

中学時代の不登校体験から自己成長感を 得るに至るプロセスの検討

中原 元気¹・石田 弓

Examination of the process leading to the self-growth feeling from school nonattendance in junior high school

Genki Nakahara and Yumi Ishida

In this study, we define subjective experiences and positive experiences obtained through negative experiences as “self-growth feeling” and clarify the process of subjective experiences until students who have experienced school non-attendance in junior high school acquire a self-growth feeling. The study aims to explore new perspectives to give support to absentee students. Four high school students who experienced school non-attendance when they were in junior high school were interviewed. In the analysis, Trajectory Equifinality Model was used to model the subjective experience of the subjects in a format that maintained diversity and time base. Until the time they gained a self-growth feeling, the subjects had enjoyable experiences of being cherished and supported by people other than family members; the support of their mothers was the foundation, and they were aware of changes in themselves through their interactions with people around them. Therefore, we considered aspects that contributed to the self-growth feeling, including “enjoyable experiences,” “experiences of being cherished,” and the “awareness of changes in oneself,” from the perspectives of resilience, the “broaden-and-build theory” (Fredrickson, 2004), and social impact. It was suggested that positive experiences during the period of children’s school non-attendance when they are distressed, with support from people other than family members, and continued support after re-adaptation are necessary.

キーワード : school non-attendance, self-growth feeling, Trajectory Equifinality Model

¹ 株式会社ユグドラシル

問 題

1. わが国の不登校の現状と課題

文部科学省（2019）によると、平成30年度の不登校の生徒数は中学校で11万9687人、全生徒数に占める不登校の比率は3.65%であり、6年連続の増加となっている。こうした状況にあつて、平成26年度の不登校に関する実態調査（文部科学省、2014）では、536名の不登校体験者の約4割が自身の不登校について「後悔している」、「行けばよかった」などと否定的に回答している。当時は自己を守る術になり得た不登校を、後に否定的な体験とみなすことは自己否定にもつながり、その後の社会適応を阻害しかねない。よつて、不登校を否定的な体験だけで終わらせるのではなく、本人がそこに何らかの意義を見だし、後の人生に活かしていけるような支援の視点が必要とされる。そこで本研究では、特に義務教育以降の社会適応に向けた支援を重視し、中学生における不登校体験に注目した。

2. 不登校体験によって得られる自己成長感

困難な状況を乗り越えることによつて人が成長することは、誰もが経験的に知っていることである。Schaefer et al. (1992) は離婚や身体的病氣、死別などの危機的なストレスを経験した人にも社会的資源や個人的資源の向上、新しいコーピングスキルの開発などの成長が生じることを示した。このことは、一般的にはネガティブな出来事とみなされる不登校についても言えることであると思われる。山中（1978）は、不登校を「外的には社会的自我の未成熟とされる消極性を持ちつつも、内的には退行、しかもそれは次なる新生をもたらすための蛹の時期とでもいうべき積極面を併せ持っている」状態として捉えており、発達上の課題に向き合い、成長していくための機会であるとしている。また、先の文部科学省（2014）の実態調査では、中学校を卒業した頃と比べて成長したところとして「人の痛みがわかるようになったり、人に対して優しくなった」ことや「人とうまくつきあえること」ことなどが挙げられている。松坂（2010）も不登校体験者13名を対象に面接調査を行い、不登校体験者の32.6%が肯定的回答をしていることを示している。

3. 不登校体験のその後の適応に関する研究

不登校体験後の肯定的な変化のプロセスを明らかにした研究は、これまでもいくつかみられる。小澤（2000）は、教育センターに来所する不登校の中学生7名と高校生13名を対象に調査し、不登校の生徒がたどる回復のプロセスとして前兆期、初期、中期、後期、社会復帰があることを示した。また、鈴木（2002）も、不登校のプロセスを7つに分け、最後の社会適応開始期を「他者との接触や何らかの集団への参加を試みるようになり、そのような実験的試みや他者と出会い触れ合う体験を重ね、やがては自分に合った社会集団を見つけ、そこに属する道を見出していく時期」とした。しかし、これらの研究では、社会適応開始期よりも後における主観的な体験のプロセス、特に不登校体験者がどのような内的体験を経て、不登校体験と向き合い、自己の成長感を得るに至るまでのプロセスについては明らかにされていない。また、不登校体験者が高校に進学した生徒においても、実際には再び不適応状態に陥りやすいという現状がある。平成5年の現代教育研究所の実態調査によると、不登校経験がある高校生の中退率が37.9%であった。そこで本研究では、不登校体験を不

登校開始期から社会適応開始期以降の体験も含めて捉え、不登校体験者の内的体験により即した支援の視点を模索するため、支援者側から見たプロセスではなく、学校への再適応が可能となった当事者が自己成長感を得るに至る主観的体験のプロセスを明らかにすることを目的とした。

ただし、不登校体験後の適応に影響を与える要因は、不登校体験者の個人的要因や家族あるいは教員などの環境的要因、またこうした人々が属する文化的要因など多様であり、しかもこれらの諸要因は相互に影響を与え合うことから、不登校体験から自己成長感を得るまでのプロセスの一般的傾向を明らかにすることは容易でない。また、一般的傾向を明らかにする過程では個別性が見落とされることもあり、不登校体験者への支援方法を画一的にしてしまうおそれもある。そこで本研究では、一般的傾向の解明を目指すのではなく、不登校を体験した個々の生徒が自己成長感を得るまでの主観的体験のプロセスの多様なあり方を明らかにすることを目指すこととした。

4. 不登校体験を通じた自己成長感を明らかにするための方法

不登校体験後の適応のプロセスを記述するためには、当事者による「語り」を収集していく必要がある。そして、これらをプロセスしてまとめ、モデルとして可視化していくための質的研究法には、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ (Modified Grounded Theory Approach: M-GTA)

(木下, 2003) と複線径路・等至性モデル (Trajectory Equifinality Model: TEM) (サトウ, 2009) がある。特に TEM は、個々人のライフ (生命・生活・人生) に関するテーマについて、その人が生きてきた時間を重視しながら考える方法 (安田・サトウ, 2012) であり、その特徴として「個々の事例に含まれる調査対象者の具体的な経験や時系列を保持しつつモデル化し、それに対する理解を深められる点」が挙げられる (境・中西・中坪, 2012)。

TEM には、個人の径路の多様性を制約する概念である「等至点」(Equifinality Point: 以下, EFP) と「必須通過点」(Obligatory Passage Point: 以下, OPP) がある。安田・サトウ (2012) によると、前者は「どこまでも自由に選択・行動でき、未広がり的に径路が存在するというわけではなく、歴史的・文化的・社会的に埋め込まれた時空の制約によって、ある定常状態に等しく (Equi) 辿りつく (final) ポイント」を指す。後者は「多くの人が経験するような経験でありかつ等至点に至るにあたって重要なもの」であり、「ある地点からある地点に移行するために、ほぼ必然的に通らなければならない地点」を指す。また、これらのプロセスに先行し、「径路が複数に分かれるような経験」として「分岐点」(Bifurcation Point: 以下, BFP) がある。これによって、複数の径路選択に先行する行動・主観的体験を強調することができる。

TEM はプロセスを可視化する際に時間軸を示すため、どのタイミングでどのような支援が有用であるかをイメージしやすいと考えられる。特に OPP のような観点は、不登校体験者への支援方法の適切性を評価する上でも有益であると思われる。そこで本研究では、不登校体験後の適応のプロセスを記述するための方法として TEM を採用する。

5. 本研究の目的

本研究では自己成長感について、死別や停学などのストレス体験から自己成長感につながるモデルを提示した宅 (2004) の「自分自身が成長しているという実感や手応え」という定義を元に、不登校体験者の自己成長感について検討を行った上述の先行研究を参照し、ネガティブな体験からの

肯定的な変容という意味を加え、ネガティブな体験を通して得られる主観的かつ肯定的な自己の変化に対する体験と定義する。そして、中学校時代に不登校を体験したが、現在は高校に在籍している生徒を対象に面接調査を行い、不登校体験を経て自己成長感を得るに至ったプロセスを明らかにすることで、不登校状態にある生徒が学校への再適応に至るまでのプロセスを支援し、再び不適応に陥ることを防止するための視点を明らかにすることを目的とする。

方 法

1. 調査対象者

中学校時代に不登校を体験した高校生 8 名（15～17 歳，平均年齢 15.9 歳）に，本研究への協力を依頼した。調査対象者はいずれも同じ高校に在籍している生徒である。自己成長感を体験している生徒をより明確に調査対象者（以下，対象者）とするため，この 8 名に信野（2008）の「自己成長感尺度」を実施し，個人面接を行なった。そして，①8 名の尺度得点の平均値を超え，②自発的に自己成長感が語られ，③高校生活において欠席傾向がみられない 4 名を対象者とした（Table 1）。なお，安田・サトウ（2012）は，TEM によって経験の多様性を描くことができる対象者数として「4±1 名」を挙げているが，本研究でも不登校を体験した生徒の主観的体験のプロセスの多様性を記述することから，対象者数を 4 名とした。倫理的配慮として，まず本研究の目的と方法および成果の取り扱いについて本校学校長に説明し，承諾を得た。その上で，調査対象者とその保護者に同様の説明を書面によって行い，同意を得た。なお，本研究は筆者らが所属する大学の倫理審査委員会の承認を得て実施した。

2. 調査の時期と場所および回数

2013 年 8～12 月に，対象者が所属する高校で調査を行った。1 回の調査の所要時間は 1 時間程度であった（調査間隔は 2～3 ヶ月）。安田・サトウ（2012）は 3 回の調査を推奨しているが，本研究では時間の制約や対象者の所属校の都合から，2 回の調査となった。

3. 調査手続き

1 回目の調査では対象者の選抜と，対象者の自己成長感に関する誤解や認識のずれを防ぐため，選抜時に用いた「自己成長感尺度」（信野，2008）における調査対象者の回答の確認を行った。次に質問項目を用いて半構造化面接を行った。その際，調査対象者の了解を得た上で録音をした。質問項目は，不登校体験者にとっての不登校体験の意味について尋ね，不登校体験後の成長感について検討した松坂（2010）を参考にし，不登校体験後の変化とこれを生じさせた要因を聴取できると思われる 9 個の質問項目を作成した（Table 2）。2 回目の調査では，1 回目の調査における「語り」をもとに作成した対象者ごとの TEM 図を本人に提示し，①対象者の語りを筆者らが正確に理解できたかどうかを確認し，②対象者が調査時点から過去の体験を振り返る際に当時とは異なる認識をしていないかを確認した。

Table 1
調査対象者情報

調査対象者	性別	調査時年齢	不登校開始時期	主要支援形態
A	男	15	中2	適応指導教室
B	女	15	小5	適応指導教室
C	男	17	中2	友達
D	女	17	中1	友達

Table 2
1回目の調査における質問項目

1. 学校に行けなくなった経緯について
2. 不登校期間中の様子について
3. 不登校の期間を終えてからの経過はどうか？
4. 不登校体験によって中学生の頃とどうか変わったか？
5. 中学生の頃と比べて成長したと思えることに影響した出来事、もしくはきっかけがあったか？
6. このような出来事やきっかけをもとに成長を遂げることができたのはなぜだと思うか？
7. 不登校体験に対する見方の変化はあったか？あればいつ頃、どのように変化したか？
8. 不登校をしなければわからなかったこと、知り得なかったこと、できなかったことなど、不登校を通じてしか得られなかった特有の体験は思いつくか？
9. 不登校からこれを乗り越えて成長したことについて、あなたはと思うか？

4. 分析手順

本研究の分析は、上述の TEM の手続きを用いた。まず、1 回目の調査で得られた対象者 4 名の体験の語りを意味のまとまりごとに切片化し、時系列に並べた。そして、対象者ごとの TEM 図を作成した。2 回目の調査では、これを対象者と吟味し、必要に応じて修正した。次に、対象者 4 名の TEM 図を並べ、類似した体験を同じ列にそろえ、個々の体験を表したラベルを作成し、命名した。なお、ラベル作成の過程を明確に示すため、木下（2003）の Modified Grounded Theory Approach (M-GTA) の「分析ワークシート」(M-GTA の分析で使用される概念名、定義、具体例であるヴァリエーション、理論的メモからなる分析シート) を援用し、臨床心理学専攻の大学院生 1 名および現職公立小学校教員 1 名と協議を重ねた。最後に、TEM 図の下方部には時間の流れである「非可逆的時間」を表す矢印を示したが、その長さは実際の時間を反映するものではない。作成された各ラベルについては、必須通過点を【】、分岐点、等至点、不登校期間中の苦悩、対象者の行動・主観的体験、両極化した等至点を〈〉で示した。なお、本研究では「分析ワークシート」の「概念名」を、TEM を用いた研究において多用される「ラベル」と表記する。

本研究では、不登校状態になった時点から不登校体験を経て自己成長感を得るに至るプロセスを明らかにするため、EFP を〈自己成長感を得る〉とした。この体験は「休んだおかげで今の自分がある」、「成長した、視野が広がった」、「出会いがあった、学校に巡りあった」など対象者間で類似

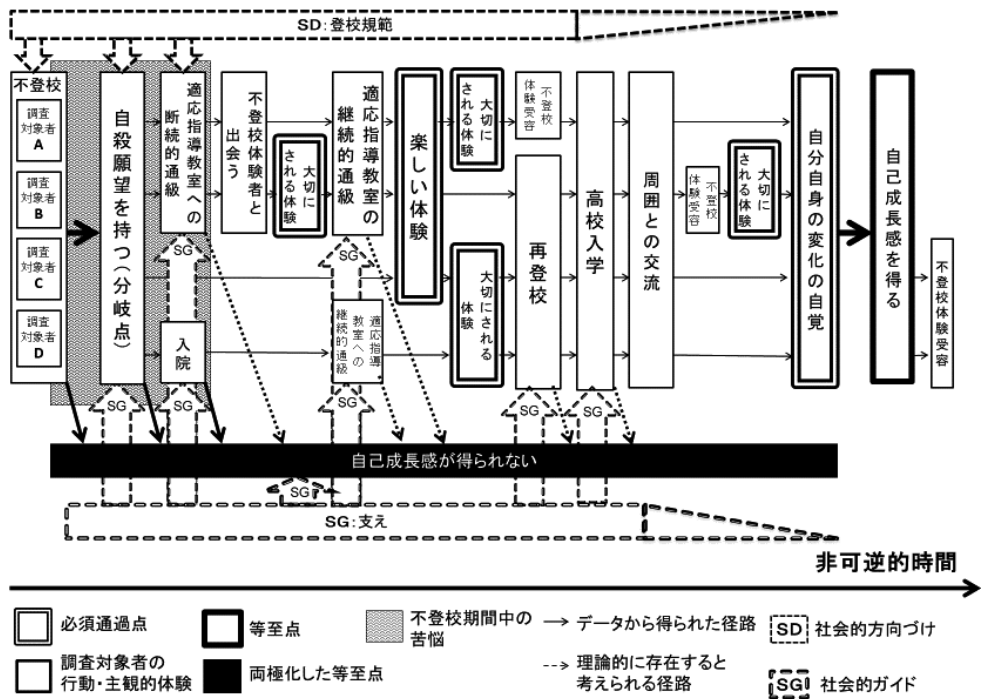
した言葉で表現された。そして、3名以上の対象者が EFP に至る前に体験した出来事を OPP とした。一方、EFP に至らない「両極化した等至点」(Polarized-Equifinality Point: 以下、P-EFP) を〈自己成長感が得られない〉とした。また、対象者の体験に対する社会や文化からの影響として、EFP に近づくことをサポートする力を「社会的ガイド (Social Guidance: 以下、SG)」と表記し、EFP に近づくことを妨害する力を「社会的方向づけ (Social Direction: 以下、SD)」と表記した (安田・サトウ, 2012)。なお、これら2つのラベルはいずれも □ で示した。

結果

1. 不登校体験を通して自己成長感を得るまでのプロセス

対象者4名の TEM 図を統合したものを Figure 1 に示した。なお、4名の行動や体験の多様性を描き出すため、TEM 図において各対象者のプロセスを上から順に配置したが (A のプロセスは最上段の左から右に表し、最下段の D のプロセスとの違いを示している)、上下自体に肯定的・否

Figure 1
不登校体験を通して自己成長感を得るまでのプロセス (TEM図)



注)切片化した各体験を実線で、必須通過点を二重線で、等至点を太線で、各体験に影響を与える社会的要因は点線で、囲んで示した。そして、両極化した等至点は黒色で、不登校期間中の苦悩は灰色で示した。その際、不登校期間中の苦悩は、それぞれの各体験と重複するため、重複する範囲を包囲する形で示した。また、各体験をつなぐ矢印は、実際に調査対象者から得られた経路を実線で、理論的に存在すると考えられる経路を点線で示した。

定的な意味はない。不登校体験を通して自己成長感を得るまでのプロセスに関して、TEMの各概念と本研究で命名したこれらの概念に該当する体験の具体例をTable 3～9に、そしてこれらの過程における対象者の心理的体験の具体例をTable 10, 11に示した。

不登校体験を通して自己成長感を得るまでのプロセスにおいて、対象者は学校に行けないことについて「真っ暗な闇にぼつんという感じ」、「休んでいる期間が一番つらかった」といった〈不登校期間中の苦悩〉を体験した(Table 3)。そして、対象者全員が不登校期間中に「死にたい、未来なんて要らない」といった〈自殺願望を持つ〉体験をした(Table 4)。この〈自殺願望を持つ〉をBFPとした。本研究では、対象者全員が登校できないことに葛藤や苦悩を抱えていた。しかし、こうした主観的体験の後に、個々の生徒で異なる複数の経路が生じていた。特にD以外の対象者は【楽しい体験】を得ていた(Table 5)。対象者Dは、自殺衝動もあり、入院に至るほどの心の状態になり、「(以前の私なら)面白い(と思える)ところに連れてってもらっても、心が追い付かない」と述べており、【楽しい体験】をしていなかった。また、その後も全員が適応指導教室のスタッフや知人、交際相手などの家族以外の存在から【大切にされる体験】を得ていた(Table 6)。そこで、【楽しい体験】と【大切にされる体験】をOPPとした。その後、対象者は再登校や高校入学を経て、全員が〈周囲との交流〉を体験し(Table 7)、【自分自身の変化の自覚】を経て(Table 8)、〈自己成長感を得る〉に至っていた(Table 9)。周囲と交流することがきっかけとなって自分自身の変化を自覚したことが〈自己成長感を得る〉ことにつながっていたことから、【自分自身の変化の自覚】をOPPとした。〈自己成長感を得る〉ために【自分自身の変化の自覚】が重要な役割を果たすと考えられるが、これには不登校体験の意味づけ(Table 10)とポジティブな体験による自身の状況の享受と視野の広がり(Table 11)が寄与していると推察される。なお、「再登校」や「適応指導教室への継続的通級」、「高校入学」といった学校に向けての再適応や「不登校体験受容」は、対象者によって時期が異なり、またEFPの後に体験するものでもあったため、OPPとはならなかったが、〈自己成長感を得る〉ことと密接に関連した「対象者の行動・主観的体験」であった。

Table 3
不登校期間中の苦悩

ラベル	不登校期間中の苦悩
定義	不登校の生徒が不登校期間中に体験した精神的苦悩
語りの具体例	<p>A: 学校にいくといじめられると思っていた。一步踏み出す勇気がいつもなかった。真っ暗な闇にぼつんという感じでした。</p> <p>B: 普通の人は(学校に)行ける。行けてないならがんばってないと思っていた。</p> <p>C: 自分はとても無力だ。寂しかった。廃人でした。(不登校期間は)谷底、挫折。</p> <p>D: 休んでいる期間が一番つらかった。私は行きたいのに行けない。将来どうなるんだろうって考えだしたら、精神的にもうどうしようもなくなって。周りとの差を目の当たりにするのが怖かった。「(以前の私なら)面白い(と思える)ところに連れてってもらっても、心が追い付かない」</p>

Table 4

自殺願望を持つ

ラベル	自殺願望を持つ
定義	不登校の生徒が自殺願望を持つこと
語りの 具体例	A:死ぬことも考えた。(不登校の自分は)「家にいない方がいい」と思った。 B:怒られて、やっぱり「死のうかな…」と思った。 C:ずっと「死にたい、未来なんか要らない」と思っていた。 D:何回か自殺騒動があった。「もういい、もう死ぬ」と…。

Table 5

楽しい体験

ラベル	楽しい体験
定義	不登校期間中に得られた楽しい体験
語りの 具体例	A:適応指導教室は楽しかった。先生が楽しかった。駄洒落を言う感じの先生だった。 B:SNSを始めて友達ができ、一緒に会ったりした。自分はこれが好きだと普通に言える場所だった。適応指導教室では、先生が優しくったり、ルールに縛られなくてもよくて、自由にやっていた。自由を楽しんでいる自分が楽しかった。不登校の友達ができから、適応指導教室に行くのが楽しくなった。 C:夜に昔からの友達と散歩をしながら、毒を吐いたり、他愛のない話をしていたら、すっきりした。そこで「自分は生きているなあ」と思った。この時間をとても楽しみにしていた。自分が明るくなったのは、アイドルを好きになった頃から。もともと歌が好きだったので、歌詞を見て励まされることもあった。“人は人、自分は自分。比べた時点で負けている”とか…。

Table 6

大切にされる体験

ラベル	大切にされる体験
定義	不登校期間中に周囲から大切にされた体験
語りの 具体例	A:適応指導教室の先生が、自分が教室に行かなかった時期に、家まで勉強を教えに来てくれて、「自分のことを思ってくれている」と思った。専門学校に行きたいと言ったら、実習室を借りて練習させてくれた。専門の勉強も教えてくれた。「自分のためにしてくれている」と感じて、とても嬉しかった。 B:けっこう私は恵まれていたと思う。インターネットで話した人がとてもいい人だった。インターネットを通じて出会うと、よくないことを考える人もいるが、「そんな中でもいい人が私の周りに集まってくれたのかな」と思っている。 C:人に恵まれていると思う。時々『学校においでよ』とメールを送ってくれた友達もいた。先生が家に来てくれたり、友達が配慮してくれたり、親もあまり登校するように言わなかった。学校に行った日に『Cがいてくれた方が楽しい』と言ってくれた友達もいた。 D:廊下を歩いてたら、小学校時代の同級生とすれ違って、『あ、Dだ！ 久しぶり～！』と言って手を振ってくれた。中学校はほとんど行ってなかったの、長い間顔を合わせてなかった。だから、覚えていてくれて嬉しかった。

Table 7

周囲との交流

ラベル	周囲との交流
定義	対面での周囲との交流
語りの 具体例	<p>A: 学校生活が始まり、友情が芽生え、学校に行けてよかったと思った。親が食事を作ってくれるのを当たり前だと思っていて、ケチをつけていたが、よく考えたら「自分のためにしてくれていたんだ」という思いが出てきた。</p> <p>B: 生身の人間と接するというのが、自己成長感の要因として一番。インターネットだと相手が見えない。隣にいて、支えてあげるといったことが大切だと思う。クラスにズバズバ言うてくる子がいて、「なんだ、こいつ？」と思っていたが、家に帰ってからもう一度考えると、「あれは私のためだよな」と思った。</p> <p>C: 自分と同じ不登校の人がたくさんいると思って、そこから無意識的に優しくしていた。</p> <p>D: 除け者にされている女の子に、なぜかわからないが、自分から声をかけることができた。その女の子に『私にはDしか友達がいなくて、Dが学校に来てくれて本当によかった』と言ってもらって、人の役に立っていると思った。母親からも『前より雰囲気が柔らかくなったね』と言われた。</p>

Table 8

自分自身の変化の自覚

ラベル	自分自身の変化の自覚
定義	無自覚であった自らの変化に気づく体験
語りの 具体例	<p>A: 高校生活が楽しいので、「なんで学校にいかなかったのか」と考えた。そして適応指導教室の先生や母親に感謝できていなかったことに気づいた。自分の中で当たり前になっていた。</p> <p>B: 振り返ってみて、「いろいろあったなあ」と思い出した。やっぱり一番は、自分の成長を感じられたところ。</p> <p>C: はじめはそういうつもりはなかったが、無意識のうちに除け者にされていた同級生に優しくしていた。変わった自分に気づいたのは、相手に「元気ないね」と言ったら、『そうなの…』と言われたときに実感した。</p> <p>D: 自分の中でふと思ったことが、以前は絶対に考えなかったことだったことが多く、そこで「前とは違う」と自覚した。無意識のうちに行動して、「あ、これは前とは違うな…」といった感じ。</p>

Table 9

自己成長感を得る

ラベル	自己成長感を得る
定義	不登校体験を経て自己成長感を得る
語りの 具体例	<p>A: 自分に自信が持てた。上を向いて歩けるようになった。楽観的になった。居場所があるという感覚がある。「自分を心配してくれる人がたくさんいる」という感覚がある。</p> <p>B: けっこうポジティブに考えるようになった。クラスの中にも自分の居場所があるのを感じる。「自分を心配してくれる人がいる」という感覚がある。「恵まれてるんだな」と思う。客観的な見方をするようになった。</p> <p>C: 相手を思いやることができるようになった。できるだけ相手の顔をうかがったり、察してあげたりするようになった。信頼できる友達ができた。「何を言われても自分を信じたり、自分を貫いていこう」と、外部からの攻撃にも強くなったと思う。</p> <p>D: 物事を当たり前のことと思わないこと。完璧ではない自分を受け入れること。人を思いやること。人に優しくなれたような気がする。自分を心配してくれる人がたくさんいるという感覚、周囲の人と密接なつながりを持っているという感覚がある。不登校を乗り越えたことが自信になっている。</p>

Table 10

不登校体験への意味づけ

ラベル	不登校体験への意味づけ
定義	自身にとっての不登校体験への意味づけ
語りの具体例	A:改めて自分の居場所、存在を認識できる時間になった。 B:みんなとはちょっと違うけど、一応成長してるのかなという感覚があって、不登校でもよかったって思った。 C:不登校になってなかったら気づかなかったことがたくさんある。 D:不登校体験が肥やしになっている。

Table 11

ポジティブな体験による自身の状況の享受と視野の広がり

ラベル	ポジティブな体験による自身の状況の享受と視野の広がり
定義	ポジティブな体験が自身の状況の享受や視野の広がりにつながること
語りの具体例	A:適応指導教室に行き始めて、未来が明るくなった感じがした。まだ先が続いてると感じた。楽しいことを考えるようになった。親に心配をかけるから、家にもいない方がいいと思っていたけど、自分はここにいていいんだという認識ができた。今は親の支えになるようにしている。親がご飯を作ってくれることを当たり前と思っていたのが、高校入学時に、自分のためにしてくれてたんだという考えが出てきた。 B:合唱祭の練習に行き始めた時に、みんなとはちょっと違うけど、一応成長してるのかなという感覚があって、不登校でもよかったって思った。 C:私が明るくなったのはアイドルを好きになった頃（不登校期間中）。歌詞に励まされ、近道はないんだと思って、マイペースにいこうってなった。成長した感覚は高校入ってから。周りを見渡すことも大事。見渡すと友達とか支えてくれる家族がいるんだとか、あの人は本当はいい人なんだとか、視野が広がって、頑張ろうと思えたり楽しいことがたくさんあるんだって思える。 D:学校に行けてからは、不登校体験はよかったってプラスに考えられている。不登校期間中は私なんで不登校なんだろうと思っていたけど、今は不登校の人のことをきちんと考えるようになって、いろいろ事情があるだろうとかつらいだろうなど人のことを考えられるようになった。そこは、本当に自分でもいい点だったと思う。

2. 自己成長感を得るまでのプロセスにおける社会的影響

不登校体験者は、不登校期間中から自己成長感を得るまでのプロセスを1人でたどるわけではなく、常に社会的な影響を受けている。本研究でも対象者は「学校には行かなくてはいけない」という社会の規範と登校できない自分とのほざまで苦しんでおり〈自己成長感を得る〉までのプロセスは妨害されていた。そこで、〈自己成長感を得る〉までのプロセスを妨害するSDを〔登校規範〕とした（Table 12）。この〔登校規範〕は対象者自身も有しているがゆえに〈自殺願望を持つ〉ほど苦しんでいた。

しかし、対象者Aは包丁を持ち出して自殺を試みた際に、母親から『（親より先に子どもに死なれる）親の気持ちを考えたことがあるか』と問われ、自分が死んだときに悲しむ人がどれだけいるかを数え、少なくとも何人かはいることに気づき、自殺を踏みとどまった。そこで、〈自己成長感を得る〉に至るプロセスを支援するSGを〔支え〕とした（Table 13）。これは母親や周囲の友人、教員などによる〔支え〕であったが、特に母親によるものが多く、適応指導教室への継続的通級や再登校、高校入学などに際しても強い影響を及ぼしていた。対象者Dは、母親から適応指導

Table 12
登校規範

ラベル	登校規範
定義	自身や周囲が持つ登校に関する規範意識
語りの具体例	<p>A: (適応指導教室に通級できたのは、学校には登校すべきであると強く考える) 親に心配をかけたくなかった。</p> <p>B: (登校すべきと考える厳しい親を) 「怒らせないようにしよう」と思っていた。せめて卒業式などの学校の行事は行かないといけない。学校に行っていない方が楽だと(世間からは考えられている)。</p> <p>C: ここ(卒業式)で逃げたら終わり。</p> <p>D: 「1日でも学校を休んだら終わりだ」と思っていた。上のきょうだいに『学校に行け!』と毎日怒鳴られた。上のきょうだいのバッシングは今思えば(適応指導教室に)いこうと思った経緯ではあるが、傷ついたので感謝は絶対にしない。</p>

Table 13
支え

ラベル	支え
定義	母親や周囲による心理的な支え
語りの具体例	<p>A: 死のうとしたときに、『親より先に死ぬ子どもが、親の気持ちを考えたことがあるのか』と言われて、踏みとどまることができた。</p> <p>B: 『Bが何かやらかしたら、お母さんが責任とるから、好きにやっついでいいよ』と言ってくれた。自分のやりたいことを理解してくれた。お母さんはお母さんだから、何でも話せるという存在には変わらない。学校を休んでいる時に、「私はすごい人たちに支えられているなあ」と実感できた。(適応指導教室への登校は) ネットの友達に「ちょっと行ってみたら」と言われて(行ってみた)。</p> <p>C: 登校を強要してこない母親だった。自分は恵まれていると思う。学校来なよとか送ってくれた友達(クラスメイト)とかもいた。親よりかは友達とか、学校の幼なじみとかがいい。親は心配するし、伝わってほしくないところまで言ってしまうこともある。</p> <p>D: 生きていられたのは母親のおかげ。母親に当たっていたのは、「お母さんだったら許してくれるだろうな」という甘えがあったからだと思う。母親のおかげでずっと生きていられた。(適応指導教室への登校について) 母親が『Dはすごいね。学校へ行きはじめて1週間よ』とこまめにほめてくれた。(高校入学後も) 母親が『今日で高校入学して1週間よ』って…。</p>

教室への通級について、『Dはすごいね。学校へ行きはじめて1週間よ』と、高校入学後については『今日で高校入学して1週間よ』と、こまめに褒めてもらったことが支えになったと述べた。

考 察

1. 自己成長感を得るに至る不登校生徒の内的なプロセスの理解

本研究では、不登校によって〈自殺願望を持つ〉ほどの状態にあった対象者が、固有の径路を辿り、〈自己成長感を得る〉に至るプロセスを示すことができた。宅(2004)は「ストレスフルな出来事にまつわる一連の体験やその主体としての自分自身に、特別な意味を付与することが自己成長感を生み出す」と述べているが、本研究においては【自分自身の変化の自覚】する際に、自身の不登校体験に「(不登校になって)改めて自分の居場所、存在を認識できる時間になった(A)」, 「不

登校になってなかったら気づかなかったことがたくさんある(C)」などの肯定的な意味が付与されていた (Table 10)。本研究では不登校というストレスフルな体験においても、肯定的な意味を付与することで自己成長感が得られることが確認された。

さらに、そのためには【楽しい体験】や【大切にされる体験】というポジティブな体験が必要であることを TEM を用いた個人の詳細な語りによって実証することができた。

この【楽しい体験】や【大切にされる体験】、【自分自身の変化の自覚】の自己成長感に対する寄与については、「レジリエンス」の視点から検討することもできる。アメリカ心理学会 (American Psychological Association, 2014) によると、レジリエンスは「逆境、心的外傷体験、悲惨な出来事、脅威などの重大なストレスにうまく適応する過程」と定義されている。本研究における対象者は、いずれも自殺願望を持つほど不登校に苦しんだため、不登校体験は重大なストレスになっていたと思われる。しかし、【楽しい体験】や【大切にされる体験】は、家族以外の支援者と関わることで体験されたものであり、APA (2014) の「レジリエンスを身につけるための 10 の方法」における「人間関係を構築すること」と密接に関連している。また、同じ「10 の方法」の 1 つである「自分自身を大切にすること」は、「自分の希望や感情に注意を払い、楽しく、リラックスできる活動に参加すること」とされており、【楽しい体験】はこれに相当する。斎藤 (2007) は「自分を愛せない人が、それでも自分を愛するためには、まず他人から愛されなければならない」と述べており、【大切にされる体験】は「自分自身を大切にすること」の必要条件と言える。家族に加えて家族以外の支援者との間でも【大切にされる体験】を得た対象者は「自分自身を大切にすること」ができた。

以上より、【楽しい体験】と【大切にされる体験】は生徒のレジリエンスを高め、後に【自分自身の変化を自覚】させる契機となったと理解できる。

それでは、レジリエンスが高まって以降、対象者はどのように「再登校」や「高校入学」に向けて歩み、【自分自身の変化を自覚】し、自己成長感を得るに至ったのであろうか。Fredrickson (2004) は「拡張-形成理論」を提唱し、「ポジティブな感情が個人の瞬間的な思考-活動のレパトリーを拡張し、今までになく創造的な活動や、アイデア、そして社会的つながりを見だし、個人の資源を形成する」としている。「ポジティブな感情」は、喜び (Joy) や興味 (Interest)、満足 (Contentment) および愛 (Love) を指すが、「満足」については「今の生活状況を楽しみ、その状況を自分や世界についての新たな見方に統合する衝動を創造する」としている。不登校期間から自己成長感を得るまでのプロセスにおいて、満足を生じさせるポジティブな感情を抱いた時に、対象者は不登校状態にあった自分自身とその状況を振り返ることができると考えられる。そして、自身の状況を楽しむことができた時、不登校を体験した自分についての認識の枠組みを拡張し、視野の広がり (Table 11) によって自身の変化を自覚することが可能となり、そこから自己成長感が生じてきたと推察される。

一般的に不登校期間中の児童生徒は、登校していない時間の過ごし方を家族や学校から問われることが少なくない。勉強や手伝いをするように言われることも多く、特に家庭の外で楽しいといったポジティブな感情を伴って過ごす機会が少ない。しかし、不登校体験から自己成長感を得るためには、不登校期間中に家庭の外で【楽しい体験】や【大切にされる体験】といったポジティブな体験が必須であり、再登校や高校入学後にも〈周囲との交流〉を経て「満足」を得ることが【自分自

身の変化の自覚】に重要な役割を果たすことが示された。つまり、〈自己成長感を得る〉ためには、ポジティブな体験が苦悩の多い不登校期間中だけでなく、適応回復後にも必要であると考えられる。

2. 自己成長感を得るまでのプロセスにおける社会的影響

本研究では、社会との相互作用の視点を分析の枠組みとして持つ TEM を用いて、不登校状態から自己成長感を得るに至る個人の内的プロセスと、社会的圧力 (SD) である〔登校規範〕と社会的ガイド (SG) である〔支え〕の様相を示した。

不登校期間中から自己成長感を得るまでの〔登校規範〕は、対象者に自殺願望を抱かせるほどの葛藤を生じさせ、苦悩を与えていたものと思われる。この状況で対象者を支えたのは母親からの〔支え〕が大きかったが、母親だけで自己成長感を得るまでのプロセスを促進するのが困難であるのは、母親が〔登校規範〕も持っている、あるいは一度は持っており、調査対象者は母親を〔登校規範〕を示す者としても認識していたためと考えられる。貴戸 (2004) は「不登校の子どもは“学校に行くべきだ”とする社会規範を内面化した状態では、不登校という現状を肯定することができず、“学校に行くことができない者”としてのネガティブな自己認識を持つ」としている。これに対して、斎藤 (2007) は、不登校と類似した家族関係になりやすいひきこもりに関して、家族とのかかわりに限定される家庭環境が続けば、人間関係が二者関係になることが多く、互いに様々な感情を投影し、憎しみのような攻撃性を増幅する関係になりやすいため、支援には第三者の介入が必要と指摘している。

本研究においても、対象者は家族以外の第三者と関わっており、そこでは〔登校規範〕による苦悩を体験していない。上述の先行研究では、第三者の介入の必要性は示されていたが、本研究ではその第三者と【楽しい体験】や【大切にされる体験】をすることが〈自己成長感を得る〉ために必要であることが明らかになった。

まとめと今後の課題

本研究では、不登校体験をもつ生徒の〈自己成長感を得る〉に至るプロセスを検討し、TEM を用いることで、時間軸を示しつつ、対象者の個別性と多様性を記述し、かつ対象者に影響を与えた社会的要因を含めて可視化することができた。本研究によって新たに明らかになったのは〈自己成長感を得る〉ために、不登校期間中に家族以外の支援者との間でポジティブな体験が必要であること、そして学校への再適応後に不登校体験に意味づけを行うに際し、ここでもポジティブな体験が必要であることである。この知見から、支援者は適応回復後においても継続的に支援を続ける必要があると言える。継続的な支援とは、その家族以外の支援者が直接ポジティブな体験を促したり、児童生徒の〈周囲との交流〉を間接的に〔支え〕たりすることを指す。このように、本研究によって、支援者が不登校児童生徒への支援の方法や時期を検討する際に、役に立つ視点を提案できたと考えられる。しかし、本研究で明らかにしたプロセスは理論的飽和に達していないと考えられる。本研究の対象者は不登校期間に苦悩を感じていたと考えられる生徒であったが、そうでない場合でも、自己成長感を得ることができる可能性はあると想定される。また、本研究では、TEM において推奨

される3回の調査面接ができなかった。今後は調査対象者の数を増やし多様性を高められるようなサンプリングを行い、3度の調査面接を行うことで、本モデルの検証と修正をしていくことが課題となる。

引用文献

- American Psychological Association. (2014). *The Road to Resilience*. American Psychological Association. Retrieved October 31, 2017, from <https://www.apa.org/helpcenter/road-resilience.aspx>
- Fredrickson, B. (2004). The broaden-and-build theory of positive emotions. *Philosophical Transactions-Royal Society of London Series b Biological Sciences*, 359, 1367-1378.
- 現代教育研究会 (2003). 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報告書——教育開発研究所
- 松坂 文憲 (2010). 不登校経験者が語る“不登校経験の意味” 岩手大学大学院人文社会研究科紀要, 19, 39-56.
- 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——文部科学省 Retrieved October 19, 2015 from http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1349956.htm
- 文部科学省 (2018). 平成29年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果について 文部科学省 Retrieved April 11, 2019 from http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/30/10/_icsFiles/afieldfile/2018/10/25/1410392_2.pdf
- 小澤 美代子 (2003). 上手な登校刺激の与え方 ほんの森出版
- 境 愛一郎・中西 さやか・中坪 史典 (2012). 子どもの経験を質的に描き出す試み——M-GTAとTEMの比較—— 広島大学大学院教育学研究科紀要, 61, 197-206.
- 斎藤 環 (2007). ひきこもりはなぜ「治る」のか 中央法規
- Schaefer, J., & Moos, R. (1992). Life crises and personal growth. In B. Carpenter (Ed.), *Personal coping: Theory, research, and application* (pp. 149-170). Praeger.
- 安田 裕子・サトウタツヤ (2012). TEMでわかる人生の径路 誠信書房
- 信野 良太 (2008). 自己成長感尺度作成の試み 北星学園大学大学院論集, 11, 125-136.
- 鈴木 康之 (2002). 不登校の理解と対応 一丸藤太郎・菅野信夫 (編) 学校教育相談 (pp. 61-75) ミネルヴァ書房
- 宅 香菜子 (2004). 高校生における「ストレス体験と自己成長感をつなぐ循環モデル」の構築 心理臨床学研究, 22, 181-186.
- 山中 康裕 (1978). 思春期の精神病理と治療 岩崎学術出版社