

京都教育大学大学院

2018 年度 修士論文

社会的自立を見通した不登校の子ども・保護者への支援のあり方

ー進路実現に向けた関わりにおける
中学校教員の姿勢のありように焦点を当ててー

指導教員 内田 利広

指導教員 本間 友巳

2 0 1 9

学校教育専攻 学校教育専修

永尾 彰子

目次

第1章 歴史的概観	1
1.1 不登校	1
1.2 不登校の現状と進路実現	2
1.3 社会的自立	4
1.4 不登校の保護者支援	5
1.5 教員の世代交代	6
第2章 問題と目的	8
第3章 第1研究	10
3.1 目的	10
3.2 方法	10
3.2.1 調査協力者	10
3.2.2 調査時期	10
3.2.3 調査方法	10
3.2.4 分析方法	11
3.2.5 倫理的配慮	12
3.3 結果	12
3.4 考察	15
3.4.1 不登校の子どもが進路決定に至る過程	15
3.4.2 中学校（教員）に求められる姿勢や関わり	24
第4章 第2研究	33
4.1 目的	33
4.2 方法	33

4.2.1	調査協力者	3 3
4.2.2	調査時期	3 4
4.2.3	調査方法及び分析方法	3 4
4.2.4	倫理的配慮	3 5
4.3	結果	3 5
4.3.1	PAC分析による結果と総合的解釈	3 5
4.3.2	全協力者のPAC分析の結果	3 7
4.4	考察	3 8
4.4.1	生身の人と人とは直に出会うことの積み重ねから育まれる関係性 ～「関係をつむぐ」「足を運ぶ」～	3 9
4.4.2	思春期におとずれる自立と進路実現～「どう生きていくか」～	4 1
4.4.3	担任だからこそできる「個」と「集団」のアプローチ～希望と 現実の折り合いを「見極め」ながら共に探索して～	4 3
4.4.4	将来を見据えた連携～「託すこと」～	4 5
第5章	総合考察	4 7
5.1	総合考察に向けて	4 7
5.2	考察	4 7
5.2.1	中学校教員にとって目の前にいるのは「生徒」か「子ども」か	4 7
5.2.2	「間」というテーマ	4 8
5.2.3	不登校生徒の進路指導の現実	5 2
5.2.4	保護者・教員の「独自の視点」～「対話」の重要性～	5 4
5.2.5	まとめ～社会的自立を見通した不登校支援における中学校教員	

の姿勢のありよう～	5 6
5.2.6 今後の課題	5 8
第 6 章 結 論	6 0
第 7 章 要 約	6 2
第 8 章 引 用 文 献	6 4

第 1 章 歴史的概観

1.1 不登校

不登校について、歴史的に見て 1911 年に最初に「学校恐怖症」として記載したのはユング（Jung, C. G.）であると言われている（稲浪ら，1978）。それは 11 歳の少女の症例であり，その少女は突然おこった吐気と頭痛のために学校から家へ帰り，朝の起床を拒んだということである。それをユングは，少女の男性教師に対する無意識的な性的コンプレックス（心理的なわだかまり）として説明した。ちなみに，ユング自身も 12 歳の時に不登校であったとのことが自伝に書かれている（Jung, C. G. 1963 河合隼雄ら訳 1972）。以下，藤岡（2005）を参考に，不登校の呼称に関する諸概念と不登校研究の歴史を筆者が表 1 にまとめたものである。

表 1 不登校の呼称に関する諸概念と不登校研究の歴史

1929	「学校の病」 (school sickness)	トレイノール (Trenor, J. V.) によって記載されている。(和田, 1972; 若林, 1980 参照)
1932	アメリカでは，ブロードウィンが登校拒否等の言葉は使っていないが，「怠け・怠学」(truancy) のなかに，神経症的な，学校に行きたいけど行けないという葛藤をはらんだ子どもたちがいることを初めて報告している。 → 不登校についての明確な問題意識が出てくる。	
1939	イギリスでは，パートリッジが「怠学」について述べた中で，同様に神経症的なタイプがいることを報告している。	
1941	「学校恐怖症」 (school phobia)	ジョンソンらが，怠けとはまったく異なる子どもたちとして学校を欠席する子どもがいるとして，初めてこの言葉を使い，彼らに共通するものとして，母親に対する分離不安をメカニズムに挙げている(母子分離不安)。
1945	「学校嫌い」 (reluctance to go to school)	クラインによって使われている。
1948	「登校拒否」 (refusal to go to school)	ウォレンによって使用され，その後，カーン(1958)，クーバー(1960)が「登校拒否」(school refusal)という言葉を使っている。
1960	「不登校」 (non-attendance at school)	ハーゾフによって，時代を先取りして使われている。

1960 年代に入って「学校恐怖症 (school phobia)」「登校拒否 (school refusal)」という言葉も併記されるようになる。現在では「不登校」

(school non-attendance または non-attendance at school) が使われることが多くなってきている (藤岡, 2005)。

一方, 日本に不登校の概念が紹介されたのは 1950 年代半ばで, 当初は「学校恐怖症」と呼ばれていた。その後, 人数の増加とともに教育問題化し「登校拒否」と名称を変えたが, 実際行きたくとも行けないという事例も多く, 必ずしも登校を拒否しているわけではないとの理由から, 現在では「不登校」という用語で統一されている (文部科学省, 2010)。藤岡 (2005) は, 「不登校という言葉は, 行きたいけど行けない, あるいは, 状況が安心して行けるようになっていないのであって, 本人が拒否しているのではないという, 本人の人権に立った立場である」とも述べており, 「怠学」, 「学校恐怖症」, 「学校嫌い」, 「登校拒否」など学校側による捉え方から, 児童生徒本人の立場に立った捉え方と表す言葉に移移していると言えよう。加えて, 文部省 (現文部科学省) の学校不適応調査研究協力者会議, 1992) は「登校拒否 (不登校) はどの子にも起こりうる」との報告から, 不登校が広く社会で認識され, 社会全体の問題として捉えられるようになった。

1.2 不登校の現状と進路実現

現在, 不登校は「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, 児童生徒が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) と定義されている。

文部科学省 (2018) によると, 平成 29 年度の不登校児童生徒数および出現率は, 全体で 144,031 人 (1.47%) となっている。校種別では, 小学校は 35,032 人 (0.54%), 中学校が 108,999 人 (3.25%) で 5 年連続増加し, 特に中学校においては 1 学級に 1 人程度いるという状況で, 平成 12 年度

以降 2 % 台後半を推移していたが，平成 28 年度以降 3 % の大台にのり，とりわけ深刻な状況となっていることがわかる（図 1）。また，学年別不登校児童生徒数においても，小学校 6 年生から中学校 1 年生にかけて急増しており，中 1 ギャップを反映しているものと考えられる（図 2）。

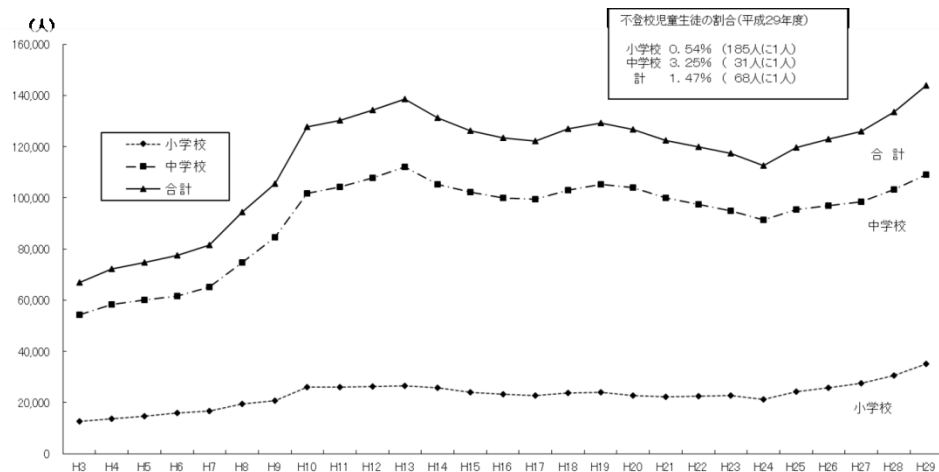


図 1 不登校児童生徒数の推移（文部科学省，2018）

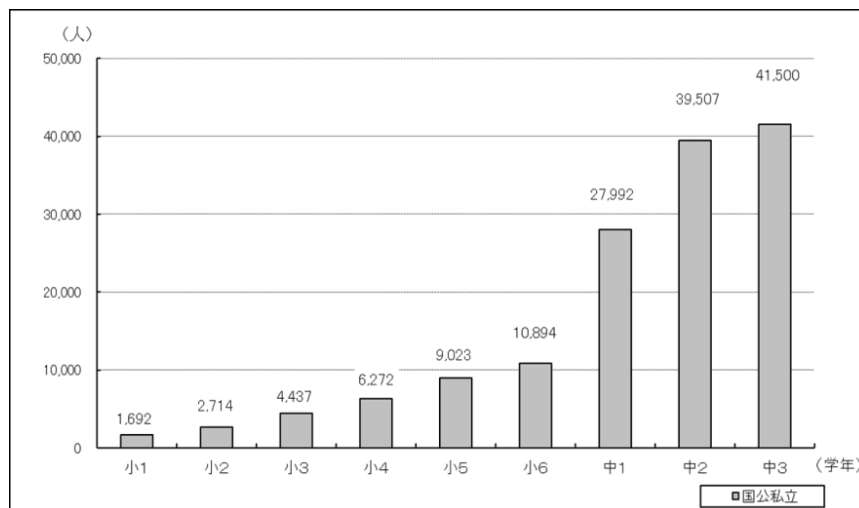


図 2 学年別不登校児童生徒数のグラフ（文部科学省，2018）

不登校となったきっかけと考えられる状況としては，友人関係や学業の不振等「学校に係る状況」，親子関係等「家庭に係る状況」，情緒的混乱や無気力等「本人に係る状況」が挙げられているが（不登校に関する

調査研究協力者会議，2016），中には本人や保護者もはっきりした理由がわからないケースもある。文部科学省（2010）は，「不登校の解決にあたっては、『心の問題』としてのみとらえるのではなく，広く『進路の問題』としてとらえることが大切である。（中略）『進路の問題』とは，『社会的自立に向けて自らの進路を主体的に形成していくための生き方支援』と言い換えることもできる」と述べているように，義務教育課程において，義務教育課程修了後の「進路実現」が大きなテーマであるのと同時に，特に中学校教員にとっては生徒の「社会的自立に向けた進路保障」は大切な役割の一つであるということが言える。しかし，品川（2013）は，学校での進路指導について「いつのころからか，教師も保護者も，進路指導イコール“出口指導”と捉えるようになっており，教師が内申点や偏差値を持ち出して半ば強引に決めるような進路指導が見られ，生徒が『行きたい』学校ではなく，『行ける』学校に行かせている」と指摘しており，進路指導を進めていく教員の姿勢のありようについて今一度立ち返る必要がある。

1.3 社会的自立

「社会的自立」とはどのようなものであろうか。不登校に関する調査研究協力者会議（2016）は，不登校児童生徒への支援視点として「不登校児童生徒への支援の目標は，児童生徒が将来的に精神的にも経済的にも自立し，豊かな人生を送れるよう，その社会的自立に向けて支援することである。その意味に置いて，不登校児童生徒への支援は，学校に登校するという結果のみを目標にするのではなく，児童生徒が自らの進路を主体的に捉えて，社会的に自立することを目指すことが必要である」と述べている。また，京都府（2017）のひきこもり実態調査によると，ひきこもりのきっかけとして不登校が最も多く全体の 24%を占めており，

特に 20 代ではその割合が 34%と更に増加している。また，引きこもりがちな生徒について，中学校卒業後の適切な支援に繋がっていないケースも多く見られ，継続的に支援する仕組みづくりの必要性について検討事項に挙げている。

一方，東(2015)は，自立と言うことがどのように理解されているかをふまえ，実践から得た視点を整理し，自立に向けた対応・支援のあり方を考察している。東(2015)によると，不登校児童生徒の社会的自立に向けての対応・支援について，「背景には，ニート問題，長期ひきこもり，若者の就業問題等が横たわっており，不登校への対応・支援が，単なる学校における生徒指導上の課題ではないという認識があると想定される」「社会経済政策の目標の視点もあわせ持つようになる」と述べており，「不登校児童生徒の社会的自立とは極めて広範囲の視点から語られることにより，逆にその概念は曖昧になった」と指摘している。本研究においては，不登校児童生徒の社会的自立を「児童生徒が自らの進路を主体的に捉え，将来的に精神的にも経済的にも自立することを目指していること，又は精神的にも経済的にも自立をしていること」と定義する。

1.4 不登校の保護者支援

内田・永尾(2015)は，中学校において不登校（傾向）を経験しながら，進路実現や社会的自立をしている者に焦点を当て，彼らの「進路実現につながる内的レジリエンス特性」と「レジリエンスを支援・育成・強化する外的要因」を明らかにし，外的要因として「仲間」「先生」「学校」「親・家族」の存在を挙げている。不登校に関する追跡調査（2014）によると，「中学卒業時と比べて現在の自分が成長したところ」を回答した者のうち，「どのような人のアドバイスや励ましが支えになりましたか（複数回答可）」という質問に対して「母親」と回答した者が 56.2%と

最も高く、「父親」についても 28.3%という結果であった。このことからわかるように、不登校児童生徒が社会的自立を目指す過程において「保護者の存在」は心理的にも大きい支えであることは言うまでもない。また、文部科学省（2010）は、「不登校の児童生徒と直接向き合っている保護者の不安や悩みは大変大きく、時にそれが児童生徒の心身の状態に影響を及ぼすこともある。こうした保護者を支援し、児童生徒のみならず家庭に対し適切な働きかけや支援を行うことが、不登校児童生徒本人にも間接的な効果を及ぼすものと期待される」と述べており、加嶋（2015）は「そばに居る親を支援し、落ち着かせることが、不登校の子どもへの何よりの支援となる」「親の心を聴くことができている教員も、居場所となる」ということを明らかにしている。また、伊藤（2009）は、不登校支援に関わって、「親としての自信をなくした保護者に寄り添い、家庭が持っているはずのパワーを回復できるようなサポートが求められよう」と述べており、不登校支援に関する様々な著書や研究論文には「保護者を支援することの必要性・重要性」について論じられている。そういった状況をふまえ、不登校支援についての研究を調査したところ、不登校の子ども本人に焦点を当てた研究が中心で、保護者に焦点を当てた研究は多くないことがわかった。保護者に関する研究の中でも、心理面接の過程についての研究論文やグループ・アプローチとしての保護者支援に関する研究論文は多数存在するが、中学校（教員）による不登校の保護者支援に関する研究は少ないことが現状である。

1.5 教員の世代交代

教員の大量退職時代を迎え、教員の世代交代による新たな学校現場の課題もある。表は、文部科学統計要覧の教員の年齢構成のグラフである（文部科学省，2010；文部科学省，2018）（図3，図4）。平成13年は若

手教員とベテラン教員が少なく，30代後半～50歳未満中堅教員の割合が多いのに対して，平成28年は20代と50代の教員が多く，30代後半から40代の中堅教員の割合が少ないことが見て取れる。学校現場においては，ベテラン教員から若手教員へと日々の実践の中で知識や技能のみならず，教員としての心構えや姿勢のありようが伝承される側面が強かったが，ベテラン教員の大量退職により教員の世代交代が進んでおり，学校現場における実践の困難に直面している。中堅教員の少なさをどう補い，またベテラン教員の力を活用しながら，若手教員の育成をどのように進めていくかということが，現場では大きな課題となっている。

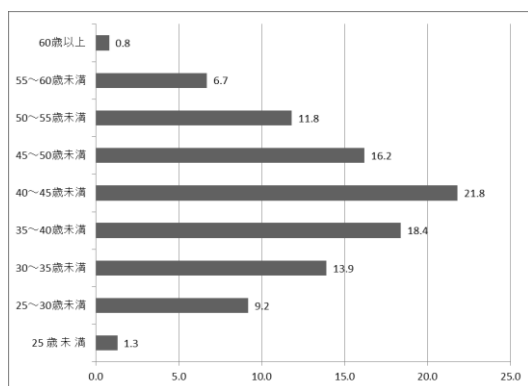


図 3 教員の年齢構成
(文部科学省，2010)

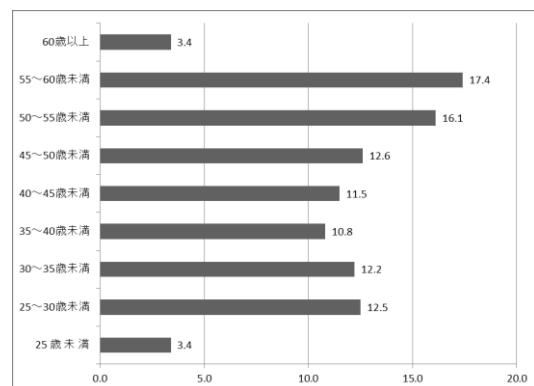


図 4 教員の年齢構成
(文部科学省，2018)

小松（2016）は，教員として身につける力に「子どもとかかわる力」とともに「保護者とかかわる力」も挙げ，「保護者との関係を築き，必要に応じて連携を図っていくことは，場合によっては子どもとの関係以上に難しいことがある」と述べているように，今後教員が子どものみならず，保護者ともどう関わり，どう連携していくかが学校現場における喫緊の課題でもある。

第2章 問題と目的

義務教育課程修了という節目がある中学校期は、中学卒業後に子どもが社会とどうつながっていくかということに向き合う時期であると言える。よって、第1章で述べた点を鑑み、「“社会的自立を見通した”不登校の子ども・保護者への支援」は喫緊の問題である。

加えて、前述したような研究を進めていく上で、研究者である筆者自身が中学校教員であるということは研究に関してバイアスがかかるのではないかという疑問も生じる。大谷（2016）が質的研究に対して「研究者の問題意識と専門的知見とに基づいて、それをさらに解明するような、『研究的問い』が発せられるべきであって、そのようにして採取されたデータこそが、深い分析に耐え、有益な知見を導く（中略）質的研究では、交絡（隠れた要因による結果への影響）は排除できず、むしろ交絡自体もデータとして分析する『足し算』のデザインを行うものだ」と言及しているように、不登校生徒の進路実現に関わった経験をもつ中学校教員が研究を進めていくことに意義があると考ええる。

以上のことから本研究では、中学校において不登校（傾向）の経験があり、現在社会的自立を目指し高等学校等に進学している、又は社会的自立をしている方の保護者に焦点を当て、「子どもが不登校（傾向）時の保護者の思いや葛藤、保護者から見える子どもの様子や思い等」、「中学校（教員）に求められる関わりやサポート」について明らかにしたい（第1研究）。また、不登校（傾向）生徒の進路指導に携わった経験があるベテラン中学校教員の、特に進路実現に向けた不登校支援に焦点を当て、「社会的自立を見通した進路指導における中学校教員の姿勢のありよう

や関わり」についても明らかにしたい（第2研究）。そして、不登校の子ども
の視点（内田・永尾，2015）、保護者の視点（第1研究）、中学校教
員の視点（第2研究）を考察することにより、「中学校教員による社会的
自立を見通した不登校の子ども・保護者への支援のあり方」「進路実現に
向けた関わりにおける中学校教員の姿勢のありよう」について明らかに
し、今後の学校教育活動に役立てる方策について検討していきたい。

第 3 章 第 1 研究

3.1 目的

本研究の目的は、中学校において不登校（傾向）の経験があり、現在社会的自立を目指し高等学校等に進学している、又は社会的自立をしている方の保護者に焦点を当て、「子どもが不登校（傾向）時の保護者の思いや葛藤、保護者から見える子どもの様子や思い等」そして「中学校（教員）に求められる関わりやサポート」について、特に進路の時期を中心に明らかにすることである。

3.2 方法

3.2.1 調査協力者

中学校において不登校の経験があり、現在社会的自立を目指し高等学校等に進学している、又は社会的自立をしている子どもをもつ保護者 8 名（協力者の子どもの性別・所属は表 2 に示す）

表 2 協力者の子どもの性別・所属

協力者	子どもの性別・所属		協力者	子どもの性別・所属	
A	男性	大学生	E	男性	高校生
B	男性	大学生	F	男性	大学生
C	男性	就職	G	女性	大学院生
D	女性	就職	H	女性	専門学校生

3.2.2 調査時期

2018 年 3 月～5 月

3.2.3 調査方法

本研究では、半構造化インタビュー調査を実施した。調査は協力者の

プライバシーが十分に確保された場所で行われ、調査時間は約 70～100 分間であった。インタビュー内容は以下の通りである。(調査に用いたインタビューシートは付録 1 に掲載する)

1) 不登校の時期について

2) 各時期(欠席が始まった時期、欠席が継続していた時期、進路決定の時期)において、①子どもの様子や思い等、②保護者の思いや葛藤等、③子どもや保護者と中学校の関わり等、④中学校に求める関わり等、⑤学校以外の関わり等

3) 不登校経験を振り返って思うこと

3.2.4 分析方法

S C A T (大谷, 2011)を用い、①子どもの様子や思い等、②保護者の思いや葛藤等、③中学校との関わりについて、欠席が始まった時期、欠席継続時期、進路決定時期の 3 つの時期において分析し、最終的には「社会的自立を見通した不登校の子ども・保護者への進路実現に向けた支援」について検討した。今回用いた S C A T は大谷 (2011) によって開発された研究手法であり、Step for Coding and Theorization の略称で、「明示的手続きで着手しやすく小規模データに適用可能な質的データ分析手法」として開発されたものである。現在、医学、日本語教育、教育学、看護学など様々な多様な領域で活用されている。具体的には、マトリクスの中にセグメント化したデータをテキストとして記述し、< 1 > テキスト中の着目すべき語句、< 2 > テキスト中の語句の言い換え、< 3 > テキスト中の語句の言い換えを説明するようなテキストの概念、< 4 > テーマ・構成概念(前後や全体の文脈を考慮して)の順に 4 ステップのコーディングをし、< 4 > で記述したテーマ・構成概念を紡ぎ合わせて、ストーリーラインと理論を記述する分析方法である。質的研究手法とし

て、Glaser & Strauss のグラウンデッド・セオリーや木下の修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ等がある。しかしながら、これらの手法は比較的大規模のデータの採取と長い研究期間を要する大がかりな研究であるのに対して、S C A Tは「比較的小規模の質的データの分析にも有効である。また、明示的で定式的な手続きを有するため、初学者にも着手しやすい」(大谷, 2011)。そして、「S C A Tの手続きに従って作業を進めることで、それに無理なく導かれて、分析を完結することができる」(大谷, 2011)という点からも本研究の分析手法として採用した。

3.2.5 倫理的配慮

調査の目的、倫理的配慮の説明をし、署名にて調査と録音の同意を得て調査を行った。(説明内容及び同意書は付録2に掲載する)

3.3 結果

8名の協力者のS C A Tによるストーリーライン、理論的記述、疑問・課題を記述した。全ての協力者の結果を掲載することは紙幅の都合上困難であるため、協力者Bについて以下に示す(表3)。(他7名の理論的記述、疑問・課題については付録3に掲載する)

さらに、8名分全てのS C A Tを用いた分析を経て、合計373のテーマ・構成概念が抽出された。その抽出されたテーマ・構成概念を、子ども・保護者・先生を時期別にカテゴリー化を行ったところ、子どもについては13のコアカテゴリー、42のカテゴリー、47のサブカテゴリーが得られた。また保護者については21のコアカテゴリー、37のカテゴリー、先生については15のコアカテゴリー、28のカテゴリーが得られた。(生成されたカテゴリー一覧は付録4に掲載する)尚、カテゴリー化については北村ら(2005)、安住(2013)、河田(2013)の方法を参照した。そして、時期別に子ども・保護者・先生それぞれのサブカテゴリー、カ

テゴリー，コアカテゴリーの関係を検討し，進路実現に至るプロセス図が作成された（図5）。尚，図5においては，コアカテゴリーを**太ゴシック体**，カテゴリーを明朝体，サブカテゴリーを（ゴシック体）で表す。

表 3 協力者Bのストーリーライン，理論的記述，疑問・課題

ストーリーライン (現時点で いえること)	欠席が始まった時期
	Bさんは、小学校で 不登校 の兆候があり、中学2年生の初めくらいから 身体症状 を伴って欠席が続いた。小学校の時は、保護者の学校に行かせないといけないという プレッシャー が強く、 登校を無理強い していたが、先生に相談し、保護者の 職場の理解 もあったことから、 墓場の末 をさせる決断をした。学校を休ませる決断をしたことで 親の心 に余裕がでると子どもも落ち着き、親の気持ちは影響し合うということを感じた。
	欠席が続いていた時期
	欠席が続いていた時期は、子どもは人の目が気になり、 不登校であることの後ろめたさ を感じ、自己肯定感も低く、自分は どう見られるか という不安に苛まれていた。一方で、担任の先生の関わりから 学級の一員であるという実感や学級内での自己存在感 を感じており、 学校に対する好意的な感情 は変わらなかった。その分、 学校に行きたくないけれどいけないジレンマ を感じていた。保護者は、 中学2年生という進路に関わる時期の不登校に中学卒業後の社会的な居場所、子どもの社会的自立など将来に対する 尽きない不安を感じていたが、小学校での不登校の経験から 無理強い はさせないという関わりをしていた。そして、 親子の対話を大切に し、家にも子どもをできるだけへ連れ出そうとしていた。しかし、親子だけでは持ちきれない不安も高まり、親子関係は煮詰まることも多かったが、 第三者の存在や関わり 、中でも担任の先生が 家庭に足を運び、あたたかさが伝わる人間味あふれる関わり によって安心感を持つことができた。担任の先生の一貫して 登校を無理強いせず寄り添う姿勢 から子どもと先生との 関係性 ができ、子どもの 自己肯定感が高まる とともに、親子と先生との 信頼関係 が育まれた。また、 近隣の同じ立場の保護者との交流 も保護者にとっては安心につながった。
理論記述	進路決定の時期
	進路決定の時期には、担任の先生から 進路情報 を聞き、 進路選択 を機に内省をし始めた。本人は 進路は新しい自分に変わるきっかけ であり、 ゼロからの再スタート だと捉えていた。 オープンスクール で体感したことをもとに、 自分に合った進路の選択 をし始めた。決定期には、 進路に対する期待と不安が入り交じるアンビバレントな気持ち を抱えながらも、 本人の覚悟と強い意思 によって 同じ不登校経験をした生徒がいる進路先 を志望校として自己決定をした。保護者は、担任の先生から 進路の選択肢 を聞くことで、 不登校であっても中学卒業後の進路先があるという安堵感 を感じた。 進路を前目として変わろうとする本人の意思と保護者の期待 が高まるこの時期に、保護者は 本人の意思を尊重しながら絶妙に声をかけし、ほどよく共感 しながら、 父性的な関わりと母性的な関わり の押し引きの 試行錯誤 を日々していた。進路実現を通して、 子どもは学校のことや進路のことを保護者が言わなくても十分わかっている という子どもも 理解の変化 もあった。担任の先生からは、 継続的に気にかけてもらっているという感覚 を親子共々感じており、関わりのベースには常に 信頼関係 があった。
	振り返って思うこと
	保護者は子どもの不登校を振り返って、不登校時の子どもは 自己否定感 が強く、保護者も 社会的自立に対する不安 もあったが、時には「 なんとかなる」「どうにかなる 」という身の任せ方で子どもと関わったと語っている。また、子どもは 不登校時に親に対して迷惑をかけている という思いを持ち続けていたことを 時を経てわかり合い、親子の絆が深まった と感じている。そして、保護者は 不登校が中学校の時期に表れたこと に意味があり、親子で向き合う 時間 だったということに思い至り、 周りへの感謝 も含めて、 時を経て変化した不登校の捉え方 も語った。加えて、 中学校との絶えない関係性 にも感謝しており、 学校という場所への好意的な気持ちのつながり があったからこそ、 高校での再登校 に至ったと感じている。
さらに追求すべき点、課題	欠席が始まった時期
	・保護者の 学校に行かせないといけないというプレッシャー が強く、 登校を無理強い する。 ・保護者の中で 墓場状態 が続くが、学校の先生への相談や 周囲の理解 （保護者の職場など）によって、学校を休ませるという 決断 ができ、 親の心 に余裕ができる。 ・ 親子の気持ちは影響し合い 、親のこころに余裕ができることで 子どもも落ち着く 。
	欠席が続いていた時期
	・子どもは 人の目が気になり、不登校であることの後ろめたさ を感じ、自己肯定感も低く、自分は どう見られるか という不安に苛まれていた。 ・子どもが 学級の一員であるという実感や学級内での自己存在感 を感じられる担任の先生の関わりによって、子どもの 学校に対する好意的な感情 は変わらないが、 学校に行きたくないけれどいけないジレンマ を感じる。 ・保護者は、 中学2年生という進路に関わる時期の不登校に中学卒業後の社会的な居場所、子どもの社会的自立など将来に対する 尽きない不安を感じる。 ・保護者は 登校を無理強いせず 、親子の対話を大切にし、家にも子どもをできるだけへ連れ出そうとするが、親子だけでは持ちきれない不安も高まり、親子関係は煮詰まる時間も多し。 ・ 意識する親子関係に対する第三者の存在や関わり 、中でも担任の先生が 家庭に足を運び、あたたかさが伝わる人間味あふれる関わり によって、親子共々安心感を持つことができる。 ・担任の先生の一貫して 登校を無理強いせず寄り添う姿勢 から子どもと先生との 関係性 ができ、子どもの 自己肯定感が高まる とともに、親子と先生との 信頼関係 が育まれる。 ・ 同じ立場の保護者との交流 が保護者の安心につながる。
さらに追求すべき点、課題	進路決定の時期
	・担任の先生から 進路情報 を聞き、子ども本人は 進路選択 を機に 内省 をし始める。 ・ 進路は新しい自分に変わるきっかけ であり、本人は ゼロからの再スタート だと捉えている。 ・ オープンスクール で体感したことをもとに、 自分に合った進路の選択 をし始める。 ・決定期には、 進路に対する期待と不安が入り交じるアンビバレントな気持ち を抱えながらも、 本人の覚悟と強い意思 によって、 進路先 を自己決定をする。 ・ 同じ不登校経験をした生徒がいる進路先も選択肢の一つ となる。 ・保護者は、担任の先生から 進路の選択肢 を聞くことで、 不登校であっても中学卒業後の進路先があるという安堵感 を感じる。 ・ 進路を前目として変わろうとする本人の意思と保護者の期待 が高まる時期に、保護者は 本人の意思を尊重しながら絶妙に声をかけし、ほどよく共感 しながら、 父性的な関わりと母性的な関わり の押し引きの 試行錯誤 を日々している。 ・進路実現までの過程を通して、保護者の 子ども理解の変化 があり、 子どもは学校のことや進路のことを保護者が言わなくても十分わかっている と気づく。 ・関わりのベースには常に 信頼関係 があり、親子共々、担任の先生から 継続的に気にかけてもらっているという感覚 を持っている。
	振り返って思うこと
	・不登校時の子どもは 自己否定感 が強い。 ・保護者は子どもの 社会的自立に対する不安 があるが、時には「 なんとかなる」「どうにかなる 」という身の任せ方で子どもと関わる。 ・子どもが 不登校時に親に迷惑をかけている という思いを あったこと に、 時を経て保護者が気づく ことで、 互いにわかり合い、親子の絆が深まる 。 ・保護者の 不登校の捉え方 が時を経て 変化した 、 不登校が中学校の時期に表れたこと に意味があり、親子で向き合う 時間 だったと捉えるようになる。 ・ 中学校との絶えない関係性 に感謝し、 学校という場所への好意的な気持ちのつながり があるからこそ、 高校での再登校 に至ると感じている。
さらに追求すべき点、課題	
	・教員が保護者や本人に アドバイスするタイミング と、その アドバイスを保護者や本人が受け入れるタイミング の見極めはどこにあるのか。 ・教員の「 学校に未だ欲しい 」という思いと「 無理強いしない 」バランスの見極めはどこにあるのか。 ・不登校生徒が 学級内で自己存在感 を感じることは、担任教員の 学級経営 と大きく関わってくるのではないかと。本人と学級の生徒の人間関係を教員はどう見極めているのか。 ・卒業後の居場所の情報を学校がどれだけ持っているか、そしてどのタイミングで提供するかとということもキーになってくるのではないかと。 ・「自分は どうみられるか ？」というのは思春期から青年期にかけてのテーマでもあるのではないかと。 ・不登校の子どもをもつ保護者の横のつながりはどう作られているのか。 ・教員は、 進路の時期 だけではなく、 家庭と学校の日常的なつながり をどう保っているのか。 ・社会的自立をしている現在から見ると、不登校は過去のものとなり、捉え方の変化が起こっているのではないかと。

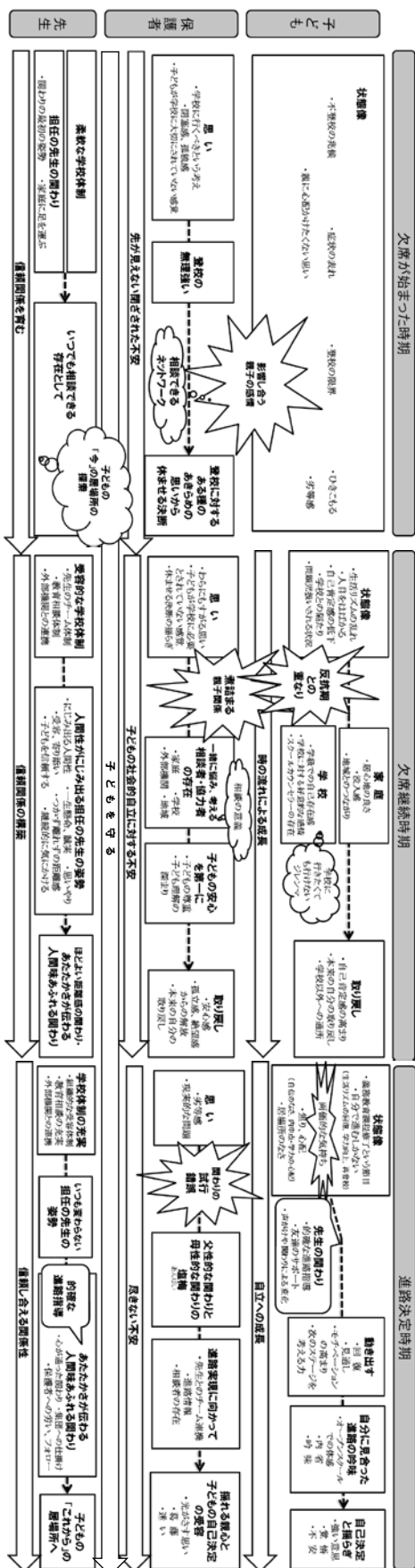


図 5 進路実現に至るプロセス図

3.4 考察

(コアカテゴリーについては**太ゴシック体**で表す)

3.4.1 不登校の子どもが進路実現に至る過程

1) 保護者の尽きることのない「不安」と何としてでも「子どもを守る」という思い

保護者は、子どもの欠席が始まった時期から進路決定時期まで尽きることのない「不安」を抱えながらも、一貫して「**子どもを守る**」という姿勢でおられることを本研究を通して痛切に感じている。

まず保護者の不安として、**先が見えない閉ざされた不安**、**子どもの社会的自立に対する不安**、**尽きない不安**と、子どもの状態や時期によって少しずつ内容が違う不安が語られたが、どの時期も親としてのわが子を思うからこそであることは言うまでもない。欠席が始まった時期は、「多分ずっと2人だけだったらお互いに不安で」と語られたり、当時のことを「真っ暗で」と表現されたりしたように、親子だけ閉ざされ孤立した中で途方に暮れ、得体の知れない不安を抱えていることが見て取れる。しかし、欠席継続期は、周りに相談したり、協力してもらったりすることで、**子どもの安心を第一**に考え、子どもに対する理解が深まっていく。一方で、「学校で社会性を学ばなかったら大人になってもこのままっていう情報ばかりあった」と協力者が語っているように、学校に行かなければ社会で通用しないのではないだろうか、又はこのまま社会に出ずひきこもりの状態が続くのではないだろうかとの不安に苛まれていることが推察される。欠席が始まった時期は“今”どうしたらいいのかわからないという不安であったが、欠席継続期においては“将来”はどうなっていくのだろうか、不安の質が変化していると言えよう。さらに、進路決定時期においては、「高校となると通信制にしろ毎日ね、通わないと

いけないとか、その上行ったらさらに毎日ずっと仕事しないといけない。そう考えた時に、ちょっとやっていけるかなとか不安はありましたね」と語っているように、進路先が決まり中学卒業後の子どもの居場所があるとわかっていてもなおも不安は尽きない。

次に、**子どもを守る**ということには、親としての子どもへの愛情、わが子を育てるという親の役目というニュアンスの語りもあれば、命に関わる語りもあった。協力者からは、「けっこう自殺される方って多いじゃないですか、いじめで、なんで親に言わないんだろうなって、でもうちの子の場合もなかなか言えない時期があったので、親に良い子達なんだろうなって思います。親に心配かけたくないし、っていう思いが強いから結局自分をもうほんとに追いやって結局そういう選択しか持てないような感じも心にいくんだろうなって。だから行かなくっても良いじゃない、生きてたらいいいじゃないっていうのが、なんかそういういろんなニュースとかもね、見たり聞いたりしてたら、別に学校行かなくっても、本当に必要であればどこでも勉強できるし、勉強したいと思うんだったら」や「やっぱりわが子ですしね。何があっても守ったるっていう感じですね。とりあえず生きててって感じですね。（中略）あの時はしんどかったと思います。『死にたい』とかも言って、仕事してても時々連絡入れて、あ、生きてみたいな。家帰って戸を開けたら首吊ってたらどうしようとか。そこまで思いました。あの時はね」と、後者の協力者の方は実際子どもの「死にたい」という言葉を聞いている。登校しているか登校していないかという問題ではなく、子どもが命を絶つのではないかという思いをもつ経験をされているということが実際起こっているということである。内田（2015）は、不登校と子どもの自死について「子どもたちは命を絶つほど、学校へ行くことが辛い」と述べ、また厚生労働省

(2015)の18歳以下の日別自殺者数のデータ(図6)から、夏休みが終わり、新学期が始まる9月1日の自殺者数が一番多く、4月の新学期、5月のゴールデンウィーク明け、お正月明けが多く、7月下旬から8月中旬及び年末年始で、学校が長期休みの期間、子どもが家庭で生活している時期には命を絶つ子どもは少ないことを指摘している。

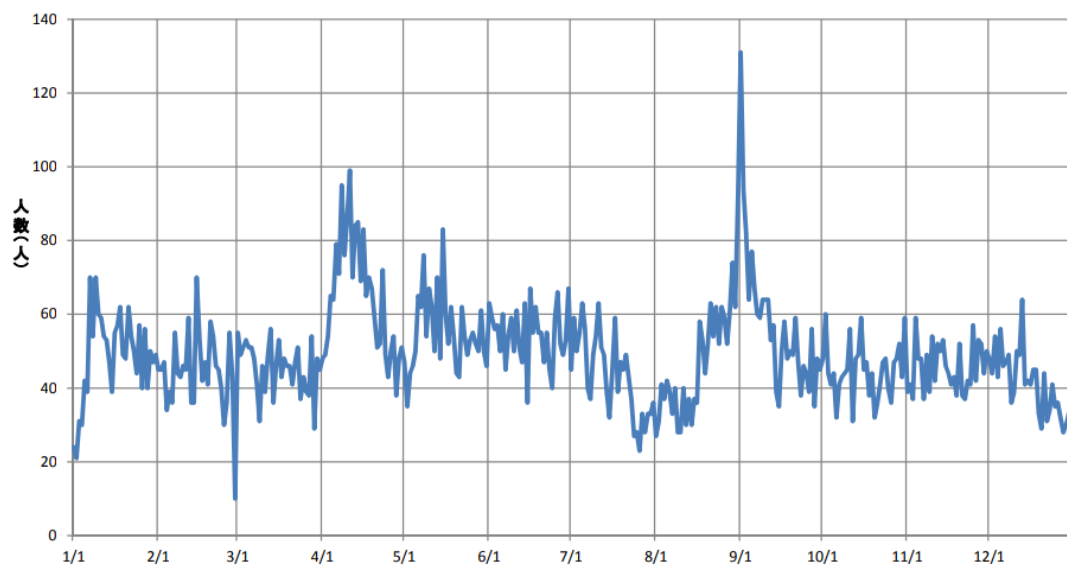


図 6 18歳以下の日別自殺者数(厚生労働省, 2015)

子どもが不登校時に、保護者が「不安」とともに持っている「**子どもを守る**」という思いには、将来子どもが自立をして生活していけないのではないかということに加えて、子どもの命の危機感も感じているのではないかと推察される。そして、親子だけでは抱えきれないその危機感を、「生きてることが大事だからねっていうことを聞いてくれる、学校のことわかる、けれどもそういったカウンセラーっていうかね、スクールカウンセラーのようなことも役割も果たしてくださるそういう先生がいらしてくれたら随分違うのかなって思いますね」と語っているように、不登校は登校しているか登校していないという問題ではなく、子どもの命に関わる問題でもあり、保護者が命の危機感を抱えているということ

を本研究によって明らかになったと言えよう。

2) 子どもの「自分で進むしかない」という芽吹きにつながる欠席継続 時期の大人の姿勢

進路決定時期に、「自分で進むしかない」という子どもの中で思いが出てくることが保護者から語られた。「やっぱりこのままじゃいけないなと本人も思ったみたいだし、中3っていう目の前のステージもどうするっていう悩みもあったみたい」や「次、進路のことを思った時に、このままでは進まないなと思ったんだと思うんですけども」とあったことから、義務教育課程修了という節目を前に、子ども達は少しずつ変わっていくことが見て取れる。そして、生活リズムの改善を図ろうとしたり、再登校につながる子もいる。しかし、「やっぱり焦りが本人に出だして、行く高校なかったらどうしようってなって、で、受験がきっかけで勉強する、しないって逆に思ったみたいで。中3からは本当に勉強し出しましたね」とあるように、受験のために勉強を始めるが、焦りや心配がなくなったわけではなく、自分で進むしかないと動き出しながらも両価的な気持ちが続いていることが推察される。

では、「自分で進むしかない」という気持ちは一体どこから出てくるのであろうか。義務教育課程修了の節目を前に、進路決定という時期が来たことだけがきっかけとは言い難い。図5の子どもの流れを追っていくと、進路決定時期に**取り戻し**というコアカテゴリーがあり、自己肯定感が高まり、子どもが本来感を取り戻すという過程がある。欠席が継続し始めた時期に、自己肯定感が低下している状態像を考えると、欠席継続時期の間に**取り戻し**に至る何かがあるのではないかと推察される。子どもの欠席継続時期の中程に注目すると、**家庭**における居心地の良さ、時を忘れてしまうかのように何かに没頭するという没入感、近隣の方と

の変わらないつながり，**学校**においては学級で自己存在感を感じるような自分の居場所があることなどがある。そうやって**家庭**や**学校**において子どもが守られ，大切にされることが，子どもの「自分で進むしかない」という思いが湧き上がってくることに繋がっているのではないだろうか。浅見（2018）が不登校時の自身について「当時のボクにとってはそもそも『今』のことだけで精一杯でした。（中略）今に対する安心が初めて『未来』『先』について考えられるようになるんだと思います」と述べているように，欠席継続時期に子どもが大切にされたと感じる経験は，子どもが本来持っている力を自分自身で大切にできる，すなわち自分で自分を大切にできることへとつながり，自分の将来をも大切にし，将来を考え始めるに至るのではないかと考える。内田・永尾（2015）は，不登校経験者へのインタビューから進路実現につながるレジリエンス特性を明らかにする研究において，レジリエンス特性の一つとして「I want」の力を挙げ，興味・関心や好奇心事態が，直接本人の活動性や進路に関する行動に影響を与えること，そして趣味や時を忘れてしまうかのような没入感に漂う対象が，気分転換になったり，他の活動に対しても間接的にプラスの影響を与えるということを明らかにしている。また，マズロー（1954 小口訳 1971）の欲求5段階説にも関連させ，「I want」の力は，生理的欲求や安全欲求を満たされた上での「社会的欲求や自我欲求」に該当するのではないかと推察している。そして，「I want」の力を支援・強化・育成するためには，「安心して取り組める環境」や「取りかかったことを奨励してもらええる環境」の外的要因の必要性も言及している。また，山中（1978）は不登校の時期を「内閉」と表現し，「『内閉』とは，外的に社会的自我の未成熟とされる消極面を持ちつつも，内的には『退行』，しかもそれは次なる『新生』をもたらすための『蛹の時期』

とでもいうべき積極面を併せ持っている。(中略) 彼らの『内閉』をできる限り保障してやることがまず第一歩である」と述べている。そのためには、「もっぱら子どもの話に『耳を傾け』, しっかりと患者の『内的な旅』の同行者として付き合い, ひたすら彼らの『内的成熟』を待つ。(中略) そういう形で彼らの『内閉』を保護し支えていくうちに, 何らかの外的な事件が, 自我の成長と共時的に起こってき, それに対して患者が適切に関わることが可能となると, それまでの『内閉』の状態を蟬脱して, 新しい状況へと巣立ち変容していくのが目の当たりに見られる」と述べている。これらのことから, 自分で進むしかないという思いの芽吹きに至る過程においては, 欠席継続時期に保護者や教員が安全と安心を保障してやりながら見守るという環境が大切であるのではないかと考える。いわば, 子ども自身が自分の種子を育てていく過程において, 環境である保護者や教員など周りの大人が子どもの種子を直接育てるのではなく, 時には土壌となり, 水となり, 光となって守っていくのではないかと考える。決して放っておくのではなく, 気かけながら見守り, 種子には直接触れず自ら育つのを待つ。待つと言うことは, 動くことよりも時には辛抱が必要で, 大人にとってはふんばりどころと言っても過言ではない。しかし, そういった大人の姿勢から, 子どもは安心して少しずつ大地に根をはり, 自分で進むしかないとの思いを芽吹かせることにつながるのではないかと考える。

3) 「居場所」を求めて

図5の進路実現に至るプロセス図で子ども・保護者・先生の流れ全体を追うと, 一つのキーワードが浮かんでくる。「子どもの居場所」である。大場(2010)は, 出会ってきた不登校の子どもたちの状況を考え, 不登校は「子どもが居場所を失った時に起こる」と感じ, 「『居場所』とは,

『自分はここで受け入れられている（好かれている、認められている、必要とされている）』『ここにいて安心する、ほっとする』と、子どもが感じる場のことである」と述べている。また、内田（1999）は、思春期のテーマとして「存在感の感知」を挙げ、思春期において自分が周りの脅威から守られ、少し安心していられる場、つまり「居場所」の確保の重要性を述べている。そして、田中（2017）は、「子どもにとっての居場所とは、存在が可能であれば何処でもよいわけではない。『他でもないこの私がここに居ても良い』という感覚と結びつかない限り、自分の存在（being）の保障とはならない」と論じている。

本研究において、各時期において「居場所」と関わるであろう語りが随所にあった。まずは協力者の語りを、時期を追って見ていきたい。欠席が始まった時期に、ある保護者は学校に対して「子どものことを心配してる姿を見せて欲しかった」と語り、別の保護者は「学校に居場所がないのであれば、家に居てもいいかなと思った」と、子どもが学校に大切にされていない思いや子どもの居場所のなさについて語っている。欠席継続時期には、「学校は子どものことを必要としてくれてるんだなって言う風に思ってくれるかなと思ったけど、全くでした」と、子どもが学校に必要とされていない思いを語る保護者もいれば、担任の先生が学級での役割を子どもに任せたということに対して「子どもの中には（クラスに）関わってると思ったみたいで、自分の中でつながりがあるっていう感覚はあったみたい」や「中学校は行けてなかったけれど、好きだったから高校は普通に行けたと思う」と、登校していなくても子どもが自分の存在感を感じているとの語りもあった。加えて、「家庭での居心地良さを感じていたと思う」と家庭での子どもの様子の語りもあった。進路決定時期には、再登校し始めたものの「学校の保健室は1時間しか利用

ができず、別室もなく、教室しか居場所がなかった。それ以外は欠席するしかない」と学校での物理的な居場所のなさについての語りがあった。進路決定も佳境に入ってきた頃に具体的な進路先を決める時には、「オープンスクールで上級生の話を聞いて子どももがんばれるかなと思ったみたい」、「オープンスクールで、高校の先生にすごくにこやかに話してもらった」、「進路決定の決め手は自分と同じ不登校だった子が行くと言うのが良かったみたい。やっぱり自分と同じ立場の子が行く、わかってくれる子らが行くって言うのが」との語りがあった。

以上のことから考えると、居場所とは場所であるが、必ずしも物理的な場所とは限らない。本間（2006）が「場の安心感や安全感こそが、存在を丸ごと認められることの心理的な内実なのであり、居場所のもっとも基本的な意義なのである」と述べているように、むしろ、ありのままの自分が受け入れられる、認められる、肯定される、そして安心できると心理的に感じられる人の存在によって、その物理的な場所が、子どもにとっての居場所となり得るのではないだろうか。また、「やりたいことがたくさんあったみたいなので、時間はあっという間に家に居ても過ぎてたみたい」と子ども本人が好きなことに没入している感覚の語りもあったが、子どもが没入する世界も居場所であり、没入することを保障されるという環境もまた居場所なのではないだろうか。そういった居場所があるという感覚が様々な形で積み上がっていくことで、次のステージ、すなわち次の居場所へ**動き出す**力となっていくのではないかと考える。

居場所を求める過程において、教員は生徒のありのままの姿を受け入れ、安心できる存在となることが肝要であることはいうまでもない。生徒のありのままの姿を受け入れるということは、時には生徒と教員とい

う学校の枠組みを越えた「人同士としての関わり」によってなされ、その関わりがひいては子どもや保護者の「居場所がある」という感覚を育むことにつながるのかもしれない。

4) 親子の間で起こっていること

子どもと保護者の関係を追っていくと、欠席が始まった時期に**親子の感情が影響し合ったり**、欠席継続時期には**親子関係が煮詰まり**、そして進路決定時期においても、保護者は日々子どもへの**関わりの試行錯誤**をしながら、子どもに対して良い塩梅^{あんばい}の関わりを模索している。

特に、欠席継続時期において協力者が「家で親と子がいると煮詰まってしまうんです」や「親子2人だとね、なんかね、良い時と沈み出すと一緒に沈んでしまうんですよ。で、お互いにわかってはいるんだけどね、ストレスとかがピークになると、言っではいけないことを言っしまったりとか」というように、“煮詰まる”や“一緒に沈んでしまう”という表現からも親子間が滞っている状態であることが想像される。その上、**反抗期との重なり**もあり、保護者にとってはどうすることもできない藁にもすがる思いである。こういった親子関係や子どもの反抗期は、不登校でない子どもにも同じように起きているかもしれない。しかしながら、協力者が「家に親と子がいると……」「親子2人だとね……」と語ったように、不登校の子どもとその保護者はより親子が密で閉ざされているような状況にあると言えよう。徳田（2010）が親と子について、「学校では『保護者と生徒』と捉えるが、家庭では（生物学的にも社会的にも）『親と子』が永続的な絆を表す関係である。この絆は大変深く強いがゆえに大きな葛藤を孕んだ関係でもある」と述べているように、“煮詰まる”といった言葉では表しきれない親子間の毎日がある。生田（2018）は、不登校について、思春期の課題として捉えながら、ジョン・ボウルビー

のアタッチメント理論（1969 黒田ら訳 1976）や、マーガレット・マラーの分離－個体化過程論（1975 高橋ら訳 1976）、およびピーター・ブロスの「第二の個体化過程」と呼ばれる思春期青年期精神性的発達論（1962 野沢訳 1971）を元に検討している。アタッチメントの視点からは、安全基地に退避（接近）しようとする心理が働いていること、分離－個体化過程の視点からは、外の世界から退却した子どもは、親への最接近を図っていること、第二の個体化過程の視点からは、内在化された乳児期対象からの情緒的な離脱という課題があることを述べている。いわば、子どもが親への依存と自立を繰り返す両価的な時期を経て、精神的にも自立していくということが言えよう。しかし、保護者が子どもの依存と自立の対象となるということは並大抵のことではなく、特に母親は家庭内でも一人で悩みを抱え込みがちであるということも本研究で明らかになった。そういった状況にある保護者にとって、**一緒に悩み、考える相談者・協力者の存在**は、いわば親子の間に吹く風となり、滞っていた空気に少し流れを作ったり、親子に安心感を与えたりする。教員は**一緒に悩み、考える相談者・協力者の一人として、いつでも相談できる存在**としていることは、子どものみならず保護者にとって心強く、ひいては子どもの心の安定にもつながるのではないかと考える。

3.4.2 中学校（教員）に求められる姿勢や関わり

1) 欠席が始まった時期：関わりの最初の姿勢

子どもの欠席が始まった時期の先生の関わりを協力者にうかがったところ、先生の関わりに対する保護者の捉えが好意的なものとそうでないものと両極に分かれた。好意的な語りとしては、「担任の先生が心配してくださって結構毎日のように顔出してくれた」「すごい良くしてもらって、とりあえず話を聞いてくださって」というものであった。一方、好

意的でない語りとしては、「先生来られたら『原因なんですか？』とか『原因何かあるんじゃないですか？学校のこと何か言ってませんか？』とか。とりあえず本人から学校のことは何も言わないし、部屋から出ない、ほとんど出てこなくなったんです、しばらく」という、担任の原因探しに焦点が当たった関わりに子どもが自室にこもってしまったというものや、子どもの人間関係を心配した保護者がまず担任の先生に相談したところ、「本人の勘違いかもしれませんし」と言われ、保護者が憤慨されたというものがあつた。

また、今回協力してくださった保護者の方で、先生との最初の関わりにおいて好意的でない思いをもたれた方のほとんどが、その後関係が修復されないままであつた。そういったことから欠席が始まった時の教員の関わりの最初の姿勢はその後の関係性に大きな影響があるとも言えよう。では、関わりの最初の姿勢に対する保護者の捉えの違いには一体何があるのだろうか。最初の出会いということを思い巡らせると、心理療法におけるインテーク面接（初回面接）での出会いに近いものがあるのではないかと考える。心理療法の世界においては、初回面接の重要性について多くの人たちによって指摘されており、一丸ら（1998）はサリヴァンが述べていたこととして「心理療法家がある時、その時のクライアントの内的体験過程の一端を一瞬でも深く感じることができ、そのことが伝えられたときにクライアントは、セラピストに『分かってくれた』と感じてほっと安堵するような体験をすることが初回面接で欠かせないというのである」とも記している。もちろん、学校と心理療法という場の違いもあれば、教員と保護者にとって全くの初めての出会いというわけでもない。しかし、子どもの欠席が始まり、状況が変わったことに対して不安を抱えている保護者として出会うのは最初である。心理療法の

世界でクライアントがセラピストに感じる体験と同様に，子どもや保護者が，先生に「わかってもらった」と感じ，少しでも安堵できた体験があれば，その体験が土台となって関係性が育まれる緒となっていくのではないかと考える。

2) 欠席継続時期：人間味あふれる関わりから見える「二重の関係性」，そして「関わり続けること」

保護者に，子どもが不登校時の先生の印象や当時の先生の関わり，求められる関わりをうかがったところ，「なんかこう，にじみ出るっていうか・・・にじみ出るっていうか，思っておられることが言葉じゃなくても出てくるのがわかる」という語りがとても印象深く，言葉だけでない**人間性がにじみ出る先生の姿勢**を保護者が感じ取っていることが推察される。一方で「もっと心配したってよ，担任でしょって」という語りもあり，先生に対する保護者のある種の怒りも感じられる。

片山ら（2017）がチーム学校に向けた現代的課題に関する研究の中で，保護者が学校にあたたかさを求めていることや，保護者から見て学校がどこかよそよそしく感じているかもしれないことを考察し，教員が児童生徒や保護者との関わりが，人間味の薄い，及び腰に見える形式的なものになっていると感じている保護者が少なくないことを言及している。では，保護者が求めている**人間味のあふれる教員の関わり**とは一体どういう関わりであろうか。協力者の「学校には行けないですけど，でもわがままなんですけど，ほっとかれるっていうのもけっこうさみしいものがあって，そうかと言って，学校に來い來いっていわれるのもしんどい，本当にわがままなんですけど，適度な感じで『どうしてる？』って感じで，來いともいわれないけど，なんかこう普通にソフトな感じで，適度な関わりで時々『どうしてる？』って感じで，気にかけてくださるって

言うだけでなんかすごく安心感って言うか、こう完全に何も連絡がなくなっちゃうと結構さみしいもんなんです。たまに『どうしてる？』って感じで連絡くださったりするとすごく嬉しかったりするんで」という語りがあった。全く連絡がないとさみしいが、登校を強く促されるのは負担になるというのが保護者の心情で、つかず離れずの、**ほどよい距離感の関わり**が求められていることが見て取れる。一口にほどよさと言っても、相手を感じる感覚であるため非常に難しい。また「正直な話、こうしてほしいああして欲しいじゃなくて、あの一番嬉しかったのは、生徒ってことを忘れないでそうやって来てくれて、話聞いてくれて」と語られたように、良い関わりは具体的にこうであるというより、子どものことをいつも心にとめ、気にかけるという先生の姿勢こそが、子ども保護者に伝わるとも言える。そういった子どもや保護者との関係の中で、相手のほどよさを想像しながら、様子や微妙な変化を汲み取りながら関わるのが、子どもや保護者を大切に思っていますよとのメッセージとなって届いていくのではないかと考える。そして、その背景には学校という場において「生徒・保護者と教員」という関係で出会っているが、関わり続ける中で自覚的でなくとも教員もどこか「その人らしさ」を引き出され、いわば役割を離れた「人と人」という「二重の関係性」とも言えるもう一つの関係も生まれているのではないかと考える。それが教員のにじみ出る人間性であり、そういった姿勢で関わるのが**人間味あふれる関わり**なのではないだろうか。それぞれ違う子どもや保護者に対して、それぞれ違う教員が出会うわけであるからこそ、**人間味あふれる関わり**にはこれといったマニュアルはない。その関係の間にうまれるリズムや波長をその時々で瞬時的に感じ、タイミングを見計らいながら、関係性を保ち続けることが、子どもや保護者に安心感やあたたかさとし

て伝わっていくのではないかと考える。

3) 進路決定時期：進路指導と人間味あふれる関わり～父性的・母性的な関わりの塩梅（あんばい）～

欠席継続時期から義務教育課程修了という時期が見えてくる進路決定期に入ると、子どもの中では自分で進むしかないという気持ちが芽吹くとともに、一方で、自分の内申点や学力で進学できる学校はあるのだろうかという不安や自信のなさに苛まれ、両価的な思いが出てくる。「動き出す速度がね、いわゆる学校時間じゃないんですよ。その子の時間になっちゃうんで、いろんなことが間に合わなくなるってことで、周りの大人は早く早くって焦っちゃうんですけれども、いわゆる学校ということにとらわれなければ、チャンスっていくつかあってっていうところを残しながら話っていうか、相談に乗ってくださればいいのになと思いつつ、実際忙しいのでねっていうところがあるんですけど、進路指導の先生でなくてもいいから、その学年団の中でやっぱり、そういった思いを受け止めてくれる先生がいて、学校とつないでくれるそういう人が一人いればいいのかな」という、子どもの歩調に合わせる姿勢を求めている語りがある一方で、「自分がどの辺の、立ち位置がわからなくて、どの辺の学校に行けるのかも全くわからなくて、どんな高校があるのかもわからなくて」や「進路決定の時に・・・やっぱり情報ほしいですね。いろんな情報を。こんな学校があって、ここはこんなやりかたでって。どれくらいの成績で入れてとか、そういう細かい情報を持ってきてくださったら助かりますね。選択肢はこんな学校もってなるし。情報が欲しいですね」という、進路という節目はもう目の前にあり、親子共々現実的な問題に向き合うための進路情報を求めているという語りもあった。不登校の時期に一貫して重要である先生の**人間味あふれる関わり**、いわゆる母

性的な関わりに対して、進路決定時期に求められる**的確な進路指導**，いわゆる父性的な関わりの両面が必要になってくるということである。進路決定時期に保護者が子どもへの関わりについて「自分の中でもどこまで押してあげて，どこまで叱咤激励をしてあげて，どこで引いてあげるって言うのがね。自分でもわからないようになって」と保護者がより良い関わりを探っているように，まさしく，教員も子どもに対して**父性的な関わりと母性的な関わり**の**塩梅**^{あんばい}が肝要であると言えよう。そうやって保護者と教員が協力し合いながら，父性と母性の間を行ったり来たりしながら，両価的な気持ちの間で揺れる子どもを抱えていくことが，進路実現を目指す過程にいる子どもの内省や**自分に見合った進路を吟味**していく力につながるのではないかと考える。内田・永尾（2015）が，「義務教育課程修了という節目も，ある意味『父性的』と論じているように，もしも節目がなければ，父性としての機能が果たされないのかもしれない。また，進路決定時期においては子どもへの関わりに重きを置きがちであるが，保護者への労いやフォローも忘れてはならない。「先生は私のことを良く言ってくださるんです。褒めてくださるんですよ。すごいです」と語っているように，保護者もまた，節目という父性的な壁を前に，受容されるような母性的な関わりによって保たれており，そこから得られる力が子どもへと注がれていくのではないだろうか。

4) 学校全体で子どもを大切にし，担任が「らしさ」を出せる学校のチーム体制とは

不登校時期を通して学校の関わりをうかがったところ，担任の先生の関わりだけではなく，学年主任，教頭，校長，養護教諭，スクールカウンセラー，別室で関わりのあった先生など，学校内のさまざまな先生との関わりが出てきた。「すごく快く対応してくださって，すごく待遇が良

かったんです。どういう風にしていったら良いかって言う風にいってくださって、3人、教頭先生と学年主任の先生と担任になる先生と3人がチームを組んでやってくださったんです」と語る協力者もあり、子どもや保護者にとっての窓口となるのは担任の先生であるものの、保護者が待遇が良かったと感じられるような、学校として一人一人の子どもや保護者を大切にしているということが見て取れる。また学習指導や進路指導などのいわゆる指導上の関わりだけではなく、「校長先生が朝の挨拶として子どもに話しかけてくださった話しかけ方がすばらしかった」と語る協力者もあり、日頃の何気ない声かけや関わりも子どもや保護者と関係を結んでいく上で重要であると言えよう。

中央教育審議会（2015）は、これからの学校が複雑化・多様化した課題を解決していくために「チームとしての学校」の在り方について「1. 専門性に基づくチーム体制の構築」「2. 学校のマネジメント機能の強化」「3. 教職員一人一人が力を発揮できる環境の整備」の3点を挙げている。一方、横田（2011）は、「学校の職場風土が不登校生徒の担任を孤立させる最大の要因は、不登校の子どもたちを学校組織として支援するシステム化された体制があるか否か、また組織や体制は一応できているが、形ばかりでうまく機能していない場合も考えられる」と指摘しており、学校体制のチーム力をどう向上させていくかということが、特に援助ニーズが高い不登校の子どもや保護者にとって大きな課題であると言える。本研究において協力者からは、学校体制に関わって学校内の先生同士の連携、教育相談体制の充実、外部機関との連携を中心に語られている。具体的な語りとしては「カウンセリングを受けてみませんかと言ってもらった」、「カウンセラーの先生に話をしたら『しんどくなかったですか？』と言ってくださり涙が出た」、「担任の先生に教育支援センターの情報を

もらった」,「保健室の先生だけが子どもに関わってくくださった」,「担任の先生と信頼関係が崩れていたのも、学年主任の先生と話をしていた」など、担任以外の先生の柔軟な関わりについて語られている。一方で、「カウンセリングルームはあったが全然機能していない学校だった」「子どもと関係が近い先生の関わりをお願いしたが、担任を差し置いてできないと言われた」という教育相談体制や学校体制に対する批判的な語りもあった。中央教育審議会（2015）は、チーム体制の構築にあたり、ICT機器等も活用し、情報の重要性を勘案した関係者間でのコミュニケーションの充実、それぞれの職務内容、権限と責任の明確化によるそれぞれの立場・役割の認識と、当事者意識を持った学校の課題への対応を挙げている。チームが円滑に進むための情報共有や役割の明確化が大切であることは言うまでもない。しかし、それらは体制の型つまりハード面であって、その中身を構成しているものつまりソフト面こそが、チームの絆を固めているものではないだろうか。そして、その中身の正体は教員同士の関係性ではないかと考える。教員同士の関係性が育まれる過程には、教員同士が顔を合わせて伝え合うことや、子どもに関わる何気ない会話、職場のいわゆる隙間を埋めるそれぞれの目配り、気配りがあるように感じる。特に中学校という場においては、小学校の学級担任制から変わり、子どもを学級、教科、部活動などいくつもの場の中で違う教師が関わっている。上述したように、校長先生の朝の挨拶が保護者にとっては印象深いといった、たくさんの先生との関わりがあるという特徴がある。ただし、教員がパズルのピースで学校という一枚の絵を描き出すのではなく、一人一人がいわば一本一本の糸となって編み込まれた一枚の布が学校となり、子どもや保護者のセーフティネットのような存在として常にいることが子どもや保護者に安心感として伝わるように思われ

る。もちろん，そのセーフティネットのような学校体制によって，担任の先生も守られ，先生の「らしさ」を出すことができ，それが子どもや保護者にあたたかさとして伝わるのではないかと考える。

第 4 章 第 2 研究

4.1 目的

本研究の目的は、不登校（傾向）生徒の進路指導に携わった経験があるベテラン中学校教員の、特に進路実現に向けた不登校支援に焦点を当て、社会的自立を見通した進路指導における中学校教員の姿勢のありようや関わりを探ることである。

4.2 方法

4.2.1 調査協力者

不登校（傾向）生徒の進路指導に携わった経験のある中学校教職経験 13 年以上の方 13 名（「教職経験 13 年以上」については、調査開始当時の京都府「教員等の資質能力の向上に関する指標」におけるキャリアステージで「中堅期」以降に相当するため）（協力者の性別、教員歴は表 4 に示す）

表 4 協力者の性別・教員歴

協力者	性別	教員歴	協力者	性別	教員歴
I	男性	31年以上	P	女性	13～20年
J	女性	21～30年	Q	男性	31年以上
K	男性	13～20年	R	男性	21～30年
L	女性	13～20年	S	男性	21～30年
M	男性	13～20年	T	男性	31年以上
N	男性	31年以上	U	女性	31年以上
O	女性	13～20年			

4.2.2 調査時期

2018 年 2 月～8 月

4.2.3 調査方法及び分析方法

本研究では、PAC 分析を用いた半構造化インタビュー調査を実施した。調査は協力者のプライバシーが十分に確保された場所で行われ、調査時間は約 60～120 分間であった。今回用いた PAC 分析は内藤(2002)によって開発された研究手法であり、PAC とは、Personal Attitude Construct (個人別態度構造)の略称で「個人別に態度構造を測定するために」開発された方法である。PAC 分析では、半構造化された面接とコンピュータによる想起語間の距離測定を行い、個人ごとにテーマへの態度やイメージの構造を分析する。PAC 分析を用いる理由として、通常アンケートやインタビュー調査では得られない協力者の多様な経験や感情を含む内面の構造を明らかにできる(内藤, 2002)こと、そして協力者自身が実践を振り返り、自身の考え方について新たな発見(診断的評価)をするのに有効である(内藤, 2008)ことの2点が挙げられる。

半構造化インタビュー調査の聞き取り過程は以下の通りである。

連想刺激文(テーマ)を提示し、調査協力者によって自由連想語又は文が想起され、それぞれの重要度順位と、+、-、±のいずれかのイメージを調査協力者自身が決定した。

【連想刺激文】

不登校生徒を中学校3年生で担任をする際に生徒本人や保護者と関わる上で大切なことはどんなことでしょうか。また、関わる際に教員として大切な心構えや姿勢のありようは何だと思われますか。社会的自立を見通した進路実現・進路保障ということにも焦点をあてて考えてください。

次に、土田（2009）のPAC-assistソフトを用いてインタビューを進め、分析ソフトはHALBAU、距離関数はワード法を用いた。協力者に各クラスターの命名をしてもらい、各クラスターのイメージやクラスター間の関連性などについては、インタビューで聞き取った。そして、インタビュー内容を逐語録に起こし、研究者が各協力者の結果から総合的解釈を行った。

その後、各協力者がPAC分析過程において命名したクラスター及びその内容をKJ法（川喜田，1967）に準じて項目別分類（表6）を行い、図解（図8）を作成した。

4.2.4 倫理的配慮

調査の目的、倫理的配慮の説明をし、署名にて調査と録音の同意を得て調査を行った。（説明内容及び同意書は付録2に掲載する）

4.3 結果

4.3.1 PAC分析による結果と総合的解釈

13名の協力者のPAC分析による結果と総合的解釈を記述した。全ての協力者の結果を掲載することは紙幅の都合上困難であるため、得られたデータのうち、協力者Qについて以下に示す。（他12名のデンドログラム、総合的解釈については付録5に掲載する）

協力者Qは、連想刺激文に対して自由連想から10個の項目を挙げた。図7は協力者Qのデンドログラムである。図のデンドログラムから調査者が3つないしは4つのクラスターに分け、協力者に確認すると、4つのクラスター分けに対して同意が得られたので4つのクラスターごとに話を聞き、表5にまとめた。

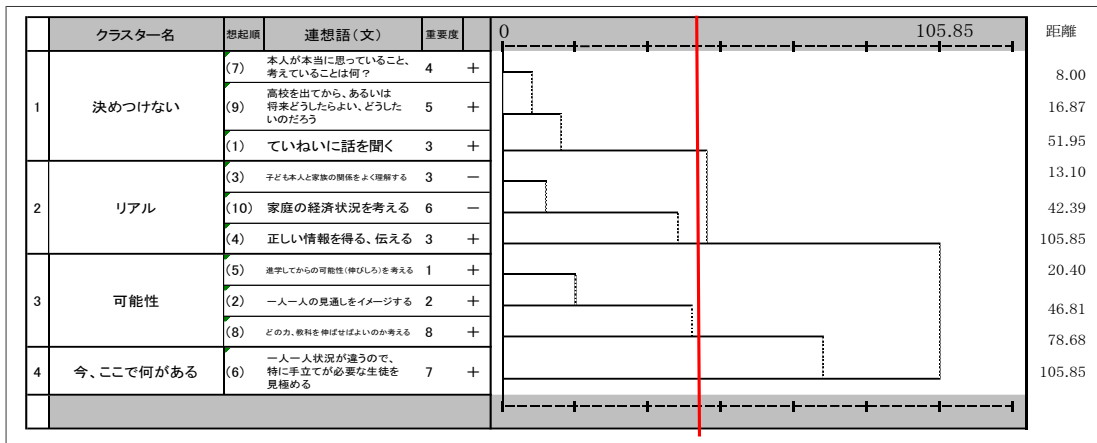


図 7 協力者 Q のデンドログラム

表 5 協力者 Q の P A C 分析による結果と総合的解釈

1) 協力者によるクラスターのイメージと解釈	
10の連想語と4つのクラスターで構成された。 【クラスター1】 「本人が本当に思っていること、考えていることは何？」「高校を出てから、あるいは将来どうしたらよい、どうしたいのだろう」「ていねいに話を聞く」の3項目：「教員の思い込みだけで判断しない。思い込みだけでもないし、本人がちゃんと考えているのか、そうでないのかと見極める。考えることがあるのかもかもしれないけれど、伝わっていないという時もあるし、本当に考えていない時もあるし。そこらへんを確かめながら。一番は思い込みで判断しないことかなと思います。『決めつけない』です。」 【クラスター2】 「子ども本人と家族の関係をよく理解する」「家庭の経済状況を考える」「正しい情報を得る、伝える」の3項目：「現実的なことに目を向けることです。当然家族の関係も大事ですし、経済状況も。現実を客観的にということですね。『リアル』です。」 【クラスター3】 「進学してからの可能性(伸びしろ)を考える」「一人一人の見通しをイメージする」「どの力、教科を伸ばせばよいのか考える」の3項目：「可能性を伸ばすっていう。『可能性』です。可能性を信じたいですよ。」 【クラスター4】 「一人一人状況が違うので、特に手立てが必要な生徒を見極める」の1項目：「優先順位かな。できないじゃないなくて、今、ここに手厚くないという優先順位を、見逃さないという感じがな。今、ここ、今、ここで何が大事かっていう。」	
2) クラスター間の比較と全体について	
【クラスター1】と【クラスター2】との関係について：「妄想にならないような、しっかり地に足をつけて歩んでいかなければならないところがあるから大事です。どちらも現実的なところが似ています。『リアル』はより客観的な現実で、『決めつけない』はより主観的な現実というか。『決めつけない』は本人の心の中の現実というか、『リアル』は客観的な、社会的な周りの状況の現実で、それをきちんと受け止めていけるのは大事なので。保護者も教員も、(生徒に)できるはずがない、違う方へ行った方がいよとか、そうはならないように。」 【クラスター1】と【クラスター3】との関係について：「決めつけない」は本人のこと、『可能性』は支援する側の力というか、支援する側によりしっかりと力が求められる。『決めつけない』というの力量だけれども、『可能性』の方がよりエネルギーがいるし、冷静さも要りですね。より支援者としての力が、経験も含めて求められるのではないかと思います。」 【クラスター1】と【クラスター4】との関係について：「決めつけない」は個人であり、『今、ここで何が大事か』は集団ということかなと思います。『今、ここで何が大事か』というのは集団を見ている目も含みます。ある程度経験が長いかなと思います。」 【クラスター2】と【クラスター3】との関係について：「『リアル』はどうしようもないしりばがあるので、『可能性』を実現できない構図になってくるという関連性があります。必ずしも全てが叶えられないかもしれない。『リアル』がわかった中で最大限の『可能性』を考えるという、相互的に関わっていく。『リアル』によって『可能性』の度合いが変わってくるというのがあるのではないですかね、現実的には。」 【クラスター2】と【クラスター4】との関係について：「一人一人の状況を把握しておく(今、ここで何が大事か)という、『リアル』がわかっていないと手立ての必要性がわからないと思います。【クラスター3】と【クラスター4】との関係について：「『可能性』は大きくは変わらない。刻々と変化するものではないけれど、『今、ここで何が大事か』は変化していくものです。」	
3) ナイーイメージの聴取	
【クラスター1】は、「本人が本当に思っていること、考えていることは何？(+)」「高校を出てから、あるいは将来どうしたらよい、どうしたいのだろう(+)」「ていねいに話を聞く(+)」の3つの項目からなるクラスターである。 【クラスター2】は、「子ども本人と家族の関係をよく理解する(-)」「家庭の経済状況を考える(-)」「正しい情報を得る、伝える(+)」の3つの項目からなるクラスターである。 【クラスター3】は、「進学してからの可能性(伸びしろ)を考える(+)」「一人一人の見通しをイメージする(+)」「どの力、教科を伸ばせばよいのか考える(+)」の3つの項目からなるクラスターである。 【クラスター4】 「一人一人状況が違うので、特に手立てが必要な生徒を見極める(+)」の1つの項目からなるクラスターである。	
4) 重要順位とナイーイメージ	
10の項目のうち重要順位の高い5位までを見ると、①「進学してからの可能性(伸びしろ)を考える」、②「一人一人の見通しをイメージする」、③「子ども本人と家族の関係をよく理解する」、④「本人が本当に思っていること、考えていることは何？」、⑤「高校を出てから、あるいは将来どうしたらよい、どうしたいのだろう」であった。①②④⑤はプラスイメージ、③はマイナスイメージであった。	
5) 協力者QIについての総合的解釈	
【クラスター1】は、教員の思い込みだけで判断せず、本人の思いや考えを確かめると語っており、『決めつけない』と命名された。 【クラスター2】は、家族関係、家庭の経済状況など現実的なことにに対して客観的に目を向けると語っており、『リアル』と命名された。 【クラスター3】は、可能性を伸ばす、可能性を信じたいと語っており、『可能性』と命名された。 【クラスター4】は、学級において、今、ここが大事で、ここに手厚くないといけないという優先順位をつけて、見逃さないと語っており、『今、ここで何が大事か』と命名された。 全体的に見ると、協力者Qは、不登校支援において、「主観」「個」「集団」など一見対極ともとれる事柄について、それぞれの間を行き来しながら包括し、何より生徒本人の可能性を大切にされていることが推察される。最初の連想語として「ていねいに話を聞く」と表現されていることから、まずは生徒本人の心に耳を傾けることから始めておられることが想像できる。そして、本人の本当の思いや考えなど、いわゆる本人の心の中の現実(主観的な現実)に寄り添いながらも、家族関係や家庭の経済状況など社会的な現実(客観的な現実)をきっちり受け止めていくことが大事であると語っている。そういった主観の現実と客観の現実、両方の『リアル』を理解した上で最大限の『可能性』を考え、支援していくことについて、「妄想にならないような、しっかり地に足をつけて歩んでいかなければならないところが大事」と語っているところも注目すべき点である。まさに義務教育が修了する時期に直面する「社会的な自立」が現実的なものとなり、その時期において生徒の主観と客観両方の『リアル』に付き合い、一緒に考えてくれる教員の存在が生徒にとって大きな支えであり、いわば道標のような存在となっていることが言えよう。一方で、上記のような「個」に対するアプローチとともに、学級担任として「集団」を見る目についても語られている。学級集団は、一人一人の状況も含めて常に変化をしているが、担任が「今、ここで何が大事か」ということを捉えて、支援が特に必要な生徒を見極め、優先順位をつけて見逃さないということは興味深い。不登校生徒本人への個の関わりが終わらず、担任のこういった集団に対する広い視野をもった姿勢が、個の手厚いアプローチにつながり、「個」と「集団」の視点やアプローチが相互的に作用しているのではないかと推察する。	

4.3.2 全協力者のPAC分析の結果

各協力者から出されたクラスタをそれぞれの内容に基づいて、山本ら（2017）を参照しながらカテゴリー化を行ったところ、「**関係をつむぐ**～人のあたたかさ・待ち続ける姿勢・心のつながり～」「**どう生きていくか**～社会的自立を見通した視点～」「**できることから**～個の視点・アプローチ（本人への具体的な支援）～」「**見極める・伝える**～客観性のある的確な進路指導・進路情報提供～」「**足を運ぶ**～保護者を孤立させない・家庭での本人の生活自立～」「**つなぐ**～集団の視点・アプローチ（学級の視点と仕掛け）～」「**託す**～社会的自立を見通した連携～」の7つのカテゴリーに分類されると考えられた。表6には、全協力者の挙げた全てのクラスタを7つのカテゴリーに分類した一覧として示す。

表 6 各協力者のクラスタ及び内容項目別分類

カテゴリー	1	2	3	4	5	6	7
	関係をつむぐ	どう生きていくか	できることから	見極める・伝える	足を運ぶ	つなぐ	託す
協力者	人のあたたかさ・待ち続ける姿勢・心のつながり	社会的自立を見通した視点	個の視点・アプローチ (本人への具体的な支援)	客観性のある的確な進路指導・進路情報提供	保護者を孤立させない・家庭での本人の生活自立	集団の視点・アプローチ (学級の視点と仕掛け)	社会的自立を見通した連携
I	2. 担任としてのかかわり 3. 抱えの環境 ＜家庭の支えと本人の意思＞			1. 進路情報提供		4. 友人関係	
J	1. 信頼関係の構築					2. 思い出づりへの支援	3. 連携
K	4. 不登校の受容	2. 中学校における支援	1. 発達支援 3. 支援の視点				
L	1. 心の持ちよう	2. 具体策	3. 本人が体験すること 本人に体験させること				4. クッション
M			1. 本人への支援		2. 家庭との連携		3. 本質と外飾との連携
N	1. なくてはならないもの			2. 希望をもった将来について探索する		3. 中学校にいる間にできる土壌づくり	4. 託す(卒業後の生活・進路を見据えて)
O	1. 信頼関係をどのように築くか			3. 生徒本人への援助の手立て	2. 保護者との関係づくり		
P	1. 無理なくいい居てくれる嬉しい	2. 本人の前向きな気持ち 本人への励まし 4. 人間性を考える人として接する			3. 保護者の話をきく (子どもとの関わり方を見立てる)		
Q		1. 決めつけない 3. 可能性		2. リアル		4. 今、ここで何がある	
R	1. 卒業を見据えた初期段階 2. 卒業を見据えた初期段階② 4. リ・スタート		3. 卒業を見据えての行動面				
S	1. 関わり方		4. 第一目標	2. 進路			3. 共働
T	2. チーム学校としてのあり方				1. 家族のあり方		
U	1. こどもたちに～教師の本務～			3. 次の所属のための調整	2. こどもたちの環境 1		4. こどもたちの環境 3

4.4 考察

(カテゴリーについては**太ゴシック体**で表す)

各協力者のクラスタが7つのカテゴリーに分類され、7つのカテゴリーの関係を検討し、図解を作成した(図8)。図解で示しているように、進路実現に向けた不登校支援においてベテラン中学校教員は、まずこども本人の“今、ここ”を見立て、**できることから**個のアプローチをしながらも、学級担任として友人や学級と**つなぐ**という集団の視点も持ち、一方、進路指導を進めていく中で、本人や家庭を**見極め**ながら、進路情報を正しく**伝える**という的確な進路指導をされている。また、孤立しかねない保護者にも寄り添うことも大切にされ、負担にならないように配慮しながら家庭に**足を運んで**直に出会うことでつながりを作っている。そして、連携にも重きを置いており、在学中はスクールカウンセラー・スクールソーシャルワーカー等とも連携しながら、進路は家庭の経済的なことも関わるため、在学中のみならず卒業後に福祉や医療等ともつながっていけるよう進め、**託す**という段階を踏んでいる。連携という意味では、担任が個人プレーに走らず、校内においても密に連携をしながら組織的に動いている。そういった関わりの中で注目すべき点は、これらの中心軸として、高校入学という単なる入口指導ではなく、生徒の将来の姿を思い描き**どう生きていくか**という社会的自立の視点を軸にしていることである。そして何より、全ての関わりの土台として、生徒や保護者との**関係をつむぐ**ことに重きを置かれ、人のあたたかさや心のつながりを大切にしながら、待ち続ける姿勢を保っているということが明らかになった。以上の全体像を踏まえながら、4点について不登校支援ということを軸に考察する。

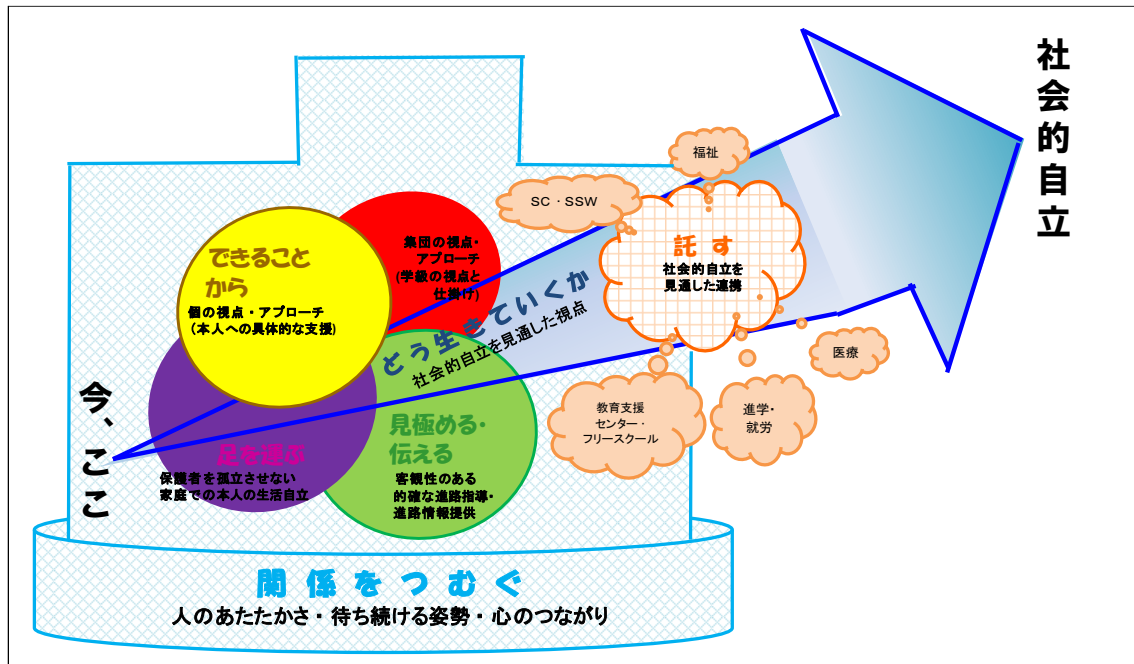


図 8 図解

4.4.1 生身の人と人とは直に出会うことの積み重ねから育まれる関係性 ～「関係をつむぐ」「足を運ぶ」～

カテゴリー 1 の **関係をつむぐ** は、協力者 13 名の中で 11 名が挙げたカテゴリーである。カテゴリーとして挙げていない 2 名も語られている内容であり、本研究では核と成すカテゴリーと言えよう。協力者が「なくてはならないもの」「全体に関わってこれがないと成り立たないもの」と語っているように、生徒や保護者と関わっていく中での土台となると言っても過言ではない。ではその土台となる関係性はどのように育まれるのだろうか。「居てくれて嬉しい」「常にクラスの一員として忘れていない」というメッセージを送り続ける」と協力者が挙げているように、生徒本人が生きて居てくれていることを肯定し、登校している・していないに関わらず、生徒本人そのものを大切にしていることがうかがえる。こういったことから、まずは生徒のありのままを受け入れる姿勢こそが必要ではないかと考える。そして、「教師それぞれのスタイルもあるし、

（生徒）一人一人に合わせて」と語っているように、教員は生徒の“今，ここ”を直に感じ、息を合わせながら進めていることが推察される。頭で考えているのではなく、心と体の感覚で受けとめ、生徒と教員の間に流れる空気を肌感覚で感じ取っているイメージである。関係性の土台にあるものは、「マニュアルではなく」と協力者からあったように、いわゆる不登校支援のハウツーではなく、こういった教員の姿勢のありようからうまれるのではないかと思われる。

一方、カテゴリー6の**足を運ぶ**では、「保護者の孤立を防ぐ」「一緒に考えていきましょうというスタンスで保護者を労う」と協力者が自由連想語で挙げており、孤立感や焦燥感を持ちかねない保護者を受容しながら、日々の子どもへの関わりに対して労う姿勢を大切にし、保護者と教員が一体となって子どもを育てていく姿勢がうかがえる。そして、「信頼関係は足でかせぐ（出会う）」という語りからは、教員の姿勢は直に出会うことで伝え、伝わるものがあるのではないかと考える。

以上、**関係をつむぐ**、**足を運ぶ**というカテゴリーから、「生徒の“今，ここ”を直に感じ、息を合わせながら進めていく教員の姿勢」や「家庭に**足を運び**、保護者と直に出会い、一緒に考えていく姿」が、生徒や保護者との関係性の土台作りに関わっていることが示唆された。では情報ネットワーク化が進み、直に会わなくてもいろんな通信手段で伝え合うことができる中で、生徒・保護者と教員が直に出会うということは、互いにどういう意味をもたらしているのであろうか。河合（1998）は、著書の中で多くの人が情報を早くたくさん受け取る便利な方法を求める情報社会において、作家井上ひさしの演劇の話から展開して、人間にとって情報以外に大切なものについて以下のように記している。「演劇がはじまり、それが成功する場合は、劇場全体に『不思議な一体感』が生まれ

てくる。観客が一体となって喜びや悲しみの感情を味わい、その揺れが舞台へ及んでくると、俳優がそれを受けて、練習の時には決してできなかったような名演技をしてしまう。すると、それがまた観客の感動を呼ぶ。というようにして、劇場内の人々の中に、心の共振現象のようなことが起るのだ」という井上の話を記した上で、その話を聞いていた河合自身は「井上さんからわれわれが受けとめたものは、知識ではなく心の揺れである」と述べ、教育の現場において「先生の方も情報の伝達に追われ、子どもとともに心の揺れを体験することの素晴らしさを、忘れがちになるのではなかろうか」とまとめている。まさしく、生徒や保護者と直に出会うということは、互いの微妙な心の揺れを五感で感じながら、共に揺れる体験を味わうことではないだろうか。直に出会うということは、単なる情報を伝達しているだけではない。共に同じ時間や空間を味わい、その積み重ねによって、徐々にピントを合わせつつ、関係性が少しずつ少しずつ育まれていくと言えよう。そして、「親との連携 時間をかける覚悟」と協力者が自由連想語で挙げているように、関係性を育む過程は一朝一夕にはいかず、積み重ね続ける中で構築していくと言える。

筆者も自身の経験から、不登校生徒の家庭に足を運んだものの、生徒と直接出会うことができないということが幾度となくある。しかし、それは直に会えなかったのではなく、「会いたくない」「会わない」と表現している生徒に出会っていると捉えることができるのではないだろうか。

4.4.2 思春期におとずれる自立と進路実現～「どう生きていくか」～

中学校卒業時には義務教育課程修了という日はやってくる。進学する者、就職する者など、進路は様々であるが、中学校卒業後は「自立」という課題に直面する。一方で、中学校期は第二次性徴と言われる身体が変化する思春期真っ只中であり、身体的な変化に加えて心理的にも不安

定な時期でもある。岩宮（2009）は、「思春期は、この世での自分の「生」とは何なのかという問いにぶつかる時期である（中略）この世の現実的な因果で考えても、答えの出ない問いに向き合うようになっていく」と述べており、ある意味心許なさを抱え続けている時期とも言える。中学生はそういった心の状態で自分の将来や自立にも向き合っていかなければならない。中学校における支援として、協力者が「思春期でできること。自己理解は、思春期を通していく中で自分ってなんでこうなんだろうと考えられる発達年齢になってくるから、ここで自分を受容というか、受け入れてから一歩進み出せるかなって」と語っており、まずは自己理解や自己受容が必要であると強調していることは興味深い。しかし、一口に自己理解、自己受容と言っても一人きりでできることではなく、生徒にとって重要な他者が側にいて、一緒に向き合ってくれるからこそ徐々にできるようになっていくのではないだろうか。とりわけ学校という集団の中で自分を見つめるという時間がある意味少ない不登校生徒にとっては、教員との関わりが大きなものとなることがあるかもしれない。教員ができる向き合い方として、協力者からは「その子の30才の姿を考えること」「本当のところの本人の関心を引き出すこと」「自分の将来に目が向き、少しでも前向きに進んでいけるように小さな成功体験を積み重ねること」を大切にしているとあり、進路は高校入学という単なる入口指導ではなく、生徒の将来の姿を思い描き「**どう生きていくか**」という社会的自立の視点を軸に関わっていると見えよう。そして、生徒が自らの進路を揺れながら考えるということを繰り返す中で培われる力もまた、生徒自らが立ち上がる力、すなわち「自立」へとつながっているのかもしれない。

4.4.3 担任だからこそできる「個」と「集団」のアプローチ～希望と現実の折り合いを「見極め」ながら共に探索して～

生徒の本人の“今”の支援を考えていくためには、協力者が「中学校の状況だけではなくて、幼少期から特に特性がある場合も含めて、幼少期のことをしっかり考えて今の支援につなげていかないとその場限りの支援になってしまう、ライフステージを通して支援を考えていきましょうという感じですかね。(中略)時間軸は伸びていて」と語っていることから、生徒の今は、過去から現在、そして将来にもつながっているという時間軸の中で本人の今を見立て、**できることから**アプローチすることが必要であるということが言える。各協力者の自由連想語には「この生徒に必要なのは社会適応力か学力か」、「小さな成功体験をさせる」、「本人の自己肯定感・有用感の向上」、「できることを増やしていく」など、それぞれの生徒に応じたアプローチが挙げられている。どのアプローチも必要であることは言うまでもないが、何よりも目の前にいる生徒の今を見立てつつ、生徒のリズムを教員が感じ、タイミングを図りつつ、生徒の歩調を重んじてアプローチしていることが生徒を下支えとしているのではないかと感じる。

一方、義務教育課程終了という節目を目の前に、教員は進路実現にむけて本人や家庭を**見極め**ながら、進路情報を正しく**伝える**という的確な進路指導をしていることもうかがえる。「現実的なことに目を向けることです。当然家族の関係も大事ですし、経済状況も。現実を客観的にということですね」と協力者が語っているように、上述した生徒本人の歩調を重んじるという「主観」へのアプローチに対して、いわば「客観」へのアプローチも必要になってくるのが進路期の不登校支援の特徴と言える。「将来を見る最初のきっかけなので、より情報があったり、より本

人の特性などをわかっていたりしていれば、より希望が持てる進路について語ることができるとか、夢を持たせることができるとか。なので、教師として知識を得たり、その子のために探索をしていたり、見つけて・・・」と協力者が語っており、生徒本人の希望を大切にするためにも、教員は進路に関する正確な情報を知っておくことの必要性がうかがえる。また、「本人も保護者もいろんな情報が行き届いてない。または不安に感じている部分もあるでしょうし、安心してもらうために、見通しをもってもらうために。不安感下がるのと、それに向けてがんばろうとか、目標を持てるように多様な情報を本人だけじゃなくて、親にも、というのが必要かなと。見通しを持つための・・・情報を知ってもらう。そこから自分の目標を持ってもらうためかな」とも語っており、正確な進路情報は生徒本人や保護者に安心感を与え、見通しや目標を持つことにもつながるということは注目に値する。進路情報を提供することは、生徒に焦りや心配を与えるのではないかと考えられるが、教員が生徒や家庭の希望に耳を傾けながらも、現実を見極めること、すなわち主観と客観を行き来しながら、希望と現実の折り合いをつける営みを共に体験することで、生徒は安心して進路を実現していけるのではないかと推察する。また、「希望と現実がどう調整されていくかというところ」、そして「父性的な力も多分必要だと思う」との語りも注目すべき点である。主観に寄り添い支えていくといういわゆる母性的な力だけでなく、進学という現実の問題は父性的な力が必要で、両方が相まって進められていくということが推察される。加えて、「数字（評価や点数）と希望だけをみているのではない担任だからこそできる進路指導」とも協力者からあるように、進路と日常生活は地続きでつながっており、進路指導の土台には日常からの関係性があることがうかがえる。そのためには、小中・中高の

密な校種間連携も欠かせないだろう。

加えて、「子どもは子どもの社会で生きてるから、そこで有効な資源があるかどうかですね。幼なじみの関わりとかで、そっちの子に働きかけるとか。家庭と学校だけじゃなくて、子どもの関係性を見極めつつ、有効な資源なら本人にも働きかけて、周りにも働きかけることが必要かなと。学校や親ではできないことがあって、そこで変わることもあるしね」,「学級の子達との信頼関係の中で配慮しつつの仕掛けですね。中学校にいる間に友達関係も含めてあたたかく、肯定感高められるような中学校にいる間にできる土壌づくりかな」との語りからも、「子どもは子どもの社会で生きている」という視点も持ち合わせ、関係性を見極めつつ周りの友人関係にも働きかけ、**つなぐ**ということは地域の学校であるからこそその「集団」へのアプローチではないかと推察する。

4.4.4 将来を見据えた連携～「託すこと」～

進路を考えていく中で、「専門ってやっぱり見立てなので、どこにつないだらいいかって的確な判断もされるし、的確にスピード感のある改善とか見通しとか持てるようにするためには、やっぱり関係機関っていうのが必要かなと思っています」「本質は本質で見て、然るべきところに相談しないといけないと思うんです」との語りがあり、スクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカーなどの専門家をはじめ、福祉や医療など外部の関係機関との連携の必要性がうかがえる。生徒や家庭については、在学中のみならず将来もつながっていけるよう、協力者が連携を「**託す**」と表現しているところも興味深い。まさしく、社会的自立を見通した**どう生きていくか**という視点である。

一方で、「担任もいっぱいいっぱいになってくるので、でも焦らずにいきたいし…担任にとってもワンクッション、保護者と担任の関係性の

中でもワンクッション，保護者と本人の間でもワンクッションになってくれる場所」と語っていることも注目すべき点である。親子関係，そして担任と生徒・保護者の関係性が密になり行き詰まる時に，外部機関はもちろんのこと，校内の他の教員がクッション的な役割となって協力・連携してもらうことの必要性も強調している。ひいては担任自身に他機関や他教員とつながる力が必要ではないか，その力こそが生徒・保護者を大きく支えるネットワークの鍵となることが推察される。

第 5 章 総合考察

5.1 総合考察に向けて

本研究の目的は、不登校の子どもの視点（内田・永尾，2015）、保護者の視点（第 1 研究）、中学校教員の視点（第 2 研究）を考察することにより、「中学校教員による社会的自立を見通した不登校の子ども・保護者への支援のあり方」について明らかにし、今後の学校教育活動に役立てる方策について検討することである。

5.2 考察

5.2.1 中学校教員にとって目の前にいるのは「生徒」か「子ども」か

総合考察を進めていくにあたり、研究テーマにしている不登校生徒、その保護者、そして中学校教員という三者の文言について整理をすることで、ところから始めた。第 1 研究では、保護者がわが子のことを子どもと呼んでいることは自然なことであるが、興味深いことに第 2 研究において、中学校教員が生徒のことを「子ども」と語ることが多いことがわかった。実は、本研究の研究者であり、中学校教員でもある筆者自身も研究の表題に「生徒」ではなく、「子ども」と記していたことにはたと気づいた。学校で出会うということは、教員と生徒であり、教員と保護者である。しかし、教員が生徒ではなく子どもと呼ぶことに一体どういう意味が含まれているのだろうか。子どもという語は「①自分の儲けた子。むすこ。むすめ。②幼いもの。わらわ。わらべ。小児。まだ幼く世慣れていないことにもいう。⇔大人」などの意味がある（広辞苑，2018）。このことから、大人である教員に対して、生徒を子どもと捉えていることが含まれていることが推察される。また、第 2 研究で協力者が「自分の子ども

のように」「その子の 30 才の姿を考える」「子どもとのかけひきをする」など自由連想語としても子どもと挙げているように，日々の学校生活の中で教員と生徒の間に愛着や親子のような関係性が芽生えるということから子どもと表現されたのかもしれない。そして，保護者にとっての大切な子どもを学校でお預かりしているという意味合いもあるかもしれない。まだまだ心配や不安の尽きない存在として子どもと感じているところもあるのかもしれない。すなわち「生徒」という学校教育という枠での存在としてだけの関わりではなく，多義かつ広義の関係が入り交じっているからこそ「子ども」とも表現するのではないかと考える。学校という枠があることを前提で考えると教員と生徒という間柄かもしれない。しかし関係性の中身は複雑かつ多層であり，一義では言い表せない，時には枠の先にある「“人” 同士の日々の営み」があるということを表していることばであることが言えよう。

5.2.2 「間」というテーマ

1) 「あいだ（間）」における揺らぎ

子ども（内田・永尾，2015），保護者（第1研究），教員（第2研究）の三者の視点から，子どもが欠席し始めた時期から進路実現までの過程を追っていくと，「あいだ（間）」というテーマが浮かび上がる。まず，子どもの視点から見ていくと，「登校すること—登校しないこと（登校したくてもできないこと）」，「こもること—前へ進むこと」，「没入感に漂う時間—誰しもおとずれる節目」，「自分の将来の希望—自分の今の現実」がある。保護者の視点では，「登校させるべきか—休ませるべきか」，「父性的な関わり（押す）—母性的な関わり（引く）」があり，親子関係においては，「親—子」，「依存—自立」がある。また，教員の視点では，「個—集団」，「子ども・家庭の主観—客観」，「父性的な関わり（進路指導）

一母性的な関わり（受容的な関わり）」がある。三者ともそれぞれのテーマのあいだ、また三者のあいだで、どうしたらいいんだろうかという揺らぎを経験しながら、はっきりとした正解のない、つまり割り切れない心を持ち続けているということが言える。

また、三者の大きなテーマとしては「今、ここ—どう生きていくか」があると言えよう。この大きなテーマに関わって子どもの視点から捉えると、思春期という「子ども—大人」のあいだにいるとも言える。不登校の子どもにとっての進路実現に向かう過程は、上述したテーマに加えて思春期という内面世界も揺らぐ時期であり、とてつもなく振り幅が大きい時期であることがうかがえる。内田・永尾（2015）の研究において、本人の「高校入ってリセットできるわけじゃないですか」という語りがあったり、第1研究で、保護者の語りとして「全く誰も知らないところで始めたかったんじゃないかな、全く変わりたいんじゃないかなと思って。だから今までの中学校での不登校とかそういうのも、知らない人のところに行きたかったんじゃないかなと思って」とあるように、子どもは新しい環境の中で、新しい自分としてやり直したいという期待が大きい反面、不安も持っており、期待と不安という大きな幅のあるあいだというテーマの中で「自分になる体験」をしていることが想像できる。第2研究での教員の語りで、「自分になるということは、“自”らを“分”けることであり、痛みを伴う体験ではないか」とあったように、今、この自分との別れと、どう生きていくかという新しい自分に生まれ変わるという「死と再生」（河合，2014）のテーマとも言える大きな痛みを伴う営みをも成し遂げようとしているように感じる。時には辛く、苦しく、さみしさも味わうこともあるが、その揺らぎや痛みを伴う体験を通して子どもは自立していくための大切な力を培っているのではないだろうか。

そして、保護者も揺らぎの中で閉塞感や孤独感にも苛まれるが、子ども理解が深まり、子どもの不登校が表れた意味の捉え方や子どもへの関わり方が変化し、ひいては親子の絆が深まるという関係性の深まりにつながっていくのではないだろうか。

それでは、そういった揺らぎの過程を経ている子どもや保護者に、教員はどんな関わりができるのであろうか。岡野（2008）は心理療法における治療的柔構造を日本建築のしなやかで弾力性のある柔構造に重ね合わせて「まずは偏っている患者さんの心に沿い、あるいは反対側の重しを提供しつつ、一緒に揺れてみるというプロセスが大事です。ただし共振しすぎはいけません」と述べている。第2研究からも明らかになったように、まずは子どもや保護者の揺れを感じ取り、あいだ（間）と一緒に揺らぐ体験を味わうことが教員の大切な姿勢の一つではないかと考える。その姿勢に子どもや保護者は何か手応えのようなものを感じ、関係性が生まれ、信頼感を抱くようになるのではないかと思われる。時には教員自身が揺れすぎてしまうこともあるかもしれないが、それも含めて人間味のある姿勢なのかもしれない。ただ共振しすぎないように、一人の教員だけが関わるのではなく、学校全体で関わることの必要性がここにもあると思われる。そして、欠席継続時期のように表面的には何も動いていないように見える時期にも、実は子どもや保護者の内面の揺れがあるということを感じ、いつでも相談できる存在として居ることが、子どもや保護者にとって心理的な居場所となるのではないかと言える。

2) 生身の人と人の出会いにおける「ま（間）」

第2研究では、ベテラン教員は、子どもや保護者と教員が関係性をつむいでいく過程において、家庭に足を運んだりという直に出会うことを大切にされていることが明らかになった。第1研究では、生徒・保護者

と教員、そして人と人という「二重の関係性」があるのではないかという
ことを考察で述べた。あいだ（間）については、前節で述べたが、木
村（2001）は、間を「あいだ」と「ま」として考え、「あいだ」は空間的
な間、「ま」は時間的な間ととらえ、「ま」は「あいだ」にはたらく「機」
とも述べている。まさしく、本研究における「間」には、木村の「あい
だ・ま」の両方を包含していると言えるのではないかと考える。そして、
木村（2001）は、「ま」と「あいだ」について、音楽での合奏に例えて、
「合奏者の『あいだ』に生き生きとした音楽を響かせようとするならば、
合奏者の呼吸がぴったり合っていないくちはならない。呼吸が合うとい
うことは、そこでなっている音楽についていうならば、『ま』のとりかたが
合うということである」と述べており、日常の人と人の出会いについて
も「自分と相手との『あいだ』が二人の真に『会い合う』場所となりう
るためには、『ま』と呼ばれるようなはたらきが十分にはたらいいて、
二人がそれぞれ自己自身の歴史を生きていながら、その『あいだ』にお
いては、共通の唯一の時間の生成に関与しあっている、ということがな
くはないのではないだろうか」と論じている。本研究に照らし合
わせて考えると、「あいだ」にある「ま」をどう大切にしているかとい
うことにもつながるのではないかと考える。木村（2001）が述べている「共
通の唯一の時間の生成に関与し合うこと」というのは、やはり血の通っ
た生身の人と人が直に出会うことではないだろうか。例えば、子どもが
学校に行きたくても行けない状態（外からは怠けているように見えるか
もしれない）で鬱屈とした気持ちを抱えていることや、保護者が欠席が
続いている子どもを何とかしようとして動いても、子どもが全く動かな
いこと（外からは保護者が子どもを動かすことができないと見えている
かもしれない）に対する苦しみや閉塞感、孤独感などを、少しでも感じ

取れるのは直に子どもや保護者の息づかいに触れることからではないだろうか。第1研究で、保護者が教員のことを「なんかこう、にじみ出るって言うか・・・思っておられることが言葉じゃなくても出てくるのがわかる」と語っているように、いわば人の五感を総動員して伝え合うということが直接出会うことでうまれているように思う。そして、「先生が自分が落ち込んでる時に『なんかあったんか？』って連絡してくれた時もあったから。『あ～わかってんな』とか思ったし。（中略）話を聞いてくれる人が支えでした。先生が一番熱かったかな、中学校の時は」（内田・永尾，2015）「正直な話，こうしてほしいああして欲しいじゃなくて，あの一番嬉しかったのは，生徒のことを忘れないでそうやって来てくれて，話聞いてくれて」（第1研究）など，子どもや保護者の語りにあったように，人の熱が伝わるような教員の姿勢があたたかさとなり，「間（あいだ・ま）」に存在する息づかいが合うことで，子どもや保護者との心のつながりのようなものができ，教員が信頼できる存在となり得るのではないだろうか。

5.2.3 不登校生徒の進路指導の現実

総合考察の第1節，第2節においては，生徒・保護者と教員の関係性に関わる内容を述べた。本間（2004）が「人は何を言われるか（内容）よりも，誰に言われるか（関係）に鋭く反応するもの」と述べているように，不登校支援についても関係性や信頼関係が土台となっていることが言える。特に子どもの欠席が始まった時期から欠席継続時期にかけては，教員にとって信頼関係を育み，関係性を保ちながら関わるのが大切であるということも見て取れる（第1研究）。しかし，進路が現実味を帯びてくる進路決定時期に注目すると，保護者からは「進路に関する情報がほしい」との語りがあり（第1研究），教員からは「進路情報の提供」

や「進学指導に係る分析力」の必要性が挙げられた（第2研究）。また、子ども本人からは「受験は、勉強をがんばるとか学校に行くとかで、がんばらなきゃいけない状況を作ってくれるもので」との語りがあり、義務教育課程修了の節目という逆らえない流れにおいて自分でやるしかないという気持ちになり、節目が進路実現につながる大きな時機となり得る（内田・永尾，2015）。以上のことから、進路決定時期においては、関係性を大切にする関わりとともに、進路を契機と捉え、現実的な進路情報や分析力がないことには進んでいかないということが言えよう。それでは、教員は進路指導を進めていく上で、何が求められるのであろうか。

まず、中学3年生に関わる教員が進路情報を持っておくことは言うまでもないが、中学3年生に関わる教員だけではなく、学校全体で進路に関する情報を共有しておくことが重要であると思われる。学校全体で情報を共有しておくことで、中学校生活3年間を見通した進路指導が行えるだけではなく、日々の関わりにもつながっていくからである。これこそが数字（成績）と希望だけの進路指導ではなく、生徒の日常と地続きの中学校教員だからこそその進路指導になると言えよう。

また第1研究において、協力者から中学校以外の関わりとして、教育支援センター、フリースクール、小学校の先生、病院、警察、児童福祉センターなど多岐にわたる機関との関わりが語られた。2016年に教育機会の確保等に関する施策を総合的に推進することを目的とすることとした「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」（教育機会確保法）が成立し、2017年に基本方針が通達された（文部科学省）。この法律により、フリースクールや教育支援センター、不登校特例校など、不登校の児童生徒が学校以外の教育機会を確保する

施策を国と自治体の責務とし、必要な財政支援に努めるよう求めている。

以上のことから、小中・中高の校種間連携はもちろんのこと、外部機関との連携は欠かせないことは言うまでもない。では、現場にいる教員ができることは何であろうか。まず、様々な関係機関と連携を図っていくために進路先や各機関について知ることからはじめ、できるだけ機関先に足を運び、現場にいる方々と直接顔を合わせ、単なる情報のやりとりだけではなく、人と人とのパイプをつないでおくことが重要であると思われる。そして、人と人が直につないだ連携が生徒や保護者の安心感をもたらすのではないかと考える。

5.2.4 保護者・教員の「独自の視点」～「対話」の重要性～

第1研究、第2研究、内田・永尾（2015）から明らかになったことを以下の表7にまとめた。

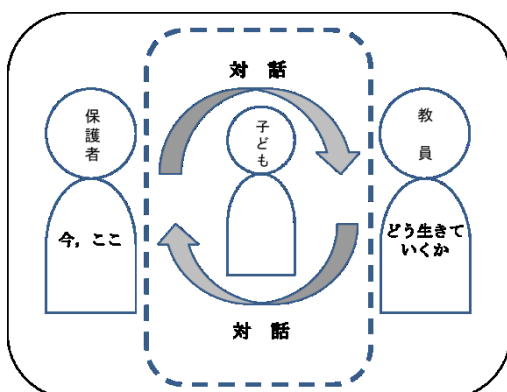
表 7 子ども・保護者・中学校教員それぞれの視点のまとめ

研究 共通性のある テーマ	第1研究〈保護者〉 考察	不登校生徒を進路実現につなげるレジリエンスに関する研究－学校に行ける力の源をめぐって－ （内田・永尾、2015）〈子ども〉 考察	第2研究〈中学校教員〉 考察
関係性	【欠席が始まった時期】関わり最初の姿勢	抱えられ、包み込まれている感覚	生身の人と人が直に出会うことの積み重ねから育まれる関係性～「関係をつむぐ」「足を運ぶ」～
	【欠席継続時期】人間味あふれる関わりから見える「二重の関係性」、そして「関わり続けること」		
	学校全体で子どもを大切にし、担任が「らしさ」を出せる学校のチーム体制とは		
自立	親子の間で起こっていること	進路を通して高まる「自己成長力」	思春期におとずれる自立と進路実現 ～「どう生きていくか」～
欠席継続時期の 子どもの心の動き	子どもの「自分で進むしかない」という芽吹きにつながる欠席継続時期の大人の姿勢	進路実現につなげるレジリエンス特性 1)興味・関心や好奇心による活動性のI wantの力 2)節目や課題に向け、生き残る強い意志を持って 遂行するI have to の力	担任だからこそできる「個」と「集団」のアプローチ ～希望と現実の折り合いを「見極め」ながら 共に探索して～
進路決定時期 の関わり	【進路決定時期】進路指導と人間味あふれる関わり ～父性的・母性的な関わりの特徴～	「母性的な関わり」と「父性的な関わり」	
自分に見合った 居場所の吟味 と自己決定	「居場所」を求めて	「自分に見合った進路の内省」と「自己決定」	
独自のテーマ	保護者の尽きることのない「不安」と 何としても「子どもを守る」という思い		将来を見据えた連携～「話すこと」～

それぞれの研究で明らかになった子どもの視点（内田・永尾，2015），

保護者の視点（第1研究）、中学校教員の視点（第2研究）から、関係性、自立、欠席継続時期の子どもの心の動き、進路決定時期の関わり、自分に見合った居場所の吟味と自己決定という、ほぼ共通しているテーマと、わずかに並列の少ないテーマが浮かび上がった。後者を「独自のテーマ」として捉え、保護者と教員の両者の視点・態度に差異があることの意義や重要性について以下に論じたい。

独自のテーマとして明らかになったものは、第1研究における「保護者の尽きることのない不安と何としてでも子どもを守りたい」と、第2研究における「中学校教員の将来を見据えた連携～託すこと～」である。保護者は、我が子の将来を案じながらも、子どもの今の様子を見てさまざまな不安を抱え、加えて「死にたい」という実際の子どもを聞き、命の危機感を感じている。一方で、教員は子どもが中学校在学中にできることをしながらも、将来を見通して中学校卒業以降も子どもや家庭が関係機関とつながっていけるように「託す」という動きもしている。つまり、保護者は「今、ここ」の方に重きを置きながら日々子どもと接し、教員は「どう生きていくか」ということを描きながら日々動いていると言えよう。これは保護者・教員それぞれが独自の視点で子どもを捉えているのではないだろうか。保護者は一番側にいて子どもを守り、教員は共に感じながらも遠くを明かりで照らすようなイメージかもしれない。その保護者・教員の両者が手を取り合って子どもを守るため



に、それぞれの独自の視点を互いが取り込む必要があると言うよりは、独自の視点を「対話」でつないでいくことが重要なのではないかと考える。（三者のイメージを以下の図9に示す）

図9 三者のイメージ図

保護者は保護者の視点で、教員は教員の視点で、子どもの「今、ここ」と「どう生きていくか」という視点の行き来を対話で深めることが大切なのではないのだろうか。そして、その両者の対話によってつながれた中で、子どもは包み込まれ、守られている感覚を感じていくのではないかと考える。

5.2.5 まとめ～社会的自立を見通した不登校支援における中学校教員の姿勢のありよう～

総合考察において、以上4点を述べてきたが、関わりには母性的な関わり、そして父性的な関わりがある。どちらにも生身の人と人が紡いでいる関係性が土台となっているということがうかがえる。

不登校、進路実現、そして社会的自立というテーマと向き合っていくプロセスは割り切れない世界と向き合うことでもある。割り切れない世界においては大きな揺らぎがあるが、その揺らぎを子ども、保護者、教員と一緒に経験し、互いの心に触れあい、何か心が動く体験をすることの積み重ねの過程が、子どもの自立、自ら立っている力の源につながっているように感じる。割り切れない世界とは、いわゆるアナログの世界である。アナログの世界にはデジタルの世界に比べてノイズが存在する。デジタル化が進む昨今、効率化、合理化を進め、非効率な時間やノイズを排除してよりクリアなものを求めるという傾向がある。しかし、非効率と思われ切り捨てられかねない時間やノイズの中にこそ大きな価値があるのではないだろうか。例えば、生徒について思いを馳せる時間であったり、保護者の葛藤に思いを巡らせる時間であったり、教員がどう関わっていこうか思いあぐねる時間であったり、いわゆるあいまいでわかりにくく割り切れない世界である。時にはスムーズに事が運ばず葛藤が生じることもあるだろう。そういったものも含めて「生」の感じとして

伝わり、そこに生身の人のあたたかさのような価値を見出すのではないだろうか。それは、人と人の「あいだ」に流れる熱や、息づかいの「ま」が感じ取れる血の通った関係であり、泥臭い関係である。そして、人は生来的な本能として生身の人間の熱を感じる関係を求めるのではないか、そういう関係こそが人のこころをあたため、癒やし、力となっていくのではないかと考える。だからこそ、直接人と人が出会って関係をつむぐという、いわば学校教育の中の「アナログ」が今まで以上に大切になってくるのではないかと思われる。つまり、数値化できない心の揺れを感じ取りながら生身の人がいつも居る存在としてとことんつき合うという教員の本質が求められており、不登校支援の出発点となるのではないだろうか。不登校の子どもの視点に立って考えると、家にひきこもりがちである時期にスマホ、パソコン、タブレットといった端末を活用し、SNSでのやりとりをしたり、デジタル機器を利用して学習を進めたりすることも有効である。しかし、そのデジタル機器を利用しているのは「人」であり、いわゆる人同士のアナログのやりとりをデジタル機器を介して行っているということを抜かしてはいけないのではないかと考える。

加えて、関わりとは、教員からの一方通行ではなく子どもや保護者との相互的なやりとりの中でうまれるものであることも本研究を通して感じている。そして、関わりは得手不得手という類いのものでもない。小松（2017）が「教師からの本気の、本物の、心からの関心を、その発言や表現の適否—たとえ結果として間違っていたと後で気づくようなものであっても—に関わらず自分に寄せられることが、子どもたちに安心感と安全感をもたらし、子どもたちの好奇心の発露を励まし、思考や感受性の可能性を広げることにつながる」と述べているように、どういう関わりをするかという“*How to do something*”に重きを置くのではなく、

目の前の子どもや保護者にどういう姿勢で出会うのかという“*How to be with*”がまず何より肝要であり、その姿勢からうまれる関わりが相手に伝わり、関係性の育みにつながっていくと考えられる。そして、その関係性に下支えされながら、子どもは一步一步自立していく力を培っていくと言えよう。

宮本(1986)は、40年近く小学校教師をされている方からの手紙の一節として「若いときは、自分の力を信じてやったことが、子どもにすぐ結果として出ないと、焦りを持ちました。しかし子どもたちはひとりひとりみな違った生命のリズムを持っています。機の熟し方もそれぞれ違います。酒やワイン作りのように、しこみをしっかりやってじっと時を待てば、やがて発酵しよい酒になります。その“待ち”が、若いときには出来なかったのです。そして、やたらに子ども達をいじくりまわし、本来、放っておいても出てくる芽を踏みつぶしてしまいました。いまは、子どもを信じて、じっと待つことができるようになりました」が書かれている。現場にはさまざまな課題が山積しており、不登校支援においてもすぐに結果を求めがちである。迅速な対応や予防的対策は非常に大切であるが、一方で、子どもたちの人生に思いを馳せ、彼らの将来像を思い描き、子ども達が持つ力を大切に育てるということが、本来の教育であるということを、本研究を通して痛感している。教員が時には壁となり、時には温かく包み込む毛布のようにもなり、子どもの力を信じることから始め、子どもや保護者と直にふれ合うことの積み重ねが子どもの可能性を支え、社会的自立にもつながっていくと考える。

5.2.6 今後の課題

第1研究では、中学校において不登校の経験があり、現在進路を実現している方の保護者の方に協力をしていただき、不登校から進路実現に

至った過程からエッセンスを抽出し、今後の実践に生かすという視点で調査を行った。一方で、進路実現に至っていない方もいるという現実もあり、研究で明らかになったことをどう生かしていくかということが今後の課題である。また、第2研究では、ベテランの先生方から不登校支援に関わる教員の姿勢のありようが明らかになった。しかし、学校現場は日々変化している中で、研究で得られた知見・理論と現場で起こっている実態の隙間をどのように埋めていくかということも課題である。

第 6 章 結 論

第 1 研究

- 子どもが不登校時の保護者は不安が尽きず、時には命の危機感も感じており、子どもを守るという思いで日々子どもと接している。
- 欠席継続時期に、子どもが本人のリズムを大切にされるという経験を経ることで、進路決定時期に「自分で進むしかない」という芽吹きにつながり、自分に見合った進路の吟味・自己決定に至る。
- 不登校時の子どもや保護者は「ありのままの自分が受け入れられる」という心理的に居場所と感じられる人の存在によって、物理的な場所が「居場所」となる。
- 反抗期とも重なる中学校期の不登校の親子間は煮詰まっており、教員等、一緒に悩み、考える相談者・協力者の存在によって、滞っていた親子間に風穴を開け、親子の心の安定につながる。
- 教員は、欠席が始まった時期の最初の関わりとして、子どもや保護者に「先生にわかってもらった」と安堵感を感じてもらえることが大切である。欠席継続時期には子どもや保護者の心の揺れを感じ取り、関係性を保ち続けることが求められる。進路決定時期には、関係性を保ちつつ、子どもや家庭を見極めながら、正確な進路情報を伝え、卒業後の居場所を共に探索していくことが肝要である。
- “生徒・保護者と教員”という関係で出会っているが、関わり続ける中で“人與人”という関係も生まれ、「二重の関係性」が存在する。
- 学校としては、学校全体で一人一人の子どもを大切にし、担任が「らしさ」を出せるチーム体制が必要である。

第 2 研究

- 中学校教員は、家庭に足を運ぶなど、生身の人と人が直に出会って関係性をつむぐことに重きを置き、人のあたたかさや待ち続ける姿勢を大切にしている。そして、それらが全ての関わりの土台となっている。
- 不登校生徒と関わる際に、教員は「個」と「集団」の両面のアプローチをしつつ、生徒の今の現実と卒業後の希望を見極めながら共に探索しており、その軸には生徒の将来を見据えた「どう生きていくか」という社会的自立の視点がある。また、生徒や保護者が将来的にも外部機関ともつながっていけるよう「託す」という動きもしている。

総合考察

- 生身の人と人が直に出会う“あいだ”には、“ま”という人同士の呼吸が存在し、教員はその「間（あいだ・ま）」から子どもや保護者の息づかいや揺れを感じ取った上で関わりにつなげている。それらが子どもや保護者にあたたかさとなって伝わり、安心感をもたらす。
- 不登校生徒の進路指導に向けて、中学3年生の担当教員のみならず、全教員で進路に関わる情報や関係機関の情報を共有する必要がある。
- 保護者は子どもの“今、ここ”に重きを置きながら日々接し、教員は子どもが“どう生きていくか”ということを描きながら日々動いている。保護者・教員それぞれが独自の視点で子どもを捉えながらも、独自の視点を「対話」でつないでいくことが重要であり、ひいては子どもを包み込み、守ることにもつながる。
- 不登校支援における教員の姿勢としてのありようは、“How to do something”というセオリーに沿った関わりではなく、“How to be with”という教員の人間性がにじみ出る姿勢からうまれる関わりが子どもや保護者の安心感や教員に対する信頼感につながる。

第 7 章 要約

本研究では，中学校において不登校の経験があり，現在高等学校に進学している，又は社会的自立をしている子どもをもつ保護者と，不登校（傾向）生徒の進路指導に携わった経験がある中学校教職経験 13 年以上の方に焦点を当てて，「社会的自立を見通した不登校支援のあり方」「中学校教員の姿勢のありよう」について，義務教育課程修了時に直面する「進路実現」に注目をして研究した。第 1 研究では不登校経験をもつ子どもをもつ保護者 8 名に半構造化面接を実施し，S C A T を用いて分析した。生成された 373 のテーマ・構成概念は，子ども・保護者・先生を時期別にカテゴリー化を行ったところ，子どもについては 13 のコアカテゴリー，42 のカテゴリー，47 のサブカテゴリー，保護者については 21 のコアカテゴリー，37 のカテゴリー，先生については 15 のコアカテゴリー，28 のカテゴリーにまとめられ，進路実現に至るプロセス図に表された。第 2 研究では中学校教職経験年数 13 年以上の方 13 名に P A C 分析を用いた半構造化インタビュー調査を実施した。各協力者から出されたクラスタのカテゴリー化を行ったところ，「関係をつむぐ」「どう生きていくか」「できることから」「見極める・伝える」「つなぐ」「足を運ぶ」「託す」の 7 つのカテゴリーに分類され，図解に表された。そして，子どもの視点（内田・永尾（2015）），保護者の視点（第 1 研究），教員の視点（第 2 研究）を考察した結果，生身の人と人が直に出会うことから育まれる関係性が土台となっていることが明らかになった。加えて，「生徒・保護者と教員」という関係で出会っているものの，関わりの中で役割を離れて「人と人」というもう一つの関係も生まれ「二重の関係性」

が存在していることが考えられた。また欠席継続時期に，子どもが保護者や教員に自分のリズムを大切にされる経験を経て，「自分で進むしかない」という子どもの気持ちの動きにつながるということがわかった。そして，進路決定時期には教員は関わり続けながら正確な進路情報を伝え，子どもの卒業後の居場所を子どもや保護者と共に探索していくことが，子どもが自分に見合った進路を自己決定していくプロセスを下支えしていることが明らかになった。不登校支援における進路実現に向けた関わりに求められる教員の姿勢のありようは，どういう関わりをするかという“*How to do something*”に重きを置くのではなく，どういう姿勢で出会うのかという“*How to be with*”が肝要であり，教員の人間性がにじみ出る姿勢からうまれる関わりが子どもや保護者の安心感や教員に対する信頼感が育まれ，ひいては社会的自立を見通した進路実現につながると考えられた。

第 8 章 引用文献

- 浅見 直輝 (2018) . 居場所がほしいー不登校だったボクの今 岩波ジュニア新書
- 安住 陽子 (2013) . 教育現場における伝統文化フラの学び 教育情報学研究, 12, 1-12.
- Blos, P. (1962) . On Adolescence: A Psychoanalytic Interpretation. The Free Press, New York. (野沢 英司 (訳) (1971) 青年期の精神医学 誠信書房)
- Bowlby, J. (1969) , Attachment and Loss vol. I : Attachment. Basic Books, New York. (黒田 実郎・大羽 泰・岡田 洋子 (訳) (1976) 母子関係の理論 I 愛着行動 岩崎学術出版社)
- 中央教育審議会 (2015) . チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について (答申)
- 藤岡 孝志 (2005) . 不登校臨床の心理学 誠信書房
- 不登校に関する調査研究協力者会議 (2016) . 不登校児童生徒への支援に関する最終報告～一人一人の多様な課題に対応した切れ目のない組織的な支援の推進～
- 不登校生徒に関する追跡調査研究会 (2014) . 不登校に関する実態調査 平成 18 年度不登校生徒に関する追跡調査報告
- 東 宏行 (2015) . 社会的自立という視点から見た不登校対応・支援ー「心の問題」と「進路の問題」の並列を越えるための考察ー 学校健康相談研究 , 12(1), 22-31
- 本間 友巳 (2004) . 対応の難しい親とどうかかわるか 児童心理 , 58(5),

- 本間 友巳 (2006). 第 1 章 居場所とは何かー不登校・ひきこもり支援への視座 忠井 俊明・本間 友巳 (編) 不登校・ひきこもりと居場所 (pp. 2-25) ミネルヴァ書房
- 一丸 藤太郎・上地 雄一郎・鈴木 康之 (1998). 第 4 章 初期面接と心理力動的アセスメント 鑪 幹八郎 (監) 一丸 藤太郎・名島 潤慈・山本 力 (編) 精神分析的な心理療法の手引き (pp. 60-78) 誠信書房
- 生田 憲正 (2018). 思春期の精神発達における課題 アタッチメント, 分離ー個体化と対象選択をめぐって 教育と医学, 66(10), 40-47
- 稲浪 正充・西 信高・小椋 たみ子・堤 雅雄・大西 俊江・引野 友子 (1978). 学校恐怖症の心理と対策 島根大学教育学部紀要 (人文科学), 12, 43-54
- 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
- 岩宮 恵子 (2009). フツーの子の思春期ー心理療法の現場から 岩波書店
- Jung, C.G. (1963). Memories, Dreams, Reflections “Erinnerungen Traume Gedanken” edited by A. Jaffe: Pantheon Books. (A. ヤッフェ (編), 河合 隼雄・藤縄 昭・出井 淑子 (訳) (1972). ユング自伝 1ー思い出・夢・思想 みすず書房)
- 加嶋 文哉 (2015). 不登校支援は親の心を聴くことから 教育と医学, 63(9), 758-764
- 片山 紀子・角田 豊・小松 貴弘 (2017). チーム学校に向けた現代的課題 (2)ー生徒指導的観点からー 京都教育大学紀要, 131, 33-46
- 河合 隼雄 (1998). しあわせ眼鏡 海鳴社
- 河合 隼雄 (2014). 大人になることのむずかしさ 岩波現代文庫

川喜田 二郎 (1967). 発想法 中公新書

河田 真理 (2013). キリスト教ワーシップダンスにみる両義性－踊り手の内的体験と相互行為に着目して－ お茶の水女子大学人間文化創成科学研究科博士(学術)学位論文.

木村 敏 (2001). 「あいだ」と「ま」 躁鬱病と文化/ポスト・フェストゥム論 (pp. 357-371) 弘文堂

北村 勝朗・齋藤 茂・長山 貴洋 (2005), 優れた指導者はいかにして選手とチームのパフォーマンスを高めるのか?－質的分析によるエキスパート高等学校サッカー指導者のコーチング・メンタルモデルの構築－ スポーツ心理学研究, 32(1), 17-28.

小松 貴弘 (2016). 第6部 教員としてどのように力を身につけていくか 第47章 保護者と関わる力 角田 豊・片山 紀子・小松 貴弘 (編) 子どもを育む学校臨床力 多様性の時代の生徒指導・教育相談・特別支援 (pp. 204-205) 創元社

小松 貴弘 (2017). アクティブ・ラーニングを育む関係のあり方－経験を育む関係性の視点から－ 京都教育大学大学院連合教職実践研究科年報 6, 13-22

広辞苑 第七版 (2018). 岩波書店

厚生労働省 (2015). 18歳以下の日別自殺者数 自殺対策白書

京都府 (2017). ひきこもり実態調査結果について

Mahler, M. S. Pine, F. & Bergman, A. (1975), The Psychological Birth of the Human Infant. Basic Books, New York. (高橋 雅士・織田 正美・浜畑 紀 (訳) (1976) 乳幼児の心理的誕生－母子共生と個体化 黎明書房)

Maslow, A. H. (1954). Motivation and Personality. New York, NY: Harper

- & Bros. (小口忠彦監 (訳) (1971). 人間性の心理学 産業能率短期大学出版部)
- 宮本 輝 (1983). 命の器 講談社
- 文部省 (1992). 登校拒否 (不登校) の問題について－児童生徒の心の居場所づくりを目指して (学校不適応対策調査研究協力者会議報告)
- 文部科学省 (2010). 生徒指導提要
- 文部科学省 (2010). 文部科学統計要覧 教員の年齢構成
- 文部科学省 (2017). 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基本指針
- 文部科学省 (2018). 文部科学統計要覧 教員の年齢構成
- 文部科学省 (2018). 平成 29 年度 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
- 内藤 哲雄 (2002). P A C 分析実施法入門 [改訂版] 「個」を科学する新技法への招待 ナカニシヤ出版
- 内藤 哲雄・井上 孝代・伊藤 武彦・岸 太一 (編) (2008). P A C 分析研究・実践集 1 ナカニシヤ出版
- 岡野 憲一郎 (2008). 治療的柔構造－心理療法の諸理論と実践との架け橋 岩波学術出版社
- 大場 信恵 (2010). 臨床心理士の立場からみた不登校の今 教育と医学, 58(11), 14-27.
- 大谷 尚 (2011). SCAT : Steps for Cording and Theorization －明示的手続きで着手しやすく小規模データに適用可能な質的データ分析手法－ 感性工学 : 日本感性工学会論文誌, 10(3), 155-160.
- 大谷 尚 (2016). 質的研究とは何か－実践者に求められるその本質的で包括的な理解のために－ 学校健康相談研究, 13(1), 2-13

- 品川 裕香 (2013). 「働く」ために必要なこと ちくまプリマー新書
- 田中 哲 (2017). 「ここにいていい」と実感できる場ー子どもの居場所を考える 児童心理, 71(13), 1-12.
- 徳田 仁子 (2010). 学校臨床における保護者面接で考えたいこと 子どもとの心と学校臨床, 3, 45-53
- 土田 義郎 (2009). 認知構造の分析法の比較 評価グリッド法とPAC分析 日本建築学会 2002 年度大会(北陸)学術講演梗概集, 2002(D-1), 845-846, 2002-2009.
- 内田 良子 (2015). 不登校をしている子どもの現実 学校健康相談研究, 12(1), 2-11.
- 内田 利広 (1999). 第2章 学校カウンセリングと発達課題 友久久雄 (編) 学校カウンセリング入門 (pp. 45-79) ミネルヴァ書房
- 内田 利広・永尾 彰子 (2015). 不登校生徒を進路実現につなげるレジリエンスに関する研究ー学校に行ける力の源をめぐってー 京都教育大学紀要, 127, 103-118
- 山本 雅哉・服部 康子・吉田 晴美・由良 渉・奥澤 嘉久・塩見 豊・永尾 彰子 (2017). 学校不適応の未然防止のためにⅡ～小学校3・4年生(前思春期)への大切な関わり～ 京都府教育委員会
- 山中 康裕 (1978). 思春期内閉 Juvenile Seclusionー治療実践よりみた内閉神経症(いわゆる学校恐怖症)の精神病理ー 中井久夫・山中康裕 (編) 思春期の精神病理と治療 (pp. 17-61) 岩崎学術出版社
- 横田 隆 (2011). 不登校の子を担当する教師をどう支援するかーチーム援助の視点から 児童心理 65(9), 104-110.
- 和田 慶治 (1972). 不登校 辻 悟 (編) 思春期精神医学 (pp. 103-114) 金原出版

若林 慎一郎（1980）．登校拒否症　医歯薬出版

■ 時期について

■ お子様の様子や保護者様の思い・葛藤、学校との関わりについて

	欠席が始まった時期	欠席が継続していた時期	進路決定の時期	中学卒業後～現在
● お子様の様子・思い・葛藤等				
● 保護者様の思い・葛藤等 (親子関係・家族関係・お子様 への関わり等も含めて)				
● お子様や保護者様と中学校との 関わり等 (先生、友人、学級など)				
● 中学校に求められること等				
● その他、学校以外の関わり等				

■ 振り返って思われること

付録2 研究の説明及び同意書

「社会的自立を見通した不登校支援のあり方に関する研究」の説明および同意書

本研究を次のように実施いたします。研究の目的や実施内容などをご理解いただき、本研究にご協力いただける場合は、同意書にご署名をお願いいたします。

■ 研究の目的

この研究は、中学校に登校しないあるいはしたくともできない状況にある生徒やその保護者への中学校教員の関わりや姿勢のありようについて検討することを目的としています。

■ 研究の方法

この研究では、1時間～1時間半程度の面接をさせていただきます。面接内容は IC レコーダーで録音し、逐語録を作成して分析します。面接は原則1回を予定していますが、分析をする中で改めておうかがいしたいことが出てきた場合、追加面接を改めてお願いすることがあります。研究期間は 2019 年 2 月中旬までを予定しています。

■ この研究によって予想される心身への影響

面接を進める中で、お話しすることがつらい場合は、無理にお話しいただくなくても構いません。お申し出いただきましたら、いつでも面談を中断します。

■ 研究の参加と撤回について

研究の趣旨をご理解いただきご協力いただければと思いますが、説明を聞いてお断りいただくこともできますので、辞退を希望される場合はお知らせください。研究への協力に同意しないことで不利な扱いを受けることや、不利益を被ることはありません。同意後も、同意をいつでも撤回することができます。途中で辞退された際は、収集したデータは廃棄し、研究に用いることはありません。

■ 守秘や個人情報、研究データの取り扱いについて

この研究で話していただいた内容を研究目的以外に用いることはなく、守秘をお約束します。また、個人情報を保護するため、お名前などは研究データから取り除き、厳重に保管いたします。

■ 研究成果の公表の可能性

研究の成果は、修士論文としてまとめる予定です。論文ではお名前などの情報は個人が特定できない表記にします。ご希望であれば、論文作成前に逐語録を確認していただくこともできます。

■ 研究者、および問い合わせ先について

研究のことで何かわからないことや心配なことがありましたら、以下の連絡先までご連絡ください。

研究者： 永尾彰子

所 属： 京都教育大学大学院教育学研究科 学校教育専攻 学校教育専修
教育臨床心理学コース

住 所： 〒612-8522 京都府京都市伏見区深草藤森町1

Email：

電話番号：

平成30年 月 日

京都教育大学大学院教育学研究科
教育臨床心理学コース
永尾 彰子 様

名 前

同 意 書

今般、「社会的自立を見通した不登校支援のあり方」に関する研究に関わるインタビュー調査について、調査実施の意義、目的、方法、個人情報の保護方法などについて十分理解しましたので、調査に協力することを同意いたします。

付録3 第1研究：結果（各協力者のSCAT分析による結果—理論的記述、疑問・課題）

付表 1 協力者A

理論記述	欠席が始まった時期
	・保護者は学校に行くべきという考えにより、学校に行かないということは先の道を全て閉ざされる、断たれるというような思いを抱いている。 ・学校に行かせなければならないという保護者としてのプレッシャーを感じ、子どもに登校を無理強いする。 ・保護者としてのプレッシャーの背景には、家庭における母親役割としてのプレッシャーや家庭内での孤独感がある。 ・強く登校を促した際に子どもに精神症状が表れたり、子どもの居場所が学校にないということであれば、保護者は子どもが安心できる居場所として家に居てもいいのではと半分仕方ないという思いから無理に登校させなくなる。 ・相談できる場はおろか、相談に関する情報もない状況の中、親子だけで過ごすことが多く、親子関係が煮詰まるため、保護者が相談できる場所や子どもが学校以外の安心して過ごせる場所が必要である。
	欠席が継続していた時期
	・中学校での受容的な学校体制や学習（進路保障）を含めた継続的なふれあいやサポート、教員による心の通った関わりによって、学校と家庭との信頼関係が育まれる。 ・学校と家庭との信頼関係によって、保護者は安心感を持ち、保護者が抱えている絶望感や孤立感から解放され、周囲のネットワークも活用できるようになる。 ・保護者がネットワークを活用することで、子どもは教育支援センターに通室するという選択肢もできる。 ・子どもも保護者も良い関わりと感じる中学校の先生は、ほっとかれるときみしいが強引に引っ張られるとしんどいというような葛藤を受け止めつつも、つかず離れずの距離感で見放さず、急かさず、ほどよくあたかい関わりをしている。そういった先生との関わりによって、劣等感に苛まれひきこもりがちな状態から、親子共々本来感を取り戻す。 ・子ども本人の時の流れによる成長（時熟）により、地域に馴染み、親子共々本来感を取り戻す。
	進路決定の時期
	・義務教育課程修了という節目を迎え、親子共に内申書や学力など不安と焦りを抱えながらも、子ども本人はなんとか自分で道を切り拓いていかなければならないという気持ちからとにかく勉強をするようになる。 ・保護者は高校受験に関わる情報が十分でないことによる不安感や孤立感を持つが、不登校生徒を受け入れる進学先があるという情報を得ることで、卒業後も居場所があるという安心感が生まれる。 ・先生からの進路に関する情報提供や的確な進路指図により、子ども本人は見通しを持って、モチベーションが高まる。 ・先生との関わりの中には信頼関係が肝要で、本人の意思や希望を尊重し、保護者にとっても相談しやすい存在であることが大切である。
さらに追求すべき点、課題	振り返って思うこと
	・保護者は、子どもの将来に対する尽きない不安を抱えながらも、義務教育課程修了という節目における進路実現の経験を通して得た自信や成長を実感し、子どもが徐々に自立に向かっていくことを感じている。
・学校に行くべきと言う考えの元はどこから来ているのか。 ・仕方ないという思いは、登校すべきという四われからの脱却ではないだろうか。 ・家庭内での母親役割のプレッシャーを深める必要があるのではないかな。 ・相談できる場所があるかどうかは保護者の情報収集の力や被援助志向にもよるのではないかな。学校はそのあたりを見極めた上でどの関わりが必要なのではないかな。 ・学習支援の先には学力に関わる進路保障がある。 ・先生の「にじみ出てくる人間性」とは一体どういうものなのか。 ・ほどよい関わりを見出す手がかりはどこにあるのか。 ・子ども本人の時の流れによる成長とは、時が熟するのを待つことではないかな。 ・現実的な問題として、不登校時のいわゆる学校の内申点や成績が大きな不安材料となるため、本人の本来の学力を進路に反映させるためにはどうしていったらよいかな。 ・卒業後の居場所の選択肢の情報を学校ががどれくらい持っていて提供できるかで進路先はかわってくるのではないかな。また、居場所の選択肢は地域差が大きく、少ない地域は進路につなぐににくいのではないかな。	

付表 2 協力者C

理論記述	欠席が始まった時期
	・担任の先生による <u>不登校の原因探し</u> をするという関わり方は、子どもの担任の先生に会うことに対する抵抗感を生む。
	欠席が続いていた時期
	・子どもは<u>生活リズム</u>が乱れる。 ・子どもは<u>人の目を気にする</u>が、<u>近所の方</u>の<u>変わらない関わり</u>があることで安堵感を感じる。 ・保護者は、<u>子どもがぐっすりできる時間を保障</u>しながらも、<u>担任の先生との噛みあわなさ</u>や<u>先生からの情報不足</u>を感じており、<u>不登校の原因探しに焦点を当てる先生との間に軋轢</u>が生じ、<u>悩みを一人で抱え込み心理的孤立</u>さえ感じている。 ・保護者は<u>スクールカウンセラー</u>に相談をし、<u>スクールカウンセラーの受容と共感の姿勢</u>により、<u>本来感を回復し</u>、<u>保護者自身のこころも変化</u>する。加えて、<u>子どもに対する理解も深まる</u>ことで<u>子どもの受けとめ方も変化</u>するということからも、<u>保護者にとって相談することは意義深い</u>。 ・子どもは、<u>教育支援センター</u>での<u>一対一の丁寧な関わり</u>や<u>学習指導</u>、<u>自己を肯定してくれる先生の声かけ</u>により、<u>先生という存在に対する信頼も回復し</u>、<u>教育支援センターが心理的居場所</u>にもなる。 ・子ども本人が<u>学校内のスクールカウンセリング</u>につながることで、<u>保護者は光がさすような感覚</u>をもつ。
	進路決定の時期 ・中学校3年生になり<u>進路決定の時期</u>が迫ってくると、<u>子どもの中に自分で進むしかないという思い</u>が生じ、<u>自分に合った進路の吟味</u>をし始める。 ・<u>進路に対する期待と不安が入り交じるアンビバレントな気持ち</u>がある。 ・<u>オープンスクールでの体験</u>は、<u>進路の自己決定</u>をおける基になる。 ・子どもは、<u>教育支援センター</u>への<u>通所も続けて行くことで自信や自己肯定感が回復</u>し、<u>人の目も気にならなくなる</u>。そして、<u>本人の進路実現に対する学習のモチベーションも高まっていき</u>、<u>生活面においても自分のペースで進めていけるようになる</u>。そういった過程が<u>社会的自立の力</u>につながる。 ・本人は、<u>中学卒業後から高校入学前のつなぎ期間における不安</u>もあるが、<u>高校へ慣らし通学</u>をしながら乗り越えていく。 ・保護者は<u>同じ立場の保護者との交流</u>を持つことによって、<u>不登校に関する情報</u>が得られる。 ・保護者は、<u>子どもの中学校卒業後の不安や将来の不安は尽きない状態</u>である。 ・毎日のように家庭に<u>足を運ぶ担任の先生の熱意や細やかな心遣い</u>により、<u>親子と先生の関係性が変化</u>する。<u>担任の先生の寄り添う姿勢や共感</u>は、<u>保護者にとっても心理的サポート</u>となる。 ・子どもへの<u>個に応じた、大切にされている感覚</u>を持てる関わりが大切であると同時に、<u>保護者への労いやフォロー</u>も大切である。
	振り返って思うこと
	・保護者は子どもの不登校を振り返って、子どもにとってあの時間が必要だったんだらうという<u>不登校の捉えの変化</u>がある。 ・<u>先生の心ない言動</u>は子どもを<u>教師不信</u>に陥らせる。 ・<u>不登校のきっかけが打ち明けられないことは、本人のプライドの妨げ</u>によるものである。 ・不登校初期の先生の関わりとして、子ども本人に原因をたずねるだけでなく、<u>学級の人間関係についての情報収集</u>をする必要がある。 ・<u>時を経てわかること</u>として、不登校当時の子どもには、<u>保護者のいわゆる父性的な関わり(押し出す力)</u>と<u>母性的な関わり(包み込む力)</u>の押し引きの塩梅や<u>子ども本人のペースを大切にすることが肝要</u>である。 ・子どもを支える保護者にとっては、一人で抱え込むことも多いため、<u>保護者が先生や相談機関などに相談することの意義</u>が大きい。
さらに追求すべき点、課題	・不登校の原因探しに焦点を当てる「問題焦点型」の関わりを最初にとすると、本人は教員に対する不信感を持ちやすいのではないか。 ・「自分はどうみられるか？」というのは思春期から青年期にかけてのテーマでもあるのではないか。 ・教員には、「個」に起こっていることと「集団」で起こっていることを両方捉える力が求められているのではないか。(学級経営の視点) ・学習支援の先には学力に関わる進路保障がある。 ・教員個々の進路情報の共有を進めていく必要がある。一方で、進路情報の「何を伝えるか」よりも、「誰が伝えるか」という側面も大きい。 ・不登校の子どもをもつ保護者の横のつながりはどう作られていくのか。 ・子どもは、進路実現を通して現実検討力も身につけていくのではないか。 ・居場所のなさや危機をもちたらずではないか。 ・社会的自立をしている現在から見ても、不登校は過去のものとなり、捉え方の変化が起こっているのではないか。

付表 3 協力者D

理論記述	欠席が始まった時期
	- 子どもは、中学校に対する拒否感が強い一方で保護者に心配をかけたくないという思いもある。 - 保護者は学校に囚われず、どこでも学べるという考えで子どもと接している。
	欠席が継続していた時期
	- 子どもは、中学校との隔たりを感じる一方で、家庭での居心地の良さを感じ、家で好きなことに没頭するという時間を過ごす。 - 保護者は、本人が好きなことに没頭する時間を保障する。 - 進路を考え始める時期の担任の先生からの働きかけ(外部機関の紹介等)は、本人は学校以外の場所へ行くという自己決定を促す。 - 保護者は子ども本人の自己決定を尊重する。 - 毎日家庭へ足を運ぶ担任の先生の一生懸命さや誠実さが保護者と先生の関係性を育む。
	進路決定の時期
	- 進路を強く考える時期になると、本人の進学したいという強い意志が芽生える。 - 担任の先生の熱意やチーム体制で子どもを受容する学校体制によって再登校が促される。 - 子ども本人は、不登校期間の内申点を心配している。 - 子ども本人は進学に向けて自ら学力向上に励む。
さらに追求すべき点、課題	- 子ども本人が好きなことに没頭する時間を保障するということは、ある種居場所の保障になるのではないかな。 - 学校と外部機関との連携が必要であるとともに、教員自身も本人の「登校」という考えから、他機関への通所などの考えを持つ必要がある。 - 現実的な問題として、不登校時のいわゆる学校の内申点や成績が大きな不安材料となるため、本人の本来の学力を進路に反映させるためにはどうしていったらよいか。 - 担任教員の熱意も必要であるが、その担任教員を守り、支える学校体制がないと担任教員は動けないのではないかな。

付表 4 協力者E

理論記述	欠席が始まった時期
	保護者は学校には行くべきという考えのもと、学校に行かなければ社会的自立ができないのではないかと不安に思い、登校を無理強いをする。
	欠席が継続していた時期
	- 子どもは、昼夜逆転など生活リズムが悪化する。生活リズムの悪化が行動化につながる場合は、児童福祉センターに相談・連携が必要になることもある。 - 保護者として打つ手がない状態で、焦りと葛藤が続くと、保護者自身も心身の健康に支障をきたす。 - 保護者は、子どもへの接し方がわからず、中学校に対してなんとかしてほしいという期待がある。 - 保護者は、学校側に子どもを問題児扱いされると、学校との隔たりを感じる。
	進路決定の時期
	- 同居する家族構成の変化によって、子ども本人も生活リズムが回復する。 - 生活リズムが回復することで、再登校につながり、落ち着きを取り戻す。 - 進路決定の時期に、子どもは進路に対して焦りを感じ、オーフンスクールに参加するなど、進学先を吟味し始める。 - 保護者は、進路情報が不足している中で、内申点や学校の出席日数の心配もあり、なんとしてでも中学校に行くべきという思いで子どもと接する。 - 学校には教室以外の居場所や子どもと関わる教員が不足しているために、学校に物理的・心理的居場所のない子どもは、疎外感や見放され感から欠席につながる。 - 保護者は、同じ立場の他の保護者との交流や相談の機会を欲している。 - 学校との隔たりを感じている保護者の中には、子どもが不登校であることにに対して劣等感や肩身の狭い思いを抱く保護者もいる。 - 変わっていきこうという本人の思いがある中、フリースクールの情報を本人に提供することでフリースクールに通うという選択肢もできる。 - 学校に行けていない、勉強してないという自信のなさや投げやりな気持ちをもつ子どもが、フリースクールに通うことによって新たな道の探索をし始め、自分に見合った進路を選択するようになる。 - フリースクールでの出席は、学校の出席日数にもなるということもあり、保護者の安心につながる。 - 保護者は、中学校教員に対して、不登校相談・外部機関に関わる情報不足を感じている。 - また、出席日数が進路に関わることにしても、本人が保護者の不安につながっている。 - 保護者は、子ども理解を一緒にすすめるためのいつでも相談できる存在を求めており、先生に対して子ども本人のみならず保護者への支援の必要性を感じている。
さらに追求すべき点、課題	振り返って思うこと
	- 保護者は、学校だけに囚われず、個に応じた学ぶ場所や学び方があると感じている。 - 中学校期の不登校は、反抗期が重なり、保護者は子どもに対して関わりにくさを感じている。 - 保護者は、喧嘩する姿勢で関われなかったという後悔や、接し方を学ばなかったという思いを感じている。 - 欠席が継続している時期には、子どもがゆっくりできる環境を保障し、本人が動き出すまで待つ姿勢が必要である。 - 子どもの「今」を大切にしながら、不登校に関わる情報を得て、時間のゆとりや心のゆとりを持ちながら子どもと接することで、保護者自身の心のもちようも変わると感じている。
さらに追求すべき点、課題	- 保護者が孤立感を抱いている時に、実際保護者の思いをどうキャッチし、どのように支えていくのか。 - 現実的な問題として、不登校時のいわゆる学校の内申点や成績が大きな不安材料となるため、本人の本来の学力を進路に反映させるためにはどうしていったらよいか。 - また、出席日数が進路に関わることにしても、本人が保護者の不安につながっている。 - 集団における個別の配慮は実際はどうなのか。 - 学校と外部機関との連携は必要である。 「変わっていきこう」という本人の思いはどこから湧いてくるのか。 - 学校内での居場所のなさを学校体制としてどう改善していけるのか。 - 同じ不登校の子どもをもつ保護者との交流をどう図るか。 - 進路情報のみならず、外部機関の情報も保護者や子どもに行き届いていないという現状がある。

付表 5 協力者F

理論記述	欠席が始まった時期・欠席が継続していた時期
	・親子だけではどうしようもない状態の時に、近所をはじめ、外部機関など周りの方の助けや協力を求め、第三者の存在が親子の間に入ることでも落ち着きがはかれる。 ・保護者は、<u>子どもが大切にされていない、必要とされていない感覚や学校体制に柔軟性のなさ</u>を感じることで、中学校に対して不信感を抱く。 ・不登校が継続している時期に、中学校の先生が<u>子ども目線で受容的に寄り添い、子どもを信頼する姿勢や一生懸命な思い</u>で子どもと向き合うような関わりが必要である。
	進路決定の時期
	・進路を考え始める時期に、本人に「<u>変わらなければ</u>」との意志が生まれ、現状から脱却しようと動き始める。 ・進学に関する情報が不足していると、保護者だけで情報収集しなければならぬため、中学校からの進学に関する情報提供を必要としている。 ・子どもの自己肯定感や自己理解、自己成長力を高める先生の声かけや関わりにより子どもも変化し、子どもの行動化も落ち着く。 ・先生の<u>子どもの心が開いていくような関わり</u>により、中学校が子どもにとって魅力のある学校となる。 ・先生の関わりや、子どもにとって<u>魅力のある学校</u>になることによって、子どもは進路に関して<u>次のステージを考える力</u>が芽生え、中学卒業後の進路についても自然と考えるようになる。 ・進路決定の時期に、<u>子どもの担任の先生に対する信頼感</u>、保護者と先生が<u>チームみたいな関係</u>でいること、そして<u>子どもの仲間の存在、担任の先生の他生徒への働きかけ</u>が大切である。
	振り返って思うこと
	・保護者は、子どもが不登校になると他の親の子育てと比較し、<u>親としての自責の念</u>が生まれがちであるが、周りに<u>心を聞いていき</u>、一人で抱えこまないことが大切である。 ・子どもが不登校の時期に、保護者は<u>親子関係のあり方</u>をもう一度考え直し、親子で話し合いながら、どこか「<u>なんとかなる</u>」という思いを持つことが必要である。 ・不登校という時期を通して、保護者のみならず、子ども自身も人の優しさや人への感謝の心、<u>人とのつながり</u>を実感する。
さらに追求すべき点、課題	・保護者が相談しやすい関係や環境を作ることが大切である。 ・子ども本人は生活リズムが乱れがちであるが、本人は昼間に起きていると劣等感をより感じるからこそ夜に活動するのではないか。 ・「子どもの心が開いていくような関わり」をしている先生は、子どもや保護者のどういうところを大切にされているのか。 ・柔軟な学校体制をどう構築していくか。

付表 6 協力者G

理論記述	欠席が始まった時期
	・中学校入学以降の学習のプレッシャーや劣等感等は、不登校の一因となり得る。 ・子どもに対して先生方の特別な配慮があるが、かえって<u>集団生活のしづかさ</u>につながる場合がある。
	欠席が継続していた時期
	・保護者が、病院等外部機関へ相談したり、SGへ相談したり、同じ立場の保護者と交流したりと、<u>できることは何でも薬にもすがらない</u>思いで行動に移す。 ・保護者が動けば動くほど子どもは学校から気持ち離れ、<u>親子間で歯車の噛みあわなさ</u>が生じる。 ・保護者自身が心身の健康に支障をきたすことがある。 ・保護者は、周囲の理解（保護者の職場など）によって、<u>親にしかできないこと</u>に力を注ぐことができる。 ・中学校のセオリー通りの対応や形だけの教育相談体制では、担任の先生と親子との関係性が築きにくい。
	進路決定の時期
	・子どもは高校へ進学する覚悟を持ち始め、保護者は<u>葛藤を抱えながらも子どもの社会的な自立を見通して高校進学</u>はしてほしいという思いを抱く。 ・先生は、子どもの命を尊重するという大きな視点をベースに、<u>傾聴・受容の姿勢で本人のリズムを尊重し、自己肯定感を育む関わり</u>が求められる。 ・学校組織としては、<u>教育相談の充実や学校と家庭をつなぐという役割</u>が求められる。 ・先生は、<u>進路先の選択肢を提供しながら、子どもだけでなく、保護者への支援が必要である</u>。
さらに追求すべき点、課題	振り返って思うこと
	・子どもは<u>節目を好機として動き出す力</u>をもっている。 ・不登校時において<u>親子の感情は影響し合い</u>、保護者の心もザワザワする。 ・保護者は、<u>親としての覚悟</u>を持ち、子どもに対して時には<u>ほどよい押し引き</u>もしながら、<u>傾聴して待つ姿勢</u>が大切である。
さらに追求すべき点、課題	・不登校の子どもをもつ保護者同士の交流の場を持てるようにするにはどうしていくことが必要か。 ・セオリー通りの対応ではなく、保護者に寄り添うと言うことはどういうことなのか。 ・スクールカウンセラーが効果的に動ける学校体制をどう構築していくか。 ・いわゆる本人の「子ども時間」と「学校時間」のバランスを図りながらのアプローチとは。 ・教員が子どもの命を尊重する姿勢が大切である。 ・教員の教育相談分野に関する研修の必要性。

付表 7 協力者H

理論記述	欠席が始まった時期
	・保護者は無理をさせたくないという思いから、登校を無理にさせない。 ・相談時の担任の先生の心ない第一声は、保護者に怒りや不信感を抱かせる。 ・保護者は何としてでも子どもを守るという思いを持ち、子どもにとって家庭が変えられる場所となるよう努める。
	欠席が継続していた時期
	・子どもは、ひきこもりの状態が続き、自己肯定感が低下し、人目をばばかりのような様子がある。 ・中学校での不登校は、反抗期の時期とも重なり、保護者としては心配も募るが、成長の段階として捉えることで心配を飲み込む。 ・保護者は、不登校状態であることに対する心配が子どもの負担にならないように配慮している。 ・保護者の悩みを家族と共有・協力することによって、一人だけで抱え込まなくてよくなる。 ・担任の先生と一旦信頼関係が崩れると修復は困難である。 ・担任の先生が親子と信頼関係を築くことが難しい時は、学年主任の先生等、他の先生が親子とつながれるような体制が必要である。
	進路決定の時期
	・本人は自ら高校の資料を取り寄せる等、進路情報を収集したり、進路実現に向けて学力向上に励んだりするようになる。 ・保護者は子どもの社会的自立を願っており、進路に対する迷いを感じながらも、不登校生徒を受け入れる高校があるという情報を知ること、将来に光が差し込むくらいの思いになる。 ・担任の先生に対してあきらめの気持ちがあると、進路決定の時期であっても先生との関わりは進路面談だけにとどまる。 ・保護者は、担任の先生の受容的で親身な関わりや保護者との協力体制を求めている。具体的には、進路情報や進路先の選択肢の提供といった進路指導を必要としている。 ・不登校時期を通して、担任の先生と子どもの関係性のみならず、保護者とも信頼し合える関係性が肝要で、そのベースには担任の先生の一生懸命さや思いやりのある親身な姿勢がある。
	振り返って思うこと
	・保護者は、不登校時期に一貫して何より子どもの命を大切にし、何としてでも命を守ることを最優先にしている。 ・不登校経験からの子どもの成長を保護者は感じている。 ・保護者は、子どもの不登校に対する捉え方の変化を感じている。
さらに追求すべき点、課題	・休み始めた時の担任の最初の対応の姿勢として大切なことは何か。 ・学校と外部機関との連携の必要性。 ・外部機関として、教育支援センターやフリースクール等が、不登校生徒の物理的居場所が近隣にない地域はどうしたらよいのか。 ・子どもの不登校時に命の危機も思うこともあり、保護者の「子どもを何としてでも守る」という思いが常にある。教員は、そういう思いを汲み取りながら関わる必要がある。

付録4 第1研究：生成されたカテゴリー一覧表

付表 8 生成されたカテゴリー一覧

【子ども】一欠席が始まった時期

コアカテゴリ	カテゴリおよびローデータ	カテゴリ 該当者数
状態像	不登校の兆候 行き渋りがありつつも、でも休みがだんだん増えていく形になったんです。	6
	症状の表れ とりあえず朝学校に行くってなると、トイレと往復なんです。そのうちえずくし…。	5
	登校の限界 制服が全然着れないって感じになって。で、ゴールデンウィーク明けからパタッと行けなくなったんですけど。	2
	ひきこもる 家でも部屋に籠もりっきりという状態で。	3
	劣等感 もうアップアップで、当然授業も抜けてるから、歯抜けのように抜け出してたから、宿題もできないし、やっぱりこう追いつかない。	2
	親に心配をかけたくないという思い やっぱり親のことを考えたら学校に行った方がいいよねって言う感じの思いはあったと思います。すごい真面目な子なんで、親思いなんで、だから心配かけたくないっていうのはあったんですけど。	1

【子ども】一欠席が継続している時期

コアカテゴリ	カテゴリおよびローデータ	カテゴリ 該当者数
状態像	生活リズムの乱れ 昼夜までいかないけど、夜中とか朝方まで起きてる生活だったので。	3
	人目をばか 教室、裏口から、それに行くのもたまたま授業で、他の学年の子が廊下歩く姿見たらもう学校入れなくて、なんていうのかな身を隠す、隠れて入って行ってましたね。	3
	自己肯定感の低下 夜とか、全然人にも会わないから、夜に一緒にドライブ行ったりとかしてましたね。	2
	学校との隔たり 本当に担任の先生が来てくださって、会ってお話したいんですけどもっておっしゃるんですけど、一度も会ってないんです。	2
	問題児扱いされる状況 ちょっと保健室じゃない場所にも行ったりすると、そこ行っただけ？勝手な行動したみたいで、結構問題児扱いされてたんですよ。	1
	反抗期との重なり 焦りと葛藤の毎日だったし、でもいうこときいてくれない、反抗はしてくるわで、そんな日々を過ごしてましたね。	3
家庭	居心地の良さ すごい家系が穏やかなんで、だから子ども達が穏やかな子達ばかりなので、(中略)うちの環境は子ども達には多分すごい居心地が良いんだと思います。	1
	没入感 絵描いたり、ギターで歌歌ったり、なんか趣味って言うか、やりたいことがたくさんあったので、時間はあっという間に家に居ても過ぎてたみたいです。	1
	地域とのつながり ちょっと外出たときに声かけてもらったりして「別にどうもおもわれてないや」と。(中略)「前と変わらんように話してくれた」って、	1
	学級での自己存在感 何か自分の中には関わってると思ってたみたいやし、なにか自分の中でつながりがあるっていう感覚はあったみたいだから。	1
学校	学校に対する好意的な感情 多分ね、中学校はね、学校は行けてなかったけども、好きだったから、だから高校は本当に普通にいけたんだと思う。	1
	学校に行きたいけど行けないジレンマ 自分の中で行きたいんだけど、行けないっていうのがあったみたい。	1
	スクールカウンセラーの存在 2年生の終わりですね。終わりに、初めて子どもからカウンセリング受けるって言いましたんです。	1
	自己肯定感の高まり みんなが「すごい！こんなできるの！？」っていうようなことをさしてくれたことでやっぱ自信にもつながったし。	1
取り戻し	本来の自分の取り戻し 日中ウロウロ…できなくて、それが家から出やすくなっただけです。	1
	学校以外への通所 担任の先生がこういう感じのところもありますって、こういう考えもありますっていう、いろんな選択肢を持ってきてくださって、それでそれこそ、あ、じゃ～本人に聞いてみてどれがいいかっていうのを確認しながらって言う感じ。	1
時の流れによる成長	子ども本人の時の流れによる成長 おっきくなってきたのもあって、日中出てもそんなに人通りに出てても目立たなくなってる。小学生の頃とかは昼間ウロウロしてると、なんで？って感じになって。中学校で背も高くなってくると、そんなにウロウロしてても目立たなくて、違和感なくなったというか。	1

【子ども】－進路決定の時期

コアカテゴリ	カテゴリ	サブカテゴリおよびローデータ	カテゴリ 該当者数
状態像	義務教育 課程修了 という節目	義務教育課程修了という節目 本人もいつまでもこれではだめっていうのは頭ではわかってるので。やっぱり高校進学っていうのが、なんか新しい自分に変われるきっかけっていうかな。	2
	自分で 進むしか ない	自分で進むしかない 次進路のことを思った時に、このままでは進まないなと思ったんだと思うんですけど。	6
		生活リズムの回復 生活リズムを整えることで学校に行くって言うのでって言う感じで。ちょっと変わったんです。4月。一旦落ち着いてきたんですよ。乗り越えたのかな。全部じゃないですけど、だいぶ落ち着いてきたんです。	2
		学力向上 勉強に関しては、努力家なので、テスト前っていったらしっかりと勉強してわからないところあったらちゃんと聞きに来てましたし、一番努力してたんですかね。	2
		再登校 本人がやっぱり高校進学したいので、行ってみるっていう気持ちになって	2
		焦り 焦りが本人に出だして、行く高校なかったらどうしようってなって。	2
	焦り・ 心配	自信のなさ 本人もこんなだったら学校も行けてないし、勉強もしてないしって言うので、高校なんて行くとこないって言う気持ちでいてましたね。	1
		内申点・学力の心配 内申書、それこそ大変だったと思います。1年、2年が学校行けてないので。2年生の時は1だったの で、そこから克服させるって言うのは大変だったと思う。	3
	居場所の なさ	居場所のなさ 行き場がない感じですね。(中略)もう受験モードに入ってるから教室もびりびりしてるから勝手な行動したりとかしないように、それを約束できるなら登校してもいいみたいに言われた。	1
	両価的な 気持ち	両価的な気持ち 本人がすごいやる気になってもちろん不安もいっぱい口にはしたけども	2
先生の 関わり	的確な 進路指導	的確な進路指導 自分がどの辺の立ち位置がわからなくて、どの辺の学校に行けるのかも全くわからなくて	2
	友達の サポート	友達のサポート 人の存在やと思いますね。友達もすごいサポートしてくれてたけど、先生の信頼感みたいなのもあったと思いますけどね。お友達に対してもお願いみたいなのも、先生がしてくださってたと思いますね。	1
	声がけや関わり による変化	声がけや関わりによる変化 校長先生もすばらしかったし、担任の先生も良かったですし、表情がまずねどんどん変わっていったし。学校の授業が始まる前に、「今日はどう？」みたいな先生とお話してから授業スタートみたいなんですよ。(中略)ちょっとしんどかったりしたらそこで先生とお話する、ちょっとリセットしてからやるって感じだったんです。まあ無理もさせない感じなんで。	1

動き出す	回復	回復 自分からこれは間違えてたんかなって気づかしてもらえて言うか。自らが成長する力って言うのを養ってもらえてる学校なんだなってすごい思いました。担任の先生もそんな感じでしたね。「すごいよね」とかっていつも声かけが自己肯定感を高めるような言葉がけがいっぱいあって。	2
	見通し	見通し どういことをどうい高校があるかっていうのを、中3の時に教えてくださると、そのためにどうすればいいかとかが見えてくるかなと。(中略)高校の特色とかも教えてくださると、自分に合った高校を受けられやすいです。	1
	モチベーションの高まり	モチベーションの高まり ビックリしたのが、3年生になってから、わからないところ出てきたから先生に聞きたいって、学校の先生にこのプリントどうやってるんのかわからないし、抜けてるかもしれないって、そんな感じだったので聞きたいって、プリントのこと聞きたいんだけどって言って。	2
	次のステージを考える力	次のステージを考える力 オープンキャンパス行ったり、見に行ったりとかしてて、場所も遠かったんですけども、本人はそっちの方に行きたいなって傾いてはいたんですね。	2
自分に 見合った 進路の 吟味	オープン スクール での体感	オープンスクールでの体感 何回目かのオープンスクールの時に上級生の子達の話聴くって言うのがあって。	4
	内省	内省 頑張れるかな、俺でも頑張れるかなって。	1
	吟味	吟味 通信制って本人は決めてたみたいなので。本人がオープンキャンパス行く日を調べて、それで行って、一つのとこだけじゃなくていろいろ見に行ったんですよ。	3
自己決定 と 揺らぎ	強い意思	強い意思 あの時はとりあえずこんな高校あるよって教えてもらって。やっぱり自分からそこに行くって。(中略)でも別の高校の方は送り迎えできるけども、こっちはできないよ、いいの？って言ったら、がんばるって言って。	2
	覚悟	覚悟 なんか覚悟はあったみたい。高校はがんばらなって言う。	2
	不安	不安 次が不安、あいたら。あいたら、高校も決まってるけども、あいたら高校が不安。	1
自立への 成長	自立への 成長	自立への成長 ちょっといい加減だった、それがこなすようになったんです。それはすごい大きなことだったな、あの子にとって、今の続いているのはね。(中略)きちっとすることはして、今きちっと就職して、仕事できてるのはそれだと思うんです。	2

【保護者】—欠席が始まった時期

コアカテゴリ	カテゴリおよびローデータ	カテゴリ 該当者数
思い	学校に行くべきという考え 行かせようって言う感じで思ってた、なるべく行かせようって思ってた。行かせてた。	3
	閉塞感・孤独感 学校に行けなくなったら道が閉ざされてしまうというか、こう、他の道がなくなってしまうような気がして	2
	子どもが学校に大切にされていない感覚 学校がこんなに子ども一人のことを心配してくれてるんやっていう姿勢を見せてほしかった。そしたら子どもにも伝わるやろうと、その思いみたいなものが。	1
登校の 無理強い	登校の無理強い かなりきつく行くように戻るように、夏休み明けとか。	3
影響し合う 親子の感情	影響し合う親子の感情 最初のうちは私もここで無理でもいやさないと不登校になったらっていう思いがあったから、ほんまに怒りながらもいかしてたけども、結局自分が怒って無理に行かすとひどくなるんですよ、逆効果でした。	1
相談できる ネットワーク	相談できるネットワーク 何人も協力してくださって、近所の人。近所の人に来てくれると間に人が入るので少しクールダウンするから。	2
登校に対する ある種あきらめ の思いから 休ませる決断	登校に対するある種あきらめの思いから休ませる決断 半分仕方ないなと思ってたので、もう家に…いいやって、無理に行かせようと思わなかったんです。	2
先が見えない 閉ざされた 不安	先が見えない閉ざされた不安 多分ずっと2人だけだったらお互いに不安で。	1
子どもを守る	子どもを守る 勉強したいと思ったらどこでもできるし、それこそこんなしんどい思いするんだったら、もういいやん、学校行かなくてもいいんちゃうって言って、学校だけが人生じゃないし、学校を卒業するだけが人間ほんと生活していく上で必要なところではないし。(中略)行かなくても良いじゃない、生きてたらいいいやんっていうのが別に学校行かなくても、本当に必要であればどこでも勉強できるし、勉強したいと思うんだったら。	3

【保護者】—欠席が継続している時期

コアカテゴリ	カテゴリおよびローデータ	カテゴリ 該当者数
思い	わらにもすがる思い とにかくどんなことでもいいからってということで、わらにもすがる思いってこれのことですね。(中略)こんな話が良いつて言われたら一緒に行きとか、神社神さん参りから何か何までしましたけれども。	6
	子どもが学校に必要とされていない感覚 子どものことを必要としてくれてるんだなって言う風に思ってくれるかなと思ったけど、全くだしたね。	1
	休ませる決断の揺らぎ 行かそうかいそうとか、私の周りのお母さんとかでもここでなんか引張ってでも引きずってでも行かせなかったら長引くとか、ずっとこのままになるとか、	1
煮詰まる 親子関係	煮詰まる親子関係 私が動けば動くほど、子どもは学校から気持ち離れていったっていう気がしますね。	4
一緒に悩み、 考える相談者・ 協力者の存在	家庭 子ども寝てから相談したりして、向こうは向こうでこうじゃないかとかって。言っただけで、なんかあったら話できるから。	1
	学校 先生がちよこちよこ来てくださったのがすごいよかったなって。やっぱね、親子2人だとね、良い時と、沈み出すと一緒に沈んでしまうんですよ。お互いにわかってはいるんですけどもね、ストレスとかがピークになると、言ったら駄目なことを言ってしまうとか、今までここまで来てたのが、その一言で・・・ってなったりっていうのがすごいあるから、たまに先生らが入って、子ども先生らに「大丈夫大丈夫」って言ってもらって安心するのと一緒に、親も安心するんですよ。	4
	外部機関 病院に思春期の不登校のことを扱う先生がいらっしゃるって言うのを聞いて、それ予約して行っただけです。子ども連れて。	2
	地域 同じ不登校のお母さんと一回あった時に、実はうちもこれこれこうでって、(中略)同じそういう悩みのある人やから余計重みもあったらうけど。だから、なんていうかな、そんなに大丈夫って言われるのも、普通に学校行ってる子のお母さんにいわれるよりも安心感があったかな。そういうちゃんと高校なって行けるようになったよっていう人の話を聞くと、うちもなるかなって希望になった、かな。	5
	相談の意義 だいぶ変わりましたね。抱きしめられるようになりましたもんね。それまでがずっとしんどかったです。	1
子どもの 安心を 第一に	子どもの尊重 なるべくね、外に連れ出したいなあと思って。でもこの近所では全然あかんかったから、買い物行くにもわざわざ違う県まで行ったりね。なるべく連れ出したりするように。車の道中でいろいろなしゃべってね。もうすごい話はね、しましたね。	5
	子ども理解の深まり ずーっと人と比べるんです、他の子と。うちの子だけどうしてもダメだとか、できないとか。あと将来どうなるのかなとか、不安だったんです。スクールカウンセラーの先生にそれ話したら、「しんどくなかったですか？」って一言ってくださってね、涙出てきましてね。そこからですね。色んな子がいるからその子に、いろんなね、人それぞれだから、個性があるから、個性だと思って、	1

	安心感	
	周りがほんとに良い人たちに変わったので、それでなんて言うかな、気持ち的にはほんとに楽になったし、元気になりました。私は本当に変わりました。	1
取り戻し	孤立感・絶望感からの解放	
	あの～真っ暗だったんですけど、真っ暗って言うか……(中略)たくさんの人で1人をこう分散してみてもらえることで私がいっぱい楽になりました。本当に。	2
	本来の自分の取り戻し	
	だいぶ変わりましたね。抱きしめれるようになりましたもんね。	1
子どもの社会的自立に対する不安	子どもの社会的自立に対する不安	
	学校で社会性を学ばなかったら大人になってもこのままって情報ばかりあったので。	2
子どもを守る	子どもを守る	
	やっぱり我が子ですしね。何があっても守ったるっていう感じですね。とりあえず生きててって感じですね。	1

【保護者】—進路決定の時期

コアカテゴリ	カテゴリおよびローデータ	カテゴリ 該当者数
思い	劣等感 行き場がない感じですね。	1
	現実的な問題 どこ行くとこなくなるって感じで、どこかに進学させたいか思いつつ、もうテストだけ受けに行かないとだめとか、必死になって言っていました。	1
関わり の 試行錯誤	関わりの試行錯誤 押しては失敗しとかね、余計なこと言って失敗しとかね、そういうので2人で泣き～の怒り～のしながらだったから、もうこれ以上言ったらっていうのがある程度わかってくるから、性格的なもんとかね。	2
父性的な関わり と 母性的な関わり の塩梅(あんばい)	父性的な関わりと母性的な関わりの塩梅(あんばい) 自分の中でもどこまで押してあげて、どこまで叱咤激励をしてあげて、どこで引いてあげるって言うのがね。自分でもわからんようになって。	2
進路実現に 向かって	先生とのチーム連携 私も含めてですけど、なんというか、チームみたいになってきました。	1
	進路情報 何個がこういう高校があって、特色はこうでっていうのを、子どもにもわかるように出してくださって、選択肢がいくつかわかるように出してくださると、これやらないといけないとか、勉強しなきゃいけないとか。	5
	相談者の存在 本当にその頃はそういう不登校仲間って言うのがいなかったんですよ、保護者に。私の周りの人でもないんです。身近な人では。	2
揺れる親と 子どもの 自己決定の 受容	光がさす思い 不登校の生徒を受け入れてくれる高校の話だったから、うちの子のための学校だ！ってキラキラってなったんですよ。	1
	葛藤 正直ね、葛藤はありましたね。やっぱりね、子どもに申し訳ないですけど、変なプライド。(中略)子どもが選んだことだから。次3年間通ってくれるんだったら、どうにかがんばってくれるかもしれないなど。	1
	迷い とりあえず、今のご時世高校だけは出てほしいと思ったんですね。できたら普通科のと思ったんですけど、でも本人が行きたがらないし、(中略)私の中でも迷って言うか。	1
尽きない 不安	尽きない不安 高校となると通信制にしろ毎日ね、通わないといけないとか、その上行ったらさらに毎日ずっと仕事しないといけない。そう考えた時に、ちょっとやっついていけるかなとか不安はありましたね。	3
子どもを 守る	子どもを守る 子どもには絶対守ってあげるからとは言いました。	1

【先生の関わり】—欠席が始まった時期

コアカテゴリ	カテゴリおよびローデータ	カテゴリ 該当者数
担任の先生 の関わり	関わりの最初の姿勢 寄り添う力ですよね、子どもに。視線が一緒というか。自分でもそうやったら嫌やなっていうのが一生懸命子どもの話を聞いてくれたりとか。	4
	家庭に足を運ぶ 担任の先生が心配してくださって結構毎日のように顔出してくれたんですね。「本人さんとお会いしたいです」って いんですけども、もう学校って聞いたら、もう気分が滅入るような感じだったので、一切担任の先生来てくださっても会 えないっていう感じで。	3
柔軟な 学校体制	柔軟な学校体制 まだ子どもに近い距離で、関係築こうとしてくれた先生もいたから、その先生に来てもらえませんか？みたいと言っ たら、それも無理だったし、担任を差し置いてそれはできないみたいなの。	1
いつでも 相談できる 存在として	相談できる存在 私がパソコンをさわってなかったんで、情報が入ってなかっただけかもしれないんですけど、相談するところがなく て・・・。	1
子どもの 「今」の 居場所の探索	子どもの居場所 子どもが「家に居させてほしい」って言った時から、もう居場所が学校にないんであれば、家にいた方がいいかなと 思って、	1
信頼関係を 育む	信頼関係 子どもと先生がうまくいってたらちょっと安心。一番接してるのは子どもですからね。	2

【先生の関わり】一欠席が継続している時期

コアカテゴリ	カテゴリおよびローデータ	カテゴリ 該当者数
受容的な 学校体制	先生のチーム体制 中学校に受け入れてくださるようお願いしに行っただけですが、すごく快く対応してくださって、すごく待遇が良かったんです。どういう風にしたら良いかって言う風にいつてくださって、3人、教頭先生と学年主任の先生と、担任になる先生と3人がチームを組んで、やってくださったんです。	5
	教育相談体制 一人でずっと抱えて、どっちかゆと抱えてきたことになるんですね。それでちょっとカウンセリング受けてみませんかみたいな感じで言ってくださったんですね。	2
	外部機関との連携 担任の先生がこういう感じのところもありますって、こういう考えもありますっていう、いろんな選択肢を持ってきたって、	1
人間性が にじみ出る 担任の先生の 姿勢	にじみ出る人間性 なんかこう、にじみ出るって言うか・・・にじみ出るって言うか、思っておられることが言葉じゃなくても出てくるのがわかる。	1
	一生懸命・誠実 担任の先生は絶対卒業してもらいたいって、私がほんとに一生懸命守りますから絶対悪いようにはしませんからっていうお話を何回もいただいて、ほんとにまっとうな転校っていうのも考えたんですけども、とにかく強く先生から絶対守りますって言う感じで。	4
	思いやり もっと心配したってよ、担任でしょって。(中略)それだったら親身になってくださる人のところに行こうって。	1
	受容・寄り添い とにかく私が相談しやすい雰囲気ものすごくあったんです。	5
	つかず離れずの距離感 学校には行けないですけど、でもわがままなんですけど、ほっとかれるっていうのもけっこうさみしいものがあるって、そうかと言って、学校に来い来いっていわれるのもしんどいんですけど、本当にわがままなんですけど、適度な感じで「どうしてる？」って感じで、来いともいわれないけど、なんかこう普通にソフトな感じで、適度な関わりで時々「どうしてる？」って感じで、気にかけてくださるって言うだけでなんかすごく安心感って言うか、こう完全に何も連絡がなくなっちゃうと結構さみしいもんなんですよ。たまに「どうしてる？」って感じで連絡くださったりするとすごく嬉しかったりするんで。	1
	子どもを信頼する 子どものことを信頼してくれたりとか、そういうところですよ。	2
	継続的に気にかける あの正直な話、こうしてほしいああして欲しいじゃなくて、あの一番嬉しかったのは、生徒ってことを忘れないでそうやって来てくれて話聞いてくれてちょっとたまに勉強してみよとか、	2
ほどよい距離感 の関わり・ あたたかさが 伝わる 人間味あふれる 関わり	ほどよい距離感の関わり・あたたかさが伝わる人間味あふれる関わり やっぱり定期的にね、先生が家に来てくれて、なんていうの結構たわいもない話してくれて。学校のこととかじゃない別のこととかね、バズル一緒にしたりね。	4
信頼関係の 構築	信頼関係の構築 信頼関係かな。コミュニケーションが取れてるとなんか無理なこと言われても許せる気持ちも出てくるので。それも大事ななって思いますね。コミュニケーションと信頼関係かな。	3

【先生の関わり】ー進路決定の時期

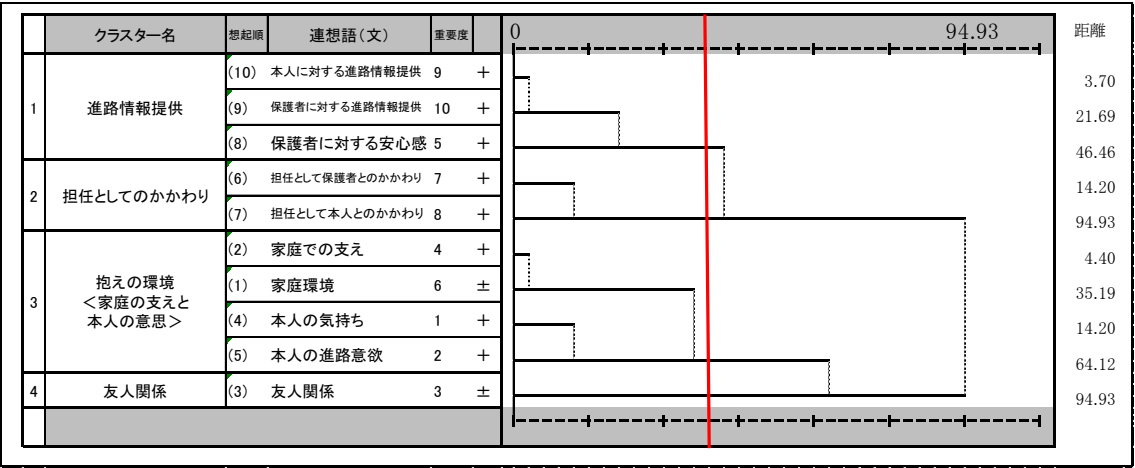
コアカテゴリ	カテゴリおよびローデータ	カテゴリ 該当者数
学校体制 の充実	組織的な受容体制 担任の先生がもし学校に来ることができるようになったら、それこそ私が守りますし、しんどかったらすぐ保健室とか別の部屋にも移動できるように考えてますし、って言う感じで。	2
	教育相談の充実 生きてることが大事だからねっていうことを聞いてくれる、学校のこともわかる、けれどもそういったカウンセラーっていうかね、スクールカウンセラーのようなことも役割も果たしてくださるそういう先生がいましてくれたら随分違うのかなって思いますね。	2
	外部機関との連携 学校の先生知らないですよ。だから適応指導教室とか、中学校の話も、こっちからもちかけないと知りませんね。	1
いつも 変わらない 担任の先生 の姿勢	いつも変わらない担任の先生の姿勢 やっぱり先生の気持ち、どんだけ心配してくださっている、一生懸命してくださっているって言うのが伝わったらこっちも相談できるし、それに対して調べてくださって、こっちも調べるし、向こうも調べてくださってってなったら、お願いしようって思う。	6
的確な 進路指導	的確な進路指導 進路決定の時に…やっぱり情報ほしいですね。そういういろんな情報を。こんな学校があつて、ここはこんなやりかたで、こんなんでって。どれくらいの成績で入れてとか、そういう細かい情報を持ってきたら助かりますね。選択肢はこんな学校もってなるし。情報が欲しいですね。	4
あたたかさが 伝わる 人間味あふれる 関わり	心が通った関わり 動き出す速度がね、いわゆる学校時間じゃないんですよ。その子の時間になっちゃうんで、いろんなことが間に合わなくなるってことで、周りの大人は早く早くって焦っちゃうんですけど、いわゆる学校ということにとらわれなければ、チャンスっていつかあつてっていうところを残しながら話っていうか、相談に乗ってくださればいいのになと思いつつ、実際忙しいのでねっていうところがあるんですけど、進路指導の先生でなくてもいいから、その学年団の中でやっぱり、そういう思いを受け止めてくれる先生がいて、学校とつないでくれるそういう人が一人いればいいのかな。	7
	集団の仕掛け 人の存在やと思いますね。友達もすごいサポートしてくれてたけど、先生の信頼感みたいなのもあつたと思いますけどね。お友達に対してもお願いみたいなのも、先生がしてくださってたと思いますね。	1
	保護者への労い・フォロー 先生は私のことを良く言ってくくださるんです。褒めてくださるんですよ。すごい楽でした。	4
子どもの 「これから」の 居場所へ	子どもの居場所 ちゃんと先生に理解してもらってその子に応じて接してくれはったからよかったかなって思うんです。	3
信頼し合える 関係性	信頼し合える関係性 結局最後まで行けることはなかったけども、でもなんていうか、不登校の間の中学校との関係性はあつたような気が…全く学校と離れてしまってるって言う感覚はなかった。ほとんど先生は毎日来てくださったし。	5

付録5 第2研究

結果（各協力者のPAC分析による結果—デンドログラムと総合的解釈）

協力者 I

協力者 I は、連想刺激文に対して自由連想から 10 個の項目を挙げた。付図 1 は協力者 I のデンドログラムである。デンドログラムから調査者が 3 つないしは 4 つのクラスタに分け、協力者に確認すると、4 つのクラスタ分けに対して同意が得られた。



付図 1 協力者 I のデンドログラム

総合的解釈

【クラスター 1】は、中学三年生という義務教育過程修了という節目において、不登校生徒本人のみならず、保護者も含めて卒業後の進路に対する不安をもっており、その不安感を下げて安心してもらい、見通しが持てるように、生徒だけではなく保護者にも多様な情報が必要であると語っており、『進路提供情報』と命名された。

【クラスター 2】は、本人に寄り添い、保護者の迷いや焦りを理解しながら、関係性を育んでいくと本人と保護者の思いも聴くことができ、その安心できる“心のつながり”こそが担任の一番大切な部分と語っており、『担任としてのかわり』と命名された。

【クラスター 3】は、大切なのは「本人の意思」ではあるが、一方で経済的な部分も含めた家庭の見極めを担任として持つておくことが大切であると語っており、『抱えの環境<家庭の支えと本人の意思>』と命名された。

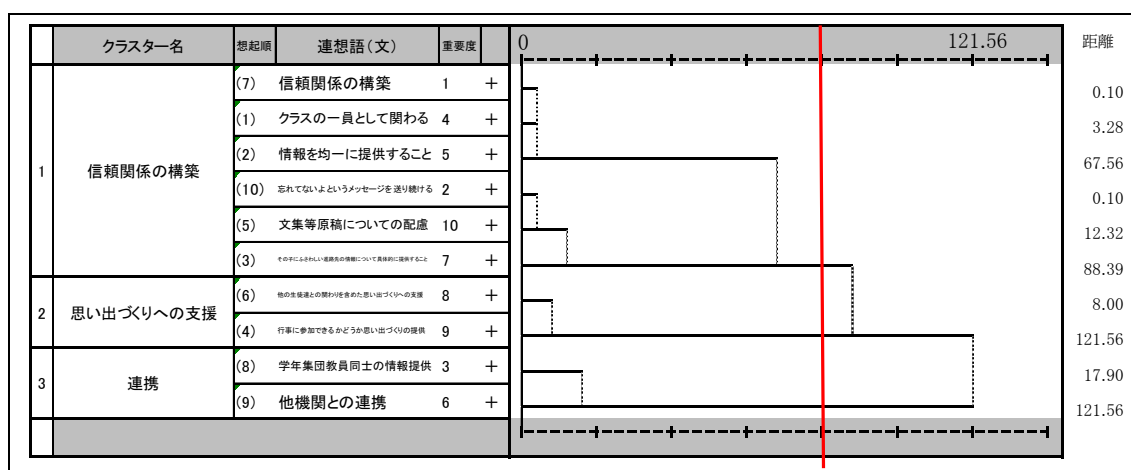
【クラスター 4】は、子どもは子どもの社会で生きているから、家庭と学校だけではなく、子ども同士の関係性を見極めつつ、有効な資源であれば周りの友人にも I 働きかけることが必要であると語っており、『友人関係』と命名された。

全体的に見ると、協力者 I は何よりも大切な教員としての心構えや姿勢として、まず「寄り添って関わること」を挙げており、そうした担任としての関わりによって本人や保護者との関係性ができ、それぞれの思いも聴くことができると語っている。義務教育課程修了年度の中学 3 年生において、本人のみならず保護者も卒業後の進路について不安感を抱えていることを理解し、まずは安心してもらうということに主眼を置いていることが推察される。また、不登校生徒とその保護者に進路に関する情報が行き届いていないことを課題としながら、安心してもらうため、見通しをもってもらうために、多様な進路情報を提供しているところは非常に興味深い。ともすると進路情報の提供は、生徒本人の焦りや不安をあおるかもしれないと躊躇してしまう面もあるか

もしないが、これは卒業が迫っている中学校3年生においての進路指導だからこそ働きかけであると考えられる。そして、「寄り添いながら関わること」と並行して、客観的な視点で家庭を見立てながら、家庭を支え、「抱えの環境」を育む働きかけをしていることも注目すべき点である。本人の希望を第一に尊重しながらも、本人の能力や意欲、家庭の経済的な部分も含めて実現可能かどうかの見極めもしており、協力者Ⅰの進路指導が一時的な進路の保障ではなく、長期的な視点に立っていることがうかがえる。加えて、「子どもは子どもの社会で生きている」という視点も持ち合わせ、関係性を見極めつつ周りの友人関係にも働きかけるという点が、地域の学校であるからこそそのアプローチではないかと推察する。

協力者Ⅱ

協力者Ⅱは、連想刺激文に対して自由連想から10個の項目を挙げた。付図2は協力者Ⅱのデンドログラムである。デンドログラムから調査者が3つないしは4つのクラスタに分け、協力者に確認すると、3つのクラスタ分けに対して同意が得られた。



付図 2 協力者Ⅱのデンドログラム

総合的解釈

【クラスター1】は、学校に登校していなくても、担任教員として常にクラスの一員として忘れていないというメッセージを送り続けると語られ、家庭訪問や学級通信等で教員の方から動きつつ、生徒とつながりながら信頼関係作りを大切にされており、『**信頼関係の構築**』と命名された。

【クラスター2】は、担任として、義務教育課程最終年度に集団の中で何か心に残る思い出を持ってもらえればという願いを持ちながら、クラスの生徒も含めて学級に仕掛けるイメージと語っており、『**思い出づくりへの支援**』と命名された。

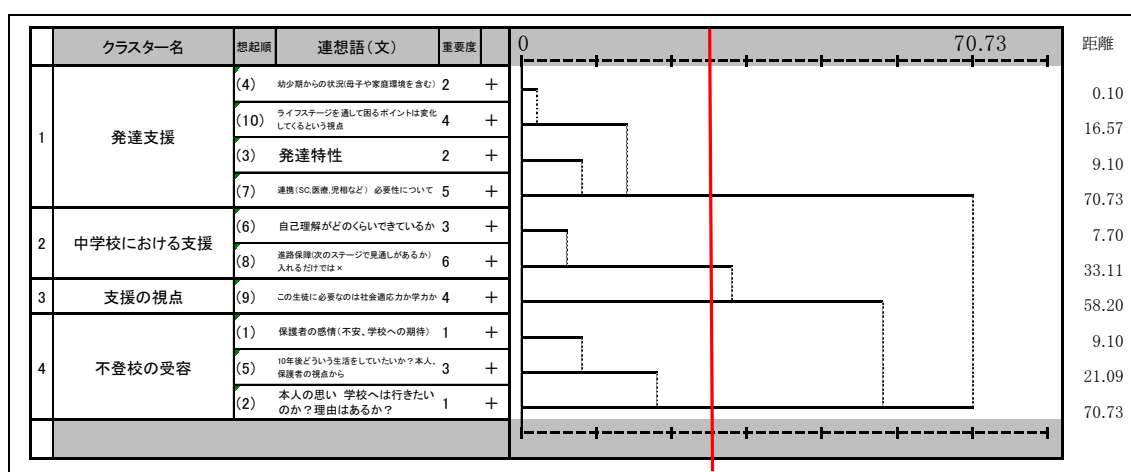
【クラスター3】は、学年集団教員同士が情報提供し合い、また他機関の活用もしながら支援につなげると語っており、『**連携**』と命名された。

全体的に見ると、協力者Ⅱは、まずクラスの一員である不登校生徒を常に気かけながら、信頼関係を構築していくことを大切にしていることがうかがえる。具体的には家庭訪問等、教員自らできる働きかけをし、信頼関係を保ちながら生徒理解を深め、進路に関する情報についても生徒にふさわしいものを見極めながら提供していることが推察される。また、義務教育課程最終年後である中学校3年生として、本人の心に一生残るような思い出作りについて学級の中で支援したいということも語られている。生徒ひとりへの「個のアプローチ」に対して、学級への仕掛けと語られていることから「集団のアプローチ」と言える。「思い出づくりの支援は人の心の中の

もの、いわゆる“ソフト面”と語られていることから、集団の中での生徒本人の心の成長を願い、担任としての働きかけを実践していると言えよう。一方、“ハード面”として進路保障についても語られていることも注目すべき点である。進路保障については、担任一人で動くのではなく、学年集団教員や他機関との連携も挙げられており、担任教員による「個」と「集団」へのアプローチを包み込みながら下支えしていることが推察される。

協力者K

協力者Kは、連想刺激文に対して自由連想から10個の項目を挙げた。付図3は協力者Kのデンドログラムである。デンドログラムから調査者が3つないしは4つのクラスタに分け、協力者に確認すると、4つのクラスタ分けに対して同意が得られた。



付図 3 協力者Kのデンドログラム

総合的解釈

【クラスター1】は、中学校の状況だけを見たその場限りの支援ではなく、幼少期からの将来までのライフステージを見通した支援につなげていくことの必要性を語っており、『**発達支援**』と命名された。

【クラスター2】は、思春期という発達段階を通して自己理解が進み、自分を受容することで一歩進み出し、進路にもつながっていく、そしてそれは義務教育課程が修了する時期である中学校3年間だからこそその支援とも語っており、『**中学校における支援**』と命名された。

【クラスター3】は、教員が生徒にとって社会適応力か学力か何が必要なのかということを偏らずに考えることが生徒の自己理解などにもつながっていくと語っており、『**支援の視点**』と命名された。

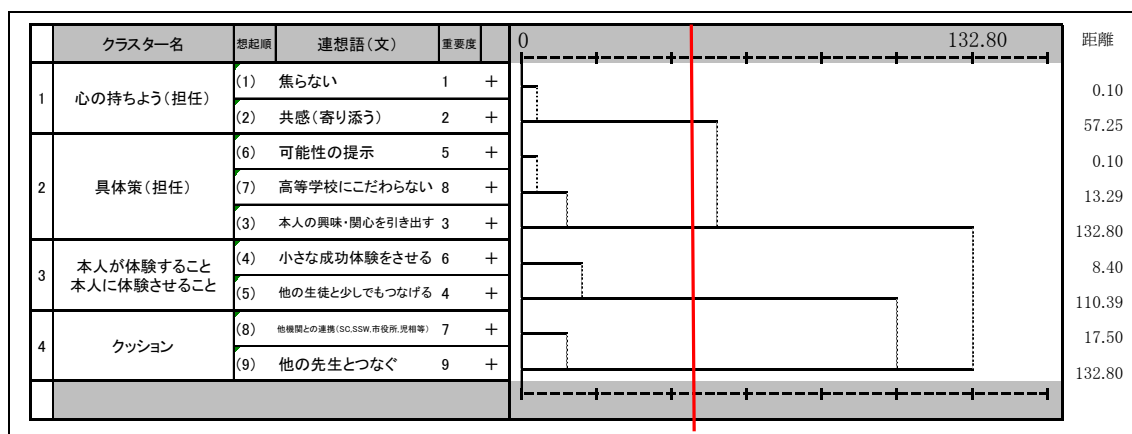
【クラスター4】は、教員は、不登校は誰にでも起こり得ることや学校に行けないことは悪いことではないという姿勢で、保護者や生徒本人の感情の揺れに寄り添わない限りは支援にならないと語っており、『**不登校の受容**』と命名された。

全体的に見ると、協力者Kは、不登校は誰にでも起こり得ることであって、学校に行けないことは悪いことではないという姿勢で、何よりもまず生徒本人や保護者の感情の揺れに寄り添うということを大切にされている。生徒や保護者に寄り添いながらも、中学校の状況だけを見たその場限りの支援ではなく、生徒の発達特性も含めた幼少期からの状況を見て、将来のライフステージにまで見通しを持って支援を考えていることは注目すべき点である。生徒のライフステージにおいて、思春期の真っ只中にある中学校期は義務教育課程修了という進路の節目でもあることから

ら、自己理解や自己受容が大切であると語っていることは興味深い。中学校という時期で自己理解や自己受容を進めていくためには、中学校教員が社会適応力か学力か、生徒にとって何が必要かということを偏らずバランスよく見ていく視点が必要であるとも語っている。こういったことから、教員による不登校の受容は生徒や保護者の「感情面」、すなわち「主観」を受け止めていることに対して、支援の視点による見立てから中学校における支援につなげていることは、いわば「客観」的な視点からの「アクション」と言えよう。これら「主観」と「客観」の両方を持ち合わせた教員の姿勢が、生徒の社会的自立を見通した支援につながっていくと推察される。

協力者L

協力者Lは、連想刺激文に対して自由連想から9個の項目を挙げた。付図4は協力者Lのデンドログラムである。デンドログラムから調査者が3つないしは4つのクラスタに分け、協力者に確認すると、4つのクラスタ分けに対して同意が得られた。



付図 4 協力者Lのデンドログラム

総合的解釈

【クラスタ1】は、教員側の感情面、心の持ちようと語っており、『心の持ちよう(担任)』と命名された。

【クラスタ2】は、教員がする具体的な手立てと語っており、『具体策(担任)』と命名された。

【クラスタ3】は、3年生に限らずするべきことでもあるが、卒業という節目を控えた特に3年生にとってこれからの生き方を考える過程で必要であると語っており、『本人が体験すること・本人に体験させること』と命名された。

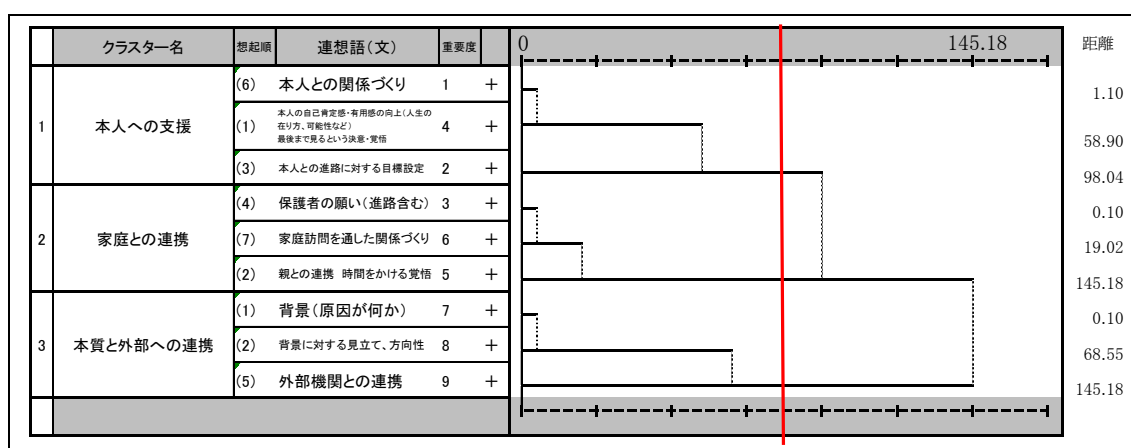
【クラスタ4】は、担任と生徒本人・保護者以外の協力者であり、三者の関係性において余裕が無くなった時にワンクッションになってくれると語っており、『クッション』と命名された。

全体的に見ると、協力者Lは、何においても生徒や保護者に寄り添い、共感する姿勢や教員自身が焦らないという心のもちようがないと進んでいかないと語っている。そういった教員の心のもちようを土台にしながら、義務教育過程修了という中学校の出口を見据えて、高等学校にこだわらず、多様な可能性を提示されていることは興味深い。「こだわったり、焦ってしまうと本当のところの本人の関心は引き出してあげられない」という語りからも、中学校卒業という出口指導ではなく、本人の興味や関心を引き出しながら、これからの生き方を共に考えておられることが推察される。また、生き方を考えていく中で、本人が直に体験することに重きを置いていることも注目すべき点である。生徒は小さな成功体験を積み重ねることで、自分の将来に目が向き、少しでも前向きに進んでいけるとも語っており、教員が時には引っ張り、時には後押ししながら、

生身の教員と生徒が共に体験をすることで生徒が自立に向かう姿を見守る教員のあたたかさが感じられた。しかし、生徒・保護者を支える中で、関係性が密になり、煮詰まるような時もあり、その時はSC、SSW、行政機関、児童相談所等がクッションとなって協力してもらうことの必要性も強調している。連携は、生徒や保護者の多角的な支援にもつながり、不可欠であるが、教員自身に他機関や他教員とつながる力が必要ではないか、ひいてはその力こそが生徒・保護者を大きく支えるネットワークの鍵となることが推察される。

協力者M

協力者Mは、連想刺激文に対して自由連想から9個の項目を挙げた。付図5は協力者Mのデンドログラムである。デンドログラムから調査者が3つないしは4つのクラスタに分け、協力者に確認すると、3つのクラスタ分けに対して同意が得られた。



付図 5 協力者Mのデンドログラム

総合的解釈

【クラスタ1】は、子どもに関わることに語っており、『本人への支援』と命名された。

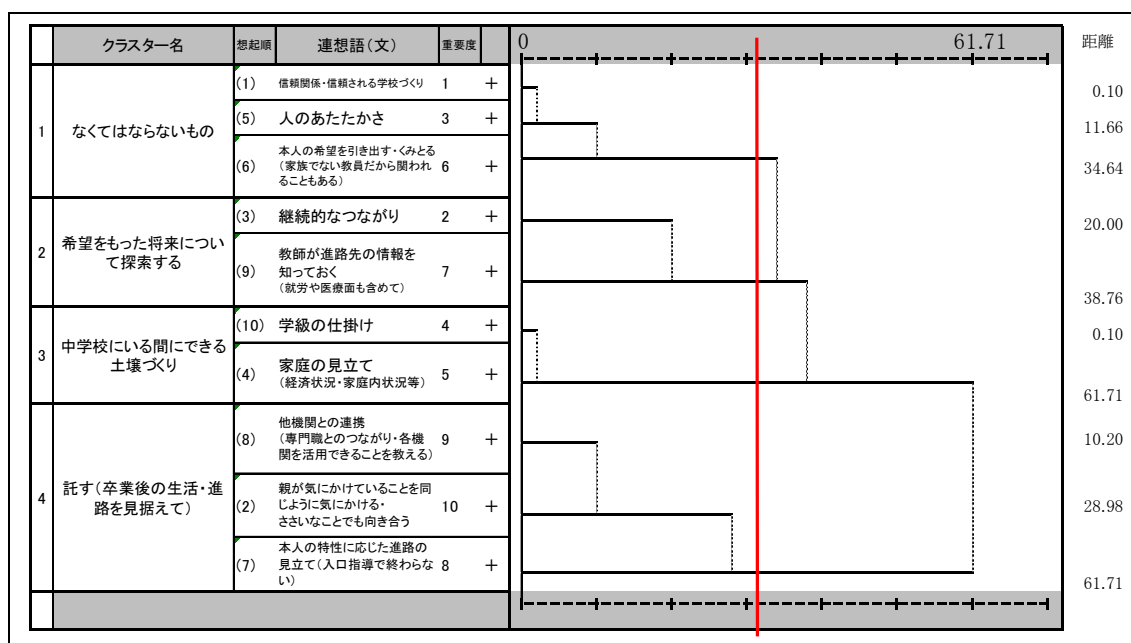
【クラスタ2】は、親に関わることに語っており、『家庭との連携』と命名された。

【クラスタ3】は、課程の背景の本質を見て、然るべきところに相談すべきと語っており、『本質と外部への連携』と命名された。

全体的に見ると、協力者Mは、生徒本人への支援を軸にしながら、家庭への支援もバランスを取りながら働きかけていることを語っている。不登校支援に関わる特効薬はなく、時にはおおっぴらに、時にはこっそり働きかけながら、生徒本人や家庭と関わる上でじっくり時間をかけることを強調されている。じっくり時間をかけることを、連想語として「最後まで見るという決意・覚悟」や「時間をかける覚悟」と表現しておられることは注目すべき点である。義務教育課程修了を迎える中学校3年生の担任として進路指導をしていくにあたり、共に人生の在り方を見つめ、切り拓いていくという覚悟と責任感と言えよう。また、学校からの働きかけとして、生徒や保護者との関係性を大切にしながらも、一方で本人の家庭に対する捉え方を見極め、また家庭が機能しているかなど「家庭の本質」を客観的な視点で見立てているところも興味深い。そして、学校のための支援に対する限界も理解しながら、直に、そして即時に動ける外部機関と連携をすることの大切さも語られている。こういったことから、生徒本人にアプローチしやすい状況にある学校が、義務教育課程修了ということを見越して、家庭まるごと含めた関わりを大切にしながら、卒業後も家庭自体が地域の福祉にもつながっていくような橋渡しもしていることが推察される。

協力者N

協力者Nは、連想刺激文に対して自由連想から10個の項目を挙げた。付図6は協力者Nのデンドログラムである。デンドログラムから調査者が3つないしは4つのクラスタに分け、協力者に確認すると、4つのクラスタ分けに対して同意が得られた。



付図 6 協力者Nのデンドログラム

総合的解釈

【クラスター1】は、全体に関わってなければならないもの、成り立たないものと語っており、『なくてはならないもの』と命名された。

【クラスター2】は、希望にそった進路選択をするためには情報を知っておかないといけないし、ただ行かせるだけではなく継続的にサポートできることはないかと考えながら生徒のために探索していくことが必要だと語っており、『希望をもった将来について探索する』と命名された。

【クラスター3】は、中学校にいる間に友達関係も含めてあたたかく、肯定感が高められるような担任によると学級のしかけについて語っており、『中学校にいる間にできる土壌づくり』と命名された。

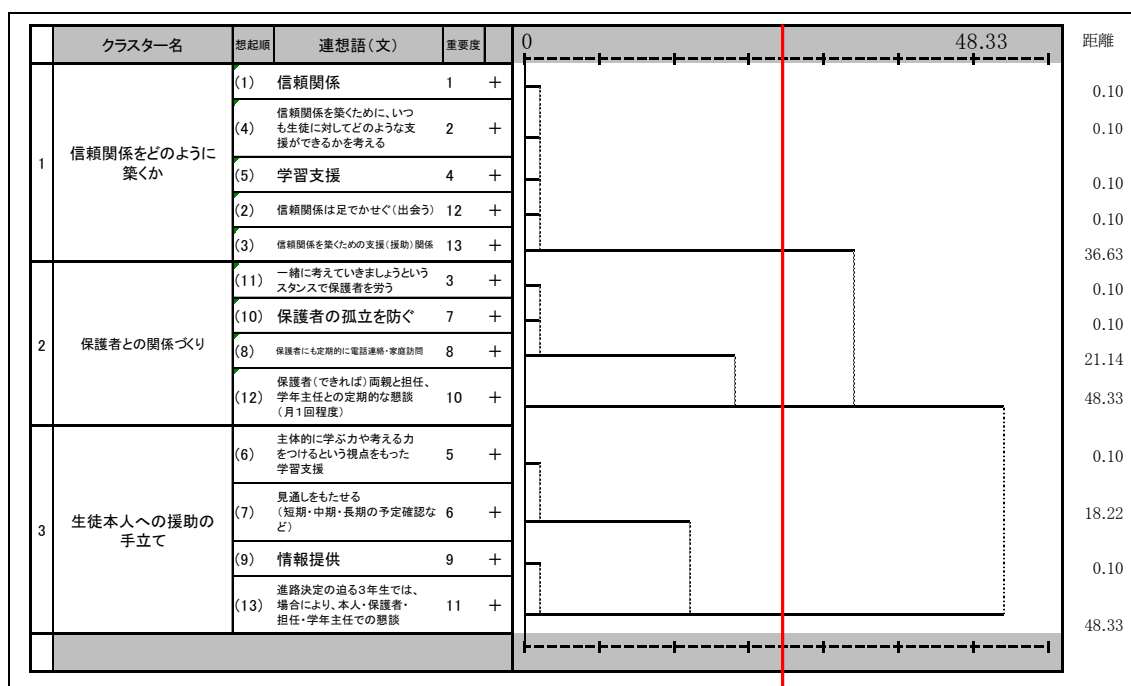
【クラスター4】は、専門による的確なスピード感のある改善や見通しを持って進めていくため、また中学校卒業後も頼れる機関との連携について語っており、『託す(卒業後の生活・進路を見据えて)』と命名された。

全体的に見ると、協力者Nは、「生徒・保護者との信頼関係」に関わる上で最も大切にされていることが語られた。「人のあたたかさ」など、生徒と教員が生身の人として触れ合うことから生まれる関係性をなくてはならないものとされていることは注目すべき点である。その関係性をベースに、生徒が希望にそった進路選択ができるよう、就労や医療なども含めた進路先の情報を得、生徒の特性も鑑みた上で将来を探索するというきめ細やかな進路指導をされていることは、生徒本人のみならず保護者に安心感を与えていることが推察される。そういったいわば「個のアプローチ」の一方で、中学校教員として義務教育課程修了を節目とし、中学校にいる間に生徒本人の肯定感を高めたり、あたたかさを感じる友人関係を育んだりといった、いわゆる将来の社会的自立を見通しての土壌づくりを、学級という「集団のアプローチ」として働きかけしているところも興味深い。加えて、卒業後の生活も見据え、学校教員が専門職と連携しながら、卒業後も家庭自

体が地域の福祉にもつながっていきけるような橋渡しもしていることが推察される。

協力者〇

協力者〇は、連想刺激文に対して自由連想から13個の項目を挙げた。付図7は協力者〇のデンドログラムである。デンドログラムから調査者が3つないしは4つのクラスタに分け、協力者に確認すると、3つのクラスタ分けに対して同意が得られた。



付図7 協力者〇のデンドログラム

総合的解釈

【クラスター1】は、信頼関係を築くためにはどうするのかと語っており、『信頼関係をどのように築くのか』と命名された。

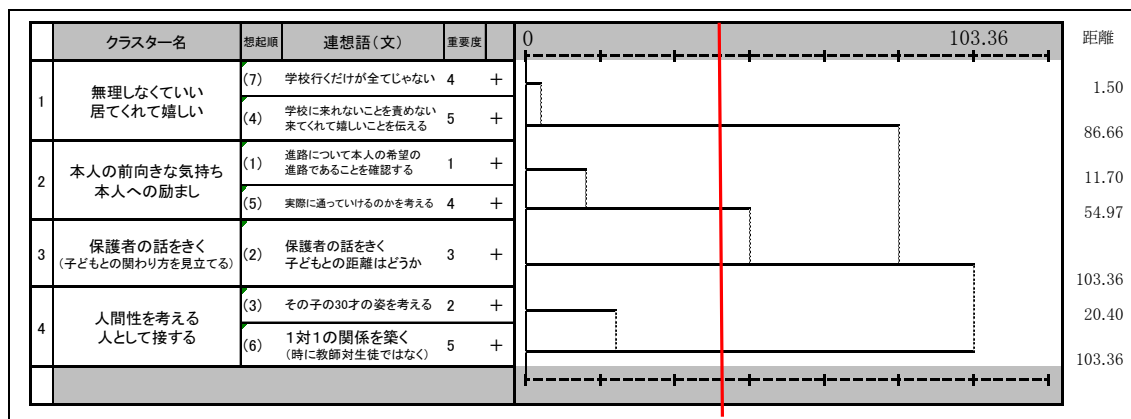
【クラスター2】は、保護者との信頼関係と語っており、『保護者との関係づくり』と命名された。

【クラスター3】は、本人に対する支援や援助の手立てと語っており、『生徒本人への援助の手立て』と命名された。

全体的に見ると、協力者〇は、生徒本人や保護者との信頼関係についての語りを強調しており、「信頼関係」は不登校支援の中では欠かすことのできない根幹であることが言える。その信頼関係を構築していく過程において、「足でかせぐ(出会う)」と連想語で表現されていることは注目すべき点である。信頼関係というのは、人と人が直に出会うことの積み重ねによって生まれるものであり、別の連想語で表現されている「いつも生徒に対してどのような支援ができるかを考える」という姿勢こそが、関係づくりの基礎であるということが言えよう。また、具体的な生徒本人への手立てとして、情報提供のみならず、「主体的に学ぶ力・考える力をつける視点」や「見通しをもたせる」といったことは、卒業後の社会的自立を見据えての手立てとも言え、目先の卒業だけではなく、将来の展望をもった上での進路指導ではないかと推察される。そして、保護者との関係づくりにおいて、「一緒に考えていきたいと思いますというスタンスで保護者を労う」や「保護者の孤立を防ぐ」との連想語も興味深い。協力者〇が、「保護者の主観に立った」教員が求められる姿勢を大切にされていることがうかがえた。

協力者P

協力者Pは、連想刺激文に対して自由連想から7個の項目を挙げた。付図8は協力者Pのデンドログラムである。デンドログラムから調査者が3つないしは4つのクラスタに分け、協力者に確認すると、4つのクラスタ分けに対して同意が得られた。



付図 8 協力者Pのデンドログラム

総合的解釈

【クラスタ1】は、居てくれてうれしいという思いや無理矢理でなくていいという思いを語っており、『無理なくいい、居てくれて嬉しい』と命名された。

【クラスタ2】は、本人の気持ちと語っており、『本人の前向きな気持ち、本人への励まし』と命名された。

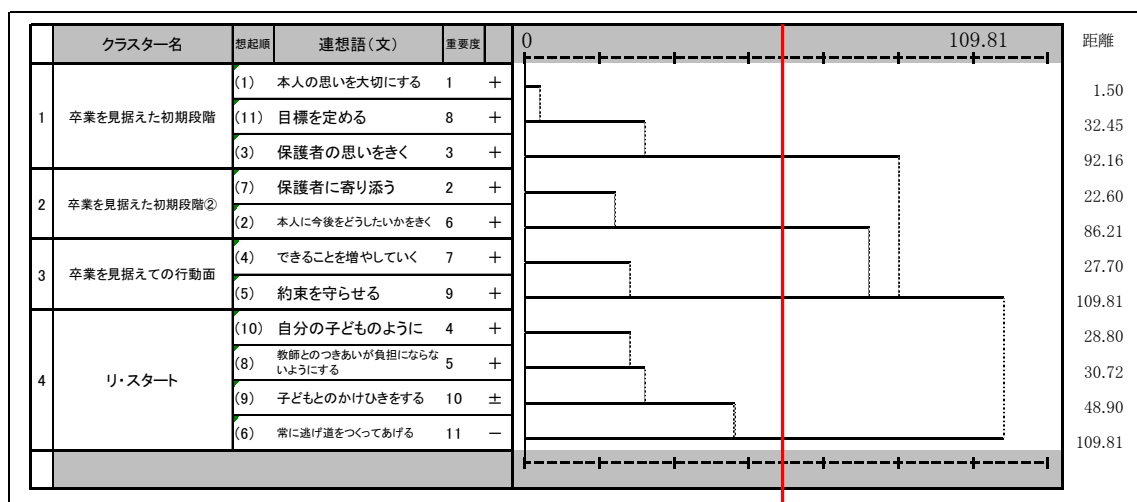
【クラスタ3】は、保護者の話を聞くことと保護者と子どもとの関わり方や距離感を見ると語っており、『保護者の話をきく（子どもとの関わり方を見立てる）』と命名された。

【クラスタ4】は、人間性を考え、人間としての付き合いで接すると語っており、『人間性を考える、人として接する』と命名された。

全体的に見ると、協力者Pは、保護者の話を聞きながらも、生徒本人の気持ちにより主眼を置いていて進路指導をされていることを強調している。生徒と関わる際は「居てくれることで嬉しい」という、いわば存在の肯定を行い、生徒本人の希望を引き出しながら、客観的な視点で実際続けていける進路であるかの見極めもされている。また連想語で「(時には教師対生徒ではなく) 1対1の関係を築く」と表現されているところも興味深い。学校に行きづらい生徒の中には、時には学校という枠を取っ払った関わりから人間としてのあたたかさを感じ、関係を深めていけるという生徒もいるのではないかと推察される。そういった生身の人間の関係性からくる教員の励ましが生徒のところに届き、本人の気持ちを前向きに後押ししているのではないかと考えられる。一方、保護者の話にも耳を傾けながら、生徒本人との関わり方や距離感を見ておられることも注目すべき点である。協力者Pは、連想語で「その子の30才の姿を考える」と表現していることから、義務教育課程修了後の進路実現は、社会的な自立につながっており、生徒本人が独り立ちしていくスタート地点として捉えているとも言えよう。

協力者R

協力者Rは、連想刺激文に対して自由連想から11個の項目を挙げた。付図9は協力者Rのデンドログラムである。デンドログラムから調査者が3つないしは4つのクラスタに分け、協力者に確認すると、4つのクラスタ分けに対して同意が得られた。



付図 9 協力者Rのデンドログラム

総合的解釈

【クラスタ1】は、中学校3年生ということを考え、この1年をどう過ごして、その後どうしていくのかと言うことを担任と本人とが話をし、相談をして決めると語っており、『卒業を見据えた初期段階』と命名された。

【クラスタ2】は、保護者にまずは寄り添って、思いを聞いて、本人はどうしたいのか、これからこうしていきましょうかという感じで話していく、クラスタ1と同時に進行すると語っており、『卒業を見据えた初期段階②』と命名された。

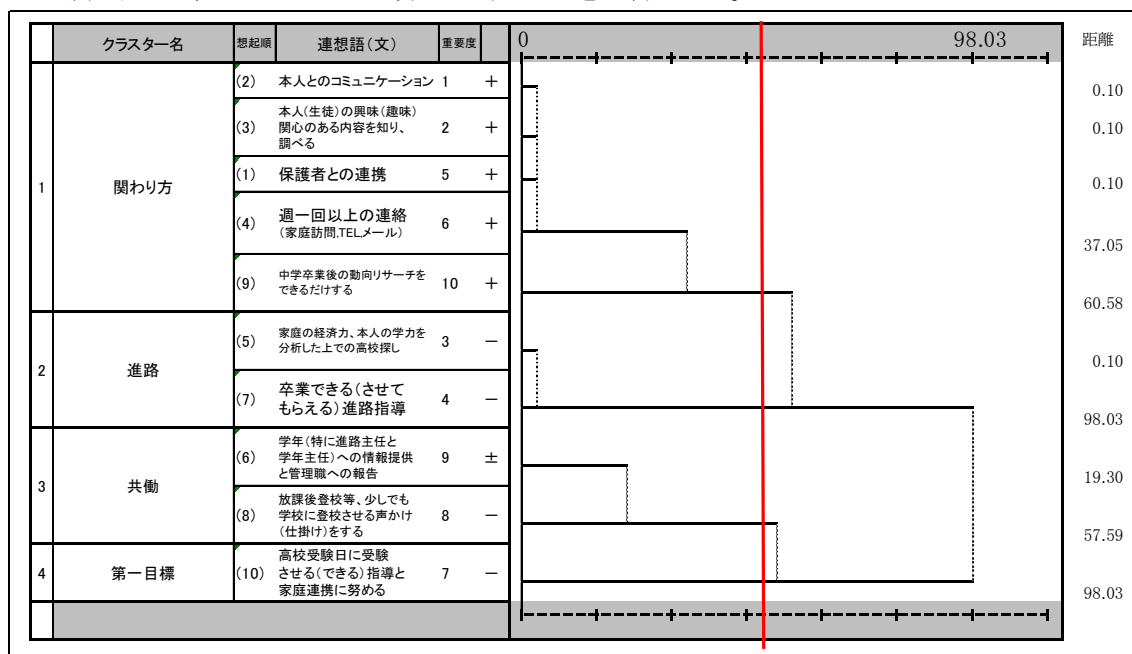
【クラスタ3】は、本人にやろうとすることを決めさせて、教員と約束をし、少しずつできることを増やしていく、そしてできたら褒めて、できなかったらもう一回一緒に目標を変えていくと語っており、『卒業を見据えて行動編』と命名された。

【クラスタ4】は、教師は生徒を自分の子どものように思って、押したり、引いたり揺さぶりながら、時には逃げ道を作りながらも、一人一人に合わせて“この子がどう生きていくか”と考えていくと語っており、『リ・スタート』と命名された。

全体的に見ると、協力者Rは、一番の基本として生徒本人や保護者の気持ちを聴くことを挙げており、何よりもまず関係を構築することを大切にされていることがうかがえる。ただ、関係を築く上でも、教員主導のペースにならないよう、電話連絡や家庭訪問等の間隔についても、生徒や保護者の負担にならないようにすることを強調されている。また、協力者Rは生徒を「自分の子どものように」関わると語っていることから、人と人が出会っていく上での心構えとして表面的な関わりではなく、相手の立場に立って考え、人の温度が伝わる距離感で関係性を育んでおられることが推察された。そういった関係性を土台として、本人がやろうと決めた事柄を少しずつできるように支えていることも興味深い。教員が与えたことではなく、本人が主体的に考え、自己決定し、行動をするという、社会的自立を見据えた関わりをされていると考えられる。そして、生徒との関わりの中で「押したり、引いたりして揺さぶって、何回でも変化を与えつつ、逃げ道も作りながら、“どう生きていくか”ということを考えていく」と語られていることは注目すべき点である。協力者Rが「それが学校かなと思います」と語っていることから、中学校という、教員によってセーフティネットで守られている時間・空間において、何度も『リ・スタート』できる保障がされているということは、生徒本人のみならず保護者にとっても安心して揺れることができ、その守られた中での体験が社会的に自立していく力の源にもつながっていくことが推察される。

協力者S

協力者Sは、連想刺激文に対して自由連想から10個の項目を挙げた。付図10は協力者Sのデンドログラムである。デンドログラムから調査者が3つないしは4つのクラスタに分け、協力者に確認すると、4つのクラスタ分けに対して同意が得られた。



付図10 協力者Sのデンドログラム

総合的解釈

【クラスタ1】は、生徒本人や保護者が担任教員を信用できるような関わりや関係構築がなく
てはならないと語っており、『関わり方』と命名された。

【クラスタ2】は、進路選択をしていく上で生徒に見合った学力や家庭の経済力を鑑み、生徒
本人の内面を理解し卒業できる進路について情報収集・分析し、先の見通しも含めて進路指導・
進路保障していくことが大切であると語っており、『進路』と命名された。

【クラスタ3】は、担任教員が一人で抱え込んだり、個人プレーにならないように、中学校教
員全体として関わり、時には友人関係に声かけをするような仕掛けをしたり、場合によっては小
学校教員とも連携しながら進めていくと語っており、『共働』と命名された。

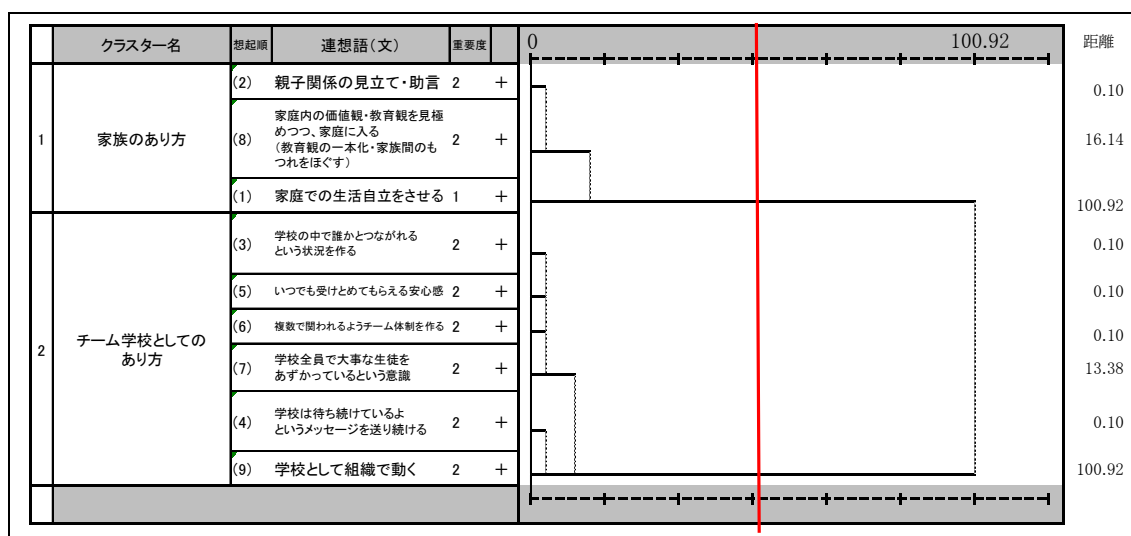
【クラスタ4】は、と語っており、現実問題として受験をクリアしないと進路につながらない
ため、目先の目標として受験に向けて生徒本人の心の準備を家庭と連携しながら進めていくと語
っており、『第一目標』と命名された。

全体的に見ると、協力者Sは、社会的自立をゴールに置きながら、まずは生徒本人と保護者と
信頼関係を築いていくために、本人の内面に歩み寄り、コミュニケーションのチャンネルを合わ
せながら、保護者とも細やかなやりとりとされていることがうかがえる。また、進路指導を進め
ていく上で、担任教員と生徒本人・保護者との信頼関係づくりを「個人プレー」、学校全体で連携
していくことを「集団プレー」と表現され、担任教員が一人で抱え込まず、また過信して個人プ
レーに走らないようにされていることは注目すべき点である。また、本人の学力・内面や家庭の
経済状況に見合った高校を「卒業できる高校」という観点で分析され、「学級の中で一番くらい
の気持ちで進路保障する」「卒業後の『進路』は中間疾走みたいなもののゴールはまた先の話」と語っ

ていることから、不登校生徒の将来の社会的自立を見通し、真剣に向き合っておられることが推察される。そのために、現実問題として受験することを「第一目標」と捉え、実務的な受験という意味だけではなく、受験に向けた過程が本人の成長にも必要かもしれないと語られていることも興味深い。

協力者T

協力者Tは、連想刺激文に対して自由連想から9個の項目を挙げた。付図11は協力者Tのデンドログラムである。デンドログラムから調査者が2つのクラスタに分け、協力者に確認すると、同意が得られた。



付図 11 協力者Tのデンドログラム

総合的解釈

【クラスター1】は、と語っており、進路を考えていくにあたり、家族内でもいろいろな教育観や価値観があり、教員が家庭を見立て、家庭に入って連携しながら、家族のもつれをほぐしていくと語っており『**家族のあり方**』と命名された。

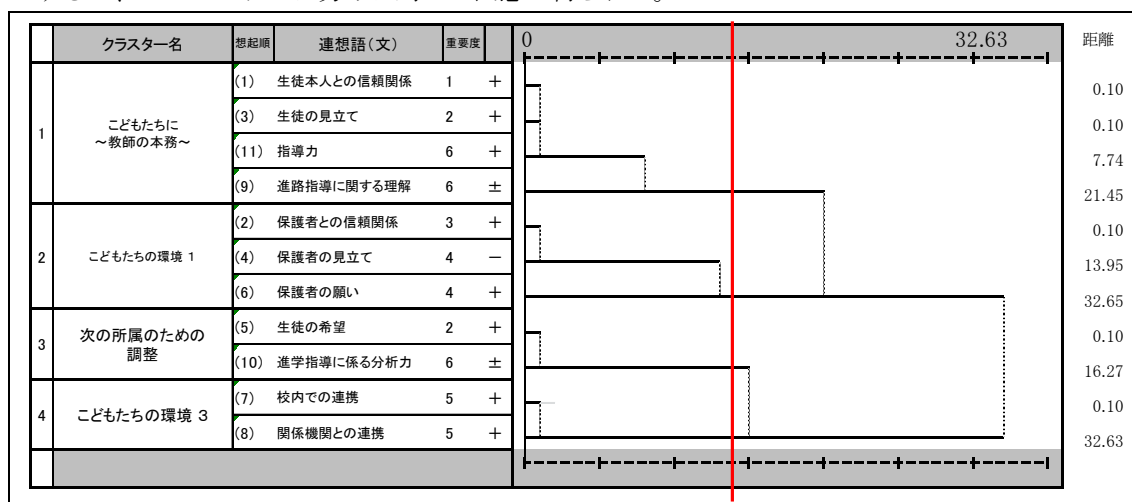
【クラスター2】は、担任だけが関わるのではなく、学校全体として生徒や保護者につながっていくと語っており、『**チーム学校のあり方**』と命名された。

全体的に見ると、協力者Tは、自立について「生活自立」「社会的自立」「経済的自立」「精神的自立」と4つの自立の定義を語っていることは注目すべき点である。そして、不登校生徒にとっては、社会的自立を見通しながらも、まずは生活自立を念頭に置いて、家庭と学校が連携していくことを語っている。しかし、実際の中学校現場の教員も生徒の自立が大切であるとは十分わかっているものの、その理論と現場の隙間をどう埋めていくか、現場で起こっている実態を踏まえてどう取り組むかという、現実的な問題の提起をしていることも興味深い。協力者Tは、生徒本人・家庭・学校の三者を「とらいあんぐる」として三者の総合的な力が集まってこそ生きる力になるとも述べており、生徒本人に起こっていることを責任論として捉えずに、三者のどれもが欠けず相互に高め合うあり方を実際シラバスとしてまとめ、家庭に説明しながら配布し、連携しやすいよう進めている実践も紹介された。そして、具体的な実践の土台として、生徒と家庭がいつでも受けとめてもらえるという安心感がもてること挙げられた。そういった下地を学校として作るために、協力者Tは特別支援教育と教育相談の視点をベースに、生徒一人一人の訴えやニーズ

を大切にしながら、また担任一人の力に頼るのではなくチーム学校として中学校教員全員で組織的に動いていることがうかがえる。

協力者U

協力者Uは、連想刺激文に対して自由連想から 11 個の項目を挙げた。図は協力者Uのデンドログラムである。デンドログラムから調査者が 3 つないしは 4 つのクラスタに分け、協力者に確認すると、4 つのクラスタ分けに対して同意が得られた。



付図 12 協力者Uのデンドログラム

総合的解釈

【クラスタ 1】は、生徒との関係性であり、教師が対象とするのは子ども達で、子ども中心において、子どものためにすべきことで、子どものための指導力（子どもを理解する力、子どもと話す力、子どもの内面を引き出す力等）が教師の基本だと語っており、『こどもたちに～教師の本務～』と命名された。

【クラスタ 2】は、大事さでもあり、難しさでもあり、保護者への支援も必要になっていると語っており、『こどもたちの環境 1』と命名された。

【クラスタ 3】は、中学校卒業後に、どこに所属するかというための調整、折り合いをつけること、希望と現実がどう調整されていくかと語っており、『次の所属のための調整』と命名された。

【クラスタ 4】は、学校でどうみんなが子どもを理解して、支えられるか、また保護者も含めての関係機関との連携が必要な場合もあると語っており、『こどもたちの環境 3』と命名された。

全体的に見ると、協力者Uは、子どものための指導力が教師の本務であり、教師の基本であると語っている。そして、教師の指導力としては「子どもを理解する力であったり、子どもと話す力であったり、子どもの内面を引き出す力であったり、理解して引き出す力」と語っているところも興味深い。また、何よりも常に子どもを中心に置きながら、子どもたちへの直接的な関わりだけではなく、子どもたちを囲む環境も併せて大切にされていることがうかがえる。その環境の一つとして、保護者や家庭を挙げているが、「以前の保護者は大人としての機能を果たしていたように思うが、今の保護者は子どもと共に苦戦をしているように感じる」と子どもを取り囲む大人の変化も感じ取りながら、子どもを第一に考えた上で保護者への支援の必要性も語っている。「批判的な意味での保護者への支援の必要性ではない」と述べていることから、協力者Uは保

護者が本来持っている力を信じ、保護者と教師が手を取り合って子どもを育んでいくというイメージではないかと推察される。一方、もう一つの環境として、学校体制の中での校内連携と関係機関との連携を挙げており、子どもだけではなく保護者に対する支援の視点を持ちつつ、学校全体でどう理解して、どう支えていくか、そして本当にやっていけるのかということをみんなで考えていく、いわば子どもを中心に置いた包括的な協力体制で進めていくことの必要性が協力者Uの語りからうかがえる。そうして包括的に子どもを支えながらも、進路実現・進路保障ということに関しては「希望と現実がどう調整されていくかというところ」、そして「父性的な力も多分必要だと思う」と語っているところも注目すべき点である。すなわち包括的に支えていくといういわゆる「母性的な力」だけではなく、進学という現実の問題は「父性的な力」が必要で、両方が相まって進められていくということが推察される。また、「数字（評価や点数）と希望だけを見ているのではない担任だからこそできる進路指導」と語っているように、進路と日常生活は地続きでつながっており、進学指導の中では連想語として挙げられた「生徒本人との信頼関係」が全ての土台となっているのではないかと考えられる。加えて、進路を考えていく時期は、子どもは「進路に関わる自立と内的自立の両方が重なる時期であり、『自分になる体験』をしているのではないかと語っているところも非常に興味深い。協力者Uは、自分になるということは、「自らを分けることであり痛みを伴う体験ではないか」と考えており、進路実現を通して、子どもたちはさまざまな自立と向き合っているということを、教師を含め周りの大人が理解しておくことが大切なのではないかと考える。