特集論文

学校臨床力向上のためのプロセスレコードを用いた省察の意義
―教師の主観を含めた自己省察とグループ省察会―

角田　豊　・　藤本 陽一　・　若松 俊介　・　赤神 誠
（京都産業大学）（京田辺市立大住中学校）（京都教育大学附属桃山小学校）（京丹後市立しんざん小学校）

１．はじめに

本研究では，学校臨床力高度化系の授業で行っている，学校臨床上の事例検討（自己省察とグループ省察会）について，授業を受講している現職教員大学院生の視点を交えて，その意義を検討する。こうした事例検討を行う主な目的は，教師の学校臨床力の向上にある。これまでもプロセスレコードを用いた現職教員・元教員による事例研究が行われてきた（角田・上良,2018, 角田・堀内,2019, 角田他,2021）が，現職教員大学院生の立場から，授業で行われている事例検討会そのものについて考察する機会はなかった。

つづく 2 章では，上述した「学校臨床力」がどのような教師の力量なのかを述べる。3 章では，省察が学校臨床力の向上にどのように有効であるのかを論じる。4 章では，具体的な省察方法である「プロセスレコード」の特徴を紹介する。また 5 章では，本研究で取り上げる授業科目「学校臨床とかかわり合う力Ｂ」について概説する。

6～8 章では，授業を受講した現職教員大学院生の視点から検討を行う。6 章では，教師自身の感情など「主観」を含めた自己省察を中心に考察する。7 章では，教師と子どもとの間で行われる「かかわり合い」に着目する意義ついて，間主観的な観点から検討する。8 章では，他者の視点を交えるグループ省察会の場で何が生じうるのかを考察する。そして最後の 9 章では，6～8 章を踏まえた総合考察を行う。

共著者の分担としては，6 章を藤本，7 章を若松，8 章を赤神が担当し，その他を角田が担当する。

２．学校臨床力とは

学校臨床力とは，子どもの心の発達・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」にある。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ろうとすることといえる（角田他，2016)。こうした「学校臨床力」が強調するかかわり合いへの姿勢とは，子どもの体験と教師自身の体験の双方に，教師が意識を向けること，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・福本, 2012, 角田・森, 2015, 角田, 2020）。こうした姿勢を共有することは，カウンセリングや心理療法におけるカウンセラーやセラピストのあり方と共通し，学校現場において教師とスクール・カウンセラーとの対話促進にもつながるだろう。

３．省察

英語の「省察(reflection)」には，何かと何かを「照らし合わせる」という広い意味が含まれている。教師の省察を考える際にも，reflection が示す二重の意味に注意を払うことが大事なポイントになる（角田他,2022）。

まずひとつめの意味は，ショーン(Schön,D.A.,1983)が「行為の中の省察(reflection-in-action)」と呼ぶ専門職としての人格機能があげられる。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経験と，今とを瞬時に照らし合わせながら（リフレクトしながら），何が今この子どもに必要なのかを見いだそうとする。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，こうした渦中における実践力である。これはその教師の「感性」に基づく対応といえ，「実践知を生む省察力(reflectivity)」と呼ぶことができるだろう（角田・堀内,2019)。

二つめは，いわゆる日本語で言う一般的な意味の「省察」であり，事後に経験した出来事を

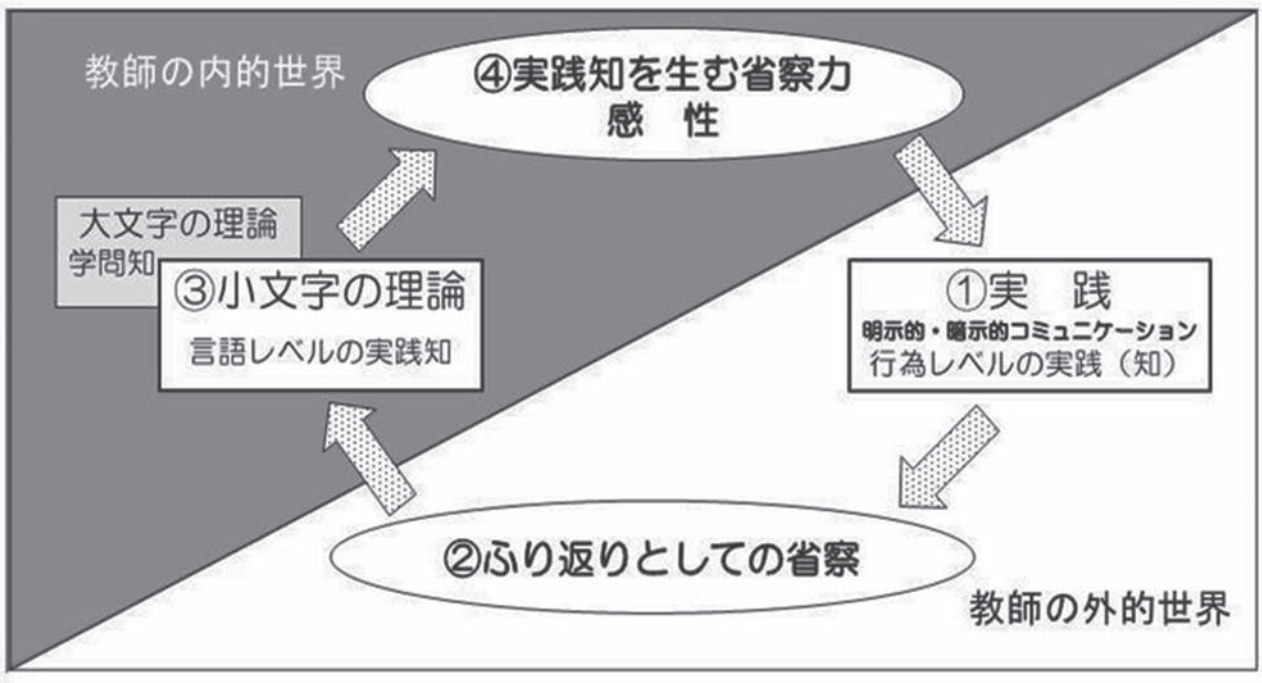


図１　感性を磨くプロセス：「理論と実践の往還」と「省察の二重性」の循環イメージ

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・言語的な営みといえる。したがって，現場において実践のさなかにこうした省察を行うことは，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。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，くどい表現にはなるが「ふり返りとしての省察」とする（角田・堀内, 2019）。

図 1 に示すように,「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。図 1 のタイトルの副題にあるように，①～④の局面は「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」については先に述べた通りである。

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。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。

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。これらの省察対象については角田他(2022)を参照されたい。

4．プロセスレコード

次に具体的な省察方法のひとつであるプロセスレコード（process records）を紹介する。プロセスレコードとは一定のフォーマット（表 1 参照）に，教師が印象に残った子どもとのかかわり合いを思い出しながら書く省察方法である。

プロセスレコードの最大の特徴は，中央の(3)(4)(5)にある。(3) はかかわった子どもの発言や態度を思い出して書く。(4) はその時に教師である自分が心の中で感じたことや考えたこと，つまり教師の主観を書くことになり，こうした内面の記述がこのやり方の最大の特徴といえる。(5) は表に示された自分の発言や態度を書く。これら(3)(4)(5)が，子どもと教師とのかかわり合いの経過，つまりプロセスをレコードする（記録する）ことになる。上記以外のプロセスレ

コードの特徴は，先行研究で述べてきた（角田・柴崎, 2017, 角田, 2019, 角田, 2020）。

表 1　プロセスレコ–ド用フォーマット

<table>
<tr><td colspan="4">(1) エピソード・タイトル　（　　）</td></tr>
<tr><td colspan="4">(2) この場面を選んだ理由：</td></tr>
<tr><td>(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）</td><td>(4) 私が感じたこと・考えたこと</td><td>(5) 私の言動
（発言〈　〉の他，行動で示したことも記述する）</td><td>(6) 分析・考察</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td colspan="4">(7) 私がこの場面から学んだこと：</td></tr>
</table>

５．授業科目「学校臨床とかかわり合う力Ｂ」の概要

「学校臨床とかかわり合う力Ｂ」の全 15 回の授業回数のうち，本年度は 8 回のグループ省察会（事例検討会）が行われた。受講している現職教員大学院生は 12 名，教員は 2 名である。90 分間の授業時間の内訳は，はじめの 30 分間で担当大学院生が事例検討用フォーマット改訂版（角田・上良,2018, 角田他, 2022）を用いて，各自が選んだ学校臨床上の事例発表を行った。ここで用いた事例検討用フォーマット改訂版は，事例のプロフィール（わかる範囲の児童生徒の特徴や家族構成や生育歴など）と，事例の経過（学期あるいは年度単位の概要），そしてプロセスレコードから構成されている。つまり，特定の場面のやり取りを示すプロセスレコード以外に，その背景となる情報・経過も含めた発表となる。

事例発表につづく中盤の 30 分間で 3 人ずつに分かれた小グループ討議と，その討議の発表がなされ，後半の 30 分間でスーパーヴァイザーとして大学教員 2 名（研究者教員と実務家教員で両名とも臨床心理士）がコメントをし，全体のディスカッションを行った。

この授業の目的は，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，司会進行を他の大学院生が務めた。

６．現職教員院生（藤本）による検討（１）：教師の主観を含めた自己省察

プロセスレコードを用いた省察の大きな特徴は，教師の主観や感情を含めて省察することである。学校現場における生徒指導事象や子どもとのかかわりにおいて，教師側の主観や感情をとらえることはほとんど行われていない。かかわりのきっかけや経過，子どもの様子や保護者の様子，後日談についてはチームで共有したり，個人内省察が行われたりする。もちろんこれらのとらえ方は重要である。それに加えて，子どもとのかかわりに大きな影響を与えているものが教師の言動である。その言動は主観や感情に大きく影響されている。例えば，２人の子どもが同じ行動をとったとしても，教師がその子どもに対してどのような感情をもっているのかで言葉がけが変化することがある。同じ行動であってもマイナスの感情を持っている生徒に対しては厳しい言葉がけになることは，学校現場でよく見られる状況である。生徒は教師の言葉を聞きさまざまな行動をとるため，マイナスの感情による言葉がけが生徒のマイナスな行動につながるという状況もあると考えられる。

プロセスレコードを用いた省察では，ある場面における言動をふり返るだけでなく，その時どんな感情だったのかを言語化する。教師の行動のみをふり返るのではなく，自分のことばや行動の背景に教師のどのような感情が働いていたのかを省察することは，子どもの理解を深めることにつながる。そして主観や感情を含めて省察することが，生徒とのかかわりにおける「教師の感性」を磨くことにつながると実感している。

私が発表したプロセスレコードを用いたグループ省察では，１年前の生徒とのかかわりについて取り上げた。プロセスレコードを作成する中で，かかわり前後の感情に着目すると，「自分がどのように生徒を見ていたのか」ということが明確になった。そしてそれは，なぜ生徒が荒れていたのかに気づけるきっかけになったと感じる。肯定的な感情も否定的な感情も自分が持っており，それを出していないつもりでも，どちらも伝わっていたのだろうとふり返ることができた。もしも１年前に，感情に着目しながら生徒とのかかわりをとらえられていたら，もっと生徒がしんどい思いをせず学校生活を送れたのではないかと省察する貴重な機会になった。

今年度は勤務校での実習においても生徒とかかわる機会が多くある。その中で，自分はどのような感情で生徒を見ているのか，主観や感情を意識してとらえるように心がけている。それは，生徒を見ている自分自身から少し距離を置き，客観的に自分の主観や感情をとらえようという意識である。そうすると，生徒のとらえ方が今までより広がっていることに気づいた。

また実習の中で，若手教員から学級経営が行き詰まり生徒との距離が離れている気がするという相談を受けた。そのときに，主観や感情を整理し，その視点から生徒とのかかわり合いをとらえ直す機会をもった。若手教員の主観や感情を整理すると，今生徒たちができていないことに意識が集中していたため生徒一人ひとりに対してマイナスの感情で見ていたことに気づくことができた。これにより若手教員が以前より感じていた，生徒たちの良いところをとらえ直し，学級経営の行き詰まりを解消することができた。時間や場所の課題がありプロセスレコードを用いた省察ができない状況であっても，主観や感情に着目した省察と対話を行うことに大

きな意義があると感じた場面であった。

教師も人間であるため主観や感情を無くすことはできない。しかし，それもふまえて子どもを見ることが，大切な感性であると実感している。この視点を大切にしながら，これから子ども理解につなげていきたいと考えている。

７．現職教員院生（若松）による検討（２）:「かかわり合い」という観点

私は，「よく嘘をついてしまう４年生児童Ａ」とのやりとりをプロセスレコードを使って省察した。学級担任を受け持っている児童ではなく，児童指導部主任としてこのＡ児にかかわる機会を得た。日頃あまりかかわりを持っていない児童に対する指導や支援に悩んでいたからこそ，このＡ児とのひとつの場面を省察することにした。

教職大学院で学ぶ前から省察をすることを大切にしていたが，「私はどのようなことを考えていたか」「私はどのようなことを感じていたか」といった教師の主観を中心にした省察だった。もちろん，「その子はどのようなことを考えていたのか」「その子はどのようなことを感じていたのか」といった対象児童の主観も想像するようにはしていたが，教師，児童それぞれの主観を独立したものとして捉えていたように思う。

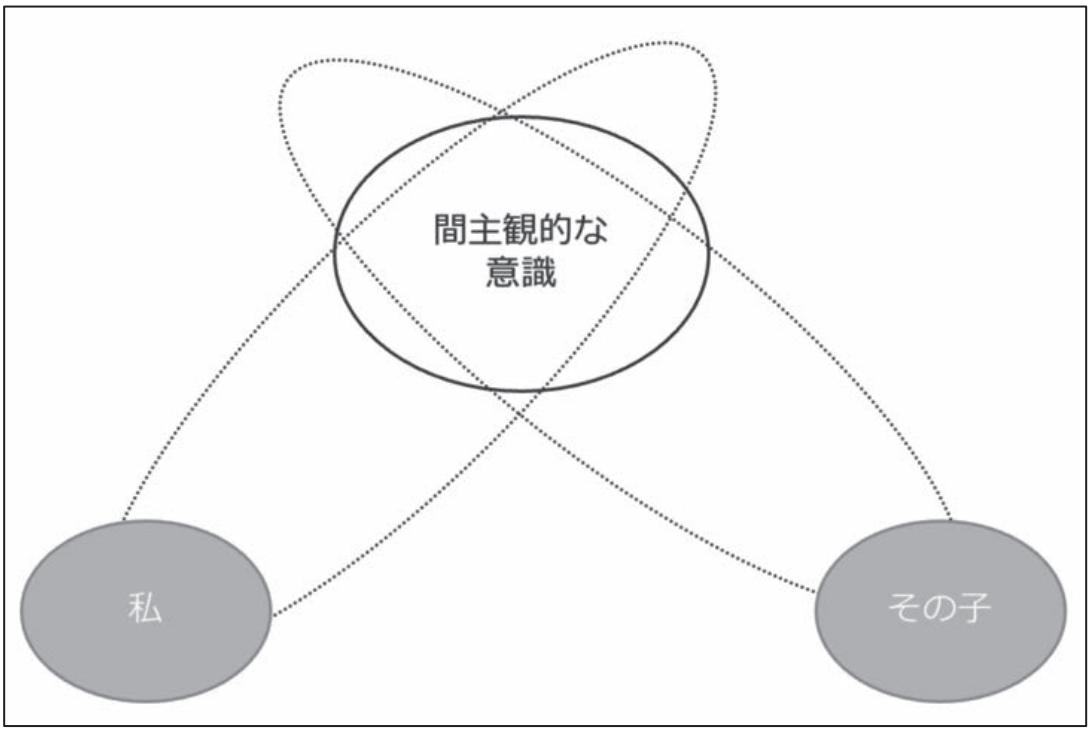


図２　間主観的な意識

角田豊編著(2020)『学校臨床力を磨く事例検討の進め方　―かかわり合いながら省察する教師のために―』(創元社）から一部改編

今回のプロセスレコードでは「かかわり合い」という観点を大切にして省察するようにした。「私」と「Ａ児」といった個々の主観がそれぞれ単独で客観的な世界に向き合っているのではなく，図２のように相互にかかわり合いながら共通の世界（間主観的な意識）を成立させ

ていることをイメージしながら省察することで，「私とA児でどんな場をつくっていたか」「私とA児で共に何を見ていたか」を考えるようになった。

省察を通して，A児の「嘘をつく」「ごまかす」にはA児のさまざまな思いや背景が隠されていたことに気づくことができた。そんなA児の「よく見られたい」「怒られたくない」という思いに共感しながら話を聴いたりいっしょに考えたりしたことで，A児は少しずつ自分の思いや行動を伝えられるようになってきた。その過程を「かかわり合い」という観点で省察することで，「共感する」「相手の主観を受け止めようとする」「相手との間にあるものを探ろうとする」ことの大切さを知ることができた。

また，今回「その時に起きたことをいっしょにたどる」というアプローチをしたことが，「その時に起きたことをその子といっしょに見つめ直す」というかかわり合いへとつながっていたことを理解することができた。すぐに「こうでしょ」「こうすべき」「これがよくない」と指導しない自分でいることの意味を考えるようになった。

正直，私一人ではわからないことも多かった。しかし，グループ省察会でさまざまなご意見をいただくことで，「私とのかかわり合いの中で嘘をつくらなくてもよくなったA児」の過程を見つめ直すことができた。中でも，「嘘ではなく自分の実感を話せる相手がいることで，嘘をつくらなくてもよくなってきたA児」という授業担当者である角田のコメントが今でも自分の心に深く残っている。

「かかわり合い」という観点で省察することで，その後の児童とのやり取りでも「かかわり合い」を意識するようになった。それは大人とのやり取りでも同様である。正直，感覚的な部分も多くて難しいが，奥深くておもしろさを感じている。これからも省察の観点の一つとして大切にしたい。

８．現職教員院生（赤神）による検討（３）：グループ省察会の意義

グループ省察会の意義について，発表者と参加者の立場それぞれについて述べた後，グループ省察会の経験から感じたことをまとめることとする。

8-1　発表者として臨んだグループ省察会

発表者として，まず，事前に書いたプロセスレコードを用いて発表した。発表の際，再びその場面に置かれたように，臨場感や高揚感が蘇ってきた。しかし，限られた時間での発表で整理しながら伝える必要があった。そのため，入り込み過ぎず，参加者にその時の感情を含めたエピソードを伝える必要があった。

発表後，参加者からの意見や質問などを交流した。はじめは，発表者の主観だったものが，参加者との交流を行うことで，そこでお互いが何を感じ，何を考えたのかを検討することで，見えていなかったものに気づき，子どもへの新たな理解や深い「共感」につながった。また，発表者として，参加者からの質問や意見など，参加者からの新たな分析や評価が加わったこと

で，新たな気づきもあり，発表者自身のさらなる内面理解にもつながった。

8-2　参加者として臨んだグループ省察会

参加者として，まず，発表者のプロセスレコードを用いた語りを聞きながら，発表者の表情も見ながら，文章を目でたどっていった。その時の子どもや教師，他にかかわった教師や保護者などの感情も含めた言動が分析や評価も加わって言語化され，発表者がその場面を思い出しながら語っていたことで，臨場感が生まれ，その臨場感が参加者に伝わってきた。臨場感あふれる語りを聞いていると，単なる事象を共有しているのではなく，その共有を越えて，追体験を促し，その時の子どもや教師，他にかかわった教師や保護者など登場する人物への「共感」が芽生えてきた。例えば，Ａ教師の語りを聞いていた時，担任であるＡ教師や児童の「心の痛み」が，他校であるにもかかわらず，自分が受けたかのように感じることがあった。発表者によって語られているプロセスレコードは他校であるにもかかわらず，自校のように，自分ごとのように入り込んで考えていた。

この体験は，参加者として追体験しながら聞いたことで情が生まれ，他校であるにもかかわらず，自分ごととして考えることができ，また，プロセスレコードで登場する人物への「共感」につながった。

8-3　グループ省察会の経験から感じた意義

グループ省察会は，発表者，参加者互いに模索しながら子どもと教師のかかわり合いの文脈を読み解くための，教師としての力量を磨く場となった。発表者と参加者共に，感情を動かし，五感を働かせ，感覚を研ぎ澄まして省察しようとしていた。これらの経験が，教師としての力量形成を促し，学校臨床力を磨いていけるのだと感じた。このプロセスレコードを用いたグループ省察会を学校現場でも経験することができたならば，教師一人一人の学校臨床力を磨くことにつながるだろう。

子どもたちの取り巻く環境が多様化，複雑化している中で子どもたちの中で今，何が起きているのか，一人一人の子どもにどのようにかかわっていったらいいのかを考える上で，今回行ったプロセスレコードを用いたグループ省察会は子どもと教師の文脈を読み解くための有効な示唆を与えるものだと感じた。

９．総合考察

6～8 章では，現職教員大学院生である各々の執筆者が，グループ省察会の発表者と参加者を経験した上で，プロセスレコードを含む省察の意義について検討を行った。

9-1　教師の主観を含めた自己省察

6 章では，教師の主観，特にその場で体験した「教師の感情」に焦点を当てて考察がなされ

た。すなわち，教師が行動をふり返るだけでなく，その背景にどのような感情が働いていたのかを省察することによって，教師が子どもに対して肯定的な感情も否定的な感情も経験していたことが再認識された。それらは意識的には抑制していたつもりであっても，やり取りの中で伝わり，そうした知らぬ間に影響する教師の感情が，生徒の荒れにつながる面があった可能性を執筆者（藤本）は考察している。

一般的に，校内の生徒指導部会や事例検討会などで，ある子どもについて理解を深める場合には，教師の「主観」は省かれ，いわゆる客観的な情報のみが求められることが多いだろう。もちろん，教師の主観的な思いばかり示されても，それでは子どもを正確に理解することは難しい。しかしながら，教師が子どもとの「かかわり合い」を省察する際には，客観的な情報だけでは不十分である。かかわり合いの省察とは，例えるなら劇の舞台にいる子どもと教師のやり取りを眺めるような作業である。そこで，子どもの様子だけを見て，教師の姿や声を幕で隠してしまえば，劇の展開はほとんどわからなくなる。子どもの表情の変化や言動がなぜ生じたのかは，教師の姿が見えてこそ，その流れが理解されるといえる。

また，子ども理解を目的としたアセスメントやケース会議においても，教師の主観という情報は役立つ場合がある。かかわり合いが深いほどに，双方の感情状態はリンクし，相似的あるいは相補的な状態になることがあり，それゆえ教師の感情状態が子どもの感情状態を何らかの形で反映することがある。つまり，教師の感情に子ども理解の鍵が隠されている場合は多いものである。

6 章の執筆者は，今回の省察経験を踏まえ，本務校で若手教員から学級経営上の相談を受ける機会があったことをあげている。そこで執筆者は若手教員の学級への思い・感情といった主観を尋ね，それを元に学級経営の行き詰まりを解消していったとのことである。省察が学校臨床力として応用された実例といえるだろう。

9-2　「かかわり合い」という観点

7 章では，何を省察するのかについて，より関係性に焦点を当てた考察がなされた。執筆者（若松）は，教職大学院に入学する以前から，教師の主観を中心に省察を行っており，それに並行して，子どもの内面を想像して子ども理解を行っていたとのことで，各々の主観性を独立したものとしてとらえていたとふり返っている。しかし，今回の授業における省察では，「かかわり合い」にも焦点を当てることになり，図 1 に示されたような「間主観的な意識」の視点から教師と子どものかかわり合いを見ようとしている。

間主観性（intersubjectivity）という言葉は，かかわり合いの重要さを強調するために哲学で使われるようになった用語で，現在では乳幼児研究や心理療法においても活用されている（角田,2020）。間主観的なアプローチとは，二人の間の共有・ズレといった，関係性のあり方を中心に据えて，心の発達や病理を見ようとする立場である。その中で，乳幼児研究者であるスターン（Stern, 2004）は，「間主観的な意識（intersubjective consciousness）」の意義を強調し

ている。間主観的な意識とは「私はあなたの気持ちがわかるし，あなたも私の気持ちをわかってくれる。そして，二人がわかり合っていることを，私もあなたもわかっている」という，共有体験を指す。こうして生まれる「他人と共にある私」という感覚は，子どもだけではなく人の心の成長の大切な基盤になるといえる。

この執筆者の事例では，教師は子どもの嘘やごまかしの背後にある思いを想像しつつ，子どもの素直な思いに次第に触れていくことになった。子どもの体験を丁寧にたどろうと教師が共にあることで，「自然さ・本心のまま（authenticity）」のかかわり合いが成立し，「共に在る」実感が得られ，関係調節と自己調節が無理なく行われることになったといえるだろう。

9-3　グループ省察会の意義

8 章では，グループ省察会に焦点を当てて，執筆者（赤神）が発表者と参加者の各々の体験を考察している。まず，発表者としては，子どもとのやり取りを報告する中で，生き生きとした体験がその場で蘇ったことが述べられている。しかし，発表時間の現実的な枠があり，他者に整理して伝える作業でもあることから，自らに起こった体験から距離を取ることが発表者に求められたのがわかる。自己省察としてプロセスレコード等の資料を書く作業もそうであるが，発表の場において，発表者が自らの感情体験から距離を取ることも，主観を客観化する意味のある作業なったといえるだろう。

次に参加者としては，プロセスレコードで語られる場面は，直接には知らない他の教師と子どものやり取りの状況を聞くことになる。しかし，目の前の発表者は自分の主観を思い出しながら語るため，参加者にとっても臨場感が生まれやすく，「自分ごと」のように追体験できることが，執筆者によって述べられている。このように，プロセスレコードは，参加者が登場する人物（直接知らない子どもと教師）に対して，共感的に理解する可能性を持つといえる。

これらの経験を踏まえて，執筆者は，グループ省察会の役割を次のように考察している。すなわち，発表者と参加者の双方が，グループ省察会という場でお互いに五感を働かせながら，「子どもと教師のかかわり合いの文脈」を読み解こうとするのであり，同時にこうした事例検討会を協働することが，読み解く力を磨くことにつながるのである。グループ省察会の趣旨は，発表者の省察を深めることであるが，同時にそれは他の参加者達の省察をも深める可能性を持つといえるだろう。

9-4　プロセスレコードを用いた省察の意義と課題

ここまでに見てきたように，プロセスレコードを用いた省察の意義は，教師自身の主観に目を向けることで，教師の自己理解，子ども理解，そして教師と子どものかかわり合いの文脈といった関係性の理解が深まる可能性を持つことがわかる。また，学校現場で教師と子どもとの間に「間主観的な意識」が生じることがあるが，そうしたかかわり合いは，それ自体が子どもの成長促進に寄与する可能性を持つといえ，こうした観点は省察を行う際の大切なポイントに

なると考えられる。教職大学院の授業で行われた事例検討会に参加した現職教員大学院生の考察からは，こうしたグループ省察会が協働の場となりうることが示され，事例を通した「間主観的な意識」が発表者・参加者双方の間にも創生される可能性を持つといえるだろう。つまり，こうした教員の語り合う場の存在こそが，教師の学校臨床力の向上に役立つと考えられる。

本研究では大学院の授業が取り上げられ，現職教員大学院生が省察を行いやすい環境にあり，その意義も明らかになりやすかったといえる。つまり，学校現場に比べて，時間的に余裕があり，参加者の目的意識も共有されやすかったといえる。それゆえ，こうした省察作業を学校現場でいかに実現するかが重要な課題であり，現在そうした試みを行いつつ，さらなる経験と研究を積み重ねていこうと考えている。

本研究は，日本生徒指導学会第 23 回大会（京都：池坊短期大学）において「学校臨床力向上のためのプロセスレコードを用いた省察の意義　―教師の主観を含めた自己省察とグループ省察会―」として発表したものを元に研究論文として再構成した。

引用文献

・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』No.120, pp.11-27.
・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 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・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・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.
・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・冨永吉喜・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.
・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.
・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)『省察的実践とは何か』鳳書房.
・Stern,D.N.(2004) The Present Moment in Psychotherapy and Everyday Life. New York:Norton. 奥寺崇監訳・津島豊美訳（2007）『プレゼントモーメント ―精神療法と日常生活における現在の瞬間―』岩崎学術出版社.