

F8-01

不登校の課題克服への効果的な取組に関する調査研究

—何が彼らを学校復帰させたのか—

研究の概要

不登校の課題克服に向けて様々な取組が行われているが、当事者である児童生徒の意識に関する調査研究を踏まえたものは少ない。不登校の経験者にとって、どのような取組が学校復帰に向けて効果的なものとなっているのかを高等学校第3学年生徒に対して質問紙及び聞き取り調査を行い、復帰の「きっかけ」の傾向及び教職員等からの支援の効果について分析した。併せて県内の小・中・高等学校の教師を対象に同様の調査を行い、生徒調査との比較分析を通して、不登校児童生徒の学校復帰に対する効果的な取組についての提言を行った。

キーワード

不登校, 学校復帰のアクセル要因, 生徒調査, 教師調査, 比較分析, 提言

目 次	
I はじめに……………1	V 不登校経験者及び教師への聞き取り調査による研究……………31
II 研究の目的……………2	1 聞き取り調査について……………31
III 研究の方針と内容……………2	2 調査の結果……………32
IV 高校生及び小・中・高等学校教師への質問紙調査による研究……………3	VI まとめと提言……………45
1 調査の課題意識……………3	1 不登校に共通する教師の取組について……………45
2 調査の目的……………5	2 不登校の時期や状況に応じた取組について……………46
3 「不登校等に関するアンケート調査」について……………5	3 新たな視点からの取組について……………47
4 高校生への質問紙調査の分析……………8	VII おわりに……………47
5 教師への質問紙調査の分析……………16	
6 生徒への質問紙調査と教師への質問紙調査の比較……………20	
7 質問紙調査から見えてきたもの……………30	

岡山県総合教育センター

生徒指導部長 常本直史
指導主事(副参事) 西村成人
指導主事(副参事) 野崎誠二
指導主事 高橋典久
指導主事 田坂紀子

不登校の課題克服への効果的な取組に関する調査研究 —何が彼らを学校復帰させたのか—

目的 不登校の経験者にとって、学校復帰に向けて効果的なもの(アクセル要因)は何であったのか、当事者である彼らへの調査を基に不登校へのより有効な取り組みを探る。

内容

研究の流れ図

予備調査の実施(質問紙)

「不登校に関するアンケート調査A」
8校、1139名(高等学校第1, 2学年)

分析

学校復帰に関する効果的な支援についての調査項目を自由記述から抽出
(生徒に質問)

【8項目42変数】

本調査の実施(質問紙)

「不登校に関するアンケート調査B」
9校、1268名(高等学校第3, 4学年)

分析

アクセル要因の検討

経験あり群

経験なし群

教師群

4校種、377名

同意と了解

アクセル要因の確認

なぜアクセル要因と成り得たのか?

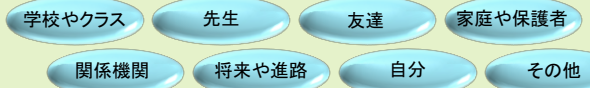
聞き取り調査の実施

生徒への個別の聞き取り

当時の学校、教職員への聞き取り

事例を通じた考察

調査の8項目

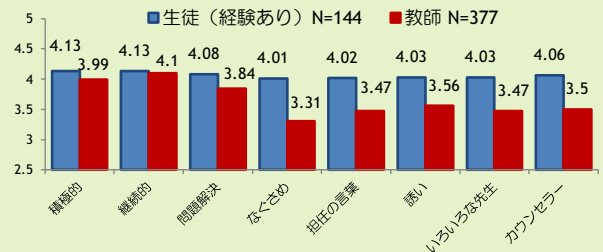


不登校経験者回答、学校復帰のアクセル要因(上位10変数)

※「ある」を5点〜「ない」を1点(5件法)として平均点を算出

- | | |
|----------------------|------------------|
| ①学校やクラス_環境移行(4.28) | ⑥友達_積極的(4.15) |
| ②家庭や保護者_支え(4.18) | ⑦自分_開き直り(4.15) |
| ③家庭や保護者_理解(4.17) | ⑧その他_なんとなく(4.15) |
| ④将来や進路_危機感(4.16) | ⑨先生_積極的(4.13) |
| ⑤学校やクラス_なじみやすい(4.15) | ⑩先生_継続的(4.13) |

「先生のかかわり」に関する意識(不登校経験者と教師の比較)



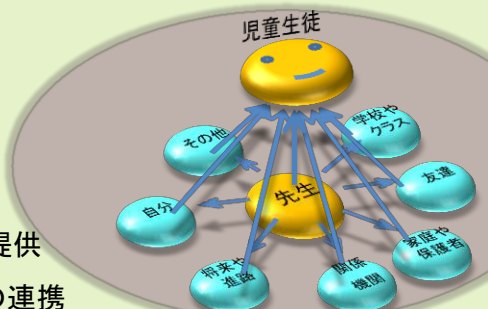
学校復帰のアクセル要因となったかかわり

- 親身になってくれた友達
 - 同じような経験を持つ友達
 - 心配してくれた親、先生
 - 話をしっかり聞いてくれた先生
 - 自分の気持ちを尊重してくれた母
- 生徒への聞き取り調査から—

何が彼らを学校復帰させたのか —キーワードは「教師の積極的なかかわり」—

調査結果に表れた学校復帰のアクセル要因の検討を通して、次の視点から取り組みについて提言する。

- 家庭訪問や電話連絡等
- クラスの雰囲気づくり
- 保護者を支えるかかわり
- 校内での一貫した支援
- 将来や進路に関する情報提供
- 相談機関など関係機関との連携



教師が児童生徒や資源等に積極的にかかわり働きかけたりするイメージ図

- 不登校の期間によるかかわり(短期間、長期間)
- 発達段階(校種)に応じた取り組み(小学校、中学校、高等学校)
- 校種の接続(進学)時期のかかわり(小中の接続、中高の接続)
- 別室登校の在り方(新たな視点から)

不登校の課題克服への効果的な取組に関する調査研究

－何が彼らを学校復帰させたのか－

I はじめに

文部科学省の調査によると、平成21年度の小・中学校の不登校児童生徒数は全国で122,432人であった¹⁾。平成20年度と比較すると、人数で3.4%減、在籍児童生徒数に占める不登校児童生徒の割合（出現率）で0.03%減である（表1）。

表1 校種別不登校数及び出現率（平成20, 21年度）

		平成20年度		平成21年度	
		児童生徒数(人)	出現率(%)	児童生徒数(人)	出現率(%)
小学校	全国	22,652	0.32	22,327	0.32
	岡山県	527	0.46	528	0.47
中学校	全国	104,153	2.89	100,105	2.77
	岡山県	1,752	3.11	1,743	3.06
小中合計	全国	126,805	1.18	122,432	1.15
	岡山県	2,279	1.34	2,271	1.34
高等学校	全国	53,024	1.58	51,728	1.55
	岡山県	1,360	2.47	1,377	2.53
		※児童生徒数は、公立・国立・私立の合計			
		※出現率は、不登校児童生徒数÷在籍児童生徒数×100			

また、高等学校の不登校の状況については、学校基本調査における小・中学校の長期欠席の調査に準じて「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」（以下「問題行動調査」という。）で報告されている。調査を開始した平成16年度以降、減少を続けていたが、平成20年度は増加し、平成21年度は全国で51,728人となり、前年度と比較すると、人数で2.4%減、出現率で0.03%減となった。

国や各自治体は施策によって、学校や地域とともに様々な取り組みを行ってきたが、不登校の児童生徒数が大きく減少する気配はなく、依然として教育の大きな課題となっている。岡山県でも同じような傾向であるが、小・中・高等学校ともに不登校の出現率が全国平均値よりも高い状態が続いており（表1）、その分析や課題克服への効果的な取り組みが強く求められている。

不登校等の未然防止、早期発見、早期対応につなげることを目的として、毎年、問題行動調査で実態把握と分析が行われている。表2は小・中学校の学年別不登校児童生徒数であるが、学年が上がるほど不登校児童生徒が増え、各学年とも毎年同じような人数になるという傾向が続いている。全国では中学校第3学年の不登校生徒約4万人が毎年卒業しているのに、不登校児童生徒の合計人数がここ数年12万人台とほぼ横ばい状態にある。このことは、全国の小・中学校で、再登校が可能となった児童生徒が相当数いることを考えると、不登校の新たな出現や再発が毎年約4万人以上いるということを示している。これらの状況から考えると、以前から重ねてその必要性が指摘されてきた不登校の未然防止、早期発見、早期対応の取り組みが十分に機能しているとは言い難い。また、全体の不登校児童生徒数がほとんど変化してないということから、入学、進級、卒業という児童生徒の入れ替わりを考えると、個人的な要因や家庭的な要因よりも、学校や教職員を含めた環境的な要因の大きさに真剣に向き合う必要性を感じる。

また、問題行動調査では、「不登校となったきっかけと考えられる状況」「不登校が継続している理由」「指導の結果登校する又はできるようになった児童生徒」に特に効果のあった学校の措置」

表2 学年別不登校児童生徒数（平成21年度）

学 年	小1	小2	小3	小4	小5	小6	中1	中2	中3	合計(人)
全 国	1,080	1,612	2,561	3,765	5,769	7,540	22,384	35,502	42,219	122,432
岡山県(公立)	24	38	69	96	140	159	405	604	678	2,213

などについても調査を行っている。伊藤（2010）が、「近年の不登校を表すものとして最たる特徴は『多様化』という点にあります」²⁾と指摘しているように、多くの不登校の背景や要因は複雑で限定が難しいというのが実情である。さらに、この問題行動調査を実施し報告しているのは「外から見ている教職員や学校」であり、当事者である児童生徒の実態や意識と必ずしも一致しているとは限らない。

しかし、不登校の課題克服への効果的な取り組みがなかなか見いだせない中でも、現実にはかなりの児童生徒が学校に復帰したり社会的自立を果たしたりしているのも事実である。これらの課題克服は、どのように、なぜ成し得たのであろうか。本研究では、これまでの取り組みの確認と新たな視点を獲得というねらいから、「学校復帰」というテーマを通して不登校の児童生徒の実態や意識を直接当事者に確かめることを考えた。当事者等への質問紙及び聞き取り調査によって得られた知見を、その児童生徒にかかわった学校や教職員からの聞き取り調査と併せて検証することによって、当事者にとってどのようなかわりが効果的に作用したのかという、いわば「学校復帰のアクセル要因」を明らかにしたい。

II 研究の目的

不登校の経験者にとって、どのような取り組みが学校復帰に向けて効果的なもの（アクセル要因）となっているのかを調べるために、児童生徒や教職員等に対して質問紙調査と聞き取り調査を行い、より有効な取り組みの具体を提言としてまとめる。その調査結果やモデル的な事例を教職員等が共有することによって、児童生徒の意識や視点を、不登校の課題克服に向けた手だてに生かす。

III 研究の方針と内容

不登校の課題克服に向けて様々な取り組みが行われているが、当事者である児童生徒の意識に関する調査研究は少ない。不登校の状態にある児童生徒は、混乱したり否定的な感情になったりしていることがあり、質問紙調査や聞き取り調査が難しい場合が考えられる。当事者である児童生徒を対象とする調査研究は十分な配慮や工夫が必要不可欠である。

また、不登校解決の最終目標は「学校復帰」ではなく、社会的自立であることは広く共通理解されている。しかし、不登校児童生徒の6割以上が「学校には行けるなら行きたい」と言っている調査結果³⁾や、不登校は「心の問題」としてのみならず広い意味での「進路の問題」でもあることを考えると、学校や教職員にとって、できることならば学校復帰につなげたいという強い思いがあるのも事実である。

そこで、この調査研究に当たっては、次のような配慮や工夫を考えた上で研究を進める（図1）。

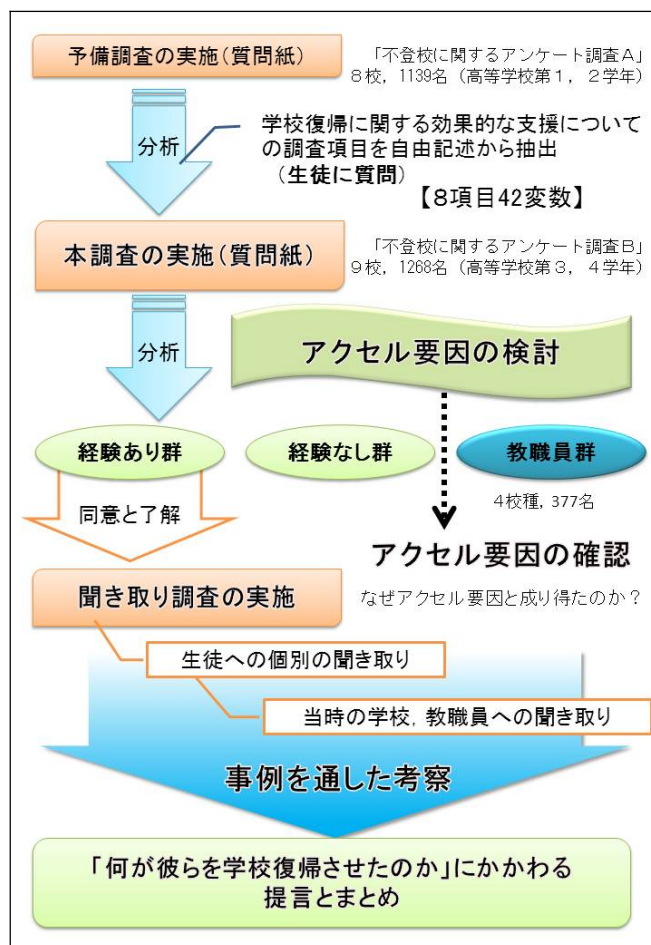


図1 研究の流れ図

- 過去の経験を回想的に振り返る質問紙調査を生徒に行うため、発達段階を考慮して高等学校第3、4学年を対象とする。学校の理解と協力の下に趣旨を十分に説明し、同意が得られる場合のみ不登校の経験について調査活動を行い、学校復帰の時期ときっかけの傾向や概要及び教職員等からの有効な支援について情報を収集する。現在学校に登校している生徒は、過去に不登校の経験があったとしても学校復帰ができた生徒であると考え。そうでない生徒についてはホームルーム担任の情報を基に傷付き体験のフラッシュバックとならないよう十分な配慮を行う。
- 質問内容は学校や教職員の取り組みやかかわりの「よさ」や感謝を引き出すような構成にし、辛かった内容には触れない。
- 質問紙調査の後、生徒等の同意があれば、より具体的な個別の聞き取り調査を行う。さらに、関係者の了解が得られれば、該当する当時の学校や教職員にも追跡の聞き取り調査を実施する。
- 岡山県総合教育センターの研修講座受講者（生徒指導主事研修講座）等を対象に、不登校児童生徒への支援について質問紙調査を行い、生徒と教職員の意識の比較分析を通して、不登校児童生徒の学校復帰に向けた効果的な取り組みの在り方を探る。
- 不登校児童生徒への様々なかかわりを、生徒、学校及び教職員に対する調査活動から得られた知見を基に、「何が彼らを学校復帰させたのか」という視点から具体的なアクセル要因として明らかにし、それらのかかわりがなぜアクセル要因となり得たのかを事例を通して考察する。
- 研究の成果を提言やリーフレットにまとめ、岡山県内の小・中・高等学校等に配付し、不登校の課題克服の取り組みを推進する。
研究の詳しい内容については次章以降で説明する。

IV 高校生及び小・中・高等学校教師への質問紙調査による研究

1 調査の課題意識

(1) これまでの不登校研究の流れ

従来言われているように不登校の背景には、子ども自身の敏感すぎる心、強い不安、対人関係を結ぶ力の弱さなどの「心理的（本人）要因」、学校生活における問題、特に学習や対人関係でのつまずきやざ折などの「教育的（学校）要因」及び家庭の生活環境の急激な変化や生活上の困難など「福祉的（家庭）要因」が存在し、かつ複雑に絡み合っていることが指摘されている⁴⁾。したがって不登校は、非常に個別性の高い事象であるといえる。そのため、不登校児童生徒との面接や遊戯療法の過程を分析した研究（報告）は多いが、調査に基づいて、事象を客観的にとらえ、量的に分析した研究は森田ら（2001）の「不登校に関する実態調査（不登校生徒追跡調査）」⁵⁾や、相馬ら（2005）の『「適応の場」に関する総合調査」⁶⁾などがあるが、余り多くはない。量的研究が少ないもう一つの理由としては、不登校が当事者である児童生徒にとって心の傷付き体験になっているのではないかという心配から、当事者を対象とした質問紙調査が実施しにくいという点が考えられる。また、不登校期間中は学校に登校できていないのであるから、児童生徒を対象とした質問紙調査を学校で実施した場合も、そのほとんどが調査対象から除外されてしまうため、有効なサンプルを集めにくいということも、研究を進めにくくしている要因の一つであろう。

(2) 不登校の「きっかけ」をめぐる二つの調査結果から

不登校に関する公的な調査は、文部科学省が行っている「問題行動調査」⁷⁾である。小学校、中学校及び高等学校における不登校児童生徒数の推移など、我が国の不登校の実態を知る唯一の量的データといえる。その調査結果の中に、不登校状態に陥った「きっかけ」に関する項目があり、毎年、その結果が報告されているが、平成21年度報告によれば、中学生の不登校の「きっかけ」の第一位は「その他本人にかかわる問題」が43.0%、次いで「いじめを除く友人関係をめぐる問題」19.1%、「学業の不振」11.0%、「親子関係をめぐる問題」9.6%となっている。この調

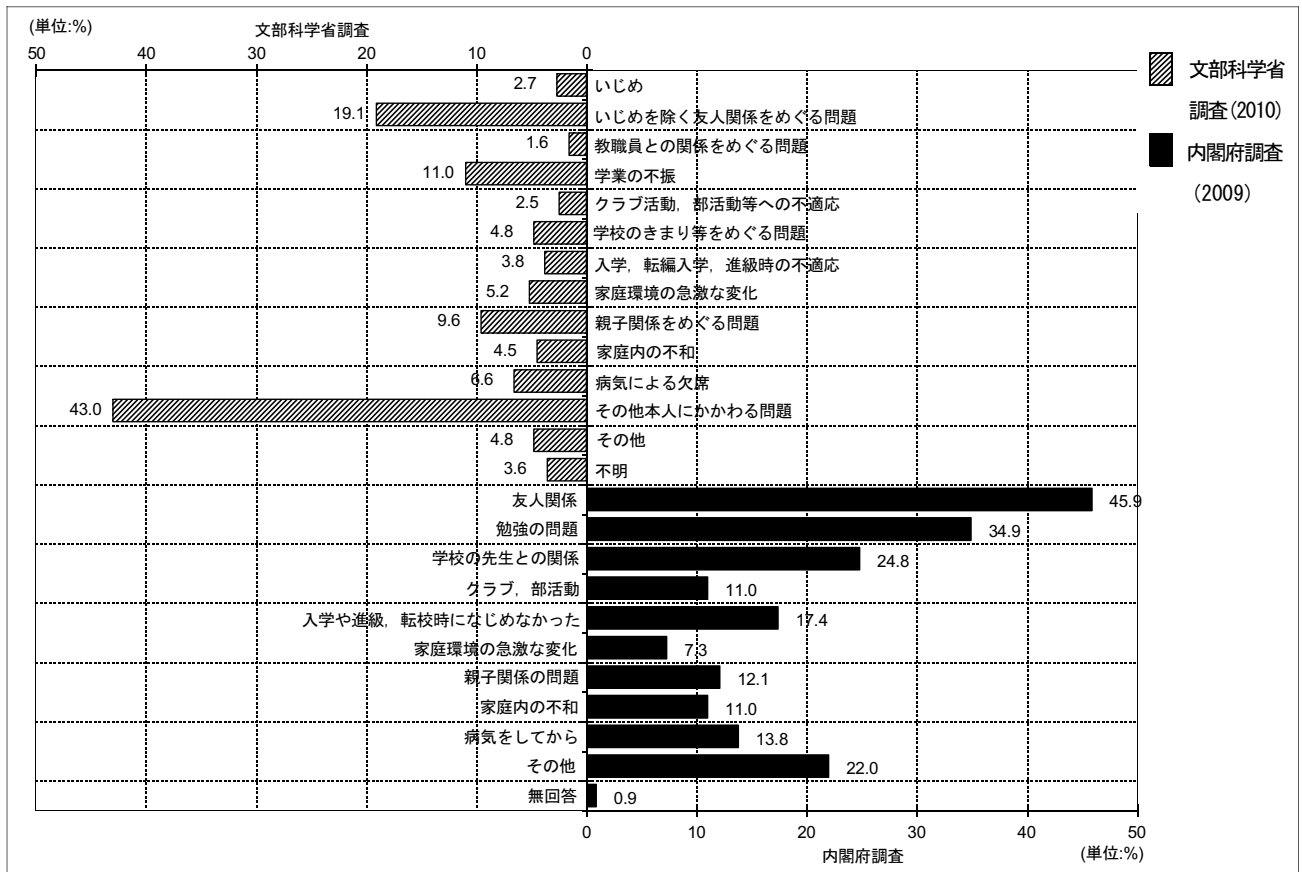


図2 「きっかけ」をめぐる二つの調査結果

査は、毎年年度末に小学校、中学校及び高等学校に配付された調査用紙に、各校の担当者が入力したものを教育委員会を通じて集計したものである。つまり教師から見た不登校の「きっかけ」であり、第一位の「その他本人にかかわる問題」には、教師から見て「極度の不安や緊張、無気力等で他に特に直接のきっかけとなるような事柄が見当たらないもの」が含まれている。教師にとって児童生徒の不登校の理由が特定しにくい状態にあることが考えられる。そのことが実際の支援にも何らかの影響を与えている可能性があるのではないだろうか。

一方、不登校が若年無業（ニート等）やひきこもりなど自立や社会参加に困難を抱えている青少年の現状に関連があるという指摘もあり、内閣府は平成16年度中に中学校第3学年で不登校であった者を対象に「高校生活及び中学校生活に関する質問紙調査（高等学校中途退学者及び中学校不登校生徒の緊急調査）」⁸⁾を実施し、その結果を公開した。前述のいわゆる問題行動調査が教師の回答によるものであるのに対して、こちらの調査は不登校の当事者による生の声を集めたものといえる。

その中の「最初に学校を休みはじめた直接のきっかけ」に関する項目によると、第一位は「友人関係（いじめ・けんか）」で45.9%、次いで「勉強の問題」34.9%、「学校の先生との関係」24.8%となっている。

図2から分かるように、不登校の「きっかけ」に対するとらえ方において、支援者である教師と当事者である児童生徒の間に、若干の意識のずれが存在するようである。もちろん、前述のように不登校は非常に個別性の高い事象であり、様々な要因が複雑に絡み合っているため、その「きっかけ」を一つに絞り込むのは容易ではない。そのため、特定の「きっかけ」が見当たらないという項目に回答が集中する傾向が強くなることも理解できる。この結果のずれが、そのまま教師の児童生徒理解の適切さを欠く状態を示しているというものではないが、少なくとも不登校児童生徒は、それぞれに「きっかけ」となる出来事を有しており、個々の児童生徒なりに学

校に行けなくなった「きっかけ」や「理由」を胸に秘めていることが想像できる。

このように不登校に陥った児童生徒の気持ちに切り込むことは大変難しい。そのため、どこかはれ物に触るように遠慮してしまったり、逆に「不登校はこうである」と一般論で決めつけ、偏った理解をしてしまったりする可能性があり、そのような遠慮や偏った理解が不登校児童生徒の支援の在り方に少なからず影響を与えているのではないかと思われる。

2 調査の目的

不登校の児童生徒は、学校に行けなくなった「きっかけ」や「理由」をはじめ、現在の気持ちや状況についての確に言葉で説明できない場合も多い。また、不登校がその要因、背景を含み多様化している今日では、一般論では理解しにくい現状もある。もともと個別性の高い事象ととらえられているため、一人一人の思いや気持ちを把握するために、これまで一つ一つのケースを丁寧に分析する方法（ケース・スタディ）が多く採られてきた。このようなケースの蓄積は重要な意味を持つものと考え、今回は、不登校経験を持つ児童生徒の生の声を収集し、現状の支援をどうとらえているのかということについて分析を行い、その中から不登校児童生徒への効果的な取り組みについて検討したいと考え、本調査の目的を次の3点とした。

- (1) 不登校の経験者にとって、どのような取り組みが学校復帰に向けて効果的であったのかを、高等学校第3学年（定時制高等学校では第4学年）生徒に対して質問紙調査を行い、復帰のアクセル要因の傾向及び児童生徒が期待する教職員等からの支援の在り方について分析する。
- (2) 県内の小学校、中学校及び高等学校の教員を対象に、同様の質問紙調査を行い、教師が考える不登校児童生徒の学校復帰に向けた支援の現状について明らかにする。
- (3) 生徒調査と教師調査の結果を比較検討することで、両者の意識のずれや合致する点を明らかにし、不登校の課題克服への効果的な取り組みについて検討する。

3 「不登校等に関するアンケート調査」について

(1) 生徒調査について

ア 調査対象

本研究では、不登校を経験した児童生徒の声をできる限り多く集めたいと考えた。しかし、前述の通り、不登校経験を直接生徒に聞くことは、負の感情を想起させてしまうことが予想できたため、県内の公立高等学校教師に研究協力委員を委嘱し、3回の協力委員会で質問紙調査の実施について検討した。

その結果、卒業を目前に控えた高等学校第3学年生徒（一部定時制高等学校では第4学年）で、現在、学校に登校できている生徒を対象に、学校に行けなくなった「きっかけ」や「理由」ではなく、学校に再び行けるようになった「きっかけ」や「理由」を聞くことで、学校復帰に向けた効果的な支援の在り方について検討することとした。なお、調査対象校の選定に当たっては、学校種、学科及び学校規模を基に岡山県総合教育センター指導主事が検討し決定した。

イ 調査項目

質問紙調査の項目については、研究協力委員を通じて事前に行った予備調査（学校復帰に関する効果的な支援についての自由記述による調査、調査対象は高等学校第1、2学年生徒）の結果を基に作成した。生徒の自由記述内容を評価分析ソフトウェア（TRUSTIA®）⁷⁾で分析し、その傾向を把握した。得られたキーワードを基に、8項目42変数のアンケートを作成した（表3）。

ウ 調査方法

(ア) 調査の依頼

平成21年12月、調査対象校（公立高等学校8校、私立高等学校1校）での調査実施について協力を求めた。その際、所属長の承諾を得ることと、実施に当たっては各学級担任等に必ず趣旨説明を行い、回答者が不安にならないような配慮を依頼した。

表3 不登校等に関するアンケート調査 「学校復帰のアクセル要因」調査項目

学校に再び来られるようになった「きっかけ」や「理由」		
項目	変数名	内容
A 学校やクラス	A1_環境移行	1_進級（クラスがかわったり、担任がかわったり）、進学（小学校→中学校、中学校→高等学校）、転校など、環境が変わったから
	A2_理解	2_自分たちに理解のある学校やクラスだったから
	A3_なじみやすい	3_学校やクラスになじみやすかったから
	A4_居場所	4_学校やクラスに自分の居場所ができたから
	A5_同じような人	5_同じような人が学校やクラスにいたことが分かったから
	A6_節目	6_学期や行事の節目から
B 先生	B1_積極的	1_先生の積極的なかわり（家庭訪問、電話 など）があったから
	B2_継続的	2_先生の継続的なかわり（じっくり話を聞いてくれる など）があったから
	B3_問題解決	3_先生などが協力して問題を解決してくれたから
	B4_なぐさめられて	4_先生になぐさめられて行く勇気が出たから
	B5_担任の言葉	5_担任の先生の言葉で行けるようになった
	B6_誘い	6_先生が行事などの参加を誘ってくれたから
	B7_いろいろな先生	7_いろいろな先生とも話ができたから
	B8_カウンセラー	8_カウンセラーの先生とのかかわりから
C 友達	C1_積極的	1_友達からの積極的なかわり（手紙やメール、家に来てくれるなどの誘い）があったから
	C2_関係改善	2_友達との関係が変わった（仲直り など）から
	C3_いじめの問題	3_いじめの問題が解決したから
	C4_学校が楽しい	4_友達ができ、学校が楽しいと思えるようになったから
	C5_普通に接する	5_学校へ行ったら、友達に普通に接してもらえたから
	C6_会いたい	6_友達に会いたかったから
	C7_理解	7_友達が自分のことを理解してくれたから
	C8_本音を話す	8_友達に本音が話せたから
D 家庭や保護者	D1_言われた	1_親（保護者）に行くように言われたから
	D2_しかられた	2_親（保護者）にしかられたから
	D3_理解	3_家族が理解して待ってくれたから
	D4_支え	4_家族が支えてくれたから
E 関係機関	E1_適室等	1_教育支援センター（適応指導教室）やフリースペースに行ったから
	E2_教育センター	2_教育センターに行ったから
	E3_病院等	3_病院等（医療機関）に行ったから
	E4_行事に参加	4_キャンプなどの行事に参加したから
F 将来や進路	F1_危機感	1_進級や進学への危機感（出席日数、単位数 など）を持ったことから
	F2_受験	2_受験があったから
	F3_勉強	3_勉強のことが心配になったから
	F4_将来の不安	4_先生や親に将来の不安について言われたから
	F5_将来の夢	5_将来の夢が見つかったから
G 自分	G1_つまらない	1_家にいてもつまらなかったから
	G2_精神的に楽	2_遅刻してでも学校に行く方が精神的に楽だったから
	G3_開き直り	3_開き直れたから（自分が気になっていたことが、それほど気にすることではないと分かったから）
	G4_生活を変えた	4_自分自身の生活を変えたから
	G5_体調	5_体調が良くなったから
H その他	H1_そっとしてもらう	1_学校のことを余り言われず、ある程度そっとしてもらえたから
	H2_何となく	2_何となく、自然に（自分でもよく分からない）

(イ) 調査の実施

平成22年1月、所属長の許諾が得られた学校に質問紙調査用紙を配付した。具体的な調査実施の日時については、各校の実情に合わせて行った。

(ウ) 調査の回収

平成22年2月5日を返送期限とし、同年2月末日までに9校、1268人からの回答が得られた。調査を行った学校種と学科、配付数、回答数及び回収率は、表4のとおりである。

表4 不登校等に関するアンケート調査（生徒調査） 配付数及び回答数

	校種	学科	配付数	回答数	回収率	有効回答数(N=1266)	
					(学校ベース)	に占める割合	
有効	A高	全日制	普通科	238	238	100.0%	18.8%
	B高	全日制	普通科	183	163	89.1%	12.9%
	C高	全日制	専門科	300	297	99.0%	23.5%
	D高	全日制	専門科	112	111	99.1%	8.8%
	E高	定時制	普通科	101	98	97.0%	7.7%
	F高	定時制	総合学科	130	129	99.2%	10.2%
	G高	定時制	普通科	32	31	96.9%	2.4%
	H高	定時制	普通科	8	8	100.0%	0.6%
	I高	全日制	普通科	191	191	100.0%	15.1%
	合計			1295	1266	97.8%	100.0%
欠損値				2			
合計				1295	1268	97.9%	

(2) 教師調査について

ア 調査対象

現在、どの校種においても不登校児童生徒への支援が課題となっていることから、広く県内の教師の不登校に関する意識を調査したいと考えた。そこで、岡山県総合教育センターで実施される生徒指導主事研修講座の受講者である生徒指導主事又は生徒指導担当教諭（代理参加の校長、教頭及び養護教諭を含む）を調査対象とした。対象を生徒指導主事又は生徒指導担当教諭とした理由は、^{じゆ}悉皆研修であるため、県内全域の教師のデータが得られること、立場上、不登校に対する課題意識が高いと考えられること、同時に支援の経験もある程度豊富であると予想できることなどである。逆に、年齢層がある程度固定されてしまうことが考えられたが、教師が有効と考える支援を明らかにすることが目的であるため、実際に不登校児童生徒への支援の経験がある者でないと答えにくいと考え、前述のように調査対象を設定することにした。

イ 調査項目

生徒調査との比較を行うため、回答者の属性を問う項目を加えた。学校復帰のアクセル要因に関する項目は基本的には生徒用の質問紙調査と同じにした。

ウ 調査方法

(ア) 調査の依頼

平成22年5月、岡山県総合教育センターで実施された小学校生徒指導主事研修講座（5月27日）、中学校生徒指導主事研修講座（5月18日）及び高等学校生徒指導主事研修講座（5月26日）の受講者に対して、研修講座の中で調査研究の趣旨説明を行い協力を求めた。

(イ) 調査の実施

研修講座受付時に質問紙調査用紙を配付し、研修講座終了時に回答時間を設け、実施した。

(ウ) 調査の回収

研修講座終了時に回収ボックスへの提出という形で回収した。3講座終了時点で、377人の回答が得られた。回答者の所属ごとの性別並びに経験年数は表5のとおりであった。

表5 不登校等に関するアンケート調査(教師調査) 回答者属性

校種	性別			経験年数			
	男性	女性	合計	10年未満	10年以上 20年未満	20年以上	合計
小学校	133(70.7%)	55(29.3%)	188(100.0%)	13(6.9%)	50(26.6%)	125(66.5%)	188(100.0%)
中学校	84(93.3%)	6(6.7%)	90(100.0%)	8(8.9%)	34(37.8%)	48(53.3%)	90(100.0%)
高等学校	79(92.9%)	6(7.1%)	85(100.0%)	8(9.4%)	16(18.8%)	61(71.8%)	85(100.0%)
特別支援学校	14(100.0%)	0(0.0%)	14(100.0%)	3(21.4%)	4(28.6%)	7(50.0%)	14(100.0%)
合計	310(82.2%)	67(17.8%)	377(100.0%)	32(8.5%)	104(27.6%)	241(63.9%)	377(100.0%)

校種*性別： $\chi^2(3)=34.261, p<.01$ 校種*経験年数： $\chi^2(6)=12.254, p<.1$ 単位：人（属性合計に占める割合）

4 高校生への質問紙調査の分析

平成22年2月に行った質問紙調査で得られたデータを、統計ソフトウェア（SPSS）⁴⁾を使用して統計的に処理した。学校復帰のアクセル要因に関する項目は、生徒調査、教師調査ともに、「ある」を5点、「少しある」を4点、「どちらともいえない」を3点、「余りない」を2点、「ない」を1点として得点化した。それぞれの得点は、得点が高いほど学校復帰のアクセル要因としての有効性が高いということの意味する。不登校経験の有無、生徒全体でのアクセル要因にかかわる記述統計量は表6のとおりである。

表6 記述統計量(生徒調査)

	不登校経験別						全体		
	経験あり			経験なし					
	N	平均値	SD	N	平均値	SD	N	平均値	SD
A_学校やクラス	144	4.12	.133	1079	4.05	.118	1266	4.06	.121
B_先生	144	4.06	.093	1079	4.02	.062	1266	4.03	.068
C_友達	144	4.08	.107	1079	4.05	.099	1266	4.05	.099
D_家庭や保護者	144	4.11	.191	1079	4.04	.124	1266	4.05	.135
E_関係機関	144	4.04	.108	1079	4.01	.065	1266	4.01	.071
F_将来や進路	144	4.10	.183	1079	4.03	.103	1266	4.04	.116
G_自分	144	4.09	.160	1079	4.04	.100	1266	4.04	.111
H_その他	144	4.12	.223	1079	4.05	.171	1266	4.05	.179
アクセル要因全体	144	4.09	.084	1079	4.04	.078	1266	4.04	.080
有効なケースの数(リストごと)	144			1079			1266		

(1) 校種ごとの不登校経験者の割合

調査協力が得られた高等学校9校の校種ごとの不登校経験者の在籍割合を表7に示す。

Pearsonのカイ2乗検定の結果、校種別の不登校経験者の在籍割合に偏りがあることが明らかになった。表中の「期待度数」とは、在籍割合に偏りがないと仮定した場合に、各校の学校規模に応じて、不登校経験のある生徒がどの程度いると予想されるかを示している。この期待度数と実際の度数(N)を比較すると、「不登校経験あり」群の生徒の全日制普通科高校の在籍率が非常に低いことが明らかになった。今回の調査は、高等学校第3学年生徒を対象に行ったため、入学の段階から全日制普通科高校に不登校経験者が少なかったのか、あるいは入学できたものの何らかの理由で進路変更を余儀なくされたのかは分析できないが、少なくとも高等学校卒業時点では、不登校経験者の在籍する校種及び学科に偏りが生じており、「不登校の背後には、もう一つ

表7 不登校（30日/年以上）経験の有無と校種・学科のクロス表

		学校名・校種・学科									合計
		A高	B高	C高	D高	E高	F高	G高	H高	I高	
		全日制普通科	全日制普通科	全日制専門科	全日制専門科	定時制普通科	定時制総合学科	定時制普通科	定時制普通科	全日制普通科	
あり	N	3	3	8	15	49	20	19	3	24	144
	期待度数	27.1	18.5	33.8	12.6	11.1	14.7	3.5	.9	21.7	144.0
	合計(N=144)に占める割合	2.1%	2.1%	5.6%	10.4%	34.0%	13.9%	13.2%	2.1%	16.7%	100.0%
	各校合計に占める割合	1.3%	1.8%	2.7%	13.5%	50.0%	15.5%	61.3%	37.5%	12.6%	11.4%
なし	N	228	156	287	90	38	107	10	5	158	1079
	期待度数	202.8	138.9	253.1	94.6	83.5	109.9	26.4	6.8	162.8	1079.0
	合計(N=1079)に占める割合	21.1%	14.5%	26.6%	8.3%	3.5%	9.9%	.9%	.5%	14.6%	100.0%
	各校合計に占める割合	95.8%	95.7%	96.6%	81.1%	38.8%	82.9%	32.3%	62.5%	82.7%	85.2%
答えたくない	N	7	4	2	6	11	2	2	0	9	43
	期待度数	8.1	5.5	10.1	3.8	3.3	4.4	1.1	.3	6.5	43.0
	合計(N=43)に占める割合	16.3%	9.3%	4.7%	14.0%	25.6%	4.7%	4.7%	.0%	20.9%	100.0%
	各校合計に占める割合	2.9%	2.5%	.7%	5.4%	11.2%	1.6%	6.5%	.0%	4.7%	3.4%
各校合計	N	238	163	297	111	98	129	31	8	191	1266
	期待度数	238.0	163.0	297.0	111.0	98.0	129.0	31.0	8.0	191.0	1266.0
	合計(N=1266)に占める割合	18.8%	12.9%	23.5%	8.8%	7.7%	10.2%	2.4%	.6%	15.1%	100.0%
	各校合計に占める割合	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

$\chi^2(16) = 333.118, p < .01$

単位：人

の問題として『進路形成の問題』という深刻な問題が横たわっている⁹⁾とした森田（2004）の理論を裏付けた形となった。「学校復帰」だけが不登校問題のゴールではないが、日本経済が今日のように混迷を極め、高等学校卒業者の就職率が15.8%（前年比2.4ポイント減）で、高等学校卒業者の54.3%（前年比0.4ポイント増）が大学等へ進学している状況の中、高等学校卒業時点で進路が未決定となっている可能性のある生徒が5.6%（前年比0.5ポイント増）という報告もある¹⁰⁾。経済状況等を背景に大学等への進学志向が高まる中、不登校の経験が高等学校卒業時点での在籍校及びその後の進路決定に少なからず影響を与えている可能性があることが考えられる。

また、岡山県内の定時制高等学校（通信制含む）の設置状況（図3）を考えた場合、地域によっては不登校児童生徒の進学先として、定時制高等学校が選択しにくい状態にあることも予想される。そのような地域で全日制高等学校に進学はしたものの、始業時に登校できなかつたり、大人数のクラスになじめなかつたりした結果、再び不登校状態になった生徒がいるとすれば、彼らの居場所づくりをどうするかといった課題も見えてくる。

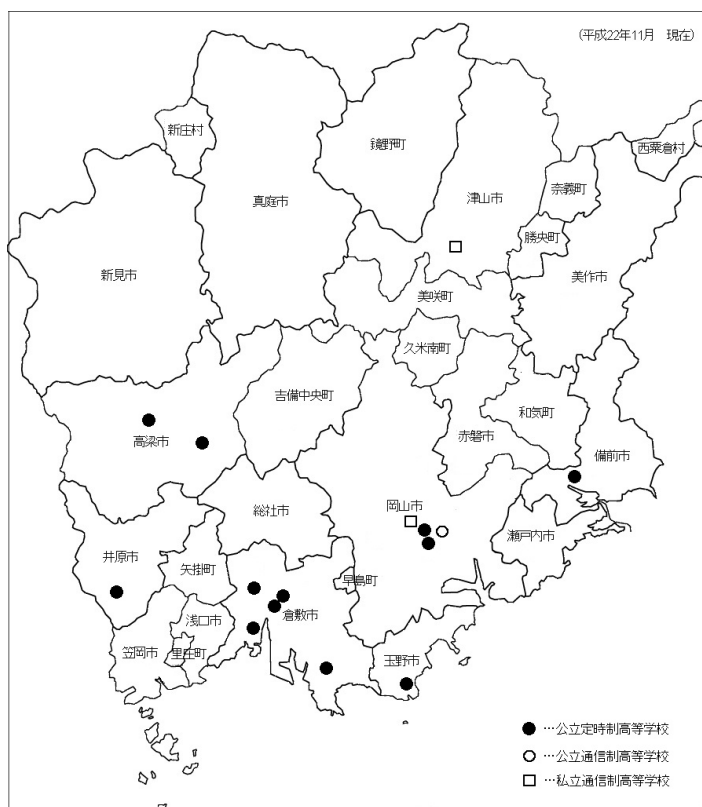


図3 県内定時制・通信制高等学校所在地

(2) 不登校経験の有無によるアクセル要因の違い

生徒調査を不登校経験の有無で二つの群に分け、アクセル要因各変数の平均得点を比較した。なお、本研究における不登校経験とは、文部科学省の調査と同様、年間30日以上欠席があった状態と定義する。「不登校経験あり」群と「不登校経験なし」群で、平均得点の高かったものから上位10変数を表8に示す。

表8 不登校経験の有無別によるアクセル要因平均得点（全42変数中上位10変数）

不登校経験あり群				不登校経験なし群			
	N	平均値	S D		N	平均値	S D
A1_学校やクラス_環境移行	144	4.28	.449	A3_学校やクラス_なじみやすい	1079	4.09	.288
D4_家庭や保護者_支え	144	4.18	.386	A4_学校やクラス_居場所	1079	4.09	.279
D3_家庭や保護者_理解	144	4.17	.380	C4_友達_学校が楽しい	1079	4.09	.285
F1_将来や進路_危機感	144	4.16	.368	C1_友達_積極的	1079	4.08	.264
A3_学校やクラス_なじみやすい	144	4.15	.354	D4_家庭や保護者_支え	1079	4.08	.268
C1_友達_積極的	144	4.15	.361	C6_友達_会いたい	1079	4.06	.236
G3_自分_ひらきなお	144	4.15	.361	G5_自分_体調	1079	4.06	.236
H2_その他_何となく	144	4.15	.361	H2_その他_何となく	1079	4.06	.245
B1_先生_積極的	144	4.13	.332	A2_学校やクラス_理解	1079	4.05	.220
B2_先生_継続的	144	4.13	.332	D3_家庭や保護者_理解	1079	4.05	.208

「不登校経験あり」群と「不登校経験なし」群の変数を比較すると、「不登校経験あり」群は「進級（クラスがかわったり、担任がかわったり）、進学（小学校→中学校、中学校→高等学校）、転校など環境が変わったから」の「A1_学校やクラス_環境移行」や、「進学や進級への危機感（出席日数、単位数など）を持ったから」の「F1_将来や進路_危機感」など、進級、進学といった学年や学校の変化を一つの節目として学校復帰を果たしてきた、あるいは復帰できないまでも一つのチャンスととらえている傾向が読み取れる。また、「不登校経験あり」群には、「不登校経験なし」群には見られない「B1_先生_積極的」、「B2_先生_継続的」といった教師の支援に関する変数が含まれているのも特徴的である。不登校経験者の教師への期待が高いことが読み取れる。

一方、「不登校経験なし」群では、「C1_友達_積極的」、「C4_友達_学校が楽しい」、「C6_友達_会いたい」といった友達に関する変数が多く見られる。本研究では不登校経験の有無を文部科学省の「年間30日以上欠席」と定義しているため、それ以下の欠席日数の者は「不登校経験なし」群に含まれている。つまり、「不登校経験なし」群の中にはいわゆる「不登校傾向」の者や、欠席に至らないまでも学校に行きたくないと感じたり、遅刻をしたりしていた者が含まれていることになる。森田ら（1996）の調査¹¹⁾によると、中学生の約7割が何らかの「登校回避感情」を抱いた経験があるとされており、その点から考えると、登校渋りの状態にある児童生徒への早期の支援として、友達の働きかけが有効であることが考えられると同時に、友達との関係性を基盤とした学校やクラスのなじみやすい雰囲気づくりや居場所づくりが重要であることが読み取れる。

「不登校経験あり」群と「不登校経験なし」群のアクセル要因の傾向を比較すると、不登校傾向あるいは登校回避感情を抱いている児童生徒への支援としては、学級に来やすい居心地のよい雰囲気づくりや、友達、家族など周囲の者の理解など、情緒的なサポートが中心となるが、年間30日以上不登校児童生徒への支援としては、それらの情緒的サポートを前提として、進級・進学等への具体的な情報などの情動的サポートや、進路選択にかかわる時間、場所の提供など、復帰に関する道具的サポートを教師が積極的に行っていくことが必要になってくるといえるのではないだろうか。また、不登校児童生徒個人への直接的な働きかけが必要であるともいえ、その際のキーパーソンとしての役割を、教師が自覚する必要があるといえる。

「不登校経験あり」群で「G3_自分_開き直り」に高い評価点を付けた生徒の自由記述によると、「行けなくなった原因を人のせいにするのをやめて、自分の意識を変えた」「自分が変わらないと何も変わらないと感じ行動し始めた」とあり、不登校経験を自分自身の課題として受け止め、前向きに動き始めたことが学校復帰につながっていることがうかがえる。また、『私はかわいそう』との思いから、『私はかわいそうじゃない』と思えるようになった（同情から『かわいそう』とはれ物に触るようにかかわられることが嫌だった）」との記述もあり、復帰の時期に周囲が情緒的に支えるだけでなく、復帰に向けた具体的な支援の在り方について一緒に考えるなど、積極的にかかわっていくことの大切さがうかがえる。

さらに、研究の主題である「学校復帰のアクセル要因」を明らかにするために、「不登校経験あり」群と「不登校経験なし」群の各変数において、平均値の差の検定（t検定）を行った。有意な差が見られた変数を図4～11に示す。

検定の結果、42の変数のうち約半数の20の変数で「不登校経験あり」群の得点が有意に高いことが認められた。今回の調査では、不登校の「きっかけ」となった出来事や背景要因については聞いていないため、個々のケースでどの変数が有効に働いたかの分析はできないが、少なくとも不登校児童生徒の感じた学校復帰に向けてのアクセル要因が、数多く存在していることが認められる。特に「B1_先生_積極的」、「B2_先生_継続的」といった「教師のかかわり」、「C1_友達_積極的」、「C5_友達_普通に接する」といった「友達のかかわり」、「F1_将来や進路_危機感」、「F2_将来や進路_受験」といった「将来や進路に関すること」に対する内容については、多くの変数で「不登校経験あり」群と「不登校経験なし」群で有意差が認められており、不登校経験者が有効性を高く感じている支援、つまり不登校経験者が望む支援であることが読み取れる（図5、6、9）。また、「D3_家庭や保護者_理解」、「D4_家庭や保護者_支え」などの得点、「G3_自分_開き直

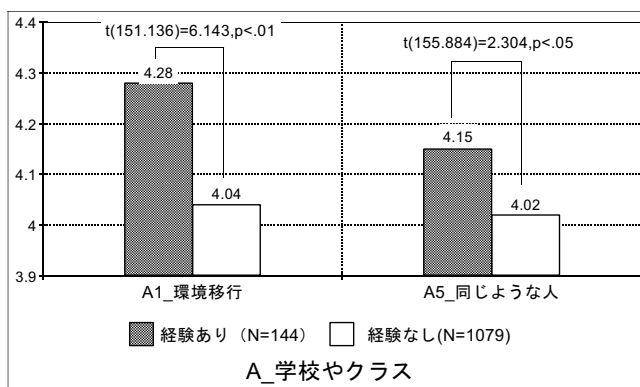


図4 不登校経験の有無によるアクセル要因平均得点平均値の差の検定（t検定）結果1

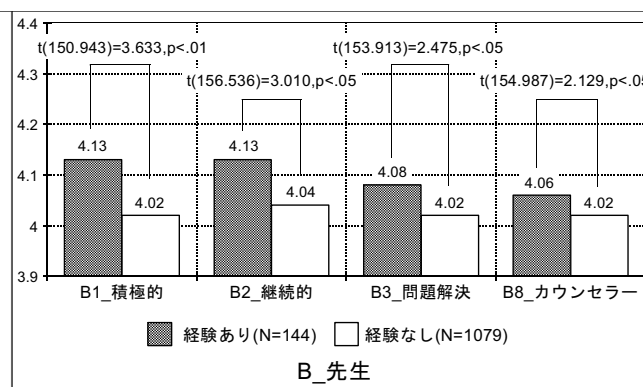


図5 不登校経験の有無によるアクセル要因平均得点平均値の差の検定（t検定）結果2

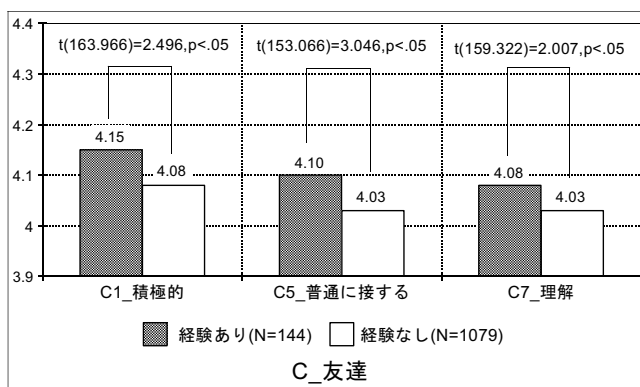


図6 不登校経験の有無によるアクセル要因平均得点平均値の差の検定（t検定）結果3

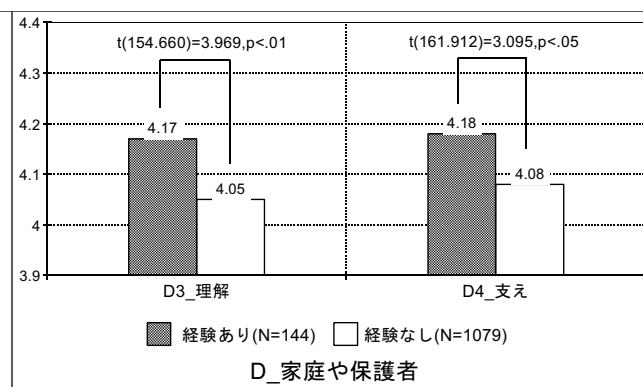


図7 不登校経験の有無によるアクセル要因平均得点平均値の差の検定（t検定）結果4

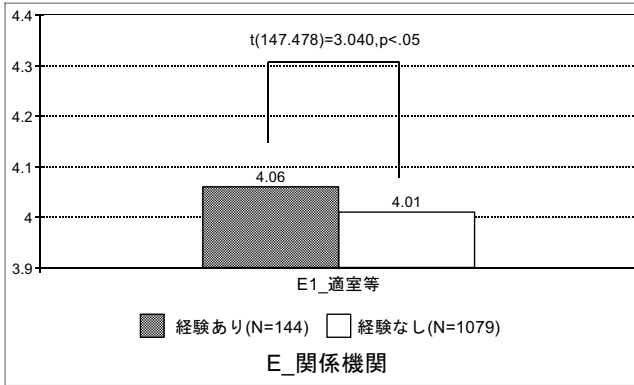


図8 不登校経験の有無によるアクセラ要因平均得点平均値の差の検定 (t 検定) 結果 5

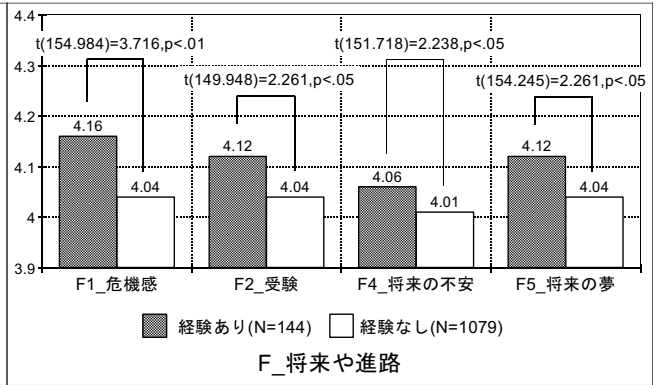


図9 不登校経験の有無によるアクセラ要因平均得点平均値の差の検定 (t 検定) 結果 6

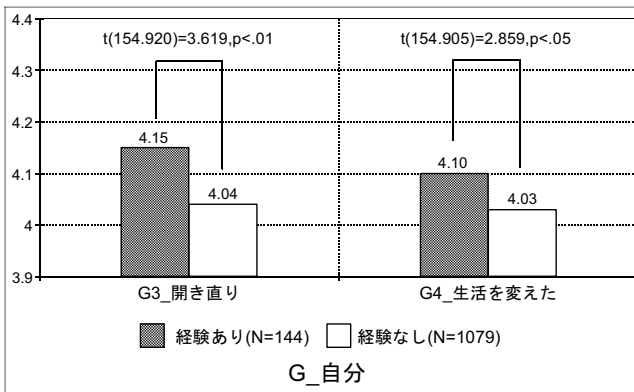


図10 不登校経験の有無によるアクセラ要因平均得点平均値の差の検定 (t 検定) 結果 7

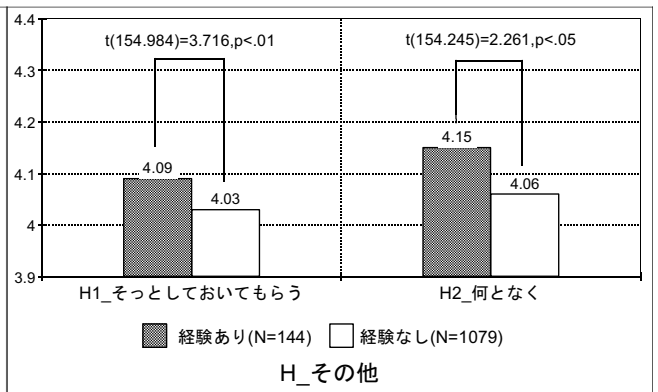


図11 不登校経験の有無によるアクセラ要因平均得点平均値の差の検定 (t 検定) 結果 8

り」, 「G4_自分_生活を変えた」などの得点が高いことから、従来言われている「家族の支援」の大切さや、不登校経験が「自分を見つめ直す時間」として働いていることが確認できる(図7, 10)。「不登校経験あり」群と「不登校経験なし」群で最も得点の差が大きかった変数が「A1_環境移行」であり、その差が0.24ポイントとなり、有意水準1%で有意な差が認められた。現実的には不登校の児童生徒にとって新たな環境に適応していくことは困難も予想されるが、少なくとも当事者である不登校児童生徒は、進級や進学、又は転校を復帰の一つのチャンスととらえており、そこでの支援を強く望んでいることが明らかになった。適切な進路情報の提供や学力問題への対応、新しいクラスや担任の情報をいつどのタイミングで事前提供できるかなど、不登校児童生徒のスムーズな環境移行に向けて、具体的にどう支援していくかが学校復帰に向けた支援のポイントといえそうである。

(3) 不登校継続期間の長短によるアクセラ要因の違い

不登校児童生徒のうち、「不登校の状態(30日以上欠席)が前年度から継続している者は半数近くとなっている」¹²⁾ことが指摘されている。そこで不登校継続期間の長短によって、学校復帰のアクセラ要因に違いがあるかどうかを検証するために、生徒調査で「経験あり」と回答した者の復帰パターンに着目した。「小で不登校→小で再登校」や「中で不登校→中で再登校」など、同一校種内で学校復帰を果たした者を「短期(同一校種内復帰)」群、「小で不登校→中で再登校」や「小で不登校→高で再登校」「中で不登校→高で再登校」など、複数校種にまたがる期間、不登校状態が継続した後に学校復帰を果たした者を「長期(複数校種間継続)」群として2群に分け、各変数において、平均値の差の検定(t検定)を行った。有意な差が認められた変数を図12~14に示す。

検定の結果、不登校期間の違いによって生徒が感じているアクセラ要因に差があることが明らか

かになった。「A1_環境移行」「A5_同じような人」など、「A_学校やクラス」にかかわる変数は、「長期（複数校種間継続）」群の方が有意に高く（図12），逆に「C6_会いたい」や「D4_支え」など、「C_友達」や「D_家庭や保護者」にかかわる変数は、「短期（同一校種内復帰）」群の方が有意に高い（図13, 14）ことが認められた。

この結果から，不登校状態が短期でその年度に不登校状態になった児童生徒に対しては，友達の励ましや「友達が待っているよ」といった誘いや言葉かけが有効であるといえる。また，不登校期間が長期になった場合は，以前，不登校だったが現在は学校復帰を果たして頑張っている仲間若しくは不登校経験者の先輩など，モデルとなる人物の存在が学校復帰に対しての安心感につながっている可能性が考えられる。伊藤（2007）も指摘するように，不登校の期間中にエネルギーをため，学校復帰の準備ができた児童生徒も，いざ自分が学校に復帰した時に，「うまく学校になじめるだろうか」「また行けなくなってしまうのではないだろうか」という不安が頭をよぎっているのではないだろうか。そのような不安を乗り越え，実際に復帰を果たす時，身近な成功モデルの存在が大きく影響する可能性が考えられる。ある児童生徒の学校あるいは教室復帰が，他の児童生徒の復帰の連鎖につながる可能性が考えられる。このように考えると，複数の不登校児童生徒が集う別室登校や教育支援センター（適応指導教室等）の意義及び在り方について，そういった効果を期待した支援の可能性も再検討する必要があるといえるだろう。また，学校の取り組みとしては，学校復帰を果たした児童生徒にその時の気持ちや体験をつづってもらい，不登校児童生徒に紹介するなどの手だてが提案できるのではないだろうか。さらに，不登校経験の有無にかかわらず年齢の近い学生などが学生ボランティアやメンタルフレンドとして，不登校児童生徒の近い将来のモデルとして接することも有効であろう。これら行政等の制度の充実も望まれる。

また，不登校期間の長短によって，有効な支援のポイントが異なるということは，不登校児童生徒の個々の状況を的確に把握し，適切な「見立て」に基づく支援が必要であることを示している。そのためにも欠席している児童生徒に対しては，常に何らかのかかわりを持ち続け，状況を

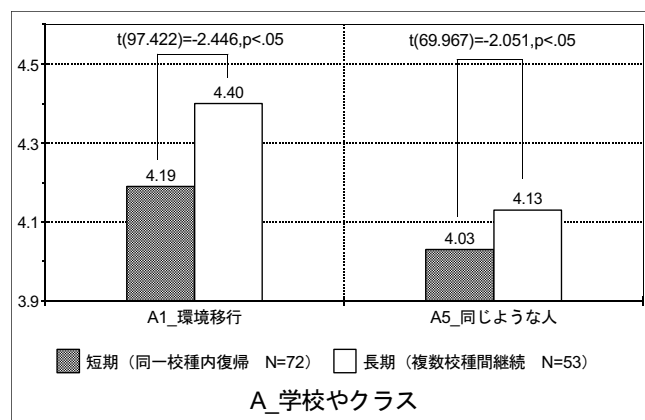


図12 不登校継続期間によるアクセラ要因平均得点平均値の差の検定（t検定）結果 1

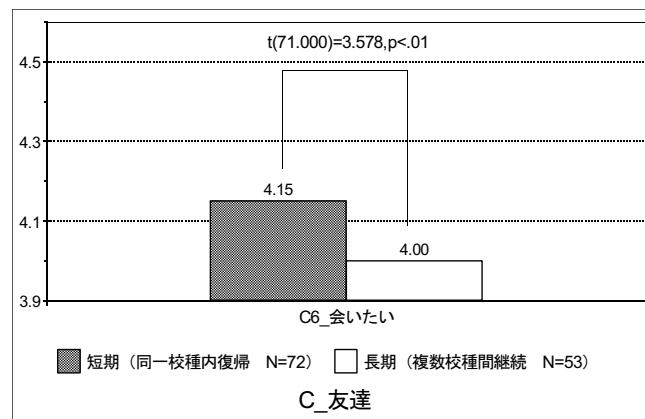


図13 不登校継続期間によるアクセラ要因平均得点平均値の差の検定（t検定）結果 2

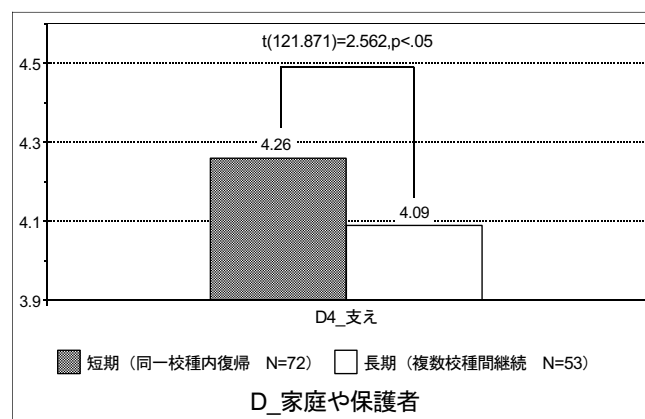


図14 不登校継続期間によるアクセラ要因平均得点平均値の差の検定（t検定）結果 3

理解しようとする姿勢が大切であるといえる。また、長期の不登校状態にある児童生徒の場合、クラス替えや進級、進学といった環境の変化が、復帰に際しての大きなアクセラ要因となっていることから、特に年度替わりの時期に校内及び校種間で、欠席状況だけでなく、関係機関との連携の有無やこれまでの支援の内容などの情報共有を中心とした「情報連携」並びに、関係者中心の事例検討会などによる、必要な支援についての具体的な話し合いなどの「行動連携」を深めることが大切である。

(4) 学校復帰の時期によるアクセラ要因の違い

不登校に限らず、児童生徒への支援に際しては、児童生徒の発達段階に応じた支援を心がける必要がある。不登校状態にあった時期によって、有効な支援の在り方に違いがある可能性も考えられる。そこで、「経験あり」と答えた生徒を、復帰パターンの回答を基に、その復帰時期に応じて「小学校（で復帰）」、「中学校（で復帰）」及び「高等学校（で復帰）」の3群に分け、アクセラ要因各変数の平均得点を算出した。学校復帰時期（校種）別に平均得点が高かった上位10変数を表9に示す。

表9 学校復帰時期（校種）別によるアクセラ要因平均得点（全42変数中上位10変数）

小学校				中学校				高等学校			
	N	平均値	S D		N	平均値	S D		N	平均値	S D
A4_学校やクラス_居場所	35	4.23	.426	A1_学校やクラス_環境移行	72	4.36	.484	C1_友達_積極的	31	4.29	.461
H2_その他_何となく	35	4.23	.426	F2_将来や進路_受験	72	4.21	.580	F1_将来や進路_危機感	31	4.29	.461
A1_学校やクラス_環境移行	35	4.20	.406	D3_家庭や保護者_理解	72	4.19	.399	D4_家庭や保護者_支え	31	4.26	.445
A3_学校やクラス_なじみやすい	35	4.20	.406	D4_家庭や保護者_支え	72	4.19	.399	D3_家庭や保護者_理解	31	4.26	.445
G4_自分_生活を変えた	35	4.14	.355	G3_自分_開き直り	72	4.19	.399	B1_先生_積極的	31	4.23	.425
B2_先生_継続的	35	4.14	.355	H2_その他_何となく	72	4.17	.375	A1_学校やクラス_環境移行	31	4.19	.402
C4_友達_学校が楽しい	35	4.14	.355	F1_将来や進路_危機感	72	4.15	.362	A3_学校やクラス_なじみやすい	31	4.16	.374
A5_学校やクラス_同じような人	35	4.11	.323	A3_学校やクラス_なじみやすい	72	4.13	.333	D1_家庭や保護者_言われた	31	4.16	.374
D4_家庭や保護者_支え	35	4.11	.323	H1_その他_そっとしてもらおう	72	4.13	.333	G3_自分_開き直り	31	4.16	.374
F5_将来や進路_将来の夢	35	4.11	.323	C5_友達_普通に接す	72	4.13	.333	B2_先生_継続的	31	4.13	.341

平均得点の高かった変数を比べると、「小学校（で復帰）」群では「A4_学校やクラス_居場所」「A3_学校やクラス_なじみやすい」「C4_友達_学校が楽しい」など雰囲気や受け皿に関する項目、「中学校（で復帰）」群になると「A1_学校やクラス_環境移行」「F2_将来や進路_受験」「F1_将来や進路_危機感」など受験や進学にかかわる項目への効果を認める傾向が強いといえる。小学校での支援としては情緒的なサポートが、中学校ではより具体的な情動的サポートや道具的サポートが学校復帰のアクセラ要因として機能する可能性が高いといえるのではないだろうか。高等学校で特徴的なのは、人に関する内容が多く、特に友達や教師、家族の積極的なかわりの有効性が考えられる。

続いて、学校復帰時期別の一元配置分散分析による平均値の差の検定を行った。検定の結果、「A4_学校やクラス_居場所」「D1_家庭や保護者_言われた」「F1_将来や進路_

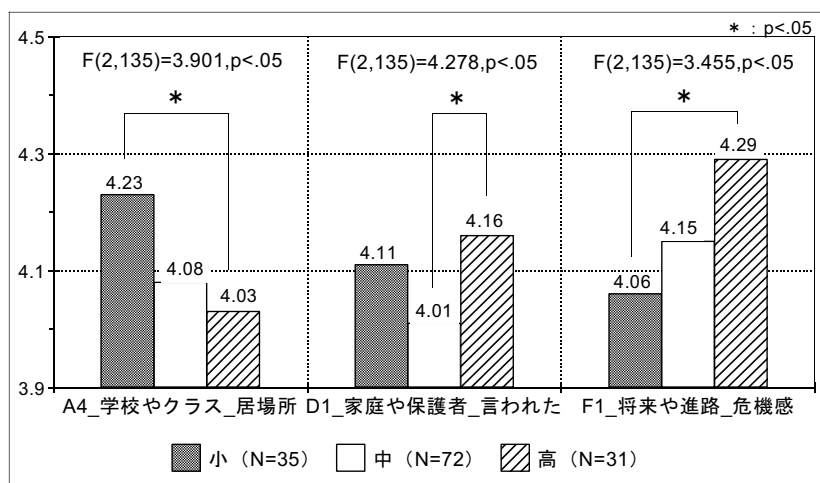


図15 学校復帰時期別によるアクセラ要因平均得点一元配置分散分析結果

危機感」の三つの変数で学校復帰をした時期の主効果が認められた（図15）。

TukeyのHSD (honestly significant difference) 法（以下「HSD法」という。）による多重比較の結果、「A4_学校やクラス_居場所」では、「小学校（で復帰）」群の得点は、「高等学校（で復帰）」群の得点より5%水準で有意に高いことが認められた。小学校段階の児童にとって、安心して過ごすことのできる教室環境の大切さが読み取れる。「D1_家庭や保護者_言われた」では、「中学校（で復帰）」群の得点が、「高等学校（で復帰）」群の得点より5%水準で有意に低いことが認められた。保護者の言うことを素直に聞き入れ難いという思春期の中学校生徒の状況が影響しているものと思われる。受験や進路にかかわる不安に具体的に支援していく場合、保護者以外の第三者がキーパーソンになる可能性が考えられ、教師の担う役割が大きいといえる。「F1_将来や進路_危機感」では、「高等学校（で復帰）」群の得点が、「小学校（で復帰）」群の得点より5%水準で有意に高いことが認められた。義務教育段階を終え、高等学校の学齢に達した生徒が、自分の進級や進学、その先の将来について考え始める時期であり、そのことが学校復帰のアクセル要因として働いていることが読み取れる。以上のように、児童生徒の発達段階によってアクセル要因の傾向が異なる可能性が明らかになった。それぞれの段階での支援の在り方を考える際に参考になるとと思われる。

(5) 接続時に着目して

不登校児童生徒数に関する各種調査によると、いわゆる「中1ギャップ」など接続時の課題があることが明らかになっている。本調査でも、不登校継続期間の違いによるアクセル要因に差が認められたことから、接続時においても独自の支援の在り方が存在するように思われる。また、児童生徒の発達段階への配慮も必要であることも明らかになったため、「不登校経験あり」群のうち、「小中接続（小学校で不登校→中学校で再登校）」の群と「中高接続（中学校で不登校→高等学校で再登校）」群、及び「その他」の復帰パターン群の3群に分け、アクセル要因の各変数において、一元配置分散分析による平均値の差の検定を行った。検定の結果、「A_学校やクラス」「B_先生」「C_友達」「E_関係機関」の4項目11変数で、接続時期の主効果が見られた（図16～19）。

HSD法による多重比較の結果、「A_学校やクラス」「B_先生」に関する変数の「A1_環境移行」「B7_いろいろな先生」「B8_カウンセラー」では、「中高接続」群の得点が、5%水準以上で有意に高いことが明らかになった（図16, 17）。不登校経験のある児童生徒が、「F1_危機感」「F2_受験」「F4_不安」「F5_夢」など、「F_将来や進路」について考えることが学校に再び行けるようになったきっかけや訳ととらえている（図9）ことから、中学校での不登校生徒支援としては、教師が彼らの将来の夢や進路についてともに考え、適切な進路情報を提供したり、カウンセラーなどの専門家と連携したりしながら、不安に寄り添ったり、かかわったりすることが大切であると思われる。その際、担任一人が働きかけるのではなく、できるだけ多くの教師（大人）がとも

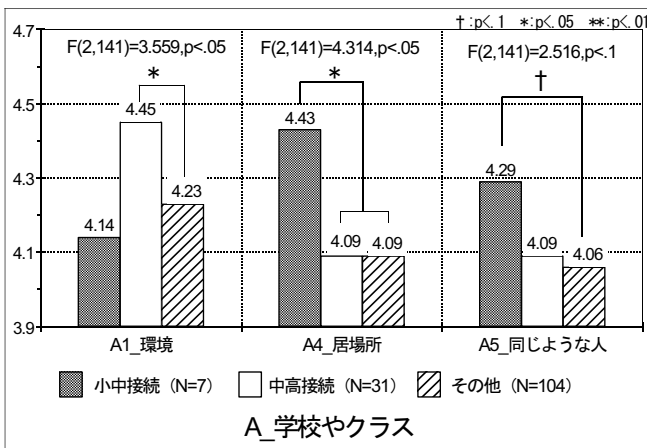


図16 学校復帰（接続）別によるアクセル要因平均得点 一元配置分散分析結果 1

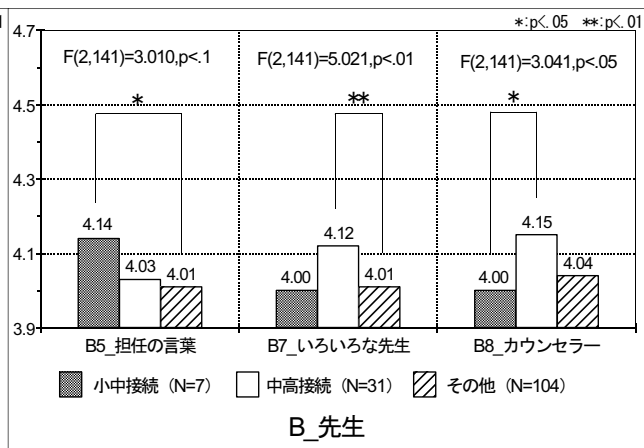


図17 学校復帰（接続）別によるアクセル要因平均得点 一元配置分散分析結果 2

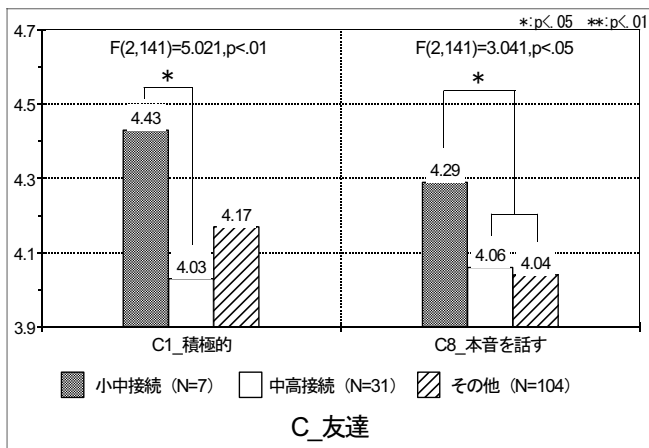


図18 学校復帰（接続）別によるアクセル要因平均得点
一元配置分散分析結果 3

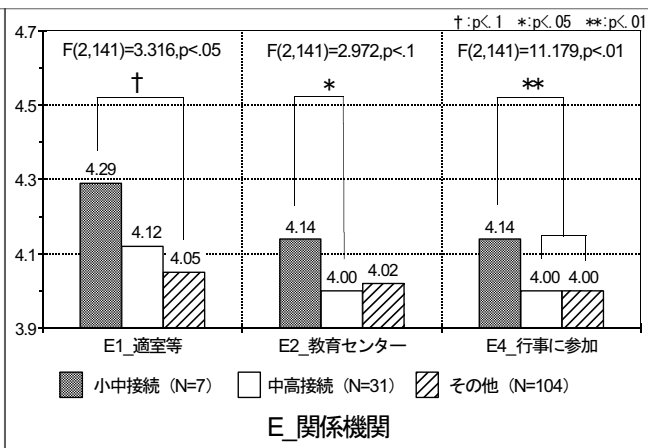


図19 学校復帰（接続）別によるアクセル要因平均得点
一元配置分散分析結果 4

に考える姿勢が大切であるともいえるのではないだろうか。

「小中接続」群に着目すると、「A_学校やクラス」「B_先生」「C_友達」「E_関係機関」に関する変数のうち、「A4_居場所」「A5_同じような人」「B5_担任の言葉」「C1_積極的」「C8_本音を話す」「E1_適室等」「E2_教育センター」「E4_行事に参加」の得点が有意に高くなっている、若しくは高い傾向が見られる（図16～19）。これらの結果から、友達との積極的ななかかわりの中で、自分と同じ悩みを持つ者の存在を知ることが、この段階での復帰のポイントといえる。地元の教育支援センター（適応指導教室等）や教育センター等での経験も同じ悩みを持つ者の存在を知ることにおいて、学校復帰の際に不登校児童生徒の心の負担軽減という役割を果たしているものと思われる。また、小中接続段階では「担任の言葉かけ」が重要であることも読み取れる。

(6) 学校復帰のアクセル要因の傾向及び児童生徒が期待する支援について

生徒への質問紙調査の分析の結果、生徒がとらえている学校復帰のアクセル要因の傾向及び期待する支援について、次の7点が明らかになった。

- ア 不登校経験者が高等学校卒業時点で在籍する校種に偏りが見られ、高等学校在学中に進路変更や退学をしている可能性がある。不登校を「進路」の問題としてとらえるべきである。
- イ 不登校経験者は、進学、進級など「環境」の変化を復帰のチャンスととらえている。
- ウ 不登校経験者は、教師の支援に強く期待している。
- エ 教師が不登校経験者の進路への不安感や危機感に寄り添い、夢を持たせつつ、受験等への具体的な支援（情動的サポート並びに道具的サポート）を行うことが復帰のアクセル要因となり得る。
- オ 短期の不登校傾向の児童生徒へは、校内での居場所づくりや学級の雰囲気、周囲の者の支えなど情緒的なサポートが有効である。
- カ 学校やクラス的环境や同じような人の存在による安心感を持たせることが、長期の不登校児童生徒には有効である。逆に短期の場合は友達の働きかけが有効である。
- キ 中学校の不登校の場合、カウンセラーなどと連携しながら進学に向けた支援を行うことが支援のポイントとなる。

5 教師への質問紙調査の分析

(1) 小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の教師が考えるアクセル要因の構造

平成22年5月に行った質問紙調査で得られたデータを、統計ソフトウェア（SPSS）を使用して統計的に処理した。なお、学校復帰のアクセル要因に関する項目は、生徒調査と同様、「ある」を5点、「少しある」を4点、「どちらともいえない」を3点、「余りない」を2点、「ない」

表10 記述統計量（教師調査）

	所属校種別												全体		
	小学校			中学校			高等学校			特別支援学校					
	N	平均値	S D	N	平均値	S D	N	平均値	S D	N	平均値	S D	N	平均値	S D
A_学校やクラス	188	3.80	.759	90	3.67	.611	85	3.68	.681	14	3.73	.636	377	3.74	.704
B_先生	188	3.75	.773	90	3.50	.644	85	3.58	.774	14	3.79	.442	377	3.66	.741
C_友達	188	3.84	.917	90	3.60	.764	85	3.77	.758	14	3.62	.969	377	3.76	.853
D_家庭や保護者	188	3.19	1.002	90	3.06	.684	85	2.95	.828	14	2.95	.786	377	3.09	.892
E_関係機関	188	2.91	1.073	90	2.89	.836	85	2.74	.948	14	2.86	.897	377	2.86	.985
F_将来や進路	188	2.87	1.041	90	3.42	.824	85	3.25	.948	14	3.21	.896	377	3.10	.992
G_自分	188	3.01	1.038	90	3.11	.719	85	2.98	.878	14	2.93	.814	377	3.02	.925
H_その他	188	3.38	1.073	90	3.45	.821	85	3.22	1.010	14	3.07	1.035	377	3.35	1.003
アクセル要因全体	188	3.43	.740	90	3.38	.561	85	3.36	.634	14	3.37	.642	377	3.40	.672
有効なケース数（リストごと）	188			90			85			14			377		

を1点として得点化した。それぞれの得点は、得点が高いほど学校復帰のアクセル要因としての有効性が高いと考えていることを意味する。教師の所属校種別及び教師全体のアクセル要因にかかわる記述統計量は表10のとおりである。

これまでの分析で不登校経験のある児童生徒が再び学校に行けるようになった「きっかけ」や「理由」（学校復帰のアクセル要因）に関して、「教師のかかわり」が重要であるととらえていることが明らかになった。

では、支援を期待されている側の教師は、どのような内容がアクセル要因として働いているととらえているのであろうか。

教師調査で得られた回答(N=377)のアクセル要因平均得点を算出した。平均得点の高かったものから上位10変数を表11に示す。生徒調査の「不登校経験あり」群の上位10変数(表8)と比較すると、「A1_学校やクラス_環境移行」「B1_先生_積極的」「C1_友達_積極的」などの要因の効果を認めている点は共通する。これらの要因のように、教師と児童生徒がともに有効であるととらえている要因は、不登校児童生徒への支援において、ある程度の共通性、客観性を備えた適切かつ効果のある支援として認めてよいと考える。しかし、教師調査では「D_家庭や保護者」「E_関係機関」にかかわる変数が上位10変数内には見られない。不登校支援に当たっては、関係機関や保護者との連携の必要性が言われているが、実際には校内資源の活用が支援の中心になっているのではないだろうか。このように両者のとらえに差が認められる要因については、これまでの支援やかかわり、若しくは教師の不登校に対するとらえそのものを再検討する必要があると考える。

(2) 所属校種の違いによるアクセル要因に関する意識

今回の調査は、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の教師を対象に行った。前述の生徒調査の分析から、幾つかの変数で学校復帰の時期や校種間接続の主効果が認められた。児童生徒の発達段階が支援の在り方に影響しているものと思われる。そこで、教師を所属校種別に「小学校」群、「中学校」群、「高等学校」群及び「特別支援学校」群の4群に分け、アクセル要因の平均得点を算出した。各校種の教師が考える学校復帰のアクセル要因の上位10変数を表12に示す。

表11 アクセル要因平均得点（上位10変数）

	N	平均値	S D
A1_学校やクラス_環境移行	377	4.12	.937
A4_学校やクラス_居場所	377	4.17	.997
B2_先生_継続的	377	4.10	.875
B1_先生_積極的	377	3.99	.884
C1_友達_積極的	377	3.96	.942
C4_友達_学校が楽しい	377	3.95	1.079
A2_学校やクラス_理解	377	3.89	.998
A3_学校やクラス_なじみやすい	377	3.88	1.004
C2_友達_関係改善	377	3.87	1.069
C5_友達_普通に接する	377	3.86	.954

表12 所属校種別によるアクセル要因平均得点（教師調査 上位10変数）

小学校				中学校			
	N	平均値	S D		N	平均値	S D
A4_学校やクラス_居場所	188	4.25	1.032	A1_学校やクラス_環境移行	90	4.41	.669
B2_先生_継続的	188	4.18	.911	B2_先生_継続的	90	4.00	.703
A1_学校やクラス_環境移行	188	4.16	.984	A4_学校やクラス_居場所	90	3.91	.956
B1_先生_積極的	188	4.09	.879	C1_友達_積極的	90	3.90	.862
A2_学校やクラス_理解	188	4.06	1.004	B1_先生_積極的	90	3.90	.794
C1_友達_積極的	188	4.02	.959	D4_家庭や保護者_支え	90	3.83	.939
C5_友達_普通に接する	188	3.99	.951	C4_友達_学校が楽しい	90	3.81	1.048
C4_友達_学校が楽しい	188	3.98	1.154	C2_友達_関係改善	90	3.80	.962
A3_学校やクラス_なじみやすい	188	3.97	.994	F2_将来や進路_受験	90	3.78	.945
B3_先生_問題解決	188	3.94	.974	A2_学校やクラス_理解	90	3.71	.951
高等学校				特別支援学校			
	N	平均値	S D		N	平均値	S D
A4_学校やクラス_居場所	85	4.24	.984	A4_学校やクラス_居場所	14	4.43	.514
A1_学校やクラス_環境移行	85	4.13	1.055	B2_先生_継続的	14	4.29	.469
C4_友達_学校が楽しい	85	4.05	.912	B1_先生_積極的	14	4.14	.663
B2_先生_継続的	85	4.01	.994	B3_先生_問題解決	14	4.07	.616
C2_友達_関係改善	85	3.94	1.028	A1_学校やクラス_環境移行	14	4.00	.877
C1_友達_積極的	85	3.91	.946	A3_学校やクラス_なじみやすい	14	3.93	.829
A3_学校やクラス_なじみやすい	85	3.91	1.042	D4_家庭や保護者_支え	14	3.86	1.027
B1_先生_積極的	85	3.85	.994	C1_友達_積極的	14	3.79	1.188
C3_友達_いじめの問題	85	3.85	1.041	C4_友達_学校が楽しい	14	3.79	1.188
D4_家庭や保護者_支え	85	3.78	1.209	A2_学校やクラス_理解	14	3.71	.825

どの校種に所属する教師も「A3_なじみやすい」「A4_居場所」といった「A_学校やクラス」に関する項目や、「C2_関係改善」「C4_学校が楽しい」といった「C_友達」に関する項目など、学校や学級の受け皿づくりといった不登校児童生徒の情緒的な面への支援に関する変数の効果を高く認めていることが読み取れる。また、「中学校」教師の場合は、特に「A_学校やクラス」に関する変数の「A1_環境移行」の効果を高く認識していることが特徴的である。このことは、前述の生徒調査の分析において、中学校の不登校生徒が望む支援としての情動的サポート並びに道具的サポートの有効性が明らかになったことと合致する。

次に「学校復帰のアクセル要因」の各変数について、教師を所属校種別に4群に分け、一元配置分散分析による平均値の差の検定を行った。検定の結果、「A_学校やクラス」「B_先生」「F_将来や進路」の3項目10変数で、所属校種の主効果が認められた（図20～22）。

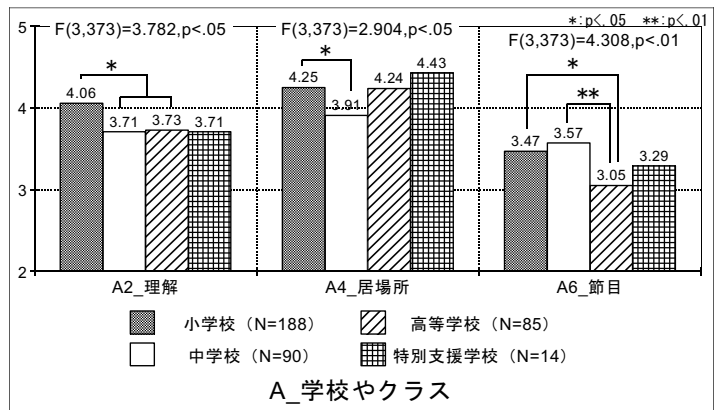


図20 教師の所属校種別によるアクセル要因平均得点 一元配置分散分析結果 1

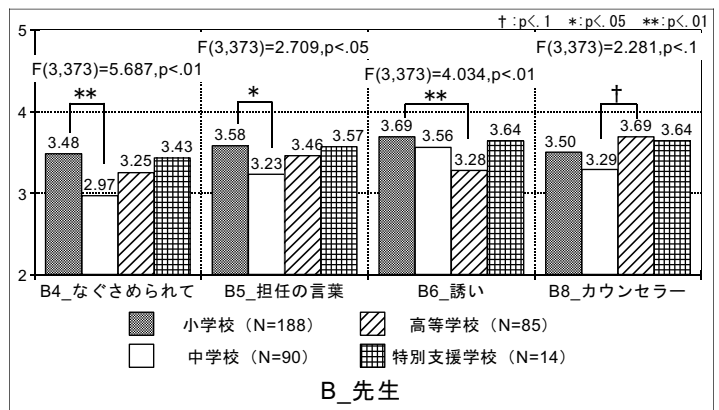


図21 教師の所属校種別によるアクセル要因平均得点 一元配置分散分析結果 2

所属校種による有意差はあるものの、どの校種でも「A2_理解」「A4_居場所」「A6_節目」など「A_学校やクラス」に関する変数の得点は高く、教師は、学校やクラスの雰囲気や、行事などの節目といった受け皿づくりが、学校復帰のアクセル要因として効果が高いと考えていることが分かる。HSD法による多重比較の結果、「小学校」教師は他の校種の教師に比べて、「B_先生」に関する変数の得点が高い。「小学校」教師は自らの働きかけによって、児童が変化するととらえていることが分かる。

さらに、「F1_危機感」「F2_受験」「F3_勉強」など「F_将来や進路」にかかわる変数の得点は、他の校種より「中学校」教師が有意に高いことが明らかになった。「中学校」教師が「F_将来や進路」に関する変数を高く評価していることは、「不登校経験あり」群の生徒が「中高接続」時に望む支援として、同じく受験などへの具体的な支援の効果を認めていることと合致している。この時期の不登校生徒は、登校できている生徒以上に、進路選択や自立に向けての不安や葛藤に苦しんでいることが生徒調査からも明らかである。教師が中学校から高等学校への進学に向けた不登校生徒の不安に寄り添い、学力支援や進路情報の適切な提供をすることが大切であるといえる。中学校在籍中の学校復帰だけでなく、高等学校への接続をどう考えるかが、中学校段階での支援のポイントといえそうである。

(3) 教職経験年数の違いによるアクセル要因に関する意識

教師を教職経験年数別に、「若手（10年未満）」群、「中堅（10年以上20年未満）」群及び「ベテラン（20年以上）」群の3群に分け、一元配置分散分析による平均値の差の検定を行った。検定の結果、「D_家庭や保護者」に関する項目の2変数において、教職経験年数による主効果が認められた（図23）。

HSD法による多重比較の結果、「D1_言われた」「D2_しかられた」のどちらも、ベテラン教師の得点が中堅教師の得点より有意に低い（低い傾向がある）ことが認められた。保護者がかかわるのはよくないと思う傾向がベテラン教師ほど強いという結果であった。

これまで不登校児童生徒に対しては、「待つこと」を重視する見方があったことが指摘されており、『生徒指導提要』（2010文部科学省）には「ただ『待つ』のみではなく、不登校の児童生徒がどのような状態にありどのような援助を必要としているのか、その都度見極め（アセスメント）を行った上で、適切な働きかけやかかわりを持つことが必要」¹³⁾と改めて示されている。もちろん不登校児童生徒の状態によっては、働きかけが緊張を高め、状態を悪化させてしまう可能性もあり、不登校児童生徒のタイプや、支援ニーズを適切に把握した上でのかかわりでなければならぬが、「ここぞというときに、状況を整えたり、押し引きの働きかけをしなければ大切な時機を逸してしまう」¹⁴⁾という認識に立って、支援を行わなければならないことを再確認すべ

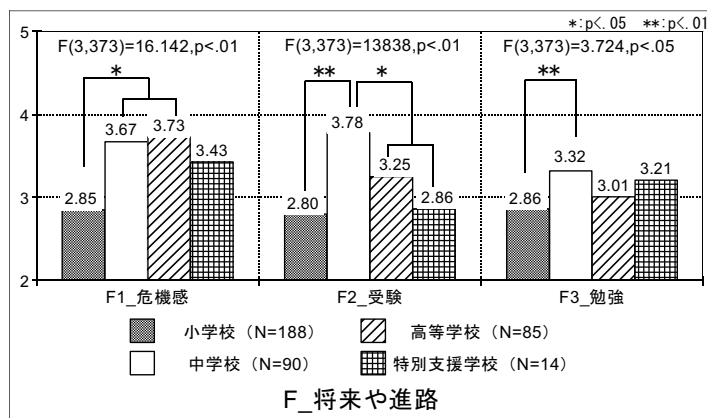


図22 教師の所属校種別によるアクセル要因平均得点
一元配置分散分析結果 3

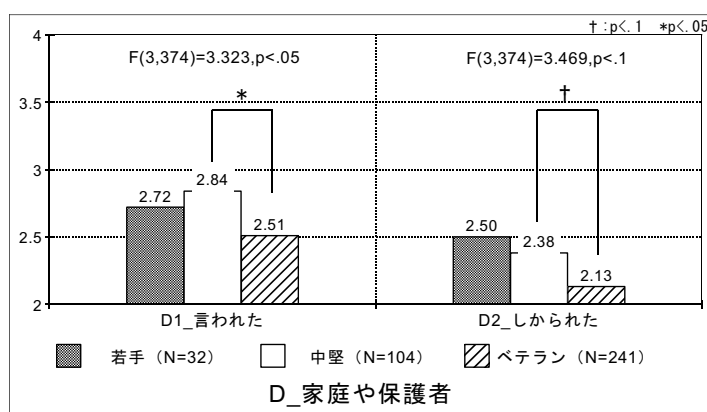


図23 教職経験年数別によるアクセル要因平均得点
一元配置分散分析結果

きであろう。

(4) 不登校児童生徒への支援の現状について

教師への質問紙調査の分析の結果、教師が考える学校復帰のアクセル要因の傾向並びに支援の現状について、次の5点が明らかになった。

ア 教師は、不登校児童生徒の支援として、「A_学校やクラス」や「C_友達」などを中心に考えている。家族や関係機関など、学校外の援助資源の活用が十分でない可能性も考えられる。

イ 小学校教師は、自身の働きかけによって不登校児童が変化し、そのことが児童の学校復帰に影響しているにとらえており、情緒的サポートが有効であると考えている。

ウ 中学校教師は、不登校児童生徒が抱く受験や勉強への不安に対して具体的に支援するなど、情動的サポート並びに道具的サポートの効果を認めている。

エ それぞれの校種で教師が行っている支援は、児童生徒が考えている効果的な支援の在り方と合致しており、不登校児童生徒の学校復帰に向けた支援のポイントといえる。

オ ベテラン教師ほど、保護者が登校刺激を行ったり、積極的にかかわったりすることに、不安や否定的な感情を持っており、児童生徒の意識との差が大きい。

6 生徒への質問紙調査と教師への質問紙調査の比較

(1) 生徒と教師が考える学校復帰の「アクセル要因」の構造

これまでの分析から、不登校継続期間の長短や接続時期によって、アクセル要因となり得る事柄に違いが見られた。また、当事者である児童生徒と教師の意識が合致している部分とずれが生じている部分があり、その検証と修正が今後の不登校への対応のかぎとなり得る可能性があることなどが明らかになった。

そこで、児童生徒と教師が考える学校復帰のアクセル要因の構造を描き、比較することによって、不登校の課題克服への効果的な取り組みを導き出すことを目的として、アンケートの回答者を「生徒（経験あり）」群、「生徒（経験なし）」群及び「教師」群の3群に分け、学校復帰のアクセル要因全体とそれぞれの項目の平均得点を算出し、アクセル要因全体を従属変数、各アクセル要因の8項目を独立変数とする重回帰分析を行った。解析は強制投入法による。解析の結果、得られた標準偏回帰係数、単相関係数及び平均値を表13に示し、それぞれの群が考えるアクセル要因の構造を図24~26に示す。解析の結果、どの群においても説明率は89%以上で、1%水準で有意であった。

表13 アクセル要因全体を従属変数とする重回帰分析結果

独立変数	生徒（経験あり）群		生徒（経験なし）群		教師群	
	標準 偏回帰係数	相関係数	標準 偏回帰係数	相関係数	標準 偏回帰係数	相関係数
A_学校やクラス	.20 **	.57 **	.22 **	.79 **	.21 **	.72 **
B_先生	.24 **	.64 **	.25 **	.78 **	.15 **	.77 **
C_友達	.23 **	.60 **	.16 **	.77 **	.23 **	.83 **
D_家庭や保護者	.21 **	.55 **	.17 **	.77 **	.13 **	.80 **
E_関係機関	.15 **	.43 **	.08 **	.61 **	.15 **	.78 **
F_将来や進路	.27 **	.60 **	.18 **	.75 **	.18 **	.75 **
G_自分	.19 **	.56 **	.16 **	.73 **	.16 **	.83 **
H_その他	.16 **	.33 **	.11 **	.62 **	.07 **	.69 **
R ²	.89 **		.98 **		.99 **	
調整済み R ²	.89 **		.98 **		.99 **	
N	144		1079		377	

** : p<.01

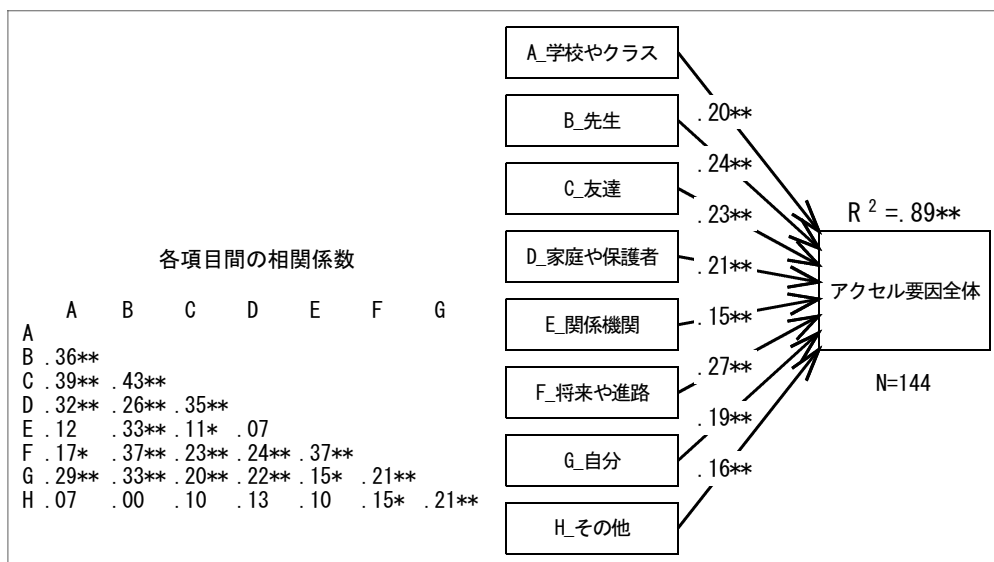


図24 アクセル要因全体を従属変数とする重回帰分析（標準回帰係数） — 生徒（経験あり）群 —

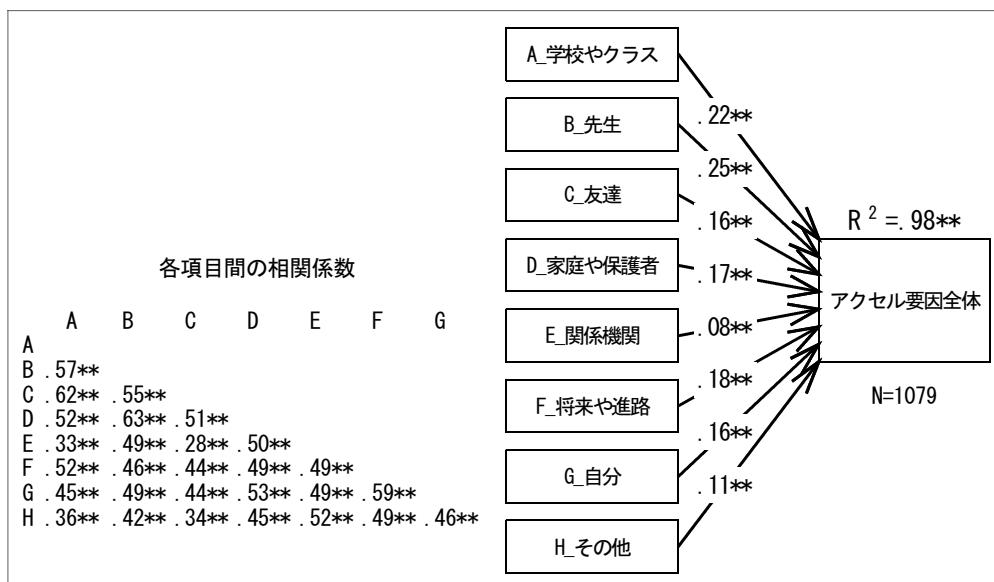


図25 アクセル要因全体を従属変数とする重回帰分析（標準回帰係数） — 生徒（経験なし）群 —

「生徒（経験あり）」群の場合，アクセル要因全体に影響が強い順に，「F_将来や進路 ($R=.27, p<.01$)」「B_先生 ($R=.24, p<.01$)」「C_友達 ($R=.23, p<.01$)」となっており，将来や進路に関する課題に教師がかかわるほど学校復帰がしやすいととらえていることが明らかになった（図24）。また，友達の存在も強い影響を与えていることが明らかになったが，「B_先生」と「C_友達」「F_将来や進路」との相関係数がそれぞれ $r=.43^{**}$ ， $r=.37^{**}$ と高いことから，不登校児童生徒の学校復帰に果たす教師の役割が非常に強いということが分かる。

「生徒（経験なし）」群の場合，アクセル要因全体に影響の強い順に，「B_先生 ($R=.25, p<.01$)」「A_学校やクラス ($R=.22, p<.01$)」「F_将来や進路 ($R=.18, p<.01$)」となっており，こちらも先生の影響が強い（図25）。これまでの分析同様，学校やクラスに関する項目の影響が「生徒（経験あり）」群以上に高く，児童生徒の登校渋りや不登校への早期対応としての居場所づくりや情緒的なサポートの有効性が認められる。こちらも将来や進路に関する項目の影響が高いととらえていることが明らかになったが，高等学校第3学年生徒を対象に自身の経験を回想的に質問し

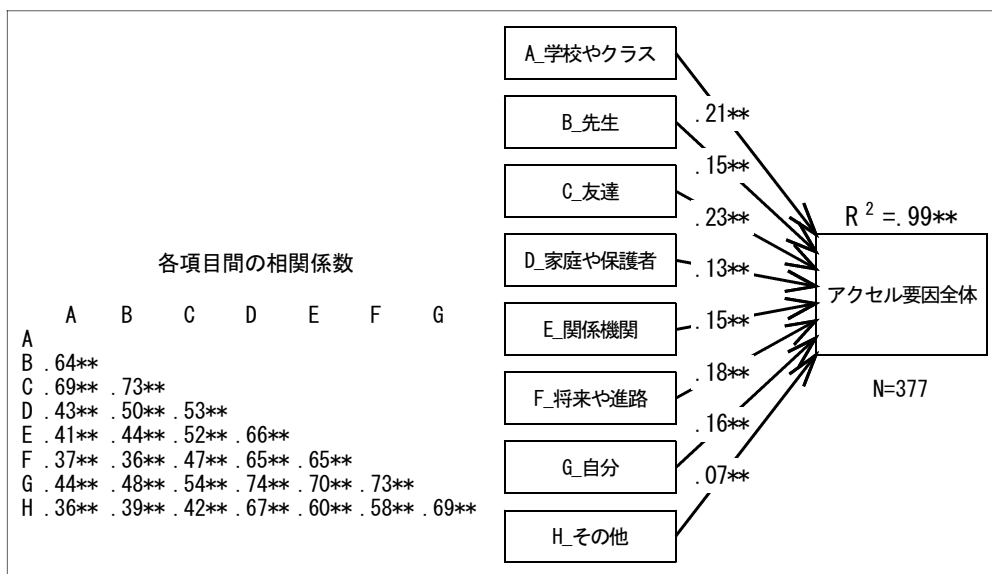


図26 アクセル要因全体を従属変数とする重回帰分析（標準回帰係数） — 教師群 —

たために、進路に関する事柄が強く意識された可能性もある。しかし、多くの生徒が、進学、進級などの環境移行を復帰のチャンスととらえていることから、それに伴う不安や疑問にどれだけ丁寧に寄り添うことができるかということ、教師は強く意識しておく必要があるといえるのではないだろうか。

「教師」群の場合、アクセル要因全体に影響の強い順に、「C_友達 (R=.23, p<.01)」「A_学校やクラス (R=.21, p<.01)」「F_将来や進路 (R=.18, p<.01)」となっており、生徒の考えるアクセル要因の構造と若干の違いが見られた (図26)。教師は不登校児童生徒の学校復帰に友達と学校やクラスの雰囲気が高く影響していると考えていることが明らかになった。逆に教師自身が学校復帰にもたらす影響については、教師は生徒ほど有効性を認めていない (「B_先生」から「アクセル要因全体」への標準回帰係数が「教師」群: R=.15 < 「生徒 (経験あり)」群: R=.24) ことが明らかになった。また、「D_家庭や保護者」についての評価も生徒より教師の評価が低く (教師群: R=.13 < 生徒群: R=.21)、生徒と教師の間で意識の差が大きいことが明らかになった。「E_関係機関」に関する項目は、生徒、教師ともに他の項目と比べて影響が低いととらえていることが明らかになったが、これまでの教師調査の分析から、教師が不登校問題への対応について、主に校内資源の活用を中心に取り組んでいる傾向も読み取れ、関係機関との連携が十分に行われていない可能性も考えられる。不登校児童生徒への対応として、学校全体の組織的な指導体制の充実とともに、相談機関、医療機関等の外部機関との連携ネットワークづくりの必要性が指摘されている¹⁵⁾。学校側は、外部機関との積極的な連携推進、連携のコーディネーターとしての教師の役割について考えるとともに、関係機関側も取り組みの成果や課題を積極的に学校に還元したりアピールしたりするなど、連携について互いに検討する必要があると思われる。

(2) 学校復帰の「アクセル要因」についての意識の比較

「A_学校やクラス」「C_友達」「F_将来や進路」など、生徒調査、教師調査に共通してその効果が認められている傾向が見られる変数も、得点の平均値に注目すると、相対的に教師調査の点数が低い。重回帰分析によるアクセル要因の構造の比較からも、不登校経験のある児童生徒と教師との間に、若干の意識の差があるのではないかとと思われる。そこで、両調査のアクセル要因平均得点において、「生徒 (経験あり)」群と「教師」群の意識の差を明らかにするために、平均値の差の検定 (t検定) を行った。検定の結果、学校復帰のアクセル要因全8項目42変数のうち、8項目33変数で有意な差が認められた (図27~31, 33~35)。

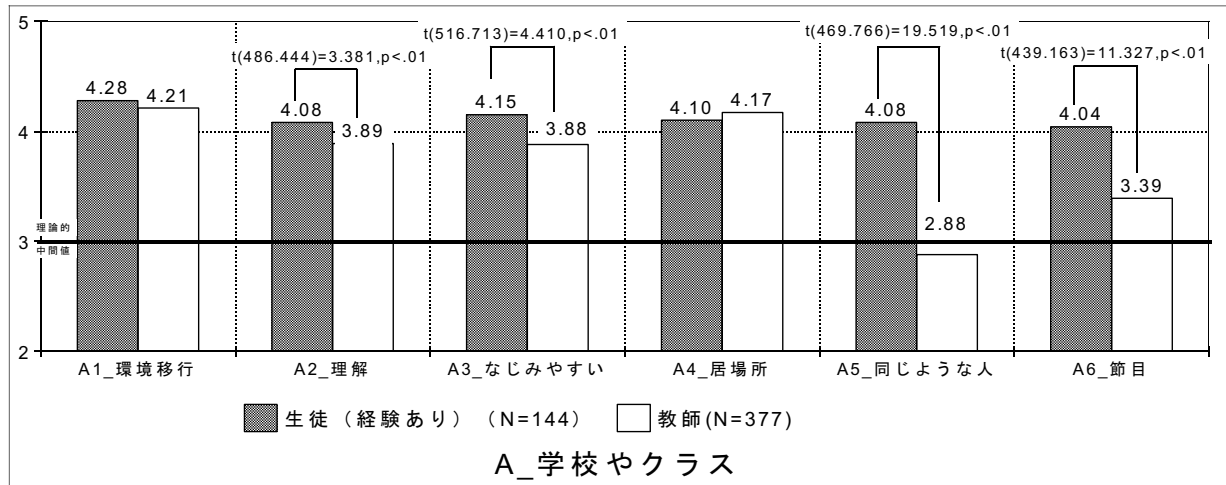


図27 生徒（経験あり）群と教師によるアクセラ要因平均得点 平均値の差の検定（t検定）結果 1

「A_学校やクラス」に関する変数では、「A1_環境移行」「A4_居場所」以外のすべての変数で「生徒（経験あり）」群の方が有意に高くなっていた（図27）。

教師も不登校児童生徒が過ごしやすい居場所づくりに苦心しているが、「A2_理解」「A3_なじみやすい」が高いことから、「生徒（経験あり）」は「教師」以上に、学校やクラスの雰囲気を敏感に感じ取っていることが読み取れる。他の項目に比べて、「生徒（経験あり）」群、「教師」群ともに得点が高く、不登校児童生徒の学校復帰への受け皿づくりがいかに大切であるかを考え、当事者だけでなく周囲の環境に働きかける必要があることが明らかになった。

一方で、「A5_同じような人」についての得点については、「教師」得点が理論的中間値の3よりも低く、「教師」群と「生徒（経験あり）」群との差が大きい。同じような人の存在を、「生徒（経験あり）」はアクセラ要因ととらえているのに対して、「教師」は学校復帰を阻害する要因ととらえているといえる。不登校状態の児童生徒が、学校に行けていない自分に対して、行けている他者と比較して孤立感や不安感を強く持っているにもかかわらず、そのような心情に十分に寄り添えていない可能性も考えられる。生徒調査で明らかになった児童生徒の意識からは、身近に同じような経験や思いの人がいるということは、登校できていないことに対する心理的な不安の軽減だけでなく、学校復帰の際にもある種のモデルとして作用している可能性があることが考えられる。別室登校の在り方や、年齢の近いメンタルフレンドなどの学生ボランティアの積極的な活用など、不登校経験者同士の支え合いについても支援の一つの在り方として検討に値すると思われる。また、「A6_節目」の得点も、他の変数に比べて「生徒（経験あり）」群と「教師」群の差が大きく、「教師」得点の方が低いことが明らかになった。「生徒（経験あり）」は、行事等の節目も、「A1_環境移行」や「A4_居場所」と同じく学校復帰のアクセラ要因として有効であるととらえている一方で、「教師」は「生徒（経験あり）」ほど有効性を認めていない傾向がある。今回の調査結果からは、両者の意識の差が生じた明確な理由は定かにはならないが、少なくとも教師は学期や行事等の節目に児童生徒に積極的に働きかけることに対して、不安や遠慮のような感情を抱いており、十分にかかわれていない可能性が考えられる。

「B_先生」に関しては、「B2_継続的」以外の変数で「生徒（経験あり）」群の得点が有意に高くなっていた（図28）。

特に「B2_継続的」に関する得点に差がなく、「B1_積極的」に関する「生徒（経験あり）」の得点が5%水準で有意に高いことは、教師が思っている以上に、不登校児童生徒の学校復帰に向けて、教師のかかわりが強く求められていることを表している。しかし、「B4_なぐさめられて」「B5_担任の言葉」「B6_誘い」に関する得点の差が大きく、教師の評価が1%水準で有意に低くなっ

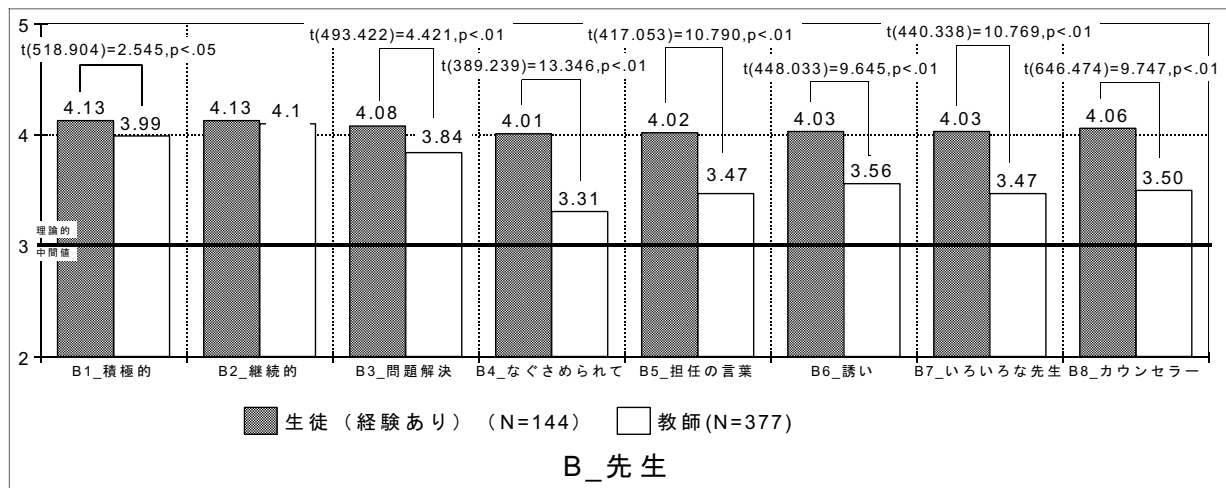


図28 生徒（経験あり）群と教師によるアクセル要因平均得点 平均値の差の検定（t検定）結果2

ている。いわゆる登校刺激に対する遠慮のようなものが、教師の意識に存在する可能性がある。

不登校の子どもの家庭訪問を行った時、「先生には会いたくない」「学校のことなんか考えるのも嫌」という声を聞くことがある。一生懸命に支援しようと考え、何とか学校復帰をさせたいと思っている教師にとっては非常に辛い言葉であり、「自分がかかわることがかえって状況を悪化させるのではないか」と思うってしまうことも少なくない。しかし、岡山県総合教育センターに面接相談に訪れる児童生徒の多くは、「そっとしておいてほしい」「家庭訪問や連絡はしないで」という言葉とは裏腹に、「先生が心配してくれていることはうれしい」とも言っており、決して教師を一方的に嫌っているわけではない。「<学校には行きたい>と思いつつも<そっとしておいて>と感じているアンビバレントな揺れの中にいる子どもたちが全体の半数余りを占める」¹⁶⁾とした伊藤（2007）の指摘にもあるように、揺れ動く不登校児童生徒の心情をしっかりと理解して、つながり続けることが重要であるといえる。児童生徒の状態にもよるが、電話連絡や家庭訪問など日ごろの教師のかかわりを、児童生徒が肯定的にとらえることができるよう保護者とも話し合い、連携・協力していくことが必要である。

また、「B7_いろいろな先生」「B8_カウンセラー」に関する得点も「生徒（経験あり）」群と「教師」群の間で差が見られた。不登校児童生徒への支援としては、「学校全体の指導体制の充実」や「組織的な対応の必要性」、「コーディネーターの役割の明確化」など指導体制の確立が必要であるとされている¹⁷⁾。しかし、今回の結果からは、教師はその必要性は認識しつつも、いろいろな先生が不登校児童生徒にかかわることや、カウンセラーが専門的な立場で支援することについて、自らが積極的かつ継続的にかかわっていくことほど評価していないことが明らかになった。今日、不登校対策に限らず、チームで支援を行っていくことの必要性は認められていると思われる。しかし現実には、不登校児童生徒への支援では、電話連絡や家庭訪問など、学級担任や一部の教員に負担が偏りやすいという実態があることも想像できる。校内支援体制の構築とその運用については、「内なる連携」を促進する上でも、コーディネーター的な役割を果たす教師の位置付けを明確にするなど、様々な課題があるといえるのではないだろうか。

「C_友達」に関して、すべての変数で「生徒（経験あり）」群の得点が有意に高くなっていた（図29）。前述の「B_先生」の結果と併せて考えると、教師が考えている以上に、不登校状態にある児童生徒は、学校復帰の際に、教師と同じくらい友達のかかわりを求めているといえる。

また、「C2_関係改善」「C4_学校が楽しい」「C5_普通に接する」「C7_理解」の得点が、他の変数に比べてやや高いことから、教師が不登校児童生徒への支援を行う際に、復帰の際の受け皿づくりが重要であると考えており、そこに力を注いでいることが読み取れる。

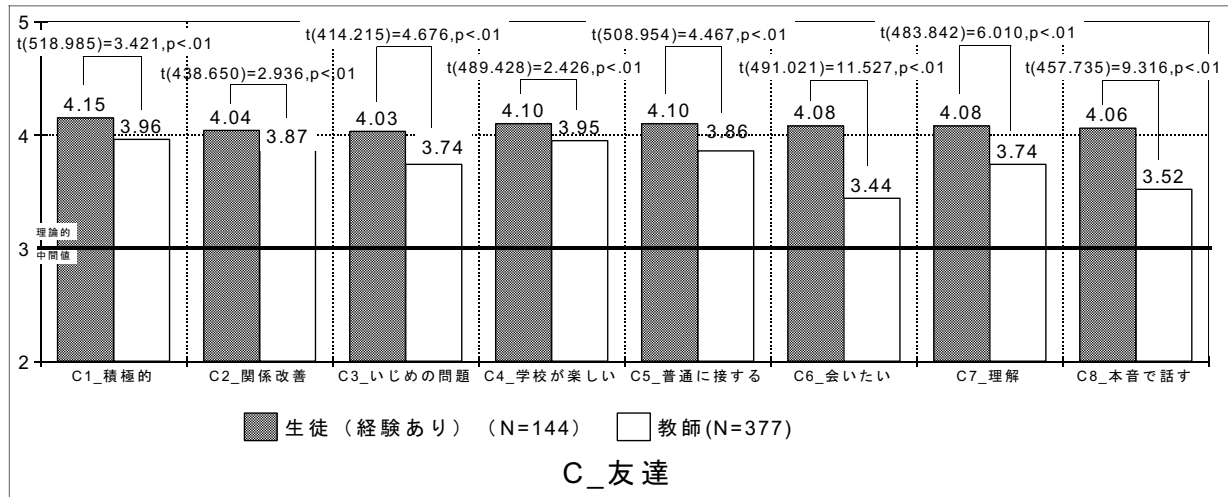


図29 生徒（経験あり）群と教師によるアクセラ要因平均得点 平均値の差の検定（t検定）結果3

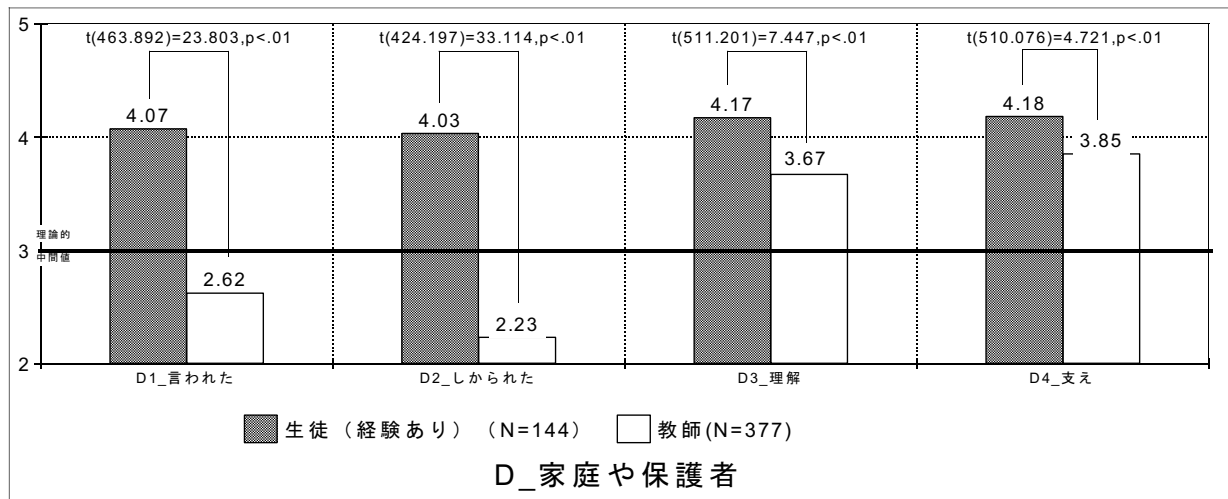


図30 生徒（経験あり）群と教師によるアクセラ要因平均得点 平均値の差の検定（t検定）結果4

しかし、当事者である児童生徒が、「B_先生」同様、他の変数以上に「積極的」なかわりの効果を高く認めていることを考えると、不登校の課題克服に際して、「待ち」の姿勢から「攻め」の姿勢に転換した、より積極的な支援の在り方を検討する必要もあるのではないだろうか。「不登校の状態（30日以上欠席）が前年度から継続している者は半数近く」¹⁸⁾になっており、長期化する傾向にあることが指摘されている。その観点からも、より積極的な対応を行うことによって、前年度からの継続をいかに減らすかといった課題に対応していくことが必要である。また、積極的な支援の在り方を検討することは、未然防止の観点からも重要であり、新たに不登校となる児童生徒を少なくすることにもつながってくるものと考えられる。さらに、今回のデータからは、周囲の友達からの働きかけだけでなく、児童生徒本人の「C6_会いたい」「C8_本音で話す」といった気持ちに働きかけ、自ら積極的に友達にかかわっていく力を援助することも大切であることが考えられる。

「D_家庭や保護者」に関する変数では、「生徒（経験あり）」群と「教師」群で明確な差が見られた。「生徒（経験あり）」群は、すべての変数でおおむねその効果を認めているのに対して、「教師」群は「D3_理解」「D4_支え」の有効性は認めるものの、「D1_言われた」「D2_しかられた」については否定的にとらえていることが明らかになった（図30）。

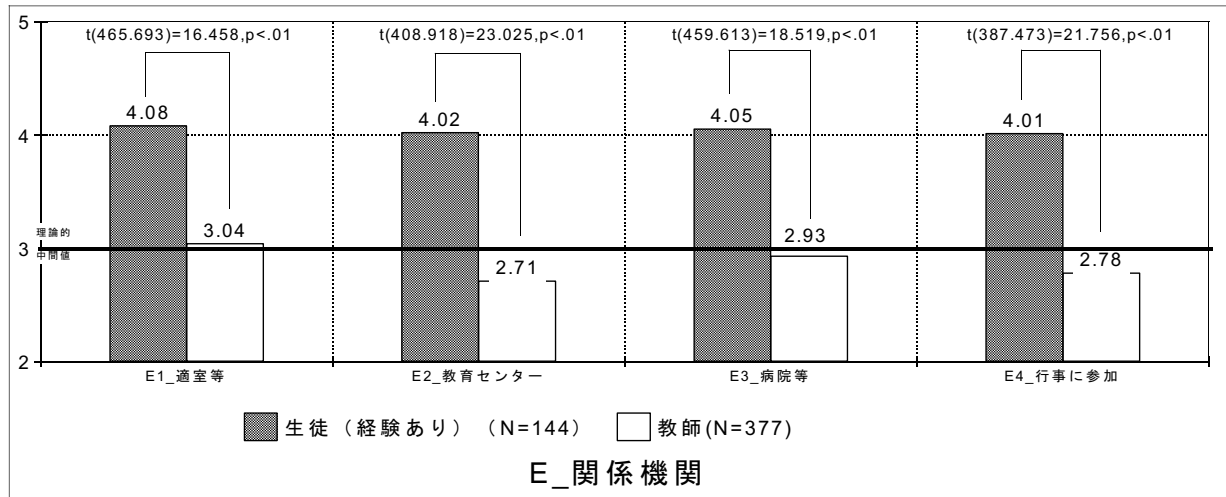


図31 生徒（経験あり）群と教師によるアクセル要因平均得点 平均値の差の検定（t検定）結果5

生徒の回答結果からは、理解や支えなど、家族の支援を十分に感じることができ、親子間での信頼関係がきちんと構築されておれば、登校刺激やしっ責など、保護者からのある程度の強い働きかけも受け入れる可能性があるということが読み取れる。

生徒調査の学校復帰時期（校種）別の分析で、「D1_言われた」にかかわる評価が中学校時に学校復帰を果たした群のみ有意に低かったこと（図15）から、すべての校種で保護者の積極的な働きかけが有効であるとはいえないかもしれない。児童生徒の発達段階を考慮に入れた分析を行っていないため、データの限界性は認めざるを得ない。しかし、少なくとも不登校児童生徒の状態に応じて、保護者が時機を逃さず学校復帰に向けて働きかけることの大切さは表れているのではないだろうか。逆に教師は、保護者の積極的なかかわりの効果について認識を改める必要があるともいえる。

今回は、保護者対象の調査は行っていないが、保護者も教師同様、理解や支えといった「受容的に支援すること」と、登校するように言う、しかるなど、「要求すること」の間で悩み、苦勞をしていることが予想される。岡山県総合教育センターが行っている電話相談や面接相談においても、一日も早く登校させたい気持ちと、学校に行けない我が子の現状を受容し、理解しようとする気持ちとの間で揺れ動く保護者と数多く対面する。保護者が受容的にかかわり、状態が好転しかけた時、保護者や学校が登校を焦ったがために、せっかく開きかけていた不登校児童生徒の心の扉が再び閉ざされてしまったという場面にも遭遇する。長い不登校期間を支えてきた保護者が、「もう登校できるのではないか」「保健室に行けているのだから、教室にも」という期待を抱くのは当然である。逆に、児童生徒側は、学校復帰に向けた準備が整っているにもかかわらず、保護者が背中を最後に一押しすることをためらってしまうケースもある。こちらも長年寄り添ってきた保護者ならではの心理であると理解できる。だからこそ、不登校児童生徒とその保護者両方にかかわることのできる教師の役割は重要であり、そのためにも教師が客観的に不登校児童生徒の状態を十分に見極める必要がある。教師自身が児童生徒とかかわり続けることはもちろん、関係機関等と連携して専門的な見地から状態を見極めるための努力が求められる。その意味でも教師の「積極性」が重要である。

「E_関係機関」に関する変数では、すべての変数で「生徒（経験あり）」群の得点が「教師」群より有意に高いことが明らかになった（図31）。

今後も教育支援センター（適応指導教室等）や相談機関等の一層の整備・充実と、専門的な立場からの指導の充実が図られる必要がある。また、コーディネーターとしての役割を担う教師の育成等、各学校が関係機関と連携しやすい環境の整備も求められる。教師が連携のキーパーソン

として、本人や家族への関係機関との連携の呼びかけを行うことや、教育センターなど関係機関側からも積極的な啓発活動を行うなど、相互の「つながり合い」がキーワードと言えそうである。

教育支援センター（適応指導教室）等については、岡山県内の多くの自治体に設置（図32）されており、不登校の課題克服のための資源として多くの教師に認知されているものと思われるが、教師の平均得点が3前後であり、他の項目と比べると、高い有効性が認められているとはいえない。不登校児童生徒への支援として、まだまだ学校内での指導の工夫改善に重きを置いている傾向があるといえるのではないだろうか。関係機関との連携については、課題があることが読み取れる。

「F_将来や進路」に関する変数では、すべての変数で、「生徒（経験あり）」群の得点が「教師」群より有意に高いことが明らかになった（図33）。

不登校児童生徒も、学校に行けていないものの、将来に対する情報を強く求めており、適切な情報提供等が有効な支援として働くことを表している。「F4_将来の不安」に対する「教師」群の評価が低いことは、不登校が「心の問題」ととらえられていることの表れであり、児童生徒への教師なりの配慮であるとも考えられる。しかし、調査結果からは、児童生徒自身は「将来の不安」も復帰のアクセラ要因として前向きにとらえている可能性もうかがえる。

学齢にもよると思うが、時機を見て、周囲の者（教師や保護者）が、将来や現実に目を向けさせる役割を果たすことも大切な支援であるといえる。学校に行けていない自分に対して、自尊心が低下していることが考えられる児童生徒の不安をいざづらにあおることは許されないが、

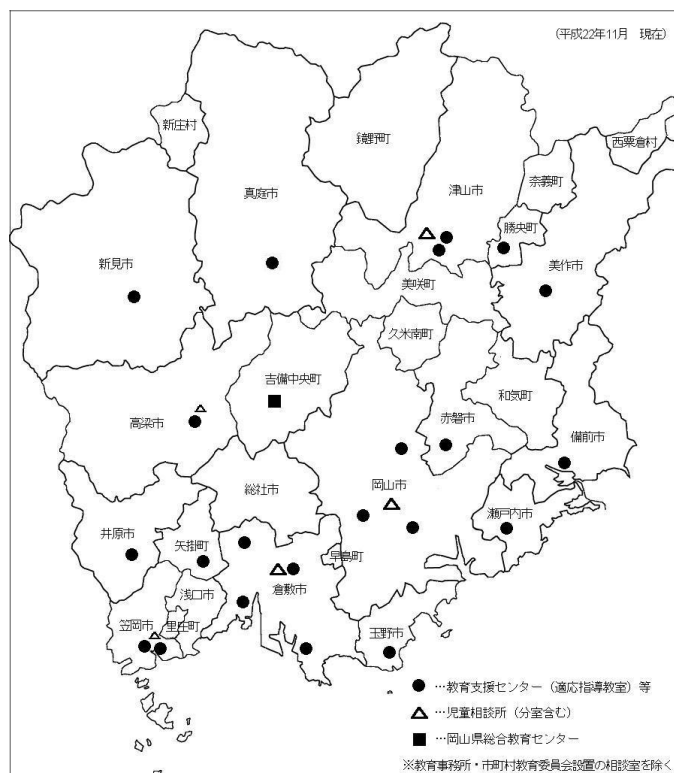


図32 県内教育支援センター（適応指導教室）等設置状況

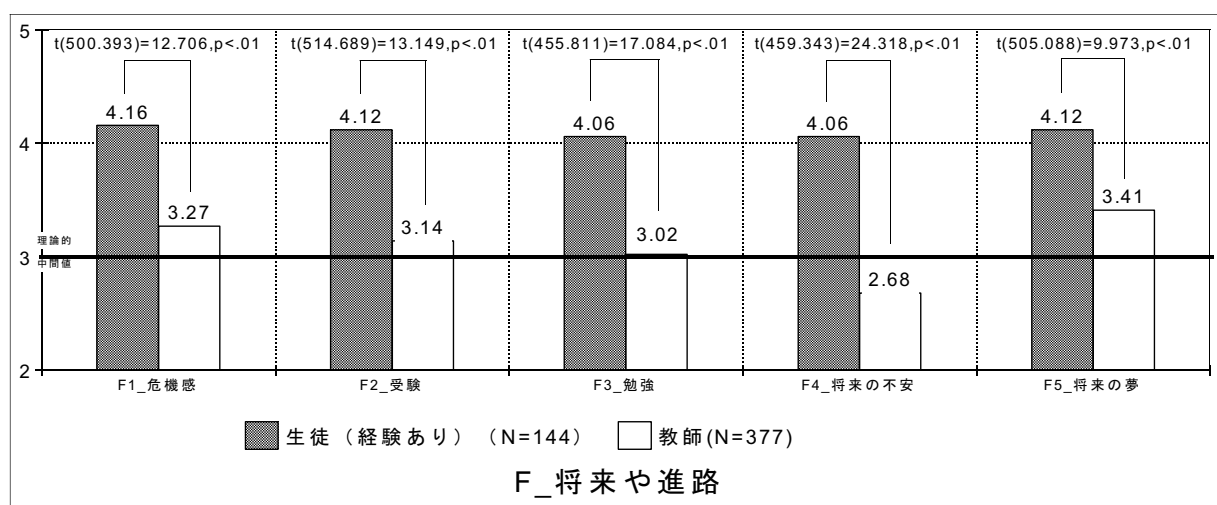


図33 生徒（経験あり）群と教師によるアクセラ要因平均得点 平均値の差の検定（t検定）結果6

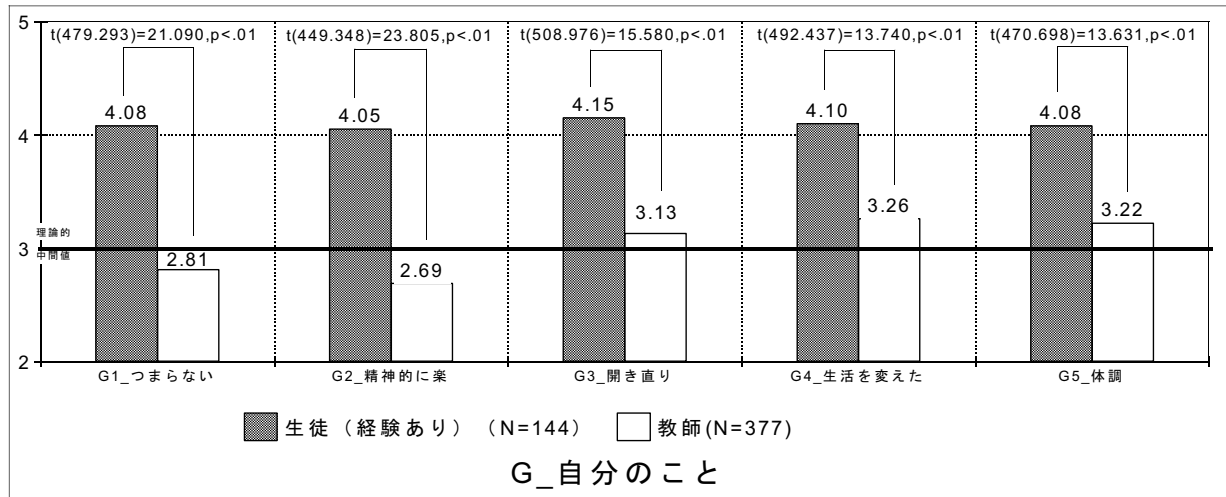


図34 生徒（経験あり）群と教師によるアクセル要因平均得点 平均値の差の検定（t検定）結果7

多くの「生徒（経験あり）」群が、進級や進学などの「A1_環境移行」を復帰のチャンスととらえている（図4）ことと併せて考えると、教師からの現実的な状況や進学についての制度の紹介、さらに当該年度の復帰だけでなく、将来的な見通しを持たせる意味での情報提供などが必要であるといえるのではないだろうか。同様の結果は、相馬ら（2007）の先行研究でも、「将来に対する情報を求める気持ちの強さは、『勉強や進路のことは気になる』という項目に対する回答結果（肯定的意見の多さ）にはっきりあらわれている」¹⁹⁾とされ、明らかになっている。不登校状態にある児童生徒も「現籍校に復帰するのは難しくても、＜（大半の子どもたちが進む）高校には行ってみたい＞＜私も楽しい高校生活を経験してみたい＞」²⁰⁾とっており、「高校なんて行かなくていい」「学校だけがすべてではない」という言葉の裏には別の思いが潜んでいるのである。伊藤（2007）は「その心の奥底にあるのは、『全然勉強していないから、こんな自分の学力では行ける高校はないだろうなあ』『人間関係がへたくそだから、また学校に戻ってもすぐに不登校になってしまうんじゃないか』という不安であり、自信のなさである」²¹⁾と述べ、児童生徒の気持ちを理解し、その心のゆれに寄り添うような対応の必要性を指摘している。いわゆる「中1ギャップ」など、校種間の接続時に不登校に陥る児童生徒が多いことが報告されているが、不登校を進路の問題ととらえた場合、高等学校を含めた各校種が情報連携にとどまらず、行動連携を図ることは、新たに不登校になる児童生徒を生み出さないという未然防止の観点からだけでなく、不登校の課題克服という観点からも重要な取り組みになるといえる。

「G_自分のこと」に関する変数では、五つの変数すべてにおいて、「教師」群の得点が「生徒（経験あり）」群より有意に低いことが明らかになった（図34）。

特に、「教師」群は、五つの変数うち、「G1_つまらない」「G2_精神的に楽」などの評価が理論的中間値の3以下となっており、「生徒（経験あり）」の評価と逆転している。「教師」群も「G3_開き直り」に対しては若干の評価をしていることから、児童生徒の内面の変化に目を向けようとしていることはうかがえるが、学校復帰のアクセル要因としては、児童生徒の生活リズムが改善される、顔色がよくなる、声が元気になるなど、児童生徒の外面的な変化を復帰の兆しととらえていることが考えられる。一方、児童生徒には、そのような外面の変化と同じくらい、自身の内面の変化も影響して「開き直り」が起きていることが読み取れる。

この差は、登校できず、家庭訪問等を行っても会うことさえできにくいために、児童生徒の内面が教師にとって見えにくいということの表れであると思われるが、岡山県総合教育センターに来談している不登校児童生徒の変化を見ていると、心理的な不安や負担感の軽減は大切な要素であり、不安や負担感の軽減に伴って生活及び体調が改善されているように思われる。相談機関と

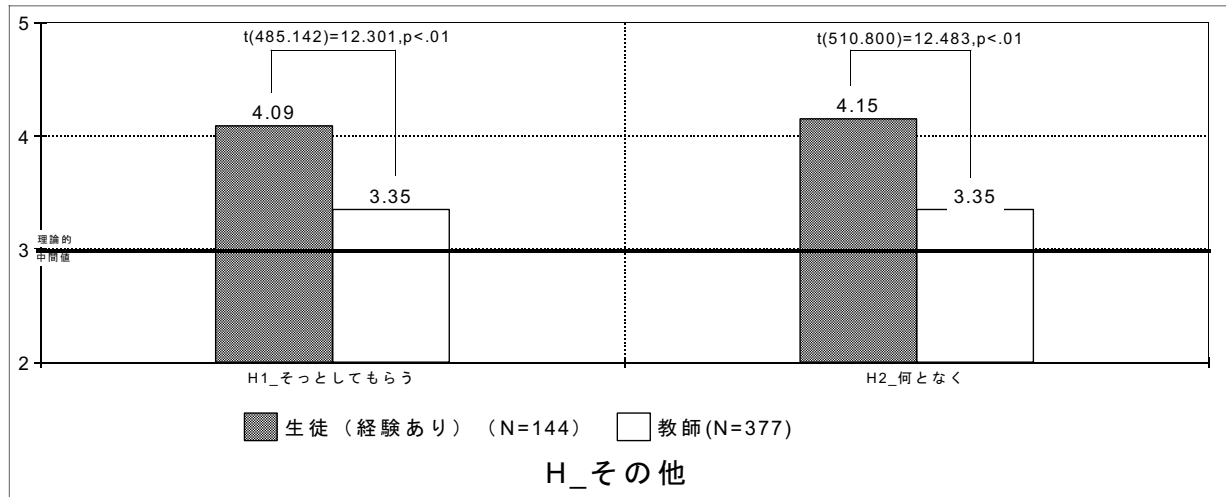


図35 生徒（経験あり）群と教師によるアクセラ要因平均得点 平均値の差の検定（t検定）結果8

の連携を一層推進することと同時に、教師の教育相談の力を高めたり、学校の教育相談体制を整えたりして、日頃から児童生徒が教師に気軽に相談できる環境を整えていくことも不登校の課題克服へのかぎといえそうである。

不登校の経験が、児童生徒が自分の内面を見つめ直す機会になるという指摘は、これまでも多くの研究でなされてきたが、その内面の変化が学校復帰に果たす役割については、教師のとらえと差があることが明らかになった。「つまらない」という思いから、学校に行きたいという気持ちが強まることは、再登校を促すエネルギーとなるが、同時に、登校できていない自分と直面しなければならず、大変苦しい経験となる。逆に学校なんて行かなくてもいいという「開き直り」の気持ちは、精神的な安定につながる可能性はあるが、生活リズムの乱れや無気力に陥る危険性を内包する。子どもたちの苦しみやリスクを支える大人の存在が必要であり、周囲の支えがあってこそ、不登校の経験が、子どもたちが「自分のこと」を見つめ直し、成長を促す契機となる。

「H_その他」に関する変数では、どちらの変数でも「生徒（経験あり）」群と「教師」群の間で有意差が認められ、ともに「生徒（経験あり）」群の得点が有意に高いことが明らかになった（図35）。

確かに、不登校の状態が進行し、心のエネルギーが枯渇してしまっている児童生徒に対しては「そっとしておく」ことも必要な場合もあるが、学校復帰に限れば、教師の「積極的」なかかわりを生徒は望んでいる（図28）ことも今回の調査で明らかになった。一見矛盾した回答結果にも見えるが、不登校状態にある児童生徒の揺れる心の内を示す結果とも読み取れる。少なくとも「不登校は心の問題だから」という一面的なとらえに教師が縛られ、「（今は）そっとしておきましょう」「しばらく様子を見ましょう」という言葉のまま、支援のチャンスを逸してしまうことがあってはならないと考える。そのためにも教師は保護者や関係機関との連携を密にして、不登校児童生徒の状態を丁寧に見極める努力が必要である。それこそが教師に求められている「積極的」なかかわりといえるのではないだろうか。

- (3) 不登校児童生徒と教師の意識の比較から明らかになったよりよい支援の在り方について 生徒への質問紙調査と教師への質問紙調査を比較した結果、次の6点が明らかになった。

ア 同じような経験を持つ人の存在を知ることについては、不登校経験のある児童生徒は安心感を覚え、復帰のアクセラ要因ととらえているのに対して、教師はそのような存在が復帰を妨げる要素ととらえている。

- イ 不登校児童生徒は学校復帰に際して、教師の積極的なかわりに強い期待を寄せているのに対して、逆に教師は積極的にかかわることに不安を覚えているなど、児童生徒と教師の意識の間にずれがある。
- ウ 保護者の十分な理解と支えが感じられれば、児童生徒の発達段階や状態によっては「学校に行くように言われた」ことや「しかられた」ことも復帰のアクセル要因となり得る。
- エ いたずらに児童生徒の不安をあおってはならないが、教師が児童生徒の将来について現実的な状況や進学、進級への見通しを持たせる意味で各種の情報提供を行うことは、学校復帰のアクセル要因として有効に作用する可能性がある。
- オ 教師は生活リズムの改善や健康状態の回復など、不登校児童生徒の外面の変化を学校復帰のアクセル要因ととらえる傾向がある。不登校状態にある児童生徒の内面が見えにくいということが影響しているものと思われる。
- カ 以上のようなアクセル要因を有効に機能させるためにも、教師は不登校児童生徒だけでなく保護者や関係機関と「積極的」につながる意識を持つことが求められる。

7 質問紙調査から見てきたもの

これまでの分析結果から、不登校経験者が高等学校卒業を間近に控えた時点で全日制普通科高等学校にほとんど在籍できていない可能性があり、不登校を「進路」の問題ととらえていく必要があること、不登校児童生徒は、学校や教師に対する否定的な言葉や態度、行動の裏で、教師の「積極的」なかわりを求めていること、逆に教師は不登校問題を本人の心の問題ととらえ、積極的にかかわっていくことに対して不安や遠慮のような感情を抱いている可能性があり、生徒と教師の意識に若干の違いがあることなどが明らかになった。特に、児童生徒の「そっとしてほしい」という言葉の裏には、「そっとしておいてほしいけど、先生や友達、学校とのつながりは感じていたい」という思いが存在することが読み取れる。不登校児童生徒の状態によっては、教師の接触が心の扉を閉ざすきっかけになることもあると思われるが、少なくとも学校復帰に関しては「そっとしておいてほしい」という言葉をそのままに受け入れるのではなく、そのような思いにしっかりと目を向け、つながり続けていく、あるいは児童生徒がつながりを感じ続けることができるように働きかけていくことが大切であるといえるのではないだろうか。これまでも不登校児童生徒を情緒的に支えていくことの大切さは言われてきたが、今回の調査結果からは、教師が児童生徒の進学、進級に対する不安に寄り添い、情緒的なサポートを行いつつ、校種間接続段階で適切な進路情報の提供を行うことや、彼らの将来について具体的に、ともに考える姿勢を持つことなど、情動的サポート及び道具的サポートを充実させることが大切であることが明らかになった。また、接続時以外でも「どこから校舎に入ればよいのか」「下駄箱の位置はどこか」「登校したらまずどの部屋へ行けばよいのか（だれが出迎えてくれるのか）」「うまくいかなかった場合はどうするか」といった細かな点まで具体的に打ち合わせるなど、情動的サポート及び道具的サポートを充実させることが、学校復帰に向けたアクセル要因となり得ることが明らかになった。

教師の積極的なかわりに対して、教師自身が抱いている疑問や不安は、不登校児童生徒への支援について、決定的な打開策が見付からないまま日々の取り組みを行っている教師の本音とも受け取れる。しかし、文部省（1992）が不登校は「どの子どもにも起こりうる」²²⁾という指摘を行ったのは20年以上前であり、「働きかけることやかわりを持つことの重要性」についても、文部科学省の諮問機関である不登校問題に関する調査研究協力者会議から出された報告『今後

表14 不登校に対する基本的な考え方

- ① 将来の社会的自立に向けた支援の視点
- ② 連携ネットワークによる支援
- ③ 将来の社会的自立のための学校教育の意義・役割
- ④ 働きかけることや関わりを持つことの重要性
- ⑤ 保護者の役割と家庭への支援

不登校問題に関する調査研究協力者会議(2003)
『今後の不登校への対応の在り方について』第3章

の不登校への対応への在り方について』(以下「平成15年報告」という。)で提言されている。保護者や相談機関等とも連携して、登校できていない児童生徒の状態を把握する努力を行っていくことも大切である。そういう意味では、教師は不登校児童生徒本人はもちろんであるが、本人に会えないような状況がある場合でも、本人を取り巻く保護者や他の支援者と積極的につながる意識を持つことの重要性など、「平成15年報告」の不登校に対する基本的な考え方(表14)を今一度確認すべきであろう。

厚生労働省及び岡山県の委託事業として設置されているおかやま若者サポートステーションでは、「不登校支援のキーワードは、『人』『きっかけ』『タイミング』の三つ」とされている。この三つのキーワードは、これまでの数多くの支援を通して、多くの支援者が共通して語る支援のポイントであるということである。今回の調査でも、不登校児童生徒の学校復帰に向けて様々なアクセル要因が存在している可能性が示唆された。不登校の長期化傾向が指摘されているが、学校復帰の「きっかけ」は様々な場所に存在しているといえる。そのきっかけを適切にとらえ、「タイミング」よく活用していく積極性が求められていると思われる。しかし、同時にそのきっかけを与えるのは「人」であり、アンケートから読み取れる児童生徒の声からは、その中心的な役割を果たすのが、教師であることも強く自覚しておく必要があると思われる。今一度、チーム支援における教師の位置付け、連携のキーパーソンとしての教師の役割を再確認しておくべきであろう(図36)²³⁾。

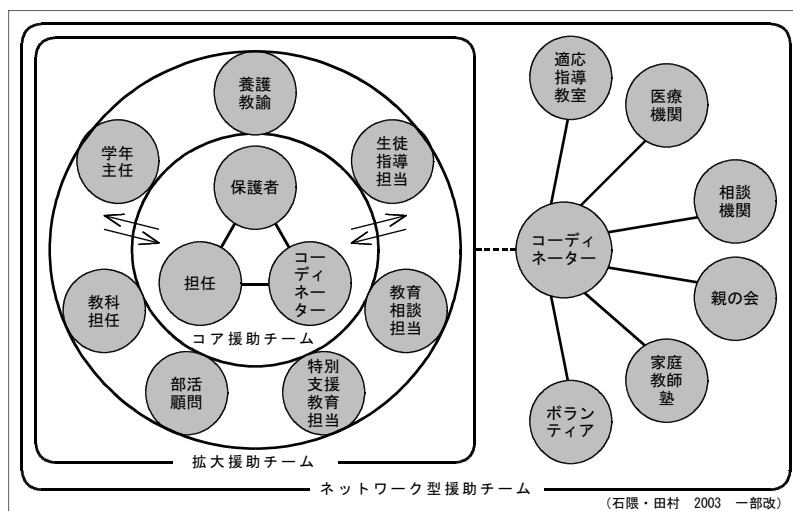


図36 援助チームの構成図

V 不登校経験者及び教師への聞き取り調査による研究

本章では、アクセル要因の具体を探るために行った、アクセル要因に関する聞き取り調査について報告する。聞き取り調査は2種類である。一つは「不登校等に関するアンケート調査」において個別の聞き取り調査を了解した生徒を対象(以下「生徒聞き取り調査」という。)とし、もう一つは、同生徒の再登校等にかかわった教師を対象(以下「教師聞き取り調査」という。)とした調査である。ここからの報告では各調査の回答内容を紹介し、アクセル要因と児童生徒の内面の変化との関連、再登校等への複数のアクセル要因のかかわり等の視点から若干の考察を加える。

1 聞き取り調査について

(1) 生徒聞き取り調査

ア 調査対象

「不登校に関するアンケート調査」において、追加で行う聞き取り調査等に協力が可能と回答した生徒(高等学校第3学年, 12人)

イ 調査項目

学校に再び行けるようになった「きっかけ」や「理由」について、外からの働きかけと自身の内面の変化等について尋ねる項目を設定した。項目の一部を次に示す。

不登校に関するアンケート調査〔問3〕の「学校に再び行けるようになった「きっかけ」や「理由」（学校に行こうという気持ちにさせたものは何だったのか？自分にとってプラスになった周りからの働きかけはどんなものだったのか？どんなことが気持ちを楽にさせたり元気にさせたりしたのか？など）」について

(1) 外からの働きかけとして、よい意味で印象に残っている具体的な人物やその内容（言葉やかかわりなど）、関係機関等（学校、教育支援センター、病院等）を教えてください。

(2) 学校に再び行けるようになった「きっかけ」や「理由」について、自分の内面（心など）について、変化したり、印象に残ったりしていることがありますか。

ウ 調査の実施

平成22年1月、対象生徒の各学校で担任等が実施した。生徒の意向や学校の状況等に応じて、教師による聞き取り調査、又は生徒が質問紙に直接記述回答する質問紙調査のいずれかで実施した。教師による聞き取りは質問項目に沿った半構造化面接の要領で行い、調査時間は15分程度を目安とした。

(2) 教師聞き取り調査

ア 調査対象

1 (1)の生徒を対象にした聞き取り調査において、当時の様子についてかかわりのあった教師から聞き取りを行うことを了解した生徒4人が指名した教師。

イ 調査項目

「アクセル要因」を探ることを目的とするが、事例としての概要把握と当時の教師の考え方や思いを知るために、児童生徒の不登校の様子、児童生徒について、学校内外からのかかわりや働きかけの様子、有効であったと考えるかかわりや働きかけ、当時の思いなどについて質問した。

ウ 調査の実施

平成22年7月、対象の教師の現所属校内で岡山県総合教育センター指導主事が聞き取りを行った。回想的に当時の様子を語ってもらいながら前出の質問項目を尋ねる形で聞き取りを進めた。調査時間は60分程度を目安とした。

2 調査の結果

(1) 生徒聞き取り調査—回答内容及び関連性のあるアクセル要因—

生徒聞き取り調査の回答のうち、アクセル要因に関して特徴的な八つの回答について、概要とともに回答からうかがえるアクセル要因とそれによって生じたと推測される内面的な変化の関連を紹介する。

なお、〔 〕中には不登校の時期等を記している。

〔女子 中学校第3学年〕

概要	アクセル要因と内面的な変化
<ul style="list-style-type: none"> 学校や友達のことが、本気でどうでもよくなって、学校を休むことに対して罪悪感を持たなくなり、学校はおろか外にも余り出ない生活をしばらく続けていた。家では勉強をするわけでもなく、朝から晩まで遊んで過ごしていた。 3学期、「春が近付いてきた」と感じたころ、不意に勉強がしなくなった。中学校で戻ろうか（再登校）とも思ったが「高校から始めよう」と思って高校に進学し、登校を続けた。 	<div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="border: 1px solid green; border-radius: 10px; padding: 5px; margin-right: 10px;"> <p>H その他 1_そっとして もらえた</p> </div> <div style="font-size: 2em; margin-right: 10px;">➡</div> <div style="border: 1px solid green; border-radius: 10px; padding: 5px;"> <p>G 自分 3_開き直り</p> </div> </div> <ul style="list-style-type: none"> 春が近付いてきた 勉強がしなくなった

[女子 中学校第1学年3学期から中学校第3学年1学期 (保健室登校を含む)]

概要	アクセル要因と内面的な変化	
<ul style="list-style-type: none"> ・ 中学2年になって、同級生の友達が家に毎週1回必ず来てくれた。初めころは「来ないでほしい」と対応していたのに、必ず来てくれた。1学期の後半からは他校の友達にも話を聞いてもらっていた。 ・ 夏休み前、いろいろと考えていると、それまで「私はかわいそう」と思っていたのが「かわいそうじゃない」と思えてきた。このころ、周囲からの「かわいそうな子をどうにかしてあげる」という態度や、はれ物に触るような対応が嫌だった。そして、「自分が動かないと何も変わらない」と感じて行動し始め、2学期は登校した。 ・ 3学期から登校できなくなったが、3年1学期、毎週家に来てくれていた友達が「保健室に会いに行くよ」と言ってくれたので、「もう一度動けそう」と保健室に行くようになった。 ・ 高校は友達から過度に干渉されない雰囲気があり、一人で居る時間があっても気にならず、教室にも居やすかった。そして、数日間自分について考えるうちに、学校に行けなくなった原因を人のせいにするのをやめ、「自分が変わらないと周囲は変わらない」と自分の意識を変えていった。それから何かあってもじっくり対処できるようになり、人間関係も落ち着いていった。 	<p>C 友達 1_積極的</p>	<p>→</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 「必ず来てくれる」
	<p>C 友達 8_本音</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ 「私はかわいそうじゃない」
	<p>G 自分 4_生活変更</p>	<p>→</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 「自分が動かないと何も変わらない」
	<p>C 友達 1_積極的</p>	<p>→</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 「もう一度動けそう」
	<p>A 学・ク 1_環境移行</p>	<p>→</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 一人でも気にならない
<p>A 学・ク 2_理解</p>	<p>→</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 「自分が変わらないと周囲は変わらない」 	

[女子 中学校第2学年1学期から中学校第3学年1学期]

概要	アクセル要因と内面的な変化	
<ul style="list-style-type: none"> ・ 休み始めた中学2年時の担任からの週1回の電話。「元気にしてるか」と声をかけ、学校行事などの報告をしてくれた。登校を促すような言葉はなかった。初めころは電話がかかってきた時には嫌で出たくなかった。しかし、話をした後はいくらかすっきりした気持ちになった。次第に電話に出ることが嫌ではなくなっていった。 ・ 中学3年を迎える春休みに、自宅から数km離れた親せきの家まで歩きながら、新年度に向けて友人関係等いろいろなことについて考えた。親せきの家で休み、母の迎えで帰宅した。少しだけすっきりしたが、重い気持ちも残った。 ・ 復帰したばかりの中学3年時、休みかけた時に担任が話を聞いてくれた。家族にも話していない不登校の原因や、嫌な出来事などを、ひたすら聞いてもらえた。そのうち、「人それぞれだ」と思え始め、開き直れていった。嫌なことが話せていた唯一の友人とのメールでも、友達関係についての悩みが少し吹っ切れた。 	<p>B 先生 1_積極的</p>	<p>→</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ いくらかすっきりした
	<p>B 先生 2_継続的</p>	<p>→</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 電話に出るのが嫌ではなくなった
	<p>D 家族 4_支え</p>	<p>→</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 少しだけすっきり
	<p>B 先生 2_継続的</p>	<p>→</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 「人それぞれ」
	<p>C 友達 8_本音</p>	<p>→</p> <p>G 自分 3_開き直り</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 悩みが少し吹っ切れた

[男子 中学校第3学年]

概要	アクセル要因と内面的な変化				
<ul style="list-style-type: none"> 高校に入学しても最初のことは登校に気乗りがしなかった。クラスで友達が数人できたので気持ちが楽になった。学校に行く気になったのは友達に会えるからだった。友達ができるとやる気も出てきた。 	<table border="0"> <tr> <td style="border: 1px solid green; border-radius: 10px; padding: 5px;">A 学・ク 1_環境移行</td> <td rowspan="2" style="text-align: center; vertical-align: middle;">➡</td> <td rowspan="2" style="border-left: 1px dashed black; padding-left: 10px;"> <ul style="list-style-type: none"> ・気持ちが楽になった ・やる気が出る </td> </tr> <tr> <td style="border: 1px solid green; border-radius: 10px; padding: 5px;">C 友達 4_楽しい</td> </tr> </table>	A 学・ク 1_環境移行	➡	<ul style="list-style-type: none"> ・気持ちが楽になった ・やる気が出る 	C 友達 4_楽しい
A 学・ク 1_環境移行	➡	<ul style="list-style-type: none"> ・気持ちが楽になった ・やる気が出る 			
C 友達 4_楽しい					

[男子 中学校第2学年から中学校第3学年]

概要	アクセル要因と内面的な変化											
<ul style="list-style-type: none"> 小学校のころ、転勤で何度も転校して友達ができず、学校に行きたくなかったが、母に無理矢理連れて行かれていた。中学に入学してからも、1年間は同じ様子だった。 中学2年になると、自分の体が大きくなったので、母が連れて行くことができなくなった。何日か欠席した後、母が自分の気持ちを尊重して、それまでよりそっとしておいてくれるようになった。それからは学校に行くというストレスから解放され、気分が楽になり、いろいろと考えるゆとりもできた。外に出てみようかなという気分にもなり、「高校に行かないといけない」という気持ちも出てきた。 中学2年の終わりごろ、母親から「高校へは行かないといけない」と言われた。自分もそう思ったので高校を受験した。 高校に入学すると、余り気を遣わなくてもよい友達もでき、登校を続けることができた。 	<table border="0"> <tr> <td style="border: 1px solid green; border-radius: 10px; padding: 5px;">D 家族 3_理解</td> <td rowspan="2" style="text-align: center; vertical-align: middle;">➡</td> <td rowspan="2" style="border-left: 1px dashed black; padding-left: 10px;"> <ul style="list-style-type: none"> ・登校ストレスからの解放 ・気分が楽に ・考えるゆとりができた ・外に出てみようかな </td> </tr> <tr> <td style="border: 1px solid green; border-radius: 10px; padding: 5px;">D 家族 1_言われた</td> </tr> <tr> <td style="border: 1px solid green; border-radius: 10px; padding: 5px;">A 学・ク 1_環境移行</td> <td rowspan="2" style="text-align: center; vertical-align: middle;">➡</td> <td rowspan="2" style="border-left: 1px dashed black; padding-left: 10px;"> <ul style="list-style-type: none"> ・高校に行かないといけない ・自分もそう思う </td> </tr> <tr> <td style="border: 1px solid green; border-radius: 10px; padding: 5px;">C 友達 4_楽しい</td> </tr> <tr> <td></td> <td style="text-align: center; vertical-align: middle;">➡</td> <td style="border-left: 1px dashed black; padding-left: 10px;"> <ul style="list-style-type: none"> ・気持ちが楽に </td> </tr> </table>	D 家族 3_理解	➡	<ul style="list-style-type: none"> ・登校ストレスからの解放 ・気分が楽に ・考えるゆとりができた ・外に出てみようかな 	D 家族 1_言われた	A 学・ク 1_環境移行	➡	<ul style="list-style-type: none"> ・高校に行かないといけない ・自分もそう思う 	C 友達 4_楽しい		➡	<ul style="list-style-type: none"> ・気持ちが楽に
D 家族 3_理解	➡	<ul style="list-style-type: none"> ・登校ストレスからの解放 ・気分が楽に ・考えるゆとりができた ・外に出てみようかな 										
D 家族 1_言われた												
A 学・ク 1_環境移行	➡	<ul style="list-style-type: none"> ・高校に行かないといけない ・自分もそう思う 										
C 友達 4_楽しい												
	➡	<ul style="list-style-type: none"> ・気持ちが楽に 										

[男子 高等学校第1学年, 転校]

概要	アクセル要因と内面的な変化											
<ul style="list-style-type: none"> 転校する前の高校で、担任の先生が心配して家庭訪問をしてくれた。家庭訪問では「学校に来い」とは言わず「何してた」と声をかけてくれた。 親が心配してくれた。特に、父とは趣味が同じでよく話を合わせてくれていた。そんな父からしかられて、今のままではいけないと気が付いた。 転校した学校には、自分と同じような経験を持つ生徒が比較的多く、何となく居やすくやって行けそうな気がした。 友達もできて、バンドという好きなものが見付けられた。バンドをやっていると嫌なことなど何も考えないで夢中になった。 そのうち、自分が何をどうしたいか見えてきた気がする。 	<table border="0"> <tr> <td style="border: 1px solid green; border-radius: 10px; padding: 5px;">B 先生 1_積極的</td> <td rowspan="2" style="text-align: center; vertical-align: middle;">➡</td> <td rowspan="2" style="border-left: 1px dashed black; padding-left: 10px;"> <ul style="list-style-type: none"> ・先生が心配してくれている </td> </tr> <tr> <td style="border: 1px solid green; border-radius: 10px; padding: 5px;">D 家族 3_理解</td> </tr> <tr> <td style="border: 1px solid green; border-radius: 10px; padding: 5px;">D 家族 2_しかられた</td> <td rowspan="2" style="text-align: center; vertical-align: middle;">➡</td> <td rowspan="2" style="border-left: 1px dashed black; padding-left: 10px;"> <ul style="list-style-type: none"> ・親が心配してくれている ・今のままではいけない </td> </tr> <tr> <td style="border: 1px solid green; border-radius: 10px; padding: 5px;">A 学・ク 1_環境移行</td> </tr> <tr> <td style="border: 1px solid green; border-radius: 10px; padding: 5px;">A 学・ク 5_同じ人</td> <td style="text-align: center; vertical-align: middle;">➡</td> <td style="border-left: 1px dashed black; padding-left: 10px;"> <ul style="list-style-type: none"> ・居やすい ・何をどうしたいか見えてきた </td> </tr> </table>	B 先生 1_積極的	➡	<ul style="list-style-type: none"> ・先生が心配してくれている 	D 家族 3_理解	D 家族 2_しかられた	➡	<ul style="list-style-type: none"> ・親が心配してくれている ・今のままではいけない 	A 学・ク 1_環境移行	A 学・ク 5_同じ人	➡	<ul style="list-style-type: none"> ・居やすい ・何をどうしたいか見えてきた
B 先生 1_積極的	➡	<ul style="list-style-type: none"> ・先生が心配してくれている 										
D 家族 3_理解												
D 家族 2_しかられた	➡	<ul style="list-style-type: none"> ・親が心配してくれている ・今のままではいけない 										
A 学・ク 1_環境移行												
A 学・ク 5_同じ人	➡	<ul style="list-style-type: none"> ・居やすい ・何をどうしたいか見えてきた 										

[女子 高等学校第1学年, 転校]

概要	アクセル要因と内面的な変化		
<ul style="list-style-type: none"> ・ 休み始めた時、友達に「私は必要なのか」と尋ねると、全員から「必要でない人はいない。あなたも必要」と言われた。その言葉を聞いて、もう少し頑張ってみようかと思えて登校を続けた。 ・ 休み続けた時、母が私に昼夜逆転させないよう、毎日決まった時間に寝起きさせた。おかげで大きく生活パターンが崩れることはなかった。また、母は私に自信を付けさせるために、パソコン検定などの資格取得を勧めてくれた。 ・ 転校した高校の担任の先生が、席を後ろに配置してくれたりと、授業中体調が悪くなると保健室に行かせてくれたりと、いろいろ配慮してくれた。 ・ 転校した高校は、勉強などのライバルという雰囲気が余りなく、気を遣わなくてすむので、学校生活が楽しいと思えてきた。それから、気持ちに余裕も出てきて、友達や先生がたまに大きな声をして大丈夫になってきた。 	C 友達 8_本音	➡	・もう少し頑張ってみようか
	D 家族 4_支え	➡	・おかげで生活が崩れなかった
	A 学・ク 1_環境移行		・親が自信を付けようとしてくれている
	B 先生 2_継続的	➡	・先生が配慮してくれた
	C 友達 4_楽しい	➡	・気持ちに余裕が出る

[男子 高等学校第1学年, 転校]

概要	アクセル要因と内面的な変化		
<ul style="list-style-type: none"> ・ 学校へ行けなくなったとき、担任の先生から話を聞いてもらったり進路変更の相談に乗ってもらったりした。友達や病院の先生からも気持ちを楽にさせてもらった。 ・ 学校を退学した後アルバイトをしていたが、アルバイト中に友達が学校へ行く姿を見て、もう一度学校に行きたいと思った。 	B 先生 2_継続的	➡	・気持ちが楽になった
	C 友達 1_積極的		(自分にとってプラスになった)
	E 関係機関 3_病院等		
	H その他 3_その他	➡	・もう一度学校に行きたい

前章の調査からも見えてきた、「働きかけることやかかわること」の大切さが生徒の回答からもうかがえる。八つの事例を通して見ると、質問紙調査で明らかになった8項目のアクセル要因全てが見られ、複数のアクセル要因が重なりつながりあうことで、児童生徒の内面に変化が起こり、学校復帰に向かう様子がうかがわれる。回答の概要を、かかわりと内面の変化の視点から次にまとめる。

「心配して」訪ねる教師や『「あなたも必要』と返答』したり「必ず来てくれた」りした友達、「気持ちを尊重してくれた」保護者のかかわりなどを通して、人への信頼感や自己肯定感などを回復しながら、集団生活に再チャレンジしていく過程が見られる。また、「そっとしておいて」もらったことで、考えるゆとりができたという回答からは、今の自分を認めて見守り続けてもらいたいという、かかわりへの期待も感じられる。そして、人とつながっているという意識を維持しながら時間を経ることで、「自分が変わらない」という考えや、「外に出てみようかな」「高校へ行かないといけない」など、登校への意欲が生まれることが、他の回答からもうかがえる。

さらに、友達が登校する姿を見て「もう一度学校に行きたい」との思いを抱いた生徒の回答からは、不登校になる前の教師や友達に対する肯定的な印象が学校への希望のきずなをつなぎ、学

校復帰の動機付けに関係していることがうかがえる。また、「不意に勉強がしたくなかった」という生徒の回答には、学校へのネガティブな感情も表れている反面、自身の将来や進路についての不安や希望とともに、学校への期待をうかがうことができる。

いずれの回答からも「できれば学校に行きたい」という願いを抱き続けながら、不登校の期間を過ごしている児童生徒の姿が浮かんでくる。アクセル要因はこの願いに沿った支援や自身の変容とも考えられる。複数のアクセル要因がつながり合うためには、彼らと学校との接点になる教師の積極的、継続的なかかわりが大切であると言えるのではないだろうか。

■参考■ 学校復帰につながる教育支援センター（適応指導教室）での視点の例

本研究では、これまで不登校児童生徒の学校復帰の時期に、教師が中心となって積極的にかかわっていくことの必要性を主に述べてきたが、これまでの先行研究などからは、不登校児童生徒のエネルギーが枯渇している状態では、周囲の働きかけが有効に作用しないことも指摘されている。不登校児童生徒の学校復帰に向けて、時機に応じた効果的な働きかけを行うためには、まず、当該児童生徒の状況がどのように変わってきたか把握することが必要である。

次の資料は、教育支援センターが子どもの回復状況を判断するための資料の一部である。学校でもこうした資料を参考に不登校への対応の時機を見極めることができると思われる。

項目	具体的な内容例
対人関係	<ul style="list-style-type: none"> ・家庭で自分の部屋以外でも活動できる。 ・家庭訪問で担任等に会うことができる。 ・校内行事を見学することができる。 ・帰宅後も仲間と電話等の連絡ができる。 ・休日にも仲間との交流ができる。 ・仲間の誘いや付き合いを無理なく断ることができる。 ・相談室等で担任や他の子どもと会うことができる。 ・一人でも公共交通機関を利用して行動することができる。 ・周囲の人と視線を合わせることができる。 ・腹痛、嘔吐、すくみ等の身体症状がなく行動できる。 ・友達との約束事が無理なく履行できる。 ・仲間と一緒に帰宅できる。 ・習い事や学習塾の集団でも過ごすことができる。
自主性・自発性	<ul style="list-style-type: none"> ・家庭で自分の考えで行動できる。 ・学校内の行事に参加できる。 ・大集団での活動に参加できる。 ・小集団をつくって活動できる。 ・通所日数が多くなる。 ・自分の意志で外出できる。 ・無理なく自分から運動できる。 ・家庭や学校の活動に対して「する」「しない」などの意思表示をすることができる。 ・自分から習い事、学習塾、スポーツクラブなどに通うことができる。 ・学校、担任教師、進路の話題等について話すことができる。 ・保健室等の別室にいても教室の活動に関心をもつようになる。 ・自分の思いを話すこと（言語化）ができる。 ・昼夜逆転が減少し、生活習慣が安定する。 ・学校外の行事（宿泊も含む）に参加できる。 ・汗をかくような活動でも粘り強く続けるようになる。 ・得意な教科の授業やテストなどを受けることができる。 ・登校に向けての具体的な方法について、話すことができる。 ・ときどきではあるが、学校内の日常的な活動に参加できる。
学習活動	<ul style="list-style-type: none"> ・担当者と一緒なら学習できる。 ・一人で学習できる。 ・学習内容に発展がみられる。 ・学習し過ぎて疲れた子どもが、学習しなくても穏やかに過ごせる。 ・学年相当の内容より簡単な内容でも、人前で学習できる。 ・進路等の目的意識をもって学習する。 ・自分にあった学習課題が解決できた時に笑顔がみられる。
その他	<ul style="list-style-type: none"> ・学校、家族、自分のことについて無理なく話すことができる。 ・諸活動の中で笑顔、会話が増え、行動範囲が広がる。 ・中学3年生の場合は、進路について関心が高まる。 ・学校や教師への不満を無理なく話すことができる。

(出典) 国立教育政策研究所生徒指導研究センター
生徒指導資料第2集

「不登校への対応と学校の取り組みについて—小学校・中学校偏—」ぎょうせい を基に作成

(2) 教師聞き取り調査

ア 事例1 家庭環境に課題を抱え、断続的に欠席するB男（中3）に「親しい大人」としてかかわったA教諭

(ア) 事例の概要とアクセル要因

< B男や家族、A教諭がかかわる以前の状況等 >

母親、B男、3歳の妹の3人家族。母親は仕事に就いているが経済的に苦しい。B男はおとなしい性格であるが、小学校第4学年のころからやや怠学傾向が感じられる欠席を繰り返し始めた。小学校時、担任から母親に生活習慣の見直しを重ねてお願いするがなかなか改善が見られなかった。

表中の記号が示すアクセル要因
 A3：なじみやすい
 B1：積極的
 B2：継続的
 C6：会いたい
 D4：支え
 F2：受験
 F4：将来の不安
 G4：生活を変えた

		アクセル要因						
A	B	C	D	E	F	G	H	
学校やクラス	先生	友達	家庭や保護者	関係機関	将来や進路	自分のこと	その他	
事例の概要（児童生徒等への教師の主なかわり）		教師の支援のポイント						
<p>小学校から、家庭環境や出欠状況等の引継ぎ情報を受け、A教諭が学年主任を務める1年団ではB男に対する支援方針として、まず早期に担任との人間関係をつくることを掲げた。「様子を観察しながら、積極的に声をかける」「欠席したら、原則、家庭訪問」など、入学後の戸惑いや不安の軽減と登校の習慣化に向けた取り組みを実践した。1年時、B男は断続的に約60日欠席した。支援方針を引継いだ2年時も約60日の欠席であった。2年間ともB男と教師との関係は良好であるとA教諭は感じた。</p> <p>B男の3年時の担任になったA教諭は、厳しい生活環境にあるB男への支援について、生活習慣を正すことと併せて、親しく安心できる大人と接する体験も重ねさせたいと考え、家庭訪問では、B男にとっての「あんちゃん」になろうと考えた。</p> <p>また、B男が登校に際して緊張と不安を感じていることを察し、クラス全体が受け皿となる必要があることも考えた。そして、日ごろの学級経営や授業の中に、学校全体の取り組みでもある、個性や違いを受け入れ合ったり、互いに教え合ったりする機会や活動を積極的に設けた。</p> <p>登校していなければすぐに電話をした。電話口のB男に「おおい、どうしている？これから行くからな。」などと声をかけ、できる限り早い時刻に家庭訪問をした。衣類や食べ物のごみが散らかった部屋で一人テレビゲームをしているB男のそばに座り、ゲームを話題に会話をした。B男に教えてもらいながら一緒にゲームをして遊んだり世間話をしたりと、B男にとっての親しい大人となった。家での様子等も聞きながら一緒に時間を過ごした後、配付物や課題などの説明をし、「明日、おいでよ」と声をかけるとB男は笑ってうなずいた。A教諭はこのような家庭訪問を継続した。</p> <p>欠席した日は必ず母親にも連絡を取った。A教諭は「母親は精一杯頑張っている。頑張って、頑張って今の状態がある」という思いから、生活習慣の改善や登校を促すかわりなどを求める話は余りしなかった。次第に母親から話す割合が増えていき、A教諭は母親が話す日ごろの生活やB男のことなどに耳を傾けた。</p> <p>2学期、進路選択が近付いてくるとそれまで参観日に訪れなかった母親が個人懇談や進路説明会に参加をした。A教諭は欠席日数や学力について不安を示すB男と母親に進路情報と学力補充の計画と見通しの説明をした。12月中旬、B男は公立高等学校への進学希望を固めた。A教諭は家庭訪問をして進路実現に向けて取り組むべきことをB男と母親と話し合い確認した。それからB男は休まず登校した。放課後の補充学習や面接練習に根気強く取り組み、面接練習できちんと受け答えをするB男の姿にA教諭は成長と合格の手応えを感じた。</p>		<p>引継ぎ情報を基に不登校のタイプ等を見立て、支援目標と方針が検討・決定される。</p> <p>学年間で方針が引継がれる。</p> <p>B男や家庭の状況とともに発達段階を考慮した見立てがなされる。</p> <p>互いを受け入れ合うクラスの雰囲気や集団づくりを行う。</p> <p>B男の興味対象や趣味に着目し、それを接点にかかわりを深める。</p> <p>B男との関係を深めた中で、学校と結び付く情報提供や声かけを行う。</p> <p>母親への受容的、共感的なかわりによって母親の変容が促される。</p> <p>B男の現状を踏まえ、進路情報と進路実現への見通しと取り組むべきことを具体的に提示する。</p> <p>努力を続けるB男を評価し、母親にも様子を伝える。</p>						
	B1 B2							
	B1 B2							
	B1 B2	C6						
	B1 B2							
				D4				
					F2 F4	G4		
	B2		D4					

(イ) 生徒への聞き取り調査での応答

- ・ 学校に行こうと思ったのは、友達に会うのが楽しかったから。初めころは、休んだ次の日とか、友達に会うのが少し嫌だったけど、特に何か言われる訳でもなくて、普通に話しかけてくれるので、段々と教室に入るのもそんなに嫌ではなくなっていた。
- ・ 担任の先生が家に来るのは嫌でなかった。家ではゲームとかして余り先生という感じがしなかったけど、いろいろ話をしてくれてうれしかった。高校には行けるか不安だったけど、行きたいと思って頑張った。

(ウ) 聞き取り調査を通して把握した、A教諭の不登校等への考え方や取り組みのエピソード等

聞き取りの冒頭「不登校対応で最も大切なことは、生徒を不登校にさせないこと」とA教諭は語られた。多くの生徒指導の課題に熱心に取り組まれた経験からの言葉は力強く響いてきた。A教諭は今も、生徒や保護者、地域との信頼関係づくりを第一に教育活動に取り組まれている。さ細なことでも早期に対応すること、生徒の世界に入り込み関係の接点を教師がつくること、全教職員で協力することなどをその具体として実践をされている。教諭自身が信条とし、常に生徒に言い続ける「当たり前のことを熱心にする」の姿勢を貫きながら。

(エ) 主なアクセル要因との関連について

- ・ 「B1_先生_積極的」「B2_先生_継続的」「F3_将来_受験」
 小学校からの引継ぎ情報を基にB男の状態を見立て、入学当初から担任を中心としたB男との関係づくり、学校とB男とのつながりを築くかわりが進められた。素早い電話連絡と家庭訪問を原則とする取り組みはB男の欠席の連続防止に結び付いていると考えられる。進級時は学年間で方針が引継がれているので、B男はほとんど戸惑うことなく新担任等との関係を築くことができたと考える。そして、第3学年時、担任となったA教諭が家庭訪問で心がけた、親しい安心できる大人としてのかかわりは、家庭環境に課題を抱え、思春期にあったB男にとって、大人への信頼感を膨らませるとともに大人のモデルとしての意味を持ったと推察する。B男の興味や趣味にチャンネルを合わせ、B男の世界で共に過ごしたA教諭の存在はB男に自立と進路実現など将来への意欲を引き出したともいえる。
- ・ 「A3_学校やクラス_なじみやすい」「C6_友達_会いたい」
 B男は登校理由の一つを「友達に会うのが楽しかったから」としている。当時、A教諭らはB男の他に様々な課題を抱える生徒が存在する学級で、互いに異なる個性を受け入れ合える人間関係づくりに取り組んでいた。こうした取り組みによるクラスの受容的な雰囲気と普通に声をかけ合える友達の存在はB男の登校意欲を支えるものであったと考える。

イ 事例2 担任等と連携しながらD子（中1）を支えたC養護教諭

(ア) 事例の概要とアクセラ要因

<D子や家族、C養護教諭がかかわる以前の状況等>

両親、D子、小学生の妹の4人家族。両親は教育に熱心。感受性が豊かで、友達に対する気遣いや面倒見のよさを感じられる。また、小学校時から複数の学習塾や習い事に通い、学習に対して「頑張らなければならない」と強く考えている様子である。小学校6年時に登校渋りになり別室登校をしていた。

表中の記号が示すアクセラ要因

A3：なじみやすい
B1：積極的
B2：継続的
B7：いろいろな先生
F2：受験
G3：開き直り

アクセラ要因							
A	B	C	D	E	F	G	H
学校やクラス	先生	友達	家庭や保護者	関係機関	将来や進路	自分のこと	その他
	B1						
	B1 B2						
	B2						
A3	B1 B2 B7						
	B1 B2				F2	G3	
	B2						

事例の概要（児童生徒等への教師の主なかわり）	教師の支援のポイント
D子が初めて体調不良で保健室を訪ねて来たのは入学から2週間程たった2時間目の授業中であった。C養護教諭は腹痛を訴えるD子に容態を確認した後、家での様子について少し話を聞いた。ほぼ毎日のように通っている塾やスポーツ教室は、そのほとんどが、自分から希望して保護者が行かせてくれているものなので、休まずに頑張っているという。C養護教諭は、遠距離から通うD子に、慣れない中学校生活と多くの習い事などで疲れが重なっていることを思い量った。そして、1時間休んで教室に戻ろうとするD子に「困ったらおいで」と声をかけた。	入学間もないD子に対して、保健室での安心感を保障しながら、養護教諭の立場から体調や生活の状況を把握している。また、「困ったらおいで」と積極的な働きかけがある。
その後すぐにD子の様子を担任に報告した。担任はD子と話をし、その後の状態の観察と保護者への連絡を行った。（C養護教諭は担任等が生徒や保護者とのかわりの主になることを心がけ、互いの信頼関係が深まるような働きかけを行っていた。例えば、保健室で相談した生徒に対して本人の意向を確認しながら担任への相談を勧めるとともに、速やかに担任へ生徒の相談内容を連絡し対応について相談しておくことなどがある）	担任等との連絡を密にするとともに、生徒と担任とをつなぐ働きかけを行っている。
その後、D子はほぼ毎週末、1時間目や2時間目など早い時間帯に体調不良で保健室にやってきました。5月の中ごろからは過呼吸状態で来ることが多くなった。C養護教諭はまずD子が落ち着くことを優先し、体調以外は余り立ち入って尋ねないようにしていた。当初、D子は夜余り眠れないとだけ言っていた。何日かたつと、友達同士の関係で悩んでいることなどを少しずつ話し始めた。C養護教諭は以前、担任からの情報等で、D子が友達同士の問題へも気持ちが入り込んでしまう傾向があることを知っていた。D子の話に、友達への過剰なほどの感情移入による苦しみと友達間の関係調整ができないことへの自責の思いを感じ取り、担任に伝えて相談した。	D子の状態やペースを尊重してかわりを進める。 担任との情報交換によって、D子の見立やD子や家庭への支援が検討される。
そのころから、D子の断続的な遅刻や欠席が始まり、担任は家庭訪問等を行った。学年団の教師は登校したD子に声をかけた。C養護教諭は保健室で、D子に教室以外の居場所を提供して話を聞いた。担任、学年団の教師、C養護教諭それぞれのD子についての情報は互いに共有され、対応に生かされていった。約2か月を経て、D子の欠席や遅刻が減少した。その後も時折D子は保健室にやってきました。C養護教諭は、小聲で話しかけるD子の話を聞いた。やがて、友達のことを責めることはなかったD子から少しずつ友達への批判めいた発言が出てきた。C養護教諭は自分の気持ちを話し始めたD子の様子を担任に伝え、その変化を認めるかわりについて共通理解を図った。次年度、2年生になったD子はほとんど休まず登校した。	担任を中心に組織での支援が継続される。 D子の内面の変化を察し、その意味理解と対応についての共通理解を図り、次年度へ引き継いでいる。
第3学年の1学期半ばからD子は再び欠席がちになった。C養護教諭は度々D子から、信頼していた友達とのトラブルについての話を聞いた。ある日、ひとしきり話を聞いたC養護教諭はD子にきっぱりとした口調で「自分が悪いわけじゃないならいいじゃない」「学校で、あなたがやるべきこと、やりたいことをやらないとね」などの言葉をかけた。D子は黙って聞き、翌日から登校を続けた。担任や学年団の教師はD子の様子を気にかける言葉かけも続けていった。その後、友達との関係に大きな変化はなかったがD子は休まず登校し、進路実現に向けて努力を続けた。	これまでD子との受容的なかわりによって築いた関係性の中で、自分の考えを率直に伝えている。 担任を中心に組織的な支援が継続される。

(イ) 生徒への聞き取り調査での応答

・ 普段余り話さない先生でも「何かあったら言っておいで」と声をかけてくれて、いつもだれかが見ていてくれる感じがした。自分からは何も言わないのに、気にかけてもらえてうれしかった。
・ 教科の授業の中で、人の気持ちを考え、意見を言い合えるような工夫してくれる先生もいた。
・ 保健室の先生に「自分が悪いわけじゃないならいいじゃない」「学校でやるべきことややりたいことをやりなさい」と言われて納得し、登校を続けた。

(ウ) 聞き取り調査を通して把握した、C教諭の不登校等への考え方や取り組みのエピソード等

明るい笑顔で「何も目新しいことはしてないですよ」と話されるC養護教諭に案内された保健室は、複数の生徒の居場所を確保するためにいすや机等のレイアウトが工夫されていた。C養護教諭は保健室運営で主に次のことを大切にされている。生徒の保健室利用に関する他の教師との共通理解、訪れる生徒が何を求めているかの見立てと安心して話ができる関係づくり、そして、担任等への生徒の情報提供とともに生徒と担任等が相談しやすくなる双方への働きかけである。今もC養護教諭は、生徒一人一人に応じた支援を組織で行うための保健室の在り方を模索しながら日々実践を重ねておられる。

(エ) 主なアクセラ要因との関連について

- 「B1_先生_積極的」「B2_先生_継続的」「B7_先生_いろいろな先生」
D子の回答には、「学校でいつも（先生の）だれかが見ていてくれる感じがした」「気にかけてもらえてうれしい」など、教師のかかわりに安心感を得ていた様子が表れている。友達との関係に過剰な気遣いをして不安定になるD子にとって、教師からの積極的なかわりは心強い支えとなったと考えられる。このように多くの教師が一貫したかわりを継続するには、教師間で支援方針を共通理解するとともに、本人の状態を適時把握する必要がある。その点で、C養護教諭からのD子の状態等に関する速やかな情報提供は意義深いといえる。また、C養護教諭による担任等と生徒とをつなぐコーディネート的な働きが、担任等と保護者との良好な関係づくりを進めるとともに、組織対応の円滑化にも寄与していると考えられる。
- 「G3_自分のこと_開き直り」
C養護教諭は、保健室でD子から話を何度も聞いていた。D子にとって、2年間受容的に話を聞き続けてくれたC養護教諭の言葉は、素直に気持ちに響く言葉だったのであろう。新しい発想や気づきに納得したD子は、将来の目標に向け、教師の継続的なかわりにも支えられながら登校し続けられたと考える。

ウ 事例3 F男(小5)とクラスの友達とをつなぐかわりをしたE教諭

(ア) 事例の概要とアクセラ要因

表中の記号が示すアクセラ要因

<F男や家族、E教諭がかかわる以前の状況等>

両親、姉(中1)、F男(小5)の4人家族。両親は子どもの自主性を尊重する教育方針で学校にも協力的。2歳上の姉が不登校傾向でE男も小学校入学時から姉に同調するかのよう^かに年間80日前後欠席していた。遠距離の徒歩通学で、通学路の大半を姉と二人きりで通っていた。

A2:理解
A3:なじみやすい
A4:居場所
B1:積極的
B2:継続的
C4:楽しい
C5:普通に接して
C7:理解
D3:理解
D4:支え

アクセラ要因							
A	B	C	D	E	F	G	H
学校やクラス	先生	友達	家庭や保護者	関係機関	将来や進路	自分のこと	その他

事例の概要(児童生徒等への教師の主なかわり)	教師の支援のポイント
<p>E教諭はF男を担任する前の年、F男の姉(小6)を担当していた。姉は低学年から不登校状態が続いていて、E教諭は度々家庭訪問をしていた。その際、F男と何度か顔を合わせていて、姉とF男と三人で一緒に理科の教材を作りながら談笑したこともあった。保護者とも率直な話ができる関係になり、子どもの自主性を大切に、将来の自立に向けて必要な力を身に付けさせたいという保護者の考えを尊重しながらかわりを進めていった。</p> <p>F男の5年生への進級に当たり、これまで姉と同調するように欠席があったF男の支援について学年団会議で話し合いが行われた。F男の家は学校から遠距離にあり、姉の卒業に伴い、登下校の安全面や登校への抵抗感等が心配され、通学の支援体制等も検討されていた。しかし、予想に反して始業式の日、F男は一人で通学してきた。E教諭はF男に声をかけ、通学の様子などを尋ねてねぎらった。そして、同じ登校班の児童からF男の様子を聞き、声をかけてくれた児童らに感謝の言葉を伝えた。</p> <p>その後もE教諭はF男との会話を心がけ、休憩時間などに共通の趣味である釣りの話をよくした。その会話に男子児童数人が加わり、釣りの約束を交わしては休日に出かけることがあった。時にはE教諭もF男と友達が釣りをしている場所に行き一緒に釣りを楽しむこともあった。</p> <p>E教諭のクラスはF男だけでなく特に配慮が必要と思われる児童が複数いるクラスであったが、E教諭は受け持った当初から温かい雰囲気を感じていた。そして、その雰囲気を大切にしながらどの児童も互いに受け入れられる人間関係づくりに努めた。授業では、時に「脱線」気味になりながらも児童の興味を引く話題を投げかけたり、グループで協力して活動する場面を設けたりとE教諭と児童、児童と児童とがつながる工夫をした。F男も楽しそうにE教諭の話の聞き、グループの活動でも友達に話しかけていた。</p> <p>また、E教諭は保護者や地域のコミュニティを学級づくりに生かすことも考えていた。夏休みには、PTAの理解と協力を得て、前年度まで半日で行っていた学級PTA活動を拡大して、校庭で一泊キャンプを実施した。魚釣りやボールゲーム、夕食づくりなど児童の明るい声が響く中、楽しそうに友達と活動するF男の姿があった。夕食づくりでは、F男の様子を知っている保護者らが気さくに声をかけ、集団の輪になじみやすい雰囲気がつくられていた。F男の保護者も夕食づくりの責任者として他の児童や保護者と楽しそうに交流していた。数日後、E教諭が全員のキャンプの感想を紹介した学級便りには、魚釣りや夜のテント泊など友達と楽しんだことがたくさん書かれたF男の感想とともに「来年もぜひ」という保護者のコメントが載せられていた。</p> <p>2・3学期にF男の欠席は0であった。</p>	<p>不登校の姉に対して頻りに家庭訪問を行い、保護者との関係を築くことができた。また、F男にも、親しみやすい先生として印象付けられた。</p> <p>F男の支援について、組織で予見される課題への具体的な支援体制を講じている。</p> <p>F男への言葉かけとともに支えてくれた児童へも感謝や承認の言葉をかけている。</p> <p>趣味の話題を接点とし、担任やクラスの友達をつなぐかわりをしている。</p> <p>温かく互いを受け入れ合うクラスの雰囲気を高めるため、児童が協力して活動できる楽しい授業づくりに取り組んでいる。</p> <p>保護者や地域のつながりを生かし、クラスの間関係を深め、地域や学校への所属感を味わう体験的な活動が行われている。</p> <p>共通の体験活動についての感想を紹介し合い、体験の共有化とクラスへの所属感の強化が図られている。</p>

(イ) 生徒への聞き取り調査での応答

・ 親が余りせかさなかつたのがよかった。「学校に行け」とは言わなかつたが、「行けないなら、何かしなさい」と言われ、洗濯物を取り込んだり、算数のドリルをしたりしていた。

・ 担任の先生が面白く、いろいろな話をしてくれるので学校に行ってみようと思った。授業中も楽しい話をしてくれたり、班で一緒にする活動を多くしてくれたりと授業も楽しかった。特別に相談をしたというわけではないが、何か話しやすい先生だった。先生と話していると他の友達も集まってきたので友達とも普通に話をした。

(ウ) 聞き取り調査を通して把握した、E教諭の不登校等への考え方や取り組みのエピソード等

E教諭は当時を振り返り、登校を続けたF男の頑張りとともに、互いを温かく受け入れてくれたクラスの児童、学校に快く協力して下さった保護者の存在の大きさとそれぞれのつながりの大切さを改めて感じると語られた。そしてキャンプの企画、F男らとの釣りなど思い切った取り組みやかわり^かができたのも、相談に乗り協力してくれた同僚、クラスの運営方針に理解を示し見守ってくれた管理職など温かい職場環境に支えられていたからこそと振り返った。今もE教諭はチーム支援の要^{かなめ}に教師の積極的なかわりとそれを支える組織の存在を掲げ取り組まれている。

(エ) 主なアクセラ要因との関連について

- 「B1_先生_積極的」「B2_先生_継続的」
F男の姉への継続的な家庭訪問を通して、E教諭とF男の保護者との関係が築けていた。F男も、家で姉と一緒に工作をしたり世間話をしたりするE教諭に親しみを感じていたと思われる。このように、直接F男に対する家庭訪問ではなかつたが、E教諭の姿勢がその後のF男の登校につながっているとも考えられる。また、E教諭は、F男の趣味である魚釣りの話題などで積極的に会話の機会をつくっている。「先生が面白く、いろいろな話をしてくれるので学校に行ってみようと思った」というF男の回答から、E教諭の働きかけへの肯定的な受け止めと期待感が、登校初動のアクセラ要因として大きいことがうかがえる。
- 「C4_友達_楽しい」「A4_学校やクラス_居場所」
E教諭は、F男との1対1の関係づくりを行うと同時に、F男とクラスの友達との関係をつなぐかわり^かを進めている。また、互いを受け入れ合えるクラスづくりを目指して、保護者や地域の協力を得ながら、児童や保護者の交流を深め、学校や地域への所属感を味わえる体験の機会を積極的に仕掛けている。これら一連の取り組みが、楽しく安心できるクラスの雰囲気の醸成とともにF男の人間関係を徐々に拡大し、登校意欲の向上につながったと考える。

エ 事例4 朝起きられないI男（高2から高3）を適度な距離感で見守り支え続けたG教諭

(ア) 事例の概要とアクセラ要因

表中の丸数字が示すアクセラ要因

< I男や家族、G教諭がかかわる以前の状況等 >

父親、母親、姉、I男、妹（保育園）の5人家族。出身中学校からの情報は特になし。共働き家庭であり、両親は朝早く出勤する。また、母親は仕事の行き帰りに妹（保育園）の送迎もしている。I男は中学校でも不登校傾向であり適応指導教室へ通っていた。高等学校に入学後、第1学年時では欠席日数は5日と出席状況は特に問題はなかった。学力は中程度。生徒会に所属。真面目で素直な性格。

- A2：理解
- A3：なじみやすい
- B1：積極的
- B2：継続的
- B7：いろいろな先生
- C1：積極的
- C5：普通に接する
- C7：理解
- D3：理解
- D4：支え
- F1：危機感
- F5：将来の夢

		アクセラ要因							
		A	B	C	D	E	F	G	H
	事例の概要（児童生徒等への教師の主なかかわり）	学校やクラス	先生	友達	家庭や保護者	関係機関	将来や進路	自分のこと	その他
	教師の支援のポイント								
	I男は、2年時から遅刻や欠席に伴う欠課時数が増え始めた。G教諭は母親に電話し、I男の状況を聞いた。母親の話では、I男は朝、一人で起きることができず学校に遅刻するという。中学校では不登校傾向であったため、I男へのかかわり方について母親は随分悩んできた。今は、無理に起こして学校へ行かすことはせず、I男のことはI男本人に任せたい。そのことで学校を辞めることになって仕方がない。G教諭は、不登校のI男をずっと支えてきた母親の覚悟を感じた。G教諭は母親の気持ちに共感した上で、次のように母親に伝えた。「I男には、『I男をいつも気にかけているよ』というメッセージだけは、家でも学校でも伝えるようにしていきましょう」		B1 B2		D3				
	I男は学校に来さえすれば元気に過ごすことができ、授業態度も前向きであった。I男は起床時の支援さえあれば学校に来れるとG教諭は感じた。G教諭はI男が登校していない時、電話をしてI男を起こした。電話は普段は毎日ではなく、しつこくならない程度にかけた。しかし学年末の進級が危ぶまれた時には毎回かけた。I男が登校していれば、「今日は何時に来た?」「よく来たなあ」などと余り深刻にならないように声かけをした。I男は本当は学校へ来たいという気持ちを持っていると感じていたからである。I男が自分から友人に頼んでいたこともあり、I男が来ていない時は、I男の友達も心配して電話をかけた。G教諭は、「今日はだれが電話してくれた?」「今日は先生が電話したよ」「電話してI君はどうだった?」などと毎朝I男の友達と話をするようになった。クラスにも自然に、学校を休む生徒を心配する雰囲気ができた。		B1 B2	C1 C5 C7					
	月2回程度の学年団会議で生徒の情報交換が行われる。G教諭は、I男の見立てと支援の方向性を説明し、教員間の共通理解を図った。I男の状況を知ってもらうことで、教師側が同じ見方でI男にかかわることができた。								
	I男は、何とか進級し3年生になったが、1学期の早い時期から欠席や欠課時数が増え、かなり心配な状況であった。進路については、なりたい職業ははっきりしていたが、そのためにどうしたらよいか漠然としていた。I男は言葉では言わないが、就職はあるのか、専門学校へは行けるのかといった不安を抱えているようにG教諭は感じた。G教諭は、I男には進路の明確化が必要だと考え、1学期の懇談でそのことを母親に伝えた。すると母親は、知り合いに依頼し、夏休みの間にI男の希望する職種の就職先を見つけて来た。				D4				
	I男は就職への展望が開けたことから、卒業への思いを強くした。しかし今までの欠課時数の多さに、長距離通学や冬の凍結等悪条件が加わり、単位取得が危ぶまれる教科も出てきた。そのような教科の授業がある日はG教諭は朝、自宅から電話をしてI男を起こすこともあった。G教諭はとても心配したが、I男もぎりぎりの状況を踏ん張り、無事卒業を迎えることができた。		B1 B2				F1 F5		

(イ) 生徒への聞き取り調査での応答

- ・ 学校は嫌ではなかった。本当は休まずに行きたかった。友達や先生が朝起こしてくれて助かったと思っている。欠課時数が多くなって、ピンチになった時、先生が電話で起こしてくれた。
- ・ 卒業できたのは、G先生が朝、電話をしてくれたから。卒業式の日みんなの前でそう伝えた。

(ウ) 聞き取り調査を通して把握した、G教諭の不登校等への考え方や取り組みのエピソード等

聞き取りの冒頭にG教諭は、「特に何をしたいという訳ではないので、たいしたお話できるかどうか…」と話を始められた。G教諭は、自分からはそう多くを語られないが、質問に対しては、記憶をたどりながら、一生懸命に答えてくださった。事実を中心に不確かなことは話されない、その飾らない話され方に、控えめで誠実なお人柄を感じた。また、生徒や保護者とのかかわり方から、押し付けでない、心地よい温かさを感じた。I男も、つかず離れずのちょうどよい立ち位置で自分を支え続けてくれるG教諭を安心して頼っていたのではないだろうか。

(エ) 主なアクセラ要因との関連について

- ・ 「B1_先生_積極的」「B2_先生_継続的」
G教諭は、保護者に話を聞く中で、保護者の考えに共感するとともに、教師としての考えを伝え、I男へのかかわり方について確認し合っている。このことで、G教諭は安心してその後の対応を積極的に行うことができたと考える。また、なぜ起きられないのかということよりも、朝起きられさえすれば学校に行くことができると見立て、本人を継続的に支援したことも有効であったと考える。
- ・ 「F1_将来や進路_危機感」「F5_将来や進路_将来の夢」「D4_家庭や親_支え」
G教諭は、見守り中心の保護者に、進路に対しては積極的な働きかけを促している。保護者が本気で動いてくれたことに、I男は保護者に支えられているという実感を持つことができたのではないだろうか。進路への展望が開け、保護者の愛情を確認できたことは、卒業が危ぶまれ、投げやりになりかけていたI男の気持ちを前向きにさせ、頑張り抜く大きな力を与えたと考える。
- ・ 「C1_友達_積極的」「A2_学校やクラス_理解」
G教諭は、I男の友達にも継続的にかかわり続けている。I男のことを心配して支えてくれる友達の存在、クラスの温かい雰囲気は、欠席がちなI男に学校との距離を広げさせないソーシャル・ボンドの役割を果たしていたと考える。

VI まとめと提言

本研究における質問紙調査及び聞き取り調査から見てきた学校復帰のアクセル要因等をまとめ、不登校の課題克服に有効と考えられる教師や学校の取り組み及びその留意点等を提言する。

1 不登校に共通する教師の取り組みについて

(1) 家庭訪問や電話連絡等

＜児童生徒に教師からの積極的な関心が伝わる必要がある＞

不登校経験者の多くが家庭訪問や電話連絡など教師の積極的なかわりが学校復帰に有効であったとする調査結果から、改めて家庭訪問や電話連絡等の重要性と不登校児童生徒が抱く教師の積極的なかわりへの期待が明らかになった。家庭訪問等については、強引に登校を促すなど、機械的な登校への働きかけによって児童生徒や保護者を追い詰めてしまわないようにする²⁴⁾など既に多くの留意点が示されている。本研究の調査対象である不登校経験者の声から留意点を探ると、児童生徒が、現在の自分を教師が認めて気にかけてくれていることを実感することや、教師とのきずながある感覚を維持強化すること、時には教師としてではなく、一人の安心できる大人として訪問することなどが挙げられる。教師からの「元気にしているか」や「どうしてた」などの言葉に、「気にかけてもらっている」という思いを深めた生徒の声にその具体を見ることが出来る。

(2) なじみやすく安心できる学校やクラスの雰囲気（学校・学級風土）づくり

＜ルールの確立と、一人一人をつなぎ、見守る教師の継続的なかわりが必要である＞

不登校の児童生徒にとって、なじみやすい雰囲気の学校やクラスの中に自分の居場所ができ、友達から普通に接してもらえることが、学校復帰の大きなアクセル要因となることが明らかになった。そのためには、人間関係づくりなどのクラス全体への働きかけや児童生徒相互をつなぐかわり、善悪の基準をはっきり示し、安心できる環境をつくることなどが教師に求められる。また、「先生が自分のことを心配し見守ってくれている」という気持ちが帰属意識（「自分の居場所がある」）の芽生えにつながるようになる²⁵⁾ことから、教師の積極的な言葉かけやじっくり話を聞くなどの継続的なかわりが大切だと考えられる。聞き取り調査では、教科の授業の中に人権や生き方について考える機会を多く取り入れてもらえたことで、少しずつクラスの雰囲気が好転したこと、また、グループでの教え合い活動等で自然に友達と話ができたことなどが挙げられている。学級を安心できる場にするるとともに、役割行動などを通じて自分が必要とされているという実感を持たせるような働きかけが求められる。

(3) 保護者を支えるかわり

＜保護者の状況や思いを把握しながら、一緒に児童生徒を支える教師のかわりが必要である＞

生徒調査ですべての校種に共通して多かった項目が、家庭や保護者であった。特に、中学校、高等学校では学校復帰に際し、高い割合で保護者の理解や支えを実感していたことが示されている。保護者が自分の子どもの不登校について理解をし、支えられるようになるまでには、焦りや不安で揺れ動き、時にそれが児童生徒の心身の状態に影響を及ぼすような不安定な時期を要することが少なくない。こうした保護者に対し教師が適切な働きかけや支援を行うことで、不登校児童生徒本人にも間接的な効果を及ぼすことが期待される²⁶⁾。さらに、児童生徒が保護者からの理解や支えを十分に感じることで、親子間の信頼関係が築ければ、学校に行くように言われたり、しかられたりしても受け入れることができることも明らかになった。聞き取り調査では、経済的に困窮する家庭の母親に「母親は精一杯やっておられる。精一杯やって今の状態がある」との思いから母親の話の聞き役になり、母親と生徒との親子のつながりを支えた教師の姿がある。また、保護者と児童生徒本人へのより有効な支援のために関係機関との連携を図る必要も生じる。教師は関係機関の役割や機能、利用手続き等の情報を入手し、適時提供できる準備も必要となる。

(4) 将来や進路に関する情報提供

＜不登校児童生徒の今と将来をつなぐ教師の継続的なかかわりが必要である＞

発達段階にもよるが、不登校児童生徒は教師の想像以上に将来や進路への不安を抱いており、その不安感や危機感がアクセル要因となっていることが明らかになった。「不登校や登校を渋る児童生徒については、そのような状況が長期化するに従い、自らの進路への希望を教師に示しにくくなる傾向にある」²⁷⁾ことも踏まえ、児童生徒の状況やタイミングを計りながら、現在の状況から進級、進学への見通しが持てる具体的な情報提供を行うことが求められる。あわせて、将来や進路への不安に寄り添う継続的なかかわりも求められる。聞き取り調査にも、教師や家族からの情報提供によって将来の目標と見通しが持て、再登校をし、学習支援や進路相談など継続的なかかわりを受けながら登校が続けられた生徒の姿が見られる。

(5) 校内での共通理解による一貫した支援

＜一人の教師から複数の教師へとつながりを広げる学校の体制が必要である＞

生徒調査では「いろいろな先生と話ができた」ことがアクセル要因として挙げられ、特に中学校で高い。多くの先生が気にかけて、受け入れてくれることは、人間関係での傷付き体験がある児童生徒にとって心強く、低下した自尊感情や人への信頼感を少しずつ積み上げてくれるかかわりとなるであろう。また、様々な教師の個性に触れる機会ともなるであろう。こうした多くの教師からのかかわりも、校内での共通理解による一貫した支援の一つである。そこで、校内組織での定期的な情報交換の機会の設定とともに、家庭訪問や保健室などで把握した児童生徒の情報を適時、関係する教職員で共有できる仕組みや雰囲気をつくっておくことが大切になる。

(6) 教育支援センター（適応指導教室）や相談機関など関係機関との連携

＜児童生徒、家族を支える人や組織をつなぎ合う教師の継続的なかかわりが必要である＞

教師調査からは、教育支援センターや相談機関などの関係機関との連携が十分行われていない、という現状がうかがえる。その背景や要因については更に詳しい検討が必要であるが、不登校児童生徒への多面的な支援を行うために適切な連携を図る必要があることは明らかである。既に、学校と関係機関との適切な連携のための留意点「校内支援体制の確立」「担当者の明確化」「関係機関との役割分担、情報交換の充実」等が示されている²⁸⁾。ここでさらに、本研究の生徒調査に示された、先生や友達の積極的なかかわりや保護者の支え、クラスの雰囲気等に関する回答から、関係機関に連携を依頼した後も、不登校児童生徒本人と保護者が、学校や教師、児童生徒とつながっていることを感じ続けられるような教師のかかわりが大切であることを重ねて指摘したい。

2 不登校の時期や状況に応じた取り組みについて

(1) 発達段階に応じた支援

＜小学校：児童をつなぎ合い、安心できるクラスづくりを進める教師のかかわりが必要である＞

＜中学校：進路の情報提供と多くの教師が気にかけていることが伝わるかかわりが必要である＞

＜高等学校：将来や進路について一緒に悩み考える教師のかかわりが必要である＞

校種別に多かった項目を再掲すると次のようになる。小学校では、なじみやすい学校やクラスに自分の居場所ができること、中学校では、進学や進級などによるクラスの変化、いろいろな先生とも話せること、受験や将来への危機感を持つこと、高等学校では、友達からの積極的な働きかけがあることや、将来や進路への不安感や危機感に対して、先生からの積極的なかかわりがあることなどである。これらの結果から校種別の傾向や特徴に基づく支援の視点を挙げてみたい。

小学校ではクラスの雰囲気づくりや人間関係づくりなど情緒的な支援で児童の関係をつなぐことが大切であり、また、いじめなどの友人関係の具体的な解決も必要となる。

中学校では、進学や進級の節目を機に学校復帰を試みようとする傾向がある。これを前提に、節目の時期には、スクールカウンセラーなどとの連携も考慮しながら本人の状態や意向を丁寧に

把握し、移行が円滑に進むための情報交換等が大切になる。共通理解に基づいた多くの教師からの言葉がけは心強い支えとなるようである。また、将来や進路が見通せる情報提供も必要となる。

高等学校では、教師が積極的にかかわるとともに、友達からの積極的なかかわりを促す教師の働きかけが有効と考えられる。さらに、将来や進路への不安に寄り添いながら現実的な状況や進路の情報を提供し、将来への見通しが持てる支援を行うことが有効である。

(2) 不登校の期間によるかかわり

＜短期には情緒的にかかわり、長期には進路情報の提供や身近なモデルとの交流が有効である＞

短期、つまり不登校傾向が現れ始めた早期の段階では、学校内での居場所づくりやクラスの雰囲気、周囲からの支えなど、情緒的なかかわりが有効となる。友達との関係や勉強を含めた学校生活をきっかけとする場合、早い時期に友達の励ましや「友達が待っているよ」といった誘いや言葉かけ、受け入れられるクラスの雰囲気づくりを行うことが効果的であるといえる。

不登校の期間が長期になっている場合、不登校経験者で学校復帰を果たして頑張っている仲間や先輩など、モデルとなる人の存在を知ったり、交流したりすることで、学校復帰の意欲向上を促すことが期待できる。学校復帰のタイミングでは、現実的な状況の説明や進路に関する情報提供などによって、将来への見通しが持てる支援も必要となる。これらのかかわりのポイントから、長期の不登校児童生徒の支援には、彼らにとっての身近なモデルとなり得る学生ボランティアやメンタルフレンドなどをリソースとして活用することも有効と考えられる。

(3) 校種間の接続（進学）時期のかかわり

＜小・中学校の接続：入学時、担任を中心とした教師の積極的な言葉がけが必要である＞

＜中・高等学校の接続：将来や進路の実現に向けて多くの教師がかかわることが必要である＞

小・中学校の接続時期では、中学校の担任の言葉がけが重要であることが分かった。環境が変わり、期待と不安を抱えて学校復帰を試みる生徒にとって、担任の存在は大きく、そのかかわりに安心感や希望を抱くであろう。聞き取り調査には、担任との安心できる関係を基に友人関係を築いていく生徒の姿がある。

中・高等学校の接続時期では、中学校において、教師が将来の夢や進路について一緒に考え、適切な進路情報等を提供することが求められている。さらに、調査からは、中学校で複数の教師が継続的にかかわることが、高等学校での学校復帰や適応に有効であることも示唆されている。また、進学先の高等学校で受け入れる際にも、高等学校で多くの教師からの声かけや友達からの働きかけが適応の促進に有効であることが分かった。

3 新たな視点からの取り組みについて

生徒調査で「クラスに（自分と）同じような人がいた」ことがアクセラ要因として挙げられている。複数の不登校児童生徒が集う別室登校や教育支援センター（適応指導教室等）は、自分と同じような人が生活する場所として不安が少なく、居やすい場所と考えられる。本来このような居場所づくりを目的としている別室登校の場で、不登校児童生徒同士が支え合いながら教室に復帰し、完全な学校復帰を目指す取り組みができないだろうか。友達が学校復帰できれば、その友達を身近なモデルとする学校復帰の連鎖が期待できる。学校復帰を果たした友達や先輩からの、当時の気持ちや体験をつづった手記の紹介などは、学校復帰への意欲を高める有効な手だてとなると思われる。

Ⅶ おわりに

不登校の経験者及び教職員から学校復帰のアクセラ要因について調査を行い、その量的データの分析の結果と質的データとの考察を通して、不登校の課題克服へのより有効な取り組みを探ろうとした。本研究で明らかになった取り組みの多くは、決して目新しいものではなく、既に指摘

されているものである。しかし、今回明らかになった取り組みは、当事者である不登校経験者が自分自身の経験を振り返り、有効であると答えたことに意義がある。彼らの声によって改めて示された取り組みが、不登校の課題克服に向けた一助となれば幸いである。

なお、複雑な要因や背景がある不登校に関する調査研究においては、本研究に加え、様々な要因や背景ごとの学校復帰のアクセル要因を明らかにする必要がある。今後の課題としたい。

* 報告した回答の内容は個人情報に配慮し、本質を損なわない程度に改変したのですが、取扱いには十分留意してくださるようお願いいたします。

○引用・参考文献

- 1) 文部科学省 (2010) 『平成21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」』
- 2) 伊藤美奈子 (2010) 「不登校にかかわる現場での対応」, 『月刊生徒指導』2010年9月号, 学事出版, p. 14
- 3) 伊藤美奈子 (2007) 「データから見る不登校の子どもたちの心理」, 相馬誠一編『シリーズ こころとからだの処方箋^⑬ 不登校—学校に背を向ける子どもたち』ゆまに書房
- 4) 小澤美代子 (2009) 『<タイプ別・段階別>続 上手な登校刺激の与え方』ほんの森出版
- 5) 現代教育研究会 (代表 森田洋司) (2001) 『不登校に関する実態調査 (平成5年度不登校生徒追跡調査)』
- 6) 不登校児童生徒の「適応の場」に関する総合研究研究会 (代表 相馬誠一) (2005) 『「適応の場」に関する総合調査から見る現状と課題』
- 7) 前掲書1)
- 8) 内閣府政策統括官 (共生社会政策担当) (2009) 『高校生活及び中学校生活に関するアンケート調査 (高等学校中途退学者及び中学校不登校生徒の緊急調査) 報告書』
- 9) 森田洋司 (2003) 『不登校—その後 不登校経験者が語る心理と行動の軌跡』教育開発研究所, p. 26
- 10) 文部科学省 (2010) 『平成22年度学校基本調査 (8月速報値)』
- 11) 森田洋司 (1996) 『「不登校」現象の社会学』学文社
- 12) 国立教育政策研究所生徒指導研究センター (2009) 『生徒指導資料第1集 (改訂版) 生徒指導上の諸問題の推移とこれからの生徒指導—データに見る生徒指導の課題と展望—』ぎょうせい, p. 32
- 13) 文部科学省 (2010) 『生徒指導提要』, p. 188
- 14) 前掲書4)p. 9
- 15) 国立教育政策研究所生徒指導研究センター (2004) 『生徒指導資料第2集 不登校への対応と学校の取り組みについて—小学校・中学校編—』ぎょうせい
- 16) 前掲書3)p. 31
- 17) 前掲書15)
- 18) 前掲書12)p. 32
- 19) 前掲書3)p. 31
- 20) 前掲書3)p. 31
- 21) 前掲書3)pp. 31-32
- 22) 学校不適応調査研究協力者会議 (1992) 『登校拒否 (不登校) 問題について』
- 23) 石隈紀紀・田村節子 (2003) 『石隈・田村式援助シートによる チーム援助入門—学校心理学・実践編—』図書文化社, p. 83
- 24) 前掲書15)

- 25) 前掲書13)
- 26) 前掲書13)
- 27) 前掲書15)p. 45
- 28) 前掲書15)

○統計解析ソフトウェア等

- ア) 評価分析システム TRUSTIA®/R.2 株式会社ジャストシステム
- イ) 統計解析ソフトウェア IBM SPSS Statistics18 日本アイ・ビー・エム株式会社

平成21・22年度岡山県総合教育センター所員研究（共同研究）
「不登校の課題克服への効果的な取り組みに関する調査研究
—何が彼らを学校復帰させたのか—」
研究協力委員会

指導助言者

新井 肇 兵庫教育大学大学院教授

研究協力委員

岡山県内公立高等学校教員 8名（平成21年度）

常本 直史	岡山県総合教育センター生徒指導部長
西村 成人	岡山県総合教育センター生徒指導部指導主事（副参事）
野崎 誠二	岡山県総合教育センター生徒指導部指導主事（副参事）
高橋 典久	岡山県総合教育センター生徒指導部指導主事
田坂 紀子	岡山県総合教育センター生徒指導部指導主事（平成22年度）
佐廣 直樹	岡山県総合教育センター生徒指導部指導主事（平成21年度） （現 岡山県立総社高等学校教諭）