

## 中学校の教育相談において教師に求められるコンピテンシーの検討

—大学生を対象とした回想法による調査を通して—

柘 千晶 (信州大学学術研究院総合人間科学系)

### 1. 問題と目的

思春期とは、様々な悩みや困難に直面する時期であり、このような問題に自ら取り組むことは、個人の心理的成長において重要である(永井・新井, 2007a)。その一方で、精神疾患の大半が思春期に発症することや自殺率などから、思春期は精神の健康にとって危機であることも指摘されている(笠井, 2015)。大野(1997)は、生徒の援助資源のひとつとして、生徒と直接関わる教師の重要性を指摘している。児童生徒の変化や問題への早期発見・早期対応が可能であること、援助資源が豊富でさまざまな立場からの指導・支援ができること、外部の専門機関とも連携がとりやすいことは学校における教育相談の利点である(文部科学省, 2010)。武蔵(2019)は、思春期に生じる反抗・非行・家出、不登校・校内暴力・家庭内暴力・いじめ・自殺などの問題の背景には、発達の特徴からくる問題が潜んでいる可能性を指摘し、思春期は不安や動揺に満ちた危機的な時期であり、問題行動が顕在化しやすいことを理解し、子ども一人一人がかかえている悩みや葛藤をよく聴くこと、また相談できる人や場所を確保することが重要だとしている。

一方で、水野(2016)は学校現場の子どもの援助を考える際に、まず押さえておきたいこととして、「子どもはなかなか援助を求めない」ことを挙げている。岩瀧(2008)の中学生が抱える悩みに関する調査研究では、学年が上がるにつれ、心理・健康・社会・進路領域に関する悩みは自己解決しようとする傾向がみられ、相談が抑制されることが示されている。

石隈(1999)は心理教育的援助サービスの担い手を、①専門的ヘルパー(心理教育的援助サービスを主たる仕事として専門的に行う者のこと(例:スクールカウンセラー;以下SC)), ②複合的ヘルパー(職業上の複数の役割に関連させながら、その一つあるいは一側面として心理教育的援助サービスを行う者のこと(例:教師)), ③役割的ヘルパー(役割の一つあるいは一側面として心理教育的援助を行う者のこと(例:保護者)), ④ボランティア的ヘルパー(職業上や家族としての役割とは直接関係なく、子どもや教師、保護者にとって援助的な関わりを自発的にする者のこと(例:友達、地域で関わってくれる大人))の4種類に分類し、相談係や養護教諭、特別支援教育コーディネーターなどの教師は「専門的ヘルパー」に

近い活動をすることも多いとしている。中学生が困ったときに相談をする相手について、山口・水野・石隈 (2004) の研究では、役割的ヘルパーである親やきょうだいやボランティア的ヘルパーである友達、先輩後輩への被援助志向性得点が高く、複合的ヘルパーである教師に相談すると答えた生徒は少ないことが示されている。永井・新井 (2005) は、中学生の悩みの相談経験について、男女いずれも相談した割合、相談したいと思っただがしなかった割合は友人に対する相談が最も高く、次いで親、教師、SC の順であったことを報告している。これらの結果には、この時期の発達として自律性への欲求が高まることや専門的援助を受けることへのスティグマ、専門的援助を受けた際に否定的に判断されたり批判されたりすることを恐れる心理などが影響していると考えられる (本田, 2015a; Del Mauro & Williams, 2013)。しかしながら、生徒自身や生徒同士では解決が難しい、教師や専門家による適切な介入が必要な事例も想定される。

本田 (2015) は相談することに対する態度や考え方 (援助要請態度) として「期待感」、「抵抗感」の 2 側面をあげている。また、永井・新井 (2007b) は、中学生は相談に際し、援助要請を実行、あるいは回避した場合に生じるポジティブな結果 (利益)、ネガティブな結果 (コスト) の予期を行ったうえで相談を実行もしくは回避していることを指摘している。

それでは、中学生が何か悩みや課題に直面した際の対処法のひとつとして複合的ヘルパーや専門的ヘルパーである教師への相談を検討し、その結果の予期を行う際に、その相手 (相談実践者) になら話してもいいと感じる要因は何なのか。

本研究では、中学生が相談のしやすさを感じる相談実践者 (教師や SC など生徒からの相談を受ける側) のもつ要素について考察し、中学校での教育相談にあたって教師に求められるコンピテンシーについて検討する。加えて、実際の中学時代の悩みや不安、相談行動についても調査を行い、その実態を検討する。

また、中学生を対象とした悩みの有無に関する先行研究をみると、約 3~4 割の生徒に悩みがあるという報告がある (岩瀧, 2008; 厚生労働省, 2015) が、岩瀧 (2009) の大学生を対象とした中学時代の悩みの有無に関する報告では、回答者の 7 割以上が中学時代に悩みを抱えていたと回答しており、結果に大きな差異がみられた。この背景としては、回想法を用いた調査では、自らの評価を対象化して評価でき、より客観的な結果が得られること (野島・三好, 2004; 岩瀧, 2009) が影響していると考えられる。そのため、本研究では上記の検討事項について、大学生を対象に中学時代について回想法を用いた調査を行うこととした。

## 2. 方法

### 2. 1 調査方法・対象

X 大学の大学生・大学院生 160 名 (18 歳~24 歳) を対象に教職科目の講義内で質問紙を

配布し、調査を行った。調査実施時期は2020年1月であった。

## 2. 2 調査内容

### (1) 回答者のプロフィール

回答者の年齢、性別について回答を求めた。

### (2) 中学時代の相談しやすい・話しやすい指導者、専門家について

中学時代に実際に相談した・していないに関わらず、相談しやすい・話しやすい指導者、専門家の有無について「いた」、「いなかった」、「その他」の3つから選択を求めた。

相談しやすい・話しやすい指導者、専門家が「いた」場合には、特に相談しやすかった・話しやすかった指導者、専門家1名について、8項目（①担任教師，②教科担任の教師，③部活動・クラブ活動・生徒会等の顧問，④保健室の先生（以下，養護教諭），⑤SC，⑥管理職（校長・教頭等），⑦塾・習い事等の先生，⑧その他）から該当するものを選び、その指導者、専門家のどんなところが相談や話のしやすさに影響していたと思うか、自由記述で回答を求めた。本研究では、中学校の教育相談において教師に求められるコンピテンシーに焦点をあてているが、どのような指導者、専門家に相談のしやすさを感じていたのかを検討するため、教師以外の指導者、専門家についても選択肢に含めることとした。また、相談しやすい・話しやすい指導者、専門家が「いなかった」と回答した場合は、その理由について最も当てはまるものを8項目（①相談しやすい機会や場がなかった，②信頼できる先生がいなかった，③先生に相談するのが恥ずかしかった，④先生に相談するのが苦手・怖かった，⑤先生に相談するという発想がなかった，⑥相談したいことがなかった，⑦悩み等はあったが、先生に相談する必要性・意義を感じなかった，⑧その他）から選択してもらった。項目の選定にあたっては、予備調査にて得られたデータを参考にした。また、中学時代を振り返って「こういう先生がいたら相談したかもしれない」「先生にこうしてほしかった」「こういう情報を教えてほしかった」等の思いや考えについて、自由記述で回答を求めた。

### (3) 中学時代の悩みや不安の有無と実際の相談行動の有無について

中学時代の悩みの有無について、「あった」、「なかった」、「その他」から選択を求めた。悩みや不安が「あった」と回答した場合は、その悩み・不安について13項目（①成績・学習，②友人関係（先輩・後輩も含む），③恋愛（恋人との関係含む），④教師との関係，⑤保護者との関係，⑥きょうだい関係，⑦保護者・きょうだい以外の親族との関係，⑧身体（二次性徴含む），⑨容姿，⑩健康，⑪性に関すること，⑫進路・将来，⑬その他）のうち、最も当てはまる項目を1つ選択してもらった。最も当てはまると回答した悩み・不安について、当時誰か（指導者、専門家以外も含む）に相談したかどうか、「した」「しなかった」「その他」から選択を求めた。相談を「した」と回答した場合は、相談した相手について10項目（①

保護者, ②きょうだい, ③保護者・きょうだい以外の親族, ④学校の教師, ⑤SC, ⑥塾・習い事等の先生, ⑦友人(先輩後輩含む), ⑧外部専門機関(病院, 相談機関等)の専門家, ⑨ネット・SNS・掲示板など, ⑩その他)から当てはまるもの全てを選択してもらった。

### 2. 3 分析方法

年齢と選択式の質問項目については, 単純集計を行った。自由記述については, KJ法でカテゴリー分けを行った。一人の回答者から複数回答が得られた場合は, 回答を区切り, 別々に集計した。また, 性別による悩み・不安の有無や相談行動の特徴や相談しやすい・話しやすい指導者, 専門家の有無と相談行動の関連について検討するため,  $\chi^2$ 検定を行った。統計処理には IBM SPSS Statistics25 を使用した。

### 2. 4 倫理的配慮

調査実施の際に, 回答は任意であることや成績とは関係がないこと, 個人が特定されないように配慮することについてアナウンスを行い, 質問紙にもその旨を記載した。調査用紙の提出をもって調査への同意が得られたものとした。なお, 本研究は信州大学全学教育機構等におけるヒトを対象とした教育研究に関する倫理委員会の承認(R02-6)を受け実施された。

## 3. 結果

回収数は144件, 回収率は90.0%であった。回収した144件の回答のうち, 欠損値を含んだ11件を除いた133名分の回答を分析対象とした。

### 3. 1 調査対象者のプロフィール

回答者の年齢は18歳:21名, 19歳:89名, 20歳:17名, 21歳:4名, 22歳:1名, 24歳:1名, 性別は男:95名(71.4%), 女:38名(28.6%), その他:0名(0.0%)であった。

### 3. 2 中学時代の相談しやすい・話しやすいと感じていた指導者, 専門家について

中学時代に実際の相談の有無に関わらず, 自身が相談しやすい・話しやすいと感じていた指導者, 専門家が「いた」と回答したのは88名(66.2%), 「いなかった」と回答したのは45名(33.8%), 「その他」は0名(0.0%)であった。相談しやすい・話しやすい指導者, 専門家が「いた」と回答した回答者( $N=88$ )にその指導者, 専門家との関係性についてたずねたところ, 「担任教師」が56件(63.6%)で最も多く, 「教科担任の教師」14件(15.9%), 「部活動・クラブ活動・生徒会等の顧問」12件(13.6%), 「塾・習い事等の先生」5件(5.7%), 「その他」1件(1.1%, 特別支援教育担当の教師)となっていた。「養護教諭」, 「SC」, 「管理職(校長・教頭等)」は本調査では0件(0.0%), であった。本調査では, 日常的に接する

機会のある教師、塾・習い事等の先生が選択されており、SCや養護教諭など第3者的立場の専門家や指導者は選択されていなかった。

選択した指導者、専門家のどんなところが相談のしやすさに影響していたと思うか自由記述で回答を求めた結果、196件の記述が得られた(複数回答有)。なお、本研究は中学校の教育相談において教師に求められるコンピテンシーに焦点をあてたため、⑦塾・習い事の先生を選択した5名の自由記述については分析の対象から外すこととした。KJ法にならって分類し、小カテゴリーを作成し、そこから相談のしやすさ、話しやすさの要因を検討するため、(1)教師の個人因子(65件)、(2)普段の教師の言動(34件)、(3)生徒へ対する態度・姿勢(33件)、(4)対応の実際・結果(24件)、(5)教師との関係性(30件)、(6)教師への信頼感(10件)の6つの大カテゴリーを作成した。作成された大カテゴリー、小カテゴリー、具体例を表1に示す。

小カテゴリーのうち、最も多かったのは、(1)教師の個人因子のうち、教師の「性格・人格」に関する記述であった。具体的には、誠実さや調和、情緒安定性、親しみ、外向性に関する記述が多くみられた。

また、相談しやすい・話しやすいと感じていた指導者、専門家が「いなかった」と回答した対象者(N=45)にその理由について最も当てはまる項目を選択してもらった結果、「悩み等はあるが、先生に相談する必要性・意義を感じなかった」が15件(33.3%)で最も多く、次いで「相談したいことがなかった」7件(15.6%)、「先生に相談するという発想がなかった」6件(13.3%)、「相談しやすい機会や場がなかった」4件(8.9%)、「信頼できる先生がいなかった」4件(8.9%)、「先生に相談するのが苦手・怖かった」4件(8.9%)、「先生に相談するのが恥ずかしかった」3件(6.7%)、「その他」2件(4.4%)であった。中学時代を振り返って教育相談に関わる指導者、専門家や学校に抱いていた想いや自身の考えについて、自由記述で回答を求めた結果、36件の記述がみられた(複数回答有)。そのうち、「特になし」(4件)を除いた32件について、KJ法にならって分類し、小カテゴリーを作成した。そこから(1)教師の個人因子(3件)、(2)教師・学校からのほたらきかけ(7件)、(3)生徒へ対する態度・姿勢(6件)、(4)教師との関係性(11件)、(5)対応(5件)、の5つの大カテゴリーを作成した。作成された大カテゴリー、小カテゴリー、具体例を表2に示す。

最も多かったのは、「教師との関係性」に関する記述であった。親しい関係性や、率直に話すことのできる身近な関係性を求める記述もあれば、適度な距離感や第3者的立場の相談相手を求める記述もあった。加えて、相談しやすい・話しやすい指導者が「いた」回答者の記述にはみられなかった「相談できる機会・場の提供」といったほたらきかけが求められていた。対応については、本当は対応してほしいかという意見がある一方、無理に解決させようとしないといった教師の介入によって逆に事態が悪化することへの危惧もみられた。

表1 相談しやすさ・話しやすさに影響していたこと (KJ法)

大カテゴリー	小カテゴリー	具体例
教師の個人因子 (65)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・人格, 性格 (51)</li> <li>・性別 (6)</li> <li>・年齢 (8)</li> </ul>	<p>誠実さ (真面目, 厳格, 頼りになる), 調和 (やさしい, やわらかい雰囲気, あまり怒らない), 情緒安定性 (気丈さ, 落ち着いている), 親しみ (気さく, 話しやすい雰囲気), 外向性 (明るい, ノリがよい), 考え方が好きだった</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・同性, 女性</li> <li>・年齢が近い, 年齢が高い, 親と同年代</li> </ul>
普段の教師の言動 (34)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・日々のコミュニケーション (12)</li> <li>・教師の物事への取り組み方 (5)</li> <li>・教師の自己開示 (4)</li> <li>・熟練性 (3)</li> <li>・表情 (3)</li> <li>・話し方 (2)</li> <li>・話の聴き方 (5)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・対話 (話しかけてくれる, 一人一人とよく話す), ツール (日誌でのコミュニケーション), あいさつ, 呼び方, 生徒のいいところを伝える, 中学生特有のノリに対応してくれる</li> <li>・熱心に取り組む, 何事も全力, 積極的</li> <li>・先生自身のことを自分からよく話す, 体験談をまじえた説明</li> <li>・授業の上手さ, 話がおもしろい, 授業時の雑談</li> <li>・いつもにこにこしていた, 笑っている印象</li> <li>・言葉や口調が優しい</li> <li>・目を見て話してくれる, 相槌, 優しく聞いてくれた</li> </ul>
生徒へ対する態度・姿勢 (33)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・見てくれる・気にかけてくれる (10)</li> <li>・生徒のことを考えてくれる (2)</li> <li>・認めてくれる (2)</li> <li>・対等な姿勢 (8)</li> <li>・平等性 (2)</li> <li>・親身 (3)</li> <li>・適度な距離感 (3)</li> <li>・秘密を守る (3)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分のことをしっかり見てくれる, 気配りが上手, 生徒一人一人を気にかけてくれていた</li> <li>・普段からどの生徒の事も本気で考えてくれていた</li> <li>・認めてくれる, 生徒を否定しないよう気をつけていることが伝わってきた</li> <li>・生徒と同じ目線で話してくれる, 高圧的な態度がない</li> <li>・他の生徒に対しても平等に気を配っていた</li> <li>・親身になってくれた</li> <li>・日頃から生徒に深く介入しすぎない, 生徒と教師の距離は保つ</li> <li>・秘密は守ってくれそう, 相談内容を家族に言わないでくれた</li> </ul>
対応の実際・結果 (24)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・提案, アドバイス (2)</li> <li>・即時性 (1)</li> <li>・自己一致 (5)</li> <li>・気づく (2)</li> <li>・話を聴いてくれる (7)</li> <li>・場面に応じた対応 (3)</li> <li>・一緒に考えてくれる (2)</li> <li>・正当な評価 (1)</li> <li>・問題の解決 (1)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・対処法の提案, 自分へのアドバイスをくれた</li> <li>・すぐに呼び出して2人きりで話す場を設けてくれた</li> <li>・本音で自分の意思を伝えてくれる, だめなことはしっかり注意していた</li> <li>・表情や行動の異変にすぐ気づいてくれた</li> <li>・生徒の話をきちんと聞いて答えてくれる, 真剣に話を聴いてくれる</li> <li>・友達のような関係だったが相談のときはとてもまじめにとりあってくれた, 真剣な話題には相応の対応をしてくれた</li> <li>・対処方法を一緒に考えてくれる</li> <li>・正当な評価をしてくれた</li> <li>・問題が解決できた</li> </ul>
教師との関係性 (30)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・身近な立場 (10)</li> <li>・親しい関係性 (9)</li> <li>・関わる機会の多さ (6)</li> <li>・関わり長さ (3)</li> <li>・利害のない関係性 (1)</li> <li>・他の生徒との教師の関係 (1)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・担任, 部活動の顧問, 教科担任</li> <li>・友達のような関係・感覚・関わり, 部活動の顧問で関係が深かった</li> <li>・話す機会が多かった, 先生も部活と一緒に参加していた</li> <li>・3年間同じ担任だった</li> <li>・成績面であまり関係のない先生だったので正直に話せた</li> <li>・他の生徒が寄りつかないため, 先生の所にもお邪魔しやすかった</li> </ul>
教師への信頼感 (10)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・信頼, 尊敬 (8)</li> <li>・生徒の現状の理解 (2)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・お互い信頼関係があった, 尊敬していた</li> <li>・(悩みについて) ある程度現状を直接見て知ってくれていた, 自分のことをよく知っていた</li> </ul>

※カッコ内の数字は件数

表 2 中学時代に相談しやすい・話しやすい指導者、専門家が「いなかった」回答者が中学時代を振り返って教育相談に関わる指導者、専門家や学校に抱く想いや考え (KJ 法)

大カテゴリー	小カテゴリー	具体例
教師の個人因子 (3)	・人格, 性格 (3)	・相談しやすい雰囲気, 堅苦しくない, 落ち着きがある
教師・学校からのはたらきかけ (7)	・相談できる機会, 場の提供 (3) ・ツールの活用 (1) ・教師からのコミュニケーション (3)	・放課後に相談できる環境, 自分から相談の機会が作れないが, 機会があれば話せた, 先生の空いている時間帯, 場所を具体的に示してほしい ・ひとこと日記は些細なことでも相談しやすかった ・放課後や廊下ですれ違ったときに声をかけてくれる, 何気なく話しかけてくれる
生徒へ対する態度・姿勢 (6)	・見てほしかった (2) ・対等な姿勢 (1) ・自己一致 (3)	・成績など数値化・文字化したものだけでなく, 私自身を見てほしかった, 個人にまめに目を向けてくれる ・先生に見下されていると感じていたので, そう感じさせない先生がいれば相談していたかもしれない ・いい人ぶっていない, 先生も本音で話してくれる
教師との関係性 (11)	・親しい関係性 (5) ・普段からなんでも話せる (2) ・適度な距離 (1) ・他の生徒との関係性 (1) ・身近な立場 (1) ・第 3 者的立場 (1)	・距離感が近い, 友達のような先生 ・(話すのが苦手だが) ひんぱんに, 何でもいいし, 自分と向きあえる先生がいたら相談できたかも/日常生活のことを面と向かって話すことが出来るような先生がいたら相談したかもしれない ・必要以上に踏み込んでこない ・自分が話しやすいと思っても, 周りの人もそう思っていて人気があったので, そういう先生には相談したくない ・担任 ・自分とあまり関わりがなく (担任, 顧問, 親の知り合いではない) 相談を専門とする人
対応 (5)	・一緒に考えてほしかった (1) ・対応してほしかった (1) ・話を聴いてくれる (1) ・安心安全な対応 (1) ・解決を急がない (1)	・自分がいけない事をしたときに何故したのかを一緒に考えてほしかった ・自分は特に問題を起こさず手のかからない方の生徒であったかもしれないが, 悩みはたくさんあった。問題を起こさないからといって対応をおざなりにしてほしくなかった ・ちょっとしたことやくだらないことでもきちんと聞いてくれる ・いじめられている・からかわれていることを先生に伝えた際に水面下で本人たちの関係が改善するよう行動してほしい ・無理に解決させようとしな

※カッコ内の数字は件数

### 3. 3 中学時代の悩みや不安の有無と実際の相談行動について

中学時代の悩みや不安について、「あった」と回答したのは 90 名 (67.7%, 以下「悩み・不安あり群」), 「なかった」と回答したのは 43 名 (32.3%) であった。中学時代の悩み・不安の有無と性別について  $\chi^2$  検定を行った結果, 中学時代に悩みや不安があったのは男性よりも女性の方が高いことが示された ( $\chi^2(1)=8.939, p<.01$ )。

悩み・不安あり群 (N=90) に対し、その悩み・不安について13の選択肢のうち最も当てはまるものについて回答を求めた結果、「友人関係 (先輩・後輩も含む)」が最も多く35件 (38.9%)、次いで「成績・学習」27件 (30.0%)、「その他」10件 (11.1%)、「進路・将来」8件 (8.9%)、「恋愛 (恋人との関係含む)」2件 (2.2%)、「教師との関係」2件 (2.2%)、「保護者との関係」2件 (2.2%)、「身体 (二次性徴含む)」2件 (2.2%)、「容姿」1件 (1.1%)、「健康」1件 (1.1%) となっており、「きょうだい関係」、「保護者・きょうだい以外の親族との関係」、「性に関すること」については本調査では0件 (0.0%) であった (複数選択可)。「その他」の内容としては、部活動の悩み、自分の性格、生きる意味、精神疾患様の症状、友人以外の同世代との人間関係があがっていた。

悩み・不安あり群 (N=90) のうち、当時その悩みや不安について誰かに相談を「した」のは53名 (60.2%)、「しなかった」のは32名 (36.4%)、「その他」は1名 (1.1%)、無回答が2名 (2.3%) であった。なお、先行研究では男性よりも女性の方が援助を求める傾向にある (水野・石隈, 1999; 永井・新井, 2008) といった性別による相談行動の違いが報告されていたが、本調査では有意差は認められなかった。また3.2での相談しやすい・話しやすい指導者の有無と相談行動の有無についても同様に有意差は認められなかった。

相談をした53名に相談相手について回答を求めた結果、「保護者」36名 (39.6%)、「学校の教師」24名 (26.4%)、「友人 (先輩後輩含む)」19名 (20.9%)、「塾・習い事等の先生」6名 (6.6%)、「保護者・きょうだい以外の親族」3名 (3.3%)、「きょうだい」2名 (2.2%)、「ネット・SNS・掲示板など」1名 (1.1%) の順となっており、「SC」、「外部専門機関 (病院、相談機関等) の専門家」、「その他」については0名 (0.0%) であった (複数選択可)。

#### 4. 考察

以上の結果から、生徒は相談行動に至る前の相談をすることによる結果の予測において、普段の教師の言動や生徒への態度・姿勢、実際の対応、自身と教師との関係性などから、その教師を信頼できるか、安心安全に相談可能か、教師の人間性 (人格・性格など) をみて、相談をすることによる利益とコストを測っていることが示唆された。

河村 (1996) の小学生を対象とした研究では、教師のリーダーシップをP機能 (performance function: 目標達成機能) とM機能 (maintenance function: 集団二次機能) から測定するPM指導類型において、P機能、M機能ともに強いPM型の教師の行動モデルとして、教師役割を超えた児童を無条件に受容する態度とそこから生まれる児童とのパーソナルな人間関係を築くM機能行動を十分に行っていることや、強制力で指導するのではなく、教師の高い専門性による教授方法で児童を指導していることをあげている。本調査でも、生徒のことをしっかり見てくれる、話を聞いてくれる、認めてくれるなどの受容的態度に関する記述や教師という立場ではあるが、上下関係で上から押さえつけたり、罰による強制力で指導するの



ではなく、生徒目線での対等な姿勢、親しい関係性などに関する記述がみられた。そういった指導者の姿勢が信頼関係の形成や相談行動の有無につながっていることが推測される。河村（1996）は、小学生は教師の役割から生じる勢力資源と個人的な魅力や関係から生じる勢力資源を分化して認知していないと考察している。本調査の結果からは分化の有無については測りかねるが、中学校での教師と生徒の関わりにおいても、教師の役割から生じる勢力資源、個人的な魅力や関係から生じる勢力資源の双方が相談のしやすさに関わる要因になっていると考えられる。

中井・庄司（2006）は生徒の教師に対する信頼感について「教師を信じ、頼ること。教師の行動の予測可能性。教師との関係に対する自信と安心感。教師としての資質や能力に対する役割期待を含む。」と定義をしている。中井・庄司（2008）は、中学生を対象に生徒の教師に対する信頼感尺度（以下、STT 尺度）を作成し、STT 尺度は教師がいることや教師との関係性に関する「安心感」、教師に対する「不信」、教職という職業についている教師に対しての期待や教師としての資質や役割にかかわる「役割遂行評価」の3因子構造であることを明らかにしている。中井（2019）は教師への不信のみが極度に高いことは問題となるが、子どもが教師を無条件に全面的に信頼するのではなく、発達や経験に伴いある程度教師を批判的に見られるよう、安心感や役割遂行評価が不信を上回るバランスを維持できることが望ましいとしている。一見、生徒の指導者、専門家に対する「不信」は望ましくないと思われるが、本当に望ましくないのはそういった生徒の「不信」を受容しない、共感しないことによって、さらに教師への安心感、信頼感が低下するという悪循環が生じることかもしれない。本調査で話しやすい指導者、専門家が「いなかった」と答えた回答者の中には、教師への不信が教師へ対する安心感や役割遂行評価を上回っており相談行動に結びつかなかったケースもあった可能性がある。中井・庄司（2008）は、生徒の教師に対する信頼感は「教師関係」、「学習意欲」、「進路意識」、「規則への態度」、「特別活動への態度」といった生徒の様々な学校適応感の側面に影響を及ぼすことを指摘している。教育相談にあたっては、教師をはじめとした指導者や専門家へ対する不信は少なからずありうること、「不信」は発達の過程でどの生徒にも生じうることを念頭においた上で、それを上回る安心感や指導者、専門家としての資質や役割への評価や期待が感じられるような関わり方を探っていく姿勢が重要であると推察される。

また、相談相手の性別や年齢が相談しやすさ・話しやすさの一要因となることがあることも示された。学校における教育相談の強みとして、援助資源が豊富でさまざまな立場からの指導・支援ができることがあげられる（文部科学省、2010）。ここからも、生徒とさまざまな指導者や専門家との普段からの関係形成の有用性が改めて示された。本調査では相談しやすかった・話しやすかった指導者、専門家としては、自身にとって身近な指導者の選択のみで、養護教諭やSCをあげた回答者がいなかった。その一方で身近なヘルパーではない第三者的立場の相談相手を求める記述も少数ではあるが見受けられた。山口・水野・石隈（2004）

の中学生 405 名を対象とした調査でも、専門的ヘルパーへの相談をすると回答した中学生はほとんどいなかったことが報告されている。また、中学生を対象とした調査において SC を知っている生徒はそうでない生徒と比較して有意に援助の肯定的側面（SC はいいアドバイスをくれそうだ、SC は自分の悩んでいることを尊重してくれそうだ、など）の因子が高いことや、SC との会話経験（相談経験ではない）のある生徒は、相談に対する懸念・抵抗感が低いことなどから、SC との接触経験が相談に対する態度や意識を好転させることが示されている（水野，2007；水野，2008）。より接触場面の多い教師に相談のしやすさ・話しやすさを感じやすいのは自然なことではあるが、多重関係により安心して相談ができないといったケースも想定される。生徒のニーズに応じて多職種で連携したサポートが必要な事例も存在することは周知の事実である。そういった普段接する機会の少ない SC や養護教諭との接触場面の設定や、具体的な相談方法、相談可能な日時や場所の提示、教師以外のサポート資源について生徒が認知できるようにはたらきかけていくこと、教師自身も専門家と連携したり、お互いの専門性について知ろうとしたりすることも重要であると考えられる。水野（2007）は相談をする際に相手への「遠慮」が生じることで相談への抵抗感が生じる場合があることにもふれている。相談するという行動に至るまでに生じうる様々な抵抗感、期待感を想定しながら関係づくりをしていく姿勢も信頼関係形成につながる大切な要素であると考えられる。

中学時代の悩みの有無に関しては、約 7 割が悩みや不安が「あった」と回答しており、男性よりも女性の回答者が有意に高く、先行研究（永井・新井，2005；岩瀧，2008）と類似した傾向がみられた。

中学時代の悩み・不安の内容に関しては、「友人関係（先輩・後輩も含む）」が最も多く、一部の先行研究（例えば、永井・新井，2005；岩瀧，2008；岩瀧，2009）と同様の傾向がみられた。一方で、学習面に関する悩みが最も多いといった先行研究もある（永井・新井，2008；厚生労働省，2015）。石隈（1999）は学習面や進路面の悩みはある程度具体的であり中学生にとって意識されやすいのに比べ、心理・社会面の悩みは意識化されにくいことを指摘している。本調査は大学生を対象とした回想法による調査であったが、学習面に関する悩みが最も多いという結果の調査はいずれも中学生を対象としており、上述した特徴が影響している可能性もある。しかし、本研究はデータ数が十分とは言い難いため、あくまで本調査での傾向という視点が必要だと考える。

また、先行研究（石隈，1999；山口・水野・石隈，2004；永井・新井，2005）では中学生の相談相手としては友人が多いことが指摘されていたが、本研究の結果は上述した傾向と異なり、相談相手として「友人」よりも「学校の教師」の方が多くあがっていた。この背景としては、本研究の対象者が教員免許状取得を希望している学生であり、学校や教師への肯定的イメージが比較的高い集団の可能性があることが影響していると考えられる。一方で、思春期は重要な他者の対象が身近な大人から友人へと拡張していく時期であり、依存対象

が友人へと変化し、教師に対しては批判的な態度が芽生え、信頼感に学年による差がみられる可能性があるものの、そういった傾向がみられなかったといった研究もある(内田・吉岡, 2020)。それについて、内田・吉岡(2020)は、批判的な態度が芽生える段階にまで自我が発達していない可能性をあげ、友人関係の発達においての現代の中学生の未熟さが反映されていると推測している。この部分については、さらなる検討が必要である。

本調査では、約3割の回答者が中学時代に相談しやすい・話しやすい指導者、専門家が「いなかった」と回答していた。また、回答者の約7割が中学時代に不安や悩みが「あった」と回答していたが、そのうち実際に誰かに相談をしたのは6割程で、残りの約4割は悩みや不安はあったものの誰かに相談をするという選択は取らなかったことが示された。相談しやすい・話しやすい指導者、専門家の有無と相談行動の有無についても同様に有意差はみられず、相談しやすい・話しやすい指導者や専門家がいたとしても、それが実際の相談行動に結びつくとは限らないことが示唆された。本田(2017)は、相談をしない心理状態として、①困っていない(困っていない、または自分ではうまくできていると思っているなど)、②助けてほしいと思わない(困っており自分の対処ではうまくいかないと感じているが、相談をする余裕やゆとりのなさ、相談したいと思えないほどの疲れ、過去に相談して嫌だった経験を多く重ねていることなどによって誰にも相談しようと思わないなど)、③「助けて」と言えない(相談することへの期待感よりも抵抗感の方が高い状態、遠慮による抵抗感など)の3タイプを示している。本調査の結果に当てはめると、悩み・不安があったもの助けてほしいと思わない、もしくは援助要請しなかったのは全体の24.1%(32名)、実際のニーズに関わらず本人が困っていないと感じていたのが32.3%(43名)であった。特に相談のニーズがない生徒もいる一方で、本当は相談したかった、対応してほしかったが援助要請しなかった、もしくはできなかった生徒の存在も明らかになった。本田(2015b)は援助要請できない個人の心理の変容を試みるのみでなく、周囲の他者がその心理に気づき、援助を求められなくても他者から援助が得られるような対人関係を形成することの重要性を指摘している。本調査の結果からも、教師や学校側からのほたらきかけや対人関係の形成の重要性が示唆され、それが教師と生徒の信頼感や相談行動へつながっていくことが推測された。

相談のしにくさには発達的な要因が関連している可能性もある。本田(2015a)は、援助要請に影響を与える発達的な要因として「自律性の欲求」をあげ、思春期はよりその欲求が強まるとしている。ただし、この自律性への欲求が強すぎることで、適切な専門的援助が難しくなる可能性についてもふれている。吉田(2007)は、思春期に入ると自意識が強まり、他者の目を意識して、人に避難されたり批判されたり、欠点を指摘されたりすることを恐れるようになることや、自分の欠点を他人に知られないように隠したりするような傾向を思春期の秘密主義と表現している。中学生への教育相談的な関わりにあたっては、そういった発達的な要因や本人の思いも尊重しながら、生じうるリスクについても考慮したサポートが必要だと考えられる。

## 5. おわりに

特に教師による教育相談では、生徒は普段の教師の言動や生徒への態度・姿勢、実際の対応、自身と教師との関係性などから、その教師への信頼感、相談することの安心性、教師の人間性など様々な観点を考慮し、相談をすることによる結果の予測していることが示された。授業内外での日常的なコミュニケーションや関わり、はたらきかけ、教師の言動や態度、実際の対応が相談のしやすさ・話しやすさに影響を及ぼしていると考えられる。3.2 であげた要素は、教育相談を行う指導者、専門家にとって重要なコンピテンシーであると推測される。このコンピテンシーをどのように研鑽していくかについては今後検討が必要である。

中学時代の悩み・不安や相談行動の有無については、おおむね先行研究と同様の結果であった。悩みや不安も含めて自分自身と向き合い、アイデンティティを確立していくことは思春期・青年期の重要な発達課題とされているが、それは時に苦悩を伴ったり、自分だけで解決しようとすることによって問題が深刻化してしまうこともある。一方で、悩みや不安があったら必ず援助要請をしなければならないというわけでもない。本田(2019)は、対象者が困っておらず、生活上の不都合もなければそもそも相談することも相談を促すことも必要ではなく、ニーズがあったとしても、重要なことは相談させることではなく、対象者のニーズを満たすことだと指摘している。教育相談を行う教師には、生徒本人のニーズを見極めながら、時にはともに考えながら、生徒の前進に繋がる関わりは何かを模索していく姿勢が必要であると考えられる。

## 謝辞

本調査に協力いただいた皆さまに心より感謝申し上げます。ありがとうございました。

## 文献

- Del Mauro, J. M., & Williams, D. J. (2013) : Children and Adolescents' Attitudes Toward Seeking Help From Professional Mental Health Providers. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 35, 120-138.
- 石隈利紀 (1999) : 学校心理学—教師・スクールカウンセラー・保護者のチームによる心理教育的援助サービス—. 誠信書房.
- 岩瀧大樹 (2008) : 中学生が抱える悩みおよび悩みに対する相談相手・相談抑制理由に関する研究—1. 昭和女子大学大学院生活機構研究科紀要, 17, 53-68.
- 岩瀧大樹 (2009) : 中学校3年間の悩みおよび教師への援助要請経験に関する研究—大学生を対象とした回想法による検討—. 学苑 (823), 74-87.
- 河村茂雄 (1996) : 教師のPM式指導類型と勢力資源及び児童のスクール・モラルとの関係についての調査研究. *カウンセリング研究*, 29 (3), 187-196.

- 武蔵由佳 (2019) : 第 2 章 子どもの心理と発達課題. 河村茂雄編著 : 教育相談の理論と実際 改訂版—よりよい教育実践をめざして—. 図書文化社.
- 厚生労働省 (2015) : 第 13 回 21 世紀出生児縦断調査 (平成 13 年出生児) 及び第 4 回 21 世紀出生児縦断調査 (平成 22 年出生児) の概況. <https://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/syusseiji/13/dl/gaikyou.pdf> (2021 年 3 月 10 日アクセス)
- 水野治久 (2007) : 中学生が援助を求める時の意識・態度に応じた援助サービスシステムの開発. 文部科学省科学研究費補助金 2005 年度実績報告書.
- 水野治久 (2008) : 中学生が援助を求める時の意識・態度に応じた援助サービスシステムの開発. 文部科学省科学研究費補助金 2006 年度実績報告書.
- 水野治久 (2016) : Part II B.学校心理学を支える心理学的基盤 : 4 他者の中で生きること : 4.被援助志向性. 日本学校心理学会編集, 学校心理学ハンドブック第 2 版—「チーム」学校の充実をめざして—. 教育出版.
- 文部科学省 (2010) : 生徒指導提要.
- 永井智・新井邦二郎 (2005) : 中学生における悩みの相談に関する調査. 筑波大学発達臨床心理学研究, 17, 29-37.
- 永井智・新井邦二郎 (2007a) : 中学生における相談行動の規定因—修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチによる検討—. 学校心理学研究, 7 (1), 35-45.
- 永井智・新井邦二郎 (2007b) : 利益とコストの予期が中学生における友人への相談行動に与える影響の検討. 教育心理学研究, 55 (2), 197-207.
- 永井智・新井邦二郎 (2008) : 悩みの種類から見た中学生における友人に対する相談行動—予期される利益・コストとの関連—. 学校心理学研究, 8 (1) 41-48.
- 中井大介・庄司一子 (2006) : 中学生の教師に対する信頼感とその規定要因. 教育心理学研究, 54 (4), 453-463.
- 中井大介・庄司一子 (2008) : 中学生の教師に対する信頼感と学校適応感との関連. 発達心理学研究, 19 (1), 57-68.
- 中井大介 (2019) : 教師と子どもの信頼関係と心理教育的援助サービス. 日本学校心理士会年報, 11, 4-15.
- 野島正剛・三好和子 (2004) : 特性不安および生活上のストレスと中学生時の不登校傾向との関連. 児童文化研究所所報, 26, 29-41.
- 本田真大 (2015a) : 援助要請のカウンセリング—「助けて」と言えない子どもと親への援助—. 金子書房.
- 本田真大 (2015b) : 幼児期, 児童期, 青年期の援助要請研究における発達の観点の展望と課題. 北海道教育大学紀要教育科学編, 65 (2), 45-54.
- 本田真大 (2017) : いじめに対する援助要請のカウンセリング—「助けて」が言える子ども, 「助けて」に気づける援助者になるために—. 金子書房.

- 本田真大 (2019) : 相談できる力 (SOS が出せる力) を育てる : 援助要請に焦点を当てたカウンセリング (第 2 回) 相談しない心理状態のアセスメント. 月刊学校教育相談, 33 (6), 50-53.
- 大野精一 (1997) : 学校教育相談とは何か. カウンセリング研究, 30, 160-179.
- 笹井清登 (2015) : 序章 総合人間科学としての思春期学. 長谷川寿一監修, 思春期学. 東京大学出版会.
- 内田利広・吉岡美和 (2020) : 中学生の自尊感情と教師への信頼感との関連. 京都教育大学紀要, 137, 125-139.
- 山口豊一・水野治久・石隈利紀 (2004) : 中学生の悩みの経験・深刻度と被援助志向性の関連—学校心理学の視点を生かした実践のために—. カウンセリング研究, 37 (3), 241-249.
- 吉田圭吾 (2007) : 教師のための教育相談の技術. 金子書房.