

## 研究ノート

キリスト教主義の通信制高等学校での教育と  
心理的支援の並立における自己一致石 倉 篤<sup>1)</sup>Congruence at a Christian Correspondence High School Providing Psychological  
Support Together with Education

Atsushi Ishikura

## 要 約

本研究では、筆者が勤務したキリスト教主義の通信制高等学校で教員と心理士を兼務していた経験に着目し、対話的に聞き手にも語り、一つの事例として筆者が自己エスノグラフィを用いて探求した。教員兼心理士という多重関係で生徒に関わることには、矛盾や葛藤があった。しかし、その矛盾が常に間違っているのではなかった。今ここで目の前の生徒に対して、自分の関わり方を折衷的に選び、矛盾や葛藤を抱えている自分に気づきつつ、正直である自己一致が有益であると考えられた。

キーワード：キリスト教主義教育、通信制高等学校、自己エスノグラフィ、教育と心理的支援の両立、自己一致

## I 問題と目的

本研究では、筆者が過去に勤務したキリスト教主義の「通信制高等学校（以下、通信制高校）」で教員と心理士を兼務していた経験を対話的に聞き手にも語り、それを語り手である筆者が一つの事例として探求するものである。

## 1. 今日の通信制高等学校

近年の通信制高校は勤労生徒が減り、不登校経験がある生徒が増えてきた（山口，2018）。さらに多様なニーズのある個々の生徒に合った対応をしてきた。例えば、近年では発達面の特性を持つ生徒も増

えている（蔵岡，2018）。加えて、広域通信制高校の場合48%の生徒が心療内科などの通院歴があるとされている（全国高等学校定時制通信制教育振興会，2018）。そうした特性に柔軟に対応しようと、通信制高校では生徒一人ひとりを理解しようと、その生徒に合った配慮を模索している。

その一環で、通信制高校では合理的配慮を進めている。この合理的配慮は、何らかの障害によって学校生活や学習を進めるうえで支障がある生徒への対応を指す。なお、合理的配慮は2024年度から私立の学校でも義務化されている。

こういった配慮が必要な生徒には、障害や疾患といった特性のある生徒だけでなく、峯村（2022a）

1) 石倉 篤 心理臨床センター（Tokyo Future University）

が指摘するように、私立の通信制高校の場合、中途退学、不登校、いじめをはじめとした様々な「前歴」を持つ生徒が多く、彼らへの「個に応じた」「丁寧なかかわり」が必要である。

個への対応を進めてきた通信制高校で生徒同士は自分自身の特性や他生徒の特性も理解しつつ、異なる特性を持つ生徒がともにある過程を経験している。さらに、生徒の多様性がある通信制高校は、全日制高校からの転入先となるだけでなく、中学校から高等学校へ進学する際の一つの選択肢とされることが増えてきた。こうした多様性のある生徒への教職員の対応には難しさがあると考えられる。

## 2. 教員と心理士を兼務すること

教育相談を担う教員で、心理臨床家としての訓練を受けてきた者（以下、教員兼心理士）が、学習支援や生徒支援を同時に行うことには難しさがある。これまで公立の学校にスクールカウンセラーが配置されていない時代から現在に至るまで教員が教育相談を担ってきた。伊藤（1994）によると、1990年に文部省（当時）が打ち出した教育職員免許法施行規定改正に伴い、従来の「生徒指導」に並んで「教育相談」が大学の教職課程の必修科目に加えられることになった。加えて、近年特に蔓延化・複雑化する子どもの心の問題に対処するため、“カウンセリング・マインドによる教育”を生徒指導のテーマに掲げる学校も多く見られてきた（伊藤，1994）。

このカウンセリング・マインドは、野口・坂中（2003）によると、和製英語であり、現在は、教員がカウンセリング的な態度を取り入れつつ、教師とカウンセラーがそれぞれに役割を分担する「分業論」へと変化している。この分業論が生まれた頃、学校教育ではスクールカウンセラーの制度化が進んだ。

一人の教員が生徒指導と教育相談を兼務する過程では一人の生徒との間で多重関係が生まれることがある。例えば、和田（2024）は、以前から「教育相談は、話を聞かばかりで子供を甘やかしているのではないか」、「生徒指導は、きまりを押しつけるば

かりで、子供の心を見無視しているのではないか」といった対立的な意見や、「学級・ホームルーム担任として、集団に重点を置く規範的・指導的態度と個に重点を置く受容的・相談的態度とのバランスをとるのが難しい」という多重関係的な難しさを教員が感じていることを指摘している。

加えて、教員と生徒との関係性について、杉田（2009）は、通信制高校の教員に、生徒指導的な対応と教師としての対応をする「教師役割」と、生徒に対して指導するというよりも受容的に共感する個性尊重的な対応や積極的な対応を含んだ「カウンセラー役割」と、学校と生徒をつなぐ「友達役割」があると述べている。中でも、教師と友達、教師とカウンセラーの使い分けが難しいとしている。

カウンセリング・マインドが求められる通信制高校の教員には担当するクラス全体に対する生徒指導をしつつ、同時に個別に相談に乗る教育相談を担うことが求められている。時には友達役割にもなる。そうした多重関係では、生徒にとって教員は皆の前の教員と、自分と個別に関わっている教員が異なるように見えるかもしれない。

さらに、この教員生徒間の多重関係がある中で、生徒に対応する教員が心理臨床を学び、カウンセラーやセラピストとしての働きも自身のアイデンティティとしているのであれば、より多重な関係となると考えられる。例えば、門原・大久保・河合・柿（2022）は、指導する教員と、受容する心理士の両者を兼ねる「ダブルアイデンティティ」が統合されることなく、どちらかが顔を出したり、ひっこんだりしていると述べ、教員兼心理士の振る舞いの難しさを指摘している。この難しさにおいて教員兼心理士の無条件の受容といった場合、例えば、生徒が今は何もしたくないと言った際、何かをさせようとする自分と、何もしなくてもいいと思う自分が多重的に相反する可能性がある。

では、通信制高校の教員兼心理士は矛盾や葛藤を抱えつつ、多重関係の基、クラス全体に対する指導とともに、クラス全員と個々の関係を構築し、個

別のサポートをするようどのように心掛けているのか。

### 3. 教員兼心理士の自己一致

教員が心理士を兼務することの難しさには、「自己一致 (congruence)」(Rogers, 1957/2001) ができていない「自己不一致」の状態があると考えられる。Rogersが想定する「自己概念 (self-concept)」には理想的な自己である「理想自己 (ideal self)」(Rogers, 1942/1966) が含まれている。理想自己は自分がこうあるべき、自分はこうしたいというもので、自己概念には実現できていない自己も含まれる。そして、自己概念は自分がこのような人間だといった自己理解全体を含むものである。他方で、実体のある自分は「現実自己 (real self)」(Rogers, 1946/1966)、あるいは「体験 (経験)」と呼ばれている。もし、概念的に理解している自分と実態 (体験) が重ならないのであれば、そこに矛盾が生じ、生きづらさが生まれる可能性がある。

加えて、優しさと厳しさなど一見相反する二つの価値の両立が難しければ自己概念の中に矛盾が生じる場合がある。さらに、ある生徒には優しく、別の生徒には厳しいといったことがあれば、体験の中にも矛盾が生じることもある。こうした矛盾には葛藤が生まれる可能性がある。

Rogers (1961/2005) は、援助者が自分自身と自分の間で援助的な関係をつくることができ、その自分を受容できると、他者と自分との間にも援助的な関係をつくることができると述べている。この自他の関係性のためにも、教員兼心理士が内面で一致し、統合されているという意味での自己一致が求められる。また、Rogers (1961/2005) は援助者が厳密に矛盾なく一貫していることが必要なのではなくて、一貫して現実自己 (本当の自分) で在ることが必要であり、その態度に自分で気づくこと (awareness) によって、それと矛盾しないで自分自身であると述べている。

では、教員兼心理士のどのような態度や振る舞い

であればいいのであろうか。Rogers (1961/2005) は、援助者自身の感情をより正確に傾聴し、自分に対して評価的でなくなり、より自己受容的になることを挙げている。しかし、通信制高校における教員兼心理士がどのように具体的に矛盾や葛藤に対処して評価的でなくなり自己受容的になる過程には十分な検討がない。これまで、松本・上地 (1995) は生徒に対する (カウンセラーではない) 教員の自己一致が必要であるものの、教員というペルソナ (仮面) をつけながら、生徒の前では自己一致の難しさがあることと、生徒との対人距離を縮める上においても、教員自身の精神安定上でも自己一致が重要であることも指摘している。教員兼心理士であれば尚更である。教員生活で窮地に陥った時に葛藤との折り合いや他者との折り合いをつけることで、自身の生き方と教師としてのあり方を統合できれば、自己一致につながると門原他 (2022) は指摘している。それゆえ、通信制高校の教員兼心理士の葛藤を抱えつつ折り合いをつけるあり方や自己一致のあり方には検討する意義がある。

### 4. キリスト教主義の教育の要素

クリーグ (2015) によると、私立の学校教育においては、宗教の価値観が教育を通して明示時に社会化されてきた一方で、学校側が必ずしも意図しないヒドゥンカリキュラムとしてその宗教的価値観が暗在的なメッセージによって伝わっている。それらは生徒や教員に影響を与えており、キリスト教信仰自体は肯定しても、教義の面では肯定的でないことにつながっている (クリーグ, 2015)。そうしたことを受けて、キリスト教主義の高校での実践は、近年、キリスト教教育を前面に出すことが難しくなってきた時代において、教員の価値観の支えとなるものが不明確になっている (李, 2024)。

こうしたことから、キリスト教の教えや価値を直接伝えるのではなく、教員が価値観を体現することで伝え、生徒に受容されることが求められている。しかし、宗教教育や価値教育が背後に移る過程で、

教員自身も何を大切にして、価値の教育を行っていくかが不明確になりつつあり、その実践や体現に難しさがあると考えられる。

## 5. 対話的な自己エスノグラフィ

本研究では対話的な自己エスノグラフィ (autoethnography) を用いる。自己エスノグラフィとは、自分自身の経験を探求し、自身の意識のあり方や文化について明らかにしていく質的研究の方法の一つである (沖潮 (原田), 2013)。また、自己エスノグラフィは、研究の一環として行われるものであり、より解釈的である。ただ自己物語としての人生を伝えるのではなく、理論等が組み込まれた研究という形態をとり、最終的には批判的・分析的・解釈的な検討を経て、自己や他者に関わる文化的理解が表現されるものである (沖潮 (原田), 2013)。この方法を用いる独自性と意義として、他者の経験を他者である自分が解釈する以上に、固有の経験やデータに対して実体験をもってしか扱えない解釈や論考が可能となる点がある (川口, 2019)。

しかし、自己エスノグラフィには研究上の限界がある。自分語りは「単なる主観的でナルシスティックな自己語りに終始するのではなく、そこから再帰的に自己に向き合うことが必要とされる」(川口, 2019)。そこで沖潮 (原田) (2013) は、対話という手続きを自己エスノグラフィの研究過程に組み込んだ。これまでの自分語りの場合、内的な自己と対話することもあったが、対話の場合、二者以上がともに参加することで何か新しい理解が生み出されていく (沖潮 (原田), 2013)。また、沖潮 (原田) (2013) は、一人で自分のストーリーを想起しながら書き綴るよりも、他者に耳を傾けてもらい、時には軌道修正してもらいながら語る方が、ふりかえりや想起に集中でき、より自身の語りを創出しやすいとしている。

沖潮 (原田) (2013) は、対話者の条件として、話を聴く姿勢、対話をする姿勢が必要で、相手の矛盾を批判したりするのではなく、ともに何かを見つけていこうとする対話をする態度を兼ね備えている

者、研究者としての視点を持っている者、もの語る研究者と近すぎず同一化しすぎない者、適度な信頼関係があり、偏った力関係がない者がよいとしている。そこで、本研究では当事者だからこそ検討できるものに着目し対話的な自己エスノグラフィを用いる。

## 6. 目的

これまで見てきたように、通信制高校で生徒に個別に対応することや、キリスト教主義の学校での対応や価値教育における難しさがあり、加えて教員が心理士も兼務することにも複合的な難しさがある。他方で、複合的な役割を果たすからこそ小規模な学校教育において教育実践の価値を見いだすこともあると考えられる。

そこで本研究では、筆者が勤務したキリスト教主義の通信制高校で教員と心理士を兼務していた経験を対話的に聞き手にも語り、教育と心理的支援を両立しようとする難しさがどのようなもので、どう対応してきたかを一つの事例として探求することを目的とする。

この一つの事例を通して、キリスト教主義の通信制高校における教員と心理士の兼務の実践の難しさの一端を明らかにし、その難しさを乗り越える一助を見いだしたい。

## II 調査の手続き

語り手 (筆者) : 調査時40代の男性で都市部の通信制高校 (以下、A高校) に5年間勤めていた。調査時は大学で心理学に関わる教育を行っている。A高校での初年度は非常勤職員として「居場所コース」の副担任とスクールカウンセラーを兼務していた。2年目は常勤職となり、さらに「人間関係コース」の担当と、「居場所コース」担任と、特別支援教育コーディネーターと英語科教員も兼務した。3年目以降はさらに生徒支援部長も兼務した。生徒支援に注力する学校だったため、責任者ではなかったものの、あらゆる相談事が生徒・保護者・教職員・責任者・

外部の連携機関から持ち掛けられ対応をしていた。なお、コース名はすべて仮名である。

**聞き手：**調査時20代の女性で、医療機関で心理士をしていた。対話する力があり、通信制高校に関する研究を続けてきた経験があり、不登校やひきこもりに関する研究者としての視点を持っていた。また、もの語る語り手と近すぎず同一化しすぎない者であり、適度な信頼関係があって、偏った力関係がないと筆者が判断したため聞き手にインタビュワー (Interviewer、以下Iさん) を依頼した。

**半構造化面接：**X年に都心部の会議室にてインタビューを約80分実施した。その際、「あなたは通信制高等学校でどのような働きをしていましたか？」とIさんが伝えた上で下記の質問を行った。

①働いていた通信制高等学校の特徴を教えてください。②通信制高等学校でどのように教育的支援と心理的支援を両立していましたか？③その両立がうまくいかず、葛藤があった場合、どのようなものでしたか？研究のために使用するデータとして、ICレコーダーで録音した記録を用い、逐語記録を作成した。

**分析方法：**半構造化面接の記録から語り手の教育と心理的支援を両立することに関する部分を語り手が抽出し、どのような語りがあり、語りの過程で過去と、今ここと、未来がどのような「結び」でつながっているのかに着目しつつ、質的分析を行った。本研究ではRiessman (2008) が示したナラティブ・アプローチにおける「テーマ分析 (Thematic Analysis)」を参照した。この分析では、一般的な内容よりも語り手の世界や歴史における主観的な意味に忠実な立場に立とうとし、その意味の理解を行うこととした。また、もの語りの概念がどのように用いられているのか、もの語られたデータがどのように構成されているのか、そのまとまりがどのようなものか、個人的な文脈や社会的な文脈にも着目した。

**倫理的配慮：**研究説明書を用いて聞き手 (インタビュワー) に研究と研究発表について説明して同意を得た。なお、本研究の実施に際し、筆者の所属機関の研究倫理審査委員会の承認を得た。

### III 結果と考察

以下の表1～4のRは研究実施者 (Researcher) を指し、Iはインタビュワー (Interviewer) を指す。

#### 1. A高校の特徴

表1 A高校の全体像

R 16: 「勉強」よりも、人間関係づくりや居場所づくりを大事にしている、9割以上に不登校経験があって、小学校中学校に通ってなかったり、前の高校に行けなくなったりした生徒が多くて、その子たちに対して何が重要かという、関係づくりにおいて生徒が友達をつくる練習をして、自らつくれるようになる。生徒が居場所づくりをして、そこに居れるようになる。さらに自ら居場所をつくれるようになる。そういう支援を大事にしています。
I 17: 居場所とかも必要になりますよね。
R 17: 居場所として、キリスト教の学校や校舎が、教会みたいに思っていました。そこに人を大事にしたい人や成長したい人が集まってきて。何かトラブルがあっても、トラブルを起こした側に対しても支援する所があり、キリスト教の学校だと押し出さないけども、キリスト教色がある学校でした。

A高校は、R 16にあるように、キリスト教主義の学校であり、山口 (2018) が指摘するように、不登校経験のある生徒を多く受け入れている。「勉強」よりも関係づくりと居場所づくりが重視されている。そうしたオルタナティブな実践を組み込んだ通信制高校であり、サポート校の要素も組み込んでいる (石倉・中田, 2022)。また、教育基本法第1条の高等学校でもあり、高卒資格を求めて生徒は入学・転入してくる (峯村, 2022b)。さらにキリスト教的な価値観や関わりを大切にする生徒や教員が集まる場であり、R 17にあるように、校舎が「教会」のようだとRは感じ取っている。先述した李 (2024) にあるように、キリスト教主義であることを前面に出すことはなくとも、その価値観を生徒や職員の関係において体現することが可能な学校だと考えられる。

表2 異質性のある生徒への配慮

I 19: その学校ならではの特徴はありますか？
R 19: 「やんちゃな子」とのつきあいが最初多かったのですが、段々と心理面や発達面で配慮するようになると、配慮を求める生徒が増えて、「やんちゃな子」が相対的

に減りました。入職して2年目から3年目の頃です。方針を変えて、合理的配慮をすれば、どの生徒も大切にできる学校に変えたいと校長から言われ、特別支援教育コーディネーターになりました。その半年後、合理的配慮の仕組みをつくることになりました。最初30人位が申請し、その後全校生徒の4分の1位の生徒が申請するようになりました。

I 20: それは嫌ではなかったんですか。最初「やんちゃな子」が多くてとありましたが、

R 20: 異質性の共存に変化がありました。居場所づくりの一環で、週に1度、3時間の校内カフェを営業していたんです。「やんちゃな子」も、「静かな子」も、「特性のある子」も、好きなことをして過ごして、普段友達にならないだろう、「やんちゃな子」と「静かな子」がゲームをしながら友達になっていきました。異質性のある、多様性のある空間でやっていくのが好きだったんですけど、「やんちゃな子」の居場所が失われつつあったかなと思っていました。でも、「特性のある子」や「静かな子」たちの集団内にも異質性や多様性はふんだんにあり、実践に魅力がありました。

Rは、R 20にあるように、A高校における教育実践の魅力の一つが「異質性」の共存だと捉えている。A高校に来るまでは、例え同じ空間に「やんちゃな生徒」と「静かな生徒」が居たとしても、接点がなかったかもしれない。しかし、A高校では、多様な生徒同士が関わる機会と、関わる居場所が枠としてつくられている。そうした中で、これまで決して友達にはならなかったような生徒とも仲良くなり、友達をつくる力を伸ばしてこられたと考えられる。他方で、合理的配慮を必要とする生徒が増えた分、「やんちゃな生徒」は肩身の狭い思いをしたかもしれない。しかし、少数派になった「やんちゃな生徒」は、発達面で特性のある生徒や精神・心理面で特性のある生徒のその人らしさを捉え、インクルーシブな実践における出会いを経験し、成長の機会を得た。そうした多様性の尊重とともに、今ここで目の前の相手を尊重する態度が少しずつ醸成されている。

## 2. 心理と教育の並立

### (1) 受容・共感と指導の並立の難しさ

表3 受容・共感と指導の並立の難しさ

I 23: 通信制高校で心理的支援と教育支援を両立することを教えてください。

R 23: 一見両立していたかのようにですが、自分の内では簡単に両立ができませんでした。担任をするクラスの

生徒や他のクラスの生徒にもカウンセリングをしていました。当然多重関係なんですよ。教員としても、カウンセラーとしても関わっていて、豊かなものが得られる一方でしんどかったです。カウンセラーとしては、学校が嫌だとか、進路なんてどうでもええわと言われても、受容的に関わっていました。一方で担任をしている生徒に単位を取らせたいと思ったり、卒業させたいと思ったりしていました。思い入れがあるほど、結果を出したいと思っていました。教員としてのアイデンティティもあったんだと思います。使命感で、単位修得や卒業に対して結果を出すことに自ら責任をとろうとしていました。でも、学校に来たくないとか、もうええわと言っている生徒に、卒業しようと言っても、何にもならないんです。あなたのもうええわという気持ちに共感している一方で、あなたや、あなたの保護者のことを思うと、ここで単位を取ってほしいと思うんです。この矛盾や葛藤が教員兼心理士にはありました。このことをスーパーヴィジョンで相談したら、「結果に対して責任をとろうとしてない?」と言われてたんです。「やることを決めて、それをやることに責任をとったら」と言われて。そこから楽になって、しんどいと言われたら話を聴くなど自分がやることを意識して、そこはやりますと。あと、単位をとれるかどうか、最後はあなた次第のところがあるよと思えるようになりました。生徒にもそう言っていました。通信の子って3年で卒業したら順調ですが、4、5年かかる子もいるんですよ。仕方がないから無理をさせないと思うことが多くありました。だから、3年で卒業させようとするのではなく、その子のペースで取り組めるよう関わっていくようになりました。大体これ位でいいかなという関わりをして、それでも単位を取るのが難しそうであればもう少し関わって。それでも難しければ、自分で手に負えないと判断して、同僚や責任者に相談し、早めに保護者とも連携するようにしていました。そうして周りを固めていて、その生徒が一步踏み出せるようにしていました。

I 25: 興味深いです。そこで変わってきている部分が。

R 25: 必死でしたね。この子たちを絶対に救うんだという使命感が最初半端なかったです。こちらが必死すぎて、しんどくなった生徒がいたかもしれません。で、その学校は教員が欠席した生徒によく電話をするんです。生徒が出なかったら保護者に連絡して。でも、担任として不安になるから連絡をしたくなるんですけど、この子には1週間に1度連絡をしよう、それ以外は電話をかけたくても、我慢しようと思っている場合もありました。

I 27: それはむしろ、不登校の子たちにとってハードルが高そうな気がしますけど

R 27: 周りの先生を見て、生徒に負荷をかけていると当初思っていました。でも不思議なのですが、ほぼみんな小中学校で不登校だったんですけど、ほぼ高校に来るんです。生徒10人になぜ通い続けているのかを聞いて論文を書いたことがあります。自分は中学校に行っていなかったけど、高校に入ったらリセットしようと思っていた、高校から通うとか最低限の勉強をして単位を取るか決めていたそうです。高校に入ってすぐに難しい課題に取り組むことはなく、数学だと分数も丁寧に教えていて、無理せずに少し勉強すると、いい評価がもらえました。生徒それぞれの頑張りがありました。ほとんどの生徒が就職や進学を決めて卒業しました。

R 31：初めて担任をした卒業生達が二十歳になったので、飲もうと集まったんです。みんな立派になっていて、1年生の頃は心配していたなと懐かしくなっていて、ぼくが担任じゃなかったら卒業できなかったと言う子が多くて、相当手をかけていたんだなと思いました。今は自力でやっているんだと聞くと胸があつくなりました。やりがいを感じました。プラトンだったかが人間という作品をつくるのでなく、成長の過程そのものが目的だと言ったんです。高校卒業時にこんな作品ができましたというのでなく、それは通過点であって、その生徒の人生において、自らの方向に向かっていくことこそが大事だと思います。そうした連続とした流れの中の3年間に自分は関わったんだと思います。

Rの内面で、R 23にあるように、教員と心理士の働きかけを同時に両立することは難しかった。まず、担任として、スクーリングなどの担当として関わる生徒とは、Rが心理士であるがゆえ、多重関係になった。ここでは豊かなものが得られる一方で辛さがあった。生徒にとって今ここで学ぼうと思えない時、学べない状態であった時、心理士としては受容的に、学べる時を待とうとした。一方で、教員としてはできる限り今期中に単位を取ってほしいと願った。ここにはR自身の中に二つの価値や方向性があった。面接をして思い入れがある生徒(クライアント)ほど、結果を出させたいと思っていた。これまで杉田(2009)が指摘したように、A高校でRは生徒との関係において、「教師役割」と「カウンセラー役割」と、「友達役割」を担っていたが、「教師役割」と「カウンセラー役割」を同一の生徒に対して同時に果たすことに大きな困難があった。

入職当初Rは、R 25にあるように、生徒に結果を出させることが自らの責任だと捉えていた。今頑張ろうと思えないと思う生徒の気持ちに共感しつつ、結果を出させたいと思うなど、Rには矛盾や葛藤があった。そのことをスーパーヴァイザーに相談した際、結果に対して責任をとるのでなく、やることを決めて、それをやることに責任をとればいいと助言されてRに変化が生まれた。単位修得や卒業といった人生の通過点を突破するのはその生徒次第で、その変化には「時」があると思えるようになった。そして、生徒のペースに沿って成長を促す態度が変わっていった。また、教員としてのサポートを標準

化することで、どこまでなら自分でさらなるサポートができそうかという見通しが立ち、それでも自分の手に負えなければ周囲のサポートを求められるようになった。こうあるべきだと自分を抑え込むのではなく、Rは自己受容的になった。

Rは理想でなく実際にやりたい・やるべきだと自分が思ったことをそのままできるという意味で、自己概念と体験がさらに重なるようになった。ただし、Rは、R 27にあるように、結果を出させようと強いることで、一部の生徒にはプレッシャーをかけたのではとふりかえっている。こうした通信制高校でも、全員が通学できるわけでなく、その中で学校に来られない生徒に対しては、保護者と連携を取り、生徒の自宅での暮らしが豊かになるよう思案していた。

担任をした卒業生達からは一人ひとりをみてくれてありがとうと感謝されたことがある。ここでは教室の場面であっても、心理士としても受容的であり共感的な態度をとろうとしていた面があると考えられる。ただし、教員と心理士のアプローチは本来別物ではないかと議論されてきたように(野口・坂中, 2003)、内面で両立することは難しい面もある。

## (2) 学校の生徒を配慮する学校文化づくり

表4 学校の生徒を配慮する学校文化づくり

R 33：特別支援教育コーディネーター以外に、生徒支援部長をしていたので、学校の生徒支援面を掌握していました。毎学期レポートの提出締め切り後、配慮が必要な生徒には配慮をしようと提案していました。半期毎に、ルールを緩くすることで、配慮をする学校に変わってきました。ただし、レポートの出し遅れといったイレギュラーには、担任として生徒を学校に呼び出して、ふりかえる面談を実施し、反省文として一筆書いてもらっていました。そうやって少しずつ配慮の仕組みができて、自分の中で、締め切りまでに絶対にレポートを出させないといけなくなるとは思わなくなってきた。配慮対象者なのだからゆるして、本人のペースで取り組ませたらええわと思うようになりました。そうなると思えばいいですね。

I 34：そうですね。気持ちが楽になって、支援がしやすくなって。

R 34：そうやって、みんなで生徒に配慮していこうという文化ができてきて、楽になっていきました。一方で、教務の先生からは反発があって。そこに葛藤がありました。確かにその先生が言うことは分かるんです。生徒にちゃんとやらせなあかんし、それは学校という組織としてのルールがあって、高卒資格が与えられるものです。でも、全然卒業単位がとれない生徒でも、本人が今年度

卒業したいと言えば、何とか卒業させたいと思うんです。自分がどうしても卒業させたい放蕩息子のような生徒の卒業が通常よりも遅れ、その生徒用の特別な講座を設定してくださいとお願いしました。そうした同僚との葛藤がありました。

I 35：同僚からすると、考え方が違うと思われて

R 35：そうそう。イレギュラーで補講をすること自体、その先生に葛藤があったかもしれません。ちゃんとやりたくても、学校のルールがどんどん変わっていき、ご自身が目指す学校とは異なるものに映っていたかもしれません。ただ、教務ルール中心というのと、生徒中心というのが違うものでも、どこかで折り合いをつけようとしてきた過程がありました。

I 36：そこに確かに葛藤がぶつかりあって

R 36：ほくはこの葛藤がどうなるんやろと思っていましたが、その先生が担任をする生徒で、特性や家庭のトラブルがあって、生徒支援としてほくが間に入った際、その先生との関係性は少しずつ変わっていききました。ふりかえてみると、その先生が居たから、段階を踏んで学校が変わって行けたと思います。ほくだけが頑張ったのではなく、支援しようと思っている先生や、生徒支援部の先生、責任者の働きかけや校長の想いが大きく影響を与えていました。

Rは、R 33にあるように、生徒支援部長をしていたためA高校の生徒支援全般に携わっていた。毎学期、配慮が必要な生徒には配慮をしようとして提案してルールを変えていった。そのことで配慮の仕組みや学校文化が変わっていった。もちろん、ただ緩い訳でなく、レポートの出し遅れといったイレギュラーには、生徒のふりかえりを促して、それを学びの機会にしていた。他方でRは、レポートの締め切りまでに絶対に出させないといけないというプレッシャーが薄れ、配慮をしよう、本人のペースで取り組ませようと思えると、気が楽になった。そして、事情があってイレギュラーな事象が起きた際、罰を与えるのではなく、その生徒がもう少し頑張ろうとするなら救済してきた。

こうした文化はキリスト教の教えに通じるところがある。クリーグ(2015)が指摘したように、生徒にとってはヒドゥンカリキュラムとして、失敗しても罰せられるのではなく、チャンスが与えられる場合があるため、学びをあきらめなくていいといった暗在的なメッセージが伝わっていたと考えられる。

Rは再度レポートを提出させたり、補講をしたり、

課題を課すなど、生徒がやると決めたことをやり遂げるまで見届けるなど、生徒への厳しさもあった。これには「人間の尊厳」という言葉に含まれる「尊ぶ」という意味と、「厳しさ」という意味の両者が含まれていると考えられる。生徒にとっては困難な場面だが、取り組むことで本人の成長が期待される。

他方で、R 34にあるように、教務担当の教員からは反発があり、Rには葛藤があった。高卒資格を与える学校としてルールを守ることは大切だとRはわかっていた。しかし、自分がどうしても卒業させたい、聖書に出てくる「放蕩息子」のような、どう対応しても卒業が難しい生徒に対して、再度チャレンジさせたいという矛盾めいた思いを抱いていた。それが神さまの教えだと思っていた。

今になって、R 35にあるように、教務的なルールを統括する教員にも葛藤があったのではないかとRは捉えている。A高校の中に教務中心的な面と、生徒中心の面がどちらもあったが、教員として、組織としてどこかで折り合いをつけようとしていた。結果として、学校全体が変わる過程で、教務中心的な教員も生徒支援をあつくするようになり、教務的ルールと生徒のどちらも大切にするようになった。

教育実践を検討する際、Schwab(1978)は一つの一般的な理論を適応するのではなく、「取捨選択的・折衷的(eclectic)」な議論のあり方を強調している。先行研究の理論を現場で参照する際、どの理論にも限界があり、偏りがあり、漏れ落ちるものがあるという前提に立つ必要がある。また、人間の側面を一方方向から見て理解することには限界がある。理論が本当に今ここでの事象や現場に適応できるのかを見定め、その中で参考になる理論を用いて、それらを取捨選択する「技(arts)」の重要性をSchwabは主張した。

ここまで述べてきた生徒中心なのか、教務ルール中心なのかといった議論の場合、生徒にとってどちらか一方だけでは不十分である。実際の生徒対応においては、生徒中心に受容することも大切であり、教務ルールを示して学びにおける厳しさを学ばせる

ことも大切である。教員においては、どちらもが大切であり、今ここで生徒にとって有益な関わり方を取捨選択していく教員の主体性が期待される。生徒への指導・支援においては、教員自身が生徒中心的であり、教務重視的であり、あるいは「学問中心的 (discipline)」な要素も大切である。今ここで目の前の生徒に対して、どのような比重でバランスを取るのかを考えつつ取捨選択する必要性があり、そのバランスが教員にとってしっくりくる必要もある。

### (3) 教員兼心理士の自己一致

教員兼心理士の実践では、自己一致の状態がすぐには簡単に生まれない。例えば、自分がネガティブな感情を生徒に抱いていても、それに気づいていなければ、生徒はその職員が自分のことを嫌っているのではないかと感じ、相互の信頼関係を構築することは難しいだろう。

Rogersは自己概念と体験（現実自己）が重なることで、ありのままに自己受容できると考えていた。しかし、援助する側として、援助される相手に結果を出させたいという理想自己を抱くと、相手が結果を出せない場合は援助する側に価値がないと、価値の条件に基づくため、自分自身を受容できなくなる。

教員兼心理士として、ありのままの生徒を尊重するのだと思う一方で、教務的なルールを尊重する時があり、あるいは学んでほしい価値・知恵を伝えなくなる時がある。こうした職員の態度は時に矛盾しており、門原他（2022）が指摘したように、自身の内面と生徒との間で葛藤を生むことがある。

しかし、本来的に人間には、教員には、心理士には、矛盾を抱え、葛藤する働き方や生き方が内包されているのではないだろうか。矛盾のない生き方・あり方はありうるのだろうか。Rogers（1961/2005）の指摘を参照すると、教員兼心理士が自己評価的でなく自己受容に向かう過程で、自身が一貫し、ネガティブな面も含んだ現実自己（本当の自分）であることができると述べている。また、その気づいている自分と矛盾しないことで、あるがままの自己が一致できるようになる。その教員兼心理士の自己一致に対

して生徒が信頼感を寄せると考えられる。

より具体的には、今ここで自分に生まれていて、そこに焦点を当てることで浮かび上がってくる体験過程（*experiencing*）から、感じ、気持ち、思い、考えに自ら気づき、正直になることで自己一致に近づいていく。例えば、教員兼心理士が、生徒に正直に「これがいいと思うけど、別のものも大事だと思っていて、迷っているんだ」と矛盾そのものを生徒に伝えることで、生徒自身が今ここでどう選択しようかと主体的にできると考えられる。このように矛盾した体験に気づき、自己概念として統合することも自己一致につながると考えられる。もちろん、矛盾したものを相手に伝えない場合も自己一致の一つのあり方である（Rogers, 1961/2005）。

このように生徒を受容しつつ、並立できる自己や、矛盾した自己といった、たくさんある自分という意味での「多元的自己 (configuration of self)」(Mearns & Cooper, 2018/2021) に気づきながら、その矛盾を抱えつつ、その時々で自己一致することで、教員兼心理士はその時々での自己のバランスや多元的自己の「布置 (constellation)」がとれると考えられる。例えば、ある時はレポート学習を通して批判的思考能力を伸ばそうと考えさせる自分、ある時は期日内にレポートを提出させようと教務的なルールを強調する自分、ある時はレポートに取組めない生徒の生きづらさを聴くといった自分を、それぞれ自分の前面に置いたり、自分の目の届かない所に布置されたりすることもある。教員兼心理士が今ここで何かを選び取り、その取り組む何かを布置して見定める時、矛盾したものが同時にあったとしても、教員兼心理士に矛盾や葛藤が薄れる場合もあるだろう。そうすると教員兼心理士が一致しているように生徒に見えると考えられる。

中田（2015）は、自己一致に関して、セラピストが内的な体験の全てに気づいていること、セラピストの共感的理解と無条件の肯定的配慮が純粹で見せかけでないこと、セラピストの内面がクライアントにとって見えていること、クライアントの内面にある気

持ちや考えとセラピストに関する理解が重なっていくこと、が必要だと述べている。この中田の指摘にもあるように、教員兼心理士が見せかけの聖人になるのではなく、自身の内面にある望ましくない自分も含めた自分があるままの純粋な自分だと自覚し、時にネガティブな面であっても自己開示・自己呈示して、聖人を目指しつつも聖人になれない生身の自分を体現することが有益だと考えられる。この自己開示は門原他（2022）が指摘したダブルアイデンティティを抱える教員兼心理士に欠かせない態度だと考えられる。

こうした自己一致に近づいていくあり方はキリスト教の文化がある学校だからこそ生まれている可能性がある。キリスト教においては、生徒も教員も心理士も平等であり、時に生徒が正しく、教員が間違えることもある。そうした過ちや罪が赦される文化だからこそ教員がその時々で振る舞いを変え、その都度自己一致する可能性がある。

そして、先述したように今ここで生まれる自分の想いや衝動に沿って自己一致して働きかけていく際、常に同じ姿勢で臨むのではなく、取捨選択はその時や相手に応じて変化すると考えられる。

#### IV まとめ

本研究では、筆者が勤務したキリスト教主義の通信制高校で教員と心理士を兼務していた経験を対話的に聞き手にも語り、教育と心理的支援を両立しようとする難しさがどのようなもので、どう対応してきたかを一つの事例として探求してきた。

この一つの事例を通して、キリスト教主義の通信制高校における教員と心理士の兼務の実践の難しさの一端には、教員と心理士という多重関係があるがゆえ、一人の職員の問題だけでなく学校の仕組みや文化からも影響されることが明らかとなった。

Rの事例では、生徒自身のペースに委ねて受容的に支援したいと思う自分と、生徒をコントロールして単位修得といった結果を出させようとする複数の自分があり、それらの自分の矛盾に気づき、苦しん

できた。しかし、結果でなく教育の過程にコミットメントすることで、矛盾や葛藤を受け入れて統合し、生徒一人ひとりに合わせて調整をするようになり、自分自身を把握することで、自己一致が進んだ。

この変化の過程では、終始一貫同じ態度を生徒にとるのでなく、今ここで生まれている感じや感情や考えに沿って一貫して振る舞い、矛盾や葛藤を抱えた本当の自分であり続ける多元的自己の布置と自己一致が有益である。また、必然的な矛盾や葛藤に向き合い、時に生徒に正直に自己開示する自己一致も有益だと考えられた。

本研究では自己エスノグラフィを方法論として用いたが、研究の一環として、筆者の体験を筆者の目線で解釈することができた。それは対話的な語りによって、批判的・分析的・解釈的な検討が可能となったと考えられる。

本研究では自己不一致になる可能性が高い教員兼心理士がその矛盾に気づきつつ自分に正直になることが有益だと考えられた。このような難しさは教育実践の場面での教員や心理士それぞれにも共通する要素について、今後教員、または心理士の自己不一致も検討する必要がある。

#### 謝辞

本研究に協力してくださったインタビューのIさんに感謝いたします。

#### 文献

石倉 篤・中田 行重（2022）. 不登校経験者が通う通信制高等学校における通学の継続に関する一考察. *関西大学心理臨床センター紀要*, 13, 1-11.

伊藤 美奈子（1994）. 学校カウンセリングに関する探索的研究—教師とカウンセラーの役割業務と連携をめぐって—. *教育心理学研究*, 42, 298-305.

門原 眞佐子・大久保 敏昭・河合 篤史・柿 慶子（2022）. 臨床心理士の資格をもつ教師の活動をめぐって（6）一次世代への継承—. *就実大学大学院教育学研究科紀要*, 7, 1-17.

川口 幸大（2019）. 東北の関西人——自己／他者認識

- についてのオートエスノグラフィ. *文化人類学*, 84(2),153-171.
- 蔵岡 智子 (2018). 通信制高校における特別支援教育とは—発達障害の特性を持つ事例を通して—. *崇城大学紀要*, 43, 51-59.
- 公益財団法人 全国高等学校定時制通信制教育振興会 (2018). 定時制・通信制高等学校における教育の質の確保のための調査研究. *文部科学省平成29年度委託調査研究報告書*.  
[https://www.mext.go.jp/content/20210219\\_mxt\\_koukou01-000010291\\_04.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20210219_mxt_koukou01-000010291_04.pdf)
- クリーグ 波奈 (2015). キリスト教主義学校の役割とその教育的意義. *東京大学大学院教育学研究科紀要*, 55, 377-387.
- 松本 剛・上地 安昭 (1995). 教師のカウンセリング研修の効果に関する研究. *生徒指導研究*, 6, 21-33.
- Mearns, D., Cooper, M.(2018). *Working at Relational Depth in Counselling & Psychotherapy*, Sage Publications Inc.
- 中田行重・斧原藍訳 (2021). 「深い関係性」がなぜ人を癒すのか—パーソン・センタード・セラピーの力. 創元社.
- 峯村 恒平 (2022a). 私立通信制高校からの「進学」とトランジションの課題と構造—入学・在籍・卒業という連続性をたどって—. *日本学校教育学会年報*, 4, 55-68.
- 峯村 恒平 (2022b). 通信制高校卒業生における進学後の「適応」に関する研究：ソーシャル・サポートに焦点を当てて. *日本通信教育学会研究論集*, 5-21.
- 中田 行重 (2015). ファシリテーターの一致について. 村山 正治監修, 本山 智敬・坂中 正義・三國 牧子編. *ロジャーズの中核三条件〈一致〉*. 創元社,44-53.
- 野口 真・坂中 正義 (2003). 我が国における教育とカウンセリングの関係—「カウンセリング・マインド論」の変遷を中心として—. *福岡教育大学紀要*, 52(4), 189-197.
- 沖潮 (原田) 満里子 (2013). 対話的な自己エスノグラフィ—語り合いを通じた新たな質的研究の試み. *質的心理学研究*, 12, 157-175.
- 李 愛慶 (2024). キリスト教系学校はどのように論じられてきたか—教育学・宗教学の先行研究レビューを中心に. *キリスト教教育研究*, 41, 17-33.
- Riessman, C. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Thousand Oaks, Sage.
- Rogers, C. (1942). *Counseling and Psychotherapy*. Houghton Muffin Company. ロージャズ, C. 佐治守男・友田 不二男(訳) (1966). *カウンセリング*. ロージャズ全集2 岩崎学術出版社)
- Rogers, C. (1946). Psychometric tests and client-centered counseling. *Educational & Psychological Measurement*, 6, 139-144. ロージャズ, C. 伊東 博編 (訳) (1966). *心理テストとクライアント中心のカウンセリング サイコセラピーの過程*. ロージャズ全集4 (pp.61-68) 岩崎学術出版社
- Rogers, C. (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of consulting Psychology*, 21, 95-103. 伊東博訳 (2001). セラピーによるパーソナリティ変化の必要にして十分な条件. 伊藤博・村山正治監訳. *ロジャーズ選集 (上) —カウンセラーなら一度は読んでおきたい厳選33論文*. 誠信書房.
- Rogers, C. (1961). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. Houghton Mifflin Company. 諸富祥彦他訳 (2005) *ロジャーズが語る自己実現の道*. 岩崎学術出版社.
- Schwab, J. (1978). The Practical: Arts of Eclectic. In Westbury, I., & Wilkof, N. (Eds)*Science, Curriculum, and Liberal Education Selected Essays*, The University of Chicago Press, 322-364.
- 杉田 郁代 (2009). 通信制高校における学校教育相談の研究 (1). *環太平洋大学研究紀要*, 2, 103-108.
- 和田 誠司 (2024). 中学校における教育相談の効果的な進め方について—チーム学校を踏まえて—. *東海学院大学研究年報*, 9, 9-16.
- 山口教雄 (2018). あなたのお子さんには通信制高校が合っている!! . 学びリンク.

(いしくら あつし)

【受注日 2024年11月20日】