

かかわり合いに関する教師の省察についての一考察

京都教育大学大学院 連合教職実践研究科
教職実践専攻 生徒指導力高度化コース
156046 柴崎 朱音

かかわり合いに関する教師の省察についての一考察

柴崎 朱音

生徒指導力高度化コース

要約：本研究では、教師が日々経験している生徒とのかかわり合いについて、その省察がどのように在るべきかを筆者の経験したかかわり合いを事例として考察した。まず、省察が教師の実践的な力量である「学校臨床力」を向上させるために有効であるということ、そして省察がどのような行為であるかということを時間性と視点の方向性とに分けて整理した。そして2つの事例についてプロセスレコードを用いて場面ごとに4項目に分けて整理し、それを元に省察を行った。省察については個人で行ったものと他者を交えて行ったものとで比較し「省察を考察する」ことも「省察という行為」に含まれており、省察は継続的な行為であるということが分かる。省察は問題解決的に行うものではなく、経験や関係の枠組みを作ったり経験の中にあるさまざまな事象に気付くために重要である。その枠組み作りや気付きの目が養われることが学校臨床力を向上させると考えられる。

キーワード：省察、学校臨床力、かかわり合い、プロセスレコード

1. 問題と目的

1.1 研究の背景

現代社会の急激な変化に伴ってその渦中で生きる子どもたちに対する教育へのニーズも日々変化している。情報化、グローバル化していく社会に適応するための教育の見直しが施されていくのと並行してその教育を実践していく教師の力量もまた見直しが必要となっていると考えられる。ドナルド・ショーン (Donald A. Schön, 1983) は教師や医者などの専門家のあり方として「省察 (反省) 的实践家」という概念を提唱したが、これは状況に働きかけるべく行為しつつ、自らの実践が適切であるかどうかについて常に文脈を参照しながら批判的に検討するということである。つまり、この省察という行為が教師の力量を見直すために必要な行為であると考えられる。また、教師がその専門性を教育のニーズに応じて変化させていくことと同時に、目の前にいる多様な子どもたちに合わせた適切な教育を施していくためにも省察は必要な行為であるのは言うまでもない。子どもたちの多様さとしては学習の理解度の違いはもちろん、発達の課題があったり人間関係の構築に困りを抱えたり、あるいは家庭環境によるさまざまな弊害を抱えている等多くある。

このような子どもたちに対してよりよく自分の人生を歩んでいくための教育として必要なものの根底には常に教師と子どもとの「かかわり合い」が存在している。そして教師と子どもがかかわり合うことによって両者の関係性が構築され、その中で効果的な教育的指導が行われていくと考えられる。しかし、このかかわり合いについて私たちは普段無意識的に行っていることがほとんどであり、意識的な言葉がけや行動があったとしてもそれを後々に振り返って検討し直したりする、つまり「省察」を行うということは少ないのではないだろうか。学校現場というのは教師という一人の人間に対してさまざまな事象がめまぐるしく起こっていく場所で、そのような中で多数の子どもたちに対して一人一人と丁寧な関係構築のプロセスをふんだり指導を行っていくことは困難ではあるが、だからと言ってその場その場で直観に頼った指導や声かけを行っていったのでは子どもたちの変化を敏感に感じ取ったり、その変化の要因を考察していくことは難しい。教師の専門性は学習指導と並んで生徒指導も勿論含まれているものであり、かかわり合いを省察していくことが専門性を高める為に重要な行為であると考えられる。

実際に学校において行われているかかわり合いの省察としては「事例研究会」や「ケース会議」が当てはまると考えられる。角田（2016）によれば、「省察的実践家」としての教師にとって、学校臨床力にかかわる事例研究（会）は、直観的になされる省察性を事後的にしっかりと省察する機会になると述べられており、個々の事例をチームとして理解することで共通認識・客観化、今後の方針の明確化が可能になる。

そこで本研究では筆者自身が体験した子どもたちとのかかわり合いについての省察を実際に行いたいと考える。また、省察を行うことによって見えてきた子どもたちの変化を自己心理学の理論（Wolf,E.S., 1988）を元に分析し、かかわり合いの在り方を検討していきたい。

1.2 学校臨床力と省察

まず、学校臨床力というのは角田ら（2016）によれば、人間関係に開かれた理解力や実践力（集団対応力・個別対応力）であり、学校現場で「子どもに何が必要かを見立て、かかわる力」と定義されている。これは教育を「教えること」と「育むこと」という両面で捉えた際、後者の子どもを「育むこと」に重点を置いた教師の実践的な力量を指しているということである。また、文部科学省の提出した「生徒指導に関する教員研修の在り方について（2011）」の報告書によれば、生徒指導を進めるための基盤能力には「成長・発達を促進する側面」と「現実的な問題解決を図る側面」とがある。しかし児童生徒の成長・発達を促すことが問題行動の予防と活力のある学級や学校づくりにつながることを考えれば、そのような取組みの充実こそがこれからの生徒指導の重要課題といえる。ただ、学校には多様な児童生徒が混在しており、その児童生徒が成長する上で必要なもの（ニーズ）も千差万別であると述べられている。このように子どもたちの多様性が広まる中でさまざまな問題に丁寧に対応し指導していくためには教師自身の専門性、つまり「学

校臨床力」を高めていくことが不可欠であると考えられる。

この「学校臨床力」を高めるための方法として省察が重要な意義を持つ。省察についてショーン（1983）は「行為の中の省察（reflection-in-action）」という表現で、私たちは行為のパターンをめぐり自分たちがその行為をおこなっているときの状況に関わった、そして行為の中にある暗黙のノウハウに関する一種の振り返りがなされており、これは行為〈についての（on）〉省察をしているときもあるが、行為の〈中（in）の〉省察をしていることもあると述べている。また、省察の対象となるのは行為の結果であり、行為それ自体でもあり、行為の中にある暗黙的で直観的な知であり、それらが相互に作用し合ったものであるとも述べている。村井（2015）は省察の時間性についてヴァン＝マナーン（van Manen, M., 1991）を参考にして4つの分類をおこなった。なお、角田（2016）でもこの分類は引用されており、そちらも参照した。

- ①事前・予期的な省察—前もっての省察によって代替可能性の熟慮や活動の決定、計画が可能となる。準備された仕方では状況や他者へのアプローチを助ける。例えば、実習中の研究授業のための指導案を作成する際、起こり得る事態を予め可能な限り想定し、その際の個々の生徒の反応を予想し、それに対する教師の対応を考えておくことなど。
- ②行為のただ中でなされる瞬間的・直観的な省察性—「タクト豊かな教育者の相互性を規定するような型の反省性」とされているが、これは教師が行為の中で感じ、思い、判断し、実践するということを瞬間的に行っていく際に用いる暗黙的な知を指しており、角田は「感性的な省察性」とも換言している。
- ③活動的あるいは相互行為的省察—行為の中の省察と呼ばれるものがこれにあたる。これによって自分が直接向き合っている問題や状況に折り合いをつけることができるが、わずかな瞬間であっても行為を中断することが前提となる。
- ④事後的な省察—想起的な省察によって過去の行為による経験に意味付けをすることができる。それによって経験の意味を新しくしたりより深い洞察を手に入れることができる。

このように省察は①行為の前に行われるものと②および③の行為の中での省察、④行為の後に行われるものとに分けることができる。

また、省察をどのようにおこなっていくのかについては個人で行うものと第3者を交えた複数で行うものとに分けることができると考えられる。山口ら（2006）の行った研究では教師教育におけるリフレクション方法としてプロセスレコードを用いている。これにより回顧された経験は自分自身で分析・考察され、その経験での行為の意味を振り返ることができる。さらにこのプロセスレコードを用いたグループディスカッションを行うことによって一元的な解釈によって捉えられていたものを、より柔軟に捉えなおすことが可能となった。これらの省察を山口らはそのまなざしの方向性に着目し、3つのタイプに分けて①対象・状況に関する振り返り、②自己の意識・行為に関する振り返り、③自己と対象・状況との関係に関する振り返り、と整理している。①は

対象（例えば子ども）や状況からある程度距離をおいて俯瞰的に観察している状態であり、②は対象を見ている自分自身の内面やその場で取った自分の行動に着目した振り返りである。①②は関心の向かう先が正反対のように思われるが共通した部分もあると山口らは言う。それは、場面の葛藤状況を「解決」するにはどうすればよいか、という状況操作的な関心に導かれているということである。これらに対し③は相互作用場面において生じた「関係」そのものに対して着目した振り返りのことで、ただ単に問題の解決を求めるのではなくこの状況において事態はどのようなになっていったのか、つまり自分の前に出来事がどのように現象していたのかということに基づき、そこで生きられていた関係を読み解いていくということである。

1.3 研究の目的

山口ら（2006）はショーンの言葉を引用し以下のように述べている。実践場面を問題の「解決（solving）」の過程として解釈するのは（過去の専門家モデルである）「技術的熟達者」の思考様式であり、そこでは実践の手段が道具的に問われるのにすぎない。しかし、今日の不確実な教育実践場面において最も重要な課題は「そこで何が問題となっているのか」を明らかにすることである。それは複雑で包括的な現実の中から起こった出来事の「意味」を問い直し、問題を「設定（setting）」していく作業である。ショーンが掲げる新しい専門家としての「反省的实践家」に求められる「省察＝反省」能力とは、「注意を向ける事柄を名づけ（naming）、その事柄に注意を向ける文脈に枠組みを与える（framing）こと」（ショーン 1983＝2001, 58）を不断に行う能力に他ならない。

つまり、「かかわり合い」という関係性に目を向けることが省察をより有意義なものにし、ひいては学校臨床力の向上につながっていくと考えられる。

2. 研究の方法

筆者が専門実習や個別指導塾で経験した「かかわり合い」を、プロセスレコードを用いて整理し、それについて個人の目線と複数の目線で省察したものを分析・考察したい。プロセスレコードとは主に看護教育の分野で用いられてきた相互作用（interaction）分析の手法である。他者とかかわりの中で自分が違和感や戸惑いを覚えた場面を事後的に想起し、そこで起こった言語的・非言語的相互作用を時系列に沿って再構成する記録様式のことである（山口ら 2006）。また、「かかわり合い」の中で見られた関係性の分析については自己心理学の理論（Wolf, E.S. 1988）を用いた考察を行う。なお、個別の事例については実習校等の了解を得、個人が特定されないように配慮し、必要最小限の子どもの様子や言動のみを記述した。

3. かかわり合いの事例と考察

専門実習にて印象的なかかわり合いのあった1名の生徒と、筆者が講師を務めている個別指導塾の生徒1名とのかかわり合いをプロセスレコードで表した。事例については複数の事例の中から2つを選択した。選択の理由としては、省察を進めるうちにかかわり合いの中で起こっている変化が著しく、なおかつ2つの事例でのかかわり合いが対照的であったからである。これは対照的な2つの事例を比較した考察も多様なかかわり合いを考察するには必要ではないかと考えたためである。事例1については作成したプロセスレコードを参考に筆者個人で省察を行い、事例2については教職大学院生と教授を交えた複数の人間でグループとして省察を行った。プロセスレコードの見方については、印象に残っている「かかわり合い」を場面ごとに分け、さらに各場面を「生徒の言動」「筆者が考えたり感じたこと」「筆者の言動」に分けて整理している。「分析、考察」についてはプロセスレコードを作成した段階での分析、考察を書いている。これらの4項目を総合して省察を行う。なお、丸数字は時系列を表している。

3.1.1 事例1：専門実習でのかかわり合い（中学生 男子）

場面	生徒の情報	中学生 男子 A 君 専門実習で授業を担当したクラスの生徒		
	生徒の言動	筆者が考えたり感じたこと	筆者の言動	分析、考察
出会い	①初めて会ったときに隣の席に座っている B 君のボールペンを勝手に取って使おうとしていた。 ④「取ったんちゃうし！誤解やろ…」とやや不服な様子。	②入学して間もない授業で遊んでいるのは始めのうちに指導しておかなければ今後の指導が通りにくいのでは。 ⑤しまった、初対面でまだ関係ができていないのにいきなりきつめに言い過ぎたかもしれない。	③（席に近づいて）「人のもの取ったらあかんやろ」 ⑥フォローの言葉はかけずにその場を立ち去る。	初めて交わす会話で筆者という教師への印象がほとんど決まってしまうので、もう少し思慮深い指導が必要だった。
日々のかかわり合い	⑨（挨拶に対して）頷く、「うん」「まあ」「せやな」といった簡素な返答。教師と喋るよりも隣の B 君と遊びたいようす。	⑦このままでは関係が悪いまま今後の授業をしていかななくてはならない。なんとかして関係を作らなければ。まずは積極的に話しかけていこう。	⑧「おはよう～」「昨日の宿題どうやった？」「今日はちょっと寒いな～」等積極的に話しかけるように。	

筆者の初授業	⑩教壇で準備する筆者を見て「なんで先生そこに立ってるん?! 今日から授業するん?!」と反応する。 ⑬「へえー…」と言い、授業が始まるとまた B 君と遊びだす。	⑪とても驚いた。筆者が思っているよりも A 君は筆者の動きを見ているのかもしれない。教壇に立つことで興味を持ってくれて嬉しい。	⑫「そうやで〜よろしくな」	筆者を見ているというよりも周りの状況をよく見ている、気にしているのではないだろうか。筆者の行動ではなく、いつもと違う教室の状況ということに敏感に反応したのではないだろうか。
漢字の居残り補習時	⑭合格点を取るまで帰ることができないのだが、初めの方で A 君が「俺ってやってもできひんタイプやから〜」と冗談ばく言っていた。 ⑰3 度目の再テスト採点の様子を見ながら「おお!」「これもいけた!」と反応し、合格点が取れると「よっしゃ〜できた!」と喜んでた。	⑮冗談ばく言うが自虐的な発言はやめてほしいという思いと、頑張る前からそのようなことを言わないでほしいという思いがあったので、一度頑張るための手助けをしよう。 ⑱採点を他の先生ではなく筆者にお願いしてきてくれて嬉しい。(採点は数人の先生で行い、空いている人に生徒が持っている) 今回は頑張ったようなので合格してほしい。	⑯「今日この時間とりあえず一回頑張ってみ? それからやっぱりできひんかったら一緒に別の方法を考え直してみよう」 ⑲(丸を付けながら)「おお!」「すごい! これもできた!」合格点が取れると「ほら! やればできるやん!」	自虐的な発言は基本的に誰にも言ってほしくないというのはわかるが、この時点での A 君の発言はそこまで自虐的ではないような気がする。
授業①	⑳授業中「なんで今日はプリント授業なん? プリントにする意味はあるん?」など些細なことも筆者に聞いてくるようになる。 ㉑「あー、そっかー。なるほど」	㉒プリント配布中で忙しかったので今些細な質問をされて少し困ってしまった。しかしせっかくこちらに興味を持ってくれたチャンスでもあるので真摯に答えよう。	㉓「今日から何回も同じ図を使ったり、授業毎に皆がどんなことを考えたのか回収してチェックしたいからやで」	その他、ノートの書き方、表記の仕方などの些細な質問が多かったことが印象的だが、これは筆者とコミュニケーションをとろうとしているとも捉えられるのではないだろうか。
授業②	㉔作文を書く授業でいつもはあまり書かないのに原稿用紙の 7 割を埋める程度、自分の力で書いていた。	㉕いつもは適当な言い訳や話を逸らしたりして課題に取り組まないのに今日はめずらしい。ところどころアドバイスはするが基本的に自分の力で書いてくれているのでとても嬉しく、褒めたいと感じた。	㉖「今日頑張って書いてるやん」「文章の構成もちゃんと守られているな、すごい!」	A 君にとってはとても頑張ったが、周りの子と比較すると周りよりもっと趣向を凝らして書いているのに A 君だけほめ過ぎているのではないかと。

3.1.2 事例 1 についての考察

プロセスレコードを用いた省察によって次のような点についての気づきがあった。まず、プロセスレコードを見てみると、A の言動に対する反応としての筆者の言動が著しく少なく、一声返すのみということが比較的多いことが分かる。つまり A との言語的コミュニケーションがあまりされていないということに気付いた。⑬⑱の発言については放課後で時間の制限があまりないときだからか、会話のキャッチボールがなされているが、その他については必要最低限の言葉で返答するという特徴がみられる。しかし、言動の前にある「考えたり感じたこと」の欄については

発言を受けて思いを巡らせているという印象が強く、思考したのち A に言語として伝えようとする際になんらかの抑圧があるのではないか、という見方もできる。これは、筆者自身が無意識に A に対して「構え」の姿勢を取って自然な形ではないかかわり合いをしていたということではないだろうか。また、会話の発信が A からということが比較的多いことにも留意したい。⑧の発言以外は基本的に A の言動に対して筆者が気付いて反応するのではなく、A が筆者に対して発信した言動に返答するという「受け身」なかかわり合いが目立つ。これらは筆者と A との関係性に留意した見方であるが、次に A の言動の変化に着目した考察を行う。

A の言動の変化が著しいと感じたのは⑭の漢字テストで合格点を取れたときからだと考えられる。これ以降は授業や課題に対しても投げやりにならず、前向きな姿勢を見せているのではないだろうか。この点について自己心理学の理論を用いて分析すると、漢字の居残り補習の場面で筆者の⑮「一度頑張ってみる」「出来なかったら一緒に考え直そう」といった発言が A の自己対象体験になっていると考えられる。

自己対象とは、その人の自己を支え、生き生きとした感覚を提供するような応答性を持った存在のことを指しており、子どもの周囲の人（保護者、家族、教師、友人など）や人間以外にもペット、趣味など、様々な存在がその役割を担うとされている（角田，2016）。また、角田（2014）によれば自己心理学では「共感（empathy）」も重要視されている。これは関わり手が相手の状態を感じ取る機能であり、相手の状態に波長を合わせつつ、時に直観的にまた時に経験に照らしながら、相手の内的状態を創造的に理解する働きであるとされている。この共感によってなされる自己対象体験を得ることで、人は自分に自信を持ったり自分を認めたり実感することができ、それが自尊感情や自己肯定感を形成するといえる。A にとっての自己対象として筆者が機能していくことで A の自尊感情・自己肯定感は高まっていく。それが漢字テストに向けて頑張るといった姿勢を促し、なおかつその頑張りも合格という成果を残すことができたので、さらにそれも自己対象体験となった、という流れをこのプロセスレコードから読み取れるのではないだろうか。

3.2.1 事例 2：個別指導塾でのかかわり合い（中学生 男子）

場面	生徒の情報	中学生 男子 N 君 塾での英語の授業		
	生徒の言動	筆者が考えたり感じたこと	筆者の言動	分析、考察
塾での初めての授業	①塾で出した宿題を忘れてくるが続く。	②なぜいつも忘れるのだろうか、すこし苛立ちも感じるがまずはきちんと理由を聞いて宿題ができるように調整したい。軽い口調で聞いてみよう。	③「今日宿題忘れちゃったのはなんで？」	いったんは焦らずに寄り添おうという気持ちだったにもかかわらず、その後待つことができずにしびれを切らして話を終えてしまったことが少し惜しいように感じる。

	④うつむいて黙ったままで反応がない。 ⑦何も反応がない。	⑤黙られてしまうところの後どう話を進めていけばいいかわからないので困る。こちらからいくつかありそうな選択肢を出してみよう。 ⑧別に叱りたいわけではないけれど、こうも拒否されるとだんだんイライラしてくる。もうこの時間が無駄な気がしてきた。今日はとりあえずやめよう。	⑥「宿題でどこすればいいかわからなかった？」 「ノートなくしたん？」 「やる気なかったん？」 「勉強だるいと思うならそれはそれでいいねん。勉強嫌だってことに對して怒ったりはしないし、N君ができることをちょっとずつしたいと思う」 ⑨「もういいから、次からはちゃんとやってきてね。」	
授業時②	⑩次の週も宿題をやってきていないしやらない理由も教えてくれない。	⑪いつも人から出来ていないことを責められているのだろうか、それで理由を言う勇気がないのだろうか、では原因追求よりも先にどうにかして少しでも宿題をやっけてもらえるようにすべきでは。出題の方法を変えて、プリントにして宿題を分かりやすくしたらやってきてくれはしないか。	⑫「このプリントの空欄を埋めてきてね。分からなかったところはあけておいていいけど1題につき1問はちゃんと解いてね」「N君は授業中にやったところはちゃんと自分で解けるようになってから宿題もきっとできる」「今日はこの表現だけ覚えてくれたらそれで十分」	
授業③、宿題の提出時	⑬次の週、くしゃくしゃになったプリントをきちんと提出してくれた。 ⑭あまり表情は変わらず、ニヤリとしている。(基本的にいつも困ったようなニヤリとしたような顔をしている)	⑭きちんと持ってきてくれて嬉しい。くしゃくしゃになって、ところどころ書いていないところもあるが、席についてまず鞆から取り出してくれたということは自分がちゃんと宿題をやってきたぞ、という意識があるということか。この気持ちをきちんと褒めてあげよう。 ⑮表情は変わらないのでどう思っているかはわからないが、宿題を持ってきたということは絶対に彼の中でなにか前向きな気持ちが動いているはずだ。	⑮「ちゃんと持ってきたやん！すごい！やればできるやん！」「先週これだけ覚えて！っていったところもできてる！素晴らしいこと！」	言葉を交わしてコミュニケーションするだけでなく、その子の時間の流れのようなものに寄り添ってひとつずつ課題をクリアしていくことが大切であるし、それによってきちんと応えてくれる場合もあるということがよくわかった。

	⑱授業中、分からないところがたくさんある。	⑲解けなくても今はいい、解けないときに外界をシャットアウトしているような感じがあるのでまずは解けないことに対してポジティブに考えていけるようにしましょう。	⑳「ここは前一回やったところやから覚えておいてほしかったな～！でも今回覚えて次自分でできるようになればいいから！」	
学校の定期テスト後の授業	㉑前回は 32 点だったので今回は 40 点を指すという目標で授業や宿題に取り組んでいた。しかし、定期テストの結果は 17 点。テスト後塾と一緒にやり直しをするのだが、他の講師からいつも持ってきてくれないと聞いていた。しかしきちんと持ってきてくれていた。 ㉒反応がない。 ㉓やり直しをしていくと「この問題はつづり間違えちゃった」「この問題は〇〇（熟語）っていうのと勘違いしちゃった」と自分からなぜ間違ったかを分析している。 ㉔「40 点には届かんけどもうちょっと丸もらえたと思う」	㉕結構頑張っていたのにこの点数はなぜだろう、ここで点数が上がっていたらさらに自信につながっていったのに。とはいえ、まずはいつもテストを持ってきてくれないのに、今回はすぐに出してくれたということがとても嬉しい。成長していると感じる。 ㉖ここで悔しいと感じてほしかった、しかし今回の無反応はなにか思案している気がする。というよりも、もしかしたらいままでもなにか思案していてそれが言葉にならなかったから伝えられなかっただけなのでは？ ㉗ものすごく成長している。筆者は一問ずつ目を向けさせることしかしていないのに、自分の力でやり直しができている。これは、今すぐに伝えなければ。 ㉘自分でやり直しをして自分でそのように考えられるとは素晴らしい。	㉙（点数に対して）「あれ？！どうしたの！」 ㉚「もう終わったものは仕方ない。今日はきちんとテスト持ってきてくれているからしっかりやり直しして次につなげていこう。」 ㉛「ちょっと！N 君ちゃんと自分のできなかったところがなんでできてないかわかってるやん！すごいやん！」 ㉜やり直しを終え「この点数、どう思う？」 ㉝「その通り。それに前回よりも点数が下がっているけれどそれでもなんとなく丸暗記して点数を取るよりもちゃんと自分で分かって点数とれる方がずっと大事やと思う。だから先生は今回 N 君が頑張ったこともこれから頑張ろうと思っていることもとても分かったよ。」	「点数を上げる」という塾としての役割は果たせていないが、長い目で見てこの子自身の成長や勉強への取り組みの姿勢が少しずつ変わってきているのではないだろうか。また、無反応ということに対して感じ方、考え方が変化したのは私とこの子が今まで一緒に取り組んできた時間が蓄積したから考え方が自然と変化していったように思う。

3.2.2 事例2についての考察

事例2についてはまず個人で考察したことについて述べる。その後グループで省察した内容をふまえた考察を述べていく。まず、今回のプロセスレコードを見てみると筆者からNに対しての働きかけが非常に多いということが分かる。事例1と比較してみるとよりその特徴が顕著であるが、事例1では生徒Aの発言に対する筆者の返答が多かったのに対し、事例2では生徒Nの行動に対して教師である筆者側から発言が始まっていることが多いという特徴がある。また、Nの言動に対して筆者が反応する際、考えたり感じたりしたことを元に最終的にどのような言動を取るか、という思考のプロセスが「――しよう」といった前向きな志向のものが多く、ここからもNに対して「何か働きかけをしたい」という思いを感じ取ることができる。

次にグループでの省察をふまえた考察を述べる。グループでの省察では「分析、考察」で使用されている「時間の流れ」という言葉をどのように解釈していくかという視点が挙がった。「その子の時間の流れのようなものに寄り添う」という思考が生まれたのは、Nに対する筆者の見方、捉え方が変化したことの表れではないかという意見が出た。これは⑤「今回の無反応はなにか思案している気がする。」といった感じ方にも言えることで、同じ④⑦⑭の「反応がない」は、Nに変容があったのではなく筆者がNに対して見方を変えたりしながらより注目していたためではないか、ということだった。しかしこの④⑦⑭に対しては別の意見もあり、一見いつもと同じ「反応がない」という状態に見えるが、実はいつもとは違う雰囲気をもっている（具体的には少しだけいつもと目線が違う、姿勢が違う等）のではないかという捉え方もあった。それを筆者が直観的に敏感に察知したため「なにか思案している」ように感じたのではないか、ということである。つまりは変化を生み出す（あるいは創造する）発信源が教師側か生徒側かという差異なのだが、どちらにせよ教師側には変化を受信するための準備という「見方を変える」等の意識的な変容が必要であるのは言うまでもない。加えて、グループで話し合っているときに筆者が気付かされたことがある。それは教師にとっての自己対象体験もこのかわり合いのなかで起こっていたということだ。⑫で筆者がNのためだけにプリントを作成した後、⑬ではくしゃくしゃになったそれをNは持ってくることができた。これは第一に「プリントを作る」という行為がNにとっての自己対象体験となっており、それによって宿題をやって持ってくる、という行動につながった。そして第二に筆者という、自分が作ったプリントをNが持ってきてくれたということが筆者にとっての自己対象体験になり、結果的に相互的な自己対象になりあうことでその後の良好なかかわり合いにつながっていくことができたのではないだろうか。

4. 総合考察

ここまで学校臨床力を高めるための、方法としての「省察という行為」の在り方と、実際の事例を通したかわり合いについての省察を行った。まず、注目したいのは「省察という行為」の

在り方である。先行研究より省察の時間性と視点の方向性についてもまとめたが、省察は一度行うことで完成する行為ではない。個人で省察したものも勿論「省察という行為」ではあるが、そこが終わりなのではなく省察したものをさらに考察したりして解釈を深めていくということが「省察という行為」なのではないだろうか。また、個人だけの視点ではなく、他者とその省察を共有しさらに省察を行っていくことで別視点からの気づきがあったりする。このように省察を考察していくことが「省察という行為」になっていく。

2つの事例を通してかかわり合いを省察していく上で特徴的だったのは、それぞれの事例での筆者のかかわり方が非常に対照的であるということだ。この背景としては筆者とそれぞれの生徒がどのような環境でかかわり合いを持っているかということと、教師と生徒との人間的な相性がどのようなものであるかということが考えられる。事例1については専門実習における教室での一場面が多く、筆者と生徒Aが対一という状況でかかわり合っていることは少ない。加えて、実習生としてのかかわりが意識され過ぎているため一歩下がった働きかけになりがちなのではないかと考えられる。一方の事例2では筆者と生徒Nは常に個別指導塾の授業において対一でかかわり合うことが多く、外的な影響を受けづらい状況である。「反応がない」といった現状を打破したいと考えたとき、こちら側が働きかけを行わなければなにも変化が起きないので積極的なかかわり方がなされたのだと考えられる。また、人間的な相性としては筆者がどのような教師であるか、それに対してそれぞれの生徒がどのような性格で筆者に対してどのような印象を持っているのかということも加味したい。人間的な相性がある、と言ってしまうと簡単になるが、その相性という言葉を追求していくと実は「自己対象として機能しているかどうか」が関係しているとも考えられる。一方がなにか言動を発信したときの反応が、共感的で自己対象として機能していればたとえそれが永続的でなくても相互的に好意的な印象を持ちながらかかわり合うことができるのではないだろうか。どちらのかかわり合いがより望ましいのか、どのようにかかわり合っていくべきだったのか、という問題解決的な見方ではなく経験や関係の枠組みを作ったり経験の中にあるさまざまな事象に気付くことができるということが、省察における最も重要な意義なのではないだろうか。省察によって経験を捉えなおしたり経験の意味と意義を追求していくことは、その経験に限らずあらゆる現象への理解を深めることになる。その理解に基づくことで別のある状況に対してもより思慮深く、主体的かつ臨機応変に行為することができるだろう。

5. 引用・参考文献

- 1) 角田豊 (2014) 「学校教育とコフートの自己心理学 一生徒指導, 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, 15 - 29.
- 2) 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 一教職大学

- 院の授業から一」『京都教育大学大学院連合教職実践研究科年報』第5号, 11 - 24.
- 3) 角田豊・片山紀子・小松貴弘 (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.
- 4) 文部科学省 (2011) 「生徒指導に関する教員研修の在り方について (報告書)」 文部科学省ホームページ (2017 年 1 月現在).
- 5) 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』第5巻, 175 - 183.
- 6) Schon,D.A. (1983) *The Reflective Practitioner; How Professionals Think in Action*, New York, Basic Books. 柳沢昌一・三輪健二監訳 (2007) 『省察とは何か - プロフェッショナルの行為と思考』鳳書房.
- 7) Wolf,E.S. (1988) *Treating the Self*. 安村・角田訳 『自己心理学入門』金剛出版.
- 8) 山口美和・越智康詞・山口恒夫 (2006) 「教師教育におけるリフレクション方法の検討 ―『プロセスレコード』による事例の振り返りを通して―」『信州大学教育学部紀要』No.199, 79 - 90.