

2021 年度
関西福祉科学大学大学院
社会福祉学研究科
臨床福祉学専攻

修士論文題目

教育支援センターにおける社会的自立の過程に
関する一考察

～アフターケアのあり方とその意義について～

指導教員（ 橋本 有理子 ）

社会福祉学研究科臨床福祉学専攻

学生番号 12010004 氏名 堀口 魁斗

目次

第 1 章	序論	1
第 2 章	不登校とは	
第 1 節	不登校の先行研究	
第 1 項	海外における不登校研究の流れ	3
第 2 項	日本における不登校研究の流れ	4
第 2 節	不登校児童生徒の定義	6
第 3 節	不登校の現状	
第 1 項	中学生の不登校	9
第 2 項	高校生の不登校	11
第 3 項	考察	14
第 4 節	本研究における視点	16
第 3 章	教育支援センターとは	
第 1 節	教育支援センターの概要	
第 1 項	定義と歴史	18
第 2 項	現状	19
第 3 項	課題	21
第 2 節	社会的自立	24
第 3 節	アフターケア	
第 1 項	定義	27
第 2 項	若者の居場所づくり事業	30
第 4 章	A 市教育支援センターとは	
第 1 節	変遷	31
第 2 節	カリキュラム	32
第 3 節	体験的学習及び行事	33
第 5 章	インタビュー調査	
第 1 節	調査について	
第 1 項	目的	35
第 2 項	対象者	35
第 3 項	インタビュー方法	36
第 4 項	分析枠組み	36
第 5 項	分析方法	38
第 6 項	倫理的配慮	39

第 2 節	結果	
第 1 項	C さん	
第 1 目	基本情報	40
第 2 目	分析結果	40
第 3 目	C さんについての考察	45
第 2 項	D さん	
第 1 目	基本情報	48
第 2 目	分析結果	48
第 3 目	D さんについての考察	54
第 3 節	考察	
第 1 項	A 市教育支援センターについての考察	57
第 2 項	若者の居場所づくり事業についての考察	57
第 3 項	社会的自立についての考察	59
第 4 項	課題についての考察	60
第 6 章	結論と課題	
第 1 節	結論	61
第 2 節	課題	63
引用文献		64
参考文献		68
あとがき・謝辞		70
付録		71

第 1 章 序論

日本では少子化が進み、子どもの数は減少していることは周知の事実である。このことだけを考えると、子ども一人ひとりに対する大人からの手の数は増え、課題を抱えている子どもに対して、より手厚い支援が行われるように思われる。しかし、実際には子育てや教育に関する課題は尽きていない。特に、2020年4月には新型コロナウイルス感染症に対する政府の取り組みとして緊急事態宣言が発令され、学校のみならず、福祉サービスの利用も困難になるなど、子どもたちやその家族の生活にも大きな変化をもたらしたことは、多くの人にとって記憶に新しいできごとではないだろうか。

このように、子どもたちを取り巻く社会の変遷は今もなお続き、常に新しい課題やニーズが生まれ続けている。その中の一つとして挙げられるのが「不登校」である。日本では、小・中学校の9年間は義務教育段階とされ、日本国憲法第26条にも記載されている「教育を受ける権利」を行使し、多くの人が学校に通っている。しかし、全ての人がそうであるわけではない。

文部科学省の調査（令和2年度）によれば、小学生では1.00%、中学生では4.09%（2021：67）⁽¹⁾、高校生では1.39%（2021：98）⁽²⁾が不登校であるとされている。このように、学校に通っていない児童生徒が一定数存在することは明らかである。そして、学校に通っていないということは、文部科学省「不登校児童生徒への支援の在り方について（通知）」（2019）⁽³⁾においても述べられているとおり、社会的自立に対するリスクにもつながるものであり、学校に通わなくとも、社会的自立に向けた経験を積むことが望ましいと考えられる。また、「中学校時に不登校であり、中学校卒業後に進学も就労もしていない者、高等学校へ進学したものの学校に通えない者、中途退学した者等に対しては、多様な進学や職業訓練等の機会等について相談できる窓口や社会的自立を支援するための受皿が必要であること」ともされている。

しかし、不登校支援において重要な視点は、社会的自立だけであるとは考え難く、「社会的自立」という言葉の捉え方にもよるが、社会的自立を促していくために必要であると考えられる要素についても追究していく必要がある。そこで、筆者が注目したのが「自己肯定感」である。地井（2010：63）⁽⁴⁾は、「不登校傾向と自己意識の関連を指摘する研究は多い」と指摘している。また濱本（2017）も、いじめや不登校への対応には、望ましい人間関係づくりや自己肯定感、自己指導能力を醸成させることが重要であると指摘している。したがって、不登校支援において自己肯定感を高めていくことは必要であるといえる。さらに成重他（2012：16）⁽⁵⁾も、社会適応（「社会に安定して参加し、対等な立場で良好な対人関係を築くことができる状態」）に影響を及ぼす主要因の一つとして、対人関係と自己肯定感に焦点をあてた研究を行っている。なお、成重他がいう社会適応は、社会的自立に近い概念であると考えられ、そのため、社会的自立にはやはり、自己肯定感が注目すべき点であると考えられる。そし

て、自己肯定感のために望ましい人間関係を醸成する必要があるならば、人間関係を形成するための居場所が必要になると考えられる。

しかし、義務教育段階終了後の不登校支援は、義務教育段階である小・中学生に比べると支援が少ない傾向にあると考えられる。たとえば、不登校の支援機関である教育支援センター（適応指導教室）（以下、「教育支援センター」とする）では、多くの場合、小・中学生のみが対象であり、原則として高校生は利用することができない状況にある。文部科学省の調査（2019：17）⁶⁾によると、教育支援センターにおいて、掲げられている援助目標（重要と考えているものについて、主なものを三つ選択）の中で「居場所の提供」は52.7%、「自信・自尊感情を持たせる」が43.9%、「社会的自立」が41.9%となっている。このことから、教育支援センターにも自己肯定感を醸成する居場所としての機能が支援に含まれていると考えられるが、卒業した後の進学先などにおいて、支援を受けられる状況がなければ、教育支援センターで育んだ自己肯定感を再び喪失してしまう可能性がある。

そこで必要であると考えられたのが、義務教育段階の不登校児童生徒のみを対象としているケースがほとんどである教育支援センターにおける卒業後の支援（アフターケア）（以下、「アフターケア」とする）である。切れ目のない支援として不可欠なアフターケアに着目し、利用によってどのような意味や影響があるのかを検討することは、義務教育段階終了後の十分な不登校支援が整っていない日本にとっては意義のある研究といえる。

そこで、本研究では、A市教育支援センターの卒業生や地域に住むひきこもりの人を対象とした「若者の居場所づくり事業」に着目する。「若者の居場所づくり事業」は、A市教育支援センターを卒業した者などに対して行われている事業であり、教育支援センターが卒業生に対して行うアフターケアとして位置づけられている。

以上の論点を踏まえ、本研究では、「若者の居場所づくり事業」をアフターケアの一事例とし、そこに参加している教育支援センターの卒業生にインタビューを行うことで、アフターケアが社会的自立にどのような影響を与えているのかを自己肯定感と居場所の観点から明らかにし、その意義を見出すことを目的とする。

第2章 不登校とは

第1節 不登校の先行研究

本節では、海外と日本における不登校研究の歴史を、不登校研究の萌芽期ともいえる時代を中心に、名称の変遷とその捉え方を概観していく。

第 1 項 海外における不登校研究の流れ

海外における不登校研究の始まりについて、保坂（2002：157）⁽⁷⁾は、「学校教育が始まって以来、病気など正当な理由なく学校を長期にわたって欠席する子どもの行為は学校側からみて『問題行動』としてとらえられてきた。こうした長期欠席にはまず怠学というレッテルがはられ、研究対象となっていた。（中略）その怠学研究の中で従来のもとはちがった神経症的傾向を持つものがあるとの指摘から始まっている」としている。このことから、「不登校」という概念は、怠学に始まり、続いて神経症としての研究に発展し、さらにその後生まれたものであるということが出来る。

次に、不登校に関係する論文などを概観すると、まず北村（1991：160）⁽⁸⁾は Treynor（1929）による「学校病（school sickness）」をもっとも古い研究として取り上げている。また、保坂（2002：158）⁽⁹⁾は、「イギリスの Broadwin（1932）およびアメリカの Partridge（1939）による怠学研究と、それを受けて Johnson（1941）らが新たな情緒障害として『学校恐怖症（school phobia）』と名づけたことに始まる」としている。次に、「Klein（1945）、続いて Warren（1948）が、精神分析的立場から Johnson らの研究を基本的に支持しながら恐怖症とみなすことには保留をつけて、それぞれ『学校ぎらい（reluctance to go to school）』、『登校拒否（refusal to go to school）』という名称を用いた」としている。そして、Johnson（1957）は、「学校に対する恐怖より母親からの分離に対する不安が問題であるとの考えから『分離不安症』と呼ぶべきであると主張した」とし、Kahn（1958）も、『登校拒否（school refusal）』を論文題目として用い、病理がそれほど特殊なものではないという理由で登校拒否という名称を使うようになってきていると指摘している」としている。最後に、「疾患単位や症候群ではなく、症状」（Davidson：1960）とする立場からは、「不登校（non-attendance at school）」（Hersov：1960）という名称が提案されたと述べている（表 1）。

以上のことから、不登校に関する研究は多少の意見の違いも散見されるが、世界的にはおよそ 1930 年代ごろから始められ、研究者によって多様な不登校に対する名称が用いられているといえる。また、その着眼点としては、学校を怠けるという怠学から情緒障害や精神分析的立場に移行し、その後、学校に行かない、もしくは行けないことを症状として捉えるように変化してきたことがわかる。

表 1 海外における不登校研究の歴史

番号	年	主な研究者名	名称	説明
①	1929	Treynor	学校病	②と③よりもさらに前の不登校研究にあたる研究
②	1932	Broadwin	怠学	不登校研究の先駆けとなった研究
③	1939	Partridge	怠学	
④	1941	Johnson	学校恐怖症	②と③の研究を受けて新たな情緒障害として名づけられた名称
⑤	1945	Klein	学校ぎらい	④の研究を基本的に支持しながら恐怖症とみなすことに保留をつけて用いた名称
⑥	1948	Warren	登校拒否	
⑦	1957	Johnson	分離不安症	⑤と⑥の研究を受けて、学校に対する恐怖より母親からの分離に対する不安を問題とする立場からの名称
⑧	1958	Kahn	登校拒否	病理の複雑さに対する批判から、用いられた名称
⑨	1960	Hersov	不登校	疾患単位や症候群ではなく症状とする立場からつくられた名称

(出典：北村陽英『中学校の精神保健』及び保坂 亨「展望 不登校をめぐる歴史・現状・課題」を参考に筆者作成)

第 2 項 日本における不登校研究の流れ

日本における不登校研究は、1960 年代ごろから行われ始めた（表 2）。その始まりは、海外における不登校研究と同様に、「神経症的登校拒否」といった、精神医学的な視点からの理解が有力であった。たとえば、高木他（1959：29）⁽¹⁰⁾は、「長欠児の精神医学的実態調査を試みた当初の動機は（中略）『学校に行かない』ことを主訴としたケースが児童相談所および精神科外来に往々あること。しかもそのほとんどが本人のパーソナリティに精神医学的な問題をもっていること」などとしている。また、森田（1996：2）⁽¹¹⁾は、「日本では、戦後の経済復興期に多くみられた貧困や家庭の無理解による『不就学』と区別される一種の精神医学的な行動異常児研究から始まったといわれている」としている。

そして、この時代の研究をいくつか取り上げると、1959 年に佐藤（1959）は、神経症的登校拒否についての論文を発表し、1960 年には鷺見他（1960）が、1963 年には高木（1963）が学校恐怖症についての論文を発表している。これらの論文から、1960 年代ごろにおいては、精神医学的な視点から不登校の理解が

なされていたことがわかる。

続いて、1970年代以降について述べると、鑪（1989：261）⁽¹²⁾は、「『登校拒否』という用語が一般化した」とし、その理由は「『恐怖症』という精神病理学的イメージを避け、もっと一般的な適応行動としてとらえ、関わっていこうという風潮のあらわれだったのかも知れない」としている。

さらに、鑪（1989：261）⁽¹³⁾は、「1980年代ころから、登校拒否と並んで、不登校という用語が用いられるようになった」としている。また、小林（2003：16）⁽¹⁴⁾も、「わが国で『不登校』の名称が使われるようになったのは、1980年代の後半からのことである」とし、「それ以前は『登校拒否』と『怠学』とに大別されていた」としている。これらが現在でいう不登校研究の先駆けとなったものであると考えられる。

そして、保坂（2002：157－158）⁽¹⁵⁾によると、不登校が「教育関係者に注目されるようになったのは、文部省調査の『学校ぎらい』の数が増加し始める1970年代後半から1980年代にかけてのこと」としている。さらに、不登校に対する国民の関心を集めるきっかけとなったのは、「1989年に発足した文部省の『学校不適応対策調査研究協力者会議』が『登校拒否はどの子にも起こりうるものである』と宣言してからといえよう」と述べている。また、1990年代に入り、不登校児童生徒（小・中学生）が10万人を越えたことを述べた上で、「こうした増加と注目の中で、彼らを治療の対象としてきた精神医学・臨床心理学の立場からは、この問題は治療対象としての心の問題以上に今の子どもたちをめぐる社会問題としてとらえられるようになってきた」ともしている。

以上のことから、およその名称の変遷としては、1960年代では、「神経症的登校拒否」や「学校恐怖症」、1970年代には「登校拒否」、そして1980年代ごろから「不登校」という現在の名称が用いられ、「登校しない」という現象に対しさまざまな視点から研究が行われてきたといえる。換言すれば、日本における不登校関連の課題は60年以上に渡り、未解決のままであることを表している。そして、その背景で不登校児童生徒数は増加し続けており、社会問題として捉えられる。そのため、本章第4節でも述べるが、学校教育があり続ける限りは、これから先においても不登校に関する研究は間違いなく続けられていくだろう。

表 2 日本における不登校研究の歴史

番号	年	主な研究者名	名称	説明
①	1959	高木他	長欠児	第1次調査では、心理的理由によって50日以上連続欠席している状態、第2次調査では、理由の如何にかかわらず50日以上連続もしくは断続して休んだ全児童、生徒や日数にこだわらず出欠席の点で問題のある児童、生徒を長欠児とした
②	1959	佐藤	神経症的登校拒否	登校拒否を4群に分類したもののうち、神経症的登校拒否に焦点をあてたケース分析であるが、それぞれの定義については、記載されていない
③	1960	鷺見他	学校恐怖症	学校恐怖症の定義であると明文化していないものの、「やむを得ない理由のある場合を除き、登校を拒否し、あるいは自ら登校しようとしてもできない児童」という記載がある
④	1963	高木	学校恐怖症	学校恐怖症の名称は用いているが、明確な定義づけは行っておらず、他の呼称に対しても寛容な立場をとっている
⑤	1989	鑪		不登校名称の変遷について

精神医学的な行動異常児研究

(出典：高木隆郎他「長欠児の精神医学的実態調査」、佐藤修策「神経症的登校拒否行動の研究－ケース分析による－」、鷺見たえ子他「学校恐怖症の研究」、高木隆郎「学校恐怖症」及び鑪幹八郎「登校拒否と不登校－神経症的発現から境界例および登校無関心型へ－」を参考に筆者作成)

第2節 不登校児童生徒の定義

本節では、不登校に関する先行研究などを概観し、本研究における不登校児童生徒の定義を述べる。

まず、文部科学省の資料を概観すると、「不登校の現状に関する認識」(2003)⁽¹⁶⁾では、「不登校児童生徒」とは「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、登校しないあるいはしたくともできない状況にあるために年間 30 日以上欠席した者のうち、病気や経済的な理由による者を除いたもの」と定義されている。

また、文部科学省の「令和 2 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について」(2021a: 64)⁽¹⁷⁾ (2021b: 95)⁽¹⁸⁾ (以下、「不登校等に関する調査結果」とする)によると、不登校は「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、児童生徒が登校しないあるいはしたくともできない状況にある者(ただし、『病気』や『経済的理由』、『新型コロナウイルスの感染回避』によるものを除く。)」とし、調査が行われている。

そして、ここでいう「病気」とは、「本人の心身の故障等(けがを含む。)により、入院、通院、自宅療養等のため、長期欠席した者」であり、「自宅療養」とは、「医療機関の指示がある場合のほか、自宅療養を行うことが適切であると児童生徒本人の周囲の者が判断する場合も含む」とされている。また、「経済的な理由」とは、「家計が苦しく教育費が出せない、児童生徒が働いて家計を助けなければならない等の理由で長期欠席した者」とされている。さらに、「新型コロナウイルス感染回避」とは、「新型コロナウイルスの感染を回避するため、本人又は保護者の意思で出席しない者、及び医療的ケア児や基礎疾患児で登校すべきでないと校長が判断した者」とされている。

なお、「新型コロナウイルスの感染回避」については、令和 2 年度から追加されたものとなっている。

さらに、2016 年に成立した「義務教育の段階における普通教育に相当する教育の機会の確保等に関する法律」(以下、「教育機会確保法」とする)では、不登校児童生徒は、「相当の期間学校を欠席する児童生徒であって、学校における集団生活に関する心理的な負担その他の事由のために就学が困難である状況として文部科学大臣が定める状況にあると認められるものをいう」としている。

したがって、教育機会確保法では明確な日数は定められていないが、文部科学省の定義では、病気や経済的な理由という判断が難しい側面はあるものの、欠席した日数という客観的に把握しやすい情報をもとに不登校であるかどうかを判断していることがわかる。

次に、先行研究などにおける不登校の定義を概観していく。森田(1996: 14-15)⁽¹⁹⁾は、「不登校とは、生徒本人ないしこれを取り巻く人々が、欠席ならびに遅刻・早退などの行為に対して、妥当な理由に基づかない行為として動機を構成する現象である」としている。そして、欠席のみならず、「学校に行くのが嫌」という登校回避感情に焦点をあて、不登校の裾野部分まで視野に入れた考察が必要であるとしている。

また、北村(1991)は、学校を比較的長期間欠席している生徒を、学校ざらいと長期欠席生徒に分類している。前者は、怠学と不登校に分けられ、後者は、

病気や家庭の事情などによる欠席としている。そして、怠学とは、非行化の途上にみられる勉強意欲の乏しい者のことを指しており、学校を比較的長期間欠席している生徒のうち、上記の全てを除いた生徒を不登校としている。なお、ここでいう長期欠席には明確な日数が設けられていない（図1）。

したがって、文部科学省の定義とは異なり、森田や北村の定義では、欠席した日数に縛られずに、より広義な視点で不登校を理解するため、客観的に不登校を把握することが難しいといえる。一方で、特に森田の定義では登校回避感情という一児童生徒の内面にも焦点をあてるため、不登校に対する予防的視点をも包含した定義であるといえる。

そして、定義以外で不登校という用語に対する考え方として、鑪(1989:261)⁽²⁰⁾は「『不登校』は、学校に登校しないという状態を記述することだけであり、『登校拒否』よりも、『学校恐怖症』よりも、一層状態像ないし、行動像を記述するだけの用語である」としている。また、小林(2003:15)⁽²¹⁾も、「『不登校』という用語は、登校しない現象を把握する言葉であり、病気にたとえば、発熱や咳のような『症状名』である」としている。さらに、土方(2017:26)⁽²²⁾は、「『不登校』名称は、さまざまに解釈されているという問題点がある」としている。これらのことから、不登校に対する理解は研究者においてもさまざまであることがわかる。

最後に、不登校児童生徒本人に対する視点として、文部科学省の「不登校の児童生徒への支援について」(2009)⁽²³⁾では、「不登校については、特定の子どもに特有の問題があることによって、起こることではなく、どの子どもにも起こりうることとしてとらえ、当事者への理解を深める必要がある」としている。また、文部科学省(2019)⁽²⁴⁾は「不登校児童生徒への支援は、『学校に登校する』という結果のみを目標にするのではなく、児童生徒が自らの進路を主体的に捉えて、社会的に自立することを目指す必要がある」としている(詳細は、本章第4節や第3章第1節第1項および第2項において後述)。

以上のことから、不登校とは学校に登校していない状態を漠然と示しているだけであり、明確な定義が存在せず、誰にでも起こる可能性があり、かつ、その支援の目標には社会的自立を据えることが重要であるという視点から、本研究では、不登校児童生徒の定義を「学校に登校していない状態やその状態になり得る可能性がある児童生徒のうち、社会的に自立するために必要な教育的機会などの確保がされていない児童生徒」とし、論じていくこととする。

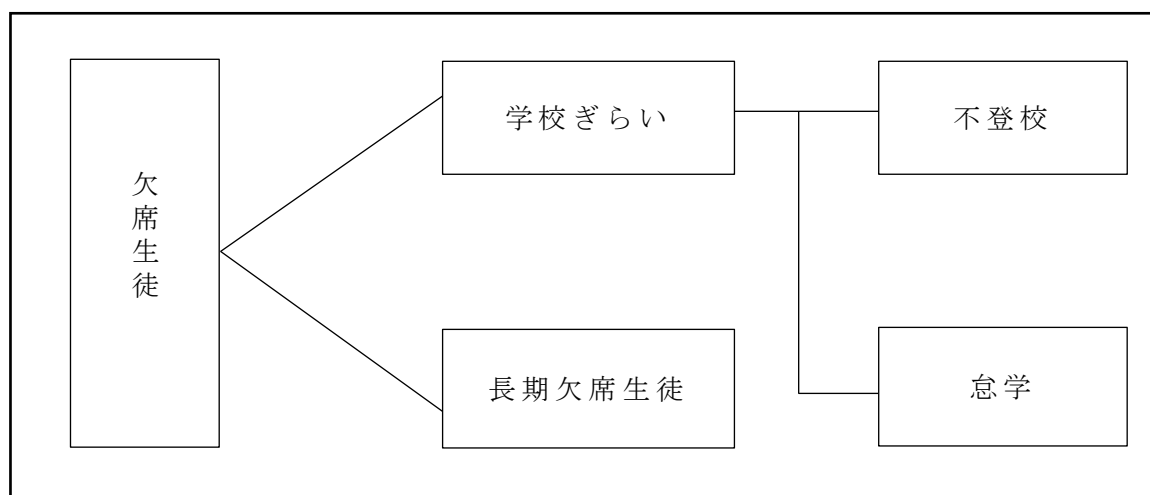


図 1 北村による不登校関連用語の構図
 (出典：北村陽英『中学校の精神保健』を参考に筆者作成)

第 3 節 不登校の現状

本節では、中高生における不登校の現状について述べ、考察する。

第 1 項 中学生の不登校

本項では、不登校等に関する調査結果（2020：64－71）⁽²⁵⁾を概観し、中学生不登校児童生徒（以下、「中学不登校児」とする）について述べる。

図 2 によると、本調査結果の中で最も古いデータである平成 3 年度から、最も新しいデータである令和 2 年度までの中学不登校児数は、平成 3 年度から平成 13 年度までは大きく上昇し続けていたものの、平成 14 年度から平成 24 年度までの間は、概ね減少傾向にあった。しかし、平成 25 年度から令和 2 年度までの 8 年間ににおいては、中学不登校児数は上昇し続けており、令和 2 年度では 132,777 人と過去最高を記録した。一方で、平成 3 年度における全児童生徒数は、約 519 万人であったのに対し、令和元年度では約 324 万人と 200 万人程度少なくなっている。そのため、全児童生徒数に対する中学不登校児の比率の増加は顕著であり、平成 3 年度では 1.04%であったのに対し、令和 2 年度には 4 倍近い 4.09%となっている。

なお、書式の都合上、図 2 では 3 年度ずつの記載にしている。

次に、不登校児童生徒数を学年別にみていくと、令和 2 年度では、1 年生では 35,998 人、2 年生では 48,723 人、3 年生では 48,056 人となっている。また、小学校 6 年生では 19,881 人であった（図 3）。

したがって、中学生においては、概ね学年が上がるごとに不登校児童生徒数が増加していることがわかる。ただし、本調査においては全児童生徒数を学年

別に分けて記載されていない。そのため、ここではそれぞれの学年における不登校児童生徒の比率について言及しない。

最後に、欠席日数別にみると、132,777人の不登校児童生徒のうち、30日以上89日以下欠席した者の比率は39.7%（52,742人）となっており、90日以上欠席した者は60.3%（80,035人）となっている。そのため、中学不登校児では欠席日数が90日以上の者が過半数を占めていることがわかる。

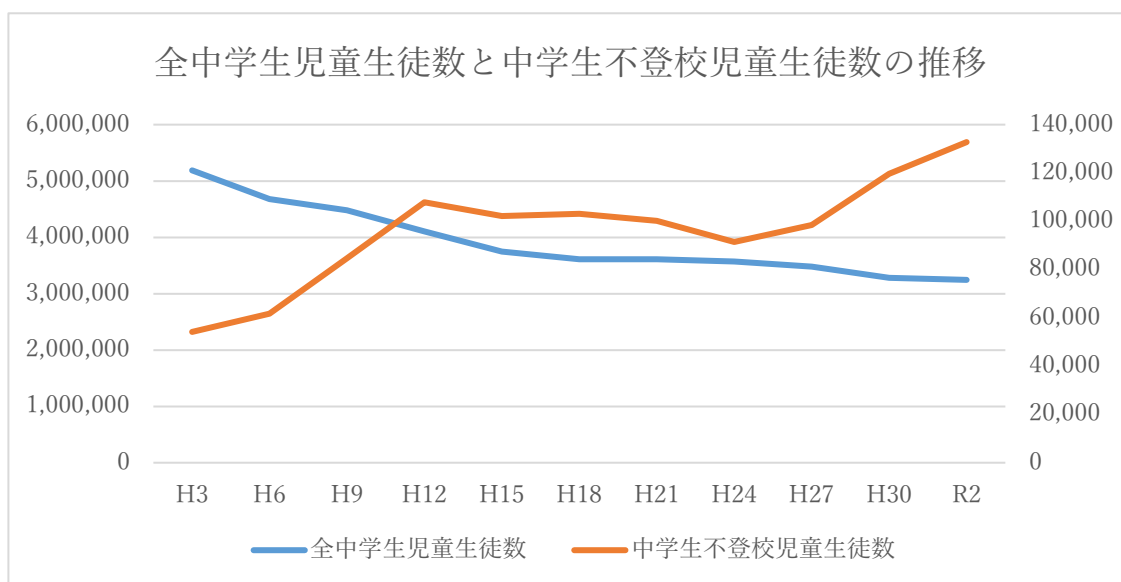


図2 全中学生児童生徒数と中学生不登校児童生徒数の推移

(出典：文部科学省初等中等教育局児童生徒課「令和2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について」を参考に筆者作成)

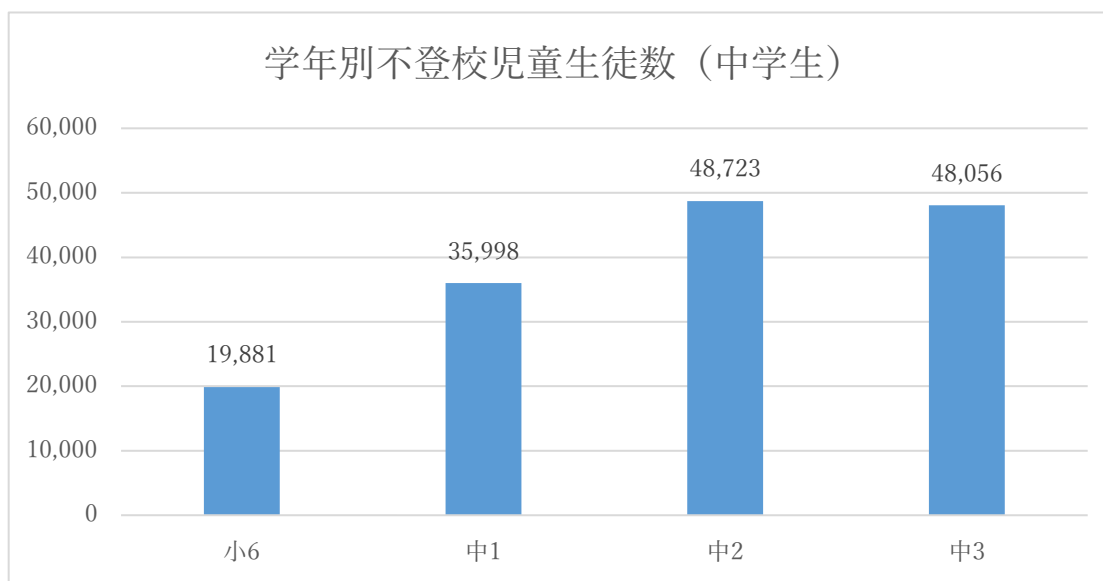


図 3 学年別不登校児童生徒数（中学生）

（出典：文部科学省初等中等教育局児童生徒課「令和 2 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について」より抜粋、筆者一部改変）

第 2 項 高校生の不登校

本項では、前項と同じように不登校等に関する調査結果（2020：95－119）⁽²⁶⁾を概観し、高校生不登校児童生徒（以下、「高校不登校児」とする）について述べる。

本調査結果の中で最も古いデータである平成 16 年度から、最も新しいデータである令和 2 年度における高校不登校児のデータを参照すると、高校不登校児数は、平成 16 年度では 67,500 人であったのに対し、令和 2 年度では、43,051 人となっており、高校不登校児数は減少している。しかし、全高校生児童生徒数は平成 16 年度では約 371 万人だったのに対し、令和 2 年度では約 310 万人と 60 万人程度減少している（図 4）。そのため、高校生不登校児の比率は、平成 16 年度で 1.82%から令和 2 年度の 1.39%とゆるやかな減少にとどまっている。

次に、不登校児童生徒数を学年別にみていくと、1 年生では 11,722 人、2 年生では 10,058 人、3 年生では 6,846 人、4 年生では 250 人、単位制では 14,175 人となっている。したがって、定時制に存在する 4 年生と単位制を除いたデータでは、学年が上がるごとに高校不登校児数は減少していることがわかる（図 5）。なお、前項と同じく高校生においても、全児童生徒数を学年別に分けて記載されていない。そのため、ここではそれぞれの学年における不登校児童生徒の比率について言及しない。

また、欠席日数別にみると、43,051人の不登校児童生徒のうち、30日以上89日以下欠席した者の比率は80.4%（34,596人）となっており、90日以上欠席した者は19.6%（8,455人）となっている。そのため、高校不登校児では欠席日数が90日未満の者が全体の8割を占めていることがわかる。

最後に、中途退学と原級留置になった児童生徒数について述べる。中退学者数は34,965人であり、学年別にみていくと1年生では11,233人、2年生では7,791人、3年生では2,640人、4年生では216人、単位制では13,085人となっている（図6）。一方で、43,051人の高校不登校児のうち、中途退学になった児童生徒数は8,480人であり、比率で見ると19.7%と高校生不登校児の5人に1人は高校を中途退学していることがわかる。さらに、原級留置については、3,042人であり、こちらの比率は7.1%となっている（表3）。なお、原級留置とは、「学校で各学年の課程の修了の認定にあたって、当該学年の修了が認められず、引き続き元の学年に留まって学習を続けること」（金，2016：37）⁽²⁷⁾を指す。

したがって、少なくともこの二つを合わせた約3割の高校不登校児は、不登校によって高校生活が中途退学や原級留置といった影響を受けていることがわかる。

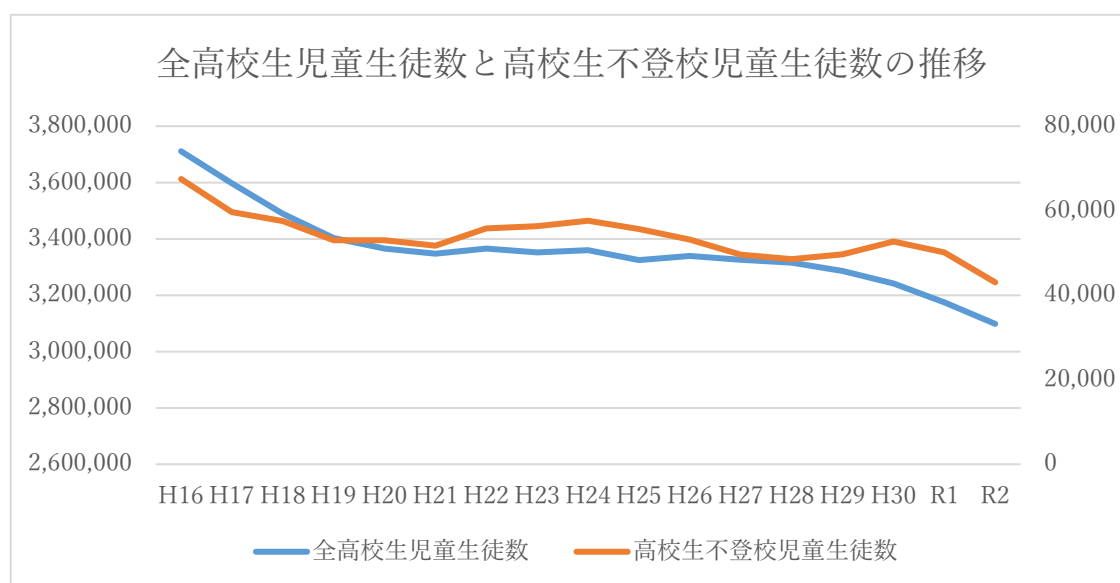


図4 全高校生児童生徒数と高校生不登校児童生徒数の推移

（出典：文部科学省初等中等教育局児童生徒課「令和2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について」を参考に筆者作成）

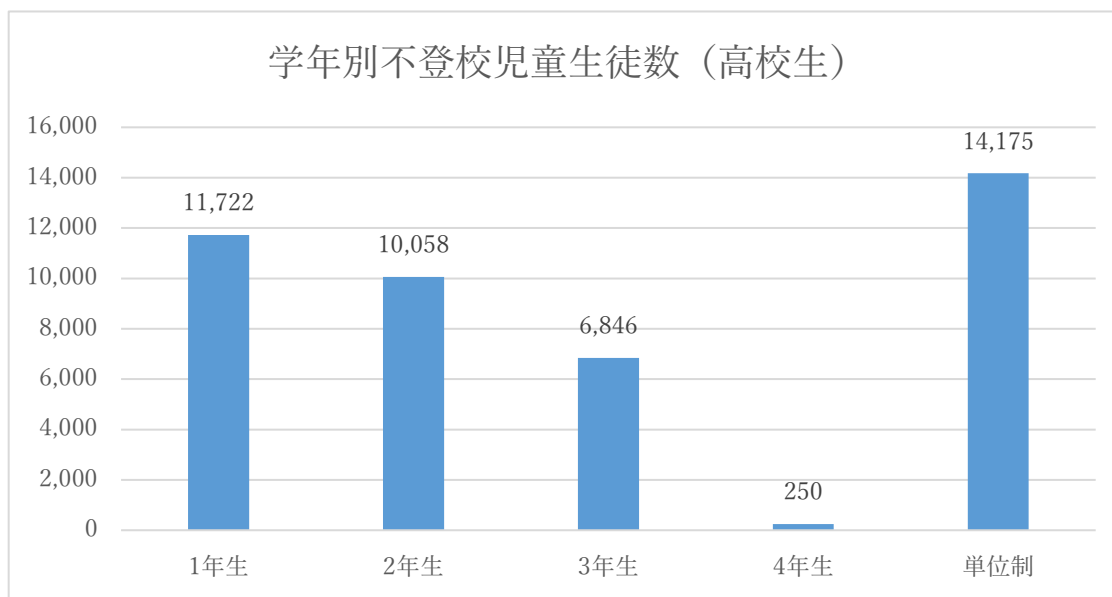


図 5 学年別不登校児童生徒数（高校生）

（出典：文部科学省初等中等教育局児童生徒課「令和 2 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について」より抜粋、筆者一部改変）

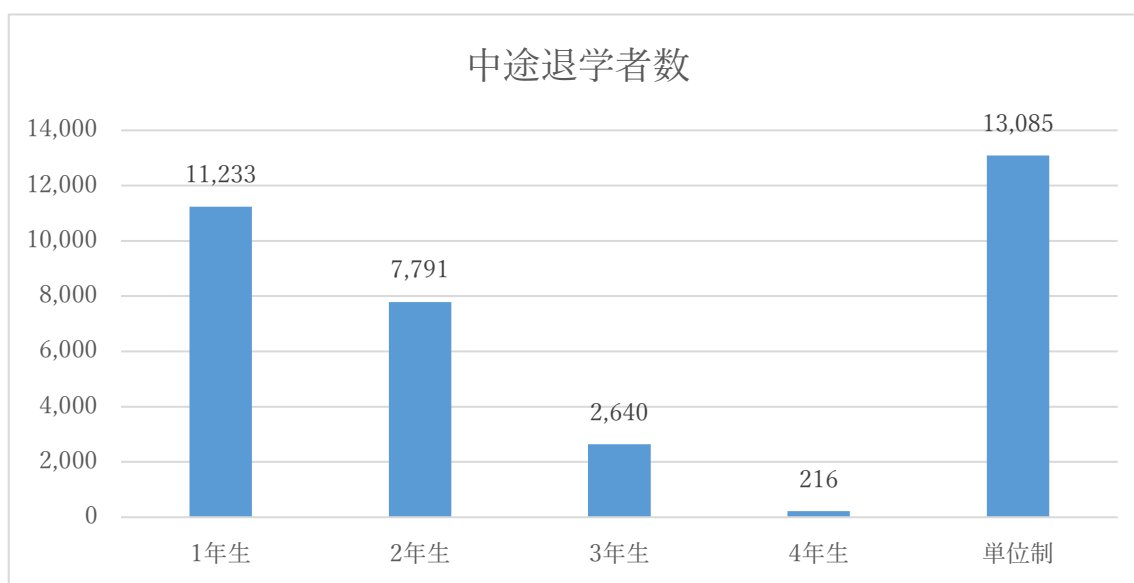


図 6 中途退学者数

（出典：文部科学省初等中等教育局児童生徒課「令和 2 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について」を参考に筆者作成）

表 3 不登校生徒のうち中途退学・原級留置になった生徒数

		計
中途退学	不登校生徒数 (A)	43,051 人
	不登校生徒のうち中途退学に至った者 (B)	8,480 人
	比率 (B/A×100)	19.7%
原級留置	不登校生徒数 (A)	43,051 人
	不登校生徒のうち原級留置になった者 (B)	3,042 人
	比率 (B/A×100)	7.1%

(出典：文部科学省初等中等教育局児童生徒課「令和 2 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について」より抜粋、筆者一部改変)

第 3 項 考察

本項では、本節でこれまで述べてきた内容を中心に考察していく。

まず、学年別における不登校児童生徒数の増減についてであるが、中学不登校児は、学年が上がるにつれて概ね増加していたが、高校不登校児においては、学年が上がるごとに人数が減少している。

この理由として考えられることは、高校は中学校までと違い義務教育でないことが挙げられる。中学校までであれば、義務教育であるため、出席日数や成績に関係なく卒業することが可能である。極端なことを述べるのであれば、一度も学校に登校せずとも、学校を卒業することが可能である。そのため、学年が上がるごとに不登校児童生徒数が増加していくものと考えられる。

一方で、高校は義務教育ではないため、出席日数や成績などによって、中途退学や原級留置を余儀なくされる場合がある。そして、不登校であることは必然的に欠席日数が 30 日以上であることを意味するため、授業をしっかりと受けることができず、成績面においても不利な状況に陥ることも想像に難くない。

また、欠席日数からもこのことがいえる。中学不登校児においては、欠席日数が 90 日以上の児童生徒が過半数を占めていたが、高校不登校児では 2 割に満たない比率となっている。このことから、欠席日数が特に多い高校不登校児は退学の対象になっていることが推察される。

笠井 (2002: 2)⁽²⁸⁾ も「高校で不登校になると、多くの場合、単位の修得、出席日数等の関係で、留年せざるを得ない。留年して再び学校生活に戻る者もいるが、多くは中途退学という選択をする」としている。そして、「高校は義務教育でないため、退学すると不登校という問題行動はなくなってしまう」ともしている。そのため、笠井は高校生の不登校という現象は、不明瞭であるとしている。

以上のような違いから、義務教育段階である中学不登校児は、学年が上がるにつれて不登校児童生徒数が増加し、高校不登校児においては、学年が上がるにつれて不登校児童生徒数が減少しているものと考えられる。また、高校生における不登校は、退学することによって不登校ではなくなってしまう、支援が途切れ、本人や家族が支援の網の目から抜け落ち、孤立するおそれがある。そのため、退学することが考えられる場合には、早期に外部機関との連携を図ることも想定しておくことが重要であると考えられる。このことは、小栗他（2019：10）⁽²⁹⁾が、「高校生の中退予防を想定した介入の場合、校内連携で学校適応を目指すのと並行して、万が一、中退してしまったときの受け皿になる外部機関と連携することは生徒の社会的な孤立を防ぐ意味で重要な視点である」という指摘からもいえる。

次に、中学不登校児の課題について考察をしてみると、上述した出席日数にかかわらず卒業することが可能な点が挙げられる。高校とは異なり、中学校においては、卒業するにあたって必要となる条件が特別設けられていないため、不登校によって生じた課題を抱えたまま、次の進路に進んでしまうことが考えられる。梶原他（2018：24）⁽³⁰⁾は、「日本においては学力到達度に関係なく満15歳を過ぎると自動的に中学校卒業となり、不登校であっても義務教育を修了したとみなされる」とし、「このようにして中学校を卒業した者を『形式卒業者』と呼ぶ」としている。そして、この「形式卒業者」に対する支援の必要性について論じている。

そのような中、現在の文部科学省の「高等学校教育の現状について」（2021：1）⁽³¹⁾によると、令和2年度の高等学校等への進学率（通信制を含む）は、98.8%となっており、このことからほぼ全ての人が高校に進学しているといえる。その中には多くの不登校児童生徒も含まれていると考えられる。しかし、不登校の状態から脱却することなく進学しているのであれば、進学した先でも再び不登校となり、退学につながりかねない。笠井（2017：114）⁽³²⁾も、通信制の高校が広まるにしたがって、「『高校に入学して、これがしたい』というような理由ではなく、どちらかと言えば消極的な選択」として早々に通信制の高校に進学を決める生徒も現れたとしている。その結果、「高校に入学しても、不登校だった時期とほとんど変わらない生活を送り、他の人や社会と接する機会が少ないまま過ごしている者もいる」としている。したがって、進路選択を行うにあたって、本人の自己決定を尊重しつつ、適切な助言を行うことや、進学後のサポートの必要があるといえる。そうすることで、やりたいことをみつけることができ、積極的な選択へとつながり、将来のキャリア形成にも好影響をもたらすと考えられる。

以上のことから、不登校では、義務教育である中学生と高校生においてそれぞれ異なった特徴がみられた。不登校児童生徒数は中学生では学年が上がるにつれて概ね増加し、高校生では減少していた。その理由の一つとして考えられたのが、義務教育には存在しない退学であった。そして、退学後は社会的に孤

立するリスクが高まると考えられるため、外部機関との連携も包括的に行っていく必要性が考えられた。一方で、中学生には退学という制度がないために、「形式卒業者」が生まれ、そのような人たちに対する進学後のサポートについても今後検討していく必要があるといえる。

第4節 本研究における視点

本章で述べてきたとおり、不登校に関連する研究は長い歴史をもち、研究者の専門とする分野も、現在では教育学や医学、社会学、心理学そして社会福祉学など、多岐にわたっている。そのため、研究者やその時代によって不登校はさまざまな捉え方がなされてきた。また、現状の不登校児童生徒数をみる限りでは、今後も不登校に関連する研究は蓄積され続け、ますます研究者の多様な視点が混在することになると予測される。

したがって、筆者自身の不登校の捉え方や研究における全体的な視点について述べておく必要があると考えられる。そこで、本節では、本研究を行うにあたって筆者の視点を、先行研究などによって裏づけを行いながら整理することを目的とする。

第一に、本研究は不登校児童生徒が学校に通うことを絶対的に奨励するものではない。換言すれば、「学校に通うことが正しいことであり、不登校は問題行動である」とは捉えていない。

第2章第2節でも述べたが、文部科学省の「不登校児童生徒への支援の在り方について（通知）」（2019）⁽³³⁾における「支援の視点」では、「不登校児童生徒への支援は、『学校に登校する』という結果のみを目標にするのではなく、児童生徒が自らの進路を主体的に捉えて、社会的に自立することを目指す必要がある」、「児童生徒によっては、不登校の時期が休養や自分を見つめ直す等の積極的な意味を持つことがある一方で、学業の遅れや進路選択上の不利益や社会的自立へのリスクが存在することに留意すること」としている。

したがって、不登校になることによって生じる、学業や進路選択上の不利益、そして、社会的自立へのリスクをケアすることができるのであれば、必要に応じて学校を休むことは認められるべきであるといえる。そのため、本研究でも不登校児童生徒を学校に通わせることのみを目的とするわけではない。

第二に、学校に通うこと以外の選択肢を否定するものではない。現在では、フリースクールをはじめとするオルタナティブスクールや、次章で述べる教育支援センター、さらには夜間中学といった学校教育法第1条に記載されている学校以外にも、教育を受ける選択肢が充実しつつある。このことは、本山（2011: 16）⁽³⁴⁾が「文科省による不登校対策と不登校の当事者らを中心とした社会次元の運動の結果、不登校児童生徒を対象とした学校外の教育機会の多様化が進行している」と述べていることからいえる。そして、フリースクールなどによっては、上述したリスクに対するケアを行うことのできる可能性も考えられ

る。

したがって、学校に行くことが困難であり、かつフリースクールなどに居場所を見出すことができるのであれば、選択肢の一つとして利用を検討する余地は十分にあると考えられる。

なお、本山は、「不登校を契機として登場した教育サービスの提供主体を組織化し当該児童生徒に対していかに効果的な支援を行うかが課題となっている」とし、また梶原他（2018）も、フリースクールと教育支援センター、さらに夜間学校の教育システムの課題について論じている。そのため、学校を代替するという意味での「多様な学び」については、解決すべき点があることは留意しておく必要があるといえる。

第三に、反学校派に属し、学校という制度についての批判を行う立場をとるわけではない。福田他（2010：90）⁽³⁵⁾は、「反学校派とも呼ぶべき一部の不登校児の親やその関係者は、学校こそが、不登校という問題を生む元凶であり、不登校状態は、学校という異常な環境から身を護る正常な反応であるなどの極端な立場をとる」としている。

また、現に不登校児童生徒が増加していることは確かであり、古賀野（1999：28）⁽³⁶⁾も「不登校問題は、学校教育の制度としての自明性に揺らぎが生じていることのあらわれでもある」としている。これらのことから、「不登校問題」を根絶していくためには学校制度そのものの見直しを図っていく必要もあると考えられる。しかし、本研究では不登校を問題行動として捉えることはしないため、学校制度については言及しない。

以上のことから、本研究では不登校支援を柔軟に思案し、本人や家族の想いを尊重した視点に立って論じていくこととする。たとえば、学校での学びを望んでいる不登校児童生徒には、学校へ通えるように支援していくことも必要であると考えられる。現に大西（2015：46）⁽³⁷⁾は、「不登校の児童・生徒の多くは、学校に戻ってもう一度学校生活を送りたいと願っている」とし、重（2008：230）⁽³⁸⁾も、「不登校問題は、『（本当は）学校に行きたいけど行けない』に始まり様々な側面で矛盾が生じその中で子ども達は混乱しているものと考えられる」としている。反対に、森田（1996）がいうように、学校を休むことに罪障感のない子どもたちも存在する。すなわち、「行きたくないから行かない」子どもたちもいる。そのような子どもたちには、学校教育以外の方法を視野に入れた支援方法を検討する必要があると考えられる。

そのため、本人や家族の意向を汲み取りつつ、それに沿った支援を展開していくことが重要であると考え、選択肢は多様である方が望ましいという前提のもと、研究を行う。また、最終的な不登校支援の目標は社会的な自立にあり、学校に通うことはそれを達成するための手段の一つであると考えられる。

第3章 教育支援センターとは

第1節 教育支援センターの概要

本節では、教育支援センターの定義や歴史について確認し、現状と課題について述べる。

第1項 定義と歴史

教育支援センターの定義は、文部科学省の「「教育支援センター（適応指導教室）に関する実態調査」結果」（2019：1）^{（39）}（以下、「令和元年版実態調査」とする）によると、「不登校児童生徒等に対する指導を行うために教育委員会及び首長部局（中略）が、教育センター等学校以外の場所や学校の余裕教室等において、学校生活への復帰を支援するため、児童生徒の在籍校と連携をとりつつ、個別カウンセリング、集団での指導、教科指導等を組織的、計画的に行う組織として設置したものをいう。なお、教育相談室のように単に相談を行うだけの施設は含まない」としている。

また、文部科学省の「教育支援センター整備指針（試案）」（2019）^{（40）}（以下、「整備指針」とする）によると、設置の目的は、「不登校児童生徒の集団生活への適応、情緒の安定、基礎学力の補充、基本的生活習慣の改善等のための相談・指導（学習指導を含む。以下同じ。）を行うことにより、その社会的自立に資することを基本とする」としている。そして現在、その根拠は、文部科学省の「不登校児童生徒への支援の在り方について（通知）」（2019）に記載されている。また、教育機会確保法や第3期教育振興基本計画にも記載されており、第3期教育振興基本計画（2018：78－79）^{（41）}には、「不登校児童生徒に対しその実態に配慮して特別に編成された教育課程に基づく教育を行う学校や教育支援センターの設置促進、教育委員会・学校と民間の団体の連携等による支援など、不登校児童生徒に対する多様で適切な教育機会の確保を推進する」という文言がある。なお、設置に関する内容は上述した通知に限られており、法律に記載されているものではないことを述べておく。

したがって、教育支援センターとは、学校に通うことが困難な不登校児童生徒に対して、心理面でのケアなどを行いつつ、学校以外の公的な場で教育の機会を保障し、また社会性を育む場としての役割を担っている施設であるといえる。

次に歴史的な側面から教育支援センターについて概観する。石田他（2002：47）^{（42）}は、はっきりとした始まりは明らかではないとした上で、1970年に「横浜市富士見中学校情緒障害学級で不登校の対応を行ったのが起源である」と述べている。さらに、石田他の論文の中では、文部省（当時）が「1990年から不登校対策の一環として適応指導教室の設置を推進するようになった」と述

べている。また、1992年には文部省（当時）が「登校拒否問題への対応について（通知）」（1992：368）^{（43）}において、適応指導教室の設置を推進し、「一定の要件を満たす場合に、（中略）相談・指導を受けた日数を指導要録上出席扱いとすることができることとする」と示した。これによって、「適応指導教室」に通室することは、指導要録上の出席と認められることになった。したがって、全国的な教育支援センターの起源は1990年代初期からであり、現在からおおよそ30年前には不登校支援の動きがあったことがわかる。

さらに2003年には、文部科学省の「不登校への対応の在り方について（通知）」（2003：18）^{（44）}において「その役割や機能に照らし、より適切な呼び方を望む声があったことから、国として標準的な呼称を用いる場合は、不登校児童生徒に対する『教育支援センター』という名称を適宜併用することとした」となっており、現在は「教育支援センター」と「適応指導教室」という二つの名前で主に呼称されている。そして、2015年には全国的に教育支援センターについての実態調査が開始、結果が公表され、2019年には第2回目となる調査の結果（令和元年版実態調査）が公表されている。これによって、これまではっきりとこなかった教育支援センターの実態が、事業の開始から30年近く経ち、ようやく輪郭を現し始めたといえる。

また、文部科学省の「不登校児童生徒への支援の在り方について（通知）」（2019）によって過去に出された通知が廃止され、前章第2節や第4節でも述べたが、本通知では上記に示した学校復帰のみを目的とするわけではなく、より社会的自立を目指す方向へ視点が転換されている。

以上のことから、教育支援センターは30年近い歴史のある不登校に対する支援施設であるといえる。その30年の間には、不登校児童生徒の著しい増加や不登校に対する理解が進むなど、社会にさまざまな変化がみられた。具体的には、指導要録上の出席日数に数えられるようになったことや名称の変更、実態調査の実施、さらには学校復帰という長年にわたって実施されてきた支援目標そのものにも変化が生じ始めている。このように、教育支援センターは、「不登校」という抽象的な事象を対象としていることから、支援の方向性も多様に変化し続けている。

なお、「適応指導教室」という名称は、「学校に対して不適應を起こした児童生徒が通室する場所」という偏見が広がってしまうと考えられるため、本研究では、「教育支援センター」の名称に統一して論じることとする。

第2項 現状

令和2年度現在の教育支援センターの設置数は、不登校等に関する調査結果（2021：90）^{（45）}によると、全国に1,579か所となっている。その設置数は年々増加し続けており、このことから不登校児童生徒に対する公的な支援が活発になってきているといえる。

一方で、教育支援センターの利用者数（2021：87）^{（46）}をみると、21,436人であり、小・中学生の不登校児童生徒全体の10.9%（複数回答）が指導を受けているという結果が明らかにされている。詳しい考察については、次項において述べるが、公的な機関としては利用率が低いことは明らかである。

次に教育支援センターの目標をみていく。令和元年版実態調査（2019：17）^{（47）}によれば、掲げられている援助目標（重要と考えているものについて、主なものを三つ選択）の中で一番多く挙げられているのが「学校復帰」であり、その比率は68.7%となっている。続いて、「居場所の提供」が52.7%、「自信・自尊感情を持たせる」が43.9%、「社会的自立」が41.9%となっている。一方、併せて掲載されている前回の調査結果を参照してみると、「学校復帰」が78.5%と一番多く、続いて、「自信・自尊感情を持たせる」が44.9%、「居場所の提供」が43.2%、「社会的自立」が32.3%となっていた。「学校復帰」は依然として教育支援センターの一番の目標であることなど、順位に関しては前回の調査からそれほど大きな変化はみられないが、「学校復帰」を目的としている施設は明らかに減少している。また、反対に「居場所づくり」や「社会的自立」を目標としている施設は前回の調査から増加している（図7）。

このことは、前章第2節や第4節、そして前項でも述べたが、文部科学省「不登校児童生徒への支援の在り方について（通知）」（2019）^{（48）}に示されている「『学校に登校する』という結果のみを目標にするのではなく、児童生徒が自らの進路を主体的に捉えて、社会的に自立することを目指す必要がある」という文言からも考えられるように、「学校に登校する」ことを絶対視する価値観に変化が生じていると推察される。また、それが形となって表れたのが「教育機会確保法」であり、教育は学校という一つの方法でのみ行われるものではなく、多様な教育機会の確保への動きが始まっているといえる。

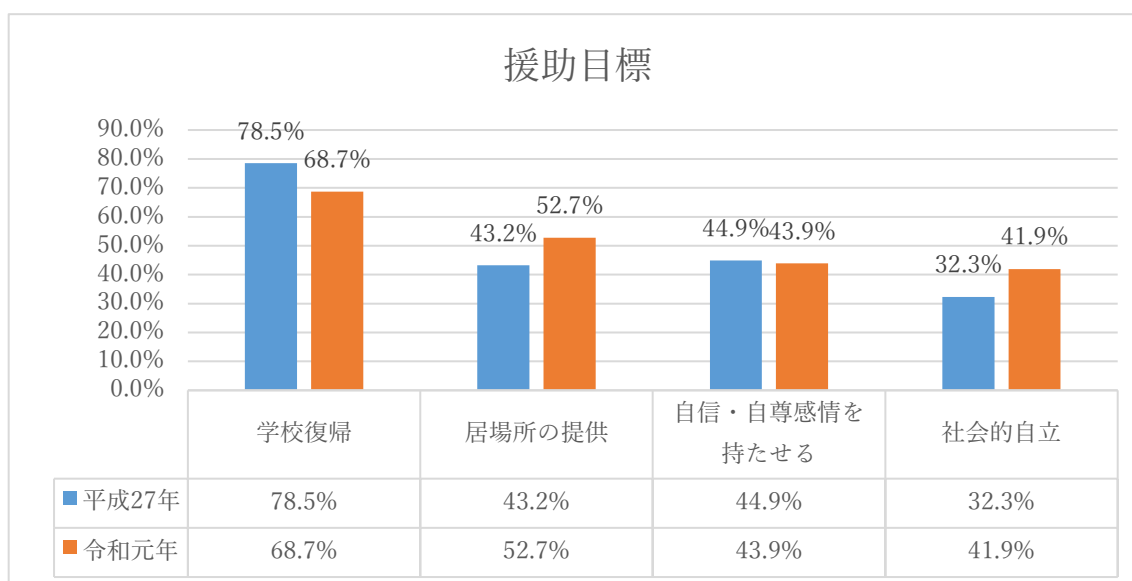


図 7 教育支援センターにおける援助目標（複数回答）

（出典：文部科学省「「教育支援センター（適応指導教室）に関する実態調査」結果」より抜粋、筆者一部改変）

第 3 項 課題

第一に、教育支援センターの設置率に関する課題がある。令和元年版実態調査⁽⁴⁹⁾（2019：4－5）によると、教育支援センターを設置している自治体は全体の約 6 割となっており、未だ教育支援センターによる本人への支援がいきわたっていない自治体があるといえる。そして、教育支援センターを設置していない理由（6つの選択肢のうち、当てはまるものを 3つ以内で選択）としては、「教育支援センターを運営する予算、場所の確保が困難なため」と答えた自治体が 36.5%、「通所を希望する不登校の児童生徒が少ないと見込まれるため」と答えた自治体が 33.3%となっている（表 4）。また、未設置の自治体のうち、「設置しない」と回答している自治体は 52%となっており、過半数を占めていることがわかる（表 5）。

表 4 教育支援センターを設置していない理由（複数回答）

区分	比率
ア 教育支援センターを運営する予算、場所の確保が困難なため	36.5%
イ 通所を希望する不登校の児童生徒が少ないと見込まれるため	33.3%
ウ 近隣にある他の市区町村の教育委員会と提携し、受け入れてもらっているため	13.7%
エ 不登校の児童生徒が通所できる施設（教育相談センター等）が他にあるため	6.0%
オ 都道府県教育委員会が設置する教育支援センターの受入対象としてもらっているため	2.4%
カ その他	8.0%

（出典：文部科学省「教育支援センター（適応指導教室）に関する実態調査」結果」より抜粋、筆者一部改変）

表 5 教育支援センターの設置予定・検討状況

区分	比率
ア 設置予定	6.0%
イ 設置に向けた検討をしている	5.0%
ウ 設置するかどうかについて検討している	30.0%
エ 設置しない	52.0%
オ その他	7.0%

（出典：文部科学省「教育支援センター（適応指導教室）に関する実態調査」結果」より抜粋、筆者一部改変）

さらに、教育支援センターを設置しない理由の「通所を希望する不登校の児童生徒が少ないと見込まれるため」という理由に関しては、学校側が確認した不登校児童生徒数から勘案したものであると考えられるが、現在の不登校の定義としては 30 日以上欠席がなければ不登校児童生徒としては数えられないため、実際には支援を求めている潜在的な不登校児童生徒や保護者などの存在の把握ができていないのかについて疑問が残る。このことは、文部省（当時）の「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－」（1992：240）⁵⁰⁾において、「文部省の学校基本調査では 50 日以上の「学校ぎらい」による長期欠席者を把握しているが、欠席日数が 50 日未満の児童生徒の中にも登校拒否傾向をもつ児童生徒がかなりいることが一部の市町

村等の実態調査で指摘されている」とあることからいえる。したがって、この回答の背景には不登校の状態に対して早期に対処し、予防するという視点が欠けている危険性も考えられるため、慎重にデータを読み解く必要があるといえる。

第二に、支援の方法や内容などについても、教育支援センターごとに大きく異なっている点である。教育支援センターについては、指導員の配置基準や施設の設置基準などは明確には定まっていない。整備指針（2019）によって簡単には定められているものもあるが、どれも具体的であるとはいえない。重（2008：224）⁽⁵¹⁾も、千葉県内の教育支援センターを調査したところ、「週5日開室している教育支援センター（適応指導教室）は全体の3割近くを占めているが、中には週1日の教室があり、その他4割近くの教室は開室日が4日以下となっている」としている。また、「開室時間については9時または9時半、帰宅時間は15時という教育支援センター（適応指導教室）が多い」としながらも、「中には10時に始まる場所、午前中で終わってしまうところおよび17時まで開室しているところもあり、やはり統一性がない」としている。さらに、関山（2018：223）⁽⁵²⁾も、「学校復帰状況および通室状況については、各施設で大きく異なっていた」としている。このことから、教育支援センターの支援には統一性がないため、結果として支援の効果にも差が生じていると考えられる。

一方で、「不登校児童生徒への支援の在り方について（通知）」（2019）⁽⁵³⁾において「都道府県教育委員会は（中略）『教育支援センター整備指針（試案）』（中略）を参考に、地域の実情に応じた指針を作成し必要な施策を講じていくことが求められる」とあり、また、「市区町村教育委員会においても『教育支援センター整備指針』を作成することも考えられる」とも示されている。さらに、古賀野（1999：28）⁽⁵⁴⁾は、教育支援センターを児童福祉法などによる設置根拠の与えられていないあいまいな組織であるとし、「そのあいまいさゆえに、自治体が裁量のなかで地域社会の意向を反映させながら、主体的な運営を行うことの可能な組織体とも言えるのではないか」としている。このことから、整備指針が明確でないことによって、各地方公共団体が個別具体的かつ柔軟に教育支援センターの運営を行うことを推進したと考えられる。したがって、公的な機関が行っている不登校支援として、地域の特色を活かすことも重要な視点ではあるが、支援の質の担保のためにも、施設運営の人員配置基準などは明確に設けた方がよいものといえる。

第三に、前項でも述べたとおり、教育支援センターの利用率についてである。不登校等に関する調査結果（2021：87）⁽⁵⁵⁾によると、教育支援センターに通室している児童生徒は、不登校児童生徒のうち小・中学生の合計では10.9%（複数回答）となっており、これは公的な機関が行っている不登校支援としては、利用率が高いとはいえない。さらに、支援機関が複数あるのにもかかわらず、どこからも支援を受けていない不登校児童生徒が34.3%も存在していることを

考えると、やはり教育支援センターにおける不登校支援が依然としていきわたっていないと考えられる。

第四に、アフターケアが挙げられる。中学校を卒業した本人は高校に進学するように、大きく環境が変わることになる。そのことから、本人はストレスを感じ、再び学校に通うことなどが困難になってしまうおそれもある。本人が高校などにおいても成功体験を得られないことは、教育支援センターにおける支援によって回復に努めた自己肯定感を再び傷つけてしまうことになりかねず、将来の夢が奪われてしまうといった、自己実現の障害にもなりかねない。整備指針（2019）⁽⁵⁶⁾においても、「必要に応じて、中学校を卒業した者についても進路等に関して主として教育相談等による支援を行うことが望ましい」としている。さらに、安川（2007：109）⁽⁵⁷⁾も「中学校を卒業した後の方こそ、環境が大きく変わるので何らかの方法で支援を続けることは大切である」としている。したがって、高校などへの進学後についても、卒業生が悩みや不安を抱いたときにいつでも相談できる環境を整えておくことが望ましいといえる。

しかし、卒業後の本人に対する相談については義務化されたものではない。また令和元年版実態調査（2019：10）⁽⁵⁸⁾によると、受け入れを行っている対象の児童生徒の大半が小・中学生であり、高校生や高校中退者の受け入れ数は圧倒的に少なかった。したがって、今後は小中だけでなく、中高一貫型のシームレスな不登校支援の創造やアフターケアの実施（詳細は、本章第3節において後述）が求められる。

以上のことから、教育支援センターには依然としてさまざまな課題があるといえる。具体的には、自治体による設置数の格差や施設ごとの支援の差異、教育支援センターの利用率の低さ、教育支援センターを卒業した後の支援などが考えられる。

第2節 社会的自立

前節第1項では、教育支援センターは社会的自立を促進していくことを目的の一つとしていることを述べた。しかし、「社会的自立」という言葉は若者に対する目標として頻繁に掲げられているのに対して、その定義は明確に示されていないことが多々ある。そこで本節では、社会的自立とは何かについて論じていく。

はじめに、内閣府における二つの社会的自立に関する資料を比較する。まず、内閣府の「若者の包括的な自立支援方策に関する検討会 中間取りまとめ」（2005）⁽⁵⁹⁾によると、社会的自立の概念について、「ここで目標とされる『自立』は、就業による経済的自立に限らず、親から精神的に独立しているかどうか、日々の生活において自立しているかどうか、社会に関心を持ち公共に参画しているかどうかなど、多様な要素を含むものととらえる」とし、また「自立の在り方は、人々の生活様式や価値観が多様化した現代の我が国においては—

様ではない。自立しているかどうかは、個人個人について、その置かれた社会的状況等に応じて判断されるべき問題である」としている。すなわち、本検討会における社会的自立とは、職業的もしくは経済的自立という意味だけではなく、時代や人によって変化する柔軟なものとして捉えられていることがわかる。

次に、内閣府における「平成 27 年版 子ども・若者白書（概要版）」（2015）⁽⁶⁰⁾を参照すると、異なった観点から調査が行われていることがわかる。第 I 部第 4 章の題目は「社会的自立」であり、それを節単位の題目でみると、第 1 節が「労働」、第 2 節は「若年無業者、フリーター、ひきこもり」、第 3 節は「キャリア教育」、第 4 節は「国際交流」となっている。本書において、社会的自立の定義は述べられていなかったが、第 4 節の「国際交流」以外は、職業的もしくは経済的自立に関連が強いデータが紹介されている。したがって、本書では、社会的自立を仕事に就き、自分で稼いだお金で生活していくこととして調査を行っているかと推察される。

これら二つの資料には時代的な差異や、後者は調査であるために数値で把握できる部分に焦点を絞らざるを得なかったのかもしれないが、このように同じ内閣府でも社会的自立の定義は明確には定まっていなかったことがわかる。

また、経済産業省における社会的自立を概観してみると、キャリア教育コーディネーター育成ガイドライン（2010：4）⁽⁶¹⁾において、「キャリア教育とは、児童・生徒等が勤労観や職業観を自ら確立することを目指し、学校と地域社会が一体となって、社会的・職業的自立に向けた力をはぐくむ教育である」としている。さらに文部科学省においても、「社会的・職業的自立、社会・職業への円滑な移行に必要な力」について～「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について（平成 23 年 1 月中央教育審議会答申）」における提言～」（2012：1）⁽⁶²⁾の中で、若者の高い失業率や早期離職率、若年無業者の存在を社会全体の問題として捉えることが必要であるとし、「学校におけるキャリア教育・職業教育の充実が必要」としている。したがって、主に職業に関係する概念の中に社会的自立が含まれていると考えられる。

このように、社会的自立は国の政策の中でもたびたび登場するキーワードではあるものの、明確な定義が設けられておらず、それぞれの政策や調査の目的によって内容が異なっている。また、キャリア教育との関連の深いものであることも推察される。

そこで、社会的自立についてさまざまな論文を参照してみると、まず内田（2019：34）⁽⁶³⁾は、社会的自立とは「誰の助けも借りず自分の力だけで生きていくというような個人的なもの」ではなく、「個人が自分の属している社会から社会的承認を得て、受け入れられ必要とされるとともに、その社会を支える役割を引き受け遂行できるようになることである」としている。すなわち、内田のいう社会的自立とは、他者との関係性の中で成立するものであり、社会との相互作用によって個人が成長していくことであると考えられる。

次に石川（2010：3）⁽⁶⁴⁾は、社会を「就労の場だけでなく、学校での教師と

の関係や友人関係、近隣住民との交流など自分自身が暮らす地域社会におけるすべてが『社会』なのである」とし、社会的自立を「『社会に生きる私』の存在意義を見出し、そして社会に主体的に参画していくことだと考えられる」としている。また社会的自立のポイントとして、社会を生き抜くための「対人関係能力」と「キャリア教育」の二つを挙げ、「一人ひとりが他者との関わりの中で自分自身の可能性を見出しながら、主体的な社会の形成者として就労という『社会』へ羽ばたく、その過程こそが『社会的自立』であるのではないだろうか」としている。すなわち、石川のいう社会的自立とは、社会を自分の生きる全ての場として捉え、そこに意味を見出し、就労という手段をもって社会に関わりをもつ、その過程のことであると考えられる。

以上のことから、社会的自立とは経済的、職業的自立やキャリア教育と密接に関係性があると考えられる。一方で、経済面や職業面といった側面のみには焦点をあてるのではなく、他者との関わりや社会全体を生きる場として捉え、そこに参画することやその過程こそが社会的自立である、というように、より広義な見方もあるといえる。

そこで本研究では、「社会的自立」を「他者ひいては社会との関わりに関心を持ち、日々の生活の中で自己を成長させ、生き方を主体的に選択することができるに至る過程」と定義する。ここでいう「他者」とはミクロな関係性を、「社会」とはマクロな関係性を表しており、ミクロな関係性を築くことによって、社会というマクロな領域にも次第に関心をもつことができるようになることを意味している（図8）。また「過程」とするのは、目にみえる結果のみを重視するのではなく、社会へ参画していくにあたって一人ひとりの中に日々「成長」があり、小さな積み重ねによって最終的に目にみえる形になると考えるからである。不登校支援などは、一朝一夕に支援の成果が表れるわけではないため、一つひとつの変化を社会的自立であると捉える視点が大切であると考えられる。

なお、上記の社会的自立の過程には、他者との関係性を築くことのできる居場所が必要であり、そこで自己肯定感を醸成していく必要があるとも考えられる。これらの関係性については、第5章第1節第4項において後述する。

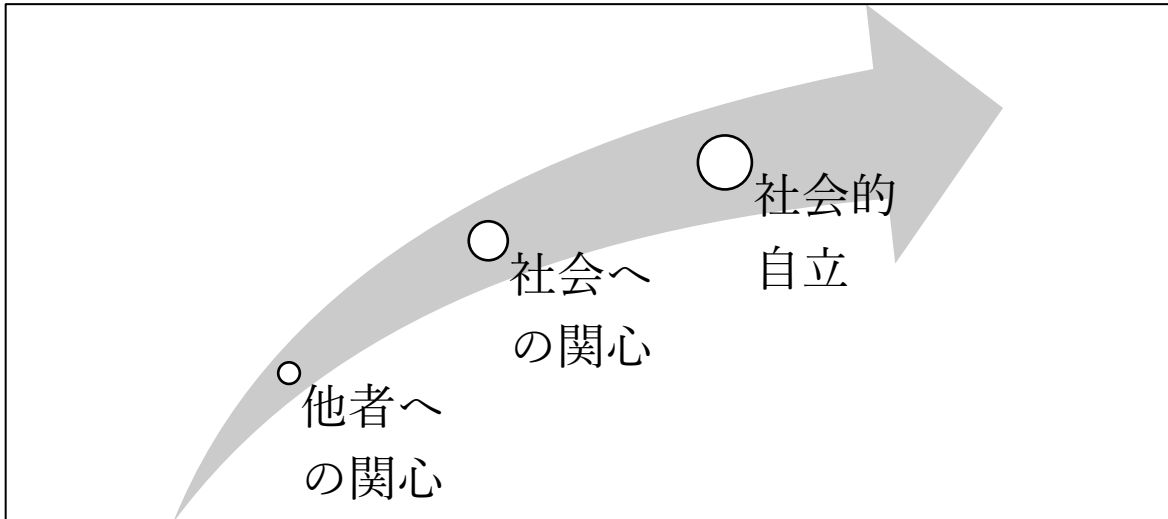


図 8 社会的自立の過程（素案）

（筆者作成）

第 3 節 アフターケア

本節では、不登校におけるアフターケアについての定義を明らかにし、その実践事例を紹介する。

第 1 項 定義

本章第 1 節第 3 項でも述べたとおり、教育支援センターの課題の一つに、アフターケアがある。そこで、改めてその必要性についてまとめた上で、不登校児童生徒に対するアフターケアには何が必要なのかを考察し、本研究におけるアフターケアの定義を述べる。

教育支援センターは、学校と比べ少人数であり、学習面なども個人のペースに合わせ、実施されることが多い。後者については、令和元年版実態調査（2019：18）⁽⁶⁵⁾でも明らかにされており、「個別の学習支援」を行っている教育支援センターは全体の 96.0%を占めているのに対し、「授業形式（講義形式）による学習支援」を行っているところは 26.0%であった（当てはまるものを全て選択）。このことから、教育支援センターでは、個人のペースに合わせた支援が行われているケースが多いと考えられる。

しかし、進学した先においては個人のペースが尊重されるとは限らない。特に全日制の高校であれば、集団行動が基本とされる。具体的には、学校の規模にもよるが、教育支援センターと比較すると生徒数は格段に増え、学習面でも授業形式（講義形式）で行われるなど、教育支援センターとは異なる環境に身を投じることとなる。また、笠井（2002：2）⁽⁶⁶⁾は、「高校に進学し、不登校

(学校に行かない) という状態は解消されても、新しい環境に過剰に適応しようとして無理をしてしまったり、いつまた不登校になるかもしれない不安を抱えながら生活しているのである」としており、継続的な支援の必要性を述べている。そこで、必要であると考えられるのがアフターケアである。

著しい環境の変化に対する不安を、慣れ親しんだ場所で信頼のおける指導員に相談をすることによって、軽減することができると考えられる。また、一人ひとりが個別に相談に訪れるだけでなく、同じ教育支援センターに通っていた者同士が集えるように、定期的にあフターケアを実施する日を設けていくことも考えられる。実施日を設けておくことによって、「相談に行く」というよりも「話をするために行く」というように、気軽に訪れられる場所という印象をアピールすることができるとも考えられるからである。そのため、利用に対する最低限のルールなどの整備は当然求めるべきものであるといえるが、気軽に訪れられる場所にするためにも、利用はあくまで本人の自由意思に基づくものであることが望ましいといえる。

そして、同じような経験のある仲間同士のコミュニケーションが促進されることによって、「ピアな関係性」を形成することにもつながることが期待できる。

なお、本研究における「ピア」とは、「ピアな関係性」を意味するにとどまり、ピア・サポートについて言及したものではない。戸田(2001: 59-60)⁽⁶⁷⁾によると、「ピア・サポートとは、広義には、支援を受ける側と、年齢や社会的な条件が似通っている者(ピア・サポーター)による、社会的支援(ソーシャル・サポート)である」としている。さらにピアサポーターは、あらかじめトレーニングを受けて支援を行うのであり、「日常の仲間関係の中で行われている社会的支援を、ピア・サポートと呼ぶことはない」としている。

そのため、本研究でいう「ピアな関係性」と、トレーニングを受けた支援者であるピアサポーターが支援を必要とする人を支援するといった「支援者-被支援者」のような関係性を築く「ピア・サポート」とは異なることがわかる。換言すると、本項の考察はピアな関係性における相互作用についての考察であって、ピア・サポートにおける効果に言及した内容ではないことを付記しておく。

そして、ピアな関係性がもたらす効果の一つとして、悩みや課題について当事者目線で話し合えることが挙げられる。これは、青田(2006: 158)⁽⁶⁸⁾のインタビューの分析結果によると、フリースクール通室経験者たちは、「不登校経験を有する学生ボランティアと、不登校経験の無い学生ボランティアとの間に、考え方や言葉のかけ方などの面で少なからず感覚的な差異を捉え、その要因を『不登校経験の有無』に求めていた」とあり、不登校経験者同士の方が互いを理解しやすいため、共感的理解による支援を行うことができると推察される。

したがって、ピアな関係性を活用することによって、より効果的な支援に結びつく可能性が考えられる。そして、アフターケアには上述したような効果をもたらすために、教育支援センターが卒業生に対して相談を行うことに限らず、

卒業生同士がつながるための居場所を提供する方が望ましいといえる。さらにいえば、教育支援センター通室中に関わりのなかった者同士の関係性を新たに作っていくことが必要であるとの視点から、レクリエーション活動などを行いつつ、卒業生一人ひとりが他者との関係性を作っていくきっかけとなるような支援も有意義であるといえる。なお奥野他（2013：471）⁽⁶⁹⁾によると、「レクリエーションには、心身の活性を高め、人と人とのコミュニケーションを促進するという社会的にも大きな効果がある」としており、続けて「レクリエーション活動を行うことで、楽しさや歓びを提供し、そこから利用者の生きる意欲を導き出したり再生したりすることができる」ともしている。このことから、レクリエーションは人間関係の促進に役立つと推察される。

一方で、ピアな関係性の課題としては、人間関係が想定される。周知のとおり、支援において対人関係は非常に重要な要素となる。しかし、不登校やひきこもり経験のある者の中には、対人関係を不得手とする人も多く、アフターケアの利用の障害になることも推察される。小柴（2002：144）⁽⁷⁰⁾は、ひきこもりの若者の人間関係、特に親子の関係性について考察しており、「ひきこもりの人は、基本的信頼関係が築けておらず、そのことが人との関わりを難しくし、ひきこもらざるを得なくなっていると推測できる」としている。そのため、利用者同士の人間関係を支援に組み込むアフターケアにおいては、人間関係によって社会的自立を促すといったプラスに作用することもあれば、他者に対してさらなる不信感を抱かせ、ひきこもりを加速させてしまうといったマイナスに作用することも想定しておく必要があるといえる。また、アフターケアの場を利用の対象となる人をどのようにしてつなげていくかなどの課題も考えられる。

以上のことから、本研究における「アフターケア」とは、「教育支援センターが卒業生に対して、定期的にレクリエーションなどの活動とその場所を提供し、指導員が卒業生の学校生活などの相談に乗り、また、卒業生同士のピアな関わりを促すことによって、社会的自立の促進を図る活動であり、活動への参加は本人の自由意志に基づくもの」と定義する。

定期的にアフターケアが実施されることによって、卒業後にも信頼関係のある指導員に対して悩みを相談しやすくなり、また、卒業後の頑張りを継続的に見守ってもらうことによって、自己肯定感を保つこともでき、卒業後の活力の向上にもつながると推察される。さらに、卒業生同士の関係性の構築にもつながりやすくなり、同じく不登校経験のある友だちとの交流によって、悩みを相談しあえるだけでなく、互いにロールモデルとなることで成長していくことができると考えられる。そして、活動への参加は常に自由を基本とすることによって、参加者の主体性の尊重につながり、アフターケアを利用すること自体が社会的自立の過程であると考えられることもできる。なお、ここでいう主体性の尊重とは、アフターケアへの参加の意思がない人がいる場合には、情報提供などによって本人自身がアフターケアに参加したいと思えるように働きかけること（アウトリーチ）も含まれている。

第 2 項 若者の居場所づくり事業

本項では、前項で述べた「アフターケア」の具体例である「若者の居場所づくり事業」について紹介する。「若者の居場所づくり事業」とは、第 4 章で後述する、A 市教育支援センターで実施されている事業であり、A 市教育支援センターを卒業した者や地域に暮らしているひきこもりの若者などに対する居場所づくりが行われている事業である。

本事業は、2018 年に A 市教育支援センターが存在する B 県と協働で計画されたひきこもり支援のモデル事業であり、2019 年 1 月から開始された。その背景には、「8050 問題」がある。勝部（2018：111－112）⁽⁷¹⁾は、「80 歳代の親と 50 歳代の独身の子どもが同居する世帯がさまざまな問題を抱え、（中略）こうした地域の新しい課題を、いつしか「8050（ハチマルゴーマル）問題」と呼ぶようになった」と述べている。この「8050 問題」は B 県においても例外ではなく、若者のひきこもりに対する支援についての議論が行われ、ひきこもりの若者の就職に対する支援を行うことが目標とされた。

しかし、長期間家から出たことのない者がいきなり外に出て働くことは難しく、最初から就職することを目標として据えることは望ましくないと考えられた。そのため、ひきこもりの若者の就職に対する支援の中間地点として居場所をつくり、その居場所から徐々に就職に向けて活動をしていくというスモールステップ型の支援を行う計画（「若者の居場所づくり事業」）が立案された。そして、そのモデル事業の対象となったのが A 市教育支援センターであった（2020 年度からは、市と協働で事業を行っており、活動費用も市が拠出している）。

対象者は、市内に在住する 40 歳未満で、義務教育を終了した後に中途退学、早期退職などにより、社会的孤立のおそれがある若者（A 市教育支援センターの卒業生に関しては、上記の条件にあてはまらない者であっても利用可能）となっている。活動内容は、指導員や若者同士の交流やゲーム、地域社会をつなぐ交流体験活動などを行いつつ、若者への助言や指導、関係機関との連絡調整などを行っている。たとえば、地域の花火大会のボランティア活動に参加することや、指導員との面談を含めたコミュニケーション、就職を希望する若者に対しては、ハローワークとの連絡調整などさまざまな活動を行っている。参加者の多くは、A 市教育支援センターの卒業生ではあるが、その他にも B 県のホームページやハローワークからの連絡によって利用につながった若者もいる。活動日程としては、毎週土曜日の 9 時から正午までとなっており、それ以外にも、毎月第三金曜日の 17 時から 18 時の間で、本事業に関する運営会議が開かれており、そこで今後の活動についての話し合いが行われている。

利用状況は、2019 年度（新型コロナウイルス感染症の影響により、2020 年 2 月 29 日以降は中止のため、その期間のデータを除く）には延べ 249 名（1 回の平均人数は 6.38 名）となっており、多い日には 10 名もの若者が集まったこ

ともあった。2020年度（上記と同様の理由により、2020年6月5日以降のデータ）では、延べ321人（1回の参加者数は6.83人）となっている。なお、活動にあたって、指導員を原則二名以上配置しており、平均すると2019年度では3.64人、2020年度では3.74人の指導員が活動ごとに参加していた。

また、本事業の利用方法は、見学を経て、基本的な聞き取りを行った後に、入室申請書を提出してもらうことで利用可能となる。ちなみに、利用は無料となっている。

このような教育支援センターによる卒業後の支援は、本章第1節第3項で述べたとおり、推奨されているものではあるが、実際に行われている場所は少なく、B県ではA市教育支援センターのみとなっている。

第4章 A市教育支援センターとは

本章では、A市教育支援センターの歴史や集団活動の部（中学校部）について述べる。

第1節 変遷

まず、A市教育支援センターの歴史について概観してみると、A市教育支援センターは、1994年に心理的または情緒的な原因により登校できない生徒及び児童を対象に、学校生活への復帰を援助するために設置された。当初は心理面接中心で運営していたが、2002年からは教育的支援を目的とする集団活動の部（中学校部）が併設され、同時にひきこもりや非行傾向の児童生徒に対する訪問指導も導入された。そして、心理的支援と教育的支援を融合させることによって不登校支援の充実を図ってきた。さらに、2018年には小学校部も開始され、さらなる不登校支援の充実を図っている。なお、前章第1節第1項で述べたように、現在の教育支援センターにおいて、学校復帰のみを目標に掲げることはふさわしいとはいえない。そのため、A市教育支援センターにおいても、学校との連携は欠かせないものとしつつも、学校復帰のみを目標とはしていない。心の居場所づくりを意識しながら、在校生一人ひとりがそれぞれに抱えている課題に対して、指導員などが寄り添うように支援することを目標に掲げている。

最後に、A市教育支援センターの利用対象者については、市内の中学校3校と市外の中学校2校、及びその区域内に存在する全小学校（合計13校）に在籍している児童生徒となっている。利用については、利用申請書があり、保護者の希望を受けて学校を通じて市の教育委員会に提出されることで利用が可能となる。

以上のように、A市教育支援センターは前章第1節第1項で述べたように、全国的な不登校支援の動きと同じ時期に設立された施設であり、心理的支援と教育的支援を融合させた形による支援を一つの特長として運営されてきた。ま

た、支援の目標も設立当時から変わり、現在では学校復帰を重要視する姿勢から心の居場所づくりを含めた個別性に配慮した支援へと変わっている。さらに、利用対象者の居住地域もA市に限られたものではなく、市外まで広がっており、学校との連携も重視している施設でもある。

第2節 カリキュラム

2021年度現在のカリキュラムについて述べていく。まず、集団活動の部（中学校部）の活動日程については、月曜日から金曜日までの週5日となっており、月曜日を除いて、10時から15時10分までが活動時間となっている（表6）。活動時間が小・中学校よりも短くなっているのは、学校に通っている児童生徒の通学時間と重ならないようにするためである。A市教育支援センターに通室している児童生徒（以下、「在校生」とする）の中には、学校の間関係が原因で通うことが難しくなった者も少なくないため、そういった在校生が安心して教育支援センターに通うことができるようにしている。

また、月曜日が午後からの開始となっているのは、不登校児童生徒の中には休日を挟むことによって生活リズムが乱れてしまう子どもたちが多いためである。そのため、A市教育支援センターでは、土日祝日やお盆、冬休み期間は閉室しているが、それ以外の春休み（4月頭から始業式ごろまでの間は休み）や夏休みに関しては開室している。そして、春休みや夏休みに開室する別の理由としては、学習時間の確保もあげられる。不登校になった時期とその期間によるが、在校生の中には学習の遅れがある子どもたちも存在する。さらに、本節で述べたとおり、小・中学校に比べるとA市教育支援センターの活動時間は短いため、学習の時間も必然的に短くなっている。そのため、春休みや夏休みに関してもできる限り開室し、学習の遅れを取り戻せるように努めている。

一方の授業形態に関しては、「授業形式（講義形式）による学習支援」を中心としながら、「個別の学習支援」も行われている。これは、本節で述べたように、在校生によって学習の進捗状況には違いがあり、また、在校生が所属している学校によっても授業の進み具合に差が出てくることもあるため、二つの方法を併用した形をとっている。

その他の水曜日と金曜日にある「GT」（GT：Group Training）の時間では、コミュニケーションの機会を創出することを目的に、レクリエーション活動を行っている。また、火曜日にある「表現」の時間では、書道や美術、音楽の授業時間となっており、正月明けには書き初めを行うことや、卒業シーズンには次節で述べる卒業生を送る会の演奏の練習時間としても用いられている。そして、フリータイムは在校生のやりたいことを自由に行う時間として設けられている。そのため、在校生によって活動内容は異なるが、最近ではカードゲームや散歩に行くなどの活動を頻繁に行っている。なお、現在は新型コロナウイルス感染症の影響により、密を避ける活動になっている。

そして、前節でも述べたとおり、A市教育支援センターは学校との連携も行っている。たとえば、夏休みには学校の先生に来てもらい、教育支援センターの指導員と一緒に在校生に勉強を教えることや、一緒に運動などの活動を行うこともある。一方、日常的な連携としては、学校で配布されるプリント類やテスト範囲表などの受け渡しがあり、在校生が学校から完全には離れることのないように支援を行っている。そのため、定期テストは別室で受けられるように配慮してもらうことや、始業式などの行事のときだけ、特別な形で参加できるように取り計らってもらうこともある。特に、定期テストが受けられることは、学習意欲の向上や内申点など、進学にも影響を与えることがあるため、重要な支援であるといえる。

以上のことから、日常的なカリキュラムにおいては、学校復帰や進学も視野に入れたものとなっており、小規模ながらもGTの時間など集団での活動を取り入れつつ、学習の進捗状況などに応じては個別性に配慮した支援が行われている。さらに、表現やスポーツの時間をつくることによって、5教科の授業だけにとどまらず、幅広く学校で学べるような内容に近いものとなっており、また、その背景には学校との連携も行われている。

表 6 A市教育支援センター時間割

	月	火	水	木	金
10:00～ 10:50		学習	学習	学習	学習
11:00～ 11:50		学習	学習	学習	学習
12:00～ 12:50		昼食	昼食	スポーツ	昼食
13:00～ 13:50	学習	表現	GT	昼食	GT
14:00～ 14:45	フリー タイム	フリー タイム	フリー タイム	フリー タイム	フリー タイム
14:45～ 15:10	終わりの会	終わりの会	終わりの会	終わりの会	終わりの会

(出典：A市教育支援センターの資料より抜粋、筆者一部改変)

第3節 体験的学習及び行事

本節では、A市教育支援センターの体験的学習及び行事についていくつか取

り上げて述べる（表 7）。なお、2020 年度以降に至っては、新型コロナウイルス感染症の影響により、体験的学習及び行事の中止や、縮小せざるを得ない状況に見舞われている。そのため、以下に述べる体験的学習及び行事の内容については、2019 年度以前の実施状況を参考に記載する。

第一に、卒業生交流会についてである。この行事は、毎年 7 月ごろに行われており、卒業生が指導員に近況報告を行う機会となっている。一方で、在校生が卒業生と交流することによって、卒業生が在校生にとってのロールモデルとなることも期待されている。特に 3 年生にとっては、次年度には A 市教育支援センターを卒業し、それぞれの進路に進んでいくこととなる。そのため、卒業生と交流することによって、自分の 1 年後の生活に対する不安の軽減や目標の設定ができると考えられている。活動内容としては、午前中には、指導員と在校生、そして卒業生が協力しながら昼食の調理を行っている。午後からは、在校生と卒業生が一緒にレクリエーションを行い、親睦を深めている。

第二に、宿泊体験学習についてである。この活動は、毎年 9 月ごろに行われている 1 泊 2 日の課外活動となっており、普段、家では経験することのない集団生活が基本となる。進学した先の高校によっては、入学早々に泊まりによる活動を実施する学校もあるため、そのような活動の予行練習として取り入れられている活動でもある。そのため、入浴時間や就寝時間も決められており、朝礼では在校生の代表者が宿泊者全員の前で挨拶も行っている。また、活動内容も、登山による運動や薪を使った野外での調理実習など、自然の中でしかできないものが多く取り入れられている。

第三に、卒業生を送る会についてである。実施日は、対象中学校の卒業式の前日となっており、翌日には 3 年生が在籍校の卒業式に参加することができるように企画されている。また、この行事には親族のみならず、担任の先生にも参加してもらえるように取り計らわれている。そのような中、3 年生は A 市教育支援センターの卒業証書ともいえるアルバムを受け取り、これまでの思い出やこれからの生活に向けての抱負を参列者の前で発表し、卒業していく。

以上のように、A 市教育支援センターでは毎年多くの行事が行われている。不登校によって、子どもたちは学校での学びの一つとなる宿泊体験や屋外での活動などを経験することが必然的に少なくなる傾向にあると考えられる。このことは、笠井（2001：181）⁽⁷²⁾ が、「不登校になったために本来なら体験すべき教育経験や対人関係が限定されてしまい、本人の実年齢に即した発達が阻害されてしまったのではないかと等々を考慮して不登校児に対する理解・援助を行う必要がある」としていることからいえる。そのため、時間の許す範囲で体験的学習及び行事を取り入れることで、在校生が自信を身につけることや、新たなことに興味関心を抱き、視野を広げることにつながると推察される。

表 7 A 市教育支援センターの体験的学習及び行事（一例）

4 月	タケノコ掘り
6 月	福祉作業室との交流
7 月	保育体験・卒業生交流会
9 月	宿泊体験学習
10 月	稲作体験学習に伴う案山子見学
12 月	工場見学・クリスマス会
1 月	書き初め
3 月	卒業生を送る会

（出典：A 市教育支援センターの資料より抜粋、筆者一部改変）

第 5 章 インタビュー調査

第 1 節 調査について

本節では、インタビューに関する概要について記載する。

第 1 項 目的

本調査は、A 市教育支援センターの卒業生がアフターケアの一事例である「若者の居場所づくり事業」に参加することによって、社会的自立が促されていることかどうかを明らかにすることである。

第 2 項 対象者

調査対象者の選定条件は、A 市教育支援センターの卒業生のうち、現在、「若者の居場所づくり事業」に参加している、20 歳以上の者とした。20 歳以上の者とした理由は、インタビュー内容が不登校という精神や心理面に負荷を与えおそれのあるものであったことや、同意という行為能力を考慮したからである。また、不登校であった時期からある程度経過している方が、自分自身を客観的に内省することが可能であり、さらに言語化する能力についてもその方が望ましいと考えられたからである。

なお、上述した対象者の選定条件については、A 市教育支援センターの指導員の方とも協議し、助言をいただいた結果、決定したものである。

第3項 インタビュー方法

本調査の期間は、2021年5月より開始し、同年9月までの間に行ったものである。

A市教育支援センターの卒業生二名に対するインタビューによって、データを収集した。インタビューは、インタビューガイドを用いて1時間程度、半構造化面接によって行い、その際、対象者の許可を得た上で、ICレコーダーによって録音を行った。場所は、A市教育支援センターのカウンセリングルームを利用した。

なお、上記の1時間には、インタビュー対象者の基本属性などについての質問を行った時間も含まれているが、その部分に関しては個人情報に抵触する部分が多く含まれ、かつ、研究目的に直接的に関係しないと考えられたため、ICレコーダーによる録音は行わず、分析に必要と考えられるもののみをメモによって記録するに留めた。

質問内容は、①「あなたにとって「A市教育支援センター」とはどのような場所でしたか」、②「若者の居場所づくり事業」についてあなたの想いを聴かせてください」、③「将来の展望（夢、目標）について教えてください」の三つである。

これらは、それぞれ過去・現在・未来に焦点を当てた質問となっている。過去に通ったA市教育支援センターを、現在は「若者の居場所づくり事業」として利用することによって、未来についてどのような考えを抱いているのかを聴き取ることができるように設計している。

第4項 分析枠組み

大谷（2019：167）⁽⁷³⁾によると、「質的データの分析には、基本的には、分析的枠組みとしての概念的・理論的枠組みが必要」であるとしており、これらを用いた分析を行うことで、「客観性が高くなり、了解性と説得性が高くなるだけでなく、既存の知見との関連が明確であるため、既存の知見の発展にどのように有効であるかが明確である」としている。

そのため、本項では本研究の分析枠組みについて説明する。

まず不登校やひきこもりといった現象は、他者とのつながりが減少する一つの要因であり、ひいては自己肯定感の低下を招く可能性が考えられる。高垣（2004：173）⁽⁷⁴⁾も、『登校拒否』（不登校）問題において、子どもの心にこの自己肯定感が生まれ、ふくらんでくるように援助することが、決定的に重要である」と指摘している。

他方で、高垣（2004：178－179）⁽⁷⁵⁾は、『自分が自分である』という個性は、社会性の発達と並行して強くなる」と述べており、「個体がまずあって社会性が生まれるのではなく、『自分が自分である』という個性自体が、社会性

あるいは他者との関係性のなかから生まれる」としている。また、「『自分が自分であって大丈夫』という自己肯定感は、その素性からして、他者との関係の中に根ざしてしか生じえない」と述べている。さらに、吉森（2016：182）⁽⁷⁶⁾も先行研究を参照し、「自己肯定感が対人関係やコミュニケーション、およびスキルと関連している」ことを指摘している。

したがって、自己肯定感を得ることは、個人が他者や社会との関わりをもつことによって、コミュニケーションスキルなどが磨かれ、結果としてありのままの自分自身を受け入れられるようになることであると考えられる。このように自己肯定感を捉えると、筆者自身が第3章第2節で定義した「他者ひいては社会との関わりに関心をもち、日々の生活の中で自己を成長させ、生き方を主体的に選択することができるに至る過程」という社会的自立にも通じる部分があるといえる。そのため、高垣（2004：6他）⁽⁷⁷⁾の「自己肯定感」（「自分が自分であって大丈夫」）を分析枠組みの構成要素として採用する。

また、自己肯定感を得るためには、他者との関係が重要であることは上述したが、他者との関係性を築くためには人と出会うための「居場所」が必要になると考えられる。そこで、「居場所」の定義として、西中（2014：151）⁽⁷⁸⁾の「個人が『居場所がある』という感覚を規定する感情である『居場所感』を感じられる、物理的空間や対人関係、時間や状況を含む『場』」を採用し、分析枠組みの構成要素とする。したがって、本研究の中で述べている「居場所」とは、「居場所感」の意味を包含したものであり、「個人が『居場所がある』という感覚」という意味で限定的に用いる必要がある場合には、「居場所感」と記載する。

なお、アフターケアと「自己肯定感」、「居場所感」、そして「社会的自立」の関係性としては、アフターケアという「居場所」があることによって「自己肯定感」や「居場所感」が生まれ、一方で、「自己肯定感」や「居場所感」があることによって「居場所」であるアフターケアに足を運ぶことができると考えられる。さらに、「自己肯定感」が醸成されていくことによって「居場所感」を得ることができ、反対に「居場所感」を得ることによって「自己肯定感」が醸成されていくと考えられる。すなわち、両者は相互作用する関係であるのと同時に、比例関係にもあると考えられる。そして、その状態が「社会的自立」の過程であり、アフターケアにはこれらの要素が含まれていることが重要であると考えられる（図9）。

以上のことから、分析枠組みには高垣の「自己肯定感」と西中の「居場所」を採用し、分析を行うこととする。自己肯定感、すなわち、「自分が自分であって大丈夫」と感じられるようになるには、他者との関わりが重要である。そして、他者との関わりをもつためには、「対人関係を構築できる場」としての居場所が必要であり、これらは不登校支援の視点として位置づけられている「社会的自立」にも通じる部分があると考えられたからである。

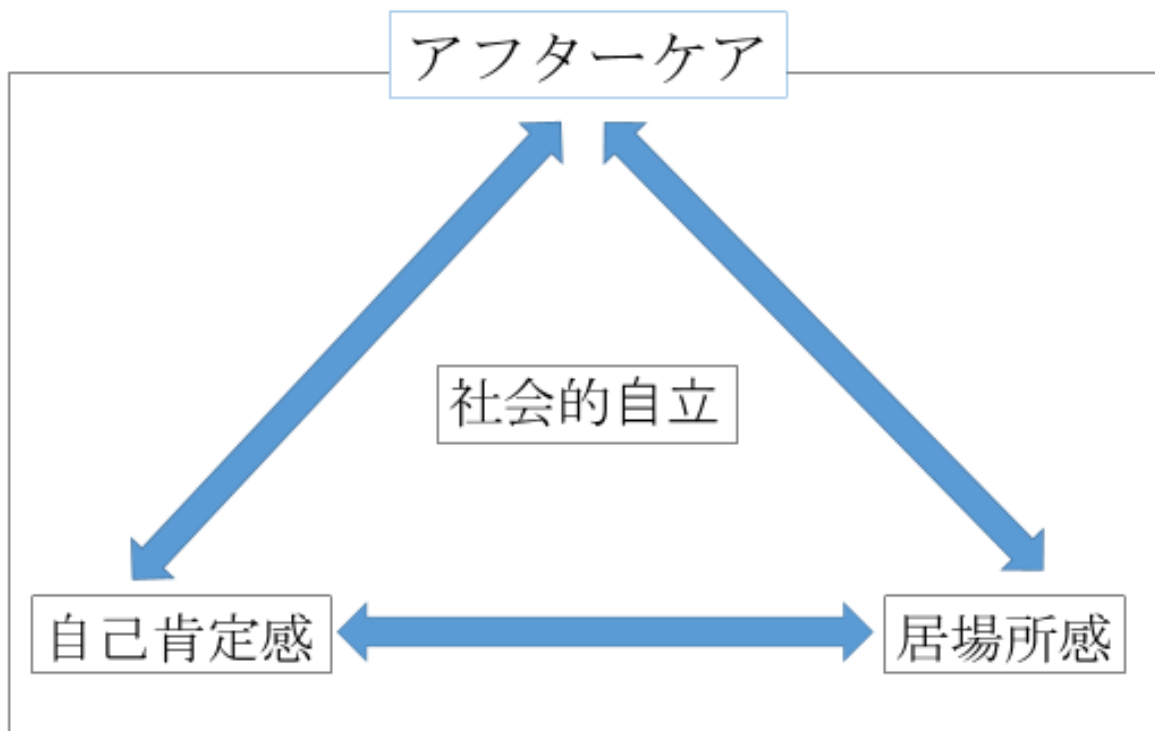


図 9 アフターケアを利用した社会的自立の関係図（素案）

（筆者作成）

第 5 項 分析方法

分析は、SCAT（Steps for Coding and Theorization）（以下、「SCAT」とする）を用いて行った。開発者である大谷（2019：271）⁽⁷⁹⁾によると、SCATは「明示的で定式的な手続きを有するため、初学者が着手しやすい分析方法である」とされており、研究全般に対して、初学者である筆者にとって、最適な分析方法であると考えた。

また、SCATはカテゴリ分析だけでなく、シーケンス分析の特徴も有しているとされている。今回のインタビューでは、本章本節第3項で述べたとおり、過去・現在・未来に対する質問を①・②・③において順番に行っている。そのため、文脈を活かした解釈を行うことのできるシーケンス分析の特徴をもつSCATは有用であると考え、採用した。

具体的には、「観察記録や面接記録などの言語データをセグメント化し、そのそれぞれに、〈1〉データの中の着目すべき語句、〈2〉それを言いかえるためのデータ外の語句、〈3〉それを説明するための語句、〈4〉そこから浮かび上がるテーマ・構成概念の順にコードを考案して付していく4ステップのコーディングと、そのテーマや構成概念を紡いでストーリー・ラインと理論を記述する手続きとからなる分析手法である」（大谷，2008：27）⁽⁸⁰⁾。

さらに、大谷（2019：175－176）⁽⁸¹⁾は、質的データの分析には「分析者に

よる省察可能性」と「読者による反証可能性」が必要であるとしており、前者は「分析結果が妥当であるかどうかを、分析者自身が分析過程を振り返って検討できること」であり、後者は「分析結果の妥当性に疑問を持った人が、『この分析のここがこうおかしいのではないか?』と指摘できること」としている。SCATでは、上記の手順によって分析過程が示されるため、「分析者による省察可能性」と「読者による反証可能性」という質的データの分析の要件を満たすことが可能である。

したがって、初学者である筆者にとって、分析過程を明確に示せることは、他の研究者の助言を得られやすくなり、慣れていない分析を妥当に行うことができると考えられ、かつ、分析に有用であると考えられるシーケンス分析の特徴を有しているため、SCATを採用した。

第6項 倫理的配慮

本研究は、関西福祉科学大学研究倫理審査委員会の承認を得て行ったものである（承認番号 20-40）。

調査にあたっては、まず、「若者の居場所づくり事業」の担当の指導員に紙面と口頭による説明を行い、協力を得た。

次に対象者となり得る人物に、事前に調査に関する説明を簡単に行い、研究への参加依頼を行った。その後、承諾者に対して、インタビューの当日には改めて紙面を用いながら口頭による具体的な説明を行い、同意書の作成を行った。

その内容として、調査の目的や方法に加え、倫理的配慮として IC レコーダーによる録音を行うこと、研究への参加は任意であること、本研究は修士論文として発表予定であること、データの保存方法や論文への記載方法について説明を行った。

また、後日作成した逐語記録を対象者に渡し、インタビュー内容が研究に使用可能であるかを、内容の確認とともに行った。

第2節 結果

本節では、まず、インタビュー対象者の基本情報をインタビュー内容からまとめ、その後、インタビュー内容と分析過程において「自己肯定感」と「居場所」に関連すると考えられる部分を中心に抜粋、掲載し、考察を行う。

なお、考察で示している「若者の居場所づくり事業」は、A市教育支援センターで行われているアフターケアのことである。

第1項 Cさん

本項では、Cさんについて述べる。

第 1 目 基本情報

Cさんは20代男性である。不登校になったのは中学2年生の終わりごろであり、当時の担任の先生が高圧的な人物であったことがきっかけであった。また、もともと引っ込み事案な性格のため、友人関係の悩みがあったことも理由の一つであった。その後、不登校となったCさんを心配した母親がA市教育支援センターへの通室を勧め、3年生の1学期ごろから月に数回、A市教育支援センターに通室するようになった。

A市教育支援センターの卒業後は、全日制の情報関係の高校に進学した。高校生時代は、高校とA市教育支援センターが近かったこともあり、月に1回程度は顔を見せていた。しかし、高校を卒業するとA市教育支援センターとは疎遠になっていった。

高校卒業後には、大学や専門学校にも進学したが、後に退学した。退学後は家で過ごす時間が長くなり、テレビをつけて寝て過ごすようになった。ハローワークにも何度か通ったことがあったが、就職に結びつくまでには至らなかった。そのようなときに、母親がA市教育支援センターで「若者の居場所づくり事業」が行われていることを知り、Cさんに参加を勧めたことがきっかけで、2019年8月ごろから通い始めた。現在は、ほぼ毎週通っている。

第 2 目 分析結果

まず、筆者とCさんの言語データを合わせて202個のテキストにセグメント化した。その中から、Cさんの語りの部分である102個のテキストについて分析を行った。そして、得られた分析結果から、「自己肯定感」と「居場所」の要素や「若者の居場所づくり事業」の課題点が読み取れる19個のテキストに加え、「さらに追究すべき点・課題」の部分を抜粋して下記の表に示す(表8)。そして、考察を行うにあたって、特に重要であると考えられるストーリー・ラインと理論記述の部分については、表8の後に別途記載する。なお、[]の部分は、SCATで生成された構成概念を指す。

CさんにとってA市教育支援センターは、[注目性緊張による主体性と本来感の低下をもたらす空間]から、[人間関係の媒介役としての肯定的指導員や友人の存在]によって、[主体性と本来感を取り戻す居場所機能]をもつ、[緊張に対する避難所]であった。そこでは、[人間関係を築きやすくする小集団機能]や[他者（生徒）に対する肯定的な指導員によって醸成される自己肯定感]を得ることができていた。

そのため、[大陸に囲まれた孤島理論]によって、[外出行動を抑制する心理状態]となっていたCさんは、[充電器としての役割を担う家]でエネルギーを蓄えながら、[教育者の役割変化による教師イメージの転換]を果たし、[固定かつ少人数制がもたらす主体的自己表出による人間関係構築の平易性]をA市教育支援センターで感じ取り、[心身の健康に対するリスクファクターとしてのひきこもり状態]から少しずつ脱出できるようになり、[登校行動に対する心身面の馴化]を成すことができた。

このような経験は、[努力的経験による記憶の深化]によって[経験と語りの比例関係による語りにくさ]を補ったものであり、Cさんにとって、[言語的回想による自身の経験に対する再体験]は[現状との比較によって感じる充実していたとき]をもたらしている。

そして、[役割猶予期間終了後の職業選択の困難性]に直面し、[人生迷路内での暗中模索的状态]となったCさんは、[社会資源の試験的利用]を行ったが、[外出行動を促進する役割としての機関]に伴う[外出行動と対人関係の相乗効果]を得ることはできたものの、[非強制型活動体制における支持的支援がもたらす居場所への誘引効果]を有しておらず、さらに、[具体的な活動がもつ心理的負担に対する忌避感]によって、[心理的不安定さをもたらす支援からの非継続的な利用]となっている。

具体的には、[自信の低迷化がもたらすチャレンジ精神の破綻]や[自己否定感による実現不可能性の予測的認知]によって生じる[挑戦行動性不安]が、[挑戦行動へのブレーキ作用]となり、[労働によるメリットとデメリット]という[働くことに対する両面感情]をもたらし、[切迫性を有したままでの問題解決の先延ばし]という選択をもたらしている。もともと、[個人的特性によるリロケーション的ダメージの増大性と回避感情]をもつCさんは、[変化不安によって生じる現状維持行動を強化する思考]によって、[指示的支援による心理的過負担がもたらす利用に対する疎遠性]があった。そのため、[ニーズと支援内容の不一致による非効果的な支援と非継続的な利用]となっている。

しかし、[心理的安定効果による支援の自発的利用]ができる「若者の居場所づくり事業」の[効果の実感を伴わない支持的支援]は、[睡眠性生活力低下症]などの[心理的不調による社会性不全]を起こしているCさんには適していた。そして、[居場所が内包する外出促進機能]による[運動機会の副次的産出効果]を活かし、[効率的効果的なダイエット法]によって、[継続性自信力]を身につけ、[近

眼的先見性による計画立案能力の低迷化]や[運動行動を促進する自然環境]に影響される[起伏的試み行為]としての側面は残しつつも、[ライフスタイルへの継続による努力の内包化]や、[保有する能力の源泉的経験に対する回想]によって、[身体的自己改革]を果たすことや[習慣的な試みについての具体的な説明]ができるまでに至っている。

そして、[季節的変動に適応した生活スタイルの対応]を行いながら、[内面的イメージを体現した自然現象による癒やし]を得ている。その一方で、[欠落した自伝的動機づけ]が[心理的障壁による自己非開示]によって起こっており、[俯瞰的自己再認識による再体験]を必要とすることや、[身体的活動限界の実体験的理解]によって[運動性自己肯定感の不保持]や[社会的自己否定感]も感じており、[自己記憶の不全状態]となっている。

このような C さんにとって、「若者の居場所づくり事業」には、[被支援者のやる気をひき出す社会資源の創造主としての支援者の役割]や[心理的距離の近い者との協働作業がもたらす挑戦行動への不安軽減効果]、そして、[自己理解者に対する自己欲求の開示性がもたらす支援の熟成]によって、[半喜半憂の想い]を抱きながらも[段階的支援型目標達成法のファーストステップ]を踏み出すことができそうだった。

ところが、新型コロナウイルス感染症による[社会情勢を因子とした支援内容の変更不可避性]によって、[社会的要因による外部者との交流的支援計画の実現困難性]を生み、[現状改善に対する一步の喪失による現状維持]となってしまった。そして、[感受された中間的就労の必要性]を達成することができなかった C さんは、[社会的役割と自身のアイデンティティ確立のための思考検討]の末、[自己否定感が波及した自己保有スキルへの主観的低評価]を下しているものの、[現代的テクノロジーに対する断片的な自信]を基盤とし、[将来性不安がもたらす職業選択への消極的動機]によって、[社会人としての人材的価値に付加するための専門スキルの獲得への志]が芽生え始めた。

しかしその後も、[過剰な他者尊重による自己主張への遠慮]をもたらしていることに加え、[想像力と創造力の相関関係論]のとおり、[欲求の欠乏による人生計画力の喪失]や、[抽象的計画では解消不可能なストレスによる無希望状態]をもたらし、[欲求の貧困によって低迷化した人生計画の作図力と内面化された国民としての勤労の義務による葛藤]に苦しんでいる。また、[対人的コミュニケーション能力の涵養の必要性と達成不可能性の予測による葛藤]もあり、[社会的政策遵守を隠れ蓑とした本心の主張]や[本音をいうための代理人としての他者利用]という形で、[非日常的活動に対するパーソナルな考えとインパーソナルな答えの食い違い]を表出している。

そのような C さんに対して、「若者の居場所づくり事業」は、[主体的コミュニケーション能力の涵養に有効なピアな関係性]を活かした[グループ・エンカウンター的側面をもった遊びによる人間関係の肯定的構築]などの[自己肯定感を育む集団機能]によって[安心性自己肯定感]をもたらしている。

上記の SCAT の分析結果から、以下の理論が得られた。

- ・[人間関係の媒介役としての肯定的指導員や友人の存在]は、[主体性と本来感を取り戻す居場所機能]を働かせ、[緊張に対する避難所]となる。
- ・[人間関係を築きやすくする小集団機能]や[他者（生徒）に対する肯定的な指導員によって醸成される自己肯定感]は、[外出行動を抑制する心理状態]からの解放を[充電器としての役割を担う家]とともに促す効果がある。
- ・[教育者の役割変化による教師イメージの転換]や[固定かつ少人数制がもたらす主体的自己表出による人間関係構築の平易性]は、[登校行動に対する心身面の馴化]を成すために必要である。
- ・[努力的経験による記憶の深化]は[経験と語りの比例関係による語りにくさ]を補うことができる。
- ・[言語的回想による自身の経験に対する再体験]は[現状との比較によって感じる充実していたとき]をもたらすことがある。
- ・[役割猶予期間終了後の職業選択の困難性]は、[人生迷路内での暗中模索的状态]をもたらすことがある。
- ・[非強制型活動体制における支持的支援がもたらす居場所への誘引効果]を有していない[外出行動を促進する役割としての機関]では、[心理的不安定さをもたらす支援からの非継続的な利用]となってしまう可能性がある。
- ・[挑戦行動性不安]は、[働くことに対する両面感情]を生み、[切迫性を有したまままでの問題解決の先延ばし]をもたらす。
- ・[個人的特性によるリロケーション的ダメージの増大性と回避感情]をもつ人にとっては、[指示的支援による心理的過負担がもたらす利用に対する疎遠性]があり、[ニーズと支援内容の不一致による非効果的な支援と非継続的な利用]になるおそれがある。
- ・[心理的不調による社会性不全]を起こしている人にとっては、[心理的安定効果による支援の自発的利用]が効果的である。
- ・[身体的自己改革]や[継続性自信力]は、[居場所が内包する外出促進機能]による[運動機会の副次的産出効果]によってもたらされることがある。
- ・[ライフスタイルへの継続による努力の内包化]や[保有する能力の源泉的経験に対する回想]は、[習慣的な試みについての具体的な説明]を可能にする。
- ・[俯瞰的自己再認識による再体験]には、[欠落した自伝的動機づけ]を補う効果がある。
- ・[運動性自己肯定感の不保持]や[社会的自己否定感]は、[自己記憶の不全状態]をもたらす。
- ・[被支援者のやる気をひき出す社会資源の創造主としての支援者の役割]や、[心理的距離の近い者との協働作業がもたらす挑戦行動への不安軽減効果]、そして、[自己理解者に対する自己欲求の開示性がもたらす支援の熟成]によって、[段階的支援型目標達成法のファーストステップ]を踏み出す意欲を生み出す。

・[社会情勢を因子とした支援内容の変更不可避性]によって生じる[社会的要因による外部者との交流的支援計画の実現困難性]は、[現状改善に対する一步の喪失による現状維持]を余儀なくされることがある。

・[社会人としての人材的価値に付加するための専門スキルの獲得への志]は、[現代的テクノロジーに対する断片的な自信]や[将来性不安がもたらす職業選択への消極的動機]によって芽生えることがある。

・[欲求の貧困によって低迷化した人生計画の作図力と内面化された国民としての勤労の義務による葛藤]や、[対人的コミュニケーション能力の涵養の必要性と達成不可能性の予測による葛藤]は、[非日常的活動に対するパーソナルな考えとインパーソナルな答えの食い違い]を表出させる。

・[安心性自己肯定感]は、[主体的コミュニケーション能力の涵養に有効なピアな関係性]を活かした[グループ・エンカウターの側面をもった遊びによる人間関係の肯定的構築]などの[自己肯定感を育む集団機能]によって得られる。

第3目 Cさんについての考察

まず、A市教育支援センターについて考察する。

A市教育支援センターには、[人間関係の媒介役としての肯定的指導員や友人の存在]によって、[主体性と本来感を取り戻す居場所機能]を有していることが明らかになった。特に、Cさんにとっては、[人間関係を築きやすくする小集団機能]や[他者（生徒）に対する肯定的な指導員によって醸成される自己肯定感]によって、[緊張に対する避難所]となっていた。

Cさんは、学校では周囲の目を気にするあまり、自分らしさを表現することができなくなっていた。しかし、A市教育支援センターでは、自分を肯定してくれる友人や指導員の存在があり、本来の自分を取り戻すことができたことによって、A市教育支援センターはCさんにとっての居場所となった。

本章前節第4項でも述べたが、高垣（2004：178－179）⁽⁸²⁾は、「『自分が自分である』という個性は、社会性の発達と並行して強くなる」と述べており、「個体がまずあって社会性が生まれるのではなく、『自分が自分である』という個性自体が、社会性あるいは他者との関係性のなかから生まれる」としている。また、「『自分が自分であって大丈夫』という自己肯定感は、その素性からして、他者との関係の中に根ざしてしか生じえない」と述べている。

このことから、他者との関わりを通して本来の自分を取り戻すということは、「自分が自分であって大丈夫」という自己肯定感にも通じるものであると考えられる。したがって、「若者の居場所づくり事業」の母体ともいえるA市教育支援センターにも、在校生の自己肯定感を醸成する居場所としての機能が存在している可能性がある。さらに、自己肯定感は自信や自尊感情にも近い概念であると考えられるため、第3章第1節第2項で述べた「自信・自尊感情を持たせる」や「居場所の提供」といった教育支援センターが掲げている援助目標に

類似する結果になったといえる。さらに、図 9 になぞらえて考えてみると、「居場所」があることによって「自己肯定感」が生まれ、「自己肯定感」があることによって「居場所」に足を運ぶことができるという相互作用が、社会的自立の過程であると考えられるため、「社会的自立」の機能も有していると考えられる。一方で、「学校復帰」に関連する内容は、C さんからのインタビューでは得られなかった。

次に、「若者の居場所づくり事業」について考察する。

第一に、[心理的安定効果による支援の自発的利用]ができることが考えられた。たとえば、ハローワークによる支援は、就職するという明確な目標のもとで行われる。そのため、[心理的不調による社会性不全]状態にある人にとって、[指示的支援による心理的過負担がもたらす利用に対する疎遠性]が生じてしまうおそれがある。その結果、[ニーズと支援内容の不一致による非効果的な支援と非継続的な利用]となることが考えられる。対して、[効果の実感を伴わない支持的支援]を行う「若者の居場所づくり事業」では、具体的な目標や期限をあえて設けないため、[非強制型活動体制における支持的支援がもたらす居場所への誘引効果]が生まれ、利用の継続につながりやすいと考えられる。このことは、第 3 章第 3 節第 1 項で述べたアフターケアの定義の中の、「活動への参加は本人の自由意志に基づくもの」という部分を裏づけるものであるといえる。なお、本来の支援は、本人との合意に基づいて行われるものであり、本人と支援者との協働的過程であることが望ましいといえる。このことから、強制型ではなく[心理的安定効果による支援の自発的利用]ができる「若者の居場所づくり事業」は、[心理的不調による社会性不全]状態にある人にとって意義があると示唆された。

第二に、[居場所が内包する外出促進機能]が考えられた。ひきこもり傾向にある人は、第 3 章第 3 節第 1 項でも述べたとおり、外出することや人との交流が必然的に少なくなる傾向にある。そして、外出行動が減ることは、体力の減少や気持ちが内向きになるおそれもあり、その結果としてより外出行動から遠のいてしまうことが考えられる。そのため、居場所の存在は、外出行動を促進し、[運動機会の副次的産出効果]が期待できることがわかった。また、C さんの場合には、それが[身体的自己改革]にもつながっており、[継続性自信力]への関係性も示唆された。したがって、居場所には心身ともに健康になる効果もあると考えられる。

第三に、[段階的支援型目標達成法のファーストステップ]を踏み出せる支援が提供されていることが考えられた。これについては、第 3 章第 3 節第 2 項でも述べたが、いきなりひきこもり状態にある人が、就職することは難しいと考えられる。そこで、一つひとつの段階を小さくし、目標に向かって少しずつ達成していけるように支援することを「若者の居場所づくり事業」では行っている。そして、分析結果からも、同様の結果が表れたことになる。また、そのためには、[被支援者のやる気をひき出す社会資源の創造主としての支援者の役

割]や[心理的距離の近い者との共同作業がもたらす挑戦行動への不安軽減効果]、そして、[自己理解者に対する自己欲求の開示性がもたらす支援の熟成]が重要であることも示唆された。すなわち、参加者のやる気をひき出すために、支援者が参加者のことをよく理解し、心を開いてもらえるように配慮することが重要であると考えられる。そして、第3章第2節で述べたとおり、不登校支援などは、一朝一夕に支援の成果があらわれるわけではないため、時間をかけて参加者の一つひとつの変化を肯定的に捉えていく姿勢も重要であるといえる。この姿勢は、支援を行っていく上で重要なものであり、不登校支援などにも効果的なものであると考えられる。なお、[社会情勢を因子とした支援内容の変更不可避性]によって生じる[社会的要因による外部者との交流的支援計画の実現困難性]は、[現状改善に対する一步の喪失による現状維持]を余儀なくされることがあるという理論記述からもわかるように、外部との関わりを活かした支援は特に、新型コロナウイルス感染症などの社会的な要因から影響を受けることがあることも付記しておく。

最後に、[主体的コミュニケーション能力の涵養に有効なピアな関係性]を活かした支援が行われていることが考えられた。このことは、第3章第3節第1項でも述べた、ピアな関係性がもたらす効果を裏づける結果になったといえる。それと同時に、第3章第2節の図8の考え方では、「他者への関心」の部分に該当していると考えられる。アフターケアの利用を継続するということは、必然的に人との関わりをもつことを意味しており、Cさんの場合も社会的自立に至る過程の初期の段階にはすでに至っているといえる。また、「若者の居場所づくり事業」では、[グループ・エンカウンターの側面をもった遊びによる人間関係の肯定的構築]が行われており、[自己肯定感を育む集団機能]によって[安心性自己肯定感]を参加者にもたらしていることが考えられた。このことから、人との交流には不登校やひきこもり、さらには、かつて一緒にA市教育支援センターに通っていたという共通の経験がコミュニケーションを促進し、また、一緒にゲームなどの活動を行うことによって、関係性の構築がなされ、ひいては自己肯定感の醸成につながっていくことが示唆された。そして、肯定的な人間関係が居場所へ行きたいという気持ちを強くし、また、通い続けられること自体が自信につながっていくという循環が考えられる。これは、本章前節第4項で示した図9の考え方にもあてはまっている。したがって、アフターケアには肯定的な人間関係により、内発的に「行きたい」と思える居場所であることが重要であると考えられる。

以上のことから、「若者の居場所づくり事業」には、「自己肯定感」と「居場所」の機能が存在しており、「社会的自立」への過程を築く、アフターケアとしての役割を果たしていることが示唆された。

第 2 項 D さん

本項では、D さんについて述べる。

第 1 目 基本情報

D さんは 20 代女性である。不登校になったのは中学 1 年生のころからであり、身体的な症状として失声症があらわれた。主な原因は家庭環境にあり、具体的には幼少期からネグレクトなどの虐待を受けていたことが挙げられる。また、クラスメイトとの関係もあまり良くなかった。しかし、3 年間継続して受けもってもらえた担任の先生との関係が良好であったことや、本人の「学校に行かないといけない」という思いもあり、2 年生のころは休むことはありつつも、学校に通うことはできていた。

しかし、3 年生の 1 学期の終わりごろから、受験モードとなっていくクラスの雰囲気ストレスを感じ、再び登校することが困難になった。また、教室に入ると過呼吸を引き起こすこともあったため、空き教室や保健室登校をするようになった。そのような状況をみていた担任の先生が、A 市教育支援センターの利用を勧めたことが通室するきっかけとなった。

A 市教育支援センターには、3 年生の 9 月ごろから週に 3、4 回のペースで通室していた。その中で、自分の居場所を見つけ、定時制の高校（家庭科）に進学することができ、卒業後も A 市教育支援センターが毎年開催している卒業生交流会に参加していた。また、高校においても先生との関係は非常に良好であった。しかし、家庭環境の問題から退学、そして家を出ることとなった。その後、アルバイト先で出会った男性と結婚、子どもを一人出産した。

D さんが「若者の居場所づくり事業」に参加するようになったきっかけは、卒業生交流会の場で、事業の宣伝が行われていたからであった。これまでは子育てやパートタイムでの仕事の関係もあり、不定期での参加となっていたが、現在では子育てが少し落ち着いたこともあり、月に 1 回以上のペースで参加している。

第 2 目 分析結果

次に、D さんのインタビューで得られたデータについて記載する。

まず、筆者と D さんの言語データを合わせて 83 個のテキストにセグメント化した。その中から、D さんの語りの部分である 46 個のテキストについて分析を行った。そして、得られた分析結果から「自己肯定感」と「居場所」の要素や「若者の居場所づくり事業」の課題点が読み取れる 13 個のテキストに加え、「さらに追究すべき点・課題」の部分抜粋して下記の表に示す（表 9）。そして、考察を行うにあたって、特に重要であると考えられるストーリー・ラ

インと理論記述の部分については、表 9 の後に別途記載する。なお、[]の部分
は、SCAT で生成された構成概念を指す。

<p>さらに追究すべき点・課題</p>	<p><承認欲求> 承認にも範囲があるのではないかと(子どものころは身近な人からの承認だけを求めるが、大人になると顔と知らない人からの称賛までも欲するようになるのではないかと)/A市教育支援センターでは、承認欲求は満たされていたのか?/「若者の居場所づくり事業」には、承認欲求を満たす機能はあるのか?/いつからSNSで承認欲求を満たすようになったのか?</p> <p><中学校> 田舎くさい中学校とはどのようなものを指すのか?/先生とはどのような話をしていたのか?</p> <p><敬語とモラル> なぜ敬語が使えないのか?/モラルと敬語にはどのような違いがあるのか?</p> <p><精神年齢> どういふ者に、「ついていけない」、「取り残されている」と感じるのか?/今まで誰かに精神年齢が幼いといわれたことがあるのか?/話が合うのは、本当に自分の精神年齢が他の生徒より上だからなのか?(先生が話を合わせてくれた可能性は?)</p> <p><A市教育支援センターと「若者の居場所づくり事業」> 心のふるさとなる場所は家以外にはあるのか?/「こういう施設」とは、どのような施設なのか?/なぜ、フェイスブックで広めることがよいと思ったのか?/Dさんは誰かと関わることで安心するのか?/利用の阻害要因を上回るメリットは、他の参加者にもあるのか?</p> <p><自殺> 自殺未遂とはいったいなにをしたのか?/自殺要因となるべきことには、どのようなことがあるのか?</p> <p><その他> 観役割を果たすにあたっての具体的な苦労にはどのようなものがあるか?/「将来の展望」・「したいこと」・「身近な夢」・「目標」をDさんはそれぞれどのように捉えているのか?</p>
---------------------	--

(筆者作成)

上記の SCAT の分析結果から、以下のストーリー・ラインが得られた。

[存在意義の証明を必要とする出自]であったために、[承認的家庭への憧れ]が強かった D さんは、[家庭内人間関係がもたらす家庭外人間関係への影響]によって、[心理的余裕感の欠如による他者理解の不可能性]があった。さらに、[親の承認によって居場所感を得ている子どもによる無理解]の実感が D さんにあったことによって、D さんは、[不自由意思に基づく人間関係の構築]を行い、学校に対しては[非共感的人間関係がもたらす環境へのマイナスイメージ]を抱くようになった。

もともと、[物理的距離感のなさが生む心理的不安定状態]であったことに加えて、[荒れた学校風土の伝統的継承]がなされていたことが、[逸脱者集団の巣窟としての固定観念]をより強め、[理解不能な人たちと自分との差別化]をひき起こすまでに発展し、結果として、[自己保身のための過剰な身内意識がもたらす排他的人間関係]の形成をするに至った。そして、[生きる意味探し]の最中、[誰からも認められる存在に対する憧れ]から、[承認欲求の充足のための注意獲得と自他の差別化]を行い、[仕事としての趣味的活動]をすることを考えていた。

このような[理解者の存在のなさが生む苦痛な環境]の中、一部の[価値観の一致による良好な関係性]が[絆による居場所支援]へと D さんを導いた。それが A 市教育支援センターであった。[心のふるさとの欠如によって感じる強い居場所への希求感]を感じていた D さんにとって A 市教育支援センターは、まさに[夜空の星のような居場所]であった。

そこでは、[共通的経験者同士における共感的理解]や[理解者としての指導員による言語的受容]があるため、[心の共鳴現象による安心感]を得ることができた。そして、[関係性構築のための運動活動によるストレスの解消]を行えたこともあって、[虚像による自己保身]の必要もなく、[実像としての自分]を取り戻すことができた。また、[価値観の異質性による反抗的行為に対する不寛容な理解]のために起こる[社会規範無視行為に対する軽蔑]の必要もなかった。さらに、[共通的経験者に対する寛容な姿勢]もあり、それゆえに、[社会規範遵守者集団に所属したことによる幸せな思い出]を現在も保持し、D さんのもつ[ストレングスとしての回想による客観的自己理解]ができるようになっている。

このような経緯から、[自己防衛のための人格変化を必要としない居場所]である A 市教育支援センターが、[代替不可能な原風景としての居場所]となった D さんは、同じ場所で開催されている「若者の居場所づくり事業」にも参加している。[子育て支援の役割を果たす心の拠り所]である[人生の休息地点となる自己肯定的な居場所]を求め、かつ[ピアな関係性を活かした対人交流によるケアに対する意欲]を保持している D さんは、[非強制的支援体制による高いアクセシビリティ]を誇る「若者の居場所づくり事業」に、[利用の阻害要因となる環境を上回る利用に対するメリット]を感じている。

そのような「若者の居場所づくり事業」の[絶対的要望としての事業の継続]を願っている D さんは、[気持ちの強さを表す比喩的表現]を用いるほど、[確信的な希望により生活活力となる居場所]であり、かつ、[心からの居場所を死守したい心情]があり、[居場所を存続させるための社会的価値の証明]のために、[SNS を用いた事業の宣伝]や[居場所空間への侵襲に対する忌避感を考慮した口伝]など、[居場所存続のための現実的考察]を行っている。

それと同時に、[同質性他者への配慮と個人的願望とのバランス]を考慮することができる D さんは、[利用に対する多様性尊重の姿勢]をみせ、「若者の居場所づくり事業」に[家庭的苦勞を癒やす居場所機能]が働くようになることや、[スモールステップ型社会的自立ができる居場所への期待]をかけ、[自己肯定感を高められる居場所]となることを望んでいる。

一方、[行動面での自由度の確保のための方策]は求めているものの、[母親としてのアイデンティティを確立させる子どもの存在]によって、[自分のための夢から母親役割を果たすための現実への移行]をしつつある D さんであるが、[不完全な自信による自己矛盾]に未だ囚われているところもあり、[自己肯定感の低迷による承認欲求の高まり]を満たすために、[存在価値を証明できる非対面的な交流]をしている。そこでは、[憧れへの同一化のための取り入れ]により、[憧れの仮面を被ることによって得られる被承認感]を満たしている。

そして、これから先も D さんは、新型コロナウイルス感染症による[社会的活動制限]に配慮しながら、[日常生活性ストレス]を解消し、[真夜中の道しるべとしての月光]である「若者の居場所づくり事業」を [不平等な生まれによる経験の再獲得への志望]から[人生経験の落とし物回収としての居場所利用]を続けていきたいと考えている。

上記の SCAT の分析結果から、以下の理論が得られた。

- ・[存在意義の証明を必要とする出自]は、[承認的家庭への憧れ]を強くする。
- ・[家庭内人間関係がもたらす家庭外人間関係への影響]は、[心理的余裕感の欠如による他者理解の不可能性]をもたらす。
- ・[心理的余裕感の欠如による他者理解の不可能性]や[親の承認によって居場所感を得ている子どもによる無理解]は、[不自由意志に基づく人間関係の構築]を

余儀なくさせる。

・[逸脱者集団の巣窟としての固定観念]は、[非共感的人間関係がもたらす環境へのマイナスイメージ]や[物理的距離感のなさが生む心理的不安定状態]、そして[荒れた学校風土の伝統的継承]によって強くなる。

・[逸脱者集団の巣窟としての固定観念]は、[理解不能な人たちと自分との差別化]をひき起こし、[自己保身のための過剰な身内意識がもたらす排他的人間関係]に至ることがある。

・[誰からも認められる存在に対する憧れ]があることは、[承認欲求の充足のための注意獲得と自他の差別化]をひき起こし、[仕事としての趣味的活動]を行うきっかけになる可能性がある。

・[価値観の一致による良好な関係性]は、[絆による居場所支援]につながることもある。

・[心のふるさとの欠如によって感じる強い居場所への希求感]を有する人にとって、[共通的経験者同士における共感的理解]や[理解者としての指導員による言語的受容]のある場所は、[夜空の星のような居場所]となる。

・[心の共鳴現象による安心感]を得ることや[関係性構築のための運動活動によるストレスの解消]ができれば、[虚像による自己保身]の必要もなくなり、[実像としての自分]を取り戻すことができる。

・[価値観の異質性による反抗的行為に対する不寛容な理解]は、[社会規範無視行為に対する軽蔑]を生む。

・[夜空の星のような居場所]においては、[共通的経験者に対する寛容な姿勢]があれば、[社会規範遵守者集団に所属したことによる幸せな思い出]をつくることができる。

・[夜空の星のような居場所]は、[代替不可能な原風景としての居場所]となる。

・[自己防衛のための人格変化を必要としない居場所]であることは、[代替不可能な原風景としての居場所]の一要素である。

・[利用の阻害要因となる環境を上回る利用に対するメリット]には、[子育て支援の役割を果たす心の拠り所]や[人生の休息地点となる自己肯定的な居場所]がある。

・[確信的な希望により生活活力となる居場所]は、同時に[人生の休息地点となる自己肯定的な居場所]でもある。

・[確信的な希望により生活活力となる居場所]であり、かつ、[心からの居場所を死守したい心情]がある人は、[居場所存続のための現実的考察]を行うことがある。

・[SNSを用いた事業の宣伝]や[居場所空間への侵襲に対する忌避感を考慮した口伝]は、[居場所を存続させるための社会的価値の証明]に有効である可能性がある。

・[利用に対する多様性尊重]の姿勢がみられる人は、[同質性他者への配慮と個人的願望とのバランス]を考える。

- ・[家庭的苦勞を癒やす居場所機能]や[スモールステップ型社会的自立ができる居場所への期待]、そして[自己肯定感を高められる居場所]になることへのニーズが居場所には存在している。
- ・[母親としてのアイデンティティを確立させる子どもの存在]は、[自分のための夢から母親役割を果たすための現実への移行]をさせる。
- ・[不完全な自信による自己矛盾]は、[自己肯定感の低迷による承認欲求の高まり]を生み、高まった承認欲求は、[存在価値を証明できる非対面的な交流]によって解消しようとすることがある。
- ・[不平等な生まれによる経験の再獲得への志望]は、[人生経験の落とし物回収としての居場所利用]につながることもある。
- ・[人生経験の落とし物回収としての居場所利用]は、[社会的活動制限]による影響を受ける。

第3目 Dさんについての考察

まず、A市教育支援センターについて考察する。

A市教育支援センターには、[心の共鳴現象による安心感]をもたらす機能があることが明らかになった。[共通的経験者同士における共感的理解]や[理解者としての指導員による言語的受容]のあるA市教育支援センターは、他に居場所がないDさんにとっては、[夜空の星のような居場所]であったと考えられる。

また、共通的経験者や理解者の存在によって、[実像としての自分]を取り戻す機能があることも推察された。わかり合うことのできる人たちの前では、[虚像による自己保身]の必要がなく、自然体でいられることも、A市教育支援センターの機能であると考えられる。そして、自分らしくいることができるということは、直接的ではないものの「自分が自分であって大丈夫」という自己肯定感にも関連するものであると考えられる。

なお、DさんがA市教育支援センターに通室するようになった経緯として、[価値観の一致による良好な関係性]がある。Dさんにとって、学校は居心地の悪い場所であった。しかし、親身になってくれる担任の先生によって、A市教育支援センターの利用につながったことから、不登校に対して理解のある教師の存在は、支援の扉を開く鍵となる可能性がある。

以上のことから、A市教育支援センターには、共感や理解によって、「自分らしくいられる居場所」としての機能が存在することが示唆された。これは、第3章第1節第2項で述べた、教育支援センターが掲げている援助目標である「自信・自尊感情を持たせる」や「居場所の提供」につながるものであると考えられる。また、それに伴って人との関わり方にも変化が起こっていることから、「社会的自立」にも関連していると考えられる。一方で、「学校復帰」に関連する内容は、Dさんからのインタビューでは得られなかった。

次に、「若者の居場所づくり事業」について考察する。

第一に、[代替不可能な原風景としての居場所]であることが考えられた。Dさんにとっては、A市教育支援センター時代に通っていた経験が、他の居場所づくりにはない特別さをもたらしており、それが「若者の居場所づくり事業」の魅力になっていると考えられる。すなわち、もともと居場所として確立している場を継続して利用できるということは、居場所づくり事業の利用に対するハードルを下げ、その後の支援にもつながりやすくなるということである。また、「若者の居場所づくり事業」の母体は、A市教育支援センターであることから、A市教育支援センターが有している自己肯定感や居場所の機能は、「若者の居場所づくり事業」も有していると推察されるため、社会的自立に関連する機能も有していると示唆される。これらのことから、同一の施設で支援を行うアフターケアには、他の居場所づくりにはない、利用に対する誘引性が存在し、第3章第1節第3項で述べた、シームレスな不登校支援の一翼を担うことが考えられる。

第二に、[子育て支援の役割を果たす心の拠り所]となる機能が考えられた。近年では、核家族化や地域住民との関係の希薄化に伴い、子育てについての悩みを相談できる機会が減少していると考えられている。そのような中、家族間での人間関係が良好ではなく、若年での出産でもあったDさんは、さらに子育てについての悩みを相談できる人が少なかったと推察される。そのため、Dさんにとって、「若者の居場所づくり事業」は、子育ての疲れを癒やす機能が強く感じられ、[利用の阻害要因となる環境を上回る利用に対するメリット]の一つになっていることが示唆される。さらに、今後は「若者の居場所づくり事業」が継続されていくことによって、参加者の年齢層も広がっていく可能性がある。そうすると、子育て世代の参加者の増加も見込まれる。したがって、子育て支援に関する機能を設けていくことも、アフターケアには必要となることが考えられる。

第三に、[確信的な希望により生活活力となる居場所]であることが考えられた。すなわち、羽休めをすることができる居場所としての機能を、「若者の居場所づくり事業」は有している可能性がある。Dさんの人生は、家庭や学校にも居場所がないなど、つらかった経験が多かったと推察されるため、居場所の存在は心を落ち着かせることのできる貴重な存在であったと考えられる。そして、一般的に誰かと交流をもち、新たに居場所をつくるということは、気持ちを明るくすることにつながると考えられるが、同時に大きなエネルギーが必要になる場合もある。そのため、外の世界に飛び出し、傷つき、疲れたときに休憩するための場所が必要であると考えられる。本機能は、「[確信的な希望により生活活力となる居場所]は、同時に[人生の休息地点となる自己肯定的な居場所]でもある」という理論記述からも、休憩場所としての役割を果たせるといえる。すなわち、「若者の居場所づくり事業」は、新しく居場所をつくるという社会的自立のための足掛かりとしての機能を有している可能性がある。

最後に、[人生経験の落とし物回収としての居場所利用]ができる機能が考え

られた。前章第3節でも述べたとおり、不登校であることによって、本来であれば得ることができたはずの経験を得られなくなってしまうことがある。加えて、Dさんの場合には家庭環境における問題も重なり、本来であれば子ども時代に経験できていたはずのことが、未経験となっていることが多いと推察される。そこで、本機能があることによって、子ども時代の経験を補填することができると考えられる。そして、経験の補填を行うということは、同じく前章第3節でも述べたが、自信を身につけることや視野を広げることにつながる可能性がある。そのため、自分のやりたいことをみつけ、自信をもって挑戦することができると考えられるため、職業選択にも好影響を及ぼすことが推察される。なお、「[人生経験の落とし物回収としての居場所利用]は、[社会的活動制限]による影響を受ける」という理論記述から、感染症対策の必要性が示唆されることと同時に、新型コロナウイルス感染症が収束し、本来の活動が再開されればこの機能はより大きなものになると推察される。

また課題としては、「[SNSを用いた事業の宣伝]や[居場所空間への侵襲に対する忌避感を考慮した口伝]は、[居場所を存続させるための社会的価値の証明]に有効である可能性がある」という理論記述が挙げられる。事業を続けていくためには、参加者の確保は必要なことである。しかし、「若者の居場所づくり事業」を利用している人は、不登校やひきこもりなど、人との関わりを苦手とする人が多い傾向にある。そのため、事業を闇雲に拡張してしまうことは、参加者の凝集性を弱め、居場所を居場所でなくしてしまうおそれや、居場所に通っている人のプライバシーを侵してしまう危険性もある。しかし、事業の価値を証明し、運営していくためには、参加者の確保や参加者の社会的な自立を促したという実績が必要とされる面があるのも事実である。また、宣伝する範囲を限定するということは、必要な人に情報が届きにくくなるということでもある。そのため、今後は必要な人にどのようにして情報を届けるのかなどを検討していく必要があるといえる。

さらに、「[家庭的苦労を癒やす居場所機能]や[スモールステップ型社会的自立ができる居場所への期待]、そして[自己肯定感を高められる居場所]になることへのニーズが居場所には存在している」という理論記述から、これらの要素を含めた居場所になれるように展開していくことも今後の課題であるといえる。

以上のことから、「若者の居場所づくり事業」には、「自己肯定感」と「居場所」の機能が存在しており、「社会的自立」への過程を築く、アフターケアとしての役割を果たしていることが示唆された。

第3節 考察

本節では、CさんとDさんの二人の考察結果から、A市教育支援センターと「若者の居場所づくり事業」における機能などについて、さらに考察していく。

第1項 A市教育支援センターについての考察

まず、「自己肯定感」や「居場所」としての機能の存在が示唆された。Cさん、Dさんともに理由は異なるが、学校では人間関係をうまく築けず、居心地の悪さを感じていた。一方で、A市教育支援センターは人数が少なく、不登校などの共通の経験を有している在校生や、自然体の自分でいられるようにしてくれる指導員の存在があった。そのため、他者との関わりを通して自己肯定感を得ることができ、A市教育支援センターを自分の居場所にするのができたと考えられる。なお、「自己肯定感」や「居場所」の機能に伴って、人間関係に変化が生じていたことから、「社会的自立」の機能も存在していると考えられる。

そして、これらの機能は、在校生が教育支援センターに通い続けられる理由にもなっていると考えられる。すなわち、学校に通うことが難しい不登校児童生徒であっても、配慮された環境であれば、教育を受けることは可能であるとされるため、学校教育の多様性を育みながら、必要に応じて教育支援センターと学校が連携していくことが重要であるといえる。

一方で、A市教育支援センターにおいては、第3章第1節第2項で述べた教育支援センターが援助目標として掲げているものの中で比率が一番高い「学校復帰」に対する内容が、二人の話の中からは出てこなかった。すなわち、二人は学校復帰をあまり意識していないことが推察される。ここには、第4章第1節で述べたとおり、A市教育支援センターが学校復帰のみを目標としているわけではないことに起因するものであると考えられる。

以上のことから、A市教育支援センターには、「自己肯定感」と「居場所」、そして「社会的自立」の機能が備わっており、これらの機能が学校に通うことが難しい不登校児童生徒であっても通い続けられる理由であると考えられる。

第2項 若者の居場所づくり事業についての考察

はじめに、「若者の居場所づくり事業」の利用を促す機能が考えられた。両者ともA市教育支援センターに通室していたことが利用のきっかけとなっている。このことから、在校生時代に教育支援センターとどのような関係性を築けていたかが、アフターケアの利用に大きく関わってくることを推察される。換言すれば、自己肯定感や居場所の機能を強く実感できていた卒業生が利用につながりやすいと考えられる。

また、本章前節第1項第3目で考察したとおり、利用の継続のためには本人のペースに合わせた利用を促すことが重要であるといえる。Cさんのように、強制されることに対して忌避感を抱いている不登校やひきこもりの人は少なくないと考えられるからである。したがって、教育支援センターの自己肯定感と居場所の機能、そして本人のペースに合わせた支援は、利用の開始と継続に大きく関わるものであり、アフターケアが社会的自立を促す支援として機能して

いくための一つの鍵であるといえる。

次に、経験を補填することによって、就職を促す可能性があることが考えられた。これは、本章前節第2項第3目で述べたが、経験の補填を行うということは、視野を広げ、新しいことに挑戦する自信にも好影響を及ぼすことが推察される。Dさんの場合は、不登校と家庭環境によって欠落した経験を補填する機能として考えられたが、Cさんの場合は、不登校に加えて、就職したことがないなど、Dさんとはまた違った形で、人生経験が少なくなっていると考えられる。そこで、「若者の居場所づくり事業」のもつ経験を補填する機能は、自分のやりたいことや自分に向いていることをみつけるきっかけとなり、結果としてキャリアの形成にもつながるのではないかと推察される。そして、目標に向かって努力していくことで、新たな居場所を開拓し、社会的自立に至ることができるようになると考えられる。

最後に、全体を通して、人生の休憩場所になる機能が考えられた。人は生きていく中で、大なり小なり多様な悩みが発生する。それらを自由に相談できる居場所をもっていることは、それだけで大きな強みであり、「若者の居場所づくり事業」は、その役割を担っている可能性がある。本章前節第2項第3目で考察したとおり、新しい環境へ挑戦することは大きなエネルギーの消費を伴うことがある。そこで、アフターケアを拠点とし、新しい居場所を開拓する際に生じた疲れを癒やすという、社会的自立のための足掛かりとしての機能を担うこともアフターケアの役割であると考えられる。その他にも、人生の休憩場所になる機能には、社会的自立に直接的に関わることに限らず、外出行動を促すことや子育てに関する相談を行えることなど、多様な機能が含まれていることも期待できる。当然、高校などへの進学による悩みや不安もその中の一つとして挙げられる。その結果、不登校やひきこもり状態となり、生きる目的を失っている人にとって、受容的な環境で人と安心して関わるができるということは、安心感や自己肯定感をもたらすことが考えられる。したがって、「自分にとっての居場所」があることは、心の拠り所をもつことにもなるため、居場所をもつこと自体が生きていく上での強みになると考えられる。

以上のことから、「若者の居場所づくり事業」は、義務教育段階のみの支援という教育支援センターの課題を解決する一つの方法であるアフターケアとして、社会的自立のための支援を必要とするA市教育支援センターの卒業生にとって意義があるものといえる。

そして、アフターケアの機能をより大きなものとするためには、教育支援センターに在校生の自己肯定感を醸成する居場所としての機能を充実させることによって、教育支援センターでの居心地が良くなり、卒業後のアフターケアの利用にもつながりやすくなると考えられる。

第3項 社会的自立についての考察

前項において、新しい環境に居場所をつくれるように支援することがアフターケアの役割であると述べた。そして、新しい居場所を開拓するということは、第3章第2節で述べた社会的自立の定義でいうと「成長」にあたりと考えられる。しかし、本章第1節第4項で示した図9の考え方では、社会的自立はアフターケアの中でのみ行われているような表し方になっている。そこで、CさんとDさんの考察をもとに、図9の考え方を発展させた図10をここで改めて示すことにする。

図10は、第3章第2節の図8の社会的自立の過程にアフターケアの考え方を組み合わせたものであり、社会的自立の出発地点としてアフターケアを据えている。まず、社会的自立の第一段階として、アフターケアの中の「自己肯定感」と「居場所感」の相互作用によって、「他者への関心」をもつことに至る。次に第二段階では、進学や就職などによって新しい居場所の開拓へと移る。そして、その過程で生じた疲れや悩みを解消するために、新しい居場所とアフターケアとを行き来しながら、アフターケア以外の場所にも居場所をつくることができる。なおアフターケアは、不登校やひきこもりなどの共通の経験者が集まる場所である。しかし、アフターケア以外の場所ではその限りではなく、より多様性に富んだ人間関係や社会関係を築いていくこととなる。したがって、これが「社会への関心」であると考えられる。そして第三段階では、直接的にアフターケアを介さない居場所同士のつながりや発展がなされ、また困ったときなどにはアフターケアを利用しながら、社会的自立に至ることを示している。すなわち、第二段階で築いた関係性から、さらに新しい居場所を創造していく段階である。

そうして、本研究における社会的自立である「他者ひいては社会との関わりに関心を持ち、日々の生活の中で自己を成長させ、生き方を主体的に選択することができるに至る過程」に至ることができると考えられる。すなわち、主体的、自発的に居場所の開拓そして創造ができるようになることこそが、社会的自立の一つの形であると考えられる。なお、社会的自立が円滑に展開されるためにも、疲れや悩みを解消するために、ときには羽を休めることも、成長や社会的自立の過程に含まれていることを示しておく。

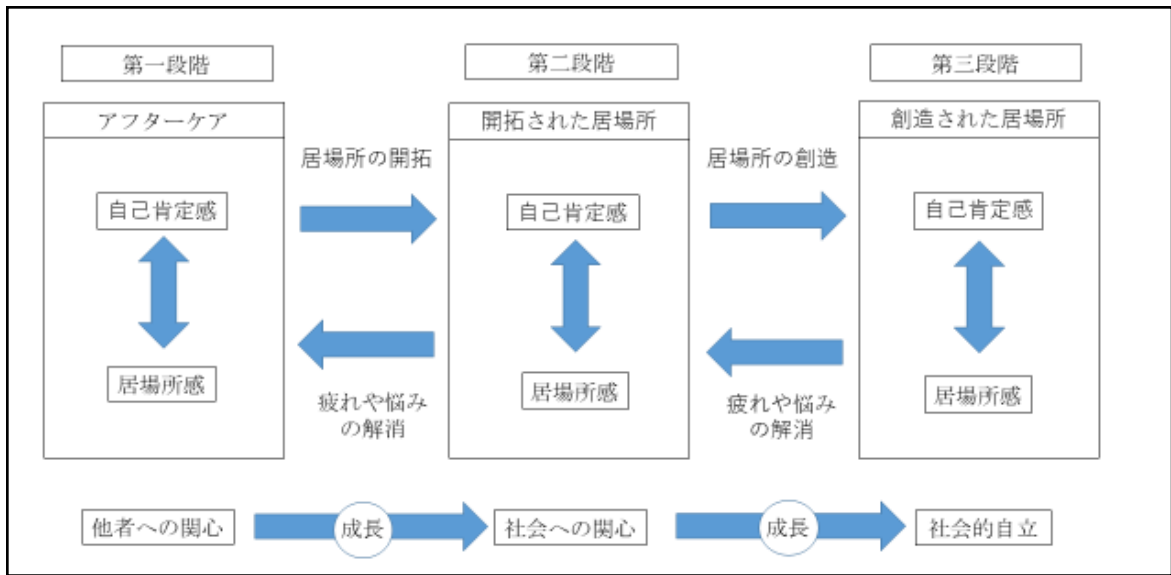


図 10 調査結果を踏まえたアフターケアによる社会的自立の展開過程の構図
(素案)
(筆者作成)

第 4 項 課題についての考察

まず両者ともに、新型コロナウイルス感染症に関する内容もインタビューの中で語られており、パンデミックの影響を少なからず受けていることがわかった。特に、不登校やひきこもりなど、社会との接点が多と少ない人たちにとっては、この事態によって、これまで以上に人との関わりを少なくしてしまうおそれもある。「若者の居場所づくり事業」もその例に漏れず、緊急事態宣言下では事業を行うことができなかった。このことから、感染症への対策は、多くの居場所事業に共通する一番大きな課題であると考えられる。一方で、人との関わりをなくしてしまうような事態に陥ったときにこそ、居場所は役立つものでもある。感染症対策のために事業を中断することも必要ではあるが、感染症によって人との交流が減っている現状であるからこそ、対策を取りながら事業の運営を行い、人と人との交流を図っていく必要があると考えられる。

他の課題としては、今まで以上に自己肯定感を高められるような居場所になることを望む参加者が存在していることがわかった。そのため、今後も居場所に必要な機能を検討していく必要があるといえる。

一方で、支援を必要としながらも利用につながない人に対して、どのように情報を伝えていくかも挙げられた。支援は、支援を必要とする人たちに提供されることによって初めて、その効果が表れるものである。そのため、支援内容を豊かにしていくことも重要であるが、アウトリーチの方法について検討していくことも、今後支援の価値を高めていくためには必要であるといえる。

さらに、第3章第3節第1項で述べたとおり、アフターケアは人間関係を用いた支援でもあることから、人との交流を不得手とする人にとっては、アフターケアによる支援がマイナスに働いてしまうおそれもある。インタビューを行った二名は、現に居場所を利用している人であるため、人との交流に対する忌避感が少なく、その結果、「若者の居場所づくり事業」に対してネガティブな語りがなかったと考えられる。しかし、本当に居場所を必要としている人の中には、居場所に来て、人との交流をすることが困難な人の存在も懸念される。そのため、そのような人をどのように支援していくのかといった課題も考えられる。

なお、今回のインタビューでは抽出されなかった機能も「若者の居場所づくり事業」が有している可能性は十分にある。まず、インタビューの対象者が二名のみとなっているため、他の参加者にインタビューを行うことによって、新たな機能の発見ができることが推察される。また、今回は分析枠組みとして、自己肯定感や居場所、そしてそれらの機能があることによって、社会的自立へ至ることができるという視点から考察を行ってきた。しかし、別の研究者が別の分析枠組みを用いて、テクストを読み解くことによって、新たな機能を見出すことができると考えられる。それらの機能については、本章第1節第5項で述べたSCATの有している「読者による反証可能性」により、読者に検討していただく必要がある。

第6章 結論と課題

第1節 結論

本研究では、アフターケアが社会的自立にどのような影響を与えているのかを自己肯定感と居場所の観点から明らかにするために、二名の方にインタビューを行い、SCATによる分析を行った。その結果、「若者の居場所づくり事業」はアフターケアとしての役割を担っていることが概ね明らかになった。また、アフターケアの基盤となる機能として「自己肯定感」と「居場所」が存在し、それらの相互作用することによって、「社会的自立」に対する支援が行われていると考えられた。

日本では、不登校は増加の一途をたどっており、今後も研究を続けていくべき課題であるといえる。そして、その対策として、社会的自立のための支援が必要とされている。それにもかかわらず、教育支援センターにおける不登校支援は、原則として義務教育段階に限られたものであり、アフターケアが実施されている所は依然として少ない状況にある。そのため、不登校児童生徒に対する社会的自立のための支援が、十分に行われているとはいえない。

そこで、本研究で取り上げたのが「若者の居場所づくり事業」である。「若者の居場所づくり事業」は、数少ない義務教育段階終了後の支援であるアフター

ケアであるため、義務教育終了後も社会的自立に関する支援を必要とする A 市教育支援センターの不登校経験者にとって、意義のある事業だといえる。さらに、義務教育段階に限られていた支援の幅を拡大できるだけでなく、教育支援センターがアフターケアを行うことによって、居場所としてすでに確立されている場所を引き続き利用できるため、居場所の利用に対するハードルを下げることにもつながると推察される。そのため、その後の支援にも好影響を与えると考えられる。また具体的な機能としては、義務教育段階などで未経験となっている経験を補填する機能がある。経験を得ることは、やりたいことをみつけることや新しいことに挑戦することに対する自信につながり、それが就職に対する支援となる可能性がある。そして、実際に職場体験などの支援を行う際には、新しい環境に身を投じることによって生じるストレスを緩和するために、信頼できる支援者や参加者とともに支援を行っていけるように配慮することが重要であると考えられる。

さらに、外出行動を促進する機能や子育て支援としての機能なども存在することが考えられた。外出が促されることによって、心身ともに健康になることが期待できる。一方の子育て支援は、今後増加する可能性のある子育て世代の参加者に対する支援として需要が大きくなることが推察される。

なお、アフターケアをより有意義なものとしていくためには、支援を継続的に行えるようにすることが重要な視点の一つであるといえる。そのために、スモールステップによる支援を行うことや、本人の意思を尊重することなど、参加者一人ひとりにあったペースを尊重する指導員の姿勢が重要であると示唆された。

そして、全体を通して、人生の休憩場所になる機能が明らかになった。生きていく上での悩みに対して「若者の居場所づくり事業」は相談する機能を有しており、社会的自立のために生じた疲れや悩みを解消することもできると考えられる。その結果、安心感や自己肯定感を得ることにつながり、新しい居場所を開拓することにつながる可能性がある。したがって、「自分にとっての居場所」があることは、心の拠り所をもつことにもなるため、居場所をもつこと自体が生きていく上での強みになると考えられる。

最後に、インタビューを通して、アフターケアによる社会的自立の展開過程が概ね明らかになった。まずアフターケアを出発点とし、そこに存在する「自己肯定感」と「居場所感」の機能によって、「他者への関心」に至り、ひいては「社会への関心」の契機にもなることがある。次に、アフターケアの機能によって疲れや悩みを解消しつつ新しい居場所をつくり、新たな社会関係を通して「社会への関心」に至る。そして、最終的には直接的にアフターケアを介さない居場所同士のつながりが生じ、発展していくことで「社会的自立」に至るといふ展開過程が考えられた。

しかし、「若者の居場所づくり事業」にも、支援を必要としながら利用につながっていない人に対してどのように情報を伝えていくか、人との交流が困難な

人にどのように居場所を提供するかなどの課題が依然として残っている。そして現在、世界的に流行している新型コロナウイルス感染症が、事業の休止など、これまでに述べてきた機能のほぼ全てを停止させるおそれがある。そのため、感染症対策は事業の運営の中で一番大きな課題であり、これらの課題については、今後引き続き取り組む必要があるといえる。

なお、今回取り上げた「若者の居場所づくり事業」はモデル事業であり、アフターケアの一事例に過ぎない。そのため、今後はさらなる支援の多様性を追求し、事業を運営していくことが望まれる。

以上のことから、「若者の居場所づくり事業」は、アフターケアの一事例ではあるものの、A市教育支援センターの卒業生に社会的自立を促す支援であることが示唆されたことから、社会的自立のための支援を必要とするA市教育支援センターの卒業生にとって、アフターケアの存在は意義があるといえる。

第2節 課題

本節では、本研究における残された課題と研究の限界について述べる。

まず、残された課題として、「学校復帰」に関する教育支援センターごとの捉え方の違いや、在校生もしくは卒業生と支援を行っている教育支援センターとの「学校復帰」に対する認識の差がある。今回のインタビューでは、学校復帰に関する内容は分析結果から表れることはなかった。このことから、数字上では、教育支援センターの約7割が依然として学校復帰を支援の目標に据えているが、学校復帰にも多様な形があり、それぞれの教育支援センターがどのような意図のもと、支援を行っているのかを改めて明らかにする必要があると考えられる。

次に、研究の限界について述べる。

はじめに、研究倫理審査を受けるにあたって、新型コロナウイルス感染症に配慮した結果、提出した書類にフォローアップ・インタビューに関する内容を記述しなかったことが挙げられる。そのため、インタビューは各人一度きりとなっており、分析などを行った上で表れてきた疑問点を解消することができなかった。加えて、インタビュアーである筆者自身のインタビューに対する力量不足も重なり、特に分析結果の中の「さらに追究すべき点・課題」の部分が浅薄なものとなっている。

次に、インタビュー対象者の数が二名であったことが挙げられる。対象者の選定にあたり、条件にあてはまる参加者が少なくなってしまう。その結果、本研究で構築された居場所における機能は限定的なものであり、他にも考えられる余地が残されている。

最後に、本研究はSCATの手法を用いて質的に研究を行った。そのため、解釈には主観的な部分が含まれている可能性があることも改めて付記しておく。

以上の内容を踏まえた上で、今後の研究を行っていきたい。

引用文献

- (1) 文部科学省初等中等教育局児童生徒課「令和2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について」
2021年11月11日 67頁
https://www.mext.go.jp/content/20211007-mxt_jidou01-100002753_1.pdf.
- (2) 前掲資料(1) 2021年11月11日 98頁。
- (3) 文部科学省初等中等教育局長「不登校児童生徒への支援の在り方について(通知)」2020年11月24日
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1422155.htm.
- (4) 地位和也「中学生の登校回避感情と自己肯定意識の関連についての調査」人文第9号 2011年 63頁。
- (5) 成重魅穂・武内珠美「中学時不登校経験者の社会適応の過程に関する研究」教育実践総合センター紀要 第30号 2012年 16頁。
- (6) 文部科学省「教育支援センター(適応指導教室)に関する実態調査」結果 令和元年5月13日」2021年1月29日 17頁
https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2019/05/20/1416689_002.pdf.
- (7) 保坂 亨「展望 不登校をめぐる歴史・現状・課題」教育心理学年報 第41巻 2002年 157頁。
- (8) 北村陽英『中学校の精神保健』日本評論社 1991年 160頁。
- (9) 前掲論文(7) 158頁。
- (10) 高木隆郎・川端利彦・田村貞房・三好郁男・前田正典・村手保子・澄川智「長欠児の精神医学的実態調査」精神医学 第1巻第6号 1959年 29頁。
- (11) 森田洋二『「不登校」現象の社会学』学文社 1996年 2頁。
- (12) 鑪 幹八郎「登校拒否と不登校ー神経症的発現から境界例および登校無関心型へー」児童青年精神医学とその近接領域 第30巻第3号 1989年 261頁。
- (13) 前掲論文(12) 261頁。
- (14) 小林正幸『不登校児の理解と援助 問題解決と予防のコツ』金剛出版 2003年 16頁。
- (15) 前掲論文(7) 157-158頁。
- (16) 文部科学省「不登校の現状に関する認識」2019年2月6日
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/futoukou/03070701/002.pdf.
- (17) 前掲資料(1) 2021年11月11日 64頁。
- (18) 前掲資料(1) 2021年11月11日 95頁。
- (19) 前掲書(11) 14-15頁。

- (20) 前掲論文 (12) 261 頁。
- (21) 前掲書 (14) 15 頁。
- (22) 土方由起子「法務省の「不登校」名称について－逸脱から人権擁護へ子ども
の捉え方の変容－」近畿大学教育論叢 第 29 巻第 1 号
2017 年 26 頁。
- (23) 文部科学省「不登校の児童生徒への支援について」2019 年 2 月 6 日
[https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/attach/
1286947.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/attach/1286947.htm).
- (24) 前掲資料 (3) 2020 年 11 月 24 日。
- (25) 前掲資料 (1) 2021 年 11 月 11 日 64－71 頁。
- (26) 前掲資料 (1) 2021 年 11 月 11 日 95－119 頁。
- (27) 金 賢美「原級留置制度が学習意欲に与える影響－日韓の高校生の比較
－」早稲田大学大学院教育学研究科紀要 別冊第 24 巻第 1 号 2016 年
37 頁。
- (28) 笠井孝久「不登校を経験した生徒へのフォローアップ活動」
国立オリンピック記念青少年総合センター研究紀要 第 2 号 2002 年
2 頁。
- (29) 小栗貴弘・工藤仁美「高校中退における指示的予防に関する事例研究－
連携による学校適応支援とキャリア支援－」立教大学臨床心理学研究
第 13 巻 2019 年 10 頁。
- (30) 梶原豪人・熊井将太「多様な学びに残された課題－フリースクール・教
育支援センター（適応指導教室）・夜間中学の分析から－」
山口大学教育学部研究論叢 第 67 巻 2018 年 24 頁。
- (31) 文部科学省初等中等教育局参事官（高等学校担当）付「高等学校教育
の現状について」2021 年 11 月 11 日 1 頁
[https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kaikaku/20210315mxt_kouh
ou02-1.pdf](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kaikaku/20210315mxt_kouhou02-1.pdf).
- (32) 笠井孝久「不登校生徒の進路選択」千葉大学教育学部研究紀要
第 65 巻 2017 年 114 頁。
- (33) 前掲資料 (3) 2020 年 11 月 24 日。
- (34) 本山敬祐「日本におけるフリースクール・教育支援センター（適応指導
教室）の設置運営状況」東北大学大学院教育学研究科研究年報
第 60 巻第 1 号 2011 年 16 頁。
- (35) 福田一彦・浅岡章一「不登校と生体リズム」情報と社会 第 21 号
2011 年 90 頁。
- (36) 古賀野 卓「適応指導教室が学校に問いかけるもの－津山市教育相談
センター鶴山塾を事例として－」美作女子大学短期大学部紀要
第 44 巻 1999 年 28 頁。
- (37) 大西真由「適応指導教室と学校の連携」教職教育ジャーナル 創刊号

- 第1号 2015年 46頁。
- (38) 重 歩美「教育支援センター（適応指導教室）の役割についての考察」
国立青少年教育振興機構研究紀要 第8号 2008年 230頁。
- (39) 前掲資料（6）2021年1月29日 1頁。
- (40) 文部科学省初等中等教育局長「教育支援センター整備指針（試案）」
2022年1月3日 https://www.mext.go.jp/content/1422155_005.pdf.
- (41) 文部科学省「第3期教育振興基本計画」2021年2月5日
78－79頁 https://www.mext.go.jp/content/1406127_002.pdf.
- (42) 石田 絢子・中野良顯「日本における適応指導教室に関する文献展望」
上智大学心理学年報 第26巻 2002年 47頁。
- (43) 文部省初等中等教育局長「登校拒否問題への対応について（通知）」
新政策資料集大成 月刊ニュー・ポリシー 第12巻第10号 1992年
368頁。
- (44) 文部科学省初等中等教育局長「資料 不登校への対応の在り方について
（通知）」教育委員会月報 平成15年7月号 2003年 18頁。
- (45) 前掲資料（1）2021年11月11日 90頁。
- (46) 前掲資料（1）2021年11月11日 87頁。
- (47) 前掲資料（6）2021年1月29日 17頁。
- (48) 前掲資料（3）2020年11月24日。
- (49) 前掲資料（6）2021年1月29日 4－5頁。
- (50) 文部省初等中等教育局「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－」
新政策資料集大成 月刊ニュー・ポリシー 第12巻第4号 1992年
240頁。
- (51) 前掲論文（38）224頁。
- (52) 関山 徹「鹿児島県における適応指導教室（教育支援センター）の実態
と課題」鹿児島大学教育学部研究紀要・教育科学編 第69巻 2018年
223頁。
- (53) 前掲資料（3）2020年11月24日。
- (54) 前掲論文（36）28頁。
- (55) 前掲資料（1）2021年11月11日 87頁。
- (56) 前掲資料（40）2021年1月19日。
- (57) 安川 禎亮「教育支援センターを目指した適応指導教室の取り組み－子ども
の笑顔を取り戻すために－」
国立オリンピック記念青少年総合センター研究紀要 第7号 2007年
109頁。
- (58) 前掲資料（6）2021年1月29日 10頁。
- (59) 内閣府「若者の包括的な自立支援方策に関する検討会中間取りまとめ」
2021年2月16日

- <https://www8.cao.go.jp/youth/suisin/jiritu/chukan/c-siryu3.html>.
- (60) 内閣府「平成 27 年版 子ども・若者白書（概要版）」
2020 年 12 月 16 日 31-45 頁
https://www8.cao.go.jp/youth/whitepaper/h27honpen/pdf_index.html.
- (61) 経済産業省キャリア教育民間コーディネーター育成・評価システム開発事業「キャリア教育コーディネーター育成ガイドライン」
2021 年 3 月 24 日 4 頁
<https://www.human-edu.jp/pdf/2010-03guide.pdf>.
- (62) 文部科学省生涯学習政策局政策課「「社会的・職業的自立、社会・職業への円滑な移行に必要な力」について ～「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について（平成 23 年 1 月中央教育審議会答申）」における提言～」2021 年 4 月 6 日 1 頁
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/047/siryo/_icsFiles/afieldfile/2012/09/12/1325670_02.pdf.
- (63) 内田 弘「移住した若者の地域住民との交流とアイデンティティの形成ー竹富町西表島のエコツーリズム協会との関わりを事例としてー」
現代社会学研究 第 32 巻 2019 年 34 頁。
- (64) 石川愛美「子どもの社会的自立についての一考察ー義務教育段階までの範囲においてー」道北福祉 第 1 号 2010 年 3 頁。
- (65) 前掲資料 (6) 2021 年 1 月 29 日 18 頁。
- (66) 前掲論文 (28) 2 頁。
- (67) 戸田有一「学校におけるピア・サポート実践の展開と課題ー紙上相談とオンライン・ピア・サポート・ネットー」
鳥取大学教育地域科学部紀要 教育・人文科学 第 2 巻第 2 号
2001 年 59-60 頁。
- (68) 青田泰明「文化的実践としての不登校Ⅲー不登校経験というサポート戦略ー」日本教育社会学会大会発表要旨集録 第 58 号 2006 年 158 頁。
- (69) 奥野孝昭・大西敏浩・吉田祐一郎「レクリエーション活動の意義に関する一考察」四天王寺大学紀要 第 56 号 2013 年 471 頁。
- (70) 小柴順子「ひきこもりの若者の人間関係についての一考察ー大学生の人間関係との比較を通してー」川崎医療福祉学会誌 第 12 巻第 1 号
2002 年 144 頁。
- (71) 勝部麗子『ひとりぼっちをつくらない[コミュニティーソーシャルワーカーの仕事]』社会福祉法人全国社会福祉協議会 2016 年
111-112 頁。
- (72) 笠井孝久「不登校児童生徒が期待する援助行動」
千葉大学教育学部研究紀要.I, 教育科学編 第 49 巻 2001 年 181 頁。
- (73) 大谷 尚『質的研究の考え方 研究方法論から SCAT による分析まで』

- 名古屋大学出版会 2019年 167頁。
- (74) 高垣忠一郎『生きることと自己肯定感』新日本出版社 2004年 173頁。
- (75) 前掲書(74) 178-179頁。
- (76) 吉森丹衣子「大学生の自己肯定感における対人関係の影響ーコミュニケーションを重視してー」国際経営・文化研究 第21巻第1号 2016年 182頁。
- (77) 前掲書(74) 6頁他。
- (78) 西中華子「児童期・青年期における居場所に関する一考察ー居場所感の視点からー」神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要 第8巻第1号 2014年 151頁。
- (79) 前掲書(74) 271頁。
- (80) 大谷 尚「4ステップコーディングによる質的データ分析手法 SCAT の提案ー着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続きー」名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要.教育科学 第54巻第2号 2008年 27頁。
- (81) 前掲書(73) 175-176頁。
- (82) 前掲書(74) 178-179頁。

参考文献

- ・大谷 尚『質的研究の考え方 研究方法論から SCAT による分析まで』一般財団法人名古屋大学出版会 2019年。
- ・梶原豪人・熊井将太「多様な学びに残された課題ーフリースクール・教育支援センター(適応指導教室)・夜間中学の分析からー」山口大学教育学部研究論叢 第67巻 2018年 19-28頁。
- ・北村陽英『中学生の精神保健』日本評論社 1991年。
- ・佐藤修策「神経症的登校拒否行動の研究ーケース分析によるー」岡山県児童相談所紀要 第4集 1959年 1-15頁。
- ・高木隆郎・川端利彦・田村貞房・三好郁男・前田正典・村手保子・澄川 智「長欠児の精神医学的実態調査」精神医学 第1巻第6号 1959年 29-35頁。
- ・高木隆郎「学校恐怖症」小児科診療 第26巻第4号 1963年 433-438頁。
- ・濱本 一「特別活動と生徒指導との連携についての一考察」共栄大学研究論集 第15号 2017年 221-236頁。
- ・森田洋二『「不登校」現象の社会学』学文社 1996年。
- ・文部科学省初等中等教育局長「教育支援センター整備指針(試案)」2022年1月3日 https://www.mext.go.jp/content/1422155_005.pdf.

- ・ 文部科学省初等中等教育局長「不登校児童生徒への支援の在り方について（通知）」2020年11月24日
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1422155.htm.
- ・ 鷺見たえ子・玉井収介・小林育子「学校恐怖症の研究」精神衛生研究 第8巻 1960年 27-56頁。

あとがき・謝辞

私が不登校研究に着手しようと思ったきっかけは、小学校4年生のころから中学校3年生までの6年間、不登校だったことに由来します。この経験から、私は、不登校に興味をもつようになり、自分自身の不登校について解明したいと思うようになりました。

私は今まで、自分が不登校になったきっかけがよくわかっていませんでした。しかし、今では、自分が不登校に至った理由は、小さな不安を強く感じ取り、先の人生に対して絶望したからだったのではないかと、と少しずつ自分に起こった「不登校」という不可解な現象に、言語的な解釈ができるようになりました。

私にとって、人の不登校について研究することは、自分自身の不登校についてひも解く作業であったのだと思います。

このような経緯で行った不登校研究ですが、一人でも多くの人に不登校について知るきっかけになっていただければと願っています。

続いて、本研究に関し、ご理解をいただきインタビュー調査にご協力いただきましたA市教育支援センターと「若者の居場所づくり事業」の指導員のみなさま、そして「若者の居場所づくり事業」の参加者のみなさまに厚くお礼を申し上げます。特に、直接インタビューにご協力いただいたCさんとDさんには、重ねてお礼を申し上げます。お二人のおかげで修士論文を書き上げることができました。本当にありがとうございました。

次に、同期生として入学し、ここまで一緒に歩んできた同志である三人に、感謝を申し上げたいと思います。修士論文やときには進路についてなど、多くの助言や励ましの言葉をいただきました。みなさまが、「一緒に頑張ってくれている」「同じゴールに向かって走ってくれている」という実感が、私を奮い立たせてくれたことによって、修士論文の完成というゴールにたどり着くことができたのだと思います。本当にありがとうございました。

そして、大学時代からお世話になり、精神的に脆く、しかし、負けず嫌いな私を支えてくださった橋本有理子先生に、感謝を申し上げたいと思います。橋本先生はいつも親身になり、ときには叱咤激励をしながら、私の相談に乗ってくださりました。そのおかげで、悩みを乗り越え、そのたびに一回り大きな自分に成長することができたと思っています。橋本先生以外の先生のもとで学んでいれば、私は大学院に進学することもなく、たとえ進学しても、修士論文を書き上げることも叶わなかったかもしれません。本当に多くの時間、ご指導ご鞭撻を賜りましたことを、厚く感謝申し上げます。また、論文の執筆にあたって、さまざまなお意見やご助言をいただきました先生方にも、お礼を申し上げます。

最後に、大学院の進学など、私がやりたいと思ったことを快く承諾し、応援してくれた両親に対してお礼を述べたいと思います。この2年間で、また一つ大きな成長を遂げられたと思います。ありがとうございました。

付録

A市教育支援センター

卒業生

様

関西福祉科学大学大学院
社会福祉学研究科 臨床福祉学専攻
2年 堀口 魁斗

インタビューガイド

実施日 年 月 日

- ① A市教育支援センターに到着後、インタビュー会場の設営を行う。録音機材の設置、椅子とテーブルを準備し、新型コロナウイルス感染症の感染防止の観点から、互いが1.5メートル以上離れた距離になるようにする。また、インタビュー対象者が体調不良になった際に、休憩できる場所を確保しておく。
- ② インタビュー対象者の到着後、トイレなどの休憩をとっていただき、その後、研究者はインタビュー対象者に同意書の内容を説明、確認をしてもらう。インタビュー対象者から承諾が得られたら、インタビュー対象者と研究者自身もサインを行う。同意書は二通準備し、対象者と研究者がそれぞれ一通ずつ保管する。また、同意撤回書についても同様に説明を行い、一通渡す。
- ③ インタビューは1時間程度の予定ではあるが、時間が延びることも想定し、インタビュー対象者に時間の都合を確認する。また、気分が悪くなった際には、インタビューの途中でも遠慮なく申し出ていただくことが可能であると伝える。
- ④ インタビューを開始する（インタビューの形式は、半構造化面接とする）。
- ⑤ 開始前に、答えたくない質問があれば、その場で申し出ていただいてもかまわないことを伝え、ICレコーダーを準備し、インタビュー対象者の自己紹介項目の質問からインタビューを開始する。
- ⑥ インタビューの内容とともに、インタビュー対象者のしぐさや表情などについてもメモを取る（メモを取る際には、時間も記録する）。
- ⑦ インタビュー終了後、お礼を述べ、商品券を渡す。
- ⑧ 今後、インタビューの内容について質問や疑問が生じた際には、遠慮なく電話やメールをしていただくように伝える。

<インタビュー中のリスク管理について>

事前に休むことのできる環境を用意するとともに、危険な兆候、リラクゼーションや呼吸法、自分の体を触る、今見えているものを口に出して言うなど、簡単な対処方法をあらかじめ学習しておき、実行する。そのうえで、リスクが生じた場合には、教育支援センターの指導員にもご協力いただき、指導教員からの指示を仰ぐ。

<インタビューの回答に対象者が戸惑われた場合>

質問内容を噛み砕いて説明するようにする。また、類似する質問に内容を変更し、継続する。

<インタビューの回答から話が広がりすぎてしまった場合>

話を遮ることはせずに、傾聴する姿勢を保ちつつ、話の区切りがついたときに次の質問に移行するように促す。

<インタビュー内容>

インタビュー対象者の自己紹介後、下記の質問内容をもとに、半構造化面接を進めていく。

◆インタビュー対象者の自己紹介項目

- ・年齢
- ・不登校になった時期ときっかけ
- ・A市教育支援センターに通い始めた時期・頻度
- ・出身中学校
- ・出身高校について（全日制・定時制・通信制、学科について）
- ・高校卒業後の進路（大学など）について（学部・アルバイト・クラブ、サークル活動など）について
- ・卒業後のA市教育支援センターとのかかわりについて
- ・「若者の居場所づくり事業」に通うようになったきっかけについて
- ・「若者の居場所づくり事業」に通っている頻度

◆質問内容

- I. あなたにとってA市教育支援センターとはどのような場所でしたか。
- II. 「若者の居場所づくり事業」についてあなたの想いを聞かせてください。
- III. 将来の展望（夢、目標）について教えてください。

A 市教育支援センター
卒業生 様

関西福祉科学大学大学院
社会福祉学研究科 臨床福祉学専攻
2年 堀口 魁斗

質問項目

実施日 年 月 日

質問項目は下記のとおりとなります。ご確認くださいませました上で、ご承諾いただけますと幸いです。

◆インタビュー対象者の自己紹介項目

- ・年齢
- ・不登校になった時期ときっかけ
- ・A 市教育支援センターに通い始めた時期・頻度・きっかけ
- ・出身中学校
- ・出身高校について（全日制・定時制・通信制、学科について）
- ・高校卒業後の進路（大学など）について（学部・アルバイト・クラブ、サークル活動などについて）
- ・仕事の形態（アルバイト・派遣雇用・正規雇用など）や仕事の内容、休日の過
ごし方などについて
- ・卒業後の A 市教育支援センターとのかかわりについて
- ・「若者の居場所づくり事業」に通うようになったきっかけについて
- ・「若者の居場所づくり事業」に通っている頻度

◆質問内容

- I. あなたにとって A 市教育支援センターとはどのような場所でしたか。
- II. 「若者の居場所づくり事業」についてあなたの想いを聞かせてください。
- III. 将来の展望（夢、目標）について教えてください。

発話者	テキスト	<1>テキスト中の注目すべき箇所	<2>テキスト中の箇句の言い換え	<3>を説明するようなテキスト外の概念	<4>テーマ・構成概念(前後や全体の文脈を考慮して)	<5>疑問・課題
1 聞き手	あなたにとってA市教育支援センターとは、どのような場所でしたか？					
2 Gさん	うーん、あんまり勉強の場っていう感じではなかったような気がするけど、うーん、教える勉強もそんなに難しくはなかったし、わかりやすかったしな。ま、まあ、小学校のときの友だちとかもあつたから、その分しゃべりやすかったしな。うーん、ま、家でやるよりは楽しかったかな？っていうのが、ような場所かな？うーん、せやな、先生とかも楽しかったしな。	あんまり勉強の場じゃなかった/教える勉強/わかりやすかった/小学校のときの友だち/しゃべりやすかった/家でおるよりは楽しかった/先生とかも楽しかった	楽しい環境/学習内容/理解しやすい学習指導/旧友/幼なじみ/親身になってくれる指導員/穏やかな指導員	学校とは異なる役割をもった場所/受容的な居場所/人間関係の媒介/コミュニケーションの促進する環境/肯定的指導員	緊張に対する避難所/人間関係の媒介役としての肯定的指導員や友人の存在	どのようなときにA市教育支援センターに通っていたのか？/GさんにとってA市教育支援センターに通っていた中学生時代、「家」とはどのような存在だったのか？
3 聞き手	こう、具体的に、中学校の先生とこう、A市教育支援センターの先生の違いとかにか、こういうところがよかったみたいなこととかはありますか？					
4 Gさん	基本、あれ、名前呼び、下の名前で(聞き手:あー。)呼んでくれるし、あと、うーん、まあまあ、楽しかったしな、うーん、それ、あんまりどうい違いがあるかっていうと、そこはちょっとわからんけど、(聞き手:うーん。)うーん、なんやっけ？えーと、生徒指導の先生とか、もうだいたい全然学校でみんなの雰囲気通ったし(少し笑う)、(聞き手:ははは、(笑いながら))ほんま、うーん、楽しかった、楽しかったかな？うーん。	名前呼び/楽しかった/生徒指導の先生/全塾/学校/雰囲気通った/楽しかった	友好的な呼称/個性の尊重/親和的な指導員/規則を遵守させる役割を担った教師/高任的な教師/権力者としての教師/明らかに/勉強の場/イメージのギャップ/教師としての役割の違いを生き生きたとき	保有する教師イメージからの乖離/生徒の自己肯定感を育む教師/勉強の場と楽しみの場での教師の役割変化によるギャップ/美化された記憶	教育者の役割変化による教師イメージの転換/他者(生徒)に対する肯定的な指導員によって醸成される自己肯定感/現状との比較によって感じる充実していたとき	学校の先生に対するイメージは具体的なにはどのようなものだったのか？
5 聞き手	特になんかこれやってみて楽しかったなとか、思い出はありますか？					
6 Gさん	いや、もう夏とか、えー、体育館でもう(笑いながら)、(聞き手:(笑う))バドミントンとかめっちゃやっていたって思っ、なんやろ？キックベースとかもやったんかな？	夏/体育館/バドミントン/キックベース	暑い季節/運動した場所/思い出のある場所/運動/頑張ったこと	運動するに当たって暑い季節/記憶に残っている出来事/努力した経験	努力的経験による記憶の深化	
7 聞き手	はいはい。					
8 Gさん	うーん、でも、俺もあんまり来てたわけじゃないから、全部いえるわけじゃないけど、まあ、あんまり、ちょっと今のところ、それぐらいかな？	そんなに来てたわけじゃない/全部いえるわけじゃない/あんまり来てたわけじゃない	低い通室頻度/語れる内容の少なさ/回想/振り返り	通室頻度と語れる内容の関係性/言語化による回想によって得られる認識/自己の経験に対する解釈	経験と語りの比例関係による語り/言語化による回想による自身の経験に対する再体験	
9 聞き手	はい、わかりました。だいたい、それで、こう月にまあ1、2、1回とか2回ぐらいのペースで、A市教育支援センターにまあ通っていたと、(Gさん:はい。)ということなんですが、ということなんですが、まあ、そのA市教育支援センターにまあ月1、2回ぐらい通っていた程度でまあ楽しかったということなんだけれども、それ以上、ペースを上げて通おうとか、ちょっとこのとき通うのがしんどかったとか、そういうことはありましたか？					
10 Gさん	うーん、というより、そ、基本的にあんまり外に出るのがそんなにできなかったし、(聞き手:はいはい。)うーん、ペース上げ、ペース上げるのもつらかったなっていう、まあでも高校とか行けてたから、正直あんまりそで、うーん、なんか行きにくかったっていうよりか、うーん、なんやろ？気持ちの整理がついてなかったんかかっていうのはあったんかな？	外に出るのがそんなにできなかった/ペース上げるのもつらかった/高校とか行けてた/気持ちの整理がついてなかった	外出頻度が低かったとき/ひきこもり/リズムの崩れ/寂しいとき/気分が乗ったときの利用/外出できなかったとき/不安定な心理状態	心身機能と社会活動性の相互作用関係/エネルギーの充電時間としてのひきこもり/心理的安否感の欠如/メンタルヘルスの不調	心身の健康に対するリスクファクターとしてのひきこもり状態/充電器としての役割を担う家/外出行動を抑制する心理状態	高校に行くことができたのは、気持ちの整理がいつからなのか？
11 聞き手	こう、どんな気持ちがこう、整理できなかった感じ、だったんでしょうか？					
12 Gさん	うーん、とりあえず、なんというか、あんまり、その勉強したいとかなんかそう思うことが、なんやろ？なんか難しくなってきたんか？(聞き手:あー。)なんか、なんか中学の、なんか授業にでにくい、先生が前でもしゃべってなんかあんまり質問しにくいイメージやあって、俺質問とかそういうのめっちゃしたかったから、(聞き手:あー、はいはい。)でも手を挙げるのめっちゃ恥ずかしいなとか思っ、だからわからんところがもうずっとそのままになってるから。(聞き手:うーん。)	勉強したい/難しくなってきた/先生が前でもしゃべって/質問しにくい/イメージ/質問しにくい/わからんところがもうずっとそのままになってる	学ぶことに対する意欲/困難な状態/自己表現困難な雰囲気/羞恥心/自己存在に対する自信の低下/他者からの注目に対する過剰な意識/疑問解決の先延ばし	学習意欲の阻害要因/注目を浴びることによって生じる緊張/学校生活に対する動機づけの困難性/主体性の低下/集団によって生じる自己表現の困難性/本来感を喪失する場所	注目性緊張による主体性と本来感の低下をもたらす空間	なぜ、質問がしたかったのか？/Gさんにとって注目性緊張による主体性と本来感の低下をもたらす空間は、学校だけのものなのか？
13 Gさん	うーん、ここは少人数やったから、閉きや、閉きやすかったし、(聞き手:あー、なるほど。)...高校も少人数やったからちょっと、うーん、そういうところがよかったのかな？	閉きやすかった/少人数/高校も	学校では解決できない疑問を解決できる場所/質問しやすい雰囲気/人を気にせずに行ける状況/ありのままの自分で行ける環境/進学先	個別対応可能な環境/他者からの視線を気にせず済む場所/自己表現しやすい環境/居場所感や本来感をもたらす場所	主体性と本来感を取り戻す居場所機能	高校を選んだ理由に少人数だったことは含まれていたのか？
14 聞き手	高校は1クラス何人、制ぐらいいでしたか？					
15 Gさん	15人も満たなかったな(聞き手:あー。)、14人ぐらいかな？					
16 聞き手	それは確かに少ないですね。					
17 Gさん	だから、...うーん、...ごめん、(笑いながら)(聞き手:(笑う))何の質問もなかった？ちょっと脱線し、俺が脱線してました。					
18 聞き手	いやいや、そのまま続けてもらったら。					
19 Gさん	うーん...					
20 聞き手	じゃ、やっぱりどちらかというと、じゃあちょっと質問させてもらう。えーと、だいたい、大人数よりも少人数とかの方が、こう自分としてはこうなじみやすいか(Gさん:うーん。)っていうような？					
21 Gさん	うーん、せ、そうかな？あんまり、うーん、あんまり大人数すぎたらちょっと人見知りが多いから。(聞き手:なるほど。)うーん、あんまり、うーん、うーん、クラスメイトとかのいわゆるグループとかなんか、なんかでき始めるのがあんまり好きじゃなかったから...(聞き手:はいはい。)	そうかな?/大人数すぎたら/人見知りが多い/クラスメイト/グループ/でき始めるのがあんまり好きじゃなかった	自分に対する関わり/許容量の超えた人数/対人関係における強い緊張/初対面の人に対する強い警戒心/所属するメンバーの決めた集団/疎外感	人間関係の形成と集団の人数の関係性への疑問/緊張する環境/介入しにくい集団の輪/集団からの孤立化に対する回避感	孤立に囲まれた孤立理論	
22 Gさん	うーん、ひ、少ない人数でうーん、まあそっちの方がやりやすかった...のはあったかな？(聞き手:はいはい。)	少ない人数/やりやすかった...のはあったかな？	許容範囲内の人数/関係性を築きやすい条件のうちのひとつ	関係性構築の平易性をもたらす人数/小集団	人間関係を築きやすくなる小集団機能	
23 聞き手	その点A市教育支援センターはやっぱりこう、中学校に比べると、少人数だったことも、こう、行きやすかった要因？					
24 Gさん	まあ、そうっすね。え、定員が20、20、人以下やったけこ？					
25 聞き手	そのぐらい、だったかな？					
26 Gさん	まあ、定員が決まられているっていうのが、まあよかったです。	定員が決まられている/よかったです	定められた人数/上限のある人数/相性が合う/適切/長所/自分に合っていた/安心できた/ほっとした	固定化された人間関係/同一メンバーによる安心感/なじみやすい環境	固定化された人数制がもたらす主体的自己表現による人間関係構築の平易性	
27 聞き手	はい、じゃ、まあそれが1つのA市教育支援センターのよさかかってことですか？					
28 Gさん	はい。					

29	聞き手	それじゃあ、まあ、えーと、2つ目の質問に行きつつ、またちょっと質問とかを、こー間に挟ませていただこうかなと思うんですけど、(Gさん:はい。) 「若者の居場所づくり事業」についてですね、あなたの想い、今現在どういう気持ちで運営とか、えーと、まあこうなったらいいとか、そういったことを広めて、深めてですね、話してもらえたらいいかなと思います。					
30	Gさん	うーん、まあ「若者の居場所づくり事業」、うーん、楽しいかな？まあいろんな人がおるし、俺、俺みたいなのもあるし、うーん、まあまあ、あんまり、その、まあ、自分も成長したからか、人見知り/そんなに楽しくなかったかな？・・・いや、(笑いな)来たときは(聞き手:((笑う))人見知りやっつ、ごめん、来たときはちょっと、髪も長かったし、あんまり人と目はなしてしゃべれなかったかな？	いろんな人/俺みたいな/成長/人見知り/そんなに楽しくなかった/来たとき/人見知りやっつ/髪も長かった/人と目はなしてしゃべれなかった	異なる背景を有する人たち/自分と同じような人/ひきこもり状態にある人/進歩/前進/前向きな変化/肯定的な自己評価/慣れない人との交流によって生じる緊張感に対する変化/利用当初/環境に対する慣れ/身だしなみに気を遣う余裕の無さ/会話下手	多様性を有する同質性集団/ピアな関係性/対人関係の進歩に対する自己肯定的評価/成長感/社会性の発達/身だしなみに対する自己ケアができない心理状態/非主體的な対人関係	主体的コミュニケーション能力の涵養に有効なピアな関係性/自己肯定感を育む集団機能/心理的不調による社会性不全	
31	聞き手	「若者の居場所づくり事業」にこー、遅い始めた時期って、いつですか？					
32	Gさん	たぶんうーん、えっと、2019年の夏ぐらい、かな？8月ぐらいかな？	2019年/8月	数年前/長くなりつつある利用期間/外出頻度が増え始めた時期	居場所の確立/継続的な利用/外出促進効果/心理的負担が少ない支援	心理的安定効果による支援の自発的利用/居場所が内容を伴った外出促進機能	サポステやハローワークは利用が滞っているのに対して、本事業の利用が続いているのは、どうしてなのかな？
33	聞き手	8月ごろ・・・その、ちょうどそのころはまあ家にいる時期が長くて、で、そのあとに、まあちょっと嫌がって「若者の居場所づくり事業」に遅い始めた？					
34	Gさん	はい。					
35	聞き手	その「若者の居場所づくり事業」に来て途中でこー人見知りやこー、消えていった、感じですか？					
36	Gさん	たぶん、それもあって、と思うし、うーん、どうなんやろ？・・・うーん、一応あれか？えーと、なんや、なんやいばいばかな？サポステとか遅い始めたものもあるし、(聞き手:はいはい。)まあ、とりあえず家から出る機会が多くなったっていうのも、一審の要因かな？	サポステ/家から出る機会が多くなった/要因	ひきこもりの支援機関/外出機会の増加/人見知りについての変化の理由	外出促進機関/生活行動の変化/外出行動による対人関係の克服への一歩	外出行動と対人関係の相乗効果/外出行動を促進する役割としての機関	
37	聞き手	サポステにはつ、え、月どのくらい？					
38	Gさん	まあ、月、1、2回とか通ってただけ、最近はずっと行ってないかな？	月、1、2回/最近はずっと行ってない	少ない利用回数/滞っている利用状態	遠ざかった就労活動/現状の継続/進歩のみられない課題/課題の先延ばし/心理的負担の大きい支援	指示的支援による心理的過負担がもたらす利用に対する疎遠性	
39	聞き手	最近はずっと行ってない状況？はい、サポステに行って、えっと、なんかこー活動している内容とかさういってご教えてもらえますか？					
40	Gさん	特に、活動って活動はしてなくてなんか、適性とかみて、で、・・・うーん、そのえーと、サポステの人と、話すぐらいかな？とりあえず今はまだそんな話はまだ進んでないです。	活動はしてなくて/適性とかみて/サポステの人と、話すぐらい/話はまだ進んでない	始まっていない本格的な支援/得ることと仕事との一致性の確認/コミュニケーションによるサポート/支援の停滞	ケースワークの初期段階/アセスメント/スキルの確認/ニーズの確認/ストレスの把握/相談支援/非主體的状況	ニーズと支援内容の不一致による非効果的な支援と非継続的な利用	話が進まないのには、どのような理由があるのかな？
41	聞き手	はいはい、ちなみにそのコミュニケーションするのはまあ、サポステの人とこー話す内容っていうのは、どんな内容の内容が多いですか？					
42	Gさん	どんな内容、か、うーん、・・・内容・・・あー、まあとりあえず、どういう仕事に就きたいとか、もあるけど、うーん、・・・何が得意かな？・・・うーん、・・・あー、正直あんまりそこまでわからないかな？こー、あんまり意識してしゃべってないから、(聞き手:はいはい。)そこまで覚えてない(聞き手:結構ですよ。)っていう。	どういう仕事に就きたい/あんまり意識してしゃべってない/そこまで覚えてない	刻まじい職種/できそうな仕事/その場限りの返答/曖昧な記憶	労働意欲と非労働意欲の反発/アンビバレント/記憶の風化/苦痛だった体験に対する記憶の抑制	働くことに対する両面感情/切迫性を有したままの問題解決の先延ばし/労働によるメリットとデメリット	
43	聞き手	はい、ありがとうございます、それじゃあまあ、少し話を戻しますが、こー「若者の居場所づくり事業」に通っている中で、まあ、えーと、人見知りとかが少し軽減されたかな？っていう風なことだったんですけれども、それに対してまあちょっと成長であるという風に今おっしゃっていただきましたが、他にも「若者の居場所づくり事業」に通って行く中で、あ、これできようようになったとか、自分こーいう風に変わったんじゃないかな？っていう風に思うところとか、さういってところがあれば教えてください。					
44	Gさん	うーん、・・・こーいうことができるようになった、変わった？うーん、・・・うーん、・・・あんまりこーの活動とは結びつかないかな？どうやろ？うーん、正直ないかな？(聞き手:はい。)今のところは。	あんまり/こーの活動/結びつかないかな？/正直ないかな？/今のところは	はっきりしないゲームなどの遊び/無関係/思いつかない/現状では	支援効果の実感のなさ/支持的支援	効果の実感を伴わない支持的支援	
45	聞き手	はい、・・・えーとですね、えーと、先ほど、ま、外にあんまり出ることなかったけれども、えーと、最近はずっと外に出て、こー散歩したりするようになったっていうことだったんですけど、まあ、それは、えーと、今どのくらいの期間続けられていますか？					
46	Gさん	えーと、だいたい1月の中旬から始めて、えーと、もうだいたい、せやな、4、4、4、5、4、5か月か？まあ4か月か？まだ、4か月半ぐらい・・・で、・・・うーん、毎日だいたい一万歩は歩いてるかな？	4か月半/毎日/一万歩/歩いてるかな？	継続力/溜りのない試み/1時間30分程度の運動/負担の少ない運動/具体的な数値/習慣化されつつある行動	行動変容ステージモデルにおける実行期/継続的な試み/習慣/有酸素運動/客観的理解が可能な表現/体重を減らすのに有効的な運動量	習慣的な試みについての具体的な説明	散歩を継続できている理由には、なにがあるのかな？
47	聞き手	一万歩？それはもうあれ、週に7日間？					
48	Gさん	週に7日間、うーんまあ、歩いてないときもあるけど、だいたい、週に、歩いてたときは7日とか普通に歩いてるかな？	歩いてないとき/歩いてたとき/普通に	習慣的な行為をする日/習慣的な行為をしない日/当たり前に/平然と	歩き沈みのある状態/不完全な習慣	起発的試み行為	どのようなときに歩いていて、どのようなときには歩いていないのか？
49	聞き手	でもそれは、でも、すごい努力だと思いますが、あの一、雨の日とか、そういう天候が悪い日とかはどうですか？					
50	Gさん	むしろ雨の日とかの方が逆にテンションが上がる(笑いな)が。	雨の日/逆にテンションが上がる	涼しい日/湿度の高い日/暑い/気分が沈む日/雨音/逆転現象	心理的状態に対する環境の影響/リラクゼーション効果/環境と反転した気分の高揚/自己心象を具現化した自然現象	内面的イメージを体現した自然現象による癒やし	
51	聞き手	(笑いな)が(笑いな)雨の日の方がテンションが上がる？					
52	Gさん	逆にさういふときのほうが、うん、汗もかきにくいし。	汗もかきにくい	軽度な不快感/暑くない	運動しやすい気温	運動行動を促進する自然環境	
53	聞き手	あー、涼しい感じですか？					
54	Gさん	うん、まあ冬やっつけど(笑いな)が、(聞き手:((笑う))冬やっつけど、まあそんなときの方が結構歩いてたかな？(笑いな)が(笑いな)なかなかに逆に、特に、一般的には雨の中の歩く方が多分、楽しいっていう人が、僕の中では多いかなっていう気がするんですけど？	冬/そんなときの方が結構歩いてた	気温の低いとき/歩きやすい季節/歩頻度の増加	気候と活動量の相関関係	運動行動を促進する自然環境	
55	聞き手						

56	Cさん	うーん、そこについてはもう、聞かないでください(笑いながら)(聞き手:笑う)。	聞かないでください	触れられたくない話題/突っ込まれたい部分/質問されたくないこと	羞恥心/隠蔽部分/自己非開示/自分の主張に対する自己否定感	心理的障壁による自己非開示	雨の日のほうがテンションが上がる理由を、なぜ、聞かれないのか?	
57	聞き手	わかりました。						
58	Cさん	(聞れ笑いをしながら)ちよ、ちよと、この話に聞しては...						
59	聞き手	じゃあ、そこは傘をさしてこう歩いていくと。						
60	Cさん	はい。						
61	聞き手	という感じでしょうか? ...わかりました。...今日も「若者の居場所づくり事業」に来るのに、まあ歩いて?						
62	Cさん	あ、はい。						
63	聞き手	来られたんですね。						
64	Cさん	はい。						
65	聞き手	わかりました。それではあの「若者の居場所づくり事業」の活動の中で、こういう活動とかがあればいいとか、そういうなか、こう、希望みたいなものとか、このこういう活動がいいところだなんていう風に思うところとかがあれば、(Cさん:うーん。)教えてもらえたらなって?						
66	Cさん	職場体験とかほしいかな?	職場体験/ほしいかな?	本格的な活動内容/活動らしい活動/就職に向けての第一歩/人との関わりをもつ機会/外部の協力者を必要とする支援/要望/ニーズ/必要性的感受	就業支援の必要性の感受/ニーズに直結した支援/中間的就業/スモールステップ型の支援/心理的ハードルの軽減/社会資源の活用/自己主張/	感受された中間的就業の必要性/段階的支援型目標達成法のフェーズステップ		
67	聞き手	職場体験?						
68	Cさん	うーん、そんなにペースは多くなくていいけど、やっぱり、ここでもスーパーのなんやあったけ? えーと、あの、うーんなんやあったけ? えーと、えー、一口スーパーかなんかに行こうとか、なんか話してたけどコロナ禍やからつぶれたしとかあったから、結構それ、先と話して(聞き手:はいはい。)ええんとかやうとかいわれたけど、うーん、そういうのがほしいかな?	ペースは多くなくていい/コロナ禍/つぶれたし/結構/先と/話して/ええんとかやう/そういうのがほしいかな?	自分に合ったペース/社会情勢/人との関わりを制約される状況/企画倒れ/何度も/信頼のおける人物/心を許した人/自分のことを理解してくれる人/相談/後押し/要望/ニーズ	個人のペースに合わせた柔軟な支援/社会情勢が影響する支援内容の幅/頓挫した繰り返した計画/信頼関係と距離づけの関係性/感受感をもたらず人物/自己主張	自己理解者に対する自己欲求の開示性がもたらす支援の成熟/社会情勢を因子とした支援内容の変更不可避性	話が最初職場体験しようとい出したのか?	
69	聞き手	なるほど。						
70	Cさん	この活動でいいこと、いいと思ったところか? あんまり活動らしい活動してないけどな、...うーん、...、まあでも普通にみんなどんなかゲームとかやったりするの(聞き手:はいはい。)一番楽しいと、楽しい、いいところか? て、...	活動らしい活動してない/普通に/みんなどんなか/ゲーム/一番楽しい/いいところか?	活動といえること/集団で/遊び/逆張り/いつもどおり/ウキウキする/長所	遊びをとおしての関係づくり/リロケーション/ゲーム/非日常的行動に対する回避感情/グループ、エンカウンター/高揚感	グループ・エンカウンター的側面をもった遊びによる人間関係の肯定的構築/個人的特性によるリロケーションのダメージの増大性と回避感情		
71	聞き手	どうことはその、えっと、職場の見学でもとと、まあ、えー、〇〇スーパーのところに行こうという風にまあ考えてたけども、えー、コロナウイルスの影響で行けなくなりました、ということなんです、えー、その職場見学はえっと、自分一人が先生に相談して、行こうということになってたんでしょうか?						
72	Cさん	いや、確かみんなで手伝おう、っていうなんか話やったような気がするけど、うん、確かそうや...	みんなで手伝おう	集団での活動/非日常的な	他者との関係性/安心できる人たちと一緒に、新しい体験	心理的距離の近い者との協働作業がもたらす挑戦行動への不安軽減効果		
73	聞き手	その話が出てたのはいつごろのことでしょうか?						
74	Cさん	だから、それこそ、コロナになる前の確か、うーん、去年の3月より前、ぐらいかな? 確かそのとき、お金の勘定の話もしようとかなんかな、(聞き手:あー、はいはい。)ゆつてたけど、...そんなとくぐらいいかな?	コロナになる前/去年の3月より前/お金の勘定	変化寸前の社会情勢時/お金に関する勉強/外部講師による講座	緊急事態宣言発令前/社会人としての知識の学習/経済的知識/本格的な活動/支援計画	社会的要因による外部者との交流的支援計画の実現困難性	新型コロナウイルス感染症によって、Cさんの生活にどのような変化があったのか?	
75	聞き手	その職場見学に行って、で、その職場で見学してこう、何かこう活動するとかそういう具体的な話とか出てましたか?						
76	Cさん	なんか品出しとか、するとかゆつてたような気がするけど、そこまで...ちょっと何するかは、あんまりそこまで聞いてなかったかな?	品出しとか、する/あんまりそこまで聞いてなかったかな?	比較的簡単な軽作業/活動内容の部分的な説明/詳しい話をする以前の段階	計画の準備期	現状改善に対する一歩の喪失による現状維持		
77	聞き手	はいはい...もしそういう活動が今後再開されるような見込みがあるのであれば、参加してみたいと思いますか?						
78	Cさん	あ、はい...ぜひとも...	あ、はい...ぜひとも...	比較的積極的な肯定/わずかに迷いや戸惑いを含んだ肯定	ニーズと一致した支援内容/適切な計画が生み出す本人のやる気/新しいことに挑戦することに対する不安	被支援者のやる気を引き出す社会資源の創造としての支援者の役割/挑戦行動性不安	職場体験をする上で、なにか不安なことはあるのか?	
79	聞き手	「若者の居場所づくり事業」の活動の中で、まあえーと、職場での見学がまあいいということだったんですけども、その他にこう、えー、まあ、やってほしいような、えっと、支援とかそういう、こういうことしてほしいなとかいうことは、今ありますか?						
80	Cさん	うーん、あ、その支援とか、あんまり、うん、それは今のままで十分やと思ってます...	あんまり/今のまま/十分	非積極的/現状維持/満足/足りていない/問題がない変化に対する不安	現状維持/バイアス/ニーズの潜在化/想像力と創造力の関係性	変化不安によって生じる現状維持行動を強化する思考/想像力と創造力の相関関係		
81	聞き手	今のままという、こう、具体的にはどういう風な活動をしていくっていい感じになっていく風に、思ってますか?						
82	Cさん	うーん、とりあえず僕みたいにあんまりひきこ、ひきこもってる人がそこ来たらいいかなって、あんまり、その、来いとかなんか、やれとかいわれでも結構しんどいなって思うし、...そういう部分で、今のままのが、いいかなって思ってるけど、...うん、そうかな? ...うーん、...、...今そこはそれで。	僕みたいに/ひきこもってる人/来たい/来いとかなんか、やれとか/結構しんどい/今のままのが、いいかな	同じような状態にある人/外出頻度が極端に少ない人/人との関わりが継続的にない人/参加希望者のみの利用/自発的な参加/非強制的な活動体制/過度な負担/慣れた環境に対する安心感	同質性集団/自由な活動体制/参加意欲の促進/強制に対する忌避感/支持的支援による安心感/変化に対する不安/見守り的支援/伴走型支援	非強制型活動体制における支持的支援がもたらす居場所への誘引効果		
83	聞き手	なるほど、わかりました。今のままのこの種やかなこう雰囲気の中で、こう、他の人たちとまあコミュニケーションを取っていくような、そんな関係性ってことよろしいでしょうか?						
84	Cさん	(うなずき)	(うなずき)	首肯/肯定/緩やかな雰囲気/求めている居場所のあり方	安心できる雰囲気/慰安の場/安心感を感じられる他者とのつながり/心の拠り所となる居場所/自己肯定感を育む居場所	安心心自己肯定感		
85	聞き手	わかりました。ありがとうございます。...先ほどですね、まあこう職場探しているとかっていう話をまあえーと、うかがったんですけども、確かハローワーク、とかにもまあ、行かれていたとかって話だったと思うんですけど、(Cさん:あ、はい。)そこでの活動は今、ハローワークに行ったりとかするって話のどのくらいで行ったりとかされてますか?						
86	Cさん	今はもう行ってないんですけど、...うーん、と、それこそここ来る前とかに数回、3回程度行ったかな? ...	今はもう行ってない/ここ来る前/数回/3回程度	利用中止/「若者の居場所づくり事業」の利用開始前/お試しの利用	社会資源の模索期/インテーク段階での利用中止	社会資源の試験的利用/具体的な活動がもつ心理的負担に対する忌避感/心理的不安定さをもたらす支援からの非継続的な利用	サポートやハローワークでは、「来いとやれとか」のような意味の言葉を使われない経験があるのか?	

87	聞き手	その、行こうと思ったなんかきつかけとかはありましたか？					
88	Gさん	うーん、なんやろ、とりあえず、(少し笑いながら)働きたかったっていうのがあって、..なんにも、なんにもしたいこともないのにとりあえず働かなくて思ってたかな。	働きたかった/なんにもしたいこともない/とりあえず/働かなくて思ってた	就職への希望/働きたいという願望/無気力/第一に/まずは/働くことに對する義務感/働いていないことに對する罪悪感	漠然としたキャリアビジョン/具体的な計画の欠如/モラトリアム状態/欲求の貧困/自己矛盾/葛藤/無就業状態に對する切迫感/勤労の義務/ライフビジョン/キャリアビジョン	欲求の貧困によって低減化した人生設計の作図力と内面化された国民としての勤労の義務による葛藤	「働かなければ」と思っているのは、勤労の義務の内面化以外にもあるのか？
89	聞き手	はいはい..それはやっぱりこう、えっと正社員として働きたいとか？					
90	Gさん	あー、はい、正社員、として働いて..うーん、..アルバイトとかはそこまで、..探してなかったっす。	正社員、として働いて/アルバイト/探してなかった	正規職員としての就職/非正規職員としての就職/検討外	雇用形態の選定条件/非正規雇用の非検討/非スキルステップ型目標達成志向/到達困難な目標	人生迷路内での暗中模索的状态	なぜ、アルバイトなどは視野に入っていなかったのか？
91	聞き手	わかりました。アルバイトの経験は、確か？					
92	Gさん	ないです。	ない	未経験/未知なる領域	過ぎ去った役割離れ期間/社会的役割の未体験	役割離れ期間終了後の職業選択の困難性	
93	聞き手	なしですね。はい、..一回アルバイトはしてみようかなとかっていう風なことがあったことか？					
94	Gさん	アルバイトしてみたいと思ったことは、うーん、それこそハローワークでなんか、アルバイトしてみたらか、今のサボステとかで、うーん、働められたりとかしてましたけど、..あんまり一歩前に出られない、すね。	ハローワーク/サボステ/働められた/一歩前に出られない	就職斡旋所/ひきこりの支援機関/後押し/就職活動に對する躊躇	社会資源/前に踏み出す力(Action)の不足/自信の不足/チャレンジ精神の破綻	自信の低減化がもたらすチャレンジ精神の破綻	
95	聞き手	なるほど。そのなんか一歩踏み込めない、なんかその、なんかこうゆうのがこうちょっと不安だから一歩踏み込めないんだ、みたいなところかかっていうのはありますか？					
96	Gさん	うーん、なんやろ、仕事が、なんか、うまくできるような気がしないの、あと面接が苦手です。	うまくできるような気がしない/面接が苦手	自信の不保持/無力感/質疑応答に對する苦手意識	ネガティブ思考/実現可能性の不認知/自己否定感	自己否定感による実現可能性の予測的認知	
97	聞き手	なるほど、面接が苦手。					
98	Gさん	なんか(笑いながら)(聞き手:少し笑う)しゃべれなくなっちゃいそうなの、	しゃべれなくなっちゃいそう/気がする	うまく答えられない/予測/予想	応答不可性/予想された達成への困難性/悲観主義	挑戦行動へのブレーキ作用	今まで高校入試なども含めて実際に面接を受けたことはあるのか？
99	聞き手	その就職活動していく中で、やっぱり面接の活動をすすめていくのがちょっとどうしても、こう、ハードルが高い？					
100	Gさん	高い。	高い	難しい/困難	達成困難な課題/到達への必要性を感じている課題	対人的コミュニケーション能力の涵養の必要性と達成不可能性の予測による葛藤	
101	聞き手	ね、はい、..それじゃ、なんかその、高校とかはどちらかという情報とか、そのIT関係とかそっちの方向性の方の方に行かれてますけれども、こう、パソコンとかそういうのが得意ですか？					
102	Gさん	うーん、得意っていうわけでもなかったけど、..うーん、でも、なんか、使えたら、便利になって思っ..(聞き手:はい)そこに決めたいけど、うーん、別に得意っていうわけでもないかな？うーん、ワードとかエクセルとかだけは使えたいかな？	得意っていうわけでもなかった/使えたら、便利/ワードとかエクセルとかだけ	苦手ではない/操作可能なことによる利便性/役立つスキル/限定的なパソコンスキル	保有するスキルによる断片的自信/現代的テクノロジーへの適応力	現代的テクノロジーに對する断片的な自信	「そこに決めたい」とは、高校への進学のことなのか？それとも、就職するにあたっての職種のことなのか？
103	聞き手	なるほど。そういう何か資格とかなんかおもちでしょうか？					
104	Gさん	一応、基本情報技術者試験っていうのにおってるんす、やけど、うーん、なんか実務的な感じではないかな？(聞き手:はいはい)うーん、実務につながる資格と、..とかじゃないかな、..そこらへんはちょっとわからんけど、(聞き手:はい)一応それぐらいかな？もってるとしたら、ありがたうございます。そういうなんかこう資格とかなんかこううってみたいなあ、とかっていうことか思ったりはしますか？	一応/基本情報技術者試験/おってるんす/実務的な感じではない/ちょっとわからんけど	強いといえば、情報関係の資格/合格した/仕事には役立つ資格/保有する資格に對する自信の低い認知/曖昧な理解	保有するスキルに對する不確かな自信/自己否定感	自己否定感が波及した自己保有スキルへの主観的低評価	基本情報技術者試験が「実務的ではない」と判断している背景には何かあるのか？
105	聞き手	うーん、資格、うーん、簿記、えーと、に、日商じゃない、日商簿記の2級がほしいかな、っていうのが今あります。	日商簿記/2級/今	会計に關係する資格/就職活動に役立つ資格/具体的な目標/現時点では/過去とは異なる	専門スキルの獲得/人材としての付加価値を身につけるための一つの手段/経余曲折を経た目標	社会人としての人材的価値に付加するための専門スキルの獲得への志	
106	聞き手	はい。その資格をとるためになんかこうちょっとやってみようかなとか？					
107	Gさん	だから、簿記、簿記の勉強をしたいかなって今思ってる..					
108	聞き手	そういう簿記の勉強とか、まあ就職活動の支援とかも、こう「若者の居場所づくり事業」でもしやってもらえるのであれば、してもらった方が、いいと思いませんか？					
109	Gさん	あー、それは思うすけど、うーん、他の子の手前もあるからな、..とか思いながら(聞き手:あー)うーん、それはちょっとなんか、き、未来を決めつけるようで、ちょっとなんか、あんまりやりたくない、子もおんのかとか、思う..	他の子の手前/未来を決めつけるようで/あんまりやりたくない、子もおんのか	周囲の反応/強制的/関心のないメンバーの存在に對する憂慮/自分の気持ち/言い訳	他者に与える自己主張による影響への憂慮/後ろ指を指されることに對する警戒心/他人指向の特徴/全体主義/働きかけ力の不保持/葛藤/他人事としての発言	過剰な他者尊重による自己主張への遠慮/本音をいうための代理人としての他者利用	
110	聞き手	うーん、それはやっぱり、どうしても、集団になってしまうと、こうみんなでき、足並みをそろえないと、いけないところがあるということですかね？					
111	Gさん	そうですね。					
112	聞き手	それって個人的にそういうことを話聞けるような環境があった方が？					
113	Gさん	まあ、それはうれしいです。	まあ、/うれしい	全面的ではない/不安/喜び/乗り気	複雑な心境	半喜半憂の思い	
114	聞き手	なるほど。..そういう資格の話とか、そういうところが就職活動にもこう繋がっていくんじゃないかな、っていう風なことを考えているということですかね？					
115	Gさん	あ、はい。					
116	聞き手	それじゃ、その就職されるんだったら、もしかしたらそのIT関係とかの方がもしかしらいいかも思いませんか？					
117	Gさん	ITっていうよりは、なんやろ、..うーん、事務とか、そっちの方がしてみたいかなって、事務っていうより会計かな？	ITっていうよりは/事務/会計かな？	デスクワーク/続けられそうな仕事/興味のある仕事/人とのコミュニケーションがそれほど多くない仕事	社会的役割の模索段階/モラトリアム状態/アイデンティティの拡散/職業に對する自身の適応性の思考的検討/	社会的役割と自身のアイデンティティ確立のための思考検討	どうして会計の仕事がしたいと考えたのか？
118	聞き手	事務と会計の方で？					
119	Gさん	..っていうのが、今、あ、今それが目標かな？	今/それが目標	現時点での/過去とは異なる/さまざまな方法を考えた/結果/課題/悩み/達成したいこと	思考的過程を経た結果得た個人的結論/将来的生活に對する不安/行動原理としての不安	将来性不安がもたらす職業選択への消極的動機	目標と夢には、どのような道いがあるのか？

121	聞き手	なるほど。では今目標という言葉が出てきたので、ちょっと3番目の質問のところに移ろうかなという風に思うんですが、将来の展望(夢や目標)について、教えてください、ということなのですが、その、えーと、会計の仕事をするっていうのが1つの目標、ということでしょうか？					
122	Gさん	はい。					
123	聞き手	ありがとうございます。じゃ、その、えーとまあ、他にその、こういうことやってみたいなとか、将来的にこうなったら、こう、いいんだけどな、という風な思いとかっていうの、何かお聴かせ願えますでしょうか？					
124	Gさん	うーん、今そこまで、あんまり夢とかないです。夢とかも、とりえず、仕事に就きたいなっていう、とこが一番かな？	夢とかない/とりえず/仕事に就きたい/一番	理想の将来像/無希望/漠然とした目標/最高の優先順位/最大の幅の裡	無希望/目標に向けた抽象的計画/長年解消できないままになっているストレス	抽象的計画では解消不可能なストレスによる無希望状態	
125	聞き手	はい。今は仕事に就けるんだったら、会計関係のお仕事とかがいいかなあと(Gさん:はい。)ということですね？					
126	Gさん	はい。					
127	聞き手	何かこう生活的に、こういう風になつたらいいかなっていう、身近なこととかでも構わないんですが、そういったこととかはありますか？					
128	Gさん	生活的に、..うーん、生活的にかー、..うーん、これなんかやってみたいなとか、日常的なことでも全然構わないけれども。					
129	聞き手	はい。					
130	Gさん	これやってみたいかー、うーん、...今んとこ思いつかないです。	思いつかない	無計画/無構想/無希望/無欲	自己欲求に対する無頓着さ/目先の人生設計構築能力の不足	欲求の欠乏による人生計画力の喪失	
131	聞き手	わかりました。ありがとうございます。じゃあ、今の、簿記の勉強とかまあ、そういうことまでしてみたいってことですけれども、えーと、その他に努力してたり頑張ってることってこういうことかな、っていうのが他にあれば。					
132	Gさん	努力してること?..努力してること全然関係ないけど、(少し笑いながら)ダイエットかな?ぼんまにダイエットかな?(聞き手:はい。)そこらへん、とりえず、体重を減らして健康的になっていこう、...。	全然関係ない/ダイエット/体重を減らして/健康的	支援内容との関連性の無さ/運動による減量/目標/挑戦中の目標/太っていない状態	脱肥薄化/身体的健康状態への移行	身体的自己改革	
133	聞き手	ここまで、まあえっと、今日も歩いてこられたということだったんですけども(Gさん:はい。)、お時間どのくらいかかりましたか？					
134	Gさん	だいたい30分ぐらい。					
135	聞き手	うーん、...じゃあまあ住むと一時間、					
136	Gさん	あ、はい。					
137	聞き手	ぐらい...?はい、...こうなんかダイエットしようと思ったきっかけとかありましたか？					
138	Gさん	いやー、なんか、ダイエットし、うー、なんでやっつけた?それもあんまり覚えてないかな?うーん、なんか思い立ったときに((聞き手:はい。))やっつけたかもしれないっす。そこらへんあんまり覚えてないっす。	思い立ったとき/あんまり覚えてない	動機ついたとき/やる気になったとき/なんとなく/不明瞭な理由	内発的動機づけ/欠落した自伝的記憶	欠落した自伝的動機づけ	ダイエットのきっかけを覚えていない背景にはなにがあるのか?
139	聞き手	まあ、月の中旬ぐらいから、まあずっと続けてるということですね？					
140	Gさん	はい。					
141	聞き手	家でこうなんかどっか散歩に行かれるときは、何時ぐらいの時間帯に出られますか？					
142	Gさん	あー、うー、今、最近とかやと、夜とか、夜とか涼しい時間帯で、出歩いてりてますけど、..冬とかやったら早朝とかにも歩いてました。	最近/夜/涼しい時間帯/冬/早朝	暖かくなってから/暗い時間/爽やかな/明るくなる前	やる気になる環境条件/季節による行動時間の変動	季節的変動に適応した生活スタイルの対応	冬の時期は昼夜逆転していませんか?
143	聞き手	あー、なるほど、いつも朝は何時ぐらいに起きられるんですか？					
144	Gさん	もう、今ちょっと昼夜逆転してるんで、まあいいですけど、今日は、えーと、昨日の、え、夕方3時ぐらい(ちよっと笑う)に起きて、今起きてるっていう状態。	今/昼夜逆転/夕方3時ぐらい	最近/不適切な生活リズム/不眠傾向/不健康/明るるとき/多くの人が活動している時間/一般的に不適切な起床時間	生活の質に影響をたらず睡眠/睡眠障害/概日リズムの異常	睡眠性生活力低下症	睡眠性生活力低下症によって、具体的に生活を送る上で、どのような困っているのか?
145	聞き手	あー、それじゃ結構長いこと起きてますね？					
146	Gさん	はい。					
147	聞き手	... (部屋にある時計を見ながら時間を数える) 18時間ぐらい？					
148	Gさん	おー、...。	おー	驚き	具体的な数字による再認識/俯瞰的理解	俯瞰的自己再認識による再体験	自分の睡眠状況などを振り返ることはあまりないのか?
149	聞き手	歩いて行くときは、こう、どこかこう、歩きに行く、なんかこう、スポットとか、こう、このところを指してこう歩いているんだとか、そういうことはありますか？					
150	Gさん	うーん、x xのショッピングモールとか、(聞き手:そこまで。)えー、うーん、とかだいたい、うーん、口口のスーパー(聞き手:はい。)ぐらいまで多くとか、それぐらいかな？	〇〇のショッピングモール/x xのスーパー/ぐらゐまで多く	歩いていくには遠い距離/おおよその距離	ダイエットに十分な運動量/目的合理的な方法	効率的効果的なダイエット法	
151	聞き手	それ結構こう歩かれていますけど、足とか痛くなったりしませんか？					
152	Gさん	最初は痛かったです、ですけど、もう最近慣れてきて、(聞き手:はい。)もう、足がばかに(笑いながら)なってきました。	最近慣れてきて/足がばかに	努力の成果/継続がもたらす効果	継続は力なり/努力の習慣化/(行動変容ステージモデルにおける)実行期	ライフスタイルへの継続による努力の内包化	ダイエットを継続できている理由はなにか?
153	聞き手	(笑いながら)足がばかになってきた?..それはやっぱり筋肉とかがついてきたんですかね？					
154	Gさん	筋肉はわかんないです。正直足はもともとから自転車とか漕いでたんで。(聞き手:あー。)うん、そこそこあったんかなってう。	自転車とか漕いでた/そこそこあったんかな	過去の運動習慣/回想/過去に身につけた自信	昔とった杵柄/自己省察	保有する能力の源泉的経験に対する回想	
155	聞き手	こう中学校の時に、こうA市教育支援センターに通ってたときは自転車ですか？					
156	Gさん	自転車です。					
157	聞き手	高校も自転車ですかね？					
158	Gさん	自転車です。					
159	聞き手	専門学校の時はどうだったんですか？					
160	Gさん	えーと、電車で。(聞き手:はい。)まあ、〇〇駅からx xまで、(聞き手:はいはい。)でそこから歩いて10分ぐらい、だった気が。					
161	聞き手	結構距離ありますね？					
162	Gさん	でもそんなにつらいかと思っただことはなかった。	つらい/思っただことはなかった	大変/しんどい/身体的苦痛/感じたことなかった	主観的無苦痛/外出行動力の保持/登校行為に対する心身面における無理のないハードルの高さ/日常生活への馴化	登校行動に対する心身面の馴化	登校する以外にも、趣味などで外出することはあったのか?
163	聞き手	あー、じゃあやっぱりその、どっちかっていうと、こう外に出歩いて、出歩くというかまあその、運動するのは、割と苦手ではないのかもしれないですかね？					

164	Gさん	走るのとかは苦手ですけど、(少し笑いながら)あんまり、その、有酸素運動じゃなかったら、大丈夫と思う。	走るのとか/苦手/有酸素運動/大丈夫	激しい運動/息の上がる運動/日常的に行っていない運動/不得手/酸素を使った運動/日常的に行っている運動/問題ない	身体機能の上限を超えた運動/継続によって増えた自信/経験による自己能力の把握	身体的活動限界の体験的理解/継続性自信力	
165	聞き手	なるほど..じゃあまあそういうところで、まあちょっと健康面に気をつけて、こうやってるといことなんですね。					
166	Gさん	あ、はい。					
167	聞き手	それはちなみに、これからも先もずっと続けていことかについて聞いてますか？					
168	Gさん	まあとりあえず、目標はないですけどまあ、とりあえず、もう(笑いながら)ちょっとやってみよう、っていう、...	目標はない/とりあえず/ちょっとやってみよう	無計画状態/決まっていない最終到達地点/ひとまず	先見の思考が欠けている状態/客観的視点による現状把握が困難な状態/主観的感覚による不明確な現状把握/盲目的努力	近視的先見性による計画立案能力の低減化	
169	聞き手	そういうふう、ぼんやりとした(Gさん:はい。)こう、望みみたいなものが今現在あるな、ということなんですかね。					
170	Gさん	はい。					
171	聞き手	まあ、そういう意味ではこのまあ、「若者の居場所づくり事業」に来るっていうのがひとつのあれですかね？					
172	Gさん	はい、まあ運動(笑いながら)。	まあ運動	本来の目的ではないこと/二次的/身体的活動	健康維持のための身体的活動/副次的効果	運動機会の副次的産出効果	
173	聞き手	(笑いながら)運動として、やっている部分もこうあるのかな？ということでしょうかね？					
174	Gさん	はい。					
175	聞き手	はい..こうやっぱ「若者の居場所づくり事業」に来て、じゃあ、「若者の居場所づくり事業」でも運動の活動とかやってちょっとしてみた方がいいかなってこと、ありますか？					
176	Gさん	まあ一、それは、運動とかすると(とき)、まあ自転車も漕ぎ、漕ぎに行ったし、あったんですけど、今はあんまり外とか出れないんで。(聞き手:はい。)まあ、ぼちぼちで大丈夫です。	自転車も漕ぎ、漕ぎに行った/今はあんまり外とか出れない/ぼちぼち	運動に関するイベントの活動/現在の社会情勢/外出を控えるべき状況/活動できない理由/消極的な意思表示	非日常的活動/緊急事態宣言/まん延防止等重点措置/本心の表出	非日常的活動に対するパーソナルな考えとインパーソナルな答えの食い違い/社会政策遵守を隠れ義とした本心の主張	
177	聞き手	じゃあ、その、「若者の居場所づくり事業」の、で自転車で行ける、あのときどこに行かれたんだったけ？そのときどこに行かれましたか？					
178	Gさん	えーと、なんやっつけ、あの、〇〇公園。(聞き手:はい。)に、行ったんかな？					
179	聞き手	そのとき、どのくらい自転車で漕いで行きましたか？					
180	Gさん	あんまり時間とか覚えてないです。でも、と、30分以上漕いでたんじゃないかな？	時間とか覚えてない	経験に関する記憶の欠落	自伝的記憶の欠落/エピソード記憶の欠落	自己記憶の不全状態	
181	聞き手	はい、で、みんなでこのA市教育支援センターに集まって、そこから自転車ですか？					
182	Gさん	はい。					
183	聞き手	で、ここに来るまでも自転車漕いで来られたってことでしょうか？					
184	Gさん	あ、はい。					
185	聞き手	それじゃ継続的な時間、漕がれてますよね？					
186	Gさん	あ、はい。					
187	聞き手	その時何人ぐらいの方、参加されましたか？					
188	Gさん	..人数、人数までちょっと覚えてないです。					
189	聞き手	わかりました。ありがとうございます。その後なんかそこに行つて他の活動したりとか、こういうことしたってこととか、なんか覚えてますか？					
190	Gさん	なんやっつけ？ドッジボールしたんかな？(聞き手:はい。)それぐらいかな？俺は、他の人はもっと(少し笑いながら)なんかかしてたけど、俺はもう無理やったからドッジボールして終わり、終わりました。	他の人/もっとかしてた/もう無理やった	自分以外のみんな/周囲と自分の違い/不参加/活動量の違い/あらゆる活動限界	社会的比較をもとにした自己否定感/傍観者としての自分/自己否定の省察	社会的自己否定感	自分以外にもドッジボールなどの活動に参加しなかった人はいなかったのか？
191	聞き手	じゃあ、どのくらいの時間されてたか覚えてますか？					
192	Gさん	..10分ぐらいかな？					
193	聞き手	あー、どうですか、ひさしぶりにこう、そういうときと運動とかしてみても、なんか楽しかったですか？					
194	Gさん	いや、もうとりあえず、ついていくのに(笑いながら)必死で(聞き手:(少し笑い)はい。)、もう、息とか、できなくて...	ついていくのに/必死/息とか、できなくて	(楽しむ)余裕のなさ/余力のない状態/体力の限界	非習慣化している激しい運動/運動能力の低下/無酸素運動をする機会/余裕のなさ	運動性自己肯定感の不保持	
195	聞き手	(笑いながら)そういう運動も、今後ぼちぼちやったらいいかなっていうような感じですかね？					
196	Gさん	はい。					
197	聞き手	はい、ありがとうございます。それじゃあ、今までの「若者の居場所づくり事業」でこんなかやってもらえたらいいなっていう風に思ったことでもいくつか質問させていただいたんですけど、まあ「若者の居場所づくり事業」の活動の中で、えー、まあ一つはこう就職関係のこと、こうまあ支援とか、まあそういうことを就けるような場所がいいなということ、(Gさん:はい。)でまあ、ひとつまあ、運動とかするってことであまり目標で選われているとか、するってことであつたりとか、ということですね、お話をいただいたんですけど、まあその他にも、これ話しておきたいなとか、なんか「若者の居場所づくり事業」についてなんかこうだいたいいいのになとか、ということとかなんかあれば何でもいいんですけど、話してもらえますでしょうか？					
198	Gさん	うーん、特に今思いつかないです。					
199	聞き手	わかりました。それではですね、えーと、他に何か質問しておきたいなとか、なんか言い残したなとかって思うこととか、ありますか？					
200	Gさん	あ、大丈夫です。					
201	聞き手	はい、わかりました。それではですね、これでインタビューの方を終わらせていただくのかな、という風に思いますので、ありがとうございます。					
202	Gさん	はい。					
番号	発話者	テキスト	<1>テキスト中の注目すべき箇所	<2>テキスト中の語句の言い換え	<3>左を説明するようなテキスト外の概念	<4>テーマ・構成概念(前後や全体の文脈を考慮して)	<5>展開・課題

<p>ストーリーライン</p>	<p>(CさんにとってA市教育支援センターは、注目性緊張による主体性と本来感の低下をもたらす空間から、人間関係の媒介役としての肯定的指導員や友人の存在によって、主体性と本来感を取り戻す居場所機能をもつ、緊張に対する避難所であった。そこでは、人間関係を築きやすくなる小集団機能や他者(生徒)に対する肯定的な指導員によって醸成される自己肯定感を得ることができた。そのため、大膽に固まっていた道義理論によって、外出行動を抑制する心理状態となっていたCさんは、充電器としての役割を担う家でエネルギーを蓄えながら、教育者の役割変化による教師イメージの転換を果たし、固定かつ少人数制がもたらす主体的自己表出による人間関係構築の平易性を取り、心身の健康に対するリスクファクターとしてのひきこもり状態から少しずつ脱出できるようになり、学校行動に対する心身面の馴化を成すことができた。このような経験は、努力の経緯による記憶の深化によって経験と語りとの比例関係による語りによる補完であった。Cさんにとって、言語的回想による自身の経験に対する再体験は現状との比較によって感じる充実したときをもたらしている。そして、役割猶予期間終了後の職業選択の困難性に直面し、人生迷路内での暗中模索の状態となったCさんは、社会資源の試行的利用を行ったが、外出行動を促進する役割としての機関に伴う外出行動と対人関係の相乗効果を得ることはできなかったものの、非強制型活動体制における支持的支援がもたらす居場所への誘引効果を有しておらず、さらに、具体的な活動がもつ心理的負担に対する忌避感によって、心理的不安定さをもたらす支援からの非継続的な利用となっている。具体的には、自信の低減化がもたらすチャレンジ精神の萎縮や自己否定感による実現不可能性の予測的認知によって生じる挑戦行動性不安が、挑戦行動へのブレーキ作用となり、労働によるメリットとデメリットという軸ごとに対する画面感情をもたらし、切迫性を有したままでの問題解決の先延ばしという選択をもたらしている。もともと、個人的特性によるリローケーション的ダメージの増大性と回避感情をもつCさんは、変化不安によって生じる現状維持行動を強化する思考によって、指示的支援による心理的過負担がもたらす利用に対する疎遠性があつた。そのため、ニーズと支援内容の不一致による非効果的な支援と非継続的な利用となっている。しかし、心理的安定効果による支援の自発的利用ができる「若者の居場所づくり事業」の効果を実感できない支持的支援は、睡眠性生活力低下症などの心理的不調による社会性不全を起こしているCさんには適していた。そして、居場所性外出促進機能による運動機会の副次的産出効果を活かし、効率的効果的ダイエツ法によって、継続性自信力を身につけ、近頃の先見性による計画立案能力の低減化や運動行動を促進する自然環境に影響される起発的試み行為としての側面は残しつつも、ライフスタイルへの継続による努力の内包化や、保有する能力の遡泉的経験に対する回帰によって、身体的自己改革を果たすことや置換的な試みについての具体的な説明ができるまでに至っている。そして、季節的変動に適切に生活スタイルの対応を行いながら、内面的イメージを体現した自然現象による虚やを得ている。その一方で、欠落した自伝的動機づけが心理的障壁による自己非開示によって起こっており、階層的自己再認識による再体験を必要とすることや、身体的活動限界の裏面的理解によって運動性自己肯定感の不保持や社会的自己否定感も感じており、自己記憶の不全状態となっている。このようなCさんにとって、「若者の居場所づくり事業」には、被支援者のやる気を引き出す社会資源の創造主としての支援者の役割や心理的距離の近い者との協働作業がもたらす挑戦行動への不安軽減効果、そして、自己理解者に対する自己欲求の開示性がもたらす支援の熟成によって、半善半悪の想いを抱きながらも段階的支援型目標達成法のファーストステップを踏み出すことができそうだった。ところが、新型コロナウイルス感染症による社会情勢を因子とした支援内容の変更不可避性によって、社会的要因による外部者との交流的支援計画の実現困難性を生み、現状改善に対する一歩の喪失による現状維持となってしまった。そして、感受された中間的勤労の必要性を達成することができなかったCさんは、社会的役割と自身のアイデンティティ確立のための思考検討の末、自己否定感が波及した自己保有スキルへの主観的低下評価を下しているものの、現代的テクノロジーに対する断片的な自信を基盤とし、将来性不安がもたらす職業選択への消極的動機によって、社会人としての人材的価値に付加するための専門スキルの獲得への志が芽生え始めた。しかしその後も、過剰な他者尊重による自己主張への遠慮をもちあわせたことに加え、想像力と創造力の相関関係論のどとや、欲求の欠乏による人生計画力の喪失や、抽象的計画では解消不可能なストレスによる無希望状態をもたらす、欲求の貧困によって低減化した人生計画の作図力と内面化された国民としての勤労の義務による葛藤による葛藤に苦しんでいる。また、対人的コミュニケーション能力の遡泉の必要性と達成不可能性の予測による葛藤もあり、社会的政策遵守を隠れ表とした本心の主張や本音をいうための代理人としての他者利用という形で、非日常的活動に対するパーソナルな考えとインパーソナルな答えの食い違いを表現している。そのようなCさんに対して、「若者の居場所づくり事業」は、主体的コミュニケーション能力の遡泉に有効なピア関係性を活かしたグループ・エンカウンター的側面をもった遊びによる人間関係の肯定的構築などの自己肯定感を育む集団機能によって安心性自己肯定感をもたらしている。</p>
<p>理論的記述</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・「人間関係の媒介役としての肯定的指導員や友人の存在」は、「主体性と本来感を取り戻す居場所機能」を備え、「緊張に対する避難所」となる。 ・「人間関係を築きやすくなる小集団機能」や「他者(生徒)に対する肯定的な指導員によって醸成される自己肯定感」は、「外出行動を抑制する心理状態」からの解放を「充電器としての役割を担う家」とともに促す効果がある。 ・「教育者の役割変化による教師イメージの転換」や「固定かつ少人数制がもたらす主体的自己表出による人間関係構築の平易性」は、「学校行動に対する心身面の馴化」を成すために必要である。 ・「努力の経緯による記憶の深化」は「経験と語りとの比例関係による語りによる補完」ができる。 ・「言語的回想による自身の経験に対する再体験」は「現状との比較によって感じる充実したとき」をもたらすことができる。 ・「役割猶予期間終了後の職業選択の困難性」は、「人生迷路内での暗中模索の状態」をもたらすことがある。 ・「非強制型活動体制における支持的支援がもたらす居場所への誘引効果」を有していない「外出行動を促進する役割としての機関」では、「心理的不安定さをもたらす支援からの非継続的な利用」となってしまう可能性がある。 ・「挑戦行動性不安」は、「軸ごとに対する画面感情」を生み、「切迫性を有したままでの問題解決の先延ばし」をもたらす。 ・「個人的特性によるリローケーション的ダメージの増大性と回避感情をもつ人」にとっては、「指示的支援による心理的過負担がもたらす利用に対する疎遠性」があり、「ニーズと支援内容の不一致による非効果的な支援と非継続的な利用」になる恐れがある。 ・「心理的不調による社会性不全を起こしている人」にとっては、「心理的安定効果」による支援の自発的利用が効果的である。 ・「身体的自己改革」や「継続性自信力」は、「居場所性外出促進機能」による「運動機会の副次的産出効果」によってもたらされることがある。 ・「ライフスタイルへの継続による努力の内包化」や「保有する能力の遡泉的経験に対する回帰」は、「置換的な試みについての具体的な説明」を可能にする。 ・「階層的自己再認識による再体験」には、「欠落した自伝的動機づけ」を補う効果がある。 ・「運動性自己肯定感の不保持」や「社会的自己否定感」は、「自己記憶の不全状態」をもたらす。 ・「被支援者のやる気を引き出す社会資源の創造主としての支援者の役割」や、「心理的距離の近い者との協働作業がもたらす挑戦行動への不安軽減効果」そして、「自己理解者に対する自己欲求の開示性がもたらす支援の熟成」によって、「段階的支援型目標達成法のファーストステップ」を踏み出す意欲を生み出す。 ・「社会情勢を因子とした支援内容の変更不可避性」によって生じる「社会的要因」による外部者との交流的支援計画の実現困難性は、「現状改善に対する一歩の喪失による現状維持」を余儀されることもある。 ・「社会人としての人材的価値に付加するための専門スキルの獲得への志」は、「現代的テクノロジーに対する断片的な自信」や「将来性不安がもたらす職業選択への消極的動機」によって芽生えることがある。 ・「欲求の貧困によって低減化した人生計画の作図力と内面化された国民としての勤労の義務による葛藤」や、「対人的コミュニケーション能力の遡泉の必要性と達成不可能性の予測による葛藤」は、「非日常的活動」に対するパーソナルな考えとインパーソナルな答えの食い違いを表現させる。 ・「安心性自己肯定感」は、「主体的コミュニケーション能力の遡泉に有効なピア関係性を活かしたグループ・エンカウンター的側面をもった遊び」による人間関係の肯定的構築などの「自己肯定感を育む集団機能」によって得られる。
<p>さらに追究すべき点・課題</p>	<p><学校と教育支援センター> なぜ、質問がなかったのか？/学校の先生に対するイメージは具体的にどのようなものだったのか？/どのようなときにA市教育支援センターに通っていたのか？/CさんにとってA市教育支援センターに通っていた中学生時代、「家」はどのような存在だったのか？/Cさんにとって注目性緊張による主体性と本来感の低下をもたらす空間は、学校だけのものなのか？/高校を選んだ理由に少人数だったことは含まれていたのか？/高校に行くことができたのは、気持ちの整理がつかいからなのか？/登校する以外にも、趣味などで外出することはあったのか？ <運動> 雨の日のほうがテンションが上がる理由をなぜ聞かれないのか？/どのようなときに歩いて、どのようなときに歩いていないのか？/ダイエットのきっかけを覚えていない背景にはなにがあるのか？/散歩を継続できている理由にはなにがあるのか？/ダイエットが継続できている理由にはなにがあるのか？/自分以外にもドッジボールなどの活動に参加しなかった人はいなかったのか？ <生活習慣> 冬の時期は昼夜逆転していなかったのか？/睡眠性生活力低下症によって、具体的に生活を送る上で、どのような点に困っているのか？/自分の睡眠状況などを振り返ることはあまりないのか？ <就職> 今まで高校入試なども含めて実際に面接を受けたことがあるのか？/サポステやハローワークでは、「来いとかやれとか」のような意味の言葉がいわれた経験があるのか？/サポステやハローワークは利用が滞っているのに対して、本事業の利用が続いているのは、どうしてなのか？/話が進まないのには、どのような理由があるのか？/なぜ、アルバイトなどは視野に入っていなかったのか？/「働かなければ」と思っているのは、勤労の義務の内面化以外になにかあるのか？/基本情報技術者試験が「実務的でない」と判断している背景にはなにがあるのか？/どうして会計の仕事がしたいと考えたのか？/誰が最初に職場体験しようとい出したのか？/職場体験をする上で、なにに不安なことあるのか？ <その他> 新型コロナウイルス感染症によって、Cさんの生活には、どのような変化があったのか？/「そこに決めた」とは、高校への進学のことなのか？/それとも、就職するにあつたときの職種のことなのか？/目標と夢には、どのような違いがあるのか？</p>

番号	発話者	テキスト	<1>テキスト中の注目すべき箇所	<2>テキスト中の語句の言い換え	<3>左を説明するようなテキスト外の概念	<4>テーマ・構成概念(前後や全体の文脈を考慮して)	<6>疑問・課題	
1	聞き手	では、それではですね。えっと質問内容のあなたにとって、A市教育支援センターとはどのような場所ですか？						
2	Dさん	えっと、..えー、居場所？なんか？家と学校に自分のなんか、なんていうん？その、ぶ、物理的に席とか部屋はあるけど、..なんていうん？こ、心っていうのかな？心にとっての居場所は？(聞き手:うーん。)だから休まる場所がなかったとかいうかな、だから休める場所がなかったから、えっと、A市教育支援センターはえっと行ったら、なん、だから、体と心その両方、心身共に、い、居場所ってうか、あの、楽できる場所(聞き手:うーん。)..やっとなか？当時の私は、確か、	家/学校/物理的に席とか部屋はある/心にとつての居場所/A市教育支援センター/心身共に楽できる場所	心が休まらない場所/ありのままの自分ではない場所/価値観の合わない人たちが大勢いる場所/同年代の人と関わる場所/形式的な居場所/心が休まる場所/ありのままの自分ではない場所/全面的に/包括的に/安心できる場所/羽を伸ばせる場所	心理的な居場所の欠損/居場所の確保/相互の共感者の存在	心のふるさとの欠如によって感じる強い居場所への希求感/心の共鳴現象による安心感	心のふるさとなる場所は家以外はあるのか？	
3	Dさん	だから、教室は入ると、もともと人が狭い、え、ちやう、えーと空間が狭い場所に人がギュッとおるんが(聞き手:うーん。)、無理なタイプだったから、もう途中でその圧がすごい感じて、ほんでその自分と周りの温度差、その高校の喧騒なんか、あの、..えっとそのなんていうん？いわゆるヤンキー、ヤンキーの最後やらなんかなそのヤンキー、最後のときだけ、すごい、今までずっと荒れてたけど最後のときだけすごいなんか一致団結って言うかそういう、リ、「文化祭最後頑張ろう」みたいな、そういうリがすごい私にとつたら逆に冷めて、た、「え、何こいつ」みたいな、「お前ら散々してきたことそれでチャラにはならんぞ」みたいなそういう心もちやっから、だからそれ散々してきたことそれでチャラにはならんぞ/見下してはな/客観的にみてる感じ/価値観が合わなかった/家庭環境/劣悪	もともと狭い場所/人がギュッと/温度差/ヤンキー/一致団結/リ/フムカ/冷めてた/お前ら散々してきたことそれでチャラにはならんぞ/見下してはな/客観的にみてる感じ/価値観が合わなかった/家庭環境/劣悪	人口密度の高い場所/自分の空間を維持できない環境/やる気の差/ルールを守らない人/自分が嫌んでいる人/丸となること/完全な無視/めんどくさいばかり/見下す/見下そうとしているつもりではない/他人/考え方/違/家庭内での人間関係/他と比べて異常に悪い	パーソナルスペースの崩壊を生む環境/被動的行動/自他の差別化/学校生活に影響を与える家庭内での人間関係	物理的距離感のなさが生む心理的不安定状態/家庭内人間関係がもたらす家庭外人間関係の影響		
4	Dさん	えっとA市教育支援センターはだからこそよけい、来て勉強はもともとそんな好きじゃないし、嫌いやけど、でもそれでも体育楽しかったし、最後のあの「教育支援センタータイム」ってあったやんか？あの、奥ごこ、めっちゃ好きやったし、その一、体動かせることはいいことやんか、だからすごいここで勉強いろいろなってるし、で先生が先生いろいろいれる相談してうか聞いてもらって、少しは案になって、	だからこそ勉強/体育/教育支援センタータイム/体を動かせることはいいこと/運動/先生/相談/聞いてもらって	普段の環境が悪い/対照的/憂鬱な時間/爽快な時間/心を許したみん(指導員を含む)と一緒に遊ぶ時間/楽しむことのできる運動/心の疲労解消/ケア/指導員/言語化/受容	劣悪な環境が感じさせる居場所/憂鬱を解消する爽快な時間/友好的な関係性構築のための時間/ストレス解消法としての運動/自分を理解してくれる指導員/極みの言語化とその受容	夜空の星のような居場所/関係性構築のための運動活動によるストレスの解消/理解者としての指導員による言語的受容	A市教育支援センターでは、承認欲求は満たされていたのか？	
5	Dさん	まあ中学校の先生とも仲はよかったから、先生の方にも話して、しとっただけど、だから、だからこそ、A市教育支援センターのその、なに？えっと私が当時担当してもらってたんが、OO先生(A市教育支援センターの指導員)とえっと中学校のときの××先生が、後輩先輩の関係(聞き手:あー。)やっとならして、だ、だから、えんとか、連絡してくれてたんかな私のこと、ようわからんけど、ほんまかうそ、え、わからんけど、なんかそういうのもあったらしいから、だから、すごい、A市教育支援センターはどりあえず私にとつたら、居場所(聞き手:うーん。)、な感じ、でした。(笑)	中学校の先生/仲はよかった/OO先生/××先生/後輩先輩/連絡/居場所	嫌悪している環境の中での理解者/積極的な交流/過去のつながり/協力/協働/安心できる空間/ありのままの自分ではない空間	居場所としての役割を担う人/人間関係の不自由な状況での選択的構築/支援者同士のつながりを活かした支援/協働的方針による支援/自己肯定感をもたらす支援	絆による居場所支援/不自意思による居場所構築		
6	聞き手	A市教育支援センターのその体育、がまあ楽しかったということなんだけれども、えー、中学校の体育楽しかったですか？						
7	Dさん	全く、死ぬほど嫌い。てか中学校の授業全部嫌い。学校の方の授業は受け、受ける気にもならないか、別に先生がじゃなくて、もー、生徒が嫌やつたのた、..ちよつとばかにしてる節もあったら私が、中で、そのあ、なんかこう多分、別に自分を、あの、..なんていうん？..自慢してないやけど、若千多分よつと精神面がみんなよりば上やっからかもしらん、考え方が、だからそのみんながもめてる内容がすごいばからしく思えて、て、そんなしょうもないことでこんな喧嘩してんの？」みたいな、なんかそんな全く価値観の合わない。	中学校/授業/全部嫌い/生徒/ちよつとばかにしてる節もあったら私が/自慢してないやけど/精神面/みんなよりば上やっからかもしらん/みんながもめてる内容がすごいばからしく思えて、て、そんなしょうもないことでこんな喧嘩してんの？	嫌な場所の象徴/よい思い出のない場所/苦痛を感じる日常的なイベント/完全な嫌悪/同年代の思春期の子ども/見下している/内面/同年代の人と比べて/高い/異なる考え方/話が合わない	苦痛をもたらす環境/理解不能な人たちと自分の差別化/理解不能な集団	理解者の存在のなさが生む苦痛な環境/理解不能な人たちと自分の差別化		
8	Dさん	逆に先生とはすごい話合って(※「話合う」という意味)、仲よくなったから、なんか昔から年上の人とはうまくいけど、年下とか同じ年とはあんまり話合わんくて、..だから、こそ、もう生徒がとにかく嫌やつた。で通ってた中学校もまああんまりよくない(笑いながら)中学校やったからよけい、うん、だから、教室、という授業も結局そういう生徒がおるから、	話合って/年上の人/うまいけど/年下とか同じ年/あんまり話合わんくて/通ってた中学校/あんまりよくない	共感/自分と同等以上に上の内容的長を述べた人/良好な関係性/自分より内面が幼い人/幼稚な人/相性が悪い/不良な関係性/嫌な環境の象徴/ガラが合わない/治安の悪い学校	共感の人間関係/価値観の類似性と他者との関係性の関連性/人間関係による環境へのイメージ	非共感の人間関係がもたらす環境へのマイナスイメージ/価値観の一致による良好な関係性	話が合うのは、本当に自分の精神年齢が他の生徒より上だからなのか？(先生が話を合わせてくれた可能性は？)/先生とはどのような話をしていたのか？	
9	聞き手	具体的には、よくない中学校っていうのはどういうところが？						
10	Dさん	え、って、なんていうんやろ？..うーん、かっこよくないのに、かっこよ、いい、感じ、なんか、たとえば、別に制服着崩すことがかっこいいわけじゃないのにばかみたいに着崩して、なんか体操も腰/ピンどころか？お尻の下ら辺までロボロボに着ると、でそれの中にはトランクスは、ガチャピンとかそういうガラガラした、はいてそれで、なんかそれでおるけどさうやって歩いてる家が「あほらしい」みたいな、かっこよくないのに「ダサ」みたいな、そういうのがすごい、超嫌やつた。	制服着崩す/腰/ピン/かっこよくないのに、かっこよ、いい感じ/あほらしい/ダサ	学校規則に対する反抗的行動/理解不能なファッション/恥ずかしい	第二次反抗期/価値観の異なる人たちに対する軽蔑/不寛容な視線	価値観の異質性による反抗的行動に対する不寛容な理解		
11	聞き手	そこがもうそもそも(Dさん:なんかその、)自分の価値観と、						

12	Dさん	そう、もう合わなかった。「えっ、どこがっこいいんそれ？」みたいな、「お前ケツ丸出しやで」みたいな、「えっ、ダサいな」みたいな、な、なんかその田舎臭もすごい嫌やっただけから、だからなんか電車でも、平気でなんかこう、こう横になったり、下に座ってだべったりとか、その交通場(こうつうば)でのマナーの悪さ、モナ、モ、モラルの無さ、すごい嫌気がさして、嫌悪感というか。	田舎臭/交通場(こうつうば)/マナーの悪さ/モラルの無さ/しよもない/嫌悪感	世間知らずな感じ/公共の場/無規範状態/無法地帯/理解不能	公共の場での社会規範を無視した行為/軽蔑する人物と同一視されることに対する嫌悪感	社会規範無視行為に対する軽蔑	
13	Dさん	で、比較的自分の行った中学校がその割合が多い、から、私の1、1と2の先週のときが一番ひどかったらしいけど、なんか、運動場を周回して走りまわしたとか、なんかそういうのとか、とか、なんかディズニーランド今まで東京が修学旅行やったのに、2個上ぐらいの先輩がディズニーランドの周りを、ディズニーランドから「ここは中学校は2度と来ないでください」って出禁くらって、ほんで、沖縄に変わって、なんかもうそういうエピソードも全てがしよもない。	自分の行った中学校/1と2の上の先輩のとき/運動場を周回/ディズニーランド/修学旅行/出禁	荒廃した学校/自分たちより上の学年/非行行為/犯罪行為/有名な大型テーマパーク/利用禁止	学校の特色/荒れた学校風土/一部の人間の行為による事後への影響	荒れた学校風土の伝統的継承	
14	Dさん	だから多分、自分が家庭がほんまに悪かったから、もうそんなんしてる暇がないというか、そんなんせしよという思考に湧かないというか。もうしよもなさ過ぎて、だからよけいもう、だからもう多分、まあ悪い意味でゆつたらなんか多分偏見、偏見がすごいかったんやと思う。なんかもちろんなんかよかつた子もおつたけど、おるけど結局はその子も、私が学校に行かへんっていうのを、そのほんま、ほんまの意味では理解がでない。だから私はだいたい結局その人と同じなにか？家庭環境やったり状況じゃなく、普通の一般家庭の子やから、わかるはずがないから、たとえ「しんどう」、「しんどういね」みたいなやわられて、わかっている、つもりだけで相手は、だから実際私がほんまに不登校ずっとやってたら「なんで学校こんの？」みたいな、「あんなのために打ち合わせしてのになさ」みたいな、「毎日毎日来へんけど、待ってるそっち、こっちにもなってよ」っていわれて、別にそれに対して、「なんかごめん」って気持ちがなくなっけいもないのに、なんか、「なんかもうそれどころじゃないねえ」みたいな、私にとつたら、だからそういう、なんかもう、なんていうん？その一、私はその待ち合わせでどうとか話じゃなかつたから、そういうのも合わなかった。	家庭がほんまに悪かったから/そんなん/偏見/思考に湧かない/色眼鏡/比較的関係性の良好な同年代の人/親に認められた子ども/表面的な理解/自分が保持する家庭に対するイメージ/羨ましい/親/理想の家庭像/子どもを認める親/居場所を与えてくれる環境/一般的	余裕がない/他の問題でいっぱい/羨ましい/色眼鏡/比較的関係性の良好な同年代の人/親に認められた子ども/表面的な理解/自分が保持する家庭に対するイメージ/羨ましい/親/理想の家庭像/子どもを認める親/居場所を与えてくれる環境/一般的	余裕のない心理状態/他者理解における歪んだ認知/羨望感/経験の多様性による理解の程度/自他の居場所の有無の差	心理的余裕感の欠如による他者理解の不可可能性/親の承認によって居場所感を得ている子どもによる無理解/承認的/羨望への憧れ	
15	聴き手	周りから本當の意味で理解されてるっていう風な感じが(Dさん:ない。)自分の中ではなかつた？					
16	Dさん	ない。だから總じてほんまに中学校が嫌やったり生徒、生徒と中学校のもてるその、なに？田舎のくさい感じのそのしよもないことをする生徒が多いからこそイメージ、中学校の、それも嫌やったりした。	總じて/中学校/生徒/田舎くさい/しよもないこと/イメージ	全体的に/嫌な場所の象徴/よい思い出のない場所/悪い思い出の相違/思春期の子ども/世間知らずな感じ/反抗的行為/無意味な行為/決めつけ	負の固定観念/非常識/第二次反抗期/造反的行為	差別者集団の異質としての固定観念	田舎くさいい中学校とはどのようなものを指すのか？
17	聴き手	逆にそんな状況で、こう同い年の人とう、交流する善手だって話だつたけれども、こうA市教育支援センターではこう、うまいことやれてた？					
18	Dさん	うん、A市教育支援センターではその、全然やっぱり大なり小なりなにかしらの問題、なにか問題を抱えてる子がいてたり、別に家庭環境はそうでもない、ちゃんとしてても、やっぱりその学校先で、なにかあった子とか、なんかそういうなんというん？なにか嫌ななにかを貰ってるからこそ、..備を貰ってる人ほど人に優しくできると思ってるから私は、貰っててもないやつほど人に優しくほんまの意味で優しくなれるわけがないとて思ってた、それこそ多分備蓄なわけやから、だからこそ、話して来やったり、その多分自分がその中学校とか学校とかでその自分の精神を上げてしてるのは自己防衛な感じ、多分、こうしよもない自分を保ってんかっただんやと思うけども、でもA市教育支援センターでは多分ほんまに年相応やったりはす。	なにか問題を抱えてる子/備を貰ってる人/人に優しくでき/貰っててもないやつ/ほんまの意味で優しくなれるわけがない/備蓄/話して来/精神を上げて/自己防衛/総じて/自分を保ってんかっただ/年相応	他人の痛みがわかる人/人の悩みを自分のことのように受け止める人/自分が理解することのできる人/他人事での理解をする人/上っ面だけの優しさ/表面的な付き合い/本心での付き合い/気持ちを吐露することによって得られる心の安定/背伸びをした自分/自分を守るための手段/振り返り/等身大	共感的人間関係/被害者感/共通的経験/自己保身/アイデンティティの保守/高い身内意識/心理的障壁/客観的自己理解/回想による理解/自律への一歩/ストレングス/保身/傷りの自分		
19	聴き手	素の自分であられる？					
20	Dさん	素の自分、年相応な自分、やつたはず。	素の自分/年相応な自分	ありのままの自分/等身大の自分	本来感/そありたい姿	実像としての自分	
21	聴き手	こう中学校だと自分をこう大人びさせる***					
22	Dさん	***とてころがあつたはず。					
23	聴き手	あ、					
24	Dさん	多分、					
25	聴き手	その、やっぱり、A市教育支援センターで自分、素の自分であられるのは、同じような、もしくははよ、違ってもどつかに心に備を貰えてる子がいるから、そういう意味で一緒に***					
26	Dさん	いて素直に思えるし、全然、私はそれに対して自分ももてるから「なにこいつ」みたいな偏見もたへんし、でそういう人ほどちゃんと交通場(こうつうば)でのモラルはきちんとしてるし、なんかなんていうの？別に敬語を使える使えないが全てじゃないと思うから、敬語使えんくても礼儀は正しい子はきちんとおるし、ま、その敬語を使える使えないでも、そのほかの細かい方してるかしてないかに話じゃ変わってくけど、なんかたえそれでも私はそもそも敬語使えんから、まあそれでもちゃんとしてる子はきち、きちとおつたし、だからすごい、素直かつたイメージは、素直かつたイメージの方が強い、当時。	それに対して/自分ももてるから/偏見もたへん/モラル/きちんと/敬語/礼儀は正しい/素直かつたイメージ	他人が抱えている悩み/共通点/共感的な理解/ルール/マナー/失礼のない態度/良好な上下関係を築くコミュニケーション/方法/居心地のよかつた場所/思い出し	共感的人間関係/共通的経験/寛容な姿勢/相性よい人たちとの交流による居心地のよさ/社会規範の遵守/幸せな思い出	共通的経験者に対する寛容な姿勢/社会規範遵守者集団に所属したことによる幸せな思い出	なぜ敬語が使えないのか？/モラルと敬語はどのような違いがあるのか？
27	聴き手	じゃあ、次の質問で、「若者の居場所づくり事業」についてまああなたの想いを聞かせてください。					

28	Dさん	えーと、「若者の居場所づくり事業」についての想いは、えーと、えー、えーと、ゆー、うーん、一番ゆい、ゆえることば、..「若者の居場所づくり事業」がどう思うこう思うというよりは、なくなったら嫌やなと思う。なくなるとは絶対嫌やなと思う。嫌いたらいなと思う。..で、こういうのは、なんかもつ、ツイッターとか、フェイスブックとかそんなんで、広まって、多分フェイスブックが多分一番いいと思うけど、こういう施設やから、で、もつと、その、しんどい人、家庭に場所がないとか、私も子どもがおる身やから、子育てで悩んでる分、だから子育てのな、ちよつとした休憩、合間でも来れるし、だからそういう、なんかの休まる場所として、フェイスブックで広ま、とかで広まって、でもとしんどい人がいっぱい来て、この重要性が認められて、こう、温存、なんていうの継続？できたらいいなと思う。なくなるのが少しでも減ればいいなと思う。..では思ってる。	なくなったら嫌/嫌いたらいな/ツイッターとか、フェイスブックとか/広まって/家庭に場所がない/子どもがおる身/子育て/合間休まる場所/しんどい人がいっぱい来て/重要性/継続	廃止に対する不安/居場所の継続に対する願い/情報発信のツールとしてのSNS/日常的使用しているもの/居場所としての機能を保持していない場所/母親としての自分/苦勞していること/頑張っていること/日々の仕事/仕事も子育ての空間/空間の必要性の模索/存続	居場所の喪失に対する危機感/自分の居場所を存続させるための手段としてのSNSの活用/機能不全を起こしている家庭/居場所づくり事業としての存在価値/自由な利用体制/親役割を果たすにあたっての苦勞/居場所の維持/機能/了解性の高い方法	SNSを用いた事業の宣伝/非強制的な支援体制による高いアクセシビリティ/家庭的苦勞を軽減する居場所機能	なぜ、フェイスブックで広めるのがいいと思ったのか？/「こころ施設」とは、どのような施設なのか？/施設を果たすにあたっての具体的な苦勞にはどのようなものがあるか？
29	職き手	なるほど。それではここをフェイスブックやツイッターなんかのSS、SNSを使って広めていくという風になると、いろんな人が来るということになると思うのですが、そのことについて心配とかはないですか？					
30	Dさん	心配は実なやつ来んかなとは思う。その茶化しに来るだけのやつ、そういやつだけが来たら嫌やなと思うけど、でも私は別に自分を出すことは全然苦じやないからやけど、でも中にはそういうのが嫌やつてもおるし、あんまりそういうの広まてほしくないって子もおるから、まあ今は口頭だけ、こういう場所がしんどい子が自分のたちの中で、みつかったら「こういう場所があるぞ」みたいな、宣伝、ていうの？口頭でちょっと広まったらいいかなと思う。	実なやつ/茶化しに来るだけのやつ/私は/自分を出すこと/全然苦じやない/そういうの/嫌やつてもおる/口頭だけ/宣伝	邪魔をする人/個人的に/自己表出/容易さ/問題がない/さまざまな人が来ること/自分以外の人の存在/人づいて	個性の表出に対する抵抗感のなさ/事業への参加者/社会的背景の異なるコミュニティに属する人々との交流に対する憂慮/人づいての宣伝方法	居場所空間への侵襲に対する回避感/考慮した口伝	
31	Dさん	結局は人が集まらない限り、あの一、重要性っていうのは関わってくるから、だから、うーん、人がだんだん減ってきたらそれこそ、この「若者の居場所づくり事業」っていうのが意味がなくなるって言うか、重要性が減っちゃうっていうか、そんな感じやと思うから、人が来ない限りはこの、「若者の居場所づくり事業」の意味はないと思うから私の中で、だから、まあ、フェイスブックとかそんなSNS使わなくても、そこ、内容まではそんな詳しくいっていいんだけど、「こころ」いう場所があるけどみたいな、宣伝してもいいんじゃないかなと思う。	人が集まらない限り/重要性/意味がなくなる	参加者がいなければ/必要性/価値の喪失/存続できない/個人的意見	参加者数と事業の継続性の関係/居場所存続のための方法/周囲の状況を理解した上で発言/現実的な考察力	居場所存続のための現実的考察	
32	職き手	なるほど。..ここがなくなってほしくないから(Dさん:からこそ、)こそ、人を呼び込む(Dさん:そう。)ための方策を取ってほしい(Dさん:そうそう。)。じゃあ聞いて、その「若者の居場所づくり事業」でこういう風な活動をしてほしいなとか、なんかこういうことをしたいな一、ていうような(Dさん:活動?)というように強い、はありますか？					
33	Dさん	いやー、もーコロナで無理やから、あれやけど、コロナ抜きにして仲ったら、もうみんなであんなことをしたい、楽しいことしたい。どっか、遠足じゃないけど、行くにしろ、..うーん、..なんか童心に帰って、なんか公園とか、広い公園とか行って、全員、みんなで見ごっこやらドッチボールやらなんかほんま小学生がやってそうなることをして、なんか、やっぱ体を動かすことが一番いいと思うから、なんか別に無理してそんなスポーツやなやなくて、そんな、みんなの若手な種類のひ、***おるよよなとかに交わらなくても、なに？公園はたがなわけやし、そうやって体動かして、まあ、基本なんかいいたいモヤモヤ感でも体動かして汗かいたら多少は晴れるかなって思ってるから、なんかそういうのをしたり、..なに？で、まあ、その資金とかに余裕があるなら、みんな、その、〇〇果、行ったり、××果行ったり、口口果行ったりなんか近隣？きん、なんていうの？きんり？なんていうん？果、近果？分かん。隣の果、隣果？(職き手:はい。)隣果ていうんか？とか、ちょっと、遠出してみたいなんでもいいと思うし、..をしたいなとは思う。	コロナで無理/コロナ抜き/みんなであんなことをしたい/楽しいこと/したい/遠足/童心に帰って/全員/小学生がやってそうなること/体を動かすことが一番いい/みんなの若手な種類のひ/体動かして汗かいたら多少は晴れるかな/資金/遠出	感染症に対する懸念/できることなら/共感しあえる人々と一緒に/ストレスの発散になるようなこと/欲求/意欲/非日常的な体験/過去にできなかったこと/子どもの頃に比べて/運動によるストレスの発散/他人への配慮/使うことのできるお金	社会情勢による活動範囲の制限/共感的関係による意欲/欠落した経験/遠慮/思慮/不平等による平等への志望/現実的な考察	社会的活動制限/人生経験の落とし物回収としての居場所利用/不平等な生まれによる経験の再獲得への志望	
34	職き手	やっぱその、A市教育支援センターでやってた、こころ楽しかったスポーツ室まじこころできる範囲で、					
35	Dさん	そう、やりたいと思ってる。私は、私はそれが楽しかったから、み、それはみんなにとったら、UNOが楽しかったとかゆつて、ゆつてもおると思うけど、トランプが楽しかったとか、室内遊びの方が楽しいって子もおるけど、私は体外で体を動かすのが好きやから、私はそっちが、やれたらいいなと。	私は/それが楽しかった/室内遊び/楽しい/子/外で体を動かすのが好き	個人としての想い/よかった思い出/動かすことのできる遊び/外遊びに比べる楽しかった遊び/自分以外の/好きな活動	個人的な活動への願い/同質性を有する人々に対する配慮	同質性他者への配慮と個人的願望とのバランス	
36	職き手	その方が、ストレスの発散につながる？					
37	Dさん	うん。					
38	職き手	その他に、「若者の居場所づくり事業」について話したいなと思うこと、こういうこと思ってるんだということがありますか？					
39	Dさん	思ってる？..思ってること？思ってることはさっきの續いてほしいなっていう一番に願ってる。なくなるとはほしくない気持ちが一番強い。..うーん、うーん、だから、うーん、せやうんそこ、そこを一番なよりも思ってる。なくなるとはほしくないな。	續いてほしい/なくなるとはほしくない/気持ち/一番強い/なよりも	居場所の継続に対する願い/廃止に対する不安/絶対的な想い	居場所の喪失に対する危機感	絶対的の要望としての事業の継続	
40	職き手	これからも先もずっと、遠い続けられるように、(Dさん:そうそう。)なっていてほしいな。					
41	Dさん	別に、ここの市だけじゃなくて、それこそいい意味で認められたら、なんか〇〇町とか××町とか、なんかそういう町(ち)で、ポツポツとできてほしいやろかなとは思うけど、でもまあ、一番は、私は、ここの「若者の居場所づくり事業」がA市教育支援センターのときから来る分もあるから、想い入れがあるから、なくなるとはほしくないなとは一番に思う。それだけは、変わらんし、それが一番、***ということ。	いい意味/認められたら/〇〇町とか××町とか/できてほしい/市教育支援センターのときから来る分もあるから/想い入れがあるから/なくなるとはほしくないなとは一番に思う/それだけは/変わらんし/それが一番/***ということ	有意義/承認/理解されたら/周辺の市町村/「若者の居場所づくり事業」のような事業がない地域/新しい居場所づくり事業へのわずかな期待/風い付き合いたい/思い出がある/特別な存在/愛着がある	事業の社会的価値の証明/代替不可能な居場所/居場所としての居場所	居場所を存続させるための社会的価値の証明/代替不可能な原風景としての居場所	事業を促していくためには、どのような方法があるか？
42	職き手	願ってること？					
43	Dさん	そうそう。					
44	職き手	わかりました。それでは、3番目の将来の展望についてなんですけど、そこについて、お話を聞かせてもらえますでしょうか？					

45	Dさん	将来の展望は、正直なものない。なんにもないけど、..私ほもう、娘がおるから、もう娘が、..将来(笑いなながら)頑張ってくれたらな一みたいな。私は、別に将来の夢ってゆうか、したいことゆえば、扶養から外れて、お金いっぱい稼いで、免許を取りたい。車の免許取って、いざその免許の車を、免許代支払えたら、車も買って、それが身近な今の私がやりたいことかな？	将来の展望/正直なものない/扶養からおるから/したいこと/扶養から外れて/お金をいっぱい稼いで/免許を取りたい/車も買って	理想の未来像/無希望/思いつかない/すでに/あきらめ/人生の方向性を決める存在/欲求/経済的な自立/行動範囲の拡大のための方法	あきらめを伴ったアイデンティティの確立/母親としての意識/ライフイベント/行動範囲での自由度の確保	母親としてのアイデンティティを確立させる子どもの存在/行動面での自由度の確保のための方策	「将来の展望」-「したいこと」-「身近な夢」-「目標」Dさんはそれぞれどのように捉えているのか？	
46	Dさん	そりゃ学生ときは声優になりたいとか、テレビに出る職業がしたいとかはあったけど、いつか、それを指して頑張ってたときもあるけど、でも、もう、子どもを産んだらよけい現実をみるようになってるから、もう身近な夢としたら免許取って、車..で、それこそみんなで公園とか行くとき、まあ自分の車をなにに乗るかによるけど、みんな、乗せて行ってもいいし、そういうのもある。身近な夢ってゆうか目標は、とりあえず車ぐら。(聞き手:はい。)あ、ああ、あと、むず、娘が元気で育てれば(笑いなながら)なんでもいいやってゆう、考え。	学生とき/声優/テレビに出る職業/子どもを産んだら/現実をみる/身近な夢/目標/元気に育てれば/なんでもいいや	人生の転換期の入り口/承認欲求を満たせる職種/理想追求の終了/努力すれば達成できそうなこと/最低限の願ひ/子どもの人生に対する希望/母親としての望み	現実主義への転換/承認欲求の充足のための仕事/理想の子ども/将来像/母親役割	自分のための夢から、母親役割を果たすための現実への移行		
47	聞き手	逆にその、音声優とかテレビに出れるような職業をやってみていないという風に思ったということなんですけど、それを思ったきっかけはありましたか？						
48	Dさん	思ったきっかけは、アニメが好きだから。もとはそこ。と、..んー、そこ、あとは、その、か、劇、裏と、その、一、当時の生徒をなんか見返したかった。(聞き手:あー。)んー、	アニメ/劇/当時の生徒/見返したかった	非現実的な世界/フィクションの世界/憧れる世界観/自分の存在を認められなかった大人/自分のことを理解してくれなかった同年代の人たち/身近な存在/認めさせられた	同一化したいと感じる憧れのキャラクターが存在する世界/存在の証明/承認欲求	誰からも認められる存在に対する憧れ	承認にも範囲があるのではないかと(子どものころは身近な人からの承認だけを求めるが、大人になると誰を知らない人からの称賛までも欲するようになるのではないかと?)	
49	聞き手	テレビに出れるような職業につくことで、						
50	Dさん	見返したかった。なんか、「お前らとはちやうねん」みたいな、なんかそういう存在の示し方をしたかった。	「お前らとはちやうねん」/存在の示し方	彼(女)ら/違った/住む世界の異なる/自分と周囲の人物との違い/自己アピール	自他の差別化/承認欲求/注意獲得	承認欲求の充足のための注意獲得と自他の差別化		
51	聞き手	あー、存在の示し方？						
52	Dさん	***したかった。よし、でも、演技とか大好きやったし、..んー、その、そういうのがそもそも好きなことあったから、..んー、だか、人前に立つのはもともと多分好きやうやったし、目立つの好きやったと結構、こう、だから、多分そこが、その、面白いって言うところ、精神面でゆつたら、その母親に一切存在を認められたことがなかったから、そういうのに出て、承認欲求じゃなくても、存在意識をみしたかったんかもしれん..。	演技/人前に立つ/目立つの好き/面白い/他人の承認/存在を認められたことがない/承認欲求/存在意識	別の自分になること/人から注目されること/つらかった体験/自分を受け入れてくれない存在/生まれてきて理由/生き続けることの意味	同一化/注意獲得/母性的役割モデルの欠如/生存欲求の探求	生きる意味探し		
53	聞き手	自分自身を認めてほしかった？						
54	Dさん	そうそう、認めてほしかったん一と思う。と、見返してやりたいういう気持ちと、で元から自分がそういうのが好きやうからっていう。	認めてほしかった/見返してやりたい/元から	認められていない現状に対する不満/反骨心/反骨精神/負けん気/自然に	承認欲求/存在意識の証明/趣味的活動	存在意識の証明を必要とする出自/仕事としての趣味的活動		
55	聞き手	なるほど、..その承認欲求という言葉が出てきたんですがそれは、あの一、その、仕事以外で満たされているとかがあって思うことはありますか？						
56	Dさん	えーと、それはもうSNS、インスタ、ツイッターで、..もう、コスプレ、で、もう、加工してるけど、そういうのを写真上げて、反応ももらえたら、ラッキー一みたいな、うれしい一みたいな、でそれをその反応ももらえたら、別にそんなブローとは増えるわけじゃないけど、え、うんぐらいにほらフォローの、子ども、フォロー一取とかも増えるから、だから、そういうのをみて、そういうのをみて、承認欲求満たしてる感じはある。	SNS/コスプレ/加工/写真/反応ももらえたら、ラッキー/フォロー/承認欲求満たしてる感じ	自分の存在をアピールするためのツール/憧れの存在に近づけるための方法/憧れの夢への同じような姿/承認されることに対する喜び/インターネット上でのつながり/支持してくれる人たち/ネット上でのつながり/達成感/自己満足	取り入れ/非対面的な交流/存在意識の証明	存在意識を証明できる非対面的な交流	いつかSNSで承認欲求を満たすようになったのか？	
57	聞き手	あー、社会にこう情報発信するのが、こうよって(Dさん:そう。)生きがいがいというか、						
58	Dさん	そう、で、情報発信も結局自分のことを上げんのがすごい、満たされ、だからそれも娘が、娘の写真を上げるのも、その反応ももらえるからすごいそれもうれしい。で、娘を自慢したいという気持ちもあるから、娘の、まっ自分が自分の遺伝子やから顔には全然娘もあの自信はないけど、私の自分は不細工やと思ってるから、だから娘のことでもずっとそれでよって自分の子やからこそ、あんま自信はないけど、そのすごい手足は長いと思ってるから娘。娘の手足長いってわかれるから、私もそやと思っから、スタイルいい娘やと思ってるから、顔もめっちゃやっやっやっやっやっ、だからそういうのも、娘のこと自慢したいというのもあるから、写真上げて、..んー、なんか、いいねとか、そういうのももらえるのがすごい楽しい。うん、..たえ、自分一切自信はないけど、自分がそのSNS上で上げる写真は全部加工してるから、その別人、なんか感じやから、だから、正面で会って、「あ、いや別ねー」とか、「おしやれやねー」とかゆわれても、「あ、いや別にそんな思わん」みたいな、「んー」みたいな、うれしいのはうれしいけど、否定から入りやけど、ここに上げてるのは全部別人として取られてるから、褒められても「ありがと」って素直に思える。	情報発信/娘/自慢したい/自分の遺伝子/自信はない/自分は不細工/手足は長い/スタイルいい/顔もめっちゃやっやっやっやっやっ/写真全部加工してる/別人/否定から入りやけど/ありがと/素直に思える	自己主張/自己表現/趣味活動/誇らしい存在/コンプレックス/断片的自信/自分とは異なる存在/承認/矛盾/疑心/暗い/お世辞/他意の存在への悪い言葉の受け取り方に対する歪み/穿った見方/正直な気持ち	自信を得るための趣味活動/自他に対する自己矛盾/自己否定感/歪んだ認知バイアス	不完全な自信による自己矛盾/自己否定感の低減による承認欲求の高まり		
59	聞き手	あー、自分自身にこうよって、自信がないから(Dさん:うん。)、褒め、正面切って褒められてもよって、正直に受け止められないところが、(Dさん:うん、そうそう。「ほんまか?」、みたいな。)SNSとかに投稿してるのは、						
60	Dさん	全部自分がきれいにしてる写真やからこそ、いやまあ、まあ、全く別人やんて、私は思ってるけど、中にはまっ「Dさんやん」っていつて人もおるけど、「まっ私やん」っていつて人もおるけど、..でも、私にわたって、全然加工しまくってるし、だからもう別人として捉えてる感があるから、その写真褒められても、加工技術を褒められてる感があるから、どっちかかっていったら、ほんで「ありがと」みたいな、思える。	別人として捉えてる感/加工技術/褒められてる感	コンプレックスを抱えた自分/他人になりきるためのスキル/認められている感覚	取り入れ/仮面を被った自己/自己否定感/憧れの存在への同一化/承認欲求	憧れの仮面を被ることによって得られる承認感		

61	聞き手	それの方が、ちょっと自分自身を、こう？					
62	Dさん	そうそう、化粧が好きやし、化粧も絵(き)描く感覚と似てる感じがして、もともと絵描くのが好きやから、..やから、そういうのも楽しい。	化粧/絵描く感覚/好き	なりたい自分になるための方法/昔からの嗜好	憧れ/同一化/取り入れ	憧れへの同一化のための取り入れ	
63	聞き手	それでは、あの、ちょっと話が一つ異なるんですが、えー、「若者の居場所づくり」に来る目的というか、なんで「ここに来たいな」という風に思いますか？					
64	Dさん	子育ての休憩。(笑)一番は。(聞き手:なるほど。)で、年齢相応になりたい、っていうか、もともと自分20歳代やけど、中身がちょっと幼いとこあるから、自分、精神年齢が多分、周りの大人、ほんまに同い年の友達でもついていへん感じがあ、あって、取り戻されてる感があるから、だから自分、まだ中学校より成長してほいけど高校生ぐらいの精神面な気がするから自分で、だからここにきたらその素でおれる。もともと甘えた気質な性格がこうみえてあるから、すごい、だから、うん、ほんまにどこにかA市教育支援センターでも「若者の居場所づくり事業」も、自分が素になれるから素..うん..無理に、	子育ての休憩/年齢相応/20歳代/中身がちょっと幼い/精神年齢/ついていへん感/取り戻されてる感/甘えた気質な性格/こみえて/素でおれる/素	大変な日常の中での一息つく時間/等身大の自分/自分の精神年齢を上げてなくてもよい状態/自立/自律する年齢/なりたての大人/内面の未熟さ/内面の年齢/周囲との内面的成長での乖離/寂しがり屋/他人からの自己の認識に対する認識/ありのままにいられる/無理をしない	居場所の癒やし機能/客観的な自己認識/自己肯定感を与える居場所	人生の休息地点となる自己肯定的な居場所	どういときに、「ついでにけなない」、「取り残されている」と感じるのか？
65	聞き手	中学校のときは自分をこう(Dさん:うん)..なんていうか大きくみせてたけど、でも本当は自分自身はそれよりも幼い(Dさん:もったい)で、それを素で出せるのが「若者の居場所づくり事業」でもあると。					
66	Dさん	うん..そう..だから、場面場面によって全部その考え方が私変わるけど、考え方が変わるし、人も変わるけど、まあみんなそんなそんなやと思うけど、私が思うに、私は、多分180度変わって、わからんけど、みんながその、変わりようを見たことなら、わからんけど、私の中ではだいたい自分のほんまに、ガラッと変わってるから、そのせいの反動が結構プライベートでも出るから、だから、その週に一回「若者の居場所づくり事業」に来て、その、実年齢は20代でも、やっぱ精神年齢はちょっとまだ幼いから、その年齢に契れる素の、らせて、	場面場面によって/考え方が変わる/人も変わる/みんなそんなそんなやと思うけど/180度/わからんけど/実年齢/精神年齢	嫌な環境と楽な環境/自分を守るための方法/積極/客観的な年齢/主観的な年齢	自己防衛のための人格レベルでの思考の変化/社会的生活を送るために必要なスキル/安心感を得るための居場所	自己防衛のための人格変化を必要とする居場所	今まで誰かに精神年齢が幼いといわれたことがあるのか？
67	Dさん	ほんまにだいが強も反抗期が過ぎてから、反抗期っていうか、ゆが、多分まあ、同性やし、あの女の子は成長早いっていうから、多分よけい私への反発心もあるから、だいが自立する面もあるからその、子育てで休憩でもあるし、そんな感じ。だからもうざっくりゆが、素、素にならなから、素になれる場所やからくみりたいな。たとえ30度の真夏日でも、自転車漕いでも行く価値があると思ってるから、来るみたいな。	強/反抗期/同性/反発心/子育ての休憩/素になれる場所/30度の真夏日/行く価値	誇り/強みの種/子育ての大きな時期/性別的な特徴/自己の芽生え/安心できる場所/気持ちを持ちながら居る場所/日頃のストレスを忘れられる場所/外に出るには厳しい気温/メット	子育ての苦勞の具体的な要因/心の拠り所/利用の阻害要因/環境的向かい風/相反するメットとデメット	子育て支援の役割を果たす心の拠り所/利用の阻害要因となる環境を上回る利用に対するメット	利用の阻害要因を上回るメリットは、他の参加者にもあるのか？
68	聞き手	それだけの価値を求めて、					
69	Dさん	そう、来る..だからこそなくてほしくない。ほんまに..もう、なくなりさせられそうになるなら、市役所乗り込んでもいいレベルで思ってるから(笑いながら)(聞き手:笑う)うん..、そんなレベルでほんまになくなってほしくないってほんまに思ってる..まあそんな感じ。	なくなっほしくない/市役所/乗り込んでいいレベル	廃止に対する不安/市の運営を行う場所/「若者の居場所づくり事業」の運営主体/非常/強い思い/心からの願い/抗議活動/働きかけ行動を示唆する発言	居場所の喪失に対する危機感/支援主体者/心からの居場所/比喩的説明	心からの居場所を死守したい心情/気持ちの強さを表す比喩的表現	
70	聞き手	なるほど、わかりました。それでは、そろそろお時間なので、まあ最後に、えーと、ここまでで話しておいて、ここもう少し、話しておきたいなあっていう、思うところだったり。(Dさん:ここもう少し?ここもう少し?)訂正しておきたいな。					
71	Dさん	いや、訂正はない。あの一、あの一、思ったこと、パーゆってるから、あの一、自分、全部、もうなにゆったかわかってないから、えーとなあ..ここ、えーなに?付け足したいこと?付け足したいこと?					
72	聞き手	とかでもいいですし、まだ話してなあっていう風に(Dさん:えー?)思い出せることとか。					
73	Dさん	うーん..とりあえず、もう、なによりもずっとゆってるけどなくなっほしくないことが一番やし、もともと人と、関わりたいなあって思ってるから、うーんと、似たような境遇の子とか、私は家庭環境が劣悪やっつて、もー、生まれたときから結構悪かったから、そういう似た境遇の子とかで、..まあ、別に傷の癒め合いをすわけじゃないけど、その、お互いに存在、を出せる場所っていうか、そういう場所になった方がいいなあって思っ、いっぱい、そういう、ちょっとしんどい思いをしてる子が、来て、素になっほいたいなあって思うし、	なくなっほしくないことが一番/もともと人と、関わりたい/似たような境遇の子/家庭環境/劣悪/生まれたときから/傷の癒め合い/お互いに存在、を出せる場所/しんどい思いをしてる子/素になっほいたいな	最も強い願い/廃止に対する不安/対人交流に対する意欲/居場所を求めている人たち/傷を負った人たち/癒め合い/本音で語り合える環境/安心	居場所の喪失に対する危機感/社会参加に対する意欲/同じような経験を持つ人たち/ピアな関係/心理的ケア	ピアな関係性を活かした対人交流によるケアに対する意欲	自殺未遂とはいったいなをしたのか?/Dさんは誰かと関わることで安心するのか?
74	Dさん	それで、その、私も本気で死にたいなんて何回も思ったことあるし、自殺未遂も何回もしたことがあるけど、でも、こういう場があるから、「明日生きよう」みたいな、「明日、3日生きたら、土曜日またあるわ」みたいな、そういう風に思える場所、で、まあよくゆえば自殺者が減るってわけやから、もったいこがもった重要な場所になってこれなら、そういう、	本気で死にたい/何回も/自殺未遂/明日、3日生きたら、土曜日またあるわ/そういう風に思える場所/自殺者が減る	生きることに対する絶望/一時的でない/自分を大切に思えない状態/生きることへのあきらめ/深刻な状況/自殺の一手手前/明日への活力を与えてくれる場所/悩みを持つ人の減少	抑うつ/自虐的状态/自己肯定感/居場所/生きる希望	自己肯定感を高められる居場所/真夜中の道しるべとしての月光	「若者の居場所づくり事業」には、承認欲求を満たす機能はあるのか?
75	Dさん	でも、まあ別に死にたいって思っなくても、もうこんだけ人がま、まあおるから、なんやゆうん?コミュニケーション力をつけて、多少でも、それで、で、ジジンに自分がしゃべれる自分にちょっと自信がついて、就職もよっ、しゃ、就いてもやめちゃったりとかして子おるから、もうちょっと自信もってたら、ひ、いいなあみたいな、人の目をみてしゃべれない子が、ここで身にかけて、で、ちょっとでも、5秒でも3秒でも人の目をみてしゃべれるようになって、それで自信もつたらいいなあとか、なんかそういうのをなんか願ってる、とりあえず、	死にたいって思っなくても/コミュニケーション力/自信/就職/5秒でも3秒でも/人の目をみてしゃべれるようになって	生きること絶望するようにならなくとも/人と交流するために必要な全て/成功体験/就職する上で役立つ力/働き続けること/ほんの少しの時間/一瞬/人と人との関係性を築くための方法/対人関係に自他のあ人のコミュニケーション方法	開かれた利用形態/社会人にとっての必須スキル/自己肯定感の構成要素/社会的自立/ステップ	利用に対する多様性尊重/スモールステップ型社会的自立ができる居場所への期待	自殺要因となるべきことには、どのようなことがあるのか?
76	聞き手	ここが、こう(Dさん:そう.)生きるための希望みたいな?					

77	Dさん	うんうん。なつたらいいなあみたいな。私は少なからずそういう悪い、で、あるし、「うーわまた月曜日や」、「またもうあの日はばいばい、仕事せなかんのか」って思っても、土曜日一、たまに仕事入るけど、まあ土曜日休みやから、あー、A市教育支援センターあるわ、まあこれであま、頑張ろうみたいな思うときもあるし、だから私はそう思ってるから、その、お、う、思ってることそれ、うん。..多分。(笑いながら)多分という絶対やねんけど、もう、語彙力がなから、とりあえずそう思ってる。	「うーわまた月曜日や/土曜日休み/A市教育支援センターあるわ/頑張ろう/絶対	仕事に対するストレス/ネガティブなストレス/生きる上での障害/「若者の居場所づくり事業」に行ける条件/活力/生きる希望/確信	日常的なストレス/確信的な希望	日常生活性ストレス/確信的な希望により生活力となる居場所	
78	聞き手	はい。					
79	Dさん	(笑う)めっちゃめちゃな気がするぞ、しゃべり方が。要は、なくなってほしくないねん。...はい。(笑う)					
80	聞き手	わかりました。他は大丈夫ですか？					
81	Dさん	他は、うーん、うん、他は、うー、一番に願ってることをゆったし、うん、うん、大丈夫、..です。(笑う)					
82	聞き手	それではありがとうございました。これでインタビュー終わらせていただきます。					
83	Dさん	ありがとうございました。はい。					
番号	発話者	テキスト	<1>テキスト中の注目すべき箇所	<2>テキスト中の箇句の言いかえ	<3>左を説明するようなテキスト外の概念	<4>テーマ・構成概念(前後や全体の文脈を考慮して)	<5>展開・課題

存在意義の証明を必要とする出自があったために、承認的家庭への憧れが強かったDさんは、家庭内人間関係がもたらす家庭外人間関係への影響によって、心理的余裕の欠如による他者理解の不可能性があつた。さらに、親の承認によって居場所を得ている子どもによる無理難題の実感がDさんにあつたことによつて、Dさんは、不自由な意志に基づく人間関係の構築を行い、学校に対しては非共感的人間関係がもたらす環境へのマイナスイメージを抱くようになった。もともと、物理的距離感のなさが生む心理的不安定状態であつたことに加えて、離れた学校風土の伝統的継承がなされていたことが、逸脱者集団の異質としての固定観念をより強め、理解不能な人たちと自分の差別化をひき起こすまでに発展し、結果として、自己保身のための過剰な身内意識がもたらす排他的人間関係の形成を促すに至つた。そして、生きる意味探しの最中、誰からも認められる存在に対する憧れから、承認欲求の充足のための注意獲得と自他の差別化を行い、仕事としての興味活動をするを考へていた。このような理解者の存在のなさが生む苦悶な環境の中、一部の価値観の一致による良好な関係性が絆による居場所支援へとDさんを導いた。それがA市教育支援センターであった。心のふるさとの欠如によつて感じる強い居場所への希求感を感じていたDさんにとつてA市教育支援センターは、まさに夜空の星のような居場所であつた。そこでは、共通の経験者同士における共感的理解や理解者としての指導員による言語的受容があるため、心の共感現象による安心感を得ることができた。そして、関係性構築のための運動活動によるストレスの解消を行つたことによつて、想像による自己保身の必要もなくなり、想像としての自分を取り戻すことができた。また、価値観の異質性による反発的行為に対する不寛容な理解のためには、社会規範無視行為に対する経義の必要もなかつた。さらに、共通の経験者に対する寛容な姿勢もあり、それゆへに、社会規範遵守者集団に所属したことによる幸せな思い出を現在も保持し、Dさんのもつてストレスとしての回避による容認的自己理解ができるようになっている。このような経緯から、自己防衛のための人格変化を必要としない居場所であるA市教育支援センターが、代替不可能な原風景としての居場所となつたDさんは、同場所でも所望されている「若者の居場所づくり事業」にも参加している。子育て支援の役割を果たす心の拠り所である人生の休息地点となる自己肯定的な居場所を求め、かつ、ピアな関係性を活かした対人交流によるケアに対する意欲を保持しているDさんは、非強制的な支援体制による高いアクセシビリティを誇る「若者の居場所づくり事業」に、利用の阻害要因となる環境を上回る利用に対するメリットを感じている。そのような「若者の居場所づくり事業」の絶対的要望としての事業の継続を願っているDさんは、気持の強さを表す比喩的表現を用いるほど、確信的な希望により生活力となる居場所であり、かつ心からの居場所を死守したい心情があり、居場所を存続させるための社会的価値の証明のために、SNSを用いた事業の宣伝や居場所空間への侵入に対する忌避感を考慮した口伝など、居場所存続のための現実的考察を行っている。それと同時に、同質性他者への配慮と個人的願望とのバランスを考慮することができるDさんは、利用に対する多様性尊重の姿勢をみせ、「若者の居場所づくり事業」に家庭的苦勞を盡やす居場所機能が働くようになることや、ステップアップ型社会的自立ができる居場所への期待をかけ、自己肯定感を高められる居場所となることを望んでいる。一方、行動面での自由度の確保のための方策は求めているものの、母親としてのアイデンティティを確立させる子どもとの存在によつて、自分のための夢から母親役割を果たすための現実への移行をいつかDさんであるが、不完全な自信による自己矛盾に未だ囚われているところもあり、自己肯定感の低迷による承認欲求の高まりを満たすために、存在価値を証明できる非対面的な交流をしている。そこで、憧れへの同一化のための取り入れにより、憧れの仮面を被ることによつて得られる被承認感を満たしている。そして、これから先もDさんは、新型コロナウイルス感染症による社会的活動制限に配慮しながら、日常生活性ストレスを解消し、真夜中の道しるべとしての月光である「若者の居場所づくり事業」を不平等な生まれによる経験の再獲得への志望から人生経験の落とし物回収としての居場所利用を続けていきたいと考えている。

・[存在意義の証明を必要とする出自]は、「承認的家庭への憧れ」を強くする。
 ・[家庭内人間関係がもたらす家庭外人間関係への影響]は、「心理的余裕の欠如による他者理解の不可能性」をもたらす。
 ・[心理的余裕の欠如による他者理解の不可能性]や「親の承認によって居場所を得ている子どもによる無理難題」は、「不自由な意志に基づく人間関係の構築」を余儀なくさせる。
 ・[逸脱者集団の異質としての固定観念]は、「非共感的人間関係がもたらす環境へのマイナスイメージ」や「物理的距離感のなさが生む心理的不安定状態」をより強める。そして「離れた学校風土の伝統的継承」によつて強くなる。
 ・[逸脱者集団の異質としての固定観念]は、「理解不能な人たちと自分の差別化」をひき起こし、「自己保身のための過剰な身内意識がもたらす排他的人間関係」の形成を促す。
 ・[価値観の一致による良好な関係性]は、「絆による居場所支援」につながる可能性がある。
 ・[心のふるさとの欠如によつて感じる強い居場所への希求感]を生ずる人にとって、「共通の経験者同士における共感的理解」や「理解者としての指導員による言語的受容」のある場所は、「夜空の星のような居場所」となる。
 ・[心の共感現象による安心感]を得ることが「関係性構築のための運動活動によるストレスの解消」ができれば、「想像による自己保身の」必要もなくなり、「想像としての自分」を取り戻すことができる。
 ・[価値観の異質性による反発的行為に対する不寛容な理解]は、「社会規範無視行為に対する経義」を生む。
 ・[夜空の星のような居場所]においては、「共通の経験者に対する寛容な姿勢」があれば、「社会規範遵守者集団に所属したことによる幸せな思い出」をつくることできる。
 ・[夜空の星のような居場所]は、「代替不可能な原風景としての居場所」となる。
 ・[自己防衛のための人格変化を必要としない居場所]であることは、「代替不可能な原風景としての居場所」の一要素である。
 ・[利用の阻害要因となる環境を上回る利用に対するメリット]には、「子育て支援の役割を果たす心の拠り所」や「人生の休息地点となる自己肯定的な居場所」がある。
 ・[確信的な希望により生活力となる居場所]は、同時に「人生の休息地点となる自己肯定的な居場所」でもある。
 ・[確信的な希望により生活力となる居場所]であり、かつ、「心からの居場所を死守したい心情」がある人は、「居場所存続のための現実的考察」を行うことがある。
 ・[SNSを用いた事業の宣伝]や「居場所空間への侵入に対する忌避感を考慮した口伝」は、「居場所を存続させるための社会的価値の証明」に有効である可能性がある。
 ・[利用に対する多様性尊重]の姿勢がみられる人は、「同質性他者への配慮と個人的願望とのバランス」を考へる。
 ・[家庭的苦勞を盡やす居場所機能]や「ステップアップ型社会的自立ができる居場所への期待」をもち、「自己肯定感を高められる居場所」になることへのニーズが居場所には存在している。
 ・[母親としてのアイデンティティを確立させる子どもとの存在]は、「自分のための夢から母親役割を果たすための現実への移行」をさせる。
 ・[不完全な自信による自己矛盾]は、「自己肯定感の低迷による承認欲求の高まり」を生み、高まった承認欲求は、「存在価値を証明できる非対面的な交流」によつて解消しようとするところがある。
 ・[不平等な生まれによる経験の再獲得への志望]は、「人生経験の落とし物回収としての居場所利用」につながる可能性がある。
 ・[人生経験の落とし物回収としての居場所利用]は、「社会的活動制限」による影響を受ける。

＜承認欲求＞
 A市教育支援センターでは、承認欲求は満たされていたのか？/承認にも範囲があるのではないのか？(子どものころは身近な人からの承認だけを求めるが、大人になると顔を知らない人からの稱賛までも欲するようにするのはないか？)/いつからSNSで承認欲求を満たすようになったのか？/「若者の居場所づくり事業」には、承認欲求を満たす機能はあるのか？
 ＜中学校＞
 田舎<くない中学校とはどのようなものを指すのか？/先生とはどのような話をしていたのか？
 ＜敬語とモラル＞
 なぜ敬語が使えないのか？/モラルと敬語にはどのような違いがあるのか？
 ＜精神年齢＞
 話が合うのは、本当に自分の精神年齢が他の生徒より上だからなのか？(先生が話を合わせてくれた可能性は？)/どういうときに、「ついていけない」、「取り残されている」と感じるのか？/今まで誰かに精神年齢が幼いといわれたことがあるのか？
 ＜A市教育支援センター「若者の居場所づくり事業」＞
 心のふるさとなる場所は家以外にはあるのか？/なぜ、フェイスブックで広めることがよいと思ったのか？/「こういう施設」は、どのような施設なのか？/事業を広めたいためには、どのような方法があるか？/利用の阻害要因を上回るメリットは、他の参加者にもあるのか？/Dさんは誰かと関わることで安心するのか？
 ＜自殺＞
 自殺未遂とはいったいなにをしたのか？/自殺要因となるべきことには、どのようなことがあるのか？
 ＜その他＞
 親役割を果たすにあつた具体的な苦勞にはどのようなものがあるか？/「将来の展望」/「したいこと」/「身近な夢」/「目標」をDさんはそれぞれどのように捉えているのか？