

今、あらためて「不登校」を考える

～ 3 人の生徒の語りから～

教育相談部	部長	新 田 浩
	主任研究主事兼指導主事	湯 浅 盛
	研究主事兼指導主事	松 浦 春 海
	研究主事兼指導主事	守 谷 太 志
地域教育支援部	研究主事兼指導主事	竹 原 雅 子
	研究主事兼指導主事	吉 岡 美 和

要約

近年、不登校の状態にある児童生徒は増加し続けている。また、不登校に係る問題は多様化・複雑化してきている。しかし、実際の支援において当事者の思いは、わからなかったり聞くことができず十分に反映されていなかったりすることが多い。そこで、本研究は、不登校はどのような経験であったかということ、必要な支援の在り方を検討することを目的として、不登校を経験した精神的健康度が比較的高い方々にインタビューを行った。結果は、インタビュー協力者が不登校状態の解消に向かったそれぞれの過程と図で示した。また、インタビュー協力者にほぼ共通していると考えられる径路から考察を加えたところ、不登校の経験には、自己の気づきと自我の成長の過程、他者とながら続け、関わり続ける過程が見られた。また、教職員による不登校児童生徒への支援は、継続的で連続性のある「勇気を持てる関わり」・「成長を支える関わり」が重要だと考えられた。その具体は、主体的に動いていけるよう児童生徒の情緒に寄り添う関わりであること、社会の中の居場所としての関わりであること、語り合いができる伴走者としての関わりであることが示唆された。

キーワード：不登校経験、語り、半構造化面接、関わり

1 問題と目的

不登校とは、「何らかの心理的、情緒的、身体的あるいは社会的要因・背景により、登校しない、あるいはしたくともできない状況にあるため年間 30 日以上欠席した者のうち、病気や経済的な理由による者を除いたもの」（文部科学省、2024a）と定義されている。「不登校」の状態にある児童生徒が我が国で注目を集めるようになったのは 1970 年代後半から 1980 年代にかけてのことであるが、「令和 5 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」（文部科学省、2024b）によるとその数は、小・中学校では 346,482 人、高等学校では 68,770 人と、それぞれ過去最多となっている。文部科学省調査は増加の背景について、「児童生徒の休養の必要性を明示した『義務教育の段階における普通教育に相当する教育の機会の確保等に関する法律』の趣旨の浸透等による保護者の学校に対する意識の変化、コロナ禍の影響による登校意欲の低下、特別な配慮を必要とする児童生徒に対する早期からの適切な指導や必要な支援に課題があったことなどが考えられる」としているが、いじめや発達の課題、児童虐待等、一括りに不登校と言っても中身は多様化・複雑化しており、問題の本質が見えにくくなっている事例も多いと考える。

そのような中、不登校に関する研究は「学校恐怖症」や「登校拒否」等の呼称の変遷とともに、現在まで多数の研究者によって行われてきた。ただ、その多くは、不登校を経験した本人以外の人々がそれぞれの立場から不登校を論じており、当事者の語りは聞き取られないことがしばしばある。例えば、国

立情報学研究所の『CiNii Research』で「不登校」と検索すると10,759件がヒットする一方で、「不登校経験」では267件、さらに、「不登校経験者 語り」で検索すると、その数わずか8件が抽出されるだけである。不登校に関する問題の研究は不登校を経験した当事者による語りが必要であると考え、不登校経験者によって語られる不登校経験の内容に注目しそれを分析する研究は多く存在せず（大嶋、2005）、不登校経験のある人々がその後どのような生活を送っているのかといった予後に関する調査や研究もあまり進んでいない（松井・笠井、2012）。

不登校を経験した当事者が自らの言葉で不登校経験を振り返り、自らの人生の中にどのように位置づけているのかを検証することは十分に意義があると考え。また、不登校経験者が不登校当時に教職員から受けた支援や関わりについても併せて調査を行うことは今後の不登校支援を考える手立てとなり、不登校経験がどのように本人らの人生に活かされていくのかを探る方法の一つになると考えられる。

そこで、本研究では、不登校経験を持つ精神的健康度が比較的高いと考えた方に調査協力を依頼し、本人と保護者の承諾を得て半構造化面接を行った。そして、その語りを分析し、不登校の経験はどのような体験であったか、また、よりよい支援とはどのようなものであるかについて検討することとする。

2 研究方法

一時的に学校に登校しない・できない状態が始まってから終わるまでの過程において、「①どのような出来事を経験したか。」「②支えとなった人との関わりはどのようなものであったか。」「③どのような心の状態や変化を経験したか。」について検討することを目的とし、そのような経験を有しており、現在不登校状態が解消している者をインタビュー協力者として半構造化面接を実施した。

(1) インタビュー協力者

一時的に学校に登校しない・できない状態にあり、現在、不登校状態が解消している者に依頼し、同意を得た3名をインタビュー協力者（表1）とした。

表1. インタビュー協力者の属性

協力者	属性	性別	不登校経験
A	高校生	男	小学生時、中学生時
B	高校生	男	小学生時、中学生時
C	高校生	男	小学生時、中学生時

(2) 調査時期

2024年5月～2024年10月

(3) 調査方法

調査協力の対象となる者を縁故法により抽出し、その中で同意の得られた者に1時間30分～2時間の半構造化面接を実施した。研究の説明の際には、研究説明書を用いて説明を行い、同意が得られた場合には、同意書への署名を求めた。面接の内容は、ICレコーダーで録音した後、逐語化し、分析した。

(4) 調査内容

半構造化面接の質問項目は、「①現在の年齢を教えてください。」「②学校を休みたいと感じたのは、いつくらいのことですか。また、学校を休みはじめたのは、いつくらいのことですか。」「③きっかけとして考えられることは何ですか。」「④休んでいるときの学校の先生の関わりはどのようなものでしたか。また、それについてどう思いますか。それは、あなたにとってどのような体験でしたか。」「⑤学校を休むことには、どういう意味があったと思いますか。」の5項目とした。そこから、インタビュー協力者の語る内容に即して適宜質問を行い、調査を実施した。

(5) 分析方法

本研究では、インタビュー協力者の経験を時間の流れとともに追い、その中でどのようなことが起

きていたか、できうる限り多様性を排除せずに記述することを目的とした。そのため本研究では、研究法として複線径路等至性アプローチ (Trajectory Equifinality Approach : 以下TEA) を用いることとした。

TEA は、時間経過とともにある人生径路や人間発達の多様性・複線性を大切にする人間観を有した質的研究法であり、3つの基礎概念、複線径路等至性モデリング (Trajectory Equifinality Modeling : 以下TEM)、歴史的構造化ご招待 (Historically Structured Inviting : 以下HSI)、発生の三層モデル (Three Layers of Genesis : 以下TLMG) を統合したものである (安田ら、2015)。

TEMとは、人間を解放システムとして捉え、時間を捨象せずに人間の発達や人生径路の多様性と複線性を描くのに適した質的研究法であり、非可逆的時間の流れの中でその人生の理解を可能にしようとする特徴がある (荒川ら、2012)。TEMは、等至点と両極化した等至点、必須通過点や分岐点等の概念 (表2) を用いて、人がある一つの結果 (等至点) に至る過程で、ある径路とそこで生じる認知や行動の発生を記述する手法であり、描かれた径路図は、TEM図と呼ばれる。

安田ら (2015) によると、HSIとは、研究者が興味関心を持った現象 (等至点) を実際に経験している実在する人を招き、話を聞くという対象を選定する理論のことである。個人が経験する事象は生活文脈に依存し個別的であるものではある。時間軸として時期区分を限定することで全く同一ではないものの、類似の経験をカテゴリー化できると捉える。前述したTEMでは個人の行動選択や意思決定に関する変化を可視化してとらえることから、こうした類似の経験を等至点として、その経験者を招き迎え、話を伺う。

そして、TLMGとは、自己のモデルであり、第一層は行為、第二層は中間、第三層は価値観で構成される。中でも第一層は、個人の行動や意思が発生するレベルとなっており、TEMで描くことのできる層となる。日常では行動や選択が多くなされるが、そうした中で個人の価値観や行為がどのように変容していくのか、人間の内的過程について意識の葛藤や変容のせめぎ合いを中間層として設定し描きながら捉える枠組みである。

本研究では、3名の協力者のインタビューからそれぞれのTEM図を作成し、そこからほぼ共通していると考えられる径路をTEM図として作成した。さらに学校に行けるという行動変容の過程において【このままではまずい】が分岐点の中でも重要な役割を果たしていると考え、TLMGの概念を用いて図式化した。

表2. TEMの理論を構成する基本概念

概念用語	意味
等至点 (Equifinality Point : EFP)	人が思考や行動の選択の結果としてたどり着く、ある時点における到達点
両極化した等至点 (Polarized EFP : P-EFP)	等至点とは対極になる地点
必須通過点 (Obligatory Passage point : OPP)	倫理的・制度的・慣習的にほとんどの人が経験するであろう地点
分岐点 (Bifurcation Point : BEP)	等至点に向かったり、あるいは離れたりする契機となる重要な出来事
社会的方向づけ (Social Direction : SD)	等至点から遠ざけようと働く力
社会的ガイド (Social Guidance : SG)	等至点へ至るように働く力

3 結果

(1) 3名のインタビュー協力者の経過とTEM図

3名のインタビュー協力者への調査から得られた過程とそこから考えられたTEM図を示す。過程については、インタビュー調査で語られた内容を可能な限り原文のまま記述している。文脈から筆者が付け足している文言は（ ）を付すことで示している。TEM図については、等至点や必須通過点などの概念や径路について表3にまとめてあるように記述している。

表3. TEM図で用いた記号

	等至点EFP、両極化した等至点P-EFP
	必須通過点OPP
	語りから得られた径路
	可能性の径路（仮想径路）
	社会的ガイドSG
	社会的方向づけSD
	分岐点BFP

ア インタビュー協力者A

(ア) 過程

理由はわからないけど、保育園から行きたくなかった【OPP】。合併して民間委託になったあとの適当な感じが余計合わなかった。合わない子もいた。

小学校に入ったときも似たような感じを受けた。算数を楽しみに行ったけど、足し算引き算ができていたからあまりおもしろくなかった。期待が大きすぎたのかもしれない。逆に、字を書いていなかったから、線が真つすぐ引けず、平仮名がとても難しくて拒否。入学3日目ぐらいで行き渋っていたらしい。渋りながらも行っていた、というか、行かされていた。教室に入るのを嫌がったときには保健室にいたけど、2、3時間ぐらい拒否したあとは無理矢理教室に行かされてた。最初から休むというのはさすがにまずいと思うんで、無理矢理というのはあってもいい経験だけだ。保健室の先生はソファでずっと座ってくれていた。全部食べなさいという時代だったので、給食が嫌なメニューの日もきつかった。行ったら行っただ、友達とは普通にしゃべっていたけれど。外部の相談室に行くようになった。2年で、休みが30日を超えたか超えてないかぐらいになった。親が無理矢理行かせていたのを変えて、3年2学期から4年終わりまで完璧に休んだ【EFP】。親の職場についていたり、祖母の家に行ったり、面倒をみてもらえるところで過ごした。テレビをみて過ごすなど普段どおりの感じだったが、居場所はあった。もう一つ、外部の相談室に行くようになった。学校には1、2回しか行っていない。家庭訪問は自分が拒否した。先生には会いたくなかった。無理矢理行かされていた期間が長すぎたと思う。親は先生に会っていたと思う。ゲームとYouTubeで過ごした。特にゲームはしたいだけして、制御がきいてなかった。昼夜逆転して、生活リズムは乱れまくった。一切連絡がないということはなく、学校からの連絡はあった。5年の10月ぐらいから、先生が週1回来てくれた。しゃべったり将棋したり、授業の裁縫をしたりした。このままでは中学ですすがにまずい【BFP】と自分で考えたと思う。6年は1学期途中で、自分で考えて学校に行こうかなという感じになって、3学期は行こうとなった。勉強をしてなかったんで、3年2学期からの分を教えてもらった。先生は週2回ぐらい家に来てくれた。遊ぶこともあったけど、勉強がメインになったような気もする。勉強ができてない状態はまずいと思ったので助かった。どの先生もぐいぐいく先生はいなかったけど、特に、6年の先生はたばねるのが上手な感じだった。強制はしないけど、クラスに一体感があった。理科と社会と国語は行ってから、算数だけはあたる程度してから行こうと思っていた。3学期は朝から夕方までフルで行った。保健室には行かなかった。フルだけど、外部の2つの相談室には行っていた。コロナで休校になって、ある意味ラッキーだった。授業が遅れて、

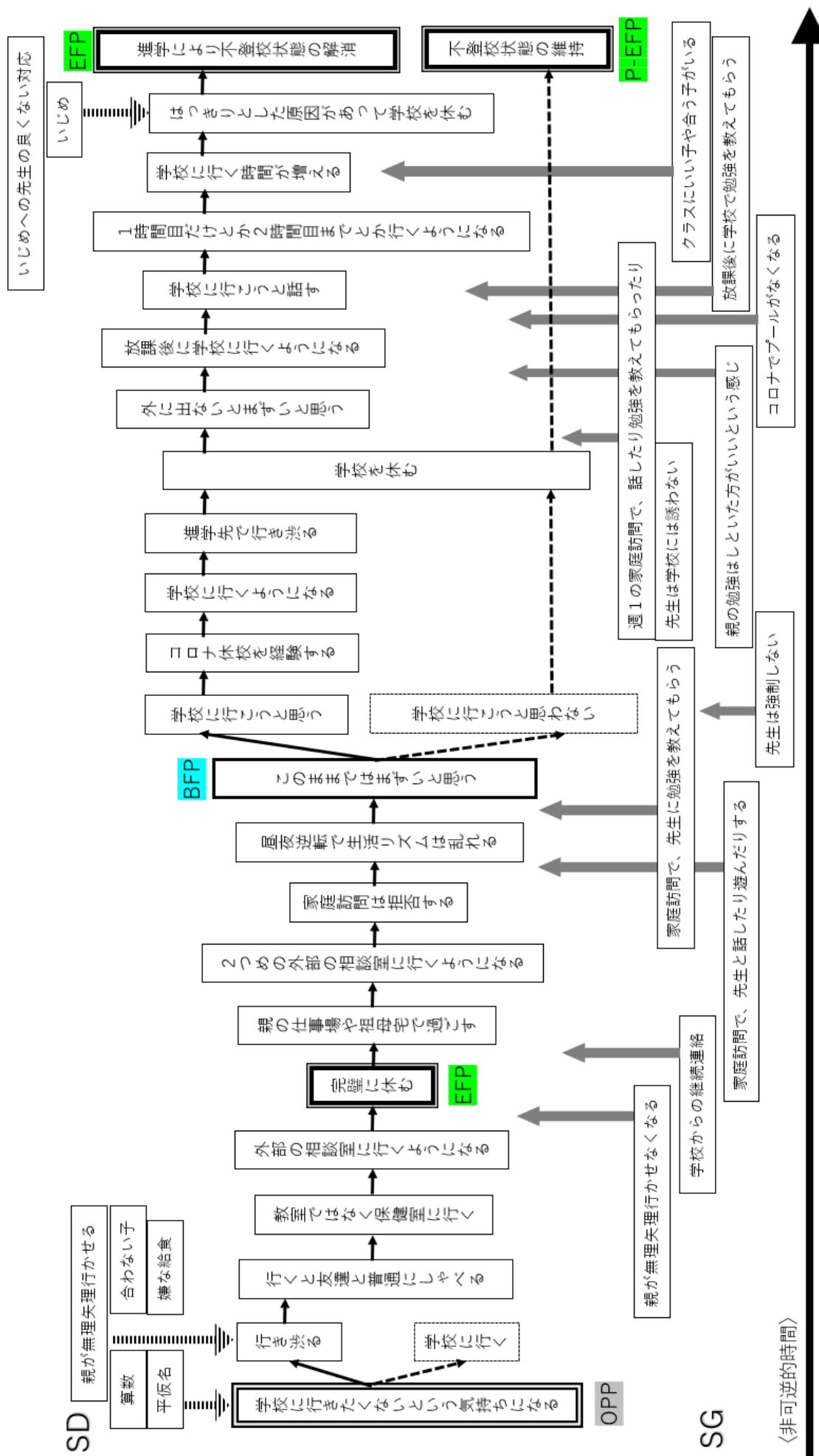


図1. インタビュー協力者AのTEM図

追いつかないといけない範囲が狭くなった。道徳の時間が増えたのも行きやすかった。程度の問題だけど、勉強や運動会で競い合うより、道徳とかで考える方が行きやすい環境だった。行ったという選択は勉強の面で良かった。

中1はゴールデンウィーク明けから行き渋った。理由はよくわからないけど、先生や学年の雰囲気や環境に慣れなかったのかもしれない。担任の先生はいい先生で、休んですぐくらいから週1ぐらいで家に来てくれた。最初は遊んで、しばらくしてから数学を教えてもらった。担任の先生は、学校であったことは話したけど、学校に誘うことはなかった。親は、高校のことを考えると学校に行った方がいいという感じのことは言ったけど、学校に行かなくても勉強だけはしといた方がいいという感じだった。2学期は休んだ。きっかけはないけど、学校に行く気になって外に出ないとまずいと思って、3学期から放課後に学校に行った。先生が数学を教えてくれた。2年の5月ぐらいから行こうかなと話していた。

2年で変わった先生は、若く、気が抜けていて、話しやすかった。やる気満々な先生は行きにくい子もいる。放課後ではなくフルでもないけど、2学期から1時間目だけとか2時間目までとか、5教科以外は受けていた。

(途中からは) 入りにくいから朝イチから行く決めていた。3学期、行く時間が増えた。普通にクラスが良かった。しゃべりやすい子が一緒だった。いい子、合う子がいた。コロナでプールの授業がなかったのもラッキーだった。3年ははずれだった。最初はそうでもなかったが、いじめがあって、先生の対応が良くなかった。いじめをした側への対応がそれぞれ違ったり、筋が通らないのを押し通そうとしたりしたことも嫌だったし、ばれなかったらいい的精神が見え隠れして、信用が置けなくなった。高望みはしてなかった。いじめの件は仕方なかったけど、普通のことを普通にしてくれたら良かったのに。休んだのはこれまでとは違い、原因がはっきりしていた。

先生との相性も大切な環境。週1回くらい会ってしゃべって、(相性が) 合うという確認はありだった。人によるけど、4年くらいまでの漢字と算数、勉強は大きい。罰のように、漢字テスト何点以上取れなかったら再テストというのは嫌だった。得意不得意があるから、本当に無理な子は、のびのびやらせて、行く気になるのを待つ。でも、単に待っているとは違い、何にもされないとは違い、放置とは違い、週1で会いに来て、しゃべったりとかするのは自分に向いていた。休んだ経験は、ない方が良かったかもしれないけど、仕方ないと言えば仕方なかった。高校を選ぶ幅が狭くなるけど、合った場所が見つけれられたし、中3の内申は評定がついていればそれでいい。休むのは結構ストレスだった。置いていかれる感じ。体力もなくなる。家の中にずっといるのは良くなかった。

(イ) TEM図 (図1)

イ インタビュー協力者B

(ア) 過程

詳しく覚えてないけど、5・6年くらいから学校を休みたいと感じていた【OPP】と思う。そこからもうずっと休みがちになった。休みたいというのが直接の要望ではなく、負担が大きかった。宿題の量が増えてきた。そうなる前から宿題はストレスだった。やろうとしても追われていた。しんどかった。年齢が絶妙だったのかもしれない。今ならやりたくないことでもふんぎりをつけてやることもできるけど、今とは違った。休みがちになつて【EFP】からは宿題を減らしてもらった。休みがちにならないと、もたなかったかもしれない。爆発はせず、小爆発だった。週何日か学校を休んで、週1回は相談室に行った。しんどかったけど、そうなるからはもっていた。早めに小爆発して良かったと思う。自分ではため込んでいることに気づいてないことが多いし、それが一番怖いから。宿題全部なしにしてくれたら全部行けるかという、毎日継続して行くのもしんどいし、だからといって週1日でも宿題できるかっていうとそうじゃなかった。週1日2日休んで、宿題もちょっと軽くしてもらって、だいぶ楽になった。それは母親か先生が考えた。書くのがしんどかった。ためすぎたら爆発につながる種が集まったらしんどかった。それを誰かに伝えてはなし。しんどくなったら朝起きなかった。起きなくて、自分のベッドまで先生が来たことがあった。優しさだし好意だし、来てくれたのに先生だけ帰らせてしまうのはありえなかった。でも、自分には圧でしかなかった。学校に行かないと、と思って行ったけど、行ったら結局何とかなってしまつた。行ってもしんどいときはしんどい【BFP1】。でも、終わってみたらそうでもなかったと思ってしまうとこ

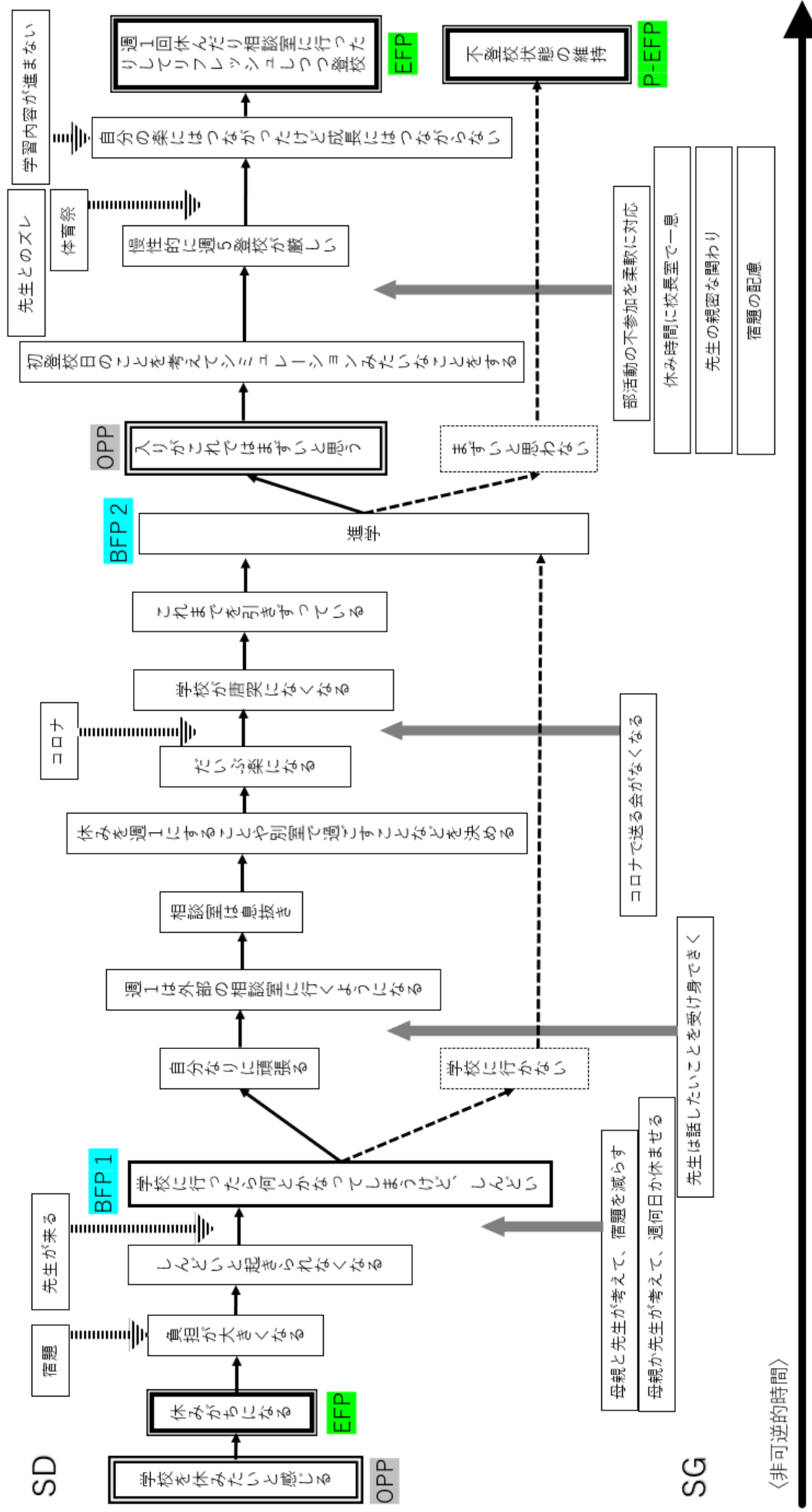


図2. インタビュー協力者BのTEM図

ろが危ないところ。なんとかかなと思ってしまうのが怖いところ。当時、頑張っていた。相談室の時間の都合で、ある曜日は昼まで、給食だけ行くことになった。相談室でゆっくりできる、息抜きだと思った。担任の先生も優しくかった。何がしんどいとか、他愛のない会話で、ストレスもマシだった。自分が話したいことを受け身できいてくれた。きいてもらうとちょっと楽になった。5・6年はそういう形で耐え忍んだ。担任の先生が親身な先生じゃなかったら全部休んでいたとか、あり得たかもしれない。

コロナでほやほやなままで終わってほやほやな調子で中学校が始まった【BFP2】。緊急事態宣言が出た次の日が（小学校の）ラスト登校、小学校は終わり。あとは卒業式の練習登校みたいな。送る会はなく良かった。送られる側なのに、一人ずつステージで一つ芸は負担だった。やりたくないことは中学校もあった。練習も多かった。親密な関わりといたら、どちらかという中学校だった。最初から休みたいというか、5・6年を引きずっていた。1・2年の先生に、週1日の休みにおさえることを言われたけど、1日1回別室で過ごすこと、小学校はなかった月1回のカウンセリング、対応はできないけど、1日1回の緊急退避で一息つける時間を作って良いと話した。カウンセリングは話して楽になることもあるけど、相談したいことがたまるから2週間に1回は欲しかった。親身な先生で、気持ちをある程度わかってくれた。言いたいことをわかっていて。条件をうまく出してきて落ち着いた。校長先生も優しくかった。コロナで休めてラッキー、でも、入りがこれではちょっとまずいかな【OPP】という記憶はある。先生と仲良くなったりとか、自分のコミュニケーションのプランが崩れた。我慢すると良くないから、無理するのは良くないと思ったから、変な心構えはしなかった。最初大事、初動が大事と思った。入りでどうスタートするかで自分の通学人生変わりがねないと思って考えた。何も考えずに初登校日を迎えて、考えずにしゃべって、とならないように、考えてシミュレーションみたいなことをした。母親とも話した。

宿題は配慮してもらってだいぶマシになっていた。努力すればちゃんと終わる量。絶妙にやる気になる量。ちゃんとやろうかなというか、持続させる気になるよう出してくれた。部活動は、最初は行くつもりだったし、帰宅部は基本だめな中学校だったけど、勉強6時間だけでもパンクしていると思って、部活動はしないことにした。ある程度柔軟に、校長先生の後押しももらえた。校長先生が毎朝玄関で掃除していて、会話のきっかけがあった。休みがちな子って目をつけられていたし。優しくて気さく。仲良くなったら校長室に行ってみようかなと思って行った気がする。毎日休み時間に寄ったりとか、完全に一息つけた。学年主任や取り出し授業の先生も、関わってくれた先生は多かった。自分だから優しくしてくれたんじゃないで、普通に緩い感じだった。身近、気さく、親身。仲良くなったら踏み込んだ話もするようになって、先生の話もきいた。自分の話をきいてくれるとかじゃなくて、コミュニケーションとして。おもしろかった。中学校は慢性的に週5日登校が厳しい状態が続いた。しんどかった。体育祭の練習とか、6時間の中に体育4時間あって、放課後2時間くらいして、部活動をやってないからそれがきつくて仕方なかった。休んだりした。校長先生にも言っていた。（校長）先生が言ってくれたら全てもうごくんですよ。先生（たち）だってしんどいだろうから。出なくていい種目は極力出ない。最初の年、だいぶ減らしてもらった。中1のときの先生が良かった。こうしようみたいな基本ルール作るから、中1のときしっかりしないと。教科の先生が全員違うし変わるし、毎年言わないとだめなのがつい。すんなりやってくれる先生もいるし、よくわかってないながらも配慮してくれる先生もいるし、そんなに譲歩しない先生も。「わかってますからわかってますから」と言うけど、自分なりにわかってるが、わかってなさすぎた。ズレすぎていた。わかってないわかってる先生が多い。ずっと同じことやって、全然学習が前に進まなかった。よくしてくれようとしているのはわかるけど。自分のしんどくないの解決にはなっているけど、ためにはなっていない。両立できるところを探すのが先生の役目じゃないかと思った。そこの境目を模索しないといけなかったと思った。楽にはつながっているけど、成長にはつながっていない、そこが、求めているところとの大きなズレだった。カリキュラムが先生任せになってるなら、ちゃんと決めた方がいいなと思う。やろうとしてくれたけど、配慮しようとはしてくれなかったけど、わかってないから空振りだった。例えば、自分が3年に入ったクラスでは、だんだん子どもがつけこんでいく。授業のチャイムが鳴っても遊びをやめない。そこは我慢しないといけないとこ。何を許して何を許したらだめか、どこを譲歩してどこを譲歩しないか。全部譲るじゃなく、話し合いの場がある。譲るところは譲るし、

でもここはちょっとまだ頑張れとか、そこも含めて理解というか。みんなの困りが衝突し合っていた。困りがカオス。

中学校卒業後も、週1回休んで、相談室へは支障のないときに行っている。相談室の1時間でリフレッシュ【EFP】。学校っていうコミュニティから外れることで、ちょっとほっとしている。つながらない権利。正直週5で行けるからだは厳しいけど、おさえられたのは、時期時期でいろんな関わりがあって、全部回避できた。そのときの担任の先生が良かったのか、ちょっとしたあれで、1日で済ますことができた。でも、先生のサービスに委ねている状況は、あんまりよろしくない。先生の気持ちでふんばってきた部分。コロナがだいぶきっかけで行事がなくなったけど、戻ってない。これの方が楽だと気づいてしまったけど。

(イ) TEM図 (図2)

ウ インタビュー協力者C

(ア) 過程

小学校1年、2年の頃から割と嫌でも行っていたところはあった【OPP】。その理由としては先生がちょっと苦手というところが大きかったが、3年生の先生が今まで以上にきついということを感じた。自分自身としては人にすごく共感してしまう部分があり、その人目線になるということがよくあるため、他の同級生が怒られているのを見ると、すごい怖く、しんどくなる、そして泣くこともあった。それが3年生の先生が毎日怒鳴る感じの先生であったため、すごいしんどくなり、嫌だなというのを感じ始めた。このことについては、母親から、連絡する紙のようなものに、怒られるのが苦手のような内容で書いてもらい、先生に伝えていたが、3年生のときの先生は、だいぶでかい声で言い方が強かった。そのことにより、自分が直接は怒られていないが毎日自分が怒られているような体験が続き、3年生の12月まではずるずる行っていたが、12月の辺りに何か嫌なことがあったため休むようになる。授業は休むようになったが、昼くらいに学校に行き、保健室でゆっくりしてから下校の時間には友達と一緒に下校するような生活であった。保健室は嫌な空間というわけではなく、養護教諭の先生も前からいた先生で慣れていて、優しい感じで割とほっとしてくれる部分が好きだったこともあって、しんどさがなかった。この保健室にいるときに同じ学級の児童が結構みんな来てくれ、みんなで遊んでいたこともあったが、初めは会いに来てくれることが嬉しかったが、しばらくしてからほっといてほしいという思いも出てきて少し嫌だなと感じはじめる。そう感じたときに、保健室に行くこともやめ、週に一回、母親が車で一緒に学校まで行って、仲のいい友達と一緒に帰るという形になった。この経験は良い経験であった。また休みはじめたときには兄が2年前くらいから不登校になっており、自分もそんなに行かなくても問題ないかなという認識であった。そして、兄に対して母親はカウンセリングなどいろいろなところに行かせていたが、そういうことが良くないと既になっていたため、そんなに行かなくてもいいよという感じで言ってくれ、しんどい思いで行っていたときと比べるとほっとしたような感じになった。そこからゲームばかりやるようになる。この頃は学校に行かないでいいよと言われていたため、家で特に何も考えていなかったためだいぶ気が楽であった。4年生になると、保健室の先生が変わり、母親が先生にちょっと会ってみる？と言われて会いに行ったが、前の先生と比べるとちょっと苦手かなという印象を受け、もういいかなあという感じになり、下校を友達とすることも止め、完全に学校に行かない【EFP】ようになる。

4年生の担任の先生は優しい感じですごい気が許せる、いい先生だなと感じる先生で、週1回家庭訪問に来て自分が出ないときが多かったが、ときおり話したり、将棋をしたこともあった。ゲームをしたこともあり、先生と楽しく遊んでいたと感じている。3年生の終わりごろ、ちょうど引越【BFP1】をして、一緒にいた友達やたまに遊んでいた友達ともほとんど遊ぶことがなくなってきていたが、仲いい友達の一人が割と家に来てくれたり、ゲームして遊んだりという交流はあった。しかし、しんどいと感じる部分もあって、遊ぶのはまだ無理かなというのを、母親を通じて伝えてもらったり、自分で伝えたりして遊ばなくなっていった。一人のときはほとんどゲームをしていたが、ネットで誰かと知り合うようなことはなかった。5年生になり、残念ながら担任の先生が変わり、会うことが嫌だなという感覚になってほとんど会わずに過ごしていたため、5年生はゲームがほとん

どであった。この頃、ネットで知り合った友達と遊んだりし始めたことで余計にゲームをする【BFP2】ようになった。母親や父親からの関わりはあまり変わらなかった。兄からは先生が家庭訪問に来た折に「ちょっと会ったら」と言われ、その当時はうるさいなあと思っていた。今振り返ってみると、自分が兄の立場であれば、確かに言うかもしれないと感じている。頻度は高くなかったが、仲いい友達とは割と遊んでいて楽しいと感じていた。6年生になり、担任の先生が4年生のときの先生になり、すごく慣れていることもあり、好きな先生だったため嬉しかった。家庭訪問は週1回であったが、気持ち的にもだいぶ楽になっていたことや、慣れた先生ということもあり割と勇気が持てたため、自分自身が会う頻度は4年生より多くなった。学校には行っていなかったが、卒業式の日の早朝に卒業証書を取りに学校に行った【BFP3】。

小学校6年生くらいから生活リズムがぐちゃぐちゃになっていたため、相談の上、この日は朝になった。体育館で担任の先生と母親との3人で行った。このときに学校に行けたのは、担任の先生が家庭訪問をしてくれていたことが割とおおきかったかもしれない。全体の卒業式には、人と会う機会がすごく減っていたことや、もともと大人数が好きじゃなかったということもあり、ちょっと苦手になっていたため参加できなかった。卒業証書を受け取る経験は特に何か感じることはあまりなくそれは小学校終わりという実感がなかったからであると感じた。しかし、この頃、不登校ということに関して思うことが出てきていた【OPP】。不登校になると学校に行き、友達と遊んでという楽しい夢をみるのがすごく多かった。朝起きたときになんで今不登校なんだろうという気持ちになることがあった。楽しい夢が多くて、起きるとなんか悲しくなる。そのため、動こうとか、やろうとか何かしようと思うとき、学校とか行ってみようと思うときがあった。しかし、寝て起きるとやる気がなくなっていた。卒業アルバムを見ると、こういうことしてたんだな、こういうことってもうないんだなと感じ悲しい気持ちになった。

中学校に対してはもう今更行けないかなという気持ちになっていた。そのため、入学式も行かず、慣れていない先生や学校ということもありほとんど会わなかった。これまで知らないものに挑戦してみようということが本当になく、先生がどうこうというより知らない先生のため会わないという感じであった。中学校1年生の終わりになると今まで会ってなかったから、ちょっとぐらい会わないという気持ちになり、少し会う。会ってみると嫌な感じもなく、すごくわかってくれるというか、すごく気遣ってくれる先生で、全然無理しないでいいよみたいなことを言ってくれ、結構大丈夫と思った。会った際にもちょっと会ってすぐ終わりにしてくれ、どうせ会うのならもうちょっと長く会いたかったと思うが、すごくありがたかった。中学2年生になり、また担任の先生が変わる。この頃も不登校について考えることがあり、なんで不登校になったんだろうから始まり、今学校に行くとしたらどうなるか、不登校になったのって時間の問題だったのかなとなり、今中学校行ってもなあという気持ちになる。しかしそれはまともに学校に行くことしか考えていなかったからで、もっと小さいことからという発想が頭になかった。行っても一緒と思うことで気持ち的に楽になっていた。中学1年生の先生と最後の方にしゃべって割ともうちょっと早く会ってあげようと思ったため、中学2年生の先生とは結構会うようになった。ゲームが割と好きな先生であったためゲームの話をしたりし、苦手な感じもなかった【BFP4】。学校の話もなかったが、今考えると学校についてちゃんと考えるべきだったと思っている。それは高校がしんどかったということもあり、もう少し早くに積極的に動けばと感じたため。この頃、まったく高校のことを知らず、中2と中3の境くらいに母親からそろそろ高校になるっていうので高校ちょっとどうするみたいな話になってそれで知った。中学3年生の先生は気は遣ってくれるが、勉強はどうかみたいなことも言う先生であり、そろそろ動こうかというときであったため、タイミング的にかみ合い、小学3年4年くらいのプリントをもらって勉強を始めた。今思うとそのタイミングはもうちょっと早くてもよかったと思うが、そういうことを言ってくれたのはありがたかった。小学生のときにそういうことを言われてもすごく無視してると思う。この頃くらいから一人で散歩に行ったりと動くようにしていた。高校という話題が大きかった。そのため、三者面談は学校に行き、そこから学校で話さないかという提案もあり、たまに学校で三人で話すようになる。卒業式のときに、中学2年と1年のときの先生が居てくれたというか会ったりして、そこで話せたのはすごいよかった経験となった。

中学校では学年が変わるときに先生の紹介を前の先生がしてくれており、それはありがたかった。

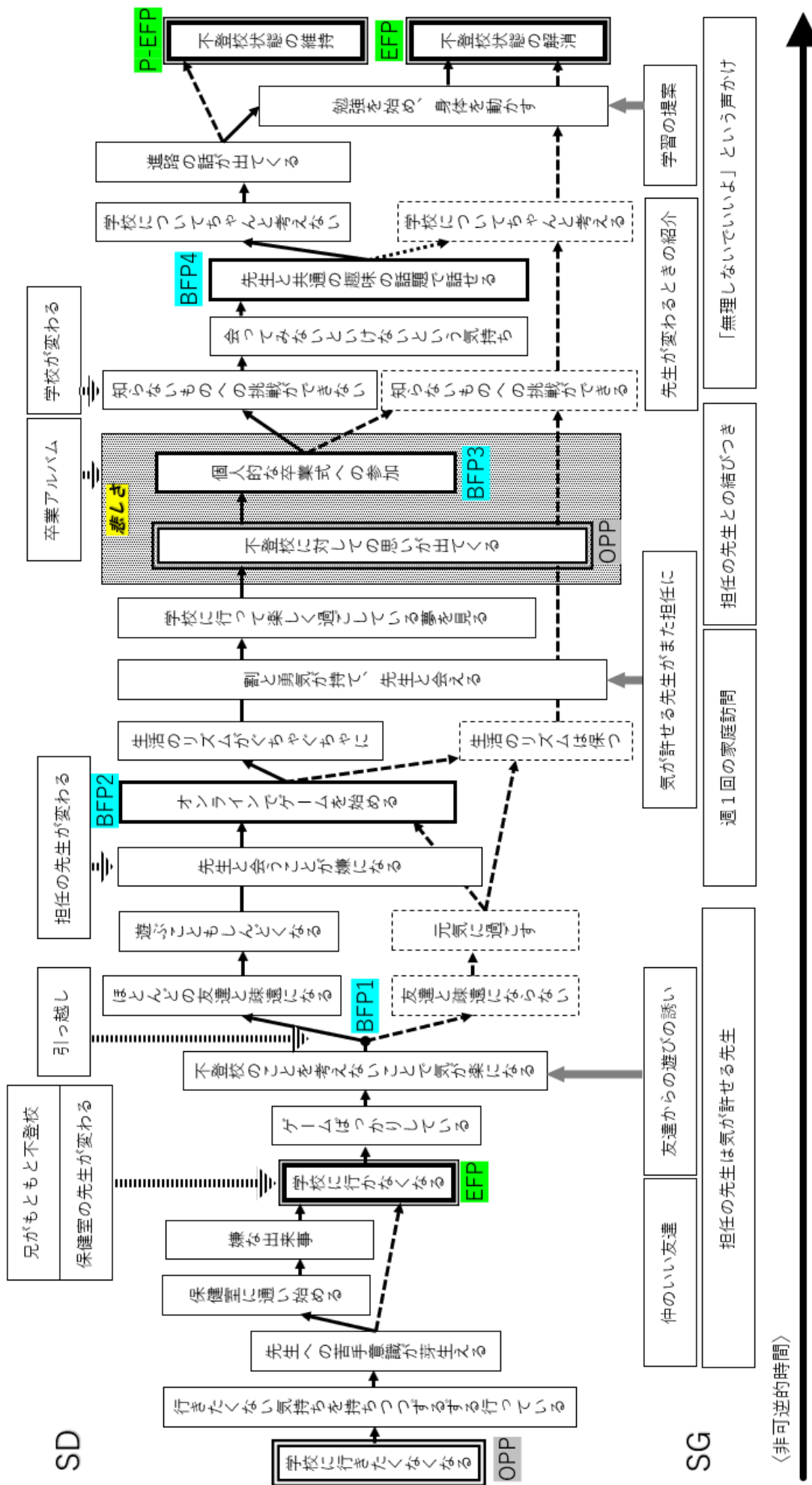


図3. インタビュー協力者CのTEM図

(イ) TEM図 (図3)

(2) ほぼ共通していると考えられるTEM図 (図4)

インタビュー協力者3名の過程からほぼ共通していると考えられる必須通過点、分岐点等を整理した(表4)。それを元にほぼ共通していると考えられるTEM図を作成している。等至点として【学校に行ける】、両極化した等至点として【学校に行けない】を設定し、その中で様々な分岐点において学校に行くか、行かないかの葛藤があると考えられる。そのため、3名のTEM図とは大きく異なる図となっている。

図4の上部には【学校に行ける】状態を示す時間軸を設定し、下部には【学校に行けない】状態を示す時間軸を設定している。はじめは、【学校に行ける】状態で経過していたが、【学校を休みたいと感じている】状態があり、学校に行くかどうかの葛藤があると推察される。

本研究ではインタビュー協力者を、一時的に学校に登校しない・できない状態が始まってから終わった者としていたが、この【学校を休みたいと感じている】時点では3名とも、すぐに【学校に行けない】状態にはならなかった。しかし、この時点で【学校に行けない】状態になる者もいる可能性があることから、径路を分岐させている。その中で様々な社会的方向づけ、例えば「合わない子」(インタビュー協力者A)、「宿題」(インタビュー協力者B)や社会的ガイド、例えば「仲のいい友達」(インタビュー協力者C)、「親が無理矢理行かせなくなる」(インタビュー協力者A)等を受けて、【登校をしぶったり休みがちになったり】する。一度は【登校をしぶったり、休みがちになったり】しても、そこから【学校に行ける】ことも考えられるため、ここでも径路を分岐させている。

【学校に行けない】状態になると、関係を作るための【先生からの継続的な連絡や家庭訪問】や【学校外の相談室との関わり】、【苦しみを和らげる関わり】を通して、【気が楽になる】という経験をしている。そして、これまでの継続した関わりの中で【勇気が持てる関わり】、【成長を支える関わり】と本人の【このままではまずい】という認識がかみ合ったときに径路が分岐すると思った。このときの葛藤については(3)で述べるが、感情を周りが支えていくことが、本人が行動を選択する際の要素の一つとなっていることと推察される。その後、【進学】を通して3名のインタビュー協力者は登校しない状態の解消に至った。

(3) TLMGの概念を用いて作成した【このままではまずい】の図 (図5)

インタビュー協力者3名の過程から【学校に行ける】ことになる前に【このままではまずい】と自分自身で感じるものが共通点として考えられた。そこで、【このままではまずい】という状態における心的変容をTLMGの概念から(表5)の分類を元に図式化した。

第一層の個別活動レベルを喚起するには外部からの継続的な関わりがあり、その継続性の中で【このままではまずい】という信念価値レベルでの変容から【学校に行ける】という外在化に至るプロセスが存在していると考えた。

【学校に行けない】状態では、【学校を休みたいと感じている】ことや【ゲームばかりしている】という行動が考えられる。【先生からの継続的な連絡や家庭訪問】の中で、【苦しみを和らげる関わり】を通して、様々な感情の揺れが起こり、それらを他者との関わりの中で表出できたとき、あるいはその揺れを、共に身を置いてくれたと感じられたとき、行動として表現されることが考えられた。そのため、第二層にはインタビュー調査から読み取ることができた感情である【悲しさ】や【不安】、【苦しさ】、【感謝】等を描いている。感情を支えてもらうことで、そこから個別活動レベルの中で個人の行動変容が起こり、その際に【勇気が持てる関わり】や【成長を支える関わり】があることで、【学校に行ける】という変化に至ったと考えた。

また、本研究では等至点として【学校に行ける】ことを設定していたため、その後も【学校に行け

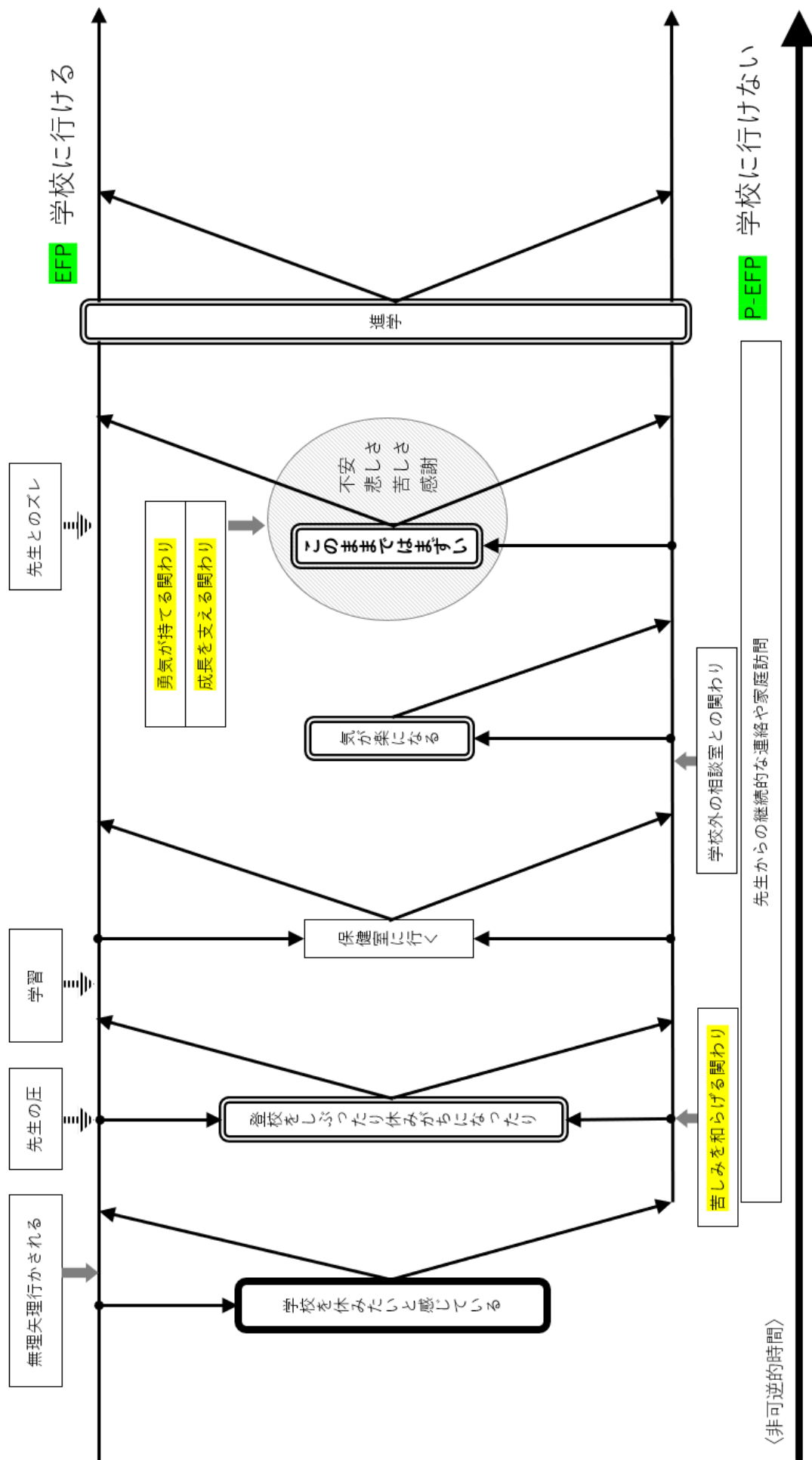


図4. ほぼ共通していると考えられるTEM図

ない】という径路は見出されていないが、【学校に行けない】状態が継続することも考えられる。しかし、この【先生からの継続的な連絡や家庭訪問】を通した一連の関わりは、学校に在籍している期間という目で見ただけでは、【学校に行ける】という等至点であったものが、さらにその人の成長の過程として捉えた際には、【学校に行ける】ではなく【社会参加できる】とも捉えられ、瞬間的なある一点としての変化は見られなくとも、継続的な切れ目のない線としての支援は、社会的自立という視点で見たときに、とても大切な経験となると考えている。

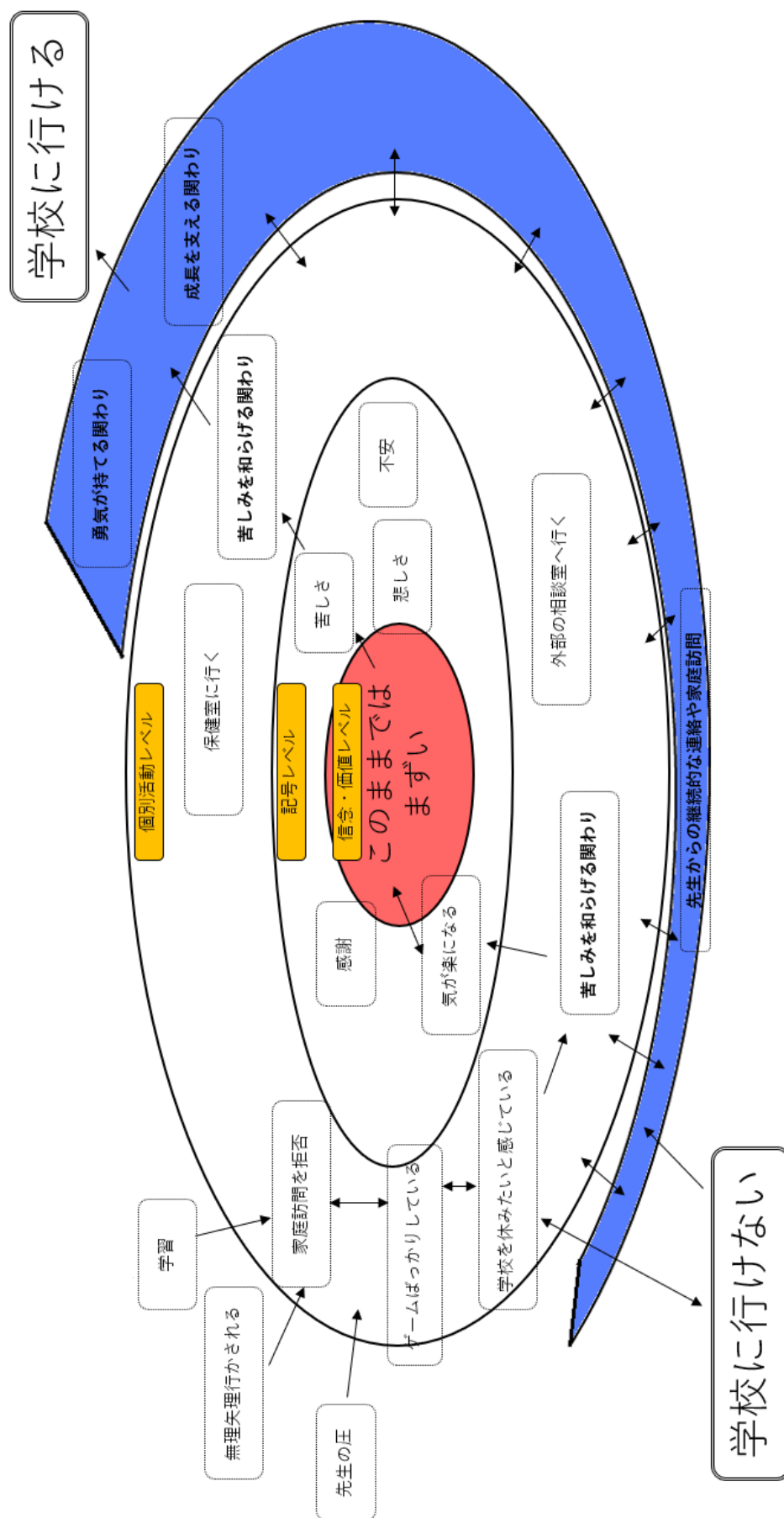


図5. TLMG の概念を用いて作成した【このままではまずい】

表 4. ほぼ共通していると考えられる必須通過点、分岐点等

ほぼ共通している	インタビュー協力者Aの過程	インタビュー協力者Bの過程	インタビュー協力者Cの過程
学校を休みたいと感じている	保育園から行きたくなかった 小学校に入った時も似たような感じを受けた	5・6年くらいから休みたいと感じてたと思う	小学校1年、2年の頃から割と嫌でも行っていたところはあった
登校をしぶったり休みがちになったり	入学3日目ぐらいで行き止っていた 洗りながらも行ってた、というか行かされた 最初から休むというのはさすがにまずい	休みがちになった 週何日か学校は休んだ 毎日継続して行くのもしんどい	ずるずる行っていた 週に一回、母親が車で一緒に学校まで行って、仲のいい友達と一緒に帰る
無理矢理行かされる	無理矢理教室に行かされた		
家庭訪問を拒否	家庭訪問は自分が拒否した		会うの嫌やなという感覚になってほとんど会わず
ゲームばかりしている	ゲームはしたいだけして制御がきいてなかった 生活リズムは乱れまくった		ゲームばかりやるようになる ゲームして遊んだりという交流はあった ネットで知り合った友達と遊んだりし始めたことで余計にゲームをするようになった
学習	平仮名がとても難しくて拒否	休みたいというのが直接の要望ではなく、負担が大きかった 宿題の量が増えてきた 宿題はストレスだった	
先生の圧		自分のベッドまで先生が来たことがあった 圧でしかなかった	先生がちよっと苦手 3年生の先生が今まで以上にきつという感じを感じた 他の同級生が怒られているのを見ると、すごい怖い 毎日怒鳴る感じの先生
保健室に行く	教室に入るのを嫌がった時には保健室にいた		保健室でゆっくりしてから下校の時には友達と一緒に下校するような生活
苦しみを和らげる関わり	顔が無理矢理行かせてたのを変えた 面倒をみてもらえるところで過ごした	宿題もちよっと軽くしてもらって、だいぶ楽になった 何がしんどいか、他要のない会話で、ストレスもマシだった 自分が話したいことを受け身できいてくれた	割とほっとしてくれる部分が好きだった そんなに行かなくてもいいよという感じが言ってくれた 先生と楽しく遊んでいた
学校外の相談室との関わり	外部の相談室に行くようになった もう一つ、外部の相談室に行くようになった	《体育祭の参加権目》を、だいぶ減らしてもらった 週1回は相談室に行った	ゲームが割と好きな先生であつたためゲームの話をした
気が楽になる	居場所があった しゃべったり将棋したり、授業の裁縫をしたりした	しんどかったけど、そうなるからはもった 相談室でゆっくりできる、息抜きだと思った きいてもらうとちょっと楽になった	そんなに行かなくても問題ないかなという認識 学校に行かないでいいよと言われていたため、家で特に何も考えていなかったためだいぶ気が楽であった 行っても一緒と思うことで気持ち的に楽になっていた
先生からの継続的な連絡や家庭訪問	顔は先生に会っていたと思う 一切連絡がないということはなく、学校からの連絡はあった 先生が週1回来てくれた	親身な先生で、気持ちをおる程度わかってくれた 学年主任の先生や取り出し授業の先生も、関わってくれた先生は多かった	週1回家庭訪問に来て自分が出ないときが多かったが、ときおり話すことがあり、将棋をしたこともあった (卒業証書を取りに行くために) 学校に行けたのは、担任の先生が家庭訪問をしてくれていたことが割とおきかかったかもしれない 学年が変わるときに先生の紹介を前の先生がしてくれておりそれはありがたかった
このままではまずい	このままでは中学ですがにまずいと自分で考えたと思う 自分で考えて学校に行こうかなという感じになった 勉強ができない状態はまずいと思った 学校に行く気になって外に出ないと思わなくなった	終わってみたらそうでもなかったと思ってしまうところが危ないところ 我慢すると良くないから、無理するのはよくないと思った	不登校ということに関して思うことが出てきていた 朝起きた時になんで今不登校なんだろう 動こうや、やろうと何かしようと思うとき、学校とか行ってみようと思うときがあったが、寝て起きるとやる気がなくなっていた 高校という話題が大きかった
勇気が持てる関わり	どの先生もぐいぐい先生はいなかった (先生は学級を) たばねるのが上手な感じ 強制はしないけど、クラスに一体感 学校であったことは話したけど、学校に誘うことはなかった 気が抜けてて、話しやすかった 単に待ってるとは違い、何にもされないとは違い、放置とは違い、週1で会いに来て、しゃべったりとかするのは自分に向いてた	条件をうまく出してきて落ち着いた シミュレーションみたいなことをした ある程度柔軟に、校長先生の後押し 校長先生が毎朝玄関で掃除してて、会話のきっかけがあった 優しく気さく つながらない権利	慣れた先生ということもあり割と勇気が持てたため、自分自身が会う頻度は4年生より多くなった すごいわかってくれるというか、すごい気遣ってくれる先生 全然無理しないでいいよみたいなことを言ってくれた
感謝	先生との相性も大切な環境	懐かしさだし好意だし、来てくれたのに先生だけ帰らせてしまうのはありえなかった	会いに来てくれることが嬉しかった すごい慣れていることもあり好きな先生(が担任になる) (勉強のことを) 言ってくれたのはありがたかった 卒業式の時に、中学2年と1年の時の先生が居てくれたというか会ったりして、そこで話したのはすごいよかった 友達と遊んでという楽しい夢をみる 楽しい夢が多くて、起きるとなんか悲しくなる 卒業アルバムも見ると、こういうことしてたんだな、こういうことってもうないんだなと感じ悲しい気持ちになった
悲しさ			
苦しさ	いじめがあった 先生の対応が良くなかった 仕方ないと言えは仕方なかった	一人ずつステージで一つ芸は負担だった 慢性的に週5日登校が厳しい状態が続いた、しんどかった 案にはつながって行くけど、成長にはつながってない	人にすごく共感してしまう しばらくしてからほっといてほしいという思いも出てくる
不安	入りにくいから朝イチから行く決めてた 置いていかれる感じ	自分のため込んでることに気づいてないことが多いし、それが一番怖い	今更行けへんかなという気持ち 知らないものに挑戦してみることが本当になかった
先生とのズレ	やる気満々な先生は行きにくい子もいる ズレすぎてた ズレすぎてた	わかってますからわかってますから言うけど、自分なりにわかってるがわかってなさすぎた わかってないから空振りだった	
成長を支える関わり	遊ぶこともあったけど、勉強がメインになったような気がする 高校のことを考えると学校に行った方がいいという感じのことは言ったけど、学校に行かなくても勉強だけはしといた方がいいという感じ	努力すればちゃんと終わる量 絶妙にやる気になる量 持続させる気になるよう出してくれた	気は使ってくれるが、勉強どうかみたいなことも言う先生であり、そろそろ動こうかというときであったため、タイミング的にかみ合った

4 考察

(1) 不登校はどのような経験であったか

ア 自己の気づき、自我の成長の過程

TLMG（図5）に見られる【このままではまずい】とは、自己の気づき、自我の成長であると考えられる。それは、例えば進級や進学といったライフイベントに伴って次のステージに行かなくてはならないという際に起こった、やや必要に迫られた変化と捉えられるかもしれないが、成長は、そういった葛藤の中から生まれることもある。

そしてそれは、【このままではまずい】にたどりつくまでに、インタビュー協力者が様々な感情を豊かに持ち続けることができた結果ではないだろうか。TLMG（図5）の第二層には【悲しさ】、【不安】、【苦しさ】、【感謝】が見られるが、これらは、【このままではまずい】を湧き起こすための大切なプロセスであった。また、そのために、「家庭訪問を拒否」したり、「ゲームばかり」したりといった第一層の個人活動レベルも、第二層につながるための意味あることであったと確認できた。

ところで、このような変容は、心的外傷後成長（Post-Traumatic Growth：PTG）においても認められる。PTGとは、苦難の後に時として人が成長を遂げる現象を指す。宅・清水（2014）は、その人にとって幸せではない出来事が人生を変える重大な分岐点のようなものであったら、その出来事は外傷的であったと考えられ、PTGをもたらし認知的な活動が始まると述べている。3名のインタビュー協力者の不登校経験も、多くの葛藤を伴いものがききしんだであろうことを考慮すると、ある種、心的外傷のような体験であったかもしれない。

PTGの中核となる因子には、「人間としての強さ」・「新たな可能性」・「他者との関係」・「人生に対する感謝」・「精神的（スピリチュアルな）変容」の5つが挙げられている。PTGにおける「他者との関係の変容」とは、喪失や悲劇の結果、他者との関係がより親密になることや、特に苦悩を経験している他者に対して深い慈愛の念が増すことである。本研究においてもインタビュー協力者は、自身の経験を通して人に対する共感や配慮の気持ちを表していたことが見られるが、周囲の人々への見方に変化を生じさせていたように推察する。また、本研究における「感謝」は、PTGで言うところの「人生に対する感謝」、つまり、人生や自分自身がすでに持っているものに対して、深い感謝の念が生じることに相当すると考える。

なお、松坂（2010）は、不登校を経験することによる弊害と利益について触れ、不登校を経験することによる弊害は不登校経験に先立って存在するのに対し、不登校を経験することによる利益は不登校状態に至った後に、多くの浮き沈みを経験する過程において徐々に形成されていくものであることが考えられるとしている。気づきや成長とは、時間を要するものである。

イ 他者とながら続け、関わり続ける過程

インタビュー協力者の不登校の経験には、気づきや成長といった内的な変容の過程と、もう一つ、他者とながら続け、関わり続ける過程があったことが確認できた。

TLMG（図5）の第三層には、「外部の相談室へ行く」が見られ、また、SGとしての関わり「先生からの継続的な連絡や家庭訪問」が見てとれた。後者は特に、拒否する時期はありながら、段階によっては、学校からの連絡や家庭訪問での関わりが有意であったと示されたことになるが、そのように構築していった関係の上で、学習支援等の援助を求めることができるようになり得たのかもしれない。しかもこの過程は、突如ある時点から出現するようになったものではなく、不登校の状態が始まった早い時期から継続して見られた過程である。

伊藤（2015）は、苦しかった過去を意味づけるためには今をどう過ごすかが大切であると述べている。また、浮田ら（2010）は、より良い予後を送るためには、不登校経験の意味づけを変えることが重要で、そのためには、他者からの支援が得られること、成長したと本人が実感できるような経験を重ねることが不可欠であると述べている。本研究においてもインタビュー協力者は、様々な

かたちで他者とつながりそれを維持していったが、そういう中で、【このままではまずい】という気づきに至った可能性が考えられる。TLMG（図5）の第三層には【苦しみを和らげる関わり】も見られるが、不登校という、起こったことは不変でも、そのことをどう語り、経験をどう捉え直していったかというのは人生において非常に大切なことである。語りは文脈で変化し、そのたび新たな意味が見出される。語りは完結した物語ではなく、今後展開していくものである。そして、語るために「他者」とは、欠くことができない存在である。3名のインタビュー協力者が、語り合いができる他者と、つながり続けることができ関わり続けることができたのは、決して当たり前のことではない。

(2) 継続的で連続性のある「勇気が持てる関わり」・「成長を支える関わり」

荒川ら（2012）は、インタビュー対象者数4±1人について、「経験の多様性を描くことができる」と述べている。そして、径路の類型を把握するためには、9±2人のインタビューが必要ということである。つまり、3人のインタビュー協力者の語りを対象にした本研究は、それぞれの経験の多様性を見ることができるものと筆者らも認識している。だが、多様性を見ることができる中にも、やや共通した、不登校児童生徒への支援、関わりの示唆となるものがあつた。

筆者らはこれまで、教職員が行う不登校の状態にある児童生徒への支援について、「関わりの質」というものを検討してきた（村瀬ら、2023）。それは、児童生徒の状況・状態はそれぞれであるにもかかわらず、「見守る」といったような耳当たりの良い言葉の下、教職員の関わりが画一的になっていることへの危惧からであつた。しかし、インタビュー協力者Aの過程に「単に待っているとは違い、何にもされないとは違い、放置とは違い」という一節が見られるが、今回のインタビュー協力者の語りから、必要な関わり、支援とは、「勇気が持てる関わり」、「成長を支える関わり」であるという共通性が見出された。さらに関わりは、インタビュー協力者の過程から推察するに、「継続的で連続性のある関わり」が重要であることも示唆された。そこで、教職員による「継続的で連続性のある『勇気が持てる関わり』・『成長を支える関わり』」の具体について、さらに考察していくこととする。

ア 主体的に動いていけるよう情緒に寄り添う関わり

石隈（1999）は教師（教職員）を、心理教育的サービスの担い手として「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担う者）と呼んだが、教職員は主として、TLMG（図5）が示すところの第三層を動かすことができるよう、情緒の面での関わりを担うことが求められると考える。

「寄り添う」という言葉がよく用いられるが、何に、どう、寄り添えばいいのかと考えてみる。TEM（図1～図3）に見ることができたように、不可逆的な時間の中で、当事者の心は行ったり来たり、進んだり戻ったりという状態にある。そのように児童生徒が心を動かしている中、我々に何ができるかという、やはり、児童生徒の心に寄り添うという関わりが必須となってくるだろう。しかもその寄り添いが、「勇気が持てる」・「成長を支える」関わりとなり得るために、もやもやを抱えながらも葛藤を抱きながらも、変化しようと自ら次にチャレンジできる人になれるような、情緒面での寄り添いでなくてはならない。

教職員の関わりは、時に、TEMが言うところのSD（社会的方向づけ）になる場合がある。しかし、SDは必ずしも不適切な場合ばかりではない。子どもの状況によっては一般的にはSDのように思える関わりでも、SG（社会的ガイド）になり得ることがある。大切なのは「継続的で連続性のある」関わりであることで、関わることをあきらめてはならない。また、その関わりがその児童生徒にとってどうであるかを考えること、もしくは、どうであったかと振り返ることが大切である。阻害的な関わりと、後押しとなる関わりを繰り返しながら、しかし、例えば学校に行くか行かないかなど、選択はどちらになっても大丈夫であると、児童生徒が主体的に選べるように関わってきたかと、考えることである。

イ 社会の中の居場所としての関わり

教職員が関わることは、子どもたちの「社会との関わり」の側面も担っている。不登校の状態になったことで、周囲と疎遠になったり人との関係に不安を抱いたりした子どもにとって、教職員の関わりとは、家族以外の人との接点の場、つまり、社会との関わりを感じられる場であるとも言えよう。また、社会との関わりは、「社会の中の居場所」にも通じると言える。

「社会参加」とは、古くは集団に入れるか入れないかという点で集団に関わることであった。しかし、集団は選ぶことができない。仮に選べたとしてもその構成メンバーは選ぶことができない。就職すると当然のことではあるが、そういったことを子どもたちは児童生徒である間に、少しずつ学ぶことにもなるだろう。そこで、自分ができることを探して、立ち位置を見つけて、居場所を築いていく。ある子どもは、学校の中で級友との違いを感じ、でもそれでいいと思うかもしれないし、またある子どもは、そこを生きていくために学習が必要だと思うようになるかもしれない。

だが、集団で過ごすことに難しさを感じる子どもたちに何を学んでもらうかということが、社会との関わりとしての側面を持つ教職員の支援における重要な部分になってくるであろうし、その関わりで出会ったことは、子どもたちの社会的自立に向けての意味ある学びとなると考える。

思いは様々にありながら、合わなかったとしても集団とのそこそこの関係性を保ちながら、自分なりに社会に関わる方法を学べるように働きかけていくことが、教職員による不登校児童生徒への、継続的で連続性のある「勇気が持てる関わり」・「成長を支える関わり」の大切な要素の一つである。

ウ 語り合いができる伴走者としての関わり

インタビュー協力者の過程からはもちろん、TEM（図1～4）やTLMG（図5）からも見るができるが、教職員による関わりは、その多くが不登校児童生徒との「語り合い」が担うことだろう。そしてその語り合いは、様々な可能性を持っている。

不登校体験は心的外傷後成長のようなものとしても捉えられる可能性があると言ったが、宅・清水（2014）は、実際に成長を生むことがあったとしても、同時にそれは大きな苦痛を引き起こすことが多く、成長と苦痛とは混じり合い、入り組んだものであると述べている。不登校の文脈においても、現在の成長は過去の苦痛の結果得たものである場合が多く、本人のペースや状況に沿って経験と向き合うことができるよう支援することが求められる。また、不登校を経験した児童生徒には、不登校期間中に家族や友人に対して抱いた罪悪感を不登校後数年が経っても抱き続けている者がいることが明らかとなっており（木戸・上手、2020）、その罪悪感を低減するアプローチも、有効な支援の一つであると考えられる。

ただ、不登校の経験を否定的にのみ捉えるのは、その人の存在価値を脅かすことにつながる可能性があることには注意しておかねばならない。存在価値が脅かされれば、自我同一性の拡散（小此木訳、1981）の虞につながるためである。

この「自我同一性」ということに係っては、伊藤（2009）の「不登校そのものが多様化し、その特徴を一言で表現することはできなくなった。しかし、不登校のほとんどは『思春期におこる現象である』という点で共通している」という叙述が興味深い。思春期とは、エリクソン（小此木訳、1981）が言うところの「自我同一性」という発達課題を達成する時期である。「自我同一性」とは、「自分とは何者か」、「どのようにして生きていくのか」といった自己に対する探求である。そのことに鑑みると3人のインタビュー協力者は、不登校を経験する中で自分への探求を深めていったとも捉えられる。そして、教職員の「語り合い」を通じた関わりは、特に思春期の子どもたちにとっては、自我同一性を育む、つまり、健康なパーソナリティを育む重要な構成要素となり得ると考えられる。

チーム学校の中で、子どもに関わる主体は教職員である。責任を持って児童生徒に関わる中で、それが、子どもたちが必要としているよりよい支援につながるよう、教職員にはさらなる見立ての力量向上が要求される。また、そのために、教職員自身の感性や情緒を、持ち続け磨き続けていく必要も

ある。

そして、不登校の状態にある児童生徒にとって、教職員の関わりは、勇気が持てる関わりと成長を支える関わりになりえるということを考慮に入れ、試行錯誤や語り合いを重ねながら、継続的で連続性のある支援を行うことが大切である。

なお、これまでの本研究（村瀬ら、2023）において、「一番最初に学校に行きづらい、休みたいと感じ始めてから、実際に休み始めるまでの間（休みがちになるまでの間）で、どのようなことがあれば休まなかった（休まない）と思いますか。」に対する「特になし」の回答について、文部科学省調査の児童生徒の回答と本研究教職員の回答との間に有意と認められるほどの差が見られた。筆者らはそれを、児童生徒自身もきっかけなどはわからないため、「特になし」としか言いようがなかったのかもしれないと述べていた。だが今年度、不登校経験のあるインタビュー協力者の語りをきき、児童生徒はわからないからこそ考え、周りの、教職員を含めた大人たちはわかろうとするその関わり合いの中で、児童生徒の自己が成長し、一步を踏み出すきっかけになり得ることもあるのではないかという推察にも至った。このことから、教職員の関わりがどのようなものであっても、児童生徒に思いをめぐらせ、考え続け、関わり続ける過程が、子どもたちの心の土台を支えることになるのではないかと考える。

5 本研究の限界と今後の課題

今回の調査では、他者とつながり語ることができる協力者に半構造化面接を行うことができたが、誰かとつながることが難しく、伝えられない打ち明けられない不登校経験者はどうするのかという課題が残っている。伝えられない状況が続けさせるものは何か、学校に行くか行かないかというせめぎあいだけをずっと続かせているかもしれない児童生徒への支援をどうするのか（「このままではまずい」というスイッチが作り出せない児童生徒）についての調査は、今後の課題である。

また、学校に行きたくないと思いながら、学校に「行く」を保持できるのはなぜか。学校に行きたくないと思いながら、学校に行き続けている大勢の子どもたちにとって何がそうさせているのか、視点を変えて研究を行っていくということも検討の余地がある。

謝辞

大切な経験を語ってくださったインタビュー協力者の皆様に、厚く御礼申し上げます。

本研究に御指導や御助言をいただいた、京都教育大学名誉教授 本間友巳先生、龍谷大学准教授 小正浩徳先生に、心より感謝申し上げます。

<引用及び参考文献>

- ・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』立命館人間科学研究 25
- ・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
- ・伊藤美奈子（2009）『不登校 その心もようと支援の実際』金子書房
- ・伊藤美奈子（2015）『不登校経験者による不登校の意味づけ—不登校に関する不登校意味づけ尺度項目の収集—』奈良女子大学臨床心理相談センター
- ・浮田あすか・福島裕人・長谷川晃（2014）『不登校経験をもつ大学生の成長過程』東海学院大学紀要 8
- ・大嶋由紀（2005）『不登校経験者が捉える不登校経験の意味』名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要・心理発達科学 52
- ・小此木啓吾訳編（1981）『エリク・H・エリクソン「自我同一性」アイデンティティとライフサイクル』誠信書房

- ・木戸歩実・上手由香（2020）『不登校経験者の不登校経験に対する意味づけ過程の検討』広島大学心理学研究 20
- ・国立情報学研究所『CiNii Research』<https://cir.nii.ac.jp/>（2025年2月10日閲覧）
- ・サトウタツヤ編著（2009）『TEMではじめる質的研究—時間とプロセスを扱う研究をめざして—』誠信書房
- ・宅香菜子・清水研（2014）『心的外傷後成長ハンドブック—耐え難い体験が人の心にもたらすもの—』医学書院
- ・松井美穂・笠井孝久（2012）『不登校を経験した青年の育ちを抑制するもの—不登校経験の意味づけと影響—』千葉大学教育学部研究紀要 60
- ・松坂文憲（2010）『不登校経験者が語る不登校経験の意味—“自己資源化の可能性”の提案—』岩手大学大学院人文社会科学部研究紀要 19
- ・村瀬敏則・新田浩・松浦春海・守谷太志・竹原雅子・吉岡美和（2023）『今、あらためて「不登校」を考える』京都府総合教育センター研究紀要第13集
- ・文部科学省（2024a）『生徒指導提要（令和4年12月）』
- ・文部科学省（2024b）『令和5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』
- ・安田裕子・サトウタツヤ編著（2012）『TEMでわかる人生の径路 質的研究の新展開』誠信書房
- ・安田裕子・滑田明暢・福田茉莉・サトウタツヤ（2015）『TEA 理論編 複線径路等至性アプローチの基礎を学ぶ』新曜社