

不登校の高校生の社会的自立を促す取組の研究

—K-roomの活動を通して—

長岡 幸司¹ 飯沼 智哉¹ 乾 仁美² 加藤 杏² 田中 美由貴²

神奈川県立総合教育センターの教育相談では、不登校を主訴とした高校生の相談が多い。本研究では、K-room を利用する高校生の利用初期と利用終期の比較を通して、社会的自立に向けた変容について、本人の視点と支援者の視点の双方から分析し、高校生の社会的自立を促す要素やそのために重要な支援者の在り方について考察した結果、①精神的・物理的環境設定が整った居場所、②その居場所における人との関わり、③支援者の関わりの三つが重要であることが明らかになった。

はじめに

令和4年度の文部科学省の問題行動・不登校等調査によると、高校生の不登校生徒数は60,575名であった。これは、前年度より18.8%増加しており、過去最多である(文部科学省 2023a)。それにも関わらず、義務教育の間は不登校を対象とする公的な相談機関や民間施設が多いが、高校段階になると支援の場が減るといことは大きな課題である(伊藤 2022)。学校以外における支援の場の確保が本人やその保護者に一任され、支援に繋がらないケースも少なくない。

そこで、神奈川県立総合教育センター(以下、「当センター」という)では、不登校の高校生が社会的自立に向けた一歩を踏み出せる場を作り、新たな相談の形K-roomとして支援をしてきた(北邨他 2021)。本研究では、K-roomでの活動を通して、不登校の高校生への支援の在り方について考察する。K-roomを利用する高校生(以下、「利用生徒」という)の変容に加え、支援者の関わりを分析し、高校生活への適応に困難を抱えている生徒を支援する一助としたい。

研究の背景

1 国の動向

不登校児童・生徒への支援に関して、平成28年7月の不登校に関する調査協力者会議による『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～』では、「不登校については、児童生徒本人に起因する特有の事情によって起こるものとして全てを捉えるのではなく、取り巻く環境によっては、どの児童生徒にも起こり得ることとして捉える必要がある。また、不登校という状況が継続し、結果として十分な支援が受けられない状態が続くことは、自己肯定感の低下を招くな

ど、本人の進路や社会的自立のために望ましいことではないことから、支援を行う重要性についても十分に認識する必要がある。」(文部科学省 2016)と報告された。さらに、令和元年10月の『不登校児童生徒への支援の在り方について(通知)』においては、不登校支援の目標と支援の視点として、『『学校に登校する』という結果のみを目標にするのではなく、児童生徒が自らの進路を主体的に捉えて、社会的に自立することを目指す必要がある』(文部科学省 2019)と明示された。学校生活を営む中で状況によって誰にでも起こり得る不登校に対し、本人が主体的に社会的自立を目指していくための多様な選択肢の提示も求められている。

そのような動向の中、令和5年に文部科学省は、「誰一人取り残されない学びの保障に向けた不登校対策COCOLOプラン」を取りまとめ、不登校対策の一層の充実を推進している。その中では、不登校により学びにアクセスできない子どもたちをゼロにすることを目指し、不登校の児童・生徒全ての学びの場を確保し、学びたいと思った時に学べる環境を整えることを提言している(文部科学省 2023b p.1, p.4, p.6)。

つまり、不登校支援においては、学びたい時に学べる環境の整備と、社会的自立を促すことが重視されていると言える。

2 社会的自立について

社会的自立については、明確に定義されたものが限られており、生徒の多様なニーズによりそれぞれの社会的自立が存在すると言える。2003年『青少年育成施策大綱』においては、社会的自立のために、「青少年が就業し、親の保護から離れ、公共へ参画し、社会の一員として自立した生活を送ることができるように支援する」(内閣府 2003)としている。一方で、2008年に策定された『青少年育成施策大綱』では、社会的な自立と他者との共生のためには、「青少年が、心身ともに健康で、他者を思いやる心を持ち、挑戦と試行錯誤の過程を経つつ、自己を確立し、自らの可能性を発揮できる、社会的に自立した個人として成長し、他者や地

1 教育相談課 指導主事

2 教育相談課 教育心理相談員

域社会とともに生きていけるよう支援していくことが必要」(内閣府 2008)とし、より複合的な捉え方へと変化している。

高校生年齢は、社会的には自立を求められるが、経済的には依存しているなど、自立に向けた中間的な段階に位置している。笹森(2017)は、高校生は周りの人との関係が大切になると述べ、肯定的な自己理解を育むこと、自己効力感を育むこと、ストレスにうまく対処できることが必要であるとしている。また、村上(2019 p. 235)は、「気持ちを融かすこととの出会い」が転機となり、「価値観の変化」が起きることが必要であると述べている。

高校生年齢の社会的自立のためには、進路の見通しをつけるだけでなく、自己理解や自己効力感を育んでいくこと、周囲との関わりを意図的に設定することが重要と言えるだろう。そのため、本研究においては、社会的自立を「社会との関わりを通して自分理解を深め、他者を受容し、自らの進路に何らかの見通しが立てられる状態」と定義した。

3 居場所における支援

(1) 居場所とアイデンティティ

高校生年齢で不登校となると、小学校や中学校時代とは異なり、支援の場が少なく、社会的に孤立しやすい。また、高校生年齢はアイデンティティ形成の重要な過渡期であり、精神的に不安定になりやすい時期でもある。居場所がないことにより困難が生じやすいと言えるだろう。

高橋・米川(2008 p. 64)は、ある集団において安心感を実感できることで初期のアイデンティティが形成され、支えられ感、所属感を実感できることによって、アイデンティティの形成が進むと述べている。支えられ感を実感するためには、支援者の重要性も指摘している。

アイデンティティの確立のためには、「自己の視点に気づき、他者の視点を内在化しながら、そこで生じた自己と他者の間の視点の食い違いを相互調整によって解決する作業」(杉村 1998)が必要である。居場所において、安心感、所属感を得ながら、他者との交流を通してアイデンティティを確立していくことが社会的自立のために重要である。

(2) 居場所と自己肯定感

小林(2009)は、不登校児童・生徒は「学校へ行こう」とする意志が、「学校は嫌だ」「学校は怖い」という感情面と「学校に行けない」という行動面とで葛藤し、これらに負け続けて自己概念が悪化し、「学校に行けない自分はダメだ」などと自己否定的な考えが巡るようになると指摘する。さらに、「自分は自分でよい」という自己肯定感の低下や自分への自信のなさが、「自分にはできない」という自己効力感の低下を生み出すとし

ている。また、石本(2010)は、居場所感と自己肯定意識の関連を示し、居場所感の高さと心理的適応との関連を明らかにしている。さらに、齊藤(2021)は、不登校支援において、家族支援、子どもへの支援、そして、社会とつなぐ中間的居場所と人間関係の三つの領域が体系的なものでなければならないと述べている。

不登校の高校生が、居場所において安心感を得ていくためには、支援者は生徒一人ひとりが安心して過ごせるような環境設定や関わりをすることが重要である。

4 神奈川県の変遷と取組

神奈川県内における不登校の高校生の人数も、国の動向と同様に増加の傾向にある。令和4年度の問題行動・不登校等調査では、3,629人と、前年度より726人増加している(神奈川県教育委員会 2023a)。

各学校では、教育相談コーディネーターを中心として、校内の教育相談体制を充実させるとともに、スクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカーと連携し、心理面のケアや精神的な成長を促すための助言等を行っている。

また、生徒の居場所として校内に「居場所カフェ」の取組を実施している県立学校もある。平成26年12月から、神奈川県立田奈高等学校では「ぴっかりカフェ」という取組を行っている。くつろいだカフェのような雰囲気の中で生徒が気軽に利用できる居場所として、若者を支援する専門家と大学生のボランティアがスタッフとなり、何気ない会話や生徒の悩みを聞いてくれる相談窓口として機能することを目的としている(神奈川県立田奈高等学校)。平成29年6月から、神奈川県立大和東高等学校においても「BORDER CAFE」の取組が始まり、週に1日、昼休みや放課後に、地域のボランティアや全国の寄付者協力によりカフェを運営している(特定非営利活動法人パノラマ)。このような「居場所カフェ」では、文化的な体験の促進、多様なロールモデルとの出会い、信頼関係を築くことを重視しており、不登校や、ひきこもりのきっかけとなる高校中退や進路未決定を予防するための支援が行われている(小川 2019)。

令和5年度には、不登校対策事業として、スクールカウンセラー及びスクールソーシャルワーカーの配置を拡充した(神奈川県教育委員会 2023b p. 17)。また、教育相談や支援体制を強化するとともに、スクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカーと連携しながら、困難を抱える子どもを早期に把握し、相談から医療・福祉へとつなぐ「かながわ子どもサポートドック」を新たに実施した(神奈川県教育委員会 2023b p. 19)。

このように、校内での居場所づくりや生徒が抱えている困難を早期に発見するための様々な支援が行われている一方で、神奈川県内では不登校の生徒が増加し

ている現状がある。そのため、当センターにおいても不登校の高校生を対象とした居場所を作り、支援を行うこととした。さらには、その場にいる支援者にも着目をした上で、より良い支援の在り方を検討する必要があると考えた。

5 K-roomの取組

北邨他(2021)は、全国における高校生への不登校支援に関する実態調査から、不登校の高校生の中には学習への不安を抱えている生徒が多いが、その支援は限られており、不登校の高校生が社会に向けた次の一歩を踏み出せる場の確保が必要であると考えた。そして、令和2年に試験的な場としてK-roomを開設した。

K-roomは、当センターが行う教育相談の新たな活動の一つとして、単に高校への再登校を目指すだけでなく、現状から生徒それぞれの目標に向けた動き出しの機会やそのために必要な経験(例：学習、対人交流等)を提供することを開設当初から重視した。

利用にあたっては、当センターの来所による個別相談(月1回程度)を利用している高校生(高校生相当)を対象とした。また、当センター教育相談課に所属する教員免許保持者(指導主事等)と公認心理師や臨床心理士等の専門職の2名がペアを組み、支援者として活動に当たった。

環境面においては、最大利用人数を8名と想定し、個別の活動時に集中しやすい設定として、個別スペースと共有スペースを配置した(図1)。運営面においては、開室は週1回、13時半から16時半に設定した。来所する日時や利用時間、当日の活動内容については、自分自身で決められるよう、言葉掛け等を行いサポートした。

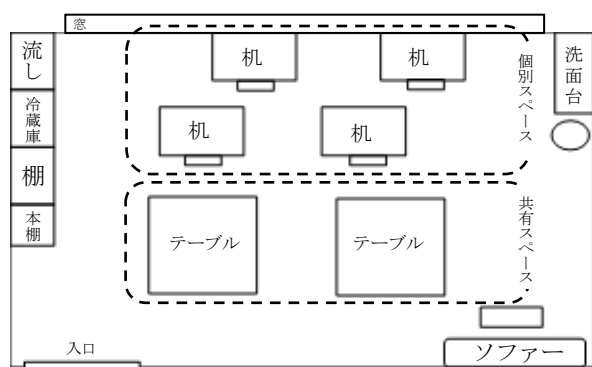


図1 現在のK-roomの環境設定

活動の設定及び構造については、利用生徒のニーズを把握した上での学習や他者との交流を経験することを重要視した。また、安心感を得られる居場所としての機能も大切にしたい。しかし、利用生徒の認知特性等によるコミュニケーションの苦手さから、自発的に交流しづらい様子がうかがえた。そのため、支援者が能動的に関わり、利用生徒の交流経験の幅を広げていく試みが必要と考えた。

そこで、それまでは個別の活動の休憩時間に行われていた交流の機会を“セッション”という枠組みとして意図的に設定し、その時に居合わせた利用生徒の中から何人かに声を掛け、交流の促進を図った。セッションの内容は、時事や高校生の関心がありそうなテーマ(例：アルバイト、受験、趣味等)とし、予め支援者間で準備を行った。支援者はセッションの中で、テーマの内容や、感情、考え方等、何らかの形で利用生徒同士が一致する場面を作った。加えて、様々な考え方や話題を共有すること、自分とは異なる価値観に触れながら、その場に居られる経験等、多様な人との接点の持ち方を体験できる関わりを意識した。セッションの時間は概ね10～30分とした。

研究の目的

K-roomは、個別の相談の場よりも社会性が求められ、公的な場よりは守られた環境でチャレンジできる場所として設定している。

本研究では、K-roomの活動を通して、高校生の社会的自立に向けた変容を分析し、社会的自立を促す要素やそのために重要な支援者の在り方について明らかにすることを目的とする。

第一研究では、利用生徒を対象とした質問紙調査によって、自己の捉えの変化を分析する。第二研究では、K-roomでの活動事例を詳細に分析することによって、支援者がどのように関わり、その中で利用生徒にどのような変容が見られたのかを検討する。第三研究では、利用生徒へのインタビュー調査を実施し、自分自身が捉えている社会的自立に向けた変容を考察する。

第一研究

1 目的

K-roomの活動を通して、利用生徒が自己をどのように捉え、その捉えがどのように変化しているかについて分析することを目的とする。

高校生の社会的自立のためには、進路への見通しを持つことだけでなく、周囲との関係の中で肯定的な自己理解や自己効力感を育むことが重要である。そのため、他者とのコミュニケーションなどへの意識と現在の所属に対する思いや進路の見通しに関する質問紙調査、対人関係における肯定的な自己意識を捉えるための質問紙調査をK-roomの利用初期と利用終期に実施し、変容を見ることとした。

2 方法

(1) 調査時期

令和3年4月から令和5年3月に実施した。

(2) 調査対象者

利用生徒は、当センターの来所による個別相談(月1回程度)を利用している高校生(高校生相当)である。本研究における高校生相当とは、18歳以下で高等学校に在籍していない者や18歳以上で所属がなく、次の所属を探している者も含む。K-roomの利用開始に当たっては、個別相談の担当者が相談者のニーズを見極め、K-room利用が有効と判断したときに案内をしている。令和3年度の利用人数は延べ39名、令和4年度は延べ60名であった。そのうち、研究同意を得た8名を対象として調査を行った。

(3) 調査方法

利用初期と利用終期を比較するため、個別自記入式の質問紙調査を2度実施した。回答依頼時に、文書と口頭で説明し、研究同意を得た。

(4) 調査内容

ア K-room 利用アンケート

利用生徒の生活、学習、進路、対人コミュニケーション等に関する意識について把握するため、独自に8項目を作成した。また、それぞれについて「あてはまらない(1点)」から「あてはまる(4点)」の4件法で回答を求めた。

イ 自己肯定意識尺度

平石(1990b)が作成した、青年期における自己意識の発達を「自己への態度の望ましさ」である自己肯定性の視点から捉える尺度である。自己肯定意識尺度は、対自己領域と対他者領域に大きく二分され、それぞれが三つの下位尺度からなる。対自己領域の下位尺度は「自己受容」「自己実現的態度」「充実感」、対他者領域の下位尺度は「自己閉鎖性・人間不信」「自己表明・対人的積極性」「被評価意識・対人緊張」である。質問項目は41項目あり、それぞれについて「あてはまらない(1点)」から「あてはまる(5点)」の5件法で回答を求めた。

3 結果

(1) K-room 利用アンケートの結果

K-room 利用アンケートの8項目に対し、利用初期(pre)と利用終期(post)の2度回答を求めたところ、利用初期には7名、利用終期には8名の回答が得られた。それぞれの回答から、平均値と標準偏差を求めた(表1)

表1 K-room 利用アンケート(pre, post)の平均値M及び標準偏差SD

	pre (n=7)		post (n=8)	
	M	SD	M	SD
1. あなたは、同年代の人と話しやすいですか	2.33	1.21	2.75	0.89
2. あなたは、年上の人と話しやすいですか	2.43	0.79	3.00	0.82
3. 今後の進路について、どうしたいか決めていますか	2.14	1.21	2.63	1.30
4. 進路についての情報を、自分で調べることができますか	3.14	0.69	3.13	0.83
5. 現在の所属に満足していますか	2.67	1.03	2.88	1.36
6. 勉強に取り組むことができますか	2.57	0.98	3.00	1.07
7. 勉強がわからないとき、誰かに聞くことができますか	2.43	1.13	2.63	1.06
8. 今の生活は充実していますか	2.57	0.98	2.63	0.92

1)。回答者数が異なるものの、「進路についての情報を、自分で調べることができますか」という項目を除き、全ての項目で平均値が上昇した。また、回答の傾向を見ると、進路についての情報収集、勉強への取組や生活の充実についての回答が低下している利用生徒がいるものの、全体的に回答が上昇している利用生徒が多く見られた。ただし、数値の上昇が見られる項目の種類については個々ではばらつきが見られた。

(2) 自己肯定意識尺度の結果

同様に、自己肯定意識尺度においても利用初期(pre)と利用終期(post)の2度回答を求めたところ、利用初期には5名、利用終期には8名の回答が得られた。それぞれの回答から、下位尺度ごとに平均値及び標準偏差を算出した(表2)。利用初期及び利用終期のどちらもアンケートを実施した5名のうち、欠損値がなかった4名の回答において、逆転項目の処理を行い、下位尺度ごとに利用初期と利用終期で変化があるかどうか、ウィルコクソンの符号順位検定を行ったところ、どの下位尺度においても有意な差は見られなかった(自己受容 $Z=0.32$, $p=0.75$, $r=0.16$ 、自己実現的態度 $Z=0.16$, $p=0.88$, $r=0.08$ 、充実感 $Z=0.00$, $p=1.00$, $r=0.00$ 、自己閉鎖性・人間不信 $Z=0.32$, $p=0.75$, $r=0.16$ 、自己表明・対人的積極性 $Z=0.00$, $p=1.00$, $r=0.00$ 、被評価意識・対人緊張 $Z=0.00$, $p=1.00$, $r=0.00$)。

表2 自己肯定意識尺度(pre, post)の平均値M及び標準偏差SD

	pre (n=5)		post (n=8)	
	M	SD	M	SD
対自己領域				
自己受容 (4項目)	14.20	3.11	14.00	3.21
自己実現的態度 (7項目)	20.80	7.05	21.00	8.08
充実感 (8項目)	24.80	4.97	25.25	8.10
対他者領域				
自己閉鎖性・人間不信 (8項目)	23.00	5.43	21.71	7.32
自己表明・対人的積極性 (7項目)	14.80	5.22	16.50	5.98
被評価意識・対人緊張 (7項目)	26.50	6.14	26.63	4.00

4 考察

(1) K-room 利用前の自己の捉え

K-room 利用アンケートの結果を見ると、「今後の進路について、どうしたいか決めていますか」の平均値は2.14であり、最も低い結果であった。一方で、「進路についての情報を、自分で調べることができますか」の平均値は3.14と最も高かった。進路について決めかねているが、自分なりに模索していると推察される。また、コミュニケーション面においては「同年代の人と話しやすい」の平均値が2.33と次いで低い結果となり、特に同年代とのコミュニケーションにおいて苦手意識があることがうかがえる。

自己肯定意識尺度の結果と、平石(1993)が高校生を対象に実施した自己肯定意識尺度得点の平均値及び標

準偏差とを比較すると、対他者領域における「自己表明・対人的積極性」が低く、「被評価意識・対人緊張」が高い結果となった。利用生徒は、自分が他者からどう見られているかという意識や他者と関わる際の緊張感が強く、自分の言いたいことや感じたことをありのまま話したり、自分から相手に関わったりすることが少ない傾向があると考えられる。

(2) K-room 利用による変化

K-room 利用アンケートによる利用初期と利用終期の変化を見ると、回答者数が異なるものの、ほとんどの項目で平均値が上昇した。「進路についての情報を、自分で調べることができますか」という項目については、利用初期の平均値が4点中3.00を超えており、変化がほとんど見られなかった。

自己肯定意識尺度の利用初期と利用終期の結果を比較すると、下位尺度においては有意な差は見られなかった。しかし、項目ごとに見ていくと、利用生徒によっては大きく変化している項目も見られた。そのため、利用生徒の意識だけでなく、支援者から見た変容や、利用生徒の細かな変容について、K-roomにおける個別の活動やセッションの活動事例を詳細に分析する必要があると考えた。

第二研究

1 目的

K-roomにおいて支援者は、高校生の社会的自立を促すために、個別の活動とセッションという枠組みの中で、利用生徒と関わっている。また、社会的自立を促すために、利用生徒を見立てながら、利用生徒自身が主体的な力を発揮できるように意識して関わっている。K-roomにおける個別の活動やセッションの事例を詳細に分析し、利用生徒の意識の変容及び、変容に対して支援者の関わりがどのように機能したのかを明らかにすることを目的とする。

2 方法

(1) 調査時期

令和3年4月から令和5年3月に実施した。

(2) 調査対象者

第一研究と同一の利用生徒8名を対象とした。

(3) 調査方法

令和3年4月から令和5年3月の間で、調査対象者8名中1名以上が利用した全38回のK-roomの映像記録と活動報告書を基に、利用生徒と支援者の行動を分析し、活動報告書として内容をまとめた。活動報告書は、支援者がK-room活動終了後に作成し、支援者の事前準備や個別の活動とセッション内での利用生徒への働きかけなどを記録した。また、結果については、利用生徒8名の中でも特にK-room活動を通じて変容が

あったと捉えた2名を事例として取り上げ、個別の活動とセッションそれぞれの活動場面を分析対象とした。

なお、内容の分析については、個別の活動とセッション共に、観察の観点としてBales(1950)の相互作用過程の12のカテゴリー(表3)の視点を活用し、利用生徒の言動と支援者の言動に関する分類を行った。

Bales(1950)は、対面での集団内における相互作用の過程について、行為、言語、象徴、反応及び動作等のグループ内で取り交わされる様々な諸反応を観察の中で12の領域に分類し、分析している。

K-roomにおける個別の活動及びセッション内での利用生徒と支援者の言動において、これらの観点をを用いることにより、利用生徒と支援者間で生じる相互作用の過程について捉えられると考えた。

表3 Balesの12のカテゴリー

問題領域	カテゴリー	
社会的情動的領域・ 正の反応	①	連帯性を示す
	②	緊張の緩和を示す
	③	同意する
課題の領域・応答	④	示唆を与える
	⑤	意見を与える
	⑥	情報を与える
課題の領域・質問	⑦	情報を求める
	⑧	意見を求める
	⑨	示唆を求める
社会的情動的領域・ 負の反応	⑩	不同意する
	⑪	緊張を示す
	⑫	敵対心を示す

(4) 事例として取り上げる2名の概要

利用生徒A(以下、「A」という)は、高校生相当で現在は所属がない状態である。

Aは中学校時代、不登校であった。センターでの相談を通して進学意欲を抱く中、高校卒業程度認定試験を受験し、進学に必要な資格を得た。進学への見通しが現実を帯びる中、不安を感じるが増え、受験科目の学び直しを希望する。K-roomでは、個別の活動を主体とし学習を行っていた。

利用生徒B(以下、「B」という)は、通信制高校に通う高校3年生である。

Bは対人緊張が強く、コミュニケーションの苦手さがあり、対処の仕方が受動的である。中学校時代は不登校で、現在も外出への抵抗感が強く、行動範囲が限定的である。3年生進級後は進学のために勉強を頑張るという気持ちの切り替えが生じ、日数を増やしながら登校するようになり、受験に向けた学習を進めていた。しかし、進路選択に当たり意志決定ができずにいた。そのため、同じ境遇の人と関わることや学習機会を意識的に確保することを目的にK-roomの利用を開始した。

(5) 倫理的配慮

事例の記載にあたり、保護者と本人に研究の主旨と個人情報の扱いについて説明の上、研究同意を得ている。事例の記載については、個人が特定できないように配慮した。

3 結果

個別の活動を通した関わり及びセッションを通した関わりの両面から、2名の変容の内容を分析した。以下に、その活動の記録(一部省略)と、各カテゴリー頻度を記した。なお、「」は支援者、『』は利用生徒の発言を、文中における丸数字は、Balesの12のカテゴリーを指す。

(1) 個別の活動を通した関わり

関係性を通した活動に対する安心感の基盤づくり～Aの進路選択へのニーズを基点にした関わり～Aの表出の受容や肯定的支持

《事前情報》

この日はAの個別相談の予定があり、個別相談後にK-roomを利用するつもりでいると予め個別相談担当者から共有があった。併せて、Aが進路のことにに関して話したいと考えており、今日の活動時に相談があるかもしれないとの申し送りもあった。Aは、これまでのK-room利用では数学の学習を中心に行っているが、申し送りから、進路の話についても対応できるように、参考となる図書や情報を用意した。

《個別の活動・前半》

予告されていた時間より少し遅れて入室した。支援者がAと関わるのは初めてだったので、最初の会話をこちらから振ることを意識した④。「こんにちは。今日、担当する〇〇です。よろしくお願いします。」とAへアイコンタクトをしながら丁寧に挨拶すると、『はい、よろしくお願いします。』と返事があった①。初対面という状況にAがどう反応するかを見ていると、K-room利用の長さもあって緊張感はなく、想定よりも支援者とやり取りすることに慣れていく様子が見えてきた。

Aは迷うことなく定位置である個別スペースに着席した。支援者は、活動のための準備(鞆から課題や筆記具を出す)を見守った。その後、「前回の支援者から、進路に関する話を希望していることを聞きました①。」

「具体的にはどういう話ができればいいと考えていますか⑥。」と、希望していた活動ニーズが支援者に伝わっているとAが感じることで安心感を得やすいと考え、意図的に示した①。『大学入試の仕組みと言いますか、倍率が意味するところなどを知りたいです⑦。』と、Aは支援者からの言葉掛けを待っていたかのように質問に即答した③。応答には終始丁寧さが見られ、コミュニケーションの円滑さが認められた。「わかりました③。」「情報を用意するので、それまでの間、本日予定している課題に取り組んでください④。」とAのニーズ

を受け取り、理解したことを明確に伝え、情報を用意するまでの活動を提案した⑥。『はい、わかりました。』『よろしくをお願いします。』と応じ、活動の中での見通しを得た様子が見られた③。

Aは、すぐに持参した数学の課題に取り組み始めた。支援者は、入試の仕組みや倍率に関する情報を用意した上でAの動向を確認し、問題を解き終わったタイミングで声を掛けた。「今は数学Bの問題を解いていましたか①。』『はい、今は学び直しという意識で数学I・Aから始めて、ここまで来ました⑤。』と話している様子から、数学に対する苦手意識があることを支援者は感じ取った。しかし、Aに数学の理解力があることは引継ぎ情報として把握していた。また、最近の個別の活動のニーズでは、問題の考え方などについて支援者に率先して質問するようになったという変化が見られていることも把握していた。これらの情報と、Aからの質問がなかったことを踏まえ、支援者からは数学に関する質問の有無は確認せず、「それはいいですね③。」とそれまでの取組を支持しつつ、「進路に関する話をしてもいいですか。」と提案した⑥。『はい、お願いします③。』と、Aが進路に関する話を聞く姿勢に変わったことを確認した後で、支援者は話し始めた。

本題に入る前に、支援者はAのニーズの確認や、これまでにAが調べたことを聞いた⑧。『調べてみたけれどわからないんです。』と応じたため、話題を深めるきっかけとして、入試や倍率に関する情報を支援者から話し始めた④。話を聞いている時のAは、支援者の目を見て頷き、『納得しました③。』などの受け応えがあった。支援者からの話が終わると、『△△について、もう少し知りたいです⑧。』と、Aから新たな質問が生まれた⑨。Aの質問に答えるために追加の情報が必要であったため、「わかりました③。」「希望している大学を教えてくださいか⑦。」と聞くと、Aは志望大学(国公立大学を中心に4校ほど)について話した。「追加で調べるので待っていてもらってもいいですか。」「良ければ数学の課題の続きを行っていきましょう④。」と伝えると、『わかりました③。』と、取り組み始めた。

《個別の活動・後半》

Aから質問が出たことで、支援者はAとの関係性を少なからず築くことができたと感じた。支援者が情報を調べ終えてAに近付くと、Aは支援者の動きに気が付き、手を止めて話を聞く姿勢になった①。最初に進路の話を始めた時は、支援者がAの動向を確認し、タイミングを見て声掛けを行った。この姿勢の変化から支援者は、Aと支援者との関係性が構築されたと感じた。「調べました⑥。」と伝えると、『ありがとうございます①。』と応じた。応答時の表情は最初の時に比べ柔らかく、やり取りに対しての気楽さを感じた。質問に対する話をしている時は、先の様子と同様に、頷きや納得した反応が確認できた。

話の流れで、入試日程の話題になり、「〇月〇日が申込期限ですが、申し込みましたか⑧。」と尋ねると、A『いえ、まだしていません⑤。』と申込期限が迫っているにも関わらず、焦る様子を感じられないことに違和感があった。「大丈夫ですか。間に合いますか。」と続けると、『はい、大丈夫です。』と応じた。支援者は、Aに志望大学や学びたい分野はあるが、受験に対して具体的な見通しが持てないのではないかと見立てた。そこで、意識付けのために「受験勉強の計画と並行して、入試までの日程など今後やるべきことをまとめられると良いと思います⑥。」と付け加えた。Aは、『そのとおりだと思うので、意識していきたいと思います③。』と、素直に受け入れる様子が見られた。

話が一通り済んだところで、「進路に関する話は以上になります。わからなかったところなどはありますか⑧。」と聞くと、『ありがとうございます①。』『大丈夫です。』と応じるが、少し間が空いた⑩。Aの表情などから、これまでの端的な応答と異なる様子が見られたため、追加の反応を少し待つと、ゆっくり話し出した。

『今まで、平均的な勉強をしなきゃいけないと思って、苦しい数学も点数を取らなきゃいけないと思っていました⑤。』『ですが、その分を他でカバーできればいいということを知ることができて気持ちが楽になりました②。』と深く息を吐いた。「情報を具体例で知ったり、入試の全体像が見えたりすることで今後の動き方もわかってきますよね。」と、Aが言語化したことをまとめて伝え返すと、Aは深く頷いた③。『あと、入試の仕組みも理解することができたので、しっかり準備していきたいと思います⑤。』と、理解したことをさらに話し、Aの真面目さと律儀な面を見ることができた。「Aさんにとって必要な情報等が伝えられたのなら良かったです①。」「では、また続きをやっていきましょう⑥。」と、こちらから伝えて話題を終えた。

以上の個別の活動を通した関わりについて、各カテゴリ頻度を、利用生徒(図2)と支援者(図3)に分けて示した。

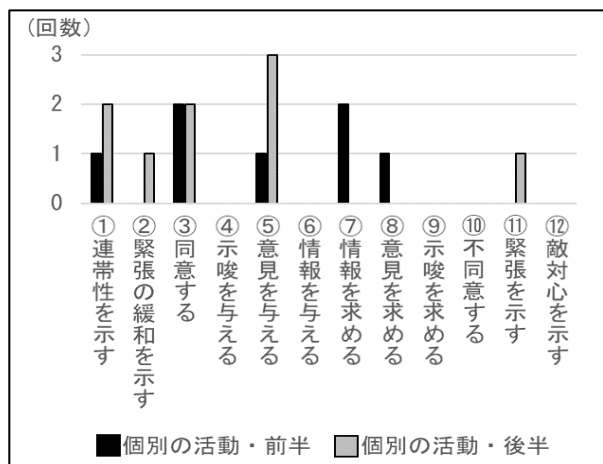


図2 個別の活動における利用生徒の各カテゴリ頻数

利用生徒の各カテゴリ頻度を個別の活動・前半と個別の活動・後半で比較した結果、情報を求める及び意見を求める回数が減少した一方で、意見を与える回数が増加した(図2)。また、支援者の各カテゴリ頻数では、全体的に連帯性を示す及び情報を与える回数が多く、特に個別の活動・後半になると情報を与える及び意見を求める回数が増加した(図3)。

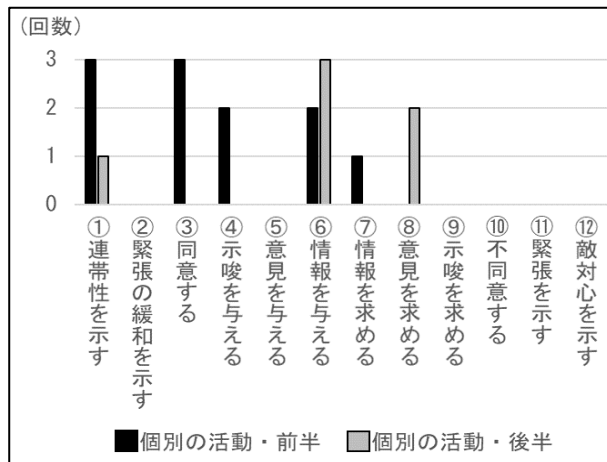


図3 個別の活動における支援者の各カテゴリ頻数 (2) セッションを通した関わり

支援者を基点とした相互作用～顔見知りから関係性の深まり～互いへの意識～相互刺激の存在へ

A、Bが参加した。この回は2回目のセッションであり、1回目はこの日より前に実施した。

《セッション・導入》

はじめにAが入室した。Aは過去のセッションを通して、他者と関わりを持つことへの抵抗感が軽減し、他者への関心や交流へのモチベーションが出てきた。支援者からの「今日はどこで活動をしますか⑥。」という問い掛けに、A『今日はこっちにしてみます⑤。』と、K-room を利用し始めてから初めて、冒頭から共有スペースを拠点に選んだ。支援者は、Aが他者との交流に対し、回を重ねる中でより心を開いていると見立てた。そこで、今回も活動のどこかでセッションの機会を作りたいと予告をして、交流の機会によりスムーズに参加ができるよう配慮した②。A『わかりました。』と応じ、タイミングについては『相手に合わせるのでこちらは気にしないでいいですよ。』と、自分のK-room 利用歴が長いということもあるためか、場をリードしていこうという主体性が感じられた①。

続いてBが入室した。AとBは前回のセッションで初めて顔を合わせている。入口に向いて座っているAがすぐにBに気が付き、顔を上げて見ているが、Bは反応が薄く、個別スペースへと移動をして学習を始める。支援者は、Aの反応を見て、BにもAを意識してもらえよう声を掛けた。Aを指し示し、Aへの対応と同様に後でタイミングを見てセッションを行いたいことを伝える⑥。Aを指し示したことで、Bも初めてAに注目した④。Aからの『どうも。』『話すタイミン

グはBさんに合わせます。』という言葉掛けに対して、Bも体ごとAに向き合い③、『あ、ありがとうございます。』『じゃあ〇時〇分頃で。』と丁寧に応じていた①。《セッション・前半》

予め決めていたタイミングで、支援者がAB同時に声を掛ける③。Aはすぐに応じ①、Bは後少しで課題の目途が立つため、『少し待ってもらっていいですか⑤。』と申し出る。支援者がAを見ると『Bさんが終わったら声掛けてもらえば大丈夫ですよ⑤。』と応じ、Bが慌てて何度も会釈を返す⑩と、Aは、『気にしないで②。』と笑みを浮かべて応じる。Bは、Aの対応に安心した様子で課題に取り組み、ペースを上げて問題を解いていく①。

Bの課題が終わり、すっきりした表情で共有スペースに体を向けたタイミングで、「お、すっきりした感じ、終わったんですね」とBの様子を支援者が言語化する⑤。続けてAにアイコンタクトを送るとAはBに、『お疲れ様です。』と短く笑顔で応じ③、支援者の声掛けで共有スペースに集まった。支援者2名を含め4名で話を始める。導入として、前回もセッションで一緒に話していることを話題に挙げる。互いに顔を見ながらAB『そうですね。』と同意し、大学進学を目指している話から、関心のある専門分野の話題になり、A『私は英文学かな。』に対して、B『僕は考古学です。』と応じる⑤。

AとBが互いに意識をしながらも応答は支援者に向いている様子があった。支援者は、より互いへ向かう流れを作るために、「分野は異なるけど、歴史を辿るということは共通しているのかな④。」と2人へ返すと、互いに見合い、A『どうかな。』B『そうですね。』と、アイコンタクトを交わしながら共に考える場面が生じた①。互いに向き合う中、AからBへ『どうしてその分野にしたんですか。』と質問が投げ掛けられ、Bからはその分野に関心を持ったきっかけが語られた⑤。AはBが話す間、口を挟むことなく、じっとBの語りを聞いており、同時に相づちや顔を返す形で丁寧に受けとめる姿勢を示していた②。BもAの姿勢に安心して話す様子がうかがえた②。さらにAから、『Bさんのやりたい分野の専門書を買って勉強してみたらどうですか。』と、A自身が実践した好きな専門分野の知識の広げ方について、実際の経験談も含めて提案した⑤。Bは興味深く聞いており、この時点で支援者の介入なく2人の間で相互作用的な関係性が生じていた③。そのため、支援者は極力、やりとりに介入せずに展開を委ねた。

《セッション・後半》

その後も、Bが好きな本を図書館で借りるという話題から、Aの関心がBの地元へ移るなど、より相手の興味関心に応じた話題へと移行が見られ、リラックスした会話が続いた②。さらに、A自身も専門分野に関

心を持ったきっかけを語り、志望大学を決める時に何を重視しているかについて交互に質問を重ねていった⑤。最終的には“ゼミは小規模が良い”“教授の専門性や性格との相性が大事”という点で一致し、A『互いに持っている情報を交換したり、話を聞いたりすることで、大学を決める手掛かりが充実していく⑤。』B『そういう手応えもあった感じ⑤。』と一番の盛り上がりを見せた③。支援者が内容と感じたことについて言語化すると、A『色々調べたり読んだりするのは忙しいけど充実している⑤。』B『大事ですよ③。』と互いに向けて同意を示した⑥。

Aの退室予定時間になり、Aが交通機関を調べる際は電車の遅延の多さが話題になり、AB『本当に困るよね。』と共感しながら盛り上がった③。Aが退室する際、Bは個別の活動に戻るが、前回や冒頭にはなかったAに対する意識や関心が見られ、それに気付いたAがアイコンタクトをして別れを示すと、Bが笑顔で会釈した①。

以上のセッションを通じた関わりにおける各カテゴリ頻数について、利用生徒(図4)と支援者(図5)に分けて示した。また、セッション・導入、セッション・前半及びセッション・後半それぞれにおける各カテゴリの累計についても利用生徒(図6)と支援者(図7)に分けて示した。

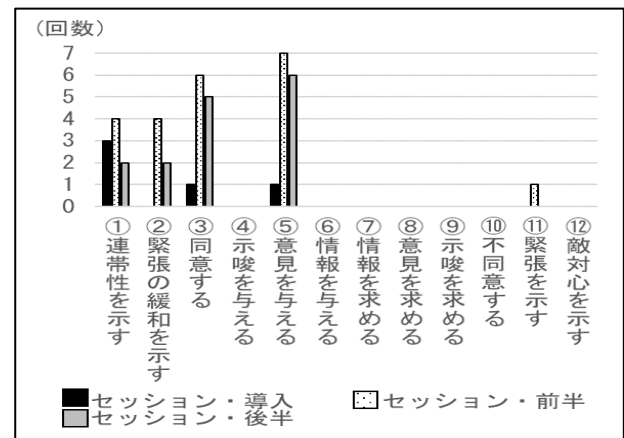


図4 セッションにおける利用生徒の各カテゴリ頻数

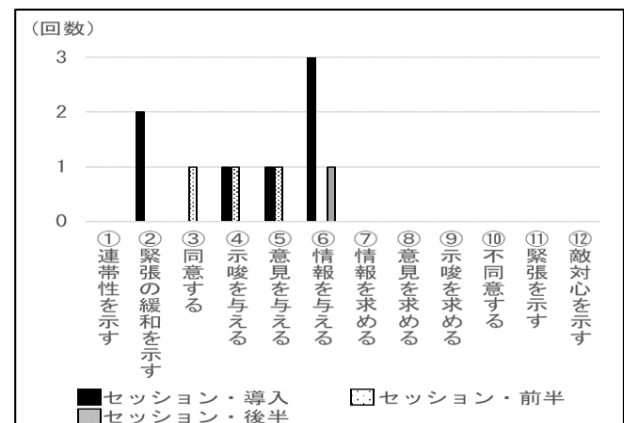


図5 セッションにおける支援者の各カテゴリ頻数

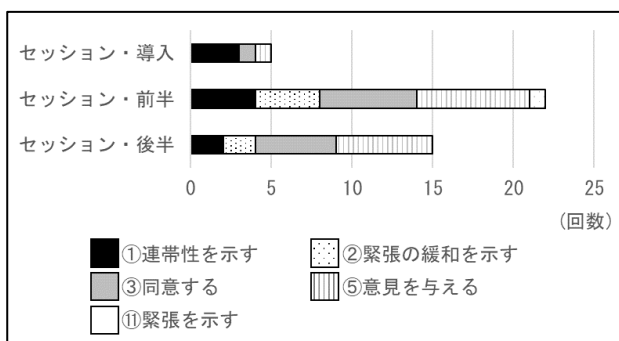


図6 セッションにおける利用生徒のカテゴリー累計

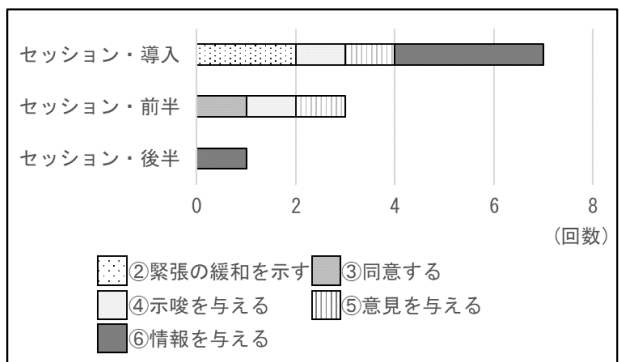


図7 セッションにおける支援者のカテゴリー累計

セッションにおける利用生徒の各カテゴリー頻数をセッション・導入、セッション・前半及びセッション・後半で比較した結果、全てのカテゴリーにおいて、セッション・前半での頻数が多かった。また、全体的に見ると同意する及び意見を与えることが多かった(図4)。支援者の各カテゴリー頻数では、セッション・導入において、緊張の緩和を示す及び情報を与える頻数が多かった(図5)。

さらに、カテゴリー累計をセッション・導入、セッション・前半及びセッション・後半で比較した結果、利用生徒のカテゴリー累計はセッション・導入は少ないものの、セッション・前半、セッション・後半はそれぞれその4.4倍、3倍と顕著な増加が見られた(図6)。一方で、支援者のカテゴリー累計ではセッション・導入が突出して多く、セッション・後半になるにつれ減少した(図7)。

4 考察

個別の活動を通じた関わりの結果から、利用生徒は個別の活動を通して、受動的であった受け答えから、自発的な関わりへと変容する様子を見ることができた。また、意見を与える機会の増加から、疑問を言語化し自己の考えを整理してまとめ、明確にする経験にもつながったと考えられる。

個別の活動・後半に、『今まで、平均的な勉強をしなきゃいけないと思って、苦手な数学も点数を取らなきゃいけないと思っていました。ですが、その分を他でカバーできればいいということを知ることができて気持ちが楽になりました。』という、利用生徒が持つ

いた情報と支援者が与えた新たな情報を結び付ける発言があった。これは、伊藤(2009)が述べる自己説明の言語化目標である、自己の理解状態をアウトプットすることができたと言えよう。このことから、自己の視点の気付きが促進されたと推察される。

セッションを通じた関わりの結果からは、全体的に同意する及び意見を与えるが多いことが分かった。これは特に、セッション・後半になると増加し、利用生徒同士の主体的かつ能動的な関わりが生まれるなど、関係性の変容も確認することができた。

安部(2003 p.97)は、ファシリテーターは、必要な情報を提供し、グループの空間がメンバーにとって自由に話ができる状況、すなわち心理的に安全な空間となるよう配慮する必要があると述べている。そのため支援者は、セッション・導入時に積極的に利用生徒と関係性を作りながら、事前の予告やセッションのタイミングの提案を行い、セッションをより安心・安全に進行できるように配慮した。また、セッションに向けて前回の関わりを起点に、個別の活動の動向やそのためのやり取りを同室内で見せ合うことで、互いの存在をより意識し合う空間を生じさせることにもつながった。さらに、草岡(2013)は、自由な発言が保障されていることを利用生徒に伝達し、その土壌や雰囲気を作ることがファシリテーターにとって重要な作業だと述べている。個別の活動における支援者の関わりでは、個別の活動・前半では連帯性を示す及び同意する頻数が多いことから、利用生徒の立場やニーズに沿った言葉選び、相づちや柔らかい表情といったノンバーバルな関わりを取り入れた支援者の言動が、安心感へとつながったと考えられる。

安部(2003 p.98)は、自分なりの考えを表明してみようという体験は自分らしさを確認する手段の一つになるとも述べている。支援者は、セッションの中で利用生徒に対し、前回からの連続性かつ共通性を意識したテーマ選び(例：大学進学に関すること)や、セッションの中で生じた利用生徒同士の一致する言動等を取り上げ、フィードバックした。これを契機に利用生徒それぞれが自分の考えを主体的に表出するようになり、自発的な関わりへと続いた。これらのことから、セッションを通して自己の視点の気付きが促進されたと同時に、他者の意見を受容することで他者視点の内在化も促進されたと推察される。

そのため、支援者は、利用生徒同士の凝集性が高まったことを感じ、徐々に介入を最小限に留めることを意識した。支援者がフェードアウトすることで、関係性の促進と共に対人スキルの向上や自分理解の深まりが生じやすい状況を作り出したと言える。

支援者は、他者との交流を通してアイデンティティを形成していくことが社会的自立のために重要であるという意識から、セッションにおいても、個別の活動

と同様、雰囲気づくりやノンバーバルな関わりを大切に。そこに、利用生徒が語る言葉を傾聴し、受容することも加えたことで、支えられ感や所属感を実感することにつながったと推察する。これは、先に述べたように、ある集団において、安心感を実感できることで初期のアイデンティティが形成され、また、支えられ感、所属感を実感できることによって、アイデンティティの形成が進む(高橋・米川 2008 p.64)ことにもつながると言える。

セッションという他者と交流する機会を作るだけでなく、その中における支援者の関わりが利用生徒の変容にとって重要な働きをしていると言えよう。

第三研究

1 目的

支援者は、利用生徒の社会的自立を促すことを意識して関わってきた。より詳細な利用生徒の変容を捉えるためにインタビューを実施し、K-room利用後の自己をどのように捉えているのかを明らかにする。

2 方法

(1) 調査時期

令和3年4月から令和5年3月に実施した。

(2) 調査対象者

第一研究及び第二研究と同一の8名を対象とした。

(3) 調査方法

利用生徒の社会的自立に向けた変容を、より明確にするために半構造化面接を行った。

質問内容は、①K-room利用アンケートの利用初期と利用終期の結果を比較して変化したこと、②自己肯定意識尺度の利用初期と利用終期の結果を比較して変化した項目について感じることを、③K-roomに関する今後の利用意向や目的の再確認の3点とした。

(4) 分析方法

調査対象者8名のインタビュー内容を、KJ法を用いて分析した。K-roomの支援者であり、本論文の著者でもある5名により、インタビュー調査の逐語録から、①利用生徒が捉えているK-room利用後の自己、②利用生徒のK-roomの捉え方について付箋に書き出した。その後、カテゴリ編成を行った。

3 結果

KJ法に基づき分析を行った結果、九つのカテゴリが得られた(表4)。以下、《 》はカテゴリを、「 」は抽出した個別の語りを示す。

利用生徒が、「久しぶりに数学をやって、ちょっとやれた感」など、自分ができるという思いを話したものを《達成感》とまとめた。

「あーそうか、そういう感じなんだな自分」や「自

分の好きなようにやっているから伸び伸び生きていると思う」のように自身の性格や気質について語った。これらを《自分自身への気付き》とした。

「質問をして、いい回答が返ってきた」「質問の仕方、話し方をいろいろ考えて試している」といった、自分以外の人に意識を向けた言葉を《他者への意識》とまとめた。

他者の意見や考えを取り入れる、影響を受けたという、「いろんな視点からの意見とか考えを取り入れることができたと思います」「暇なときに何していかかって聞いて、それで自分もやってみようと思って、今やっています」などを《他者視点の取入れ》とした。

「人と話すことにあんまり苦痛を感じなくなった」「初対面の人と全然問題なく話せるようになった」など、他者とのコミュニケーションにおいて、自信がついたと考えられるものを《コミュニケーションへの自信》にまとめた。

「人と話して“こういうのやりたいな”っていうのが決まった」や「一番やりたいことは何なのかって導き出せた」など、自己の将来、進路や目標について語ったものを《目標の明確化》とした。

利用生徒はK-roomについて「自分が行ける場所っていか、居ても大丈夫な場所」「丁寧に教えてくれて、安心できる場所」と、安心できる場所として語った。それらを《居場所の獲得》にまとめた。

また、自身の行動の変化や外出機会の増加について語られた、「予定ができる。外に出るきっかけ、外に出る理由になる、毎日外に出るようになった」や「20分くらい移動しても苦じゃなくなった」などを《行動の広がり》とした。

最後に、「モチベーションを上げてくれるから、自分に自信が持てる」「なんかあったら手伝ってくれる。そういう人とかがいる」など、支援者について語られたものを《他者への信頼》にまとめた。

表4 利用生徒が捉えた自己の変容

カテゴリ	語りの内容	個別の語りの具体例
《達成感》	自分ができるという思いを話した	<ul style="list-style-type: none"> ・勉強に対しては前向きに取り組めるようになった ・結構勉強するようになった ・課題が少しだけだけれど進む ・達成感を自覚できて嬉しい ・久しぶりに数学をやって、ちょっとやれた感 ・英文法を教えてもらって、だんだんと文が読めるようになってきた

<p>《自分自身への気付き》</p>	<p>自身の性格や気質について語ったもの</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・あーそうか、そういう感じなんだな自分 ・客観的に見ることができた ・他の友だちと比べていたけど、比べなくなった ・今まではどっか自分の中でちょっと否定してたんですけど、ちょっと自分がこういう人間だから、まあしょうがないよね？みたいな風に思うようになりました ・自分の好きなようにやっているから伸び伸び生きていると思う
<p>《他者への意識》</p>	<p>自分以外の人に意識を向けた言葉</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・質問をして、いい回答が返ってきた ・質問の仕方、話し方をいろいろ考えて試している ・明確に“これやりたい”っていうのが、一直線に決まって、すごいなって
<p>《他者視点の取入れ》</p>	<p>他者の意見や考えを取り入れる、影響を受けたというもの</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・いろんな視点からの意見とか考えを取り入れることができたと思います ・違う思考をもっている人と話すと新鮮 ・暇なときに何していたかって聞いて、それで自分もやってみようと思って、今やっています
<p>《コミュニケーションへの自信》</p>	<p>他者とのコミュニケーションにおいて、自信がついたと考えられるもの</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・初対面の人と全然問題なく話せるようになった ・慣れた人の前ではちょっと話せるかも ・人と話す能力は、これから何かいさせるかな ・コミュニケーションが、ちょっとずつなんか取れるようになってきた ・社会の人と関わりを増やすことができた ・人と話すことにあんまり苦痛を感じなくなった

<p>《目標の明確化》</p>	<p>自己の将来、進路や目標について語ったもの</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・人と話して“こういうのやりたいな”っていうのが決まった ・道筋が見えてきた ・自分の興味ある分野が分かり出した ・“もうこれでいこう”って意志が固まった ・一番やりたいことは何なのかって導き出せた ・“僕もやんなきゃ”とか“やりたい”という意味が明確になった
<p>《居場所の獲得》</p>	<p>安心できる場所として語ったもの</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・自分が行ける場所っていうか、居ても大丈夫な場所 ・丁寧に教えてくれて、安心できる場所
<p>《行動の広がり》</p>	<p>自身の行動の変化や外出機会の増加</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・予定ができる。外に出るきっかけ、外に出る理由になる、毎日外に出るようになった ・20分くらい移動しても苦じゃなくなった ・外に出る理由にもなる ・ここに来ると予定ができるから、それが嬉しかった。作業もできるし、外に出る理由になるからいいなって思います
<p>《他者への信頼》</p>	<p>支援者について語られたもの</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・勉強の質問をしたりできる ・質問に答えてくれたり、教えてくれる ・モチベーションを上げてくれるから、自分に自信が持てる ・K-roomにいるときは、勉強してる時は、教えてくれる人がいる ・なんかあったら手伝ってくれる。そういう人とかがいる ・大人も交じって話すからそこは安心 ・最初の場面の仲介は、大人がいることが大きい ・大人の人が入ってるから、気まずい雰囲気になることもない。距離感を間違えることがない

4 考察

利用生徒は、K-room 利用に対して《居場所の獲得》、《行動の広がり》を感じていることが明らかとなった。K-room が安心できる居場所と感じられることで、《行動の広がり》につながったと言えよう。田島他(2015)は、心理的居場所感をつくることは活力を出させ、様々な物事へとチャレンジすることにつながるきっかけになることを指摘している。また、高橋・米川(2008 p. 64)は、「居場所」には「安心」「支え」「所属」という三つの要素があることを明らかにし、援助する側が具体的場所と同時にこの3要素の重要性に留意することで、本当の「居場所」になると述べている。利用生徒の語りからは、支援者の関わりによって安心感を抱くことができ、《居場所の獲得》につながったことが分かった。不登校の高校生は、家庭以外に居場所を得にくく、孤立しやすい。そのため、K-room のような家庭と社会との中間的居場所が必要である。そして、K-room が居場所になるためには、安心感、支えられ感を実感できる支援者の関わりが重要であると言えよう。

利用生徒は、自分自身の変容として、《達成感》《コミュニケーションへの自信》《自分自身への気付き》《他者への意識》《他者視点の取入れ》《目標の明確化》と語った。個別の活動によって自分自身の考えを整理したり、セッションにおいて他者の意見を取り入れたり、他者の考えを意識したりすることが、《自分自身への気付き》《目標の明確化》といったアイデンティティ形成の萌芽に有効だったと推察される。この過程は、杉村(1998)が述べた、自己の視点に気付き、他者の視点を内在化しながら、そこで生じた自己と他者の視点の食い違いを相互調整によって解決するというアイデンティティ形成の過程と言えるだろう。

支援者の存在や介入によって、安心して個別の活動やセッションに取り組むことができた。支援者との関わりやセッションにおける他者とのコミュニケーションによって、《自分自身への気付き》《他者への意識》《他者視点の取入れ》を経て、《目標の明確化》につながった。村上(2019 p. 235)は、不適応を経験した者が社会的自立を達成するためには、「気持ちを融かすこととの出会い」によって、「価値観の変化」が必要と述べている。また、「価値観の変化」と共に「飾らない自分」を表出できるようになっていき、「正しい自己認識」ができるようになっていくことを明らかにしている。セッションが「気持ちを融かすこととの出会い」となり、《他者視点の取入れ》といった「価値観の変化」が起こったと言える。

総合考察

第一研究から第三研究を通して、K-room における利用生徒の変容を利用生徒側、支援者側の双方から明ら

かにした。その結果、利用生徒は支援者や同年代の他の利用生徒と関わることで、多様な価値観を受け入れたり、自分の考えを表出したりする経験を積み、対人関係スキルの向上や自己理解が進んだ。さらには、将来の目標が明確になり、自己効力感も芽生え、社会的自立につながった。この社会的自立への変容を促した要素として、次の3点が考えられる。

第一に、安心できる居場所である。K-room の環境設定として、活動時に集中しやすいよう、個別スペースと共有スペースを配置した。また、個別スペースの机の配置は利用生徒目線を意識し、窓側に向きを揃えたり、前列と後列の位置を左右にずらしたりと工夫をした。こうした細やかな環境設定が、インタビュー調査における「居ても大丈夫な場所」などの安心できる場所という語りにつながったと考える。また、「丁寧に教えてくれて、安心できる場所」とあるように、支援者の関わりも大きく影響したと言える。

第二に、活動の在り方である。個別の活動において学習等の支援を行うことで、達成感や自己効力感を持つことができた。加えて、セッションという小集団でのコミュニケーションの機会を設けることも、利用生徒に大きな影響を及ぼした。同世代や大人との交流を通して、自分の考えを伝える体験のみならず、他者を意識して相手の話を聞く体験、相手に自分のことを受け入れてもらえる体験が、自己理解を深め、他者を受容することに大きな役割を果たしたと言えよう。

第三に、利用生徒と関わる支援者の存在や介入である。支援者は、ファシリテーターとして雰囲気づくりやノンバーバルな関わりを意識した。また、表情や言動、利用生徒同士のやり取りを注視し、利用生徒側に立った言動を心掛けた。こうした支援者の関わりが、セッションにおいて凝集性を高めることにつながり、また、思いの表出を促進し、目標の明確化にも影響を与えたと考えられる。

研究のまとめ

本研究から、不登校の高校生の社会的自立を促す要素として、①精神的・物理的環境設定が整った居場所、②その居場所における人との関わり、③支援者の関わり、の三つが重要であると言える。これは、学校現場に置き換えることが可能である。①は、ホームルームクラスやリソースルームなどの日頃から生徒が活動する場所、②は、授業、部活動、学校行事やリソースルームなどでの、同世代との関わり、③は、教員やスクールカウンセラーなど教職員の関わりに当たる。これらは、学校現場の重要な生徒支援の資源として既に存在しており、いつでも利用可能なものである。

高校生活への適応に困難を抱える生徒を支援するためには、この三つの要素が保障されることが大切であ

る。それには、教職員がこの三つの要素を意識し、意図的に提供することが重要であり、生徒一人ひとりを見つめ、理解しようと対話し、寄り添うことから始まる。こうした生徒を支援する側の姿勢が、高校生の不登校の未然防止や高校生活の適応への支援につながっていくであろう。

最後に、教職員が生徒の社会的自立に向けた営みの中で生じる困りやその背景などを見立てながら、学校という組織として生徒を支援できる体制がより一層充実することを切に願う。

おわりに

本研究は、令和3年度から令和5年度の実践からまとめた。令和3、4年度には、有識者及び県立高等学校教育相談コーディネーターに協力を依頼し、調査研究協力員会を開催した。

3年間に渡り本研究に御指導、御助言をいただいた笹森洋樹先生、並びに御協力いただいた調査研究協力員の皆様に心から感謝申し上げます。

[助言者]

常葉大学 教育学部初等教育課程 教授 笹森 洋樹

[令和3・4年度 調査研究協力員]

(有識者)

一般財団法人 神奈川県私立中学高等学校協会

理事 濱谷 海八

一般財団法人 神奈川県私立中学高等学校協会

神奈川私学修学支援センター長 安宅 克己

特定非営利活動法人 パノラマ

代表理事 石井 正宏

(県立高等学校教育相談コーディネーター)

県立二俣川看護福祉高等学校

教諭 鈴木 翠

県立元石川高等学校

教諭 丸谷 智

県立秦野総合高等学校定時制

教諭 秋山 渉(令和3年度)

教諭 黒川 健一(令和4年度)

県立綾瀬西高等学校

養護教諭 塚越 祐希

県立寒川高等学校

教諭 松井 延安(令和3年度)

教諭 京村 亮二(令和4年度)

(オブザーバー)

神奈川県教育委員会教育局指導部高校教育課

指導主事 永末 福太郎(令和3年度)

指導主事 比良 剛(令和4年度)

神奈川県教育委員会教育局支援部学校支援課

指導主事 杉山 剛(令和3年度)

指導主事 高橋 一裕(令和4年度)

引用文献

神奈川県教育委員会 2023a 「令和4年度 神奈川県児童・生徒の問題行動・不登校等調査結果の概要2」 p.24

<https://www.pref.kanagawa.jp/documents/12550/r4shiryu2.pdf> (2024年1月31日取得)

神奈川県教育委員会 2023b 「令和5年度当初予算案 主要施策の概要」

<https://www.pref.kanagawa.jp/documents/96030/r5tousyoyosannzentaiban.pdf> (2024年1月31日取得)

神奈川県立田奈高等学校 「ぴっかりカフェ」

<https://www.pen-kanagawa.ed.jp/tana-h/career/cafe.html> (2024年1月31日取得)

特定非営利活動法人パノラマ 「事業の概要」

<https://npo-panorama.com/work/> (2024年1月31日取得)

内閣府 2003 「青少年育成施策大綱」 p.2

<https://www.nta.go.jp/about/council/sake/040040/pdf/01.pdf> (2024年1月31日取得)

内閣府 2008 「青少年育成施策大綱」 p.3

https://warp.da.ndl.go.jp/info:ndl.jp/pid/998219/www8.cao.go.jp/youth/suisin/taikou_201212/pdf/taikou_z.pdf (2024年1月31日取得)

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～」 p.4

文部科学省 2019 「不登校児童生徒への支援の在り方について(通知)」

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1422155.htm (2024年1月31日取得)

文部科学省 2023a 「令和4年度 児童生徒の問題行動・不登校生徒指導上の諸課題に関する調査結果について」

https://www.mext.go.jp/content/20231004-mxt_jidou01-100002753_1.pdf (2024年1月31日取得)

文部科学省 2023b 「誰一人取り残されない学びの保障に向けた不登校対策 COCOLOプラン」

https://www.mext.go.jp/content/20230418-mxt_jidou02-000028870-cc.pdf (2024年1月31日取得)

安部順子 2003 「不登校生徒へのスモール・グループ・アプローチの試み」 西九州大学健康福祉学部報文, 93-99

石本雄真 2010 「青年期の居場所感が心理的適応、学校適応に与える影響」 発達心理学研究, 第21巻, 第3号, 278-286 p.284

伊藤貴昭 2009 「学習方略としての言語化の効果――

目標達成モデルの提案——」 教育心理学研究, 57, 237-251 p. 244

伊藤美奈子 2022 「不登校の理解と支援のためのハンドブック——多様な学びの場を保障するために——」 ミネルヴァ書房 p. 71

小川杏子 2019 「学校に居場所カフェをつくろう！——生きづらさを抱える高校生への寄り添い型支援——」 居場所カフェ立ち上げプロジェクト(編著) 明石書店 p. 41-42

北邨恵順・新垣有里乃・大澤ひかる・高野麻里・松澤文恵・乾仁美・大山紗和子 2021 「不登校の高校生への支援の充実に関する研究」 神奈川県立総合教育センター研究集録40, 25-40

草岡章大 2013 「集団認知行動療法におけるリーダーの役割と機能」 札幌学院大学心理臨床センター紀要 第13号, 23-32 p. 26

小林正幸(監修) 早川恵子・大熊雅士・副島賢和(編) 2009 「学校でしかできない不登校支援と未然防止——個別支援シートを用いたサポートシステムの構築——」 東洋館出版社 p. 13

齊藤万比古 2021 「児童精神科と不登校」 児童青年精神医学とその近接領域, 62(2):162-172

笹森洋樹 2017 「高等学校の現状と多様な実態に応じた支援の在り方」 児童青年精神医学とその近接領域, 58, 1, 173-174 p. 174

杉村和美 1998 「青年期におけるアイデンティティの形成：関係性の観点からのとらえ直し」 発達心理学研究, 第9巻, 第1号, 45-55

杉本希映・庄司一子 2006 「『居場所』の心理的機能の構造とその発達の变化」 教育心理学研究, 54, 289-299

高橋晶子・米川勉 2008 「青年期における『居場所』の研究」 福岡女学院大学大学院人文学研究科「臨床心理学」紀要, 57-66

田島祐奈・山崎洋史・渡邊美咲 2015 「青年期における心理的居場所感に関する研究——学校生活充実感と日常的意欲との関連を通して」 学苑, 900, 58-66 p. 65

平石賢二 1990b 「青年期における自己意識の発達に関する研究(Ⅰ)——自己肯定性次元と自己安定性次元の検討——」 名古屋大学教育学部紀要, 37, 217-234

平石賢二 1993 「青年期における自己意識の発達に関する研究(Ⅱ)——重要な他者からの評価との関連——」 名古屋大学教育学部紀要, 40, 99-125

村上敏之 2019 「定時制高校生の社会的自立に関する研究——社会的自立を達成する要因分析とSEL-8Careerの開発を通して——」 福岡教育大学大学院教職実践専攻年報, 第9号, 233-240

Bales, R. F. 1950 「INTERACTION PROCESS

ANALYSIS」 手塚郁恵訳 1971 「グループ研究の方法」 岩崎学術出版社 p. 83

参考文献

平石賢二 1990a 「青年期における自己意識の構造——自己確立感と自己拡散感からみた心理学的健康——」 教育心理学研究, 38, 3, 320-329.

堀洋道(監修) 山本真理子(編) 2001 「心理測定尺度集 I 人間の内面を探る〈自己・個人内過程〉」 サイエンス社 p. 16-21

Yalom, I. D. 1995 「The Theory and Practice of Group Psychotherapy, 4th ed.」 中久喜雅文・川室優監訳 2012 『ヤーロム グループ・サイコセラピー——理論と実践——』 西村書店