

生徒指導における父性・母性と「内面理解」[†]

— 現職教員への面接データを用いたM-GTA分析を通して —

吉川 修司*・山本 誠一**

日光市立落合中学校*

宇都宮大学教育学部**

本研究は、栃木県内の現職の中学校教員 52 名に対して、生徒指導において、教師による生徒との深いつながり感を伴う「内面理解」を面接調査し、その特徴を M-GTA という手法を用いて抽出し概念化したものである。この結果から、「内面理解」は《指導》、《理解》、《教育観》、《生徒観》、《場》という 5 つのプロセスからなり、父性的と母性的、見守り型と能動型という教師特有の 4 つの特徴があることが示唆された。また、反社会的生徒についての「内面理解」では、能動型が多く見られ、非社会的生徒についての「内面理解」では、見守り型が多く見られた。さらに、一般的な父性的指導をする前あるいは同時に、十分な受容・共感等の母性的指導の必要性が示唆された。

キーワード：「内面理解」、M-GTA、父性と母性、見守り型と能動型、中学校教師

1. 問題と目的

近年、学校におけるいじめや不登校が大きな問題となっている。この解決に向けて栃木県教育委員会(2003)も生徒指導の分野で教育相談活動を重視し、心に寄り添うこと、共感的・受容的に児童・生徒を理解し支えること、閉ざされた心を開放することなどの重要性を述べ、これには児童・生徒と教師の信頼関係が基礎となることを指摘している。また、中学校においても生徒指導は生徒理解に始まり、生徒理解に終わるとよく言われており、生徒指導の概念を広く捉えたとすれば、すべての教育活動において生徒理解はその根幹をなすといっても過言ではない。

有馬(2002)は、児童・生徒を理解しようとする時、できるだけ児童・生徒との間に心理的距離を置き、冷静に多角的に相手を観察していく「客観的理解」と、児童・生徒の立場に立って話を聴き、言葉や表情、態度などを手がかりとして、本人の感じ方、気持ちを相手の身になって感じ取る「共感的理解」があるとしている。同様に片口(1979)は、人格の

理解について 2 つの方向があると指摘している。即ち、第三者的な立場から、関係性という要因をのぞいて客観的に測定する立場をとる方向と、直接関わる中で共感的理解を中心として行う立場をとる方向があるということである。本研究では、後者の立場を重視し、「内面理解」が教師—生徒の関係性の中でどのように行われ、どのようなアプローチが効果的なのかを探ってみた。教師の「内面理解」はカウンセラーのそれと同じものなのであろうか。ロジャーズ(1967)によると、カウンセラーがクライアントとの援助的関係を成立させるとき大切になる態度として、自己一致、共感、無条件の肯定的配慮などがあげられている。実際にこれらは教師が生徒と信頼関係を築く上でも見られるのだろうか。あるいは教師特有の特徴がそこにはあるのだろうか。

実際の教育活動を考えてみると、教師の生徒に対する態度は教師がどのような教育観をもっているかによるところが大きい。そのよりどころとなる教育観の一つとして、ヘルバルト(1806)の教育論を源流とする訓育を中心とした教育観、つまり、教師—生徒関係において縦の関係を重んじ、文化の伝達による生徒の社会化という側面を重視したものがあげられる。今日でもこの考えは教育活動の中心的なものといえよう。これに対して、ルソー(1762)が提唱し

[†] Syuji YOSHIKAWA*, Seiichi YAMAMOTO** : Understanding of Students by Teachers from the Viewpoint of Fatherhood and Motherhood. —Based on the M-GTA analysis of interview data of teachers—

* Ochiai Junior High School, Nikko

** Faculty of Education, Utsunomiya University

た自然教育の流れは、後にニール(1970)によってサマーヒルで実践され、自由教育と呼ばれるようになる。そしてこの考えはロジャーズ(1951)の生徒中心の教育にもみられる。この教育観では、生徒の個性化を重視している。即ち、生徒の内面にもともと存在する可能性を facilitate (促進) することが教師の役目であると考えており、カウンセリングでの自己治癒力を基にした治療(河合, 1970)との共通点も多い。さらに、生徒を理解するためには生徒と教師の間で日々起きているエピソードの中で、両者の関係性を精神力動的に考えていくことも有効であると考えられる。これは、精神分析諸派の精神科医が患者を治療していくときに行われるものである(熊木, 2004)。治療の成立を教育活動における生徒の望ましい変容と置きかえるならば、精神科医と患者の関係は、教師-生徒の関係に対比し考えることができる。

このような観点から教師の「内面理解」が明らかになることで、よりよい生徒-教師関係を作ることが可能になると考えられる。以上のような点から、「内面理解」のあり方を実際の事例で教師と生徒が「つながっていく」過程ととらえ、その質的な特徴を検討し、明らかにすることを本研究の目的とする。

2. 方法

(1) 半構造化面接法によるインタビュー

生徒と教師の関係性をとらえ、指導や理解がどのように行われたか把握するために実施した。個室で1対1の面接を実施し、過去の事例を語るよう教示した。所要時間は30分から1時間程度であった。データの分析方法については、社会学などの分野でよく用いられるグレーザーとストラウス(1967)によって提唱され、木下(2003)により修正された修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ理論をもとに進め、概念化を試みた。修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ (Modified Grounded Theory Approach) とは質的分析の一つの概念であって、ある程度方法的なことを示してはいるものの、質的分析を幅広く捉えた基本的概念であるといえる。理論特性として、

- ① 生成された理論、概念は限定的なものであること。
- ② 1つの概念から、類似と対極という観点で分析していく比較分析法を用いること。
- ③ 人間行動の説明と予測に有効であること。た

だし適応範囲が限定的であること。

- ④ 他者との相互作用を説明できる理論で人間行動の動的説明を可能にするものであること。
- ⑤ 他の理論応用者が実践的活動に応用できること。

などがあげられている。また、内容特性として、

- ① 現実との適合性(可能な限り、理論が現実に対応はまっていること。)
- ② 理解しやすさ(生成した概念や理論が、他者に理解しやすいこと。)
- ③ 一般性(なるだけ多様な現実に対応できる応用性があること。)
- ④ コントロール(生成した理論の利用者が、理論を用いて自分の現場で応用できること。)

があげられている。また、方法論として、

- ① 理論特性5つ、内容特性4つをみとこと。
- ② データの意味的な内容を重視し、切片化(システムティックな細分化)しないこと。
- ③ データの範囲、分析テーマの設定、理論的な飽和化(その集団から、それ以上どんなにデータをあつめても、そのカテゴリーの特質をそれ以上発展させることができなくなること。)の判断に方法論的な限定基準を設けること。
- ④ 分析ワークシートの作成を行うこと。
- ⑤ 理論化では研究者の視点を重視すること。
- ⑥ 面接調査型であること。
- ⑦ 分析作業を段階分けしないこと。サンプリングと継続的比較分析は同時進行されること。

があげられている。

さらに、事例の種類と概念の関係の分析を行うため、面接調査で得られた事例を、非社会的生徒についての事例(精神症状など)、反社会的生徒についての事例(非行など)、前二者以外の一般生徒についての事例(非、反社会的でないもの)に分類し、事例の種類ごとに概念の出現率を求め比較検討した。

質問内容は以下の通りであった。

- ① 今までの教職経験の中で、生徒と「分り合えた」、「内面にぐっと入った」、「つながった感じ」、「距離がぐっと近く感じた経験」を思い出してください。
- ② 「それは、どのような内容でしたか。」

- ③ 「どのような指導をされましたか。」
- ④ 「どのような態度で接していましたか。」
- ⑤ 「なぜうまくいったと思いますか。」

調査対象者

現職の中学校教員（52人，男性30人，女性22人
平均教職経験年数 17.0年 標準偏差 7.97年）（栃
木県内の中学校に勤務）

調査期間

2006年8月から2007年8月にかけて（主に夏季
休暇に）実施した。

3. 結果と考察

(1) 概念の生成

52人の教師からの面接記録より51事例のデータ
が得られた。1人は事例としては回答してもらえな
かったが教育観が得られたのでデータに加えた。こ
れらのデータに文脈上の意味のまとまりごとに概
念とラベルをつけた (Table1)。その結果、414個
の概念 (ラベル) が生成された (Table2)。

Table1 概念化されたデータ (一部抜粋)

事例 1	
ラベル	データ
1-1 ＜絶対的 味方＞	まずは理解だよ。けっこうさ、そういう子 ってにおいを嗅ぐでしょ。本能的に。こいつは 敵か味方かって。嗅ぎ分ける能力って高いよね。 とにかく「教師，大人は敵ではない。」という のを教えてあげないと。そういう子って、おま えは悪い子だって言われ続けているんだよね。 何かあると、おまえやっただんじやないのとか、 ほらおまえが悪いとか、どんどん気持ちもすさ んでいくでしょ。何があっても俺はおまえの味 方になるからって言って、いいところがあったら どんな小さな事でも言っておあげる。
1-2 ＜マイナス でもほめる ＞	例えば、(茶髪だけど、前の日に指導して) ネット レスしはらずしてたらえらいねって。まだ、マ イナスの状態でもマイナス3がマイナス2にな ったらほめてあげる。でもさ、先生ってマイナ ス2だとほめられないんだよね。だからそうい う子ってうかばれないんだ。まだマイナス3に いるけど、こういうふうにしたらどうっていつ てあげてさ、できたときにほめてあげる。ほめ られ慣れてないんだよねー。とにかくおまえの こときちんとみてあげるよって。それから始め て信頼関係をつくっていく。一般的な事だと それとそれをきちんとやっていくことが大

Table2 概念 (ラベル) 一覧 (一部抜粋)

概念番号	概念(ラベル)
1-1	＜絶対的味方＞
1-2	＜マイナスでもほめる＞
1-3	＜父性と母性の葛藤＞
1-4	＜指導スタンスの使い分け＞
1-5	＜叱る＞
1-6	＜説得，説明＞
1-7	＜信じている気持ちを伝える＞
1-8	＜いっしょにいたい気持ちを伝える＞
1-9	＜喜びの共有＞
1-10	＜生徒との適切な距離＞
1-12	＜ほめる＞
1-13	＜心配する＞
2-1	＜言いにくいことが言える関係＞
2-2	＜厳しい指導＞
2-3	＜ズボン縫う＞

さらに、この概念 (ラベル) を類似しているもの
と対極的なものを考慮しながらより抽象度の高い言
葉によってまとめたところ、56の上位概念が抽出さ
れた (Table3)。

Table3 上位概念の定義 (一部抜粋)

上位概念	定義
矯正	生徒の悪い点を矯正していこうとする考え や態度が顕著に感じられる指導やアプ ローチ
伝達	教師側の意図や考えを生徒に積極的に伝え ていこうとする態度が顕著に感じられる指 導やアプローチ
引き上げ	生徒の現状で満足せず、教育的に教え導き、 より高いステージへ引き上げるような指導 やアプローチ
平等	特別視しない、差別しない、みな同じとい う考えや態度が顕著に感じられる指導やア プローチ
励まし	具体的に生徒を励まし、元気づけていくよ うな指導やアプローチ
世話	母親が子どもの世話を焼くような指導やア プローチ
心配	生徒を心配し、それが行動として現れてい る指導やアプローチ
かわいがる	生徒をかわいいと思い、実際にかわいが るような態度が顕著に感じられる指導やア プローチ

上位概念の命名は事例の内容に密着した表現から、より事例から距離をとった、一般的な表現になるように配慮した。この上位概念をさらに教師の生徒に対する姿勢や態度、教育観、教育観の変化という視点でまとめたところ、16 の概念カテゴリーが抽出された (Table4)。

概念化やカテゴリーの生成過程で、浮上してきたことは、ロジャーズがいう態度条件が概念カテゴリーとして現れたことであり、このことは、彼が言うように、現場の教育と「カウンセリング」における本質が根底の部分で共通していることをあらわしていると考えられる。さらに、教師の「内面理解」は、生徒が発信したものを単に受け取るという受信的な理解にとどまらず、指導というアプローチを通して行われているということが特徴となっている。それは、「能動父性」、「能動母性」「見守り父性」、「見守り母性」という教師特有の概念カテゴリーとして表された (Table5～Table8)。

Table4 概念カテゴリーの定義

概念カテゴリー	定義
1. 能動父性	注意する、叱ることを中心として能動的に生徒を矯正したり、変えようとする事
2. 能動母性	ほめることを中心として積極的に生徒に働きかけて意図的に変化させようとする事
3. 見守り父性	生徒が自ら動き出すまで見守り、生徒を個人として認め尊重する意味で、多少の責任を生徒に委ねるような接し方
4. 見守り母性	受容的な雰囲気の中で生徒を見守りながら寄り添うこと
5. 共感	生徒の気持ちや感情を生徒の立場で感じ取る事
6. 興味関心	生徒に対して積極的な興味や関心があり、それを聞いたりしながらその生徒を理解していくこと
7. 肯定的理解	生徒をいろいろな角度からみて、肯定的に捉えること
8. 受容	否定せず、ありのままの生徒を受け入れていこうとする態度
9. つながりやすい態度	教師という職業的態度にとらわれず、自然に振舞う事
10. 教育観の変容	新たな見方、考え方への気づき
11. 思い悩むこと	葛藤や悩みを抱えながら、奮闘する教師
12. つながる喜び	生徒とつながったときの喜びや、その感覚
13. 育くむ教育観	変えようせず、育てようとするような教育観
14. つながるために必要なこと	つながるために必要な考えや概念を述べたもの
15. 場	内面理解が促進されるような『場』の概念をのべたもの
16. 生徒観の変容	生徒の態度や行動の変化への気づき、生徒観の変容など

Table5 能動父性

概念カテゴリー名	能動父性	
定義: 注意する、叱ることを中心として能動的に生徒を矯正したり、変えようとする事		
ラベル番号	ラベル名	データ
ヴァリエーション (抜粋)		
2-2	<厳しい指導>	厳しかったと思います。若かったから。制服がだらしないうちに家に帰って直してきなさいなんて、返しちゃったことも何回もあると思う。おぼあちゃんからも、あんまり厳しく指導するから、可哀想だった言われたこともあったくらいです。
7-1	<体当たりの指導>	ちょっと厳しくするときりがでるし、甘くすると、またさぼる。そんな雰囲気でした。その雰囲気そのまますがこの生徒で、うまくいかない物に当たると。それを見たときに、これはけしからんかと思っただけ。試合中でしたが、駆けて行って、試合をとめて、交代させました。
9-2	<フラッシュバック>	お母さんところへ行って、こいつを指導するから、悪いんだぞ部屋に入るからねって断って、俺はこいつの部屋に行って、布団から引きずり出して、「早く来い。」って行ってね。強引だったけど、今じゃ考えられないけど・・・そのまま学校に連れてった。
11-1	<親父のように叱る>	全部聞いたときに思いっきり怒ったんだ。叱ってやる人いないじゃない。そのとき、親父になんかやって思った。完全にそれを意識してたね。自分の息子だと思った。怒鳴ったときはね、「ふざけるな」って気持ちだったね。でも可哀想な感じもしたなあ。そして、その後よく話した。
11-2	<特別視せず、思い切り指導する>	俺の場合こっぴどく怒るときは怒ったね。配慮するのに必要だけど、できるだけ、みんなと同じようにしてあげる。特別ルールってのはなしで、家庭環境とか、事情とかかわかっていけど、特別視せず、おまえもみんなと同じよ。仲間だし、だから、同じように指導するぞって感じかな。
31-9	<厳格なルール適用>	学校全体が荒れててね。その中の指導だから、共感っていうより、厳格にルールを適用していきっていうスタンスだったですね。こういうことをしたら、こういう処罰がまっているってことを、生徒はわかっているわけですよ。はつきりとそのへんのガイドラインは決まっていたし、生徒にも知らせていましたから。
理論的メモ	矯正 (27 ラベル)、平等 (3 ラベル)、伝達 (15 ラベル) 引き上げ (7 ラベル) をまとめたもの。事例中で実際の指導に関係した部分を集めた。信託的に語られた部分は教育観に分類した。能動に対して見守りがあり、父性に対して母性がある。	

Table6 能動母性

概念カテゴリー名	能動母性	
定義: ほめることを中心として積極的に生徒に働きかけて意図的に変化させようとする事		
ラベル番号	ラベル名	データ
ヴァリエーション (抜粋)		
30-1	<ほめる>	とにかくほめました。悪いやつがね、いいことをしたときにどれだけほめるかだね。(中略) ほめたりしていたら、言うことをなかなか聞かなくなった子なんだけど、最後にはね、すごく分かってくれた気がしますね。中学生で、下手にほめたって嫌くないし、なんで叱られたかわからないところで叱ってだめだし、叱られた訳を考えてあげたり、いいことをしたときはほめてあげる。そのことでどんな行動も気持ちいい方向にいくと思います。
10-3	<一生懸命教える>	授業に出ない生徒のところに行って一生懸命教えたりしていたけど、俺も一生懸命やるからおまえも一生懸命やれって・・・そしたら、「先生の言うことはわかるけど、でもね・・・」って感じでした。これと言った決め手があったわけではないけれど、一生懸命接していました。
2-3	<母のようにズボンを縫う>	修学旅行の時にズボンを何度も縫った。校則違反のズボンと普通のズボンと2本持って来て、ちゃんとしたズボンのほうを破くんだよね。もうこれは破けたらはいないっていうの。で、その違反のほうをはこうとするわけ。それでも、何度も縫った。5回くらい縫ったりしていたかもしれない。もうあきれくらいい。
43-1	<家庭訪問する>	家庭訪問に何度も行きました。だんだんうちとけてきてね。全くこのほうがいいなと言いつつも、むごも頼るし、私もこぞっていうときは彼女に頼むし、しつかりやってくれていましたよ。
35-3	<3:1の法則>	「3:1法則」勝手に自分で決めているんだけど、3ほめて1叱る。3のベースがないと1は乗つからないな。例えばね、生徒が異装してきたときにいきなり強く叱ってもだめで、「何でそういうことやるの」「何でこういう服なんだい?」とか「イラッてるんかい」とかわからうとする・・・共感的理解から入らなないとね。それから1を乗っけていく。どうかと結構厳しいことをいって入っていく。どうか、俺のこころ配してきてるってことが分かってるんで、反発はしなかったな
理論的メモ	かわいがる (5 ラベル)、心配 (6 ラベル)、世話 (14 ラベル)、励まし (25 ラベル)、をまとめたものである。母性的な側面があつて、事例中で実際の指導に関係した部分を集めた。信託的に語られた部分は教育観に分類した。3:1の法則などに見られるように、母性は父性に行先するものかもしれない。	

Table7 見守り父性

概念カテゴリー名		見守り父性	
定義：生徒が自ら動きだすまで見守り、生徒を個人として認め尊重する意味で、多少の責任を生徒に委ねるような接し方			
ラベル番号	ラベル名	データ	
5-2	<生徒の責任>	できないのはその生徒のせいですからね。あくまでも。できるときはその生徒のせいですけどね。	
5-6	<信用して任せる>	生徒を信じてあげることですかね。ある程度ですけど。完全に信用しているってのは、ウソになります。が・・・(笑)任せてあげるといふんなことをやりますからね。生徒は行動するから、信用できなかったり、任せきれないときは大変ですね。	
29-1	<ポイントはおさえてあげておさえる感じ>	任せるかんじかね。学校の行事とかそういうことだね。(中略)肝心なところはアドバイスしましたが、学級作りは彼女たちに任せていました。合唱コンクールや球技大会などで活躍していましたね。(中略)肝心なポイントはおさえるけど、後は任せる、そうでないところをバラバラになっちゃいますから・・・適材適所、良いところをばしてあげようと思っていました。	
29-8	<つかず離れず見ていく>	ちよいつつでもいい、目を離さずにね、見てあげると、つかず離れず見てあげることかな。いろんな手段はあると思いますが、	
32-5	<意味を考えさせる>	怒って、〇〇しないぞ！という指導の感じではなくて、このことについてあなたはどう思うかというような話を多くしました。	
48-3	<論理的に考えさせる>	生徒が何か悪いことをした場面だね、いいことか悪いことか本人がどう思っているかまず聞きますね。だいたいよくないって言うか聞きますから。次にそれを続けるかどうか聞いてみます。きつとやらないって言うでしょうね。そうだよわね。じゃそれで行こうって、そんな感じですかね。	
50-3	<一緒に考える>	やることを約束するまでが大変でした。自分が納得しないとやらなければならぬ。なぜこんなことをやらなければならないかをじっくり一緒に考えました。	
理論的メモ	見守り(12ラベル) 責任(1ラベル) 趣味(3ラベル) つきあう(8ラベル)をまとめたものである。生徒と一緒に考える。(考えさせる)指導。説得などとなり、生徒の内面から出てくるものを大切にしている。		

Table8 見守り母性

概念カテゴリー名		見守り母性	
定義：受容的雰囲気の中で生徒を見守りながら寄り添うこと			
ラベル番号	ラベル名	データ	
38-9	<寄り添う>	必要なときに一緒に寄り添ってあげるといふことかなあ。それができない家庭はこっちは寄りかかってくるって言うか、代償を求めますからね。その気持ちや吐き出させてあげて、自分としての考えも言って・・・結構私は言っているほうだけど、考えさせるようにしています。それにはね、時間がかかるんですよ。心をキャッチするまでは時間がかかるんですよ。	
43-5	<一緒にいる>	こちらからはあまり話しかけることはなくて、一緒にいることが大切だね。そのうちむこうから話してくるようになります。無理矢理親しくなるうと思ってもね。まずその人が同じ空間にいることが不快でないとか、そういうところから始まるんじやないでしょうか。先生だけど窮屈でないとかね。そのときはブイとするけどその後でつながるというか、本音に近いところにつながった気がします。	
47-7	<そばにいる>	その子のベースに合わせて、そばにいるって感じでした。携帯サイトの書き込み情報によって働きかけたというスタンスでしたね。(中略)私もびっくりしてしまっ。私にはそのわーっと泣いたのが「お母さんごめんささい」ってふうに出たんです。そのときはね、その気持ちが残っていたら、この子は悪い方へは行かないと思えました。	
45-5	<距離をとって生徒を見る>	私は感情的に入れ込むことが多い方なので、あえて距離をとるように努力していました。意図的に内面にぐっとはいらぬようにしようと思ったようにしています。巻き込まれると子供にとっても、自分にとってもよくないと思うんです。若い頃は、どんどん考えを押しつけていって、どんどん離れていけたようなこともありました。	
43-7	<バス停みたいな感じ>	私はね、バス停みたいな感じかな。そこをじちゃんが行ったり来たり、通過する感じ。で、(中略)最初は様子を見ていて、このときはこう、このときはこうという動きを観察していました。一緒にいることが大切だと思います。話すかどうかはわかりません。	
理論的メモ	かわい(4ラベル)、心配(4ラベル)、適切な距離(3ラベル)、母親像(2ラベル)、見守り(5ラベル)、寄り添う(10ラベル)をまとめたもの。「適切な距離」という概念は、融合にならない母性を示しているとも考えられる。ウイコットの「ほどよい母親」と似ている。		

(2) プロセスの生成

また、概念カテゴリーはさらにまとめられ、大きく5つのプロセスとして表せることが明らかとなった。つまり、「能動父性」・「能動母性」・「見守り父性」をまとめた《指導》のプロセス、「見守り母性」・「共感」・「興味関心」・「肯定的理解」・「受容」をまとめた《理解》のプロセス、「つながりやすい態度」・「教育観の変容」・「育む教育観」・「思い悩むこと」・「つながるために必要なこと」・「つながる喜び」をまとめた《教育観》のプロセス、概念カテゴリーそのままの《生徒観》のプロセス、「内面理解」を促進する《場》である。これらは、円環状にサイクルとして表すことが適当と考えられた (Figure1)。

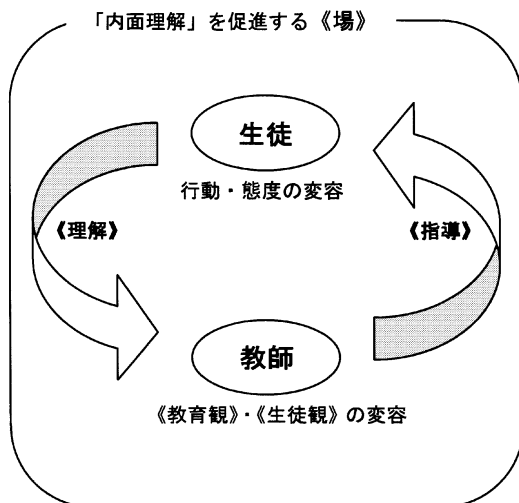


Figure1 教師による生徒の「内面理解」のプロセス

(3) 概念化の妥当性の検討

概念化の妥当性を検討するため、教育心理学を専攻する大学院生および現職の小、中学校教師4名に事例1から事例10までの概念ラベルがどのプロセスに相当するかを判断してもらい、その一致率を検討した結果、一致率は86%であった。(4人中3人以上一致の場合を一致とした。)このことから本研究の妥当性が確認された。

(4) 事例の種類とプロセスの関係

事例の種類(反社会的, 非社会的, 一般)ごとにプロセスの出現数, および出現率を求めた (Table9)。さらに、《指導》, 《理解》と、それ以外のプロセスをまとめたものについて、 χ^2 検定で検定した結

果、非社会的生徒の事例においては《理解》の数が有意($p < .01$)に多く、逆に反社会的生徒の事例においては《指導》の数が有意($p < .05$)に多かった。

Table9 事例の種類とプロセスの出現数(率)

プロセス 種類 事例の	《指導》	《理解》	《教育観》	《場》	《生徒観》	計
反社会	68 (36.4)	37 (19.8)	72 (38.5)	4 (2.1)	6 (3.2)	187 (100)
非社会	21 (26.9)	31 (39.8)	20 (25.6)	2 (2.6)	4 (5.1)	78 (100)
一般	36 (25.7)	28 (20.0)	57 (40.7)	6 (4.3)	13 (9.3)	140 (100)
計	126 (30.8)	95 (23.7)	149 (36.8)	12 (3.0)	23 (5.7)	405 (100)

(事例の種類が特定できなかった9ラベルを除く)

このことから、教師が生徒と「つながった」と感じたとき、非社会的な生徒に対しては、《指導》することよりも《理解》することが高い割合で行われており、逆に、反社会的生徒に対しては、《理解》よりも《指導》が高い割合で行われていたと考えられる。

特に反社会的生徒に対する《指導》の出現率は一般の生徒の事例と比較しても高いことが明らかとなった。

また、非社会的生徒の場合《理解》が高い割合だったのは、行動で表出する反社会的な生徒と異なり、感情や考えがなかなか表出されず、わかりにくいことが多いため《理解》するプロセスが中心になると考えられる。

さらに、能動型(概念カテゴリーの「能動父性」、「能動母性」と見守り型(概念カテゴリーの「見守り父性」、「見守り母性」)、ロジャーズの態度条件(概念カテゴリーの「共感」、「興味関心」、「肯定的理解」、「受容」)の出現数を事例の種類ごとに比較し、 χ^2 検定によって検定した結果、反社会的生徒の事例においては能動型が有意($p < .01$)に多く、非社会的生徒の事例では見守り型が有意($p < .05$)に多いことが明らかとなった。ロジャーズの態度条件については、事例の種類ごとの出現数に有意な差は見られなかった。

4. 総合考察

時には教師からのアプローチや目に見える指導が極端に少ない「見守り型」のアプローチが存在し、

生徒を外から変えていくということではなく、カウンセラーのように生徒の内側からの変容を待つという事例も少なからず存在した。特にこのような「見守り型」の「内面理解」は、内面への侵襲的な関与を嫌う非社会的な生徒と「つながった」事例に多いことが明らかになった。このことは直接目に見える働きかけが重視される教育の世界において、今後光を当てていく必要がある重要な点ではないかと考えられる。反対に、「能動型」の「内面理解」は反社会的生徒と「つながった」事例に多く、そのような生徒にとって教師の「能動性」は自分への積極的関心と肯定的に受け取られるためと考えられる。したがって、「能動型」、「見守り型」、どちらにも態度をとりうる柔軟性が現場の教師には求められるであろう。

さらに、これまで母性の供給を十分に受けてこなかったような生徒の場合は、一般の生徒と同じように父性的な指導を行ったとしても効果が無いが、時には悪化させてしまう可能性もあることが明らかになり、生徒と「つながる」ためには、社会化を図る父性的な指導の前あるいは同時に、十分に受容、共感を中心とする母性的指導を行う必要があることが示唆された。また、教師が生徒指導で「思い悩むこと」はその後の「つながる喜び」に大きく関係してくるといえる。教師は思い悩みながら自己の認知シエマを調整させていくとはいえ、より積極的に教師—生徒関係を考える研修をいろいろな角度から行うことの必要性をこれらのことは示唆しているといえる。

5. 反省と課題

本研究の反省と課題としては、以下のようなことが考えられる。

第一に、一つの事例において教師と生徒双方に面接ができれば、双方とも「つながった」という感覚を持たかどうかを、より実証的に検証できたと考えられる。第二に、反社会的事例の数が相対的に多く、概念化に影響した可能性がある。第三に、「つながらなかつた」事例が集められず対照比較できなかったことがあげられる。第四に今後は、深層心理学や教師の認知特性把握のための研修の必要性が示唆される。第五に、「見守り型」の絶対数が少ないことに対する今後の詳細な検討の必要性があげられるだろう。

引用・参考文献

- 1) Alexander Sutherland Neill (1970): *Can I Come to Summerhill? Readings in Educational Psychology Today Communications/Research/Machines, Inc.3-9*
- 2) 有馬道久(2002): 児童・生徒理解の進め方(高橋超・石井眞治・熊谷信順 編 生徒指導・進路指導)ミネルヴァ書房 48-49.
- 3) B・G・グレイザー A・L・ストラウス(1996): データ対話型理論の発見 -調査からいかに理論をうみだすか- 後藤隆・大出春江・水野節夫 訳 新曜社 (Barney G.Glaser Anselm L.Strauss 1967 *Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research* Aldine De Gruyter)
- 4) C.H.Patterson(1973): *Humanistic Education* Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey
- 5) カール・R・ロジャーズ(1967): ロジャーズ全集 6 人間関係論 畠瀬稔 編訳 岩崎学術出版
- 6) Carl R. Rogers(1951): *Client Centered Therapy* First published in the UK by Constable and Company Limited. This edition published by Constable, an imprint of Constable & Robinson Ltd 2003
- 7) ドラ・M・カルフ(1972): カルフ箱庭療法 河合隼雄 監修 大原貢・山中康裕 共訳 誠信書房
- 8) E・H・エリクソン(1982): 自我同一性 -アイデンティティとライフ・サイクル- 小此木啓吾訳 誠信書房
- 9) 福島脩美(1990): 教師の基本姿勢と学校心理臨床の理念との矛盾 (安香宏・小川捷之・河合隼雄 編集 教育と心理臨床 臨床心理学大系 第14巻) 金子書房 129-131.
- 10) G.シュヴィング (1966): 精神病者の魂への道 小川信男・船渡川佐知子 共訳 みすず書房
- 11) H.S.サリヴァン(1986): 精神医学的面接 中井久夫・松川周二・秋山剛・宮崎隆吉・野口昌也・山口直彦 共訳 みすず書房
- 12) 林勝造 (1979): 無意識を含む精神力動の評価-投影法- (藤永保・三宅和夫・山下栄一・依田明・空井健三・伊沢秀而 編 臨床心理学 テキストブック心理学 (7)) 有斐閣ブックス 113-117.
- 13) 波多野完治 (編集) (1965): ピアジェの発達心理学 国土社
- 14) ヘルバルト著 是常正美訳 (1971): 一般教育学 玉川大学版 (Joh.Fr.Herbert 1806 *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*)
- 15) 広中正美 (2006): 箱庭表現がもたらす治療的役割について 箱庭療法学研究, 19, No.1, 1-2.
- 16) 東山紘久 (1990): 学校現場における心理臨床活動 (安香宏・小川捷之・河合隼雄 編集 臨床心理学大系 第14巻 教育と心理臨床) 金子書房 11-20.
- 17) J.J.ルソー著 今野一雄訳 (1962): エミール(上) 岩波書店 (J.J.Rousseau 1762 *EMILE ou DE L' EDUCATION*)
- 18) 河合隼雄 (1970): カウンセリングの実際問題 誠信書房
- 19) 河合隼雄・中村雄二郎 (1993): トポスの知 -箱庭療法の世界- TBSブリタニカ
- 20) 河合隼雄 (1995): 臨床教育学入門 岩波書店
- 21) 河合隼雄 (1997): 関係性の科学の可能性 日本ファジィ学会誌, 9, No.5, 598-602.
- 22) 片口安史 (1979): 人格理解の基本原則 (藤永保・三宅和夫・山下栄一・依田明・空井健三・伊沢秀而 編 臨床心理学 テキストブック心理学 (7)) 有斐閣ブックス 81-82.
- 23) 川原誠司 (2006): 現職教員を対象にした教育臨床講座の実践報告 宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要, 29, 49-60.
- 24) 熊木徹夫 (2004): 精神科医になる 中公新書
- 25) 木下康仁 (2003): グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践-質的研究への誘い- 弘文堂
- 26) 木下康仁 (2005): 分野別実践編 グラウンデッド・セオリー・アプローチ 弘文堂
- 27) 国分康孝 (1999): 論理療法の理論と実際 誠信書房
- 28) 織田尚生 (1998): 心理療法の想像力 誠信書房
- 29) 佐方哲彦 (1983): カウンセリングにおける人間関係 (中西信男・那須光章・古市裕一・佐方哲彦 著 カウンセリングのすすめ方) 有斐閣新書 130-131.
- 30) 戈木クレイグヒル滋子 (2005): 質的研究法

ゼミナール ―グラウンデッドセオリー
―アプローチを学ぶ― 医学書院

- 3 1) 徳永正直 (2004) : 教育的タクト論―実践的
教育の鍵概念― ナカニシヤ出版
- 3 2) トーマス・H・オグデン (1994) : 和田秀
樹訳 「あいだ」の空間 ―精神分析の
第三主体― 新評論
- 3 3) 都丸けい子・庄司一子(2005) : 生徒との人
間関係における中学校教師の悩みと変
容に関する研究 教育心理学研究, **53**,
467-478.
- 3 4) 栃木県教育委員会総務課 生徒指導推進室
(2003) : 児童・生徒指導の充実を目指
して No.9
- 3 5) 上地安昭 (2005) : 教師カウンセラー 金子
書房
- 3 6) 山本誠一 (2001) : 学校における「臨床心理
学」の観点の必要性―スクールカウンセ
リングの実際を考える 人間科学研究,
4, 35-55.
- 3 7) 山本誠一 (2001) : 学校における現代思春期
青年への心理カウンセリング―「青年心
理臨床学」の原点を求めて 宇都宮大学
教育学部紀要, **51**, 1-9.
- 3 8) 山本誠一 (2002) : 「教育」と「臨床心理」の実
践的統合を探求する「臨床教育学」の可
能性 人間科学研究, **5**, 93-110.
- 3 9) 山本誠一 (2004) : 分析心理学により教師―
生徒関係を理解する試み 宇都宮大学
教育実践総合センター紀要, **27**, 239-250.
- 4 0) 山本誠一 (2006) : 「個性化」の過程に繋がる
学習指導とその可能性―「臨床教育学」
の視点から子どもの「誤答」・「納得」を考
える 宇都宮大学教育実践総合センター
紀要, **29**, 335-346.
- 4 1) 山本誠一 (2008) : 心理療法における「想像
力」による元型的布置 人間科学研究,
9, 43-61.
- 4 2) 山下一夫 (1999) : 生徒指導の知と心 日本
評論社