

人間行動学科 教育学コース

「〈居場所〉としての学校」をめざした支援
——大阪市立 Y 中学校における不登校生徒への別室対応に着目して——

学部 文学部
卒業年度 平成 28 年度
学籍番号 A13LA044

かわさき まな
川崎 真奈

目次

序章 問題意識、研究方法、論文構成について.....	1
第1節 問題意識	1
(1)研究目的.....	1
(2)先行研究のレビュー	3
第2節 研究方法	5
第3節 本論文の構成	5
第1章 居場所とは.....	7
第1節 先行研究による居場所の定義.....	7
第2節 本研究における居場所の定義と分類	11
(1)欲求階層説とは.....	11
(2)欲求階層説と先行研究の居場所の定義.....	14
(3)欲求階層説にもとづく居場所の定義の妥当性.....	18
第3節 所属と愛の欲求が満たされる場所について	20
(1)「所属と愛の欲求が満たされる」とは.....	21
(2) 所属と愛の欲求が満たされる場所の重要性	23

第2章 学校内における別室対応について.....	29
第1節 学校内における別室対応.....	29
第2節 別室と居場所.....	32
第3節 生活指導支援員について.....	35
(1)生活指導支援員制度について.....	35
(2)生活指導支援員による別室対応.....	37
第3章 「〈居場所〉としての学校」をめざした支援——インタビュー をもとに——.....	41
第1節 事例として取り上げる Y 中学校と生活指導支援員 H 先生に ついて.....	41
第2節 「H 学級」の概要.....	43
第3節 「H 学級」の特徴①——所属と愛の欲求が満たされる場所と しての機能——.....	45
第4節 「H 学級」の特徴②——原学級を意識した支援——.....	49
第5節 まとめ——「学校内における〈居場所〉」から「〈居場所〉 としての学校」へ——.....	52
終章.....	55
第1節 結論.....	55
第2節 今後の課題.....	56
参考文献.....	58
謝辞.....	62

序章

問題意識、研究方法、論文構成 について

本章では、問題意識として研究目的と先行研究のレビュー、また研究方法と本論文の構成について述べる。

第1節 問題意識

(1)研究目的

本研究の目的は、現在の学校において、生徒が学校を居場所だととらえることができるようになるために、教師がなすべき支援のあり方について考察することである。具体的には、大阪市立Y中学校における不登校生徒への別室対応に着目し、生徒が学校全体を居場所と思えるようにするためにはどのような支援が必要かを考察する。

本研究のテーマを設定した背景について、発表者自身が、学校には独特の閉塞感があると感じてきたことがある。実際に、近年は不登校が増加傾向にあり¹、一般的に子どもたちにとって、学校は積極的に行きたい場所ではなくなりつつあるといえる。こうした不登校が増加している状況に対しては、学校内での支援をはじめ、さらにフリースクール等、学校外での支援も推進されてきている。

ただし、こうした状況の中でも、学校には大多数の子どもが通っており、学校教育が子どもたちの成長に果たしている役割はいまだに大きい。また、公教育は、すべての子どもを受け入れる点で意義があるが、実際には不登校を生み出すような現状、すなわち学校の枠からはみ出してしまう子どもが存在するという現状がある。こうしたことから、学校内の状況を改善することの重要性は高く、必要不可欠なことであるという課題意識をもった。したがって、本研究では、学校内における不登校生徒への支援に着目する。

そして、筆者自身もっていた学校に対する閉塞感や、こうした学校の現状の改善については、「居場所」がキーワードになると考えた。生徒が学校を居場所としてとらえることができれば、生徒が学校から離れてしまう可能性は低くなると考えられる。実際文部科学省によれば、不登校児童生徒に対しては、学校が「心の居場所」となる必要があるということが述べられている²。

以上のことから、本研究では、そもそも居場所ということばが何を表しているのかを明確にするため、その定義を確認する。そして、学校で居場所を考えるにあたり、とくに不登校生徒支援の一環としての別室対応に着目し、その実態等について把握する。そして、学校を居場所としてとらえ

¹ 文部科学省「平成 27 年度学校基本調査（確定値）の公表について」
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/_icsFiles/afieldfile/2016/01/18/1365622_1_1.pdf（最終アクセス：2016/10/11）、13 頁。

² 不登校に関する調査研究協力者会議「不登校児童生徒への支援に関する最終報告～一人一人の多様な課題に対応した切れ目のない組織的な支援の推進～」
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/08/01/1374856_2.pdf（最終アクセス：2016/10/11）、17 頁。

ることができるようになるためには、具体的に不登校生徒に対して、別室でどのような支援ができるのかについて考察する。

なお、居場所はどの学校段階においても重要であると考え、不登校が中学校で急増する³ことから、とくに中学校段階での必要性が高い。そのため、中学校を前提とする。

(2)先行研究のレビュー

以上では、本研究の目的について述べた。ここでは、本研究に関する先行研究について、学校における居場所の必要性に関して、先行研究の見解を確認しておきたい。

まず文部科学省は、魅力ある学校づくりとして、学校が「心の居場所」になる必要があると述べている⁴。不登校を生み出さないために、居場所が重要であるとしている。

また長谷川は、近代学校の本質的性格について述べたうえで、今日の日本の学校が居場所となるべきだと述べている。またその居場所は、自己の存在が承認される場となるべきだと主張する⁵。

これらの文献は、学校に居場所が必要だと主張している。このように、今日の学校の状況を考慮したうえで、学校における居場所の必要性について扱っている点に意義があると考え。しかしながら、学校現場において

³ 文部科学省「平成 27 年度学校基本調査（確定値）の公表について」
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/_icsFiles/afieldfile/2016/01/18/1365622_1_1.pdf（最終アクセス：2016/10/11）、13 頁。「不登校」の児童生徒数は、小学校では約 2 万 6 千人に対し、中学校では約 9 万 7 千人。

⁴ 不登校に関する調査研究協力者会議「不登校児童生徒への支援に関する最終報告～一人一人の多様な課題に対応した切れ目のない組織的な支援の推進～」
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/08/01/1374856_2.pdf（最終アクセス：2016/10/11）、17 頁。

⁵ 長谷川裕「近代学校という制度」教育科学研究会編『講座教育実践と教育学の再生 第 3 巻 学力と学校を問い直す』かもがわ出版、2014 年、220-223 頁。

は、教師がどのようにして学校を居場所にしていくことができるのか、具体的な部分については触れていない。したがって本研究では、学校において、とくに別室対応の具体的な実践に着目し、どのような支援によって学校が居場所となっていくのかについて考察していきたい。

また、居場所に関する文献をみると、居場所を定義している文献には、石本⁶、杉本・庄司⁷、原田・滝脇⁸、金澤・犬塚⁹、木下¹⁰、高柳¹¹、瀧¹²、林¹³、宮下・石川¹⁴等がある。先ほど挙げた文献も含め、居場所の定義は各文献によって異なる。そのため、この状態で居場所について論を進めると、議論が拡散してしまう恐れがある。したがって、居場所の議論を深める前に、まず居場所の概念を整理しておく必要もあると考える。この点について、本研究では第1章で詳しく取り上げる予定である。

-
- ⁶ 石本雄真「居場所概念の普及およびその研究と課題」『神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要』第3巻第1号、2009年。
 - ⁷ 杉本希映・庄司一子「こどもの『居場所』研究の動向と課題」『カウンセリング研究』第40号第1号、2007年。
 - ⁸ 原田克巳・滝脇祐哉「居場所概念の再構成と居場所尺度の作成」『金沢大学人間社会学域学校教育学類紀要』第6号、2014年。
 - ⁹ 金澤智美・犬塚文雄「児童の学級における居場所感に関する研究～フィードバックによる教師の指導行動変容に着目して～」『横浜国立大学教育人間科学部紀要 I 教育科学』第13集、2011年。
 - ¹⁰ 木下智彰「児童の心の居場所をつくる教育実践の検討」『奈良教育大学教職大学院研究紀要 学校教育実践研究』第5巻、2013年。
 - ¹¹ 高柳真人「学校における生徒の居場所作りについて」筑波大学附属坂戸高等学校『研究紀要』第38号、2000年。
 - ¹² 瀧光彦「生徒にとって『心の居場所』となる学級をめざして——リーダーの育成を通して——」『愛知教育大学教育実践研究科(教職大学院)修了報告論集』第2輯、2011年。
 - ¹³ 林幸子「『居場所』としての学級——小・中学生の学校生活の実態から——」『大阪大学教育学年報』第11号、2006年。
 - ¹⁴ 宮下敏恵・石川もよ子「小学校・中学校における心の居場所に関する研究」『上越教育大学研究紀要』第24巻第2号、2005年。

第2節 研究方法

ここまで研究目的と先行研究のレビューについて述べてきた。次に本研究における研究の方法について述べる。

①文献研究

まず、居場所の定義について、居場所の定義を概観した文献や、学校における居場所づくりに関する文献などをもとにして分析した。そして、本研究における居場所を定義づける際に、マズローの欲求階層説について、文献からその理論について文献研究をおこなった。また、別室対応に関しても、その実態やあり方について文献をもとに分析、考察した。

②インタビュー

本研究では、具体的なケースから分析、考察するために、大阪市立 Y 中学校を対象とした。この中学校では、生活指導支援員が不登校生徒の別室対応を担っており、その支援員を対象にインタビューをおこなった。また Y 中学校での取り組みを相対的にとらえるために、大阪市立 H 中学校、大阪市立 A 中学校それぞれの生活指導支援員にも聞き取り調査をおこなった。

また、生活指導支援員制度について、大阪市教育委員会指導部にインタビューをおこない、制度の詳細を把握した。

第3節 本論文の構成

ここまで研究方法について述べてきた。本節では、本論文の構成について述べる。

まず序章の第1節では問題意識として、研究の目的と先行研究のレビューについて、第2節では研究方法について、そして本節である第3節では本論文の構成について述べる。

次に第1章では、居場所とは何かということについて述べる。まず第1

節では、これまでの研究で用いられている居場所の定義を確認し、それぞれの研究ごとに居場所の定義が異なることを明らかにする。第2節では、本研究における居場所の定義と分類について述べる。マズローの欲求階層説をもとに、これまでの研究による居場所の定義と照らし合わせながら、居場所を定義づけ、分類する。第3節では、第2節で定義づけた居場所の分類の中で、所属と愛の欲求が満たされる場所に焦点を当て、その場所の具体的な意味と、その場所が必要な理由について述べる。

第2章では、学校内における別室対応について述べる。第1節において、学校内の別室対応の実態について述べ、第2節では、本研究で定義した居場所の観点からみると、別室はどのような場所なのかということについて考察する。そして第3節では、大阪市の生活指導支援員について、第1項で生活指導支援員制度の内容と、第2項で生活指導支援員による別室対応について述べる。

第3章では、具体的にY中学校の別室対応の事例をもとに、分析と考察をおこなう。第1節では、事例として取り上げるY中学校と生活指導支援員H先生について述べ、第2節で「H学級」の概要を述べる。そして第3節では「H学級」の特徴の1つ目として、本研究で着目する居場所の機能を果たしていることを考察する。第4節では、「H学級」の特徴として、原学級を意識した支援がなされていることについて考察する。第5節では、第3、4節のまとめとして、「H学級」が「学校内における〈居場所〉」にとどまるのではなく、「〈居場所〉としての学校」をめざした支援の一形態ととらえることができる、ということについて考察する。

第 1 章

居場所とは

まず本章では、居場所とは何かについて考察する。先行研究による居場所の定義を確認し、本研究における居場所の定義と内容を確認する。

第 1 節 先行研究による居場所の定義

居場所ということばは日常的に使われているが、その意味は漠然としている。そこで本節では、先行研究が述べている居場所とはどういうものなのか、その定義についてみていきたい。

まず、辞典で居場所の定義を確認する。『広辞苑』で調べたところ、「いるところ。いどころ。」となっている¹⁵。この場合、居場所とは実際的な空間や物理的な場所を指している。

『日本国語大辞典』によると、「居場所」は「①人などが住んでいる所。

¹⁵ 「居場所」、新村出編『広辞苑 第 6 版』岩波書店、2006 年、194 頁。

居どころ。②人が、世間、社会の中で落ちつくべき場所。安心していられる場所。」となっている¹⁶。①の意味は『広辞苑』と同様に、空間的、物理的な意味である。しかし、②の意味には、「落ちつく」「安心していられる」と、心理的な意味がある。

このように、居場所は空間的、物理的な実体のある場所だけでなく、心理的な側面をもった意味としても使われていることがわかる。実際、文部科学省や、居場所に関するさまざまな研究では、多くの場合、居場所が心理的な意味で使われており、人間の内面的な思いや感じ方からとらえられている。それらについて以下に述べる。

文部科学省は不登校に関して、「心の居場所」の重要性をあげているが、その内容を確認しておきたい。文部科学省によれば、不登校が生じないような学校づくりとして、「児童生徒が不登校にならない、魅力ある学校づくりを目指すことが重要である」としている¹⁷。そして、魅力ある学校について、具体的には児童生徒にとって、「自己が大事にされているか」、「自分の存在を認識されていると感じることができるか、かつ精神的な充実感を得られる心の居場所となっているか」などと述べている。このように、文部科学省の述べる「心の居場所」とは、自分の存在を認識し、精神的な充実感を得られる場である。

居場所に関する研究も多数存在する。その中でも、とくに今までの先行研究から居場所の定義を概観している文献に着目し、居場所の定義について確認したところ次のようであった。

石本は、不登校問題の現場や心理臨床などの分野では、居場所が「ありのままにえられる」と「役に立っていると思える」ことの2つのキー

¹⁶ 「居場所」、日本国語大辞典第2版編集委員会 小学館国語辞典編集部編『日本国語大辞典 第2版』第1巻、小学館、2001年、1305頁。

¹⁷ 不登校に関する調査研究協力者会議「不登校児童生徒への支援に関する最終報告～一人一人の多様な課題に対応した切れ目のない組織的な支援の推進～」

http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/08/01/1374856_2.pdf（最終アクセス：2016/10/11）、17頁。

ワードで語られることが多いと述べている¹⁸。

杉本・庄司は、先行研究の居場所の概念を整理、概観しており、1990年代以降、居場所の定義には、「①存在の肯定、存在の実感等自己存在感に関するもの、②精神的な安心や安定に関するもの、③他者から認められることや受容に関するもの、の3つが含まれているものが多い」と述べている¹⁹。

原田・滝脇は、先行研究をもとにして、社会的居場所は3つの要素から構成されるとした。1つ目は「承認的居場所」であり、「自分の力を発揮し、その成果・業績が他者に認められたり、他者の役に立ったりすることで、自己を価値あるものとして実感できる場」である。2つ目は、「受容的居場所」であり、「他者に愛され、無条件でありのままの自己が受け入れられていることを実感できる場」である。3つ目は「所属的居場所」であり、「何らかの集団やグループに所属していることで、帰属意識を持ち、自己の存在が安定していることを実感できる場」である²⁰。

このように居場所の定義を概観した研究のほかに、居場所づくりの具体的な実践に関する研究も存在する。それぞれの居場所の定義をみていきたい。

金澤・犬塚は、小学校高学年の児童に対して居場所に関する調査をおこなうために、居場所を「心の安定が図れ、自分らしさが他から受容されていると感じ、自己の存在を確認できる場所」と定義づけた²¹。

木下は、先行研究から、居場所には「自分が役に立っていると思える感覚」と「ありのままを受容してもらえる」ことが重要な要素となるとし、

¹⁸ 石本雄真「居場所概念の普及およびその研究と課題」『神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要』第3巻第1号、2009年、98頁。

¹⁹ 杉本希映・庄司一子「こどもの『居場所』研究の動向と課題」『カウンセリング研究』第40号第1号、2007年、82頁。

²⁰ 原田克巳・滝脇祐哉「居場所概念の再構成と居場所尺度の作成」『金沢大学人間社会学域学校教育学類紀要』第6号、2014年、127頁。

²¹ 金澤智美・犬塚文雄「児童の学級における居場所感に関する研究～フィードバックによる教師の指導行動変容に着目して～」『横浜国立大学教育人間科学部紀要 I教育科学』第13集、2011年、3-4頁。

それをもとに具体的な実践としての取組を行った²²。

高柳は、マズローの欲求階層説を援用して、居場所の定義を「安全欲求を満たせる場所」、「愛と所属の欲求が満たされる場所」、「承認と尊敬の欲求が満たされる場所」、「ハッスルできる場所」の4つの場所としてとらえている²³。

瀧は、めざす学級像として、生徒にとって「心の居場所」となる学級を掲げ、それは「学級の全ての成員が、自分の願いや思いを学級全体の中に表現でき、それを学級全体がきちんと受け止めてくれる学級」であると示した²⁴。

林は、先行研究を概観したうえで、「居場所」がある状態は、「自分という存在を実感すること」であり、「落ち着き、安心できる」ことが共通して挙げられていると述べている。そのうえで、児童生徒が「自分がクラスにいて“ホッ”とする」という質問に対して、肯定的な回答をしたとき、学級が「居場所」となっているとしている²⁵。

宮下・石川は、居場所を「自己の存在感を実感でき、精神的に安心していことができ、ありのままの自分を受け入れてくれ、かけがえのない自分の価値を大事にしてくれる場所」と定義している²⁶。

ここまで、居場所に関するさまざまな研究から、居場所の定義をみてきた。どの研究も、居場所という概念を用いて論を進めているが、その定義はそれぞれの研究ごとに異なり多様である。このように、居場所の概念の

²² 木下智彰「児童の心の居場所をつくる教育実践の検討」『奈良教育大学教職大学院研究紀要 学校教育実践研究』第5巻、2013年、35頁。

²³ 高柳真人「学校における生徒の居場所作りについて」筑波大学附属坂戸高等学校『研究紀要』第38号、2000年、99頁。

²⁴ 瀧光彦「生徒にとって『心の居場所』となる学級をめざして——リーダーの育成を通して——」『愛知教育大学教育実践研究科(教職大学院)修了報告論集』第2輯、2011年、111頁。

²⁵ 林幸子「『居場所』としての学級——小・中学生の学校生活の実態から——」『大阪大学教育学年報』第11号、2006年、116頁。

²⁶ 宮下敏恵・石川もよ子「小学校・中学校における心の居場所に関する研究」『上越教育大学研究紀要』第24巻第2号、2005年、784頁。

とらえ方は多岐にわたることから、居場所を一つの意味に定めるのではなく、いくつかの意味に分類してとらえることが必要だと考える。実際ここまでみてきた研究の中には、居場所を分類し、複数の意味からとらえている研究もある。この点を参考にしながら、次節では、本研究における居場所の定義を確立していきたい。

第2節 本研究における居場所の定義と分類

以上のように、居場所に関する先行研究をみると、居場所の定義は各研究によってさまざまであった。居場所の定義に関する文献を概観した先行研究がいくつも存在することからも、居場所という言葉に共通した定義が確立せず、それぞれに主観的なとらえ方がなされてきたといえる。

その中で高柳は、マズローの欲求階層説に着目して居場所を整理していた。この理論にもとづいて居場所を定義する点は、大いに参考になると考えたため、この高柳による定義を吟味したい。

そのために、まずはマズローの欲求階層説そのものを解釈する必要があるため、第1項でマズローの欲求階層説の理論を整理する。そして、第2項において、欲求階層説と高柳の居場所の定義、また欲求階層説とこれまでの研究の居場所の定義を照らし合わせ吟味する。さらに第3項では、欲求階層説にもとづいて居場所を定義することの妥当性を検証する。以上のことをもとに、高柳の居場所の定義に改変を加え、本研究の居場所の定義を確立する予定である。

(1) 欲求階層説とは

まず本項では、マズローの欲求階層説について理論を確認する。

欲求階層説とは、人間の欲求が階層構造を形成しており、下位の欲求が充足されるごとに、より上位の欲求を満たそうとするという説である。この説は、アメリカの心理学者マズローが主張した。

そしてそれらの欲求とは、低次から順に、「生理的欲求 (Physiological

Needs)」、「安全の欲求 (Safety Needs)」、「所属と愛の欲求 (Belongings and Love Needs)」、「承認の欲求 (Esteem Needs)」、「自己実現の欲求 (Need for Self-Actualization)」である²⁷。ここで「承認の欲求」の日本語訳については、後の議論で混乱を防ぐため、上掲による訳²⁸を参考に、以下「尊敬と承認の欲求」と表すこととする。

下図は、欲求階層をピラミッドで表したものであり、低次の欲求から高次の欲求へ向かうほど、頂点へと近づくように表現した図である。

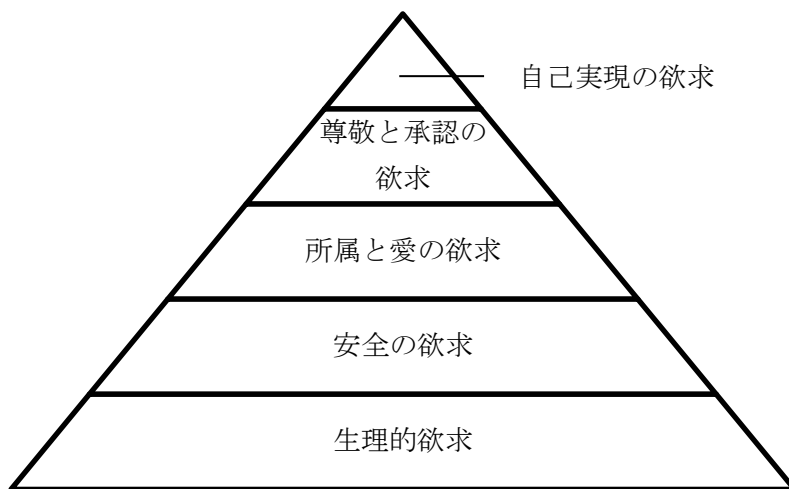


図 欲求階層のピラミッド

(出典：A.H.マズロー著・小口忠彦訳『改訂新版 人間性の心理学』産能大学出版部、1987年、56-73頁をもとに、筆者作成。)

まず最も低次の欲求である「生理的欲求」とは、「あらゆる欲求の中で最も優勢なもの」であり、マズローは食欲を主に取り上げながら、「眠け」

²⁷ A.H.マズロー著・小口忠彦訳『改訂新版 人間性の心理学』産能大学出版部、1987年、56-73頁。原語は、Maslow, A.H. (1954), *Motivation and Personality*, New York, NY: Harper & Row, pp.80-91.

²⁸ 上掲『キーワード 動機づけ心理学』金子書房、2012年、41-42頁。

や、「空腹、性、喉の渇き」などを満たしたいという欲求であると述べる²⁹。
すなわち生きるために必要な、基本的で本能的な欲求のことである。

この生理的欲求が満たされると、次に「安全の欲求」が生じてくるとする。例として、「安全、安定、依存、保護、恐怖・不安・混乱からの自由、構造・秩序・法・制限をもとめる欲求、保護の強固さ」などがある³⁰。したがって、危険を回避して、身を守りたいという欲求がこれにあたる。

次段階の「所属と愛の欲求」とは、「人々との愛情に満ちた関係」を求めること、「所属する集団や家族における位置を切望」することであると述べている。また「接触、親密さ、所属」への渴望、「疎外感、孤独感、違和感、孤立感などを克服したいという欲求」であるとも述べる³¹。自分を他者に受け入れてもらったり、ある集団の中で自分の存在を確立したりしたいという欲求を指すといえる。

「尊敬と承認の欲求」とは、「自己に対する高い評価、自己尊敬、あるいは自尊心、他者からの承認などに対する欲求・願望」であるとし、マズローはこれらの欲求をさらに二分している。1つは「強さ、達成、適切さ、熟達と能力、世の中を前にしての自身、独立と自由などに対する願望」である。もう1つは「他者から受ける尊敬とか承認」であり、「評判とか信望、地位、名声と栄光、優越、承認、注意、重視、威信、評価などに対する願望」である。これらの欲求が満たされると、「自信、有用性、強さ、能力、適切さなどの感情や、世の中で役に立ち必要とされるなどの感情」をもたらす。一方で、これらの欲求が阻害されると、「劣等感、弱さ、無力感などの感情」が生じる³²。

そして最も高次の「自己実現の欲求」とは、「自己充足への願望」であり、「その人が潜在的にもっているものを実現しようとする傾向」であるとする。この傾向は、「よりいっそう自分自身であろうとし、自分になり

²⁹ A.H.マズロー著・小口忠彦訳『改訂新版 人間性の心理学』産能大学出版部、1987年、56-57頁。

³⁰ 上掲書、61頁。

³¹ 上掲書、68-69頁。

³² 上掲書、70-71頁。

うるすべてのものになろうとする願望」である³³。すなわち、自分自身もっている能力などを最大限発揮して、創造的なことをしたいということがこの段階の欲求であるといえる。

ただし、この欲求階層説で留意しておくべきこととして、低次の欲求が完全に満たされていない場合でも、高次の欲求は生じるということがある³⁴。マズローは、各段階の欲求について説明したうえで、「これら五つの欲求は、一つの欲求が満たされると次の欲求が現れるというような関係であるかのような印象を与えたかもしれない」と述べ、「これは、一つの欲求は、次の欲求が現れる前に100パーセント満たされなければならないかのような誤った印象を与えることになる恐れがある」³⁵という。したがって、下位の欲求が多少残っていたとしても、ある程度の割合で満たされていれば、上位の欲求も徐々に生じてくるのである。

(2) 欲求階層説と先行研究の居場所の定義

これまでマズローの欲求階層説について確認してきた。前述したように高柳は、このマズローの欲求階層説を援用して、居場所を「安全欲求を満たせる場所」、「愛と所属の欲求が満たされる場所」、「承認と尊敬の欲求が満たされる場所」、「ハッスルできる場所」の4つの場所として定義づけている³⁶。本節では、この高柳による居場所の定義を吟味し、また欲求階層説とこれまでの居場所に関する研究の定義を照らし合わせる。

まず、高柳の居場所の定義について確認する。高柳は4つの居場所のうち、「安全欲求を満たせる場所」、「愛と所属の欲求が満たされる場所」、「承

³³ A.H.マズロー著・小口忠彦訳『改訂新版 人間性の心理学』産能大学出版部、1987年、72頁。

³⁴ フランク・ゴール著・小口忠彦監訳『マズローの心理学』産能大学出版部、1972年、73頁。

³⁵ A.H.マズロー、前掲書、83頁。

³⁶ 高柳真人「学校における生徒の居場所作りについて」筑波大学附属坂戸高等学校『研究紀要』第38号、2000年、99頁。

認と尊敬の欲求が満たされる場所」は欲求階層説にもとづいて定義している。しかしながら、「ハッスルできる場所」については、欲求階層説によらず、独自の定義づけをしている。だが、筆者はこの「ハッスルできる場所」という定義にもまた、欲求階層説を援用することが可能ではないかと考えたため、以下ではこの部分の定義について検討したい。

高柳は、他者から承認や尊敬を受け取る場所というのに対比して、自分がハッスルできる場所もあるだろうととらえている³⁷。すなわち、他者がいるかどうかに限らず、自分の力を出せる場所もあるということである。また、高柳は大学生を対象にして質問に回答する形式で、居場所に関する調査を行ったが、その質問項目では、「ハッスルできる場所」を「やる気が出る、力を発揮できる」場所としていた³⁸。

ここで、欲求階層説の「自己実現の欲求」についてみると、これは「潜在的な能力の発揮、継続的な自己の啓発、創造性の発揮などの成長を求める欲求」³⁹のことである。つまり、自分の能力を発揮したい、自分自身のモチベーションを高めたい、といった思いだにとらえられる。この思いを満たすことのできる場所は、高柳の「ハッスルできる場所」と同じ場所を意味すると考える。

したがって、高柳のいう「ハッスルできる場所」は、欲求階層説の最も高次の欲求である、「自己実現の欲求」が満たされる場所と言いかえることができる。このように考えると、高柳の居場所の分類は、「生理的欲求」を除いた、「安全の欲求」、「所属と愛の欲求」、「尊敬と承認の欲求」、「自己実現の欲求」のそれぞれの欲求が満たされる場所としてとらえることができる。

ここまで高柳による居場所の定義を吟味してきた。次に、この4つの段階の欲求が満たされるということをもとにして、これまでの研究による居

³⁷ 高柳真人「学校における生徒の居場所作りについて」筑波大学附属坂戸高等学校『研究紀要』第38号、2000年、99頁。

³⁸ 上掲書、99頁。

³⁹ 上渕寿編著『キーワード 動機づけ心理学』金子書房、2012年、42頁。

場所の定義についてみていきたい。欲求階層説に、それぞれの研究による居場所の定義を照らし合わせると、次のようになった。

「安全の欲求」が満たされる場所には、杉本・庄司の「精神的な安心や安定」⁴⁰、金澤・犬塚の「心の安定が図れ」⁴¹ること、林の「落ち着き、安心できる」⁴²、宮下・石川の「精神的に安心していることができ」⁴³る、等の定義があてはまる。

「所属と愛の欲求」が満たされる場所には、所属という点からみると、杉本・庄司の「存在の肯定、存在の実感等自己存在感」⁴⁴、林の「自分という存在を実感すること」⁴⁵、原田・滝脇の「所属的居場所」⁴⁶等の定義があてはまる。また文部科学省による「心の居場所」は「自分の存在を認識」できる⁴⁷、という点から所属的な要素が含まれていると考える。さらに、愛という点からみると、石本の「ありのままにいられる」⁴⁸、杉本・

⁴⁰ 杉本希映・庄司一子「こどもの『居場所』研究の動向と課題」『カウンセリング研究』第40号第1号、2007年、82頁。

⁴¹ 金澤智美・犬塚文雄「児童の学級における居場所感に関する研究～フィードバックによる教師の指導行動変容に着目して～」『横浜国立大学教育人間科学部紀要 I 教育科学』第13集、2011年、3-4頁。

⁴² 林幸子「『居場所』としての学級——小・中学生の学校生活の実態から——」『大阪大学教育学年報』第11号、2006年、116頁。

⁴³ 宮下敏恵・石川もよ子「小学校・中学校における心の居場所に関する研究」『上越教育大学研究紀要』第24巻第2号、2005年、784頁。

⁴⁴ 杉本希映・庄司一子、前掲書、82頁。

⁴⁵ 林幸子、前掲書、116頁。

⁴⁶ 原田克巳・滝脇祐哉「居場所概念の再構成と居場所尺度の作成」『金沢大学人間社会学域学校教育学類紀要』第6号、2014年、127頁。

⁴⁷ 不登校に関する調査研究協力者会議「不登校児童生徒への支援に関する最終報告～一人一人の多様な課題に対応した切れ目のない組織的な支援の推進～」

http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/08/01/1374856_2.pdf (最終アクセス：2016/10/11)、17頁。

⁴⁸ 石本雄真「居場所概念の普及およびその研究と課題」『神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要』第3巻第1号、2009年、98頁。

庄司の「他者から認められることや受容」⁴⁹、原田・滝脇の「受容的居場所」⁵⁰、金澤・犬塚の「自分らしさが他から受容されていると感じ」⁵¹、木下の「ありのままを受容してもらえる」⁵²、宮下・石川の「ありのままの自分を受け入れてくれ、かけがえのない自分の価値を大事にしてくれる」⁵³等の定義があてはまる。

「尊敬と承認の欲求」が満たされる場所には、木下の「自分が役に立っていると思える感覚」⁵⁴、原田・滝脇の「承認的居場所」⁵⁵等の定義があてはまる。

「自己実現の欲求」が満たされる場所には、瀧の「自分の願いや思いを学級全体の中に表現でき」⁵⁶という定義があてはまる。

以上のように、これまでの研究によるさまざまな居場所の定義は、欲求階層説による、生理的欲求を除いた4つの段階にもとづいて、「安全の欲求」が満たされる場所、「所属と愛の欲求」が満たされる場所、「尊敬と承認の欲求」が満たされる場所、「自己実現の欲求」が満たされる場所にあてはめて考えることができる。

⁴⁹ 杉本希映・庄司一子「こどもの『居場所』研究の動向と課題」『カウンセリング研究』第40号第1号、2007年、82頁。

⁵⁰ 原田克巳・滝脇祐哉「居場所概念の再構成と居場所尺度の作成」『金沢大学人間社会学域学校教育学類紀要』第6号、2014年、127頁。

⁵¹ 金澤智美・犬塚文雄「児童の学級における居場所感に関する研究～フィードバックによる教師の指導行動変容に着目して～」『横浜国立大学教育人間科学部紀要 I 教育科学』第13集、2011年、3-4頁。

⁵² 木下智彰「児童の心の居場所をつくる教育実践の検討」『奈良教育大学教職大学院研究紀要 学校教育実践研究』第5巻、2013年、35頁。

⁵³ 宮下敏恵・石川もよ子「小学校・中学校における心の居場所に関する研究」『上越教育大学研究紀要』第24巻第2号、2005年、784頁。

⁵⁴ 木下智彰、前掲書、35頁。

⁵⁵ 原田克巳・滝脇祐哉、前掲書、127頁。

⁵⁶ 瀧光彦「生徒にとって『心の居場所』となる学級をめざして——リーダーの育成を通して——」『愛知教育大学教育実践研究科(教職大学院)修了報告論集』第2輯、2011年、111頁。

(3) 欲求階層説にもとづく居場所の定義の妥当性

ここまで、先行研究によるさまざまな居場所の定義を、欲求階層説の4つの段階に対応させ、分類することができた。本項では、このように欲求階層説を用いて居場所を定義、分類することが果たして妥当といえるのかという点について検討した。

田中・田嶋は、居場所に関する多くの研究を概観したうえで、『安心できる』『落ち着いていられる』という認知は、居場所がある状態の必要十分条件⁵⁷としている。居場所の定義には唯一絶対的なものはなく、研究者によってさまざまであるが、それでも安心できること、落ち着いていられることは共通認識にあるということである。安心や落ちつきが得られるということは、欲求階層説で言えば、「安全の欲求」が満たされるということである。したがって、居場所に関する研究に共通して、「安全の欲求」が満たされることが居場所の概念のベースとなっている。欲求階層説では、低次の欲求が満たされることで次段階の欲求に進んでいくことから、最も基礎的な安全の欲求が満たされることが、居場所の共通認識にあるということは、欲求階層説の理論と一致する。

また、原田・滝脇は、「居場所には、自己実現へと向けて自己像を確かなものとしていく役割がある」としている⁵⁸。したがって、自己実現へと向かっていく場所が居場所という考え方であり、これは「自己実現の欲求」を頂点とする欲求階層説と一致する。

さらに、松本・内野によれば、学校という場で居場所を考える際にも、このマズローの欲求階層説の理論が適用可能であることを示している。すなわち、不登校に陥る生徒について、「マズローの欲求階層説に当てはめるならば、不登校に陥る生徒の多くは、安全の欲求、所属と愛の欲求、承

⁵⁷ 田中麻貴・田嶋誠一「中学校における居場所に関する研究」『九州大学心理学研究』第5巻、2004年、220頁。

⁵⁸ 原田克巳・滝脇祐哉「居場所概念の再構成と居場所尺度の作成」『金沢大学人間社会学域学校教育学類紀要』第6号、2014年、122頁。

認の欲求が、学校生活において満たされないことで不安が増大し」ていると述べている⁵⁹。不登校の生徒たちは、学校において、マズローのいう「安全の欲求」、「所属と愛の欲求」、「尊敬と承認の欲求」が満たされる機会がないということである。これは、それぞれの欲求が満たされる場所、すなわち居場所がないと言いかえることができる。したがって、これらの欲求が満たされる機会があれば、不登校の生徒たちにとって学校に居場所がある状態になる。したがって、欲求階層説にもとづいて居場所の定義をとらえることは妥当であるといえる。

ここまで、欲求階層説にもとづく居場所の定義の妥当性を検証し、それが妥当であることを確認してきた。そしてこれまで述べてきたことから、本研究では、マズローの欲求階層説にもとづき、居場所を4つの場所に分類してとらえることとする。

すなわち居場所とは、安全の欲求が満たされる場所、所属と愛の欲求が満たされる場所、尊敬と承認の欲求が満たされる場所、自己実現の欲求が満たされる場所の4つの場所のことである。そして本研究では、

安全の欲求が満たされる場所を	〈居場所 1〉、
所属と愛の欲求が満たされる場所を	〈居場所 2〉、
尊敬と承認の欲求が満たされる場所を	〈居場所 3〉、
自己実現の欲求が満たされる場所を	〈居場所 4〉

とする。なお、以上の〈居場所 1〉、〈居場所 2〉、〈居場所 3〉、〈居場所 4〉を総称した概念を、

〈居場所〉

と呼ぶこととする。

〈居場所 1〉は、安全の欲求が満たされることによって生まれる。〈居場所 1〉が成立するには、身の安全が確保できる場所、危険から逃れて落ち

⁵⁹ 松本幸子・内野成美「自我理解を深めることによる学級内での不安軽減の効果について——構成的グループ・エンカウンターを活用を通して——」長崎大学教育学部附属教育実践総合センター『教育実践総合センター紀要』第11号、2012年、233頁。

着くことのできる、物理的な場所が存在する必要がある。このように、〈居場所¹⁾〉は物理的な場所を指しているため、基本的には他者の存在を必要としない。

一方で、所属と愛の欲求が満たされる〈居場所²⁾〉と、尊敬と承認の欲求が満たされる〈居場所³⁾〉が成立するためには、他者の存在が不可欠である。この2つの居場所は、どちらも他者から「自分が認められる」という思えることによってできる居場所である。しかし、何を認められるかという点で違いがある。〈居場所²⁾〉は自分の存在そのものが認められることによって生まれるのに対し、〈居場所³⁾〉は自らの実力や能力が認められることによって生まれる。不登校生徒の立場から学校の居場所を考える際には、とくに〈居場所²⁾〉が重要になると考える。これらの場所の違いや、〈居場所²⁾〉の重要性については第3節で後述する。

そして自己実現の欲求が満たされる〈居場所⁴⁾〉は、自分の力が発揮できて、頑張れる場所である。この場所が成立するためには、自分のしたいことや得意なことが発揮できる環境が整っている必要がある。

第3節 所属と愛の欲求が満たされる場所について

本章第2節では、マズローの欲求階層説にもとづいて、居場所の定義を安全の欲求が満たされる〈居場所¹⁾〉、所属と愛の欲求が満たされる〈居場所²⁾〉、尊敬と承認の欲求が満たされる〈居場所³⁾〉、自己実現の欲求が満たされる〈居場所⁴⁾〉の4つの場所に分類した。

この中で、不登校生徒にとっては、学校で所属と愛の欲求が満たされることが根本的に重要だと考えるため、とくに所属と愛の欲求が満たされる場所、すなわち〈居場所²⁾〉に焦点をあてたい。本節では第1項において、「所属と愛が満たされる」とはどういうことか、具体的な意味を確認する。そのうえで、第2項では〈居場所²⁾〉の重要性とその理由について述べる。

(1) 「所属と愛の欲求が満たされる」とは

まず、「所属と愛の欲求が満たされる」とはどういうことなのか、その意味を確認しておきたい。本章第2節では、マズローの欲求階層説について述べたが、「所属と愛の欲求」とは、「人々との愛情に満ちた関係」を求め、すなわち「所属する集団や家族における位置を切望」することであり、「接触、親密さ、所属」への渴望、「疎外感、孤独感、違和感、孤立感などを克服したいという欲求」である⁶⁰。他者との関係の中で、受け入れてほしい、自分の存在を確認したい、自分の存在を認めてほしいといった欲求がこれに該当すると考える。

ただし、日本語で「認められる」という表現をすると、所属と愛の欲求というよりもむしろ、次の段階である尊敬と承認の欲求の方が、関連性が高いように思われる。しかし、所属と愛の欲求における「認められる」という意味と、尊敬と承認の欲求における「認められる」という意味には違いがあることを確認しておきたい。

本章第2節でみたように、「尊敬と承認の欲求」は、“Esteem Needs”である⁶¹。そして欲求の内容は、「自己に対する高い評価、自己尊敬、あるいは自尊心、他者からの承認などに対する欲求・願望」である⁶²。OEDによれば、“esteem”には、“I. To estimate value; to value.”という意味があり⁶³、これは物事の価値を評価する、ということである。またその中で、“I. 2. a. In neutral sense, qualified variously by adverbs (highly, lightly, little, well etc.) or phrases”とある。したがって、“esteem”という場合、どのような状態であっても受け入れるのではなく、その良し悪しや、良さの程度をつけて評価

⁶⁰ A.H.マズロー著・小口忠彦訳『改訂新版 人間性の心理学』産能大学出版部、1987年、68-69頁。

⁶¹ Maslow, A.H. (1954), *Motivation and Personality*, New York, NY: Harper & Row, p99.

⁶² A.H.マズロー、前掲書、72頁。

⁶³ “esteem” *Oxford English Dictionary, 2nd Edition*, 1884, p.409.

するということである。

このことから、「尊敬と承認の欲求が満たされる」という場合、自分の実力や能力に対して、周りから素晴らしいと賞賛を受けて満足することや、社会的に高く評価されることによって喜びを得ることを指すといえる。

また、日本語でも「認める」ということばを調べると、意味が複数存在する。『日本国語辞典』によれば、「見て知る」「目にとめる」の他、4番目の意味には「見て許可する。かまわないとして許す。承認する。また容認する。」とあり、5番目の意味には、「価値があるものとして受け入れる。見所があるものとして注目する。評価する。」とある⁶⁴。同様に、『広辞苑』でも、4番目の意味には「見てよしとする。かまわないとして許す。受け入れる。」、5番目の意味には「みどころがあると考える。」となっている⁶⁵。それぞれの辞典の4番目の「かまわないとして受け入れる、承認する」という意味で、自分の存在や意見が「認められる」場合は、所属と愛の欲求が満たされる場合である。これに対し、5番目の「能力があると判断する」という意味で「認められる」場合は、尊敬と承認の欲求が満たされる場合である。

このようにみると、自分が何か特別なことをしたことによって、評価が得られるという意味で「認められる」ことは、尊敬と承認の欲求が満たされる〈居場所³〉の成立条件である。一方で、自分がそこに存在することをゆるされたり、ありのままの行動や意見を認められたりする意味で「認められる」ことは、所属と愛の欲求が満たされる〈居場所²〉の成立条件だと考えるのが妥当である。

〈居場所²〉と〈居場所³〉の違いに関連して、原田・滝脇は、社会的居場所について、実証的研究で述べられた複数の居場所の感覚を分けて、以下のようにとらえている。

自己有用感や役割感が他者から良い評価をしてもらえるようなパ

⁶⁴ 「認める」、日本国語大辞典第2版編集委員会 小学館国語辞典編集部編『日本国語大辞典 第2版』第12巻、小学館、2001年、770頁。

⁶⁵ 「認める」、新村出編『広辞苑 第6版』岩波書店、2006年、2704頁。

フォーメーションの上に成立する性質があることに対して、被受容感は、そのようなパフォーマンスの有無やできばえに関係なく、ありのままの自分の存在を受け入れられる関係があつて得られる感覚であり、(後略：引用者)。⁶⁶

自己有用感や役割感は〈居場所³⁾〉の要素であり、被受容感は〈居場所²⁾〉の要素である。このように、所属と愛の欲求が満たされる場合の「認められる」と、尊敬と承認の欲求が満たされる場合の「認められる」には違いがあることがわかる。

以上のことから、「所属と愛の欲求が満たされる」とは、ありのままに自分の存在が認められていると思えることである。したがって、所属と愛の欲求が満たされる場所は、物理的な場所ではなく、他者との関わりから生まれる心理的な場所を指している。他者との関係の中で、自分の存在が認められていると思える場合、それは所属と愛の欲求が満たされる場所、すなわち〈居場所²⁾〉となる。

(2) 所属と愛の欲求が満たされる場所の重要性

ここまで所属と愛の欲求が満たされることの意味を確認してきたが、この所属と愛の欲求が満たされる場所、すなわち〈居場所²⁾〉は重要なものである。なぜそれが重要であるかについては、以下3つの理由から述べる。

まず1つ目の理由であるが、教室に入ることのできないような、不登校の生徒に対しては、〈居場所²⁾〉を意識した支援が必要だからである。教室に入ることができないということは、そこで自分が受け入れられていると思えなかったり、自分の存在が認められていると思えなかったりするということが背景にある。

とくに文部科学省は、不登校との関連で新たに指摘されている課題として、「自閉症、学習障害、注意欠陥／多動性障害等の発達障害」や「保護

⁶⁶ 原田克巳・滝脇祐哉「居場所概念の再構成と居場所尺度の作成」『金沢大学人間社会学域学校教育学類紀要』第6号、2014年、126-127頁。

者による虐待」を挙げている⁶⁷。不登校の生徒の中には、発達障がいの可能性のある生徒や、家庭に問題を抱えた生徒もいるということである。

発達障がいの可能性のある生徒に関して、文部科学省は、「知的発達に遅れはないものの学習面又は行動面で著しい困難を示すとされた児童生徒」は、推定 6.5%いるとしている⁶⁸。一般的に言えば、1クラスにつき2人ほどの割合で、発達障がいの可能性のある生徒がいることになる。こうした生徒は、通常学級において、学力面や生活面でしんどさを抱えることが多い。したがって、学級では自分がここにいて良いのだろうか、クラスメイトは自分を受け入れてくれているだろうかと感じ、教室の中では所属と愛の欲求が満たされにくいと考えられる。また障がいの特性によっては、周りの生徒との人間関係を構築することに困難があり、所属と愛の欲求が満たされないこともあるだろう。

また、家庭に問題を抱えた生徒に関しては、そもそも家庭内で所属と愛の欲求が満たされる機会が少ない。保護者から自分の存在を受け入れられる経験が少なければ、学校では自分の存在を認識することはより困難であると考えられる。

したがって、所属と愛の欲求が満たされる〈居場所②〉は、不登校生徒にとって不可欠な場所である。これが〈居場所②〉に着目する1つ目の理由である。

〈居場所②〉に着目する2つ目の理由として、学校の選抜機能に伴う競争や画一性の中では、皆についていけないといけないという思いや、自分は勉強ができないという劣等感が生まれやすい状態があることが考えら

⁶⁷ 不登校に関する調査研究協力者会議「不登校児童生徒への支援に関する中間報告～一人一人の多様な課題に対応した切れ目のない組織的な支援の推進～」

http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2015/09/07/1361492_01.pdf (最終アクセス：2016/11/23)、6頁。

⁶⁸ 文部科学省「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」

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/_icsFiles/afieldfile/2012/12/10/1328729_01.pdf (最終アクセス：2016/11/23)、3頁。

れる。これは、不登校ではない多くの生徒にもあてはまることだといえる。そして、こうした学校の特性がもとで、不登校が起こる可能性も大いにあると考える。

学校の選抜機能について長谷川は、近代学校制度には5つの本質的性格があるとし、その中で「選抜・配分機能」を挙げ、競争社会において教育が、「他の人よりも優位なポジションへと選別されるように育て上げよう」という指向性を伴いつつ誕生したものであると述べる⁶⁹。したがって、学校、さらには教育の本質的な性格として、選抜機能は必然的に生じてきたといえる。この一方で、次のようにも述べている。

「個人としてのより良い能力の追求」は、現実社会のコンテクストのなかでは、「他者よりもより良くという排他的、敵対的競争」へのコミットメントとして顕現しかねない。⁷⁰

選抜機能は、教育のうえで一定必要なものであるが、ともすれば他者に対して排他的になったり、他者と競争したりする傾向が強くなってしまいうということである。この中では、勉強ができない自分の存在を否定したり、自分の価値が低く感じられたりしやすいと考えられる。

また学校の画一性は、日本の学校文化の特徴の一つである。恒吉は、多文化や外国にルーツをもつ子どもの視点から、日本の学校文化の特徴について述べている。そして日本の学校には「一斉共同体主義」があると述べ、これについて以下のように説明している。

それは、同質的で自己完結的な共同体を前提とした協調的共有体験、共感・相互依存・自発的な協調などの価値の共有に依拠する共同体的な特徴と、皆が、同時に、同じことをするという一斉体制とが一緒になることによって成り立っている。⁷¹

⁶⁹ 長谷川裕「近代学校という制度」教育科学研究会編『講座教育実践と教育学の再生 第3巻 学力と学校を問い直す』かもがわ出版、2014年、214-215頁。

⁷⁰ 上掲書、214-215頁。

⁷¹ 恒吉僚子「多文化共存時代の日本の学校文化」堀尾輝久他編『講座学校 第6巻 学校文化という磁場』柏書房、1996年、231頁。

したがって、近代学校の体制に加えて、日本独自の協調性や同調性などが存在することによって、学校の画一性はより強化されていると考えられる。このような状況のもとでは、さまざまな物事について、そこでの基準に達しなければ、自分は周りの人たちと同じようにできない、皆についていけないと感じやすくなるといえる。また画一的な環境では、その中である一定の水準を満たすことが軸になるため、周りから自分の弱さや不得意と感じる部分を受け入れてもらえる機会も少ない。

学校には必然的にこうした特性があること、またとくに中学校段階では、進路の問題も関わってくることから、テストの点数や内申点等が重視される傾向にある。他者との相対的な位置づけの中で、実力を発揮しなければならない、結果を残さなければならないというように、自分が何かをしないと認めてもらえないという思いになりやすいと考えられる。

仮に、実力を発揮したり、結果を残したりすることへの意欲、すなわち尊敬と承認の欲求を強く持ち、かつその実現可能性が高い場合、このような学校の状況はその生徒にとってプラスになるだろう。しかしながら、そうした生徒はごく一部であり、多くの生徒は劣等感や、あきらめの思いをもってしまっているのではないかと考える。

そして、このような学校の状況においては、生徒たちが所属と愛の欲求を満たされる機会は少ないといえる。そのため今日の学校には、点数だけで人間の価値は決まらず、自分にも他の同級生にもそれぞれに価値があると認められる環境、すなわち所属と愛の欲求が満たされる〈居場所²⁾〉をもてることが重要である。これが〈居場所²⁾〉に着目する理由の2つ目である。

〈居場所²⁾〉に着目する3つ目の理由について、学校には多様な人間が集まる。先ほど述べたように、学校には画一性という特性があるが、これは逆に言えば、学校にはさまざまな背景をもった生徒が存在することを意味する。また、学校での人間関係には、多様な生徒同士の関係、さらには教師との関係などもあり、学校は多くの関係性が築かれる場である。

この点に関して、居場所の定義を概観した石本は、これまでの研究による居場所の分類の共通点として、一人でいる居場所すなわち「個人的居場

所」と、他者と一緒にいる居場所すなわち「社会的居場所」に分けることができるとしている⁷²。学校を考えると、そこは社会的居場所になる可能性があるといえる。本研究における居場所の定義でいえば、本章第2節では、所属と愛の欲求が満たされる〈居場所²〉と、尊敬と承認の欲求が満たされる〈居場所³〉には、他者の存在が不可欠であることを確認した。したがって、この学校の多様な人間関係を生かせば、学校は〈居場所²〉や〈居場所³〉になり得るのである。

学校において〈居場所²〉と〈居場所³〉はどちらも重要だが、とくに所属と愛の欲求は、尊敬と承認の欲求よりも低次の欲求であり、他者との関係においてより根本的な欲求である。尊敬と承認の欲求、さらに上位の自己実現の欲求につなげるためにも、まずはこの社会的居場所の土台となる、所属と愛の欲求が満たされる場所を確立していくべきだと考える。このことから、本研究では所属と愛の欲求が満たされる〈居場所²〉に着目したい。これが理由の3つ目である。

以上、学校において所属と愛の欲求が満たされる〈居場所²〉が重要であることと、その理由について述べてきた。このようにまず前提として、学校に〈居場所²〉があることは、生徒にとって必要不可欠なことである。

ただし、学校という場は、尊敬と承認の欲求が満たされる〈居場所³〉、自己実現の欲求が満たされる〈居場所⁴〉としての機能も果たしていく必要があることに留意したい。本章第2節でみてきたように、欲求階層説によれば、所属と愛の欲求が満たされれば、より高次の尊敬と承認の欲求や自己実現の欲求が現れてくる。これらの欲求に対しては、実力を評価してもらえらる他者や、自分の力を発揮できる環境が必要になる。

学校という場について考えると、先ほど述べたように、学校は他者との関わりがある社会的な場である。また、学校では日々多様な活動があり、その中で生徒が自分の役割を見出したり、力を発揮したりすることのできる可能性が多くある。さらに、学校は生徒にとって生活の大部分を過ごす

⁷² 石本雄真「居場所概念の普及およびその研究と課題」『神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要』第3巻第1号、2009年、96頁。

場である。これらのことをふまえると、学校は、生徒たちが豊かな学校生活や人生を送るために、〈居場所³〉や〈居場所⁴〉としての機会を提供することもまた、求められているといえる。

第2章

学校内における別室対応について

ここまで、居場所とは何かということについて述べてきた。本章では、不登校生徒に対する支援としておこなわれている、学校内の別室対応について述べる。別室対応の実態について、また本研究における居場所の観点からは、別室をどのようにとらえることができるのかについて述べる。そして、別室運営の主体の一員である、生活指導支援員による別室対応について取り上げる。

第1節 学校内における別室対応

本節では、学校内における別室対応について述べる。学校内の別室対応というと一般的に、不登校生徒への対応の一環として、別室指導、別室登校などと呼ばれる。ただし、隈元が「別室登校は、学校や教職員によって

様々な捉え方があり」⁷³と述べているように、一言で別室対応と言っても、その形態は、それぞれの学校や地域ごとに多種多様である。例えば、別室を運営する主体は誰か、学校内のどの場所を使うのか、別室での活動内容は何か等その内容は多岐にわたる。ここでは、学校内の別室対応の内実について詳しくみていきたい。

まず別室対応の中で、大きく分類することができるのは、保健室と相談室である。保健室について、その運営主体は養護教諭である。保健室登校ということばがあることから、保健室が学校内の不登校生徒への別室対応の場としての機能をもつ場合がある。浅野は、保健室はたんに治療や休養だけでなく、避難所の役割を果たすことがあるとし、保健室を「居場所・避難所」と表現している⁷⁴。このように保健室は、基本的に身体面でのケアを担う場所として位置づけられるが、その機能や役割から、心のケアをする場所としても機能するということである。

次に、相談室について、運営主体は基本的にスクールカウンセラーである。文部科学省によれば、学校におけるカウンセリング機能の充実を図るため、臨床心理に専門的な知識・経験を有する学校外の専門家、すなわち臨床心理士などをスクールカウンセラーとして全国に配置してきた⁷⁵。したがって、生徒にとって相談室は、カウンセリングの場、話を聞いてもらう場としての意味合いが強い。

このように、保健室や相談室は学校の中で重要な場である。ただし、保健室は本来身体面をケアする場所、相談室は専門家がカウンセリングをおこなう場所として、その役割が定められている。したがって、不登校生徒への対応そのものを目的として、生徒の立場に合わせた形で柔軟に対応で

⁷³ 隈元みちる・富本祐加・松本剛「中学校における別室登校の実態調査——運営と生徒支援のあり方の検討」『兵庫教育大学研究紀要』第11巻、2012年、155頁。

⁷⁴ 浅野誠『学校を変える 学級を変える』青木書店、1996年、46-47頁。

⁷⁵ 文部科学省「スクールカウンセラーについて」

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/066/gaiyou/attach/1369846.htm（最終アクセス：2016/10/25）。

きるのは、その他の多様な別室対応である。以下では保健室、相談室を除いた別室について述べる。

先ほど学校における別室対応の内容は多様であると述べたが、多様であるがゆえに、別室の実態調査をおこなった研究も数が限られている。全国や大阪府・市における実態調査は見つからなかったが、京都府における調査、また A 県における調査が存在した。青木によれば、全国的な「別室登校」の調査はないが、京都府教育委員会が平成 21 年、22 年に行った京都府のすべての小・中学校（京都市を除く）での別室登校の実態調査は、最大規模の調査だと述べている⁷⁶。そのため、この京都府教育委員会による京都府の別室登校の実態調査⁷⁷、また隈元らによる A 県の別室登校の実態調査⁷⁸の結果を参考にしながら、学校内の別室対応の実態について詳しくみていきたい。

まず、別室の有無についてである。京都府の中学校では、77.8%で別室登校がおこなわれていた。A 県においても、中学校のおよそ 77.4%で別室登校がおこなわれている。このように、多くの中学校には別室登校のための別室が存在すると考えられる。

別室として利用される場所としては、京都府も A 県も相談室が最も多い。相談室というと、先ほど述べたようにカウンセラーがいる相談室の場合もあるが、ここでは場所としての相談室である。別室対応を担当する人については後ほど述べる。またこの他にも、別室登校をする生徒のための特別な部屋が存在することもある。

⁷⁶ 青木真理「別室登校について——効果的な保健室登校指導についての一考察——」『福島大学総合教育研究センター紀要』第 21 号、2016 年、17 頁。

⁷⁷ 京都府教育委員会「『別室登校』～別室登校児童生徒の実態把握と支援の在り方～」2011 年、http://www.kyoto-be.ne.jp/gakkyou/cms/?action=common_download_main&upload_id=348（最終アクセス：2016/12/15）。

⁷⁸ 隈元みちる・富本祐加・松本剛「中学校における別室登校の実態調査——運営と生徒支援のあり方の検討」『兵庫教育大学研究紀要』第 11 巻、155-160 頁。

別室での指導を主に担当するのは、京都府も A 県も共通して、担任が最も多い。その他養護教諭や教育相談・生徒指導担当者や不登校担当、不登校補助員など、学校ごとに多様な人が関わっている。また、不登校補助員と一言で言っても、心の相談員や不登校支援指導員、スクールアシスタントなどさまざまな呼び方がある。なお大阪市にあてはめて考えた場合、ここには生活指導支援員も含まれると考えられる。

別室の開かれる頻度は、京都府、A 県ともに毎日開かれている学校が最も多い。また、別室での過ごし方であるが、学習活動としては、自主学习やプリントによる学習、また個別の学習指導をおこなう学校が多い。学習活動以外では、教員やスクールカウンセラーとの相談、交流、雑談が多い。隈元らによれば、多くの学校が雑談と答えた背景には、「別室生徒の抱えている諸事情やその日の状態を考慮しながら、話をするを通じて、信頼関係を築いたり、別室が安心できる空間になるように配慮されていることが伺える」としている⁷⁹。

以上、別室対応の実態についてみてきた。京都府と A 県の別室対応には共通する点が多々あり、こうした共通点は他の地域の実態を表している可能性が高い。ここで明らかになったことをもとに、後ほど大阪市の別室対応の実態についても確認する。

次節では、この別室対応の実態が、本研究の居場所の観点からどのようなこととらえることができるのかについて考察する。

第 2 節 別室と居場所

本章第 1 節では別室対応の実態をみてきたが、本節では、居場所の観点からみると、別室がどのような意味をもつのかということについて考えてい。

⁷⁹ 隈元みちる・富本祐加・松本剛「中学校における別室登校の実態調査—運営と生徒支援のあり方の検討」『兵庫教育大学研究紀要』第 11 巻、2012 年、158 頁。

まず別室登校をする児童生徒の状況について、隈元らは「別室登校をしている児童生徒は、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、終日教室に登校することが困難であると考えられる」と述べている⁸⁰。したがって、別室登校をする生徒たちの中には、教室にいると心理的に圧迫され、強い不安を感じる状態になることがあると考えられる。

本章第1節でみたように、多くの中学校には別室があり、それは相談室や特別な部屋等、教室とは離れた別の場所にある。教室では不安や身の危険を感じ、その中に居ることができない生徒にとっては、安全が確保された場所である。したがって本研究における居場所の定義と分類から考えると、別室には前提として、安全の欲求が満たされる〈居場所1〉としての機能があるといえる。

ただし、学校内の別室は、物理的な場所として〈居場所1〉の機能だけを担っているのではない。とくに別室は、所属と愛の欲求が満たされる〈居場所2〉としての機能が重要になる。青木は、「別室には『誰か』がいる必要がある」とし、「大勢の人間を恐れる不適応児童生徒が耐えることのできるひとり、ないしはごく少数の『誰か』、当該生徒が信頼を寄せることのできる『誰か』が必要なのである」と述べている⁸¹。このように青木は、別室に「誰か」信頼することのできる他者がいる必要性を強調している。信頼することができるということは、相手は自分を受け入れてくれていると思うことができ、それによって相手の前で自分のありのままにいられるということである。

場合によっては、生徒自身が一人になりたいということも考えられるが、一人の空間をもてるようにする別室対応にも、教員等誰かが関わり支援することになる。そしてこうした対応は、自分のありのままの思いが受け入

⁸⁰ 隈元みちる・富本祐加・松本剛「中学校における別室登校の実態調査——運営と生徒支援のあり方の検討」『兵庫教育大学研究紀要』第11巻、2012年、155頁。

⁸¹ 青木真理「別室登校について——効果的な保健室登校指導についての一考察——」『福島大学総合教育研究センター紀要』第21号、2016年、17頁。

れられていると生徒自身が感じるからこそ、成り立つ対応である。したがって別室対応には、所属と愛の欲求が満たされる〈居場所²⁾〉としての機能が求められる。

なお、兵庫教育研究所の別室登校の研究によれば、児童生徒にかかわる教員は、「受容」、「共感」する存在であるべきだと述べ、そうすることによって、別室が子どもにとって「安心して自分らしさをみせることのできる場所」になるとしている⁸²⁾。このことから、〈居場所²⁾〉づくりを進めるためには、別室対応の担当者の態度や姿勢も重要になってくる。

本章第1節では、別室の過ごし方について、学習活動以外では、教員やスクールカウンセラーとの相談、交流、雑談が多いことについて述べた。このことから、別室対応の担当者との何気ない会話や雑談は、別室が〈居場所²⁾〉として成立するための重要な要素になることが考えられる。

このように考えると、別室にはまず〈居場所¹⁾〉の機能、そして〈居場所²⁾〉の機能があるといえる。すなわち、別室は生徒たちの低次の欲求を満たす場所ということである。その中でも〈居場所²⁾〉の果たす機能は大きい。

逆にいえば、高次の欲求を満たす〈居場所³⁾〉や〈居場所⁴⁾〉としての性格はあまり強くないともいえる。人間の存在そのもの、ありのままを認めるときには、評価という視点は含まれない。したがって、とくに別室に来て間もない段階では、自分が何かをしたから評価されるような、尊敬と承認の欲求が満たされる〈居場所³⁾〉になる可能性は低いと考えられる。

ただし本章第1節でみたように、別室では、学習活動等、生徒自身が主体となる活動の時間も多し。別室で所属と愛の欲求がある程度満たされ、学習などが進む中で、他者から自身の成果を認められるときには、生徒にとって〈居場所³⁾〉にもなり得る。そして、自分のしたことが認められる

⁸²⁾ 兵庫県立教育研究所「学校における再登校支援について——校内における別室登校の在り方の一考察——」

http://www.hyogo-c.ed.jp/~kenshusho/04kiyou/kenshusei/H22_terasaki.pdf (最終アクセス：2016/12/18)、2頁。

ことに喜びを感じるならば、自分の存在を肯定できることにもつながるため、相乗効果として〈居場所²⁾〉の意味合いも強くなると考えられる。

また、別室で過ごす中で、生徒に自分から何かをしてみたいという思いがわいてきて、それができる環境を整えることができれば、自己実現の欲求が満たされる〈居場所⁴⁾〉になる場合もあるが、別室で対応できることには限界があると考えられる。

第3節 生活指導支援員について

ここまで、学校内の別室対応についてみてきたが、別室の運営主体はさまざまであった。本節では、その中でも大阪市の生活指導支援員に焦点をあてて、その制度と不登校生徒への別室対応の内容についてみていきたい。

(1)生活指導支援員制度について

まず、生活指導支援員制度について述べる。以下に述べることは、大阪府教育委員会への聞き取り調査によって得られた内容をもとにしている⁸³⁾。

生活指導支援員制度は、大阪市独自の制度であり、平成25年度から始まった。この制度は、いじめ・暴力行為・不登校などの課題を抱える学校に、警察官経験者や児童生徒の指導経験者等を配置し、児童・生徒が落ち着いて取り組むことができる学習環境づくりをすすめることを目的としている⁸⁴⁾。

次にこの制度の成立経緯について述べる。生活指導支援員制度は平成25年度に導入された。当初は警察の経験者を3名おき、主に学校内の問題行

⁸³⁾ 聞き取り調査は、2016年11月14日の10時から11時に、大阪府教育委員会事務局にておこなった。聞き取り対象者は、指導部中学校教育担当生活指導グループ指導主事のF先生である。

⁸⁴⁾ 大阪市「生活指導支援員の配置」

<http://www.city.osaka.lg.jp/hodoshiryo/seisakukikakushitsu/0000296410.html>
(最終アクセス：2016/11/23)。

動や暴力行為に対して、学校から要請があれば、支援員を派遣して対応していた。しかし、要請があつてから学校へ行き、問題行動を起こしている子どもに対して、信頼関係ができていないまま、いきなり指導する点に困難があつた。

これを課題として、平成 26 年度からは 80 名に人数を増やすことになった。そのうち 20 名が警察官経験者、60 名が元教員や学童支援員等、教育関係の経験者である。予算の関係で、警察関係の 20 名は 4 月 1 日から、教育関係の 60 名は 6 月 1 日から各学校に配置された。制度が実質的に動き始めたのは、この頃からである。4 月からの警察関係の支援員は、主に暴力行為などへの対応のため、6 月からの教育関係の支援員は、暴力行為に加えて不登校への対応のために配置された。なお教育関係の支援員は、随時募集して 10 月 1 日に全校配置となった。平成 26 年度以降は、毎年 80 名で継続している。さらに平成 28 年度からは、対象校を 80 校から 120 校に増やした。支援員の配置は、各学校からの申請に応じて、申請書の内容、問題行動の調査データ、各学校の担当者の意見などをもとに決定する。

支援員の募集については、基本的に公募での採用である。ただし当初は、応募する人数が少なかったため、推薦するケースもあつた。平成 27 年度以降は、公募のみとなっている。希望を出せば 3 年間は更新できるため、継続している人も多い。

生活指導支援員の勤務時間は、1 日 7 時間週 4 日である。平成 26、27 年度は、1 人 1 校を担当していた。平成 28 年度からは、対象校を 80 校から 120 校に増やしたため、現在 80 名のうち 40 名は、課題の大きい学校で週 4 日、1 日 7 時間勤務している。残りの 40 名は、2 校を兼任し、それぞれ週 2 日ずつの勤務となっている。

なお、定期的に生活指導支援員が集まって連絡会が開かれる。内容は、大阪市教育委員会からの事務連絡と、支援員同士の情報交換、グループ討議などである。とくにこの連絡会では、支援員同士の情報交換が重視され、お互いに相談、助言をし合う機会になっている。連絡会は現在、1 学期あたり 2 回ほど開かれている。

生活指導支援員の主な業務内容は、「(1) 問題行動の発生時における児

児童生徒及び保護者への指導や不登校児童生徒への対応、(2) 生徒指導サポートセンター等の関係機関との連携・調整、(3) 問題行動や不登校等の未然防止に向けた児童生徒及び保護者への指導・助言、(4) 児童生徒の問題行動の解決に向けて、全教職員の共通理解を図るとともに、児童生徒指導に関する助言」⁸⁵となっている。このように、問題行動も不登校も様々な課題すべてを含め、生活指導全般をおこなうことが業務となっている。

実態としては、問題行動による課題の大きい学校には、元警察官の支援員が配置されることが多い。教育関係の経験者は、不登校への対応をする場合が多い。最近は問題行動が減少していることもあり、元警察官でも不登校の対応をしている支援員もいる。

生活指導支援員も、その学校の教職員の一員として動くことが原則であるため、学校内の見回りや、校外学習への付き添いなど、業務内容は幅広い。さらに中学校の場合、部活動の指導をすることもある。例えば柔道や剣道、卓球などの指導により、部活動で生徒と関わりながら、生徒の様子を把握することができる。

こうした中で、不登校への対応としては、主に教室に入りにくい生徒に対して、別室での対応をしている学校が多い。中でも他の生徒とは顔を合わせたくないという生徒に対して、個別に対応しているケースが多い。また欠席している児童生徒への電話や、家への迎え、家庭訪問などさまざまな形で対応している。

(2)生活指導支援員による別室対応

前項では、生活指導支援員が担っている、不登校生徒への対応としては、教室に入りにくい生徒を別室で対応しているケースが多いと述べた。本項では、生活指導支援員が不登校生徒にたいして、具体的にどのような支援をしているのか、いくつかの学校の別室対応の例に着目してみたい。

⁸⁵ 大阪市教育委員会「平成 28 年度大阪市教育委員会指導部非常勤嘱託職員（生活指導支援員）募集要項」、2 頁。

まず、大阪市立 H 中学校について述べる⁸⁶。この学校では、学校の中に和室があり、そこで別室対応をおこなっている。もともと和室は、問題行動のある生徒への対応として使われていたが、現在はそうした生徒がいなくなり、不登校生徒への対応へと移行してきた。H 中学校の生活指導支援員は、もともとは問題行動を起こす生徒への対応のために派遣されたが、こうした背景のもとで、現在はこの和室で不登校生徒の対応を中心に担っており、もう一人の学習サポーターとともに別室を運営している。支援内容については、プリントや問題集を使って学習したり、実技科目の課題に取り組んだりするといった、主に学習支援をおこなっている。さらに生活指導支援員と話をしたり、相談をしたりする場ともなっている。生徒の中には、授業中は教室に入るが、朝や休み時間には和室に戻ってくるという生徒もいる。そうした生徒にとってこの和室は、休憩所的な意味合いももっている。

H 中学校の生活指導支援員は、この和室での対応の他に、家庭訪問による支援もしており、時間をかけながら生徒や保護者との関係を構築している。支援員自身の意識としては、生徒が安心できるように、和室では自分自身がかたくなりすぎず、自ら率先してくつろぐ姿を生徒に見せるようにしているという。また、担任や学年担当の教員は忙しいため、そうした教員のサポートをするのが自分の役割だという意識もあった。

次に、大阪市立 A 中学校の対応について述べる⁸⁷。この学校では、不登校生徒の別室として特定の場所があるわけではない。ただし、各学年のフロアには、フリールームという空き教室がある。またその時に応じて相談室や会議室を活用しながら、別室対応をおこなっている。こうした別室対応は、基本的には生徒の担任を中心に、教員たちで担っている。しかし、

⁸⁶ 大阪市立 H 中学校の別室対応については、2016 年 12 月 7 日の 15 時 30 分から 16 時 45 分に、H 中学校の生活指導支援員である H 先生に聞き取り調査をおこなった。

⁸⁷ 大阪市立 A 中学校の別室対応については、2016 年 12 月 5 日の 9 時から 9 時 40 分に、A 中学校の生活指導支援員である K 先生に聞き取り調査をおこなった。

教員だけでは対応しきれない場合や、生活指導支援員の対応を希望する生徒がいる場合には、支援員が代わりにサポートする形で入っている。支援内容は、宿題をみるなど学習支援をはじめ、生徒の話を聞くといったことをしている。また授業中に、学校内を巡回することもある。A 中学校の場合は、支援員が学校の外に出て家庭訪問をするようなことはほとんどなく、学校内において生徒を支援する立場となっている。

支援員自身の意識としては、顔や肩が落ちて気分が沈んでいるような生徒に注意を向けながら、話をすることを重視している。また、教員をサポートする立場だという意識も強い。

次に、大阪市立 Y 中学校について述べる⁸⁸。この学校では、学校の 1 階にある会議室を不登校生徒のための場所としている。この会議室での別室対応の主体は、Y 中学校の不登校生徒の対応を担う生活指導支援員であり、この支援員の苗字から、通称「H 学級」と呼ばれている。支援内容としては、基本的には一人ひとりの学力に応じた学習支援をおこなっている。支援員は元教員であることから、学習支援だけでなく、指導もおこなうことがある。また生徒と話をしたり、相談にのったりしている。さらにこの支援員の場合、Y 中学校の不登校への対応全般を担っているため、定期的に家庭訪問もおこなっている。

こうした支援の中で、支援員自身の意識としては、別室が生徒にとって、自分が認められていると思える場所になるように心がけているということであった。また、教員をサポートする立場として、担任の考え方に沿って行動することも重視していた。

ここまで生活指導支援員による別室対応の様子についてみてきた。これらの別室対応の実践例をふまえると、A 中学校と Y 中学校では、不登校生徒のために、それぞれ和室と会議室という特別な部屋を用意しており、安

⁸⁸ 大阪市立 Y 中学校の別室対応については、2016 年 10 月 7 日の 13 時 30 分から 15 時 15 分、11 月 4 日の 15 時から 16 時 15 分、11 月 29 日の 14 時から 16 時の 3 回、生活指導支援員である H 先生に聞き取り調査をおこなった。

全欲求が満たされる〈居場所¹⁾〉としての機能があるといえる。

そして、すべての生活指導支援員に共通しているのは、生徒との関係性を重視していることである。どの生活指導支援員も、別室では学習支援をおこなっていたが、同時に生徒と話をしたり相談にのったりすることも多い。これは本章の第1節で述べた、別室の過ごし方について、相談、交流、雑談などが多いということと類似している。学校内に別室対応のための特定の場所があるかどうかに関わらず、生活指導支援員との関係の中で、生徒にとってとくに所属と愛の欲求が満たされる〈居場所²⁾〉が構築できるよう意識されていることがわかる。

また支援員の共通点として、教員をサポートする意識が強いことが挙げられる。不登校生徒と関係を築き、支援をしていくには、時間と労力が必要である。したがって、担任や学年担当だけでは対応しきれない部分を生活指導支援員がサポートしているという意味合いも大きい。

以上みてきたように、生活指導支援員には、課題のある学校において生活指導を担うという明確な役割がある。また生活指導支援員は、支援員という立場でありながらも、学校内では教職員の一員として、学校に密着した支援をしている。さらに不登校生徒の支援については、教員だけでは担いきれない部分に、時間と労力をかけて取り組める可能性があることがわかる。したがって本研究では、とくに生活指導支援員による別室対応に着目したいと考えた。

そして本研究では、こうした数ある生活指導支援員による別室対応の中でも、大阪市立 Y 中学校における支援に着目したい。Y 中学校に着目する理由としては、第一に支援員が不登校の対応全般を担っているためである。支援員自身が別室対応の主体となって生徒を支援しており、学校外でも家庭訪問に出向き生徒と深く関わっている。第二に、支援員が元教員であり、Y 中学校での勤務経験もあることから、学校内の状況把握や生徒への関わり方に関して経験が豊富なためである。これらのことより、Y 中学校での別室対応に着目する意義があるといえる。Y 中学校の生活指導支援員に関することや、不登校生徒への具体的な対応については、次章で詳しく述べる。

第3章

「〈居場所〉としての学校」を めざした支援 ——インタビューをもとに——

第2章では学校内の別室対応について、その実態や居場所としての機能、また大阪市の生活指導支援員による別室対応についてみてきた。本章では、大阪市立Y中学校に焦点を当て、生活指導支援員が主体となって運営している別室対応の事例をもとに、「〈居場所〉としての学校」をめざした支援について考察する。

第1節 事例として取り上げるY中学校と生活指導支援員H先生について

本研究では、大阪市Y中学校における不登校生徒への別室対応に着目し、その実態に迫るために、担当者へインタビューをおこなった。本節では、大阪市立Y中学校について、また別室対応を担っている生活指導支援員のH先生について記述する。

まず Y 中学校についての概要を述べる。Y 中学校は、近年不登校の数が増加してきている。もともとは暴力行為等、問題行動が目立っていた学校だが、それが落ち着いてきたと同時に、不登校現象が顕著になってきた経緯がある。そこで平成 26 年度からは、生活指導支援員の H 先生を中心に、不登校生徒の支援に力を入れている。

そして、本研究で聞き取り調査の対象者としたのは、この生活指導支援員の H 先生であり、経歴は以下のとおりである。H 先生は、大阪市立 Y 中学校生活指導支援員である。もともと、約 40 年間公立中学校で国語科の教員として働いていた。さらに、定年退職するまでの最後の 6 年間は、Y 中学校で勤務をしていた。教員を退職した後、3 年間大阪市の学校元気アップ支援員⁸⁹を務め、そのうち 2 年間は Y 中学校で勤務した。その後生活指導支援員となり、現在 3 年目になる。

このような経歴から、H 先生は Y 中学校に携わってきた期間が長く、Y 中学校のことを十分に把握しているといえる。また第 2 章で述べたように、H 先生は元教員だったことから教育に関して経験が豊富であること、生活指導支援員としても、教員の立場を理解したうえで支援していることなどから、H 先生を聞き取り調査の対象者とした。

インタビューは、2016 年 10 月 7 日の 13 時 30 分から 15 時 15 分、11 月 4 日の 15 時から 16 時 15 分、11 月 29 日の 14 時から 16 時の 3 回おこ

⁸⁹ 学校元気アップ支援員とは、大阪市の学校元気アップ地域本部事業の運営に携わる人材のことである。学校元気アップ地域本部事業は、学校・家庭・地域の組織的な連携のもと、地域社会全体で子どもを育てることを目的として、平成 21 年度から実施されている。学校元気アップ支援員は、各中学校に配置され、学校の課題を的確に把握しながら、地域人材や社会資源の発掘・確保、学校と地域本部間の連絡調整など、全体のコーディネートを行うことが求められている。

大阪市「大阪市学校元気アップ地域本部事業実施要綱」

<http://www.city.osaka.lg.jp/kyoiku/cmsfiles/contents/0000046/46638/03H24Plan-2.pdf>（最終アクセス：2017/1/11）、大阪市「学校元気アップ地域本部事業」<http://www.city.osaka.lg.jp/kyoiku/page/0000046638.html>（最終アクセス：2017/1/4）。

なった。「H学級」に関することをはじめ、Y中学校の不登校生徒の具体的な様子、学校内での不登校の支援体制についても聞き取り調査をおこなった。

このインタビューをもとにして、居場所の観点から「H学級」はどのようにとらえることができるのか、具体的にどのような形の支援があり、それはどういう意味をもつのかということについて分析、考察した。

第2節 「H学級」の概要

H先生は、学校に来てから教室に入ることのできない生徒のために、学校内の会議室を活用して、別室支援をおこなっている。会議室は、校舎の1階にあり、上の階にある各学年の教室とは離れた場所にある。Y中学校では、この会議室での支援のことを、H先生の苗字から通称「H学級」と呼んでいる。本節では、この「H学級」について記述する。

まず、「H学級」の成立経緯について、以下に述べる。もともとY中学校では、教員に対する暴力や器物破損等、問題行動が多発していた時期があった。授業中も、教室の前の方しか教員の話す声が聞こえず、教室の外への出歩きが絶えない状況であった。こうした状況の中で、静かな場所ではないと耐えられない、うるさくて授業を聞くことができないという生徒が出てきたため、そうした生徒への支援の必要性から「H学級」が始まった。当時、どうしても教室に入ることのできない生徒は、朝学校の裏口から登校し、会議室の「H学級」で学習し、再び学校の裏口から下校するという形をとっていた。

学校全体で次第に問題行動が落ち着くと、今度は以前に比べて教室に入ることのできない生徒が増加してきた。その背景は、いじめや友人関係のトラブル、LDやアスペルガー症候群などの発達障がい、家庭の問題など多様であるが、問題行動の中で見えていなかった部分が顕在化してきた結果である。現在は、「H学級」では、こうした生徒の支援をおこなっている。

次に、「H学級」がY中学校の中において、どのような位置づけにある

かということについて述べたい。まず、原学級との関係でいえば、「H学級」は基本的には原学級から抽出して行く場所である。こうした性格のゆえに、支援の形態としては、特別支援学級と類似する点がある。「H学級」には、特別支援学級に行くかどうかを悩むような、グレーゾーンの生徒の受け皿としても機能してきた。特別支援学級でカリキュラムを特別に組んで支援するまでは必要ないが、通常学級で他の同級生と同じように過ごすことが難しい生徒が来るということである。したがって、Y中学校において「H学級」は、特別支援学級と通常学級の間に位置づけられている。さらに保健室と比べると、保健室が肉体的、精神的な問題に対応するために、一時的に退避する場であるのに対し、「H学級」はより長期的に支援をおこなっていく場である。

このように、「H学級」はある程度長期的ではありつつも、あくまでステップの場であり、永続的にいることを想定した場ではない。H先生は、生徒に目標をもたせて「いつまでもここにいてはいけない」という声かけをしつつ、ステップアップしていけるよう支援している。

現在毎日「H学級」に継続して来る生徒は、1年生2名と2年生1名である。一番多いときには5名ほどいたこともあり、生徒たちの状況によって「H学級」も流動的に変化する。現在「H学級」での具体的な支援は、主に学習支援である。「H学級」では主に、会議室に生徒たちを集めて、一人ひとりの学力に応じた学習をさせている。先ほど述べたように「H学級」には、グレーゾーンの生徒もいるため、小学校の問題集を用いて指導する場合もある。

会議室は毎日開放されている。月曜日から金曜日のうち、水曜日以外の曜日は、会議室でH先生が中心となって支援をおこなっている。ただし水曜日はH先生が学校にいないため、基本的には担任が生徒の様子をみることになっている。担任だけで見きれない場合には、クラスや学年をこえて時間のある教員が交代しながら、会議室の様子を見守っている。

またY中学校には、そもそも学校自体に来ることができない生徒も、現在4名ほどいるため、H先生はそうした生徒のところへ定期的に家庭訪問もしている。生徒との関係を築き、登校支援につなげると同時に、保護者

に対する支援もおこなっている。

Y 中学校では、不登校支援について、教室へ入れるようになることを最終的な目標としており、教職員間での共通認識がある。また、「H 学級」が原学級からの抽出という位置づけであることから、担任と生徒との関わりを重視している。H 先生は担任からの依頼に応じて、基本的には担任の考え方に合わせながら、生徒を支援している。なお、H 先生と担任の間での情報共有は密におこなっている。また「H 学級」にいる生徒自身も、朝や帰りは担任の指示で行動し、1 日 1 回は担任と顔を合わせるこなっている。

第 3 節 「H 学級」の特徴①

——所属と愛の欲求が満たされる場所としての機能——

以上、本章第 1 節では、事例として取り上げる Y 中学校と生活指導支援員 H 先生について、本章第 2 節では「H 学級」の概要をみてきた。本節では、この「H 学級」における支援が、居場所の観点からみて、どのような意味をもつのかということについて、H 先生へのインタビューをもとに考察する。

第 1 章で述べたように、生徒にとっては、学校で所属と愛の欲求が満たされる機会をもてる場所、すなわち〈居場所²⁾〉が必要である。とくに不登校の生徒の中には、発達障がいの可能性があったり、家庭内で問題を抱えていたりするケースがあると述べた。とくにこうした生徒にとって、所属と愛の欲求が満たされる場所は必要不可欠である。

Y 中学校にも、教室で周りの生徒と足並みをそろえて、学校生活を送ることに困難があり、特別支援学級に行くか通常学級に行くか、というグレーゾーンの生徒が一定数存在する。400 人の生徒の中で、実際に特別支援学級に在籍しているのは 12~3 人であり、8~10 人はグレーゾーンと考えられている。そしてそのうち数人の生徒が「H 学級」に来ており、その中には、自閉症の傾向がある生徒や LD の生徒がいる。さらに、家庭に問題を抱える生徒もおり、母子家庭で母親の心が不安定になりがちなケースや、

親が子を愛することが難しく親へのカウンセリングが必要なケースなどがある。

このような背景のもとで、「H学級」をみると、それは所属と愛の欲求が満たされる場所としての〈居場所²⁾〉として機能していると考えられる。なぜそういえるのか、具体的にどのように所属と愛の欲求が満たされる場所となっているのかということについて、H先生自身の認識と、生徒の様子をもとに述べる。

まず「H学級」の運営の中心であるH先生の認識についてである。H先生は、居場所について、次のように述べている。

私は、「居場所がない」と感じるのは、自分の存在を認めてもらえないからだと思います。不登校になる子は、自分の存在を認めてもらえないこと以上に、自分の存在を否定されています。とくに、高校になれば能力やレベルに応じて分けられますが、公立の小中学校は、能力の差や経済的な差は千差万別です。能力があっても浮き上がれない子もいれば、能力をなかなか持てない子もいます。とくに能力がないような子は、疎外感があって学校に出向きにくいということがあります。

このようにH先生は、不登校になる生徒は、自分の存在を認めてもらえる経験が少ないと述べている。公立の中学校では、さまざまな背景をもった生徒が集まるが、だからこそ、その中で自分の能力を発揮できなかったり、能力がもてなかったりすると、自分の価値が認めてもらいにくくなるということだといえる。

そして、H先生は次のようにも述べている。

誰でもよいから認めてもらえる場所が居場所になると思います。

(中略：引用者) 学校が社会の縮図です。ここでどのように居場所が保障していくかということが重要です。居場所というのは、何か特別な場所というものではなく、「行ったらとりあえずなじめる」ような場所だと思います。

H先生にとっては、だれかに自分の存在を認めてもらえることが居場所になるということである。そして、そのひとつに学校があてはまるため、

学校でその居場所をつくる必要があると考えている。

「自分の存在が認められる」と思えることは、所属と愛の欲求が満たされるということである。したがって、H先生は、不登校の生徒には、所属と愛の欲求が満たされる〈居場所²⁾〉が必要だという認識をもっていることがわかる。H先生が、「存在を認めるということは、愛するということである」という発言をしていたことから、H先生の考える居場所の考え方は、所属と愛の欲求が満たされる〈居場所²⁾〉と一致しており、こうした認識のもと「H学級」が運営されているということである。H先生による「H学級」の実践は、本研究で着目している、所属と愛の欲求が満たされる場所としての〈居場所²⁾〉づくりである。

次に生徒の様子から、「H学級」が〈居場所²⁾〉となっていることについて述べる。現在「H学級」に來ている1年生のI君は自己顕示欲が高く、目立ちたがる傾向がある。H先生は、I君が「H学級」に來るきっかけになったこと、また「H学級」に來る様子について、次のように述べている。

「H学級」に來ることになったきっかけは、自分のクラスで浮いてしまい、教室に入れなくなったことでした。担任の先生に話を聞いたら、周りのクラスメイトがI君を「またあいつか、目立ちたいのか」という感じで見ようです。そういうことがあって、I君は不登校になりました。それでお母さんとも話をして、「H学級」で受け入れる形ができていますからどうですか、ということで、じゃあそこなら行ってみようかなということでもらって、それから毎日来ています。

この生徒は、自分が目立ちたいという気持ちが強かったため、クラスの中で空回りしてしまい、周りの生徒に相手にしてもらえない状態になった。そこから教室に行けなくなり、一時学校に登校できなくなった。しかし保護者との相談で「H学級」に行くことが決まってからは、再び学校に通うことができるようになった。これは、「H学級」には自分を排斥する人がおらず、H先生に受け入れられていると思えるからこそ表れた行動だと考える。

また、H先生とI君との会話からも、I君にとって「H学級」が所属と

愛の欲求が満たされる〈居場所²⁾〉になっている様子が見えてくる。H先生は、「H学級」から出て原学級に行くことが目標だということを、I君に確認したときのやりとりについて、次のように述べていた。

私は、「あなたたちがいるのは、支援学級とは違うけれど、同じように教室からの抽出ですよ。国数英の分はここでみてあげられるけれど、4教科（実技科目である技術・家庭、美術、保健・体育、音楽：引用者注）は保障してあげられないでしょう。ここにいてもいいけど、将来的には上に上がって、皆と受ける方がいい。それがあなたがたの目標です。」と言っています。そうしたら、I君はそこだけは言うておかないといけないと思ったのでしょうか、「それは無理です」と言っていました。ただこれはリラックスしていることの裏返しだと思います。「これはいける」、「これは無理」と自分の思いをとどめることなく言えているという証拠です。「H学級」では自分の存在を認めてもらえると思えるからこそ出た言葉だと思います。

このことから、「H学級」は所属と愛の欲求が満たされる〈居場所²⁾〉となり、生徒が学校につながることでできている状態を表しているといえる。

また、2年生のK君は1年生のときは、少しは学校に来ることができていたが、2年生になってからは学校自体に来ることができず、全く足が向かなくなった。1年生のときに学校の相談室で、親子ともにカウンセリングを受けた。その中で自閉症ということがはっきりしてきたため、児童相談所など関係機関にも行くことになった。その過程で、サテライトを紹介されて、今は週3回通っている。普段は学校の外で学んでいるが、学校との関係も維持するために、H先生は毎週木曜日に家庭訪問をおこなっている。家庭訪問を続ける中で、H先生はK君の変化について、次のように述べている。

最初は「何で来るの」という態度だったのですが、2学期ぐらいから心がとけてきました。男の子だから表現は上手ではないけれど、おそらく私が来るのを待っていると思います。一度家に行くのが遅れたことがあったのですが、そのときは怒っていました。こだわり

がきついということです。なので、今は決まったように木曜の11時に行っています。

このK君は、家庭訪問の回数が増えるにつれて、H先生が来るのを待つようになった。H先生が来るはずの時間に来なかったときの怒りは、H先生に会う準備をしていたのに、それが実現しなかったためだと考える。このことから、H先生との信頼関係が築かれ、「H先生は自分のことを受け入れてくれる」と思えるからこそ、H先生の家庭訪問を待っているのだといえる。したがって、このH先生との関わりは、所属と愛の欲求が満たされる機会になっている。

この生徒の場合は、学校外での出来事であるが、こうした家庭訪問などは、長期的にみれば重要な機会となり得る。H先生との関係のもとで所属と愛の欲求が満たされているならば、学校にある「H学級」は〈居場所²⁾〉になりやすく、よりスムーズに学校に移行できる可能性も高くなる。このように、生徒との関係性を構築するための家庭訪問も、「H学級」を運営していくうえで重要であることがわかる。

以上のことをふまえると、「H学級」は、生徒にとって「自分の存在が認められている」と思える〈居場所²⁾〉になっているといえる。そして第1章でも述べたように、それは単なる物理的な場所だけではなく、心理的な場所としての意味合いが大きいことを示している。「H学級」が教室とは別の場所にあることによって、安全の欲求が満たされる〈居場所¹⁾〉としても機能するが、それ以上に「H学級」にあるH先生との関係性をもてるのが重要な点である。このように、H先生との関係を土台とした「H学級」は、所属と愛の欲求が満たされる場所としての〈居場所²⁾〉の機能をもっている。

第4節 「H学級」の特徴②——原学級を意識した支援——

本章第3節では、「H学級」の特徴の1つ目として、「H学級」が生徒にとって所属と愛の欲求が満たされる〈居場所²⁾〉として機能していることをみてきた。本項では、「H学級」のもうひとつの特徴として、原学級を

意識した支援がなされているという点に着目する。

本章第2節で述べたように、そもそもY中学校では、「H学級」はあくまで原学級からの抽出によるものだという認識がある。不登校の生徒にとっては、最終的には教室に入ることが目標であり、「H学級」はそのステップの場という位置づけになっている。また、本章第3節のI君の例でも述べたように、H先生は「H学級」にいる生徒たち自身にも、いつまでも「H学級」にいてはいけない、と自覚させている。このことから、H先生をはじめ、教職員の間では、生徒の意思を尊重しながらも、「H学級」にいつまでもとどまるべきでないという認識のもとに、原学級を意識した支援がなされていることがわかる。

また、「H学級」での支援において重要な点は、担任との関係を密にすることである。H先生は、担任と生徒との関係を大切にしている。H先生は、不登校生徒に焦点をあてた支援をしているが、自ら積極的に前に出て支援するようなやり方はしない。H先生によれば、「本当ならつい前に出て支援してしまいたくなりますが、必ずその生徒の担任の考え方に合わせて動くよう意識しています。」とのことだった。そのため、H先生は担任との情報共有は密におこなっている。例えば、「H学級」の生徒であるI君の母親の保護者と面談する際にも、H先生は担任にそのことを確認している。

担任の先生よりもお母さんの方が年上なので、お母さんは担任に対して「この小娘に何がわかるのか。」という感じでした。そこで、私が担任の先生に「お母さんと話していいですか。」と聞くと、「ぜひ聞いてあげてください。」と言ってくれたので、お母さんと話をすることになりました。

H先生はこのようなやりとりを頻繁におこないながら、日々担任との情報交換をしている。

さらに、「H学級」で過ごす生徒にも、1日1回は担任と顔を合わせるようにさせ、朝や帰りに担任の指示を仰ぐことを基本としている。さらに、H先生が学校に来ない水曜日は、担任を中心に、時間の空いている教員が会議室に入り様子を見守っている。このように水曜日は、必然的に生徒と

教員の関わりの時間が多くなる。こうしたことから、生徒が H 先生との関係だけで完結しないように、とくに担任との関係も構築するための支援がなされていることがわかる。

こうした支援のもとで、生徒が「H 学級」からどのようなステップを通して、原学級へ戻ることをめざすのか、その実際の例についても述べておきたい。

まず、「H 学級」から出ても大丈夫だと見込んだ、2 年生の T さんに対して、教室をめざした支援の例である。T さん自身は「H 学級」にずっと居続けたいという思いがあったが、H 先生は T さんを支援する中で、この生徒には十分に教室でやっていくだけの力があるから、ここにとどまっていたてはもったいない、と考え、教室に上がることを目標に声かけをした。

(T さんには) 本当はずっと「H 学級」にいたいという気持ちはあるけれど、この子にはそれ以上の能力があるから、この子のためには譲れません。卒業するまでに、自分の課題ができる以上に、自分の課題がわかるようになることが大切です。それが大人になったときに必要なことです。

T さんに「上に上がってできる子だから大丈夫」ということを言っていて、午前中は座学の分、5 教科は「H 学級」でやりましょう、午後からはすべて上でやりましょうということになりました。

このように T さんの場合は、一度に教室に戻るのはハードルが高いため、午前中は「H 学級」で学習し、午後から教室に行くという形からの支援となった。

もともとこの生徒には、「H 学級」にとどまりたいという気持ちがあった。これは「H 学級」が、安全の欲求が満たされる〈居場所¹⁾〉や、また本章第 3 節で述べたように、所属と愛の欲求が満たされる〈居場所²⁾〉として機能していることを表しているといえる。しかし H 先生は、生徒の将来のことを考え長期的な視点でみたときに、「H 学級」に居続けさせるよりも、教室へ上がる後押しをすることが、生徒にとって最善の支援であると考えた。

また以下のような例もある。ある生徒は、「H 学級」から原学級復帰へ

のステップとして、空き教室を活用して、自分で学習している。その空き教室も、自分の学級と同じ階にある教室など、より原学級と距離が近い空き教室を使っている。このことによって、廊下を通るときに同級生と接触をはかる機会にもなる。これは、「H学級」から教室へのステップとしての機会になると考えられる。

第5節 まとめ

——「学校内における〈居場所〉」から「〈居場所〉としての学校」へ——

以上、本章の第3節と第4節で「H学級」の特徴をみてきた。本章第3節では、「H学級」の1つ目の特徴として、〈居場所²⁾〉の機能があることをみてきた。すなわち「H学級」は、所属と愛の欲求が満たされる場所として、重要な意味をもつ場である。しかし、Y中学校の不登校生徒への支援は、「H学級」だけで完結するものではなく、原学級を意識した支援がなされていることも分かった。これが本章第4節で述べた「H学級」の2つ目の特徴である。

これらの特徴から、学校内にH先生との関係を土台とした「H学級」は重要な場所でありつつも、その一か所にとどまるべきでないという認識があることがわかる。なぜ最終的に教室に入るという目標のように、原学級を意識した支援が必要なのだろうか。この問いの理由について、次の3点から考察した。

1つ目の理由は、「H学級」という特定の場所以外でも、所属と愛の欲求が満たされる場所、すなわち〈居場所²⁾〉を複数もつことが望ましいからである。「H学級」にとどまるということは、「H学級」でのみ所属と愛の欲求が満たされている状態のことである。そのため、仮に何らかの要因で「H学級」がなくなった場合、学校において所属と愛の欲求が満たされる場所がなくなり、不安定な状態になると考えられる。在学中にはその可能性が低くても、学校を卒業する時には、必然的に「H学級」から離れざるを得ない状況がやってくる。

したがって、H先生との関係の中で、十分に所属と愛の欲求が満たされ

ることを前提としたうえで、それが実現してからは、H先生以外の人間とも関係を構築し、それぞれの場所で所属と愛の欲求が満たされる〈居場所²⁾〉を増やすことをめざすべきである。原学級に復帰すれば、この可能性は高くなる。

2つ目の理由は、1つ目の理由で述べたことと関わってくるが、対等な立場である生徒同士の関係の中で、所属と愛の欲求が満たされる必要があるからである。「H学級」では、H先生との関係性のもとで、所属と愛の欲求が満たされている。ここで、教師と生徒という関係性を考えると、教師は生徒を教育するという立場上、生徒を守る役割がある。すなわち保護する側と保護される側という立場の差が存在する。したがって、保護される側である生徒は、H先生との関係において、所属と愛の欲求が満たされやすくなるといえる。

しかし社会に出れば、こうした関係性はまれであり、自分と対等な立場の人々との関係を構築しなければならない。このことから、社会に出る準備として、対等な立場の同級生との関係の中で、所属と愛の欲求が満たされる経験をし、〈居場所²⁾〉ができていくことが望ましいといえる。したがって、原学級を意識した支援に意義がある。

3つ目の理由について、第2章で別室と居場所の関係について述べたように、「H学級」は、承認と尊敬の欲求が満たされる〈居場所³⁾〉や、自己実現の欲求が満たされる〈居場所⁴⁾〉にはなりにくいからである。本章第4節でみたように、「H学級」自体は、所属と愛の欲求が満たされる〈居場所²⁾〉として機能している。所属と愛の欲求が満たされると、承認と尊敬の欲求や自己実現の欲求が生じるが、「H学級」は、より高次の欲求に必ずしも常に対応できるわけではない。例えば、承認と尊敬の欲求は、「H学級」で一生懸命何かに取り組んでも、その努力を認めてもらえるのはH先生に限られてしまう。

一方で、学級には多くの生徒がいるため、承認と尊敬の欲求はより満たされやすくなり、自分は役に立っている、自分の努力を認めてもらえた、と思える機会は多くなると考えられる。また自己実現の欲求について、自分がしたいと思うことがあっても、「H学級」では対応できない場合があ

ると考えられる。むしろ学級という生徒の集団の中において、自分の能力を発揮できる機会は多くなる。したがって、学級に入ること、さらに高次の欲求が満たされて、〈居場所³⁾〉、さらには〈居場所⁴⁾〉を獲得できる可能性があるということである。学校が〈居場所³⁾〉や〈居場所⁴⁾〉の機能も果たしていくことが重要であることは、第1章で述べたとおりである。

なお、〈居場所²⁾〉を中心にして、〈居場所³⁾〉、〈居場所⁴⁾〉としての学校をめざすときには、単純に学級復帰だけに限定される必要はないと考える。例えば部活動や生徒会活動、学年を越えた縦割りの活動など、学校生活のさまざまな場面でも、以上に述べた必要を満たすことは可能であり、〈居場所²⁾〉や〈居場所³⁾〉、〈居場所⁴⁾〉になり得る。しかしながら、「教室に上がることを目標にしている」と原学級復帰が強調されているのは、原学級が社会的な場所として、最も基礎の場所になるからだと考える。〈居場所〉としての学校が実現するためには、確実に保障されている場所である原学級へ戻ることによって、最もその可能性が高くなるのだといえる。

以上のことから、Y中学校における別室対応は、最終的に生徒が「学校内における〈居場所〉」である「H学級」から出て、原学級への復帰を目標とすることによって、「〈居場所〉としての学校」となることをめざした支援であるといえる。これが本章のまとめである。

終章

結論と今後の課題

本章では、本研究の結論と今後の課題について述べる。

第1節 結論

まず本研究の結論について述べる。本研究では、大阪市立 Y 中学校の生活指導支援員である H 先生への聞き取り調査をもとに、「H 学級」について考察した。

とくに不登校の生徒にとっては、学校で所属と愛の欲求が満たされる〈居場所²⁾〉が必要である。そして、H 先生には「H 学級」を「自分が認められている」と思える場所にしようという認識があること、また生徒の様子をみると「自分が認められている」と思えるからこそ出てくる発言や行動があることをみてきた。このことから、H 先生との関係を土台とした

「H学級」は、〈居場所²⁾〉の機能をもっているということを考察した。

また、「H学級」では原学級を意識した支援がなされていることもみてきた。教職員の間には、「H学級」は原学級からの抽出であり、最終目標は教室へ入ることだという認識がある。さらにこのことは生徒自身にも自覚させている。それに加えて、担任との情報共有を密にすること、生徒と担任が1日1回は顔を合わせることを重視され、担任と生徒の関係構築が意識されている。

このことから、「H学級」が居場所になることは重要だが、そこにとどまるのではなく、原学級に戻るべきだという認識のもと、支援がなされていることがわかった。このことから、なぜ「H学級」にとどまるべきでないのかという点に着目した。そしてその理由について、「H学級」以外に所属と愛の欲求が満たされる場所を複数もつことが望ましいため、対等な立場である生徒同士の関係の中で、所属と愛の欲求が満たされる必要があるため、そして「H学級」は、承認と尊敬の欲求や自己実現の欲求が満たされる場所にはなりにくいという3点から考察した。

このように、別室である「H学級」そのものは、「学校内における〈居場所〉」として非常に重要なものである。しかし、学校内に別室が一か所あることで完結せず、最終的には学校全体を〈居場所〉としてとらえるようになること、すなわち「〈居場所〉としての学校」になることをめざしたのが、このY中学校における別室対応の支援のあり方だといえる。

以上が本研究の結論である。

第2節 今後の課題

ここまで本研究の結論を述べてきた。本節では、今後の課題について述べたい。

本研究では、「〈居場所〉としての学校」をめざす必要があり、原学級に入ることで、その実現可能性が高くなると述べた。ただし、「〈居場所〉としての学校」が確立するためには、学級内の雰囲気や環境が非常に重要になってくる。林は、学級という場所について以下のように述べている。

日本の学級システムは、1人ひとりの児童生徒の居どころ（強制的に居なければならない場所）をまず設定し、そして、その後の学級での生活のなかで、児童生徒が、充実感や評価されているという実感、対人関係の中で受容感や連帯感などを感じることを通じて「居場所」を見出すことを促す働きを持っていると考えられる。⁹⁰

すなわち、学級は強制的に居なければならない場所として存在するが、学級内での人間関係によって居場所ができる可能性があるということである。この場合の居場所とは、「評価されているという実感」や、「受容感」といった点から、所属と愛の欲求が満たされる〈居場所²⁾〉、また尊敬と承認の欲求が満たされる〈居場所³⁾〉を指すと考えられる。したがって、学級の環境を工夫することによって、「〈居場所〉としての学校」を実現できるといえる。

学級にクラスメイトを受け入れようという雰囲気があれば、「〈居場所〉としての学校」の実現可能性は高くなる。逆に、たとえその生徒に「H学級」のような「学校内における〈居場所〉」があり、学級に戻ることでできる可能性をもっていたとしても、学級自体にその生徒を受け入れる環境がなければ、その生徒にとって学級を〈居場所〉だととらえることは難しい。したがって学級内の環境要因は、「〈居場所〉としての学校」が実現できるかどうかを大きく左右するといえる。

このことから、不登校生徒のように学級の枠からはみ出るような生徒を、どのようにすれば受け入れることができるのか、学級のあり方を考えることが重要になってくるだろう。それは不登校生徒に限らず、障がいのある生徒、家庭に課題のある生徒なども含め、さまざまな背景をもった生徒たちが、学校でいかに共に学んでいくのかを考えることでもある。今後は、インクルーシブ教育の視点をもって、「〈居場所〉としての学校」、また「〈居場所〉としての学級」について考察することを課題としたい。

⁹⁰ 林幸子『『居場所』としての学級——小・中学生の学校生活の実態から——』『大阪大学教育学年報』第11号、2006年、115-116頁。

参考文献

- Maslow, A.H. (1954), *Motivation and Personality*, New York. NY: Harper & Row.
- *Oxford English Dictionary, 2nd Edition*, 1884.
- 青木真理「別室登校について——効果的な保健室登校指導についての一考察——」『福島大学総合教育研究センター紀要』第21号、2016年、17-21頁。
- 浅野誠『学校を変える 学級を変える』青木書店、1996年。
- 石本雄真「居場所概念の普及およびその研究と課題」『神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要』第3巻第1号、93-100頁。
- 上渕寿編著『キーワード 動機づけ心理学』金子書房、2012年。
- 大阪市「生活指導支援員の配置」
<http://www.city.osaka.lg.jp/hodoshiryo/seisakukikakushitsu/0000296410.html>（最終アクセス：2016/11/23）。
- 大阪市「大阪市学校元気アップ地域本部事業実施要綱」
<http://www.city.osaka.lg.jp/kyoiku/cmsfiles/contents/0000046/46638/03H24Plan-2.pdf>（最終アクセス：2017/1/11）

- ・大阪市「学校元気アップ地域本部事業」
<http://www.city.osaka.lg.jp/kyoiku/page/0000046638.html> (最終アクセス：2017/1/4)。
- ・大阪市教育委員会「平成 28 年度大阪市教育委員会指導部非常勤嘱託職員（生活指導支援員）募集要項」。
- ・金澤智美・犬塚文雄「児童の学級における居場所感に関する研究～フィードバックによる教師の指導行動変容に着目して～」『横浜国立大学教育人間科学部紀要 I 教育科学』第 13 集、2011 年、1-16 頁。
- ・木下智彰「児童の心の居場所をつくる教育実践の検討」『奈良教育大学教職大学院研究紀要 学校教育実践研究』第 5 巻、2013 年、31-40 頁。
- ・京都府教育委員会「『別室登校』～別室登校児童生徒の実態把握と支援の在り方～」2011 年、
http://www.kyoto-be.ne.jp/gakkyou/cms/?action=common_download_main&upload_id=348 (最終アクセス：2016/12/15)。
- ・フランク・ゴール著・小口忠彦監訳『マズローの心理学』産能大学出版社、1972 年、73 頁。
- ・隈元みちる・富本祐加・松本剛「中学校における別室登校の実態調査——運営と生徒支援のあり方の検討」『兵庫教育大学研究紀要』第 11 巻、2012 年、155-160 頁。
- ・杉本希映・庄司一子「こどもの『居場所』研究の動向と課題」『カウンセリング研究』第 40 号第 1 号、2007 年、81-91 頁。
- ・高柳真人「学校における生徒の居場所作りについて」筑波大学附属坂戸高等学校『研究紀要』第 38 号、2000 年、99-104 頁。
- ・瀧光彦「生徒にとって『心の居場所』となる学級をめざして——リーダーの育成を通して——」『愛知教育大学教育実践研究科(教職大学院)修了報告論集』第 2 輯、2011 年、111-118 頁。
- ・田中麻貴・田嶋誠一「中学校における居場所に関する研究」『九州大学心理学研究』第 5 巻、2004 年、219-228 頁。
- ・恒吉僚子「多文化共存時代の日本の学校文化」堀尾輝久他編『講座学校第 6 巻 学校文化という磁場』柏書房、1996 年、215-240 頁。

- ・新村出編『広辞苑 第6版』岩波書店、2006年。
- ・日本国語大辞典第2版編集委員会 小学館国語辞典編集部編『日本国語大辞典 第2版』小学館、2001年。
- ・長谷川裕「近代学校という制度」教育科学研究会編『講座教育実践と教育学の再生 第3巻 学力と学校を問い直す』かもがわ出版、2014年、204-225頁。
- ・林幸子『「居場所」としての学級——小・中学生の学校生活の実態から——』『大阪大学教育学年報』第11号、2006年、115-127頁。
- ・原田克巳・滝脇祐哉「居場所概念の再構成と居場所尺度の作成」『金沢大学人間社会学域学校教育学類紀要』第6号、2014年、119-134頁。
- ・兵庫県立教育研究所「学校における再登校支援について——校内における別室登校の在り方の一考察——」
http://www.hyogo-c.ed.jp/~kenshusho/04kiyou/kenshusei/H22_terasaki.pdf（最終閲覧：2016/12/18）。
- ・不登校に関する調査研究協力者会議「不登校児童生徒への支援に関する最終報告～一人一人の多様な課題に対応した切れ目のない組織的な支援の推進～」
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/08/01/1374856_2.pdf（最終アクセス：2016/10/11）。
- ・不登校に関する調査研究協力者会議「不登校児童生徒への支援に関する中間報告～一人一人の多様な課題に対応した切れ目のない組織的な支援の推進～」
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2015/09/07/1361492_01.pdf（最終アクセス：2016/11/23）。
- ・A.H.マズロー著・小口忠彦訳『改訂新版 人間性の心理学』産能大学出版部、1987年。
- ・松本幸子・内野成美「自他理解を深めることによる学級内での不安軽減の効果について——構成的グループ・エンカウンターを活用を通して——」長崎大学教育学部附属教育実践総合センター『教育実践総合センター紀要』第11号、2012年、233-240頁。

- ・宮下敏恵・石川もよ子「小学校・中学校における心の居場所に関する研究」『上越教育大学研究紀要』第 24 巻第 2 号、2005 年、783-801 頁。
- ・文部科学省「スクールカウンセラーについて」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/066/gaiyou/attach/1369846.htm（最終アクセス：2016/10/25）。
- ・文部科学省「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」
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/__icsFiles/afieldfile/2012/12/10/1328729_01.pdf（最終アクセス：2016/11/23）。
- ・文部科学省「平成 27 年度学校基本調査（確定値）の公表について」
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/__icsFiles/afieldfile/2016/01/18/1365622_1_1.pdf（最終アクセス：2016/10/11）。

謝辞

本研究を進めるにあたって、多くの皆さまにご指導、ご協力いただいたことに心より感謝申し上げます。

大阪市立 Y 中学校の生活指導支援員 H 先生には、お忙しい中、度々貴重な時間を割いて聞き取り調査にご協力いただき、大変お世話になりました。ただただ感謝の気持ちでいっぱいです。

また、聞き取り調査へのご協力、学校との連絡・調整をしてくださった、大阪市教育委員会指導部の F 先生には、深く感謝いたします。聞き取り調査に快く協力してくださった、大阪市立 H 中学校の生活指導支援員 H 先生、大阪市立 A 中学校の生活指導支援員 K 先生にも御礼申し上げます。

そして、ここに論文としてまとめることができたのは、教育学教室の先生方による熱心なご指導、ご支援によるものです。本当にありがとうございました。また様々な助言をくださった院生の皆さま、また同期の方々をはじめ学部生の皆さまにも、心より感謝いたします。ありがとうございました。