

教師教育における実習体験の深化のために 臨床教育学フィールドワーク (SAT-C) の ケースカンファレンスの試み

Significance of Practical Experience in Teacher Education:

The Student Assistant Teachers' Program and a Pilot Study of the Case Conferences for Understanding Children

筒井潤子

TSUTSUI Junko

はじめに

今日、教師をめぐる現状は、社会の変化に相応しつつ、めまぐるしく変化し、非常に厳しいものがある。2007年末、文部科学省¹⁾は、2006年度に病気で休職した公立の小中高の教職員のうち精神疾患によるものが61% (4675人) あり、14年間連続の増加傾向にあると発表した。その理由として、「仕事の多忙化、複雑化に加え、保護者や同僚らとの人間関係など職場環境」の厳しさをあげている。

中央教育審議会答申²⁾でも、そのような現状と共に、増大する教師批判をうけて、「教員に対するゆるぎない信頼を確立する」ためにと称し、教員養成に関してさまざまな施策が盛り込まれた。その中心のひとつが、実習・体験的学習の重視であった。このような状況を反映し、多種多様な学校現場での実習体験が、各大学で試みられている。

本論文では、本学でおこなわれている実習体験である、スチューデント・アシスタントティーチャー (以下SAT) のなかで、臨床教育学コースが中心となって取り組んでいる臨床教育学フィールドワーク (SAT-C) を取り上げる。とくにここでは、その実習をより意味あるものとするためにおこなわれている、ケースカンファレンスについての考察を深めたい。

1. 本学における実習体験の状況

本学では市内の全小中学校 (小学校8校、中学校3校) と連携しての実習体験が、授業として単位化されている。

この活動は、2005年度より正式に単位化され、毎年少しずつ工夫を加えられながら今日に至っている。当初は、放課後の時間帯に、事前に希望した子どもを学年別6~8人のグループに分け、担当の学生が学習や遊びを通して週1回継続的に関わるもの (SAT-A) と、

「困難を抱えた子どもの個別支援」を目的に、主に授業時間帯に、学校から個別支援が必要としてあげられた子どもへの支援を行うもの（SAT-B）の2種類であった。SAT-Aは、全学の学生に向けて開かれた実習体験であり、SAT-Bは、筆者の所属する「初等教育学科 臨床教育学コース」の学生に限定されている。2008年度より、学校現場及び、学生からの要求もあり、全学の学生を対象に、授業時間帯に教室に入ったり、学校の希望した行事等に参加するなどの活動（新SAT-B、以下SAT-B）が加わった。SAT-A、SAT-Bあわせて、前後期、各約130～140名の学生が参加している。学生はそこで、子どもとの関わり方、教材研究、レクレーションのあり方などを個々に、あるいは共同で研究を重ねている。これらの活動に対しては、月1回、担当教員がグループに分かれて活動報告や、討論をおこなっている。

臨床教育学コースを対象にしたもの（旧SAT-B、以下SAT-C）は、通年で約25～30名の学生が参加している。ここでは子どもとの個別対応を目指してはいるが、これまで主に学習に困難を抱えた子どもの在籍するクラスに授業時間帯にTT（チームティーチング）として入り、クラス全体を視野に入れつつ、必要に応じてその子どもに援助を行うということが中心になってきた。そのため、子どもの内面や生活状況に目を向けるまでには至りにくく、具体的な関わり方や、目に見える効果への注目、あるいはたんなる学校・子ども体験の段階に留まる傾向も見受けられた。

本学の実習体験の構想は、学習指導と子ども理解という2つの柱を立てつつ、しかしそれらを対立・平行するものとしてではなく、相互に関連しつつ発展してゆくものとして捉え、それぞれの専門性を入り口として、学生が総合的な人間発達援助者としての教師へと成長してゆくことを目指している。

2．臨床教育学フィールドワーク（SAT-C）とケースカンファレンス

1) 臨床教育学フィールドワークの意味

本学初等教育学科は、2年進級時、学生の希望によって11のコースのいずれかに所属することになっている。2005年度、その11番目のコースとして誕生したのが、臨床教育学コースである。今年で5年目となる。臨床教育学コースを希望する学生たちの多くは、臨床教育学フィールドワーク（SAT-C）に大きな関心を持って集まってくる。これは、先にも述べたが、3、4年生の学生を対象に「困難を抱えた子どもに、個別に関わりながら援助を行う」、このコース独自の学校現場での実習体験である。

社会や学校現場の現実を踏まえ、この実習体験に関して、共同研究者である森³⁾は次のように述べている。「地域や家庭のうちに育つその子どもの具体的な生活・生存の歴史や現在が、現象の背後で複雑に絡み合っているのである。それらは、生存の基底を支える人間的な感覚や感情のレベルで子どもを捉え、場合によっては意識に上ることなく、身体と心の深部からその現実を規定している。それゆえに、子どもの『問題』にはしばしば、生活・存在への感覚や感情を受けとめ、支えてくれる他者やケアを求める『声』が隠されている。現場では『問題』への対症療法的な対応や予防的対処法の指導が広がりを見せているが、事柄の本質にそくして言えば、『問題行動』が一掃されれば解決するような性質の

ものではない。教育の基底に人間的な生存と発達を援助する営みを位置づけるのであれば、私達には一人ひとりの子どもを丸ごと受けとめその『声』を聴き、ともに困難を乗り越える方途を探る地道な臨床的努力が求められている」と。そしてその援助において、「子どもの経験は、認知発達の段階や成育史などに規定されながらも自己の体験として固有の質感を伴い意味づけられている。障害による困難を持ちつつも、その子どもなりに自己を中心に意味世界を構成しそれが行動の背後で生活感覚や感情、意識を編み上げているのである。このような子どもの生きる世界や自己の感覚を捉えることなく、一人ひとりの現実に迫るのは難しいであろう。ここに『子どもを理解すること』の臨床的必要性がある。ここでは、子どもを対象として分析的・因果的に説明するというより、たとえ小さな出来事であってもその中に隠された行為の意味を解釈することが重要になる。子どもとともにいる、あるいは活動するという関係状況の中で、子どもとの気持ちのやり取りをベースに展開される行為の意味を探るのである。」

筆者らは、この活動に際して「一人ひとりの『ケースに即する』という方法的態度が、子どもの現実に迫るために不可欠だと考えてきた。」しかし、それは一方で、「このようなスタンスを取りつつ私達が大切にしてきた問題は、臨床教育学の研究・実践を『特別な子どもの問題』として特殊化せず、むしろ現代社会に生きる子ども達に共通する『問題』の典型的な表れとして捉える視点である。困難を抱える子どもの『問題』を、普遍性の中に捉え返していく視点だといってよい。(中略)また、医療や福祉等の分野で使われ、困難を持つ子どもの実践でもしばしば注目される、『ケア』や『癒し』、『障害の受容』等は、子ども理解や教育の概念を深め、捉え返すために積極的な意味を持っている。困難を抱えた子ども達のケースに即した子ども理解と、これを軸に据えた実践の構想が今日の子どもの理解と教育実践のあり方に積極的な問題を投げかけ得ると考えたのである。」

2) 臨床教育学フィールドワークの深化に向けて

昨年度は、このような考えの下でおこなってきたこれまでの活動の反省をもとに、より充実した活動にするためのいくつかの改革を行った。

そのひとつは、これまで個別対応といいながらも、実際は、クラスに入ってTT的に活動を行う形式が多くなっていったことを踏まえ、前年度末に各学校から個別対応の必要な子どもをあげてもらい、その子どもにより合った学生を担当につけるという作業を行った。それにより、学生も、「自分の担当の子ども」という意識が、これまで以上に強まり、TT的にクラスに入る形になったにせよ、より自覚的に、丁寧に子どもと関わっていくようになったように感じられる。学校側も、個々の子どもをより丁寧に観察し、どのような援助が必要とされているのかを管理職、担任、SAT担当などを含めて、ともに考えていく雰囲気ができつつあるように感じられる。

また、これまで、SAT-A、SAT-Bといった、全学的な実習体験の中のひとつに組み込まれ、各学校での担当も、それらと同じ先生にいただいていた。しかし、昨年からは、この活動独自の担当者をつけていただき、その担当者と私たち大学教員が交流を深めていくことを試みた。それにより、この活動の他との違いを、先生方がこれまで以上に感じ取ってくださり、より子どもにとって有効な学生の活動のあり方を考え始めてくださっている。このような中で、複数の学校から、学校と大学教員が共同で、個別の子どもに関するケー

スカンファレンスを持ちたいという声も上がってきている。それは地域、現場に根ざしたこの活動の深まりとして貴重なものであろう。

活動の形式としては、TT的にクラスに入りながら担当の子どもへの援助を行うもの、特別支援学級に入り、担当の子どもに臨機応変、個別対応を行うもの、保健室登校や相談室登校をしている複数の子どもに同時に関わるもの、そして、別室登校や不登校傾向の子どもに、1対1で個別に関わるものなど多様な形があった。子どもたちは、発達障害や環境的要因による落ち着きのなさ、何らかの心理的要因による不登校傾向など、様々な困難を抱えていた。

最後に、昨年度心がけた点は、本論文の中心課題であり、この活動において最も大切なものともいえるケースカンファレンスのあり方である。活動の深まりによって、ケースカンファレンスも深まっていくという側面もあるが、逆に、ケースカンファレンスの深まりによって、学生の実習体験に向かう姿勢、子どもへの理解が深まっていくということも確かなことである。そういう意味で、これまで、月1回おこなってきた、大学におけるケースカンファレンスのあり方を、かなり模索した1年であったといえよう。ケースカンファレンスとは、ひとりの子どもに関して、関わったものが報告し、皆でそれを検討しあうものである。その中から子どもへの理解や自分自身の関わりの意味を深めていく。活動の経過を報告することが中心だったこれまでの反省から、昨年度は、思いに残る1回の活動の様子を丁寧に報告してもらう形式を数回取り入れてみた。昨年度の報告全体を振り返ってみると、あえてそういう形式を取らなかった回の報告も、子どもとの具体的なエピソードとそのときの自分の感情に焦点を合わせ、その意味を感じ取ろうとする姿勢が確実に増えているように感じられる。ずっと見逃してしまうような日常の中の一こまも、丁寧に見ていくと、そこに子ども理解、そして、自分を理解していくヒントが隠されているものなのである。

この活動に対する学生の満足度は、かなり良好だが、本当の意味でよい実習体験にしてゆくために、まだまだ課題は残されている。

3. ケースカンファレンスの風景

ここでは、この4年間のケースカンファレンスを思い起こしながら、そこで何が起こっていたのかを考えてゆくために、少しその情景を再現してみることにしたい。ケースカンファレンスでの報告資料、討論、各期のレポートなどから学生の思いを読み取っていきたい。

1) 5月 4年生から3年生への体験の引継ぎ

1号館、208教室。大きな机を囲むように楕円形に並んだ20数名の学生と3名の教員。3年生にとっては初めてのケースカンファレンス。学校の事情で、まだ活動が始まっていない学生さえいる。

昨年度1年間を自閉症の子どもへの担当として関わり、今年度、4年生でも引き続き同じ子どもにつくことを希望した学生の報告である。学生から、去年1年間の関わりの様子と、

引き続き希望した理由などが報告される。そして最後に、「SATの立場というのは、子どもから見ると先生だけ、先生じゃない。微妙な難しい立場です。でも、SATだからこそ、子どもを先生よりも近くに感じ、近い距離で関わることができるように思います。その点で、子どもたちはSATに甘えることができ、甘えられる存在がいるということが、自分を認めてくれる、受け入れてくれるという自分の存在の肯定という安心の基盤になっていくような気がします。はじめの頃、私はせっかく入っているんだから何かしないといけなと思ってしまったし、みんなからもそういう悩みが出されていたけれど、SATだからこそ、子どものペースを守って支援できればいいなと思えるようになりました。」

「そして、SATを経験して得られたことは、子ども自身を受けとめるということです。はじめは、特別に支援を要する子どもということで、構えていて、この子はこういう困難があるから集中的に見なきゃと思っていました。でも、次第に、『障害』が頭の中で先行するのではなく、この子は困難があるけれどこの子だと、一人の子どもとして関わりを持つてようになった気がします。」

報告が終わると、4年生の多くは、納得と共感でうなずいている。3年生は、まだわかったような、わからないような、これから始まる活動を頭に描きつつも、ますます不安と混乱がもたらされたような顔をしているようにさえ感じられる。

最後に学生が報告してくれたことは、これから1年間のカンファレンスでも、しばしば話題に上るであろう、とても重要なことである。この活動の中で、葛藤に葛藤を重ねながら、これからその答えを皆で探っていくことになる。それは、「援助」とは何かを問う、とても大きな問いなのである。

2) 6月 各々の活動の形態が定まってくる

いよいよ本格的に活動が始まり、活動の形式も定まってきた、それぞれに子どもとの関係を深めていく。まだまだ緊張の中であるが、日頃の活動の中での疑問や気づきを持ち寄るようになってくる。

「A君に関わっていると、いつもBさんが何かと面倒を見てくれていて、私は、A君との関わりをBさんに監視されているような気がして、Bさんに苦手意識を持ってしまった。ところがある日、Bさんが、『先生と話したいけど、先生はA君の先生なんだよね』と口にした。私はそのとき、Bさんは監視しているのではなく、私のことを気にしてくれていたのかと感じた。」そんな報告の中から、困難を抱え援助を求めているのは、A君だけでなく、Bさんもなのかもしれないと、話題が広がっていく。

また、「授業中Cちゃんについていた。回を重ねるごとに、だんだん集中しなくなったので、ある日私が注意すると、『そんなことは言わないの!』と大きな声で怒り出し、私の手をつねってきた。後で振り返ると、私はどうにかして目の前のことをみんなと一緒にやらせないといけなと思い、Cちゃんのペースを無視して強制しすぎていたと感じた。でも、私がCちゃんのこの言動にショックだったが、傷ついていないのは、どこかで、私がCちゃんにとって自分の要求を言える存在になったように感じているからではないかと思った。このごろCちゃんの気持ちの変化や訴えに直接関わることが多くなってきたように思う。」このように子どもの言動の意味を考えようという姿勢が多く見られるようになってくる。また、すぐに教室から出て行ってしまふ子どもに関して話し合った回で

は、「必ずしも、ふらふらと教室を出歩いたり、不登校になった子どもだけを問題にしてしまっただけではないかという見方ができた。相談室にいる子どもは、せっかく学校に来れるのに、どうして教室に行かないでここにいるんだろうと思っていたが、教室があまりにも息苦しくて緊張するからなのかもしれないとも考えるようになった。」との感想があった。

ある学生はこう振り返っている。「ケースカンファレンスは、出来事や問題を共有でき、ともに考えていける良い場だった。私も報告させてもらい、思ってもいなかった新たな視点を発見でき、考えを深めることができた。私は、トランポリン遊びの話から、D君は身体感覚が動くことに関心があるのではないかという意見をもらい、振り返ってみた。すると、D君は、トランポリンだけでなく、ブランコなど身体感覚が動く遊具が好きなことに気がついた。また、興奮した時によくびよんびよん飛び跳ねていることに気がついた。飛び跳ねているのは、身体感覚が動くことによって自分の興奮した気持ちを静めているのかな、気持ちをコントロールしようとしているのかなと考えることができた。D君はもしかすると、言葉にできない気持ちを表現し、自分でコントロールしているのかもしれない。一つの小さなことにでもこだわって考えてみると、また新たな発見ができ、それをまた深く考えることができることをケースカンファレンスを通して感じる事ができた。」このように学生がさりげなく出てきたエピソードからも、子ども理解が深まっていく。

「子どもと向き合う。そう言うとい、真正面でも向き合うことしか考えないけれど、同じこの社会に生きる人間同士として、横に並んで、一緒にこのしんどい社会を眺める、しんどい現実と一緒に向き合うっていう向き合い方もあるんじゃないかな。」こんな教員のつぶやきも、学生にはなかなか面白いようだ。

3) 7月 自分の活動の意味を考え始める

次第に活動が深まってくるにつれ、学生の間で活動への思いにどんどん開きが出てき始める。子どもや学校ととても「いい関係」で、毎回の活動を楽しみにする学生から、子どもや学校との関係、その他自分でもよく分からないままに、子どもとの関わりが重荷になってくる学生が始まる。ケースカンファレンスでもそんな思いが語られるようになる。

授業中落ち着きがなく、立ち歩いたり、教室を出て行ったりするという、全く同じ主訴の子どもを担当している2人の学生の報告がされた。はじめに報告した学生は、「落ち着きはなく、教室を出て行ったりするけれど、私が行くとすぐによってきて、休憩時間などは、手を引っ張ってブランコに行き、とてもうれしそうに遊んでいる。私との関係はいいと思う」と楽しそうに話した。その報告の後、次の学生は、「同じような子だけど、私はうまく関係が持てなくて…」と暗い表情である。「すぐ教室を出て行き、ふらふらしているのについて回っています。休憩時間は、私のところには来ないで、友達の中に入っていたり、けんかしたりもします。私は無視されているのかなって思うことがよくあります。」と話し、無力感に浸っていた。いろいろ質問が出る中で、「でも、1回だけ…」と思いついたように、「けんかして教室を出て、空き教室の机の下にもぐってしまったとき、仕方がないので横に座っていたら、ほろっと、『今日、お母さん帰ってくるかな』と。『え?』とびっくりして聞き返すと、昨日お母さんが帰ってこなかったと話したんです。いろいろ複雑なことがある子だったんだなあと思いました。」とのことだった。「でも、私は嫌

われているっていうか。無視されているので、どう関わっていいか…。」2つのケースを検討する中で、はじめのケースの学生は「うまくいっている気はしたけれど、相手は私じゃなくてもいい気がする。」と述べ、子どもの持つ自閉的な傾向への認識を深めた。一見同じような問題行動に見える子どもでありながら、様々な発達障害から、一方、虐待を含めた環境的な問題まで、子どもの困難の本質をしっかりと見極めてゆく必要性を確認しあった。そしてそのためにも、表面的な「いい関係」に安住することなく、自分自身の中にかかる様々な感情を意識しておくことの重要性も痛感しあった。

4) 10月 学校・子どもの変化と、新たな目的意識での取り組みの開始

前期の活動を終え、夏休みという振り返りの時間を持ち、それぞれ新たな思いで、後期の活動に入っていく。この頃には、ほとんどの学生は、すっかりこの活動が日常のサイクルになり、なじんでくると同時に、改めて自分の役割について考え、このままでいいのだろうかとあせりや無力感を感じ始める。

次にあげるのは、個別で不登校傾向の子どもに関わってきた学生である。「特に印象的だったのは、やはり報告者になった時でした。うまくかかわることができず、このままではいけないと感じている頃でした。そして、Eさんを理解できない自分がやるせなく、本当に無力だなあと感じていました。しかし、先生や皆の考えを聞いているうちに、自分の中で考えきれずに悩んでいた部分が、どんどん補充されていくように感じました。Eさんに試されているんじゃないかという先生の意見は、衝撃的で新鮮でした。言われてみればそうだったのかと、出てこなかった言葉を頂いて、そういうふうにも考えられるなあと思いました。そして、こういう活動をしていく時には、一人で悩むのではなく、いろいろな人の意見を聞ける場が大切なんだということ、自分が報告して、はじめて気づきました。」次は、自閉症の子どもとかがわっている学生である。「私が自閉症と言われているF君のそばにはじめて行ったとき、F君は、「どうして後ろから見ないの」と言って、教科書で顔を隠した。私はとてもショックで、どうすればいいかわからなくなった。予想していなかったわけではないのにF君のその一言だけで、なぜ私は動揺したのだろうか。それは私が、今まで、いろいろな場所で、素直で友好的な子どもとしかかかわってこなかったからだと思った。心のどこかで私は、自分が子どもから好かれると思っていたのかもしれない。だからこそ、F君の拒否的な態度はとてもショックだったが、自分の慢心を見つめなおし、F君に精一杯かかわろうと思うきっかけになった。でもいまだにうまく関われないでいる。カンファレンスでは、人の報告を聞くと、時々うらやましいと思ってしまう時がある。自分の活動に進歩や成果が得られず、まだよく意味を見いだせないで、充実した報告を聞くとそう思ってしまう。」

このように目に見える変化のあった報告を聞いたり、もうこの活動も半分が過ぎたなどと思うと、何らかの目に見える成果を求めて、あせりが増してしまう時期でもある。ある学校では学生の間でこんなことも相談されたという。

「別室登校をしているGさんは、暴言を吐いて、私に命令してくる。一方、遊んでいるときのGさんの無邪気な笑顔はとても印象的だ。SATの役割って何なんだろう。生徒の言うことを聞いて、一緒に遊んで、優しくするだけが役割なのか。私はどう接すればいいのかという疑問が、いつも浮かんでいる。先生は勉強をさせて欲しいようだが、Gさ

んは、勉強をとて嫌がり、ただ答えを丸写しするだけだ。それでも、勉強をさせたほうがいいのだろうか。それで、同じ学校に行っている学生で話して、遊んでいるだけでは仕方ないので、別室登校の子ども全員で、大きな絵を作ろうという案が出された。この活動で何かが残せばいいのではないかと思う。」

教員は、学生のそんなあせりに共感しつつも、「そんなに何かをしようと思わなくてもいいんじゃないかな。形に残るものだけを求めなくてもいいんじゃないかな。一緒に居てくれる。自分のことを気にしてくれる存在がいる、それだけで大きな安心感につながっていくんじゃないかな。」と話す。学生は、教員や仲間が居る安心感を体験しながら、子どものそばに「居る」ということの意味とその大切さを学び、感じ取ってくれているのだろうか。

5) 11月 子どもの生きている感覚へと、視野を広げていく

「個別学習をしているとき、いつも勉強熱心なHさんが、「勉強は、分からないからおしゃべりしたいな。」と言ってきた事がある。その日初めて勉強を投げ出したのだった。帰ってから考えてみて、今まで勉強を投げ出してこなかったほうが、むしろ不思議なのではないかと思った。全く分からないのに授業を受け続けなくてはいけない。それは、Hさんの能力からして、とてつらかったのではないだろうか。私との勉強も、Hさんにとってはただ難しい漢字をノートに写すだけ。それにどういう意味があるんだろう。そのとき初めて私は、Hさんがどんな思いで、授業中過ごしているのか、学校生活をすごしているのか、どんな思いで、毎日を生きているのだろうか」とHさんの思いを考えることが出来た。」このように次第に、学生は、何かさせなくてはという焦りから少しずつ開放され、子どもの思い、生活感覚に目を向けていくゆとりが生まれてくる。

「何かができるようになるっていう、一つ一つの能力の育ちっていうのも大切なことだけど、子どもは単なる一つ一つの能力の束ではなくて、ひとつのまとまった自己感覚、世界感覚を持って生きている存在。そういう一人の人間として、どんな感覚でここに生きているんだろうということを感じ取りながら傍にいてっていうことも大切なことではないかな。」教員の最後の一言は、この頃には、葛藤の中にいる学生にも、どこかすとんと落ちる感覚が生まれてきているように感じられる。

6) 12月 子どもと子どもを取り巻く援助者への共感の芽生え

この時期になると、学生は、自分の関わる子どもという狭い視点でなく、どんな子ども、どんな状況の報告の中からも、共通する今を生きることの困難のありようを感じ取っていくようになる。

「君を取り巻くほかの子どもたちの、君は特別だという見方が気になる、という小学校に行っている人の報告があった。それは中学校へ行っている今の私の状況にとてもよく似ていた。はじめは、中学校と小学校では違うだろう、相談室登校の子どもと、教室に行っている子どもとは違うだろう、だから一緒に話し合っても、意味がないような気がしていた。けれど、似ていることを体験していたり、体験は違っても、感じていることが似ていることがあったんだと思った。その時の誰かの発言で、「この子はその後、どう成長していくんだろうね」というのがあり、私たちは、その子どもの一定の期間しか見るこ

とはできないけれど、その子は成長し、小学生は中学生に、中学生は高校生になって、やがて一人の社会人となって自立していくのだと思うと、小学校、中学校と区切るのではなく、つながりを持って考えることが大切なのだと感じた。」このようにどんなケースからも想像力を働かせ、過去、現在、そして未来を生きる子どもを思い描くようになっていく。

また一方、「子どもたちが荒れた中で、『先生自身が傷ついていることもある』と発言した人がいた。それは今までに考えてもなかったことで、大きな発見だった。自分はついつい先生を責めるような気持ちになっていたかもしれないと感じた。」というように、子どもだけでなく、子どもを取り巻く教師や保護者など、他の援助者への共感が生まれ、語られ始める。

「今のこの厳しい現実の中で、傷ついた子どもを援助する、そのとき子どもの傷が深ければ深いほど、援助する側が傷つけられてしまう。つまり援助者も傷ついているということが、しばしばあるように思います。外から見ると冷たい対応に見えても、実は、援助者の側が、傷ついて子どもに近寄れなくなっている。そういうことはしばしば起こることで、だから表面的なことで、援助のありようを批判していても仕方がないということもありますね。」時に教員も、一人の援助者として日頃の思いを語る。

7) 1月 活動を振り返り、その意味を考える

1月末で、ほとんどの学生が、活動を終了する。いろいろな思いを持って最後のケースカンファレンスにのぞむ。ここではいくつか、1年を通してのケースカンファレンスの感想を紹介しておこう。

「ケースカンファレンスに参加し、子ども理解には、いろいろな方法があるということを感じた。一人の子どものケースについてみんなで意見を出し合い、考えていく、こういった理解は子どもと関わる当事者だけでなく、参加者の私の子ども理解につながった。子どもの発するちょっとした言葉、態度、そしてその背景にある気持など子ども理解はいろいろなところから生まれるものだと感じた。」

「皆の報告を聞いていると、皆も同じように悩み、不安を抱えながら活動しているということに気づくことができた。励ましあったり、一緒に考えたり、安心したりと、中間の存在を感じられたことも、活動を充実させる要因だったと思う。」

「ただ学校に行き行って体験して終わりにするのではなく、その先で考察したり、意見を交換することで、いったん立ち止まって体験の内容の意味付けをすることのできる場だったように思います。ケースカンファレンスが毎月設けられていることが、SATの一つの魅力だったように思います。」

「SATという立場で学校に入り、いろいろな悩みや迷いと向き合いながらも、大学に戻ってくれば、それについてみんなで一緒に考えていくことのできるカンファレンスという場が設けられており、それは私たちにとって、『基本の場所』というような感覚がありました。毎回の報告は、子どもの動きに対してしっかり問題意識を持ったり、自分なりに意味づけとらえているものが多く、私だったら見逃してしまうような問題にも敏感に反応していて、私だったら気付けたかなと反省することがよくありました。それだけでなく、子どもと触れ合っている時に起きた出来事とともに、その瞬間の、またそれを振り返っての自分自身の細かな心の動きを的確にとらえて、深く考えていたり、分析したりというよう

に、子どもと関わりながら、自分を深めているようすなども含まれていて、これには私も刺激を受けました。自分では経験できないことを報告によって共有できることも、大切な目的の一つのように思います。自分の体験だけでなく、人の体験について知ること、その状況を疑似体験するような感覚で、自分だったらどんな行動をとるだろうなどと考えることができました。」

学生それぞれに、ケースカンファレンスに参加しながら、自分の活動を振り返っていたようである。さて、「ケースカンファレンスは、報告した人が一番得をする。」これが報告を依頼するときのいつもの売り文句なのだが、次に報告を担当してくれた学生の感想をあげておく。

「報告をさせてもらったときは、自分の活動が認められたというか、活動に意味があったんだと感ずることが出来、ものすごく安心した。自分が抱えていた悩みをみんなに出し、皆と一緒に考えてくれる。また、自分の気づきや、不安に共感してもらえたことで、活動に対する前向きな気持ちが持てた。自分では気付かなかった点を指摘してもらい、その子だけでなく、その子を取り巻く周りの子どもにも目を向けられるようになった。」

「今の支援でいいのか悩んでいる私に、先生が『このままでいい』とってくださったことで、本当に気持ちが楽になった。ケースカンファレンスは、定期的に、なるべく多くの人でやりたいと思った。」

「報告をさせてもらったことで、仲間たちが共感してくれることがわかりました。毎回のケースカンファレンスは、ほかの人が積極的に活動を充実させている様子に刺激を受け、参考になる勉強の場ではありましたが、その半面で、自分の活動が急に空虚におもえて、何とも言えない不安な気持ちが残ることがしばしばありました。それが、自分の報告のときに、言いたいことを言って、先生方や、仲間から声をかけてもらい、自分のやってきたことが、初めて自分の中で全面的に肯定されたような気がして、晴々した気持ちになりました。報告をする体験で、自分の活動を細かく振り返って、その時の心の動きなども踏まえて話すことで、先生や仲間が返してくれる反応、アドバイス、励ましなどを得て、発表者自身が、自分自身と自分の活動を振り返り、見つめなおし、肯定的になれるのだとわかりました。毎回発表をしてくれた人も、こういう気持ちだったのかなあと思いました。報告の聞き手にとってはもちろんですが、発表者にとってのケースカンファレンスの持つ効果や役割は大きいのではないかと思います。」

こうして1年の活動が幕を閉じる。

4. ケースカンファレンスから「援助」を学ぶ

1) 事例研究の重要性

河合⁴⁾は、事例研究の重要性について次のように述べている。「近代科学の普遍性は、研究者の主観と無関係に現象を研究するという方法によって得たものであり、これを没主観的普遍性と呼んでおこう。(中略)これに対して、事例研究においては、発表者及びクライアント、そして参加者すべての主体性は生かされねばならない。」ゆえにある人は、「その発表全体から喚起される、間主観的な普遍性を持つXを媒介として、心の中である

ことを思い浮かべる。また別の人はXからほかの事を思い浮かべる。」しかし、「そこに共通に、間主観的普遍性を持つXを媒介にしていることを忘れてはならない。」という。

「ここで大切なことは、ここに示した間主観的普遍性を備えたXは、直接的には表現不可能である、という事実である。それは人間の主観と主観の絡み合いを通じてのみ感じ取られるものだけに、主観を通じてしか表現できず、したがって没主観的普遍性のように直接には表現できないものである。」だからこそ、「事例研究が必要なのである。個々の事例を通してのみ、それに接近することが出来るのである。」

この言葉は、一人ひとりの事例を大切にしつつ、それらを丁寧にたどる、ここで行われているケースカンファレンスの意味と重要性をよく表現しているように思える。

2) 子どもの「自己」を育む「援助」

さて、ここで少し、「援助」ということについて考えてみたい。当たり前で、分かったような気がしているが、改めて「援助」とは何か、本質的な「援助」とはなにかを問い直してみる必要があるように思う。

ここでは、子どもへの「援助」ということを考えてみよう。それはまず、子どもを理解するということから始まる。子どもの生活、子どもの生きる現実を見据えながら、子どもの声に耳を澄まし、子どもそれぞれに持つ、生活感覚、自己感覚、世界感覚といったものを感じ取ってゆく。それらを感じ取ってゆく中で、おのずと子どもに必要なもの、必要な「援助」が見え始めてくる。子どものそれらの感覚のありようを、より安心でき、よりまとまったものとして育てていくために求められていることが見えてくるのである。

そのような作業をしていると、それに平行して自然に、その「援助」を可能とするための具体的な設計図を描いていくようになってくる。そこで必然的に、同職種、異職種の援助者との情報交換や共有、連携や協働ということが生まれてくる。

このような流れの中での「援助」によって、子どもの「現実」にも次第に変化が起こってくる。同時に、子どもの先に述べた生活感覚や、自己感覚、世界感覚も変化し、子どもの「自己」がより確かなものへと育まれていく。そういう子どもの内面の変化があつてこそ、子どもの将来にまでつながる本質的な援助と言えるだろう。逆に言えば、そういう子どもの内面の変化の起こらない「援助」は、決して本質的な「援助」とはいえないであろう。

3) 援助者の「自己」を育む「援助」

その連携の輪の中で、子どもへの視野を広げつつ、そこでの自分の役割を自覚し、子どもへの「援助」が進んでいく。しかし、「援助」には困難がつき物である。また、「援助」には、援助者の感情の揺さぶられもつき物である。それらの困難や感情の揺さぶられに、振り回されてしまわないよう、援助者は、その困難の意味を相互に考えあう一方、自分の中から湧き起こる様々な感情を見据え、それを封じ込めてしまうのではなく、自らの中で味わい、また、安心できる協働関係の中で表出し、共有しあう努力を続けていく。

その点について、森⁵⁾は次のように述べている。「カンファレンスの参加者が事実に基づき構成する物語の中に、子どもの世界が隠されていると思う。実践者が子どもとの関係をベースに、直感を介して理解する子どもの意味世界である。それは観察された事実を時

系列的に並べただけでは見えてこない。子どもの行動を内面世界と、つまりその気分や情動・感情の動きと関連付けながら捉える視点が重要である。ここに出来事をいかに構成するかという実践家固有の直感が働くと思うのである。」そしてその際、先に述べた援助者の感情について、「とりわけ発達援助実践は、ケア実践に低通する感情労働の側面を持つがゆえに、その交流にはゆらぎや躊躇が伴い、場合によっては怒りや拒否の感情に囚われることさえある。しかし、このような実践者の感情の動きの中に、しばしば子どもを理解する手がかりがある。例えば、実践者の負の感情を感じさせるような言動に、その子どもの思い（不安）が隠されていたり、実践者の感情の動きに子どもの感情が投影されているなどである。相互交流的な関係の中で実践者に起こる感情の意味を探ることにより、子ども理解の深化につながる自らの視点が浮かび上がってくることは少なくない。」

同様に、春日井⁶⁾は、「教師という仕事は、(中略)そのプロセスの中で傷つくことも当然ながら多い」とのべ、「子ども達の過度に攻撃的な言動の背景には何があるのかを読み解き、子ども理解を深める姿勢を持つこと」、「子ども理解と取り組み方針を検討し話し合えるネットワーク支援の場を校内に作ること」、「特にその場を実践の失敗や子どもとの関係の悪化など、負の体験や感情も率直に出せて共有できる場にしていくこと」などをそれへの対応に必要なこととしてあげている。また、ケースカンファレンスという場に関して、田中⁷⁾は、「子ども理解のカンファレンスは、子どもについての理解を深める場所だが、同時に、子どもに向き合ったときに教師の内部に発生してくる直感や情動・感情を吟味しながら、自分自身の考え方を自己吟味する場でもある」と述べる。「子ども理解のカンファレンスは、子ども観や指導観の形式的な一致だけを目指しておこなわれるものではない。一人ひとりの教師が、他の全ての教師がそうではないといっても、私にはこの子がこう感じられる、こう理解できるという、個性的な理解をはっきりさせていく場でもなければならない。それは、共通理解と個性的理解とを同時に深めていく、そうした子ども理解の場」なのである。

さて、このように本質的な援助が進んでいくとき、不思議なことが起こる。先に述べた子どもの「自己」の確立への動きと共に、援助者にも変化が起こってくるのである。援助者の自己感覚も変化し、よりまとまった自己感覚がうまれてきていることに気づかされる。つまり、本質的な「援助」においては、援助者の連携・協働が生まれ、子どもの自己と共に、援助者の自己も育まれるということが起こるのである。ここでいう「自己の育み」「自己の確立」とは、「私は私であり、ここに生きていても良い人として、確かにここに存在しているといった感覚。」また、「自分自身の感情に気づき、それを受けとめ、必要に応じて表出することのできるまとまった自己感覚を持つ。」といったような意味合いである。

「援助」とは、決して、上から下へ、援助するものから援助されるものへ、強いものから弱いものへというような一方的な関係性ではないのである。

4) 実習体験を意味づけていくためのケースカンファレンス

さて、学校現場での実習・体験は、決して「援助」ではない。あくまでも、実習・体験なのである。つまり、いくらその実習・体験を積み重ねたとしても、それだけでは、先に述べた援助での流れは起きては来ないということである。その実習・体験をケースカンファレンスという形で、「援助」という視点から振り返り、見直していくことで、初めて学生

の自己を育む実習体験へとそれらが意味づけられていくのである。実習・体験の中で、どれだけの「困難」を感じ取り、どれだけ自分自身の感情、感性を働かせ、揺り動かせられたか、実習・体験に臨む姿勢からも、それが本当に意味のある実習・体験になるのかが決まってくる。「子どもに好かれてうれしかった。」「子どもと遊べて楽しかった。」「先生の授業の方法を知ることが出来て勉強になった。」などの感想もよく聞かれる。もちろんそういうことも意味のあることではあるが、「子ども理解」につながる「臨床的な実習・体験」とは、少し意味合いが違ってくるのではないだろうか。

ケースカンファレンスについて、徳田⁸⁾は、「ケースカンファレンスにおける初期経験は、発達における早期幼児期の経験（基本的信頼感の獲得など）と類比的なものかもしれない」と述べている。「そもそもケースカンファレンスは誰のためにあるのかといえば、（中略）最も大きな収穫を得るべきは、なんと言っても事例報告者であろう。事例報告者にとって有益と感じられないケースカンファレンスは、たとえ副次的な収穫があったとしても、あまり後味のよいものではないと思う」そして時に、「事例発表者にとって、いろいろ教えてもらいはしたが、支えてもらったとは感じにくいであろうと思われるケースカンファレンスがある」が、ケースカンファレンスにおいては、報告者が支えられることが、その後のケースの進展においても、重要であることを強調している。また一方、「参加者の多いケースカンファレンスでは、発言の機会を持たない参加者が多くなるが、そのような参加者にとっては、様々な発言を聞いて知識を得ること以上に、話し合いが総り多いものに発展していくプロセスの中に身をおいたという体験に意義があるのではないだろうか。」「参加者の頭の中でのびのびと試行錯誤が出来るようなケースカンファレンスでありたいと思う」とも述べている。同様に、小早川⁹⁾も遊戯療法のケースカンファレンスに関連して、「重要なのは、まず、学生教員も含めた参加者全員の基本的な安心感が得られるようにすることである。メンバーに支持されている安心感が遊戯療法への意欲にも直接結びつき、かつ臨床活動そのものへの興味関心にも結びつくのである」とし、その場の安心感、安全感の中で、様々な感情を体験し、参加者同士が支えあう場となることの重要性を強調している。

最後に、ケースカンファレンスに出席するに当たって、中山¹⁰⁾が意味深いことを述べている。

「事例検討会に出席するに当たって、事例そのものを『聴く』には先ず、少なくとも三つの『立場』がある。すなわち、第1は、事例を担当している『治療者自身』の立場であり、第2は、それを聴く『聴衆の立場』である。（中略）さらに、これを忘れてはならないのは、第3の『クライアントその人の立場』である」と。実習体験は、心理治療ではないが、個別対応ということを念頭に置くと、多くの共通点を感じられる。先の中山は、「クライアントの立場に身をおいて聴く」という態度によって、「実は優れて、『関係性』の産物であることに気づくことができるのである。そのときなぜクライアントのその言葉が出たのか、そのとき、なぜクライアントのそういった言動が出たのかを、クライアントの側から見えるものに注目することで、明らかにしうることが往々にして認められるのである」とその大切さを述べている。

おわりに

SAT-Cは、4年間の試行錯誤を繰り返し、ここまで形作られてきたが、まだまだ課題は多く残っている。ケースカンファレンスに関しては、「先生たちと発表者が話すことが多いので、もっとみんなが自由に意見を言えるといいと思った。」という感想にあるように、もっと安心感のある、自由な討論の場になるよう工夫が必要である。また、月1回、90分という時間は、現時点では、なんとか確保できる最大限の時間ではあるが、報告できる学生の人数は限られ、ひとつのケースの報告も、いつも時間切れの感があり、もったいなさが残っている。

また、日々の活動においても、学生と学校現場の意思疎通、学校現場と大学の連携もまだまだ不十分である。学生にとっても子どもたちにとっても、そして学校現場、大学、地域にとっても意味のある活動にしていくために、更なる模索を続けていきたいと思っている。

本論文は、2009年3月発行『都留の臨床教育学』第2号に掲載された、「学生の自己を育むケースカンファレンス」を加筆、修正したものである。

引用文献

- 1) 文部科学省『平成18年度学校基本調査』、2007年
- 2) 中央教育審議会『今後の教員養成・免許制度の在り方について(答申)』、2007年
- 3) 森博俊「子ども理解と臨床教育学 子ども理解のカンファレンスの試み」『臨床教育学の展開と教師教育の改革に関する研究 科学研究費補助金研究成果報告書』、2006年、p59 - 71
- 4) 河合隼雄「事例研究の意義」『臨床心理学』第1巻(1)、2001年、p8
- 5) 前掲(3) p74 - 80
- 6) 春日井敏之「教師への支援で何が求められているのか」『教育』、2007年11月号、p83
- 7) 田中孝彦「臨床教育学の構想」『創造現場の臨床教育学』、明石書店、2009年、p40 - 41
- 8) 徳田完二「ケース・カンファレンスによる学び」『臨床心理学』第7巻(1)、2007年、p32 - 35
- 9) 小早川久美子「臨床心理実習導入期の諸問題」『心理教育相談センター年報』、広島文教女子大学、2003年、p65
- 10) 中山康裕「事例検討と事例研究」『臨床心理学』第1巻(1)、2001年、p17 - 20