

## PCAGIP法を用いた事例検討会の効果についての研究

－参加者間の相互作用に注目して－

A study on the effect of the case study based on the PCAGIP Method

－Focus on the interaction between participants－

齊 藤 英 俊<sup>\*1</sup>、南 雅 則<sup>\*2</sup>

### 要旨

本研究では、中学校教諭を対象に、PCAGIP法による事例検討会を実施した。その結果、事例検討会における参加者からの発言は相互作用を生み出し、提案者に新しい気づきを起こさせる「触媒としての機能」があることや事例検討会を通して提案者だけではなく参加者を含む学校全体で取り組んでいくプロセスが見られた。また、事例検討を行う前後で「被援助志向性」が高くなり、「失敗恐怖」が低くなる結果から、PCAGIP法による事例検討は事例提供者だけではなく参加者に対する援助という点においても有効な事例検討法であることが示唆された。

キーワード：PCAGIP法 (PCAGIP method)／相互作用 (interaction)／

被援助志向性 (help-seeking preferences)／イラショナル・ビリーフ (irrational belief)

### 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、教員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。事例検討について生徒指導提要（文部科学省，2010）では「複数の目により児童生徒の実態を多面的にとらえることができること，児童生徒の課題について共通理解したうえで指導目標を設定できること，そして，具体的な支援のアイデアをたくさん出し合えること」とその意義が示されている。また，新井（2012）は「(事例研究が) 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」と述べており，その重要性を指摘している。さらに生徒指導提要（文部科学省，2010）では，留意すべき点として「事例検討で，担任教員が他の教員から指導力不足を指摘されたり，攻められた

りするような場になっては意味がないこと，参加している教員がそれぞれ自分の問題として，自分が担任だったらという姿勢で臨むことが大切であること，担任教員が多くの教員から児童生徒のとらえや指導の手立てについて支援を受けることができ良かったと実感できるようにすること」があげられている。

そこで，こうした学校での事例検討に関わる留意点に配慮でき，事例検討のねらいを達成することのでき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法は村山（2012）によって開発された事例検討の技法で，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している。また，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している。IP法は，参加者には簡単なインシ

<sup>\*1</sup> SAITO, Hidetoshi

北陸学院大学 人間総合学部 子ども教育学科  
教育心理学、発達心理学、心理演習

<sup>\*2</sup> MINAMI, Masanori

びわこ学院大学 教育福祉学部 子ども学科

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方法である。つまり、生徒指導提要に示された留意点はRogers(1951)のPerson-Centered Approachにおける、お互いの発言や思いに心を寄せるという受容的・共感的理解に基づくものであり、PCAGIP法は事例検討のねらいに沿った有効なプログラムであるといえる。

村山(2012)はPCAGIP法の特徴として、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、の4つを挙げている。こうしたPCAGIP法の特徴を考えると教育現場において園児や児童生徒への指導に行き詰まりを感じていたり保護者対応などに悩みをかかえている教員にとって、現在かかえている課題の解決、課題解決への活力、教職員間の協働という点において有用なプログラムであるといえる。

国内におけるPCAGIP法を用いた研究の歴史は浅く、並木・小野(2016)によれば、2016年の時点で国内において収録されたPCAGIP法に関する論文21件のうち体験報告や逐語記録が半数以上を占めており、その効果を統計的に分析したものとしては、望月(2013)が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もののみであったことが報告されている。また、その多くが心理臨床の領域における実践の報告であったが、教育の領域では、坂本(2011)のみが参加者の感想をもとに効果や意義を検討したものであったことが報告されている。

また、並木・小野(2016)以降の主に教育の領域における実践としては、養護教諭養成課程における活用と効果測定のための尺度開発(内藤、

2017・内藤, 2018)、中学校での事例検討会における実践と教師の被援助志向性の変容を検討したもの(南・松本, 2019)、教育・福祉領域で働く臨床心理士の事例検討会の逐語記録から事例提供者に提供されている効果の検討(小野, 2020)が見られる。PCAGIP法の実践という点で見ると、坂本(2011)と南・松本(2019)の報告だけであり、効果の測定を何らかの尺度を用いて行っていたのは望月(2013)と南・松本(2019)のみであった。南・松本(2019)によれば、中学校における事例検討(校内研修会)をPCAGIP法で行った結果、事例報告者や助言者ではない参加者による「積極的関わり」や「活発な話し合い」を示すカテゴリーが抽出されており、新井(2012)が述べたような「(事例研究が)個別的经验知を新たな実践のための知として共有化する場」としての意義が見られたことが報告されている。このようにPCAGIP法に関する先行研究を概観すると、教育の領域での効果の可能性が考えられるが、現時点では学校での効果を検討したものは非常に少ない。また、並木・小野(2016)が指摘するように、「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必要がある」といえる。

そこで、本研究ではPCAGIP法を用いた事例検討においてどのような相互作用が見られたのか、また、事例の提供者や参加者にどのような変化が見られたのかという側面からの検討を行うため、逐語記録をもとにテキストマイニングの手法を用いた分析を行った。逐語記録の分析にはKH Coder(樋口, 2020)を使用した。テキストマイニングの手法を用いることにより、経過場面における参加者の発話量などの変化をとらえることが可能となり計量的かつ客観的に検討することが可能になると考えられたためである。さらに本研究では、PCAGIP法による事例検討によって、教師が教育実践をするときに持ちやすい「~ねばならない」型の強迫性であるイラショナル・ビリーフ(河村・國分, 1996)や教師が児童生徒・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である被援助志

向性（田村・石隈，2001）の側面から効果の検討を行った。教師のイラショナル・ビリーフと被援助志向性の側面からの検討を行ったのは、PCAGIP法がベーシック・エンカウンター・グループ（Rogers，1970）の要素を取り入れていることから、教師特有のイラショナル・ビリーフや援助要請への抵抗感の軽減に効果があると考えられたためである。

以上のことから、本研究における目的を以下の2点に整理した。第1の目的は、PCAGIP法による事例検討は参加者間の相互作用を生み出し、事例提供者自身に事例に対する新しい気づきやとらえ方の変化をもたらすことができるのか。また、その新しい気づきやとらえ方の変化はどのようなプロセスで生じたのかを検討することである。第2の目的は、PCAGIP法による事例検討によって参加者の教師特有のビリーフと被援助志向性が変化したのかを検討することである。

## 方法

- (1)実施時期・時間 2019年6月（正味1時間）
- (2)実施場所 A中学校会議室
- (3)研究協力者 A中学校教職員9名（ファシリテーターは第1筆者、記録者は第2筆者が務めた）
- (4)内容 PCAGIP法を用いた不登校傾向にある中学1年生女子の事例検討
- (5)質問紙 ①状態被援助志向性尺度・特性被援助志向性尺度（田村・石隈，2001）②教師特有の指導行動を生むイラショナル・ビリーフ尺度（河村・國分，1996）で構成された。質問紙は事例検討の前（事前）と事例検討の終了後（事後）に回答を求め、データは同定された。
- (6)倫理的配慮 事例検討は後日に内容を分析するために、事前に参加者全員に対し、①録音内容は研究目的以外には用いないこと、②録音データ並びに逐語記録については個人が特定されることのないように取り扱い、厳重に管理してプライバシーの保護に努めること、③研究が終了した際には録音データ並びに逐語記録は速やかに破棄されることを文書並びに口答で伝え、録音並びに実施の了解を得

た。ICレコーダーで録音された事例検討中のやりとりは、事例検討の終了後、忠実に文字起こしを行った。本研究の実施にあたり、調査者（第一筆者）の所属機関の倫理審査委員会の承認を得た（第2019-1号）。

## 結果

参加者の発言内容の変化をとらえるために、逐語記録について1名の1回の発言を1カウントとして202のテキストに整理した。その際、全テキストについて時間の経過に沿って、「事例の紹介（1～7）」、「質疑応答（8～120）」、「意見交換（121～174）」、「まとめ（175～202）」に分け、テキストマイニングの手法を用いて分析を行った。

### (1)各場面における発言数の変化

全てのテキストを対象に場面別の参加者別発言数をカウントした（Table 1）。

Table 1 各場面における発言者別の発言数

発言者	事例の紹介	質疑応答	意見交換	まとめ	合計
A	6	45	4	1	56
B	0	9	6	1	16
C	0	19	9	1	29
D	0	7	3	2	12
E	0	4	3	2	9
F	0	6	5	2	13
G	0	7	3	2	12
H	0	1	4	2	7
I	0	3	0	0	3
進行1	1	9	13	6	29
進行2	0	3	4	9	16
合計	7	113	54	28	202

(注)発言者Iは質疑応答後退席

発言者Aが事例提供者、進行1がファシリテーター、進行2が記録者である。場面別に見ると、「事例の紹介」の場面ではファシリテーターを除くと事例提供者の発言しか見られなかったが、「質疑応答」の場面では参加者全員からの発言が見られ、それぞれの質問に答えたために事例提供者の発言が多くなっていた。「意見交換」、「まとめ」の場面においても参加者の全員から発言が見られ（途中退席のIを除く）、発言が特定の参加

者に偏っている様子はなかった。

(2) 場面別の抽出語の検討

場面別の抽出語の特徴をとらえるため、テキストマイニングにはKH Coder (樋口, 2020) を使用し、全抽出語から副詞 (例:「本当に」など) と感動詞 (例:「ああ」「ありがとう」など) を除いた抽出語による共起ネットワークを作成した (Figure 1)。「事例の紹介」場面では提案者から、「A子が入学当初は何とか学校に来ていたが、最近は教室に入るのが難しくなってきたこと」や「小学校の時から友人に依存的で対人関係があまりよくないこと」が報告され、「何とかA子をクラスに入れるようにしたい」という気持ちが伝えられた。その後の「質疑応答」場面の関係を見ると、「クラス」、「子」、「友だち」という語が共起関係にあり、クラスでの様子、友人関係が中心に話し合われたことがわかる。次いで「意見交換」場面では、「質疑応答」場面で話し合われた友人

関係に加えて、家庭での様子 (特に母子関係) や学校としての対応をどうすればいいのかといったことが話し合われた。共起関係を見ると、「子」、「友だち」の他に「出る」、「思う」、「言う」、「分かる」という語が共起関係にあり、コンコーダンスで見ると「出る」については「そういうストレスが完全に体に出てしまっているの、ちょっと、果たして、学校に来ることが安心につながるのか (139)」、「学校が原因で体に出るっていうことも、やっぱりある (147)」というものや、「思う」については「関係性をつくらなきゃいけないかなと思いますし (156)」、「学校でできることとか、周りの大人、教育相談の先生とか、あと担任の先生だったり学年の先生だったり、が関わっていけるかなと思ったりするんですけど、ちょっとこの家を何とかしてあげないと、ちょっとしんどいかなと (162)」, また「言う」では「勇気を持って休ませるって変な言い方ですけど、そういうことをお母さまに言うかもしれないです (152)」

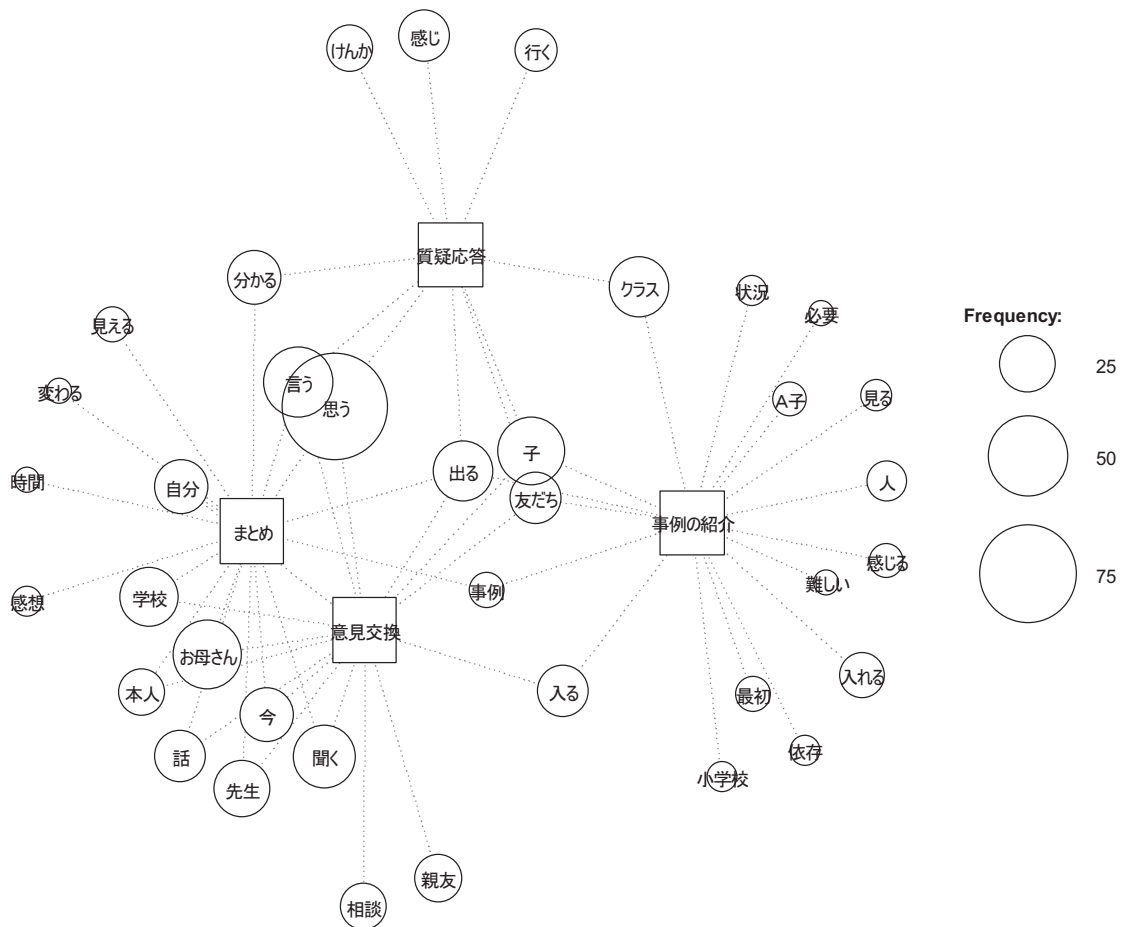


Figure 1 抽出語の場面別共起ネットワーク



や、「分かる」では「この子の状況が分かって、相談できるような気持ちになられたら、少しまた状況が変わるかなという感じが(163)」のように、参加者が自分の考えや思いを伝えていることがわかる。また、「まとめ」場面との共起関係を見ると、先ほどの「思う」、「言う」に加えて、「お母さん」、「学校」、「先生」、「本人」といった語と共起しており、学校に来ることを優先するのではなく、本人と母親との関係を含めた家族の状況が安定すること、その上で周囲の大人や担任以外の教師(学年団や教育相談)が関わっていくことの必要性が取り上げられた。

「まとめ」場面の終盤に事例提供者から「先生方のほうから、クラスに入るのが、これが果たしてゴールなのかというふうなのが、すごく印象的でして、本人のほうは、安定することとか、居場所という言葉がありましたけど、確かに家族、お母さんもそうですし、本人、なかなか居場所というか、安心できる場所というのがあるのかなというところから、そこからスタートするというのも、今の行動、本人がどうかということよりも、入れるかどうかということよりも、そこら辺のことを含めて考えていくということが大事なんだろうなというふうに、この事例を通してあらためて考えたところです(195)」という発言があった。この発言は、「事例の紹介」場面で見られた提案者のA子に対する見方がPCAGIP法による事例検討を通して変化したことを示すものであるといえる。

### (3) 教師特有のビリーフと被援助志向性の変化

参加者の教師特有のビリーフと被援助志向性の変化を検討するため、イラショナル・ビリーフの下位尺度(「自己無能感」、「他者信頼感」、「失敗恐怖」、「自己抑制」、「理想とする生徒像」)ならびに被援助性志向性尺度の下位尺度(「状態被援助志向性」、「援助に対する懸念や抵抗感」、「援助に対する抵抗感」)それぞれの事前と事後の得点についてウィルコクソンの符号付き順位検定を行った。分析にはHAD17(清水, 2016)を使用した。分析の結果、「状態被援助志向性」得点の差において有意差が見られ( $z=2.10, p<.05, r=.52$ )、事後の得点が事前の得点よりも高かった。また、イラショナル・ビリーフ尺度の「失敗恐怖」得点の差において有意傾向が見られ( $z=1.64, p<.10, r=.41$ )、事後の得点が事前の得点より低かった。その他の下位尺度には有意差は見られなかった(Table 2)。

### 考察と今後の課題

本研究の第1の目的は、PCAGIP法による事例検討が参加者間の相互作用を生み出し、事例提供者自身に新しい気づきや変化をもたらすのかを、そのプロセスも含めて検討することであった。Figure 2に示した「質疑応答」、「意見交換」、「まとめ」の場面における発言の流れを見ると、提案者は最初A子の状況に対してはA子自身の問題ととらえていた様子が見えるが(発言27, 発言34, 発言106など)、その後の「意見交換」場面で参加者からの発言を通して、「まとめ」場面で

Table 2 イラショナル・ビリーフ尺度と被援助志向性尺度の統計量と検定結果

	N	z(統計量)	p値	r(効果量)	
イラショナル・ビリーフ					
自己無能感	8	0.50	.60	.13	ns
他者信頼感	8	0.42	.68	.11	ns
失敗恐怖	8	1.64	.10 +	.41	pre $\geq$ post
自己抑制	8	1.05	.30	.26	ns
理想とする生徒像	8	0.14	.90	.03	ns
被援助志向性					
状態被援助志向性	8	2.10	.04 *	.52	pre < post
援助に対する懸念や抵抗感	7	0.84	.40	.22	ns
援助に対する肯定感	7	0.73	.47	.20	ns

\*  $p<.05$  +  $p<.10$

〈主訴〉「現在不登校傾向にあるA子がクラスの中に入ることができるような対策」を相談したい

「質疑応答」場面で見られた提案者のA子に対する理解

自分のことを心配してくれて、気にかけてくれて、依存できる存在がほしいんじゃないか (27)

同年代の友だちとべったりしたいという感じ (34)

その日は頑張ろうって思うんですが、やっぱり次の日になると、「やっぱりイヤだ、怖い、クラスに入りたくないって」いう状態 (64)

身体に出来ました、じんましんだったり過呼吸といった症状が出て (90)

学校に行くのがイヤなだけ (106)

「意見交換」場面での参加者からの発言

C：視点の転換をしてやりたい (132)

D：何に悩んでいるのが明確になれば (136)

E：学校に来ることが安心につながるのだろうか？家での接し方などをお母さんにたずねてみたい (139)

F：教室に入(はい)れることがゴールなのか疑問 (144)

G：無理に来させることがいいのかな？勇気を持って休ませることがあっても (152)

H：友だち付き合いってこんなもんだよって、人間関係だから当然裏切られるようなこともあるよってことを理解させてあげたらそれがゴールなのでは (156)

C：信用できる場が学校や、家にもお母さんが安定してるっていうか、そうしたら自然にクラスに入れるかな (173)

**先生1人で背負うと大変、チームでプレーしていかないと (174)**

「まとめ」場面での提案者の発言

**いろんな見方とか意見**とか、ありがとうございました。結果的にゴールが目に見えるものというふうに、クラスに入れるようにというふうなことで提案をさせていただきましたけども、いろいろお話を聞いて、やっぱりこの子自身が目に見えて不安定な状態なので、確かに、もっと精神を安定させるというのが一番なんだなというふうに、**気付くことができましたので**、そこに視点を置くべきなんじゃないかなというふうに、**見方が変わってきました** (178)

( )内の数字は発話順を表す

Figure 2 事例提案者の発話内容の変化

は、A子をクラスに入れることよりも、落ち着いた生活を取り戻すことが大事だという趣旨の発言をしている。中田(2012)はPCAGIP法の論理として挙げている中に「事例提供者に対するグループ参加者からの質問は、事例提供者の中で気づきが生じるための触媒として機能する」と述べているが、今回の事例検討会における参加者からの発言は相互作用を生み出し、提案者に新しい気づきを起こさせる「触媒として機能」したといえるのではないだろうか。また、そのプロセスについても中田(2012)は「対人援助に関する新たな気づきが生じること、あるいは気づきに近づこうとすることがPCAGIP法の中核の体験である」と述べ

ているように、今回の事例検討会では提案者だけではなく参加者も一緒になってどのようなゴールを目指すのかを考えようとするプロセスが見られた。「意見交換」場面では発言136や発言139、発言144のように参加者自身か感じる疑問に続き、発言152や発言156、発言173のような具体的な提案が示されており、発言174に見られるように「チームでプレーしていかないと」という、提案者(担任)だけではなく学校全体で取り組むことの重要性が語られた点(Figure 2の太字部分)で、PCAGIP法を用いた事例検討の意義が認められたといえるだろう。

また、第2の目的であった教師特有のピリーフ

と被援助志向性の検討結果から、事例検討を行う前に比べて後では「状態被援助志向性」得点が高くなり、イラショナル・ビリーフ尺度の「失敗恐怖」得点が低くなったことは、事例提供者だけではなく参加者に対する援助という点でも大きな意味を持つものであると思われる。つまり、「被援助志向性」が「困難に直面したとき他者へ援助を求めるかどうかの認知的枠組み」(田村・石隈, 2001)であることや、「失敗恐怖」が「失敗してはいけないとか力量不足を見せてはいけない」という教師特有のビリーフ(河村・國分, 1996)であることをふまえると、今回の事例検討における参加者の「他者に援助を求める」意識が事後に高くなっていたことと「失敗恐怖」が軽減されたという結果は、PCAGIP法を用いた事例検討が学校現場における教員間の協働体制にも大きく寄与するのであることを示すものである。しかし、田村・石隈(2001)は「被援助志向性」の「State(状態)」の高い教師が職場の同僚や管理職に援助要請しても、それに十分答えるだけのサポートが得られない場合、「援助の欲求」が低い教師に比べて失望感が強くなる可能性を示唆しており、PCAGIP法による事例検討を行うことだけで必ずしも「被援助志向性」が高くなるわけではないことについては今後の課題として検討していかなければならない点である。

最後に本研究の限界と課題を述べる。本研究はある地方中核都市の中学校における1回だけの事例検討についてのものである。結果を一般化するためには中学校だけではなく、他の校種(保・幼・子ども園, 小学校, 高等学校)における事例検討についても検討する必要があると思われる。また、参加者同士の関係性も検討する必要がある。

#### 〈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

樋口耕一 2020 社会調査のための計量テキスト分析(第2版)ー内容分析の継承と発展を目指してー ナカニシヤ出版

河村茂雄・國分康孝 1996 小学校における教師特有のビリーフについての調査研究 カウンセリング研究, 29, (1), 44-54.

南 雅則・松本 剛 2019 中学校教師を対象としたPCAGIP法を用いた事例検討の結果に関する研究 北陸学院大学・北陸学院大学短期大学部研究紀要, 11, 113-120.

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.

文部科学省 2010 生徒指導提要 教育図書株式会社

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

内藤裕子 2017 養護教諭養成におけるPCAGIP法の活用と効果 東北福祉大学教職研究, 2016, 45-57.

内藤裕子 2018 養護教諭養成におけるPCAGIP法の活用と効果(2) 評価尺度の作成 東北福祉大学教職研究, 2017, 59-67.

中田行重 2012 PCAGIP法の論理 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.

小野真由子 2020 PCAGIP法の実践における書記の工夫と今後の課題 関西大学心理臨床センター紀要, 9, 23-28.

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

Rogers, C. R. 1970 *Carl Rogers on Encounter Groups*. New York: Harper & Row. (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.

清水裕士 2016 フリーの統計分析ソフトHAD: 機能の紹介と統計学習・教育, 研究実践における利用方法の提案 メディア・情報・コミュニケーション研究, 1, 59-73.

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, 438-448.

## 謝辞

本研究は、2019年度北陸学院大学・北陸学院大学短期大学部共同研究費の助成を受けて行われたものです。また、本研究の一部は日本学校メンタルヘルス学会第23回年次大会において発表されました。本稿執筆にあたっては、北陸学院大学人間総合学部教授の勝谷紀子先生に貴重な視座を賜りました。著者一同衷心より御礼申し上げます。