

不登校経験者の不登校経験に対する意味づけ過程の検討

木戸 歩実¹・上手 由香

The meaning making process of school non-attendance

Ayumi Kido and Yuka Kamite

The current study sought to elucidate the meaning-making process of school non-attendance for individuals who had experienced the phenomenon. Specifically, individuals who experienced school non-attendance were interviewed about how they felt and struggled at that time, how their feelings changed, and what kinds of meaning they found after the experience.

Participants were 15 individuals who had experienced school non-attendance at some point during elementary school or high school (age: 18-32 years). Data were collected using a semi-structured interview, and analyzed using the trajectory equifinality model (TEM).

The results revealed that participants struggled when they were absent from school, whether they felt the necessity of going to school or not. Three categories of impact were found after the experience of school non-attendance: “Positive changes in situations”, “Positive changes in mind” and “Problems due to the influence of school non-attendance”. Some participants experienced a sense of guilt for their families and friends when they were absent from school that persisted for longer than 10 years. In addition, most participants experienced problems after school non-attendance.

The results suggested that, even though individuals who experienced school non-attendance overcame mental conflicts, continuous support was needed. Developing approaches to address the sense of guilt may be beneficial.

キーワード : school non-attendance, meaning making

問 題

1. 不登校の現状と支援の課題

不登校生徒の実態に関する研究は数多くなされ、不登校生徒が抱える心理社会的問題等が明らかにされてきた。その一方で、不登校の問題は“学校へ行かないこと”それ自体とされてしまい、学校へ行くことができれば問題は解消したと考えられがちであるとも指摘されてきた (松井・笠井,

¹ 医療法人横田会 向陽台病院

2012)。しかし文部科学省 (2014) の調査では、中学卒業 5 年後において人間関係や生活面で不安や苦勞を抱える不登校経験者が多いことが明らかとなっており、不登校のその後にまで支援の幅を広げる必要があると考えられる。

2. 意味づけへの着目

不登校生徒のその後を対象とした研究に、不登校経験者が自身の経験をその後どのように捉えているのか (大嶋, 2004) という不登校経験に対する意味づけ研究がある。太田・岡本 (2018) は、Park (2010) をもとに、意味づけの研究は、意味づけの過程 (Meaning Making) に関するもの、生成された意味 (Meaning Made) に関するもの、その双方を含むものの 3 つがあると述べた。そして、意味づけの過程に着目した研究は、意味づけを“ネガティブな出来事に対する解釈を変容していく認知的対処” (Danhauser, Carlson, & Andrykowski, 2005) と捉えていると述べた。Park (2010) は、その認知的対処について、「ストレスフルな出来事」への「評価」と「個人の持つ価値観 (Global Meaning)」との間にある認知的な差を減らしていく過程であるとした。そういった「意味づけの過程 (Meaning Making)」の結果として、「生成された意味 (Meaning Made)」があり、その「生成された意味」が、「個人の持つ価値観」に影響を与えることでさらに認知が変容し、状況がストレスフルであるという解釈ではなくなっていく。そして、意味づけが成功した場合にはストレスフルな経験に対するよりよい適応につながるとも述べている。

不登校経験者にとってストレスフルな経験であったと考えられる不登校経験においても、過去の不登校について肯定的な意味づけができていくほど、現在の自分に対し高い自尊感情をもつことが示されている (伊藤, 2015)。従って、不登校経験者の不登校経験に対する現在の意味づけが、その後の適応に関連すると想定され、その過程を明らかにすることは、不登校経験者を支援していくうえで重要な手がかりとなりうると考えられる。

伊藤 (2015) は、文部科学省 (2014) による調査をもとに、不登校経験者の語りを肯定的、両面的、否定的という視点で分類し、肯定的なものは、「成長した、視野が広がった」等が示された。これは、意味づけの観点からみると「生成された意味」に関する研究であると言えるが、これらの分類のみでは、不登校経験者それぞれの葛藤や、不登校経験を受け入れていく「意味づけの過程」までは不明瞭である。「意味づけの過程」に関する研究として、井倉 (2016) は、不登校支援に携わる不登校経験者 4 名の語りから、不登校の経験は当事者にとって個別的な意味をもつことや、支援者として自らの経験を活かす中で当時の自分と向き合うことを繰り返しながら自身の経験を引き受けていくことを示唆した。しかし、今現在も不登校支援に携わるという限られた不登校経験者の意味づけの多様性を述べるに留まっており、不登校経験者全体としての共通プロセスを見出すに至っていない。不登校の背景の多様化・複雑化が指摘されている中で、より幅広い不登校経験者を対象とし、共通プロセスを見出すことは、支援の際に有用な知見を提供できると考えられる。また、本研究では、不登校経験の意味づけ過程の全体像を捉えるために、「意味づけの過程」と、その結果「生成された意味」の双方に着目することとする。

以上より本研究では不登校経験者が自らの不登校経験を意味づけていく過程において、どのよう

な葛藤や思いがあるのか、そして結果としてどのような意味が生成されるのか検討することを目的とする。

方法

1. 調査協力者

小学校から高校の間で過去に不登校経験がある18歳以上の方15名（男性7名、女性8名、平均年齢24歳）。協力者は、A大学の複数の学生団体に本研究への協力を書面で依頼し、参加の同意を得られた者を対象とした。調査協力者の基礎情報はTable 1に示した。

Table 1
調査協力者の概要

No.	年齢	性別	不登校期間 (不登校後の経過年数)	不登校になった主なきっかけ
A	23	女	3年3ヶ月 (5年)	体調不良・ 生活リズムの乱れ
B	22	男	1年6ヶ月 (5年)	身体疾患
C	23	女	約2年 (8年)	対人関係
D	22	女	1か月 (6年)	対人関係
E	24	女	4年 (6年)	母親の世界
F	24	男	6ヶ月 (8年)	学校環境のストレス・ 体調不良・対人関係
G	31	男	約12年 (13年)	集団への恐怖・対人関係
H	21	男	6ヶ月 (8年6ヶ月)	学校嫌い
I	23	女	6ヶ月 (5年)	対人関係
J	32	女	5年 (17年)	対人関係
K	25	男	1年9ヶ月 (6年)	身体疾患・治癒後は 対人関係・学力面
L	18	女	約6年 (2年)	対人関係
M	24	男	4年 (9年6ヶ月)	失敗経験 その後は対人関係
N	19	女	11年目 (0年)	学校への恐怖
O	30	男	約8年 (12年)	自覚なし

2. 調査手続き

個別に 30～180 分の半構造化面接を行った。内容は全て調査協力者の承諾を得て録音した。

3. 質問項目

1) 不登校に関する質問

不登校までの経緯，不登校に対する考え・周囲との関わり，不登校でなくなるまでの経緯。

2) 不登校経験の意味づけを尋ねる質問

不登校経験が現在の自分に与える影響はあるか，不登校経験は自分にとってどのようなものだったと捉えているか，不登校でなくなってから現在まで，その捉え方が変化したことがあるか。

3. 分析方法

複線経路・等至性モデル (Trajectory Equifinality Model : TEM) を用いて分析を行った。TEM は時間を捨象せず個人の変容を社会との関係で捉え記述しようとする文化心理学の方法論である(安田・サトウ, 2016)。TEM では、非可逆的な時間 (Irreversible time) の流れの中で、等至点 (Equifinality Point : EFP) に向かう歩みにおいて、物理的・精神的な妨げになるような社会的方向付け (Social Direction : SD) と、それとは逆に、後押ししたり道標になる社会的ガイド (Social Guide : SG) とのせめぎ合いのなかで、経路の分かれゆく有り様と可能性が描かれる(安田・サトウ, 2016)。分析手続きとしては、まず逐語録を作成し、安田・サトウ (2016) を参考に(1)不登校体験に伴う思いや葛藤、(2)不登校経験に対する意味づけに関する語りを抽出し、見出しをつけ、対象者ごとに時間経過に沿って並べた。そして対象者間で類似した見出しをまとめ、カテゴリーを生成し、TEM 図を作成した。この際、妥当性を検討するため、臨床心理学専攻の学生数名及び指導教員と、複数回検討を行った。

4. 倫理的配慮

広島大学大学院教育学研究科の倫理審査委員会の承認を得た。面接実施前に、協力者の権利 (面接調査への参加は自由であること、いつでも面接の中止を求めることができること等)、プライバシー保護について文書・口頭で説明し、承諾を得た。また、面接結果を公表することの許可を得た。

結 果

TEM による分析を行った結果、最終的に 8 個のコアカテゴリーと、36 個のサブカテゴリーが生成された。不登校から現在に至るまでの期間は、「不登校期間」とその後の「不登校の意味づけ期」に大別された。カテゴリーの詳細については、不登校期間を Table 3、不登校の意味づけ期を Table 4 に示した。カテゴリーの具体的な逐語データは、実際のデータを個人が特定されないように意味内容に注意を払いながら若干の加工を加えた。不登校経験の意味づけ過程の TEM 図を Figure 1. に示した。以下 TEM の概念に関連するものを【 】、コアカテゴリーを< >、サブカテゴリーを<< >>、その他の TEM 図に含まれる表現を“ ”で示した。また、TEM の概念説明と本研究における位置づけを Table 2 に示した。

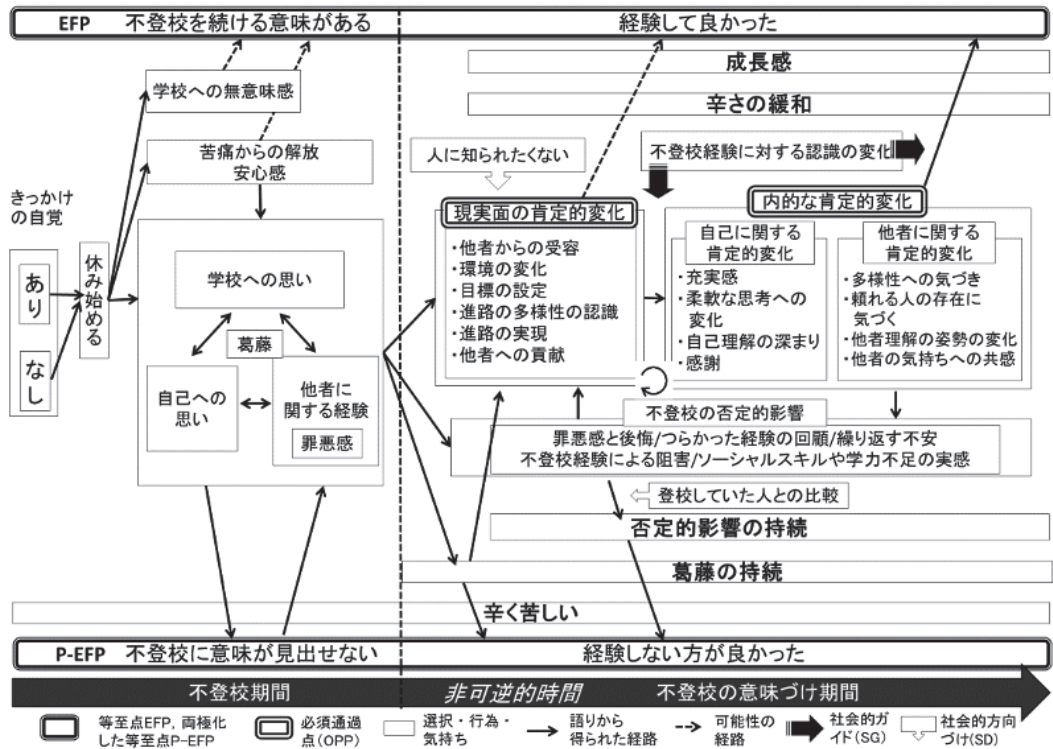


Figure 1. 不登校の意味づけ過程。

Table 2

TEMの概念説明と本研究における位置づけ

概念	意味	本研究における位置づけ
等至点 (Equifinality Point : EFP)	多様な経験の経路が一旦収束する地点	不登校期間：不登校を続ける意味がある 意味づけ期間：不登校を経験して良かった
両極化した等至点 (Polarized Equifinality Point : P-EFP)	等至点の補集合的な経験を示すもの	不登校期間：不登校に意味を見出せていない 意味づけ期間：不登校を経験しない方が良かった
必須通過点 (Obligatory Passage Point : OPP)	制度的・慣習的・結果的にほとんどの人が経験する地点	現実面の肯定的変化 内的な肯定的変化
社会的方向付け (Social Direction : SD)	等至点に向かう歩みにおいて、物理的・精神的な妨げになるような力	人に知られたくない 登校していた人との比較
社会的ガイド (Social Guide : SG)	等至点に向かう歩みを後押ししたり導いたり道標になったりする力	不登校経験に対する認識の変化

1. 不登校経験の意味づけ過程：不登校期間中

学校を休み始めると、〈自己への思い〉〈学校への思い〉〈他者に関する体験〉のいずれか、又は複数が経験されていた。これらの経験をしている時は、対象者は“辛く苦しい”と感じており、【不登校に意味が見出せない】状態であった。〈自己への思い〉のうち、不登校期間中の特徴的な志向として、《完璧主義的な志向性》が見られた。これは、不登校を維持する要因ともなり、《自己否定感》につながりやすいことも明らかとなった。〈他者に関する体験〉のうち、《理解されなさの実感》《家族関係の悪化》は、当人を最も苦しめる要因の一つになる場合も見られた。また、周囲に対し《罪悪感》を持つ者もいた。

Table 3
不登校期間中におけるカテゴリーの概要

コア	サブ	説明	具体的な逐語データ	該当者数
自己への思い	完璧主義的な志向性	自分が一度でも失敗したらだめだという完全主義的な思考パターン	こうでなきゃいけないっていうのがあって、それからちょっとでも外したら、もうだめだと思う。(E)	5
	自己否定感	劣等感や自責感から、自己否定的な考えを反芻する	自分って駄目だなんて思うことが結構多くて (...) 自分に対する評価は、どんどん下がっていったかな。(K)	11
	将来への憂慮	自分の将来に対し、先が見えず不安感や絶望を感じる	自分の将来が見えないっていうか、そういう不安みたいなのはありました。(G)	7
学校への思い	苦痛からの解放・安心感	登校時に感じていた苦痛から、休むことで解放され、安心する	もういじめにあわなくていいじゃないけど、苦痛から解放されるっていうか。(J)	5
	学校への無意味感	学校に行く必要がないと感じており、休むことに対する葛藤はない	学校に行かなくてもいいし勉強しなくてもいいくらいに思っていたので、とくに葛藤はなかった。(A)	1
	登校への葛藤	将来のために、又は社会的に登校しなければと思うが、行けない	どうしてもなりたいたいものがあつたので、行かないといけなくてずっと思っていました。でも体が動かない。(L)	11
他者に関する体験	不登校への風当たりの強さ	不登校児に対する世間からのネガティブな反応を実際に体験する	わりと世間の風当たりも厳しかった。今のままじゃ将来、どうにもならないよみたいなのは言われたりしてたんで。(G)	4
	理解されなさの実感	家族やクラスメイト、担任など周囲の人から理解されていないと感じる	担任が家に来たり電話もきたけど (...) この人は不登校とか経験してなくて、的外れのことを言われるっていうか。(B)	8
	家族関係の悪化	自分が不登校であることによって家族内の雰囲気が悪くなる	母親から学校行ってくれて泣きながら言われて、でも応えられなくて、だめだなあって。それで親が喧嘩したり。(G)	7
	罪悪感	家族や友達など周囲の人に迷惑をかけていて悪いと思う	家族に迷惑かけたり、クラスメイトに行っていなかった時迷惑かけたことの罪悪感があった。(C)	5
	周囲の視線	不登校であることを周囲からどう思われているのか、視線が気になる	長く休んでるからさ、お前今日は来たんだみたいな感じになったりする、周りからの視線が嫌だった。(K)	5
	恐怖感	人や集団、または学校という空間自体に対し恐怖を感じる	集まったあの空間に行くのが怖いっていうか、学校全体の雰囲気とかが怖かったんだと思います。(N)	7

2. 不登校経験の意味づけ過程：不登校の意味づけ期間

不登校期間中の〈自己への思い〉〈学校への思い〉〈他者に関する体験〉から、時間の経過とともに【人に知られたくない】(SD) という思いが妨げになりつつも、【現実面の肯定的変化】(OPP)、そして【内的な肯定的変化】(OPP) を経て、“辛い気持ちが緩和”し、“成長感”から【経験して良かった】(EFP) と思うに至る過程が見られた。【不登校経験に対する認識の変化】(SG) は、その流れを促進する影響を与えていた。

【現実面の肯定的変化】は自分の置かれている状況が、能動的、もしくは周囲からの働きかけにより肯定的に変化することであり、サブカテゴリーとして「他者からの受容」≪環境の変化≫≪目標の設定≫≪進路の実現≫≪進路の多様性への気づき≫≪他者への貢献≫が見られた。

【現実面の肯定的変化】の後には【内的な肯定的変化】が生じていた。【内的な肯定的変化】は、〈自己に関する肯定的変化〉〈他者に関する肯定的変化〉に分類され、不登校経験への肯定的な意味づけに最も大きな影響を与えると考えられた。〈自己に関する肯定的変化〉では、≪充実感≫を抱くようになり、以前は≪完璧主義的な志向性≫で苦しんでいた者に≪柔軟な思考への変化≫が生じることや、≪自己否定感≫で苦しんでいた者に≪自己理解の深まり≫が経験されていた。また周囲や、当たり前のことに対して≪感謝≫の気持ちを抱く者も見られた。〈他者に関する肯定的変化〉では、≪人の存在の多様性への気づき≫≪頼れる人の存在への気付き≫のように視野が広がることや、自分が辛い経験をしたからこそ、≪他者理解の姿勢の変化≫≪他者の気持ちへの共感≫ができると感じる者も多く見られた。

一方、不登校期間中の経験による“葛藤の持続”，もしくは不登校後に新たに生じた〈不登校の否定的影響〉が持続した場合，“辛く苦しい”気持ちを抱え、【不登校を経験しないほうがよかった】(P-EFP) という思いに至っていた。その際、【登校していた人との比較】(SD) が維持を強めていた。〈不登校の否定的影響〉には、≪辛かった経験の回顧≫≪繰り返す不安≫≪不登校経験による阻害≫が挙げられた。≪ソーシャルスキルや学力の不足の実感≫は該当者が多く、現実的に解決しない限り現在も持続している場合がほとんどであった。

特に興味深い結果は、【不登校を経験して良かった】と感じていても、〈不登校の否定的影響〉が発生することで、【不登校を経験して良かった】思いと【不登校を経験しないほうがよかった】思いの間で揺れ動く様子が見られたことであった。そして〈不登校の否定的影響〉から、再度【現実面の肯定的変化】、【内的な肯定的変化】というサイクルを繰り返しながら徐々に【不登校を経験して良かった】と感じる比率が大きくなっていく者も見られた。また、不登校期間中の他者への≪罪悪感≫は不登校後も持続する傾向にあり、“成長感”や【経験して良かった】と感じつつも、≪罪悪感と後悔≫として残り、【不登校を経験しないほうがよかった】という思いに大きな影響を与えていた者もいた。

Table 4

不登校の意味づけ期におけるカテゴリーの概要

コア	サブ	説明	具体的な逐語データ	該当者数
現実面の 肯定的変化	他者からの受容	今まで関わりのあった他者や、批判的であった他者、または新たに出会った他者から受け容れられていると感じる	関わりのあった他者からの受容 ：自分のことを心配して、好きでいてくれる (...) そういう人がいてくれるんだなって。(D) 新たに出会った他者からの受容 ：良い人に出会えた。あなたはあなたでいいじゃんって言ってくれて。(L)	10
	環境の変化	転校や卒業、進学などで、自分の環境が変わる	高校も決まったし、四月からも大丈夫だろうって自信もきていて、スタートできたという感じ。(A)	10
	目標の設定	アルバイトや進路など、何か目標を自分で、もしくは他者からの勧めで決め、それに向けて頑張る	アルバイト ：働くことで社会的なことが身につけて、特に人との関わりが増えるとだんだんと自発的になりましたかね。(B) 勉強 ：保健室だけど、受験のための勉強っていう目標を持って行ってたから、それでいいんだって思ってた。(C)	10
	進路の多様性への気づき	学校へ行くことが唯一の進路であると思っていたが、それ以外の進路の存在に気づく	いろいろ調べるようになって、意外と学校行くだけが道じゃないんだって思い始めた。(…) 別の道を探せばなんとかなるもんだなって。(N)	4
	進路の実現(進学・就職)	進学や就職など、自分の進路を実現する	普通に仕事とかできるようになった今があるから(不登校経験が自分を)成長させてくれたって思える。(O)	5
	他者への貢献	自分の不登校経験が、同様の経験をしている人や、その家族等、他者の役に立つ	不登校の子どもをもつお母さん達の前で自分の経験を話した時に、お母さんたちがすごい安心した顔になったから、あ、これはすごい意味のある事なんだなと思って。(F)	4
	自己に関する 肯定的変化 (内的な肯定的変化)	充実感	楽しいと感じることができるようになる	楽しいと思えて、そういう自分でいいんだと思えた時点で変わった。前はそんなこと微塵にも考えなかった。(F)
柔軟な思考への変化		完璧のみを目指すのではなく、ある程度で妥協でき、無理をしなくなる	前は、行けなかったら、なんてだめなやつだっけってずっと思ってたけど今はしょうがないかって思える部分も大きくなってきた。(E)	4
自己理解の深まり		不登校経験を通して自分の性格や限界について考える	自分はこういうことが苦手だって、知れるわけよね。(…) 自分の弱ところを知って受け入れることができた。(K)	6
感謝		家族や不登校中に関わった人物への感謝や、当たり前のことが幸せであると感じ、感謝の気持ちを抱くようになる	当たり前のことへの感謝 ：普通ってというのが手に入りにくいものだと感じて、いろんなことがありがたかったりする。(B) 他者への感謝 ：家族もありがとうってめっちゃ思う。持つべきものは友達、家族だなあって。(D)	5
他者に関する 肯定的変化 (内的な肯定的変化)	人の存在の多様性への気づき	世の中のマイノリティの人々へ目を向け、受容的になる	世の中にはいろんな人がいるわけじゃない、LGBTの人がいたりとか、そういう人に目を向けられるようになったね。(F)	4
	頼れる人の存在の気づき	周囲に頼れる人がいることに気づき、頼れるようになる	この人、頼れる人だっけっていうのを気づいたりした。(…) 頼り方が分からなくて、頼ったことなかったから、今まで。(D)	2
	他者理解の姿勢の変化	行動のみではなく、背景にある真意まで考えるようになる	行動だけ見て相手のことを判断するんじゃなくて、その行動の背景を探っていくような思考になった。(G)	6
	他者の気持ちへの共感	自分と同じような辛い経験をした人の気持ちに共感することができる	人の辛さっていうのも、全部理解できるわけじゃないけど、少しは理解できるものじゃないかなっていう。(B)	11

不登校経験 に対する 認識の変化	不登校という 生き方との 認識	不登校という生き方を社会でも 柔軟に認めてほしい気持ち	自分の学校行かない生き方を、認めてほしいのはあ りました。学校行つてなくてもちゃんとできるつて いう。(G)	2
	不登校経験 があったか らこそ今の 自分	不登校経験があったからこそ今 の自分がいるという思い	(不登校は)辛く苦しいものだったけど、それがあ ったからこそ今があるつて思つたら、別に辛くはない かなつて思う時もある。(I)	10
不登校の 否定的影響	罪悪感と後 悔	周囲の人に迷惑をかけたと思 い罪悪感を抱き、不登校経験を後 悔する気持ち	家族とかクラスの人、担任とかに迷惑をかけたのが あつて、罪悪感というか、お金の面もだし、しなく てもいい苦勞とか、辛い経験させたのがあるから、 時々後悔する。(C)	3
	辛かつた経 験の回顧	不登校時の辛かつた経験を思い だす	ふと夜寝る前に思い出したらもうなかなか寝れな かつたりとかしてしまふ。(L)	2
	繰り返す不 安	再び不登校になる等、同じよう な経験を繰り返すのではないかと いう不安	結局またドロップアウトすることも、十分あり得る んじゃないかと、(...)恐れも抱いている。(F)	3
	不登校経験 による阻害	これからの人生で、達成できな い可能性のあることの原因を不 登校経験に帰属する	自分の限界を決めるような理由にも使つてる。一回 ダメだった経験があるから。(...) そういう自分が 昔いたことは、正直今関係ないのに、ここ(不登校経 験)に原因を求めちゃう。(F)	3
	ソーシヤル スキルや学 力の不足の 実感	不登校によってソーシヤルスキ ルが身につかなかつたり、学力 に遅れが出たと感じる	学校に行くとなんと人の関わり方とか自然と教わると 思ふんですけど、そういうところが私の中で欠落して るところがあるなつて時々思つたりする(...)勉強の面 もそうですけど。(J)	7

考 察

本研究の目的は、不登校経験者が自らの不登校経験を意味づけていく過程において、どのような葛藤や思いがあるのか、そして結果としてどのような意味が生成されるのかを検討することであつた。これらについて、Park (2010) における意味づけ過程と生成された意味の点から考察する。

1. 不登校経験に対する意味づけ過程 (Meaning Making) と生成された意味 (Meaning Made)

分析の結果から、不登校経験者は、不登校期間中は主に<自己への思い><学校への思い><他者に関する経験>が単一ではなく相互に関わりあい、葛藤を抱え苦しむことが明らかとなつた。そして【現実面の肯定的変化】【内的な肯定的変化】を必須通過点として、【不登校を経験してよかつた】と不登校経験を肯定的に捉えるようになるという共通の過程が見いだされた。Park (2010) の意味づけ過程モデルを参考に考察すると、不登校は、例えば学校には登校しなければならないという「個人の持つ価値観」を大きく揺るがす出来事であつた。そういった個人の価値観と不登校であるという状況は自分にとって無意味であるという、自分に対する評価との差が大きいために、大きなストレスとなつていたと考えられる。その後、他者からの受容などの【現実面の肯定的変化】を通して、辛かつた不登校経験により他者の辛さにも共感できるようになつたというような【内的な肯定的変化】が体験され、徐々に、例えば不登校は悪いことではないと考えるように「個人のもつ価値観」に変化が生じた。それにより、個人の持つ価値観と、状況に対する評価との間で認知的な差が低減したことや、生成された意味を得たことで、不登校経験を意味があつたものと捉えるようになったと考えられる。

Park (2010) は、生成された意味として、「経験に対する納得や受容」、「自身の成長や肯定的変化

の知覚」,「アイデンティティ変容」,「個人のもつ価値観の変容」,「ストレスの意味の再評価」を挙げている。不登校経験の場合,【内的な肯定的変化】の《充実感》《自己理解の深まり》《他者の気持ちへの共感》は「自身の成長や肯定的変化の知覚」であり,《柔軟な思考への変化》《感謝》《人の存在の多様性への気づき》《頼れる人の気づき》《他者理解の姿勢の変化》は「個人のもつ価値観の変容」,【不登校経験に対する認識の変化】は,「経験に対する納得や受容」にあてはまるものであると考えられる。このように,不登校経験者は意味づけ過程を経て,自身の成長や肯定的変化の知覚や個人のもつ価値観の変容,経験に対する納得や受容という生成された意味を得ていったと考えられる。

また,【内的な肯定的変化】として<自己に関する肯定的変化><他者に関する肯定的変化>,そして【不登校経験に対する認識の変化】として<不登校経験があったからこそ自分>が挙げられたが,このような変容は,心的外傷後成長 (Post-Traumatic Growth : PTG) においても認められる。PTG とは,心的外傷のような苦難のあとに時として人が成長を遂げる現象を指す (宅・清水,2014)。宅・清水 (2014) は,その人にとっての不幸な出来事が人生を変える分水嶺,つまり重大な分岐点のようなものであったら,その出来事は外傷的であったと考えられ,PTG をもたらず認知的な活動が始まると述べている。不登校経験も多くの葛藤を伴い,もがき苦しんだことを考慮すると,一種の心的外傷体験であったと考えられる。PTG の中核となる因子には①「人間としての強さ」,②「新たな可能性」,③「他者との関係」,④「人生に対する感謝」,⑤「精神的 (スピリチュアルな) 変容」の5つが挙げられている (Tedeschi & Calhoun, 1996)。PTG における「他者との関係の変容」とは,喪失や悲劇の結果,他者との関係がより親密になることや,特に苦悩を経験している他者に対して深い慈愛の念が増すこと (Kozub & McDonnell, 2000) であるが,本研究においても,不登校経験者は自身の経験を通して,社会的マイノリティに対する認識の変容や,様々な他者と関わる際に背景を考えるようになること,そして自分のような辛い経験をした人の気持ちへの共感ができるようになったと感じるように,他者の見方に変化が生じていた。また,本研究における《感謝》は,PTG の「人生に対する感謝」,つまり人生や自分自身がすでに持っているものに対して深い感謝の念が生じること (宅・清水,2014) に相当すると考えられる。このように,不登校経験者は自身の不登校経験を意味づける過程は,PTG としての内的な変容と捉えられると考えられる。

2. 支援について

不登校後には,不登校中に抱えた葛藤の持続や,不登校の否定的影響による内的な問題だけではなく,ソーシャルスキルや学業の問題といった現実場面での問題も立ち現れることが明らかとなった。そのような場合は「個人のもつ価値観」自体の変容のみではなく,目標の達成や進路の実現を目指す学習支援や就労支援など,具体的に問題を解決していくことが必要であると考えられる。また,不登校期間中に家族や友人に対して抱いた罪悪感を,不登校後数年が経っても抱き続けている者がいることも明らかとなり,その罪悪感を低減するアプローチも,現在の辛さの軽減に対する有効な方法の1つであると考えられる。

先述のように,本研究でみられた不登校の意味づけの過程は,PTG としても捉えることが出来る

と考えられる。宅・清水 (2014) は、心的外傷を経験することは、実際に成長を生むことがあったとしても、同時にそれは大きな苦痛を引き起こすことが多く、成長と苦痛とは混じり合い、入り組んだものであると述べている。不登校の文脈においても、現在の成長は過去の苦痛の結果得たものである場合が多く、本人のペースに沿って経験と向き合うことが出来るよう支援することが求められる。

3. 今後の展望

今回、不登校経験者の体験過程において、家族の影響が強いことが明らかとなった。そのため、不登校経験者本人のみではなく家族全体として不登校を捉え、親やきょうだいなど、家族成員がそれぞれ、不登校をどのように体験するののかについても検討していく必要があると考えられる。

引用文献

- Danhauer, S., Carlson, C., & Andrykowski, M. (2005). Positive psychosocial functioning in later life: Use of meaning-based coping strategies by nursing home residents. *Journal of Applied Gerontology, 24*, 299-318.
- 井倉 未樹 (2016). 不登校経験の語りなきく—当事者の経験の意味づけとその過程— 神戸大学発達・臨床心理学研究, 15, 35-42.
- 伊藤 美奈子 (2009). 不登校—その心もようと支援の実際— 金子書房
- 伊藤 美奈子 (2015). 不登校経験者による不登校の意味づけ—不登校に関する不登校意味づけ尺度項目の収集— 奈良女子大学心理臨床研究, 2, 5-13.
- Kozub, S. A., & McDonnell, J. F. (2000). Exploring the relationship between cohesion and collective efficacy in rugby teams. *Journal of Sport Behavior, 23*(2), 120-129.
- 松井 美穂・笠井 孝久 (2012). 不登校を経験した青年の育ちを抑制するもの—不登校の意味づけと影響— 千葉大学教育学部研究紀要, 60, 55-62.
- 文部科学省 (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書—.
- 大嶋 由紀 (2004). 不登校経験者が捉える不登校経験の意味 名古屋大学心理発達科学専攻修士学位論文概要 264-265.
- 太田 美里・岡本 祐子 (2018). レジリエンスに関する研究の動向と展望—環境要因と意味づけへの着目— 広島大学心理学研究, 17, 15-24.
- Park, C. L. (2010). Making sense of the meaning literature: An integrative review of meaning and its effects on adjustment to stressful life events. *Psychological Bulletin, 136*, 257-301.
- Tedeschi, R. G., & Calhoun, L. G. (1996). The posttraumatic growth inventory: Measuring the positive legacy of trauma. *Journal of Traumatic Stress, 9*, 455-471.
- 安田 裕子・サトウタツヤ (2016). TEM で分かる人生の経路—質的研究の新展開— 誠心書房
- 宅 香菜子・清水 研 (2014). 心的外傷後成長ハンドブック—耐え難い体験が人の心にもたらすもの—, 医学書院.