

二律背反性と教師の学校臨床力 —学習 vs 遊び・集団 vs 個人・秩序 vs 混沌—

角田 豊・塩貝 哲哉*

Antinomy in Teachers' School Guidance and Counseling: Learning vs. Play, Group vs. Individual, and Order vs. Chaos

Yutaka KAKUTA and Tetsuya SHIOGAI*

Accepted June 19, 2024

抄録：教師の学校臨床力には、①教える面と育む面、②個人と集団、③厳格性と受容性といった多様な側面が関連する。それらは時に二律背反となり葛藤を教師に生むことがある。教師にとっての二律背反性として「学習 vs 遊び」「集団 vs 個人」「秩序 vs 混沌」を取り上げる。教師は葛藤に持ちこたえつつ、目の前の子どもに何が必要なのかを見立て、かかわり合いを通して、子どもの成長促進に寄与する感性が重要となる。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、教師による「行為レベルの実践知」が、二律背反的な状況の中でどのように生じるかについて考察した。

索引語：学校臨床力、二律背反性、葛藤、プロセスレコード、行為レベルの実践知

Abstract: Teachers' school guidance and counseling skills involve various aspects, including (1) teaching and nurturing, (2) group and individual dynamics, and (3) strictness and receptivity. These aspects can sometimes create antinomies and conflicts for teachers. We will discuss “learning versus play”, “group versus individual”, and “order versus chaos” as antinomies for teachers. It is important for teachers to have the sensitivity to withstand conflicts, identify the needs of the child in front of them, and contribute to promoting the child's growth through interaction. In this study, we conducted a case study using process records from an elementary school teacher, and considered how the “action level of practical wisdom” arises in antinomic situations.

Key Words: school guidance and counseling skills, education antinomy, teacher conflict, process records, action level of practical wisdom

* 京都府公立小学校教諭

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量である。その基盤となる姿勢は、現場で生じる子どもと教師との「かかわり合い」に開かれていることである（角田他，2016，角田，2019，角田，2020）。言語・非言語の両面を含む様々な「かかわり合い」を通して、子どもにも教師にも人格変容が生じる可能性があり、そうした変容（正負両面がある）を丁寧に理解しようとするのが、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と考えられる（角田他，2022）。

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」といった諸要因が関連する（角田，2020，角田・上田，2023）。(1)～(3)は各々対として捉えられ、(1)は「学習指導と生徒指導」、(2)は「集団への指導・支援と個人への指導・支援」、(3)は「父性と母性」あるいは「厳しさと温かさ」というように、各々どちらの側面も学校教育に必要となる。しかし、両面のバランスがうまくとれず、教師が葛藤を抱えることは現実に起こるものである。

本研究では、教師にとって葛藤を生むような二律背反性に焦点を当てる。というのは、教職、心理職、福祉職、医療職といった対人専門職は、一方向的なサービスの提供ではなく、双方向的なかかわり合いの中でクライアント（教職なら児童生徒）のニーズを把握し、できるだけ相手に適したサービスを提供する仕事だからである。言い換えれば、不確かさの中で常に模索を繰り返す仕事であり、それゆえ、迷いや矛盾、葛藤を体験することがあり、二律背反的な状況に置かれやすいと言える。

本研究では、教師にとっての二律背反性として、「学習 vs 遊び」「集団 vs 個人」「秩序 vs 混沌」を取り上げて検討する。さらに小学校教師によるプロセスレコードを用いた実践の省察をもとに、困難な状況から創出される、「行為レベルの実践知」（角田，2020）のありようを考察していく。

共著者の分担としては、5章の実践例を塩貝が担当し、その他は角田が担当する。なお、実践例を用いるにあたっては、所属学校長の了承を得、本質に影響しない範囲でプライバシーに配慮し改変・省略をしている。

2. 学習 vs 遊び

「遊んでばかりいないで勉強しなさい」「遊びと勉強とどっちが大切なの」とは、大人が子どもを叱る場面でよく耳にするフレーズである。学習と遊びは、一般に相容れない事柄と捉えられている。しかし、本来の学習とは、ただ受動的に強制されるものではなく、学び手に能動的な学習意欲を喚起するものであり、主体的な自己の発達にはこうした学習経験が重要である。学び手に興味や関心が高まる状態とは、「面白い」「わくわくする」といった体験であり、こうした楽しさは遊びに通じると言える。このように考えると、学習と遊びは、必ずしも相容れないわけではない。1章で述べたように、学校臨床力には「教えると育む」という両面があるが、そこに含まれる二律背反性を際立たせるために、本章では「学習と遊び」に焦点を当てる。

遊びと一口にいっても実に様々なものがあり、自由度や危険度にもかなりの幅がある。角田・

堀内（2019）で示したように、小児科医で精神分析家のウィニコット（Winnicott, D. W., 1971）は、乳幼児期の親子関係や成人を含む心理療法において、「遊ぶこと」の意義を強調した。彼は心の成長に必要な遊びの特徴として、11項目をあげている（表1参照）。また、彼は「遊び（play）」ではなく「遊ぶこと（playing）」と表現し、遊ぶ際の体験過程を強調している。

表1 ウィニコットによる「遊ぶこと」の特徴のまとめ

- | |
|--|
| <p>(a) 遊んでいるときは没頭や集中した状態にある。</p> <p>(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）。</p> <p>(c) 外的現実から対象や現象を集め、内的現実役に立つように睡眠中の夢のサンプルのように使う。</p> <p>(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。</p> <p>(e) 遊べるという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。</p> <p>(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。</p> <p>(g) 心だけでなく身体に結びついている。</p> <p>(h) 性的（本能的）な興奮は遊ぶことを脅かす。</p> <p>(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。</p> <p>(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。</p> <p>(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。</p> |
|--|

表1を筆者なりの視点で見ると、「遊ぶこと」が成立する枠組みとしてまず（f）があげられる。すなわち、遊ぶ主体（例えば子ども）が、環境に対して信頼感や安心感を持てることが前提となる。

（a）～（d）は「遊ぶこと」の中身といえ、「内的現実」と「外的現実」という表現が繰り返される。人は生涯を通して、自分の「心の内側」と「外側の環境」との間で生じる様々な出来事に曝されており、それを「遊ぶこと」という「中間領域」を通して折り合いをつけようとし、具体的な遊びが創出される。それゆえ、心的作業としての共通性から、睡眠中の「夢」と「遊ぶこと」との関連が（c）（d）で触れられている。こうした「遊ぶこと」は、後の発達段階における様々な課題への「試行錯誤」や「探究」の萌芽と言えるだろう。そして、（e）にあるように「遊ぶこと」の本質とは、自己体験形成の働きにあり、それは生き生きとした「創造性」の起源と言える。こうした「遊ぶこと」は、他者との間で共有可能であり、芸術など文化的な体験に通ずるものとされる。

（g）（h）（j）では「遊ぶこと」と身体とのつながりがあげられ、ここではより身体や本能衝動との関連に焦点が向けられる。軽重はあるが遊びとは体を使って行われ、それが心身のまとまりの感覚につながる。しかし、性だけでなく攻撃性も含め、激しすぎる衝動性は「遊ぶこと」を超える可能性を持つ。遊びの中に収まるか否かは、（k）にあるように不確かであり、収まれば（i）のように不安は満足になり、興奮や衝動が強すぎれば、遊びは崩壊して自己のまとまりを崩し、時に反・非社会的な問題行動につながる。

学習と遊びは異なる事柄であり、前者が社会の中で生きる個人を育成するといった明確な目

的を持つのに対して、後者は遊び自体が目的であり、その意味で不確かさの度合いは両方で全く異なると言える。しかし、ウィニコットが述べたように、遊べるようになること自体が健康な心の発達であり、また「遊ぶこと」が人の創造性や芸術・文化表現につながるという見方は、学習の過程にも通じるのではないだろうか。すなわち、学習を通して「面白い」「わくわくする」体験が生じることは、学び手の内的現実と外的現実が創造的につながるということであり、そうした体験がさらに学ぼうという学習意欲・内発的動機づけになるとと言える。

ウィニコットは「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（邦訳 p.51）」が心理セラピストの仕事であると述べたが、その表現を借りるなら「児童生徒を学習できない状態から学習できる状態へともっていくこと」が教師の仕事と言えるだろう。学習と遊びは相容れない性質を持ちつつも、そこに共通性を見出すことは、学習に困難を抱える子どもにかかわる大人にとって、有用な視点になると思われる。

3. 集団 vs 個人

1章で述べたように、教師の学校臨床力とは「集団と個人」の両方にかかわるものである。単純化すると、これまでの日本の教職イメージとは、まず「クラスで一斉授業ができる」になるのではないだろうか。それは教師の中心となる職務であるが、他方、現代社会においては多様な個人のあり方・人権を尊重する意識が高まり、「個に応じた教育」が教職の重要な側面として位置づけられている（中央教育審議会答申，2021）。しかし、ある教師が集団の規律を維持しながら一斉授業を行い、それと同時に、個々の子どものアセスメントをして、個に応じた教育を模索するのは、容易なことではない。

2017年に告示された小学校・中学校の学習指導要領の総則では、子どもの発達の支援について次のように書かれている。「…主に集団の場面で必要な指導や援助を行うガイダンスと、個々の児童（生徒）の多様な実態を踏まえ、一人一人が抱える課題に個別に対応した指導を行うカウンセリングの双方により、児童（生徒）の発達を支援すること」。高等学校の学習指導要領もこれと同様で、集団へのかかわりとしての「ガイダンス」と、個別のかかわりである「カウンセリング」という両方の力量を、小中高の全ての教師に求めている。

「チーム学校」として、複数の学校スタッフが、学級や子どもにかかわる取組が行われつつあるが、現状としては、一人の教師が「集団と個人」の両方の対応を担う場面は多い。教職として重視されることは、先に触れたように、まずは集団に対して一斉授業ができることと言え、学級担任になれば、学級集団を、特別活動などを通してまとめあげていくことが期待される。個別の対応は、そこに当然含まれているが、どちらかと言うと、教師は先の学習指導要領が言う「ガイダンス」に比重を置きやすくなるのではないか。他方で、経験年数にかかわらず、個別のかかわり、つまり学習指導要領が言う「カウンセリング」を得意とする教師もいるだろうが、教員養成として、アセスメント能力や様々な問題行動への個別の対応について、大学の教職課程で鍛えられる機会は少ないのが現状である。教師になって現場に出たから様々な子ども達と出会い、さらに自ら積極的に学ぶ姿勢がなければ、個に対する学校臨床力は容易に身につかないと言える。

「集団と個人」が二律背反になるとは限らないが、ある場面でどちらの対応を優先させればよ

いのかに、教師が迷ったり葛藤したりする場面は多いと思われる。こうした迷い・葛藤には、目指す教師像や、その教師の子ども観・人間観が深くかかわると言え、それゆえ、二律背反的な状況は、教師にとって苦しいものであるが、これまでの自分のあり方を見つめ直す重要な契機にもなるだろう。

4. 秩序 vs 混沌

学級や学校という集団がまとまりを持つために、一定の「秩序」が必要なのは当然である。一斉授業が成立するには授業規律という「秩序」が必要となる。また、子ども達がルールやマナーを身につけることは大切であり、こうした側面も社会という「秩序」の維持につながる。1章で学校臨床力には「厳格性と受容性」の両面があると述べたが、こうした「秩序」が維持されるには、「厳格性」に見られる切断・分離といった機能が教師に求められる。つまり、「良い-悪い」といった判断を明確に行うことによって「秩序」は保たれるのである。

「秩序」の対義語は「混沌」であるが、一般に前者は良い状態、後者は悪い状態と捉えられやすい。学習規律といった「秩序」があれば、教師は安心できるだろうが、それが崩れると、やがて学級崩壊になるかもしれない、こうした「混沌」は教師を不安にさせる。

フロイト (Freud, S.) やユング (Jung, C. G.) にはじまる深層心理学では、人の心に「意識と無意識」を仮定し、その相互作用から心の力動性を理解しようとする (角田, 2016)。「秩序と混沌」は「意識と無意識」の関係に似ている面がある。「無意識」とは、自分で意識できない、よくわからない不確かな心の領域であり、いわば「混沌」とした世界である。それに対して、「意識」とは、物事を区別してその違いを捉える働きであり、「秩序」ある世界を構築する際に欠かせない。私たちは、乳児期から少しずつ意識できることを増やしながらか成長し、自他を区別し、さらに様々な物事を区別していく。「分かる」ようになるとは、「混沌」から様々な人・物事を「分けられる」ようになることである。

「無意識」とは未知なる自然の領域であり、そもそもそれが人間を構成する基盤である、という見方は深層心理学に共通している。つまり、「無意識」とは、様々な可能性を秘めた「混沌」と言え、「良い-悪い」「前進-後退」「建設-破壊」といった諸要素が、未分化で混じり合っているとと言える。

このように考えると、「混沌」を一面的にマイナスと捉える必要はなく、そうした見方に偏るのは、「意識」の側から見た「秩序」崩壊の不安によるところが大きいと言えるだろう。「秩序」には様々なものがあるが、例えば、社会秩序や学校・学級の秩序を守ることは、子ども達の安心・安全のために重要である。しかし、社会体制の維持や学校・学級の存続そのものが目的化すれば、「秩序」が個人を抑圧することは十分にありうることである。「秩序」とは不変なものではなく、社会や時代に応じて、その都度形成される相対的なものと言えるだろう。

個人に限定して考えてみると、その人にとっての「秩序」とは信念や価値観と言え、宗教という場合もあるだろう。教師であるなら3章の終わりに触れたような、ある教師が持つ教師像や子ども観・人間観が、その教師にとっての「秩序」になりうる。そして、それらも不変とは言えず、経験と共に変容するものだろう。つまり、子どもであっても教師であっても、人が成長するとは、それまでの個人の「秩序」がいったん崩れて「混沌」に至り、そこから新たな「秩

序」が生成することと言える。先に「秩序」の維持には「厳格性」が必要と述べたが、「混沌」が許されるためには「受容性」が必要になるだろう。

学校臨床力に「厳格性と受容性」の両面が必要と1章で述べたが、ある子どもの「混沌」を受け容れるには、教師は「受容を決断する」必要がある。つまり、そこに自らへの厳しさが求められるのである。と言うのは、そうした状況では、子どもの「混沌」だけではなく、教師自身の「混沌」も連動することになり、教師がそれらを受容するのは容易ではないからである。言い換えれば、教師自身のこれまでの「秩序」は崩壊して「混沌」となり、そこから新たな「秩序」の再構築を迫られるかもしれない。つまり、リスクを引き受ける覚悟が求められ、それは教師自身の自己対峙につながる。こうした選択は、河合（1996）が「静かで深いコミットメント」と呼んだ、かかわり合いへの全人的な意志が求められると言える。この表現には、自己陶酔的な感傷、発散、行動化は含まれず、不確かさを抱えつつも、落ち着いて流れを見立てる視点が示されている。「厳格性」によって「受容性」が維持されることで、「秩序」と「混沌」が対立ではなく相補的になり、新たな成長につながる可能性を生むと考えられる。次章では、共著者によるプロセスレコードを用いた小学校の実践例を報告し、その省察を行う。

5. 実践例

(1) この事例を選んだ理由とその紹介

「授業中は教室の中で学習をするもの」という筆者（塩貝）の意識を取り払ってくれたのが男児Aの存在である。

筆者は、初任から毎年学級担任を務めた。初めは授業が思うように進められなかったり、保護者との関係がうまく構築できなかつたりするなど、幾多の失敗を重ね、思い悩むことが多かった。そんな中でも、先輩教員や管理職の支えもあり少しずつ成功体験が増え、学級経営にも自信が持てるようになってきていた。もとより、筆者は子どもが好きで小学校教員の道を選んだこともあり、子どもと毎日関わるができる教師という仕事に責任を感じながらも、大きな魅力を感じる日々であった。子どもとの関係性も大きく拗れることはなく、教員歴が浅いなりにも得てきた経験則に基づいた学習指導や生徒指導により、思い描いた学級経営を少しずつ実現できるようになり、小学校教員の仕事に対し自信を持ち始めていた。そんな時期に出会ったのがAだった。

筆者がAを知ったのは、当時の勤務校に赴任して間もなくのことであった。2年生だったAは、授業中に教室から飛び出し、廊下を素足で走っていく姿を何度か目にしていた。学級の友達とのトラブルも頻発し、暴力的になったAを筆者が止めに入ったこともあった。筆者から見ると、「生徒指導的課題を抱えた児童」という印象が強かった。

Aの2年生時はベテラン教師（女性）が担任であった。Aは集団に馴染むのが難しく、また臨機応変に対応するのが苦手である。多動性や衝動性が見られ、自分の思い通りにならないと暴力的になったり、暴言を言ったりして友達との間でトラブルが起きることがあった。興奮すると一時的にパニックになり、大声で叫んだり、自分を卑下するような言葉を連呼したりすることがあった。言葉をうまく扱えず、単語を覚えても意味を理解することが難しいことがある。言葉遣いが荒くなることもあり、保護者が普段使用している言葉遣いに多分に影響を受けてい

と思われる。自分の気持ちを言葉にしたり、想像したりすることも苦手であった。

校内教育支援委員会でも対象に挙げられ、個別の支援計画やアセスメント票などが作成されていた。校内配慮児童交流会でも取り上げられ、Aの特性等について共有されており一定の理解はしていた。2年生時に検査を行い広汎性発達障害¹⁾の診断を受けている。3年生に向けたクラス替えでは、本児を中心とした学級編成が行われた。

そして、3年生になったAを新たに筆者が担任することになったのである。Aの言動は衝動的であることが多く、個別対応やかかわり方について悩むことの連続であった。

1学期当初、行動面で多動的になる場面が多く、落ち着きのない様子が多かった。自己肯定感が低く、集団になじめないところは常にあった。その中でも、友達とのつながりを実感したり、自分が友達の役に立ったと思えたりすることで、集団の中で過ごすことにつながっていったように思う。

筆者はAが今、抱えているものは何かを見つめることを大切にしてきた。うまくいかないことばかりであったが、Aへの関わりを通して、表面化される行動の背景を読み取り、アプローチしていくことの大切さを学んだような気がする。本稿では、Aと学級の子どもたちとの関係性にも着目しつつ、(2) プロセスレコードに2つの場面を示す(表2・表3)。

(3) 省察

表2「Aとの出会い」は、1学期の始業式後に学級担任としてAと初めてかかわった場面である。始業式後の学級活動は、新担任と子どもたちが初めて顔を合わせる緊張感のある空間である。筆者のこれまでの経験則から、子どもたちは新しい学級への期待に胸を高鳴らせながら、全員が着席して新担任の話を傾聴する光景を想定していた。しかし、筆者が教室に入るやいなやAが駆け寄ってきて、自己表現をしながらかかわりを求めてきたのである。まだ教職経験が浅く、自分が想定していなかった事態には十分対応できていなかったのではないかと振り返る。

Aは筆者と少し会話のやりとりをした後、教室から走って出て行った。学級全体への自己紹介も終えないうちに早くも教室を飛び出したAの行動に対し、筆者は明らかに動揺していた。Aのことを全く理解できておらず、Aを追いかけて教室へ連れ戻すべきかどうか悩み、瞬間的に様々な選択肢が頭の中を駆け巡った。そんな中、他の子どもが筆者に「いつものことやし、大丈夫やで。」と口々に伝えてきた。他の子どもは冷静にAの行動を捉え、理解しているのだと感じた。Aが教室を出ていくことは、周囲からすれば日常的なものになっていたのであろう。他の子どもが発言した「大丈夫」の真意がこの時筆者にはよく理解できなかった。正直、このままでよいのだろうか戸惑った。

Aは新しい環境に落ち着かない様子が見られたが、その中でも新担任がどんな教師なのか気になり、初めは教室にいたのだろう。私に話しかけることも勇気が必要だったかもしれない。

振り返ると、筆者はAに寄り添おうという気持ちは持っていたが、新年度の学級開きを全員で迎えよいスタートを切りたいという気持ちが先行してしまっていたのだと思う。そのような筆者の勝手な思いがAに伝わったために、Aは心を開示しなかったのではないだろうか。Aの思いを聞き、受け止める共感的人間関係を構築していく必要性を感じた。また、駆け寄ってきて自分のことを知っているか問うAの可愛らしさや純粋さも同時に感じた。彼には建前ではなく、本音で話すことが大事になってくるのではないかと直感的に思った。

(2) プロセスレコード

表2 Aとの出会い(4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
新年度初日、3年生教室での学級開き			
<p>①始業式後、担任としてクラスの子どもたちとの顔合わせの際、私が教室に入りなり近寄ってきて話しかけてくる。「先生、オレのこと知ってる？」</p> <p>④「正解！なんで知ってるん！？」と少し嬉しそうに言う。</p> <p>⑦「わかりませーん。」と言った後、そのまま教室を出て行った。</p> <p>【他の児童の言動】 ⑩「先生、Aくんはすぐに教室から出ていかはるで。」 「いつものことやし、大丈夫やで。」など、Aの行動に対して口々に言う。</p>	<p>②新担任が発表され、Aが私に対しどのようなアクションを起こすのか気にしていたが、早速話しかけてきた。私の反応を見ているのだろう。</p> <p>⑤Aのことを私が認識していたことに安堵と驚きが見られたような気がする。逆に質問してみよう。</p> <p>⑧早くも教室を出て行ったAに正直驚いた。担任の私がどんな教師なのか気にしつつ、新しい環境に落ち着かないのかもしれない。学級開きの時間は教室にいてほしい。</p> <p>⑪他の児童は、冷静にAの行動を理解しているのだと感じた。Aが教室を出ていく状況は、「当たり前」になっていたのだろうかと感じた。</p>	<p>③「もちろん知ってるよ。めっちゃめっちゃ元気なAくんやね。」</p> <p>⑥「しっかり覚えてるで。じゃあ先生の名前は分かる？」</p> <p>⑨「おーいAくん、教室に入りやー。」と教室を出たAに声をかけるも、Aはそのまま走って行ってしまった。</p> <p>⑫Aを追いかけようかとも一瞬考えたが、Aには後で個別に話をすることにし、学級開きを始めた。</p>	<p>前日まで、Aの行動への対応について逡巡していたが、駆け寄ってきて自分のことを知っているか問うAの「可愛らしさ」や「純粋さ」を感じた。建前ではなく、本音で話すことが大事になってくるのではないかと直感的に感じた。</p> <p>新しい環境に落ち着かない様子が見られたが、その中でも新担任がどんな教師なのか気になり、初めは教室にいたのだろう。私に話しかけることも勇気が必要だったかもしれない。</p> <p>周りの児童はAのことをどう捉えているのか気になった。「大丈夫」とは、一体何が大丈夫なのだろう。正直、このままでよいのだろうかと戸惑った。</p>
授業が終わった後、Aが教室に戻ってきた。			
<p>⑮「ちょっとグラウンドに行きたくなっただけ。教室には、いたくなかったん。」と話す。私の話はあまり聞いていない様子が見られた。</p>	<p>⑬教室に戻ってきたAに対し、声をかける。Aの行動を理解してあげたいが、新しいスタートの学級開きはAを含めた全員で迎えたかったのが本音だった。どうして教室にいられなかったのだろう。</p>	<p>⑭「Aくん、どこ行ってたん？授業中やで！」とやや強めの口調で話す。これから1年間、一緒に頑張っていこうと伝える。</p>	<p>振り返ると、Aに寄り添おうという気持ちは持っていたが、新年度の学級開きを全員で迎え、よいスタートを切りたいという気持ちが先行してしまったと感じる。⑭ではその思いが表出していたため、Aは心を開示しなかったのではないだろうか。Aの思いを聞き、受け止める共感的人間関係を構築していく必要性を感じた。</p>

表3 「みんな、何で来たん？」(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
5校時算数の授業中、教室に入って来れないAに話しかける。(教室から少し離れた廊下にて)			
<p>①なかなか授業に入ることができないA。この日も朝から教室に入らず、校舎内を歩いたり、廊下で寝転んだりしている。</p> <p>④「どうせ誰もオレなんか待ってへんわ。みんなオレのことが嫌いなんやろ。」つぶやくように小さな声で言っている。</p> <p>⑦「知らんし。先生どっか行って！」と視線を合わせずに、怒った感じで言う。</p> <p>⑩「うん。教室いややし、勉強とかもいややし。」</p> <p>⑬「先生、もう来んでええで。」</p>	<p>②今日はほとんど教室に入っていない。昼休みの件を引きずっているのだろう。教室とのつながりを保つためにも、声をかけて様子を見よう。</p> <p>⑤本心で言っているのかな。私が来たことをどう捉えているのだろう。</p> <p>⑧Aは今どんな気持ちなのか、自分で整理させてみよう。</p> <p>⑪しつこく話してもあまりよくない。一旦距離を置いて、後でまた話そう。</p>	<p>③〈Aくん、教室入らへんか。みんな待ってるで。〉</p> <p>⑥〈そんなことないと思うで。Aくんのこと、気にしてるんやで。〉</p> <p>⑨〈今は一人でおりたいんか?〉</p> <p>⑫〈そうか、教室に入って勉強するのがいやなんやな。分かった。また来るわ。〉</p>	<p>昼休みに友達とトラブル(消しゴムの借用をめぐる)があったことで、教室に入りたくない気持ちがさらに大きくなっている。</p> <p>「どっか行って」と言うものの、私との会話ができていることから、人との関わりを欲していたのではないだろうか。</p>
【10分後くらい】再び、教室の外にいるAに話しかける。			
<p>⑭階段の踊り場で寝転んでいるA。「……………」</p> <p>⑰「…冷たいから気持ちええねん。」</p> <p>⑳「先生、さぼっとったらあかんで。授業中やろ。」</p> <p>【1分くらい無言】</p>	<p>⑮軽い感じで話しかけてみよう。どんな反応があるかな。</p> <p>⑱Aが素直な気持ちを言葉にした。これはチャンスかもしれない。</p> <p>㉑確かに、Aの言う通り廊下がひんやりしていて気持ちいい。Aはこの感覚が心地よいのだな。</p> <p>㉒私の行動に反応した。Aの口から「さぼる」という言葉が出てきたのが何となく面白い感じがした。</p> <p>㉔Aを少し後押してみよう。どんな反応をするかな。</p>	<p>⑯寝転んでいるAに対して〈Aくん、どうや?気持ちよさそうやな。〉</p> <p>⑲Aの横で同じように寝転んで…〈なかなか気持ちいいもんやなあ。廊下で寝転んだん初めてやわ!〉</p> <p>㉓〈ほんまやなあ。〉</p> <p>【1分くらい無言】</p> <p>㉕〈さあ、教室行って算数しよか!〉</p>	<p>Aが発した何気ない一言から、とことんAに寄り添おうとチャレンジしていた感じがする。振り返ってみると、Aと私の二人だけの空間が存在していたような思いがする。</p>

<p>②⑥「ええわ。教室は行かへんねん。教室で勉強したくないねん。」</p> <p>②⑨「・・・うん。」</p> <p>③②「・・・ええで。」</p>	<p>②⑦意思を示し始めたので、もう少し話してみよう。</p> <p>③⑩これは、どう捉えるべきなのだろう。</p> <p>③③やはり、教室にいる友達に自分の存在を気にしてほしい気持ちが確かにあるのだな。</p>	<p>②⑧〈ここ（廊下）でやったら算数の勉強頑張るってこと？〉</p> <p>③①〈そのこと、クラスのみんなに伝えてもいい？〉</p>	
<p>教室で学習中の児童に対し、私から A の気持ちを伝える。</p>			
<p>③⑥クラスからいろいろな意見が出る。その中で「ぼくらも一緒に廊下で勉強するっていうのはどう？」という意見が出た。</p> <p>③⑨クラスの児童口々に「ほんまに一!？」</p>	<p>③④最良の方法はわからないが、何とかして A と他の児童をつなぎとめておきたい。</p> <p>③⑧児童の提案にとっさに反応して言ってしまった。</p>	<p>【教室に戻りクラスの児童に】</p> <p>③⑤〈A くんが廊下で勉強するって言ってるんやけど、みんなはどうする？〉〈A くんのためにみんなが何かできることはないかな？〉</p> <p>③⑦〈よし、1 回みんなで廊下で勉強やってみよか！〉</p>	<p>A との関わり方（私も他の児童も含めて）について、直感的に何か大きなチャンスのようなものを感じていた。</p>
<p>廊下の踊り場へ移動し、算数の授業の続きをする。</p>			
<p>④④「みんな、何で来たん？」 恥ずかしそうに笑みを浮かべている A。→その後、A は授業の輪の中に最後までいた。</p>	<p>④①A が笑っている。怒るかもしれないと思ったが、よかった。</p>	<p>④②〈みんなに A くんの気持ち伝えたら、みんなもここで勉強するって。今から廊下で授業の続きするで！〉</p>	<p>廊下へ移動した児童たちは、一様に笑顔であった。何かしらの期待感をもっていったと思う。私も、笑っていた。（おそらく）</p>
<p>廊下での授業（10 分くらい）を終えて・・・</p>			
<p>④④「みんな何で来たんやろなあ。先生、次の時間もここで授業するん？」</p> <p>④⑦「しょうがないから教室で勉強するわ！」→次の 6 校時は、教室に入り自席に座っていた。</p>	<p>④⑤多分、A は廊下で勉強したいと言うだろうなあ。</p> <p>④⑧「教室で勉強する」と自分から言ったことに驚いた。</p>	<p>④③〈A くん、勉強がんばってたな！〉</p> <p>④⑥〈ここで勉強したいか？ 次の時間は教室で勉強やな。A くんどうする？〉</p>	<p>A の「居場所」となっていた廊下にクラスの友達がやって来たことに驚きつつ、自分の存在が認められていると感じたのではない。</p>

2つ目の表3「みんな、何で来たん？」はAと筆者、Aと学級の子どもたちのかかわり合いで特に印象的な場面である。1学期、筆者は何とかAと信頼関係を構築しようと努めていたが、なかなか思うようにはいかず、Aが抱える困り感を掴みきれずにいた。そんな6月頃の蒸し暑い日のこと、Aはこの日も朝から教室に入らずに校舎内を歩いたり、廊下で寝転んだりしていた。算数の授業中であり、筆者は教室での一斉授業を行いながらもその合間にAと個別にかかわりをもった。そのような中で『筆者（担任）とA』、『筆者と他の子どもたち』のかかわりを通して、『Aと他の子どもたち』の心の繋がりを感ずることができた場面でもある。

階段の踊り場で寝転んでいたところに〈Aくん、どうや？気持ちよさそうやな。〉と発した筆者に対し、Aは「…冷たいから気持ちええねん。」と素直な気持ちを発した。Aが発した何気ない一言から、とことんAに寄り添おうという思いが芽生えたことを覚えている。Aの横で同じように寝転んでみると、確かに廊下がひんやりと冷たくて気持ちよかった。Aが「気持ちええねん」といったこの感覚と一緒に感ずることができたこの時、Aと筆者の二人だけの空間が確かに存在していたと、今になって思う。Aとの出会いから約3か月が経過し毎日かかわる中で、4月当初に筆者が無意識のうちに抱いていた「教室に入らせて一斉授業を受けさせたい」という思いは消え失せていた。知らず知らずのうちに、「教室へ入りたくない」という思いに寄り添うことで、Aを理解しようとしている自分に気づき始めていた。

そんな中でも、集団からAを孤立させずに学級の子どもたちとの関係を繋ぎ止めておきたいという思いがあった。今は互いに良好な関係でなかったとしても、子どもと子どものかかわり合いの中でこそAが人間的に成長していけると考えていたからである。筆者は教室に戻り、学級の子どもたちにAが「廊下で勉強する」と言っていることを伝えた。筆者が予想していた子どもたちの反応は、算数教材をAのところへ持っていくことや、Aへの励ましの声掛けをしに行くなど、せいぜいその程度であった。しかし、学級の子どもたちは筆者の想定外の提案をしてきた。自分たちも一緒に廊下で勉強したいと言い出したのである。しかも、全ての子どもたちが同意している。大変驚いたが、筆者はAとのかかわりについて、直感的に何か大きなチャンスかもしれないと感じていた。

これまで、Aが学級の子どもたちとの関係の中でトラブルを起こすことも少なくなかった。その度に解決を図ってきたが、Aに対して好意的な感情をもっていない子どもも一定数いるだろうと考えていた。しかし、この場面では「Aの思いを実現してあげたい」という子どもたちの意思が一体となって筆者に伝わってきた。担任が思っている以上に、学級という集団に属する子どもたちの連帯感は強いものであると感じた。「居場所」となっていた廊下に学級の子どもたちがやってきたことにAは驚きの表情を見せつつ、「みんな、何で来たん？」と恥ずかしそうに笑みを見せたA。教室から離れていながらも、自分の存在が認められることに気づき安堵したのではないだろうか。

A自身の心とクラスの児童の心がつながった（と思われる）のは何だったのか、今でもはっきりと分からないところがある。子どもを救うのは「子どもの力」なのかもしれないと感じた場面であった。クラスの児童は、Aと授業をするために廊下に出ていった瞬間、「Aの喜ぶ顔が見たい」という思いを持って駆け寄ったことだろう。Aも、そんな友達の顔を見て、実はたまらなく嬉しかったのではないかと思う。筆者も、その時たくさん笑っていたと思う。つまり、その場にいた全員（A、クラスの児童、筆者）が笑っていたのである。とても不思議な時間だっ

たと、今、振り返って思う。共感的な人間関係を育むために、教師には「子どもと子どもをつなぐ役割」があるのだと改めて学んだように思う。

Aは、教師としての筆者を大きく成長させてくれた。「教師は～でなければならない。」「授業は～でなければならない。」という無意識に考えていた固定観念を取り払ってくれた。何より大事なのは、一人一人の子どもに正面から対峙し、尊重し、思いに寄り添うということである。Aとのかかわりを通して、「子どもを見る」のではなく、「子どもが見ているものを見る」ことが教師として真に大切なことであることを学んだ。Aとのかかわりから得た教師としての軸足のようなのは10年以上経過した今も自分自身の中で生きており、これからも教員生活を続ける限り最も大切にしたいことの1つである。

6. 総合考察

ここからは、5章で示されたプロセスレコードの順番に沿って、2～4章で行った二律背反性の検討と照らし合わせながら、筆者（角田）が考察していく。

(1) Aとの出会い

共著者がAの担任をした時期は、初任期から中堅期に差し掛かった頃であった。前章の(1)に書かれているように、自分なりの経験則に基づき学習指導や生徒指導を行い、思い描いた学級経営が少しずつできるようになった時期とのことである。

Aとの出会いは、彼がいきなり担任に近寄ってきて「自分を知っているか」と素朴に問いかけることから始まっている。担任もその率直さを受け止め、やや遊び心も込めて「もちろん知ってるよ。めっちゃめちゃ元気なA君やね」と返している。すると、彼は「なんで知ってるん」と驚きと嬉しさをもって反応している。Aは、唐突なやり方ではあるが、自己の成長に必要な自己対象欲求²⁾を素直に表現しており、新しい出会いへの健康な期待感を示している。「分析・考察」や後の省察に書かれているように、ここで担任がAに可愛らしさ・純粹さを感じとり、担任自身も思いを本音で返そうと「自然さ・本心のまま (authenticity)」³⁾を意識したことは重要である。こうした担任の応答が、Aにとって自分を認められるという意味のある手応え、すなわち自己対象体験²⁾になったと考えられる。

しかし、⑥の担任からの切り返し的な問いかけ〈先生の名前は分かる？〉に対して、Aは遊び感覚を残しつつも、それには答えず、あっという間に教室から出て行ってしまふ。Aは新しい場面に強いストレスを感じやすいのかもしれない。担任としては、学級開きの教室から児童が外れることに、少なからず戸惑いを感じるのはもっともなことである。Aを追いかけるかどうかと迷い、また他児からの「いつものことやし、大丈夫」に十分な合点はいかず、「集団 vs 個人」や「秩序 vs 混沌」といった葛藤状況に、担任は早速置かれることになる。

Aの対応は後にして、ここで担任は学級開きを続けていく。やがて、授業後にAは教室に戻るが、担任には苛立たしさがあつたようで、ややきつめの口調になっている。後の省察で示されているように、全員で学級開きを迎えたいとの思いが担任にはあつた。担任側のこうした一方向的な思いは、Aの思いとはズレたままであり、それゆえオープンな心の交流がそこで止まったかもしれない、という担任のふり返りは妥当なものと思われる。

本研究で書かれた担任の省察は、実際の場面でそこまで明確になされていたわけではない。しかし、はじめにAが示したような、情緒的に豊かな交流は、ほんのわずかな時間で終わってしまい、担任の心に「Aはなぜ教室にいられなかったのか」「このままでよいのか」といった思いが残ることになった。それがAへの理解とかかわりを模索しようとする担任の動機づけになり、この場面でも「建前でなく本音の交流が大切になりそう」といった気づき・予感につながったと言える。

(2) 「みんな、何で来たん？」

1学期も後半となり、Aは授業に参加できずに廊下において、ふてくされた様子である。しかし、担任の態度は、先の学級開きの場面とは明らかに異なっている。Aの様子を見ながら、担任自身が教室を出たり入ったりしており、その動き方には余裕が感じられる。この3ヶ月ほどのかかわり合いを通して、学級開きの場面のような一方向的な担任の思いはなくなり、双方向のやり取りが特徴になっている。しかし、省察を読むと、Aの思いがつかめず、信頼関係はなかなか築けなかったとのことで、毎日のかかわり合いで担任が苦労を重ねてきたことが覗かれる。

前節の終わりに述べた、Aへの理解とかかわりを模索する態度によって、担任はこれまでにつくってきた自分の教師スタイルを、いったん脇に置くことになったようである。すなわち、4章で述べた、教師が「受容を決断する」ことがなされたように思われる。それは自分の従来の「秩序」を保留して、いったん「混沌」に戻すことになり、担任としては手探りの不確かな状態になる。しかし、同時に自らに厳しい自己対峙の姿勢が背景にあり、落ち着いてかかわり合いを眺められる状態と言えそうである。Aそして他の児童への受容にエネルギーを注ぎ続けることで、担任はほどよい距離をAとの間でつくれるようになり、それが担任自身にも余裕（遊びの生まれる余地）を生んだのではないか。担任は「集団 vs 個人」の葛藤をこの期間で乗り越えていったと思われる。

そして、⑩からはとても興味深いかかわり合いが展開する。蒸し暑い午後の廊下に寝転ぶAの側に来た担任は、「勉強」を促すのではなく〈どうや？ 気持ちよさそうやな〉と「今ここで」の実感から声をかけている。するとAも、床が冷たくて気持ちいいと実感で答え、それを聞いた担任は、Aが素直な気持ちを言葉にできた、と強く心が動くのである。これは身体感覚的な共感と言えそうである。そして、担任は何とAの隣に自分が思い切って寝転んでみるのである。〈なかなか気持ちいいもんやなあ。廊下で寝転んだん初めてやわ！〉。この行動によって、二人の間に遊びの空間が創出されたと言える。

つづいて今度は役割の逆転が起こり、Aから「先生、さぼったたらあかんで、授業中やろ」と声がかかる。不調回復のための孤独な廊下が、Aにとってかかわり合える遊び場に変化することになり、彼からもユニークな発言が生まれたと言える。そして、束の間であるが、並んで無言の時間を二人は共有している。これは外的現実として見れば、廊下に教師と子どもが寝転んでいるという何とも不思議な光景である。しかし、内的現実・中間領域としては、二人の「遊ぶこと」が重なり合った、「間主観的意識⁴⁾」と呼べる、とても意味深い瞬間だったのではないだろうか。

次に、⑭で担任は、Aを教室での「勉強」に誘おうと思うが、どのような反応が返ってきても受けとめるという受容性は保持されている。Aは「教室は行かへん」、「教室で勉強したくな

いねん」とふてくされて答えるが、それを聞いた担任は、〈ここ（廊下）でやったら算数の勉強頑張るってこと？〉とやや意外な発言をする。これは、今しがたAの隣に一緒に寝転んで、彼のやりようのない寝転がりを二人の「遊ぶこと」に変えたのと同様に、今度は嫌な「勉強」を「遊ぶこと」に変えようとする発言になったのではないだろうか。ここまで教室はAの居場所ではなかったが、廊下はまさに今二人の居場所に変容し、ここでならAに学習意欲が生まれるかもしれない。

Aはおずおずと「うん」と答えるが、興味深いのは、担任も④⑩でそれを聞いてどう受け止めればよいのかに戸惑っていることである。つまり、二人ともどのような展開になるのかは、よくわからないのである。ただ、遊びの枠を超えてはいないという安心感を担任は持っており、ならばこの「廊下で勉強」という話をクラスにつなごうという発想がさらに生まれ、Aもそれを了解する。元来、「遊ぶこと」には思いがけない驚きが伴うと言え、この場面で次々に起こる展開にはそうした性質が見られる。

教室に戻った担任が、子ども達にこの話を伝えると、子ども達は「遊ぶこと」を感じ取ったようで、すぐに担任の話に乗ってくる。「一緒に廊下で勉強するってのはどう？」という、今度は担任の予想を超えたアイデアが子ども達から出され、担任はとっさにやってみようかと答えている。こうした教室内のやり取りが生まれた背景には、この3ヶ月間、担任がAと教室との間を行ったり来たりしながら、「集団 vs 個人」というズレや対立ではなく、両者の間を「つなぐ」かわりを積み重ねたことがあり、子ども達もそれを感じ取ってきたのだろう。

④⑩「みんな、何で来たん？」の場面からは、廊下に皆が来たことへのAの感動が、手に取るように伝わってくる。これは、先の学級開きでAが感じた自己対象体験が、さらに拡がり強さを持つことになったと言える。廊下で算数の授業がどう行われたかは想像するしかないが、Aを含む子ども達も担任も共に笑っていたとのことであり、非日常的で遊び心に満ちたわくわくする瞬間が共有されたことは確かだろう。

その授業が終わったところで、担任は、次の6時間目は教室に戻って勉強することを提案している。これは非日常から日常につなぐ働きかけと見ることができる。そして、Aにその選択を任せていることは意義深い。Aは「しょうがないから」と言いつつ、教室で授業を受けることを選び、次の時間を教室で過ごしている。「遊ぶこと」とは、あるべき日常に対して、より非日常的な性質を持ちやすいと言える。それゆえ、2章の「学習 vs 遊び」で見たように、より日常生活に密接した「勉強」と不確かで非日常的な「遊び」とは対置されることになる。しかし、日常において変容を促すことは、4章の「秩序 vs 混沌」で見たように、一時的な混沌という非日常性を必要とする。担任は、「廊下での勉強」という非日常的な出来事の意義を感じつつ、それをさらに続けることがAにとって成長促進的であるかどうか疑問を感じたと思われる。つまり、非日常から日常へと、「遊ぶこと」を安心できる枠内に収めようとして、担任は教室での勉強を提案したものと思われる。

(3) 行為レベルの実践知

ここまで検討してきたように、この実践例の大きなポイントは、「担任がAの隣に寝転ぶこと」に代表される、遊び感覚のあるかわり合いと言える。ここで担任の行為に焦点を当てると、それは角田ら（角田・堀内，2019，角田，2019，角田，2020，角田他，2021，角田・上田，

2023) が「行為レベルの実践知」と呼んだものにあたる。

「行為レベルの実践知」とは、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)」の成果と言える。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それは表れる。「こうした実践知の生成は、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 (角田・堀内, 2019, 傍点は筆者が追加)」。それは教師一人による実践ではなく、教師と子どもとの間で共創されるものと言えらる。

先に「不確かさや複雑さの中で」と傍点をつけて強調したが、それは担任が置かれることになった二律背反的な葛藤状況を指す。学級の中で学習するという、従来の学校教育のスタイルに合いくい A とのかかわり合いは、これまでの担任の秩序を揺るがすことになり、出会いの場面では、まさに「集団 vs 個人」に担任は苛立ちを覚えることとなった。しかし、担任が出会いの時から、A の素直な成長欲求を感じ取り、そこに肯定的な可能性を見いだせたことは、こうした二律背反の中に身を置く覚悟、すなわち河合が言う「静かで深いコミットメント」を担任に行わせることになったと思われる。

担任は、出会いから 3 ヶ月の間に、A の実感と担任自身の実感とを次第に重ね合わせられるようになっていった。「担任が A の隣に寝転ぶこと」は、担任の「探索としての共感」の試みが具体的な行為になったと言え、それが二人の間で「わかり合いとしての共感」になり (角田, 2020)、遊びの空間が展開したと言える。こうして生まれた遊び場に、「勉強」という素材を担任は取り入れ、さらには学級の皆がそこに集まって、生き生きと「遊ぶこと = 勉強すること」が共有されることになった。前章の省察で担任が「子どもが見ているものを見る」と述べるほどに、その見立てや対応の可能性は創造的に広がったと言えらる。

7. おわりに

教師は子どものかかわり合いにおいて、「学習 vs 遊び」「集団 vs 個人」「秩序 vs 混沌」といった二律背反的な葛藤状況に置かれることがある。教師はそうした葛藤に持ちこたえつつ、目の前の子どもに何が必要なのかを見立てようと試み、子どもの成長促進に寄与する可能性を模索する。そうした現場における感性が、教師の学校臨床力と言える。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、子どもの成長に寄与する「行為レベルの実践知」が、二律背反的な状況の中でどのように創造されるかを例証し、同時にそれは教師自身の成長につながっていることを示した。

注

- 1) 2013 年の DSM-5 からは「広汎性発達障害」の表記は用いられず「自閉スペクトラム症」が診断名になっている。
- 2) 「自己対象欲求 (selfobject needs)」とは、コフートの自己心理学における鍵概念で、自己の

発達に必要となる自己対象関係を求める成長欲求を指す。自己対象欲求の内容としては、愛着や探索などがあり、それらが環境とのかかわり合いの中で満たされる体験を「自己対象体験 (selfobject experience)」と呼ぶ。角田・森 (2015) と角田 (2020) の 3 章を参照。

- 3) 「自然さ・本心のまま (authenticity)」とは、教師が子どもとかかわる際に、自分の違和感を見向きを無視したり押しやえ込んだりするのではなく、内面のサインに敏感になり、それに可能な限り正直に向き合い、対処を模索する姿勢を表している。角田・堀内 (2019) あるいは角田 (2020) の 1 章 5 節を参照。
- 4) 乳幼児研究では、かかわり合う二人の間で、注意、意図、感情が共有あるいは一致した状態を「間主観的意識 (intersubjective consciousness)」と呼んで重視している。角田 (2020) の 1 章 7 節と 4 章を参照。

参考文献

- 中央教育審議会 (2021) 『「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～ (答申) (中教審第 228 号)』文部科学省, https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/079/sonota/1412985_00002.htm (2024 年 4 月 17 日確認)
- 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 (2016) 「意識と無意識」角田他編著『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, pp.174-175
- 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・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, 43-59.
- 角田 豊・上田雅也 (2023) 「教育の魅力を省察する —総合力としての学校臨床力—」『京都教育大学紀要』No.142, pp.15-31
- 河合隼雄 (1996) 「コミットメントについて」河合隼雄・村上春樹 (1996) 『村上春樹, 河合隼雄に会いに行く』岩波書店
- 文部科学省 (2017) 『小学校学習指導要領 (平成 29 年 3 月告示)』
https://www.mext.go.jp/content/20230120-mxt_kyoiku02-100002604_01.pdf (2024 年 4 月 17 日確認)

文部科学省（2017）『中学校学習指導要領（平成 29 年 3 月告示）』

https://www.mext.go.jp/content/20230120-mxt_kyoiku02-100002604_02.pdf（2024 年 4 月 17 日確認）

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

