Aはど こに行った?〉と聞くと、数人 が窓から見える運動場を指さ した。</p> <p>④咄嗟に〈指さしたらあか ん!〉と伝えた。Aにこちらが 見ていることを悟られないよ うにするためである。〈教えて くれてありがとう。授業の準 備しようか。〉</p> <p>⑦〈何があった?〉とクラスの 子たちに尋ねたが、休み時間 が終わったらいなくなってい たとのことだった。</p> <p>⑩〈先生とAの約束は知って くれているね。Aが出て行った理由 を誰か知らない?〉本当に分 からないと答えた。〈ではとり あえず授業を進めるね。〉</p> <p>⑫窓側の席の子たちに〈Aが移 動したら教えてね。〉と伝えて 授業を進めた。</p> <p>⑭授業の終わる頃にクラスを 自習にしてAを迎えに行った。</p> <p>⑮〈なぜすぐに迎えに来なか ったか分かるか?〉</p> <p>⑰〈そうやな。ちゃんと分かっ てるんやなあ。〉</p>	<p>子どもたちはAの 行動に敏感には なってきた。</p> <p>逃げたら迎えに 来てくれると甘 えさせることはA にとって必ずし も良いとは思え ない。状況によ る。</p> <p>教室から見える ところにいてチ ラチラこちらを 見ているのは、来 てほしいという アピールだろう。</p> <p>私との約束が守 れていないこと はAの良くなかつ たこととして指 導できる。それは 他の子にも見せ ておく必要があ る。</p> <p>心配かけたと反 省できてきた。</p>

これは一例であり、似たようなことは、頻繁にあった。I や次の II のようなことは 6 年生でも続く。

II. A とのかけひき (5 年生 12 月の場合)

Aの言動	私が感じたこと・考えたこと	私の言動	分析・考察
<p>①教室に入ると、またAがいない。</p> <p>⑩しばらくするとBらに連れられてAが帰ってきた。</p> <p>⑫Aが「だってBらが～！」と泣き叫びかけた。</p> <p>⑭するとすぐに続けて「嫌なことがあったから逃げてしまいました。心配かけてごめんなさい。」と言えた。</p>	<p>②またか…。</p> <p>④この表情は、何かトラブルがあったのだろう…。</p> <p>⑥必要のないからかいを最初にしたのはBらだ。そんなことをすればAがどうなるかわからない、これまでの付き合いで想像できるはず。Bらに責任を感じさせなければならない。</p> <p>⑧自分たちが悪かったのに、「出ていく者が悪い」とAを放ってBらに対して授業を進めるようなクラスにはしたくない。Bらの反省の行動を他の子らにも見せておく必要がある。ただAも唾を飛ばしている。そのやり方は良くない。</p> <p>残りの子たちに対しては授業を進めよう。</p> <p>⑮授業後に数人の子が見ていた一部始終を伝えに来てくれた。今回は、Aは唾を飛ばす以外は何も悪くなかったことを見てくれていた。</p>	<p>③教室にいる子たちに〈Aはどこに行った？〉と聞くと数人が表情を変えながら知らないと答えた。</p> <p>⑤〈何があった？〉と聞くと、BらがAをからかったら唾を飛ばしてきたからムカついて殴ったとのことだった。</p> <p>⑦〈そんなことをしたら相手がどんな思いになってどんな行動に出てしまうかもしれないってことは想像しなさい！今回は自分らで考えて何とかしてAを連れ戻してきなさい。〉と言って探しに行かせた。(内線で職員室に事情を伝え、遠くから見守ってほしいと伝えた。)</p> <p>⑨〈あの子たちが帰ってくるまで授業を進めます。〉</p> <p>⑪〈何か言うことは？〉</p> <p>⑬〈分かっている！〉と冷静に大声でかき消した。まず自分たちだと気付いたBらはみんなに報告して謝罪。</p> <p>⑯〈ちゃんと見てあげてくれてありがとう。これからも見守ってあげてね。〉</p> <p>⑰AとBらに指導後、補習。</p>	<p>Bたちのことも育てないといけない。この子たちがAを支えることができるような仲間づくりをしなければ。</p> <p>そのためにも良くなかったことはきちんと反省させる必要がある。</p> <p>Bらも気付けた。</p> <p>最初はBらの存在が怖くて正しいことを言えずにいた周りの子たちが変わり始めたな。</p>

Ⅲ. ペットの死（5年生1月）

Aの言動	私が感じたこと・考えたこと	私の言動	分析・考察
<p>①朝、教室に入ると、いつもならAは元気いっぱい挨拶をしてくるか友達とトラブルになっているかだが、自分の机に伏せていた。</p>	<p>②寝ているのかな？葉の影響にしては時間帯が早いな。</p>	<p>③近寄りながら周りの子に〈どうしはったん？〉と聞いても、みんな、来た時からこうで話しかけても答えないのだという。</p>	
<p>④下から覗き込むと、寝ているのではなく泣いている。</p>	<p>⑤また隣のクラスのFに何か言われたのかな…。でもそれならいつものように暴れて反撃しに行くはず…。どうしたのだろう。</p>	<p>⑥少し無理矢理に身体を起こして〈どうしたんや？ちょっとこっちおいで。二人だけで話そ。〉と言って、他の子にはやることを伝えて、教室からAを連れ出した。</p>	<p>いつもと違う。家で何かあったのかもしれない。</p>
<p>⑦教室を出ても、うつむいて何も言わない。</p>	<p>⑧この子にとって何かすごく辛いことがあったのかもしれない。あえてこの子の好きな体育館裏の日当たり</p>	<p>⑨ゆっくり二人で歩いて大きな石のところまで来た。〈この上で話そうか。〉</p>	<p>みんながいと話し辛いかもしれない。</p>
<p>⑩「え？いいの？」喜んで日当たりのいい大きな石の上に座った。</p>	<p>のいい石の上に行こう。</p>	<p>⑩Aの隣に座って〈なんで泣いてたん？何かあった？〉</p>	<p>授業中だが、今回はあえてこの子の好きな場所に行くことで心を開けるかもしれない。</p>
<p>⑬「〇〇ちゃん(ペットの犬)が天国行っちゃってん。」そう言うとまた声を上げて泣き出した。</p>	<p>⑭この子なりに今まで我慢していたんだな。</p>	<p>⑮〈そうやったんか。辛いなあ…。〉背中をさすりながら慰めた。</p>	<p>命の重さを受け止めきれずにいる。</p>
<p>⑯「今日おばあちゃんが火葬場に持って行って9時半に燃やされるんやって。かわいそうやー！」</p>	<p>⑰そんなことまで分かって大泣きするほど辛いのに、学校を休まず来たんだな。</p>	<p>⑱〈今日がんばって学校来て偉いな。〉〈よし、じゃあ9時半になったら、授業中やけど一緒にまたここに来て、空に向かって手合わせよ。一緒に天国に〇〇ちゃんを見送ってあげよ。〉</p>	<p>でもこの子にとって大事な経験だ。一緒に〇〇ちゃんの死を受け止めて見送ってあげる必要がある。</p>
<p>⑲「いいの？分かった…」そう言うと素直に教室に戻った。</p>	<p>⑳とても優しくて純粋な心だと感じた。</p>	<p>㉑〈優しいなあ。命の大事さを教えてもらえたね。〉</p>	<p>(命の重さを学級通信に載せた。)</p>
<p>㉒泣きながら一所懸命に手を合わせていた。</p>			

IV. 修学旅行の夜の出来事 (6年生5月)

Aの言動	私を感じたこと・考えたこと	私の言動	分析・考察
<p>①就寝前にAが飲むことになっている薬の確認をしに部屋に向かっていると、Aが怒った表情で裸足のまま廊下に飛び出してきた。</p> <p>④興奮して何も言おうとしない。</p> <p>⑦「お前らがみんなで言うことちゃうやろうが！わざとじゃないって何回も言うてるやろ！」といつも以上に泣き叫び、そばにあったスリッパを投げた。</p> <p>⑩泣きながら「みんなが飲んだ後の湯呑み茶碗を重ねて運ぼうと思ったら倒れて割れたんや！」と答えた。</p> <p>⑬黙って見ていた。</p> <p>⑮「うん。」</p> <p>⑰「うん。」</p>	<p>③部屋でのトラブルは想定内であったが、せっかくの修学旅行の夜を嫌な思い出にしてほしくない。</p> <p>⑤相当怒っているな。</p> <p>⑧とんでもないことをしてしまったとAは自分でもちゃんと分かっている様子だ。まずは落ち着かせよう。</p> <p>⑪この子なりの理由がやはりちゃんとあった。それを班の子たちに聞かせたらあとは個別で話そう。</p> <p>⑫勉強になったねという方向にもって行くことで落ち着いた。</p>	<p>②両腕を捕まえて〈どうした！〉と冷静に尋ねた。</p> <p>⑥部屋の子たちに事情を聞くと、自分たちの使っていた旅館の湯飲み茶碗をAが割ったということだった。怪我の有無を確認し、破片に近付かないように指示した。</p> <p>⑨〈分かった。〉と全力で両肩を抱きしめ部屋に入った。旅館の湯呑み茶碗が割れてしまったことで他の子も焦ったことも理解はできた。〈どうして割れたの？〉</p> <p>⑫〈そうか…。みんな、Aはみんなの代わりに運ぼうと思ってくれたんやって。〉部屋の子たちは分かったと頷いた。〈よし、じゃあ先生が割れたのを集めるわ！〉</p> <p>⑭その後、Aと廊下に出て〈陶器っていうのは、こんなふう割れてしまうんやってことが分かったね。〉</p> <p>⑰〈旅館の人に一緒に謝りに行こか。〉</p> <p>⑱〈班長って難しいよなあ。〉Aを連れて旅館のフロントに謝罪に向かった。</p>	<p>部屋で何かあったな。</p> <p>Aはわざと割るような子じゃない。みんなから責められてパニックになったのだろう。</p> <p>Aは自ら立候補した班長の役目を果たそうとしていたのかもしれない。</p> <p>割ってしまっとうしようという反省の気持ちは十分に感じられた。</p>

V. 子どもたちの心の揺れ<1> (6年生9月) ※Aが教室から飛び出している時。

周りの児童の言動	私が感じたこと・考えたこと	私の言動	分析・考察
<p>②C:「あいつの方が悪いのになんで俺らも怒られるん!？」</p> <p>⑤D:「優しく言うても聞きおらんし、きつく言うたら暴れて逃げおるし!」</p> <p>⑧クラス:「…。」</p> <p>⑨E:「あいつ、いつもおんなじことの繰り返しで反省しとらんねんもん。」</p> <p>⑫クラス:「…。」</p> <p>⑮想いは様々だった。</p>	<p>③こういうことを絶対に感じさせないように、指導のバランスを保つ意識をできたつもりだった。でも保ち切れていなかったのだと分かった。だけどここからが大事なところだと思えた。</p> <p>⑦今ここでこの子どもたちの心を育てるチャンスだ。どの子どもも真剣な表情で考えているなあ。</p> <p>⑩Aなりの反省やどうしようもなく体や言葉で反応してしまうということなど、まだまだ理解できないのだろう…。</p> <p>⑬みんなどう思っているかな。声に出せない今の想いを紙に書かせてみよう。</p>	<p>①内線で職員室に事情とAの居場所を伝えた上で、クラスの他の子どもたちと想いをぶつけ合った。</p> <p>④〈たしかにAの行動は良くなかったと思う。じゃあそんな時、どう言うてやったらその行動が良くなると思う?〉</p> <p>⑥〈なるほどな。難しいよな。先生も正直難しいなあって毎日悩むねん。でも担任の先生である以上、Aを放っておくわけにはいかんねん。だからと言って、Dがちゃんと気付いてくれるように、きつく怒っても逆効果やる? どうしてやったらいいのかなあ。〉</p> <p>⑩〈そう映ってしまうよね…。でもな、5年生の時から何度もじっくり話してきて分かったことなんやけど、Aなりにいっぱい考えていっぱい反省して動いてはることや、みんなのことが本当は大好きなんやってことは確実やねん。心のどこかに忘れんといたってな。〉</p> <p>⑭小さな紙を配り率直な今の想いを全員に書かせた。</p>	<p>年齢的にもまだAの言動に寛容な態度を示せない子がいることは十分理解できる。</p> <p>子どもたちなりに接し方を色々と考えながらかかわっていることが分かった。</p> <p>そう簡単に理解できることではないだろう。でも子どもたちは様々な想いで葛藤している様子。きっと心が成長しているはず。</p> <p>(このことは学級通信で残した。)</p>

VI. 運動会の組体操本番直前から本番にかけて（6年生10月）

Aと他の児童の言動	私を感じたこと・考えたこと	私の言動	分析・考察
<p>【6年生として運動会のクライマックスを飾る組体操の直前…】</p> <p>②他：「先生！Aがいません！」と呼びに来た。</p> <p>⑤みんな心配そうな表情だったが、誰もAの逃亡を責めることなく、ただただ戻ってくるのを信じて待っている様子だった。</p> <p>⑧他：「来た！」見付けてくれた先生と一緒にAが全速力で走ってきた。みんなはAをすぐに円陣に受け入れた。</p> <p>⑩他：「先生！早く！」</p> <p>⑭曲が流れ、「行くぞー！」「オー！！」始まった。</p> <p>⑰心配していたクラス技。するとAの下の子2人が、Aが乗るタイミングで目立たないように膝を曲げて低くなってくれたのが見えた。それでAはうまく乗ることができた。</p> <p>⑳みんな誇らしげに退場。</p>	<p>③うそやろ…！？でもこの子たちは準備をさせないといけない。こんな時にまたトラブルになったのか…。</p> <p>⑥頼むから戻って来てくれ…これまでの練習の成果はAを含めたクラス・学年全員での演技であってこそ味わえるんだ。子どもたちも同じ想いだろう。</p> <p>⑨本当によかった…。見付けてくれてありがとうございます…。</p> <p>⑫もう成功したも同然！みんながんばれ！</p> <p>⑮みんながんばれ…。</p> <p>⑱クラス全員でつくるブリッジでAはうまく下の子の背中に乗れるかな…</p> <p>⑳2人とも、ありがとう…高い所が怖いくせに目立ちたいから立候補したAをうまく持ち上げてくれた。その何気ない気遣いが嬉しい。</p> <p>㉑見事な演技に感動した。</p>	<p>①体育主任として本部席で運動会全体の進行をチェックし終えて、本番直前の子どもたちの元へ行こうと思った時のことだった。</p> <p>④くうそ！？分かった、みんなは円陣の準備しておいて！探してもらおうわ！）他の先生にお願いをした。</p> <p>⑦放送担当の5年生児童を少し待たせていた。</p> <p>⑩放送担当の児童に放送の合図を出した。</p> <p>⑬急いでクラスの円陣の元へ走って行った。</p> <p>⑮円陣を組んで〈オー！！〉みんなを見送った。</p> <p>⑰保護者席から邪魔にならない位置でしゃがんで見守った。</p> <p>㉑全員を褒め称えた。</p>	<p>何があったのかは分からないが、Aは絶対に演技をしたはずだ。</p> <p>仲間を待っているみんなの様子から、クラスとしての成長を感じた。</p> <p>何があったのかはまだ分からないが、Aは気持ちを切り替えて戻ってきた。これも成長だ。</p> <p>Aの特性は幼少期から地域や保護者らの中でも有名であった。そんな方々にも成長を見せるチャンスだ。</p> <p>Aも含めたみんなで成功させるんだという想いが伝わってきた。Aを取り残していない。</p> <p>(学級通信掲載)</p>

Ⅶ. 子どもたちの心の揺れ<2> (6年生2月) ※Aが教室から飛び出している時。

周りの児童の言動	私が感じたこと・考えたこと	私の言動	分析・考察
<p>④G:「あいつが悪い。」</p> <p>⑤H:「でも今回は手は出してはらへんで。」</p> <p>⑥I:「逃げはったのは何人かで責めたからやん。Aが一番嫌がることやんか。」</p> <p>⑦G:「そうやけど…」</p> <p>⑧J:「あいつがしたことは反省させなあかんやろ。」</p> <p>⑨K:「前の時も、Aは優しい気持ちでやろうとしたのに、失敗してみんなに責められたことがあったやん。今回もなんでさっきみたいなことをしたのか聞いてあげたらいいんじゃない？」</p> <p>⑩G:「じゃあ聞きに行こうぜ。」「先生行ってきていいですか。」</p> <p>⑭G:「大丈夫です。」</p> <p>Jらと教室を出ようとした。</p> <p>⑯嬉しそうな顔をしたGやJだけでなく他の子たちも「私も!」「俺も行く!」と言って出て行った。</p> <p>⑰しばらくするとAは嬉しそうに一緒に戻ってきた。</p> <p>⑱全員「えー!」</p>	<p>②卒業目前。子どもたちに解決させたい。</p> <p>⑩もう任せられそうだ。</p> <p>⑬よし、この子たちに任せよう。</p> <p>⑰トラブルはまだ解決していなかったが、ものすごく嬉しかった。</p> <p>⑲よかった。</p> <p>⑳あったかい空気になった。</p>	<p>①内線で職員室に状況を説明し校内で見かけても放っておいてほしいと伝えた。</p> <p>③〈今回は何があったんや?〉</p> <p>⑫〈どうぞ。だけど見付けてもその場でまたトラブルになるようならあかん。Aはきっとイラ立っとるぞ?大丈夫やな?〉</p> <p>⑮〈ちょっと待って!〉と引き留めて〈みんな成長したなあ。行っといで!〉</p> <p>⑳〈みんなおかえり。よし、じゃあ授業を始めようか。〉</p>	<p>Aにかかわるトラブルは無くなってはいないが、周りの子の成長が見られるようになってきた。</p> <p>Aの非を決して特別扱いせずに許さない姿勢も、Aの成長に気付けるようになった視線も、Aを仲間として受け入れている成長の姿だ。</p> <p>クラスとしての大きな成長を感じた。これまでの様々なかかわりの中で、Aの変化は少しずつではあるが確実に見えるようになっていた。またそれ以上に周りの子たちのAを放っておかないという姿勢が芽生えていた。この意識を中学校にみんなまで持って行ってほしいと願う。</p>

(4) 省察

今回の事例を通して思い返してみると、私自身が周りの子どもたちと共に A とのかかわりから多くを学び、それが学級経営そのものに深く結びついていと改めて気付かされた。

あえて2年間の事例を取り上げて振り返ったのは、6年生の最後にⅦのプロセスレコードのような子ども同士のやりとりができるようになるには、一年では足りなかったと実感しているからである。近年、担任の精神的な負担軽減などを理由に、もち上がりをさせる学校が少なくなっていると聞かすが、子どもとは言え一人一人違う人間を約30人相手にする担任として、子どもたちを十分に理解するには時間はかかって当然だと考える。本事例においても、Aの理解だけに留まらず、深く根を張っていたAに対する子どもたちのこれまでの関係性を解かすところから始めて、Aを放っておかない仲間意識を芽生えさせるところまでもっていくには、根気と忍耐をもってかかわる覚悟と共に「時間」が必要であった。

周りが距離を置きたくなる気持ちも理解できるほどのAの暴言暴力、好き放題の毎日に、そんなクラスがつくれるのか自信がもてないまま、プロセスレコードには表現しようのないくらいの格闘の日々が続いた。プロセスレコードⅠ・Ⅱの5年生時の「Aとのかけひき」についても、春から担任して二学期後半になってようやく「かけひき」にまで至れたのである。Aと心の底からぶつかり合い、あらゆる角度からAに寄り添う姿勢を、他の子どもたちにも見せ続けた。この5年生の一年間が無ければ、担任として十分に子どもたちを理解しきれずAを取り残して卒業を迎えてしまったかもしれない。

ただ、5年生の一年間があったことは大きいだが、それでもやはり自信があったわけではない。とにかく担任である自分がクラス内の一番の見本にならなければならないと感じていた。私がAに短気に怒鳴り声を上げれば、他の子どもたちも同じようにAにきつく当たるようになっていた。私がAを大事に思っていることが子どもたちに伝われば、子どもたちの中からもその気持ちを表現していいんだという空気が生まれだした。厳しさの中にも愛情を感じさせることは簡単なことではなかった。それをAだけでなく、他の子たちにも同じように感じさせながらのかかわりが求められた。それにはやはり時間は必要であった。

「世の中には様々な人がいる。そのことを理解していける子たちになってほしい」とは思いながらも、まだまだ幼い11歳や12歳の子たちである。頭では分かっている目でも前で理解の出来ない言動を繰り返すAがどうしても許せない子も多く、私自身もその理不尽な気持ちが理解できないわけではない場面も多かった。「しかしそれでも…」Aを放っておかない仲間づくりを目指そうという姿勢を子どもたちに示し続けた。時には私と他の子たちとで想いをぶつけ合う時間も多々あった。

学年主任でもあり、学年へも気を配る必要があったため、心身共に大変な日々が続いた。しかしそんな私を、子どもたちが支えてくれるようになってきた。精一杯の毎日の中で感じる子どもたちの成長のエピソードを手帳にメモし、週末にはそれを元に学級通信を書いて子どもたちへのメッセージを発信し続けた。それを読んだ保護者の方々も、次第に応援して下さるようになってきた。そうして、自信は無くても、子どもたちや保護者の方々の支えの中で6年生でもAをもち上がり、中学校へ送り出すまでに、何としても「誰一人取り残さない仲間意識」を子どもたちに感じさせて卒業させたいという想いをもつことができるようになった。

当時4クラスあった学年の児童を再編成して6年生がスタートした。新しく担任することに

なったクラスには、5年生で担任をしていた子たちは単純に4分の1しかいない。そのため、Aに対する周りからの厳しい視線やかかわりたくないという態度は見え見えであり、クラスづくりは一から始めなければならなかった。ただ、私自身のAへの理解と、4分の1の子どもたちの協力は大きく役立った。

プロセスレコードIVに示した修学旅行でのエピソードは、Aの優しさが裏目に出てしまった典型的な例であるが、この時のかかわりを見逃していたら、Aとその部屋の子たちの修学旅行の夜の思い出は台無しであっただろう。Aをめぐる様々なトラブルには、実はAの優しさがうまく表現できなかった結果である場合もあるのだということが、部屋の子たちにも伝わった経験は大きかった。こうした行事の中で子どもたちは様々な気づきを得て、心を成長させていくことを実感することができた。

とはいえAの絡むトラブルが無くなるわけではなく、同年代の子たちにとっては、Aのことをそんなにうまく理解してやるのが簡単にできるわけではなかった。プロセスレコードVのように、Aが教室を抜け出している間（ただしAに非がある場合に限る。周りの子に原因があった場合にはその子たちに責任を取らせるようにした。）に、Aの安全を確認した上で、他の子どもたちの想いを吐き出させる時間を何度も取った。これを私が受け止めてやらなければ、Aへの対応が「特別扱い」となってクラス内に溝ができてしまうと考えていたためである。このような場では声に出して自分の想いを伝えられない子たちもいるので、毎回最後に小さな紙に今の想いを書かせた。その内容にも、学年末に近づくにつれて成長や深まりが見られた。「自分にもできることは何か」を考える子たちが増えた。

ここには、例えば総合的な学習の時間の授業内容の工夫も影響していたように思う。東日本大震災の被災地の様子や世界の発展途上国の現状などに目を向け、実態を正しく知ることによって「自分たちにもできることは何なのか」を考える時間を多く取っていた。他人事で終わらせないように、「Think globally ! Act locally !（広い視野で考えよう！そして身近なところから行動していこう！）」という姿勢の大切さを感じさせるような授業づくりを心がけた。

するとその中で、「世界で取り残してしまっている人たちに私は今何もしてあげられないけど、私たちのクラスの中で取り残してしまっている子を理解してあげることができるかもしれません」などという感想が見られるようになってきたのである。こうした子どもの変容は担任として努める上での大きな支えとなった。学級通信にも子どもの声を取り上げ、他の子どもにも保護者にも届けた。また学級通信は毎回全教職員の机の上に置くようにしていたので、管理職にも学年にもその他の教職員にもこれを通してAに対するクラスとしてのかかわり方を示し続けた。このような様々な角度からの地道なアプローチの積み重ねが、プロセスレコードVIのほんの少しの気配りの動作や、VIIの子ども同士葛藤のぶつけ合いに繋がっていったのだと振り返ることができた。

プロセスレコードIIIで天国に手を合わせながら大声で泣いていたAの純粋な優しさは、学級通信を通して他の子たちにも広がり、命の重たさを共に学ぶ機会となった。またこの年の12月に私の父が他界した時には、クラス全員でメッセージと千羽鶴を届けてくれた。おそらくここには教職員や保護者の方々のあたたかいご協力もあってのことだと思うが、「誰一人取り残さない」あったかいクラスをつくりたい、そう思って奮闘してきた日々の疲労と父の死への悲しみが、癒された気持ちになった。

現在、子どもにとっての居場所を無くして不登校になる児童や、教室に入れないままの児童

が全国的に増加している。多くの子どもたちを学校教育の場において取り残している現実があるのである。その現実に対して、社会では「必ずしも学校に行かなくてもよい」という意見も聞かれるようになってきた。その子を追いつめないという点において、その考えも必要な場合もあるのかもしれない。しかし学校の中で教育に携わる者としては、その声を決して「取り残してもよい」と捉えてはいけない。寄り添い続ける必要がある。A にとっての居場所も A 自身が探し求めていたように思う。しかし A を含むクラス全体の心の成長と共に、次第に「クラスの子どもたちがいる場所」自体が A にとっての居場所となった。また同時に、他の子どもたちにとってもクラスの仲間が居場所となっていくように思う。もちろん、担任の私自身も子どもたちがいる場所が自分の居場所だと感じることができるようになった。

6年生最後、冬の持久走大会では、スタートの合図が鳴ると同時に、なんと A は逆方向に暴走し始めた。スタートを待つ集団の中でトラブルがあり、我慢できなくなったのだ。すぐに追いかけて何とかうまく気持ちを乗せてスタートさせたものの、当然このままでは、かなりの遅れを取ってのゴールとなり、ゴールできても興奮状態であることは予想できた。しかしここで動いたのが、すでにゴールしていた子どもたちだった。途中まで戻って、A のペースで伴走し、最後は A を中心に大勢で一緒にゴールした。その瞬間に、他の子どもたちや保護者、教員たちから大きな拍手をもらい、A だけでなくみんなが、とても良い顔をしていた。誰も取り残さなくなった、あったかい心を見せ付けられた瞬間だった。

調子に乗りやすく、何でも自分がしたいけれどできなくて怒り散らしていた A。それに対して対等にぶつかりあっていたのにいつの間にか迎えに行くようになった B にも、A を助けたくてもなかなか言い出せなかったのにいつの間にか周りに異議を唱えられるようになった H にも、中学校でも A の存在を放っておかず、たまに小学校に来ては A の様子を報告してくれた。今ではもう高校生となっている。A を担任した当初は、いじめの対象になってしまうのではないかと心配していたが、地域でも仲間と共に逞しく育ってほしい。そして、卒業文集に書いていたように、「お父さんと一緒に働いたお金で、おばあちゃんを旅行に連れて行ってあげる」ような優しい夢を叶えてほしい。

こうした若者たちが、いつか「誰一人取り残さない」平和な世界を実現していくと信じたい。教師とは、子どもたちのそんな夢や未来を信じながら努力し続けることが必要であり、その中で子どもたちが見せてくれる姿こそが、教育の魅力だと言える。

3. 総合考察

ここからは、2章の事例と省察について、筆者（角田）が考察を行う。プロセスレコード（以下 PR と略す）には複数の場面があり、A とのかかわり合いだけでなく、クラスの他の子ども達とのやり取りも描かれ、PR の活用として実践に即した新たな工夫がなされていた。I～VIIの PR を読むことで、2年間の A とクラスの子ども達（5、6年生でメンバーに異同はある）の様子、そして担任のその場の思いや実際のやり取りが生き生きと伝えられ、A を含む子ども達の成長を垣間見ることができた。さらに、担任の省察も加えられ、何を感じ考えながら2年間の教育に取り組んできたかの詳細を知ることができた。

(1) 総合力としての学校臨床力

1章で「総合力としての学校臨床力」について3つの観点を示したが、それに沿って考えてみたい。まず、(1)「教えると育む」では、総合的な学習の時間に、担任はSDGs（持続可能な開発目標）を取り上げている。様々な世界の出来事とAをめぐる毎日の出来事をSDGsの視点でつなげ、Aについて「自分たちにもできること」をクラスの子ども達を考えられるように、時間をかけて育んできたといえる。教える面と育む面が担任の中で有機的につながっていることで、Aを含む子ども達にもそのつながりが学校生活の中で自分事として経験され、年単位の生きた学びになったことが示されている。

(2)「集団と個人」では、Aの問題行動によって担任はA個人への対応を日々求められ、一見すると学級経営が難しい状況に見える。しかし、担任は、Aの指導とまわりの子ども達の意識を変えることを常に関連づけていたとある。Aから距離を置こうとする他の子ども達の姿勢は、クラスからAを「取り残す」ことになりかねない。担任は要所でAと個別に丁寧にかかわりつつ、他方で他の子ども達の様々な思いにアンテナを張っている。PRのVに見られるように、他から不平が生じるのは当然でもある。しかし、こうした場面こそチャンスととらえて、担任は自分の思いを率直に語り、Aについての理解を伝え、成長への期待を込めた「種まき」としての話し合いを子ども達と行っている。また、PRのⅢ、V、Ⅵのように学級通信に様々な出来事を掲載して各家庭に伝え、保護者の理解も醸成している。集団にも個人にも、担任は自然さ・本心のまま（authenticity）を感じさせ（角田，2020）、誠実に話し合う姿勢を持ちつづけていたといえる。

(3)「厳格性と受容性」では、どの子どもに対しても、本人の非が認められる場合、担任はその子どもの責任を本人にもクラスにも明確にしており、一貫した厳格性が見られる。他方で、どの子どもの思いも丁寧に汲もうとしており、受容性も一貫している。その都度、どうかかわるかについて担任は悩みつつも、子どもたちの成長に必要な反応・応答を模索して提供しようとしており、子どもたちへの自己対象（selfobject）¹⁾として機能する姿勢が一貫して見られる。

以上のように、この事例における担任は、その都度迷いもあるのだが、それは教育可能性の選択としての迷いであり、自己一致（self-congruence）あるいは自然さ・本心のままといった、子どもに対する姿勢は一貫していたといえる。悩み葛藤することは、誰にとっても苦しくて避けたいことだが、その状態を持ちこたえる強さが身につくことで、安易な解決に流れるのではなく、熟慮して選択できる可能性が生まれる。担任自身の葛藤を抱える力・忍耐力によって、子ども達にも悩み葛藤できる力が育まれたといえる。そこには粘り強くかかわり合いをつづける時間も必要であった。総合力としての学校臨床力には、こうした「葛藤を抱える力」が根底に欠かせないといえるだろう（角田他，2022）。

(2) 教育の魅力を省察するとは

本事例の中で担任は、実践を省察する目的とは「教育において最も大切にしなければならない原点」を見いだすことだと述べている。2章から担任自身の姿勢を示す表現を抽出すると「子どもとのかかわりへの覚悟」、「子どもとは言え一人一人違う人間を約30人相手にする担任として、子どもたちを十分に理解するには時間はかかって当然だと考える」などがある。担任は、自分自身への厳格性を持ちながら、子ども達一人ひとりと時間をかけて「かかわる」ことを、

教育で最も大切にすべき原点にしていると思われ、2章の7つのPRにはその実際が描かれていた。

IとIIでは、授業中の教室にいないAについて、担任は教室内の他の子ども達とかかわりながら状況を把握し、授業を進めるかどうかや、どのタイミングで誰がAの元に行くのかを考え、子どもらに必要と思われる対応を選んでいる。IIの⑬では、他児と戻ってきたAの泣き叫びを担当は〈分かってる!〉と大声でかき消している。これはIVの修学旅行の⑨で、周囲に誤解されたAの泣き叫びを〈分かった〉と両肩を抱いて受けとめたことと類似している。担任がAとの関係を通して見いだした、関係特異的なかかわりが印象的である。

III「ペットの死」の場面で、担任はAの様子をよく観察し普段との違いを感じ取り、授業をまさに切り盛りしながら、Aの「喪の仕事 (mourning work)」を共に実現している。この担任の働きは、別離という悲しみの共有と、そこからの回復への支えであり、Aの心の成長に大きな意味を持つ。

IVの修学旅行先の居室では、Aが湯飲みを割ったことへの周囲の「非難」は、担任がAの思いを理解して周囲の子ども達に伝えることで、「理解」へと変わった。以前に、通常学級における特別支援教育で「橋渡し」の重要性について述べた(角田・福本, 2021, 角田, 2020)が、この場面における担任の役割はまさにそれにあたるといえる。Vについては前節で述べた。

VIでは、クラスの子どものAへの姿勢に変化が見られたことが示されている。先に担任のAへの観察眼に触れたが、ここでは、Aを下支えする二人の子どもの見過ごされそうな微妙な動きを担当はよく観察しており、細やかな児童理解の一端が表れている。

VIIでは、いなくなったAのことを、子ども達が話し合い、考え、方向性を見いだしている。その様子を見守る担任に喜びが起り、さらにそれを感じた子ども達も嬉しくなっている。そして、子ども達に迎えられたAも笑顔で教室に戻ってくる。日常の一コマであるが、ここではAにとっても、他の子ども達にとっても、そして担任にとっても、お互いを認め合って共に居ることを喜ぶという、間主観的に共有された相互の自己対象体験が生じており、「至適な応答性 (optimal responsiveness)」が生じているといえる(角田・堀内, 2019, 角田, 2020)。こうした成長の場が生まれるのは、それまでのかかわり合いの積み重ねがあつてこそである。

教師が「かかわり」を大事にすると、子ども達と接する様々な場面で、あたかも「種まき」をするようにその成長への可能性を信じてエネルギーを注ぐことだと思われる。ただし、自分本位なむやみなエネルギーの放出ではなく、教師は心を砕き、相手をよく見る目が必要で、エネルギーの加減や注ぎ方といった調節が大切になる。注いだエネルギーが、やがて個々の子どもやクラスという場の中で熟成され、それが子ども達の言動として、本事例であればVIIの場面や2章の省察の終わりの持久走のエピソードのように、教師に「手応え」として返ってくる瞬間が訪れる。それはAを含む子ども達の確かな成長が感じられる時であり、蒔いた種から芽が伸び、その生き生きとした姿が教師に実感されるということである。2章の最後に共著者が述べていたように、こうした体験を味わえることが、教育の魅力といえるのではないだろうか。

(3) おわりに

事例研究とは、ある教師とある子ども(達)とのかかわり合いの検討であり、いわばマイクロコスモスの検討といえる。それゆえ一般化はなされにくいだが、生きた人と人とかかわり合うとはどういうことかが、体験レベルで伝達される可能性を持つ。本研究であれば「教育の魅力」

を具体的に伝えるということであり、一連の省察を通じて総合力としての教師の学校臨床力が例証されることになった。教育の魅力とは、教師が子ども達の変化・成長のプロセスにコミットすることから生まれるといえる。特定の教師—子どもというマイクロコスモスが変化し成長するのであれば、それは、その子ども達がつくるマクロコスモスの変化・成長に資する可能性があり、本研究ではそうした教育の魅力も示されたといえる。

本論文の中でAの事例を示すことについて、A自身が快く認めてくれたことに著者一同感謝したい。

注

1) 自己対象 (selfobject) とは、自己を支え維持する働きを指す。角田 (2020) を参照のこと。

参考文献

- 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』120, 11-27.
- 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・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・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・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 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・中垣ますみ・西井 薫・富永吉喜・飛田 祥 (2021) 「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—」『京都教育大学紀要』No.138, pp.255-271.
- 角田 豊・中垣ますみ・永尾彰子 (2022) 「学校臨床力を磨く事例検討会についての質的研究 —事例検討会そのものを省察する試み—」『京都教育大学紀要』No.141, pp.43-59.

