

## 教育相談に関する組織的取組の一考察

～教員に求められることを中心に～

### A Study on Organizational Approaches for Educational Consultation

～Focusing on what is required of teachers～

小峰秀樹

Komine Hideki

Key words: 公の心 (Public mind)、ルールとリレーション (Rules and relations)、安全基地 (Safety base)

はじめに

長い間、「不登校」や「いじめ」などが社会問題として話題にされ続けてきた。そうして、有効な手を打てずに時間だけが経過している。

従来、反社会的行動に対しては、「狭義の生徒指導」が対応してきた。私が初任者として勤め始めた頃の昭和50年代は、「非行の第3のピーク」と呼ばれた時代で、そのような「狭義の生徒指導」が何とか奏功し、「荒れ」の進行に歯止めをかけていたのである。

しかし「不登校」のような非社会的行動に対しては、そのような「狭義の生徒指導」は有効には働かなかった。その結果、その頃はまだ、校内において市民権を得ていなかった「教育相談」に、その対応が委ねられることになった。このようなことから、「教育相談とは、校内で行われるミニクリニックである」という誤解が生まれることになる。教育相談担当者は、校外で医療モデルを研修し、それをそのまま校内に導入していこうとしたのである。

しかし、付け焼刃で研修を終えた教師が、他の校務と並行しながら、プロとして対峙しているカウンセラーと同じようなことをできるはずもなく、「教育相談」は、校内に定着することがなかった。また、「狭義の生徒指

導」担当者からは、「教育相談は甘やかしてばかりいて何の役にも立たない」との批判を浴び、一つの学校の中で「狭義の生徒指導」と「教育相談」とは対立の構造を深めていくことになる。

その後「生徒指導」と「教育相談」とは、「教育相談は、生徒指導の一環として位置づけられるものであり、しかもその中心的な役割を担うものである」という「教育相談中核説」、「教育相談と生徒指導というのとはかなりの部分が重複するものだ」とする「重複説」、「教育相談と生徒指導とは決して異なるものでなく、スペクトラムなもので、片方は受容や傾聴などの技法が用いられる教育相談であり、その反対に位置する叱る・叱責というのは生徒指導的な技法であるというだけで、同じ直線上に位置づけられるものだ」とする「連続線説」などを経て、現在に至っている。

現在でもまだ、「教育相談」を「ミニクリニック」として捉えている側面があるということは拭えないが、より「予防的」「開発的」な方向にシフトしてきていることは指摘できるようなのである。

学校現場でなかなか定着しない「教育相談」ではあるが、長年の現場経験を通して得たことをもとに、どのようにしていけば「現場に根差した教育相談」になるのか

を考えていきたい。

#### 方法

私が勤務した同レベルの学力の3校での実践を比較検討することによって、校内における教育相談の定着について考えていく。

その3校を、仮にA校、B校、C校とする。

A校は、東部のはずれに位置する学校で、歩いて千葉県に行くことができる。東部の学校は、概して「狭義の生徒指導」が徹底しており、教職員のまとまりもある。A校も、そのような特徴を持っていた。昭和55年に開校した創立40年目の普通科の高校で、学力偏差値は42ほどである。発達に偏りの見られる生徒、自分の感情をコントロールするのが苦手な生徒も少数見られたが、大部分は、素直で人懐こい生徒である。

私はA校に、44歳から52歳まで9年間勤務した。

B校は、A校の隣の市に位置する東部の学校で、歩いて東京都に行くことができる。教員集団が若く、「狭義の生徒指導」に力を入れていた。昭和59年に開設した創立36年目の普通科、商業科、情報処理科の3学科併設の高校で、学力偏差値は40ほどである。発達に偏りの見られる生徒、自分の感情をコントロールするのが苦手な生徒が結構おり（特に商業科）、県から「特別支援教育」の研究校として指定され、取り出しで個別対応を行っていた。

私はB校に、定年の翌年、再任用教員として1年間勤務した。

C校は、南部最大の都市に位置する学校である。南部は、「狭義の生徒指導」が甘い傾向にあるが、その中でもC校は、特に甘かった。教員集団の年齢も高く、再任用教員の数は10名を超えていた。昭和37年に開設した6学科併設の専門高校で、学力偏差値は43ほどである。発達に偏りの見られる生徒も何人かいたが、どちらかというと、「欲求不満耐性」に欠ける生徒がたくさんいた。

私は、B校での1年間の勤務を終えた後、C校に勤務した。

このように、それぞれの高校に勤務していた期間は違う。期間が違うということは、それぞれの学校で取り組んだことが違うということである。そのような違いがある中で3校を比較検討して、いったいどのようなことがわかるのか、あまりにも覚束ない。また、これから記していこうとする比較検討は、自身の体験と観察によるものである。要するに、客観的な科学的エビデンスを持つ

ていないものである。このような心もとないものではあるが、少しでも参考になれば幸いである。

#### 実際

A校は、学力は低いが、素直な生徒の多い学校である。そんな学校に私は、その前年に「生徒指導」の長期研修を終えて着任した。着任する前にその情報が伝わっていたのか、私は「教育相談主任」として迎えられた。だからと言って、「教育相談」に関する条件が整備されていたというわけではない。一応教育相談委員会は存在し、相談室も作られていたが、実質的な活動はほとんど行われていなかった。

教員の「教育相談」に対する期待は、「不登校」などの非社会的行動に対する対応が主で、「治療」ということに焦点が絞られていた。

非社会的行動へ対処することが期待されているのならば、それを無視するわけにはいかない。しかし、そのような非社会的行動をとっている生徒は一部であり、それだけの対応をしていたのでは、大多数の生徒にとって「教育相談」は必要のないものになってしまう。また、そのような行動をとっている生徒に対して、効果的な対応をしていくことは、一般の教員にとっては難しいことである。そこで私は、月1回、職員向けの広報紙を発行し、「開発的教育相談」について記していった。「教育相談は、一部の問題を抱えた生徒に対して行われるものではなく、すべての生徒に対して行われる開発的なものである」ということを理解してもらいたかったからである。

それ以外にも、職員向けの全体研修会を実施した。「教育相談に関する概論」「開発的教育相談」「面接について」の3本である。

個別の支援として、生徒の個別面接も行ったが、どちらかと言えば、教職員に対するコンサルテーションの方が多かった。

奇しくも「総合的な学習の時間」が次年度から本格実施されることになっていた時期で、「総合的な学習の時間」の担当者から、「次年度の1年生に対して、自己理解を深めるためのものを作ってほしい」と依頼された。このことが、A校で「開発的教育相談」を進めていく上で大きな力となった。要するに1年目は、「開発的な教育相談を広めていく」ということを中心に取り組んでいったことになる。

翌年から、担任として学級経営に当たることになった。私の学級経営の目標は、「居心地のいいクラスにする」

というものである。「このクラスには自分の居場所がある（所属感）」「このクラスのために、自分には何かをすることができる（貢献感）」「クラスのメンバーは仲間である（信頼感）」という意識をもって、毎日を生活してもらうことを目指したのである。この3つの意識が育っていけば、「教室」は「安全基地」となる。自分の「安全基地」を認知できれば、生徒たちは、自分の足で歩いていくことができる。私の開発した「総合的な学習の時間」のプログラムは、そのような意識を育てていくためのものであった。

もちろん、そのような活動をしたからといって、トラブルが全く起こらないというわけではない。しかし、このようなことを粘り強く実施していった結果、トラブルが起こっても、ちょっとした声掛けだけで、自分たちで何とかできる場面が多く生まれた。どうしても自分たちだけでは解決できないという時のみ、個別相談に乗り、学年で対応していくということを行った。

私にとって幸いだったことは、学年集団が「若い」ということだった。教員になって2年目で、初めて担任を持つという教員が6クラス中3クラスあった。そういう中で私は、「ベテラン」として学年に入ったのである。

学級経営の肝は学級開きにある。小学校などでは「黄金の3日間」と呼んで、子どもたちが良い意味で緊張感を持って学校生活を送ることができるこの期間に、学級経営の基礎を築きあげることに力を注ぐ。

高校は、義務教育学校と比べると通学範囲も広くなり、初めて入る教室の中には、初対面の生徒もたくさんいる。そんな緊張感でいっぱいの雰囲気や和らげ、「このクラスなら何とかやっていけそうだ」と思ってもらえるようにしていくのが「学級開き」である。

新入生に向けての「学級開き」で行ったことは、構成的グループエンカウンター（Structured Group Encounter. 以下SGEと記す）の「自己紹介・他者紹介」というプログラムである。

このプログラムを皮切りに、1学期に予定されていた8時間のLHRは、すべてSGEを実施した。何よりも「人間関係づくり」に重点を置いたためである。

2学期以降は、体育祭や文化祭などの大きな行事の時、また、クラスに漠然としたゆらみを感じられるような時など、その時に実施するにふさわしいと思われるSGEを実施していった。5月と10月には、「Q-U」（詳細は後述する）を実施し、生徒のクラスに対する「満足度」を確認していった。「Q-U」でアセスメントされたものを見て、より「満足度」の高いクラスに育てていくた

めに、どんなSGEを実施していけばいいのかということを考えて、SGEを実施していったのである。

クラスを解散する時には、定番の「別れの花束」を実施し、1年間の学級経営は終了する。

SGEは「予防・開発的な教育相談」の定番と言われている。クラスの全生徒を対象として、「人間関係づくり」「自己理解」「他者理解」を深めていき、「所属感」「貢献感」「信頼感」に満ちたクラスにしていくのである。

SGEと並行して実施していったのが「個別面談」である。4月当初には、すべての生徒と二者面談を行い、「担任との信頼関係」を築くことを目指した。この時期の面談のポイントは、「この担任なら、何かあった時に対処してくれそうだ」と思ってもらえるようにすることにある。

この二者面談をもとに、6月には三者面談を実施する。三者面談では、「選択科目の決定」などのような事務的なことも行わなければならないのだが、私の面談の中心は、「保護者との関係づくり」であった。三者面談のような限られた時間で、保護者が抱えている深い問題などが吐露されることはないが、面談を通して「この担任なら、いざという時、相談にのってもらえる」と思ってもらえれば成功である。

2学期以降は、「進路」を中心として「グループ面談」を実施した。「グループ面談」は、私の研究仲間である高校教師の川俣邦彦（大東文化大学のOB）が開発したものである。解決志向ブリーフセラピーの5段階モデルを応用したもので、「現在の自分の状況把握」「仲間からのコンプリメント」に重点が置かれている。

担任と生徒、担任と保護者との関係づくりのために実施していたのが、日刊で発行していた「学級通信」である。1日1テーマで、A4サイズ1枚（2000字程度）にまとめた。その「学級通信」は、「いかに生きるか」ということを考えてもらうためのものであった。

このような取り組みを1年間実施しながら、「HRで何をやっていいかわからない」という若い教員に、プログラムの指導演を渡して、「うちのクラスでは、こんなことをやるつもりだ」と情報を提供していった。

担任1年目は、そんな感じだったのだが、2年目からは、「学年全体で取り組んでいこう」ということになった。私が、毎時間のLHRのプログラムを作成し、そのプログラムが実施される前の学年会の時間で、やり方をレクチャーするというを行った。

学年主任として3年間過ごした時には、担任に対する

コンサルテーションに力を注いだ。換言すれば、「担任に対する担任」のような役割を果たしたということである。私が学年主任を任された学年は、教員になって2年目で初めて担任を持つ教員が2人、他校から着任したばかりで担任となった教員が2人、前年に他校から赴任していたが、A校では初めて担任する教員が1人、前の学年で一緒に卒業生を送り出した5年目の教員が1人という担任団の構成であった。

初めて担任を持つ教員は、当然のことながら経験値が低い。他校から赴任したばかりの教員も、A校に慣れるまでは実力を発揮してもらえない。そのようなハンディを背負って船出した学年であったが、そのようなハンディは、どのような学年にもある。私は、「ないもの」を見て嘆くのではなく、「あるもの」を有効活用していくということを基本に学年運営をしていった。

パソコンの得意な教員にはデータ処理の仕事を、事務処理の得意な教員には教務的な仕事を、「しつけ」の得意な教員には生徒指導的な仕事をなど。そのように、それぞれの教員が得意分野で仕事をできるようにと役割分担を考えた。そして、苦手な分野に関しては、その分野が得意な教員がフォローに入るというシステムにした（結果として、副主任を務めてくれたベテラン教員の負担が大きくなってしまったが）。

LHRや「総合的な学習の時間」に関しては、学年会にそれぞれの担当者が原案を提出し、共通理解を図ることを目指した。「人間関係づくり」や「自己理解」に関することは、私が原案を作って、学年会に提案した。

学年のコンセプトは、「困ったことがあったら、すぐに『助けて〜』と言おう」であった。誰もが弱点を持っている。自分の苦手なことは、誰かに助けてもらおう。弱音の吐ける学年にしよう。何よりも、教員がメンタル面で不調にならないことが大切だ。それが、私が学年を運営する上で最も大切にしたことである。

学年主任は、学校運営の中心となる「企画委員会」のメンバーにもなる。私は、週1回開かれるその委員会で、必要と思われることを発信し続けた。職員の意思疎通の場である「職員会議」も同様であった。

3年の間には、様々なトラブルも発生し、精神的にきついこともあった。しかし、私のやりたいことを理解して、何も言わなくても動いてくれる副主任がいた。6年間同じ学年で過ごし、私の提案に対して承服できないことに対しては徹底的に反論しながらも、承服できたことに対しては、自分を犠牲にしてでも動いてくれた教員がいた。私の預かった学年は、確かに「チーム」となって

いた。

学級を終える時に実施していた「別れの花束」は、3学年の時には、「学級」を超えて「学年全体」でのメッセージのやりとりとなっていた。また、その年には、学校内の全クラスで「別れの花束」が実施されるまでに浸透していた。

卒業式を目前に控えた予餞会の日、「旅立ちの日に」を歌う学年団の呼びかけに応じて、3年生の生徒たちは、全員が体育館のステージ前に集まってきた。ステージに上られる者は上がり、上がり切れない者は、ステージの前に立って、在校生に向かって、学年の教員と一緒に「旅立ちの日に」の2番を歌った。歌うことに関しては、何の指導もしていなかった。それでも、教員の一言の呼びかけに全生徒が応え、行動に移してくれたのである。最後には、その年退官することになっていた校長に向かって、「感謝状」を渡したのである。これも、教員たちは誰一人知らなかったパフォーマンスであった。

何でも語り合える学年団があり、「生徒を信じる」（と言っても、ダメなものはダメというメリハリは大切にしたい）ということを貫いた指導が奏功したのだろう。私をはじめとして、学年のほとんどの教員が、涙を流していた。

A校では、「開発的な教育相談」を中心にして、それを「学級」「学年」「学校全体」と広めていくという取組を行ってきたということになる。

B校は、感情をコントロールすることが苦手な生徒が多く在籍している学校であった。県から「特別支援教育」の研究校として指定され、該当する生徒を学年1名取り出して、個別の支援を行っていた。特別支援教育のコーディネーターとなった教員は、普通の授業数は週8時間に軽減され、軽減された時間を、放課後の個別支援に充てていた。また、特別支援教育のための巡回指導員やスーパーバイザーが定期的に訪れ、それ以外にも学校で契約したスクールカウンセラーもいた。外部機関との繋がりとという点では、恵まれていたと思える。

そのような条件が整っていても、個別の支援を受けられるのが学年1人という制限の中では、支援を必要とする他の生徒への対応ができないという側面も抱えていた。

そのような課題はあったが、B校の教員たちは、同じ方向を向いていて、指導にブレがなかった。具体的に言えば、「社会で通用する人間を育てる」という目標を共有していたということである。そのために「身だしなみ」

「挨拶」などという基本を、一つひとつ丁寧に指導していった。教育相談的に言えば、「ソーシャルスキル」を教えていったということになる。学校心理学で言うところの「1 次的支援サービス」を「ソーシャルスキル」を中心に行い、「2 次的支援サービス」として「適応が難しい生徒への個別面談」を、「3 次的支援サービス」として「学年1 人の個別指導」を行っていたということである。但し、「1 次的支援サービス」に当たる「ソーシャルスキル」が系統立てて実施されているわけではないという弱さを抱えていた。

再任用教員の契約は、基本的に1 年である。1 年後には職場にいない可能性の高い人間が、大きな変革を強いるのは、職場に混乱をもたらしてしまう。私は、頻繁に校長室を訪れ、自分の感じたことを提言するようになった。一つは、「LHRの時間に『コグトレ』（立命館大学の宮口幸治の開発した認知トレーニングのテキスト）を使って、認知機能を高めていく」というものである。「ソーシャルスキルを系統立てて指導していく」ということを目指しての提案であった。具体的なものとして実現することはなかったが、学校経営の責任者に対して訴えかけるものはあったと思っている。

B校は、20代の教員が半数を占め、ベテランの教員が彼らをリードするという形で運営されていた。教員集団はよくまとまっており、チームになっていた（だから、「チーム〇〇」などという掛け声をかける必要もなかった）。

個人的には「これくらいはいいんじゃないの」と思えるような細かなことにも、徹底して指導していた。客観的に見れば管理的な学校で、名古屋大学大学院の内田良からは「とんでもない学校」と言われてしまうかもしれないが、「どういう人間を育てていくのか」ということは、その学校が決めることである。B校の教職員は、「人としての基本を育てる」というところで一致しており、それを育てていくために一生懸命だったのである。部活動や生徒会活動なども丁寧に指導し、生徒の「自信」を育てていくことにも一生懸命だった（その年の生徒会長は、どこに出しても恥ずかしくないほど「公の心」を身につけた生徒だった）。

個人的には、「メタ認知」を育てる指導も必要だとは感じたが、生徒の状況と教職員の力量を斟酌すると、まだそこまでの指導ができる状態ではなかったと感じられる。

自分のことを客観的に語る力、世の中のことを広い視野で見る力など、見劣りのする部分はたくさんあった。

他者視点を持つことができずに、感情のままに行動してしまい、トラブルに発展することもしばしば発生した。それでも多くの生徒が、「自分は〇〇ができる」という自信を持って卒業していくのである。これは、教職員から「〇〇することが必要なんだ」と口を酸っぱくして言われたことを自分は守ることができている（社会化の促進）ということから生じているように感じられる。

B校では、既存の取組を尊重しながら、それをより組織的なものにするために、現場責任者と意思疎通を図るということに力を入れた（1年間という時間を考慮して、できることをやっただけである）。

C校は、創立58年目を迎える伝統校であったが、6学科併設の専門高校ということもあって、学科の独自性が前面に出ているような学校だった。学科で身につけてほしいと思っている力（農業科なら農作物を栽培する力）をつけさせることだけが目指されていて、それ以外の部分にはあまり力を入れていないように感じた。端的に言えば、目に見えているものだけを伸ばそうとし、目に見えない部分には力を入れようとはしていなかったということである。

小さいころから虐待を受け、身を守るために「解離性健忘」などの症状を見せている生徒がいた。時々自殺念慮を口にし、学年は振り回されていた。

その生徒の所属するクラスの担任は、長年にわたって教育相談に携わってきた人であった。そういう経験を買われてそのクラスの担任となったのだが、「ルールを守らせる」という点では、弱さを抱えていた。「ルール」と「リレーション」が学級づくりの基本であるが、「ルールを守る」ということを指導しきれなかったため、「リレーションづくり」にも影響が出ていた。

クラスの状況は、「Q-U」で言うところの「満足群」が少なく、「非承認群」「侵害行為認知群」が多くなっているように感じられた（実際には「Q-U」をとっていないので、観察からの判断である）。「毎日が楽しくない」と感じている生徒は、そのストレスを発散するために、ルールを無視した行動を、少しずつとり始める。また、異質だと感じる生徒の行動に対して、安易に笑ったりする。さらに、その生徒が独特の行動をとった時には、「どうして？ どうして？」と、自分の感情に任せたまの行動をとったりもした。

クラスがそんな状態を呈していたので、「解離性健忘」の症状を見せて自分を守っていた生徒は、クラスの中に居場所を見出すことはできずに、教師にとっての「困っ

た行動」をとり続けていた。

「解離性健忘」は、自分を守るために自分が壊れそうな記憶を無意識の奥に閉じ込めてしまうという特徴を持っている。そして時に、意識を失ってしまうこともある。しかしその症状は、何も知らない人にとっては「嘘」や「演技」として受け取られてしまう可能性がある。

その生徒に対しては、担任、学年主任をはじめとした学年団、スクールカウンセラー、保護者、主治医、児童相談所、管理職などが連携して当たっていたが、それぞれに温度差があり、緊密な連携ができていたとは言い難い。

担任や学年主任は、「解離性健忘」に対する理解が不足し、「記憶がない」ことや「気を失ってしまう」ことを「嘘」や「演技」として受け取ってしまった。本人は、虐待のため一時保護をしていた児童相談所の中でも安心して過ごすことはできなかった。保護者との関係も良好ではなく、学校に対して保護者は、自分の負の部分は一切見せようとはしなかった。保護者と主治医との関係も悪く、少しでも否定的なことを言われると、別の医者を探すというように、ドクターショッピングを繰り返していた。定期的にスクールカウンセラーとの相談には臨んでいたが、状況が全く改善されないことで、それもマンネリ化していた。

学年主任は、生徒に振り回されながら、当該生徒を否定的にとらえることが、次第に多くなっていった。

ここに記されたようなことを第三者として見聞したならば、「何をやっているんだ」と批判したくなるであろう。しかし、他の生徒、やらなければならない業務を抱えながら、どうすればいいのか先が見えないことに手探りで対応していかなければならない状態というのは、当事者を精神的に追い詰めていくものである。このような対応になってしまったからと言って、個人を責めることはできない。

C校にも、教育相談委員会、特別支援教育委員会が設置され、特別支援教育コーディネーターが存在していた。また、スクールカウンセラーや支援員も学校にやっていた。条件的には恵まれていたと感じられるのだが、それがうまく機能していなかったのである。「肩肘をはらなくても大丈夫」と思えるような雰囲気、対応についてじっくりと考えていけるような精神的な余裕、本音をさらけ出せる場所などがあれば、少しは違った対応をすることができたのかもしれない。

一方で、同じ学年に、見事な学級経営をしている担任もいた。新型コロナの影響で、年度当初から2ヶ月間登

校できない中で、「classroom」というアプリを使って「自己紹介」を促したり、必要な情報を流したりして「安全基地」を作ろうとしていた。「自粛期間中にできるだけのことをしよう」という担任の熱意が感じられた。そのクラスは、学校が再開されても、「公の心」に支えられて、落ち着いて過ごすことができていた。

惜しむらくは、そのような対応が1つの学級としての取組で終わってしまい、学年全体、学校全体の取組として広がっていかなかったことである。

私は、B校と同様C校にも、再任用教員として赴任した。学力的にはB校よりも上のはずなのに、「公の心」という点では大きな開きがあることに愕然とした私は、まず「仲間づくり」から始めた。同じ教科、同じ部活動の教員とよく話をするようにした（基本的に教員は、学科ごとに分かれて過ごしているので、学年団として一緒に過ごす場がなかった。そのため、学年の教員とはなかなかコミュニケーションをとることができなかった）。

教科（私を含めて3名しかいなかったが）では「見える点数」ではなく、見えにくい「関係づくり」に力を入れることを提案した。私の息子と同じ年で、私の高校の後輩でもあった若い教員にターゲットを絞って、いろいろな話をした。

部活動では、主顧問を立てながら、部員一人ひとりが「達成感」を感じられるような対応を考えていった。

C校では、「目標」と「行動」を共有できる仲間を作っていくことに専念したということである。

## 理論・実践紹介

### 1) 河村理論

早稲田大学の河村茂雄は、「Q-U」の第一人者である。

「Q-U」(Questionnaire-Utilities)とは、「楽しい学校生活を送るためのアンケート」のことで、標準化されたアセスメントツールとして認定を受けている。「Q-U」を実施することによって、生徒一人ひとりについての理解と対応方法、学級集団の状態と今後の学級経営の方針を把握することができる。

生徒のプロットは、「学級生活満足群」「非承認群」「侵害行為認知群」「学級生活不満足群（この中に『要支援群』が含まれる）」の4つの象限に分類され、その形によって、「現在の学級の状態」を把握することができ、どのような「対応」をしていけばいいのかという

ことが見えてくるというものである。

河村は、「Q-U」を作成するためにとった膨大なアンケートを分析する中で、「居心地のいい学級」の条件として「ルール」と「リレーション」を挙げている（小学校の教師であった横藤雅人は、「縦糸」と「横糸」という言葉で、同じような概念を述べている）。

## 2) 菊池実践

元小学校教員の菊池省三は、定年まで残り2年となった年に退職し、現在では、全国を回って教師を育てる仕事に携わっている。「コミュニケーション教育」を軸に置いて実践してきた彼は、「学級崩壊立て直し請負人」と呼ばれ、NHKの「プロフェッショナル仕事の流儀」でも、彼の実践は紹介された。

彼の勤務していた北九州市は、暴力団の抗争が絶えない街である。そういう街に赴任してきた体育会出身の体格のいい男性教師が、「学級崩壊」を食い止められずに病休に追い込まれていくという現実があった。そういう中で菊池は、進んで「学級崩壊」しているクラスの担任となり、そのクラスを再生させていった。彼の実践の根底には「子どもたちに対するリスペクト」がある。苦しい状況の中で投げやりになっている子どもたちに対して「変われる」「やりなおせる」という「信頼」を寄せることができていたのである。この「リスペクト」と「信頼」が、彼の実践を支えている。

4月当初、1年のスタートの時期である。彼は、このスタートの時期を大切にす。過去にどんなことがあっても、今から新しい道を作り出していこう。そういう気持ちを込めて「自分とクラスが成長していく道」と「周囲から馬鹿にされて、はやく中学校へ行けと言われる道」のどちらを選ぶのか、と突き付ける。そうして、具体的な「学級目標」を作成していく。

彼の学級づくりの基本は「リスペクト」と「信頼」に裏付けられた「安心できる場」を作り上げることにある。

彼は、現在の子どもたちの関係性の希薄さの原因を「コミュニケーション能力の不足」に求める。コミュニケーションをとることができないから、お互いを知ることができない。お互いを知ることができないから、信頼することができない。信頼することができないから、自分を守るために殻を作り、それに閉じこもってしまう。

そういう状況に風穴を開けようとして、彼は、「言

葉の力」を活用する。「ほめ言葉のシャワー」「価値語」といったものが、その実践を支えるメソッドである。

また彼は、時に応じて「群れるな、集団になれ」と指導する。公を意識した行動がとれること、これが「集団」の条件である。彼は、「ディベート」「質問タイム」によって、その力を育てていく。

ビジネス書によれば、「集団には2割の優秀な者、2割のどうしようもない者、そして6割の普通の者がいる」と言われている。一般的に教師は、「2割のどうしようもない者」に注目してしまう。そうして、無力感を味わいながら、気力を失っていく。

菊池の実践は、「6割の普通の者」に焦点を当てていく。この「6割」を育て「2割の優秀な者」の中に組み入れていくのである。そうすることによって「どうしようもない2割」も育っていく。クラスに「公の空気」を作り上げ、その空気によって「2割」を救い上げていくのである。

「ほめ言葉のシャワー」と並ぶ菊池の実践が「成長ノート」である。「成長ノート」とは、子ども各自がそれぞれ1冊のノートを持ち、それに「自分の成長したこと」を書いて、菊池と交換する「交換ノート」である。子どもたちは、そのノートに記入することで「自分自身と対話する」ことになる。この「成長ノート」は、年度末には「試練の十番勝負」として、「公に対する哲学的思考」を記すところまで成長していく。

## 考察

### 1) 3校比較から見えてきたこと

河村の「Q-U」理論を中心に、3校の取組を比較してみた。そこから見えてきたことは「安心・安全の空間」を築くためには「ルール」と「リレーション」が必要だということである。一方、菊池実践から見えてきたことは、「信頼感のある空間を作るためには、『公』を考慮に入れて本音を語れるようになることが大事だ」ということである。

本論考のテーマである「組織的取組」のベースにあるのも、「ルールとリレーションのバランス」であり、「本音を語れる雰囲気」である。

「本音を語り合える」ということは、国分康孝の言葉を借りれば「エスあるところにエゴあらしめる」ことである。「現実原則に従って、快樂原則を満たす」

ことである。職員室にそのような雰囲気がかんづいていけば、本音を語りやすくなる。

A校とB校の職員室には、そんな雰囲気があった。時々、生徒と関係のないような雑談も交わされることがあったが、そのような雑談が「心のゆとり」を生んでいたのであろう。ちょっとしたことで困ったりすると、気軽に生徒のことを相談できる雰囲気があった。正副担任の信頼関係があり、学年主任を中心とした学年のまとまりがあった。そして、分掌や部活動など、目的を同じくする集団の活動も、「仲間」という意識に支えられて行われていた。不得手なことにも取り組まざるを得ない場合でも、適切なアドバイスがなされたり、一緒に悩んだり、一緒に行動したりと、決して当事者を孤立させることがない状況が作られていた。A校では、目指すものは同じであっても、そこに至るための方法には違いがあり、B校では、目指すものに至るための方法も、ある程度統一されていたという違いはあった。しかしそれは、B校では、統一された対応でないと、生徒自身が甘い方向に流れていってしまうという危険が感じられたからである。一般的な「教育相談」の考え方からは異質に感じられるかもしれないが、「社会で生きていけるようなソーシャルスキルを身につける」という目標を達成するためには、「強制（ブレない姿勢）」という段階は必要なものと思われる。

学校の状況、生徒の状況によって、対応の仕方は変わってくる。教育書に書かれているようなことをそのまま当てはめても、望むような結果は得られない。

それに対してC校には、そもそも職員が意志を通わせられるような場所がなかった（職員が一堂に集まれる場所がなかったのである）。職員は、気心の知れた数人で集まり、愚痴を言いあうことが日常化していた。「公的集団」を作れずに「私的集団」の中で苦しんでいる生徒たち（菊池の言葉を借りれば「群れている」だけで「集団」になり切れていない状態）と同じ状況であった。

このような集団の場合、管理職の強烈なリーダーシップが発揮されないと、「集団」には育っていかない。菊池が子どもたちに向かって発揮したようなリーダーシップが求められているのである。

## 2) 組織作り（システムの面から）

学校には「分掌」というものがある。「教務」「生

徒指導」「進路指導」などの仕事を、それぞれの教員が分担して請け負うシステムである。

その中の「生徒指導」という分掌は、問題行動が頻繁に発生するような学校でも、問題行動がほとんど発生しないような学校でも、「狭義の生徒指導」を中心に組織されているのである。問題行動が頻繁に発生するような学校では、問題行動の事後対応のために生徒指導担当者は、目の回るような忙しさを味わう。一方で、問題行動がほとんど発生しないような学校では、開店休業のような状態にいたのである。

この「生徒指導」という分掌を「生活指導（狭義の生徒指導）」「生徒会指導」「教育相談」という3つに分け、学校の状態に応じて、力の入れ方を変えていく。これが第1の提案である。

問題行動が頻繁に発生するような学校では「生活指導」に重点を置き、問題行動がほとんど発生しないような学校では「生徒会指導」や「教育相談」に重点を置くのである。問題行動が発生しないからと言って、「生徒指導は何もやらなくていい」ということにはならない。問題行動がほとんど発生しないからこそ、「生徒会指導」を通して自治の力を育て、「教育相談」を通して開発的な力を育てていくのである。これらによって育てられる「自治の力」「主体的に取り組む力」「思考する力」などは、これから求められる大切な力である。

「狭義の生徒指導」よりも「生徒会指導」や「教育相談」に重点を置くという発想の転換が求められる。

## 3) 組織作り（個人として）

次に、「組織作り」のために個人としてできることを列挙したい。

①その人の得意なことを活かす。

人間にはそれぞれ得手不得手がある。とにかくコンプリメントを入れて、得手の面で活躍してもらおうことである。不得手な面は、お互いにカバーしあえばよい。結果的に手が付けられなくなってしまっても、それはそれで仕方ないと思えることが大切である。

②共通目標（ヒドゥンの部分）を定める。

頭在的な目標は、表面的な共通理解を得やすいが、



表層的になりがちで、本質的な行動にはつながりにくい。それに対して潜在的な目標は、本質的な行動につながりやすい。腹を割った話し合いをして、潜在的な目標を共有できるようにしたい。

③「できていること」に目を向ける。

人は否定されるとその行動が減り、肯定されるとその行動が増えるという傾向を持つ。「ダメ出し」ばかりされているとやる気を失ってしまうが、「ヨイ出し」をされると気分が上向きになる。

④職員室での会話を増やす。

日常的な何気ない会話が「心の垣根」を壊していく。まずは、雑談できる雰囲気職員室を作る。そして次第に、生徒を中心とした話に、そして未来志向（過去のことを咎めるのではなく、どうすれば解決できるかという視点）で話をしていく。意思疎通、共通認識の獲得のためには、コミュニケーションが大切になってくる。

⑤無理はしない。

真面目な人ほど、「これをやらなければ」と必死になってしまう。しかし、「必死になる」と、視野狭窄に陥り、周りが見えなくなってしまうという弊害も生まれてくる。「やれることはやった」と割り切ることも必要である。このような姿勢を持つことで、「他者を責める」という悪弊から救われることになる。

⑥「開発的」な支援を中心に。

人は、何か問題が発生した時、「どうして？」と、その原因を求める方向に動きやすい。時として「原因志向」が解決に至るということもあるが、人間関係においては、たとえ原因がわかったとしてもどうすることもできない場合が多く、また、たくさん原因が入り混じってその問題を起している場合も多い（原因を取り除くことができない）。そこで、「原因」は何であれ、そのようなものを抱えながらも、何かできることはないかと考えていくのが「解決志向」である。「開発的」とは、そのような「解決志向」に根差している。問題を取り除くのではなく、「育てていく」と

いう視点である。

⑦ブレない行動（自分なりの軸を持つ）。

教師の権威が以前ほどではなくなってしまったとしても、まだまだ教師は、生徒のモデルである。教師自身が自分の指導に自信を持ってなくてぐらぐらしていたり、同じ学校の教師で正反対のことを言ったりしていると、生徒は、自分の行動の基準を見失ってしまう。ブレのない教師に対しては、生徒は安心感を抱くことができる。教師には、毅然とした態度が求められる。

⑧多様な方法の修得。

教員は、経験を重ねるに従って、いろいろなスキルを身につけていく。そうして、一つのスキルを自分のものにした時「型」ができる。しかし、子どもたちは多様である。一つのスキルで賄えるほど、簡単ではない。自分なりの「型」を持つことは大切であるが、その「型」に縛られない柔軟性も必要になる。経験を重ねていっても学び続ける姿勢が求められる。

⑨一時一事の原則。

発達に偏りの見られる生徒の中には、長々と続く説明を理解できないという人が少なくない。一方的に説明されたことが理解できなかったからといって、その責任をすべて生徒に負わせてしまったのでは、生徒がかわいそうである。こういった対応が二次被害を生んでしまうことに繋がる。一つのことに対して簡単に指示するというスキルを身につけておくことが求められる。

⑩外部機関との連携。

スクールカウンセラー、相談機関、医療機関、警察、児童相談所など、学校として連携して生徒に対応していく機関は多い。アンテナを高くして情報を集め、協力して対応していくことが求められている。その際、それぞれの専門性を活かして、学校としては何をすべきなのか、何ができるのかということを明確にすることが必要である。教員がカウンセラーや児童福祉士と同じことをやろうとするのは越権行為である。

⑩受け入れてもらえる行動。

教員に異動はつきものである。異動したばかりの時は、その学校の持っている「学校文化」と自分の持っている価値観との齟齬を感じるが多い。そういう状況の中で、いきなり「この学校のやり方ではダメだ」という姿勢を打ち出したのでは、軋轢を生じるだけである。7年～10年という期間在職していただけるのなら、その期間を見通して、少しずつ自分の考えを浸透させていけばいい。その期間が保障されていないのならば、それまでのやり方を肯定しつつ、「こういうふうに考えることもできるのではないですか」と、同意を得られるように穏やかに行動していくことが必要である。同じ考えを持った教員が3人いれば、少しずつ変えていくことはできる。

まとめ

以上、「教育相談に関する組織的取組」について考えてきた。しかし、この論考は、あくまでも自分の経験に基づいたものにすぎない。また、実証的検証がなされたものでもない。そういう意味で、「論文」としては、致命的な弱さを抱えている。

「学校が一枚岩となって対応する」ということは、教員に課せられた長年の大きなテーマであるが、長い間そのことが問われ続けてきたということは、それだけこの問題が難しいものであるということである。

教員一人ひとりの力は、非常に頼りない。「自分一人が頑張っても……」という弱い気持ち、しばしば浮かんでしまう。

「ファーストペンギン」という言葉がある。集団で行動するペンギンの群れの中から、天敵がいるかもしれない海へ、魚を求めて最初に飛びこむ1羽のペンギンのことである。そのようなペンギンのように、リスクを恐れずに最初に挑戦する勇気を持った人を、敬意を込めてそう呼んでいる。

何事も、まずは誰かが始めなければならない。教員には、「ファーストペンギンとなる心意気」が求められているのである。

その一つのヒントとして、個人的な実践を通して見えてきたことを11項目に分けて記した。参考にしてほしい。しかし、この11項目を実践するに当たっては、仲間が必要になる（一人で実践してもいいのだが、精神的なタフさが相当要求される）。

「仲間を作っていくためには、一緒に取り組んでくれる仲間が必要である」と、循環論法のようなことを記してしまっただけだが、教育という営みは、一直線に進んでいくものではない。様々な試行錯誤を通して、スパイラルにゆっくりと進んでいくものである。

上からの命令や指示をただこなすだけでなく、自ら考え、実践し、修正していくという取組を通して、その効果を検証していく。そのような取組を通して、それぞれの役割に応じて、なすべきことをする（担任として〇〇をする。主任として〇〇をする。管理職として〇〇をする。教育委員会として〇〇をする。保護者として〇〇をする。関係機関として〇〇をする）。それらが機能的に繋がった時に、「組織」と呼べるようになる。

参考文献

石隈利紀「学校心理学」（1999 誠信書房）  
河村茂雄「学級集団づくりのゼロ段階」（2012 図書文化社）  
菊池省三「甦る教室」（2015 新潮文庫）