

中学校教師を対象としたPCAGIP法を用いた事例検討の効果に関する研究

A Study on the Effect of a Case Study based on the PCAGIP Method for Junior High School Teachers

南 雅 則*¹、松 本 剛*²

要旨

本研究は、PCAGIP法を用いた事例検討の効果を、教師の被援助志向性との関係から検討したものである。中学校教師を対象に事例検討の前後で被援助志向性を測定する質問紙調査を実施し、24人から回答を得た。主な結果と考察は以下の通りであった。(1) PCAGIP法による事例検討には、教師の「被援助に対する懸念や抵抗感」を低下させる効果のあることが示唆された。(2) 教職経験年数10年以下群は16年以上群とくらべて自分が行っている指導に対する援助や評価を求めていることが示唆された。また、自由記述の分析結果から、PCAGIP法による事例検討の効果と課題が整理された。

キーワード：PCAGIP法 (PCAGIP method) / 事例検討 (case study) /

中学校教師 (junior high school teachers) / 被援助志向性 (help-seeking preferences)

I. 問題と目的

学校における事例検討(事例研究)は児童生徒に対する指導上の諸問題について、個別の事例を取り上げ、教師間で情報を共有し問題解決のための方策を考えようとする場である。小林(2012)は、事例検討の目的を以下の4点に整理した。①そこでの話し合いがその事例の問題解決の役に立つこと。②事例の報告者や発表者、その関係者が新しい視点を得ること。③発表者や事例に関わる人たちが、新しい問題解決策や支援策を獲得すること。④参加者のスキルアップ、すなわち参加者が自分の事例での事例理解や解決策に応用できるようになること。また、新井(2012)は、事例研究を「個別的な経験知を新たな実践のための知として共有化する場」であるとして、その意義を示している。

一方、倉光(2012)は、学校における事例検討の問題点として「事例に対するアプローチの厳密な要因の抽出ができないため結論の妥当性や再現性が保証できない」ことを指摘している。事例検討の限界を認識せずに自分のアプローチが絶対に正しいと断言したり、他者に自分の考えを押しつけようとする人がいたりすると、偏った情報のみが強調されてしまい、参加者が強い反感を抱いたまま沈黙してしまう、事例提供者が批判や評価に深く傷つく、その後の実践に支障が及ぶなどの危険性が存在することもある。

他方、伊藤(2012)は、生徒指導の事例に関わる会議を「重要な校内研修の場」としつつ、実際の会議では「事例提供者(担任や生徒指導係)が膨大な資料を作成して指導や支援の方向性を強く打ち出し、事例の報告に終始してしまうこともある」と指摘している。一方で、会議の参加者は「受け身的な聞き役」になり、事例提供者の提案に「意見を出しにくい」状況となり、「チームとして取り組む」という意識が高まりにくくなり、特定の教師や係へのお任せになる傾向があるのではない

*¹ MINAMI, Masanori

北陸学院大学短期大学部 食物栄養学科
発達心理学、教育相談(生徒指導を含む)

*² MATSUMOTO, Tsuyoshi

兵庫教育大学大学院学校教育研究科

かと、その問題を提起している。事例検討の必要性は認識されているものの、事例提供者の負担が大きい上に報告にとどまってしまう事例検討の現状が懸念され、会議への参加に消極的であったり、その反対に事例提供者の取り組みに対する批判の場になってしまったりしがちな事例検討のあり方への対応が必要と言える。

そこで、こうした学校での事例検討に関わる現状における限界を克服するプログラムとして、本研究ではPCAGIP法(村山, 2012)を取り上げる。PCAGIP法の“PCAG”はPerson-Centered Approach Groupの略であり、「クライアント自身が問題解決の主人公である(Rogers, 1951)」という考え方に基づいたメンバーの関係性を相互に重要視するベーシック・エンカウンター・グループ(Rogers, 1970)の要素がPCAGIP法に取り入れられていることを意味する。PCAグループは、参加者一人ひとりの自発性と主体性に基づく自由な関わり合いが尊重されるグループであり、そのファシリテーターは信頼と安全の心理的風土の確立に努めることが求められる。一方、PCAGIP法の“IP法”はIncident Process法を指し、PCAGIP法が問題解決型のIP法の形式を用いていることを意味する。IP法は、参加者には簡単なインシデント(事例)のみが示され、その背景や原因などは参加者が当事者に質問することによって収集され、参加者間で具体的方策を探る事例研究法である。

PCAGIP法の利点としては、次の4点があげられる。①事例提供者は最初にごくわずか(8~10行程度)の情報のみを提示するため、従来の事例検討にみられるような数ページにもわたる報告書を作成する必要がなく、事例提供者の負担が少ないこと。②事例提供者の取り組みに対する批判や反省を求めないこと。③参加者が一問一答を繰り返す過程で、事例の児童生徒の姿が共通認識されやすくなること。④事例提供者が参加者からの発言によって問題解決へのヒントを見だし、今後の取り組みに対する活力を持てるようになること。

学校での事例検討にPCAGIP法を導入することで、先述した事例検討における課題を克服する効果が期待される。実際に小学校でPCAGIP法による事例検討を実施した坂本(2011)は、参加した教師からの「事例提供者の負担が少なく、その抵

抗が低くなる」、「グループで話し合うことで多くの視点が得られた」、「自分の学級について考えたり、子どもとの関わりを見直す」という感想や意見を報告して、PCAGIP法による事例検討の効果を指摘している。但し、坂本の報告は一部の参加者の感想や意見の整理に留まっており、PCAGIP法による事例検討の効果を統計的に分析するなどといった、効果を客観的に検討する研究には至っていない。

2015年10月までの我が国におけるPCAGIP法に関する文献中では、学校の教師を対象とした研究は先述の坂本(2011)のみであり、研究方法としては参加者の感想をもとに考察し効果や意義を検討したものが多。量的分析を用いた研究は、若手心理臨床家の事例検討におけるPCAGIP法の効果を日本版気分プロフィール検査と心理的ストレス反応尺度を用いて検討した望月(2013)の1件であり、不安、抑うつ、怒り、混乱、無気力といったネガティブな感情が減少し、活気が増加したという報告がなされている(並木・小野, 2016)。

このように、学校におけるPCAGIP法を用いた事例検討の効果を検討したものは現時点では少なく、「PCAGIP法を行い、結果的にわかったことを考察するだけではなく、ある仮説を立てて実証する(並木・小野, 2016)」必要があると思われる。

これらの現状から、本研究の目的は、PCAGIP法による効果検証を統計的に行うこととし、具体的には事例検討が教師の児童生徒への指導上の援助となり得るのかを検査することとした。そのために、PCAGIP法による事例検討の実施前後における教師の「被援助志向性」(田村・石隈, 2001)を目的変数として分析を行った。

「被援助志向性」は、「教師が児童生徒・保護者に対し指導・援助サービス上の困難に直面した場合、同僚教師や管理職あるいはスクールカウンセラー等の心理教育的援助サービスの専門家に援助を求めるかどうかの認知的枠組み(田村・石隈, 2001)」と定義されている。PCAGIP法による事例検討が事例提供者とその場のメンバーによる相互交流によって事例提供者の課題解決の援助を目指す場であるという特徴をふまえるならば、「被援助志向性」はPCAGIP法による事例検討の

効果を測定し得る一つの側面であると考えられる。これらを鑑み、「被援助志向性」を目的変数として採用することとした。

また本研究では教職経験年数の短い教師と長い教師との違いについても検討を行った。田村・石隈(2001)により、35歳以下の教師は生徒への指導や援助に対する自信が低く、周囲からの援助の欲求と態度が高いことや、46歳以上の教師は生徒への指導や援助に対して他者からの批判や苦情を強く感じ、指導や援助に対する自信が低いほど援助を受けることに抵抗を感じていることが明らかにされている。田村・石隈の指摘に沿うならば、本研究の実践においても、若手の教師は、PCAGIP法による事例検討においても参加教師から援助を受けることに対しては肯定的であること、一方、教職経験年数の長い教師は、自分の指導に対して他の教師からの援助を受けることには消極的であることが予想される。経験年数の違いによってPCAGIP法による事例検討の効果に差がみられるか否かを検討することにより、これらの検証ができると考え、教職経験年数の10年以下の教師と16年以上の教師で被援助志向性に違いが見られるのかを検討することとした。

そこで上記の内容をふまえた上で、本研究の仮説を以下の2点に整理した。第1に、PCAGIP法を用いた事例検討の前後で経験年数の長い教師と短い若手の教師との間では「被援助志向性」に差がみられるのではないかと。第2に、PCAGIP法を用いた事例検討によって、教師の援助を受けることに対する懸念や抵抗感は軽減されるのではないかと。

さらに、本研究ではテキストマイニングによる自由記述の分析を行い、PCAGIP法による事例検討の効果を探索的に検討した。先述のようにこれまでのPCAGIP法に関する文献の多くが参加者の感想をもとに考察したものであった。そのほとんどが構造化されていないデータとして扱われていたため、一般化を図るためには自由記述で求められた感想を構造化されたデータへと変換する必要があると、統計的に分析することによって効果の検討が可能になると考えられたためである。

本研究は、PCAGIP法による事例検討が被援助志向性とどのような関係にあるのかを検討したも

のであるが、エンカウンターグループの形態をとる事例検討という点で、また学校における事例検討のあり方を問う点で、そして教師間の協働体制(支援体制)を構築する点において意義を持つものであると考えられる。

II. 方法

(1) 研究協力者

公立中学校に勤務する教師(24名)。なおPCAGIP法の名称や内容を事前に知っていた教師は1名もいなかった。ファシリテーターは第2筆者が務めた。

(2) 実施時期 2015年2月

(3) 事例検討の概要

PCAGIP法の概要を説明した後、教師の中から事例提供者が1名選出された。事例提供者は1年生の学級担任をしている教職1年目の教師であった。Table 1の手順に基づき、事例提供者の学級運営について、10名の代表を中心として事例検討が90分間行われた。他の参加者に対しては、意見や質問発表を行う機会を適宜設けた。

提供された事例は、「中学1年生の男子生徒。落ち着きがなく授業中の私語が多い。人の話が聞けない。注意してもほとんど改善がみられない。学級担任として、どのような支援ができるかを相談したい。」というものであった。第1ステップでは、短い質問と回答が繰り返され、「本人の特性」、「得意なこと・苦手なこと」、「家庭での様子」、「学校生活での課題」等に関する情報が整理された。次に第2ステップとして、第1ステップで整理された情報をもとに具体的な支援の方法についての意見交流が進められた。さらに第3ステップでは、参加者から「言葉だけではなく、カードにして簡潔に示す」、「指示は簡単に伝える」、「筆箱や掲示物など、目から入る刺激を少なくする」、「いいところをほめて自信を持たせる」といった具体的な関わり方や環境整理についての提案がなされた。

(4) 質問紙

①状態被援助志向性尺度・特性被援助志向性尺度

教師の被援助志向性を測定する尺度として「状態被援助志向性尺度・特性被援助志向性尺度(田村・石隈, 2006)」を採用した。得点の算出にあたっては、この尺度はすでに信頼性と妥当性が確

Table 1 PCAGIP法の手続き

【準備段階】

- 1 ファシリテーターは1名，記録者は1～2名，メンバーが8人程度のグループを編成する。
- 2 事例提供者を1名（参加者から）選ぶ。メンバー人数分の資料（B6版，5行程度）を用意する。
- 3 ホワイトボード（または黒板）を2枚用意する。メンバーは円陣を作る。

【第1ステップ】 参加者が，事例提供者とその事例を理解することに徹する。

- 1 事例提供者が，事例の説明，目的の提示を行う。
- 2 参加者が，理解するための質問をする。（質問はファシリテーターの指示で1問ずつ順番に行う。）
- 3 事例提供者は，質問されたことについてのみ答える。
（参加者は，事例提供者の立場に立ち，共感的にそれらを理解しようと努める。）
- 4 記録者が，質問とその反応をホワイトボード（または黒板）にマインドマップにして書いていく。
（参加者には，記録やメモを取ることを禁止し，グループプロセスに主体的に参加して発言する。）
※書かれたことは1つの情報であり，絶対視せず変化に開かれていることが大切
- 5 質問が一巡したら，ファシリテーターは一旦整理する。（記録者の意見を聞く。事例提供者への気遣い。）
- 6 さらに質問と回答を続ける。
- 7 質問と回答が出そろった頃（約1時間が目安）に，ファシリテーターは共有事実や状況を整理する。

【第2ステップ】 全体構図ができたら，援助・指導の見通しを立てる。

- 1 参加者各自が必要な援助や指導などについて意見を述べる。
- 2 それらの方法を用いると，どんな反応が予想されるか，影響があるかを考える。

【第3ステップ】 実際のかかわりをイメージする。

- 1 具体的にどのように実行するかを考える。
（実行するときの具体的な方法は？環境をどのように整理すればいいか。）
- 2 それぞれの役割を整理する。
（事例提供者はどのような立場でかかわればよいか。周囲の人はどう協力するか。）
→事例提供者にヒントが生まれることをめざす。

村山・中田（2012）を参考に作成

認められているため，そのままの因子構造を採用し下位尺度ごとの合計得点を算出した。状態被援助志向性尺度は教師自身が自分の学習指導，生活指導，進路指導のそれぞれについて，「誰かに話を聞いて欲しい」，「適切な他者からの助言が欲しい」，「一緒に対処してくれる人が欲しい」などを尋ねるもので，18項目で構成される1因子尺度である。また，特性被援助志向性尺度は，「援助者は自分の抱えている問題を真剣に考えてくれない（解決できない，理解してくれない）だろう」，「他者に援助を求めると自分が能力にない人間と思われそうである」などの項目で構成される「援助者に対する懸念や抵抗感の低さ（7項目）」と，「問題解決のために一緒に対処してくれる人（他者からの適切な援助）が欲しいと思う方である」，「教師としての役割を十分に果たすために，必要ならば他者に援助を求める方である」などの項目で構成される「援助者に対する肯定的態度（6項目）」の2下位尺度13項目の尺度である。なお，田村・石

隈（2006）では「援助者に対する懸念や抵抗感の低さ（7項目）」すべてを逆転項目として分析に用いているが，本研究では逆転処理を行わずに「援助者に対する懸念や抵抗感」としてそのまま使用した。したがって，得点が高いほど「援助者に対する懸念や抵抗感」が高いことを表している。

②自由記述

校内研修会終了後にPCAGIP法による事例検討についての感想を自由記述で求めた。

(5) 倫理的配慮

研究協力校の学校長ならびに研究推進委員会に対して，本調査の目的・方法・内容，回答の自由，個人評価に不利益がないこと，得られたデータは研究目的以外には用いないこと，守秘義務などについて説明し同意と協力を得た。また，校内研修会の冒頭に調査者（第1筆者）から参加者全員に対してインフォームドコンセントを行ったのち，質問紙への回答を求めた。

Ⅲ. 結果

(1) 分析対象者の属性と分類

分析対象者の属性は以下のとおりである。教職経験年数6年未満6名, 6年以上11年未満4名, 11年以上16年未満0名, 16年以上21年未満2名, 21年以上26年未満3名, 26年以上9名であった。そこで, 教職経験年数の短い教師と長い教師との違いをとらえるために, 10年以下(10名)と16年以上(14名)の2群に分けた。その後, 状態・特性被援助志向性尺度得点を時期(事前と事後)と教職経験年数(10年以下の「教職経験年数10年以下群」と16年以上の「教職経験年数16年以上群」)にそれぞれ整理した(Table 2)。

(2) 分散分析による効果測定の結果

PCAGIP法による事例検討の前後で被援助志向性に違いがあるかを検討するために, 「状態被援助志向性」, 特性被援助志向性の下位尺度である「被援助に対する懸念や抵抗感」, 「被援助に対する肯定的態度」の各得点を開平変換した値を目的変数とし, 2(時期)×2(教職経験年数)の1要因を被験者内要因とする2要因混合計画の分散分析を行った(Table 3)。その結果, 時期と「状態被援助志向性」, 特性被援助志向性の下位尺度である「被援助に対する懸念や抵抗感」, 「被援助に対する肯定的態度」の間に交互作用はみられなかった。特性被援助志向性の下位尺度である「被援助に対する懸念や抵抗感」に時期の主効果がみられ, 事後の得点が事前の得点よりも有意に低くなっていた($F(1, 20) = 26.25, p < .001$)。また, 「状態被援助志向性」と特性被援助志向性の下位尺度である「被援助に対する肯定的態度」に教職経験年数の主効果がみられ, いずれも教職経験年

Table 3 被援助志向性を従属変数, 時期と経験年数を独立変数とした分散分析結果(F値)

	状態被援助志向性	特性被援助志向性	
		懸念・抵抗感	肯定的態度
時期	.09	25.86***	2.05
経験年数	7.42*	2.36	14.59**
時期×経験年数	2.33	1.62	.42

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

数16年以上群より10年以下群の得点が有意に高かった(状態被援助 $F(1, 18) = 6.98, p < .05$; 肯定的態度 $F(1, 20) = 13.52, p < .01$)。

(3) 数量化Ⅲ類による自由記述の分析結果

校内研修会後に19名から得た自由記述のカテゴリー化のためIBM SPSS Text Analytics for Surveys 4.0を使用した。自由記述によって得られたテキスト型データからテキストマイニングの手法により, 「活発な話し合い」「情報の共有」「積極的関わり」「いろいろな見方」「ファシリテーターの重要性」「生徒理解の深まり」「事例提供者の気づき」「シンプルな進行」「具体的な提案」の9カテゴリーが抽出された(Table 4)。その後, 各カテゴリーに選択されたレコードを0/1データに変換し, 数量化Ⅲ類の手続きに従って分析を行った(Table 5)。固有値は第1軸が.94, 第2軸が.88, 第3軸が.77, 第4軸が.64(以下略)であった。第1軸は, PCAGIP法による事例検討に対する一般的な評価と課題の面から, 第2軸は, PCAGIP法以外の事例検討との比較の面から, また第3軸は, 実際に自分が中心となって生徒を支援する面からPCAGIP法をとらえたものとそれぞれを解釈した。寄与率と軸の解釈から第2軸と第3軸を主軸とし

Table 2 状態・特性被援助志向性の下位尺度別基本統計量

	状態被援助志向性		被援助に対する懸念や抵抗感		被援助に対する肯定的態度		
	10年以下	16年以上	10年以下	16年以上	10年以下	16年以上	
	N = 7	N = 13	N = 10	N = 12	N = 8	N = 14	
事前	平均	66.29	59.08	15.40	17.67	25.63	21.93
	標準偏差	6.40	6.49	5.21	3.55	2.88	2.13
事後	平均	68.71	57.46	12.90	16.17	25.25	20.93
	標準偏差	8.92	8.85	4.93	3.56	3.54	2.27

(注)Nの値が異なるのは, 回答に不備のある項目を含む下位尺度があった場合, そのデータを分析の対象から除外したためである。

Table 4 テキスト型データから抽出されたカテゴリとレコード (%)

カテゴリ	レコード数 (%)		記述内容の例 (要約)
情報の共有	14	41.2%	知りたい情報を得ることができる ひとつのことに多くの情報が含まれていることがわかる 情報・問題の共有がしやすい
シンプルな進行	10	29.4%	一問一答で周りで聞いている側もわかりやすい 提案者も質問者も発言しやすい
具体的な提案	9	26.5%	問題が明確になり具体的支援方法を見つけやすい 今後の方向性や道筋をつけやすい
積極的関わり	7	20.6%	1つの事例にそれぞれの教師が関わるができる 事例の状況がわかりやすく考えやすい
いろいろな見方	6	17.6%	それぞれの立場で見たり考えたりすることができる いろいろな視点で事例をとらえることができる
活発な話し合い	4	11.8%	話をしているうちに解決策が見えてくる グループ内の話し合いが活発になる
ファシリテーターの重要性	4	11.8%	雰囲気を読み、話を引き出す能力が求められる ファシリテーターの研修が必要
生徒理解の深まり	4	11.8%	一人の生徒に焦点をあてて考えることができる 生徒の知らなかった部分を知ることができる
事例提供者の気づき	2	5.9%	提案者がもう一度事例を見つめ直せる

Table 5 数量化Ⅲ類によって得られたカテゴリースコア

カテゴリ	第1軸	第2軸	第3軸	第4軸	第5軸	第6軸	第7軸	第8軸
ファシリテーターの重要性	.39	.61	1.00	.13	-1.26	3.11	.18	1.08
情報の共有	.23	.30	.31	-.10	-.44	-.53	-1.59	-.16
事例提供者の気づき	.48	-.29	1.29	-1.15	.60	1.16	.89	-4.82
生徒理解の深まり	.43	1.40	-1.99	.15	2.56	1.03	-.50	.07
シンプルな進行	.38	1.03	-.70	-.01	-.99	-.80	1.30	-.08
いろいろな見方	.71	-2.10	-.99	1.71	-.29	.21	.07	-.24
活発な話し合い	.39	.40	2.48	1.63	1.68	-.91	.91	.65
積極的関わり	.59	-1.24	.14	-2.03	.58	-.24	.46	.96
具体的な提案	-2.36	-.26	-.10	.02	.07	.07	.17	.01
固有値	.94	.88	.77	.64	.61	.50	.43	.28
寄与率	18.56%	17.39%	15.19%	12.59%	12.13%	9.95%	8.56%	5.62%

て採用した(累積寄与率32.585%)。第2軸を横軸、第3軸を縦軸にとったプロットをFigure 1に示した。

IV. 考察

(1) 被援助志向性からの考察

PCAGIP法による事例検討の前後における被援

助志向性の得点に注目すると、特性被援助志向性の下位尺度である「被援助に対する懸念や抵抗感」の得点は、教職経験年数10年以下群、16年以上群とも事前の得点より事後の得点が低くなっていた。「被援助に対する懸念や抵抗感」は「普段の指導・援助サービスの中において、自分で解決するには困難な状況に直面したときに他者へ援助を求め

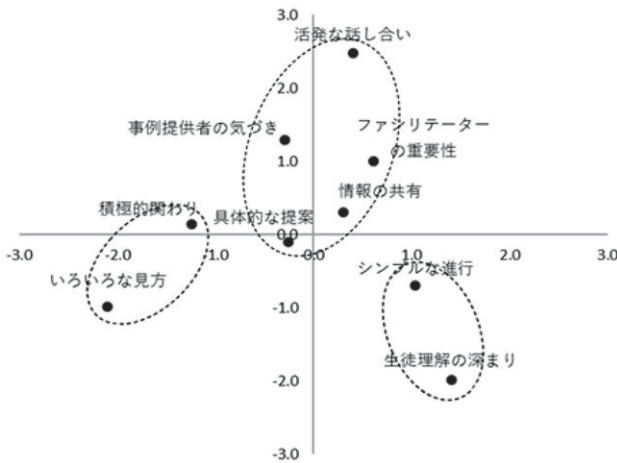


Figure 1 第2軸×第3軸によるプロット

ようとしなない態度（田村・石隈，2006）」である。したがって、PCAGIP法による事例検討によって「被援助に対する懸念や抵抗感」が軽減された可能性が考えられる。こうしたことから、PCAGIP法による事例検討は、教師の「被援助に対する懸念や抵抗感」低下を促し、今後の教師間の協働性向上につながる効果が期待される。

また、経験年数の違いに注目すると、「状態被援助志向性」得点は、教職経験年数10年以下群が16年以上群よりも高かった。また、特性被援助志向性の下位尺度である「被援助に対する肯定的態度」得点も教職経験年数10年以下群が16年以上群より高かった。このように他者からの援助や評価を求めようとする態度は教職経験年数16年以上群よりも10年以下群の教師に高くみられたことから、10年以下群は16年以上群とくらべて自分が行っている指導に対する援助や評価を求めていることが示唆された。

(2) 自由記述からの考察

Figure 1 に示された各カテゴリーの位置関係に注目すると、「具体的な提案」、「情報の共有」、「ファシリテーターの重要性」、「事例提供者の気づき」、「活発な話し合い」が相互に近い関係にあり、PCAGIP法を用いた事例検討が参加者にとって情報の共有や具体的な取り組みにつながるものであるという認識がうかがえるが、そのためにはファシリテーターの役割が大きく、参加者は進行を配慮しつつ活発な話し合いを進めるような場作りを望んでいることが示唆される。また、「いろいろな見方」と「積極的関わり」の関係からは、事例

の提案者に対するメリットが、「シンプルな進行」と「生徒理解の深まり」の関係からは、他の方法からみたPCAGIP法のメリットがうかがえる。

V. 総合的考察と今後の課題

本研究の結果から、PCAGIP法を用いた事例検討の前後で経験年数の長い教師と若手の教師の間には「被援助志向性」に差がみられず、第1の仮説は棄却された。「状態被援助志向性」得点と「被援助に対する肯定的態度」得点は事例検討の前後とも経験年数16年以上群より経験年数10年以下群が高く、PCAGIP法を用いたことによる効果であるとはいえない。これは、教職経験が10年以下の教師は普段から自分の授業や生徒への対応について援助を受けたいと感じていることが背景にあるのではないかとと思われる。

しかし、PCAGIP法を用いた事例検討のあとでは、援助を受けることに対する懸念や抵抗感は軽減されており、第2の仮説は部分的に支持された。経験年数の違いによって、援助を受けることに対する懸念や抵抗感の軽減に対する受け止め方が異なっていたことは注目すべき点であると思われる。これは、教職経験年数が長くなっていくことで学校内での担当する分掌が増えたり、責任が大きくなったりするなどの理由によるものと推測できる。

今回の事例検討に参加した教師たちは、PCAGIP法による事例検討が“PCAG”（PCAグループ）としての参加者相互のふれあいと自己実現を促進する（國分・片野，2001）エンカウンターグループの役割を果たすことや、参加者自らが解決策を見つけ元気になっていくという基本姿勢を有するものであること、また、“IP法”（インシデント・プロセス）のねらいである、いろいろな視点、様々な意見、具体的な援助方法、道筋の明確化といった問題解決型事例検討であることを感じたのではないかとと思われる。

最後に、本研究は、阪神間の住宅街に位置する比較的落ち着いた雰囲気を持つ、一中学校の教師を対象に行ったものである。学校によって求められるものや重要視されるものが異なれば、教師の指導や援助のあり方も異なってくると思われる。また、教師間の人間関係がファクターとなってPCAGIP法による事例検討の効果が左右される可

能性も否定できない。今後も量的・質的データを蓄積し、学校の社会的・文化的背景を含めた検討が必要であると思われる。

〈引用文献〉

新井 肇 2012 事例研究で育つ教師と子ども 参加型事例研究で「元気のある学校」をつくる 児童心理2012年12月号臨時増刊 学校における事例研究・事例報告 pp. 12-20

伊藤卓也 2012 児童生徒理解とチーム支援のための事例検討研修 平成23年度研究調査 長野県総合教育センター (http://www.edu-ctr.pref.nagano.jp/kjouhou/seitoku/kensyuu_seitoshidou/jireiketoukensyuu_kiyuu.pdf#search=%27http%3A%2F%2Fwww.eductr.pref.nagano.jp%2Fkenkyu_chousa%2Fproject%2F2013%2Fseitoku%2F3_1.pdf%27 2018年8月21日閲覧)

小林正幸 2012 学校での事例検討会が生かされるために 児童心理2012年12月号臨時増刊 学校における事例研究・事例報告 pp. 57-65

國分康孝・片野智治 2001 構成的グループ・エンカウンター の三大原理 構成的グループ・エンカウンター の原理と進め方ーリーダーのためのガイド 誠信書房

倉光 修 2012 事例報告・事例研究の問題点と限界 児童心理2012年12月号臨時増刊 学校における事例研究・事例報告 pp. 121-126

望月洋介 2013 若手心理臨床家の事例検討法としての PCAGIPの効果検討 日本人間性心理学会第32回大会 プログラム・発表論文集, 88.

村山正治 2012 PCAGIP法とは何か PCAGIP法の手順とポイント 村山正治・中田行重(編著) 新しい事例検討法PCAGIP入門 パーソン・センタード・アプローチの視点から 創元社

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.

Rogers, C. R. 1951 Client-centered therapy; its current practice, implications, and therapy. Oxford, England: Houghton Mifflin.

Rogers, C. R. 1970 Carl Rogers on Encounter Groups., England: Harpercollins. (畠瀬稔・畠瀬直子訳 2007 「エンカウンターグループー人間信頼の原点を求めて(新版)」 創元社.)

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ーPCAGIP法を参考にした事

例検討についてー 人間と環境, 2, 85-96.

田村修一・石隈利紀 2001 指導・援助サービス上の悩みにおける中学校教師の被援助志向性に関する研究ーバーンアウトとの関連に焦点をあててー 教育心理学研究, 49, (4), 438-448.

田村修一・石隈利紀 2006 中学校教師の被援助志向性に関する研究ー状態・特性被援助志向性尺度の作成および信頼性と妥当性の検討ー 教育心理学研究, 54, (1), 75-89.