

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—

角田 豊・中垣 ますみ・永尾 彰子*

Qualitative Research on Case Conferences to Improve School Guidance and Counseling Skills: A Trial to Reflect on Case Conferences

Yutaka KAKUTA, Masumi NAKAGAKI and Akiko NAGAO*

Accepted June 16, 2022

抄録：教師の学校臨床力の向上に、事例検討会は欠かせない。筆者らは、子どもの心の発達を左右する教師と子どもとの「かかわり合い」について、教職大学院の授業で事例検討会を行ってきた。事例検討会の目的は、報告者である教師の省察を深めることにあり、また他の参加者にとっても、他者の事例に臨場感をもちながら触れることで、個々の省察を深める効果が期待できる。今回、授業最終回に計6回的事例検討会そのものを省察する場を設け、受講生との対話を試みた。本研究では、こうした事例検討会そのものの省察によって、個々の事例研究が一連のものとして抽象化され、より理論的な知の生成へとつながることが示された。

索引語：学校臨床力, 省察, プロセスレコード, 質的研究, 事例検討会そのものの省察

Abstract: Case conferences are indispensable for improving school guidance and counseling skills of teachers. The authors conducted six case conferences in classes of Graduate School of Professional Teacher Education, on “relatedness” of teachers and children that affects children’s mental development. The purpose of case conferences is to deepen the reflection by teachers, who are reporters. By hearing cases of teachers with can help other participants to reflect on such cases. In the final class, the authors reflected on all the case conferences and discussed them with teachers. This investigation showed that these case conferences were abstracted as a series, leading to the generation of increased theoretical knowledge, by reflecting on the cases.

Key Words: school guidance and counseling skills, reflection, process records, qualitative research, reflection on case conferences

* 京都府総合教育センター

1. はじめに

学校臨床力とは、子どもの心の成長を促す教師の力であり、その基本となる姿勢は、子どもとの関係性に開かれた態度を維持すること、つまり、現場で無数に生じる、子どもと教師との「かかわり合い」にできる限りオープンであることといえる（角田他，2016）。こうした姿勢を重視する理由は、かかわり合いを通じて、子どもにも教師にも、正負両面を含む人格変容が起こるからであり、そうした変容を丁寧に理解することが、今後の指導・支援に見通しを与え、教師の力量形成にもつながるからである。

教師とは、かかわり合いの渦中において何らかの判断を行い、教育実践を営んでいる。言い換えれば、現場での感覚的・直観的な判断の基盤となる教師の「感性」¹⁾が、その専門性を発揮する上で大きな役割を果たしている。それゆえ、個々の教師の感性を磨くために、かかわり合いをふり返って「省察すること (reflection)」が重要になるといえる。

つづく2章では、これまでに考案されたモデルを使って、教師が省察を行うプロセスを確認する。また、3章では、省察を行う際の具体的なポイントを検討する。4章では、プロセスレコードや事例検討用のフォーマットを用いた、大学院の授業における事例検討会の意義について述べる。さらに5章では、今回行われた授業内の事例検討会の概要を紹介する。そして6章では、授業の最終回に行われた「事例検討会そのものの省察」について述べる。最後の7章では、「事例検討会そのものの省察」について、実務家教員と研究者教員各々の立場から検討し、教師の省察についてのモデル化を行う。共著者の分担としては5章(2)の①と7章(1)を中垣が、5章(2)の②と7章(2)を永尾が担当し、それ以外を角田が担当する。

2. 省察 (reflection) について

教師の省察を検討する際に、日本語の「省察」と英語の「reflection」のニュアンスの違いを検討することは有効だろう。英語の「reflection」は映像、反射、内省といった意味を持つが、その日本語訳として使われる「省察」は、先の3つの意味のうち「内省」は表しているが、映像や反射に見られる「映す」「照らし返す」といった作用は想起されにくい。

専門職のreflectionについて考察したショーン (Schön, D. A., 1983) は、二つの水準でこの用語を使っている。人格機能の視点からreflectionを見た場合、この用語は何かと何かを「照らし合わせる」心の働きと考えられ、ショーンの場合は、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たと思われる。しかし、同時にそこにはreflectionという作用を持つ、両水準にまたがる人格機能の妙が示されているともいえる。それゆえ、筆者は、日本語として「省察」を検討する際にも、水準の異なる人格機能が関連することを示そうと考え、「省察の二重性」と表現するようになった（角田・上良，2018，角田・堀内，2019，角田，2019，角田，2020，角田他，2021）。

前節の最後に述べた、「かかわり合いをふり返って『省察すること』」とは、教師が子どもとのやり取りを、事後に意識的・言語的にreflectすることを指す。学校現場で生じた子どもの言動から、その時の子どもの思いや気持ちを推測するために、過去のその子どもの様子や保護者

から聞いた情報と今とを「照らし合わせて」みたり、発達特性や性格傾向と「照らし合わせて」みたりするかもしれない。また、その場面で生じた教師としての自分の言動が、どうして普段の自分のあり方と違ったのかを省察するなら、他の児童生徒とのかかわり合いの経験と今とを「照らし合わせて」みるかもしれない。先述のように日本語の「省察」からは、こうした事後的で意図的な内省の意味が想起されやすく、「省察の二重性」としては表現がくどいが「ふり返りとしての省察」とした。

それに対して、非意識的な水準の reflection は、前節で「かかわり合いの渦中において、何らかの判断を行い、教育実践を営んでいる」と述べたことに該当する。この水準では、現場における教師の「感性」の働きが中心となる。現場では、もちろん教師の意識的な側面は働くが、同時に感覚的・直観的な瞬時の対応が求められ、そこには非意識的な人格の働きが大いにかかわっている。

こうした専門職としての感性は、教師に限らず、医療・福祉・心理など様々な対人的な専門職で、その力量形成が図られているといえる。その目的は、現場において目の相手のニーズを把握し、できるだけ速やかに最適なサービスを提供することにある。このように、非意識的な水準の reflection は、日本語の「省察」よりも「感性」に近いといえるだろう。そのため、「省察の二重性」としては、「実践知を生む省察力」²⁾と表現し、現場的な準備態勢という意味を示そうとした(角田・堀内, 2019)。

図1は、上述の考えをイメージ化したもの(角田他, 2021 から修正)で、やまだ(1986/2020)が述べる、これまでの質的な研究(教師との事例研究)から生成されたモデルといえる。このモデルは、①～④の4局面から構成されている。図1のタイトルの副題にあるように、これら4局面は「理論と実践の往還」と「省察の二重性」という2つの見方を関連づけて構成されている。「理論と実践の往還」は、コルトハーヘン(Kolthagen, F. A. J., 2001)が、省察を媒介として、理論と実践は往還すると概念化したものである。「省察の二重性」については先述した。

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

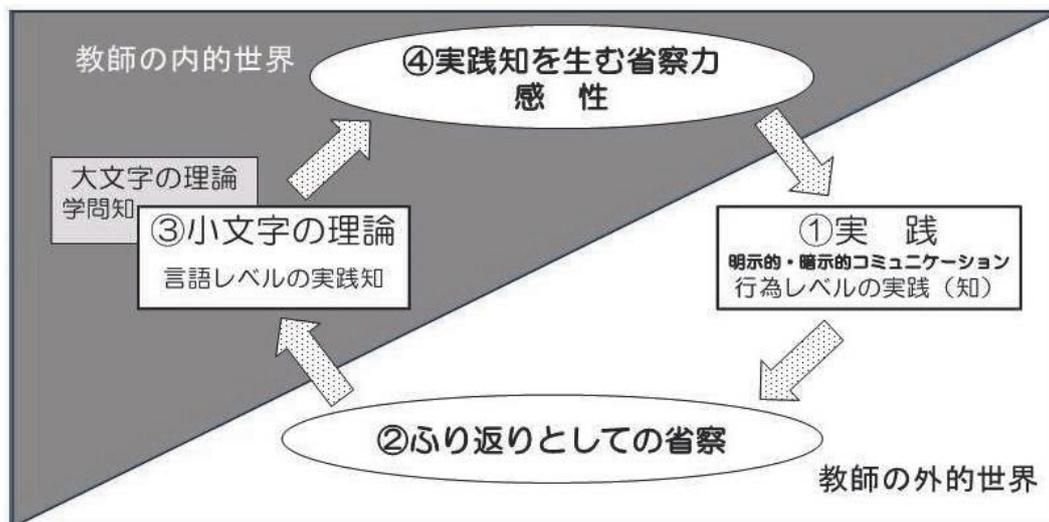


図1 感性を磨くプロセス：「理論と実践の往還」と「省察の二重性」の循環イメージ

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振り返る省察を指す。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、振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。

3. 省察の3つのポイント

では、教師の感性を磨くために、何を具体的に省察すればよいのだろうか。角田・柴崎（2017）で示したように、かかわり合いを省察するポイントとしては、①子どもについて、②教師自身について、③二人の関係性について、という3つがある。①と②は、各々の内面の動きである自己調節（self-regulation）についてであり、③は関係調節（interactive regulation）についてである。

まず、①は教師による児童生徒理解である。子どものその時の思いや感情といった、子どもの主観的な状態である「自己感（sense of self）」を想像し、人格機能としてどのような内面の動きがあるのかを、教師が少しでもわかろうとすることである。表に現れた子どもの言動の認識と共に、その背後にある子どもの内面を想像することが大切で、それが子どもを共感的に理解することにつながる。

②の教師自身についての省察とは、自分自身の思いや感情を、改めてとらえ直すことである。自分の自己感や人格機能は、誰もわかっているようで気づかないところがある。こうした振り返りは、メタ認知であり、自己共感（self-empathy）と表現することもできる。つまり、自己内対話の試みであり、それはセルフ・ケアや教師としての成長につながりうる。

③の関係性についての省察とは、二人のかかわり合いによって、各々の自己調節がどう前進・停滞・後退しているのかを、少しでも距離を置いてとらえ直そうとする（脱中心化する）ことである。二人のかかわり合いには、情動調律のように非意図的で気づかぬまま進むことも実際には多い（角田・森, 2015）。それゆえ、言語・非言語あるいは明示的（explicit）・暗示的（implicit）といった様々なコミュニケーションの水準を含め、どのような関係性が生じているのかを、当事者である教師が把握しようとすることは、今後の見立てや方針を考える上で大きな意味を持つ。

図2は、①～③をひとつにまとめた、自己調節と関係調節についてのイメージ（角田・柴崎, 2017, 角田, 2019）である。背景には間主観性理論（Beebe, B. et. al., 2005/2008）やかかわり合いの考え方（齋藤, 1998/2017）がある。

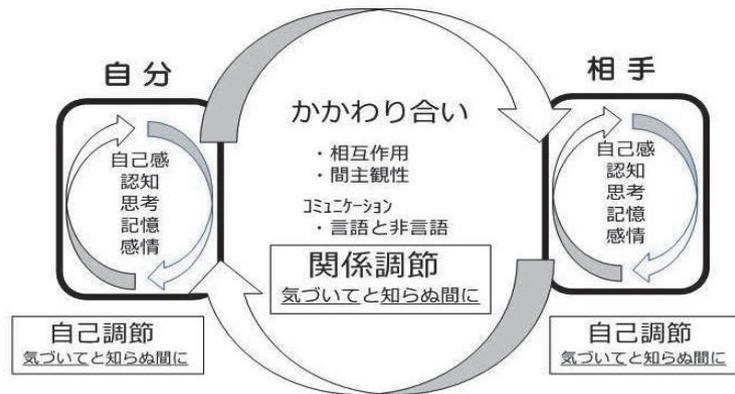


図2 何を省察するか：自己調節と関係調節

4. プロセスレコードと事例検討

これまでの研究で示してきたように、プロセスレコード (process records) は、教師にとって有効な省察方法のひとつといえる (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)。その最大の特徴は、教師自身の主観も、間主観的に重要なデータとして記述することにある。

角田・上良 (2018) では、現職教員院生を対象とした教職大学院の授業において、プロセスレコードを組み入れた「教師のための事例検討用フォーマット改訂版」(図3参照)を用いたグループ省察会 (事例検討会) を行った。授業についてのふり返りレポートからは、自己省察ならびにグループ省察会が、どのように経験されたかが以下のようにまとめられた。①事例の「報告者」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ふり返る自己省察の機会になり、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かった。②事例検討会の「参加者」としては、プロセスレコードがあることで臨場感を持って、報告者と共に省察を深めやすかったことが示された。

本研究においてもこうしたグループ省察会としての事例検討会を行い、さらに「事例検討会そのものの省察」を研究者教員の立場から行い、ボトムアップ的な抽象化の作業を試みる。

5. 授業における事例検討会

(1) 授業の進め方と受講生の内訳

現職院生クラスは6～7名の2クラスに分けられ、ここでは前半の6名のクラスを中心に上げる。6回のグループ省察会 (事例検討会) と、最後の1回に全体のふり返りが割り当てられた。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検討用フォーマット改訂版 (図3) を用いて、各自が選んだ学校臨床上の事例報告を行い、それにつづく30分間で3人ずつ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1名と実務家教員2名で全員臨床心理士）がコメントを行った。

この授業の趣旨は、報告者の省察をグループの場で深めることにあり、報告者が安心して省察できる場の運営（角田，2020）を共通理解とした。また、事例検討会の運営方法の修得も授業目的であるため、司会進行を他の院生が務め、全受講生が事例報告と司会の両方の役割を経験するようにアレンジされた。本クラスの各受講生の校種、教職経験年数、事例のタイトルならびに事例担当時期を表1に示す。

表1 各受講生のプロフィールと事例タイトル

院生	校種	教職経験年数	事例のタイトル	事例担当時期 教職何年目
A	中学校	20	生徒の精神的な成長を感じた瞬間	14
B	小学校	13	登校をしぶる児童へのかかわり	12
C	小学校	12	子どもと保護者への信頼を裏切った行為	1
D	小学校	16	母親とのかかわりを求める子どもの姿	9
E	中学校	13	自分中心に不登校生徒と接していた場	5
F	中学校	16	ある生徒の進路決定に向けて	13

(2) 6回の事例検討会について

以下に、①実務家教員（中垣）、②実務家教員（永尾）、③研究者教員（角田）が一連の事例検討会に教員として参加した所感を述べる。

①実務家教員（中垣）

いずれのプロセスレコードも心に残り、事例検討を通して様々な思いを引き出されまた紡いでいくという印象深い時間であった。共通して感じたのは、まずその臨場感である。報告を聞いているとありありと情景が思い浮かぶようで、青ざめるような思いになったり涙があふれそうになったり、また潔い笑いに救われるようなときもあった。おそらく報告者の「物語る力」によるところも大きいと思われるし、何よりも書かれている場面について反芻するように何度も何度も自分の中でふり返りが行われていたのだろうと思われた。悩み続けている出来事の報告で「笑う」ということは不届きに思われるかもしれないが、そのとき生じていた笑いは、悩みに悩んでいるからこそ、そして大切にしているその瞬間であるからこそ、その時の自分のふるまいを悔恨する潔さと、悲劇を喜劇として語るときのような苦しみの裏腹として生じた笑いであったように感じられた。この潔さは報告者だけでなくグループ全体にあって、お互いの重い出来事をそれぞれが自分ごとのように真摯に捉え、報告者の辛さや悩みをグループ全体で受け止め、その重さに皆で耐えていこうとする潔い笑いであり激励の温かさを感じられる笑いであったと思う。その潔い笑いに支えられて協議が深まっていったように感じられた。熱のこもった、しかしとても優しい対話だった。

私はこれまでプロセスレコードの中の「行為の中の省察」、対応の流れの転換点を知りたいと思って読んでいたが、今回の事例検討に参加する中で、報告の中に教師自身が何を大切にしているのか、どんな関係性にあるのかなど、そのふるまいを導くことになった教師自身の物語が描かれているように感じた。それは大変興味深く、教師が思わず発した言動を超えて教師

事例タイトル _____ 報告者名 _____ 1. 児童・生徒の学年と性別 小・中・高 年生 男・女 2. 問題となる行動・症状等 3. 2に対して報告者が当初、感じていたこと 4. 家族関係(わかる範囲で) 5. 生育歴(わかる範囲で) 6. 報告者が関わるまでの経過		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後ろ・真期に属する場合は本紙をコピーして使う) 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 B. 具体的なかわ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 () 9. この1年間を振り返って ・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		別紙 8. プロセスレコード (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)私を感じたこと 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：	
--	--	--	--	--	--

教師のための事例検討用フォーマット改訂版3/3 by青田

教師のための事例検討用フォーマット改訂版2/3 by青田

教師のための事例検討用フォーマット改訂版1/3 by青田

図3 教師のための事例検討用フォーマット改訂版

の生き方やあり方を感じながら読んでいくように、私自身が変わっていった。プロセスレコードによる事例検討は参加者も報告者のふり返りに供をしながら、自身の内的世界に近づき自他との対話を深めてくれる機会であるように感じた。

②実務家教員（永尾）

事例検討に参加して感じたこととして、プロセスレコードを「書いて、発表すること」、「検討すること」の2点から事例検討の意義を以下に述べる。

まず、提供者としてプロセスレコードを書き、発表することは、当該児童生徒とのやりとりについての教師の主観を「どう言葉に記して、どう伝えるか」という視点が加わることにより、事例が客観化され手元から少し離れるような感覚になるのではないかと感じる。そして、距離ができたことにより、教師と子どもとの個のやりとりから、子どもを取り囲む周辺の動きや全体の流れに加え、時間経過も見えてくる。つまり、書くこと、発表することを通して、エピソード場面から事例の大きな枠組みが浮かび上がってくると言える。ここでまず発表者の自己調節が行われていると思われた。

次に、参加者として事例を検討することは、他者の事例でありながらも、さも当該児童生徒と出会っているような感覚になり、発表者にも当該児童生徒にもぐっと感情がのっかる体験となった。同時に、自身の事例も浮かび、自分と自分の児童生徒とのかかわり合いも立ち上がり、なにか自身の中で行き来するような心の動きがあった。これは参加者としての自己調節も行われていたと思われる。

そして、事例を検討する中で発表者の自己調節と参加者の自己調節がかかわり合い、相互交流し、関係調節する働きが生まれたように感じられた。つまり、図2で示された自己調節と関係調節が、事例検討の場の「報告者」と「参加者」の間においても生じていたのではないかとと思われる。そうやって互いの関係調節があるからこそ事例検討の回数を重ねるごとに、安心して発表でき、検討できる場がつくられていったのではないかと考える。また、事例検討を通して醸成されたものが、教師それぞれの血となり肉となり、それぞれの実践の場における子どもとのやりとりの中で活かされていくのではないかと感じた。

③研究者教員（角田）

今回のクラスにおいては、場の安心感が受講生の間で安定して共有され、各自が実感に基づいた事例報告を行い、また参加者としても発言がなされ、報告者の省察を共に深めようとする姿勢が維持されたと思われた。こうしたグループのありようは、個々のメンバーの背景によって左右されるものであるが、本授業が後期科目であり、前期に筆者が担当する入門的な授業において、教師の省察の意義や、プロセスレコードを用いたレポートを書く経験を受講生が積んでいたことも、グループのありように寄与していたと思われた。

6. 事例検討会そのものの省察

(1) 事例検討会のふり返り（その1）

6回の事例報告の後、研究者教員（角田）が一連の事例検討会について省察した内容を、7回目の授業で発表した。発表内容は2部からなり、ひとつは「事例検討会のふり返り（その1）」

である。図4に授業時の配付資料を示す。この資料内で用いた図は、先に3章で取り上げたもの(図2)と同じだが、一部簡略化している。今回の受講生は、先述したように別の授業でかかわり合いの意味とプロセスレコードによる省察方法を既に学んでおり、ここでは復習として自己調節と関係調節の関連を確認した。

その上で、教師自身の自己調節に焦点を当て、特に子どもとのかかわり合いから生じた、教師自らの体験に向き合うことを「自己対峙 (self-confrontation)」として、今回取り上げた。その理由は、いずれの事例においても、子どもとのかかわり合いから生じた教師の体験が、率直に報告されていたためである。それらは子どもへの共感もあれば、自らの思いと行動のズレへの苦悩の場合も見られた。しかしながら、体験の違いはありつつも、自らの実感を基本に据える姿勢は6事例に共通していると考えられた。こうした教師の姿勢は、カウンセリングや心理療法において、カウンセラーの自己一致 (congruence)、本物らしさ (genuine)、自然さ・本心のまま・正直さ・真正性 (authenticity)、誠実さ (sincerity) といった概念で強調されたことに通じており、対人関係にかかわる専門職の自己調節として重要なポイントになるといえる。

(2) 事例検討会のふり返り (その2) ①行為レベル

次に、上記の内容をさらに細かく省察したのが、「事例検討会のふり返り (その2)」である。図5に授業時の配付資料を示す。この資料内で用いられた中央の図は、2章で取り上げた感性を磨くプロセス(図1)と同じものであり、その確認をまず行った。

その後、図5の右側に示した「①行為レベル」として、各事例の実践について、筆者が印象的であった事柄を点線囲いで短く記し、それをA～Fの順に述べていった。ここでは事例の詳細

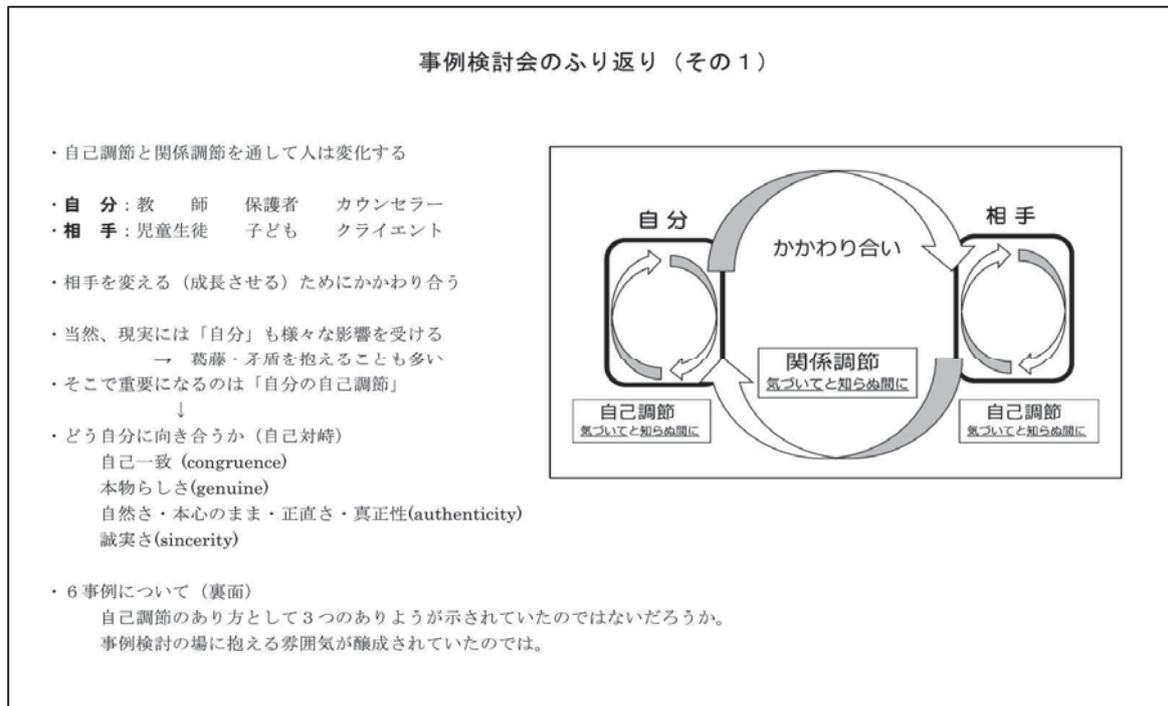


図4 事例検討会のふり返り (その1)

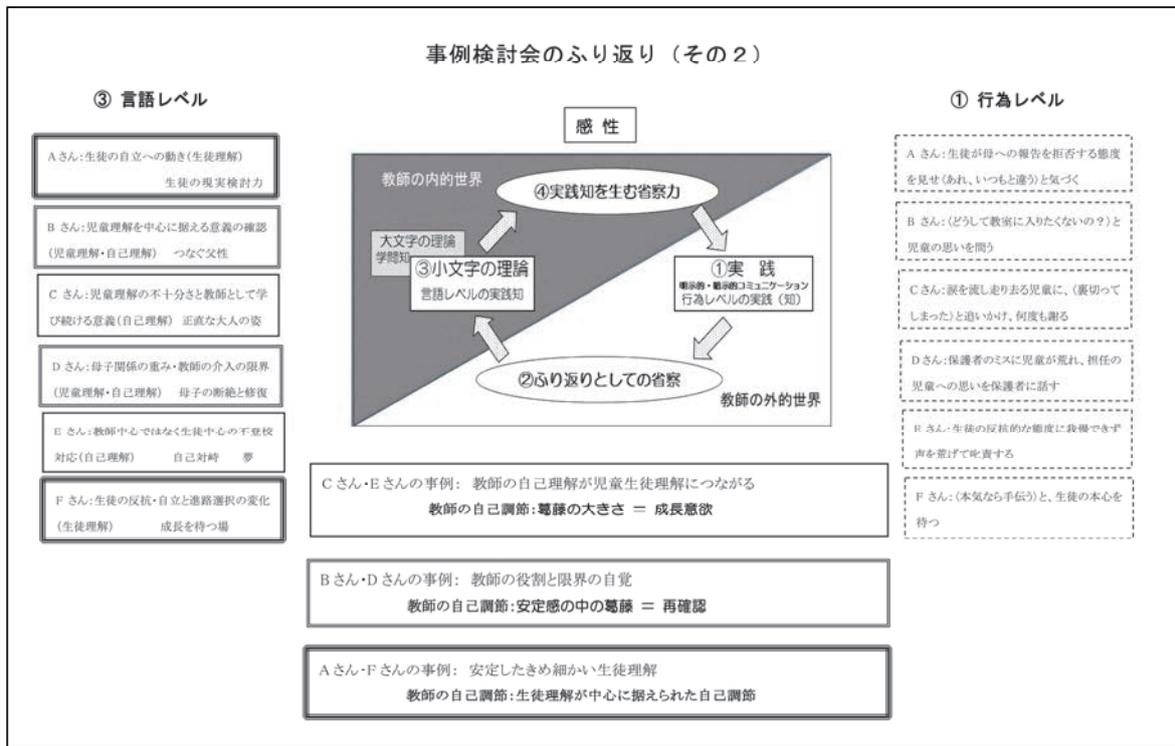


図5 事例検討会のふり返し（その2）

細は紹介しないが、どのような事柄を抽出したかの概略を述べる。

中学校教諭Aの事例タイトルは、表1に示したように「生徒の精神的な成長を感じた瞬間」である。担任であるAは細やかに生徒や母親とかかわってきた経過がある。ある時点で、それまでは学校の出来事を常に母親と共有していた生徒が、その日あったことを母親に知らせなくてよいとAに言った。そのことからAは生徒の微妙な変化(成長への兆し)に気づいたのであった。

小学校教諭Bの事例タイトルは「登校をしぶる児童へのかかわり」である。教務主任であるBは、教室に入れない児童と別室で過ごした際に、担任への配慮や教室に戻すことが念頭にあったが、「どうして教室に入りたくないの?」と児童の思いを聴こうと心に決め、子どもの本心に触れることになった。

小学校教諭Cの事例タイトルは「子どもと保護者への信頼を裏切った行為」である。初任時に担任となったCは、児童を指導する際に、事前に児童と約束したことと異なる対応をしてしまい、児童は泣いてその場から走り去った。Cはその場で「裏切った」との思いが強まり、児童を追いかけて何度も謝った。初任時のこの経験が残っており、今回Cは事例として取り上げたとのことだった。

小学校教諭Dの事例タイトルは「母親とのかかわりを求める子どもの姿」である。保護者が子どもとの約束を意図せず違えてしまい、母親に見てもらうことを期待していた児童は荒れた。担任のDは、母子関係への担任の介入に限界は感じつつも、児童がいかに悲しい思いをしたかを伝えずにはおれず、家庭訪問して保護者に話をした。

中学校教諭Eの事例タイトルは「自分中心に不登校生徒と接していた場」である。Eが担任

するクラスで、学年途中で不登校になった生徒がいた。登校をさせようとの思いがEとしては強かった。ある日、生徒宅に家庭訪問した際に、生徒の反抗的な態度に我慢できず、Eは声を荒げて叱責した。数年前の事例だが、かかわり方に後悔があり、今回取り上げたとのことだった。

中学校教諭Fの事例タイトルは「ある生徒の進路決定に向けて」である。それまでの非行傾向や家庭状況などから進学をあきらめていた生徒に対して、「本気なら手伝う」と伝え、生徒が本心を表せるようにと話を聴く場を担当がしつらえた。保護者とも密接な関係づくりをしており、さらに生徒が自分の思いを保護者に話す場をつくったのだった。

(3) 事例検討会のふり返り (その2) ③言語レベル

引き続いて、図5の左側に示した「③言語レベル」として、筆者が各事例報告でコメントしたことやディスカッションから認識したことを含め、言語的に事例検討会から得られたと考えられる内容を実線囲いで短く記し、それをA～Fの順に述べていった。囲いの線種の違いは後述する。

Aの事例では、「生徒の自立への動き」が報告され、とても細やかな生徒理解が示されていた。本生徒自身が自分の思いと、実際にあったことをしっかりと区別ができるように、Aはその都度、生徒の主観と客観の照合を一緒に行い、本人の納得が得られるようにしていた。生徒の「現実検討力」を育む営みであると筆者には思われた。

Bの事例では、教師が「児童理解を中心に据える意義」が示されていた。学校組織では「子どもが教室に入ること」が優先されたり、担任以外の教師は担任の立場を忖度したりすることが起こる。こうした事にBは葛藤しつつ、目の前の本児童の思いを第一にしたのだった。経過の中で、Bは受容的な姿勢と共に、学校での児童の過ごし方の枠作りにもかかわっており、筆者には「つなぐ父性（受容的な厳格性）」を児童に示す存在と思われた。

Cの事例では、プロセスレコードで示された場面で、担任は初任者故のミスで本児童の信頼を損ねてしまった。背景には、この児童が抱える家庭に対する信頼—不信のテーマがあり、そうであるからこそ、Cが敏感に自分の過失をとらえ、懸命に子どもに謝ったことは、「正直な大人」がそこにいることを児童に実感させ、その後の信頼関係の基盤になったと思われた。

Dの事例では、子どもにとって「母子関係の重み」は何物にも代えがたく、教師の介入はそれに及ばず「限界」があるようであった。しかし、ある行事で母親が参観できず、本児童はひどく荒れた。Dが家庭訪問をして、児童の思いを母親に懸命に話し、それがきっかけとなって、母子関係が改善へと向かった。このように親子関係の「断絶—修復」プロセスに、Dの存在が大きく寄与した事例と思われた。

Eは今回の報告直前に、強引な生徒対応をしてそれに自分が戸惑う内容の「夢」を見たとのことで、その体験から、当初予定していた成功事例ではなく、失敗だったと思われる本事例を省察の対象にしたのだった。本生徒のためと思ってとった自分の対応は、「不登校のいないクラス担任」という「教師中心のエゴ」であったとEはふり返っており、まさに「自己対峙」の事例報告と思われた。

Fは、非行に対する厳しい指導や部活顧問としてのかかわりを本生徒とした後に、3年時に担任になった。「反抗と自立」といった生徒理解や、生徒への指導・支援の選択が適切になされ、また保護者とも密接な協力関係をつくっていた。生徒が「修羅場」と後に語った場面では、生

徒を自分自身に向き合わせ進路選択につなげていた。Fとの信頼関係が受け皿となり、「成長を待つ場」が提供された事例と考えられた。

(4) 事例検討会のふり返し（その2）教師の葛藤の分類

ふり返し（その1）で教師の自己調節について述べたが、6事例をこの点から見ると、教師の「葛藤のありよう」の違いとして自己調節が浮かび上がってくると思われる。図5の中央下に示したように、教師の葛藤は3つに分類できると思われる。

①教師の自己理解（教師の葛藤が強い）

CとEの事例では、当時の葛藤（正確には葛藤未然の後悔といえる）とその感情価の強さが今も残っていると思われ、それが省察動機になっている。言い換えれば、当時から今につづく教師としての「成長意欲」と呼べ、葛藤を背景にした教師の自己理解に重点があると考えられる。

②教師の自己理解から児童生徒理解へ（教師の葛藤がバランス域にある）

BとDの事例では、葛藤はありつつもその場で方向性を見いだしている。また、感情価としては、少なくとも現在は落ち着いていると思われる。省察の動機は、葛藤による自分の見方の変化や教師の限界を深く考えたいところにあり、「再確認」といえる。葛藤をいかに自己調節するのかを迷い・悩みつつも、重点は児童生徒理解にあるといえる。

③児童生徒理解（教師の葛藤は表に見られない）

AとFの事例報告では、教師は子どもとの関係そのものに葛藤は抱えておらず、自身の実践を客観化することや、子ども理解を深めることが省察の動機になっており、児童生徒理解に重点があるといえる。

今回の受講生6名の教職年数は12～20年であるが、報告した事例の時期には幅がある。①の報告をした2名は1, 5年目の初任～若手の時期の事例を選び、②の2名は12, 9年目の中堅期の事例を、そして③の2名はそれよりやや後の14, 13年目の事例であった。おそらく、こうした教職キャリアの時期によって、教師の葛藤の様相に違いのあることが、今回の事例検討会そのもののふり返しから明らかになったといえる。

(5) AとFへの個別面接

前節の③で示したAとFの2例について、なぜ教師の葛藤が表に見られないのかを明らかにするために、授業から2ヶ月経った時期に個別インタビューを研究者教員が行った。方法は半構造化した面接で、時間は50分間である。質問項目としては以下の3点を準備し、発言は筆者がメモを取りながら対話形式で進められた。

1. この生徒とのかかわり合いで、「迷いや葛藤」はあったか。あればどのようなことだったか。
2. 迷いや葛藤を超えて、この生徒に向き合う「揺るぎなさ」が感じられたが、それはどのようにして得られたのか。
3. 子どもに向き合う際に「教師として大事にしていること」は何か。それは教職のいつ頃に得られたのか。

以下に個別面接の概略を述べる。

Aとの面接から：「迷いや葛藤」については、本生徒がある出来事を母親に話さないでほしいと言った時に、担任として母親に伝えるかに迷いが生じた。しかし、それ以上に生徒がここま

で葛藤するようになったことに成長を感じ、とても興味深かった。結局、生徒と話し合い、母親にも伝えることにした。母親ともこの1年間で様々なことを話し合ってきた。「教師の揺るぎなさ」については、初任の3年間に不登校生徒とかかわった経験が大きかった。その生徒とは3年目でようやく話題を共有できるようになった。「教師として大事にしていること」は、教師は「ダメ」と子ども達に言いやすいが、隠れたニーズがどこにあるのかを一緒に探るために、子どものわがままに見えることを受け容れながらやっ払いこうと思っている。学年主任を経験した際に、他機関のカウンセラーなどと連携を取る中でこうした考えが定まった。(筆者から、いわゆる「厳しい生徒指導」との立場上の葛藤はないかを尋ねると)自分は生徒との距離感が近く、子どもに合わせた指導が自分のやり方で、皆が一律の指導をするのは、子どもにとってしんどいことになると考えている。

Fとの面接から:「迷いや葛藤」について。担任以前の部活や生徒指導担当としてのかかわりを通して、本生徒の人柄の良さと問題行動との間にギャップを感じ、疑問を持っていた。厳しく指導しても問題行動が繰り返えされ、担任になったタイミングで生徒が持つ周囲への流されやすさを止めるべく、環境整備による支援に切り替えることにした。「教師の揺るぎなさ」について。3年間手探り状態だったが、母親との密接な協力関係を3年生の当初に持てたことが大きかった。初任時が特別支援学校勤務でその時に保護者との連絡ノートを活用した経験があり、本事例でも保護者・生徒と共有の連絡ノートを使う流れになり、それが結果的に役立った。「教師として大事にしていること」について。このクラスの担任時は、本生徒以外にも問題行動のある生徒達があり、規律を重視し、つけ込まれないようにとの意識を高めていた。学校行事を通して、ひとり一人が役割をきちんと果たせるように集中させ、それが結果となることを体験させようとした。本気になることの美しさが子どもらに実感され、良い方向に変化していったと思う。

以上の面接より、AとFは各々が担任として葛藤や迷いがなかったわけではなく、その都度、何が生徒に役立つのかを迷い悩んできたことがわかる。しかし、それは教育可能性の選択としての迷いであり、子どもに対して自己対象 (selfobject)³⁾として機能しようとの姿勢は一貫していたと思われる。その意味で、子どもとのかかわり合いから生じた葛藤を、教師は自らに問われた課題ととらえて、解決に向けて模索しているといえる。さらに言えば、教師に葛藤を抱える力があるからこそ、子どもの葛藤を成長としてとらえられ、子どもがしっかりと葛藤に向き合う場の提供ができるのだろう。

7. 考察

本研究では、「事例検討会そのものについての省察」が研究者教員によって試みられたが、それがどのように映ったのか (reflection) を、実務家教員2名の立場から述べ、最後に研究者教員が総合考察を行う。

(1) 実務家教員 (中垣) による検討

プロセスレコードと事例検討において、自他との対話から生まれてくるものは内的世界にか

かわることであり個々それぞれに帰するものだろう。しかし事例検討会のふり返りの会で、個々のものであるプロセスレコードの中に繋がりが感じられて、目が覚めるような思いがした。事例検討会のふり返りの会の資料(図5)では、それぞれのプロセスレコードについて、読むだけで事例が記憶から引き出されてくるような「①行為レベル」での短いエピソードがあり、そのエピソードに含まれるエッセンスが「③言語レベル」で記されている。報告者は、この資料を基に再度話し合いをすることで、自分のプロセスレコードへの新たな視点あるいは意味が確認できたのではないかと考えられた。

実は、ふと「ダイエット」(大島, 1989)という漫画を思い出すということがあった。過去の出来事を思い出してその記憶を磨き直し、また意識の底に沈めることを繰り返すということが描かれているところがあり、繰り返し思い出すというイメージが重なったために思い出されたのだろう。違いは、報告された出来事はプロセスレコードと出会い、更に、認め合える仲間と話をする機会と出会うことで、単なる繰り返しではなくなったということではないだろうか。事例検討会のふり返りの会で改めて出来事についての新たな見方を確認して出来事を心に収めることができ、同時に報告者にとっては自分の在りようを認められる思いにもつながっているように感じられた。

また、中学校現場に身を置いていた私にとって、特に③言語レベルに示されているエッセンスは、個々の事例を超えて、生徒(や環境)の理解や指導において、手がかりになること、向き合わざるを得ないこと、大切にすべきことなどのポイントであり、教歴のどこかで気づく必要があることとつながっているように思われる。更に、「教師の葛藤の分類」という視点からまとめられている項目は、教師が成長する途上でくぐるであろうテーマのようでもある。自己調節自体が教師の変容とつながっているのが当然と言えば当然なのだが、まとめられたものを見直してみると、どのテーマも自分の中にある(あった)ことに気づいた。今回まとめられている3つのテーマを、教師が出会いそうなこととして私なりに読み替えると、「やっちゃいました、ごめんなさい、どうしたら・・・」「その子のために、何ができるのだろうか・・・(悩)」「子どもの見立てと教員の連携プレー(組織的対応)」という感じで、駆け出しの頃、担任していた頃、中堅の頃の出来事が思い出されるのである。複数の報告者から出されたテーマが一人の中にもあるということなのだろう。教歴は決して平坦ではなく壁に何度もぶつかる。教師はどんなタイミングでどのような壁にぶつかりどう悩むのか、そこをどのように生き延び実力をつけていくのかということについて、このテーマは手掛かりになっていくかもしれないと思われた。

「事例検討会そのものについての省察」は、個々のみならず、長いスパンで「教師の成長」を考える上でも示唆を与えてくれるように思われる。プロセスレコードやそれを一連のものとしてつないでいく「事例検討会そのものについての省察」には、若い教師が、困難な出来事も出会いとして受け止め悩むべきことを悩めるように、できればうまく悩めるように、教師の成長を支えていくためのヒントがあるのではないだろうか。

(2) 実務家教員(永尾)による検討

全員の事例検討を重ね、最後のふり返りの時間に感じたことを、「報告者の観点」、「全体としての観点」から以下に述べる。

まず、報告者の観点として、一度じっくり検討した事例について、もう一度ていねいにふり

返る時間があるということは、改めて報告者や当該児童生徒が「大切にされる」という体験につながったと思われる。報告者が大切にされる体験は、今後の実践の中で子どもたちを大切にすることとつながっていくだろう。また、研究者教員にことばでふり返りをしてもらうことで、事例検討した時はまだ形作られていなかった発表者の感覚が再度整理され、実践がコルトハーヘン (Kolthagen, F. A. J., 2001) が述べる「小文字の理論」としてまとめられたのではないかと感じた。

次に、全体の観点として、5章(2)の②で述べた毎回の事例検討と同じように、ふり返りの中でもそれぞれの参加者の中で自己調節が行われると同時に、参加者同士が互に関係調節する働きが生まれていると感じた。今回は6名の省察のふり返りであったため、報告者と当該児童生徒との関係調節に加えて、報告者と参加者との関係調節が6事例分あり、ふり返りの回は、全体としてどんなことを自己調節し、関係調節の中で何が生まれてきたのかということのまとめとも言える。つまり、6事例一つ一つの省察をふり返り、他の事例とも照らし合わせながら全体としてもう一度まとめるということは、「省察の二層性」と言えるのではないだろうか。さらに、上述したように、毎回の省察ではそれぞれの実践知である「小文字の理論」が出てきたことに対して、6事例を通して浮かび上がる実践知は、学問知である「大文字の理論」まではいかない、いわば「中文字の理論」として練り上げられると感じた。

(3) 総合考察

上記の実務家教員による検討を踏まえて、最後に研究者教員(角田)による総合考察を行う。

本研究では、現職教員院生による6回の学校臨床に関する事例検討会について、筆者が「事例検討会そのものについての省察」として全体をふり返り、受講生と共有する試みを行った。授業担当者である実務家教員2名の検討によると、個々の事例検討会のディスカッションは個別のものであったが、改めて全体としてふり返ることにより、中垣によれば教職のキャリアで出会う共通性のあるテーマとの関連が明らかになったといえる。また、コルトハーヘン (Kolthagen, F. A. J., 2001) は、現場感覚に近い実践知としての「小文字の理論」と、一般的な学問知としての「大文字の理論」を分けたが、今回の試みは永尾が「中文字の理論」と述べたように、両者の中間に位置する質的な研究になったといえるのではないだろうか。

先の図5に示した6事例から抽出された「教師の葛藤の分類」を、中垣の教職キャリアとの関連づけや架空の教師の言葉も含めて、改めてモデル化したものが図6である。

「Ⅰ 葛藤の渦・抱え切れなさ」は教師の自己調節が圧倒され、教師としてのあり方が揺るがされた状態である。教職キャリアの早い時期に起こりやすいといえる。葛藤の強度は強いことが多く、教師が受けたダメージの重さによるが、この状態・経験を自分なりに糧とするプロセスが、教師としての成長につながる可能性を持つ。「Ⅱ 葛藤の均衡・安定と迷い」は、困難な状況に教師は置かれるが、教育上の選択肢としての葛藤を自分で抱えようとしており、自分の守備範囲(限界)を現実的に認識できる状態である。それまでのキャリアが活かされるようになった時期に起こるといえる。「Ⅲ 抱えられた葛藤」は、様々な教育上の選択肢を見定めつつ、子どもの成長に何が必要かを常に見いだそうと模索しており、それを教職の魅力と感じている状態である。キャリアとしては中盤から後半に起こると考えられる。

このモデルが教師の心の状態をすべて表しているわけではないが、学校臨床力を教師の葛藤

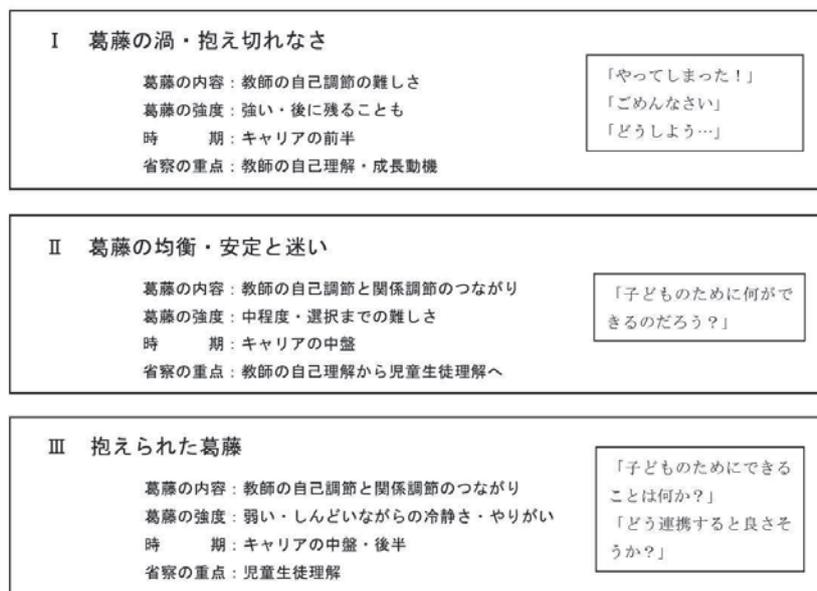


図6 学校臨床における「葛藤」から見た教師の状態：キャリア時期・省察対象の関連

のあり方から見るという、自己省察や教師教育上の観点になると思われる。大まかにはIからIIIへの方向性が学校臨床力の向上のプロセスと考えられるが、キャリアの後半であってもIの状態になることもあるし、逆にキャリア前半であっても、ある子どもとの関係でIIやIIIの状態が起こることもありうる。したがって、このモデルは、教師が今出会っている子どもや保護者との関係性を検討する際の「照合枠」として用いることが、学校臨床的には有効ではないだろうか。

今回初めて行った「事例検討会そのものについての省察」は、事例検討会の報告者と参加者への異なる観点からのフィードバックになり、また質的なモデル生成の貴重な機会となりうることが示された。

注

- 1) ここで言う感性とは、ショーン (Schön, D. A., 1983) の「行為の中の省察 (reflection-in-action)」、ヴァン＝マーネン (van Manen, M., 1990, 1991) の「教育的タクト」、また村井 (2015) の「行為のただ中でなされる瞬間的・直観的な省察性 (reflectivity)」に近い (角田・柴崎, 2017)。
- 2) ここで述べた、実践知を生む省察力⇨教師の内面で組織化され蓄えられ準拠枠との照合⇨感性は、コルトハーゲン (Kolthagen, F. A. J., 2001) が、子どもとのかかわり合いで、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」を想定したことに共通している。
- 3) 自己対象 (selfobject) とはコフト (Kohut, H.) の自己心理学で用いられる概念である。人の自己を支え維持する環境の働きを指し、子どもの自己の場合、養育者や重要な他者などがその機能を担う。角田 (2020) の3章を参照のこと。

参考文献

- Beebe, B., Knoblauch, S., Rustin, J. and Sorter, D. (2005) *Forms of Intersubjectivity in Infant Research and Adult Treatment*. London. Other Press. (丸田俊彦監訳 (2008) 『乳児研究から大人の精神療法へ—間主観性さまざま—』岩崎学術出版社)
- 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・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
- 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
- 大島弓子 (1989) 『ダイエット』角川書店
- 齋藤久美子 (1998) 「『かかわり合う』能力 —心理力動的検討—」長崎・本郷 (編) 『能力という謎』ミネルヴァ書房, 147-171. (齋藤久美子 (2017) 『臨床から心を学び探求する』岩崎学術出版社. 所収)
- 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
- 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
- やまだようこ (1986) 「モデル構成を目指す現場心理学の方法論」『愛知淑徳短期大学研究紀要』25, pp.31-50

