

# 多面的理解による生徒指導・ 自尊感情を高めるキャリア教育

古屋 喜美代

## 1. 生徒指導の意義と生徒理解の視点

### (1) 教育課程における生徒指導の役割

生徒指導とは学習指導、社会性指導、個人的適応指導、進路指導、健康・安全指導、余暇指導と、学校生活のすべてに組み込まれるもので、相談・治療的援助だけでなく、予防的・開発的援助を含むものである。児童生徒一人一人の個性の伸長を図りながら、社会性を育てるものであり、より良い自己選択、自己決定のできる一人の自立した人間としての「自己指導能力」を育てることを目指す（生徒指導提要、2010）。

自己指導能力を育成することは学校の全ての教育過程において行われるものであり、とりわけ学習指導そのものに生徒指導は重要な役割を果たしている。生徒一人一人の関心の持ち方、学習意欲の状況、それはどのような背景要因から生じていることなのか、そうした個としての生徒理解があって初めて一人一人の学習過程を手厚くサポートすることが可能となる。

また学習を行う上での学級の人間関係、班づくりは、生徒の学習意欲に直接影響する。学級に居場所がない不安定な心理状態ではそもそも学習に効果的に取り組むことは難しくなる。班づくりでは、生徒間の人間関係を把握し、良い意味での相互交渉が生起しやすいように、そして班同士の切磋琢磨が生じるねらいを持ってメンバー構成を行う。深い生徒理解なしには実現

できないものであり、効果的に構成されれば学習上の効果は大きい。

学習面の向上と学校適応面での向上とがリンクすることを理解して、全ての教員が学校生活のあらゆる場で生徒指導を行っていることを理解しておきたい。

### (2) 個の問題と集団の問題

成長過程にある児童・生徒の指導支援にあたっては、①子ども一人ひとりの個別のニーズと集団の抱えるニーズの両面から見る、②支援のレベルは非行、不登校、発達障害など特定の子どもにおける3次的支援ニーズ、登校しぶりや意欲低下など早期発見時の一部の子どもへの2次的支援ニーズ、新しい環境への適応支援、学習・生活習慣の形成、開発的教育支援など全ての子どもに対する1次支援ニーズの側面で捉えることが必要である（石隈 1999）。

実際には特定の子どもの個別の問題と見えながら、背景に特定の異質さ排除の空気が流れる集団全体の問題が深くかかわるなど、個の問題と集団の問題が深くかかわることは多い。教師はこのような包括的支援を意識することで、子どもたちの見えないサインを意識的に拾い上げ、直接的に浮かび上がる課題だけでなく、行動や態度の背景に隠れた課題に早期に気づき働きかけなければならない。

生徒一人一人を把握するためにも、学習面・生活面での班活動が有効であることは多い。つ

まり個の把握のために集団場面を活かすのである。生徒によっては普段の一斉授業スタイルではその言動が表に出にくく、教師の気づきが遅れる場合がある。班活動など小集団ではメンバー全員が動くことが前提となり、個々の役割や仲間内の位置づけ、動きが教師に見えやすくなる。これにより、教師は個々の生徒への注目と肯定的フィードバックを返していくことが容易になる。人間とはいくら公平性を大事にしても、その人の価値観に合うタイプとそうでないタイプとで注目度に差異が出る。ハロー効果やピグマリオン効果として心理的な認知の歪みの存在は知られており、教師は生徒理解に際しては自分の捉え方だけを絶対視しない、他の教員の見方等多面的に生徒理解を行う姿勢が必要になる。生徒の活動場面の多様性を作り出すことも、生徒の見えにくい特性を引き出し理解を深める生徒指導上の場面作りであるともいえる。

### (3) 生徒理解の視点

生徒理解に求められる教師の姿勢を考えてみよう。生徒指導提要(2010)では個性や人格と言われるものはきわめて複雑な構成をもち、その表れ方は多様であるため、多角的・多面的な理解が不可欠であるとしている。この点を、成長発達過程にある子ども理解という発達心理学的観点から展開してみよう。大まかに次の4点が具体的観点として挙がってくる。

第1は発達の理解である。心身共に大きく成長発達する段階にあるがゆえに、心身のバランスを崩し葛藤や問題行動に繋がるところがある。小さな子どもが物をこぼす、癩癩を起すことがその後の成長を閉ざすことではないように、思春期・青年期におけるつまずきにもその子なりの意味があり、現在の問題状況でその生徒の未来が閉ざされるわけではない(困難性が増すことはある)。現在だけを見てその子どもを決めつけることがないよう、子どもは成長の

過程にある存在であることを念頭に置く支援が必要となる。

第2は長所発見的理解である。ある特性は長所にも短所にもなることが普通であろう。「わがままな子ども」という見方について、別の場面、たとえば熱中する課題場面では自分なりの考えを明瞭にもって一生懸命に取り組むことができるということがある。このように見ていくといったい「わがまま」という性格は何だろうか。「わがまま」という性格を批判されることは、一般的には自分を否定されたと受け取りがちである。しかも性格を修正するとはどのように行えばよいかということに繋がりにくい。しかし「他者の発言や行動を待たずに割り込み、無視する」と具体的な行動スキルで修正を要求されると、子どもにとっては修正の仕方が分かりやすい。子ども自身で修正の仕方が分からない場合は、具体的な修正方法を大人が教示すればよい。そもそも子どもの発達過程とは、精神間機能から精神内機能へと内面化していくものである(ヴィゴツキー)。大人がこのような観点に立つことで、子どもは自己肯定感を低めることなく、かつ適応的な行動とはどのようなものを学び、周囲からの受容・肯定のまなざしにより成長できる。

第3は多角的・多面的理解自体である。どんなに公平に丁寧に子どもを観察し理解しようとしても、人間には心理的なバイアスが存在する(ハロー効果やピグマリオン効果など)。自分の価値観にのりやすいタイプの生徒とそうでないタイプ、そもそも視野からこぼれがちなタイプと、教師―生徒関係では避けたいひずみを全て排除することは難しい。だからこそ、自分の理解が一面的である可能性を常に念頭に置き、他教員という異なる関係性から見た生徒理解を共有しようとする教師の姿勢が必要となる。また、実際に関係性が異なれば生徒は異なる姿を見せることは少なくない。

第4に共感的な理解である。いわゆるカウンセリング・マインドにあたる。教師は学習や生

活の指導を行うゆえに、目標に向けて働きかける力が強い。しかし子どもを動かそうとしすぎると行き過ぎて「コントロール」になる恐れがある。また教師の熱意と思いが強いほど、思う方向に動かない生徒に対して否定的な感情が生じやすくなる。教師自身の思いではなく、まずは生徒自身の思いに寄り添う視点である。

教育相談は生徒指導の中核をなすが一部である。カウンセリング・マインドについて、通常の指導と対比して考えてみよう。一般に心の問題へのアプローチは二つに整理される。第1に修理・治療モデルで働きかけること、困難状況の原因を発見し、働きかけて状況を改善させることである。学級経営や学習指導での多くはこのようなアプローチを主とする。第2に成長モデルである。現在の困難状況は生徒本人にとっても教師や家族という周囲の者にとっても辛く厳しい状況である。しかしながらその状況は本人にとってどのような「意味」があるのか、そこに本人が目を向けていけるよう周囲が受容的に関わること、生徒の気づきを待つことが支援となる。この第2の視点がカウンセリング・マインドにあたり、上記に挙げた発達的理解、長所発見的理解に部分的に重なるところもある。一人の教師が2つのアプローチを同時に行うことは難しい場合もある。教員集団全体として生徒の成長を支援することが主眼であり、多面的な理解と組織的な協力のもと、意図的に2つのアプローチを分担していくことが妥当な場合は少なくないであろう。教師としては、包括的視点に立ち、その子どもが2つのアプローチで支援されているかを意識しておきたい。

## 2 校務分掌と多面的理解による組織的対応

学校は校長の経営方針のもと役割の分担（校務分掌）と組織的連携をとり対応を行う（文科省 2010）。教師個人の特性にもよるが、分掌上の役割や校内での位置づけにより生徒との関

係性の相違が生じる。

### （1）組織的連携

1で述べた多面的な生徒理解を実現するためには、担任教師、教科担当としての教師、部活動での教師と、異なる立ち位置にある者同士の相互連携が不可欠である。担任教師は学級経営を担い、生徒の生活全般丸ごとに最も密に関わる立ち位置にいる。朝学活から昼食時の様子、ホームルームでの様子など生活のポイントポイントでの生徒の様子・態度の変化、集団における冷やかし等否定的なまなざし、集団としての安心感が揺らぐような空気が生じ始めたことへの気づきなど、個人と集団の両面から生徒の実態に早期に気づきやすい立場である。

教科担当としての教師は、学習場面での生徒の様子を把握しており、ここでは教科内容の特性と生徒の特性との相互作用による違いが生じやすい。たとえば集中スパンが短く、机上の学習に取り組むことに困難を感じているため、ある教科学習では無気力に見える。ところが保健体育や音楽・美術など、実技・技術系のある学習場面では、自ら課題意識をもって積極的に取り組む。あるいはプロジェクト型学習場面ではリーダーシップを発揮し、他生徒が「意欲的、親切」などと評価していることがある。生徒の活動場面の違い、大人一子ども関係なのか、子ども間関係なのか、そのような立ち位置の相違で見えてくる生徒の特性が異なる、或いは大きく広がるものであることを理解しておく。

部活動顧問としての教師の立ち位置は、それぞれの関与の仕方で大きく異なるものだが、実技系の場面での立ち位置に近い側面がある。

生徒指導担当の立ち位置は、管理職のもと学校の生徒指導方針の作成、実行、検証の中心であり、全校生徒全体の指導を統括する立ち位置にいる。問題行動への組織的対応・指導、諸連携の中核であるが、個々の問題行動対応の際、担任教員が生徒指導担当への依存感情、任せて

手を引きたいという後ろ向きな感情を抱くことは避けねばならない。当たり前だが、組織・チームの統括者としての生徒指導担当と担任教員が共に協力分担していくものである。

## (2) 異職種間連携

ここでは学校の中で少し異質な空間に位置づく保健室の養護教諭、スクールカウンセラーといった職種に伴う関係性の相違を整理し、教師の適切な連携を考える。

図1はスクールカウンセラーの教師、子ども、保護者との活動内容を示す。本質的にカウンセリングとコンサルテーションには相違がある。カウンセリングは、カウンセラーとクライアント（子ども、保護者）との上下の関係（相談する一相談を受ける）が生じるが、コンサルテーションはコンサルタント（スクールカウンセラー）とコンサルティ（教師）は、心理と教育の専門家同士の関係にある。クライアントである子どもについて、問題の理解とその成長を助けるために、専門家同士が作戦会議を開くイメージである。子どもへの直接支援を行うのは教師、スクールカウンセラーは間接支援を行うことになる（高島 2011）。

スクールカウンセラーや養護教諭は評価を行わない立場にあり、半分非日常空間にいる。その一方で相談室や保健室が学校内でどう有効に機能するかは管理職以下教師たちの理解と生徒への相談室活用の啓蒙啓発が鍵になる。成長モデルで接するカウンセラーには守秘義務があり、教師はこれを尊重しながら有効な連携関係を築くことが必要となる。教育への熱心さが生徒の取り合い関係を生まないよう注意が必要であり、カウンセラー側も教師の要求する点に真摯に向き合い、共に考えることがコンサルテーションを効果的なものとする。

学校組織全体と生徒との関係性を見た時、大人の立ち位置の違い、各教師の個性の違いから、生徒自身がその教師との向き合い方を無意

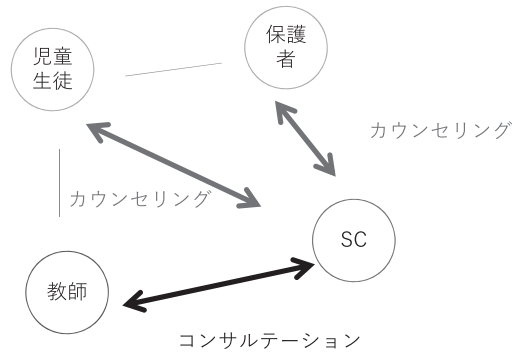


図1 教師とスクールカウンセラー連携

識に選択していることがある。たとえば、前述した「修理・治療モデル」で向き合う生徒指導担当に対し反発する態度を垣間見せつつ、相談室のスクールカウンセラーとの談話室でその不満を吐き出しにくる（「成長モデル」）。生徒の内面では、生徒指導担当の規範呈示は正しいと分かっている、その場でそれを受け入れ、飲み込むことは難しい。非日常の相談室では規範呈示を生徒なりにゆっくり内面化、咀嚼消化していくための時間が必要である。このような場合、二つの生徒へのアプローチを、生徒指導担当とスクールカウンセラーが分担して、生徒をサポートしているのである。そうした全体を俯瞰した視点を常に意識しつつ、相互尊重のもと連携を図ることが必要である。

## (3) チーム・アプローチ

教員および多職種との連携を含めて、チームで生徒指導は行われる。1次から3次までの生徒の支援ニーズ全般に応える視点で動く。まずは日常的把握から出発し、生徒全員の1次支援ニーズに対応する。日常的な気づきが問題の早期発見に繋がるのであり、また予防的開発的な視点から、生徒の実態から今必要な積極的な働きかけを全体に向けて実施していく。問題が起きてからではなく、起きないように働きかけ、生徒の精神的健康さを強めていくための働きかけである。

早期発見により、問題が大きくなる前に支援の動きを作ることが肝心である。これが2次支援ニーズであり、生徒の不適応の兆候をキャッチして本格的な不適応に移行する前に個別面談、友人関係調整などを行う。本格的な問題状況が生じた場合（3次支援ニーズ）、教師は問題を一人で抱え込むことはしてはならない。校内委員会を中心に問題状況を多面的にアセスメントし、状況の仮の理解から支援目標を定めていく。どのような支援を行うかの短期的目標を明確化し、これに対する支援内容を「だれが、いつ、どのように、どのくらいの期間」という観点で役割分担、連携して指導支援にあたる。長期的目標についても検討のうえ、長期のスパンで支えるべきこと（例えば家庭的な社会福祉的観点から支援を行うなど）を明確化しておく。短期的な視点で危機対応すべきことと、長期的な視点で支援を受ける側に強制感、負担感を与えないよう配慮した支援が必要な場合がある。

役割分担と連携によるチーム・アプローチは迅速な動きを作るために必要であるが、「だれが」という支援者の選択は重要ポイントとなる。問題の性質や生徒と教師の関係性など個々の要素を勘案して、その時点で最も支援者として相応しい者が支援にあたる。学校教育場面全体から考えれば、問題対応で動く教員の校務分掌事項を他教員が補完するなど、相互協力なしに行動することはむずかしい。支援・指導の先頭に立つ者が、チームでサポートされているという安定感を得て動くことはチームアプローチの重要事項である。これは昨今問題となっている教師のバーンアウトを防ぐ意味でも重要である。

### 3 進路指導・キャリア教育

#### (1) マズローの欲求階層説とキャリア発達

キャリア教育は「一人ひとりの社会的・職業的自立に向け、必要な基盤となる能力や態度を育てることを通して、キャリア発達を促す教

育」と定義される（中央教育審議会「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について（答申）平成23年1月31日」）。進路を含めた子どもの生き方教育であると考え、進路指導・キャリア教育と生徒指導が不可分だということでもある。

人間は生来自ら成長しようとする力、自己実現欲求をもつ（図2）。マズローの欲求階層説を踏まえると、その自己実現欲求が引き出され展開していくためには、下位に位置づく欲求がある程度充足されることが前提となる。つまり日常的な生活と心理的安定の充足があってはじめて進路・生き方に目が向くということである。



図2 マズローの欲求階層説

例えば、いじめを受け学級内で孤立感を深めた子どもは学級内に所属意識を持つことはできない（所属と愛情の欲求）。周囲の子どもから自己の存在を認められることはなく深く傷ついている（自尊の欲求）。深刻ないじめ問題となれば、学級内外共に子どもの基本的な安全が脅かされる事態となる（安全の欲求）。このように、いじめが深刻になるほどより根底にある原初的なレベルの欲求までもが満たされず脅かされる状況となる。そのような状況では、まずはじめ問題の改善により、個人としての安全感、友人集団に受け入れられている集団所属感を取り戻し、自尊の欲求を充足することが最優先される。そうした下位にある欲求の回復に伴い、自らの自己実現欲求に気づき、開発する方向へと

動くことができ始める。将来の夢や希望を描き、現在の自己のあり方を振り返ること、進路や生き方を考えることが可能となる。

また、クルンボルツらはキャリア発達は絶え間ない学習過程と捉えている (クルンボルツら, 2005)。特に観察学習の過程での自己効力感と計画された偶発性を重視する。計画された偶発性とは、「未決定であること、オープンマインドであることは絶え間ない学習を続けさせ、新しい他者との出会いや突然の情報など予期せぬ出来事がキャリアのよい機会に結びつく」(長尾, 2017)としている。具体的には、①悩みを他者に相談する、②キャリアについて関心を持ち続ける、③新しいことに挑戦する、④グループに参加する、⑤考えを前向きにするといった行動と態度が「計画された偶発性」を生むとしている。

## (2) 進路を考える時の生徒の気持ちとキャリア教育

図3は高校生が進路を考える時の気持ちを聞いたものである (全国高等学校PTA連合会, 2007)。全体の半数近くが「どうなってしまうか不安」を挙げ「可能性が広がるようで楽しい」の2倍以上である。図4は進路選択に関する高校生の気がかりである (全国高等学校PTA連合会, 2007)。学力不足への不安が最も大きいですが、次いで「自分にあっているものが分からない」「やりたいことが見つからない」といった自己理解の難しさを示している。職業を意識した時期が遅い生徒ほど自己理解の困難は高い傾向にある。こうした時間的展望・見通しを持つことの困難さ、自信の欠如に対して、児童期からのキャリア教育の充実が重視されているので

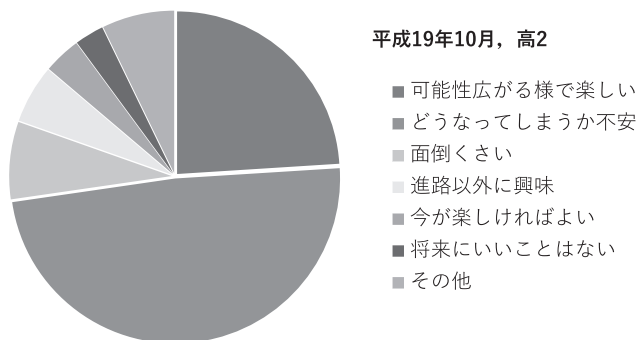


図3 高校生が進路を考えたときの気持ち (全国高等学校PTA連合会, 2007)

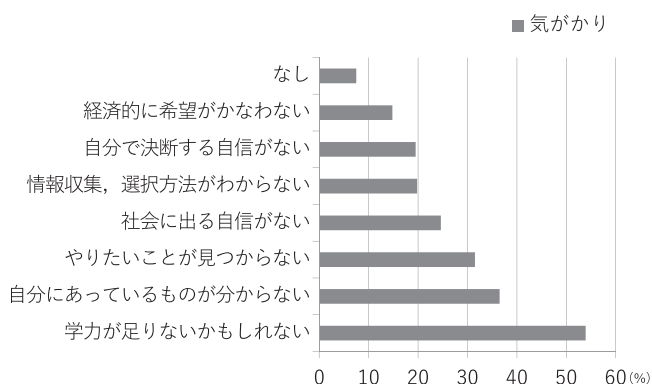


図4 進路選択に関する高校生の気がかり (全国高等学校PTA連合会, 2007)

ある。

進路決定に関わる生徒の不安感は明瞭であるが、これは当該生徒のそれまでの生き方・成長過程を反映している。ある時点の状況は児童期からの積み重ねの結果であり、当該生徒の時間的な成長過程は人生を通じて続くことを踏まえ、学校段階では入学から卒業までを長期的に見通して、どのようなキャリア支援を行うべきかを考えていかねばならない。

## (3) 長期的展望と生徒の実態把握に応じた計画と保護者との連携

生き方支援としてのキャリア教育は、学校に在籍する児童生徒の実態に応じて目標が定められ、各教科、道徳、総合的な学習の時間・特別活動のなかで全体計画を構成する。保護者や地

域の特性が児童生徒の生活の実態や態度の形成に深くかかわっている。このため、児童生徒の実態と課題を学校として把握し、どの領域でどのような支援方法をとるか、学年進行を踏まえた教育支援の年間進行を計画するものである。

具体的には、生徒の自己理解の深化と勤労観・職業観の育成に関する取り組みが軸であり、次節で詳述する。

ここでは特に保護者との連携について整理する。活動計画の中で保護者の存在を尊重し出番をどのように取り込むか工夫を要するところである。以下に保護者との連携場面を挙げておく。

- ① 本人・保護者・教師三者の個人面談により、家庭の状況把握、子どもの教育と進路に関する保護者の願い、親子の関係性を把握する。
- ② 学級・学校通信により、学校の進路指導・キャリア教育計画の理解を図る。
- ③ 生徒の自己理解を深める機会に、可能な範囲で保護者の参画を工夫する。

たとえば、生徒自身が誕生からこれまでの成長について保護者等への聞き取りを行い、自分の成長過程とそこに関わる多様な他者の存在（親、祖父母・兄弟家族、教師、習い事での支援者等）を再認識する機会を作る。現在の自分が、多様な他者の存在に支えられてきたこと、家族に慈しまれてきた事実を具体的に再確認する。これを「自分史」として報告を形成、学級で共有し合う。

- ④ 勤労観・職業観の形成場面に社会人としての保護者の参画場面を作る。

#### （４）自己理解の深化と進路選択

青年期は自我の揺らぎと葛藤を生起しやすい時期である。葛藤をくぐり抜け、学童期に疑うことのなかった既成（大人社会）の価値観を疑い、自分なりの価値観再構成を行わねばならないのである。自尊感情は小学校中学年頃から中

高生段階まで低下が続く（高橋，2009）。特に思春期は自分に対する自信を持ってない子どもが多い状況である。子どもなりの興味関心の広がりはあるものの、興味と自信の落差は大きく、興味あることへ踏み出すことに躊躇する子どもが現れやすい。むしろ周囲の友人への同調を重視し、仲間集団の関心事項を優先するようなことが生じる。このような不安定な時期であるからこそ、自分を知り、自分を認め自信をつける機会が必要である。

生徒の自己理解の深化を意図する活動として以下のような取り組み例の蓄積がある。重要な点として、活動しただけで終わらないこと、生徒自身の中に継続的な課題意識を生み出すことである。その課題意識を発展させる形の取り組みを、年間を通じて、さらに、学年進行を通じて計画することである。

##### ① 他者評価の活用

ホームルームで、アンケートを使用して友だち同士お互いの長所を話し合う機会を作る。思春期は自己評価が低くなる傾向にあるのに対して、他者評価により自己の長所を発見することができる。他者の長所に目を向ける活動自体、受容的な学級風土形成に繋がるものである。また他者からの長所評価により、子どもの被受容感が高まり心理的な安定に寄与する。

「ジョハリの窓」による、自己認識と他者が認知する自分との共通点・相違点をみる活動などもここに位置づく。

##### ② 個別面談と対話による将来展望の意識化

自信のなさや不安を抱える生徒にとって、夢や将来の展望を描くこと自体がむずかしい。教師や保護者など安心して関われる大人との間で傾聴されることにより、自己と向き合う機会を作り出す。

##### ③ 客観的資料の活用

キャリア教育アンケート、エゴグラムなどの自己の特徴や資質を捉えるための検査など。生徒の関心を引きやすい形のもの

利用し、生徒自身の実感との共通点・相違点を見る。あくまで自己理解の一面の情報であるが、自己を振り返るための入り口資料として使用する。

これら客観資料は現段階の生徒の特性をある面で捉えているが、今後の体験・経験で変容しうるものであることを忘れない。活用の際に、生徒が決定論的に使用しないよう注意を要する。

④ 保護者インタビューなどによる「自分史」の作成

これを踏まえて「未来史」の作成。生徒の時間的展望への取り組み。

自己理解の深化と共に、自らの進路選択に向き合うように生徒を促していく。自己の将来展望を描きつつ、卒業生の上級学校生活に関する講演会、上級学校調べ・訪問など啓発的な活動の設定が求められる。進路選択に当たって、生徒自ら主体的に動きつつ考えることが重要で、学校としては生徒自身に「動き方」を教えサポートする。

**(5) 勤労観・職業観と体験的な学習**

生徒が日々接する世界は学校と家庭という狭い世界に限定されがちである。学校も家庭も社会に位置つきながら、社会そのものに目を向け、親が社会でどのように働いているかということを実感する機会は十分ではない。社会で生きるということのロールモデルが曖昧である。もちろん社会の生活は身近にあり、保護者は社会人として日々働き生きている。身近な家庭や地域にあるロールモデルの存在に目を向け、子どもの気づきを促進し、勤労観・職業観の育成・確立を目指す。

そのため発達段階に応じた啓発的活動や体験プログラムの取り組みがある。たとえば小学校段階では社会科見学としての町探検、職場見学、中学校段階では職業人による講演会、職場

体験やボランティア活動、高校段階ではインターンシップ活動、社会人講話、福祉体験など。

体験的な学習を効果的なものにしていくために、事前事後学習の質が問われる。自己理解と共に目標をもって事前準備（例：職業調べ、インタビュー）を主体的に実施する。体験終了後には体験を通しての学びを生徒自身が振り返ることにより、今後の自己の生き方にどのような啓蒙を与えたのか、今後の目標意識とどうつながるのかという課題意識を明確にする。そのためポートフォリオ資料を作成し、あるいは個人またはグループでの報告書（レポート、ポスターなど）を作成し、学級で友人と共有する機会を作ることが望まれる。

最も重要な点は、体験活動が日常の生徒の自己理解の深化や進路・キャリア意識に継続的な課題意識を形成できるかどうかである。単発のお祭りの体験に終わるのでは意味はなく、体験活動で芽生えた生徒の目標意識や意欲の芽をその後の日常の学校生活のなかで機会をとらえて傾聴し、話し合う、といった継続性を重視する。

**(6) キャリア教育を通して自尊感情、意欲を高める**

東京都教職員研修センター報告によると、自尊感情は「自己評価・自己受容」「関係の中での自己」「自己主張・自己決定」の3因子構造からなる。この3つの観点に基づいて自尊感情の傾向を把握し、教育的働きかけを考えることが必要である。

自己理解の深化を目指す取り組みは主に「自己評価・自己受容」面の成長を、他者と交流しながら学ぶ学習活動（協同学習など）や職業体験は主に「関係の中での自己」の成長を、そして適切な進路決定や選択のための行動を通して「自己主張・自己決定」の面での成長が図られる。この3観点を一つのヒントとして、生徒一人一人の自尊感情のあり方の違いを押さえつつ成長を促すことが望まれる。



キャリア教育に力を入れている学校は生徒の学習意欲向上を認知しているという報告がなされており、学力向上の一面だけを見るのではなく、生徒の人格的な成長を見ていくことの重要性が再確認される場所である。

## 4 いじめ問題

学校における生徒の不適応事象である「いじめ問題」を取り上げ、集団の病理としての問題とアサーションスキルの学習等予防・開発的指導の意義を整理する。「いじめ問題」は生徒指導上の重大事案である。一方その背景に生徒が自らの時間的展望を描く力が弱まり、「なりたいたい自分」「どう生きていきたいか」といった展望・見通しを持ちにくい状況が関係している。時間的展望の開けない状況では、今現在の学級・学校という非常に限られた人間関係に固執しやすい。安定した居場所を確保しようとする心理が働き、マイナスの同調行動が生じやすい。これは生徒のキャリア教育と深く関わる問題である。

### (1) 時間的展望の低下と同調性の高まり

小学生から中学生にかけては親からの自立の始まりの時期にあたり、仲間の存在、行動や関心の共有に強く気持ちが向かいやすい。大人の既成の価値観ではなく、親しい仲間関係で共有される考え方に同調しようとする。この時期のギャングやチャムと呼ばれる仲間関係では、「類似性」が鍵であり、同質性を求め、安心する傾向にある(保坂, 2010)。異質性は集団を乱すものとして排除する傾向を生み、いじめの温床となりやすい。しかも「異質性」は必ずしも異なる興味関心、価値観ということではなく、仲間内での言動面のわずかな違いを拡大して「異質性」を故意に作り出したものであることがある。仲間内でいじめターゲットが次々に代わる場合である。この時仲間集団の心理的な歪みは、

「異質性」を排除するというより、「異質性」を作り出そうとすることにある。仲間集団内の結びつきが表面的で凝集力が弱い時、スケープゴートとしてターゲットの子どもがはじかれることにより、他の子ども同士の間で相互の「類似性」を強調、確認することができる。

これほどまでに仲間集団への固執を生み出す背景には、自分の居場所を確保できないと学級・学校において、受容感をもてず孤立に陥ることになり、そのことへの恐怖がある。もう一つは自分の視野が今現在のみしか開かれていないことの弱さである。都筑(2008)によれば、将来の希望(例:大きくなったらやってみたいことがある)が小4から中3まで低下し続けている。反対に「空虚感」(例:毎日が何となく過ぎていく)が強まる。これからの自分の姿を思い描けない、時間的な展望が持てない状況が「今現在」のみに捕らわれる傾向を加速すると考えられる。

それゆえ「いじめ問題」に対応するためには、生徒指導・キャリア教育両面の視点を押さえた対応が必要である。予防・開発的指導は二つの視点を含むものといえる。

### (2) いじめとは何か

いじめはそもそも被害者と加害者の間で認知のずれを含んだものである。社会的事件が生起するたびに、いじめの定義が見直され、2012年の大津いじめ事件をきっかけに「いじめ防止対策推進法」(文部科学省, 2013)が制定され、下記のように定義づけられた。

「一定の人的関係にある他の児童生徒が行う、心理的・物理的な影響を与える行為(インターネットを通じて行われるものを含む)であって、対象となった児童生徒が心身の苦痛を感じているもの」

基本視点は、児童生徒がいじめを認知しやすいような定義づけであり、被害者の視点に立つ定義である。被害者の立場に置かれた児童生徒

は、一般的に自尊感情を低下させられ、時には「自分に非があるからいじめられるのだ」という自責感情に追い込まれる。訴えてもどうにもならないという無力感に陥る危険性も高い。次節で被害者の立場に置かれた時の子どもの心理を述べているが、弱者の立場に置かれることがどれほど子どもの力を奪い取るものであるかという視点に立つ時、被害者中心の視点を打ち出す利点があるといえよう。

ただし、森田 (2010) が指摘するように「力の優劣関係に基づく力の乱用、攻撃が反復継続されること」は多く、いじめの重篤性は大きいと考えられ、より重点的な対応が必要となる。森田が提唱したいじめ集団の4層構造モデルはいじめを捉える基本となっている。加害者・被害者の周囲には観衆がいて、いじめに直接加担してはいないものの、いじめを面白がったり囁し立てたりする。加害者と同一の心理状況にある。さらにその周囲に傍観者の子どもがいる。傍観者はいじめに気づいても何らかの行動を取ることができない。それは関わりたくない気持ち、報復を恐れる気持ちによる(次節参照)。傍観者は加害者側につくわけではないのだが、傍観者が結果として「いじめを見て見ぬふり」をすることは、集団ダイナミクスとしていじめを暗黙に支持していると受け取られ、いじめのエスカレートに繋がりやすい。逆にいじめの仲裁者、或いは通報者の存在は、集団におけるいじめ抑止力として機能する(森田, 2010)。

このような集団ダイナミクスを子ども自身が学ぶことが必要となる。

### (3) いじめに対する児童生徒の気持ち

東京都教職員研修センター (2013) による調査では、いじめに対する児童生徒の感情を捉えている。以下に要約を示す。

- ① いじめの原因や背景について「ストレスがたまっているから」(61.1%)、「子ども同士がお互いを大切にしていない」(46.4%)

の選択が多い。つまり子ども自身が「ストレスへの対応の仕方」を学ぶことが必要と感じているのである。

- ② いじめられた時の気持ちは「我慢しようと思った」(34.6%)、「学校に行きたくないと思った」(28.1%)の選択が多い。いじめを受けた時の相談経験については、被害経験のある子どもの半数近くが「相談しなかった」と答えている。
- ③ 相談できない理由(相談しなかった子どもによる回答)は、「被害が悪化するから」(75.4%)、「誰かに言ってもいじめは解決しないから」(56.7%)の選択が多い。
- ④ いじめを見ている(傍観している)理由について「関わりをもちたくないから」(85.4%)「自分がいじめられたくないから」(80.8%)「自分ではどうすることもできないから」(75.4%)の選択が多い。保身の気持ちと被害者同様の無力感がある。

ここから分かることとして、第1に、いじめの被害者の立場に置かれた子どもが助けを求めること(SOSを出すこと)ができず、自分の中だけで抱え込む傾向がある。時にその感情は「自分にも非があるからだ」という自責感情を生み、孤立の中で被害者が追い詰められることになる。いじめ被害にあった時の子どもが無力感に捕らわれやすいこと、それゆえ相談する、助けを求めるという力を出せなくなる実態が窺える。児童生徒への啓蒙の指導により、「いじめを相談することは恥ずかしいことではない」「被害者に非はない」という意識を持たせていくことが必要である。

第2に、被害者であれ傍観者であれ、いじめを相談し訴え出ることがいじめ解決に繋がらないという思い、或いはかえって悪化する、巻き込まれるという思いに対して、「いじめを訴え出ても必ず守られる」という学校に対する信頼感を構築することが必要である。いじめを訴え出した生徒の匿名性の確保や、いじめが生じやすい場面(休み時間、放課後)で教師の関与を

強め、教師によるいじめ発見の形をとるなど、生徒の気持ちに配慮した指導体制を組むことが必要である。

第3に、児童生徒に対するストレス対応という予防的・開発的指導の必要性が示されている。子ども自身がやり場のないストレスを感じてそのコントロールの仕方が分からないと感じている。ストレスマネジメントの学習の必要性と、道徳や特別活動において、個性の違いの理解や人権に対する意識を学ぶ必要とが示されている。

#### (4) 学校全体としての早期発見・早期対応

いじめは大人の目にみえにくく、発見が容易ではない。だからこそ日頃の学級作り、教師—生徒関係づくりが重要となる。生徒の小さなサイン（表情態度の変化、学業成績の変化、休み時間・昼休みの行動の変化等）の察知が重要となり、チェックリストの活用などを併用し、気になったときにすぐに声掛けの機会を作っていく。

いじめ発見のきっかけとしては「アンケート調査」が約半数を占める（文科省、2018）。「本人からの申し出」「学級担任による」発見より圧倒的に多い。つまり教師が多面的情報共有に努力しても必ずしも発見できるとはならない。その一方で、学校が全校体制としていじめアンケートに定期的に取り組むなど、学校がいじめに対する取り組み姿勢が全校生徒に伝わること、生徒が声を上げやすい環境づくりの調整が一定の成果を上げている、といえよう。もちろんアンケート調査には「記名式では答えにくい」「無記名では事実関係把握に時間がかかる」などの課題はあり、課題を認識しつつ各学校の実情による柔軟な活用が必要である。

他に教師による個別面談、スクールカウンセラーを活用した個別面談（東京都では全生徒の面談を実施）、生活ノートを活用などが早期発見の手がかりとなる。いずれの場合も「本当の

ことを伝えることで状況は変わる」「伝えた者は学校が必ず守る」といった学校に対する生徒の安心感・信頼感をいかに育むかが問われる。被害者の生徒が脅威を感じている場面を把握し、教師による生活場面の見回りや気になる場面での教師の積極的介入により、生徒が「守られる」という具体的実感をもてるよう、チームとしての支援体制を作ることが必要である。

#### (5) 保護者との連携

被害者への支援、加害者への指導、いずれの場合も保護者との連携は必須である。いじめ被害者の保護者は学校に対する不信感を抱く場合がある。迅速に学校—保護者間で情報を共有し、学校としての対応方針と具体的対策を示し、保護者の了解を得る。学校—保護者間の信頼関係を構築し直しつつ指導・支援を進めていく。

加害者の保護者の場合は、いじめ加害の事実には全く気付いていない場合が多い。いじめは大人には見えにくく、加害者の親でいじめを知っている者は1割という報告もある（森田、2010）。いじめは決して許されるものではないが、加害者の生徒の背景には、加害者自身が家庭・学校等での大きなストレスを抱えていることが考えられる。保護者と学校が協力して、生徒に「いじめは絶対に許されない」という毅然とした指導を行うこと、対話と傾聴により心理的な葛藤・ストレスに向き合い支援をしていくことの二面からの指導と支援が不可欠となる。

いじめ問題は学校全体の問題であるので、予防的観点から保護者全体にいじめ問題に対する意識を高める機会（学習会、保護者会での話し合いなど）を作ることが重要である。

#### (6) 予防的・開発的指導

(3)で述べたように、いじめの原因や背景について、教師だけではなく、子ども自身ストレス対処や人間関係形成の必要性を感じている

(東京都教職員研修センター, 2013)。子どもの精神的健康を促すための予防的・開発的指導やプログラムを子ども自身も求めているといえる。

いじめは加害者・被害者だけの問題ではなく、集団全体の問題であることは自明である。いじめが起きやすい学級集団とそうでない集団とでは、起きやすい集団のいじめ容認率が高く、いじめ容認の空気自体に介入が必要である。子どもは自立した個として仲間関係に位置づけられない状況では、特定の排除行動を「おかしいのではないかと感じて」「個人」として声をあげることができない(傍観者の問題)。森田(2010)が述べるように、傍観者の存在は直接いじめ行為に加担するものではないが、集団全体でみると「いじめ容認」の構図を作り出し、加害者がいじめをエスカレートさせる要因となる。

それゆえ、生徒全員がこうしたいじめ構造を考える学習機会(学活、道徳や特別活動など)を作ることが必要となる。いじめ防止プログラムとして、生徒の対人関係を円滑にしていくためのソーシャルスキルトレーニング(SST)を教師とスクールカウンセラーが連携して行うことが考えられる。子どもたちのストレス対処学習としては、一例としてアサーションスキル学習がある。園田ら(2004)が紹介するように、コミュニケーションには攻撃的・非主張的・アサーティブな自己表現がある。ワークやロールプレイによって、子どもが自分自身の感情に気づき、他者も自己も傷つけることなくコミュニケーションする表現法を探り、考える。適切な自己表現スキルの存在に気づき、適切な人間関係形成のヒントを得る学習機会とする。

他にも生徒主体の校内いじめ防止活動やピアサポート(上級生による下級生支援)など、学校の生徒の実態を踏まえて開発的な取り組みを生徒と共に取り組むことが求められている。開発的ないじめ防止プログラムの活用に当たっては、学校全体のキャリア教育にも関係づけ、

長期的展望の中に位置づけて実施することが重要である。

## 5 ネット、スマホにかかわる問題

### (1) ネットいじめ

ネットやスマホが生まれた時から身近にあって育つ子どもたちが、そのネットやスマホをコントロールできずに、いわばそれに支配されるような状況が急速に生じている。代表的な問題がいじめと依存である。

ネットによるいじめの特徴は、①匿名性といじめ行為が非常に簡便に可能になってしまうこと、②短期間で被害が極めて深刻なものになること、③子どもの想像をはるかに超える拡散、情報の加工による悪用、回収困難、といった難しさがあることである。身近な大人でもネットやスマホの把握は難しく、子ども自身は使い方に長けていても問題の深刻さには想像が及ばない。

LINE上の人間関係に縛られ、仲間外れになることを恐れて片時もスマホを手放せない、ネットいじめにあうなど、増加するネット上のトラブルの早期発見と未然防止に向けて、教育が必要になっている。学校体制として、①情報モラル教育を小学校段階から行う、②教育相談体制を充実させて、子どものトラブルのサインに気づく、③教育委員会、警察などと連携して対応することが重要である。ネットやスマホを使用する仕方には家庭教育が大きく影響する。学校と保護者との連携により、ネットやスマホを使用する上でのルールや約束を明確に取り決め、子ども自身が使用をコントロールしていることを意識できるようにする。また、情報モラル教育に当たっては、大人や専門機関から子どもへの教育だけでなく、子ども同士が相互に考え合う機会が重要である。特に先輩から後輩へ、或いは高校生から中学生へ、といった学習機会があると効果的である。大人の言葉よりも、先

輩が実際に体験した言葉により重みを感じるものであり、思春期青年期においてはピアサポートによる支援は効果的である。

## (2) 依存

ネットゲームやSNSにはまり、スマホが手放せず社会生活に支障が出るのがネット依存症である。世界保健機構 WHOはこれを「ゲーム障害」として国際疾病分類の改定案に加えた(2018)。日本国内でもゲーム依存の問題は急速に拡大しており、子どもは脳の発達過程にあるために短期間で依存症になりやすいという(朝日新聞朝刊, 2018.7.16.)

表1に示すように、ネット依存は身体面、精神面、学業面、経済面、対人関係面すべてに大きな問題を引き起こし、発達段階の早期であればその深刻度はより増していく。ゲームの世界は子どもに万能感を与え、現実の世界は楽しさだけでなく苦しさや思い通りにならないことを経験する。このため、狭いゲームの世界に安易に逃げ込み、現実の世界からひきこもる状況に繋がりやすい。ゲームに沈殿すればするほど依存症は重症化していく。重症化してからの治療は難しく、そうなる前の、ネットやスマホの使用初めの段階での予防教育が重要である。そのためには保護者の意識改革がまずは必要となる。生徒だけでなく保護者全体への啓発的働きかけをしていくことが、学校教育の急務となっている。

身体	体力低下, 運動不足, 視力低下, ほか
精神	睡眠障害, 昼夜逆転, ひきこもり, 意欲低下, うつ, 希死念慮など
学業・仕事	遅刻, 欠席, 居眠り, 成績低下, 勤務中の過剰ネット使用, 解雇など
経済	浪費, 多額の借金
家族・対人関係	家庭内の暴力・暴言, 親子関係の悪化, 子どもへの悪影響, 友人関係の悪化など

表1 ネット依存に伴う問題  
(三原・樋口, 2016を改変)

## 【文献】

- 朝日新聞朝刊 「ゲーム障害」 2018.7.16.
- 全国高等学校PTA連合会・(株)リクルート「高校生と保護者の進路に関する意識調査(2007)  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo10/shiryo/\\_icsFiles/afeldfile/2010/02/12/1289068\\_3.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo10/shiryo/_icsFiles/afeldfile/2010/02/12/1289068_3.pdf)
- 園田雅代・中签洋子・沢崎俊之(2004) 教師のためのアサーション 金子書房
- 高橋道子(2009) 子どもの自己像の形成とジェンダー 直井道子・村松泰子(編) 学校教育の中のジェンダー 日本評論社 pp.19-35.
- 高島克子(2011) 臨床心理学を学ぶ5 コミュニティアプローチ 東京大学出版会
- 都筑学(2008) 小学校から中学校への学校移行と時間的展望: 縦断調査にもとづく検討 ナカニシヤ出版
- 東京都教職員研修センター(2011) 自尊感情や自己肯定感に関する研究(第4年次) 平成23年度紀要等  
<http://www.kyoiku-kensyu.metro.tokyo.jp/09seika/reports/bulletin/h23.html>
- 東京都教職員研修センター(2013) いじめ問題の理解を図るために  
<http://www.kyoiku-kensyu.metro.tokyo>

jp/09seika/reports/files/bulletin/h25/  
materials/h25\_11.pdf

保坂亨 (2010) いま, 思春期を問い直す—グ  
レーゾーンに立つ子どもたち

東京大学出版会

石隈利紀 (1999) 学校心理学 誠信書房

クルンボルツ, レビン (2005) 花田光世ら訳

その幸運は偶然ではないんです

ダイヤモンド社

三原聡子・樋口進 (2016) ネット依存症の低年  
齢化への危惧 児童心理 2016, 7月号

pp.58-62

森田洋司 (2010) いじめとは何か

中央公論新社

文部科学省 (2010) 生徒指導提要 教育図書

文部科学省 (2012) 高等学校 キャリア教育の  
手引き 教育出版

文部科学省 (2012) 中学校 キャリア教育の手  
引き 教育出版

文部科学省 (2013) いじめ防止対策推進法 (概  
要)

[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/  
seitoshidou/1337288.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1337288.htm)

文部科学省 (2018) 児童生徒の問題行動・不登  
校等生徒指導上の諸課題に関する調査 2-5  
いじめ発見のきっかけ 2016年度 (2018-2-  
23)

長尾博編 (2017) 多様化する「キャリア」をめ  
ぐる心理臨床からのアプローチ —青年期か  
ら老年期までのケースに学ぶ

ミネルヴァ書房