

平成 30 年 6 月 4 日現在

機関番号：33917

研究種目：基盤研究(C) (一般)

研究期間：2015～2017

課題番号：15K04206

研究課題名(和文) 高校教育困難校での「学習-発達支援のカンファレンス」：授業と生徒理解を繋ぐ試み

研究課題名(英文) Evaluating in-class support for high school students' school adaptation and identity formation

研究代表者

高橋 亜希子 (TAKAHASHI, Akiko)

南山大学・人文学部・教授

研究者番号：90431387

交付決定額(研究期間全体)：(直接経費) 2,300,000円

研究成果の概要(和文)：本研究は、高校の指導困難校での教科学習の授業を通じた生徒の発達支援の可能性を検討する事例研究である。過疎地域のA高校は入学者が10数名となり、生徒もさまざまな困難を抱えていた。B教諭は1年生の現代社会の授業において、生徒の抱える課題に授業の題材を近づけ、教科通信での感想の共有を通して、生徒の自己表現と仲間づくりを支える試みを行った。生徒は自身の過去、将来の夢などを文章で表現することを通して友人関係を形成した。その友人関係は生徒が3年間をかけて対人不安を克服し自尊感情を回復する支えとなった。最終的に当該学年の生徒は退学者なく卒業した。2年生、3年生時は学校行事や相談室の果たした役割も大きかった。

研究成果の概要(英文)：The purpose of this study is evaluating in-class support for secondary school students' school adaptation and identity formation.

"High School 'A' is a small low-ranked high school in rural area. There were only about 10 new students in 201X. They had many difficulties throughout elementary school and junior high school. Teacher "B" was a counselor and a social science teacher in "High School 'A'". He tried to support his students also through his classes. He reorganized his modern society class curriculum and tried to introduce people of the same generation who tried to overcome their trauma. He also encouraged students to write about themselves in their classroom. They began to write about their negative background and hard experiences from childhood little by little. He made news letters which included their writings anonymously. The students could gradually talk about themselves with each other and nurture friendships. There were no dropouts and they graduated together.

研究分野：教育学

キーワード：高校中退 指導困難校 発達支援 教科学習 自己形成

1. 研究開始当初の背景

高校の指導困難校は、現在、発達障害・情緒的な困難を抱える生徒が多く入学する。親世代の貧困を背負い、将来や夢が見えないため、ドラッグや SNS への“アイデンティティなき依存”や高校中退に陥りやすいと指摘される(青砥, 2009)。

以前は指導困難校においては「荒れる」、いわゆる非行や暴力、暴走族など、行動化への対処が主であったが、現在は行動化せず、家庭問題をただ抱えていたり、ネット依存など課題が内に籠ったりする「静かな荒れ」が指摘されている(鈴木・松田・石井, 2013)。「静かな」生徒は「不登校気味の生徒」とも呼ばれている(菊地, 2012)。人間関係を作るのが苦手であり、アルバイトに従事することすら困難な生徒もいる。その背景としては、自尊感情の低さ、大人への不信感が存在する。家庭で傷ついていることも多く、さまざまな困難を抱えていても、成績不振で自信が持てなかったり、教員への不信感があつたりすることから、表現せず自分の中に抱え込んでいるのである。

困難校では、行動化する生徒への対応が先になるため、「静かな」生徒への対応が後回しになりやすく、声の小さな生徒の居場所が狭められていきやすい(菊地, 2012)。また、「静かな」生徒は抱えている課題が見えにくく、相談や社会支援に繋げにくいという特徴がある。そのため「静かな」生徒の中には、高校を中退して通信制高校に転校する生徒も多い。しかし、社会との関わりがないままに抱えている問題を深刻化させることも多い、そのため、指導困難校においても、作文コンクールを通じた生徒の自己表現の試み(菊地, 2012) 図書室など生徒が自己表現しやすい場で生徒の潜在的なニーズを知り、在学中に社会的支援に繋げようとする実践なども行われている(鈴木・松田・石井, 2013)。

人間は、本当に苦しいことについては容易に口にしない。聴く耳があてがわれて、かつ、自分の中に「話してもいいのかも」という気持ちがない限り、深い闇の中に消え去ってしまう(菊地, 2012)。また、近藤(1994)は、子どもの問題の解決や子どもの成長の促進を図る介入を、教師の日常的な教育活動に即して考える時に、その中心に置かなければならないものは、いうまでもなく、教師がもっとも大きな時間と労力を割いて行う授業であるという。「静かな」生徒にとっても、高校在学中に最も多く時間を過ごす場は授業である。その授業の場を通して、生徒の内省や自己表現を促し、生徒同士の人間関係形成を支援することはできないだろうか。

2. 研究の目的

本研究は、北海道の A 高校の 201X 年度入学生を対象に、授業の内容と生徒の生活・心

理的な課題を繋ぐ授業を 3 年間継続して行い、生徒の自己表現、仲間作りを支える試みを行う。その授業に関して学習状況や生徒の変化を検討し、見とりと省察を行いながら授業を実施していくことを目的とする。

生徒の内省や自己表現を促す教育実践としては、“生活綴方”が存在する(村山, 2007)。生活綴方とは、児童・生徒が自身の身の回りの生活現実を題材とし、作文として文章化することで、児童・生徒の自己表現や内省、自身を取り巻く生活現実への気づきを促していく教育実践である。しかし、「静かな」生徒に対していきなり文章表現を求めたとしても、何を書いてよいか立ち止まってしまおうであろう。生徒の内面的な課題に響くような題材を授業で用いることで、生徒の自己表現を促す高校の授業を試み、その生徒への発達支援としての意義を検討する。

3. 研究の方法

本研究で考察対象とするのは、A 高校での 201X 年入学生の 1 年生時の現代社会の授業、2 年生時の世界史、3 年生時の日本史の授業における、B 教諭の試みと生徒の変化の過程である。

A 高校は、過疎地域にある各学年 1 クラスの公立全日制専門高校である。201X 年の新入生は定員割れで 10 数名であり、統廃合の危機にもあった。A 高校は、生徒数の減少の中で家庭背景に困難を抱えた生徒、神経症など情緒的な課題を抱える生徒が多く入学し、中退する生徒が毎年 1 ~ 2 割いるという状況が続いていた。

B 教諭は生徒の抱える課題に授業の題材を近づけ、教科通信での感想の共有を通して、生徒の自己表現と仲間づくりを支える試みを行った。

本研究の実施者である高橋は、授業の観察、生徒へのインタビューを行った。高橋は 201X 年 7 月に A 高校を授業見学に訪問した。201X 年 8 月に B 教諭と第一回の振り返りを行った。その後は、10 月、12 月、201X+1 年 2 月、6 月、8 月と約 2 か月に 1 回ほどの割合で A 高校の授業を訪問し、授業の記録作成と授業後の振り返りを行い、本学年の生徒が卒業した 201X+3 年 3 月まで 2 か月に一度継続して実施した。学校祭の参観、生徒へのインタビューを 201X+1 年 8 月、201X+2 年 12 月、201X+3 年 1 月に実施した。

B 教諭の授業観察とその振り返りに加え、生徒へのインタビュー、教科通信における生徒の作文を分析対象とした。

4. 研究成果

(1) 1 年生時前半

対象学年は、定員 40 名のところに 10+X 名の生徒という小規模学年であった。小中学校時代、不登校で強い対人不安状態にあった

生徒、学級で孤立して中学の3年間を送ってきた生徒など、辛い経験をしてきて、発達上の課題も背負っている生徒ばかりであった。入学前の生徒把握会議では「無傷」な生徒は一人もいないのではないが、全員が進級、卒業することは不可能に近いと教師たちにも思われていた。入学式で、一人ひとりの表情からは強い緊張感が感じられ、本当に静かな状態で、生徒たちは入学した。

B教諭は社会科担当であると同時に教育相談担当であり、生徒の状況を鑑みて、教科の授業において発達支援を行えないかと考えていた。B教諭は1年生において教科書と単元の順序を入れ替え「青年期と自己の形成」を初めに置いた。2回目の授業で自己開示を通して仲間づくりを行う高校のドキュメンタリーを生徒に見せ、心配しないで自己開示してほしいというメッセージを伝え、生徒の感想を教科通信として匿名で共有した。

その後も「青年期」の単元の中で、生徒と同様の困難を克服した同世代アーティスト、スマートフォンなど生徒の関心に近いトピックを扱い、同じく教科通信を通して感想を共有した。その後は、B教諭が行う通常の授業と、ビデオ視聴やゲストスピーカー（弁護士、自殺遺児の会の人など）が話す形の授業が交互に現れる構成となった。

初回の授業の感想では一名を除くほぼ全員の生徒が対人関係の不安を記していた。新しい生活への期待とまたうまくいかないのではという不安、人見知り、コミュニケーションが苦手、他者への不信感が語られる一方で「自分を変えたい」「友人を作りたい」という願いも書かれていた。

その後は授業の過程で 中学校までの経験 自己表出への不安と自己表現をしたいとの相反する感情、親友を求める思いと他者への不信感、などの感想を記した。生徒は徐々に自身の経験や感情を通信で語り、友人関係を形成し、6月の合宿では生徒自身が夜、車座になり、自分の今までについて語り、3年間の決意を語るまでに至った。

この時期の生徒は、入学時には不安を抱えながらも、授業での交流・対話、行事の取り組みの中で、自己開示を始める一方で、女子のLINEグループでトラブルが生じたり、心身バランスを崩す子も現れたりなどの問題も生じていた。現実の友人関係にはぎくしゃくしたものを抱えながらも、徐々に友人関係ができ、高校生活に適応した。

(2) 1年生時後半

しかし、現代社会のこの後の単元「現代の民主政治と政治参加の意義」「個人の尊重と法の支配」「現代の経済社会と経済活動の在り方」では、授業の感想における生徒の自己表出は少なくなった。

背景の一つに、「政治・経済」という単元としての抽象性の高さがあると思われる。前半の「青年期」の単元は“自己”がテーマで

あり、生徒も自分自身の経験に引き付けて捉えやすかったが、この単元では立憲主義、法の支配などの概念の理解に時間がかかり、生徒自身の経験と距離がある。

二つに、社会に対して問題意識を持つというよりは、「仕方がない」とあきらめてきた生徒の思考様式があると思われる。

三つめは、「政治・経済」の単元構成の課題があると思われる。B教諭は青年期単元では、生徒の状況に照らし、題材や内容に連続性を持たせながら、生徒の自己表現を促すように単元を構成できていた。しかし、「政治・経済」単元は扱う事項も多く、多くの内容が羅列的に置かれていて、一つの事項に割ける時間も少ない。そのため、B教諭の意図や前後のつながりが見えないまま単元が終わることも多かったのだと思われる。

(3) 2年生時

1年生時は、対人関係のトラブルや、家庭での困難、時折欠席が続くことがありながらも、退学者を出さず、全員2年生に進級した。

201X+1年の4月から、自治体からの通学補助・制服補助が導入されたこと、退学者が出なかったことが近隣の中学校から評価されたことなどから、201X+1年の入学試験では応募者が定員を超え、A校は廃校の危機を免れることとなった。

B教諭は2年生の世界史、3年生の日本史でも、教科通信を発行したが、1年生の前ほどの自己表現には繋がらなかった。とりわけ、世界史の授業は、カタカナの用語が多く、理解に時間がかかり、内容を生徒の内面に近づけることは困難であった。そのため、生徒の支援の主要な場は相談室と学校行事に移った。

2年生の7月に学校祭では、クラスでまとめて壇上でコントを演じた。とりわけ男子生徒の達成感は強く、201X+1年8月のインタビューで男子生徒は「積極的になり、自分の意見を言えるようになった。」「好き嫌いじゃない友人関係になった」「自分のことをいえるようになった」「個人的には人との関わり方が上手になってきたと思います」「人前に出て話すことができるようになった」と語った。

3学期の修学旅行は女子の関係性の不安定さから全員参加が危ぶまれながらも、全員で参加し、無事戻ることができた。

(4) 3年生時

3年生時には、最上級生となり、行事においてリーダーシップを取ることが多くなった。7月の文化祭のステージ発表では全員参加の劇を行い、クラスメートで助け合って練習し、やり終えた。他にも、有志のステージ発表で歌を披露したり、楽器を演奏したり、小中学校時代は、学級の片隅にいるか、学校に行っていなかった生徒たちが、学校の主役として活躍した。家庭の問題を抱えていた生

徒が外部機関の援助を得て前進し、生徒がそれぞれに抱えていた課題が少しずつではあるが、解決する側面もあった。

進路については、教員や担任団の密な支えを受けながら、全員が就職・進学先を決め、退学者を出すことなく卒業を迎えることができた。

5. 考察

(1) B教諭の試みの意義

201X年入学生は全員3年間で卒業した。

B教諭の現代社会の授業での試みの意義として第一に生徒の自己表現を促し、自己理解を深め、生徒自身の自己概念を再構成する機会を提示したことがあると思われる。

B教諭は「青年期」単元を冒頭に置き、生徒の状況の見取りを基に、生徒の置かれた状況や求めに近い題材を提示し、感想の記述を通して生徒の感情を言語化させた。それは、高校入学までにさまざまな思いを抱えながらも、表出する機会がなかった生徒たちに対して、題材への共感と内省を通して自己の感情を表現する機会を提供したと思われる。また、生徒のモデルになりうる人々を通して提示したこと、青年期の定義の説明や、文章完成法の実施、「未来の私の像」の記述、「私の人生物語」の執筆などの作業は、生徒が自己理解を深め、これまでの否定的な自己概念を整理し、自己概念を再構成する機会と支えを提供したと思われる。

第二に、感想を教科通信化し、生徒が互いの内面を知る機会を作ったことで、仲間関係（ピア関係）の形成の契機を作った意義があると思われる。

入学時の“辞めるのではないか”という生徒の不安の内容は、教科通信の内容や卒業時の生徒の作文を見ると、友人関係ができるか、クラスに馴染めるかという人間関係への不安が主だったことがわかる。その不安が消えた契機は、友人ができ、合宿や学校行事を通して生徒間の絆ができたことであった。

保坂(2010)は、10代の友人関係において、親密で排他的でいじめが好発する思春期のチャム関係から、内面を共有し、互いの違いを認め合い支え合う青年期のピア関係（仲間関係）への移行が重要としている。高校入学まで対人関係の経験が少なかったA高校の生徒にとって、B教諭が教科通信を通して、生徒の内面に焦点を当て互いの内面と体験の共通性を知る機会を作り、生徒の自己開示を支えたことは、生徒が仲間関係を形成するきっかけを提供したと思われる。

授業や教科通信での自己開示は2年生以降少なくなっていたが、それは、人間関係がある程度固定化してきたこと、教員との信頼関係が形成され生徒自身のニーズも見え相談室での個別相談に移行していったこと、行事など現実場面での生徒同士対話や協力が教科通信という間接的な対話に取って代わ

った側面も大きいだろう。しかし、生徒が互いを知り合い、関係が形成されるまでの教員からの初期のアプローチは必要であったと思われる。そこで形成された仲間関係と学校行事という場、B教諭の相談室での支援、そしてA校の教師たちの支援が、3年間を通した生徒の対人関係の不安の克服、自尊感情の回復を支えたと考えられる。

(2) B教諭の試みの限界

しかし、2学期以降の「政治・経済」単元などで目指した生活実感と繋がる社会認識の形成については、不十分な点も多く残った。その背景には第一に、「政治・経済」単元で扱われる事項の抽象性と事項の多さがある。高校の教科学習では、教科書の一つの単元にあたるページにも、たくさんの情報量があり、多くの事項を履修することが求められる。そのために教科書を終わらせようとするすると表面的に事項を伝え、確認するという内容の授業にならざるを得ない。しかし、扱われる事項の抽象性は高く、意味を理解できるように伝えようとする、時間がかかることになる。現代社会という市民性の形成を目指した科目であっても、生徒中心の発想というよりは、多岐にわたる事項が網羅的に取り上げられる傾向があり、生徒が求めるものと教科の単元を重ねることが難しい。固有名詞も多く、時系列を追う世界史や日本史ではなお困難であった。一つの教科だけでは限界があるかもしれない、特別活動や部活動、他の教科、総合的な学習の時間との連携も今後必要であろう。

第二に、生徒の「仕方がない」という思考様式、自尊感情の低さが背景にある。自分は他の優秀な人たちと違う存在であり、自分の状況は、自分に責任があり変えられないというあきらめが生徒の中にあり、それが生徒自身の問題を社会問題と関連させて考える際の障壁となっていた。知識・理解だけでは越えられない部分であり、特別活動や地域連携活動など、実際に活動することを通して生徒が自信を得て、自身の力を感じることが必要となると思われる。

(3) 教科学習を通した発達支援

本研究の主題である高校の教科学習の授業を通した発達支援の試みの意義と課題について考察する。

指導困難校での教科の授業は、ただ座っているだけの教室も多い。ある高校教員は、教員にも生徒にも学習への徒労感、無力感があり、私語を防ぐために机と机を離し授業態度が静かであることが目指されるが、生徒は3年間ただ忍耐を学ぶのみで卒業する現状と語っていた。そして、A高校の当学年のほとんどの生徒は、小・中学校の教室の中で自分の存在を殺し、ただ座っていた「静かな」生徒たちである。

B教諭は、生徒が共感できる題材を導入し、

感想の文章化を通して自己表現と内省を促し、教科通信を通して、生徒が交流し、共感するコミュニティを生み出した。それは、人への不信と信頼の間を揺れながら友人を求める彼らの発達課題と重なり、生徒の仲間づくりと居場所づくりを支える発達支援になったと思われる。

しかし、教科学習の授業で発達支援を行おうとする場合、規定される事項の多さ、抽象性の高さが障壁になる。「高校学びの基礎診断」が導入予定であるが、果たして困難校においてはどのような意味を持つだろうか。困難校の多くの生徒にとって、教科の学習は、不得意で、意味を見いだせずに来たものである。そこでまた規定の事項を教えるアプローチをしても彼らは再度自身を閉ざしてしまうだけであろう。生徒の自己表現を促し、他者への関係性を回復する学習、また社会と自身との関係を見出す学習をこそ目指すべきではないだろうか。また、そのような学習を支える小規模の高校だからこその取り組みにも、目を向ける必要があると思われる。

(4) 研究の限界と補足

本研究の限界として、教科の授業を通じた発達支援を試みながらも、2年生、3年生時には十分に実施できなかった点がある。また、B教諭の授業観察が中心だったため、担任、学年団、他の教科の教員の支えについても深くわからず、触れることができなかった。

また、201X年入学生の人数の少なさの意義も補足したい。青砥(2009)は、指導困難校では困難な背景を抱えた生徒があまりに多く、困難の内容も複合的なため、そのような生徒が一人であればケアできるが、人数が多すぎて、とても教員の手が廻らない状況であるという。そして、授業成立も生徒指導も困難な中で、疲弊した教員が問題行動を起こした生徒に中退を迫るようになるという。しかし、A高校の201X年入学生は少人数であったため、生徒が困難を抱えていても、生徒一人ひとりをケアすることが可能だった。教師も生徒も互いの顔がわかり、生徒の話聴き、問題行動があっても対応できる教員の余裕があった。10数名という小規模の学年になることはA高校にとっても意図しない状況だったが、生徒数の少なさが、教員と生徒、そして生徒同士の密な関係性を形成する助けとなったと思われる。

<引用文献>

- 青砥 恭 (2009). 『ドキュメント高校中退いま、貧困がうまれる場所』, 筑摩書房.
- 菊地 栄治 (2012). 『希望をつむぐ高校生徒の現実と向き合う学校改革』, 岩波書店.
- 近藤 邦夫 (1994). 『教師と子どもの関係づくり』, 東京大学出版会
- 鈴木 晶子・松田 ユリ子・石井 正宏 (2014). 「高校生の潜在的ニーズを顕在化させる学校図書館での交流相談 : 普通科課題

集中校における実践的フィールドワーク」, 『生涯学習基盤経営研究』, Vol.38, 2014.3, 1-17.

5. 主な発表論文等

〔雑誌論文〕(計0件)

〔学会発表〕(計7件)

池田考司・高橋亜希子、「地域高校における困難を抱える生徒への発達支援の試み - 全員が卒業できるまで - 」2017年10月7日、日本教育方法学会第53回大会、千葉大学。

高橋 亜希子「高校困難校における生徒の語りの変化-1年生から3年生にかけての自己概念の変化-」2016年9月25日、日本質的心理学会第13回大会、名古屋市立大学。

高橋 亜希子・池田 考司「授業を通じた高校困難校での発達支援 生徒の文章分析を通じた意義の検討」, 2016年5月、日本発達心理学会第27回大会、北海道大学。

Takahashi Akiko, "Evaluating In-class Support for Secondary School Students Identity Formation", 単独, 2015年11月, The 6th Pacific-Rim Conference on Education, Thailand, Buen Saen Heritage Hotel, Thailand.

Takahashi Akiko, "Attempt to Support Identity Formation through High School Classes", 単独, 2015年11月, WALS International Conference 2015, Khon Kaen University, Thailand.

高橋 亜希子・池田 考司「困難を抱える地域高校での発達支援の試み - 「現代社会」の授業と生徒の内面の課題を重ねる - 」, 共同, 2015年10月、日本教育方法学会第51回大会 岩手大学。

池田 考司・高橋 亜希子、「子どもの生活・感情とつながる学習指導の共同研究、共同、2015年9月、日本臨床教育学会・北海道臨床教育学会共催第4回大会、北海道教育大学札幌校。

〔図書〕(計1件)

高橋 亜希子「進路指導・キャリア教育と生徒指導 - 「生き方」の模索として」『生徒指導』庄井良信編, 学文社, 2018年10月出版予定。

6. 研究組織

(1) 研究代表者

高橋 亜希子 (TAKAHASHI, Akiko)
南山大学・教授
研究者番号: 90431387

(2) 研究協力者

池田考司 (IKEDA, Koji)