

高校生が教師への相談に至るまでのプロセス：大学生への回想調査から

吉野, 日奈子
九州大学大学院人間環境学府

古賀, 聡
九州大学大学院人間環境学研究院

<https://doi.org/10.15017/7177920>

出版情報：九州大学総合臨床心理研究. 15, pp.109-115, 2024-03-15. Center for Clinical Psychology and Human Development, Kyushu University

バージョン：

権利関係：



高校生が教師への相談に至るまでのプロセス：大学生への回想調査から

吉野日奈子 九州大学大学院人間環境学府 ／古賀 聡 九州大学大学院人間環境学研究院

要約

本研究では、高校生が教師への相談に至るまでの葛藤や心の動きを明らかにし、高校生の教師への相談を促進させる教師側の介入方法を提案することを目的とした。その際、大学生7名を対象に回想調査を行い、回想調査で得られた質的データを相談の多様なプロセスの中における必須通過点や分岐点を把握できる、複線径路・等至性モデル (Trajectory Equifinality Model: TEM) を用いて分析した。その結果、高校生が相談に至る際の葛藤要因として、相談内容の妥当性や教師・生徒ともに時間がないことが考えられた。また、高校生が相談に至る際の促進要因として、教師との心理的距離の近さが考えられた。なお、高校生の教師への相談を促進させる教師の介入方法として、以下の4点が提案された。1点目に、教師への相談の機会を教師自らが作ることである。2点目は、教師が生徒に対して受容的な態度をとったり授業等での指導力を向上させたりすることで信頼感を得ることだ。そして3点目は、生徒に親近感を持たせ教師との心理的距離を縮めること、4点目は、教師が相談を日常化させることである。

キーワード：援助要請、青年期、複線径路・等至性モデル

I 問題と目的

援助要請とは一般的に、自分の力だけでは解決できない問題に直面した際に、その問題を解決しようと他者に援助を求めることをいう。その援助の求め方は多岐にわたる。学校心理学の領域において、問題や悩みを抱え個人では解決できない場合に、他者に相談することは、援助要請 (help-seeking) という視点から研究が進められている (後藤・松浦, 2017)。また、高野ら (2007) は、「心理的な問題において専門的な援助を求める行動は、社会心理学において注目されてきた援助要請行動の一部である」と論じた。したがって、本研究では、相談を、援助要請を行うための一行動と定義する。

青年期は、子どもからおとなへの移行期として、身体性、対人関係、社会的役割といった様々な側面で大きな変動が見られるため、心理的混乱が生じやすく、ライフサイクルの中でも心理障害が生じる危険性が最も高い発達期である (川瀬・中村, 2004)。実際、近年不登校やいじめ・引きこもり・家庭内暴力など青少年を取り巻く問題は多岐に渡っており、文部科学省 (2021) の調査によると、令和2年度における高等学校の不登校生徒数は43051人、自殺者数は305人となった。

心理的混乱が生じやすい青年期は悩みや葛藤を抱えることが多い。しかし、悩みを抱えることには肯定的な側面も存在する。都丸・庄司 (2008) は、悩みをきっかけに内省し、自己受容できるか否かが、青年期の人格形成において重要であり、「悩み」を自分自身の問題として自覚し取り組むことによって、「悩み」を身体化や行動化することなく、個人の成長につなげることができると指摘した。この悩みに取り組む手段の一つとして挙げられるのが、相談である。

だが、相談を推進するにあたって、青年期の中でも高校生特有の懸念点が存在する。武蔵・河村 (2021) は、小学生・中学生・高校生の男女を対象に調査し、「小学生や中学生に比べ、高校生がより異質性を受け入れた友人関係を築くことができるようになること」を示唆した。このような集団はピア・グループと呼ばれる。ピア・グループは、互いの違いを認め合い、互いの価値観や理想などを語り合う関係であり、互いの異質性をぶつけあうことによって、他者との違いを明らかにし、自立した個人として互いを尊重し合うことができる集団である (松本,

2016)。後藤 (2018) は、このような、お互いを認め合えるような友人関係を築きたい高校生だからこそ、サポート授受の互恵性に意識が向くと考えられ、それゆえに援助要請に対する懸念・抵抗感が高いことが推測されると論じた。

実際に、教師という存在は生徒にとって自分たちの学校生活のことをよく知る身近な大人という特別な立場でありながらも、そのような教師に相談をする高校生は少ない。高木・太田 (2010) は、教師に対する援助要請の経験が無いと回答した生徒は全体の48.9%、1、2回しか無いと回答した生徒と合わせると80%と、多くの生徒が教師に対して援助要請を控えている実態を明らかにした。

岡本ら (2014) は、分散分析による援助要請意図の対象、性別および学年による差の検討の結果、友人への援助要請意図が教師やSCへの援助要請意図に比べて高いことを示唆した。また、山口・下平 (2007) は、高校生が相談をする際、悩みの種類によって相談相手 (ヘルパー) を変えており、心理社会・健康の悩みにおいてはボランティアヘルパー (友人、先輩後輩) や役割的ヘルパー (親、兄弟姉妹)、進路の悩みにおいては役割的ヘルパーへの相談傾向が高く、部活の悩みにおいては、悩みの深刻度が高いほどボランティアヘルパーに、次いで複合的ヘルパー (担任などの教師) へと相談する傾向が高いことを論じた。したがって、たとえ悩みによって相談相手を変えていても、親兄弟や友人らと比べて教師へ相談に行く傾向は低いことが窺える。

教師に対する相談への結びつきの弱さが指摘される一方で、岡・葛西 (2010) は、「高校生では生徒が教師に感じる安心感が学校生活適応感に有効であること」を示唆した。

教師は相談相手として選択されにくい現状はあるが、その存在は生徒の心理的援助に関して肯定的な影響を与えうる。そのため、生徒が教師に安心感を持ち、頼りやすいような環境を作ることが必要であり、そこに高校生の援助要請の発展の余地があると考えられる。

人が相談に至るには、相談によって生じる利益とコストのバランスが大きく影響している。高野・宇留田 (2002) は、「問題を抱えた人が援助を要請しようとする場合、要請コストが被援助利益よりも大きく、非要請コストが非要請利益よりも小さい

と、援助要請しないということになり、要請コストが被援助利益より小さく、非要請コストが非要請利益より大きいと、援助要請することになる」と述べた。

どのように利益とコストが教師への相談を促進・阻害し、「相談する」に至るまでの葛藤や逡巡を生んでいるのかを明らかにすることが重要である。相談に至るまでの心の動きに触れながら、悩みに気づいてから相談に至る・至った後までの流れや、多様な相談につながるプロセスで示される共通点、それぞれの行動が分かれる分岐点を把握する必要があるだろう。心理的混乱が生じやすい青年期において、悩みや葛藤は彼らの成長に必要不可欠であり、その悩みに向き合うための行動である相談プロセスに焦点を当てることは重要であろう。また、相談内容や相談に求めるものは、生徒それぞれであり、その相談に至るまでのプロセスも多岐にわたると考えられる。

そこで、本調査において、「人間の発達や人生径路の多様性・複雑性の時間的変容を捉える分析・思考の枠組みモデルである」(荒川ら, 2012) 複線径路・等至性モデル (Trajectory Equifinality Model; 以下, TEM) を用いることとした。「TEM は等至性 (Equifinality) の概念を文化心理学や発達心理学に取り入れようとした Valsiner (2001) の創案に基づく」(荒川ら, 2012)。等至性とは、開放システムが持つ特徴の一つであり、異なる径路をたどりながら類似 (similar) の結果にたどりつくことを指す (サトウ, 2009)。TEM で用いられる概念を表 1 にまとめた。TEM を用いることで、相談に至るまでのプロセスの中で多く

の人が結果的に通過する必須通過点や径路が分かれる分岐点を把握し、どのような経験が相談につながっていくのかについて考えることができる。

本研究の目的は、そのような多様な生徒らと接する教師を視点とし、援助要請の促進方法を明らかにすることである。具体的な問いは以下の点である。

問い①：生徒が教師へ相談に至るまでにどのような葛藤や心の動きがあったのか。問い②：教師への援助要請に至るプロセスのなかで、教師がより介入できそうなポイントはどのような部分か。

II 方法

1. 調査対象者

A 大学に所属する大学生に SNS や講義の中で調査協力を募り、「高校生の際に教師に相談に至った経験」「相談をするか迷いながら相談に至った経験」を持つ、大学 3～4 年生 7 名 (男性 5 名, 女性 2 名: 3 年生 5 名, 4 年生 2 名) を対象に調査を行なった (表 2)。

2. 調査方法

各回 1 時間程度の対面による半構造化面接を 1 人あたり 2 回、2022 年 11 月後半から 12 月にかけて実施した。分析方法として TEM を使用するにあたって、1 回目のインタビューをもとに TEM 図を作成したうえで 2 回目のインタビューを行うことで、分析の適切性を当事者目線で確認できるだけでなく、そのやり

表 1 TEM で用いられる概念

概念	意味
等至点 (EFP)	複数の径路が収束し等至性が実現する点
両極化した等至点 (P-EFP)	等至点の補集合となる点
分岐点 (BFP)	人生径路が選択や出来事によって分かれる点
社会的ガイド (SG)	プロセスを促進する要素
社会的方向づけ (SD)	プロセスを阻害する要素
必須通過点 (OPP)	多くの人が制度的・慣習的・結果的に経験する点

表 2 調査対象者の概要

対象者	性別 学年	相談時期	教師との関係性	相談内容
A	男性	①高校 1 年生 夏休み後	高校 3 年間の化学の教科担当	①進路について
	大学 3 年生	②高校 2 年生		②進路について
B	男性	①高校 2 年生 11 月	高校 3 年間の現代文の教科担当	①受験対策について
	大学 4 年生	②高校 3 年生 2 月	課外活動の担当	②受験勉強について
C	男性	①高校 2 年生 進級後	高校 2. 3 年生時の担任	①自身の身体について
	大学 3 年生	②高校 3 年生 秋		②授業について
D	女性 大学 3 年生	高校 1 年生 冬休み前	高校 1 年生時の担任	学校に通うきつきについて
E	男性 大学 3 年生	高校 3 年生 7 月	高校 2. 3 年生時の担任	応援団と受験の両立について
F	男性 大学 3 年生	高校 3 年生 夏休み前	中高 6 年間の担任	受験勉強について
G	女性 大学 4 年生	高校 3 年生 1～2 月	高校 3 年生時の担任	クラスメイトについて

とりを通してリフレクションが深まり、あり得た選択肢や経路が追加で語られる可能性があるという実践報告（荒川ら，2012）を踏まえて、実施回数を設定した。インタビューは2回とも調査協力者に了承を得た上でICレコーダーに録音し、調査者が逐語録を起こした。

3. インタビュー内容

津田・富田（2011）の相談行動意思決定プロセス仮設モデルをもとに、「自分の出来事・その時の感情を誰かと共有したいか（共有意図分岐）」「どのような相手と共有したいか（相談相手選択分岐）」「イベントに対する問題か（問題評価分岐）」の内容を含んだ質問事項（1回目：8問，2回目：7問）をインタビューで取り扱うことにした。

4. 分析方法

複線経路・等至性モデル（TEM）を用いて分析を行う。ここでは、等至点（EFP）を「学校の先生に対して相談をした」という経験とする。向（2016）のTEMを使用した分析方法をもとに、本研究では逐語記録を精読し、各協力者の教師へ相談に至った過程を把握する。その後事例ごとに、KJ法に準じ、逐語記録の最初から順に意味のまとまりごとの単位に区切り、その内容を端的に表す見出しを付け、カードに記載する。この作業を繰り返し、最終的なまとまりを時系列で並べた上でTEM図を表す。

5. 倫理的配慮

本研究は九州大学の臨床心理学講座研究倫理審査委員会の承認を受けて実施された（許可番号B22003）。インタビューを実施する際に、調査協力は自由意志によるものであり協力の中止や筆記記録・音声記録の停止を求めることができること、質問への回答を拒否できること、データは厳重に保管され筆者と分析協力者のみが調査内容を知ることができること、そしてデータは研究論文および報告書として公表されるが、公表に際して協力者のプライバシーが侵害されないよう最大限の注意を払い配慮することについて説明し、これらへの承諾のサインを得た者を調査対象者とした。また、インタビューの対象者・質問項目に関して、現在進行形で悩みを抱えている高校生に面接を実施することや、結果相談することができなかった経験について回想をしてもらい尋ねることは、調査協力者の心的負担が大きいと考え、対象を大学生とし、相談の成功体験について回想を求めた。

Ⅲ 結果

調査協力者と相談に至った教師との関係性について、7名のうち2名（A・B）が教科担当の先生、5名（C・D・E・F・G）が担任であった。また、Bが相談をした教師は教科担当かつ課外活動の担当教員であった。教師の性別は、男性が4名（B・C・E・F）、女性が3名（A・D・G）である。Eを除いた6人の教師に共通する特徴として「厳しさ」や「指導力の高さ」が挙げられた。

また、調査協力者は能動的に相談をした者（A・B・C・F・G）と偶然相談に至った者（E・D）とで分かれていた。以下、経験した出来事をラベル化し【 】、社会的ガイドを【SG】、社会的方向付けを【SD】として、それぞれの具体的なプロセスを一つずつ取り上げる。

1. 能動的な相談プロセス（事例B）

Bは【高校へ入学】し、高校1年生の3学期に【ビブリオバトル参加を決意】した。そのときに担当となったのが、現代文の教科担当の教師であった（【現代文の教師が担当になる】）。高校2年生時には授業前の雑談を通じて距離も縮まっていた（【先生に厚意を感じる】）。高校2年生の7月、BはH大学の【AO入試について知る】。しかし、このとき所属していた複数の課外活動の大会が重なった。先生から【与えられたことをする時間のなさ（SD）】から、相談には行かなかった。そして、【課外活動が終わる】11月、【入試への勝算のなさ（SD）】はあったが、【やらずに後悔したくない（SG）】という自身の想いや、私立高校で授業料も高いため（【授業料の高さ（SG）】）利用できるものは利用しようという思いから、相談を決めた。

相談後、AO入試の対策をしてもらい、高校3年生時に【AO入試を受ける】。そして、12月になり最後の定期試験が行われ、Bは得意だった現代文で不合格点を取ってしまった（【定期試験で赤点を取る】）。ここで、Bは挫折をしてしまい（【挫折をする】）、何を書けばいいかわからず怖くなった（【記述が書けなくなる】）。また、その1週間後に【AO入試に落ちる】。その後、【センター試験受験】。私立大学も受験したが不合格となった（【私立大学に落ちる】）。Bは【危機感を抱く】。先生に相談をしたら何かしらの答えをくれるだろうと期待し（【答えをくれる期待感（SG）】）、入試の20日ほど前に記述が書けないことを相談した。相談をする際に、Bは、現代文が得意だという強い【プライド（SD）】ゆえに、先生に回答の記述が出来ないことを指摘されてしまったら【立ち直れないかもしれないと不安（SD）】を感じた。また、【相談しても何も変わらないかも（SD）】という思いや、試験対策の中の【時間のなさ（SD）】も相談をする上での妨げとなった。いざ相談をすると、先生から「満点を取らなくていい、完璧な答案を目指すから書けなくなるんだ」と助言を受けた。さらに、解答をする上でのアドバイスをもらうことが出来た。そこでBは、気持ちが楽になり（【楽になる】）、自分の【すべきことに気づく】。そして、【入試に合格】した。また、相談を通じ【相談が習慣づく】ようになった。

2. 偶然的な相談プロセス（事例D）

Dは【高校へ入学】し、厳しい校風の学校だったため忙しく過ごした（【学校の忙しさ】）。また習い事も遅くまであった（【習い事の忙しさ】）ことで、高校1年生でこの二つの【両立が大変に感じる】。多忙な中、【課題が終わらない】、【睡眠不足】や、休み時間に睡眠をとったり課題をしったりするため【友人と接する機会が減る】といった問題が起こった。また、課題に取り組むものの終わらせることが出来なかった際に、その【結果のみを見て怒られる】ことがあった。Dには、心理的負担感があったが、そのきつさや自分の課題に気づくと立ち直れず自分がレールから外れてしまうような気がして（【レールから外れる怖さ（SD）】）、【きつさに気づかないふりをする】。Dは不安を抱えたまま【学校に通い続ける】。ある日、事務的な用事ができたため、昼休みが終わる前に職員室に向かった（【職員室に用事ができる】）。Dは「職員室＝怒られる場所」というイメージがあり、職員室にいく際に抵抗感や緊張感を抱いていた（【職員室への行きづらさ（SD）】）。職員室に入ると、担任の先生に「最近D疲れてない？大丈夫？」と声をかけられ（【先生に心配の声をかけられる】）、職員室に居ることの緊張感や警戒心が弛んだ。徐々

に自分の状況や辛さを語り、相談し始めた。相談時は他の教師もあまりおらず、ただ作業音が響いているような状況だった（「周囲に人が少ない静かな空間（SG）」）。相談をする際、相談しなければならぬ切迫感と、相談相手から思うような反応がでてこなかった状況を想像し、相談を数居の高いものとして感じ、相談を避けている自分（「相談経験の無さ（SD）」）や、相談をすることで周囲に様々な憶測をされるのを嫌う気持ち（「周囲の憶測（SD）」）があり、これらが相談の妨げとなっていることに気づいた。一方で、自分を「気にかけてくれる人が欲しい（SG）」という思いや、先生に相談したら何か「配慮してくれるかもしれない（SG）」という思いがあり、相談に至ったことを前向きにとらえた。実際に教師に相談をすると、【安心感】が生まれ、学校に通うのが少し楽になった。また、そこで【カウンセリングを提案される】。

3. 7事例のTEMの作成と説明

7つの事例から得たそれぞれのラベルを統合し、7事例に共通したラベルを作成してTEM図を作成した（図1）。以下、ラベルを【 】, 社会的ガイドを〔SG〕, 社会的方向付けを〔SD〕, 必須通過点を（OPP）, 分岐点を（BFP）として、統合したTEM図の内容を記述していく。

7人は、【高校へ入学（OPP）】し、担任や教科担任といったように、相談に至った【先生が担任・担当となる（OPP）】。高校生活を過ごす中で、D・E以外の5人は【先生を信頼・距離が縮まる体験（BFP）】をした。この経験を通じて、【先生を信頼・距離が縮まる（OPP）】ようになる。ある日7人に、決断の後押しをして欲しい、気持ちを整理したい、問題を解決したい、自分のことを見て欲しい等【援助を求める（OPP）】気持ちが芽生える。そして、7人は【相談機会を獲得（BFP）】していく。A・B・C・F・Gは自らで相談をしようとその機会を作り（【相談の機会を作る（OPP）】）、D・Eは【偶然先生と出会う（OPP）】

ことで、相談に至った（【先生に相談する（EPP）】）。この時、【相談内容の妥当性（SG）】や、先生自身や周囲の環境から生じる【話しやすさ（SG）】、先生への【信頼感（SG）】が相談を後押しした。一方で、【相談経験の無さ（SD）】や職員室に入る・職員室で先生を探すことへの抵抗（【職員室へのハードル（SD）】）、周囲から何を相談しているのかと思われること（【周囲の憶測（SD）】）、自身・先生の【時間のなさ（SD）】が相談への阻害要因となっていた。A・B・Cの3名は、この相談で【受容体験（BFP）】をし、再び【援助を求める（OPP）】ことがあった際に、先生への【信頼感（SG）】や【期待感（SG）】も相まって、もう一度【先生に相談する】。相談を経て、B・D・F・Gは相談前に比べて【気が楽になる（OPP）】ようになり、A・B・C・E・Fは先生の助言から自分が【すべきことがわかる（OPP）】という体験をした。

このTEM図の仮想経路について記述していく。まず、1つ目の分岐点である【先生を信頼・距離が縮まる体験（BFP）】があり、この体験がなければこの時点では【先生との距離が遠い】と感じる。そこで、【信頼感（SG）】のなさからその【先生に相談しない（P-EFP）】経路がありうる。2つ目の分岐点は【相談機会を獲得（BFP）】である。7名はそれぞれ【相談の機会を作る（OPP）】ことや【偶然先生と出会う（OPP）】ことで相談の機会を得たが、能動的に相談をしようとせず、それに加えて【先生と出会わない】場合には相談に結びつかない。そして、最後の分岐点が【受容体験（BFP）】である。A・B・Cは最初の相談で先生からの受容を経験し、先生への【信頼感（SG）】や答えをもらえるだろうと【期待感（SG）】を抱いて先生へ2回目の相談をしたが、ここで【受容されない】という体験をすれば、信頼や期待は作用しないため【先生に相談しない（P-EFP）】経路がありうる。

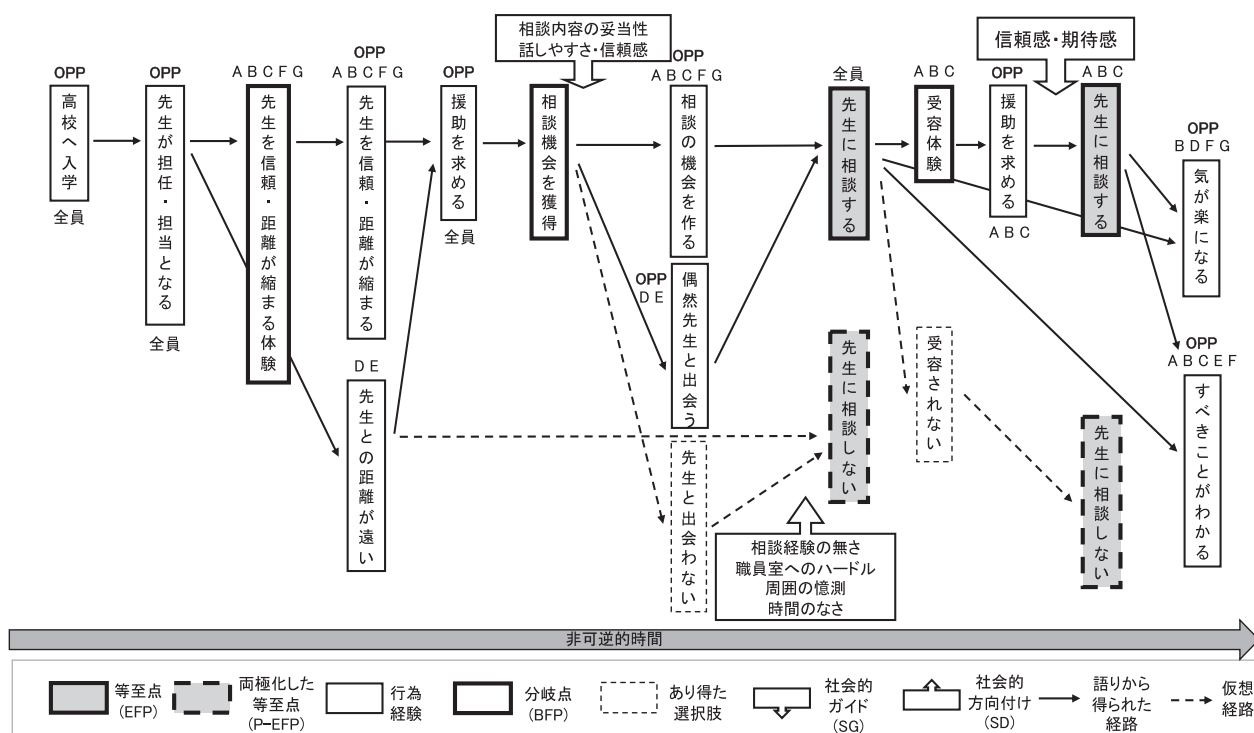


図1 統合したTEM図

Ⅳ 考察

1. 問い①「生徒が教師へ相談に至るまでにどのような葛藤や心の動きがあったのか」についての考察

〈相談内容の妥当性〉について：相談を決意するまでのプロセスのなかで、自身の相談内容が一般的なもののなかを気にする回答が複数得られた。「進路指導は専門の分野だし、自分も高3の夏だから妥当 (F)」、「私だけじゃない (G)」【友人と共に相談する安心感 (C)】がこれに当てはまる。青年期の高校生にとって、相談が妥当なものかということは非常に気がかりとなる。小塩 (1998) は、青年期は「高い自己価値を持つ一方、他者の評価に敏感であり、社会的な不安を示すといった特徴を有している」と論じた。このように、他者評価を気にする高校生は、相談内容が変でないか、相談をしたらどう思われるかということに気をするため、それが妥当なものである、他の人も感じている悩みであると分かった時、安心して相談に行くことができると推測できる。

〈教師と生徒の時間のなさ〉について：社会的方向付け (SD) として、相談に行く際にためらう気持ちを生み出していたのが時間のなさである。これは「生徒自身の時間のなさ」と「教師の時間のなさ」の二つに分かれる。

まず、生徒自身の時間のなさに関して、7名のうち5名が高校3年生時に相談をしており、そのうち大学受験を間近に控える中相談をした2名 (B・G) が時間的ロスを感じていた。これは、前述した津田・富田 (2011) の相談行動意思決定プロセス仮設モデルにおける「相談回避理由としての時間的制約」に該当すると考えられる。相談で得られるものと受験勉強を天秤にかけ、相談にかかる時間を大きなコストとを感じる高校生は少ないだろう。

次に、教師の時間のなさについて、FとGがこれを社会的方向付け (SD) としていた。西村 (1997) は、教師のバーンアウト要因の一つに、授業内容の増加や進路指導、生活指導、部活動などといった多忙化の客観状況である「仕事量の絶対的増加」を挙げた。このような教師の多忙さは、生徒も感じ取っており、忙しいような先生に相談をすると迷惑がかかるのではないかと、相談を尻込みしてしまうことが予測される。

これら問題に対し、短時間で教師から相談をする時間を設けることが有用である。そうすることで、生徒は長くはないが自分のために空けられた時間を得ることができ、相談のタイミングを悩まずに済むようになると考えられる。

〈生徒と教師の心理的距離〉について：悩みを抱えてから相談に至るまでに、「話しやすさ」が行動を促していたことが明らかになった。この話しやすさに関連しているのが生徒と教師との心理的距離である。中武・佐藤 (2005) は、「教師との心理的距離が小さく、教師群に対する寛容度の高いということは、生徒の対教師関係をより安定的なものにしている」と考察した。自ら相談機会を得ようとしたA・B・C・F・Gの5名は全員が、教師を信頼し、教師と距離を縮める経験をしていた。また、自分の望む道と同じ道を先生が進んでいたAの体験や、先生と「タイプが似てた」というEの発言から、生徒と教師との類似性が、親近感を生み、心理的距離を縮める要因になっていると考えられる。

2. 問い②「教師への援助要請に至るプロセスのなかに、教師がより介入できそうなポイントはどのような部分か」についての考察

〈主体的に相談に行きづらい生徒への介入〉について：D・Eは相談しようと決意して相談をする機会を作ったのではなく、【職員室に用事ができる (D)】、【教室で先生を見かける (E)】という偶然相談するタイミングがあったことで、相談に至った。そのため、この機会がなければ相談に至っていなかったと語っている。悩みを抱えているが相談できない、タイミングがないならば相談しなくてもいい、そもそも自分が悩みを抱えていることに気づいていない、といった生徒は少なくない。このような経路をたどる生徒が相談に結びつくためには、教師が日常から積極的に生徒に声をかけることが必要になってくる。コミュニケーションの場を作ることは、教師へ話しかけるハードルを下げ相談しやすくさせるだけでなく、生徒が自身について語る中で、気づいていなかった悩みや感情に気づかせるという働きを持ちうると考えられる。

〈教師への信頼感・期待感を得る〉について：7事例を統合したTEM図とプロセスの類型により、【先生を信頼・距離が縮まる (OPP)】という必須通過点が見された。また、教師への信頼感や期待感は社会的ガイド (SG) にもなっていることが明らかとなった。この信頼感や期待感の発生に関わるものとして、「教師の受容的態度」、「教師の能力」の二つが考えられる。

教師の受容的態度は、「まず自分の言っていることを受け止めて (A)」や「自分の考えを尊重してくれてた (C)」という発言に表れており、自分の意見を受け入れてくれる安心感とそれを踏まえた上で先生自身の意見を与えてくれるというところに、信頼や期待感を寄せるようになったことが語られた。これに関して、中谷・保井 (2005) が生徒の信頼感を高めた事例を分析しどのような働きかけの内容があるのかについて示した。中谷・保井 (2005) は、「生徒と話をする際には『受容』『押し付けないこと』が大切であり、本人自ら『気づき』『考え』『行動する』よう教師が適切な働きかけを行うことが重要」と論じた。

教師の能力について、7名の教師像に共通するものに「厳しさ」や「指導力の高さ」といった教師の指導に注目した印象が挙げられた。進路選択を控える高校生にとって、指導力は、教師を評価する一つの大きな要素であり、それゆえに教師の指導法や指導力の高さが信頼に深く関わっているのだと考えられる。岡本ら (2014) は、高校生は悩みが生じたのならば教師に相談するという単純な行動を選択するのではないため、ただ生徒と関わっているだけでは相談する相手にはなりえないことを明らかにした。このことから、教師の指導力が援助資源として相談を後押ししていることが推察される。

したがって、普段から生徒と話す際には生徒の発言に耳を傾け、受け入れた上で自分の意見を伝え、最終的な判断は生徒に委ねること、相談とは一見関係のないように思える指導に関しても力を入れることが、生徒を相談につなげるためのアプローチになりうる。

〈生徒との心理的距離を縮める〉について：岡田・池田 (2019) は、教師からのサポート感や教師との良好な関係は、児童・生徒が教師に対して行う援助要請と正の相関を示した。このサポート感や良好な関係感を高校生に抱かせるにあたって、考察1にも挙げた、生徒と教師の心理的距離を縮めることが重要である。

高校生にとって教師よりも「友達の方が距離が近い (G)」存在であり、気軽に相談しやすい。また、生徒の周りには親や兄弟、先輩、後輩など多くの相談対象が存在する。この沢山の相談対象のうち、生徒の学校生活を間近で見ている唯一の大人である教師への相談抵抗感を減らすことが必要である。他のヘルパーとの距離感という差を埋めるためには、教師が雑談と思うようなことでも積極的に語り、自己を開示しながら生徒に親近感を抱かせることが大切であると考えられる。これは、教師に対する安心感にもつながり、生徒の学校生活適応感も高まりうる (岡・葛西, 2010)。

〈相談が日常となる環境作り〉について：相談をするにあたって、周りからどう思われるかという周囲の憶測が社会的方向付け (SD) になった。一方で、A や F のように、相談に行く光景がクラスメイトたちの間で当たり前になっていると、それは社会的ガイドになり、相談に行きやすい雰囲気を作ると思われる。相談は悩んでいる自分を露呈する行為であり、それによってクラスメイトからどう思われるのかと不安に思うことは、相談の大きな阻害要因であると考えられた。G は毎日提出する日誌を通して教師とのコミュニケーションを取っていたこと、F は「今日は誰から誰とか、出席番号で分けながらちょいちょい面談してくれていた」と語った。後藤・平石 (2013) は、「援助要請規範」の認知が肯定的と認知している生徒ほど、個人の援助要請態度も肯定的と論じており、この援助要請規範を高めるため、定期的に担当する全生徒から話を聞くような機会を設けると、生徒が「全員が相談をしている」、「相談は当たり前のこと」だと思いやすくなると考えられる。

3. 本研究から新たに生成された発展的な問い

今回の調査で、4 名 (A・D・F・G) が「職員室への抵抗感」を、相談をためらう要因として語った。A は「先生に相談をしに行く勇気ってうか、職員室に入るみたいな感覚」、D は「職員室＝怒られる場所」、「抵抗感がある」、「毎回心臓ばくばくする」、F は「でかい職員室に行ってなんとか先生って言うのちょっと嫌だった、いるかいなか分かんなくて」、「一斉に注目集まるから」、G は「先生を見つけづらい」、「気まずさ」、「他人の目って結構気になる」とそれぞれ語った。

心理的距離のある大人が一堂に会する職員室という空間は、生徒にとって同年代の数の方が多き教室とは異なる非日常的な場所であり、A や D のように緊張感や抵抗感を感じやすい空間だと推察できる。また、高校は小学校・中学校と比べて学ぶ教科が多く、その分教師の数も多くなるため、職員室が大きい高校は決して珍しくない。そのため、先生に用事があった際、距離の離れた場所から先生を見つけ出す手間や時間的ロスが妨げになり、相談をするのが億劫になるケースも考えられる。このことから、職員室を教科や学年ごとなどで細分化し、小規模化することが抵抗感を減らすための方法として有用であると推察できる。

4. 本研究の課題と展望

本研究では、高校生を相談に結びつけるための教師のアプローチに関して、受容的な態度をとること、指導力を向上させること、親近感を持たせること、相談のタイミングを教師から作ること、相談を当たり前なものにすることが有用である可能性が示唆された。

一方で、本研究の課題の一つとして、調査協力者に回想して

もらう相談について、その内容や種類が統一されておらず、相談経路の類型化の正しさが不明確である点が挙げられる。また、相談という言葉でしか調査協力者にも伝えていなかったため、協力者自身もどの体験が相談だったのか回想に困る状況があった。今後は、相談についてしっかりと定義づけをし、調査協力者に伝えた上で面接を行わなければならない。

次に、性差の検討である。本研究では男性 5 名、女性 2 名に調査を行い、男性は相談によって答えを得ることを目的とし、女性は相談によって気持ちを吐露することを目的とする、といったように分かれたが、人数比に偏りがあり性差が関与しているとは言い難かった。そこで、男女比を同等にして、相談プロセスに違いがあるのか検討する必要がある。

〈付記〉

本論文は、令和 4 年度九州大学教育学部卒業論文に加筆修正したものです。2 度に渡る調査に快く参加してくださった調査協力者の皆様に心より御礼申し上げます。また、卒業論文の作成から論文投稿にあたり多大なご助言を賜りました九州大学大学院人間環境学府の川辺裕佳様、千ゆう子様、荒牧弓雅様に感謝いたします。

文献

- 荒川歩・安田裕子・サトウタツヤ (2012). 複線径路・等至性モデルの TEM 図の描き方の一例. 立命館人間学研究, 25, 95-107.
- 岡直希・葛西真記子 (2010). 教師によるサポートが生徒の教師への信頼感や学校適応に及ぼす影響. 鳴門生徒指導研究, 20, 42-55.
- 岡田涼・池田七海 (2019). 教師に対する援助要請の促進・抑制に関わる要因についてのレビュー. 香川大学教育学部研究報告第 I 部, 151, 15-34.
- 岡本淳子・佐藤秀行・永井智・下山晃司 (2014). 高校生の援助要請における諸変数間の関連の検討. 立正大学臨床心理学研究, 12, 13-22.
- 川瀬八洲夫・中村薫 (2004). 現代の学校教育と青年期教育の課題：教育相談に変わって. 東京家政大学研究紀要 1 人文社会科学, 44, 63-70.
- 小塩真司 (1998). 青年の自己愛傾向と自尊感情、友人関係のあり方との関連. 日本教育心理学研究, 46, 280-290.
- 後藤綾文・平石賢二 (2013). 中学生における同じ学級の友人への被援助志向性－学級の援助要請規範と個人の援助要請態度、援助不安との関連－. 学校心理学研究, 13 (1), 53-64.
- 後藤綾文・松浦均 (2017). 友人に対する援助要請の促進要因に関する研究の動向と課題. 三重大学教育学部研究紀要, 68, 69-75.
- 後藤綾文 (2018). 子どもの援助要請. 永井智・本田真大・飯田敏晴・木村真人 (編). 水野治久 (監修). 援助要請と被援助志向性の心理学. 金子書房, pp.29-30.
- サトウタツヤ (2009). TEM ではじめる質的研究－時間とプロセスを扱う研究を目指して－. 誠信書房.
- 高木修, 太田仁 (2010). 高校生の学校生活における援助要請態度. 関西大学社会学部紀要, 41, 89-104.
- 高野明・宇留田麗 (2002). 援助要請から見たサービスとしての学生相談. 教育心理学研究, 50, 113-125.
- 津田真季・富田英司 (2011). 高校生の援助要請行動を説明する非直線的意思決定モデル. 愛媛大学教育学部紀要, 58, 39-46.
- 都丸けい子・庄司一子 (2008). 青年期における悩み方とメンタルヘルスとの関連および悩み方を規定する要因の検討. 筑波教育学研究, 6, 69-85.
- 中武章子・佐藤静一 (2005). 高校生における教師への心理的距離と学校適応に関する研究. 久留米大学心理学研究, 4, 53-60.
- 中谷素之・保井多賀子 (2005). 高校生の信頼感の形成と教師の働きかけ～高校生と教師を対象とした面接調査から～. 三重大学教育学部研究紀要, 56, 333-340.
- 西村絢子 (1997). 大阪教育文化センター教師多忙化調査研究会編『教師多

- 忙化とバーンアウト－子ども・親との新しい関係づくりを目指して－』.
日本教師教育学会年報, **6**, 154-160.
- 松本恵美 (2016). 児童期と青年期における友人関係研究の概観と展望.
東北大学大学院教育学研究科研究年報, **65** (1), 135-145.
- 向晃佑 (2016). 複線経路・等至性モデル (TEM) による送球イップス経験者の心理プロセスの検討. 質的心理学研究, **15** (1), 159-170.
- 武蔵由佳・河村茂雄 (2021). 小学生, 中学生, 高校生における友人関係の発達の变化に関する研究. 学級経営心理学研究, **10**, 43-52.
- 文部科学省 (2021). 令和2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結果の概要. https://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/chousa01/shidou/gaiyou/chousa/1267368.htm.
- 山口豊一・下平健史 (2007). 高校生の悩みの深刻度と被援助志向性との関係. 日本教育心理学会第49回総会発表論文集, 712.
- Valsiner, J. (2001). *Comparative study of human cultural development*. Madrid: Fundacion Infanciay Aprendizaje.

**The process by which high school students consult with teachers:
from a recollection survey of university students.**

Hinako YOSHINO

Graduate School of Human-Environment Studies, Kyushu University

Satoshi KOGA

Faculty of Human-Environment Studies, Kyushu University

This study's goal was to propose intervention methods for teachers that will encourage high school students to consult with them by elucidating high school students' internal conflicts and the emotional processes that lead them to seek such consultations. A retrospective survey was conducted with seven university students, and the data gathered from the survey were analyzed using a Trajectory Equifinality Model which can identify essential passage points and junctures in the various consultation processes. The findings revealed two factors that contribute to high school students' internal conflicts when they seek consultations: the validity of the matter driving the desire for the consultation and teachers and students' lack of time. Factors that encourage consultations include the psychological proximity between teachers and students. Engaging in trust-building exercises and creating consultation opportunities were identified as interventions that can stimulate students' consultations with teachers. It was also suggested that teachers routinising consultation could be useful for this.

Keywords: help-seeking, adolescence, Trajectory Equifinality Model

