

教師教育における教育相談及び事例研究の意義

Significance of Educational Counseling and Case Study in Teacher Training

小松 茂
KOMATSU Shigeru

I はじめに

筆者は公立中学校勤務の後、教職大学院に奉職し、実務家教員として主に生徒指導に関する講義を担当してきた。本稿においては、その際担当した講義のうち、研究者教員（経験豊かな臨床心理士）と協同して作り上げてきた「生徒理解の実践と課題」（共通必修科目・2単位）をとりあげ、その狙いと内容を紹介するとともに、この授業に対する院生の反応と変容を分析し、教員養成の高度化のための対人関係能力開発のあり方について考えてみたい。論述に先立って、現職時代に経験したエピソードを紹介し、この授業で筆者が目指したものをまず明らかにしておきたい。

管理職としての立場から観察すると、生徒指導において困難を生じやすい教員には大きく分けて二つのタイプがある。一つは、児童生徒とのコミュニケーションを極力忌避しようとするタイプであり、他の一つは、自分の考えを一方的に押しつけるタイプである。前者のタイプに属するA先生は、大変に優しい性格の教員であったが、初任者の頃から生徒との感情を交えての交流が苦手で、40代の後半という中堅教員の時期に入っても年度末の人事ヒヤリングの時には必ずといってよいほど「学級担任は辞退したい」と申し出る。生徒と直接触れあうことより、進学主任等の事務仕事を希望するのである。他方、後者のタイプであるB先生は、授業や部活に大変熱心に打ち込む熱血漢である割には生徒からの評判があまり良くない。自分のペースで全てを仕切りたがる性格であるため、陰で不平を言う生徒が多い。ともに、年度末の人事の時期には頭を悩ませるタイプである。これら二つのタイプは一見正反対に見えるが、児童生徒の行動の背景にある「心情」を汲み取ること

が不得手で、そのため日常の指導が上手くいかないという点において共通の問題を抱えていると考えられる。

教員の最も大切な仕事は広義の《指導》であるが、その前提となる《受容性＝他者理解の能力》が欠如している場合、往々にして児童生徒との良好な関係性が構築できず、最悪の場合にはそれが原因となって指導の場でのトラブルへと発展するケースも少なからず見られる。

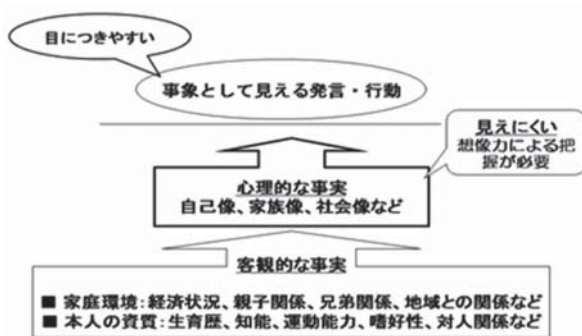
少子化や間接的なコミュニケーション手段（SMSやLINEなど）の急激な普及に伴って顕著となってきた《直接的（リアル）な人間関係構築能力》の低下傾向は教員を目指す学生も例外ではなく、教職に就いたばかりの初任者が早期離職していく理由として「子どもの考えていることがわからず、毎日の指導が上手くいかない」といったことを挙げるケースもかなり多いと聞く。また、筆者が行った校長や教育委員会への聴取りでも、初任者の課題として《個々の児童生徒への理解と配慮》や《保護者・同僚の考えを汲み取る力》の弱さを指摘されることが多い。児童生徒と日常的に上手く付き合っている能力は、教員が教育活動を行っていく上で最も基礎的な力である。学生という受け身の立場から教員という能動的な立場に立つために、養成段階において対人関係のベースとなる「他者理解／自己理解」の力を身につけさせる必要性を強く感じていた。そのためこの授業では、カウンセリングの理論と実技、及び事例研究（ケース会議）の方法と実技をという二本の柱を立て実践してみた。以下、その内容と院生の反応について述べ、養成段階におけるこの分野の課題を考えてみたい。

Ⅱ 児童生徒理解の進め方と教育相談の技法

1 子どもを「理解する」ということを考える

児童生徒の問題となる発言・行動について院生（学生）に考えさせてみると、教員に比してその原因を家庭環境（経済状況、親子関係、兄弟関係等）や本人の資質能力（生育歴、知能・運動能力、対人関係等）など《客観的》事実ToStraitに帰して理解しようとする傾向が強く見られる。このような事実追求型のアプローチ自体は間違いとは言えないが、ここでは次のような点を見落としがちになる。それはそのような言動を表出している時の本人の気持ち（心情）＝《心的な事実》である。同じ条件の下にあっても、その条件をどのように受け止め（解釈し）反応するかは人によって異なる。したがって、表出された言動の原因を探るためには、まずこの《心的な事実》に着目し、そこから表出されてくる現象の必然性を理解する必要がある。いわゆる《内面の理解》である。

しかし、当然のことながら、他者の内面を推し量ることは非常に難しい。そのため他者の《心的な事実》に迫るためには、他者の語りを傾聴し、想像力を駆使していくことが不可欠となる。《聴く力》の育成である。【図1】



【図1】言動の裏に隠れているものを想像する

2 授業の概要

授業は、以下の①～④の手順で行った。

① 研究者教員による講義

「生徒理解の進め方」という題で、カウンセリングの意義、その実際の進め方について一応の説明を行う。そのため実際の授業では、単にカウンセリングの技法を紹介するにとどまらず、演習を

通して相手の《心的な事実》に焦点を当て心理の変化を言語化させること、そして《傾聴》することの意義、《共感的理解》とはどのようなものかを体験的に理解させることに重点を置いた。

② 試技（デモンストレーション）

院生1名がクライアント（Cl.）役になり、研究者教員がカウンセラー（Co.）、実務家教員が観察者（Ob.）となって全員の前で短時間デモンストレーションを行う。最初でもあるのでテーマは「あなたの好きなこと、趣味は何ですか?」といった比較的語りやすいものとする。時間は実演10分程度で、面談後Cl. → Co.の順にそれぞれどのようなことを感じたかを話し、最後にOb.が観察していて気付いた点を述べる。ここでの狙いは、面談のイメージづくりと面談の際のポイントの把握である

③ 実践演習Ⅰ（グループワークⅠ）

院生3名が1グループとなり、上の3役を順につとめていく。一通り終了した後に10分程度の振返りの時間を設け、教員が巡回してコメントする。ここでのポイントは、どのような問いかけがあったときにCl.の気持ちに《揺れ》が生じたかを見極めることにある。問いかけの適切さや《間》の取り方について体験的に理解を深めさせるのが狙いである。

④ 実践演習Ⅱ（グループワークⅡ）

形態は②の時と同じであるが、テーマをやや重めのものにする。たとえば「あなたが今困っていることはどんなことですか?」、「あなたは自分の性格をどう思いますか?」等、回答に迷いが生じやすいものや場合によっては抵抗のあるテーマにすることによってより実際に近い体験をさせる。ここでの狙いは、相手に心理的抵抗を生じさせずに会話を深める方法の模索、そしてしばしば発現するCl.の迷いや否定的感情へ共感的に接する姿勢の習得である。

⑤ 実務家教員によるまとめの講義

院生は③④の演習を通して、当初説明を受けたカウンセリングの技法が実際にはかなり難しいものであることを身をもって体験する。同時に、Co.の立場に立ったとき無意識に現れてくる自己の嗜好や癖についても否応なく気付かされること

になる。そこで、この学習のまとめとして実務家教員が学校現場の実態を踏まえて、研究者教員の最初の講義と全く同じ題（「生徒理解の進め方」）で再度講義を行う。こうすることにより、学校現場での児童生徒理解の意義とその困難性についてより深く自覚させ、最初には見えていなかった自己の実践上の課題について省察させる。以上が授業のあらましである。

3 院生の反応と今後の実践的な課題

最初の演習後に感想を聞いてみると、現職教員院生、学部卒院生を問わず次のような感想が多く出された。

- 相手の話を黙って聞くことは結構難しい。話の流れでCl. に対しての質問が詰問調になったり、自分の見立てを押しついたりしそうになる。だからといってあまり引いてしまうと、単なる世間話に終わってしまう。
- Cl. の役をやってみて、Co. の進め方によっては本当に聞いてほしいと思っていることからどんどん話が逸れてしまっていると感じることがあった。

最初の点は、教員が《教授・指示・指導》などアウトプットを特性とする職業であることから常に出てくる反省である。実際、このような自己批判は現職教員院生の方に顕著に見られた。

また、二点目の感想はCo. の思い込みが先走ってしまい、十分な傾聴ができていないために生じた事象である。いずれももっともな感想であり、まずはこれらの問題点を院生自身が自覚することが、カウンセリングが単なる日常の相談活動とは異なるものであることを理解する契機となる。このような導入を踏まえ、以後の演習では「適切な質問」「相手の気持ちの流れに沿った対話」「間の取り方」「沈黙や抵抗があった場合への対応」「転移・逆転位」等について解説を交えながら演習を深めていく。その結果、回を重ねる毎にグループ内での相互批評によって自己の課題が明確になってくる。個人差もあるが実はこの程度の時間でカウンセリングの力量自体を向上させることは不可能であって、この演習の真の狙いは対人関係における自分の癖や特性を自覚させること、また、他

者の適切な理解のためには、様々な人の「見立て」に耳を傾けることが不可欠であることに気づかせることにあるのである。つまり、適切な児童生徒理解は一人の教員の努力だけで得られるものではなく、複数の人々の関わりの中で初めて可能になることへの自覚である。カウンセラーにsupervision と case study が必要なように、教員が児童生徒理解を深めるは、次に述べるような「組織的な事例研究」が不可欠なのである。

Ⅲ 組織的な児童生徒理解のための事例研究

1 事例研究（ケース会議）が必要な理由

筆者は長年の教員生活の中で一人一人の生徒をよりよく理解しようと努力し、生徒指導に熱心に取り組む教員に数多く出会った。しかし、その熱意にもかかわらず指導に苦慮するケースも多々見受けられた。もちろん容易に解決できない課題を抱える児童生徒が多いというのもその理由の一つではあるが、教員のその熱意自体が冷静な児童生徒理解を妨げていると思えるようなケースにも何度か遭遇した。教員に求められる資質として「教育への愛情と職責の自覚」が真っ先に挙げられるように、児童生徒へ愛情をもって接し、彼らの抱える問題を自己の責任において何としても解決してやろうとする生真面目な教員は非常に多い。彼らのそのような姿勢は往々にして「思い込み」や「抱え込み」として揶揄されることにもなるのだが、それはある意味教員という職業特性や、教師としてのプライドと背中合わせになっている問題でもある。

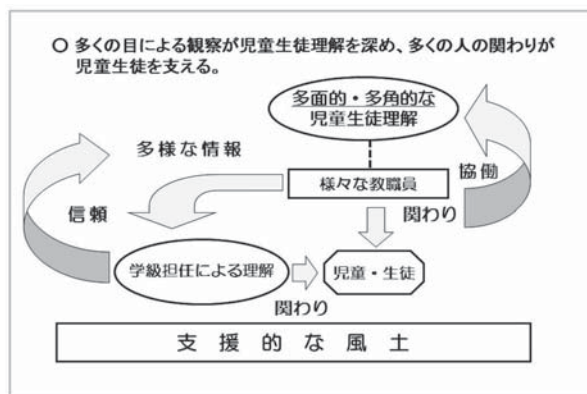
また、生徒指導は児童生徒とのリアルな人間関係の中での指導となるので、いわゆる《理解と指導のジレンマ》に落ち込む場合も多い。臨床の場である教育の営みにおいては、当事者として「関与しながら観察する」といった困難な課題が待ちうけている。職業特性と生徒指導の機能特性に由来するこのような困難性を筆者は《教職のイドラ》と表現してきたが、個々の教員が陥りやすいこのような先入見や不必要な抱え込みを防ぎ、適切で組織的な問題解決のひとつの手段となるのが事例研究なのである。

2 学校における事例研究の効果

事例研究（case study、ケース会議）は、周知のように心理臨床の場における実践的な研究の手法であり、学校という臨床の場においても次の三つの理由により非常に有効な手法と言える。

- 複数の関係者が関わり、多角的多面的に児童生徒理解を深めることで、教員個人の思い込みや抱え込みを防ぐことができる。
- 当該児童生徒に関する情報と課題を関係者が共有することで、課題解決に向けての《参画》の意識を高めることができる。
- 組織的な対応をとることにより《協働》が当たり前の学校、成熟した教員集団を創出する契機となる。

孤立した担任が、他の教員の目を気にしながらひたすらその子の指導に当たるといった不健康な職場から、多くの教職員が手を携えて課題に取り組むことのできる職場への転換は児童生徒にとっても安心・信頼できる学校となる。【図2】



【図2】 組織的な児童生徒理解のための協働

ただし、専門機関等で行われているケース会議の方法はかなり高度且つ専門的であるので、実際に学校に導入する場合にはその本質を損なうことなく簡略化する必要がある。以下、学校という場の制約と問題点を踏まえ、実践可能なケース会議の進め方について述べてみたい。

3 事例研究を成功させるためのポイントと運営の手順

学校における事例研究は、問題事象終焉後の振り返りというより、現に進行中の問題事象への対

応のためにもたれることが多い。その意味で「事例《検討》会」と表現した方が適切かもしれない。以下そのような狙いで行うケース会議を設定する際のポイントを三点あげる。

① 会議の差別化

学校には様々な定例会議がある。生徒指導に関する会議だけでも、生徒指導部会、教育相談部会、学年会議など多岐に亘るが、これらの会議は通例様々な議題を盛り込むことが多いので、その一部として事例研究を行うことは適切ではない。特定の児童生徒を対象としてケース会議を行う場合には、以下に述べる会の狙いや構成メンバーを考慮し、まずはこれらの会議（部会）との差別化を図る必要がある。

② 構成メンバーの吟味

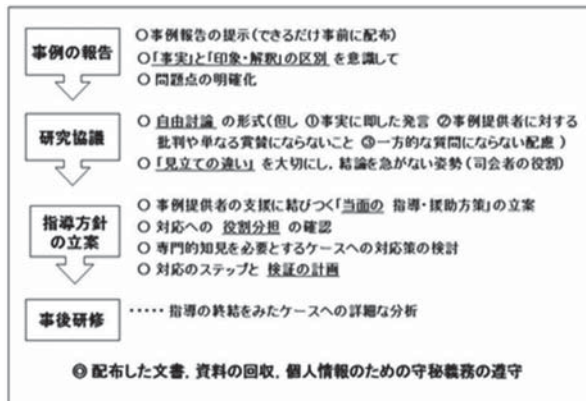
ある特定の学年の児童生徒を対象とする場合でも、必ずしも学年の教員全員が集まる必要はない。学年主任と該当担任の他には、教育相談担当者及び当該児童生徒と関係の深い教職員（例えば部活動の顧問、養護教諭）、スクールカウンセラーなど当事者意識を持った関係者が集う適切な規模であることが効果的である。なお、児童生徒の指導に最終的な責任を持つ校長・教頭等の管理職が参加することが望ましいが、多様な意見を交流することを目的とする場であることを考慮し、会の途中で断定的な判断をすることは極力控えるべきであろう。

③ 時と場の設定

児童生徒が頻繁に出入りするような場所（教室や保健室など）や全員が活動している時間帯などは参加者が落ち着いて話し合うことが難しい。児童の下校後や中・高等学校であれば部活動のない日などが望ましい。また、会を効率的に進行するためには、予め終始時間を明確にして行うこと必須である。筆者の経験からは、長々とした会議は参加者の疲労が募るだけで効果は期待できず、長くても90分程度が現実的であると思われる。全員が互いの話じっくりと聞き、《場の雰囲気や流れ》を共有するためにも、途中参加や途中退席は厳禁としたい。事例研究の場は単なる話し合いの場ではなく、参加者相互の理解を深め合う場でもあるからである。

4 実際の会の進行とその際の留意点

会の招集・進行は、教育相談に係る校務分掌上の責任者（教育相談の長、生徒指導の長など）が担当するのが一般的ではあるが、スーパーバイザー的な役割も果たすことになるので人選については十分考慮しておく必要がある。会の進行とその際ポイントとなる事項を【図3】に示したが、留意すべき点について少し述べておきたい。



【図3】事例研究会の進行と各段階の留意点

その一つは報告者の事例報告の仕方である。教員の日常は多忙であるので、往々にして口頭での報告で済ませたいという誘惑に駆られるが、報告は必ず一定の様式（フォーマット）の文書で行うこととし、参加者へ極力事前に配布するようになりたい。後に大学院での授業実践のところでも述べるが、報告者が苦勞して報告書を作成することが報告者自身の児童生徒理解・自己理解を深化させるためには必須の作業だからである。二つ目に、「見立ての違い」を大切にし、児童生徒やその問題行動を多角的に考えてみることを狙いとする場とすることである。ケース会議は、学校における通常の会議と違って、全員の見解を一つに集約したり、緊急の解決策を打ち出すことがその目的ではない。問題がはっきりしており、対応の仕方に異論がないようなケースは、そもそもケース会議にかける必要はないのである。三つ目は、報告者の援助となるような「当面の指導方針」を案出してみることである。ここが単なる研究のための case study と異なる点である。学校は観察の場ではなく指導の場であるので、さしあたって誰が、どのような動きをしてみるのが効果的かを考えて

みることは重要なポイントとなる。会議への参加者がそれぞれ自分の立場でできることを考え、報告者と協働して実践につなげることが事例研究の価値を一層深めることになるのである。

5 大学院での事例研究の授業実践

以上の考えを基に、大学院の授業では4単位時間を使って児童生徒理解における事例研究の意義について実践的に理解させる取り組みを行った。その手順・概要は、以下の通りである。

① 事例研究の理論的解説及び演習の進め方についての説明

- ・事例研究の意義について研究者教員、実務家教員の双方からの講義
- ・現職教員院生への「事例報告」の割り振り（自分の経験した事例を定型のフォーマットにまとめ、A4版2～3枚の報告書を作成し配布すること）
- ・各授業の司会者（学部卒院生2名）の選出（立候補制で選出し、役割と会進行の手順を確認）

② 演習（3回程度）の概略

- ・各回とも現職院生が「事例報告」（質疑を含め30分程度）を行い、この場で検討してほしいこと（例：その時点での自身の対応の適切さ、組織的な働きかけをどうすべきであったか、児童生徒の変容のきっかけをどう解釈すべきか等）を提示する。
- ・小グループ（4～5名程度で毎回メンバーを変更、最低1名は現職教員院生を加える）で協議し、グループとしての見解を発表する。（協議20分、発表15分程度）
- ・各グループの見解を聞いて報告者が感じたこと、気づいたことを発表する。（5分程度）
- ・研究者教員・実務家教員からのコメント（各10分程度）

この演習を進めるに当たって特に考慮した点は、1) 現場経験のほとんどない学部卒院生に学校現場が実際に直面している問題やその問題に対する教員の考え方や取組み方を認知させること、2) 現職教員院生には自己の過去の実践を振り返り、課題解決に向けて大学院での自己研鑽のテーマを発見させることの両立である。そのために事

例の分析・検討が理論的な上滑りにならないよう各グループには現職教員院生を配置して現場の実態に即した検討が行われるようにし、また報告者も異なる職場・校種の現職教員からの違った視点からの見解を聞いて視野を広げられるように配慮した。

実習終了後に提出させたレポートから窺えるのは、この演習での現職教員院生の最大の収穫は、事前に「事例報告書」を作成させられることによって自己の実践事例に対する省察が劇的に深まったことにあるようである。この報告書の様式は、臨床心理士である研究者教員が開発したもので、生育歴や家族関係等の《客観的》な記述の他に「最初この児童生徒に出会ったとき、どのような印象をもったか」、「トピックとなる児童生徒の言動が見られた際どんな感情を持ったか」等の教員自身の《内的情緒面》や《気づき》に関するコメントを、それも時系列的に記述するよう求められるフォーマットになっているところに特徴がある。報告者はこのフォーマットを埋めながら、家族関係や生育歴などについて自分が知らない事実が存外多いことに気づかされるとともに、児童生徒の言動と自身の感情の相互作用の移り変わりについて改めて考えさせられることになる。したがって、演習での報告の時点ではすでにかなりの程度自己省察が行われていることとなり、当然報告の中身もかなり深いものとなるのである。これが、先に述べた一定のフォーマットを使って文書で事例報告を求めることの意義である。

6 授業から見えてきた今後の課題

最後に、演習での様子や事後レポートから窺える学部卒院生の反応の顕著な特徴をいくつか述べてみたい。

- 児童生徒の言動の問題の《原因》を、家族関係や生育歴などの客観的事実と性急に結びつけて《分析》しようとする傾向が強い。これは「その時点で、教師として何ができ、何ができなかったか」という教師自身の関わり方にまず関心を持つ現職教員院生とは対照的である。
- 教師としての立場や責任感から、すぐに《こ

うすべきである》という対応策を見出そうとする傾向が強い。場合によっては児童生徒自身の成長に期待して《待つ・見守る》という発想が出にくい。

- 「現職の先生方の意見はもっともで、大変ためになった」という全面降伏型の感想が多く見られる。自分が抱いた見解と現職教員の見解のどこがずれていて、その理由はどこにあるのかという点までは省察が及ばない。

以上のような学部卒院生の傾向を、教員としての経験不足に起因するものとして否定的にとらえて済ませることはできない。むしろこのことは、異なる立場や経験を持つ者との交流を通じて自己の見解の吟味、自己理解の一層の深化をはかることが必要であることを意味しており、そのためにも、養成段階で事例研究の意義と手法を学んでおくことが非常に重要であると考えられる。

IV おわりに

本質的に《人と人との関係》を介して行われる教育という営みの中では、児童生徒をよりよく理解することが適切な指導につながる。また、他者理解と自己理解は螺旋的に深まっていく性質のものであるので、児童生徒理解の能力は「反省的実践家」としての教員にとっては不可欠の職業特性と言わねばならない。教員を志望する学生の何割かは、教員として採用されさえすれば自動的に《教師》として子どもたちに対峙できると誤解している。過去には教員としての《立場》が子どもへの指導力の源泉であり、公的な学校制度の中では教員と児童生徒の立場の違いというものがある時代とされた時代もあった。しかし、今日ではもはや教員という《立場》を振りかざすだけでは日々の指導は困難な状況にある。家庭内の問題が学校に持ち込まれることは当たり前になり、教員は学習以前に様々な課題を抱える子どもたちとリアルに向き合わざるを得なくなっている。このような教育現場において、児童生徒の気持ちに正対し、人間関係を深める中で指導を行う必要性がますます強まっている。現代の教師は優れて「対人専門職」であり、その仕事は「感情労働 (emotional labor)」の色合いを一層強めてきている。対人関

係能力の向上は、教員としての専門性の重要な要素となっているのである。

本稿では、教員が自身の児童生徒理解を深める効果的な手法としてカウンセリング（教育相談）と事例研究（ケース会議）の二つをとりあげ、教職大学院でのその実践的指導のあり方について検討してきた。冒頭のエピソードでも触れたように、学校現場においてもこの能力に課題を持つ教員は一定の割合で存在し、その言動が学校の生徒指導面での混乱や困難のひとつの要因となっているケースも見られる。そうであればこそ、適切な生徒指導能力を身につけた教員を育てるために、大学での養成段階から教員として必要な「感受性」や「関係を吟味する力」、さらには「自己省察力」のベースを開発し、それらを現場の実践のなかで鍛えていくというプロセスを整えておくことが必要になる。本稿で述べた授業実践はその目的に応えるための試みの一例に過ぎない。」「高度な専門

職業人」の育成を目指す教職大学院での授業のあり方については、院生の実態を踏まえながら一層効果的な手法を開発していかねばならないと強く感じる場所である。

【参考文献】

- 角田豊『スクールカウンセラーから見た教師の仕事、学校の機能』、培風館、1999年
- 角田豊「共感的理解」、澤田瑞也・吉田圭吾編『キーワードで学ぶカウンセリング』Ⅲ-第2章、世界思想社、1999年
- 杉原一昭他「ひとりひとりを理解する」、山口正二他「教師の自己理解」、國分康孝編『児童生徒理解と教師の自己理解』第2章及び第5章、図書文化社、1998年
- 西見奈子「話を聴くために基本的な心構え」、『子どもとかわる人のためのカウンセリング入門』第4章、萌文書林、2010年
- 西村洲衛男「教育相談と事例研究」、安香宏他編『臨床心理学大系14 教育と心理臨床』第Ⅲ-4章、金子書房、1990年 他

