

問題を起こす生徒と教師の関係づくりのあり方とその生徒が集団の中で育つ可能性について探る：  
教育の機会を保障する排除のない学校を目指して

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2013-04-18 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 大谷, 加奈子 メールアドレス: 所属:
URL	<a href="https://doi.org/10.14945/00007264">https://doi.org/10.14945/00007264</a>

# 問題を起こす生徒と教師の関係づくりのあり方と

## その生徒が集団の中で育つ可能性について探る

—教育の機会を保障する排除のない学校を目指して—

大谷加奈子

Investigating Ways of Fostering Human Relations between Teachers and Students  
with Antisocial Behavior and Possibilities for Student Growth in Groups:

Developing a School that Secures Equal Opportunity Education without Exclusion

Kanako OHTANI

### 1 問題の所在と目的

#### (1) 私の課題

これまで中学校の学級担任として生徒と関わってきて感じることは、生徒が学校という場で教師とつながった経験を持てたことや同級生とつながっていることが、その後の人生における様々な困難や逆境に耐え抜いていくレジリエンスの素地となっているのではないかということだ。

しかし、中にはうまくつながることができなかった生徒もおり、特に問題行動を起こす生徒に対しては、行動の裏にある本人の気持ちに寄り添い関係を築きたくてもその術がなく、指導の手詰まり感を覚えることも少なくなかった。また、学校という集団生活をする場であることを考えると、たとえば服装や頭髪等の乱れがあった場合、担任あるいは教職員の一員として、まずは学級や学校に波風が立たないようにすることを優先し、本人が身なりを直さなければ学校・学級へは入れないという『異質な個を集団から離して育てるスタイル』をとってきた。そして、たいていはそのうちに学校にも姿を見せなくなっていき、学校内で問題を起こすことは減っていくが、他校との交友関係が広がり学校外で問題を起こすようになっていった。つまり、教師として生徒とつながり集団とのつながりを持たせて卒業させたいと本当は思っているが、集団の秩序を保つことを最優先してきたために、結果として生徒にとって同級生である集団とのつながりを断ってきたのではないかということである。さらに、このような問題行動を起こすいわゆる反社会的な生徒にとって、高等学校へ進学することは現状とても狭き門となっている感もあり、中学校という時期を最後に教育とは無縁となっていくことは否むことのできない事実であるように思う。

すべての生徒の教育を保障することは、学校の責務である。一般生徒だけでなく、問題を起こす生徒の教育の機会を保障し、集団から排除しないで育てていくにはどうしたらよいのだろうか。問題を起こす生徒と教師の関係づくりのあり方、問題を起こす生徒を集団の中でどう育てていくか、これらの問いについて実際に生徒や教師と関わる中で検討していくこととした。

#### (2) 本研究の目的

本研究の目的は、大きく分けて二つある。一つは、解決志向ブリーフセラピー(森・黒沢, 2002)の視点等から問題を起こす生徒とどう関わり人間関係づくりをしていくかである。もう一つは、非常に大きなテーマである個と集団の問題に対し、『異質な個を集団から離して育てるスタイル』以外の可能性を模索し、新たな将来性や発展性を探っていくことである。なお、この個と集団の問題においては、「どちらのスタイルの方が…」といった択一的なものではなく、本研究を通して

明確な答えや真実が導き出されるような事柄でもないと考える。しかし、教師である自身の生涯のテーマとして、常に問いながら新たな将来性や発展性を探りたいと考えたのである。

## 2. 研究方法

本研究は、自己省察を中心に据えながら『実習校における実践』『大学院にて相談・助言』『実習校の教員と計画・計画の調整』といったプロセスをサイクルさせて行うアクションリサーチである。また、実習校 A 中学校においては、生徒指導支援員というフリーな立場で、教師や生徒とつながりにくい反社会的な生徒 B さんを対象として関わることとした。

実践方法としては、「関与観察」を取り入れた。「関与観察」とは、対象に関与する立場をとりながら同時に関与している自身を観察するという二つの行為を縮めて表現したものである(鯨岡, 2005)。

実践の計画については、実習校の生徒指導主事 C 教諭と相談しながら本研究の目的と実習校の課題「Bさんと話をする時間がない。話せる教員が少ない」を摺り合わせ、まずは生徒指導支援員として B さんとの人間関係のパイプを太くすることとした(関係づくり①)。次に、B さんへの支援を 3 者関係で捉え、B さんと他の教員との両方に働きかけをすることでパイプを太くしたり広げたりしていき、B さんが学校生活に前向きになることを目指した(関係づくり②)。なお、「関係づくり①」は本研究の目的「問題を起こす生徒との人間関係づくり」に向けての実践であり、「関係づくり②」はもう一つの目的「個と集団の問題に対し『異質な個を集団から離して育てるスタイル』以外の新たな指導の可能性を探る」に向けて検討していくための切り口としての実践と捉えた。

## 3. 実践結果 I 「問題を起こす生徒との関係づくり」

### (1) 関係づくり①～私と B さんの関係づくり～

#### ①解決志向ブリーフセラピーを軸として～スケーリング・クエスチョン～

5 月 X 日、この日は修学旅行が終わった次の週であった。修学旅行に対して B さんは、「別に、行きたくないし…」と言っており、実習校の教員からは実際 B さんが修学旅行に不参加だったことを聞いた。修学旅行に行かなかった胸の内とは、いかなるものか。大学の研究者の助言を受け『褒めること』『相手の言葉に耳を傾け具体的に聞くこと』を意識し、スケーリング・クエスチョンを試みることにした。

まず、『褒めること』を意識した結果、褒められた後に「あーあ、やっぱ修学旅行行けばよかった」と本音が出た。また、この本音に対して具体的に聞くと「班に気の合う子がいない」という言葉が返ってきたので、学級における B さんのリソース情報を引き出そうとスケーリング・クエスチョンをした。すると、「1～10」で、一番気の合わない子が“1”だとすると、クラスで“9 や 10”の子は？」の質問に対し、「いない」と一旦は答えたが、「じゃあ、“3 とか 4”の子はいる？」と聞き直すと、「M 子」という返答があった。また、「去年からずっと仲の悪い友達がいる」という別の話題において、「今はどう？」と聞くと「今でもその子が大好きでムカつく」と一旦は答えていたが、「去年の出来事があった時の気持ちのイライラを“10”だとしたら今は？」の質問に“9”と答えた。そこで、「10 と 9」のその差の“1”は何だろう？」と聞いてみると、「今はもう無視したりしてこなくなった」という返答があった。そこで本人に、「じゃあ、今は話せる関係にお互い修復できているんだね」と、解決に向けての内的リソースを認めて気づかせることがで

きた。

このようにスケーリング・クエスチョンによって差異を見つけることで、相手からリソース情報を引き出すことができると同時に、これまで悪いところに目がいき会話が续かなくなった指導の悪循環が改善され B さんとの人間関係が築かれていくのが実感できた。

## ②気持ちを言語化することを軸として

6月 Y 日、この日は B さんが同学年の K 子に対し怒りを露わにし、校内をうろうろしながら大きな声を出したり壁を叩いたりし、情動に訴えた場面であった。これまでであったら、行為に対して「大声を出してはならない」「壁を叩いてはダメ」と注意をするだけに終わっていたが、『気持ちを言語化すること』を意識して、「壁を叩きたいほど、悔しかったんだね」「叫びたくなるほど頭にきたことがあるのね。何があったのか話してみしてくれる？」と関わってみた。

すると、すぐにではないが徐々に情動が収まっていくのがわかり、『気持ちを言語化すること』の有効性を感じた。この経験は、「対応の幅を広げる」という点でとても意味があったと考える。また、確固たるエビデンスとして示すことができないのであるが、間主観的にとらえたとき、この日の関わりは B さんとの関係づくりに一役買ったエピソードであったと感じ取れた。安部（2011）や奥野（2008）のいうように、『気持ちを言語化すること』はクライアントにとって自分の感情を認知できることや感情の動きをとらえる基礎となるだけでなく、このような関わりをされた経験における他者の存在をも受け容れることを示唆しているのではないかと感じた。つまり、両者にとって関係を良好なものにする要素が『気持ちを言語化すること』に含まれているのではないかということである。

## （2）関係づくり②～Bさんと他教員の関係づくり～

6月 Y 日「いやだなと思うこともあってもこうして学校に来ることができるのはどうして？」とコーピング（サバイバル）・クエスチョンすることで、「C 教諭や教頭が声を掛けてくれることがうれしい」「『勉強するぞ』って言うってくれるから」という情報が得られた。この情報を学年部会で他の教員に伝え、これまでほとんど会話をしたことがなかった教員と会話ができるようになり、教員とのパイプが増えたり太くなったりしていった。そして、その後の 6 月 Z 日には「高校に行きたい」という言葉が出て、「授業に出る」「あまりのある割りに挑戦する」といった今までにない表れがあり、学校生活に前向きになる様子がみられた。

## 4. 実践結果Ⅱ「個と集団の問題」

「関係づくり①」「関係づくり②」の実践を通して、B さんに関わる他の教師が B さんの教育の機会を保障しようとする関わりをしていることに気づき、「B さんの関与観察をしながら同時に教師の関わりを観察していくこと」で本研究のもう一つの目的を検討していくこととした。

### （1）B さんの関与観察と他の教師の関わり～D 教諭の関わり～

この日は 2 学期初日であり始業式があったが、B さんはハーフパンツをはいており制服のスカートを着用していなかったため、体育館の出入り口付近で参加した。

#### 【エピソード 1：集団の中で見せる B さんの笑顔と周囲の寛容さ】

校歌が始まった。私が「立って一緒に歌おう」と誘うと、しばらくたって B さんも立ち上がり小さな声で校歌を口ずさみ始めた。すると、それを見ていた D 教諭が、「生徒の方に座れば？」「迷惑を掛けることなく座っているの？」と声を掛けた。B さんは笑顔で 3 年の生徒が座っている場所に入っていく、静かに参列した。その

後、清掃活動・身体測定も学年集団の中で楽しく関わりながら参加した。Bさんのあのような楽しそうな笑顔を見るのは初めてだった。また、周囲の生徒はBさんを見ても無視せず笑顔で関わっており、なおかつ身体測定は自分たちなりにきちんと行い、教師の説明を聞く場面では静かになるなどけじめをつけていた。Bさんももちろん集団の中で静かに座って説明を聞いていた。(8月〇日実習記録より)

この日見たD教諭の関わりは、学年や学級の仲間とつながっている実感を持つことから、徐々に「髪を黒くしよう」「授業に出よう」「行事を頑張ろう」とBさん自らの意思で学校生活に前向きになっていく、言い換えれば、「ふつうの指導では身なりを正させてから、その後集団へのつながりを作る」という方向性であるが、ここでは逆に「つながってから、あるいは集団とつながることで自ら身なりを正していく」という方向性を示唆した新しい指導であった。また、周囲の生徒にBさんを受け容れる寛容さがあり、さらにBさんがいることで集団に波風が立つわけではない様子に、A中学校の“つながる”教育の真髄を見た。「生徒一人一人とつながり、個々を大事にする」「管理ではなく悪いことは悪いと根気よく伝えていく」といった日々の教職員の関わりが浸透しているようで、教育の質が一段高いと感じた。集団の秩序も守りながら、集団に寛容さが育っていくような教育的指導を目指すことが、よりよい社会の担い手を育てる学校の役割なのかもしれない。

A中学校ではなぜこのような関わりができ、寛容な集団が育つのか。「個と集団の問題」に対して葛藤する自身の思いを伝える中で教師のインタビューを行い、教職員が話し合いをする場を観察することを通して見えてきたことは、「寛容さ」を持つ質の高い教員集団であった。そしてその質とは、「完璧な結果を求めている生徒指導主事の姿勢」「話し合いで起こる価値の揺さぶり」「互いに思いを吐露できる関係」であり、さらにその質を支えているのが学校長の指針であることも見えてきた。以下に示すものは、第1回職員会議での校長指示事項内容の一部と、ある日の昼休みの風景である。

1. 「つながる」を合言葉に、生徒とまずは関係を築くことを大切にしてほしい。
2. 授業を大切にしてほしい。生徒が学びを実感できることを意識すること。
3. 教員同士の連携を大事にしていきたい。違和感は声に出してほしい。(4月第1回職員会議の記録より)

昼休み、数名の男子(いずれも反社会的な傾向を持つ生徒)が校長室に入っていく、「先生、今日もやるか」と言った。校長先生は「よし」と言って生徒達を武道場へ連れていき、柔道着に着替えてその生徒達と一緒に柔道を始めた。また、その武道場から職員室に向かう途中では、教頭先生がピアノを弾き、有志の2年男子生徒15名程と合唱練習をしていた。(4月〇日実習記録より)

また、日頃から「悪いことは悪い」と指導する中で「ここに君の居場所はあるよ」と集団にとりこんで積極的に指導するような姿勢を示している管理職の光景から、教員集団がそれぞれの教育観のもとに遺憾無く持ち味の指導を発揮することができるのではないだろうか。

## 5. 総合考察～今後の課題と展望～

### (1) 学校における人的リソースの活用

本研究のアクションリサーチの実践において、担任ではない生徒指導支援員という立場で学校に関わることで、生徒と教師の2者関係で捉えていたものを3者関係で捉えることで関係を広げることができることを実感できた。学校現場において、教師と生徒とといったいわゆるタテの関係

ではないナナメの関係となる人材がいて、つながりにくい生徒と3者間で関係をつなぐような働きかけをすることができることは、学校にとって人的なリソースとなりうるのではないかと考える。また、学校に人的リソースが存在していても活用しようとする視点がなければそのリソースは十分に機能を発揮することはできない。また、人的リソースが機能するには、活用する側に何を任せることができるのかといった「見立て」のようなものがなければならないであろう。

今日、学校が抱える個人の教育的ニーズは多岐にわたっており、将来的に学級・学年・学校にフリーで動くことのできる専門性を持った人材がいることは、学校として有効に機能すると思われる。しかしながら、そのような人的リソースを持つことは難しいのが現状だ。そこで有効なのが、チームという視点である。石隈（1999）は、近年の学校内における多様な問題に敏速に対応するために、教職員を中心に複数の援助者が協力しながら子どもや教師に関する多様な問題を解決していこうとする、チームによる援助の重要性を指摘している。また、教科担任制や部活動における専任顧問制によって複数の教員が生徒に関わることが可能となる中学校現場においては、特にこのチーム援助の視点を持つことで教育効果があがることが期待できると思われる。

## （2）残された課題

### ①Bさんの学校生活から

本研究の実践は、筆者が抱える問いから生まれた目的を検討するためであったと同時に、Bさんにとっての学校生活がよりよくなっていくためでもあった。この点については、残された課題がいくつかある。実践結果Iに示したように「高校に行きたい」「授業に出たい」といった表れがあり、7月まではほぼ毎日登校できたが、9月からはほとんど学校に登校せず、残念ながら学校生活に前向きになったとはいえない結果となった。このような状況になったのはなぜかといった原因探しをすれば、学校での関わりだけでなく本人の特性や家庭・交友関係といった環境因子、夏休み・行事中心の2学期といった時期的なものなど、様々な要因が絡んでおりその要因を特定することは難しい。しかし、少なくとも今後の学校現場で生かしていけることはどんなことか、

- ・「うまくいっている対応は変えない (Do more.)」ということや、「何が、どんな対応がうまくいっているのかを発見する (つかんでおく)」ということが大切である。
- ・Bさんへの対応を考える会議の際、支援課題が共有されていない。また、ケース会議を開くタイミングを逃している。前向きな表れがあった時こそ、解決的に関わることができると思われる。また、特に問題を起こす生徒についてこの点が難しい。

といったことをブリーフセラピーの視点から考えると以下のようなことが考えられる。

以上の視点から学校現場を振り返ると、「問題を起こす生徒に対し、問題が起きた時に関係者が集まり会議をする」というのは珍しい話ではなく、むしろ学校現場で広く行われている対応である。また、特に反社会的な生徒ほど問題行動を起こした時にその対応を検討する会議や実際の指導等で多くの時間がすでに割かれるため、うまくいった時や良い表れが出ているときにケース会議を開きにくいのではないだろうか。現実的にケース会議の時間がとれなくても、良い表れが出ている時に、放課後の打ち合わせや私的な職員室での会話の中で関係している教員同士で簡単に共有するだけでも有効ではないかと考える。

### ②義務教育最後という重み

反社会的な問題行動を起こす生徒 B さんを対象として関与観察を行ったことは、改めて中学校という場を最後に教育とは無縁となっていく反社会的な生徒に、最後の公教育をどう授けるか、という義務教育最後の重みを私に考えさせた。

政府統計矯正統計による平成 21 年度新受刑者の教育程度は、長期的な統計データでは高学歴が進んでいるとはいえ、約 7 割の新受刑者は、最終学歴が中学校であることを示している。「中学校までにどんな力をつけさせたいのか」と問う時、犯罪に手を染めずに社会に貢献できるような内的・外的リソースを持って卒業させてあげたい、と考える。特に内的リソースとしては、対人面の力と合わせて学習面の力ではないかと考える。中学 3 年生になって、『勉強するぞ』って言われてうれしい」と言いながら、100 マス計算やあまりのある割り算に挑戦する B さんの姿を思うと、9 年間の義務教育において学び逃してきたことへの学校の責任は大きいと感じる。小学校段階から学ぶ楽しさを実感し、最低限の学習面の力を保障できるよう環境を整えていく必要がある、小さなサインを見逃さず早期に支援していくシステムが必要であると考え。特に、学校内では対応しきれないような問題に対しスクールソーシャルワーカーによる福祉の視点を学校に取り入れることで、外部機関と早期に連携をとりながら長期的な視野で根本的な支援をしていくのではないかと考える。

### (3) 異質な個を集団の中で育てる意義

生徒を集団から離して個別に指導・援助することは、対人トラブルに問題を抱え学び逃しをしてきた B さんのような生徒にとって、ある意味では有効な支援・援助であると思われる。しかし、それを実際に他者と関わる場面で経験したり他者との相互作用の中で学びとったりすることがなければ、本当の意味でその力を体得できたとはいえないであろう。失敗しないために集団から離れて学ぶスタイルではなく、失敗をしながら集団の中で学び、集団の個々人がつながっていくスタイルによって、個と集団を対立させる視点ではなく各個々人が育ち合う視点で教育を考えていくことができるのではないだろうか。

先に示した「新受刑者の教育程度」は、日本最大の電子掲示板サイトである“2ちゃんねる”とリンクしており、そこには“中卒”へのいくつもの誹謗中傷が書き込まれていた。あのような他者への誹謗中傷をいとわない人間を育てているのも教育ではないかと思う。彼らはいったいどのように育ってきたのであろう。学校という場で、何を見て育ったのであろう。荒れた学校の中で、校則を平気で無視している生徒を指導しない教師を見ながら、教師と非行生徒の両方に対し不満を募らせていたのかもしれないというのも一つの見方であろう。しかしもう一方で、教師が問題行動を繰り返す生徒の表面だけを見て、学校から排除することで秩序を保とうとする姿を見てきたのではないか、とも思うのである。中学校を卒業し、早々教育から無縁となっていく中で犯罪に手を染めるしかなかった彼らのしんどさや抱えてきた苦しさに、誰か手を差し伸べることはできなかったのか、と相手のことを推し量れる人間を育てていかななくてはならないと考える。また、その“だれか”の中に教師は大きな割合で存在するのではないだろうか。問題行動を起こす生徒に対し、時に厳しく時に温かく関わっていく姿を示すことが、気持ちを推し量れる人間を育てることにつながっていくのではないか、そんな視点を持つことが我々教師には必要ではないかと考える。一教師の力など微々たるものかもしれないが、このような思いを持ち出会った子ども一人ひとりに対し、誠心誠意、真摯な態度で向き合っていける教師でありたい。