

# 不登校児童と関わった経験のある 小学校教師の成長や変化

梅津 彩・堀井 俊章

Growth and Change of Elementary School Teachers with Experiences of  
Involvement to Non-attending Children

Saya UMETSU and Toshiaki HORII

## 問 題

不登校に関わる用語は、怠学、学校恐怖症、学校ぎらい、登校拒否、不登校と変遷してきた。現在、文部科学省の問題行動等調査において、不登校は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。）」（文部科学省, 2018）と定義されている。「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, 2018）によれば、2017年度の小・中学生における不登校児童生徒数は144,031人（前年度133,683人）であり、不登校児童生徒数は5年連続で増加し、過去最多となった。さらに、ここ数年、「不登校児童への支援に関する最終報告」（文部科学省, 2016）が公表されたり、「教育機会確保法（義務教育の段階における普通教育に相当する教育の機会の確保等に関する法律）」（文部科学省, 2017）が施行されるなど、不登校に関する社会の捉え方が変化してきている。

田丸・戸田（1993）は、「教師という職業は、その仕事を通じてさまざまな子どもと出会い、子どもから学ぶといった直接的に人間的な発達の機会に恵まれたものである。そのため、職業生活を通じての成長過程を見出しやすい」と指摘している。また、子どもの発達に欠かせないのは、彼らと身近に関わっている教師自身の成長であると示唆されている（梶田・成田・吉田・岩井・藤沢, 1989）。つまり、児童の発達・成長を促進するために、教師も常に「成長（肯定的な変化）」が求められている。

しかし、教師は、日々の実践の中で、自らの成長を意識して考えることは少ない（大城・島袋, 2009）。何か問題が生じた場合、それが解決でき、以前と比較してうまく処理できた時に成長を感じる（大城・島袋, 2009）。また、高橋（2013）は、成長とは過程を経て実現される性質があると述べている。そのため、本研究では、成長を「自分なりに問題を乗り越えて、教師としての在り方について考えたり、気づいたり、感じたりし、肯定的な変化が生じる過程」と定義する。現在、児童生徒の不登校、いじめ、非行、学級崩壊等の問題が学校現場で深刻化している中で、不登校児童に対して、学校側の責任が問われることが多くなり、教師に寄せられる期待が大きくなっている（網谷, 2003；草海, 2014）。そのため、不登校児童と関わる教師を成長の面から捉えることは、教師という仕事の特徴を捉えなおすことにつながり、学校現場の問題解決の後押しとなると考えられる。

なお従来、網谷（2001）は不登校の児童生徒と関わる教師の苦悩と成長について、公立小・中学校の教師6名を対象に半構造化面接を行い検討した。この研究では、小学校と中学校を混在して扱っていた。学級担任制の小学校と、教科担任制の中学校とでは教師の成長や変化の質が異なる可能性がある。また、小学生という児童期と中学

生という思春期では発達段階が異なる。その差異も教師の成長や変化に影響を与えうる。したがって不登校の児童と関わった経験のある小学校教師を対象とした調査を行うことによって、網谷（2001）の知見との共通点だけでなく、新たな知見が得られる可能性がある。また、貝川（2011）は、小学校教師の被援助志向性とバーンアウトに関する探索的研究を行い、田村・石隈（2006）の中学校教師に行った研究とは異なった結果が得られた。この理由として、貝川（2011）は、小学校と中学校の職場環境の違いが影響していることを示唆した。この点からも、教師の成長や変化を扱うにあたり、対象を小学校教師のみに絞ることに意義があると考えられる。下田・武内（2015）は、小学校教師のバーンアウトの実態等を把握するため、小学校教師2名に面接を行ったが、対象者の人数が少なく、年代や役職が近かったことから、結果に偏りが出た可能性を指摘している。そのためサンプルサイズを拡大し、教職の経験年数が偏らないように留意することが求められる。

## 目的

本調査では、不登校児童と関わった経験のある小学校教師を対象としたインタビューを通して、不登校児童と関わることによる教師の成長や変化を明らかにすることを目的とする。

## 方法

### 調査協力者および調査時期

首都圏の国公立小学校の教師6名（男性4名、女性2名）を対象に、2018年7月27日から8月24日に調査を実施した。協力者の平均年齢は、40.67歳（ $SD=7.48$ ）、協力者の平均教員経験年数は、17.67年（ $SD=7.20$ ）であった。

### 調査方法

首都圏A大学の空き教室または公立B小学校の空き教室で、半構造化面接を行った。インタビューはICレコーダーを使って録音した。録音については、調査協力者の同意を得てから実施した。実施時間は、最短13分05秒から最長33分25秒（平均22分03秒）であった。不登校児童と関わった経験についてインタビューガイドを作成した。調査に用いたインタビューガイドをTable 1に示す。面接では不登校児童と関わる中で、考えたり、感じたり、気づいたりしたことを語ってもらった。

Table 1

#### 半構造化面接におけるインタビューガイド

Q1.	その児童との関わりや出会いを通して、あなたは何か考えたり、感じたり、気づいたことはありますか
	はい →具体的には
	いいえ→何か理由はありますか
Q2.	不登校へのイメージはその児童との関わりの中で何か変化しましたか
	はい →不登校に対するイメージの変化について教えてください
	いいえ→不登校に対してどのようなイメージを持っていますか

### 調査手続きおよび分析方法

まず、本調査の内容およびインタビューの使用目的についての説明を行い、調査同意書とフェイスシート（教師の性別・年齢・教職経験年数）への記入を求めた。さら

に、これまでに関わった経験のある不登校児童の人数を聞き、複数人いた場合は、最も印象に残っている児童から順に思い浮かべて回答するよう説明し、録音を開始した。インタビュー中は、調査協力者の回答に応じて、あらかじめ用意しておいた質問項目以外にも適宜質問をし、臨機応変に対応した。質問が全て終了し、会話が終わったところで、2人目以降の児童がいる場合、インタビューを継続して実施した。インタビュー終了後、感謝の意を伝えて、調査を終了した。分析は谷津（2015）の質的記述的研究法に基づき行った。本研究では、不登校児童と関わる前の不登校のイメージ、不登校児童と関わって教師が気づいたこと・感じたこと・考えたこと、不登校のイメージ、不登校児童に行った教師の支援の3つの視点でカテゴリー化し、カテゴリー間の関連性について分析した。

## 結果

不登校児童と関わった経験のある小学校教師の成長や変化を検討するために、半構造化面接を実施し、教師6名（男性4名、女性2名）に回答を求めた。それぞれの回答内容から、12名の不登校児童（男子10名、女子2名）の事例を得た。本研究では、6名全員（以下、事例AからFとする）を有効回答者とし、分析を行った。

洗い出し段階のコード化を行った結果、事例Aから65個のコード、事例Bから40個のコード、事例Cから37個のコード、事例Dから86個のコード、事例Eから40個のコード、事例Fから52個のコードが抽出された。

また、まとめ上げ段階のコード化を行った結果、2個のコアカテゴリーと13個のカテゴリーと53個のサブカテゴリーが生成された。不登校児童と関わる前の不登校のイメージにおけるサブカテゴリーをTable 2、不登校児童と関わって教師が考えたこと・感じたこと・気づいたことにおけるカテゴリー、サブカテゴリーをTable 3、不登校児童に行った教師の支援におけるコアカテゴリー、カテゴリー、サブカテゴリーをTable 4に示す。なお、各表には、抽出されたコードを要約した「コードの要約」を示した。

Table 2

不登校児童と関わる前の不登校に関するイメージを示すサブカテゴリー

サブカテゴリー	コードの要約
教師の不登校に対する責任意識	不登校は起こしちゃいけないし、自分の責任 不登校は自分のクラスにはいない、自分とは無関係
不登校児童の担任は大変	不登校児童がクラスにいたら大変 不登校児童がクラスにいたら不安
不登校には明確な原因がある	不登校には、はっきりとした原因 不登校の原因は明確 居場所がないなど何かしらの原因 不登校のイメージは、友人関係の問題やいじめ、学力不振が原因 不登校は家庭環境や学習面が厳しい 友人関係の問題やいじめが不登校に繋がる

Table 3

教師の不登校児童に関わって考えたこと・感じたこと・気づいたことを示すカテゴリー・サブカテゴリー		
カテゴリー	サブカテゴリー	コードの要約
チームとしての学校の重要性	専門家の存在の大きさ	スクールカウンセラーの「あなたのせいではない」という言葉による救い スクールカウンセラーによる教員のカウンセリング スクールカウンセラーの存在の大きさ スクールカウンセラーに救われた場面 指導教室の先生から様々な道を学ぶ 外部機関の重要性
	みんなで考える大切さ	一人で抱え込まず、たくさんの人を巻き込む大切さ 担任一人に任せないことが大事 みんなで考えることが大事 一人ではなくみんなで考えることを強く意識 小規模校ならではのみんなで一人を見ていこうという雰囲気 周囲の先生に相談できる環境への感謝
	担任としての姿勢	他の先生に頼りきるのではなく、まずは自分の考えを持つことが大事 自分の考えを伝えてから、他者の考えを聞く姿勢
教師の当時の気持ち	教師の精神的苦痛のなさ	楽しいな、先生になったなど実感 クラスでさまざまな事件が多発し、毎日の忙しさへの充実感 ウキウキしながらの家庭訪問 児童が一番辛いと思っていたので、教師は辛くなかった
	教師の自責の念や迷い	自分のせいで不登校になったという辛さ 厳しい指導により児童が不登校になったのではないかという思い 不登校になるような原因が見当たらず、自責の念 なんでだろう、何かしちゃったかなという思い 自分のせいで不登校になってしまったという思い なんでだろう、なんでうまくいかないんだろうという自分自身の葛藤 どうしたらいいんだろうという思い 学級や自分自身を変えていこうという焦り
児童に対する気持ち	担任の本音	児童を学校に来れるようにしてあげたいという教員の願い 学校には来た方がいい 担任としての児童への登校欲求 学校に来れることの凄さを認める 担任としては学校に来て欲しいと願う
	児童に対する恐怖心	夜中のアニメやインターネットにハマる児童への怖さ 児童への深入りに怖さ おもちゃを自作し、教師を試したことで児童に恐怖心を抱く 人生に深入りすることへの恐怖心 担任だけど怖さ実感
	将来への期待	大人になって社会に出れることを期待 外に出るきっかけがつかめることを願う
保護者の存在	保護者から児童への声かけ	保護者からの児童への声かけの影響 保護者からの声かけが欲しかった 保護者からの声かけのなさ
	保護者との協力関係	家庭訪問や密な連絡による信頼関係の構築 直接会うことを心がけることで、保護者の協力が得やすい 保護者の言葉による救い 不登校児童の学校復帰への保護者協力の大きさ 保護者の教員への信頼と協力が大切 協力的な保護者による救い 保護者との繋がり 保護者との繋がることのメリット 早期対応は保護者への良い材料 家族の大切さ

カテゴリー	サブカテゴリー	コードの要約
反省を生かした実践	経験を生かした児童との関わり	1人目の反省を意識した関わり 1人目と同じ失敗をしないように意識 時間的な余裕により一人一人と日記でやり取り
	授業の改善や工夫	分かりやすい授業のための板書計画 板書計画を意識し、授業に変化 早く問題を解き終えた児童への工夫や用意 勉強が苦手な児童への配慮 一つ一つの授業に力を入れるよう意識 児童が授業を受けて楽しい、もっと知りたいと思えるような工夫が必要
	教師の学級全体への指示	全体への指導の仕方に変化 怒る時や叱る時のルールの明確化 指導の出し方が下手だと教室にも悪循環が起こる 指示の出し方も不登校の一因だと考え、指示の出し方を変える契機 クラスへの指示は1個ずつ出す ルールを明確にした叱り方 友人関係構築に教師が積極的関与しないよう意識 教師が指導する際の言葉遣いに注意 やむをえない指導の際も言い方に気をつけるよう意識
	児童の観察と会話	児童なりのサインを否定せずに、まず何かあったのか考えるように変化 児童の表情や仕草、文字などの児童の様子を細かく観察するよう変化 児童の話をよく聞き、細かいサインを見逃さないことが大事 子どもの話をよく聞く 一人一人と話したり、表情をよく観察することを意識
	児童のペースに合わせた支援	児童のペースに合わせることを意識 不登校児童のペースに合わせた支援をすることが教師の役目 児童の意思確認 児童の学校嫌悪感の理解
教師の価値観の広がり	児童への多様性の理解	児童の多様な個性を肯定 様々な児童がいていいという思い いろいろな児童の感じ方や生き方がある 児童によって教師指導に受け取り方の違いがある
	不登校は誰にでも起こりうる	不登校はどここの教室でも起こりうる 不登校はクラスに普通にいる 不登校は誰にでも起こりうる 不登校はいてもおかしくない
	教師の見方の広がり	様々な先生と関わることによるいろいろな見方ができる 経験による価値観の広がり
	児童の登校以外の選択肢	長い人生、学校に行かなくてもいいかなという考え 外との繋がりを持つ大切さ 学校に来ることが、児童にとっては良いことではなかった 学校に来ることが全てではないという考えを持つ 全ての児童の生き方に、学校が当てはまるわけではない 学校に来ることが当たり前という考え方は違う
学校における居場所	安心できる場の必要性	全員にとって居心地のいい教室が必要 居場所がないと児童は学校に足が向かない 不登校児童にとって過ごしやすい環境 児童の行き過ぎた言葉にはさりげなく注意 環境を整えることによる児童への影響力 学級の雰囲気児童みんなで作る
	友人の存在	学校での友人関係の大切さ 良好な友人関係による学校への登校意識

カテゴリー	サブカテゴリー	コードの要約
支援に対する視点	早期対応の大切さ	早期対応が不登校解決の鍵 戻込みや状況判断後回しによる不登校の重症化 対応の後回しは、保護者非協力化につながる
	学校と児童の繋がりを維持	学校との繋がりを維持 どんなに拒否をされても繋がりを維持できるよう工夫
	教師の支援の逆効果	家庭訪問が逆効果 他の児童との繋がりや、学習面の個別フォローが逆効果 家庭訪問をすれば学校に来るようになるのではない 家庭訪問をすればいいというわけではない
	今できることをする	必要以上に自分を責めず、やるべき事をやる 不登校児童に対してやれる事をする
	解決への長期的な視点	時間が解決してくれる可能性 気長に対処する心構えを獲得 解決には、長い目で見ていく必要性 不登校は、児童の長い人生における一過程 不登校は長い人生の一部
	不登校の原因や背景	不登校は複数の原因
不登校の背景		児童や担任、保護者がそれぞれに葛藤しながらも不登校状態継続 家庭の金銭的な厳しさが与える児童への影響 不登校の背景には家庭環境が大きい クラスの雰囲気も不登校の一因 対教師との関係不和による不登校もあることに気づく 家庭訪問時に円滑なコミュニケーションがとれたとしても学校に足が向かない児童もいる
不登校の原因は不明		不登校の原因が分からない 不登校の本当の原因は分からない 家庭訪問で良好なコミュニケーションがとれたので、なぜ来ないのか不思議
教師としての限界や妥協		不登校児童の内的要因に関しては、担任や学校が手出しするには限界がある ネグレクトや社会の影の部分を感じる (不登校のイメージ) 社会の闇 2人目の不登校児童の際は、若干しょうがないなという達観 内的要因は、解決するには仕方がない側面があるという諦め 解決できない場合もある意味で仕方がない 「不登校はすごく大変そう」から「あ、そーなのね」に変化
教師の自己内省	教師の自己内省	自分自身の思いばかりを伝えていて、子どもの気持ちを汲み取っていない なかったと反省 子どもの話を聞くことが必要 もっと児童の話を聞くべきだったという自己反省 児童同士の交流の機会を作ればよかったと反省 クラス内での児童同士の繋がりに対する反省 不登校の予兆に気づけなかった自己の力不足 授業面での不手際も不登校の一因 冷静に対応すべきだったという反省
	変化や気づきなし	(何か考えたりとか感じたり気付いたりしたこと) 特になし 不登校のイメージ変化はなし イメージの変化なし 特にイメージや考えに変化なし

Table 4

教師の不登校児童に行った支援を示すコアカテゴリー・カテゴリー・サブカテゴリー				
コアカテゴリー	カテゴリー	サブカテゴリー	コードの要約	
多方面からの視点	外部機関	外部機関との連携不足	外部機関と連携する体制が整っておらず、学校内で対応 外部連携やケース会議の進展のなさに心配 児童相談所に繋がらなかった	
		外部機関との連携	早い段階での学校カウンセラーの関わり 児童の行動に驚き支援室に連絡 適応指導教室の先生による学習支援 学校カウンセラーの専門的な分析による解決	
	学校内連携	会議や研修	会議や研究会議の実施 ネグレクトにより、教育委員会とケース会議 職員会議の実施	
		児童と周りの教師の関わり	学年内で対応 不登校児童への様々な先生の関わり 前担任や養護教諭、管理職との連携 学年の先生や前担任への相談 管理職に相談	
		事前の情報収集	不登校児童の前の学校からの情報共有 事前情報による教師の不登校児童に対する心構えと冷静な対応	
		放課後の児童学校訪問	放課後に児童が学校訪問 放課後の学校訪問時に児童と会話	
	家庭との関わり	児童との関わり	個別の学習支援	放課後、児童の家庭での学習支援 個別に指導内容を伝えるなどの工夫
			児童の支援拒否	外部の人間の訪問拒否 児童の個別学習の拒否 適応指導教室への意図的な通室拒否
			保護者	保護者最優先の対応
		保護者	保護者との面談	保護者との面談 保護者の学校訪問による直接会話
電話対応			電話対応 保護者への電話による直接会話	
保護者との連携不足			保護者との連携不足 保護者と学校のトラブル 両親の共働きによる保護者との連携不足 児童や保護者との連携不足	
保護者の支援拒否			保護者の外部連携拒否 保護者の家庭訪問拒否	
家庭訪問			放課後に再度家庭訪問 家庭訪問するが児童との会話弾まず 1～2週間に1回程度の家庭訪問 週1回の家庭訪問 家庭訪問では時々会える 児童に出会えない家庭訪問 家庭訪問の実施 土曜日の放課後にクラスでの遊びに誘うために家庭訪問 毎朝、不登校児童の迎え	
担任一人に対応			転勤した学校での先生との人間関係未構築により非協力的な環境 チーム学校という言葉はなく、基本担任1人に対応 協力体制が整っておらず、クラス内の問題は担任まる抱え	
他の問題による支援不足			不登校児童に時間ばかりかけられない学校の状況 不登校児童よりも大変な子たちが多かった 毎朝、学級内トラブル 不登校児童よりもクラス内トラブル 学級の荒れにより毎日の授業に手一杯の環境	
不登校児童の学級内での扱い	不登校児童が変に思われぬように必死 健康観察時に全員点呼し、不登校児童の存在をクラスに感じさせる 周囲の児童の質問を担任がごまかす クラスの児童の不登校に対する意識改革 不登校児童のためにクラス行事を多く行う			
他の児童を介した支援	手紙や連絡帳を不登校児童に届ける児童の存在 近所の児童と不登校児童の繋がり クラスの児童から不登校児童の様子を聞く 近所の友人の連絡届け			

事例 A, B, D, E の 4 名の教師が、不登校児童と関わる前のイメージについて、「大変そう」など、担任として不登校児童に関わることへの不安を抱いていた。また、教師としての責任の重さを感じている一方で、不登校は自分とは関係なく自分の学級に不登校児童はいないと考えている教師もいた。これらの教師はいずれも不登校児童のイメージにネガティブな感情を抱いていた。事例 C を除いた 5 名の教師が、不登校児童との関わりを通して、不登校の捉え方が変化したり、不登校児童と関わる時の気持ちや対応が変化したり、他の児童と関わる時や学級経営に変化があったと語った。さらに、他の問題による不登校児童への支援不足や、教師という立場での不登校児対応への限界を実感していた。

このような教師の変化や気づきをまとめると、以下のようなストーリーラインが生成された。本研究では、《 》はコアカテゴリー、【 】はカテゴリー、〈 〉はサブカテゴリー、“ ”はコードの要約として表記する。

### ストーリーライン

不登校児童と関わる前の小学校教師には、不登校に対して“不登校は自分のクラスにはいない、自分とは無関係”または“不登校は起こしちゃいけないし、自分の責任”という、相反する〈教師の不登校に対する責任意識〉が見られた。また、〈不登校児童の担任は大変〉〈不登校には明確な原因がある〉と考えていた。

不登校児童と関わった【教師の当時の気持ち】には、“自分のせいで不登校になったという辛さ”や、“なんでだろう、なんでうまくいかないんだろうという自分自身の葛藤”といった〈教師の自責の念や迷い〉を抱く一方で、“楽しいな、先生になったなと実感”したといった〈教師の精神的苦痛のなさ〉が見られた。〈教師の自責の念や迷い〉は、“もっと児童の話聞くべきだったという自己反省”、“冷静に対応すべきだったという反省”など〈教師の自己内省〉を促した。その後、教師は、〈経験を生かした児童との関わり〉や〈授業の改善や工夫〉、〈教師の学級全体への指示〉〈児童の観察と会話〉〈児童のペースに合わせた支援〉など、【反省を生かした実践】を行っていた。

また、不登校児童と関わる前、小学校教師の多くは、〈不登校には明確な原因がある〉と捉えていた。しかし、不登校児童と関わる中で、“対教師との関係不和による不登校もあることに気づく”といった新たな〈不登校の背景〉に気づいたり、〈不登校は複数の原因〉があり複雑に絡み合っていることから〈不登校の原因は不明〉だと気づいたりした。このような【不登校の原因や背景】は様々で、〈不登校には明確な原因がある〉といったイメージが変化し、〈教師の自責の念や迷い〉の緩和につながった。

また、小学校教師は、不登校児童と関わったことで、〈不登校は誰にでも起こりうる〉ものだと気づいた。そして、“いろいろな児童の感じ方や生き方がある”といった〈児童への多様性の理解〉や、“学校に来ることが当たり前という考え方は違う”といった〈児童の登校以外の選択肢〉を見出し、〈教師の見方の広がり〉を見せた。このような、【教師の価値観の広がり】には、《多方面からの視点》である【外部機関】の存在や【学校内連携】が関わっていた。【学校内連携】では、〈会議や研修〉〈児童と周りの教師の関わり〉〈事前の情報収集〉といった手立てが見られた。〈外部機関との連携〉や【学校内連携】を図った教師は、〈専門家の存在の大きさ〉や〈みんなで考える大切さ〉を実感し、〈チームとしての学校の重要性〉を示した。そして、チーム学校（中央教育審議会、2015）の一員として関わる際の〈担任としての姿勢〉は、“他の先生に頼りきるのではなく、まずは自分の考えを持つことが大事”であった。一方で、学校の協力体



制が整っていない場合や〈外部機関との連携不足〉が起こった場合、不登校児童を〈担任一人で対応〉した。〈担任一人で対応〉することは、不登校児童以外にも、校務や学級経営に追われる教師にとって〈他の問題による支援不足〉を引き起こし、不登校児童と関わったことによる〈変化や気づきなし〉につながった。〈外部機関との連携不足〉の背景には、〈保護者の支援拒否〉や〈児童の支援拒否〉があった。

不登校児童に対して、教師は様々な支援を行なっていたが、教師の価値観が広がったことで、【支援に対する視点】も広がりを見せ、〈早期対応の大切さ〉〈今できることをする〉〈解決への長期的な視点〉といった段階的な視点を持つ一方で、〈教師の支援の逆効果〉における気づきも見られた。これらの視点は、【児童に対する気持ち】に関わり、〈解決への長期的な視点〉を持って児童に向き合ったことで〈将来への期待〉をしたり、関わりを通して〈児童に対する恐怖心〉を抱いたりした。また、“学校に来ることが当たり前という考え方は違う”といった〈児童の登校以外の選択肢〉を受け入れる姿勢がある一方で、“担任としては学校に来て欲しいと願う”といった〈担任の本音〉も見られた。

小学校教師の多くは、不登校児童と関わる中で《家庭との関わり》が与える児童への影響力を実感していた。なかでも、【保護者の存在】は重要であった。教師は、保護者との繋がりを維持するため、〈電話対応〉や〈保護者との面談〉による支援を行なった。その際、〈保護者との協力関係〉を築くためには、早期対応が大切だと実感していた。また、〈保護者最優先の対応〉や、共働き等による〈保護者との連携不足〉、〈保護者から児童への声かけ〉の有無は、児童の登校意識に影響することに気づいた。また、多くの学校で〈家庭訪問〉や、不登校児童の近所に住む児童が連絡帳を届けるといった〈他の児童を介した支援〉を行い、〈学校と児童の繋がりを維持〉していた。【児童との関わり】では、〈放課後の児童学校訪問〉や〈個別の学習支援〉により繋がりを維持していた。一方で、〈保護者の支援拒否〉や〈児童の支援拒否〉により、“家庭訪問をすればいいというわけではない”といった〈教師の支援の逆効果〉も見られた。

さらに、小学校教師は、【学校における居場所】があると児童は学校に足が向くと考えた。そのためには、〈安心できる場の必要性〉や〈友人の存在〉が重要と考え、〈不登校児童の学級内での扱い〉を変えるため、“健康観察時に全員点呼し、不登校児童の存在をクラスに感じさせる”ことや、“クラスの児童の不登校に対する意識改革”といった取り組みを行なった。

不登校児童と関わる前、小学校教師の多くは、〈不登校児童の担任は大変〉と考えていたが、経験を積むことで、“「不登校はすごく大変そう」から「あ、そうなのね」に変化”した教師もいた。また、〈不登校は誰にでも起こりうる〉ことや〈解決への長期的な視点〉から、“不登校児童の内的要因に関しては、担任や学校が手出しするには限界がある”、“解決できない場合もある意味で仕方がない”ことに気づいた。これらは、〈教師としての限界や妥協〉として示された。

以上のようなストーリーラインを、図としてまとめたものを Figure 1 に示す。

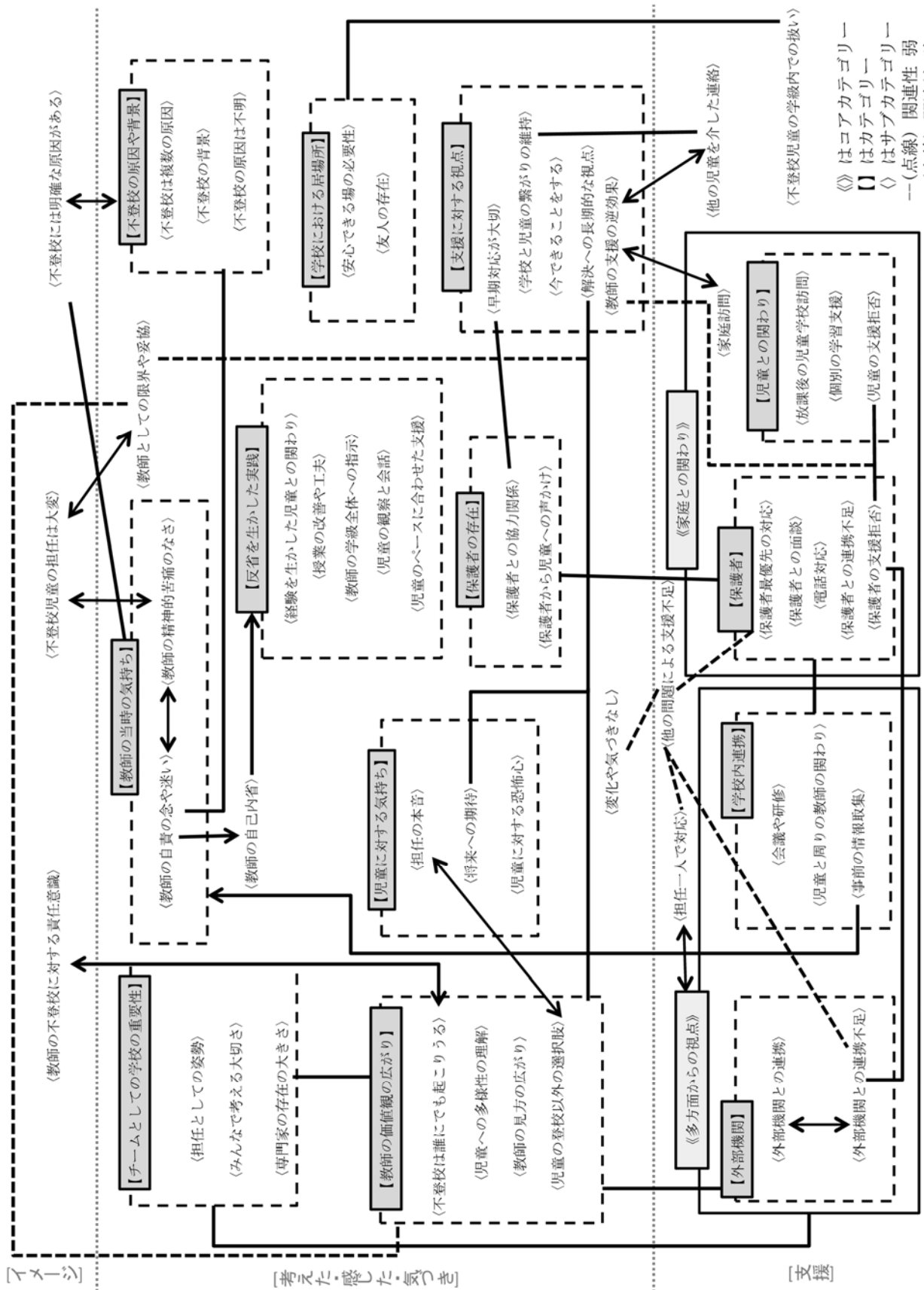


Figure 1. 不登校児童と関わった小学校教員の経過

## 考察

### 不登校児童と関わる教師の苦悩について

教師の苦悩は、不登校児童との関わりそのものに対してではなく、自分の不登校児童に対する対応が「登校」という解決に結びつかないことに対するものだと示唆された。これは、不登校の児童生徒と関わる教師について、「精神的苦悩が感じられるのは、自分の対応が功を奏さないことに対してであった」とする網谷（2001）の知見と符合する。一方、精神的苦痛を感じなかった教師もいた。初任時に不登校児童と関わった教師は、仕事の多忙さの一部として不登校を捉え、自分が教師になったことへの実感を抱いたのだと推察される。さらに、不登校を長い人生の一過程と捉えており、不登校の解決を「登校」だと捉えていなかったことから苦悩を感じなかったのだと推察された。さらに、自分が担任をしている時に不登校になった児童の方が、引き継ぎや転入による不登校児童と関わるよりも、教師が苦悩を感じやすいことが示唆された。

### 教師の自己内省と変化について

本研究では、6名の教師のうち5名が不登校児童との関わりを省みて、自身の変化について肯定的に捉えていた。その変化は、授業の改善や工夫、指示の出し方、児童の観察や会話、児童の多様性の理解、経験や反省を生かした関わりなど、不登校児童に対してのみでなく、他の児童と関わる際や学級経営に生かされていた。笠井・本田（2015）によれば、「教師を辞めたいと思うほどの教職上の困難さ」は「自分らしさの喪失」、職場の同僚に支えられながらの「揺れ動く内省」、生徒との関わりを通して「教師としての自身の醸成」、「自分らしい教師像」の再構築のプロセスを経て新たな教職人生を送ることが示されている（家近，2017）。また、八木（1996）は、教師の「自己内省性」は一般に自分を高めていく積極要因の側面があると指摘している。本研究においても、教師の自己内省は、反省を生かした実践に関連しており、成長の契機になることが示唆された。

### 教師の不登校支援について

6名の教師全員が当時不登校児童に行った支援として、学校との繋がりを維持するために家庭訪問や電話対応を行っていた。不登校児童と関わる中で、支援に対して、早期対応、今できることをする、解決への長期的な視点という大きく3つの視点が得られるようになった。教師の早期対応は、保護者や児童にとって、学校側が気にかけてくれているという安心感を生み、保護者からの声かけや協力は、児童の登校意欲に繋がるだけでなく、教師の苦悩を和らげることが示唆された。また、長期的な視点は、担任としての限界や妥協と関連していた。これは、教師が不登校の解決を登校として捉えなくなったことや、外部機関の存在に気づくといった教師の肯定的な変化だと考えられる。

### チーム学校の与える影響について

学校の教師だけで抱えられないこともあり、外部機関の重要性を感じたと教師が述べていた。外部機関や周囲の教師との連携は、教師にとって心強く、新たな視点に気づいたり、価値観の広がりにつながったりすることが示された。下田・武内（2015）によると、職場や自分に対して理解があり、業務や児童・保護者への対応等、具体的な相談ができる同僚との関係や協力体制がある環境は、教師の職場での孤立防止につながることを示されている。そして、家近（2017）は、「一人一人の教師が成長し、その能力を高めることは教職員によるチーム全体の支援を高めることにつながる」と述べた。本研究においてもこれらの指摘を支持する結果となり、チームでの対応は成長の契機になると示唆された。

## 学校教育の抱える問題への気づきについて

チーム学校（中央教育審議会，2015）が上手く機能せず，担任一人で対応した事例から見えたのは，学校の抱える問題であった。他にも取り組むべき業務が多くあったため不登校児童に時間をかけていられないといった学校内の雰囲気や，外部との協力体制が整っていなかったこと，異動により職員室内で人間関係が出来上がっていなかったことが挙げられた。一人での対応や支援不足は，不登校児童に向き合ったり，理解を深める機会が少なくなったりしたため，成長や変化の契機が得られなかったのだと考えられる。また，不登校児童との関わりは，学校の抱える問題を意識し，改善しようという変化のきっかけとなると考えられる。

## 今後の不登校に関する課題について

近年，「不登校児童への支援に関する最終報告」（文部科学省，2016）が打ち出され，「教育機会確保法」（文部科学省，2017）が施行され，不登校を取り巻く環境は変わってきている。こうした社会の変化により，教師が不登校を「危機」として捉えにくくなり，教師の成長の契機になり得なくなることが懸念される。教師は，不登校児童が，社会とのつながりを持てるよう，多様な選択肢を児童に提示することが重要だと考えられる。また，外部機関の役割を明確にし，管理職を中心としたチーム体制の見直しが必要だと示唆された。

## 総合考察

不登校児童と関わる全ての教師が，関わりを通して成長や変化をすることは限らないことが示された。教師の成長を妨げる要因として，担任一人で対応することや，校務や学級などの他の業務による支援不足，保護者や児童からの支援の拒否が挙げられた。このことから，不登校児童に関わる教師の成長や変化は，個々の教師の資質の問題だけではなく，教師を取り巻く環境など様々な要因が関係していることが示唆された。

また，不登校児童との関わりを通して学校における課題が見出されたことなどから，教師の成長や変化の過程を捉えていくことは，不登校児童に対する対応への変化だけでなく，学校全体の課題の解決や成長へと関わっていくのではないかと推察された。さらに，教師の苦悩や自己内省は，不登校に対する自分の問題意識を捉え直し，教師の成長の契機となる可能性が示唆された。また，外部機関や学校内で連携して児童の対応にあたることは，教師の価値観の広がりや，教師の精神面の安定につながり，新しい視点で児童を捉え直すという変化が生じていた。こうした教師の自己内省や価値観の広がりや，不登校児童に対してだけでなく，学級全体の児童への対応にも変化が生じることが明らかになった。そのため，本研究で定義された成長，すなわち「自分なりに問題を乗り越えて，教師としての在り方について考えたり，気づいたり，感じたりし，肯定的な変化が生じる過程」には，教師の自己内省による葛藤や苦悩，周囲からの支援が大きく影響していることが示された。

## 今後の課題

### 不登校児童に限定する難しさ

一番印象に残っている不登校児童として語られる内容は，教師経験初期のものが多く，インタビューの際に，不登校児童以外の，他の児童が成長に影響したと捉えられる語りも見られた。多忙な日々を過ごし，多様な児童と接する教師にとって，不登校児童のみに限定して回顧することには限界があったと考えられる。そのため今後は，不登校児童だけでなく，広く児童全体からの学びや成長を捉えて検討する必要もあると考えられる。

## 不登校児童の不登校になった時期と教師の関係

本研究では、自分が担任をしている時に不登校になった児童についての事例が少なく、自分が担任をする前から不登校だった引き継ぎの児童や、転校生についての事例が多かった。岩永・吉川（2000）は不登校対応自己効力の検討を行い、担任をしている児童が不登校になった場合、責任を感じる事が多く、その事態を危機として捉えるため、担任として積極的に対応しようとする。しかし、引き継いだ不登校児童が、不登校を続ける場合、不登校の発生に責任を持っていないため危機として捉えにくいと指摘している。このことから、自分が担任をしている時に不登校になった児童、引き継いだ不登校児童、転校してきた不登校児童など、不登校になった時期と教師の関係を考慮することで、教師の成長や変化の過程をより詳しく検討できると考えられる。

## 学校における課題について

不登校児童と関わる経験から、学校現場における課題や、不登校児童にとって安心できる居場所の必要性、保護者や外部機関との連携といった、学校のあり方が見えてきた。不登校児童にとって安心できる場所は、すべての児童にとって過ごしやすい環境になりうると考えられる。そのため、本研究から見えた学校のあり方を、教師、不登校児童、保護者、外部機関など、それぞれの視点から検討することで、今後の学校教育に生かせるのではないかと考えられる。

## 文部科学省の動向が与える影響について

本研究では、「チーム学校」（中央教育審議会、2015）の提唱以前の実例や、「教育機会確保法」（文部科学省、2017）の施行以前の実例が多く語られた。特に「教育機会確保法」が施行されたことで、社会の不登校に対する見方や考え方が変化していくと考えられる。さらに、民間や外部のスクールなども増え、学びの場の拡大が見られる。こうした社会状況によって、教師の不登校に対する考え方も変化していくことが予想される。そのため、社会の不登校に対する考え方と現場の捉え方に注目し、検討していく必要がある。

## 引用文献

- 網谷 綾香(2001). 不登校児と関わる教師の苦悩と成長の様相 カウンセリング研究, 34, 160-166.
- 網谷 綾香 (2003). 不登校児童生徒の担任教師におけるバーンアウト傾向の背景要因の検討 広島大学大学院教育学研究科紀要. 第三部, 教育人間科学関連領域, 51, 389-398.
- 中央教育審議会 (2015). チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について (答案) [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2016/02/05/1365657\\_00.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/02/05/1365657_00.pdf) (2019年9月30日)
- 家近 早苗 (2017). わが国の教育心理学の研究動向と展望 学校心理学の展望と課題——チーム学校への貢献の可能性—— 教育心理学年報, 56, 122-136.
- 岩永 啓子・吉川 真理 (2000). 教師のための不登校対応自己効力尺度作成の試み 教育実践学研究, 6, 59-68.
- 貝川 直子 (2011). 小学校教師の被援助志向性とバーンアウトに関する探索的研究 パーソナリティ研究, 20, 41-44.
- 梶田 正巳・成田 幸夫・吉田 章宏・岩井 勇児・藤沢 伸介 (1989). 教師の成長を考える 教育心理学年報, 28, 46-50.
- 笠井 純・本田 真大 (2015). 教職上の困難経験に生じる教師の成長・発達のプロセス 日本学校心理士会年報, 7, 111-120.

- 草海 由香里 (2014). 公立小・中学校教師の休職・退職意識に影響を及ぼす諸要因の検討 パーソナリティ研究, 23, 67-79.
- 文部科学省 (2016). 不登校児童生徒への支援に関する最終報告——一人一人の多様な課題に対応した切れ目のない組織的な支援の推進—— Retrieved from [http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2016/08/01/1374856\\_2.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/08/01/1374856_2.pdf) (2019年9月30日)
- 文部科学省 (2017). 義務教育の段階における普通教育に相当する教育の機会の確保等に関する法律 (平成 28 年法律第 105 号) Retrieved from [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/seitoshidou/1380960.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1380960.htm) (2019年9月30日)
- 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)
- 大城 房美・島袋 恒男 (2009). 高校教師の成長に関する心理学的研究 琉球大学教育学部紀要, 75, 183-193.
- 下田 桃子・武内 珠美 (2015). 小学校教師のバーンアウトの実態・経過と支援・予防に関する研究——2 人の中年期女性教師の疲弊についての語りから—— 大分大学教育福祉科学部附属教育実践総合センター紀要, 33, 65-80.
- 高橋 悟 (2013). 教師の成長の諸側面の検討 学校教育学研究論集, 27, 1-10.
- 田丸 敏高・戸田 有一 (1993). 教師の成長過程に関する試論的研究 鳥取大学教育学部研究報告教育科学, 35, 291-307.
- 田村 修一・石隈 利紀 (2006). 中学校教師の被援助志向性に関する研究——状態・特性被援助志向性尺度および信頼性と妥当性の検討—— 教育心理学研究, 54, 75-89.
- 八木 英二 (1996). 今日の教師の多忙化 教育, 47, 74-85.
- 谷津 裕子 (2015). Start Up 質的看護研究 第2版 学研メディカル秀潤社