

教職員のリソースに着目したケース会議の在り方

ー解決志向アプローチの理論を生かした取組ー

有田川町立吉備中学校
教諭 尾上 隆 哉

【要旨】

本研究では、参加者にとって、前向きな雰囲気話し合いができるケース会議を目指して、解決志向アプローチの理論を取り入れた。実践に当たっては、教職員のリソースに着目したケース会議の在り方を考察した。導入において、参加者が、自らの強みや経験、取組をリソースと捉えられるように、現職教育等を活用し、段階を踏みながら説明や体験を行った。その後ケース会議を実施し、リソースに着目できるように言葉かけやコンプリメント等の様々な配慮を心掛けた。録画や逐語録、質問紙調査、聞き取り調査を基に、分析・考察を行い、改善を重ねた。その結果、支援意欲の向上や同僚性の高まりが認められた。

【キーワード】

解決志向アプローチ、コンプリメント、前向きな雰囲気、教職員のリソース

1 研究のねらい

不登校児童生徒への支援の方向性として、生徒指導提要（2022）では、不登校の要因は多岐にわたり、きっかけそのものが「わからない」と回答する児童生徒も少なくないとし、「不登校の背景にある要因を多面的かつ的確に把握し、早期に適切な支援につなげるアセスメントの視点」（※1）が必要であると述べている。さらに、不登校の原因のみを追求したり、登校するための方法のみにこだわったりするのではなく、本人の希望や願い、本人が持っている強み（リソース）や興味・関心も含め、児童生徒の思いに寄り添いながら、アセスメントに基づく個に応じた具体的な支援を行うことが重要であると述べている。

筆者は教育相談担当教員としてケース会議を運営するに当たり、生徒に関わる教職員が前向きになれる場として機能させることが、生徒の支援に役立つと考え実践してきた。しかし実際のケース会議では、不登校の原因や登校するための方法のみを追求しがちになり、生徒の思いに寄り添うことが難しくなっていた。筆者は、この原因や方法のみを追求しがちな視点の置き方を、生徒本人の希望や願い、本人が持っている強み（リソース）や興味・関心を含めた生徒の思いに寄り添うことができるように変える必要があると考えた。

佐藤（2021）は自身が提案する「解決志向のチーム会議」の理論的支柱となる解決志向アプローチについて、「その人のもつ『リソース（資源・資質）』に注目して、新しい未来（解決像）をつくることをめざします。問題（原因）が解消していなくても、新しい未来をつくることは可能だと考えます。」（※2）と述べている。また、解決志向アプローチの中心哲学となるルール（表1）（※3）と、発想の前提と呼ばれる考え方（表2）（※4）を示し、適切なゴールの条件を参加者に折にふれ理解してもらうことにより、『原因探しの会議』から『解決志向の会議』へと大きく変化

表1 解決志向アプローチの中心哲学
（三つのルール）

ルール1	上手くいっていることは変えるな
ルール2	一度でも上手くいったことは続けよう
ルール3	上手くいっていないのであれば、(何でもいから)違うことをしよう

表2 解決志向アプローチの発想の前提

発想の前提①	変化は絶えず起こっており、そして必然である
発想の前提②	小さな変化は大きな変化を生み出す
発想の前提③	「解決」について知るほうが、問題の原因を把握するよりも有用である
発想の前提④	クライアントは、彼らの問題解決のためのリソースを持っている。クライアントが、(彼らの)解決のエキスパートである

するのです。」(※5)としている。筆者は、この「解決志向のチーム会議」を参考にケース会議を実施することにより、参加者の視点が原因や方法から生徒の思いに寄り添う視点へと転換が起きると考えた。

本研究では、「リソース(資源・資質)」(佐藤, 2021)について、「本人が持っている強み」(生徒指導提要, 2022)だけでなく、本人の希望や願い、興味・関心も含むものであると捉えた。そして、生徒本人だけでなく、教職員がもつリソースにも着目する。そうすることで、上手くいっている取組や新たにできることについて、前向きな雰囲気話し合いができ、取組の成果が実感できる、実施して良かったと思えるケース会議になると考えた。

研究に当たっては、A地域にあるB中学校に協力を依頼した。解決志向アプローチの理論を取り入れ、リソースに着目した話し合いが行われることにより、ケース会議がどのように変容するか改善点も含めて考察することとした。

2 研究の方法及び内容

ケース会議において、協力校の教職員がこれまで実践してきたケース会議との違いに戸惑うことなく、安心して取り組み、参加者それぞれが解決志向アプローチの理論に基づいてリソースに着目できるようになるためには、安心できる雰囲気の中で、上手くいっていることに気付いたり、ものの見方の枠組みを変える体験をしたりして、ケースと結び付けられることが重要だと考える。そこで、(1)質問紙調査、(2)現職教育における理論説明、(3)模擬ケース会議の順に段階を踏んで解決志向アプローチの理論を説明したり、体験したりする機会を設定した上で、実際のケース会議を2回実施する。本研究では、ケース会議のファシリテーターは筆者が務める。進行する上で、参加者が教職員のリソースに着目できるようにするために「コンプリメント」を大切にしながら実践する。コンプリメントについて佐藤(2021)は、「ほめる・賞賛する」言葉かけ・ねぎらい・感嘆・相槌などを表情や身振り手振りで表現することであると述べている。このコンプリメントを行うことにより、「モチベーションがアップする」、「ケース会議全体の雰囲気をあたたかいものにする」といった効果が期待されるとしている。筆者は、参加者の発言や実践してきたことについて、有効と考えていなかったり、重要と捉えていなかったりする取組を肯定的に捉えるために、励ましや良い点を伝えることで、参加者が自分のリソースに気付くきっかけとなるための手立てとしてコンプリメントを行う。

分析は、模擬ケース会議及び2回のケース会議の録画や逐語録、質問紙調査、聞き取り調査を基に行う。

3 協力校におけるケース会議までの取組

(1) 質問紙調査

まず、協力校におけるケース会議に対する意識を調査するために質問紙調査を実施した(表3)。回答は、4件法を採用し、自由記述欄を設けた。質問紙調査は、2回のケース会議後にも実施した。

本研究を進めるに当たり、質問項目9項目のうち、解決志向アプローチの理論に関わる項目⑧及び項目⑨を特に重視した。また、項目①、⑤、⑥において、目指したケース会議に近付いたかどうか、雰囲気や満足感、安心感等についての意識の変容を見ることとした。

表3 質問紙調査

質問項目
①ケース会議は思いついたことを自由に発言しやすい雰囲気である
②ケース会議はお互いに助け合って生徒を援助していこうとする雰囲気である
③ケース会議に参加したことで生徒へ関わろうとする意欲が高まる
④ケース会議で話し合うことにより、生徒理解が深まる
⑤ケース会議をして良かったと私は思う
⑥ケース会議では、思いついたことを安心して発言することができる
⑦ケース会議の参加者は多様な意見を受け入れようとしている
⑧ケース会議では、上手くいっている取組について話し合っている
⑨ケース会議では、生徒の良いところやできていることについて話し合っている

回答方法 4「当てはまる」3「少し当てはまる」2「あまり当てはまらない」1「当てはまらない」

(2) 現職教育

現職教育ではまず、視点を置き換え、変化を促す体験として、ものの見方の枠組みを変える「リフレーミング」を行った。リフレーミング体験では、短所を長所に言い換えることで枠組みを変える体験をし、その後模擬事例について、問題と捉えられがちな点からリソースを見いだす体験を行った。次に模擬事例検討を用いて解決志向アプローチの理論を取り入れたケース会議の体験を行った。模擬事例の中から、更なるリソースを見付けるため、「リフレーミング」に加え、例外的に上手くいっている状況を探す「例外探し」といった解決志向アプローチの理論を用いた応答技法を取り入れて進行した。続くブレインストーミング（解決策の出し合い）では、見つけたリソースを生かした支援策を考えるグループ活動を行った。筆者は進行役として、参加者同士が認め合い、尊重し合えるように、コンプリメントを意識的に行った。参加者に、「リフレーミングすることができた」「リソースを見付けることができそう」「解決志向アプローチを取り入れたケース会議に参加してみたい」等の、興味・関心を高めることをねらいとした。

(3) 模擬ケース会議

模擬ケース会議は、これまで実践してきたケース会議との違いを伝えるために、参加者が「生徒のリソース」に着目できるように働きかけを工夫した。現職教育で体験した解決志向アプローチの理論を用いて、協力校の対象学年と、教育相談担当教員の7名で実施した。

模擬ケース会議は図1に示した1～4の流れで実施した。「1 はじめに」では、まず、会議の大まかな流れと終了時刻を伝え、参加者が会議の見通しをもてるようにした。会議のルール確認として、解決志向アプローチの中心哲学とともに、①「守秘義務」（ケース会議で話し合った内容について秘密を守ること）②「批判厳禁」（出た意見や考えたアイデアについて批判しないこと）③「質より量」（始めから質の高いアイデアを出そうとするのではなく、ふと思いついたことを自由に発言してよいこと）、以上3点を「ケース会議のルール」としてホワイトボードに提示し説明した。解決志向アプローチの理論に基づいて考えることと、これらのルールを守ることにより、安心できる雰囲気醸成を期待した。参加者にとってケース会議が安心して発言することができる場となることで、意見交換が活発になり、リソースを生かした具体的な支援策の提案につながると考えた。続いて目標決定の場面では、「どんなことが生徒や、生徒を支える自分たちの役に立つか」という視点で事例提供者が定めた目標を参加者に伝えることで、このケース会議で何について話し合えばいいのかが明確になるように進行した。

「2 生徒の情報交換」では、事例提供者が生徒の状況や取り組んでいることについて説明した。その後、参加者がより詳しく知りたいことを質問し、事例提供者と受け答えすることで生徒理解を深めた。ファシリテーターからは「リフレーミング」や「例外探し」といった解決志向アプローチの理論を用いた質問やコンプリメントを行い、参加者がリソースを見いだしたり気付いたりできるように進行した。

「3 ブレインストーミング」では、まずペアで思いついたことを自由に話し合い、次に話し合った意見を全体で共有し、その後実行することを決定した。筆者はファシリテーターとして、ブレインストーミングの初めに「解決志向アプローチの中心哲学」をもう一度確認し、解決志向アプローチの理論に基づいて考えることを伝え、参加者の発言に対しては要約や問い返しを行い、リソースに着目した具体的な支援策が提案されるように工夫した。提案されたアイデアや支援策について、肯定的に捉える声かけや、「自分ができそうなことはどれか」、「実行したいことはどれか」を問いかけることで、参加者が自ら実行できることを考え、自己決定することができるような前向きな話し合いの雰囲気作りを

- | | |
|---|--|
| 1 | はじめに
・会議のルール確認
・目標決定 |
| 2 | 生徒の情報交換
・生徒の現状・取組を事例提供者から説明
・参加者から質問 |
| 3 | ブレインストーミング
・支援策の検討
ペアで話し合った後、全体で共有
・実行することの決定 |
| 4 | おわりに
・次回の予告
・感想 |

図1 ケース会議の進行

目指した。

「4 おわりに」では、参加者全員が1人ずつ他の参加者に向けて、模擬ケース会議の感想や参加者への思いを語る場とした。「知らなかったことを知ることができて良かった」、「担任だけに任すのではなく関わってほしいと思った」といった声や、他の参加者に対する感謝やねぎらいの声が聞かれた。筆者はファシリテーターとして、参加者の発言に対し共感や要約を行い、参加者が良かったと感じた点やチームとして関わる意欲の高まりを強調した。参加者は模擬ケース会議の役になりきって、活発な意見交換を行うことができていた。

4 協力校におけるケース会議の実践及び成果・課題

ケース会議は、協力校の対象学年における実際の事例について2回実施した。事例については対象学年、管理職と相談し2回とも同じケースについて実施した。1回目のケース会議の後、質問紙調査やインタビュー調査、分析・考察を行った上で、約1か月後に2回目のケース会議を行った。ケース会議の進行及び参加者は模擬ケース会議と同様とした。

(1) 第1回ケース会議

これまでの現職教育と模擬ケース会議の経験から、参加者は生徒のリソースに着目した話し合いができるようになってきた。そこで、第1回ケース会議では、教職員のリソースに着目できるような働きかけをより重視した。これにより、参加者が自分の実践してきたことや経験をリソースと捉え、これを生かした支援策の検討を行うことにより、前向きな雰囲気の高まりを期待した。

進行は模擬ケース会議と同様とし、「1 はじめに」のルール確認の際にも流れを確認し、参加者が会議の見通しをもち安心して参加できるようにした。筆者はファシリテーターとして、参加者の発言に対し頷いたり共感したりしながら、思いついたことを自由に発言できる雰囲気作りに努めた。また、例外探しやコメントを行うことで、参加者の発言や実践してきたことを肯定的に捉え、参加者がよりリソースに着目できるように配慮した。

ア 概要

不登校傾向にある生徒Cへの支援について検討した。対人関係への不安を抱えるCに対して、どのように関わることができるのか話し合った。

イ 成果

第1回ケース会議後に行った質問紙調査の結果(表4)から、重視した5項目について、全てに向上が見られた。項目⑧では、参加者はこれまでの取組について「効果があったのか」や「継続していいのか」という不安感を抱えていたが、それぞれの取組を教職員のリソースとして着目したことにより、「自分たちの取組がCの変化につながっている」と実感することができたという意見があった。項目⑨は、生徒についてリフレーミングや例外探しを行うことにより、前向きな話し合いができたという意見が聞かれた。このように生徒や教職員のリソースに着目することにより、安心感が生まれ前向きな話し合いができたことが「ケース会議をやって良かった」といった、肯定的な意見につながり、項目①⑤⑥の数値も向上したと考えられる。

ウ 課題

録画した映像と逐語録を振り返ると、生徒の情報交換や目標設定の場面で、事例提供者とファシリテーターのやり取りが多く、他の参加者が発言する機会が少ないことが分かっ

表4 質問紙調査 第1回ケース会議まで n=7

質問項目	事前調査	ケース会議1回目
①ケース会議は、思いついたことを自由に発言しやすい雰囲気である	2.42	3.28
⑤ケース会議をして良かったと私は思う	2.57	3.71
⑥ケース会議では、思いついたことを安心して発言することができる	2.42	3.14
⑧ケース会議では、上手くいっている取組について話し合っている	2.42	3.28
⑨ケース会議では、生徒の良いところやできていることについて話し合っている	2.57	3.28

4件法で得られた回答結果をそれぞれ順に4点、3点、2点、1点として合計した数値を回答者数で割り、平均値を算出した。最大値は4である。

た。聞き取り調査では、「自分とは違う視点の考えを聞くことができて良かった」が、「もっと他の参加者の取組が知りたい」、「参加者が互いに向き合い、表情が見えるような座り方の工夫をしてほしい」といった声があり、参加者は他の参加者の考えや取組について話し合う機会を求めている様子が見えた。第2回ケース会議では事例提供者以外の参加者が発言できる機会を増やし、安心して自由に発言できる雰囲気を高め、参加者同士が互いの発言や取組について尊重し合い、共感やねぎらいを伝え合う機会を増やすための工夫が必要だと考えた。

(2) 第2回ケース会議

第1回ケース会議の課題から、参加者が安心して自由に発言する機会を増やすため、進行は表5に示したように変更した。

また、参加者が安心して思いついたことを自由に発言できる雰囲気を高めるため、全体で発言する前にペアで話し合う時間を設定した。座席については、これまでは全員がホワイトボードを向いて話し合いができるように半円で座っていたが、円形に座ることで、参加者全員が互いの顔を見ながら話し合えるよう

に変更することとした。ファシリテーターからは、参加者がリソースに気付いたり、小さな変化を認識したりできるように、コメントを心がけた。

「1 はじめに」では、ルールの確認と進行の変更点について説明した。変更点は聞き取り調査での意見を反映させていることを伝え、参加者の意見を大切にしていることが伝わるようにした。

「2 生徒の情報交換」は取組について事例提供者だけでなく、参加者全員が現在の生徒との関わりや、それぞれが把握している生徒の情報について説明し、共有する機会とした。ファシリテーターからは、参加者が気付いたリソースや変化に関連する発言を、要約することや繰り返すことで強調したり、例外探しの質問を行ったりすることにより、参加者がよりリソースや変化を認識できるようにした。また、取組について参加者同士で共感し合える機会を増やすことにより、参加者が安心して発言することにつながり、これまでの取組を教職員のリソースとして認識することにつながると期待した。

「3 目標設定」はこれまでは「1 はじめに」で行っていたが、情報交換したことに基づいて参加者全員で意見を出し合い、事例提供者が決めるのではなく全員で話し合って目標を決定することに変更した。これにより、自分たちで考えた目標に向けて支援策の検討ができるため「4 ブレーンストーミング」での話し合いがより活発になった。

「5 おわりに」では、参加者が1人ずつ実行したいことについて感想を交えながら話し、個々の思いを共有する時間とした。ファシリテーターは、参加者が目標に向かって支援に取り組んでいこうとする気持ちを支えることに努めた。

ア 概要

第1回ケース会議に引き続き、不登校傾向にある生徒Cへの支援について検討した。これまでCとあまり関わりがなかった参加者の1人から、登校できた(例外)要因や不安の対処法について、Cと話し合ったことが語られた。また、他の参加者からもこれまで以上に、Cと関わりを持つようになったなどの変化が語られた。その中で、以前に比べて立ち直りが早くなったこと、別室を利用できるようになったこと等、Cの変化についても語られ、今後も継続して支援していくことが確認された。

表5 ケース会議の進行 変更点

第1回ケース会議	第2回ケース会議
1 はじめに ・会議のルール確認 ・目標決定	1 はじめに ・会議のルール確認
2 生徒の情報交換 ・生徒の現状・取組を事例提供者から説明 ・参加者から質問	2 生徒の情報交換 <u>・生徒の現状・取組について情報共有</u> <u>ペアで話し合った後、全体で共有</u>
3 ブレーンストーミング ・支援策の検討 ペアで話し合った後、全体で共有	3 目標決定 <u>ペアで話し合った後、全体で共有</u>
4 おわりに ・次回の予告 ・感想	4 ブレーンストーミング ・支援策の検討 <u>ペアで話し合った後、全体で共有</u>
	5 おわりに <u>・実行したいことの共有、感想</u>

※下線太字の箇所が変更

イ 成果

第2回ケース会議後に行った質問紙調査(表6)では、注目していた5項目全てにおいて更に向上が見られた。向上が見られた理由として、項目⑧については、これまでの取組を、参加者が教職員のリソースとして肯定的に捉えることができたことが考えられる。聞き取り調査では、教職員のリソースを生かした支援策の検討により、「自分の役割を意識することができた」や、「チームとして取り組めるようになった」といった声が聞かれた。

さらに、事例の生徒以外への関わり方についても、「他の生徒にも積極的に関わられるようになった」、「自分以外の教職員の関わり方も変化した」といった声が聞かれた。また、参加者が自身の過去の実践を振り返り、他のケースで上手くいった支援について自分のリソースとして認識し、語る場面があった。項目⑨は、参加者の発言から、何度も別室を利用することに対して否定的だった考えが、「(生徒と)話すことができた」や「(生徒が教職員を)頼れるようになった」と、できないことではなくできていることを探そうと、肯定的に捉える考え方へと変化したことがうかがえた。

これらの他にも聞き取り調査では、自分の強みとして実感することのできたこれまでの実践や経験等、全てのリソースを生かし、「思いついたことを試してみよう」「もっと関わってみよう」といった生徒への支援や関わりを持つことに対する意欲の高まりが見受けられた。参加者の発言から、ケース会議では解決志向アプローチの理論に基づいて考えることやリソースに着目することができるようになってきたと考えられる。また、座席の変更により、「向かい合うことで表情が見え、安心して発言することができた」、「普段の会話のようにリラックスできた」といった意見もあった。

ウ 課題

聞き取り調査から、「ケース会議をやって良かった」という実感はあるものの、支援策に対する効果について「もっと目に見える生徒の変化がほしい」という声があった。しかし、録画と逐語録を分析すると、参加者から生徒の変化や教職員の関わり方の変化が多く語られていることが分かった。このことから、参加者が自分では気付いていないその変化を実感できるようにする必要があることが分かった。それゆえ、生徒の変化に対する情報についてその認識を強化したり、参加者の意識や行動の変化が生徒にどれほど影響を及ぼしているか実感できたりするような工夫が更に必要であると考えられる。

5 今後に向けて

本研究では、生徒のリソースに加え教職員のリソースに着目してケース会議を実施した。ファシリテーターが、リソースに着目するように促したり、解決志向アプローチの理論に基づいて考えるための質問やコメント等を工夫して行ったりしたことにより、安心して発言できる雰囲気が高まったと考えられる。それは、自分の考えたことや実践してきたことが他の参加者から受け入れてもらえたという体験によるものと推察される。これらのことにより、自分のリソースを実感したり、他の参加者のリソースに気付いたり、伝え合ったりすることができるようになった。質問紙調査や聞き取り調査からも、「取組の成果が実感できた」「前向きな雰囲気になった」「ケース会議をやって良かった」といった筆者が目指したケース会議に近づいたと考えられる意見が多く聞かれた。結果として、自分の強みとして実感することのできたこれまでの実践や経験等、全てのリソースを共有し、参加者同士が認め合い、尊重し合い、チームとして生徒を支援していこうとする同僚性の高まりが認められた。

佐藤(2021)は、解決志向アプローチの発想の前提として、「変化は絶えず起こっており、

表6 質問紙調査 第2回ケース会議まで n=7

質問項目	事前調査	ケース会議 1回目	ケース会議 2回目
①ケース会議は、思いついたことを自由に発言しやすい雰囲気である	2.42	3.28	3.42
⑤ケース会議をして良かったと私は思う	2.57	3.71	3.85
⑥ケース会議では、思いついたことを安心して発言することができる	2.42	3.14	3.57
⑧ケース会議では、上手くいっている取組について話し合っている	2.42	3.28	3.42
⑨ケース会議では、生徒の良いところやできていることについて話し合っている	2.57	3.28	3.42

そして必然である」「小さな変化は大きな変化を生み出す」(※6)としている。今後、参加者が生徒や教職員自身の変化についてより多く気付いたり、その変化をより肯定的に捉えたりするためには、参加者個々の認識の強化が必要であると考え。それには、参加者の語りの中にある、生徒や教職員自身の小さな変化を、ファシリテーターがより早く察知し、言葉かけやコンプリメント等の様々な配慮により、それを参加者が気付くことができるようにしていくことが大切である。そして、変化というものが他者にどれほど影響を与えるのかが実感できるようにファシリテーターが努めることで、参加者は「変化は必ず起こっており、その小さな変化が大きな変化を生み出す」と信じて、生徒に関わっていくことができる。ケース会議が、生徒に関わる教職員が前向きになれる場として機能し、生徒の思いに寄り添おうとする教職員の気持ちの支えとなることを目指して、今後も実践を続けていきたい。

<引用文献>

- ※1 文部科学省『生徒指導提要』p.224 (2022)
- ※2 佐藤節子『ホワイトボードでできる解決志向のチーム会議』図書文化社 p.41 (2021)
- ※3 同上資料 p.42 (2021)
- ※4 同上資料 p.43 (2021)
- ※5 同上資料 p.40 (2021)
- ※6 同上資料 p.44 (2021)

<参考文献>

- ・森俊夫「ブリーフセラピーの極意」ほんの森出版 (2002)
- ・森俊夫, 黒沢幸子『〈森・黒沢のワークショップで学ぶ〉解決志向ブリーフセラピー』ほんの森出版 (2002)
- ・石隈利紀・田村節子『チーム援助入門』図書文化 (2003)
- ・文部科学省『生徒指導提要』教育図書 (2010)
- ・佐藤節子『学校における効果的なケース会議の在り方についてー「ホワイトボード教育相談」の試みー』山形大学大学院教育実践研究科年報 (2012)
- ・佐藤節子『ホワイトボードでできる解決志向のチーム会議』図書文化社 pp.40~45 (2021)
- ・同上資料 p.145 (2021)
- ・黒沢幸子『未来・解決志向ブリーフセラピーへの招待』日本評論社 (2022)
- ・文部科学省『生徒指導提要』p.224 (2022)