

高等学校の教育相談における実践的課題に関する研究

—高校一年生時に問題化した事例の検討を通して—

足立 理子

Michiko ADACHI

Practical Problems of Educational Counseling at High School

—Case Studies on First-Year Students—

【 要 旨 】

高等学校へ進学し新しい生活を送る中で、学校不適應の状態を呈する生徒がいる。本研究の目的は、特に高校一年生に着目し、教育相談において教員として向き合うべき実践的課題への、望ましい対応の在り方の一端を明らかにすることである。研究Ⅰにおいて、「高等学校一年生が抱えている問題」について教員がどう感じているかを高等学校の教員対象に質問紙調査を行い、分析、考察に基づいて検討すべきと考えられる事例を抽出した。研究Ⅱにおいて、抽出した個別の事例を中心に検討することで、教育相談において教員が行うべき対応のあり方を考察した。さまざまな問題をもって動けなくなっている生徒のところに寄り添い、育ちを促すために、学校に生徒のこころを抱えはぐくむ機能が必要であることが考察された。また、生徒の反抗の意味の捉え方の視点、生徒の存在を肯定的に受容し、見守る視点を得た。

【キーワード：教育相談，高校一年生，環境移行，事例研究】

I 問題

1 高等学校への進学率と中途退学者の現状

学校基本調査（文部科学省，2014a）によると、平成26年3月の中学校卒業生数は1,192,992人、うち高等学校等進学者数は1,174,006人である。高等学校等進学率は98.4%である。これだけの生徒が高等学校へ進学している一方で、児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査（文部科学省，2014b）によれば、平成25年度の高等学校全日制（本科）の在籍者数は3,204,261人、中途退学者数は37,897人、在籍者数に対する中途退学者数の割合は1.2%である。そのうち、第一学年の在籍者数は1,098,257人、中途退学者数は18,841人、在籍者数に対する中途退学者数の割合は1.9%である。高等学校全日制の中途退学者のうち、一年生の占める割合は49%を超える。

2 高校一年生という新しい環境への移行

(1) 高校入学という「環境移行」

山本(1992)は、環境移行を「人生の出来事や移動によって環境が変わること」と説明している。中学生の高校への入学という状況は、「環境移行」であると考えられる。このような環境移行は、幼稚園児の小学校入学など別の校種間でも起こりうる。しかし、S.Wapner・J.Demick(1992)が「環境の特性」を3つの側面（物理的側面（例：自然物と人工物）、対人的側面（例：他の人々）、社会文化的側面（例：法、規則、慣習））で捉えたが、このような捉え方で中学生の高校入学という状況を考えてみると、以下に述べるようにこれら三側面すべてが大きく変化すると考えられる。

「物理的側面」については実際通学する建物、その周りの環境が変わることと同時に、高校入学

の場合通学距離は数倍に、通学手段は公共交通機関を利用することになるなど、変化が大きくなる場合がある。「対人的側面」について中学校から高校への移行を考えると、地域の学校という枠を越えて数名ずつが集まるような、ほぼ知らないメンバーでクラスが構成されるので、より混乱が大きいといえる。さらに「社会文化的側面」については、校則や通学中のマナーや出席日数のことなど、中学校のときまではあまり意識されなかった決まりごとについて、生徒は注意を払わなければいけなくなる。

(2) 危機的移行と高一クライシス

山本(1992)は「人間は生理的にホメオスタシスを求めると同様に心理的社会的平衡と安定を求める欲求をもっている。その平衡と安定の状態が破られるのが危機である」と述べており、実際、各学校種の初期は、安定していた人間—環境システムが卒園、卒業そして入学によって均衡が破られ、新しいシステムを形成する必要のある移行であるという点において「危機的移行」といえる。小一プロブレム、中一ギャップ、高一クライシスと呼ばれる状況であると考えられる。この中で特に、環境の三側面の変化が大きく、「文化ショックを経験し、不適応状態になる」(石井, 1992) 危険性をはらんでいるといえる高校への入学が、「高一クライシス」なのだろう。

(3) クライシスと成長の過程

高一クライシスとは、北海道教育委員会(2010)によると、「高等学校入学後、不登校や中途退学に陥りやすい状況」のことである。

「危機(crisis)というのは、分岐点であり、発達に対してプラスにもマイナスにも転じるもので、そこを克服することで次の段階へ前進できる」(前田, 1981)ものと捉えるなら、クライシスはあって良いもの、むしろ必要といえるものではないだろうか。たとえば中学三年生で高校入試を目前に控え、どの学校で勉強したいのか、どこへ願書を出すのかなどの選択肢に向き合い、何らかの答えを選び取っていくことは、人生周期の初めての選択として、相当に大切なものである。「クライシス」を、生徒が生きていく中で悩み考えるに値する事がらと出会い、自分の人生を自分のものとして生きていくために自分のこととして悩み、選択をして、次のステージへ進んでいくという、一つの節目を表現する単語であると考え、この

「クライシス」は、中学校三年生までにすでに経験済みといってよいもののはずである。これが、高校入学の当初、「危機」として起こる現実はどのように捉えるべきだろうか。

一つには、高校入学という環境移行が、S. Wapner・J. Demick(1992)の述べる「人間—環境システムの(人、環境、あるいは両者の変化と関連している)危機的移行、あるいは急激な移行」として高校入学当初に生徒に訪れ、それを受け止めきれなかった場合、高一クライシスとして問題になるのではないかと考えられる。また、「高校はいくつかの地区の中学校から選抜された生徒が集まるので(中略)新しい学校環境の中では、自分の能力に疑問を抱いたり、劣等感を持ったり、不適応に陥る可能性」(古川・小泉・浅川, 1992)もあると考えられる。さらに、高校入試を控えての進路選択の際、何らかの理由でその分岐点を生徒が意識しないまま過ぎてしまい、高校入学後に自覚してしまった場合も考えられる。あるいは、生徒は中学校で考え、分岐点での選択を行ったとしても、移行を体験することで想像していたこととのギャップを感じ、新たな危機に直面することになることも考えられる。

(4) 高一クライシスによる早期退学の未然防止

児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査(文部科学省, 2014b)により、学年ごとの中途退学者の割合を考えると、学年が上がるにつれて退学の割合が減っている。このことから、高校一年生のときのケアは大切であると考えられる。実際教育現場では「高校入学時から不登校未然防止のための取組の必要性」が指摘されている(島根県教育センター, 2010)。

北海道教育委員会(2010)は「早期の生徒間の人間関係づくりが重要」として「新年度が始まって間もない4月から6月にかけて(中略)コミュニケーショントレーニングなどのメニューを実施することが効果的」と述べ、学年全体に向けた対策を講じている。

(5) 「心のエネルギー」について

文部科学省(2010)は、「家庭や学校で安心して過ごせる、自分の気持ちをよくわかってもらえる、充実感を体験する、認められるといった体験が心のエネルギーの源となる」と述べている。家庭や学校でのかかわりの中での心のエネルギー充足が重要であると考えられる。上記の試みはその

指摘に沿うものであると考えられる。

しかしその一方で、それでもなお学校に行けない、教室に入れない、など不適応を起こしてしまう生徒もいる。高校一年生の時期は、環境の移行期であり、混乱期でもあるため、新しい環境に対応するために心身ともにエネルギーが必要であり、また、適応状態になるまではそれまで以上にエネルギーを消費すると考えられる。そして文部科学省（2010）は「様々な問題行動はこうした心のエネルギーの枯渇が原因になっていることが少なくない」とも述べており、不適応な行動が、心のエネルギーの枯渇の結果であると指摘している。ここで、不適応な行動とは、いわゆる問題行動だけではなく、“学校があわない”という漠然とした感覚からくる、登校への意欲減退といった行動全般を指す言葉として使用する。

生徒が学校へ適応するまで、またその先も活動するためにもエネルギーを補充し続けていかなければならないと考えるのだが、学校としてどのように対応することを考えたらよいのだろうか。

3 高校中退の問題

(1) 心のエネルギーの枯渇とクライシス

学校不適応の症状を呈する生徒がいた場合、その原因を取り除く、頑張れるようになるまで日数をかけて休憩する、といった時間をかける対応が必要になる場合がある。しかしそれぞれの生徒の状況やペースに合わせて、心のエネルギーがたまるのを待つことは難しいことがある。休憩のために授業を休むという行為は、高校には授業の出席時間数について一定の区切りが存在するので、義務教育では基本的に想定しない原級留置や、進路変更へとつながることがあるためである。そして例えば原級留置を選択した場合、「中途退学の引き金になるケースが多い」と文部省（1994）は指摘している。また、原級留置後には今までには経験のない形での“異年齢”とのかかわりといった新たな困難も想定しておく必要もあると思われる。

こういった状況を回避しようと考えた場合、生徒の心のエネルギーは、何とか教室へ入ることや授業を受けることのために必要となり、エネルギーが足りない状態が続けば授業の欠席時間数が増え、生徒本人はクライシスに相對することとなる。

(2) 中途退学という選択

クライシス（分岐点）に直面したときの選択肢

の一つに、中途退学があるが、もしそれを選択した場合、特に退学直後についての問題が指摘されている。高橋・玄田（2004）は「高校中退者および中学卒非進学者の労働市場環境は、1990年代末以降、高校や大学の卒業者以上に厳しい状況に直面していることが既存統計からもうかがえる」と述べており、特に高校中退者については「中学卒非進学者の就職状況が、高校卒非進学者とは大きな違いがない反面、高校中退者については、明らかに学校をやめた直後に正社員となる確率が低くなっていることが確認できた」と述べている。クライシスという分岐点において悩み、中途退学を選択した結果は、前向きな選択であったとしても、特にその直後に現実社会での厳しさという次の問題にもぶつかるかと推測される。また酒井・林（2012）は「とりわけ高校中退者は多くのリスクを抱えがちである。このリスクの回避は生徒自身や家族の努力にかかっており、その成否は各家庭が有する情報や資源の多寡に大きく規定されている可能性がある」と述べており、退学後の生活にも家庭の教育力が問題になるとしている。

前向きな選択として高校中退を選んだとしても、その後の本人の生き方にかかわる課題は大きく、まして、前向きになれないままその選択をすることになった場合には、その先の困難は想像にかたくない。だからこそ、中途退学の未然防止のための対策がとられているのであろう。

(3) 孵卵器であるべき高校

クライシスは分岐点であり、一般的には、生徒は高校入試の段階で通過している点であると先に述べたが、その段階で分岐点を分岐点として自覚して、選択を行いながら通過することをしなかった、あるいは分岐点に気付かない、気づけないまま通過してきたような具体的な状況は、いろいろと考えられる。しかし、もしこうした状態のまま、高校へ入学して、何かしら心のエネルギーを消費してしまう状況になり、さらに何らかの選択をしなければならぬ状況になったとき、精神的な成長の段階からいっても、生徒がしっかり問題に向き合い、主体的な選択を行っていくことは難しいと考えられる。このことから学校は孵卵器としての機能を求められることになる。すなわち、精神的な成長を待つために生徒を抱え、守り育てる場所としての役割を、学校は要請されていると考えられる。

(4) エネルギーの充足の必要性

それでは、学校は、いかにして「孵卵器」として機能し得るだろうか。具体的には、環境移行やクライシスを伴う生活の中で、エネルギーを消費してしまい、立ちすくんだりうずくまってしまっている生徒に、教員はどのように寄り添い、エネルギー充足の手助けができるであろうか。

文部科学省(2010)は「愛される、愛する、大事にする、大事にされる、認める、認められるといった精神的充足が得られることで意欲や成長へのエネルギーが湧いてくる」また「自分の存在を認められ、大事にされている、守られていると感じる学校生活を体験させる。また、その児童生徒なりに達成したことをよくほめ、認めることで、心のエネルギーの充足を図る。そのようにして心のエネルギーが十分充足されて初めて集団行動や社会的行動に意欲を抱くようになるのである」と指摘している。学校や家族など、誰かに大切に抱えてもらい、エネルギーの補充があることで、やっと社会的な活動に向かうことができるし、思春期のこの時期の悩みや葛藤に、安心して向き合うことができるのではないかと思われる。

以上のことから、学校や家庭といったいろいろな守りの中で行われるかかわりとは何かを、学校で筆者が経験した個別の事例を通して心のエネルギーの枯渇の原因を考察し、対応を検討する必要があると考えられる。

4 本研究の取り組みについて

(1) 教育相談としてのかかわり

文部科学省(2009)が「教育相談は、一人一人の生徒の教育上の問題について、本人又はその親などに、その望ましい在り方を助言することである」といっているように、教育相談活動は、生徒と生徒を取り巻く環境へのかかわりが中心である。

その中で、様々な出来事や状況によって心のエネルギーが枯渇し、立ちすくみうずくまってしまっている生徒が不適応な症状を呈することに対して、教員としてどのようにアプローチしたらよいだろうかと考えるに至った。

(2) 個別に考えていくための事例研究

本研究は広く高校一年生に対する教育相談における実践的課題について検討することを目的とするものであるが、河合(2009)は心理療法における「普遍的」で「有用」な方法について「人間

は個々に異なる個性をもっていて、誰にも当てはまる方法など見つからない」と述べている。しかし、「個々の事例をできるだけ詳しく発表する事例研究(中略)が相当に「有用」である」と述べ、「それはたとえば対人恐怖の事例を聞くと対人恐怖の治療にのみ役に立つのではなく、他の症例にも役立つのである。それは、男女とか年齢とか、治療者の学派の相違とかを越えて、それを聴いた人がすべて何らかの意味で「参考になる」と感じるのである。そういう意味で、それは「普遍的」と言えるのだ」と主張している(河合, 2009)。また「学校教育において、教師とカウンセラーの両立は難しくても、課題解決にはカウンセリングの考え方を活かした指導が必要であり、求められている」(馬殿, 2010)という指摘もあるように、教育相談において事例研究を取り入れていくことに積極的であってよいと考えられる。

一方、事例研究の記述の仕方については、起きた事実のみを記録者の主観を排除して表記することは、事実の記録としては必要であろう。そして教育相談は人と人とのかかわりにおける営みであるから、クライシスに向き合い葛藤の中で不安にしている生徒に対して、個として尊重し、距離を保って冷静に対応することも大切で、そのような事例の提示の仕方も必要なことであるとも思われる。しかし、角田(2007)は「人と人が関わりをもつ際には、必ず双方の心が動き、何らかの体験がそこに生じることを忘れてしまうと、現実とは離れた合理化や理想論になったり、教条的な権威・建前主義に陥る危険性」を指摘し、「そうした意味で、関わり手の「体験」にまず注目することは、その場で生じている現象に接近する上で、実は確実性の高いアプローチ」であると述べており、個別の事例研究の有用性を主張している。

そこで本研究では河合らの指摘を踏まえて、個別の事例についての検討を深めることから、生徒全般への対応においても共通で重要、有用な示唆を得ることを目指す。

II 目的

高校へ進学し、新しい生活を送る中で、学校不適応の状態を呈してしまう生徒がいる。本研究では、特に高校一年生に着目し、彼ら一人ひとりへの教育相談における教員の対応について検討する。教員として向き合うべき実践的課題について調査

し、事例研究によりその課題への取組において望ましい対応の在り方の一端を明らかにすることを目的とする。

Ⅲ 方法

研究Ⅰにおいて、A高等学校の教員対象に「高等学校一年生が抱えている問題」に対して教育相談の問題意識について質問紙調査を行った。その結果を分析し、検討すべき事例を抽出した。研究Ⅱにおいて、抽出した個別の事例を検討することで、学校教育相談において教員が行うべき対応のあり方を考察した。

Ⅳ 研究Ⅰ：質問紙調査

1 目的と方法

個別の事例研究のための事例抽出のために、教員に対する質問紙調査を、特に高校一年生に対しての教員の問題意識を問う形で行った。調査対象者はA高等学校の教員58名である。質問紙の内容、構成については、以下のとおりである。

児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査（文部科学省，2014b）において統計データで使用されている項目を用い、『不登校になったきっかけと考えられる状況』について、『頻度』、『重要度』、『連携が必要な範囲』をそれぞれ4件法で、直感的な評定を求めた。ただし、この中で意味のつかみにくい項目については用語の解説（文部科学省，2014c）などを用いて置き換えた。

『頻度』については、『クラス、あるいは学年で、1年間に何名の生徒がその状態になると感じているか』という質問を行った。『重要度』については、『不登校へのつながりやすさ』をきいた。『連携が必要な範囲』については、解決するために連携する相談範囲をどこまで広げる必要があると感じるかを問うものとして『担当者個人で解決ができる可能性が高い』、『学年での対応が必要である』、『学校全体で対応する必要がある』、『外部の関係機関へ相談する必要がある』という選択肢を用いた。

2 結果

58部を配布、回収できたものは48部で回収率は82.8%であった。

集計結果を表1に示す。『頻度』が高いと感じられたものから順に3項目を並べると、『部活動へ

の不応』、『学業不振』、『専門科への不応』であった。『重要度』については高い順に、『いじめ』、『遊ぶためや非行グループに入ったりして登校しない』、『漠然とした不安を訴え登校しない等、不安を中心とした情緒的な混乱によって登校しない（できない）』であった。『連携が必要な範囲』についても同様に並べると、『いじめ』、『漠然とした不安を訴え登校しない等、不安を中心とした情緒的な混乱によって登校しない（できない）』、『家庭の生活環境の急激な変化』であった。

表1 生徒の不登校につながると考えられる事象に対する教員の感覚

	頻度			重要度			連携が必要な範囲		
	平均	標準偏差	意識の順位	平均	標準偏差	意識の順位	平均	標準偏差	意識の順位
入院する程度の欠席	1.60	0.82	18	1.71	0.96	18	2.17	1.31	17
遊ぶためや非行グループに入ったりして登校しない	1.64	0.78	17	3.24	0.87	1	2.67	1.11	7
無気力でなんとなく登校しない	2.21	0.89	10	3.02	0.83	6	2.33	0.86	13
体の調子が悪いと言って、登校しない	2.52	1.01	6	2.93	0.83	8	2.43	0.98	11
漠然とした不安を訴え登校しない等、不安を中心とした情緒的な混乱によって登校しない（できない）	2.19	0.82	11	3.19	0.82	3	2.93	1.03	2
学校に行く意義を認めず、自分の好きな方向を選んで登校しない	2.02	0.96	14	3.07	0.86	5	2.50	0.88	9
不登校状態が継続している理由が上記具体例と複合して、いずれが主であるかを決めたい	2.12	0.93	13	2.98	1.01	7	2.74	1.09	6
いじめ	2.00	1.05	15	3.24	0.84	1	3.00	0.38	1
いじめ以外の友人関係の問題	2.64	1.17	4	3.10	0.75	4	2.33	0.68	13
教職員との関係をめぐる問題	1.90	1.04	16	2.36	0.75	13	2.52	0.59	8
学業不振	2.79	1.21	2	2.19	0.73	14	2.36	0.61	12
専門科への不応	2.74	1.02	3	2.50	0.79	11	2.21	0.56	16
部活動への不応	2.90	1.21	1	1.93	0.77	17	1.95	0.65	18
校則等をめぐる問題	2.40	1.20	8	2.02	0.71	16	2.45	0.66	10
進路、適正の不安	2.50	1.14	7	2.17	0.78	15	2.33	0.68	13
家庭の生活環境の急激な変化	2.38	1.09	9	2.74	0.76	9	2.86	0.99	3
親子関係をめぐる問題	2.60	1.09	5	2.69	0.80	10	2.83	1.00	4
親子関係以外の家庭内の不和	2.17	1.23	12	2.48	0.82	12	2.81	0.98	5

3 考察

(1) 質問項目と学校教育相談の事例について

① 学業について

学業の問題は分岐点である高一クライシスにおいて、一般的な事由であると思われる。次年度以降の科目選択、コース選択など、そのまま分かれ道であるし、高校における学業が学校生活の核であるなら、学業そのものが学校に行くモチベーションにつながると考えられる。学校にいる時間の大半は学業に使われるのであり、例えば分からない授業の場に身を置いて話を聞き続けることはエネルギーを消耗すると考えられる。勉強内容が分からないときは理解し習得するように努力をしていくべきとはいえ、何か勉強に向かおうとする

意識を他へ向かせるような要因があったとすると、生徒が勉強に向かうのは難しいことであるとも考えられる。

そういう状況を考えると、教員の意識として、生徒が抱える悩みの『頻度』が高く出るのはうなずける。また、不登校につながりやすいか、という意味では、『重要度』や『連携が必要な範囲』の数値が低いことについては、教員として対応するスキルが経験上あるからではないかと考えられる。

② 学校に行く意義について

何のために義務教育ではない学校に行くのか、という根本と思われるところに疑問を強く持った生徒もまた、クライシスに向き合う状態になることがあると考えられる。勉強がしたいことではなく、自分の好きなことだけをしていたいといった、現実逃避に近い生徒の思いは、生活していく力に結びついたものでない場合が多い。現実には簡単なものではない、あるいは自分の思いはちょっと甘いかもしれない、ということに気付き、高校に頑張って行って卒業する価値を感じるができるような指導が必要であると考えられる。

③ 校則について—縛られることへの反発

『校則』に関して、教員の意識としては、不登校へつながる『重要度』として、意識の散らばり方が低く、かつ、『重要度』も低いと感じていることが分かる。しかし、高校入学当初、それまで経験のない校則の多さと厳しさに戸惑う生徒は多く、学校によっては毎月服装指導や頭髪確認、身だしなみのチェックなどが行われたり、その後の追指導に教員が苦慮することもある。特に徹底した指導を心がける学校に所属する生徒は、中学校までにはない強い拘束力を感じるものと思われる。

④ 人とのかかわりについて—校内

S. Wapner・J. Demick (1992) は「人は環境という物理的、対人的、社会文化的文脈から独立して存在することはない」と述べている。生徒が学校に来られるかどうか、授業に出られるかどうか、と人とのかかわりを、切り離して考えることはできない。「クラスの視線がとても気になる」と言って教室に入れないと訴える生徒は少なくない。質問紙の項目『漠然とした不安を訴え登校しない等、不安を中心とした情緒的な混乱によって登校しない(できない)』の中には、誰の視線か特定できないために『漠然とした不安』と分類される事例も含まれていると考えられる。また、友人から積極

的な拒否を受けたりするわけではなくとも、存在を非常に軽く扱われたり、理由が分からないが疎ましがられていることは感じる、といったことも、この項目に含まれると考えられる。

⑤ 人とのかかわりについて—校外

小田・上村(2007)は「高校生以降では自己の社会的役割が確認できる場を居場所と捉える傾向が高くなるのではないだろうか」と述べており、学校外にその居場所を見つけると、不登校のきっかけとして『重要度』の意識が高い『遊ぶための非行グループに入ったりして登校しない』ことにつながりやすいと考えられる。学外の友人が非行グループであるとは限らないが、放課になってから学校外で会うことを考えると、誘惑が多いのも事実である。問題行動の場に学外の友人と一緒にいることは少なくない。

⑥ 親とのかかわりについて

文部科学省(2009)は、教育相談において「生徒の家庭との連絡を密にすることも必要である」といっている。このことから教員は連絡もなく欠席している生徒に対する安否確認、授業の出席状況やその他学校生活全般において、生徒に何か問題があるときには、必ず家庭連絡を行う。

また、保護者との、生徒に対する教育・指導等についての連携も、大切な観点であると思われる。学校での指導方針が家庭で受け入れられていないと、生徒は学校の指導に従いにくくなる。一貫した指導で生徒に対応するためにも、学校と家庭との連携は大切であると考えられる。

4 検討すべき事例について

生徒が不適応の症状を呈するとき、その要因は、一つのことだけであるとは限らない。一つの問題行動を考察していくと、さまざまな要因が絡み合っていて、一つの原因を特定することは不可能に近いと思われる。しかし、上記④や⑤の対人の問題、⑥の親との問題は、『重要度』や『連携が必要な範囲』の教員の意識の順位が高く、人と人が向き合えば、それぞれの思いがぶつかり、ときに困難が生じるという経験的な感覚があると考えられる。

以上のことから、研究Ⅱにおいて、『いじめ以外の友人関係が問題となった事例』、『親子関係をめぐる問題の事例』、『複合的な要因をもつと思われる事例』の3つを中心に事例研究を行い、考察を行った。

V 研究Ⅱ 事例研究による考察

本研究の事例研究から分かったことは、以下の4点である。なお、守秘義務の観点から事例の記述は差し控え、要点のみ記載することとした。

1 教員が行う対応の治療的な意味

検討した事例においては、自分の存在を友人から軽く扱われるような発言を受けたことがきっかけで登校しづらくなった生徒に対して、教員がその存在としっかり向き合うことで、不登校状態が改善された。

不登校への対応で、登校刺激のタイミングなどは難しいところではある。また一般的に、“無断欠席はしない”、“必ず欠席連絡をする”ということは学校の約束事であり、無断欠席には連絡がつくまで電話をすることは、生徒の安否を確認するためにも必要なことでもある。そして、本人と連絡がついたなら、“もし休むならきちんと連絡をするように指導”することも必然の対応である。そういった約束を破られてもあきらめずに約束を繰り返す、というのも、ルールを確認し続けるという指導の一つである。

検討した事例において、上記の対応が一貫してあったことが、自分の存在は決して軽いものではなく、大切な存在なのだ、と何度も繰り返し感じさせることにつながったと思われる。単にルールに則って行われた指導というだけでなく、心の深い部分でつながり、この生徒の傷んだ心を何度もさするようなケアになったと考えられる。

また、この対応を取り続けた教員は、この生徒の所属するクラスについて非常に細かい記録を付けていた。生徒と直接話した内容、電話連絡の記録といった業務記録的なもの、また生徒の具体的な様子まで、そうとうに細かな様子を記録していた。このことから、冒頭の対応は、見つめ続ける目があった上での細かな指導であると考えられる。一人の生徒にしっかりとコミットしたこの教員の対応に、学ぶべきは多いと感じる。

2 存在の重みを諒解させた、教員からの対応

検討した事例において見られた生徒の自傷行為については、教員が自分を大切にすることを繰り返し伝え続けることで落ち着いていったことが示された。このかわりにおいても見て見ぬふりをせず「自分自身といえども自分を傷つけることはさせない、認めない」と真正面から向き合おうと

する教員のかかわりが、自分を大切にすることの重要性、自分の存在の重みを繰り返し伝えたことにつながったと思われる。毎回新しい傷が増えるたびに教員は、生徒がいつ、どういう状況で傷をつけたのか、心の動きはどうだったのかなどを聴き、生徒と気持ちをしっかりと向き合っていたことが感じられた。

そして、たまたま保健室へやってきたこの生徒に、養護教諭もその傷の手当てをしていた。「自分のことを傷つけたらいけない。手当もちゃんとしないと、化膿してしまうと大変」という、ごく一般的な言葉をかけながらの手当てだった。身体についている傷を傷として扱ってもらうこと、すなわちあたたかい手を当てってもらうことで、傷についている自分の存在を確認できた出来事の一つになったものと考えられる。

3 理解と受容による安心できる場の大切さ

不適応行動の背景に生育環境の要因がかかわっていると思われる事例において、生徒が安心して過ごせる場と理解してくれる大人の存在が重要であることが明らかになった。この事例においては、スクールカウンセラー等との面接が定期的に行われていたが、この面談や相談室での時間が、杉山(2007)のいう「安心して生活できる場の確保」として有効であったと考えられる。

また、生徒の問題行動の意味や理由を分かろうとする大人を確保し、教員などかかわるすべての人、少なくとも近い人には必ず、さらには本人自身も含めて説明していくというアプローチが必要であるという(杉山, 2007)。こういった生徒にとっても、理解と受容が大切なのだと考えられる。

4 本人との対話、保護者との連携の重要性

事例検討から、生徒の問題行動への学校の対応において、本人への面談や保護者との連携、学校内での連携が重要であることが改めて明らかになった。

学校の教員として問題行動を繰り返す生徒に、関係分掌は時間をかけ、粘り強く指導をし続け、また家庭訪問や学校において、保護者との面談を繰り返した。生徒自身が自分で納得できるためには成長が必要であり、その育ちを待ち続ける体制が必要であった。学校内で連携をし、分掌各々の特性に応じた指導を行った。

生徒指導においては、父性的なかかわりと母性的なかかわりの両方をもって指導をすることが大切なのだと考えられる。また、保護者との子どもに対する教育、しつけ等についての連携も、大切な観点であると考えられる。学校での指導方針が家庭内で受け入れられていない状態では、生徒は学校の指導に従いにくくなる。一貫した指導で生徒に対応するためにも、学校と家庭との連携は大切であると考えられる。

VI 総合考察

1 孵卵器としての学校、孵卵器をうごかすものとしての教員

高校生が時間の大半を費やす学校という場において、教員やクラスメートも、人を守り育てる、すなわち養育者の役割を担う面があると考えられる。特に、家族からの精神的な養育が十分ではないかも知れないと感じられるケースにおいて、そばにいる大人はその役割を果たし得ると思われる。では、学校教育という枠の中で、教員が彼ら一人一人に心のエネルギーを与える者として何ができるか考えてみたい。

(1) 守りはぐくむこと

ここまでの事例の検討から、学校には孵卵器としての機能が求められる面があることが明らかになってきた。すなわち、生徒のところが相応な育ちに達するまで、あるいは必要なエネルギーが補充されるまでの必要な期間を、大切に抱えはぐくむ機能をもった、ここでの孵卵器のイメージである。心で心に向き合う教育活動に、こうしたイメージをもって生徒を抱えるものとなることは、大切な姿勢であると考えられる。

(2) 反抗期の“子ども”をはぐくむこと

そして、育ちの中には思春期特有の自立に向かう途中の反抗期の問題がある。岩宮(2013)は「子どもは愛されるだけでなく、自分の意志で何かをしようとしていることに対して、自然な敬意を示してくれる人がいるとき(中略)自立へと向かう力が出てくる」と述べている。生徒が、自立そのものを意識しているかどうかにかかわらず、自分で立ちたい、という思いを抱き行動を起こしたとき、教員は学校の孵卵器の機能をもって、必要な温度を保ち、必要な刺激を与えつつ、生徒の行動に敬意をもって向き合う必要があると考えられる。

(3) 生徒の反応に一喜一憂せず対応すること

また、こちらからの働きかけに対して思ったような反応を生徒が示さない場合も、教員としてがっかりしすぎるなどがないようにしたいと考えるのである。見守る目と分かりやすい指示をもって、ときが来ることを信じながら、変わらず生徒に向き合い続ける覚悟をもっていることも必要であると考えられる。

2 育ちのための学校の規則

(1) 母性としての規則

校則について別の見方をしてみると、法律という絶対的な厳しさに触れさせないための守りの枠と考えることができる。父性の絶対的な厳しさから守るための、母性としての校則、という側面で見ることができると思われるのである。例えば幼いうちの家庭内のルールは、守れなければ叱ってもらい、教えられながら次第に守れるようになっていく。このことで集団生活に入ったときの集団のルールを守れるようになる。罰則がそんなに厳しくない規則を守る練習から行い、徐々に枠を広げていくことで、“ルールを破ってしまったときの罰則が厳格である”ような規則を守れるものとなると筆者は考える。

そうであるなら、生徒が校則を破る意味というのは、縛り付ける母性への反抗という側面があるのではないだろうか。そして生徒は自分の行為がどこまで許されるのか、自分は受け入れられるのか、を試しながら、同時に校則という枠の意味を考え、気づき、受け入れていく。その成長過程の一つであると捉えれば、教員が繰り返し行っていく指導についても、包み込む母性をイメージしたものであるものとしてのアプローチもありうると思われる。幼い子どもに家庭のルールを教えるときの粘り強さや、できなかったときの声かけ、励まし、できたときの賞賛については、大きな疑問もなく行われているのではないかと考えられる。何よりそのときの親心は、全面的な愛情に満たされているものと考えられる。これを模範としたかかわりが、指導の上でも必要だと考えるのである。

(2) 自分を大切にできない生徒

また、生徒が校則を破り続けることは、この行為で他人の何かを大きく傷つけるということではなく、自分を守ろうとしないで、結果的に自分を傷つけてしまうという意味で、自傷行為と同じ意味があるのではないかと考えられる。考えられる“そ

の行為の結果”よりも、今それをする（あるいはしないこと）の方を優先し、自らを傷つけているのである。転びかけたときに手で支えようとしない、とか、雨が降ってきたのに手にある傘を差そうとしない、などと似ていると感じる。

自分が大切にできない理由の一つには、自分が大切にされた経験に乏しいということがあるのではないかと思われる。自分が誰かに大事だ、居てほしい・居てくれてよかった、と言われたり、居てもよいのだ、と感じるような経験が少なかったことで、自分を大切に扱えないのではないかと考えられる。

教育相談的な対応として、こういった“傘を差そうとしない”生徒へ、家族のようなきょうだいのような、何ということはないが思い出すとフツと力の抜けるような経験を、ともにしてみることが必要なのではないかと考える。“そんなことしてくれる教員もいるんだ”という実感をもってもらいたい、ということである。もちろん社会的に許される行為なのかという吟味は必要である。従って、ときにはいけないことはいけないとたしなめることも大切であろう。それを踏まえたうえで、雨が降っていて傘も持っているのに差さないなら、一緒に濡れながら歩いて「濡れたら気持ち悪いね」という感覚を言葉にするのもいいし、ときには傘を差し掛けてもいいかもしれない。雨宿りしながら話すのもいいだろう。日々のかかわりを大切に、大きな問題行動となる前の小さな出来事の中でこの成長過程を過ごしていくこと、抱えられることのあたたかさを生徒に知ってもらうことが、教育現場のどこでも行われるべき教育相談としてのかかわりだと筆者は考えるのである。

3 きめこまかな対応

学校での情報共有というものには、ちょっとした教務室の中での立ち話や、休憩室のようなところでの雑談から、同学年の担任同士でのちょっとした会や会議室での担当者会など、人数と時間、場所にさまざまな形がある。今の学校を見ると、どれもなかなか行いにくい雰囲気があるかも知れない。忙しさが一番の要因だと思われる。体制を整えるという申し合わせのある事例に対しては、報告する相手が忙しそうにしていたとしても何とかして伝えるよう努力するのだが、そうでなければつい自分の中に収めてしまいがちになるもので

ある。

しかし教科担当者会を開いて対応できた事例では、教員集団のベクトルが一致したことを強く感じた。一つのクラスを少し他より特別な目で見守ることが、より治療的なあたたかいかかわりにつながり、さらに、該当生徒やその近くの生徒だけではなく、少なからず影響を受けているであろう他の生徒へのケアにもなっていくのだと思われる。

教員として時間を費やす優先順位はあっても、教科担当者会は、なるべく順位を高くして行う価値のあるものであると考えられる。

4 本研究の成果

(1) 事例を通して見えたこと

本研究の考察により、表出形態はいろいろであるが、人は人の中で生きているのだ、と改めて感じた。生徒は、人の中で生きたいと願い、人とかかわり、傷ついてうずくまっている。分かってほしい、認めてほしいという思いを適切に表現できずに、その思いをどこか他に流さざるをえなかったり、自分に向けたりするのであろう。

(2) 人として人とかかわること

文部科学省（2010）が「家庭や学校で安心して過ごせる、自分の気持ちをよくわかってもらえる、充実感を体験する、認められるといった体験が心のエネルギーの源となる」と述べているように、主体は人なのである。自分の存在を人に認められ、自分の大切さを自分で実感することで、心のエネルギーが補充されていくのであろう。

そして「自分が生きていることそのものを言祝いでももらえるような、そんな体験こそがその人の一生を支えていく温かい熱源になっていく」（岩宮、2013）という。その言葉は、誰かがその人を本当の意味で理解する努力、また、理解するものでありたいと思う姿勢によって、紡がれるものであろう。その思いを持ち、熱源を保ち続けるものでありたいと願う。

5 おわりに

(1) 本研究の方法論について—事例研究による視点の獲得

松木（2010）は「各々の人が各々の状況の中で、各々の発見をし、それによって生命活動が拡大することを目指すために、「事例が専門職のすべて

の人が共有できるような範例」であり、「事例の読み手が、その事例を読むことで、自身の実践事例が浮かび上がり、それと照合することで自身の事例に補強を加えることができ、自身の行動規範となる範例により近づけることのできる事例」の研究が重要であると述べている。このことから、本研究にて得られた視点は、今後の筆者の教育相談活動においての礎となるものであり、かつまた、事例をとおしてさらに検討されるべきものである。

(2) 研究にあたって

本研究で事例の検討を行うにあたり、臨床心理士の有資格者からの意見を聞いた。専門家の切り口は多様である。教員集団にはない視点があり、行き詰まったように見える事例などについて、まったく違った視点での解釈を聞いていると、教員が思い込んでいたネガティブな印象と違うイメージが湧いてきて、接し方の変化につなげることができると考えられる。「様々な悩みを抱える児童生徒一人一人に対して、きめ細かく対応するためには、学校とともに、多様な専門家の支援による相談体制をつくっていくことが大切」(文部科学省, 2007) なのだということが実感できる。行き詰まって困惑しているときに新鮮な切り口を見せてもらったら、別の考え、別の見方をしようとする力が、教員にも湧いてくると考えられるのである。

(3) この研究の限界と今後の課題

事例研究は、研究対象となった生徒への直接のフィードバックは難しいと考えられる。しかし、河合(2009)は事例研究の普遍的な有用性についての主張の中で、「一人の人の心に生じた重要な動機が、他に伝わる時、伝えられた人は自分の中で、それを意味あるものとして捉え」られると述べている。この研究成果を筆者自身が「未来へとつなげてゆく」(河合, 2009) 者としての実践者となれるか、いかに熱源を保ち続ける者でいられるかが課題であると考えられるのである。

また今後、さまざまおきている高等学校の教育相談における事例について研究がなされ、有用な示唆が得られていくことにも期待したい。

【謝辞】

本論文をご指導いただいた高橋悟先生をはじめ島根大学の関係者の皆様、また、快く質問紙調査に協力してくださった高等学校の皆様には心から感謝の気持ちとお礼を申し上げます。

〈引用文献〉

- 馬殿禮子(2010):学校におけるカウンセリング面接 こころの科学149 日本評論社 pp40-44.
- 古川雅文・小泉令三・浅川稜司(1992):小・中・高等学校通じた移行 山本多喜司・S・ワップナー(編) 人生移行の発達心理学 北大路書房 pp152-178.
- 北海道教育委員会(2010):中1ギャップ・高1クライシス解消のための啓発資料「Ladder 第6号」 (<http://www.dokyoj.pref.hokkaido.lg.jp/hk/ssa/gp/ladder06.pdf>) (2015年1月8日)
- 石井真治(1992):退職および老年期への移行 山本多喜司・S・ワップナー(編) 人生移行の発達心理学 北大路書房 pp282-305.
- 岩宮恵子(2013):好きな入社はワケがある 筑摩書房
- 角田豊(2007):学校教師の教育相談のために行う事例研究法について 甲子園大学紀要35, pp187-202.
- 河合隼雄(2009):心理療法学説 岩波書店
- 前田重治(1981):自我概念の展開と同一性 遠藤長雄(編) アイデンティティの心理学 ナカニシヤ出版 pp34-44.
- 松木健一(2010):教職大学院の魅力とその可能性 日本教育心理学会総会発表論文集 pp76-77.
- 文部省(1994):我が国の文教施策 大蔵省印刷局
- 文部科学省(2007):児童生徒の教育相談の充実について(報告) (http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshiddu/kyouiku/hokoku/07082308/001.htm) (2015年1月8日)
- 文部科学省(2009):高等学校学習指導要領解説 東山書房
- 文部科学省(2010):生徒指導提要 教育図書株式会社
- 文部科学省(2014a):学校基本調査 (http://www.mext.go.jp/component/b_menu/houdou/_icsFiles/fieldfile/2014/08/07/1350732_02.pdf) (2015年1月8日)
- 文部科学省(2014b):児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査 (http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/chousa01/shidou/1267646.htm) (2015年1月8日)
- 文部科学省(2014c):児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査用講義解説 (http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/chousa01/shidou/yougo/1267642.htm) (2015年1月8日)
- 小田佳代子・上村恵津子(2007):居場所の捉え方とその発達の变化 日本教育心理学会総会発表論文集49, p536.
- 酒井朗・林明子(2012):後期近代における高校中退問題の実相と課題 大妻女子大学家政系研究紀要48, pp67-78.
- 島根県教育センター(2010):生徒指導・学級経営上の課題への取組II (http://www.pref.shimane.lg.jp/life/kyoiku/iken/natsue/00/chousa_kenkou/H2_tyousa_kerkyu_data/H2ziyou_sudn_section.pdf) (2015年1月8日)
- 杉山登志郎(2007):子ども虐待という第四の発達障害 学習院社
- 高橋陽子・玄田有史(2004):中学卒・高校中退と労働市場 社会科学研究55(2), pp29-49.
- 山本多喜司(1992):人生移行とは何か 山本多喜司・S・ワップナー(編) 人生移行の発達心理学 北大路書房 pp2-24.
- S. Wapner・J. Demick(1992):有機体発達のシステム論的アプローチ 山本多喜司・S・ワップナー(編) 人生移行の発達心理学 北大路書房 pp25-50.