

小学生の「登校しぶり」の様相および 保護者の意識の探索的研究

寺川 裕美・大谷 哲朗

Exploratory study of a phase of children's "attitude of reluctant to go to school" and
parents' consciousness of it

Yumi TERAOKA and Tetsuro OTANI

【要旨】本研究では、①「登校しぶり」の様相を明らかにすること、②保護者が「登校しぶり」に気づき、教師に伝える際の困難さの背景を探ること、③「登校しぶり」における保護者への支援策を検討することを目的とした。研究1では3名の母親を対象に半構造化面接を行い、研究2では373名の保護者を対象に質問紙調査を行った。その結果、「登校しぶり」は約30%の保護者が経験し、学校に起因するものが多く、子どもは様々な方法で思いを表現していたという様相、「登校しぶり」場面で保護者に生じる考えの因子分析により得られた「欠席の影響への不安」、「親の都合」と「相互協調性」との間に弱い正の相関があること、「登校しぶり」を教師に伝えた保護者は、伝えなかった保護者より「被援助に対する肯定的態度」の平均値が有意に高いことが明らかとなった。家庭だけで「登校しぶり」を抱え込まないために、保護者に「登校しぶり」の持つ意味を伝え、学校と情報を共有できる環境を整えることが保護者と子どもの支援につながると考察された。

【キーワード】登校しぶり、保護者、教育相談体制、相互独立性・相互協調性、被援助志向性

問題

現在、私たちの周りでは、援助を必要としている子どもが多くいると考えられる。学校現場では、不登校やいじめ、いじめが背景にある自殺、暴力行為等が長年の課題となっている。また、約6.5%の児童生徒が学習面または行動面で著しい困難を示していると報告されている（文部科学省、2012）。文部科学省（2017）は、今後の教育相談体制の在り方として、未然防止、早期発見、早期支援・対応、さらには、事案が発生した時点から事案の改善・回復、再発防止まで一貫した支援に重点をおいた体制づくりが重要であるとしている。

児童生徒の不登校やいじめ、暴力行為等の問題行動の背景や要因として、心に悩みや不安、ストレスを抱えている場合も少なくない。児童生徒の問題行動の兆候をとらえ適切に対応するためには、「心」のサイン

を見逃さない必要がある（文部科学省、2001）。本田・本田（2014）は深刻な問題状況にいる個人（子どもなど）が自ら援助を求めなくても周囲の他者（親など）が困難さに気づいて援助することの重要性を指摘している。石隈（1999）は、学校心理学において、学校教育における保護者の参加を重視し、保護者は子どもの家庭教育の責任者として参加することが期待される、としている。保護者は子どもの問題状況に関する情報の提供や、家族として子どもにできることについての情報を提供する、といった役割を担っている。家庭や地域社会、学校が連携し、児童生徒の「心」の問題に社会全体で対応することが重要であり、そのため、家族が気軽に相談しやすくなるための体制づくりを行い、家庭で問題を抱え込まずに、相談機関やスクールカウンセラーなどに相談することが求められる（文部科学省、2001）。

「登校しぶり」に“気づく”ことの課題

本田・本田（2014）は「援助要請感受性」を「一人で解決することが困難な問題状況にいる他者の、明確な援助要請行動を伴わない援助要請意図に対する個人の知覚」と定義した。そして、親（保護者）として子どもの「助けてほしい気持ち」にどのような点から気づくかについて探索的検討を行い、普段の子どもの様子や心身の反応との違い、すなわち子どもの個人内差に焦点を当てることが子どもの援助要請意図に気づく上で重要であるとした。「学校関連刺激への反応の変化」もその一つであり、「欠席願望の表明」が含まれる。いわゆる「登校しぶり」である。

内田（2009）は、「登校しぶり」について、学校へ行きたくない、という言葉による訴えのほか、腹痛、発熱、嘔吐といった身体的症状による訴え、登校の支度が進まない、学校へ行こうとしない、校舎へ入ろうとしない、といった行動面での訴えなど、様々な事例を挙げ、学校生活に起因して学校を休んでいる、登校をしづめている子どもが多いという指摘をしている。阿部・安藤（2010）は、「登校しぶり」には“傾向が掴みにくい”という特徴があり、その性質上、確たる定義づけはされていない、としている。このように、「登校しぶり」の様相は曖昧で、明確な定義を持たないため、子どもの援助要請意図として捉えにくいという課題があると考えられる。

また、もう一つの課題として、子どもが登校をしづめていても、保護者は子どもの「助けてほしい」気持ちに対応することよりも、子どもを登校させることに意識が向いている可能性がある。「行きたくない」と訴える子どもの事情を深く理解することなく、保護者は力づくで学校へ送り出そうとする（内田、2009）、登校しぶりが母親だけでは対応できなくなってようやく、母親から学校に相談があり、その時点でやっと学校側は心の葛藤や認知の偏りに気付く（今西・芳倉・川西・小山・玉村、2012）、不登校の定義でもある欠席が30日以上になってからの相談がほとんど（今西・岩坂・玉村、2013）といった事象が挙げられる。

昭和の中ごろまでは子どもが学校を休むことはたいしたことではないと認識されていたが、1960年代後半になると、学校は長期に欠席する子どもを問題視し、年間50日以上を「学校嫌い」として統計をとり、「登校拒否」と呼ぶようになった。そして、その原因を「親の育て方」や「子どもの性格傾向」と

する誤った指摘が地域に浸透し、このころから、親は子どもが休むことを必要以上におそれ、子どもの心身の不調よりも世間の目を気にするようになった（内田、2009）。このような「子どもはみんな学校に行かなければならない」という社会的風潮の影響を保護者は受けてはいないだろうか。

北山・唐澤（1995）は、人々の思考、感情、社会的行動に反映される文化的に共有された主体の概念やモデル、それについての通念を「文化的自己観」と呼んでいる。「文化的自己観」には、西洋文化で優勢な「相互独立的自己観」と日本を含む東洋文化で優勢な「相互協調的自己観」がある。「相互独立的自己観」は、自己を他の人や回りの事々と区別し、切り離された実体として捉え、「相互協調的自己観」は、自己を他の人や回りの事々と結び付いて高次の社会的ユニットの構成要素として捉え、関係志向の実体としている。このため相互協調性が優勢な日本では、回りからの期待を自らの目標として内面化し、それに向かって努力することを相互協調的主体としての自己の確認のための中心的要素としている。高田（2000）は、文化間の相違についての概念である相互独立的-相互協調的自己観と区別するため、尺度により測定された個人差に関しては、相互独立性・相互協調性という用語を用いている。このような相互協調性が、保護者の「子どもを登校させなければならない」という思考に影響を与えている可能性も考えられる。

「登校しぶり」を“伝える”ことの課題

保護者が子どもからのサインに気づいたとしても、今度は保護者から教師に“伝える”過程にも課題があると考えられる。子どもについての悩みや不安に関する相談相手に「教職員」を選択した保護者は3割に届かず、学校に相談しても意見が合わない、悩みが解決されるわけではないといった「学校不信」を抱いている保護者もいる（若尾、2012）。「登校しぶり」について伝える際にも、同様の状況があると考えられる。

本田・本田（2016）によると、DePaulo（1983）は援助要請の定義として「個人が解決しなければならない問題やその必要性があり、他者により時間、努力その他の資源が与えられるならば解決が可能であるときに、他者に直接援助を求めること」とし、援助要請研究は相談をためらう心理への援助に資すると期待されているとしている。水野・石隈（1999）は被援助志向性を「個人が、情緒的、行動的問題および現実生活における中心的な問題で、カウンセリングやメンタル

ヘルスサービスの専門家、教師などの職業的な援助者および友人・家族などのインフォーマルな援助者に援助を求めるかどうかについての認知的枠組み」と定義している。田村・石隈（2006）は「被援助志向性」の研究の対象が、教師だけではなく、他のヒューマン・サービス分野の従事者へ広がることが望ましいとしている。保護者も子どもを援助する立場にあり、ヒューマン・サービス分野の従事者とも考えることができ、保護者の教師に対する「被援助志向性」を検討する必要があるのではないかと考える。

以上のように、子どもの「登校しぶり」は、子どもが主に学校生活において悩みや不安を抱えていることを保護者へ伝えるためのサインとして機能する可能性があるが、保護者がそれに気づき、教師へ伝える上で困難さがあることが推測される。また、「登校しぶり」に関する調査はあまり見られないため、様相は明らかでなく、定義もない。「登校しぶり」を子どもの「心」のサインとして活かすため、そして、保護者が子どもの「登校しぶり」を家庭だけで抱え込んでしまわないために、「登校しぶり」の様相や、「登校しぶり」に対する保護者の受け止め方を明らかにしていく必要があると考えられる。

そこで、本研究は①「登校しぶり」の様相を明らかにすること、②保護者が「登校しぶり」に気づき、教師に伝える際の困難さの背景を探ること、③「登校しぶり」における保護者への支援策を検討すること、を目的とする。なお、本研究では、「登校しぶり」を「子どもが言葉や態度、行動を通して、学校へ行きたくない意志を真剣に訴えている、と保護者が気づいた状況」と定義し、調査を行った。

研究1

目的

「登校しぶり」に関する項目の収集であった。

方法

調査参加者 児童生徒の母親3名（30代～40代）。

手続き 参加者に直接依頼し、協力を募った。2018年3月～4月に半構造化面接を行い、子どもの登校しぶりについて尋ねた。面接の前に、録音したデータは厳重に管理し、固有名詞は削除されて個人が特定されないようにすること、研究終了後、録音データは消去すること、秘密は厳守されること、インタビューでは、話したくないことは無理に話す必要はなく、申し出があれば、いつでも中止できることについて説明

を行い、了承を得た。

質問内容 調査参加者の年齢、子どもの人数、子どもの名前・年齢・性別、それぞれの子どもの「学校へ行きたくない」と訴えた場面、あるいは学校へ行きたくない素ぶりを見せた場面があったか、その時の様子（学年、どのように訴えたか）、どのようなことを感じたり、考えたりしたか、どのように対応したか（誰かに相談したか、あるいはしなかったか・登校させたか、あるいは休ませたか・なぜその対応を選んだのか）、当時を振り返ってどのようなことを思うか、について尋ねた。

結果

調査の結果、6ケースの「登校しぶり」に関する項目が収集された（Table 1）。

研究2

目的

「登校しぶり」の様相を明らかにし、保護者が「登校しぶり」に気づき、伝える際の困難さの背景を探ることであった。

方法

調査参加者 公立中学校2校の1年生の保護者373名であった。

手続き 2018年10月～11月に、担任を通じて調査紙の配布と回収を行った。調査紙には、調査が強制ではないこと、個人の情報や回答内容が特定されること、公表されることはないことを明記した。

質問紙 (1)「登校しぶり」に関する項目：研究1の結果を参考に構成した。全調査参加者を対象に、フェイスシートで、調査参加者の年代、続柄、中学1年生が第何子にあたるか、その中学1年生の小学生時に「登校しぶり」を経験したことがあるかについて尋ねた後、経験したことがある保護者のみを対象に以下の項目について回答を求めた。①小学校6年間で登校をしなかった期間の回数、②初めて「登校しぶり」があった学年、③最も対応に困った「登校しぶり」の学年、④③の「登校しぶり」の期間、⑤「登校しぶり」が生じた時間帯、⑥子どもの「登校しぶり」に気づいた表現、⑦「登校しぶり」に対する対応、⑧「登校しぶり」に影響を与えていたと思われる項目、⑨「登校しぶり」をどのように学校に伝えたか、⑩⑨で「伝えた」と回答した場合、いつ学校に「登校しぶり」について伝えたか、⑪「登校しぶり」を学校に伝えるに理由。なお、⑥は、研究1と共に登校拒否の対処の段階表

(寺田, 2017)を参考に, ⑪は, 学校関係者に相談しにくい理由(若尾, 2012)を参考に構成した。また, 全調査参加者を対象に, ⑫「登校しぶり」場面で生じる考えについて尋ねた。

(2) 保護者の教師に対する被援助志向性尺度: 「被援助に対する懸念や抵抗感の低さ」7項目と「被援助に対する肯定的態度」6項目の計13項目から構成された特性被援助志向性尺度(田村・石隈, 2006)を参考に作成した。本研究では, 保護者の教師に対する被援助志向性を測定するため, 一部の表現を修正し, 「1: あてはまらない」～「5: あてはまる」の5件法で回答を求めた。

(3) 相互独立性・相互協調性尺度: 相互独立的-相互協調的自己観尺度の短縮版(高田, 2000)を用いた。相互独立性は「個の認識・主張」2項目と「独断性」2

項目の2つの下位尺度から, 相互協調性は「他者への親和・順応」4項目と「評価懸念」2項目の2つの下位尺度から構成されている。「1: あてはまらない」～「5: あてはまる」の5件法で回答を求めた。

結果

373名に質問紙を配布し, 203名から回収した(回収率54.4%)。欠損値は項目ごとに除いた。

「登校しぶり」の様相 約30%(61名)の保護者が, 対象となる中学1年生の小学生時の「登校しぶり」を経験していた。登校をしぶった回数は, 1回が17名, 2～5回が28名, 6～10回が9名, 11回以上が9名で, 約70%が5回以下であった。初めて「登校しぶり」があった学年は, 1学年が11名, 2学年が9名, 3学年が7名, 4学年が11名, 5学年が12名, 6学年が13名であった。どの学年においても, 「登校しぶり」の初

Table 1
面接の結果

学年	表現	感じたこと・考えたこと	対応	原因	振り返り	
ケース1 (A①)	小4	学校へ行く前にボロボロ泣いた。	体調の悪さを疑った。	車で送った後に, 学校へ電話し, 担任に伝えた。	同級生からのいじめ。	一人でいることを選び, 強くなった。電話をしたことで, 担任が注意を向けるようになった。
ケース2 (A③)	小1	お風呂で「友達と一緒に行きたくない」と言った。帰って泣き出した。	「何かあるな」と思った。いじめが結構ひどいのかな?と思った。	子どもに何があったか尋ねて, 同級生の親と話しをした。	学校の行き帰りに, 同級生からいじめられる。	すぐ学校に相談, とは思わない。
ケース3 (A③)	小2	行きたくない日の前の晩に「明日行きたくない」と言った。	自分も(スピーチは)苦手だな, と思った。乗り越えてほしいと思った。子どもが落ち込んでいると, 同じ気持ちになるのが嫌だった。	懇談の時に担任に伝えた(苦情を言う子どもがいじめられたという噂があったので, 登校しぶりの直後に言わなかった)。	日直の日のスピーチが嫌だった。緊張で泣いてしまう。	担任に言っても言わなくても変わらない気がした。はぐらかされた。
ケース4 (B①)	小4	夜元気なのに, 朝いきなり「お腹が痛い, 行きたくない」って泣き出すから, 「熱ないし, 行ったら」と言う泣き出した。1週間ぐらい続いて, 2週目ぐらいで「○○君が嫌だ。」と話した。	胃が痛くて, 「朝になったらまた泣くんじゃないか」「また『行かん』って言うんじゃないか」と。イライラする。	休ませた。休ませると元気なので「精神的なものかな?」と思った。最初は体調を疑った。3, 4日目ぐらいに学校に相談。学校だけでなく小児科や他の保護者にも相談。	学校の行き帰りに, 同級生からいじめられる。	学校での様子を知らせておいて欲しかった。(家族)みんな頑張った。
ケース5 (B②)	小1	入学3日目から「行きたくない」と泣き出した。ご飯食べながら泣いたり, 外へ出て立ち止まってから泣いたりした。	びっくりした。「行ってや」と思った。休ませたら癖になると思った。行けば楽しくなるだろうと思った。	毎日, 教室まで連れて行き, 子どもが号泣する中, 先生に渡した。	入学から連休明けまで校庭の利用が禁止, 給食がない。「何も楽しくない」と言っていた。担任が怖い先生。	担任に, 他のクラスの担任のように登校した子どもたちを迎えて欲しかった。戻りたくない。学校の対応に期待していなかった。
ケース6 (C②)	小5	朝の支度が進まない。玄関に座って動かない。道路で泣きべそをかいていた。(登校をしぶっても, 帰って来たならんでもなかった)。	腹が立つ。イライラする。将来が心配。授業に出られなかったことで, 学校に行けなくなるのが心配だった。	車で学校へ連れて行った。家から出して, 玄関の鍵を閉めた。親の責任を果たすため, 学校に送り出していた。学校の授業に遅れたら入りづらいだろうから, 遅れる状況は作らなかった。	習い事が忙しく, 疲れがあった, しんどかった。宿題が済んでなかった。兄弟が登校した後で, 甘えるチャンスだった。	優しく言って欲しかった(優しく登校を促して欲しかった)のかな, かわいそうだった。一緒に歩いて送りながら, (子どもの思いを)聞いてあげれば良かった。

①第1子 ②第2子 ③第3子

発が生じ、高学年で増加傾向にあった。「登校しぶり」の期間は、過半数以上が1週間未満の一方で、約15%は6か月以上継続していた。「登校しぶり」が生じる時間帯は、80%以上が朝起きてから登校するまでの時間帯に生じていた。子どもが「学校へ行きたくない」と真剣に訴えていると保護者が気づいた表現(複数回答も可能)は、「腹痛、頭痛、気分不良、頻尿など、身体の不調を訴えた」が30名、「起床や身支度が遅かった」が17名、「泣き出した」が28名、「学校へ行こうとしなかった」が19名、「友達の批判や「いじめられる」と言った」が11名、「『学校が嫌、つまらない』と言った」が11名、「『学校へ行きたくない』と言葉で伝えた」が、41名であった。「登校しぶり」への対応は、50%以上の保護者が何らかの方法で登校をさせ、休ませた保護者は約30%であった。「登校しぶり」に影響していたと思われる項目(複数回答も可能)は、「他の生徒との関係」が28名、「学校での学習」が10名、「宿題」が6名、「学級活動に関すること」が6名、「学校行事に関すること」が2名、「給食」が5名、「先生との関係」が18名、「保護者との関係」が4名、「兄弟姉妹の「登校しぶり」や不登校」が1名、「習い事や塾」が1名、「疲労・体調不良」が19名、「分からない」が1名、「その他」が10名であった。約70%の保護者は、子どもが登校をしぶったことを学校へ伝えていた。「登校しぶり」を学校に伝え

にくい理由は、「なんとか登校していたから」に「あてはまる」「ややあてはまる」と回答した保護者の割合が約70%となり、次いで、「学校に伝えても、問題が解決するわけではない、と思ったから(41.7%)」「学校に伝えても、何がしてもらえるのか分からなかったから(38.9%)」「家族、友人など学校以外に相談できるから(36.1%)」「登校をしぶったぐらいでは伝えにくかったから(36.0%)」となった。一方で、学校へ「登校しぶり」について伝えることに迷いや不安はなかった保護者もいた。子どもが登校をしぶった場合に思うことは、「休ませたら、勉強が分からなくなるかもしれない(85.0%)」「子どもに休みぐせをつけてはいけない(81.3%)」「休ませたら、教室に入りにくくなるかもしれない(72.1%)」「子どもを甘えさせてはいけない(61.7%)」「保護者は子どもを学校へ行かせなければならない(57.0%)」「休ませたら、不登校になるかもしれない(54.9%)」であった。「登校しぶり」場面で保護者に生じる考えの因子構造と信頼性の検討 「登校しぶり」場面で保護者に生じる考えの因子構造を検討した。回収は203件であったが、不備のあった25件を除き、178件を分析の対象とした。主因子法・プロマックス回転による探索的因子分析を行ったところ、3因子を抽出した(Table 2)。第1因子は、子どもは毎日登校して、学校で勉強するという規範に対する強い信念が示されていることか

Table 2
「登校しぶり」場面で保護者に生じる考えの因子分析(主因子法・プロマックス回転 N=178)

	I	II	III
7 子どもに休みぐせをつけてはいけない	.86	.48	.11
4 保護者は子どもを学校へ行かせなければならない	.77	.25	.10
8 休ませたら、勉強が分からなくなるかもしれない	.69	.26	.31
10 病気・ケガ以外の理由で学校を休むべきでない	.67	.50	.20
1 子どもを甘えさせてはいけない	.59	.53	.12
2 休ませたら、不登校になるかもしれない	.31	.81	.04
11 休ませたら、子どもの将来に悪い影響があるかもしれない	.43	.72	.62
9 休ませたら、過保護な保護者と思われるかもしれない	.40	.64	.60
5 休ませたら、教室に入りにくくなるかもしれない	.40	.64	.10
3 休ませた時、兄弟姉妹への影響が心配	.22	.59	.28
12 休ませた時、学校へ欠席連絡が面倒	-.02	.14	.80
6 休ませた時、仕事、役員活動など自分の予定が心配	.28	.15	.71
寄与率	34.06	12.78	9.68
因子間相関	I	II	III
I		.49	.23
II			.32

Table 3
相互独立性・相互協調性尺度の因子分析（主因子法・プロマックス回転 N=178）

	I	II	
2 自分でいいと思うのなら、他の人が自分の考えを何とおもうと気にしない。	.83	.10	
4 自分の周りの人が異なった考えを持っていても、自分の信じる場所を守り通す。	.76	.12	
7 自分の意見をいつもはっきり言う。	.59	.50	
9 いつも自信をもって発言し、行動している。	.59	.50	
6 自分の所属集団の仲間と意見が対立することを避ける。	.25	.68	
8 人と意見が対立したとき、相手の意見を受け入れることが多い。	.42	.60	
5 自分がどう感じるかは、自分が一緒にいる人や、自分のいる状況によって決まる。	.02	.58	
3 相手は自分のことをどう評価しているかと、他人の視線が気になる。	.44	.55	
10 相手やその場の状況によって、自分の態度や行動を変えることがある。	.00	.53	
1 人が自分をどう思っているかを気にする。	.38	.49	
	寄与率	30.48	14.11
	因子間相関	I	II
		I	.35

ら、「登校規範への信念」、第2因子は、欠席の結果生じる影響に対する不安が示されていることから「欠席の影響への不安」、第3因子は、保護者側の都合が示されていることから、「保護者の都合」と命名した。

また、「登校しぶり」場面で保護者に生じる考えのCronbackの信頼係数 α を算出したところ、 $\alpha=.81$ で内的整合性が確認された。

相互独立性・相互協調性尺度の因子構造と信頼性の検討 相互独立性・相互協調性尺度の因子構造を検討した。回収は203件であったが、不備のあった25件を除き、178件を分析の対象とした。主因子法・プロマックス回転による因子分析を行い、2因子構造を採用した（Table 3）。第1因子は、他者に配慮を払うことなく自分の判断に基づいて行動する傾向や、他者とは異なった存在としての自分を意識する傾向を示していることから、高田（2000）にならい、「相互独立性」と命名した。第2因子は、他者との同化を重んじる認識の傾向や、他者の眼差しや評価を気にする行動の傾向を示していることから、高田（2000）にならい、「相互協調性」と命名した。

各因子のCronbackの信頼係数 α を算出したところ、

「相互独立性」は $\alpha=.70$ 、「相互協調性」は $\alpha=.64$ でやや低かったが分析に使用した。

「登校しぶり」場面で保護者に生じる考え、及び保護者の対応と相互独立性・相互協調性との関連の検討

(1) 「登校しぶり」場面で保護者に生じる考えと相互独立性・相互協調性との関連の検討 「登校しぶり」場面で保護者に生じる考えの3因子と相互独立性・相互協調性尺度の2因子の各因子得点間の相関係数を算出した（Table 4）。その結果、「相互協調性」と「欠席の影響への不安」「親の都合」との間に弱い正の相関が有意であった。

(2) 保護者の対応と相互独立性・相互協調性との関連の検討 保護者の対応を「登校させた（ $n=32$ ）」と「休ませた（ $n=15$ ）」に分けて、相互独立性・相互協調性の差を調べるため t 検定を行ったところ、どちらも有意な結果を得られなかった（相互独立性： $t(45)=0.23, ns.$ ）、相互協調性： $t(45)=0.48, ns.$ ）。**保護者の教師に対する被援助志向性尺度の因子構造と信頼性の検討** 保護者の教師に対する被援助志向性尺度の因子構造を検討した。回収は203件であったが、不備のあった25件を除き、178件を分析の対象とし

Table 4
「登校しぶり」場面で保護者に生じる考えと相互独立性・相互協調性との関連($n=178$)

	登校規範への信念	欠席の影響への不安	親の都合
相互独立性	.10	.14	.03
相互協調性	.07	.24 **	.19 *

** $p<.01$, * $p<.05$

注) 数値はピアソンの積率相関係数

Table 5
保護者の教師に対する被援助志向性尺度の因子分析（主因子法・プロマックス回転 N=178）

	第1因子	第2因子
3 直面した困難な問題について、先生に話を聞いてほしいと思う方である。	.84	-.15
7 困難に直面するたびに、先生に助けられながら、問題を解決していく方である。	.77	-.12
9 先生の援助や助言は、問題解決に大いに役立つと考える方である。	.75	-.36
1 問題解決のために、先生からの適切な助言がほしいと思う方である。	.74	-.07
5 問題解決のために、一緒に対処してくれる先生が欲しいと思う方である。	.74	.03
11 保護者としての役割を十分に果たすために、必要ならば先生に援助を求める方である。	.63	-.29
6 先生は、自分の抱えている問題を真剣に考えてはくれないだろう。	-.38	.74
4 先生は、自分の抱えている問題を理解してくれないだろう。	-.27	.72
10 先生は、相談内容について秘密を守ってくれないだろう。	-.33	.69
2 先生は、自分の抱えている問題を解決できないだろう。	-.47	.64
8 先生が、自分の期待通りに応えてくれるかどうか、心配になる。	.13	.63
12 先生に援助を求めると、自分が能力のない保護者と思われそうである。	.05	.57
13 先生に援助を求めると、自分が弱い保護者と思われそうである。	.06	.56
	寄与率	32.46
		19.86
	因子間相関	I
		II
	I	-.24

Table 6
「登校しぶり」の連絡における「被援助に対する肯定的態度」の平均値の比較

群	平均値	SD
何も伝えなかった (n=8)	14.88	5.92
体調不良のための遅刻・欠席として伝えた (n=9)	18.11	5.09
伝えた (n=36)	19.31	3.85

た。主因子法・プロマックス回転による因子分析を行い、2因子構造を採用した（Table 5）。第1因子は、保護者が子どもの学校生活に関して困難な問題に直面した場合に、教師に援助を求めながら問題に対処していこうとする態度を示していることから、田村・石隈（2006）にならい、「被援助に対する肯定的態度」と命名した。第2因子は、教師に援助を求める際に感じる抵抗感や懸念が示されていることから、田村・石隈（2006）にならい、「被援助に対する懸念や抵抗感」と命名した。それぞれの因子に負荷している項目の評定値を合計して各下位尺度得点とした。

各因子のCronbackの信頼係数 α を算出したところ、「被援助に対する肯定的態度」は $\alpha = .85$ 、「被援助に対する懸念や抵抗感」は $\alpha = .78$ でいずれも内の一貫性が確認された。

「登校しぶり」の連絡方法と被援助志向性との関連

「登校しぶり」の連絡方法を独立変数とし、「被援助に対する肯定的態度」を従属変数とする一要因分散

分析を行ったところ、「登校しぶり」の連絡の3群間に有意差があった。多重比較（Tukey HDS）の結果、「伝えた」群（n=36）は、「何も伝えなかった」群（n=8）より、「被援助に対する肯定的態度」の平均値が有意に高かった（ $F(2,50)=3.34, p < .05$ ）（Table 6）。「被援助に対する懸念や抵抗感」では、有意な結果は得られなかった。

総合的考察

「登校しぶり」の様相と定義

本研究の第一の目的は、「登校しぶり」の様相を明らかにすることであった。研究1と研究2の結果から、「登校しぶり」の場面では、子どもも保護者も困り感を抱えていることが推測される。どうにかして登校を回避したい子どもと「登校させなければならない」という思いを持つ保護者が、朝の慌ただしい、短い時間の間に、「行きたくない」「行きなさい」というやり取りを行っていると考えられる。もし学校生活に

問題があったとしても、「登校しぶり」を伝えない保護者もいるため、学校が子どもの困り感に気づくことなく、家庭内だけで「登校しぶり」を抱えてしまうこともあると考えられる。子どもがただ単に登校を嫌っているのではなく、困り感を伝える意図が含まれていることを家庭や学校で共有していくためには、「登校しぶり」を理解するための定義が必要であると考える。

「登校しぶり」と似た表現に「不登校傾向」という言葉がある。今西他（2012）は、不登校もしくは登校しぶり等を「不登校傾向（tendency toward non-attendance at school）」としている。五十嵐（2010）は、「学校に行きたくない」と感じながら登校している状態を「不登校傾向（tendency toward school non-attendant）」とし、登校は行っているが学校生活を楽しむことができている状態であり、不登校の前駆的状況としての「不登校傾向」と捉えている。どちらも学校に行きたくないという点においては「登校しぶり」と類似しているが、必ずしも「登校しぶり」が不登校につながるとは言えない。また、「不登校（school non-attendance /attendant）」という言葉が含まれることで、その言葉からも定義からも、学校の出欠を意識する状況が伴う。圓山・宇野（2013）は「登校しぶり」を“reluctant to go to school”と表記している。「登校しぶり」には出席・欠席・遅刻・早退・保健室登校など様々な形態があると考えられ、学校の出欠を加味している「不登校傾向」と比べると、“reluctant to go to school”は「登校しぶり」を学校への出欠とは切り離して、より単体で捉えていると考えられる。また本研究の調査から、子どもは言語、行動、表情等様々な表現を用いて登校をしづむることが分かった。そこで、それらの総称として“attitude”とし、“attitude of reluctant to go to school”と表記するのが適切ではないかと考える。そこで、本研究の結果からは、「登校しぶり（attitude of reluctant to go to school）」を「主に学校生活に困り感を抱え、登校したくない思いを言語、行動、表情等様々な表現で伝えようとする態度」と定義することが妥当と考えられた。

「登校しぶり」に「気づく」ことへの支援

「登校しぶり」の様相を明らかにし、定義づけをしていくことで、「登校しぶり」やその意味することに気づくための視点を提供することができると考えられる。しかし、保護者の意識が子どもを登校させることに集中し過ぎると、子どもの困り感に気づきにくくなる可能性がある。本研究では、「登校しぶり」場面で

生じる考えについて尋ねたところ、「登校規範への信念」「欠席の影響への不安」「保護者の都合」の3つの考えが生じる傾向が示唆された。そして、「欠席の影響への不安」・「保護者の都合」と保護者の相互協調性との間には弱い正の相関が見られた。北山・唐澤（1995）は、日本的相互協調の付随的特徴として、自己への満足の基盤は、自分は他の人から期待されていることは最低できるという一種の人並み感に基づいている、としている。体調不良は正当な欠席事由であり、休ませることに対して不安や抵抗は少ないであろう。一方で体調不良以外の「登校しぶり」は欠席事由とはならない。体調不良以外の「登校しぶり」を理由に子供を休ませることは、人並みに毎日子どもを学校に通わせることから外れる行為であり、自己への満足感を脅かすことになる可能性がある。このため、「登校しぶり」場面で子どもを休ませることに対して不安が生じ、欠席の影響が保護者の予定にも及ぶことを気にする、といったことが生じているのではないかと考える。そして、それ故に、「子どもを登校させなければならない」という信念が生じるのではないだろうか。

「登校しぶり」に“気づく”ことへの支援としては、保護者が抱く、子どもが欠席することへの不安な気持ちを汲み取りながら、子ども自身も困っているからこそ登校したがること、もし登校できたとしても、子どもが何か困りごとを抱えている可能性があることを心に留めておくこと、場合によっては周囲の大人の助けが必要な場合もあることを、保護者に伝えていくことであると考えられる。「登校しぶり」で重要なのは、学校への出欠ではなく、その背景にある子どもの困り感に保護者と学校が気づいていくことなのである。

「登校しぶり」を学校に「伝える」ことへの支援

本研究では、過半数以上の保護者が「問題解決のために、一緒に対処してくれる先生が欲しいと思う方である」「保護者としての役割を十分に果たすために、必要ならば先生に援助を求める方である」といった「被援助に対する肯定的態度」の項目に対して、「あてはまる」「ややあてはまる」と回答をし、多くの保護者が、教師と協力して子どもの学校生活で生じる問題に対処していきたい、と考えていた。また、「登校しぶり」を学校に伝えた保護者は、伝えなかった保護者に比べて「被援助に対する肯定的態度」の平均値が有意に高かった。これは学校に伝えることで状況が改善される、心理的負担の軽減、学校と連携を取ることに對する満足感等、援助を求めることで得られる充足感

によって、被援助に対する肯定的態度が高められたと考えられる。向井（2013）は、保護者が「相談してよかった」と感じる理由として、不安や悩みの解決よりも、学校での様子を聞いたことや教職員側の理解や姿勢によるところが大きいと指摘している。伝えることで肯定的態度が高まり、また、肯定的態度が高まることで、子どもが問題を抱えている時には学校に相談するという行動につながっていくと考えられる。

一方、田村・石隈（2006）は、普段の「被援助に対する肯定的態度」が高い場合、十分なサポートが得られないと、期待感が強い分、失望感も強くなり、その結果「情緒的消耗感」が高くなる、としている。保護者の「被援助に対する肯定的態度」が高くても、学校側の理解や支援を十分に得られなければ、保護者は「情緒的消耗感」を感じる可能性がある。保護者の被援助に対する肯定的態度と「登校しぶり」を伝える行動は循環的關係にあると考えられ、肯定的態度が低下すると伝える行動は抑えられる可能性が考えられる。「被援助に対する肯定的態度」を維持するためには、伝えたことに対する対応のあり方が大切だと考えられる。

また、「登校しぶり」を学校に伝える理由として「問題が解決するわけではない」「学校以外に相談できる」「登校をしぶったぐらいでは伝えるに良かった」に約30～40%の保護者が選択していることから、家庭で生じる「登校しぶり」を学校へ伝える必要性をあまり感じていない様子が窺える。また、「なんとか登校していたから」を選択した保護者が約70%と最も多かったことは、「登校しぶり」の問題の見えにくさを象徴していると考えられる。

「登校しぶり」を“伝える”ことへの支援としては、「登校しぶり」は家庭で生じていることであっても、学校生活の影響を受けている可能性もあり、学校側が子どもの抱えている困り感を把握するためには「登校しぶり」が大事な情報源であることを保護者に伝えていくことであると考えられる。また、保護者の「被援助に対する肯定的態度」を維持していくために、学校は保護者から寄せられる情報に対して真摯に対応していくことが重要であると考えられる。家庭だけで「登校しぶり」を抱え込まずに、情報を周囲と共有できる環境を整えていく必要がある。

「登校しぶり」における保護者への支援策

保護者が世間や学校からのプレッシャーから守られることで、安心して子育ての試行錯誤に取り組み、必要な時にしっかりと子どもを受け止め、また向き合え

る親になっていける環境を保障することが求められている。また、学校における教育援助が子どもの発達をバランスよく支えていくために、教師と保護者がそれぞれ独自の役割を引き受けながら、互いの連携を取っていけるような教育相談体制を作っていくことが重要である（大石、2004）。

本研究では、望ましい教育相談体制の在り方において重要な要素である“早期発見”につながるように、「登校しぶり」に焦点を当て、必要な支援の探索を試みた。学校は、家庭では体験できない集団による学びの場であり、社会性を育む上でも大切な場であるため、子どもたちが学校に通うことは望ましいことである。しかしながら、集団生活では様々な問題や不安、悩みを抱えることも多く、常に前向きに登校できるとは限らない。「登校しぶり」には、子どもが不安や悩みを抱えていることに気づく手がかりになり得る可能性があり、保護者が「登校しぶり」の意味に気づき、学校へ伝えていくことを支援することは重要である。若尾（2012）は、保護者が学校に相談する際の困難さの解決策として「教育相談の手引き」の作成を提案している。この手引きには、どんなことが相談できるか、連絡先や対応のできる時間帯、どのような流れで対応するかの説明等が記されている。「登校しぶり」も相談内容の一つとして、このような手引きに明確に取り上げていくことができるであろう。他にも入学式や保護者懇談といった場で話題にする、学級だよりや保健室だよりを通して伝える、といった方法も考えられる。また、アンケートによって個別に子どもの家庭での様子を聞き取ることもできる。担任だけでなく、養護教諭、教育相談担当教諭、スクールカウンセラーも目を通すことにより、情報が共有され、子どもの多面的な理解につながる可能性がある。学校関係者は、「登校しぶり」場面では子どもも保護者も困り感を抱えていること、保護者が「登校しぶり」の伝えるにくさを感じていることを心に留めて、保護者に働きかけていくことが大切であると考えられる。これらの積み重ねにより、学校と家庭の協力関係が構築されていくことが望まれる。

今後の課題

本研究では「登校しぶり」の気づきの適切さまでは検討できなかった。本田・本田（2014）は、子どもの援助要請意図に気づかない「過小な援助要請感受性」と子どもの援助要請意図を誤って知覚する「過剰な援助要請感受性」を含まない状態が最適な水準の援助要請感受性としている。本研究は過小な援助要請感

受性のみを想定しているため、今後は過剰な援助要請感受性も対象とした検討が必要であると考ええる。

次に、本研究は調査の対象者が保護者のみであったため、今後は「登校しぶり」の当事者である子どもを対象とした研究も必要であると考ええる。両者のデータを合わせることで、より立体化された、真実に近い「登校しぶり」の様相や課題を捉えることができると考えられる。また、子どもがより適切に援助要請ができるようになるための環境調整やソーシャルスキルトレーニングも検討される必要があると考ええる。

謝辞

研究にご協力いただいた保護者の皆様、中学校の教職員等の皆様に心より感謝申し上げます。

引用文献

- 阿部 正孝・安藤 操里(2010). 登校が困難な児童への精神保健福祉的アプローチ ―スクールソーシャルワークにおける可能性― 東北福祉大学研究紀要, 34, 33-34.
- DePaulo, B.M. (1983). Perspectives on Help Seeking. In DePaulo, B.M., Nadler, A., & Fisher, J.D. (Eds.), *New Directions in Helping Volume 2 help-seeking* New York: Academic Press. pp.3-12.
- 本田 真大・本田 泰代(2014). 小学生の援助要請意図に対する親の知覚に関する探索的検討：援助要請感受性の概念化の試み 北海道教育大学紀要, 教育科学編, 65(1) : 167-173.
- 本田 真大・本田 泰代(2016). 子育ての問題に関する親の援助要請研究の展望 北海道教育大学紀要, 教育科学編, 67(1) : 17-27.
- 五十嵐 哲也(2010). 小学生用不登校傾向尺度の作成と信頼性・妥当性に関する検討 愛知教育大学教育実践総合センター紀要, 13, 211-216.
- 今西 満子・岩坂 英巳・玉村 公二彦(2013). 発達障害傾向のある不登校児童への教育的支援―不登校支援教室の試みを中心に― 奈良教育大学教育実践開発研究センター研究紀要, 22, 235-241.
- 今西 満子・芳倉 優富子・川西 光栄子・小山 ありさ・玉村 公二彦(2012). 発達障害のある児童の不登校傾向への対応に関する検討―LD等通級指導教室における事例から― 奈良教育大学教育実践開発研究センター研究紀要, 21, 203-208.
- 石隈 利紀(1999). 学校心理学 教師・スクールカウンセラー・保護者のチームによる心理教育的援助サービス 誠信書房
- 北山 忍・唐澤 真弓(1995). 自己：文化心理学的視座 実験社会心理学研究, 35(2), 133-163.
- 圓山 勇雄・宇野 宏幸(2013). 発達障害児の「登校しぶり」への包括的支援―子どもと母親の関係の再調整を中心として― 特殊教育学研究, 51(1), 51-61.
- 水野 治久・石隈 利紀(1999). 被援助志向性, 被援助行動に関する研究の動向 教育心理学研究, 47, 530-539.
- 文部科学省(2001). 少年の問題行動等に関する調査研究協力者会議報告
- 文部科学省(2012). 通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について
- 文部科学省(2017). 児童生徒の教育相談の充実について～学校の教育力を高める組織的な教育相談体制作り～(報告)
- 向井 千代子(2013). 「相談してよかった」と思われる学校教育相談のあり方―保護者・教職員の意識調査を通して― 広島大学大学院心理臨床教育研究センター紀要, 12, 114-129.
- 大石 英史(2004). 学校臨床における保護者および専門機関との連携 山口大学教育学部研究論叢 芸術・体育・教育・心理, 54(3), 31-43.
- 高田 利武(2000). 相互独立的一相互協調的自己観尺度に就いて 奈良大学総合研究所所報, 8, 145-163.
- 田村 修一・石隈 利紀(2006). 中学校教師の被援助志向性に関する研究―状態・特性被援助志向性尺度の作成および信頼性と妥当性の検討― 教育心理学研究, 54, 75-89.
- 寺田 道夫(2017). 不登校児への対処 XII ―不登校研修の内容と進め方の効果の検討― 東海学院大学研究年報, 2, 101-112.
- 内田 良子(2009). 登園しぶり 登校しぶり ジャパンマシニスト社
- 若尾 賢介(2012). 教育相談体制におけるマニュアルの作成に関する研究―保護者への支援を中心として― 広島大学大学院心理臨床教育研究センター紀要, 11, 163-178.