不登校児童生徒に関わる学生ボランティアのサポートシステムについて

内田　利広・横山　絵理奈*

The study of support system by volunteer university students for non attendance children

Toshihiro UCHIDA, Erina YOKOYAMA*

Accepted January 12, 2011

抄録 : 本研究では，修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチを用いて，不登校児童生徒への支援活動に関わる学生ボランティアの思いや学生が活用しているサポートを明らかにし，今後の学生のサポートシステムについて検討するものである。その結果，25 の概念と 3 つのカテゴリー，14 のサブカテゴリーによって，学生が抱える思いの流れ，学生が実際に活用してきたサポート，今後この活動に求めるサポート資源について見出された。学生が抱える思いの流れは，≪活動初期≫，≪活動中期≫，≪終結期≫，≪活動後≫と 4 期に分けることが可能であり，それにあわせて，学生が実際に活用しているサポートも変化し，とくに学生が頼りにしているサポート資源は，＜担当カウンセラーとの接触＞と＜ギャザリングへの参加＞であった。そして今後この活動に求めるサポートとして，このことをさらに充実化したサポート資源を必要としていることが見出された。

索引語 : 不登校，学生ボランティア，サポートシステム，グラウンデッド・セオリー・アプローチ

Abstract : The purpose of this study was to clarify, using the Modified Grounded Theory Approach, the feelings of volunteer university students and their support activities for school children who refuse to attend school, and to investigated that student's support system of the future. Through 25 concepts, 3 categories and 11 sub-categories in the analysis, the trends of the feelings held by the students, the actual support they offered and support resources needed in future activities was discovered. It was possible to divide the trends of student feelings into 4 terms: the beginning, the middle, the concluding, and the post-activity terms. In conjunction with this actual support activities shifted—in particular, the support resources counted on by the students, ie. contact with the supervising counselor and participation in group gatherings. Finally, as support requested for their activities, necessary and enhanced support resources was found.

Key Words : non-attendance Children, volunteer university students, support system, Modified Grounded Theory Approach

* 八幡市教育研究所　自立支援教室「カメリア」 カウンセラー

Ⅰ　問題と目的

文部科学省の平成 22 年「学校基本調査」によると，平成 21 年度の小・中学校における長期欠席者（年間 30 日以上）のうち，「不登校」を理由とする児童生徒数は約 12 万 2 千人と報告されている。前年度の約 12 万 7 千人に比べ 5 千人減と平成 19 年度の調査につづき減少はしているものの，小学校では 316 人に 1 人，中学校では 36 人に 1 人と，依然として憂慮すべき状態であるとされている。わが国の文部科学省では現在，1：学校生活に起因する型，2：あそび・非行型，3：無気力型，4：不安など情緒的混乱の型，5：意図的な拒否の型，6：複合型，7：その他と登校拒否の原因から 7 つの型に分け，「不登校」を分類している。また，最近ではなんとなく，学校へ行きたくないから行かない，といった不登校や，なんとなく休んでなんとなく学校へ通うといった不登校など，不登校の分類に当てはまりにくい不登校も増えつつある。さらに新たな状況として，学習障害（LD），注意欠陥／多動性障害（ADHD）等の児童生徒の場合は，人間関係や学習のつまずきなどが不登校の要因になりやすいという指摘もあり，新たな観点から不登校の実態や対応等を改めて考えることが求められている。現代，「不登校」という状態は多様化し，またそれに伴い，彼らに対する対応も多様化してきている。

このような現状に対して文部省は平成 10 年度に全国で 1500 校の学校に「スクールカウンセラー」を，平成 10 年度秋より全国の中学校（スクールカウンセラー未配置校）に「心の教室相談員」を配置，不登校児童生徒を受け入れる施設として全国の都道府県や市町村に「適応指導教室」を設置しさまざまな形で問題に対応してきた。また民間の施設としても「フリースクール」的空間が全国に数多く存在する。一方でこのような施設に来ることができない「ひきこもり」型の不登校の子どもたちがいる。そのような子どもたちに対しての支援として，専門家自身が子どもたちの家庭を訪問して治療を行う訪問治療や不登校の子どもたちへの家庭訪問を中心とした非もしくは準専門家を活用した支援がある。文部省では平成 9 年度から「ハートケア教育相談活動モデル推進事業」と称し，学生ボランティアによる訪問等の教育相談の補助的な活動を，平成 3 年度から厚生省では「ふれあい心の友訪問援助事業（メンタルフレンド事業）」を全国の児童相談所で導入した。

このように不登校児童生徒への支援活動として学生ボランティアの活用を試みる事業が注目され，その効果についても多数報告されてきている（武井ら：1999，伊藤：2001，伊藤：1994，東：2001，三宅：2002）。また，学生ボランティアが不登校の子どもたちに関わるということの意味や役割についても検討されてきている。武井ら（1999）や酒井・伊藤（2001）は，専門家ではない学生であるから期待できる関わりもあると述べている。このことについて酒井・伊藤（2001）は，児童の近いところにいてともに楽しんだり，成長できる若者のボランティアの有効性を示している。さらにメンタルフレンドの役割について酒井・伊藤（2001）は，「家に閉じこもりきりで，家族としか接触できない児童に対して“家庭に入りこめる，という独自性を担う者”」で「自然で安心できるような“人間関係”を経験させ，不登校やひきこもりの状態から世界を広げていく役割を持つ。」とし，三宅（2002）は，「子どもが行動を選択しやすくなるように留意し，子どもが行動を選択するのを待ち，社会的スキルの向上のためのコミュニケーションをはかる役割」を持つと報告している。さらに三宅（2002）によると，「①ただ横にいる人，一緒にいて安心できる人。②家庭外部への橋渡しの役割。③年齢の近い同性モデル。」といったように，メンタルフレンドの役割は変化していくといわれ，③の年齢の近い同性モデルからも分かるように，子どもたちにとっては年齢が近い兄・姉的な存在である学生が関わることがうまく働いているということがその他の研究からも多く示されている（坂本：2000）（酒井・伊藤：2001）

（東：2001）。さらに平成 9 年度より，京都市教育委員会は「ハートケアボランティア活動」という事業を導入した。この活動では京都教育大学の学生がボランティアとして，不登校状態にある子どもの家庭を訪問したり，京都市教育相談総合センター（旧永松記念教育センター）のカウンセリングルームで関わっている。この事業の取り組みに関する有効性に関して，横山（2003）は，「子どもたちが自己表現をはじめとするさまざまな行動面で力をつけていっている」という結果を得た。

このように「不登校」という問題が紹介されて以来，「不登校」の形態の多様化に対して，さまざまな立場から分類が行われるとともに，教育，医療，福祉などさまざまな分野からのアプローチが試みられている。また専門家はもちろんのこと，専門家だけでなく，さまざまな人的資源が関わることが望まれる。その資源の一つとして，専門家ではない学生ボランティアも大きな役割を果たすと思われる。これまで，その学生ボランティアの関わりの有効性が事例を通してさまざまな形で報告されてきており，実践的意味は大きいとされてきた。しかし，とられる活動方法に形式がないために，活動の成果を明らかにするような研究は困難である。またそのため，活動の実態や内容などを報告した論文は少ない。とくに関わっている学生自身を取り上げた研究は少なく，学生ボランティアに対するサポートシステムに関する研究は十分になされてきていない。学生にとってこれまで，不登校の子どもたちに実際に関わるといった機会は少なく，ましてや 1 対 1 という関係で密に関わるという機会はほとんどなく，まったく初めてという学生が多い。このような専門家ではない，しかもこのような経験が初めてという学生は，実際に子どもに関わる際にはさまざまな思いを抱えながら活動に取り組んでいるのではないかと考える。しかしこれまでに，このような学生ボランティアによる関わりの有効性が示され，今後も子どもたちに関わる機会が増えると考えられるものの，学生がどのような思いを抱きながら子どもと関わっているのか，学生がどのようなサポートの機会をもっているのか，学生がどのようなサポートを求めているのかということについて述べた研究は見られない。実際に，今後もこのような機会に“学生”という人材を活用し，有効に機能させていくためには，上述のようなことを具体的に明らかにしていくことが必要であると考える。

そこで本研究では，京都市教育委員会の事業「ハートケアボランティア活動」を取り上げ，不登校児童生徒に関わる学生ボランティアへのサポートシステムについて考え，学生の抱える思いやサポートの実態，彼らが求めているサポートについて明らかにしていくことを目的とし，学生ボランティアのサポートシステムを今後さらに充実させるための一考察とする。

Ⅱ　方法

半構造化面接より得た言語データを通しての検討を行う

1）インタビュー対象者：「ハートケアボランティア活動」経験者 9 名。男性 6 名，女性 3 名。

2）インタビュー時期：2004 年 7 月下旬～ 10 月上旬。

3）インタビュー手続き：活動経験者に直接，調査者から依頼した後，京都教育大学心理教育相談室の面接室にて約 30 分程度の半構造化面接を行った。

4）インタビュー内容：インタビューガイドに沿って聞き，そのインタビュー内容は，テープレコーダーによって記録し，横山が逐語に起こした。

5）分析方法：本研究では，インタビューデータという言語データを分析対象とするため，質的研究を

採用する。依拠すべき理論がない状況下で，学生の思いの流れや利用するサポートの変化を明らかにしていくためには，従来の仮説検証型の方法より，幅広いデータを収集し，調査協力者の認識を重視していくために質的研究を行っていくこととした。そこで本研究では，インタビューデータをデータに即した形でまとめあげていくのに適した方法であることから，修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（以下 M － GTA）を採用した。この手法は質的研究法の中でもっとも手続きが体系化されているという利点もある。M － GTA においては，データ収集と分析を並行しておこなう。以下に M － GTA の分析手順（木下，2003）を示す。

① 分析テーマと分析焦点者に照らして，データの関連箇所に着目し，それをひとつの具体例とし，かつ，他の類似具体例をも説明できると考えられる，説明概念を生成する。
② 分析ワークシートを作成し，概念名，定義，最初の具体例などを記入する。
③ 分析ワークシートは個々の概念ごとに作成する。
④ 同時並行で，他の具体例をデータから探し，ワークシートのバリエーション欄に追加記入していく。具体例が豊富に出てこなければ，その概念は有効でないと判断する。
⑤ 生成した概念の完成度は類似例の確認だけではなく，対極例についての比較の観点からデータをみていくことにより，解釈が恣意的に偏る危険を防ぐ。その結果をワークシートの理論的メモ欄に記入していく。
⑥ 次に，生成した概念と他の概念との関係を個々の概念ごとに検討し，関係図にしていく。
⑦ 複数の概念の関係からなるカテゴリーを生成し，カテゴリー相互の関係から分析結果をまとめ，その概要を簡潔に文章化し（ストーリーライン），さらに結果図を作成する。

6）分析例：筆者は，ある対象者の言語データから「自分になにができるかっていうときに，あんまりきっちり，ビジョンというものがもてなかった」に着目した。そしてこれは，対象者が活動をしていく際に，“自分自身で子どものために何がしてやれるのか”という役割を意識するような思いが生起しているのではないかと考え，順に全対象者の言語データに目を通して，同様の具体例を探した。その結果，いくつかの具体例（バリエーション）を発見し，役割意識という概念化を行った。その後，この概念の対極例があるかどうかの確認を行い，概念 4（役割意識，定義：子どものためにいったい何をしてあげられるのかということについて悩む）を生成した。このような過程で概念生成を行い，他の概念についても同じような過程で概念生成を行った。

Ⅲ　結果と考察

本研究では，M － GTA を採用している。この分析方法では，類似と対極の両方向での比較を具体例と概念の両方について継続的に行い，データで確認していくという分析は段階的ではなく，プロセスとして進行するから，そこには自動的に考察の要素が含まれてくる。したがって，結果と考察を分けて記述しようとすると，結果と考察での内容の重複が生じてしまう。（木下，2003）」そこで，本研究では以下，結果と考察を合わせて記述していくこととする。

1. インタビュー対象者の活動概要について

インタビューを 9 名に行った。対象者学生は，男性 6 名，女性 3 名であり，活動時みな大学生であっ

た。担当する子ども（小学生 4 名，中学生 5 名）の性別はすべて学生の性別と一致していた。活動場所は，学生が家庭に出向くケースが 6 ケース，相談センターのカウンセリングルームで子どもと学生が会うケースが 3 ケースであった。活動回数の平均は 34.1 回であった。主訴としては，不登校 7 ケース，いじめを受けての不登校気味 1 ケース，アスペルガー障害による対人関係困難 1 ケースであった（表 1）。不登校の形態が多様化していくことをふまえながら見てみると，この活動においても，不登校児童生徒の限定はなく，その背景となる要因をもつような児童生徒も対象となっていることが分かる。今後本活動においても，このような児童生徒も視野に入れ，応用した活用の可能性が考えられる。

表 1.　対象者活動概要

番号	学生の性別	子どもの性別	子どもの学年	活動場所	活動回数	主訴
1	F	F	小 2	家庭	34	不登校
2	M	M	中 1	家庭	30	不登校
3	M	M	中 3	センター	37	不登校
4	M	M	中 2	家庭	46	いじめ、アスペルガー障害
5	M	M	小 5	センター	29	いじめ、不登校気味
6	F	F	中 1	家庭	77	不登校
7	F	F	中 2	センター	23	友人関係トラブル、不登校
8	M	M	小 2	家庭	15	不登校
9	M	M	小 3	家庭	16	不登校

2. インタビュー分析の結果

(1) 概念の生成について

分析の結果，25 の概念と 3 のカテゴリー，14 のサブカテゴリーが生成された（表 2，表 3）。それら

表 2.　概念一覧

No	概念名	定義
1	活動前の不安	初めての活動に対して不安を感じる
2	活動初期の不安	活動当初にどのように子どもにかかわればよいのかという不安を感じる
3	担当カウンセラーとの打ち合わせ	事前に担当のカウンセラーと密に打ち合わせをしておく
4	役割意識	子どものためにいったい何をしてあげられるのかということについて悩む
5	他者の参入	他のきょうだいや、子どもの友だちが活動に参入してくることに対して戸惑う
6	担当カウンセラーへの相談	問題が起きたときなどにカウンセラーに連絡をとり、相談にのってもらう
7	枠の設定	活動の時間や場所、間隔といった枠について考える
8	体験の共有	ギャザリングという場で発表し、同じような体験をしている人からアドバイスをもらったり、他の人の同じような体験発表を聞いて、自分の活動の参考にする
9	前向きな姿勢	どのようにしていけばよいのかは不安だが、とりあえずやってみようと前向きな気持ち
10	活動のやり方	自分自身の活動のやり方に対して迷ったり、不安を感じる
11	活動の目的	何をしたらよいのか、何を求められているのかが分からないことについて戸惑う
12	単調な活動	ただ遊ぶ、ただ会うということが続くことで、学生の中で迷いや疑問、不安を感じる
13	自分で解決	自分自身で問題を整理しながら今後について考えていく
14	自責感	学生の自分の性格や力量など自分の問題により、活動がうまくいっていないと感じる
15	担当指導教官のコメント	ギャザリングの場での学生が現状を発表することを受けて、担当指導教官がアドバイスをしたりコメントしたりしたことを参考にする
16	子どものもつ問題	子どもがもっている問題により活動で悩み、戸惑う
17	家族からの要求	家族に相談されたり、お願いされたことに対して、どのように答えたらよいのかということに戸惑う
18	仲間とのやりとり	普段から同じ活動に参加する仲間と何気ない話をしたり、相談をしたりする
19	家族とのやりとり	家族の方（とくに母親）と子どものことについて情報をもらう
20	終結の問題	自分自身の都合により、終結を迎えなければならないことに対して迷う
21	活動後の振り返り	活動を終えたあと、自分の活動を振り返り、自分の活動の是非について考える
22	意義	活動を通して、自分自身の成長を感じたり、自分自身を見つめ直すことができたなど、活動に参加したことに意義を感じている
23	ギャザリングでの意見交換	ギャザリングの中でももう少し学生同士が意見交換、交流できる場をのぞむ
24	ギャザリングの規模	回数をもっと細かくする、グループに分けるなどして規模を小さくする
25	定期的な担当カウンセラーへの相談体制	問題が起きたときだけではなくて、定期的に話を聞いてもらえる機会

表 3.　カテゴリー一覧

		番号	サブカテゴリー名	定義	カテゴリーに入る概念名
学生の思い	活動初期	1	初期不安	活動前や初期に今後の活動に不安を感じる	1　活動前の不安 2　活動初期の不安
	活動中期	2	活動に関する迷い	どういった立場でどのようなことを求められているのかというに疑問を感じる	4　役割意識 11　活動の目的
		3	活動の中身に関する悩み	実際の活動場面について起こる問題について悩む	5　他者の参入 7　枠の設定 10　活動のやり方 12 単調な活動
		4	活動にかかわる問題	活動の中身に影響してくる問題	14　自責感 16　子どもの持つ問題
		5	家族からの要求	家族に相談されたり、お願いされたことに対してどのように答えたらよいかということに戸惑う	17　家族からの要求
	活動後期	6	終結の問題	自分自身の都合により、終結を迎えなければならないことに対して迷う	20　終結の問題
	活動後	7	活動後のふりかえり	活動を終えて自分の活動についてふりかえる	21　活動後の反省 22　意義
サポート資源		8	担当カウンセラーとの接触	担当のカウンセラーとじっくりと話をして対処する	3　担当カウンセラーとの打ち合わせ 6　担当カウンセラーへの相談
		9	自己解決	自分自身で問題を整理して対処する	9　前向きな姿勢 13　自分で解決
		10	ギャザリングへの参加	ギャリングへの参加を通して対処する	8　体験の共有 15　指導教官のコメント
		11	仲間とのやりとり	普段から同じ活動に参加する仲間と何気ない話をしたり、相談をしたりする	18　仲間とのやりとり
		12	家族とのやりとり	家族の方（とくに母親）と子どものことについて情報をもらう	19　家族とのやりとり
希望		13	ギャザリングの形態の充実	現在のギャリングからさらに充実させたものをのぞむ	23　ギャリングでの意見交換 24　ギャリングの規模
		14	定期的なカウンセラーとの打ち合わせ	問題が起きたときだけではなくて、定期的に話を聞いてもらえる機会	25　定期的なカウンセラーとの打ち合わせ

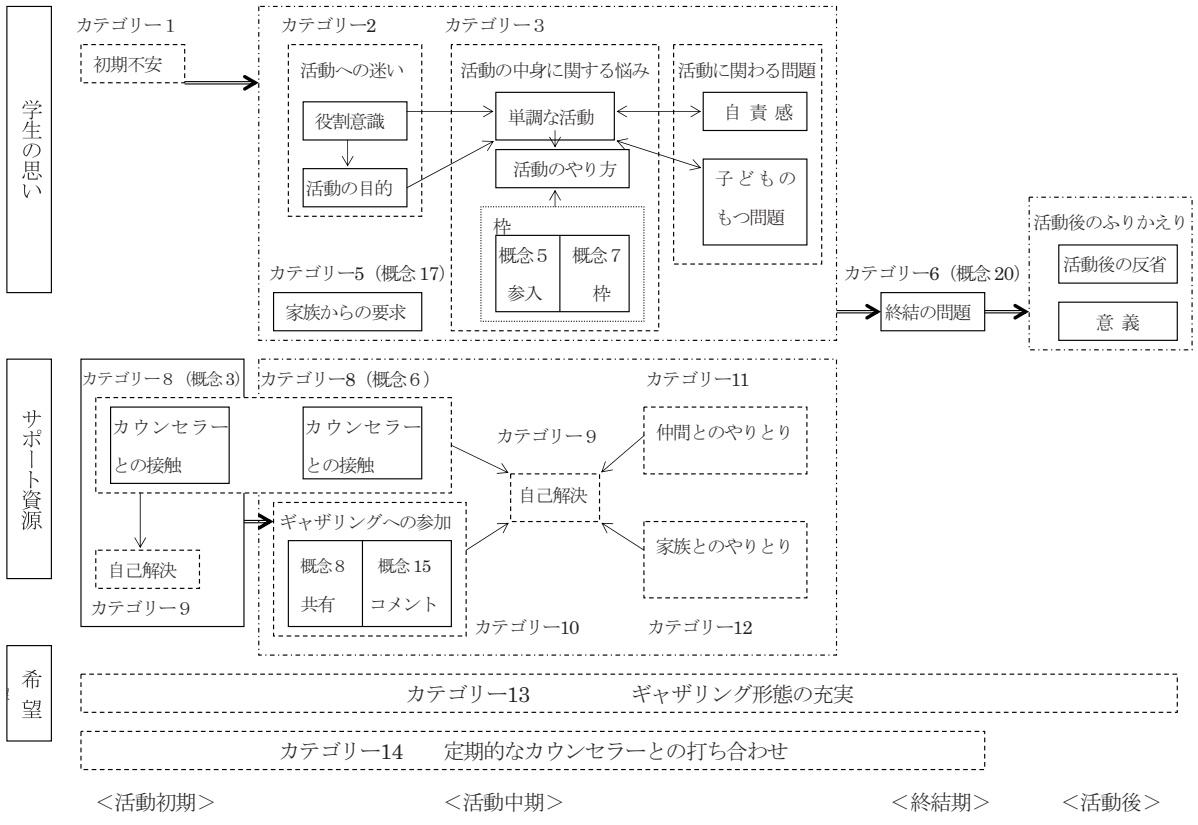

図 1.　カテゴリー間関係図

をもとにして，学生の思いとサポート資質，希望のカテゴリー関係図を作成した（図 1）。インタビュー内容から集めた具体例，およびこれら生成された概念について大学院生 2 名，社会人 1 名にチェック

を依頼した。その結果，いくつかの具体例と概念名に指摘があり，その意見を参考にし，ふたたび検討し，変更を加えた。それらの概念・カテゴリーをもとにして，活動中に学生の中に起こる思い [学生の思い]，利用している [サポート資源]，学生が今後望むサポート [希望] の流れに関する関係図（図1）を作成した。またこの流れは，大きく 4 つの時期に分かれている。活動初期「活動が始まる前および活動初回」，活動中期「実際に活動を行っている時期」，終結期「終結という問題が出てきて，終結に向け，準備を始める時期」，活動後「活動を終了したその後」の 4 つの時期で流れている。

以下この 4 つの流れに沿って，説明していく。なお，本論においては以後の説明において，概念を＿＿＿で，カテゴリーを [　]，サブカテゴリーを＜　＞，対象者学生の言葉を「　」で示す。

(2) 活動初期

①カテゴリー 1 ＜初期不安＞－概念 3 担当カウンセラーとの打ち合わせ→概念 9 前向きな姿勢

活動初期に生起する学生の思いは 2 つの概念から成る。活動前の不安は，初めての活動に対して不安を感じることであり「最初はどんな子やろう，とかどんなことをすればいいんだろうって感じですごく不安でした」と不安を感じている。このような思いは人が経験したことのない初めての環境に入っていくときに誰しもが抱え込みやすい思いである。学生は，初めての経験の場に一人で入り，活動をしていくことが要求される。このときの学生は，心細く，かなり大きな不安を抱いている。そして，このような不安を持ちつつ，活動がスタートする。活動初回を終え，「初回に行ったその子がお母さんの後ろに隠れたり，他の部屋へ行ってしまったりして，直接お話ができなくてどうしようというふうに。出てきてくれなかったときはとても戸惑いました」と，活動初回から予想もしていないアクシデントに戸惑ったり，「初めてということで，いろいろどのようにお子さんと接していいのか分からなかった」といった戸惑い，そして今後の活動に対しての不安を抱く。このような思いが，活動初期の不安である。しかしこのとき，「活動が始まる前に，カウンセラーさんとの打ち合わせがあって，どんな子どもなのかとか，どういうふうにしてほしいかということについてお話したことがあったんで，一応はやってみようというのはあった」とあるように，担当カウンセラーとの打ち合わせによって，不安だがとりあえずやってみようと前向きな姿勢で活動をこのまま続けていこうとする。この段階で，担当カウンセラーとの打ち合わせというサポートが大きな役割を果たしており，このサポートの重要さが問われてくる。

(3) 活動中期

①カテゴリー 2 ＜活動に関する迷い＞

活動中期になり，活動の中でのさまざまな悩みや不安，疑問といった思いを抱く。この活動は生きている人と人との関わりであり，マニュアルが存在しない。そのために，いざ活動を始めたとしても，自分は何をする人間なのか，この活動はいったい何のためなのか，自分にいったい何ができるのかといった＜活動に関する迷い＞が生起する。この＜活動に関する迷い＞は 2 つの概念から成る。「自分自身がこの活動でどういった立場で，どういったスタンスで子どもにかかわればいいのか，というかその認識と，あとはそれに伴ってどういう行動をとればいいのか，ということについて悩みました」いった役割意識は，学生が子どものためにいったい何をしてあげられるのかと悩む気持ちである。この気持ちは，「本来の活動っていうのが，どういうことをすればいいのか，っていうのが分からなかった」と活動の目的がはっきりしないことから感じられる思いであり，学生の中であいまいとなっている。

②カテゴリー 3 ＜活動の中身に関する悩み＞

＜活動の中身に関する悩み＞は，4 つの概念から成る。一番長い期間にわたり，学生の中で起こる思いの多くを占める。単調な活動に対して迷いの気持ちが専門家ではない学生の心の中に生じる。「毎回会う，ただそれだけでいいのかな，という不安がありました」と迷いや疑問を感じている。子どもと定期的に会うということは続けることはできるが，それは，学生にとってはただ会っているだけとしか考えられず，何もしていないと感じられる。それにより学生は，このままでいいのだろうかと思い悩むようになる。このような迷いや疑問は，先述したカテゴリー 2 ＜活動に関する迷い＞とつながってくる。カテゴリー2 の＜活動に関する迷い＞という問題が学生にとって解決しにくい問題であり，解決されないままに，定期的に会うことだけを繰り返していることにより生起するものである。また活動にも慣れてきた頃，子どもたちがもっと長い時間を過ごしたいと訴えてきたり，やむをえない事情とはいえ定期的な枠が保てなかったりと枠の設定に悩む。さらに「僕としてはハートケアで対象の子どもに会いに行っているんですけど，そこには妹さんもいて，それを妹さんに説明して分からせるのも難しいし，妹さんが入ってくる，ということは戸惑いました。」と対象の子ども以外が活動の中に入ってきてしまうことで，その対応に困り，悩むといった思いが生じる。これが他者の参入に対する戸惑いや悩みといった思いである。そして実際のその日の活動を終えた後に，自分の活動のやり方について振り返り，自分の関わり方について悩む。

③カテゴリー 4 ＜活動に関わる問題＞

＜活動に関わる問題＞は，2 つの概念から成り，これらの概念は概念 10 の活動のやり方とつながる。学生が自分のことについて振り返り，自責感を感じる。「僕自身のことなんですけど，自分自身のやる気の問題ですね。動機づけというのが，自分のやる気っていうのがなくなるときがあったときには困りました。」や「自分の力不足だな，というか自分の甘さに悩みました。もっと自分に子どもを説得できるような力があればなぁ」といった思いが，実際の活動のやり方に関して悩みながら生起している。つまり学生の思いはこの両者の間で揺れつつ，動いている。また子ども自身が何らかの課題を抱えており，そのために実際の活動が思うようにいかないことがある。学生は子どものもつ課題をふまえ，試行錯誤しながら実際の活動のやり方を考えていこうとしている。

④カテゴリー 5 ＜家族からの要求＞

このカテゴリー（概念）のみ，他の概念とカテゴリー化することができなかった。この学生の思いは，家庭へ学生から出向く学生のみから出された思いである。家族以外の全く第三者の人間である学生が子どものために家庭へ出向く。家庭へ入るということは当然，学生が子どもの家族に関わるという可能性がある。その家族が，とくに母親が学生に期待し相談を持ちかけてくることがある。相談を持ちかけられたことで，学生は「お母さんの方ともどのようにお話していいか分からなかったし，それは一番困りました。お母さんの方からちょっと難しい話をされるときにはどう返していいのか分からなかった。」と本来子どもに会いに行っているはずだが，家族とのやりとりもしなければならないときに困ることが多い。本来は子どもと学生との二者で関わるという活動の中に，顔を合わせてしまうと，何気なく話を持ちかけられ，学生は対応しなければならない状況となるのが自然な流れである。しかし教育センターでの活動であれば決まった枠の中での関わりが保証されており，ほとんど家族と接することはなく，教育センターで活動している学生にとってはこのような気持ちを抱くことはほとんどない。このようなことから家庭へ出向くことの難しさといった問題が残る。このような点を踏まえ家庭へ出向く学生特有の思いとしてカテゴリー化することはできなかったが，本研究において一つの

カテゴリーとして取り出して考えた。

⑤カテゴリー 8 ＜担当カウンセラーとの接触＞→カテゴリー 9 ＜自己解決＞

活動において，何か問題が起こり，困ったときに，担当カウンセラーに学生の方から連絡をとり，相談や打ち合わせの時間を設定し，じっくりと話をして対処を図り，サポートを受ける。＜担当カウンセラーとの接触＞は，2 つの概念から成る。活動前では，前向きな姿勢で活動へ＜自己解決＞を通して入っていこうとする。同じく活動中期においても＜担当カウンセラーとの接触＞を図る。活動の中身に関する問題で悩んだときや家族からの要求を受けどうしようもなく対応に困ったときなどサポートを必要とするときに，学生自らで担当カウンセラーに連絡をとり，担当カウンセラーとの相談の時間をとり，アドバイスをもらったり，話を聞いてもらったりする。そしてもう一度自分自身で現在の問題について整理し直し，自分にできること，できないことについて考え，自分で解決していく。このように見てみると，＜担当カウンセラーとの接触＞は，説明力（具体例の数）の高さから言っても，活動初期から活動中期へとひきつづき，学生にとって大きなサポート資源の 1 つとなっている。

⑥カテゴリー 10 ＜ギャザリングへの参加＞

月に 1 回行われる＜ギャザリングへの参加＞といったサポート資源は，2 つの概念から成る。つまり，＜ギャザリングへの参加＞を通して，学生は 2 つの側面でサポートを受けることができると言え，また，ギャザリングという場が 2 つのサポートの機能を果たしていると言うことができる。学生には月に 1 回行われるギャザリングへ参加するといった場が設けられている。「ギャザリング」とは，月に 1 回約 1 時間という時間に大学で活動参加者が集まる場であり，担当指導教官のコメントを受け，体験の共有をする場である。この体験を共有する場においてお互いの悩みを共有し，励みに変えている。そういった意味で，「ギャザリング」とは大きな役割を果たすサポート資源のひとつであると言える。

⑦カテゴリー 11 ＜仲間とのやりとり＞

ギャザリングといった公式の場ではなくても，同じ活動に参加している友人に日常からお互いに話をするといった＜仲間とのやりとり＞も 1 つのサポート資源となっている。「一緒にハートケアをやっている友達に話をしたりして，その友だちとそういうことあるよなぁっていうような感じの話をして，誰も同じやなーみたいな感じになってそれからふっきれました」とあるように，ギャザリングという場でも同じように，日常の中で身近な友人とやりとりができるというのは，大きな役割，つまりギャザリングと同様，体験の共有ができるといった役割を果たしていると考える。また「一緒に活動している友達に話をしました。とくにいい解決方法とかはなかったんですけど，話を聞いてもらえてよかったな，というのはありました。」とあるように，話をしてとくにいい解決方法が得られなかったとしても，ただ話を聞いてもらえたということで，思いをためこまずに安心できるという役割もあることが分かる。

⑧カテゴリー 12 ＜家族とのやりとり＞

家庭へ出向く場合母親と顔を合わせることもある。顔を合わすと言葉を交わすことがある。そのとき「お母さんとかに子どものそのときの状態とか，様子とか話を聞いて，それからそのことを意識するようにしていました。お母さんと話をできたのはよかったなぁと思っています」と母親とのやりとりを通して自分の活動の参考になりよかったと感じている。カテゴリー 5 ＜家族からの要求＞も同じように家族とのやりとりを通す。このとき家族からの何か要求を受けるときには対応に困っているということがある。しかしここでは，このような家族とのやりとりを通して，子どもの情報が入ることで活動に役立っているということも考えられる。

(4) 終結期

①カテゴリー 6 ＜終結の問題＞

この活動には必ず“別れ”つまり「終結」という問題が出てくる。「終結」の仕方としては，子ども側の問題や都合による終結である場合，学生側の都合による終結という場合がある。後者の学生側の都合というのは，学生であるがために起こるやむを得ない終結であり，その仕方に対して悩む学生がいる。学生であるがゆえに，大学の授業の時間割との兼ね合いや卒業により，活動を継続できない状況になることがある。ここにこの活動の難しさ，限界があると考えられる。このようなやむを得ない終結の際，子どもに対して申し訳ない，そしてまた，学生自身が活動に対して未完結の状態の気持ちのまま終結してしまうという状況となる。しかしこの問題は，学生の活動というだけに難しい問題である。

(5) 活動後

カテゴリー 7 ＜活動後の振り返り＞

活動を終了したあとに，学生が自分の活動のこと，自分のことについて振り返りをする。このときの＜活動後の振り返り＞は 2 つの概念から成る。活動を終えて学生は，自分の続けてきた活動のことについて振り返ったとき「自分の活動について振り返る機会がなかったなぁ，これでよかったんかなぁ，と今は気がかり」とあるように，振り返ってみてもそれを検討するような機会がない。また，「何かこう，結果みたいのが見えてこないというか，本当にこれでよかったんかなぁ，と。でも，そういう情報とかもないし，分からない。」と自分自身の関わりの結果も分からず，自分の関わりを振り返るような機会が少なく，そのことに関して，活動を終えたあとに学生自らで振り返っている。このようなことを学生は気がかりにしているが，なかなか振り返る機会は少ない。また活動後の思いとして，「一人の人と長い時間関わるということが大きい経験にもなりましたし，これから先の臨床の活動に生かすっていうことや自分自身を見直すきっかけにもなったかなぁ」や「自分が子どもと関わることで相手のことをよく考えなきゃできない活動だったと思ったので，なんかその気配りができるようになったりして，自分自身がその成長するきっかけになったような気がします。」とあるように，学生がこの活動を終え，活動に参加したことをプラスのことと感じて，何らかの意義を感じている。説明力（具体例の数）の高さから言っても，学生の中で，活動後ふりかえってみても一番大きな位置を占めている。一人の子どもとじっくりと関わる機会が持てることが，学生の中では一番の大きな経験であり，また，関わった学生自身がこれまでの自分を振り返ったり，人との関わり方を考え直したりなどさまざまなことを考えるきっかけとなっている活動である。このようなことからこの活動はもちろん，不登校の児童生徒の世界を広げ，自立させていくように支援する活動ではあるが，何よりも，活動に参加した学生に大きな意味を与えた活動であったのではないかということが考えられる。

3. 関係図（活動中の［学生の思い］・［サポート資源］・［希望］の流れ）について

この流れは，大きく 4 つ，活動初期，活動中期，終結期，活動後といった時期に分かれている（図 1）。

活動初期，活動参加者はこの初めての活動，さらに子どもに対して，活動前の不安，活動初期の不安といった＜初期不安＞を抱き，活動を重ねていく。このときその不安に対して，＜担当カウンセラーとの打ち合わせ＞を行うことを通して前向きな姿でやってみようと思うことによってその不安を解消している。

活動中期になると，＜活動の中身に関する悩み＞について，単調な活動・活動のやり方・枠の問題といった思いが流れ始める。専門家でない学生は，ただ子どもに会うだけ，ただ子どもと遊んでいるだけといった単調な活動に対して迷いを感じ始める。それは，マニュアルといったものがないこの活動の中で，自分がいったい何をしたらよいのか，いったい何を求められているのかといった活動の目的が，学生の中ではあまりはっきりしていないこととつながる。またそれと同時に，自分に何ができるのかという役割意識について悩むこととともつながる。加えて，活動のやり方や枠の問題といった実際の活動の内容に関する悩みを持つ。枠の問題は，枠の設定・他者の参入から成る。活動のやり方については，学生自身の関わりの問題による自責感と子どものもつ問題への心配といった思いとつながる。実際の＜活動の中身に関する悩み＞について＜ギャザリングへの参加＞ということを通して解決をしている。この＜ギャザリングへの参加＞は体験の共有と担当指導教官のコメントから成る。とくに活動のやり方について，＜ギャザリングへの参加＞をはじめ，学生自ら問題を整理して＜自己解決＞，同じ活動を経験している仲間とのやりとり，家族とのやりとり，担当カウンセラーへの相談といった幅広いサポート資源を利用することで，もう一度問題を整理して＜自己解決＞している。また＜家族からの要求＞にどのように応えたらよいかということについて悩む。このとき，担当カウンセラーへの相談を通して解決している。

活動終結期になると，学生のやむをえない理由による＜終結の問題＞に困惑する。やむをえない理由による活動終結であることから，困惑したままサポートを受けることなく終わりを迎えることとなっている。

活動終了後，学生は＜活動後の振り返り＞を行う。これは活動の反省をし，またそれと同時に活動全体を通して，参加した活動についてよい経験をすることができたと意義を感じるという学生の思いから成り立つ。

Ⅳ　総合考察

1. 学生が抱える思いについて

インタビューを通してそれぞれの学生からその思いの深さが感じられた。マニュアルがないこの活動で，また対象の児童生徒が異なっている中で，当然やっている活動の中身もバラバラである。それにもかかわらず学生の中に感じられる活動への思いをたずねていく中で，いくらか共通した思いを抱えやすいということが見出された。学生が抱える思いは，活動が始まる以前から生まれる。そして活動の初期にまで及んでいき，活動を重ね，活動中期，活動終結期へと流れていく。しかしこの学生の思いは活動が終結した後も学生の中にはこの活動に対する思いが残る。このことから学生にとってこの活動の経験というものはとても大きな意味を占めていたものではないかと考える。とくに活動の中期ではさまざまな思いを抱きやすく，その思いは単独で起こるものではなく，さまざまな要因による思いが絡みあって生起するものであり，それらは一度解決したら終わりというものではなく，活動を続けている間繰り返し起こるものと考える。

2. サポートの場の一つである「ギャザリング」が果たしている役割について

学生が求めているサポートの場（資源）である「ギャザリング」の果たす役割には 2 つの側面があ

ると考える。一つは，学生たちの体験を共有する場としての役割，そしてもう一つは，活動者を支える場としての役割である。

(1) 体験を共有する場

活動している学生は，ギャザリングという場へ参加し，お互いの活動について近況報告をし合う。そこでは，自分が困っていることに対して他の人はどのように対処しているのか，具体的な活動についてどのようなことをしているのかといった情報を得ることを通して，体験を共有する場として，ギャザリングを利用している。つまりこのギャザリングという場は，他者の活動を聞き，活動に関する具体的なイメージを膨らませる場と言える。実際に同じ立場で活動をしている人がどのような活動を行っているのか，どのようなことに気をつけているのかなど，具体的で自分の活動の参考となるような情報や方法が，同じような活動をしている学生らから得られる場である。とくに初めての体験である人にとっては，具体的に活動に即した話を聞けるという点で心強いサポートとなる。

(2) 活動をしている学生を支える場

「ギャザリング」は個人が自分の体験を発表し，意見やアドバイスを得る場でもある。ここでは，活動内容に対する情報を得るという具体的なサポートというよりは，活動をしている学生自身を支えるという場となる。活動が思うようにいかなかったり，自分の関わりは大丈夫なのか，しっかりと活動できているのかと不安に思ったり，自分の活動への自信のなさや焦り，自分自身の持つ問題が実際の活動に影響しているのではないかという自分に対して自己嫌悪を感じる学生が多い。そのような学生にとって，学生を批判するような場ではなく，ゆっくり安心して語ることができる場，自分の経験や体験を自分のペースで自分の気持ちや思いに沿って聞いてもらえる場があるということが学生にとっての大きなサポートの場として役割を果たしている。今の不安や焦りを抱えた自分を認めてもらえることで，もう一度自分の関わりや活動を振り返り，自分にできることをやってみようという意欲へとつながり，引き続き活動を続けていくエネルギーへとつながる。またこのとき，同じような悩みや不安を抱えて活動をしている仲間の存在を知ったり（自分だけが悩んでいるのではない），そのような場で今の自分にできるようなアドバイスを得たりすることができることにより，励みとなる。

(3)「ギャザリング」という場

(1)，(2) のようなことからいっても，「ギャザリング」という場はとても大きなサポートの位置を占め，学生の原動力となっているのではないかと考えられる。これは特別な専門的なサポートではないが，同じ活動に参加する仲間として支えあうという機能があり，学生同士がつながり，学生同士が作り上げていくサポート機能である。とても身近で利用しやすいという利点がある。同じ立場で思いを共有しやすく，その場で支えられるという体験はとても必要であり，今後の活動へも生かされていくという特徴を持っている。

3. 今後のサポートシステムについて

学生は，多くのサポートの場を持っている。それらのサポートを学生自身がそれぞれ上手に利用している。図 2 に学生にかかわるシステム図を示す。このように多くのサポート源を持っているが，その一方で，まだまだ不十分であると感じている学生も多い。今後，この活動を機能的に活用していく

ために，さらに充実させていかなければならない側面が見受けられた。学生のインタビューの結果から，大きく 2 つの側面からの充実を図っていかなければならないことが示された（概念 23 ～ 25）。

(1) 定期的な担当カウンセラーへの相談体制の充実

学生が，活動のさまざまな事象に対して困ったり，悩んだり，戸惑ったりした際に，担当カウンセラーに相談することによって，助けられたり，支えられたりしているケースが多く，「担当カウンセラーへ相談できたことは心強かった」と感じている。担当カウンセラーへの相談ができるという安心感は学生にとって大きなサポートの資源となっている。それだけに，その担当カウンセラーへの相談をもっと充実させて欲しいという願いもある。現在学生が何かで対処に困ったときに学生側から担当カウンセラーに連絡をとり相談するということが多く，すぐに返事がもらえるとは限らず，もう少し定期的に相談できるという安心感をもっと持っていたいという学生の願いが，活動をしている学生にとっての何よりの支えとなるということと関係している。しかし現実的な問題として，担当カウンセラーは学外におり，気軽に定期的に相談の枠を取るということが難しい状況にある。この点の課題はまだ残るが，1 つの提案として，いざ困ったときにだけ連絡をとり解決を図るのではなく，活動を 1 つの流れとして定期的に相談を受けるような体制（スーパーバイズ体制）を作っていく必要があると思われる。担当カウンセラーと学生がいつでも連絡をとることができるような確実な方法を，活動が始まる前の段階で担当カウンセラーと学生との間で話し合うことも大切だと思われる。またその役割として，この活動の担当指導教官との個別的な相談体制などの専門的な立場から支えられるという場を作っていくということも考えられる。

(2) ギャザリング体制の充実

これは 2 つの概念から構成された。ギャザリングでの意見交換の活発化，ギャザリングの規模の工夫である。インタビューの結果から見出されたように，「ギャザリング」といった場は何よりも学生にとって大きなサポートの役割を果たしている。学生自身がその意味を感じているからこそさらにそのギャザリング体制の充実を希望している。ここで現在のギャザリングの体制について考えてみる。現在，ギャザリングは月に 1 回の割合で，大学の講義室を利用して，約 1 時間程度の時間の中で行われている。その場では，担当の指導教官の指導のもと，現時点での学生が行っている活動の様子を発表してもらい，他の学生が質問をしたり，指導教官が助言をすると言った形で行われている。しかし問題点として，インタビューの結果でも見られたように，月に 1 回というあらかじめ設定された時間であっても，その時間に都合等の問題で参加できない学生がいたり，出席する学生が限られているという現状があるようである。また，その場に参加したとしていても，全体で話をするということが主であるために，積極的に話し合いに参加してこない，または参加しにくいといった状態もある。そこで，1 つの提案として，ギャザリングの場の中で事例の発表を通して，まず小グループで意見交流をしながら事例のイメージを膨らまし，自分が同じような立場であればどのようにするかというが同じような立場であればどのようにするかということなどを話し合い，その後もう一度全体の中でグループ間の意見を共有し，その活動に関して担当の指導教官の助言を交えながら，意見交流をするといった形をとることが学生の思いを出す場として活性化するのではないかと思われる。またこのギャザリングは，さまざまな活動体験を聞くことができるという点で，まだ活動を始めていない学生にとっても，具体的にイメージを膨らませながら，実際に自分の活動が始まるときの参考にでき，積極的に話し合いに

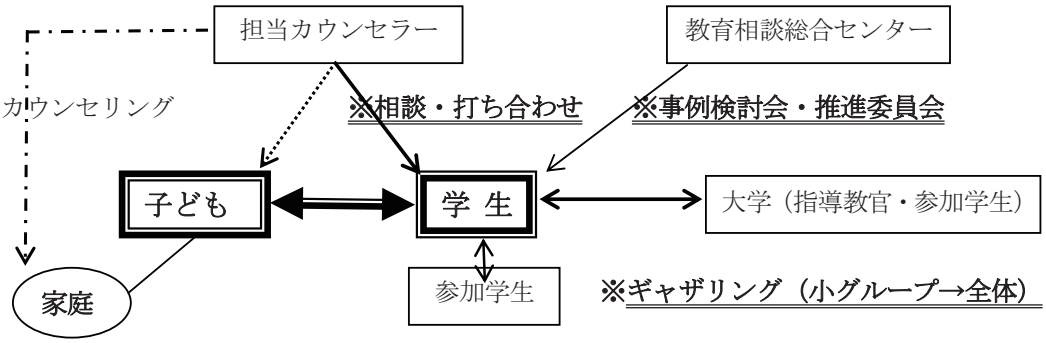

図 2.　学生にかかわるシステム図

よりよく参加することができると考えられる。

3）活動後の振り返りの機会について

活動後，学生が自分自身の活動について振り返りをする機会がなかったということが言われている。これまで自分が行ってきた活動について考える機会がとても大切なことである。振り返りをする機会としてはいくつかの場が考えられる。まず月に 1 回行われる“ギャザリング”という場である。たとえ活動を終えたとしても“ギャザリング”という場は残る。その場に学生が積極的に参加し，終えた活動についてまとめを行う場があってもよいと思われる。活動を終えた時点で自分なりに活動のまとめを行い，“ギャザリング”という場にそのまとめたものを持ち込み，発表することを通して，参加している学生や指導教官に聞いてもらい，意見交流し，もう一度振り返る場となる可能性はある。まずひとつの振り返りの場として，“ギャザリング”という場を提案する。もうひとつの場として，教育委員会が主催する年に 2 回の“事例検討会”という場である。この場では，活動について発表することで，その場に参加する多くの学生やカウンセラーとともに活動を振り返る機会が用意されている。このような場に，終えた活動であったとしても積極的に活動の内容をまとめて発表することで，自分の活動を振り返り，今後の自分の関わりについて考える機会ともなりうる。このような場を利用していくことについて学生が知らないという現状も含めシステムとしてサポートし，導いていくことが必要であると考えられる。

4）今後の課題

本研究では，M － GTA という分析方法を用いて言語データ（学生の活動に関する思い）を分析してきた。この方法では，各対象者の言語データから，同様の具体例を見つけながら，それを概念化，カテゴリー化を繰り返して行う分析であるために，同様の具体例として組み込まれなかった学生の活動に関する思いが無視されている。またこの活動において学生が陥りやすい悩みや疑問といった思いを分析対象として用いたためその他の思いは無視されている。本研究ではこのような思いは対象にはならなかったものの，逆に，学生たちに共通した思いではないが，ケースがそれぞれで違うことから考えられる思いであり，各ケース特有の問題から生起する思いもある。本研究では学生に共通する思い検討しながら，サポート資源を見直してきた。このようなサポート資源は各ケース特有の問題から生起する思いについても同じようにサポートとなることができる。今後，各ケースに特有の問題から生起する思いも検討し，さらにそれに関わるサポートについても考えていく必要がある。また現実的な

時間と空間の問題などが残る。その点をもう少しふまえ今後の学生へのサポートシステムについて検討を加え，学生ボランティアを支えていかなければならない。そのことが，さらによりよい子どもへの支援へとつながっていくことと考える。

参考文献

伊藤則博・野上大輔・板橋菊二　1994　不登校児へのメンタル・フレンド活動の試み　北海道教育大学紀要第 44 巻第 2 号，45-55

伊藤美奈子　2001　メンタルフレンド事業に関する実態調査　－メンタルフレンドの活動の実際と，その成長と悩み－　お茶の水女子大学人文科学紀要第 54 巻，277-289

C．ウィリッグ著　上淵寿・大家まゆみ・小松孝至共訳　2003 心理学のための質的研究入門【創造的な探求に向けて】

緒方明　1995 「ふれあい心の友」による不登校への治療的接近　精神科治療学，10（4），405-411

木村素子　2002「不登校」の研究動向　久留米大学大学院心理教育相談室紀要第 3 巻 41-45

木下康仁　1999　グラウンデッド・セオリー・アプローチ　弘文堂

木下康仁　2001　質的研究法としてのグラウンデッド・セオリー・アプローチ　－その特性と分析方法－　コミュニティ心理学研究第 5 巻第 1 号，49-69

木下康仁　2003　グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践【質的研究への誘い】弘文堂

国立教育政策研究所生徒指導研究センター　2009　不登校への対応と学校の取組について－小学校・中学校編－　ぎょうせい

酒井朗・伊藤茂樹　2001　不登校児のケアにおけるボランティア活動の社会的意味　－児童相談所におけるメンタルフレンド活動を中心に－　お茶の水女子大学人文科学紀要第 54 巻，159-176

坂本敦史・中野明徳　2000　不登校児の転帰に影響を及ぼす要因の一考察－メンタルフレンドとして関わった事例を通して－　福島大学教育実践研究紀要第 39 号，39-46

佐川佳南枝　2001 分裂病患者の薬に対する主体性獲得に関する研究－グラウンデッド・セオリー用いた分析－　作業療法 20 巻第 4 号，344-351

武井明・富樫悦子・長野正稔　1999　不登校児に対するメンタルフレンド訪問援助―治療成績および追跡調査の結果から－　こころの健康第 14 巻 1 号，71-78

長谷川博一　2000　こんにちは，メンタルフレンド　－「引きこもりの子どもの心を開き，家族を開く支援システム－　日本評論社

東知幸　2001　引きこもりがちな不登校生徒に対するメンタルフレンドによるアプローチ　心理臨床学研究，19 (3), 290-300

福盛英明・村山正治　1993　不登校児の訪問面接事例からの一考察　－「家庭教師的治療者」という視点から－　九州大学教育学部紀要第 38 巻第 2 号，133-141

水野将樹　2004　青年は信頼できる友人との関係をどのように捉えているのか　－グラウンデッド・セオリー・アプローチによる仮説モデル生成－　教育心理学研究第 52 巻第 2 号，170-185

三宅右久　2001　不登校児に対する訪問面接－事例を通して－　佛教大学教育学研究科生涯教育専攻 2000 年度修士論文

横山絵理奈　2003　学生のハートケア活動による子ども認知の変化－子どもの「行動」・「自己表現」の視点から－　京都教育大学教育学部人間科学専攻 2002 年度卒業論文