

「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—

角田 豊・掛田 みちる*

Case Conference Improves Teacher Reflection on “School Guidance and Counseling Skills” :
A Case Study in a Graduate School of Professional Teacher Education

Yutaka KAKUTA and Michiru KAKETA*

Accepted April 18, 2016

抄録：本研究の目的は、教師の省察を深める事例研究会のあり方について理論的に検討し、その後、教職大学院の授業で報告された一事例を改めて文章化し、事例研究を通してどのような省察につながるかを、発表者の視点を含めて具体的に例証していくことであった。学校における事例研究会・ケース会議は、児童生徒理解を深める機会になると共に、報告する教師が省察を深めたり、組織が個々の教師を支える機会になる可能性を持つ。つまり、事例研究会は「自己を育む」という学校臨床力の向上に大きな役割を果たすと考えられる。一連の事例研究の経験を通して、教師の省察が深まる意義とは「教師自身が子どもとかかわり合う当事者として、持っている力や、強さ、資源を駆使して主体的に問題を解決していこうとする姿勢」につながることにありと結論づけられた。

索引語：事例研究会、事例研究、教師の省察、学校臨床力、教職大学院

Abstract: The present study aimed to examine theoretically the current state of case conferences to improve teacher reflection, and then to illustrate specifically the resulting types of reflection generated from case conferences, including the presenter's viewpoint, by re-documenting a case reported in a class of Graduate School of Professional Teacher Education. Case conferences in schools provide opportunities for teachers to deepen their understanding of their students as well as to improve the quality of their reflection, especially for the teacher who conducts the presentation. This also enables opportunities for organizations to support individual teachers. In other words, case conferences are considered to play an important role in the development of school guidance and counseling skills, which are essential skills on “nurturing the self.” It was concluded that the meaning of improving teacher reflection through a series of case study experiences is to lead “the attitude of the teacher herself/himself to be willing to solve problems pertaining to a child on her/him own initiative, by utilizing her/his own abilities, strength, and resources.”

Key Words: case conference, case study, school teacher reflection, school guidance and counseling skills, graduate school of professional teacher education

1. 問題と目的

教師は、学校現場において日々多くの子どもたちと出会い、様々な体験をしている。しかし、こうした体験を振り返る機会は少なく、たとえ時間を確保できても、省察の場や方法が十分に整っていないのが現状といえる。

学校教育だけでなく、心理、医療、福祉など対人支援にかかわる職業では、個々の事例を丁寧に振り返り検討することが必要であり、「事例研究会・ケース会議 (case conference)」として位置づけられている。こうした振り返りの場は、支援者の省察による実践力の向上の他に、チームとして対象者を理解することで、それまでの経過の客観化を目的とする場合（事例研究会）や、今後の方針の明確化を目的とする場合（ケース会議）がある。それに加えて、チームとしてのコミットメントを確認する機能や、支援者その人を支える働きを担うこともあり、こうした研究・協議の場の充実によって得られるところは大きいといえる。

教師個人の作業として文章化する（事例研究）か、教職員の会議として行われる（事例研究会・ケース会議）かの違いはあるが、これらの取り組みは、個別性の高い「ひとつの事例」に焦点を当てたものであり、一見すると普遍性が低く、効率が悪いと思われるかもしれない。しかしながら、「こうやれば子どもが良くなる」といった単純化した話ではなく、個性を持った教師と個性を持った子どもという、生きた二人のかかわり合いにおいて、実際にどのようなことが生じ、その中で人はどう変化・成長しうるのかを知るには、こうした個性記述的な研究方法 (idiographic approach) がもっとも適している。地道な作業ではあるが、生身のかかわり合いに基づく対人理解こそが、普遍性や実践性を高めることにつながると思われる。

個性を記述することには物語性が含まれ、当事者としては、その作業を通して様々な断片をつなぎ合わせる（物語を紡ぐ）ことで省察を深める可能性が生まれるといえる。また、当事者以外の人にとっては、その物語性ゆえに追体験的な理解が可能になるため、研究（会）として一定の時間は必要であるが、実は体験学習としての効果も高いといえる。

角田（2003, 2007）は、心理的な問題を抱えた子どもや保護者との実践について、有志の教師たちと事例研究会を継続的にを行い、そこに内包されている臨床心理学的な意義を、参加教師と共に明確にしようと試みた。小学校から高等学校までの 10 事例について「教師の体験」を中心に詳細に検討がなされ、教師たちは児童・生徒や保護者との関係において、自らの「限界」を意識しつつも、教師としての「本気さ (authenticity)」を持ちながらかかわりを模索していることが明らかになった。

こうした成果を踏まえ、京都教育大学大学院 連合教職実践研究科（以下、京都連合教職大学院と略す）では、開設時の 2008 年度より共通科目のひとつである「生徒理解の実践と課題」において、現職教員大学院生（以下、現職院生と略す）による事例報告をもとに、学部卒院生と共に事例研究会を行う時間を設けてきた。その後、研究科としてのカリキュラム改革が行われ、2015 年度からは共通科目「生徒指導実践演習」の現職院生のクラスにおいて、引き続き事例研究会が行われている。

現職院生にとって、子どもたちとの取り組みを大学院の授業で振り返り検討することは、個々の実践の意味を明確にし、自身や学校にとっての新たな課題を見出すことが期待される。本研究の目的は、教師の省察を深める事例研究会のあり方について理論的に検討し、その後、実際に上記の授業で報告された一事例を改めて文章化し、事例研究を通してどのような省察が得られるかを、具体的に例証していくことにある。共著者の分担としては、「5. 事例報告と事例発表についての振り返り」を掛田

が担当し、他は角田が担当する。なお、本研究は角田（2016b）と対になった研究であり、受講した現職院生のレポート分析については、そちらを参照されたい。

2. 「学校臨床力」と事例研究会

教育には、「教える」面と「育む」面があり、その両面を大切にしてきたのが日本の学校教育といえる。「学校臨床力」とは、子どもを「育む」ことに力点を置いた教師の実践的な力量を指している（角田・片山・小松，2016）。したがって、そこには従来からの「生徒指導・進路指導」「教育相談」「特別支援教育」が自ずと含まれることになる。ただし、問題行動への対処といった狭い意味の生徒指導だけではなく、多様な子どもの発達と成長促進を、学校臨床はその視野に含めようとしている。また、「指導」に含意されやすい一方向的なかかわりだけではなく、「かかわり合い」という双方向的な視点を重視する意味で「学校臨床力」という用語を使っている。

先に「教える」と「育む」を分けて考えてみたが、例えば、授業中に無気力な様子で机に突っ伏している子どもを、授業に主体的に参加できるようにするためにどうするかといった、学習指導と学校臨床的課題が重なる状況も現場には多くあり、両面を総合する柔軟性が不可欠である。「学校臨床力」の基本姿勢は、他者（子ども、保護者、同僚）の体験と、教師自身の体験の双方に意識を向けること、つまり相手とのかかわり合いに開かれた「感性」を大切にしながら、学校教育の枠組みの中で、子どもの成長に何が必要かを見立て、実践することといえる。

また「学校臨床力」とは、個々の教師の能力として考えられると共に、学校の組織力としてとらえることも可能である。教師個人としては、学級など「集団」への指導・支援と、「個別」の子どもへの指導・支援があり、さらに保護者や家庭との連携・支援がある。学校組織としては、チームとしての機動性を高め、子どもを抱えるネットづくりとしての機能があり、さらには個々の教師をバックアップするような、支持的な関係性の構築が含まれている（角田，2016a）。

心の成長という意味で、コフートの自己心理学の考え方（角田，2014、角田・森，2015）を援用すれば、学校臨床力とは、教師が子ども・学級・保護者に対して、自己対象（selfobject）としてどのように機能できるかということになるだろう。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る。学校組織としては、子どもや保護者にいかに自己対象として機能するかに加えて、個々の教師に対しても、組織が自己対象として機能できるかどうかということになる。こうした観点は、短期的には対象者（子ども・学級・保護者、また組織にとっての個々の教師）の自己の「状態」を、また長期的には対象者の自己の「変容・成長」について、かかわり合いを通して見立てるために有効と思われる。

これからの教師をめぐるのは、変化が激しく多様な社会であるがゆえに「理論と実践の往還」のできる高度専門職業人であることが求められている（文部科学省，2013）。事例研究会をこうした観点から見ると、「教育実践を通して得られた具体的な体験」と「知的に整理し課題を抽象化する作業」との両面をつなぐ省察活動が期待でき、理論と実践の往還を実現するひとつの場になる可能性を持つといえる。つまり、教師と子ども（保護者）とのかかわり合いを振り返ってとらえ直す作業とは、個々の体

験をつなぐ作業であると共に、実践の中に含まれる意味を抽出して理論化・客観化する知的な作業でもあり、そうして得られた知見や課題が、次の実践にさらに影響を及ぼすことになるといえる。

以上のように、学校現場で行われる事例研究会（あるいはケース会議）は、個人としての教師と組織としての学校が、①児童生徒理解を深める機会になると共に、②報告する教師が省察を深めることや、③組織が個々の教師を支える機会になる可能性を持っており、「自己を育む」ことを目的とする学校臨床力の向上に、大きな役割を果たすと考えられる。

3. 事例研究会を行う際の留意点

ここまで個性記述的な事例研究会の意義について述べてきたが、事例研究会をただ行えば良いといった形式論に陥らないために、ここでは次の留意点を検討する。すなわち、①教師の主観をデータに含めることと、②事例研究会の目的である。

① 教師の主観をデータに含めること

教師の主観を含めるとは、対象となる子ども（保護者）についての情報だけでなく、かかわり合いのもう一方の当事者である教師についての情報も、合わせて検討するということである。前節で「教育実践を通して得られた具体的な体験」と述べたが、これはまさに教師自身の主観的な体験を指している。主観であるから意味がないのではなく、その時その場で教師が何を感じ、何を思ったのかが見えることで、現場で起こっている事象が生きたかかわり合いとして記述され、現場以外の他者であって

も当事者の視点から理解されうるのである。乳幼児研究や精神分析で注目される「間主観性（intersubjectivity）」とは、こうした考え方を指している（角田・福本, 2012, 角田・森, 2015）。

間主観性の見方で重要な点は、人と人とかかわり合う人間関係においては、二人の間で何らかの相互交流が常に行われており、それを抜きに対人的な取り組みは語れないとしたことにある。つまり、相手のせいにして終わるだけの原因帰属や、逆に自分だけを問題にするといった、一面的なものの見方に気づきを起こさせるといえ、巻き込まれつつも少しでも脱中心化して関係全体をとらえることで、調和のとれた関係の構築を目指すことにその意義があるといえる（角田・森, 2015）。ある教師が事例を発表する場合に、子ども（保護者）についての話は多くなされるが、かかわる教師その人の気持ちや思い、あるいは実際のかかわりが報告されないのであれば、他の参加者は、生き生きとその場面を想像することはできないだろう。また反対に、発表者の思いや反省の弁ばかりが語られても、やはり、子ども（保護者）と教師が共に居る場面を、他の参加者が想像するのは難しくなるだろう。

② 事例研究会の目的

上の①で述べたように、教師の個人的な体験をデータに含めることは、発表者の内面をさらけ出す「自己開示」を行うことにもなる。その際、教師の体験の妥当性（その場で感じた教師の体験そのものに正否はないということ）から出発せず、「～すべき」といった論調で事例研究会が終始してしまうと、発表者の教師は自己否定されただけに終わるかもしれない。つまり、発表者にとって意義のある省察に至らず、非難や攻撃でやり込められることになるおそれがある。そうした不毛な場に陥らないために、事例研究会の参加者には、その目的を児童生徒（保護者）理解と発表者の支援であることを周知する取り組みが必要だろう。

しかし、いかに周囲が準備を整えたつもりでも、発表者になると「周囲から理解されなかった」という思いや不全能が残る場合もある。発表者にとって事例研究会がどのような場になったかを、企画者は考慮することが必要で、場合によっては事例研究会後のフォローアップなどを考えることも必要である。学校で事例研究会を企画する教師たちは、こうした会の目的をしっかりと共有することが大切である。必要に応じてスクールカウンセラーや外部の専門家を助言者として活用するなど、その場が参加する教師たちにとって実りあるものにする工夫が求められる。学校の状況によって、事例研究会やケース会議が行いやすい学校と、そうでない学校があるが、学校組織として機能するためには、教職員が共に考える場は本来欠かすことができず、こうした目的意識を共有することは「チーム学校」の基本になると考えられる。

4. 事例研究会の進め方

ここでは、京都連合教職大学院の「生徒指導実践演習」における事例演習の進め方を、①受講の準備、②守秘、③事例研究会の進行、の3点に分けて述べる。

① 受講の準備

この授業の目的としては、(1) 日常的に行われている教師と子ども（保護者）との学校臨床上の取り組みを振り返り、参加者全員で児童生徒理解を深め、取り組みの意味を見出す機会をつくること、(2) その際、教師の主観的な体験をデータとして含めることの積極的な意味を学べる機会にすること、(3) 今後各自が校内で事例研究会やケース会議を活用できるように、その進め方や留意点について体験的に学ぶ機会にすること、にある。そうした授業のねらいを、初回時に授業担当者から受講生に伝えている。次に、授業回数に応じて事例発表者、司会者の役割分担を受講生同士で決めてもらう。事例発表者には「事例研究用フォーマット（角田，2007, 2012, 角田他，2016）」を利用して、事前に資料を作成するように依頼している。参加者としては、仮に同じ学校組織の同僚であるなら、発表者である教師をどのように支えられるか、チームとして共通理解をいかに図るのか、といった目的意識を持ちながら事例研究会に参加するように呼びかけている。2015年度は15名の受講生からなり、事例演習としては7回が行われた。

② 守秘

これは事前準備に重なるが、個人情報事例発表に含まれるため、参加者の守秘意識を徹底することが必要となる。発表に際しては、個人が特定されるような固有名詞を用いないこと、①で紹介した事例研究用フォーマットによる資料にはナンバリングを施し、授業後に回収して発表者がシュレッターにかけて廃棄すること、また全参加者が事例内容を他の場所で安易に口外しないなど、秘密厳守することを初回時と事例研究会の実際の開始時に確認した。

③ 事例研究会の進行

実際の事例研究会の構成メンバーとしては、事例発表者、進行を務め時間の管理をする司会者、終的な見立てを行う助言者としての大学教員3名からなる。発表者が事例研究会で「何に焦点を当てたいのか」を初めに述べることから演習を始める。これは、他の参加者が方向性を共有しやすくなり、できるだけ発表者を中心に据えた会議にするためである。90分間の時間の枠組みで考えると、30分程度で事例発表と質疑応答を行い、次の30分間で参加者全員が発表を聞いて思ったことを語れるよう

に、グループに分かれてディスカッションをし、さらにグループ毎の発表を手短に行い、発表者がそれに対する応答を行う。そして、残りの 30 分間で助言者が事例についての見立てを行う。次節では、実際の授業において発表された 1 事例を抽出して紹介するが、改めて①事例報告として文章化し、また②事例発表をめぐってどのような振り返りがなされたのかを示す。

5. 事例報告と事例発表についての振り返り

① 事例報告

筆者(掛田)が公立小学校の通常学級担任として、学習面、対人面で支援を要する児童と関わった 1 年間の経過を報告する。児童と筆者とのかかわり合い、また児童同士のかかわり合いの記述を通し、本児童と筆者、他の児童との関係性の変化を中心に見ていく。児童の発言を「 」, 筆者の発言を<>, それ以外の発言を『 』で表している。なお、事例は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。なお、紀要論文執筆に際しては、第二著者の所属長の了解を得ている。

【対象児】公立小学校 低学年 女児 A

【当学年進級までの経過】

乳幼児健康診断等で、発達の遅れの指摘は受けてこなかった。幼稚園からは“集団参加がしにくい、気持ちに不安定な面がみられる、自己中心的な行動が多く友だちとトラブルになりやすい”という申し送りがあった。地域の公立小学校入学後、徐々に学習中に教室を飛び出すようになる。感情の起伏が激しく、他の児童と殴り合いのけんかをして怪我をすることもあり、当学年以前は、担任全員で A のトラブルへの対応や保護者との連絡について継続的に相談してきた。当学年で筆者が A を担任することになった。

【かかわり合いの経過】

《1 学期の A の様子》

生活面:保護者に車で送ってもらって登校することが週に数回あった。時折、夜遅くまで起きていて、朝から表情が良くない様子が見られた。ランドセルを机に置くと筆者のもとに来て話しかけノートをのぞき込んだりして過ごし、身支度をするのに時間がかかった。授業開始になっても戻ってこなかったり、特別教室への移動、体育の時の着替えなどに遅れたりすることも多かった。給食準備の時は、自分の食べる給食は自分でよそいたい気持ちが強く、他の児童の手が食べ物に触れると激しく怒って「もう食べない!」と言うこともあった。

学習面:給食前や午後から、学習に集中できなくなることが多く、毎日 1, 2 時間は授業に参加できないことが続いた。漢字の形を細かいところまで正確に覚えることが難しい様子が見られたが、一方で丁寧に正しく書きたい気持ちが強いために、疲れやすく集中が途切れやすかった。そのためプリント・ノート学習になると学習意欲が下がった。物語文などは、登場人物の気持ちになりきって考えを発表することができ、安定して学習に向かえる時には年齢以上に考えを整理して表現することができた。計算問題は得意で、文章題を筋道立てて考えることができた。図画工作の時間の描画や造形あそびでは、途中までは丁寧に作業していたが、一か所でも納得がいけない部分があるとすべて壊したり塗りつぶしたりした。

対人関係面・衝動性:国語科の言葉の意味調べの途中、先に調べた児童が辞書の意味を大きな声で読んだことに怒り、「もうこのクラスで勉強しない!」と教室から外へ飛び出した。支援員に給食前に

叱られたことで、イライラして自分の給食をひっくり返して怒ったこともある。その場から離れて落ち着かせて、声のトーンを落として聞き取りをすると「我慢できなかった」と振り返った。イライラした時は教科書やノートを破くこともあったため、教師机と壁を利用してコーナーを作り、破いたり書きなぐったりして良い紙を用意しておいた。

《エピソード1：家庭での様子を話す》

かっとなっている A をクールダウンのために廊下に連れ出す。＜ A ちゃんが怪我をして帰ったら、 A ちゃんの家の人でも心配するでしょう＞と言うと、「心配なんてしない」と涙ながらに訴えてきた。

＜ A ちゃんのもやもやする気持ちがすっきりするように、先生たちができることを考えてもいいかな＞と、筆者以外にも養護教諭、教育相談担当教諭の名前を挙げて A の話を聞くことができること、いつでも話をしてほしいことを伝えた。 A は筆者の様子を窺うようにじっと顔をのぞき込んで聞いていた。

その後、プールの着替え中の児童のバスタオルをはがす、畑の水やり途中で教室内にホースで水をまくなどの問題行動が続いた。筆者や児童たちの注目関心を得ようとしているのだろうということは理解できたが、一つひとつの対応に追われ、筆者自身が疲れて A にきつく叱責することも増えていった。トラブルの際の話し合いでは、「謝らへん。だってあいつが悪いし」と自分の意見や行動が正しいことを主張し、謝らないことが多かった。

「お母さんに電話するの？せんといて」と言う A に、＜周りの大人がみんな A ちゃんのことを考えるために電話するんだよ。お母さんに言いつける訳じゃないよ＞と伝える。しかし、筆者の報告を母親は静かに聞いて『分かりました』とだけ答え、共に行動の背景を考えるために話を深めるには至らなかった。また、電話連絡をした日は厳しく叱られているようで、翌朝は不安定な様子で登校し、電話したことに A は不満をもっている様子が見られた。

《教育相談担当教諭との連携》

教育相談担当教諭との話し合いを通して、筆者は A のことを“聞くことが苦手、衝動性が強い、感覚的に敏感なところがある、こだわりが強い”という発達上の課題があり、集団不適応やトラブルの背景にあると捉えた。別室でクールダウンしたり個別指導を受けたりする体制づくりや、発達検査などの客観的なアセスメントをする必要性を感じた。1 学期末に保護者との懇談の機会を設けて、A の学校での様子を理解してもらい、2 学期に向けて個別の教育支援計画の作成や専門機関の受診・相談、別室対応などを検討したいと考えた。

《1 学期末の母親との教育相談》

懇談には教育相談担当教諭が同席した。母親からは子育てのしにくさは感じてこなかったことや、幼稚園のころは集団参加できていたことなどについて聞き取った。 A は思いが通らないと激しく怒るところがあるが、甘えているだけだから厳しく対応してくれたらできるはずだということを伝えてこられた。母親が筆者に心を開いて話をしてくれていないことは話の内容から感じていたが、課題を共有したいという思いを優先させ、学校側の考えている方向性をやや一方的な形で伝えた。終始、硬い表情だった母親から、個別の教育支援計画の作成については同意が得られたが、検査や別室対応の話は『考えます』という返事を受けた。

《エピソード2：P とのトラブル》

7月に入り、席が隣になった P（男児）と仲良く話している様子が見られるようになった。特定の児童と親しくなる様子を大変微笑ましく思い、母親との懇談でも良い変化として P との関係を伝えていた。しかし 1 学期終業の数日前、P は児童向けの「いじめ SOS」用紙に『隣の席の子にいじめられています。授業中ずっと嫌なことを言われるので学校に行きたくありません』と書いて、連絡帳にはさんで欠席した。『お楽しみ会の景品を毎日一緒に作ることを A と約束したが、毎回の休み時間を景品作りに使うことが辛くなった P は、A に“今日は無理”と言ってその日は外へ遊びに行った。その後から A は激しく P を責める言葉を言うようになった』という内容を筆者は P から聞き取った。そして<明日からも嫌なことを言われることがないように A と話をするから安心して学校に来てね>と約束した。

翌朝、A から聞き取りをすると P を責めていたことは認めたが、「だってあいつが悪いんやもん」と言う。約束だから絶対守らないといけないというのが A の考えだった。「いじめ」という言葉が出ていること、P が不安定になり欠席したこと、P の保護者に今日中に報告しなければならないことなどに、筆者は強い焦りを感じた。さらに学期末の気忙しさもあった。この日 2 回目の聞き取りでは、A の話を聞くのもそこそこにしてく A ちゃんにいろいろな気持ちがあるように、P くんにも気持ちがあるんや。それを分からないとあかん。何も言い返してこない人に向かって嫌なことを言い続けるのはいじめと一緒にや>と強い口調で叱った。その瞬間、A は聞き取りをしていた部屋を飛び出して教室にかけ戻り、自分の机の引き出しを 1 階の教室の窓から外に放り投げ、続けてランドセルも外に放り投げて、A 自身も外に出て何度もランドセルを踏みつけた。その姿からは“分かってもらえない”という悔しさが滲み出ている。

《当時を振り返って》

エピソード 1 で家庭の様子を話した後、注目関心行動が増えていったことから、どこまで筆者が自分の思いや状況を分かってくれるのか試すような気持ちもあったのではないかと振り返る。保護者とは学校の様子を積極的に伝えることで、協力関係を築きたいと思ってきた。しかし、課題を共に考えられた実感が持てず焦りや戸惑いを感じた。A にとって筆者は、学校での行動をも知られたくない母親に報告する存在になっていったのではないだろうか。友だちや担任とも関わりたいけれどその方法が分からず、仲良くしたい相手からも担任からも自分の全てを否定されたような気持ちになって、荒れた状態へと移行していったのだろう。

《その後～2 学期初め頃の経過》

今後 A と筆者自身との関係がどうなっていくのか気になりながら夏休みに入った。教育相談の夏季研修に参加し、A のことを思い浮かべながら講義を聞いた。“分かってく欲しい” “人と繋がりたい”という思いを強く持ちながら、うまくいかない A の苦しさを思いやった。また、筆者と保護者との連携において、A の行動の特性や対応に関する話題に偏り、十分に A や母親の思いを汲み取ることをしてこなかったのではないかと振り返った。その結果、母親は学校の行動について A を厳しく叱責することが増えていった。筆者は母子関係を壊すような関わりをしてきたのではないかという反省に至った。

2 学期に入り、登校してきた A は挑戦的、反抗的な態度が目立った。朝の会の途中、鍵盤ハーモニカを吹いていたのを取り上げたところ、引き出しの中からハサミを出してきて筆者の方へ向け「アホな先生の言うことは聞かなくていいってお母さんが言ってるから」と言う。1 学期末に感じた A や保護者とのずれは、夏休みを経て明確になっていた。A からハサミを向けられた事自体のショックも大きかったが、そうせざるを得ない状況に追い込んだことに対してどうにかしなければならぬと強く感

じた。校内でケース会議を開いてもらいたいと頼み、管理職、教務、生徒指導担当教諭、教育相談担当教諭、担任でケース会議が開かれた。家庭の状況、他の教員から見た A の姿、これまでの経過など様々な視点で A の行動の背景を考えることを通して、余裕をなくしていた A との関係を客観的に捉えることができた。また、共に考えてくれる支援体制が整ったことで安心し、A とつながることを優先に考えたいという思いを持った。今後、以下の点で方向性を持って対応することとなった。

- ・保護者への連絡は悪いことではなく、がんばったことや変化してきたことを中心にする。
- ・職員室は、担任が内線電話で応援を頼んだらすぐに対応する体制を組む。
- ・別室はクールダウンの時に利用することから始め、徐々に保護者に理解を求める。
- ・職員会議で全職員に A の状況と支援の方向性を報告し、共通理解を図る。
- ・スクールカウンセラーに助言を受ける。

《A の心に寄り添った支援》

図工作品をコンクールに出品することになり、A に伝えると、大変喜んで「誰が見るの?」「今どこに運ばれて行ってるの?」と筆者と穏やかな会話が出来始めた。漢字ノートの練習はごほうびシールを集めることで大幅に遅れることなくこなしていけるようになった。着席して学習に向かえることが増え始めると、形の認識や音訓の読み分けの課題も少しずつ乗り越え、漢字の習得度が上がってきた。また、「算数は得意」と A 自身が言うように、算数の授業では離席することがなくなった。テストでは、分からないところがあると「もうやらない」「分かん」と大きな声を出してパニックになるため、ヒントを与えて正解した場合の点数を決めるなどの個別のルールで採点したところ、あきらめないで向かえる場面が増えてきた。朝自習、朝の会、引き続き 1 時間目の授業など、分刻みで行動を切り替えなければならない時は、何分になったら次の事に切り替えるか決めさせ、ある程度本人が満足いくまで見守ることで少しずつ行動の切り替えができるようになってきた。

ある日、A の机の周囲で遊ぶ児童たちが自分の椅子に触ったことでかとなり、児童の背中を蹴った。「私の場所で遊ぶから腹がたった」と理由を話した。普段から、自分の通る道に他者がいると押しのけたり突き飛ばしたり、自分の机に他児童の物が置いてあると激しく怒ったりすることがあったため、A には独特な空間把握をするところがあり、パーソナルスペースに侵入されることへの強い抵抗があると考えた。<前にもこんなことがあったね。A ちゃんは自分の場所に友だちが入ってくるといやな気持ちになるんだね>と A には振り返らせ、周囲にも<自分たちはこれくらい平気と思うかもしれないけれど、A ちゃんにとっては自分の場所や物を触られると嫌な気持ちになることがあるんだって。>“これ触ってもいい?” “机の上に置くよ”と声をかけた方が A ちゃんは安心するかもしれないね>と橋渡しをしたうえで、A には背中を蹴ったことを謝るように促すと小さな声で謝ることができた。

《エピソード 3：体育科の授業》

A は筆者のお手伝い役を、嬉々としてするようになっていた。しかし給食準備や、学習用具の準備などで、他の児童が筆者の手伝いをしようとするのを制止したり、まるで教員のように「これをやりなさい。これはやったらだめ」と他児に指図したりするようになっていた。筆者は頼んだことが A のペースで進められていることに気付いていたものの、A の貢献したい気持ちが学級への適応につながればという思いがあり、A の強い口調を黙認していたところがあった。

ハードルリレー走の学習中、チームで工夫してハードルを並べ直す時間を設定した。A は素早くハードルに手を伸ばしたが、周囲の児童が動かずに様子を見ていたことに怒り始め、「なんで並べへんの

よ！」「どこに置いたらいいか考え！」と言った。しかし、固まって動かない児童たちに向かって「もう、いい！」と一人の子を突き飛ばし、教室へ戻った。Aには支援員に付き添ってもらい、突き飛ばされた児童の状況を確認した後、筆者はそのまま後まで授業を続けた。教室に戻ると、支援員に寄り添われ、着替えずに教室に寝転がるAがいた。「みんな大嫌い。もう体育、一緒にやりたくないから」と言う。学級全体で話し合った方が良く考え、今からみんながどう思っていたのか聞こうと思うけど、Aちゃんはここにいる？話し合いを聞きたくないと思うなら教育相談室に行ってもいいよ」と伝えた。Aは動こうとしなかった。筆者としては内心、Aには席を外してもらって、他の児童の率直な思いを十分に聞く必要があると思っていた。動こうとしないAを後ろに置いたままで、今回のトラブルの事実確認をした。続けてAの気持ちを聞くと「もうあんたらとはやらへんし」「何もせえへんやん」と感情的に言った。次に児童たちがAの様子を見ながら何を考えていたのか聞くと、『Aちゃんはいつも一人でやりたがるから』『違うところに並べたら怒りそうだったから』『一緒にやるのが嫌なのかなと思った』と遠慮がちに話し始めた。聞いていて我慢できず「だって・・・」と口を挟むAに対して＜ピンチ（パニックの意味）と思ったなら教育相談室に行ってもいいんだよ。どうする？＞と感情のコントロールを促しつつ、児童たちにひと通り思っていることを発言させた。どの児童もAとの関わり方に戸惑っている様子が感じられた。＜今の話を聞いていて、Aちゃんとやりたくないとか、無視しようとか、そういういじわるな気持ちではないことが分かったね。じゃあ、Aちゃんはどんな気持ちだったのかみんなで考えてみよう＞と言うと、児童たちは『腹が立つ気持ち』『このクラスのみんながきらい』などAの表面的な言葉の意味を捉えていることが分かった。そのため、筆者から間をおいて、＜Aちゃんは寂しかったんじゃないかな＞と切り出すと、教室の後ろでAが大声をあげて泣きだした。続けて＜Aちゃんは一緒にやりたかったけど、どうやって伝えたらいいか分からなかったんだね。みんなもいじわるな気持ちではなくて、どんなふうに声をかけたらいいか分からなかったんだね。伝え方の問題だっただけで、みんなの気持ちがバラバラじゃないことが分かって、先生は安心しました。伝え方は、こうやって失敗しながらも練習すればきつとうまくいくようになるよ。さっきはどうやって伝えたら良かったのかな＞と振り返らせると、『一緒にやろうって言えばよかった』『私にもやらせてって言う』『何本ずつ並べるか決めたらいい』など意見が出された。＜次の体育の授業でうまくできるといいね＞と伝えて話し合いを終えた。

＜当時を振り返って＞

筆者がAの行動の背景にある思いを考えて対応するようになってきた時期である。丁寧に聞き取りをすると、Aはなぜそのような行動をしたのか明確に理由を答えられるということが分かってきた。また自分の思いや行動の理由をきちんと聞いてほしいという思いを強く持っているようだった。エピソード3では、寂しかった思いを代弁した時にAが堰を切ったように感情を表出させたことが大変印象深かった。“思いを代弁し、周囲とつないでいくこと”をAは筆者に求めていたのだと実感できるエピソードだった。他者視点が持ちにくく自己判断に陥りやすいものの、Aなりの理由をしっかりと受けとめることが大事だったのである。その積み重ねのなかで、Aにも他者の視点で状況の流れや行動の背景を考える余裕ができ、素直に謝れることが増えていった。

＜学級のなかでの所属感の高まり＞

Aなりの成長・変化は見られたものの、イライラして大声をあげたり物にあたったりすることはまだ頻繁にあった。学級の児童たちに、Aのその状態を“ピンチ”という言葉で表し、A自身も困っている状態なので支援が必要であることを説明し理解を図った。子どもたちも『Aちゃんがピンチやか

ら、先生来て』と筆者を呼びに来たり、別室にクールダウンをしに行くと『ぼくもあんな風にしたくなる時がある』と共感する子どもがいたり、不安定な時の A を理解しようとする言動が見られるようになってきた。また、全職員の共通理解が図られたことで、A は教育相談担当教諭やフリー教諭、養護教諭などたくさんの教員と関わるようになっていた。特に、ある支援員と密接に関わるようになり、個別にがんばりカードを作ってもらって、A と支援員の間で我慢できたことや、学習でがんばったこと、苦手だけれど取り組めたことなどを振り返り、ごほうびシールをもらうことに意欲的に取り組んだ。筆者にも集まったシールをうれしそうに見せに来てくれた。また、“にこにこお守り”をフェルト布で作ってもらい、A がイライラした時にお守りの入っている胸のポケットをぎゅっと握るよう声をかけるなど感情のコントロールを促す取り組みを行った。

12 月の人権集会で、クラス劇を行うことになった。配役決めで、A はじゃんけんに負け、やりたい役に当たらなかったため、「もう劇なんてやらない」と外へ飛び出した。筆者は A にすぐには対応せず、他の児童に＜A ちゃん、劇に出ないって言ってるけどどうしようか＞と投げかけた。すると『全員が出なければクラスの劇にならへん』『先生、呼びに行っていていい？』という声が上がった。＜迎えに行っておあげるの？＞と励ましと賞賛の意味を含めて返すと、『ぼくも行く』『わたしも』と多くの児童が A に声をかけに出て行った。A は大勢に迎えにきてもらい、照れたように戻ってきて座った。じゃんけんに勝った児童は役を譲ってもいいと言ったが、＜じゃんけんの結果を覆すのも、A のために我慢すればいいと思って譲るのも、何か違うのではないかと児童たちに返した。そこで、セリフを分けて一つの役を二人ですするという案が出て、A がじゃんけんに勝った児童とともにその役をすることで決着した。A には、たくさんの友だちが呼びに来てくれたことや、やりたかった役を二つに分けることを全員が認めてくれたことを、＜ありがとうの気持ちでいようね＞と伝えた。

3 学期は特定の女の子たちと距離を縮め、休み時間とともに過ごす姿が見られるようになった。また全校行事では、児童の呼びかけなどの役に進んで立候補して活躍することができた。激しく怒る姿はまだ時折見られたが、気持ちを立て直す時間は早くなっていった。

＜2 学期以降の保護者との関わり＞

1 学期末に行った教育相談は失敗の結果に終わったことを感じていたものの、再度保護者との話し合いの場を設けることはできなかった。2 学期以降、トラブルなどで家庭との連携が必要な場合は、教育相談担当教諭が同席して状況を報告した。また、学級に貢献したことや運動会や校外学習などの行事を友だちと協力して過ごせたことなどは筆者が電話をして伝えた。

3 学期に入り大きなトラブルもほとんどなくなっていたが、行事が終わった直後で、疲れがたまっていたのか、ささいなことで他児童とけんかになり、互いに暴力をふるって怪我をした。“1 学期に A に嫌なことを言われて謝ってくれなかったことが許せなかったから”という理由で、先に相手の児童が手を出していた。この件を保護者と話した際には、A は 3 学期には友だちに謝るべき時は全て謝れていることを伝え、先に手を出さなかったことも成長だと思っていることを伝えた。＜素直に謝っておかないと、後で痛い思いをすることもあるんだよ＞と A に話したことを伝えて共に笑い、後には『ありがとうございました』と言ってもらって学年末を迎えることができた。

② 事例発表についての振り返り

A とかかわった 1 年間は、これまでの教職経験の中でも印象深い 1 年間であった。A は非常にエネルギーの高い子どもであり、自分の思いを周りが理解していないと感じると反抗的な言動や問題

行動で激しく突きつけてきたため、担任としての苦悩も大きかったからである。その分、思いが通じ合った時の喜びも大きく、鮮明に覚えている出来事が多かった。いくつかの危機的状況を経て、Aは少しずつ感情のコントロールができるようになり、学級集団に対して所属感の高まりが見られるなどの変化に至った。この変化をもたらしたものは何であったのか振り返って考察することは、今後の実践において意義深いことであると考えた。まず一通り Aの様子を記述し、筆者や他の教員が行った支援方法を中心にまとめてみた。Aの変化には、“発達の課題から視野を広げて Aの姿を捉え直し、適した支援を行ったこと”や“校内の教員たちやスクールカウンセラーの支援を得られたこと”が上手く機能したからであると結論付けた。

この時点で共著者（角田）から『学校場面の“かかわり合い”の視点から、担任がどのような言葉がけや行動をしてきたか、そこで担任が何を感じたのか記述する事が大切である』という助言があった。

筆者はこれまでも事例をまとめる機会を何度か経験してきた。症例検討や教育研究会などの事例報告である。できる限り多くの客観的データと事実を集めてアセスメントを行い、仮説・指導計画を立て、支援を要する子どもの様子を中心に変容を記述し、アセスメントと指導の再検討を行うという流れでこれまでの事例をまとめてきた。あくまで子どもの側に課題を見出し、そこに効果的に支援を行うための方法を論じるのである。その経過の中に、子どもと関わり手の関係性は見え隠れするものの、それを中心に取り上げることはほとんどなかった。今回もその手順でまとめ始めた矢先の共著者からの助言であった。

そこで、Aと筆者の関係が変化するきっかけになったエピソードを思い起こし、その場面のかかわり合いを具体的に記述することを試みた。当時の会話などは詳細な記録がなかった為、曖昧な記憶をそのまま文字にすることに躊躇いを感じたが、言動の大枠が事実として合っていれば積極的に記述することにした。しかしこれまでの事例のまとめ方との違いに戸惑いを感じていた。筆者の感情や主観的な見方を交えて省察することに対しての戸惑いである。主観的な記述から何が分かるのだろうかと心のどこかで疑いながら記憶を辿っていた。しかし、目に浮かぶように蘇る場面が増えていく中で明確に見えてきたものがあった。それは、一貫した“Aの願い”と、それを受けとめきれずに焦ったり悩んだりしながらも“寄り添いたいと努めてきた筆者の姿”であった。Aや保護者との関係がうまくいかず、筆者が悩みもがきながら自ら周囲に助けを求めて、Aの心に寄り添った支援をしようと再スタートを切ったそれらの姿が、2学期以降のA自身の成長やAを取り巻く周囲との関係の変化に結び付いたのだと考えるに至った。つまり「子どもの“分かってほしい”という願いに寄り添い模索しながら向き合う教員としての姿勢」がこの事例を通した学びであると認識を新たにしたのである。

授業の事例研究会では参加者たちが「Aと筆者の物語」に耳を傾け、自分ならどのようにその苦境に立ち向かうか、保護者はどのような思いを抱いていたのかなど様々に想像をめぐらせて語ってくれた。また中学校、高校教員の立場からこのような児童生徒を今後どのように見守っていくと良いか助言をもらうことができた。当時のAも筆者も精一杯がんばっていたのだと愛おしく思う気持ちを覚えた。そして今回の検討会と同様に、勤務校のケース会議においても、同僚やスクールカウンセラーが勇気づけてくれたから、担任としてAと向き合い続けることができたのだろうと当時を振り返って感謝した。

学校生活に不適應を起こしている子どもを理解する時、個人の特性や生育環境など学校の外側に問題の原因を求めていると、いつの間にかその原因探しが 大の課題になり、その対処法に詳しい専門家

に頼らざるを得なくなる。しかし支援を要する子どもは教員や周囲の子どもたちと複雑にかかわり合いながら学校生活を送っていることを忘れてはならない。これらの関係性を抜きにして子どもを理解することはできないのである。教員は学校において子どもの対人関係を調整する重要な役割を担っている。かかわり合いにおける省察の意義は、教員自身が子どもとかかわり合う当事者として、持っている力や、強さ、資源を駆使して主体的に問題を解決していこうとする姿勢を持つことにある。日常のかかわり手がまず主体的な問題への解決姿勢を持つことで、専門的な支援を待たずとも前向きな変化を起こせる場合も少なからずあるかもしれない。それでもなお残る問題は学校外の専門家に委ねればいいのである。学校におけるチーム支援のあり方を考える上で、教員が子どもと共に前を向き、変化の第一歩を踏み出せるようなケース検討会の持ち方を校内支援システムとして整備していくことが今後大切だと考えている。

6. 総合考察

前節の事例報告と振り返りを踏まえ、①事例をまとめる作業、②事例研究会、③本研究のための事例報告の文章化、という時系列に沿って、次に筆者（角田）の視点から考察する。

① 事例をまとめる作業

授業としての事例研究会以前に、共著者（掛田）が自らの研究として事例資料づくりを行う時期があった。その過程の中で、教師の主観的な体験の記述が徐々に加えられることになった。前節の振り返りで述べられているように、共著者は当初自らの主観性を記載することに戸惑いを感じていた。一般的に子どもについて検討や報告をするのであれば、子どもの様子のみを書き、かかわり手の気持ちや思いは書かないことが多いだろう。

当事者の主観を含めてかかわり合いを記述することは、自分の私的な思いや失敗を開示し、辛さや恥ずかしさを伴うことがある。また、科学的な姿勢や教育者としての態度にそぐわないと感じられる場合もあるだろう。しかし、「理論と実践の往還」のできる高度専門職業人として学校臨床力を高めるには、自らの実践に対する省察性の高い事例研究は欠かせない。

省察性を高めるには、自分の実践を「照らし返す機能」が必要となる。事例研究会の場合は参加者や助言者がその働きを担うが、個人が事例報告をまとめる際には、文章化する作業そのものが自らを照らし返す働きになるといえる。共著者は、それまで心のどこかにありつつも、はっきりと意識されてこなかった A とのかかわり合いの様々な断片を、文章にしながら浮き彫りにし、関連づけていったと思われる。当時の A の「わかってほしい」という願いが明細化され、また共著者自身の当時の焦りや少しでも寄り添いたいとの思いが自覚され、そうした個々の「感情体験」が、相手や自分そして周囲の人たちを動かす原動力になっていたことが、次第に省察されていったようである。これは、各々の動機づけに焦点を当てながら、かかわり合いを細やかに検討する「動機づけシステム理論（Lichtenberg ら, 1996）」に通じており、生きた心を理解する際の出発点になるといえる。

② 事例研究会

4 節で見たように、事例研究会では事前に作成した「事例研究用フォーマット」を資料として、口頭で発表が行われる。①で教師の主観を交えた報告資料作成の経験があったことで、どのような教師の主観が事例研究会に必要な見当が、共著者には予めついていたといえる。

授業後のレポートで、ある受講生は「子どもに寄り添い、困っていることを一つひとつ丁寧に取除いていくことで、子どもが心を開き関係が成立するのがよくわかった」と感想を記しており、かかわり合いの実際が参加者に生き生きと伝わる事例発表になったことが示されている。共著者自身は「参加者たちが『A と筆者の物語』に耳を傾け…様々に想像をめぐらせて語ってくれた」と振り返っている。共著者は、かかわり合いについての発表を、文脈のある「物語・ストーリー」ととらえている。つまり、当時の自分自身も登場人物の一人であるかのように客体化して語ることで、他の参加者が当時の状況を追体験しやすくなったと考えられる。他の参加者によって傾聴され、さらには中学校・高校の教師からの意見など、照らし返し・応答がなされたことで、発表者としては A の将来への見通しや、自らの実践について肯定的な手応えを得たと考えられる。つまり、2 節で述べた、発表者にとっての自己対象体験になったことが推察される。

かかわり手の主観性をデータにするという方法に慣れていない場合には、事例研究会の前に文章化し、信頼できる他者に読んでもらうなど、実践の振り返りを予め経験することが有効といえる。そうすることで、子どもと教師自身についての記述のバランスがとれ、かかわり合いを少し離れて眺めることが可能になる。主観性を客体化することが進むほどに、発表は感情体験を保ちつつも距離感や奥行きを備えるようになり、聞き手あるいは読み手にとって、その場면을観察しているような生き生きと臨場感をもったものになると考えられる。

③ 本研究のための事例報告の文章化

そして、本研究のために、改めて 5 節で示された事例報告と振り返りが文章化されることになった。報告は守秘のため修正され、また個人情報に関わることは全て割愛されているが、かかわり合いを中心に記述されているため、不満や怒りを抱えつつも生き生きとした A の姿が伝わってくる。そして、学級担任として、集団と個人の両方にかかわる共著者の焦りや苦悩も率直に語られ、実際の様子が伝わる記述になっている。

2 学期初めになり、A がハサミを持ちだしたことから、このままではいけないという担任の思いが強まり、学校組織に助けを求めることとなる。組織としての学校臨床力の高さが推察され、その支えによって担任が腰を据えて A とかかわることが可能になっている。「エピソード 3：体育科の授業」では、担任は他の児童たちの思いを聞こうとするが、意図せずその場面に A も残り、結果的に担任が「A ちゃんは寂しかったんじゃないかな」と彼女の内面を代理内省して語ることになる。この代理内省こそが、コフートの呼ぶ共感であり (Kohut, 1959)、それを聞いた A は大泣きしている。試みの理解であり、学級の他の児童への「橋渡し」でもある担任のこの言葉は、本当にわかってもらえたという A の自己対象体験になったといえ、個人にも集団にもかかわる教師の学校臨床力を、端的に示した場面といえるだろう。

①～③として見てきたように、文章化や事例研究会で発表するといった、形式の異なる事例研究を繰り返す中で、個々の出来事の背景にあった文脈が次第に明確になり、生き生きとしたかかわり合いが示されるようになっていった。それは教師としてこの事例についての省察の深まりを示しており、その意義とは、前節に述べられた「教師自身が子どもとかかわり合う当事者として、持っている力や、強さ、資源を駆使して主体的に問題を解決していこうとする姿勢」につながることといえるだろう。引用・参考文献

- 角田 豊（2003）「学校教師が行うカウンセリング的個別対応の事例研究法によるモデル化」科学研究費補助金研究成果報告書（平成 12 年度～平成 14 年度科学研究費補助金 基盤研究（C）（2）課題番号 12610150）.
- 角田 豊（2007）「学校教師が教育相談のために行う事例研究法について」『甲子園大学紀要』35 号，187-202.
- 角田 豊（2012）「児童生徒理解・ケース会議・教師のための事例研究用フォーマット」『児童心理』66（18），21-28.
- 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（2014）「学校教育とコフートの自己心理学 ―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』125, 15-29.
- 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』127, 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（2016a）「チーム支援」 角田他編著（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―』188-191, 創元社.
- 角田 豊（2016b）「『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』5, 11-24.
- Kohut, H.（1959）「内省・共感・精神分析・観察様式と理論の相互関係の検討」 伊藤 洸監訳（1987）『コフート入門』岩崎学術出版社.
- Lichtenberg, J.D., Lachmann, F.M. and Fosshage, J.L.（1996）*The Clinical Exchange*. Hillsdale NJ:Analytic Press. 角田 豊（監訳）（2006）『自己心理学の臨床と技法―臨床場面におけるやり取り―』金剛出版. 文部科学省（2013）「大学院段階の教員養成の改革と充実等について」教員の資質能力向上に係る当面の改善方策の実施に向けた協力者会議報告 文部科学省ホームページ（2016 年 3 月 30 日閲覧）http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/093/houkoku/attach/1340445.htm.