

子どもの発達と成長を励ます不登校支援

福田八重

帝京科学大学 教職センター

School refusal support to encourage child development and growth

Yae FUKUDA

Teikyo University of Science

Abstract

In this paper, I considered the case of school refusal support based on concrete practice. I interviewed the teachers of the Education Center for school refusal and investigated the support records for the seven years from the third grade of elementary school to the third grade of junior high school for children who did not attend school. Based on her case, I considered what kind of school refusal support should be to encourage the development and growth of children, and how the supporters could be involved there. In addition, I also considered how to support and teamwork by support team.

キーワード：不登校、いじめ、発達、成長、支援、適応指導教室、チーム援助、子どもの権利
Keywords：School refusal, Bullying, Development, Growth, Team assistance, Children's rights

はじめに

文部科学省で毎年行われている「児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査は、2015年度調査までは「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸課題に関する調査」という呼称であったが、2016年度から「不登校」の文言が加わった。

不登校に関しては、小中学校対象のものは1966年から調査を開始。現在と同じく、「小学校及び中学校における長期欠席（不登校等）の状況等」として調査が開始された。なお、現行最新のデータとなる2020年度における小中学校の不登校児童生徒数は19万6127人となっており、過去最多の数値となっている^{*1}。

本論では、「適応指導教室」における不登校支援の事例について具体的な実践に基づき、考察する。文部科学省は、2019年5月、「『教育支援センター（適応指導教室）』（以下、教育支援センターとする。）とは、不登校児童生徒等に対する指導を行うために教育委員会及び首長部局が、教育センター等学校以外の場所や学校の余裕教室等において、学校生活への復帰を支援するため、児童生徒の在籍校と連携をとりつつ、個別カウンセリング、集団での指導、教科指導等を組織的、計画的に行う組織として設置したものをいう。』^{*2}と記載している。ただし、同年10月には、「不登校児童生徒への支援の在り方について（通知）」を出し、「不登校児童生徒への支援は、

『学校に登校する』という結果のみを目標にするのではな^いとし、子ども自身の発達や自立を重視する方向へとシフトしてきている^{*3}。

考察には、2020年11月29日「愛知生活指導研究協議会一日研究会」にて報告された適応指導教室の教員である樹里輝代（ペンネーム）実践「真紀子（仮名）の自立に向けて」^{*4}を取り上げる。なお、「適応指導教室」については、「教育支援センター」「適応指導教室」、両者の呼称が用いられているが、本稿では、調査を行った地域での呼称を踏まえ「適応指導教室」と呼ぶ。

実践記録の中に登場する名前は教員も含めて仮名である。なお、本論は上記報告内容に加え、樹里輝代への聴き取り調査を踏まえたものである^{*5}。

なお、本実践は、7年間にわたるものである。当事者には、当然人生があるが、当事者の「発達や成長」の権利や、育ちを支援すること、とくに、本人の「発達や成長」の過程・人生の過程において、伴走する他者（本実践では適応指導教室の教員等）がいることが不登校支援において意義があることを明らかにしたい。また、各発達段階で獲得できなかった育ちを支援があることで獲得していき得ることも述べる。加えて、これら支援がチームで行われることの意義についても考察したい。

1. 実践の概要

まず、本章では、小学校3年生から中学校3年生まで、樹里輝代が行った実践について、その概要を述べる。

①適応指導教室への来校のきっかけ

真紀子は「学校中、地域からのいじめに遭い、『行くあてがない』」*⁶状況で、小学校3年時、樹里の自治体の適応指導教室に来級した。

三歳でアスペルガー症候群の診断をされる。乳幼児期から通っていた保育園によると友だちの中に入ることができずにいたという。

小学校ではいじめをうける。その相手は学年を問わず、真紀子が通りかかると「せーのクズ」「あの子頭がおかしいんだね」などと罵るものであった。また、「いじめる」という行為のみがあり、学級などのコミュニティの一員として真紀子が扱われることはなかった*⁷。ゆえに、真紀子は、ぬいぐるみの「モモ」を正義の味方としていつも携え支えにしていた。しかし、そのこともまた、攻撃をされる。当時、真紀子は、他者はみんな敵だと捉えており、すれ違う子すれ違う子に、自分に危害を加えてこない子であってもげんこつで応じるようになっていく。

また、来級時は、何らかの言葉等に反応しパニックになり、奇声を挙げながら、部屋を飛び出し、駐車場（その先には大きな道路もある）へと駆け出していき、危険な状態であった。

そこで、まずは、午後の一時間程度、母親の付き添いのもと通うようになった。

②適応指導教室で—小学校3年生時の真紀子—

適応指導教室では、樹里との一対一関係を基本とし、真紀子は好きな絵などを書いて過ごす。また、真紀子の生活実態に合わせた問題を作成し、学習も行う。植物の観察を好む。また、適応指導教室の行事で博物館に出かけた際は、解説者の周りを滞在時間中ずっとくるくると回っていたのであるが、戻ってみると、解説された文言をすべて暗記、周りに何度も説明。ただし、文字はまったく書こうとしなかった。

当時、学習パズルなどを一緒にやろうと誘うと、応じるときと、断固「拒否」することがあった。樹里の観察の結果、斜めから見た場合、文字や資料を認識できるが、正面に置かれると焦点が合わない。ゆえに、正面に課題等を示されると何をやるのかわからず、パニックになっていたことがわかった。

③学校への復帰—小学校4年生—

適応指導教室では、一対一関係を基本としながらも、本人の状態を観察しつつ、子ども集団の中に入って「そこに居てみる」ことを行っていく。真紀子は、そういった適応指導教室での生活で、「人はそんなに悪いものではない」と思い、奇声を発しなくなっていく。

上記の真紀子の状態を受け、適応指導教室では、博物館の様子から、「学校で理科に関わる様々な教具や実験などを『見る機会』が刺激や学びになるのでは」という判断をする。さらに、真紀子に「人はそんなに悪いものではない」という気持ちが芽生えたことで、樹里との一対一のみの人間関係よりも、子ども集団の力が必要だという判断が適応指導教室でなされた結果、学校へ復帰することとなる。

学校への復帰にあたっては、両親、学校、市の特別支援教育の相談員とで、何回か環境づくりを話し合い、学校は春休みに、壁やロッカーなどの工事をしてくれ、例えば、壁に囲まれる場所をつくることで、本人が落ち着いて過ごせる狭い場所の確保等を行ってくれたという。

登校時は、教室にいることはできるが、休むことの方が多かった。なお適応指導教室の行事には参加をする。

学校に復帰した小学校4年次から、支援にあたっては、月に一度、「両親・担任・学年の教員・教頭・市の特別支援教育の相談員（行政の専門職者）、樹里（適応指導教室の教員）」で支援会議を持つこととなる。これは、中学校3年生の卒業時まで続く。

④認識のずれへの気づき—小学校5・6年時—

小学校5・6年時も、適応指導教室の行事には本人が参加の意思を見せ、参加。行事であるキャンプには、5年時は母の付き添いで、6年時には、本人に判断を求めたところ、「一人で行ける」と宣言し、一人で参加。荷物の整理も、樹里は一切手を貸さず、パニックを起こした時もあったが、風呂も自分で入った。どんなものにも果敢に挑戦しようとするようになる。

6年生の冬、クリスマス会のケーキ作りで、他の班をほめた教員に、「死ね！死ね！」と叫ぶ。自分たちの班のできをけなされたと誤解。やがて、自分の言動が誤解によると気づく。他者との認識の違い、しかもそれが、自分の誤解であると気づけた瞬間なのだが、本人は受けとめきれず、ブラインドのひもを自分の首に巻き付ける。（危険な状況は樹里

の声かけですぐ回避。)

私(樹里 注:福田)「どうしたの?」真紀子「私たちの作ったケーキをへたくそと言ったの」私「まあ大変! そんなこと言ったの? 敦子先生(適応指導教室教員 注:福田)に聞いてきてあげる」事情は、敦子先生のグループが上手くできたと盛り上がっていたら、突如真紀子が鉄板を持つ鉄のバーで、ケーキを崩しにかかったので、必死で止めたとのこと。戻って、事情を話すと、それを聞いていた洋子が、洋子「あのね。私たちにとって、敦子先生はとてもやさしい先生で、死ねって言うことを聞くのは悲しいよ。真紀子さんのお母さん死ね! と誰かが言ったらどう?」真紀子「やだー」っと泣き続けている。

しばらく説得していたら、真紀子「私にはへたくそと聞こえていたのよ」と言い直した。また、しばらくすると、そのケーキをみんなと食べると言い出した。真紀子が「死ね」と叫んでいた敦子先生のいる教室には行かせられないと考えた。しかし、行くと言ってきかなかった。攻撃的な真紀子の姿をみんなには見せたくなかった。しばらくは、指を立てたり、睨んだりしていたが、突如、つかつかと敦子先生のところに行き、「ごめんなさい」と謝った。

そして、その後、ブラインドのひもで、自分の首を巻き付けた。私「真紀子!」その一言で、さっと首からひもと取り、椅子に戻った。真紀子には、となりでうまくできて喜んでいる姿が、自分のつくったものをへたと言われたように思い、攻撃的な自分の言動が誤解だったと気づいたときに、ますます自分が嫌いになって、首にひもを巻き付けたのではないかと思った。

(実践記録より) *8

⑤中学校で

中学校では、特別支援学級に通う。日常を学校で過ごすようになる。

担任のH先生は、「教育とは十人十色で、十人いたら十通りの指導が必要だと思っている。そして子どもたちにとって学校は安心できる空間であることが一番大事だと考えている」という包容力のある教員で、一人で登下校し、授業に入れるようになる。また、行事活動では、学校行事である修学旅行も行くことができ、音が嫌いであった真紀子が、合唱祭でみんなと一緒に舞台上立って歌うこともできた。

樹里はこれらは、放課後デイサービスの支援も大きいと述べている。放課後デイサービスでは、見通しを持って行動する方法を学び、学校の行事にも安心して参加できるようになっていく。

それでも何かあると、「相談があります」と、適応指導教室にやってきた。話には次々と学校での友達の名前が出、特徴行動をすべて網羅していた。

そのような中、人間関係の悩みが生まれる。その解決策を「学級担任に聞きたいのに聞けない、助けてほしい」という気持ちで苦しむ。真紀子は樹里と作戦を練り、担任に手紙を書くことにする。さらに、適応指導教室に通う同世代の中学生に、解決策のアイデアをもらう。適応指導教室の中学生に、「誰か話を聴いてくれる人はいませんか」と募ったら3名ほどが寄ってきてくれたという。「子どもたちのアイデアは私にはないものだった」と樹里は言う。

S子「うーん。嫌なことばかりで大変そう。いいことってないの? いいこと見つけたら」

C子「いやだったね。おうちに帰ったら思いっきりおかあさんに甘えたら」

B子「その子は、きっと家でも大変なんだよ」

また、次の来級時、真紀子が、「私が困ってるときに『H先生がのりこえよ!!』としか言わず、私の話を聞いてくれないの」と相談をすると、Y子が「そう。のりこえよ。じゃなくて、どうしたらいいか おしえてほしいのにね」と応答したという。何にでも反応し、適応指導教室では敬遠され、孤立しているY子が、ひとつひとつ応答してくれて、真紀子は救われる。

手紙の文言について、樹里からの助言は、「『傷ついた』と、書きなよ」であったが、真紀子は考えて、「心が痛い」と書いた。真紀子はここで、助言をそのまま書くのではなく、担任と自分の関係性も考慮しながら手紙を書くことができた。下記が手紙である。

わたしはいまのきもちがさみしいです。なぜかというとき・・さいきん・・ちゃんや・・ちゃんのことばかりで、私がなやんでも、まえに・・くんと・・ちゃんと私 がけんかしたときに「のりこえよ!!」と、いって **ちょっと ころろがいたくなりました**。どうしたらいいかおしえてください。なかよくしたいです。H先生はわたしの こときらいですか。あいだにはいってください。

まきこ (実践記録より。注:太字変更は福田)*9

現在、真紀子は高校へ通っている。

2. 真紀子の発達と成長—実践分析—

①真紀子の発達と成長にかかわって

不登校実践は、励ましの実践である。いじめ等の傷つきや、学校への違和感などが存在する。そうしたとき、その子どもがどう生きていきたいのかを聞きとる中で、本人の傷つきや困りごと、違和感等がつまびらかになる。「夜眠れないんだ」から始まる語りから、「いじめの傷つき」と、「大人にしてほしかった対応」と、「将来への希望」が語られる*¹⁰。ゆえに、その人が生きることや、こんな風に生きていきたいという希望を励まし、一つ一つ叶えていくなかで、本人が求める発達や成長を支えるのが不登校支援ではないだろうか。

本人になり変わることはできない。本人を主体としながら、伴走者として、ともに生きながら、本人の発達や成長といった育ちを支え、成長の先にある自立に向かって適切な支援をしていくことで、本人の人生を励ましていくことが必要となる。

本章では、樹里の実践に基づきながら、実践分析を行うことで、真紀子の発達と成長を考察する。

樹里と出会った時、真紀子にとって、他者や他者を取り巻く世界は敵ばかりであった。しかし、適応指導教室に通うようになった真紀子は、絵を描くなどの表現を、樹里と二人でありながらも「他者がいる世界」で行う機会ができた。「一人で絵を描いている」ようにみえるが、他者の前で表現活動を行うということは、少し、その場にいる他者や空間に安心感が出てきたともうかがえる。そうして、真紀子は少しずつ、樹里という他者を受け入れていったのではないだろうか。

ただ、来級当初も、「世界」すべてに絶望していたわけではないことがわかるエピソードがある。樹里から聞かされた「落ち葉のある場所で気持ちよさそうに佇んでいた」というエピソードである。真紀子はまったく閉じていたわけではない。それは、閉じているようでありながら、「げんこつを繰り返す」という行為からもうかがえる。真紀子は、この時も、他者や世界を希求していたと考えられる。そして、実践者は、これら一つ一つの行動から、本人が、他者を含めた世界を求めていること、希望を持ちながら人生を生きていることをつかみ、実践の支えにしていく。

実践では樹里が真紀子の世界観を大切にしようと関わる。算数では、真紀子の生活を基盤にする。ま

た、植物の観察を通して、土いじりは嫌いだが、観察は好きだということを見抜く。加えて、博物館でのエピソードから、理科分野への興味があるのかもしれないと考えていく。

学校に戻った小学校4年時から、月に一度の「両親・担任・学年の教員・教頭・市の特別支援教育の相談員、樹里」というメンバーでの支援会議は中学卒業まで続く。家族はもちろん、学校や適応指導教室の教員（樹里）、行政の専門職者といったメンバーが、発達や成長について、複数でアセスメントし、具体的な支援を考えたことは意義を持つ。また、支援会議（学校によって呼称は異なる）は、会議の場面では、教職員と、必要に応じて行政の専門職者という構成が多く、両親は、その後の面談対象者という立場になることが多い。しかし、本実践では、両親もチームに入り、対等な支援の主体者となったことも意義深い。

また、小学校高学年の真紀子は、適応指導教室の行事には参加できている。これは、「みんなと何かをする楽しみを味わいたい」という気持ちの芽生えであると考えられる。

そして、クリスマス会での出来事。「ブラインドのひもを自分の首に巻き付けた」のは、勘違いで相手を傷つけたこと、それを認識できたために、本人がとっさには受け止めきれない状況であったからである。

ここでは、まず、「自分の認知が違った場合、気づくことができた」ということ、そして、気づいた後、それを相手に伝えようと「謝ることができた」。真紀子の中に明確に他者が息づいた場面である。また、トラブルがパニックで終わるのではなく、着地できたことは、他者との関係に相互性が生まれた場面でもある。そして、その後の「ブラインドのひもを自分の首に巻き付けた」場面では、自分が勘違いをしてしまい相手を傷つけたこと、それまでと違い、それをきちんと認識できたために、本人にとって大きな出来事、とっさには受け止めきれない出来事になり、ブラインドのひもを巻き付ける。しかし、この場面も、彼女の中に明確な他者の芽生え、他者性や社会性が生まれたからこそその成長の場面と捉えられる。

他者との認知の違いや、こちらが勘違いをしてしまうことは、実は多々起こる。他者性や社会性が生まれ、人との関わりをこれからやってみていく真紀子には、それは、多く起こるかもしれない。しかし、この場面で謝ることができたように、着地させ

られるということも、学んでいけば、他者との認知の違いや、こちらが勘違いをしてしまうことは、他者と真紀子が関わっているからこそ、真紀子が他者を求めようとしているからこそ起こることだと、真紀子が認識できれば、時に大きく落ち込むことはあり得ても、その出来事を、前向きなものに捉え直していけるのではないだろうか。

そして、中学生になった真紀子は、親密な他者（友達）という存在があることを認識し、それを希求する。そこで、「人間関係の悩みを持ち、解決策を知りたい」と訴える。他者とわかり合うには、その方法を考える必要があることに気づく。ここでは、適応指導教室の級友たち、複数の他者が彼女に助言を行う。

世界がみんな敵であったところから、樹里との一対一の関係、そこから、「同世代の仲間と一緒に自分のことを考えてくれる存在だと知る」ことができるまで、成長をしていく。なお、親密な他者を鏡像的自我^{*11}と捉え、自立へと向かう過程は思春期の発達にとって大切である。中学生の時期に「親密な他者（友達）という存在」が在るのだと認知し、それを求めることができたことは、真紀子自身の成長しようとする力であったと考える。

担任への手紙を書くシーンにも、成長がある。樹里の助言のままの言葉を、真紀子は使わなかった。大人の真似でなく、自分がどういう言葉を使い、どうしたいかを考え、行動していけるという、自分らしい生き方を獲得する中学生らしい発達をし、自立への道を歩み始める。

現在、高校に通う真紀子は、樹里に連絡をするという。それは、新型コロナウイルスの感染が広がる中で、樹里が罹患していないか、心配をする連絡であるという。樹里は「働きかけるものが働きかけられる」と表現したが、ケアや支援を受けてきた真紀子は、樹里をケアするものともなるのである。

②支援会議についての考察

ここで、真紀子が小学4年時から、中学3年時まで、月に一度実施された、「両親・担任・学年の教員・教頭・市の特別支援教育の相談員、樹里」というメンバーでの支援会議について、上記に記載したことに加えて、考察する。

家庭、適応指導教室、学校、すべてが真紀子の生活の場であり、発達や成長のための支援をするものが存する場である。ゆえに、チームの一員として、両親が入るのは当然と、樹里たちは考えており、真

紀子の支援では、専門職者等と対等な存在として両親は扱われる。

人間の人生は連続したものであるため、支援もまた、継続する。両親は連続性を持って関わられる最大の支援者である。その点でも、チームの一員として両親が入ったことは意義を持つ。

加えて、連続性という観点で言えば、地域の中で暮らす真紀子にとって、継続して、支援に加わることができる行政の専門職者が入ったことも意義があったと考えられる。

なお、樹里は、学校とは、両親と学校が対立するように見える場面では、両親の味方をするとあらかじめ学校の了解を得ている。やはり、「親」という近い立場にいれば、不安を抱え、両親は当然、強く訴える。そうした時、両親の不安を軽減し、主訴を聴き取り、学校との折衝役を果たすため、そのような合意を得ていた。

また、中学校での担任は若い教員であり、本実践において悩むこともあった。その折は、樹里と行政の専門職者が、若い教員の「悩み」を察知し、話を聴き、別途支援をした。そうして、担任が安定した健康な心身の状態で、真紀子を支援できる状態を確保している。

自身の実践での「悩み」は、自身の内側にあるままであると、整理されない「悩み」に留まる。ただし、教員が実践の「悩み」を、言語化することで、自身の「悩み」を整理されない「悩み」に留めるのではなく、意味づけをすることができる。それは、現在の到達点を、教育者の先輩となる樹里と、専門性がある行政の専門職者と、担任が確認し合うことにつながり、担任が真紀子と関わるときの見通しを立てることにもつながった。

加えて、行政の専門職者と樹里は、支援会議のアセスメントをしあう関係をつくり、支援の意義や、真紀子の発達や成長について確認しあう機会を設けている。

そして、行政の専門職者当人は、当然、各専門職者がそうするように、別途、アセスメントの機会、それを行ってくれる他者（同じく専門性を持つものを位置づける）を持つての支援を行った。

本実践では、それぞれが、チームとして、「真紀子の発達と成長を支援する」という目的をひとつにし、互いが対等な立場を持ったことで、全員が持つ資源を存分に発揮し、実践につなげられたと考える。

また、チーム内での支えあいも含め、実践の意義をアセスメントしあえ、意味づける活動が行われた

ことで、真紀子の発達や成長が見え、実践者に希望をもたらした。また、そこから真紀子にとって必要な方針を立てることを有効にした。それは、真紀子にとっての適切なかわりを生み出したと考えられる。

当初、学校に不信感を抱いていた父親は、中学卒業時にお礼を述べたという。また、適応指導教室来級時、真紀子をどう育てていけばよいのか悩んでいた両親は、月に1回の支援会議に参加する中で、樹里も含めた教員、地域の行政職者など、自身が住む地域の中で、確固たるつながりを持つことともなった。

3. 人生を豊かにする回路をつくる —当事者を主体にした励ましの実践—

居場所には3つの要素がある。人間は、ある空間があればそこを居場所と思うわけではない。まず一つ目は、「自分がそこに居ていいと思えること」、2つ目は「未来への希望があること」。希望は、子どもにとって、近い未来でも、遠い未来でも、いずれであってもよく、希望が持てる場所が居場所になっていく。「明日、みんなと楽しいことができる。」「この学級で、これから生きることは、自分のものの見方が広がっていく。」等である。そして、3つは、「他者との関わり」。未来への見通しが持てるためには、「他者との関わり」が欠かせない^{*12}。

真紀子においても、家族以外の他者との交わりが存する「適応指導教室」で居場所を獲得していく。居場所は「安全な基地」とも例えられるが、居場所があることで、新しい場所に一步進むことができ、さらにその新たな場所にも居場所ができていく。真紀子は、「適応指導教室」という居場所を基盤とし、中学校では、特別支援学級で親密な他者関係を作るべく歩みだしていくことができていく。

不登校支援は、当事者を主体にした励ましの実践である。支援をするものが、当事者を主体にしながら、当事者とともに生き、発達や成長といった育ちに対して伴走する。

真紀子は、乳幼児期から通っていた保育園によると友だちがいるコミュニティの中に入ることができず、相互に関わり合うことができずにいたという。そのころ、獲得したかったであろう「言葉」や「感情を感じ、それを表現する力」。これらは、小学校3年生で適応指導教室へ通う中で獲得していく。パニックに一見見える場面であっても、「嫌だ」という意思表示とともにパニック行為が行われれば、意

思表示がされる場面を周囲が観察してくれる。そのことで、本人の困りごと「斜めから見た場合、文字や資料を認識できるが、正面に置かれると焦点が合わない。」等の具体的なものが見えてくる。

本人が獲得する機会を得られなかった育ちの過程をともに生きることも実践者が果たす尊い役割であり、本人が何歳であっても乳幼児期や少年期を実際に生きてみることで、その発達は獲得され、成長が保障されていく。

そして、これら育ちの過程をともに生きる中で、人生を豊かにする回路をつくるのが、自立へとつながっていく。

当初、樹里と一対一関係から始まった真紀子であるが、前述した居場所論でいえば、「自分がそこに居ていいと思えること」で、徐々に「他者との関わり」が生まれ、皆と楽しく過ごす行事などに参加したいといった「未来への希望」が生まれる。また、行事は、自分ができるかもしれないことをやってみて、成長を確認するという意味での「希望」も生んだ。適応指導教室のキャンプでは、5年時は母の付き添いを必要としたが、6年時には「一人で行ける」と宣言し、「入浴」「荷物をまとめる」等を一人で行っている。彼女は、中学校の特別支援学級に通うようになってからも、このキャンプには自主的に、中学3年生まで参加している。友達と楽しく過ごすとともに、自己の成長も確認できる真紀子にとって大切な場所であったのではないだろうか。

やがて、真紀子は自立への道を歩き始める。高校に通っているが、なぜ現在の高校を選んだのだろうか。

ひとつは、「真紀子に合った学習方法や学校生活を教員と一緒に考えてくれる学校であること」。真紀子は、実際に様々な場面を生きてみる（学習方法なら試してみる。）ことで、生き方を獲得している。自分で自己を理解し、生き方を決定することを望んでいる。それらが叶うという点が一つである。

もう一つは、「ロールモデルがいたこと」である。同校には、同じ適応指導教室に通っていた先輩がいる。それにより、未来への見通しが持てるという点も、現在の進路につながっている。

最後に、地域に根差している学校だということである。同校は、樹里や地域の専門職者などとのつながりも含めて、地域とのつながりがある。小学校3年生からの7年間を通して、同世代の級友とのつながりをつくった真紀子。これから、地域の中で生きていくにあたって、樹里や地域の専門職者などとの

つながりなど、地域の中での必要なつながりが、継続して持てることも決め手になっていると思われる。

なお、進路は本人を第一に、家族、本人を理解し支援してきた人たち（樹里を含む）の、真紀子が、青年期らしい発達をし、自立していくという支援する側の真紀子の発達や成長を信じるという意味での希望も込められる中で決定されていたものである。

親密な他者とのつながり、支援をする様々な人とのつながり、キャンプに始まり、合唱コンクールなど様々な活動による文化とのつながり、様々な回路が開かれていくことは、人の発達や成長を促し、自立を支える。これからは、「何を学び、人生をどう生きていくのか」を考えていく青年期に入る。当事者を主体にした励ましの実践が継続される中で、人生を豊かにする回路もつくられていき、その広がり、真紀子を支えると考ええる。

おわりに

発達と成長は子どもの権利である。不登校実践は、当事者を主体にした励ましの実践であるとともに、子どもの権利保障を支えているものである。そして、本人の発達と成長を、本人とともに喜ぶことができる実践である。当事者である本人が生きていきたい生き方や人生と一緒に開いていく希望のある実践であると考ええる。

【注】

- * 1. ただし、長期欠席として扱う日数については、1966年～1990年度までが50日、1991年度～1996年度までは30日、1997年度以降は50日とされている。
- * 2. 文部科学省「教育支援センター（適応指導教室）に関する実態調査について」2019年5月。
https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2019/05/20/1416689_002.pdf
- * 3. 文部科学省「不登校児童生徒への支援の在り方について（通知）」2019年10月25日。
- * 4. 樹里輝代実践「真紀子の自立に向けて」「愛知生活指導研究協議会一日研究会」での報告。2020年11月29日。
- * 5. 聴き取り調査は、インタビュー形式で実施。（新型コロナウイルス感染状況を鑑みZOOMを利用。）実施日、2021年8月22日。
- * 6. 地域の特別支援教育の専門職者より、「本人、および、両親が困っている」状況が伝えられ、受け入れ先となってほしい旨の依頼があり、受け入れとなる。
- * 7. 級友や、同じ学年、学校といった同世代の地域の子どもたちから「仲間」として認知されていない状況であり、「いじめられる」という排除を行う関わり以外は、相互性のある人間関係等がない状況であった。
- * 8. 樹里輝代実践「真紀子の自立に向けて」「愛知生活指導研究協議会一日研究会」での報告。2020年11月29日。
- * 9. 同上。
- * 10. 不登校の中学生への福田の聴き取りより。実施日、2019年2月22日。
- * 11. 竹内常一は、前思春期から思春期にかけての子どもについて、「親密な友だちはこれまでとはちがった形で自分を映し出してくれる鏡」であるとし、「友だちの中に映っている鏡像的自我をつうじて、自分のなかのもう一人の自分を意識する」としている。それを受け、「親密な友だちとともに、自分をとりまくあらゆるものごとを新しく価値的に評価するようになる。」とし、「親密な友だち関係は、生活世界と価値世界を結ぶ橋」であり、「親や教師の価値世界から心理的、精神的に乳ばなれ」をし、「親や教師に育てられてきたこれまでの自分とは異なる自分をつくっていくのである。」と思春期の子どもたちの自立について述べている。竹内常一『10代との対話－学校ってなあに』青木書店、1993年、79頁。
- * 12. 田中治彦は「居場所は、未来への展望という時間軸と現在の自分の位置取りという空間軸とが交差するところに形成される。そして居場所を確保していくためには、他者との関わりという第三の要素が欠かせない。」と述べている。田中治彦編著『子ども・若者の居場所の構想』学陽書房、2001年、「はじめに」の3頁。

