

不登校経験のある生徒の学校適応に関する研究
—通信制高等学校におけるパフォーマンス活動に注目して—

甲南女子大学大学院 博士課程後期 人文科学総合研究科
心理・教育学専攻 人間教育学コース
D3 学籍番号 4213301

大橋 節子

目次

序論.....	7
第1節 研究の背景と課題.....	7
第2節 本研究の目的.....	8
第3節 本論の構成について.....	8
第一章 日本の教育における「不登校」現象について.....	10
第1節 不登校の歴史と用語の変遷.....	10
第2節 学校基本調査から.....	11
第二章 不登校の背景要因や発生のメカニズム.....	14
第1節 不登校の背景要因.....	14
(1) 家庭をめぐる背景事情.....	15
(2) 学校をめぐる背景事情.....	16
(3) 不登校個人をめぐる背景事情.....	17
(4) 現代のネット社会に代表される背景事情.....	18
(5) 不登校児童生徒の複雑化・困難化する個人的要因.....	18
第2節 不登校の発生メカニズム.....	19
(1) 「心の問題」という視点から.....	19
(2) 「身体の問題」という視点から.....	20
(3) 「進路の問題」という視点から.....	20
(4) 不登校になった子どもの状態像.....	22
第3節 不登校児童生徒の支援施策について.....	23
(1) 施策1：教育支援センター(適応指導教室)の整備推進.....	23
(2) 施策2：出席扱いについての措置等.....	25
(2)－1 指導要録上の「出席扱い」について.....	25
(2)－2 IT等の活用による不登校児童生徒の学習機会の拡大について.....	26
(3) 施策3：不登校児童生徒に対する特別な教育課程の編成や学習機会の拡大.....	26
(3)－1 構造改革特区措置について.....	26
(3)－2 中卒認定試験における受験資格の拡大及び高校入試における配慮について.....	26
(4) その他不登校児童生徒を支援する主な取り組み.....	27
(4)－1 問題を抱える子ども等の自立支援事業.....	27
(4)－2 不登校等への対応におけるNPO等の活用に関する実践研究事業.....	27
(4)－3 スクールカウンセラー等活用事業補助.....	27
(4)－4 スクールソーシャルワーカー活用事業.....	27
(5) 不登校への支援施策についての問題点.....	28
第4節 不登校に関連する先行研究のレビューと本論の特徴.....	30
第三章 義務教育修了後の不登校への取り組み.....	37
第1節 高等学校における不登校生徒及び中途退学者の現状と対応.....	37

(1) 高校における不登校問題.....	37
(2) 高校における中退者問題.....	39
(3) 高等学校段階における不登校支援の施策	40
第2節 通信制高等学校の歴史と役割	42
(1) 通信制高校における不登校・中退生徒の現状と対応について	43
(2) 現在の通信制高校のシステムについて	46
第四章 不登校経験者の学校適応の促進要因について	48
第1節 レジリエンスによるリスク要因の克服.....	48
(1) 不登校経験のある生徒のバルネラビリティ(脆弱性)について	49
(2) 学校適応の促進につながるレジリエンスの育成について	49
(3) レジリエンスを高める学校教育.....	50
第2節 不登校と自尊感情について.....	51
第3節 不登校児童生徒の心身に関わる健康問題.....	53
第五章 通信制 K 高等学校の取り組みについて.....	54
第1節 K 高校の設立目的と経緯.....	54
(1) K 高校の設置と背景	54
(1)–1 通信制高校の「全日制型教育」による登校の意義について	55
(2) K 高校の学区拡大と教育形態の変化	56
(2)–1 技能連携制度について.....	56
第2節 K 高校の教育目標とそれを支える教員の資質.....	57
第3節 K 高校における不登校回復期の生徒に向けた支援の取り組み.....	59
(1) 人間関係力をつける取り組み	59
(2) K 高校の不登校経験生徒による自主シンポジウムの取り組み.....	60
(3) 社会体験学習の単位化.....	60
(4) 地域における中・高校との連携.....	60
第4節 K 高校の特徴ある教育システム	61
第5節 通信制高校の柔軟なカリキュラムによるパフォーマンスコースプログラム デザイン.....	63
(1) パフォーマンスコースの誕生と活動のねらい	63
(2) K 高校パフォーマンスコースと全日制高校演劇科の取り組みの違い	68
(3) パフォーマンスコースにおける重要な活動「舞台公演」	68
(4) パフォーマンスコースのきめ細かい授業設定	71
第6節 K 高校における大規模調査に基づいた不登校に関する調査から	73
(1) 方法.....	73
(2) 質問.....	73
(3) 結果と考察	73
第六章 量的調査からみたパフォーマンス活動が学校適応に及ぼす影響.....	78
補足調査：量的調査に入る前の身体的活動量の測定.....	78

1. 不登校児童生徒の日常生活における問題点	78
2. 身体活動量の調査	79
(1) 調査対象	79
(2) 調査時期	79
(3) 装着期間	80
(4) 調査対象者	80
(5) 調査方法	80
(6) 倫理的配慮	80
(7) 調査結果	80
(8) 身体活動量のまとめ	81
第1節 本章の問題と目的	82
第2節 方法	82
(1) 調査対象者	82
(2) 調査時期	84
(3) 倫理的配慮	84
(4) 調査内容	84
(4)–1 調査1回目(2012.5)及び調査2回目(2012.9)	85
① 精神的回復力尺度	85
② 社会的スキル尺度(友人関係)	85
③ 日本版 ESCQ(Emotional Skills & Competence Questionnaire)尺度	85
④ 健康観尺度(日本語版全般的健康質問票 General Health Questionnaire30: GHQ30)	86
(4)–2 調査3回目(2013.12)に使用した尺度について	86
⑤ 高校生用学校環境適応感尺度	86
⑥ 自尊感情尺度	86
⑦ 特性的自己効力感尺度	86
(4)–3 調査4回目(2014.12)に使用した尺度	87
⑧ 自尊感情測定尺度(東京都版)	87
第3節 結果と考察	87
(1) 分析Ⅰ 出席率に注目して	87
(2) 分析Ⅱ 第1~4回目の因子分析結果	88
(2)–1 第1回目因子分析	89
(2)–2 第2回目因子分析	90
(2)–3 第3回目因子分析	91
(2)–4 第4回目因子分析	93
(3) 第1~4回目における分散分析結果	94
(4) 分析Ⅲ: パフォーマンスコースから転コースした生徒との比較分析	156
(5) 分析Ⅳ: 自尊感情への影響力から見たコースと不登校経験の有無による比較	160

(6) 分析V：東京都立高校データとの比較.....	163
(7) 分析I～Vについての総合的考察.....	167
第七章 インタビュー調査から見た生徒の自己成長へ及ぼすパフォーマンス活動の影響.....	168
第1節 本章の問題と目的.....	168
第2節 方 法.....	169
(1) 調査対象者.....	169
(2) 調査時期.....	170
(3) 調査方法.....	170
(4) 倫理的配慮.....	170
(5)–2 第2回目インタビュー調査.....	171
(5)–3 第3回目インタビュー調査.....	172
(5)–4 第4回目インタビュー調査.....	174
第3節 結果と考察.....	177
(1) 分析I：2名のインタビューをもとにした分析.....	177
(2) インタビューからのまとめ.....	177
(2)–1 A(男子)の変化.....	177
(2)–2 B(女子)の変化.....	180
(2)–3 パフォーマンス活動と生徒A(男)、B(女)の成長のまとめ.....	183
(3) 分析II：2名の公演後の変化をもとにした分析.....	184
(3)–1 これまでのインタビュー・公演後における2名の語りのカテゴリー化.....	187
(4) 分析III：全対象者1回目・2回目のインタビュー調査分析から.....	192
(5) 分析IV：全対象者のインタビュー結果をもとにした3年間の成長過程.....	193
(6) 3年間のパフォーマンス活動の語りのカテゴリー化とその大カテゴリー化..	193
(7) 「演じること」に関する変化.....	195
(8) 「自尊感情」に関する変化.....	196
(9) 「将来展望」に関する変化.....	197
(10) 「人間関係」に関する変化.....	198
(11) 「創作活動」に関する変化.....	198
第4節 語りから見えてきたパフォーマンス活動を通しての成長.....	207
第5節 2012年4月パフォーマンスコースに入学した生徒の3年間の動向について.....	210
第八章 総合考察.....	213
第1節 本章の目的.....	213
(1) 不登校問題「原因追求論」からの考察.....	213
第2節 本論における調査の概要と結果.....	215
(1) 量的調査の概要と主な結果.....	215
(1)–1 出席率から見たコース、不登校経験の有無、学年による比較.....	215

(1)–2 各尺度におけるコース間比較.....	215
(1)–3 コースの違いと不登校経験の有無が自尊感情に与えた影響力の比較.....	216
(1)–4 東京都立高校生との比較.....	217
(1)–5 質的調査の概要と主な結果.....	217
第3節 パフォーマンス活動の効果の検討.....	218
(1) パフォーマンス活動による「からだそだて」.....	218
(2) パフォーマンス活動による表現力の深化がもたらす成長.....	219
(3) パフォーマンス活動を通して「役を生きる」意味.....	221
(4) パフォーマンス活動の成果.....	225
(5) 今後の課題.....	227
<さいごに>.....	228
パフォーマンス活動の将来の展望—「活動の拡がりに向けて」.....	228
引用文献.....	230
付表.....	239

序論

第1節 研究の背景と課題

2014年度の学校基本調査「児童生徒の問題行動等生徒指導上に関する調査」において、不登校児童生徒数は、約123,000人と2013年度に続いて2年連続で増加した。小中学生の在籍者数が、過去最低を記録する一方、不登校の在籍生に占める割合は小学生で0.39%(255人に1人)と、過去最悪の数値となり、中学生では、2.76%(36人に1人)、小中合わせて1.21%を記録し、これまでの微減傾向から一転し、不登校児童生徒は増加に転じたといわれている(文部科学省, 2015)。

小中学生の不登校が大きな教育問題となるなか、1980年後半から、高等学校では(以下、高校という)中途退学者(以下、中退という)が120,000人を超え、新たな教育問題とし注目されるようになった。さらに、このところ減少傾向にあった高校における、不登校は約56,000人と再び増加に転じている(文部科学省, 2014)。

内閣府の青少年白書(2015)によれば、中退の主な理由は、学校生活・学業不適應、ついで進路変更で、これらを理由とする者は、中退者全体の約70%を占めている。その反面、2015年度には、高校への進学率が98.4%とほぼ全入時代を迎えている。こうした事実を考えると、高校全入時代と言われ、ほとんどの子ども達が高校に入学する時代にありながら、入学後に勉学への意欲を失くしたり、学校への不適應から将来への展望がひらかなかつたりした結果、中退する者は決して少なくない。

内閣府(2008)は、「ニート」など社会的自立に困難を抱える青少年問題の深刻化をあげ、ここにも不登校や高校中退等、学校段階でのつまずきなどの問題が複合的に関わっていると指摘している。そして高校段階の問題の背景には、小・中学校現場における凄惨ないじめや、親による虐待、発達障害等の問題、またインターネット普及による生活習慣の乱れ等、児童生徒を取り巻く厳しい状況が存在しているという指摘もある。

ところで、不登校については、我が国においても1950年代後半頃から子ども達の問題として取り上げられ始め、60年以上の間様々な研究や調査が繰り返し行われた。その原因についても、「家庭要因説・学校要因説・個人要因説・社会要因説」など、さまざまに論じられてきた。しかし、実際の不登校は単一の要因で引き起こされるのではなく、特に近年の不登校は多様化、複合化が進んでいる。したがって、「原因追求型」によるアプローチだけでは、不登校問題の解消に寄与しているとは言い難い。

第2節 本研究の目的

そこで、本論では、原因追求によらず、子ども自身の「自分を変えたい」や「現状を変えよう」とする自己概念の変容や、「学校は楽しい活動の場」となる行動の変容につながる教育に注目し、縦断的な観点から不登校経験のある生徒の学校適応の促進につながると考えられるレジリエンスや自尊感情を高める教育を追究したいと考える。

本研究では、「生徒一人ひとりの夢を叶える」を理念に掲げ教育を実践している、広域通信制 K 高等学校(以下、K 高校という)を調査対象に取り上げる。この K 高校は、在籍生徒の約 60%が不登校や高校中退の経験があるものの通学を前提とした「全日制型教育」という新しいスタイルの通信制高校で、不登校からの回復や中退防止を目指した実践を行っている。また、K 高校では、通信制高校の弾力的なカリキュラムの活用によって、基礎基本からの学び直しや、得意分野の伸長につながる「わかる授業」から「できる喜び」という経験を積み重ねながら、希望する進路に向け社会的自立を目指している。1992 年の開校から、24 年目を迎え、現在在籍生は 11,000 人に達し、卒業生は約 50,000 人となっている(K 高校, 2015)。なかでも、K 高校(東京キャンパス)に設定された 8 つのコースのなかでも、とりわけパフォーマンスコースの生徒が、高い学校適応を示していることに注目した。

以上より、本研究の目的としては、パフォーマンスコースの生徒が不登校経験の状態の時に感じていた精神面での脆さ、自信のなさ、また身体的症状を伴う健康に関する不安等をパフォーマンス活動によって、どのように解消し学校適応に向かうのかを検討する。そのために、レジリエンス(精神的回復力)や、自尊感情と共に、健康観などの尺度による量的調査と自己評価の変化についてインタビューによる質的調査を行う。それら調査研究に基づき、不登校経験のある生徒の学校適応促進の実践的アプローチとしてパフォーマンス活動の効果について検証することを目的とする。

第3節 本論の構成について

本論を進めるにあたって、まず本論の構成について述べる。

第一章では、不登校についてこれまでの歴史、不登校児童生徒数の推移や現状、不登校支援への施策について整理する。また、義務教育修了後の高校生の不登校、並びに中退の現状や対応策についても概観する。さらに、通信制高校の歴史と現状など、その制度を整理し、通信制高校が不登校や高校中退者の受け皿として認知されてきた経緯について説明する。

第二章では、不登校の背景要因やその発生のメカニズムやについて明らかにするために、不登校の原因として分類されてきた「家庭原因、学校原因、本人原因」等その背景要因を整理すると共に、不登校児童生徒の状態像を概観する。さらに不登校である子どもを「心、身体、進路」の発生メカニズムの視点からも整理し概観する。その後、不登校支援に対する施

策の現状を見直すことで、それらの施策が不登校の解決に至っているのかを検証する。

第三章では、義務教育修了後における高校生の不登校の現状と中退問題について概観し、現状として、不登校生徒や中退者の受け入れ先の位置づけにある通信制高校の不登校や中退について概観し、今日まで社会的背景の変化とともにその役割が変遷してきた通信制高校のシステムについて概観する。

第四章では、不登校経験のある生徒が、パフォーマンス活動を行うことによって、学校適応がどのように促進されるのか、レジリエンスの育成や強化によるその要因を概観する。またパフォーマンス活動の中心として据えている身体活動と健康観の関連をまとめる。さらに、レジリエンスと関連があるとされる自尊感情や学校適応観と、パフォーマンス活動のかわりについて概観する。

第五章では、本研究の調査対象である K 高校の設立の経緯や教育理念、また具体的な教育の取り組みについて概観する。さらに K 高校パフォーマンスコースの誕生の背景や、年間の活動内容、パフォーマンスコースプログラムデザインのねらいについても明らかにする。

第六章では、3年間(2012年～2014年)のアンケート調査による量的調査に基づき、パフォーマンスコースと対照群である総合進学コースをレジリエンス、自尊感情や健康観などに焦点づけてパフォーマンス活動による生徒への影響や変化を検討する。

第七章では、3年間(2012年～2014年)の4回のインタビュー調査による質的調査に基づき、パフォーマンスコースの生徒の語りから、自己評価に対する変化を分析し、パフォーマンス活動による影響や変化を検討する。

第八章では、本研究の量的、質的調査の両面の分析結果に基づいて、レジリエンス、自尊感情と健康観などパフォーマンス活動を行うことでの学校適応との関連を述べる。そして様々な困難な出来事にも生徒自身で対応できる能力へとつながる可能性がある、パフォーマンス活動の教育活動モデルを提案するとともに、本論の目的として特に、小中学校で不登校を経験した生徒が、高校進学後に再び不登校に陥ることを防ぐための教育プログラムとしてのパフォーマンス活動を検討する。

キーワード：

不登校経験・パフォーマンス活動・学校適応・レジリエンス・通信制高等学校

第一章 日本の教育における「不登校」現象について

第1節 不登校の歴史と用語の変遷

不登校に関する研究は、1932年に、Broadwinによって始められたといわれる。それによると持続的な不登校の一型を「無断欠席・ずる休み(truancy)」の変形(variant)と考え、この種の不登校を強迫神経症または強迫タイプの神経症性格を示す児童の人格問題症状とみなした。さらに、Johnson(1941)は学校を怠けて欠席する行動非行傾向とは別の神経症的な心理機制によって学校を長期欠席する群を「学校恐怖症(school phobia)」と命名した。

1950年代後半には、日本の臨床現場でも「学校に行けない子ども達」に注目が集まり、佐藤(1958)は、ケース分析から「神経症的登校拒否の行動研究」を発表した。それによると登校拒否は適応異常行動であり、児童のパーソナリティや発達、家庭環境など総合的結果であるとされた。当時の研究では、不登校の原因は分離不安、特に母子(祖母)との関係にあると考える理論が多かった。

当初日本でも、欧米にならい、学校恐怖症の呼称を用いたが、「学校恐怖症」は恐怖という用語が与える影響など、使用に疑問が持たれ始め、1940年代後半には、「学校嫌い」「登校嫌い」という呼称に変更され、その後1960年代には、登校拒否という呼称が使用されるようになった(稲村, 1994)。1970年代以降は、児童相談所、教育治療機関、小児科・精神病院などで様々な取り組みが行われ、「学校恐怖症 (school phobia)」、「神経的登校拒否 (neurotic school refusal)」、その他「精神障害(mental disorder)」、「退却神経症(retreat neurosis)」から「怠学(school-truancy)」等、多様な呼び方が併用されていった。1980年代には「登校拒否」と並び、「不登校」という呼称が使用されるようになった。この「不登校」という呼び方は、「拒否」「嫌い」などマイナスの印象を取り去り、「学校に登校していない」という状態のみを記述するものであり、「登校拒否」「学校恐怖症」よりも状態像に忠実な包括的呼称であるといえる(花谷, 2003)。これら呼称の変遷や状態像のとらえ方は、不登校に対する考え方(たとえば「誰に責任があるのか」や「何が悪いのか」という観点)を含んだものであった。しかし、現状使われている「不登校」という呼称には、学校を「年間30日以上欠席している」ということのみであるが、その反面、多様化している不登校状態を示さず、かえって不登校の中身が曖昧化されたという印象も否めない(Table 1-1-1)。

Table 1-1-1. 日本における不登校研究用語と諸説の変遷

1940年代～ 怠け休み(truancy)	「怠け休み」程度の認識であった。以降「子どもが学校に行かない・行けない」という現象に注目が集まり始めた。	分離不安説
1950年代～ 学校恐怖症(school phobia)	「学校恐怖症」という名称で、「強い不安を伴い学校に行けない状態」の児童生徒に対して、対処法や指導上の教育的配慮が検討された。	神経症中核説
1960年代～1980年代 登校拒否(school refusal)	児童生徒が登校しない現象は、単に学校に対する不安や恐怖面からのみでなく、多面的に理解されなければならないとの考え方で、登校しない様々な状況を総称して、「登校拒否」が使われるようになった。	学校病理説
1990～登校拒否(不登校) 2000年～ 不登校 school non-attendance (non-attendance disorder)	「学校に行かなければならないが、行けない」という状態は、必ずしも登校を拒否しているわけではないとされ、「登校拒否」は適当でないとする考えが提唱された。この考えを認め、学校不適応対策調査研究協力会議報告(1992年3月)では、「登校拒否(不登校)」を使用している。これ以降、「不登校」という言葉が一般的に使われるようになり、今日に至っている	社会病理型 現代型不登校 「社会的自立の問題」 進路の問題

花谷(2003)および相馬(2007)より作成

第2節 学校基本調査から

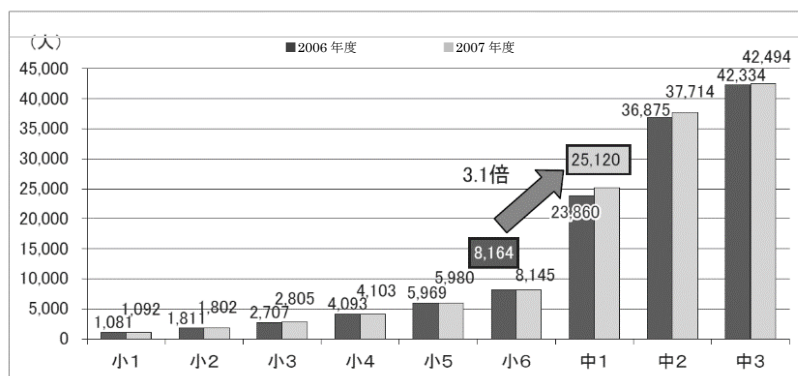
1959年から学校を欠席する児童生徒の調査は「学校基本調査」の項目として始まり、必要な調査項目、調査対象が随時追加、修正され、現在の調査に至っている。不登校児童生徒数の動向については、「児童生徒の問題行動等指導上の諸問題に関する調査(以下、不登校調査という)」の項目で毎年公表されている。1959年からはその対象は、50日以上欠席をした児童生徒で欠席理由の分類は特に公表されていない。1966年から1990年では「学校嫌い」で50日以上欠席した児童生徒を対象に調査を行い、この年代以降、欠席理由を限定し「病気、経済的理由、その他」としている。また1991年から1997年には「学校嫌い」で30日、50日以上欠席した児童生徒、1998年以降は「不登校」で30日以上欠席した児童生徒に対する調査が行われている。1998年から、不登校対象者の定義として、「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30日以上欠席児童生徒のうち、病気や経済的な理由を除いたもの」が用いられているようになった(Table 1-1-2)。

Table 1-1-2. 学校基本調査における不登校経験の変化

期間	対象	欠席理由
1959年～	50日以上欠席をした児童生徒	-
1966年～1990年	「学校嫌い」で50日以上欠席をした児童生徒	病気、経済的理由、その他
1991年～1997年	「学校嫌い」で30日、50日以上欠席をした児童生徒	
1998年～	「不登校」で30日以上欠席をした児童生徒	

文部科学省学校基本調査(2009)より作成

では、子ども達の不登校はいつの年齢で発現するのか、その時期と、また不登校がどれくらいの期間継続するのかについて検討する。不登校児童生徒数は、小・中学生とも学年進行とともに不登校が増加していることがわかる(Figure 1-1-1)。2007年、中学1年生では、小学校6年生(2006)に比べ、約3.1倍に急増しており、学校間の円滑な接続が課題である。また、学校種も学年が上がるにつれて、不登校継続の割合が増え、特に中学3年生では、約62%が不登校を継続しており、長期化が懸念される(国立教育政策研究所、2009)。



(資料) 文部科学省「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」

Figure 1-1-1. 学年別不登校児童生徒(30日以上欠席者)数

国立教育政策研究所(2009)より引用

次に10年間(2005年度～2014年度)にわたり「学校に出席できていない児童生徒数」の推移を把握するために、長期欠席児童生徒と不登校とされる児童生徒数を一覧表にまとめた(Table 1-1-3)。

Table 1-1-3. 2005年度～2014年度の長期欠席児童生徒数と不登校児童生徒数の推移

	小学校			中学校			小・中学校合計		
	長期欠席 不登校 合計	不登校	長期欠席	長期欠席 不登校 合計	不登校	長期欠席	長期欠席 不登校 合計	不登校	長期欠席
2005年	59,053	22,709(38.5%)	36,344(61.5%)	128,596	99,578(77.4%)	29,018(22.6%)	187,649	122,287(65.2%)	65,362(34.8%)
2006年	61,095	23,825(39.0%)	37,270(61.0%)	135,472	102,957(76.0%)	32,515(24.0%)	196,567	126,782(64.5%)	69,785(35.5%)
2007年	60,236	23,927(39.7%)	36,309(60.3%)	138,882	105,197(75.7%)	33,685(24.3%)	199,118	129,124(64.8%)	69,994(35.2%)
2008年	55,674	22,652(40.7%)	33,022(59.3%)	135,804	103,985(76.6%)	31,819(23.4%)	191,478	126,637(66.1%)	64,841(33.9%)
2009年	52,437	22,327(42.6%)	30,110(57.4%)	128,210	99,923(77.9%)	28,287(22.1%)	180,647	122,250(67.7%)	58,397(32.3%)
2010年	52,594	22,463(42.7%)	30,131(57.3%)	124,544	97,255(78.1%)	27,289(21.9%)	177,138	119,718(67.6%)	57,420(32.4%)
2011年	54,340	22,622(41.6%)	31,718(58.4%)	122,053	94,637(77.5%)	27,416(22.5%)	176,393	117,259(66.5%)	59,134(33.5%)
2012年	53,952	21,243(39.4%)	32,709(60.6%)	121,509	91,249(75.1%)	30,260(24.9%)	175,461	112,492(64.1%)	62,969(35.9%)
2013年	55,486	24,175(43.6%)	31,311(56.4%)	125,465	95,181(75.9%)	30,284(24.1%)	180,951	119,356(66.0%)	61,595(34.0%)
2014年	57,858	25,866(44.7%)	31,992(55.3%)	127,186	97,036(76.3%)	30,150(23.7%)	185,044	122,902(66.4%)	62,142(33.6%)

(注)「長期欠席生徒」とは、病気・経済的理由・その他の理由で、通算30日以上欠席した生徒をいう。

(注)2014年度は速報値

文部科学省学校基本調査(2015)より引用

学校に登校できていない不登校と長期欠席者数の児童生徒数の合計に着目したい。不登校と呼ばれる人数よりも、小学生においては中学生よりも長期欠席者数が多い。文部科学省の不登校調査の発表はこの表のあくまでも「不登校」の数字であることに注意が必要である。数字をみると合計(長期欠席者と不登校の合計)では学校に登校していない、児童生徒の総数が把握できる。文部科学省(学校基本調査)の発表によると、小学校の長期欠席者数と不登校数は、2007年から4年間にわたって減少傾向にあったが、2013年、2014年と増加傾向にある(Figure 1-1-2)。また長期欠席者(病気・経済的理由・その他)と不登校の比率は毎年ほぼ6対4である。ところが、中学校における長期欠席者は、小学校と逆転しほぼ8対2と不登校が多いことがわかる。不登校児童生徒数とは、登校していない児童生徒全体のうち、「理由別長期欠席者数統計における不登校区分」に当たるものに限定されているということであり、実際に登校していない長期欠席児童生徒の中には、不登校児童生徒が含まれていることが考えられ留意する必要がある(文部科学省, 2014)。

保坂(1994)は、不登校の期間や不登校の継続状況の把握が、不登校解決の糸口として重要であり、「学校嫌い」から「不登校」への名称の変更や操作的定義(要因や区分の変更)が変わることで把握される内容に揺れが生じないことが必要であると指摘する。その上で、現在の不登校調査への疑問を呈し、「長期欠席者」という括りで検討することの必要性を説いている。ところが、学校現場が行う長期欠席児童生徒の状況調査では、30日以上連続欠席している児童生徒のうち、「児童生徒本人の心身上の理由や、保護者の拒絶」、「その他(居所が不明、域外に居住、連絡が取れない等)」により学校教職員や関係機関職員が誰も面会できていない児童生徒が約14,000人存在している(文部科学省, 2004)という。このように、長期欠席児童生徒の実態把握には限界もある。

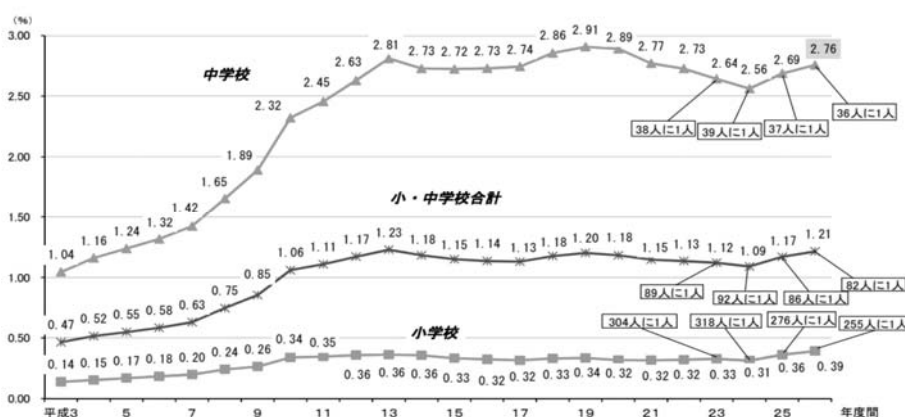


Figure 1-1-2. 「不登校」を理由とする者の全児童生徒数に占める割合の推移

文部科学省学校基本調査(2015)より引用

以上のように、不登校の児童生徒数の数え方や、不登校をどこまでととらえるか、その定義によって実態の見え方が変わるのであり、数字の増減のみに注目することに対する警鐘を鳴らす意見もある(伊藤, 2009)。また、森田(1991)も、データに関しては、数字として正確に見ることにとどまらず、現実にもどのような現象を表象しているか、問題の本質を読み取るべきだと述べている。不登校調査が実施される目的は、学校教育行政に必要な基本的事項を明らかにすることであるが、不登校児童生徒数が明らかになったとしても、その実情を明らかにすることはできていない。不登校の数だけに注目せず、より中身に踏み込んだ議論が求められているといえよう。

第二章 不登校の背景要因や発生のメカニズム

第1節 不登校の背景要因

不登校が日本社会で話題になった1950年代後半において、日本社会は高度経済成長の真只中にあり、学校に行くことは社会的成功への一歩として重い価値を持っていた。そんな中で「学校に行けない」子ども達の存在は、社会の大きな関心を買うことになった。当初は、人数的にも稀な現象であり、神経症的な症状を抱える子どもも多かったことから「学校恐怖症」と名付けられ、治療の対象とされた。しかしその後1990年代半ばから、不登校の数が増加の一途をたどり、教育問題として議論されるようになる。そして、2002年8月の文部科学省の報告で138,000人を超えて、ピークに達し、一気に社会問題として扱われるようになった。2000年代以降は、数の増加だけでなく、不登校に括られる中身(質)の多様化が指摘され、「どの子にも起こりうる現象」というとらえ方が普及していくことになる。さらに2000年代には、なぜ学校に行けないのか理由の見当がつかない「新型不登校」が出現し、葛藤が見られない不登校として問題になった(横山, 2012)。大石(2012)は、このような不登校の状態像の時代的变化に着目し、葛藤の見えにくい新しいタイプの不登校を「現代型不登校」と命名した。さらに、最近では虐待や発達障害などを背景に持つ不登校が増え、多様化・複合化はますます深刻である(伊藤, 2007)。こうした現状を受け、文部科学省(2013)は、不登校は心の問題としてとらえるのではなく、「社会的自立の問題」「進路の問題」と見ることの重要性も指摘し、不登校に対しては特定の原因を考えるのではなく、「どの子にも起こりうる」現象としてとらえることの重要性が再認識された。

次節では、不登校の原因として追求の対象とされてきた「家庭」「学校」「個人」の要因説を整理し、特に2000年代当初より問題化した「ネット社会に代表される現代社会」についても概観する。

(1) 家庭をめぐる背景事情

子どもが誕生すると同時にもっとも身近に存在する世界が「家庭」であり、子どもが最初に係わる最小単位の社会が「家庭」である。その子ども達にとって、最も安心で安全な居場所として確保されるべき家庭や親子関係の現状について整理する。

不登校研究が始められた 1930 年代後半から、不登校の原因は、母子の分離不安つまり親から離れることへの恐怖(phobia)また、怖れ(fear)であるとみなされ、学校そのものが恐怖の対象ではないとされた(稲村, 1994)。この時点では、家庭とりわけ、母親と子どもとの分離不安が大きな原因で、学校にいけなくなる子ども達がいるという考え方が多かった。分離不安説以外にも、母子関係に注目した理論は多い。たとえば久徳(1979)は、「母原病」という造語を提起し、子どもの身体的、精神的病気の多くは母親の子どもへの接し方に原因があるとして話題を呼んだ。母性社会といわれる日本の母子密着については、「教育ママ(教育期待が高く、干渉的)」、「ゆとりママ(教育期待が高く、放任的)」、「干渉ママ(教育期待が低く、干渉的)」、「放任ママ(教育期待が低く、放任的)」という母親による干渉度の違いとして分類されている(武内, 1982)。家庭教育力低下の問題は、すでに 1970 年代、第 2 次高度成長の時代から議論されてきた。経済成長を遂げる中で、急激な家庭環境、社会情勢の変化がその問題に拍車をかけたといえよう。日本における出生数は、第 1 次ベビーブーム期のピークで約 2,700,000 人、第 2 次ベビーブームには 2,100,000 人であったが、その後 1984 年には 1,500,000 人を割り込み、1991 年以降は増加と減少を繰り返してきた。しかし、2013 年の出生数は 1,029,816 人で前年度からも 7,415 人減少し深刻な少子化の時代を迎えている(内閣府, 2015)。このような、時代にあって、文部科学省(1997)が指摘する「憂慮すべき問題」とは、少子化や核家族化などを背景に起こってきた「家庭教育力の低下」である。つまり、世代交流による生活体験の機会の減少や親の無責任な放任や過保護・過干渉、地域社会の連帯の弱体化など、こうした環境下で育つ子ども達には、社会性や自己責任の未熟という発達上の課題が生じているという指摘である。さらに、中央教育審議会(1997)では、大人の規範意識の揺らぎや自己中心的な行動が、子ども達の心の成長に影を落とすと述べている。しかしその反面、広田(1999)は、生活の合理化が進んだ結果、時間のゆとりは子ども達に向けられるとともに「家庭教育力」が強化され、「完全な母親」が「完璧な子ども」に育たないわが子への不安を強め、様々な問題を生んでいるとも指摘している。

また現在、小学校において問題とされている学級崩壊は、家庭教育力の低下だけではなく、家庭教育の肩代わりを期待される学校現場が立たされている現状や、幼児期の教育や保育に携わる機関との接続の問題からも議論されている。ほかにも先進国中最悪レベルといわれるのが、厚生労働省(2013)の国民生活基本調査でも明らかになった、「子どもの貧困」である。経済的理由を背景にした不登校等、家庭環境の大きな変化は子ども達の日常生活を脅かし、家庭が単独で、また学校単位の支援では解決に至らない問題となっている。

次に、家庭内という限られた空間で起こるため表面化が難しいとされるが、近年、不登校の原因としても深刻な問題となっているのが「虐待(身体的・心理的・性的・ネグレクト)」である。児童相談所への、児童虐待の相談件数は、増加の一途で、2014年には、88,931件と虐待問題がクローズアップされだした2000年の17,725件の約5倍となっており、1990年度に発表された1,101件の80倍となっている。一般的に心理的虐待やネグレクトは低年齢児に多く、年齢があがるにつれ身体的虐待や性的虐待が増えている。虐待のなかでも、身体的虐待やネグレクトは、学校においても子どもの変化から発見されることが多い。この虐待の背景には、「負の連鎖」と呼ばれる、親自身が虐待されていたりDVの被害者であったりと、複雑なケースも多いとされる。さらに、親自身の精神的障害や発達障害を抱えた子どもの「育てにくさ」が引き金となり、虐待にいたるケースも見受けられる。

このような虐待を受けている子ども達の様子が、「本人の問題(無気力や情緒不安)」として、教師の目に映ることも多く、解決し難い不登校問題の背景にある。こうした問題に対しては、教育機関などの心理的支援に加え、福祉的支援の重要性や連携が必要である。「生きる力」をはぐくむべき家庭が「生きること」さえも阻害し、子ども達を包み込む温かい場でない家庭があることも見過ごせない事実である。教師や学校が介在して、医療機関や福祉機関との連携が望まれるが、表面上からは見えてこない家庭状況の見極めや、立ち入ることが現実に難しい家庭内の問題であるがゆえに、学校や教師の介入は困難であるといえる。

(2) 学校をめぐる背景事情

次に、子ども達が出会う最初の大きなコミュニティーである学校環境について概観する。日本の教育は、大学・短大などの高等教育機関への進学が高い数値を示し、教育水準の高さでも評価されている。しかし、日本の教育を振り返ると、偏差値教育、学歴偏重、画一的な教育、詰め込み教育など課題も多く、それを反省しながら、社会情勢を考慮して教育改革が推し進められてきたと言える。子ども達の不登校が社会問題として取り上げられるに至って、「落ちこぼれ」「落ちこぼし」の改善を掲げ、学習時間や学習内容を減らし、「ゆとり」ある学校をめざそうと、学習指導要領が改定された(文部科学省、2002)。しかし、その後も教育方針の揺れ動きが続き、国としても試行錯誤が続いているのが現実である。

教師から学び、友から学び、先輩から学ぶ、それら全ての経験が積み重ねられ、自立から自律へと向かうそれが学校であり、社会生活への助走となるべき活動を体験する場が学校であった。汐見(2014)も、子ども達の学びの場であることは普遍であるべきだが、学校以外の学びも必要である、しかし学校における学びの信頼感が高いことが重要であると述べている。しかし近年、教職員からは、学校の業務に追われ子どもと関わる時間が十分に取れないことを嘆く声があがっている。特に教職員が負担感を感じ追われる業務は、「保護者への対応」「成績等の処理」「国・教育委員会からの調査・アンケート」「会議資料の作成」「指導案・教材作成から共有」などである。OECD(2013)の国際教師指導環境調査によると、日本

の教職員の一週間当たりの勤務時間は参加国中最長であることがわかった。それに加えて、教師や支援職員の不足も指摘する声もある。また、いじめによる自殺、体罰問題、子ども同士による殺傷事件、学内における暴力行為の低年齢化など、大きな事件や事故が起こるたびに、学校現場には調査が数多く求められる。学校ではそれら通達のマニュアルに沿った指導計画の立案、実施、その後の報告と、膨大な事務作業や会議が増大し、子ども達に寄り添う暇もなく、教職員は疲弊している。近年では「モンスターペアレント」と呼ばれる保護者からのプレッシャーなども重なり、「教師の不登校」も発現しているという現実もある。

このように、学校における業務が教職員には煩雑で、子ども達の本音を聞きだす余裕がない状況といえる。教師はクラスでの起きている出来事、また家庭での事などについて傾聴する時間が確保できない状況にある。こうした学校現場の状況の背景には、学校運営における管理制度上の問題点もあるとされる。難関を突破して、新規採用された教師のうち依願退職にいたった約 300 人のほとんどの理由が精神疾患によるとされた(文部科学省, 2010)。子どもにとっても教師にとっても、学校で起きる出来事は、年々深刻さを増している。学校教育が根底から揺らいでいるといえるのではないか。その不自然なゆれを敏感に感じとり、その危機を子ども達自身が回避していく、その一つが不登校であるとすれば、ごく自然な危機回避であると考えられる。こうした現状が不登校の誘因になっているとはいえないが、学校の荒れと教師の疲れが円環的な関係にあることを考えると、ますます学校と家庭が連携協力しながら対応できる“関係の糸”を繋ぐことが重要である(伊藤, 2007)。

(3) 不登校個人をめぐる背景事情

不登校原因のなかで最も多いとされるのが個人的要因である。文部科学省によると「病気による欠席、あそび・非行、無気力、不安など情緒的混乱、意図的な拒否、これらに該当しない、本人に係わる問題」による学校欠席が、個人的要因としてくくられている。

山崎(2014)は、激変する社会構造などの背景により、最近の子ども達の心理学的特性として、①内面的幼児性、自己中心傾向、心身の脆弱、不満耐性、自立心・克己心の欠如、②四無主義(無気力・無感動・無関心・無責任)、③依存的、受身的、自発性や主体性がない、指示待ち人間、マニュアル型④自己確立の遅れ、モラトリアル人間、発達課題の未達成を指摘し、これらの心理特性が社会的疎外感や学校不適応につながっているとした。

ストレス耐性に欠ける、エネルギーが低下しているなど、不登校児童生徒の状態を記述する場合に、よく用いられる言葉である。ただ、子ども達は経験も体験も浅く、『生きる力』を身につけるためには、大人の指導や援助なくしては育つことはできない。生まれてきてから、幾年もたたない子ども達に、どのように、どこまでの自立を求めるかが問題である。発達には、個人個人で違くと頭では理解しているものの、子ども達の「できないこと」を探しては、不安にかられ早期教育に奔走する親の姿がある。子ども時代に、やるべきことが山ほどあるのはわかるが、育ちを待つ余裕や、子ども達とのゆったりとした時間の使い方について、

反省すべきことも山積している。そう考えると、ここにあげられる「本人原因」はもともと子ども達が作り出したものではなく、子どもを取り巻く「社会環境・家庭環境の変化によって生じた原因」というように置き換えるべきであろう。

(4) 現代のネット社会に代表される背景事情

子ども達が抱える問題のなかで、深刻な事態が起きている。それは、スマートフォンをはじめとする情報機器環境の劇的な増加である。使う本人の責任か与える家庭の責任か、どちらの問題かは、議論されるべきであるが、インターネットゲームの普及も含め、生活習慣の乱れが、不登校原因論の中心になってきていることは、確実である。子安ら(2014)は、「ケイタイやゲーム依存」は、子ども達の人に向き合う力や、コミュニケーション能力を低下させており、この現象は日本全体の問題に発展していると述べた。ネット上での誹謗中傷やラインを使っの「仲間外し」が原因で、「学校に行くのが怖い」と不登校に陥っていく子どもたちも少なくないのが現実である(神村ら, 2015)。

現在中高生には、ネット依存が推定で518,000人とも言われ、SNSによるいじめなど、自己統制の破綻や、中断時の禁断症状また、身体への健康被害などが報告されている(橋元, 2015)。情緒不安や、無気力も、このような社会や経済の発展の負の影響を受けているため、子ども達自身のみで、解決できる問題ではないと考えられる。

こうしたネット社会特有の現象は、広く子ども達の生活や精神世界に影響を及ぼしていると考えられる。不登校の子ども達の中には、ネットやゲームの世界に浸り、昼夜逆転の生活に陥っているものも少なくない。もちろん、不登校になり持て余した時間をネットに没入することで紛らわそうとしているのか、ネットやゲームにのめり込んだ結果、生活リズムが乱れて不登校になるのか、その因果関係は定かではない。しかし、昨今の現状を見ると、不登校とネットやゲームとが無縁ではないことがうかがえる。

(5) 不登校児童生徒の複雑化・困難化する個人的要因

これ以外に、不登校の個人的要因の捉え方にも議論がある。文部科学省が行ってきた不登校に関する調査(学校基本調査)からも、その変遷の過程がうかがえる(Table 2-(5)-1)。

Table 2-(5)-1. 不登校のきっかけと考えられる状況と区分

学校に係わる状況	①いじめ②いじめを除く友人関係③教職員との関係④学業不振⑤進路不安 ⑥クラブ・部活動への不適応⑦学校の決まり⑧入学・転編入・進級時不適応
家庭に係わる状況	①家庭の生活環境の急激な変化②親子関係③家庭内不和
本人に係わる状況	①病気②遊び・非行③無気力④不安など情緒の混乱⑤意図的な理由 ⑥病気による欠席・意図的な拒否のいずれにも該当しない本人に関わる問題
その他, 不明	

文部科学省学校基本調査(2014)より作成

小・中・高校の校種別に、不登校要因の代表的なきっかけを整理し、2009年～2011年の3年間で比較した。2009年本人に係わる状況は、「本人に関わる問題」1項目のみ調査されているが、その中身が明らかにできるよう、2010年以降は「病気」「遊び・非行」「無気力」「不安など情緒的混乱」「意図的な理由」などが加わり、明らかに多様化してきたことがわかる。また最近では、新たな課題として発達障害、児童虐待も含まれるようになった。学習障害(LD)、注意欠陥/多動性障害(ADHD)等の児童生徒については通常の学級の在籍者の約6.5%に達するとの見方もあり(文部科学省、2013)、周囲との人間関係がうまく構築されないなど、学習のつまずきから不登校に至る事例も少なくない。また、近年深刻化する虐待についても、相談処理件数が約23,000件と、内容も、身体的虐待・性的虐待・ネグレクト・心理的虐待など多岐にわたっている(文部科学省、2003)。さらに、「学校に行くこと」に対する考え方も多様化している。「学校なんて行く意味がない」「学校に行かなくても、勉強だけなら塾や通信教育でも十分」など、学校に行くことを自明視しない価値観も、子どもや保護者の間に広がりつつある。こうした学校を取り巻く社会そのものの変化も不登校の発現に大いに関連があるのが現状である。

このように、さまざまな要因が絡んで不登校は発生するのであるが、そこに現代社会特有の問題も絡んで、不登校はますます複雑化・困難化の一途にあると考えられる。

次節では、不登校の発生メカニズムを心(精神医学)・身体・進路の視点からさらに検討する。

第2節 不登校の発生メカニズム

(1) 「心の問題」という視点から

河合(2000)は、不登校を「文化の病」と名付け、要因の多様化により、ひとつの疾患単位としてみるのは不可能であると述べた。この節では、不登校の発生メカニズムを考えるため、不登校研究の端緒となった精神医学におけるさまざまな不登校言説について考察する。

文部科学省(2009)では、社会環境や生活環境の急激な変化が子どもの心身に大きな影響を与えており、学校生活においても生活習慣の乱れ・いじめ・不登校・児童虐待によって、心の健康問題、アレルギー疾患、性の問題行動や薬物乱用、感染症などの新たな課題が起こっていると指摘している。このガイドラインによると、近年、子どもが抱える心の健康問題が多様化、深刻化しており、児童精神医療との連携が必要であるとされる。さらに保健室の利用件数においても、校種を問わず心の問題が身体の問題を上回ることが指摘されている。子ども達は、心理的なストレスや悩み、虐待や事件・事故・災害などの発生から来る環境要因・外的要因によって心身の不調を訴えることがある。また、個人が生まれついた素質と関連する問題、脳に生じた異変(てんかんの一部、脳損傷など)、など身体に基礎疾患をもつ心身症

もあり、多岐にわたっている。このように考えると、心の問題は、生まれつきの身体環境や、家庭環境、学校環境、社会環境などが複合的に影響しているといえる。

ところで、不登校の発現時期が思春期に多く見受けられるということに鑑みると、不登校と思春期心性との問題は不可分な関係にあると考えられる。鍋田(2011)は、思春期に心身発達上の変容と、それに伴う発達課題の混乱が病理を生み出すとした。思春期という時期は、子どもから大人への橋渡しの時期であり、心身ともにさまざまな変化を経験する。とりわけ、思春期が「第二の自己の誕生」と言われるように、自分自身と向き合い自己を客観視する中で、自己否定や自己嫌悪という心性が強まる時期でもある。さらに、思春期には自分の周りの重要な他者との関係性が変化する時期でもある。まず、友だち関係という点では、同性同年輩の仲間関係が中心となるギャング・エイジを卒業し、より親密な友人関係であるチャムの形成が重要な課題とされる。その一方、親との関係も大きく変化する。思春期に展開される反抗期は、親子の関係を変える契機ともなる。こうした多くの難しい課題を抱えた思春期は、子ども達に多くの試練を提供する。そこでのつまずきが、さまざまな心身の問題を引き起こす。不登校もその一つと考えることができるだろう。

(2) 「身体の問題」という視点から

不登校の不定愁訴の主なものとして、頭痛、腹痛、発熱、強い倦怠感、めまい、肩凝り、手足のだるさなどがあるとされてきた。このような身体的症状をとまなうにもかかわらず、不登校は、「怠け」「わがまま」「神経質」など子どもの性格や気質による本人の問題として扱われてきた。また、文部科学省がおこなう不登校調査の定義においても「何らかの心理的・情緒的要因」が不登校の背景にあるとされる。しかし、最近では、不登校を心の問題にとどめず、現代の新しい病態として小児科医が取り組むべき問題としてとらえる動きもある。たとえば、睡眠を基本に身体の正常化に取り組むものがある(三池, 2009)。また、子どもの不定愁訴を、医師の診察と治療の対象とするもの(田中, 2009)など、不登校の身体症状へのアプローチの重要性も、医療領域の分野では示されている。「起立性調整障害」「過敏症腸症候群」「機能的頭痛」などは詐病ではなく、実際の苦痛をとまなうことや、そのための投薬を必要とする病気の一つとして治療対象とされている。これらの流れを見ると、不登校を、単に精神的な問題(自我の弱さやストレス等)とみるのではなく、身体面の病気や不調としてとらえることで、治療の方向が見えたり、症状が改善する見込みも大きくなると考えられる。以上のことから、不登校を考える際には、「心」と「身体」の両面からとらえることが重要であると考えられる。

(3) 「進路の問題」という視点から

そしてもう一つ重要なのが「進路の問題」という視点である。文部科学省(2003)の「今後の不登校への対応の在り方について」の報告書で、将来の社会的自立に向けた支援の視点と

して、不登校の解決の目標として、子ども達の将来的な社会的自立に向けての支援が重要であり、不登校を「心の問題」としてのみとらえるのではなく、「進路の問題」としてとらえる必要性が述べられている。ここで述べられている「進路の問題」は進級や進学だけの進路指導はなく、「生き方の支援」を意味する(伊藤, 2009)。

不登校についても、このキャリア形成や社会的自立という視点から考えることが非常に大切である。では、具体的な不登校経験者の進路については、どのような状況なのであろうか。文部科学省の「不登校に関する実態調査－2006年度不登校生徒に関する追跡調査報告書(2014年刊)」によると、1993年度の調査に比べて、支援(学校の相談員や教育支援センター等)の利用は広がっており、進路の状況も改善された。たとえば、高校進学率は65%から85%に上がり、大学等への就学率も9%から23%に上昇した。一方、中退率は38%から14%に改善している。

この進学状況の改善の背景には、15歳人口の激減や新しいタイプの高校の出現により、不登校経験者を多く受け入れる高校や入学しやすい高校(不登校経験者や中退者を想定した通信制・定時制高校やサポート校など)が増えたこと等が関与していると考えられ、高校現場においても入学から卒業までを支援する仕組みが、以前よりは整ってきているという現状がある。しかし、全国平均(高校進学率：98%、大学等への就学率：59%、高校中退率：2%)に比するとまだまだ不登校経験者の現状は楽観視できない。さらに先の追跡調査によると、中学卒業5年後においても、調査対象の多くがさまざまな不安や苦勞を抱えていることが示された。たとえば、「他人との関わり(75%)」「体力の低下や不足(62%)」「生活リズムの乱れ(68%)」など、対象者の6割以上が、中学卒業後も人間関係や生活面での不安を抱え続けていることがわかる。またインタビュー(文部科学省追跡調査)では、卒業5年後に自らの不登校について「後悔している」と語ったものの多くが、その理由として「勉強」や「進路」を挙げていることもわかった。さらに、全国の教育支援センター(適応指導教室)の実態を調べた研究(代表：相馬誠一「教育支援センターにおける不登校児への支援プログラム開発」、連携研究者：伊藤)でも、心理的な支援により居場所の提供や自信・自尊感情の回復という点では成果が上がっているが、学力・学校復帰・生活面の改善については課題も残されていることが明らかになった。こうした現状に対し、文部科学省による追跡調査においても、中学卒業後の支援についての具体的な提言は出されておらず、高校段階における不登校対策は大きな課題として残されたままである。

以上、中学校で不登校を経験した生徒の卒業後の進路は大きく改善されたが、一方、高等学校に進学し学校という枠内に留まれる子ども達が増えることにより、“社会的自立”に向けての課題が高校以降に先送りになったと解することもできる。しかし高校現場においても、いじめや貧困問題など、子どもを取り巻く環境は厳しさを増している。高校への敷居

が低くなった現在、不登校支援においては、高校進学(“高校につなぐ”)がゴールではなく、“高校を辞めない” “高卒後も社会で生きていく力をつける”という一歩先の支援が必要になっている。そのためにも、学力(キャリア形成の力)や人間関係、生活面の不安や困難の克服を視野に入れた高校生活の適応支援プログラムが不可欠である。しかし、これら “社会で生きていく力” は、個別面談等の心理的支援だけでは身につけることが難しく、かつ、義務教育段階の支援だけでは十分でない。中学から高校、そして社会につながる長期的・包括的な支援が必要になるといえる。

(4) 不登校になった子どもの状態像

不登校の発生メカニズムについて、先行研究等を参考に検討を重ねてきた。では、不登校の子ども達は実際にどのような状態像を示すのであったのか、子ども自身の感じ方やその時の気持ちについて、筆者がこれまでに出会った具体的なケースを紹介しておく(大橋, 2010)。

A君の例, まじめに、お稽古通い、塾通い、クラブ活動に励んだ小学校。中学に進級後も「真面目に、ひたむきに取り組んだ」、しかし中学校初の期末テストで、勉強していたにも係わらず、結果が悪く、「やってもできない自分」にショックを受けたという。次の朝起きることが出来ず、悪いことに日直だったその日間に合わないことに気がついたA君は、学校を休んだ。それがきっかけで不登校になった。「中学での成績不振や、日直を忘れていたことなど、誰にも相談する人が、いなかった。」食事もろくに摂らず、自室にこもっていたとのこと。ただ、学年が進行するなか、学校にいかねばという焦りがあった。その後適応教室からの紹介で「行ったほうが良いと考えていた」高校進学を果たした。高校では、基礎学力の見直しがあり、出来ない問題が一つづつ解決していった。初めての教科もあり、できるたびに褒めてもらい、そこから3年間全皆勤であった。中学校側から、筋金入りの「気難しい不登校」であると聞かされていたが、それはA君の本来とは違う姿だと理解できた。

B君の例, 「学校へは行くもの」と何の疑問ももったことはなかった。しかし、勉強する意味がわからず、成績も振るわなかったが、教室ではおとなしい邪魔にならない存在であった。中学3年生の時、実母が突然自分たちを捨てて出てった。その後全くやる気が起きず、翌日からひきこもった。そこで、気がついたことは、学校が嫌いだったということ。行けと言う母が去り開放された感じになった。思い起こすと、先生も、「こんなこともわからないのか」と言う態度で、出来ない自分に関心を持ってくれなかった。母がいなくなって、先生が「自分も若くして、母を亡くした、辛いのはお前だけじゃない」と事情が違うなぐさめにイライラしたとのこと。でも高校は行くほうが良いなと自分で考え、進学した。それからは、勉強の意味をきちんと教えてくれた先生がいて、勉強がどんどん好きになった。3年間で初日に電車を間違えて遅刻したが、それ以外は3年間皆勤を通し、大学まで進学した。「行っ

たほうがいいよなあ」と自問自答した末に、自分で「やっぱり、行ったほうがいいな」と、自らの心が動いたときに初めて、大人の声も聞えるようになったと語ってくれた。もしも、大人から「こうしたほうがいい」とアドバイスがあったとしても、最終的には全て自分で決めるしかない、ただし、今の自分が中学生時代に戻れるなら、「絶対に文句無く頑張る」とその経験を語ってくれた。これらのケースは、いずれも、不登校になった原因は様々の状況が複雑に重なりあって織り成されていることを示唆するものといえる(大橋, 2010)。不登校に対しては、何か一つの原因を特定し、それを解決すれば登校できるようになる、という単純なものではないことがわかる。心への対応だけでなく、身体面の健康さ、そして人(家族や教師、友だちなど)とのかかわりの中で、徐々にもつれた糸がほぐれていくための時間と器(場)が必要になると考えられる。

第3節 不登校児童生徒の支援施策について

これまでに整理、概観した不登校の背景要因や発生メカニズムへの解決にむけて様々な対応がなされてきた。この節ではこれまでに行われてきた不登校への学校復帰支援策について概観する。文部省(現文部科学省)(1989)は、登校拒否児童生徒の著しい増加傾向に鑑み、「学校不適応対策調査研究者協力会議」を発足させ、登校拒否の現状を検討した。その結果1992年3月には、「登校拒否(不登校)問題について—児童生徒の「心の居場所」づくりを目指して—」、さらに2003年3月にも「今後の不登校への対応の在り方について(報告)」を出し、不登校児童生徒への対応やその支援策を打ち出した。ここで、施策4項目を整理し、その後それらの問題点について概観する。

(1) 施策1：教育支援センター(適応指導教室)の整備推進

1993年、全国の教育委員会が不登校児童生徒の学校復帰に向けた指導・支援を行う「教育支援センター(適応指導教室)」の設置が推進された。不登校児童生徒のうち、入所希望者への支援にとどまらず、不登校児童生徒がいる家庭への訪問支援の実施や「個別的教育支援計画(仮称)」の相談対応などを推進することにより、教育支援センターが、不登校支援の中核となることが期待された。ところが、全国における教育支援センターの設置状況は、全自治体のうち、設置している都道府県は全体の59.8%で1,084ヶ所に留まっており、約40%、730ヶ所の自治体が設置していないことになる。また利用者の内訳は、小学生が3,144人、中学生が14,937人、高校生が120人、中退者が5人であった。そのうち学校復帰者数は、小学生が1,369人(43.5%)、中学生が5,338人(35.7%)、高校生は、82人(68.3%)であるとの報告がある(文部科学省, 2015)。このように教育支援センターを活用し、学校復帰できた不登校児童生徒の数が少ない状況が明らかになった (Table 2-3-(1)-1~2)。

Table 2-3-(1)-1. 教育支援センター数 並びに利用状況

年代 数	1993	2006	2013
センター数	372	1,164	1,286
利用率	8.0%	13.0%	12.0%

文部科学省 学校基本調査(2014)より作成

Table 2-3-(1)-2. 教育支援センターを利用した児童生徒数と学校復帰数と割合

区分 人数	小学生	中学生	高校生
利用者数(人)	3,144	14,937	120
復帰数人(復帰率)	1,369(43.5%)	5,338(35.7%)	82(68.3%)

文部科学省学校基本調査(2014)より作成

相馬ら(2013)は、教育支援センターの課題として、「一人ひとりに合わせた対応が難しい」や、「長期通室者の学校復帰が難しい」等をあげている。またスタッフに関しても、学生ボランティアが最も多く(24.4%)、退職教師(24.2%)、教師系職員(19.6%)、心理職系職員(11.1%)医療関係者(0.5%)となっており、常駐で専門の指導スタッフが少なく、通室する児童生徒の個別ニーズに対するケアは難しいとしている。また、当初教育支援センターの目的に掲げられた「学力面の保証」「学校復帰」は容易でなく、「居場所の提供」に止まったと考えられる(伊藤, 2007)。それに続く調査(相馬ら, 2013)でも、教育支援センターの効果としては、「居場所の提供」、「対人関係の改善」、「自尊感情を持たせる」等については、ある程度の成果は出ていると報告されているが、学校復帰という点では、まだ課題が残されていることが示された。

こうした現状に対し文部科学省(2015)は、今後さらに、教育支援センターの整備促進を図り、民間と協力し、公設民営型のセンター設置の奨励も視野に入れるため、「不登校に関する調査研究協力者会議・フリースクール等に関する検討会議」を発足し、フリースクールやホームスクールなどの位置づけが検討された(文部科学省, 2015)。その検討会での調査によ

ると、教育支援センターで「学習カリキュラムを持たない施設が50.7%」という回答をしている。今後、教育支援センターで行われる不登校児童生徒に対するカリキュラム等指導内容の検討は不可欠であり、指導者配置を見直す必要があることも確認された。

(2) 施策 2：出席扱いについての措置等

(2)-1 指導要録上の「出席扱い」について

文部科学省(1992, 2003)は、不登校児童生徒への支援策の一つとして、教育支援センター(適応指導教室)や民間施設など学校外の機関で指導等を受け、一定要件を満たす場合、指導要録上校長は、「出席扱い」にできることという通達を出した。また、1993年には、通学定期乗車券制度(学割)の適用も可としている。この「出席扱い」が認可されるには、①保護者と学校との十分な連携・協力関係が保たれていること、②学校復帰を前提としているとき、③その施設への通所・入所は、不登校児童生徒の自立に有効、かつ適切であると判断される場合において認められる。民間施設への通室を「出席扱い」とするかどうかの指導等は、学校長と教育委員会が連携の上、当該民間施設の指導等が適切かどうか判断するとした(文部科学省, 2009)。

Table 2-3-(2)-1. 学校外の機関等で相談・指導を受け、指導要録上出席扱いとした児童生徒数

	国立	公立	私立	計
小学校	5	3,238	5	3,248
中学校	30	14,062	117	14,209
計	35	17,300	122	17,457

(人)

文部科学省学校基本調査(2014)より作成

文部科学省の不登校調査(2014)は、17,457人の児童生徒を、学校外においての活動に対し、出席扱いしたと発表している。しかし、この数字は小学生については不登校児童数全体の12.5%が、また中学生は不登校生徒数全体の14.6%が出席扱いとなったにしか過ぎない。残りの児童生徒は、学校外においても相談や指導を受けていない状態であることがわかる(Table 2-3-(2)-1)。指導要録上、出席扱いとされるという1992年、2003年文部科学省の初等中等教育局長通があるが、あくまでも学校長判断に委ねられており、一部の不登校児童生徒にしか適用されておらず、学校に行けない子ども達に学びの場が保証されていることにはならないという点も認識しておかねばならない。

(2)ー2 IT等の活用による不登校児童生徒の学習機会の拡大について

学校復帰に向け、かつ不登校児童生徒の自立支援において有効・適切であると判断され、適切な訪問による対面指導が行われているなど、一定の要件を満たすことを前提に、自宅においてIT等を活用した学習活動を指導要録上「出席扱い」とすることができる。このようなIT活用による、出席扱いは、特区措置を皮切りに、2005年に全国化した。しかし、IT等を活用した学習活動で指導要録上出席扱いとした児童生徒は250人で、不登校児童生徒に全体に占める割合はわずか0.2%程度であり、この制度が十分に活用されているとは言い難い現状である。

(3) 施策3：不登校児童生徒に対する特別な教育課程の編成や学習機会の拡大

(3)ー1 構造改革特区措置について

構造改革特区措置(以下、特区措置という)において、不登校児童生徒の実態に配慮し特別な教育課程を編成する必要があると認められる場合、指定を受けた特定の学校においては、教育課程の基準によらずに特別な教育課程を編成することができるとした(内閣府、2002)。それは、学校法人の設立要件に関することで、学校教育の安定性・継続性の確保を前提に、校地・校舎の自己所有要件の緩和が認められたのである。2003年から、それまでの学校法人は、「校地・校舎の自己所有」が要件であったが、校舎は、開設年度以降「20年以上の使用保証があれば、民間からの借用のものでも差し支えない」とし、2004年度申請から適用した。なお、この特区措置は、2005年以降も、引き続き行うことが決定された。しかし、この特区措置が発令され、10年を迎えたが、特区措置における学校法人の設立はほとんどなく、株式会社による学校が開校されるにとどまっている。「学校設置会社による学校設置事業」の調査結果では、高校以外の校種は現在も増加せず、特に大学、高校は、株式会社立による学校経営上の問題点が浮かび上がり、今後内容の検討が急がれるとしている(文部科学省、2011)。その問題点とは、特区措置によって開学した大学において、2010年度収支状況が、現存の5校中4校が赤字の状況、設立後間もなく7校中3校が廃止、一部キャンパスを閉鎖している。高校では、赤字の学校は25%程度だが、大幅な定員割れが続く学校が多く、今後教育の安定性・継続性や、教育水準の低下も懸念されるとしている。特区として、華やかにスタートした「形を変えた学校」が、子ども達にとって「魅力ある学校」であったかどうかの検討は必要である。

(3)ー2 中卒認定試験における受験資格の拡大及び高校入試における配慮について

文部科学省(1997)は、不登校のため中学校を卒業できない生徒が、同年齢の生徒に遅れることなく高校受験が可能となるよう、中学校卒業程度認定試験における受験資格を拡大した。また、高等学校入学者選抜に当たり、不登校生徒については、調査書以外の選抜資料の活用を図るなど、適切な評価に配慮するものとした。2003年、不登校の扱いに関し、「就学

させる義務の猶予又は免除を受けることができる事由に相当する事由がある」からを「その年度の終わりまでに中学校を卒業できないと見込まれることについてやむを得ない事由があると文部科学大臣が認めたもの」と明確化されている。つまり、小中学校でも子どもが登校を拒否すれば子どもに教育を受けさせる親の義務の遂行よりも子どもの意思権利が優先することを認め登校を強制しないことを確認した内容となっている。また、2005年から、50年以上に渡って実施されてきた「大学入学資格検定」いわゆる「大検」は、「高等学校卒業程度認定試験」に移行している。様々な形での資格取得についての措置は、言い換えれば不登校児童生徒への就学や進学への配慮であり、若年層のニート化防止策の一環と考えられる。

(4) その他不登校児童生徒を支援する主な取り組み

他にも、不登校児童生徒の支援のために、文部科学省が予算配分をおこなって取り組んでいる事業は、次のとおりである。

(4)－1 問題を抱える子ども等の自立支援事業

学校が抱える不登校、暴力行為、いじめ、児童虐待、高校中退などの課題ごとに、子どもの状況の把握の在り方や、関係機関とのネットワークを活用した早期からの問題行動の兆候を捉えた支援の在り方など、特色のある施策実現の足がかりのための調査研究がある(2008)。

(4)－2 不登校等への対応における NPO 等の活用に関する実践研究事業

多様化する、不登校児童生徒の支援や保護者のため、指導・支援を行っている実績のある NPO、民間施設、公的施設に対し、効果的な学習カリキュラム、活動プログラム等開発のための委託事業の1つである(2008)。

(4)－3 スクールカウンセラー等活用事業補助

スクールカウンセラー等の配置による教育相談体制の充実により、いじめ、暴力行為などの問題行動や不登校に対応し、また、災害や事件・事故などの被害者である児童生徒等の心のケアを行うことがめざされた。さらに、全国で夜間や休日にも子ども等が24時間、相談機関に連絡が取れるよう、相談体制(電話相談)の充実を図る対策にも予算が投じられた(2008)。

(4)－4 スクールソーシャルワーカー活用事業

教育分野の知識に加えて、社会福祉等の専門的な知識や技術を有するスクールソーシャルワーカーの活用事業が展開されている。これにより、環境へ働き掛けや、関係機関等とのネットワークより、課題解決への対応が期待されている。

以上のように、様々な施策を打ち出しているが(Table 2-2-(4)-4)、不登校児童生徒の学校復帰に関しては、小中学生は31.5%、高校生は28.2%で、不登校児童生徒の学校復帰率は

低調で、不登校の解決策としては大きな課題が残されている(2015)。

(5) 不登校への支援施策についての問題点

小・中学生という義務教育段階の不登校に対しては、国や地方自治体の取り組みも多様に広がっている。国が主導で行ってきた前述の施策の取り組みについては、その効果測定を問う先行研究も多い。その一例を挙げると、スクールカウンセラーによる不登校支援の実際について論じた石川(2015)や徳田(2015)がある。また、スクールソーシャルワーカーによる支援についても、学校現場での活躍の場を広げるとともに、福祉領域の問題(虐待や貧困の問題など)だけでなく不登校を含む多くの実践研究が積み上げられている(小沼・山口, 2013; 横井・酒井・厨子, 2013など)。これらはいずれも、外部からの専門家による支援が不登校の解決や現象に成果を上げていることを明示するものといえる。

一方、教師による教育相談を通じた関わりが不登校の学校復帰に果たした役割を検証した研究もある。栗原(2006)は教員を中心としたチーム支援による事例を検討している。また山本(2007)は、不登校のタイプを抽出し、それらに効果的な学校における対応策について検討した。さらに、スクールカウンセラーを活用した教師の実践を質的研究により明らかにしたのが山本(2015)や、学校適応アセスメントのための三水準モデルを提唱した大対・大竹・松見(2007)もある。同じ教師でも、養護教諭による保健室登校で不登校児童生徒を支える保健室登校について検討した研究も数多く蓄積されている(植野・芝木・笹嶋, 2003; 山本, 2007)。

さらに、学校外での支援として、適応指導教室における不登校支援について検証した研究では、適応指導教室での支援プログラムを研究した(相馬, 2014)や卒業後の適応状況について卒業生を追跡した本間・柏谷・花屋(2005)がある。この適応指導教室については、さまざまな研究が行われており、インプロ実践についてフィールド調査を実施した吉田(2015)や、不登校には人間関係が苦手な子どもたちが多くことに着目し適応指導教室においてSST(ソーシャルスキルトレーニング)を行った尾崎(2013)の実践研究もある。さらに、ひきこもりの小・中学生を対象に派遣されるメンタルフレンドの実態を調査した研究(伊藤, 2002など)でも、不登校に対し支援効果があるだけでなく、メンタルフレンド学生の成長にも効果があることが示された。

以上のように、義務教育段階における不登校支援については、心理・教育・福祉・医療等の各方面から研究の蓄積があることがわかる。

Table 2-3-(4)-4. 文部科学省による児童生徒との問題行動等調査に関する答申・通知通達指導まとめ

1988年	・校則・規則など学校の管理主義を問題視する傾向 全国教育委員会に、校則の点検を要請 1)必ず守る 2)努力目標 3)児童生徒の自主性に任せる項目を検討	登校拒否4万人 初任者研修制度 単位制高校制度化
1989年	・学校適応対策調査研究協議会発足 ・「学校適応対策推進事業」の実施	高校進学率95% 大学・短大進学36%
1990年	・「登校拒否問題について」中間報告の公表 ・学外で登校拒否児童生徒の支援「適応指導教室事業」実施	
1992年	・「登校拒否(不登校)問題について」報告 ・『登校拒否はどの児童生徒にも起こりうる』 『登校拒否の予防観点』視点 ・「登校拒否(不登校)問題について-児童生徒の「心の居場所」づくりを目指して-」 ・「高等学校中途退学問題について」報告	高校生の非行増加 登校拒否7万人超
1993年	「高等学校と中途退学問題へのたいおうについて」 ・高等学校教育の多様化、柔軟化、個性化の推進 ・中・高等学校における進路指導の改善・充実 ・生徒指導の充実 ・個に応じた学習指導の改善・充実 ・高等学校教育の仕組み(編入学の積極的な受け入れ。教育課程の弾力的な取り扱い、選択幅の広い教育課程の編成や編成上の工夫) ・単位制高等学校の設置の促進、定時制・通信制課程の充実 ・生徒の特性等に配慮した進路決定、高等学校入学後の学校不適応の把握及び対処	高校進学率96% 大学・短大進学率41%
1994年	・「いじめ対策緊急会議」緊急アピール	いじめによる自殺事件・自殺増加
1996年	・中教審「21世紀を展望したわが国の教育の在り方について」答申 ・児童生徒の問題行動等に関する調査研究協力者会議「いじめの問題に関する総合的な取り組みについて」	いじめ問題等対策研修講座の実施
1997年	・中学校卒業程度認定試験の受験資格の弾力化(学校教育法施行規程の改正)	不登校児童生徒10万人超 少年非行の凶悪・粗暴化
2003年	・「今後の不登校の在り方についての(報告)」 ・「児童生徒の問題行動等への対応の在り方に関する点検について」	高校進学率97% 大学・短大進学率48%

1992年～2003年にかけて発表された文部科学省の通知・通達・報告より作成

以上より、家庭、学校、本人に関わる様々な要因が複雑に絡み合っ「多様化・複合化」した不登校の解決は、きわめて困難であることが明らかになった。森田(1991)が、不登校問題の深刻化の背後には、個人の生きがいや関心が「公」から「私」へ移行するという私事化が進んだというように、不登校には社会的な要因も大きく関与しているといえる。つまり、社会における「学びの場」としての学校の意味付けが変化し、学校や先生に対する保護者・子ども自身の意識も変化した。さらには社会の価値観、社会情勢など、人間全体を取り巻く環境の変化からによる影響を色濃く受けた不登校が増えているといえそうである。

文部科学省では、先に述べたように、不登校支援対策として、2003年からスクールカウンセラーの配置、スクールソーシャルワーカーとの連携、SSN事業(スクールサポートネットワーク事業)が進められてきた。さらに各都道府県では、専門教師を不登校コーディネーターとして配置するなど、連携体制の強化を推進している。また、公設の適応指導教室を学校内や地域内に設置し、民間機関・NPO法人等のフリースクールの指導要録上の出席認定をするなど、不登校児童生徒に対するあらゆる支援策を行ってきた。しかし、120,000人を

超えた 1998 年以来、不登校の総数は 130,000 人から 120,000 人後半と、改善にはつながっていないのが現状である。

価値観が多様化している現代社会においては、「学校に行けない、行かない」ことを選択が容認される風潮もあるが、子ども達が「生きる力」をどこで習得すればいいのだろうか。学校に行かないことを容認するのであれば、それに変わるものを、大人の義務として提示しなければ、日本のこども達の未来に大きな黒い影を落としかねない。子どもと家庭、子どもと教師、子どもと子どもその人間関係や絆は、ともに問題を乗り越えて初めて固く結ばれる。本来は、それら人をつなぐ場所が学校であると言えるのではないだろうか。しかし今、どのような原因追求をおこなっても、緩和措置も含めた支援策を打っても、不登校児童生徒の減少は見られず、新たな教師の不登校の発現など、日本社会における「学校離れは加速」しているという事実が、浮き彫りになった。学校の意味や意義はどこにあるのか原点回帰が望まれる。

第 4 節 不登校に関連する先行研究のレビューと本論の特徴

第二章の第 3 節までにおいて、不登校の背景要因やその発生のメカニズム、また不登校児童生徒に対する支援のための施策を概観し整理してきた。第 4 節では、改めて近年の不登校研究における先行研究を抽出し、さらに先行研究から本研究の特徴を明らかにする。

1940 年代後半より不登校研究は、様々に行われてきた。しかし、不登校児童生徒の実態は容易には掴み難く、多様化・複雑化するその状態像を不登校児童生徒への直接的な調査によって明らかにすることの困難さが先行研究のレビューから伺える。例えば、これまでの不登校研究では、限られた数の不登校の状態像の事例報告を中心としたものや(五十嵐, 2015: 海老島, 2008: 滝川, 2014), 量的な大規模調査においては、実態調査がその調査研究の主なものであったといえる(五十嵐, 2011: 山本, 2007)。また、教育プログラムとして不登校改善への介入を行った研究もそのエビデンスは量的に多いとは言えず、経時的な変化を確認できる同じ調査協力者の確保においては困難を伴うことが考えられる。

ここでは先行研究のレビューを研究手法から分類した。まず不登校に関する研究文献を年代ごとに整理した「文献研究」(Table 2-4-1)がある。ここに分類される先行研究によると、不登校問題が深刻な状態であり、さまざまな学問領域で不登校が研究されてきたその経緯が概観できると同時に、時代の変遷とともに不登校問題が多様化・複雑化してきた状況が理解できる(河野他, 2015: 若本他, 2009)。

この「文献研究」に対して、次に、不登校の現状把握や支援に関するものは「実践的研究」としてまとめられる。実践的研究は、その内容から「不登校の子どもを対象にした実態調査研究」と、不登校を取り巻く教師(養護教諭を含む)の介入や支援を対象とした「教育的介

入研究」に分けられる。実態調査研究は、数値的データを用いた「量的研究」と、少数の事例を取り上げて検討している「質的研究」に分けられる。

このことから、先行研究を「実態調査(量的研究)」、「実態調査(質的研究)」、「教育的介入研究」に分類し概観する。まず、「実態調査(量的研究)」(Table2-4-2)では、小中学校における児童生徒に関して大規模調査を実施しているものが多く、不登校の状態の経時的変化や予後を確認するための調査も行われている(森田, 2004: 齋藤, 2000)。一方、「実態調査(質的研究)」(Table2-4-3)は、不登校の要因を探り、その要因を解決する方法の絞り込みを行うことに目的が置かれていた研究であり、事例研究やインタビュー、参与観察などの手法が用いられたものである(矢野, 2004: 籠谷他, 2013)。少数事例を深く掘り下げて調査しているものが多く、保健室における児童生徒の不登校状態に関わる養護教諭の事例や保健室登校の取り組みなどを対象とした研究がその多くを占めている。さらに、もう一つのカテゴリーに「教育的介入研究」(Table 2-4-4)がある。小・中学生の学齢期の児童生徒に対する、養護教員の介入研究が多く、教諭と養護教諭の協力で教育への介入が行われている(山本, 2007: 米田, 2010)。不登校の児童生徒に対して「保健室」という場を通して、子どもたちに働きかけるなど、不登校のサポートを行う養護教員の重要な役割を示唆するものが多い。なお、これら教育的介入研究では、精神的な症状を抱える児童生徒に対して精神病理の立場から医師の研究もみられる(大沢他, 1991)。

以上先行研究の概観からは不登校を継続する生徒や不登校経験のある生徒、さらには不登校経験を経た上で中退することが多い生徒の受け皿として社会的認知も進む通信制高校について検討された研究はほとんど見受けられなかった。その理由として高校生の経時的な変化を確認することは、不登校経験や中退を経てきた高校生に対して不登校の実態を直接尋ねることや高校全体での調査研究が、不登校や中退など個人的かつ繊細な問題を扱うため、調査を行う事自体、困難であったことが考えられる。

本研究においては、K高校が高校をあげて不登校の予防、また不登校経験者には再発やさらには中退防止にむけた取り組みを行っており、学校として協力を得られることになった。その結果、生徒や保護者の理解のもと、直接面接を継続的に行い、経時的な変化についての調査を行うことが可能となった。また、補足調査「身体活動量」などについても長期間にも関わらず、生徒の積極的な協力を得られることが可能となった。

以上のことから、本研究の特徴は、これまで行われていなかった、通信制高等学校の全学的な取り組みとしての教育プログラムの効果を、3年間にわたり不登校経験のある生徒とない生徒の比較を通して検討し得る点にある。これにより、教育的介入の効果を経時的かつ量的および質的な変化として捉えることが可能になり、不登校経験のある生徒に対する予防効果に対して新たな知見を加えることが期待されると考える。

Table 2-4-1. 文献研究

出版年	著者	論文名	対象者	研究方法	概要
2015	河野 千枝 森田 光子 鈴木 美智子 出原 嘉代子 清水 花子 大谷 尚子	不登校現象はどのように研究されてきたか —主な学会で掲載された論文を中心に—	小・中・高	文部科学省・国立教育政策研究所生徒指導研究センター・学校保健会からの書籍・インターネットによる検索	第二次大戦後(1940年代後半～1950年代)、親の経済状況や家庭の生産活動に子どもが関わることもあったため学校の欠席が目立つようになった。しかし、1960年以降、長期に欠席することが注目されるようになった。不登校現象は、「学校恐怖症」、「登校拒否」という名称を経てきた。不登校の子どもに対して「心の問題」の一環として捉えられ、1972年に「中学生におけるカウンセリングの進め方に関する資料」が掲載され、不登校現象に対してカウンセリングの対応がなされるようになってきた。
2015	出原 嘉代子 河野 千枝 鈴木 美智子 清水 花子 森田 光子 大谷 尚子	資料「不登校」をテーマに研究した論文・書籍の概要	小・中・高	10の学会等の機関誌・論文検索システム(CiNii)より抽出	論文等を抽出し、各学会誌別に年代順に概要を掲載。表に対する補足説明はなし。
2009	若本 純子 山下 みどり 下舞 久恵	国内における不登校研究の概観—1990～2007年における雑誌論文・記事による研究動向の検討および不登校に対する重要な援助資源である教師・家族に焦点をあてた概観—	小・中・高	国立国会図書館所蔵検索システムで収集	保健室は子どもの居場所になっており、「教室からの一時的な退避」または、「学校への接近努力」の表れである。保健室登校とは、心理的に不安で緊張した状態にありながらもそれに耐えて、登校を続けている時期である。保健室登校に限らず、養護教諭は心の拠り所としている児童生徒を支える。不安や緊張、対人関係等に悩む子どもたちに寄り添い、不登校などの問題を抱える児童生徒に関わる際のキーパーソンであり、中間的存在としての立場、また学校の中での唯一評価しない教師であることなど、きわめて有用な援助支援となりうる。
2004	森田洋司	私事化社会における生徒指導の今日的課題 —不登校生徒追跡調査より—			現代型不登校は、現代社会に潜む要因を背景に社会現象化している。「私事化」社会における生徒指導の社会的対応問題(不登校生徒追跡調査)を検討中である。
2001	石川准	自己実現を支援する学校と学校カウンセリングをめぐる論点整理のために	小・中	不登校に関わる先行研究より抽出	カウンセリングは、否定感情を持って余している人々に、新たな感情規制と適切な感情管理の技術を教える社会化、社会統制のための装置。カウンセラー導入は今の学校に点滴を打ち学校を延命させる試み。
2001	菊池 栄治 永田 佳之	オルタナティブな学びの社会学—教育の〈公共性〉を再考する—		教育の〈公共性〉について 試論的再検討	問題の所在：不登校現象は伝統的な教育社会の世界観や関わり方の捉えなおしを求めている。公教育をめぐる思想の問い直しの問題提起をはらんでいる。〈公共性〉と教育社会—詩論的再検討—：公共性は「作り出される」必要がある。オルタナティブな学び舎の実態と構造(全国調査から)：フリースクール、フリースペース、補習塾、親の会、その他。オルタナティブな学び舎の支援構造(諸外国の事例から)。むずび「公共圏の創生」へ：不登校の増加を社会の私事化の表れという見方が一般的。しかし、教育社会の中にどれほど豊かな公共圏を創生し得たかを自省しなければなるまい。
2001	加野芳正	不登校問題の社会学に向けて	小	現代の不登校についての検討	SC配置にもかかわらず、不登校が減少しないのは、臨床心理学的知の拡大がもたらす逆説と捉えることもできる。
2001	樋田大二郎	不登校現象からみる学校教育の変容—投稿自明性の低下とパノプティコンの拡大—		先行研究・現代の不登校の実態 について検討	学校の逸脱行動への対応、不登校の定義に多様な名称が与えられていることは、不登校現象の認識と原因帰属と対応方法が多様に存在するということ。一斉的・画一的指導のテクノロジーから個別指導のテクノロジーへ。
1991	森田 洋司	私事化社会の不登校問題—プライベート・スペース理論の構築に向けて—	中2	1988年度、中2生徒の自己報告と学級担任が把握していることとの突き合わせによる集計	社会の近代化過程の進行→プライベート化の進行→プライベート・スペースの縮小・消失→学校嫌いの感情形成→学校社会へのソーシャル・ボンドの弱体化→不登校への行動化。
1991	山本 雄二	学校教育という儀礼—登校拒否現象をてがかりに—	小・中	雑誌記事引用・累積索引版の分析	「不登校」解釈の時代的变化はそのまま異常な「個人化」と「教育制度責任論」への傾斜を表している。

出原他(2015)より引用改変作成

Table 2-4-2. 実態調査（量的研究）

出版年	著者	論文名	対象者	研究方法	概要
2014	齋藤 万比古	不登校はなぜ減らないのか		不登校が減少しない理由を検討	文科省は2003年以降、不登校とされてきた「保健室登校」を「登校」とカウントしてきたが明確にしないまま、不登校減少と宣言した向きあり。不登校が減少しない理由は別の発言理由：ネグレクト、身体的虐待など貧困な教育環境である。不登校や引きこもりが持つ「保留機能」、「猶予期間」として意義がある。精神的行き詰まりの解決法として自己破壊手段を使用する危険をいったん減少させる機能があり、肯定的な面を付記している。
2014	牟田 武生	不登校の過去・現在		新たな不登校発現かと仮説を立て、YGテストから検討	情緒的に不安・対人関係消極グループ(Eタイプ)の発生は大きく変わらないが、情緒的に安定・対人関係消極グループ(Cタイプ)は3倍に増加。人間関係の未熟な生徒は嫌なことがあると欠席。進路の心配ないと言われたり、通信高校のサポート校も出現し進路先の悩みもなくなり卒業まで休み続ける。両親とGOで本人の状態を多角的に分析し教員などの社会資源を使いつつ、本人の心を描き取り葛藤を引き起こさせエネルギーを引き出す事や父子関係の再構築を図る等が必要。
2011	五十嵐哲也	中学進学に伴う不登校傾向の変化と学校生活スキルとの関連	小6・中1	383名に対し、小学6年と中学1年の児童生徒へ質問紙調査を実施	小学校では、学習に関連するスキル不足が不登校傾向の増大と関連。「休養を望む不登校傾向」は、コミュニケーションスキル、「遊びを望む不登校傾向」は集団活動や健康関連スキルが関連。
2008	山本宏樹	不登校公式統計をめぐる問題		不登校公式統計をもとに、出現率の差、時系列変動を検討	都道府県レベルでの地域比較に耐えられる指標とは言い難い。同一県内における尺度の一貫性についても、妥当性を伴わないと言わざるを得ない。不登校現象の指標として長期欠席統計を採用することを推奨するものである。
2004	五十嵐哲也 萩原久子	中学校の不登校傾向と幼少期の父親及び母親への愛着との関連	中	回想法による回答を求めた	女子は、家庭内の情緒的不安定感が大きく、相談役割を兼ねる不安も大きい。男子は、「在宅を希望する不登校傾向」の得点が高く、幼少期の父母両者に対する愛着の「不信・拒否」と関連。
2000	本間友巳	中学校の登校を巡る意識の変化と欠席や欠席願望を抑制する要因の分析	中	中学生を対象とした自由記述(無記名の質問紙法)を実施	欠席の抑制要因は登校に対する「規範的評価」に限られ、欠席願望を抑制する要因は、「対友人適応」、「学習理解」、「規範的評価」と複数の要因がある。
2000	齋藤万比古	不登校の病院内学級中学校卒業後10年間の追跡調査	小・中	外来および入院の診療録とアンケートの両者から個人票を作成	義務教育期間に発現した不登校に対して、中学卒業後5年間は社会適応状態の良否に關係なく支援的な治療関係を維持することが望ましい。
2000	高田谷久美子 藤田佑子 奥本亜希子	不登校生徒に関する調査	養護教諭	養護教諭へ質問紙法を実施	不登校生徒の割合は1.28%、初期対応はほとんどみんなが家庭訪問を行う。不登校の理由は、無気力、体の不調、不安である。いじめが原因の不登校は養護教諭が対応することが多く、その後保健室登校になるようである。
1998	出原 嘉代子 塩田 瑠美	保健室登校に対する養護教諭の対応の在り方	小・中	小・中学校養護教諭を対象質問紙調査	小・中学校の保健室登校の実態を比較した。教室復帰した事例の過程を保健室登校以前、直後、初期、中期、後期の5段階に分けて分析・検討し、対応の在り方の方向性が示された。
1997	神保信一 ト部明 須々木真紀子	不登校の児童・生徒の保健室登校に関する調査研究(2) -保健室登校に関する見方: 教諭と養護教諭の比較-	教諭・ 養護教諭	公立小・中学校の教諭と養護教諭に調査用紙を送付	対象校の62.2%の学校では別室登校、31.1%で相談室登校であった。これは、養護教諭の負担をはじめ保健室登校への否定的な見解が関わっている。実際に養護教諭の方が、保健室登校実施には慎重であり、教員間の連携の難しさを感じている。
1996	保坂亨	長期欠席と不登校の追跡調査研究	小・中	小・中の欠席日数が30日以上の子の児童・生徒と担任の指導記録から不登校の長期欠席者とその理由の欠席者に分類し追跡	長期化した不登校支援システムは、全体の共通理解を前提とした教室外登校の利用を検討し、学習支援が必要である。長期的かつ総合的な学校復帰プログラムが検討されるべき。
1995	保坂亨	学校を欠席する子どもたち -長期欠席の中での登校拒否(不登校)とその潜在群-	小・中	小・中の年30日以上欠席した全児童・生徒の実態を市の独自の調査、3学期の担任の指導記録を読み点検	学年が上がるにつれて出現率が上がる傾向。不登校は、その出現傾向から言っても個人の問題というよりも学校教育の問題として捉えるべきである。
1994	永井洋子 金生由紀子 太田昌孝 式場典子	“学校嫌い”からみた思春期の精神保健	小6～中3、 高2	小6から中3、高2の児童生徒を対象に、無記名で自己評価形式の調査	学校嫌い群では、登校拒否でみられる抑うつ気分、ないしは不眠、食欲不振、頭痛・腹痛などの身体症状に関する訴えが多く、不登校のハイリスク群である可能性が高い。
1991	大沢多美子 岡田隆介 杉山信作 西田篤	不登校を主訴に来院し、分裂病と診断された児童の特徴について	10～15歳	不登校を主訴に受信したDSM-IIIで分裂病と診断された28名とその他の不登校群との比較	発症から不登校までの期間が3か月未満が過半数を占める。分裂病の早期発見の一つとして不登校の主訴に着目して経過を見ていく必要がある。

出原他(2015)より引用改変作成

Table 2-4-3. 実態調査（質的研究）

出版年	著者	論文名	対象者	研究方法	概要
2015	五十嵐 哲也	不登校児童が示す兆候(サイン)	通院する不登校児	不登校児に関連する身体的サインを事例より検討	登校しようとする頭痛が起きる、腹痛がする。こういった主訴は、子どもは必至で学校に行ける状態ではないと、体が教えてくれている。復帰しかけている時のサインや、重篤な問題を抱えている時のサインも見逃せない。
2014	滝川 一廣	不登校という行動の意味		長期欠席と不登校の関連について事例から検討	長期欠席、不登校の出現率の推移を示した。2つの出現率の推移パターンは類似。これは、長期欠席の中に不登校が占める割合が高いからである。不登校は、学校不適応の一種。子どもが学校に合わないことを意味している。その上位は、「対人関係をめぐる問題、学業不振、対教師との問題、部活動、入学・転校・進学に馴染めない」である。理由別長期欠席者出現は、「病気の欠席理由」に地域差があり、3.11東日本被災に関して福島は最も高い。
2014	森嶋 昭伸	不登校に対する理解と変遷		不登校の捉え方、対応の分岐点を過去の事例から検討	不登校の捉え方、対応の分岐点は、1992年「心の居場所の報告」と2003年「今後の不登校への対応」有識者会議。ここ何十年か、不登校経験の悩みを抱えて学校を出て行った多くの若者が存在する。ニートは、2011年60万人である。若者などの社会的自立を多面的に支援する多様な柔軟な取り組みが求められる。不登校の取り組みはもって地域社会がしつたいになり、実際に教育活動の充実、地域のネットワークづくりで役割を担うのが市町村教委で取り組みの工夫が必要。
2014	青戸 理恵	不登校その後を問う<1980年代の不登校運動から2010年代のいきづらさへ>	不登校経験者	不登校を経験者のその後の事例を検討	筆者は不登校経験者。80年代まで学校へ行かない現象は、社会の逸脱行為とみられ過干渉、養育者と本人の性格傾向と帰しており学校対応は登校強制が主流。入院対象や戸塚ヨットスクール事件のような手荒な対応がなされていた。不登校がなぜ忌避の対象となったのか？欧米先進諸国では、問題はあくまでも学校離れによるドロップアウトや若年失業であり、不登校は社会からの逸脱ではなく、個人の進路上的リスクにすぎないとみなされる。この社会を生きづらいつと感じる人、フリーター、ニート、引きこもり、発達障害、貧困など学校に行っても行かなくても、正社員であっても生きづらさを抱えている人も含まれる。
2014	小林 正幸	不登校を捉え直す	小・中	不登校の出現率と病欠の事例を検討	不登校の出現率の推移は、1991～2012年まで過去21年に亘る小学校全児童に占める長期欠席と不登校の比率の推移パターンは類似している。不登校は、学校不適応の一種。学校不適応は、子どもが学校に合わないこと、学校教育が子どもに合わないことと言える。病欠が国平均の1.5倍以上を超える県が小学校で4か所、中学校で5か所あった。中学校では、2倍を超える県がある。
2014	針塚 進	減らない不登校<不登校の状態化>		不登校の子どもが常態化した、SCなどの専門家が学校に入った後の事例から検討	常態化の利点は、SCなど専門家が学校に入り、教師や保護者を支援する体制ができたこと。それに伴い、援助者の認識に変化が起こり、子どもを強制的に登校しなくなったなどである。常態化からの対応の在り方などに教職員が腐心してみようになった。
2013	木下 正江 斉藤 ふくみ	「いじめ問題に起因する不登校生徒」に対応する養護教諭の支援	小	保健室登校における母子の関係性に着目した事例検討	「いじめ」から不登校になった事例の記録から個から集団へと広がった養護教諭の支援の報告。支援チームが役割を分担し、互いの立場を尊重しながら問題の解決にあたる基本的姿勢を貫く。個々の事例を集団の問題として捉え、子どもの自尊感情を基盤とした温かな人間関係が築かれた集団の育成が解決の糸口。養護教諭の「いのちの授業」は集団の意識を望ましい方向に変える推進力になった。
2013	籠谷 恵 岡田加奈子 塚越 潤	中学校保健室登校支援における養護教諭の行動プロセス	養護教諭	養護教諭7名のデータをグラウンデッドセオリアプローチで分析	個々の生徒との「関係づくり」、生徒の変化に対応した直接的な支援を行う「オーダーメイドケア」、他教職員、生徒の家族、外部機関との「支援ネットワーク」からなる「支援行動の調整」を行う行動プロセスである。
2010	西丸月 美 柴山 謙二	不登校・教室外登校の児童生徒に対する養護教諭による支援の方法	養護教諭	養護教諭6名に対して半構造化面接法を実施(グラウンデッドセオリアプローチで分析)	養護教諭は不登校・教室外登校の指導生徒に対して、子どもの発達段階や状態に応じて個々に支援の方法を創り、最終的に児童生徒の自立を支援することを目指していた。
2009	藤井 茂子	小学生の母子保健室登校における母子の関係性に着目した養護教諭の支援	小	17事例の各種記録や関係者のインタビュー	養護教諭が混乱している母親を受容することで子どもに向き合えた。また、受容的な学校の雰囲気や母の自己肯定感が芽生えた。母子関係が安定し母親自身が成長した。母が安定する子どもが安定し、こどもの問題状況が改善された。
2009	阿部 康子 井上 仁美 伊賀 上陸	保健室登校を経験した高校生の教室復帰に至るまでの気持ちの変化	高	高校時、保健室登校をしていた7人を対象にインタビューを実施	移行期から学校復帰に至るまでの期間は、生徒自身の気持ちを立て直す場として、保健室を自由に活用することが不可欠である。
2008	海老島 宏	不登校と引きこもり		事例より、不登校と引きこもりの関連を検討	不登校は、児童青年医学の重要な課題。一般に引きこもりの結果不登校は起こる。子どもが一度登校すると恐怖症は焼失し、夜には再登校意欲を示すことから、児童期の不登校に成人の神経症概念は当てはまらず、よって登校拒否はICD10、DSM-IVには掲載されない。不登校の心理規制は子どもの自我発達段階に基づき、小学校低学年まで「母子分離不安説」、高学年から適応障害、低年齢層の基礎には広汎性発達障害(旧)も見られ、虐待による反応性愛着障害も急増。不登校の基礎に明白な精神医学障害や発達障害があれば不登校はのぞかれるべきである。
2007	谷本 明美	保健室登校の生徒の変容の家庭とタイプによる支援の試み	小	現在の不登校からの事例検討	欠席が少ないほど経過は順調。コミュニケーションがとれる生徒は予後が良好。友人関係が社会生活への尺度のひとつ。保健室登校は、生徒との信頼関係を基本に社会的自立のために教育する。

2007	山本浩子	養護教諭の保健室登校援助実践の構造	養護教諭	養護教諭5名に半構造化面接法を実施	みまもる支援によって理解した子どもの置かれた状況について、はくむ支援やつなぐ支援が行われ、最終的にはみちびく支援が展開される。
2006	石川良子	「ひきこもり」と「ニート」の混同とその問題:「ひきこもり」当事者へのインタビューからの示唆	成人	ひきこもりの当事者3名にインタビューを実施	就労の過剰なまでの規範意識こそが「ひきこもり」を長期化させている。「ひきこもり」と「ニート」の概念が一体何を問題化しようとしているのかを明らかにし、丁寧に腑分けしていく作業が早急に必要とされる。
2005	砂村 京子 大橋 好枝 木幡 美奈子	保健室登校開始前後における養護教諭の対応	小	25事例について事例提供者を含む14名から事例検討	保健室登校開始前の話し合い、最初に行う子どもへの説明、教職員の共通理解と連携が重要である。
2005	荻津 真理子	実践事例から考察する健康相談活動の特徴 -保健室登校生徒へのかかわりから-	中	保健室へ登校する生徒への健康相談活動の事例研究	養護教諭は、身体症状への支援ができる。保健室では、他者とのかかわりが持てる。校内での連携が取りやすい。
2005	志賀 恵子 永井 利枝 森田 光子 大谷 尚子	保健室登校生の保健室での生活の様子と養護教諭の対応	小	保健室登校生の事例25例を対象に事例記録用紙から分析	保健室では、子どもの段階に応じて活動していたことから支援の方向性を持って経過に沿って教育的・能動的アプローチをしていた。別室登校のうち「保健室登校」が保健室の多様性からコミュニケーション力や社会性を学び教育的機能を発揮しやすい。
2005	砂村 京子	母子保健室登校における児童の変容要因について -母子関係に着目して-	小・保護者	事例を記録等から分析	母子保健室登校が好転した要因として、母子が安心できる環境により基本的欲求が満たされ、母子間の信頼関係が深まった。子どもが意思を尊重されるなど安心感を得て自己表現を促し自信を回復した。母子間のコミュニケーションで葛藤が芽生え振り返りや気づきが生じ理解が深まった。
2005	山中寿江 大谷尚子 大橋好枝	保健室登校生徒の社会科の過程 -養護教諭の教育的機能に着目して-	養護教諭	養護教諭との関わり過程を分析	養護教諭は、意図的に対人関係を広げて学習に取り組ませた。結果、生徒は社会性を身につけほかの保健室に在室生徒の世話ができるまでに成長した。
2005	出原嘉代子 山中寿江 石井まゆみ	保健室登校の連携に関する研究 -養護教諭の連携の相手と役割分担を中心に-	小	25例の初期段階に注目し、支援にあたっての連携の実態を分析	小学校の方が学級や校内組織と密に連携していた。中学校は、学級への働き掛け、個別教科指導、話し相手、養護教諭の相談相手等、多くの職種が関わっていた。
2004	矢野和佳乃	小学校における養護教諭の連携 -保健室登校児童との関わりから-	小	小学校保健室登校の子どもの参与観察	養護教諭の役割は、学校内での対応でいいのか。学校外へつなげるのかの見立てが大事である。養護教諭のコーディネーターが重要な役割になる。
2003	小澤 美代子	不登校の次なる対応を求めて -教育の問題として捉える必要-	小・中	現在の不登校からの事例検討	子ども自身が敏感すぎている事例で要心理的対応・学習の遅れが不登校になるきっかけで要教育的対応・家庭の問題で要福祉的対応に分けられる。発生機序により急性・慢性型に分けられる。不登校のきっかけは学校起因36%、本人起因35%、家庭生活起因19%。今後の対応では教育の問題としてとらえる必要がある。
2003	清板芳子	養護教諭が行う保健室登校の実態とこれへの認識	小	養護教諭にアンケート調査を実施対する半構造化面接、保健室における参与観察を実施	子どもを受け止め、適切にコーディネートし、子どものニーズにつなぐ機能の存在は必須。その意味で養護教諭の周辺に存在する状況を正確にとらえることの重要性を痛感。
2003	栗谷とし子 中谷久恵 正木千恵	保健室登校における不登校児童への養護教諭の関わり	養護教諭	経験年数10年以上の2名の養護教諭にインタビューを実施(質的に分析)	子どもを除いて親・担任・管理職の三者が指導体制を確立し、養護教諭は距離を保ち三社の相互理解を促し関係性が指導体制全体に影響していくような援助をしていた。
2002	桑代智子 本間英世 森下一	不登校を経験した成人の対人関係について -パウムテストによる検討-	成人	不適応経験者の描画に現れる特徴を分析	不登校経験対象群より神経症サイン項目の出現が多く、不安定な描写が見られた。不登校経験者の心理的不安定さが示唆された。
2001	秋葉 昌樹	保健室登校からみる不登校問題 -教育の臨床エスノメソロジー研究の立場から-	小・養護教諭	養護教諭と生徒らを共同構築物と踏まえて過去の事例から検討	養護教諭のまなざしを構成する知識の源泉:大別して2つ。医学的源泉と人間関係論的・生活史的源泉。《方法誌としての事例》研究(メソグラフィ)。保健室における養護教諭と生徒の関係構築の様態:身体的トラブルをめぐるやりとりの参与地位、課題達成空間としての保健室。まとめ:“実践の”というとき、それが養護教諭ばかりではなく、養護教諭と生徒らを共同構築物であることを踏まえつつ事例を見る。

出原他(2015)より引用改変作成

Table 2-4-4. 教育的介入研究

出版年	著者	論文名	対象者	研究方法	概要
2015	牧野忍 巽あさみ 大塚敏子	ネグレクト家庭の不登校児童に関する小学校教諭の支援の経験	小学校教諭	当該児童の支援を経験した小学校教諭13人を対象に面接。その記録内容を看護概念創出法により抽出	支援の現状:「児童にとって学校が楽しみとなる工夫」、「担任を中心とした学校全体および地域支援者の共同体による支援」及び、「保護者の養育力を強化するかわり」をしていた。
2015	神村 栄一	我が国の不登校の現状と課題:リスクヘフォローと言う視点から	小	不登校を防止するための介入指針を事例から検討	不登校状態に陥りやすくする最大のリスク要因は、本人自身の過去における欠席経験である。不登校を未然に防ぎたいならば、小学校1年生から通学状態を確認し、不安定さや友人関係、対人関係のトラブル、学業や活動の不振、身体不調・病氣、その他についていかなる対処が功を奏したか、情報を整理するとよい。防止と効果的な介入の指針を考察。
2015	鹿嶋文哉	不登校支援は親の心を開くことから	保護者	「親の会」での面接法	親の会を発足させて見えてきたことは、親が孤立して混乱していると、不登校の子どもに影響する。セルフヘルプグループ、サポートグループで成果を比較し、その成果を見ると親が安心すると子どもへの抱えの関わりがうまくできる。
2010	米田 薫	不登校の高校生とその保護者へのリアリティセラピーを利用した面接事例	高	不登校の生徒と保護者へリアリティセラピーを利用した面接事例	公的機関での親子対立問題を抱えている不登校高校生の来所相談にリアリティセラピーの効果を示唆された。
2009	伊藤秀樹	不登校経験者への登校支援とその課題	中	単位取得が卒業要件の2校の生徒・教職員へ質的・量的な調査。森田によるバンド理論で分析	教師の徹底的なサポート、「試み」を共有する生徒集団、生徒間の関係に介入する教師・学校側の介入/コーディネート、不登校経験を持つ生徒の「卒業後」という課題。
2007	山本 奨	不登校状態に有効な教師による支援方法	小・中・高の教師	小中高等学校の教師290名を対象に質問紙調査を実施	不登校状態の観点として因子分析で「自己主張」、「行動・生活」、「脅迫傾向」、「身体症状」の4つを抽出し、学習測定尺度を作成。学生指導・生活指導を行い過程をささる。生活指導を行い登校を促す。校内援助体制を整え別室登校をさせ、家庭を支え校外の専門機関との連携を図る。保健室登校など校内援助体制を整える。
2005	春日井敏之 山縣 佳子 中川 美穂子	不安定な思春期女子の事例、不登校に対するチーム会議の取り組み	中・高	中・高等学校における思春期女子生徒の事例を検討	中・高等学校における生徒支援のためのチーム会議の取り組みと母子関係の再統合を課題としながら生徒の自立支援と家族支援を課題に、養護教諭、スクールカウンセラー、担任の役割分担が明確になった。
2003	星野 陽子	不登校生徒に関する外部諸機関との連携の事例	中	学校と学部専門機関の連携による事例検討	学校と外部専門機関の協力関係の形成によるサポートシステムの確立が事例に効果的に働いた。
2003	伊藤美奈子	保健室登校の実態把握ならびに養護教諭の悩みと意識 -スクールカウンセラーとの協働に注目して-	養護教諭	養護教諭にアンケート調査を実施	保健室登校が多いと多忙感が大きく、相談役割を兼ねる不安も大きい。SC配置の学校では、保健室登校が多いが対応上の不安は小さく、養護教諭の相談活動満足度は高い。養護教諭とSCとの連携の意義を検討。
2002	山田哲也	不登校の親の会が有する(教育)の特質と機能:不登校言説の生成過程に関する一考察	保護者	親への参与観察:バジル・バーンステインの(教育ベダゴジー)の社会学理論	親の会には専門家への依存と自律との間でバランスを取るとい課題がある。親の会の(教育)は治療的/展望着的なアイデンティティを産出していた。
2001	田部 田功 鈴木 常元 木原 令夫	めまいによる長期欠席児の指導事例	9歳(女児)	長期欠席児童に対する支援の事例報告	対象児(9歳女児)のめまいが、兄の受験と同時に出現し不登校となったが、両親の本児への接し方を変えることで快方に向かった。
1997	大江 庸子	不登校児童生徒の家族への支援と学校の関わり	中	家族システム論の視点からの事例研究と潜在的な不登校の実態調査	家族システム論の視点からの事例研究とグレーゾーン(潜在的な不登校)の実態調査。不登校を出さない学年・学級経営にも活用できる。
1997	橋本 秀美	心理治療と教育的支援との統合アプローチ -登校拒否生徒の事例を通して-	中	登校拒否生徒に対して心理治療と教育的支援の統合アプローチ	教育と心理の両者が統合的に柔軟に機能する学校カウンセリング、学校心理が望まれている。教師とスクールカウンセラーの役割を使い分け、教育的支援と心理的支援を統合的に行うことが有効。
1995	田畑洋子 堀佳誉子	養護教諭の役割:不登校児への支援をめくって	小	質問紙調査を実施	効果的な援助として養護教諭は、「親の話を聞く」、「本人と話し合う」、「学校の様子を知らせる」であった。養護教諭の役割は、身体の訴えをどう受け止めるかが問われている。
1992	二階堂正直	不登校を伴う児童・青年期の神経性圏症例に有効な「カウンセリング的学習指導について」	小・中・高	「カウンセリング的学習指導」実践報告	失敗体験を成功体験に集結させることによって、自信を回復させ自立心を養い、合わせて人間関係の諸問題に直面かする能力をも養成できる。
1986	小倉学 大部弘美	高欠席児への学級担任の支援効果について -次年度第一学期の欠席状態を指標に-	小	2年間の欠席理由を分析。担任の支援方法別に次年度の欠席状況を検定	担当の支援が「支持・承認型」、「配慮型」の場合は、「生活規制型」、「体力づくり型」、「養育改善型」、「激励型」の支援と比べて、児童の欠席状況に効果があった。

出原他(2015)より引用改変作成

第三章 義務教育修了後の不登校への取り組み

第1節 高等学校における不登校生徒及び中途退学者の現状と対応

義務教育期の不登校児童生徒については、施策が十分に機能していない側面はあるものの、その施策は今日まで様々に打ち出されて来たと言える。しかし、国の施策等で見逃されがちであったのが、義務教育段階後の高等学校(以下、高校という)における不登校である。第三章では義務教育修了後の不登校や義務教育ではありえなかった中途退学者(以下、中退という)の問題について焦点を当てた。

(1) 高校における不登校問題

この節では、2004年以降開始された、高校での不登校・中退に関する調査に基づいてその現状を概観する。

文部科学省(2015)によると、義務教育課程(小学校、中学校、中等教育学校前期課程)の在学者数は、1980年代前半以降減少し続け、2014年には約1,130,000人、高等学校教育課程(高校、中等教育学校後期課程)の在学者数は1990年代から減少傾向となり、2014年には3,339,721人になるといわれている。少子化にともない生徒数が減少するなか、1955年度に51.5%だった高校進学率は、2015年度に98.4%とほぼ全入の状況になった。しかし、全入の時代にあって、高校生の長期欠席者数は、80,586人と、高校総在籍者数の2.41%となっている。その内訳は、不登校が53,154人(1.59%)、次いで病気が12,815人(0.38%)、経済的理由が2,044人(0.06%)、その他12,573人(0.38%)となっている(Figure 3-1-(1)-1)。

一方、不登校が在籍する高校数は、全高校中約83%と高い数値を示している。不登校のきっかけとしては、「無気力」が30.8%と最も多く、次いで、「不安など情緒的混乱」の24.2%、そして10.4%が「あそび・非行」となっている。不登校支援指導の結果、登校できるようになった生徒は、不登校全体の28.2%で、約70%の生徒は指導中(不登校が継続中)となっている。さらに高校においても、小中学校における長期欠席児童生徒と同じように、不登校として数字にはあがってこない27,500人近い長期欠席高校生たちが、日々どのように過ごしているのか、学校側も状況把握さえもできていないのが現状である。

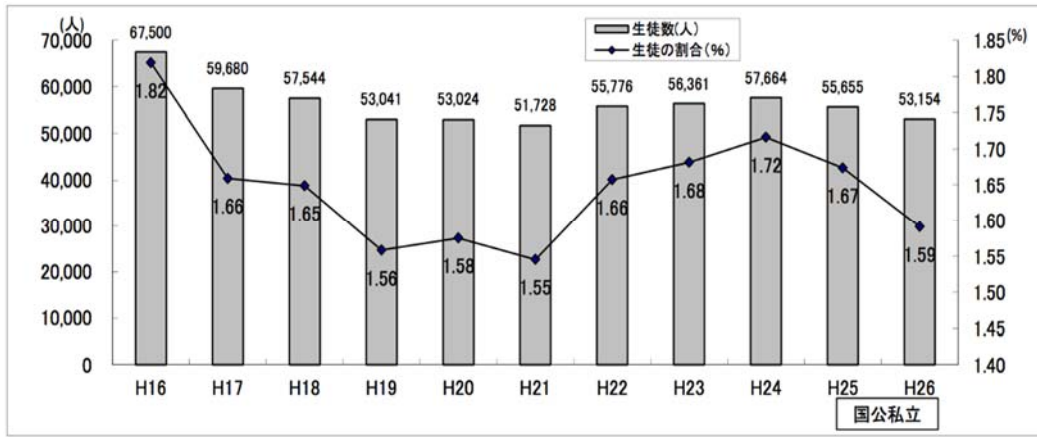


Figure 3-1-(1)-1. 高校生不登校生徒数推移

文部科学省学校基本調査(2015)より引用

次に、単位制高校(学年による教育課程の区分を設けない課程を置く高校)と全日制高校の学年別不登校生徒の数を比べると(Figure 3-1-(1)-2), 単位制の生徒が 18,926 人で最も多く、次いで高校 1 年生の 14,324 人となっている。高校生全体では、前年に引き続き不登校を継続している 1 年生が、約 4,165 人(29.1%), 2 年生は、4,034 人(35.1%)3 年生は、3,501 人(44.8%)4 年生・単位制では、10,368 人(55.1%)となっている。単位制の不登校数が高いのは、不登校の受け皿的な存在として開設された、学年での落第や留年等の原級留置がない単位制高校の増加によって、不登校経験のある中学卒業生が高校に入学したものの引き続き不登校の状態にあることを示唆していると考えられる。

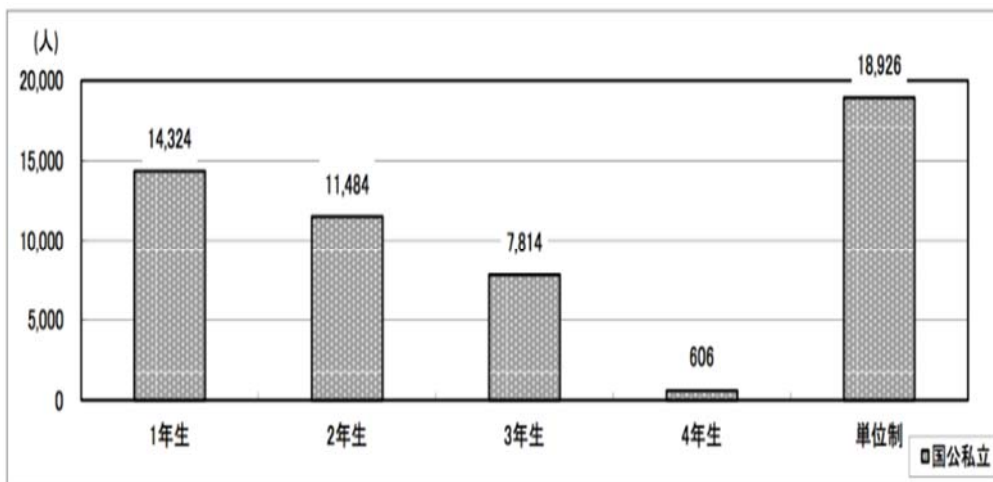


Figure 3-1-(1)-2. 学年別不登校数

文部科学省学校基本調査(2015)より引用

(2) 高校における中退者問題

2014年度の高校中退者(以下、中退という)数は53,403人であり、中退率は1.7%である。学年別にみると、高校1年生では、18,598人となっており、中退者全体の34.8%を占めている(Figure 3-1-(2)-1)。単位制の中退数は、19,585人(3.5%)を除き、中退者は学年が進むにつれて減少していく。高校生の中退は、1990年の123,529人(2.2%)をピークに減少傾向にあるが、公立高校の中退は、私立高校中退の1.75倍に上っていることについても検討が必要だといえる。

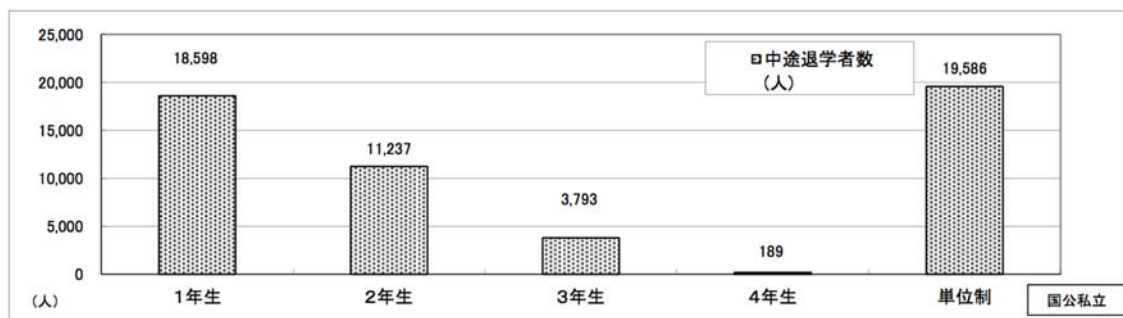


Figure 3-1-(2)-1. 学年別中退者数のグラフ

文部科学省学校基本調査(2015)より引用

一方、中退理由は、学校生活・学業不適應(もともと高校生活に熱意がないがもっとも多い)が34.9%、進路変更(別の高校への入学希望と就職希望がほぼ同数)が34.8%である。このように、高校全入時代を迎えたことで、希望すれば高校には入れるが、それが必ずしも第一志望の高校とは限らないという現実から、不本意な入学など、高校進学時の問題がそのまま中退問題につながっていると考えられる。進学時に、中学から高校への校種間の個別指導の継続など連携が重要であるといえる(Figure 3-1-(2)-2)。

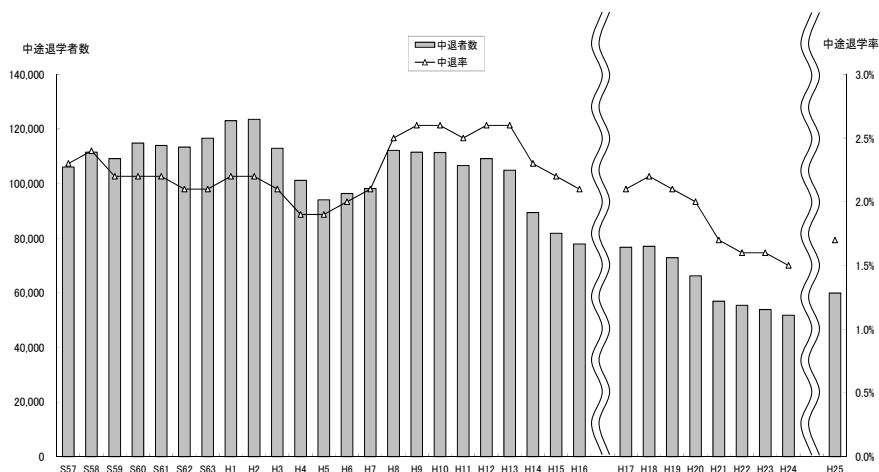


Figure 3-1-(2)-2. 高校における中退者数と割合

文部科学省学校基本調査(2015)より引用

高校における中退者は、1990年代半ばに増加後、2000年代に入ってから減少が続いており、全体に占める割合(中退率)も低下している。しかしこれは、不登校経験がある中学卒業者の受け皿となる通信制高校の増加が背景にあるだろう。実際、私立の通信制高校が1990年以降急激に増加し10校から114校に、また株式会社立の高校が2004年以降誕生し、0校から21校へとその数を増やし、それらの総数が135校に増加したことで、中退ではなく転学した生徒の存在が少なくないと考えられる(Table 3-1-(2)-1)。

Table 3-1-(2)-1. 通信制高校(私立)数の推移

設置区分	1990	2014
私立高校	10校	114校
私立高校(株式会社立)	0校	21校
全体計	10校	135校

文部科学省学校基本調査(2015)より引用

(3) 高等学校段階における不登校支援の施策

小学校や中学校では、不登校に対する対策が早くから行われている。しかし、高校の「不登校」への対応は、市区町村レベルの支援も少なく、しかも出席日数の3分の1を超えると「留年」という制度に阻まれて、中退という道を選ばざるを得ないケースも増える。しか

し、高校生の不登校は「貧困」や「社会的ひきこもり」に直結するという指摘（青砥，2009；斎藤，1998，2007 など）もあり，早い段階で対処をしなければその後の社会生活や自立が困難になるという危険性を少なからずはらんでいる。

ここで，高校生を対象とした不登校研究を概観しておく。高校生の不登校に関する先行研究によれば，田中（2009）は，高校入学と同時に体調を崩し不登校となった高1男子生徒が，やりたいことを探し，進路形成をしながら，留年しつつも再登校したケースについて報告し，「高校生の時期の不登校への対応の際には，キャリアの発達を求めるアプローチも有用」であると述べている。また，山本・齋田・大月（2009）は，青年期課題を抱えた高校生が不適應状態になりやすいという先行研究の知見をまとめ，不適應を起し学校を欠席がちな男子生徒との心理相談過程の事例を報告している。本生徒は「自己に対する否定的な見方が根強く劣等感を感じていた」生徒であったが，「自我同一性の葛藤」に向かい合い，大学受験を経験し，肯定的な自己像を描けるようになったと報告している。さらに内田・永尾（2015）は，不登校経験を持ち，現在は進路を実現している5名を対象に半構造化面接を行った結果，進路実現につながるレジリエンス特性として「I am」「I have」「I want」「I can」「I have to」「I will」の力があることを考察している。川俣・河村（2007）は，中学で長期不登校を経験し，高校入学時から不適應傾向を示していた生徒に対してカウンセラーが「学校での居場所」を提供し，他の教師へ援助関係を広げていくことが「対象生徒の対人不安の軽減」と「学校での活動意欲を高めることに有効であった」と報告している。

これら事例による質的調査に対し，義務教育期間後の不登校への対応とその「予後」についての追跡調査もある。これまで不登校の長期的な追跡研究については，精神医学における症例を縦断的に追跡した予後調査（門，1994；1986；渡辺，1983 など）が中心であった。これら医療現場における追跡研究をレビューした斎藤（2000）は，不登校の予後について「数年以上の長い経過で見ると不登校の子どもの70～80%は社会的に良好な適應を示すようになるが，20～30%ほどは社会的適應の難しい不安定な状態にとどまるものがある」という見込みを示している。もちろん，医療にかからない不登校もいるのであり，このデータが不登校全体の予後と合致するかどうかは不明である。

この以上のような医療現場からの報告に対し，学校への進学や適應に焦点づけて行った研究も，わずかながらある。主たるものとしては，適應指導教室通室者（本間・中川，1997）や不登校学級卒業生（村田ほか，2000）に対する研究など，特定の機関への通室者のその後を追跡した調査が挙げられる。また瀬戸屋ら（2000）は，全日制高校の中退経験がある大検生44名と一般高校生163名に調査を行い，高校中退の理由を分析している。他方，大規模な不登校経験者を追跡した全国調査としては，中学3年生に不登校を経験した者を対象とした森田（2003）の追跡調査がある。森田（2003）によると，就学も就労もしなかった者に比

して、仕事であれ学校であれ、社会的な所属先を有するものの方が自らの出会いや経験を評価しそれが生きる自信にまでつながっていることがわかる。仕事、学校を問わず、社会とのつながりの糸（social bond）を結ぶことの大切さを示唆する結果である。ただ、この追跡調査の第2弾「不登校に関する実態調査～2006年度（平成18年度）不登校生徒に関する追跡調査報告書～」によると、1993年度（平成5年度）不登校生徒に関する追跡調査と比較して、不登校経験者の高校進学率が、65.3%から85.1%へと大幅に増加するとともに、高校中退率も、37.9%から14.0%に大幅に下がっており、不登校経験に関わらず、勉強が続けられるようになっている。つまり、不登校経験を持ちながらも9割近い子どもたちが高校に進むという現実があり、こうした現状に合った支援や教育が求められる。

しかしこれまで、高校段階の不登校の支援については、不登校経験のある生徒（適応指導教室、通信制サポート校、定時制高校など）の実態把握や卒業生への追跡調査が大半を占め、全日制課程の一般高校生を対象とした研究は少ない（水田，2007；有賀・鈴木・多賀，2010）。不登校経験者のみを追いかけるだけでなく、これまでにない新しい高校教育、とりわけ“不登校経験者も卒業まで続けられる高校教育の実現”が求められよう。不登校支援の最終目標は、森田（2003）でも強調されている“社会的自立”であり、これは不登校の有無にかかわらず、すべての若者に求められる課題である。ただ、不登校経験者だけでなく、自己評価が低い若者や生きる力が弱い子どもたちに対しては、子どもたちの潜在力を引き出すための丁寧な関与が必要であり、その点、島田（2006）が提唱する“若者の社会化を促すという教育的なねらい”や“仕掛け”が求められているといえよう。

そこで次の章では、不登校経験者が中学卒業後の進路として選ぶことが多い通信制高校の現状と問題点について概観する。

第2節 通信制高等学校の歴史と役割

通信制高等学校(以下、通信制高校という)は、1947年に学校法成立当時、「通信による教育を行うことができる」とされ、定時制と通信制の教育を並行して履修(定通併修)することで高校卒業資格取得が可能であった。1955年、文部省(現文部科学省)の通達により通信制のみで卒業が可能になり、1961年の学校教育法改正により、高校に通信制過程が明記されるに至った(文部科学省，2010)。この改正時に、広域制通信高校(本校所在の都道府県に加えて2以上の都道府県で生徒募集が可能)、狭域制通信高校、専門学校専修課程や企業内教育機関(修得単位を高校卒業の単位として認定)の技能連携制度(技能連携施設)なども制度化され、現在にいたっている(Table 3-2-1)。

Table 3-2-1. 通信制高等学校と全日制高等学校の比較対比表

項目	全日制高等学校	通信制高等学校
概要	高等学校は中学校における教育の基礎の上に、心身の発達に応じて、高度な普通教育及び専門教育を施すことを目的とする(学校教育法第50条)	学校教育法(昭和22年法律第26号)の第45条(第51条の9で準用する場合を含む)に基づいて制定されている、高等学校通信教育規程(昭和37年文部省令第32号)などにある
設置母体	国立・公立・私立(学校法人立) 株式会社立(構造改革特区制度の利用)	公立・私立(学校法人立) 株式会社立(構造改革特区制度の利用)
学区	狭域	狭域または広域
入学条件	特に規定はない、通常は15歳から18歳	中学校、中等教育学校前期課程、特別支援学校中等部を修了した者 特に規定はない、通常は15歳から 特に高年齢の生徒も受け入れ可能
入学時期	一般的には4月	一般的には4月だが、後期入学もある
入学形態	一般的には中学校、中等教育学校前期課程、特別支援学校中等部からの新入学	中学校、中等教育学校前期課程、特別支援学校中等部からの新入学に加え、高校からの転入学、高校退学後の編入学も多い
修業年限	3年	3年以上
学年による教育課程の区分	学年制と単位制の併用による教育 単位制による教育	主に単位制による教育
授業時間(1コマ)	50分	50分
卒業要件	74単位	74単位

文部科学省高等学校学習指導要領(2009)より作成

(1) 通信制高校における不登校・中退生徒の現状と対応について

通信制高校の制度ができた時代とは異なり、近年勤労青年の学習の場としての需要は急激に減少した。ここ近年は、通信制高校に通う高校生が若年化し、中学卒業後すぐに通信制高校に進学する生徒が増えている。それと同時に、2003年度の通信制高校の在籍者は公立高校で約106,000人、私立高校では約85,000人であったが、2010年には公立高校が約87,000人、私立高校が約101,000人というように、公立と私立高校の逆転が起きている。設置者別にみると公立高校は現状維持で、規制緩和による株式会社による学校設置やこれまで技能連携校であった教育施設が通信制高校になるなど通信制私立高校の数が増加傾向にある(Table 3-2-2)。

Table 3-2-2. 通信制高等学校(私立・公立)の設置者数推移

開設年	2009	2010	2011	2012	2013	2014
私立高校	134	137	137	141	144	154
公立高校	71	72	73	76	77	77
全体累計	205	209	210	217	221	231

文部科学省学校基本調査(2014)より引用

高校生における長期欠席者については、全日制と定時制および通信制の区分がなく、2013年度では高校生全体で約 56,000 人になっており、前年度に比べ 3.5%減となっている。しかし病気やその他の長期欠席者の合計は約 26,000 人で、経済的理由を除いて何らかの理由で登校できない生徒は約 82,000 人に上っており、長期欠席ならびに不登校生徒の問題は高校において深刻な課題といえる(Table 3-2-3)。一方、現役で大学・短大への進学する者は、584,000 人と増加し、現役進学率は 54.6%と過去最高となった(文部科学省, 2015)。

Table 3-2-3. 高校における理由別長期欠席者の推移(国公私立)

年度	(A)在籍者数 (人)	理由別長期欠席者数									
		不登校		経済的理由		病気		その他		計	
		(B)生徒数 カッコ内 (B/A×100) (%)	増減率 (%)	(B)生徒数 カッコ内 (B/A×100) (%)	増減率 (%)	(B)生徒数 カッコ内 (B/A×100) (%)	増減率 (%)	(B)生徒数 カッコ内 (B/A×100) (%)	増減率 (%)	(B)生徒数 カッコ内 (B/A×100) (%)	増減率 (%)
16年度	3,711,062	67,500 (1.82)	—	4,459 (0.12)	—	15,811 (0.43)	—	22,517 (0.61)	—	110,287 (2.97)	—
17年度	3,596,820	59,680 (1.66)	▲ 11.6	4,078 (0.11)	▲ 8.5	16,170 (0.45)	2.3	27,754 (0.77)	23.3	107,682 (2.99)	▲ 2.4
18年度	3,489,545	57,544 (1.65)	▲ 3.6	3,755 (0.11)	▲ 7.9	17,194 (0.49)	6.3	28,122 (0.81)	1.3	106,615 (3.06)	▲ 1.0
19年度	3,403,076	53,041 (1.56)	▲ 7.8	3,396 (0.10)	▲ 9.6	16,658 (0.49)	▲ 3.1	27,043 (0.79)	▲ 3.8	100,138 (2.94)	▲ 6.1
20年度	3,365,558	53,024 (1.58)	▲ 0.0	2,736 (0.08)	▲ 19.4	15,254 (0.45)	▲ 8.4	23,584 (0.70)	▲ 12.8	94,598 (2.81)	▲ 5.5
21年度	3,346,981	51,728 (1.55)	▲ 2.4	2,628 (0.08)	▲ 3.9	13,666 (0.41)	▲ 10.4	16,316 (0.49)	▲ 30.8	84,338 (2.52)	▲ 10.8
22年度	3,364,983	55,776 (1.66)	7.8	2,278 (0.07)	▲ 13.3	14,010 (0.42)	2.5	15,724 (0.47)	▲ 3.6	87,788 (2.61)	4.1
23年度	3,351,367	56,361 (1.68)	1.0	2,464 (0.07)	8.2	13,277 (0.40)	▲ 5.2	14,424 (0.43)	▲ 8.3	86,526 (2.58)	▲ 1.4
24年度	3,359,424	57,664 (1.72)	2.3	2,405 (0.07)	▲ 2.4	12,457 (0.37)	▲ 6.2	13,357 (0.40)	▲ 7.4	85,883 (2.56)	▲ 0.7
25年度	3,324,772	55,655 (1.67)	▲ 3.5	2,281 (0.07)	▲ 5.2	12,794 (0.38)	2.7	13,235 (0.40)	▲ 0.9	83,965 (2.53)	▲ 2.2
26年度	3,339,721	53,154 (1.59)	▲ 4.5	2,044 (0.06)	▲ 10.4	12,815 (0.38)	0.2	12,573 (0.38)	▲ 5.0	80,586 (2.41)	▲ 4.0

文部科学省学校基本調査(2014)より引用

不登校を経験した生徒が、中学卒業後、ほぼ全入の形で高校に進学はするものの、不登校や中退の割合はまだ高い。それら不登校経験のある生徒たちの大学進学も増えてはいるが、大学において不登校や中退を再燃させる学生もおり、今後大学においても不登校や中退の問題は大きな課題になると考えられる。

Table 3-2-4. 高校における中途退学者数と全体に占める割合

	2008	2009	2010	2011	2012	2013
中途退学者数 (人)	66,243	56,947	55,415	53,869	51,781	59,923
国立	52	51	43	56	40	34
公立	45,742	39,412	38,372	37,483	35,966	38,602
私立	20,449	17,484	17,000	16,330	15,775	21,287
中途退学率 (%)	2.0	1.7	1.6	1.6	1.5	1.7
国立	0.5	0.5	0.4	0.6	0.4	0.3
公立	1.9	1.7	1.6	1.6	1.5	1.6
私立	2.0	1.8	1.7	1.6	1.5	1.9

文部科学省 学校基本調査(2014)より引用

また、高校における中退者数は、2008年約66,000人でその後減少したものの、2013年には約60,000人に増加している(Table 3-2-4)。三菱総合研究所がおこなった定時制課程・通信制課程の在り方に関する調査によると、定時制・通信制高校では、全日制高校と比べ抱える課題も多様かつ複雑であるとしており、高校をやめた理由として、「高校生活があわない」「人間関係がうまく保てない」「高校の勉強が嫌い」等、入学時に自分自身が考えていた高校生活と異なっていたことから、高校生活に対する違和感や、進学後に対人関係や勉強に対処できず、退学に至るケースが多いとしている(三菱総合研究所, 2012)。このようなことから不登校経験者が、従来の定時制高校から通信制高校への進学先を広げていることがわかる。

このような状況に対して、文部科学省(2014)は、高校入学者への選抜は、設置者及び学校の責任と判断で実施されており、あくまでも生徒が受験する学校の教育を受けるに足る能力・適性等を判断するものであるとしている。そしてそれは、一律に高校教育を受けるに足る能力・適性であるかどうかを前提とする考え方ではないと述べている。つまり、生徒の能力、適性、興味・関心、進路希望等抱える課題等があったとしても、それぞれに選抜試験を行って高校に入学させた以上、不登校や中退につながる生徒への対応は学校側の責任においてなされるべきとの見解と読み取れる。

文部科学省の不登校調査(2014)では、中退者が減少傾向にあるがその実態は、高校生活に

興味がないことや、人間関係がうまく保てないなど、もともと学校生活・学業不適應の生徒に中退者が多いとし、先に述べた高校側の責任についての問題点を指摘しているとも考えられる。またその調査では、不登校生徒数は増加傾向にあり、無気力や不安などの情緒的混乱などがあげられているとし、通信制高校における不登校の発現は 15.7%と、全日制の 1.8%であるのに比べ非常に高い割合であることも指摘している。

齊藤ら(2007)は、高校で不登校となる場合は、その約三分の一という高い確率で中退に結びついてしまうとし、高校年代での不登校による中退者と、高校でスムーズに進学・卒業できなかった青年たちは、ともに社会的ひきこもりにつながる危険性が高いと述べている。

様々な受け入れ先となる機関の増加によって、小中学校において不登校を経験した子ども達も高校への全入が果たせるようになってきた。しかし、憂慮すべき点は選抜方法の緩和や、面談だけによる入学が認められ高校進学はしたものの進学先においても不登校や中退に繋がる可能性が高くなっていることである。不登校経験のある生徒に対して、受け入れ先の高校では、基礎学力や、人間関係など個々の生徒の状況を早急に見極めるなど、学校適應への促進のため工夫した教育手法の導入をおこなうことが必要である。人生の再出発とも考え進学してきた高校での不登校生徒の発現や中退を防ぐことが、今後の重要な課題であるといえよう。

そのため近年では、小中学校で不登校により学業の遅れがある者や、対人関係に不安があり、通学しにくいと考える生徒のため、中高一貫教育学校が増やされ校種間でのギャップ解消等が工夫された。またカリキュラムも多様化し総合学科や単位制を取り入れた特色ある高校づくりが推進されてきた。さらにはそのなかでも、通学に不安が大きい生徒のために、学年制をとらない単位制高校においては、新しいタイプの学校も数多く新設されている。かつては、勤労生徒の支援のための通信制高校も、近年では、不登校経験のある生徒の受け皿や高校中退の転・編入先としてその数を増やしている。

(2) 現在の通信制高校のシステムについて

ここまで義務教育以降の不登校や中退問題やその対応策としての高校教育を概観した。さらにここでは、不登校や中退の受け皿として 2000 年代に入り、校数も生徒数も増加傾向にある通信制高校の特徴を紹介する。通信制課程を持つ高校の修学年数は、基本的には 3 年間であり、多くの場合は、「単位制」になっているため、必修科目以外は自分の関心や興味のある科目を履修し、卒業要件である 74 単位以上を修得すれば高校を卒業することができる。また、全日制高校と比べると、登校日数の縛りがなく、生徒が自分の状況に合わせ、毎日登校する全日型、週 2 日、月 1 日などの在宅型など、通学の形や学習システムが通信制高校には柔軟に設定されている。これに比して全日制高校や定時制高校は「学年制」を採用

しているため、長期欠席、成績不振等の理由で、学年ごとに科目の単位を修得できない場合は留年となる。

そのため、通信制高校では、留年が決定する時期に転編入学の志願者がもっとも多くなるとされている。様々な進路変更で、全日制高校から転入・編入してくる生徒は、入学動機や過去の学習歴も全く異なるため、カリキュラムや進路指導等も、生徒それぞれに応じた受け入れを行うことになる。さらに、宿泊型によるスクーリングや企業等の社会体験活動、海外留学などを取り入れるなど、数多くの体験型プログラムの導入や、高大連携による授業の先取り、また履歴書に書ける資格取得などができる通信制高校もある。本来通信制高校での授業は、課題添削(レポート)、面接指導(スクーリング)、試験(テスト)によって、卒業の単位を取得する。レポート提出は年に50～60通程度あり、スクーリングは年に20～25日程度である。しかし、この課題添削等の通常科目に加え選択科目を数多く併修できるような学校も増加している。

注目すべきは、このような工夫の結果、2014年度に文部科学省が発表した「不登校に関する実態調査」～2006年度不登校生徒に関する追跡調査報告書によると、2001年度不登校追跡調査では65.3%であった不登校経験者の高校進学率が85.1%へと大幅に増加していることが明らかになった。また、高等学校中退率が、2001年度調査の37.9%から、2014年度調査では14.0%に大幅に減少している点である(文部科学省、2014)。この理由としては、学校現場へのスクールカウンセラーの配置や、民間施設との連携の推進など、不登校生徒に対する支援体制の充実とともに、公立高等学校では、既存の全日制、定時制から、東京都のチャレンジスクールに代表されるような多部制定時制など、生徒のニーズに対応しやすくする様々な改革を実行していることの効果であると考えられる。義務教育修了後の高校生に関する不登校、中退問題を概観してきたが、小・中学校での不登校の長期化や継続の傾向も見受けられ、様々な支援策をもってしても解決への決め手となる支援があるとは言い難い。さらに、高校での不登校や中退問題はその先の大学での不登校や中退問題も含んでいる。その後就職しても仕事が長続きせず若者がニート化することやひきこもりへの負のスパイラルにつながる可能性も示唆されたといえる。本論においては、このようなことから大きなライフイベントの一つである高校進学を良い機会として学校復帰支援のための実践的な教育のあり方について、先駆的な取り組みを行っているK高校に注目して追求していきたいと考える。

第四章 不登校経験者の学校適応の促進要因について

これまでに、義務教育の児童生徒と義務教育以降の生徒の不登校の現状について、その背景要因における原因などを概観しその支援策や具体的な施策を整理し、その問題点について概観してきた。その結果、不登校原因の多様化・複合化が進んでおり、不登校数の減少のために行われる先送り要素の高い措置や便宜的な学外での学びの場作りだけでは学校復帰には至らず、この問題は解決の目途が示されていない。さらに、義務教育修了後の高校生の不登校や中退についても概観したが、高い確率で中学生からの不登校の継続や進学はしたものの、その後、不適応での中退・転校など、内情は深刻であることが理解できた。この章では、多様化・複合化が進む不登校児童生徒が、K 高校進学を機に「学校に行こう」をキーワードにして、学校適応を目指すためのレジリエンスや自尊感情を高める教育や不登校生徒にとって重要な健康に関する問題点についても整理し概観することを目的とする。

第1節 レジリエンスによるリスク要因の克服

この節では不登校の子どもたちの学校適応の促進要因として考えられるレジリエンスを取り上げたい。レジリエンスという概念が初めて登場したのは Rutter(1985)の論文である。ネガティブな人生経験やストレスフルな環境において、適応を保つ者もいれば不適応に陥ってしまう者もいるという、精神疾患の防御機能における個人差に着目し、レジリエンスという概念を用いた。レジリエンスを構成する下位因子に関する研究として、Hiew ら(2000)は、健康を促進する環境的な働きかけがあれば、個々人は逆境に耐え、多様なリスク要因を克服するレジリエンスを発達させることができると考えた。

また、①レジリエンスの発達を促す家庭環境、親子関係、両親の夫婦仲、それに学校環境などの環境要因(I have)、②先天的な影響の強い特性的な要因であって、共感性や特性的自己効力感、自立性などが含まれる個人の内的要因(I am)、さらに③後天的に獲得することのできる問題解決能力、社会的スキル、衝動の制御などの能力要因(I can)の3要因から成り立っていると考えた。この3要因は単独では影響力を持たず、複数の要因が相互に影響し合い、困難の克服に寄与すると考えられる。その後 Grotberg(2003)はレジリエンスを「困難な出来事を克服し、その経験を自己の成長の糧として受け入れる状態を導く特性」と定義し、この潜在的な回復力は誰もが備えていると述べている。日本でも近年、研究が進み、レジリエンスとは「困難な状況にさらされ、ネガティブな心理状態に陥っても、重篤な精神病理的な状態にならない、あるいは回復できる個人の心理面における弾力性」と指摘されている(石毛・無藤, 2005)。

また、小塩(2011)は、レジリエンスの様々な個人的要素の中から、その一つである精神的回復力について、「新奇性追求」、「感情調整」、および「肯定的な未来志向」の3つの要素で

成り立つとした。まず「新奇性追求」とは、興味・関心の多様性であり、新たな活動を生み出し、深刻な出来事からの前進につながる特性である。「感情調整」は、感情が混乱してもよくコントロールできる力であって、混乱を収め、回復への一歩を早める。さらに「肯定的な未来志向」は、将来の夢や目標をもち、将来の計画を立てることによって、不安や脅威をもたらす状況にあっても先を見通し、前向きな展望を持ち続け、精神的な回復をもたらす。近年では、レジリエンスの研究はさらに進み、心の弱さの原因解明だけでなく、適応へと変化できる方向性や心理的介入の分野にも研究が広がった(平野, 2015)。

(1) 不登校経験のある生徒のバルネラビリティ(脆弱性)について

生物には、元来生体の内部や外部の環境因子の変化にかかわらず生体の状態を一定に保つメカニズムであるホメオスタシスが備わっている。ウィルスの侵入や細菌の感染などに対して、体温を高めることによりウィルス等を排除するなど、身体のバランスを保つ機能がヒトに備わっている。不登校状態にある子ども達は、自身に起きる疾患を排除する力が一時的に低下もしくは弱まったと考えられる。

レジリエンスは心の恒常性であり、その対極がバルネラビリティ(脆弱性)である。大きな課題や問題に遭遇した際には、それを克服できる力(回復力)を持つものと、耐え切れず負けてしまうものとに分かれる。ベトナム戦争や 9.11 同時多発テロ(2001)などの過酷な体験にもかかわらず PTSD を発症しなかった個人の要因としてもレジリエンスの研究が進んでいる。近年では、日本でも阪神・淡路大震災、地下鉄サリン事件(1995)、さらに最近では東日本大震災(2011)等を機に、レジリエンスと、PTG(Posttraumatic Growth)ー心的外傷後の成長、および SRG(Stress Related Growth)ーストレス関連成長などとの関連が示唆されている(近藤, 2012)。そこで本研究では、様々なリスクを持ちながらも回復する力とされるレジリエンスと不登校からの回復の関連について検討する。子どもたちが抱える不安や問題を、成長の糧へと導くレジリエンスとパフォーマンス活動との関連について本研究で検討する。

(2) 学校適応の促進につながるレジリエンスの育成について

アメリカは、人種問題や経済的貧困、また性的マイノリティ等の問題を抱えており、青少年に多様なリスク要因が存在し、高校中退等の学校不適応状態に陥る若者が多い点が問題になっている(Mark W.Fraser ら, 2009)。リスク要因については、個人の生物学的要因、社会的要因、環境要因などが複雑に絡み合っている。そのため、統計上の数値や個人的特性に注目するよりも、生徒個人に焦点をあて、リスク要因の影響を緩和する対応が必要であり、リスクへの防御力を増強する点が重要と考えられる。さらに、児童・思春期を通して重要な発達結果の一つとして学力があげられ、これは親、教師、友人たちや環境との相互作用と関連が深い。また、人間関係の構築、学校適応といった課題を通して達成される自尊心や特性的自己効力感などは、困難に遭遇してもそれを跳ね返す力と考えられている(門永ら, 2009)。

今までのレジリエンスに関する先行研究をまとめると、学校適応の促進に欠かせない要素として、①子どもたちが信頼し、尊敬や愛情を抱ける成人、また連帯感を感じる成人との出会い、②自立に向けて失敗を恐れず、失敗から学ばせる、③進んで行動する能力と意思であるイニシアティブを育成する様々なプロジェクトに参加する、④課題に対して熱心に取り組む勤勉さを育て、熱心に物事に取り組む姿勢を評価する、⑤自己の存在を意識できるアイデンティティの確立などがあげられる。学校現場では、これらの要素を楽しみながら行える態勢づくりが重要といえよう。このようなレジリエンスの形成は、先の章で述べた、パフォーマンスコースの生徒が掲げるパッション・プライド・パワーをもって活動することや、具体的なパフォーマンス活動に取り入れている「集中力・情熱・意欲・好奇心・探究心・チャレンジ精神・協調性・努力・忍耐力・少し脱力(リラックス)・ポジティブ・遊び心」と共通するのではないだろうか。

近年、レジリエンスについて、心理学での歴史上例がないほど研究が進み、領域を超えた学際的な研究が行われるようになった(仁平, 2014)。このように、どんな困難にあっても、しなやかに回復できる力を付けることは重要であり、不登校回復期にある生徒の立ち直りの過程で、効果的な支援がなされると考える。

とりわけ、不登校の受け皿とも言われる通信制高校において、不登校からの回復や中退予防に対する実践的なアプローチは、重要かつ必要である。また、心身に働きかけるパフォーマンス活動の導入は、学校不適応のリスクを経験した生徒に対する原因追究に依存しない方法での不登校からの回復や学校適応の実践的アプローチへの足がかりになると考えられる。

(3) レジリエンスを高める学校教育

Rutter, et al (1979), および Werner & Smith, (1988)の研究により、学校と教師が子ども逆境に対する回復力を育てる上で重要な役割を果たす点が明らかとなり、次のようなレジリエンス促進に向けての学校や教師のあり方が示された。

それは、下記の通りである

- ①個々の子どもに注意を払う
- ②一貫性のある学びの環境(教師や生徒が目的を持って行動し、サクセス志向が明確な環境)を保つ
- ③スポーツ、音楽やアート、学業など色々な点で活発に活動する
- ④教師が生徒に関心を払い、積極的な役割のモデルやメンター

このような特徴を持った学校では、問題解決の技能、自立、目的志向、積極性が育まれ、将来への肯定的な考えを育て、コミュニケーションや交流の技能が向上し、これら資質の形成を通してレジリエンスが育まれると考えられる。さらに、Benard(1991, 1995) は、学業

が劣る生徒について成績が回復するか調べた結果、次の 4 つの要因が関連することがわかった。それは、下記の通りである。

- ①重要な成人との交わり
- ②時間の有効利用
- ③仲間からの励ましなどを通しての自己の良いところを認識する
- ④自己実現達成への期待を持って何事にも挑戦する

さらに、これらに伴って向上するのが、充実感、目標、責任感、楽観的なものの見方、自己への期待、それに対応能力である。これらの力が向上することによりレジリエンスが増すと考えられる。本研究では、上述の点に鑑みて、K 高校におけるパフォーマンスコースと総合進学コースの間にレジリエンスの違いが存在するのか、またレジリエンスが活動内容によって促進されるのか、さらに不登校経験の有無、学年の違いなどにより、精神的回復力(レジリエンス)に差が見られるか、精神的回復尺度(小塩ら, 2002)を使用し検討する。

第 2 節 不登校と自尊感情について

子どもたちの精神的な健康を計る指標の一つとして自尊感情がある。心理臨床実験に携わる中、心に悩みを抱えた子どもたち・さまざまな生きづらいつ況を生きる子どもたちの自尊感情の低さが気にかかる。特に、いじめや虐待など、重要な他者(友だちや親)からのいわれのない暴力や暴言、仲間外れや無視という対応を一方的に受けることで、自分自身の評価を下げるだけでなく、自分が生きていること・生まれてきたことそのものを否定する子どもたちもいる。その思いが限界を超えると、自らの命を絶ったり、自分自身を傷つける自傷に走ったり、痛ましい事件も後を絶たない。また近年は、発達障害等のいきづらさを抱える子どもたちの自己評価の低さが気になるところである。いくら努力してもできない状況に対し、周りが理解のある対応ができない場合、その子どもたちは自らを否定せざるを得なくなる。このように、自尊感情の低さは、あらゆる“不適応”な言動や“不健全”なあり方と関連がある。とりわけ年齢が低い子どもたちほど、家庭や地域社会の影響も色濃く受ける。その意味からも、子どもの自尊感情を高める取り組みを考えることは、子どもたちに生きる力を獲得させる基盤になるであろう。

この自尊感情については、いくつかの国際比較研究データからも、日本の子どもの自己評価が相対的に低いということが明らかにされている(ベネッセ教育研究所, 1994・1995 など)。(財)日本青少年研究所(2011)のデータより、4 カ国の高校生の自己評価を比較した Table 4-2.からも、日本の子どもたちの自尊感情が非常に低いことが明らかにされている。

Table 4-2. 4 カ国間比較による日本人高校生の自己評価

単位(%)

	米国	中国	韓国	日本
私は価値ある人間だと思う	52.2	42.2	20.2	7.5
自分を肯定的に評価するほう	41.2	38.0	18.9	6.2
自分に満足している	41.6	21.9	14.9	3.9
自分が優秀だと思う	58.3	25.7	10.3	4.3
親は自分を優秀だと評価する	91.3	76.6	64.4	32.6

財団法人日本青少年研究所(2011)より作成

また近年、青少年の意識や行動の現状として、「行動する前にあきらめてしまう」「失敗経験等による徒労感、絶望感から抜け出せない」「改めて挑戦しようとする意欲をもって行動できない」などの点が問題視されることも多い。他方、不登校や暴力行為の増加など学校における今日的課題として、本人が自分に自信をもてないことが背景要因となっているという指摘もある。こうした現状に対し、「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について(答申)」(2008年(平成20年)1月中央教育審議会)では、「自分への信頼感や自信などの自尊感情や他者への思いやりなどの道徳性を養う」ことの必要性が述べられており、国語をはじめとする言語に関する能力の重視や体験活動の充実により、他者、社会、自然・環境とかかわる中で、これらとともに生きる自分への自信をもたせる必要があるとの提言もなされている(伊藤, 2014)。こうした背景を持つ自尊感情は、不登校気分や学校忌避感との関連も明らかにされている(伊藤, 2014)。

「レジリエンス」と「自尊感情」は、いずれも精神的に健康で成熟した状態の人たちをイメージしており、心理学的観点から「自尊感情」は粘り強さや忍耐力である「レジリエンス」に通じるもので、学習しうる側面をもつと考えられる(渡辺, 2014)。またPTGやレジリエンスを支えるものこそが、基本的自尊感情(BASE)であり、基本的自尊感情が育まれている子どもたちは、過酷な体験を乗り越えるレジリエンスを有し、やがてPTG(Posttraumatic Growth)心的外傷後の成長につながることも示唆されている(近藤, 2011)。さらに、榎本(2012)は、逆境に負けず、前向きに生きる力をレジリエンスとし、自己肯定感、自己受容との関連を述べている。また渡辺(2014)は、自尊心を育てるだけでなく、問題解決のスキルや感情のコントロールなどで獲得できると同時にレジリエンスの力もかなり獲得されるとした。人との関係性が大切であるとされる自尊感情はレジリエンスと類似した概念でありストレスフルな現代社会において心身ともに健康であるためにも自尊感情やレジリエンス

の育成が重要な鍵となる(加藤, 2014)。このようにレジリエンスと自尊感情, 自己肯定感との関連が先行研究で明らかにされており, 本研究においても関連を検討する。

第3節 不登校児童生徒の心身に関わる健康問題

不登校経験のある不登校児童生徒にはさまざまな不定愁訴が起きるとされている(日本小児心身医学会, 2009)。また, 心と身体の健康は切り離すことができないことについても先行研究が積み重ねられている。こどものからだに心で起きる異変は, 学校現場で, また家庭でさまざまな問題を引き起こし, 高校生の自殺も年々件数が増えているという深刻な事態となっている。

さらに不登校研究でも, 「心の問題」と「身体の問題」との密接な関係が明らかにされているが, 身体に起きる病態や障害は脳のダメージによることも示されている。その一方で, 脳の問題は家庭や家族との問題からも生じるという示唆もあり(友田, 2011), 因果関係を論じることには無理がある。しかも, それぞれの問題が複合的に関係しているため, 不登校原因の特定は容易でないことが定着しつつある。また, 不登校問題を現代の新しい病態として小児科医が取り組む動きもある。たとえば, 睡眠を基本に身体の正常化に取り組むものがある(三池, 2009)。また, 子どもの不定愁訴を, 医師の診察と治療の対象とするもの(田中, 2009)など, 不登校の身体症状へのアプローチの重要性も, 医療領域の分野では示されている。「起立性調整障害」「過敏症腸症候群」「機能的頭痛」などは詐病ではなく, 実際の苦痛をとまなうことや, そのための投薬を必要とする病気の一つとして治療対象とされている。

よって, 不登校と健康とは切り離すことができない問題であると考えられるため, 本研究では, 不登校経験の有無しによって健康観に違いがあるのか, またパフォーマンス活動を行う生徒と, 総合進学コースの生徒によって健康観が違ってくるのか, レジリエンスや自尊感情, 学校適応感に影響するののかについて検討する。本研究では中川ら(1996)によって作成された「日本語版全般的健康質問票」を用いて, 心身の健康に関する生徒自身の疲労感, 体調不良, 不眠, 不安・憂うつに関する健康観に関する認識について検討する。

第五章 通信制 K 高等学校の取り組みについて

K 高校が行う生徒・保護者アンケート(2014)によると、小中学校で不登校を経験した子ども達も、他の高校で不適応となった子ども達も、お互いの個性を尊重し認め合う場を目指しており、人はみな違うということがいいことだと確認でき、出会った仲間と共に安心して高校生活を送ることができるかと述べている。

そこで次に、不登校経験者が、基礎から学べ、安心して通える“場”として創設された K 高校の実践の歴史とその成果について概観してみたい。

第 1 節 K 高校の設立目的と経緯

(1) K 高校の設置と背景

1990 年当時、高校中退が年間 120,000 人を超えたことが、大きな社会問題となっていた。中学卒業生が金の卵ともてはやされて 30 年以上が経過し、日本戦後の高度成長期において、生活水準・教育水準の向上により、勤労青年が激減し、また高校全入に向けた教育活動が加速したことで、広域通信制高校の制度は、すでに「制度として死んでいる」とまで、文部科学省(当時、文部省)に言わしめた存在であった(大橋, 2006)。

しかし、高校中退者が 120,000 人に達すると言う社会問題に対峙し、「決して退学者を出さない」ことを目標に掲げ K 高校の設立の理論構築がなされた。それは、それまでに厳然と存在していた、全日制・定時制・通信制の明確な区分の壁を取り除く「全日制高校の補完機関」という新たな使命をもつ「広域通信制高校」の必要性であった。その結果 K 高校は 1992 年に開校され、建学の理念には、「高邁な志を持ち、健康をよく保ち、自制の心と従順と勤勉の習慣を養成し、多くの知識と技術を身につけ、国際化・情報化時代に対応できる、創造性に富んだ個性の伸長を図る」とされている。広域通信制高校の開校は、24 年ぶり、日本で 6 番目の認可であった。この K 高校の開学が、その後の「全日制型通信制高校」時代の幕開けのきっかけとなる(Table 5-1)。

Table 5-1. 広域通信制高等学校の開校年度と開校の目的や対象

学校	開校年度	開校の目的・対象等
NHK 学園高等学校	1962	NHK テレビ・ラジオでの視聴
東海大学付属望星高等学校	1963	FM 東海の認可獲得
科学技術学園高等学校	1964	中卒男子職工
向陽台高等学校	1964	中卒女子職工
福智学園高等学校	1968	中卒事務職員
K 高等学校	1992	全日制高等学校の補完機関

広域通信制高校の経営 (大橋, 2006)より作成

(1)–1 通信制高校の「全日制型教育」による登校の意義について

通信制高校であるが、「登校」することの意義は大きいと考えて、様々な学びを行ってきた K 高校は、小中学校で不登校の経験が有無にかかわらず、人生の支えとなる「人間力」育成のための集団としての学びに重きをおいている。本来子ども達は、友人と、先輩と、後輩また教師との出会いをもとめて学校に通う。学校に通えない理由は様々にあるが、その問題を乗り越えても学校に行きたくなるような、学校教育を考えだすのが学校の責務である。K 高校は、本来子ども達は学校に通ってくることで育ってきた力が、社会で生きていく力に結びつくシンプルに考えている。「学校に行けない」子どもたちに「興味のある教育活動」「登校に対する相互的啓発」「自尊感情の芽生え」が学校内で循環し「学校に通いたい」と思えるような日々の活動を創り出すことに力を入れている(Figure 5-1-(1))

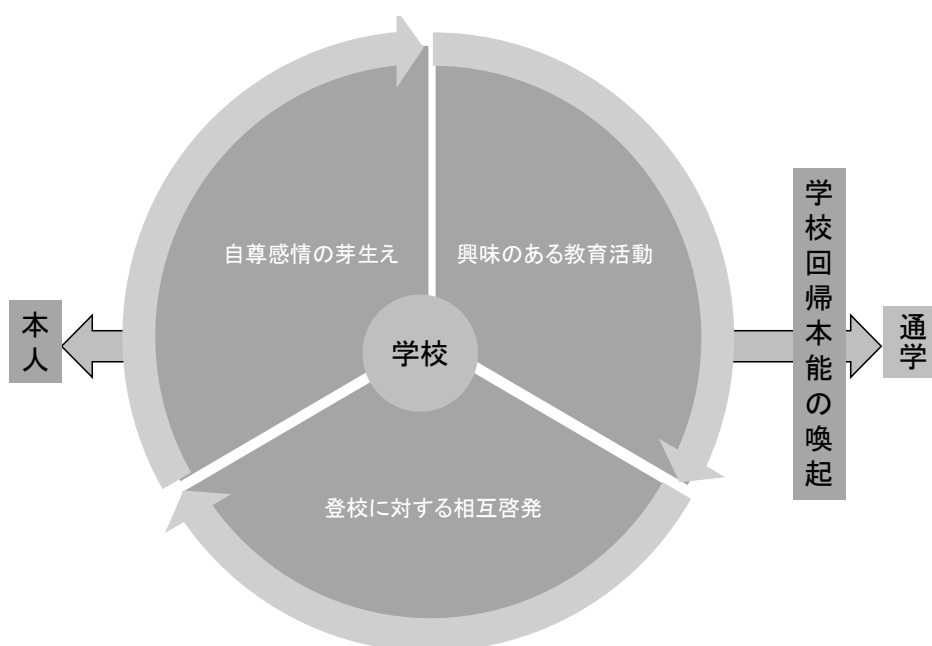


Figure 5-1-(1). 通信制高校「全日制型教育」の意義

K 高校は開学にあたり、従来の制度にのっとった校長ではなく、校長自身が生徒に自らの生き様を示せる、日本初の高等学校における教員免許を持たない、民間人校長の採用を行った。

また通信制でありながら、毎日通学できる高校づくりで、その具体例として、①「技能連携制度」を活用したユニークなカリキュラム、②ゼミ制度、社会体験学習・報償海外見聞旅行の導入、③パーソナルティーチャー(担任を生徒が選ぶことができる)制などを導入している。全日制高校が学習指導要領によって、科目別進度や指導時間数が詳細に決められている

のに対し、座学の比重を少なくするなど、興味のある学習を提供することにより、生徒が納得して履修できる科目編成も可能にした。また本人の学習到達度に応じたレベルで学び直しができるなど、個人指導の徹底に主眼がおかれた。また K 高校では創立理念に「君よ！ 大志を抱け！」を掲げており、生徒に対して「大きな志」を持つこと、そして全日制高校を意識することなく、誇りを持って生きるよう指導している。そのため理念の基をなす人物の後継者を探し、史実に基づき許可を受け、その考え方を教育理念に据えることや、その人物の名前を冠した高校名を使用する承認を受けるなどこだわりを持って開学に至っている。

(2) K 高校の学区拡大と教育形態の変化

時代に合わせた、生徒の要望に応える形で、K 高校は以下のような期間、教育形態の変化をしつつ、全国の学区拡大を行った(Table 5-1-(2))。

Table 5-1-(2). 学区拡大と教育形態の変化

期間	教育形態	学区(数)	生徒数(人)
1992年～1996年	技能連携を活用した通信制の全日通学型	8	606～1,486
1997年～2001年	単位制導入による市場喚起	31	1,476～6,640
2002年～2009年	特化した教育内容による全日制高校との競い合い	35	8,490～10,068
2010年～2015年	通信制高校生徒数№1 から教育力№1 高校へ	39	10,086～11,512

広域通信制高校の経営 (大橋, 2006)より作成

在籍生徒区分については、36 キャンパス(各都道府県の教場の呼称)に通学(週 5 日登校)する生徒は 8,868 名で、1 キャンパスあたり、30 名から 500 名と規模も地域によって様々である。また、残る約 3,000 名の生徒は、通学日数が異なる通信制での学業を行う生徒となっている (大塚・大橋 2015)。

(2)-1 技能連携制度について

K 高校では、設立当初から 4 年間の間に、技能連携施設制度の活用によって、中学不登校経験者の受け入れを大幅に増やした(技能教育施設は、技能教育施設の指定等に関する規則(1962年(昭和 37 年 3 月 31 日文部省令第 8 号)の定めにより、当該施設所在地の都道府県教育委員会が行うこととされている)。K 高校の全日型在籍生徒は、K 高校に在籍すると同時に、技能教育施設(=キャンパス)に在籍する。技能連携先は現在 24 キャンパスである。

また、技能教育施設の専門科目は、通信制高校との技能連携科目とする事で、高校の単位として認定を受けることができる(Figure 5-1-(2)-1)。つまり、技能教育施設の授業が、高校の単位として認められることとなる(大塚・大橋, 2015)。

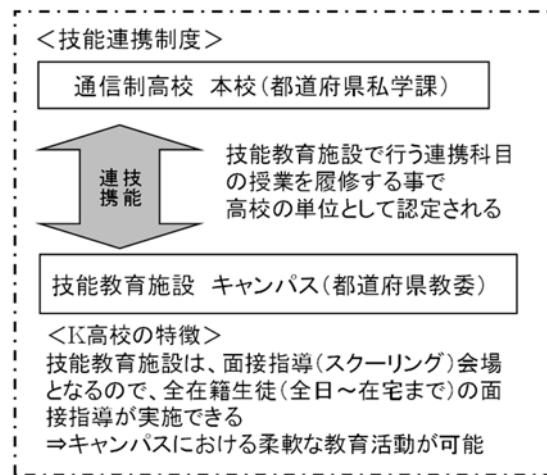


Figure 5-1-(2)-1. 技能連携制度イメージ

大塚, 大橋(2015)より引用

第2節 K高校の教育目標とそれを支える教員の資質

設立より半世紀近くが経ち、K高校では規模の拡充とともに、教育内容の充実を掲げている。これは、近年激増した、私立・株式会社立の通信制高校やサポート校が実施している、教育の質に対する疑問や問題点が背景にある。こうした通信制・サポート高校については、課題レポートの添削指導レベル、スクーリング形式や方法、教師の配置など、施設設備面でも、様々の問題点が指摘される。これらの現状に対し K高校では、教育力 No.1 の広域通信制高校として、生徒に対して教育の質の担保のため次の教育目標を掲げ教育活動充実に重点を置いている。それは、下記の通りである。①通信制高校の社会的評価の向上、②学校満足度の向上、③大学進学率の向上である。社会的評価の向上については、開校当初から取り組んでいる課題である。それは一般的なそれまでの生徒・保護者・学校関係者の高校に対する概念「高校＝全日制」を変えることである。高校へ進学するなら公立・私立を問わず全日制高校への入学が当たり前という考え方を、通信制高校への進路も一つの選択として、決して恥ずかしくないことを生徒や保護者に理解してもらうことである。“不登校の子ども達が行く、学校らしくない学校”このイメージを払拭するために、不登校であっても自信を持って、進学し学びたいと思えるよう、教育内容の充実に力を注いだ。つまり、通信制高校の学習指導要領の柔軟な活用をおこない、多様で特化した生徒の望むコース開発を行ったことである。ここ数年間、特に重点を置いているのは、学力向上の取り組みである。なかでも小中校で不登校を経験し、学力的に自信がない子ども達も、K高校のシステムによって基礎学力を積み上げることが可能となった。生徒や保護者は基礎学力の見直しができ、学力が向上すると次の進路である高等教育機関が視野に入ってくることになる。K高校は「大学進学

率の向上」の推進が、通信制高校の選択の社会的評価の向上にもつながる道となると考えていた。そのため 2012 年までは K 高校に進学して来た生徒には「学力向上とワンランク上の進路実現」を目標としたのである。しかし、2013 年以降は、生徒や保護者ましてその生徒を送り出してきた中学校の先生には進学時には考えもしなかった、不登校からの「人生の逆転」を目標におき、生徒・保護者の大学進学ニーズの高まりに応える指導を行った。現在、約 300 校の大学、短大からの指定校推薦枠を確立することができ、不登校や高校中退をしても、行きたい憧れの大学への進学や夢に描いた目標を達成できるよう、生徒への指導・支援を行っている。特に、表現力を伸ばし、コミュニケーション能力を高めるパフォーマンスコースや、最短 4 週間から最長は 28 ヶ月の留学ができる国際コース、また競技生活と学習の両立でトップアスリートを目指すスポーツコースなど、全国のキャンパスには、地域性も活かした内容でのコース制による学習が充実している。そのコース制では、目標達成のための、多様な工夫がカリキュラムに組み込まれている。どんな夢もあきらめずに果敢に挑戦するための生徒の精神の鍛錬や、その挑戦が達成するための徹底した環境整備を行っている。その結果として、国公立や難関私立大学への進学を始め、芸能界で活躍するもの、在学中の TOEIC990 点満点や英検 1 級を取得するもの、また、さらにはオリンピックにおけるメダリストなども誕生している。

K 高校では、教職員の資質が生徒にとって最も重要な点であるとしている。特に人間関係の構築が苦手、また日々の授業における学習が困難であると感じている不登校経験のある生徒にとって、先生とのかかわりは非常に重要で、この関係構築がスムーズに行くか、行かないかによっても、不登校支援や中退で受け入れた転編入の生徒のその後の進路決定に大きく影響する。K 高校で求める教師としての大前提は、①「明るく、元気で、子どもが大好きな教師」、②「対価」の概念があり、学費に見合う授業が毎回行える教師、③「説明責任」と「結果責任」を果たすことができる教師という 3 点をあげている。さらに教師の適正を確認するための研修システムとして①担当教科の学力判定試験の実施、②授業力判定試験実施をおこなっている。その際の授業研修判定シートは、以下のようになっており、「わかる授業」が推進できる教師育成に力を注いでいる(Table 5-2-(1))。さらに、全教師の公益財団法人認定の「学習心理支援カウンセラー(基礎・専門)」の有資格化などの推進も行っており、資格取得には年間 70 時間以上の講義、実習、文献研究、レポートの提出が義務付けられている。これらの教職員研修の成果確認として、K 高校では毎年、生徒・保護者を対象にした「満足度アンケート」が実施され、学校改革に向けたニーズを聴き取る活動を行っている。このように様々な取り組みで、学校における最も重要なファクターである教職員の育成に高い比重をおき、常に生徒・保護者そして出身中学校との連絡を密にしながら、生徒が夢を達成する支援を全力でおこなっている。

Table 5-2-(1). K 高校教師研修会授業判定シート

分類	判別の観点	具体的な訴求ポイント
基本動作	発声・発音	ボリューム・抑揚・テンポ・聞き易さ・言葉遣い
基本動作	視線・動作	アイコンタクト・立ち位置・挨拶・半身姿勢・身振り
基本動作	板書	バランス・大きさ・丁寧さ・配色・内容
生徒対応	生徒の授業参加度	双方向性(生徒を使う授業・当て方・答えさせ方) ・発問の明確さ
生徒対応	1対1対応	机間巡視・定着確認・フォローの言葉
授業内容	わかりやすさ	構成・展開力
授業内容	パフォーマンス	勢い・生徒の引き込み
授業内容	個性の発揮	教材、指導法の工夫
	ランク付け	34点以上「A」、27点以上～34点未満「B」、 20点以上～27点未満「C」、14点以上～20点未満「D」、 14点未満「E」

K 高校教師研修部(2015)作成

第3節 K 高校における不登校回復期の生徒に向けた支援の取り組み

(1) 人間関係力をつける取り組み

近年、学校教育の場において教育相談の一環としてピア・サポートが生かされている。ピア・サポートとは、「支援を受ける側と年齢や社会的な条件が似通っている者（ピア・サポーター）による社会的支援（ソーシャル・サポート）」と定義されている（戸田， 2001）。さらに、菱田（2002）は、ピア・サポートとは、「子どもたちが他の生徒のサポートをする活動」と定義しており、対人関係のスキルを学ぶためのトレーニングと実際に他者をサポートする活動から成っていることがわかる。

K 高校では、公益財団法人であるこども教育支援財団はとの連携によって「ピア・アシスタント」制度に取り組んでいる。「ピア・アシスタント」とは、ピア・サポート活動の流れを踏まえ実施されており、不登校で苦しんでいる友人を「助ける、力を貸す、手伝う」の意味であるアシストすることを最も大きな役割と考え名づけられた。

不登校経験を乗り越え、K 高校から大学進学を果たした卒業生、特に心理・教育系で学ぶ卒業生などが不登校児童生徒や高校生の心理面での支援を同じ目線で行っていくことを目的とした資格制度である。また、不登校経験がある現役の高校生は直前に自分が経験したことを活かし、不登校小中学生に対する具体的な支援やより深い心理的支援の方法について学びあう。年齢が近いこともあり、支援する方もされる方も「不登校」をテーマにしなうまくその関係が構築されていくというものである。

こども教育支援財団は、大学生ピア・アシスタントと高校生ピア・アシスタントとの活動が不登校児童生徒にもたらす効果として、「学習意欲が高まること」や「周囲の人との関係の改善」、「自分を自由に表現できるようになったこと」を挙げている。この取り組みは年間

を通して高校の授業の一環として行われ、基礎課程取得後、専門課程も取得できる仕組みになっている。現在受講者は高校生約 500 名である。

(2) K 高校の不登校経験生徒による自主シンポジウムの取り組み

不登校経験の生徒によって、保護者教育関係者にその体験を伝えるというもので、全国の K 高校の協力で開催されている。なぜ不登校に至ったのか、どう乗り越えたのか、現在の状況など、体験談を披露した後、参加者からの、質問にも答える。スクールカウンセラー、心理学の専門家など、ゲストは様々であるが、不登校経験を自らが辛かった過去を語ることにより、回復を確実なものとしていく生徒も多い。開催は年間 40 回で、参加者は 1,000 名を越える。これら「学習心理支援カウンセラー」「ピア・アシスタント」「不登校生自主シンポジウム」等、K 高校全体で取り組んでおり、不登校回復や中退防止にも大きな効果を上げている。

(3) 社会体験学習の単位化

K 高校では、他に先駆けて 1992 年の開校当時より、生徒の「できること」を発見し、生きる自信をつけるための教育の一つとして、社会体験学習の単位化を行っている。社会体験学習の実施手順は、以下のとおりである。まず、仕事内容の説明会で先輩からの体験談などを聞いて、生徒が主体的に応募する。その後、面接などを行ったうえで、学校が体験先を選考し配置されることになる。体験先は、北海道から沖縄まで多様である。夏休みなどの長期休暇を利用して、最短 2 泊 3 日、最長は 1 ヶ月まで、宿泊を伴う体験学習が実施される。業種も様々で、ホテルや福祉施設、牧場、観光案内と実際に業務を行う。報酬は無いが、日々の宿泊や食事は提供される、また他の従業員と同じように、業務日誌等課される現場もあり、評価も受ける。高校でのキャリア教育の先駆けとして、全国から注目された。

(4) 地域における中・高校との連携

不登校経験のある生徒に関する、中学での就学状況、また経緯など生徒に関する情報共有や、正しく学校現場に理解されていないサポート校と通信制高校の違いなど、通信制高校のシステムに関する正確な情報を伝えるための努力を行っている。そのために K 高校では、中・高校の校長・教頭経験者や、教育委員会で教育問題に最前線で当たってきた先生方や大学教師を教育部長・教育顧問として採用している。K 高校における教育手法等の情報を中学やほかの高校にも正しく伝え、中学校や前籍校との十分な連携によって個々への対応や指導方針を適正に行っていく。教育部長や教育顧問は、学校・保護者・子ども達、また地域や各大学と K 高校を繋ぐ架け橋の役割を果たしており、高校中退者については、前籍校からの転編入がスムーズに進むよう、学校間での情報共有と転校に関する調整を行っている。これらの対策は、未然に不登校、中退の発現を防ぐことを目的とした人的制度である。

第4節 K 高校の特徴ある教育システム

K 高校では、5つの大きな教育システムを特徴としている。まず①「基礎力オールチェック」と呼ばれる小学校高学年から中学校全般の復習テストが入学直後に行われ苦手分野の克服に繋げている。また学習習慣の改善策も生徒とともに考え直すことを目的としている。そのテスト問題の選定、問題用紙の設定等にも工夫をして、生徒が取り組みやすい内容になっている。②「コース制の導入」によってそれぞれの生徒の希望や学びの目的に応じたコース制の徹底した導入を行っているのも K 高校の特徴であると言える。そのコースは、キャンパスによっても異なるが、「国際(英語)」「IT・プログラミング」「声優・コミック」「ダンス・演劇・音楽」「アート・デザイン」「保育・福祉・心理」「スポーツ」「動物」「サイエンス」「食物」「難関大学進学」「キャリアプランニング」の特徴的な12部門からなる様々なコースや、将来の目標がまだはっきりしない生徒には「総合進学コース」があり進路に応じた学びが提供されている。設自分がやりたかったこと、得意なこと将来の進路も見据えた上で、コースを選ぶことができ、在学途中でコースの変更をすることも可能である。また、1年生には、ファウンデーションコースを設けているキャンパスもあり、余裕を持って2年生から自分の好きなコースを選ぶことができる場合もある。全国いずれに転校しても質や内容は保証されている。また生徒にとって日常的な学習や高校生活を行うために関わる担任は、③「パーソナルティーチャー制度」によって、生徒自身が担任を選ぶことができる。この制度により教師の個性とのマッチングを生徒自身で見極めることができるため、教師との融和がはかりやすく、生徒の学校適応にも大きな効果があるとしている。④「LLC 学力循環向上システム」である。これは、授業(Learn)、小テスト(Check)、補習(Care)を学習指導のサイクルとし、理解できるまで何度でも繰り返しフォローアップするシステムで、一つでも好きな学びを見つけ、学ぶ楽しみ、できる喜びを体感できるという効果がある。また在学中はオーストラリアに希望に応じた期間留学でき、自立と語学力の習得を目指すという道もある等、「オーダーメイドカリキュラム」の考え方で、教育システムを構築している。⑤「Web 学習システム」は、K 高校、予備校、教育コンテンツ会社、電子デバイス会社の開発で進められている。各分野の基礎学習から難関大学進学対策まで、一人ひとりのニーズに合わせて取り組める「家庭学習用ウェブ学習システム」を導入している。このシステムは、単位修得のためのサポート、中学復習・基礎強化、高校基礎から応用、大学進学対策用の4段階に分かれている。また生徒の出席、授業履修状況、テストの変化、部活動の所属、生徒会活動、個人活動状況が網羅されている「個人カルテ」が備わり、電子デバイスで常時確認できるようになっており、一対一対応の指導を推進している。

K 高校の教育システム概念は、楽しく学校に通うことから始まり、高校生に必要な学力の補強、特化された学びで社会的な自立に向かえるよう設計されている(Figure 5-4-(5))。

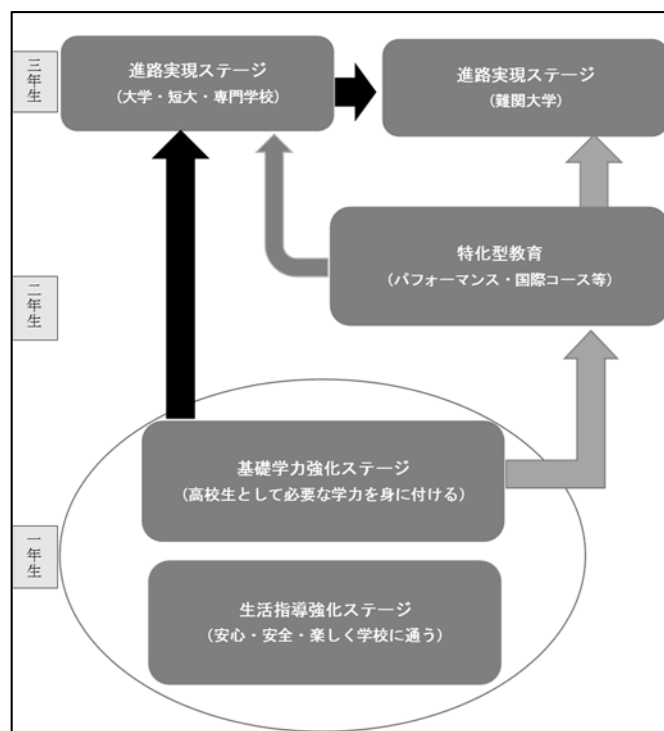


Figure 5-4-(5). K 高校教育システム概念

大塚, 大橋(2015)より引用

Table 5-4-(1). 通信制 K 高校 (東京キャンパス) 設置コース一覧

- パフォーマンスコース
- 総合進学コース
- インターナショナルコース
- 保育・福祉コース
- ペット生命科学コース
- 食物栄養コース
- 美術デザインコース
- オンラインコース

第 5 節 通信制高校の柔軟なカリキュラムによるパフォーマンスコースプログラムデザイン

この節では、パフォーマンスコースで行っている活動内容の概観とそのねらいについて、述べる。

(1) パフォーマンスコースの誕生と活動のねらい

1989 年、有名大学の演劇学科の教授陣の指導を仰ぎ、演劇活動を中心に不登校経験のある生徒のための教育カリキュラム開発を目指した(K 高校の前進として不登校経験者の高校教育をおこなっていた高等専修学校時代)。不登校だった生徒の表情を明るく豊かにし、言葉による表現力の育成をねらいにした“表現活動による不登校回復支援のための教育”の始まりであった。このプログラムは、それまでは個性的な才能を持ち合わせているにもかかわらず、人の前でその良さを表すことが苦手な不登校生の個性や隠れた才能を引き出すねらいがあった。また、不登校特有の健康不安を解消するために、行動が変われば人が変わるという考えをふまえ、高校の学習と表現活動を一体化した実践活動のカリキュラム開発に力を注いだ。その後 1992 年に広域通信制高校として開校した K 高校東京キャンパスに、1998 年「パフォーマンスコース」として、それまでの表現活動をさらに充実し“身体と心の楽しい協働”を念頭に授業構成をおこなった。時間割の構成は、座学よりも表現活動を中心にし、何事も前向きな行動ができるよう行動の変容を重要視した。「パフォーマンスコース」において、それまでの不登校時代の生活のリズムを一気にかえ、豊かな人間関係を構築し学校生活を「踊って、歌ってエンターテイメント」という発想で、楽しい授業の構築を最優先したのがこのコースである。K 高校では、柔軟な通信制高校のカリキュラムの特徴を活かし、パフォーマンスコースの授業を組み立てている。その授業には、劇場を使った本格的な公演を始めとして、地域の行事や施設の訪問等のボランティア活動も組み込まれている。教師は、俳優や舞台演出の経験者や、活動分野別のプロのパフォーマーで、専用スタジオを使いパフォーマンスコースの実技活動は、芝居・ダンス・殺陣・歌・ラップ・インプロの 6 種類で構成されている。他にも、様々な表現活動や舞台作りや照明・音響に必要なコンピュータ技術の習得など生徒がもつ可能性を全て引き出せるようなプログラム(Figure 5-5-(2))が用意されており、活動総時間数は、年間でおよそ 1,500 時間である。

(1) パフォーマンスコースの年間活動について

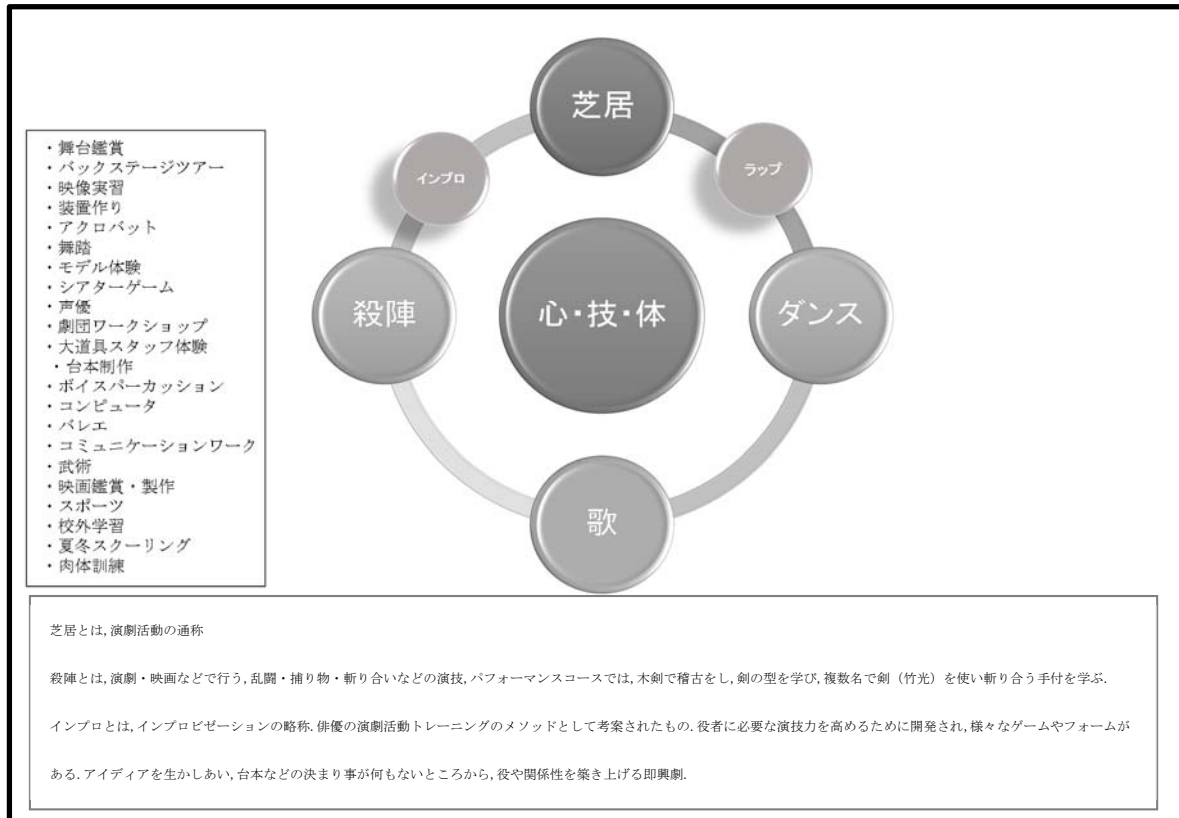


Figure 5-5-(2). パフォーマンスコースの活動内容

K 高校パフォーマンスコースの活動冊子(2015)より作成

それぞれの、活動が全体のなかで占める割合や活動のねらい、またその活動から期待される効果については、ここにいたるまでのパフォーマンスコース開講以来 17 年間のなかで、プログラムの様々な改善改良がおこなわれた。結果、現在では芝居・ダンス・殺陣・歌・ラップ・インプロ 6 種類の活動を続けられている。この 6 種類の活動は、身体能力の強化、表現力の育成、思考力の深化、人間関係力の構築、精神力の鍛錬をねらいとして行われている。パフォーマンスコースではすでにプロで活動している生徒やプロを目指す生徒、また自己表現が苦手な生徒も、コミュニケーション能力を磨きたいと参加している。パフォーマンスコース担当教師は、これら全ての活動を通して毎日のように、「パッション・プライド・パワー」を持ち続けるように伝え続ける。さらに生徒には、「集中力・情熱・意欲・好奇心・探究心・チャレンジ精神・協調性・努力・忍耐力・少し脱力(リラックス)・ポジティブ・遊び心」を取り入れた指導が行われる。このコースを選んで入学してくる生徒の中に不登校経験者は少なくないが、基本的なパフォーマンス活動を行っていくにあたり、不登校の有無、またパフォーマンス活動の経験の有無は関係なく進められる。年間の行事は、学内で 4 回、学外での訪問活動は 3 回、各方面からの招聘による活動は 5~6 回程度、舞台定期公演は年

間夏・秋・冬3回(上演は合計16回)行われ、これらの活動は、選抜で行われる場合と、コース全員参加で行われる場合に分かれている(Table 5-5-(2)-1)。

Table 5-5-(2)-1. K 高校パフォーマンスコース年間活動表

2012-2014年度 定期活動

年度	始	～	至	回数・期間	公演・イベント	参加形態	目的
	4月			1回	新入生歓迎会	全員	2・3年生が盛大に1年生を歓迎する。準備に2週間を要し、徹底的に作りこんで行う。コースの回結が目的。
	5/7	～	5/16	2週間ぐらい	ゴールデンウィーク課題発表	全員	全年対象に「自分を発表する掲示物課題」と、2・3年には芝居課題を出す。一年には6月の小学校と養護学校の交流公演オーディション課題が課される。各々GW中に取り組み、休み明けから長い時間をかけて一人一人が全員の前で発表する。試験という位置づけでなく、その気合次第で今年度を占う「表現祭り」と名打ち、一気に「表現に全力でぶつかっていくモード」に1年を巻き込む。
2012	5/19			1回	パフォーマンス	全員	パフォーマンスコースが稽古無で完全にただ一日中遊ぶイベント。年がら年中稽古尽くしのパフォーマンスにとっても貴重な一日。例年どおりコースの回結を目的に5月に行う。コースの中で深まること、楽しむこと、だけを目指す。生徒主体で綿密な企画を立て実施する。2012年度は初めて横浜海浜公園で行い、砂浜で身体を埋めあっこしたり、砂のオブジェを作ったり、潮干狩りしたり新たな様相を楽しんだ。2013年度も同様。2014年度は実施せず。
2012	6/12			1回/日	養護学校交流公演	選抜	1年生数名と2・3年合わせ30名以上が選抜で参加。障害を持つ小1～高3の子供たちとダンスや歌を通じて交流する。障害者と直に触れ合うことで、障害者に対する理解や考察を深める。小学校同様、生徒自主製作のダンスや歌も披露する。この経験により福祉系に進路をとる生徒もいる。
2012	6/13						
2014	10/27						
2012	6/19						
2013	6/21			2回/日	小学校交流公演	選抜	1年生数名と2・3年合わせ40名以上が選抜で参加。約600名位の小学生と歌やダンスを通じて交流する。2011年から谷原小学校公演になる。演目の発表だけでなく生徒がリード小学生にダンスレッスンも実施。プログラムとしては5・6作品ぐらいを創り持っていく。息巻は給食を小学生と共にする。この経験により、進路を教育系に定める生徒も多い。表現が単に「観る・見られる」だけでなく、年齢を超えた様々な人々との交流を可能にするということを持つ。また、生徒自主製作のダンスや歌も披露する。また、生徒自主製作のダンスや歌も披露することにより、企画力・制作力も育てる。
2014	10/21						
2012	7/2	～					
2013	7/1	～		2週間ぐらい	前期末演技試験	全員	全演技授業の演技試験を行う。ダンス以外は全学年立ち合いのもと行い、それぞれの成長を見合う。特に1年は、殺陣は初めて、歌は自分で演出してフルで歌うという、非常に勇氣を必要とする試験である。
2014	7/3	～					
2012	7/24						
2013	8/9						
2014	8/8			1回	被爆ピアノ ～平和コンサート～	全員	戦争と平和について真つ向から考える平和教育と位置付ける。また音楽界の一流のプロ演と共演し、歌のスキルアップも目指す。選抜プログラムもあるが、メイン曲は全員で出演するため、回結力と一体感を強化する。
2012	8/27	～	8/30				
2013	8/28	～	8/31	3泊4日	夏合宿	全員	アスリート選の体力増強訓練地である高地の長野県菅平高原にて、体作り、体力アップに取り組み、秋公演の大人数シーンの稽古も行う。組織化されたリーダー体制をとり、公演に向けて、生徒達が組織的に活動できるよう仕組む。アクティビティも数多く行い、「楽しいパフォーマンスコース」にかけがえのない仲間達「その一員であること」を徹底的に実感させる。
2014	8/25	～	8/28				
	3月			1回	追い出し会	全員	1・2年生が工夫に工夫を凝らし、3年生へ贈る送別会。準備期間に約2週間を要する。例年実施時間は述べ12時間にわたる。達成感、頑張ってきたことを形にして受け取る、次年度への意識づけなどが目的。

2012-2014年度 定期舞台公演

年度	始	～	～	回数・期間	公演・イベント	参加形態	目的
2012	9/1	～	9/2	2回	THE生～俳優についての逆説～	全員	360度に囲む密着で昔も照明も衣装もなく、身体一つで勝負する公演。逃げも隠れもできない状況により、人前に立ち降りるということを通して感動し、この後の本公演へ向かう意識を高めることができるとともに、全員を平等性を持って舞台上げ、回結力や一体感を育てる。
2013	11/9	～	11/10				
2014	6/21	～	6/22				
2012	11/22	～	11/25	7回	秋舞台公演「大江戸ロケット」 秋舞台公演「蘭たまりの樹」 秋舞台公演「リボンの騎士」 冬舞台公演「SHIROH」	全員	全ての演技授業を活かす作品。演出とし、観劇してきた肉体を晒し、育ててきたチームワークで挑む、コースのメインイベント第一弾。台本(内容)決定は期限ぎりぎりまで生徒達の状況を見て決める。
2013	9/19	～	9/22				
2014	9/25	～	9/28				
2012	2/21	～	2/24	7回	冬舞台公演「RED EMERALD」	全員	今年度の集大成として実施するコースのメインイベント。新作に挑むことも多く、この公演を通して大きな飛躍を願う。3年生も受験を終え、全員体制で挑む。
2013	2/21	～	2/24				
2014	2/12	～	2/15				

2012-2014年度 単発活動

年度	始	～	～	回数・期間	公演・イベント	参加形態	目的
2012	8/26				大江戸舞祭り	選抜	新宿駅前で行われる野外イベント。数年前からゲストとしての立場で出演している。コースとしては、ダンス30名程の選抜でパフォーミングの高さを求めたメンバーで構成する。合宿直前でThe生の公演も近づいているが、表現力の向上、秋、冬の大きな舞台公演に向けて表現の圧を上げるために今年も行う。1、2年にとっては、来年あのステージに立てるよう、選抜され踊りたいと憧れを抱く場になるような位置づけをしている。
	10/12			1回	校長 壮行会	選抜	校長の登壇成功を願い、エールソングを校長に力の限り歌を届け、ダンスも披露する。前人未到の大きな挑戦をする偉大な挑戦者である校長の姿勢に触れ、心から人を応援するパフォーミングに取り組む。
	3/6			1回	レコーディング	選抜	登壇の応援歌を校長に届けるためCDを作る。そのためのレコーディングをする。プロの音楽スタジオに囲まれ、レコーディングを実際することで音響系に連帯感と生徒や得業歌手として活動していきたい生徒達に現場体験をさせる狙いもある。
	6/28			1回	校長 登壇祝賀会	選抜	校長80歳で登壇という偉業の達成を祝し、祝賀会で応援歌をお届けしました。沢山の報道陣が集まる中でのパフォーミングですが、校長一人に気持ちをまっすぐ届け、心の底からお祝いしました。また、全国K高校の代表として校長にお祝いの気持ちを伝えました。
2013	7/19	～	7/21	2泊3日	気仙沼復興支援イベント	1-3年の選抜	宮城県気仙沼市で震災について学ぶ宿泊プログラムを受ける。ピーチクリンという清掃ボランティアを通じ、被災地の震災の爪痕に触れる。また、現地のプロモーターと協力、復興支援イベントを主催する。ご当地アイドルや地元5子キッズダンスチーム、クワーク山合キッズと共演し、被災地ゆえに力を貸したサバカルチヤを盛り上げるイベントを地元5子供達向けに実施する。また、老人ホームでパフォーミングを行い、復興の歌を届け、復興の歌を届けることに勇気や感動を届けることを体験的に学び、地域の人と繋がり触れ合うことを重視した宿泊学習。
	10/3-24			2回	企業パフォーミング	選抜	校長の祝賀会でゲストに来ていた企業の方からお声かけ頂き、総会でぜひパフォーミングをしてほしいとの依頼により二回実施。1500名の大人たちにパフォーミングをすることで、まったりのアウェーなステージの中でどれだけ表現を出せるか挑戦した。感動を与える表現、メッセージを考え表現。一曲にどれだけ思いを注いで届けられるか意識した二回のステージ。
	11/25			1回	自治体消防団120周年記念大会	選抜	男子選抜13名のダンスパフォーミング。劇団「新生ふるまの」の皆さんと一緒にパフォーミングをした。パフォーミング、東日本チームという大きな舞台で37000人の消防団の皆さんにパフォーミングをする貴重な機会となった。プロの劇団の方に、普段は取り組まないダンスダンスを手先で細かく指導。外部のプロとかがかかわることによって表現の深みをまなぶ機会となった。
2014	3/17	～	3/18	4回	あじど本舗 生徒自主企画公演「ハンチ」	3年生全員	三年間パフォーミングで学んだ表現力、スタップ力、協調性、リーダーシップ、全てを合わせてその成果を発揮する三年生の卒業公演。この公演が出来るためには、学年の結束力があがり、表現意欲の強い代りてはできないため、パフォーミングコースの歴史の中で最も過去に出来ていない。教師の手を離れ、一つの舞台を自分たちで最初から最後まで立ち上げることを学ぶ。本日の集大成。
	12/24			1回	クリスマス会	全員	今年度はパフォーミングがなかなか実施できなかったため、ささやかであるが、クリスマス会を実施。日頃の清々の流れを奏でることができるような時間を3時間くらいとった。

パフォーミングコース年間舞台公演(2015)より作成

(2) K 高校パフォーマンスコースと全日制高校演劇科の取り組みの違い

ここでは、全日制高校で演劇科を開設している高校と、K 高校のパフォーマンスコースとの違いについて述べる。K 高校は通信制高校であるため、学習指導要領に縛られることなく、柔軟なカリキュラムでパフォーマンス活動に取り組むことができる(Table 5-5-(3))。全日制高校では、一般科目の比重が高いため様々な分野のパフォーマンスコースに取り組むことは難しい。K 高校では、分野も広くまた内容も深く取り組める時間が十分に設定されている。もちろん高校生としての授業は、定められた教科には確実に取り組んでおり、WEB 学習によるフォロー学習や補講等、高校生としてその学年に値する科目の修得を行っている。そのため 4 年生大学進学を始め様々な分野でも活躍することが可能である。パフォーマンスコースに入学してくる生徒の動機としては、公演での先輩の輝きを観て、自分も同じように輝きたいということが一番に上がってくる。不登校経験のある生徒も、自分の一番やって見たい活動を中心にして取り組むことができるため、高校生の不登校にあるような、「やる気がおきない」「何をしたいかわからない」という無気力感を感じることなく、全力で自分の才能を最大限に伸ばすチャンスが数多くある。不登校の再発や発現もなく、経済的問題以外での中退は 2012 年度～2015 年度の 3 年間でも見受けられず、全員が志望する道に進む結果となっている。

Table 5-5-(3). 演劇科がある他の高等学校との授業時間と専門科目の比較

	K高校(東京)	K国際高等学校(東京)	TK高校(兵庫)	HT学園高校(福岡)
一般教科 総授業時間(年)	472	880	920	880
演劇専科 総授業時間(年)	1588	586	360	320
演劇専科 カリキュラム内容	・ダンス、歌、芝居、ラップ ・インプロ、殺陣 ・戯曲執筆	・演技実習、台詞、演劇史、演劇概論 ・ジャズダンス、クラシックバレエ、 創作声楽、日本舞踊 ・舞台美術、作品研究	・演劇論、演劇史、劇 表現 ・舞踊、伝統芸能 ・舞台技術、作品研究	・演劇概論、上演実 習、劇表現 ・身体表現、スポーツ
総授業時間(年)	2060	1466	1280	1200
演劇専科 授業率(%)	1588/2060 (77.1%)	586/1466 (33.9%)	360/1280 (28.1%)	320/1200 (26.6%)

※授業時間は3年間の平均を40週(10ヶ月)で計算

各高校の教育課程表より算出

(3) パフォーマンスコースにおける重要な活動「舞台公演」

2012 年に調査対象の生徒が取り組んだ舞台公演のパンフレットはパフォーマンスコースにとって重要な意味をもつ。これらパンフレットも毎回生徒の手によってデザインされ、コースメンバー全員である 100 人以上の写真が掲載され、そこには役にかける意気込みや今後の夢が語られている。公演は、照明・音響など専門職の人を雇用するため相応の費用がかかるが、これにかかる費用の一部とするパンフレットのスポンサー集め等も生徒が担当する。もちろん毎回衣装は手作りでお金がかからないなかにも、舞台に栄えるよう工夫が凝らされている。舞台公演や招聘による活動出演には、オーディションが必ず行われるが、パフォーマンスコース全員に必ず配役があり、裏方との活動とも合わせ、複数役割分担の場を設

けている。しかし、全ての活動において優先されるのは、高校生としての勉強や学内行事への参加状況である。その結果、学内で行われる定期テストでの成績不良者はオーディションや公演に参加できない場合がある。様々なストレスがかかるものの、生徒はその小さなストレスから大きなストレスまでを乗り越え逞しく日々「生きる力」を養っているといえる (Figure 5-5-(4))。

<p>第91弾「大江戸ロケット」</p>  <p>2012年11月</p>	<p>第92弾「SHIROH」</p>  <p>2012年2月</p>	<p>第98弾「陽だまりの樹」</p>  <p>2013年9月</p>
<p>エネルギーは強いがそれが上手く表に出来ない生徒、明るい生徒が多いときこの作品を選ぶ。役作りに興味を持ち出した、成長の途中で選択することが多い。</p>	<p>心身ともに実年齢よりも大人な生徒が多く、強いチームワークが育った時、選択する作品。大きな創造力を必要とする作品。</p>	<p>メイン希望者が少なく、素直な子が多い時に選択。あまり背伸びさせず穏やかに育成する。全体拘束も少なく、ゆったりした稽古。</p>
<p>第100弾「RED EMERALD」</p>  <p>2014年2月</p>	<p>第102弾「リボンの騎士」</p>  <p>2014年9月</p>	<p>第109弾「五右衛門ロック」</p>  <p>2015年2月</p>
<p>初オリジナルで別格の作品。実年齢より心身ともに大人に育ち、強いチームワークがあったので着手した。冒険心が強く勢いのあるコースの状態が必要。強烈なリーダーシップを発揮する生徒が必要。</p>	<p>初心者向け。学園ものであり幼い生徒が多い時に選択。言葉も平易で分かりやすい。アンサンブルシーンも少ないため、気楽な感じでやれる。コースが未発達な時に選択。</p>	<p>表現欲求が高く役作りの楽しさに目覚めた時に選択。パフォの中では成長のステップアップの中ほどに位置する。チームワークを余り必要としないため、まだ幼く欲求が自分に向かっている段階の時に選ぶことが多い。</p>

Figure 5-5-(4). パフォーマンスコース 舞台公演・コメント一覧

パフォーマンスコース年間舞台公演(2015)より作成

(4) パフォーマンスコースのきめ細かい授業設定

授業のカリキュラムには毎回違うねらいがあり、生徒の活動修得状況やレベルによっても、内容が吟味される。そのため、パフォーマンス活動の取り組み内容は、週単位で活動内容が発表され、実施されている。また週ごとの活動表には、活動のねらいや、生徒に向けての格言やメッセージも記載されており、生徒は、この活動表から、自分たちの活動の現状や生活態度、考え方などを自覚できるようになっている(Table 5-5-(4))。1年間を通してこの週単位の授業予定を生徒に配布するために、教師は生徒の細かい活動の動向や技術の確認を常に行っている。100人を超える一人ひとりの特性を考え、その時の状況を踏まえ実技指導クラスの編成も行うなど、きめ細かい一対一対応が行われている。年1回パフォーマンスコースの実技試験も設定されており、パフォーマンス活動で実施している全6種類のテストが実施される。さらに公演に向けたオーディションのための課題テストも受けることになっている。学校での授業をきちんと受けることは必須であり、定期考査での点数は下限が決められ、不合格となるとパフォーマンス活動への参加は認められない。

Table 5-5-(4). パフォーマンスコース週間カリキュラム

PERFORMANCECOURSE SCHEDULE

WORDS OF THE WEEK

「常に自分が出来ることより少し難しいことをやって、常にしんどいと思っていないと、

出来ることしかやらない層人間になってしまう。」

By 糸井重里

	10/5(月)			10/6(火)			10/7(水)			10/8(木)			10/9(金)			10/10(土)	10/11(日)	
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3			
朝練																		
1 9:15~10:00	習熟度別授業	習熟度別授業	習熟度別授業	ダンス B リノスタ	総演 A スタジアム	習熟度	ダンス B リノスタ	総演 A スタジアム	習熟度	ダンス A リノスタ	総演 A スタジアム	習熟度	ダンス B リノスタ	総演 A スタジアム	習熟度	ダンス B リノスタ	総演 A スタジアム	習熟度
2 10:10~10:55	習熟度別授業	習熟度別授業	習熟度別授業	ダンス A リノスタ	総演 B スタジアム	習熟度	ダンス A リノスタ	総演 B スタジアム	習熟度	ダンス A リノスタ	総演 B スタジアム	習熟度	ダンス A リノスタ	総演 B スタジアム	習熟度	ダンス A リノスタ	総演 B スタジアム	習熟度
3 11:05~11:50	習熟度別授業	習熟度別授業	習熟度別授業	ダンス A リノスタ	総演 B スタジアム	習熟度	ダンス A リノスタ	総演 B スタジアム	習熟度	ダンス A リノスタ	総演 B スタジアム	習熟度	ダンス A リノスタ	総演 B スタジアム	習熟度	ダンス A リノスタ	総演 B スタジアム	習熟度
4 12:00~12:45	習熟度別授業	習熟度別授業	習熟度別授業	ダンス A リノスタ	総演 B スタジアム	習熟度	ダンス A リノスタ	総演 B スタジアム	習熟度	ダンス A リノスタ	総演 B スタジアム	習熟度	ダンス A リノスタ	総演 B スタジアム	習熟度	ダンス A リノスタ	総演 B スタジアム	習熟度
Lunch & HR	Lunch																	
5 13:50~14:35	交流公演メンバー発表																	
6 14:45~15:30	14:30~15:30 秋山T 30分M 交外は終了	交流公演メンバー発表																
15:30~	14:30~16:30 秋山T 30分M 交外は終了	秋山T 30分M																
16:30~	16:30~17:20 合唱 父母 交流M スタジアム																	
17:00~	17:00~18:10 交流M スタジアム																	
18:00~	17:30~19:45 Juke 交流M スタジアム																	
19:00~																		
	10/5(月)			10/6(火)			10/7(水)			10/8(木)			10/9(金)			10/10(土)	10/11(日)	
	13:50~16:00 凜&佑ダンス 全典 スタジアム			13:50~16:00 凜&佑ダンス 全典 スタジアム			13:50 全員集合 出席 スタジアム			13:50 全員集合 出席 スタジアム			各選択授業			14:10~16:40 Juke ダンスM全典 スタジアム	13:30~16:00 Juke ダンスM スタジアム	
	16:10~17:10 アンビシャス 交流M スタジアム			16:10~17:30 アンビシャス 交流M1年 リノスタ			16:10~17:30 アンビシャス 交流M2,3年 スタジアム			14:00~16:00 自主制作D 交M スタジアム			15:45~17:45 Juke 交流M スタジアム			16:50~18:50 秋山M 交流M スタジアム	17:00~19:30 舞台鑑賞会 「くちづけ」 Inザンザン劇場 交流M	
	18:10~ラスト 横フェス 交流M スタジアム			17:45~ラスト 自主制作ダンス 交M+交外3名有志 スタジアム			17:30~ラスト 秋山Mトレー 交M スタジアム			18:10~ラスト 自主制作D 交M スタジアム			18:10~ラスト 自主制作D 交M スタジアム					

K 高校パフォーマンスコース作成資料 (2015)より引用

第6節 K 高校における大規模調査に基づいた不登校に関する調査から

中学卒業後のさまざまな進路についての実態を踏まえつつ、不登校支援を充実推進してきた K 高校(広域通信制高校)に通う生徒を対象に大規模調査が行われた(伊藤, 2013)。義務教育である中学を卒業した不登校生徒たちは、その後どのような進路を選択し、どんな予後(適応や定着の過程)をたどるのだろうか。不登校経験者の<過去><現在><未来>を明らかにする。さらに、所属するコースによる差異にも注目し、不登校支援としての成果について検討することを目的とする。

(1) 方法

◇調査時期 2012年2月

◇調査内容

- ・自尊感情尺度:「自分に満足している」等 19 項目
- ・将来展望尺度から「将来への自信」:「将来うまくやっていく自信がある」など 6 項目
- ・高校評価:「望み通りの学校に出会えた」「学校生活を通して自信ができた」
- ・希望進路: 5 つの選択肢から回答
- ・学校の支援に対する利用度と評価
- ・授業理解度(4 段階)
- ・出席状況(5 段階)
- ・「高校を辞めたい」「将来やりたいことがある」「不登校に戻る・戻らない」について

(2) 質問

◇調査対象 K 高校 23 キャンパス 5 日コースに通う高校生 4,515 人に依頼し、2,617 人から回収された(回収率: 58%)。

◇調査方法 ホームルームなどを利用し、担任教師から配布・説明が行われ、回答を求めた。本人の了承が得られた場合のみ回答を求め、回答の途中でも回答を拒否することができる旨、担任教師から説明がなされた。

(3) 結果と考察

所属コースにより、「難関大学/大学進学」「国際」は<進学>コース。「総合進学コース/総合」については、もっとも人数が多いため<ふつう>コースとした。「パフォーマンスコース/舞台芸術」は特徴的なコースのため<パフォーマンスコース>コースとして独立して分類した。それ以外のコースは<そのほか>とした。

コースごとに、不登校経験者の割合を見ると、パフォーマンスコースは、不登校経験者が約半数であった (Figure 5-6-(3)-1)。

コースごとの「自尊感情」と「将来への自信」を比較すると、パフォーマンスコース>進学>ふつう>総合進学コース順になった(Figure 5-6-(3)-2~3)。

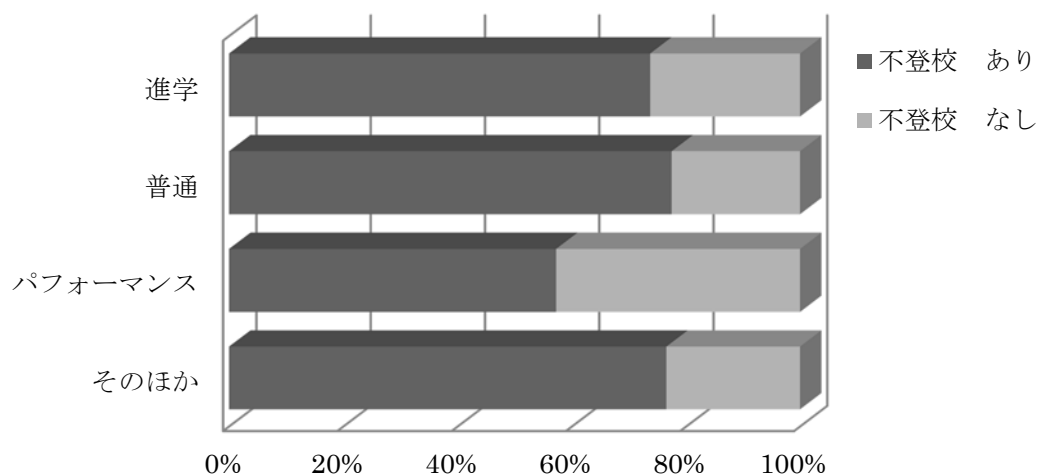


Figure 5-6-(3)-1. コース別, 不登校経験者比率

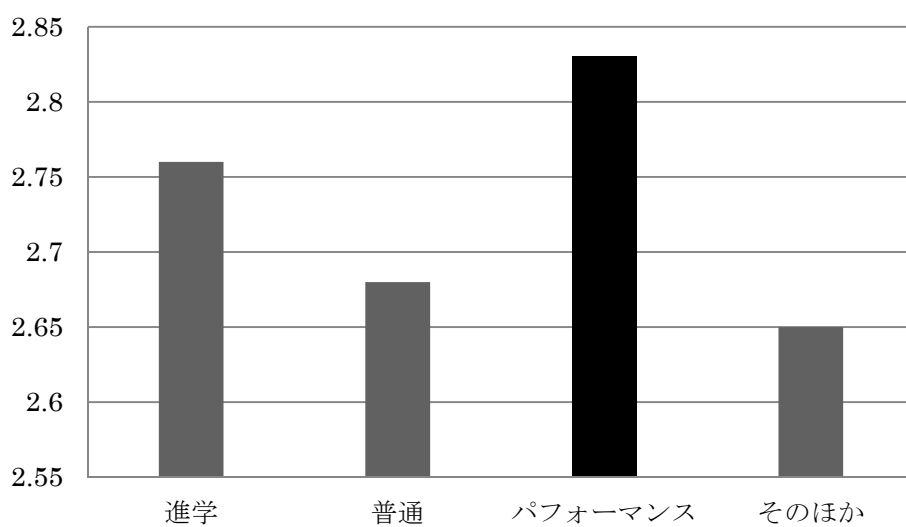


Figure 5-6-(3)-2. 自尊感情合計

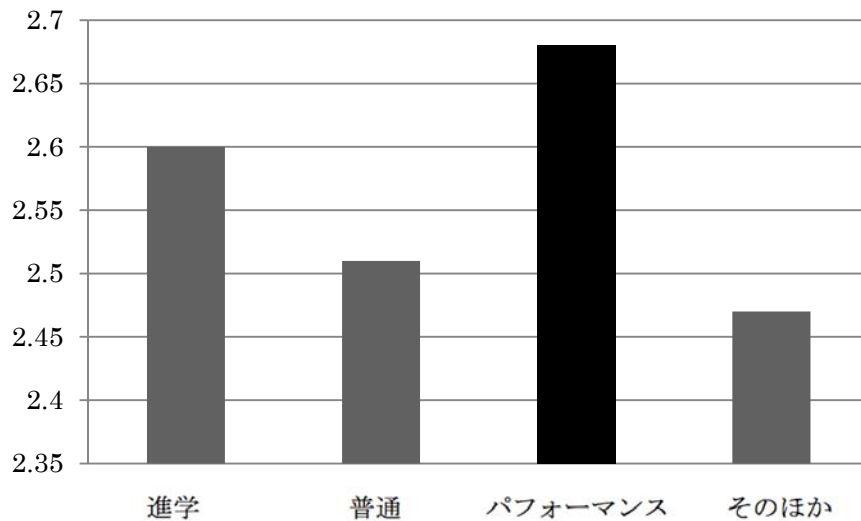


Figure 5-6-(3)-3. 将来への自信

ここで、「望み通りの学校に出会った」「自分の能力や適性に合った学校に巡り会えた」「学校で信頼できる人に出会えた」「学校の雰囲気が自分に合っていた」「学校生活を通して自分に自信ができた」のうち選択した項目数の合計を高校への評価得点とする。これをコース間で比べると、パフォーマンスコース・そのほか>ふつう・進学であった(Figure 5-6-(3)-4)。授業理解度は、進学>パフォーマンスコース・ふつう>そのほかであった(Figure 5-6-(3)-5)。また登校状況は、パフォーマンスコース>進学・ふつう>総合進学コース順であった(Figure 5-6-(3)-6)。以上より、パフォーマンスコースは、授業理解度以外では、4コースの中でも得点が高いことがわかった。

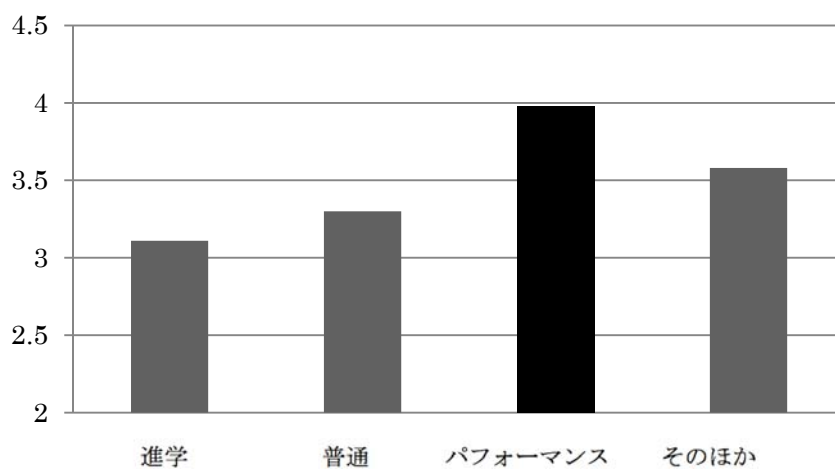


Figure 5-6-(3)-4. 高校への評価

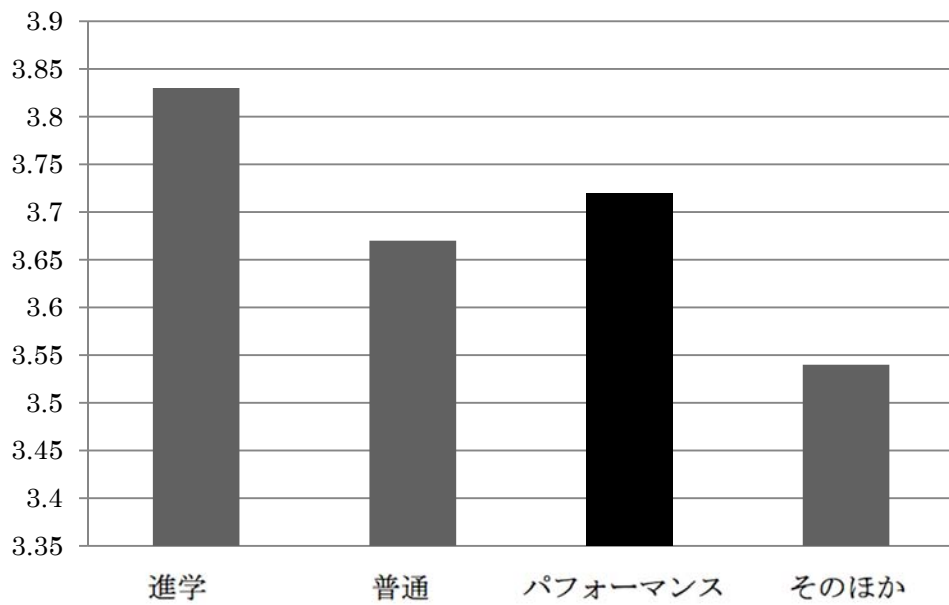


Figure 5-6-(3)-5. 授業理解度

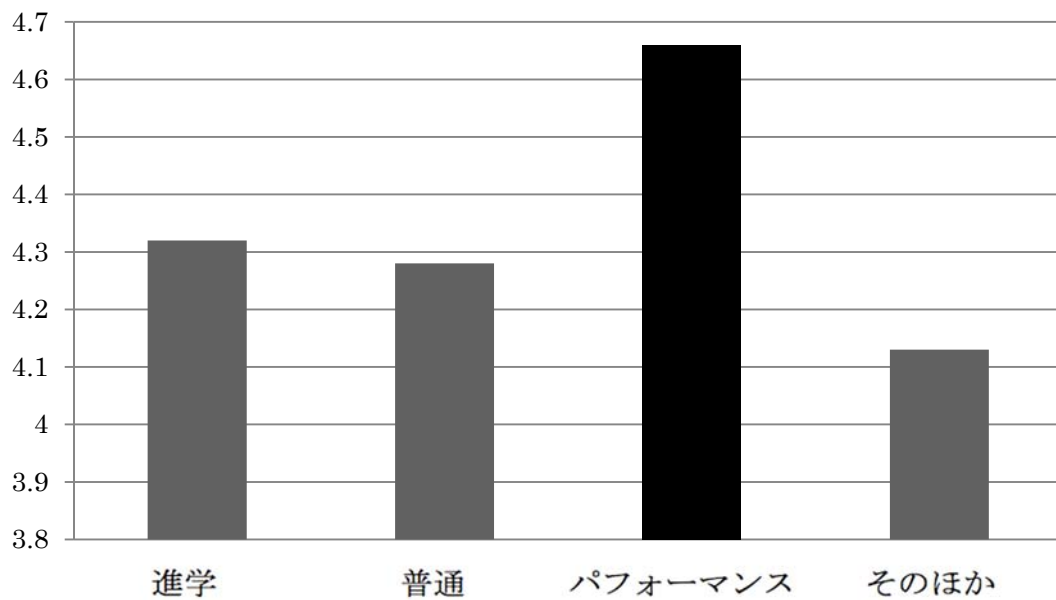


Figure 5-6-(3)-6. 登校状況

さらに、コースごとの進路希望と卒業後の意識を比べると、進学コースとふつうコースは大学志向が強く、パフォーマンスコースは未定のものが多いことがわかる(Figure 5-6-(3)-7)。一方、卒業後にやりたいことを尋ねると、パフォーマンスコースは、ほかの3コースに比べ、やりたいことが明確にある生徒が多いことが示された(Figure 5-6-(3)-8)。

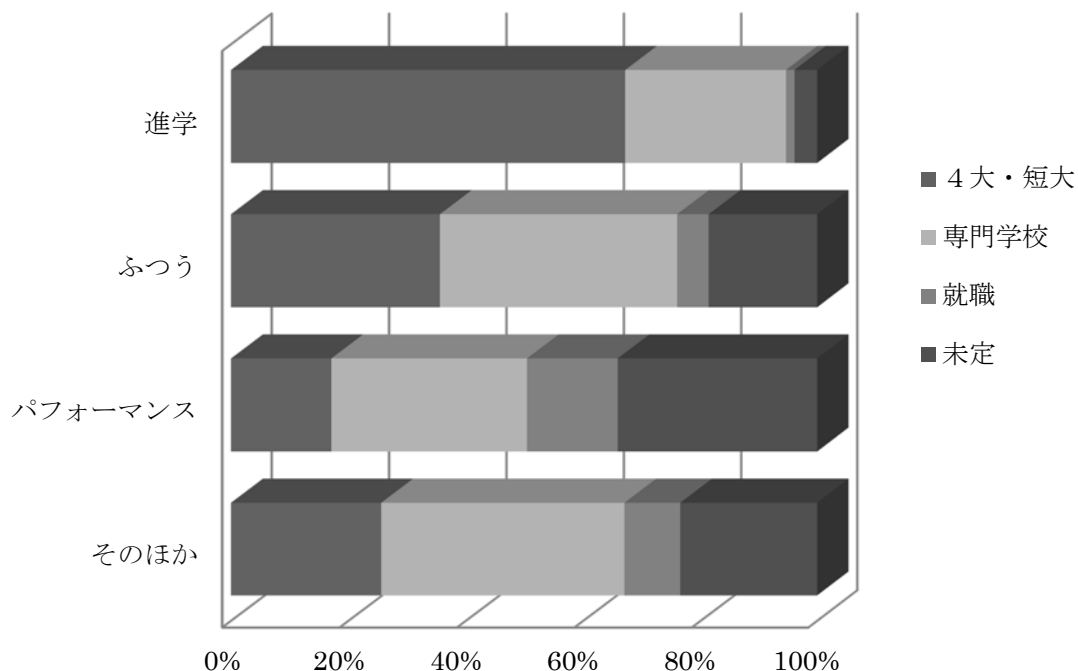


Figure 5-6-(3)-7. コース別進路希望

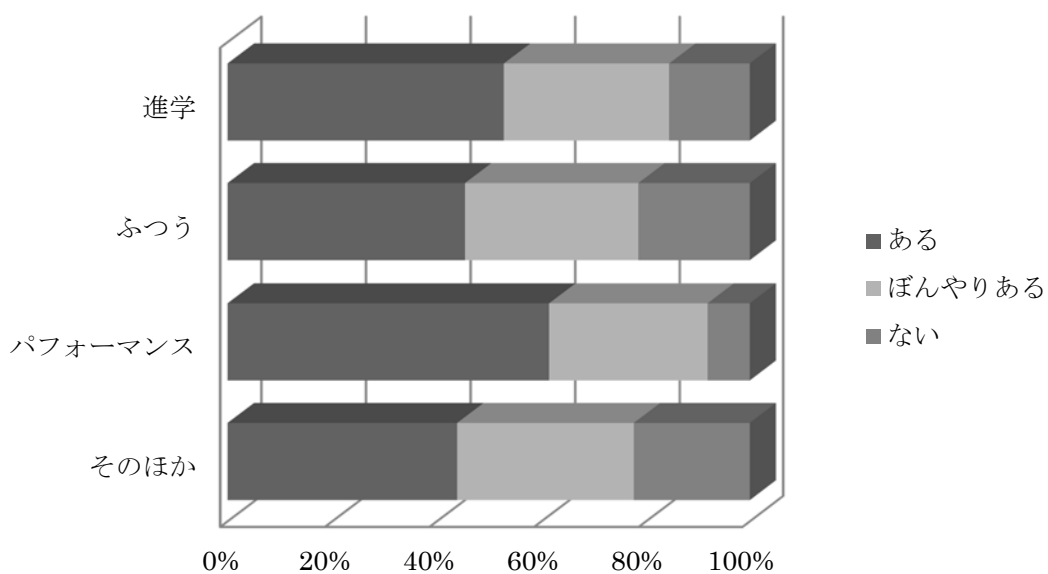


Figure 5-6-(3)-8. コース別 卒業後のやりたいことの有無

以上の調査によっても、進学コースは大学進学を目標として勉強に頑張りたい生徒が多く所属し、進路についても4年制大学への希望が強い。一方、パフォーマンスコースは、自尊心も高く、将来に夢を持ち高校での勉強にやりがいを感じているものが多い。生徒たちの個性や希望、またはそれぞれの能力や適性に合った学びの場を提供できていることが確認されたといえる。

第六章 量的調査からみたパフォーマンス活動が学校適応に及ぼす影響

補足調査：量的調査に入る前の身体的活動量の測定

1. 不登校児童生徒の日常生活における問題点

人間は、様々な体験を通してより豊かな感性の獲得や問題解決能力等を培い、そして集団的な活動を行うことから、社会生活における協調性や社会性を養うことができる。しかし、現代の社会は昔と比較して様々な体験をする場が失われてきつつあることが懸念される(伊藤, 2015)。

文部科学省(2009)は、科学技術の進展や経済の発展など、生活様式の変化や便利さが増し、子どもの日常生活でも身体を使う時間が減少することなども子どもの体力低下の原因につながっていると述べている。また、高層住宅など都市化が進む中、子どもは外に行かずに室内を好むなど、行動範囲が狭くこれら環境変化に応じた遊びやスポーツが少ないということも挙げられる。また、NHK放送文化研究所(2011)による「国民生活時間調査」によると、中学生と高校生のスポーツ時間は、1975年から2000年までの25年間で、中学生は減少し、高校生はほぼ横ばいとなっている。さらに、内閣府(2014)による「青少年の生活と意識に関する基本調査－青少年のインターネット利用環境実態調査－」では、1995年から5年間で、小中学生は休日にテレビやテレビゲームなど室内で過ごす時間が増加しその分外遊びは減少しているとした。

都市公園や学校開放、公共のスポーツ施設は増加し、ユニホームを着て組織的にスポーツをするための場所は整備されてきているが、普段着で好きなとき少人数で遊んだり、簡単にスポーツができたりする身近な場所は減少している。このように子ども達を取り巻く環境の変化によって、普段の生活や遊びなどからも養成されていたと考えられる、体力の低下が懸念されている。さらにIT環境の進化などから睡眠にも影響があり、そのことから生活リズムを乱すなど健康を阻害することや、体力と学力低下の関係も示唆されている(中村, 2004)。近年では、体力低下や睡眠の質低下に伴う身体症状との関連も指摘されている(宮崎, 2014)。

また生活リズムの乱れから、登校時間に間に合うように起きられなくなったり、次第に遅刻の回数が増えるケースも多く、一度乱れた生活リズムが元に戻らず不登校が継続し、社会的なつながりを失いつつあるのが現状である(伊藤, 2015)。

不登校経験者が半数を占める，パフォーマンスコースにおいて身体活動を増やし体力を強化することの重要性が考えられパフォーマンス活動における身体づくりをまず行うことを基本においたプログラムの考え方は妥当だと言える。そこで，下記のような身体活動量とパフォーマンス活動の関連について検討した。

2. 身体活動量の調査

文部科学省(2014)の体力・運動能力の年生推移の報告によると，1985年頃から子ども達の体力は低下を示し始め，依然低い水準にある。さらに，体を動かすことへの肯定的な感情や認識は，レジリエンスと関連していることも報告されている(中島，2014)。

実際に，先行研究においては，スポーツで身体を使うことや練習を積み重ね競技することが，レジリエンスの活性化に有効であるとされている(上野ら，2012)。

本調査では，不登校の様々な心身の症状を呈する，不登校児童の健康観に関する意識について検討するために，健康観尺度(日本語版全般的健康質問票 **General Health Questionnaire 30:GHQ 30**)を用いて，質問を行った。また，インタビューによって生徒は，パフォーマンス活動を行うことで，睡眠の質の向上，食欲の向上など，体力向上につながり健康になったという実感を確認することができた。しかし，そのような健康観はあくまでも個人の感覚であるため，パフォーマンスコースと総合進学コース生の身体的活動量について改めて検討することとした。

身体活動量実測のためウェアラブルセンサーを検討し，手首に簡単に装着できる **Nike+FuelBand**(ナイキ社製：)を採用し，生徒に着用させた。このリストバンドには **USB** が内蔵されており，装着して日常生活を送ると，一日の活動量・睡眠時間・歩数等を測ることができる。また，パソコンと同期可能であり，防水加工がありシャワーや汗をかくダンスの練習時にも装着可能であったため選択した。**Nike+FuelBand** を用いることで年齢，体重，性別に関係なく，アクティビティが同じなら，同じ量の **NikeFuel (Fuel** とは，あらゆるアクティビティが計測可能な単位)で，全身の動きを測定できるよう独自に設計されている。

本論における身体的活動量の調査は，高校生の身体的な活動量を年齢，体重，性別に関係なく測定することが目的であるため **FuelBand** を使用することにした。

(1) 調査対象

パフォーマンスコースの生徒と総合進学コースのコース生徒，不登校経験有り無しの2要因の調査でおこない，身体活動量の数値を検討する。スポーツには分類できないパフォーマンス活動を，ここでは1日の身体的活動量(**Fuel** 数)という生理的指標により，パフォーマンスコースで身体を動かすことや，演劇を通した様々なパフォーマンス活動が，レジリエンスの活性化にどのように関連するのかを検討する。

(2) 調査時期

2014年6月(連休明け)パフォーマンスコース・2014年9月～10月(夏季休暇明け)・2015

年1月～2月(冬期休暇明け)の3回とした。

(3) 装着期間

期間は、1週間～2週間とした。

(4) 調査対象者

パフォーマンスコース不登校経験ありの生徒9名、経験なしの生徒11名、総合進学コース不登校経験ありの生徒9人、経験なしの生徒8人であった。

(5) 調査方法

フューエルバンドの着用で、集積した活動量の総合計から1日の平均活動量を測定した。

(6) 倫理的配慮

フューエルバンドの装着に関して、担任の先生から、授業終了後研究の目的や装着するフューエルバンドについて、装着の期間、装着時は1日24時間着用であることなどを説明してもらった。保護者の承諾を得て、生徒の装着希望者に、フューエルバンドの貸し出しをおこなった。調査は任意で、いつでも中止可能であり、且つ記録したデータは鍵のかかる保管庫で保管し、研究者以外の目に触れず、データの分析は個人が特定できない処理をおこない、さらに研究終了時には、そのデータはシュレッダーなどにより処分することを説明した。

(7) 調査結果

パフォーマンスコースの生徒1日あたりの活動量は $4735.6(\pm 3076.2)$ Fuel、総合進学コースの生徒は $2918.4(\pm 2246.2)$ Fuel であった。総合進学コースと比較して、パフォーマンスコースは有意に高い値を示した ($P < 0.01$)。不登校経験ありの活動量は $3180.2(\pm 2406.5)$ Fuel、不登校経験なしの活動量は $3773.2(\pm 2325.3)$ であった。不登校経験なしの群は、不登校経験ありの群と比較して有意に高い値を示した ($P < 0.05$)。不登校経験あり群のパフォーマンスコースの活動量は $4943.8(\pm 2877.0)$ Fuel、不登校経験あり群の総合進学コースは $2436.7(\pm 1712.4)$ であった。不登校経験あり群におけるパフォーマンスコースは、不登校経験あり群の総合進学コースと比較して有意に高い値を示した ($P < 0.01$)。不登校経験なし群のパフォーマンスコースの活動量は $4563.5(\pm 3249.3)$ Fuel、不登校経験なし群の総合進学コースは $3446.8(\pm 2623.1)$ Fuel であった。不登校経験なし群におけるパフォーマンスコースは、不登校経験なし群の総合進学コースと比較して有意に高い値を示した ($P = 0.012$)。 (Figure 6-予備調査-(7))。

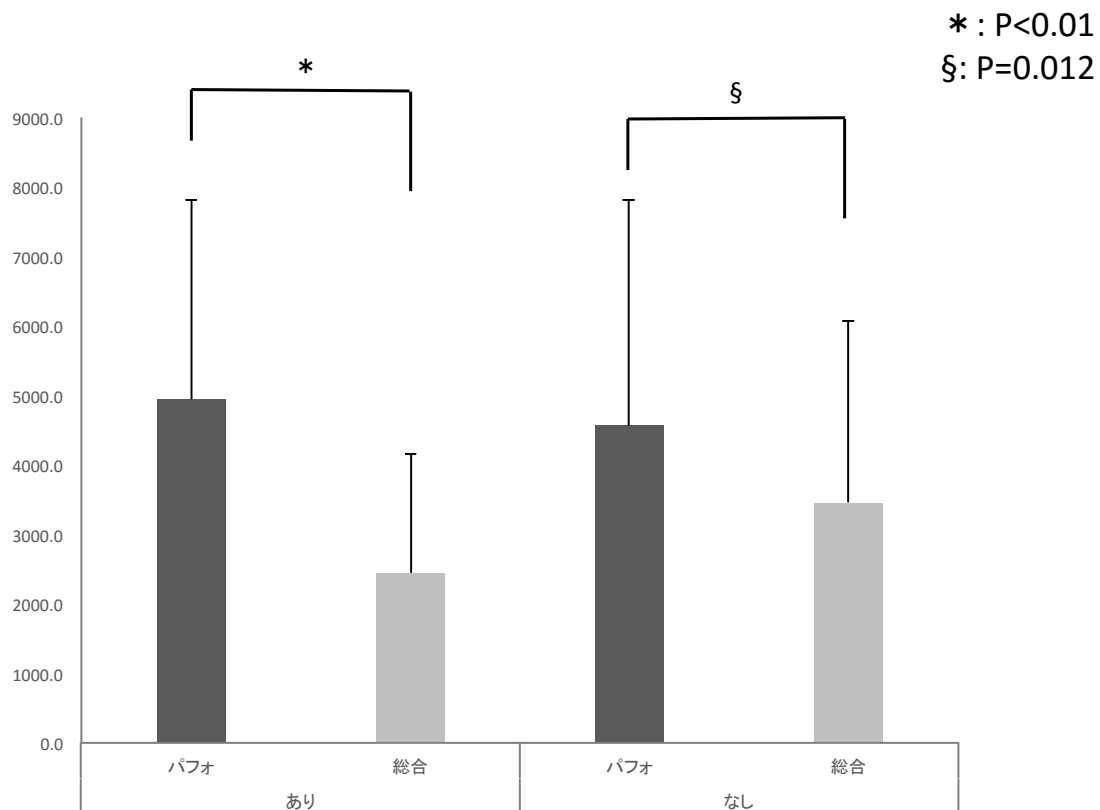


Figure 6-予備調査-(7). 不登校経験, コース別のフューエル数

(8) 身体活動量のまとめ

内閣府(2013)の子ども・若者白書によると, 子どもの体力は, 低下傾向に歯止めがかかってきているものの, 依然低い水準にあると述べている。さらに, 子どもの体力低下は将来的に国民全体の体力低下につながり, ひいては社会全体の活力が失われる事態が危惧されている。

また, 文部科学省(2012)は, 子どもの体力向上に向け, 子どもの発達段階に応じた体力向上プログラムの普及啓発を行い, 学校や家庭, スポーツ団体といった地域社会全体が連携して行う子どもの体力向上に向けた取り組みの定着を図るとした。このように, 子ども達の身体活動に取り組む必要性については周知の事実である。パフォーマンス活動を行うことは, スポーツ競技などの勝ち負けにこだわることなく, 表現活動の基礎体力作りが目的であり, 個人の技術の質は問われない。このように生徒が身体活動量を自然に増加させる役割があることが示唆された。

第1節 本章の問題と目的

K 高校東京キャンパスに設置されているパフォーマンスコースの生徒は、不登校経験の有無にかかわらず、出席率は年間平均で総合進学コースの生徒よりも高い(大橋, 2013)。「パフォーマンスコースでは、公演活動やダンス、殺陣などの練習のプログラムを行うことで、総合進学コースに在籍する生徒よりも、学校適応が進んでいる」という仮説を立てた。困難な出来事に遭遇しても、立ち直る力、そして折れない力(レジリエンス)の育成や、健康維持・促進、さらには自尊感情の伸長など、パフォーマンス活動が不登校回復の実践的アプローチとして有効かどうかを検討するために、量的調査を2012年から3年間にわたって行った。

第2節 方法

(1) 調査対象者

K 高校東京キャンパスのパフォーマンスコース及び総合進学コースの生徒を対象にアンケート調査を計4回行った。1回目の対象人数は273名、うち有効回答は269名、欠損値4名(1.47%)、分析対象者の平均年齢は16.6歳(SD=1.38)であった。2回目の対象人数は254名、有効回答は252名、欠損値2名(0.79%)、分析対象者の平均年齢は16.5歳(SD=0.93)であった。3回目の対象人数は218名、有効回答は215名、欠損値3名(1.38%)、分析対象者の平均年齢は16.7歳(SD=0.94)であった。4回目の対象人数は230名、有効回答は229名、欠損値1名(0.43%)、分析対象者の平均年齢は16.7歳(SD=1.00)であった。1~4回目の調査対象者の不登校経験及びコース別人数は表 Table 6-2-(1)を参照。

Table 6-2-(1). 1～4 回目の調査対象者におけるコース・不登校経験・学年別人数表

	コース	不登校経験	学年	n (有効回答数)	年齢				
					n (年齢)	欠損 (年齢)	平均値	標準偏差	
(1回目)	パフォーマンス	有	1年生	26	26	0	17.2	2.0	
			2年生	13	13	0	15.9	0.8	
			3年生	10	9	1	16.0	0.9	
		小計			49	48	1	16.6	1.6
		無	1年生	30	30	0	17.2	2.1	
			2年生	20	20	0	16.7	1.0	
	3年生		14	14	0	16.5	1.2		
	小計			64	64	0	16.9	1.7	
	小計			113	112	1	16.8	1.7	
	総合進学	有	1年生	36	36	0	17.2	1.3	
			2年生	34	34	0	16.1	1.0	
			3年生	21	21	0	16.8	0.7	
小計			91	91	0	16.7	1.2		
無		1年生	15	15	0	16.3	1.0		
		2年生	25	24	1	16.2	1.1		
	3年生	27	27	0	16.5	1.2			
小計			67	66	1	16.4	1.1		
小計			158	157	1	16.6	1.1		
合計			271	269	2	16.6	1.4		
(2回目)	パフォーマンス	有	1年生	28	28	0	15.6	0.5	
			2年生	18	18	0	16.6	0.6	
			3年生	11	11	0	17.4	0.5	
		小計			57	57	0	16.3	0.9
		無	1年生	24	24	0	15.8	0.7	
			2年生	16	16	0	16.6	0.5	
	3年生		11	11	0	17.7	0.5		
	小計			51	51	0	16.5	0.9	
	小計			108	108	0	16.4	0.9	
	総合進学	有	1年生	20	20	0	15.7	0.6	
			2年生	20	20	0	16.6	0.5	
			3年生	19	19	0	17.5	0.5	
小計			59	59	0	16.6	0.9		
無		1年生	32	31	1	15.6	0.5		
		2年生	27	26	1	16.6	0.6		
	3年生	23	23	0	17.7	0.5			
小計			82	80	2	16.5	1.0		
小計			141	138	2	16.6	0.9		
合計			249	247	2	16.5	0.9		
(3回目)	パフォーマンス	有	1年生	22	21	1	15.6	0.5	
			2年生	18	18	0	16.9	0.3	
			3年生	13	13	0	17.8	0.4	
		小計			53	52	1	16.6	1.0
		無	1年生	12	12	0	15.8	0.4	
			2年生	16	16	0	16.9	0.3	
	3年生		7	7	0	17.9	0.4		
	小計			35	35	0	16.7	0.8	
	小計			88	87	1	16.7	0.9	
	総合進学	有	1年生	28	28	0	15.6	0.5	
			2年生	20	19	1	16.8	0.4	
			3年生	23	23	0	17.5	0.5	
小計			71	70	1	16.6	1.0		
無		1年生	10	9	1	15.7	0.5		
		2年生	24	24	0	16.7	0.5		
	3年生	25	25	0	17.8	0.4			
小計			59	58	1	17.0	0.9		
小計			130	128	2	16.8	1.0		
合計			218	216	3	16.7	0.9		
(4回目)	パフォーマンス	有	1年生	24	24	0	15.8	0.4	
			2年生	8	8	0	16.9	0.4	
			3年生	12	12	0	18.0	0.7	
		小計			44	44	0	16.6	1.1
		無	1年生	25	25	0	15.6	0.5	
			2年生	14	14	0	16.7	0.5	
	3年生		9	9	0	17.9	0.3		
	小計			48	48	0	16.4	1.0	
	小計			92	92	0	16.5	1.0	
	総合進学	有	1年生	18	17	1	15.7	0.5	
			2年生	23	23	0	16.7	0.5	
			3年生	35	35	0	17.7	0.5	
小計			76	75	1	16.9	0.9		
無		1年生	15	15	0	15.6	0.5		
		2年生	25	25	0	16.7	0.5		
	3年生	22	22	0	17.8	0.4			
小計			62	62	0	16.8	1.0		
小計			138	137	1	16.9	0.9		
合計			230	229	1	16.7	1.0		

(2) 調査時期

調査は、1回目は2012年5月、2回目は2012年9月、3回目は2013年12月、4回目は2014年12月に行った。1回目及び2回目の調査時期については、入学、進級直後の5月の生徒の意識と、登校意欲が落ち込む夏休み明けの9月に意識に変化が見られるのではないかと仮定し、この時期を選択した。3回目の調査時期については、1回目は入学直後の2012年5月に実施し、2回目は下記長期休暇後の9月に同じアンケート内容によって調査を行った(大橋, 2012)。しかし、半年の期間ではそれぞれの結果について大きな変化はなかったこと、またK高校側の要望として年2回は業務上の都合もあり、できれば年1回の調査が望ましいという要望があった。そのため、年2回の実施から年1回への実施へ変更された。また3回目は、ほぼ1年間の高校生活のサイクルが経験できた時期での調査が望ましいと考え、2013年12月に実施することとした。4回目の調査時期については、3回目から1年後にあたる2014年12月に実施した。

(3) 倫理的配慮

1~4回全ての量的調査に関して、事前に調査協力先のK高校に研究の目的や調査内容を説明し、理解を得た。アンケートは記名式で、学年、出席番号、性別、コース名、不登校経験の有無、不定愁訴の有無、食事の摂り方、生徒会への参加、行事委員会への活動参加状況、部活の参加状況についての記入をしてもらった。研究では、名前とデータが照合できない形で分析処理するため、個人の特特定ができないようにすることを生徒に説明した。また、回答は任意であり、学校生活において不利益をこうむることがないことを、回答の記入に先がけ、先生方から生徒に説明した。さらに回収した回答は、鍵のかかる保管場所にて厳重に保管し、研究者以外の眼に触れないことや終了後にはシュレッダーにかけ処分する旨を伝えるなど手続きに関する説明を行い、アンケート内容について確認を要する場合を考え、研究者の連絡先や個人のメールアドレスの告知も行った。その後調査の趣旨に同意が得られた者のみに、質問紙を配布し回答を求めて、調査を行った。

(4) 調査内容

以下に質問紙調査に使用した尺度を調査実施回ごとにまとめた(Table 6-2-(4))。

Table 6-2-(4). 調査実施回ごとに使用した尺度一覧表

1回目(2012.5)	2回目(2012.9)	3回目(2013.12)	4回目(2014.12)
精神的回復力尺度(レジリエンス尺度)	精神的回復力尺度(レジリエンス尺度)	精神的回復力尺度(レジリエンス尺度)	精神的回復力尺度(レジリエンス尺度)
健康観尺度	健康観尺度	健康観尺度	健康観尺度
日本版ESCQ	日本版ESCQ	日本版ESCQ	
社会的スキル尺度(友人関係)	社会的スキル尺度(友人関係)		
		高校生用学校環境適応感尺度	高校生用学校環境適応感尺度
		自尊感情尺度	自尊感情測定尺度(東京都版)
		特性的自己効力感尺度	

(4)–1 調査 1 回目(2012.5)及び調査 2 回目(2012.9)

① 精神的回復力尺度

レジリエンスとは、困難な事態に直面した時に発揮される「精神的回復力」を意味する。また、精神的回復力においてその得点が高いものは、ネガティブなライフイベントを経験し、回避や解決が困難であるような問題を抱えた状態であっても、精神的に健康な状態を保つことができるとした。

本研究では、パフォーマンス活動をおこなうことで、不登校経験のある高校生のレジリエンスが育成され学校適応が促進されるという仮説に基づき、パフォーマンス活動とレジリエンスの関連について検討するため精神的回復力尺度(小塩ら、2002)を用いた。本尺度は、「色々なことにチャレンジするのが好きだ」や、「ものごとに対する興味や関心が強い方だ」などの「新奇性追求」(7項目)、「自分の感情をコントロールできるほうだ」や、「動揺しても、自分を落ち着かせることができる」などの「感情調整」(9項目)、「自分の未来にはきっといいことがあると思う」や、「将来の見通しは明るいと思う」などの「肯定的な未来志向」(5項目)の3つの下位因子の合計21項目からなり、評定者には「はい」(5点)から「いいえ」(1点)までの5件法で評定を求めた。

② 社会的スキル尺度(友人関係)

河村(2001)が作成した社会的スキル尺度(友人関係)の項目を修正し使用した。修正した理由は、河村(2001)の尺度が小学生・中学生向けに作成されたものであり、高校生に対しては冗長的な項目もあること、また調査全体の質問項目の多さから回答に時間がかかりすぎることを懸念し、以下の7項目にまとめた。河村(2001)の尺度では、学校で活用されている社会的スキルの「配慮のスキル(小学生18項目・中学生14項目)」から友人との会話への配慮、能動的な援助、対人関係のマナーの質問から4項目を、「かかわりのスキル(小学生12項目・中学生14項目)」から対人関係形成行動、感情表出、基本的な話す態度から3項目を選びまとめた。具体的な質問項目としては、「困っている友だちがいたら、できることはないかなと思う」、「友だちのためになることを見つけ、実行している」などの7項目からなり、評定者には「かなりあてはまる」(5点)、「まったくあてはまらない」(1点)までの5件法で評定を求めた。

③ 日本版 ESCQ(Emotional Skills & Competence Questionnaire)尺度

不登校を引き起こすとされる要因の一つである「不安など情緒混乱」についての検討のため、豊田ら(2005)によって作成された日本版 ESCQ 尺度を質問紙に用いた。この日本版 ESCQ 尺度は、感情や情緒に関する尺度で、「情緒の認識と理解」、「情緒の表現と命名」、「情緒の制御と調節」などの3因子からなる。質問項目は、情緒の認識と理解(12項目)、情緒の表現と命名(8項目)、情緒の制御と調節(8項目)、合計28項目である。高校生が理解しやすく、回答の集中力が落ちないように3つの因子から5項目ずつを、筆者と不登校研究者

2人で協議し合計15項目を精選した。実際の調査では、日本版 ESCQ 尺度から「自分の気持ちをすぐに言葉に言い表すことができる」、「私は、友達が思っていることを隠そうとしていても、それに気づく」、「だれかにほめられると、もっと熱心がんばろうとする」などを用いた。評定者には「かなりあてはまる」(5点)から「まったくあてはまらない」(1点)までの5件法で評定を求めた。

④ 健康観尺度(日本語版全般的健康質問票 General Health Questionnaire30: GHQ30)

不登校児童生徒には、様々な不定愁訴が起きるとされている(日本小児心身医学会, 2009)。そこで、中川ら(1996)によって作成された「日本語版全般的健康質問票」を使用し、パフォーマンスコースと総合進学コースの違いや、不登校経験の有り無しによって、生徒が感じる心身の健康観に違いがあるのかを検討する。質問は、「気分や健康状態が良い」、「頭痛がしたことはない」、「いつもよりいろいろなことを重荷と感じたことはない」など「生活不全感のなさ」、「不眠感のなさ」、「体調不良のなさ」、「不安・憂うつ」のなさ、「疲労感のなさ」に関する30項目からなっている。この尺度利用に当たり、「希死念慮とうつ傾向」の5項目については、調査対象校から、不登校経験者がフラッシュバックを起こす懸念が示されたため、「希死念慮とうつ傾向」の5項目は削除し、25項目を用いて質問紙を作成した。評定者に対して「はい」(5点)から「いいえ」(1点)までの5件法で評定を求めた。

(4)ー2 調査3回目(2013.12)に使用した尺度について

調査3回目(2013.12)では上記①, ③, ④に新たに高校生用学校環境適応感尺度, 自尊感情尺度, 特性的自己効力感尺度を追加した。

⑤ 高校生用学校環境適応感尺度

2012年5月及び2012年9月の調査は、学校環境適応を直接測るための尺度を用いておらず、学校適応の指標として出席率を用いた(内藤ら, 1986)。しかし、第3回目の調査では生徒が学校において「勉強の目標を持って努力している」や「悩みを話せる友人がいる」など、「学習意欲」、「友人関係」、「進路意識」、「教師関係」、「特別活動」に関して高校生用学校環境適応感尺度を用い、「非常によくあてはまる」から「全くあてはまらない」までの5件法で評定を求めた。

⑥ 自尊感情尺度

レジリエンスと自尊感情との関連、不登校経験のある生徒は自尊感情が低いとされている。そのため自尊感情の変化を確認し自尊感情の育成を目指すためにも、自尊感情の指標が必要とのK高校教師の申し出があり、研究者側で協議をおこなった結果、自尊感情尺度(山本ら, 1982)を使用した。

⑦ 特性的自己効力感尺度

不登校経験のある生徒の特性的自己効力感は低いとされており、特性的自己効力感の育成を日常の教育プログラムに反映させたいとのK高校側からの申し出により、特性的自己

効力感尺度(成田ら, 1995)を用いた。

社会的スキル尺度については、質問項目の増加による調査協力者への負担を軽減するため、検討した結果、内容的に重なりがある本尺度を第3回からは外した。

(4)–3 調査4回目(2014.12)に使用した尺度

調査4回目(2014.12)では、これまで縦断的に実施してきた①④に加え、自尊感情測定尺度(東京都版)を追加した。

⑧ 自尊感情測定尺度(東京都版)

東京都と慶応義塾大学との連携により、東京都の高校生を対象に2009年度～2011年度までの3年間にわたり「自尊感情と自己肯定感に関する研究」がおこなわれてきた(伊藤, 2011)。その際、使用された自尊感情測定尺度(東京都版, 2009)と同じ尺度を利用することで、東京都の高校生とK高校(東京キャンパス)のパフォーマンスコースならびに総合進学コースの生徒との「自尊感情」が比較検討できる。三者を比較することで、本研究の仮説であるパフォーマンス活動の効果についても検討できると考え、自尊感情測定尺度(東京都版)を採用することにした。②の社会的スキル尺度については、質問項目の増加による調査協力者への負担を軽減するため、検討した結果、内容的に重なりがある本尺度を第3回からは外した。なお、③のESCQ尺度は、他の尺度との関連性が分析の結果取り立てて見受けられなかったため削除し、⑥自尊感情尺度および⑦特性的自己効力感尺度は、東京都版自尊感情尺度と質問の重なりがあるため削除した。

第3節 結果と考察

(1) 分析I 出席率に注目して

調査結果に先立って、パフォーマンスコースと総合進学コースの出席率を比べることで、高校生活への定着程度の比較を行った。

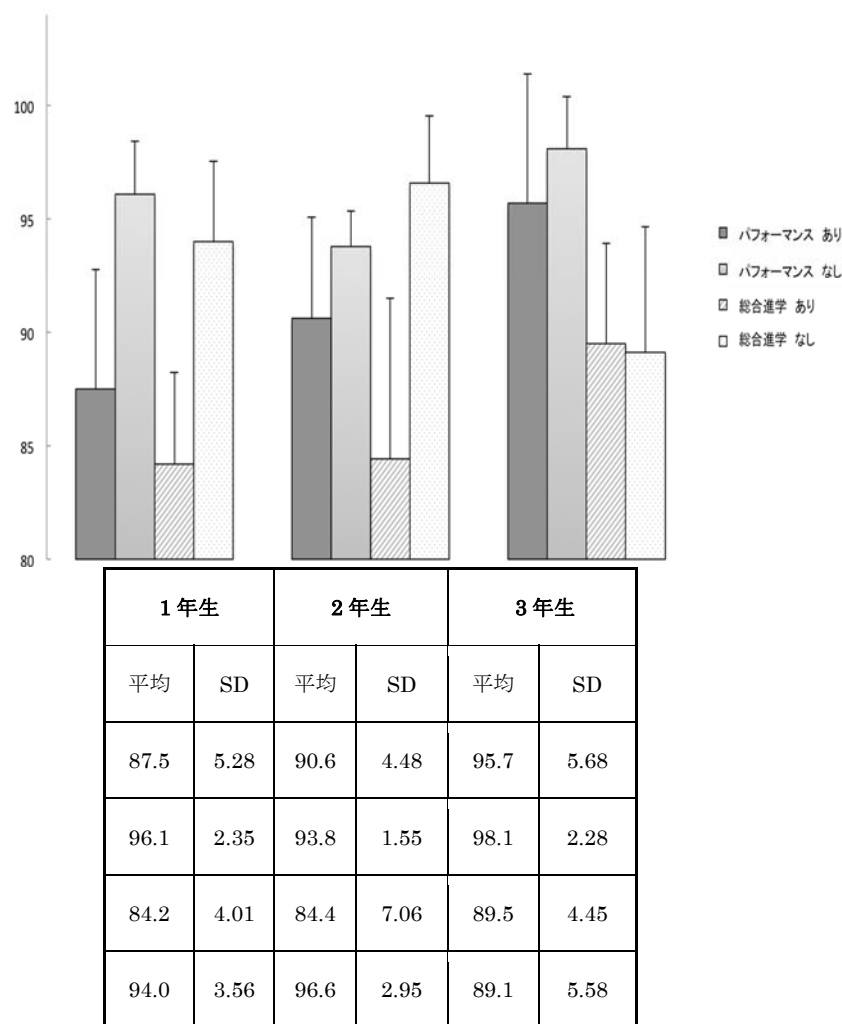


Figure 6-3(1). コース別、不登校経験別の出席率(2012年度～2014年度)

コース別の出席率は、総合進学コースと比較してパフォーマンスコースの方が高い傾向が見られた。そして、不登校経験別の出席率においては、登校経験がある群がない群と比較して不登校経験がない群は低くなる傾向が示された(Figure 6-3(1))。

中学時代に不登校を経験した生徒の方が出席率は低いことより、不登校経験者は高校に入っても毎日の出席が難しいケースも含まれる。コースによる違いを見ると、パフォーマンスコースと総合進学コースを比較して、パフォーマンスコースの方が出席率は高い傾向が確認された。パフォーマンスコースについては、不登校経験がある群でも、高い出席率を維持している。以上のことから、パフォーマンスコースが不登校経験の有無にかかわらず、学校適応を促進・維持する可能性が示唆された。

(2) 分析Ⅱ 第1～4回目の因子分析結果

分析に先立ち、各尺度について因子分析を行った。それぞれの先行研究の因子構造と比較したところ、いくつかの項目が複数の因子に高い負荷を示し、別の因子に負荷を示した項目

もあった。しかし、概ね先行研究の内容に合致するものであったため、以下の分析では先行研究に則った因子構成を採用した。

(2)-1 第1回目因子分析

精神的回復力尺度について因子分析を行った。そこで、小塩ら(2002)に倣い、3因子で分析を行った。「新奇性追求」に該当する各項目の信頼性係数は、 $\alpha=0.64$ 、「肯定的な未来志向」に該当する各項目の信頼係数は、 $\alpha=0.71$ 、「感情調整」に該当する各項目の信頼係数は、 $\alpha=0.70$ と各下位因子とも十分な信頼性を有していた。累積寄与率も小塩ら(2002)と同程度の41.44%であった。精神的回復力尺度の下位因子ごとの得点の算出の仕方については、小塩(2002)の質問紙に従い、下位因子ごとの各項目の評定値を合計し項目数で割って算出しそれを尺度得点とした。また、逆転項目についても小塩ら(2002)の項目にしたがって変換し、他の項目と同じ数値の方向性で測定できるように処理した。

健康観尺度について、第1因子は「いつもよりすべてがうまくいっていると感じることがある」「いつもより日常生活を楽しく送れている」など7項目が集まり<生活不全感>と命名した。第2因子は「頭痛がしたことはない」「元気がなかったり、疲れを感じることはない」など4項目がまとまり<疲労感>と名付けた。第3因子は「自信を失ったことはない」「いつもより気が重くて憂うつになることはない」など3因子が集まり、<不安・憂うつ>と命名した。そして第4因子は「いつもよりいろいろなことを重荷と感じたことはない」「大した理由がないのに、何かが怖くなったり取り乱すことはない」など2項目で<体調不良>とした。最後に第5因子は「夜中に目を覚ましてよく眠れない日はない」「落ち着かなくて眠れない夜を過ごしたことがない」など3項目で<不眠感>と名付けた。<生活不全感>に該当する各項目の信頼係数は、 $\alpha=0.82$ 、<疲労感>に該当する各項目の信頼係数は、 $\alpha=0.61$ 、<不安・憂うつ>に該当する各項目の信頼係数は、 $\alpha=0.87$ 、<体調不良>に該当する各項目の信頼係数は、 $\alpha=0.37$ 、<不眠感>に該当する各項目の信頼係数は、 $\alpha=0.73$ であった。<体調不良>は2項目と項目数が少ないこともあり、十分な信頼性は確認されなかった。以下の分析でも得点は出すが、参考にとどめることとする。累積寄与率は、43.3%であった。

日本語版 ESCQ 尺度について、豊田ら(2005)から想定された5因子で因子分析を行った。第1因子は、「自分の気持ちをすぐに言葉に言い表すことができる」「自分が感じている気持ちをうまく表すことができる」など5項目が集まり<情緒の表現と命名>とした。第2因子は、「私は、友だちが思っていることを隠そうとしても、それに気づくことができる」「私は、友だちが落ち込んでいるとき、それに気づくことができる」など5項目が負荷し<情緒の認識と理解>と命名した。第3因子は「毎日いい気分が続くように心がけている」「気分が良い時にはどんな問題でも解決できると思う」など5項目が集まったので<情緒の制御と調節>と名付けた。<情緒の表現と命名>に該当する各項目の信頼性係数は、 $\alpha=0.90$ 、<

情緒の認識と理解>に該当する各項目の信頼性係数は、 $\alpha=0.91$ 、<情緒の制御と調節>に該当する各項目の信頼性係数は、 $\alpha=0.73$ と各下位因子とも十分な信頼性を有していた。累積寄与率も豊田ら(2005)と同程度の 58.1%であった(Table 6-3-(2)-1)。

社会的スキル尺度(友人関係)は、河村(2001)の報告によると、1 因子にまとまっていたものであり、今回の結果からも 1 因子性が強いことが確認された。7 項目の α 係数を出したところ、 $\alpha=0.88$ と十分な値が確認された。累積寄与率は、50.7%であった。各項目への回答を合計し、項目数で除した値を<社会的スキル>得点として扱う。

Table 6-3-(2)-1. 第 1 回目使用尺度における統計結果

		ハイパーゾーンの												生活系		交際系					
		不安定状態あり			不安定状態なし			安定状態あり			不安定状態なし			コース	学年	コース*不安定状態	コース*学年	不安定状態*学年	コース*不安定状態*学年		
		1年生	2年生	3年生	1年生	2年生	3年生	1年生	2年生	3年生	1年生	2年生	3年生								
新奇性追求	平均	4.0	4.3	4.2	4.0	3.8	4.1	3.4	3.8	3.5	3.4	3.7	3.7	36.71**	パ>超	ns	ns	ns	ns	ns	ns
	SD	0.4	0.4	0.4	0.3	0.4	0.3	0.4	0.3	0.3	0.3	0.3	0.3								
感情調整	平均	3.1	3.1	3.2	3.5	3.2	3.2	3.1	2.9	3.1	2.9	3.1	3.5	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns
	SD	0.4	0.4	0.4	0.3	0.4	0.4	0.3	0.3	0.4	0.3	0.4	0.3								
肯定的な未来志向	平均	4.1	4.1	4.2	4.2	3.8	4.3	3.2	3.5	3.4	3.5	3.2	3.3	38.48**	パ>超	ns	ns	ns	ns	ns	ns
	SD	0.9	0.7	0.7	0.6	0.6	0.5	0.6	0.6	0.6	0.6	0.5	0.6								
社会的スキル尺度 (友人関係)	平均	4.1	4.2	4.3	4.1	3.9	4.3	4.0	4.0	3.6	4.1	3.7	3.8	10.11**	パ>超	ns	ns	ns	ns	ns	ns
	SD	0.4	0.3	0.3	0.4	0.4	0.4	0.3	0.3	0.3	0.3	0.3	0.3								
情緒の認識と理解	平均	3.9	3.9	4.1	4.1	3.9	3.9	3.9	3.6	3.4	3.7	3.9	3.8	5.26*	パ>超	ns	ns	ns	ns	ns	ns
	SD	1.0	0.8	0.8	0.8	0.7	0.8	0.8	0.8	0.9	0.9	0.9	1.1								
情緒の表現と伝達	平均	3.3	3.4	3.4	3.5	3.5	3.4	3.3	3.2	3.0	2.9	3.4	3.4	5.37*	パ>超	4.29*	なし>あり	ns	ns	ns	ns
	SD	0.9	0.9	1.1	0.9	0.7	1.0	0.9	1.2	1.1	0.9	1.1	1.0								
情緒の制御と調整	平均	3.8	3.9	4.1	3.8	3.7	4.2	3.9	3.7	3.4	3.6	3.9	3.6	8.52*	パ>超	ns	ns	ns	3.73*	3年	パ>超
	SD	0.4	0.4	0.3	0.4	0.3	0.3	0.3	0.4	0.3	0.3	0.3	0.4								
生活不全感	平均	3.5	3.7	4.0	3.7	3.4	3.8	3.6	3.6	2.9	3.0	3.4	3.4	16.33**	パ>超	4.03*	なし>あり	ns	ns	ns	ns
	SD	0.6	0.5	0.6	0.6	0.6	0.7	0.6	0.6	0.7	1.0	1.1	0.8								
不眠感	平均	2.3	2.8	2.9	2.8	2.7	2.7	2.4	2.6	2.5	2.4	3.1	3.1	ns	4.29*	なし>あり	ns	ns	ns	ns	ns
	SD	0.4	1.1	1.2	0.9	1.1	1.1	0.8	0.9	1.0	0.7	1.1	0.8								
体調不良	平均	2.2	2.7	2.8	2.9	2.7	2.9	2.5	2.6	2.3	2.3	2.4	2.4	ns	16.00**	なし>あり	ns	ns	ns	ns	ns
	SD	0.7	1.0	1.1	1.2	1.0	1.2	0.9	0.9	0.9	1.0	1.0	0.9								
不安・憂うつ	平均	2.4	2.3	3.0	2.8	2.7	2.9	2.3	2.3	2.5	2.4	3.3	3.2	ns	14.13**	なし>あり	ns	ns	ns	ns	ns
	SD	1.0	1.0	1.4	1.0	1.0	1.1	0.8	1.0	1.0	0.8	1.4	1.0								
疲労感	平均	2.5	2.9	3.0	2.7	2.8	3.0	2.6	2.6	2.4	2.5	3.0	2.9	ns	6.48*	なし>あり	ns	ns	ns	ns	ns
	SD	0.4	0.7	0.8	0.8	0.8	0.7	0.4	0.6	0.7	0.7	0.9	0.7								

*** p<.001 ** p<.01 * p<.05

(2)-2 第 2 回目因子分析

1 回目と同様に精神的回復力尺度について因子分析を行った。「新奇性追求」に該当する各項目の信頼性係数は、 $\alpha=0.81$ 、「肯定的な未来志向」に該当する各項目の信頼係数は、 $\alpha=0.87$ 、「感情調整」に該当する各項目の信頼係数は、 $\alpha=0.76$ と各下位因子とも十分な信頼性を有していた。累積寄与率は、31.5%であった。

1 回目と同様に健康観尺度について分析を行った。<生活不全感>に該当する各項目の信頼係数は、 $\alpha=0.82$ 、<疲労感>に該当する各項目の信頼係数は、 $\alpha=0.36$ 、<不安・憂うつ>に該当する各項目の信頼係数は、 $\alpha=0.89$ 、<体調不良>に該当する各項目の信頼係数は、 $\alpha=0.74$ 、<不眠感>に該当する各項目の信頼係数は、 $\alpha=0.54$ であった。累積寄与率は、42.0%であった

1 回目と同様に日本語版 ESCQ 尺度について、豊田ら(2005)から想定された 5 因子で因

子分析を行った。＜情緒の表現と命名＞に該当する各項目の信頼性係数は、 $\alpha=0.90$ 、＜情緒の認識と理解＞に該当する各項目の信頼性係数は、 $\alpha=0.90$ 、＜情緒の制御と調節＞に該当する各項目の信頼性係数は、 $\alpha=0.77$ と各下位因子とも十分な信頼性を有していた。累積寄与率は、58.3%であった(Table 6-3-(2)-2)。

1回目と同様に社会的スキル尺度(友人関係)は、1因子にまとまっていたものであり、今回の結果からも1因子性が強いことが確認された。7項目の α 係数を出したところ、 $\alpha=0.89$ と十分な値が確認された。累積寄与率は、51.6%であった。項目数で除した値を＜社会的スキル＞得点として扱う。

Table 6-3-(2)-2. 第2回目使用尺度における統計結果

		パフォーマンス						総合学力						主効果			交互作用			
		不登校経験あり			不登校経験なし			不登校経験あり			不登校経験なし			コース	不登校経験	学年	コース*不登校経験	コース*学年	不登校経験*学年	コース*不登校経験*学年
		1年生	2年生	3年生	1年生	2年生	3年生	1年生	2年生	3年生	1年生	2年生	3年生							
新奇性追求	平均	4.1	3.6	4.3	4.0	4.2	4.2	3.3	3.7	3.8	3.5	3.4	3.4	35.86** パ>総	ns	ns	ns	ns	ns	ns
	SD	0.6	0.6	0.7	0.6	0.6	0.8	0.8	0.7	0.7	0.5	0.7	0.8							
感情調整	平均	3.4	2.9	3.5	3.1	3.0	3.4	2.9	3.0	3.4	3.1	2.8	3.1	ns	ns	6.62** 2年<3年	ns	ns	ns	ns
	SD	0.7	0.7	0.7	0.7	0.7	0.8	0.7	0.8	0.7	0.6	0.6	0.7							
肯定的な未来志向	平均	4.3	3.6	4.6	3.8	4.0	4.5	3.2	3.7	3.9	3.2	3.1	3.6	27.08** パ>総	ns	7.96** 1,2年<3年	ns	ns	ns	ns
	SD	0.7	1.0	0.6	1.0	0.8	0.8	0.9	1.1	1.0	0.9	0.9	0.8							
社会的スキル尺度 (友人関係)	平均	4.2	3.8	4.3	4.1	3.8	3.9	3.9	3.9	3.8	3.8	3.9	3.6	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns
	SD	0.6	0.6	0.6	0.7	0.7	0.9	0.7	0.8	0.9	0.8	0.6	0.9							
情緒の認識と理解	平均	4.1	3.5	3.8	3.7	3.6	4.1	3.4	3.6	3.5	3.6	3.4	3.4	6.64* パ>総	ns	ns	ns	ns	ns	ns
	SD	0.8	0.7	1.0	0.9	0.7	0.8	0.7	1.1	1.0	0.9	0.7	1.1							
情緒の表現と命名	平均	3.7	3.2	3.7	3.4	3.1	4.0	3.1	3.5	3.4	2.9	2.9	3.1	6.66* パ>総	ns	ns	ns	ns	ns	ns
	SD	0.9	0.7	1.0	0.9	1.0	0.9	1.0	1.0	1.2	0.9	1.0	1.2							
情緒の制御と調節	平均	3.9	3.5	4.3	3.9	3.8	4.1	3.4	3.7	3.7	3.6	3.4	3.6	11.07** パ>総	ns	ns	ns	ns	ns	ns
	SD	0.8	0.7	0.7	0.7	0.6	0.8	0.7	0.8	1.0	0.8	0.6	1.0							
生活不全感	平均	3.7	3.4	3.9	3.4	3.3	3.4	2.8	3.2	3.7	2.9	2.9	3.1	12.96** パ>総	9.01** なし<あり	ns	ns	ns	ns	ns
	SD	0.6	0.6	0.8	0.8	0.8	1.1	0.8	0.8	0.9	1.0	0.8	0.9							
不眠感	平均	2.7	2.8	2.9	2.9	3.0	2.5	2.6	2.6	3.3	2.4	2.5	2.9	ns	ns	ns	3.10*	ns	ns	ns
	SD	1.1	0.6	0.8	0.9	0.9	1.3	0.7	1.1	0.5	0.8	0.8	1.1							
体調不良	平均	2.8	3.1	3.2	2.4	3.0	3.0	2.5	3.0	3.3	2.3	2.7	2.6	ns	6.06* なし<あり	6.15** 1年<2,3年	ns	ns	ns	ns
	SD	1.2	1.1	1.1	1.0	0.9	1.2	0.9	1.3	1.1	1.0	0.9	1.0							
不安要素	平均	2.7	2.9	3.3	2.6	2.3	2.5	2.2	2.9	3.5	2.3	2.3	2.6	ns	11.29** なし<あり	4.04* 1年<3年	ns	ns	ns	ns
	SD	1.1	1.0	0.9	1.1	0.9	1.5	1.0	1.0	0.9	1.0	1.0	1.1							
疲労感	平均	2.8	2.7	3.0	2.4	2.7	2.9	2.3	3.0	3.1	2.6	2.7	2.6	ns	4.14* なし<あり	3.27* post hoc test(Tukey) ns	ns	ns	ns	ns
	SD	0.7	0.7	0.7	0.7	0.7	0.9	0.6	0.9	0.8	0.6	0.6	0.8							

***: p<0.001 ** : p<0.01 * : p<0.05

(2)-3 第3回目因子分析

1回目、2回目と同様に精神的回復力尺度について因子分析を行った。「新奇性追求」に該当する各項目の信頼性係数は、 $\alpha=0.80$ 、「肯定的な未来志向」に該当する各項目の信頼係数は、 $\alpha=0.86$ 、「感情調整」に該当する各項目の信頼係数は、 $\alpha=0.72$ と各下位因子とも十分な信頼性を有していた。累積寄与率は、41.6%であった。

1回目、2回目と同様に健康観尺度について分析を行った。＜生活不全感＞に該当する各項目の信頼係数は、 $\alpha=0.76$ 、＜疲労感＞に該当する各項目の信頼係数は、 $\alpha=0.50$ 、＜不安・憂うつ＞に該当する各項目の信頼係数は、 $\alpha=0.81$ 、＜体調不良＞に該当する各項目の信頼係数は、 $\alpha=0.69$ 、＜不眠感＞に該当する各項目の信頼係数は、 $\alpha=0.59$ であった。累積寄与率は、46.8%であった。

1回目、2回目と同様に日本語版 ESCQ 尺度について、豊田ら(2005)から想定された5因子で因子分析を行った。＜情緒の表現と命名＞に該当する各項目の信頼性係数は、 $\alpha=0.88$ 、＜情緒の認識と理解＞に該当する各項目の信頼性係数は、 $\alpha=0.88$ 、＜情緒の制御と調節＞に該当する各項目の信頼性係数は、 $\alpha=0.71$ と各下位因子とも十分な信頼性を有していた。累積寄与率は、51.0%であった。

高校生用学校適応感尺度について、内藤ら(1986)と同様な方法を用いて5因子で分析を行った。＜学習意欲＞に該当する各項目の信頼性係数は、 $\alpha=0.89$ 、＜友人関係＞に該当する各項目の信頼性係数は、 $\alpha=0.71$ 、＜進路意識＞に該当する各項目の信頼性係数は、 $\alpha=0.76$ 、＜教師関係＞に該当する各項目の信頼性係数は、 $\alpha=0.77$ 、＜特別活動＞に該当する各項目の信頼性係数は、 $\alpha=0.88$ であった。累積寄与率は、76.1%であった(Table 6-3-(2)-3)。

自尊感情度について山本ら(1982)の方法を参考に分析を行った。＜自尊心＞に該当する各項目の信頼性係数は、 $\alpha=0.79$ 、累積寄与率は、36.3%であった。

特性的自己効力感度について成田ら(1995)の方法を参考に分析を行った。＜効力感＞に該当する各項目の信頼性係数は、 $\alpha=0.89$ であった。累積寄与率は、26.7%であった。

Table 6-3-(2)-3.第3回目使用尺度における統計結果

		パフォーマンス												総合得点			3年生		2年生		1年生	
		不安定状態あり			不安定状態なし			不安定状態あり			不安定状態なし			コース	不安定状態	学年	コース*不安定状態	コース*学年	不安定状態*学年	コース*不安定状態*学年		
		1年生	2年生	3年生	1年生	2年生	3年生	1年生	2年生	3年生	1年生	2年生	3年生	1年生	2年生	3年生						
新着性感受	平均	3.8	4.0	4.1	3.7	4.0	3.8	3.4	3.4	3.4	3.4	3.4	3.4	3.4	3.4	3.4	3.4	3.4	3.4	3.4	3.4	3.4
	SD	0.4	0.7	0.6	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4
感情調整	平均	2.7	3.2	3.5	2.9	3.4	3.5	2.9	2.9	2.9	2.9	2.9	2.9	2.9	2.9	2.9	2.9	2.9	2.9	2.9	2.9	2.9
	SD	0.6	0.5	0.5	0.6	0.7	0.6	0.6	0.6	0.6	0.6	0.6	0.6	0.6	0.6	0.6	0.6	0.6	0.6	0.6	0.6	0.6
肯定的な未来志向	平均	2.9	4.1	4.4	3.5	4.2	4.1	3.7	3.4	3.2	3.2	3.2	3.2	3.2	3.2	3.2	3.2	3.2	3.2	3.2	3.2	3.2
	SD	0.6	1.0	0.6	0.6	0.6	0.7	1.1	0.9	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0
情緒の認識と理解	平均	3.2	4.0	3.7	3.7	4.0	4.0	3.8	3.5	3.4	3.4	3.4	3.4	3.4	3.4	3.4	3.4	3.4	3.4	3.4	3.4	3.4
	SD	0.7	0.6	0.6	0.6	0.6	0.6	0.6	0.6	0.7	0.7	0.7	0.7	0.7	0.7	0.7	0.7	0.7	0.7	0.7	0.7	0.7
情緒の表現と命名	平均	3.1	3.5	3.5	3.2	3.5	3.5	3.2	3.1	3.1	3.1	3.1	3.1	3.1	3.1	3.1	3.1	3.1	3.1	3.1	3.1	3.1
	SD	0.6	1.1	1.1	1.0	0.7	1.2	0.9	1.0	1.2	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0
情緒の制御と調節	平均	3.5	4.2	4.0	3.4	4.0	4.0	3.7	3.4	3.4	3.4	3.4	3.4	3.4	3.4	3.4	3.4	3.4	3.4	3.4	3.4	3.4
	SD	0.6	0.7	0.6	0.6	0.6	0.6	0.6	0.6	0.6	0.6	0.6	0.6	0.6	0.6	0.6	0.6	0.6	0.6	0.6	0.6	0.6
生活不安感	平均	2.9	3.0	3.1	3.5	3.7	3.7	3.5	3.1	2.9	2.9	2.9	2.9	2.9	2.9	2.9	2.9	2.9	2.9	2.9	2.9	2.9
	SD	0.5	0.6	0.6	0.6	0.6	0.6	0.6	0.6	0.6	0.6	0.6	0.6	0.6	0.6	0.6	0.6	0.6	0.6	0.6	0.6	0.6
不満足	平均	2.1	2.3	2.3	2.1	2.2	2.2	2.2	2.2	2.2	2.2	2.2	2.2	2.2	2.2	2.2	2.2	2.2	2.2	2.2	2.2	2.2
	SD	1.0	1.0	1.0	1.1	0.8	1.2	0.7	0.8	0.8	0.8	0.8	0.8	0.8	0.8	0.8	0.8	0.8	0.8	0.8	0.8	0.8
情緒不安	平均	2.7	2.8	2.8	3.0	2.9	2.9	2.9	2.9	2.9	2.9	2.9	2.9	2.9	2.9	2.9	2.9	2.9	2.9	2.9	2.9	2.9
	SD	1.1	1.1	1.2	1.2	1.1	1.1	0.9	0.9	0.7	0.8	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0
不安・憂うつ	平均	2.2	2.4	2.4	2.2	2.2	2.2	2.1	1.9	2.4	2.2	2.2	2.2	2.2	2.2	2.2	2.2	2.2	2.2	2.2	2.2	2.2
	SD	0.7	1.2	1.1	1.1	1.1	0.8	0.8	0.8	1.0	0.8	0.8	0.8	0.8	0.8	0.8	0.8	0.8	0.8	0.8	0.8	0.8
疲労感	平均	2.4	2.6	2.6	2.5	2.6	2.6	2.5	2.5	2.5	2.5	2.5	2.5	2.5	2.5	2.5	2.5	2.5	2.5	2.5	2.5	2.5
	SD	0.5	0.6	1.0	0.9	0.9	0.9	0.9	0.9	0.9	0.9	0.9	0.9	0.9	0.9	0.9	0.9	0.9	0.9	0.9	0.9	0.9
学習意欲	平均	2.9	2.4	3.5	2.8	2.4	2.4	2.4	3.6	2.9	2.4	2.4	2.4	2.4	2.4	2.4	2.4	2.4	2.4	2.4	2.4	2.4
	SD	0.6	1.1	1.0	1.2	1.2	0.8	1.0	1.2	1.4	1.2	1.2	1.2	1.2	1.2	1.2	1.2	1.2	1.2	1.2	1.2	1.2
友人関係	平均	2.9	3.4	4.4	4.4	4.4	4.4	4.2	3.4	4.1	3.8	3.8	3.8	3.8	3.8	3.8	3.8	3.8	3.8	3.8	3.8	3.8
	SD	1.2	0.9	0.6	0.7	0.8	0.6	1.4	0.9	1.1	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0
進路意識	平均	3.9	4.1	4.4	3.9	4.1	4.1	4.1	3.4	3.4	3.4	3.4	3.4	3.4	3.4	3.4	3.4	3.4	3.4	3.4	3.4	3.4
	SD	0.7	1.2	1.2	1.2	0.8	0.8	1.0	1.0	1.2	1.2	1.2	1.2	1.2	1.2	1.2	1.2	1.2	1.2	1.2	1.2	1.2
教師関係	平均	2.9	3.4	4.4	3.4	3.4	4.2	4.4	3.4	3.1	3.1	3.1	3.1	3.1	3.1	3.1	3.1	3.1	3.1	3.1	3.1	3.1
	SD	0.9	1.3	0.9	1.2	1.0	1.0	1.2	1.1	1.4	1.4	1.4	1.4	1.4	1.4	1.4	1.4	1.4	1.4	1.4	1.4	1.4
特別活動	平均	3.9	3.4	4.2	4.1	4.2	4.4	2.9	3.4	2.9	3.2	3.2	3.2	3.2	3.2	3.2	3.2	3.2	3.2	3.2	3.2	3.2
	SD	0.6	1.2	0.7	0.6	0.6	0.6	1.2	1.2	1.4	1.2	1.2	1.2	1.2	1.2	1.2	1.2	1.2	1.2	1.2	1.2	1.2
自尊心	平均	2.7	3.0	3.1	3.0	3.0	2.4	2.3	2.1	2.4	2.4	2.4	2.4	2.4	2.4	2.4	2.4	2.4	2.4	2.4	2.4	2.4
	SD	0.6	0.6	0.6	0.6	0.7	0.7	0.6	0.7	0.7	0.7	0.7	0.7	0.7	0.7	0.7	0.7	0.7	0.7	0.7	0.7	0.7
効力感	平均	2.6	3.2	3.4	3.5	3.4	3.2	2.1	2.4	2.7	2.9	2.7	2.9	2.7	2.9	2.7	2.9	2.7	2.9	2.7	2.9	2.7
	SD	0.5	0.6	0.6	0.6	0.6	0.7	0.9	0.9	0.4	0.7	0.7	0.7	0.7	0.7	0.7	0.7	0.7	0.7	0.7	0.7	0.7

(2)-4 第4回目因子分析

1回目, 2回目, 3回目と同様に精神的回復力尺度について因子分析を行った。「新奇性追求」に該当する各項目の信頼性係数は, $\alpha=0.80$, 「肯定的な未来志向」に該当する各項目の信頼性係数は, $\alpha=0.89$, 「感情調整」に該当する各項目の信頼性係数は, $\alpha=0.78$ と各下位因子とも十分な信頼性を有していた。累積寄与率は, 41.6%であった。

1回目, 2回目, 3回目と同様に健康観尺度について分析を行った。〈生活不全感〉に該当する各項目の信頼性係数は, $\alpha=0.77$, 〈疲労感〉に該当する各項目の信頼性係数は, $\alpha=0.41$, 〈不安・憂うつ〉に該当する各項目の信頼性係数は, $\alpha=0.84$, 〈体調不良〉に該当する各項目の信頼性係数は, $\alpha=0.71$, 〈不眠感〉に該当する各項目の信頼性係数は, $\alpha=0.55$ であった。累積寄与率は, 47.1%であった(Table 6-3-(2)-4)。

3回目と同様に内藤ら (1986) 高校生用学校適応感尺度について分析を行った。〈学習意欲〉に該当する各項目の信頼性係数は, $\alpha=0.88$, 〈友人関係〉に該当する各項目の信頼性係数は, $\alpha=0.79$, 〈進路意識〉に該当する各項目の信頼性係数は, $\alpha=0.68$, 〈教師関係〉に該当する各項目の信頼性係数は, $\alpha=0.78$, 〈特別活動〉に該当する各項目の信頼性係数は, $\alpha=0.88$ であった。累積寄与率は, 69.4%であった。

自尊感情測定尺度について東京都(2011)の方法を参考に分析を行った。累積寄与率は, 44.1%であった。

Table 6-3-(2)-4. 第4回目使用尺度における統計結果

	パフォーマンス												総合得点			主効果			交互作用			
	不登校経験あり			不登校経験なし			不登校経験あり			不登校経験なし			コース	不登校経験	学年	コース*不登校経験	コース*学年	不登校経験*学年	コース*不登校経験*学年			
	1年度	2年度	3年度	1年度	2年度	3年度	1年度	2年度	3年度	1年度	2年度	3年度										
新奇性追求	平均	3.9	3.8	4.4	4.1	3.4	4.0	3.3	3.4	3.7	3.2	3.4	3.7	24.63**	ns	6.67**	ns	ns	ns	ns		
	SD	0.7	1.0	0.7	0.6	0.8	0.6	0.6	0.7	0.6	0.5	0.8	0.8	ns	ns	2年<3年	ns	ns	ns	ns		
感情調整	平均	2.9	3.2	3.6	3.2	3.1	3.3	2.8	2.7	3.2	3.1	3.1	3.0	4.20*	ns	ns	ns	ns	3.55*	ns		
	SD	0.8	0.8	0.7	0.7	0.7	0.9	0.6	0.7	0.7	0.6	0.8	0.6	ns	ns	ns	ns	1年なし>あり	ns	ns		
肯定的な未来志向	平均	3.9	3.7	4.3	4.0	3.9	4.5	3.3	3.0	3.5	3.3	3.4	3.7	24.15**	ns	6.28**	ns	ns	ns	ns		
	SD	0.9	0.9	0.7	0.7	1.1	0.5	1.0	1.1	1.0	0.8	1.1	1.0	ns	ns	2年<3年	ns	ns	ns	ns		
学習意欲	平均	2.7	2.1	2.7	2.7	3.0	2.3	3.2	2.9	2.6	2.7	2.9	2.4	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns		
	SD	0.9	0.6	1.4	1.0	1.3	1.3	1.3	1.1	1.3	0.9	1.3	1.2	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns		
友人関係	平均	4.0	4.3	4.7	4.3	4.1	4.9	3.6	3.9	4.1	3.8	4.2	3.6	10.15**	ns	ns	ns	ns	ns	ns		
	SD	1.0	0.8	0.5	0.9	1.4	0.2	1.3	1.1	1.0	1.0	0.9	1.4	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns		
進路意識	平均	3.8	3.4	4.8	3.9	4.2	4.7	3.5	3.5	3.9	3.4	3.7	4.0	11.90**	ns	8.53**	ns	ns	ns	ns		
	SD	1.1	0.7	0.4	1.0	1.0	0.5	1.0	1.2	1.2	1.1	1.1	1.0	ns	ns	1, 2年<3年	ns	ns	ns	ns		
教師関係	平均	3.3	4.2	4.3	3.4	3.9	4.6	3.2	3.7	3.9	3.1	3.4	3.0	13.97**	ns	5.71**	ns	3.25*	ns	ns		
	SD	1.2	0.5	1.0	0.9	1.2	0.7	1.1	0.8	1.3	1.2	1.3	1.2	ns	post hoc test(Tukey) ns	ns	3年, 1>2	ns	ns	ns		
特別活動	平均	3.6	4.1	4.3	4.0	3.8	4.8	2.5	3.2	3.1	2.9	3.3	2.8	43.16**	ns	3.24*	ns	ns	ns	ns		
	SD	0.9	0.9	0.7	0.8	1.2	0.4	1.2	1.2	1.3	1.1	1.4	1.2	ns	post hoc test(Tukey) ns	ns	ns	ns	ns	ns		
生活不全感	平均	3.3	3.3	3.8	3.4	3.4	3.9	2.8	3.0	3.1	3.1	3.3	2.4	13.27**	ns	4.43*	ns	4.26*	ns	ns		
	SD	0.9	0.4	0.9	0.7	0.8	0.8	0.8	0.7	0.7	0.7	0.9	0.8	ns	ns	post hoc test(Tukey) ns	ns	ns	ns	ns		
不眠感	平均	2.5	3.2	2.5	2.8	2.8	3.2	2.8	3.0	3.0	2.8	2.9	2.8	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns		
	SD	0.8	0.8	1.0	0.9	1.1	1.1	0.9	1.0	0.9	0.7	1.1	1.1	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns		
体調不良	平均	2.6	2.7	2.6	2.8	2.8	3.6	2.5	2.5	2.5	2.5	2.4	3.1	ns	5.11*	ns	ns	ns	ns	ns		
	SD	0.7	1.3	1.2	1.2	1.1	1.3	0.8	1.0	0.9	1.1	0.8	1.0	ns	なし>あり	ns	ns	ns	ns	ns		
不安・憂うつ	平均	2.0	2.4	2.6	2.6	2.8	3.2	2.4	2.4	2.4	2.6	2.9	3.1	ns	17.24**	ns	ns	ns	ns	ns		
	SD	0.8	0.6	1.2	1.0	1.2	1.4	0.7	0.9	0.9	0.8	1.0	1.1	ns	なし>あり	ns	ns	ns	ns	ns		
疲労感	平均	2.4	2.6	2.5	2.9	2.7	3.0	2.4	2.5	2.4	2.6	2.6	2.7	ns	8.80**	ns	ns	ns	ns	ns		
	SD	0.5	0.8	1.0	0.8	0.7	0.9	0.6	0.8	0.7	0.8	0.6	0.8	ns	なし>あり	ns	ns	ns	ns	ns		
自己評価・自己実感	平均	2.9	3.1	3.4	2.8	3.1	3.4	2.7	2.6	2.8	2.7	3.0	3.2	7.73**	ns	5.79**	ns	ns	ns	ns		
	SD	0.7	0.7	0.9	0.8	0.8	0.6	0.7	0.6	0.8	0.5	0.7	0.7	ns	ns	1年<3年	ns	ns	ns	ns		
関係のなかでの自己	平均	3.1	3.5	3.6	3.2	3.2	3.5	2.8	2.9	3.1	2.8	3.0	3.2	20.00**	ns	5.26**	ns	ns	ns	ns		
	SD	0.8	0.6	0.4	0.5	0.4	0.4	0.6	0.5	0.6	0.6	0.6	0.6	ns	post hoc test(Tukey) ns	ns	ns	ns	ns	ns		
自己主張・自己決断	平均	3.0	3.1	3.5	3.1	3.0	3.5	2.8	2.6	3.1	2.6	3.0	3.2	12.54**	ns	10.1**	ns	ns	ns	ns		
	SD	0.6	0.6	0.5	0.5	0.8	0.4	0.6	0.6	0.6	0.5	0.7	0.6	ns	ns	1, 2年<3年	ns	ns	ns	ns		

***: p<.001 ** : p<.01 * : p<.05

(3) 第1～4回目における分散分析結果

【精神的回復力尺度(レジリエンス尺度)】

第1回目調査における「新奇性追求」分散分析した結果,主効果は,コース($F(1, 260)=34.71$, $p<.01$)が有意であり,パフォーマンスコースが総合進学コースよりも有意に高かった。交互作用は,コースと不登校経験($F(1, 260)=1.84$, ns),コースと学年($F(2, 260)=0.37$, ns),学年と不登校経験($F(2, 260)=0.61$, ns)ともに有意な効果は認められなかった。学年($F(2, 260)=1.23$, ns),不登校経験($F(1, 260)=0.04$, ns)は有意な効果は認められなかった(図 5-1 参照)。つまり,学年や不登校経験の有無にかかわらず,パフォーマンスコースは総合進学コースよりも新奇性追求が有意に高いことが示された (Figure 6-3-(3)-1)。

不登校経験のある1年生のパフォーマンスコースは平均が4.0(SD=0.4),総合進学コースは平均が3.4(SD=0.5),2年生のパフォーマンスコースは平均が4.3(SD=0.4),総合進学コースは平均が3.6(SD=0.7),3年生のパフォーマンスコースは平均が4.2(SD=0.5),総合進学コースは平均が3.5(SD=0.7),不登校経験のない1年生のパフォーマンスコースは平均が4.0(SD=0.7),総合進学コースは平均が3.4(SD=0.7),2年生のパフォーマンスコースは平均が3.8(SD=0.8),総合進学コースは平均が3.7(SD=0.7),3年生のパフォーマンスコースは平均が4.1(SD=0.6),総合進学コースは平均が3.7(SD=0.7)であった。

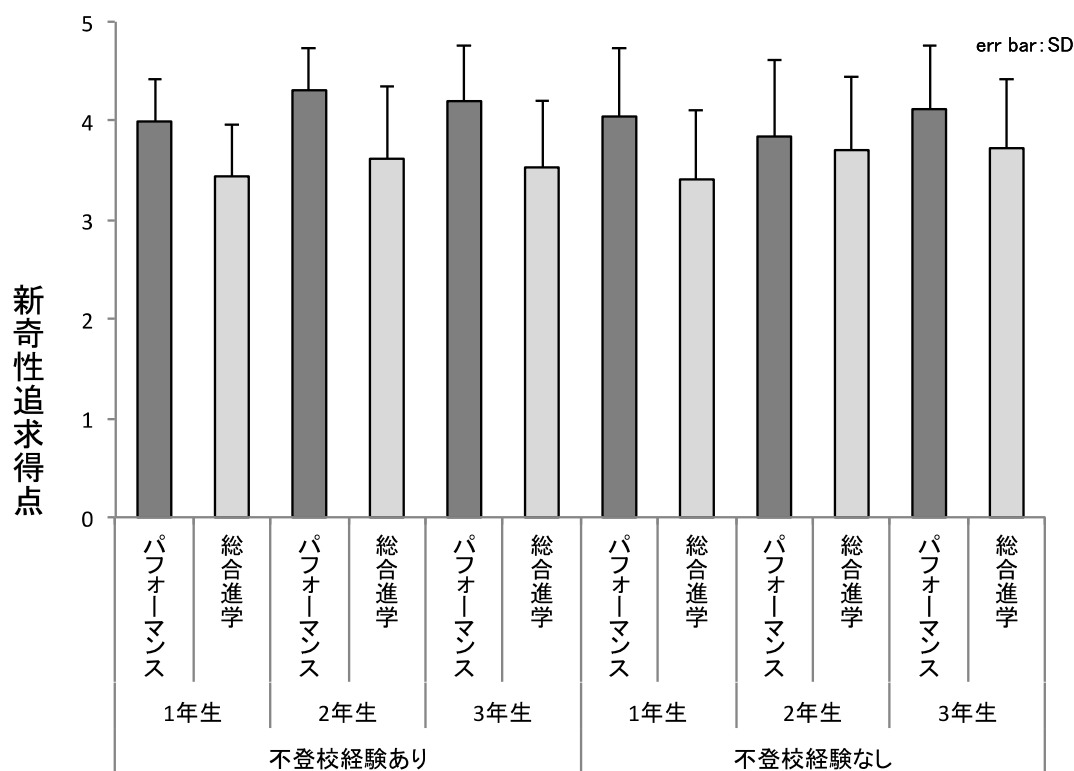


Figure 6-3-(3)-1. 新奇性追求

第1回目調査における「感情調整」 交互作用は、コースと不登校経験($F(1, 260)=0.67, ns$), コースと学年($F(2, 260)=1.44, ns$), 学年と不登校経験($F(2, 260)=0.06, ns$)ともに有意でなかった。主効果も、コース($F(1, 260)=1.74, ns$), 学年($F(2, 260)=0.79, ns$), 不登校経験($F(1, 260)=2.69, ns$)ともに有意でなかった。つまり、コースや学年、不登校経験の有無で比べた結果、感情調整は有意ではないことが確認された(Figure 6-3-(3)-2)。

不登校経験のある1年生のパフォーマンスコースは平均が3.1(SD=0.6), 総合進学コースは平均が3.1(SD=0.5), 2年生のパフォーマンスコースは平均が3.1(SD=0.6), 総合進学コースは平均が2.9(SD=0.7), 3年生のパフォーマンスコースは平均が3.2(SD=1.0), 総合進学コースは平均が3.1(SD=0.8), 不登校経験のない1年生のパフォーマンスコースは平均が3.5(SD=0.7), 総合進学コースは平均が2.9(SD=0.7), 2年生のパフォーマンスコースは平均が3.2(SD=0.6), 総合進学コースは平均が3.1(SD=0.6), 3年生のパフォーマンスコースは平均が3.2(SD=0.6), 総合進学コースは平均が3.3(SD=0.7)であった。

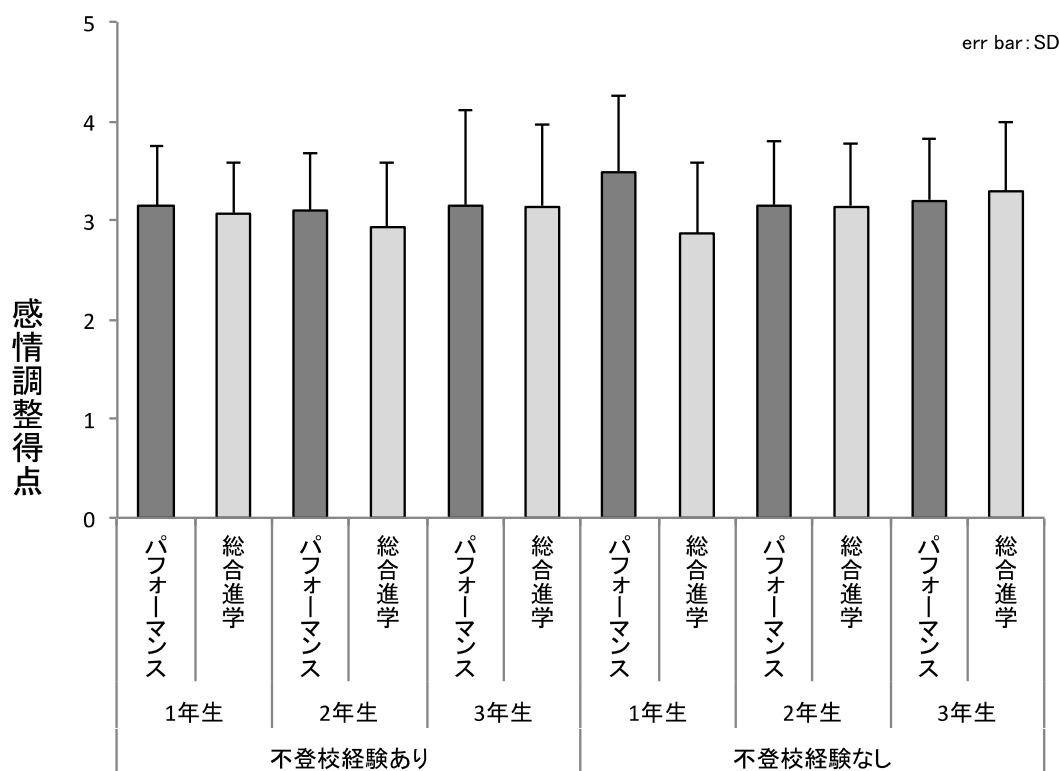


Figure 6-3-(3)-2. 感情調整

第1回目調査における「肯定的な未来志向」 分散分析の結果、交互作用は、コースと不登校経験($F(1, 260)=0.87, ns$), コースと学年($F(2, 260)=0.231, ns$), 学年と不登校経験($F(2, 260)=0.76, ns$)ともに有意でなかった。主効果は、コース($F(1, 260)=38.49, p<.01$)が有意であり、パフォーマンスコースが総合進学コースよりも有意に高かった。学年($F(2, 260)=1.07, ns$), 不登校経験($F(1, 260)=1.97, ns$)は有意でなかった。つまり、学年や不登校経験の有無にかかわらず、パフォーマンスコースは総合進学コースよりも肯定的な未来志向が有意に高いことが示された (Figure 6-3-(3)-3)。

不登校経験のある1年生のパフォーマンスコースは平均が4.1(SD=0.9), 総合進学コースは平均が3.2(SD=0.8), 2年生のパフォーマンスコースは平均が4.1(SD=0.7), 総合進学コースは平均が3.5(SD=1.0)3年生のパフォーマンスコースは平均が4.3(SD=0.7), 総合進学コースは平均が3.4(SD=1.0), 不登校経験のない1年生のパフォーマンスコースは平均が4.3(SD=0.6), 総合進学コースは平均が3.5(SD=0.8), 2年生のパフォーマンスコースは平均が3.8(SD=), 1.0 総合進学コースは平均が3.7(SD=1.1), 3年生のパフォーマンスコースは平均が4.5(SD=0.5), 総合進学コースは平均が3.6(SD=0.9)であった。

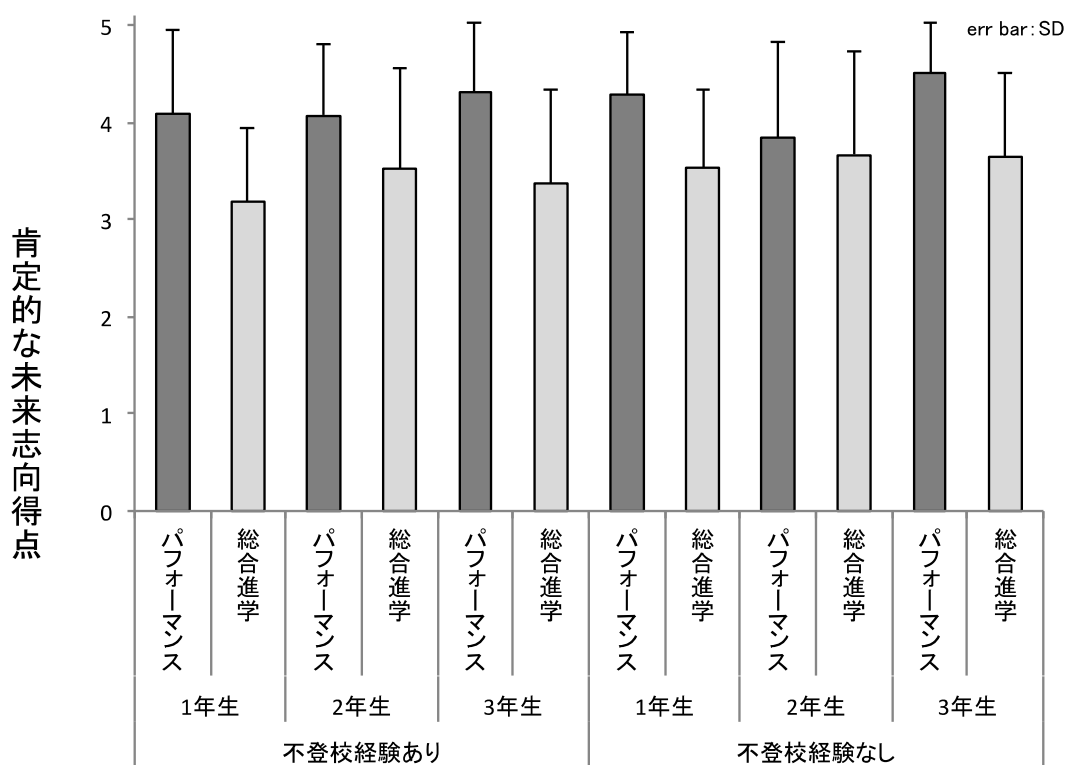


Figure 6-3-(3)-3. 肯定的な未来志向

第 1 回目調査における【社会的スキル尺度(友人関係)】

「社会的スキル(友人関係)」 交互作用は、コースと不登校経験($F(1, 255)=0.02, ns$), コースと学年($F(2, 255)=2.54, ns$), 学年と不登校経験($F(2, 255)=1.64, ns$)ともに有意でなかった。主効果は、コース($F(1, 255)=10.11, p<.01$)が有意であり、パフォーマンスコースが総合進学コースよりも有意に高かった。学年($F(2, 255)=1.29, ns$), 不登校経験($F(1, 255)=0.56, ns$)は有意でなかった。つまり、学年や不登校経験の有無にかかわらず、パフォーマンスコースは総合進学コースよりも社会的スキル(友人関係)が有意に高いことが示された(Figure 6-3-(3)-4)。

不登校経験のある 1 年生のパフォーマンスコースは平均が 4.1(SD=0.6), 総合進学コースは平均が 4.0(SD=0.5), 2 年生のパフォーマンスコースは平均が 4.2(SD=0.5), 総合進学コースは平均が 4.0(SD=0.7), 3 年生のパフォーマンスコースは平均が 4.3(SD=0.8), 総合進学コースは平均が 3.6(SD=1.1), 不登校経験のない 1 年生のパフォーマンスコースは平均が 4.1(SD=0.6), 総合進学コースは平均が 4.1(SD=0.7), 2 年生のパフォーマンスコースは平均が 3.9(SD=0.6), 総合進学コースは平均が 3.7(SD=0.9), 3 年生のパフォーマンスコースは平均が 4.3(SD=0.6), 総合進学コースは平均が 3.8(SD=0.7)であった。

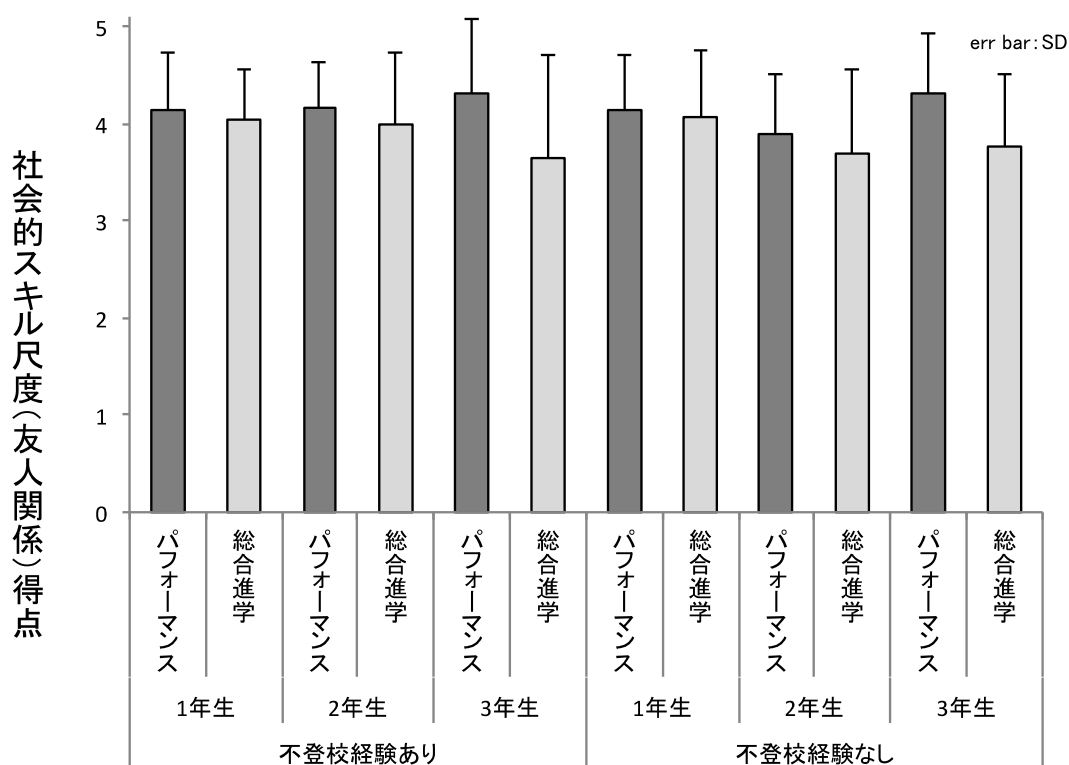


Figure 6-3-(3)-4. 社会的スキル尺度(友人関係)

【日本版 ESCQ】

第 1 回目調査における「情緒の認識と理解」 情緒の認識と理解について分散分析した結果、交互作用は、コースと不登校経験($F(1, 253)=1.18, ns$), コースと学年($F(2, 253)=0.64, ns$), 学年と不登校経験($F(2, 253)=1.06, ns$)ともに有意でなかった。主効果は、コース($F(1, 253)=5.26, p<.05$)が有意であり、パフォーマンスコースが総合進学コースよりも有意に高かった。学年($F(2, 253)=0.18, ns$), 不登校経験($F(1, 253)=1.90, ns$)は有意でなかった。つまり、学年や不登校経験の有無にかかわらず、パフォーマンスコースは総合進学コースよりも情緒の認識と理解が有意に高いことが示された(Figure 6-3-(3)-5)。

不登校経験のある 1 年生のパフォーマンスコースは平均が 3.5(SD=1.0), 総合進学コースは平均が 3.5(SD=0.8), 2 年生のパフォーマンスコースは平均が 3.8(SD=0.8), 総合進学コースは平均が 3.8(SD=0.9), 3 年生のパフォーマンスコースは平均が 4.1(SD=0.8), 総合進学コースは平均が 3.4(SD=0.9), 不登校経験のない 1 年生のパフォーマンスコースは平均が 4.1(SD=0.6), 総合進学コースは平均が 3.5(SD=0.9), 2 年生のパフォーマンスコースは平均が 3.9(SD=0.7), 総合進学コースは平均が 3.6(SD=1.1), 3 年生のパフォーマンスコースは平均が(SD=0.9), 総合進学コースは平均が(SD=0.9)であった。

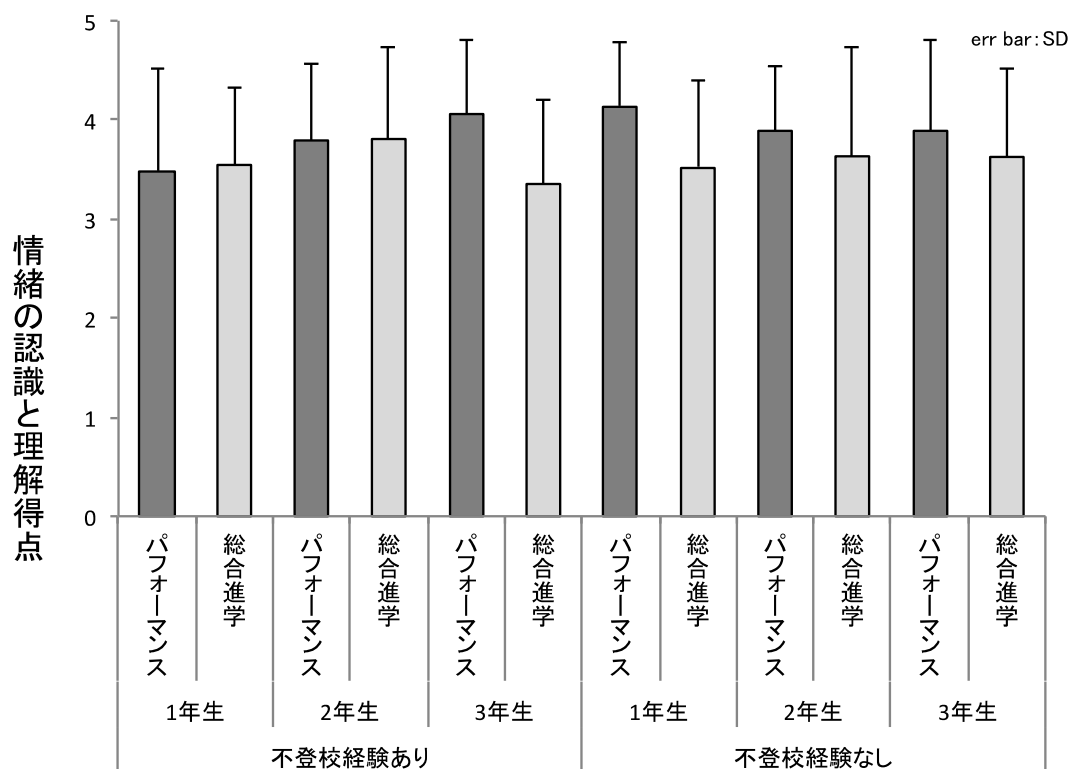


Figure 6-3-(3)-5. 情緒の認識と理解

第1回目調査における「情緒の表現と命名」 交互作用は、コースと不登校経験($F(1, 254)=0.15, ns$), コースと学年($F(2, 254)=2.01, ns$), 学年と不登校経験($F(2, 254)=0.48, ns$)ともに有意でなかった。主効果は、コース($F(1, 254)=5.37, p<.05$)が有意であり、パフォーマンスコースが総合進学コースよりも有意に高かった。また不登校経験($F(1, 254)=4.36, p<.05$)が有意であり、不登校経験なしが不登校経験ありより有意に高かった。学年($F(2, 254)=0.54, ns$)は有意でなかった。つまり、学年にかかわらず、パフォーマンスコースは総合進学コースよりも情緒の表現ができることが示された。また、不登校経験のある生徒は不登校経験がない生徒よりも、情緒の表現ができないことが示された(Figure 6-3-(3)-6)。

不登校経験のある1年生のパフォーマンスコースは平均が3.3(SD=0.9), 総合進学コースは平均が2.9(SD=0.8), 2年生のパフォーマンスコースは平均が3.4(SD=0.9), 総合進学コースは平均が3.3(SD=1.2), 3年生のパフォーマンスコースは平均が3.6(SD=1.3), 総合進学コースは平均が3.0(SD=1.1), 不登校経験のない1年生のパフォーマンスコースは平均が3.8(SD=0.8), 総合進学コースは平均が2.9(SD=0.8), 2年生のパフォーマンスコースは平均が3.5(SD=0.7), 総合進学コースは平均が3.4(SD=1.1), 3年生のパフォーマンスコースは平均が3.6(SD=1.0), 総合進学コースは平均が3.6(SD=1.0)であった。

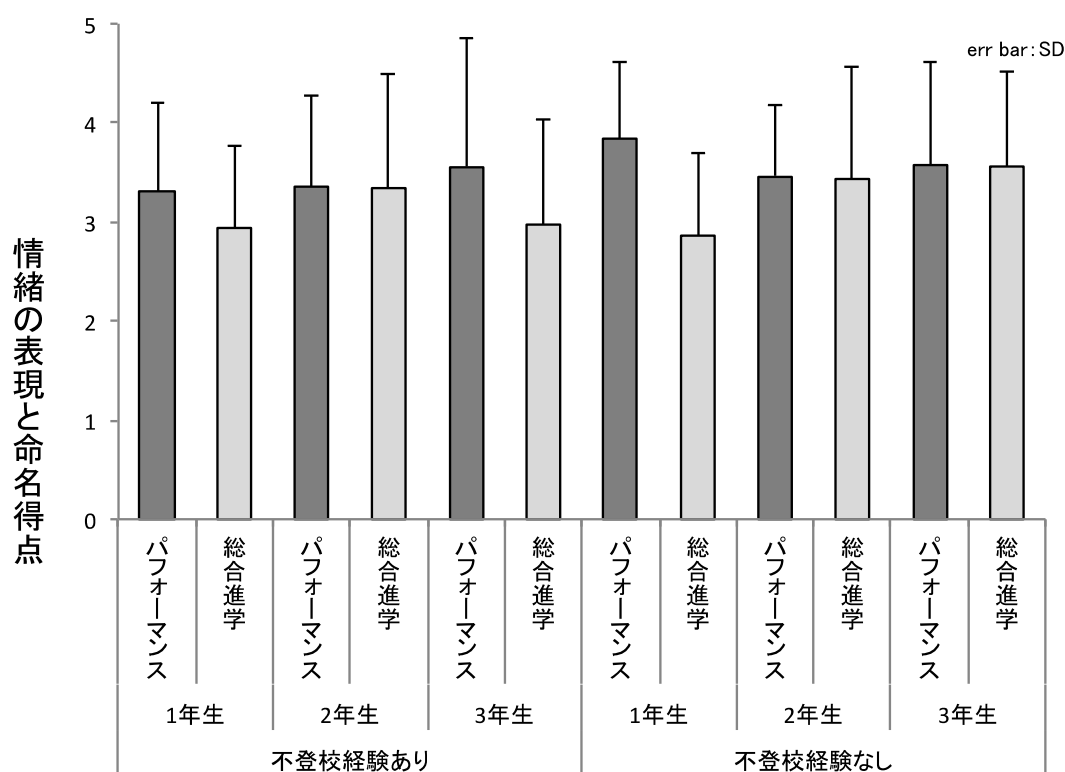


Figure 6-3-(3)-6. 情緒の表現と命名

第1回目調査における「情緒の制御と調節」 交互作用は、コースと学年($F(2, 253)=3.73, p<.05$)が有意であった。コースと不登校経験($F(1, 253)=1.31, ns$), 学年と不登校経験($F(2, 253)=0.17, ns$)は有意でなかった。単純主効果検定の結果、3年生ではパフォーマンスコースが総合進学コースよりも有意に高く、1年生、2年生ではパフォーマンスコースと総合進学コースに有意差は認められなかった。主効果について、不登校経験($F(1, 253)=0.82, ns$)は有意でなかった。つまり、不登校経験の有無にかかわらず、3年生のパフォーマンスコースと総合進学コースの比較において、情緒の制御と調整がより可能であることが示された。両方のコースとも、1年生と2年生の学年による有意差は示されなかった(Figure 6-3-(3)-7)。

不登校経験のある1年生のパフォーマンスコースは平均が3.8(SD=0.6)、総合進学コースは平均が3.5(SD=0.8)、2年生のパフォーマンスコースは平均が3.8(SD=0.9)、総合進学コースは平均が3.7(SD=0.8)、3年生のパフォーマンスコースは平均が4.1(SD=0.7)、総合進学コースは平均が3.4(SD=0.9)、不登校経験のない1年生のパフォーマンスコースは平均が3.8(SD=0.6)、総合進学コースは平均が3.6(SD=0.7)、2年生のパフォーマンスコースは平均が3.7(SD=0.7)、総合進学コースは平均が3.9(SD=0.8)、3年生のパフォーマンスコースは平均が4.2(SD=0.7)、総合進学コースは平均が3.6(SD=0.6)であった。

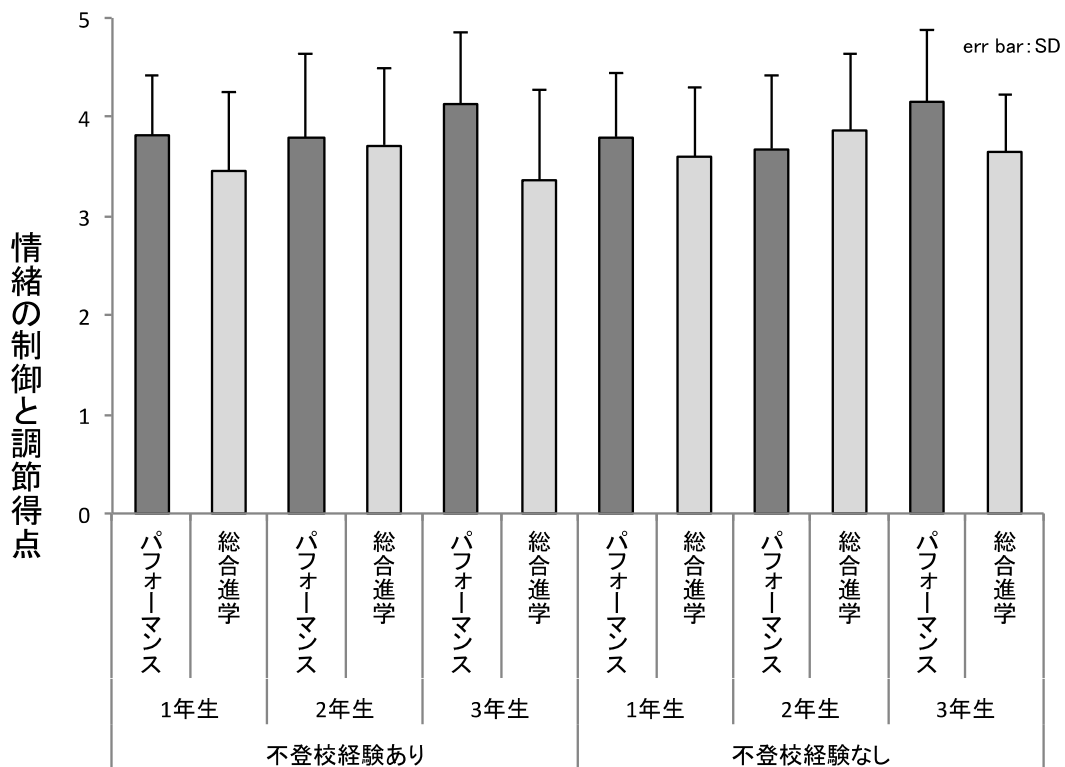


Figure 6-3-(3)-7. 情緒の制御と調節

【健康観尺度】

第1回目調査における「生活不全感」 分散分析の結果、交互作用は、コースと不登校経験 ($F(1, 220)=3.24, ns$), コースと学年 ($F(2, 220)=1.31, ns$), 学年と不登校経験 ($F(2, 220)=0.04, ns$)ともに有意でなかった。主効果は、コース ($F(1, 220)=16.53, p<.01$)が有意であり、パフォーマンスコースが総合進学コースよりも有意に高かった。また不登校経験 ($F(1, 220)=4.03, p<.05$)が有意であり、不登校経験なしが不登校経験ありより有意に高かった。学年 ($F(2, 220)=0.52, ns$)は有意でなかった。つまり、学年にかかわらず、パフォーマンスコースは総合進学コースよりも生活不全感はないことが示された。また不登校経験なしの方が不登校経験ありのものより、生活不全感はないことが示された。また不登校経験なしの方が不登校経験ありのものより、生活不全感はないことが示された (Figure 6-3-(3)-8)。

不登校経験のある1年生のパフォーマンスコースは平均が3.5 (SD=0.6), 総合進学コースは平均が3.0 (SD=0.8), 2年生のパフォーマンスコースは平均が3.7 (SD=0.5), 総合進学コースは平均が3.0 (SD=0.9), 3年生のパフォーマンスコースは平均が4.0 (SD=0.8), 総合進学コースは平均が2.9 (SD=0.7), 不登校経験のない1年生のパフォーマンスコースは平均が3.7 (SD=0.6), 総合進学コースは平均が3.0 (SD=1.0), 2年生のパフォーマンスコースは平均が3.4 (SD=0.8), 総合進学コースは平均が3.6 (SD=1.1), 3年生のパフォーマンスコースは平均が3.8 (SD=0.7), 総合進学コースは平均が3.4 (SD=0.6)であった。

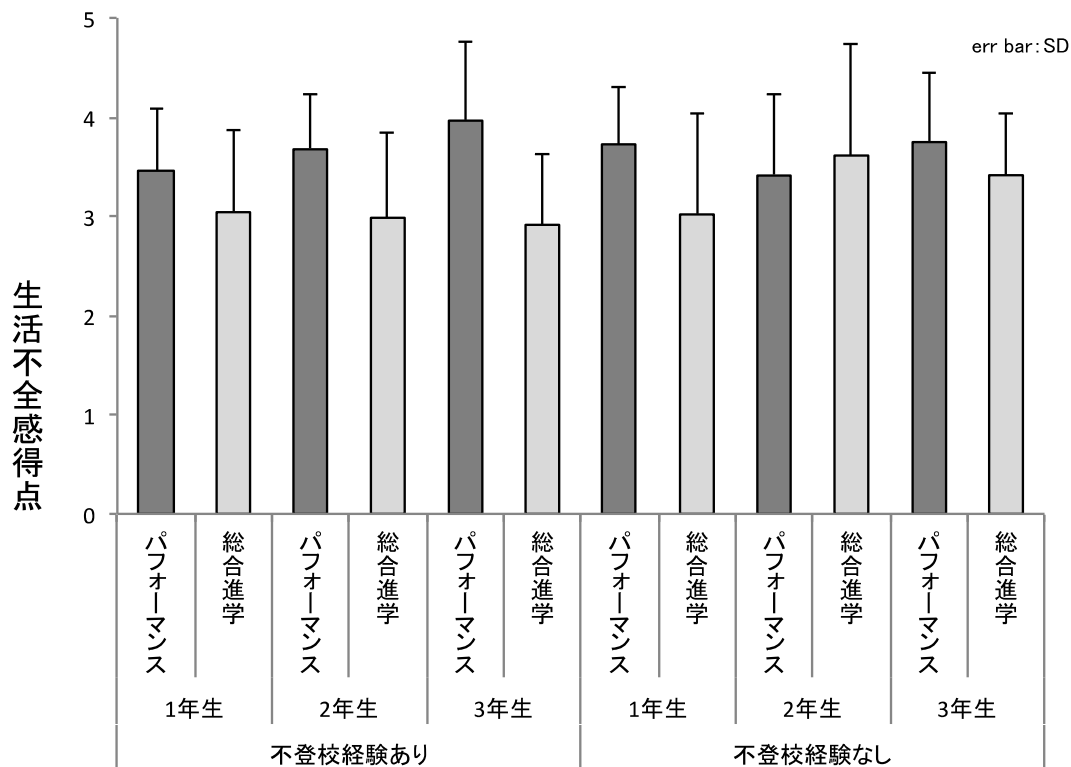


Figure 6-3-(3)-8. 生活不全感

第1回目調査における「不眠感」 交互作用は、コースと不登校経験($F(1, 219)=2.31$, ns), コースと学年($F(2, 219)=0.02$, ns), 学年と不登校経験($F(2, 219)=0.36$, ns)ともに有意でなかった。主効果は、不登校経験($F(1, 219)=4.26$, $p<.05$)が有意であり、不登校経験なしが不登校経験ありより有意に高かった。コース($F(1, 219)=0.42$, ns), 学年($F(2, 219)=1.27$, ns)は有意でなかった。つまり、コースや学年にかかわらず、不登校経験ありのものは不登校経験がないものより、不眠感を感じていたことが示された(Figure 6-3-(3)-9)。

不登校経験のある1年生のパフォーマンスコースは平均が2.3(SD=0.8), 総合進学コースは平均が2.4(SD=0.8), 2年生のパフォーマンスコースは平均が2.8(SD=1.1), 総合進学コースは平均が2.6(SD=0.9), 3年生のパフォーマンスコースは平均が2.9(SD=1.2), 総合進学コースは平均が2.5(SD=1.0), 不登校経験のない1年生のパフォーマンスコースは平均が2.8(SD=0.9), 総合進学コースは平均が2.6(SD=0.7), 2年生のパフォーマンスコースは平均が2.7(SD=1.1), 総合進学コースは平均が3.1(SD=1.1), 3年生のパフォーマンスコースは平均が2.7(SD=1.1), 総合進学コースは平均が3.1(SD=0.8)であった。

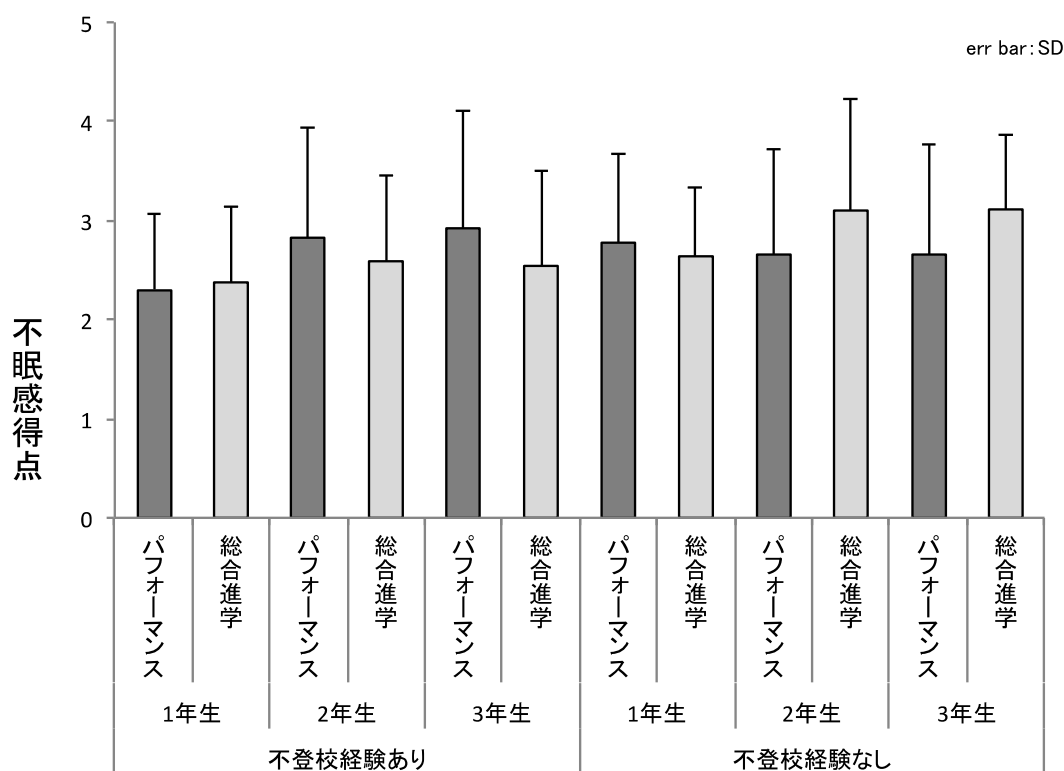


Figure 6-3-(3)-9. 不眠感

第1回目調査における「体調不良」 交互作用は、コースと不登校経験($F(1, 220)=0.47, ns$), コースと学年($F(2, 220)=0.57, ns$), 学年と不登校経験($F(2, 220)=0.15, ns$)ともに有意でなかった。主効果は、不登校経験($F(1, 220)=16.00, p<.01$)が有意であり、不登校経験なしが不登校経験ありより有意に高かった。コース($F(1, 220)=0.07, ns$)と学年($F(2, 220)=2.78, ns$)は有意でなかった。つまり、コースや学年にかかわらず、不登校経験ありのものが不登校経験なしのものより、体調不良である傾向が示された(Figure 6-3-(3)-10)。

不登校経験のある1年生のパフォーマンスコースは平均が2.2(SD=0.7), 総合進学コースは平均が2.5(SD=0.9), 2年生のパフォーマンスコースは平均が2.7(SD=1.0), 総合進学コースは平均が2.6(SD=0.9), 3年生のパフォーマンスコースは平均が3.2(SD=1.1), 総合進学コースは平均が2.3(SD=0.9), 不登校経験のない1年生のパフォーマンスコースは平均が2.9(SD=1.2), 総合進学コースは平均が2.4(SD=1.0), 2年生のパフォーマンスコースは平均が3.1(SD=1.0), 総合進学コースは平均が3.4(SD=1.0), 3年生のパフォーマンスコースは平均が2.9(SD=1.3), 総合進学コースは平均が3.2(SD=0.9)であった。

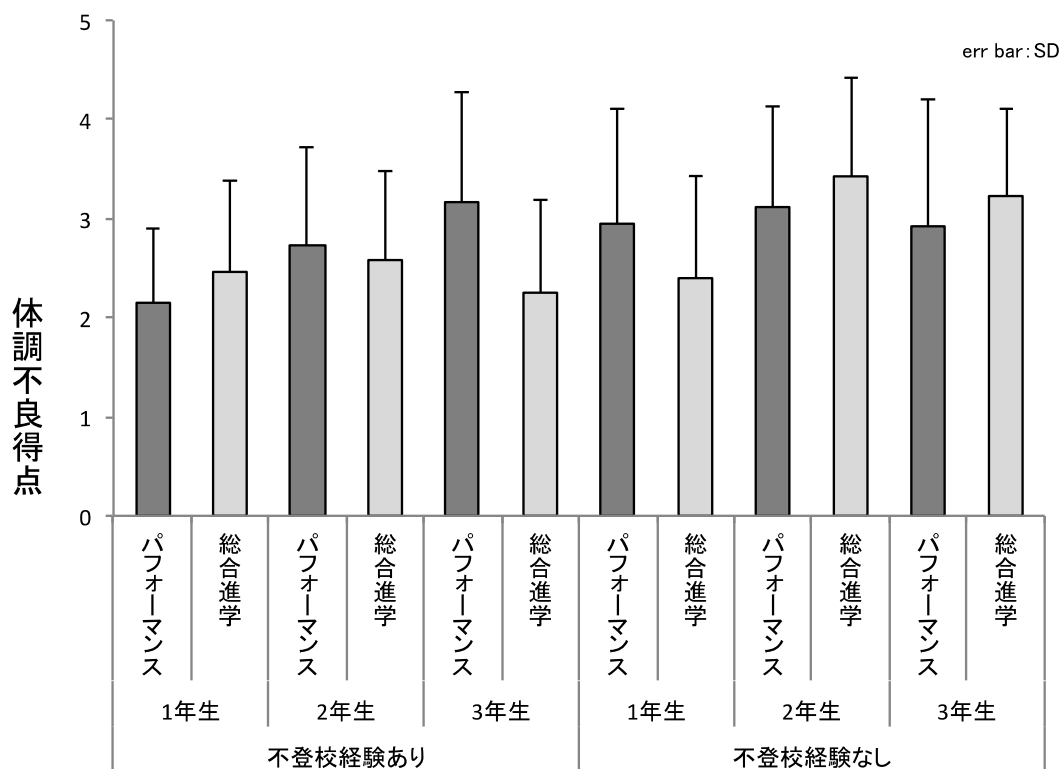


Figure 6-3-(3)-10. 体調不良

第1回目調査における「不安・憂うつ」 交互作用は、コースと不登校経験($F(1, 216)=1.85, ns$), コースと学年($F(2, 216)=0.60, ns$), 学年と不登校経験($F(2, 216)=0.76, ns$)ともに有意でなかった。主効果は、不登校経験の有無($F(1, 216)=14.13, p<.01$)が有意であり、不登校経験なしが不登校経験ありより有意に高かった。コース($F(1, 216)=0.17, ns$)と学年($F(2, 216)=2.06, ns$)は有意でなかった。つまり、コースや学年にかかわらず、不登校経験ありのものは不登校経験なしのものより、不安・憂うつと感じているものが多いことがわかった (Figure 6-3-(3)-11)。

不登校経験のある1年生のパフォーマンスコースは平均が2.4(SD=1.0), 総合進学コースは平均が2.3(SD=0.9), 2年生のパフォーマンスコースは平均が2.3(SD=1.0), 総合進学コースは平均が2.3(SD=1.0), 3年生のパフォーマンスコースは平均が3.0(SD=1.4), 総合進学コースは平均が2.5(SD=1.0), 不登校経験のない1年生のパフォーマンスコースは平均が2.8(SD=1.0), 総合進学コースは平均が2.6(SD=0.6), 2年生のパフォーマンスコースは平均が2.7(SD=1.0), 総合進学コースは平均が3.3(SD=1.4), 3年生のパフォーマンスコースは平均が2.9(SD=1.1), 総合進学コースは平均が3.2(SD=1.0)であった。

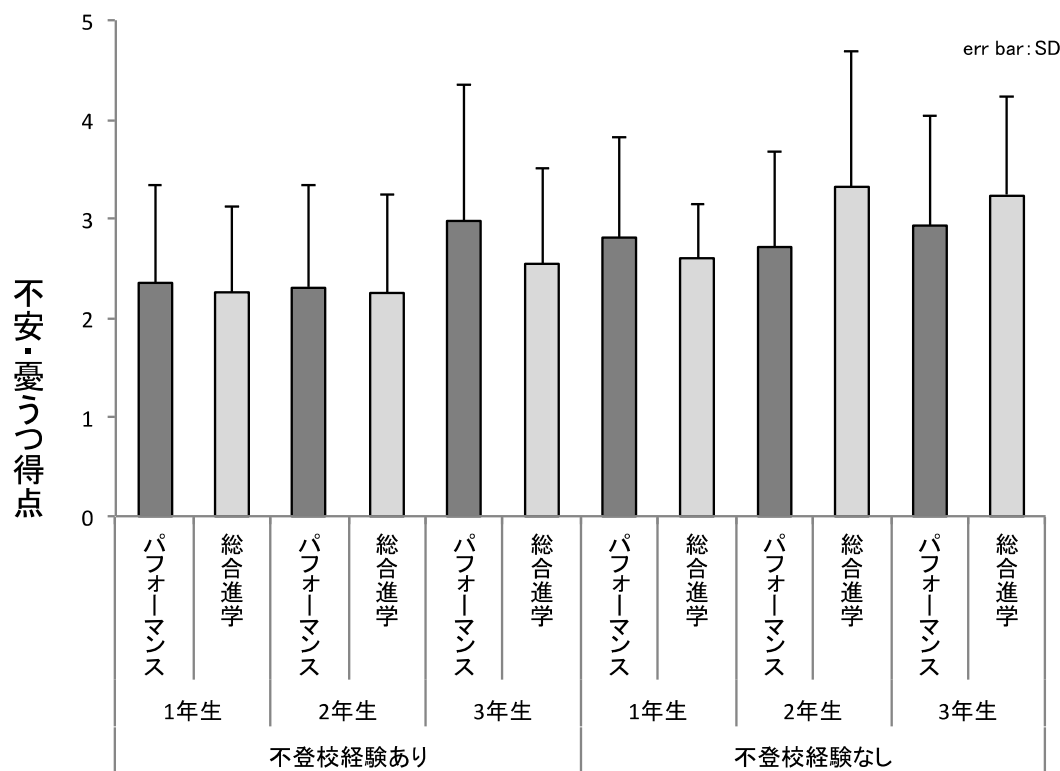


Figure 6-3-(3)-11. 不安・憂うつ

第1回目調査における「疲労感」 分散分析の結果、交互作用はコースと不登校経験($F(1, 220)=1.12, ns$), コースと学年($F(2, 220)=1.24, ns$), 学年と不登校経験($F(2, 220)=0.32, ns$)ともに有意でなかった。主効果は、不登校経験($F(1, 220)=6.48, p<.05$)が有意であり、不登校経験なしが不登校経験ありより有意に高かった。コース($F(1, 220)=1.38, ns$), 学年($F(2, 220)=1.81, ns$)は有意でなかった。コースや学年にかかわらず、不登校経験ありのものは不登校経験なしのものより、疲労感を感じているものが多かった(Figure 6-3-(3)-12)。

不登校経験のある1年生のパフォーマンスコースは平均が2.5(SD=0.6), 総合進学コースは平均が2.5(SD=0.4), 2年生のパフォーマンスコースは平均が2.8(SD=0.7), 総合進学コースは平均が2.6(SD=0.8), 3年生のパフォーマンスコースは平均が3.0(SD=0.8), 総合進学コースは平均が2.4(SD=0.7), 不登校経験のない1年生のパフォーマンスコースは平均が2.7(SD=0.6), 総合進学コースは平均が2.5(SD=0.7), 2年生のパフォーマンスコースは平均が2.8(SD=0.6), 総合進学コースは平均が3.0(SD=0.9), 3年生のパフォーマンスコースは平均が3.0(SD=0.7), 総合進学コースは平均が2.9(SD=0.7)であった。

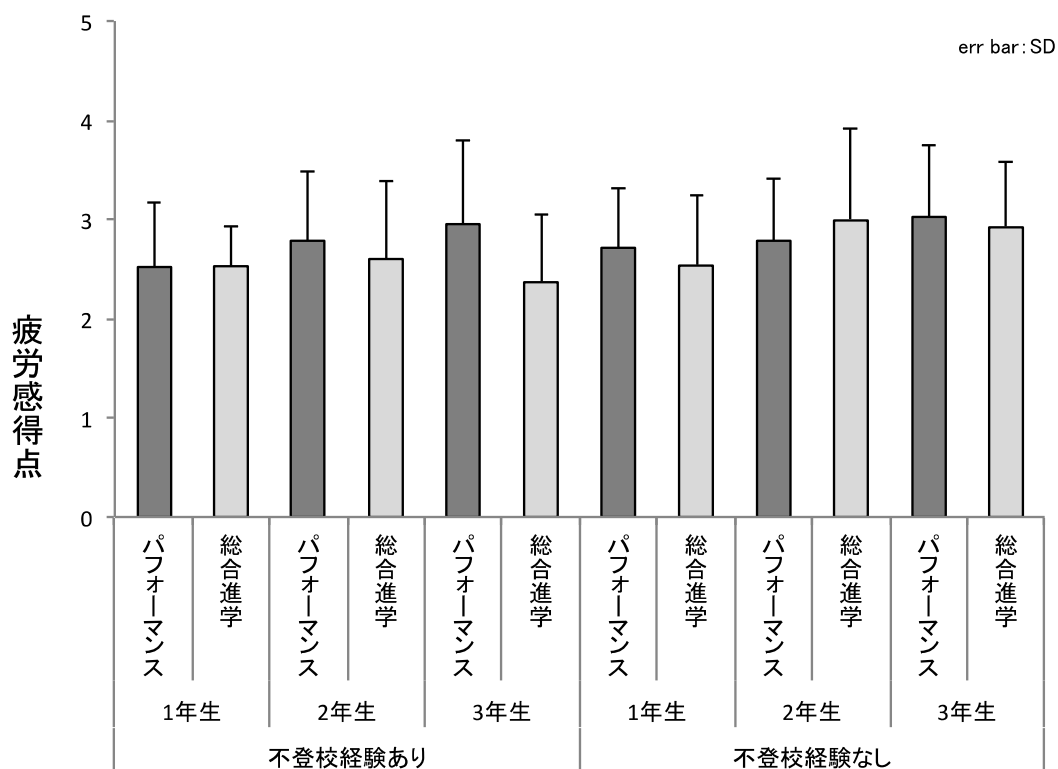


Figure 6-3-(3)-12. 疲労感

第1回結果のまとめ

各変数について、コース(パフォーマンスコースと総合)、不登校経験の有無、学年(1・2・3年)という3要因で分散分析を行った結果、レジリエンスの「新奇性追求」34.71, $p < 0.01$ と「肯定的な未来志向」38.49, $p < 0.01$, 「社会スキル」10.11, $p < 0.01$, ESCQの「情緒と認識の理解」5.26, $p < 0.05$, 「情緒の表現と命名」5.37, $p < 0.05$, 「情緒の制御と調節」8.52, $p < 0.05$, 「生活不全感のなさ」16.53, $p < 0.01$ で、コースによる主効果が有意であった。いずれも総合進学コースと比較してパフォーマンスコースの方が高いことより、パフォーマンスコースは総合進学コースに比べて、新しいことにチャレンジし前向きに未来を考えるレジリエンスを備えており、社会的なスキルや自分の感情への気付きや表現、それに感情コントロールがうまく、生活面での不全感も少ないことがわかる。一方、ESCQの「情緒の表現と命名」4.36, $p < 0.05$ と、健康観に関する5得点「生活不全」4.03, $p < 0.05$, 「不眠感」4.26, $p < 0.05$, 「体調不良」16.00, $p < 0.01$, 「不安・憂うつ」14.13, $p < 0.01$, 「疲労感」6.48, $p < 0.05$ については不登校経験の有無による主効果が有意であった。いずれも、不登校経験なしと比較して不登校経験ありのほうが、心身の健康面についてはネガティブに回答するものが多く、感情表現についても不得手であると捉えられるものが多いと言える。

ESCQ「情緒の制御と調節」3.73, $p < 0.05$ についてはコースと学年による交互作用が有意であったため、学年ごとにコースによる差を多重比較(post hoc test: Tukey)で検討したところ、前者では、3年生においてパフォーマンスコースが総合進学コースよりも有意に高く、1年生、2年生ではパフォーマンスコースと総合進学コースに有意差は認められなかった。感情をコントロールする力は1, 2年生の間には違いは見られないが、3年になるとパフォーマンスコースの方が高いことがわかった。

以上のように、1回目の調査では、レジリエンスや社会的スキル、感情の気付き・表現・コントロールについては、パフォーマンスコースの方が優れていることが明らかになった。その一方、不登校経験を持つものは、感情表現が不得手で、健康面でもいろいろな問題を抱えているものが多いと言える。

【精神的回復力尺度(レジリエンス尺度)】

第2回目調査における「新奇性追求」分散分析の結果、交互作用は、コースと不登校経験($F(1, 240)=1.32, ns$), コースと学年($F(2, 240)=1.57, ns$), 学年と不登校経験($F(2, 240)=1.33, ns$)ともに有意でなかった。主効果は、コース($F(1, 240)=35.86, p<.01$)が有意であり、パフォーマンスコースが総合進学コースよりも有意に高かった。学年($F(2, 240)=1.59, ns$), 不登校経験($F(1, 240)=0.38, ns$)は有意でなかった。つまり、学年や不登校経験の有無にかかわらず、パフォーマンスコースは総合進学コースよりも、新奇性追求得点は有意に高いことが確認された(Figure 6-3-(3)-13)。

不登校経験のある1年生のパフォーマンスコースは平均が4.1(SD=0.6), 総合進学コースは平均が3.3(SD=0.8), 2年生のパフォーマンスコースは平均が3.6(SD=0.6), 総合進学コースは平均が3.7(SD=0.7), 3年生のパフォーマンスコースは平均が4.3(SD=0.7), 総合進学コースは平均が3.8(SD=0.7), 不登校経験のない1年生のパフォーマンスコースは平均が4.0(SD=0.6), 総合進学コースは平均が3.5(SD=0.5), 2年生のパフォーマンスコースは平均が4.2(SD=0.6), 総合進学コースは平均が3.4(SD=0.7), 3年生のパフォーマンスコースは平均が4.2(SD=0.8), 総合進学コースは平均が3.4(SD=0.8)であった。

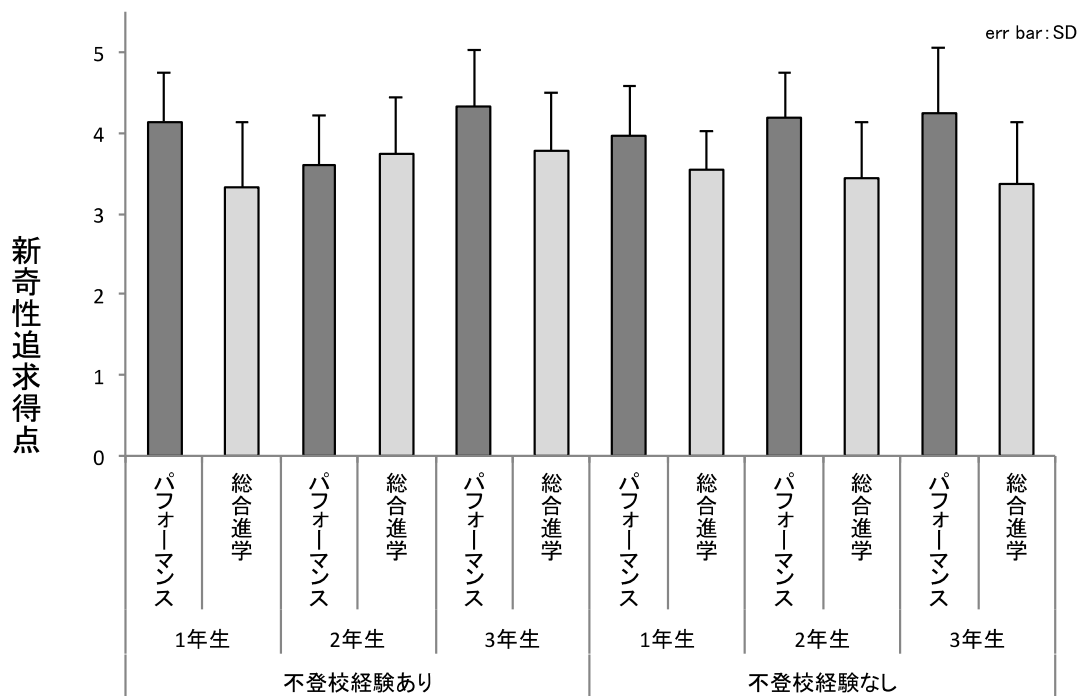


Figure 6-3-(3)-13. 新奇性追求

第 2 回目調査における「感情調整」 分散分析の結果、交互作用は、コースと不登校経験 ($F(1, 240)=0.05, ns$), コースと学年 ($F(2, 240)=0.59, ns$), 学年と不登校経験 ($F(2, 240)=0.34, ns$)ともに有意でなかった。主効果は学年 ($F(2, 240)=6.62, p<.01$)が有意であり、Tukey の HSD 法の結果、3 年生が 2 年生より有意に高かった。コース ($F(1, 240)=3.38, ns$), 不登校経験 ($F(1, 240)=1.93, ns$)は有意でなかった。つまり、コースや不登校経験の有無にかかわらず、学年差が有意で、3 年生は 2 年生よりも感情調整できることが示された (Figure 6-3-(3)-14)。

不登校経験のある 1 年生のパフォーマンスコースは平均が 3.4 (SD=0.7), 総合進学コースは平均が 2.9 (SD=0.7), 2 年生のパフォーマンスコースは平均が 2.9 (SD=0.7), 総合進学コースは平均が 3.0 (SD=0.9), 3 年生のパフォーマンスコースは平均が 3.5 (SD=0.7), 総合進学コースは平均が 3.4 (SD=0.7), 不登校経験のない 1 年生のパフォーマンスコースは平均が 3.1 (SD=0.7), 総合進学コースは平均が 3.1 (SD=0.6), 2 年生のパフォーマンスコースは平均が 3.0 (SD=0.7), 総合進学コースは平均が 2.8 (SD=0.6), 3 年生のパフォーマンスコースは平均が 3.4 (SD=0.8), 総合進学コースは平均が 3.1 (SD=0.7)であった。

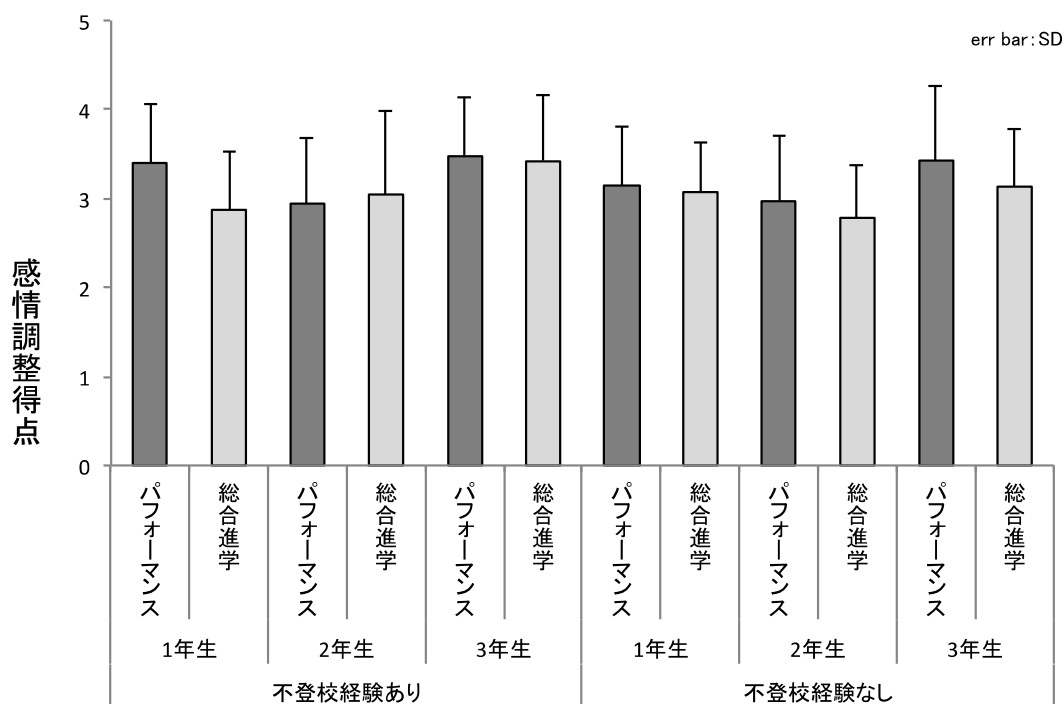


Figure 6-3-(3)-14. 感情調整

第 2 回目調査における「肯定的な未来志向」 交互作用は、コースと不登校経験($F(1, 240)=0.31, ns$), コースと学年($F(2, 240)=1.60, ns$), 学年と不登校経験($F(2, 240)=0.07, ns$)ともに有意でなかった。主効果は、コース($F(1, 240)=27.08, p<.01$)が有意であり、パフォーマンスコースが総合進学コースよりも有意に高かった。また学年($F(2, 240)=7.96, ns$)が有意であり、Tukey の HSD 法の結果、3 年生が 1 年生、2 年生より有意に高かった。不登校経験($F(1, 240)=3.08, ns$)は有意でなかった。つまり、不登校経験の有無にかかわらず、パフォーマンスコースは総合進学コースよりも肯定的な未来志向が有意に高く、特にパフォーマンスコースと総合進学コースの 3 年生は 1 年生、2 年生と比較して肯定的な未来志向が高いことが示された(Figure 6-3-(3)-15)。

不登校経験のある 1 年生のパフォーマンスコースは平均が 4.3(SD=0.7), 総合進学コースは平均が 3.2(SD=0.9), 2 年生のパフォーマンスコースは平均が 3.6(SD=1.0), 総合進学コースは平均が 3.7(SD=1.1), 3 年生のパフォーマンスコースは平均が 4.6(SD=0.6), 総合進学コースは平均が 3.9(SD=1.0), 不登校経験のない 1 年生のパフォーマンスコースは平均が 3.8(SD=1.0), 総合進学コースは平均が 3.2(SD=0.9), 2 年生のパフォーマンスコースは平均が 4.0(SD=0.9), 総合進学コースは平均が 3.1(SD=0.9), 3 年生のパフォーマンスコースは平均が 4.5(SD=0.8), 総合進学コースは平均が 3.6(SD=0.8)であった。

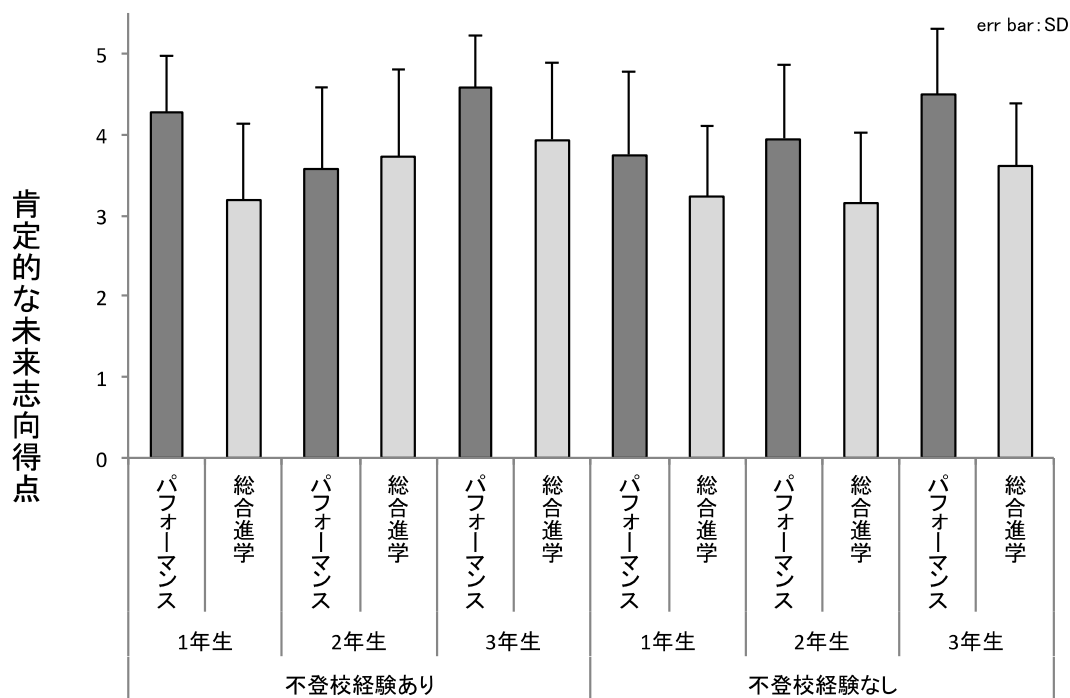


Figure 6-3-(3)15. 肯定的な未来志向

【社会的スキル尺度(友人関係)】

第2回目調査における「社会的スキル(友人関係)」 分散分析の結果、交互作用は、コースと不登校経験($F(1, 240)=0.09, ns$), コースと学年($F(2, 240)=2.43, ns$), 学年と不登校経験($F(2, 240)=0.43, ns$)ともに有意でなかった。主効果もコース($F(1, 240)=3.07, ns$), 学年($F(2, 240)=1.15, ns$), 不登校経験($F(1, 240)=1.13, ns$)ともに有意でなかった。つまり、コースや学年、不登校経験の有無を比較しても、社会的スキル得点に有意な差はみられなかった(Figure 6-3-(3)-16)。

不登校経験のある1年生のパフォーマンスコースは平均が4.2(SD=0.6), 総合進学コースは平均が3.9(SD=0.7), 2年生のパフォーマンスコースは平均が3.8(SD=0.6), 総合進学コースは平均が3.9(SD=0.8), 3年生のパフォーマンスコースは平均が4.3(SD=0.6), 総合進学コースは平均が3.8(SD=0.9), 不登校経験のない1年生のパフォーマンスコースは平均が4.1(SD=0.7), 総合進学コースは平均が3.8(SD=0.8), 2年生のパフォーマンスコースは平均が3.8(SD=0.7), 総合進学コースは平均が3.9(SD=0.6), 3年生のパフォーマンスコースは平均が3.9(SD=0.9), 総合進学コースは平均が3.6(SD=0.9)であった。

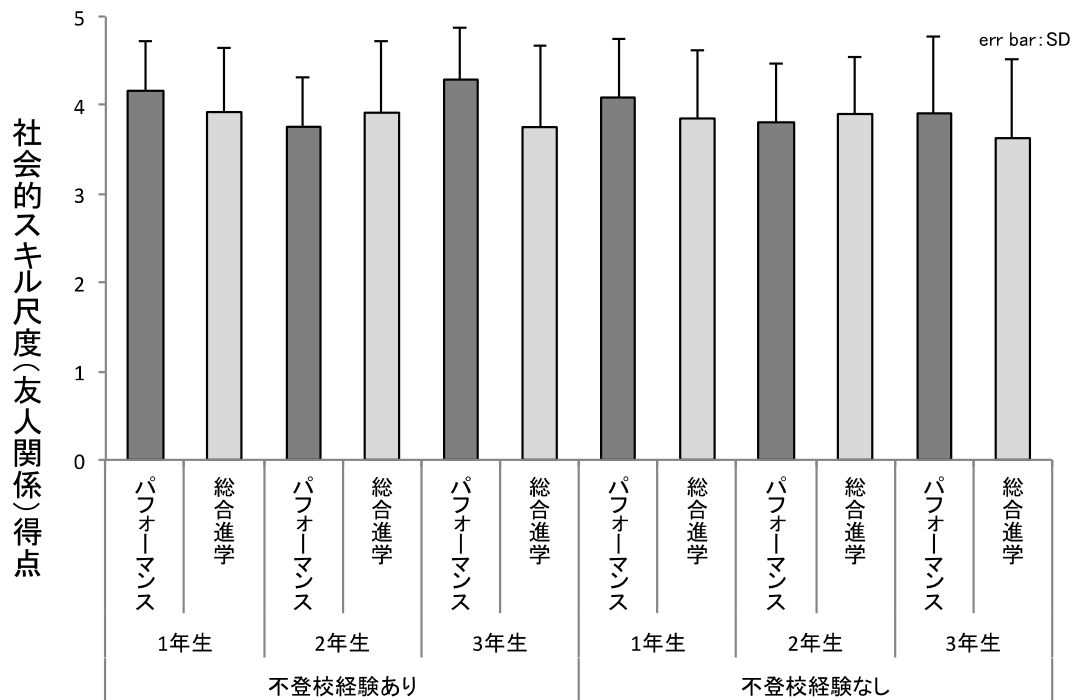


Figure 6-3-(3)-16. 社会的スキル尺度

【日本版 ESCQ】

第 2 回目調査における「情緒の認識と理解」 交互作用は、コースと不登校経験($F(1, 239)=0.00, ns$), コースと学年($F(2, 239)=1.49, ns$), 学年と不登校経験($F(2, 239)=0.10, ns$)ともに有意でなかった。主効果は、コース($F(1, 239)=6.64, p<.05$)が有意であり、パフォーマンスコースが総合進学コースよりも有意に高かった。学年($F(2, 239)=1.20, ns$), 不登校経験($F(1, 239)=0.27, ns$)は有意でなかった。学年や不登校経験の有無にかかわらず、パフォーマンスコースは総合進学コースよりも、情緒の認識と理解が有意に高いことが示された(Figure 6-3-(3)-17)。

不登校経験のある 1 年生のパフォーマンスコースは平均が 4.1(SD=0.8), 総合進学コースは平均が 3.4(SD=0.7), 2 年生のパフォーマンスコースは平均が 3.5(SD=0.7), 総合進学コースは平均が 3.6(SD=1.1), 3 年生のパフォーマンスコースは平均が 3.8(SD=1.0), 総合進学コースは平均が 3.5(SD=1.0), 不登校経験のない 1 年生のパフォーマンスコースは平均が 3.7(SD=0.9), 総合進学コースは平均が 3.6(SD=0.9), 2 年生のパフォーマンスコースは平均が 3.6(SD=0.7), 総合進学コースは平均が 3.4(SD=0.7), 3 年生のパフォーマンスコースは平均が 4.1(SD=0.8), 総合進学コースは平均が 3.4(SD=1.1)であった。

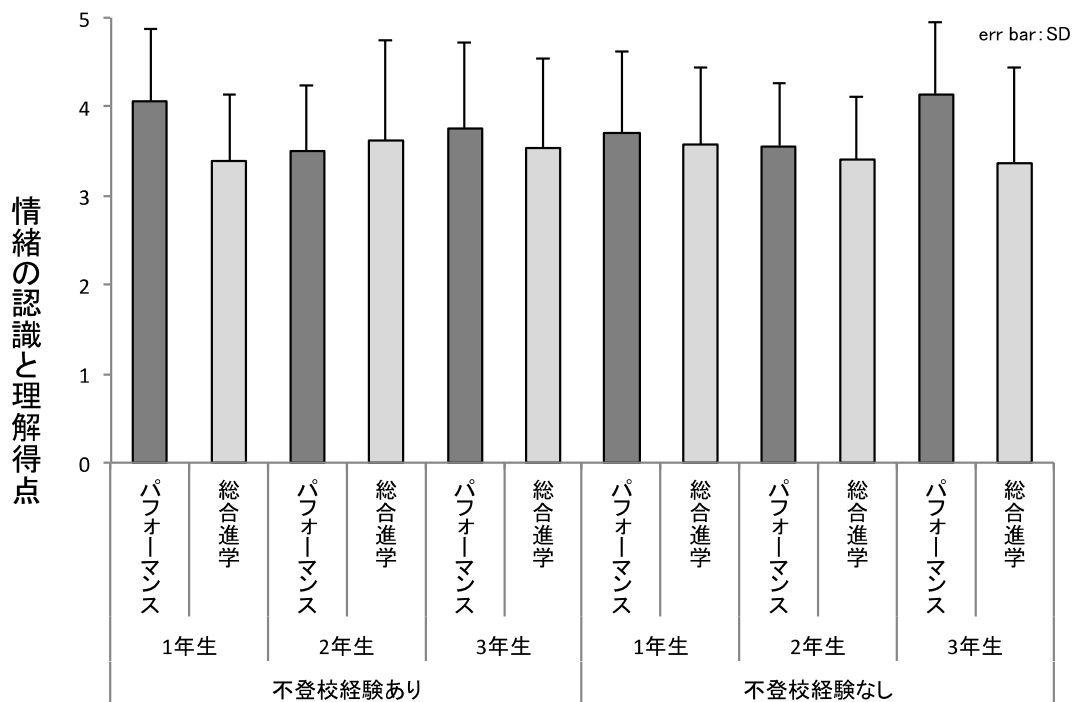


Figure 6-3-(3)-17. 情緒の認識と理解

第2回目調査における「情緒の表現と命名」分散分析の結果、交互作用は、コースと不登校経験($F(1, 239)=1.43, ns$), コースと学年($F(2, 239)=2.88, ns$), 学年と不登校経験($F(2, 239)=0.65, ns$)ともに有意でなかった。主効果は、コース($F(1, 239)=6.66, p<.05$)が有意であり、パフォーマンスコースが総合進学コースよりも有意に高かった。学年($F(2, 239)=2.55, ns$), 不登校経験($F(1, 239)=2.49, ns$)は有意でなかった。学年や不登校経験の有無にかかわらず、パフォーマンスコースは総合進学コースよりも情緒の表現が可能であることが示された(Figure 6-3-(3)-18)。

不登校経験のある1年生のパフォーマンスコースは平均が3.7(SD=0.9), 総合進学コースは平均が3.1(SD=1.0), 2年生のパフォーマンスコースは平均が3.2(SD=0.7), 総合進学コースは平均が3.5(SD=1.0), 3年生のパフォーマンスコースは平均が3.7(SD=1.0), 総合進学コースは平均が3.4(SD=1.2), 不登校経験のない1年生のパフォーマンスコースは平均が3.4(SD=0.9), 総合進学コースは平均が2.9(SD=0.9)2年生のパフォーマンスコースは平均が3.1(SD=1.0), 総合進学コースは平均が2.9(SD=1.0), 3年生のパフォーマンスコースは平均が4.0(SD=0.9), 総合進学コースは平均が3.1(SD=1.2)であった。

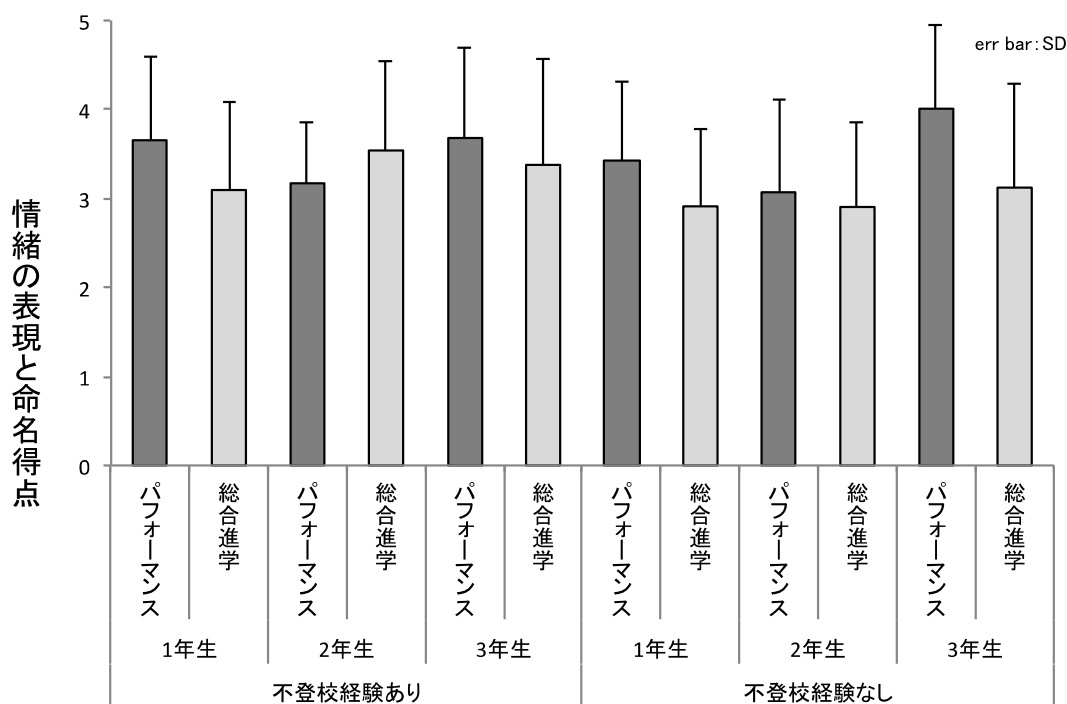


Figure 6-3-(3)-18. 情緒の表現と命名

第 2 回目調査における「情緒の制御と調節」 交互作用は、コースと不登校経験($F(1, 239)=0.38, ns$), コースと学年($F(2, 239)=1.54, ns$), 学年と不登校経験($F(2, 239)=0.27, ns$) ともに有意でなかった。主効果は、コース($F(1, 239)=11.07, p<.01$)が有意であり、パフォーマンスコースが総合進学コースよりも有意に高かった。学年($F(2, 239)=2.72, ns$), 不登校経験($F(1, 239)=0.11, ns$)は有意でなかった。つまり、学年や不登校経験の有無にかかわらず、パフォーマンスコースは総合進学コースよりも情緒の制御と調整が可能であることが示された(Figure 6-3-(3)-19)。

不登校経験のある 1 年生のパフォーマンスコースは平均が 3.9(SD=0.8), 総合進学コースは平均が 3.4(SD=0.7), 2 年生のパフォーマンスコースは平均が 3.5(SD=0.7), 総合進学コースは平均が 3.7(SD=0.8), 3 年生のパフォーマンスコースは平均が 4.3(SD=0.7), 総合進学コースは平均が 3.7(SD=1.0), 不登校経験のない 1 年生のパフォーマンスコースは平均が 3.9(SD=0.7), 総合進学コースは平均が 3.6(SD=0.8), 2 年生のパフォーマンスコースは平均が 3.8(SD=0.6), 総合進学コースは平均が 3.4(SD=0.6), 3 年生のパフォーマンスコースは平均が 4.1(SD=0.8), 総合進学コースは平均が 3.6(SD=1.0)であった。

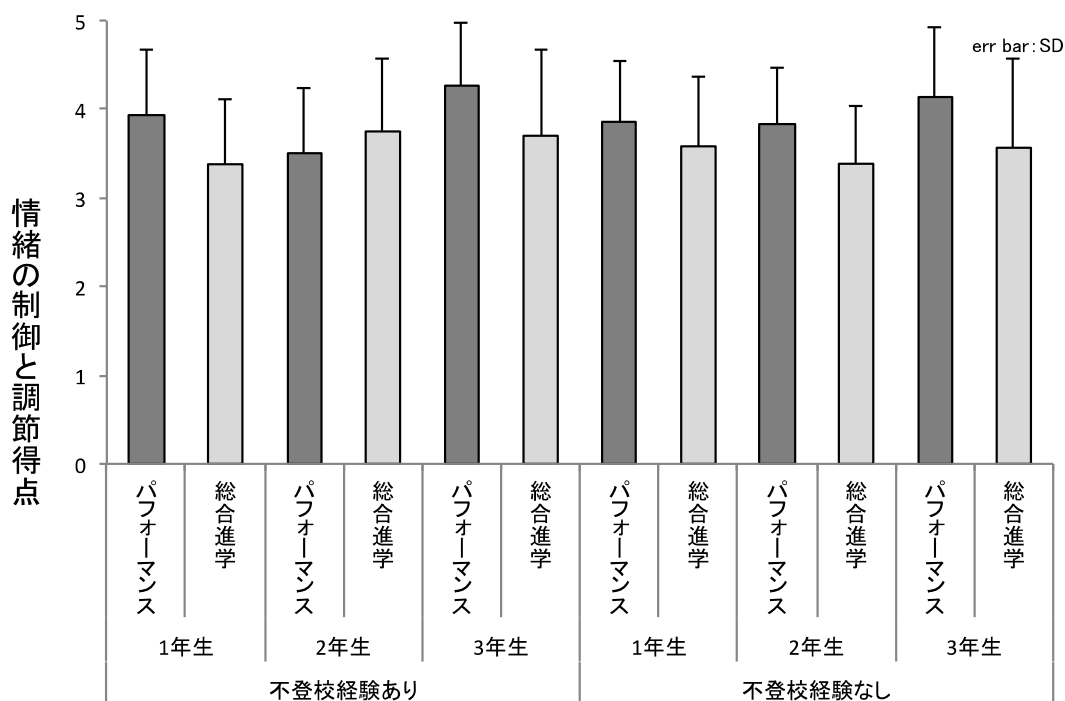


Figure 6-3-(3)-19. 情緒の制御と調節

【健康観尺度】

第2回目調査における「生活不全感」 交互作用は、コースと不登校経験($F(1, 223)=0.21$, ns), コースと学年($F(2, 223)=1.16$, ns), 学年と不登校経験($F(2, 223)=1.85$, ns)ともに有意でなかった。主効果は、コース($F(1, 223)=12.96$, $p<.01$)が有意であり、パフォーマンスコースが総合進学コースよりも有意に高かった。また不登校経験 ($F(1, 223)=9.01$, $p<.01$)が有意であり、不登校経験ありが不登校経験なしより有意に高かった。学年($F(2, 223)=3.02$, ns)は有意でなかった。つまり、パフォーマンスコースは総合進学コースより生活不全感を感じる事が少なく、不登校経験ありの方が不登校経験なしより、生活不全感を感じていないことが示された(Figure 6-3-(3)-20)。

不登校経験のある1年生のパフォーマンスコースは平均が3.7(SD=0.6), 総合進学コースは平均が2.8(SD=0.8), 2年生のパフォーマンスコースは平均が3.4(SD=0.6), 総合進学コースは平均が3.2(SD=0.8), 3年生のパフォーマンスコースは平均が3.9(SD=0.8), 総合進学コースは平均が3.7(SD=0.9), 不登校経験のない1年生のパフォーマンスコースは平均が3.4(SD=0.8), 総合進学コースは平均が2.9(SD=1.0), 2年生のパフォーマンスコースは平均が3.3(SD=0.8), 総合進学コースは平均が2.9(SD=0.8), 3年生のパフォーマンスコースは平均が3.4(SD=1.1), 総合進学コースは平均が3.1(SD=0.9)であった。

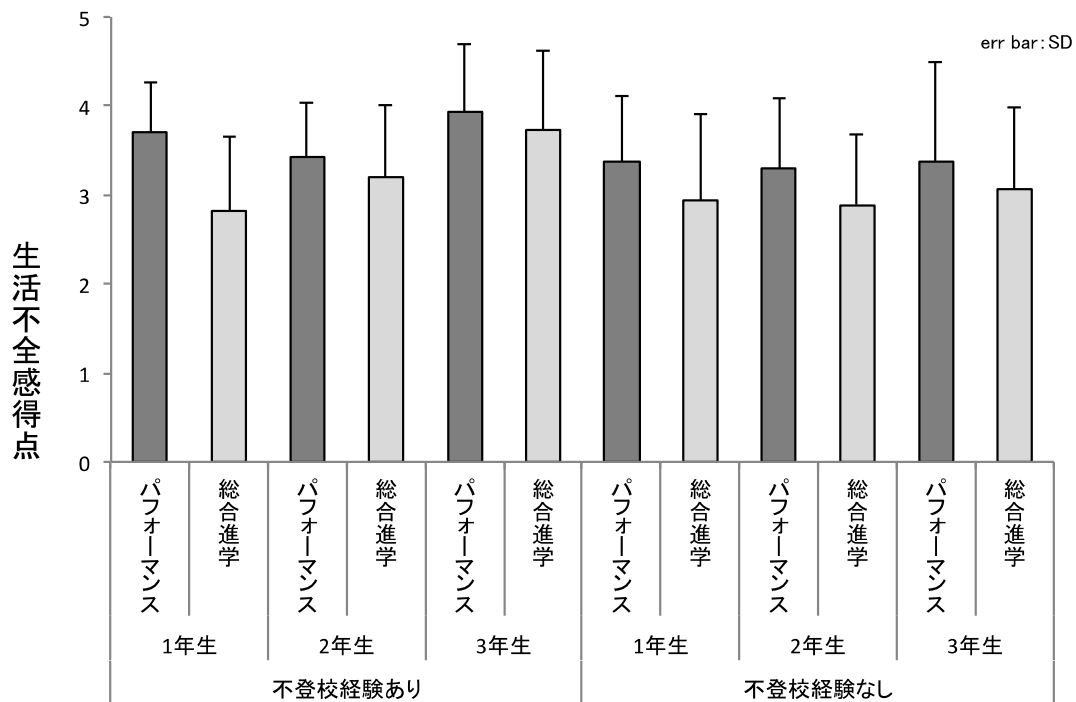


Figure 6-3-(3)-20. 生活不全感

第2回目調査における「不眠感」 交互作用は、コースと学年($F(2, 223)=3.10, p<.05$)が有意であった。コースと不登校経験($F(1, 223)=1.66, ns$), 学年と不登校経験($F(2, 223)=0.69, ns$)は有意でなかった。単純主効果検定の結果、各学年のパフォーマンスコースと総合進学コースに有意差は認められなかった。主効果について、不登校経験($F(1, 223)=1.59, ns$)は有意でなかった。つまり、コースや学年、不登校経験の有無にかかわらず、不眠感に有意差は示されなかった(Figure 6-3-(3)-21)。

不登校経験のある1年生のパフォーマンスコースは平均が2.7(SD=1.1), 総合進学コースは平均が2.6(SD=0.7), 2年生のパフォーマンスコースは平均が2.8(SD=0.6), 総合進学コースは平均が2.8(SD=1.1), 3年生のパフォーマンスコースは平均が2.9(SD=0.8), 総合進学コースは平均が3.3(SD=0.5), 不登校経験のない1年生のパフォーマンスコースは平均が2.9(SD=0.9), 総合進学コースは平均が2.4(SD=0.8), 2年生のパフォーマンスコースは平均が3.0(SD=0.9), 総合進学コースは平均が2.5(SD=0.8), 3年生パフォーマンスコースは平均が2.5(SD=1.3), 総合進学コースは平均が2.9(SD=1.1)であった。

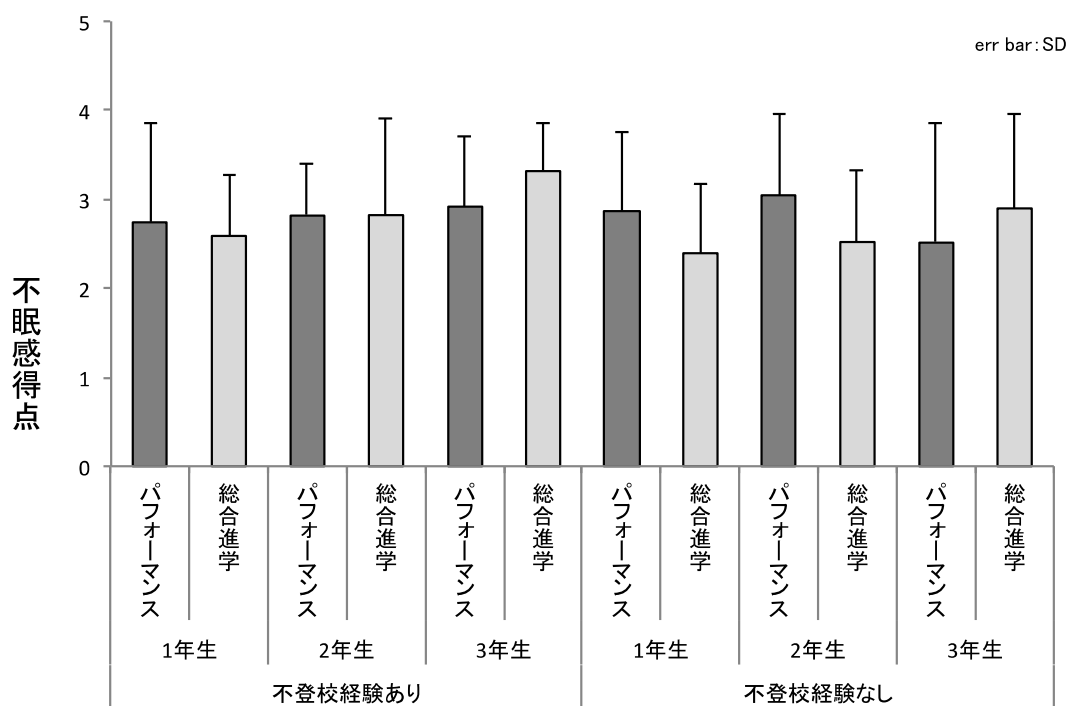


Figure 6-3-(3)-21. 不眠感

第 2 回目調査における「体調不良」 交互作用は、コースと不登校経験($F(1, 223)=0.19, ns$), コースと学年($F(2, 223)=0.02, ns$), 学年と不登校経験($F(2, 223)=0.29, ns$)ともに有意でなかった。主効果は、学年($F(2, 223)=5.15, p<.01$)が有意であり、Tukey の HSD 法の結果、3 年生と 2 年生は 1 年生より有意に高かった。また不登校経験($F(1, 223)=5.06, p<.05$)が有意であり、不登校経験なしが不登校経験ありより有意に高かった。コース($F(1, 223)=1.70, ns$)は有意でなかった。つまり、コースにかかわらず 1 年生は、2 年生、3 年生と比較して体調不良である傾向が示された。また、不登校経験ありのものは不登校経験なしより、体調不良である傾向が示された(Figure 6-3-(3)-22)。

不登校経験のある 1 年生のパフォーマンスコースは平均が 2.8(SD=1.2), 総合進学コースは平均が 2.5(SD=0.9), 2 年生のパフォーマンスコースは平均が 3.1(SD=1.1), 総合進学コースは平均が 3.0(SD=1.3), 3 年生のパフォーマンスコースは平均が 3.2(SD=1.1), 総合進学コースは平均が 3.3(SD=1.1), 不登校経験のない 1 年生のパフォーマンスコースは平均が 2.4(SD=1.0), 総合進学コースは平均が 2.3(SD=1.0), 2 年生のパフォーマンスコースは平均が 3.0(SD=0.9), 総合進学コースは平均が 2.7(SD=0.9), 3 年生のパフォーマンスコースは平均が 3.0(SD=1.2), 総合進学コースは平均が 2.6(SD=1.0)であった。

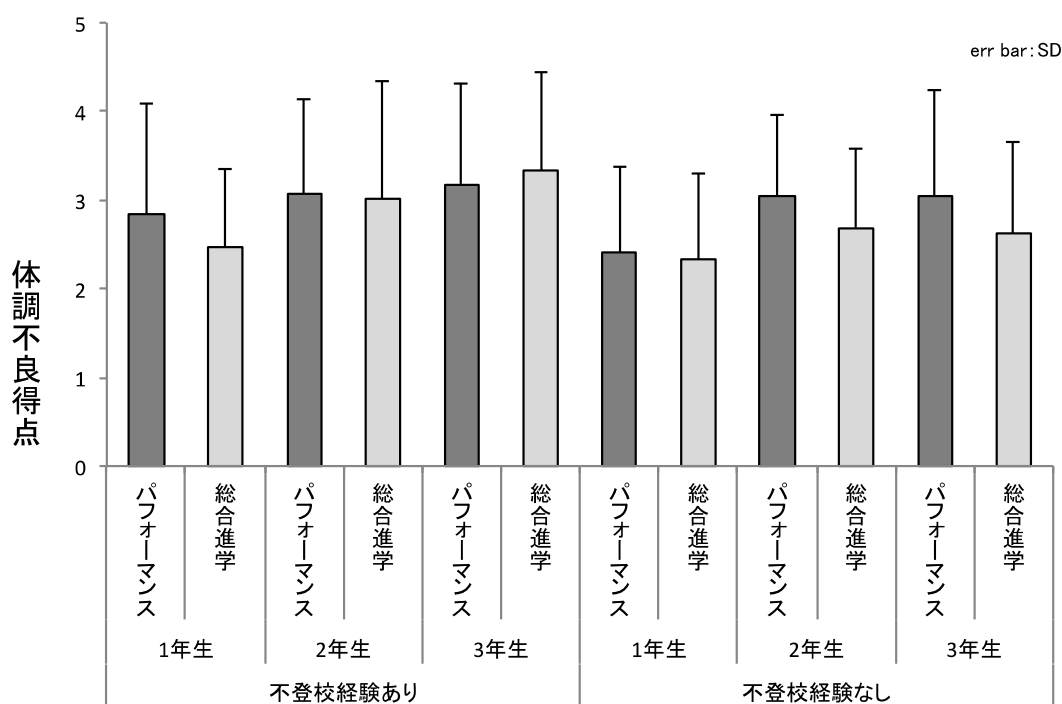


Figure 6-3-(3)-22. 体調不良

第2回目調査における「不安・憂うつ」 交互作用は、コースと不登校経験($F(1, 223)=0.10$, ns), コースと学年($F(2, 223)=1.12$, ns), 学年と不登校経験($F(2, 223)=2.98$, ns)ともに有意でなかった。主効果は、学年($F(2, 223)=4.04$, $p<.05$)が有意であり、TukeyのHSD法の結果、3年生は1年生より有意に高かった。また不登校経験($F(1, 223)=11.29$, $p<.01$)が有意であり、不登校経験ありが不登校経験なしより有意に高かった。コース($F(1, 223)=0.44$, ns)は有意でなかった。つまり、コースにかかわらず、1年生は3年生よりも不安・憂うつと感じていないことが示された。また、不登校経験ありのものは不登校経験なしのものに比較して、不安・憂うつとじていることが示された(Figure 6-3-(3)-23)。

不登校経験のある1年生のパフォーマンスコースは平均が2.7(SD=1.1), 総合進学コースは平均が2.2(SD=1.0), 2年生のパフォーマンスコースは平均が2.9(SD=1.0), 総合進学コースは平均が2.9(SD=1.0), 3年生のパフォーマンスコースは平均が3.3(SD=0.9), 総合進学コースは平均が3.5(SD=0.9), 不登校経験のない1年生のパフォーマンスコースは平均が2.6(SD=1.1), 総合進学コースは平均が2.3(SD=1.0), 2年生のパフォーマンスコースは平均が2.3(SD=0.9), 総合進学コースは平均が2.3(SD=1.0), 3年生のパフォーマンスコースは平均が2.5(SD=1.5), 総合進学コースは平均が2.6(SD=1.1)であった。

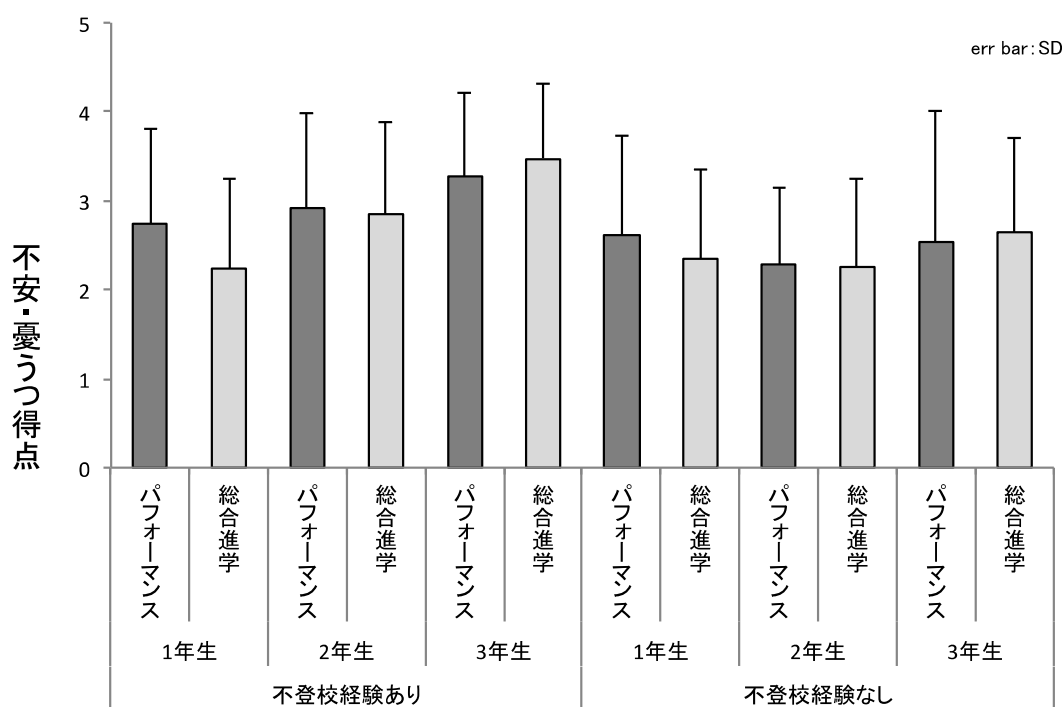


Figure 6-3-(3)-23. 不安・憂うつ

第2回目調査における「疲労感」 交互作用は、コースと不登校経験($F(1, 223)=0.41, ns$), コースと学年($F(2, 223)=0.90, ns$), 学年と不登校経験($F(2, 223)=0.96, ns$)ともに有意でなかった。主効果は、学年($F(2, 223)=3.27, p<.05$)が有意であり、TukeyのHSD法の結果、学年に有意差は認められなかった。また不登校経験($F(1, 223)=4.14, p<.05$)が有意であり、不登校経験ありが不登校経験なしより有意に高かった。コース($F(1, 223)=0.05, ns$)は有意でなかった。つまり、コースや学年にかかわらず、不登校経験のあるものは不登校経験がないものより、疲労感を感じているものが多いことが示された(Figure 6-3-(3)-24)。

不登校経験のある1年生のパフォーマンスコースは平均が2.8(SD=0.7)、総合進学コースは平均が2.3(SD=0.6)、2年生のパフォーマンスコースは平均が2.7(SD=0.7)、総合進学コースは平均が3.0(SD=0.9)、3年生のパフォーマンスコースは平均が3.0(SD=0.7)、総合進学コースは平均が3.1(SD=0.8)、不登校経験のない1年生のパフォーマンスコースは平均が2.4(SD=0.7)、総合進学コースは平均が2.6(SD=0.6)、2年生のパフォーマンスコースは平均が2.7(SD=0.7)、総合進学コースは平均が2.7(SD=0.6)、3年生のパフォーマンスコースは平均が2.9(SD=0.9)、総合進学コースは平均が2.6(SD=0.8)であった。

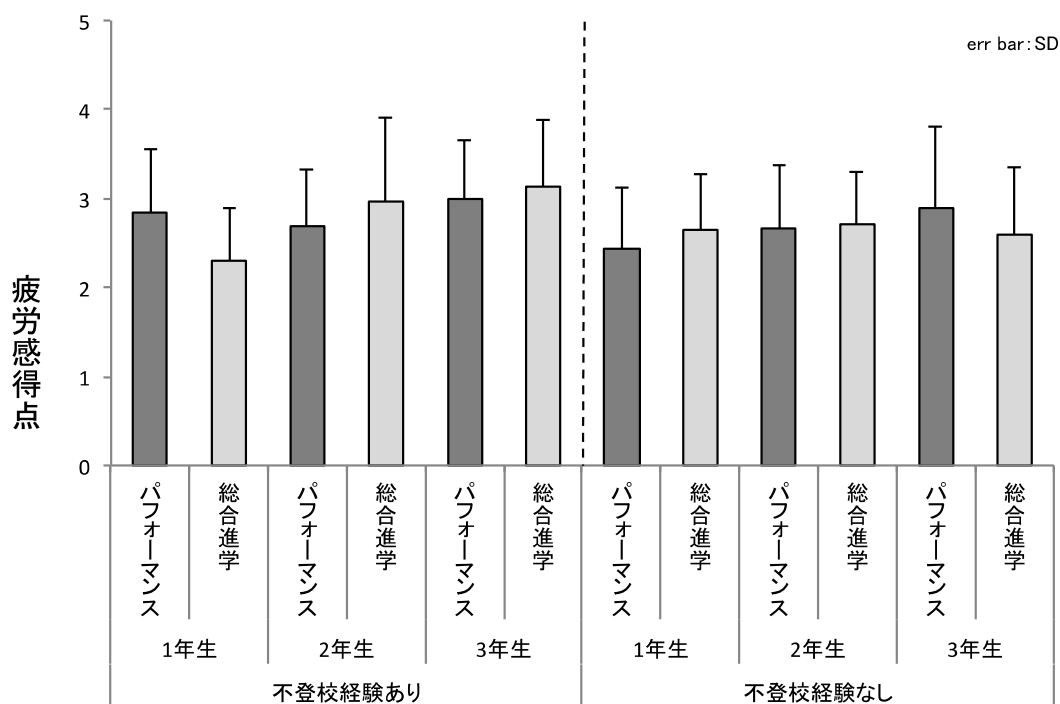


Figure 6-3-(3)-24. 疲労感

第2回結果のまとめ

1回目と同様に、各変数について、コース(パフォーマンスコースと総合進学コース)、不登校経験の有無、学年(1・2・3年生)という3要因で分散分析を行った。その結果、レジリエンスの「新奇性追求」35.86, $p<0.01$ と「肯定的な未来志向」27.08, $p<0.01$, ESCQの「情緒の認識と理解」6.64, $p<0.05$, 「情緒の表現と命名」6.66, $p<0.05$, 「情緒の制御と調節」11.07, $p<0.01$, 「生活不全感」12.96, $p<0.01$ で、コースによる主効果が有意であった。いずれもパフォーマンスコースの方が高いことより、パフォーマンスコースは総合進学コースに比べて、新しいことにチャレンジし、前向きに未来を考えられるレジリエンスを備えており、自分の感情への気付きや表現、それに感情コントロールがうまく、生活面での不全感も少ないことがわかる。一方、健康観に関する5得点のうち「生活不全感」9.01, $p<0.01$, 「体調不良」5.06, $p<0.05$, 「不安・憂うつ」11.29, $p<0.01$, 「疲労感」4.14, $p<0.05$ については、不登校経験の有無による主効果が有意であった。いずれも、不登校経験ありの方が、心身の健康面についてネガティブではないと言える。また、交互作用はいずれも有意ではなかった。

以上のように、2回目の調査では、新しいことにチャレンジし前向きに未来を捉えることが明らかになった。健康面についても、不登校経験がないものの方が問題を引きずっているものが多いことが示唆された。

さらに、学年による主効果は、レジリエンスの「感情調整」6.62, $p<0.01$, 「肯定的な未来志向」7.96, $p<0.01$, 健康観に関する「体調不良」5.15, $p<0.01$, 「不安・憂うつ」4.04, $p<0.05$, 「疲労感」3.27, $p<0.05$ が有意であった。学年差を比較したところ、「肯定的な未来志向」、「体調不良」、「感情調整」、「不安・憂うつ」において、3年生が最も高い結果となったことから、最終学年になると感情のコントロールや肯定的な考えができるようになり、体調の管理もできるようになることがわかった。「疲労感」においては、事後検定で(post hoc test: Tukey)を行ったところ有意差は確認されなかった。

【精神的回復力尺度(レジリエンス尺度)】

第3回目調査における「新奇性追求」 交互作用は、コースと不登校経験($F(1, 208)=1.33, ns$), コースと学年($F(2, 208)=0.29, ns$), 学年と不登校経験($F(2, 208)=0.39, ns$)とも有意でなかった。主効果は、コース($F(1, 208)=5.90, p<.05$)が有意であり、パフォーマンスコースが総合進学コースよりも有意に高かった。また学年($F(2, 208)=3.09, p<.05$)が有意であったが、*Tukey*のHSD法による多重比較を適用した結果、学年間に有意差は認められなかった。不登校経験($F(1, 208)=2.14, ns$)は有意でなかった。つまり、学年や不登校経験の有無にかかわらず、パフォーマンスコースは総合進学コースと比較して、新奇性追求得点が有意に高いことが示された(Figure 6-3-(3)-25)。

不登校経験のある1年生のパフォーマンスコースは平均が3.6(SD=0.4)、総合進学コースは平均が3.4(SD=0.6)、2年生のパフォーマンスコースは平均が4.0(SD=0.7)、総合進学コースは平均が3.6(SD=0.7)、3年生のパフォーマンスコースは平均が4.1(SD=0.8)、総合進学コースは平均が3.4(SD=0.8)、不登校経験のない1年生のパフォーマンスコースは平均が3.7(SD=0.6)、総合進学コースは平均が3.4(SD=0.7)、2年生のパフォーマンスコースは平均が4.0(SD=0.6)、総合進学コースは平均が3.8(SD=0.7)、3年生のパフォーマンスコースは平均が3.8(SD=0.8)、総合進学コースは平均が4.0(SD=0.7)であった。

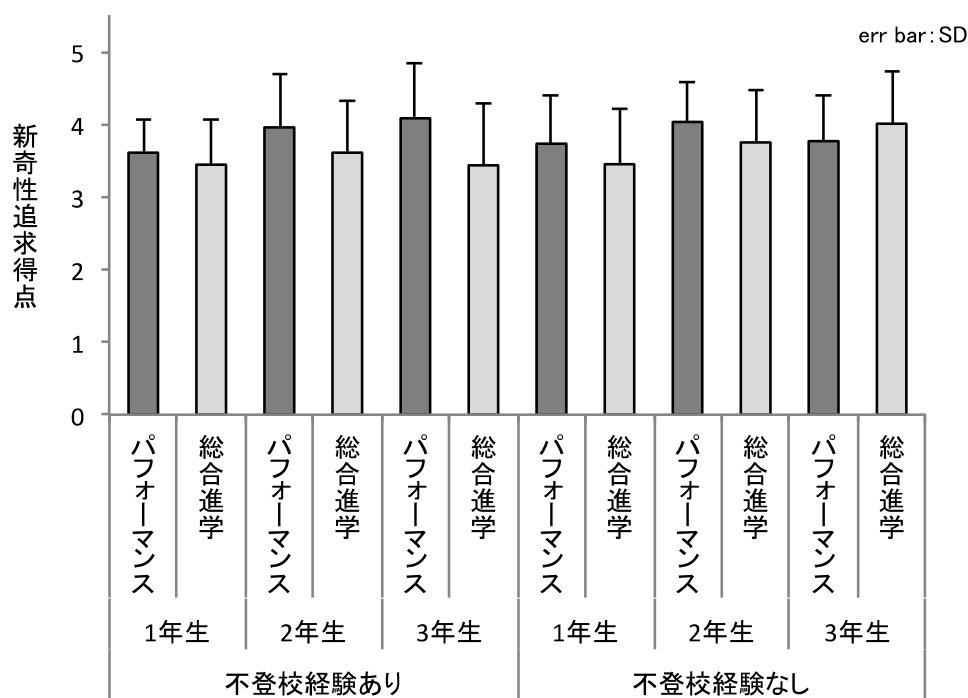


Figure 6-3-(3)-25. 新奇性追求

第3回目調査における「感情調整」 交互作用は、コースと不登校経験($F(1, 208)=0.44, ns$), コースと学年($F(2, 208)=1.79, ns$), 学年と不登校経験($F(2, 208)=0.19, ns$)ともに有意でなかった。主効果は、学年($F(2, 208)=7.69, p<.01$)が有意であり、*Tukey*のHSD法による多重比較を適用した結果、2年生と3年生が1年生より有意に高かった。コース($F(1, 208)=3.15, ns$), 不登校経験($F(1, 208)=1.71, ns$), は有意でなかった。つまり、コースや不登校の有無にかかわらず、1年生は2年生、3年生に比べて感情調整がうまくできないことが示された(Figure 6-3-(3)-26)。

不登校経験のある1年生のパフォーマンスコースは平均が2.7(SD=0.6), 総合進学コースは平均が2.9(SD=0.7), 2年生のパフォーマンスコースは平均が3.3(SD=0.5), 総合進学コースは平均が3.2(SD=0.6), 3年生のパフォーマンスコースは平均が3.5(SD=0.8), 総合進学コースは平均が3.1(SD=0.5), 不登校経験のない1年生のパフォーマンスコースは平均が3.0(SD=0.6), 総合進学コースは平均が3.0(SD=0.6), 2年生のパフォーマンスコースは平均が3.6(SD=0.7), 総合進学コースは平均が3.1(SD=0.5), 3年生のパフォーマンスコースは平均が3.3(SD=0.8), 総合進学コースは平均が3.2(SD=0.8)であった。

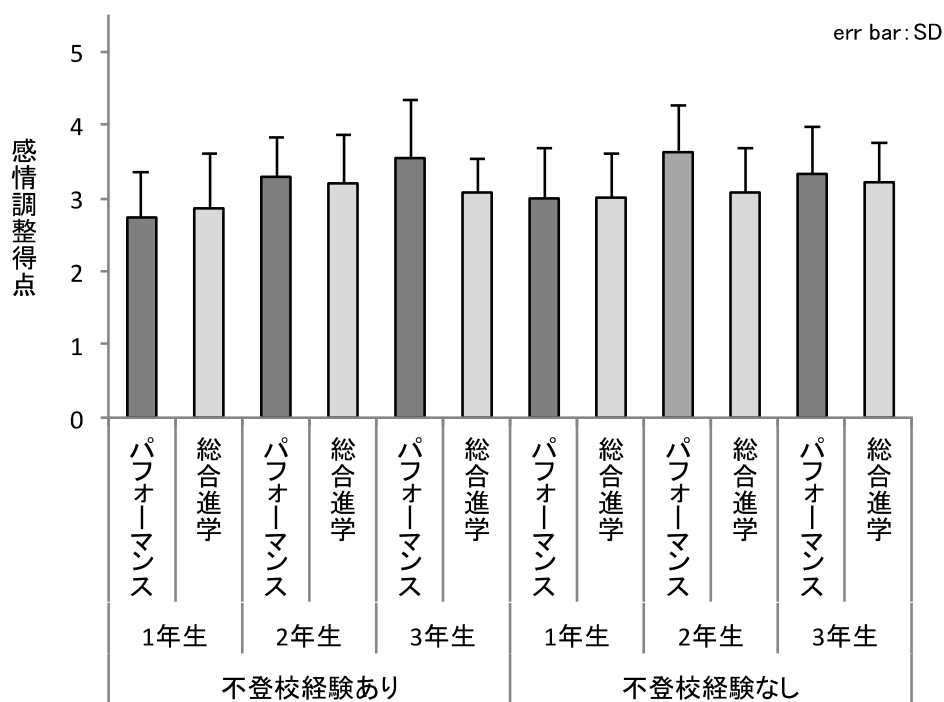


Figure 6-3-(3)-26. 感情調整

第 3 回目調査における「肯定的な未来志向」 交互作用は、コースと不登校経験($F(1, 208)=0.60, ns$), コースと学年($F(2, 208)=0.12, ns$), 学年と不登校経験($F(2, 208)=0.79, ns$)ともに有意でなかった。主効果は、コース($F(1, 208)=20.01, p<.01$)が有意であり、パフォーマンスコースが総合進学コースよりも有意に高かった。また学年($F(2, 208)=4.66, p<.05$)が有意であったが、*Tukey*のHSD法による多重比較を適用した結果、学年間に有意差は認められなかった。不登校経験($F(1, 208)=2.86, ns$)は有意でなかった。つまり、学年や不登校経験の有無にかかわらず、パフォーマンスコースは総合進学コースより、肯定的な未来志向が有意に高いことが示された(Figure 6-3-(3)-27)。

不登校経験のある1年生のパフォーマンスコースは平均が3.5(SD=0.6), 総合進学コースは平均が3.3(SD=1.1), 2年生のパフォーマンスコースは平均が4.1(SD=1.0), 総合進学コースは平均が3.4(SD=0.9), 3年生のパフォーマンスコースは平均が4.4(SD=0.6), 総合進学コースは平均が3.2(SD=1.0), 不登校経験のない1年生のパフォーマンスコースは平均が3.8(SD=0.8), 総合進学コースは平均が3.2(SD=1.0), 2年生のパフォーマンスコースは平均が4.2(SD=0.06), 総合進学コースは平均が3.6(SD=0.9), 3年生のパフォーマンスコースは平均が4.1(SD=0.7), 総合進学コースは平均が4.0(SD=0.9)であった。

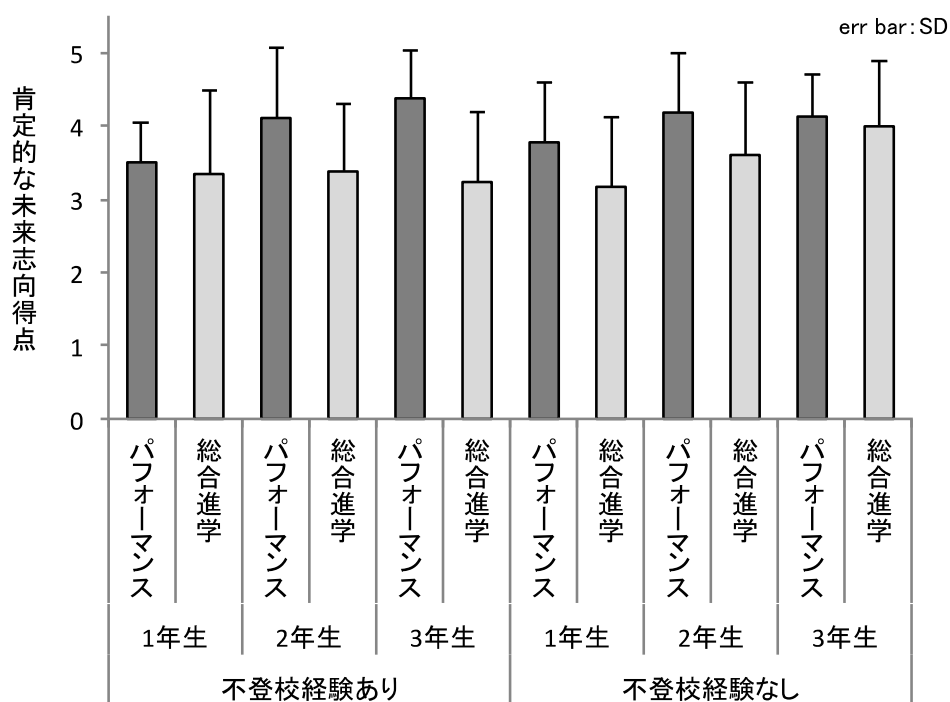


Figure 6-3-(3)-27. 肯定的な未来志向

【日本版 ESCQ】

第3回目調査における「情緒の認識と理解」 分散分析の結果、交互作用は、コースと不登校経験($F(1, 207)=0.31, ns$), コースと学年($F(2, 207)=0.18, ns$), 学年と不登校経験($F(2, 207)=0.19, ns$)ともに有意でなかった。主効果は、学年($F(2, 207)=5.44, p<.01$)が有意であり、*Tukey*のHSD法による多重比較を適用した結果、2年生と3年生が1年生より有意に高かった。コース($F(1, 207)=1.74, ns$), 不登校経験($F(1, 207)=3.57, ns$)は有意でなかった。つまり、コースや不登校の有無にかかわらず、1年生は2・3年生と比較して情緒の認識と理解が低いことが示された(Figure 6-3-(3)-28)。

不登校経験のある1年生のパフォーマンスコースは平均が3.2(SD=0.7), 総合進学コースは平均が3.6(SD=0.9), 2年生のパフォーマンスコースは平均が4.0(SD=0.8), 総合進学コースは平均が3.6(SD=0.8), 3年生のパフォーマンスコースは平均が3.7(SD=0.6), 総合進学コースは平均が3.6(SD=0.7), 不登校経験のない1年生のパフォーマンスコースは平均が3.7(SD=0.6), 総合進学コースは平均が3.4(SD=0.7), 2年生のパフォーマンスコースは平均が4.0(SD=0.9), 総合進学コースは平均が3.9(SD=1.0), 3年生のパフォーマンスコースは平均が4.0(SD=0.8), 総合進学コースは平均が3.9(SD=0.9)であった。

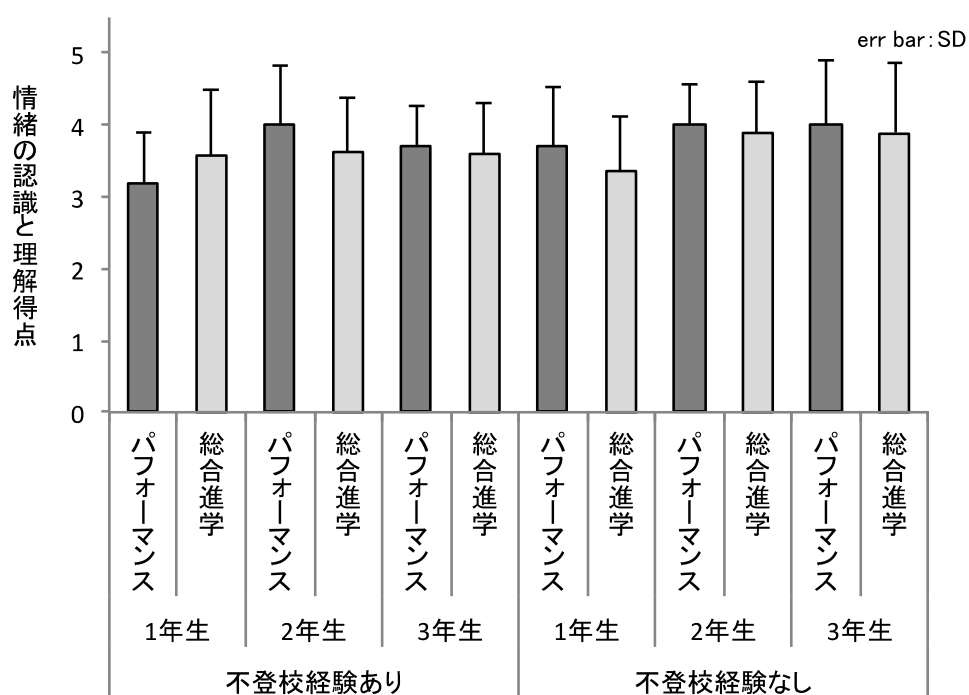


Figure 6-3-(3)-28. 情緒の認識と理解

第 3 回目調査における「情緒の表現と命名」 交互作用は、コースと不登校経験($F(1, 207)=0.91, ns$), コースと学年($F(2, 207)=0.08, ns$), 学年と不登校経験($F(2, 207)=0.08, ns$)ともに有意でなかった。主効果は、学年($F(2, 207)=4.08, p<.05$)が有意であり, *Tukey* の HSD 法による多重比較を適用した結果, 2 年生が 1 年生より有意に高かった。コース ($F(1, 207)=2.66, ns$), 不登校経験($F(1, 207)=2.37, ns$)は有意でなかった。つまり, コースや不登校経験の有無にかかわらず, 1 年生は 2 年生よりも情緒の表現が低いことが示された(Figure 6-3-(3)-29)。

不登校経験のある 1 年生のパフォーマンスコースは平均が 3.1(SD=0.6), 総合進学コースは平均が 2.8(SD=0.9), 2 年生のパフォーマンスコースは平均が 3.5(SD=1.1), 総合進学コースは平均が 3.1(SD=1.0), 3 年生のパフォーマンスコースは平均が 3.5(SD=1.1), 総合進学コースは平均が 3.1(SD=1.2), 不登校経験のない 1 年生のパフォーマンスコースは平均が 3.2(SD=1.0), 総合進学コースは平均が 2.9(SD=1.0), 2 年生のパフォーマンスコースは平均が 3.6(SD=0.7), 総合進学コースは平均が 3.5(SD=1.0), 3 年生のパフォーマンスコースは平均が 3.5(SD=1.2), 総合進学コースは平均が 3.6(SD=0.7)であった。

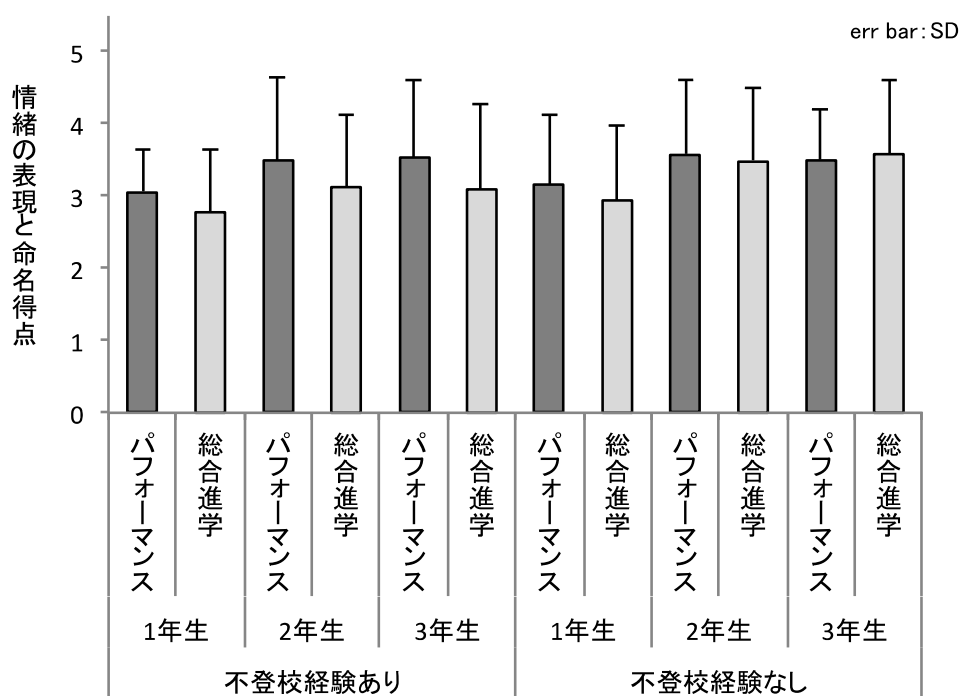


Figure 6-3-(3)-29. 情緒の表現と命名

第 3 回目調査における「情緒の制御と調節」 交互作用は、コースと不登校経験($F(1, 207)=0.00, ns$), コースと学年($F(2, 207)=0.34, ns$), 学年と不登校経験($F(2, 207)=0.80, ns$)ともに有意でなかった。主効果は、コース($F(1, 207)=4.01, p<.05$)が有意であり、パフォーマンスコースが総合進学コースよりも有意に高かった。また学年($F(2, 207)=4.79, p<.01$)が有意であり、*Tukey* の HSD 法による多重比較を適用した結果、2 年生が 1 年生より有意に高かった。不登校経験($F(1, 207)=0.02, ns$)は有意でなかった。つまり、コースや不登校経験の有無にかかわらず、1 年生は 2 年生よりも情緒の制御と調節する力が低いことが示された(Figure 6-3-(3)-30)。

不登校経験のある 1 年生のパフォーマンスコースは平均が 3.5(SD=0.8), 総合進学コースは平均が 3.6(SD=0.8), 2 年生のパフォーマンスコースは平均が 4.2(SD=0.7), 総合進学コースは平均が 3.8(SD=0.7), 3 年生のパフォーマンスコースは平均が 4.0(SD=0.6), 総合進学コースは平均が 3.6(SD=0.7), 不登校経験のない 1 年生のパフォーマンスコースは平均が 3.8(SD=0.9), 総合進学コースは平均が 3.3(SD=0.7), 2 年生のパフォーマンスコースは平均が 4.0(SD=0.5), 総合進学コースは平均が 3.7(SD=0.6), 3 年生のパフォーマンスコースは平均が 3.7(SD=0.6), 総合進学コースは平均が 3.9(SD=0.9)であった。

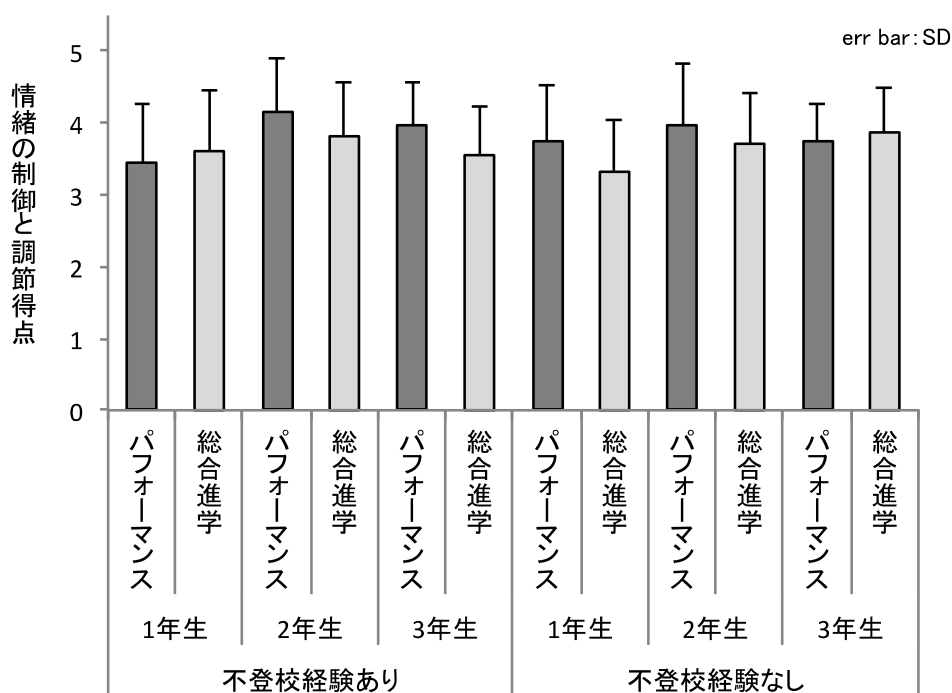


Figure 6-3-(3)-30. 情緒の制御と調節

【健康観尺度】

第3回目調査における「生活不全感」 分散分析の結果、交互作用は、コースと不登校経験 ($F(1, 201)=0.58, ns$), コースと学年 ($F(2, 201)=0.24, ns$), 学年と不登校経験 ($F(2, 201)=0.91, ns$)ともに有意でなかった。主効果は、コース ($F(1, 201)=14.31, p<.01$)が有意であり、パフォーマンスコースが総合進学コースよりも有意に高かった。また不登校経験 ($F(1, 201)=7.26, p<.01$)が有意であり、不登校経験なしが不登校経験ありより有意に高かった。学年 ($F(2, 201)=2.63, ns$)は有意でなかった。つまり、学年にかかわらず、パフォーマンスコースは総合進学コースより生活不全感を感じていることが示された。不登校経験のあるものが不登校経験のないものより、生活不全感を感じていることが示された (Figure 6-3-(3)-31)。

不登校経験のある1年生のパフォーマンスコースは平均が 3.3 (SD=0.5), 総合進学コースは平均が 2.9 (SD=0.8), 2年生のパフォーマンスコースは平均が 3.5 (SD=0.8), 総合進学コースは平均が 3.1 (SD=0.6), 3年生のパフォーマンスコースは平均が 3.7 (SD=0.8), 総合進学コースは平均が 2.9 (SD=0.8), 不登校経験のない1年生のパフォーマンスコースは平均が 3.5 (SD=0.8), 総合進学コースは平均が 3.0 (SD=0.7), 2年生のパフォーマンスコースは平均が 3.7 (SD=0.6), 総合進学コースは平均が 3.4 (SD=0.8), 3年生のパフォーマンスコースは平均が 3.7 (SD=0.8), 総合進学コースは平均が 3.6 (SD=0.8)であった。

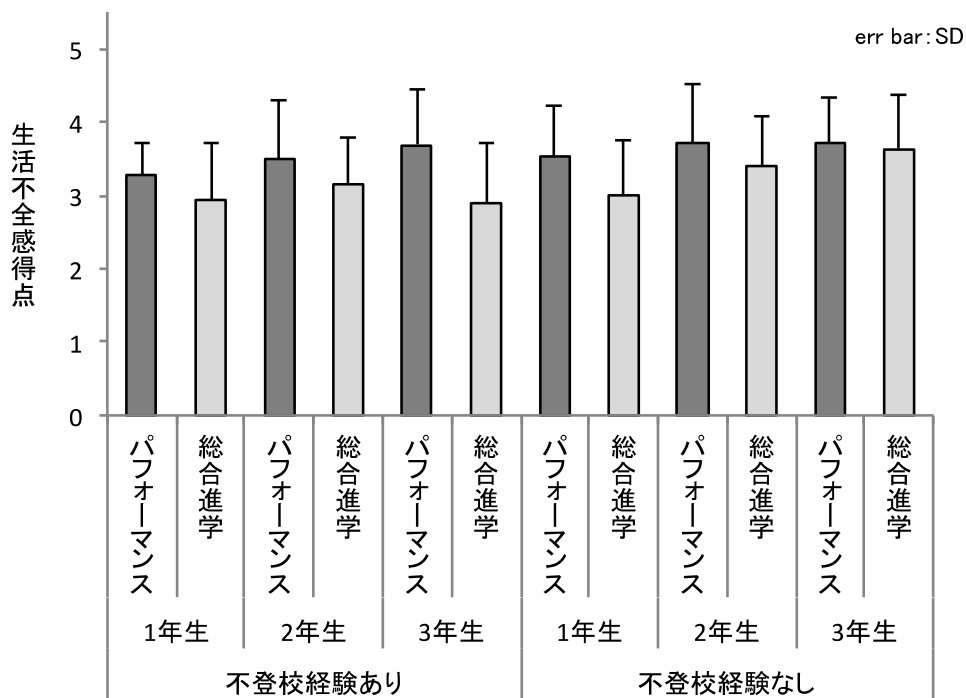


Figure 6-3-(3)-31. 生活不全感

第3回目調査における「不眠感」 交互作用は、コースと不登校経験($F(1, 201)=0.02, ns$), コースと学年($F(2, 201)=1.45, ns$), 学年と不登校経験($F(2, 201)=1.56, ns$)ともに有意でなかった。主効果は、不登校経験($F(1, 201)=6.45, p<.05$)が有意であり、不登校経験なしが不登校経験ありより有意に高かった。コース($F(1, 201)=0.00, ns$)と学年($F(2, 201)=0.70, ns$)は有意でなかった。つまり、コースや学年、不登校経験の有無にかかわらず、不眠感に有意差は見られなかった(Figure 6-3-(3)-32)。

不登校経験のある1年生のパフォーマンスコースは平均が3.1(SD=1.0), 総合進学コースは平均が2.3(SD=0.7), 2年生のパフォーマンスコースは平均が2.3(SD=1.0), 総合進学コースは平均が2.9(SD=0.8), 3年生のパフォーマンスコースは平均が2.5(SD=1.0), 総合進学コースは平均が2.5(SD=0.9), 不登校経験のない1年生のパフォーマンスコースは平均が3.1(SD=1.1), 総合進学コースは平均が3.0(SD=0.7), 2年生のパフォーマンスコースは平均が2.8(SD=0.6), 総合進学コースは平均が2.6(SD=1.0), 3年生のパフォーマンスコースは平均が2.9(SD=1.2), 総合進学コースは平均が3.1(SD=1.1)であった。

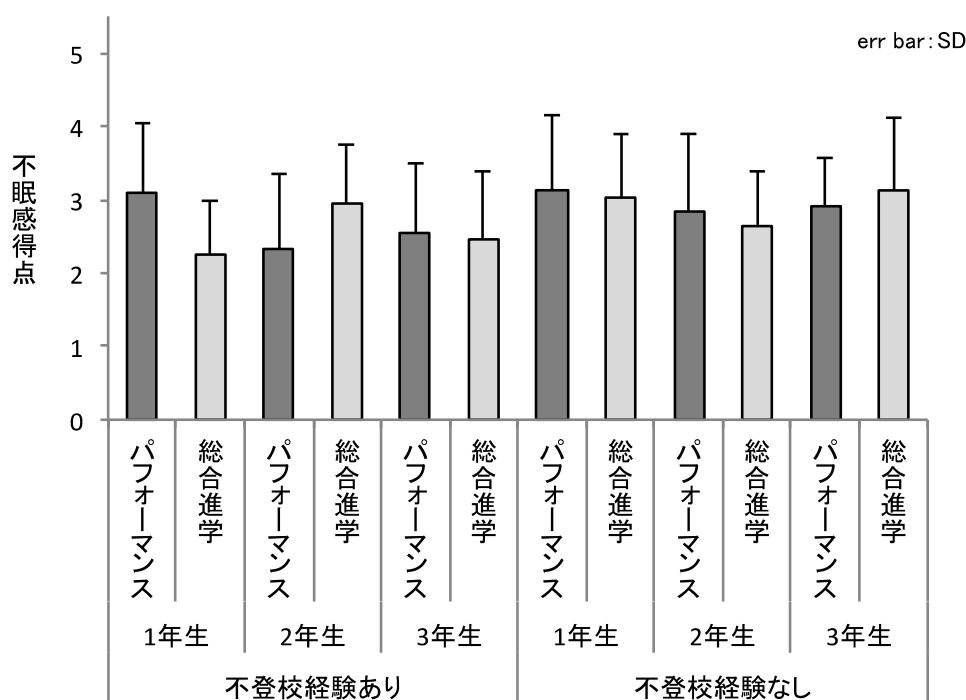


Figure 6-3-(3)-32. 不眠感

第3回目調査における「体調不良」 交互作用は、コースと不登校経験($F(1, 201)=0.20, ns$), コースと学年($F(2, 201)=0.29, ns$), 学年と不登校経験($F(2, 201)=0.90, ns$)ともに有意でなかった。主効果は、コース($F(1, 201)=4.68, p<.05$)が有意であり、パフォーマンスコースが総合進学コースよりも有意に高かった。また不登校経験($F(1, 201)=4.26, p<.05$)が有意であり、不登校経験なしが不登校経験ありより有意に高かった。学年($F(2, 201)=1.00, ns$)は有意でなかった。つまり、パフォーマンスコースは総合進学コースより体調不良でない傾向が示された。そして、不登校経験のあるものが不登校経験のないものより、体調不良である傾向が示された(Figure 6-3-(3)-33)。

不登校経験のある1年生のパフォーマンスコースは平均が2.7(SD=1.1), 総合進学コースは平均が2.6(SD=0.8), 2年生のパフォーマンスコースは平均が2.8(SD=1.1), 総合進学コースは平均が2.6(SD=0.8), 3年生のパフォーマンスコースは平均が3.2(SD=1.2), 総合進学コースは平均が2.4(SD=0.7), 不登校経験のない1年生のパフォーマンスコースは平均が3.0(SD=1.2), 総合進学コースは平均が2.5(SD=0.8), 2年生のパフォーマンスコースは平均が2.9(SD=1.1), 総合進学コースは平均が2.8(SD=1.0), 3年生のパフォーマンスコースは平均が3.3(SD=1.1), 総合進学コースは平均が3.2(SD=1.0)であった。

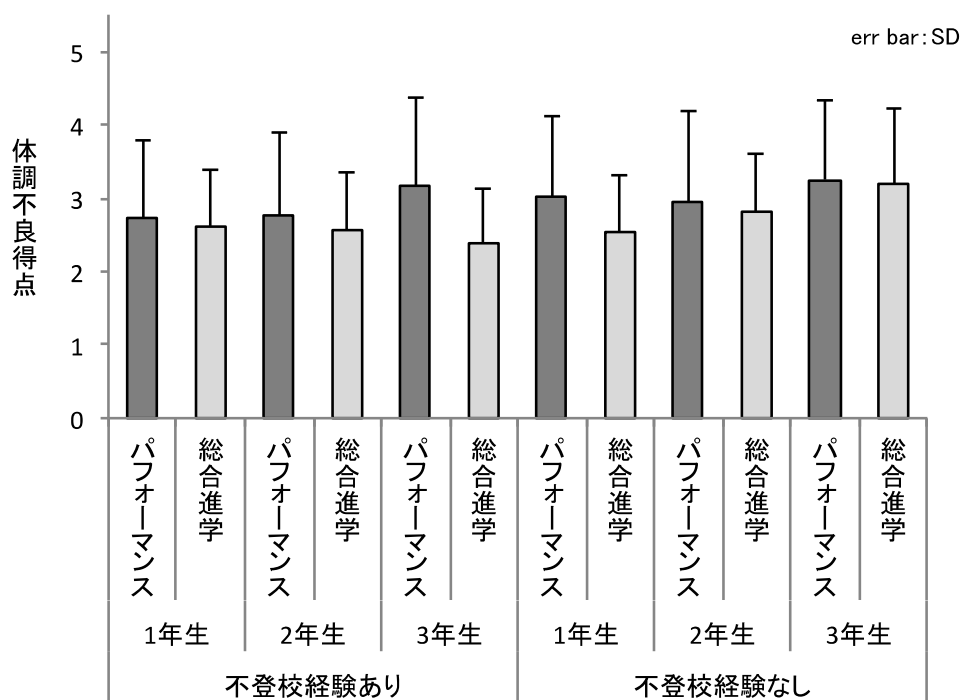


Figure 6-3-(3)-33. 体調不良

第3回目調査における「不安・憂うつ」 交互作用は、コースと不登校経験($F(1, 200)=1.51, ns$), コースと学年($F(2, 200)=0.45, ns$), 学年と不登校経験($F(2, 200)=1.85, ns$)ともに有意でなかった。主効果は、不登校経験($F(1, 200)=14.16, p<.01$)が有意であり、不登校経験なしが不登校経験ありより有意に高かった。コース($F(1, 200)=1.13, ns$)と学年($F(2, 200)=1.21, ns$)は有意でなかった。つまり、コースや学年にかかわらず、不登校経験ありのものは不登校経験なしのものより、不安・憂うつと感じていることが示された(Figure 6-3-(3)-34)。

不登校経験のある1年生のパフォーマンスコースは平均が2.2(SD=0.7), 総合進学コースは平均が1.9(SD=0.5), 2年生のパフォーマンスコースは平均が2.6(SD=1.3), 総合進学コースは平均が2.4(SD=0.8), 3年生のパフォーマンスコースは平均が2.8(SD=1.1), 総合進学コースは平均が2.2(SD=1.0), 不登校経験のない1年生のパフォーマンスコースは平均が2.8(SD=1.1), 総合進学コースは平均が2.8(SD=0.8), 2年生のパフォーマンスコースは平均が2.8(SD=1.1), 総合進学コースは平均が2.5(SD=0.9), 3年生のパフォーマンスコースは平均が2.7(SD=0.9), 総合進学コースは平均が3.2(SD=0.9)であった。

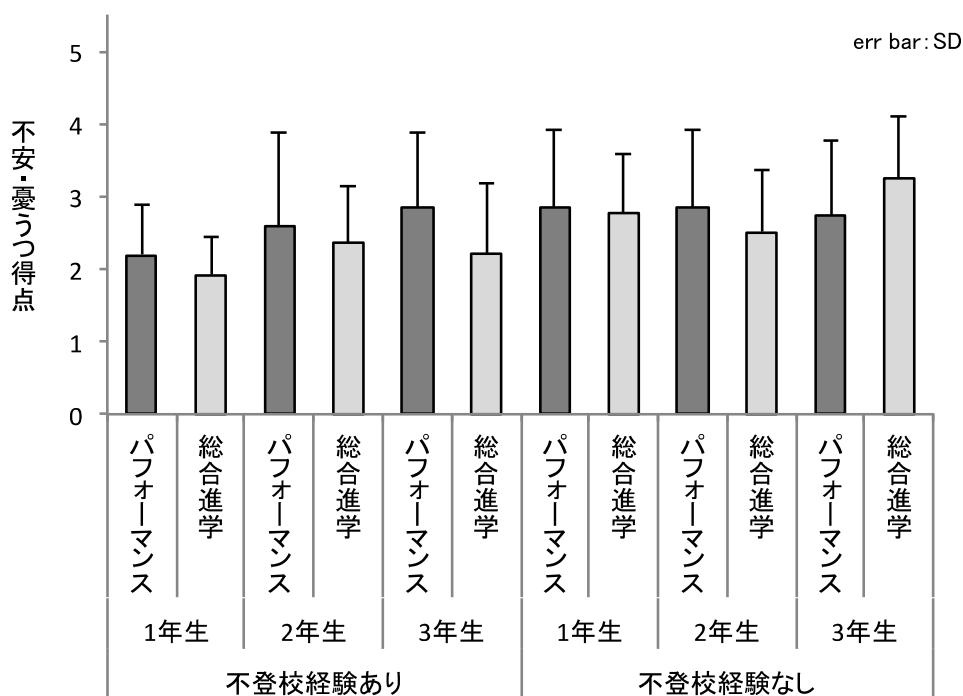


Figure 6-3-(3)-34. 不安・憂うつ

第3回目調査における「疲労感」 交互作用は、コースと不登校経験($F(1, 201)=0.14, ns$), コースと学年($F(2, 201)=0.30, ns$), 学年と不登校経験($F(2, 201)=0.32, ns$)ともに有意でなかった。主効果は、不登校経験($F(1, 201)=6.82, p<.01$)が有意であり、不登校経験なしが不登校経験ありより有意に高かった。コース($F(1, 201)=3.46, ns$)と学年($F(2, 201)=2.43, ns$)は有意でなかった。つまり、コースや学年にかかわらず、不登校経験があるものは不登校経験がないものと比較して、疲労感を感じている可能性が示された(Figure 6-3-(3)-35)。

不登校経験のある1年生のパフォーマンスコースは平均が2.4(SD=0.5), 総合進学コースは平均が2.3(SD=0.6), 2年生のパフォーマンスコースは平均が2.6(SD=0.8), 総合進学コースは平均が2.5(SD=0.6), 3年生のパフォーマンスコースは平均が3.0(SD=1.0), 総合進学コースは平均が2.5(SD=0.6), 不登校経験のない1年生のパフォーマンスコースは平均が2.9(SD=0.8), 総合進学コースは平均が2.5(SD=0.7), 2年生のパフォーマンスコースは平均が2.8(SD=0.8), 総合進学コースは平均が2.7(SD=0.9), 3年生のパフォーマンスコースは平均が3.0(SD=0.7), 総合進学コースは平均が3.0(SD=0.9)であった。

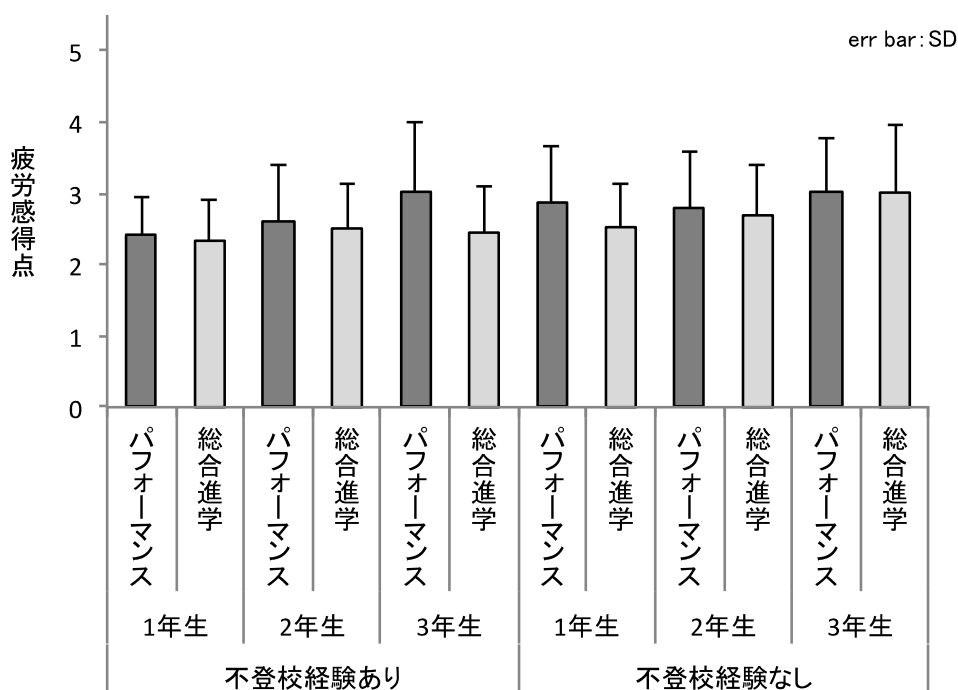


Figure 6-3-(3)-35. 疲労感

【高校生用学校環境適応感尺度】

第 3 回目調査における「学習意欲」 分散分析の結果、交互作用は、コースと不登校経験 ($F(1, 200)=0.76, ns$), コースと学年 ($F(2, 200)=1.18, ns$), 学年と不登校経験 ($F(2, 200)=0.02, ns$) ともに有意でなかった。また、主効果もコース ($F(1, 200)=0.07, ns$), 学年 ($F(2, 200)=1.17, ns$), 不登校経験 ($F(1, 200)=2.19, ns$) ともに有意でなかった。つまり、コースや学年、また不登校経験の有無にかかわらず学習意欲に有意差は見られなかった (Figure 6-3-(3)-36)。

不登校経験のある 1 年生のパフォーマンスコースは平均が 2.5 (SD=0.8), 総合進学コースは平均が 3.6 (SD=1.0), 2 年生のパフォーマンスコースは平均が 2.4 (SD=1.1), 総合進学コースは平均が 2.9 (SD=1.3), 3 年生のパフォーマンスコースは平均が 3.5 (SD=1.0), 総合進学コースは平均が 2.6 (SD=1.4), 不登校経験のない 1 年生のパフォーマンスコースは平均が 2.8 (SD=1.5), 総合進学コースは平均が 2.6 (SD=1.2), 2 年生のパフォーマンスコースは平均が 2.4 (SD=1.2), 総合進学コースは平均が 2.4 (SD=1.2), 3 年生のパフォーマンスコースは平均が 2.6 (SD=0.8), 総合進学コースは平均が 2.6 (SD=1.2) であった。

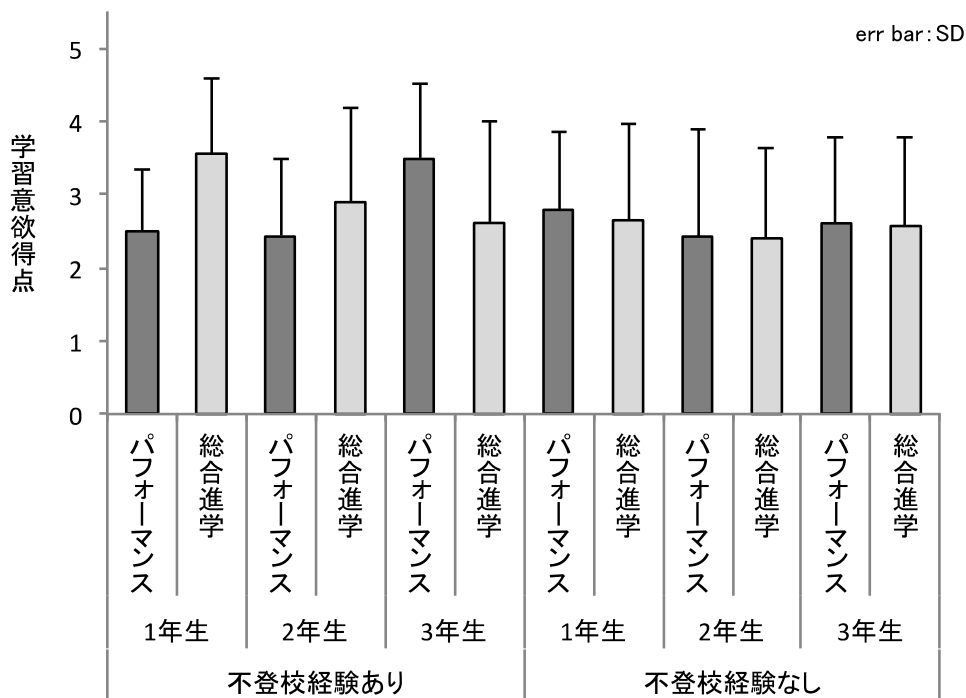


Figure 6-3-(3)-36. 学習意欲

第3回目調査における「友人関係」 交互作用は、コースと不登校経験($F(1, 200)=0.62, ns$), コースと学年($F(2, 200)=0.21, ns$), 学年と不登校経験($F(2, 200)=2.97, ns$)ともに有意でなかった。主効果は、コース($F(1, 200)=10.76, p<.01$)が有意であり、パフォーマンスコースが総合進学コースより有意に高かった。学年($F(2, 200)=2.03, ns$)と不登校経験($F(1, 200)=3.02, ns$)は有意でなかった。つまり、学年や不登校経験の有無にかかわらず、パフォーマンスコースは総合進学コースよりも、友人関係が良好であることが示された(Figure 6-3-(3)-37)。

不登校経験のある1年生のパフォーマンスコースは平均が3.7(SD=1.2), 総合進学コースは平均が3.4(SD=1.4), 2年生のパフォーマンスコースは平均が4.3(SD=0.9), 総合進学コースは平均が4.1(SD=0.8), 3年生のパフォーマンスコースは平均が4.4(SD=0.9), 総合進学コースは平均が3.5(SD=1.1), 不登校経験のない1年生のパフォーマンスコースは平均が4.4(SD=0.7), 総合進学コースは平均が3.6(SD=1.0), 2年生のパフォーマンスコースは平均が4.5(SD=0.8), 総合進学コースは平均が3.6(SD=1.3), 3年生のパフォーマンスコースは平均が4.3(SD=0.6), 総合進学コースは平均が4.2(SD=0.9)であった。

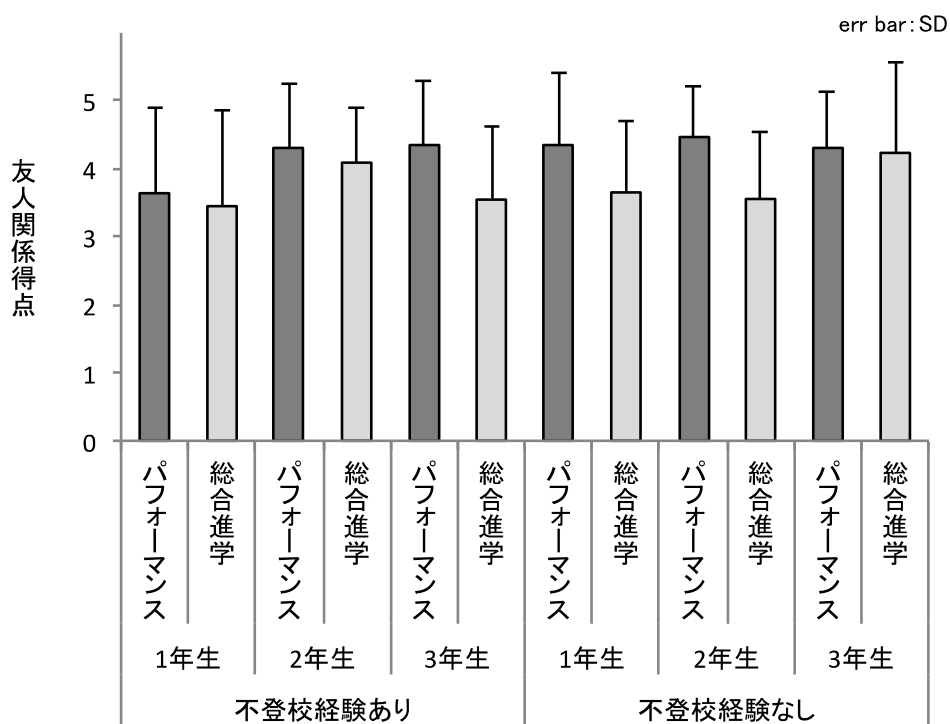


Figure 6-3-(3)-37. 友人関係

第3回目調査における「進路意識」 交互作用は、コースと不登校経験($F(1, 200)=0.22, ns$), コースと学年($F(2, 200)=0.39, ns$), 学年と不登校経験($F(2, 200)=0.31, ns$)ともに有意でなかった。主効果は、コース($F(1, 200)=4.64, p<.05$)が有意であり、パフォーマンスコースが総合進学コースよりも有意に高かった。また学年($F(2, 200)=4.75, p<.01$)が有意であり、*Tukey*のHSD法による多重比較を適用した結果、3年生が1年生より有意に高かった。不登校経験($F(1, 200)=0.45, ns$)は有意でなかった。つまり、パフォーマンスコースは総合進学コースと比較して、進路意識が高いことが示された。そして、3年生は1年生よりも、進路意識が高いことが示された(Figure 6-3-(3)-38)。

不登校経験のある1年生のパフォーマンスコースは平均が3.5(SD=0.7), 総合進学コースは平均が3.4(SD=1.0), 2年生のパフォーマンスコースは平均が4.1(SD=1.2), 総合進学コースは平均が3.6(SD=1.0), 3年生のパフォーマンスコースは平均が4.4(SD=1.3), 総合進学コースは平均が3.6(SD=1.2), 不登校経験のない1年生のパフォーマンスコースは平均が3.5(SD=1.2), 総合進学コースは平均が3.4(SD=1.2), 2年生のパフォーマンスコースは平均が4.1(SD=0.9), 総合進学コースは平均が3.7(SD=1.0), 3年生のパフォーマンスコースは平均が4.3(SD=0.8), 総合進学コースは平均が4.1(SD=1.1)であった。

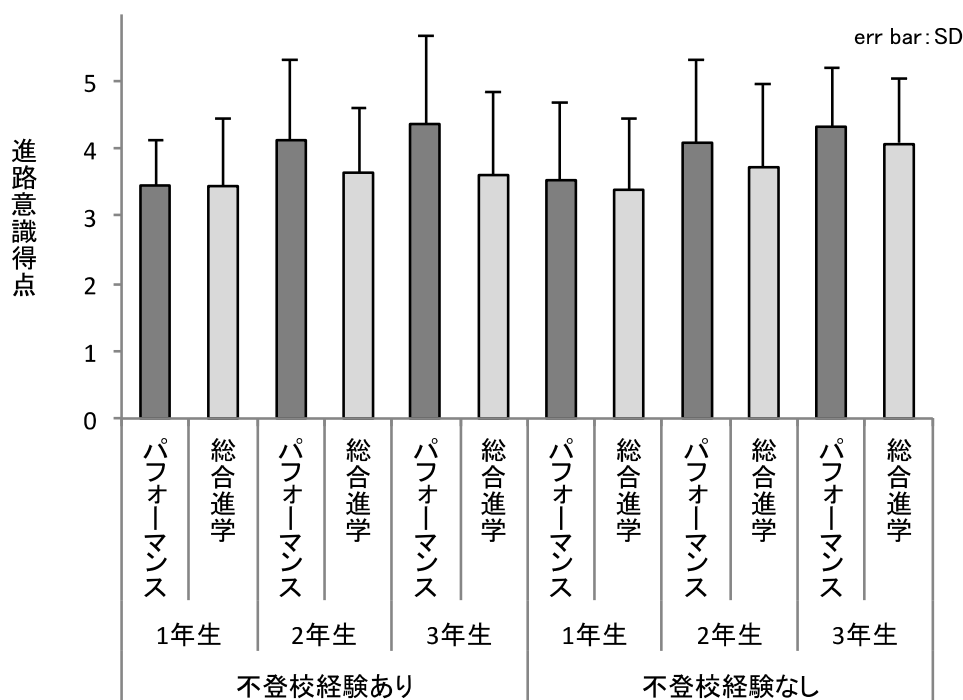


Figure 6-3-(3)-38. 進路意識

第3回目調査における「教師関係」 交互作用は、コースと不登校経験($F(1, 200)=0.83, ns$), コースと学年($F(2, 200)=0.51, ns$), 学年と不登校経験($F(2, 200)=1.01, ns$)ともに有意でなかった。主効果は、コース($F(1, 200)=9.61, p<.01$)が有意であり、パフォーマンスコースが総合進学コースより有意に高かった。学年($F(2, 200)=1.84, ns$)と不登校経験($F(1, 200)=1.35, ns$)は有意でなかった。つまり、学年や不登校経験の有無にかかわらず、パフォーマンスコースは総合進学コースより、教師関係が良好であることが示された(Figure 6-3-(3)-39)。

不登校経験のある1年生のパフォーマンスコースは平均が3.2(SD=0.5), 総合進学コースは平均が3.4(SD=1.3), 2年生のパフォーマンスコースは平均が3.6(SD=1.3), 総合進学コースは平均が3.5(SD=1.1), 3年生のパフォーマンスコースは平均が4.4(SD=0.5), 総合進学コースは平均が3.1(SD=1.4), 不登校経験のない1年生のパフォーマンスコースは平均が3.9(SD=1.2), 総合進学コースは平均が3.0(SD=1.2), 2年生のパフォーマンスコースは平均が3.8(SD=1.0), 総合進学コースは平均が3.2(SD=1.2), 3年生のパフォーマンスコースは平均が4.2(SD=1.0), 総合進学コースは平均が3.8(SD=1.2)であった。

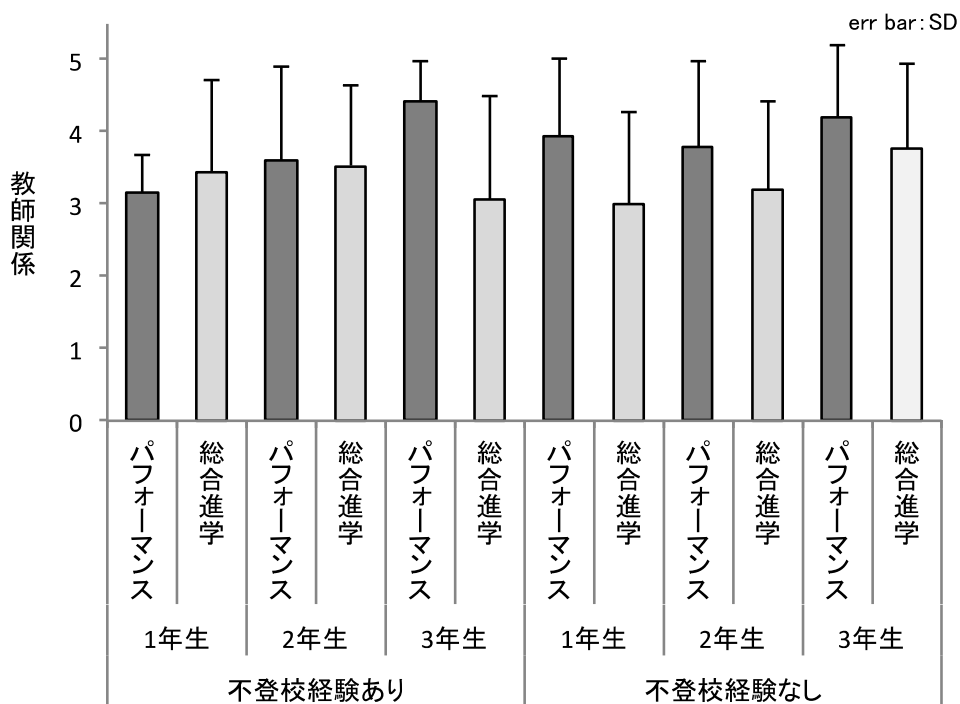


Figure 6-3-(3)-39. 教師関係

第3回目調査における「特別活動」 交互作用は、コースと不登校経験($F(1, 200)=0.38, ns$), コースと学年($F(2, 200)=1.59, ns$), 学年と不登校経験($F(2, 200)=0.71, ns$)ともに有意でなかった。主効果は、コース($F(1, 200)=23.71, p<.01$)が有意であり、パフォーマンスコースが総合進学コースよりも有意に高かった。また不登校経験($F(1, 200)=6.93, p<.01$)が有意であり、不登校経験なしが不登校経験ありよりも有意に高かった。学年($F(2, 200)=0.18, ns$)は有意でなかった。つまり、学年にかかわらず、パフォーマンスコースは総合進学コースよりも特別活動に積極的であることが示された。また、不登校経験ありのものは不登校経験がないものより、特別活動への参加は消極的であることが示された(Figure 6-3-(3)-40)。

不登校経験のある1年生のパフォーマンスコースは平均が3.6(SD=0.8), 総合進学コースは平均が2.9(SD=1.3), 2年生のパフォーマンスコースは平均が3.4(SD=1.2), 総合進学コースは平均が3.4(SD=1.2), 3年生のパフォーマンスコースは平均が4.3(SD=0.7), 総合進学コースは平均が2.5(SD=1.6), 不登校経験のない1年生のパフォーマンスコースは平均が4.1(SD=0.8), 総合進学コースは平均が3.2(SD=1.3), 2年生のパフォーマンスコースは平均が4.2(SD=0.8), 総合進学コースは平均が3.2(SD=1.2), 3年生パフォーマンスコースは平均が4.4(SD=0.8), 総合進学コースは平均が3.4(SD=1.5)であった。

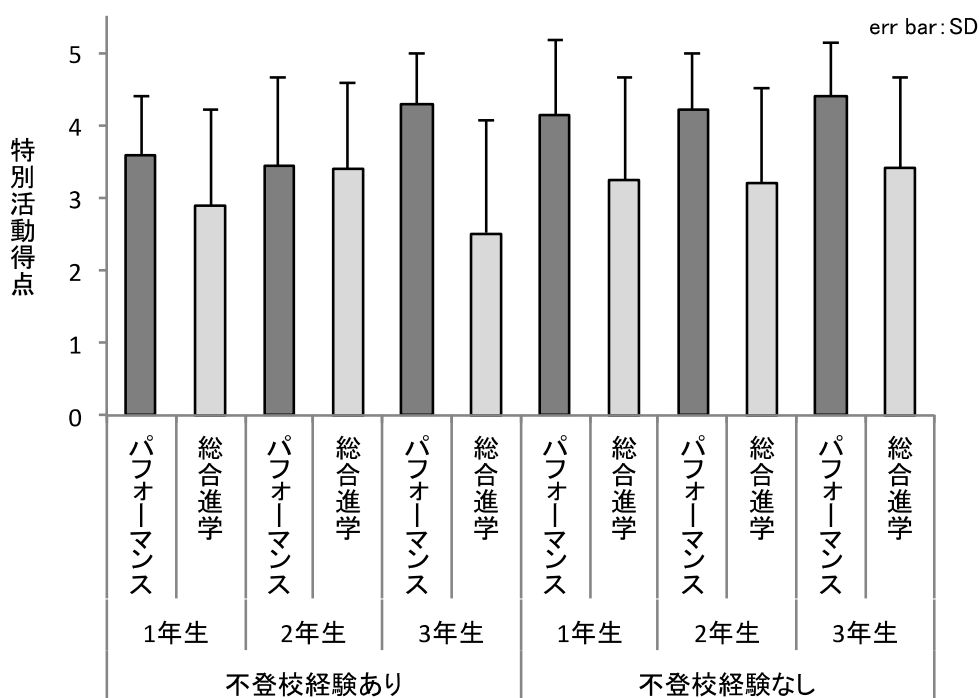


Figure 6-3-(3)-40. 特別活動

【自尊感情尺度】

第3回目調査における「自尊感情」 分散分析の結果、交互作用は、コースと不登校経験 ($F(1, 200)=0.02, ns$), コースと学年 ($F(2, 200)=0.15, ns$), 学年と不登校経験 ($F(2, 200)=1.90, ns$)ともに有意でなかった。主効果は、学年 ($F(2, 200)=3.29, p<.05$)が有意であり、TukeyのHSD法による多重比較を適用した結果、3年生が2年生より有意に高かった。また不登校経験 ($F(1, 200)=7.24, p<.01$)が有意であり、不登校経験なしが不登校経験ありより有意に高かった。コース ($F(1, 200)=1.19, ns$)は有意でなかった。つまり、コースや不登校経験の有無にかかわらず、3年生の自尊感情は2年生よりも高いことが示された(Figure 6-3-(3)-41)。

不登校経験のある1年生のパフォーマンスコースは平均が2.7(SD=0.6)、総合進学コースは平均が2.9(SD=0.8)、2年生のパフォーマンスコースは平均が3.0(SD=0.8)、総合進学コースは平均が2.7(SD=0.7)、3年生のパフォーマンスコースは平均が3.1(SD=0.8)、総合進学コースは平均が2.8(SD=0.7)、不登校経験のない1年生のパフォーマンスコースは平均が3.0(SD=0.8)、総合進学コースは平均が2.9(SD=0.6)、2年生のパフォーマンスコースは平均が3.0(SD=0.7)、総合進学コースは平均が2.9(SD=0.6)、3年生のパフォーマンスコースは平均が3.4(SD=0.7)、総合進学コースは平均が3.5(SD=0.8)であった。

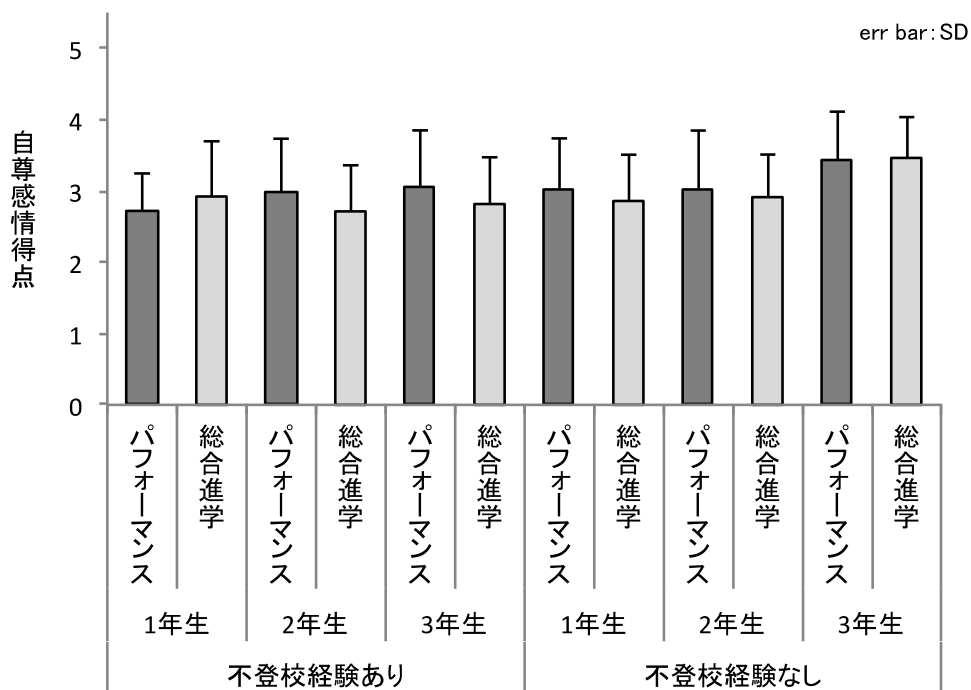


Figure 6-3-(3)-41. 自尊感情

【特性的自己効力感尺度】

第 3 回目調査における「特性的自己効力感」 交互作用は、コースと不登校経験($F(1, 208)=1.12, ns$), コースと学年($F(2, 208)=0.72, ns$), 学年と不登校経験($F(2, 208)=0.01, ns$)ともに有意でなかった。主効果は、コース($F(1, 208)=8.57, p<.01$)が有意であり、パフォーマンスコースが総合進学コースよりも有意に高かった。また学年($F(2, 208)=4.40, p<.05$)が有意であったが、*Tukey*のHSD法による多重比較を適用した結果、学年間の有意差は認められなかった。また不登校経験($F(1, 208)=4.73, p<.05$)が有意であり、不登校経験なしが不登校経験ありより有意に高かった。つまり、学年にかかわらず、パフォーマンスコースは総合進学コースよりも効力感が高いことが示された。また、不登校経験のあるものは不登校経験がないものより、特性的自己効力感が低いことが示された(Figure 6-3-(3)-42)。

不登校経験のある1年生のパフォーマンスコースは平均が2.8(SD=0.5)、総合進学コースは平均が2.7(SD=0.5)、2年生のパフォーマンスコースは平均が3.2(SD=0.6)、総合進学コースは平均が2.9(SD=0.5)、3年生のパフォーマンスコースは平均が3.4(SD=0.6)、総合進学コースは平均が2.7(SD=0.6)、不登校経験のない1年生のパフォーマンスコースは平均が3.0(SD=0.6)、総合進学コースは平均が2.9(SD=0.7)、2年生のパフォーマンスコースは平均が3.4(SD=0.6)、総合進学コースは平均が3.1(SD=0.7)、3年生のパフォーマンスコースは平均が3.2(SD=0.7)、総合進学コースは平均が3.2(SD=0.7)であった。

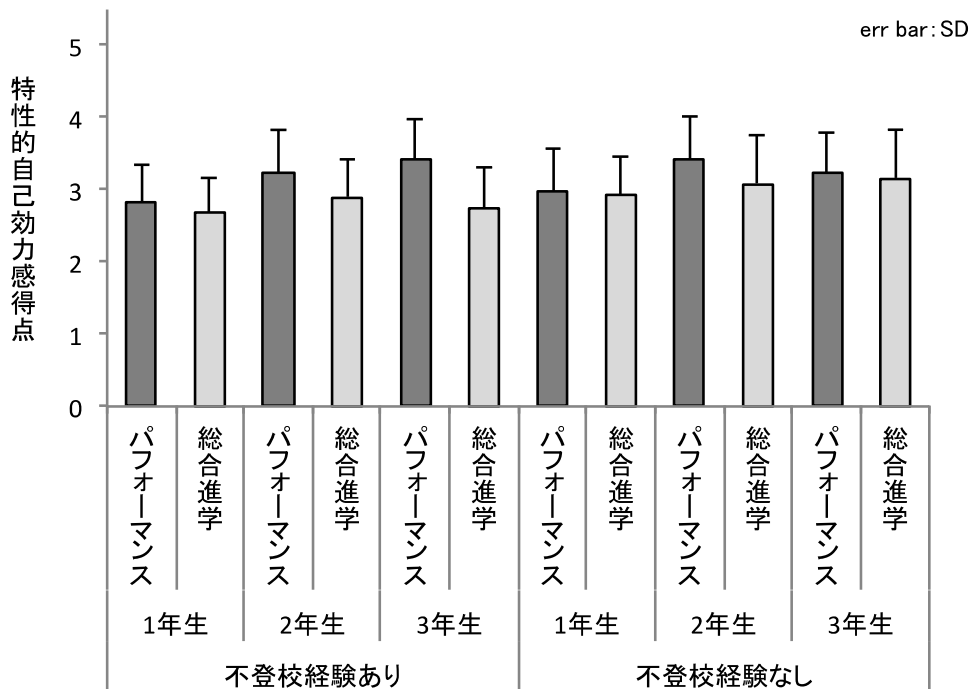


Figure 6-3-(3)-42. 特性的自己効力感

第3回結果のまとめ

1, 2回目と同様に、各変数について、コース(パフォーマンスコースと総合進学コース)、不登校経験の有無、学年(1・2・3年生)という3要因で分散分析を行った。その結果、いずれも交互作用は有意でなく、以下に挙げるような主効果が見られた。まず、コースによる主効果が有意であったのは、レジリエンスの「新奇性追求」5.90, $p<0.05$ と「肯定的な未来志向」20.01, $p<0.01$, ESCQの「情緒の制御と調節」4.01, $p<0.05$, 「生活不全感」14.31, $p<0.01$, 「体調不良」4.68, $p<0.05$, 学校適応のうちの「友人関係」10.76, $p<0.01$, 「進路意識」4.64, $p<0.05$, 「教師関係」9.61, $p<0.01$, 「特別活動」23.71, $p<0.01$, 「自尊心」3.29, $p<0.05$, 「特性的自己効力感」8.57, $p<0.01$ であった。いずれもパフォーマンスコースは総合進学コースに比べて、新しいことにチャレンジし、前向きに未来を考えるレジリエンスを備えており、自分の感情への気付きや表現、それに感情コントロールがうまく、健康面では体調不良も少ないことがわかる。また、学校適応のうち、学習意欲では差がなかったが、友人関係や進路意識、教師関係や特別活動の面でも自信を持っていることがわかる。そしてそれは、特性的自己効力感の高さにもつながるものであるといえる。

一方、不登校経験の有無による主効果が有意であったのは、健康観に関する5得点「生活不全」7.26, $p<0.01$, 「不眠感」6.45, $p<0.05$, 「体調不良」4.26, $p<0.05$, 「不安・憂うつ」14.16, $p<0.01$, 「疲労感」6.82, $p<0.01$ と学校適応の「特別活動」6.93, $p<0.01$, 「特性的自己効力感」4.73, $p<0.05$ であった。いずれも、不登校経験ありの方が、心身の健康面についてはネガティブに回答するものが多く、特別活動の取り組みに自信がなく特性的自己効力感も低いことがわかる。

さらに、学年による主効果は、レジリエンスの「新奇性追求」3.09, $p<0.05$, 「感情調整」7.69, $p<0.01$, 「肯定的な未来志向」4.66, $p<0.05$, ESCQの「情緒の認識と理解」5.44, $p<0.01$, 「情緒の表現と命名」4.08, $p<0.05$, 「情緒の制御と調節」4.79, $p<0.01$, 学校適応の「進路意識」4.75, $p<0.01$, 「自尊心」3.29, $p<0.05$, 「特性的自己効力感」4.40, $p<0.05$ が有意であった。学年差を比較したところ、「感情調整」やESCQの3得点では1年生が他学年より低いことより、感情の調整や表現・気付きについては、1年生ではまだ十分にできないものが多いが、学年とともにできるようになることが示唆された。また、3年生で最も高くなるのが「進路意識」と「自尊心」であったことより、高校生活も最後の学年になると進路についての意識が高まり、自分に対する自信がついてくることがわかる。

【精神的回復力尺度】

第4回目調査における「新奇性追求」分散分析の結果、交互作用は、コースと不登校経験 ($F(1, 220)=0.16, ns$), コースと学年 ($F(2, 220)=2.36, ns$), 学年と不登校経験 ($F(2, 220)=0.65, ns$)ともに有意でなかった。主効果は、コース ($F(1, 220)=24.63, p<.01$)が有意であり、パフォーマンスコースが総合進学コースよりも有意に高かった。また学年 ($F(2, 220)=6.67, ns$)が有意であり、Tukey HSDの結果、3年生が2年生より有意に高かった。不登校経験 ($F(1, 220)=0.70, ns$)は有意でなかった。つまり、学年や不登校経験の有無にかかわらず、パフォーマンスコースは総合進学コースと比較して新奇性追求が高いことが示された。また、不登校の有無にかかわらず、3年生は2年生よりも新奇性追求得点が高いことが示された (Figure 6-3-(3)-43)。

不登校経験のある1年生のパフォーマンスコースは平均が3.9 (SD=0.7), 総合進学コースは平均が3.3 (SD=0.6), 2年生のパフォーマンスコースは平均が3.8 (SD=1.0), 総合進学コースは平均が3.4 (SD=0.7), 3年生のパフォーマンスコースは平均が4.4 (SD=0.7), 総合進学コースは平均が3.7 (SD=0.6), 不登校経験のない1年生のパフォーマンスコースは平均が4.1 (SD=0.6), 総合進学コースは平均が3.2 (SD=0.5), 2年生のパフォーマンスコースは平均が3.4 (SD=0.8), 総合進学コースは平均が3.4 (SD=0.8), 3年生のパフォーマンスコースは平均が4.0 (SD=0.6), 総合進学コースは平均が3.7 (SD=0.8)であった。

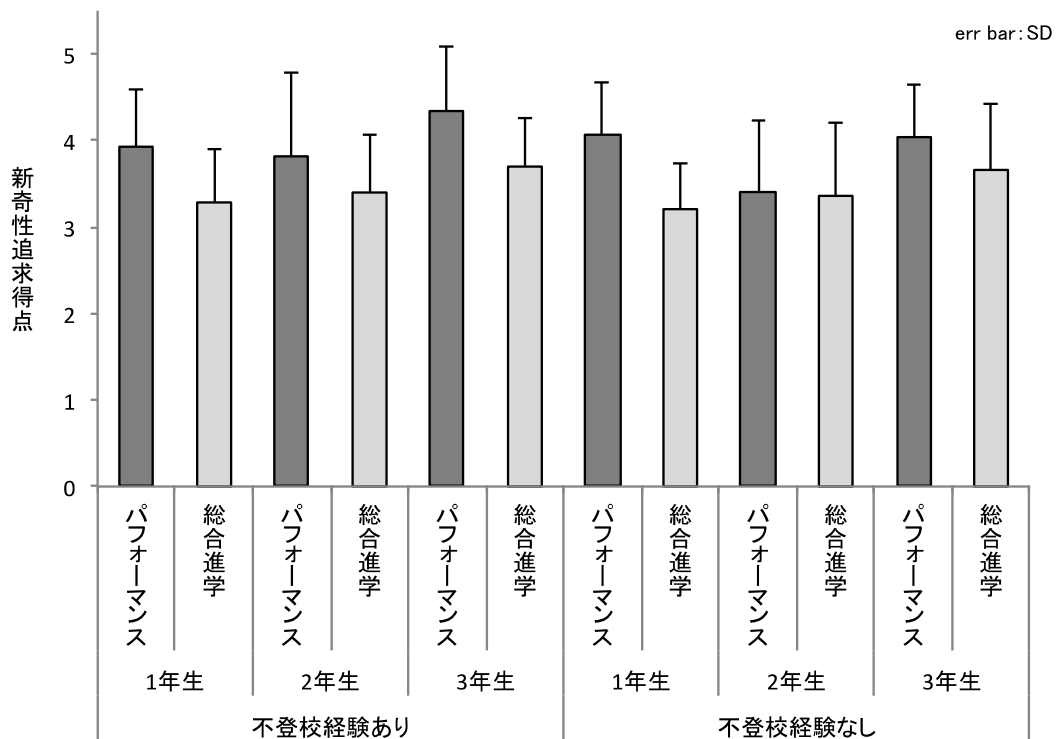


Figure 6-3-(3)-43. 新奇性追求

第4回目調査における「感情調整」 交互作用は、学年と不登校経験($F(2, 220)=3.55, p<.05$)が有意であった。単純主効果検定の結果、1年生で不登校経験なしがありより有意に高かった。2年生と3年生に有意差は認められなかった。コースと不登校経験($F(1, 220)=0.55, ns$), コースと学年($F(2, 220)=0.60, ns$)の交互作用は有意でなかった。主効果は、コース($F(1, 220)=4.20, p<.05$)が有意であり、パフォーマンスコースが総合進学コースよりも有意に高かった。つまり、パフォーマンスコースは総合進学コースよりも、感情調整ができることが示された(Figure 6-3-(3)-44)。

不登校経験のある1年生のパフォーマンスコースは平均が2.9(SD=0.8), 総合進学コースは平均が2.8(SD=0.6), 2年生のパフォーマンスコースは平均が3.2(SD=0.8), 総合進学コースは平均が2.7(SD=0.7), 3年生のパフォーマンスコースは平均が3.6(SD=0.7), 総合進学コースは平均が3.2(SD=0.7), 不登校経験のない1年生のパフォーマンスコースは平均が3.2(SD=0.7), 総合進学コースは平均が3.1(SD=0.6), 2年生のパフォーマンスコースは平均が3.1(SD=0.7), 総合進学コースは平均が3.1(SD=0.8), 3年生のパフォーマンスコースは平均が3.3(SD=0.9), 総合進学コースは平均が3.0(SD=0.6)であった。

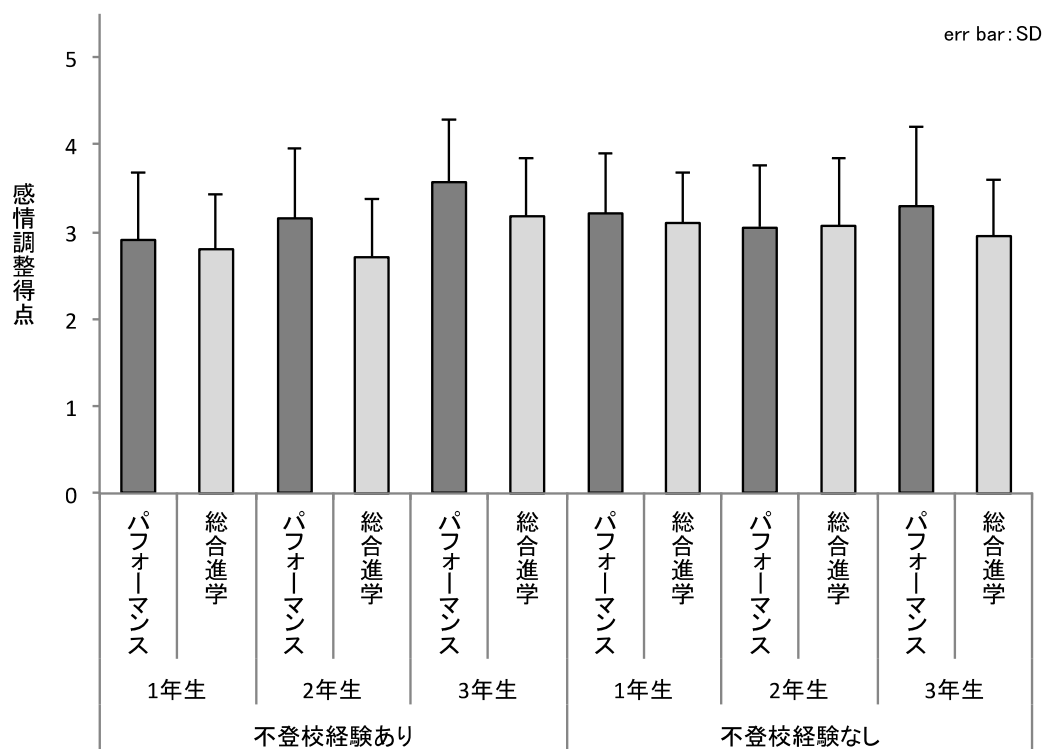


Figure 6-3-(3)-44. 感情調整

第 4 回目調査における「肯定的な未来志向」 交互作用は、コースと不登校経験($F(1, 220)=0.02, ns$), コースと学年($F(2, 220)=0.61, ns$), 学年と不登校経験($F(2, 220)=0.45, ns$)ともに有意でなかった。主効果は、コース($F(1, 220)=24.15, p<.01$)が有意であり、パフォーマンスコースが総合進学コースよりも有意に高かった。また学年($F(2, 220)=6.26, p<.01$)が有意であり、Tukey HSD の結果、3 年生が 2 年生より有意に高かった。不登校経験($F(1, 220)=1.66, ns$)は有意でなかった。つまり、学年や不登校経験の有無にかかわらず、パフォーマンスコースは総合進学コースと比較して、肯定的な未来志向が有意に高いことが示された。また 3 年生は 2 年生よりも、肯定的な未来志向が高いことが明らかになった (Figure 6-3-(3)-45)。

不登校経験のある 1 年生のパフォーマンスコースは平均が 3.9(SD=0.9), 総合進学コースは平均が 3.3(SD=1.0), 2 年生のパフォーマンスコースは平均が 3.7(SD=0.9), 総合進学コースは平均が 3.0(SD=1.1), 3 年生のパフォーマンスコースは平均が 4.5(SD=0.7), 総合進学コースは平均が 3.5(SD=1.0), 不登校経験のない 1 年生のパフォーマンスコースは平均が 4.0(SD=0.7), 総合進学コースは平均が 3.3(SD=0.8), 2 年生のパフォーマンスコースは平均が 3.9(SD=1.1), 総合進学コースは平均が 3.4(SD=1.1), 3 年生のパフォーマンスコースは平均が 4.5(SD=0.5), 総合進学コースは平均が 3.7(SD=1.0)であった。

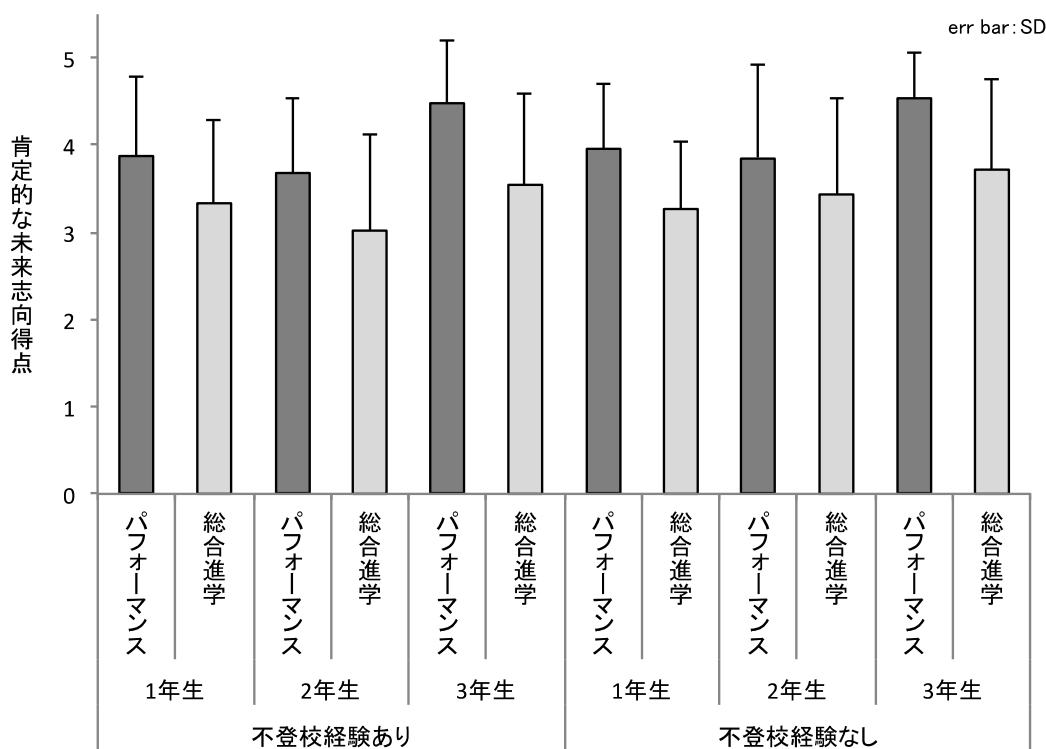


Figure 6-3-(3)-45. 肯定的な未来志向

【高校生用学校環境適応感尺度】

第 4 回目調査における「学習意欲」 分散分析の結果、交互作用は、コースと不登校経験 ($F(1, 220)=1.78, ns$), コースと学年 ($F(2, 220)=0.17, ns$), 学年と不登校経験 ($F(2, 220)=1.84, ns$) ともに有意でなかった。主効果もコース ($F(1, 220)=2.10, ns$), 学年 ($F(2, 220)=0.96, ns$), 不登校経験 ($F(1, 220)=0.14, ns$) ともに有意でなかった。つまり、コースや学年、また不登校経験の有無にかかわらず、学習意欲に有意差は見られなかった(Figure 6-3-(3)-46)。

不登校経験のある 1 年生のパフォーマンスコースは平均が 2.7(SD=0.9), 総合進学コースは平均が 3.2(SD=1.3), 2 年生のパフォーマンスコースは平均が 2.1(SD=0.6), 総合進学コースは平均が 2.9(SD=1.1), 3 年生のパフォーマンスコースは平均が 2.7(SD=1.4), 総合進学コースは平均が 2.8(SD=1.3), 不登校経験のない 1 年生のパフォーマンスコースは平均が 2.7(SD=1.0), 総合進学コースは平均が 2.7(SD=0.9), 2 年生のパフォーマンスコースは平均が 3.0(SD=1.3), 総合進学コースは平均が 2.9(SD=1.3), 3 年生のパフォーマンスコースは平均が 2.3(SD=1.3), 総合進学コースは平均が 2.4(SD=1.2)であった。

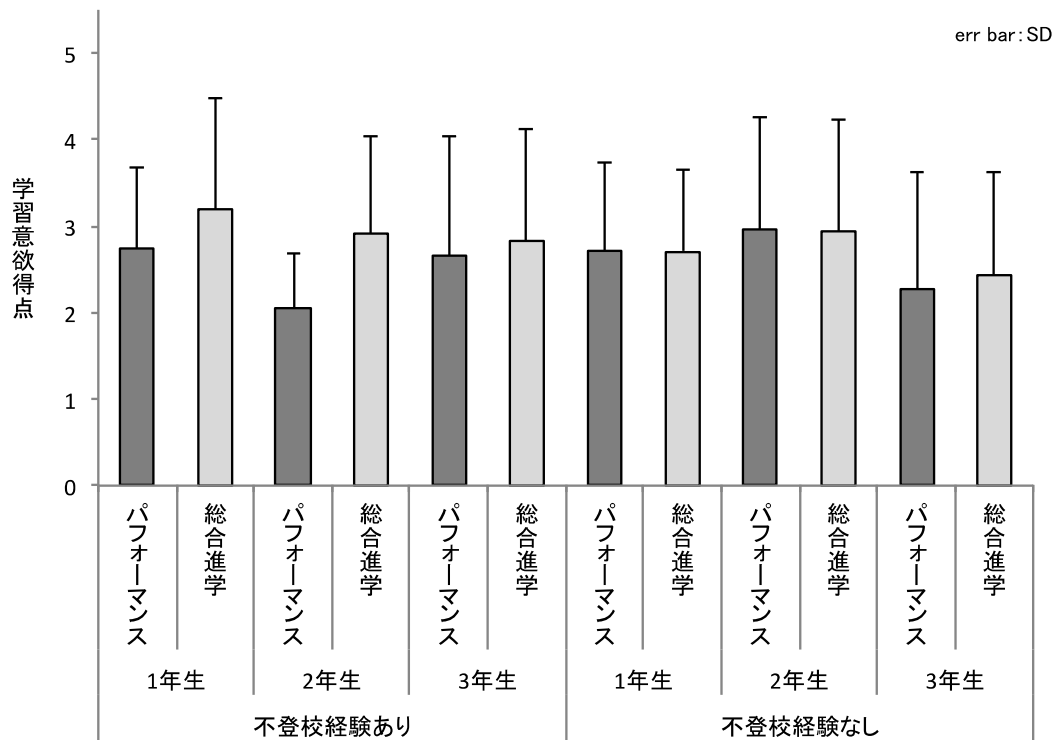


Figure 6-3-(3)-46. 学習意欲

第4回目調査における「友人関係」 交互作用は、コースと不登校経験($F(1, 220)=0.12, ns$), コースと学年($F(2, 220)=2.32, ns$), 学年と不登校経験($F(2, 220)=1.37, ns$)ともに有意でなかった。主効果は、コース($F(1, 220)=10.15, p<.01$)が有意であり、パフォーマンスコースが総合進学コースよりも有意に高かった。学年($F(2, 220)=2.24, ns$), 不登校経験($F(1, 220)=0.04, ns$)は有意でなかった。つまり、学年や不登校経験の有無にかかわらず、パフォーマンスコースは総合進学コースよりも、友人関係が良好であると認識されていることが示された(Figure 6-3-(3)-47)。

不登校経験のある1年生のパフォーマンスコースは平均が4.0(SD=1.0), 総合進学コースは平均が3.6(SD=1.3), 2年生のパフォーマンスコースは平均が4.3(SD=0.8), 総合進学コースは平均が3.9(SD=1.1), 3年生のパフォーマンスコースは平均が4.7(SD=0.5), 総合進学コースは平均が4.1(SD=1.0), 不登校経験のない1年生のパフォーマンスコースは平均が4.3(SD=0.9), 総合進学コースは平均が3.8(SD=1.0), 2年生のパフォーマンスコースは平均が4.1(SD=1.4), 総合進学コースは平均が4.2(SD=0.9), 3年生のパフォーマンスコースは平均が4.9(SD=0.2), 総合進学コースは平均が3.6(SD=1.4)であった。

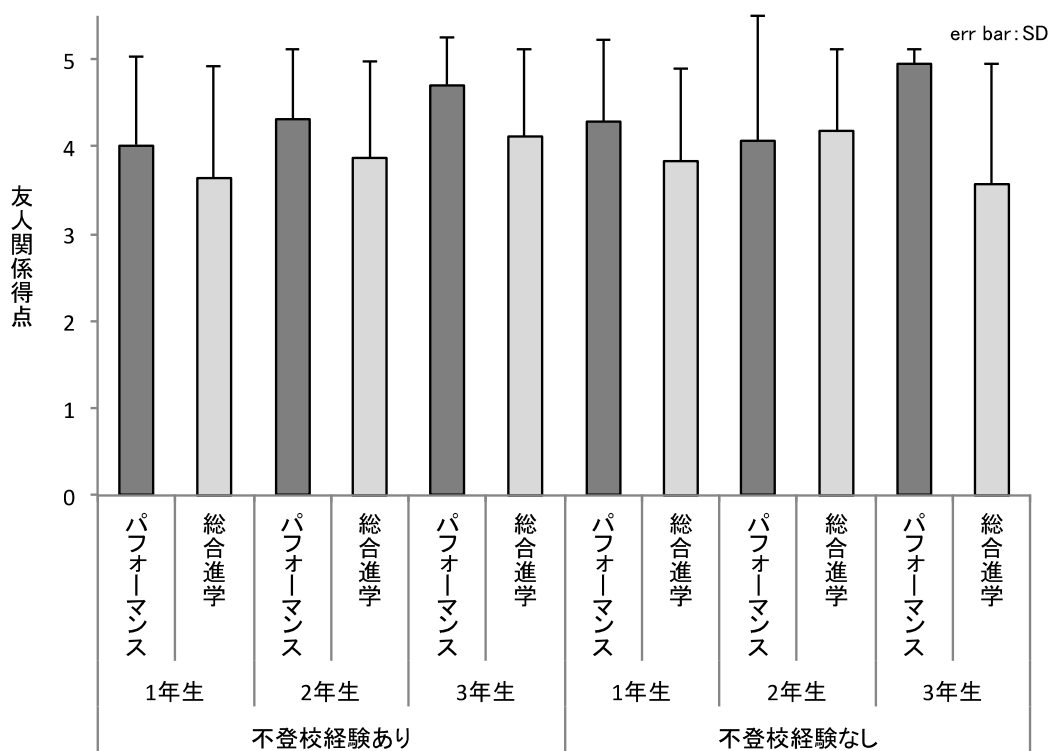


Figure 6-3-(3)-47. 友人関係

第4回目調査における「進路意識」 交互作用は、コースと不登校経験($F(1, 220)=0.45, ns$), コースと学年($F(2, 220)=1.69, ns$), 学年と不登校経験($F(2, 220)=0.73, ns$)ともに有意でなかった。主効果は、コース($F(1, 220)=11.90, p<.01$)が有意であり、パフォーマンスコースが総合進学コースよりも有意に高かった。学年($F(2, 220)=8.53, p<.01$)が有意であり、Tukey HSDの結果、3年生が1年生、2年生より有意に高かった。不登校経験($F(1, 220)=1.47, ns$)は有意でなかった。つまり、パフォーマンスコースは総合進学コースと比較して、進路意識が高いことが示された。そして、3年生は1・2年生よりも進路意識が高いことが示された(Figure 6-3-(3)-48)。

不登校経験のある1年生のパフォーマンスコースは平均が3.8(SD=1.1)、総合進学コースは平均が3.5(SD=1.0)、2年生のパフォーマンスコースは平均が3.4(SD=0.7)、総合進学コースは平均が3.85(SD=1.2)、3年生のパフォーマンスコースは平均が4.8(SD=0.4)、総合進学コースは平均が3.9(SD=1.2)、不登校経験のない1年生のパフォーマンスコースは平均が3.9(SD=1.0)、総合進学コースは平均が3.4(SD=1.1)、2年生のパフォーマンスコースは平均が4.2(SD=1.0)、総合進学コースは平均が3.7(SD=1.1)、3年生のパフォーマンスコースは平均が4.7(SD=0.5)、総合進学コースは平均が4.0(SD=1.0)であった。

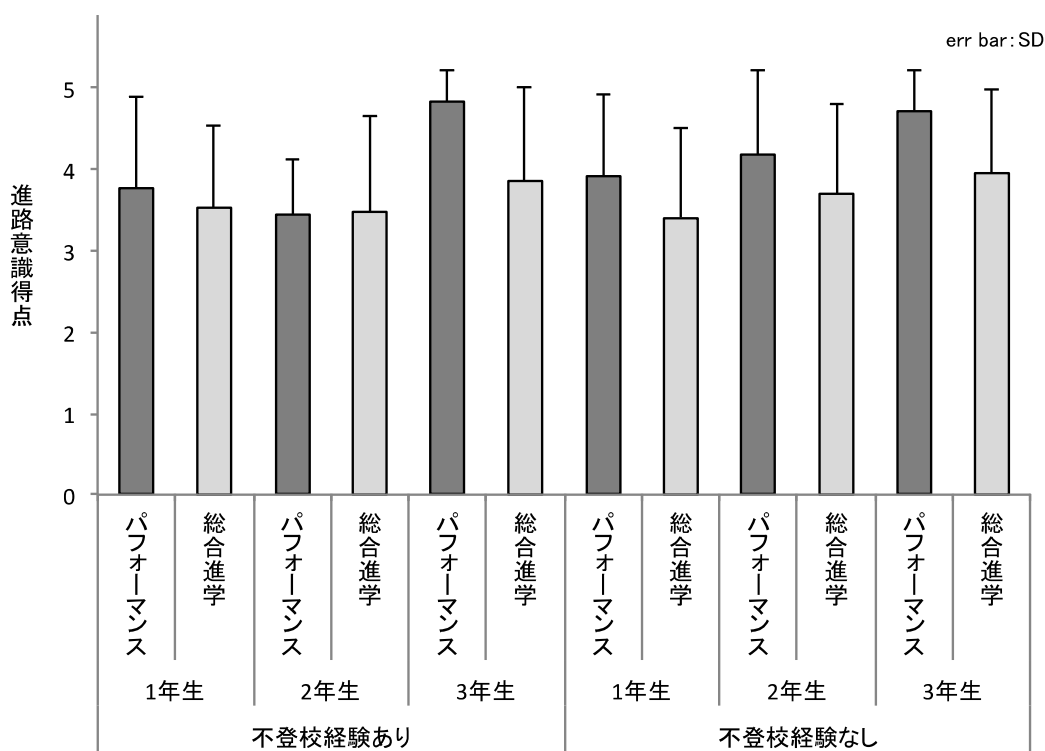


Figure 6-3-(3)-48. 進路意識

第4回目調査における「教師関係」 交互作用は、コースと学年($F(2, 220)=3.25, p<.05$)が有意であった。単純主効果検定の結果、3年生ではパフォーマンスコースが総合進学コースよりも有意に高く、1年生、2年生で有意差は認められなかった。コースと不登校経験($F(1, 220)=0.73, ns$)、学年と不登校経験($F(2, 220)=0.22, ns$)の交互作用は有意でなかった。主効果について、不登校経験($F(1, 220)=1.05, ns$)は有意でなかった。つまり、学年や不登校経験の有無にかかわらず、パフォーマンスコースは総合進学コースよりも、教師関係は良好であることが示された。また、3年生では特に、パフォーマンスコースは総合進学コースよりも教師関係が良好であることが示された(Figure 6-3-(3)-49)。

不登校経験のある1年生のパフォーマンスコースは平均が3.3(SD=1.2)、総合進学コースは平均が3.2(SD=1.1)、2年生のパフォーマンスコースは平均が4.2(SD=0.5)、総合進学コースは平均が3.7(SD=0.8)、3年生のパフォーマンスコースは平均が4.3(SD=1.0)、総合進学コースは平均が3.5(SD=1.3)、不登校経験のない1年生のパフォーマンスコースは平均が3.4(SD=0.9)、総合進学コースは平均が3.1(SD=1.2)、2年生のパフォーマンスコースは平均が3.9(SD=1.2)、総合進学コースは平均が3.4(SD=1.3)、3年生のパフォーマンスコースは平均が4.6(SD=0.7)、総合進学コースは平均が3.0(SD=1.2)であった。

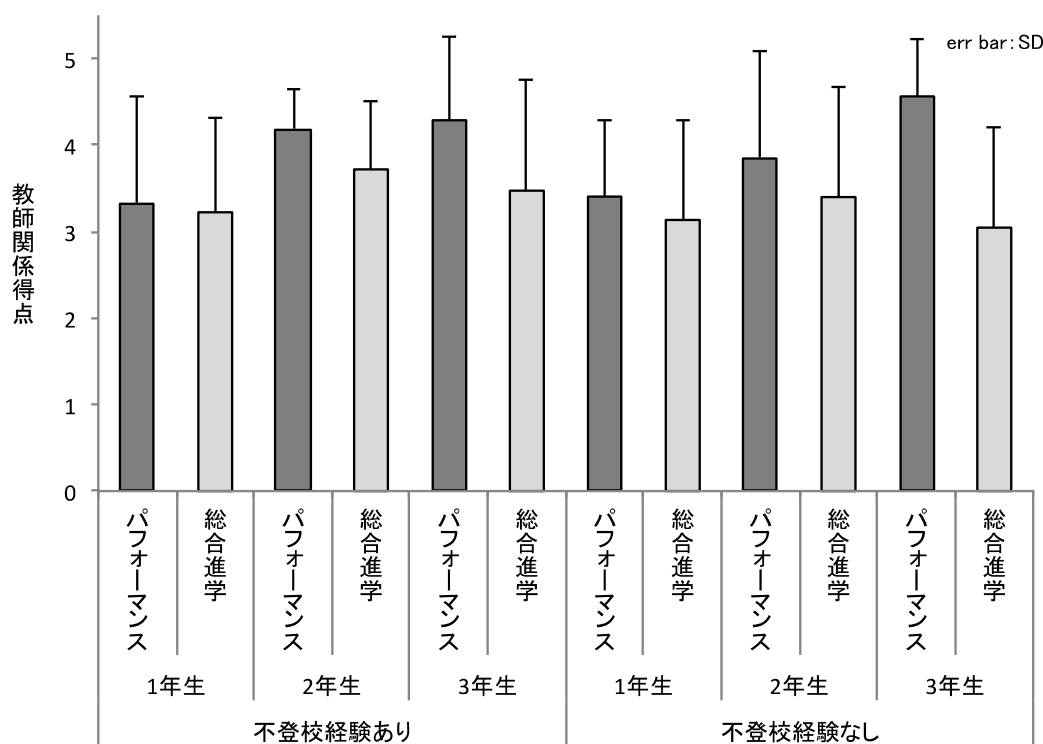


Figure 6-3-(3)-49. 教師関係

第4回目調査における「特別活動」 交互作用は、コースと不登校経験($F(1, 219)=0.10, ns$), コースと学年($F(2, 219)=2.50, ns$), 学年と不登校経験($F(2, 219)=0.62, ns$)ともに有意でなかった。主効果は、コース($F(1, 219)=43.16, p<.01$)が有意であり、パフォーマンスコースが総合進学コースよりも有意に高かった。また学年($F(2, 219)=3.24, p<.05$)が有意であったが Tukey HSD の結果, 学年間に有意差は認められなかった。不登校経験 ($F(1, 219)=0.55, ns$) は有意でなかった。つまり, 学年や不登校の有無にかかわらず, パフォーマンスコースは総合進学コースよりも, 特別活動に積極的であることが示された(Figure 6-3-(3)-50)。

不登校経験のある1年生のパフォーマンスコースは平均が 3.6(SD=0.9), 総合進学コースは平均が 2.5(SD=1.2), 2年生のパフォーマンスコースは平均が 4.1(SD=0.9), 総合進学コースは平均が 3.2(SD=1.2), 3年生のパフォーマンスコースは平均が 4.3(SD=0.7), 総合進学コースは平均が 3.1(SD=1.3), 不登校経験のない1年生のパフォーマンスコースは平均が 4.0(SD=0.8), 総合進学コースは平均が 2.9(SD=1.1), 2年生のパフォーマンスコースは平均が 3.8(SD=1.2), 総合進学コースは平均が 3.3(SD=1.4), 3年生のパフォーマンスコースは平均が 4.8(SD=0.4), 総合進学コースは平均が 2.8(SD=1.2)であった。

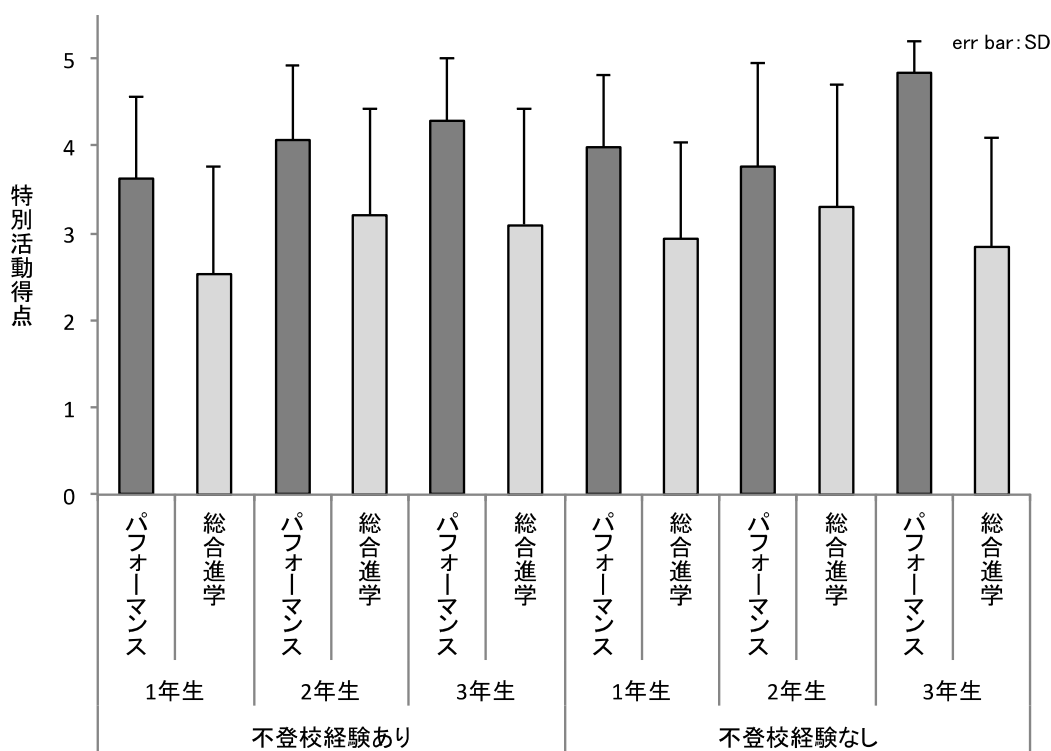


Figure 6-3-(3)-50. 特別活動

【健康観尺度】

第4回目調査における「生活不全感」 分散分析の結果、交互作用は、コースと不登校経験 ($F(1, 220)=0.38, ns$), コースと学年 ($F(2, 220)=0.89, ns$), 学年と不登校経験 ($F(2, 220)=0.00, ns$)ともに有意でなかった。主効果は、コース ($F(1, 220)=13.27, p<.01$)が有意であり、パフォーマンスコースが総合進学コースよりも有意に高かった。また、学年 ($F(2, 220)=4.26, p<.05$)が有意であったが Tukey HSD の結果、学年間に有意差は認められなかった。また不登校経験 ($F(1, 220)=4.43, p<.05$)が有意で、不登校経験なしがありより有意に高かった。つまり、パフォーマンスコースは総合進学コースより、生活不全感を感じる事が少なく、不登校経験のあるものは不登校経験がないものより、生活不全感を強く抱えていることが示された (Figure 6-3-(3)-51)。

不登校経験のある1年生のパフォーマンスコースは平均が 3.3 (SD=0.9), 総合進学コースは平均が 2.8 (SD=0.8), 2年生のパフォーマンスコースは平均が 3.3 (SD=0.4), 総合進学コースは平均が 3.0 (SD=0.7), 3年生のパフォーマンスコースは平均が 3.8 (SD=0.9), 総合進学コースは平均が 3.1 (SD=0.7), 不登校経験のない1年生のパフォーマンスコースは平均が 3.4 (SD=0.7), 総合進学コースは平均が 3.1 (SD=0.7), 2年生のパフォーマンスコースは平均が 3.4 (SD=0.8), 総合進学コースは平均が 3.3 (SD=0.9), 3年生のパフォーマンスコースは平均が 3.9 (SD=0.8), 総合進学コースは平均が 3.4 (SD=0.8)であった。

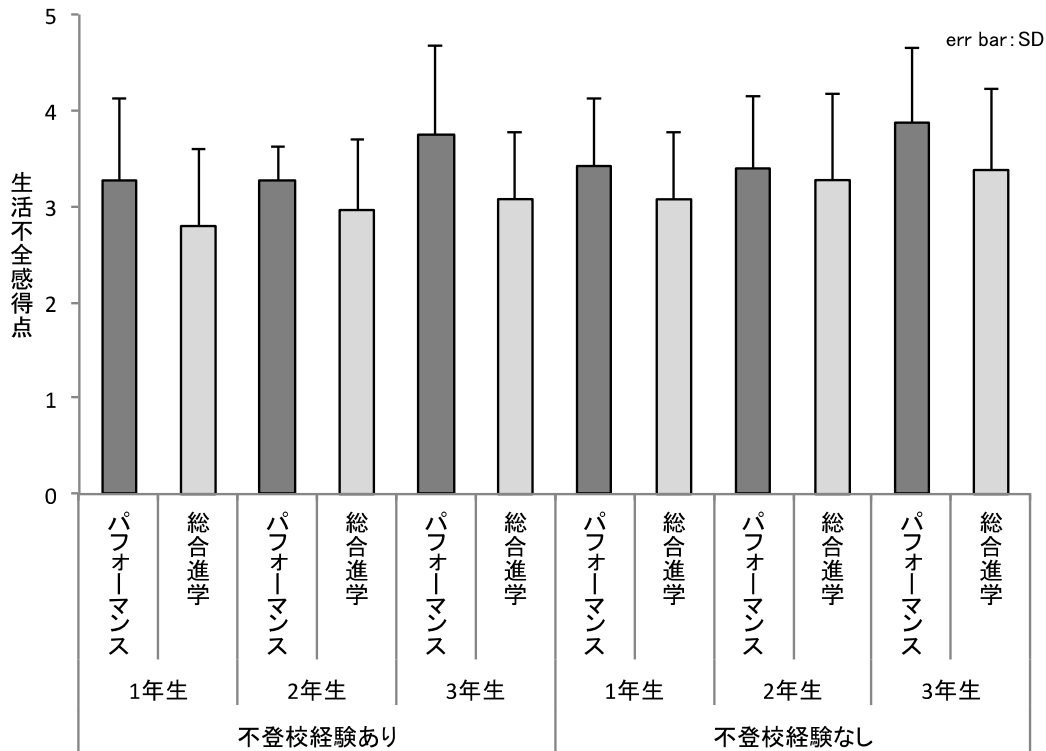


Figure 6-3-(3)-51. 生活不全感

第4回目調査における「不眠感」 交互作用は、コースと不登校経験($F(1, 219)=1.40, ns$), コースと学年($F(2, 219)=0.02, ns$), 学年と不登校経験($F(2, 219)=0.44, ns$)ともに有意でなかった。主効果も、コース($F(1, 219)=0.26, ns$), 学年($F(2, 219)=1.23, ns$), 不登校経験($F(1, 219)=0.06, ns$)ともに有意でなかった。つまり、コースや学年、不登校経験の有無にかかわらず、不眠感に有意差はなかった(Figure 6-3-(3)-52)。

不登校経験のある1年生のパフォーマンスコースは平均が2.5(SD=0.8), 総合進学コースは平均が2.8(SD=0.9), 2年生のパフォーマンスコースは平均が3.2(SD=0.9), 総合進学コースは平均が3.0(SD=1.0), 3年生のパフォーマンスコースは平均が2.5(SD=1.0), 総合進学コースは平均が3.0(SD=0.9), 不登校経験のない1年生のパフォーマンスコースは平均が2.8(SD=0.7), 総合進学コースは平均が2.8(SD=1.1), 2年生のパフォーマンスコースは平均が2.8(SD=1.1), 総合進学コースは平均が2.9(SD=1.1), 3年生のパフォーマンスコースは平均が3.2(SD=1.1), 総合進学コースは平均が2.8(SD=1.1)であった。

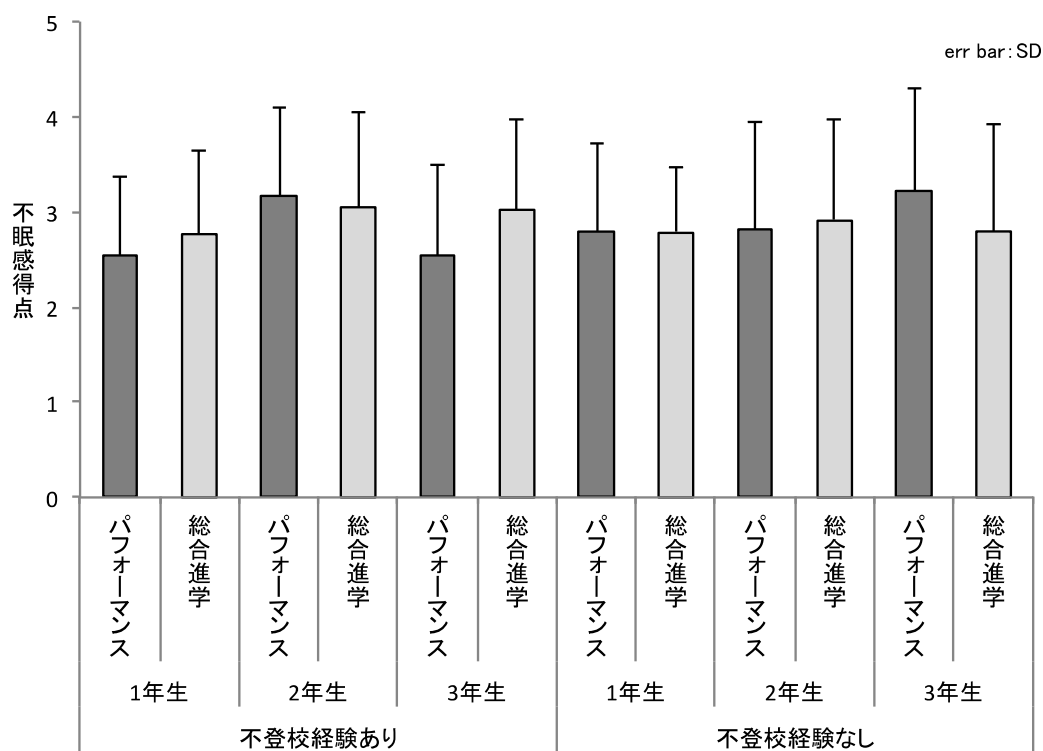


Figure 6-3-(3)-52. 不眠感

第 4 回目調査における「体調不良」 交互作用は、コースと不登校経験($F(1, 219)=0.89, ns$), コースと学年($F(2, 219)=0.10, ns$), 学年と不登校経験($F(2, 219)=3.00, ns$)ともに有意でなかった。主効果は、不登校経験($F(1, 219)=5.11, p<.05$)が有意であり、不登校経験なしが不登校経験ありより有意に高かった。コース($F(1, 219)=3.21, ns$)と学年($F(2, 219)=2.28, ns$)は有意でなかった。つまり、コースや学年にかかわらず、不登校経験ありのものは不登校経験がなしのものより、体調不良を感じていることが示された(Figure 6-3-(3)-53)。

不登校経験のある 1 年生のパフォーマンスコースは平均が 2.6(SD=0.7), 総合進学コースは平均が 2.5(SD=0.8), 2 年生のパフォーマンスコースは平均が 2.7(SD=1.3), 総合進学コースは平均が 2.5(SD=1.0), 3 年生のパフォーマンスコースは平均が 2.6(SD=1.2), 総合進学コースは平均が 2.5(SD=0.9), 不登校経験のない 1 年生のパフォーマンスコースは平均が 2.8(SD=1.2), 総合進学コースは平均が 2.5(SD=1.1), 2 年生のパフォーマンスコースは平均が 2.8(SD=1.1), 総合進学コースは平均が 2.4(SD=0.8), 3 年生のパフォーマンスコースは平均が 3.6(SD=1.3), 総合進学コースは平均が 3.1(SD=1.0)であった。

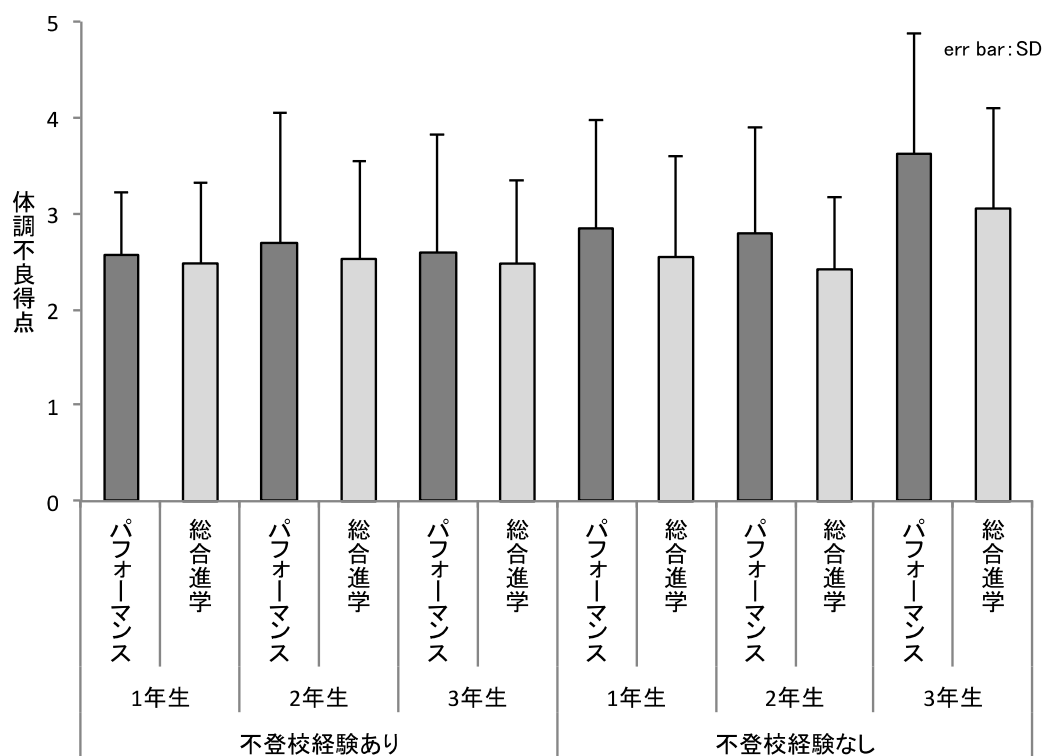


Figure 6-3-(3)-53. 体調不良

第4回目調査における「不安・憂うつ」 交互作用は、コースと不登校経験($F(1, 219)=0.35, ns$), コースと学年($F(2, 219)=0.58, ns$), 学年と不登校経験($F(2, 219)=0.23, ns$)ともに有意でなかった。主効果は、不登校経験($F(1, 219)=17.24, p<.01$)が有意であり、不登校経験なしが不登校経験ありより有意に高かった。コース($F(1, 219)=0.11, ns$), 学年($F(2, 219)=2.77, ns$)は有意でなかった。つまり、コースや学年にかかわらず、不登校経験があるものは不登校経験がないものに比較して、不安・憂うつを感じていることが示された(Figure 6-3-(3)-54)。

不登校経験のある1年生のパフォーマンスコースは平均が2.0(SD=0.8), 総合進学コースは平均が2.4(SD=0.7), 2年生のパフォーマンスコースは平均が2.4(SD=0.6), 総合進学コースは平均が2.4(SD=0.9), 3年生のパフォーマンスコースは平均が2.6(SD=1.2), 総合進学コースは平均が2.4(SD=0.9), 不登校経験のない1年生のパフォーマンスコースは平均が2.6(SD=1.0), 総合進学コースは平均が2.6(SD=0.8), 2年生のパフォーマンスコースは平均が2.8(SD=1.2), 総合進学コースは平均が2.9(SD=1.0), 3年生のパフォーマンスコースは平均が3.2(SD=1.4), 総合進学コースは平均が3.1(SD=1.1)であった。

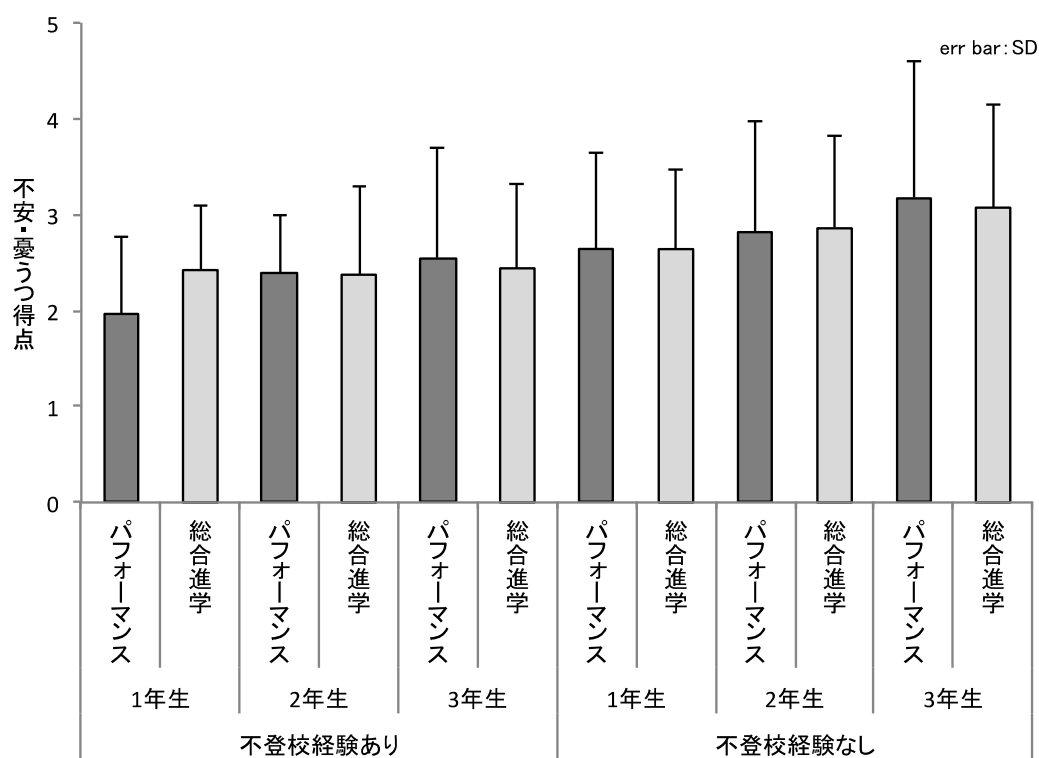


Figure 6-3-(3)-54. 不安・憂うつ

第4回目調査における「疲労感」 交互作用は、コースと不登校経験($F(1, 220)=0.73, ns$), コースと学年($F(2, 220)=0.07, ns$), 学年と不登校経験($F(2, 220)=0.65, ns$)ともに有意でなかった。主効果は、不登校経験($F(1, 220)=8.96, p<.01$)が有意であり、不登校経験なしが不登校経験ありより有意に高かった。コース($F(1, 220)=1.81, ns$), 学年($F(2, 220)=0.39, ns$)は有意でなかった。つまり、学年や不登校経験の有無にかかわらず、総合進学コースはパフォーマンスコースより疲労感を感じていることが示された(Figure 6-3-(3)-55)。

不登校経験のある1年生のパフォーマンスコースは平均が2.4(SD=0.5), 総合進学コースは平均が2.4(SD=0.6), 2年生のパフォーマンスコースは平均が2.6(SD=0.8), 総合進学コースは平均が2.5(SD=0.8), 3年生のパフォーマンスコースは平均が2.5(SD=1.0), 総合進学コースは平均が2.4(SD=0.7), 不登校経験のない1年生のパフォーマンスコースは平均が2.9(SD=0.8), 総合進学コースは平均が2.6(SD=0.8), 2年生のパフォーマンスコースは平均が2.7(SD=0.7), 総合進学コースは平均が2.6(SD=0.6), 3年生のパフォーマンスコースは平均が3.0(SD=0.9), 総合進学コースは平均が2.7(SD=0.8)であった。

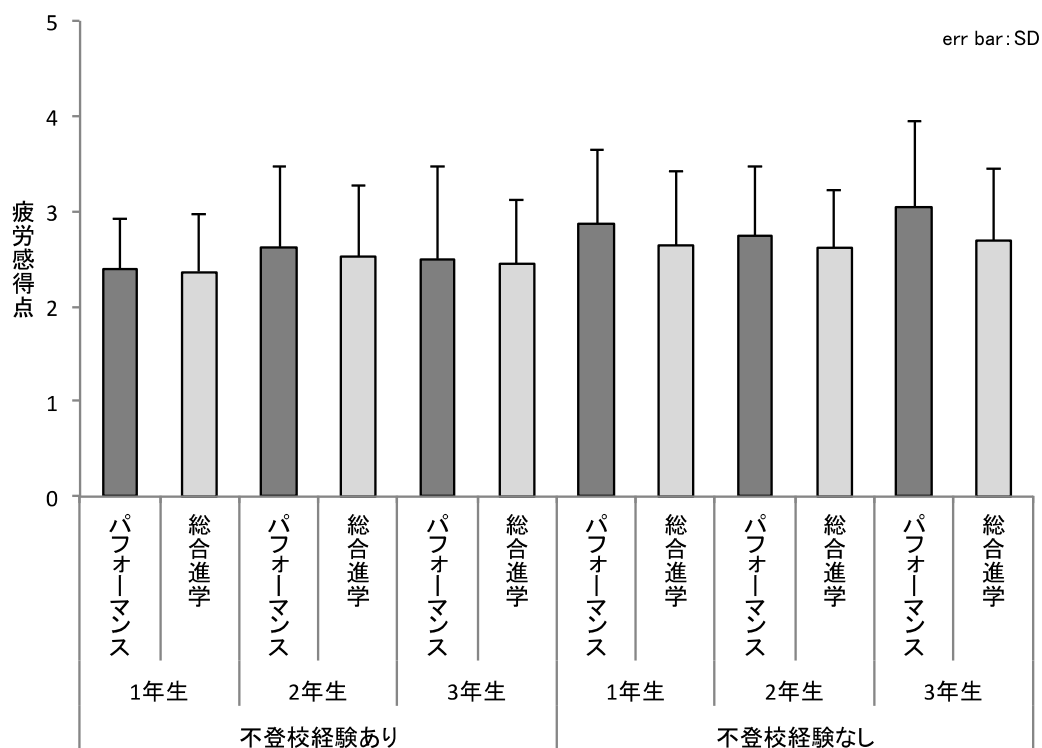


Figure 6-3-(3)-55. 疲労感

【自尊感情測定尺度(東京都版)】

第4回目調査における「自己評価・自己受容」 分散分析の行った結果、交互作用は、コースと不登校経験($F(1, 219)=1.56$, ns), コースと学年($F(2, 219)=0.96$, ns), 学年と不登校経験($F(2, 219)=0.56$, ns)ともに有意でなかった。主効果は、コース($F(1, 219)=7.73$, $p<.01$)が有意であり、パフォーマンスコースが総合進学コースよりも有意に高かった。また学年($F(2, 219)=5.79$, $p<.01$)が有意であり Tukey HSD の結果、3年生は1年生より有意に高かった。不登校経験($F(1, 219)=2.89$, ns)は有意でなかった。つまり、不登校経験の有無にかかわらず、パフォーマンスコースは総合進学コースより自己評価・自己受容が高く、3年生は1年生よりも自己評価・自己受容が高いことが示された(Figure 6-3-(3)-56)。

不登校経験のある1年生のパフォーマンスコースは平均が2.9(SD=0.7)、総合進学コースは平均が2.7(SD=0.7)、2年生のパフォーマンスコースは平均が3.1(SD=0.7)、総合進学コースは平均が2.6(SD=0.6)、3年生のパフォーマンスコースは平均が3.4(SD=0.9)、総合進学コースは平均が2.8(SD=0.8)、不登校経験のない1年生のパフォーマンスコースは平均が2.8(SD=0.8)、総合進学コースは平均が2.7(SD=0.5)、2年生のパフォーマンスコースは平均が3.1(SD=0.8)、総合進学コースは平均が3.0(SD=0.7)、3年生のパフォーマンスコースは平均が3.4(SD=0.6)、総合進学コースは平均が3.2(SD=0.7)であった。

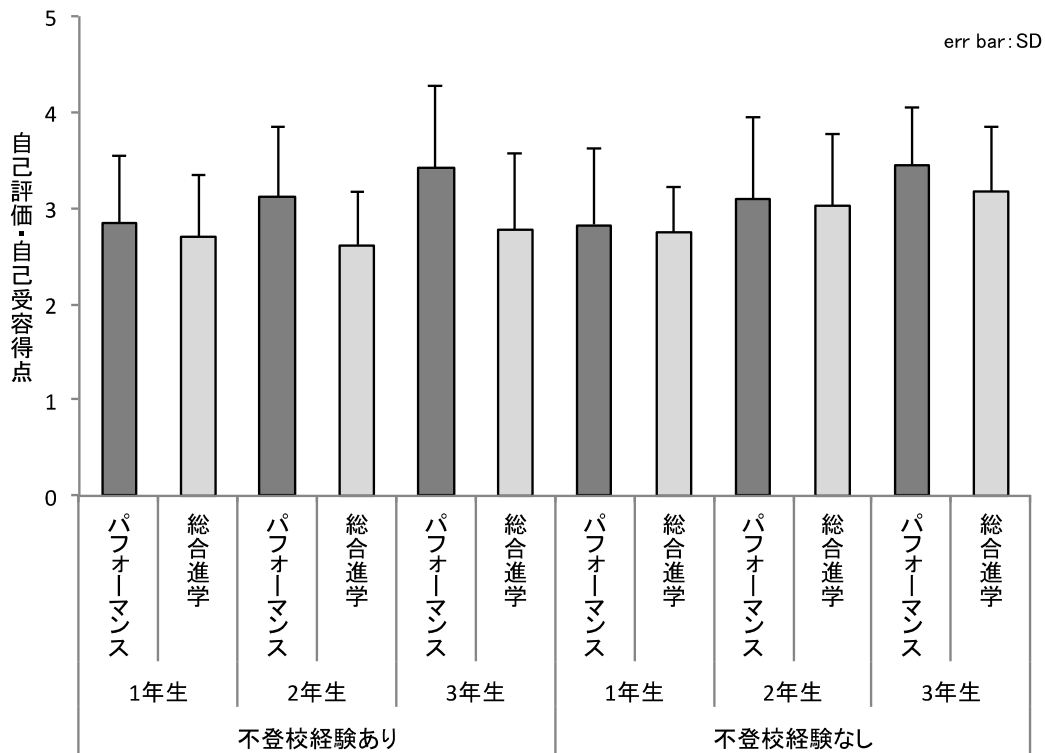


Figure 6-3-(3)-56. 自己評価・自己受容

第 4 回目調査における「関係の中での自己」 交互作用は、コースと不登校経験($F(1, 219)=0.32$, ns), コースと学年($F(2, 219)=0.35$, ns), 学年と不登校経験($F(2, 219)=0.09$, ns)ともに有意でなかった。主効果は、コース($F(1, 219)=20.00$, $p<.01$)が有意であり、パフォーマンスコースが総合進学コースよりも有意に高かった。また学年($F(2, 219)=5.26$, $p<.01$)が有意であったが Tukey HSD の結果、学年間に有意差は認められなかった。不登校経験($F(1, 219)=0.00$, ns)は有意でなかった。つまり、学年や不登校経験の有無にかかわらず、パフォーマンスコースは総合進学コースよりも「関係の中での自己」得点が高いことが示された(Figure 6-3-(3)-57)。

不登校経験のある 1 年生のパフォーマンスコースは平均が 3.1(SD=0.6), 総合進学コースは平均が 2.9(SD=0.6), 2 年生のパフォーマンスコースは平均が 3.5(SD=0.6), 総合進学コースは平均が 2.9(SD=0.5), 3 年生のパフォーマンスコースは平均が 3.6(SD=0.4), 総合進学コースは平均が 3.1(SD=0.6), 不登校経験のない 1 年生のパフォーマンスコースは平均が 3.2(SD=0.5), 総合進学コースは平均が 2.8(SD=0.5), 2 年生のパフォーマンスコースは平均が 3.2(SD=0.4), 総合進学コースは平均が 3.0(SD=0.6), 3 年生のパフォーマンスコースは平均が 3.5(SD=0.4), 総合進学コースは平均が 3.2(SD=0.6)であった。

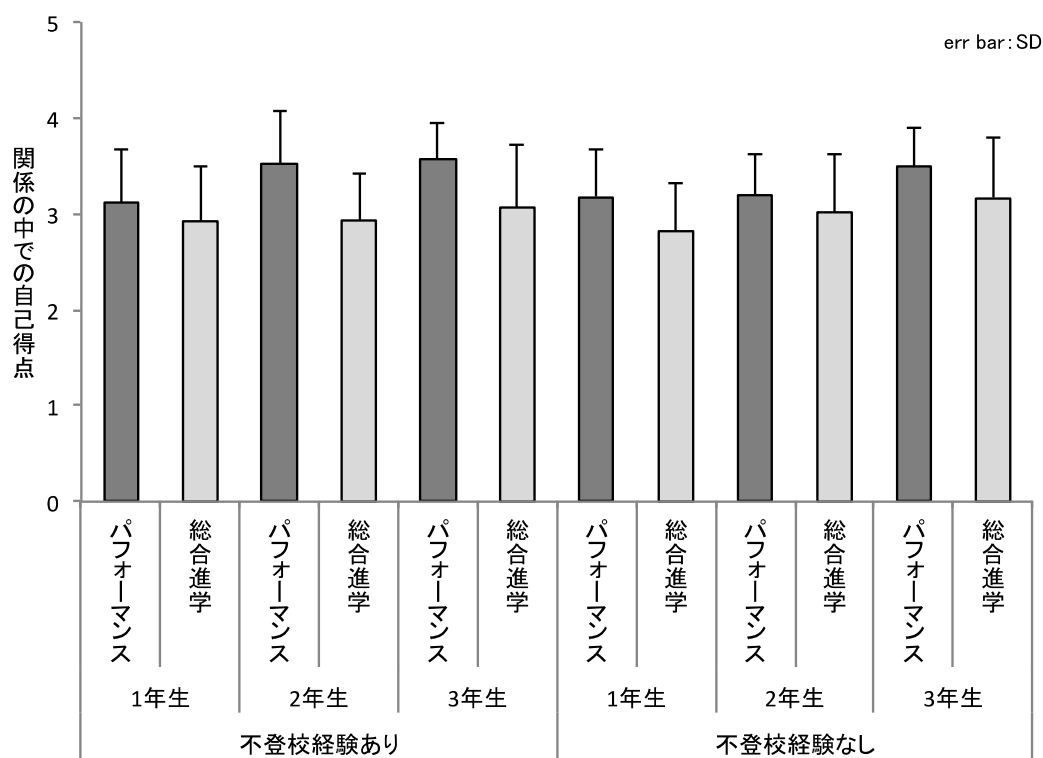


Figure 6-3-(3)-57. 関係の中での自己

第 4 回目調査における「自己主張・自己決定」 交互作用は、コースと不登校経験($F(1, 219)=0.04$, ns), コースと学年($F(2, 219)=0.32$, ns), 学年と不登校経験($F(2, 219)=0.55$, ns)ともに有意でなかった。主効果は、コース($F(1, 219)=12.54$, $p<.01$)が有意であり、パフォーマンスコースが総合進学コースよりも有意に高かった。また学年($F(2, 219)=10.1$, $p<.01$)が有意であり Tukey HSD の結果、3 年生が 2 年生, 1 年生より有意に高かった。不登校経験($F(1, 219)=1.41$, ns)は有意でなかった。つまり、不登校経験の有無にかかわらず、パフォーマンスコースは総合進学コースよりも、また 3 年生は、1・2 年生よりも「自己主張・自己決定」得点が有意に高いことが示された(Figure 6-3-(3)-58)。

不登校経験のある 1 年生のパフォーマンスコースは平均が 3.0(SD=0.6), 総合進学コースは平均が 2.8(SD=0.6), 2 年生のパフォーマンスコースは平均が 3.1(SD=0.6), 総合進学コースは平均が 2.6(SD=0.6), 3 年生のパフォーマンスコースは平均が 3.5(SD=0.5), 総合進学コースは平均が 3.1(SD=0.6), 不登校経験のない 1 年生のパフォーマンスコースは平均が 3.1(SD=0.5), 総合進学コースは平均が 2.6(SD=0.5), 2 年生のパフォーマンスコースは平均が 3.0(SD=0.8), 総合進学コースは平均が 3.0(SD=0.7), 3 年生のパフォーマンスコースは平均が 3.5(SD=0.4), 総合進学コースは平均が 3.2(SD=0.6)であった。

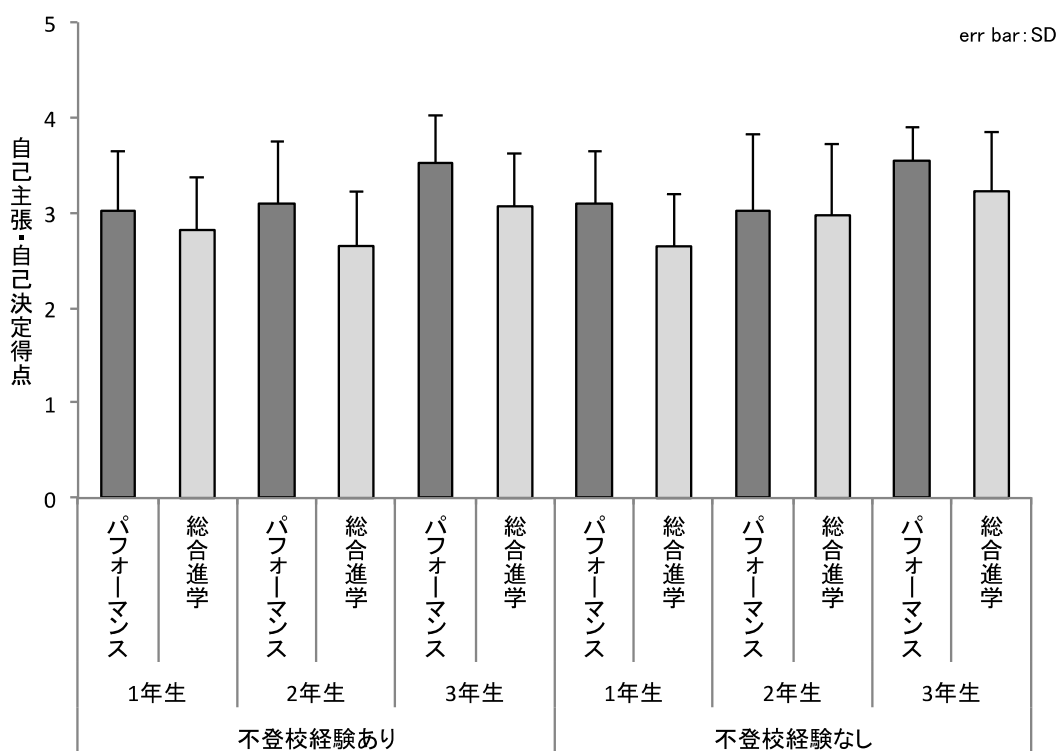


Figure 6-3-(3)-58. 自己主張・自己決定

第4回結果のまとめ

1, 2, 3 回目と同様に、各変数について、コース(パフォーマンスコースと総合進学コース)、不登校経験の有無、学年(1・2・3年生)という3要因で分散分析を行った。その結果、いずれも交互作用は有意でなく、以下に挙げるような主効果が見られた。まず、コースによる主効果が有意であったのは、レジリエンスの「新奇性追求」24.63, $p < 0.01$, 「感情調整」4.20, $p < 0.05$, 「肯定的な未来志向」24.15, $p < 0.01$, 学校適応感尺度の「友人関係」10.15, $p < 0.01$, 「進路意識」11.90, $p < 0.01$, 「教師関係」13.97, $p < 0.01$, 「特別活動」43.16, $p < 0.01$, 健康観の「生活不全感」13.27, $p < 0.01$, 自尊感情の「自己評価・自己受容」7.73, $p < 0.01$, 「関係の中での自己」20.00, $p < 0.01$, 「自己主張・自己決定」12.54, $p < 0.01$ であった。いずれもパフォーマンスコースの方が総合進学コースより高かった。

一方、不登校経験の有無による主効果が有意であったのは、健康観に関する「生活不全感」4.43, $p < 0.05$, 「体調不良」5.11, $p < 0.05$, 「不安・憂うつ」17.24, $p < 0.01$, 「疲労感」8.96, $p < 0.01$ であった。

さらに、学年による主効果は、レジリエンスに関する「新奇性追求」6.67, $p < 0.01$, 「肯定的な未来志向」6.26, $p < 0.01$, 学校環境適応感の「進路意識」8.53, $p < 0.01$, 「教師関係」5.71, $p < 0.01$, 「特別活動」3.24, $p < 0.05$, 健康観の「生活不全感」4.26, $p < 0.05$, 自尊感情の「自己評価・自己受容」5.79, $p < 0.01$, 「関係の中での自己」5.26, $p < 0.01$, 「自己主張・自己決定」10.10, $p < 0.01$ であった。

「新奇性追求」, 「肯定的な未来志向」, 「進路意識」, 「自己評価・自己受容」, 「自己主張・自己決定」において3年生が最も高い値を示したことから、最終学年においては、進路についての意識が高まり、精神的な回復力と自尊心が高まることがわかる。「教師関係」, 「特別活動」, 「生活不全感」, 「問題の中での自己」においては、事後検定で(post hoc test: Tukey)を行ったところ有意差は確認されなかった。

以上、1~4回の各変数の、コース、不登校経験の有無、学年を3要因とする比較を行った。いずれの回でも、レジリエンス(特に新しいことへのチャレンジや前向きに将来を考える特性)や社会的スキル、感情の気づき・表現・コントロール、学校適応(学習意欲以外)、特性的自己効力感や自尊感情等は、すべてパフォーマンスコースの方が総合進学コースよりも良好な結果を示すことが確認された。また、主に健康面を中心に、不登校経験があるものの方が高校進学後も心配な状況を抱えていることが示唆された。さらに学年間で比較すると、1, 2年生に比べると、3年生になると、進路意識が高く、レジリエンスや自尊感情についても高くなっていることが確認された。また、1回目の感情コントロール(情緒の制御と調節)や4回目の「教師関係」は、3年生でパフォーマンスコースの得点の伸びが顕著であることがわかった。

これらより、パフォーマンスコースが1年生の時からレジリエンスや学校適応、社会的

スキルや自尊感情などが良好であることがわかった。そこで次に、1～4回目までの調査に通して参加したものを対象に、縦断的な分析を行う。

(4) 分析Ⅲ：パフォーマンスコースから転コースした生徒との比較分析

調査協力者のうち、パフォーマンスコースで3年間過ごした者(パフォーマンスコース)、パフォーマンスコースから途中でコース変更をした者(転コース)、総合進学コースで3年間過ごした者(総合進学コース)とし、この3群での比較を行った。得点については、レジリエンスの合計(1年生前期・2年生前期・2年生後期・3年生の計4回分)、健康に関する健康観得点の合計(計4回分)、学校適応の合計(2・3年生の3回目・4回目)、そして、自尊感情得点(2年生の3回目)、特性的自己効力感得点(2年生の3回目)、自尊感情(東京都版)合計得点(3年生の4回目)に関して、3群間比較を行ったところ、多くの有意差が見出された(精神的回復力尺度1回目： $F(2/70)=12.88$, $p<0.001$, 2回目： $F(2/69)=6.18$, $p<0.01$, 3回目： $F(2/67)=7.74$, $p<0.001$, 4回目： $F(2/69)=9.59$, $p<0.001$, 日本版 ESCQ 尺度1回目： $F(2/69)=4.64$, $p<0.05$, 高校生用学校環境適応感尺度4回目： $F(2/69)=8.51$, $p<0.001$, 特性的自己効力感尺度3回目： $F(2/67)=5.51$, $p<0.01$, 自尊感情測定尺度(東京都版)4回目： $F(2/69)=9.53$, $p<0.001$)。有意差が見られた変数については、多重比較を行った(Table 6-3-(4)-1)。

Table 6-3-(4)-1. 転コース群・進学コース群の各得点

	23人	21人	31人	分散分析	多重比較
	パフォーマンス	転コース	総合進学	F値	
レジリエンス合計1回目	3.76(0.55)	3.86(0.43)	3.24(0.47)	12.88***	パフォ 総合・東京都
レジリエンス合計2回目	3.54(0.60)	3.83(0.58)	3.28(0.50)	6.18**	パフォ 総合・東京都
レジリエンス合計3回目	3.74(0.47)	3.88(0.55)	3.30(0.57)	7.74***	パフォ 総合・東京都
レジリエンス合計4回目	3.98(0.59)	3.80(0.58)	3.32(0.55)	9.59***	パフォ 総合・東京都
ソーシャルスキル(友人)1回目	4.13(0.51)	4.05(0.63)	4.08(0.56)	ns	
ソーシャルスキル(友人)2回目	3.06(0.60)	4.05(0.66)	3.99(0.80)	ns	
ソーシャルスキル(自己)1回目	3.60(0.62)	3.86(0.53)	3.35(0.62)	4.64*	総合・東京都
ソーシャルスキル(自己)2回目	3.58(0.75)	3.86(0.68)	3.50(0.69)	ns	
ソーシャルスキル(自己)3回目	3.79(0.70)	4.01(0.61)	3.55(0.78)	ns	
健康度合計1回目	2.98(0.67)	2.76(0.49)	2.67(0.47)	ns	
健康度合計2回目	2.89(0.60)	2.86(0.72)	2.63(0.55)	ns	
健康度合計3回目	3.07(0.69)	2.90(0.68)	2.82(0.56)	ns	
健康度合計4回目	3.05(0.86)	2.99(0.77)	2.72(0.65)	ns	
学校適応合計3回目	3.76(0.65)	3.54(0.56)	3.27(0.82)	3.09+	パフォ・東京都
学校適応合計4回目	4.17(0.52)	3.66(1.01)	3.24(0.87)	8.51***	パフォ・東京都
Rosenberg自尊感情(3回目)	2.99(0.73)	3.06(0.79)	2.75(0.59)	ns	
自己効力感(3回目)	3.26(0.61)	3.45(0.56)	2.91(0.55)	5.51**	総合・東京都
東京都版自尊感情合計(4回目)	3.50(0.44)	3.31(0.50)	2.91(0.56)	9.53***	パフォ 総合・東京都

***:p<0.001 **:p<0.01 *:p<0.05 +:p<0.1 多重比較のパフォ・総合・東京都はパフォーマンスコース、総合コース、東京都を示す

まず、レジリエンスについては 4 回とも有意差が見られ($F(2/70)=12.88, p<.001$; $F(2/69)=6.18, p<.01$; $F(2/67)=7.74, p<.001$; $F(2/69)=9.59, p<.001$), 多重比較の結果, 4 得点ともパフォーマンスコース・転コースが高く, 総合進学コースとの間に有意な差が見出された。次に, 健康観合計点については, 4 回ともコースによる差異は見出されなかった。学校適応については, 3 回目(2 年生)は有意な差の傾向のみであったが, 4 回目(3 年生後期)は有意な差が見られ($F(2/67)=3.09, p<.1$), 多重比較の結果は, ともにパフォーマンスコースと総合進学コースとの差が有意であることがわかった($F(2/69)=8.51, p<.001$)。また 3 回目(2 年生)の特性的自己効力感得点も有意差が見られ($F(2/67)=5.51, p<.01$), 最も高い転コースと総合進学コースとの差が有意であった。4 回目(3 年生後期)だけ実施した自尊感情(東京都版)得点(「自己評価・自己受容」「関係の中での自己」「自己主張・自己決定」「自尊感情合計」)も有意差が見られ($F(2/69)=9.53, p<.001$), 多重比較の結果, 4 得点ともパフォーマンスコース・転コースが高く, 総合進学コースとの間に有意な差が見出された。

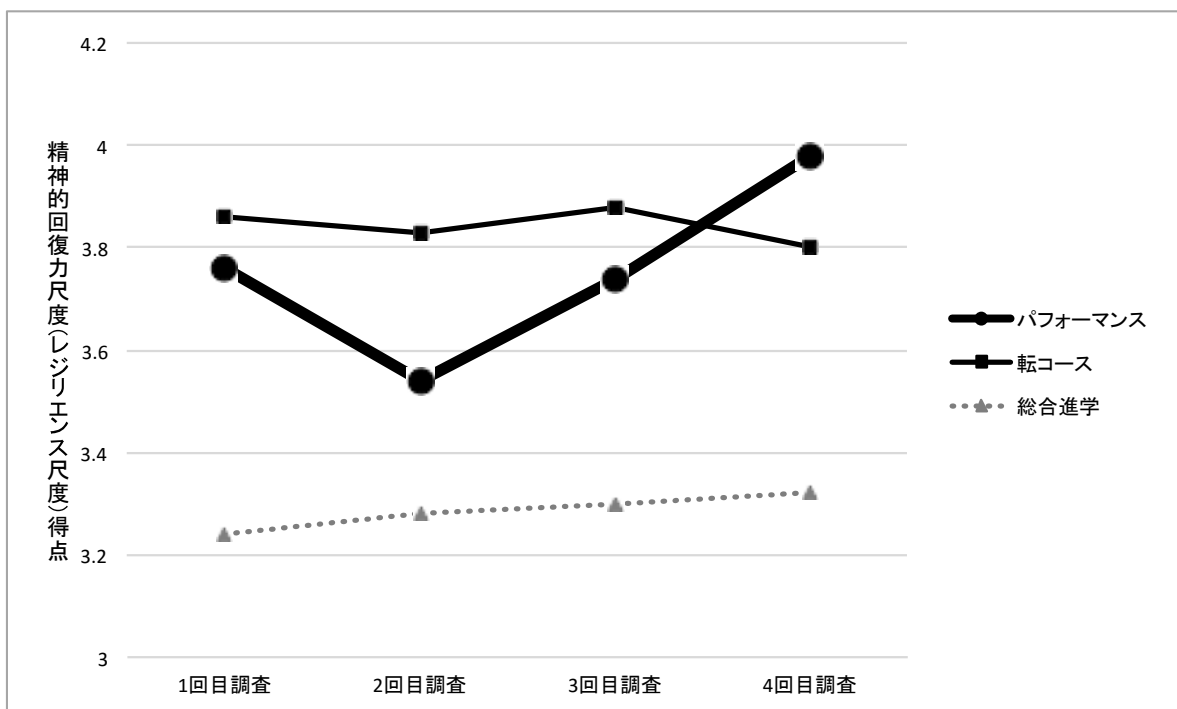


Figure 6-3-(4)-1 精神的回復力尺度(レジリエンス尺度)の継時的変化

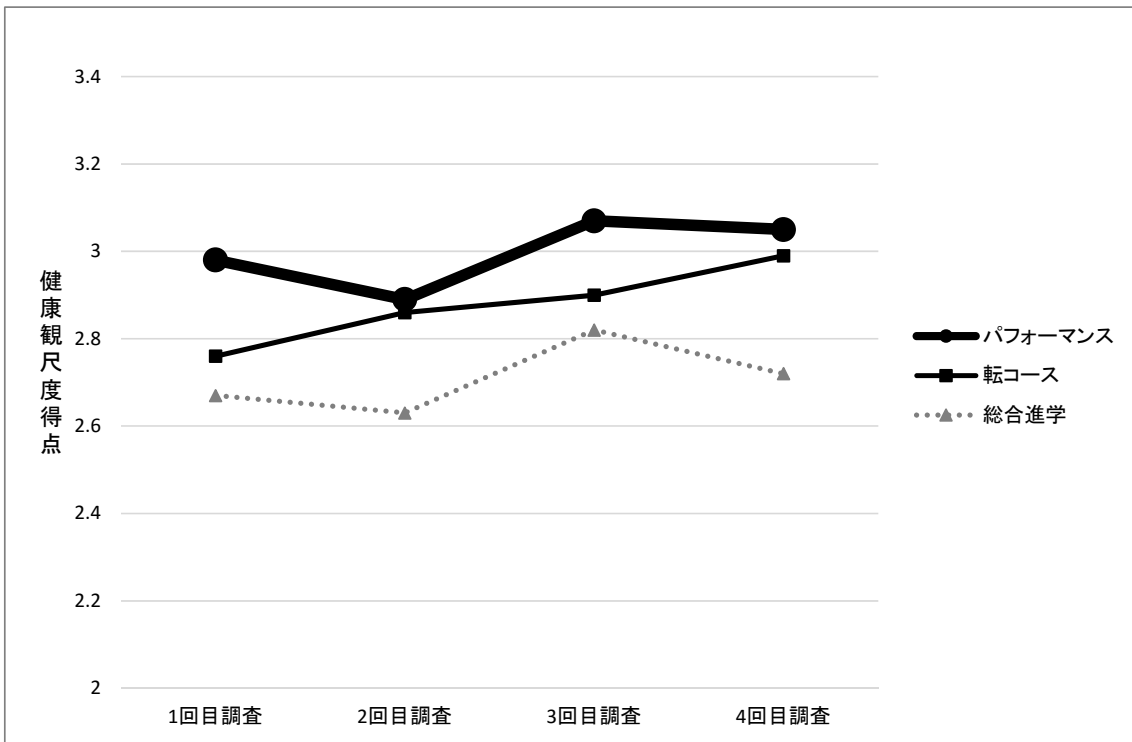


Figure 6-3-(4)-2. 健康観尺度の継時的変化

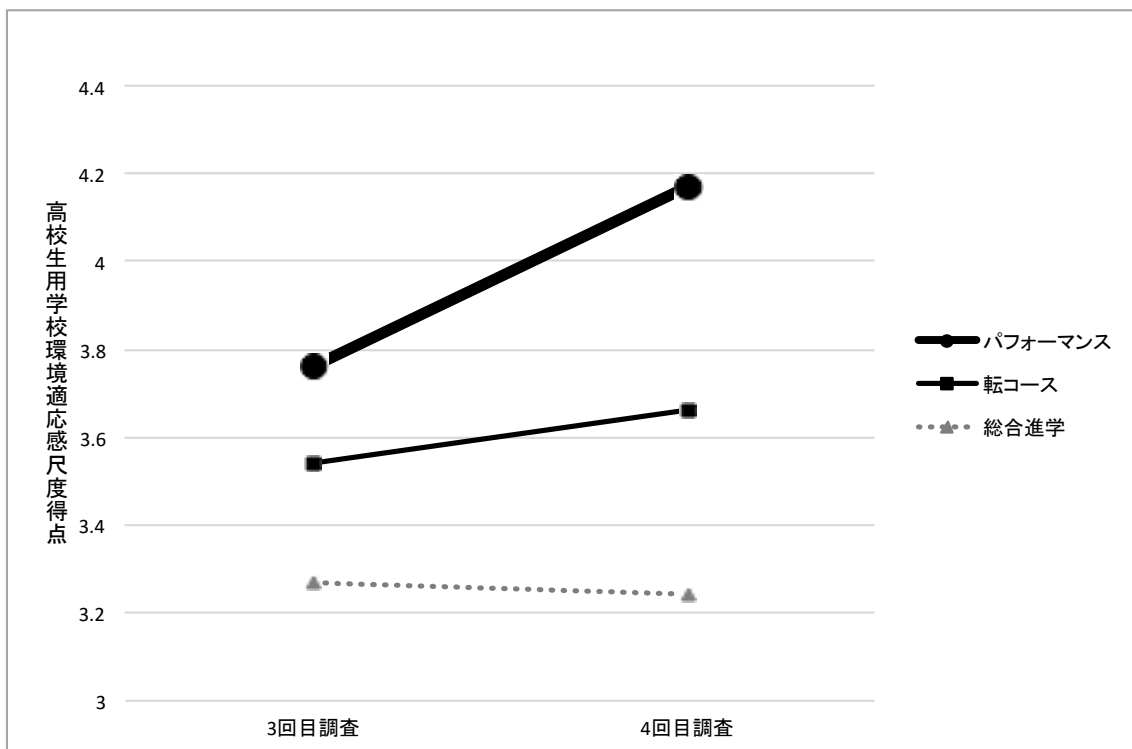


Figure 6-3-(4)-3. 高校生用学校環境適応感尺度

さらに、レジリエンス(Figure 6-3-(4)-1)、健康観(Figure 6-3-(4)-2)、学校適応(Figure 6-3-(4)-3)という複数回調査をおこなった得点については、対応のある分散分析を行った結果、パフォーマンスコースのレジリエンスと学校適応でのみ、有意な変化があることが示された(それぞれ、 $F(3/54)=4.09$, $p<.05$; $F(1/22)=11.91$, $p<.01$)。パフォーマンスコースでは、レジリエンスと学校適応が学年とともに向上することが明らかになった。

以上を総合すると、パフォーマンスコースに入学してくる生徒は、レジリエンスを有するものが多いことがわかる。2回目(2年生前期)の調査の頃は、パフォーマンスコースの中でも「練習がきつい」「公演が重なり疲れる」「思うような役が回ってこない」等々、生徒たちの中で<落ちる>と言われる現象が多くなる(第七章質的調査)。そんなとき、コースを変更することでレジリエンスを保ち続けた転コースに対し、パフォーマンスコースのレジリエンスは、2回目(2年生前期)の調査時には一時的に低下している。しかしその後、パフォーマンス活動を継続した生徒たちのレジリエンスは上昇に転じている。練習が厳しいせいか、体力面では悩みを抱えつつも(第七章質的調査)、高校生活の楽しさを反映する学校適応得点は、3群中で最も良好であり、3回目(2年生後期)から4回目(3年生後期)にかけ、卒業が近づくにつれさらに上昇することがわかった。また、自分自身に対する満足度を意味する自尊感情得点も高いことがわかった。入学前から備わっていたパーソナリティが、パフォーマンス活動への関心を高め入学してくる生徒が多い。しかし、その後、パフォーマンス活動に不適應を感じ、コースを変更する生徒もいる。本結果からは、コース変更した生徒たちも、総合進学コースで高いレジリエンスと自尊感情を保ちつつ高校生活を送っている様子が明らかになった。一方、パフォーマンスコースを3年間継続した生徒たちの、レジリエンスは入学時よりさらに高まり、3年生の自尊感情得点も3コースの中でも高いことが示された。これも、パフォーマンスコースでの教育活動が子どもたちのレジリエンスや自尊感情を高める効果を持つことを示唆する結果である。

(5) 分析Ⅳ：自尊感情への影響力から見たコースと不登校経験の有無による比較

自尊感情に対して、レジリエンス 3 得点、学校適応 5 得点、健康に関する 5 得点がどのような影響を及ぼすかを調べるために、重回帰分析を行った。変数間の相関が高く、多重共線性の問題があると思われるので、伊藤(2000)を参考に、共通性の高い変数をまとめるために二次的因子分析を行った。複数の因子に負荷量が高い 5 項目を除いた上で、再度因子分析を行った結果、15 項目、3 因子構造になることが確認された。まず第一因子には、心身健康尺度の 5 得点がまとまったため、<健康>と命名した。第 2 因子には、友人関係や部活行事、先生との関係という、学校適応に関する 3 得点がまとまり<学校の楽しさ>と命名した。第 3 因子は「レジリエンスの「新奇性追求」「感情調整」と学校適応の「勉強」の負荷が高かったため<前向きな意欲>と名付けた。それぞれの α 係数は、 $\alpha=.813$, $\alpha=.755$, $\alpha=.608$ となり、第 3 因子の α 係数は低めであったが、ほぼ十分な信頼性が得られたと判断

した。

まず最初に、これら 3 得点とコース(パフォーマンスコースを 1, それ以外のコースを 0 とした)と不登校の有無(ありを 1, なしを 0 とした)の 5 得点を従属変数として重回帰分析を行ったところ、<健康><学校の楽しさ><前向きな意欲>は正の影響力が大きいことがわかったが、コースも不登校の有無も影響力を持たないことが確認された。そこで、コースと不登校経験の有無を組み合わせた 4 群で、これら 3 得点を独立変数とし、自尊感情合計得点を従属変数として重回帰分析を行った結果、パフォーマンスコースと総合進学コースで大きな違いが見られた。パフォーマンスコースでは不登校の有無にかかわらず、<学校の楽しさ>が自尊感情の有意な正の影響力を示すのに対し、<健康><前向きな意欲>については、不登校なし群で<前向きな意欲>が弱い正の影響力を示した以外は、ほとんど影響力を示さないことがわかった。一方、総合進学コースでは、最も強い影響を示したのが<前向きな意欲>で、<健康>もやや弱い有意な正の影響力を示すことが確認された。またパフォーマンスコースでは重要な位置づけとなった<学校の楽しさ>については、不登校群ではやや弱い正の影響を示すが、登校群では影響力を持たないことがわかった。

総合進学コースでは、勉強や進路、そして肯定的な未来志向や新規性追求というレジリエンスが自尊感情に影響するのに対し、パフォーマンスコースは、学校の楽しさに含まれる「友人関係」「部活行事」「先生との関係」における適応得点も高く、しかもそれら、学校での適応度が自尊感情の高さにも直結することがわかった。また、コース間で差がなかった健康面の得点については、総合進学コースでは、有意な正の影響力を示したが、パフォーマンスコースでは、影響力は有意ではなかった。パフォーマンスコースでは、パフォーマンスコース(今回の「部活行事」に含まれる)そのものに対する評価も高く、そこでの充実感そのまま自尊感情に結びつくだけでなく、疲れや不眠がマイナスに作用することもないことが確認された(Table 6-3-(5)-1~3)。

Table 6-3-(5)-1. 各尺度得点による二次的因子分析

	Fac.1	Fac.2	Fac.3
(健)体調不良	0.830	0.045	0.016
(健)疲労感	0.810	0.171	0.033
(健)不安抑うつ	0.772	0.098	0.301
(健)不眠感	0.735	0.081	-0.001
(学)先生との関係	0.111	0.812	0.121
(学)友人関係	0.099	0.777	0.100
(学)部活行事	0.128	0.774	0.306
(レ)感情調整	0.286	0.049	0.761
(レ)新奇性追求	0.029	0.343	0.707
(学)勉強	-0.046	0.138	0.682
	健康	学校の楽しさ	前向きな意欲
α 係数	0.813	0.755	0.608

Table6-3-(5)-2. 自尊感情を従属変数, 3 得点とコース・不登校経験の有無を独立変数とした重回帰分析

説明変数	パフォ・不登校経験
健康	0.107**
学校の楽しさ	0.190***
前向きな意欲	0.363***
コース	-0.079
不登校の有無	-0.036
R ²	0.455

Table6-3-(5)-3. 自尊感情を従属変数とした重回帰分析(コース×不登校経験の有無別)

説明変数	パフォ・不登校	パフォ・登校	総合進学・不登校	総合進学・登校
健康	-0.063	0.059	0.115*	0.118*
学校の楽しさ	0.417***	0.497***	0.173**	0.083
前向きな意欲	0.195	0.260*	0.364***	0.468***
R ²	0.447	0.748	0.453	0.441

(6) 分析V：東京都立高校データとの比較

コース(パフォーマンスコース・総合進学コース・都立高校)と学年(1・2・3年)ごとに自尊感情3得点ならびに合計の平均を算出し(Table 6-3-(6)-1), グラフ化した(Table 6-3-(6)-2)。その結果, 4変数とも交互作用は有意であることがわかった(自己評価・自己受容: $F(8/1978)=6.89, p<.001$, 関係の中での自己: $F(8/1979)=3.81, p<.01$, 自己主張・自己決定: $F(8/1985)=6.08, p<.001$, 自尊感情合計: $F(8/1929)=7.33, p<.001$)。

Table 6-3-(6)-1. コース・学年別4変数の平均と分散分析結果

コース	パフォーマンスコース			総合進学コース			東京都		
	1年	2年	3年	1年	2年	3年	1年	2年	3年
学年									
人数	50人	26人	23人	98人	109人	104人	580人	534人	508人
自己評価・受容	2.47(.74)	2.67(.76)	3.05(.74)	2.30(.64)	2.47(.71)	2.53(.69)	2.47(.51)	2.42(.54)	2.41(.52)
関係の中での自己	3.15(.51)	3.25(.48)	3.58(.39)	2.99(.55)	3.06(.52)	3.13(.59)	2.95(.50)	2.99(.47)	2.93(.50)
自己主張・決定	3.08(.58)	3.07(.68)	3.53(.43)	2.90(.57)	2.89(.62)	3.12(.58)	2.89(.54)	2.88(.54)	2.85(.49)
自尊感情合計	2.87(.55)	3.01(.56)	3.38(.45)	2.74(.50)	2.81(.53)	2.92(.53)	2.77(.43)	2.77(.43)	2.73(.41)

Table 6-3-(6)-2. コースと学年を2要因とした交互作用

	主効果		
	コース	学年	交互作用
自己評価・受容	7.04***	ns	6.89**
関係の中での自己	22.71***	ns	3.81**
自己主張・決定	17.96***	ns	6.08***
自尊感情合計	17.58***	ns	7.33***

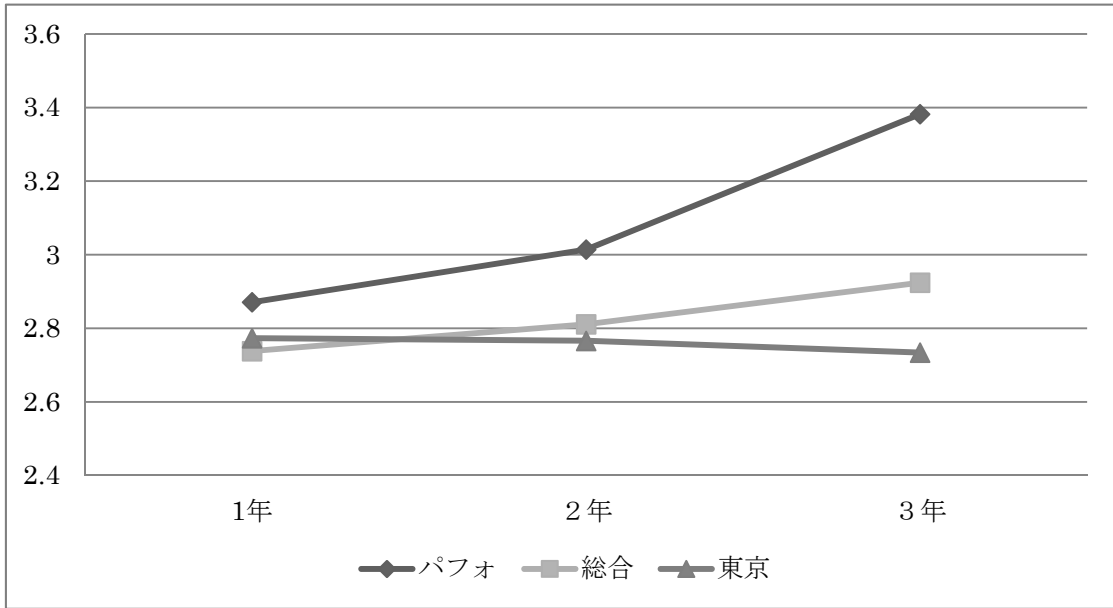


Figure 6-3-(6)-1. 自尊感情合計における3年間の継時的変化

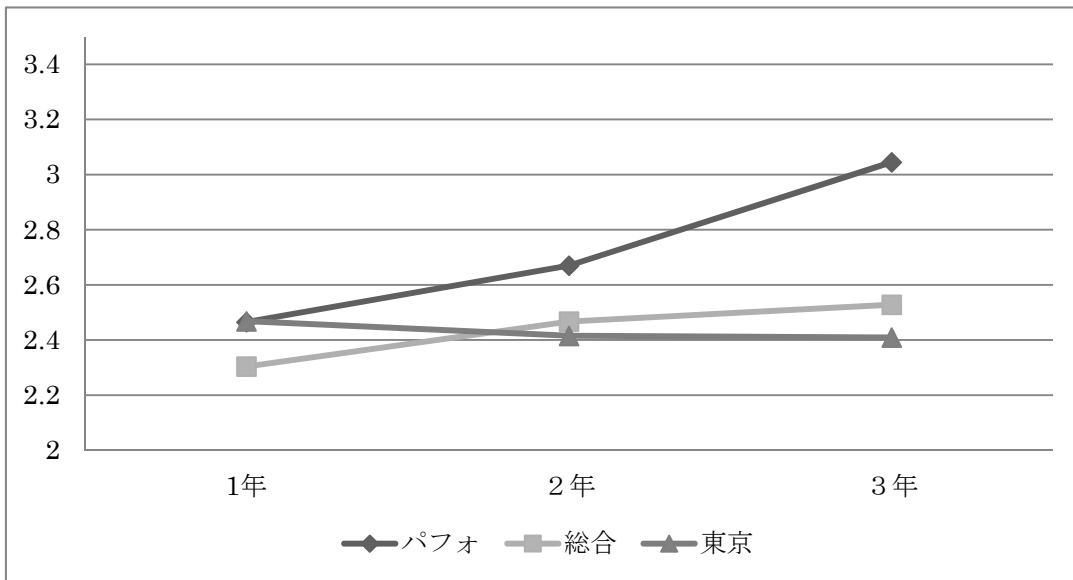


Figure 6-3-(6)-2. 自己評価・自己受容における3年間の継時的変化

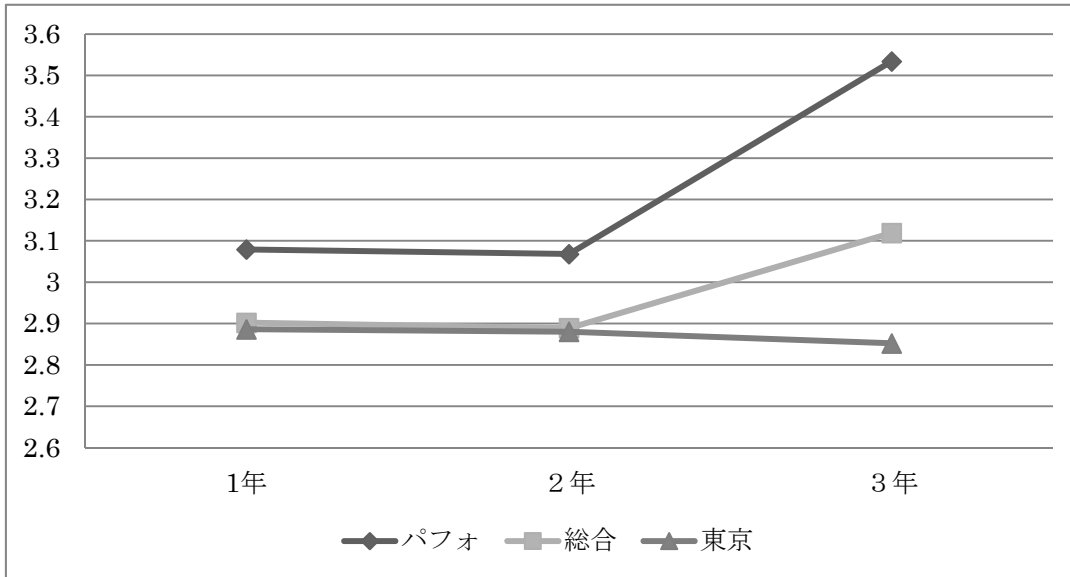


Figure 6-3-(6)-3. 関係の中での自己における3年間の継時的変化

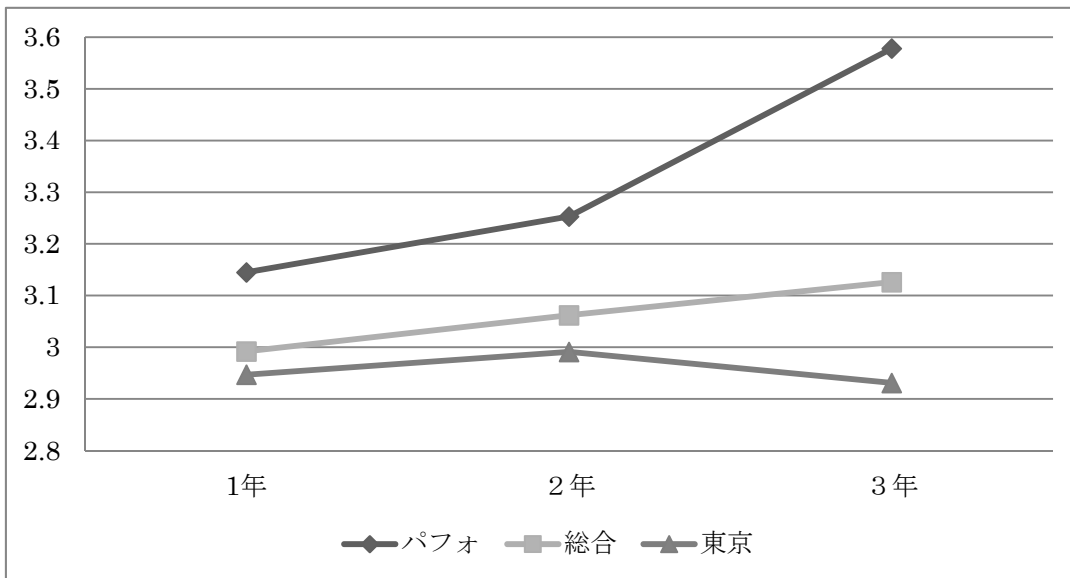


Figure 6-3-(6)-4. 自己主張・自己決定における3年間の継時的変化

そこで、コースごとに、学年による差を Tukey 法にて検定した。まず、パフォーマンスコースでは、4変数とも学年差が有意で(自己評価・自己受容 : $F(2/91)=4.50$, $p<.05$, 関係の中での自己 : $F(2/93)=6.19$, $p<.01$, 自己主張・自己決定 : $F(2/94)=5.55$, $p<.01$, 自尊感情合計 : $F(2/88)=6.65$, $p<.01$), 1年から3年にかけて得点は徐々に高まり、1年と3年の間には有意差が見られることが確認された。次に、総合進学コースでは、「自己評価・自己

受容」では差の傾向が見られたが($F(2/306)=2.86, p<.1$), 「関係の中での自己」は有意差がなかった。しかし, 「自己主張・自己決定」と「自尊感情合計」では学年差が有意で(それぞれ $F(2/304)=4.89, p<.01$: $F(2/301)=3.24, p<.05$), やはり 1 年生から 3 年生にかけて徐々に高まっていることがわかった。最後に, 都立高校では 4 変数とも有意な学年差は見られなかった(Figure 6-3-(6)-1~4)。

Table 6-3-(6)-3. コースごとの学年差

	パフォーマンスコース		総合進学コース		都立高校	
	F 値	多重比較	F 値	多重比較	F 値	多重比較
自己評価・受容	4.50*	パフォ<東京都	2.86+		ns	
関係の中での自己	6.19**	パフォ<東京都	ns		ns	
自己主張・決定	5.55**	パフォ, 総合< 東京都	4.89**	1, 2<3 年	ns	
自尊感情合計	6.65**	パフォ<東京都	3.24*	1<3 年	ns	

さらに, コースによる違いを精査するために, 学年ごとにコース間での差異を分散分析により検討した(Table 6-3-(6)-3)。その結果を見ると, 1 年生においては, 「自己評価・自己受容」「関係の中での自己」において有意な差が見られた(自己評価・自己受容 : $F(2/712)=3.72, p<0.05$, 関係の中の自己 : $F(2/710)=3.58, p<0.05$)。「自己評価・自己受容」では総合進学コースが最も低く, パフォーマンスコースと都立高校は高いが, 後の 2 得点は, 最も高いパフォーマンスコースと総合進学コースの 2 群との間の差が有意であった。それが 2 年生になると, 有意な差が見られたのは「関係の中での自己」と「自尊感情合計」のみで, いずれもパフォーマンスコースと都立高校の差が有意であることがわかった(関係の中での自己 : $F(2/61)=14.86, p<0.001$, 自尊感情合計 : $F(2/63)=3.63, p<0.05$)。さらに 3 年生になると, すべての得点で差が有意になり(自己評価・自己受容 : $F(2/61)=14.86, p<0.001$, 関係の中での自己 : $F(2/61)=21.14, p<0.001$, 自己主張・自己決定 : $F(2/62)=29.39, p<0.001$, 自尊感情合計 : $F(2/60)=28.34, p<0.001$), 多重比較の結果, パフォーマンスコース>総合進学コース>都立高校(ただし, 「自己評価・自己受容」はパフォーマンスコース>総合進学コース・都立高校)とコース間の差が大きく開くことが明らかになった(Table 6-3-(6)-4)。

Table 6-3-(6)-4. 学年ごとのコース差

学年	1年		2年		3年	
	F値	多重比較	F値	多重比較	F値	多重比較
自己評価・受容	3.72*	総合－東京都	2.49+		14.86***	パフォー総合 東京都
関係の中での自己	3.58*	パフォー東京都	4.45*	パフォー東京都	21.14***	パフォー総合－東京都
自己主張・決定	2.78+	パフォー東京都	1.33ns		29.39***	パフォー総合－東京都
自尊感情合計	1.41ns		3.63*	パフォー東京都	28.34***	パフォー総合－東京都

多重比較のパフォー・総合・東京都は、それぞれパフォーマンスコース、総合進学コース、東京都を意味する

(7) 分析 I～V についての総合的考察

以上、分析 I～V を振り返りながら、パフォーマンスコースの特徴を考察してみる。

まず出席率からは、パフォーマンスコースの出席率の高さが顕著であった。しかも、パフォーマンスコースについては、不登校経験がある群でも高い出席率を維持しており、この点からも、パフォーマンスコースが不登校経験の有無にかかわらず、学校適応を促進・維持する魅力があることが示唆された。

次に 4 回の調査結果からは、レジリエンス(特に新しいことへのチャレンジや前向きに将来を考える特性)や社会的スキル、感情の気づき・表現・コントロール、学校適応(学習意欲以外)、特性的自己効力感や自尊感情等において、すべてパフォーマンスコースの方が総合進学コースよりも良好な結果を示すことが確認された。

さらに 4 回の結果を縦断的に分析してみた結果からは、パフォーマンスコースに入学してくる生徒は、強いレジリエンスを有するものが多いことが確認された。徐々にパフォーマンスコースでの活動も厳しくなり、コースを変更することでレジリエンスを保ち続けた転コースに対し、パフォーマンスコースのレジリエンスは、2 回目(2 年生前期)の調査時には一時的に低下している。しかしその後、パフォーマンス活動を継続した生徒たちのレジリエンスは上昇に転じている。練習が厳しいせいも、体力面では悩みを抱えつつも、高校生活の楽しさを反映する学校適応得点は、3 群中で最も良好であり、3 回目(2 年生後期)から 4 回目(3 年生後期)にかけ、卒業が近づくにつれさらに上昇することがわかった。また、自分自身に対する満足度を意味する自尊感情得点も高い。入学前からパフォーマンス活動への関心を高め入学してくる生徒が多い。しかし、その後、パフォーマンス活動に不適応を感じ、コースを変更する生徒もいる。本結果からは、コース変更した生徒たちも、総合進学コースで高いレジリエンスと自尊感情を保ちつつ高校生活を送っている様子が明らかになった。一方、パフォーマンスコースを 3 年間継続した生徒たちの、レジリエンスは入学時よりさ

らに高まり、3年生の自尊感情得点も3コースの中でも高いことが示された。これも、パフォーマンスコースでの教育活動が子どもたちのレジリエンスや自尊感情を高める効果を持つことを示唆する結果であろう。

一方、〈健康〉〈学校の楽しさ〉〈前向きな意欲〉のどれが自尊感情を支えるかを見るための重回帰分析を行った。総合進学コースでは、勉強や進路、そして肯定的な未来志向や新規性追求というレジリエンスが自尊感情に影響するのに対し、パフォーマンスコースは、学校の楽しさに含まれる「友人関係」「部活行事」「先生との関係」における適応得点も高く、しかもそれら、学校での適応度が自尊感情の高さにも直結することがわかった。パフォーマンスコースでは、授業以外の活動(今回の「部活行事」に含まれる)に対する評価も高く、そこでの充実感がそのまま自尊感情に結びつくだけでなく、疲れや不眠がマイナスに作用することもないことが確認された。

最後に、東京都立高校生とパフォーマンスコース、総合進学コースの自尊感情3得点の結果と比較すると、1・2年生からパフォーマンスコースの自尊感情が高めであることは確認されたが、K高校の2コースはその後得点の伸びが見られるが、東京都のデータでは学年差は有意ではなかった。その結果、3年生になるとその差が顕著になり、3得点すべてにおいてパフォーマンスコースの得点が最も高くなることが示された。さらに、総合進学コースと東京都との違いも見えてくる。以上の結果から、3年間得点が変わらない東京都データに比べて、K高校では、パフォーマンスコースも総合進学コースも学年とともに自尊感情が高まること、その変化は特にパフォーマンスコースで顕著であることが示唆された。

第七章 インタビュー調査からみた生徒の自己成長へ及ぼすパフォーマンス活動の影響

第1節 本章の問題と目的

前章では、パフォーマンス活動の導入がレジリエンスを育成され、学校適応が促進されるという仮説に従って、パフォーマンスコースがおこなう活動について量的調査を行った。パフォーマンスコースが他コースに比べて、レジリエンスや自尊感情、それに学校適応においても良好な状態を示し、学年が上がるとともにその特徴が顕著になることが明らかになった。しかし、なぜこのような違いが生じるのかについては調査結果からは明らかにすることはできなかった。

そこでこのインタビュー調査では、公演活動や社会活動への参加などパフォーマンス活動に積極的に取り組むことが、生徒の心身の成長にどのような影響を与えるのかを検討するために、生徒の自己評価について聞き取り調査を行った。インタビューでは、不登校経験の有無において生徒の意識には変化があるのかどうか、また不登校回復期にある生徒の学

校適応への過程に影響を与えるか否かについても語りを求め、生徒にとって自分自身の変化につながったパフォーマンス活動の内容や、人間関係への意識の変化につながった事柄など、3年間にわたる半構造化面接法調査から検証を行う。また、立ち直る力や折れない心とされるレジリエンス、人との関係性の中で湧き起こるとされる自尊感情に焦点をあてながら、パフォーマンスコースでの活動や学校・家庭で起こる困難な出来事に対して生徒がどのように向き合い乗り越えていったのか、そしてそこから自己評価の変化がどのように生じて行ったのかに注目し、パフォーマンス活動と学校適応との関連を検討する。面接の結果については、修正版グラウンディド・セオリー・アプローチに準ずる形で分析を行い、最終的にはパフォーマンス活動が生徒の成長におよぼす影響を3年間の変化としてモデル化することを最終目的とする。修正版グラウンディド・セオリー・アプローチとは、継続的比較分析法による質的研究で生成された理論であり、データに密着した分析から独自の概念をつくって、それらによって統合的に構成された説明図が分析結果として揭示されることが示されており(木下, 2007)、本調査の質的研究に用いた。

第2節 方法

(1) 調査対象者

2012年4月に入学したK高校パフォーマンスコースに在籍する生徒に対し3年に渡る追跡インタビュー調査を実施した。1回目は25名、2回目は33名、3回目は6名、4回目は18名であった。各回で調査人数が異なるのは、芸能活動のためほとんど参加していなかった生徒が参加するようになった、出欠状況が不安定であった生徒が安定して登校するようになることで人数が増加したり、逆に厳しい練習についていけない、将来の目標が変わった、コースに入学した目的をすでに達成したなどの理由で他コースへ移る生徒がいるためである。

インタビュー調査回ごとの不登校経験・男女別人数表は、以下のとおりである(Table 7-2-(1))。

Table 7-2-(1). パフォーマンスコース生とインタビュー対象者(1回目～4回目)対象と人数

	学年	不登校経験あり		不登校経験なし		合計
		M	F	M	F	
1回目	1年生 前期	7	6	3	9	25
2回目	2年生 前期	6	9	6	12	33
3回目	2年生 後期	2	1	2	1	6
4回目	3年生 後期	4	5	5	4	18
	合計	19	21	16	26	82

(2) 調査時期

1 回目は、1 年生前期である 2012 年 5 月 28 日、2 回目は、2 年生前期である 2013 年 8 月 13 日、3 回目は、2 年生後期である 2014 年 2 月 19 日、4 回目は、3 年生後期である 2015 年 2 月 17・19・25 日の 3 日間に分けて実施した。

(3) 調査方法

本調査は、K 高校の教室を使用して研究者(筆者ならびに臨床心理士)2 名でパフォーマンスコースに所属する生徒に個人面接を行った。この面接での質問は生徒が答えやすいように、直接面識がなく生徒との繋がりが少ないと考えられる、臨床心理士によって行うように配慮した。1 回目、2 回目は、1 人あたり 15 分～20 分間程度面接を行った。3 回目は 1 人あたり 30 分～45 分間、4 回目は 1 人あたり 45 分～60 分間、程度面接を行った。パフォーマンス活動による自分自身の成長、人間関係、活動のカリキュラム、今後の目標・展望についての自己評価の変化を確認するため半構造化面接法を用いて面接を実施した。不登校の有無や、男・女、公演での配役や役割分担が違う生徒など、パフォーマンス活動のレベル差などを考慮して人選してもらった。また面接の時間帯については、学校と十分協議を行い、授業や活動に支障のないように、スケジュール調整をお願いした。

(4) 倫理的配慮

事前にパフォーマンスコース担当の先生から調査目的、方法、内容を保護者・生徒に伝えてもらい、同意が得られた生徒に面接を行った。保護者と生徒には、かかる所要時間について説明し、このインタビューは任意の調査であること、分析のため音声記録をとること、このインタビューによって高校生活に不利益が生じないこと、音声記録は研究者以外の眼に触れることがないこと、音声記録データの保管は鍵のかかる保管庫で行い、研究が終了した後は、データは消去し記録はシュレッターにかけるなど適切な処分を行うことを説明した。またこの調査はインタビュー途中でも中止できることを告げた。そこで同意を得た者に同意書を提出してもらい調査を始めた。

(5) 調査内容

(5)-1 第 1 回目インタビュー調査

1 年生前期に行ったインタビュー(2012 年 5 月 28 日実施)は、中学校時代からの生活の変化、高校入学後の様子や、将来の希望などを明らかにすることを目的とし、①高校に入学してからの様子、特に印象に残っている出来事、②入学前に心配していたこと、③高校で特に取り組みたいこと、④現在と過去の生活の様子(睡眠、食事、運動、体力)、⑤学校生活以外の活動、⑥家族との関係、⑦高校入学以降の変化、⑧自分自身の性格、⑨小中学校の生活、不登校経験、⑩将来の展望についてたずねた (Table7-2-(5)-1)。

Table 7-2-(5)-1. 第1回面接内容

質問項目	具体的質問内容
①高校に入学しての感想・抱負 (入学してから2ヶ月の様子)	・勉強, 先生, 友達との関係, パフォでの生活などに慣れたか ・この2ヵ月間の中で特に印象に残っているか
②入学前の心配について	・入る前の心配や, 不安について ・実際はどうか, 今もあるか ・入学後大変なこと, つらいこと
③高校で特に取り組みたいこと, がんばりたいこと	・高校にはどんなことを期待してきたか ・入るきっかけ, パフォを選んだ理由
④現在と過去の生活の様子	・睡眠, 食事, 運動, 体力など, 今の生活全体の様子 ・睡眠や食事の習慣について ・運動はどれくらいするか, 体力に自信はあるか
⑤学校生活以外の活動	・アルバイトや習い事, サークル活動など
⑥家族との関係	・高校に入ってから自分の様子を家族によく話すか ・どんなことを話すか
⑦高校入学以降の変化	・高校に入って何か変わったこと ・高校に入る前の自分と, 今の自分との違い
⑧自分自身の性格	・どんな性格か(レジリエンス, 耐性, 特性的自己効力感, 自尊感情)
⑨小中学校の生活, 不登校経験	・どんな生活をしていたか ・勉強は好きだったか ・先生や友達との関係について ・学校は楽しかったか, 特に休んだりせずに通っていたか
⑩将来の展望	・将来の夢や目標はもう決まっているか ・やってみたいことはあるか

(5)-2 第2回目インタビュー調査

2年生前期に行ったインタビュー(2013年8月13日実施)では, ①現状について, ②自分と周りの変化について, ③自分自身について, ④先生から叱られた時にどのように感じどのような行動を取ったかについてたずねた。

Table 7-2-(5)-2. 第2回面接内容

質問項目	具体的質問内容
①現状について	<ul style="list-style-type: none"> ・現在のコースでの生活はどうか ・モチベーションの変化について ・モチベーションが変化した理由
②自分と周りの変化について(後輩・同期・先輩・先生)	<ul style="list-style-type: none"> ・1年生のときから変わったこと ・どのように変わったか ・変化の理由, なぜ変わったと思うか
③自分自身について	<ul style="list-style-type: none"> ・胸をはって自慢できることは何か ・公演にかける思い
④先生から叱られることについて	<ul style="list-style-type: none"> ・叱られたときにどのように感じるか ・その後, どのような行動をとるか, どのように対応するか

(5)-3 第3回目インタビュー調査

2年生後期に行ったインタビュー(2014年2月19日実施)では, 2012年5月・2013年8月と2回行ったインタビューでの調査結果を検討し, パフォーマンス活動での役柄の違いや身体活動の違いによって, 成長への影響が見受けられるのかに着目し, ①役柄(メイン・アンサンブル・大道具・その他)の獲得による意識の違い, ②身体活動(パフォーマンス活動以外の走り込み・筋トレなど)による活力感の変化の項目をインタビューに加え, 3年間での変化の検討を行うために継続して, パフォーマンス活動による自己の成長, 人間関係, 活動のカリキュラム, 今後の目標・展望についてたずねた(Table7-2-(5)-3)。

Table 7-2-(5)-3. 第3回面接内容

大質問項目	中質問項目	具体的質問内容
1.自分自身の成長について		<ul style="list-style-type: none"> ・この1年間を通して、どのようなところが成長・変化したか ・成長・変化するきっかけとして、特に影響を与えた出来事は何かあったか ・過去の自分と今の自分では、特にどのようなところが違うと感じるか ・その他の学校生活や自分自身にはどのような変化があったか
2.人間関係について	① 先生との関係	<ul style="list-style-type: none"> ・先生との関係は、この1年間を通して、以前と現在とでは変化したか、以前と現在、先生に対してどのような気持ち(思い)を持っているか ・先生の指導の中で、自分の成長や変化につながったと感じる指導はあるか ・その指導を通して、自分がどのように変化していったか
	②同期との関係	<ul style="list-style-type: none"> ・同期との関係は、この1年間を通して変化したか(以前と現在とでは変化したか) ・以前と現在、同期に対してどのような気持ち(思い)を持っているか ・同期との関わりの中で、自分の成長や変化につながったと感じることはあるか ・その関わりを通して、自分がどのように変化していったか
	③先輩との関係	<ul style="list-style-type: none"> ・先輩との関係は、この1年間を通して変化したか(以前と現在とでは変化したか) ・以前と現在、先輩に対してどのような気持ち(思い)を持っているか ・先輩との関わりの中で、自分の成長や変化につながったと感じることはあるか ・その関わりを通して、自分がどのように変化していったか ・目標となる先輩はいるか
	④後輩との関係	<ul style="list-style-type: none"> ・後輩との関係は、この1年間を通して変化したか(以前と現在とでは変化したか) ・以前と現在、後輩に対してどのような気持ち(思い)を持っているか ・後輩との関わりの中で、自分の成長や変化につながったと感じることはあるか ・その関わりを通して、自分がどのように変化していったか

3.カリキュラムについて		<ul style="list-style-type: none"> ・コースに入ろうと思ったのはなぜか ・コースのカリキュラムの中で好きな内容(例：歌，ダンス，殺陣など)は何か。 ・また，特に自分の成長と関連していると思う内容は何か ・パフォーマンス活動以外の走り込み・筋トレなどの身体活動(運動)によって，自分に何か変化はあったと思うか ・コースの行事の中で好きなものは何か ・特に自分の成長の機会になると思う行事は何か ・高校入学後とこの1年間に参加した公演での役柄・役割(主役，アンサンブル，裏方)はそれぞれどのようなものか ・その役柄・役割によって，自分はどのように変化したか ・役柄・役割が決まったときの気持ち，やり終えたときの気持ちはどのようなものだったか
4.今後について		<ul style="list-style-type: none"> ・今後のパフォーマンスコースでの活動，自分自身の生活について，どのように考えているか ・どのようになっていきそうか，目標としていこうと思っていることなど

(5)－4 第4回目インタビュー調査

3年生後期に行ったインタビュー(2015年2月17日・19日・25日に実施)は，1回目～3回目まで行ったインタビューでの調査結果を検討し，パフォーマンス活動による自分自身の成長，人間関係，カリキュラム，今後の目標・展望についての自己評価の変化を確認し，変化の様子をまとめるために行った。これまでの面接からさらに聞き取り内容を深めるため，第3回目の質問と内容を変えた箇所にはアンダーラインを挿入した(Table 7-2-(5)-4)。

Table 7-2-(5)-4. 第4回面接内容

大質問項目	中質問項目	具体的質問内容
1. 自分自身の成長について		<ul style="list-style-type: none"> ・この1年間を通して、どのようなところが成長・変化したか ・成長・変化するきっかけとして、特に影響を与えた出来事は何か ・<u>過去(3年前)の自分と今の自分では、特にどのようなところが違うと感じるか</u> ・<u>その他の学校生活や自分自身にはどのような変化があったか</u> ・<u>学校に来るのが楽しくなったのはいつ頃からか</u> ・<u>コースを欠席した時期はあったか</u> ・<u>欠席後また出席できるようになったのはなぜか</u>
2. 人間関係について	①先生との関係 (質問は3回目と同じ)	<ul style="list-style-type: none"> ・先生との関係は、この1年間を通して、以前と現在とでは変化したか ・以前と現在、先生に対してどのような気持ち(思い)を持っているか ・先生の指導の中で、自分の成長や変化につながったと感じる指導はあるか ・その指導を通して、自分がどのように変化していったか
	②同期との関係 (質問は3回目と同じ)	<ul style="list-style-type: none"> ・同期との関係は、この1年間を通して変化したか(以前と現在とでは変化したか) ・以前と現在、同期に対してどのような気持ち(思い)を持っているか ・同期との関わりの中で、自分の成長や変化につながったと感じることはあるか ・その関わりを通して、自分がどのように変化していったか
	③先輩との関係	<ul style="list-style-type: none"> ・<u>1,2年生のときの先輩との関わりが自分の成長や変化につながったと感じるか</u> ・<u>その関わりを通して、自分がどのように変化したか</u> ・<u>3年間を通して目標としてきた先輩はいるか</u> ・<u>先輩のところまで到達できたと思うか</u>
	④後輩との関係 (質問は3回目と同じ)	<ul style="list-style-type: none"> ・後輩との関係は、この1年間を通して変化したか(以前と現在とでは変化したか) ・以前と現在、後輩に対してどのような気持ち(思い)を持っているか ・後輩との関わりの中で、自分の成長や変化につながったと感じることはあるか ・その関わりを通して、自分がどのように変化していったか

<p>3.カリキュラムについて</p>		<ul style="list-style-type: none"> ・<u>(昨年インタビューを受けていない生徒)コースに入ろうと思ったのはなぜか</u> ・コースのカリキュラムの中で好きな内容(例：歌，ダンス，殺陣など)は何か ・また，特に自分の成長と関連していると思う内容は何か ・<u>表現すること，演技することは，この3年間でどのように変化したか</u> ・パフォーマンス活動以外の走り込み・筋トレなどの身体活動(運動)によって，自分に何か変化はあったと思うか ・コースの行事の中で好きなものは何か ・特に自分の成長の機会になると思う行事は何か ・この1年間に参加した公演での役柄・役割(主役，アンサンブル，裏方)はそれぞれどのようなものか ・その役柄・役割によって，自分はどのように変化したか ・役柄・役割が決まったときの気持ち，やり終えたときの気持ちはどのようなものだったか
<p>4.今後について</p>		<ul style="list-style-type: none"> ・今後のパフォーマンスコースでの活動，自分自身の生活について，どのように考えているか ・どのようになっていきそうか ・目標としていこうと思っていることなど ・<u>その進路を選んだのはなぜか</u> ・<u>変化がなかった，または変化があったのはなぜか</u> ・<u>パフォーマンスコースでの3年間の体験は，どういうものだったか，今後の自分にどう影響していきそうか</u>

第3節 結果と考察

(1) 分析 I : 2名のインタビューをもとにした分析

インタビューの結果は、修正版グラウンディッド・セオリーに準ずる形で分析を行う。

その第一段階として、通信制 K 高校パフォーマンスコースに在籍し、1 年生前期、2 年生前期、2 年生後期、3 年生後期と 4 回連続してインタビューを受けている 2 名を抽出し、その結果を元にカテゴリーを作成することが分析 I の目的である。不登校経験のある生徒 2 名の語りから 3 年間を通してのパフォーマンスコースでの変化について抽出した生徒は、不登校経験ありの 2 名 A(男子 1 名)、B(女子 1 名)である。

(2) インタビューからのまとめ

(2)–1 A(男子)の変化

A は、3 年間の公演の中で、1 年生前半ではアンサンブル、1 年生後半から 3 年生後半まではメイン(準主役)の役を務めている。3 年生は前半の公演、後半の公演ともにダブルキャストで決定していたが、3 年生後半の公演ではもう一人の生徒が役から降りることになったため、一人でその役を務めることになった。コースの先生によると、A が所属する学年がいろいろと問題を抱える中であって、とてもまじめに取り組んでいる生徒ということである。1 回目(1 年生前期)のインタビューでは、**「勉強のこととかちょっと心配でしたね」「(体力的には)すごい心配だったんですけど、なんとか今のところは(大丈夫)って感じですね」**と語り、不登校経験があることから学習や体力のことなど入学時には心配や不安が大きかったと離している。しかし、実際に入学してみると、**「パフォーマンスコースでやるようなことは何もしてこなかったんで、すべてが新鮮」「新しい感じ」**と語り、楽しさを見出していることが感じられる。そして、パフォーマンスコースでの活動により、**「中学行けてなかった頃は、ちょっと自分でも引っ込み思案みたいところが少しあった」**のが、**「自分を出せるっていうか」**と少しずつ自分を出せるようになってきていることを語り、まだ通い始めて数ヶ月の時期であるが、自分が変化し始めてきていることを感じていた。2 回目(2 年生前期)のインタビューでは、1 年間の経験を通して **「落ち着いた感じ」「少しは慣れたみたいな感じ」**の中でコース生活を過ごしていること、2 年生になったことで **「後輩が出てきて、そういう後輩に対する態度というか対応というのが初めてで新しくて」**と語り、自分も先輩にしてきてもらったように **「自分もそういうふうにしていかなきゃ」**という意識の変化が生じている。また、**「後輩とかもできて、それで投げ出しちゃうのって、自分の中で情けないし、カッコ悪い」「後輩に教えていかなきゃいけない立場だから」**などとも語られ、後輩の存在が意識のあり方にかかなり大きな影響を与えていることがうかがえる。一方で、前の先輩のようにはできていないという反省も語られており、先輩の存在も影響を与えていることがうかがえる。また、**「あまり人と接することに恐怖を持たなくなった」**と話し、中学時代に学校に行っていないときは知らない人と接することへの恐怖心が大きかったものが、「他の人

とか物に興味を持つということが出てきて、人に接する恐怖心みたいなものがだいぶなくなってきた」と対人関係への意識が大きく変わってきている。3回目(2年生後期)のインタビューでも、「2年生になって環境が全然違ったり、後輩とかできたり、自分たちが上の立場になって」と新しいことに挑戦したことが成長につながっていることが語られている。また、「この1年間すごいろいろなことがあって」「絶え間なく続いた」と語っているように所属していた学年の中でさまざまな問題が起き、「1年生のときのままじゃ足りないこともあるし、変わっていかきゃいけないから」「乗り越えなきゃいけない壁っていうか、そういうものがすごい多かった」ことが変化につながったようである。「忘れられない1年間、いい意味でも悪い意味で」と話しているように、2年生の1年間を通して、「悔しかったり、つらかったり、でも支えられていたり、助けてもらったりしたっていうのが一番すごいあったのがその時期(大変だった時期)だったかな」と学年の中で起きた問題を先輩、後輩からの支えで乗り越えていく中で「見えてこなかった2年生の横のつながりとか、仲間っていうそういうものの大切さ」を感じ、それを作っていかないといけないことを実感したようである。また、公演で感じた困難を通して、周りを見ることの意識や3年生としてコースをまとめていくことへの意識も育っていったことがうかがえる。インタビューの中では、「公演の中で1回つまずいちゃって、自分ばかり、やばいやばいみたいになっちゃってたんですけど、公演終わって少し余裕を持たせられている今だと、周りを意識して、いろんな人と話すようにして、来年まとまっていけるようにとか、そういうことを考えるようになりました」と語っている。また、公演での役柄についても、「悩むだけ悩んで、がむしゃらにこーやるわけでもなく、ただ単に悩むっていう方向に行っちゃって、すごい後悔してるんですけど」「最後まで行けたのは嬉しかったし、最終的に楽しかったんですけど、考えてたり、行動しなかったりというのはあったりしたんで、そこをもっとなんか違うふうになって、もっと全力でやりたかったとか、すごい後悔します」と語り、これまで以上に演じることについて悩み、やり終えたものの後悔が大きいことを語っている。しかし、「今回いろいろつまずくこととか壁とか、問題点だったりとかそこが見えてきて、今までにない経験っていうか、1年生のときとかからは出てこない経験っていうか、してこなかった経験っていうか、そういう経験だったかなと思います」と、演じることによる経験が2年生では深まっていることが感じられる。その結果が、「すごい周りを見て考えるようになりました」「(周りの生徒が)悩んでるとかそういうこととかもよく見るようになったし、気にする、どこで何しているか、今こういう現状だけどどう思ってるのかなって考えたりとか」と、周りを見ることを意識するという視野の広がり、3年生の姿を見て3年生としてのあり方を考えることへとつながっているものと考えられる。公演を通して変化が多く生じているが、これについてはAくん自身も特に自分が成長できる機会として「公演かなって思います。すごい濃

い時間が流れるから」と語っている。4回目(3年生後期)のインタビューでは、「1年間のなかでさまざまな公演を通して、個人的には始めより、全然自信がついたと思ってる」と自信がよりついてきていることを語っている。その変化のきっかけとして、特に最終公演である「五右衛門ロック」をあげ、その途中で同期から何人かが来なくなってしまったという大きな事件によりいろいろと考え、「そこで新しい自分は見つけれられたかなって。最後っていうのが自分の中ででかいのかもしれないんですけど。変わったかなっていうか」と自分が変わったこと、新しい自分になったことを語っている。さらに、こうしたAくんの変化につながる要因として、「自分が1年から入ってきてからの皆勤っていうか、休まないっていうのを決めてたんで。中学校行けてなかった分を取り返すっていうか」と語り、中学校での不登校経験もあり、なんとか頑張りきろうとする意志があったこと、そして、これまでの経験を通して「結果はどうであれやったことに意味がある」「どんな形でも貫き通したほうがカッコいい」と言える強さが育ってきたこともあったのではないだろうか。この大変な時期を「3年生が何人かなくなることも含めて、そこから終わりまで取り組んでいった期間が一番自分を変えたかなっていう期間」と話しており、とても大きな体験であったと考えられる。また、自分自身の成長に公演が与える影響については、3年生のこの時期には「全体で一つのものをつくりあげることが重要だったんじゃないかな」「コースでは舞台で一人でも欠けたら、できないような感じがするっていうか、全員でメインもアンサンブルも含めてコースの目標として一つの舞台を全体で作るっていうことが重要だったのかなって思います」と語り、公演を作り上げていくことが自分自身の成長にとって重要であったことを表現している。また、これらの経験を支えてくれていた先生との関わりについても「最初は先生のごことは考えなかった。今だったら公演を通して行われたこととかいろいろ見ていると、最終的には自分たちが成長するために考えてくれていることだったり、必要なことなんだなって最近すごく思う」と語っており、先生との関わりについても見方が変わってきていることを3年生のインタビューでは表現している。このように公演やパフォーマンスコース(表現活動)が自分自身の成長に与えている影響や先生との関わりの意味についても考えられるようになってきていることは、こうした見方ができるほどにAくんが成長したともいえるのではないだろうか。

また、将来展望については、1年生前期のときはこれまでに考えていた職業のほかにもいろいろな職業があることを知り、迷い始めている様子が語られている。2年生前期では、パフォーマンス活動を通して知った子どもを楽しませる喜びから保育の仕事を考えるようになる。そして、3年生後期でのインタビューでは、パフォーマンスコース(表現活動)とはまったく異なる仕事に向けた進路が決まったこと、その進路を決めるにあたってパフォでの3年間の経験が意味を持っていたことが語られている。Aくんは「不安だったのはやっぱり勉

強面として、3年生に上がって迷う中で担任の先生が「やってみろよ」って言ってくれて。それでやろうって思えたのは、パフォを3年間やり通してきたから、勉強面の自分の努力しだいでどうにでもなるなという確信を持てたので」「先生が言ってくれたことと、自信と努力すればどうにでもなるよっていう根拠を身につけられたことが、迷ったときの決め手になったんじゃないのかなって思いますね」と語り、3年間の活動を通して、確固とした自信を身につけたものと考えられ、Aくんが不登校の経験から回復し、次の進路へと踏み出していくために必要な経験をパフォーマンスコースでの活動を通して積み重ねたといえるだろう。

(2)-2 B(女子)の変化

Bは、1年生は芸能活動と体調不良のため、行事・公演などへの参加も少なく、2年生から本格的に活動を始めた生徒である。2年生からはスーパーメイン(主役)を務めることが多く、2年生、3年生とスーパーメインを獲得してきたが、3年生最後の公演では、役に対するプレッシャー、周囲との不調和など精神的な面での課題から役を降ろされることになったが、公演までに復帰し、当日はアンサンブルを務めた。

パフォーマンスコースの先生によると、パフォーマンスコースのスキルは他の生徒と比べて高いが、精神的に弱い部分があり、抱えている課題がいつか何かの形で表面化するかもしれないと心配していた生徒であった。

1回目(1年生前期)のインタビューでは、「中学校の頃との友達と高校どう?とか話してみたりするんですけど、一番ここが楽しいなって思いました」「パフォーマンスコースは毎日やるのが新しいのですごく楽しいのと、あと友達関係というのも深く関わってくれるので、ちょっと安心したりしています」「遠いので疲れるなって思うんですけど、学校に来ちゃえば全然楽しくて、流れてく時間も早いし、すごい楽しいので、ああ、明日も学校だって思うけど、楽しかったと思って帰ってこれるので」と、まだ始まって間もない時期であるが、高校への入学に満足している様子、コースでの生活に新鮮さを感じ、楽しく感じている様子がうかがえる。また、「ここに入る前の私の実力と、ここに入ってからまだ2ヵ月しか経ってないんですけど、すごく伸びて、すごくほめられた」「演技力、表情を作るのが豊かになったと言われて」と自分自身の変化を感じている様子であった。2回目(2年生前期)のインタビューでは、2年生になり、「責任感とか、あとは先輩として頑張んなきゃいけないという気持ちがすごく大きくて、すごく考えるようになりました」と後輩が入ってきたことで先輩としての意識がめばえ、変化している様子が語られている。また、「堂々と人の前で遠慮せずにやることができるようになった」「笑顔が増えたのと、やっぱり自信がついた」「自信がついてから何でも挑戦できるようになった」と語り、自信がついたことで自分自身が変わってきていると感じている。自信がついていく過程では、「最初は大きなものを渡されるので、大丈夫かなと不安はあるけれど、それをやっているとほめられたり、ダメだしされてそこ

を改善していった」と先生からの関わりが重要だったようである。そして、「自分をどんどん上げていきたいという気持ちが強いので、どんどん自分のできない高いものをもらって、それを乗り越えていきたいという気持ちがすごい強い」と語り、インタビュー全体を通して前向きな気持ちが語られていた。3回目(2年生後期)のインタビューでは、2回目(2年生前期)のインタビューでは語られなかった1年生の時期の様子について、「外の活動とか言っていて、それでできなかつたり、あと最初の1年はメンタルが結構きていて、ちょっと休んじゃおうかなってなっちゃってたりして、全然来れなかつたりしたんですけど、2年生になって休んだことは一切なくなって、自分の演技したいとか、パフォーマンスコースしたいというのが強くなって、それから変わってきたなって」と語っている。芸能活動と精神的な不調で1回目(1年生前期)のインタビュー後にBさんは欠席するようになり、2年生からは転コースを考えていたが、同期のメンバーが舞台やパフォーマンスコースをする姿を見て、「みんな楽しそう」「最後までやりたい」と思い、「2年生になって1つに集中しよう」「仕事も事務所もやめて、学校のパフォーマンスコースに専念しよう」と考えて、本格的にパフォーマンスコースの活動に復帰していった。2年生の初めての舞台「陽だまりの樹」で、ヒロインの役を取ることができ、「やっているときは今まで不登校だったとかそういうことは忙しすぎて思えなくて、本番終わってから、すごいことしたんだって思い始めて、そこから強くなりました」と語っており、2年生初めての公演での経験もパフォーマンスコースの活動への復帰を後押ししたようである。その後も「今回もまた役を取りたいって、1個やったら次の舞台もずっと輝いていたいって目標ができて」と公演に向けて高い意欲を持ち、頑張っていたことがうかがえる。一方で、「学年の問題とかすごいいろいろ起きて、自分では精一杯になっちゃってたけど、家に帰ったら泣いちゃうとか、結構あった日もあったけど、学校では絶対強いなきやダメだっていう自分のポリシーみたいなのがあって」と、Aくんも大きな出来事として語っていた学年の問題はBさんにとっても大きな出来事であり、その中でなんとか頑張っていた様子が語られている。先生との関係についても、「先生のことわかるようになったし、先生も私のことわかるから、ぶつかったりいろいろするけど、でも逆にそのぶつかるのがなんか本音のことが言える」「先生として尊敬するし、いつかすごくぶつかりたいって思ってる相手」と関係が深まっていった様子が語られ、こうした先生との関係や「(コースに入ろうと思ったのは)自分を変えたかったからです。暗かつたり、その学校に行けなかった自分を変えようと思って入りました」と語るような自分を変えたいという思いが、大変な中でも頑張る気持ちを支えていたのではないかと考えられる。そして、「人と話をする、気楽に話すことができたのが自分では変わった」「ネガティブ思考じゃなくなった」「明るく明るくって思い始めた」「自信がすごくついた。自分でも自信があるって思えるようになった」「学校生活はなんか怖かったんで、生徒

が**見てるって思って縮まっちゃう部分があったんですけど、2年生になったあたりから変わって**」と、パフォーマンスコースでの経験を通して、自分の明るさ、自信などが変化している様子が多く語られている。また、将来の目標の一つとして**「グループなんで、パフォーマンスコースをよくしていこう、自分でコースを守っていこうと思いました」**とコース全体を考えるという意識が育ってきている。4回目(3年生後期)のインタビューでは、3年間をふりかえり、**「自分が悔いのないようにならなと思ったけど、それを全体にどう反映させていくとか、後輩のためにこれからどうやって動けばいいのか」とかすごく考えた年でした**」**「いろいろな問題があって、大変な思いをしたけども、忍耐と、やっぱり強い精神力を持ったなあって、すごく思う」「大人になったなあと強く自分で思いました」**と自分の成長について振り返っている。そのきっかけとしてAくんと同様に最後の公演である**「五右衛門ロック」が始まったときから**と語っている。3年生になり、病気で入院のため**「五右衛門ロック」**を含めて2公演しか経験できないことや、先生からの**「芝居が一番うまい」**という評価などを支えに**「五右衛門ロック」**に向けて頑張っていたBさんは、学年の中でいろいろな問題が起きたことや自分の人間関係に困難を抱えていたことが負担になり、**「自分の中でもう葛藤がすごくて」**と精神的な不調から、役を降ろされることになってしまったようである。しかし、先生が**「見捨てずに、すごくずっと支えてくれて、本当に申し訳ないことしているのになんでそこまで優しくしてくれんだってすごく思った」**と語られるようにずっと声をかけ続けてくれたこと、先生が**「本当に(役を)見たかった、させたかったってすごい泣いてくれて」「先生がガードなしで泣いている姿を見て、本当に私も心を打たれた」**と語られるような先生の本気の関わり、そしてこれまで同期で頑張ってきたメンバーが**「すごく怒ったけど、(いろいろ話し、自分自身をさらけ出す中で)ここまで本物のBを見たことがない。本当に好きだよ」**と言ってくれたことなどが支えとなり、**「スタッフとして裏方のことを家に持って帰って作業したり」「ほとんど初めてのアンサンブルだったんですけど」**とこれまでに経験していないアンサンブルやスタッフ・裏方が中心の活動でコースに復帰している。この経験を振り返って、**「アンサンブルってこんなに人と関われるんだって思った公演で。後輩ともすごく仲良くなったし、いろんな人とも関わってたし、すごく得るものが大きかった」「戻ってきてからプライドっていう言葉がなくなりました。なんでも、自分ができることはしたいし、もうなんでもいいからまず戻ってこようって」「こんなにいろんな人に支えられてたんだってすごく感じて」**と語り、これまでとはまったく違う経験をしていたことがうかがえる。特に、**「今までは作ってた部分もあったし、演じる上で作るっていうのは大事だから、そこを意識しすぎて、表面上しか付き合ってた関係だったけど、そこで本当に、人間と人間って言うか、すごい深く関わって」**と語られているような自分自身が“本物の自分”に成長するような経験につながったようである。Bさん自身

も「3年生がほんとにすごかった」と語っているように、3年生においてより成長が進んでいることがうかがえる。

(2)ー3 パフォーマンス活動と生徒 A(男), B(女)の成長のまとめ

生徒 A, B のインタビューの語りは、<1年生前期><2年生前期><2年生後期>の時期を経るにしたがって、パフォーマンス活動や自分自身の成長について、豊かに体験したことや心境を語るができるようになっていく。パフォーマンスコースでの活動については、<1年生前期>の活動を始めた当初に感じていたのは楽しさや新鮮さが中心であったが、<2年生前期><2年生後期>では演じることについての語りが多く見られるようになってくる。<2年生前期>では演じることの楽しさが語られているが、<2年生後期>になると楽しさに加えて、演じることの難しさや演じたあとの変化がさらに語られるようになる。インタビューの対象となった2名の生徒はいずれも公演でスーパーメインやメイン級の役を演じており、そうした経験を通して、演じることの楽しさだけでなく、難しさも感じている。そして、公演で役を演じ、その難しさに向き合い乗り越えていくことが演じたあとの変化をより感じることに繋がっているものと考えられる。また、自分自身の成長についても、<1年生前期>では自分を出せる・明るくなったことのみが語られているが、<2年生前期>には自信がついたという変化も加わり、<2年生後期>にはさらに視野の広がりも感じている。自分を出せる・明るくなったという変化は、<1年生前期><2年生前期><2年生後期>という3つの時期を通して語られており、時期を経るごとに人との付き合いに積極的になり、明るくなっている自分を意識していることがうかがえる。一方で、自信がついたという変化はパフォーマンスコースでの活動の経験をより重ねていく<2年生前期><2年生後期>に感じられるようになり、その内容も<2年生前期>から<2年生後期>にかけて自信の実感がより深まっていくことがうかがえる。また、<2年生後期>は2年間の活動を経て3年生になることが意識され、自分自身のことだけでなく周囲やコース全体を意識することへと視野が広がっていることが語られている。それは同時にパフォーマンスコース以外の人間関係や先生との関係にも影響を与えており、パフォーマンスコースでの活動を通して、自分自身の変化がコース内の活動にとどまらず、学校生活全体に関わるような広い範囲で実感されているものと考えられる。

また、将来の展望や今後の生活については、<1年生前期>の時期には迷いや漠然としたイメージであったものが、<2年生前期>にはパフォーマンス活動に影響を受けた内容となり、さらに<2年生後期>には自分自身の経験をふまえた具体的な目標へと変化しており、将来の展望もパフォーマンスコースでの活動の経験とともに変化しているものと考えられる。

K 高校入学直後には抱いていた不登校時代の不安は、パフォーマンス活動が始まるとほぼ同時に解消されていく、その後オーディションなど自分にとっての関門を通過し、問題を

乗り越えるにつれて正のスパイラルつまり、ポジティブな思考に変化していくことがわかった。このAとBの2人の生徒の語りからは、不登校時期が長く対人恐怖があったこともわかっている。しかし、パフォーマンス活動の壁を越えていくたびに「自分」のもつ力に自信を持っていく様子を2人のインタビューから理解することができた。

(3) 分析Ⅱ：2名の公演後の変化をもとにした分析

前述のようにパフォーマンス活動を通しての変化のなかでも、特に舞台公演を行うことが成長への顕著な変化に繋がったと考えられる。先輩、同期、後輩への思い、また公演の反省点や今後の改善点、次の公演の演目の希望や今後自分自身が目指すところなど、公演の前と後に書くオーディションシートには、生徒の思いがぎっしりと込められている(Table 7-3-分析Ⅱ)。そこで、改めてA、Bの不登校経験のある生徒のオーディションシートの6回分の公演のなかから、1年生での「SHIROH」、2年生での「陽だまりの樹」、そして3年生の最終公演「五右衛門ロック」の3回の公演を通して成長していく2人の過程をまとめた。

「コース全体」へのプラスとなった要因や、公演での活動を通し感じたことまた反省点や改善点など、一つの公演を通して、表現者としてまた人間的な成長を遂げていることが感じられる。公演は、教師がその時々々の生徒の状況や表現の技量によって、選択しており目標とした成長に繋がっていることも考えられる。公演での苦労や困難は大きく重たく生徒の負担となっている。しかし、他人を笑顔に出来たことや、家族からまた教師からの評価もあり、やり終えた時の充実感や達成感をそれぞれに語っている。このように公演を通して困難を乗り越えていく力が、舞台公演のたびに強くなっていく様子が見られた(Table 7-3-(3))。

Table 7-3-(3). 不登校経験のある生徒 A と B の「公演」にみる成長の過程

学年	演目	質問項目	A(男子)<不登校期間(中学3年間)>
1 年生	SHIROH	コース全体でプラスになったこと	今回は大江戸ロケットより、ダンスメンバーや歌シーン、殺陣がはるかに多くて、みんなが一致団結して取り組むことができ、コースとしての繋がりが深まったんじゃないのかなと思います。また、スタッフのスピードが速くて、小道具などを作り終えて自分の部署に行ったら仕事が終わっていたり、大江戸ロケットより早い印象でした。
		公演で思ったこと	2年になって後輩ができれば、後ろをついてきてくれるような人になりたい。インフルエンザになって迷惑をかけました。
		嬉しかったこと	仲間たちの道具を作っていたとき、みんなが手伝おうかと声をかけてくれたとき本当に嬉しかった。小道具づくりの際音響さんが近くて、ずっと声をかけてくれたこと。
		辛かったこと	男子1年生の仲間がいなくなっていくこと(同期の男子の転コースが続いた時期)。
		生と死 命について思うこと	この作品をやる前は生と死と言われてもパツとしなかったと思うけど、 3万7千人の命を表現することで凄いエネルギーだった など思った。生きるエネルギーは凄い力で迫りも凄く、 生きるって凄い事なんだ なーと思いました。
		今回の舞台を表す一言	3学年が一丸となってつくれた芝居
		自分へのメッセージ	SHIROHお疲れ様でした。今回初めてメインキャストをやることになってどうやっていいかわからない中、Wキャストだった* *が降りてシングルキャストになり本当に辛かったし、大変でしたね。* *先輩にもたよってばかり、仲間にも迷惑をすごくかけた。小道具作りもお世話になりました。3年生は卒業し、自分たちは2年生になり新しい1年生が入ってくるので、 後輩の見本となるようなちゃんとした後輩のことをみてあげられる先輩 になってください。 ・公演前の誓い: 手を抜かず100%で ・誓いに対する達成率: 100%
2 年生	陽だまりの樹	コース全体にプラスになったこと	9月に公演を乗り越えておくことで、11月の「生」や2月の公演がどんなものになるかがすごく楽しみになった。今回の稽古期間各学年色々な問題ありそこに取り組んでいくことで、 全体の団結心が生まれた
		公演で思ったこと	時間がなかったのが辛かった。役をやりとおせなかつたことや、武士をやっている実技的な部分で自分が思っているよりも意識を高くしていかなければならず、 様々な課題をみつけることが出来た公演だった。
		改善すべき点	武士の役で殺陣を技術的に伸ばすこと。自分がやりたい役に愛を持ってかわかり、このことを忘れず努力することで改善につなげる。 ダメ出し帳を読み返すなどで役の事を覚えていく。 気づいた人から声を掛け合い、全体で気を効かせていき、気にしていくこと。
		努力した点	武士の練習、先輩たちにも走り練や殺陣のシーンの練習などに一番努力した。
		パフォの先生へ	来年は先輩になるので、色々早急に変えていかなければいけない。全体の引っ張り方や様々なことを学びPFを引き継いでそれを大きくしたいので指導よろしく お願いします。
		今回の舞台を表す一言	気づかなかったことに向き合わせてくれた公演
		次回への具体的な目標	2年の男子の男気や殺気がないことが武士をやるときの問題だったのでそれに取り組む。殺陣の技術面をよくする努力をする。自意識に負けている面があり、一人で舞台上立つことに抵抗があるので、自分から戦いにいけるようにしたい。周りを見て行動する力がないので、3年生から盗んでいかなければいけない。
3 年生	五右衛門ロック	コース全体にプラスになったこと	五右衛門ロックがやれたこと。千秋楽まで迎えることができたこと。 実技レベルがあがったこと。3年生が情けなかったが、1・2年生の動きがあがった。
		成長した点	体調不良も含め、3年生がふがなかった。毎日が辛かったし、きつかった。先生たちも疲れていくのがわかり、日に日に申し訳なく思った。後輩にもあるべき姿がみせられず、先輩にもダンスで助けてもらうなど、先輩にも申し訳なかった。辛かったことや反省点も沢山あるけど、でもそれ以上に達成感やみんなの喜ぶ顔が見られたことが嬉しかった。本当にこのメンバーで五右衛門ロックをやることができてよかった。
		公演で思ったこと	周りを見る視野が広がった。全体とかかわる時間、人数が増えた。技術的にも前より伸びた。
		反省すべき点	全体の事を考えての発言、動きが遅かった。
		改善すべき点	全体的に受け身の姿勢なので 朝練も含め公演に対する意識をもつ。
		パフォの先生へ	今回は本当にすみませんでした。相次ぐ3年生の頼りないことで、先生たちや後輩たちを不安にさせたり本当に大変だった公演でした。そのようななかでもクリスマスツリーを飾ってくれたり、辛い中優しくしていただいたので最後までやることができました。 反省ばかりがのこりますが、濃いものができました。
		今回の公演を一言で	壁
目標	『業』のような人間になること。頼りになり支えることができ、いるだけで安心できるような人間になる。 後輩たちのために、自分のために公演が終わったから休むのではなく、公演の時に人とかかわり、全体の意識を持って、残された期間“PFの3年生”に最後だけでなっていきたい。		

学年	演目	質問項目	B(女子)＜不登校期間(中学3年間)＞
1 年生	SHIROH	コース全体にプラスになったこと	今回はほぼみんなが農民と言う同じ立場、同じことを思っている役で、表現はちがうけど同じ境遇の人たちだったので意見交換をしながらコースとして一体でできた。
		公演で思ったこと	前回よりも1年生はしっかりできた。表現も自分でやっている子、凄く良くなっていった子とかもいた。でも今のままじゃ2年になれないと思うからもっと周りも考えていこう。2年生に凄く助けてもらった。3年生はさすがです。優しいでもしっかりしている、参考になるところがいっぱい。先生方には色々なことを教わ。細かいところまで教えていただいたので、身に付きました。本当にありがとうございました。前の自分よりもこの公演を通して強くなった。表現の幅も増えた。
		反省点	インフルエンザにかかったこと。小道具の始末が悪かったり、楽屋でゆるかったこと。
		嬉しかったこと	パフォーマンスコースで舞台に出ることができたこと。本当に初めてパフォと思えたので、毎日が楽しくてしかたなかった。
		辛かったこと	感情を入れること。殺気とやる気私にはとって難しかった。あとは「ラストジャッジメント」毎回考えました。
		今回の舞台を表す一言	命はとても大事！！必死でいきろ！！
		生と死 命について思うこと	死ぬと言うことは簡単にできますが、生きることは大変です。SHIROHに出てくる人々はみな、必死に生きようとする人々です。たぶんキリシタンたちは生きたかったと思います。だから私たちも必死にいきなきゃだめです。
2 年生	陽だまりの樹	コース全体にプラスになったこと	まだまだ長い生活が待っているが、いろいろな可能性がみえてきた。そのことに気づけた。距離が近づけた。こらからが楽しみです。ドキドキしています。
		公演で思ったこと	一番やりたかった舞台公演で、目標にしていた役ができて本当に嬉しいです。いろんなことがあって、色々考えた日々でした。だけど、全てがラストまでの日々の糧になっていたんだと改めて思います。あきらめず、むきあって良かった。努力してよかったと思います。桜唄、うたっていて気持ちよかったです。こんな気持ちのいいものだと思っていました。いろんな方々に言ってきたもらいそれが支えになりました。ありがとうございます。万次郎様愛しています。
		成長した点	あきらめない心。集中力、精神力、自信がついたこと。今回、チャレンジする事がいっぱいあって(演技・技術的な事・歌・ダンスなど)また、いろんな壁もありました。ですが、ダメだしをいっぱいもらって、いろんな事をいわれても、あきらめず、自分を持って最後までいけたこと。自信がついたからだと思う。凄く強くなりました。
		反省するべき点	Wキャストだったので、小道具、歌、演技についても、もっと協力しあって共有していればよかった。
		今回の舞台を表す一言	満開の桜が咲き、次に開いて散っていきました
		次向への具体的な目標	もっともっと、自分を出していく！！いろいろな感情をこれから出していく。もっともっと努力して、ドンとだせるように太くなれるように。今回せっかく歌をやったのでこれからはあきらめず、歌が出来るようになる。他の学校、他のコースからも憧れられるような人になる。
		どんな人になりたいか	人に憧れられる人になりたい→毎日、努力し続け自分を見つける事 暗くならない人→ポジティブに生きる 相談してもらえる人→信頼を築く 常に人が集まる人→信頼を築き、自分も相談する。
3 年生	五右衛門ロック	コース全体にプラスになったこと	今回、私も全体にとつもない迷惑をかけて、今までにないくらい大変な状況になってしまった。けれど、一団となって公演をできたことは凄く良かった。チームワークは上がったと思う。乗り越えることができた。
		公演で思ったこと	3年間のなかでも、一番考え悩んで苦しんだ。迷惑をかけてしまっ申し訳ないことをしてしまった。でも、ここまでたてさせて頂きありがとうございます。本当に先生の愛を感じ涙がでた。本当にありがとうございました。
		成長した点	自分のためではなく、相手のためという気持ちで常に五右衛門ロックに参加できた。今、これをしなければならぬという頭の切り替えが早くなった。周りと良く接することが多かったので、相手の心情を共有できるようになった。
		反省するべき点	本当に、今回自分がしてしまった、愚かな行動で全体にとつもない迷惑をかけ、先生方にも迷惑をかけた。本当に、自分の性質も理解せず、それでも戻らせてくれたたせてくれた事に対しても申し訳なかった。これからの人生で、忘れてはいけないしもう繰り返さない、そう思っている。本当に自分が愚かだった。
		改善するべき点	自分はカッとなると何も考えられなくなったり、冷静に考えればわかるものも見失う、押さえ切れなくなってしまう。そうなる前に、周りに助けをもとめ、冷静になるという考えをだしたけれど、もう卒業で同期もいなくなるので、ノートに書いて冷静に一いつ解決していこう。
		パフォの先生へ	今回、本当にすみませんでした。本当に申し訳なくすみませんの気持ちで一杯です。でもここまでたてさせて頂き本当にありがとうございました。こんなことをしたのに、たてせていただいたこと、本当に申し訳なく、本当に嬉しく、またすぐくちゃんとしないと責任を感じた。本当に今回沢山学びました。本当に先生のおかげでここまでできた。
		今回の舞台を表す一言	命
		目標	相手を支えられる技術と、存在感を持つ人になる。輝く！！ 私がいなどだめだと言われるくらい、技術(芝居)を身につける。

(3)–1 これまでのインタビュー・公演後における2名の語りのカテゴリー化

面接の逐語記録をもとに、パフォーマンスコースでの活動が生徒の成長にどのような影響を及ぼしているかについて語られた内容を＜1年生前期＞、＜2年生前期＞、＜2年生後期＞の各時期でカテゴリーに分類して表した(Table 7-3-(3))。＜1年生前期＞では3つのカテゴリー、＜2年生前期＞では4つのカテゴリー、＜2年生後期＞では7つのカテゴリーが得られた。

まず＜1年生前期＞では、入学して約1ヵ月後の時期の語りであるが、【楽しさ・新鮮さ】【自分を出せる・明るくなった】【将来の展望】という3つのカテゴリーが得られている。“パフォーマンスコースの活動”については、**「パフォーマンスコースでやるようなことは何もしてこなかったの、すべてが新鮮(A男子)」「すべて新しく、やることは全部楽しい(B女子)」**といった語りが見られ、活動について楽しさや新鮮さを感じていることから、このカテゴリーを【楽しさ・新鮮さ】と命名した。“自分自身の成長”については、**「中学行けてなかった頃は引込み思案なところが少しあったと思うけれど、結構自分を出せるように少しずつなってきた(A男子)」「表情をすごく作るのが豊かになったと言われて、すごく明るくなって、よく話すようになりました(B女子)」**など、入学後2ヵ月ですでに成長を感じており、特に自分自身を出すこと、またその結果明るくなったという変化を感じていることから、【自分を出せる・明るくなった】とカテゴリー化した。“将来の展望や今後の生活”についても、**「少しずつ成長していくにつれて、いろいろな職業を知って、どうしようか迷っているところがあります(A男子)」「身近な目標は3年間のうちに舞台上で主役をとりたくなっていう目標と、卒業してからはいろいろな世界に行けるような女優さんになりたいと思っています(B女子)」**など、迷いや漠然としたイメージではあるものの将来への展望を持っていることから、【将来の展望】とカテゴリー化した。

＜2年生前期＞は、大きな公演や舞台をすでに経験し、1年間の活動を一通り経験したあとの時期の語りであり、【演じることの楽しさ】【自分を出せる・明るくなった】【自信がついた】【将来の展望】という4つのカテゴリーが得られた。パフォーマンスコースの活動について、**「演技が大好きです。セリフって一行しかないのにいろんな感じ方とかとれるとか、すごい考えることができると、いろんな人になれるから楽しいです(B女子)」**と語られ、複数の公演や舞台を経験して演技の楽しさを感じていることから、【演じることの楽しさ】とカテゴリー化した。自分自身の成長については、**「1年間通して、いろんなことを体験してきて、他の人とか物に興味を持つというのが出てきて、人に接する恐怖心みたいなのがだいぶなくなってきた(A男子)」「堂々と人の前で遠慮せずにやることができるようになった(B女子)」「明るく、話が楽しく進めるようになりました(B女子)」**などの語りが見られ、人への恐怖心がなくなり、パフォーマンスコースを遠慮せずに行うことができるようになるなど自分を出せるようになってきていること、明るくなったことを実感してい

ることから、<1年生前期>のときと同様に【自分を出せる・明るくなった】とカテゴリー化した。さらに、「**自信がついたのがすごく大きかったらしくて、自信がついてから何にでも挑戦できるようになりました(A男子)**」「**どんどん機会を与えていただいて、それをやっていたほめられたり、ダメ出しされてそこを改善していったり、そういうのをしていくうちにどんどん自分がうまくなっていて、最終的にはそこで輝けるようになっていったので、それがすごく自信につながっていったのかなって思ってます(B女子)**」など、パフォーマンスコースでの活動を通して自信がついたと感じていることから【自信がついた】とカテゴリー化した。また、将来の展望や今後の生活については、「**舞台とか、いろんなことを通して、ダンスとか歌とか芝居とか殺陣とかすごい楽しくやらせてもらったんですけど、最初はそういう方面(舞台などの活動)も面白そうだなって考えてたんですけど、舞台見に来てくれたときに、子どもたちの笑顔とか見てたら、そういう方面(保育士)に興味持ってきて(B男子)**」や「**やっぱり演劇の仕事がしたいな(B女子)**」などの語りが見られ、パフォーマンスコースでの活動を通して将来の目標が変化していることや実感をもって将来について語られており、【将来の展望】としてカテゴリー化した。

<2年生後期>は、コースでの生活も2年目が終わろうとしている時期であり、最終学年である3年目を意識している時期でもあった。パフォーマンスコースでの活動についても成長についても、これまでより多くのエピソードが語られており、【演じることの楽しさ】【演じることの難しさ】【演じたあとの変化】【自分を出せる・明るくなった】【自信がついた】【視野の広がり】【将来の展望】という7つのカテゴリーが得られた。パフォーマンスコースの活動については、「**いろいろな人になれるし、やってて気持ちがいいし。見ている人が笑顔になってるから(B女子)**」など演じることによって感じられる楽しさが語られており、【演じることの楽しさ】とカテゴリー化した。また一方で、「**どんどん自分の中で自信みたいなのを勝手になくしてって、悩んで、悩むだけ悩んで、がむしゃらにやるわけでもなく、ただ単に悩むって方向にいつちゃって、すごい後悔してるんですけど(A男子)**」「**稽古してる最中にキャスト変更、それで違うメインになって、それがあって次も一応メインだったんですけど、いろいろ迷惑かかってたり(A男子)**」など、演じることに関する悩みや苦しさが語られたことから【演じることの難しさ】とカテゴリー化した。さらに、「**本番終わってからすごいことしたんだって思い始めて、そこから強くなりましたね。いろいろ経験してから、こう生きていったらいいんだとか、明るくなったり、結構変わりました(A男子)**」「**成長するには芝居が一番かな。...すごい台本で演じてわかるものとかもらうものとかあるんで、それがすごい人生に役立つっていうか(B女子)**」など、演じることによって自分自身に変化してきたこと、演じることを通して得たものがあることが語られており、【演じたあとの変化】とカテゴリー化した。自分自身の成長については、「**根本的に人と接**

するのが増えた。もともと学校に行けてなくて、人と話すのができなかったのに、気楽に話すことができたのが変わったなと思っていて(A 男子)」「自分の気持ち的に今まで暗くなっちゃってたんですけど、明るくなった、気持ちが(B 女子)」「明るく明るくって思い始めてたら、ポジティブな感じになってきた(B 女子)」など、気楽に人と接することができるようになってきたこと、明るく前向きに気持ちに変化してきたことが語られていることから【自分を出せる・明るくなった】とカテゴリー化した。また、「自信がすごかった。自分でも自信があるって思えるようになった(B 女子)」「全然変わったと思いますね。中学の頃とかより全然。精神的にも肉体的にも。今回中学校のときとかのままだったら逃げ出したりとかあったろうし(A 男子)」など、自分自身でも自信が持てたことを確信し、変化していることを実感していることから、【自信がついた】とカテゴリー化した。さらに、「公演が終わって、自分たちが3年になるのがそこにあるかと思うと、すごい周りを意識して、今までずっと自分の中だったから、いろんな人と話すようにして、なんか来年まとまっていけるようにとか、そういうこととか考えるようになりました(A 男子)」「今回すごいいろいろ考えることとかが多かったから、終わったあとはすごい周り見て考えるようになりましたね(B 男子)」「今回いろいろ人間関係は築けたなって。パフォーマンスコースの中でとか外でとか、いろいろ先生とかとも関係が築けたなって思いました(B 女子)」など、公演や舞台の経験を通して、また最終学年である3年生になるという意識から、自分のことだけではなく周りを見ることを考えるようになったこと、そのことによって人間関係も広がっていることが語られていることから、【視野の広がり】とカテゴリー化した。また、将来の展望や今後の生活については、「今の輝きよりもっと輝くことと、役を取り続けること、コースをよくしていこう、守っていこうって思いました(A 男子)」「今のまま自由に楽しく、頑張らず、頑張るけど、でも自由に、自分なりにやってくって思ってます。染まりたくないから周りに、自分らしい演技をして、自分らしく考えていきたいな(B 女子)」など、これまでの自分自身の経験からつながる目標やコース全体を意識した目標が語られており、【将来の展望】とカテゴリー化した(Table 7-3-(3))。

Table 7-3-(3)-1. インタビュー時期別の A と B の「語り」の分類

	カテゴリー	具体例
1 年生 前期	楽しさ・新鮮さ	<ul style="list-style-type: none"> ・パフォーマンスコースでやるようなことは何もしてこなかったので、すべてが新鮮 ・すべて新しくて、やることは全部楽しい
	自分を出せる・明るくなった	<ul style="list-style-type: none"> ・中学行けてなかった頃は引っ込み思案なところが少しあったと思うけれど、結構自分を出せるように少しずつなってきた ・表情をすごく作るのが豊かになったと言われて、すごく明るくなって、よく話すようになりました
	将来の展望	<ul style="list-style-type: none"> ・少しずつ成長していくにつれて、いろいろな職業を知って、どうしようか迷っているところがあります ・身近な目標は3年間のうちに舞台上で主役をとりたくなっていう目標と、卒業してからはいろいろな世界に行けるような女優さんになりたいと思ってます
2 年生 前期	演じることの楽しさ	<ul style="list-style-type: none"> ・演技が大好きです。セリフって一行しかないのにいろんな感じ方とかとれるとか、すごい考えることができると楽しいのと、いろんな人になれるから楽しいです
	自分を出せる・明るくなった	<ul style="list-style-type: none"> ・中学校の頃は全然学校も行ってなくて、知らない人とか結構恐怖でしかなくて、ほとんど家から出なかった。1年間通して、いろんなことを体験してきて、他の人とか物に興味を持つというのが出てきて、人に接する恐怖心みたいなのがだいぶなくなってきた ・自分のパフォーマンスに関しては、堂々と人の前で遠慮せずにやることができるようになった ・前はすごく人見知りで。明るく、話が楽しく進めるようになりました
	自信がついた	<ul style="list-style-type: none"> ・自信がついたのがすごく大きかったらしくて、自信がついてから何にでも挑戦できるようになりました ・レッスン、授業をやっている、どんどん機会を与えていただいて、それをやっているとほめられたり、ダメ出しされてそこを改善していったり、そういうのをしていくうちにどんどん自分がうまくなっていて、最終的にはそこで輝けるようになっていったので、それがすごく自信につながっていったのかなって思ってます
	将来の展望	<ul style="list-style-type: none"> ・舞台とか、いろんなことを通して、ダンスとか歌とか芝居とか殺陣とかすごく楽しくやらせてもらったんですけど、最初はそういう方面も面白そうだなって考えてたんですけど、舞台見に来てくれたときに、子どもたちの笑顔とか見てたら、そういう方面に興味持ってきて ・やっぱり演劇の仕事がしたいなと。あとは来年3年生で最後なので、絶対ずっとメインをとり続けたいなと

2年生後期	演じることの楽しさ	<ul style="list-style-type: none"> ・いろいろな人になれるし、やってて気持ちがいいし。見ている人が笑顔になってるから
	演じることの難しさ	<ul style="list-style-type: none"> ・どんどん自分の中で自信みたいなのを勝手になくしてって、悩んで、悩むだけ悩んで、がむしゃらにやるわけでもなく、ただ単に悩むって方向にいつちやって、すごい後悔してるんですけど ・稽古してる最中にキャスト変更、それで違うメインになって、それがあって次も一応メインだったんですけど、いろいろ迷惑かかってたり
	演じたあとの変化	<ul style="list-style-type: none"> ・ヒロインの役を取ることができて、いろんなことが初めてだらけで最初はすごくびっくりして、本番終わってからすごいことしたんだって思い始めて、そこから強くなりましたね。いろいろ経験してから、こう生きていったらいいんだとか、明るくなったり、結構変わりました ・今回も壁がいっぱいあって、大変だったんですよ。それと問題とかいろいろ起きて、自分では精一杯になっちゃってたけど、弱音はかないで頑張ってきて、そしたらどんどん楽しくなってきた ・成長するには芝居が一番かな。自分で演じてるけど自分じゃないみたいな、そのセリフの中の人の感情だから、嫉妬してる気持ちってこんな感じなんだとか、憎たらしいときとか恨んでるときとかってこんな感じなんだとか、好きっていう気持ちってこんな感じなんだとか、すごい台本で演じてわかるものとかもらうものとかあるんで、それがすごい人生に役立つっていうか
	自分を出せる・明るくなった	<ul style="list-style-type: none"> ・根本的に人と接するのが増えた。もともと学校に行けてなくて、人と話すのができなかつたので、気楽に話すことができたのが変わったなと思っていて ・パフォーマンス力も伸びたのかなって思うし、自分の気持ち的に今まで暗くなっちゃってたんですけど、明るくなった、気持ちが ・ネガティブ思考じゃなくなった、明るく明るくって思い始めてたら、ポジティブな感じになってきた
	自信がついた	<ul style="list-style-type: none"> ・今回の舞台は中学校の同級生をよんで、見に来てもらって、すごいほめてもらって。今の自分を見てもらいたくて ・自信がすごくついた。自分でも自信があるって思えるようになった。 ・自分とその支えてくれてるみんなを信じて、逃げるっていう選択肢は考えなかった ・全然変わったと思いますね。中学の頃とかより全然。精神的にも肉体的にも。今回中学校のときとかのままだったら逃げ出したりとかあったろうし
視野の広がり	<ul style="list-style-type: none"> ・公演も個人的には問題もいろいろあったりしたんですけど、支えてもらったり、最後までやりきって、すごい濃かったなって思います。公演が終わって、自分たちが3年になるのがそこにあるかと思うと、す 	

	<p>ごい周りを意識して、今までずっと自分の中だったから、いろんな人と話すようにして、なんか来年まとまっていけるようにとか、そういうこととか考えるようになりました</p> <ul style="list-style-type: none"> ・今回すごいいろいろ考えることとかが多かったから、終わったあとはすごい周り見て考えるようになりましたね ・これからいろいろあるわけだから、周りを見てかないとっていうふうに、ちゃんと意識できるようになって、これからのこととか、どうしてこうとか、具体的にはまだわかんないですけど考えるようになりました ・周りを見ることを意識するっていうかそういうことができたかなって ・最近はみんなとしゃべれるようになって、他のコースとも仲良くなって、すごく楽しくなって ・今回いろいろ人間関係は築けたなって。パフォの中でとか外でとか、いろいろ先生とかとも関係が築けたなって思いました
将来の展望	<ul style="list-style-type: none"> ・今の輝きよりもっと輝くことと、役を取り続けること、コースをよくしていこう、守っていこうって思いました ・今のまま自由に楽しく、頑張らず、頑張るけど、でも自由に、自分なりにやってくって思ってます。染まりたくないから周りに、自分らしい演技をして、自分らしく考えていきたいなど

(4) 分析Ⅲ：全対象者 1 回目・2 回目のインタビュー調査分析から

より多くの面接結果から分析Ⅰ・Ⅱで得られたカテゴリーを修正するために、全員分の面接結果を分析する。まず、インタビューで聴き取ったプロトコルを分析するにあたり、全対象者のインタビューで語られた内容を第1回、2回の結果をもとに予備的に概観し、パフォーマンス活動での生徒の自己評価に関連すると考えられる要因をあげた。パフォーマンス活動の中で、生徒の成長につながっていると推測される要因は、【先生との関わり】【先輩との関わり】【後輩との関わり】【同期との関わり】【パフォーマンス活動】の大きく5つが考えられた。【先生との関わり】においては、叱られることは、怖かったり・悔しい思いはするものの、愛情を感じや、努力に繋がる語りがあった。【先輩との関わり】は先輩の憧れであり、先輩のようになって後輩を育てたいと語っている。特に2年生に進級する時期になると、先輩のようになれるだろうかという不安と、でもそうなるという決意が語られた。【後輩との関わり】について、パフォーマンスコースの技術指導(ダンスや殺陣など)を通して、仲間意識の結束をはかりたいとしている。【同期との関わり】では、自分の周りの輝きを受け止めるとともに、負けたくない良いライバルとして意識しているが、その信頼関係はとてもあつく、無くてはならない絶対的な存在と語られた。「パフォーマンス活動」では、誰にも負けずに、いい役をしたいとし、そのためにも自分自身にチャレンジし、逃げな

いと決意し、朝練も含めて稽古に励んでいる。【自分自身の成長】では、進学までの不安や、対人関係への恐怖などがあったが、パフォーマンス活動が進んでいくなかで、責任感も芽生え学校や活動を休みたくないと言った。これらのインタビューから下記のように 1 回目・2 回目のインタビューのプロトコルをもとに、パフォーマンス活動における他者とのかかわりから自己認知の発達にむかう要因を整理し、その流れを関連図にまとめた(Figure 7-3-(4))。

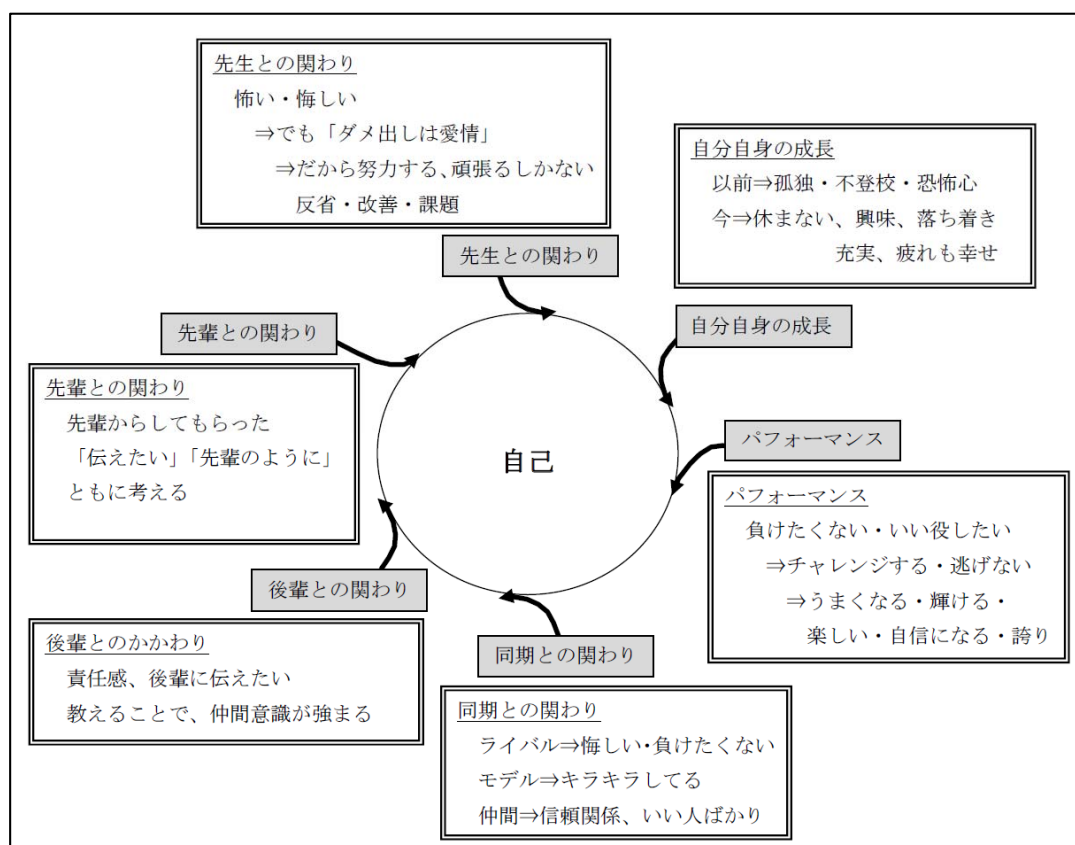


Figure 7-3-(4). パフォーマンス活動による他者とのかかわりと自己認知の発達

(5) 分析Ⅳ：全対象者のインタビュー結果をもとにした 3 年間の成長過程

1, 2 年生と 3 年生の語りを比較すると、最終学年のデータ<3 年生後期>を加えた全対象では、語りから分類されるカテゴリーの種類が増え、パフォーマンス活動の経験を通して生徒の自己評価に変化が生じていることが推測された。そこで分析Ⅳでは、さらに 4 回目までのインタビューのプロトコルを、研究者 3 人(大橋, 金子, 伊藤)の協議によりカテゴリーに分類し、さらにそれらを大カテゴリーにまとめた。

(6) 3 年間のパフォーマンス活動の語りのカテゴリー化とその大カテゴリー化

<3 年生後期>はパフォーマンス活動そのものに対する発話がふえ、【達成感】、【課題に

取り組む困難】、【新しい自分への変化】の3つのカテゴリーが増えた。また様々な経験に裏付けられた【課題を越える経験】、【経験による自信】という新たなカテゴリーや、この時期には卒業後の進路や目標も明確になることから【考えの明確化】、【経験による現実的目標】というカテゴリーも得られた。さらに、以前に比べ人間関係の広がりが語られ、【最高学年の責任感】、【先生への信頼】、【コースメンバーの存在】、【家族の支え】のカテゴリーが得られた。また3年生後期では表現に関する語りが増し【表現活動の良さ】という新たなカテゴリー分類ができ、その結果、3年生後期では12のカテゴリーが得られた。その後分類したカテゴリーの関連したものを統合させ、1年生前期から3年生後期までに共通した大カテゴリーとして、パフォーマンス活動から得た自己評価を【演じること】、日常生活の中で自分を出せること、自信に関するものを【自尊感情】、将来の進路や目標を【将来展望】という大カテゴリーにまとめた。3年生後期では、それら3つに加え、人間関係に関する自己評価を【人間関係】、表現活動に対する興味、関心を【創作活動】大カテゴリーとして加えた(Table 7-3-(6))。

Table 7-3-(6). 2012年～2015年面接時の自己評価の語りの分析

	大カテゴリー	カテゴリー
1年生前期	演じること	新鮮な楽しさ
	自尊感情	自分を出せる・明るくなった
	将来展望	漠然とした展望・迷い
2年生前期	演じること	演技の楽しさ
	自尊感情	自分を出せる・明るくなった 自信がつく
	将来展望	経験に基づいた展望
2年生後期	演じること	人を喜ばせる楽しさ
		演じることの悩み
		演じたあとの変化を感じる
	自尊感情	自分を出せる・明るくなった 自信がつく
将来展望	視野の広がり より具体的な展望	
3年生後期	演じること	達成感
		課題に取り組む困難
		新しい自分への変化
	自尊感情	課題を越える経験
		経験による自信
	将来展望	考えの明確化
		経験による現実的目標
人間関係	最高学年の責任感	
	先生への信頼	
	コースメンバーの存在	
創作活動	家族の支え	
	表現活動の良さ	

(7) 「演じること」に関する変化

1年生前期では、パフォーマンス活動における稽古内容がほぼ「初めての経験」と語られ、**「新鮮で全部楽しい」**と活動の満足感が語られた。2年生前期では、演じることの語りが増え**「演技が大好き。セリフは一行だがいろんな感じ方があり、いろんな人になれ楽しい」**と役を演じる楽しみが語られた。2年生後期では、様々な役柄を通し違う人を演じること、舞台公演で人に喜びを与える心地よさが語られた。またこの頃から、演じる上での自信喪失、稽古中のキャスト変更に対する困惑など、演じることでの葛藤が語られるようになった。しかし公演終了後は、**「公演を成し遂げ強くなった」**、**「今後の生き方に影響する気づきがあった」**と困難を乗り越えた達成感が語られた。さらに、**「成長には芝居が一番。台本を演じてわかるもの、もらうものがあり人生に役立つ」**とパフォーマンス活動について語っている。

3年生後期、最終公演終了後のインタビューでは、**「表現ができない環境・時期は苦痛。本当に表現が好きと実感した」**など表現活動が楽しいという気持ちに至るまでの苦しさから達成感へと変化する様子を聴き取ることができた。【課題に取り組む困難】では、課題解決に立ち向かう姿勢が語られた。【新しい自分への変化】では、**「初めて気持ちが“落ちた”²、背負っていたものが全部外れ“落ちる”という気持ちに気づいた**という。“落ちる”経験から気づきがあったことが語られた。“落ちる”と表現された葛藤経験は、1年生時には楽しく活動できることで充実感を得られていたものが、経験を積み重ねてきたことで次の目標を見出すことや先輩として振る舞うこと、失敗も受けとめていくことなどが要求されるようになり、それらに十分に対応できないことで生じ、モチベーションの低下につながっていく可能性があることが推測された。また、周囲の落ち込みや活動から離れる期間、勉強や進路の問題にも影響を受け、よりモチベーションの低下が進む可能性があることもうかがえた。しかし、先生からの働きかけや同期・後輩への責任感が支えとなったり、公演の作品変更などの出来事がきっかけとなり、モチベーションの回復へと進んでいた(Table 7-3-(7)-1)。そして、葛藤を経験することにより、人間関係が深まるとともに、自分のことだけでなく他のメンバーやコース全体のことを考えるという視点や自主性を持つように変化している様子が見られた(Table 7-3-(7)-2)。公演で起きた様々な出来事を通し、コース全員で力を合せ、課題を乗り越える中で新しい自分の変化を発見したことが語られた(Table 7-3-(7)-3)。

² なんらかの葛藤を感じ、パフォーマンスコース活動、パフォーマンスコースでの活動のモチベーションが低下したり、期待に応えられない罪悪感を感じる状態。

Table 7-3-(7)-1. 葛藤経験(“落ちる”経験)のきっかけ

カテゴリー	内容
目的を見失う	楽しくやれていたことに対して、面倒になるなどマイナスの思いが生じる。
先輩としての責任	2年生だからしっかりしないとという思いが重荷になる。
失敗経験や疲れ	うまくいかないことが積み重なる。
周囲からの影響	周りにいる人たちが“落ちる”ことに影響され、落ちる、上がれない。
活動から離れる経験	学校行事のため数日間活動から離れたことで、楽な方向へと流れる。
勉強や進路との両立	勉強や進路と両立できるのか、進路につながるのかという迷いが生じる。

Table 7-3-(7)-2. 回復のきっかけ

カテゴリー	内容
先生のサポート	先生との面談や先生からの働きかけで、気持ちを持ち直す。
同期・後輩の存在	後輩の面倒を見る、同期と最後まで頑張りたいという気持ちが支え。
公演の作品変更	新作の公演を行うことができなくなり、3年生に迷惑をかけたという思い。

Table 7-3-(7)-3. 葛藤経験後の成長

カテゴリー	内容
全体への意識	全体を見る意識を持つようになり、メンバー一人ひとりに目を配る。
人間関係の深まり	落ちてみて気づけたことがあり、同期や先輩・後輩との仲が深まった。
自主性	3年生にも頼るが、自分たちでも考えて動くようになった。

(8) 「自尊感情」に関する変化

前述したように、日本の子ども達の自尊感情が低いとされ(古荘, 2009), また不登校との関連についても指摘されていた(伊藤ら, 2013)。そこで、本論ではパフォーマンス活動と自尊感情との関連に注目した。1年生前期では、不登校時の引っ込み思案が解消し、良く話ができるようになった、また、周囲から表情が明るくなったと認められ【自分を出せる・

明るくなった】と自信がついた様子が語られた。2年生前期は、観客を前に舞台公演を披露できたことで、「**中学校の頃は全然学校も行っておらず、ほとんど家から出なかった。1年間いろんな体験をし、他の人や物に興味を持ち、人に接する恐怖心がなくなってきた**」と不登校経験からの回復が語られた。また観客を前に堂々と振る舞うことができ、自信がつき新たな挑戦に意欲を持ったという語りや、「**レッスン、授業で機会を与えられ、ほめられダメ出し³され改善しうまくなり、最終的には輝けた。それが自信になった**」とパフォーマンス活動で得た自信と成長についての語りも見られた。2年生後期では、「**気持ちが前向きに明るくなった。誰とでも話せる**」など、人との交流に自信を持ったという語りが増え、「**思考がネガティブからポジティブになった**」と自己評価が高まっている様子が見られた。公演後かつての自分を知る同級生から賞賛の声をもらい自信を取り戻し、今後もパフォーマンス活動で良い評価を得たいという意欲的なことが語られた。3年生後期には、困難な状況でも課題を越えられた経験から、「**支えてくれたみんなを信じ、逃げる選択肢は考えなかった**」、「**常識を学び、コミュニケーション力がついた、将来に活かそう**」と苦手なことや逃避してきた過去を振り返る語りが見られた。パフォーマンス活動を通し自分で課題が解決できた自信が過去の経験も乗り越え、自分自身が成長してきたことを実感している語りになったと考えられる。これは、現在の自尊感情が高いほど、過去の不登校経験をプラスの経験と捉えなおす傾向が強いことを指摘した伊藤ら(2013)の研究とも一致する結果であろう。「**芝居を先生に認められたことが何よりも嬉しかった**」、「**中学校に行けなかったこと、行けなくてできなかったことを取り返すために高校では1つのことを貫こうと思った。3年間かけて達成できよかった**」と自分の活躍を実感しており、パフォーマンスコースでの成功体験が自尊感情にも影響したと考えられる。

(9) 「将来展望」に関する変化

1年生前期では、「**世界を舞台に活躍できる女優になりたい**」など漠然とした語りが多く、【漠然とした展望・迷い】というカテゴリーが得られた。2年生前期には、「**舞台を見に来てくれた子どもたちの笑顔に、(保育士に)興味がわいた**」と演じる経験から具体的な職業の展望が語られた。また、「**演劇の仕事がしたい。3年生までメインをとり続けたい**」とパフォーマンス活動が身近な将来展望となる語りもあった。2年生後期には、【視野の広がり】のカテゴリーが得られた。これは最高学年になることで周りを意識し、積極的に話しかける努力を始めたという語りや次年度以降、メンバーをとりまとめたいという語りなどから成り立っている。3年生後期の将来展望では、「**自分が悔いのないようによごしたい。それを全体にどう反映させるか、後輩のためにどう動けばいいのか、すごく考えた**」など後輩指導の重要性や後輩に対するアドバイスをどう残すべきかを真剣に考える語りが増した。また、

³舞台等を作っていく過程において、先生からパフォーマンスコースやパフォーマンスコースに向かう姿勢について行われる指導

【考えの明確化】というカテゴリーでは、「**自分の意見や思い、今なすべきことがクリアになった**」、「**周りのことを考える人間でなかった。中学校へ行っておらず環境の変化も大変だった。3年間かけて変わり、今が一番自分を変えているものにつながっている**」などの語りも見られた。将来に向けては、「**どんな辛いことがあっても乗り越えて行ける自信がある。最高の仲間を持ち、3年間の経験を通し一人でこれからは立ち向かう**」(3年生で)進路を迷ったとき、担任の先生の後押しがあった。(パフォーマンスコースで)辛いこともあったが、やり通したので自分の努力でどうにでもなるという確信をもてた」と1年生とは全く違う進路選択にも自信に満ちた展望を明確に語っている。

(10) 「人間関係」に関する変化

3年生後期には、「**演じる上で役を作ることは大事だが、そこに意識し過ぎて表面上しか付き合っていなかった。今は人間と人間の深いかかわりになり、何も気にせず全部さらけ出せた**」とメンバーとの人間関係が深まっていく様子が語られている。「**3年生になって後輩への責任感を感じ、どうすればみんなが快適にすごせるコースをつくれるのか考えた年**」**「まだ足りないが、後輩を引っ張っていける3年になれた**」と後輩との関係性とその責任の重さが語られた。また、先生との信頼関係が変化した語りも多く見られた。「**先生にダメ出しをもらい、それは自分の責任であり、背負うべきことだったとわかった**」と先生からの指導を前向きに受け止めている。また、「**二人つきりになったとき先生が泣いた。申し訳なくて私も泣いた。ここまで打ち解けて言ってくれる先生を尊敬した**」と先生との距離が接近したことなど3年間で関係性が深くなったという語りとなっている。さらに、「**3年間で先生の愛を感じた。ウルサイしすぐ怒る、「なんなんだ」と思っていた。今は怒られたいなと思う**」と、指導への評価が高まっている。「**今まで3年間、何をしても見捨てないでくれた。最後までどんな経験・形であってもついて行こうと思う**」と、「見捨てられなかった」「愛があった」「近い関係」「濃い関係」ということが繰り返し語られ、「**先生はいつも奥深いところまで考えてくれた。その言葉一つひとつが私を救ってくれ、ここまで導いてくれた**」「**おんなじことを言われ続けてきたがそれぞれ違うとわかった。その言葉が今も自分に残っている**」と先生の言葉の重みを理解したという語りが増えた。さらに、ここでは困難を克服できた大きな要素として【コースメンバーの存在】や【家族の存在】が挙げられた。「**同期で3年間を共にし、全部話してこんなにしてくれる子がいるのに学校に行かないわけがない**」「**母とは喧嘩いろいろあったが、どんなときも応援してくれ、優しく見守ってくれた**」と自分をとりまく人々への感謝の語りが増した。パフォーマンスコースの生徒にとって先輩がいる、あるいは後輩ができるなど3年間の時間経過が重要であり、継続して活動するなかで人間関係が構築できた重要性が語られた。

(11) 「創作活動」に関する変化

表現・創作活動を掘り下げて語ったのは3年生後期が初めてで、「**芝居・表現は人を救う。**

人に夢を与えられるものであり、自分の元気薬」「365日芝居のことを考えている。私から表現をなくせば何もなくなる」など、これまでの創作活動への取り組みについて豊かな表現力で語っていた。今後も創作活動を続けるという語りや今すぐ関われなくても進学先で何らかの表現や創作活動を続けたいという語りが見られた。

Table 7-3-(6)~(11). インタビュー調査で見出されたカテゴリ及び大カテゴリの要素と会話の具体例

(2012年度4月~2015年度3月の3年間)

	大カテゴリ	カテゴリ	具体例
1年生前期	演じること	新鮮な楽しさ	<ul style="list-style-type: none"> ・パフォーマンスコースでやるようなことは何もしてこなかったもので、すべてが新鮮 ・すべて新しくて、やることは全部楽しい
	自尊感情	自分を出せる・明るくなった	<ul style="list-style-type: none"> ・中学行けてなかった頃は引っ込み思案なところが少しあったと思うけれど、結構自分を出せるように少しずつなってきた ・表情をすごく作るのが豊かになったと言われて、すごく明るくなって、よく話すようになりました
	将来展望	漠然とした展望・迷い	<ul style="list-style-type: none"> ・少しずつ成長していくにつれて、いろいろな職業を知って、どうしようか迷っているところがあります ・身近な目標は3年間のうちに舞台で主役をとりたいたいという目標と、卒業してからはいろいろな世界に行けるような女優さんになりたいと思ってます
2年生前期	演じること	演技の楽しさ	<ul style="list-style-type: none"> ・演技が大好きです。セリフって一行しかないのにいろんな感じ方とかとれるとか、すごい考えることができると楽しいのと、いろんな人になれるから楽しいです
	自尊感情	自分を出せる・明るくなった	<ul style="list-style-type: none"> ・中学校の頃は全然学校も行ってなくて、知らない人とか結構恐怖でしかなくて、ほとんど家から出なかった。1年間通して、いろんなことを体験してきて、他の人とか物に興味を持つというのが出てきて、人に接する恐怖心みたいなのがだいぶなくなってきた ・自分のパフォーマンスコースに関しては、堂々と人の前で遠慮せずにやることができるようになった ・前はすごく人見知りで。明るく、話が楽しく進めるようになりました
		自信がつく	<ul style="list-style-type: none"> ・自信がついたのがすごく大きかったらしくて、自信がついてから何にでも挑戦できるようになりました ・レッスン、授業をやっていて、どんどん機会を与えていた

			<p>だいて、それをやっけていてほめられたり、ダメ出しされてそこを改善していったり、そういうのをしていくうちにどんどん自分がうまくなっていて、最終的にはそこで輝けるようになっていたので、それがすごく自信につながっていったのかなって思ってます</p>
	将来展望	経験に基づいた展望	<ul style="list-style-type: none"> ・舞台とか、いろんなことを通して、ダンスとか歌とか芝居とか殺陣とかすごい楽しくやらせてもらったんですけど、最初はそういう方面も面白そうだなって考えてたんですけど、舞台見に来てくれたときに、子どもたちの笑顔とか見てたら、そういう方面に興味持ってきて ・やっぱり演劇の仕事がしたいなど。あとは来年3年生で最後なので、絶対ずっとメインをとり続けたいなど
2年生後期	演じる こと	人を喜ばせる 楽しさ	<ul style="list-style-type: none"> ・いろいろな人になれるし、やってて気持ちがいいし。見ている人が笑顔になってるから
		演じることの 悩み	<ul style="list-style-type: none"> ・どんどん自分の中で自信みたいなのを勝手になくしてって、悩んで、悩むだけ悩んで、がむしゃらにやるわけでもなく、ただ単に悩むって方向にいつちゃって、すごい後悔してるんですけど ・稽古してる最中にキャスト変更、それで違うメインになって、それがあって次も一応メインだったんですけど、いろいろ迷惑かかってたり
	演じたあとの 変化を感じる	<ul style="list-style-type: none"> ・ヒロインの役を取ることができて、いろんなことが初めてだらけで最初はすごくびっくりして、本番終わってからすごいことしたんだって思い始めて、そこから強くなりましたね。いろいろ経験してから、こう生きていったらいいんだとか、明るくなったり、結構変わりました ・今回も壁がいっぱいあって、大変だったんですよ。それと問題とかいろいろ起きて、自分では精一杯になっちゃってたけど、弱音はかないで頑張ってきて、そしたらどんどん楽しくなってきた。 ・成長するには芝居が一番かな。自分で演じてるけど自分じゃないみたいな、そのセリフの中の人感情だから、嫉妬してる気持ちってこんな感じなんだとか、憎たらしいときとか恨んでるときとかってこんな感じなんだとか、好きっていう気持ちってこんな感じなんだとか、すごい台本で演じてわかるものとかもらうものとかあるんで、それがすごい人生に役立つっていうか。 	

	自尊感情	自分を出せる・ 明るくなった	<ul style="list-style-type: none"> ・根本的に人と接するのが増えた。もともと学校に行けてなくて、人と話すのができなかつたので、気楽に話すことができたのが変わったなと思っていて。 ・パフォーマンスコースカも伸びたのかなって思うし、自分の気持ち的に今まで暗くなっちゃってたんですけど、明るくなった、気持ちが。 ・ネガティブ思考じゃなくなった、明るく明るくって思い始めてたら、ポジティブな感じになってきた。
		自信がつく	<ul style="list-style-type: none"> ・今回の舞台は中学校の同級生をよんで、見に来てもらって、すごいほめてもらって。今の自分を見てもらいたくて。 ・自信がすごかった。自分でも自信があるって思えるようになった。 ・自分とその支えてくれてるみんなを信じて、逃げるっていう選択肢は考えなかった。 ・全然変わったと思いますね。中学の頃とかより全然。精神的にも肉体的にも。今回中学校のときとかのままだったら逃げ出したりとかあったろうし。
	将来展望	視野の広がり	<ul style="list-style-type: none"> ・公演も個人的には問題もいろいろあったりしたんですけど、支えてもらったり、最後までやりきって、すごい濃かったなって思います。公演が終わって、自分たちが3年になるのがそこにあるかと思うと、すごい周りを意識して、今までずっと自分の中だったから、いろんな人と話すようにして、なんか来年まとまっていけるようにとか、そういうこととか考えるようになりました。 ・今回すごいいろいろ考えることとかが多かったから、終わったあとはすごい周り見て考えるようになりましたね。 ・これからいろいろあるわけだから、周り見てかないとっていうふうに、ちゃんと意識できるようになって、これからのこととか、どうしてこうとか、具体的にはまだわかんないですけど考えるようになりました。 ・周りを見ることを意識することを意識するっていうかそういうことができたかなって。 ・最近みんなとしゃべれるようになって、他のコースとも仲良くなって、すごく楽しくなって。 ・今回いろいろ人間関係は築けたなって。パフォの中でとか外でとか、いろいろ先生とかとも関係が築けたなって思いました。
		より具体的な	<ul style="list-style-type: none"> ・今の輝きよりもっと輝くことと、役を取り続けること、コ

		展望	<p>ースをよくしていこう、守っていこうって思いました。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・今のまま自由に楽しく、頑張らず、頑張るけど、でも自由に、自分なりにやってくって思ってます。染まりたくないから周りに、自分らしい演技をして、自分らしく考えていきたいなど。
3 年 生 後 期	演じること	達成感	<ul style="list-style-type: none"> ・表現ができない環境・時期がすごく苦痛で、そのときに本当に表現が好きと実感した。 ・表現の楽しいまでに行き着くまでの過程は苦しいけど、やっと本番中に楽しくなって...というのがあるから、それを終わったときの達成感とか、楽しさが単に楽しい。
		自分の課題と取り組む難しさ	<ul style="list-style-type: none"> ・自分のあせりが芝居にも出て、芝居ができなくて。そのときに初めてメインからアンサンブルになって、今までわかってたけどそうじゃないと思いたくていたのが、全ての非を認めた。 ・芝居的にも全体として関わってくるのは、「自意識」っていうのはありましたね。「自意識」に関しては、3年間引きずったなっていうのはありますね。でも最後少しは払拭できたんじゃないかなって。
		新しい自分になるような変化	<ul style="list-style-type: none"> ・新しい自分は見つけられたかなって、変わったかなって。 ・一回初めて落ちたから、そこで落ちたことによって、背負ってたものとか全部外れて気付けた。どんなに「今、落ちるタイミングだろうな」、とかそういうのがあっても、自分で意地でも落ちたくなくて。マックスで頑張り続けすぎた。初めて落ちて、気付けたこととか ・舞台を通してちゃんと信頼感ができたからだとは思んですけど、「後輩」という部類じゃなく、普通の一人として見られるようになった
	自尊感情	自分の課題を乗り越える	<ul style="list-style-type: none"> ・今までは作っていた部分もあったし、演じる上で作るっていうのは大事だから、そこに意識をし過ぎて表面上しか付き合ってた関係だったけど、人間と人間っていうかすごい深くかかわって。私も何も気にせずに全部さらけ出したから。だから今は何でも言い合える ・常に明るくないなきゃとか、たぶん思ってたから。それが普通に話せる感じになりました ・人間として、常識を学んだっていうか。普通に人間として成長できたし、相手のこと考えるコミュニケーション力がついたと自分では思うので、将来にはすごく活かそうだなと思います

	自分の核となる自信がつく	<ul style="list-style-type: none"> ・先生が芝居が一番うまいのは私だって言ってくれたのが本当に嬉しくて。あそこではもう全体の雰囲気もあったし、涙とかも流せなかったけど、3年間してきて一番嬉しい言葉で ・中学校に行けなかったことを、行けなくてできなかったことを取り返すっていうか払拭するっていうか、そのためにも高校では1つのことを貫こうと思ったので、それを3年間かけて達成できたのはすごいよかった
将来展望	周囲への思い、自分の意見の明確化	<ul style="list-style-type: none"> ・3年生からはやっぱりやりたいことはやるし、ラストだから。自分が悔いのないようにすごしたいなと思ったけど、それを全体にどう反映させていくとかか、「後輩のためにこれからどうやって動けばいいのか」とか、すごく考えた年でした ・プライドも、なんか今までメインをずっとやってきたからか、しっかりしなきゃとか、立たなきゃとか、いろいろ考えたけど、それを考え過ぎてじゃまになるっていうこともあって。最後の舞台で、もう自分が不利でもすごくデメリットがあっても、いいって思えるようになって。全体にメリットがあるんだったらもうそっちを選ぼうって思って、ただ単に全体のため、みんなのためって動いて ・みんなどういう考えを持っているんだろう、どういうことを思ってるんだろうっていうのに興味を持とうって思って。特に後輩たちがいて自分が何とかできるのであればって思って ・1・2年は自分が楽しいから後輩と関わるだったんですけど。3年生になったらそれじゃダメなわけで。伝えてあげられることがあれば、それが今明確じゃないのがすごく残念なんですけど。自分が伝えられることがあれば最後残していきたいなって感じるんですよね。そこが変わってきたかなって ・メインをずっとやってきて初めてのアンサンブルだったんですけど、こんなに人とかかわれるんだってすごく思った公演で。後輩ともすごく仲良くなったし、いろんな人とかかわれたし、すごく得るものが大きかった。すごい視野が広がった舞台でした (アンサンブルでもメインでも、学年としてやるべきことだったりとか、自分はこうありたいってことを持ってやっていけば、成長の度合いはアンサンブルとメインで違うっ

		<p>てことはないと思います)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・最初は先生のことは考えなかったっていうか。今だったら公演を通して行われたこととか見ていると、すごいありがたいなって感じますね。3年間でいろいろあったんですけど、そのなかの一つひとつが、最終的には自分たちが成長するために考えてくれていることだったり、必要なことなんだなって最近すごく思うので ・3年目になって、やっと先生がやってることのすごさとか、気付いたから ・こんなにいろんな人に支えられていたんだってすごく感じて ・自分の意見とか自分の思っていることとか、自分の今ここでこうしないといけないっていうのが、3年生になりたての頃よりクリアに見えてきた ・1年生の頃は自分がやりたいことに必死だったのと、別に周りのこととか考えるような人じゃなかった。中学校行ってない分の環境の変化とかも大変だったし。3年間かけて変わって行って、3年生の最後が一番自分を変えているものにつながっているなって
	経験に基づく現実的な目標	<ul style="list-style-type: none"> ・これからどんな辛いことがあってもまた乗り越えて行けるって自信があるし、最高の仲間を持ったから、この今までの3年間の経験を通して、一人でこれからは立ち向かうから、一人で堂々とやっていけるように、また新たな挑戦だなって。 ・3年生に上がって迷うなかで担任の先生が「やってみろよ」って言ってくれて。それでやろうって思えたのは、パフォを3年間やり通してきたからつらいこともあったし、でもそれもやり通してきたから、勉強面も自分の努力次第でどうにでもなるなという確信をもてたので ・入学したてのころの将来の夢がモデルだったんですけど、単に理由付けだけだった。今はいろんな国に行って、交流しながらダンスがしたくて。でも、それは自分のちゃんとした夢だけど、でも、現実的に考えるとちゃんとしたものじゃないから、そう考えると、ちゃんと仕事に就かなきゃいけないし、ダンスで食べていけるわけでもないと思うし
人間関係	3年生としての責任感	<ul style="list-style-type: none"> ・3年生になったばかりのときは、全体を引っ張っていくとか、もう後輩しかいないから、やっぱり責任感っていうのが強くかかって、どうしていけばみんなが快適にすごせる

		<p>コースをつくれるんだらうかってすごく考えた年でした</p> <ul style="list-style-type: none"> ・1, 2年とは, 先輩がいたから頼る人がいたけど。2年生のときもちゃんと積んでいけなかったから, 先輩たちに頼りっぱなしで, そのリスタートの状態だったから。本来の3年としては, 多分足りないところだらけなんですけど, 一応, 引っ張っていける3年にはなれたんじゃないかな ・人を気にする様になったんじゃないけど, 先生とかになんかダメ出しをもらったりとか, 自分のそういう責任だったり, 背負うことだったり, 例えば演技面とかそういうものに自由にやるためには, とかそういうことをいろいろ考えさせられる一年でした ・今まで頼っていた人, 同期が減っちゃったりしたから, やる人がもう自分たちしかいない訳だから, そう考えると, 今まで全体を引っ張ろう, 引っ張ろうとしてたけど, 引っ張ろうじゃなくて, 引っ張らなくちゃいけない, っていう方向に変わったから ・これ以上みんなを変な気持ちにさせたくないし, この公演を成功させたかったっていうのと, 自分が1年から入ってきてから休まないっていうのを決めてたんで。中学校行けてなかった分を取り返すっていうか。それを決めてたんで, 途中で投げ出すとか来ないとかは考えなかったです
	先生からの信頼	<ul style="list-style-type: none"> ・先生がすごい泣いたんですよ, 二人っきりになったとき。すごく申し訳なくて, 私も泣いてしまって, 本当に先生がガードなしで泣いている姿を見て, 私も心を打たれたし, 申し訳なかったし, でもそこまでやってしまった私にここまで打ち解けて言ってくれる先生をすごい尊敬したし, 「3年間本当に一緒にいてよかった」と思った瞬間だった ・3年間で, 本当に先生の愛を感じた。最初はいつもウルサイし, すぐ怒るし, 「なんなんだよ」ってすごい思ってたけど, 今はもうなんか「怒られたいな」って。 ・すごい親しい, 近い関係になってるんです, 3年間で。恐れてる先生だったんですけど, 1年生のときとか2年の初期の頃は。恐いっていうか, あんまりかわりたくないとか思ってたんですけど, 役とかやって先生に迷惑かけたり, 先生から指導してもらったり, 見捨てないでくれたり。なんか本当に先生とは濃い時間をすごして, そのときに「先生なしでは無理だったな」って思うし ・最後, 「ずっと忘れない」を歌ってるときに, 先生が前に

			<p>いて泣いてくれて。『3年間本当にやってきてよかった』 『本当に先生のおかげだ、ここまでこれたのは』って思っ て</p> <ul style="list-style-type: none"> ・『見捨てないでくれる』ということですかね。なにをして も、どんなに悪いことをしても、『見捨てない』っていうの はやっぱり愛だし ・先生にもこのまま消えるのは申し訳ないし、今まで3年 間、何をしても見捨てないできてくれたから、最後まで、 どんな経験・形であっても着いて行こうって思って ・先生はいつも、すごく奥深いとこまで考えてくれてたし、 先生からの言葉は一つ一つ重くて、毎回私はそれをノート に書いて、大切にしています。先生は言う言葉が大事だから、 絶対のがさないようにと思って聞いているし、本当、先生の 言葉一つ一つが、本当に私を救ってくれたし、私をここま で導いてくれたから、本当に今でも大切にしています ・言われたこととかが、三年間で大きく言うと、一年ずつそ れぞれ違うんですけど、おんなじことは言われ続けてるん ですけど、それぞれ違って。その言われた言葉が今も自分 に残ってる感じです
		コースメンバ ーの存在	<ul style="list-style-type: none"> ・同じ同期で3年間やってきて、全部話していて、こんなに 言ってくれる子がいるのに行かないわけないってすごく 思ったし
		家族からの 支え	<ul style="list-style-type: none"> ・母とは喧嘩したりいろいろあったけど、どんなときでも応 援してくれたし、優しく見守ってくれたし
	創作活動	表現・創作活動 への思い	<ul style="list-style-type: none"> ・芝居・表現は人を救うんだなって思って。人に夢を与えら れるものでもあるし、自分の元気薬っていうか、自分に対 しての栄養剤っていうか。毎日、表現です、もう。音楽聞 きながら表現考えたり、常にたぶん本当365日全部、芝居 のことって考えてる。多分私から表現なくしたら、何もな くなるっていうか ・演じるっていうか全体で一つのものをつくりがあげること が重要だったんじゃないかなって思いますね。全員で、 メインもアンサンブルも含めてコースの目標として一つ の舞台を全体でつくるっていうことが、重要だったのかな って思います

第4節 語りから見えてきたパフォーマンス活動を通しての成長

分析の結果、パフォーマンスコースでの活動を通して自尊感情や、レジリエンスの1つの因子である将来への展望に変化が生じているだけでなく、内在する思いを表現する力に顕著な変化があったといえる。その力動的なプロセスが一望できるよう、3年間の変化を描きだしたのがモデル図(Figure7-4)である。インタビューの語りでは、ただ単に語彙力が増えただけでなく、思いを伝える際の表情の変化や表現力にも変化があり、そうした変化も自己評価の変化と関連していると考えられる。自己評価の変化は、3年間の中でも特に3年生での変化が大きいと考えられ、その背景には3年生だからこそ経験する「大変さ」があると考えられる。3年生のインタビューで「大変さ」として語られた内容は、演目やキャスト変更への対応、同期の脱落、自分自身の課題の重さであった。また「成長の支え」となったのは、最高学年であること、先生からの信頼、同期との信頼関係、後輩の存在、舞台での役割、自分らしさであった。様々な困難を抱えながらも、「成長の支え」によって「大変さ」を乗り越えた自信が生徒の自己評価を変化させ、さらに他人に感動を与え笑顔にできた経験が生徒の自尊感情に良い変化をもたらしたと考えられる。パフォーマンス活動を通して1つの舞台を作り上げていく中で、困難とそれを乗り越える経験を繰り返し、目標を達成できた自信が自尊感情を高め、それがパフォーマンスコースの学校適応につながっているものと推測される。

「生きる力」とは、変化の激しい社会を生きるため、確かな学力、豊かな心、健やかな体の知・徳・体をバランス良く育てるとなっている。特に豊かな心とは自らを律し、他人と協調し思いやる心や感動する力と学習要領に示されている(文部科学省, 2011)。だが、心が動く感動をどのように創り出すのか具体例は示されていない。これに対して竹内は、役を演じることが“共同の創造の営み”となったとき「生きる力」がめざめる」と述べている(竹内, 2003)。また平田(2012)は、最近の子ども達に欠けると言われるコミュニケーション教育には体験活動が重要であるとし、他者を演じる演劇が、疑似体験としてのコミュニケーションの場となりうる可能性を指摘している。3年生後期にパフォーマンスコースの生徒が「演じることで一つのものをつくりがあげることが重要。舞台を全体でつくることが重要」と語ったように、彼らは演劇という形で“仲間とともに「役を生きる」”ことで、人と繋がる方法を体得し、ことばをコミュニケーションの道具として使いこなすことができるようになったのではないだろうか。その結果、人間関係が深まり、自分自身を見つめるきっかけとなったと考えられる。竹内(2003)は、「世間向けのペルソナが脱け落ち「からだ」が立つとき「魂＝からだ」が向きあい、ふれ、出会う。その瞬間に人は動き始める。表現は、自分を自分の外へ持ち出し、自分の目の前に立てることである」と述べている。パフォーマンスコースは、まさに身体表現活動を通し、自己を外から見つめ、また他者と出会い、繋がるという経験をしているものと考えられる。そうした経験の中で葛藤し、困難を乗り越えていくことが自尊

感情を高め、将来展望を明確にすることにつながったと考えられ、不登校経験のある生徒が約半数を占めるパフォーマンスコースであるが、パフォーマンス活動を柱に不登校経験の有無にかかわらず、学校適応に変化が生じていったと考えられる。2012年度4月入学してきた生徒が2015年3月卒業していくまでの3年間のインタビューからその変化を表してみた。2年生後半から急激な変化がみえる。高校2年生は思春期のまっただなかで、繊細で多感な時期を迎える。パフォーマンスコースの生徒も2年生後期から転コースして次の目標に向かうものなどに分かれていく。しかし、その後もそれまでの経験を活かして希望の道に進んでいることも確認できた。パフォーマンスコースで起きる問題の悩みを一つひとつ自分自身で回答を出すことができるようになったと言える。

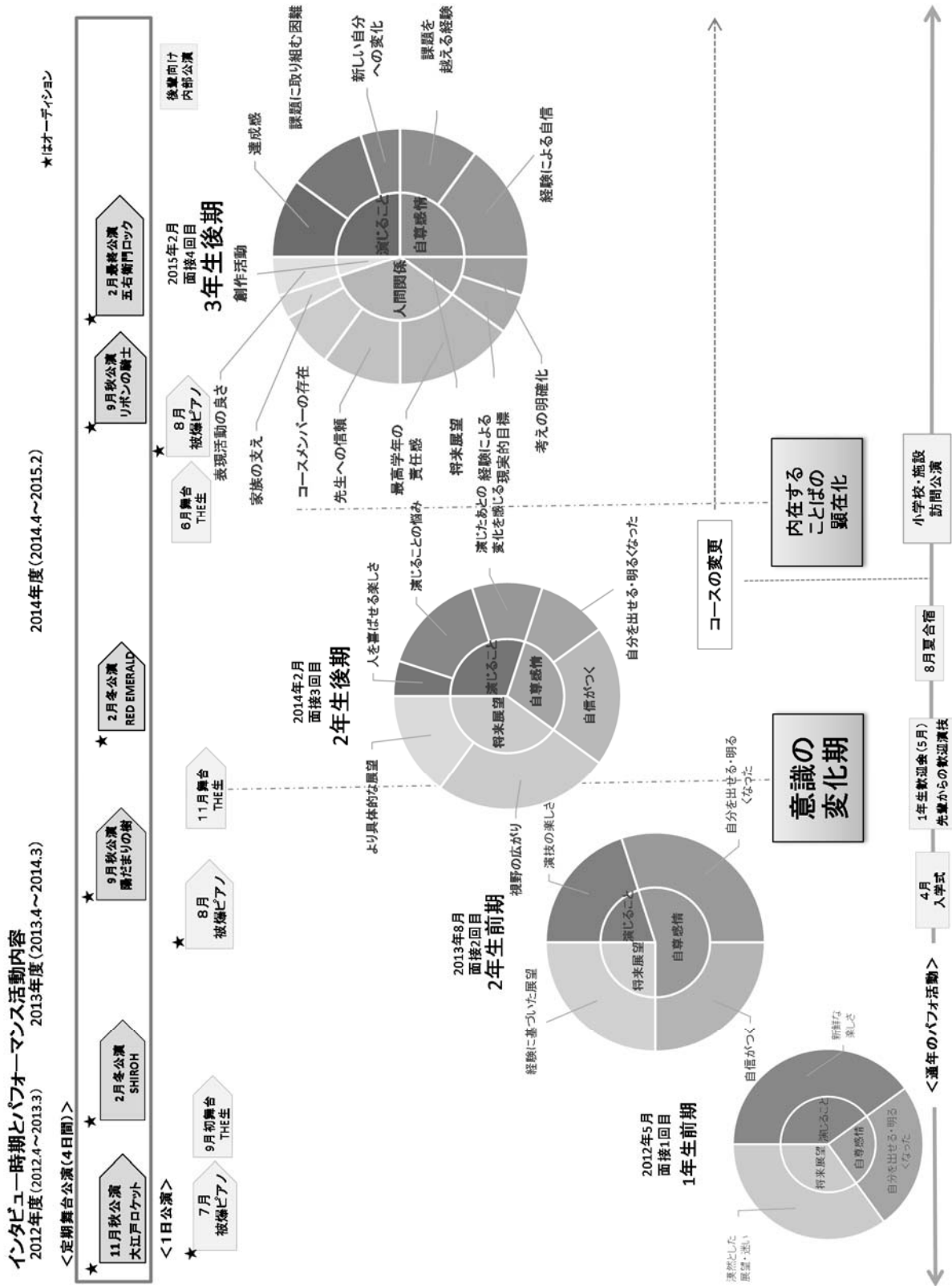


Figure 7-4. インタビュー時期とパフォーマンス活動による意識の変化モデル

第5節 2012年4月パフォーマンスコースに入学した生徒の3年間の動向について

以下は、2012年4月からパフォーマンスコースの生徒について、自己評価の変化に繋がったと考えられる舞台公演の日程ならびに、配役・スタッフ業務、さらにインタビューをどの時期、どの生徒に行ったかも一覧化した。それぞれの生徒が、最終的にどのような進路についたかは、大学・短大・専門学校・就職など大きな進路先が示されている。なお、進路が表現系、演劇系また保育園など、パフォーマンスコースでの活動を継続的に行う場合は、備考欄でその旨を付け加えている。不登校経験有無にかかわらず、一人の就職活動中・未定を除いたすべての生徒が、希望した進路に進んでいる状況である(Table 7-5-1~5)。

以上の結果からも、パフォーマンスコースの生徒たちが、アンケートや面接での語りで見せた変化だけでなく、実際の進路においても自分の力を発揮できる道を見つけ巣立とうとしている様子が明らかになった。パフォーマンスコースで身につけた知識・体力、そしてコミュニケーション能力やレジリエンス、そして自尊感情などが、具体的な生活面でも生きるための底力として蓄えられたことを示唆する結果であるといえよう。

Table 7-5-1. 2015年3月パフォーマンスコースからの卒業生一覧

パフォー活動 継続年数 転入・転籍 転コース	被験者 番号	不登校経験	性別	1年次(2012.4~2013.3)				2年次(2013.4~2014.3)				3年次(2014.4~2015.3)				インタビュー実施時期				進路先
				大江戸ロケット		SHIROH		陽だまりの樹		REDEMERALD		リボンの騎士		五右衛門ロック		1年次	2年次	3年次	4回目	
				キャスト	スタッフ	キャスト	スタッフ	キャスト	スタッフ	キャスト	スタッフ	キャスト	スタッフ	キャスト	スタッフ	キャスト	スタッフ	1回目 2012.5	2回目 2013.8	
3 年間 継続	1	なし	男	アンサンブル	衣装	アンサンブル	衣装	アンサンブル	衣装	アンサンブル	衣装	アンサンブル	衣装	アンサンブル	衣装	●	●	-	●	専門学校 こども
	2	なし	男	主役	音響	準主役	衣装	準主役	小道具	主役	小道具	主役 W→S	制作	主役	制作	●	●	-	●	大学 演劇
	3	なし	男	アンサンブル	衣装	アンサンブル	衣装	準主役	衣装	準主役	衣装	主役S	衣装	準主役W	衣装	-	●	-	●	専門学校
	4	なし	男	主役	音響	準主役	音響	主役	音響	主役	音響	準主役S	音響	主役	音響	-	●	●	●	大学
	5	なし	男	アンサンブル	小道具	アンサンブル	小道具	主役	小道具	主役	衣装	準主役W	衣装	準主役W →準主役S	衣装	-	●	●	●	大学
	6	なし	女	アンサンブル	衣装	アンサンブル	衣装	準主役→アンサンブル	衣装	準主役	衣装	準主役S	衣装	準主役W →準主役S	衣装	●	●	-	●	専門学校 こども
	7	なし	女	アンサンブル	衣装	アンサンブル	衣装	アンサンブル	小道具	アンサンブル	小道具	アンサンブル	衣装	アンサンブル	衣装	●	●	-	●	短期大学
	8	なし	女	アンサンブル	スポンサー	アンサンブル	スポンサー	アンサンブル	スポンサー	準主役	スポンサー	準主役S	スポンサー	アンサンブル	スポンサー	-	●	-	●	大学
	9	なし	女	準主役	制作	準主役	制作	主役	制作	準主役	制作	準主役S	制作	準主役W	制作	-	●	●	●	大学
3 年間 継続	10	あり	男	アンサンブル	音響	アンサンブル	音響	準主役	音響	準主役	音響	準主役W	音響	準主役W	音響	●	●	-	●	大学
	11	あり	男	アンサンブル	制作	準主役	制作	準主役	制作	準主役	制作	準主役W	制作	準主役W →準主役S	制作	●	●	●	●	大学
	12	あり	男	アンサンブル	小道具	アンサンブル	小道具	準主役	小道具	アンサンブル	音響	アンサンブル	音響	アンサンブル	音響	-	●	-	●	大学 こども
	13	あり	男	アンサンブル	小道具	アンサンブル	小道具	アンサンブル	小道具	アンサンブル	小道具	準主役W	小道具	準主役W	小道具	-	●	-	●	短期大学 演劇
	14	あり	女	アンサンブル	スポンサー	主役	スポンサー	主役	スポンサー	主役	スポンサー	ヒロイン	スポンサー	ヒロイン	スポンサー	●	●	-	●	短期大学 演劇
	15	あり	女	スタッフ	スポンサー	アンサンブル	スポンサー	主役	スポンサー	主役	スポンサー	主役	スポンサー	ヒロイン →アンサンブル	スポンサー	●	●	●	●	大学 演劇舞踊
	16	あり	女	アンサンブル	小道具	アンサンブル	小道具	アンサンブル	小道具	アンサンブル	小道具	アンサンブル	小道具	アンサンブル	小道具	●	●	-	●	専門学校
	17	あり	女	アンサンブル	衣装	アンサンブル	衣装	アンサンブル	衣装	アンサンブル	衣装	アンサンブル	衣装	アンサンブル	衣装	-	●	-	●	専門学校
	18	あり	女	アンサンブル	小道具	スタッフ	小道具	アンサンブル	小道具	アンサンブル	小道具	アンサンブル	小道具	アンサンブル	小道具	-	●	-	●	大学 芸術・表現
2年間継続	19	あり	男	アンサンブル	音響	アンサンブル	音響	アンサンブル	音響	アンサンブル	音響	準主役	音響			-	●	●	-	専門学校 演劇スタッフ
2年間継続	20	なし	女	アンサンブル	衣装	アンサンブル	衣装	アンサンブル	衣装	アンサンブル	衣装	準主役	衣装			●	●	-	-	大学 こども
	21	なし	女	アンサンブル	制作	準主役	制作	アンサンブル	制作	アンサンブル	制作		制作		制作	●	●	-	-	大学 芸術・表現
※2年次転入 (他校より)	22	なし	男				アンサンブル	小道具	準主役	小道具	準主役	小道具			-	●	-	-	大学 芸術・表現	

※S:シングルキャスト(同じ役を全公演7回一人で行う)

W:ダブルキャスト(同じ役を各回二人で行う)

Table 7-5-2. 年間パフォーマンスコースに在籍し卒業したがコース活動に参加できなかった生徒

在籍期間 転コース 時期	被験者 番号	不登校経験	性別	進路先	パフォーマンス在籍 公演不参加
3年間継続	23	なし	女	芸能活動	3年間パフォーマンス所属 芸能活動のため公演は不参加

Table 7-5-3. 年間パフォーマンス活動を行い他のコースで卒業した生徒一覧

転コース 時期	被験者 番号	不登校経験	性別	1年次(2012.4~2013.3)				2年次(2013.4~2014.3)				インタビュー実施時期		進路先
				大江戸ロケット		SHIROH		陽だまりの樹		REDEMERALD		1年次 1回目 2012.5	2年次 2回目 2013.8	
				キャスト	スタッフ	キャスト	スタッフ	キャスト	スタッフ	キャスト	スタッフ			
3年次に 転コース	24	なし	女	アンサンブル	スポンサー	アンサンブル	スポンサー	アンサンブル	スポンサー	アンサンブル	スポンサー	-	●	専門学校
	25	なし	女	アンサンブル	衣装	アンサンブル	衣装	スタッフ	衣装	アンサンブル	衣装	-	●	大学
	26	なし	女	アンサンブル	/	アンサンブル	/	アンサンブル	制作	アンサンブル	制作	-	●	専門学校 ダンス&アクターズ
	27	なし	女	アンサンブル	音響	アンサンブル	音響	アンサンブル	音響	アンサンブル	音響	●	●	大学
	28	なし	女	アンサンブル	制作	アンサンブル	制作	アンサンブル	制作	アンサンブル	制作	●	●	家業手伝い
3年次に 転コース	29	あり	男	アンサンブル	小道具	アンサンブル	衣装	準主役	小道具	アンサンブル	小道具	●	●	専門学校 俳優
	30	あり	女	アンサンブル	/	アンサンブル	/	準主役	小道具	アンサンブル	小道具	-	●	大学
	31	あり	女	準主役	音響	準主役	音響	アンサンブル →主役	制作	アンサンブル	小道具	●	●	大学
	32	あり	女	アンサンブル	スポンサー	アンサンブル	スポンサー	アンサンブル	スポンサー	アンサンブル	スポンサー	●	●	未決定
	33	あり	女	準主役	制作	主役	制作	アンサンブル	音響	スタッフ	スポンサー	●	●	大学

Table 7-5-4. 1年間パフォーマンスコースにて活動を行い他のコースで卒業した生徒一覧

在籍期間 転コース 時期	被験者 番号	不登校 経験	性別	進路先	パフォーマンス在籍 公演不参加
2年次転コース	34	なし	男	芸能活動	2年間パフォーマンスコース所属 芸能活動のため公演は不参加
	35	なし	男	専門学校 アレンジ・作曲学科	

Table7-5-5. 芸能活動多忙につき2年生に他のコースに移動し卒業した生徒

在籍期間 転コース 時期	被験者 番号	不登校 経験	性別	1年次(2012.4~2013.3)				インタビュー 実施期間 1年次 1回目 2012.5	進路先
				大江戸ロケット		SHIROH			
				キャスト	スタッフ	キャスト	スタッフ		
2 年 次 に 転 コ ー ス	36	なし	男	アンサンブル	/	アンサンブル	/	—	専門学校
	37	なし	男	アンサンブル	/	アンサンブル	/	—	専門学校
	38	なし	女	アンサンブル	衣装	/	/	●	休校→ 2015.9卒 (就活中)
	39	なし	女	アンサンブル	衣装	アンサンブル	衣装	●	大学
2 年 次 に 転 コ ー ス	40	あり	男	アンサンブル	/	/	/	—	大学
	41	あり	男	アンサンブル	音響	/	音響	●	専門学校
	42	あり	男	アンサンブル	小道具	アンサンブル	小道具	●	大学
	43	あり	男	アンサンブル	制作	/	/	●	大学
	44	あり	男	アンサンブル	音響	/	音響	●	声優養成所

在籍期間 転コース 時期	被験者 番号	不登校 経験	性別	進路先	パフォーマンス在籍 公演不参加
2年次転 コース	45	なし	女	芸能活動	1年間パフォーマンスコース所属 芸能活動のため公演は不参加

第八章 総合考察

第1節 本章の目的

本研究の目的の一つは、日本において、不登校についてこれまで行われてきた研究や議論について概観することであった。そこでは、不登校児童・生徒を対象としたこれまでの施策を概観し、その問題点を指摘した。さらに第二の目的は、未だ不登校問題が解決に至っていない現状を鑑み、原因追求に拘泥することなく実践的なアプローチによって働きかける教育の可能性とその成果、さらには課題を検討することにある。

そこで本研究では、不登校経験者の学校回復支援教育に取り組んできた K 高校を調査対象とした。中でも「身体と心」に働きかけるという特徴的な活動を実践しているパフォーマンスコースに注目し、そこで学ぶ生徒たちの変化や成長について検討することであった。その方法として、本研究では3年間にわたり4回の量的調査と4回の質的調査を実施した。まずアンケート調査では、困難な出来事に遭遇しても立ち直る力・折れない力（レジリエンス）の育成や、健康維持・促進、さらには自尊感情の伸長の点から、パフォーマンス活動の不登校回復の実践的アプローチとしての有効性について明らかにすることを目的とした。またインタビュー調査では、パフォーマンス活動が、生徒の心身の成長やレジリエンスの育成にどう影響するのかを検討し、その成長過程をモデル化するために、半構造化面接法による質的縦断調査を行った。具体的には、3年間パフォーマンスコースに在籍し活動を積極的に行った生徒の中から2名を選び、その3年間の語りの中から、成長を考える際に重要と考えられるカテゴリーを抽出した。さらに、全員分の語りを分析対象として、得られたカテゴリーを精緻化するとともに、パフォーマンス活動による3年間の成長のモデル化を行った。

(1) 不登校問題「原因追求論」からの考察

2015年8月に「不登校に関する調査研究協力者会議(第7回)」文部科学省から出された中間報告では「不登校児童生徒数は依然として高水準であり、これまでの不登校支援の提言が関係者間で正しく理解され実践されているか、また時代の変化を受けて新たに付加すべき点がないか等の検証が必要である」と報告された。このように、文部科学省によって不登校の対応への重要な指針が発表から相当の年月が過ぎたにもかかわらず、依然として不登校問題解決の糸口は見つかっていない。

本論では、これまでなされてきた不登校研究を概観し、不登校児童生徒の現状を見つめ直してきた。その結果、現状においては、不登校の原因を追究しその原因に基づいて、不登校児童生徒本人に働きかけ登校を促す活動が主流であることが明らかとなった。しかし、このような「原因追求論」だけでは、多様化し複合化した不登校問題の解決への大きな効果が得られていないことは上記の通りである。現に長期欠席者や不登校児童生徒は増え、不登校問

題は未だに解決に至らないケースは多い。2015年に不登校に関する調査研究協力者会議においても、不登校の要因背景について、「本人・家庭・学校」が複雑に絡み合っておりその解決は困難であり、更なる取り組みの充実の期待を述べるに止まっている。かつては「行くべきところ・行かねばならないところ」であった学校が、「学校に行かない」ことが選択肢の一つとして社会的に許容されるようになった(森, 1992)ことで、「学校へ行くこと」自体も選択肢の一つとなり、学校に対する保護者・児童生徒の意識の変化が、「学びの場」としての学校の位置づけを変化させている。これに加えて、情報化が進み、価値観が多様化する社会全体の変化が、保護者、子ども、社会全体の意識に及ぼした影響も大きく、不登校の問題は増々複雑化し、その解決の決め手にたどり着くことは容易ではないことが示された。

また本論では、文科省が毎年発表する学校基本調査に基づき、不登校児童生徒数や長期欠席児童生徒数の推移や現状を検討した。その結果、これまで数回にわたり“「不登校」の定義”変更されたことによって、発表された不登校児童生徒数の他に統計上では現れてこない不登校生が存在する可能性を明らかにした。さらに、不登校の原因として統計上分類されている「学校原因、家庭原因、本人原因」に基づいた原因追求型のアプローチについて批判的な考察を加え、さらに不登校の子ども達の「心・身体・進路」に関してどのような問題が起きているのかを子どもの視点から整理を行った。その結果、不登校に至る原因の多様化・複合化がさらに進み、これまで行われてきた原因に対処する学校復帰支援施策では、不登校問題解決に限界があることを示した。

また、義務教育修了後の高校生の不登校、並びに中退の現状や対応策についても、さまざまな対策によっても大きな改善の見込みがない等、現状の問題点について指摘した。その上で、義務教育修了後の不登校経験のある生徒の受け皿として、近年発展してきた通信制高校の歴史と現状など、その制度を整理し、通信制高校が不登校や高校中退者の受け皿として認知されてきた経緯について概観した。次に、本論の主題であるパフォーマンス活動との関連に考察するにあたり、不登校経験者の学校適応の促進との関連が考えられる「レジリエンス」「自尊感情」「健康観」の先行研究を概観し、「レジリエンス」「自尊感情」「健康観」と不登校について考察した。

そして、本論の研究主題である義務教育修了後の学校適応促進の手段として考える「パフォーマンス活動」の調査対象である広域通信制 K 高校の取り組みや、在籍する生徒の状況について紹介した。さらに K 高校パフォーマンスコースの誕生の背景や歴史を概観しつつ、そこで展開されているパフォーマンス活動のねらいを明らかにした。

原因追究によって一つひとつの不登校のマイナス要因を消去する今までの支援策とは異なり、K 高校のパフォーマンスコースで展開される「学校における自分自身の役割の発見」や「学校を自分たちの力が生きる場としての学校に通学することへの喜びの獲得」に見られ

るような、不登校（マイナス）の解決ではなくプラス要因の開拓に重点をおいた新しい不登校解決支援策に注目し、その効果を実証した点にある。ここで展開される教育は、不登校という負の経歴がパフォーマンス（表現）での役柄を通して活かされるというように、「苦勞が芸の肥やしに」なるという発想である。パフォーマンスコースの先生が「不登校生徒は宝の山」であると述べるほど、不登校という経験が役を演じて深い味わいとして現れる。不登校だからと腫れものにさわるように扱うのではなく、不登校というマイナスに自らを晒すこと、つまり不登校を活かした積極的な支援策は他に類がない。

第2節 本論における調査の概要と結果

本節では、本論で行った調査の概要及び主要な結果について再度説明する。

本研究の出席率の調査から示されたようにパフォーマンスコースの生徒は、総合進学コースの生徒よりも、学校適応が進んでいる。そこで本研究では、パフォーマンスコースの生徒たちの学校適応がなぜ促進されたのか明らかにすることを目的の一つとした。それをとらえる指標として、レジリエンス、健康観、自尊感情を取り上げた。困難な出来事に遭遇しても、立ち直る力・折れない力（レジリエンス）の育成や、健康維持・促進、さらには自尊感情の伸長など、パフォーマンス活動による学校適応促進のための実践的アプローチの効果を検討するために、2012年度～2015年度の3年間にわたって心理尺度を利用し量的（アンケート）調査を4回実施し、また質的（インタビュー）調査を2012年度～2015年度にわたって4回行った。

(1) 量的調査の概要と主な結果

(1)–1 出席率から見たコース、不登校経験の有無、学年による比較

まず、学校適応の指標と考えられる出席率は、パフォーマンスコースが不登校経験の有無にかかわらず、学校適応を促進・維持していることが示された。また、パフォーマンスコースにおける不登校経験のある生徒において、学年があがるにつれ、出席率が向上し学校適応が進んでいることも明らかになった。予備調査として行った身体活動量の結果も、パフォーマンス活動を行っている生徒は不登校の有無にかかわらず、総合進学コースの生徒よりも明らかに1日の身体的活動量が多いことが示された。

(1)–2 各尺度におけるコース間比較

パフォーマンスコースで3年間過ごした者（パフォーマンスコース）、パフォーマンスコースから途中でコース変更をした者（転コース）、総合進学コースで3年間過ごした者（総合進学コース）を対象に、レジリエンスの合計（1～4回目）、健康に関する健康観得点の合計（1～4回目）、学校適応の合計（3回目・4回目）、そして、自尊感情得点（3回目）、特性的自己効力感得点（3回目）、自尊感情（東京都版）合計得点（4回目）に関して3群間比較を行った。その結果、レジリエンスについては4回ともパフォーマンスコース・転コース

が高く、総合進学コースとの間に有意な差が見出された。健康観合計点については、4回ともコースによる差は見出されなかった。学校適応については、3回目・4回目ともパフォーマンスコースが総合進学コースと比較して有意に得点が高いことが示された。また3回目の特性的自己効力感得点は、転コースが総合進学コースと比較して有意に高いことが示された。4回目の自尊感情（東京都版）得点（「自己評価・自己受容」「関係の中での自己」「自己主張・自己決定」「自尊感情合計」）に関しては4得点ともパフォーマンスコース・転コースが、総合進学コースと比較して有意に高いことが示された。さらに、複数回調査をおこなった得点（レジリエンス、健康観、学校適応）については、対応のある分散分析を行った結果、パフォーマンスコースでは、レジリエンスと学校適応が学年とともに向上することが明らかになった。

以上、4回の結果を縦断的に分析したところ、パフォーマンスコースに入学してくる生徒には、途中で転コースする生徒を含め、レジリエンスを有するものも存在することが分かった。パフォーマンスコースの生徒におけるレジリエンスは、他コースと同様に2年生前期には一時的に低下しても、パフォーマンス活動を継続する生徒たちのレジリエンスは上昇に転じ、卒業が近づくにつれさらに上昇することがわかった。パフォーマンスコースでの教育活動が子どもたちのレジリエンスや自尊感情を高める効果を持つことが示唆された。入学時点でのパフォーマンスコースと総合進学コースとのレジリエンスの違いについては今後確認すべき本研究の課題でもある。

しかし、とりわけ不登校経験のある生徒については、パフォーマンスコース活動を続けるなかでレジリエンスや自尊感情の得点が学年進行とともに伸びている結果からも、パフォーマンス活動がはぐくむ力がそれらを押し上げていることが実証できたといえる。

(1)–3 コースの違いと不登校経験の有無が自尊感情に与えた影響力の比較

自尊感情がいかなる変数により支えられるかについて、コースと不登校経験の有無による違いを比較した。それに先立ち、レジリエンス3得点、学校適応5得点、健康に関する5得点について二次的因子分析を行った結果、＜健康＞＜学校の楽しさ＞＜前向きな意欲＞という3つの要素が抽出された。コース（パフォーマンスコースと総合進学コース）と不登校経験の有無を組み合わせた4群で、これら3得点を独立変数、自尊感情合計得点を従属変数として重回帰分析を行った。その結果、パフォーマンスコースでは不登校の有無にかかわらず＜学校の楽しさ＞が自尊感情の有意な正の影響を示すのに対し、総合進学コースでは、最も強い影響を示したのが＜前向きな意欲＞で、＜健康＞もやや弱い有意な正の影響を示すことが確認された。またパフォーマンスコースでは重要な位置づけとなった＜学校の楽しさ＞については、不登校群ではやや弱い正の影響を示すが、登校群では影響力を持たないことがわかった。以上より、総合進学コースでは、勉強や進路、そしてレジリエンスを含む＜前向きな意欲＞が自尊感情に最も強く影響するのに対し、パフォーマンスコース

は、友人関係や部活動行事、そして教師との関係という〈学校の楽しさ〉がそのまま自尊感情に結びつくだけでなく、疲れや不眠がマイナスに作用することもないことが確認された。パフォーマンスコースでは、友人関係や部活動行事、そして教師との関係に関する得点が高いことが1～4回の調査結果からわかっているが、それら学校適応に関する得点の高さが、自尊感情を高める効果も持つことが確認された。ここにもパフォーマンスコースの特徴が表れている。パフォーマンスコースは、「友人関係」「部活行事」「先生との関係」など、パフォーマンス活動を密接に絡む学校の楽しさをより強く感じており、しかもそれら学校での適応度や充実感が自尊感情の高さにも直結することがわかった。さらにパフォーマンスコースでは、健康面での問題（疲れや不眠）を抱えつつも、それらに引きずられることはなく、パフォーマンス活動そのものが自尊感情を高める効果を持つことが示された。

(1)–4 東京都立高校生との比較

東京都立高校生とパフォーマンスコース、総合進学コース間で自尊感情3得点（「自己評価・自己受容」「関係の中での自己」「自己主張・自己決定」）の結果を比較した。1・2年生の時からパフォーマンスコースの自尊感情は高めであったが、3年生になるとその差が顕著になり、3得点すべてにおいてパフォーマンスコースの得点が最も高くなることが示された。これらの成果は、パフォーマンスコースの教育的な成果を示すものであり、その成果が学年とともにより顕在化していく結果が示された。

以上のように、調査を通して、パフォーマンスコースにおける教育の成果がさまざまな観点から示された。また、本研究のテーマでもある不登校経験者については、他コースの不登校経験者が不適応状況を引きずりやすいのに対し、パフォーマンスコースでは不登校経験の有無にかかわらず、出席状況や学校適応も良好であるだけでなく、その成果が学年進行とともにより明確になっていくことも明らかにされた。さらに、パフォーマンスコースでは、学校での楽しさやパフォーマンスから得られる充実感等が、そのまま生徒自身に内面化され、自尊感情の高さに反映されることも確認された。これらの結果は、パフォーマンスコースで行われている教育の意義が大きいこと、特にそれが不登校経験者の支援に大きな効果を持つことが示されたといえる。そこで質的研究では、不登校経験の有無を超えたパフォーマンス活動の意義を中心に考察した。

(1)–5 質的調査の概要と主な結果

質的調査は3年間（2012年度～2015年度）に、4回のインタビュー調査を実施した。ここでは、公演活動や社会活動への参加などパフォーマンス活動に積極的に取り組むことが、生徒の心身の成長にどのような影響を与えるのかを検討することが主たる目的であった。インタビューでは、不登校経験の有無で生徒の意識には違いがあるのかどうか、また不登校回復期にある生徒の学校適応への過程に影響を与えるか否かについても語りを求め、生徒にとって自分自身の変化につながったパフォーマンス活動の内容や、人間関係への意識の

変化につながった事柄など、3年間にわたる半構造化面接法による調査から検証を行った。また、レジリエンスおよび、自尊感情に焦点をあてながら、パフォーマンスコースでの活動や学校・家庭で起こる困難な出来事に対して、生徒がどのように向き合い乗り越え、さらにそこから自己評価にいかなる変化が生じたのかに注目し、パフォーマンス活動と学校適応との関連について検討した。インタビューでの語りの内容を分析した結果、パフォーマンスコースでの活動を通して自尊感情や将来への展望のみならず、自分の思いを表現する力に顕著な変化があったといえる。その、3年間の変化の過程をモデル化した (Figure 8-2-(2))。これは筆者の印象であるがインタビューの語りでは、3年間の変化としてただ単に語彙力が増えただけでなく、思いを伝える際の身振りや表情など「身体的表現力」も豊かに変化した様子が見受けられた。

インタビューからは、このモデル図以外にもいくつかの観点で考察が加えられた。以下に詳しくまとめておく。

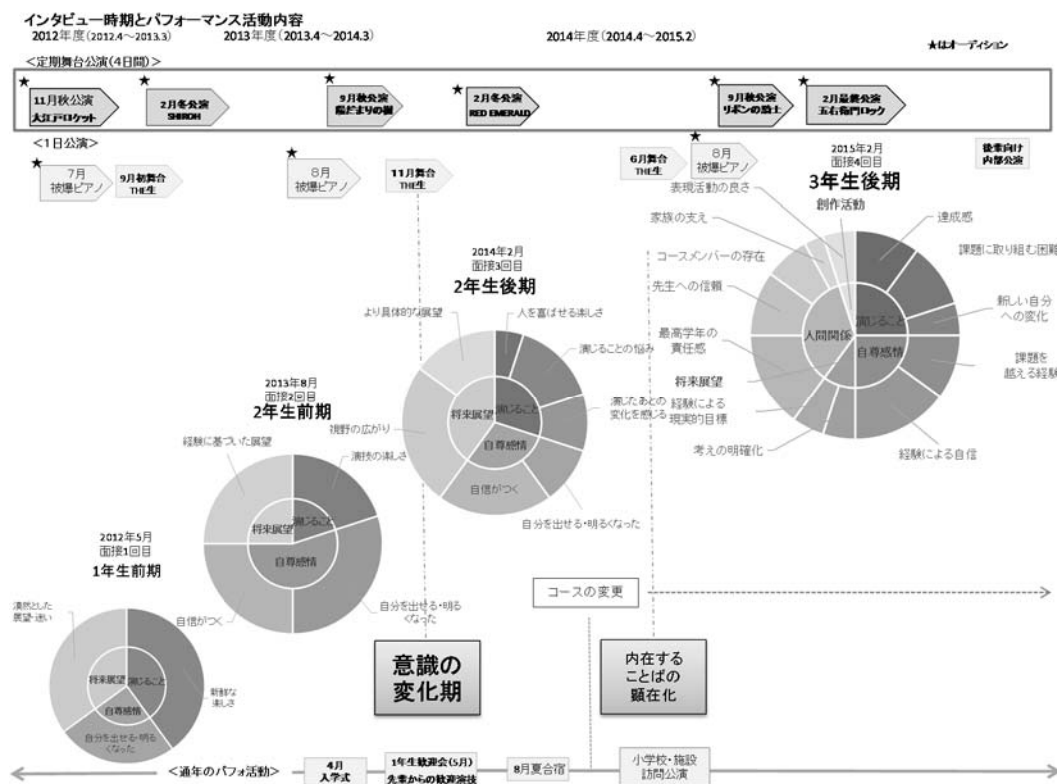


Figure 8-2-(2) インタビュー調査とパフォーマンス活動内容

第3節 パフォーマンス活動の効果の検討

(1) パフォーマンス活動による「からだそだて」

竹内 (1982) は、「体育」ということばを、〈からだそだて〉と読むということが第一であると。現在学校で行なわれている「体育」の始まりは明治時代に、知育、徳育、体育と

して分けられ、意志の力で苦難にも挫けず事を行なう強健な身体を作ることが目的であったとされる。現在の学校体育は、運動能力の優れた子には良いが、不器用な子や障害を持つ子にとっては、自分はダメだというコンプレックスを助長する場になっている。

さらに竹内（1987）は、『出来ないこともあるが、ある動作は非常に能力があり、これが普通である。』という子ども観に立ち、心と体の合一性に注目した。不登校についても“「からだそだて」の部分を怠ることは、登校拒否などにつながる”（竹内、1987）と指摘している。これまでの不登校研究からも、子ども達のからだの不調とこころの不調との関連は切り分けることができないことは明白であり、“「からだそだて」とは、それら（体の反応、からだの動き、イメージの動き、ことばの発動）すべてを一つの連関のうちにとらえつつ、育ててゆくことになる”と言われている（竹内、1982）。

そして、この竹内（1982）の視点は、パフォーマンスコースの基本精神にもつながっている。パフォーマンスコースの教師が活動に取り組むにあたり最初に行うのは「体力づくり」である。からだが健全化していく中で初めて他人とのかかわりができるようになるのであり、先に挙げた竹内が述べたことと共通している。この、パフォーマンスコースで求められる活動は、大きな声で歌うこと、テンポに合わせて踊れること、激しいラップにも息が切れないこと、殺陣で舞台を立ち回れること、インプロで動作と言葉が合わせて出てくることなど「からだの活動」が基本で、どれをとっても基礎体力がなければ演技を続けることができない。そんな理由からもまず、パフォーマンス活動における「体力づくり」とは演技を支える「からだを育てる」ことが基本となっている。

インタビューのなかでも、不登校時代とは比較にならない体力がついたと語る生徒が多く見受けられた。一人で走りこみをする生徒や、筋力強化に励む生徒など、全ては舞台での演技に繋がっているということが語られた。また、生徒はパフォーマンス活動のために食べて寝ることも重要であると語っている。通学には距離があって十分な睡眠時間が確保できないと述べる者もいたが、からだを良く動かすので早く深く眠ることができることや、自分の遅刻や欠席がみんなに迷惑をかけるということで、パフォーマンス活動が登校への力になっていることも語られた。

(2) パフォーマンス活動による表現力の深化がもたらす成長

竹内（1990）は話しかけのレッスンを行う中で、多くの人がどんなに大声を出しても、相手に届いていないことに気がつくことをとらえ『“からだが語ることば”つまり、言葉＝声が相手の体にふれ、「胸にしみる」「腑に落ちる」、つまりからだの内に入って行って、相手のからだところを動かし変える、語りになった』と述べている。

公演「リボンの騎士」でパフォーマンスコースK教師は、生徒たちに対して**「自分のことだけ良くしようみたいな感じで、たくさんのきっかけを逃したり、タイミングがかみ合わなくなってきたり、お互いにこぼし合ったりってことがすごく多発してる。つまり絡み合っ**

こない。なんかだらだら流れていってみたいな感じ。ただそれは、自分勝手っていうだけで、一応本人は一生懸命やっているの微妙なんだよね。本人は悪気がないわけ。だって自分のことは一生懸命やってるから。でもそうじゃなくて、相手に(セリフを)渡すことに一生懸命だし、(セリフを)もらうことに一生懸命だし、初めて聞くセリフとしてそれに対して一生懸命向き合う必要があるし、起こる出来事に対して心を(セリフによって)動かすことに一生懸命である必要があるわけね。」と語っている。このことから、パフォーマンス活動における表現力として、ことばを受け渡す力が重要であることが理解できる。

このような活動によって生徒は、パフォーマンスコースを観る相手に「胸にしみる」、「心から笑う」、「心底悲しい」などと感じてもらえることができる「他人のからだを動かす表現できる力」を備えていくことになる。このようなパフォーマンス活動によることば(セリフがどのように相手につたわるかに苦心すること)のやりとりを通して表現力が深化する。そしてこれらの積み重ねが3年間の自己評価の変化にも影響していると考えられた。特に、3年生でのその変化は大きく、3年生だからこそ経験する「大変さ」が背景にあったといえる。3年生になると、「大変さ」(演目やキャスト変更への対応、同期のコース転換、自分自身の課題の重さなど)も、「成長の支え」(最高学年であること、先生からの信頼、同期との信頼関係、後輩の存在、舞台での役割、自分らしさ)も大きくなる。しかし、これらの様々な困難を乗り越えたという自信が生徒の自己評価を変化させ、さらに、進化した表現力により他人に感動を与え笑顔にできた経験が生徒の自尊感情に良い変化をもたらしたと考えられる。

公演の合間のダメだしは続く「怒られたくないから、ダメ出しに対してびくびくする。怒られてもいいから思い切ってやろうとか、失敗するかもしれないけど勇気を持ってチャレンジすることが大事だって感じるよりも、いかに怒られないか、いかに失敗しないかが君らのスタンス。」、「だから、今のことを言うと、(セリフを)こぼしたことをこぼさないようにしましょう、決められた段取りを追ってとにかく段取りをはずさないようにしましょう(セリフを間違えないで言うことに終始する)、ってやり出す、(つまり相手を)信用してないのね。でもそれやられたら、全部死ぬわけ。じゃあ、今私が言っているいろんなことに対しての本当の意味での集中とか、本当の意味で協力し合ってつくることや、本当の意味で渡していくことや、本当の意味で一生懸命に演ずることっていうことがみんなに落ちるか不安だ。何にもダメ出ししない方がいいんじゃないかな、というふうにも考えたのね。でもそれは、私はみんなに対して放置するっていうことだから、ま、放置してやらせるっていうのも手だよな。だけど、キャストが同じならそうする、したと思う、多分。ただ、キャストが変わるし。だから、やっぱり(ダメだしを)しようと思う。」、「難しい話するね。この舞台に関しては別に勇気がない君らでも、失敗を恐れる君らでも、ないでしょ。この舞台に関しては、今までず

っとみんなで稽古を積んできて、一生懸命みんなで作ってきて、怒られたことも今まで散々あって、それも乗り越えてきてるわけだから。もうこの舞台に関しては、勇気がなくて失敗を恐れる君らじゃないでしょ。」

一人ひとりにこのあと、身振りや動作、表情など演技への直接的な指導が行われていく。教師によるダメ出しは、ダンスや歌に関しても行われている。3年生最後のインタビューにおいて、生徒たちはこのダメ出しがあったからこそ表現力に磨きがかかったのである。そして、その表現する力で人に感動を与えることが、生徒たち自身の成長を促したと考えられる。その意味で、このダメ出しこそが、生徒の成長を支える愛であったといえる。パフォーマンスコースの教師は、舞台での演技指導を通して、日常生活にまつわる生徒個人個人が見つめなおすべき「生徒の意識の変容」に行きつくまでの指導を行っていくことを神髄と考えている。

表現力の深化は子どもたちの感動する力にも結び付き、最終的には自らの心の成長につながっていく。最初は他から抽入される様々なことばも、自分で咀嚼し自分のことばとして腑に落ちるところまで深くその意味をつかめるだけの感じる力こそが重要であることを「ダメ出し」を通して生徒は学んでいく。学びのなかに自らの生き方を見出すことができたとき、学ぶ喜びが理解でき、それが学校への適応をも促進することになる。仲間から、また友人から何をどのように言われても「自分」の生き方が確立できていれば、学校適応、さらには学校という場を離れても自立して生きていけるのである。以上、「ことば」つまりパフォーマンスコースで養われたコミュニケーションの力こそが、自分と人を、そして自分と学校をつなぐ「道具」になることが明確に読み取れる教育実践であるといえる。

(3) パフォーマンス活動を通して「役を生きる」意味

パフォーマンスコースに在籍する生徒たちが獲得するもう一つに、「役を生きる」というあり様が挙げられる。本論の質的調査では直接触れられなかったが、一つの具体的場面を紹介しつつ考察しておきたい。

「THE 生」―俳優についての逆説―より
俳優達全員（略）……それにつけても、役者というやつは、なんとこの奇妙キナ
 レツな化け物だろう。とるにも足らぬ絵空事に魂を入れあげた揚げ句、顔色を
 かえ、涙を流し、逆上し、声をからしながら、一挙手一投足をこうだと思つ人物
 にあてはめてしまいがち。そんな人物など、初めつからどこにもいやしないのに。
 もし役者に、このおれと同じ動機とキツカケを与えてやつたら、何をやらすだ
 ろう。（中略）……たぶん、舞台中を涙でひたし、肝っ玉をちぢみあがらせるよ
 うなセリフで客という客の耳をつんざき、身に覚えのある者を狂わせ、ない者を
 おびえさせ、うろつろしている者をいっそう惑わせ、眼という眼、耳という耳を
 仰天させてしまふにちがいない。

Figure 8-3-(3)-3. パフォーマンスコース公演「THE 生」―俳優についての逆説―原作：中島研・脚本：小山智子

これは、ハムレットの第 3 独白のさわりの部分を引用した、パフォーマンスコースに入
 学後に行われる初めての舞台公演の台本である。舞台公演といっても劇場のような舞台は
 無い、フラットの場所で、周辺に観客席が配置され、生徒たちは観客から 360 度観られる
 なかで公演が進行する。衣装はなく、照明や音響もつかない正に「生の舞台」であり、表現
 者としてはじめて観客の目にさらされる公演である。

ハムレットの独白の後、台本は更に続く。

「舞台に生きる、なんて言葉があるけど、君たち、一つ、自分の芸だけで舞台をもたせて
 みようって気はないか、十分でも五分でも、いや、一分でも三十秒でもいいから、舞台につ
 っ立っててみる。どうやって立ってるかは、君たちの自由だ」

「そして、パフォの先生達が出た。」

「自分達で書いて、創って、演じて、いっぱい苦労してみれば?! いつも優秀なスタッフ
 さん達に囲まれてさ、立派な劇場でやってさ、君たちは恵まれてる。その有難み、解る
 ためにも、身体一つでお客さん達の目に晒されてみれば?!」

「おれたちだって毎日毎日朝から晩まで、パフォで頑張ってた。二分や三分、五分や十分
 なんて、あんなことやこんなことやってるうちに、あつという間だ」「舞台をどうもたせる
 かは俺たちの才覚」

「みんな！勝負だ！！」

「そう「勝負！」だ。賭けるんだ、自分を！」

「そう！ 張るんだ、体を」

「それが役者の使命！」

この“初舞台”は 100 人を超えるコース全員で登場する作品である。ここから 3 時間近く
の全力の熱演が続いていく。この公演では芝居のほか、場面が変わるとダンス、歌、殺陣、
インプロ、ラップと、パフォーマンス活動で行う 6 つの全ての演技が披露される。全力で身
体ごとぶつかるのが初舞台「THE 生」であり、この自分自身を晒け出すことから、パフォー
マンス活動は始まる。「勝負する」「賭ける」「張る」と言うセリフは、役者の使命を自ら
のセリフで肝に銘じるように語られる。初めての舞台は、生身の自分と仲間たちがぶつかる
舞台でもある。オペラ歌手を目指す歌の上手な生徒がいる、ダンサーとして大成したい生徒
もいる、舞台役者として将来は活躍したい生徒たちに加え、人前で大きな声を出したことの
無い生徒も、人と肌を触れ合わせることが出来なかった生徒も、この台本に従って絡み合う。
3 年生が少し大人の気分でシェークスピアの物語のハムレットを演じる。「To be, or not to
be: that is the question : 生か死かそれが問題だ・・・」「心で受けて耐え忍ぶのがよいのか
それとも敢然と立ち上がり 寄せ来る苦難を跳ね除けて 終わらせるべきなのか?・・・」、
この独白を通して後輩からの憧れを得ることにもなる。もちろんパフォーマンス活動では、
この時代の背景やシェークスピアについて、学んでいる。

「THE 生」の台本を通して、役者として自立すること、他者とともに生きること、さま
ざまな“役を生きる”ことで思春期という人生の困難な時期を乗り切ることから「共生」の意
味を生徒たちは学ぶことになる。今までは、みなと一緒にいることが可とされ、異質である
ことが非とされてきた経験から不登校に陥ってしまった生徒も多い。つまり自分は他と違
うことが悪いのだという認識が、自信を喪失する背景にあった。しかしこの舞台を通して、
人間には正しいことも正しくないことも絶対のものなどないとわかり、人間の権力の強さ
弱さ、さらには「セリフ」のなかに盛り込まれた「人間の美醜」についても知るよしとなる。
そのことから「役に生き」、綺麗ごとではすまない人間の裏腹な思いも理解できる大人へ
と成長していくことがわかる。パフォーマンス活動で“役を生きる”ということは生徒にとっ
ては、物語の内側においては、登場人物の一人として登場人物を演じる疑似体験でありなが
ら、物語の外側においては、今この瞬間、「わたし」がこの役を演じているという、生徒の
直接的な体験に他ならない。私たちにとって日常生活とは、学校で、家庭でその場にふさわ
しい私として“私の役”を演じることということもできよう。生徒たちはパフォーマンス活動
の中で、直接体験として“役を演じる”ことを通して、学校や家庭で自分が担うべき役割を果
たすことを学んでいるのではないだろうか。言い換えれば、フィクションとして、“私以外

の私になる”ことにて、「自分が自分であること」「自分も自分でないこと」「他人も表面と内面は違うこと」をノンフィクションとして体験することで日常生活の中で「役に生き、役を生きる」ことが自然と身についていくことでもある。さらにこのような体験活動こそが“生きる力”へと繋がると考えられる。

3年生後期にパフォーマンスコースの生徒が**「役を演じることで一つのものをつくりあげることが重要」**と語ったように、彼らは舞台上で“仲間とともに「役を生きる」”経験から人と繋がる方法を体得し、ことばをコミュニケーションの道具として使いこなすことができるようになったのではないだろうか。その結果、人間関係がより深まり、自分自身を見つめるきっかけとなったと考えられる。パフォーマンス活動は、まさに役を生きることを通し自己を外から見つめ、また他者と出会い繋がるという経験をしているものと考えられる。そうした経験の中で葛藤し、困難を乗り越えていくこと、そのプロセスの中で目標を達成できた自信が自尊感情を高め、将来展望を明確にすることや学校適応を促進したと考えられる。不登校経験のある生徒が約半数を占めるパフォーマンスコースであるが、パフォーマンス活動を柱に不登校経験の有無にかかわらず、学校適応に変化が生じていったと考えられる。パフォーマンスコースでは、メイン（主役）として選ばれなくても、アンサンブル（助演者）や舞台・音響・衣装・プログラム・ポスターの作成等、様々な場面で自分が必要とされる場や力が発揮できる場(役割)がある。またこれらの公演は、一人欠けても成り立たないという共同作業である。そのために生徒は責任を感じ、「休まない」「遅刻・早退しない」努力をするようになったという生徒の語りがある。つまり、「物語の内側の役」を生きる生徒たちは、非日常の舞台上で主体的に役を生きる存在に成りきることが日常の「私」を豊かなものとするだろう。そして他方、「物語の外側で物語を成立させるための役」の生徒たちも、自分の働きがパフォーマンス活動を成功させるために不可欠であり「役を生きる」ための舞台をともに作っているという有用感をもたらすのである。こうして、公演に向けてのプロセスは、自然と生徒同士を支えあう機会になると考えられる。以下に、実際、内側と外側のそれぞれで「役を生きた」生徒たちは、以下のような語りの中で、パフォーマンス活動を続けてきた成果を振り返っている。

「舞台は中学校の同級生をよんで、見に来てもらって、すごいほめてもらって。今の自分を見てもらいたくて」「自信がすごくついた。自分でも自信があるって思えるようになった」「自分とその支えてくれてるみんなを信じて、逃げるっていう選択肢は考えなかった」「全然変わったと思いますね。中学の頃とかより全然。精神的にも肉体的にも。今回中学校のときとかのままだったら逃げ出したりとかあったろうし」と語っている。

パフォーマンスコースのなかで、舞台に立ち台本をもらってスポットを浴びる自分がいる。やりたかった役を手に入れることができるもの、また願ってもその役が回ってこないも

のと悲喜こもごもの体験をする。しかし、その役回りが主役だろうと、アンサンブルであろうと「配役」をいったんもらうと、生徒はその役が誰よりも重要だと感じる「感性」を自然と身につけてきたようである。インタビューのなかで「伝書鳩」の役を担う生徒が言った「**この伝書鳩にはセリフがないのです**」「**でも、僕が羽を広げて人と人の間を行き来しつなぐという役割を果たすことが重要なのです**」。舞台上で役を果たすことが、いつの間にか自分が生きる現実の世界で役を果たすことにダブらせていることがわかる。パフォーマンスコースで「役を生きる」ということが、パフォーマンスコースで育った感性を活かし、彼自身が自分の人生のなかで生きる役割をつかむことにもつながっていく。吃音に悩まされ、人前で話すことが苦手であった彼は、「役を生きる」ために自らを舞台上で光る「鳩」に化身させた。言葉が十分に出なくとも、自分の輝きに気づき、舞台の上で羽ばたくことができたのである。

パフォーマンスコースで「役に生きる」とは、まさに自分の輝く場所を得てそれぞれに活躍できる人生での「役」に巡り合うことであると示された。

(4) パフォーマンス活動の成果

小塩 (2011) は、レジリエンスを「折れない心」と表現し困難な局面や悲惨な状況に置かれても、しなやかに回復する過程の概念だとし、心の柔軟さをもたらす精神的回復力は「折れない心」だと考えた。このように、不登校経験という困難な状況から、パフォーマンス活動をとおして、精神的回復をとげ、「折れない心」を育成・強化され、学校に休まず通学できるようになった生徒たちは、高校 3 年生の進路選択の時期に様々に自分自身の未来を開拓した。伊藤 (2012) が K 高校を対象に行った、「不登校の過去・現在・未来」に関する調査 (報告) からも、パフォーマンスコースの生徒は、将来に夢を持ち高校での勉強にやりがいを感じている者が多いと述べている。文部科学省の「不登校に関する実態調査—2006 年度不登校生徒に関する追跡調査報告書 (2014 年刊)」によると、中学卒業 5 年後においても、調査対象の多くがさまざまな不安や苦勞を抱えていることが示された。対象者の 6 割以上が、中学卒業後も人間関係や生活面での不安を抱え続けていることがわかる。またこの調査から不登校経験者の高校卒業率は約 67% であり、中退に繋がっている生徒が 33% となっている。一方、パフォーマンスコースでは、今年度、不登校経験のある生徒の卒業率は 100% であった。また、大学を含む進路は転コース生も含めほぼ 100% が決定している (1 名は就職活動中)。このような結果からも、本研究では、身体活動を中心に据えた様々なパフォーマンス活動が学校適応を促す効果に注目し、パフォーマンス活動が不登校回復過程への効果を示すことが検証できたといえよう。パフォーマンスコースの活動は、厳しい試練や責任感への重圧など、生徒の負担は大きいと考えられるが、結果として、これらの活動から得られる自信やさらなる新しい活動への欲求が自然と生まれる場になっている。困難な状況にあっても、その時々課題を発見し、自ら解決する力を身につけていったことが、一番の成果であると考えられる。これらパフォーマンスコースの活動により適応力が強化され、

精神的回復力つまりレジリエンスが育成されたと考えられる。

竹内（1982）は、「人間になってゆく」そのためにも、さまざまな迷いやあやまちに出会い、そのとき他人との関係によって自らに気づき、苦しみを超えることによって成長するとしている。以上ここまで述べてきたように、量的、質的研究から、パフォーマンス活動が体力の強化やレジリエンスと自尊感情を高める教育として効果を上げていることが、さまざまなデータと生徒たちの語りから検証された。ここで明らかになった成果をもとにパフォーマンス活動による学校適応促進のための教育モデルを図示しておく（Figure 8-3-(4)）。

以上、本研究では量的・質的双方から、また心と身体双方から、さらには縦断的な視点も組み込む形で、パフォーマンスコース生徒たちの成長を明らかにできた。そしてその成長は、不登校経験の有無を超えたパフォーマンスコース全体に見られ、他コースや他高校との比較からもパフォーマンスコースの教育成果として検証できた。この点は、本研究のオリジナリティであり、「パフォーマンス活動」という、これまでの心理臨床研究を中心とした不登校研究では扱われてこなかったテーマに取り組んだ研究として重要な意味を持つ。特に、高校教育の一環として展開された支援についての効果を明らかにできたという点で、今後、不登校研究のみならず、高校教育全般を考える上でも、大きな影響力を与えることが期待される。

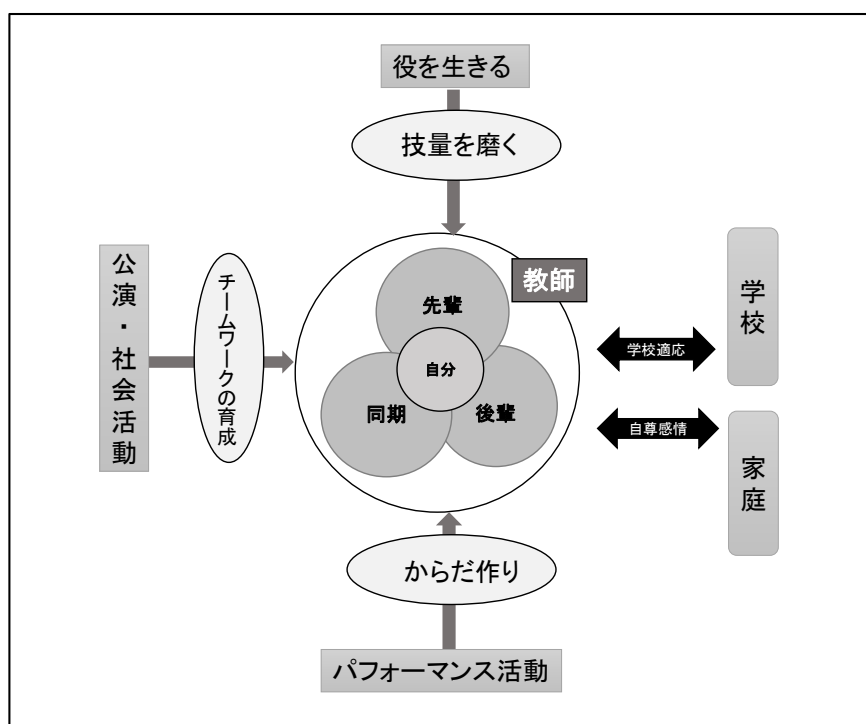


Figure 8-3-(4). パフォーマンス活動による生徒の成長モデル

(5) 今後の課題

最後に、本研究の課題を述べておく。今回明らかになったパフォーマンスコースの成果について、教員の指導（そのタイミングと質や時期など）やパフォーマンス活動の量がレジリエンスに影響を与えているのか、さらには、配役、役割分担、出演回数などによってレジリエンスやひいては学校適応に違いが出るのか、個人の心の変化だけでなく外的な要因についても明らかにする必要があると考えられる。また今回の調査においては明らかにすることが出来なかった、2次元レジリエンス要因尺度として分類される資質的要因と獲得的要因についても検討を重ね、またこれらを丁寧に検討したい。そして高校入学後、ほかのコースでもパフォーマンス活動を効果的に導入することにより、レジリエンスの促進に寄与できるプログラムが開発できるものとする。また高校生のみならず、小中学校での不登校児童生徒におけるパフォーマンス活動での介入についての検討が必要である。

<さいごに>

パフォーマンス活動の将来の展望—「活動の拡がりに向けて」

3年間の本研究を通して、パフォーマンス活動が、生徒の学校への適応推進のみならず、生きる力の根底となる。折れない、しなやかな心や自尊心の育成に寄与している結果を得ることができたといえる。パフォーマンスコースから転コースした生徒も、パフォーマンス活動の経験を活かし、「エデュケーションプログラム」に参加している。このプログラムは保育園で、子ども達への読み聞かせや、エプロンシアター、手話コンサートへの出場や日常活動での表現を楽しむために、パフォーマンスコースの先生が活動内容を考え、パフォーマンスコース以外で実施しているプログラムである。手話コンクールや朗読コンクールにおいても、全国レベルで認められ表彰を受ける等その成果はあがりつつある。パフォーマンスコースの活動から、生まれた違う形での“表現者”育成である。また、東京キャンパスのパフォーマンスコースを基点に、仙台キャンパスでは、震災以降パフォーマンスコースの被災地慰問にも刺激を受け、独自のパフォーマンスコースが活動を始めている。さらに、2013年度より、K高校ではこれらパフォーマンス活動の効果を検証した結果に基づき、教員新人研修に「表現教育のプログラム(インプロ、ラップ)」を導入し教員の表現力向上に努めている。

また2016年度にはK高校梅田キャンパスにおいてもスタジオが完成し、パフォーマンス活動が開始となる。これからも色も形も大きさも違う個体がさなぎから蝶へと羽化するためにも、「教員からの愛情」「仲間との関係」を築いていくこと、そして学校が温かく硬い蛹としての役割を果たしていくべきであろうと考える。いずれ、パフォーマンスコースからパフォーマンス活動を拡げていく教員の養成を行うとともに、系列大学での教員志望学生へのパフォーマンス活動を行うことが計画されている。

さらに今後も、心身の健康を強化するレジリエンスと自尊感情が高まることで、学校適応が促進されるパフォーマンスコース教育プログラムの構築に向けた研究や実践活動を進めていくことが重要であると考え。「ガラスのような存在」として考えがちであった不登校経験のある生徒も、実は弾力性のある、「まり」のようなものであり、困難や課題の葛藤によって、少し変形はしたものの、持ち合わせた心の弾力性によって、もとの丸い「まり」に戻ることを忘れないで、教育に本気でかかわっていくことが「学校」としての責務である。

この研究を通して「生きる」ことを子ども達に伝えることが、学校や教師の役割であることが確認できたと言える。ペスタロッチの理想をフレーベルは『私たちの子供(とともに)に生きようではないか』という言葉で表現している(長尾ら, 1991)。「生きる」とは、何気ない日常生活の変化を大切に、周囲への感謝を捧げつつ使命を果たしていくことであることが本研究を通して得た成果でもあった。

「生きる」

谷川 俊太郎

生きているということ
いま生きているということ
それはのどがかわくということ
木もれ陽がまぶしいということ
ふっと或るメロディを思い出すということ
くしゃみをする事
あなたと手をつなぐこと

生きているということ
いま生きているということ
それはミニスカート
それはプラネタリアム
それはヨハン・シュトラウス
それはピカソ
それはアルプス
すべての美しいものに出会うということ
そして
かくされた悪を注意深くこぼむこと

生きているということ
いま生きているということ
泣けるということ
笑えるということ
怒れるということ
自由ということ

生きているということ
いま生きているということ
いま遠くで犬が吠えるということ
いま地球が廻っているということ
いまどこかで産声があがるということ
いまどこかで兵士が傷つくということ
いまぶんこがゆれているということ
いまいまが過ぎていくこと

生きているということ
いま生きているということ
鳥ははばたくということ
海はとどろくということ
かたつむりははうということ
人は愛するということ
あなたの手のぬくみ

谷川俊太郎詩集（1998）より引用

引用文献

- 青砥恭. (2009). ドキュメント高校中退 - いま, 貧困が生まれる場所 筑摩書房.
- 有賀美恵子・鈴木英子・多賀谷昭. (2010). 不登校傾向に関する研究の動向と課題 長野県看護大学紀要. 12. 43-60.
- Benard, B. (1991). *Fostering Resiliency in Kids: Protective Factors in the Family, School, and Community*. San Francisco: Far West Laboratory for Educational Research and Development. ED. 335-781.
- 海老島宏. (2008). 不登校と引きこもり (特集 減らない不登校). 教育と医学. 慶應義塾大学出版会. 56(4). 328-337.
- 橋本博明. (2012). 「それでもあきらめない心」はどこから生まれるのか-レジリエンス. 自己肯定感との関連から. 児童心理. 金子書房. 2. 25-31.
- Grotberg, E.H. (2003). What is resilience? How do you promote it? How do you use it? In Grotberg, E.H.(Ed.), *Resilience for today : gaining strength from adversity*, 2nd ed. Westport, CT: Praeger Publishers, pp.1-30.
- 花谷深雪・高橋智. (2003). 戦後日本における「登校拒否・不登校」問題のディスコース. 東京学芸大学紀要. 第1部門. 教育科学. 55. 241-259.
- 橋元良明. (2015). 調査から見た日本のインターネット依存の現状と特徴. 1. 60-67 . 教育と医学. 慶應義塾大学出版会.
- Hiew, C.C., Mori, T., Shimizu, M., & Tominaga, M. 2000 Measurement of resilience development: Preliminary results with a State-Trait resilience inventory.
- 平野真理. (2015). レジリエンスは身につけられるか 個人差に応じた心のサポートのために. 東京大学出版会.
- 平田オリザ. (2012). わかりあえないことから-コミュニケーション能力とは何か. 講談社. 広島大学大学院教育学研究科学習開発研究. 1. 111-117.
- 本間恵美子・柏谷美紀・花屋道子. (2005). 適応指導教室通級生徒の対人ストレスとソーシャルサポート カウンセリング研究. 38. 149-161.
- 本間友巳・中川美保子. (1997). 不登校児童生徒の予後とその規定要因-適応指導教室通室者のフォローアップ カウンセリング研究, 30, 142-150.
- 保坂亨. (1994). 長期欠席と不登校の追跡調査研究. 教育心理学研究. 44. 3. 303-310.
- 五十嵐哲也. (2011). 中学進学に伴う不登校傾向の変化と学校生活スキルとの関連. 教育心理学研究. 59(1). 64-76.
- 五十嵐哲也. (2015). 不登校児童が示す兆候 (サイン) (特集 不登校の子どもに何が必要

- か) . 教育と医学. 慶應義塾大学出版会. 63(9). 734-741.
- 稲村博. (1994). 不登校の研究. 新曜社.
- 石毛みどり・無藤隆. (2005). 中学生におけるレジリエンシー(精神的回復力)尺度の作成. カウンセリング研究. 38. 3. 53-56.
- 石川悦子. (2015). 不登校へのスクールカウンセラーへの関わり 臨床心理学,63, 742-749.
- 伊藤美奈子. (2000). 教師のバーンアウト傾向を規定する諸要因に関する探索的研究 教育心理学研究. 48. 12-20.
- 伊藤美奈子. (2002). メンタルフレンド活動による不登校児童生徒の変化—不登校のタイプとメンタルフレンドの属性による比較—. カウンセリング研究. 35. 256-264.
- 伊藤美奈子. (2004). 不登校児童・生徒への支援—教育支援センター(適応指導教室)を中心に— 下司昌一(編集代表)・井上孝代・田所撰寿(編) カウンセリングの展望—今, カウンセリングの専門性を問う—. ブレーン出版. 315-328.
- 伊藤美奈子. (2006). 「発達心理学キーワード」—衝撃的な問題行動, 罪悪感の希薄化, 歪んだ個人主義—. 有斐閣双書.
- 伊藤美奈子. (2009). 不登校 その心もようと支援の実際. 金子書房.
- 伊藤美奈子・若本純子(2010). 学校現場で求められる自尊感情の再吟味と, 測定尺度の作成 慶應義塾大学教職課程センター年報. 19. 71-90.
- 伊藤美奈子. (2011). 不登校は今どうなっているか. 児童心理. 金子書房. 6.(臨時増刊) 1-10.
- 伊藤美奈子. (2011). 高等学校を対象とした調査結果—自尊感情と学校適応・親子関係との関連について—. 「自尊感情や自己肯定感に関する研究」報告書. 慶應義塾大学. 54-67.
- 伊藤美奈子. (2012). K高校を対象とした「不登校の過去・現在・未来」に関する調査(報告). こども教育支援財団会報 特別号.
- 伊藤美奈子. (2014). 自尊感情が低い子どもたち—自己否定感をもたらすものは何か?. 児童心理. 金子書房. 6. 42-47.
- 伊藤直樹. (2015). 生活リズムが乱れると何が問題か—睡眠リズムの乱れと心の成長・発達. 児童心理. 金子書房. 6. 19-25.
- 出原嘉代子・河野千枝・鈴木美智子・清水花子・森田光子・大谷尚子. (2015). 「不登校」をテーマにした論文・書籍の概要(特集 不登校現象を多角的に捉える). 学校健康相談研究. 12 (1) . 47-56.
- 籠谷恵・岡田加奈子・塚越潤. (2013). 中学校保健室登校支援における養護教諭の行動プ

- ロセス. 学校保健研究. 55(1). 13-23.
- 川俣理恵・河村茂雄. (2007). 中学で長期不登校を経験した女子生徒への高校相談室での居場所づくりを基盤とした援助 カウンセリング研究 . 40(4). 287-294.
- 加藤諦三. (2014). レジリエンスのある人,ない人-人々の「立ち直り力」を考える. 児童心理. 金子書房. 8. 1-12.
- 河村茂雄. (2001). ソーシャル・スキルに問題がみられる児童・生徒の検討. 岩手大学教育学部研究年報. 61. 1. 77-88.
- 河野千枝・森田光子・鈴木美智子・出原嘉代子・清水花子・大谷尚子. (2015). 不登校現象はどのように研究されてきたか: 主な学会で掲載された論文を中心に (特集 不登校現象を多角的に捉える). 学校健康相談研究. 12(1). 32-46.
- 木下康仁. (2007). 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ (M-GTA) の分析技法. 富山大学看護学会誌. 第6巻. 2号. 1-10.
- 国立教育政策研究所生徒指導研究センター. (2009). キャリア教育って結局なんだ?.
- 近藤卓. (2011). レジリエンスと PTG を支える自尊感情. 月刊 学校教育相談 ほんの森出版. 6. 66-69.
- 近藤卓. (2012). PTG 心的外傷後成長. ト라우マを超えて. 金子書房.
- 岡本裕子. (2014). 「経験」「知恵」「技」「人間力」の世代継承を政策課題に 195-212. (子安増生・仲真紀子(編). 『こころが育つ環境をつくる 発達心理学からの提言』. 新曜社.)
- 栗原慎二. (2006). 学校カウンセリングにおける教員を中心としたチーム支援のあり方: 不登校状態にある摂食障害生徒の事例を通じて 教育心理学研究. 54. 243-253.
- 三池輝久(編). (2009). 『不登校外来』. 診断と治療社.
- 三菱総合研究所. (2011). 平成 23 年度「高校教育改革の推進に関する調査研究事業」定時制課程・通信制課程の在り方に関する調査研究.
- 水田一郎. (2007). 高校生の不登校 齋藤万比古 (編) 不登校対応ハンドブック 中山書房,234-240.
- 文部科学省. (1993). 登校拒否児童生徒が学校外の公的機関等に通所する場合の通学定期乗車券制度の適応について(通知).
- 文部科学省. (1997). 幼児期からの心の教育の在り方について(中央教育審議会に諮問).
- 文部科学省. (2001). 「不登校に関する実態調査」(平成五年度不登校生徒追跡調査報告書)について.
- 文部科学省. (2002). 「スポーツ・青少年局学校健康教育課の児童生徒の心の健康と生活習慣に関する報告」.

- 文部科学省. (2003). 「不登校への対応について」.
- 文部科学省. (2004). 現在長期間学校を休んでいる児童生徒の状況等に関する調査結果とその対応について(通知).
- 文部科学省. (2005). 「不登校児童生徒が自宅において IT 等を活用した学習活動を行った場合の指導要録上の出欠の取り扱い等について(通知)」.
- 文部科学省. (2009). 高等学校学習指導要領解説 総則編.
- 文部科学省. (2009). 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.
- 文部科学省. (2010). 芸術表現を通じたコミュニケーション教育の推進.
- 文部科学省. (2010). 平成 21 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」.
- 文部科学省. (2010). 生徒指導提要について.
- 文部科学省. (2011). 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」.
- 文部科学省. (2011). 通信制高等学校の第三者評価制度構築に関する調査研究最終報告書 (山梨大学)とこれからの生徒指導-データに見る生徒指導の課題と展望- 国立教育政策研究所生徒指導研究センター.
- 文部科学省. (2012). 平成 23 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」.
- 文部科学省. (2013). 定時制課程・通信制課程高等学校の現状. 高等学校教育部会(第 19 回)配布資料 16-19.
- 文部科学省. (2013). 特別支援教育の現状について. 平成 25 年 6 月 4 日 障害のある児童生徒の教材の充実に関する検討会.
- 文部科学省. (2013). 平成 24 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」.
- 文部科学省. (2014). 平成 25 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」.
- 文部科学省. (2014). 平成 25 年度 文部科学白書 2020 新たな成長に向けて 教育再生に向けた取り組みの加速.
- 文部科学省. (2014). 不登校に関する実態調査 平成 18 年度不登校生徒に関する追跡調査報告書.
- 文部科学省. (2015). 平成 26 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」.
- 文部科学省. (2015). 初等中等教育分化会高等学校教育部会 審議まとめ ～高校教育の

質の確保・向上に向けて～(案).

- 森茂起. (2011). 「折れない心」はどのようにして育つのか. 深谷和子(編集代表), 新井邦二郎, 沢崎達夫, 諸富祥彦, 大数見仁(編). 児童心理. 金子書房. 10-17.
- 林竹二・竹内敏晴. (2003). 『からだ=魂のドラマ 「生きる力」がめざめるために』. 藤原書房.
- 森田洋司. (1991). 『「不登校」現象の社会学』. 学文社.
- 森田洋司. (2003). 不登校—その後 教育開発研究所.
- 森田洋司. (2004). 私事化社会における生徒指導の今日的課題: いじめ・不登校実態調査を手がかりとして. 教育心理学年報. 43. 30-33.
- 村田昌俊・三浦務・武田公孝・林耕司・朝倉明美・伊藤健治・群司竜平. (2000). 登校拒否(不登校)学級卒業生のその後 障害情緒教育研究紀要(北海道教育大学). 19. 61-68.
- 鍋田恭孝. (2011). 思春期という時代—自分という存在を意図的に悩むとき. 児童心理. 金子書房. 10.(臨時増刊)
- 長尾十三二・福田弘. (1991). ペスタロッチ. 清水書院.
- 内閣府. (2007). ユースアドバイザー養成プログラム(改定版).
- 内閣府. (2008). 青少年育成施策大綱.
- 内閣府. (2010). 特集—高等学校中途退学者の意識と求められる支援.
- 内閣府. (2015). 少子化社会対策白書.
- 内閣府. (2015). 平成27年度版 子供・若者白書.
- 中川泰彬・大坊郁夫. (1996). 日本版 GHQ 精神健康調査票手引き(改訂版)日本文化科学社.
- 中島朋子. (2011). 児童虐待に対するスクールカウンセラーの役割. 教育と医学. 慶応義塾大学出版会. 6. 30-38.
- 日永龍彦. (2011). 通信制高等学校の第三者評価制度機構に関する調査研究最終報告書.
- 仁平義明. (2014). レジリエンス研究の現在. 児童心理. 金子書房. 8. 13-20.
- 日本小児心身医学会. (2015). 『小児心身医学会ガイドライン集 日常診療に活かす5つのガイドライン』. 改訂第2版.
- 西村史子. (2009). 義務教育と中学校卒業程度認定試験. 和光大学現代人間学部紀要. 第2号. 79-91.
- 野井真吾. (2013). 『「子どものからだ」と心・連絡会議」と「国連・子どもの権利委員会」子どものからだと心 白書』. 8-10.
- 大石英史. (2012). 臨床援助の視点からみた「新型うつ病」と「現代型不登校」. 山口大

学教育学部 62. 59-72.

大橋博. (2004). 『そして僕らは学校に帰った.不登校からの回帰高校生 21 人の証言』. エージー出版.

大橋博. (2004). 『クラークでサクラ咲く』. 光画コミュニケーション・プロダクツ.

大橋博. (2006). 広域通信制高校の学校経営. 大阪教育大学講演録

大塚敏弘・大橋節子. (2015). 出席率向上と学力向上の取り組み-通学型通信制 K 高校の実践事例-. 環太平洋大学紀要 9 号. 171-176.

小沼豊・山口豊一. (2015). スクールソーシャルワーカーと教職員との効果的な協働について: スクールソーシャルワーカーの実践記録を通して 跡見学園女子大学文学部紀要. 50. 125-139.

大沢多美子・岡田隆介・杉山信作・西田篤. (1991). 不登校を主訴に来院し, 分裂病と診断された児童の特徴について. 児童青年精神医学とその近接領域. 32(3). 232-240.

大対香奈子・大竹恵子・松見淳子 (2007). 学校適応アセスメントのための三水準モデル構築の試み 教育心理学研究. 55. 135-151.

小塩真司・中谷泰之・金子一史・長峰伸治. (2002). ネガティブな出来事からの立ち直りを導く心理的特性-精神的回復力尺度の作成-. カウンセリング研究. 35. 57-65.

小塩真司. (2011). レジリエンス研究からみる「折れない心」. 深谷和子(編集代表), 新井邦二郎, 沢崎達夫, 諸富祥彦, 大数見仁(編). 児童心理. 金子書房. 62-68.

小塩真司. (2012). 「折れない心」を育む. 教育と医学. 慶応義塾大学出版会. 7. 52-59.

尾崎光司. (2013). 不登校の児童生徒を支援する方法としての社会的スキル訓練 関西学院大学 人文論究. 63. 43-53.

Rutter, M., B. Maughan, P. Mortimore, J. Ouston, and A. Smith. (1979). *Fifteen Thousand Hours*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Rutter, M. (1979). Protective factors in children's responses to stress and disadvantage. *Annals of the Academy of Medicine, Singapore*, 8, 324-338.

Rutter, M. (1985) Resilience in the face of adversity : Protective factors and resilience to psychiatric disorder. *British Journal of Psychiatry*. 147. 598-611.

斎藤環. (1998). 社会的ひきこもり - 終わらない思春期 PHP 研究所.

斎藤環. (2007). 思春期ポストモダン - 成熟はいかにして可能か 幻冬舎.

齋藤万比古. (2000). 不登校の病院内学級中学校卒業後 10 年間の追跡研究 児童青年精神医学とその近接領域. 41. 377-399.

齋藤万比古. (2006). 不登校の児童・思春期精神医学. 金剛出版.

- 齋藤万比古(編). (2007). 不登校対応ガイドブック. 中山書店.
- 佐藤修策. (1985). 神経症的登校拒否行動の研究 -ケース分析による-. 岡山県中央児童相談所. 紀要第4集. 1-15.
- 瀬戸屋雄太郎・長沼洋一・酒井佳永・橋本貴美子・中野良吾・元永拓郎ほか. (2000). 高等学校を中退した大検生の精神保健および家族環境に関する研究 こころの健康,15,42-51.
- 島田博司. (2006). 若者による「若者観」の受容-若者の社会化を促す試み- 甲南女子大学研究紀要(人間科学編). 42. 25-36.
- 神村榮一. (2015). ゲーム・ネット・スマホ依存と生活習慣・生活リズム-カウンセリング事例から. 児童心理. 金子書房. 6. 40-45.
- 汐見稔幸. (2014). 子どもにとって学校とはどういう場か?. 児童心理. 金子書房. 10. 43-49.
- 相馬誠一(編). (2013). 不登校-学校に背を向ける子どもたち. ゆまに書房.
- 相馬誠一. (2014). 教育支援センター(適応指導教室)における不登校児への支援プログラムの開発. 平成21年度~平成25年度科学研究補助金(基盤研究B 課題番号21330160).
- 高尾隆. (2006). インプロ教育:即興演劇は創造性を育てるか?. フィルムアート社.
- 竹内敏晴. (1982). からだが語ることば-a+教師のための身ぶりとことば学-. 評論社.
- 竹内敏晴. (1983). 子どものからだとことば. 晶文社.
- 竹内敏晴. (1988). 『ことばがひらかれるとき』. ちくま文庫.
- 竹内敏晴. (1989). からだ・演劇・教育. 岩波新書.
- 竹内敏晴. (1990). 「からだ」と「ことば」のレッスン-自分に気づき・他者に出会う-
- 竹内敏晴. (1999). 教師のためのからだとことば考. ちくま学芸文庫.
- 竹内敏晴. (2007). 生きることのレッスン-内発するからだ,目覚めるいのち-. トランスビュー.
- 竹内敏晴. (2009). 「出会う」ということ. 藤原書店.
- 滝川一廣. (2014). 不登校という行動の意味(特集「不登校」をとらえなおす). 教育と医学. 慶應義塾大学出版会. 62(3). 200-207.
- 田中千晶・兒玉憲一. (2010). レジリエンスと自尊感情,抑うつ症状,コーピング方略との関連. 広島大学大学院心理臨床教育研究センター紀要. 9. 67-79.
- 田中英高. (2009). 起立性調節障害の子どもの正しい理解と対応. 中央法規出版.
- 田中究(編). (2010). いじめ・不登校・学校. こころの科学. Human mind No.151. 日本評論社.

- 田中輝美. (2009). キャリア発達という視点から見た高校生の不登校. *カウンセリング研究*, 42, 361-368.
- 田中康雄. (2015). 僕の「子どもと家族の」精神医療—今昔<2>. *教育と医学*. 慶応義塾大学出版会. 6. 43-47.
- 谷川俊太郎. (1998). 谷川俊太郎詩集. ハルキ文庫.
- 徳田仁子. (2015). スクールカウンセラーの不登校対策：子どもたちといかに繋がっているか. *臨床心理学*. 15. 218-223.
- 友田明美. (2012). 『いやされない傷』. 診断と治療社.
- 豊田弘司・森田泰介・金敷大之・清水益治. (2005). 日本版 ESCQ (Emotional Skills & Competence Questionnaire)の開発. *奈良教育大学紀要*. 54. 1. (人文・社会)43-47.
- 植野理恵・芝木美沙子・笹嶋由美. (2003). 北海道の高校における保健室登校の実態と教育的対応. *学校保健研究*. 45. 156-166.
- 内田伸子. (1998). まごころの保育-堀合文子のことばと実践に学ぶ. 小学館.
- 内田利広. (2015). 不登校生徒を進路実現につなげるレジリエンスに関する研究—学校に行ける力の源をめぐって— *京都教育大学紀要*. 127. 103-118.
- 若本純子・山下みどり・下舞久恵. (2009). 国内における不登校研究の概観—1990-2007年における雑誌論文・記事による研究動向の検討および不登校に対する重要な援助資源である教師・家族に焦点をあてた概観. *鹿児島純心女子大学大学院人間科学研究科紀要*. (4). 3-17.
- 渡辺位. (1983). 登校拒否の予後. *臨床精神医学*. 12. 851-856.
- 渡辺弥生. (2014). 自尊感情とレジリエンスを育てる. *教育と医学*. 慶応義塾大学出版会. 1. 12-21.
- Werner, E., & Smith, R. S. (1982). *Vulnerable but invincible: A study of resilient children*. New York: McGraw-Hill.
- Werner, E., and R. Smith. (1989). *Vulnerable but Invincible: a Longitudinal Study of Resilient children and Youth*. New York: Adams, Bannister, and Cox.
- 山本浩子. (2007). 養護教諭の保健室登校援助実践の構造. *学校保健研究*. 48(6). 497-507.
- 山本淳子・仲田洋子・小林正幸. (2000). 子どもの友人関係および教師関係認知とストレス反応との関連—学校不適応予防の視点から—. *カウンセリング研究*. 33. 235-248.
- 山本隆一郎・齋田 頌子・大月 友. (2009). 男子高校生との心理相談—不適応の背景にある青年期課題—. *カウンセリング研究*, 42(4), 332-341.

- 山本奨. (2007). 不登校状態に有効な教師による支援方法. 教育心理学研究. 55(1). 60-71.
- 山本渉. (2015). 中学校の担任教師はスクールカウンセラーの活動をどのように生かしているのか—グラウンデッド・セオリー・アプローチを用いた質的分析— 教育心理学研究. 63. 279-294.
- 山崎晃資. (2014). 「子どもの精神医学」を学ぶ. 児童心理. 金子書房. 2.(臨時増刊) 1-11.
- 矢野和佳乃. (2004). 小学校における養護教諭の連携—保健室登校児童との関わりから (特集 連携すること, コーディネートすること). 日本養護教諭教育学会誌. 7(1). 6-11.
- 横井葉子・酒井滋子・厨子健一 (2013). スクールソーシャルワークの効果的援助要素に関する全国実態: ケース会議における実践に焦点化して 学校ソーシャルワーク研究, 8, 68-80.
- 米田薫. (2010). 不登校の高校生とその保護者へのリアリティセラピーを適用した面接事例. 学校教育相談研究. 20. 41-48.
- 財団法人 一ツ橋文芸教育振興会・日本青少年研究所. (2007). 高校生の意欲に関する調査報告書 日本・アメリカ・中国・韓国の比較.
- 財団法人 一ツ橋文芸教育振興会・日本青少年研究所. (2011). 高校生の心と体の健康に関する調査報告書 日本・米国・中国・韓国の比較.

附表