

# 不登校児童生徒との関わり体験が教師に及ぼす機能

教育学部附属教育実践総合センター 客員教授 佐藤昭雄

## 要旨

適応指導教室における不登校児童生徒との関わり体験が教師に及ぼす機能を、PAC分析を用いて分析した結果、不登校児童生徒観を修正する機能、教師の教育観や指導観、関わり方を問い直す機能、教師の自己変容を促す機能があることが明らかとなった。また、教師特有の態度構造としては、初期の戸惑いを、試行錯誤ではなく先輩からのアドバイス等によって仮の受容・共感的態度を身につけていくという、自己の内面構造に直面化しないという傾向や、教師としての視点や価値観は保持し続けるという傾向も明らかとなった。

【キーワード】 不登校 教師 T E G P A C

## 1. 問題と目的

不登校児童生徒の増加を背景として、全国の適応指導教室は、平成13年調査で991カ所にのぼっている。また、スクールカウンセラーの配置や「心の教室」相談員の配置、あるいは学校における「別室」登校体制の整備など各種の対策も講じられている。しかし、それらはいずれもハード面の整備であり、どうすれば児童生徒がそこから自立や再登校に至ることができるのか、また、どんな関わり方が有効なのかの研究は遅れている。

そのような状況の中、文部科学省の委託研究事業（例えば、青森県総合学校教育センター1999, 2001, 2003）や弘前大学教育学部豊嶋研究室を中心とした研究（文献番号5-6, 10-16, 18-23）が、不登校児童生徒への有効な関わり方や適応指導教室の指導員・支援学生にあたる影響などの研究に成果を上げている。

平成10年度から、文部省は適応指導教室における効果的な支援の方法を探るべく、「不登校児童生徒の適応指導総合調査研究委託事業」を開始した。青森県総合学校教育センター適応指導教室も国の委託を受け、研究事業を行い、その成果を3度にわたって報告書にまとめている。平成13・14年度の調査研究実践報告書によれば、適応指導教室における各種体験活動が、児童生徒の「活動性や他（通所生）との関係性の向上」「自他に対する肯定感の向上及びその維持」「自己存在感の向上」等に効果があると指摘している。しかし、一方においては、「学校生活に不登校のきっかけを持つ児童生徒の場合は、今回の調査研究だけでは学校生活における自己肯定感の向上は望めないようなので、その点を向上させるような方策を検討する必要がある。」（青森県総合学校教育センター2003, p30-31）とも述べている。

また、適応指導の対象児童生徒に関するインテンシブな研究として、「適応指導教室通所生の体験と変容」（種市2002）についての研究が注目される。種市はPAC分析の手法によって、適応指導教室の活動やスタッフの関わりが、通所生の変容にどう影響を及ぼしているかを明らかにした。その結果、調査対象となった青森県総合学校教育センター適応指導教室全通所生に、通所による変容感が見られ、その中核的変容の要因となった体験は、スタッフや他通所生との交流であったということが明らかになった。また、各種体験活動が肯定的変容や心理的成長・発達に寄与したことを指摘し、体験活動の重要性についても触れている。

さらに、適応指導教室における不登校生徒との関わり体験が、適応支援者に与える影響について、適応支援を長期継続的に行った学生を対象とした研究（長谷川2001）もみら

れる。長谷川によると、支援学生のTEGパターンが、適応指導教室の活動を通じて他者肯定の構えを維持しながら「健全な人」のエゴグラムパターンに接近していくこと、不登校生徒のイメージが「暗い 明るい 明るく見えるだけ」と深化していくこと、自分自身の教育観等にも変化がみられるようになっていくことを指摘している。

そこで本研究においては、適応指導教室に関わりを持つことになった教師の態度構造に、不登校児童生徒との関わり体験が、どのような変化をもたらすのかを明らかにすることを目的とする。

## 2. 対象

### 2 - 1. 対象とした適応指導教室に関して

青森県総合学校教育センター適応指導教室（正式名称「青森県こころの教育相談センター」）は、平成4年10月、青森県教育センター（旧センター）の分室として、全国3番目の適応指導教室として開設された。平成10年には、青森県総合学校教育センターが設立されるのにあわせて統合され、教育相談課内に設置されることになった。スタッフは主担当の指導主事3人、非常勤の指導員12人（退職教員4人、主婦3人、学生5人）で運営され、嘱託として精神科医1人、心理系大学教授1人を専門相談員としてお願いしている。通所生は、例年およそ20～30人で、大半は中学生である。

ところで、「適応指導教室」とは、文部省（2001）によれば、「不登校児童生徒等に対する指導を行うために教育委員会が、教育センター等学校以外の場所や学校の余裕教室などにおいて、学校生活への復帰を支援するため、児童生徒の在籍校と連携をとりつつ、個別カウンセリング、集団での指導、教科指導などを組織的、計画的に行う組織として設置したもの」をいう。そこで、当センターにおいても、設置の目的を、「県内全域の不登校児童生徒を対象に、個々の児童生徒の状態に応じた援助を行い、不安や悩みを取り除き、人間関係の改善等適応能力を育み、自立と学校への再登校を目指す。」（教育相談課適応指導実施要項）としている。

また、高橋（1998）によれば、「適応指導教室」は、その在り方によって大きく4つのタイプに分けられるとされ、学校と類似のカリキュラムを作り、補習的な授業を中心とした教室、午前と午後の行事を学習と遊びに分け、個人の補習とグループづくりに分けている教室、ほとんどの時間を遊びの時間として計画を立てている教室、子どもの主体性を尊重し、遊びたい子どもには遊びで、学習したい子どもには学習で協力する教室、があるとされている。しかも、それらの教室が、学校復帰を意図するかしないかによって様々な形態を示していると述べている。

対象とした教育センター適応指導教室は、高橋（1998）の分類によれば 型に属する、学校復帰を意図した施設ということができる。

### 2 - 2. 対象としての「研究員」

平成10年の青森県条例「青森県総合学校教育センター組織規則」によれば、センターに「研究員」を置くことができ、その業務は「上司の命を受け、研究に従事」することと規定されている。そういう意味で、業務の中心はあくまでも研究であるが、もともと学校現場から派遣された小中学校教員でもあるので、適応指導にもかかわっているという状況である。

## 3. 方法

### 3 - 1. PAC分析

研究員として派遣された教師が、不登校児童生徒の適応支援体験を通して「どのような

変化が得られたのか」を捉えることを目的としたため、自由連想、多変量解析、現象学的データ解釈技法を通じて、間主観的に個人ごとの態度変容やイメージを捉える内藤(1997)の PAC 分析を用い、個人ごとの態度変容を考察することにした。調査時期は、適応指導に関わるようになって約 8 ヶ月後である。

PAC 分析を用いる利点は、質問紙による意識調査では、教師としての防衛が入りやすく、特に職業柄、望ましさで答えてしまうことが予想されるし、また面接調査では、研究者の誘導や主観的な解釈が入りやすいと判断したからである。PAC 分析は、一連の作業を通じて、被験者の防衛を意識化させずに済み、あくまでも自分の反応を被験者本人が意味づけすることを重視している。そして、その意味づけを研究者が共感、追体験することによって、間主観的に被験者の洞察に迫ろうとする手法であり、研究者の側が客観的に構造をとらえることも可能であるということから、本研究の目的を達成するために最適な方法と判断したからである。

教示は「あなたが適応指導教室の不登校児童生徒に関わるようになってからのことについて、教師としての考え方や気持ち、発言、行動に生じた変化や気づきに関連することなら、どのようなことでもよいので、頭に浮かんできたイメージや言葉・文章を、思い浮かんだ順に番号をつけてカードに記入してください。」とした。

なお、5月と12月の2回、新版TEGを実施し、解釈の補助的材料としている。

### 3 - 2 . 分析方法

内藤(1997)に基づいて、PAC 分析の手続きを示す。

#### (1) 連想刺激の教示

連想刺激を教示し、(先述したもの)、自由連想を求め、一つ一つ確認するようにゆったりと発声し、イメージや想像を喚起する。連想反応は、縦センチ、横9センチぐらいのカードに実験者かもしくは被験者本人が記入する。反応は単語や文章が一般的である。

#### (2) 重要度のランク付け

自由連想により得られた反応項目を重要な順に並べ替えさせる。「プラス・マイナスの方向に関わりなく重要と感ぜられる順序」で回答を得る。その際、連想順位も記録しておくことは有益である。

#### (3) 類似度距離行列の作成

心理的距離尺度(通常7段階評価)を提示し、各反応項目間の心理的距離を求め、距離行列を作成する。あげられた連想に対して、「言葉の意味ではなく、直感的イメージの上で、どの程度似ているか」を判断してもらい、言葉の近さの程度を尺度に該当する数字で答えもらう。

評定尺度は「非常に近い1~非常に遠い7」の7段階評価である。

#### (4) クラスタ分析

(3)で作成された反応項目間の距離行列をパソコン入力し、クラスタ分析を行い、結果をデンドログラムで表現する。クラスタ分析の種類については、内藤(1997)は有効な解釈に結びつきやすいワード法が良いとしているので、本研究でも高木(1998)作成した統計学パッケージ「HALWIN」によってワード法を用いた。

#### (5) クラスタの解釈

クラスタの決定は、まず、調査者がデンドログラムの切断可能な箇所を例示したの、被験者の考える切断箇所を問い、次に調査者と被験者が話合った上で最終的に決定される。クラスタの決定は一定の距離(横断直線)で切るという方法が適合性があるが、被験者のイメージに沿うようにする方法を内藤は推奨しているため、それに従った。

#### (6) 被験者によるクラスタの意味付け

(5)で決定されたクラスタのまとまりを確認しながら、まず、調査者が各クラスタの項目を読み上げ、それらから生じたイメージ(クラスタごとの内容の解釈)や併合された理由(クラスタ間のつながりの解釈)を聞く。具体的には「これらのグループからどんなイメージが浮かんできますか。どんな内容でまとまっていると感じてくるでしょう。または、どんな内容によってまとまったという風に感じますか。」と尋ねる。これを繰り返してすべてのクラスタについて終了した後で、次に、クラスタ間関係のイメージを聞く。具体的には「番と番を比べてみてください。どんなところが同じで、どんなところが違っているのでしょうか。比較してみてください。」と尋ねる。更に「全体の印象を聞く。具体的には「全体と見たときに、どんなイメージが浮かんでくるのでしょうか。」と聞く。その後で、調査者がわかりにくい部分について詳細の説明を求める(補足質問)。

(7)各連想項目について、そのイメージがプラス(+)かマイナス(-)かどちらとも言えない(0)のいずれであるかを回答してもらう。

(8) クラスター命名の方法

分析から得られた材料(自由連想, 連想内容, 連想項目数, 重要順位, クラスター分析によるデンドログラム, クラスターのイメージと解釈, クラスター間関係についてのイメージと解釈, 項目の単独でのイメージ 補足質問, 項目単独での+・-・0の感情的・情緒的, 被験者による解釈の際の非言語的反応)も踏まえて、総合的に解釈しクラスターを命名していく。

4. 方法

4-1. 結果と考察

【1】事例A 小学校教諭

(1) 連想項目

1) 元気な不登校(+)	1)X1	_____	1.00
2) 自分たちのやりたい事(+)	2)X2	_____	3.61
6) 変化・成長(+)	6)X6	_____	5.57
3) いろいろなタイプの指導者(+)	3)X3	_____	2.00
4) 様々なアプローチ(+)	4)X4	_____	3.27
5) 傾聴(+)	5)X5	_____	5.57

(2) 被験者本人によるクラスターの意味付け

クラスター1:「1.元気な不登校」「2.自分たちのやりたい事」

今までのイメージと違う不登校児童生徒。真面目で、プレッシャーに弱く、友人関係を築けないというイメージとは違う。自分たちでやりたいことを進めていける。しかし、学校に戻ったとき、勉強などついていけるのだろうかという疑問。

クラスター2:「6.変化・成長」

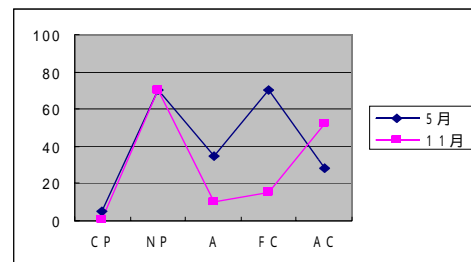
不登校児童生徒なりに成長・変化するんだという感じ。

クラスター3:「3.いろいろなタイプの指導者」「4.様々なアプローチ」

元気な子に合う指導者もいれば、静かな子に合う指導者もいる。また、いろいろな働きかけもある感じがする。しかし、勉強だけではない。

クラスター4:「5.傾聴」

はじめ何をすればいいのか戸惑った。しかし、2年研からのアドバイスで、聞くことを心がけるようにした。



(3) クラスター間関係のイメージ

クラスター1と2は同じ。子どもたち側のこと。元気になっていく。自分たちで進んで成長。クラスター3と4は指導者側のこと。

(4) 全体の印象

学校に適應できない子どもたちがいて、学校と違うアプローチをする、主体性を重んじると元気になる。

(5) 解釈

被験者は、クラスターをあえて4つに分割しているが、デンドログラムのまとめりや項目の内容から、2つのクラスターとして解釈することができる。

クラスター1は、「元気な不登校」「自分たちのやりたい事」「変化・成長」の連想項目で、適応指導教室の不登校児童生徒の最初の印象として、思ったより「元気な不登校」であり、「自分たちのやりたい事」は自分たちで進めていけてるという印象を持つ。そして、それが単なる印象ではなく、適応支援を通じて、「変化・成長」という認識を持つ。しかし、その背景に「それだけでは学校には...」とか、「彼らなり」の成長といった不確かさも感じているようである。よって、クラスター1は、それなりの力と成長がある子どもたちと命名することができる。

クラスター2は、「いろいろなタイプの指導者」「様々なアプローチ」「傾聴」の連想項目で、適応指導教室には「いろいろなタイプの指導者」があり、「様々なアプローチ」をしているという印象を持つ。そして、その中で自分はどんな関わり方をすればよいのか戸惑うものの、先輩からのアドバイスもあり、「傾聴」を自分の関わり方としていくことになる。よって、クラスター2は、指導員の多様性から組織スタンスの選択と命名することができる。

T E Gパターンでは、極端な「他者肯定」型で、日常の行動を観察しても、外部からの刺激には対抗せず受け入れる傾向がある。不登校児童生徒のとらえ方も肯定的で、自分の関わり方も先輩からのアドバイスを受け容れ、傾聴する姿勢を示すことになる。しかし、教師としての自分と適応指導者としての自分のスタンスや感情、行動に葛藤があることをうかがわせず、自己変容に至るまでの深まりがみられない印象がある。そのことは、「他者肯定」の姿勢を維持したまま、Aの機能を下げて、「自己肯定」を「自己否定」のパターンに変化させているところからもうかがわれる。

【2】事例B 小学校教諭

(1) 連想項目

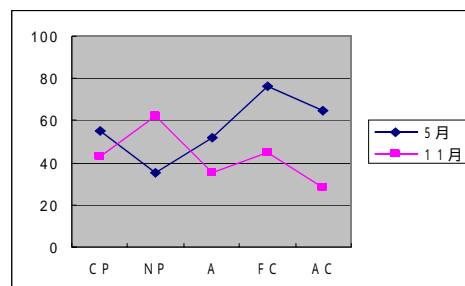
1)	よさ (+)	1)X1	..	1.00
2)	へんか (+)	2)X2	..	1.00
3)	へえ (+)	3)X3	..	1.00
4)	そうなんだ (+)	4)X4	..	1.00
5)	なるほど (+)	5)X5	..	1.00
10)	すごい (+)	10)X10	.. -----	11.34
6)	まっいいか (+)	6)X6	..	1.00
7)	待ち (+)	7)X7	..	1.00
8)	あせらない (+)	8)X8	.. -----	4.85
12)	もう少し勉強しろよ (0)	12)X12	-----	6.47
9)	あいさつ (+)	9)X9	-----	4.00
11)	いっしょにいられて (+)	11)X11	-----	8.35
13)	ちゃんとかたづけろ (0)	13)X13	..	1.00
14)	あつまって (0)	14)X14	..	1.00
15)	早くこい (0)	15)X15	.. -----	11.34

(2) 被験者本人によるクラスターの意味付け

クラスター1：「1.よさ」「2.へんか」「3.へえ」「4.そうなんだ」「5.なるほど」「10.すごい」

これは「子どもから学ぼう」「子どもたちの良さを見つけよう」という気持ちの表れ。2年前の長期研修で、一度センターの不登校生徒と接する機会があり、その時は「どうなの」「これでいいの」という感じだったが、今は素直にそう思える。

クラスター2：「6.まっいいか」「7.待ち」「8.あせらない」



これは、ここでの子どもたちとの関わり方。

クラスター3：「12.もう少し勉強しろよ」

これは自分の本音。元気なのはいいけど、「もうちょっと勉強したら」という気持ち。「学びタイム」というのがあるけど生かされていない。あまりにも粋がない感じがする。

クラスター4：「9.あいさつ」「11.いっしょにいれて」

これは、通所用のバスに乗り降りする時のことで、春先は全く挨拶しないのが気にかかった。いまは自分とは関係がとれてきているので挨拶するようになったが、運転手さんにはいまだに挨拶しない。また、活動に際しても、指導員が配慮しなければ自分からは声をかけることが出来なくて、コミュニケーションの取り方がわかっていない気がする。

クラスター5：「6.ちゃんとかたづけろ」「7.あつまって」「8.早くこい」

これも本音。活動のルールがない感じ。本当は活動を通して教えるべきものなのではないかと思う。

### (3) クラスター間関係のイメージ

クラスター3と5は本音。クラスター1と2は、ここにいる子どもたちにあわせようという自分である。クラスター4は、子どもたちが抱える問題。

### (4) 全体の印象

「子どもたちに合わせよう」「子どもたちのペースで見えていこう」「ここは学校じゃないから、出来るだけ先生を捨てよう」という気持ち。

### (5) 解釈

事例Aと同様に、被験者は、クラスターを細分化して5つのクラスターとして意味づけているが、やはり、ここにおいてもデンドログラムのまとめりや項目の内容から、2つのクラスターとして解釈することができる。

クラスター1は、被験者Bと同じく「よさ」「へんか」「へえ」「そうなんだ」「なるほど」「すごい」の項目で、子どもたちの変化への驚きを内容としていると考えることができる。そこで子どもたちの良さと変化を発見した意外性のクラスターと命名することができる。このクラスター1は、連想項目に感嘆詞が多く、デンドログラムもほぼ重要順位の高い順に並んでおり、+ - イメージはすべて+という点から、被験者の素直な気持ちの表れとも考えられるが、気づきが児童生徒の深部の動きにまでは至っておらず、表層レベルでの反応にとどまっていると考えられる。

クラスター2は、「まっいいか」「待ち」「あせらない」「もう少し勉強しろよ」「あいさつ」「いっしょにいれて」「ちゃんとかたづけろ」「あつまってこい」「早くこい」という項目で、自分の指示的視点を保ちつつの許容と待ちのクラスターと命名することができる。

自分の関わり方の基本姿勢は、焦らずに待ち、期待がはずれても「まっいいか」という気持ちでリセットしていくという姿である。一方、「もう少し勉強しろよ」「ちゃんとかたづけろ」「あつまってこい」「早くこい」の項目は、いかにも教師的な指示・命令の発言であるが、+ - イメージがすべて0であることから、決して否定的な見方ではなく、機会があったら教えていかなければならないという教師の視点を示したものと解釈できる。また、「あいさつ」「いっしょにいれて」も同様に、「あいさつ」が出来ないことや「いっしょにいれて」と声をかけられないことを教師として批判しているのではなく、+ - イメージが+であることや面接から判断して子どもたちのソーシャルスキルの未熟さを心配しているものと解釈できる。

T E Gパターンは、「自己肯定」を維持したまま、「他者否定」を「他者肯定」のパターンに変化させている。事例Bの被験者は、以前にも短期間ながら適応指導教室の不登校児童生

徒に関わった経験があり，その時は，「どうなの」「これでいいの」という疑問や戸惑いを感じていたようであるが，今回はむしろ教師としての価値意識と問題意識を持ちながらも，子どもたちを価値的に評価せずに，相手の反応を大事にしていきながら関わっていきこうという姿勢に変化してきていると解釈できる。

### 【3】事例C 小学校教諭

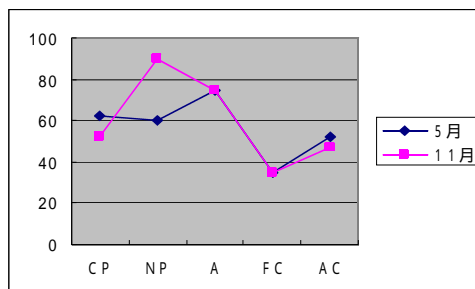
#### (1)連想項目

1) いろいろなタイプの子(0)	1)X1	_____.	1.00
2) 中学生のイメージ(-)	2)X2	_ _____.	5.15
3) 言葉がけ(がまん)(-)	3)X3	_____.	3.00
4) 原因よりこれから(広い心)(+)	4)X4	_____.	5.39
5) 子どもたちの変化(成長)(+)	5)X5	_____.	7.43
6) ほめる，肯定的な見方(+)	6)X6	_____.	6.00
7) 自分の振り返り(0)	7)X7	_____.	7.43

#### (2)被験者本人によるクラスターの意味付け

クラスター1：「1.いろいろなタイプの子」「2.中学生のイメージ」

4月，センター適応指導教室の不登校児童生徒を初めて見たときの印象。転出校が小学校で，しかも郡部校なので，その子どもたちは，素直で，純朴であった。それが適応の子どもたちは，服装がすごく派手で，明るく元気なのにビックリした。街の子だなあーと思うと共に，今の中学生はこんなのかと思った。また，いろいろなタイプの子がいて，どう対応していいのか不安だった。



また，いろいろなタイプの子がいて，どう対応していいのか不安だった。

クラスター2：「3.言葉がけ(がまん)」「4.原因よりこれから(広い心)」

最初，教師としての自分がいて，言いたいことや注意したいことが目に付いたが，我慢した。教師として接すればいいのか，指導員として接すればいいのか，接し方がわからず葛藤した。そして，不登校の原因に興味を持ったが，先輩のアドバイス(「見た目ほどじゃない」「相手のペースを大切に」など)やセンター研修，あるいはブリーフセラピーの書籍等によって，「原因よりこれから先が大事」「センターに来るだけでもよしとしよう」と考えるようにしたら，なんか「開けた感じ」であった。

クラスター3：「5.子どもたちの変化(成長)」

不登校児童生徒と言いながら，似たもの同士でグループを作れているし，行事も声をかけ合ったり，一緒に活動したりと成長や変化が見られた。

クラスター4：「6.ほめる，肯定的な見方」「7.自分の振り返り」

開き直って肯定的な見方を心がけたら楽になった。学校現場に帰っても，同じ気持ちでいられたらいいなと思った。また，自分の子どもにも，教師顔ではなく，ほめたり話を聞いてあげられたらなと思った。

#### (3)クラスター間関係のイメージ

クラスター1と3は子どもたちのこと。1があって3になった感じ。クラスター2と4は自分のこと。2があったので4が出てきた。

#### (4)全体の印象

成長。変化。全体を通して自分の姿が見える。勝手に決めつけていた自分の見方に苦しめられていた自分。学校現場に帰ったとき、もとの姿に戻らなければいいなあーという不安。

(5) 解釈

クラスター1は、「いろいろなタイプの子」「中学生のイメージ」という項目で、子どもたちの最初の印象:多様さのクラスターである。適応指導教室には「いろいろなタイプの子」がいて、小学校教諭である被験者から見ると、中学生は、派手で明るく元気という印象を持つ。しかし、その印象はやがて、適応支援を通じて、クラスター3 子どもたちの成長への気づきへと変わっていく。一方、クラスター2は、「言葉がけ(がまん)」「原因よりこれから(広い心)」という項目で、被験者自身の教師としての関わりからその抑制へのクラスターである。最初、言いたいことや注意したいことが目につくが、自分を押さえ込んで我慢したり、自分が教師でないとすればどんな関わり方をすればいいのか葛藤していたことを示している。しかし、やがて、「開き直って肯定的な見方をしたら楽になった。」と言うように、いままで教師としての価値観にとらわれていた自分に気づきはじめる。つまり、クラスター4は、教師としての価値観からの解放と命名することが出来る。

この事例においても、反応数が少ないことと、重要順位のままデンドログラムが出来上がっていることが特徴的である。ただ、+ - イメージは+が3つ、-が2つ、0が2つとバランスがとれ、どちらかと言えば、-イメージが+イメージに変化してきたことがうかがわれる。

TEGパターンは、「自他否定」を、「他者肯定」の姿勢に変化させていったことを示している。しかし、このような解放とパターン変化がまた次の葛藤(研究員から学校現場への復帰後、今の構え、つまり教師的スタンスへのとらわれが解除されたままでやっていけるかという葛藤)を生んでいることも面接から明らかになった。

つまり、適応支援は不登校児童生徒の印象を変化させ、子どもたちなりの成長を信じられるまでに教師の気持ちを変容させると同時に、教師自身のこれまでの価値観とあり方・関わり方をも変化させている。

【4】事例D 中学校教諭

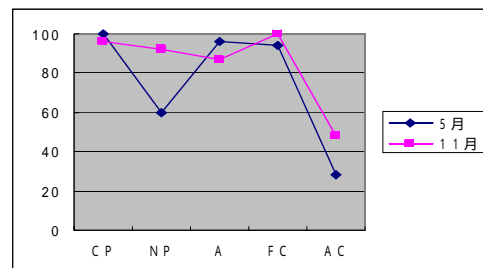
(1) 連想項目

1) ワンネスの精神(+)	1)X1	__.	1.00
3) 必要ないとき介入しない(+)	3)X8	_ __.	2.24
2) 発言する前に自分で復唱(+)	2)X2	_____ _____.	6.75
4) ソーシャルスキルに欠ける生徒(+)	4)X4	__.	1.00
5) ノンアサーティブな通所生(+)	5)X6	_	1.00
8) 以前の不登校生徒を思い出す(-)	8)X8	_ _____.	3.92
6) 通所生は想像以上に悩んでいる(+)	6)X6	__.	1.00
7) 今後どんな人生をたどるのか(-)	7)X7	_ _____.	6.75

(2) 被験者本人によるクラスターの意味付け

クラスター 1 : 「1. ワンネスの精神」「3. 必要ないとき介入しない」「2. 発言する前に自分で復唱」

センターに来る前は、何事にも「当たって砕ける」の精神で、「感情の赴くまま」に、教師主導でやってきた。しかし、適応指導教室の不登校生徒に出会って、「それじゃいけない」「相手の気持ち」を大切にしなければという気持ちが出てきて、このような言葉が出てきたのだと思う。



クラスター 2 : 「4. ソーシャルスキルに欠ける生徒」「5. ノンアサーティブな通所生」

「8. 以前の不登校生徒を思い出す」「6. 通所生は想像以上に悩んでいる」「7. 今後どんな人生をたどるのか」

前任校で、別室登校生徒に出会ったが、性格的に弱く未熟な感じで、「(あいつなら)しょうがないよな」と思っていた。それが不登校生徒の最初のイメージであった。ところが、センターの子どもたちに出会ってみると、最初のイメージとは違って、性格というよりもスキルに欠ける点があることが大きいような気がしてきた。また、表面的な明るさとは裏腹に、結構悩んでいるというイメージであった。そんな子どもたちが、今後どうなるんだろうと不安でもある。

### (3) クラスター間関係のイメージ

クラスター 1 は、「新たな気づきの自分」のまとまりで、今までの自分を多分に反省している言葉の集まりだと思う。クラスター 2 は、「冷静に分析できる自分」のまとまりで、なにかしらこれからの方向性を示唆するような内容のまとまりになっている。1 も 2 も似たような内容だと思う。

### (4) 全体の印象

「この 1 年で(自分が)変わったなあー」という印象。いままでは「言葉を知らなかった」けど、今は「実践に言葉が加わった」感じである。「今後、不登校生徒に出会ったら、今までとは違う対応をしようと思う。」「自分自身を見つめるよい機会だった。」

### (5) 解釈

クラスター 1 は、「ワンネスの精神」「必要ないとき介入しない」「発言する前に自分で復唱」という項目で、適応指導教室の児童生徒に関わるときの基本的な姿勢や関わり方についての内容である。しかも、それは、いままでの教師としての自分の考え方や関わり方ではなく、適応支援を通じて獲得したものと被験者も述べている。そういう意味で、このまとまりは 適応支援によって獲得した尊重の構え と命名することができる。

クラスター 2 は、「ソーシャルスキルに欠ける生徒」「ノンアサーティブな通所生」「以前の不登校生徒を思い出す」「通所生は想像以上に悩んでいる」「今後どんな人生をたどるのか」という項目で、最初は、学校現場で出会った不登校生徒についてのネガティブな印象を引きずっていたが、適応支援を通じて関係が深まってくると、表面的な印象とは違って結構悩んでいる子どもたちに触れ、共感的な関わりの中から、子どもたちの将来まで心配が及ぶように自分が変容してきていることに気づく内容になっている。このことから、このクラスター 2 を 性格への原因帰属からスキルへの帰属の転換と気づかい と命名する。

本事例は、面接の総括である「全体の印象」を問う段階の冒頭で、「この 1 年で(自分が)変わったなあー」と述懐した。この発言は、適応支援が、被験者 D に深い変容を促す機能を持っていたことを明証するものである。

実際、TEG パターンは、当初の「他者否定」を著しく弱めている点からも、その変容を

傍証することができる。

【5】事例E 中学校教諭

(1)連想項目

2) 何もしないでいることができる(+)	2)2	└─	1.00
3) 待つ(+)	3)3	└└─	2.24
4) 要求されてはじめて動く(+)	4)4	└└└─	3.46
6) へえーそうなんだと反応(+)	6)6	└└└└└└└─	9.96
1) 生徒といるのは楽しい(+)	1)1	└└└└└└└└└─	3.00
8) 普通の子が不登校になる(+)	8)8	└└└└└└└└└└└─	6.35
7) 体験が生徒の成長につながる(+)	7)7	└└└└└└└└└└└└└─	7.82
5) 変わった自分と教師のギャップ(+)	5)5	└└└└└└└└└└└└└└└─	9.96

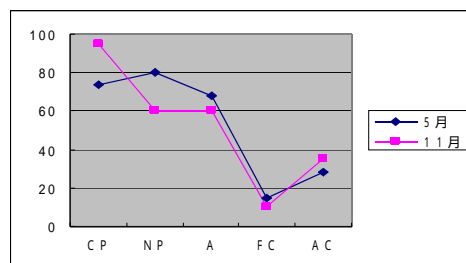
(2)被験者本人によるクラスターの意味付け

クラスター1:「2.何もしないでいることができる」「3.待つ」「4.要求されてはじめて動く」「6.へえーそうなんだと反応」

これは「自分の中の変化」や「子どもに接する時の自分の対応」である。いままでの自分は、「積極的に手を打つ」教師であった。ところが、今は「待てる」し、案外「待てるもんだなあー」と思える。しかし、今までの自分とのギャップを感じる。

クラスター2:「1.生徒といるのは楽しい」「8.普通の子が不登校になる」「7. 体験が生徒の成長につながる」「5.変わった自分と教師のギャップ」

「1.生徒といるのは楽しい」は自分の根本。最初はどうか溶け込めばよいのか迷ったけど、途中で自然体で行こうと決めたら楽になった。ただ、普段の業務とのギャップも感じる。「8.普通の子が不登校になる」は、センター適応指導教室の子どもたちと触れ合ってみると、いままでの生徒(自分の現籍校の生徒)と変わらない感じである。しかし、「人との関わりがへたくそ」な感じはする。表面的なつきあいで、ぶつかり合うような経験が足りないからかなと思う。「7. 体験が生徒の成長につながる」は、外に出たの体験活動が、子どもたちの成長にダイレクトにつながっているのが見えるからだと思う。ただ、体験が体験に終わっているのが残念だ。「5.変わった自分と教師のギャップ」は、ここに来て感じたことではあるが、教師役割と自分の関わり方のギャップはここに来る前からいつも感じていた。しかし、センターの不登校生徒との出会いによってますますそのギャップを感じるようになった。



(3)クラスター間関係のイメージ

クラスター1は、自分の中の変化である。クラスター2は、「自分がもともと持っていた感じ」であるが、今回改めて確認できた気がする。

(4)全体の印象

「教師って面白い」「奥が深い」とつくづく感じる。久々に何をやればよいかわからないスタートだったが、一歩引いて自分を見れたし、その中で自分に出来ることをやればいいんだと思った。

(5)解釈

クラスター1は、「何もしないでいることができる」「待つ」「要求されてはじめて動く」「へえーそうなんだと反応」という項目で、適応指導教室における自分のあり方や対応についての内容である。面接で「最初はどうかとけ込めばよいのか迷ったけど、途中で自然体で行こうと決めたら楽になった。」と話すように、適応指導の途中で気づいたあり方や対応である。そういう意味で、このまとまりは「待てる自分への変化」と命名することができる。

被験者Eは、中学校において教師主導で学級崩壊を経験しており、その時、受動的ではあるが「待つ」ていると子どもたちの方が動き始めたり、要求を出してくることを経験している。そして、それでも十分学級は動いていくし、子どもたちがむしろしっかり成長していくし、自分も楽だということに気づいている。そのために、彼の言う「自然体」というのは、以前の経験を、適応支援を通じて再び思い出され、実践してみた姿勢のこのようである。

クラスター2は、「生徒といえるのは楽しい」「普通の子が不登校になる」「体験が生徒の成長につながる」「変わった自分と教師のギャップ」という項目で、学校現場でも感じていた感覚を、適応支援を通じて強化されたものと解釈することができる。このことから、このクラスターを「変わった自分と教師のギャップの再確認」と命名することができる。

T E Gパターンからは、最初「他者肯定」を示していたものが、適応支援を通じて「自他否定」の姿勢に変化していることが、上記の反応と矛盾するような印象を受ける。しかし、その変容自体が、適応支援を通じてもたらされたと言うよりは過去の経験の再認識というかたちでもたらされていることから考えれば、本人的には、初期のパターンがむしろ無理した自分であり、「人との関わりがへたくそ」だと感じたり、「体験が体験に終わっているのが残念だ」という多少教師としての批判的な視点を持ちながらも、相手に合わせ受け止めていくというのが本来の自分の姿であると考えることができる。

## 【6】事例F 中学校教諭

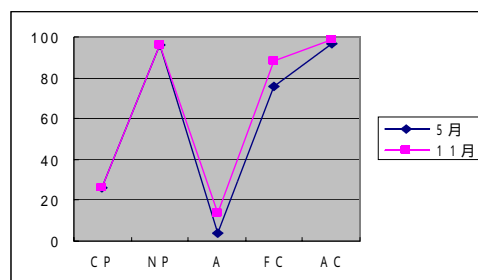
### (1) 連想項目

1) 責任 (+)	1)X1	..	1.00
2) 利害関係 (-)	2)X2	..	1.00
3) 希望 (-)	3)X3	.. ..	1.84
16) 礼儀 (-)	16)X16	..	1.00
17) 常識 (-)	17)X17	.. .. .....	9.97
4) 受け入れる (+)	4)X4	..	1.00
5) 許す (+)	5)X5	..	1.00
6) 幅 (+)	6)X6	..	1.00
7) ゆとり (+)	7)X7	..	1.00
8) 聞く (+)	8)X8	..	1.00
9) 我慢 (+)	9)X9	..	1.00
10) 譲る (+)	10)X10	..	1.00
11) 見方 (+)	11)X11	.. .....	5.12
13) 弱者 (-)	13)X13	..	1.00
15) 友達 (-)	15)X15	.. ..... ..	6.04
12) 恵まれている (-)	12)X12	..	1.00
14) 幸せ (-)	14)X14	.. ..... .....	9.97

## (2) 被験者本人によるクラスターの意味付け

クラスター 1 : 「1.責任」「2.利害関係」「3.希望」「16.礼儀」「17.常識」

礼儀や常識がなく、自己中心的でだらしない子どもたちという印象。しかし、あきらめるというのではないが（要求水準を下げると）、こちら側の責任や利害が薄い分、楽に関われたり、プラスの効果を感じることができる。



クラスター 2 : 「4.受け入れる」「5.許す」「6.幅」「7.ゆとり」「8.聞く」「9.我慢」「10.譲る」「11.見方」

これは、いままでの自分の生徒に対する関わり方をやめようと思った時に出てきた言葉。教師になりたての頃、先輩から注意や指導の方法を学び、それで学級をまとめてきた。また統一した指導をしなければ、先輩から言われるのでやってきた。むしろクラスター 2 のような受容的な関わりをする先生は、自分の嫌いなタイプの先生であった。

クラスター 3 : 「13.弱者」「15.友達」

これは一方的な見方かもしれないが、学校現場にいたときの不登校生徒のイメージで、不登校生徒は弱い存在で、友達が作れないというイメージ。

クラスター 4 : 「12.恵まれている」「14.幸せ」

これは、学校現場にいる不登校生徒との比較で、居場所があり、活動のチャンスがあり、指導員に恵まれているという意味で、幸せだという印象。しかし、一方でルールのなさ、約束・けじめ・枠の無さが気になる。託児所のような気もする。

## (3) クラスター間関係のイメージ

クラスター 1 と 3 と 4 は同じ。教師としての子どもたちの見方。クラスター 2 は、センターに来て、子どもたちに接して変わったこれまでにない自分である。振り出しに戻った感じ。本当の見方。

## (4) 全体の印象

全体を通して自分の姿が見える。勝手に決めつけていた自分の見方に苦しめられていた自分。学校現場に帰ったとき、もとの姿に戻らなければいいなあーという不安。

## (5) 解釈

被験者 F も、クラスターを小さく分割して意味づけているが、これも大きく 2 つのクラスターとして解釈できる。

クラスター 1 は、「責任」「利害関係」「希望」「礼儀」「常識」と、一見共通性の無い項目が並んでいるようであるが、被験者 F によると「礼儀」や「常識」のない子どもたちという最初の印象も、関わる方が、「責任」や「利害関係」のない立場で関わると、楽に関われたり、プラスの効果を感じると話しており、「斜めの関係」の効果を感じさせる。そこでこのまとまりを、ネガティブな生徒観から「斜めの関係」を通した希望へと命名することができる。

クラスター 2 は、「受け入れる」「許す」「幅」「ゆとり」「聞く」「我慢」「譲る」「見方」「弱者」「友達」「恵まれている」「幸せ」のという項目で、被験者 F が学校で抱いていた、不登校生徒は弱く、友達が作れないというイメージが、この子どもたちに触れ、学校現場にいる不登校生徒に比べて、居場所があり、活動のチャンスがあり、指導員に恵まれているという意味で幸せだという感想を持つようになり、そういった子どもたちに、自分も援助者とし

て、受容的・許容的な関わり方をするという内容である。そこから、クラスター2を 通級生徒は恵まれているとの感覚と受容・許容 のクラスターと命名することができる。

中学校で厳しい生徒指導をしてきた被験者Fにとって、受容・共感的な対応は、いままでの自分の対応ではなく、むしろ嫌いな対応であったが、適応支援を通じて、責任感や利害関係の無い立場で関わってみると、自分自身が楽であることに気づく。そして、受容・共感的な関わり方を試行錯誤する経験を与えられ、関わりりの幅が広がってきていると感じているようである。しかし、そのことが、また学校現場に戻った時にどうなるのかという新たな不安や葛藤をもたらしているようである。

#### 4 - 2 . 総合的考察

今回の、教師を被験者としたPAC分析では、長谷川(2001)と比較して、全体的に連想項目数が5～15と少なく、項目内容も感嘆詞や単語、単文が多くてシンプルであること、また、デンドログラムのクラスターが重要順位でしかまとまらないということが特徴としてあげられる。さらに、クラスターも被験者間で似たような内容のクラスターが多く、しかも、デンドログラムを見ながら研究者が示したクラスターを被験者があえて小さく分割して意味づけをするという特徴もうかがわれた。

このように、感嘆詞や単語でしか児童生徒や自らの体験をイメージしたり表現できないということは、教師という職業を考えた場合、いかにも不自然な感じを受ける。それは、内容を単純化して伝えようとしたのか、上手く言語化出来なかったのか、発想の硬さや貧困さに由来するものなのか不明であるが、考えようによっては、自己直面からの逃避であるとも解釈できる。このことは、クラスター構造を無視した切り方をするという反応からもうかがえることで、自己の内面構造に直面化することを無意識のうちに回避した行為ともとれると思うのである。

	事例A	事例B	事例C	事例D	事例E	事例F
クラスター1	それなりの力と成長がある子どもたち	子どもたちの良さと変化を発見した意外性	子どもたちの最初の印象：多様さ	適応支援によって獲得した尊重の構え	待てる自分への変化	ネガティブな生徒観から「斜めの関係」を通じた希望
クラスター2	指導員の多様性から組織スタンスの選択	指示的視点を保ちつつの許容と待ち	教師としての関わりからその抑制へ	性格への原因帰属からスキルへの帰属の転換と気遣い	変わった自分と教師のギャップの再確認	通級生徒は恵まれているとの感覚と受容・許容
クラスター3			子どもたちの成長への気づき			
クラスター4			教師としての価値観からの解放			

次に、6事例に共通して見られる点としては、関わり方に関するクラスターの存在があげられる。長谷川(2001)の研究によれば、適応指導教室における支援開始初期に、支援学生の中にある種の戸惑いが生じ、それらの戸惑いが、「ありのままの自分で尊重的に関わるのが適切」という役割像を得ることで解消し、生徒との交流が深まるにつれ再び戸惑いが生じるということが指摘されている。また、やがてそれらを解決すべき課題として捉え、積極的に関わるか、消極的に関わるかでその後の展開が異なることも示されている。

センター適応指導教室に関わった教師にも共通してみられるのは、初期の戸惑いで、戸惑いの内容は、主に「どのようにかかわればよいのかわからない」という自分の立場・役

割・方法の不明確さからくる不安と、いままで抱いていた不登校児童生徒の暗いイメージを裏切る「明るい印象」に直面した驚きである。

しかし、やがてその戸惑いも、教師の場合には、先輩からのアドバイスや書籍等での学習によって比較的早期に解消していくことになる。具体的には、「明るく、元気で、派手な服装」に対する驚きも、先輩から「見た目ほどじゃないよ」「普通の子と変わらないよ」と言われて児童生徒の印象を修正したり、「相手のペースを大切に」「原因よりもこれから先」という方法や方向性のアドバイスに安心感を得ているようである。そして、実際に気負わず開き直って肯定的に見てみると、「かえて楽になった」とか「自然体で行こうと決めたら楽になった」という感じを得たようである。

支援学生の場合には、教師と比べて、年齢的にも若く、比較的同質性の高い集団の中での経験が多いことが予想される。そのため、適応指導教室においても、子どもたちへの関わり方を時間をかけながら模索し、関わり方や役割像を構築している様子がうかがわれるのであるが、教師の場合、先輩からの指導やマニュアル慣れしており、経験的にも多様な人たちとの出会いや関わり方を学んでいる分だけ、表面的ではあるかもしれないが、比較的早期に対処方法や姿勢を修正している様子をうかがうことが出来る。

しかし、一方においては、学生以上に指導的な態度や価値観が身に付いており、「もうちょっと勉強したら」とか、「あいさつが出来ない」「活動のルールがない」「このままじゃ学校にもどったときに勉強についていけない」「人との関わりがへたくそ」という教師的な視点は最後まで持ち続けているようである。

つまり、教師としての視点や価値観は持ち続けながらも、目の前の状況に自分を合わせて、姿勢や方法を修正しながら関わっているということをやがてわけるのである。

さらに、子どもたちとの関係を深めるにつれ、「表面的な明るさとは裏腹に結構悩んでいる」児童生徒の姿や、似たもの同士でグループを作ったり、行事も一緒に活動したりしながら「不登校児童生徒なりに成長」している姿に触れ、「子どもたちから学ぼう」という姿勢や、「教師主導（積極的に手を打つ教師）」から「待ち」や「傾聴」の姿勢を身につけていくようすもうかがうことができる。つまり、最初は、先輩からのアドバイス等によって仮の受容・共感的態度を身につけるものの、やがて教師自身も不登校児童生徒との関わりの深化の中で、自己変容感をともなった関わり方を身につけていくようである。ただし、その身につけ方には個人差があり、校種や年齢ではなく、すでに不登校児童生徒との関わり体験があるとか、学級崩壊に直面したことがあるなどの経験や葛藤の有無が大きく影響しているようである。例えば、事例Aにおいては、早期に肯定的な関わり方を身につけているものの、教師的な関わりとの間に葛藤を生じておらず、それゆえ自己変容にまでは至っていない。しかし、事例Cにおいては、初期の驚きが、言葉がけや考え方を変えながら関わっていくうちに、子どもたちの成長に触れ、やがて教師的な価値観にこだわっていた自分の自己変容にまで至っている。また、事例Eのように、学校現場で学級崩壊を経験し、その時にすでに教師主導の関わり方の限界や問題を感じており、児童生徒の立場に立った考え方や、成長を信じ待つことを学んだ教師にとっては、その考え方や関わり方が間違っていないことを再確認させられる場となったようである。

教師は、赴任した学校の教育方針や指導体制に従って日々活動することを求められ、またそれに従うことの方が周囲との軋轢も少なく生きやすいがゆえに自然と教師中心・指導優位の教師文化になじんでしまいがちである。しかし、「久しぶりに何をやればよいかわからない」状況に置かれ、いままでレールに乗って走り続けてきた自分のあり方が問われ、「勝手に決めつけていた自分の見方に苦しめられていた自分」に気づき、不登校児童生徒との関わりによって、一人の人間として「自然体に関わること」の意味や相手の立場に立った教育の意味を感じながら、「教育の奥深さ」や「教師の面白さ」を感じているようである。

しかし、同時に、せつかく身につけた「受容・共感的な対応」や「斜めの関係」も、現場復帰が近づくにつれ、また元に戻ってしまうのではないかという不安や、「変わった自分と教師としての自分」にどう折り合いをつけていくかという新たな葛藤を生じさせることにもなっている。

以上のことから、適応指導教室における不登校児童生徒との関わり体験が教師に及ぼす機能としては、不登校児童生徒観を修正する機能、教師の教育観や指導観、関わり方を問い直す機能、教師の自己変容を促す機能があることが明らかとなった。また、教師特有の態度構造としては、初期の戸惑いを、試行錯誤ではなく先輩からのアドバイス等によって仮の受容・共感的態度を身につけていくという、自己の内面構造に直面化しないという傾向や、教師としての視点や価値観は保持し続けるという傾向も明らかとなった。

## 引用・参考文献

- 1 青森県総合学校教育センター 1999, 平成 10 年度文部省委託研究「不登校に関する実践研究報告」
- 2 青森県総合学校教育センター 2001, 平成 11・12 年度文部科学省「不登校児童生徒の適応指導総合調査研究委託事業 調査研究実践報告書」
- 3 青森県総合学校教育センター 2003, 平成 13・14 年度文部科学省「不登校児童生徒の適応指導総合調査研究委託事業 調査研究実践報告書」
- 4 加川真弓・児島建・野本夕子ほか 1999, 不登校児と関わった学生の個人変容(1)(2)(3), 東北心理学研究, 49, 9-11
- 5 小森聖子・豊嶋秋彦 1999, 不登校の学校要因と人格要因(1), 東北心理学研究, 49
- 6 小森聖子 2000, 不登校生徒における動機づけ要因と衛生要因(2), 東北心理学研究, 50
- 7 杉田峰康 1984, エゴグラム, 『交流分析』, (チーム医療), 34-51
- 8 高木廣文 1998, H A L W I N によるデータ解析, 現代数学社
- 9 高橋良臣 1998, 対人関係の訓練で子どもは変わる, 月刊学校教育相談, 12 巻 10 号, 12-17
- 10 田中未央・久米川浩子 2002, 適応指導教室に通室する不登校生徒の適応-非適応要因, 東北心理学研究, 52
- 11 種市聡・豊嶋秋彦 2002, 不登校生徒の適応指導教室体験の構造, 東北心理学研究, 52
- 12 種市聡 2003, 適応指導教室通室生の体験と変容, 弘前大学大学院教育学研究科修士論文
- 13 豊嶋秋彦・小森聖子 1999, 不登校の学校要因と人格要因(2), 東北心理学研究, 49
- 14 豊嶋秋彦・小森聖子 2000, 不登校生徒における動機づけ要因と衛生要因(1), 東北心理学研究, 50
- 15 豊嶋秋彦・立原聖子 2001, 不登校生徒における動機づけ要因と衛生要因(3), 東北心理学研究, 51
- 16 豊嶋秋彦・立原聖子 2002, 中学生の非適応要因の構造と登校回避感情との関連, 東北心理学研究, 52
- 17 内藤哲雄 1997, P A C 分析実施入門-「個」を科学する新技法への招待, ナカニシヤ出版
- 18 野村友美 2000, 中学期の登校回避感情と同胞関係・親子関係, 東北心理学研究, 50
- 19 長谷川恵子・豊嶋秋彦 2000, 適応指導教室におけるフレンドシップ事業の効果研究, 東北心理学研究, 50
- 20 野村友美 2001, 中学生における登校回避感情と親子関係, 東北心理学研究, 51
- 21 長谷川恵子・豊嶋秋彦 2002, 不登校生徒との関わり体験が適応支援者に及ぼす機能, 東北心理学研究, 51
- 22 長谷川恵子 2001, 不登校生徒との関わり体験が適応支援者に及ぼす機能, 弘前大学大学院教育学研究科修士論文
- 23 長谷川恵子・種市聡・豊嶋秋彦 2002, 非専門家学生サポーターの専門職への社会科過程, 東北心理学研究, 52
- 24 文部省 2001, 3. 教育委員会が設置する「適応指導教室」の状況  
<http://www.mext.go.jp/b-menu/houdou/13/12/011231/011231e.htm>