



ケース会議経験の積み上げによるイメージの変化の検討

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 兵庫教育大学 公開日: 2024-03-04 キーワード: 事例検討, イメージの変容, 経験回数 作成者: 隈元, みちる, KUMAMOTO, Michiru, 森本, 哲介, MORIMOTO, Yoshiyuki, 山本, 真也, YAMAMOTO, Shinya, 松本, 剛, MATSUMOTO, Tsuyoshi メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.15117/0002000206

ケース会議経験の積み上げによるイメージの変化の検討

How Does the Image of a Case Conference Change with Experiences?

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

松本 剛***
MATSUMOTO Tsuyoshi

本研究は学校における個別の教育課題事例に関する検討会議、いわゆる「ケース会議」について教員や教員志望者が抱く印象や同会議の効果に対する意識と理解が、経験の積み上げによってどのように変化するかを検討することを目的とした。X大学に在籍する52名の大学院生を対象として4つの事例検討を実施し、各回ごとの印象をアンケートにより収集してその変化を検討した。その結果、実施前に比して、ケース会議（事例検討）を1回経験することでポジティブなイメージが増加し、ネガティブなイメージは減少した。ただし、その変化は設問調査に用いた形容詞ごとに異なるほか、1回目の経験後にイメージが変化しそれが維持されるものと、回数を重ねて後にイメージが変化するものがあった。これらのイメージの変化には、実施前のケース会議（事例検討）の経験回数や、教職経験年数はほとんど影響を及ぼさなかった。イメージの変化を促した要因の同定や、イメージの変化への会議進行時の雰囲気や会議が行われる状況の検討が今後の課題である。

キーワード：事例検討、イメージの変容、経験回数

Key words : case conference, modifying the image, number of experience

I 問題と目的

従来より、執筆者4名は大学院の授業において学校における個別の教育課題事例に関する検討会議、いわゆる「ケース会議」について講義を行い、授業の後半には実際に受講者がケース会議に参加する機会を設けてきた。本稿では、学校で行うケース会議への教員のイメージが、参加経験の積み上げによって変化するのかどうかを明らかにすることを目的とする。

学校で行うケース会議は、学校教育上の諸課題への対応を効果的に行うことに貢献し、また教員が一人で問題や悩みを抱え込まずに、チームで動くための要として実施されてきた。生徒指導提要（文部科学省、2010）では、ケース会議とは「[事例検討会]や[ケースカンファレンス]ともいわれ、解決すべき問題や課題のある事例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。」(p.109)であるとされている。さらに、2022年に改訂された生徒指導提要（文部科学省、2022）では、さまざまな「ケース会議」の開催機会が例示されている。たとえば、スクリーニング会議でより集中的な関わりが必要とされた児童生徒についてケース会議を開く場合や、児童生徒の課題解決の端緒となるア

セスメントのためのケース会議を開く場合などが挙げられ、必要な時に必要な形でのケース会議を行い、事例の対応についての検討を進めるよう提言されている。

一方で、教員のケース会議へのイメージは、それまでのどのようなケース会議を経験してきたか、その内容や回数によって異なることが予想される。職場によっては、長年教職についていてもケース会議の経験がほとんどない人もいる。ケース会議が活用されにくい背景として、佐藤（2012）は、①時間がない、②成果が見られない、③原因探し・犯人探しに終わる、④他者の変化への期待に終わる、という4点を挙げている。また、隈元・藤島（2023）は、教員の学校におけるケース会議への意識を調査し、その効果として「支援方針の決定」「資質向上」「意欲向上」を認めているものの、一方で「不安のなさ」「時間的負担のなさ」が実施上の鍵となることを示している。またそこでは、特に5年未満の教職経験の少ない人や、ケース会議経験のない人の不安が高く、職種では管理職の不安が低い一方で担任の不安が高いことが示されている。さらに、隈元・藤島は、ケース会議を21回以上経験している教員は、ケース会議によって支援方針が決定され、教員の資質が向上すると感じているとい

*兵庫教育大学大学院学校教育研究科教育実践高度化専攻教育方法・生徒指導マネジメントコース 准教授 令和5年10月30日受理

**畿央大学

***兵庫教育大学大学院学校教育研究科教育実践高度化専攻教育方法・生徒指導マネジメントコース 教授

う調査結果を報告している。

教員がケース会議の意義を感じ、子どもたちの支援に活かすために使えるようになるには、まずはケース会議の不安—特に事例発表者や教職経験・参加経験が少ない人の一を払拭し、その意義を体験的に学ぶ機会を得ることが必要であろう。体験によって、参加者たちのケース会議へのイメージを変え、ケース会議を行うことに前向きになることが期待される。

このような課題意識から、山本ら(2022)は、授業の受講者を参加者として、ケース会議(事例検討)の複数回体験前後でのイメージの変化を調査している。具体的には、井上・小林(1985)の自己概念の測定に有効な尺度をもとに、山本ら(2022)が選定した7つの形容詞について、「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」という質問をし、5件法で回答を収集した。その結果、本研究の事例検討の前後において、「明るい」「消極的な」「親切的」「素直な」「親しみやすい」の項目で有意差が見られた。一方で、経験回数の多い参加者たちのイメージにはほとんど変化が見られなかった。この理由として経験回数の多い参加者たちの事例検討へのイメージが固定化している可能性や、研究内で実施したケース会議がこれまでの経験に照らして意外性が少なかった可能性が考えられた。山本ら(2022)における介入は、より経験回数の少ない参加者たちに、より大きな影響があったと報告されている。では、経験回数の積み上げ—特にその初期において—は、参加者たちのケース会議(事例検討)へのイメージの変化にどのような影響を与えているのだろうか。

本研究では、この点を詳細に検討するため、4回のケース会議の前後のみならず、各回のケース会議経験の直後のイメージについて回答を収集し、経験回数の積み上げの影響を考察することとする。同時に、ケース会議の既経験回数と教職経験による違いがあるかどうかを検討する。

II 方法

【対象者】

X大学における大学院生向けの授業の受講生のうち、4つすべてのアクティビティに参加し、回答に欠損のない52名のデータを対象とした。参加者のうち29名は大学学部卒業後すぐに大学院に入学し教職を目指す者、10名は教職経験1-10年の者、13名は教職経験11年以上の者であった。教職経験者の勤務する学校種及び教職を希望する学校種は多様であった。今回のアクティビティ以前にケース会議の経験がない者は24名、1-3回経験が9名、4-10回経験が13名、11回以上経験のある者が6名であった。

【研究デザイン】

本研究では、参加者は4つのグループに割り当てられ、グループごとに計3つのケース会議と1つの対人関係の整理をもとにした事例検討、各回約1時間に参加した。それぞれの時間後に、参加したそれぞれのアクティビティについて、山本ら(2022)と同様の項目で印象を評価した。

【実施時期】

本研究は、20XX年6月に実施した。それぞれの事例検討会議は50分～80分で行われ、全ての行程は1日で終了した。

【実施したケース会議】

4つのアクティビティの方法は以下の通りである。

・学校で行う「未来語りのケース会議」：Anticipation Dialogues (Seikkula et al., 2006)を参考に、第一著者が学校で使えるようにアレンジした方法。所要時間60分程度。事例提供者1名が自身の経験した事例を提示した。事例提供者以外は、当該学校に勤務してはいないため、参加者を2グループに分かれて、それぞれのグループで学校内での職階や担当領域など立場の異なる教職員の役割をとった。各グループで、事例提供に基づき、以下の手順で対応策を検討した。授業の進行は授業者が行い、各グループでの検討は各グループのファシリテーターが行った。

《準備》授業者からケース会議の方法の説明とケース会議における約束事の確認(15分程度)

《第1ステップ(5分程度)》事例提供者から課題状況の問題提起

《第2ステップ(10分程度)》事実関係の確認(授業者から一問一答形式で全参加者に順番で聞く、2-3周しながら、全員で状況を確認していく。)

《第3ステップ(5分程度)》ロールの決定(事例提供者は、当該ケース会議に出席を求めたい校内教員の職階や担当領域およびその教員の特徴や当該児童生徒との関わりを参加者に伝える。参加者はどの役割をとるかを決める。)

《第4ステップ(2分程度)》事例提供者の目標の確認

《第5ステップ(20分程度)》小グループに分かれて、想定される手立ての発案

《第6ステップ(15分程度)》手立ての具体化と実施者の決定

《第7ステップ(3分程度)》次回日程の決定

・「解決志向要素を取り入れたPCAGIP」：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の方法。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す。具体的には以下の手順で行った。

〈準備〉参加者は円になるように座る（事例提供者とファシリテーター（第2著者）は隣に座るようにする）。記録係（1～2名）は、黒板の前に座る。ケース会議の進め方の説明と、会議における約束事の確認を行う。

〈第1ステップ（15分）〉事例の事実確認をするステップである。まず、事例提供者から参加者へ事例の概要を端的に説明する。次に、参加者から事例提供者へ事例を理解するための質問を、1問1答形式で順番に行う。記録係は、黒板に、出てきた情報をマインドマップ的に図示していく。適宜、出てきた情報を確認・整理しながら、2～3巡行う。

〈第2ステップ（15分）〉リソース探しのステップである。第1ステップに引き続き、参加者から事例提供者への一問一答形式で進む。事例提供者や事例の関係者（本人・友達・家族・その他）について、状況がよくなったり、問題の悪化を食い止めていたり、一時的な問題の消失に貢献している、人・もの・場所・時間に注目しながら、事例についてより深く理解するための質問をする。

〈第3ステップ（3分）〉事例提供者に、事例提供の目的・目標の再確認を行う。

〈第4ステップ（15分）〉援助の見通しを立て、支援のアイデアを出す。前半は、事例提供者は円から離れて座る。残りの参加者は、事例提供者が、続けたほうがよい取組み、変えたほうがよい取組みという視点をも含め、実現可能性は評価せずに、できるだけたくさんの支援のアイデアを出すことに取り組む。後半は、事例提供者が再び円に加わる。ファシリテーターから事例提供者に、出てきたアイデアをあまり選別せずに伝える。

〈第5ステップ（10分）〉事例についての見立てや対応の工夫に関する自分なりの発見や学びの共有を行う。先に、参加者の方から語ってもらい、記録係、最後に、事例提供者に語ってもらう。

・「行動随伴性から考える事例検討」：応用行動分析学におけるストラテジーシート（井上・井澤, 2007）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実施した。この事例検討法において、参加者は事例提供者による事例説明を聞いた後、事例提供者に対して一人ずつ質問を行った。事例検討のために十分な情報を入手したと参加者全員が判断したら、参加者はストラテジーシートに事例についての情報を記入した。ストラテジーシートには事例の状況を分析する欄と問題解決のためのアイデアを記入する欄が設けられており、参加者は15分間に出来るだけ多くの情報を記入することが求められた。15分が経過したら、参加者は複数名の小グループを作り、グループ内でストラテジーシートに記入した情報を見せ合い、互いの考えた問題解決のためのアイデアの有効性と実施可能性に

ついて15分間議論した。その後、グループごとにまとめたアイデアを発表することで、事例提供者に新しい問題解決方法を提案した。

・「SPトランプ法」：SPトランプ（八尾・角本, 2007）を用いて、今後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。実習は、ペア（2人）で自分自身を語り聴いてもらう第1段階の体験と、誰かとの関係を2～3人の人に聴いてもらいながら考えていく第2段階の体験から成る。第1段階はSPトランプを用いて自分自身のサブ・パーソナリティ・カード10枚程度を選択、整理して自分自身をペアに語る実習、第2段階では考えてみたい誰かとの関係について整理し関係構築について考える実習とした。第2段階では、考えたい相手のサブ・パーソナリティ10枚程度を自分の10枚と対峙させ、2人の相互関係や二者間の新しい関係性の構築への模索を4人のメンバーと一緒に模索した。本実習で一人で悩むのではなく、信頼できる同僚等と一緒に解決策を話し合うことの重要性を示した。

【分析方法】

事例検討の方法による参加者のイメージの違いを評価するために、アクティビティ前と各回のアクティビティ後にアンケート調査を行った（pre, post1, post2, post3, post4）。アンケート調査はMicrosoft Formsで作成・収集された。参加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、山本ら（2022）と同じ項目で行った。すなわち、「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作られたもので、山本らで使用されその識別性が認められたものである。収集したデータは、SPSSを用いて分析を行った。

アンケートは同時に「本時の感想等あれば、ご自由にお書きください」と自由記述も求めた。

【倫理的配慮】

アンケート実施に際しては、本授業の受講者（調査参加者）に対して、依頼したアンケートの結果について研究・教育に使用す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・教育目的以外には用いないこと、守秘義務につい

て説明した。参加者全員の同意と協力を得ることができたため、4時間のアクティビティのすべてに参加した参加者のアンケートを本研究における分析の対象とした。

III 結果

4つすべての会議形態に参加した52名は、教職経験年数や勤務校種のばらつきが均等になるように、あらかじめ4つのグループに分けられた。参加者には、今回のケース会議で扱ってほしい事例をまとめて提出することが求められており、その中から事例のテーマが偏りなく、また小学校・中学校・高等学校の校種をすべてのグループで取り扱うことができるように、それぞれのケース会議の授業者が各回で扱う事例を決定した。授業者は担当する事例検討の方法について経験豊富であり、事例検討前後の時間を含めて各回のマネジメントを担った。

当日の出席状況により、グループAは15名、グループBは15名、グループCは10名、グループDは12名であった。

1. 事例検討経験の積み上げの効果

事例検討の経験の積み上げによって事例検討へのイメージが変わるのかを調べるために、4グループ（被験者間）と4回の事例検討（被験者内）の混合計画による2要因の分散分析を行った。分析に先立ち、各グループのアクティビティ前の印象に差があるかについて、各形

容詞ごとに一元配置分散分析を行った。その結果、どの形容詞についてもグループ間の差は認められなかった。

【明るい】Huynh-Feldtの修正された自由度を用いた結果、回数×グループの交互作用は認められなかった。回数の主効果は $F(3.73, 179.14) = 44.13, p < .001$ であった。多重比較の結果、preとpost1, post2, post3, post4に $p < .001$ の有意差が見られ、post1とpost3及びpost4に $p < .01$, post2とpost4に $p < .05$ の有意差が見られた。一方、グループの主効果は認められなかった。（図1）

【消極的な】Huynh-Feldtの修正された自由度を用いた結果、回数×グループの交互作用は認められなかった。回数の主効果は $F(3.73, 178.77) = 10.30, p < .001$ であった。多重比較の結果、preとpost2に $p < .01$, preとpost3及びpost4に $p < .001$ の有意差が見られた。一方、グループの主効果は認められなかった。（図2）

【親切的な】Huynh-Feldtの修正された自由度を用いた結果、回数×グループの交互作用は認められなかった。回数の主効果は $F(3.80, 178.46) = 10.32, p < .001$ であった。多重比較の結果、preとpost1に $p < .01$, preとpost2, post3及びpost4に $p < .001$ の有意差が見られた。一方、グループの主効果は認められなかった。（図3）

【不真面目な】回数×グループの交互作用が、 $F(12, 141) = 1.97, p < .05$ で有意であった。回数及びグループの主効果は認められなかった。（図4）

【素直な】Huynh-Feldtの修正された自由度を用いた

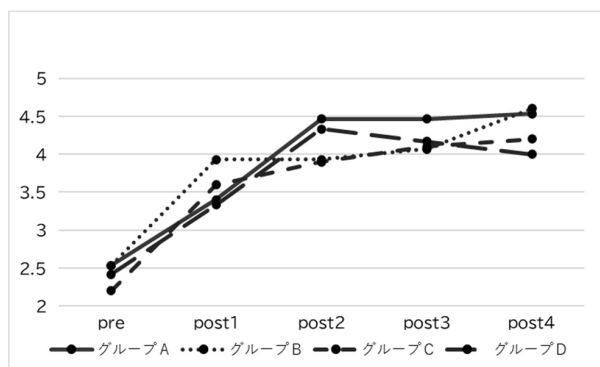


図1 「明るい」イメージの回数による変化

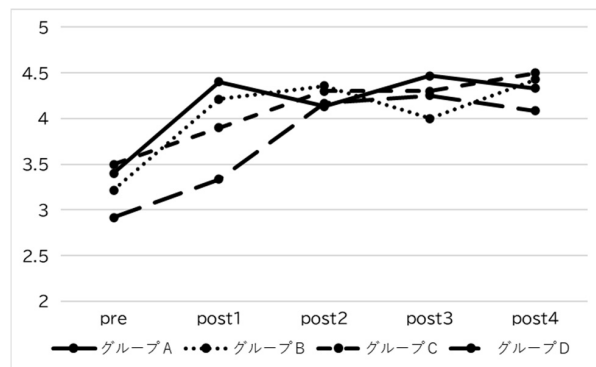


図3 「親切的な」イメージの回数による変化

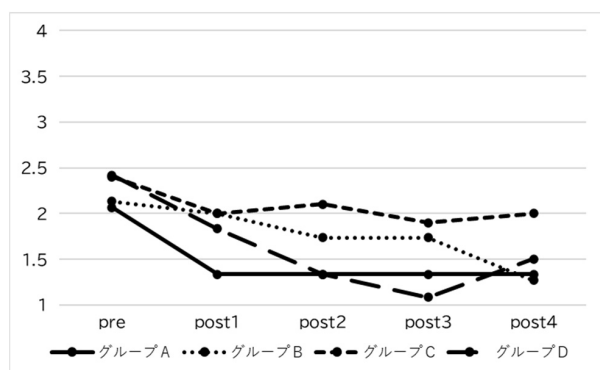


図2 「消極的な」イメージの回数による変化

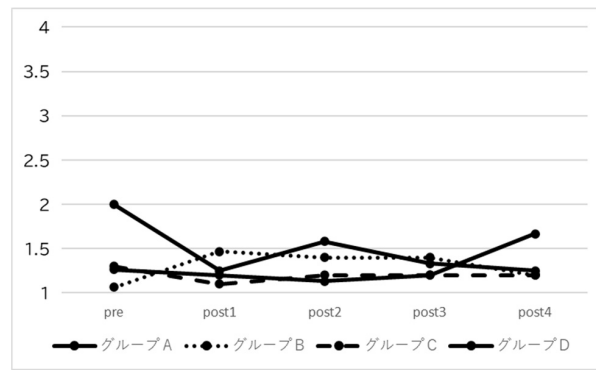


図4 「不真面目な」イメージの回数による変化

結果、回数×グループの交互作用は認められなかった。回数の主効果は $F(3.00, 140.88) = 13.32, p < .001$ であった。多重比較の結果、pre と post1 に $p < .05$, pre と post2, post3 及び post4 に $p < .001$ の有意差が見られた。一方、グループの主効果は認められなかった。(図5)

【無気力な】Huynh-Feldt の修正された自由度を用いた結果、回数×グループの交互作用は認められなかった。回数の主効果は $F(3.59, 172.35) = 5.00, p < .001$ であった。多重比較の結果、pre と post4 に $p < .01$ の有意差が見られた。一方、グループの主効果は認められなかった。(図6)

【親しみやすい】Huynh-Feldt の修正された自由度を用いた結果、回数×グループの交互作用は認められなかった。回数の主効果は $F(3.52, 165.67) = 25.23, p < .001$

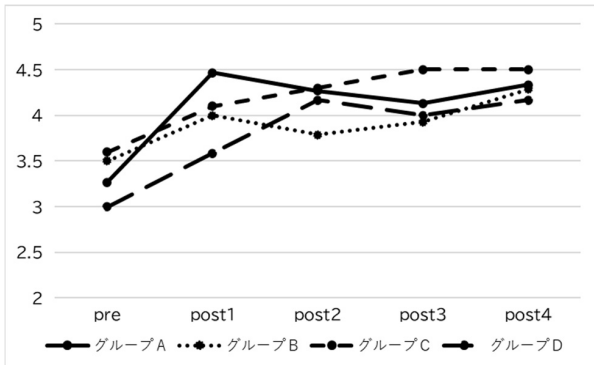


図5 「素直な」イメージの回数による変化

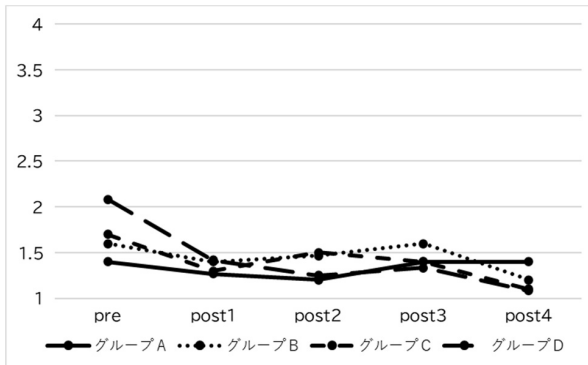


図6 「無気力な」イメージの回数による変化

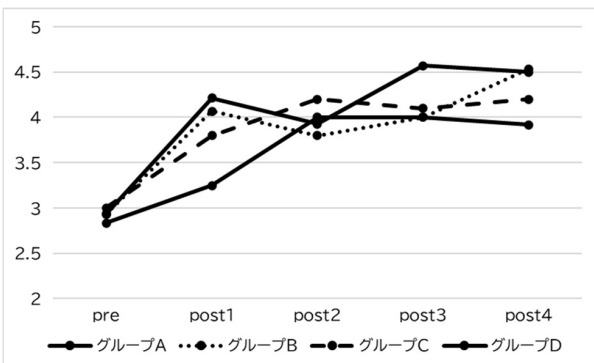


図7 「親しみやすい」イメージの回数による変化

であった。多重比較の結果、pre と post1, post2, post3, post4 に $p < .001$ の有意差が見られた。一方、グループの主効果は認められなかった。(図7)

2. 今回のアクティビティ以前のケース会議経験の影響

次に、今回のアクティビティ以前のケース会議経験によって、今回のアクティビティによる印象の変化に差があるのかどうかを検討するために、既経験回数×(今回の)回数による2要因分散分析(混合計画)を行った。今回のアクティビティ以前にケース会議の経験がない者は24名、1-3回経験が9名、4-10回経験が13名、11回以上経験のある者が6名であった。

その結果、「消極的な」については交互作用 ($F(11.64, 186.24) = 1.94, p < .05$) および回数の主効果が有意 ($F(3.88, 186.24) = 4.90, p < .01$) であった。「明るい」「親切的な」「素直な」「無気力な」「親しみやすい」については、回数の主効果のみが有意 ($F(3.95, 189.55) = 34.31, p < .001; F(4, 44) = 34.31, p < .001; F(3.09, 145.21) = 7.48, p < .001; F(3.41, 163.75) = 2.63, p < .05; F(3.71, 174.17) = 16.81, p < .001$) であった。「不真面目な」については、いずれでも有意差は見られなかった。どの形容詞においても既経験回数による差は認められなかった。

3. 教職経験による差

最後に、教職経験によって、今回のアクティビティによる印象の変化に差があるのかどうかを検討するために、教職経験×(今回の)回数による2要因分散分析(混合計画)を行った。教職未経験者は29名、教職経験1-10年の者10名、教職経験11年以上の者12名であった。

その結果、「消極的な」については交互作用 ($F(7.71, 189.00) = 2.41, p < .05$) および回数の主効果が有意 ($F(3.86, 189.00) = 7.19, p < .001$) であった。「明るい」「親切的な」「素直な」「無気力な」「親しみやすい」については、回数の主効果のみが有意 ($F(3.88, 190.23) = 38.75, p < .001; F(3.80, 182.26) = 16.01, p < .001; F(2.93, 140.77) = 12.45, p < .001; F(3.46, 169.35) = 2.63, p < .05; F(3.58, 171.90) = 21.68, p < .001$) であった。「不真面目な」については、教職経験の主効果のみ有意 ($F(2, 49) = 3.27, p < .05$) であり、その後の多重比較では、未経験者と教職11年以上のペアに有意傾向が見られた。

IV 考察

ケース会議(事例検討)前とケース会議(事例検討)経験の積み上げに伴う印象の比較から、参加者たちのケース会議(事例検討)へのポジティブなイメージに関する得点は向上し、ネガティブなイメージに関する得点

は下降したことが示された。「明るい」印象は、実施1回目から実施前より有意に得点が上昇し、その後も回数を重ねるにつれ有意に得点が向上した。「親切的」「素直な」「親しみやすい」イメージは、実施前から1回目に有意に得点が上昇し、その後維持された。一方で、「消極的な」イメージは実施前から1回目に有意に得点が下降し、その後維持された。「無気力な」イメージは、実施前から4回の経験を経て有意に得点が下降した。これらの結果は山本ら（2022）の結果を踏襲するものと考えられる。ただし、変化の様態は形容詞によって異なり、1回目の経験後にイメージが変化しそれが維持されるもの（「親切的」「素直な」「親しみやすい」）、回数の積み重ねでさらにイメージが変化するもの（「明るい」）、回数を重ねた後にイメージが変化するもの（「消極的な」「無気力な」）、変化が見られなかったもの（「不真面目な」）があった。

経験回数による印象の変化傾向においては、山本ら（2022）との違いも見られた。山本らでは、研究時点で事例検討の経験回数が11回以上の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ことが報告されている。本研究では、既経験回数によるイメージの変化の傾向に有意差は見られなかった。教職経験によってもほとんど変化はなく、唯一「不真面目な」において未経験者と教職経験11年以上のものに有意傾向が見られている。

山本らとの差の要因の一つとして、今回は会議経験の多い参加者や教職経験の長い参加者が相対的に少なかったことが影響した可能性が考えられる。今回のケース会議（事例検討）においては参加者同士が経験の差を大きく意識する雰囲気が生じなかった。そのことがケース会議（事例検討）へのイメージも同様の変化の推移を辿った一因となったと考えられる。また別の要因として、今回行ったケース会議（事例検討）が、経験者たちがこれまで経験してきたケース会議（事例検討）とは違う体験をもたらすものであった可能性も考えられる。

参加者の感想には「ケース会議に明るいイメージってどこにあるのだろうと思っていたが、明るい未来を想像、設定して、それに向けてどう解決していくかという攻め方で考えると明るい気持ちで話し合えたと思う。」「シートを用いて、事前・事後などの状況や、各場面における対策などを整理することで、対象児童の状況やその子を取り巻く環境を、より詳しく把握することができました。このシートの構造は、時系列で物事の因果関係を捉え直すのに、非常に有効であることに気づきました。」等、今回行ったケース会議（事例検討）の手法そのものが学校で行ったものとは違っており、ケース会議への新たな発見や印象の変化を語ったものがあった。また、「大切なキーワードは「公平」ということです。全

員に均等に発言権が与えられることは、参加者に当事者意識をもたせる最適な方法だと感じました。」という参加者全員を尊重の姿勢の徹底が重要であるとの気づきも見られた。

一方、「校種の違いも勉強になりました。」等、職場の同僚ではなく、少し異なる観点をもった校種の様々な参加者という点から、これまで経験してきたケース会議（事例検討）とは違う体験となったと言及する意見も見られた。校種の違う事例について検討することは、参加者全員が当該校種の事情に必ずしも精通しているわけではないというデメリットがある一方で、児童生徒支援の視点に校種を横断して通底するものを感じることができたり、校種によって重視される視点の違いや支援方法の違いに気づくことが出来るというメリットがあろう。それにより、参加者は事例検討に必要な多様かつ新たな視点を得たと考えられる。

ケース会議経験や教職経験のある程度持っている参加者であっても、新たな手法や参加形態を取り入れることで、学校でのケース会議のイメージを、よりポジティブなものに改善できることを示した点は、本研究の意義といえるであろう。また本論から逆説的に浮かび上がるのは、学校現場でのケース会議には、まだ改善の余地があるという実情であろう。教員がケース会議にポジティブな印象を抱けば、文部科学省（2022）が示すような様々なレベルのケース会議を積極的に開く動機づけは高まり、そのよい影響は子どもたちに波及すると考えられる。今回のような取り組みの継続により、学校教育の質の向上や、教員の力量形成に寄与しうると考える。

本研究の限界として、大きくは次の2点が挙げられる。まず、今回の参加者たちのケース会議へのイメージがどの要因によって起こり得たのか一特に経験者におけるこれまでのケース会議経験と今回行った4つのケース会議の違いについては、参加者の感想や実施者の感触からの仮説の域を出ず、今後精緻化が求められる。各グループでのケース会議において、どのような点が担保されれば、参加者たちのイメージがポジティブになりうるのかが示されれば、様々な形態のケース会議の開催時にもポイントを押さえて実施することが可能になるだろう。

また、今回のケース会議が開催された場そのものは、学校現場のそれとは全く異なっている。学校現場では、ケース会議が行われる以前に、参加者同士の関係性や、事例とのかかわり、そしてそれらにまつわる参加者の個々の状況の影響を考慮しなければならない。それらがケース会議に影響を与えているであろうことは想像に難くない。例えば関係のよくない教員同士がケース会議の場に同席して「相手を尊重する」会議を行うことには困難が生じるであろう。また、他の業務に忙殺されて

いる中で事例のための新たな方策を取ることに躊躇し発言を控える場面などもあるだろう。今回の研究では、そうした教育現場での生々しい現状からの影響は最小限に押さえられている。それ故ケース会議そのもののイメージを取り上げることができたと考えられるが、今後はそのような場の要因についても考慮に加えて、より現実に近い形で検討する必要であろう。

本研究では、先行研究で指摘されてきたケース会議へのネガティブなイメージを払拭し、ポジティブなイメージを高めるために、ケース会議についての講義の後に、実際に4回のケース会議を参加者らに体験してもらいそのイメージの変化を検討した。講義だけよりも実際に経験することで、これまでの経験にほとんど関わらず、ケース会議へのイメージがポジティブに変化したことが見て取れた。教職経験のない参加者からは「こんな質問していいのだろうか」と不安を抱いていましたが、どんな質問にも発表者の方が答えてくださることで、より事例を深めることができたと思います」と不安を乗り越えて参加できた充実感を記した感想も見られた。また発表者からは「発表者として不安も多かったです、たくさん参考になる意見が多く、ここまで懸命に考えてくださるとやっぱり嬉しかった」と発表者としての不安とその先の手応えを記す感想もあった。ケース会議の利点を多く実感し理解した教員や教員志望者は、今後もケース会議に積極的に取り組むことになるだろう。その点において、本研究はケース会議の改善方策の先駆例といえよう。さらに子どもたちの支援に役立つケース会議の実施方法を確立するための研究が伸展することが期待される。

文献

- 藤島千絵・隈元みちる (2022) 「校内チーム・シェア会議」の提案とその検討, 兵庫教育大学学校教育学研究, 35, pp.269-277
- 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), pp. 253-260
- 井上雅彦・井澤信三 (2007) 自閉症支援: はじめて担任する先生と親のための特別支援教育, 明治図書出版
- 隈元みちる・藤島千絵 (2023) 教員の学校におけるケース会議への意識尺度の作成とその検討, 学校教育相談研究, 33, pp.35-45
- 文部科学省 (2010) 生徒指導提要
- 文部科学省 (2022) 生徒指導提要
- 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—「ホワイトボード教育相談」の試み—, 山形大学大学院教育実践研究科年報, 3, pp.23-30
- Seikkula, J. & Arnkil, T. M. (2006) Dialogical Meetings in

- Social. Networks, Karnac Books Ltd. (高木俊介・岡田愛 (訳) 2016, オープンダイアログ, 日本評論社)
- 山本真也・隈元みちる・森本哲介・松本剛 (2022) 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, 兵庫教育大学研究紀要, 60, pp.1-8
- 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

