

昼休みや放課後など 短時間でもできる事例検討

富山大学教授

喜田裕子きだゆうこ

子ども一人ひとりに応じて、必要なときに、関係者がそのつど柔軟にチームを組みながら、短時間ですつきりと事例検討ができればどんなに助かることだろう。そのようなニーズに応える、三つの方法を紹介したい。

支援者の「こころの声」を かたちにする事例検討

そもそも事例検討とは何か。私たちは、自覚しようとするまいと、今までのやりとりや成りゆきを整理し、当面の支援方針を考え、さしあたりの行動を決定するといった、きわめて事例検討的なこころの作業を日常的に行っている。たとえば、何をしてよいか手だてが

わからず困り果てるとき、私たちは、無意識のうちにこころの中であれこれ考えている自分に気づく。「一体、どうしてこれほどうまくいかないのか?」「何をどうすればもう少しましな展開になるだろうか?」「危機のときばかりではない。ふだんから、対人支援の実践は、このような暗黙の内省によって支えられている①。事例検討とは、支援者の「こころの声」を引き出し、明確なかたちを与える営みだといえよう。

カウンセラーの着眼点を 教師が活用するために

しかし、実践をめぐる「こころの声」は、進む方向

を示す一筋の光であるにもかかわらず、それなりの着眼点がないと、漠として掴みどころのないものである。これから述べる三つの方法は、自然とカウンセラーの視座に立つことができるよう工夫されたもので、先行研究②③④がもとになっている。

それぞれの目的は、①情報収集、②見立て、③手だてであり、どれもすきま時間に取り組める。もちろん時間のあるときは、三つすべてをこの順序で、一連の流れとしてじっくり行ってもよい。一人でも複数でもできる。今回は、担任等が主催者となって実施する場合を念頭に置きたい。使用するものは紙と付箋（二五×七五ミリ程度）のみである。「話し合い」にも意義があるが、時間がかかる割に、とりとめなく方向性が定まらないこともある。そんなとき、制限時間内に一気に書き出すことの威力を実感していただけると思う。まさに、時間がないのを逆手に取るのである。

(1) 「見る」力を研ぎ澄ます情報収集

問題が大きくなってからはじめて検討会を行い、事例理解の核心となる情報を、一人の教師だけがそれとは知らずに得ていたとわかることがある。もっと早く

みんなできていればと悔やまないためにも、気になる子どもへの関心は、日頃から共有しておきたい。職員室での日常的な情報交換がもっとも大切だが、それを前提としたうえで、必要に応じて集中的に、本人の苦悩に着目して情報を集める方法がある。

まず、メンバーに十数枚の付箋を配り、子どもの目線に立ったときの本人の苦悩（何にどう困ったり戸惑ったり悩んだりしているか）を、時間制限（一〇分前後）を設けて、一枚に一件ずつ書き出してもらおう。ポイントは、①具体的状況に即して書くこと、②本人の立場に立って書くこと、③わからない場合は教師の観察に基づく想像を含めてかまわないことである。たとえば、「朝起きられず遅刻ばかりして困る」「自分の意見を言ったら友だちに否定されて悲しかった」「給食にいたずらする人がいて安心して食べられず不安」「廊下で通りすがりに嫌なことを言う人がいて怖い」「算数がわからないので授業中座っているのがきつい」等である。

次に、内容の似たもの同士を仲間分けして台紙に貼っていく。はじめに一人一枚ずつ順番に付箋を読み上げて貼る。その際、メンバーは読み上げられた付箋と

内容的に同じ付箋を重ね貼りし、また、よく似た付箋はその近くに貼る。すると、本人ののちもさつちもいかない苦境が目前に広がっていく。これで完成だが、時間が許せば、口頭で情報交換を続けるのもよい。

何枚か書くうちに、「できない」ことを客観的に評価する対象だった子どもが、実は「できなさ」を背負って苦しむ主体だったと、深く思い至るだろう。一方あまり書けないときは、そのことへの反省と子どもへの関心が自然に生じると思われる。実践を支えるのは普段のきめ細かい観察だ。それを促進し共有するのが本法のねらいである。書かれた内容は、厳密には正確でないかもしれないが、実践の中で修正していけばよい。

重要な留意点は、チームとしての守秘義務を完全に守ることだ。子どもにとっては、ある教師だけが知っているはずの情報が漏れたと思ったら、教師への信頼が根底から揺らぐだろう。秘密を知ったうえで、それをこころの中に留めて、かかわりに生かす姿勢が求められる。完成した台紙の保管と処分にも留意する。

(2) 否定的自己認知を軸とした深い共感による見立て

見立てとは、事例の問題点やその背景（例・親が過保護である等）を並べ立てることではない。さまざまな情報を集約しつつ、さしあたりの支援方針を明確にすることができてはじめて、見立てたといえる。見立てかたは多様だが、ここでは否定的自己認知を軸に支援方針を見いだす方法について述べたい。

まず、A5程度の紙に、図のように「出来事・状況」「認知」「感情」「支援方針」と項目を書く。次に本人が最もつらい（つらかった）と想定される出来事の一つ選んで「出来事・状況」欄に書く。その出来事は、問題の引き金となった「誘因」であればなお望ましい。なぜなら、誘因とは、本人の抱えるさまざまな心理的課題を凝縮したエピソードであり、それを具体的に乗り越えるのを手伝うことによって、直接は手出しできない家庭環境や成育歴に起因する課題の改善に、広く波及すると考えられるからである。ここまでは、主催者が事前に準備しておいてもよい。

次に、そのような状況に置かれて、自分ならどのようなことを思ったり考えたりするか、思いつくまま一人一言ずつ言ってもらい、主催者が手短かに書いていく。

これは認知療法で「自動思考」と呼ばれる、その時々
に状況に応じて生じる思考内容である。

さてここからが肝要だ。そのように思う自分とは、

突き詰めるとどのような自分なのか、「私（僕）は○
○だ」といった否定的かつ断定的な私たちの自己概念
（自己定義）を考える。その状況に即した考えではな

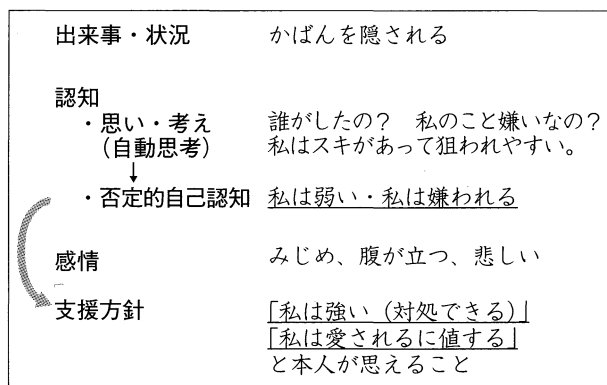


図 見立ての例（喜田，2011⁽⁵⁾を改訂）

く、より一般化したものがよい。言葉は短いほどよい。
たとえば「自分は弱い」「自分は嫌われる」「自分は駄
目だ」などが典型例である。これこそが、今回検討し
たつらい「出来事・状況」を通して、本人が学んだり
強化したりしたであろう、否定的な「自分の見方」だ
と言える。

次に、もし抵抗がなければ一分半ほど目を閉じて、
各自が「否定的自己認知」を自分のこととして心の中
で唱え、どのような感情が生じるか体験してみる。子
どもの傷つきを「ささいなことだ」と受けとめていた
教師であっても、ここではじめて、ここから本人の
苦しさに寄りそうことが可能となる。深い共感に辿り
着いたら、目を開けて、湧いてきた気持ちを一言ずつ
伝え合い、一気に「支援方針」へと進む。否定的自己
認知をそのまま正反対にして、肯定的自己認知のかた
ちにすると、それが当面の支援方針となる。その状況
にとどまらず、あらゆる教育活動場面を通して、本人
が自分について思うことができるよう、さ
まざまな働きかけをしていくことが目標となる。

子どもを外側から評価するのは教師の重要な仕事の
一つなので、熱心に子どものことを思うときほど、案

外内面に寄りそうことが難しくなる。本法のねらいは、評価的視点をいったん脇に置いて、実感のこもった共感から、本人が必要とする支援を導き出すことである。

(3) 手だて…誰もが持つかわりの知恵を引き出す
付箋紙を配布し、その事例に対して考え得る手だてを、「誰が何をする」というかたちで、一件につき一枚書き出していく。時間制限を設けると、かえって集中が増し、多くのアイデアが出てくるようだ。枚数の目安は、一〇分で二〇枚である。ヒントとして、「関係を切らない」「関係を深める」「学習支援」「保護者との連携」「校内連携」「保健室の活用」「子どもの好きな活動を生かす」等、視野を広げるためのカテゴリー表を、事前に用意すると効果的だ。

学校での支援を考える際は、学校のスタッフを主語にする。親を主語にしたい場合も、学校スタッフの誰がどのように親に対してアプローチするか考える。留意点は、できるだけ具体的な行動として書くことだ。たとえば、「あたたかくかかわる」「自信が持てるようにする」では抽象的過ぎて、そのままでは実施不可能である。教師がどのようにかわれば子どもにあた

かさを伝えるのか、そして自信をもたらしうるのはか考えて、具体的に書くのである。たとえば、「担任は一日一回声をかけて話をする」「担任は困ったときの合図をあらかじめ本人と相談しておく」「イラストを描くのが好きな子の場合」養護教諭は絵の好きな子どもたちのためのクリアファイル・ギャラリーを設置する」などである。同じかわりをいろいろな立場の者が行う場合、主語を変えて一枚ずつ書く。

書き出したらA3程度の大きめの紙に付箋を貼っていく。このとき、それぞれのかかわりのよしあしや実行可能性は問わない。まず、主語(立場)に関係なく、かわりの似たもの同士を近くにまとめて仮貼りする。その後、主語ごとにさらに分類する。同じ内容の付箋は、並べて貼ったうえで手書きの線でグループピングする。内容の近い付箋は近くに貼る。多くの付箋が集まるところは、たくさんの人が大切だと考えるかわりである。時間が許せば、よいと思うかわりや今後継続したいかわりに、一人三つずつ〇印をつけて、共通理解を深める。時間がなければ、主催者は台紙をそのままコピーし配布して終了である。

手だての案がたくさん並ぶ台紙は、「なすすべがな

い」と立ち尽くす支援者にも勇気を与えるだろう。ここで得られたたくさんの手だてに、この時点で正解はない。それがよいかどうかは、選んだ手だてを慎重に少しずつ試して、子どもの反応から判断するのである。

この方法のねらいは、あえて短時間で書き出すことによって、誰もが無意識のうちに持っている実践の知恵を、最大限引き出すことである。なかには数枚で手が止まる者もいる。あまり手だてを持たない人か、もしくは手だてを持っていてもそれを意識して使っていない人か。前者の場合、自身の実践のまづさを責められることなく、他者の工夫を学ぶ格好のチャンスとなる。後者の場合、あえて言葉にすることで、実践が練られ磨かれていく。潜在的に持っていた手だてが、意識的に用いられることで、生きてくるのである。

実践力とチームの結束を高める事例検討

以上の方法は、手順に従うだけで、カウンセラーの着眼点から事例を理解し、それを教師としての方策に結びつけることができる仕掛けとなっている。はじめはうまくできなくても、それを通して子どもの見方が

分厚くなれば、かかわりも変わってくるだろう。

加えて事例検討をチームで行う場合、共通理解が進むだけでなく、チームの結束を高める効果も期待できる。一人でできることは限られているかもしれない。

しかし、学校という場合は、教師集団が気持ちと方向性をひとつにしたとき、思いがけず大きな進展が見られるところである。そして、「子どものために」というひと言で心をひとつにできるのが、教師の強みであると思われる。

〔文献〕

- (1) ドナルド・シヨーン(著)、佐藤学・秋田喜代美(訳)『専門家の知恵』ゆみる出版、二〇〇一
- (2) 小林正幸「2人からできる校内研修 第一回 子どもを深く理解するとは」『月刊学校教育相談』二〇一一年四月号、ほんの森出版
- (3) 早川恵子「2人からできる校内研修 第二回 困っている子どものためのワークシート」『月刊学校教育相談』二〇一一年五月号、ほんの森出版
- (4) 大熊雅士「2人からできる校内研修 第七回 豊かな発想を生む付箋法」『月刊学校教育相談』二〇一一年一〇月号、ほんの森出版
- (5) 喜田裕子「2人からできる校内研修 第六回 『事例理解に役立つ方法』のまとめ」『月刊学校教育相談』二〇一一年九月号、ほんの森出版