

居場所の形成プロセスの分析をとおした 学校適応に関わる要因と支援方法についての一考察

——描画を用いた大学生の語りからの検討——

萩 千 晶*

(五位塚ゼミ)

キーワード：居場所、学校適応、支援方法

問 題

はじめに

近年、教育の分野や行政、ボランティア団体によって、主に青少年を対象とした居場所づくりの実践が広がりをみせている。「居場所」という言葉が頻繁に使用されるようになったのは、1980年代後半の不登校の増加が発端であり、それに伴い、学校に居場所のない子どもたちのための居場所づくりの必要性が指摘されるようになった。不登校は、日本の公教育が始まったころから存在する。戦前までの不登校の主な理由は、学校に行く必要性を感じないというような教育への無関心によるものや、学校には行きたいが経済的理由により行けないというものであった。それが戦前の教育改革により、すべての子どもが「学校に行かなければならない」状況ができ上がり、その下で、学校に行きたい、または学校に行かなければならないという意識はあるのに行けないという、心理的な理由を含んだ不登校がみられるようになった（増田, 2016）。これを受け、当時の文部省（1992）は学校が「心の居場所」である必要性を指摘した。これにより、子どもの居場所づくり活動が学校内外の場で盛んになり、実践報告も多くなされている（小野, 1993, 1994；高橋, 1994）。

居場所という言葉の定義について、いまだ確立しているとは言えないが、文部省（1992）の「登校拒否問題への対応について」では、居場所を「児童生徒にとって自己の存在感を実感でき精神的に安心していることのできる場所」と定義しており、本研究においてもこの定義を使用することとする。以上の定義より、居場所は、物理的環境としての空間的な側面のみならず、安心感を提供するという心理的な側面を付加したとしての機能を果たすものであると言えよう。

こうした居場所づくりの実践がなされながらも、不登校児童生徒数は1970年頃から2001年まで急速に増加しており、その後は増減を繰り返し、2013年度以降は小学校と中学校ともに再び増加傾向になっている（文部科学省, 2017）。その背景にある要因は様々に考えられるが、学校が子どもにとって自己の存

*平成29年度卒業生、大阪府立東住吉支援学校

在を生き活きと実感し、安心感を得られる居場所としての機能が十分に果たせていないこともその一因と考えられる。

居場所と学校適応の関連

これまで、居場所と学校適応の研究は多くされており、子どもたちがより充実した学びを得るためにも居場所は必要不可欠なものであることが述べられてきた。稲葉・西・古川・浅川（2001）では、中学生を対象として学校内に居場所をもつことと学校適応感との関連性について検討し、学校内に居場所が1つもしくは全くもっていない生徒よりも、学校内に居場所を多くもっている生徒のほうが、学校適応感が高くなること示し、学校内に居場所と感じられる空間を複数もつことの重要性を示唆した。また、登校児童における学校適応度の割合と居場所の関連性について斎藤・守谷・社浦・山内（2008）は、中学校生徒を対象として調査を行った結果、学校適応の水準が低い生徒は「学校に居場所がない」と感じる傾向が高いことを示し、学校適応の困難さに対しては、学校に対する居場所のなさに対して介入する必要があると指摘した。先行研究から、学校適応と居場所の有無に密接な関連があると言える。すなわち、居場所を有するということは、子どもたちの生活の中心である学校という場で「児童生徒にとって安心して自己を活かせる場、個性や能力、自主性や主体性を発揮できる場」（文部省、1997）を有することになり、それが児童生徒の学校適応に影響を及ぼすことが考えられる。したがって、児童生徒にとって居場所となる場をいかに学校の中に確保するかということが、児童生徒の良好な学校適応を促す支援を検討するうえで重要となる。

居場所という視点から児童生徒への支援を検討する際に、居場所の概念が心理的側面に大きく影響を受けることを考慮しなければならない。例えば、ある者にとっては教室が居場所と感じられるが、別の者にとっては居場所と感じられないといったように、物理的環境としては同一の場所であったとしても、それを自分にとっての居場所として意味づけることにより、その場所は居場所となり得る。このように考えると、ある場所が個人によって居場所となるプロセスは、個人がある物理的環境を自分にとっての居場所と主観的な意味づけを行うプロセスとして考えられる。先行研究では、居場所は「居場所の有無」など静的でカテゴリカルな変数として検討されることが多く、個人にとってある場所が居場所として意味づけられるダイナミックなプロセスについては検討されることが少なかった。そこで、本研究では、児童生徒の学校適応を促す支援を検討する際の一助とするために、居場所が形成されるプロセスを検討する。

以上より、本研究では、従来は居場所ではなかった場所が、どのように個人にとっての居場所に変容するかといった、居場所の形成プロセスについて、青年の語りにもとづいて検討する。具体的には、本研究では、研究協力者の居場所形成プロセスの語りを促進する方法として描画法を用いることとする。描画法を用いる理由は、居場所の概念には空間的な側面を含んでおり、インタビューにおいては言語的な情報のみでは研究協力者の体験を表現することが困難であることが推測され、描画法によって非言語的な情報も含めた体験の回想と表現が促されると考えたためである。さらに、居場所の心理的側面について検討した研究（豊田・岡村、2001）では、「安心できる人」を指標として分析を行っていたが、居場所の心理的側面においては対人関係性も重要な要素となる。そのため、本研究では動的家族画（Burns & Kaufman, 1970）や動的学校画（Prout & Phillips, 1974）の教示を参考に、居場所に関する描画を実施した。動的家族画とは、対象者に「あなたを含めて、あなたの家族の人たちが何かしているところの絵を描いてくださ

い」と教示し、描画を求める方法であり、対象者の捉える個々の家族員に対する認知や家族のなかでの自己認知、家族内力動などが表現される。動的学校画とは、対象者に「あなたが学校で何かしているところを描いてください。その絵の中にあなたとあなたの先生、そして2人以上のお友達を描いてください」と教示し、描画を求める方法であり、対象者の学校における対人関係や学校生活への態度、自己認知などが表現される。したがって、動的家族画および動的学校画では、空間的側面および対人関係という点での心理的側面が表現されやすく、本研究では、これらの描画法の手続きを参考に描画及びインタビューを実施した。

本研究の目的

本研究では、以上のインタビューをもとに、居場所として感じられなかった環境に共通する要因に関する分析および個々の事例の分析を行い、学校不適応に関わるリスク要因およびその支援について検討することを第一の目的とする。次に、居場所として感じられなかった環境に対して、居場所として感じられるようになるプロセスの分析を通して、個人の学校適応を促進する要因とそれらを活かした支援について検討することを第二の目的とする。

方 法

研究協力者

某大学の大学生に対して研究協力の募集を示す文書を配布し、募集に応じた大学生3名（男性：女性＝1：2）にインタビューを実施した。なお、本研究では居場所の形成プロセスについて明らかにすることを目的としていたため、『「居心地が良い」と感じられなかった場所が、次第に「居心地が良い」と感じられるようになった経験がある方にご協力をお願いします』と文中に示したうえで、研究協力者を募集した。

手続き

以下のような手順で調査を実施した。なお、描画からインタビューまでの調査にかかった時間は、1人あたり約60分程度であった。

(1) まず、「居心地が良い」と感じられなかった場所が、次第に「居心地が良い」と感じられるようになった場所がどこであるかを尋ねた。

(2) 次に、「その場所をイメージしてください。複数ある場合は1つに絞ってください」と教示した。

(3) 白色の画用紙（A4版）と鉛筆（HB）、消しゴムを準備し、1回目の描画を行った。「先ほどイメージした場所に初めて行った場面または居心地が悪く感じていた場面を思い浮かべてください。初めてその場所に行ったとき、もしくは居心地が悪く感じていたときに、あなたが何かしているところの絵をこの画用紙に描いてください。絵の上手い、下手は関係ありません、同じ情景をイメージしやすくさせるためやあなたが回想しやすくするために絵を描いてもらいます。漫画のような棒人間は描かず、なるべく全身を描いて、自分は必ず描いてください」と教示したうえで描画を実施した。

(4) 1回目の描画後に、別の白色の画用紙（A4）を準備し、『その場面对して「居心地が良い」と感じている場面をイメージしてください』と伝え、2回目の描画を行った。

(5) 研究協力者と描画された絵を振り返りながら、居場所の形成プロセスに関する半構造化面接を行った。インタビューでは、①1回目に描かれた絵の登場人物（絵に描かれた人物について説明してください）、②1回目に描かれた絵の主題（これはどのような場面ですか?）、③2回目に描かれた絵の登場人物（絵に描かれた人物について説明してください）、④2回目に描かれた絵の主題（これはどのような場面ですか?）、⑤1回目に描画された場面から2回目に描画された場面までの経緯（1枚目の絵の場面から2枚目の絵の場面までにどのような変化がありましたか?）の5項目を尋ねた。

論理的配慮

インタビューを実施する際には、研究協力者と一対一の個室で集中できる場所、且つ、外部に情報が漏れることがないように配慮しながら実施した。分析のためにインタビュー中の会話を録音する旨やプライバシーの保護等の事項を事前に伝え、同意を得た。

結 果

以下、3名の研究協力者の描画内容と居場所に関する語りについて記述した。

事例1 A氏（21歳、大学3年生、女性）

1枚目の描画：居心地が良くないと感じていた場面を描いた1枚目の描画を Figure 1 に示した。主題は、高校の入学式当日の朝の教室での待機時間に、指定された廊下側一番前の座席で、周囲の席に親しくなれそうな人を見つけられずに、猫背の姿勢で周囲の賑わいを感じつつも参加することはできずに孤独感を感じながら座っている場面であった。

2枚目の描画：居心地が良いと感じていた場面を描いた2枚目の描画を Figure 2 に示した。主題は、高校1年生の冬の教室で、親友と呼べる友達と異性の友達と一緒にこの一年のおもしろかった出来事を話している場面であった。

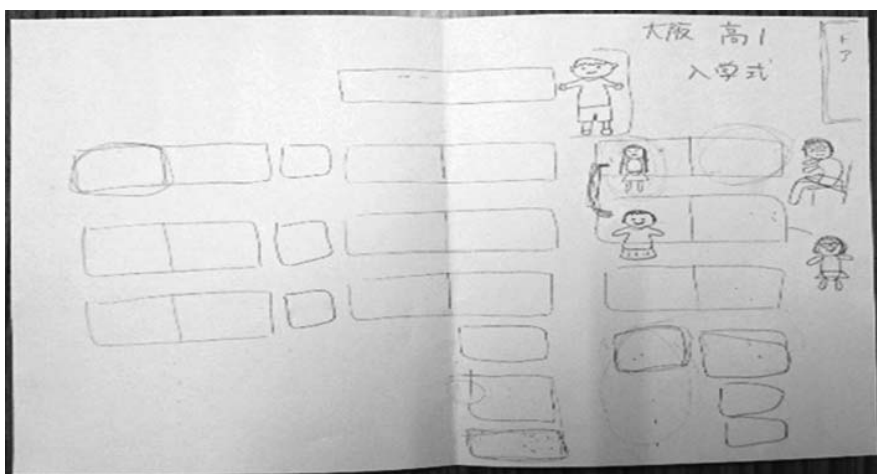


Figure 1 A氏の1枚目の描画

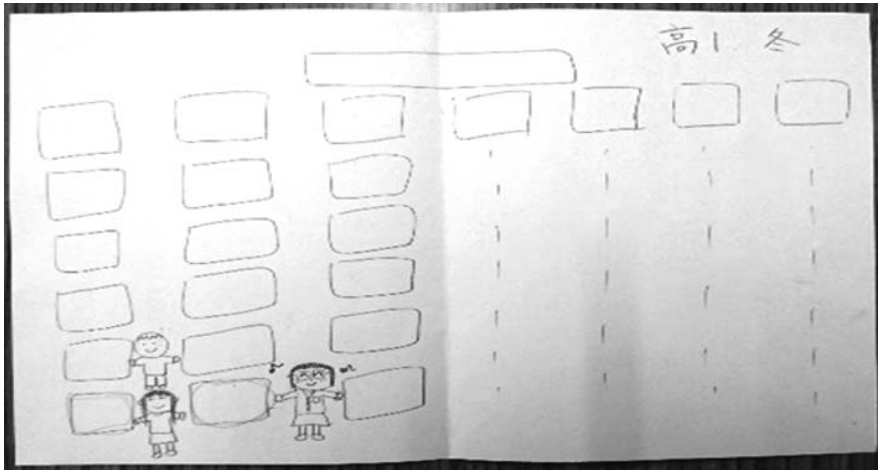


Figure 2 A 氏の2枚目の描画

居場所に関する語り：A氏はまず、1枚目の描画で表現された場面である、高校の入学式当日の朝のことから語り始めた。「元々の人見知りの強さと、廊下側の一番前の座席であり、教室の見通しが悪い、周囲の状況を見えない位置だった」ことから、教室での待機時間に「居心地の悪さ」を感じた。さらに、「隣に、足組んで座っている怖い子がいて」、A氏は萎縮してしまった。周囲の賑わいのなかでA氏は「孤独」を感じ、そのためか「自然と猫背の姿勢になっていた」と語られた。また、教室には中学からの内部進学者が大半を占めており、同じ中学からの進学者は1~2名程度であった。A氏は自分から周囲のクラスメイトに話しかけられずに座っていた。そのようなときに、後ろの座席の生徒から、座席指定のために黒板に貼り出されている名前をみて、“Aさんっていうの？”と話しかけられた。その時には、急に名前前で呼ばれたことにA氏は抵抗を感じ、その生徒とはすぐに距離をとった。

そのような状況において、“同じクラスやし、一緒に帰らへん？”とA氏に声をかけた生徒Dがおり、A氏は「人見知りだったのに、条件反射のように「良いよ」と受け入れてしまった」ことから、Dと一緒に帰った。駅まで歩く道中には、緊張もあり、「相手と話を合わせなくちゃいけない」と思い、Dからの何気ない質問に対して嘘で答えた。その後もA氏は嘘の訂正をすることもできずに、会話を続けた。しかし、次第に「恋愛についての話」など、非常にプライベートな話題についても話すことができ、その後もDとは友人関係を作ることができた。後に、A氏とその生徒は「親友といえるような存在」になった。

A氏はその後の高校生活についても語り、1学期の中間テストが終わった時期に「先輩からの勧誘を断れずにバスケット部に入部してしまった」と語った。DはAと同じクラスの男子バスケットボール部のEと親しくしており、女子バスケットボール部であるA氏もEと「自然と仲良くなった」。席替えを行う際に、EとA氏が教室の最後列で隣になった時期があった。Dは最前列の座席であったため、いつも後方の座席からDの動きを観察し、Eとそれを見て笑い合ったり、休み時間にDにその話をしてからかたりしていた。この時期から教室を「居心地が良い」と感じ始めたことが語られた。高校1年生の冬の時期になり、A氏とDとEの3人で話をしながらお互いに笑いあっているときに、「居心地が良い」と最も

強く感じられたようであった。

事例2 B氏(22歳、大学4年生、女性)

1枚目の描画：居心地が良くないと感じていた場面を描いた1枚目の描画を Figure 3 に示した。主題は、高校3年生の時期に、センター試験に向けた模試を行う高校の視聴覚室が描かれており、“カツカツ”という鉛筆の音やページをめくる“ペラペラ”という音、そして、隣の人との距離が近く、暖房のきいた温かい空気が密閉された空間であり、居心地の悪さを感じたようであった。その場所でA氏が青ざめた表情をしながらも英語のリスニングテストを受けている場面であった。

2枚目の描画：居心地が良いと感じていた場面を描いた2枚目の描画を Figure 4 に示した。主題は、高校1年生の冬の教室で、親友と呼べる友達と異性の友達と一緒にこの一年のおもしろかった出来事を話し

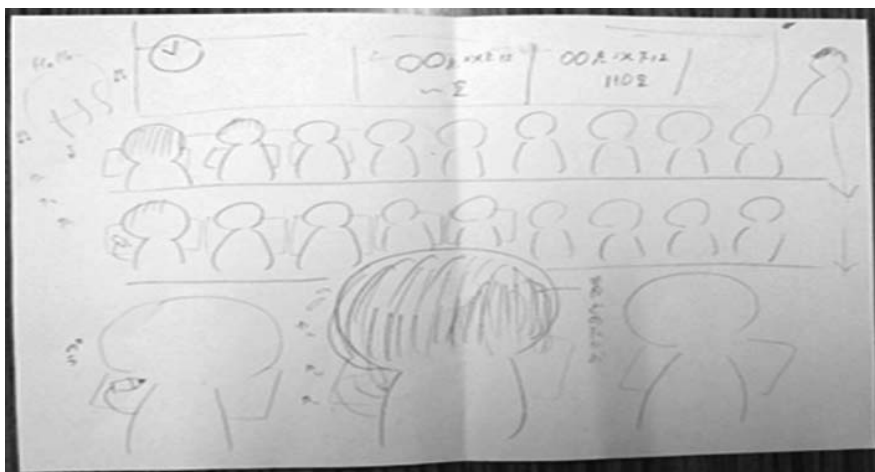


Figure 3 B氏の1枚目の描画

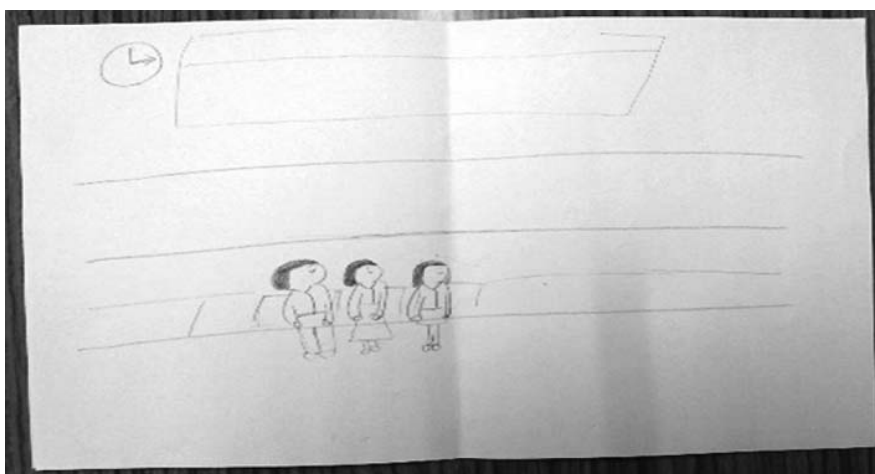


Figure 4 B氏の2枚目の描画

ている場面であった。

居場所に関する語り：B氏は1枚目の描画で表現された当時、「高校3年生の頃で、センター試験に向けて視聴覚室で毎日のように模試を受けるようになった」時期であった。隣の生徒との距離も近く、「暖房が効いている密室」の視聴覚室を「居心地が良くない」と感じるようになったことが語られた。また、生徒が「全員で集まる必要があるときにはこの教室に集まることが多く」、その内容も受験に関するものばかりであったことから、「この教室のイメージがどんどん悪くなっていった」とのことであった。教室の黒板には、「〇点以下は□の教室」とか“〇〇点以上は□□教室”って書いてあって、誰がどれくらいの点数を取ったのかが分かる」状況であった。特に「みんながページをめくる“ペラペラ”という音と鉛筆を走らせる“カツカツ”という音」に不快感があったようであった。B氏は1枚目の絵を指して「青ざめた表情をしていた」ことが語られた。「ひどい時には吐き気があって、トイレに行くことや保健室に行く」こともあり、英語のリスニング時には「耳が全然聞こえなくなる」などの身体的な不調も生じていた。このことを友人や保健室の教員、担任の教員にも相談することができず、過ごしていたが、一度だけ途中で教室を出て家に帰り、独りで泣いたことがあった。その日、母親が帰宅すると、泣きながら「“カツカツ”する音やページをめくる“ペラペラ”の音がしんどい、もう聞きたくない」と打ち明けた。母親からは“そんなにきつかったんだね、そこまで我慢してることに気づかなかった、無理して行かなくていいよ、家で勉強すればいいよ”などの「温かい言葉をかけてもらった」ことが語られた。一度「溜まっていたものを解放できた」こともあり、次の日からは、負担を感じながらも視聴覚室に通った。これは、「一度行かなくなると行きたくなくなる」という気持ちや、「みんなから遅れてしまうのではないか」という焦りからくる行動であった。B氏は「卒業式の日に皆勤賞で表彰してもらうのを楽しみにしていた」こともあり、前述の早退の日を除いて学校を休んだことはなかった。友人や他の生徒の中には適度に休んでいた生徒もいたようであるが、B氏は自身のことを「自分は不器用だから、全部のことに参加して、勝手にいっぱいいっぱいになっていた」と語っていた。

センター試験も終わった頃、「視聴覚室は国公立の二次試験の勉強をするための教室になっていた」ようであった。視聴覚室を使用する人数が減ったこともあり、「居心地が良くない」と感じることは少なくなった。しかし、その時にも周囲の行動や音に悩まされることはあった。その中で、別の空き教室が自習習室として開放されるようになった。その教室では、机と机の間に仕切りがあり、個々人で学修する空間が確保されていた。「その空間での勉強は音に悩まされることもなく、集中して取り組むことができた」ようであった。視聴覚室が「本当に居心地が良くなったのは卒業してから、仲のよかった友人3人で学校に行ったとき」であった。その際に、「色々な教室を見て回って、自然と視聴覚室にも足が向いた」とのことであった。誰もいない視聴覚室で、何気なく「ここで勉強したよね」など、友人と当時のことを振り返ることにより、「そのときのことを思い出にすることができて、あれは無駄じゃなかったと感じられた」と語った。このとき、それまでは「嫌だった高校を好きになり、居心地良く感じた」と語った。

事例3 C氏（22歳、大学4年生、男性）

1枚目の描画：居心地が良くないと感じていた場面を描いた1枚目の描画を Figure 5 に示した。主題は、大学1年生の頃のゼミ活動が行われていた教室であり、同性が一人しかおらず、異性が大半を占める中で、会話が弾まずに過ごしている場面であった。

2枚目の描画：居心地が良いと感じていた場面を描いた2枚目の描画を Figure 6 に示した。主題は、大

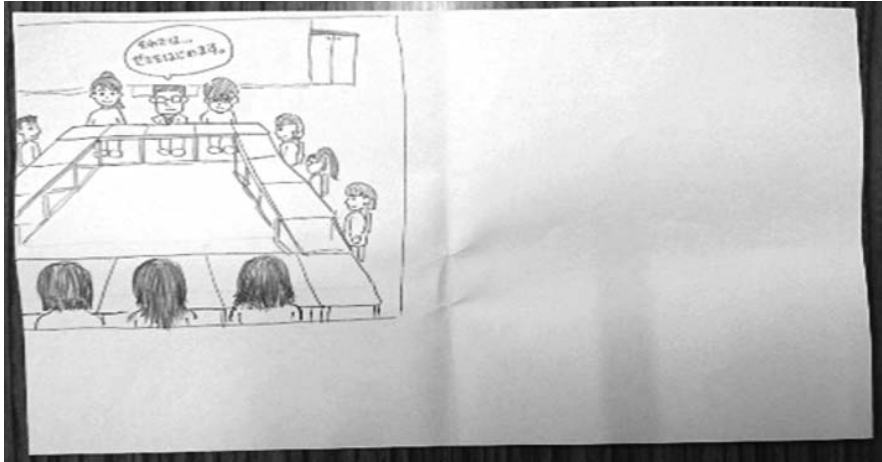


Figure 5 C氏の1枚目の描画

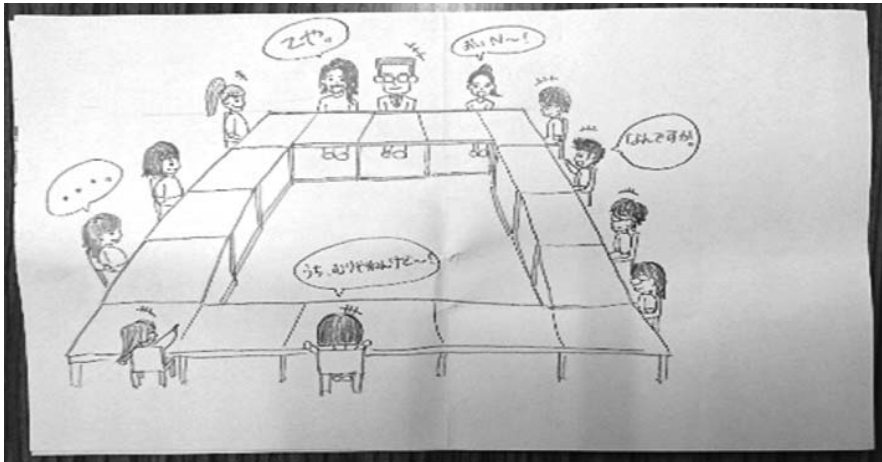


Figure 6 C氏の2枚目の描画

学4回生の教員採用試験に向けた勉強が始まった時期のゼミ活動が行われる教室で、同性のゼミ生も増え会話が増えている場面であった。

居場所に関する語り：まずC氏は、1年生の頃にゼミ活動が行われる教室で「居心地が良くない」と感じたことを語った。1年生のゼミでは、「まだお互いのことを知ろうとする段階」であり、同性が一人しかおらず、異性が大半を占めるなかで、「あまり会話が弾まなかったこと」が、「居心地が良くない」と感じた原因として挙げられた。また、ゼミ活動が隔週だったこともあり、すぐには周囲と「仲を深められない」状況であった。その後、2年生時のゼミを変更する際には、他のゼミに変更するか迷ったが、変更することなく、4年間継続して同じゼミに在籍した。2回生、3回生と学年が進むにつれて、新しく学生が同じゼミに入り、同性の学生が増えたことにより、「話しやすい雰囲気になんか少しずつ変わっていった」とのことであった。C氏が「居心地が良くなった」と明確に感じられたのは4回生の頃であった。教員採用

試験に向けた勉強を始めた時期、「ゼミの先生はよく“教員採用試験は団体戦だ”と言っていたけど、その時はその意味がわからなかった」と語っていた。しかし、いざ勉強や面接対策が始まると、少しずつその意味を実感することができた。面接練習のときに「自分では気づくことができなかった長所とか短所をお互いに話しあう機会があった」ことや、「ゼミがない日にゼミ室に行っても、ゼミ生が勉強をしに学校にきている」ことにより、「自分も頑張らなくちゃいけない」と感じ、「教員採用試験に向けて気持ちを維持することができた」ことが語られた。このような経験を重ね「居心地の良さ」を実感するようになったようであった。その理由について、C氏は「単純に一緒にいる時間が増えたことも関係しているかもしれない」と語っていた。

考 察

居場所の観点にもとづく学校不適應のリスク要因とその支援に関する検討

事例 A, B, C の描画およびインタビューにおける語りより、A氏では高校に、C氏では大学に入学して間もない時期であり、B氏の大学受験時期に対して、日常生活場面に居心地の悪さを感じていたことが示された。これらの時期について、中学から高校への移行（A氏）、高校から大学への移行（B氏、C氏）といった、社会的ステージが大きく移行する時期において居心地の悪さを感じられることが共通していた。山本・ワップナー（1992）が「新入学は人生において危機的な移行事態である」と指摘し、学校移行に伴って成績や出席日数、学校に対する所属感への低下や、日常生活で体験するストレスの増加など、学校不適應のきっかけとなることが示されている（Barone, Aguirre-Deandreis & Trickett, 1991; Isakson & Jarvis, 1999; Lord, Eccles & McCarthy, 1994; Reyes & Hedeker, 1993）。本研究の調査結果からも新たな学校への移行は、個人にとって心理的脅威性をもつ機会となることが考えられる。特にB氏においては、受験に対する精神的負荷と、日常的な環境に対する居心地の悪さが悪循環し、吐気や耳が聞こえなくなるなどの身体的な不調にもつながっていることが推察された。以上より、新入学や卒業前の児童生徒に対しては、不適應のリスクが強くなっている可能性があり、特に留意する必要があることが考えられる。

A氏、B氏、C氏の個々の事例から、移行期において学校適應を促すための具体的な支援について考察を加える。A氏の事例では、緊張から他者との関わりが少なかったことが「居心地が良くない」と感じる要因の1つであると考えられる。A氏が高校に入学して間もない時期には、緊張を緩和しながら対人関係の形成を促進する、構成的グループ・エンカウンターのような予防的介入を行うことが有効であると考えられる。また、A氏が隣の生徒に対して委縮していたことが語られたように、生徒同士がお互いをどのように認知しているかなどの生徒間の関係性を考慮したうえで座席位置を配慮する等の支援も有効であると推察される。

また、B氏への支援としては、個別の勉強空間が確保されている場所を設けるなど、一人ひとりに応じた勉強方法ができるように配慮することも有効な支援となるであろう。また、受験によって、精神的に圧力を感じていたことが居心地の悪さを感じる要因となっていたと考えられることから、学校集団や学級集団全体に対して行う支援のみならず、個別の支援も必要となることが考えられる。そのため、生徒が教員に相談しようと思えるような信頼関係を築いておくことが必要だと考えられる。また、B氏が母親から苦痛な状態にあったことについて共感されたことをきっかけに、精神的負担が軽減された経過から、家庭

内の支援が予防的要因になり得ると思われる。特に、B氏の事例のように中学生や高校生などの思春期にある生徒の場合、学校での不適応感を家族に開示されにくい場合も考えられる。したがって、教員が居場所感の乏しい児童生徒を早期発見し、児童生徒の家族と連携する支援が有効であると推察される。

C氏においては、同性の友人が周囲におらず、異性の学生ばかりであったことが居心地の悪さにつながっていたことが示された。青年期の友人関係について、同性の親密な友人関係から徐々に異質性を認め合う同性と異性の入り混じった友人関係へと発達すると考えられている（保坂・岡村，1986）。C氏の事例のように、大学1年生といった青年期のなかでも変化の途上にある者の場合、同性の友人との交流を維持することのできない環境が居場所感の乏しさにつながる事が考えられる。また、そのような環境に置かれ続けることにより、不適応感を強める可能性も推察される。そのため、児童生徒の友人関係の発達状況に応じて、児童生徒が日常的に接する仲間関係において同性と異性の割合にも注意を払う必要があると考えられる。

居場所の形成プロセスからみた学校適応の促進要因とその支援に関する検討

A氏、B氏、C氏のそれぞれの事例から、ある環境に対して「居心地が良くない」場所から「居心地の良い」場所へとその環境に対する意味づけを変容させるプロセスを分析することを通して、学校適応の促進要因について検討する。

まず、A氏の事例では、高校入学時に元来の「人見知りの強さ」といった自身のパーソナリティ特性と、「教室の見通しが悪い、周囲の状況が見えない位置」といった物理的な教室の環境、また隣の生徒に対して委縮していた状況から、孤独感を抱いていた。そのような居心地の悪さが変化を促進した要因としては、A氏の事例ではDという友人の存在が挙げられる。A氏は孤独を強く感じていたという語りや、「人見知りだったのに、条件反射のように「良いよ」と受け入れてしまった」という語りから、A氏が新たな環境に身を置き、緊張や不安を強く感じ、自発的には他者と関わることはなかったものの、潜在的には同年代他者との交流を求めていることが考えられる。また、Dとの友人関係を媒介としてEと親しい関係性を形成するなど、クラス内の友人関係が広がり、次第に教室を居場所として感じられるようになったようであった。A氏における居場所の形成プロセスより、A氏の示す強い対人的緊張を緩和するような友人関係を形成することが「居心地の悪さ」を緩和し、さらに親密な友人関係を複数の他者と形成し、安心感のもてる関係性を広げていくことが、その環境に対する居場所としての意味づけが形成されることにつながると考えられる。したがって、前述したように、学校の移行を経験した直後の児童生徒と関わる場合、新たな対人関係の形成が求められる危機的状況に直面している可能性があることを理解し、不適応感を高めるリスクに対して十分に配慮する必要がある。また、A氏の事例にみられたように、新たな環境のなかで自発的に他者と関わりをもつことの困難な児童生徒においても、潜在的には親密な友人関係を希求している可能性があることから、一見引っ込み思案な行動特徴を示す児童生徒に対しても構成的グループ・エンカウンターなどの対人関係形成をねらいとしたグループ・アプローチを適用する意義があると考えられる。

次に、B氏の事例では、高校3年生で受験を控え、試験勉強を目的として開放された教室に対して、“教員から受験に関する連絡が行われる部屋”や“成績が貼り出される部屋”としての意味づけが加わったことから、その教室がB氏の受験に対する不安を強める要因となり、「イメージがどんどん悪くなって

いった」と語るようにその教室に対する居心地の悪さを強めたことが考えられる。さらに、周囲の生徒の筆記の音やページをめくる音など、周囲の生徒の行動に対して過敏になっていたことが語られたが、その背景には受験に対する不安が強くなっていたことが要因として考えられ、さらに強くなった不安がさらに周囲の生徒の行動を敏感に知覚するといった悪循環が生じていたと推察される。一方で、居心地の良さを感じ始めたときには、センター試験が終わり、視聴覚室を使用する人数が減ったことや、別教室での一人ずつの空間が仕切られている机環境で勉強できるようになったことから、B氏の不安を喚起する刺激が減り、次第に「居心地の良さ」を感じることに繋がったと考えられる。また、B氏は、誰にも伝えることができずにいた受験勉強に対する精神的負担について母親に相談し、母親からの共感的な関わりを経て、その負担感が緩和されたものと推察される。さらに、B氏は卒業後に再び視聴覚室を訪れた際に「本当に居心地が良くなった」と感じたことを語っていたことから、受験というB氏にとっての危機が終わり、受験に対する不安が軽減されたことが居場所として感じられるようになった要因であると考えられる。また、「思い出にすることができ、あれは無駄じゃなかったと感じられた」という語りから、受験勉強を行っていた当時は不安が強かったものの、受験勉強が終わったことによってその不安が緩和され、その当時の努力を客観的に振り返り、自分の達成感や成長につながっているという新たな意味づけを再構成したことが推察される。B氏における居場所の形成プロセスから、自らの能力が試され、それによって進路が決定されるような人生において分岐点となるライフイベントにおいては不安が非常に強くなっており、家族からの支援や受験時期が終わったことによりこのような増大した不安が緩和され、居場所の形成につながっていたことが考えられる。以上より、学校の移行や、受験のような自らの能力の評価と進路決定が同時に生じる重要なライフイベントを迎える児童生徒に関わる際には、そのようなライフイベントに伴う不安をはじめとする精神的負荷を緩和するために、その不安を他者に表現し、自らの努力が自分の成長や達成につながっていることに実感をもてるよう支援する体制を構築することが求められよう。

C氏の事例では、大学入学当初は、居心地のよくないと感じていたときには、親しくできる同性が少ない状況であったが、学年が変わったことにより同性の学生が加わったことにより、C氏にとってゼミ内での他者との親密な相互交渉が活性化することにつながった。さらに、教員採用試験に関する面接練習をゼミ内で行う中で、お互いの長所や短所を話し合うことができるような場面が必然的に増え、教員試験に合格して教員になるという一つの目標に向けてお互いに助け合い支え合い高め合いながら過ごすプロセスのなかで「居心地の良さ」を実感するようになったようであった。以上より、C氏においては相互に自らの長所や短所を話し合うことや、自らの進路を話し合うこと通して、相互に内面を認め合うような対人関係へと展開したことが居場所の形成を促進する要因となったことが考えられる。特に、青年後期にあたる大学生の時期における友人関係は、お互いの長所や短所、進路や将来展望について相互に認め合うことのできるピアグループへと発達すると考えられており（保坂・岡村、1986）、青年後期にある大学生に対しては自己開示し、相互に内面を認め合うことのできる対人関係の形成を促進する必要があると考えられる。しかしながら、大学においては、それまでの学校と異なり、学級制がなく、履修する授業もそれぞれの学生で異なるため、学生同士の友人関係の形成を支援する機会を設けることが難しい状況がある。そのため、大学における学生の友人関係に対する支援方法については今後検討が求められる。

今後の課題

本研究では、3名の大学生に対するインタビューから、居場所の形成プロセスの分析を通して、学校適応上のリスク要因や促進要因を検討し、児童生徒の学校適応を促す支援について考察を加えた。

本研究ではインタビューの結果から個別的な事例を詳細に検討することを重視していたために、研究協力者を3名と少数に限定していたことから、本研究の知見の一般化可能性を検証する必要がある。そのため、研究協力者の数を増やし、本研究で得られた知見を仮説として、それらを実証することが今後の課題と言える。

また、本研究の調査方法は大学生を対象とした回顧的なインタビューであり、その結果をもとに児童生徒への支援について考察を行ったが、本研究の知見が実際の児童生徒に適用できるかどうかは検証していない。そのため、実際の児童生徒に対する調査を通して、本研究の知見に関する児童生徒への適用の可能性を検討することも今後の課題である。

文献

- Barone, C., Aguirre-Deandreis, A. I., & Trickett, E. J. (1991). Means-ends problem-solving skills, life stress, and social support as mediators of adjustment in the normative transition to high school transitions. *American Journal of Community Psychology*, **19**, 207-225.
- Burns, R. C., & Kaufman, S. F. (1970). *Kinetic Family Drawings (K-F-D) : An introduction to understanding children through kinetic drawings*. New York : Brunner/ Mazel.
- 保坂亨・岡村達也 (1986). キャンパス・エンカウンター・グループの発達の・治療的意義の検討. *心理臨床学研究*, **4**, 15-26.
- 稲葉小由紀・西悟史・古川雅文・浅川潔司 (2001). 中学生の学校適応と居場所に関する研究. *日本教育心理学会第43回総会発表論文集*, 455.
- Isakson, K., & Jarvis, P. (1999). The adjustment of adolescents during the transition into high school : A short-term longitudinal study. *Journal of Youth and Adolescence*, **28**, 1-26.
- Lord, S. E., Eccles, J. S., & McCarthy, K. A. (1994). Surviving the junior high school transition family processes and self-perceptions as protective and risk factors. *Journal of Early Adolescence*, **14**, 162-199.
- 増田健太郎 (2016). 不登校の現状と取組み. 増田健太郎 (編) *学校の先生・SCにも知ってほしい 不登校の子どもに何が必要か* (pp.1-15). 東京 : 慶応大学出版.
- 文部科学省 (2017). 平成 28 年度「児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査」結果 (速報値) について.
- 文部省 (1992). 学校不適応対策調査研究協力者会議報告 (概要)「登校拒否 (不登校) 問題について」: 児童生徒の「心の居場所」づくりを目指して.
- 文部省 (1997). 登校拒否問題への対応について.
- 小野美也子 (1993). 保健室に登校してくる子どもたち. *教育学科学研究会*, **43**, 14-23.
- 小野修. (1994). 不登校児の「心の居場所」と思いやりの回復. *児童心理*, **48**, 23-28.
- Prout, H. T., & Phillips, P. D. (1974). A clinical notes : School : The Kinetic School Drawing. *Psychology in the Schools*, **21**, 176-180.
- Reyes, O., & Hedeker, D. (1993). Identifying high risk students during school transition. *Prevention in Human Services*, **10**, 137-150.
- 斎藤富由起・守谷賢二・社浦竜太・山内早苗. (2008) 登校児童における学校適応度の割合と居場所の関連性. *日本教育心理学会第50回総会発表論文集*, 443.
- 豊田弘司・岡村季光 (2001). 大学生における「居場所」. *奈良教育大学教育研究所紀要*, **37**, 37-42.