

ポジティブな事例検討のロールプレイによる事例検討会への イメージの変容に及ぼす効果の検討

The Examination of the Effectiveness of a Role-Play of Case Conference for Modifying the Image of the Case Conference.

山本 真也* 隈元 みちる** 森本 哲介***
YAMAMOTO Shinya KUMAMOTO Michiru MORIMOTO Yoshiyuki

松本 剛****
MATSUMOTO Tsuyoshi

本研究は事例検討会に対するイメージをポジティブなものに変容するための方法を検討することを目的とした。X大学に在籍する67名の大学院生を対象として4つの事例検討を実施した。それぞれの事例検討は異なる技法を用いたものであったが、参加者同士がポジティブな相互作用を行うこと、事例提供者の教育方法に対してネガティブなフィードバックを提示しないという方針は一貫していた。事例検討の前後において事例検討会に対するイメージを評定するためのアンケート調査を行った。結果として、本研究の介入後、ほとんどの対象者の事例検討会に対するイメージはポジティブな方向へ変容した。ただし、介入を受ける前にすでに16回以上の事例検討を受けていた対象者のイメージにはほとんど変容が認められなかった。

キーワード：事例検討、イメージの変容、問題行動

Key Words : case study, modifying the image, problem behavior

I. 問題と目的

学校生活において日常的に様々な課題を抱える児童生徒に対して、その課題を解決するための試みが多くの研究で検討されてきた。その解決法の一つとして、事例検討会の開催がある。事例検討会とは、ある特定の課題に関する事例が紹介され、その事例について検討会の構成員が話し合い、課題解決の方向性を決めたり具体的な介入方法を決定したりするものである。高尾・山之口・新條・脇(2015)は、日々児童生徒に関わる教師が集まり、学校において実現可能で具体的な指導内容・方法、配慮すべき事項などを考え導き出していくことが事例検討会の意義であると述べている。様々な研究が、事例検討会の課題解決に対する有効性を評価している。

例えば、池島ら(2003)は粗暴な行動を繰り返す子どもや不登校傾向を示す子どもの事例等について事例検討を行った。事例検討の結果、教師と子どもとの間にリレーションが形成され、子どもの行動をポジティブに捉えて対処できるようになった。また、PCAGIP法による事例検討会により、教師の被援助者に対する懸念や抵抗

感を低下させること(南・松本,2018)や、スクールカウンセラーと教員間の連携強化やチームで関わる経験及び教員が学級経営や児童とのかかわりに関して予防的に関わっていけることに関する教師の認識の変容を促すこと(坂本,2011)が示されている。

このように問題解決のための有効な事例検討会であるが、事例検討を実施するためには教師が多くの負担を抱えることになる(坂本,2011)。それは、教師としての多忙な業務の中で事例検討会の準備のために一定の時間を割かなければいけないという時間的負担であったり(工藤ら,2014)、事例を提供した本人がその教育方針や事例の内容を責められてしまったりするという精神的負担(並木・小野,2016)がその要因であると思われる。これらの負担が積み重なれば、学校内で事例検討会が開かれる回数が少なくなったり、開催されたとしても参加している教師たちの動機づけが低くなったり、問題解決には結びつかない検討がなされる可能性が高くなったりすることが予測される。また、そのような問題解決に結びつかない事例検討への参加を繰り返し経

*兵庫教育大学大学院教育実践高度化専攻学校臨床科学コース 助教

**兵庫教育大学大学院教育実践高度化専攻学校臨床科学コース 准教授

***兵庫教育大学大学院教育実践高度化専攻学校臨床科学コース 講師

****兵庫教育大学大学院教育実践高度化専攻学校臨床科学コース 教授

験していくうちに、事例検討会自体への期待感が喪失したり、ネガティブなイメージを抱いてしまったりすることも考えられる。このようなネガティブなイメージがさらに事例検討会の開催の機運を下げてしまう悪循環を生む場合も考えうる。

このような状況を解決するためには、事例検討会の負担自体を減らす方法(坂東ら, 2020)以外にも、教師の事例検討に対するイメージをポジティブなものへと変容することが有効であると思われる。特定の対象に対するイメージをポジティブなものへと変容させるためには、その対象との間のポジティブな関わりを行うことが影響すると指摘されている(三島, 2009)。先行研究の知見から、事例を提供した人を責めるような雰囲気を作らないポジティブな相互作用が行われる事例検討を経験することによって、その事例検討に参加した人の事例検討に対するイメージの変容が起こる可能性が示唆される。また、特定の刺激のみならず複数の刺激のもとで介入を受けることにより、介入場面以外においても、学習した反応が般化することが知られている(Stokes & Baer, 1977)。

つまり、ただ1つの技法を用いた事例検討のもとだけでイメージの変容を促すよりも、2つ以上の事例検討のもとでイメージの変容を促す方が、広汎な事例検討に対するポジティブなイメージを形成しやすいと予想される。また、学校内で介入場面とは異なる技法を用いた事例検討が行われたとしても、刺激般化が生じることによって、その事例検討に対してもポジティブなイメージを持つことが期待できる。

本研究では、ポジティブな相互作用のもとで行われる4つの事例検討を実施した。そして、これらの事例検討への参加経験が、対象者の事例検討に対するイメージをポジティブな方向へ変容させることが可能であるかどうかを検討した。

II. 方法

1. 対象者

本研究の対象者は、X大学における大学院生向けの授業の受講生67名であった。対象者のうち、45名は3年以上の学校教員の経験を持つ者であった。また、22名は大学学部卒業後すぐに大学院に入学した者であった。対象者の勤務する学校種及び就職を希望する学校種は多様であり、また、学校内における事例検討の経験回数についても多様であった。

2. 研究デザイン

本研究は、プレテスト、事例検討、ポストテストという3つのフェイズによって構成された。この研究デザインを用いたのは、プレテストとポストテストにおいて同様のテストを用いた評価を行うことで、プレテストとポ

ストテストの間の事例検討が対象者の事例検討に対するイメージの変化に与える効果を検討するためであった。

プレテスト、事例検討、ポストテストは全て20XX年6月に実施した。また、全ての事例検討は1日で終了した。

3. 実施した授業の内容

本研究の事例検討に参加した対象者は4つのグループに分けられた。また、各グループは、それぞれ別の部屋で事例検討に参加した。それぞれの部屋においては、異なる事例検討が行われた。本研究において実施した事例検討の方法は、以下の通りであった。

1つ目のグループでは、SPトランプ(八尾・角本, 2007)を用いて、改善を期待する誰かとの関係についての整理を進める事例検討を行った。2つ目のグループでは、Anticipation Dialogues (Seikkula et al., 2006)を参考に、第2著者が学校で使えるようにアレンジした「未来語り法」による事例検討を行った。3つ目のグループでは、PCAGIP法をベースに、解決志向アプローチの要素を取り入れた事例検討を行った。参加者が「明日以降、事例提供者の立場からできることを一緒に考える活動」を通して、事例についてのアイデアや気づきを得ることを目指した。具体的には、事例の共有、事例に関するリソースの発掘、目的・目標の再確認、援助・支援のアイデアを出す、アイデアの共有と学びの共有、の流れで実施した。4つ目のグループでは、応用行動分析学の行動随伴性を用いて、事例の中で生じている行動の随伴性を特定し、支援方法を考える事例検討を行った。

全ての事例検討における全ての事例は、参加者によって提供された。参加者は過去に経験した事例を想起法によって記述し、本研究の著者に提出した。提出された事例について、事例検討会を行う上で適した内容を第1著者、第2著者、第3著者、第4著者で協議を行い選定した。選定された事例は全部で12つであった。

1回的事例検討は約90分実施された。対象者は事例検討が終了したら、別の部屋に移動し、次の事例検討に参加した。この時、それぞれのグループの構成員に変更はなかった。参加者が4つ全ての事例検討を終えたら、本研究における事例検討を終了した。4つの事例検討は1日で実施された。

それぞれの事例検討は異なるファシリテーターが異なる方法で実施したが、全ての事例検討において「事例の提供者の行った教育方法・指導方法に対する非難・批判をしないこと」「参加者全員が発言できる方法で進めること」ことは共通していた。

4. 分析方法

事例検討による対象者の事例検討に対するイメージ変化を評価するために、事例検討の前後にアンケート調査を行った。アンケート調査はMicrosoft Formsで作

成された。対象者は自身の所有するデバイス（パソコン、スマートフォン、タブレット等）を用いてアンケートにアクセスし、回答を行った。

アンケートは、「あなたのケース会議/事例検討会のイメージを教えてください」という質問に対し、「明るい」「消極的な」「親切的な」「不真面目な」「素直な」「無気力な」「親しみやすい」という7つの印象に関する項目に「1：とてもそう思う」「2：そう思う」「3：どちらとも言えない」「4：ほとんどそう思わない」「5：全くそう思わない」の5件法で回答を行う形式で作成された。上記の7つの項目は、井上・小林（1985）の自己概念の測定に有効な尺度をもとに著者たちによる協議の上で選定された。収集したデータは、SPSSを用いて分析を行った。

分析を行なう時、対象者の事例検討の経験回数をもとにして、対象者を5つのグループに分けた。具体的には、「経験回数0回」「経験回数1回から3回」「経験回数4回から10回」「経験回数11回から20回」「経験回数21回以上」であった。「経験回数0回」は22名であった。「経験回数1回から3回」は12名であった。「経験回数4回から10回」は11名であった。「経験回数11回から20回」は11名であった。「経験回数21回以上」は11名であった。本研究では、対象者全員に対する分析とともに、5つのグループごとに授業前後のアンケートについて対応のあるt検定を行った。

5. 倫理的配慮

アンケート実施に際しては、本授業の受講者（調査対

象者）に対して、依頼したアンケートの結果について授業の評価を行うために公表すること、具体的には論文としてまとめることについて同意を求めた。同意できない場合にはデータを削除する旨説明し、回答は自由であること、成績への不利益がないこと、まとめられたデータは個人を特定できないよう配慮されること、研究目的以外には用いないこと、守秘義務について説明した。全員の同意と協力を得ることができたため、提出されたアンケートはすべて本研究において分析の対象とされた。

III. 結果

本研究の対象者の事例検討に対するイメージの変化を以下に示した。Figure 1は全員の対象者を同時に分析した結果である。t検定の結果、本研究の事例検討の前後において、「明るい」($t(66) = 8.07, p < .01$)、「消極的な」($t(66) = 7.30, p < .01$)、「親切的な」($t(66) = 7.18, p < .01$)、「素直な」($t(66) = 3.41, p < .01$)、「無気力な」($t(66) = 4.67, p < .01$)、「親しみやすい」($t(66) = 5.87, p < .01$)、の項目において、有意差が見られた。「不真面目な」($t(66) = 1.58, n.s.$)の項目においては有意差が認められなかった。

Figure 2は「経験回数0回」のグループを分析した結果である。t検定の結果、本研究の事例検討の前後において、「明るい」($t(21) = 8.34, p < .01$)、「消極的な」($t(21) = 5.06, p < .01$)、「親切的な」($t(21) = 4.91, p < .01$)、「無気力な」($t(21) = 4.46, p < .01$)、「親しみやすい」($t(21) = 9.72, p < .01$)の項目において、有意差が見られた。「不

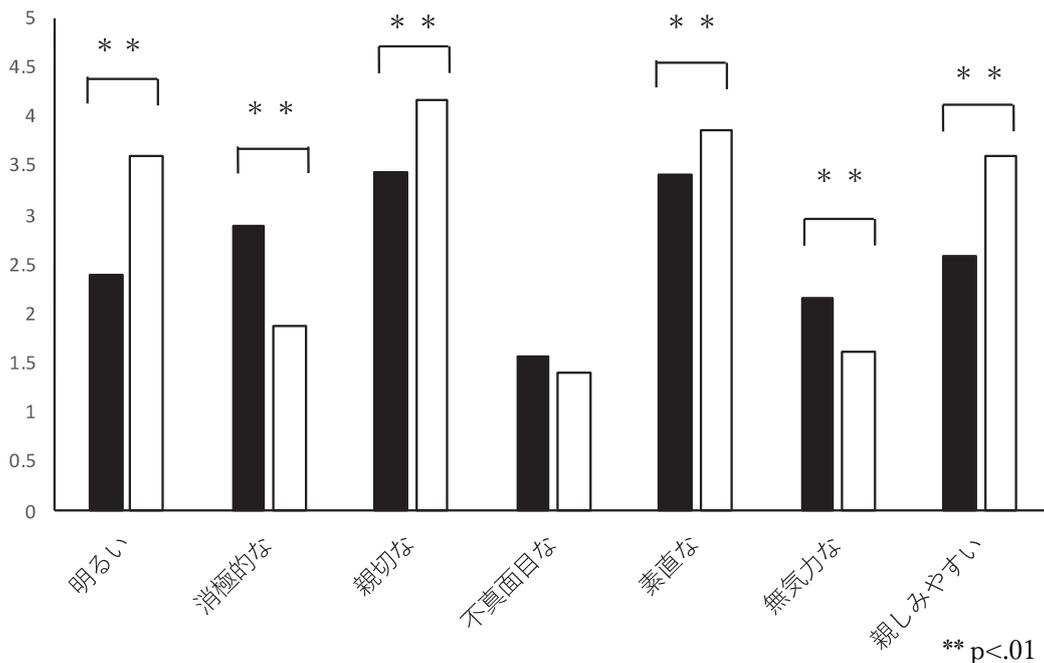


Figure 1 対象者の事例検討会に対するイメージの評価 (N=67)
黒いバーは介入前、白いバーは介入後の結果を示した。

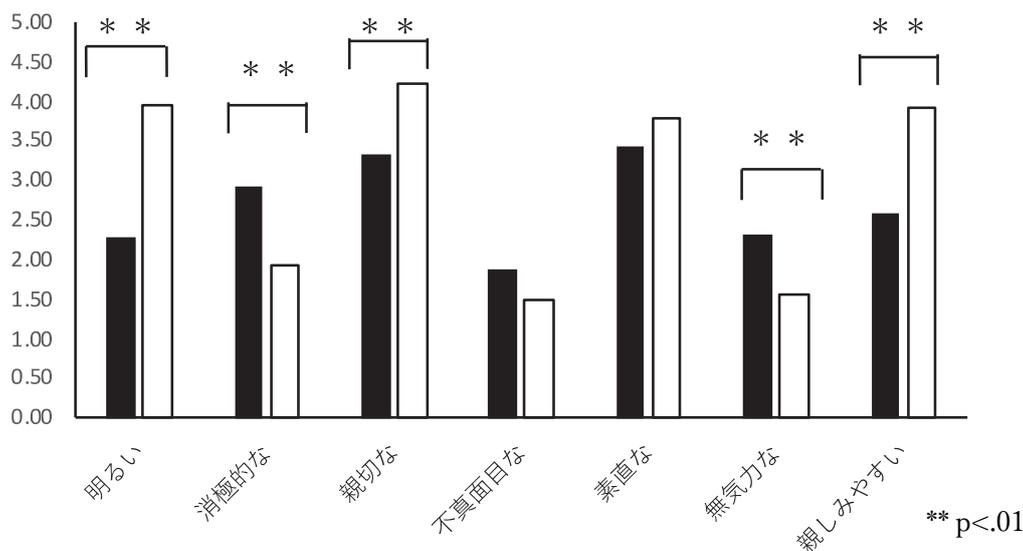


Figure 2 「経験回数0回」グループの事例検討会に対するイメージの評価 (N=22)

黒いバーは介入前、白いバーは介入後の結果を示した。

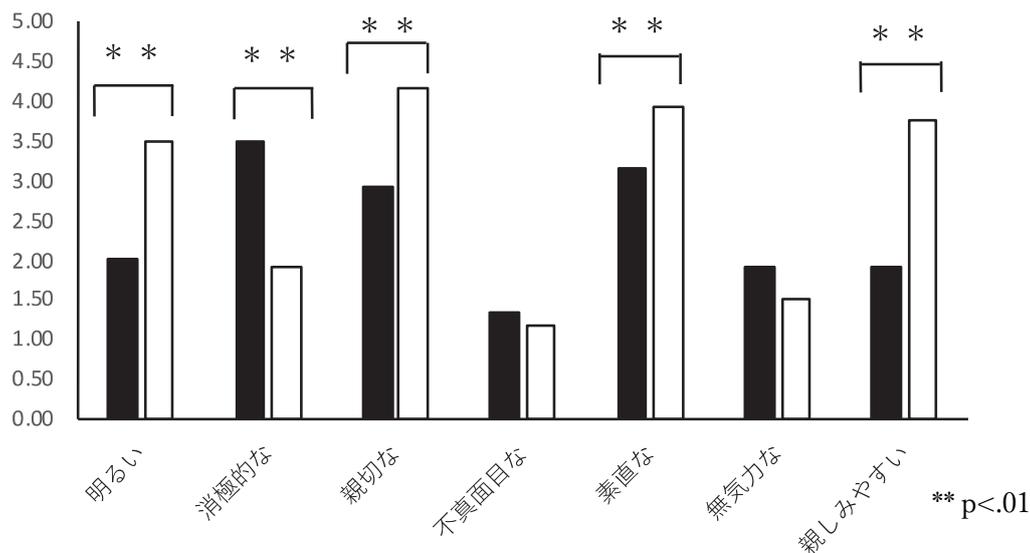


Figure 3 「経験回数1回から3回」グループの事例検討会に対するイメージの評価 (N=12)

黒いバーは介入前、白いバーは介入後の結果を示した。

真面目な」($t(21) = 1.19, n.s.$)、「素直な」($t(21) = 1.44, n.s.$)の項目においては有意差が認められなかった。

Figure 3は「経験回数1回から3回」のグループを分析した結果である。 t 検定の結果、本研究の事例検討の前後において、「明るい」($t(11) = 4.78, p < .01$)、「消極的な」($t(11) = 3.97, p < .01$)、「親切的な」($t(11) = 6.96, p < .01$)、「素直な」($t(11) = 3.00, p < .01$)、「親しみやすい」($t(11) = 12.6, p < .01$)の項目において、有意差が見られた。「不真面目な」($t(11) = 1.00, n.s.$)、「無気力な」($t(11) = 1.60, n.s.$)の項目においては有意差が認められなかった。

Figure 4は「経験回数4回から10回」のグループを分析した結果である。 t 検定の結果、本研究の事例検討の前後において、「明るい」($t(10) = 3.31, p < .01$)、「消極的な」($t(10) = 3.99, p < .01$)、「親切的な」($t(10) = 2.80, p < .01$)、「素直な」($t(10) = 1.88, p < .01$)、「親しみやすい」($t(10) = 2.44, p < .01$)の項目において、有意差が見られた。「不真面目な」($t(10) = 1.88, n.s.$)、「無気力な」($t(10) = 2.02, n.s.$)の項目においては有意差が認められなかった。

Figure 5は「経験回数11回から20回」のグループを分析した結果である。 t 検定の結果、本研究の事例検討

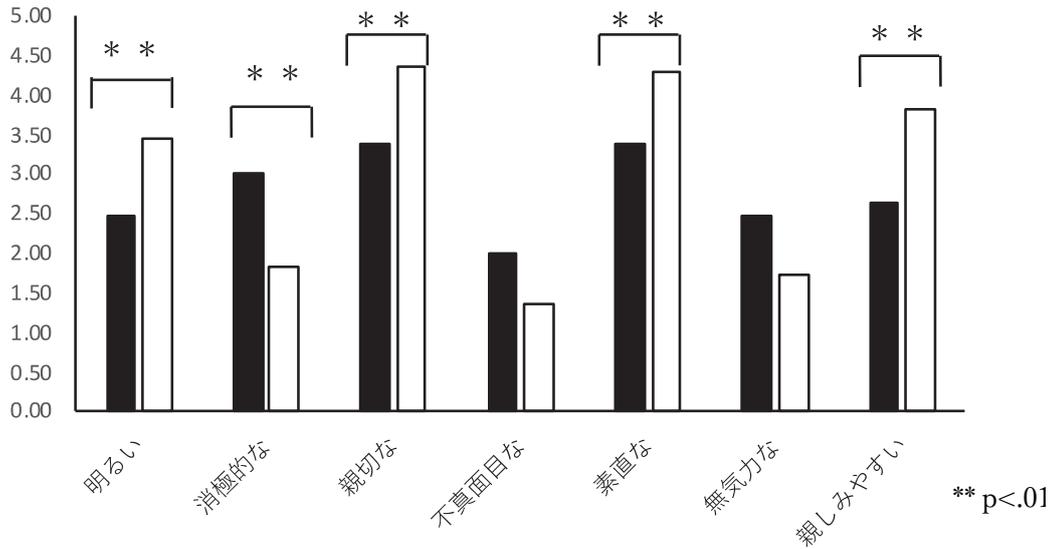


Figure 4 「経験回数 4 回から 10 回」グループの事例検討会に対するイメージの評価 (N=11)
黒いバーは介入前、白いバーは介入後の結果を示した。

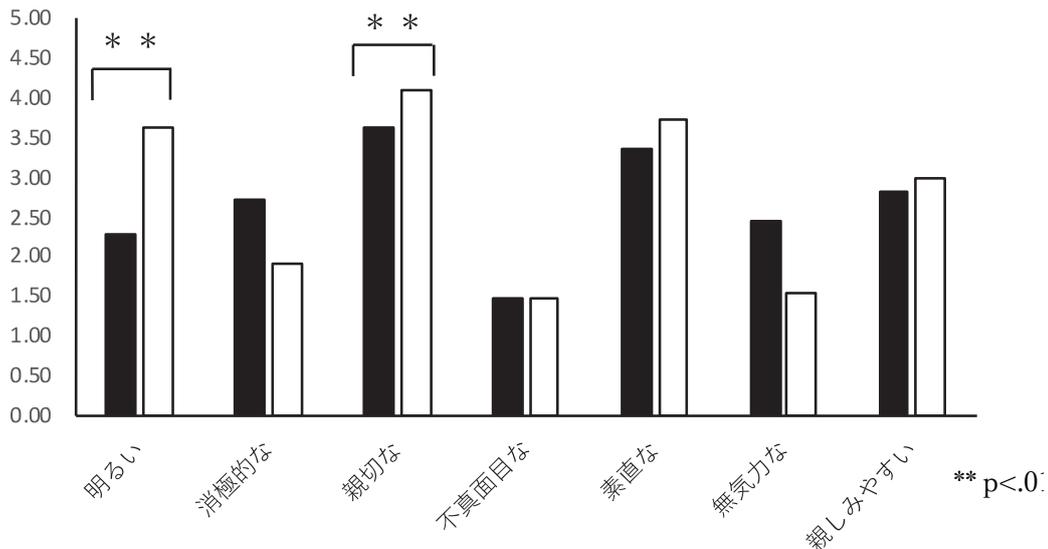


Figure 5 「経験回数 11 回から 20 回」グループの事例検討会に対するイメージの評価 (N=11)
黒いバーは介入前、白いバーは介入後の結果を示した。

の前後において、「明るい」($t(10) = 4.89, p < .01$)、「親切的な」($t(10) = 2.88, p < .01$)の項目において、有意差が見られた。「消極的な」($t(10) = 1.84, n.s.$)、「不真面目な」($t(10) = 0.00, n.s.$)、「素直な」($t(10) = 1.17, n.s.$)、「無気力な」($t(10) = 2.31, n.s.$)、「親しみやすい」($t(10) = 0.33, n.s.$)の項目においては有意差が認められなかった。

Figure 6 は「経験回数 21 回以上」のグループを分析した結果である。 t 検定の結果、「明るい」($t(10) = 0.28, n.s.$)、「消極的な」($t(10) = 1.74, n.s.$)、「親切的な」($t(10) = 0.43, n.s.$)、「不真面目な」($t(10) = 0.89, n.s.$)、「素直な」($t(10) = 1.39, n.s.$)、「無気力な」($t(10) = 0.00, n.s.$)、「親

しみやすい」($t(10) = 1.04, n.s.$)の項目においては有意差が認められなかった。すなわち、このグループでは、いずれの項目においても本研究の事例検討の前後において有意差は認められなかった。

IV. 考察

本研究の結果から、本研究で用いた一連の事例検討は、ほとんどの対象者の事例検討に対するイメージをポジティブなものにすることができたと考えられる。「明るい」「親切的な」などのポジティブな項目についてはその得点が有意に増加し、「消極的な」「無気力な」などの

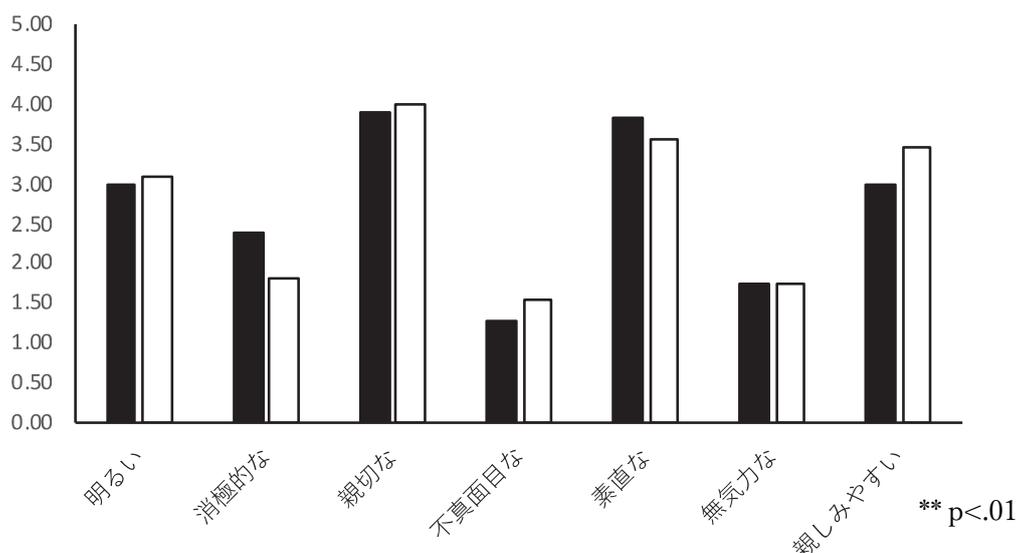


Figure 6 「経験回数 21 回以上」グループの事例検討会に対するイメージの評価 (N=11)

黒いバーは介入前、白いバーは介入後の結果を示した。

ネガティブな項目についてはその得点が有意に減少した。今回の研究の実施時間は、授業時間 4 コマ分だけであった。それでもほとんどの対象者の事例検討に対するイメージが改善した。このことから、本研究で行われた介入は時間効率性の高い介入方法であったと考えられる。教育実践に関する先行研究においても、人間を対象にした介入においてはその有効性に加えて、時間効率性が重要性であることが近年指摘されている (Reed, Hyman, & Hirst, 2011; Palmen & Didden, 2012)。本研究は介入の有効性以上の効果を示すことができたと言える。

学校内で事例検討や授業検討が積極的に行われなるとすれば、それは教員それぞれが持つ事例検討会に対するネガティブなイメージがその要因となっている可能性がある。逆に言えば、そのイメージをポジティブなものに変容させることができれば学校内における事例検討会が積極的に行われ、ひいては児童生徒にとっての利益になる。そのため、本研究が示した手続きを実施することは、間接的に学校教育の質を高めることに貢献すると考えられる。また、教職大学院に所属する学生が大学において本研究のような介入を受ければ、修了後にそれぞれの勤務校で事例検討会を適切かつ有用に運営することができることが期待できる。教職大学院の目的の一つとして「現職教員を対象に、地域や学校における指導的役割を果たし得る教員等として不可欠な確かな指導理論と優れた実践力・応用力を備えたスクールリーダー (中核的中堅教員) の養成」(文部科学省, 2006) が挙げられていることから、本研究は教職大学院における授業自体の質の向上にも貢献したと言える。

本研究の結果では、研究開始前に事例検討の経験回数

が多いグループについてはほとんどイメージの変化が認められなかった。具体的には、「経験回数 11 回から 20 回」のグループは「明るい」「親切的な」の 2 項目だけで変化が認められ、「経験回数 21 回以上」のグループはいずれの項目においても変化が見られなかった。これは、すでに対象者が繰り返し事例検討を経験する中で、経験回数が少ないグループに比べて、事例検討に対するイメージが固定化していたためである可能性が考えられる。もしくは、経験回数が多いグループの対象者はより経験回数の少ないグループよりも年齢が高い傾向があり、そのために事例検討を自らの予想した通りに進めることができたことが影響していた可能性もある。イメージや認知的枠組みの変容のためには意外性が鍵になっている (町田・河村, 2011) ため、経験回数が多いグループの対象者にとっては本介入内の事例検討から得られた意外性が少なかったのかもしれない。しかし本研究の結果からは、上記の要因が結果の違いに影響を与えたかどうかについて十分に検討するデータを示すことができなかった。事例検討の経験回数によるイメージの変容に与える影響要因の検討については今後の課題である。ただし、本研究の結果はすでに事例検討会を多く経験している人に事例検討のイメージの向上を促すことが不可能であることを示すものではない。堂下・山崎 (2005) は事例検討への参加回数が多いほど学習効果が高いことを示した。彼らの研究と同じように、事例検討に参加した回数が多い対象者に対しても、より多くの事例検討を提供することでさらに高い効果を得ることができるかもしれない。

本研究には少なくとも 3 つの課題が残された。一つ目

は、本研究の事例検討が児童生徒の行動に与える影響について不明確であることである。本研究は事例検討会のイメージをポジティブなものへ変容させるための手続きを検討するための研究デザインであったため、児童生徒に対する影響力を検討することは本来の目的ではなかったが、事例検討を行うことで児童生徒の様々な課題を解決することは期待される効果である。今後の研究では、教師がポジティブに感じることができると期待される事例検討の実現とともに、その事例検討が児童生徒の課題解決を促すことを目指した事例検討会の開発が求められる。二つ目は、本研究の手続きのどの要素が有効であったのか特定できないことである。今回の手続きでは4つの事例検討を実施し、その事例検討の進め方はそれぞれの事例検討で異なる方法で進められた。また、それぞれの部屋で事例検討を受けたグループの成員の等質性についても厳格に設定したわけではなかった。そのため、本研究で得られた結果に与えた変数の影響は交絡していた。今後の研究においては、それぞれの介入要素の効果を別々に評価する研究デザインの採用が求められる。3つ目は、本研究で想定された事例検討会は、非常に限定的な意味で扱われていたことである。事例検討会は様々な形式で実施されているが、本研究で想定した事例検討会は「校内開催の介入型事例検討会」(磯邊, 2018)のみであった。今後の研究では、今回の研究で用いられた形式とは異なる形式の事例検討会においても同様の効果を得ることができると期待される。例えば、「外部で実施される研修型事例検討会」においても同様の効果を得られるかどうかを検討することで本研究で用いられた手続きの応用性と課題についてさらに検討することができるだろう。

事例検討を行うためには、実施のために一定以上の知識と技量が必要になると考えられる。しかし、学校内で事例検討を行う上では、それらの知識と技量以上に、事例検討の実施を試みるための動機づけが低ければ、実施をすることさえできない。本研究は、その動機づけを高めるための第一歩としての介入を先駆的に示した。今後も様々な方向性から事例検討に関する研究を行うことにより、学校内に事例検討を確立させるための方法の発展が期待される。

文献

板東充彦・松元知美・足立友理・藤井君子・本山智敬・高松真理. (2020). グループ体験をしながらグループ事例を検討する会 (GG法) の考察 - リーダーとコアメンバーからなるプリングループ構造 - . 跡見学園女子大学心理学部紀要, (2), 37-49.

堂下陽子・山崎不二子. (2005). 精神看護事例検討会の方法論に関する研究 - 参加者の意識調査の分析から.

県立長崎シーボルト大学看護栄養学部紀要, 5, 51-59.

池島徳大・鍵本佳輝・後藤利明・藤戸輝子・高原道雄・山辺佳津子・小野英子・大西吉要子・奥畑博子 (2003). 学級担任を支援する学校教育臨床事例研究. 教育実践総合センター研究紀要, 12, 139-143.

井上正明・小林利宣. (1985). 日本におけるSD法による研究分野とその形容詞対尺度構成の概観. 教育心理学研究, 33 (3), 253-260.

磯邊聡. (2018). 教育臨床における事例検討会をめぐって. 千葉大学教育学部研究紀要, 66 (2), 1-7.

工藤雄行・大沼由香・峯尾武巳. (2014). 介護支援専門員が行う事例検討会の期待と課題. 弘前医療福祉大学短期大学部紀要, 2 (1), 59-64.

町田佳世子・河村奈美子. (2011). 動物園飼育体験における参加者の認知的・心理的変容とその要因の解明. 札幌市立大学研究論文集, 5 (1), 45-52.

南雅則・松本剛. (2018). 中学校教師を対象としたPCAGIP法を用いた事例研究の効果に関する研究. 北陸学院大学・北陸学院大学短期大学部研究紀要, 11, 113-120.

三島知剛. (2009). 教育実習中の他者との関わりと教育実習生の授業・教師・子どもイメージ, 授業観察力の変容. 日本教育工学会論文誌, 33 (1), 71-81.

文部科学省 (2006) 中教審答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1212707.htm

並木崇浩・小野真由子 (2016) PCAGIP法研究の動向と課題. 関西大学心理臨床センター紀要, 7, 91-100.

Palmen, A., & Didden, R. (2012). Task engagement in young adults with high-functioning autism spectrum disorders: Generalization effects of behavioral skills training. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6 (4), 1377-1388.

Reed, F. D. D., Hyman, S. R., & Hirst, J. M. (2011). Applications of technology to teach social skills to children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(3), 1003-1010.

坂本真也. (2011). スクールカウンセリングにおける教員研修の実践に関する研究: PCAGIP法を参考にした事例検討について. 人間と環境, 2, 85-96.

Stokes, T. F., & Baer, D. M. (1977). An implicit technology of generalization. *Journal of applied behavior analysis*, 10 (2), 349-367.

杉谷亮・中坪直樹・加藤勇太・北田ひろ代・西山直美・岡田美保. (2011). 保健師の個別援助スキル獲得にむけた事例検討会の活用. 保健医療科学, 60 (1), 50-53.

高尾政代・山之口和孝・新條嘉一・脇博美 (2015). 特別支援学校における発達の視点を軸にした事例検討会

の実践：質の高い「個別の指導計画」の作成を目指して．鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要，24, 279-286.

八尾芳樹・角本ナナ子．(2007)．人間力を高めるセルフ・エンパワーメント．東京図書出版会．

Seikkula, J., Arnkil, T. E., & Hoffman, L. (2006) . *Dialogical Meeting in Social Network*. London: KARNAC. 高木俊介，岡田愛（訳）(2016)．オープンダイアログ．日本評論社．