

中学校生活に困難を抱えていた生徒への高等学校での支援の在り方

—X 県の公立全日制普通科高等学校の事例に着目して—

静岡県立松崎高等学校 鈴木 純

【キーワード】 移行支援, 学校組織, 学校適応, 特別支援教育, 不登校

1 問題の所在

「令和元年度学校基本調査」によれば、高等学校(以下、高校)への進学率は98.8%に達した。「高校とは今や、『社会的排除』から個人を守り、社会の安定と統合を維持していくために必要な、最低限出しておかないとならない準義務教育化した機関」⁽¹⁾といえる。

一方で、文部科学省(以下、文科省)「平成30年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査」によれば、中学生における不登校生徒の割合は3.65%であり、1991年度の調査開始以来最も高い割合を示している。高校においてもその割合は1.6%と2016年度から増加傾向にある。加えて、文科省⁽²⁾によると、地域や課程・学科による差異はあるが、平均すると約2%程度の割合で発達障害等困難のある生徒が高校に在籍しているという。

そのような状況において、高校教育の質的改善を推進する方針が掲げられ、総合学科、単位制高校、中高一貫校といった新しいタイプの高校が整備されてきた。また、各都道府県においても、多様なニーズを抱える生徒の学びを保障する高校の配備が進められている。ただし、そのような高校は設置数や配置地域が限定されており、ニーズを抱える全ての生徒がアクセスできるわけではない。

こうした状況を踏まえると、国や都道府県の施策だけでは多様性が益々増大する生徒のニーズに応えることは難しく、個別の学校において積極的な支援に取り組む必要があると考える。

しかし、国や都道府県による施策によらずにそのような対応に取り組むことは、決して容易ではない。その主要な要因の一つは、高校の在り方に対する学校や教員の固定概念にあると思われる。菊地は「高校教師には『専門職意識』が強く、それは往々にして教科指導に傾きがちである。既成の知識の体系を是とし、能力に応じて教育を受けるべきであるという適格者主義が頭をもたげる」⁽³⁾と指摘する。このように能力主義的な高校教育観や教科指導に傾倒した専門職意識は依然として高校教員の間に深く根付いているといえる。

既存の社会や制度に適応しづらさを感じる生徒を包摂することは公教育の役割であり、高校の在り方はすべての子どもに適切な教育機会を提供するという観点から問い直されるべきである。

以上の観点から、事例校のJ高校を捉え直す大変興味深い。同校には不登校経験や発達障害等、様々な困難を抱えた生徒が在籍し、その多くが卒業し、多様な進路へ巣立っていく状況が見られるからである。同校のどのような条件が生徒の学校生活への適応や社会への円滑な移行を後押ししているのかを明らかにすることは、全ての子どもに適切な教育の機会を提供するという今日の高校教育の在り方について検討する一助となると考える。

2 研究の目的・課題・方法

(1) 本研究の目的 本研究は、中学校生活に困難を抱えていた生徒に対して、高校のどのような支援が生徒の高校への適応と卒業後の生活に資するのかを明らかにする。その上で、困難を抱え

ていた生徒に対する高校教育の支援の在り方について検討する。

(2) 研究の課題・方法 研究の目的を達成するために、以下の研究課題と方法を設定した。

【課題1】高校の変遷や高校教員の意識や特性について整理するとともに、様々な教育的ニーズを抱える子どもたちに対する現代の高校教育の現状や課題を明らかにする。

【課題2】J 高校における中学校生活に困難を抱えていた生徒に対する様々な教育活動や支援体制の実際を、観察調査、資料の収集、関係教職員へのインタビュー調査から明らかにする。

【課題3】J 高校の教育活動が困難を抱えていた生徒の成長や卒業後の社会への移行を促した要因を、同校卒業生とその保護者へのインタビュー調査から明らかにする。

【課題4】現代の高校における、中学校生活に困難を抱えていた生徒への支援の在り方を検討する。〈観察調査〉J 高校の教育実践(「ソーシャルスキル・トレーニング講座(以下、「SST 講座」)、「通級による指導」)を観察する。

〈対象者〉前管理職(K1~K2)、現管理職(K3~K4)、教諭(T1~T6)、養護教諭(Y)、事務主査(M)、卒業生(S1~S8)、保護者(P1~P2)の計22名。

3 拡大する高校の教育的ニーズ

(1) 支援を必要とする子どもの増加 戦後発足した新制高校は、70年を超える歴史の中で産業構造の変化や社会の要請によってその在り方を変貌させてきた。現在、高校進学率は99%近くとなり、全ての国民が学ぶ教育機関という新制高校開設当時の理念が現実のものとなりつつあるといえる。これは、高校が限りなく義務教育に近づいたと考えることができる。実際、近年の高校は、不登校、中退、進学・就職先での高い退学率・転退職率など、高校生活への適応と将来の大学生生活いずれの時点での適応についても課題を抱えている⁽⁴⁾。例えば、高校卒業後に進学も就職もしていないものの割合は5.1%⁽⁵⁾であり、その数は5万人以上にも上る。加えて、2017年3月に卒業した新規高卒就職者の3年後の離職率は39.5%と約4割を占める⁽⁶⁾。また、前述のとおり、近年中学校における不登校生徒数は増加の一途を辿っている。子どもの不登校の背景には、学校生活と学習に適応できなかったことに限らず、虐待やいじめなどの体験、学習障害、広範性発達障害等、複雑な要因が関わっており、その要因によってそのニーズは多様である⁽⁷⁾。つまり、このような不登校の増加は、高校全入時代の現代、今後更に多くの様々な支援を必要とする子どもたちが高校へ入学してくることを示唆している。

(2) 多様な教育的ニーズに応える高校教育への転換 周知のとおり、現代の日本において中学卒業後に正規雇用の仕事に就くことは困難であり、高校の卒業資格を得ないことは、社会的な排除のリスクを伴うものと考えられる。しかしながら、小野⁽⁸⁾は、義務教育と違い、高校は1人ひとりの生徒のニーズに応じた支援を提供する体制は一般的ではないのが現状だと指摘する。学校教育法第50条によれば、高校の目的は「中学校における教育の基礎の上に、心身の発達及び進路に応じて、高度な普通教育及び専門教育を施すこと」と記されているが、小野⁽⁹⁾は、すでに高校教育がすべての生徒に対して一律に一定の学力を追求する場としては成立せず、子どもが社会の成員となるまでの「支援の場」としての高校の在り方の重要性を指摘している。希望するものすべてが高校へ進学することのできる現代において、『「中学教育の上にさらなる知識・能力を追加する教育』から、『中学までの義務教育の修得状況に応じて、大人として社会参加するために必要な準備を行う教育』⁽¹⁰⁾へのパラダイムシフトが求められる。

(3) 通信制高校のニーズの高まり 人口減少による高校教育の規模縮小に伴い、「教育困難校」は定員割れを理由に全国的に統廃合の対象となり、高校教育に適応の難しい生徒の居場所が奪われ

ている⁽¹¹⁾。その結果、近年特に増加しているのが通信制課程高校のニーズである。通信制課程を置く高校の数は、1990年には公私併せて84校であったものが、2019年には253校にまで増加している。在籍者数も、高校生人口が減少しているにもかかわらず、約17万人だったものが約20万人へと増加している⁽¹²⁾。

しかし、2018年度の間通信制課程を卒業した生徒において、進学も就職もしていない者の割合は公立で51.3%、私立で35.2%と、全日制高校の5.0%と比較すると非常に高い数値となっている⁽¹³⁾。このことは、通信制高校において、卒業後の社会への移行支援の更なる充実が求められることを示唆しているといえる。

(4) 都道府県における多様な困難層に対応する高等学校の設置 各都道府県教育委員会等においても、東京都のチャレンジスクール、神奈川県のカリエイティブスクール等、多様な困難層に対応する高校の設置が進められている。これらの学校の特色として、中学校生活に適応的ではなかった生徒の進学意欲を尊重し、学力試験を課さず高校進学へのハードルを下げている。加えて、生徒の登校を促すため、少人数による学習・生活集団を設け、多くの教員で個々の生徒へのきめ細かい生活支援や丁寧な学び直しの支援を行っている。しかし、上で述べたような高校の数は限られており、すべての子どもたちが容易に通学できる状況とはいえない。通学可能圏内だとしても、遠方となれば時間的、経済的負担も大きくなる。また、行政による施策が講じられたとしても、教職員が理解を示さずその価値を見出せなければ、十分な効果は望めないと考えられる。

4 高校教員の特性

(1) 根強く残る「適格者主義」 選ばれた者を対象にしていた頃の高校教員は、「教師が『知識を伝達』することができないのは、生徒に課題があるからといった捉え方が中心であった」⁽¹⁴⁾とし、新制高校の教員の多くは旧制中学校の教員であり、高校は義務教育ではないことから、十分な学習能力を持つ者のみが進学すべきであるという適格者主義の発想を持つ傾向が強かった。石井⁽¹⁵⁾が「今日でもこの適格者主義の意識は根強い」と指摘するように、高校は義務教育ではなく、選抜試験を通過したものが学ぶべき所という認識が依然として教員や社会に根強く残っていると考えられる。多種多様な子どもたちが入学してくる現代の高校において、高校教員は旧来からの「選ばれた者が学ぶ場所」という認識を改める必要がある。

(2) 高校教員における「教科専門性」 田中⁽¹⁶⁾は、『教科』は教師集団のパースペクティブを彼らの専門的文脈から統制するシステム」とし、他の教科とは分離した専門的利害関係を共有する「教科共同体」の機能を有し、教科内の成員に教科に対するアイデンティティを付与する一方、他教科との境界を維持するため相互に競合する関係をつくり出すとする。また、その教科の専門分化は、教科内部、教科間での教員の関係に垂直関係をもたらし、学校組織の官僚制と連動し、教員を強く統制する機能を有すると述べる。それは「教科の壁」となり、教科間のコミュニケーションの希薄化の要因となるといえる。構成人数が多く、教科研究室で過ごす教員が多いことから、高校ではそれはより高いものとなる。つまり、高校教員は個性が高く、専門知識に偏重した教科指導を重視する傾向があると考えられる。多様な個性や能力をもつ生徒が高校へ進学する現在、高校教員は子どもへの対応について、その専門性を再定義することが求められる。

5 J 高校の教育活動の実際

(1) J 高校の置かれた状況 J 高校はX県東部の中山間地域に位置する男女共学の公立全日制普通科高校である。少子化に伴う募集定員の減少が続き、現在全校120名定員の小規模な高校である。

同校には特別支援学校高等部 IK 分校が併設されており、両校生徒による交流活動「共生・共育」が行われている。近隣には、夜間定時制を除くと学校への適応が困難な生徒に対して支援を行う高校⁽¹⁷⁾は存在せず、最寄りの私立高校への通学も1時間以上を要する。そのため、同校には周辺地域から不登校経験者や発達障害等、様々な困難を抱えていた生徒が多数入学してくる。そして近年、その割合は増加している。一方で、同校生徒の中退者数は減少しており、全体的な欠席や遅刻の数も減っている。また、関係者の多くが述べていたことは、様々な困難を抱えていた生徒の支援に対する地域の中学校や保護者からの同校への期待である。T1によれば、中学校から「復活の高校」と表現されることがあり、なぜ様々な困難を抱えていた生徒が学校生活へ適応していくのか、しばしば問われるという。行政からの指定を受けているわけでもない同校で、一体どのような学校づくりを行い生徒を支援しているのだろうか。

(2) 支援を必要とする生徒への教育実践 J高校の教育方針を示すものとして、K2前副校長は『「ステューデントファースト」、生徒の目線に立った支援をみんなが心掛けている』と述べていた。同校には、困難を抱えていた生徒に対して、①高校生活を継続するための支援、②卒業後の社会生活において必要な力を育成する様々な教育実践、が行われている。その中でも、上記①、②について、特に大きな役割を担っている4つの実践に筆者は着目した。

(3) 「ソーシャルスキル・トレーニング(SST)講座」の実践

【導入の背景】J高校では、生徒の卒業後の状況に課題を抱えていた。中学生時代の困難から多くの生徒が回復を見せるが、卒業後の社会生活では再び困難を抱え、不適応な状態に陥ってしまうことが多かった。T6によれば、高校教育で改善しきれない「社会の壁」を乗り越えさせることが、同校の課題であった。その課題の解決に向けて、2015年度に同校が導入した実践が、S大学K教授研究室のコンサルテーションによる「SST講座」である。同実践が実現に至った背景にはK1前副校長の存在が大きい。同氏は、過去にX県総合教育センターの教育相談課に勤務し、不登校生徒等の相談業務を担当していた経験がある。同実践は、K1前副校長のキャリアにもとづく、生徒の抱える困難への理解、実践を教育活動に根付かせるという強い思いにより動き出すこととなった。

【「SST講座」の実際】「SST講座」開始当初の流れは、次の通りである。①生徒の状況を把握するためのアセスメントを実施。②K教授によるSSTの理論についての校内研修会の実施。③講座は各学年の教員が担当し、事前にK教授と指導案の検討を行う。④特別活動等を使用し、1,2年生を対象に、年4回の講座を実施(K教授研究室の学生がアシスタントとして参加)。⑤講座終了後は、生徒の様子や講座の内容について事後研修会を実施。⑥年度末に、再度アセスメントを実施。また、各講座はビデオ録画し、指導案やスライド資料は保管され、以後の実践に生かされている。

【教員の意識の変化】T2は、「SST講座」の導入により、教員が具体的な方法論を学び、生徒にどのような力を身に付けさせるかという共通の指針が生まれたと述べていた。K1前副校長は、同実践を、生徒だけでなく教員への研修の機会とも考えていた。若く、経験に乏しい同校の教員が生徒を支援するための理論を学ぶと同時に、他校へ異動し、そのノウハウが広がることも期待していた。事実、職員研修や実践が積み重ねられていくことで、同校教員の授業技術の向上や生徒との関わり方に意識の変化が生まれていった。

同講座を引き継いだ、K2前副校長が「最初は与えられたプログラムでやっていた」と語っていたように、当初は既成のプログラムをもとに実践を行っていた。しかし、同校教員がその必要性を強く認識し、どのような講座にすべきか主体的に考えるようになった。その結果、講座の内容が生徒の状況に応じたものに進化していった。また、教員間で共有されるSSTという視点が、

日常的に話題に挙がることで、T1が「『教科を超えた教員間の学び合い』が生まれ、教科を超えた授業の土台となっている」というように、教科指導にもSSTの視点が活用されるようになった。**【教育活動全体への広がり】**講座導入後、更に大きな変化が生まれた。それは、学校行事を「試す場」とし、年4回の講座以外でもSSTが活用されるようになったことである。各行事で必要だと考えられるスキルを事前に練習し、それを実際の場面で試し、振り返るという流れが校内組織全体に浸透していった。例えば、遠足前には「話しかけるスキル」を学習し、遠足当日、誰かに話しかけ、写真を撮影してもらって課題が与えられた。それまではただ出かけるだけであった学校行事が、事前に練習した「対人スキル」を「試す場」として活用されるようになった。このように、生徒の抱えるニーズに応じたスキルの学習を設定し、行事を「試す場」としたことで、学んだことを実際の場面で使用する機会が生まれていった。T2が「もう当たり前のことになっている」と述べていたように、SSTの実践は同校の教育活動全体へ広がり、人間関係を結ぶことが苦手な生徒を支援する上での校内の共通のストラテジーとして定着している。

(4) 校訓・学校教育目標を具象化するレジリエンスを育む「富士山モデル」

【レジリエンスとは】American Psychological Associationによると、「レジリエンスは、家族や他者との人間関係、深刻な健康問題、職場や経済的なストレス要因といった重大な逆境、トラウマ、悲劇に直面した際、それにうまく適応するプロセス」⁽¹⁸⁾と定義される。つまり、「レジリエンス」とは逆境や困難に耐え、苦しい体験をしても柔軟に対応し、生き抜く力であるといえる。また、その力は誰もが保持し、学び、発達させることが可能であると示されている⁽¹⁹⁾。

【「富士山モデル」の導入と教育活動の変容】この困難な状況から立ち直る力であるレジリエンスは、どのように育まれるのだろうか。小林⁽²⁰⁾は、レジリエンスが高まる要素を「心」「技」「体」の3点をバランス良く育てていくこととし、「富士山モデル」として提唱している(図1)。

J高校は、「SST講座」により校内に広がった支援の視点を、更に組織全体で共有できる体制づくりを目指した。そこで2018年度より同校のグランドデザインとして採用されたものが、上述した「富士山モデル」である。同校では、レジリエンスを「生きる力」と捉えると同時に、校訓「不撓不屈」、学校教育目標「自律と共生の心を育成する」を具象化する概念と捉えた。

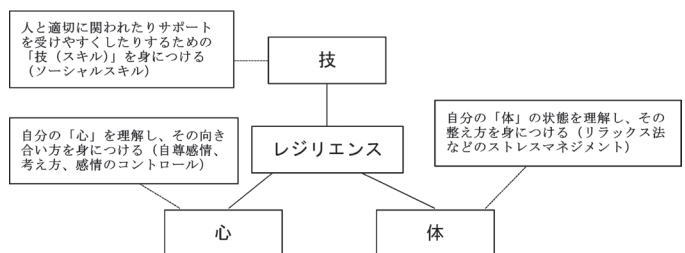


図1 レジリエンスを育む「富士山モデル」(小林, 2017)

同時に、校訓「不撓不屈」、学校教育目標「自律と共生の心を育成する」を具象化する概念と捉えた。それまで各担当で個別に計画していた教育活動を「心」「技」「体」に分類し、図1に当てはめたモデル図を作成した(図2)。

図2に示されるように、J高校では学校教育目標の達成をレジリエンスの育成と捉え、それを育むために「心」「技」「体」のそれぞれに活動を位置づけている。また、別途作成された「総合的な学習(探究)の時間・特別活動年間計画」には、前述したSSTでの学習を「試す場」としての学校行事が明示された。J高校は、生徒の実態を踏まえ、自らの生活に関わることで、社会に出て生活する上で役に立つ生き方や在り方について学ぶ機会を数多く用意している。

そこで、同モデルを活用し、それらを分類することで、各活動の目的や位置づけが明確となり、教育活動全体が1つの柱として整理された(表1)。そして、着目すべき点は、「富士山モデル」にもとづき、各活動の担当がレジリエンスを育むという観点でそれまでの活動を見直し、活動の視

点に変化が生まれたことである。例えば、「体」に分類される歯科衛生講話は、それまでブラッシング指導等を行っていたが、レジリエンス育成の観点から、歯の健康を保つことが心身の健康につながるという講話に内容が変更された。各活動の冒頭には、その活動がモデルの3要素のどの部分を重視しているのか、モデル図を用いて説明が行われる。このように、同校では、校訓や学校教育目標を具象化する「レジリエンスを育む」という視点の下、様々な学校教育活動が実施されるようになっていった。

【キーワードとしてのレジリエンス】同モデルの導入により、事務主査Mが「レジリエンスという言葉が校内にすぐく飛び交う」と述べていたように、校内成員の共通言語となっていた。校内に「レジリエンス」という学校教育目標の達成に向けた資質・能力を表す言葉が「共有ビジョン」として組織文化に根付いていくことで、同校がこれまで行ってきた教育活動が生徒の実態に即した取り組みへと変化していったのである。また、新たな取り組みを始めるのではなく、既存の活動の視点を見直して実施することは、教職員の負担軽減にも寄与している。

校内に「レジリエンス」という学校教育目標の達成に向けた資質・能力を表す言葉が「共有ビジョン」として組織文化に根付いていくことで、同校がこれまで行ってきた教育活動が生徒の実態に即した取り組みへと変化していったのである。また、新たな取り組みを始めるのではなく、既存の活動の視点を見直して実施することは、教職員の負担軽減にも寄与している。

(5) 特別支援学校高等部との「共生・共育」

【「共生・共育」の実際】J高校には、校舎内に特別支援学校高等部IK分校が併設されている。両校の生徒は、①学校行事の共同開催(体育祭、文化祭等)、②学年交流会(調理やスポーツ等)、③昼食交流・昼休みの活動、④合同授業、などを通じた「共生・共育」を行っている。年度当初には、IK分校教員がJ高校の生徒に対して、障害についての理解や、障害を抱える人々と共にどのように生活するか等についてのガイダンスも実施される。また、3年間、通学や校内で同じ空間を共有していることにおいても、両校生徒の親交や共生に対する意識は自然に深まっていくという。

【生徒の多様な価値観への気づき】J高校の生徒たちは、IK分校の生徒たちと共に学校生活を過ごしていく中で、中学校時代には得られなかった経験をしている。自ら主体的に考えて取り組むこと、他者の立場に立ち物事を考えること、そして、互いの存在を認め合い、たたえ合うといった経験である。それは教員が強要するものではなく、両校生徒が共に過ごすなかで自然に育まれるものである。K1前副校長は「上から目線ではなく、はなから同じ土俵に立っていて、そこで色々

「高校「しなやかに生きる力」を育む「富士山モデル」

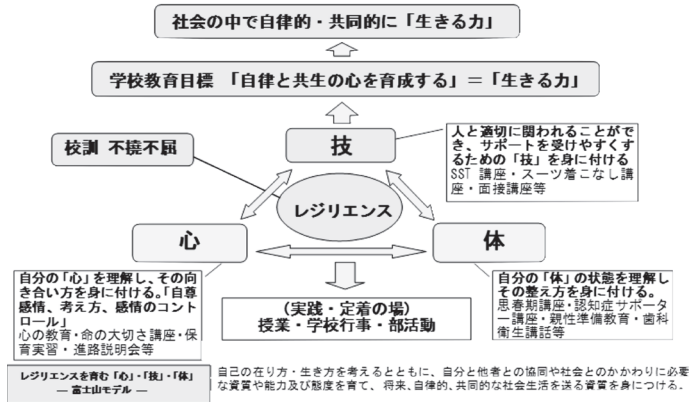


図2「高校「しなやかに生きる力」を育む「富士山モデル」
(J高校提供資料をもとに筆者作成)

(表1) 各活動の分類 (J高校提供資料をもとに筆者作成)

心	自分の心を理解し、その向き合い方を身に付ける。「自尊感情、考え方、コントロール」心の教育・命の大切さ講座・保育実習・進路説明会等	心の教育講座、命の大切さ講座(交通講話)、保育実習、進路説明会、卒業生進路講演会、共生・共育、インターンシップ
技	人と適切に関わるができる、サポートを受けやすくなるための「技」を身に付ける	SST講座、身だしなみ講座、面接講座、主権者教育、調べ学習発表会、インターンシップ発表会
体	自分の「体」の状態を理解し、その整え方を身につける	親性準備教育、歯科衛生講話、認知症サポーター講座、思春期講座、薬学講座等

な個性をもった人々と関わる中で、生徒は自分らしく生きていいということを学んでいる」と語っていた。「共生・共育」は、多様な個性をもつ者との関わりを通じて、生徒にホリスティックな見方や考え方を育むと同時に、自らの生き方や在り方について考える機会となっている。

【教職員の学び】IK分校の存在は、J高校の教員にとっても大きな学びの機会となっている。発達障害を抱える生徒をはじめ、様々な支援を必要とする生徒が多数在籍する同校では、教員の多くが生徒への対応に難しさを感じている。例えば、T4が「特別支援教育の視点での支援の方法という部分がわからなかった」というように、支援を必要とする生徒にどのように関わったらよいかかわらなかったという。そのような点で、IK分校との交流はJ高校の教員にとって支援のニーズが高い生徒への関わり方を学ぶ機会となっている。例えば、T4はIK分校教員の生徒支援の姿から「色々な気づきがある」とし、T3は「困難を抱える生徒に、特別支援教育の視点でアドバイスをいただいている」と述べていた。養護教諭Yが、前任校と比べ「発達障害について支援するのが当たり前という雰囲気がある」というように、同校には困難を抱えた生徒を支援するという共通の視点が、組織文化に深く根付いている。

(6)「通級による指導」の活用

【教員の抱える困難】J高校には、医療機関で発達障害と診断を受けた生徒が一定数在籍している。その中でも、個別の支援を行う必要性が特に高い生徒への対応に苦慮することがある。T4は、担当するホームルームに在籍する、発達障害を抱えた生徒Aへの対応に追われ、部活指導や学級運営に支障をきたすようになった。「木を見て森を見ずだった」と語っていたように、「個の支援」と「集団の指導」のバランスを保てなかったという。「本当に教員の加配があればと思った」と述べていたように、同校の教員数ではその対応にも限界があった。そのような状況において、K2前副校長が中心となり、2020年度より「通級による指導」の導入を実現させた。

【「通級による指導」が生徒と教員に与えた影響】同校における「通級による指導」は、週1回、前年度IK分校を定年退職したO氏が来校し、放課後の時間を使用し約1時間の自立活動を行う。活動内容は受講者が抱える課題の改善を目的とするため、当該生徒の状況に応じて内容を設定する。また、J高校の全教員が活動の補助と観察を行うため、輪番で参加する形となっている。養護教諭Yは同実践の導入により、当該生徒が知らない外部の人間や、関わりが少ない教員が支援に携わることとなり、生徒自身に、様々な人間が自分のことを支援してくれるという意識が芽生えるのではないかと述べていた。また、全ての教員が支援に関わることで、学校全体として「個々の生徒の支援に関わる」という共通認識が生まれているといえる。

【生徒が抱える困難への教職員の理解】着目すべき点は、同実践を計画したK2前副校長の視点である。K2前副校長は、意図的に全ての教員に関わる形をとった。今後、特別な支援を必要とする生徒がどの高校にも在籍するようになり、これからの高校教員はそのような生徒の支援への理解が求められると考えていたからである。実際、同校の教員には、新たな気づきが生まれている。例えば、T1はAが授業の内容をノートに書き込まないことを怠惰と捉えていたが、実践への参加を通じてそれがAの特性であることに気づいた。自身の授業を理解することが困難な生徒もおり、生徒の目線に立って特性に応じた授業を行わなければならないと考えるようになったという。

6 J高校の教育実践が生徒の高校生活と卒業後の生活に与えた影響

中学校生活に困難を抱えていたJ高校の卒業生への聞き取りを通して、同校の教育活動が生徒の成長や卒業後の社会への移行を促した要因を明らかにした。

(1) 生徒の高校生活での成長を促したもの

【コミュニケーション能力の向上】 中学校生活に困難を抱えていたJ高校の生徒にとって、学校生活を過ごす上での「困り感」の最も大きな要因は、他者とのコミュニケーションの取り方がわからなかったことである。人との距離の取り方や話し方がわからないが故に、友人関係を築けなかったり、教員に質問をしたりすることができなかった。生徒にとっては、授業でのグループワークも苦痛なものであった。困ったときも他者に助けを求めることができず、それが生徒の学校生活を苦しいものにしていった。しかし、生徒の多くは、高校生活を通してその力が身についたと述べていた。そして、その要因の1つとして、「SST 講座」について言及するものが多かった。教員の中には、当初その効果に懐疑的なものもいたが、当事者にとってそれは大きな意義を持つものであり、生徒と教員の認識には齟齬が大きいことが示された。また、同校の授業はSSTの視点を土台として行われているため、授業でのグループワークに対する苦手意識の減少が示され、それが授業への参加意欲の向上に寄与していることが明らかとなった。

【教職員の支援】 J高校の教職員の対応は、生徒の高校生活を支える大きな要因となっていた。生徒の中には、入学以前、教員に対して恐れを抱き、自分は相手にされていなかったと認識していたものが多い。加えて、高校教員は中学校より更に厳格で、学校の価値基準に基づいて評価されると考えていた。しかし、J高校での生活を通じて、生徒の認識に変化が見られた。その変化を促した要因として、①「教員の生徒目線の支援」、②「生徒の状況に応じた個別の支援」、③「教員からの積極的な声掛け」、④「教員の自己開示」が、生徒のこれまで抱えていた認識を変化させ、教員からの期待を感じ、学習への意欲向上等を促すものとなっていた。同校の教員は上記のような支援を行う上で、授業やホームルームでの「教員」としての役割と、生徒の横に立ち、共に活動を行い、生徒の興味・関心について共に語りあう「人生の先輩」としての存在を使い分けていた。その役割の使い分けが生徒の教員への壁を取り除き、信頼関係を構築する役割を担っていた。

また、校内の「雰囲気」が生徒の高校生活を安心できる居場所とし、学校全体で生徒に期待をしているという認識を与えていた。そして、その「雰囲気」は、管理職や事務職員を含め、教職員集団誰もが頻繁に声かけを行い、同じ姿勢で関わることによって生み出されていた。

【境遇を共にする仲間との関係】 J高校の生徒は、過去に辛い思いをしてきた仲間と互いの悩みを語り合い、共感し合いながら高校生活を過ごしていた。傷つき体験をもつ者同士で、他者に嫌な思いをさせない配慮が生まれる環境が存在し、それが生徒の高校生活を支えていた。

(2) 卒業後の社会生活への移行を促したもの

【異質な他者との関わり】 同校の生徒は「共生・共生」を通じて、多様な価値観を受け入れられるようになった。交流を通じて、生徒は、画一的な価値観で人が評価されることに囚われず、お互いの個性を認め合いながら生きていくことを身につけていた。それは、中学校生活で様々な劣等感を抱え、学校という社会での生きづらさを抱えていた生徒にとって、自分らしく生きて良いという考えを持つことにつながっていることが明らかになった。

【役割と責任】 J高校は小規模校であるため、様々な教育活動において生徒に様々な役割が必然的に与えられ、責任をもって取り組まなければならない。中学校でそのような経験に乏しい生徒にとって、誰もが役割と責任を与えられ、それを無理のないハードルの中、遂行できる環境は、生徒の自立を促す大きな機会となっている。与えられた役割に個人が責任をもち取り組み、それを乗り越えることで、自信が生まれ、主体的・積極的に行動する姿勢が身についていった。

【人間関係づくりの学び】 人と関わりたくてもその術を知らなかった生徒にとって、SSTの学びは、生徒が進学先や就職先で自ら人に話しかけたり、人に助けを求めたりする行為の表れからも、卒

業後の社会生活を円滑に過ごすことに生かされている。また、レジリエンス教育においても、S1が「嫌なことを言われることもあるけど、受け流すことができるようになった」や、S6が「社会人になり、怒られたらやっぱりへこむんですけど、そういうことがあってもレジリエンスのこと覚えてます」と語っていたように、生徒の卒業後の社会生活に寄与していることが示された。

7 現代の公立高校における支援の在り方

(1) 困難を抱えた生徒に対する教員の支援

生徒の目線に立った「伴走する教員」の存在、「教員」と「人生の先輩」としての役割を使い分け、状況に応じた個別の対応が生徒の高校生活を支えていたことが示されたが、同校の教職員は困難を抱える生徒への支援の視点や具体的な方法を、「共生・共育」や「通級による指導」を通じて学んでいた。高校教員が困難を抱えた生徒に対応する実践力を身につけることは喫緊の課題であり、教職課程での特別支援教育に関する学習の更なる充実、教職員研修等を通じて全ての教員に対しての学びの機会の提供が求められる。また、生徒の状況に応じた個別の対応は、教員の負担が大きい。そこで、義務教育のように学習支援員等の配置を進めることが方策の1つとしてあげられる。しかし、生徒の困難への気づきや理解を最も得ることができるのは常に生活を共にする教員であることを踏まえると、学校の実情に応じた柔軟な教員配置等の措置を検討すべきである。

(2) 高校における「人間関係づくり」教育の充実

宮本が「自立の困難に直面する若者に対して、必要とされる教育・訓練がないがしろにされている」⁽²¹⁾と指摘するように、困難を抱えていた生徒にとって、人と関わる術や感情をコントロールする術を学んでいないことは、学校生活や社会生活を適応的に過ごす上での阻害要因の1つであった。また、教員が認識する以上に生徒はそのような学びを求めていた。しかし、既存のプログラムをただ行うだけでは大きな効果は認められず、教員が生徒の抱える課題を把握・共有し、実践に対する必要性を認識し、その視点を日常的な教育活動に生かしていくことで効果的な実践となることが示された。また、それらの実践は生徒の卒業後の社会生活を支えるものであることも明かとなったが、それは伊藤⁽²²⁾が課題提起した、困難を抱えた生徒の高校への「登校継続」と「進路形成」との非連結のジレンマという課題を解消する方策となることが示唆された。高校が社会への移行における最後の教育機関であるとすれば、自立に困難を抱える生徒が求める教育を提供していくべきであり、教科指導に傾倒しがちな高校教員の専門性を改める必要がある。

(3) 生徒を支援する「雰囲気」を生み出す組織文化

高校の卒業生や保護者が受け止めていた、校内の組織文化に根付いた支援的な「雰囲気」は、生徒の高校生活を支えていた。その「雰囲気」は、同校の教育実践を介して、教職員が立場や教科を超えてインフォーマルな場でのコミュニケーションを図り、共通の認識をもつことで生み出されていた。そのことを踏まえると、同校の実践は、教科や学年の「壁」が高く教員間における「相互不干渉」の傾向のある高校教育に1つの示唆をもたらす実践であるといえる。

(4) 全日制高校の在り方

高校の卒業生は全日制高校を「普通の高校」と述べ、大半の子どもたちと同じような高校生活を過ごすことを望んでいた。通信制への進学は「問題の先延ばし」とし、人間関係を築けないまま大人になることを危惧していたものもいた。中学校に馴染めなかったということで、定時制高校や通信制高校へ進学するのが適切であるというのは安易な認識であり、生徒の思いを大人が理解することが重要である。また、少子化が進む中、小規模化している高校は、充実した教育を

実施するためには一定の学校適正規模が必要であるという名目のもと統廃合されている。この学校の適正規模は、大人の価値観によって設定された規準であり、困難を抱えていた生徒たちの目に学校の存在がどのように映っているかということ、大人が認識する必要がある。様々な困難を抱えていた子どもたちにとって高校教育が最後のセーフティネットである以上、子どもが学校に合せるのではなく、学校が子どもの目線に立ち、子どものニーズに応じた教育提供を行うことが、現在の公立高校には求められるといえよう。

【注】

- (1) 香川めい・児玉英靖・相沢真一 (2014)『〈高卒当然社会〉の戦後史—誰でも学校に通える社会は維持できるの—』新曜社, p.209.
- (2) 文部科学省 (2009)「高等学校における特別支援教育の推進について—高等学校ワーキング・グループ報告—」
- (3) 菊地栄治 (2012)『希望をつむぐ高校—生徒の現実と向き合う学校改革』岩波書店, p.96.
- (4) 樋田大二郎 (2014)「序章 変わる高校生活と地位達成の仕組み—メリトクラシーとトラッキング構造のその後—」樋田大二郎・荻谷剛彦・堀健志・大和田直樹編『現代高校生の学習と進路—高校の「常識」はどう変わってきたか?—』学事出版, pp.10-21.
- (5) 文部科学省 (2019)「令和元年度学校基本調査」
- (6) 厚生労働省 (2020)「新規学卒就職者の離職状況 (平成29年3月卒業者の状況)」
<https://www.mhlw.go.jp/content/11652000/000689481.pdf> (2021年3月5日閲覧).
- (7) 小野善郎 (2012)「序章 移行支援としての高校教育」小野善郎・保坂亨編『移行支援としての高校教育—思春期の発達支援からみた高校教育改革への提言』福村出版, pp.13-39.
- (8) 前注 (7)
- (9) 前注 (7)
- (10) 小野善郎 (2016)「第10章『移行支援としての高校教育』再論」小野善郎・保坂亨編『続移行支援としての高校教育—大人への移行に向けた「学び」のプロセス』福村出版, pp.278-303.
- (11) 青砥恭 (2016)「第2部 変容する社会と若者の居場所 第3章 居場所を失った子どもたち」小野善郎・保坂亨編『続移行支援としての高校教育—大人への移行に向けた「学び」のプロセス』福村出版, pp.76-113.
- (12) 前注 (5)
- (13) 文部科学省 (2020)「高等学校通信教育の現状について」
- (14) 小川洋 (1997)「第8章 高校入試改革の動向と帰結」菊地栄治編『高校教育改革の総合的研究』多賀出版, pp.131-157.
- (15) 石井和世 (2014)「授業改革から高校改革へ—教員の意識を変えた『授業研究会』」学事出版, p.27.
- (16) 田中統治 (1996)『カリキュラムの社会学的研究—教科による学校成員の統制過程—』東洋館出版社, pp.56-57.
- (17) 単位制の高校, 3部制定時制, 通信制課程や通信制課程と連携したサポート校等。
- (18) American Psychological Association (2014)「The Road to Resilience」<https://advising.unc.edu/wp-content/uploads/sites/341/2020/07/The-Road-to-Resiliency.pdf> (2021年2月25日閲覧).
- (19) ——— (2012)「Building your resilience」<https://www.apa.org/topics/resilience> (2021年2月25日閲覧).
- (20) 小林朋子・大森純子・石田秀 (2017)「子どものレジリエンスを育てるための「心・技・体」による包括モデルの実践」『静岡大学教育学部研究報告 (人文・社会・自然科学篇)』第67号, pp.89-103.
- (21) 宮本みち子 (2015)「序章 移行期の若者たちのいま」宮本みち子編『すべての若者が生きられる未来を—家族・教育・仕事からの排除に抗して』岩波書店, p.22.
- (22) 伊藤秀樹 (2009)「不登校経験者への登校支援とその課題—チャレンジスクール、高等専修学校の事例から—」『教育社会学研究』第84集, pp.207-226.