

# 不登校経験者受け入れ高校における教員による 生徒への支援

——フィールドワークに基づくトランスビューモデルの生成——

神 崎 真 実・サトウタツヤ

(立命館大学大学院文学研究科・立命館大学文学部)

本研究では、不登校経験者を積極的に受け入れる単位制高校をフィールドとして、教師による生徒への支援モデルを生成することを目的とした。2012年7月から2013年10月まで実施した参与観察と教員とのインタビューから、教師が採用する具体的な支援方法と支援に際して起こる問題を分析した。担任による生徒への直接的支援としては、(1)生徒が自分を肯定するための支援、(2)生徒同士で排除しあわないようにするための支援、(3)学級集団の一員として活動するための支援、(4)卒業後をふまえた支援があり、それらが生徒の見立て、支援関係、指導形態の3軸で緊張関係を呈することを見出した。直接的支援を支えている間接的支援として【個別の信頼関係を形成・維持する】、【常に完璧な対応はできないので無理をしない】、【B高校がもつ多様な資源】があった。担任による生徒への直接的な支援が行き詰った場合も、他の支援者によって(1)生徒の味方役が確保されるため教員は嫌われたとしても指導を継続することができ、(2)教員が生徒を多角的に理解することも補助されるため、教師と生徒の関係性は維持されていた。最後に、B高校での実践を踏まえて高校における不登校支援について考察した。

キーワード：不登校経験者、支援、単位制高校、フィールドワーク、トランスビュー  
立命館人間科学研究, No.30, 15-32, 2014.

## I. 問題と目的

### 1. 後期中等教育における不登校経験者への支援

不登校とは、継続して学校に行く気持ちにならない状態で、多くは小学校時代から始まり、教育的、社会的、環境的問題に起因する症候群(『APA心理学大辞典』)である。不登校が注目され始めて30年以上が経過した現在、適応指導教室やスクールカウンセラーの配置など学校内外で様々な不登校支援が蓄積されている。しかし、これらの支援策は義務教育期を対象としたものであり、高校における支援策の検討は小中

学校に比べて非常に遅れている。森田(2003)によれば、中学校までに不登校を経験した者で、高校を卒業できた者は58%しかいない。また、思春期に不登校を経験した者はそうでない者に比べ自尊心が低く(増田・塚本2007)、ストレスが強くソーシャルサポート感が弱い(斎藤他2005)。そのため、高校教員たちは不登校経験者に対して心理面と進路面の双方から支援を行わなければならない状況にある。ところが、高校における指導は個々の担任教員が悩みながら行っているのが実態である(伊藤他2013)。したがって、現場に還元できる形で不登校経験者への支援に関する知見を生成していく必要がある。

## 2. 先行研究の概観

では先行研究において、高校という場で不登校経験者に対してどのような支援が有用とされているのだろうか。不登校をした者の心理状態に着目した研究からは、①学校における他者との情動的な関係を築くことで不登校経験者が学校と繋がっている感覚 (School Bonding) を得ること (Catalano et al. 2004)、②情緒的なコンピテンスとストレス耐性の育成、自己肯定感や自尊感情を高めるためにポジティブ感情を伴う経験をさせること (糠野 2008) が重要であると言われている。特に①に関しては、対人関係の繋がりが構築されている生徒は不登校になりにくく (山下・清原 2004)、不登校生徒へのサポートを高めるような生徒集団へのアプローチが必要である (大対 2011)。一方で、不登校経験者を多く受け入れる高校を対象とした研究からは、学校の組織的特徴と、教師と生徒の関係性についての知見が構築されている。不登校経験者や中途退学者を多く受け入れる高校は、肯定的な風土の小規模な学校であり、柔軟なカリキュラム運営と明確な規則の提示がなされ、他機関や両親との連携が強いという特徴を有する (Kearney 2008; National Dropout Prevention Center 2013)。教師と生徒の関係性については、親密かつ個別的であることが多くの研究から示され (例えば伊藤 2009; 川俣 2009)、教師と生徒の親密な関係性が、生徒の登校継続と社会的自立を達成するためのストラテジーとして機能しているという (伊藤 2011)。また不登校経験者と関わる際に、教員がカウンセラー役割、友人役割、教師役割を担っていく必要があるとも言われている (杉田 2009)。

## 3. 先行研究の問題点と本研究の方向性

先行研究では不登校経験者への有用な支援方法が明らかにされてきているが、現場の教員が参照しやすい知見を形成するには2点の課題が

あると考えられる。第一に不登校経験者の心理状態へ着目した研究は、様々な状態の生徒が共同で生活しているという学校の文脈を捨象しているため、教員が不登校経験者に対して「どのように」支援を構成するのかが示されていない。例えば不登校経験者の自尊感情を高めるという支援方針のもとで、教師が行う支援と、カウンセラーが採る方法は異なるであろう。ところが先行研究では、教員が採る支援方法が示されていないのである。そこで本研究では、不登校経験者を多く受け入れている高校において、教員たちがどのような方針を立て支援を構成しているのかを記述することを1つ目の課題とする。フィールドワークは人々の日常活動や相互交渉・相互解釈の過程を当事者の視点から記述する (柴山 2013) という特徴を有しており、不登校経験者への支援を行う教員の視点から支援について記述することで、他の現場教員が参照しやすい知見の生成を目指すことができると考えられる。

2つ目の課題は、不登校経験者等を受け入れる高校の特徴を記述した研究が、支援とともに立ち現れてくる問題を扱っていないという点にある。例えば親密な関係性が重要であることは多くの研究から示されているが、生身の人間同士の交流の中には関係性が揺れ動くことや、関係性が崩れてしまうことも想定され得る。ところが、親密な関係性が揺らいだ時に、教員がどのように関係性の立て直しを図っていくのかが示されていないのである。したがって本研究の課題の2点目は、支援に際して生じる問題を示すことである。ただし、フィールドワークをすれば教員の視点から支援方法や問題を記述できるとは限らない。高坂 (2001) は、自身が焦点化した現象が保育者の重視している事柄とずれていた経験を紹介し、「研究結果を近接領域や現場の実践知の視点から吟味する作業が必要であろう。(中略) 研究結果や考察を親しい保育者に伝え、率直にコメントしてもらおう場合もある」

と述べている。本研究では、教員と観察者との視点（view）の融合（trans）を目指し、1度目のインタビューと参与観察データを図にまとめ、図とともに2度目のインタビューを行うという手続きをとる。こうした手続きをサトウ（2012）にならってトランスビュー（trans-view）と呼ぶ。トランスビューは互いの異なる見方を融合することであり、結果の真正性を担保する方法である。

#### 4. 本研究の目的

以上をふまえ、本研究では不登校経験者を積極的に受け入れる全日制単位制高校にてフィールドワークを行い、教員と視点を融合しながら当該の高校の場の文脈をふまえた不登校経験者支援のモデルを生成する。具体的には、①教員はどのような方針をもって、いかなる支援を構成しているのか、②支援に際してどのような問題が生じているのかという2つの研究課題からデータを分析し、当該の高校の支援構造を見出す。そして、不登校経験者への支援のあり方について、現場の実情に沿って考察する。

### II. 方法

#### 1. 調査対象：フィールドの概要

##### (1) 高校

関西圏内にある私立・全日制単位制高校B（以下、B高校）をフィールドとした。B高校は学年制のみを設置していたが、2000年度、不登校経験者を積極的に受け入れるため新たに単位制を設置した<sup>1)</sup>。単位制・学年制の校舎は隣接しており、校則、制服も統一され行事も合同で行われることがある一方で、普段の学校生活における相互交流は少なかった。

B高校には、教員が16名、生徒が約250名在籍していた（40人のクラスが6つ、加えて毎年

10人前後が4年生に進級）。また、学年制担当も兼ねるカウンセラーが4名、スクールソーシャルワーカー（School Social Worker, 以下SSW）が1名、単位制専属の大学生ボランティア（詳細は後述）が10人前後おり、B高校の人的資源は豊富であった。

##### (2) 教員集団

B高校では、1クラスにつき1人の担任に加え、担任と役割を分担して生徒のフォロー役を担う副担任が配置されていた（以下、副担任と呼ぶ）。また、各学年の担任と副担任、生徒指導主事や学年主任が集う学年会議が週に1回、単位制の教職員が全員集まって行う単位制会議が週に1回のペースで実施されていた。加えて、月に1度は単位制の教職員と教育顧問（大学教授）が集い、担任が困難感を抱える事例を呈示して協議し合う事例検討会が行われていた。このように、B高校の教員集団は頻繁に話し合いの場を設け、担任をフォローする仕組みを構築していた。

##### (3) 生徒集団

B高校の入学者のうち、中学校時に教室に登校していた者は6名、別室登校していた者が39名、長期欠席していた者が47名であった（2013年度および2014年度入学者の平均）。SSWによれば、1年生は①高校という環境の変化に合わせて卒なく登校をするようになる生徒、②集団生活に馴染むことができず継続的に登校できれば卒業が見込まれる生徒、③登校することが困難で来校支援を続ける必要のある生徒、が毎年約3分の1ずつ在籍していた。また、教員に進路以外の案件（例えばクラスメイトとの人間関係）で個別相談を持ちかける生徒が多く、放課後は単位制専用設置された3つの相談室が全て埋まっている日がほとんどであった。このような状況にもかかわらず、卒業率は低い年度で7割強、高い年度では9割弱であった。

1) 本研究では単位制のみを指してB高校と呼び、学年制を指す場合には「学年制」と明記する。

## 2. データ収集手続き：フィールドワークの詳細

### (1) フィールドエントリー

2012年7月に、研究概要を記した書類を持ってB高校に伺いSSWと面談を行った。フィールドワークの依頼をしたところ、ボランティアとしてLearning Assistant（学びの補助；以下LA）活動をするを前提に、その承諾を受けた。これを受けて、調査者（第一筆者）はボランティア活動をしながら参与観察を行った。

### (2) ボランティアとしての Learning Assistant

B高校では、大学生によるLA活動というボランティアが展開されており、その活動は全てSSWが管轄していた。特定の大学と連携したインターンシップで半期ごとに5名前後の大学生が新規参加し、常時10名前後のLAが在籍していた。LAの役割は、教員とは異なる立場として生徒と関わり、生徒に学校との接点（居場所）を提供することであった。

LA活動は、週に1度（大学生が希望した曜日に）生徒が休憩するための場である「生徒ホール」に6時間ほど滞在し、生徒と雑談的な関わりをすることが中心であり、教科学習の補助は稀であった。生徒ホールは、学級に入ることが出来ない生徒や、学級に入ることが出来ても緊張してしまう生徒などが大学生と交流するための場であり、職員室の隣に設置されていた。授業中は1～5名程度、放課後や昼食時には20名程度の生徒が生徒ホールに滞在していた。毎月1回は、校外の会議室を借りてSSWとLAによるミーティングが行われ、活動中に気になることが話し合われていた。教員とLAが関わると生徒がLAに話をし難くなることに配慮して、教員とLAの関わりは最小限に抑えられていた。

### (3) フィールドワークのプロセス

2012年7月から2013年10月の約1年間に、LAとしての参与観察を33回（ホール25回、ミーティング8回）と、教員3名へのインタビューを各人へ2回ずつ行った。観察方法は箕浦(1999)

に倣い、全体的な観察から徐々に焦点を絞る方法を採用した。

観察を開始してから半年間はボランティアとして活動することを重視し、生徒とのラポール形成に努めつつ、ホールでの1日の動きや生徒たちの言動、掲示物などのメモをとった（全体観察期）。その後、担任による生徒支援の方針と具体的な支援に焦点化してインタビューを行い、支援の構造を見出した（焦点観察期）。さらに、当該の支援構造を精緻化するためにフィールドノートから教員と生徒の交流場面と担任以外の支援員に関わる場面を取り出して支援構造に位置づけ、教員からコメントを頂いた。最後に、教員のコメントをふまえて支援構造を修正し、不登校経験者への支援モデルを生成した（選択的観察期）。

### (4) インタビュー・トランスビュー

教員へのインタビューはSSWを通して依頼した。インタビューの概要をSSWに提示し、どのような教員に依頼するか話し合ったところ、①B高校で担任をした経験があること、②同年代であること（教師としての経験年数に大きな差が無いこと）、③B高校の実践に懐疑的な意見も持っている教員<sup>2)</sup>を1人は入れることの3つの条件を設定し、30代の教員X、Y、Zの3名に依頼した（表1）。

表1 インタビュー協力者の属性

教員	単位制 勤務年数	インタビュー 時の役割	単位制に赴任するまで
X	8	1年担任	私立進学校、B高校学年制
Y	10	2年担任	新卒
Z	4	副担任	公立高校、B高校学年制

2) インタビューを実施したところ、赴任当初は来校指導を強化するべきと考えていた教員も、来校するよう強く指導すると生徒が不登校状態に戻ってしまった経験から、現在では入学してくる生徒たちの特徴を配慮する必要があるのだろうという考えに至っていた。

依頼した3名にインタビューを快諾していた  
 だき、1回あたり1～2時間の半構造化面接を  
 行った。1回目の質問項目は、生徒支援につ  
 いて方針と判断基準、具体的支援の3側面から問  
 う項目から構成した（表2）。2回目は、1回目  
 の補足的質問と過去の成功・失敗体験を聞き（約  
 40分）、1回目のインタビューをもとに生成した  
 支援構造図について補足や意見をいただいた（約  
 30分）。過去の成功・失敗体験を聞いたのは、1  
 度目のインタビューでは直接的に何った指導の  
 方針について、具体的体験から問い直すため  
 であった。

表2 1回目のインタビューの質問項目

方針	生徒と関わるにあたって、もっとも気をつけていることは何ですか。 生徒と関わる際に、どのようなことを悩みますか。 卒業までに、生徒にどのようなことを身に着けてほしいとお考えですか。
判断基準	入学前に義務づけている面接では、生徒のどこを見えていますか。 どういう生徒に対して、授業中のホールを利用を許可していますか。 生徒が学校に来ていないなと感じるのは、何日目ごろからですか。
具体的支援	生徒の学力に差がありますが、どのように授業を進めていますか。 生徒の周辺の環境（友人や家庭）をどこまで把握しようと努めていますか。

### 3. 分析

#### (1) 分析手続きと分析資料

分析は、大きく分けて2つのステップで行った。  
 ステップ1では、インタビューデータをもとに、  
 教員が行う支援とその方針について整理し、  
 B高校で行われる支援の構造を見出した。具体  
 的手順はKJ法（川喜田1967）に準じて行い、  
 まずインタビューのトランスクリプトを切片化  
 して192のラベルを作成した。次に、親近感を  
 覚える（川喜田1967）ラベル同士を1つのグル  
 ープとしてまとめた（36の小カテゴリ）。小カテ

ゴリを集約して14の中カテゴリを作成し、さら  
 に、1～3個の中カテゴリからなる7個の大カ  
 テゴリを生成した。その後、KJ法図解化に準じ  
 て支援と方針との関係構造を策定した<sup>3)</sup>。その結  
 果B高校における諸支援は、担任が自らの生徒  
 に対して直接的に行う支援のグループと、担任  
 以外の教職員や大学生等が生徒や担任を支える  
 間接的支援のグループの2つに大別された。

ステップ2では、参与観察データを追加し教  
 員とトランスビューすることで、ステップ1で  
 生成した支援構造を精緻化するとともに、支援  
 に伴って起こる問題について検討した。担任に  
 よる生徒への直接的支援の構造を検討する資料  
 として、教員と生徒の交流場面のうち、大学生  
 とSSWのミーティングで取り上げられた事例  
 を19個とりだした。ここでの事例とは、特定  
 の生徒と特定の教員間の関係性が揺れ、収束す  
 るまでの過程を指す。具体的には参与観察中  
 に得た教員と生徒の交流場面および生徒が教  
 員について語る場面を集め、ミーティングで  
 の情報と統合したのち、ミーティングで当該  
 の教員と生徒の関係性についての言及が収束  
 するまで、或いは問題の質が変容するまでの  
 集合的なデータを指している。ミーティング  
 で話題になった事例のみを分析資料としたの  
 は、LAとしての参与観察においては教員との  
 関わりを控える必要があるため、教員の意図  
 が不明瞭なデータもあった一方で、ミーティ  
 ングで取り上げられる事例の場合はSSWから  
 教員の意図や生徒の背景について説明が加  
 えられたため、教員が行う支援の意図が明  
 白だったからである。また、担任以外の支  
 援員が行う間接的支援に関しては、どのよ  
 うに直接的な支援を支えているのかとい

3) 教員によって生徒支援・指導に関する力点の置き方は異なっていた。例えば、教員Xは日々の声かけ、Yは関わり維持、Zは行事で関係を作ることなどに力点を置いていた。しかし、生徒の支援内容や方針が教員間で相反することは無かったため、すべての語りを包括する形で分析を行うこととし、B高校教員による支援としてまとめた。

う問いのもと、フィールドノートを見直し、B高校の担任以外の支援者が果たす役割を羅列していった。

これらの事例を支援構造の中に位置づけ、ステップ1で生成されたカテゴリと図解を理論的に吟味し、その構造と機能が明確になるような軸の設定を行った。そして2回目のインタビューで教員に提示し、教員から頂いたコメントをふまえてカテゴリを見直した。その結果、新たに4つの小カテゴリ、1つの大カテゴリが追加され、カテゴリ名も修正された。

## (2) 結果と考察の記述

分析は上記の2ステップで行ったが、紙幅の制約上、結果と考察部分は最終的に生成されたカテゴリについて説明する節と、最終的に生成された支援モデルについて具体的な事例を出しながら記述する節の2節で構成した。以下ではインタビューのトランスクリプトは「データ」、フィールドノートの事例は「エピソード」と記す。

## 4. 倫理的配慮

観察開始前に、SSWより研究への協力について承諾を得た。さらに、SSWを通して単位制職員会議で研究の目的と概要が説明され、教員による承諾も得た。分析終了後に結果を提示してコメントをいただき、資料についての削除・修正希望も伺った。個人情報を含む又は個人が特定されうる情報については、内容に影響を及ぼさない範囲で改変した。

## Ⅲ. 結果と考察

### 1. 支援カテゴリの説明

KJ法に準じて帰納的な分析を行ったところ、担任による生徒への直接的な支援に関するカテゴリが4つ、そして直接的な支援を支える間接的な支援カテゴリが3つ生成された。以下、生成された各カテゴリについて説明する。なお、

大カテゴリを【】、中カテゴリを《》，小カテゴリを〈〉、ラベルないしトランスクリプトは「」で示した。

#### (1) 担任による生徒への直接的な支援カテゴリ

直接的な支援は、【生徒が自分を肯定するための支援】、【生徒同士で排除しあわないようにするための支援】、【学級集団の一員として活動するための支援】、【卒業後をふまえた支援】である。表3に、4つの大カテゴリと、中・小カテゴリの内容、ラベル例を示した。

#### 【生徒が自分を肯定するための支援】

B高校の教員は、《生徒が自分を振り返り、好きになるための時間と寄り添う先生が必要である》という方針のもとに、生徒の《行為の背景をふまえることで、現在の状況を成長として見ることができる》ように工夫し、《自分自身も焦らずに、生徒にも親御さんにも焦らなくて大丈夫と伝える》支援を行っていた。本支援は、不登校経験に付随して生徒が自信を失っていることに配慮したものである。特にB高校の場合は、学年制と合同の行事や集会が行われるため、「学年制からの偏見の目があるのではないかと悩む生徒も少なくない」。そこで、教員たちは生徒が「不登校経験があったからこそ今の自分があるのだ」と思えるように生徒たちを支え、生徒たちの過去と未来について一緒に考えるという策をとっていた。

#### 【生徒同士で排除しあわないようにするための支援】

《皆が不登校経験をもつからこそ支えあえるはずだし、認め合う経験が必要である》という方針のもとに、《その子の背景を知りつつも、手を変え品を変え集団で生きる大切さを伝える》支援も行われていた。ここでの「皆」とは学級を中心とする生徒集団のことであり、生徒たちが不登校経験を乗り越えるのは、仲間集団を通してこそ可能になるという考えを示している。ただし、もめ事を無くすのではなく、嫌いな人とも関わっていくことが強調される。B高校の生徒は、特に入学当

表3 担任による生徒への直接的な支援カテゴリとその下位カテゴリおよびラベル例

大カテゴリ	中カテゴリ	小カテゴリ	ラベルの例
生徒が自分を肯定するための支援	<u>生徒が自分を振り返り、好きになるための時間と寄り添う先生が必要である</u>	まずは自分を好きになってほしい	不登校経験があったからこそ今の自分があるのだと思えるようになるための時間が必要
		自分のことを振り返り今後を決めていく「時間」と、一緒に考える「先生」	本人がゆっくり休んだ方がいいときもある
		いずれ動きだすだろう構えができて、焦らなくなった	経験を重ね色んな子の変化をみると、いずれ動くようになるという心の余裕ができた
	自分自身も焦らずに、生徒にも親御さんにも焦らなくて大丈夫と伝える	親御さんと対応を揃えるために、親御さんにも焦らなくて大丈夫であると伝える	学校に行けないことを家で否定されることも多いが、高校でもまた行けないという事態は本人が最もしんどい
		生徒が来ていないことを把握していても毎回声はかけない	週に1回は必ず電話するようにしている
来れない子には焦らなくて大丈夫だと励ます	決して焦らなくていいのだ、いつか来れるようになるからねと励ます		
行為の背景をふまえることで、現在の状況を成長として見るができる	(赴任当初は)なぜ行けないのかという思いが強く、ホールが無ければ授業に行くと考えていた	なぜ行けない、なぜ出来ないという部分が大きかった	
	行為の背景をふまえるようになってからは、今は精一杯やっているのだという理解が可能に	今まで来てなかった子がホールにいるということは、成長しているのだろうか	
生徒同士で排除しあわないようにするための支援	<u>皆が不登校経験をもつからこそ支えあえるはずだし、認め合う経験が必要である</u>	まず第一に不登校経験を乗り越えて自分を好きになってほしい。そのためには集団	人とつながる中で自分を出せる、人を認める、人に認められる経験を
		いい集団ができれば助け合ってくれる	皆が傷ついた経験をもっているからこそ、来てない子に対して生徒が面倒を見てくれる
	その子の背景を知りつつも、手を変え品を変え集団で生きる大切さを伝える	その子の背景を知りながら集団生活の大切さをどう伝えるか悩む	自分は1人で生きていくのだと考える子にどうメッセージを伝えるか
		どんな生徒でも他人を傷つける行為をしたら怒る	人を傷つけないヤンチャさなら「ばかだなあ」で済ませる
	自分の意見をもち、人に伝え、頼りながら生きていくのが自立である	他人の目を気にしてSOSも出せないので、まずSOSを出してもらったところから	
学級集団の一員として活動するための支援	<u>制約があるなかで積極的に行動する又は活躍する経験が必要である</u>	4年目で主体的な学校参加ができるのなら4年目に意味がある	3年生では学校にいるだけだった子が4年生ではアルバム一杯になるほど行事参加した
		「学校生活」を送ってほしいし活躍する楽しさを味わってほしい	成績以外で評価される経験も大事なのだろう
	(特に授業では)統一指導を行い評価もはっきり行う	授業のレベルは個々の生徒に合わせない	授業においては先生と生徒という関係
	授業についてこれるかを入学前に確認しないと次の進路保障ができない	卒業を保障できないと責任がとれない	
	いい集団をつくるために教師が日々細かい指導や賞賛を重ねる	日々、細かい指導とほめることを忘れない	自主的なお手伝いや行事参加は名前を出してほめていく
	いい集団をつくる	「全日制」なので集団指導を重視する	
卒業後をふまえた支援	<u>生徒が苦しみを抱えていたとしても、卒業や進路のために指導をしなければならぬ時がある</u>	4年生は重い苦しみを抱えた子もいたが、卒業させなければという思いもあった	社会に出ると、B高校の子ではなくなる
		苦しみを抱えていても必要なことは言う	2年生後半にはホールを利用したままでは卒業できないとハッキリ伝える
	味わいがあるところで失敗する経験も必要ではないか	わざと石ころを置いてみる	
	卒業までに場をわかまえさせる、支援の終わりを告げる	卒業後を考えて場をわかまえさせることを重視する	雑談だったらいいが、お願いするときには自分も敬語を使う
	生徒が自分でやっていけるよう支援を収束する	よしよしすることが全てじゃないので、時にはあなたの問題だよって突き放す	

注) 下線は担任の方針・信念を表す語りのグループを指し、斜体は2回目のインタビューで新たに追加されたグループおよびラベルを指す

初は自分の意見を持つことや SOS を出すことが出来ない者も多いため、価値観の異なる他者とぶつかる経験をするこも、生徒が成長する好機とみなされる。本カテゴリは対人関係の繋がりを重視した支援であり、ソーシャルサポート環境そのものを高めるような集団へのアプローチ（大対 2011）の一例と言えよう。

#### 【学級集団の一員として活動するための支援】

一方で《制約があるなかで積極的に行動する又は活躍する経験が必要である》という方針のもと、《（特に授業では）統一指導を行い評価もばっさり行う》、《いい集団をつくるために教員が日々細かい指導や賞賛を重ねる》支援が行われていた。B 高校は全日制であることから、制服着用の定期的な指導を行う、〈授業のレベルは個々の生徒に合わせない〉など、《統一指導を行う》ことが重視されていた。同時に、様々な活動を通して生徒 1 人 1 人が活躍できる場を設けていくことも重視されていた。不登校支援の充実した高校は学級をおかない場合も多く、教員と生徒の個別関係が重視されるが、行事活動や課外活動への積極的な取り組みが生徒の自己肯定感を高めることもある（川俣 2009）。教員は、B 高校が全日制であることをふまえて、制約がある中での活動を重視していた。

#### 【卒業後をふまえた支援】

《生徒が苦しみを抱えていたとしても、卒業や進路のために指導をしなければならない時がある》という方針のもと、《卒業までに場をわかまさせ、支援の終わりを告げる》支援が構成されていた。B 高校では教員と生徒の距離が近いので、教員が生徒から依存されてしまうことがある。とはいえ、あくまで高校を卒業させることが教員たちの役目でもある。生徒は「社会に出ると、B 高校の子ではなくなる」。したがって、卒業に向けて徐々に生徒を手放してゆくことが重要な支援となっていた。

## (2) 直接的な支援を支える間接的カテゴリ

間接的な支援カテゴリは、【支援のベースとして個別の信頼関係を形成・維持する】、【常に完璧な対応はできないので無理をしない】、【B 高校がもつ多様な資源】の 3 つであった。表 4 に、3 つの大カテゴリと、中・小カテゴリの内容、ラベル例を示す。

#### 【支援のベースとして個別の信頼関係を形成・維持する】

B 高校には集団生活の経験が不足している生徒や、発達障害やかん黙や精神疾患などの課題を抱えた生徒も在籍しており、《一斉指導が通じないので、その子の状況から 1 人 1 人への対応方針を決めていく》ことが語られた。また、《すぐに生徒が変化することは無いので、見捨てていないというメッセージを伝え続けることが肝要である》ことも語られた。直接的な支援は、教員と生徒が個別の関係性をつくり、その関係性を維持したうえで成立していることが伺える。

#### 【常に完璧な対応はできないので無理をしない】

一方で生徒 1 人 1 人と関係をつくろうとしても〈まんべんなく生徒を見ることはできていない〉、〈自分のできる範囲で背景をふまえて待ったりしないとお互いに潰れてしまう〉という語りもあった。B 高校には、長期欠席の生徒だけでなく、進路を迷っている生徒もいればクラスでもめ事を起こしている生徒、教室を飛び出す生徒もいる。したがって担任 1 人でクラスの生徒 40 名に等しく目を向けるには限界がある。インタビューを行った教員は 3 名ともに、担任としてクラス全員に配慮することの難しさに触れ、「できる限りにしておかないと自分も潰れてしまう」と語った。

#### 【B 高校がもつ多様な資源】

担任としての生徒支援の限界に関する語りと共に、B 高校には教員集団やその他の支援者の助けがあることが語られた。これらは《教員「集団」が担任を支える》、《教員以外の重要な人々

表4 直接的な支援を支える間接的支援カテゴリとその下位カテゴリおよびラベル例

大カテゴリ	中カテゴリ	小カテゴリ	ラベルの例
支援のベースとして個別の信頼関係を形成・維持する	一斉指導が通じないので、その子の状況から1人1人への対応方針を決めていく	一斉指導は通じない	単位制は一斉に同じことを言っても取りこぼしてしまう子がいっぱいいる
		表情や友人へ接している様子から1人ずつ対応方針を決めていく	1人1人にハードルを設定してほめていくのが本来の教育なのではないか
		担任の勤やその時々状況で対応を判断している	指導計画書はないが、担任の感覚としては37通りのやり方がある
		素直でいい子だが、経験が浅い分だけ空気が読めない	のびしろが大きい
常に完璧な対応はできないので無理をしない	常に完璧な対応はできないので無理をしない	「気にしているよ」のメッセージを伝え続けることが大事	不登校経験者のなかには先生に見捨てられてきたという思いをもつ子が多い
		生徒中心の教育で、生徒との距離が近い	不登校の苦しさは共感できなくても、気持ちに寄り添えるのではないか
		学園祭などで共同作業しながら信頼関係を築くようにしている	授業だけでは信頼関係なかなか築けないので、一緒に作業することを大事にしている
		1回言って生徒がすぐ変化することはないので、いつか分かってもらえると信じてメッセージ発信	1回言ったからってすぐにわかってもらえたり行動が変わったりすることはそんなに無い
B高校がもつ多様な資源	教員「集団」が担任を支える	まんべんなく生徒を見ることはできていない	長欠の子と進路で困ってる子、もめている子をまんべんなく見ることはできない
		自分のできる範囲で背景をふまえたり待ったりしないとお互いに潰れてしまう	できる限り、にしておかないと自分もつぶれてしまう
		様々なところから情報をあつめたうえで方針を決定していく	1人の教師では判断が難しいのでチームで情報収集しながら見立てていく
		事例検討会で他の先生の実践からヒントを得る、自分の生徒対応をゆっくり振り返る	毎日多忙でゆっくり振り返ることができないので事例検討会という機会は貴重
教員以外の重要な人々が教員と生徒の関係を支える	SSW, カウンセラー, ボランティア, 保護者, 中学校の教員, その他	副担任と役割分担ができる	単位制のよさは、担任が生徒とバチバチやったら副担任が入るとか役割が分担できるところ
		生徒も複数の先生に見守られていることが実感できるから単位制を気に入るのではないか	互いに非難しあう教師集団だったら生徒は安心して学校に来ないのでは

注) 斜体は2回目のインタビューで新たに追加されたグループおよびラベルを指す

が教員と生徒の関係を支える》からなる【多様な資源】カテゴリとしてまとめられた。教員集団に関しては、適宜行われるチームでの情報収集や上述した教員集団の頻繁な会議、副担任の存在も重要であることが示された。さらに2回目のインタビューでは教員以外にもB高校には多様な支援者がいることが語られ、SSWやカウンセラー、LAや中学校の教員などが挙げられた。

## 2. 支援モデルの記述

ステップ2では、参与観察のデータを追加した上で教員とトランスビューを行い、支援モデルを精緻化した。

直接的な支援に関しては、4つのカテゴリに解釈軸を導入し、カテゴリ間の構造と機能について明確化することを試みた。その結果、①生徒の見立て軸と、②支援関係軸が設定された。前者は、生徒を不登校経験者として理解してその傷つきの体験に配慮するか、生徒が高校生で

あることを重視して関わるかを意味する。後者は、当該の生徒への支援に際して集団をベースとして行っていくか、教員と生徒の1対1の関係をベースとして行っていくかを意味する。

この2軸の設定により、二次元に4つの象限が生成された。生徒と教員の関係が揺れている事例から支援構造について再考したところ、二つの軸に加えて第一象限と第三象限に対立的緊張関係が見出された。この緊張関係は、統一した基準をもって指導をするか、個別にハードルを設定して指導を行っていくかを意味する「指導形態」の軸として解釈できると考えられた。

間接的な支援カテゴリは、支援のベースとな

る関係性についてのカテゴリと、関係性を支える資源カテゴリとしてまとめられた。教員と生徒が個別の関係をづくり維持することを通じて、上述した直接的支援が可能となる。さらに、事例検討会や会議による対応方針の模索、副担任制による役割分担、SSW やカウンセラー等のB高校がもつ多様な資源が、教員と生徒の関係維持を支えていた。

図1にトランスビューの手続(前述)を行って最終的に生成された支援モデルを示した。以下では、トランスビューに基づいて精緻化したモデルについて、事例をとりあげながら記述する。

### 担任による生徒支援の構造(軸の対極どうしは緊張関係にある)

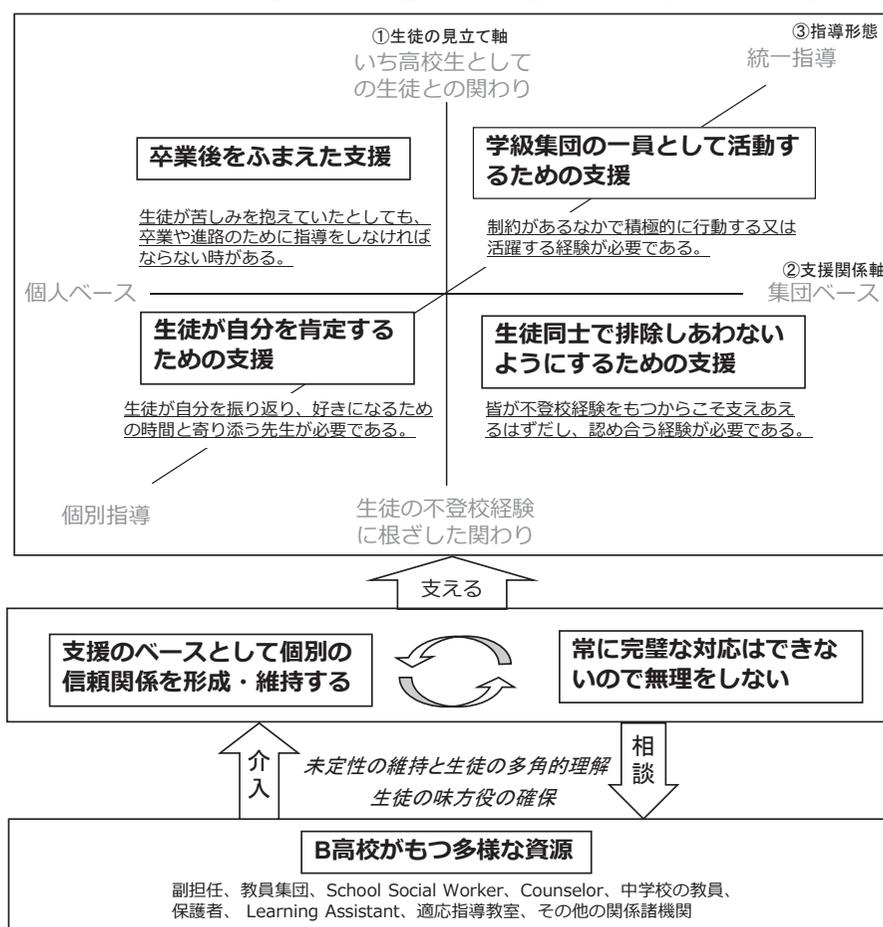


図1 B高校における生徒支援モデル

(1) 直接的な支援カテゴリ構造—担任と生徒の関係性が揺れている事例から

教員・生徒関係が揺れている19事例を検討したところ、①生徒の見立て、②支援関係、③指導形態の3軸で直接的支援が揺れ動きながら進行していくことが推定された。以下に1つずつ例を挙げて説明する。

エピソード1は、受験生であることを意識して特別講習の受講を希望した生徒Wと、生徒Wの病気を配慮して受講が難しいのではないかと考えた教員との関係が揺れた事例である。Wは、受験生（いち高校生）として特別講習を申し込んだが、担任は摂食障害（かつ不登校経験者）としてのWに配慮した（生徒が自分を肯定するための支援）。するとWは、受験生としての自分を否定されたように感じ、「進路相談を別の先生に依頼したい」と申し出た。しかしこの場合は、生徒Wが受験生として頑張っていることを尊重し、担当は変えずに以前行っていた担任とWとの個別教科指導を再スタートすることにした（卒業後をふまえた支援）。Wは生徒指導主事の教員と面談を重ね、主事に対しては「自分もすぐに他人を拒絶してしまう癖があるから、直していききたい（担任と関わりたい）」と語った。一方で観察者に対しては、エピソード1の2か月後「仲悪いままなんです。（過去に担任であった）O先生も、“それでいいんちゃう？気の合う先生と話せてたら、LAさんもいてはるし”って言ってくれています」と語った。Wは、大学生に担任の話をしつつも、級友には「他の子まで担任を嫌うようになったら担任が困るから」と担任の話はしないよう心がけ、徐々に担任と向き合うようになっていった（良好な関係には至らなかったが、担任と必要な会話を交わすようになった）。Wは卒業単位が不足していたが、1年間で複数の資格を取得、授業にも出席し、4年生で卒業する予定である。このエピソードは、生徒が自己を肯定するための支援と卒業後をふまえた支

援が揺れ動きつつ、担任と生徒が他の関係者に支えられながら互いの関係を維持していたケースと言える。

**エピソード1 担任の思いと生徒の思いの違い**

大学生：書道や補習授業のプリントを担当が生徒Wに渡そうとしても、生徒Wが頑なに拒否していた。どうしたのか聞いたところ、「生理的に無理」と言っていた。

SSW：生徒Wが担任に受験用の集中講義を受けたいと依頼した。担任は、生徒Wの身体（摂食障害で痩せており、体力も落ちている）を心配し、「難しいのではないか」と言った。すると、生徒Wは進路を否定されたと思ったらしい。事例検討会で担任がこの件を報告し、「彼女の要望を一旦うけとめて、その後に現実的な問題を話そう」という暫定的な結論を得た。副担任が仲介しつつ、以前生徒Wと担任で約束していた週に1回の個別教科学習を再スタートさせようということに。他の先生に進路相談したいと希望を出してきたが、まだ他の教師にやってもらうようにはしていない。どうすべきか手探り中です。

エピソード2は、友人関係が崩れかけていた3年生のクラスを、催しによって立て直そうとした担任と、リーダーとして推薦された生徒との関係性が揺れている事例である。当時、生徒Vはクラスでの友人関係が崩れ欠席が続いていた。担任は、級友と関係を結び直す機会になるよう生徒Vを催しのリーダーに推薦した（集団の一員として活躍するため、及び生徒同士で排除し合わないようするための支援）。ところが生徒Vは、担任のふとした発言が気になり、担

任を嫌ってしまった。その後、担任は生徒 V と何度も面談を重ねて 1 対 1 の関係を築くところから再スタートした。4 か月後、生徒 V は「嫌いな先生と練習するの嫌や」と言いながらも、就職面接の練習を担任と重ねるようになった(卒業後をふまえた支援が成立)。友人関係については、担任がどこまで関与しているか不明であるが異性の生徒が調整役を行い、改善に向かった。生徒 V は卒業した後も B 高校を訪れ、SSW や LA と話し、担任であった教員にも進路先での状況を報告している。これは、担任が集団をベースとして生徒同士が排除し合わないよう工夫したが、支援がとん挫してしまい、担任と生徒の個別の信頼関係を立て直すなかで当初の問題(生徒 V の友人関係)が改善に向かったエピソードである。

#### エピソード 2 生徒を思っの支援が、生徒に届かない

【授業中】生徒 V の語り:担任の先生がいやだ。ある催しがあって係を決めるときに、先生が「その頃にはみんな大変な時期が終わってるから(係をやってほしい)」と言った。みんなは進学だから試験が終わっているけど、私は就職だし終わってるかどうか分からない。先生は私のことを考えてくれてない。

【下校時間】生徒 V の担任「今日はどうもありがとうございました。うちの生徒たちが。生徒 V が僕の発言について傷ついたと言ってくれるようになったことは嬉しいけど、僕の意図とは別に傷ついたと言われると、つらいものがありますね。」

データ 1 は、教員 X が、醜貌恐怖症をもつ生徒への対応をめぐるの悩みを、印象に残っている失敗体験として語ったものである。この生徒が容姿を含めて自分を肯定することを優先するならば、担任は化粧を許可する(生徒が自分

を肯定するための支援を行う)こともできる。しかし、学校の規則では化粧が禁止されており、服装や頭髪検査の際には全員が統一の基準で指導されるため、特定生徒だけ化粧を容認するわけにはいかない(学級集団の一員として活動するための支援)。そこで教員 X は職員会議で検討を重ねつつ、徐々に化粧を薄くして卒業式にはノーメイクで出席するよう指導を重ねた。しかし、最後まで完全にノーメイクにすることは出来ず、生徒は卒業式には出席できなかった。彼女は卒業後 B 高校を訪れ、精神的な病で入院していたことや、これから復帰して進学しようとしていること等を担任に報告した。この語りは、統一指導と個別指導の間で支援方針が揺れ動いていた事例と言い換えることができる。

#### データ 1 障害をどのように扱うのか —化粧指導

絶対にアイメイクがとれない子がいて。仮面をかぶってこない、学校にこれないっていう子がいましたね。《そのときはどうされたんですか。》卒業までにちょっとずつ、薄くしようと。醜貌恐怖症かな、診断がでて。でもやっぱり学校は、一斉指導やから、それを認めると周りにもっていうので。卒業式にはノーメイクじゃないと出れないよってラインをひいて、卒業に向かってちょっとずつ薄くしようみたいな指導をやったんですけど。でも結局卒業式も、とれなくて出れないってことになって。担任としては、すごい悲しかったですね。病气やからって、どこまで学校の規則に従いなさいって言って、どこまでしょうがないなって認めるかの線引きって。私たち教師もどこが正解かってね、わかんない。(教師 X)

以上より、B 高校では①生徒の見立て、②支援関係、③指導形態の 3 軸上で直接的支援に揺れが生じていることが看取される。上述した 3

つの事例だけでなく、分析対象としたエピソードは全て、数カ月から数年の期間を経て教員と生徒の関係が立て直されていた。エピソードの多くは、教員の意図とはかけ離れた形で生徒が教員の発言に異議を唱えるところから関係が揺れ始めていた。そして、生徒は大学生や友人、担任以外の教員に相談しながら担任と向き合うようになり、進路相談をする頃には担任と話すようになっていた。つまり、支援は不安定でありながらも、教員と生徒の関係は何とか維持され、生徒たちの多くは不登校状態に戻ることなく卒業していったのである。

## (2) 間接的な支援カテゴリどのように直接的支援を支えているのか

これまでの記述より、B高校では担任の生徒の関係性の揺れが生じた際には、担任以外の支援者が携わりながら【個別の信頼関係の形成・維持】が立て直されていたことが分かる。つまり、担任による生徒への直接的支援は、間接的な支援に支えられながら維持されていたのである。では、間接的支援は、どのように直接的支援を下支えしていたのか。以下では、間接的カテゴリの再検討を通して、B高校の実践の特徴について記す。

### 見立てを断定しないこと—未定性（uncertainty）を保ちつつ多角的に生徒を理解する実践

直接的な支援カテゴリが3つの軸上で緊張関係にあることをトランスビューしながら3名の教員に提示したところ、いずれの教員もバランスがとれていないことを語った。教員Yは、「（緊張関係にある支援同士の）どちらかを重視するとうまくいかへんし。こうだと思ひ込んでやってしまうとズレが生じるので。そのバランスを求めて私たちも日々やってる」と語った。つまり、生徒への見立てを断定せずに様々な見方を取り入れながら関わりを模索していたのである。上述したように、生徒と教師の関係性が揺れ動いた際には、担任が1人で支援方法を決定するの

ではなく職員会議で相談をもちかけ、副担任その他の教員やSSW、大学生等が関わりながら長期的なスパンで関係性が立て直されていた。教員たちは、「生徒の1個人を本当に理解しようと思うと、色んな人と関わらないと、指導はできない」と言う。カウンセラーやSSWその他の連携機関などから生徒の見立てを伺い、「色んなところとつながって、“じゃあ私たちには何ができるか”って考えるために」職員会議を重ね、何時間も事例を検討する会を開くのである。B高校の支援は、担任が生徒との関わりにおける未定性を保ちつつも、様々な人と意見を交わして生徒への見立てを多角化することが特徴の1つと考えられる。

### 教員が嫌われ役になれること—生徒の見方役が確保されてゆく仕組みの構築

さらに、【B高校がもつ多様な資源】のうち、教員集団が担任を支えるだけでなく、学校内外の様々な支援者が生徒の味方役となり、担任が嫌われ役になることもB高校の実践の特徴であると考えられた。教員が嫌われ役を買って出たとしても、B高校には生徒の味方をする人的資源が豊富である。例えば、入学当初は授業中にクラスを飛び出したり、感情的になって他者にモノを投げたりしていた生徒Sを見た大学生たちは、Sの対応を巡って困難感を抱いていた。そして大学生がSに対するネガティブなイメージを語ると、SSWは生徒Sの気持ちを代弁し、大学生が味方となるように論じた（エピソード3）。大学生とSSWのミーティングでは、どんな事例の場合でもSSWは大学生に対して「生徒を支えてあげてください」とアドバイスする。本インタビューの協力者である教員Yは、Sの担任であり、Sについて以下のように語った。「とにかく自分のメッセージは伝え続けようっていうのは1つ思ってることですね。その子から逃げないように。やっぱり逃げてしまうと、その子も自分のことを諦めたんやなとか、結局見捨

### エピソード3 生徒Sをめぐる大学生の発言 とSSWによるフォロー

大学生A「Sさん、いつも元気なのに、私としゃべるときは大人しいので、個人的に嫌われているのか心配です。」

大学生B「自分は（直接）喋ってないけど、うるさいです。」

大学生A「好き嫌いがはっきりしている上に、それを出してくるので、私、好かれてなかったら関わるの控えようかなって思っただけです。」

大学生C「ちょっとだけ喋ったけど、本当うるさいですね。」

SSW「色々なトラブルを巻き起こして、めっちゃ有名です。単位制の先生はみんな知ってます。表現がストレートだし大きな声で発言するから、捉え方は悪くなってしまうかも。怖がりの犬みたいな感じ。大人への不信感をもっているのをすごく感じます。暴言をはいているのは、自分を守っていると捉えた方がいいかも。安定した形で関わってくれる人は必要だと思う。様子を見てるのだと思う。試す意味で暴れて、そこでどう関わってくるかを見てるのではないのでしょうか。担任の先生は根気強く関わっています。情緒が豊かで、調節が難しい子」以後、Sさんの中学校での傷つき体験の話へ。

てたんやなっていうことに繋がると思うので」。つまり、担任をしている以上は生徒と良好な関係を築くに留まらず、時には嫌われたとしても指導をいれなければならないのである。現在、他者を振り切ろうとするSに対して担任Yは粘り強く指導を行い続けており、大学生や副担任等の他の教員がフォローに入るという体制が持続している。誰が生徒の味方になることが出来るかはケースバイケースであり、副担任が面談を重ねる場合もあれば、大学生がフォローする場合もある。また生徒Wのように、誰か1人に相談するのではなく大学生や前年度の担任に少

しずつ自分の思いを語っていく場合もある。いずれにしてもB高校では、担任が指導をしなればならない時、担任以外の教員や大学生、カウンセラーなどB高校に携わる者のうち誰かが生徒の味方役を担うような仕組みが構成されていた。

## IV. 総合考察

### 1. 本研究のまとめ

本研究は、不登校経験者の受け入れを積極的に行う単位制高校をフィールドとして、教員による生徒への支援モデルを生成することを目的としたものであり、1年強の参与観察と教員とのトランスビューを経て以下のようなことが明らかになった。担任は、生徒の自己肯定、集団での関わり、集団の一員としての活動、卒業後をふまえた行動を促進するよう直接的に支援し(Ⅲ-1-1)、この直接的支援は担任・生徒間の個別の信頼関係とB高校がもつ多様な資源によって支えられていた(Ⅲ-1-2)。しかし生徒の見立て、支援関係、指導形態という3軸上で直接的支援は緊張関係を呈した(Ⅲ-2-1)。つまり、生徒に対していち高校生として接するか不登校経験者として接するか(生徒の見立て)、集団を重視した支援を構成するか個々の生徒を重視して支援を構成するか(支援関係)、生徒に個別指導を行うか一斉に指導してゆくか(指導形態)は、その方針とともに揺れ動いていたのである。直接的支援に緊張関係がありながらも大半の生徒が卒業していくのは、担任と生徒の信頼関係とB高校のもつ多様な資源によって、未定性を保ちつつ生徒を多角的に理解することができ、教員が嫌われ役になっても生徒の味方役が確保されてゆく仕組みがあるからであると考えられた(Ⅲ-1-2)。これらを踏まえ、以下では不登校経験者への支援のあり方を総合的に考察する。

## 2. 不登校経験者への支援のあり方ー B 高校からの示唆

B 高校で行われていた【生徒が自分を肯定するための支援】と【生徒同士で排除し合わないようにするための支援】は、先行研究で有用とされてきた自己肯定感を高めること（糠野 2008）や、生徒集団へのアプローチ（大対 2011）と重なっていた。

生徒の自己肯定感を高めるために B 高校の教員が採っていた方法は、生徒達の行為の背景をふまえることで現在の状況を成長として見るように工夫し、生徒と親、そして教員自身が焦らないというものであった。適応指導教室に勤務する退職教員へインタビュー調査を行った坂野（2013）は、退職教員が不登校生徒と関わる際に「甘やかしてはいないか」という思いを抱えつつも現役教員の頃のような指導は抑制するという葛藤を報告している。教師回答による文部科学省の調査（文部科学省 2012）においても、不登校のきっかけとして最も多く挙げられたのが「無気力」、次いで「不安など情緒的混乱」であり、これらは「本人に係る状況」カテゴリに分類されている。つまり、学校を休みがちになることや、学校内での違反行為・反抗等の多くは、「本人の問題」として処理されるのである。B 高校では、不登校経験者に対する「本人の問題」という理解を越えていくために、平均的な高校生や青年を想定するのではなく、1人1人の生徒の抱えている背景を把握することで現在の生徒を過去からの成長として理解する方略がとられていた。この方法は不登校経験者を抱える担任が採る基本的態度として、他の高校の教員が応用可能なものであると考えられる。

また、生徒集団へアプローチするために B 高校の教員が採っていた方法は、《その子の背景を知りつつも、手を変え品を変えて集団で生きる大切さを伝える》こと、そして《いい集団をつくるために教師が日々細かい指導や賞賛を重ね

る》ことであった。ただし、教員が採るこれらの方法は、生徒たちの9割が不登校経験者である B 高校の生徒集団の質に支えられていたと考えられる。例えば、B 高校の生徒たちはクラスメイトが欠席や早退をした時に、その理由を問わない。長期欠席していた生徒が登校してきた日には、クラスメイトがその生徒へ声をかける場面が観察されるが、初日から密接に関わりすぎることはしない。このような関わり方は、登校復帰したばかりの児童生徒が通常登校が可能な児童生徒とは比べものにならないほど心身を消耗する（松坂 2010）という実態をふまえた対応であると考えられる。したがって、生徒同士が不登校経験を共有していない高校において生徒集団へアプローチするには、B 高校とは異なる方法を考える必要があると考えられる。

一方で、B 高校では担任によって【学級集団の一員として活動するための支援】や【卒業後をふまえた支援】も行われていた。これらの支援は、いち高校生としての生徒と関わることを意味しており、不登校経験者の少ない学校においては当然のことかもしれない。しかし、不登校経験者や中途退学者などが多く在籍する高校においては、生徒がいち高校生であることを意識しながら支援を構成していく必要があると考えられる。この点については、通信制高校の教員を対象として不登校経験者への対応について検討した杉田（2009）も指摘しており、生徒と友達的に関わったり個性尊重的に関わったりする（不登校経験者としての生徒との関わり）だけでは、教師として生徒へ指導していくことが難しくなるのである。不登校経験者と関わるにあたり、いち高校生として他の生徒と同じように指導を行うことも必要であると言えよう。

ただし、これまで見てきた担任による生徒への直接的な支援は、生徒との関係性の揺れに伴って緊張関係を呈していた。そこで重要になるのが、B 高校のもつ多様な資源である。B 高校では、

生徒への見立てを断定せずに未定性を保ちながら、会議などを重ねて生徒への理解を多角化する実践と、教師が指導をいなければならない時に生徒の味方役が確保されるような仕組みが構成されていた。そしてこれらの実践は、度重なる会議を行い生徒のフォローも行う教員集団、教員とは異なる立場で生徒と関わる大学生、大学生と教員を繋ぎ外部機関との連携業務を担うSSW、専門的な意見を呈示するカウンセラーや教育顧問の存在によって可能となっていた。教員による直接的支援も充実していたが、むしろ教員だけで支援することの限界をふまえ、SSWやボランティアといった多様な人的資源を配置していたところにこそ、B高校の実践の豊かさが表れているのではないだろうか。

### 3. 本研究の限界と今後の課題

本研究では、教師の視点に寄り添った知見の生成を目指したため、生徒から見たB高校の実態や不登校支援のありようについて扱うことが出来なかった。B高校の教員が語っていたように、不登校支援は生徒との関係性の中で構成されていくものであり、生徒についての研究抜きで不登校支援について体系的に理解することは難しい。生徒に焦点を当て、不登校経験者が過去の経験を乗り越えてゆくプロセスやB高校の不登校支援のありようについて探究し、高校における不登校経験者の支援について包括体系的なモデルを生成することが今後の課題である。

### 引用文献

伊藤秀樹 (2009) 不登校経験者への登校支援とその課題. 教育社会学研究, 84, 207-226.  
 伊藤秀樹 (2011) 高等専修学校における密着型教師 - 生徒関係. 東京大学大学院教育学研究科紀要, 50, 13-21.  
 伊藤美奈子・小澤昌之・安田崇子・星野千恵子・福智直美・近兼路子・原聡・鶴岡舞 (2013) 不登校経

験者の不登校をめぐる意識とその予後との関連. 慶應義塾大学大学院社会学研究科紀要, 75, 15-30.  
 川喜田二郎 (1967) 発想法. 中公新書.  
 川俣智路 (2009) 登校し続けることができる高校へ. ころの科学, 145, 29-34  
 Kearney, C. A. (2008) School absenteeism and school refusal behavior in youth: A contemporary review. *Clinical Psychology Review*, 28, 451-471.  
 糠野亜紀 (2008) 不登校・いじめ・暴力行為. 本郷一夫・八木成和 (編) シードブック教育心理学. 建帛社, 124-140.  
 増田明美・塚本康子 (2007) 思春期における不登校経験がセルフエスティームに与える影響. 母性衛生, 47, 607-615.  
 松坂文憲 (2010) 不登校経験者が語る不登校経験の意味——“自己資源化の可能性”の提案. 岩手大学大学院人文社会科学研究科研究紀要, 19, 39-56.  
 箕浦康子 (1999) フィールドワークの技法と実際. ミネルヴァ書房.  
 文部科学省 (2012) 平成22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」について. (2014年4月29日取得 [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/24/02/\\_icsFiles/afieldfile/2012/02/06/1315950\\_01.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/24/02/_icsFiles/afieldfile/2012/02/06/1315950_01.pdf)).  
 森田洋司 (2003) 不登校 - その後一. 教育開発研究所.  
 National Dropout Prevention Center (2013) Alternative Schooling. National Dropout Prevention Center Homepage (2013年12月1日取得 <http://www.dropoutprevention.org/effective-strategies/alternative-schooling>).  
 大対香奈子 (2011) 高校生の学校適応と社会的スキルおよびソーシャルサポートとの関連. 近畿大学総合社会学部紀要, 1, 23-33.  
 斎藤香織・松岡恵子・黒沢幸子・森俊夫・栗田広 (2005) 不登校生のメンタルヘルス. ころの健康, 20, 36-44.  
 サトウタツヤ (2012) 質的研究をする私になる. 安田裕子・サトウタツヤ (編) TEMでわかる人生の径路. 誠信書房, 4-11.  
 柴山真琴 (2013) エスノグラフィの考え方. 田島信元・南徹弘 (編) 発達心理学と隣接領域の理論・方法論. 新曜社, 307-315.  
 杉田郁代 (2009) 通信制高校における学校教育相談の研究 (1). 環太平洋大学研究紀要, 2, 103-108.  
 高坂 聡 (2001) 通園したから見えたこと. 尾見康博・伊藤哲司 (編) 心理学におけるフィールドワーク

の現場. 北大路書房, 70-78.

VandenBos, G. R. (2007) *APA dictionary of psychology*. Wahington, DC: APA. 繁榊算男・四本裕子(監訳)(2013)APA心理学大事典. 培風館.  
山下みどり・清原浩(2004)高校生にみる不登校傾向

に関する研究. 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要, 14, 21-38.

(受稿日: 2013. 12. 2)

(受理日 [査読実施後]: 2014. 5. 13)

Original Article

# Teachers' Support for the Students Who Have Experienced School Non-attendance: Constructing a Trans-viewed Model from Field Work at an Alternative School

KANZAKI Mami and SATO Tatsuya

(Graduate School of Letters, Ritsumeikan University / College of Letters, Ritsumeikan University)

---

This study was designed to construct a trans-viewed model of the support that teachers of credit-based system high schools provide the students who have experienced school non-attendance. Based on the observation of the relationship between teachers and students by participating at the alternative school from July 2012 to October 2013, we analyzed interview data to understand how homeroom teachers support their students. We also analyzed the observation data to find the structure of problems when supporting these students. The direct support provided by the teachers were divided into four patterns: (1) to make the students' understand their poor traditional school experiences and put them into an affirmative light, (2) to change their exclusive acts such as avoiding speaking to or dealing with classmates, (3) to encourage them to act as part of the school community, (4) to get them to think about their lives after the school. We found out that these supports present strained relationships among 3 axes: students' view, supporting relationship and instructional form. In addition, there were indirect supporting elements that sustain the direct supporting elements. They are "form and maintain trusting individual relationships," "not pushing oneself to handle every issue perfectly" and "various resources the subject high school has". When direct support from homeroom teachers to their students becomes distressed, these indirect supporting elements enable teachers to scold their students even if they are hated because other supporters take the students' side and to understand their students multi-directionally, so that the relationships between teachers and students are maintained. Finally we considered the support elements which were available for non-traditional high school based on the subject high school.

**Key Words** : school non-attendance, support, credit-based system high school, fieldwork, trans-view  
*RITSUMEIKAN JOURNAL OF HUMAN SCIENCES, No.30, 15-32, 2014.*

---