

平成27年度 文部科学省いじめ対策等生徒指導推進事業

# 不登校児童・生徒への学習機会の保障 ならびに学習支援の実施とその方法に 関する調査研究

平成28年3月  
特定非営利活動法人 フリースクールみなも  
稲垣 貴大  
今川 将征  
宇陀 寿美恵

## 1. 問題

### 1-1. 不登校の現状について

不登校は、「年間 30 日以上長期欠席者のうち『何らかの心理的、情緒的、身体的あるいは社会的要因や背景により登校しない、あるいはしたくてもできない状況にある状態（ただし、「病気」や「経済的な理由」によるものを除く。）』と定義されている(文部科学省 1998)。不登校の児童・生徒は、2001 年をピークに微減の傾向にあったが、近年は再び微増しつつある。2014 年度は 122,897 人の不登校の児童・生徒がおり、特に中学校の場合は 36 人に 1 人が不登校である(文部科学省 平成 26 年度学校基本調査)。

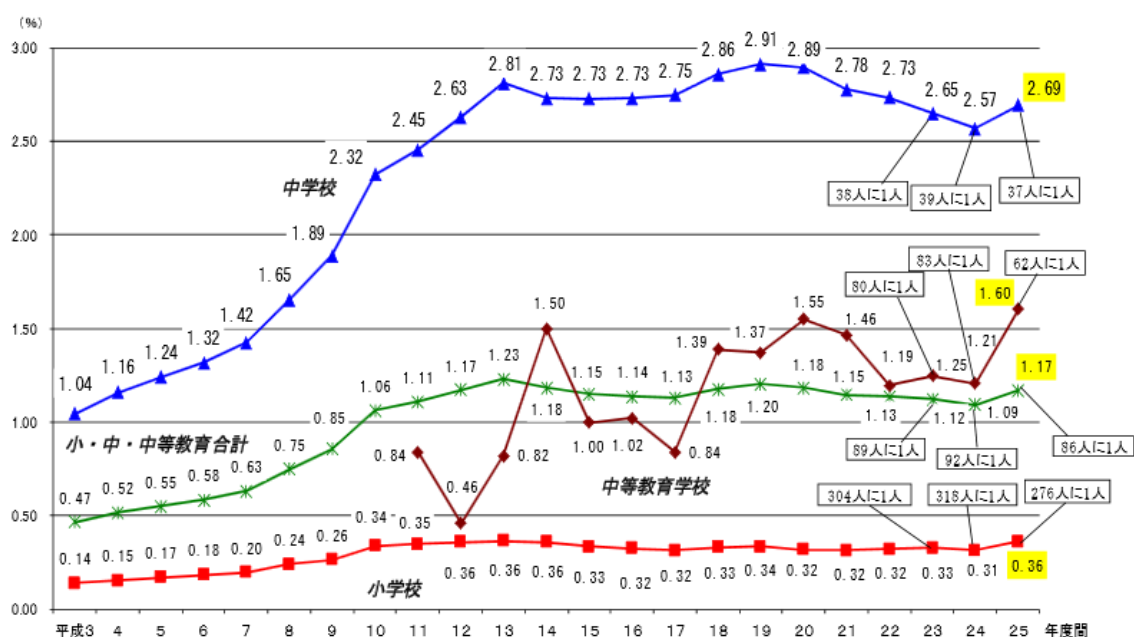


Figure1 「不登校」を理由とする者の全児童生徒数に占める割合の推移

(引用・出典：文部科学省「平成 26 年度学校基本調査(確定値)の公表について」)

### 1-2. フリースクールについて

#### 1-2-1. フリースクールの定義と位置づけ

フリースクールは多義的であるが、日本におけるフリースクールは不登校の子どもや若者が学校に代わって通う施設として捉えられていることが多い。吉井(1999)は、不登校の子どもたちの活動の拠点・居場所となる「不登校問題指向型」、既存の学校とは異なる新しい教育理念や方法を掲げる「新しい教育指向型」、補習・進級・進学のための学習をサポートする「学習サポート指向型」の 3 つにフリースクールを分類している。

本研究・本事業は、NPO 法人フリースクールみなも内で行っていることから、フリースクールを定義するにあたって同フリースクールについての位置づけを検討する必要がある。

NPO 法人フリースクールみなもは 2004 年 11 月より大阪市で活動を行うフリースクール

である。受け入れている子どもの大半は不登校や高校中退者であり、彼・彼女らがここを居場所とし、活動の拠点としていることから「不登校問題指向型」を主軸としているといえる。また、フリースクール事業を中心に、学校の授業の代替や通信制高校の課題のサポートなど学習サポートに関連する事業を行っていることから「学習サポート指向型」の側面も持ち合わせている。また、本フリースクールは「NPO 法人フリースクール全国ネットワーク」にも加盟している。この団体は、子どもの多様な育ちを望ましいと主張し、子どもに合うものが選択できるような社会を目指して、子どもの最善の利益と学び・育つ権利を保障するために活躍する全国のフリースクール等の連携を図るために、東京シュレーなどが中心となって設立された。以上の理念を踏まえると、本ネットワークに加盟するフリースクール群は「新しい教育指向型」であるといえる。この点について NPO 法人フリースクールみなもでも、不登校の子どもに対して、学校に代わって通うことのできる学びの場と居場所、学習サポート、進路支援およびその保護者に対するサポートなどの包括的な支援を提供し、子どもの自己実現を最大限に援助することを目指して設立されており、また、学校以外の学びの場を提供し、将来の進学などを見据えた支援を行うことで、不登校の子どもたちが不利益を被ることなく巣立っていける社会を目指し、学校以外の学びの場に対する社会の理解を広め、複線、選択的な教育の場を認める社会の実現に寄与することを法人の目的としていることから、方向性には一定の共通点があるといえる。また、NPO 法人フリースクール全国ネットワークに加盟するフリースクール群においても、そこに通う子どもの大半が不登校であることから「不登校問題指向型」としての特徴も有している。以上から、本稿では、NPO 法人フリースクール全国ネットワークに加盟しているフリースクール群をフリースクールとして定義した上で論じるものとする。

#### 1-2-2. フリースクールの役割

フリースクールでは、年齢によってクラス分けを行うケースは少ない。そのため、異なる年齢の子どもたちが共に活動を楽しんだり、活動を通じて学んだりすることができる。また、子どもが大人の強制や期待に従うことよりも、子ども自身が「自分は何がしたいのか」、「自分は何を感じているのか」を自由に意思表示し、それに従って活動をしていくことを重要視する傾向があり、設備面でもそのような環境を整えている。これらは、子どもの年齢や発達段階に応じた教育やカリキュラムを用意する学校とは異なる点であるといえる。フリースクールの居場所の不登校の子どもたちへの有効性はこれまでも論じられてきている。

NPO 法人フリースクールみなも(2013)は、フリースクールにおける子どもたちの入会から卒業までの変化に着目して研究を行った。何らかのきっかけでフリースクールに通うようになって子どもたちが、フリースクールで過ごし、最終的には次の進路を見つけて卒業するまでのプロセスとフリースクールの特徴や機能がそのプロセスにどのような影響を与えているのかを明らかにした。子どもたちは、入会の初期の時点では、他人とかかわりを

持つことに不安を感じて一人でできることをしたり、スタッフと一緒に活動したりすることが多い。これらの行為を否定せずに尊重することで、子どもは徐々にフリースクールを安心できる居場所に感じるようになる。これによって、フリースクールに通う頻度が高まり、自身と共通点がある子どもと出会ったり、スタッフを介して他の子どもとつながったりすることで、子ども同士の人間関係が構築される。NPO 法人フリースクールみなも(2013)は、このような過程を経て他の子どもとコミュニケーションを取り、人間関係を構築できたという感覚が、子どもの自己効力感(self-efficacy)を高めている可能性を考察している。この段階に至ることで、子どもは自身の態度や行動について『受動的態度が能動的態度に変化したと感じる』ようになり、進路選択やその準備についても能動的に実行することができるようになり、このことを子どもが「元気」になったと位置づけている。

以上の点から、フリースクールの機能には子どもの自己効力感を高め、彼・彼女たちに能動的な行動できるようになる変化をもたらす作用を持つ可能性があることが考えられる。

### 1-2-3. 教科学習支援の視点から捉えるフリースクールの課題

#### 1-2-3-1. 学習支援の必要性について

前述の通り、フリースクールは不登校の子どもたちのありのままを受け入れることで不登校の子どもたちが「元気」あるいはそれに類似した状態になることに貢献してきたことが先行研究やフリースクール経営者のインタビュー等によって示されてきた。一方、教科学習の視点からフリースクールを捉えた研究は少なく、教科学習という視点からフリースクールが果たすべき役割は明らかにされていない。井上(2013)は、不登校の子どもの居場所となるフリースクールにおいても、進学や就職に必要な学力を身につけるための教科学習を主とした学習支援のニーズが高まりつつあり、その背景に文部科学省による不登校現象の捉え直し、それに伴うフリースクールの在り方の変容が関連していることを指摘している。

文部科学省中央教育審議会(2003)は、「不登校対応の在り方について」という通知を発表し、不登校に対する基本的な考え方について言及した。その中で、①不登校の解決の目標は、児童生徒の将来的な社会的自立に向けて支援することであり、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、本人の進路形成に資するような指導・相談や学習支援・情報提供等の対応が必要であること、②学校・家庭・地域が連携・協力し、不登校の児童生徒がどのような状態にあり、どのような支援を必要としているのか正しく見極めるためのアセスメントを行い、適切な機関による支援と多様な学習の機会を児童生徒に提供することが重要であり、その際には公的機関のみならず、民間施設やNPO等と積極的に連携し、相互に協力・補完しあうことの意義が大きいことを指摘している。この通知とフリースクールの多くがNPO法人として運営されていることを踏まえば、日本社会において、少なくとも行政レベルでは、フリースクールの子どもの進路や学習機会についての支援等を行うことが求められているといえる。

また、NPO 法人フリースクールみなも(2013)は、フリースクールの活動を通じて「元気」になった子どもは、次の進路を見つけていく段階において、塾などの教科学習を行える施設に参加するようになることを明らかにしている。このことは、社会や保護者のみならず、フリースクールが寄り添ってきた子どもたち自身も、学習のニーズを抱えている可能性が考えられる。

### 1-2-3-2. フリースクールに通う子どもたちの進路について

井上(2013)は、NPO 法人フリースクール全国ネットワークに加盟するフリースクール群に質問紙による調査を行い、中学卒業後と高校卒業後の子どもの進路について、Figure2、Figure3 に示した各分類項目の5年間の延べ人数を調査し、結果をまとめている。

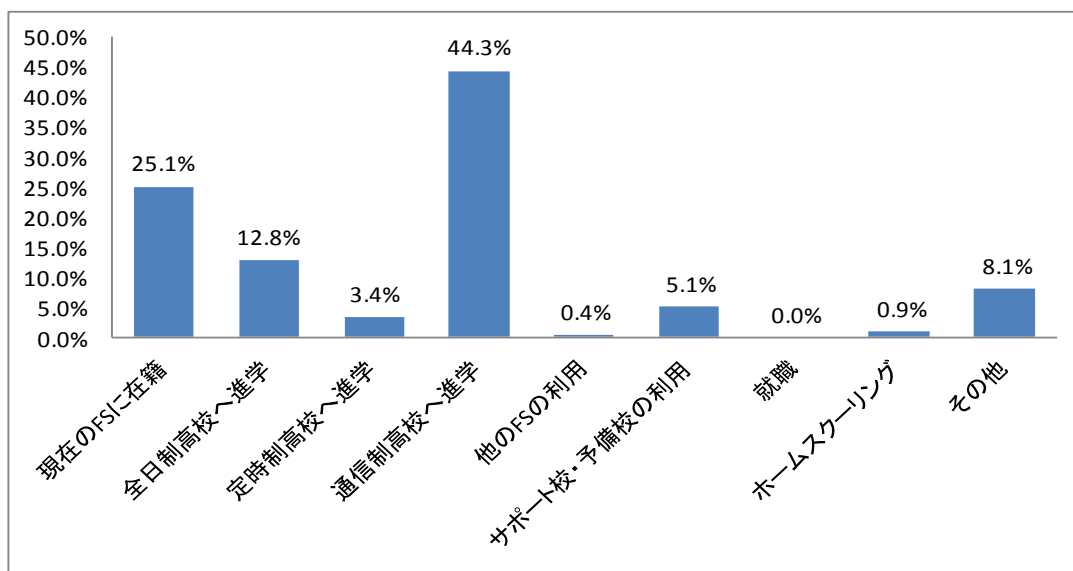


Figure2 フリースクールに通う子どもの中学卒業後の進路(n=235)

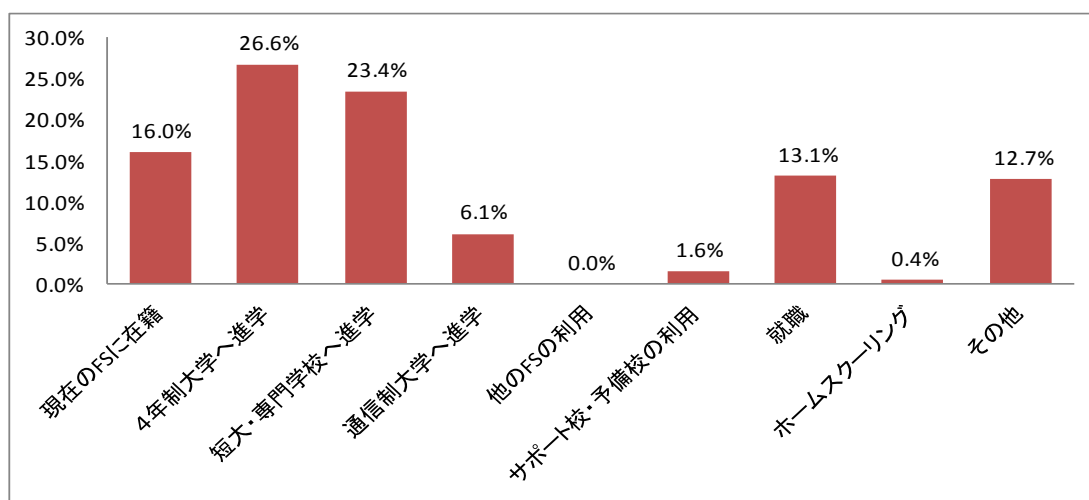


Figure3 フリースクールに通う子どもの高校卒業後の進路(n=244)

中学卒業後は、通信制高校をはじめとした高校に進学するか、フリースクール(FS)に在籍する子どもが多くを占め、高校卒業後も大学・専門学校等の進学が目立つ。井上(2013)は、フリースクールを経た子どもたちの大半が、既存の学校制度の中に再び戻っており、自身のキャリアプランと不登校経験との折り合いをつけていこうと模索している可能性を指摘している。なお、就職については、井上(2013)によると、その内訳が、地元の製造業やコンビニエンスストア、飲食業のアルバイトや非正規雇用および自営業を手伝うといった親の経済資本を活用したものであるという。中学卒業後の就職者が0.0%であることも踏まえれば、フリースクール卒業後に正規雇用されることの困難さが読み取れる。

NPO 法人フリースクールみなもにおいても、何らかの形態で教科学習を行った子どもは、大学・専門学校などへの進学を達成している一方、そうでない子どもの進路選択の実現は十分に達成できていないとはいえない。この要因の1つとして、進学のためには、少なくとも高卒の資格を取得できる学力を身につける必要があると考えられる。しかし、「子どもの自主性・主体性」に重きを置くフリースクールは、学習もそれに委ねられる傾向が強かったり、そもそも教科学習を行う環境が整えられていなかったりする場合も多い。

以上から、フリースクールにおける教科学習の実施や位置づけ方が困難なものになり、次の進路へとつなげていく支援が十分にできていない現状の要因になっていると問題を意識した。しかしながら、極端な教科学習への傾倒は、元来フリースクールの行ってきた、不登校の子どもたちの「元気」を取り戻す活動を阻害する可能性を伴うことも同時に踏まえなければならない。本研究では、不登校の子どもたちの安心できる居場所と進学などを踏まえた教科学習の2つをフリースクールの中でどのように位置づけていくかを調査する。

## 2. 目的

本研究では、フリースクールを教科学習の視点から捉えることで、不登校の子どもたちへの教科学習の機会の提供をフリースクールでどのように行っていくべきかを質的な分析を通じて考察する。調査・研究にあたって、以下の2つの方法を行う。

1つ目は、フリースクールにおける学習支援の在り方を調査するため、NPO 法人フリースクールみなもにおいて、機能や参加方法の異なる複数の教科学習プログラムを用意し、学習に参加する子どもたちの学習支援方法について、出席率を調査・集計し、月1回の本フリースクールスタッフによる会議を通じて議論する。以下、本稿ではこの調査に関連するものを方法①、結果①…と記す。

2つ目は、NPO 法人フリースクールみなもにおいて定期的な学習を行っている子どもを対象にインタビューを行い、子どもたちが学習の参加に至ってから、学習に継続的に参加し、学習習慣が定着するようになるまでのプロセスを質的に分析し、全体の傾向をモデル化する。その後、フリースクールにおける教科学習支援の位置づけや支援方法の考察を行う。以下、本稿ではこの調査に関連するものを方法②、結果②…と記す。

最後に、2つの結果・考察を検証し、子どもたちにとって最善の状態での学習を行っていくための支援方法を調査する。

### 3. 方法①

#### 3-1. 学習プログラムについて

NPO 法人フリースクールみなもは、以下の3つの学習プログラムを用意している。

1つ目は、毎週月曜日から金曜日の11時から13時に開催される「朝の学習の時間」である。「朝の学習の時間」は、子どもたちが自由にやりたい学習をできる時間帯であり、この時間に常駐している講師に質問をしたり、希望に応じて個別指導を受けたりもできる。フリースクールみなもの会員であれば、予約や事前の申告なく自由に参加することができ、学習を始める時刻も終える時刻も、11時～13時の間であれば自由に決めることができる。このように時間・内容が自由である分気軽に参加できるため、特に学習を始めて間もない子どもたちが、プレッシャーの少ない中で学習するのに向いていると本フリースクールのスタッフは考えている。

2つ目は、毎週火曜日から金曜日の13時30分から15時50分に開催される「お昼の授業の時間」である。「お昼の授業の時間」は、文字通り講師による授業を受けることができる。授業は1回につき40分間行われ、1日に最大3回まで受けることができる。1ヶ月おきに子ども別の時間割が作成される。授業数は子どもの希望に応じて調整され、週に1～2回程度しか授業を受けない子どももいれば、1週間の最大授業数である12回の授業を希望する子どももいる。授業形態は参加人数に応じて講師1人に対して子ども1～4人の少人数授業である。このように予め授業時間割を作成するものの、当日実際に授業を受けにくるかどうかは子どもたちの自由意思に任せており、欠席の連絡も特に不要であるとしている。ただし、休んだ授業の補習や振替などは原則として行われない。

3つ目は、毎週火曜日から金曜日の16時50分から21時40分と日曜日の13時30分から21時40分に行われる「個別指導塾みなも」である。講師1人に対し生徒2人までの個別指導による授業を受けることができる。授業は1回につき90分であり、平日は1日3回、日曜日は5回分の授業が行われる。「お昼の授業の時間」に比べて、より個別のニーズに密に対応することが可能になっているため、受験勉強などの高いレベルの学習に対応できると本フリースクールのスタッフは考えている。また、他の学習プログラムと異なり、欠席をする場合は連絡を入れることを子どもたちと約束している。しかし、休んだ授業については無断欠席を除き、後日振替を行うことができる。

#### 3-2. 調査の推進体制

上記の学習プログラムを活用しつつ子どもの学習ニーズに合わせて本調査を推進していくために、「①学校の代替となる教科学習の提供」、「②進路のための教科学習・進路指導の提供」、「③通信制高校における課題のサポート」、「④交流スペース・居場所の提供」の4

つの事業を展開した。

「学校の代替となる教科学習の提供」は、主に「お昼の授業の時間」を活用して事業を行った。学校で行われる授業内容を進度に沿って行うが、本人の学力や学習の進捗状況を考慮しながら授業を進めたため、必ずしも本人の学年に応じたカリキュラムに沿った授業を行ったわけではない。授業の参加については、子どもの希望に応じたほか、月1回の会議で望ましいと判断した場合には子どもの意思を尊重しながら学習の提案を行った。また、逆に心理面など配慮して学習を一旦中止することを提案することも必要に応じて行うことにした。

「進路のための教科学習・進路指導の提供」は、主に「個別指導塾みなも」を活用して事業を行った。前述の事業と同様に、会議によってこの方式の学習の必要性や妥当性、子どもの負担などを議論の上、適宜提案なども行うことにした。進学のために必要な受験勉強というニーズの特性上、継続的な学習や学習習慣の定着が求められるため、そのための支援の議論や実行を行った。

「通信制高校における課題のサポート」は、高卒資格の取得をめざして通信制高校の課題をこなしている子どものうち、「お昼の授業の時間」や「個別指導塾みなも」を利用した学習の参加が困難な子どもに対して実行された。そのため、比較的学習参加のハードルの低い「朝の学習の時間」を活用して事業を行ったほか、これらの3つの学習プログラムに参加せずとも、課題レポートの作成などの高卒資格取得のための最低限の学習を行うための環境と補助体制を用意した。また、「ちょっと勉強してみようかな」と学習を始めることを検討している子どもが勉強を始めていく導入的な位置づけとして「朝の学習の時間」を活用させた。なお、子どものニーズ別に各学習プログラムの活用法を打ち立てたが、基本的には子どもは自身のニーズに関係なく、好きな学習プログラムを選択できるようにしている。(そのため、進学をニーズに抱える子どもが「お昼の授業の時間」を利用するというケースも起こりうる。)

「交流スペース・居場所の提供」は、従来のフリースクール機能を活用して、学習の参加が困難または早急であると判断した子どもに対して、これまで通り安心して過ごせる「居場所」を提供し、同じような境遇の人やスタッフとの交流を通じて、不登校の子どもたちが「元気」を取り戻すことを目指す支援を行った。

### 3-3. 調査手続き

調査期間は2015年6月24日から2016年2月29日までであり、3つの学習プログラムを活用した各事業とフリースクール事業を並行して行った。

「お昼の授業の時間」と「個別指導塾みなも」については、授業ごとに受講予定だった子どもの出席・欠席を記録した。出欠の記録にあたって、遅刻・早退を含み、少しでも授業に参加した場合を出席としてカウントし、子ども側の都合で授業を行わなかった場合を欠席とした。さらに欠席のうち、事前の連絡がなかったものを無断欠席としてカウントし



た。なお、講師や法人の都合で授業が休講になった場合は、出席にも欠席にも含めなかった。これらのデータを集計し、子ども別・学習プログラム別に、その子どもが受けるはずだった全授業数に対する出席授業数および欠席授業数、無断欠席授業数の割合を月毎に算出し、グラフを作成した。

また、前述の通り、学習支援の方向性を検討するにあたって月1回の会議を実施した。ただし、時間や人数の関係上、対象を数人に絞って会議を行っているこの会議は、学習にかかわるスタッフはもちろん、フリースクールの居場所にかかわるスタッフも主要スタッフが参加している。すでに学習参加に至っている子どもについては、学習の継続が適切か、今後どのような学習支援を行うべきかなどを中心に議論した。まだ学習に至っていない子どもについては、現時点で学習の参加および提案が望ましいかどうかの判断や、学習以外、特にフリースクールの居場所における支援方法の検討などを中心に議論した。会議の流れは、所定の用紙にまとめた上、順次会議で決めた担当者らが支援を実行した。また、その次の月の会議で支援を行った結果や中間報告などを行って、支援の評価を行った。

この他、必要に応じて子どもに、学習プログラムについての質問などを行っている。

#### 4. 結果①

##### 4-1. 出席率の調査

##### 4-1-1. 全体の傾向

学習プログラム別に、学習に参加した子ども13人(お昼の授業の時間12人、個別指導塾みなも12人)の出席授業数の割合を集計し、**Figure4**、**Figure5**に示した。なお、「朝の学習の時間」については、出席・欠席などの概念がないため、データの集計を行わなかった。また、7月のデータには、6月24日から6月30日までのデータを含む。また、「個別指導塾みなも」には、学校に通っており、不登校の定義にあてはまらない生徒も通塾しているが、集計の対象から除外している。なお、集計対象となった子どものうち11人は、「お昼の授業の時間」と「個別指導塾みなも」の両方に少なくとも1ヶ月以上参加しており、どちらか一方にのみ参加した子どもはそれぞれ1人ずつであった。

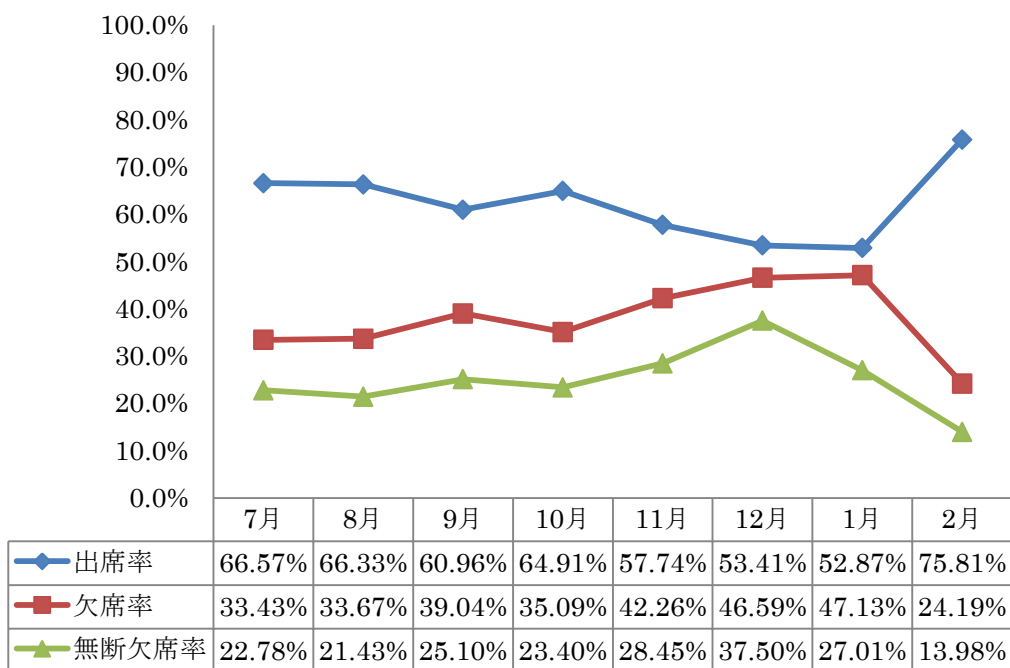


Figure4 「お昼の授業の時間」の出席率・欠席率・無断欠席率

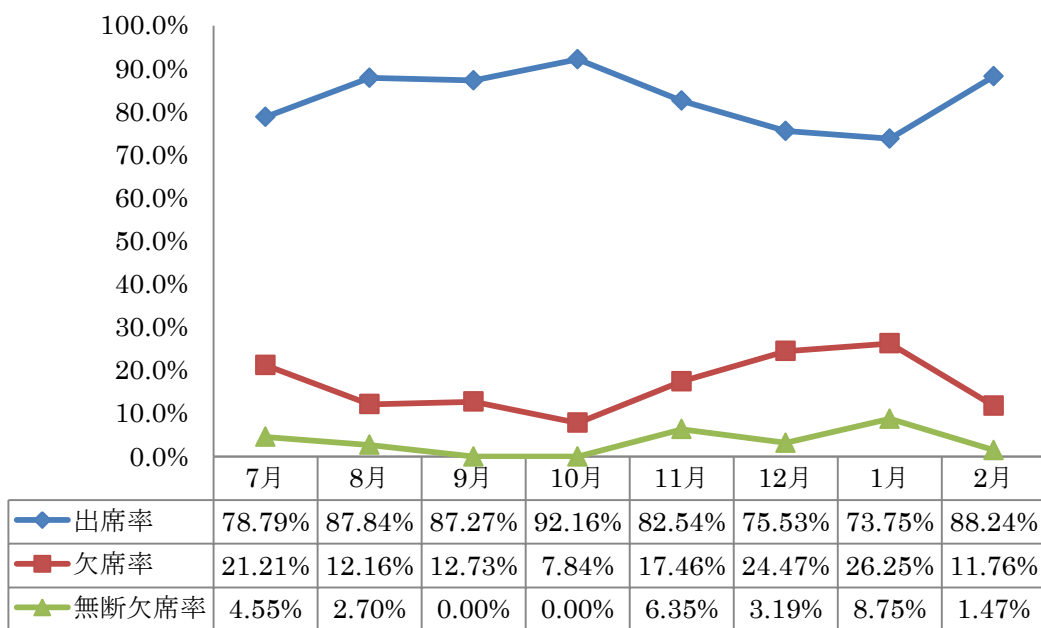


Figure5 「個別指導塾みなも」の出席率・欠席率・無断欠席率

「お昼の授業の時間」は、半月を通してほぼ60%前後の出席率で推移している。欠席率は30%あるが、そのうちの3分の2が連絡のない欠席である。一方、「個別指導塾みなも」

は、出席率が80%前後で推移しており、こちらの方が出席率が高い傾向がある。無断欠席率も半月を通じて10%未満の数値で推移しており、多くの子どもたちが休む際に連絡を入れていることがわかる。

#### 4-1-2. グループ別の傾向

子ども別の出席率を集計してグラフ化したものを出席率や欠席率を確認の上、「(1)お昼の授業の時間も、個別指導塾みなもも出席率が高いグループ」、「(2)お昼の授業の時間は出席率が低く、個別指導塾みなもは出席率が高いグループ」、「(3)お昼の授業の時間は出席率が高く、個別指導塾みなもは出席率が低いグループ」、「(4)お昼の授業の時間も、個別指導塾みなもも出席率が低いグループ」の4つのカテゴリーに分けて、子どもに対して行った質問などを参考にしながら同じグループに属する子どもの共通点や類似点、相違点などを検討した。出席率の高い・低い、各月の出席率の平均値を参考基準にした。

Table1 生徒別・学習プログラムの出席率の内訳

カテゴリー	生徒名	お昼の授業の時間								個別指導塾みなも							
		7月	8月	9月	10月	11月	12月	1月	2月	7月	8月	9月	10月	11月	12月	1月	2月
(1)	A	94.55	100	86.05	82.98	93.33	100	91.67	80	100	100				100	100	
	B	93.88	90.63	92.11	90	90.48	100	100	91.89	90	100	92.86	100	100	100	100	100
	C	68.18	89.29	66.67	75.68	68	58.33	60	68.42	50	100				100	83.33	
	D					100	77.27	79.01	100					100	63.64	75	75
(2)	E	80	100	100	80	83.33	100	71.43	85.71	72.73	88.89	92.86	90.91	87.5	88.89	87.5	81.82
	F	58.33	50	55	33.33	38.89	6.67	41.67	25	100	85.71	80	100	100	100	100	75
	G	52.5	27.27	35.71	69.44	3.23	0	15.79	87.5	72.73	80	83.33	84.62	50	26.67	23.08	100
	H	68.75	35	14.29	6.25	11.11	8.33	9.09		50	71.43	100	88.89	100	100	100	91.67
	I	73.33	50	83.33	91.3	85.71	100	57.14	89.47	100	100	75	100	58.33	71.43	80	100
(4)	L	4.17	0	37.5	0					100	100						
	J	25	50	0	12.5	0	0	0	0								
	K									100	100	50		58.33	25	71.63	50
M	35.71	44.44	63.64	50	40	37.5	30	22.22	25	33.33				42.86	0		

単位(%)

(1)に属する子どもは、フリースクールみなもにおいても、教科学習を中心に活動している傾向があり、居場所機能は学習の合間の休憩という形で利用している場合が多い。また、1週間当たりの授業数が多く、学習について進学などの明確な目的を持っていたり、そうでなくても勉強をすることを苦に感じずに、むしろ楽しいと考える傾向が強い。フリースクールみなもの学習に対して進学や就職のためなど、将来を踏まえたニーズを抱えており、学習についての方向性などをある程度自分で決められることによさを感じている。一方、フリースクールみなもの両プログラムの学習・授業スタイルについては、フリースクールらしさを感じつつ、それが自身にとっても楽しいものである一方、結果がついてくるのか、情報量の不足や物足りなさなどの不満な点もある様子であった。

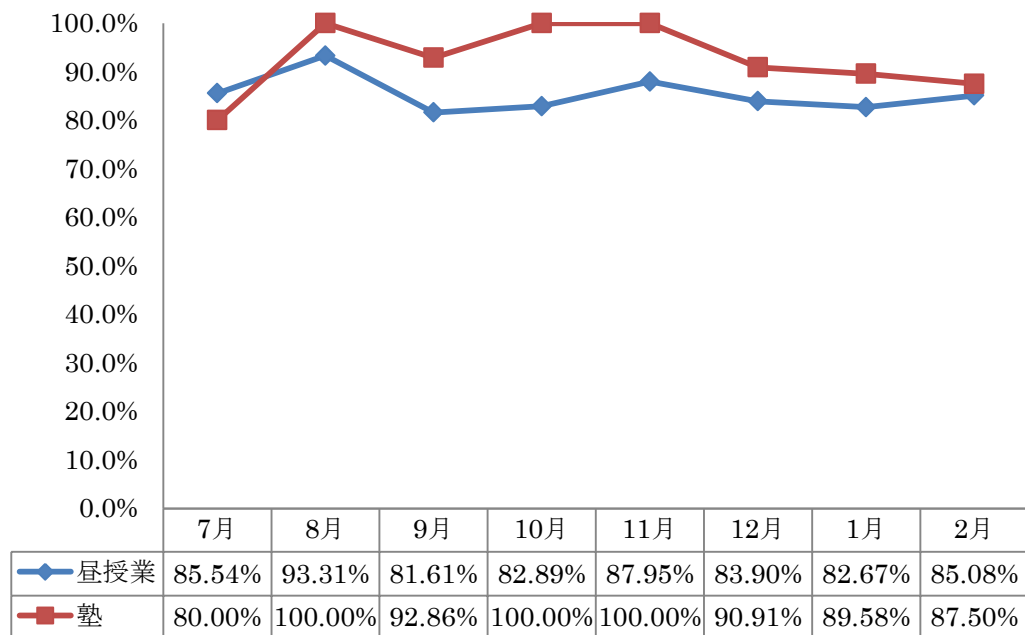


Figure6 カテゴリー(1)に属する子どもの出席率の平均

(2)に属する子どもは、フリースクールの居場所を活動の拠点にしていることが多く、学習はその活動の合間にサブで行う傾向がある。そのため、「お昼の授業の時間」の参加授業数も数回程度にとどまる。また、「お昼の授業の時間」に来ていなかったとしても、フリースクールそのものには毎日のように通えていることが多い。学習を行う動機も進学などのニーズとは強く結びついていないことが多く、なんとなく勉強しなければならないがスタートという思いから行っている様子である。むしろ、勉強している自分に対して優越感や所属感を感じたりしており、このことが学習を継続していくモチベーションになっている様子であった。

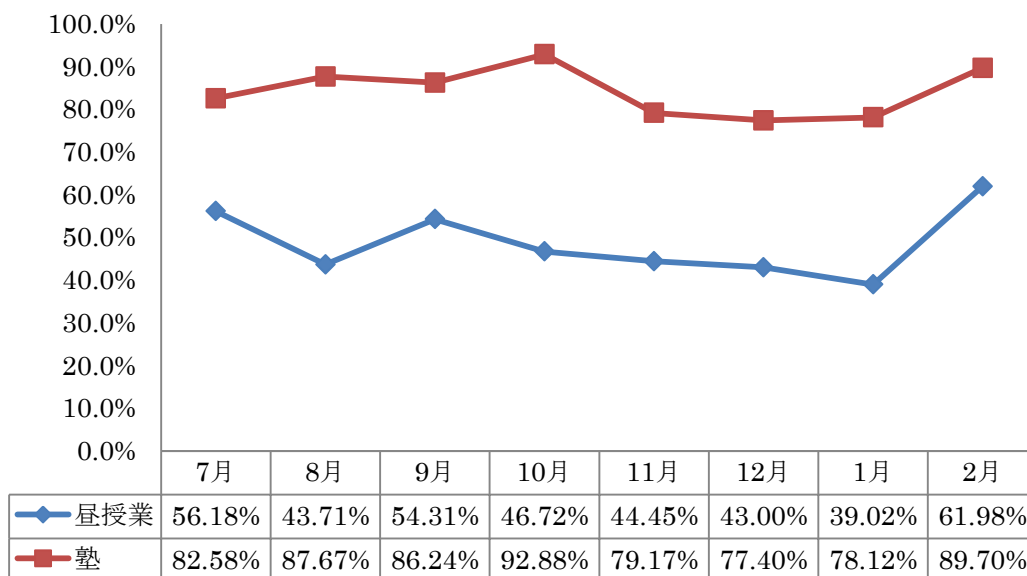


Figure7 カテゴリー(2)に属する子どもの出席率の平均

(4)に属する子どもは、学習はもちろん、フリースクールの居場所に通うことも断続的であることが多い。しかしながら、(4)に属する子どもは本人の心理的な負担やプレッシャーを考慮した結果、学習について十分な質問を行うことができなかつたことから詳細を明らかにすることはできなかつた。

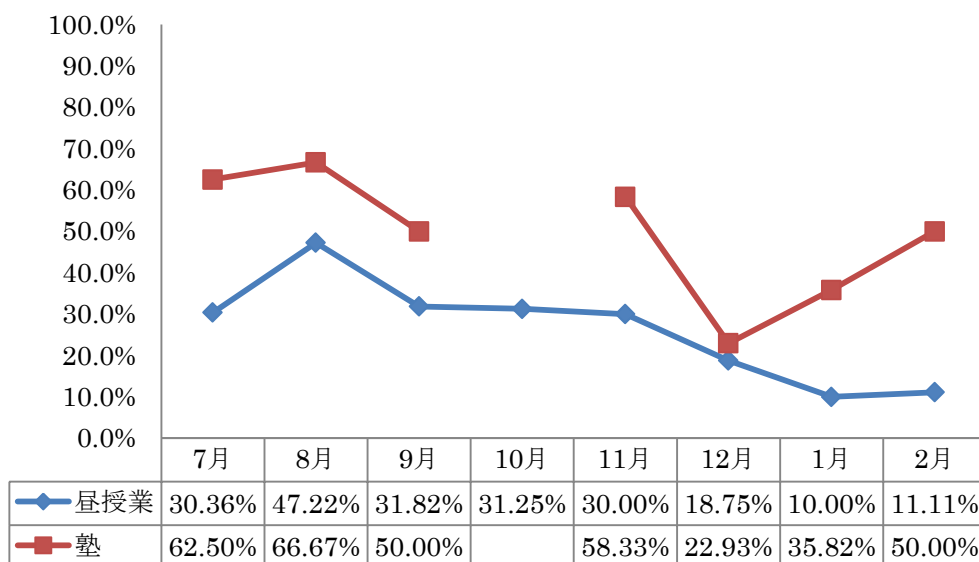


Figure8 カテゴリー(4)に属する子どもの出席率の平均

(3)に属する子どもは、今回の調査では該当者がいなかつた。

## 5. 考察①

本調査では、機能や参加方法の異なる複数の教科学習プログラムを用意し、学習に参加する子どもたちの学習支援方法について、出席率を調査・集計し、3つのカテゴリーに分けた上で出席・欠席に関する傾向を分析した。その結果、「(1)お昼の授業の時間も、個別指導塾みなもも出席率が高いグループ」、「(2)お昼の授業の時間は出席率が低く、個別指導塾みなもも出席率が高いグループ」、「(4) お昼の授業の時間も、個別指導塾みなもも出席率が低いグループ」の3つのカテゴリーに子どもを分類化することができ、「(3) お昼の授業の時間は出席率が高く、個別指導塾みなもも出席率が低いグループ」に属する子どもはいないことが分かった。

また、全カテゴリーを通して「個別指導塾みなも」は「お昼の授業の時間」に比べて出席率は高くなる傾向がある。これは、「個別指導塾みなも」では休むときには連絡が必要な点や「お昼の授業の時間」では来る来ないは本人の自由と明示されていることが要因の1つになっている他、塾の方が「勉強している」という達成感が大きいことや所属感、塾で継続的に勉強することに成功した場合に得る自信の度合いが大きいことが質問や後述のインタビューによって得られている。一方、学習に失敗した時のダメージも大きいと考えられる。「お昼の授業の時間」は、自分が本当に勉強できるかできないか分からない状態であっても気軽に参加できることや、たとえ低い出席率であっても「名目上は勉強している子どものグループの一員」であるという所属感を感じられることに良さがある様子である。また、不登校の子どもは朝や昼によりも夕方から夜にかけて元気になる傾向があり、夕方以降に開催される「個別指導塾みなも」の方が比較的安定して参加できることも考えられる。

## 6. 方法②

### 6-1. 研究方法

#### 6-1-1. 調査方法

本研究では、NPO 法人フリースクールみなもに入会している子どものうち、既に何らかの形で学習に至っている子どもおよび過去に学習に至って自身の学習の目標を達成した子どもを対象に、半構造化面接法によるインタビュー調査を行った。半構造化面接法は、個々の回答者が独自の世界観を有していることを前提とし、回答者の世界観やテーマに関する新しい着想に対応しやすい調査法である(Merriam 1998)。そのため、研究協力者が個々の学習に思いや学習に至った過程や継続的に学習に取り組めるように至った過程を比較的自由に語る事が期待できる。

#### 6-1-2. 分析方法

本研究では、修正版グランデッド・セオリー・アプローチ（以下、M-GTA）を用いて分

析を行うことにした。木下(2007)によると、M-GTA は、概念やカテゴリーを生成する分析過程の中で、被援助者がどのようなニーズを持っているのかが明らかになっていくため、健康問題や生活問題を抱えた人々に専門的に援助を提供する実践的なヒューマン・サービス領域の研究に適しているといわれている。フリースクールも不登校問題に対する支援を行っていることから、フリースクールの活動もその一領域であるといえ、M-GTA が本研究の方法として適していると判断した。また、フリースクールは、子ども同士の社会的相互作用が重要な意味を有していると考えられる。フリースクールでは、スタッフが子どもを一方向的に制御することなく、スタッフから子どもへ、子どもからスタッフへという双方のやり取りによってさまざまな活動が行われており、その活動内容も変化し続けている。このことは NPO 法人フリースクールみなもの教科学習においても同様であると考えられる。M-GTA は質的研究法の中でもこうした変化の様態を捉えることができ、さらにそうした変化について解釈を行っていくことができるといわれている。さらに、NPO 法人フリースクールみなも(2013)は、M-GTA を用いてフリースクールの居場所機能に着目した調査研究を行っており、教科学習に着目した本研究でも同様の分析を行うことによって追跡的かつ比較可能なデータを提示できることが期待できる。以上の点から、本研究を M-GTA によって分析することが適切であると判断した。

## 6-2. 研究協力者について

NPO 法人フリースクールみなもに入会している子どものうち、既に何らかの形で学習に至っている子どもおよび過去に学習に至って自身の学習の目標を達成した子どもの中から、インタビューにかかるプレッシャーや精神的負担への配慮やカテゴリーとの関連性から 10 人を選定した。さらに選定した 10 人のうち、協力の同意を得られた 8 人(男子 5 人、女子 3 人)にインタビューを行った。

Table2 研究協力者の基本属性

生徒	現在の年齢	性別	みなも入会年齢	参加している学習プログラムなど
A	18	男	7	朝の学習の時間、お昼の授業の時間、個別指導塾みなも、自習
B	18	男	14	朝の学習の時間、お昼の授業の時間、個別指導塾みなも、自習
C	17	男	16	お昼の授業の時間、個別指導塾みなも
D	18	男	17	お昼の授業の時間、個別指導塾みなも
E	16	男	14	お昼の授業の時間、個別指導塾みなも
G	14	女	12	お昼の授業の時間、個別指導塾みなも
H	15	女	14	お昼の授業の時間、個別指導塾みなも
N	20	女	15	朝の学習の時間、自習、お昼の授業の時間

## 6-3. 倫理的配慮

本調査は「NPO 法人フリースクールみなも」で行われた。研究協力者には、あらかじめ「インタビュー依頼書・同意書」を渡した上、本書類の提出によって同意を得ている。ま

た、インタビューの前に個人情報の取り扱いや本研究の目的を説明し、プライバシーに配慮した。具体的には「本研究の研究目的を伝える」、「研究によって得た音声データ及び同意のない個人情報は、フリースクールみなもの主要スタッフ以外には一切公表しないこと」を一人一人に伝え、個人情報の取り扱いを明らかにした。研究協力者の年齢、性別、フリースクールに通っていた期間、現在の所属・職業などは、許可を得た上で公開し、氏名については公開しないことで匿名性を保証した。また、インタビューで得た音声によるデータは、みなもの主要スタッフ以外には一切聴くことができないように管理し、逐語録を作成後に、データを削除した。

#### 6-4. 手続き

##### 6-4-1. 調査手続き

2015年9月から11月にかけて、8人の研究協力者に対して半構造化面接法によるインタビュー調査を、NPO法人フリースクールみなもの面談室で実施した。インタビューは、同意書の提出を確認できた研究協力者に対して、順次インタビューの日程及び時間帯を決定してとり行われた。インタビューにおいては、プライバシーが守られるように、周囲に会話が届かないこと、ICレコーダーで音声記録できる程度に静かな場所であることを基準として選定した。また、インタビュー中に第三者が入ってこないように、面談室の扉の外側に「この部屋使用中です。」と書かれた看板を掲示した。インタビューは1人あたり20～45分程度実施した。Figure9のように、インタビュー時の配置は2つ机を並べて、向かい合うように調査研究員と研究観察者が座った。

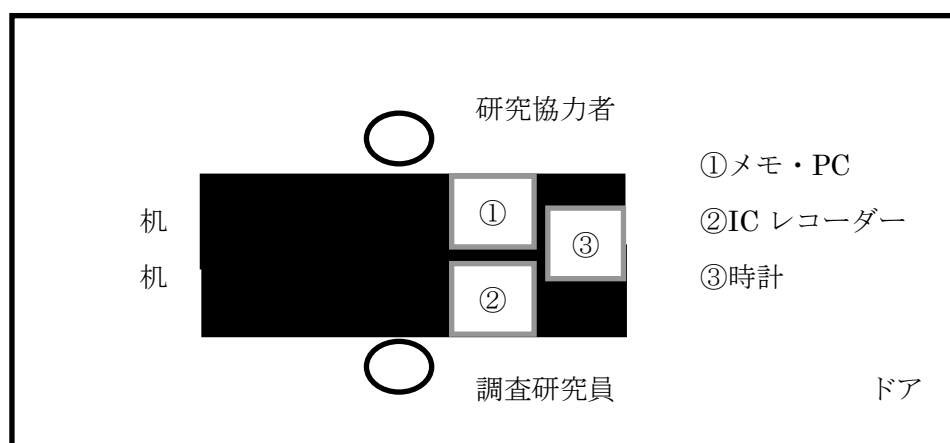


Figure 9 面接を行った部屋の様子

研究協力者・調査研究員が配置についた後、個人情報の取り扱いや本研究の目的を説明し、研究協力者の同意を改めて確認した後にICレコーダーのスイッチを入れて録音を開始



した。Table2 で表記した基本情報の聞き取りを行った後、不登校になった後から現在に至るまで「いつからいつまで、どこで、何の教科を、どのような形態で勉強していたか」を時系列順にフローチャート式に記入してもらった。このフローチャートと用意した質問事項を基に、適宜質問を行った。

#### 6-4-2. 質問項目について

インタビューの質問項目の作成および検討にあたっては、調査研究員と理事長で作成し、運営協議会でその妥当性や子どもの心理面などへの配慮が行き届いているかを検討した。それによって以下の質問項目を作成した。大きく分けて「学習に至る前の様子」、「学習を始めたきっかけ」、「学習をやめたきっかけ」、「学習を行っている現在の様子」、「今後のこと」、「フリースクールみなも・フリースクール業界に学習について望むこと」の6つのグループの質問項目を作成した。「学習に至る前の様子」に関する質問では、「勉強していない期間の長さやそのときにしていたこと」、「勉強について保護者などから言われたこと」、「勉強について自分が思っていたこと」などを、「学習を始めたきっかけ」では、「きっかけの理由」、「始めるにあたっての期待と不安」、「別の学習形態に移行した理由」などを、「学習をやめたきっかけ」では、「不満点」や「やめた後にしていたこと」などを、「学習を行っている現在の様子」では、「今の学習において満足していることや得られた成果について」、「今の学習において不満なことや改善したいこと」、「学習をしてからの心境の変化」、「今の勉強スタイル・状況についての自己評価」、「勉強に対する考え方の変化」などを、「今後のこと」では、「勉強量を増やしたいか、維持したい、やめたいか(選択肢として提示)およびその理由」、「今後役に立つと思うかどうか」などを、「フリースクールみなも・フリースクール業界に学習について望むこと」では「スタッフによる学習の提案の必要性の有無」、「フリースクールにおける学習機能の必要性」などをそれぞれ質問項目として用意した。ただし、半構造化面接法であるためすべての質問を行ったわけではなく、インタビューの流れに合わせて適宜必要な質問をピックアップしたり、用意していない質問を行ったりしている。

また、勉強について考えていることとして「したいからしている」、「しなければならぬからしている」、「しなくてもよいと思っているけどしている」の3つの選択肢を提示して、各研究協力者が考えるものに最も近いものを選んでもらい、その理由を尋ねた。

#### 6-4-3. データ分析の手続き

ICレコーダーに録音したデータを用いて逐語録を作成した後、以下の手順によってM-GTAを用いてデータを分析した。①逐語録をもとに、各対象者の内容と流れを把握する。②一番多彩な内容を語ったAさんを最初の分析焦点者に設定し、分析テーマと関連する箇所注目して概念の生成を始める。③分析ワークシートを作成しながら概念を生成する。そこには概念名・定義・具体例(ヴァリエーション)・理論的メモを記入する。④同時並行的

に他の具体例をデータから探してヴァリエーションの豊富さを確認する。必要に応じて、再定義や概念の再命名を行う。⑤概念の生成にあたって、類似例と対極例の2方向で検討し、絶え間なく継続的比較分析法を行う。解釈が恣意的に偏ることを回避する。⑥順次、分析焦点者を移していき、必要があれば概念を生成し、最終的に全てのデータ分析を完了する。概念ごとに理論的飽和化を判断する。⑦生成された概念を概念同士で比較し、関係のある概念を複数集めてカテゴリーを生成する。⑧カテゴリー同士の関係を検討し、全体の関係とプロセスを表す結果図を作成する。

#### 6-4-4. 理論的飽和化

M-GTAは分析を終了する際に理論的飽和化を判断する。まず、個々の概念の完成の程度を分析ワークシートを使って確認した。第一に、生成した概念が十分なヴァリエーションに支えられているかどうかを確認した。本研究は、原則2つ以上のヴァリエーションを含むものを概念として生成した。第二に、生成した概念やカテゴリーがデータと適合しているかどうかを確認した。必要があれば、定義や概念を、具体例に基づいた内容に修正を行った。第三に、生成した概念について、それぞれ対極例が存在しているかどうかを確認した。対極例が確認された場合は、それをヴァリエーションとする概念を新たに生成した。この場合は1つのヴァリエーションであっても概念として残すことにした。以上の内容に該当した概念には、理論的飽和化の判断を行い、概念の生成を終了した。

## 7. 結果②

### 7-1. 結果図

M-GTAによって最終的に34の概念を生成し、17の小カテゴリー、9の大カテゴリーにまとめた。生成したカテゴリー、概念、定義はTable3にまとめた。子どもたちが学習の参加に至ってから、学習に継続的に参加し、学習習慣が定着するようになるまでのプロセスについての全体の傾向をモデル化するために、そのプロセスや概念の指す事実・心理的変容に着目し、カテゴリーごとの関係を結果図に表した。

なお、Figure10の結果図や以後の本文において、○○は概念名、<○○>は小カテゴリー一、《○○》は大カテゴリーを表すものとする。

Table3 生成した概念およびカテゴリーと定義

《大カテゴリー》		
小カテゴリー	概念名	定義
《勉強はしなければならないもの》		
勉強はしなければならないもの	いつかは勉強をしないといけないと思う。	今は勉強していないが、した方がよい・今のままではいけないと子どもが思っている状態。

	自身の年齢の意識。	中3相当の年齢や高3相当の年齢になる・近づく、勉強しなければならないという気持ちが増大すること。
《自分には勉強が「できる」と思う》		
実行	塾やみなもで代わりに勉強する。	学校で行うべき勉強を、民間・通塾型の学習塾に依拠すること。
	学習ソフトを使って勉強する。	自宅で勉強できる映像を用いた学習教材を学校の授業の代替として使用する。
勉強を行う背景	馬鹿にされたくないから勉強する。	勉強しておらず、分からないことがあると社会では馬鹿にされると考え、その意識で勉強していること。
	先輩を見て「勉強しないことの危機感」を覚える。	フリースクールで勉強していない子どもの進路を見て、それを回避しようとして勉強しようとする。
	勉強していないことについての危機感を感じる。	不登校になって勉強していないことに焦りを感じ、このままではいけないと思うこと。
他社と比較して劣等感を回復	勉強していない子供に対する優越感。	勉強していない子どもに対して、優越感を自身に感じる。
	劣等感の消失。	勉強に対して持っていた他者に対する劣等感がなくなるあるいはそれが弱まること。
《自分には勉強が「できない」と思う。》		
勉強への自信の喪失	勉強がしんどい、つらい。	勉強を始めた結果、それが自身にとって辛く・しんどいものであったと感じること。
勉強の代わりの活動	フリースクールで過ごす。	フリースクールで教科にかかる勉強以外の事をする。勉強は一切しない。
	勉強しない時間は暇つぶし。	勉強していないときに、家でやっていたことについて価値を見いだせていない状態のこと。
《「勉強できる」という意識の芽生え》		
できたと思える体験	教養の向上を感じる。	勉強することの意義として、教養の向上に有用性を感じる。
	習慣的な学習ができた。	自分は勉強を習慣的・定期的に行えて

		いると自己評価していること。
	勉強がわかるようになったと思う。	自分は勉強ができるようになった、勉強が分かるようになったことを成果として、肯定的に自己評価していること。
自分に合った環境	自分のペースで勉強ができる。	予習であっても、復習であっても、自分のペースに合った勉強ができること。
	得意科目からのスタート。	勉強を始めるにあたって得意な科目から手を付けていくこと。
	勉強に付き添ってくれることの好意感。	個別指導で親密に学習をサポートしてくれることを肯定的に感じる。
《「勉強できる」という意識の阻害》		
「勉強できる」という意識の阻害	先生と相性が合わない。	自分にはこの先生は合わないと子どもが判断し、そこで行っていた学習をやめること。
	言われるがままの勉強。	先生・講師の指示に従って受身の形で勉強していること。
《逆行への反抗》		
逆行への反抗	勉強していない状態に戻りたくない。	勉強が「できた」と感じた子どもが再度勉強していない状態に戻ることを避けようとする事。
《外部の評価を求める。》		
点数・合否で結果を出す	模試・テストで結果を出す。	勉強の出来具合や勉強の成果を点数に求めて、自己評価を高めること。
	高卒認定試験をとれたという成果	高卒認定試験を取れたことを自身の成果・成長と思い、肯定的に捉えて自信を高めていること。
勉強への認識の変化	勉強が嫌いではなくなる。	勉強を嫌いと思う気持ちが消失し始めたり、あるいは好きという気持ちが強くなったりすること。
社会からの承認意識	社会に認められたという意識。	外部からの評価を得たことを「社会から認められた」と捉えること。
	今のままでもなんとかなるという安心感。	勉強することによって今だけではなく、将来も含めた安心感を得る。
《保護者の思い》		
勉強する前の段階	勉強しない状態には何も言わ	子どもが勉強していない状態につい

	ない。	て、親は子どもに直接勉強について話すのを避けていること。
勉強を始めてからの段階	勉強を話題に会話を行う。	親が勉強について何かしらの語りかけをするようになること。
	勉強していることについて褒める。	勉強している状態については肯定的なニュアンスをもって親が子どもに語りかけること。
《主体的な勉強への移行》		
学習の価値を取り込む	自分で決めた進路のための勉強はしたいと思う。	明確な進路を立てている子どもは、勉強したいと思う傾向が強いこと。
	人と比較しない自信の獲得。	勉強やそれによって掴もうとしている将来の夢に対して、「できるだろう」、「やってみよう」という自信を、他人と比較せずに絶対的なものとして持つようになること。
	勉強は将来役に立つ。	勉強の有用性を自分の中で位置づけ、それを納得した上で勉強している状態のこと。
能動的な学習	自習・自主勉強を行う。	決められた授業・学習の時間以外にも自主的に勉強すること。
	自分で質問する・やりたいことを述べる。	やりたいことの興味・やるべきことが自分で判断できるようになり、主体的に講師にやりたいことを提示して勉強できるようになること。

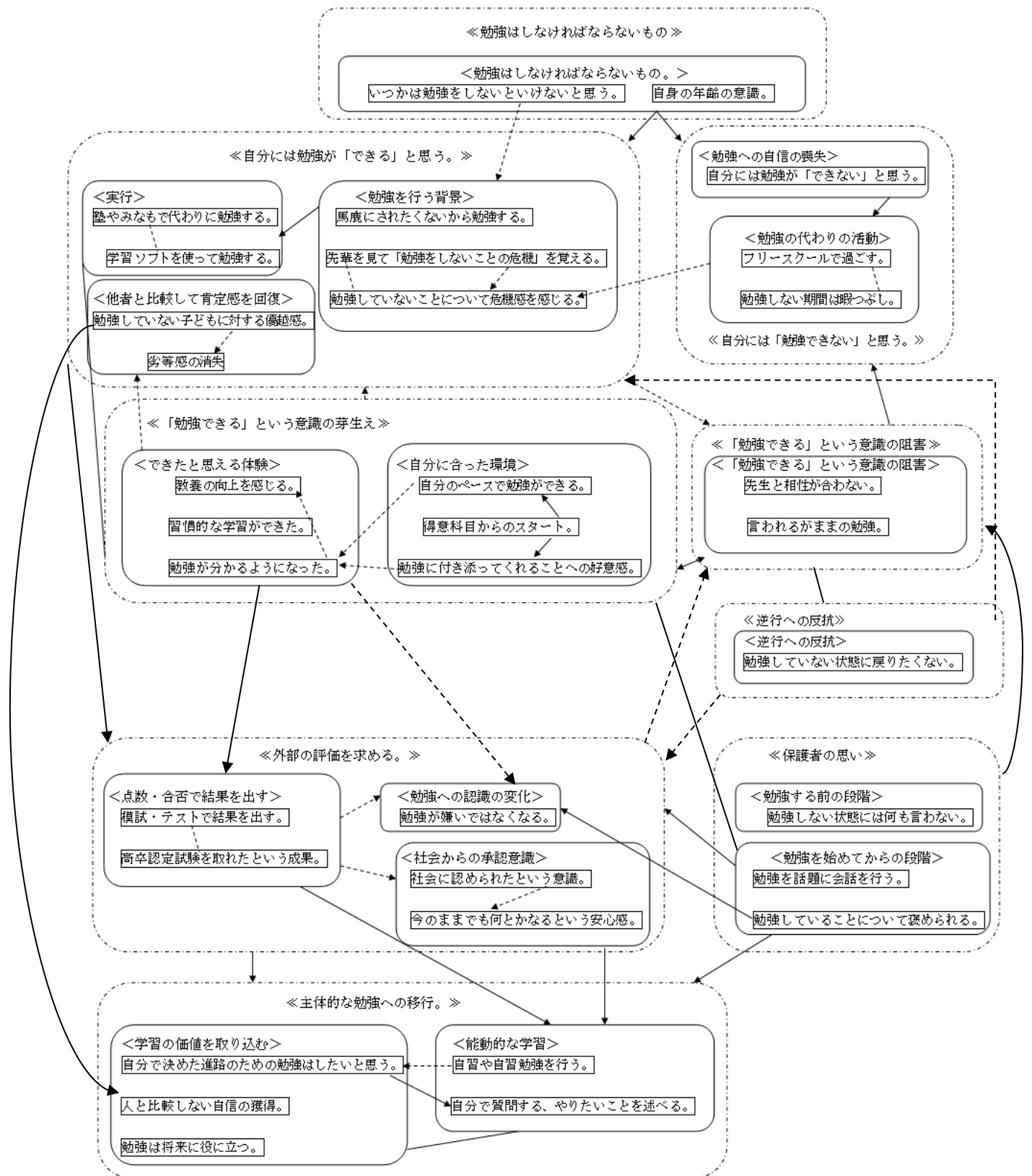


Figure10 学習の参加と変化に関する結果図

## 7-2. コア概念の生成

順次各事例の分析を進める中で、研究協力者が勉強に関するいくつかのターニングポイントを経ていることが分かった。まず、勉強を始めたときに、子どもは勉強について「自分には「勉強できる」と思うか、「自分には「勉強できない」と思うか」のどちらかに分岐する。この分岐は、客観的にその子どもが「勉強できているか」、「勉強できないか」という点よりも、子ども自身が「自分は勉強できる、勉強できない」と思うかどうかという主観的な要素が大きい。勉強できないと思った子どもは、家庭やフリースクールの居場所の中で何らかの活動をしているが、**「その中でも常にいつかは勉強しないといけないと思****い**」、勉強できない自分に対して漠然とした不安や危機感を感じている様子が複数の研究協力者によって語られた。一方、「勉強ができる」と感じられた子どもは、そのことを自信に自己肯定感を回復させ、「学校に行けていない自分」などに対する**「劣等感の消失**」が起こり、自信を回復させている様子が語られた。それゆえに、**「勉強していない子どもに対しては「勉強している自分」と比較して優越感**」を持つようであった。このように初期の学習は、所属感を感じたり、他社との比較によって有能感を感じたりするような、「自分が勉強したいから」というよりも外的な要因によって学習を行っていることが多い。

しかしながら、次のターニングポイントではこの学習の様態にも再度変化が起こる。この変化のプロセスを経た子どもは学習を行う理由について、自身の将来の視点から語ったり、学習の面白さを語ったりなど、学習することの価値に納得して積極的に取り組んでいる様子が語られた。また、この過程に至っていないと思われる子どもの場合、学習の理由が前述の外的要因に依拠しており、この過程を経た子どもであっても、以前は他人と比較するなどの外的なものがモチベーションになっていた時期があることが語られている。そのため、**「他者と比較して肯定感を回復」**するような勉強姿勢から、何らかのきっかけにより**「学習の価値を取り込み」**、**「人と比較しない自信**」を獲得して**「主体的に勉強する」**ような姿勢へと移行が起こっていることが考えられる。そのきっかけについて、少なくとも本研究の子どもの語りでは摸試やテストの点数・受験の合格・通信制高校の単位の取得・高卒認定試験の取得といったフリースクールみなも以外が関係する第三者の試験で、その子どもが満足する成果を得ることが関係している様子である。

以上から、本分析のコア概念は、第一段階である比較や外的要因を伴う学習として**「勉強していない子どもに対する優越感。」**および第二段階である自分の中で位置づけた主体的な学習として**「人と比較しない自信の獲得。」**を本分析のコア概念として位置づけた。

## 7-3. 全体の変容プロセス

本研究において、インタビューを行った多くの子どもたちは、定期的な勉強している時、勉強していない時にかかわらず、やりたくないけどしなくてはならない。」と語っている様子が語られた。しかし、実際に勉強するかどうかは子どもたちによって異なる。この点において、「自分は勉強することができる」と考えているか、「自分は勉強なんかできない」

と考えているかが前述の通り関係していることが語られた。勉強できると考えている子どもは、塾や当法人の授業などを利用したり、通信教育や学習ソフト等の家庭でできる教材を購入したりするなど、何らかの形で勉強を続けるようとしている。勉強できないと考えている子どもは、フリースクールで過ごして勉強以外の活動を行ったり、家で過ごしたりしていた。しかし、その間も勉強しなければならないという気持ちを持ち続けていたことが子どもたちによって語られた。そのような気持ちが増大してくると勉強できないと考えていた子どもたちも、勉強を始めようと試みる。年齢につれて勉強をしていない状況に対する危機感が募ってくるようになり、特に受験学年(中3や高3に相当する年齢)になるとその意識が強まるということが語られ、このことをきっかけにして勉強を始めた子どもたちが多いことが分かった。この背景にフリースクールの活動での成功体験・達成体験が「自分には勉強できない」という思いを減退させていることがある様子も語られている。また、就職や進学に苦しんでいたフリースクールの先輩を見たことによる危機感やこれ以上他人から馬鹿にされたくないという思いから勉強に至ったケースもあった。

「勉強できない」と考えていた子どもも、当法人で勉強を続けていくうちに「自分には勉強ができる」という意識を芽生えさせている様子が語られた。得意な科目から勉強を始め、子どものニーズやペースに合わせた授業を行い、それに講師も付き添っていくことで、子どもは講師に信頼関係を抱くようになる。また、勉強に対しても実際に、分からなかったことが分かったという体験などをすることで、さらに「勉強ができる」という意識が強まる。「自分は勉強できる」と考えるように変化すると、勉強していない他の子どもに対して優越感を感じるようになり、勉強しないことで抱いていた劣等感や危機感は消失する。一方、相性が合わないなど講師と信頼関係を築けなかったり、講師に言われるがままに、課題を淡々とこなすような勉強の場合、「勉強できる」という意識を阻害し、フリースクールの活動で減退した「勉強できない」という考えを再び持つようになることが語られた。

「勉強できる」気持ちが生じ、実際に勉強を行い続けられていると、子どもたちは学校の定期テストや模試の点数、高卒認定試験の合否などの第三者による客観的な評価を求められるようになる。高卒認定試験やテストなどを受けて、合格したり、その子どもにとって満足のいく点数をとることによって、社会から認められたとを感じるようになる。さらに、この社会から認められたという意識は、自分の将来に希望を持つことにもつながっていることが語られた。子どもたちはたとえ勉強していても学校に行かないで本当に将来働いたりできるかは不安を拭えずにいたが、客観的な結果や成果を出すことで、今のままでも大丈夫だという安心した気持ちを感じる。

「自分は勉強できる」と考え、「社会から認められた」と感じた子どもは主体的に勉強するようになったという語りを得られた。今後どのように勉強を進めていきたいかを具体的に考えられるようになり、授業がなくても自習などを行ったり、分からないことを質問したり、講師に対してよりいっそうやりたいことを伝えられるようになる。その背景には子どもたちの「自信」の変化がある。今までの「自信」は人と比較した相対的な自信である



ような語りが多かった。しかし、主体的な学習を行っている段階の「自信」には「あまり人の事を意識しなくなった」などの語りがあり、少なくとも比較で発生した自信ではない、絶対的なものに近いか、もしくは類する「自信」に変化していることが伺えた。また、勉強する理由について「将来の有用性」を語ったり、「自分で決めたことだから」といった自分の中で学習の位置づけを行っていたりする様子が見受けられた。

「保護者から勉強について何か言われたことはあるか」と尋ねたところ、勉強する前は特に勉強について言われたことはなく、逆に勉強するようになってからはそれについて褒められたりするようになったと語った子どもの割合が多かった。

## 8. 考察②

### 8-1. 内発的調整方略・外発的調整方略との関連

本研究では、子どもたちが学習の参加に至ってから、学習に継続的に参加し、学習習慣が定着するように至るまでのプロセスを質的に分析し、全体の傾向をモデル化した。その結果、子どもたちは「勉強しなければならない」という意識から勉強を始め、その中で「自分には勉強ができる」と思った子どもは所属感や優越感を感じながら、習慣的に勉強を始めるようになることが分かった。さらに、次のステップとして外部からの評価を求めて得た結果によって社会から承認されたという意識を持ち、勉強の有用性を感じるようになる。この段階に至ると学習の持つ価値を自分の中に取り込んで主体的な学習を行うようになることが分かった。以上から本研究の分析において、学習における 2 つのステップを示すものとして、**「勉強していない子どもに対する優越感。」**および**「人と比較しない自信の獲得。」**を M-GTA のコア概念として位置づけている。

これらの概念や変容過程は「自己調整学習(self-regulated)」という概念と関連性があると考察した。ZIMMERMAN (1986,1989)は、「自己調整」とは一般的には「学習者が、メタ認知、動機づけ、行動において、自分自身の学習過程に能動的に関与していること」として捉えられると述べている。「メタ認知」とは、自己調整学習者が学習過程の様々な段階で、計画を立て、自己モニターし、自己評価をしていることを指しており、「動機づけ」とは、自己調整学習者が、自分自身を有能さ、自己効力、自律性を有するものとして認知していることを意味する。自己調整学習の方略は先行研究においても盛んに研究されており、伊藤・神藤(2003)は、中学生を対象とした調査によって、自己調整学習のうち動機づけにかかる方略尺度を作成し、その尺度は調査を通じて勉強の楽しさや興味、価値を高めるなど、課題や学習そのものや、それへの取り組み方を工夫したり調整したりすることで、動機づけの生成・維持・向上を図ろうとする「内発的調整方略」と、他者からの賞賛や評価、報酬を用いたり、学習の負担を軽減したりするなどの外的な手段によって動機づけを調整しようとする「外発的調整方略」の大きく 2 つに分けられる。

フリースクールにおける学習過程のモデルにおける「外部の結果を求める」以前の段階における学習様態は「外発的調整方略」が用いられていると考えられる。最初のきっかけ

も、一般的には「学校に行って勉強しなければならない」という社会の風潮や保護者の影響が強く受けている他、学習においても得意科目のみの学習を行うなどの学習の負担を軽減している。また、学習することによって、保護者からの賞賛を得ることができるほか、勉強していない他の子どもと比較して優越感を得ている部分も「外発的調整方略」の内容に合致している。一方、《主体的な学習への移行》における学習様態には「内発的調整方略」が用いられている。この段階の子どもの語りにみられる学習の価値を自分の中に取り込み、今後どのように勉強を進めていきたいかを具体的に考え、授業がなくても自習などを行ったり、分からないことを質問したり、講師に対してよりいっそうやりたいことを伝えている様子は「内発的調整方略」の内容に合致している。

したがって、フリースクール、少なくともNPO法人フリースクールみなもにおける学習は「外発的調整方略」を用いた学習からスタートし、次第に「内発的調整方略」を用いた学習へと移行していくという仮説を考察した。

## 8-2. 自己効力感との関連

自己効力感(self-efficacy)は、Bandura(1977)によって提唱された概念であり、ある課題を達成できる可能性についての自分自身の判断を指す。これは、課題遂行のために必要な技能を持っているかいないかにかかわらず、できると思うかどうかを問うものである。自己効力感は行動に直接的に影響を与えるとされており、ある特定の課題に対する自己効力感が高ければ、その課題に対して頻繁に働きかけ、それが良い結果にもつながり、逆に自己効力感が低いと、過剰に失敗を恐れたり、課題を遂行する上での障害に耐えられないために課題に応じた行動を避けるようになり、従って得られる結果のレベルも落ちることが予測される(廣瀬 1998)。ところで、フリースクールの居場所は、子どもの自己効力感を上昇させる働きがある可能性を有することが指摘されている(NPO法人フリースクールみなも 2013)。また、自己学習調整方略にも、自己効力は大きな関連があり、伊藤・神藤(2003)は、自己効力感と学習の不安感→自己調整学習方略の使用→学習の持続性の因果モデルの共分散構造分析を行い、自己効力感の高いものは内発的調整方略をよく使い、外発的調整方略を用いていないことを明らかにした。すなわち、NPO法人フリースクールみなもの学習では、「外発的調整方略」から「内発的調整方略」を用いた学習へと移行していく過程において、子どもの自己効力が高まっていることが推測される。したがって、フリースクールの居場所の機能と同様に、学習の機能についても自己効力を高めるという共通の効果をもつことを考察した。

## 9. 包括的考察

本研究では、フリースクールを教科学習の視点から捉えることで、不登校の子どもたちへの教科学習の機会の提供をフリースクールでどのように行っていくべきかを質的な分析を通じて考察した。それにあたって、出席率を通じた各学習プログラムのニーズや役割の

検討を行い、子どもの出席率に応じて各カテゴリーに分類した。また、インタビューを通じて、子どもたちが学習の参加に至ってから、学習に継続的に参加し、学習習慣が定着するように至るまでのプロセスを質的に分析し、全体の傾向をモデル化した。その結果、次のことが分かった。

- (1) 個別指導塾みなもの学習はお昼の授業の時間に比べて出席率が高く、より勉強しているという達成感や所属感が大きい。一方、失敗した時のダメージも大きい。
- (2) 学習に継続的に参加できる子どもは、フリースクールの居場所の活動にも日常的に参加できているケースが多い。
- (3) 子どもたちはまず、「学習をしなければならない」という思いから学習に参加する。自分には学習できると思うと感じた子どもは、優越感などを感じながら「外発的調整方略」を用いた学習を行う。その後、外部からの結果を得るなどの過程を経て、次第に「内発的調整方略」を用いた学習へと移行する可能性がある。
- (4) 「外発的調整方略」から「内発的調整方略」へと移行する過程において、フリースクールの居場所の活動と同様に、学習においても子どもの自己効力感を高める効果がある可能性がある。

なお、方法①のカテゴリー分けと方法②のインタビューについて、「(1)お昼の授業の時間も、個別指導塾みなもの出席率が高いグループ」に属する子どもは、「内発的調整方略」による学習を行っている段階に至っている子どもであり、「(2)お昼の授業の時間は出席率が低く、個別指導塾みなものは出席率が高いグループ」に属する子どもは、「外発的調整方略」による学習を行っている段階に至っている子どもであった。

以上の結果から、フリースクールにおける学習の位置づけを包括的に考察する。

- (1) 学習を始めようとしている子どもについて、その子どもが教科学習を行うことが適切かどうかについてはフリースクールにおける活動の状況を参考にする。
- (2) 学習に至った初期の子どもの授業は、「外発的調整方略」を用いてなるべく授業の負担が減るように配慮する。この段階では、本人の学習・進学ニーズよりも、心理的な配慮を行って、達成体験や楽しさを重視した学習を行う。そのために、「所属感」のために学習に参加することや、休みがちなこととも肯定的に受け止め、子どもの変化を待つ姿勢を見せることが重要である。
- (3) お昼の授業の時間と個別指導塾みなもの双方に参加している場合、少なくとも個別指導塾みなもの出席率が高ければ、教科学習がその子どもにとって肯定的な影響を与えていると判断してよい。
- (4) (3)の状態にある子どもが何らかのテストを受けることを求め始めた場合、学習を達成体験や楽しさを重視したものから、テストや試験などで本人の満足のいく結果を残すことのできる学力重視の勉強に転換していく。
- (5) (4)をクリアした子どもの授業について、徐々に「内発的調整方略」を用いた学習を意識した授業に転換していく。本人の進学ニーズや学習ニーズを聞き取り、そのニ

ーズに応じた学習を提供する。

- (6) お昼の授業の時間と個別指導塾みなもの双方に参加している場合、両方の出席率が高い状態が持続すれば、教科学習がその子どもにとって肯定的な影響を与えていると判断してよい。

## 10. 今後の課題

本研究では、フリースクールにおける学習の位置づけに関する調査研究を通じて、先行研究との関連性やフリースクールの居場所の機能の効果と関連性を指摘しつつ、いくつかの仮説を立てることができた。しかしながら、フリースクールの学習が本当に自己調整学習方略や自己効力感によって説明できるか、またフリースクールの居場所の参加日数と学習の参加日数に正の相関があるのかの検証を行うことができていない。すなわち、本研究の追跡研究としてここで提示した仮説を1つ1つ検証していくことが今後求められる。

また、本研究で提示できた結果図において、「自分には勉強が「できる」と思う。」という過程に至ることができた子どもの変容は「主体的な勉強への移行」まで明らかにすることができたものの、「自分には「勉強できない」と思う。」という状態にいる子どもの心理的な葛藤やその後どのような過程を経て学習に至るのか、あるいは至らないのかを明らかにすることができなかった。「自分には「勉強できない」と思う。」という状態にいる子どもに、学習に関するインタビューを行うことは本人のプレッシャーなどを考慮すれば困難なケースが多いため、インタビュー以外の研究アプローチによって明らかにすることが求められる。

また、学習している子どもの存在や学習機能の存在が、教科学習を行っていないまたは「自分には「勉強できない」と思う。」という状態にいる子どもにどのような影響を与えているのかを考えることも、フリースクールの学習の位置づけを考えていく上で必要である。特に教科学習を行っている子どもは、「勉強していない子どもに対して優越感」を感じるということが明らかになった。このことが、教科学習をしていない子どもにどのような影響を与えているのかを明らかにし、彼らに対する支援方法やアプローチ方法を考察することが求められる。

## 謝辞

本事業・調査研究にあたって、インタビューにご協力くださいました NPO 法人フリースクールみなもの会員の皆様に心より感謝いたします。また、研究にあたって多大なご理解とご支援をいただきました文部科学省初等中等教育局児童生徒課の職員の皆様に感謝の意を記します。

## 参考文献

- ・ Bandura, A. (1977). Self-efficacy : Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215. (原野広太郎(訳). (1979). 社会的学習理論. 金子書房.)
- ・ エドワード・デシ・リチャード・フラスト. 桜井茂男(訳).(1999). 人を伸ばす力—内発と自律のすすめ. 新曜社.
- ・ 藤原康浩 . (2010). 居場所の定義についての研究. 関西学院大学教育学研究科紀要「教育学論究」, 2, 169-177.
- ・ 波多野誼余夫.(1980). 自己学習能力を育てる—学校の新しい役割. 東京大学出版会.
- ・ 廣瀬英子 . (1998). 進路に関する自己効力研究の発展と課題. 教育心理学研究, 46, 343-355.
- ・ 五十嵐哲也・萩原久子.(2009).中学生の一学年間における不登校傾向の変化と学級適応感との関連.愛知教育大学教育実践総合センター紀要,12, 335-342
- ・ 井上烈.(2013).フリースクールにおける学習支援-学習支援ニーズの高まりと居場所づくり-. 教育・社会・文化:研究紀要, 13, 17-32
- ・ 伊藤崇達・神藤貴昭.(2003). 中学生用自己動機づけ方略尺度の作成. 心理学研究, 44, 209-217
- ・ 伊藤崇達・神藤貴昭.(2003). 自己効力感,不安,自己調整学習方略,学習の持続性に関する因果モデルの検証—認知的側面と動機づけ的側面の自己調整学習方略に着目して—. 日本教育工学会論文誌,27(4), 377-38
- ・ 木下康仁. (2007). ライブ講義 M-GTA 実践的質的研究法 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチのすべて. 弘文堂.
- ・ 松井賚夫.(1982). モチベーション. ダイヤモンド社.
- ・ Merriam, S.B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education. Jossey-Bass.* (堀薫夫・久保真人・成島美弥(訳). (2004). 質的調査法入門. ミネルヴァ書房.)
- ・ 文部科学省.(2015).平成 26 年度学校基本調査(確定値)の公表について. 文部科学省. ([http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/other/\\_icsFiles/afieldfile/2014/12/19/1354124\\_1\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/_icsFiles/afieldfile/2014/12/19/1354124_1_1.pdf))
- ・ 文部科学省初等中等教育局長.(2003).不登校への対応の在り方について. 文部科学省. ([http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/seitoshidou/04121502/021.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/04121502/021.htm)).
- ・ 文部科学省初等中等教育局児童生徒指導課. (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. ([http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/27/09/\\_icsFiles/afieldfile/2015/10/07/1362012\\_1\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/27/09/_icsFiles/afieldfile/2015/10/07/1362012_1_1.pdf))
- ・ NPO 法人フリースクールみなも.(2013). 不登校の居場所における子どもたちの過ごし方と進路選択の過程. 平成 25 年度いじめ対策等生徒指導推進事業.

- ・ NPO 法人フリースクール全国ネットワーク(編). (2009). フリースクール ボクらの居場所はどこにある!. 東京シュレー出版.
- ・ 奥地圭子・ NPO 法人東京シュレー(編). (2000). フリースクールとはなにか 子どもが創る・子どもと創る. 教育史料出版会.
- ・ 西條剛央. (2007). SCQRM ベーシック編 ライブ講義 質的研究とは何か. 新曜社.
- ・ 田中圭治郎.(2002). フリースクールの課題と学校の役割. 教育学部論集,13, 85-100
- ・ 吉井健治. (1999).不登校を対象とするフリースクールの役割と意義. 社会関係研究, 5(2), 83-104.
- ・ ZIMMERMAN, B.J.(1986). Becoming a self-Regulated learner: Which are the key subprocesses?. *Contemporary Educational Psychology*, 11, 307-313
- ・ ZIMMERMAN, B.J.(1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *J. Educ. Psychol.*, 81, 329-339



