

# 中学生の登校回避感情に対する学級担任の推察と支援

小幡 緑・堀井 俊章

**Homeroom Teachers' Guess and Support for Junior High School Students  
Who Have Feelings of School Avoidance  
Midori OBATA and Toshiaki HORII**

## 問題と目的

### 中学生における不登校の実態

近年、中学生の不登校の問題が深刻化している。文部科学省（2018）は、不登校を年度間に連続又は断続して30日以上欠席し、「何らかの心理的、情緒的、身体的、あるいは社会的要因・背景により、児童生徒が登校しないあるいはしたくともできない状況にあること（ただし、病気や経済的理由によるものを除く。）」と定義している。同調査によれば、平成29年度の長期欠席者のうち、不登校を欠席理由とする中学生は10万8,999人にのぼり、割合に換算すると全生徒数の3.25%（31人に1人）にあたる。

一方、日本財団（2018）は、不登校傾向（学校に行っていない状態が一定期間ある（30日未満欠席）、学校の校門・保健室・校長室等には行くが教室には行かない、基本的には教室で過ごす但授業に参加する時間が少ない、基本的には教室で過ごす但皆とは違うことをしている、基本的には教室で過ごし皆と同じことをしているが心の中では学校に通いたくない・学校が辛い・嫌だと感じている、といった傾向）を持つ生徒の数が全中学生の10.2%（推計約33万人）に上ることを明らかにしている。このように、不登校の兆候をもつ中学生は、文部科学省の調査で明らかになっている以上に潜在している可能性がある。そのため、学校現場では不登校の兆候に教員が早期に気づき、支援を講じることが求められている（文部科学省, 2010）。しかし、筒井・仙波・大野・小林（1998）や寺田（2011）からは、教員が不登校の兆候を把握することの困難さに関して指摘がなされている。

### 登校回避感情

これまで不登校を引き起こす動機となる感情について様々な研究がなされてきた。それらの中で、1990年代初頭以降に見出された代表的な概念の一つに「登校回避感情」がある。登校回避感情は、森田（1991）によって「あらゆる生徒に見られる『学校に行くのが嫌だ』という基礎的な動機感情」と定義されている。森田（1991）は、登校回避感情を抱きつつも登校している生徒を「不登校のグレーゾーン」と呼び、彼らの存在を踏まえただけで、生徒の行動的側面だけに着目するのではなく、その背景にある感情的側面を捉える重要性を指摘している。

森田（1991）が登校回避感情を学校に対する「嫌悪感」と捉えたのに対して、渡辺・小石（2000）は登校回避感情を「嫌悪感」という限局化した感情で捉えず、広く「不登校でなくても、学校に行きたくないと思う気持ち」と捉えている。今日、そのような包括的な定義のもとで登校回避感情に関する様々な研究が展開され、一定の成果が得られている。そこで本研究においても、渡辺・小石（2000）の定義をもとに、登校回避感情を「欠席・遅刻・早退などの登校回避行動ならびに不登校の有無にかかわらず、生徒が『学校に行きたくない』と思う気持ち」と定式化し、扱うものとする。

### **学校教育における生徒の心情の推察**

今日の教員には、子どもたちや保護者に対して共感的に理解を深め、彼らの心的状態を想像する力が求められている（角田, 2014）。このように、相手の心情を感じ取ろうとする行為は、一般的には「推察」と呼ばれる。近年、臨床心理学の分野において、推察に類似する概念として「メンタライジング（mentalizing）」があり、注目されている。Allen, Fonagy & Bateman（2008 狩野・上地・林・大澤・鈴木訳 2014）は、メンタライジングを「志向的精神状態（たとえばニーズ、欲求、感情、信念、目標、目的、そして理由）の観点から人間の行動を捉え解釈することを可能にする想像的な精神活動」と定義している。また、増田・田爪（2018）は、他者理解のためのメンタライジングを「他者の言動の意味やその背景で起こっている事柄について多面的に想像し理解しようとする」と定義している。さらに上地（2015）によれば、メンタライジングは他者との関係を充実させ、他者との良好な関係を構築する一助になりうると指摘している。本研究では、増田・田爪（2018）の定義を推察の定義として採用する。

### **学校心理学と不登校生徒への支援**

学校心理学とは、「学校教育において一人ひとりの子どもが学習面、心理・社会面、進路面、健康面などにおける課題の取り組みの過程で出会う問題状況の解決を援助し、子どもの成長を促進する『心理教育的援助サービス』の理論と実践を支える学問体系」（石隈, 2016）である。学校心理学の知見は中学校における不登校生徒への支援に多く活用されている（例. 家近・石隈, 2003；石隈・家近・飯田, 2014；田上, 1999；田村・石隈, 2003）。

中でも、学級担任は支援の中心的立場を担う重要な役割である（石隈, 1999）。実際に、不登校あるいは不登校傾向の児童生徒への支援に学級担任の存在が必要不可欠であるとする知見が多く報告されている（例. 伊藤, 2009；岸田, 2010, 2012；久我, 2010；大石, 2005）。そこで本研究においても、教員の中でも特に学級担任という立場に着目する。

### **先行研究における課題**

実際の学校現場では、学級担任が生徒の登校回避感情やその発生理由を的確に捉えることができるとは限らない。事実、学校嫌悪感の高い生徒は、学校嫌悪感の低い生徒に比べて自己の内面を打ち明けられる友人や先生がいないこと（風間・石村・杉本, 2013）や、中学生は親や教員に対して人間関係などの深刻な悩みを開示することへの抵抗感が大きいこと（後藤・廣岡, 2005；山口・水野・石隈, 2004）が報告されている。

つまり、教員は生徒の発する言葉だけを頼りにするのではなく、多様な手がかりを通じて感情を察したり推しはかたりする必要があると考えられる。しかし、学級担任による登校回避感情の汲み取り方や支援のあり方については未だ明らかになっていない。

以上のことから、生徒の登校回避感情に対して学級担任がどのような視点から推察しようとするのか、またその推察を踏まえ、どのような支援を行おうとするのかについて学校心理学の視点から検討し、明らかにすることは、生徒の現状ならびに共感的理解に重点を置く近年の教育相談、不登校生徒への支援の観点から鑑みても、十分に意義があると考えられる。

そこで本研究は、学級担任が自身の学級の生徒の登校回避感情をどのように推察し、どのような支援を行おうとするかについて明らかにすることを目的とする。

## 方 法

### 調査協力者

首都圏の国公立中学校 3 校の中学校教員 8 名（男性 5 名・女性 3 名）とした。調査協力者の属性については Table 1 に示すとおりである。なお、所属先の管理職ならびに調査協力者には調査の趣旨を説明し同意を得ている。

Table 1 調査協力者の属性

調査協力者	性別	年齢	中学校勤務年数	学級担任経験年数
A	男性	30 代	12 年	10 年
B	男性	50 代	35 年	26 年
C	男性	30 代	10 年	9 年
D	女性	30 代	9 年	4 年
E	男性	30 代	11 年	10 年
F	女性	30 代	9 年	7 年
G	女性	50 代	12 年	12 年
H	男性	40 代	21 年	14 年

### 調査時期

2017 年 11 月 2 日から 6 日にかけて、調査を実施した。

### 手続き

調査における倫理事項を遵守しながら半構造化面接を行った。インタビューはハンディレコーダーを使って録音し、録音については調査協力者の同意を得たうえで実施した。実施時間は 1 名につきおよそ 30 分から 40 分程度であった。

### 調査内容

生徒の登校回避感情を推察し、支援を行った経験についての回答を求めた。半構造

化面接において、あらかじめ設定した質問の構成については Table 2 に示すとおりである。

Table 2 インタビューガイドの概略

インタビューの内容
1 生徒の「学校に行きたくない」気持ちを推察した経験の有無
2 上記の生徒と関わったときの当時の自身の立場
3 上記の生徒の「学校に行きたくない」気持ちを推察した場面やきっかけ
4 上記の生徒に対して行った支援
5 上記の生徒の不登校の有無

## 分析方法

ハンディレコーダーで録音した音声データから逐語録を作成した。その逐語録をもとに、大谷（2008, 2011）の SCAT（Steps for Coding and Theorization）を一部改変した福士・名郷（2011）、増永・大谷（2013）にならい、分析を行った。

## 結果と考察

8名の調査協力者全員が「生徒の登校回避感情を推察した経験がある」と回答し、語られた事例は不登校の生徒との関わりが 15 事例、不登校ではない生徒との関わりが 3 事例であった。また、語られた 18 事例はすべて調査協力者が学級担任の立場で自身の学級に在籍していた生徒と関わった経験であった。このことから、学級担任という立場が生徒の登校回避感情を推察しやすい立場にあることが示唆された。

## SCAT による語りの分析

調査協力者の語りは、大きく「生徒の登校回避感情を推察した場面やきっかけ」「登校回避感情が推察された生徒に対して行った支援策」「生徒の登校回避感情を推察し支援を行った際の省察」の 3 つの視点で構成されていた。SCAT により抽出されたテーマ・構成概念ならびにカテゴリーは Table 3 から Table 5 に示すとおりである。以下に、3 つの視点ごとに記述されたストーリーラインを示す。また、分析の結果得られたカテゴリー間の関連図（概念図）を Figure 1 に示す。なお、本文中では小カテゴリーを【 】, 中カテゴリーを [ ], 大カテゴリーを《 》で囲んで示す。

### 「生徒の登校回避感情を推察した場面やきっかけ」のストーリーライン

学級担任は、《生徒情報の獲得》《行動》《コミュニティの変化》《学校不適応》《パーソナリティ》《教員の直感》のいずれか、もしくは複数の視点を駆使して生徒の登校回避感情を推察している。

《生徒情報の獲得》では、【本人からの訴え】【第三者からの情報】【過去の状況】などを手がかりに推察を行う。このような客観的事実からだけでなく、【不登校】【登校回避行動】【問題行動】などの〔回避行動〕や【暴力行為】【被暴力行為】などの〔暴力行為〕といった《行動》に着目したり、【友人関係の変化】【友人とのトラブル】【友

人づくり】などの〔友人関係〕や【環境の変化】といった《コミュニティの変化》に着目したりして、生徒の登校回避感情を推察することもある。

また、これらの外面的な変容に加え、【学習に対する無気力感】【学校不適應感】【学校不適應感の表出】などの《学校不適應》を疑ったり、【生徒の特性】【生徒の価値観】などの《パーソナリティ》に着目したりして、内面的な変容を推しはかって登校回避感情を推察する場合や、【心情の推察】【トラウマ】など《教員の直感》を働かせて推察する場合がある。

### 「登校回避感情が推察された生徒に対して行った支援策」のストーリーライン

学級担任は、登校回避感情が推察された生徒に対して、【家庭訪問】【保護者との連携】【問題解決】【登校促し】【干渉】などを中心に行う〔積極的介入〕の姿勢で支援に臨むか、【観察】【登校抑制】【干渉しすぎない】などの〔注視的態度〕の姿勢で支援に臨むか、《スタンスの決定》をしたうえで支援策を組み立てる。例えば、《環境づくり》を重視する支援では、【担任と生徒との関わり】【教員同士の関わり】【生徒と専門機関との関わり】【教員と生徒との関わり】【教員と専門機関との関わり】などの〔チーム学校〕づくりを行ったり、【担任の受容的態度】で【個人の安心できる場】を提供し【学級所属感】を高めるなどの〔安心できる環境〕づくりを行ったりする。《関係強化》を重視する支援では、【生徒との信頼関係】【保護者との信頼関係】などの〔信頼関係〕の構築をめざし、【対話の習慣化】【学校とは無関係な会話】などの〔対話〕を中心に行う働きかけを行う。学習のニーズがあった際には、【教科学習】【進路学習】などの〔学習支援〕や【対人関係づくり】を図る《個別支援》を行う。また、生徒のペースを尊重して【スモールステップ】の支援を行う場合もある。

### 「生徒の登校回避感情を推察し支援を行った際の省察」のストーリーライン

学級担任は、生徒の登校回避感情を推察し支援を行った経験を振り返り、【ビジョン】を持って支援にあたりたいと思う一方で、【揺らぎ・迷い】や【困り感】などを持ち、拮抗する《学級担任としての思い》の中で対応にあたっていたと感じている。これらの思いは、【生徒への帰属】【自分への帰属】といった《登校回避感情の生起要因》や【子ども時代の経験】などに影響される。

また、【友人サポート】【保護者サポート】などの〔支援の強み〕となりうる要因の有無、逆に【友人の非サポート】【保護者の非サポート】【問題行動】【力量不足】【連携不足】などの〔支援の足枷〕となりうる要因の有無を《支援に与える影響》として振り返っている。

これらの経験が、自身の【経験値】を増やし、【チーム支援の重要性】に気づかせてくれたことや、時には【想定外の肯定的変化】が起こりうるといった《教員としての学び》を与えてくれたと実感している。

Table 3 生徒の登校回避感情を推察した場面やきっかけの概念化

大カテゴリー	中カテゴリー	小カテゴリー	代表的なテーマ・構成概念ならびにテキスト例
生徒情報の獲得		本人からの訴え	登校意義の喪失感の訴え 例：休む理由としては「学校に行く意味が感じられなくなった」みたいな感じでいうような。
		第三者からの情報	保護者や小学校からの心配の声 例：親御さんとか小学校の先生とかから「ちょっと無理しちゃうことがある子なんです」って聞いて気持ちを知ったことがありました。
		過去の状況	不登校歴の把握 例：（小学生の時の）休みがかなり多くて、年間3分の2くらいは休んでるような子でしたねー。
行動	回避行動	不登校	長期欠席の膠着状態 例：結論から言うと、初日に来て、その後は（学校に）来れなかった。
		登校回避行動	登校行動の波 例：そうですねー...1年生の途中から（学校に）来たり来なかったりがあったー。
	暴力行為	問題行動	見ず知らずの人との外泊行為 例：休んで、都心に泊りに行っちゃう…ネットで知り合った人と。
		暴力行為	家庭内での暴力的な振舞い 例：もう入学式の前から「入学式に出たくない」って言って、家で暴れていたんです。
		被暴力行為	不自然な外傷の発見 例：あの一…ちょっとあざができてる子がいて…「どうしたの？」っていう風に（聞いた）。
コミュニティの変化	友人関係	友人関係の変化	友人との疎遠化 例：（友人と）距離を置いた状況で…「仲直りー」って「また仲良くしよう」っていうまではいかなかったんで。
		友人とのトラブル	食い違いによる友人関係のもつれ 例：ちょっとやっぱり気の強いようなことを言う子なんですけど、変なことじゃなく、正しいことだったりを強く言ったりするんだけど、それでちょっと（友達と）うまくいかなくなってる。
		友人づくり	良好な友人関係維持の困難さ 例：合う友達とは一緒にいるけど、合わない友達とは一切関わらない。で、合う友達とも時々トラブルって…それが原因で少し休みが続いちゃったりなんてこともありました。
	環境の変化	小中移行期における中1ギャップ 例：「中学校で（やっていく）自信がない」っていうことで。	
学校不適応		学習に対する無気力感	学習に対するモチベーションの低さ 例：元々、勉強好きじゃなかった子だったんで、それも嫌になったっていうのもあったし、やっぱ目的がないっていうことだったんで。
		学校不適応感	学校に対する不満の蓄積 例：転校する前の学校では、かなり嫌な思いを学校側から（受けた）。何かこういい印象を持ってなくて、学校側に。
		学校不適応感の表出	学校不信感による投げやりな態度 例：転入してきたけど、最初から「私たちのこと、特に心配とかしてくれないと思うし」とか、「前の学校ではああった、こうだった」とか（言われた）。
パーソナリティ		生徒の特性	ソーシャルスキル課題 例：人間関係がうまく作れないっていうことを自覚している子で、最初から。
		生徒の価値観	嫌悪の対象からの回避傾向 例：嫌な日は来ない。嫌な授業のある日は来ない。嫌な先生のいる時は来ない。
教員の直感		心情の推察	気だるい表情や雰囲気からの心情の読み取り 例：一番最初はやっぱり学校いても元気がないし、面白くないとかつまらないとかって（見えて）。すごく明るい子なんですけど、それが目に見えてこうちょっとだらーんとして。
		トラウマ	先輩に対するトラウマ 例：「先輩と会うのが怖い」っていうことですよ。

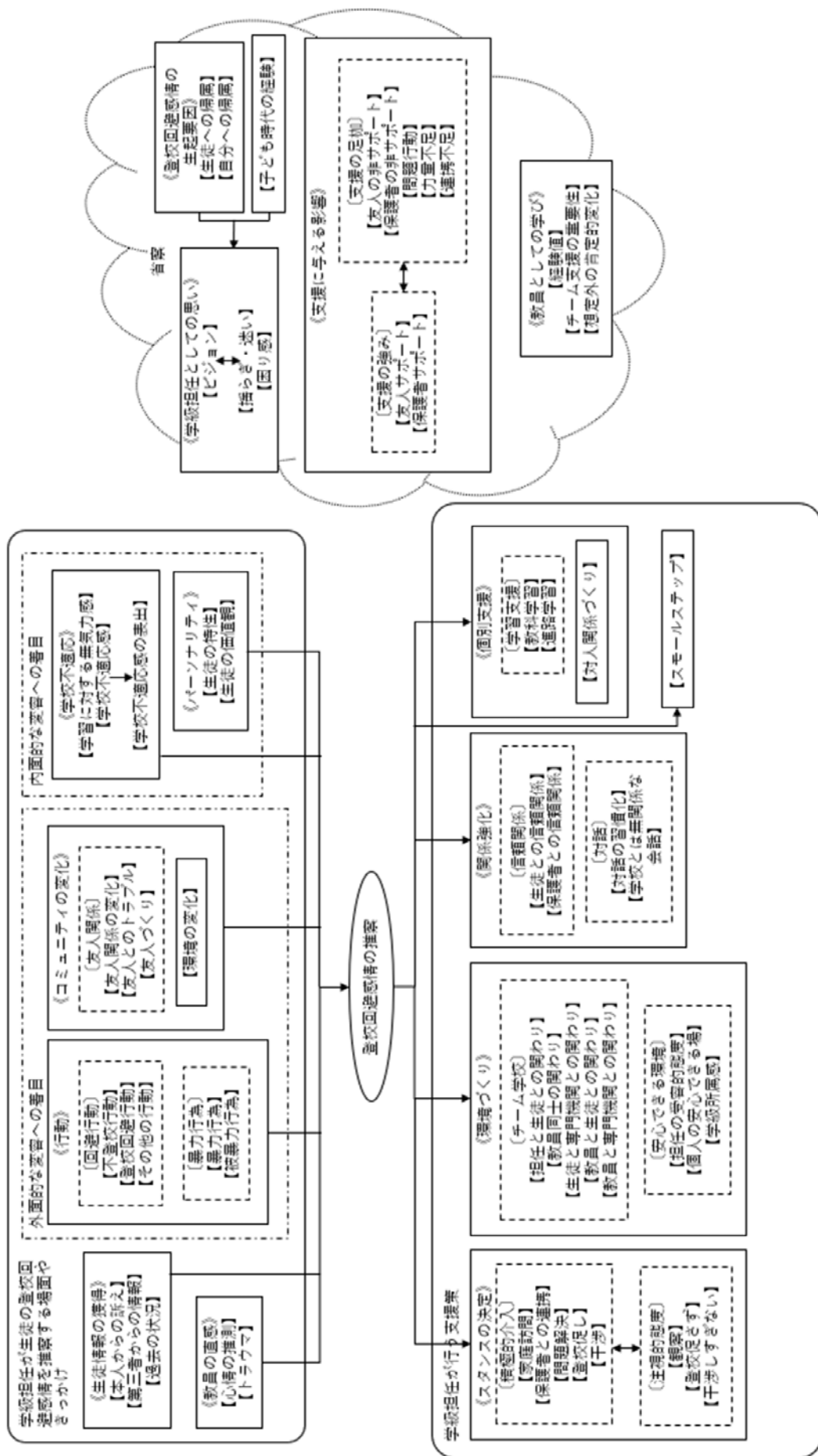


関係強化	生徒との信頼関係	継続的な関わりを通じた自己開示の促し 例：（家庭訪問に）行っていると向こうも心を開いてくれて、話してくれたり。
	信頼関係	相互理解に向けた保護者との信頼関係の構築 例：本人への働きかけも結果としては良かったのかもしれないし、先に親御さんとちゃんと関係を作っとくっていうか、その小学校の時に持っていた親御さんの不信感を払拭するとか、そういう部分もあっての、そういう提案が受け入れてもらえたんじゃないか。やっぱり「うちの子を見放すんですか？」みたいな話になりかねないような部分もあるので、難しいところだったんですけど、そこは何とかうまくお家の人が理解してくれました。
	対話	対話による意思の尊重 例：ちょっと（本人と）話して、家族とも話して、そうですね。ちょっとずつ「行きたい」「行きたくない」みたいなやり取りして。「最近どう？」とか聞くと「楽しい」とか、色々話をして。
	学校とは無関係な会話	学校とは無関係な話題 例：話が上手なわけじゃないんですよ。例えば、好きなゲームの話とかそういう話をして。
個別支援	教科学習	担当教科での個別の学習支援 例：教室には入れなくても、相談室とかで一緒に勉強したりとか、放課後来て数学だけちょこっと一緒にやるだとか。
	進路学習	進路指導中心の対話 例：あとは「これはやってごらんよー」「これは出しなよー」みたいな。願書をね、公立で出願はして、受験はしていたので、そういうやり取りとかはすごい一生懸命やってましたけど。
	対人関係づくり	小集団でのコミュニケーションの積み重ね 例：わりと部活も文化部で、個人でマイペースに作業するのが許されるし、厳しい指導が入ることもないのでね。そういった中では、何となく来ておしゃべりして帰るみたいなのが全然許されちゃう関係だったんで。そこでまた同学年の子とかのつながりも切れずに続けられた部分はありますね。
	スモールステップ	許容範囲の拡大をめざした目標設定 例：まず学校に来るっていうのは、何も朝の一番最初から最後までいる必要もないんだし、親御さんとの相談で部活も自分（が顧問）の部活に入ってもらったので、例えば「授業の時間に来れないのであれば、部活だけでも遊びに来るような感じでもいいんじゃないの？」って話をして。はじめは「そんなことできない」って感じだったんだけど、お家の人も「それでいいんじゃないの？」って働きかけをしてくれて。



Table 5 生徒の登校回避感情を推察し支援を行った際の省察の概念化

大カテゴリー	中カテゴリー	小カテゴリー	代表的なテーマ・構成概念ならびにテキスト例
学級担任としての思い		ビジョン	原因撲滅による解決志向 例：「それ（原因）さえ分かれば何とかするから」と（生徒に伝えていた）。
		揺らぎ・迷い	「プライバシー保護」と「周囲の理解」との板挟みによる葛藤 例：こっちは大人だから分かる、事情が分かって何とかしてあげたいって思うけど、周りの子にとっては関係ない話じゃないですか。その子の家庭（について）なんかもちろん言えないわけだし。「あの子何でそんなことでいちいち怒ったり殴ってくる？」とか陰でグチグチ（言われていた）。それこそ、本当に何とかしたいと思った。
		困り感	生徒の主張に対する疑問 例：（学校に行く意味がないと）言うは言うんですけど、それが本当に思ってることなのかなあ？って（思っ）。それが本当の理由なのかなあ？って疑ってしまう部分もあって。
	支援の強み	友人サポート	周囲の成長による他者受容の促進 例：それで何となく2年3年って子どもたちも周りの子も大人になってきて、「あいつあんなの（掲示物）作ってくれたんだー」とか男子とかもパッと切り替えていいこと認めてくれたりする子も出てくるので、それはいいんですけどね。
支援に与える影響		保護者サポート	学校教育への期待感 例：でもわりと話をする中で、保護者の方はまだ（学校に対して）期待もしてくれてたみたいで、そこの関係が先にできてきた感じですかね。
		友人の非サポート	学級集団の社会性の欠如 例：その子だけじゃなくて、周りの子もそういう（辛くあたる、自分勝手な）面があって、うまくいかない部分もあることはあるんですけど。
	支援の足枷	保護者の非サポート	学校刺激を敬遠する保護者 例：やっぱり親御さんも何度も電話来たりすると「何だ？」「うざい」みたいな感じになったりとかしたんですけど。
		問題行動	加害者の側面 例：でもその子、結構きつくて他の子にも何かそういうひどいことを、女の子とかに対しても（ひどいことを）言っちゃう子で...うん。
登校回避感情の生起要因		力量不足	知識・経験不足による視野の狭さ 例：私の働きかけがまずかったのと、やっぱりその連携の仕方を私自身が分かってなかった。
		連携不足	チーム支援意識の欠如 例：いろんな切り札を試して、ちゃんと連携して試していけば、どっかで引っかかったかもしれないし。
	生徒への帰属	生徒への帰属	生徒の発達課題への原因帰属 例：お勉強とかすぐできる子なんですけど、ちょっともしかしたら発達のな問題？とか、そういうのもあったのかもしれないんですけど。
		自分への帰属	自身の集団指導者としての抑圧的態度への帰属 例：まだ関係ができるほどではなかったんですけど、担任ですからもちろん全体に指導する場面とかあるし、そういうところで威圧感を感じたりとか、そういうなものなのかなあっていうふうには考えてました。
教員としての学び		経験値	尊敬するベテラン教員の実践からの学び 例：這い上がりましたねー。素晴らしかったですねー。あれは勉強になりました。私には全くできるレベルじゃない。
		チーム支援の重要性	学校以外の社会的・長期的資源の活用 例：やっぱり家族の機能が大事だったり、地域の機能が大事だったりとか、その子に継続してずっと関わっていく人たちの力ってのは大事なんだなーと（思った）。
		想定外の肯定的変化	生徒の努力の成果 例：分かんないもんですね。本人の努力というか…（自分が）特別なこととかも全然したつもりじゃなかったんで。
		子ども時代の経験	担任としてのあり方の根拠となる子ども時代の経験 例：自分が中1の時にやっぱり不登校の子が（自分のクラスに）いて。担任の先生が一生懸命やってたのをよく覚えてて。で、結構皆に働きかけてね。皆で呼びに行くとか（学校に）来たら「一緒に行こうよ」とか。「おいでよ」って言うたりとか。で、私がちょうど「その子呼びに行っ」って（担任に）言われて行ったりとか。



※ 《 》 大カテゴリ, ( ) 中カテゴリ, [ ] 小カテゴリを指す

Figure 1. 学級担任による生徒の登校回避感情の推察ならびに支援の構造

## 中学校の学級担任による生徒の登校回避感情の推察の仕方

SCAT による語りの分析から、学級担任が生徒の登校回避感情を推察する場面やきっかけは、《生徒情報の獲得》《行動》《コミュニティの変化》《学校不適應》《パーソナリティ》《教員の直感》という 6つのカテゴリから構成され、そのいずれか、もしくは複数の視点を駆使して生徒の登校回避感情を推察していることが明らかとなった。その際、《生徒情報の獲得》という学級担任が受動的に獲得した情報に基づいて行われる推察、《行動》や《コミュニティの変化》といった生徒の外面的な変容に着目して行われる推察、《学校不適應》や《パーソナリティ》といった内面的な変容に着目して行われる推察のプロセスがそれぞれ見出された。そのため、Figure 1 では《行動》ならびに《コミュニティの変化》を点線で囲い、外面的な変容への着目という枠組みで表現した。また、《学校不適應》ならびに《パーソナリティ》を点線で囲い、内面的な変容への着目という枠組みで表現した。

これらの視点は、文部科学省（2010）の述べる、児童生徒の不適應問題を早期に発見するための視点と類似していると考えられる。また、Allen et al.（2008 狩野他訳 2014）が指摘する、外面に焦点を合わせるメンタライジングと内面に焦点を合わせるメンタライジングが登校回避感情の推察に対して適用される可能性が考えられる。《行動》や《コミュニティの変化》からの推察が生徒の外面的な変容に着目しているのに対し、《学校不適應》や《パーソナリティ》からの推察は生徒の内面的な変容に着目している点については、久我（2010）の示す、教員の省察的思考が行動レベルから内面レベルへと深化していく過程にも類似していることが考えられる。学級担任は、省察的思考を働かせながら登校回避感情の推察を複数の領域へ広げ、かつ内面へと深めていくことで、登校回避感情という漠然とした思いの理解を拡張・深化させようとしている可能性が本研究から示唆された。

一方、《教員の直感》という直感的な推察もなされる場合があることも示された。これは、Allen et al.（2008 狩野他訳 2014）が指摘する自動的・黙示的なメンタライジングの可能性が考えられる。その際に直感だけにとられるのではなく、上地（2015）が述べているように、客観的事実や外面的な変容を踏まえ、それらを根拠にしながらより正確な推察を図ろうとしていることが考えられる。

## 登校回避感情が推察された生徒に対して学級担任が行う支援策

SCAT による語りの分析から、登校回避感情が推察された生徒に対して学級担任が行う支援策は、《スタンスの決定》《環境づくり》《関係強化》《個別支援》【スモールステップ】という 5つのカテゴリから構成され、そのいずれか、もしくは複数の視点から手立てが講じられていることが明らかとなった。

《スタンスの決定》には、学級担任が積極的な関わりから支援を進めようとする〔積極的介入〕と、様子を見守ることで支援を進めようとする〔注視的態度〕という対極の関係にあるカテゴリが見出された。そのため、Figure 1 では〔積極的介入〕と〔注視的態度〕を双方向の矢印でつないで表現している。

伊藤（2009）は、カウンセリングマインドの導入により教員にもカウンセラー的役

割が求められるようになってきたことで、従来の積極的・指示的な関わりに加え、受容的・呼応的な関わりも求められていることを述べている。本研究で得られた《スタンスの決定》には、その両面の役割姿勢が表れていることが考えられる。

《環境づくり》には、登校回避感情が推察された生徒に対して適切な援助資源を見出し、その関わりを通して支援を行う〔チーム学校〕と、生徒が安心して過ごせるような居場所を生み出す〔安心できる環境〕という2つのカテゴリーが見出された。

〔チーム学校〕は、家近・石隈（2003）が述べる「コーディネート」というシステムの構築と類似していると考えられる。彼らは、学校内外の援助資源を調整しながらチームを形成し、個別の援助チームおよびシステムレベルで、援助活動を調整する意義を見出しており、登校回避感情の推察場面においてもそのような手立てが積極的に講じられていることが本研究から示唆された。

一方、〔安心できる環境〕は、田上（1999）の述べる「子どもと環境の折り合い」という概念に基づく手立てであることが考えられる。彼は、子どもを「個人としての子ども」と見ると同時に、「環境（社会）の中にいる子ども」として見ることの意義を指摘しており、①子どもが自分にとって意味ある行動ができているか、②楽しい時間を過ごしているか、③人間関係を持っているか、の3つの観点において、不登校の子どもと環境の適合をめざしていく必要性を述べている。学級担任は登校回避感情が推察された生徒が安心できる環境づくりを行うことで、学校内における居場所づくりをめざしている可能性が本研究から示唆された。

《関係強化》には、生徒や保護者との信頼関係の構築を図る〔信頼関係〕と、生徒との対話を積極的に図る〔対話〕という2つのカテゴリーが見出された。

風間他（2013）、後藤・廣岡（2005）が指摘しているように、教員への自己開示に抵抗感を持つ生徒に対しては、関係構築が最重要課題となる。生徒や保護者との〔対話〕を通して〔信頼関係〕の構築をめざすことで、教員に対する開示抵抗感の緩和に努めている可能性が本研究から示唆された。

《個別支援》には、生徒の学習課題の達成をめざす〔学習支援〕と対人スキルなどを身につけられるプログラムを行う【対人関係づくり】という2つのカテゴリーが見出された。

石隈（1999）が述べているように、学校生活の大半は授業が占めており、その授業が「楽しくない」「分からない」といった気持ちが学校生活そのものの魅力を失わせる。〔学習支援〕を行うことで、学級担任が生徒に達成感を味わわせ、自信を取り戻そうと努めている可能性が本研究から示唆された。

学校心理学において、【対人関係づくり】の技法として心理教育プログラムがある（石隈他，2014）。心理教育プログラムは、生徒たちに心理的なスキル（傾聴スキル、自己主張スキル、攻撃性対処スキルなどの対人関係スキル）を教授することに焦点を当てた教育フレームからの広い意味でのカウンセリング・アプローチであり、具体的な技法にソーシャルスキル・トレーニングや構成的グループエンカウンターなどがある。これらのトレーニングによって、学校生活や集団生活の適応感が向上することが明らかとなっている（石隈他，2014）。このような心理教育プログラムを学級担任が実施することで、推察された生徒を含む学級集団全体に対して、登校回避感情や学校不

適応感を緩和させようと努めている可能性が本研究から示唆された。

《環境づくり》が石隈（1999）の述べるすべての生徒を対象とした一次的援助サービスの延長であると捉えるならば，《関係強化》や《個別支援》に見られる支援は、学校生活に苦戦し始めていたり、既に大きな援助ニーズを抱えていたりする生徒、あるいはその保護者を対象とした二次的・三次的援助サービスの一端を担っていると考えられる。

また、【スモールステップ】が表すように、小さな段階を踏みながら、徐々に目標を達成していこうとする手立てを含むカテゴリが見出された。この視点も石隈（1999）の述べる二次的・三次的援助サービスの一端として捉えることができると考えられる。

### 生徒の登校回避感情を推察し支援を行った際の省察

SCAT による語りの分析から、生徒の登校回避感情を推察し支援を行う経験において得られる省察は、《学級担任としての思い》《登校回避感情の生起要因》《支援に与える影響》《教員としての学び》【子ども時代の経験】という5つのカテゴリから構成されることが明らかとなった。

《学級担任としての思い》には、自身の持つ願いや方向性に準じて支援策を打ち出そうとする【ビジョン】、支援策の是非について悩み、葛藤する【揺らぎ・迷い】、支援の過程で困難を感じる【困り感】という対極の関係にあるカテゴリが見出された。そのため、Figure 1では【ビジョン】と【揺らぎ・迷い】【困り感】を双方向の矢印でつないで表現している。

《登校回避感情の生起要因》には、登校回避感情の生起を生徒に帰属する【生徒への帰属】と、登校回避感情の生起を自身に帰属する【自分への帰属】という2つのカテゴリが見出された。文部科学省（2018）では、不登校の原因を教員が生徒自身や家庭に帰属しやすい傾向があることが示されているが、本研究では同様の結果が得られたと同時に、登校回避感情の生起要因を学級担任自らに帰属することもある可能性が示唆された。

また、《登校回避感情の生起要因》や【子ども時代の経験】を踏まえて、《学級担任としての思い》を抱いていたことから、《登校回避感情の生起要因》ならびに【子ども時代の経験】が《学級担任としての思い》に影響を与える可能性が本研究から示唆された。そのため、Figure 1では《登校回避感情の生起要因》ならびに【子ども時代の経験】から《学級担任としての思い》に向け、矢印をつないで表現している。

《支援に与える影響》には、友人や保護者によるサポートに助けられたと実感した〔支援の強み〕と、友人や保護者からのサポートが得られず、自身の力量や連携意識が足りなかったと実感した〔支援の足枷〕という対極のカテゴリが見出された。そのため、Figure 1では〔支援の強み〕と〔支援の足枷〕を双方向の矢印でつないで表現している。

岸田（2012）が述べているように、不登校生徒への支援において人間関係の調整が行われる割合は高く、支援の基本と位置づけられている。そのため、周囲の人の理解やサポートが得られるかどうかはその後の省察の視点の一つとなりうる可能性が本研究から示唆された。

《教員としての学び》には、実践経験として蓄積されたと実感している【経験値】とチーム支援の重要性を認識しているという【チーム支援の重要性】、時に想定されない肯定的変化が起こりうるという【想定外の肯定的変化】という3つのカテゴリーが見出された。これらの思いは、久我（2010）の示す省察的思考によって、登校回避感情の推察ならびに支援の場面において表れている可能性が考えられる。

## 主な結果と今後の課題

SCAT による語りの分析から、中学校の学級担任が生徒の登校回避感情を推察した経験が大きく「生徒の登校回避感情を推察した場面やきっかけ」「登校回避感情が推察された生徒に対して行った支援策」「生徒の登校回避感情を推察し支援を行った際の省察」の3つの視点から構成されていることが明らかとなった。

生徒の登校回避感情を推察する場面では、学級担任が受動的に得られた客観的事実だけを頼りにするのではなく、学級担任が日々接している生徒の外面的な変容や内面的な変容に着目することでその心情を推しはかろうとしていることが示された。また、登校回避感情が推察された生徒に対して行う支援策では、生徒を環境や社会の中で捉える視点と個人として捉える視点の両者から、手立てを講じていることが示された。さらに、登校回避感情の推察から支援に至る一連の実践を、当時の学級担任としての思いや登校回避感情の生起要因、支援に与えた影響、経験から得られた学びといった視点から省察していることが本研究で示された。

本研究では、登校回避感情が推察された生徒全体を回想の対象とし、登校回避感情が推察された場面に制限をしなかったため、生徒が不登校になってから登校回避感情を推察した事例が存在した。寺田（2010）は、生徒が不登校になる前の潜伏期に、周囲の人がその兆候に気づきにくいことを指摘しており、学級担任が登校回避感情の推察を図る前に不登校になる生徒が一定数存在すると推測される。一方で、生徒が不登校になる前に登校回避感情を推察することができた事例も存在した。大石（2005）は、生徒が不登校になる以前の初発段階での対応の重要性を指摘し、この段階における生徒の心の揺れを学級担任が捉える意義を述べている。すなわち、生徒が不登校になる前に登校回避感情の推察を図ることができれば、大石（2005）の述べる初発段階での支援を行い、不登校の未然防止の可能性を高められると考えられる。

また、本研究では不登校の有無によって事例を区分せずに分析を行ったため、不登校群の生徒と登校群の生徒における登校回避感情の推察ならびに支援の差異について検討することはできなかった。

以上の課題を踏まえ、今後は不登校になる前に生徒の登校回避感情が推察できた事例ならびに推察できなかった事例の双方を調査し、生徒の登校回避感情に対する推察に影響をもたらす諸要因について、より詳細に検討する必要があると考えられる。また、生徒の不登校の有無による推察と支援の差異についても検討する必要があると考えられる。

## 引用文献

- Allen, J. G., Fonagy, P., & Bateman, A. W. (2008). *Mentalizing in clinical practice*. American Psychiatric Publishing Inc. 狩野 力八郎(監修)上地 雄一郎・林 創・大澤 多美子・鈴木 康之(訳)(2014). *メンタライジングの理論と臨床——精神分析・愛着理論・発達精神病理学の統合——* 北大路書房
- 福士 元春・名郷 直樹(2011). 指導医は医師臨床研修制度と帰属意識のない研修医を受け入れられていない——指導医講習会における指導医のニーズ調査から—— *医学教育*, 42(2), 65-73.
- 後藤 安代・廣岡 秀一(2005). 中学生が抱く「相談することに対する抵抗感」についての実態調査的研究 三重大学教育学部附属教育実践総合センター紀要, 25, 77-84.
- 家近 早苗・石隈 利紀(2003). 中学校における援助サービスのコーディネーション委員会に関する研究——A 中学校の実践を通して—— *教育心理学研究*, 51, 230-238.
- 石隈 利紀(1999). *学校心理学——教師・スクールカウンセラー・保護者のチームによる心理教育的援助サービス——* 誠信書房
- 石隈 利紀・家近 早苗・飯田 順子(2014). *学校教育と心理教育的援助サービスの創造* 学文社
- 石隈 利紀(2014). *学校心理学とは何か 学校心理学の意義* 日本学校心理学会(編) *学校心理学ハンドブック第2版——「チーム」学校の充実をめざして——* (pp. 2-3) 教育出版
- 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
- 角田 豊(2014). *学校教育とコフートの自己心理学——生徒指導, キャリア教育・進路指導, 教育相談, 特別支援教育において児童生徒との関わりと理解を深めるために——* 京都教育大学紀要, 125, 15-29.
- 上地 雄一郎(2015). *メンタライジング・アプローチ入門——愛着理論を生かす心理療法——* 北大路書房
- 風間 和・石村 郁夫・杉本 好行(2013). 学校嫌悪感の高い中学生における自己開示および対人ストレスコーピングの特徴 *東京成徳大学臨床心理学研究*, 13, 17-27.
- 岸田 幸弘(2010). 教師が行う不登校児童生徒への支援——小中学校教師へのインタビューから—— *昭和女子大学 学苑・初等教育学科紀要*, 836, 50-62.
- 岸田 幸弘(2012). 不登校児童生徒への支援に関する教師の意識調査 *昭和女子大学 学苑・人間社会学部紀要*, 856, 28-36.
- 久我 直人(2010). 学級経営における教師の『省察的思考』の抽出に関する研究——臨界事象法(Critical Incident Method)を用いて—— *鳴門教育大学研究紀要*, 25, 141-157.
- 増田 優子・田爪 宏二(2018). 教師志望学生のメンタライゼーションと共感性との関係 *大阪大学教育学年報*, 23, 29-41.
- 増永 悦子・大谷 尚(2013). がん患者遺族ボランティアによる語りの分析——緩和ケア病棟でボランティアをする意味の解明—— *Palliative Care Research*, 8(2), 351-360.
- 文部科学省(2010). *生徒指導提要* 教育図書
- 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 Retrieved from [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/30/10/1410392.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/30/10/1410392.htm) (2019年9月30日)

- 森田 洋司(1991). 「不登校現象」の社会学 学文社
- 日本財団(2018). 不登校傾向にある子どもの実態調査 Retrieved from [https:// www.nippon-foundation.or.jp/app/uploads/2019/01/new\\_inf\\_201811212\\_01.pdf](https://www.nippon-foundation.or.jp/app/uploads/2019/01/new_inf_201811212_01.pdf)(2019年9月30日)
- 大石 英史 (2005). 不登校の今日的傾向と「初発対応」の重要性 山口大学教育学部研究論叢 芸術・体育・教育・心理, 55, 227-238.
- 大谷 尚 (2008). 4ステップコーディングによる質的データ分析手法 SCAT の提案——着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き—— 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 (教育科学), 54(2), 27-44.
- 大谷 尚 (2011). SCAT: Steps for Coding and Theorization ——明示的手続きで着手しやすく小規模データに適用可能な質的データ分析手法—— 感性工学, 10(3), 155-160.
- 田上 不二夫 (1999). 実践・スクールカウンセリング——学級担任ができる不登校児童・生徒への援助—— 金子書房
- 田村 節子・石隈 利紀 (2003). 教師・保護者・スクールカウンセラーによるコア援助チームの形成と展開——援助者としての保護者に焦点をあてて—— 教育心理学研究, 51, 328-338.
- 寺田 道夫 (2011). 不登校児への早期対処VIII 東海学院大学紀要, 4, 185-202.
- 筒井 千恵・仙波 圭子・大野 由美子・小林 正幸 (1998). 不登校事例に対する教師の前兆行動の把握と対応に関する研究 カウンセリング研究, 31, 117-125.
- 渡辺 葉一・小石 寛文 (2000). 中学生の登校回避感情とその規定要因——ソーシャルサポートとの関連を中心にして—— 神戸大学発達科学部研究紀要, 8(1), 1-12.
- 山口 豊一・水野 治久・石隈 利紀 (2004). 中学生の悩みの経験・深刻度と被援助志向性の関連——学校心理学の視点を生かした実践のために—— カウンセリング研究, 37, 241-249.