

チーム支援会議が教師のイラショナル・ヒリーフに及ぼす効果

—教師の児童生徒理解の促進の視点から—

安田陽子 石津憲一郎 本村雅宏

チーム支援会議が教師のイラショナル・ビリーフに及ぼす効果

—教師の児童生徒理解の促進の視点から—

安田陽子¹ 石津憲一郎² 本村雅宏³

How Can We Promote Teacher's understanding children? : Investigating the Factor Promoting and Inhibiting Teacher's Understanding School Children.

Yoko YASUDA, Kenichiro ISHIZU, Masahiro HONMURA

概要

本研究は、教師の児童生徒理解を向上させることを目的とした研究である。本研究では児童生徒理解の困難さを助長する要因として、イラショナル・ビリーフ（不合理な信念）に着目し、新たに開発したチーム支援会議（ケース会議ep）がイラショナル・ビリーフを低減させるか検討した（研究1）。また、ケース会議epを繰り返し行うことは、教師の児童生徒のとらえ方にどのような影響を与えるのかを検討した（研究2）。研究1の結果から、ケース会議epは教師が児童生徒に対してもつイラショナル・ビリーフを低減させる可能性が示された。また、研究2の結果から、繰り返しケース会議epを行うことは、〈内省・省察〉〈協力・つながり〉〈情報共有によるリフレーミング〉〈実感〉〈子どもを捉えるプロセスの変化〉を導くこと、また、それらの変化が教師の持つイラショナル・ビリーフを低減させ、児童生徒理解を促す可能性が示唆された。

キーワード：児童生徒理解，イラショナル・ビリーフ，ケース会議

Keywords : Teacher's understanding children, irrational belief, case conference

問題と目的

イラショナル・ビリーフとは、Ellis, A.(1961)の論理療法における中心概念であり、非論理的ないし不合理な(irrational)信念(belief)を意味する。このイラショナル・ビリーフの特徴としては「ねばならない」「べきである」「絶対に・・・である」という要求・命令・絶対的な考え方(Ellis, A., 1975 國分訳, 1984)があげられる。特に教師は仕事内容、社会や保護者からの期待や圧力などから、特有のイラショナル・ビリーフをもつ場合が多いとされてきた(河村, 1999)。

こうした指摘を踏まえ、教師のイラショナル・ビリーフに関する研究も蓄積されてきた。例えば、酒井ら(2014)は、教師としての経験を積み重ねる中、「子どもとこう関わるべきである」という信念が生じ、その「大切にしていること」が教師自身の実際の子どもへの関わりに関連してくるとした。また、黒羽(2005)は、一人の小学校教諭のみを対象とした観察インタビューから、教室での行動選択の根底に存在する「教師の信念」が、教授・学習活動とその対象である子どもの捉え方を規定していると述べている。一方、こうしたイラショナル・ビリーフが子供との関係を阻害するリスクも指摘されてきた。河村・田上(1997)は、教師がもつイラショナル・ビリー

フへの強迫性は児童に対する評価の枠組みを限定し、子供の学校適応が有意に低下することを実証している。同様に、鈴木(2008)も強すぎる集団指導へのイラショナル・ビリーフは教師と生徒との関係に負の影響を与えていることを示している。

近藤(1994)は、カウンセリングの研修を受けることで、教職経験を積み重ねていく間に教師自身が教師はこうあるべきだという枠組みに縛られ、子どもや親の気持ちが見えなくなっていたことに気づいていく過程を指摘している。この近藤の指摘は、児童生徒を認知したり評価したりする際の基準が極端に限定されること悪影響に加え、教師としての経験値がこのリスクに影響を与えることを示している。

ところで、富山県総合教育センター(2018)で考案されたケース会議エピソードプロセス法(以下、「ケース会議ep」)は、カウンセリングそのものではないが、会議における検討のプロセスが、参加者一人一人の存在を尊重し受け入れるというカウンセリングに似ていることを参加者へのインタビュー調査によって示している。ケース会議epでは、様々な参加者が多面的に子どもをとらえる視点を提供するとともに、その際の自己開示を受け止めてもらうことを重視している。

文部科学省(2010)による生徒指導提要においても、

¹ 南砺市立福野小学校 ² 富山大学大学院教職実践開発研究科 ³ 富山県総合教育センター

子供の不適応を検討するための方法としてケース会議（事例検討会）が紹介されているため、実際にケース会議を取り入れている学校も多い。生徒指導提要によると、ケース会議とは解決すべき問題や課題のある事例（事象）を個別に深く検討することによって、その状況の理解を深め対応策を考える方法であり、ケース会議の場では、対象となる児童生徒のアセスメントやプランニングを通じて、ケースに応じた目標と計画を立てることとされる。立花・春日・柴山・大塚(2008)は、ケース会議のよさを、参加者がそれぞれに意見を出し合うことで子どもの行動の背景を理解し、子どもの教育的ニーズに適した支援の方向性や具体的な支援を考え出すことができるとしている。また、看護の現場においても、橋本(2009)が、ケースカンファレンスは、経験の違う看護師が、互いに知識や経験を伝え合い、判断の迷いや意見を認め合うことで相互に発展する等、OJTとしての人材育成の意味を見出ししている。

しかしながら、こうしたケース会議の有効性や意義の示唆にも関わらず、佐藤(2012)は、ケース会議の必要性は分かっても、「時間のなさ」、「成果の実感できなさ」、「原因探し・犯人探しに終わること」、「他への要求に終わること」という理由をあげ、ケース会議が期待されるようには進まないという問題点を指摘している。中村(2013)もまた、ケース会議の資料となる支援シート等の作成にかかる負担の大きさや、担任や担当者が周りの職員に遠慮して、個人で抱える過ぎることで、かえって状況が行き詰まる現状も指摘している。それに加え、中村(2013)は、本人が生活の中で困っている場面を本人になりきり想像する支援シート等の作成プログラムもあるが、全プログラムを行うとことと、多忙な現場での実践との両立困難という課題もまた見出されている。霜田ら(2008)は、ケース会議に呼ぶ外部専門家に管理職が求める役割として、校内の教員の指導・支援方法の向上をあげている。そのため教員は、こうした場におけるコンセンサスに囚われてしまうと、児童生徒理解という教育相談や生徒指導の意義から離れざるを得なくなり、それゆえ、児童生徒自身がどう困っているのか、どんな気持ちになることである問題が生じているのかという、よい意味での「子供中心性」が減ってしまう可能性も考えられる。また、こうしたケース会議に伴う圧力が生じてしまえば、困難な状況すべてを家庭や子ども自身に帰属させたり、教師が「こうあるべき」というイラショナル・ビリーフに囚われたりすることで、かえって子供の支援から遠ざかることも推察できる。

ケース会議epでは、こうしたケース会議の特徴を踏まえ、特定の犯人探しをするのではなく、児童・生徒を主体に置きながら、その子の困っているところとリソースに着目した支援の在り方を検討している。また、子供自身を中心に置きながら、見立てと手立てを考えていくため、教師によって提案されたすべての意見が尊重され、

それ自体、子供にとっての外的リソースとして丁寧に扱われる。また、上述したように、ケース会議epは、それ自体、カウンセリングに似た効果を示す。更に、子供を中心に置くことは、近藤(1994)が指摘するような、「教師という枠組み」や「教師はこうあるべきだという枠組み」を振り返る契機となり、教師のイラショナル・ビリーフを低減させる可能性も予測される。

そこで、本研究は、次の仮説を立てて、その仮説を検証することで、教師の児童生徒理解をより促す方法について検討することを目的とする。

仮説1：ケース会議epによって、担任や参加した教員のイラショナル・ビリーフが低減する方向に変化する。

仮説2：ケース会議epで、児童生徒の心情を想像する過程を繰り返すことで、日常の学校生活の中でも教員の児童生徒の見方や捉え方がより柔軟に変わる。

以上の仮説を検証するために、本研究では2つの研究を行う。研究1では、教員のイラショナル・ビリーフに対するケース会議の作用を、イラショナル・ビリーフ尺度の変化から検討する。研究2では、ケース会議ep実施についてのインタビュー調査を行い、児童生徒の味方や捉え方が質的にどのように変化するかを検討する。

研究1

I 方法

1. 調査協力者と手続き

調査協力者は、中部地方の公立小中学校6校における、校長、教頭、教諭、講師、学校において教育相談や支援業務に関っている教職員を加えた合計138名であった。ケース会議を1回行った学校（介入群）26名と行っていない学校（統制群）102名から回答を得た。その中で、データに不備のなかった112名を有効回答とした。介入群と統制群の両方に対し、以下で述べる質問紙調査を、ケース会議epを挟んだ前後で実施した。

2. 調査内容

1) フェイスシート

質問紙のフェイスシートには、「アンケートのお願い」とタイトルを付け、回答は強制ではなく、回答を全体として処理する旨、また、質問紙への回答をもって研究への協力を同意したものとすることを記載した。調査全協力者に、教職経験年数、性別、年齢、2回のアンケートで同一人物と照合するために4桁のID番号を尋ねた。アンケートを配布する際に、教師の子供の見方や自分自身の捉えを測定するアンケートであることを周知した。

2) 教師特有のビリーフ尺度

教師特有のビリーフ尺度（河村・國分, 1996）を用いた。本尺度は、イラショナル・ビリーフの中でも、小学校教師が教育実践の中でとる傾向のある態度および指導行動や児童への対応をする際の「～すべきである」「～しなければならない」等の、「教師自身のビリーフ」と「児

児童生徒に対する「ビリーフ」の2つの因子から構成される。教師自身の「ビリーフ」を測定する項目には「教師は学習内容を、児童間の能力差に配慮して、学級集団全体が向上するように指導する必要がある」と「学級の問題は、担任する教師の力で、なるだけ解決すべきである」等があり、児童に対する「ビリーフ」を測定する項目に「児童はどの教師の言うことも、素直に聞くべきである」、「勉強道具の忘れ物の多い児童は、学習意欲に欠ける児童が多い」等がある。普段の教育活動の際に児童をどのように捉えているかを「1:全くそう思わない・全くあてはまらない」「2:あまりそう思わない」「3:少しそう思う」「4:とてもそう思う・とてもあてはまる」の4件法で評定するように求めた。

II 結果

1. 「教師自身のビリーフ」に対するケース会議 ep の効果

事前の「教師自身のビリーフ」得点の中央値を基に、ビリーフ高群とビリーフ低群を設定した。時期 (pre/post) と操作 (介入/統制) と群 (高群/低群) を独立変数とし、教師自身因子得点を従属変数とした3要因分散分析を行った。その結果、操作と時期の交互作用も、時期と操作と群の相互作用も有意な結果は得られなかつ

た(それぞれ $F(1, 102) = 1.143, p = n.s.$; $F(1, 102) = 0.07, p = n.s.$)。それぞれの群の平均得点は以下の Table 1 に示した。

2. 「児童生徒に対するビリーフ」に対するケース会議 ep の効果

同様に、事前の「児童生徒に対するビリーフ」得点の中央値を基に、ビリーフ高群とビリーフ低群を設定した。例えば、時期 (pre/post) と操作 (介入/統制) と群 (高群/低群) を独立変数、「児童生徒に対するビリーフ」因子の得点を従属変数とする3要因分散分析を行った。その結果、有意傾向ではあるが、時期と操作の交互作用が見られた。(それぞれ $F(1, 102) = 2.84, p < .10, \eta^2 = .01$)。単純主効果の検定の結果、統制群においては児童因子の得点に時期の差は見られなかったが、介入群においては時期の差が見られ、介入後においてビリーフ得点が減少した。それぞれの群の平均得点は以下の Table 2 に示し、単純主効果の結果を Figure 1 に示す。

III 研究1の考察

上記の結果から、「教師自身のビリーフ」に対してケース会議 ep は作用を与えていなかった。森田 (2008) は、教師のイラショナル・ビリーフが高い場合、両立し

Table1 教師自身のビリーフ尺度得点の平均値、標準偏差値および分散分析結果

介入群		統制群				F 値	p 値			
高群		低群		高群				低群		
pre	post	pre	post	pre	post	pre	post			
36.14	34.57	29.57	30.43	36.33	35.67	30.8	32.2	操作の主効果	3.91	0.05 +
(1.35)	(2.88)	(2.47)	(2.10)	(2.49)	(2.71)	(2.26)	(2.69)	時期の主効果	0.00	0.99
								群の主効果	82.68	0.00 **
								操作×時期	1.14	0.29
								時期×群	0.63	0.43
								操作×群	11.02	0.00 **
								操作×時期×群	0.07	0.79

() 内は標準偏差 ** $p < .01$ + $p < .10$

Table2 児童生徒に対するビリーフ尺度得点の平均値、標準偏差値および分散分析結果

介入群		統制群				F 値	p 値			
高群		低群		高群				低群		
pre	post	pre	post	pre	post	pre	post			
48.89	45.78	40.50	40.92	51.24	50.43	41.86	42.86	操作の主効果	10.35	0.00 **
(3.89)	(4.76)	(4.30)	(3.83)	(3.66)	(3.97)	(2.62)	(3.90)	時期の主効果	2.14	0.15
								群の主効果	88.83	0.00
								操作×時期	2.83	0.96 +
								時期×群	1.33	0.25
								操作×群	9.72	0.00 **
								操作×時期×群	1.01	0.32

() 内は標準偏差 ** $p < .01$ + $p < .10$

得ない要求を果たさなければならない時や、自らの資質や能力に合わない仕事をしたときに起こる役割葛藤や役割の曖昧さの感じ方に影響があるかもしれないと述べている。今回は、ケース会議 ep を1度しか行っておらず、今後は定期的にこれを行うことで、教師自身のイラショナル・ビリーフが若干でも下がるかもしれない。また、今回のケース会議 ep は子供を中心に添えてのチーム支援会議であるため、「教師自身のビリーフ」そのものには影響を与えなかった可能性もある。

一方で、「児童生徒に対するビリーフ」に対しては、ケース会議 ep の効果が見られ、介入群のビリーフが低減することが示された。大江(2015)は、自己の責任や問題点への直面化を重視するという処遇方法には、進め方を誤れば相手の自尊感情の低下を招く可能性を指摘している。また、近藤(1994)は、カウンセリング研修を通して、教師自らが自分の内にイラショナル・ビリーフがあることで、子どもや親の気持ちが見えなくなってしまっていたことに気付くという変化を指摘している。同様に、教師の評価懸念が高くて自己開示できないために、他者である児童の困り感を想像し、受け入れることの困難さも指摘している。ケース会議 ep では、子どもの困り感を中心に添え、子どものことを多面的にとらえようとするチーム支援でありながら、同時に犯人探しや特定の個人を責めることを極めて厳密に制限している。自分の意見も大切にしながら、他者の意見をも統合していくという試みは、子供の困難とこちらの手立てを統合し、そのことが、「子供がこうあるべき」というイラショナル・ビリーフから離れることと、これから行っていくべきことへの孤児効力感の向上を促すのだと考えられる。押切(2017)は、犯罪者処遇における、イラショナル・ビリーフについて、学習されてしまった無力感を克服する際の自己効力感の重要性を指摘した。こうした自己効力感の重要性は、様々な無力感や悩みを抱える教師のイラショナル・ビリーフにも大きな影響力を持っているのだと考えられる。

研究2

研究1の結果を踏まえ、ケース会議 ep の効果について、ケース会議 ep を経験した教員に対する面接調査を行い、どのような効果に気が付いたかを明らかにすることを目的とした。

I 方法

1. 調査協力者と手続き

調査の対象は、県内の小学校の教諭9名であった。調査協力者の教職経験年数は、30年以上が2名、20～30年が1名、10～20年が3名、1～3年が3名であった。調査協力者は、富山県総合教育センターの調査研究によるケース会議 ep よりケース会議を繰り返し行った学校に所属する教員であり、研究1とは異なる対象である。

協力者となる教諭には、同意を得た上でインタビュー調査を行った。また、調査では、学校名や協力者名、会

話の中で出てくる児童の個人名等の個人情報全て伏せられることを口頭で伝えた。また、同意を得られた調査協力者との会話は、ICレコーダーで記録しこちらの質問に対して得られた回答をKJ法で分類した。

2. 調査内容

聞き取り調査では、富山県総合教育センターの調査研究によるケース会議 ep によるケース会議を基に、「ケース会議に参加し、どのように感じたか」、「ケース会議を繰り返したことで、教職員自身の中に対象児童に対してどのような視点の変化があったか」の2つの質問を中心に口頭で、半構造化面接を行った。質問の順番については、聞き取り調査を行ったときの状況や協力者と質問者の関係に応じて、協力者が答えやすいと考えられる順序や聞き方で行った。聞き取り調査では、全員1回ずつ行った。

3. インタビューデータの Kategorization

Kategorization の数をカウントし、協力者がケース会議 ep をどのように感じているのか、また、協力者自身が、自分の児童に対する視点の変化をどのように感じているのかを分析した。同じような言葉であっても、協力者の会話中の意図を重視し、切片に加えた。

II 結果

表記については大項目を<>中項目を【】個別の記述を「」とした。

1. 「ケース会議に参加し、どのように感じたか」

この問いに対しては、<情報共有><ケース会議の仕組み><サポート感><チーム支援の可能性>の4つの大項目が検出された (Table3)。

1) <情報共有>

<情報共有>は、【情報共有】【芽生えた当事者意識】【子どもを多面的に捉える】【子どもの心情の想像】の4つの中項目から構成された。4つの中項目に関するそれぞれの反応として、以下が得られた。

まず、【情報共有】に関する反応として、「みんなの中で、その子に対する知っていることが増える」「情報をお互い同じ量知ることができる」「会議に出て情報をもらおうと、その子の昔の様子や情報が分かった」等が得られた。【芽生えた当事者意識】では「ケース会議に参加していらっしゃる方の保健室への来室がとって多くなった」「その子を普段より意識して見ている」「自分だったら、彼にどう当たるかな」等が得られた。また、【子どもを多面的に捉える】に関する反応としては、「その子のいろんな考えの可能性に触れることができる」「自分の見方と感じていることと感じ方が違う方もいらっしゃる」「担任と担任じゃない人で感じ方違う気がする」等、担任も担任外も同量の反応数であったが、【子どもの心情の想像】では、「本人の思いをを考えてみるのが大事」「リ

Table3 「ケース会議に参加しどのように感じたか」についての聞き取り結果の分類表

概念	反応数			内容（○は担任 ・は担任外）
	担任	担任外	合計	
1 情報共有	19	21	40	
情報共有	14	1	15	<ul style="list-style-type: none"> ○情報をお互い同じ量知ることができる ○ケース会議でちょっと振り返れてつながりやすかったかな ○周知 ○皆さんに知っていただいた ○ケース会議をすることによって子供を分かる ○みんなの中でその子に対する知っていることが増える ○これまでの状況や情報が分かった ○みんなで情報を分かって対応できる ○情報交換が主 ○情報交換によって分かった ○学校の様子を完全に分かっている方と話ができてよかった ○自分の教室は自分のもっている情報以上のものは出てこないんだな ○現在の情報はほとんど増えることはなかった ○自分の教室の子供に関してはそれほど変わらなかった ○会議に出て情報をもらおうと・・・その子の昔の様子や情報が分かった ・実態の確認みたいのはしている
芽生えた当事者意識	0	8	8	<ul style="list-style-type: none"> ・会議やって薬飲んでどんな様子になっているのか、すごい気になる ・対処するときには役立つかな ・ケース会議に参加しておられる方の保健室への来室がとって多くなった ・見るようになってるな・・・その子を ・その子を普段より意識して見とる ・もっとこの子どんな子なんかなって見ようかなってできてきている ・自分だったら当事者の気持ちをどういうふうにか考えるかな ・自分だったら彼にどう当たるかな
子供を多面的に捉える	5	8	13	<ul style="list-style-type: none"> ○いろいろな見方があるのだな ○いろんな人ののが分かってよかった ○他の教室の子供に関しては新しく感じるがありました ○担任は、そうじゃないのだよなって思う場合もあるかもしれない ○担任と担任じゃない人で感じ方違う気がする ・担任の先生から見たらこういう見方している ・見方は変わる ・その子のいろんな考えの可能性に触れることができる ・多面的 ・自分の見方と感じていることと感じ方が違う方もおられる ・そういう見方があるのだな ・違う見方 ・どう反応すればいいかな・・・は、分からん
子供の心情の想像	0	4	4	<ul style="list-style-type: none"> ・リソースマップに子供の顔を描いたのも想像しやすさにつながった ・想像しやすい ・心情の想像のところが子供の気持ちになって、子供の言葉で考えてくださいって一言があったりとか ・本人の思いを考えてみるのが大事だな
2 ケース会議の仕組み	11	14	23	
資料準備のしやすさ	0	6	6	<ul style="list-style-type: none"> ・自分とその子のエピソードだから書きやすい ・その子に接している人、誰でもなんか書けるエピソード ・自分としては書きやすい ・いろんなエピソードが集まって大変かもしれないけど ・文字の少なさがハードル低くなる ・まとめる仕事が1個減る

話しやすい雰囲気	3	4	7	○しゃべりやすかった ○職員室で雑談しとる感じ ○ざっくばらんやった ・話がしやすい ・誰もが自分の思っていることを話しやすい ・若い先生も子供の心情が話しやすい ・子供に近い部分。心情が話しやすい
要請のしやすさ	0	3	1	・誰発信でもできる ・誰からでも発信できる ・言い出しやすい
要請の受けやすさ	1	0	1	○ケース会議、あ、やりましょやりましょ・・・みたいな
これまでとの違い	7	1	8	○ケース会議もいろいろあるのだな ○新鮮 ○変なマイナスイメージは・・・ないですね ○心情を考えたのが今までにない ○もろさもある ○勘違いした受け取りをして動くのが怖い ○関わる人たちの一貫性、大事 ・時間区切ってあるのがいいな
3 サポート感	19	0	19	
精神的なサポート感	10	0	10	○嬉しい ○今はしゃべりやすいんでありがたい ○自分だけじゃない ○安心感 ○やらないより嬉しい・・・というか、楽になる ○落ち着く ○一人で抱えこまなくて済む ○見方がいてくれる ○心強い ○誰か他の人に聴いてもらえるという安心感
効果の実感	6	0	6	○なんか、やってよかった ○言わなんたら、もっとおおごとになっていただろうな ○うまくいったかな ○言ってもらえなかったら、つぶれていたと思う ○機関につながることができた ○長い道のりが必要
聴いてもらえる	3	0	3	○聴いてもらえる ○聴いていただき楽しい ○聴いてもらえる場は嬉しいなあ
4 チーム支援の可能性	11	1	12	
チーム学校を感じる	8	0	8	○一人で仕事をしていないなあっていう気がする ○同僚の方っていいなあ ○分担決めるのがいい ○でないと全部担任だもの ○細かいところまで見てくれる人が増える ○みんなでやっていくって大切 ○自分以外の周りの人がいて ○自分以外でも対応できる
普段の関係性の変化	3	1	4	○結構簡単にしゃべれるようになって ○学年の島でも聴いていただいている ○どうすればいいですかねって簡単にすぐ聴けるようになった ・みんなに助けを求めやすくなった
総合計	60	36	96	

ソースマップに子どもの顔を描いたのも想像しやすさにつながった」等の反応が見られた。

2) <ケース会議の仕組み>

<ケース会議の仕組み>は、【資料準備のしやすさ】【話しやすい雰囲気】【要請のしやすさ】【要請の受けやすさ】【これまでとの違い】の5つの中項目から構成された。5つの中項目に関するそれぞれの反応には、以下のようなものが見られた。

【資料準備のしやすさ】に関する反応としては、「自分とその子のエピソードだから書きやすい」「文字の少なさがハードル低くなる」が、【話しやすい雰囲気】に関しては、「職員室で雑談している感じ」「誰もが自分の思っていることを話しやすい」等が得られた。【要請のしやすさ】としては、担任外から「誰発信でもできる」「言い出しやすい」が見られ、【要請の受けやすさ】では、担任から「ケース会議？あ、やりましょやりましょ・・・みたいな」「他の人を巻き込んでいろいろやると大事になるイメージがあった」「主任の先生に相談するのも抵抗がある」等の反応が見られた。【これまでとの違い】に関する反応としては、「(子供の) 心情を考えたのが今までにない」「時間区切ってあるのいいな」等が見られた。

3) <サポート感>

<サポート感>は【精神的なサポート感】【効果の実感】【聴いてもらえる】の3つの中項目から構成された。

【精神的なサポート感】に関する反応としては、「一人で抱えこまなくて済む」「誰か他の人に聴いてもらえるという安心感」等が含まれ、【効果の実感】では、「言ってもらえなかったら、つぶれていたと思う」「長い道のりが必要」、【聴いてもらえる】では、「聴いてもらえる場合は楽しい」等が見られた。

4) <チーム支援の可能性>

<チーム支援の可能性>は【チーム学校を感じる】【普段の関係性の変化】の2つの中項目から構成される。2つの中項目に関するそれぞれの反応には、以下のようなものが見られた。

【チーム学校を感じる】に関する反応には、「一人で仕事をしていないなあっていう気がする」「同僚の方っていいなあ」「細かいところまで見てくれる人が増える」等が見られ、【普段の関係性の変化】には「どうすればいいですかねって簡単にすぐ聴けるようになった」「みんなに助けを求めやすくなった」等の反応が見られた。

2. 「ケース会議を繰り返したことで、教職員自身の中に対象児童に対してどのような視点の変化があったか」

<内省・省察><協力・つながり><情報共有によるリフレーミング><実感><子どもを捉えるプロセスの変化>の5つの大項目が抽出された (Table4)。

Table 4 「ケース会議を繰り返したことで、教職員自身の中に対象児童に対してどのような視点の変化があったか」についての聞き取り結果の分類表

概念 下位項目	反応数			内容 (○は担任 ・は担任外)
	担任	担任外	合計	
1 内省・省察	19	8	27	
自己の見つめ直し	4	1	5	○自分をこう、見つめ直すというか ○疑う ○ちょっと振り返って考えられたかも ○見つめ直す、そういう時間になった ・自分を反省する
気にかかる頻度の上昇	3	3	6	○だいたい気にはかけておる ○他ではどうなのだろうというのはすごい気になっていました ○自分の授業は、こうやけど、でも、図工ってどうなんやろ ・自分を反省する本当は普段全然関わってないけど意識している ・意識が続いているのかも ・気になっちゃう
これまでの対応の振り返り	4	0	4	○子供の言葉を鵜呑みにしているのを感じた ○ちょっと考えてから言わんと思えるようになった ○はがやしいまま職員室に戻ったらあかん ○腐っても担任なのだなって思った
実際本人に聴く	0	3	3	・嫌な思いとかあったやつをもっと聴いたり ・嫌だったんだって、もっともっと聴いてやるとよかった ・もっと聴いてたら・・・
これまでの考え方の振り返り	6	0	6	○もっとらんなんなという意識は前より高まった ○いいともちゃんと見ないといけない

				○思考が変わった ○考え方は増えた ○やるかやらんかは別として考え方が増えた ○自分なりに考えて
変化の実感	2	1	3	○成長しました。自分として。 ○心持ちは強化された ・自分が変わったのじゃないかな。
2 協力・つながり	4	13	17	
助けを求めやすい	0	2	2	・なんかやってくれるのだったら、こっちもやってくれん？ ・ヘルプしやすくなった ・つながっている人から指導に入ってもらいながら本音を聞き出せる
チームを実感	0	1	1	・ケース会議で1回でも話し合ったら、一応なんとなく共通の仲間たちみたいな感じになって
手立ての広がり	4	1	5	○自分が届かないところにまで手が届く ○別の機関につなぐ ○手立てをもらって頑張れるようになった ○頑張れる手立てを用意してもらった ・大事にしなくちゃいけないのは、その子供がうちの学校の誰かとつながっていることができること
協力つながり	0	9	9	・集まりがないとだめなのだなあ ・なんとかしようよ ・1人じゃだめ ・協力し合うしかない ・みんなの自分の視点があるからつながらないとだめなところ ・おんなじ先生やけど去年と違う ・この人には言ってもいいんよね ・違った姿を見せている先生からの話を聴かないとわからんがやな
3 情報共有によるリフレーミング	7	13	20	
新しい面の気付き	3	3	6	○あいつしとらん時もあるないかと見られるようになった ○そんな面もあるな・・・って ○普通にしとってくれるから助かるところもある ・こんな面もあるのだな ・教室のここやったらこうやけど、ここのここやったらしゃべるのだな・・・とか ・違う部分が出てきたらそういう部分ももっているということが分かった
見方の捉え直し	4	4	8	○いろんな見方ができる ○ああ、あなたもそう感じるのね ○リフレーミング ○なんでできたのかな ・同じものが出るとやっぱりそうなのだという捉え方 ・こうとも見れるのかな ・1つの行動を見ても話しとったこととかふっと思い出てきたりして ・みんなできんがじゃないかって感じたりもするのだけれども、そうじゃない
視点の広がり	0	3	3	・今まで知らなかったことが分かって ・クラスとの違いがあるのだなあ ・曜日差のこととかもいろいろ分かってきた
特別支援的な視点	0	3	3	・見方+そっちの特別支援的な方も考えながら見ている ・特別支援的な関わり

チーム支援会議が教師のイラショナル・ビリーフに及ぼす効果

				・障害特性もすごく見えるようになってきている
4	実感	9	10	19
	日々の対応での実感	2	4	6
	ケース会議の実感	3	3	6
	みんなで考えるよさ	4	3	7
5	子供を捉えるプロセスの変化	21	1	22
	子供本人の気持ちを考える	7	1	8
	持ち味・もてているものを考える	8	0	8
	思考のプロセスの変化	6	0	6
	総合計	60	45	105

1) <内省・省察>

<内省・省察>は、【自己の見つめ直し】【気にかける頻度の上昇】【これまでの対応の振り返り】【実際に本人に聴く】【これまでの考え方の振り返り】【変化の実感】の6つの中項目から構成された。6つの中項目に関する

それぞれの反応は、以下のようなものが見られた。

【自己の見つめ直し】に関しては、「見つめ直す、そういう時間になった」「自分を反省する」等が含まれ、【気にかける頻度の上昇】では、「他ではどうなんだろうというのはすごい気になっていました」「意識が続いてい

るのかも」等が見られた。【これまでの対応の振り返り】に関する反応は、「ちょっと考えてから言わなくてはいけないと思えるようになった」「頭にきた状態のまま職員室に戻ったらだめだ」等が見られ、【実際に本人に聴く】の反応は、「嫌だったんだって、もっともっと聴いてやるとよかった」「もっと聴いていたら・・・」等が見られた。【これまでの考え方の振り返り】に関する反応は、担「いいところもちゃんと見なくてはいけない」「やるかやらないかは別として考え方が増えた」等が見られ、【変化の実感】では、「成長しました。自分として。」「自分が変わったんじゃないかな」等が得られた。

2) <協力・つながり>

<協力・つながり>は、【助けを求めやすい】【チームを実感】【手立ての広がり】【協力つながり】の4つの中項目から構成され、そのほとんどが担任外からの反応であった。4つの中項目に関するそれぞれの反応は、以下のようなものが見られた。

【助けを求めやすい】に関しては、「ヘルプしやすくなった」「つながっている人から指導に入ってもらいながら本音を聞き出せる」等が含まれ、【チームを実感】では「1回でも話し合ったら、一応なんとなく共通の仲間たちみたいな感じになって」が得られた。【手立ての広がり】では、「自分が届かないところにまで手が届く」「大事にしないといけないのは、その子どもがうちの学校の誰かとつながっていることができること」等があった。そして【協力つながり】では、「みんな自分の視点があるからつながるとだめなところ」「違った姿を見せている先生からの話を聴かないと分からない」等の反応が見られた。

3) <情報共有によるリフレーミング>

<情報共有によるリフレーミング>は、【新しい面の気付き】【見方の捉え直し】【視点の広がり】【特別支援的な視点】の4つの中項目から構成された。4つの中項目に関するそれぞれの反応は、以下のようなものが見られた。

【新しい面の気付き】に関する反応としては、「あいつ(問題行動)していない時もあるじゃないかと見られるようになった」「教室のここだったらこうだけど、このここだったらしゃべるんだ・・・とか」等が含まれ、【見方の捉え直し】では「1つの行動を見ても話していたこととかふっと思い出せたりして」「リフレーミング」等があった。【視点の広がり】には「今まで知らなかったことが分かって」「曜日差のこととかもいろいろ分かってきた」等が、【特別支援的な視点】には「見方プラス特別支援的な方も考えながら見ている」「障害特性も見えるようになってきている」等が得られた。

4) <実感>

<実感>は、【日々の対応での実感】【ケース会議の実感】【みんなで考える良さ】の3つの中項目から構成された。

【日々の対応での実感】に関する反応では、「比較しながら、よりよい方法を選択する」「情報を聴くと、こちらの対応の仕方も変わってくる」等が含まれ、【ケース会議の実感】では、「きっかけの場」「一步踏み出す」等が見られた。また、【みんなで考える良さ】では、「ケース会議をやったらその人が見えてくる」「授業も一緒」等の反応が見られた。

5) <子どもを捉えるプロセスの変化>

<子どもを捉えるプロセスの変化>は、【子ども本人の気持ちを考える】【持ち味・もてているものを考える】【思考のプロセスの変化】の3つの中項目から構成された。

【子ども本人の気持ちを考える】に関する反応としては、「なんでそうしたんだろうってのもくもく(子供の心情)を考える」「待って・・・なんかあるだろうって」等が見られた。また、【持ち味・もてているものを考える】では、「この子の持ち味なんだなと思えるようになった」「人として嫌いになれないな」等が含まれ、【思考のプロセスの変化】では、「他の先生がどういうふうに対策とられるかな?という風に見る・・・」「人の考えというのを取り入れてやるようになった」等の反応が得られた。

Ⅲ 研究2の考察

1つ目の質問「ケース会議に参加して、どのように感じたか」の問いに対しては、【芽生えた当事者意識】【子どもの心情の想像】【資料準備のしやすさ】【要請のしやすさ】があった。このことから、ケース会議epの進行表にある児童の心情を想像する時間を参加者全員で共有することによって、自分が関わったときに見せる言動だけでなく学校生活や家庭環境等児童を取り巻く環境によってどのような思いになっているのかを考える必要性が示されている。これに対して、は【情報共有】【これまでとの違い】【要請の受けやすさ】では、これまで1人で抱えこまなくてはいけない、人を巻き込んだら余計問題が大きくなると思っていた教師が、チームとして他の教員やSC、SSWが動き、児童に変化の兆しが見られたことで、支えられていることを実感している様子もうかがえる。富山県総合教育センター(2018)では、ケース会議は担任支援のカウンセリングと述べ、学級担任がケース会議で困っていることを表現することで関係性が動き始め、問題の状況の変化によって感情的にも充足している過程があることを指摘している。

2つ目の質問「ケース会議を行ったことで、対象児童に対する視点がどのように変わったか」については、<内省・省察><協力・つながり><子どもを捉えるプロセスの変化><情報共有によるリフレーミング>が見いだされた。ただ振り返るだけの反省と異なり、省察は「教える」専門職である教員にとってこれからなくてはならないものである。山口(2007)は、医学教育の論文の中で医療と教育はともに人間が変容することを支援する営みであることから、二つは想像以上に近い関係にあると

述べた上で、今日の専門職に課せられているのは、「無知な素人」に「専門的知識」を教え導くことではなく、両者の関係の成立のファシリテーターとしての役割であると述べている。佐藤 (2015) も教員が専門家集団として機能するためには教師自身が省察することの重要性を指摘している。ケース会議 ep の参加者にとって、これまで自分が該当児童に対してどのような支援をしてきたかを省察する場になっているということは、児童理解の場において、これまでのように児童の言動から問題行動が起きない方策を考えるだけではなく、児童が何に困っているのかという心情を想像する重要性に気づき、日常的に児童をとらえる視点も柔軟に変化していく兆しとして見ることができるのではないだろうか。そしてこうした試みは、〈協力・つながり〉、〈子どもを捉えるプロセスの変化〉、〈情報共有によるリフレーミング〉によっても支えられることが示された。そして、こうした教師自身の変化は、研究 1 における、児童生徒に対するビリーフの変化とも関連していると推察できるだろう。

研究のまとめと今後の課題

研究 1 の結果から、「児童は～しなければならない」という児童生徒に対するビリーフの低下は、ケース会議を通じて生起する可能性が示された。実際に、ケース会議に参加した教師から、「一人で抱えこまなくて済む」「聞いてもらえる」「自分の授業はこうやけど」という自己開示の言葉が出ていることから、支えられている感覚を基盤とし、一人で何とかするべきという信念から離れることで、子どものことを多面的にとらえようとする心理的ゆとりにつながったのだと推察できる。そして、このことが、ケース会議 ep に参加する前に教師がもっていた児童生徒に対するイラショナル・ビリーフを下げる効果をもっている可能性が推察できるだろう。

研究 2 の結果から、サポートされている実感がつかめることで児童生徒の心情を想像することの大切さに気づき始めた教員と、教室以外の子供の姿を知る担任外が児童生徒の心情に寄り添った支援を自分事として取り組む必要があることに気づき始めた教員がいることが見えてきた。ケース会議 ep は、学校独自のルールやマニュアルというものはないが、学校内で危機的状況に陥りそうになった教員が孤立しないための仕組みになることも想定された。そして、これを繰り返すことで、より周囲の同僚によるサポートがなされ、より児童生徒理解が深まるのではないかと推察できる。

以上の結果は、仮説 1 と仮説 2 を概ね支持する結果となった。教師の子供理解を妨げる要因としては、子供の認知の硬直性が示唆されてきたが、ケース会議 ep はこうした認知の硬直性を和らげる可能性があることが示されたといえるだろう。

一方で、本研究にもいくつかの課題が残されている。

まず、本研究では教師自身に対するビリーフに変化が見られなかった。今後ケース会議 ep を繰り返した結果、教師特有のイラショナル・ビリーフにどのような変化があるのか、定期的にビリーフを測って検討していく必要がある。さらに、子供へのビリーフは変化したものの、実際にどのような行動変化となって児童生徒理解および支援につながっていくのかまでは検討がなされておらず、今後の研究が必要になるだろう。また、児童生徒の心情に寄り添った支援が今後は一層必要になることが考えられる。その際に、若手やベテランと区切るのではなく全教職員にとって児童生徒理解の OJT としての場として、ケース会議 ep を校内の仕組みとして取り入れ、その効果についても検討する必要があるだろう。

引用文献

- Ellis, A.(1975) How to live with a Neurotic at Home and at Work. New York: Crown Publishers, Inc.(國分康孝 監訳 (1984) 神経症とつきあうには. 川島書店
- 河村茂雄・國分康孝 (1996) 小学校における教師特有のビリーフについての調査研究 カウンセリング研究, 29, 44-54.
- 河村茂雄・田上不二夫 (1997) 教師の教育実践に関するビリーフの強迫性と児童のスクール・モラルとの関係, 教育心理学研究, 45, 213 - 21.
- 河村茂雄 (1999) 学級担任のビリーフ. 國分康孝 (編) 論理療法の理論と実際. 誠信書房, 74-85.
- 黒羽正見 (2005) 学校教育における「教師の信念」研究の意義に関する事例研究—ある小学校教師の教育行為に焦点をあてて—, 富山大学研究論集, 8, 15-22.
- 近藤邦夫 (1994) 教師と子どもの関係づくり, 東京大学出版会
- 文部科学省 2010 生徒指導提要 http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/22/04/1294538.htm (2018 年 10 月 28 日閲覧)
- 中村優理恵 (2013) 不登校児童生徒への共感的理解と効果的な支援について, 福井県教育研究所研究紀要, 118, 24-32.
- 大江由香 (2015) 犯罪者処遇におけるポジティブ心理学的アプローチの可能性—性犯罪者処遇の動向からの考察—犯罪心理学研究, 52, 35-47.
- 押切久遠 (2017) 犯罪者の認知傾向に関する研究 —イラショナル・ビリーフに焦点を当てて— 犯罪心理学研究, 54, 1-15.
- 佐藤節子 (2012) 学校における効果的なケース会議の在り方について, 山形大学大学院教育実践研究科年報, 3, 23-30.
- 佐藤学 (2015) 専門家として教師を育てる—教師教育改革のグランドデザイン— 岩波書店

霜田浩信・星野常夫・須田孝・高田豊・阿部和彦 (2008)
外部専門家による特別支援学校との連携の効果, 文教
大学教育学部教育学部紀要, 42, 103-113.

立花ますみ・春日彰・柴山洋子・大塚潤子 (2008) 神奈
川県立総合教育センター研究集録, 27, 43-48.

富山県総合教育センター (2018)「児童生徒へのチームに
よる支援の在り方に関する調査研究—担任が指導に困

難を感じている児童生徒への支援体制づくり—」富山
県総合教育センター紀要, 36, 78-115.

山口恒夫 (2007) 医学教育の転換と「省察的实践家」の
意味, 医学教育, 38, 161 ~ 167.

(2019年9月2日受付)

(2019年10月2日受理)