

子どもの発達の困難とキャリア教育

古屋 喜美代

学校から学校への移行期が子どもにとっての不適応の増大を招くこと、特に小学校から中学校への移行期は不登校の急増を中心とした中1ギャップとして多くの課題をかかえることが認識されている。急激な環境変化を起こすのではなくなだらかな移行を実現するために、学校間の連携が重視され、学校種間の教員同士の連携、情報の共有が重視されている。そもそも移行期をきっかけに子どもの発達の困難が表面に浮上しやすいのは、子どもたちが自立に向けての育ちの課題を根底にかかえているためである。思春期青年期の自立に向けての葛藤に入り、悩みながらそれを持ちこたえつつ自己選択していく、そういう発達課題に向き合う力を育てる問題である。

品川（2013）は、子どもが自立するためには人とつながる力をいかに獲得していくかが鍵となり、これに対する「リスク要因」と「保護要因」の検討が必要だとしている。「リスク要因」が重なり、「保護要因」が少ないときに反社会的行動非社会的行動が生起すると考えて状況をアセスメントし対応を考えねばならない。また同じような状況であっても個人差の相違は大きく、個人のレジリエンス（回復力や乗り越える力）がどのように養われていくかを同時に検討することが必要である。玄田（2010）が指摘するように、現代は誰もが一生同じ会社で働き続けるといった時代ではなくなり、長い人生の道のりをどう歩けばよいか悩みつつ困難をくぐり抜ける力を身に付けることこそが必要とされて

いる。

本稿は、小学生から中学生にかけての時間的展望と自尊感情の発達から子どもの発達の特徴を整理して、レジリエンスを育むキャリア教育を考える。特に不登校傾向の子どもにあるキャリア教育上の課題を明らかにして、今後の支援のあり方を展望する。

1 思春期の子どもの発達の困難

1-1 子どもの時間的展望はどう変化するか

子どもはこれからの自分を見通す力によって、どう生きていきたいかという問題におぼろげながらも触れ、向き合うことができる。加齢によりそうした見通す力が単純に増すものではなく、むしろ他者との相対的比較や客観的把握が高まり認識の深まりがあるからこそ、時間的展望が描きにくくなる。

都築（2008）は時間的展望について4つの下位尺度を使って、小学生から中学生へと縦断的に研究している（4つの下位尺度は「将来の希望」：大きくなったらやってみたいことがある他、「空虚感」：毎日が何となく過ぎていく他、「将来目標の渴望」：自分なりの目標がほしい他、「計画性」：自分で計画を立てて勉強できる他である）。小4では強かった「将来の希望」「計画性」が学年と共に弱くなっていき、逆に「空虚感」が強まっていくという発達のな変化がみられた（図1, 2）。つまり子どもにとっては学級担任制の小学校から教科担当制の中学校への移行に

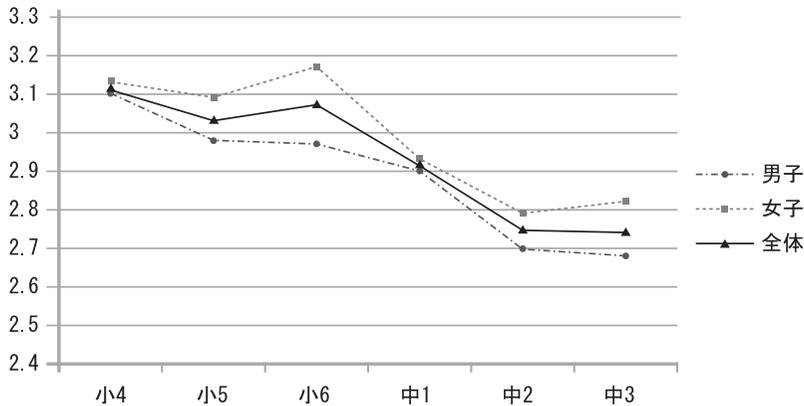


図1 将来の希望 (都築 2008より作成)
得点が高いほど強い希望がある

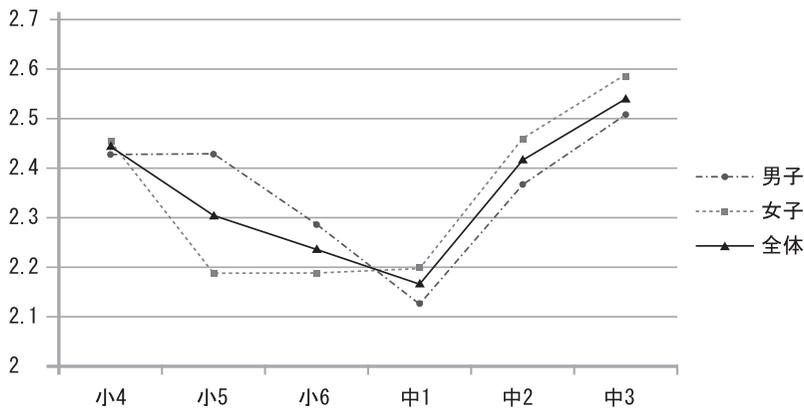


図2 空虚感 (都築 2008より作成)
得点が高いほど空虚感が強い

代表されるような社会的要因と、子ども自身の認識能力の発達の2要因が相互作用して、中学生にかけて時間的展望がネガティブな方向に変化したのである。

このような発達傾向の中で、中学校入学という大きな転換を迎えるわけだが、その際都築は不安をプラスに変えうる要因を見出している。小6時点で中学校生活への不安だけが存在するときは、自分の将来について否定的な見方になる。しかしそこに期待の感情が組み合わせると、不安の影響力が減じられ、将来への希望、将来目標の渴望が強まるのである。子どもが具体的な期待を抱き、それを実現できるかどうかの不

安も高まる、そうした場合の不安は決してネガティブなものではなく、新しい環境での生活に大切な役割を果たしているという。ここに移行期の子どもをサポートする働きかけのヒントが見出される。

1-2 子どもの自尊感情

自分の将来をどのように見るかという時間的展望は、自尊感情という現在の自分を評価することと密接に結びついている (都築 2008)。国際比較研究において、日本の子どもや若者の自尊感情が低いことはこれまで指摘されてきている。文化的要因の影響は考えられるが、同じ文

社内でも自尊感情の個人差は大きい。

この個人差については、いくつかの研究が「自分を肯定的に捉えること」と「自己主張の発達」とに対応関係を見出している（佐藤 2009）。つまり児童期青年期共に、自己主張の発達が高い方が自尊感情が高まるのである。日本の子どもの自己主張の力が幼児期以降にあまり伸びないこと（柏木 1993）を併せて考えると、文化差を超えて、日本の子どもがかかえる発達の困難に自尊感情の低さが関与していると考えられる。自尊感情の問題に連動して、時間的展望のもちにくさ、自立の道のりの困難さが生じていると考えられる。

子どもの自尊感情の発達に深くかかわる要因として、親の養育態度がある。佐藤（2009）は、子どもの自己主張を肯定的に捉え、ほめる母親の子どもの方がそうでない場合より「自己主張の発達」「自尊感情」共に優位に高いことを示した。親の養育態度のみで子どもの自尊感情が形成されるわけではないが、養育態度の重要性は改めて確認された。日本人は対人関係の重要性を重視するといわれ、子どもたちの場合も社会性領域で自己評価が低くなりやすい。それゆえ社会性領域において、いかに周囲に合わせるかではなく、適切な自己主張の力を身に付け周囲とすり合わせ調整していく自己コントロールの力をいかに形成していくかが発達の課題となる。

特に重視すべき点として、子どもにとって少し心理的距離のある対人関係の中で自己主張できることが求められる（佐藤 2009）。母子密着関係の中で自己主張できてもそうでない関係では全く自分を出せない状況は、むしろ密着関係

を遷延化させ子どもの自己の発達を歪める。少し距離のある、しかしある程度の安心感をもてる関係の中で、自分を出していくこと、そこで周囲との調整を経験していくことが、児童期思春期の子どもたちに必要な経験なのである。そして少し距離のある関係に安心して自分を出していくためにも、安定した親子関係をとおして子どもの心のエネルギーが充電されることが基盤となる。

2 不登校問題と子どものキャリア意識

2-1 思春期心性から見た不登校

不登校傾向は特定の子どもの問題ではない。子どもから大人への移行の過程で本来半自治的、自立的人間関係をくぐって自立の力をつけていくべき時期に、適切な人間関係をくぐれずに、あるいは適度なフラストレーションを乗り越えるレジリエンスを身に付けられない子ども全般の問題とつながる。子どもを支援する立場からは、思春期の自我意識の高揚と不安定化の中でどう子どもを支えるかという面と、子ども自身がレジリエンスを高め、子ども自身のキャリア意識を育てていくことの両面から考えていかねばならない。

文科省（2014）は平成18年度に不登校であった生徒の5年後の状況等の追跡調査を実施、報告をしている。不登校の継続理由から、不登校のタイプを「無気力型」「遊び・非行型」「人間関係型」「複合型」「その他型」の5つに分類している（表1）。不登校の状態像には大きな違いがあるため、タイプ分類である程度状況把握と整理がしやすくなる。しかしながら千原

表1 不登校の5類型と人数の割合

分類	無気力型	遊び・非行型	人間関係型	複合型	その他型
割合(%)	40.8	18.2	17.7	12.8	8.7

文科省（2014）をもとに古屋が作成。

(2015) が指摘するように、①本人の素質 ②家族という環境 ③学校という環境 ④日本社会の土壌といった要因は、全てのケースでどの要因もある程度は関わっている。このため分類で分からないことは多々あることを押さえて、支援者は目の前の子どもと向き合い考えていかねばならない。

不登校の子どもを理解し支援するためには、不登校の意味するところを理解する視点が不可欠である。思春期心性を考えたとき、葛藤を通して子ども自身がどう成長していったのかを理解する視点である。不登校の予後調査(文科省2014)のインタビュー調査からは、不登校を経験したことで成長したと思う点として、「休んだことで今の自分がある」「成長した・視野が

広がった」「出会いがあった」「人とは違う経験をした」「人に優しくなった」などが報告されている。子どもは不登校という体験を自らの成長につなげて意味づけし直し前向きに進んでいることが分かる。本人の葛藤に伴走する支援者にとっても先の見えにくい辛さがあり、このような意味づけを理解することは支援者が子どもに寄り添い持ちこたえる上での支えになるであろう。

また同調査において「中3のときにあればよかったと思う支援」として、心の悩みや人との付き合い方、居場所といった心のケアとコミュニケーションスキルを求める面と、勉強・生きるための技能、進学の相談といった進路形成の支援を求める面とがあることが報告されている

表2 中学3年生時の支援のニーズ (次のような相談や手助けがあればいいのと思ったことがある)

選択肢		男子 (%)	女子 (%)
1 進学		22.9	23.0
2 仕事	進路形成への支援	11.6	11.8
3 勉強		22.1	27.5
4 技能		22.7	21.1
5 表現	心のケアとコミュニケーションスキル	29.7	33.3
6 居場所		23.2	26.4
7 悩み		25.7	38.2
8 生活		9.3	9.0
9 その他		4.6	5.7
10 なし		37.1	30.0

文科省 (2014) をもとに古屋が作成。

「5 表現」は「自分の気持ちをはっきり表現したり、人とうまく付き合ったりするための方法についての指導」

「8 生活」は「規則正しい生活習慣についての指導」

(表2)。不登校の渦中にいるときに、子ども自身が自ら必要とするものを言語化して把握することは難しいが、本報告からは明確に心のケアと進路形成の2面からの支援が必要であることが分かった。一旦欠席状況が長期化するとその回復がより難しくなる傾向があることから、子どもが必要とする支援をキャッチし早期から提供していくことが求められている。

2-2 学校生活スキルと進路形成

子どもの社会的スキルの欠如は高い学校ストレスや学校における不適応感に結びつくことが示されている(飯田順子・石隈利紀 2002, 2006)。飯田・山口・石隈(2008)によれば、中学生の学校生活スキルは学年進行とともに低下傾向にあり、不登校傾向の強いものは進路意識が低いとしている。このことから中学校の早い段階で、将来を見据えたキャリア教育、計画的な学習や学習習慣に関するスキルを身に付ける支援が求められていると考えられる。

五十嵐(2011)は、不登校傾向と学校生活スキルの関連を次のように明らかにした。小学校段階では、「学習に関するスキル」と「コミュニケーションスキル」の自己評価が低いことと不登校傾向が関連していた。中学校段階では、「自己学習スキル」と「コミュニケーションスキル」との関連に加えて「健康維持スキル」との関連が見られた。小中学校を通じて、学習面で自信を失い劣等感を感じやすい状況におかれること、友だち関係での対人関係スキルの低さが不登校の増大に繋がっている。さらに中学校の場合、自分の心身の疲労感を把握し、不調の際に相談など適切に対処するスキルの低さがあり、自らの健康に配慮する健康教育の重要性を示している。

ただし、中学校段階では「遊び・非行に関連する不登校傾向」は「コミュニケーションスキル」の低さは見られず、他の不登校傾向と異なっている。特に「進路決定スキル」の低さが見られ、未来指向的な時間的展望に乏しいこと

が分かる。子どもの発達段階に応じて、適切な学習支援と進路への見通し、コミュニケーションスキルを身に付け学校が安心して居られる場となっていくことの両面からの支援の必要性が示されている。

子ども自身が必要とする学校スキルを把握し高めることが不登校傾向の低減につながる可能性が示された一方、ともすると周囲の大人がスキルの獲得にばかり目を奪われ、学校・教室復帰を焦ると子どもの心のエネルギー状態を見誤る危険性がある。心のケアと進路形成の両輪からなる支援に常に立ち戻ることが求められている。

2-3 発達障害と不登校

不登校の中に発達障害が占める割合は報告によってばらつきが大きい(齊藤 2011)、宮本(2010)は医療機関を受診した不登校の子どものうち発達障害のある子どもは約20～30%と報告している。その過半数(57.8～75.8%)はASD(自閉症スペクトラム障害)のある子どもとなっており、発達障害があることは不登校のリスクを高めると考えられる。

感覚的な過敏さがあり状況の認知が不得手なASDの子どもにとっては、流動的な人間関係や様々なことを行う教室環境は不安に満ちたものとなりやすい。また、ASDの子どもは養育者との愛着の形成がゆっくりで、学校の中では安心して過ごせる場や関係性を得ることはより難しくなり、不登校のリスクは高まるものと考えられる。特に対人関係の中で被害感情を強め、二次障害の状況に陥ることが不適応状況を引き起こし、その後の経過を悪化させることが多い。安心できる環境調整を通して、学校の中に安心できる他者(担任教師であったり、スクールカウンセラーであったり)の存在があることが必要となる。安心できる他者と共に自らの困難状況を整理して捉え直し、どのようにすればよいのか具体的スキルを学んでいくことが助けになると考えられる。

また三浦(2011)は、枠組みなくずるずると休みが続くような状況はASDの子どもにとっては望ましくないとしている。あいまいで不明瞭な状況はむしろ不安を助長する。何となく休むのではなく、休む期間を自己決定させる(たとえば1か月休む)ことで、次の自己決定時期に考え始めるきっかけになるとしている。別室登校や教育支援センターにおいても、スケジュールを自己決定させていく姿勢の重要性を指摘している。

2-4 保護者への支援

子どもが登校できなくなる状況は、多くの場合家族に計り知れない動揺を与えることとなる。精神的動揺は家族内のメンバーに向けられたり、保護者が自分自身を責めたり、子ども自身への苛立ちとして現れやすい。保護者自身の混乱は、子どもを一層混乱させることにつながる。

保護者が不登校の現実を受け止め、子どもを急かすのではなく、寄り添おうと腹をくくるなかで子どもが落ち着き始めることは多いようである。教師やスクールカウンセラーは保護者が子どもへの理解を深められるように保護者に寄り添い共に考え、支えることをとおして、子どもに対する間接支援を行うことになる。周囲の支援者が保護者を支えることは、子どもへの直接支援と共に不登校支援の柱となる。

一方、昨今の複雑な家庭状況のなかでは、そもそも家庭が外部からのかかわりを持ちたくないという場合も生じる。貧困や家庭養育力の低下が絡み、何より社会福祉的な支援が必要な状況であったりする。にもかかわらずすでにこれまでの経験において、行政や専門機関に対する不信感を持ってしまっている。そうした場合は、支援者には保護者自身が「非難されるのではなく、一緒に考えてくれるところ」として捉えられるよう、より具体的な提案をしつつ保護者に寄り添う努力が求められる。簡単ではないが、そもそも保護者は行政が自分たちを助けてくれ

ることを知らず、それを知って驚くということもあるようである。安定して学校に通い集団場面に位置づき居場所を得るだけで、子どもにとって大きな助けとなることがある。社会福祉的支援においては、集団場面での子どもの育ちを伝えつつ保護者の頑なさを解きほぐしながら支援につなげることが求められる。

3 発達の困難を乗り越えるためのキャリア教育

子どもから大人への移行の過程で「これから生きていく自分」が見えず、空虚感に捕らわれる傾向のある子どもたちへの支援を整理する。学校場面を中心に取り組むべき支援として、学習サポートとコミュニケーションスキルの2点を挙げる。さらに、その基盤となるべき家庭教育の力と学校外の人間関係の力による支援について考える。

いずれもベースには、子ども自身が安心して集団にいられること、居場所感を得ていくことがある。他者との交流の中から、他者が分かる・見えてくると同時に他者からみた自己が見えてくる。そうした自己理解を深めつつ、ちょっと苦しいなど感じる体験をもくぐりつつ、それを乗り越えた自己の成長を感じ取ることが、子どものレジリエンスを育てることになる。レジリエンス形成においては、子どもが適度なフラストレーションをどのように経験し、乗り越えられているかが問われる。

3-1 学習サポート

子どもが学校生活の不安を乗り越えるためには「学習に関するスキル」の獲得は重要である。周囲が見えてくることもあって、子どもは自分に対する劣等感に捕らわれやすく、それでいて適切に援助を求める自己主張能力が不十分な場合、「どうせ助けてはもらえない」という無気力に陥りやすく、学校生活への不適應感は増大していく。

特に小学校から中学校といった学校間の移行期は学校生活への不安は高まる。だが学習面での具体的なサポートを得てどのように学習していけばよいかの見通しが得られれば、新たな生活の開始という期待（リセットして出発）で不安を乗り越えることができる。その意味で、まずは学習上のルールを理解して習慣化し、学習を自己管理する態度を形成していくことが結果的に子どもを支えることとなる。小学校段階から積み重ねていくべき学習面のサポートであるが、ともすると子ども自身は能動的に行動している感覚を喪失し、受動的行動に変化してしまいがちである。

子どもが自分で計画し、成功したり失敗したりしながら修正を加え、自己学習のコントロールを学んでいくことが望まれる。そのためには子どもだけに任せっぱなしにしないで、大きな失敗ではなく小さな失敗をくりながら次はどうすれば良いかを考える機会作りが必要である。自己学習のコントロール力が高まれば、大人のかかわりは見守りと励ましのみで十分となる。

学習の中心となる授業場面で、子どもがより能動的に活動している達成感を感じられるようにしていくことも必要である。子ども自身の活動を軸にした「アクティブ・ラーニング」の活用は、子ども自身が学習場面をコントロールしている感覚を高め、子どもの学習スキルを向上させることにつながる。

3-2 コミュニケーションスキルのサポート

親や大人の価値観から離れて自立していこうとする思春期の子どもにとっては、その不安定さを補うために友人関係はより重要なものとなる。友人とのコミュニケーションは子どもの主たるソーシャルサポートとなり、子どもが心理的な葛藤を乗り越えていく支えとなる。それゆえ、友人とのコミュニケーションスキルに乏しく上手くかかわれない、友人とのコミュニケーションに気後れや恐れを抱く子どもは集団から

の疎外感を強くし、居場所感を失うことになる。さらには、コミュニケーションスキルの乏しさが原因でいじめなど排斥の対象とされることもありうる。別室登校の生徒が他の生徒との接触を避けるように、友人関係に不適応感を増大させた子どもは他の生徒との接点に恐怖感を抱くことは多い。

このような場合学級経営の視点からは、子ども間にある排斥を許すような雰囲気はどう健全なものにしていくかが問われる。同時に子どものコミュニケーションスキルの弱さをサポートして、子ども自身の心理発達の側面での成長を促す支援が必要となる。渡辺・山本(2003)は、対人関係に不安をかかえる子どもが葛藤はあるが適切な働きかけや応答を返すコミュニケーションスキルの学習を通して不安を改善しようとしている。また大学生を対象とした研究から、自己主張の力と自己肯定感との関連が示されており(佐藤 2009)、対人関係の不安を乗り越える経験と自尊感情の高まりとの関連性が示唆される。

コミュニケーションスキルの弱さをもつ子どもは、思春期以前の小学生段階からコミュニケーション上の課題をかかえている。たとえば、小学校低学年では、戦いごっこのような自分のイメージの世界で遊ぶことが好きな子どもに対して、その世界に興味をもって参加してくる友だちと何となく一緒に遊びの空間・時間を共有できている。けれども自分のイメージ世界以外に他の遊びに関心を広げていけないままだと、他児が関与する機会は減っていく。遊びの中で、遊び世界を共有し維持するための言葉によるコミュニケーションを必要とする機会が乏しく、他児との葛藤を調整するスキルを身に付け損なう。それは生活面においても、自分にとって必要な事柄を認識し、相手との関係でどのように要求を出していくかといった側面でも育ちそびれを生じることとなる。

小学校高学年ともなれば、遊びを共有できない子ども、いつも自分の世界にばかりにいると

見なされた子どもは、友人関係から孤立しがちとなる。実はそうした子どもは他児とのかかわりを嫌っているのではない。他児と共に遊べる時間を楽しく感じているにもかかわらず、自分の力でそうしたかかわりを作り出すことが難しいのである。他児との交流接点の機会の減少がますますコミュニケーションスキルの学習機会を減らしてしまう。その結果対人関係に不安を強めるようになっていくという、負のスパイラルを生じると考えられる。

コミュニケーション上の課題が対人関係不安や不適応として現れる前に、仲間関係における子どものコミュニケーションスキルを意図的に育てることが必要となる。学校生活には班活動など友だちと共に協力し分担して行動する場面は多い。大人の配慮のもと対人関係が苦手ながらも共同して活動できた達成感を感じる経験を積み重ねることが子どものコミュニケーションスキルの学習につながる。学級活動の中で「こんなときどうすればよいか」と具体的にアサーションスキル¹を学習する機会を作っていくことも重要である。

また、学校教育は学年単位で行動することが多くなりがちであるが、異年齢関係での遊びや活動を取り込んでいくと、子どもは他者とのコミュニケーションの仕方を相手に合わせて工夫する必要性をより切実に感じやすい。他者に応じてどうコミュニケーションスキルを変容させていくかを自ら考えることとなる。たとえば、年少者に対して「分かりやすく」説明して共に遊ぶ、楽しくやっていくために力の弱いものにハンディを与えることなどを考え出していく。誰かを特別扱いすることではなく、より楽しい遊びを創出するための工夫であり、それは他者の特性に目を向け理解できるからこそ生まれる工夫である。

3-3 根本にある家庭教育

子どものレジリエンスは、ちょっと苦しいなという葛藤を乗り越える中から鍛えられ育つ。そうした持ちこたえる力の基盤は家庭教育によって育つ。佐藤(2009)は子どもの自己主張的行動に肯定的フィードバックを親が与えることは、自己主張力と同時に自尊心の発達に影響を与えたとしている。また、親が子どもを受容すること、親が話し合いや規制の理由を提示してかかわる方がそうでない親の子どもよりも、子どもの自尊心は高いとしている。

親子関係において、幼児期から子どもの言語による自己主張を認め、主張できない時には子どもの思いを言語で代弁する、親子間での葛藤状況で言語を使って相互理解と調整を行うといった言語的態度が重要であることが分かる。子どもは自分の情動のコントロールに関して最初から自律的に行うことは難しい。親子関係の中で、親に内的なものを言語化する手助けをされながら、自分の内面に気づき、情動を抑え込むのでもなく爆発させるのでもない、自律的なコントロールを学んでいくのである。

3-4 学校・地域でのナナメの人間関係

子どものレジリエンスは適度な欲求不満に耐え、他者とのすり合わせ、調整を行い、相互に了解できる線を見出す経験によって成長が促される。こうした人間関係を最も経験しやすい場面は家庭をとりまく学校や地域での仲間関係である。少し心理的距離がある人間関係であるからこそ、他者を意識しやすくなり、自己主張していく上でのハードルは家庭よりも高くなる。そこで適切な形で自分を出していくことを学ぶ経験が必要である。

しかし思春期に対人関係不安を強め不登校傾向になってしまう場合、教師とのタテの関係だけでなく友人とのヨコの関係のハードルが

¹ コミュニケーションを攻撃的、非主張的、アサーティブに大別し、適切に自己主張するためのスキルをアサーションスキルという。

高くなりすぎている。子どもにとっては、サポートに入る学生ボランティアのようなナナメ関係でのかかわりの方が適度な距離感ゆえ安定した関係を作りやすい。別室など安心感を保障されるなかで徐々に自分を出すことができるようになることが支援となる。さらに親族関係の中でおじ・おばといったナナメ関係、地域で親しい大人といったナナメ関係の存在であれば、子どもにとっては学校在籍期間に限定されることなく、接点をもち続けてもらえる大きな意味があると考えられる。

親子関係は両者にとって近すぎる関係であるがゆえに、不安があると相互に共振しやすい。コミュニケーションがぎくしゃくしだと近いゆえに自分の不安を相手に投影しやすくなって、不満をためやすくなる。親子間の良いコミュニケーションを取り戻すためにも、勘ぐりではない親子間での会話を増やすとともに、子どもにとって適度な距離感ある関係性の他者との交流機会を作り出ししていくことが求められる。そのなかで相手が見えてくることで自分のことを対象化しやすくなり、次第に自分のことを捉え直すことが可能になっていく。そうした関係性の中であれば、自分の今後への不安に対しても進路等必要な情報を取り込みやすい（素直に耳を傾けられる）と考えられる。

思春期の子どもは自尊感情が低くなりがちであり、自分の良さに気づけていないことが多い。多様な他者との交流の中から、他者の目に映る自分を知り、自分の特性をある程度客観的に捉え自己理解を深めていくこと、身近な他者から肯定的フィードバックをもらいながら自分の長所に気づき自信をつけていくことが、「これから生きていく自分」を考えるキャリア教育となる。同時に不登校の経験者が進路形成のための情報を求めているという調査から分かるように（文科省2014）、その時々に応じた適切な具体的進路情報を提供し、あるいは共に探す支援を続けることが家庭・学校において重視され

ねばならない。

【引用文献】

- 千原雅代（2015）不登校の子どもと保護者のための〈学校〉ミネルヴァ書房
- 玄田有史（2010）希望のつくり方 岩波新書
- 五十嵐哲也（2011）中学校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,59,64-76.
- 飯田順子・石隈利紀（2006）中学生の学校生活スキルと学校ストレスとの関連 カウンセリング研究, 39, 132-142.
- 飯田順子・石隈利紀（2002）中学生の学校生活スキルに関する研究—学校生活スキル（中学生版）の開発— 教育心理学研究,50, 225-236
- 飯田順子・山口豊一・石隈利紀（2008）学校生活スキルの発達の变化の検討 教育相談研究 46,49-58.
- 柏木恵子（1993）子どもの「自己」の発達 東京大学出版会
- 三浦光哉（2011）特別支援教育のノウハウを生かした不登校対応 齊藤万比古（編）発達障害が引き起こす不登校へのケアとサポート 学研 98-110
- 宮本信也（2010）発達障害と不登校 東條吉邦・大六一志・丹野義彦（編）発達障害の臨床心理学 東京大学出版会 243-254.
- 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～（概要版） http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1349949.htm
- 齊藤万比古（2011）発達障害が引き起こす不登校へのケアとサポート 学研
- 佐藤淑子（2009）日本の子どもと自尊心 自己主張をどう育むか 中公新書
- 品川裕香（2013）「働く」ために必要なこと

ちくまプリマー新書

都築学 (2008) 小学校から中学校への学校移行と時間的展望 ナカニシヤ出版

渡辺弥生・山本弘一 (2003) 中学生における社会的スキルおよび自尊心に及ぼすソーシャルスキルトレーニングの効果—中学校および適応指導教室での実践— カウンセリング研究, 36, 3, 195-205

【参考文献】

五十嵐哲也・萩原久子 (2004) 中学生の不登校傾向と幼少期の父親および母親への愛着との関連 教育心理学研究, 52, 264-276

日本キャリア教育学会編 (2015) キャリア教育概説 東洋館出版社