

# いわゆる「荒れた」学校でのスクールカウンセリング<sup>†</sup> —学校への介入と個別教育相談との関連についてのシステム論的検討—

柴田 健\*

秋田大学教育文化学部

いわゆる「荒れた」中学校で行われたシステム論的なスクールカウンセリング活動について報告した。スクールカウンセリング活動は、学校への介入と個別教育相談に大別された。学校への介入として、時間構造と教室構造の変更を目的とした「学校生活構造の変更についての助言」、教員と生徒間の心理的距離をコントロールすることを目的とした「ゼロトレランス的生徒指導体制に関する助言」、教員の視点を「例外」の概念に基づいた生徒同士の健全なコミュニケーションに向けることを目的とした「WOWWアプローチの導入」が行われた。その結果、教員－生徒間の心理的距離の変化や、コミュニケーションの変化が生じていることがうかがわれた。また、並行して行われた教育相談4事例の中では、学校への介入の進展に伴い、問題行動の表れ方の変化と教員による指導方法の変化が観察された。これらの結果に対して、システム論の観点から考察を行い、システムズ・コンサルテーションと教育相談との関連について論じた。

**キーワード：**スクールカウンセリング、「荒れた」学校、授業崩壊、ゼロトレランス、WOWWアプローチ、システムズ・コンサルテーション

## I はじめに

学校は、教職員と生徒、さらに地域の関係者によって形成されるシステムであると見なすことができる。システムとは、「ある一定の法則に従っているかのような活動を繰り返している複数の部分からなる集合体、またはその法則そのもの（東，1993）」であり、「機能」「構造」「発達」という三つの属性から規定される（高橋，1999）。システムを構成する部分はそれぞれに影響し合い、既存のシステムの在り方を維持しようとする意思を持っているかのようにお互いに活動を規制し合う（東，1993）。これらを学校システムに当てはめてみると次のように説明できるだろう。学校システムは児童生徒への教育

を機能とするシステムであり、その遂行のために組織として構造化されている。「管理職」「教員」「児童生徒」、または校務分掌における「〇〇委員会」などの構造を示す名称は学校システム内部での機能の分担を示すとともに、システム内部の構造のあり方を示している。また、学校システムは、人事異動や入学、卒業、統廃合などに伴いその構成要素を入れ替え、再生や変化することを繰り返している。こうした構造は固定されたものではなく、学校行事や突発的な事件などの校内で生じるさまざまな出来事に対応して柔軟に変化する。つまり、「管理職」「教員」といったもとの役割があって学校が成立しているわけではなく、学校という形で期待される機能が、個々の役割として分担され、変化し続けていると考えることができる。

またシステムは、それ自体がシステムとして成り立つ下位システム（サブシステム）から成り立つ階層構造を持っており、あるシステムの変化はその上や下の階層にあるシステムにも影響を及ぼすという

2015年1月8日受理

<sup>†</sup>School counseling in so-called “troubled” school: Systemic consideration of relationship between intervention to the school and the individual educational counseling.

\*Ken SHIBATA, Faculty of Education and Human Studies, Akita University

特徴を持つ。システムの変化を生じさせるものは、各システムを形成する構成要素相互の情報交換であり、これを通してサブシステムの役割、すなわち機能が決まり、それが上位システムにも影響を及ぼす。すなわちシステムの在り方は部分に規定される（東、1993）と考えることができる。

こうした考え方を学校システムに当てはめると、児童生徒が学校内外で起こす問題行動を単純に児童生徒個人の心理的な問題として考えることはできなくなる。なぜならば、生徒一人一人は学校の構成要素のひとつとして学校システムの中に組み込まれ、そのルールに従って動いているからである。同じように、学級崩壊などのような学校全体を巻き込むような危機的状況も、必ずしも学校の指導体制が問題なのではなく、それぞれの構成要素としての教員や生徒、地域の成員によって無意図的に形成されたルールに基づいて結果的に生じていると考えることができる。

問題行動や学校の危機的状況だけではなく、学校のごく日常的な活動についても、このようなシステム内の相互作用のプロセスは当てはまる。例えば、学校文化という言葉がある。これは教師と児童生徒、学校の歴史や伝統、地域によって形成されるその学校独特の雰囲気として使われることが多いが、これもシステム論の視点から考えると、学校の中のサブシステムや構成要素相互の情報交換によって自然に形成されてきたルールと考えることができる。このような視点で考えると、校内で問題行動の生じやすい学校は、そのような学校文化が図らずも形成されてしまった学校であると考えられる。

学校システム内の情報交換は、構成要素やサブシステム相互のコミュニケーションによって行われる。Fish, Ray & Schlanger (2009) は、問題が起こった場合、問題を解決しようとする行動が起こり、その行動によって問題は一層大きなものになり、それに伴って解決行動がさらに強化され問題が維持されていくと考え、その中で行われるコミュニケーションを維持要因として重視している。こうした考え方によると、生徒たちの問題行動等で危機的な状況に陥っている学校の中では、その構成要素やサブシステムによる何らかの特徴的なコミュニケーションと、それを基に形成された問題維持システムが作動している状態であると考えられる。

本稿では、筆者が関与することになったいわゆる

「荒れ」ている中学校に対するシステム論的なスクールカウンセリング活動について報告する。この中学校では、さまざまな問題行動が連鎖的に生じ、学級崩壊が起きている状況だった。この中で筆者は学校への介入と生徒への個別教育相談を行うこととなった。3回にわたる学校への介入と、並行して行われた個別教育相談4事例の経過を報告し、その中で生じていた学校内のコミュニケーションと問題維持システムの変化について考察する。さらに、教育相談活動の在り方についてシステムズ・コンサルテーション (Wyne, MacDaniel & Weber, 1986) との関連性から考察する。

## II 学校について

### 1. 学校の環境と歴史

A中学校。山間部にある全校生徒約70名で各学年1クラスずつの小規模な学校である。一時期地域の人口が急激に増加したことがあったが、現在では急激に過疎化が進んでおり、在学者のほとんどは古くからこの地域に居住している者が中心となっている。転出入は極端に少なく、保護者の多くも同じ中学の出身者が多い。小学校や保育園が比較的近くにあり、比較的固定された対人関係が10年以上にわたって続いているのが特徴である。

### 2. A中学で生じていた問題とこれまでの教育相談体制

A中学で起きている問題は、生徒たちが教員の指示に従わないことにより授業が成り立ちにくくなっている状況（授業崩壊）と粗暴な生徒たちを嫌う一部の生徒の示す登校しぶりであり、いわゆる「荒れた」学校といえる状況だった。教員の多くはその原因を、世帯収入が低い家庭が多く経済的に不安定な家庭が多いといった家庭環境、学力調査等の結果が継続的に平均を下回っているといった地域環境、さらには2年前に中高一貫校ができてしまったため、学業成績や運動能力の高い生徒の多くが一貫校へ進学しているといった教育環境の変化としてとらえていた。過去には優秀な人材を輩出していたという学校文化もあり、現状に対する教員の落胆や将来的な不安が大きいことがうかがわれた。

こうした状況に対応するために、一時期かなり強い生活指導が行われたようだった。しかし、そのために体罰事故が発生し、その後はあまり強い生徒指導は行われなくなった。

その代わり、教育相談主任のB教諭によって生徒の面談が頻繁に行われるようになっていった。スクールカウンセラーである筆者の（以下SCと略記）着任当時、何らかの形でB教諭による相談を受けた生徒の割合は全生徒の2割を超えていた。相談の多くはソファのある校長室を用いて行われ、1日の相談が数件に及ぶこともあったという。さらにB教諭は、生徒指導と学級経営のために早くからQ-U（楽しい学校生活を送るためのアンケート：河村、1998）を使用し、それぞれの学年の特徴を担任に伝えるなど、先進的な活動をしていた。B教諭は生徒指導面でもさまざまな活動をしており、授業が成り立たないクラスに対するチームティーチングなどを早い段階から行っていた。

### 3. SCによるA中学の見立て

校内での参与観察では、生徒たち相互の関係が非常に密であることや、保育園の頃から固定された人間関係の中で過ごしてきているため、それぞれの対人関係上の地位がほとんど固定されているという特徴が認められた。また、教員と生徒の心理的距離が非常に近く、教員と生徒との間に明確なルールが規定されていないと思われる状況も見られた。多くの生徒の示す行動はふざけや、その時々へのルールの軽視といったものであり、これが集団の中で様々な形で生じることによって授業崩壊につながっていると考えられた。

教員と生徒の心理的距離の近さと同様に、教員と保護者の距離の近さも確認された。そのため保護者による学校批判が容易に教員の耳に届きやすい状況がうかがわれた。こうした批判に対応して、教員が生徒に対して積極的に関わるようになり、教師間で相談または指導の対象となる生徒が増加するという悪循環が起きていると推測された。また、生徒によるルール軽視のため学級集団が乱れ、その中で登校しづらさ等の心理的問題が発生していることも推測された。

こうした複雑な状況でのB教諭による教育相談は、教員から何らかの問題を持つと考えられた生徒の対応に対して相当の効果を上げていたと考えられた。その一方で、B教諭が教育相談に熱心になればなるほど、生徒たちの中で相談を受ける者が生徒集団の中で異質な者と認識されるようになり、それを怖れる生徒が教育相談を拒否するという状況も生ま

れていることが確認された。

### III スクールカウンセリング活動とその方針

X-1年6月、SCは緊急支援要請に対応して初めてA中学を訪問した。

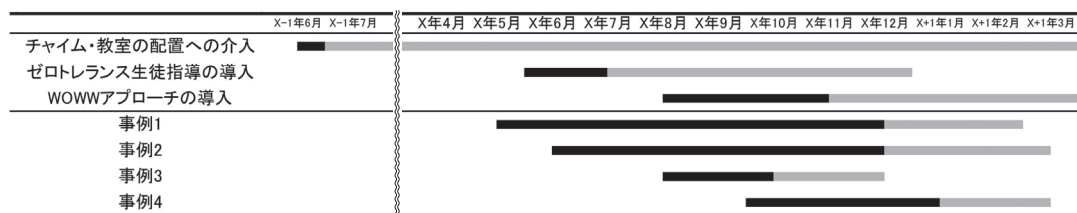
X年4月からは、通常のスクールカウンセリングの形態で2週に1回3時間、年間70時間の契約でA中学に勤務することとなり、勤務はX+1年3月まで1年間続いた。SCの主な活動場所となる相談室は2階に設置されていた。相談室は、教室の3分の1ほどのスペースで、ソファとテーブルが置かれており、入り口には中が直接見えないようなパーティションと、SCの所在を示すプレートが置かれていた。しかし相談室の場所が、3年生の教室の向かいだったため、多くの相談は校長室や保健室で行われることとなった。

こうした現状を考え、SCは生徒への個別的対応よりも学校全体への対応を考えることとした。そして、基本的方針としてまずはB教諭によって行われる教育相談の補助的な役割に徹することを重視した。さらに、できるだけ多くの教員が生徒の状況を知って関わるができるように、教員のネットワークを重視することも考えた。これらの支援方針は、「A中学の見立て」で示したように、B教諭の教育相談が校内で相当の効果を上げていたこと、また教員と生徒集団の関係が密であることを考慮したものであった。

### IV 実際の活動

上述した方針による活動を続ける中で、結果的に学校への介入と、生徒個人に対する教育相談が並行して行われるようになっていった。しかし、これらは自然発生的に生じたものであり、明確にその時期を区分することはできない。ただし、全支援期間を概観すると、学校への介入が進行するにつれて相談の困難度が減少し、それと共に指導上困難を抱える生徒が減少していくことが確認された。以下、学校への介入3事例、教員と連携しながら継続的に活動した個別教育相談4事例を報告する。また、それぞれの相談が開始された時期と終了した時期を表1に示す。

表1 学校への介入と個別教育相談の時間的経過



黒色の部分はSCが中心となって活動した時期、灰色の部分は教員が中心となって活動した時期を示す

## 1. 学校への介入

### 1) 生活構造の変更に関する助言 (X-1年6月～)

以下の対応は、SCとしての正式な着任前の広域SC時に行ったものである。

授業が成り立たないクラスがあるために、SCを派遣してほしい旨の連絡が、A中学からSCコーディネーターを通じて入った。状況を詳しく確認したところ、「生徒の一人が反抗的で、保護者による学校批判が続いている上に、この生徒に同調する生徒が増えてしまい、何人かの教員の授業が成り立たず、保護者からの苦情が学校に多く寄せられている状況であり、落ち着いて授業ができるように協力してほしい」とのことだった。そこで、筆者ともう一人の広域SCがA中学を訪問し、対応を協議することとなった。

A中学は、教科によって教室を移動すること、授業開始時刻を告げるチャイムが鳴らないことを特徴としていた。これらの特徴が、授業開始時刻を遅らせたり、生徒の教室からの出入りを抵抗のないものにしていくことが授業観察からうかがわれた。また、教室の広さが各授業教室によって微妙に異なるため、教科によっては生徒同士の距離が近くなり、いたずらをしやすい環境が生じやすくなっていることも判明した。実際、生徒同士の距離が近い教室では、いたずらや悪ふざけが頻発していることが認められた。そこでSCは、できるだけ固定式の授業形態にすること、時間管理のためにチャイムを鳴らすか他の時間管理の方法を導入することを管理職と関係教員との協議の席上で提案した。これに対して管理職は、当初学校の伝統だとして導入に難色を示したが、関係教員の賛成によってこれら2点の改善が行われることとなった。

当初の主訴だった授業の成り立たない状況は生じなくなったが、その後も授業中の立ち歩きや教員に対する反発は続き、それが定期的に来校するSCの

要請につながっている。

### 2) ゼロトレランス的の生徒指導体制に関する助言 (X年6月～X年12月)

先に述べたように、A中学では生徒の問題行動の際に担任が体罰をしてしまったという事案が発生していた。この件については、当時の担任と校長が本人と保護者に対して謝罪を行っていたが、保護者はこれに満足せず再三にわたり謝罪を求めて学校に来ているとのことだった。生徒自身は不登校状態であるが、学校の中にはこの生徒がかつてリーダーだったグループがいまだにあり、女性教員をからかったり、教員の指導に従わない状況が続いていた。生徒がそのグループに所属する生徒たちと、放課後に学校周辺で遊んでいる姿は何度も確認されていた。

校長からの要請でSCはこの生徒と保護者に関する対策会議に出席し、そこでゼロトレランスの生徒指導体制を提案した。ゼロトレランス生徒指導は、「学校規律の違反行為に対するペナルティーの適用を基準化し、これを厳格に適用することで学校規律の維持を図ろうとする考え方(坪田, 2006)」であり、その基本的な考え方は、国立教育政策研究所生徒指導研究センター(2006)や文部科学省(2010)にも見られる。SCがこの学校にゼロトレランスの導入を提案した意図は、A中学における教員と生徒の距離をコントロールするためだった。A中学では教員と生徒の距離が近すぎるために、生徒指導が教員個人の裁量に任されていた部分が大きく、一貫した指導が行われにくかった。実際に、教室の中での立ち歩きに対し、ある教員はそれを容認し、ある教員は厳しく対応するということが生じていた。また、地域の保護者から問題となっている生徒と保護者に対する苦情が寄せられており、学校が何らかの毅然とした対応をすることを求められていたという背景もあった。

SCが提案した当初、この方法は他の教員から反

対されたが、数回の協議を通じ、最終的には校長がの判断で実施が決定し、全保護者へその旨を文書で説明することとなった。数回の協議の中でSCは、これまで学校で行われてきた生徒指導を肯定的に意味づけながら、この体制そのものは決して生徒たちとの良好な関係作りと逆行するものではないこと、むしろこれまで行われてきた関係に戻すためのものであることを説明し、多くの教員が考えていたゼロトレランス的生徒指導体制に関する認識をリフレーミングすることに努めた。

ゼロトレランス的生徒指導体制の構築に際しては、校内での行動に関する詳細な罰則を定め、これに違反した場合は速やかに例外なく罰を与えることで生徒自身の持つ責任を自覚させることを目標とし、授業妨害、学校内の器物破損、生徒間暴力、対教師暴力、他校生徒との喧嘩、窃盗等の事件が生じた際に誰が指導するかを明示することとなった。そして、こうした内容を文書にし、学校が非常事態であるという注意喚起を行った上で、全保護者にこの文書が送付された。

文書の内容についてその後保護者から疑義が出されることは無く、この事実が無かったような沈黙が続いた。このような保護者の反応は、これまでの学校に寄せられた苦情を考えると保護者の学校に対する危機感が相当強かったことをうかがわれるものだった。ゼロトレランス的生徒指導を適用するような事件事故はSCが在任中には発生しなかった。そのため、ゼロトレランス的生徒指導体制はその後あまり重要視されることなく、体制の維持だけが継続された。

当事者生徒の不登校は続いており、文書配布直後に生徒の保護者から人権擁護委員会に言う等の脅迫的な文書が届いたが、実際の調査は行われなかった。また、担任による生徒に対する家庭訪問が継続的に実施された。

### 3) WOWWアプローチの導入 (X年8月～)

B教諭との協議の中で、3年生のクラスが授業の中での学級内でのまとまりや結びつきがないということが話題となった。行事にはない他の凝集性を高める試みが必要ではないかという話がB教諭から出て、協議の末にWOWWアプローチが導入されることになった。このプログラムの導入には、ゼロトレランス的生徒指導体制によって、生徒たちの問題行動に注目しがちになっていた教員の視点を、当

り前の生徒同士のやりとりに向ける意味合いもあった。他の教員に対するプログラムの説明はB教諭が中心となって行われた。

WOWW (Working on what works) アプローチは、解決志向ブリーフセラピーの考え方を背景に持つ学級経営プログラムであり、「クラスの中のうまくいっているところ」に働きかけることを中心に行われる (Berg & Shiits, 2006)。WOWWアプローチは、クラスの「例外 (問題が生じていない状況、または問題の生じ方の程度がいつもより軽い状況) (de Shazer, 1988)」を探す (ステップ1) ことから始まり、生徒全員をコンプリメント (賞賛) し (ステップ2)、活動の主体を教師が行い (ステップ3)、教師と生徒が共にクラス目標を作り上げ、それを数値化し (ステップ4)、生徒が独自にそれを維持していく (ステップ5)、という5ステップからなる。A中学では独自のプログラムとして、ステップ1と2を同時進行させ、その後ステップ3と4までがB教諭のコーディネートのもと全学年で実際に行われた各ステップは次のとおりである。

#### ステップ1：教室の中でうまくいっている対人関係を探す

この段階では、コーチとしてクラスに入ったSCが「うまくいっているところ」としての良好な対人関係を生徒全員分探す作業を行った。(X年8,9月)そして、帰りの会で問題行動ではないクラス全員分の良好な対人関係 (例外) を一つずつ発表し、それぞれ拍手をして賞賛 (コンプリメント) することを行った。この手続きを各クラス1回ずつ3回にわたって行った。コーチ役は各教科担任に引き継がれ、各クラスで1週間に1回のペースで「うまくいっているところ」の観察と発表、コンプリメントが行われた。観察された「うまくいっているところ」は、クラス便りに掲示され、保護者に配布された (X年9月～)。このステップの中で、SCやコーチ役の教員に対して、友人の「うまくいっているところ」を教えに来てくれる生徒が現れるようになった。

#### ステップ2：生徒たちの示したうまくいっている対人関係を定着・拡大する

長期休暇前に、ステップ1でコーチや教科担任によって指摘された各生徒の「うまくいっているところ」が、手紙 (ライクレター) として各生徒に配布された。この手紙の作成は、各学年の担任の援助によりB教諭の手によって行われた (X+1年3月)。

その後クラスに「コンプリメント箱」が設置され、生徒がそれぞれのクラスメートの良好な対人関係を見つけ、その内容を投函するように指示された。B教諭の発案で、指示された何人かの生徒が秘密裏に特定の生徒の「うまくいっているところ」を観察し、それをこっそり投函するという作戦が行われ、やがて他の生徒にも抵抗なく受け入れられるようになっていた。コンプリメント箱に入れられた内容は、クラス内に掲示されるようになった（X年10月～）。

### ステップ3：クラスのゴールを創り出す

解決志向ブリーフセラピーで使われるミラクル・クエスチョン（de Shazer, 1988）に変更を加えた「終業式の日にこのクラスがとても良いクラスだったなとみんなが思っているとき、今と違ったどんなことをしているだろうか？」という質問の答えを作り上げるといって授業を3年の担任が行った。（X年11月）

### いじめ実態調査アンケートによる学級の状況調査（X+1年1月）

その後、いじめ実態調査アンケートが行われ、それに合わせてB教諭によって学級の状況調査も行われた。

3年生に対するアンケートでは、「今のクラスがずっと続くとうれしい」という項目について、「思わない」が6人から2人に、「クラスのみんなで何かすることは楽しい」という項目について、「思う」が16人で「思わない」は1人になった。「休み時間が楽しい」という項目について、「思わない」がゼロになっていた。

なお、WOWWアプローチはSC退任後も、B教諭によって独自に続けられた。

## 2. 個別教育相談

### 事例1：登校しぶりの3年男子C（X年5月～X+1年2月）

両親から担任を通して登校しぶりの相談があり、本人は父親に説得され嫌々ながら来談に応じSCとの面接になった。Cは、SCが着任する以前は不登校の状態にあり、広域SCによる両親に対する相談が行われていた。その後、X年1月頃から継続的に登校するようになったが、時々緊張や腹痛を訴えて保健室へ行ったり、欠席したりすることが認められ、こうした状況を不安に思った父親から再びSCに相談があり、個別相談を行うこととなった。

面接の中でCは、教室で常に緊張してしまい、ど

のように対応してよいか分からないと述べた。このクラスは、担任に対して反抗的な生徒が多く、学校の中で一番荒れているクラスだった。C本人はそうした集団の中に入ることができず、自分が浮いている存在であると感じ、このことが登校しぶりにつながっていることがうかがわれた。SCは、クラスの中のことは担任に任せることにするとCに説明し、リラクセーションの方法を伝えるにとどめ、登校しぶりには一切言及しないという態度をとった。そしてCの了解のもと、SCとB教諭、担任との協議が行われた。その中でB教諭はQ-Uを用いてクラス内の状況を分析し、Cが非承認群の中にいることを担任に伝え、その後担任がCに目をかけるような体制が作られた。

その後本人から「リストカットをしたい」などの訴えなどがあつたりしたが、B教諭が担任に対して本人への接し方を助言をする中で担任が見守る体制が続けられた。一方SCは、催眠を用いたリラクセーションやTFT（Callahan, 2001）等のリラクセーションの技術をCに伝え続けることで、たまに休みながらも登校を継続することができた。

### 事例2：転換性障害の診断を受け通院している2年女子D（X年6月～X+1年3月）

DはSCの着任以前からB教諭が1年以上面接を継続してきた生徒である。当時Dは、過呼吸、失声、心因性の難聴など多彩な症状があり、全く登校することができなかった。B教諭によると、Dとの登校を目標として良いところを認めるような継続的な面接を行っているのだが、感情が不安定で約束を守ってもらえず、状況に改善が見られないとのことだった。教員間ではDの多彩な症状は、学校に行きたくないための虚言だという認識が広がっていた。

B教諭の仲介により、SCは母親と面接をするようになった。この母親面接には、SCから母親に対して本人の登校を促すような指導をしてほしいという意図があった。しかし、B教諭に確認したところによると、母親自身もDに登校してほしいという気持ちを強く持っているらしく、このまま母親にDの登校を促した場合、かえって母親の無力感を強めてしまう結果になりかねないと推測された。そこでSCは、B教諭に対して、反対のことを言う可能性もあることを伝え、面接に臨んだ。

来談した母親は本人の症状が通院しても変化しないいだちを訴え、やはり虚言なのではないだろう

かと話した。SCは母親の不安と苦労をねぎらう中で、母親の訴えるDの症状のメカニズムを一つ一つ説明し、虚言とは考えられず、受診した母親の判断が正しかったことを認め、性急な登校の働きかけがかえって逆効果になるかもしれないことを伝えた。母親の話ぶりから、D自身はB教諭との面接に肯定的であることが推測されたので、DがB教諭に対して良い印象を持っていることを、B教諭自身に伝えてもよいか確認した。

その後B教諭を通して、医療機関の関わりが中心になることが教員内で理解されるようになった。SCはその後も母親との面接を続け、母親が見る本人の状態を聴取し、母親の語る「例外」を養護教諭やB教諭に伝える役割を取った。その後、B教諭はSCと母親の面接へ同席するようになり、面接の中心はSCからB教諭に移っていった。Dは散発的に登校し始め、登校時にはB教諭による、Dの訴える学校生活の悩みに関する相談活動が行われるようになった。

### 事例3：「悩み」のある2年男子E（X年8月～X年12月）

「悩み」があるからSCに相談したいと担任の仲介で来談した。Eの悩みの内容が対人関係や勉強ができないことなど多岐にわたっていた。以前から学校の中でEは、多種多様な「悩み」を教員に質問しに来る話し好きの生徒と捉えられていたが、話しかけられた教員がEの話の聞き励ますことが繰り返されていた。本人との面接をしてSCは、Eがそうした「悩み」の中でも登校していることを評価し、励まし続けた。終了後、面接内容をすぐに担任に報告し、現実場面の中で、Eの「悩み」を少なくできるような関わりをしてくれるようB教諭に面接を依頼した。

その後Eは、担任から学校祭の係活動で重要な役割を与えられ、それをきっかけに訴えと来談の頻度が減っていった。

### 事例4：心因性の近視の診断を受けた3年男子F（X年10月～X+1年3月）

養護教諭からの面接依頼があったケースである。養護教諭によると、Fは仮性近視で眼科を受診しているが、医師から心因性の近視の可能性があるという連絡が入ったとのことだった。医師が心因と判断したのは、視力検査の際に度が入っていないダミーレンズを使用したところ、視力が大幅に改善したた

めだった。

SCとの面接でFは、黒板の字が見えないという訴えを話した。直接心因をうかがわせるようなエピソードは話されなかったものの、SCが「学校や家庭の中で困っていることや悩んでいることはあるのかな？」という質問を繰り返すたびに、クラスの中の対人関係や成績のことなど、それぞれ異なった悩みについて漠然と話し始めるのが特徴的だった。SCには、取り巻いている状況をFがきわめて漠然と不安としてとらえていることが推察された。そこでSCは、視力に問題があるということだけをFと確認した。

面接終了後、SCは担任と養教に対して、Fの考えている漠然とした不安について説明し、さしあたってFの訴える症状に対応をすることのみを依頼した。その結果、担任は席替えをして本人を教室の前方に移動させること、また養教は定期的な視力検査と処方された点眼薬について指導をすることとなった。

約1ヶ月後、Fから対人トラブルの訴えが出されたが、SCの勤務日ではなかったためB教諭が面接を行った。この段階で、Fに関する情報を得ていなかったB教諭は、Fの友人関係に介入し、かえってFがどうすればよいか分からなくなってしまい、視力に関する訴えも再び話されるようになった。

SCはB教諭、担任、養教を交えてFに関する協議を行い、B教諭に情報が行かなかったことを謝罪。Fとは、「優しいB教諭を心配させないために何ができるのか」をFと話し合うことにした。面接の中でSCとFは、「対人関係の中でうまくやれていること」探す作業をし、Fは「うまくやれていること」の話をB先生に伝えるという作戦をすることになった。養教の視力検査と点眼薬の指導は卒業まで行われたが、その後Fが視力の問題や対人関係の悩みを話すことはなくなった。

## V 考察

### 1. A中学で起こっていたことに関するシステム論的考察

A中学には教員と生徒間、および生徒間の凝集性が高いという特徴があった。生徒間の凝集性の高さの背景には、対人関係に変化がない状況が10年以上続くというこの地域の特徴が影響していたと考えられる。集団の凝集性の高さは、その成員である生徒

に対してさまざまな影響を及ぼす。それは生徒間に強い同調圧力を生み出し、生徒は暗黙のうちに同一行動をとるようになる。学級の荒れと学級の雰囲気との関連を調査した加藤・大久保（2006）の研究によれば、荒れている学級の方が通常の学級に比べ、一般生徒による不良生徒の行動に対する評価がより肯定的であり、彼らに対する否定感情や関係を回避する傾向が低いことが示されている。A中学では、荒れが続く状況の中で、いつの間にか学校文化として非行親和的な雰囲気が形成され、それが生徒たちに対して強い拘束力を生んでいたことが推測される。このような文化から逸脱した生徒にはますます強い圧力がかかることになり、それに対する反応として不登校や登校しぶり、その他の心因性の問題などが生じていた可能性がある。

しかしA中学の教員の多くは、世帯収入が低い家庭が多く経済的に不安定な家庭が多いといった家庭環境、学力調査等の結果が継続的に平均を下回っているといった地域環境、さらには2年前に中高一貫校ができてしまったため、学業成績や運動能力の高い生徒の多くが一貫校へ進学しているといった教育環境の変化が問題行動の原因であると考え、生徒個人の問題としての指導が行われることが多かった。B教諭による教育相談は、こうした生徒個人の問題を改善する役割を担っていたと考えられる。しかし、集団の問題に対して個別相談を中心に関われば関わるほど、相談対象は多くなってしまふ。A中学で、何らかの問題があるということで事例化する生徒が多かったのがこうした理由だったと考えられる。

Fishら（2009）は、問題が生じたときに起きる解決しようという行為そのものが、逆に問題の維持につながることを指摘している。問題解決のためには、こうした問題維持システムそのものに何らかの変化を与えることが重要なのだが、実際にはそのシステムの構成素が自分の所属するシステムに対して変化を生じさせることはできず、結果的にさまざまな改善策を提案してもかえってそれが問題を維持させることにつながる。A中学の中で起きていたことは、こうした問題維持システムの動きで説明できると考えられる。全体的な介入以前に行われていた強い生徒指導や、B教諭が行っていた教育相談活動は、それ自体が悪循環のパターンの中に含まれていたために、十分な効果が表れなかった可能性がある。

教員と生徒間の親密さは、教員-生徒間のコミュニケーションを複雑なものにしていた可能性がある。Watzlawick, Bavelas & Jackson（1968）は、コミュニケーションには「情報」と「情報に関する情報」の2つのレベルがあると述べている。この中で「情報」とは、会話が示すそのままの意味のことであり、一方「情報に関する情報」とは、その会話が発せられる文脈、すなわち「その情報をどのように受け取るべきかを示す情報」のことを示す。文脈が変われば、同じ内容の言葉でもその意味は大きく変化してしまう。コミュニケーションの発し手と受け手の関係が密であればあるほど、発せられた言葉の意味は複雑になってくる可能性がある。例えば、教員と生徒の関係が険悪な状況が続いている場合、教員から発せられる言葉一つ一つが否定的な意味を持って捉えられる可能性がある。たとえその教員が褒め言葉として発した言葉だったとしても、生徒にとっては皮肉の意味にしか解釈されないこともあるかもしれない。逆に、「自分のことを嫌っている先生が褒めてくれた」と思う状況もあるかもしれないが、いずれにせよコミュニケーションの解釈は受け手に任せられることになり、コントロールは効かない。こうした内容と文脈のズレが、恒常的に生じることが、A中学のいわゆる「荒れ」につながっていた可能性が高い。特に、A中学で常に観察されていたふざけに対する指導は、する側とされる側が親密であればあるほどその意味の解釈をめぐる混乱が生じるようになり、教員はその状況に手を出せなくなっていく可能性が高い。

## 2. 学校への介入が学校システムに及ぼした影響

学校への介入がこのような学校システムに対してどのような影響を及ぼしたと考えられるのか、考察する。

### 1) 生活構造の変更に関する助言

A中学におけるSC活動は、まず始めに学校独自のSC派遣要請が行われ、それに伴い広域対応のSCが活動し、改めて4月に着任するというかなり変則的なスケジュールで始まっている。これは、通常4月に着任してからスタートするSC活動とは大きく異なる動きだった。派遣要請によるSCの着任という出来事により、本来行われるべき学校内の管理職や教員との関係作りについて、それほど考慮することなく活動を開始することができている。これによ



りSCの機動性が大きく高まったと考えられる。またSCは活動開始後すぐに、管理職に対して何らかの提案を直接行う機会が与えられている。岡崎・緒方(2003)は、自ら実践した学級崩壊へのシステムズ・コンサルテーションにおいて、そのときの介入の順番を吉川・阪(1999)による報告と対比させ、「管理職への介入→PTAへの対応→教職員の役割分担→職員会議のいったん中止」という順番が学級崩壊のコンサルテーションを行う際のガイドラインになる可能性を示唆している。管理職が中心となって意志決定し、それに沿って教員集団が動くという行動パターンは、役割分担の点でも心理的にも、システムを変化させるに有効なものと考えられる。介入当初から、外部の存在として管理職の意思決定の場に立ち会い、方策の提案をできたことが、その後SCが学校集団の中で柔軟に動ける下地を作ったと考えられる。

## 2) ゼロトレランス的生徒指導体制に関する助言

ゼロトレランス的生徒指導体制は、教員と生徒及び地域の心理的距離が近いことにより生じるコミュニケーションの混乱を整理することにつながったと考えられる。

先に述べたように、A中学では教員と生徒が親密であるという特徴が認められている。そのためか、生徒たちが教員に対して示す行動は、直接的な反抗ではなく、ふざけに近い行動が多く認められていた。このことは、教員-生徒間のコミュニケーションにおける文脈の食い違いを引き起こし、教員の指導を一貫しないものとする可能性が高い。ゼロトレランス的生徒指導体制は、指導の対象となる問題行動を細かく設定することにより、こうした文脈上での指導内容のずれをできる限り最小限にとどめることができたと考えられる。

さらにこれを文書化して保護者に配布したことは、地域や保護者に対して学校がこれまでとは異なったやり方で対応するという意志をはっきりと示すことになったといえる。結果的に、これまで保護者側から行われてきた学校批判は影を潜めることとなった。学校内のコミュニケーションの変化に加え、学校と地域の保護者との間でもコミュニケーションパターンが変化したことがうかがわれる。

ゼロトレランス生徒指導は、その「寛容性ゼロ」というその言葉の持つ意味と徹底した管理体制の印象から批判されることが多い。しかし今回の結果か

らは、集団におけるコミュニケーションのルールを変えるという点で、予防的な使用が可能ながわられる。

## 3) WOWWアプローチの導入

A中学でのWOWWアプローチは、教員と生徒の問題に関する視点や考え方と、それに伴って形成される問題解決システムに変化をもたらしたと考えられる。問題に対応することにより、問題に注目する視点と問題を解決しようとするシステムが形成される。しかし問題解決をしようとすることによって形成されたシステムは、むしろ問題を鮮明にしていく働きを持つ(Anderson, 1997)。なぜならば、問題に対応するためには問題を見だし、それに何らかの働きかけをしなければならぬからである。その結果、かえって問題が鮮明になり対処困難なものとして認識されていくことになる。

WOWWアプローチは、解決志向ブリーフセラピー(De Jong & Berg, 1988)を背景理論に持つ学級経営の方法である。解決志向ブリーフセラピーでは、問題の原因を考え問題解決を行うことよりも、問題が生じていない状況や問題がそれほど大きくない状況(例外)、さらに問題が解決した状況(ゴール)を重視して解決構築を目指す。同様にWOWWアプローチでは、学級集団の中に、「例外(うまくやれている部分)」を見つけ出し、どのような学級になれば良いかという学級としての「ゴール」を考えていく。A中学の場合、どんなクラスにも学級崩壊の「例外」があると考え、それを探し出し、その状況の中で起きているシステムやコミュニケーションを明らかにし、そのパターンを日常生活の中で生じさせるようにしていくことを試みた。もともと生徒間、教員-生徒間が親密で、ふざけが多いという環境の中で起きた授業崩壊であれば、生徒同士、教員-生徒間の良好な関係は学校生活のさまざまな場面に遍在していることが考えられた。

WOWWアプローチの第1段階は、教室にコーチとして他の存在が入るという点で、担当教員と生徒に新鮮な驚きを持って捉えられたようだった。授業だけではなく休憩中もクラスの中にいて、これ見よがしに記録をとっているSCの姿は、生徒たちにとって何となくうさんくさい「敵」以外の何者でもなかった。そのためか、1回目の「うまくいっているところ(例外)」の報告のときには生徒たちに大きな動揺が広がり、その後はうさんくさいながらも「味方」

という認識が広がっていたように推測している。上述したように、あるクラスでは生徒が他のクラス成員の「例外」を報告しに来てくれるようになっていたが、これも彼らの認識の変化によるものと考えられる。

その後、コーチの役割がSCから教員に交代することになり、SCがコーチとして体験した関係の変化が、教員にも起きることになった。このときの変化は、SCに生じた「敵」から「味方」という変化ではなく、教員の役割の変化として捉えられていた可能性がある。すなわち、叱ったり管理したりする役割から、「例外」を探し、それを評価するという役割への変化である。役割の変化によって、生徒たちにとっては教員の発する言葉の意味が微妙に変化してくるにつなかり、教員による肯定的な言葉をそのまま肯定的に受け取ることができるようになってきたと考えられる。

こうした「例外」は、学級便りを使って保護者に向けて発信されることにより、学校の外でも共有されるものになっていったと考えられる。しかし、残念ながら保護者の反応をSCが確認することはできなかった。

### 3. 学校への介入が個別教育相談へ及ぼした影響

教育相談は「一人一人の生徒の自己実現を目指し、本人又はその保護者などに、その望ましい在り方を助言すること（文部科学省、2008）」と定義されている。学校は教育をする機関であり、教育相談も個々の生徒の教育上の問題に対して行われるのが前提といえる。しかし、学校での教育相談の位置づけが混乱すると、教育上の問題を越えたさまざまな問題に対応する必要が生じてくる。A中学でもこのような混乱が生じていたことがうかがわれる。こうした混乱が、全体的な介入の後でどのように変化したのかを考察する。

事例1では、Cの示す不安と登校しぶりが混在した状態でこれまで指導が行われてきたことがうかがわれた。そこでSCは、徹底して本人の症状を取り除くことに焦点を当て、それ以外のことは全てB教諭による担任へのコンサルテーションに任せるという方策を取った。これは、本人の示す症状と登校しぶりは異なるものであるという視点をCと担任に示すことを目的としていた。また、変化し始めているクラスでの適応は全て学級経営の範囲で行ってもら

うためでもあった。その結果WOWWアプローチの進展に伴って本人の行動が変化していったと考えられる。

事例2では、Dの示す症状が虚言であると意味づけられることにより、医療が行わなければならないことと、学校が行わなければならないことが混同されてしまう状況が生じていた。これを避けるために、SCは母親との面接の中でD本人の症状に関する心理教育を行い、受診したことを積極的に評価するという介入を行った。さらに、Dの症状は虚言ではないことがB教諭を通じて担任を含む他の教員に伝えられることとなり、この認識が教員間で修正されることになった。その後は、Dが登校したときにB教諭による、教育上の問題に対する相談が行われることとなった。

柴田（2008）は、ADHD（疑い）で来談した児童と母親への相談に、担任や養護教諭の参加を促し、さらにセラピストの監修によって担任と養護教諭が児童生徒の直接の相談に携わるようにしていったところ、学校の中でのADHDに対する考え方が「学校内で抱えていける存在」に変化し、それに伴って児童自身が改善していった事例を報告している。この事例の中で生じているのは、「ADHD（疑い）」の児童を巡る語りの変化であり、これが本人の変化を引き出すもととなったと考えられる。これと同様の状況が、個別教育相談の中に起きていたことがうかがわれる。

A中学の教員が事例1のCの示す登校しぶりや事例2のDの示す失声や心因性難聴について、彼らに何らかの心理的な問題があり、症状として表れているという意味づけをしていたことは確かであろう。教育相談が積極的に行われていたのは、先にも述べたようにこうした問題行動が解消されることが、学校の荒れの解消にもつながるという認識のためと考えられる。そのため、学校が彼らに対して何らかの変化を生じさせなければならないというルールが形成され、B教諭を中心とした教育相談体制が形成されている。教育相談体制が形成される背景には、問題を抱える生徒たちに関する教員たちの「問題を巡る語り」があったと推測される。しかし学校の「荒れ」が落ち着き始めるとともに、教員間の彼らの「問題を巡る語り」が変化し始める。その結果、B教諭を中心とした新たな語りが教員間の語りを変化させ始め、問題が問題として捉えられなくなって

いった可能性がある。

全体への介入が行われた後に事例化した事例3と事例4の場合、こうした変化の動きはさらに柔軟なものになり、関連する教員が独自の動きをする中で状態の変化が生じている。

事例3のEは、「悩み」を多くの教員に対して話していたが、単なる話し好きの生徒と捉えられ、それが問題行動として認識されることはなかった。そのため、Eが事例化したことは、A中学における問題の認識が変化したことをうかがわせる。SCのEとの面接の後のB教諭と担任の関わりが、「学校祭の係活動で重要な役割を与える」という対人関係の中で達成感を持たせるという指導が選択されており、問題解決ではない指導方法が選択されるようになっていく。

事例4では、SCは視力以外には焦点を当てないという対応をとり、この枠組みに沿って担任も養護教諭も本人に対する指導をスタートさせている。これは、事例2のDに見られたような、医療的な関わりと教育的な関わりとの混乱を避けようとする意図によるものである。その後のFへの対応は、環境整備と目薬の使用法の指導、「例外」を聞き出す作業のみとなっている。

事例3と4では、早い段階から対人関係をテーマとした教育相談が行われるようになっていく。これは学校の中での事例化が、問題行動から対人関係の問題にシフトしたことを示していると考えられる。これらが事例化したときは、WOWWのステップ1の実施の時期であり、「例外」として良好な対人関係が注目されているときだった。良い対人関係への着目という新たなルール、または学校文化といえるものにより、事例化する生徒の示す行動が学校文化に内包される文脈の中で表現されるようになっていったことがうかがわれる。

教育相談では、その限界、つまりどこかまでが教育的に指導できることなのか、どこからが医療や他の相談機関を利用することなのかをはっきりさせる必要がある。A中学においては、生徒の示す訴えや問題行動が、学校全体の「荒れ」と複雑に絡み合っていたために、本来医療機関に任せるべきところと、教育の範囲で行うべきところが混同される状況が続いていた。その後学校のルールが明確になり、生徒が落ち着いていく中で生徒の問題行動に変化が生じ、教育の問題として扱うことができるようになっていく。

たとえ考えられる。教育上の問題であれば、個々の教員の持つ指導技術が発揮される機会ができることになる。果たしてA中学では、個々の生徒の状態に対応した適切な指導が教員の裁量で自由に行われるようになっていったと考えられるのである。

#### 4. 教育相談活動とシステムズ・コンサルテーション

Wyneら(1986)は、コンサルテーションの対象を、コンサルタントの持ち込む対象者の病理から、コンサルタントとその対象を取り巻くシステムへ拡大し、この方法をシステムズ・コンサルテーションと呼んでいる。彼らによればシステムズ・コンサルテーションの利点には、1. 判断を病理に限定しない点、2. メタポジションが確保できる点、3. リフレミングができる点、4. 健康や強み、リソースを強調できる点、5. コラボレイティブな関係を形成できる点、6. 柔軟な役割変更ができる点、があるという。これらは教育相談を行う場合に留意すべきともいえるだろう。

個別教育相談の4事例の経過を見ると、生徒の示すさまざまな訴えはその時々々の学校の状況によって変化することがわかる。このことから、生徒の訴えを生徒個人の問題と考えて対応するよりも、学校システムとの相互作用の結果と考えて学校の中で何が生じているかを査定するところから対応方略を練り始める方が、より効率的な教育相談活動の展開に結びつくと考えられる。そのために必要なのが、学校システムに対するメタポジションの確保であり、さらに判断を病理に限定せず、その中の強みやリソースを利用できる配慮ということになるだろう。また、こうした学校システムと個人の相互作用を査定し、関係の整理をすることにより、問題が変化していく可能性がある。こうした変化のために必要になってくるのが関係者とのコラボレイティブな関係と考えられよう。

#### 謝辞

A中学での活動は、B教諭の存在無しには不可能でした。スクールカウンセリング活動の良き理解者であり、パートナーであり、優れた実践者であるB教諭に深く感謝申し上げます。

#### 引用文献

Anderson, H. (1997). *Conversation, language, and*

- possibilities : A postmodern approach to therapy.* New York: Basic Books. 野村直樹・青木義子・吉川悟 (訳) (2001). 会話・言語・そして可能性——コラボレティヴとは?セラピーとは? 金剛出版.
- Berg, I. K. & Shilts, L. (2004). *Classroom solutions : WOWW approach.* Milwaukee: BFTC Press. ソリューション・ワーカーズ (訳) (2005). 教室での解決——うまくいっているところを見つけよう!.
- Berg, I. K. & Shilts, L. (2005). *Classroom solutions : WOWW coaching.* Milwaukee: BFTC Press. ソリューション・ワーカーズ (訳) (2006). 教室での解決——うまくいっているところを見つけよう! コーチング編.
- Callahan, R. J. (2001). *Tapping the healer within : Using thought field therapy to instantly conquer your fears, anxieties, and emotional distress.* New York: McGraw-Hill. 穂積由利子 (訳) (2001). TFT〈思考場〉療法入門——タッピングで不安, うつ, 恐怖症を取り除く. 春秋社.
- de Shazer, S. (1988). *Clues : Investigating solutions in brief therapy.* New York: W.W.Norton, pp5-6, 131-151.
- DeJong, P. & Berg, I. K. (1998) *Interviewing for solutions.* Belmont: Brooks/Cole. 玉真慎子・住谷祐子 (監訳) 解決のための面接技法——ソリューション・フォーカスト・アプローチの手引き. 金剛出版.
- Fish, R., Ray, W. A. & Schlanger (2009). *Focused problem resolution : Selected papers of the MRI brief therapy center.* Phoenix: Zeig, Tucker & Theisen. 小森康永 (監訳) (2011). 解決が問題である——MRIブリーフセラピーセンターセレクション. 金剛出版.
- 東豊 (1993) セラピスト入門——システムズアプローチへの招待. 日本評論社.
- 加藤弘道・大久保智生 (2006). 〈問題行動〉をする生徒および学校生活に対する生徒の評価と学級の荒れとの関係——〈困難学級〉と〈通常学級〉の比較から. 教育心理学研究, **54**, 34-44.
- 加藤十八 (編) (2006). ゼロトレランス——規範意識をどう育てるか. 学事出版.
- 国立教育政策研究所生徒指導研究センター (2006). 「生徒指導体制の在り方についての調査研究」報告書——規範意識の醸成をめざして.
- 河村茂雄 (1998). 楽しい学校生活を送るためのアンケートQ-U. 図書文化.
- 文部科学省 (2008). 中学校学習指導要領解説 特別活動編. ぎょうせい.
- 文部科学省 (2010). 生徒指導提要. 教育図書.
- 岡崎光洋・緒方明 (2003) 学級崩壊を呈した学校へのシステムズ・コンサルテーション. 家族療法研究, **20**(2), 112-119.
- 柴田健 (2008) 相談機関による「ADHD (疑い)」という言葉がもたらしたもの——児童相談所での一事例から. ブリーフサイコセラピー研究, **17**(1), 48-51.
- 高橋規子 (1999). システム理論の概論. 吉川悟 (編) システム論から見た学校臨床. 金剛出版, pp9-27.
- 坪田真明 (2006). 巻頭言: 「ゼロトレランス方式」について. 文部科学省初等中等教育局児童生徒課, 生徒指導メールマガジン **16**.
- Watzlawick, P., Bavelas, J. B. & Jackson, D. D. (1968). *Pragmatics of human Communication.* New York: W.W.Norton. 山本和郎 (監訳) (1998) 人間コミュニケーションの語用論——相互作用パターン, 病理とパラドックスの研究. 二瓶社.
- Wyne, L. C., MacDaniel, S. H., & Weber, T. T. (1986). *Systems Consultation : A new perspective for family therapy.* New York: The Guilford Press, pp9-10.
- 吉川悟・阪幸江 (1999). 学級崩壊などの集団へのシステムズ・コンサルテーション. 吉川悟 (編) システム論から見た学校臨床. 金剛出版, pp267-277.

### Summary

I reported the systemic school counseling carried out at so-called "troubled" junior high school. The school counseling was classified into the intervention to a school and individual educational counseling. "Advice about the change of the school life structure" for the purpose of the change of time structure and the classroom structure", "advice about the student guidance system of the zero tolerance" for the purpose of controlling the psychological distance between a teacher-student relationship and "introducing of the WOWW approach" for the

purpose of applying the viewpoint of the teacher to the healthy communication between students based on the concept of "the exception" were carried out. As a result, it was indicated that a change of the psychological distance and a change of communication between teacher and student. In 4 educational counseling cases performed in parallel, a change of expressive style of problem behavior by the student and a change of instruction method by the teacher were observed with progress of

the intervention to a school. For these results, I considered it from the viewpoint of systems theory and discussed it about relativeness between systems consultation and educational counseling.

**Key Words** : School counseling, Troubled school, Zero tolerance, WOWW approach, Systems consultation.

(Received January 8, 2015)