

島根県教育センター 「不登校の理解と支援」 講座

コロナ時代と不登校への支援のあり方 —子どもの願いと学校の役割—

1

2022.6.30

立命館大学大学院

教職研究科教授 春日井敏之

コロナ感染拡大と子どもの生活

- ➡ 「コロナ時代」が3年目を迎え、ボディブローが効いてきている⇒子どもも教師も2年分疲れている
- ➡ 保護者と長時間家庭で一緒にいることの良さとリスク⇒保護者も2年分疲れている
- ➡ **たわいもない「無駄話」「遊び」が自由にできない生活**⇒生活の潤滑油が枯渇・・・孤立感、人間関係に影響
- ➡ **行事、部活等の中止、縮小で文化の継承、創造が困難に**⇒小6、中3、高3だけではなく、後輩への影響も大きい
⇒すぐあきらめる、感情と言葉が出てこないなど

これまでと違う子どもたちの課題

【新しい課題とこれまでの課題の顕在化】

- ▶ **コロナウイルスによる新しい課題：病気、不安、差別**
(日本赤十字社)
- ▶ **小1、中1、高1の子どもの抱えるリスク⇒人間関係等**
小6、中3、高3の子どもの抱える不安⇒学力・進路選択等
- ▶ **新しい環境と人間関係に馴染みにくい子どもへの負荷大**
- ▶ **コロナ感染拡大による様々な影響を抱えて登校している**
⇒「息切れ」するような子どもが例年よりも増えている
(不登校、虐待、「良い子」の息切れ、自傷行為、自死など)

Q1. 子どもの人間関係や最近の様子で気になることは？

学校に通うことの意味を問い直す

- ▶ たとえば、ICTの環境が整えばオンライン授業が効率よくできるので、学校に通う必要はあまりないのでしょうか。
- ▶ ① 子どもたちの協同の学びの場
- ▶ ② 出会いと交流、協働の生活の場
- ▶ ③ 家族の生活、仕事を支える場
- ▶ ④ 安心・安全と福祉的環境調整を含めたセーフティー
ネットの場
- ▶ ⑤ かけがえのない存在を受けとめてもらえるケアの場

つながって生きるということ

▶ コロナ感染拡大

⇒ 個別の人間関係と社会的なコミュニティが分断

▶ 社会的弱者に負荷がかかっている

⇒ 子ども、高齢者、非正規雇用、一人親家庭、若年女性

⇒ 深まる孤立化傾向、若年自殺者の増加

▶ 生きる力：比較と競争の社会を孤立して生きるのか、つながって生きるのか。急激に変化する社会に適応していくことだけではなく、社会をよりよく変革していく主体になっていくことが求められている。

⇒ 「生きる力」「人間力」「主体性」（新学習指導要領の資質能力）

▶ つながって生きるとは

⇒ 誰かを助ける、誰かに助けてもらおう、誰かと楽しいことを一緒にする

I C Tの活用と限界ーオンライン授業ー

- ▶ 学びの世界を広げる⇒子どもたちが世界の子どもたちとつながる
- ▶ 自宅で自立的な学びがどのくらいできるのか⇒学力格差の拡大
- ▶ **I C Tの活用⇒教育の目的ではなく教育のためのツール（道具）**
- ▶ **G I G Aスクール構想（文部科学省）**
⇒ 「1人1台の学習者用端末」「学校内全教室の高速かつ大容量の通信ネットワークの整備を推進」
⇒ 対面授業の補完ツールとしてのI C Tの活用が基本
- ▶ 「個別最適な学び」（個別指導）と「協働的な学び」（主体的・対話的で深い学び）はどうつながるのか
⇒ 授業・学習方法の課題と人的・組織体制の課題

【中教審答申（2021）「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す，個別最適な学びと，協働的な学びの実現～】

メディア・リテラシー教育とは

- ▶ 小型パソコンを子どもが持ち歩いている（スマートフォン、iPad等）状況のなかで、「情報を活用する能力」「情報を発信する能力」「情報を評価・識別する能力」「情報を批判的に読み取る能力」などを育成していくことが必要。
- ▶ プライバシーの保持と同時に、プライバシーの侵害、ハラスメント、犯罪などを構成するネット内外の言動について認識し、被害者、加害者にならないための学校・家庭教育が重要。
- ▶ 必要に応じて、ブロック、フィルタリング、利用のルールなどについて、親子での話し合いをして決めていく。スマートフォンのスポンサーは親、折り合いをどうつけていくか。

おとなしくなっている中高生 —小学生が荒れている？—

- ▶ 「令和元年度 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結果について」（文部科学省、2020）
- ▶ 小学校：不登校（23%）、いじめ（80%）、暴力（55%）
⇒いずれも増加している
- ▶ 中学・高校：暴力は減少している
- ▶ **背景：保護者による虐待・暴言等、教師による体罰・暴言・威圧的・操作対応等、子どもの発達特性等**
- ▶ 保護者や教師が敷いたルールに適応し、はみ出ようとしない中高生⇒中高の校則は厳しくなっている。（地毛証明書等）
- ▶ 小学校：担任一人での対応の限界⇒フリーがない、制度的課題

気がかりなことー学校・家庭と子どものズレー

➡ 気がかりなこと

- ①良かれと思いながら、競争原理の渦に巻き込まれて、**子どもを追い詰めてしまう保護者や教師**が少なくないこと。
- ②保護者や教師の期待に**過剰適応する感受性豊かで学力も高い「良い子」**が少なくないこと。
- ③学校、家庭、塾、社会が、進学・就職競争といった一元的な価値観に覆われる中で、**気持ちが悪くて乗れない子どもの居場所が乏しくなっている**こと。⇒競争人材から共生人材へ
- ④特に**発達特性など、様々な課題を抱えた子ども**が追い込まれ、生き辛くなっていること。

子どもは大人の期待を裏切って成長する

- ➡ 基本的にはまじめで優しい子どもたちが多い。親や教師の気持ちもよくわかって、その期待に一生懸命応えようとしている。しかし、その期待が子どもにとっては辛いこともある。⇒学校は失敗付きの練習ができるところ
- ➡ 「親や教師の期待に応えられないとき、辛いとき」に、「それでも親や教師は見捨てないで愛し応援してくれている」と実感できる子どもは、自分らしく伸びていく。
- ➡ 大人の期待をある意味裏切りながら成長していくのが、思春期・青年期の子どもなのです。

Q2. どうすることが家庭、学校で子どもに充電することになるのでしょうか？

子どものトラブルは大人へのSOS

- ▶ **子どもたちは、親に似たいところ、「強み」をたくさん持っている。**
親も教師も子どもたちからエネルギーをたくさんもらっている。
⇒援助することは、援助されていること＝双方向の関係
- ▶ **子どもの気になる言動にはわけがある**
例えば、攻撃的であったり、他人の物をとってしまったり、
ウソをついたり、登校をしぶったりといったことも。
発達特性を有していることも。
- ▶ **気になる言動は、大人への子どもからのSOS**
⇒誰にどんなSOSを求めているのか考えてみよう。

子どもは社会や大人を映す鏡

- ▶ 大人たちが、イライラや不安を募らせ、余裕を失い、同僚や子どもたちの失敗に対して不寛容、排他的になっているような雰囲気はないでしょうか。
- ▶ 子どもへの威圧的、操作的な関わりではなく、対話的、共感的な関わりと姿勢を。
- ▶ せつかく生まれてきてくれたのですから、目の前のことだけに振り回されないで、短期（今すぐ）・中期（在籍中）・長期（卒業後、将来）の視点を持ちながら、子どもの成長をじっくり見守っていきましょう。

Q3. 子どものいいところは、どんなところですか？
(ストレングス)

子どもの発達の捉え方とすじみち①

▶【発達のすじみち】

- ①発達には個人差がある ②ひとは一生発達する
- ③ひとの発達はらせん状の円環的な過程をたどる

▶【子どもの発達】

①たっぷりとした依存関係を乳幼児期に－身体的なかかわり

- ・人間への基本的信頼感を築く身体的なかかわり、スキンシップ
- ・甘えが受けとめられる安心感、見捨てられないという安心感

②自己肯定感の源を学童期に見る－群れになって遊ぶ、誰かのために働く

- ・ひと・こと・ものをつながる－人間関係、自然との関係、文化との関係
- ・身体と心を思いっきり発揮した楽しい原体験－ルールのある遊びの意味

子どもの発達の捉え方とすじみち②

- ③ 負の感情が出せる**思春期**の人間関係—自分と出会う、葛藤の共有
- ・弱さが出せる、助けてと言える力は生きる力—子どもも大人も同じ。
 - ・孤立していなければ孤独に耐えられる—「**共存的他者**」とつながって生きる。
- ④ 社会的自立の課題と向き合う**青年期**—自己の解体・再編、主体性と協働性
- ・経済的自立、精神的自立、性的自立、社会参加、政治参加、シチズンシップ（市民性）、多文化共生などが課題となる。
 - ・これは到達した状態を指すのではなく、**人間は誰でもその道の途上**にいるという**人生のプロセス**を指している。

第一の誕生と第二の誕生を生きる

- ▶ 第一の誕生は受け身であり、子どもは時代や場所や順番を選んで生まれてはきません。第二の誕生である思春期は、子どもが社会とつながって自分の人生の主人公になっていこうとして、自分と向き合う時期です。
- ▶ ここでは、大人から見た価値判断の押し付けやコントロールではなく、日常生活における子どもの小さな自己決定を尊重していくプロセスが大切です。自己決定⇒自己責任論ではなく、「自己決定＋応援付き」が大切です。そこから、子どもの主体性も育つのです。

Q4.ところで、みなさんは小中学校の頃、どんな子どもでしたか？

思春期の人間関係と子ども理解

- 思春期・青年期は、「**第二の誕生**」：受け身で誕生したいのちが、人生の主人公として主体的に社会とつながって生きようとする時期。中学生の時期は、その入り口にあたる。「自分はどんな人間になりたいのか。何のために生きているのか。何を一番大切にしているのか。そのために何をするのか」などと問い直し、自身と向き合う内なる自己をつくっていく。**自己の解体・再編**が課題となる（春日井、2016）。
- ギャング・グループ⇒チャム・グループ⇒ピア・グループへ
- 「**チャム・グループの肥大化**」（保坂、2012）、「つながり依存」（土井、2014）⇒同調圧力、心理的居場所
- 少しでも異質な存在を自分たちの内部に見つけて仲間外しという標的にするといういじめは少なくない。

ストレスの言語化、身体化、行動化

- ▶ うまく自分の気持ちや不安などを言語化して相手に伝えることができないときには、ストレスは、**行動化、身体化**という表現の形をとることが多い。
- ▶ **行動化**とは、人や社会に攻撃性を向ける方法で、人を傷つける。いじめなどの行動もその一つ。いじめという現象は「いじめられる側に問題がある」のではなく、いじめる側にストレスやフラストレーションなどの負の要因があることが多い。この**行動化**が自分に向かう時、それは自傷行為（リストカットや抜毛など）という形を取ることがある。
- ▶ **身体化**とは、心身症という「病気」という形でのSOSである。中学生など思春期によくみられる心身症には、過敏性腸症候群や円形脱毛症、過換気症候群、起立性調節障害などがある。

現代の子どもと文化—身体表現力—

- ➡ 人間の成長：人間関係、文化との関係、自然との関係から
- ➡ 現代の子どもたちの身体的表現力の豊かさを応援したい
⇒ 「歌う、演じる、踊る、描く」など
- ➡ 文化創造の場、子どもが活動を通してつながっていく場としての学校⇒ 行事活動、部活動などは大切
- ➡ ネット社会のバーチャルな居場所を求める子どももいる
⇒ 攻撃性、自己顕示性、自虐性を高める傾向
- ➡ 思春期葛藤とネット社会の親和性は強い
⇒ 誰かにわかってほしい、話したい、落とし穴もある
- ➡ ネットいじめへの対応⇒ 現実の生活でのトラブルが根っこにある、この解決を図ることが大切

思春期・青年期の課題は何か

- ➡ 「働くこと（職業選択）、愛すること（性と生）、社会参加すること（仕事以外等）」を通して社会とつながって自分の人生を生きるための模索が始まっていく。
- ➡ 子どもが「主体性と協働性」を身に付けていく。
⇒ 自己形成（自分と向き合うことが重要） ⇒ 成人期へ
- ➡ 大人に求められること：子どもの権利条約の実現
⇒ 「子どもの最善の利益」の実現を図っていく。

Q5. 子どもから、「何で私を産んだの?!」と問われたら、どんな返事をしますか？

「ひきこもり」のきっかけについて

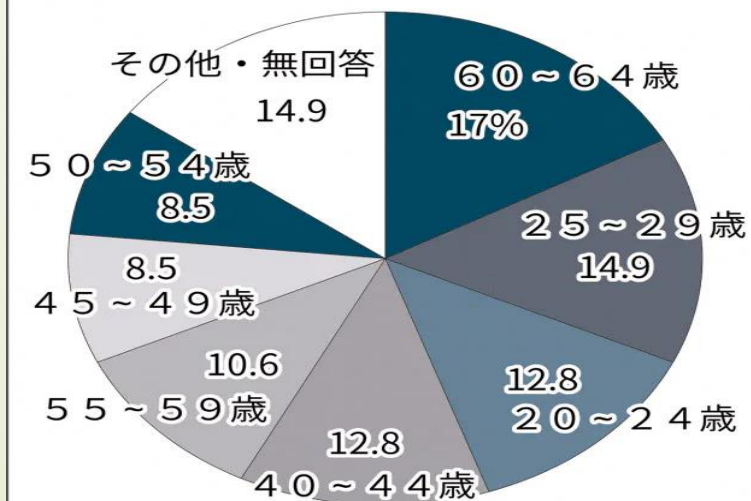
－失敗付きの練習ができる学校に－

- 内閣府の「若者の意識に関する調査（ひきこもりに関する実態調査）」（2010）・・・対象15歳～39歳（推計69万6千人）
- 高校、大学卒業までは大きな挫折もなくしのいできたと思われる若者たちが、職場になじめなかった（23.7%）、就職活動がうまくいかなかった（20.3%）ためにひきこもりとなってしまったケースが、計44.0%と非常に高い割合を示している。病気（23.7%）も高率。
- 逆に小中学校、高等学校の不登校の延長としてのひきこもりは、11.9%に留まっている。小中学校、高等学校在籍中に不登校となり、SOSが発信できたことの意味は大きいのではないか。その時に教師、SC、相談員や「親の会」等、児童生徒や保護者にとって援助者とのいい出会いがあったことが、卒業して社会に着地した後もSOSが発信できたり、逆に他者を援助する仕事や生き方の選択につながっているようなケースは多く見られる（春日井他、2016）。

ひきこもりの定義と現状

- 定義：「様々な要因の結果として、社会的参加を回避し、原則的には6か月以上にわたっておおむね家庭内にとどまり続けている状態を指す現象概念」（厚生労働省白書、2018）
- 2016年内閣府調査報告：若年層（15歳～39歳）⇒推計54万1千人
2019年内閣府調査報告：中高年層（40歳～64歳）⇒推計61万3千人

ひきこもりの状態になった年齢



ひきこもりになったきっかけ
(上位5つ、複数回答)

退職した	36.2%
人間関係がうまくいかなかった	21.3%
病気	21.3%
職場になじめなかった	19.1%
就職活動がうまくいかなかった	6.4%
(注) 40~64歳、内閣府調べ。	

不登校の定義と「教育機会確保法」

- ➡ 文科省の定義：「何らかの心理的、情緒的、身体的あるいは社会的要因・背景により、登校しないあるいは登校したくともできない状況にあるために年間30日以上欠席した者のうち、病気や経済的理由による者を除いたもの」
- ➡ 「義務教育の段階における普通教育に相当する教育の機会の確保等に関する法律」（2016年、「教育機会確保法」）の影響も。
- ➡ フリースクールなど民間の不登校支援施設や公立の教育支援センターなど、既存の学校以外の場での教育機会の確保と財政支援を国や地方自治体の責務としている。
- ➡ 既存の学校への復帰を前提としない旨、文科省も通知を出している。（文部科学省、2017）⇒問われる学校の存在意味

* 文部科学省（2017）「義務教育の段階における普通教育に相当する教育の機会の確保等に関する基本指針」

不登校支援に関する政策動向

- ➡ 1995年「スクールカウンセラー活用調査研究委託事業」
⇒ 教師へのコンサルテーション活動を軸
- ➡ 2001年「**スクールカウンセラー活用事業**」
- ➡ 2007年「**特別支援教育コーディネーター**」担当教員配置
- ➡ 2008年「**スクールソーシャルワーカー活用事業**」
- ➡ 2015年中教審答申「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について」⇒ SC、SSWの専任化に向けて議論
- ➡ 2017年 教育相談等に関する調査研究協力者会議「児童生徒の教育相談の充実のために」
⇒ 加配措置も含めた「教育相談コーディネーター」の配置とケース会議の開催、教育相談体制の構築を提言

アセスメントとプランニング

➡ アセスメント（子ども理解、見立て）とプランニング（取り組み方針）

＊環境と人間関係、集団と個人に働きかける

➡ ケース会議（事例検討会）の重要性（春日井、2008）

① 問題解決を志向する

原因追及に終始して誰かを責めるのではなく、具体的になにができるかを検討していく。

② 困っている人を救う

困っている人は誰なのか焦点化し、困っている内容や緊急性に応じた援助の方策を検討する。

③ キーパーソンを探す

問題解決のためには、誰がキーパーソンとなるのか、誰に頼ったらいいのかを検討する。

④ 援助資源（リソース）を探す

担任だけでなく、養護教諭、スクールカウンセラー、学年主任、専門機関など、子どもや保護者の支援に必要な援助資源を生かし役割分担を図る。

⑤ ミニ・チーム会議を開く

日常的な問題に対しては、学年会議、関係者による短時間の打ち合わせなど、タイムリーに柔軟な形で開き、子ども理解と取り組み方針を立てていく。

不登校への支援についてー（１）

（１）「待つ」ことの意味と広がり

1996年～「登校拒否・不登校問題全国をつどい」で大切にしてきたこと

➡ 「信じ、任せ、待つ」ということを保護者も含めた支援者の視点から大切にしてきた。

* 「信じる」とは、短期・中期・長期の視点から子どもの成長を信じること。

* 「任せる」とは、子どもの日常生活での小さな自己決定の積み重ねを尊重し応援し続けること。

* 「待つ」とは、子どもの回復段階に応じた働きかけをしながら待つことであり、放置することではない。

「待つ」という関わりは、**「回復段階に即した継続的支援」**（回復段階に応じて関わり続けること）である。その際、子どもと第三者をつなげていくという間接的な関わり方もある。

不登校への支援についてー（２）

（２）SOSの発信としての不登校

- なぜ学校に行きづらくなっているのか、行けなくなっているのか、子ども自身が明確に理由を述べられるケースはむしろ少ない。

「理由を聞かれてもよくわからないから困る」「不登校の理由を聞かれるのがつらい」といった青年の声を聞くことも多くある。

学校におけるいじめ問題が背景にあるケースもある、それだけではないこともある。

- 大切なことは、錯綜する不登校の原因探しではなく、不登校という自己決定を通して、子どもは誰にどんなSOSを発信しているのかについて、周囲の教師や保護者が心を砕いて探っていくことである。

その背景には、発達特性や精神疾患、虐待・貧困問題等も含まれていることがある。こうした点を踏まえた子ども理解と取組み方針の検討が、心理教育的アセスメントの柱になる。

不登校への支援についてー（3）

（3）不登校の回復プロセスの理解

- ① 保護者にも子どもにもなぜかわからないまま登校しぶりや遅刻、早退等が見られるようになる **前兆期**。
- ② 不登校を始めた時期に子どもだけではなく保護者も不安定になり、無理に学校に行かせようとしてパニックになるような **混乱期**。
- ③ 親も子どもの不登校を受け入れ、子どもには昼夜逆転生活やゲームへの没頭等が見られるが、家庭で落ち着いてくるような **安定期**。
- ④ 家庭生活の中で一定の充電ができたために、気持ちが外に向き始め、少しずつ外出もするといった動きがみられるようになる **転換期**。
- ⑤ 登校を始めたり、次にやりたいことに向かって動き出したりと、自前のエンジンにスイッチが入る **回復期**。しかし、動き始めた自前のエンジンは、時々エンストすることもある。そうして、自分なりの調子を整えていく。

不登校への支援についてー（４）

（４）保護者は子ども支援のパートナー

- 不登校を含めて、子どもが学校生活で苦戦しているときに、保護者を責めても何も生まれない。逆に学校の対応の不十分さを指摘され、溝が深まっていくことも少なくない。保護者は、子どもを真ん中において学校と一緒に支援のあり方について相談する作戦会議のパートナー。
- 子どもが不登校になった当初は、母親が一人で子どもの将来への不安を抱えながらパニックになってしまったり、何とか学校へ行かそうとしてうまくいかずに焦ってしまうことも少なくない。そうした保護者をねぎらい、不安を受けとめながら子どもはゆっくり休ませて、家庭での様子を共有していくことが大切。

⇒保護者を責めない、否定しない。ねぎらい励ますことから。

不登校への支援についてー（５）

（５）トラブル、いじめ等が原因と思われる不登校

- ▶ 自分の尊厳やいのちを守るために、緊急避難として学校に行かないことはあり得る。親は、いじめられたわが子をまず守る姿勢に立つこと。トラブル発生の初期段階における学校と家庭の取り組みは重要である。教師が気づいていないこともあり、学校は休んでいいと子どもに伝えながら、家庭で話をゆっくり聴いてやることが大切。
- ▶ 教師と連絡を取りながら、事実関係を明らかにしたうえで、関係修復を図っていくこと。たとえば友人関係のトラブル・いじめであれば、「和解する」「しばらく距離をとる」「関係を解消する」の三つの中から、子どもが選択して方針を決めていく。
- ▶ ネット・SNS等のトラブル・いじめも、日常生活におけるトラブルが背景にあることが多い。

不登校への支援についてー（6）

（6）家庭で元気になっていくことの大切さ

- ➡ 学校に行けるようになることだけが不登校からの回復ではない。一旦退却して不登校という自己決定をしたことの意味を一緒に考えることも大切。子どもは、誰にどんなSOSを出しているのだろうか。
- ➡ 家庭で自分の部屋にこもる孤独な閉じこもりから、学校には行けてなくても**家族のなかで元気になってきたという変化は重要な回復。**愛着関係に課題を抱えていることもあり、失敗を受けとめてもらうことや親に甘えることも子どもの権利である。
- ➡ 学校を休んでいても、大切な家族の一員であることには変わらない。家庭で元気になった子どもの関心は、次第に家庭の外に向かう。この頃に、保護者や教師が、押したり引いたりすることは、支援のプロセスとしてあり得る。

不登校への支援についてー（7）

（7）配慮、支援を受ける側から支援する立場に

- 学校に行けていない子どもたちは、決して配慮や支援を受けるだけの存在ではない。たとえば、ささやかなことであっても、家族のために何か役に立つようなことを子どもに依頼したり、家族や誰かのために何かできそうなことはないのか、本人に考えさせるような働きかけもしていくこと。
- 「登校拒否・不登校問題全国をつどい」では、不登校、ひきこもりをしていた若者が分科会や交流会に参加して、自身の不登校経験や変化のきっかけになったエピソード等について語る姿がある。参加した保護者にとっては、若者の発言を通して、わが子の気持ちを理解するきっかけになったりする。
- 家族のためにできることをしたり、自分の経験を語ることで誰かを助けていることが実感できたときに、自前のエンジンにスイッチが入ることは多い。

不登校の「回復」とは—①

- ▶ 不登校の「回復」ということは、人格が変わって学校に行けるようになることではない。感受性がとても豊かで、他の人なら気にしないことが、その児童生徒にとってはつらいこともある。「大勢の人と関わることが苦手」とか、「みんなの中で発言することが苦手」とか、「40人という集団の中に入っただけでドキドキして居心地が悪い」と感じる児童生徒もいる。
- ▶ 長所と短所は表裏の関係と言われるが、「回復」というのは、自分の課題を知って、持ち味を活かしながら社会とつながって生きていこうとすること。
- ▶ 「いろんな持ち味や課題をもったありのままの自分を受けとめてもらい、これが自分なんだと思える」「生まれてよかった。生きていてよかったと思える」ことではないか。

不登校の「回復」とは一②

- ➡ 支援の結果、子どもの中に変化が起こって動きだしたとすれば、それは子ども自身の中で働き始めた力によるものであり、これを「**自己回復力**」という。短所と長所を相対化させながら、子どもたちが自分の不登校経験を意味づけ、自分の存在自体に意味をつかみ、自分で生き方を選び取っていくことが大切。そのプロセスを一緒に応援する支援者がいることも大切。 ⇒ **自己決定 + 応援付き**
- ➡ また、不登校の背景、要因としての社会、学校、家庭・地域のあり方に焦点を当てながら、環境を是正していくことも、不登校問題の「克服」として重要な視点。

事実の確認と感情を受けとめる

- ▶ 子ども理解（アセスメント）の切り口は、理論的な分析から入るのではなく、その**生活、感情や願いを受けとめていく**ことにある。それは、しばしば「腹立つ、嫌だ、辛い」といった負の感情であったりする。すぐには解決できないようなことも少なくないが、感情を否定しないで受けとめ、話を聴いて一緒に考えていくプロセスが重要である。
- ▶ 感情をきちんと受けとめることが、いじめの初期対応における生徒と教師とのずれを防ぐために重要である。この点は、保護者と教師のずれを防ぐためにも、同様に重要である。⇒事実と感情
- ▶ 攻撃的な感情の根っこにあるものは、いじめている相手ではなくて、それは誰でもよかったといったこともある。**指導、支援、ケアの機会が必要なのは、かけがえのない当事者双方**である。そうした機会を失うことは、双方にとって大きな痛手となっていく。

部活動や学級における教師の言動 —ハラスメント、同調圧力の視点から—

- ▶ 部活動や学級が、顧問、担任にとって自己実現の場であったり、勝利至上主義の運営がなされたりする時には、しばしば、顧問、担任による暴力・暴言、及び過度なメニューを個人に課す、連帯責任で過度なメニューを全体に課すといった**ハラスメント問題が発生する。**
- ▶ 特に部活動の場においては、自分がやりたいと選択して入ってきたという「自己責任論」「連帯責任論」が根強くあり、「もう来なくていい」「じゃあやめろ」といった顧問からの理不尽なパワハラ発言や同調圧力を受けて、罰として個人や集団に付加された練習メニューなどに対しても我慢してしまう傾向もみられる。教師の言動は、生徒間に影響を及ぼし、部活動における弱者へのいじめのきっかけになっていくことも少なくない。
- ▶ **教師からの同調圧力と生徒集団からの同調圧力が重なったときに、いじめ問題は急速に深刻化していく。**この点に関する顧問の指導責任も大きいですが、学校の指導責任として、部活動の運営、指導のあり方を共有していく必要がある。

負の連鎖を断ち切るための実践 —今こそ学校教育相談を軸に—

- ➡ 教育現場における指導・支援・ケアをどう捉えるか
 - ➡ 教師の関わり、姿勢⇒**対話的、共感的な関わり、姿勢を**
 - ➡ 教師の関わり方⇒**学校教育相談を軸にした指導、支援、ケア**
 - ・ 1970年～80年代、1995年～、2011年～
 - ➡ 対話的、共感的な姿勢、関わり⇒ **「聴く」ことを軸にした双方向の関係**
 - ➡ 子どもに求めること、望むこと (ex. 主体的・対話的で深い学び)
- ⇒ **教師集団の共通課題に (同僚と練習の場を重ねる = チーム)**

個人的請負からチーム学校へ —内外に開かれたチーム支援—

- ➡ 教職という対人援助における連携と融合が課題となる
 - ・ 内に開かれたチーム支援⇒ケース会議、生徒指導部会、学年会議等
 - ・ 外に開かれたチーム支援⇒福祉、医療、心理、少年司法等との連携
- ➡ チーム学校⇒お互いの持ち味を活かし合う教師集団（個と集団の成長）
 - ・ 責めない、否定しない⇒リスクマネジメントの視点からも大切
- ① **連携**：専門機関等との対等な関係から、専門的知見を学び合う
 - ・ 矛盾するように見える**専門性と協働性の統合を図る**
- ② **融合**：何のためのチームなのか
 - ⇒ 理念、目的を共有していく
 - ⇒ **子どもの「いのち、権利、利益」を守る = 「子どもの権利条約」**

子どもの主体性と協働性を育む

- ▶ 人間は、独立した個としての主体性と社会的な存在としての協働性を両論にして育てていきます。⇒自己形成へ
- ▶ 主体性：日常生活における自己決定の積み重ね＋他者からの支援で育つ⇒「自己決定＋応援付き」が大切・・・対話と共感
- ▶ 協働性：家庭や学校での人間関係＋面白く楽しい経験、自治活動＋深い学び合いで育つ⇒「他者への敬意と自分と他者を活かす経験」が大切・・・多文化共生、共生人材の育成へ
- ▶ 対話的関係の大切さ＝双方向のコミュニケーションの力を育てます。
 - ①「問う」：「どうしたん？」、子どもの言動の意味を考える
 - ②「聴く」：感情を聴く、途中で否定しない、一緒に考える、解決請負人にならない、言語化を急がない、限界をわきまえる
 - ③「語る」：自分の葛藤や失敗を語る、「うれしい」のひとことを

不登校・いじめへの取り組みの前提

- ➡ ①子どもに関わる課題を、**ミクロ**（個への発達理解と支援、集団への働きかけ等）、**メゾ**（学校としての組織体制、保護者会との連携等）、**マクロ**（社会構造の中で捉える、社会への働きかけ等）の視点から捉える。

⇒ソーシャルワークの理論と実践

- ➡ ②「**認知能力**」と「**非認知能力**」を統合的に捉えていく

⇒**人格形成**

- ➡ ③いじめ・不登校への感度を高めていくこと、それを担保するための組織体制の確立・内実化

⇒**管理職のリーダーシップ**＋**教職員の主体性と協働性**。

- ➡ ④メンバーが毎年多数入れ替わるなかで、取り組みの到達点と課題を、**教職員で共有していく校内研修等は毎年必須**。

非認知能力について

- 自己認識 : やり抜く力、自己肯定感
- 動機付け・意欲 : 学習志向、やる気、集中力
- 持続力・忍耐力 : あきらめない、粘り強い
- 自制心 : 自分のルールを守れる、勤勉
- メタ認知 : 客観性、目標・計画立案、問題把握と解決
- 社会的能力 : リーダーシップ、他者との対話・協調性
- 回復力・対応力 : 楽天性、失敗から学ぶ、レジリエンス
- クリエイティビティー : 創造力、直観力

* どうしたら非認知能力は育っていくのか？ ⇒ Doingでなく Beingから

* Ex. アンガーマネジメントのスキルトレーニングをしても入らない

* 「生きがい」「やりがい」「意味のある他者」「支援・ケア」「双方向の関係」「対話的・受容的關係」「安心感・信頼感」「否定されない」「愛されている」

非認知能力（社会情動的スキル）

- ▶ 汐見稔幸（2018）：**非認知能力**を魚捕りで例え、罟をひたすら作り続ける**集中力**、罟を改善したり罟を仕掛けるポイントを考える**直感力**、魚が取れなくてもあきらめない**忍耐力**、失敗してもまあいいかと思える**楽天性**、友達と**協力する力**、間違っただけをしたら素直に謝ることができる**正直さ**、これらが非認知能力である。
- ▶ 数値化できる「認知能力」に対し、「非認知能力」とは、目に見えない感情や心の働きといったような、数値化しにくい分野の能力。
- ▶ OECDが提唱する「社会情動的スキル」と同義に理解されている
 - ・社会情動的スキルは生涯を通じて発達させることができる
 - ・社会情動的スキルと認知的スキルは、お互いに影響を及ぼし合って育つ

子どもが心を開いてつながるとき —少年刑務所における詩の講座①—

- 奈良少年刑務所における更生教育—「社会性涵養教育」として
- 寮 美千子編（2011）『空が青いから白をえらんだのです』新潮社 より

むじゃきに笑う。すなおに喜ぶ。ほんきで怒る。苦しいと訴える。悲しみに涙する。いやだと拒否する。助けてと声に出す。日常のなかにある、ごくあたりまえのこと。（中略）詩など、ほとんど書いたことのない彼らには、うまく書こう、という作為もありません。だからこそ生まれる、宝石のような言葉たち。心のうちには、こんな無垢で美しい思いが息づき、豊かな世界が広がっています。そこから垣間見える、彼らの柔らかな心、やさしさや苦悩。彼らはいつか、あたりまえの心を素直に表現できるようになるのでしょうか。

あたりまえの感情を、あたりまえに表現できる。受けとめてくれる誰かがいる。それこそが、更生への第一歩です。受刑者たちの心の声に、どうか耳を傾けてみてください。

子どもが心を開いてつながるとき —少年刑務所における詩の講座②—

➤ くも

空が青いから白をえらんだのです

- Aくんは、普段はあまりものを言わない子でした。そんなAくんが、この詩を朗読したとたん、堰を切ったように語りだしたのです。

「今年でおかあさんの七回忌です。おかあさんは病院で『つらいことがあったら、空を見て。そこにわたしがいるから』とぼくにいてくれました。それが最期の言葉でした。おとうさんは、体の弱いおかあさんをいつも殴っていた。ぼく、小さかったから、何もできなくて...」

- Aくんがそう言うと、教室の仲間たちが手を挙げ、次々に語りだしました。「この詩を書いたことが、Aくんの親孝行やと思いました」「Aくんのおかあさんは、まっ白でふわふわなんやと思いました」「ぼくは、おかあさんを知りません。でも、この詩を読んで、空を見たら、ぼくもお母さんに会えるような気がしました」と言った子は、そのままおいおいと泣きだしました。自分の詩が、みんなに届き、心を揺さぶったことを感じたAくん。いつにない、はればれとした表情をしていました。

思春期の子どもとの関わり方①

- ▶ 子ども認めることの二つの意味
 - ・ 能力レベルで認める：ほめる、頼る、励ます
 - ・ 存在レベルで認める：ねぎらう、赦す、守る
- ▶ 子どもとの心地よい人間関係
 - ・ 三つのキーワード：ごめんなさい、悪いけど~してくれる、教えてくれる
 - ・ 子どもが頑張った時—ねぎらいの声かけを（ひと休みの大切さ）
 - ・ 子どもとの距離の取り方の変化—つかず離れず離れて
- ▶ 子どもの気持ちを聴き取る—上手な聴き手に
 - ・ 三つのキーワード：どうしたん？→どうしたいん？→それでいいんちゃう
 - ・ 解決請負人ではなく共に悩み、一緒に考える隣人に

思春期の子どもとの関わり方②

- ➡ 思春期危機説と思春期平穏説—親に「反抗する」子どもが主流ではない
 - ・親子の安全・安心な距離の取り方を再編成していく時
 - ・子どもの自己主張は、親や教職員から見れば「反抗期」に映る
- ➡ 自己愛の延長でわが子を見ていないか—子どもの他者性を認めること
 - ・親も競争に囚われ支えが乏しいと不安—攻撃的・支配的になりやすい
- ➡ 「愛着関係」に課題が生まれやすい—親以外の他者との関係で修復することは可能・・・学校、教師の役割
- ➡ 「競争と比較」の現実社会を相対化して生きる
 - ・機会を与えるが選択は子どもにゆだねる—やめるという自己決定の尊重
- ➡ プロセス評価の意味—結果にこだわりつつ出た結果にこだわらない

自己肯定感と「社会貢献」

- ▶ 「自分が自分であって大丈夫という感覚」（高垣、2004）としての自己肯定感は、高いか低いかと誰かと比較して競うものではなく、「社会貢献」しているときにだけ生まれるものでもない。 お互いを尊重し合い、つながって生きる日常の取り組みの中で、気がついたら育っている感覚ではないか。
- ▶ 学校生活を通して、「誰かを助ける、誰かに助けてもらおう、楽しいことやりたいことを誰かと一緒に思いっきりやる」といった経験が蓄積されていくとき、つながりの実感が生まれ、結果としてお互いのなかに自己肯定感が育っていくのではないか。

Q 6. 自己肯定感について、あなたはどのように捉えていますか。自分の言葉で伝えてみましょう。

子どもの心に寄り添うということ

- ▶ 子どもの心に寄り添うとは、「子どもの生活、感情、願いを一緒に居て、見て、聴いて、感じて、考えて、まるごと受けとめようとする姿勢」だと捉えている。これは、教育におけるケアとも重なる姿勢。
- ▶ この姿勢があると、子どもを理解するときにも、子どもへの理論的な分析から入るのではなく、感情や願いを受けとめていくことから始められる。
- ▶ 具体的には、「あなたはどうしたいの？」 「お母さんにはどうしてほしいの？」 「お父さんにはどうしてほしいの？」 「担任の私にできることは何かある？」 といった問いを大切にしていくこと。
- ▶ そのことによって、「何もしていらん！」 と言われても、親や教師が子どものことをいつも気にかけていることは伝わります。

ほめること、叱ることも評価 —かけがえのない存在に愛と敬意を—

- ▶ ほめることも叱ることも、評価を伴う行為。ずっとほめられ続ける自分であることは、子どもにとっても大きな負担になる。何かあるといつも叱られるという状況も、「何で僕ばかり？」といった大人不信につながっていくこともある。次の4点を大切にしてほしい。
- ① 指導や支援やケアに際して、「子どものいのち、権利、利益」を守るという「守りの枠」を軸にしてほしい。
- ② ほめたり叱ったりする前に、「あなたは、学級や家族にとってかけがえのない大切な存在」ということを、いろんな機会に子どもに伝えてほしい。
- ③ 個性尊重についての捉え直しをしてほしい。個性尊重とは、他者と比較しない、優劣を付けない、「自分のウリ」を商品として切り売りしないということ。お互いにかかけがえのないいのちをもった異なる存在であることを認め合い、敬意を払うことなのです。
- ④ 自己決定＋応援付きを教育実践や子育ての中で大切にしてほしい。

進路指導・キャリア教育のあり方

- 進路指導は進学指導に、キャリア教育は、就職指導に矮小化されていないでしょうか。キャリア教育は、「生き方を考え合う教育」です。
 - 次のような、子どもへの本質的な問いを大切にしましょう。答えが一つではない問いから、対話は深まります。⇒哲学対話
 - ① 「10年後、あなたはどんな人間になっていたいですか」
⇒ 「その人間がどんな仕事ができそうですか」
学びを重ねることは、選択の幅が広がることです。
 - ② 「あなたは何のために生きているんですか」
 - ③ 「あなたは今何を一番大切にしているんですか、その理由は」
- Q 7.** 小中学校の頃、何になろうと思っていましたか？その後、希望はどうなりましたか？

進路選択に際して大切にしたいこと

50

- ① 将来の進路の希望は、これから成長する中で変化していく。
- ② 自分が何に向いているのか、どんな適性があるのかは、実はよくわからない。
- ③ 希望が変わると同じように、成長する中で、自分の適性も変わる。
- ④ 今希望を持っている人はそれを大切に、持っていない人は考えてみよう。
- ⑤ 好きなことや第一希望を仕事にできればいいが、希望が全てはかなわない。
- ⑥ 第一希望がたとえ叶わなくても、そのときのあなたはダメではない。
- ⑦ 希望した進路ではなくても、そこで素敵な出会いがあったり、その仕事が好きになるかもしれない。合わなければ、本当にしたいことを考えるきっかけになる。
- ⑧ 好きなことを仕事にできなくても、好きなことは大事にして生きるといい。
- ⑨ 人生というのは、働くことだけのために費やすのではないのだから。
- ⑩ 結論を急がずに、何のために働くのか生きるのかをじっくり考えてみよう。

青年期の親子関係の葛藤

—自立のための出会い直し— I ・ ①

- ▶ Cさん：2年間15人のゼミ生と出会い共に学び、自身の中学校時の不登校経験を卒業論文にまとめた女子学生が、こんなことを書いていました。

「中学生になると学年の順位が発表され、自分がどの位置にいるのかということが明らかになる。また普段の生活でも、担任の先生だけでなく多くの先生に頼ってもらえることが多く、学級委員長などを任せてもらうことも多かった。中学2年生までは、頼ってもらえることに自分の存在意義を見出すことができていたのか、頼られること、そして、頼ってもらえるように努力する自分に何の疑問も抱けなかった。

しかし次第に、テストの度に「ああ、成績下がってなくて良かった」と、良い成績を取ることに安堵するようになっていった。思うような点数を取れなければ「先生、どう思うんやろうか」などと考え、学校での居場所を良い成績によって与えられているような感覚になった。」

青年期の親子関係の葛藤 —自立のための出会い直し— I ・ ②

「また、当時の担任の先生が、勉強が不得意な生徒に対して、蔑むような態度を取っていたことが気になっていた。勉強が苦手な分、人一倍努力している姿をみてあげない教師を目の当たりにし、自分も勉強面しか評価されていないのではないか、自分は勉強で良い点数を取らなければ学校の中では誰にも認めてもらえないのではないか、自分は完璧で他の子より優れていなければならないと思うようになっていた。」

「自分を見つめる時間をもらえたことで、多くの人やモノに支えられていることに気づくことができた。中学校の頃は、完璧でなければ自分がいる意味がないと考えていたが、周囲の支えがあってこそその自分であることに感謝するようになった。同時に、自分に欠けているものがあったとしても、自分で補おうとするのではなく、周囲に助けを求められるようになったことも大きな変化であったように思う。完璧でない自分と、それを助けてくれる人をこれまでの人生で得た自分が「本当の私」であると思えるようになった」。

青年期の親子関係の葛藤

—自立のための出会い直し—Ⅱ・①

▶ Dくん：同じ時期に、卒業論文を書いた人間関係が苦手な男子学生は、小説、アニメ映画との出会いの中で変化していった自分の自己肯定感について次のように書いています。

「筆者は大学一回生のとき周囲に馴染めず、他者との関係を築くことができないばかりか、次第に他者の視線や言葉が恐ろしくなり、人を避け一人で過ごすようになってしまった。他の人たちが平然とやっている「友だち作り」を同じようにできない自らに失望し「こんな自分はダメだ」という想いを抱き、義務感で講義に出る以外はほとんど家に籠りきりの生活を送るようになった。」

「そんな筆者にとっての転機となったのが一冊の小説との出会いだった。その小説は『渦森今日子は宇宙に期待しない』という題で、「他者との大きな差異」を抱えた女子高生が様々な悩みや葛藤を通して成長していく姿を描く物語だった。友達との衝突や進路、他の者とは異なる自身の境遇に悩みながらも、それを抱えて生きていこうと決心する主人公の姿に大いに感動した。そして物語を読み切った後、満足感や多幸感とともに筆者の心に「生きよう」という活力がふつつつと湧き上がってくるような感覚を味わった。」

「筆者の場合は、現実には共感的な他者を見出せない代わりに、物語と物語の中の登場人物が、筆者が自身と向き合い、己の内側へと思いを馳せ、自らの存在を肯定していく手助けをしてくれる他者となったのではないかと考える。」

青年期の親子関係の葛藤 —自立のための出会い直し—Ⅱ・②

「筆者は社交性に乏しく、上手く他者との関係を築くことができなかったが、それでも物語を通してそんな自分も含めた自らという存在を肯定的に受け止め、生きていこうと考えられるようになった。物語によっていったん自分から離れてみて、そこで気づいた見方によって再び自分を見つめ、自分という存在を許し、愛していく。回り道であったのかもしれないが、これもまた筆者だからこそ道のりなのだ考える。

そして現在、新たな変化が筆者には起きている。それは決して人には明かせなかったこれまでの経験を論文という形で他者へと語り、他者と繋がろうとしていることである。物語を通して自身と向き合い、肯定することができた筆者に、かつて挫折した「他者と関わる」ことへの意欲が湧いてきたのである。

その第一歩は、自身の卒論について発表するゼミ内での検討会であった。筆者の語りをゼミの面々は頷きながら聞き、受け止めてくれた。そして彼ら彼女らが返してくれた意見やアドバイスを、筆者もまた受け取ることができた。物語を通して自己肯定感を育むという経験をした筆者に生まれた「誰かに語りたい」という想いがこの「他者との関わり」を生み出したのだと考える。」

参考文献

55

- 伊藤美奈子（2017）「いじめる・いじめられる経験の背景要因に関する基礎的研究—自尊感情に着目して—」日本教育心理学会編『教育心理学研究』65号、26-36
- 今津孝次郎監修：金城学院中学校高等学校編（2013）『先生・保護者のためのケータイ・スマホ・ネット教育のすすめ—「賢い管理者」となるために』学事出版
- 春日井敏之（2008）『思春期のゆらぎと不登校支援—子ども・親・教師のつながり方』ミネルヴァ書房
- 春日井敏之・櫻谷眞理子・竹中哲夫・藤本文朗編（2016）『ひきこもる子どもの・若者の思いと支援—自分を生きるために』三学出版
- 春日井敏之（2020）「コロナ感染症と子どもの生活、学校の役割—あたりまえだけど大切なこと—」日本作文の会編『作文と教育』885号、本の泉社
- 「宝塚市いじめ問題再調査委員会報告書（概要版）」（2020）
- 汐見稔幸（2018）『こども・保育・人間』学研プラス
- 白井利明（2003）『大人へのなりかた—青年心理学の視点から』新日本出版社
- 高垣忠一郎（2004）『生きることと自己肯定感』新日本出版社
- 土井隆義（2013）「変容する仲間集団の光と影—いじめ問題を正しく理解するために—」『こころの科学』170号
- 保坂 亨（2012）「発達論から見た高校生」小野善郎・保坂亨編『移行支援としての高校教育』福村出版
- 寮 美千子編（2011）『空が青いから白をえらんだのです』新潮社