

(不登校問題についての理解と支援の在り方について)

感情の言語化を意識した中学生と学級担任との『交換日記』の実践

— 心的安全空間を広げる手立てとして —

研修機関 鳴門教育大学大学院 学校教育研究科人間教育専攻臨床心理士養成コース 久米禎子研究室
室戸市立佐喜浜中学校 教諭 竹島 ゆかり

1 はじめに

平成 24 年度の文部科学省の「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」の結果によると、不登校生徒数は中学校で 91、446 人で、不登校になったきっかけ（中学校）は、「無気力」26.4%、「不安など情緒的混乱」25.1%、「いじめを除く友人関係をめぐる問題」15.7%であった。不登校になる生徒は漠然とした不安を抱えていたり、友人関係の問題に対処できなかつたりと学校生活において安心できない状況を感じていることが想像される。

心的安全空間は、小谷が「個人がいかなる脅威や怖れからも自由でいられる心の安全空間」と定義しており、心的安全空間は個人の心的安全空間をもとに集団の安全力学で成熟すると述べている。学校において、子どもたちの心的安全空間が狭くなり、子どもたちが集団に安心を感じるができなければ、小谷は「個人の集団からの逃避」の中で、引きこもったり、集団や仲間さらには自分を壊そうとしたりすると示している。つまり、子どもの心的安全空間が脅かされることがいじめや不登校をはじめ様々な問題行動につながっていく要因の一つとして考えられるのである。では、心的安全空間を創出し、広げるにはどうしたらよいか。西村は他者との率直な感情の交流が行われることで心的安全空間は広がっていくと述べている。率直な感情の交流には生徒同士の対話や生徒と教師の対話が効果的であると考えられる。しかし、対話が成立するためにはお互いが共感できることが根底にあるが、楯本は中学生の人間関係において、共感性が十分に育ってないことを指摘している。共感とは他者の感情体験を代理体験することであるため、まずは自分の感情に気づき、言語化することが重要だと考えられる。

中学生が感情を言語化する手立てとして、多くの中学校で実施されている個人日誌の活用が考えられる。個人日誌は生徒と学級担任とのやり取りであることから「交換日記」としての要素がある。個人の日記には、告白性と秘密性があるが、「交換日記」は日記を介してのコミュニケーションの要素が加わる。無藤は小学校の日記指導を取り上げ、教師の朱筆（コメント）は、指導的要素と同時に「内容が分かることと心情に共感する」コミュニケーションの要素があることを示している。「交換日記」においては、受け手の学級担任が送り手の中学生が書いた内容について受容することと、生徒の感情に共感することがコミュニケーションとしての重要な要素になると考えられる。

ロジャーズは、心理療法における学習の条件の中に、受容と共感を取り上げている。受容は、無条件の積極的尊重において、クライアントのよい感情表現を受容すると同時に悪い感情表現をも受容することであるとし、この無条件の積極的尊重によって安全な雰囲気を用意することができ、その程度に応じて意味のある学習が行われる⁷⁾と述べている。共感については、クライアントが内面からみているままに、その世界を適切に共感的に理解し、経験することである⁷⁾と述べている。さらに意味のある学習が行われる条件には「クライアントが、セラピストの一致、受容ならびに共感のある程度経験し、知覚しなければならない」と述べている。その上で、ロジャーズは、この心理療法の条件が教育に適応されるとすれば、教師が一致しており、「生徒をありのままに受容し、そして、生徒がいただいている感情を理解することができるならば、意味のある学習がおこる」と述べている。「交換日記」という守られた空間で、生徒が自分の感情を言語化し、そのことを学級担任から受容・共感される体験をするならば、意味のある学習が起こる可能性があるのではないだろうか。

中学生が個人日誌にその日に引き起こされた自分の感情を意識して言語化することで、自分の感情

に気づき、その感情を学級担任が受容・共感したコメントを返すことで、中学生は学級担任との間において安心感が生まれ、心的安全空間が広がるものと考えられる。個人日誌は中学生と学級担任とのやり取りであることから、本研究では「交換日記」とする。

2 研究目的

目的は、中学生の心的安全空間を広げる手立ての一つとして、自分の感情を言語化することを意識した中学生と学級担任との「交換日記」を実践、その効果を検証することである。もし、「交換日記」で中学生が意識して自分の感情を言語化し、そのことを学級担任が受容・共感したコメントを返すならば、中学生に安心感が生まれ、「交換日記」の中でより自由な表現が可能になると予想される。より自由な表現が可能になることは、学級担任との関係性において中学生の心的安全空間の広がりの意味するものとする。

3 研究内容

(1) 方法

ア 対象

対象は筆者の在籍する中学校の全校生 37 名 (表 1) と学級担任 3 名である。

イ 手続き

(7) 感情の言語化を意識した中学生と学級担任との「交換日記」の実践

生徒および学級担任へのオリエンテーションを実施。内容は生徒には、その日に自分の中に起こった感情をできるだけ言語化して日記を記述することの依頼と、筆者の介入の承諾を得ることであった。筆者の介入は週 1 日で、その日の日記に対してコメントを返すことである。学級担任には、生徒の感情に対して、受容・共感したコメントを返すように依頼した。

日記の記述内容 (コメントを含む) は生徒ごとにまとめ、分析を行った。期間は 2013 年 4 月 16 日から 7 月 16 日までの登校日 61 日間であった。筆者の介入は 13 日間であった。

(イ) 生徒へのアンケート調査

「交換日記」の実践終了後、生徒の意識変化を把握するために、アンケートを実施した。質問項目は表 2 に示す。

表 2 生徒へのアンケートの質問項目

1. 「個人日誌」を書くことは大変でしたか? (選択肢) その理由も教えてください。(自由記述)
2. 印象に残ったコメントはどんなコメントでしたか? その理由も教えてください。(自由記述)
3. 「個人日誌」を書いて、自分が変わったと思うことは? それはどんなことですか? 具体的に教えてください。(自由記述)
4. 「個人日誌」に 1 学期間取り組んだ感想。(自由記述)
※実践校では「交換日記」は「個人日誌」と呼ばれているため、質問紙には「個人日誌」と記載した。

(ウ) 学級担任へのインタビュー

生徒の変化と学級担任の意識変化を把握するために各学級担任に 30 分程度の半構造化インタビューを実施した。実施日は夏休み中の 7 月 23 日で実践協力校に場所を借りて行った。質問項目は表 3 に示す。

表 3 学級担任への質問項目

1. 「交換日記」を実践して、生徒の日記で変化は見られたか。
2. 今回の取り組みで、自分が変わったと思うことや意識したことはなにか。
3. 感想 (交換日記の活用をどう思っているのか、など)

(2) 結果と考察

ア 生徒からみた「交換日記」

(ア) 「交換日記」の記述内容から

実践で得られた「交換日記」の生徒の記述の分析を試みた。分析の視点は、字数の変化、主体的な記述の変化、感情表現の変化であった。本稿には感情表現の変化の結果を記載した。

a データサンプルの抽出

生徒の欠席や忘れ物でデータが得られないことがあった。分析は同じ生徒の記述内容の変化で比較するため、データサンプルの抽出を行った。期間は、実践の初期・中期・後期の三期とし、出来るだけ行事がなく、平常日課の連続5日間（1週間）とした。結果、データの揃っている生徒数が多かった、初期は4月22日～26日、中期は5月20日～24日、後期は6月17日～21日とした。データサンプルの生徒の構成は表4に示す。

表4 データサンプルの生徒の構成表(単位:人)

	女子	男子	合計
第1学年	5	6	11
第2学年	5	2	7
第3学年	4	2	6
合計	14	10	24

b 感情表現の変化

中学生が「交換日記」において、どのような感情を表現し、それらがどのように変化していったのかを明らかにするために、感情表現を項目別にみってみた。項目は高橋の分類を参考に感情を「一次感情」、「二次感情」に分けた。「不安」は「一次感情」に含まれるが不登校の要因とも考えられている。その「不安」感情の記述がどのくらいみられたのかを調べるために「一次感情」から「不安」を1項目として取り出した。「感覚」は感情につながる刺激として1項目とし、合計4項目とした。感情表現の項目別の記述例は表5に示す。

表5 感情表現の項目別の記述例

項目	記述例
一次感情	楽しい、嬉しい、悲しい、辛い、など
二次感情	好きだ、戸惑った、恥ずかしい、羨ましいなど
不安	不安だ、心配だ、など
感覚	しんどい、きつい、疲れた、暑い、簡単、など

感情の分化と発達段階の関係をみるため、項目ごとの記述箇所数が各期間の全体に占める割合を出し、学年、期間の比較を行った。結果を図1に示す。

すべての学年において「一次感情」の割合は多かった。第1学年、第2学年では「感覚」の割合は「不安」や「二次感情」よりも多かった。「感覚」は、後期になるにしたがって第1学年、第3学年は増加傾向にあった。感情にまではなっていないが、より「感覚」を捉えるようになってきていたことが考えられる。「感覚」の記述内容には「しんどかった」や「だるい」などのネガティブな感覚を記述している生徒も多くみられた。「不安」の割合は非常に少なかった。「不安」を記述し、相手に伝えることは中学生にとっては容易ではないことが考えられる。

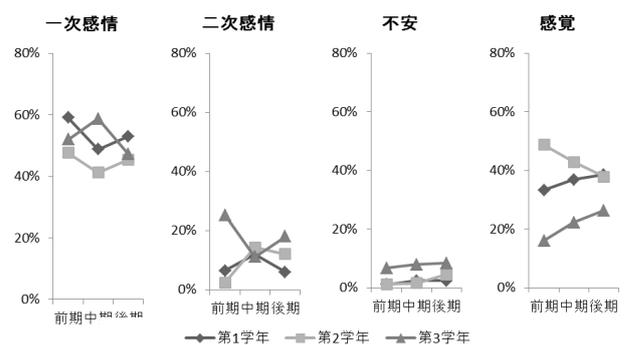


図1 感情表現の項目別割合の比較

また、第3学年は後期に「一次感情」の割合は減少するのと対照的に「二次感情」の割合は増えている。二次感情は発達段階とも関係していることや第3学年では進路選択を目の前にして自分と向き合うことが多いため、複雑な感情が引き起こされていることも考えられる。

(イ) 生徒へのアンケート調査から

a 「交換日記」を書くことの負担感

学級担任との関係性を深めていくためには「交換日記」の継続が重要であると考え、「交換日記」を書くことに対して、生徒がどれくらいの負担感を感じていたのか、どのようなことに負担感を感じていたのかをみた。負担感については選択肢別に割合を出し、学年ごとにみた。結果は図2に示す。

第2学年は「大変でない」「あまり大変でない」が合わせて半数であるが、第1学年、第3学年ともに半数以上で負担感が高い。負担感の低い理由として、どの学年も「毎日あったことを思いだして書くだけだから」「書き慣れたから」「ダジャレなどを書くのが楽しかった」「テストなどの急いでいるところは少し大変だったけど、普段は楽しかったです」などで、書く内容があることや習慣化されていること、また楽しいと感じることが負担感の軽減につながっている。

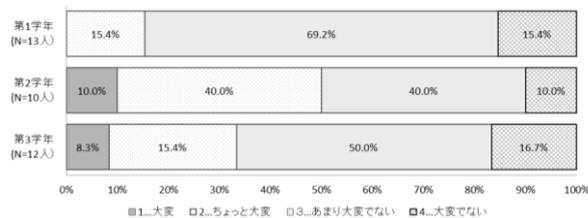


図2 「交換日記」を書くことの負担感

「大変」「ちょっと大変」は第2学年は半数で比較的多かったが、第1学年、第2学年にも少数であるが負担感の高い生徒がいた。理由は「何を書くのかを考えるのが大変だった」「忙しくて、時間がなかった」や「文章を考えるのが面倒くさかった」などであった。

b 生徒の印象に残ったコメント

学級担任が受容・共感したコメントを返すことの効果を明らかにするために、生徒の印象に残ったコメントを回答してもらった。第1学年は「交換日記」が手元にない状態での実施となったためほとんどの生徒からの回答が得られず、第1学年の結果は割愛することとした。回答されたコメントは、コメントの傾向をみるために項目を設定し、集計を行った。項目は、本研究の目的である生徒の感情を受け入れる「受容」や生徒の感情に共感する「共感」、教師としての指導教育的立場で書かれる「助言」や「励まし」、教師としてではなく学級担任の個人的な立場で書かれた「意見」や「体験談」、生徒への興味・関心を示した「興味」の7項目を設定した。結果を表6に示す。

両学年とも「受容」「共感」のコメントが学級担任、筆者ともに多くを占めた。理由は、自分を受け入れてくれたことや、自分と同じだと思えたことで安心できたことがあげられた。また、学級担任に認めてもらったこと、学級担任との距離

表6 印象に残ったコメント(単位:人)

	学年	受容	共感	助言	励まし	その他	ない
学級担任	第2学年	5	3	1			1
	第3学年	2		2	5	3	
筆者	第2学年	2	4			3	1
	第3学年	3	1	2	2	1	

の近さを感じたこともあげられている。生徒との関わりの多少に関係なく、学級担任、筆者ともに「受容」「共感」したコメントは生徒の印象に残りやすく、生徒に安心感をもたせることができることが分かった。特に学級担任には、筆者と違い、学校生活での関わりが大きい分、自分のことを認めてもらいたい、分かってもらいたいという欲求が満たされることが、安心感につながっているものと推察される。このことは学級担任との関係性を深める上でも大切であるし、安心感があるから学級担任に対して「交換日記」の中でより自由に表現できることにつながっていくものと考えられる。

第3学年では、第2学年と異なり「励まし」や「助言」も印象に残っている。理由は「励まし」では意欲の向上を感じて、「助言」では、教師の考えに生徒が納得していることが分かった。これは、前述のように第3学年は主体的な表現記述が増加していることや、「二次感情」の記述が増加していることより、内省が進み、教師の「助言」「励まし」も主体的に受け容れることができているものと考えられる。

イ 学級担任からみた「交換日記」

(7) 学級担任のコメントの内容変化

中学生が安心して「交換日記」に自分の感情を記述ができるためには、学級担任が受容・共感したコメントを返していくことが重要である。そこで、生徒の日記に対して、各学級担任が受容・共感したコメントをどのくらい返していたのか、また取り組みによってどのような変化がみられたのかをみてみた。学級担任のコメントは表4の生徒の記述に対するものを使用した。学級担任の表示は、第1学年の学級担任を学級担任A、第2学年の学級担任を学級担任B、第3学年の学級担任を学級担任Cとする。

コメントの内容は項目ごとに分類し分析を行った。使用した項目は、生徒へのアンケートの中の印象に残ったコメントと同じ項目を使用した。集計の方法は、学級担任のコメント字数の違いを考慮して、各期間の中でその項目が発現した日数の全体に対する割合を出し、学級担任、期間、項目ごとに比較を行った。図3に示す。

3人の学級担任は「受容」はいずれも30%を越えており、どの項目よりも多い割合を示した。どの学級担任も受容したコメントを返していることから、生徒の記述に対して受容してきたものと考えられる。しかし「共感」は非常に少なく、教師が生徒の気持ちに共感することの難しさがみえる結果となった。

期間でみてみると、前期は「助言」や「励まし」の割合が多く、「意見」や「体験談」は少ない。後期では、「助言」や「励まし」は減少しているが、「意見」や「体験談」は増加している。全ての学級担任は、前期は教師としての指導的立場でコメント返す傾向にあったのが、後期では教師の立場としてよりは個人的な立場としてコメントに返すようになっている。これは、生徒と学級担任との間に安心感が生じ、教師自身も安心して、教師の立場というよりも個人的な立場でコメントを返すことができてきたのではないかと考えられる。つまり、学級担任自身の心的安全空間が広がった可能性を示唆するものと考えられるのである。

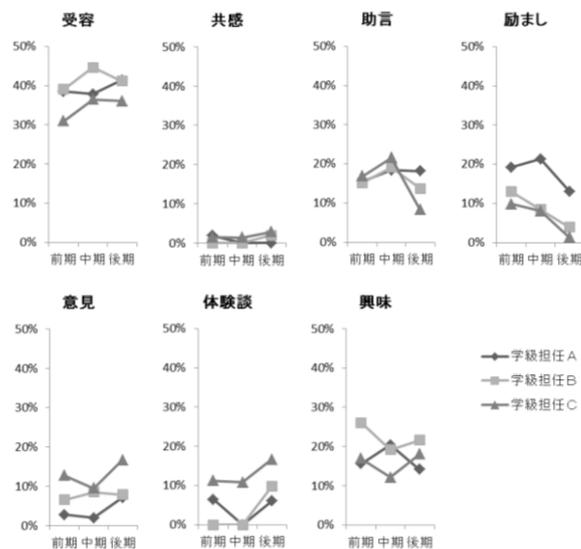


図3 学級担任のコメントの項目の割合の比較

(イ) 学級担任へのインタビューより抜粋

a 「交換日記」の活用について

今回の「交換日記」の実践が実際の学校現場で生かせるのかを探るために、各学級担任に「交換日記」の活用について聞いてみた。学級担任Aは、生徒理解のためには「交換日記」があった方が良く考えていた。学級の人数が多い時にはコメントを返す時間もなかったが、教師の思いをもっと返していたら有益であったと思うと語った。学級担任Bは、生徒指導、生徒理解に役立つと考えていた。特に学級担任として、生徒の毎日の様子を知る手がかりとしての「交換日記」の活用である。学級担任Cは、生徒とつながるツールのひとつとしての「交換日記」の活用を考えていた。個人個人とゆっくり話す時間がないことを補償するためのツールである。

「交換日記」の活用については、1つは学級担任A、Bの話にもあった生徒を理解するためのツールであること、もう1つは学級担任A、Cの話にあった生徒とつながるためのツールであることである。特に中学校のように学級担任が学級で過ごす時間が少なく、生徒と毎日話す時間が取れない場合には有効であると考えられる。しかし、実際に活用するには学級担任がコメントを返す時間をいかに確保するのかが問題である。

ウ 生徒と学級担任の関係性からみた「交換日記」

「交換日記」の実践の過程で、感情の分化が進んだもの、不安な気持ちを表現できるようになったもの、自己内省の深まりがみられたものなど、特徴的な生徒の変化がみられた事例を取り上げ、生徒と学級担任の関係性とともに変化の流れをみてみた。(事例は本稿には省略する)

1 つは感情が分化していく変化である。変化の大小はあるが、学級担任が受容・共感したコメントを返していくことや、興味を持ってコメントしていくことで、次第に自分に起こるさまざまな感情に気づいていくものである。2 つ目は、本当は不安感が高いのに、自分の気持ちを出せずに不適應を起こしている生徒が、学級担任から受容・共感したコメントを返されることで、学級担任に対して、安心して自分の不安な気持ちを出せるようになっていくものがある。3 つ目は、自由に学級担任と「交換日記」で会話しながら、自己理解を深めていくものである。

これらの変化には生徒の感情に対して、学級担任が受容・共感したコメントを返すことが重要であった。感情を受け入れられた生徒は安心して、「交換日記」には何でも書いていいのだと思えるようになっていくことが、意味のある学習を可能にしていっていったと考えられる。安心感が得られると、自分の防衛を取り払い何でも書けるようになるのである。その流れの中で、学級担任も個人的なコメントを返すようになっていったことで、生徒と学級担任との率直な感情の交流が行われていたのではないだろうか。その結果、さらに記述がより自由な表現によって成されていった。つまり心的安全空間の広がりやを意味すると考えられる。このことから「交換日記」には心的安全空間を広げる手立ての一つとしての可能性があるものと考えられる。

4 まとめ

本研究の目的は、心的安全空間を広げる手立てとしての、感情の言語化を意識した中学生と学級担任との「交換日記」の実践である。まず、生徒からみた「交換日記」では、生徒たちは言語化した自分の感情が学級担任に受容されることで、安心感を持つようになっていったことが示された。安心感を得た上で、「交換日記」に自分の感情を綴ることや学級担任との感情の交流を楽しんでいた。このことは生徒の心的安全空間の広がりやを意味するものと考えられる。

次に、学級担任からみた「交換日記」では、教師のコメントは、最初は教師の立場としての「助言」や「励まし」が多くみられたが、実践が進むにつれ、「助言」や「励まし」が減り、個人的な立場としての「意見」や「体験談」が増えていった。これは、「交換日記」を通して生徒と交流していくうちに、教師自身が生徒との関係性において安心感を得て、率直な感情の交流が行われていたのではないかと考えられる。教師の心的安全空間の広がりやを感じさせるものだと考えられる。

生徒と学級担任の関係性からみた「交換日記」では、生徒は学級担任が自分の感情を受容してくれることに安心感を得て、自分らしさを表現していくなかで、意味のある学習が展開されていたことが示されていた。

これらのことから、心的安全空間を広げる手立てとして、生徒が自分の感情を意識して言語化し、その感情を学級担任が受容・共感する「交換日記」は一定の効果はみられたと考えられる。

学級担任へのインタビューでは、生徒理解を深めるツールとしての「交換日記」の活用が示された。生徒は学級でみせる生徒の姿と違う姿を「交換日記」に表現する場合もあるのである。それは「交換日記」が学級担任との守られた空間でのやり取りであるからかもしれない。学級でみせる姿もその生徒の姿であれば、「交換日記」でみせる姿もその生徒の姿である。生徒の姿を多面的に把握するのにも「交換日記」は効果的な手段として活用できるのではないだろうか。

事例でも、「交換日記」に生徒が困っていることを記述し、それを受け取った学級担任がその生徒に対応する場面や、日頃の日記に書かれる様子から学級担任が生徒のサインを捉え、早期に対応する場面がみられた。「交換日記」は日常的に取り組まれていることから、生徒が今何に困っているのか、どのような考え方や捉え方をしているのか、学級でみせる姿からは得られにくい情報が示されること

がある。「交換日記」は生徒支援においても効果的な活用につながると考えられる。

しかし、「交換日記」を実践していく上で重要なポイントもいくつかみえてきた。

1 つ目は、言語表現の苦手な生徒への対応である。今回の実践でも、彼らの負担感は大きく、宿題として義務的に提出させるだけでは、継続の難しさが生じてくることが予想される。彼らが自発的に楽しみを見出せるような手立てが必要である。そのためには受け手の教師がその負担感をも含めた負の感情をも受容・共感することが彼らの安心感につながるのではないかと考えられる。安心感が得られることで彼らも「交換日記」により自由に自分を表現することができるのではないだろうか。もし、その表現がマンガやイラスト、ダジャレであっても受け入れられることで、自発的に自分を表現していくことにつながるのではないだろうか。2 つ目は、中学生が「不安」を言葉で訴えることは容易ではないということである。今回の実践でも感情表現の「不安」は非常に少なかった。しかし、「しんどい」「だるい」「余裕がない」などの表現はみられたので、生徒は何かの形で「不安」のサインを出していたように感じている。「不安」のサインは言語表現だけではなく、さまざまな形で出されている。教師がそのサインを見逃さずに気づくことが不登校の未然防止につながるものと考えられる。3 つ目は、生徒は「受容」「共感」されるコメントが生徒の印象に残るということである。教師は生徒のためにと先に「助言」「励まし」のコメントをしがちであるが、生徒の印象には残りにくいのである。これでは「助言」が「助言」にならず、「励まし」が「励まし」にならないのである。まずは教師が生徒の感情を心のこととして受けとめることで、生徒に安心感が生まれ、教師の「助言」や「励まし」にも耳を傾けることができるのではないだろうか。しかし、今回の実践でも教師が生徒に対して「共感」したコメントを返すことも非常に少なかった。教師が「共感」したコメントを返すことには難しさがある。その理由を筆者なりに推測してみる。教師は「共感」＝「是認」としてとらえる傾向にあるものと考えられる。負の感情に対して「共感」することは、甘やかしとしてとらえられるのである。しかし、「共感」は前述のロジャーズによると、相手の内面からみているままに、その世界を適切に共感的に理解し、経験することであり、「是認」ではないのである。「共感」によって、相手の心のあり様を深く理解することなのである。そここのところに大きな誤解があるのだと考えられる。現在の学校における問題行動は心の問題から起こっていることが多いことを考えると、教師がもっと感情に対して敏感になることが必要とされている。コメントを書く時間を確保するのも難しい職場にあっては、教師自身が自分の感情について考えたり、他者から共感してもらうことは難しいとは考えられるが、生徒や同僚と率直な感情の交流によって、教師の心的安全空間を広げていくことが重要なかもしれない。

今回の実践では、「交換日記」を1つの手段として、生徒の心的安全空間を広げる試みを行ったが、生徒理解や生徒支援においても役立っていたことから、「交換日記」の効果が日常の教育活動に広がる可能性がみられた。「交換日記」はあくまで手立ての一つに過ぎないが、生徒と学級担任の直接の関わりがあってより効果をもたらすことができるものである。どのような関わりがより効果をもたらすのかを、今後の研究で明らかにしていきたい。

引用文献

- ・文部科学省「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」(平成24年度調査結果)
- ・小谷英文『安全空間の心理学』現代のエスプリ別冊『心の安全空間』 至文堂 2005年
- ・小谷英文『集団の安全力学』現代のエスプリ別冊『心の安全空間』 至文堂 2005年
- ・西村馨『心の安全空間を作るための教育的対話に向けて』国際基督教大学学報教育研究 47 2005年
- ・楯本知子『思春期における対人関係感情コントロール』現代のエスプリ 494 至文堂 2008年
- ・無藤 隆『発達過程からみた日記』現代のエスプリ 391 至文堂 2000年
- ・ロジャーズ、C.R.『ロジャーズ全集第5巻 カウンセリングと教育』 岩崎学術出版社 1967年
- ・高橋恵子『感情の心理学』 (財)放送大学教育振興会 2007年