

同志社大学卒業論文

2003 年度

居場所が与える自己への影響について

～タッチ・ザ・ネイチャーキャンプにおける居場所の構成～

文学部・社会学科・社会学専攻

指導教授 立木 茂雄 先生

学籍番号 12002068

外山 周作

目次

1 . 要旨 (abstract)

2 . 序論 (introduction)

第 1 章 問題提起

- 1) 居場所がない
- 2) 居場所と不登校
- 3) 研究の目的

第 2 章 先行研究の明示

- 1) 居場所の定義・居場所という概念
- 2) 居場所における他者
- 3) 居場所とアイデンティティの関係性
- 4) 居場所における役割の必要性

第 3 章 調査仮説の設定

3 . 方法 (method) と結果 (result)

3 - 1 . アウトカム調査

3 - 2 . プロセス調査

3 - 3 . インタビュー調査

4 . 考察 (discussion)

5 . 結論 (conclusion)

6 . 参照 (reference)

- ・参考文献

1 . 要旨 (abstract)

本研究のフィールドは、不登校経験のある高校生が多く通うクラーク記念国際高等学校で行われている「タッチ・ザ・ネイチャー」というキャンプ・プログラムである。

本研究はタッチ・ザ・ネイチャーキャンプが居場所として機能し、どのような構成を成しているかを考察し、居場所が自己に与える影響について検討する。プログラムの開始前、開催中、終了後における高校生リーダーの様子をアウトカム調査、プロセス調査、インタビュー調査を用い、観察・測定することで、このキャンプが居場所としてどのような機能を持っているか、また、彼ら・彼女らの自己や自己意識にどのような変化をもたらすかを、社会学の枠組みを使って実証的に調査・検討することを目的とする。

結果として「リーダーの役割を得て自己の存在を受け入れてくれる感覚を持つこと」、「子供たちやリーダー同士との関係がうまく機能することで感じる居心地のよさ」がタッチ・ザ・ネイチャーでの居場所を構成する要素であることが明らかになった。子供たちやリーダー同士の関係性による居心地のよさや、他者にとって意味ある存在になる機会を与えるものとして、タッチ・ザ・ネイチャーは高校生リーダーに居場所としての場を提供するものとなっている。タッチ・ザ・ネイチャーのような「関わりの場としての居場所」を用意することで、彼ら・彼女らはその力をいかに発揮するのである。

2 . 序論 (introduction)

第1章 問題提起

1) 居場所がない

近年、「居場所」という言葉が私たちの生活するさまざまな場面に登場する。この言葉は、教育や臨床場面でのキーワードにもなっている。現在も学校教育の中で「学級・学校を居場所に」というスローガンが掲げられている。しかし、現代は社会が複雑化し、めまぐるしく状況が変化していく。社会が激しく動き、自分という存在も不安定になり「今ここ」を生きようとしても安住の場をなかなか見出せないのである。それは、自分の居場所が見えなくなることであり、居場所を得たとしても、それを常に確認せざるを得ない状況なのである。そんな中で、自らの存在に対する確信を持てる場、自らを受け入れてくれる場を常に探し求めなくてはならない。自己形成という深刻で重要な意味をもつ青年期において

は、特に居場所というものが重要になってくるが、多くの若者が居場所がないと感じている。

私たちが生活の中で自らを振り返る際に、自分の「居場所」について考えようとするとき、その「居場所」感覚というものは、自分の「居場所がない」という感覚を通してこそ実感されるのではないだろうか。つまり、今、ここが、自分にとって居心地のよい居場所となっているときは居場所そのものをあまり意識しない。「居場所がある」感覚が継続されると、あって当たり前のものでして認識され、特に意識することはないのであろう。逆に、自分にとって苦しい状況や居心地の悪さを感じたとき、自分の「居場所がない」と感じる。この「居場所がない」感覚を認識し、今まで当たり前であった居心地のいい「居場所がある」感覚を失ってはじめて、人は「居場所」を実感できるのである。居場所が居場所として成立し、機能しているときには居場所は問題とならない。居場所が危機的状況にあるからこそ、問題となるのである。

居場所の危機的状況と関連して、学校教育における不登校児童生徒の増加という問題がある。生活の場において、さらには学校・学級に「居場所のなさ」を感じた不登校児童生徒やそれを経験した者にとって居場所の感覚というものは、さらに強く意識されることなのかもしれない。もちろん不登校の原因や理由は「居場所のなさ」だけではなく児童生徒によって様々であることは、ここで新たに述べるまでもない。しかし、不登校児童生徒やそれを経験した彼ら、彼女らにとって居場所となるものは必要ではないだろうか。今一度、居場所というものについて考えてみる時なのかもしれない。

2) 居場所と不登校

現在、不登校の児童生徒に対して、さまざまな形態・内容の支援活動が行われている。支援活動には、それぞれの構造的・機能的特徴を持ち、それらを十分に理解して活用することが重要である。(笠井 2003) 特に多様な状態・背景を持つ不登校児童生徒に対して、より適切な支援を行うためには、さまざまな支援の構造的・機能的特徴を整理・理解し、それらを実践していくことが求められる。キャンプ、適応指導教室、フリースクール等の多様な支援形態があるが、機能に注目してみても、生活体験を補う機能や、集団コミュニケーションの訓練の場としての機能などさまざまだといえる。しかし、それらすべてに共通する意義として、「居場所」としての機能があるのではないだろうか。

その中でも今回は不登校児童生徒を対象にした野外活動体験(不登校児童生徒のキャン

ブ)を取り上げたい。キャンプが居場所になりうるものとして笠井(2003)は、不登校児童生徒が居場所としてどのような機能を必要としているかを考察している。キャンプに求めている機能としては ありのままの自分でいられる場所、 集団との距離を調節できるスペースのある場所、 大人が真剣に関わってくれる場所、の3つの視点があると述べている。そもそも、キャンプは人間・自然・プログラムの三つの要素が相互に作用し合いながら行われる総合的活動であり、多くの貴重な教育効果が期待されているものである。(山川・宮本 2000) キャンプ効果に関する研究は、特にアメリカにおいて盛んであるが、近年では、日本においてもキャンプ実践がなされており、全国各地の青年の家などにおいて、大学や専門機関が企画したキャンプが行われている。その成果として、自己表現ができるようになった、再登校が可能になった、自己概念が向上する傾向が見られた、などの報告がなされている。(山川・宮本 2000)

3) 研究の目的

現在、様々なキャンプ療法が行われているが、キャンプ効果において、統一した見解は示されておらず、効果的な実施方法も確立されていないのが現状であろう。本研究のフィールドは、不登校経験のある高校生が多く通うクラーク記念国際高等学校で行われている「タッチ・ザ・ネイチャー」というキャンプ・プログラムである。その内容は中学校で不登校経験のある高校生がキャンプリーダーとして参加し、小学生キャンパーの世話をしながら共に農作業をしたり、自然にふれたりするというものである。

私は、このタッチ・ザ・ネイチャーキャンプを通して、「居場所」という視点からその効果を明らかにしたいと考える。本研究はタッチ・ザ・ネイチャーキャンプが居場所として機能し、どのような構成を成しているかを考察し、居場所が自己に与える影響について検討する。プログラムの開始前、開催中、終了後における高校生リーダーの様子を観察・測定することで、このキャンプが居場所としてどのような機能を持っているか、また、彼ら・彼女らの自己や自己意識にどのような変化をもたらすかを、社会学の枠組みを使って実証的に調査・検討することを目的とする。

実証の方法として、3つの方法を用いることとする。まず、アウトカム調査である。これは高校生たちの意識の状態を測るための尺度を盛り込んで質問紙を作成し、プログラムの開始前と終了後の2度にわたって回答してもらい、各尺度の得点の増減を見ることで、高校生たちの内面の変化を客観的に測定するというものである。次に プロセ

ス調査である。本研究では、キャンプ当日の各リーダーの行動や様子をビデオカメラを使って撮影した。その映像をもとに高校生リーダーらの行為を客観的に分析し、彼ら・彼女らの内面や自己の変化が、行為のパターンのどのような変化を伴って生じたのかを明らかにするものである。3つ目はインタビュー調査である。これは、高校生リーダーたちの自分自身に対する認識が変化しているか、また、キャンプを振り返り、彼ら・彼女らが何により居場所感覚を得ていたかを明らかにするものである。以上3つの方法を用いる。

第2章 先行研究の明示

1) 居場所の定義・居場所という概念

居場所とは日本語にある通常使われている言葉であり、「居場所がある」や、ある種の日常的疎外感情を「居場所がない」という言葉を通して日常生活で表現されることがある。この居場所とは単なる物理的空間としての「場所」ではなく、自分が「居る」ことの出来る、つまり自己の存在意義が実感できる心理的場のことである。小畑・伊藤(2003)も「居場所」というものは物理的な時空間だけでなく心理的な時空間も含むということを強調するため「心」という言葉を付け加え、「心の居場所」という言葉を用いている。

近年臨床心理の領域を中心に、この「居場所」という概念を用いた論考が増えてきており、日常においても浸透してきているといえる。たとえば荻原(2001)によれば、居場所は「自分」という存在感とともにある。居場所は自分と他者との相互承認という関わりにおいて生まれる。居場所は生きられた身体としての自分が他者・事柄・物へと相互浸透的に伸び広がっていくことで生まれる。同時にそれは世界(他者・事柄・物)の中で自分のポジションの獲得であるとともに人生の方向性を生む、とまとめられている。

また堤(2002)は、居場所とは自と他が交錯する場のことであり、それを通して自分という感覚が拡がったり狭まったりする、力動的な場のことであると述べている。つまり、「居場所」には対照的な2つに側面があることとなる。その一つはそこで他者との関係を形成し、他者によって自分の存在が確認され、求められる場、すなわち自分という感覚が自己を越え、拡張していく場という面であり、いまひとつは他者との関係を離れ、誰からも邪魔されぬ自分だけの私的な世界へ閉じこもることが許される縮小の場という面であるという。

2) 居場所における他者

生越（2003）は、自己存在とともに他者の存在が居場所にとって重要な役割を果たしており、子供たちを自己表現へと変えていく他者との対話的関わりの場が居場所となるとしている。また、雰囲気巻き込まれつつもその場を相対化する可能性をその場自身が備えていることも居場所にとって重要であると述べている。

小畑・伊藤（2001）は感情、行動、意味の三点から高校生・大学生の心の居場所を考察し、「集団にいるときの安心感」、「誰もいないから落ち着く」のような他者の存在の有無と、「自己の評価を求める」、「評価されることない」のような評価の有無とが、心の居場所を分類する二つの視点となるとした。このことから、居場所とは他者の存在・評価に関係するものであるといえる。また小畑・伊藤（2003）は中学生においても自分を成長・変化させてくれる、理解し受容してくれる他者の存在が、心の居場所として最も必要とされていることを明らかにした。これにより青年期における居場所にとって、他者関係・対人関係が最も重要視されるものであることがわかる。

これらに加え、多くの研究者によって居場所の概念や意味に関する議論が盛んに行われている。たった、一人の居場所ということもある。しかし、多くの場合、居場所はその居場所を共有する他者とともにある。居場所にとって「他者の存在」というものが重要な役割を果たすキーワードになることは明確であり、居場所の概念を考え、定義する上で無視できないものである。

3) 居場所とアイデンティティの関係性

居場所という見方に注目する上で重要となってくるのがアイデンティティとの関連である。アイデンティティと居場所との関連の重要性を訴えたものとして、小沢（2002）は居場所に着目した理由は、アイデンティティに辿り着くためであると明言している。そこで小沢（2000）はエリクソンの記述から、青年期における居場所についてアイデンティティの感覚との関連を提示している。「青年は、自由な役割実験を通して、社会の中に、適所（niche）を発見する・・・この適所を発見する中で、青年は、内的な連続性と社会的な斉一性の確かな感覚を得るのである。」エリクソンはここで、適所、言い換えれば居場所を得ることによって、アイデンティティの感覚を持つことができると述べている。これをうけ、小沢（2000）自身も生活を通して居場所を実感し、それを得ることにより、自らのアイデ

ンティティは確認され、自己把握がなされると論じ、また、ひとつの居場所の葛藤が全体の居場所にまで影響するとしている。小沢(2002)はさらに、居場所を挙げる基準であり、アイデンティティを確認する基準が心理社会的価値観(自分が社会の中で生きる上で大切なものは何か)であると述べている。また、アイデンティティにおいては、居場所における心理社会的価値観を、実存的視点でもう一度捉え直したものが、アイデンティティの感覚を生み出す基準となるとしている。

そして、堤(2002)は「居場所がない」感覚と自我同一性の混乱の相関関係を検証し、「居場所」感覚はアイデンティティ感覚と密接な関係を持つことを示した。それは、同一性混乱の度合いが高いものほど、対他的疎外感・自己疎外感としての自分の居場所がないと感じる傾向が高いというものであった。

このように、居場所を考える上で、居場所の中での自分、自我同一性、または、自我同一性の混乱は、切っても切り離せない関係にあるといえる。それは、居場所というものが自己の存在なしでは語り得ないものであり、自己存在の実感により成り立っているものだからであろう。

4) 居場所における役割の必要性

私たちは、家庭、学校、職場、など対人関係の中である種の役割を演じ、生きていくといってもいい。小沢(2002)は、他者の中での位置づけや、役割という色づけがなされた自分が、居場所における自分なのであると述べている。その場において、十分な役割を得られなかったり、またそれが自分自身にあったものでなければ、居心地の悪さを感じ、「居場所がない」感覚を実感することだろう。逆に、自分自身に見合う役割を得たとき、人はその実力をいかに発揮でき、その場は居心地のいいものとなる。つまり、「居場所」を得ることとなるのである。キャンプによって、日程や場所、プログラム、参加者の年齢・人数は様々である。不登校児童生徒だけを集めたものや、保護者と一緒に参加するものなどがある。一つの班に何名かの学生ボランティアが付くケースも多い。しかし、今回タッチ・ザ・ネイチャーで行ったような、高校生自らがリーダーとして子供たちの世話をし、プログラムを進行していくようなケースはあまりないのではないだろうか。大学生がリーダーとして主体となり、キャンプを導くのではなく、高校生がリーダーとなり自主的に発言し、行動することにより新たな成果を生み出し、

重要な意味を持つこととなるのである。この点において、タッチ・ザ・ネイチャーキャンプは他のキャンプとは異なる機能的・構造的特徴を持つといえる。高校生自らがリーダー、サブリーダーになることにより、タッチ・ザ・ネイチャーキャンプという場の中で、重要な「役割」を得ることとなる。

また、タッチ・ザ・ネイチャーキャンプにおいて、リーダー、サブリーダーという役割の価値をさらに高めるものとして、毎回ほぼ同じ、5~6人の子供たちからなるグループ構成がある。毎回来てくれる子供たちの世話をすることなどで、リーダーたちの役割は必要性を増し、価値あるものになるのである。よって、居場所を捉える上で、役割というものも重要な要因の一つとなるはずである。

第3章 調査仮説の設定

タッチ・ザ・ネイチャーにおいて居場所に注目することで、「居場所を得ることによって、自己の成長につながる」という命題が導き出された。

タッチ・ザ・ネイチャーにおける居場所を構成する要素となりうるものとして今回は、居場所について自ら行ったKJ法や居場所についての先行研究、インタビューの結果を踏まえた上で「居場所=役割」、「居場所=対人関係」という視点が見えてきた。この点に、着目しながら、居場所の構成する要素に、迫っていくこととする。

居場所を 役割、対人関係、という2つの変数で捉え、自己の成長をアウトカム調査による自我同一性と自己受容など4つの尺度の得点の伸びによって定義した。そこで、「グループ内でリーダーという役割を得て、子供たちや高校生同士による対人関係を築くことにより、自分に自信を持つこととなり、精神的にも成長する」という仮説が成立した。この仮説を実証するために、3つの調査を行った。以下、順次説明する。

3. 方法 (method) と結果 (result)

3-1. アウトカム調査

3-1-1. 方法

まず、自己の成長を測る尺度を用意した。「兄貴分・姉貴分」である、すなわち「子供が

好きで世話をするのが苦にならない、楽しい」という意識を測る尺度は、本研究において独自に開発し、「兄貴分・姉貴分度尺度」と名づけた。また、「積極的・能動的な対人的関わり」の程度を測る尺度として、栗本（1997）が開発した「社会的コンピテンス尺度」を用いた。「自己の確立」の程度を測る尺度としては、立木・栗本（1994）の「自我同一性尺度 (ego identity scale)」を用いて測定した。また、「自分が好き」である程度は、今村ら（1998）の開発した「自己受容度尺度」を用いて測定した。

以上4つの尺度を用いて、各リーダーの意識がプログラム開始前と終了後でどのように変わったかを測定した。

ここで注意が必要である。キャンプ参加者の得点が伸びているというだけでは、その「伸び」をプログラムそのもののもたらしたものだとは断定できない。キャンプに参加しなかったがその他の条件は同じである生徒たち（統制群）に対しても同じ質問紙調査を行って、彼らよりもキャンプ参加者たち（実験群）のほうが得点の伸びが大きいことがわかって、はじめてキャンプの効果を実証したことになる。よって、統制群の高校生に対しても同様に調査を行い、両群それぞれの得点の変化を比較した。

3-1-2. 調査概要

- 1) 調査対象者：クラーク記念国際高等学校広島分室の高校生 222 人
- 2) 調査手法：質問紙調査（アウトカム調査）（プログラムの前後2回にわたり実施）
クラーク記念国際高校広島分室の各クラスに配布し、クラスごとに実施
- 3) 調査期間：第1回目（プログラム開始前） 2003年7月17日配布 6月6日までに回収
第2回目（プログラム終了後） 2003年10月18日配布 10月31日までに回収
- 4) 回収状況：回収総数 第1回目 184, 第2回目 118

3-1-3. 結果

この調査の結果、兄貴分・姉貴分度得点 社会的コンピテンス得点 自我同一性得点 自己受容度得点の4得点ともに、キャンプ参加者（実験群）の得点の伸びが不参加者（統制群）の伸びよりも上回る結果となった。結果図を以下に示す。

兄貴分・姉貴分度得点の変化

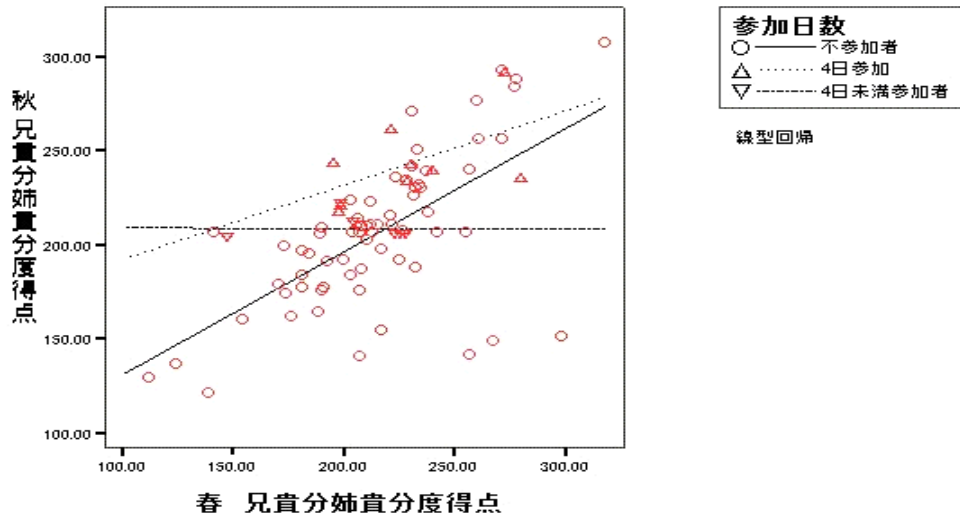


図 1

社会的コンピテンス得点の変化

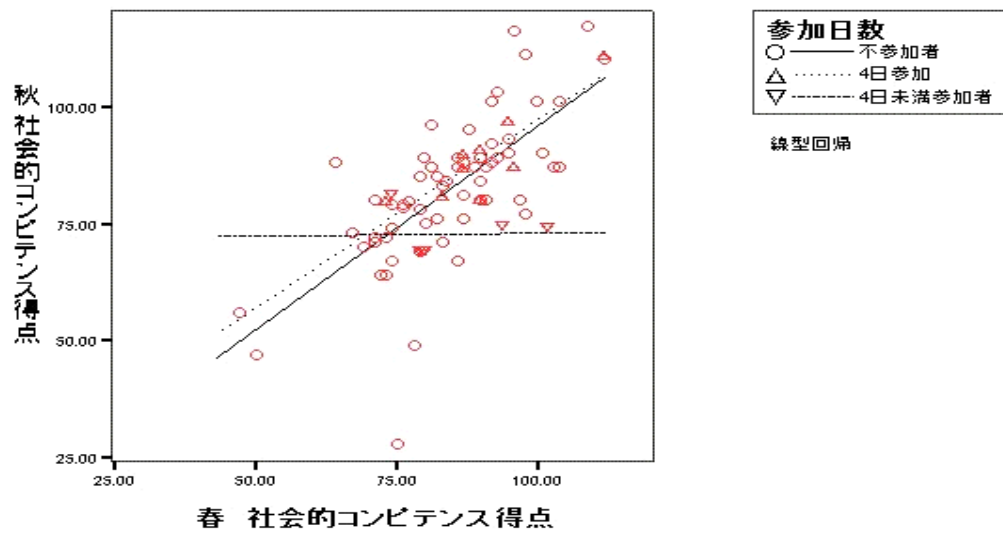


図 2

自我同一性得点の変化

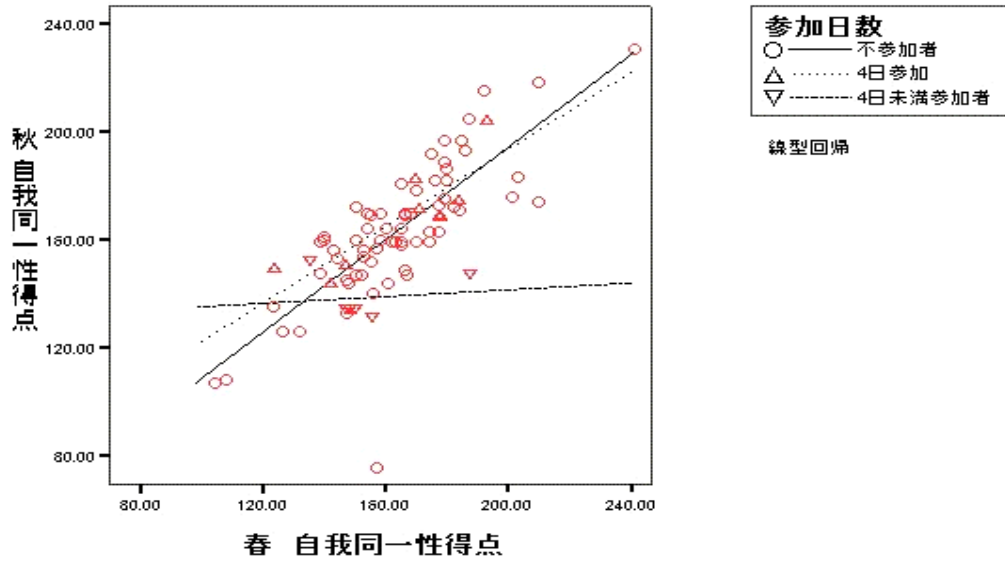


図3

自己受容度得点の変化

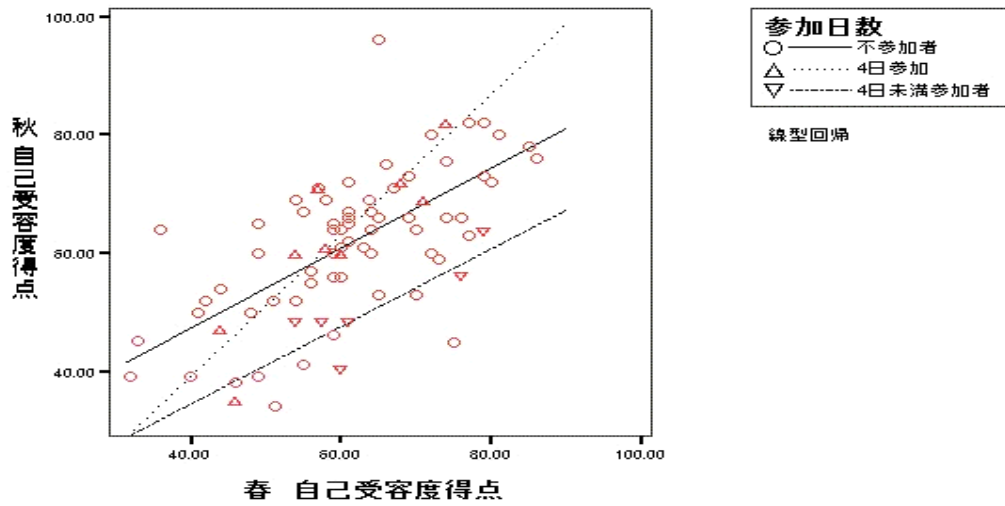


図4

3-2. プロセス調査

3-2-1. 方法

社会学において、個人の内面の変化は他者との相互作用のありようの変化が内在化したものだと考えられてきた。そこで、プロセス調査では、彼らの内面の変化が、どのような相互行為の変化と同時に起こっているのかを、映像資料を分析することで明らかにした。

調査の具体的な手続きおよび観察データの作成の手続きは以下のようである。

- (1) 観察対象は、クラーク記念国際高等学校広島分室が実施した、タッチ・ザ・ネイチャーというキャンプ・プログラムに計4日参加した生徒9人のうち、カメラの都合により撮影できなかった2人を除く7人の高校生である。彼らについてのデータの抽出方法を以下に記す。

プログラムにおいて、高校生リーダーたちは、基本的に、「リーダー」「サブリーダー」のいずれかの役割を担い、毎回のキャンプで行われる農作業、レクリエーションなどのイベントにおいて、4~6人の小学生キャンパーを世話した。各班に1人ずつビデオカメラ撮影スタッフをつけ、小学生キャンパーとの相互作用が多く見られそうなイベントを選び、そのときの彼らの様子を撮影した。このとき、撮影スタッフは、各班のリーダーとサブリーダーを交互に、5分ずつ撮影した。この5分の映像を「シークエンス」と名づけた。

- (2) キャンプ全日程が終了した後、プログラム4日間すべてにおいて行われた、畑での農作業のシークエンスに注目することにした。これらのシークエンス中に見られる、リーダーたちの小学生との相互作用行為をテープ起こしし、以下のカテゴリーに分類した。カテゴリーの分類は、ベールズがその著書の「付録」(Appendix)で詳細に述べている「カテゴリーの定義」に基づいて行った。分析の単位は、会話の中にある1つの意味をなすセンテンスである。

- 1) 課題領域 (小集団の達成すべき課題を遂行していくための行為)

応答 (Attempted Answers) = 指示や方向付けを与える行為

質問 (Question) = 意見や気持ちを聞く行為

- 2) 社会・情緒的領域 (情緒を伴う、小集団の維持のための行為)

正反応 (Positive Reactions) = 援助する、笑う、賛同するなどの仲良くする

行為

負反応 (Negative Reactions) = 自己防衛 , 緊張 , 拒否などの成員同士が対立する行為

さらに , 上記 4 つのカテゴリーそれぞれを「行動」と「発話」に分類した . つまり , 計 8 つのカテゴリーに分類した .

また , 「役割」, 「対人関係」, これらのタッチ・ザ・ネイチャーキャンプにおける居場所を構成する要素を実証する方法としては , 「役割」についてはプロセス調査における相互作用過程分析のカテゴリーの中から , 課題領域 (小集団の達成すべき課題を遂行していくための行為) との関連を , また , 「対人関係」については , 相互作用過程分析のカテゴリーの中の社会・情緒的領域 (情緒を伴う , 小集団の維持のための行為) との関連を見ていくこととする .

観察データの相互作用の分類は , その評定の信頼性を確保するために , 常時 2 人以上の分析者を配置し , 相談・検討しながら行った .

そして , 各シーケンス中の各カテゴリーに分類される行為の合計を出した . 第 1 回から第 4 回までの各回において , 農作業シーケンスは , リーダー一人一人について複数存在したが , すべてのシーケンスをひっくるめて , 各カテゴリーの 5 分についての頻度の平均をもとめ , それを , そのリーダーのその日のデータとした . 各リーダーについて , 各カテゴリーの毎回の頻度の変化を結果として下記に記載する .

3 - 2 - 2 . 調査概要

- 1) 調査対象者 : 2003 年度タッチ・ザ・ネイチャーにリーダーとして参加したクラーク記念国際高等学校広島分室の高校生のうち , 4 日以上映像が存在する生徒 7 名
- 2) 調査手法 : 相互作用過程分析 (Interaction Process Analysis)

3 - 2 - 3 . 結果

各リーダーの相互作用パターンの変遷を結果として以下に記載する .

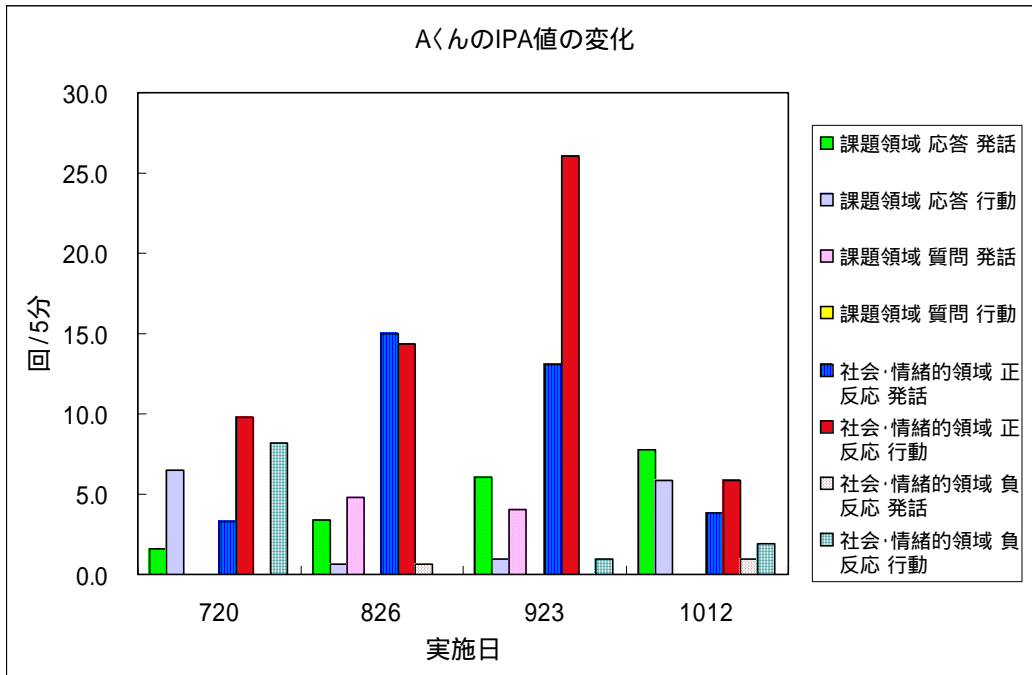


図 5

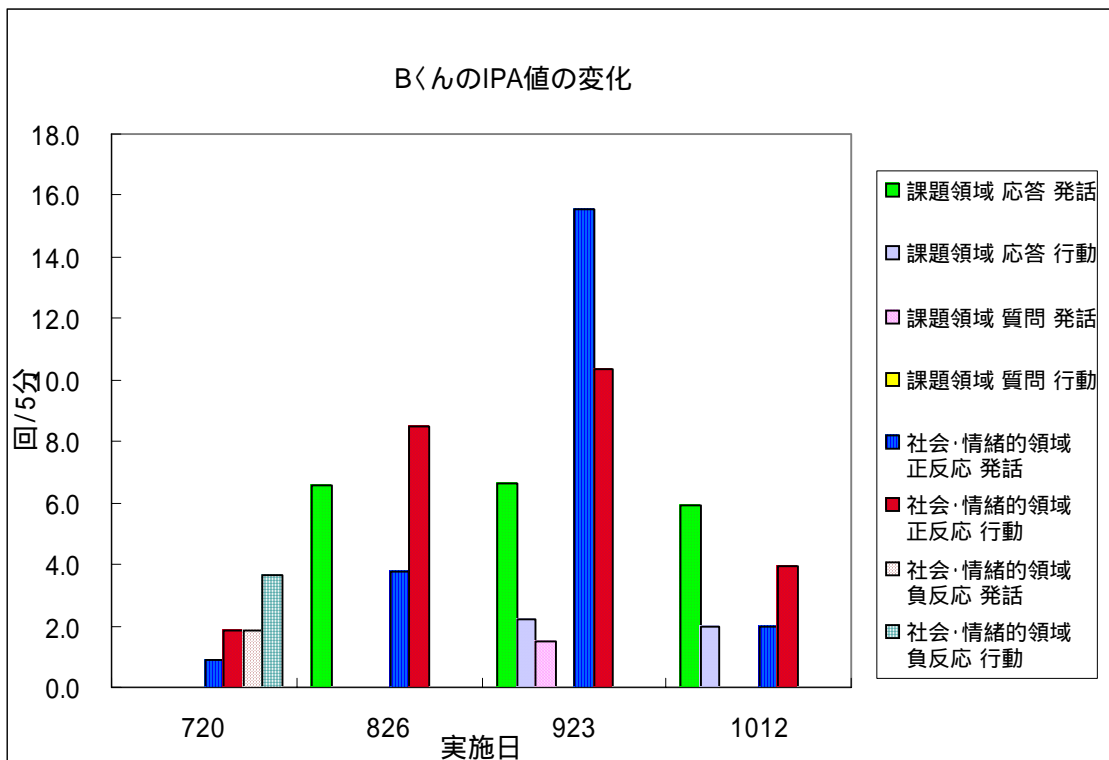


図 6

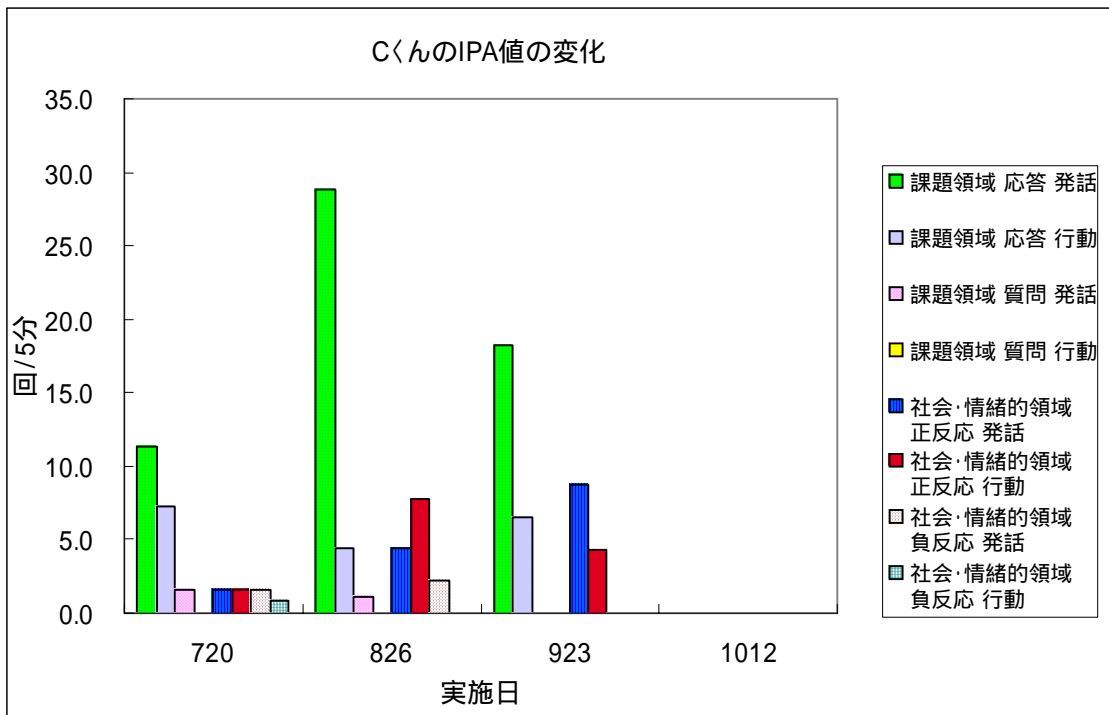


図 7

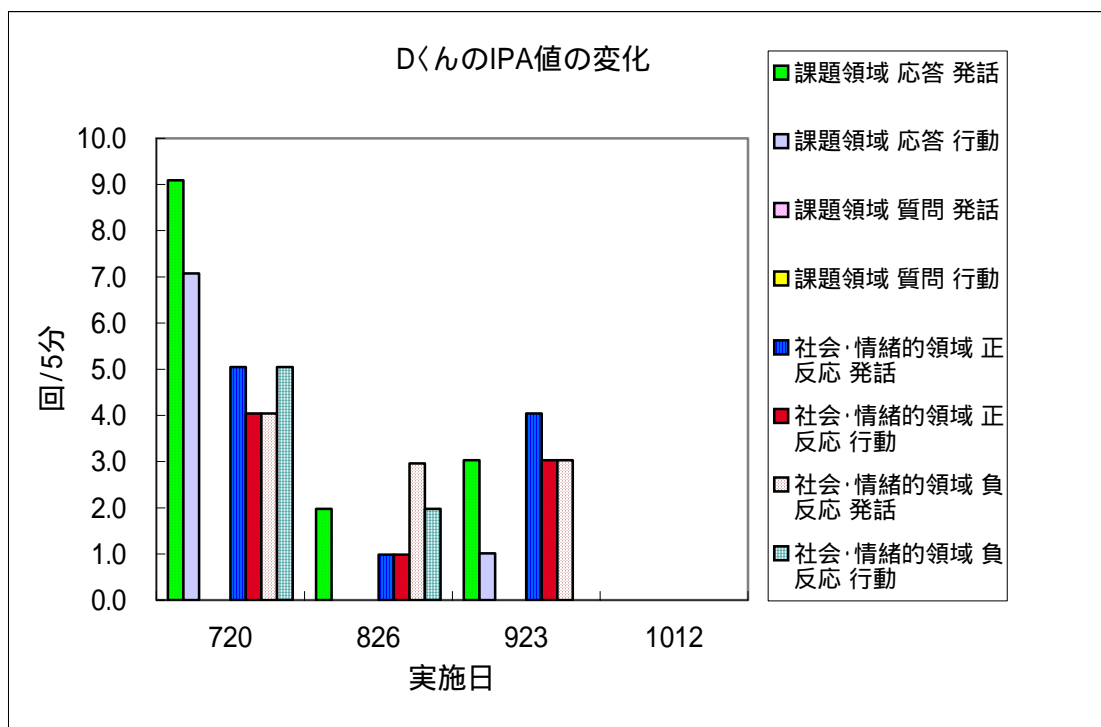


図 8

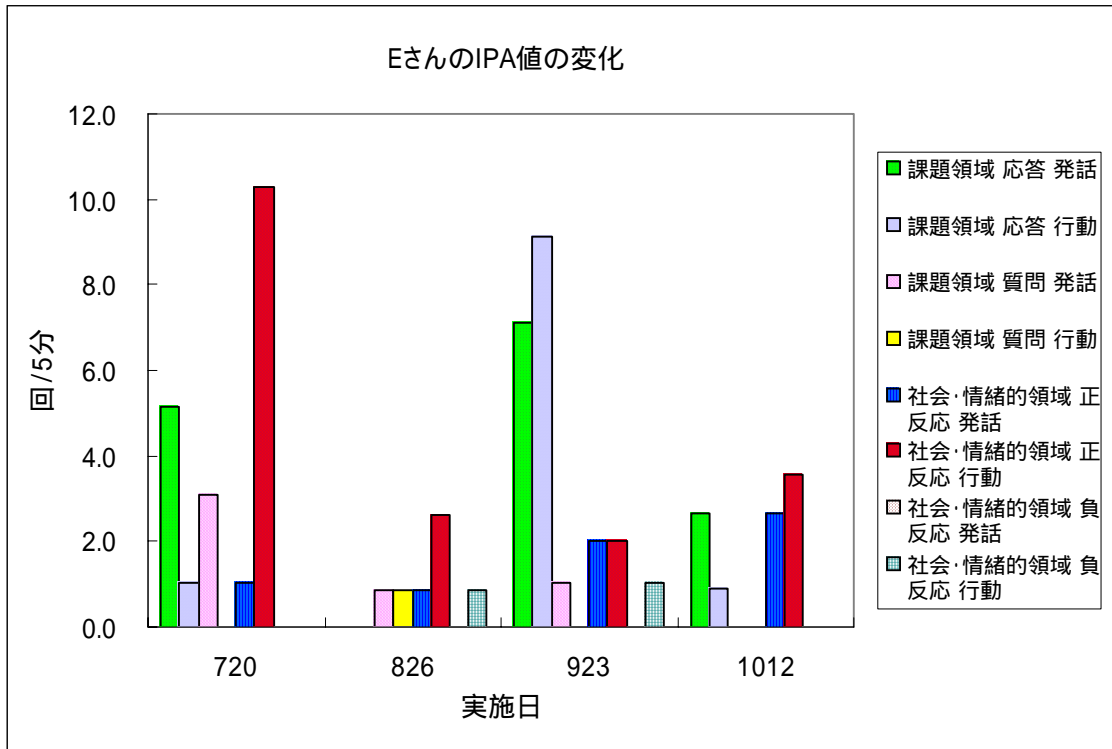


図 9

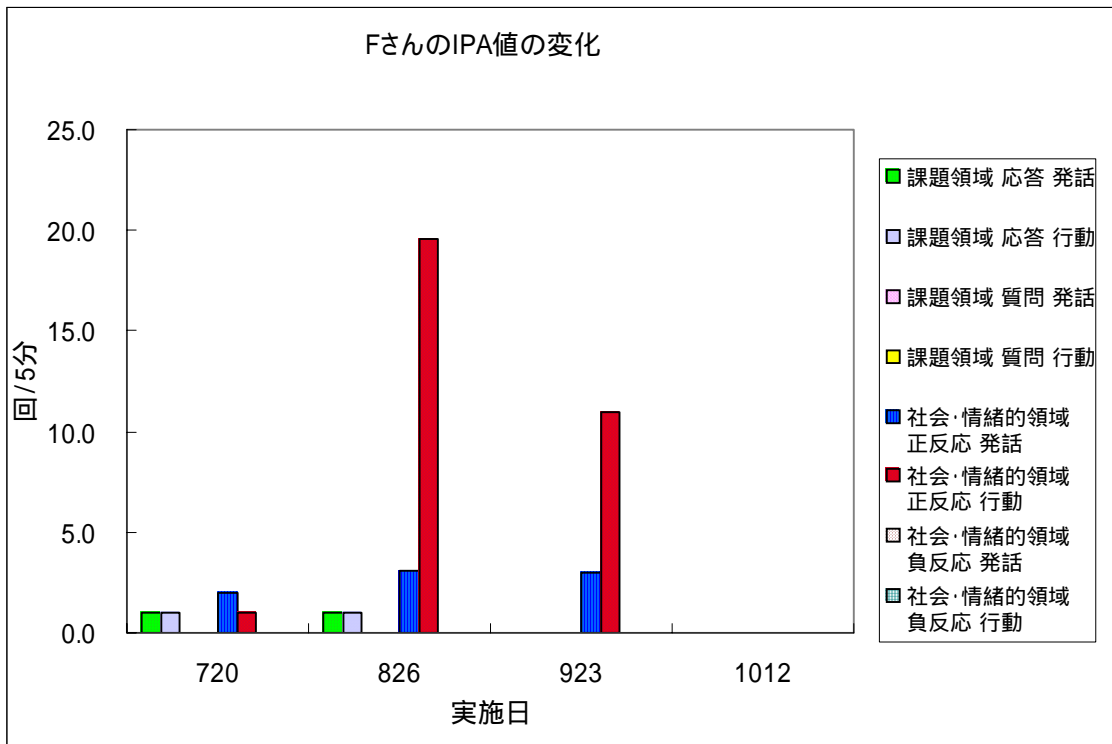


図 10

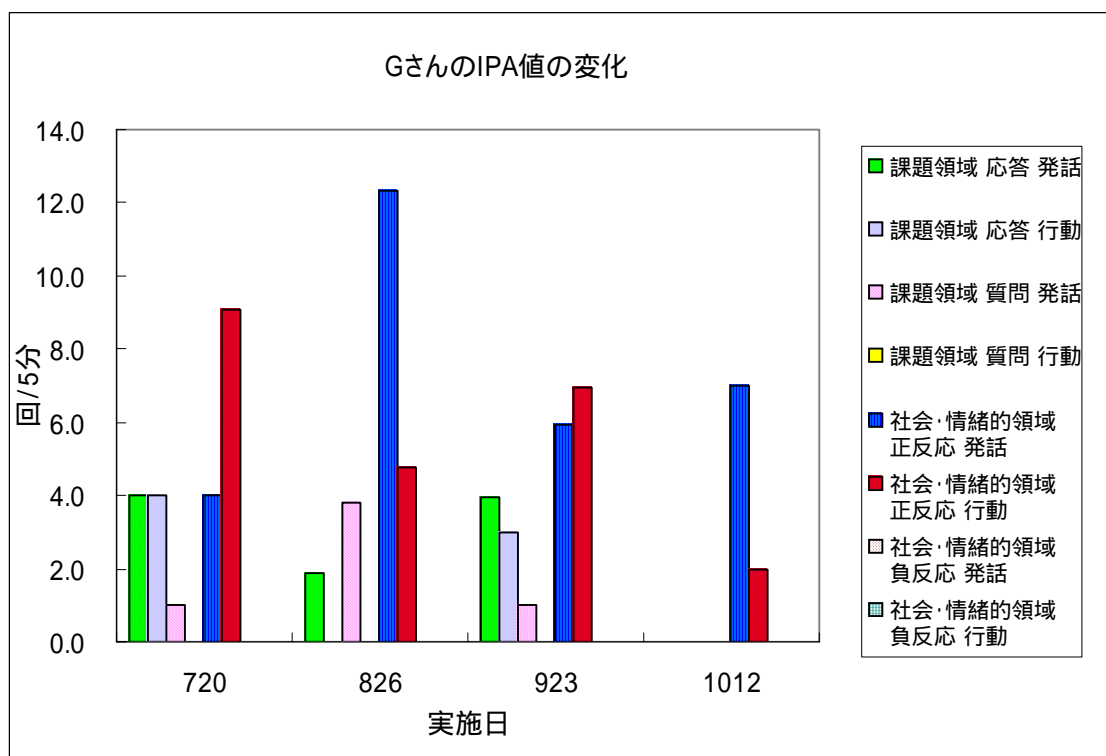


図 1 1

3 - 3 . インタビュー調査

3 - 3 - 1 . 方法

全 4 回のタッチ・ザ・ネイチャーキャンプを終え、時間的余裕を少しあけてから、高校生リーダーに、キャンプ全体を振り返りながら、子供たちのことや高校生同士の関係、グループのことなどを自由に語ってもらった。自由に語ってもらう中で彼ら・彼女らが意識や行動の上で、何を大切にし、何を重視していたかを見ていくこととする。

3 - 2 - 2 . 調査概要

- 1) 調査対象者：2003 年度タッチ・ザ・ネイチャーにリーダーとして参加したクラーク記念国際高等学校広島分室の高校生のうち、4 日分以上映像が存在する生徒 7 名のうち 5 名
- 2) 調査手法：IC レコーダーによりインタビュー内容を録音

3 - 2 - 3 . 結果

結果として居場所の構成要素について、それぞれのグループに関連づけられたカテゴリーを示し、そこにみられたインタビューを要約する。また、インタビューの主要な部分を具体例として提示し、自らが分析する。なお、各リーダーの居場所となりうる要素についての発言を意味で区切りナンバリングをした。(ナンバリングされていないものは質問者の発言)

「タッチ・ザ・ネイチャーキャンプにおける居場所」

：「子供を楽しませたい、なにかをしてあげたい」

リーダーとしてタッチ・ザ・ネイチャー全体を盛り上げたり、グループ内で子供たちを楽しませようとする意欲が見られた。自分たちの行動により、子供たちが楽しそうにしていたり、喜んでいる姿を実際に感じ、自分もうれしくなる。

A君

7) 作った俺はうれしいかなあ。

ああ、そうなんや。作ったことに対して？

8) 食べてくれる。

その子供たちが、なんていうん、喜んでくれる姿見てどんな感じ？食べてくれたり。

9) すごえうれしかった。

B君

じゃ、子供たちがこう、楽しそうにしていたりとか喜んでる姿っていうのを見たときに、やっぱり自分も嬉しいみたいな気持ち・・・

13) 「あ、それはあった・・・笑顔っていいなって思った。」

C君

11) 「俺、とは言わんけど・・・やっぱりそれなりにTNも、なんかリーダーみんなを、子供はぜったいなん

か、楽しんでくれとったと思うんよ。例えば最初会ってバスに乗ったら、なんか、何しよったん？って言われたら、やっぱそれなりに考えとってくれたんかなっていうのもあるし、やっぱそれで楽しみにしとったんじゃなっていうのも思うし。うん。」

なるほどなるほど。じゃ、子供たちが喜んでるっていうか、楽しそうにしてる感じの姿を見たらやっぱり自分も嬉しくなる？

12)「うん！（力強い感じで）それなる。ね。して、頑張ろうとも思えるし。」

ああ、そうかそうか。

13)「それがなかったらやる意味がないじゃん。やっぱり、うん。」

D君

じゃあ、子供たちがなんかしてあげて、リーダーの仕事ががんばったやろ？で、なんか、楽しそうにしてるの見てどう？そんなことなかった？

38) あったよ。

そういう子供みてどんな感じ？

39) いいんじゃないねえ。

いい感じ？

40) ええ感じやね。

：「リーダーの役割を認識する」

はじめは、リーダーであることを意識してはいない(個人によって異なる)が回を重ね、子供たちと遊んだり、世話をしたりする上で、リーダーという役割・仕事の重要性を認識し、やりがいを見出している。自分の役割を意識して動くようになる。

A君

そのリーダーという仕事っていうか、その役割みたいなのをしてみとっか、思うところはあるかな？

10) 最初は、かなり始めて来たときびっくりしましたけどね。リーダーって書いてあったんで。

ええ，ちょっと出来るのかなーって思ったんですけど．

12) まあ，やっぱり1回目はリーダーという部分はなんか見せられなかったかなあーって．なんていうか，注意することもあんまなかったかもしれん．あんま怒らんようにしにゃいけんかなあーって．

14) まあそういう時はリーダーらしく班もまとめていかにゃいけんし，やっちゃいけんことはやっちゃいけんてことだし，ちゃんと前で人が話しているときとかは，注意はしよったんですけど．

15) まあ，リーダーとしてがんばったってわけじゃなくて，まあ，俺も一緒に楽しんだ仲間の中のまとめ役じゃないけど，リーダーってことは，ちょっと堅苦しいかなーって．

16) 俺も一緒にたのしんどるんで，ただ，なんていうんですかね，班の中で何かをするのが俺だけ，年上じゃけー，なんていうんでしょうか．

17) 年上じゃけー，締めるときは締めるじゃないけど．

18) まあリーダーはリーダーで．

19) で，やっぱまあ誰かがやらにゃいけんことだったんじゃけー，まあそういうところじゃやっぱリーダーにならにゃいけんのじゃろなって思うし，

20) でもリーダーだけんてか，俺も子供らと一緒に楽しみたいけえ，なんかリーダーって呼ばれてくすぐったいかな，くすぐったいかな．

21) なんかリーダーって呼ばれたらなんか，普通の人よりなんか上っぽい感じで呼ばれるような感じなんですよー．

22) 並ばせたりするときはリーダーで，後は俺も楽しんだみたいな．

43) 一緒に話すことも出来るし，遊んだりして，リーダーって呼んできてくれたりしたりしてちょっと今までの自分が恥ずかしかった．

B 君

うん．じゃリーダーの仕事っていうのはどうやった？やりがいのある仕事やと思えたかな？

12)「うん．」

D 君

じゃあ，リーダーやったよな，何回か，リーダーの仕事してみて，リーダーの役割してみてどうだった？

27) 別に意識してない．

子供たちの世話してみてどう感じた？

28) 大変．疲れる．

じゃあ，仕事の的には大変だったと．もうしたくない？

31) どうなんじゃろ？付きまとわれるんはいやじゃった．相手にせんけえ．

リーダーの仕事なかったほうがよかった？自分がリーダーっていう．

32) そういう役職はあっていいと思う．

あーなんでなんで？

33) 班っていう構成ができんけえ．

ああ，なるほど，なるほど．

34) 自分の役職を意識して動く．

動いた？

35) 動いてない．

動いてないんや．

36) リーダーは身動きせんでいい．

せんでいい？

37) . . . したけど

じゃあ，リーダーって役割は自分には？

42) おるだけ．おるだけのリーダー．

でも，役職はいるんや．

43) とりあえず上のほうがええ．

E さん

- 6) 一生懸命やっとなら ,
やっとならついてきてくれる , ってことやね
- 7) うんうん .

：「必要とされている感覚」

グループの中で子供たちと遊んだり , 世話をすることで , 子供たちの役に立っている , 必要とされているという感覚を持てる . 子供たちの存在がタッチ・ザ・ネイチャー全体の中で , または , グループ内で自分の存在や存在意義を認めてくれるものとなっている .

A 君

- 35) 必要とされているかどうかはわからんけど A 班に . . .
A 班でいいで , A 班のことでいいよ .
- 36) A 班に俺がおるってことがわかってくれとることがうれしかったかな .
子供が ?
子供が .
- 37) なんかとってきてくれたら見せてくれるし , 虫とか .
- 38) 自分の存在がわかってくれるっていうか
- 39) 俺が A 班におるってことをみんなわかってくれとるし .
A 班で名札に書いてなかったと思うんですけど
確かに見えへん時とか結構あったな .
- 40) そういうって書いてなくても , もう子供たちがわかるし , しとってくれたかなってことがうれしかった .

B 君

- なるほど . ジャリーダーとして子供たちの世話をしてみても , どう . . . だった ? こう , 役に立ってるなあっていう感じはあった ?
- 8) 「いやあ , そりゃあ役に立ってる . . . もう , 俺がおらんかったら . . . いやごめん . (一瞬冗談ぽくするがすぐ戻る) . . . えーっと , え , 自分がその子供たちに役に立っているかどうか ? 」

そうそう．自分が・・・難しいけどね．子供・・・

9)「ああ・・・どうだろう..」

子供の役に立ってるなあ，自分は．っっていうのを思ったとき．

10)「・・・たったね．うん．役に立った..」

その・・・子供たちに自分は必要とされてるなっっていう感じはあった？

11)「・・・うん..」

C君

子供たちの世話をしてて，子供の役に立ってるな自分は，っっていう感じはあったかな．

10)「やっぱり子供がなんか，楽しみにしてくれとったら，なんかもう，それだけで．で，そんとき遊んで，また次を楽しくしてくれたら．うん．いいかなぐらいの..」

：「子供たちとの関係」

タッチ・ザ・ネイチャーにおいては，子供と遊んだり，世話をしたりすることが大きな意味を持つ．もともと子供が好きなリーダーや，そうでないリーダーもいるが，キャンプの回数を重ねるうちに，自らも楽しみを覚えたり，毎回来てくれる子供たちに親近感が生まれる．もともと子供が苦手なリーダーも相手をするようになったりと，子供たちの存在が参加の継続に影響することもある．

A君

1)最初は単に，特別活動の出席だけだったんですよー．やっぱり次も来てくれるっていった子もあるし．ああ，子供が？

2)子供たちが言うてくれるんで，じゃあ，そんな考えじゃ，こっちも失礼かなと．本気で，なんかしおり作ったり，そういう風にして．

じゃあその参加の，やっぱその参加のはじめの理由は，そのやっぱそうなんやけど，じゃあ，1回目，2回目って続けたんはやっぱその子供たちのおかげ？とか他なんかある？

3)まあ，俺も楽しかったという・・・

ああ，やっぱそれが，やっぱ一番？はい．(それが)あったんで，また来ようって．

23) ほとんど子供らばっかみよった .

B 君

2) 「うん . B チーム . . . , なんか , なんかやんちゃなんばっか集まってから . すごい殴られて , 泣きそうになって . でも最後の , 一番最後別れになると , 涙が , あふれ . . . ませんでした . (最後のほう冗談ぼく . でもまたすぐまじめに戻り . . .) あふれなかったけど , 感動しました .」

じゃあ子供たちと接したり遊んだりするのは嫌いじゃない? 好きかな?

14) 「うーん . 嫌いではない .」

嫌いではない . 好き . . . でも . . . ない?

15) 「ない . . . まあ , ちょっと言えば好き , かな , ぐらい .」

C 君

そうやね . . . じゃ , 子供たちと接したりとか遊んだりとかするのはどうやった?

14) 「うん , 楽しかったね .」

楽しかった . 嫌いじゃない , 好き?

15) 「嫌いじゃない . でもやっぱりどんだけ好きって言っても . . . なんか人間じゃけん? (笑) ちょっといらっとすることもある .」

D 君

5) 子供は嫌い .

子供嫌い , 子供嫌いなんか?

6) いや , まあ来とるメンバー見たら同じ顔ばかりじゃっけー , じゃけんまあ . . .

やっぱ , それなりのなれとか親近感みたいなんあるかなあ?

7) ああ .

同じメンバーやったらうれしい?

8) うん .

19) すっごい嫌い .

きらいか?

20) 嫌いやけどあの場の空気を読んだらちょっと相手せにゃいけんかなあと .

4) 相手をするようになったね , 子供のね .

Eさん

12) みんな追い掛け回して

ああ、ああ、子供を

うんうん。せやな、せやな。うん。大変やったけど、

13) でもなんか、もう会えんのかなと思ったら寂しいし

名前はええわ。何、顔とか覚えて

14) か、うんうんうん。

：「リーダー同士の関係」

高校生リーダー同士で互いにいい関係を築き、助け合うことで、他のリーダーの存在を認め合うことになる。他のリーダーの存在が参加のきっかけになったり、参加の継続に影響を与えている。

B君

(笑)。なるほどなるほど。じゃ、リーダー同士の関係ってというのはどうでしたか。

15)「・・・リーダー同士？」

うん、まあ、B班のくんにしろ、他の班のリーダーでもいいし。

16)「・・・うーん、ど、ど、どうだろう。」

うまくやれたかな。

17)「あ、それはやれたと思う・・・うん。」

うん。(しばし沈黙)・・・ん？(ちょっとくん自身臍に落ちないといったような、何かを思っているような表情をしていたので)

18)「・・・うまくやれたの、かな。」

別にまあそんなもめたとかそんなのは・・・

19)「もめたりは、ない。」

なかった・・・普段からわりと、仲のいいメンツ、なんやね。わりと。うんうん。

20)「うん、よく遊んだり。」

C君

(笑)じゃありーダー同士の関係っていうのはどうやった？

16)「どういうこと？」

あの…なんていうかな…けんかとかも無くうまくやれたかどうかっていう感じ…

17)「うん．それはやれたと思う。」

さっきもね．先輩とも仲良くなったって言ってたから…

18)「うん。」

じゃあ，あのリーダーが参加するから自分も参加するみたいな…そういうのはあった？

19)「それはやっぱり，まあ…なんじゃろね…どうじゃろ…。」

なんとなくでも…仲のいい先輩がいるから自分も行こうかなとか，そういう…

20)「でもちょっと仲良くなったところに，まあ誘ってくれたことで，なんかやっぱり嬉しくて，楽しそうだなっていう気にもなったし．やっぱ先生に言われてただ行こうっていうより，なんか言われて楽しそうな気がしたけん．やるっかな，ぐらいの．別に誰がっていうこともないし．うん。」

D君

4回目までいけた理由みたいなのある？

10) やっぱみんなおったし，みんな出るっていうとったし．

11) 出ようっていうとったし，別に出たくない理由もないし．

～君とか～君とかおったやんか．あんときはどうやった？

15) うん，よかったよ．

そん時よかった，だから3回目よかったんかな？

それもある？

16) うん，多少．

3回目，～君とか来てくれたやんか．それはどう？～君とか来てくれたことは？

26) いいと思う．

Eさん

1) 友達はやっぱりなんか，こまっとる時に助けてくれる…と思った

2) 早く並ばにゃあみたいな

ああ、横から応援してくれる

3) うんうん

ほーん、はあ

4) まあ、サブリーダーもだし、

ああ、そっかそっか、じゃあ、なんじゃろう、結構自分が、困ったたら、言わんでも助けてくれるって感じ？

5) うんうんうん、そんな感じ

で、友達が助けてくれる

8) が、助けてくれる

18) うん、そうそう、助けてくれなかったら絶対、後でしんどかったと思うし、

19) うーん、いっぱいみんな助けてくれた

：「グループ内での居心地のよさ」

グループ内での居心地は回数を重ねていくうちにだんだんよくなっていく。居心地がよくなっていくのは他のリーダーや子供たちの存在が大きく関係している。子供たちやリーダー同士の関係がうまく機能している場合は居心地がよいと感じる。

A君

じゃあ、そのグループ内の、さっき言った居心地みたいなものはどうだった？

24) いや、すごい楽しかった。サブリーダーも・・・楽しかった。

ずっとA班やったんやけど、A班の居心地が楽しかったっていうのは、その1回目から4回目ずっとA班やんか、その中で変わっていったみたいなもんあるかな？

25) 1回目から楽しかったっていうか、最初はまあ、こっちもぎこちなかったっていうか・・・

26) 前来てくれた子があると俺もうれしいし、また俺のことを覚えとってくれたけえ、むこうも親しくしてくれる、子供も話しかけてくれたりして。それで会話がつながっていけば、その雰囲気じゃないけど・・・無反応の子とか。

28) 自分だけじゃ、ちょっと良くなったかどうかはちょっと・・・

自分の感じる居心地でいいよ、自分の感じる居心地でいいよ、グループ全体とかそんなんじゃなくて、自

分はどうだったかってことを言ってくれたら。

29) まあやっぱり悪くはしなかった・・・んですよ。そういう一心だったかな。

30) 雰囲気か・・・。

雰囲気ね。

31) やっぱり来てくれたけえ，居心地悪くしちゃいけないて。

32) あでも，1回目はなんかやっぱりちょっとそういうことしか考えれんかったけど2回目とか3回目になると・・・。

33) まあ，雰囲気悪くしちゃいけないていうのと楽しんでもらいたってのは同じことですかねえ？

B君

(笑). ああ. すばらしい, なるほど. えーと, じゃあ, またちょっと話は変わるんやけれど・・・えーとね, TN全体もしくはまあグループ内, B班, 中での居心地ってのはどやった? よかった・・・? 悪かった・・・悪かった, ってことはないか. ま, 一回目から四回目のあいだで違いみたいなのはあった?

1) 「そらもう, もう, そら最初, 最初憎たらしいとしか思えれんかった..」

やっぱもう一回目はB班..

4) 「ああもう, ああもう一番最初もうぶっちゃけB班ちょっと嫌だった..」

5) 「なんか, 女の子ばっかの班が. すごいうらやましかった.. わあ, おとなしい, いいなあって..」

そうやなあ.. やんちゃやったもんなあ.. え, じゃやっぱ一回目二回目三回目.. て回数が増えていくごとに, B班も, まあいいかなあっていう.. 感じかな, じゃあ. 波みたいなのは..? いいなあって思ったりやっぱ嫌やなあって思ったり.

6) 「うーん.. 一番最初は, むかついたりまあいいやって思ったり色々あったけど, 二回目三回目ぐらいから.. なんか, こっちも成長したし, 小学生たちも成長した.. かな, みたいな..」

7) 「言うこと聞くようになったって言ってもちょっとしか聞かんけど..」

(笑) ま, そのへんで, B班もまんざら悪くもないかなっていう感じになってきた.

「うん..」

C君

なんやったっけ, そう, 居心地はどうやったかな.

3) 「やっぱりそれなりに班の, さほど子供は変わらんかったじゃん? メンバー的に..」

うんうんうん.

うん、そうか、ここの班とかにいることに関しては別に居心地が悪いなあーとかそういうのはなかったんやね。

5)「なかったね。」

うーん、その班にいて、嫌な気持ちにはならへんかった・・・っていうかんじやね？

6)「うん。」

Eさん

そやな。そっかそっか。居心地って言うのは、あのねえ、その居心地が、その、タッチザネイチャー全体から来るものだったんか、それとも、グループがさ、それぞれあったじゃん、A班B班C班、その、そのグループ、子供も含めて、結構グループに愛着とか、出た？

16) Eさん うん。

そっかそっか、それはー、グループ、・・・グループの中の居心地が良かった・・・んか

17) Eさん いや、でもなんか、自分が居心地が良かったのは周りのみんながおってくれたけえじゃし、

：「グループ構成による居心地の変化」

グループ構成によって居心地は変化する。子供たち、リーダー同士の関係がうまく機能しないときは居心地は悪くなる。その場合、自分の実力を充分発揮できないと感じている。

D君

全体で？自分の中では3回目？

2) やね。一番まとまとった気がしたよね。

3回目が自分の中で一番居心地がいい感じ？

3) 充実しとったね。

どういうこと？グループで居心地よかったんかな？グループによって。

11) 女ばっかやったけんね。だってね2回目とかね・・・1回目か・・・1回目。

12) 俺一人であと全員女やったんよ。おもんないよそんなん。

そこはおもんなかった。やっぱ女の子二人やし自分男だけやし？

13) 自分の実力発揮できんね。女ばっか・・・。

居心地的にはグループ内ではあんまりよくなかったんか？

14) 居心地はいいけどおもんないね .

17) 男ばっかのほうが面白い .

じゃああれはどうやった？居心地とかは班構成によってぜんぜん変わっていったんやな？

18) うんそやね .

：「タッチ・ザ・ネイチャー全体での居心地」

グループ構成による居心地の変化や、回によつての変化はあるものの、タッチ・ザ・ネイチャー全体での居心地は全員のリーダーがよかったと答えている .

A 君

例えば、タッチ・ザ・ネイチャー全体での居心地みたいなのって？

5) ああー別に、そんな肩身の狭いわけでもなかったし、ごはん食るときとか、まあ、みんなで食べて、話して、

あ、じゃあ、タッチ・ザ・ネイチャー全体で1回目から4回目まで、その居心地よかった？

11) はい .

D 君

タッチ・ザ・ネイチャー全体で見たらどうやった居心地は？

23) 居心地は悪くない .

それは、1回目、2回目、3回目、4回目で？このときはあんまよくなかったとか？

24) それはないんじゃない .

グループ内では多少の変化はあるけど全体で見たらあれか

25) うん .

E さん

E さんにとってタッチ・ザ・ネイチャーは居心地がよかったですか

10) 大変だったけど、

うん

11) やっぱり

15) 居心地は良かったと思いますよ。うん

：「タッチ・ザ・ネイチャーでの居心地のよさを居場所と呼べるか」

対人関係からくる居心地のよさや、役割を果たして、受け入れてくれる感覚が居場所となる。

A君

グループ内での居心地、さっき言った居心地が良かったってことを自分にとって居場所って言葉に置き換えることは出来るかな？居場所があるとかないとかいう言葉でだったら？

41) 受け入れてくれる・・・居場所かどうかははっきりはちょっと。

はっきり断定じゃなくてもいい、どんな感じかっていうんでいいし。

受け入れてくれるってのはあったんやな。

42) ああ。

B君

じゃ、そういうグループ内での居心地が、ま悪くない、いいかなあっていうところを居場所っていう感じで呼んでも大丈夫・・・？

22)「うん。」

ここは僕の居場所やなあっていうふうに思える・・・思ったかな？

23)「うん。」

うん。

24)「うん、思えた。」

D君

最後に、この3回目とかでさあ、3回目が一番よかったんやな、グループ内の居心地ていうの。そういう自分の居場所があるとかないとかよく言うけどあるないで言うたらあることになる？

44) っそやね。

4 . 考察 (discussion)

これまで、タッチ・ザ・ネイチャーにおいて居場所を得ることが自己の成長に影響を与えるか、また、その居場所を構成する要素は何なのかを明らかにするために調査・分析を行ってきた。

まず、アウトカム調査の結果から、キャンプに参加した高校生リーダーの自己の成長を測る尺度 兄貴分・姉貴分度 社会的コンピテンス 自我同一性 自己受容度、この4項目の得点の伸びが見てとれる。特に自分自身についての項目である 自我同一性、

自己受容の得点の伸びは、自己の成長と結び付けることができるであろう。また、キャンプに参加しなかった者との比較してみても、 兄貴分・姉貴分度得点 社会的コンピテンス得点 自我同一性得点 自己受容度得点の4項目ともに、キャンプ参加者(実験群)の得点の伸びが不参加者(統制群)の伸びよりも上回る結果となった。もともと得点の高い者はそれほど大きな得点の伸びはないが、元の得点が低い者はキャンプ参加後に大きく得点が伸びる傾向が見て取れる。このことから、タッチ・ザ・ネイチャーキャンプに参加することが自己の成長になんらかの影響を与えているといえる。

では、実際に高校生リーダーを成長させたのは、タッチ・ザ・ネイチャーにおいての何が原因なのかをプロセス調査の結果から見ていくことにする。プロセス調査の分析により彼ら・彼女らのどのような発話や行動が自己の成長を促すのかを検証する。今回は4日以上映像が存在するリーダー7名について分析した結果から考察していく。ただし、キャンプ4回目に関しては、気候的に猛暑であったことや、最後のキャンプということもあり、グループの枠を超えて行動したことなどにより、データとしては不十分である。よって、この考察においては1回目から3回目までを検証していくこととする。

相互作用過程分析の4つのカテゴリーそれぞれを「行動」と「発話」に分類し、計8つのカテゴリー分類したなかで、1回目から3回目の各回において社会・情緒的領域(情緒を伴う、小集団の維持のための行為)正反応の発話・行動が最も多くみられた。これは、リーダーたちが、常に子供たちと積極的に相互作用していたことを意味する。社会・情緒的領域での正反応と不反応を比較しても、正反応が圧倒的に多いことから、子供たちとうまく関係性を築けていたともいえる。A君(図5)やB君(図6)を例にとってみても回を重ねるごとに社会・情緒的領域正反応の行動・発話が増加しており、徐々に子供たちとの関

係性を高めていったことがわかる。それらは、このキャンプにおいて、各リーダーたちがいかに子供とともに接し、多くの時間を共有していたことを物語っている。キャンプ中は子供たちを中心として行動や発話がなされており、リーダーたち自身も子供たちとの相互作用を楽しんでいたといえる。

次に注目すべき値として、課題領域（小集団の達成すべき課題を遂行していくための行為）が挙げられる。特に、課題領域の応答発話の値が高いということは、作業をする場面においてリーダーとして、子供たちに積極的に呼びかけた結果といえる。ほとんどのリーダーにおいて高い値を示し、C君（図7）においては、このキャンプでの彼自身の行動・発話全体を特徴づけるものとなっている。この結果から、彼ら・彼女らがリーダーとしての役割をしっかりと果たし、リーダーとして子供たちと接していたといえる。これは、彼ら・彼女らがリーダーという役割を受け入れたことによるものである。はじめからリーダーらしく行動できる者や、はじめは戸惑いながらも徐々にリーダーという役割を受け入れていく者など過程はさまざまであるが、ほとんどのリーダーが役割をしっかりと認識し、行動していた。このことは、高校生自身がリーダーとなり主体的に子供の世話をするというタッチ・ザ・ネイチャー独自の特徴でもある。プロセス調査の結果を分析することにより、彼ら・彼女らがタッチ・ザ・ネイチャーにおいて、子供たちと積極的に相互作用し、リーダーという役割をしっかりと果たしていたことが明らかになった。これにより、居場所を構成する要素として対人関係と役割は重要な意味を持つといえるであろう。

さらに、インタビュー調査から高校生リーダーがタッチ・ザ・ネイチャーを居場所として感じていたことが明らかになった。この結果から、実感としての居場所の構成要素が見えてきた。まず、子供たちが喜んでる姿がみたい、子供たちのために何かをしてあげたいという気持ちがリーダーたちをより積極的にさせる原動力となっていることがわかる。自分たちの行動により、子供たちが楽しそうにしていたり、喜んでる姿を実際に感じ、自分もうれしくなると全員のリーダーが答えている。リーダーとしての責任感やタッチ・ザ・ネイチャー全体を盛り上げようとする行為、グループ内で子供たちを楽しませようとする意欲、これらすべては「子供たちのために」という気持ちが生み出しているのである。この子供たちが喜ぶ姿が、リーダーとしての彼ら・彼女らの意欲をさらに高め、継続させる。子供たちを楽しませよう、喜ばせよう、ということに意義を見出しているのである。誰かのために何かをしてあげる、または、してあげたいと思う、このことがすでに彼ら・彼女らにとっての自己の成長、精神的な成長だといえるだろう。

また、行為の原動力である「子供たちのために」という気持ちから、リーダーの役割を意識するようになる。ほとんどのリーダーがはじめは、リーダーであることを意識してはいない(個人によって異なる)が回を重ね、子供たちと遊んだり、世話をしたりする上で、リーダーという役割・仕事の重要性を認識し、やりがいを見出していたことが明らかになった。回を重ねるごとに自分の役割を意識して動くようになるのである。

このように、役割を認識し、子供たちと遊び、世話をするなど、グループ内でリーダーの役割を果たすことで、子供たちの役に立っている、必要とされているという感覚を持つ。自分が必要とされているかどうか、自らが言及するのはどこか恥ずかしく、ためらいがちになるが、はじめはただなんとなく任命されたリーダーという役割が彼ら・彼女らに、必要とされている感覚を与えたことは明確である。この「必要とされている感覚」こそが、自分という存在のかけがえの無さと結びついて、自己の存在を受け入れ、認めてくれるものとなる。役割を得るということは、自分自身の中で疑問を持つことなく「今ここ」に居てもよいということであり、自己の存在意義を確認する手段となるのである。このような必要とされている感覚を得て、自己の存在意義を確認できるということは、居場所を構成する重要な要素となる。よって、タッチ・ザ・ネイチャーにおいて「リーダーの役割を得て自己の存在を受け入れてくれる感覚を持つこと」が居場所を構成する要素のひとつとなることが導き出された。

また、高校生リーダーにとって、子供たちとの関係性は大きな意味を持つ。プロセス調査の結果からもわかるように子供たちとの関係はタッチ・ザ・ネイチャーにとって欠かせないものである。キャンプの回数を重ねるうちに、子供と接することに楽しみを覚えたり、毎回来てくれる子供たちに親近感が生まれたりする。もともと子供が苦手なリーダーも相手をするようになるなど、子供たちとの関係性が参加の継続に影響している。さらには、高校生リーダー同士の関係性も重要なのである。他のリーダーの存在が参加のきっかけになるなど、参加の継続に影響を与えている。普段から仲のよいリーダー同士なら互いに励まし合い協力することで関係性をさらに深めることとなる。普段からあまり、交流のないリーダー同士においても、キャンプの中で同じ目標を共有できることから、新たな関係性を築くことができる。リーダー同士で互いにいい関係を築き、助け合うことで、他のリーダーの存在を認め合うことになるのである。キャンプにおいて新しく、多様な対人関係を体験し、受け入れることが自己の成長に影響を与えると見える。

これら、子供たちや他のリーダーの存在はグループでの居心地に関係している。ほとん

どのリーダーはグループ内での居心地が回数を重ねていくうちにだんだんよくなっていったと感じている。その班での居心地のよさを生み出しているのは、まさに子供たちと他のリーダーの存在である。しかし、その居心地というものはグループ構成によって変化するものである。子供たち、リーダー同士の関係がうまく機能しないとき、居心地は悪くなる。例として、Dくんは班の中で、自分だけが異性だった時に居心地の悪さ（おもしろくない）を感じている。その場合、自分の実力を充分発揮できないとも発言しており、彼にとっては他のリーダーの存在が居心地に多大な影響を与えているのである。班での子供たちやリーダー同士の関係がうまく機能している場合は居心地がよいと感じ、逆に関係がうまく機能しないとき居心地は悪くなる。このようなグループ構成による居心地の変化や、回によっての変化はあるものの、タッチ・ザ・ネイチャー全体での居心地でみると、全員のリーダーがよかったと答えている。よって「子供たちやリーダー同士との関係がうまく機能することで感じる居心地のよさ」もタッチ・ザ・ネイチャーでの居場所を構成する要素であるといえる。

本研究では、タッチ・ザ・ネイチャーにおいて「リーダーの役割を得て自己の存在を受け入れてくれる感覚を持つこと」、「子供たちやリーダー同士との関係がうまく機能することで感じる居心地のよさ」が居場所を構成する要素であることが明らかになった。自分自身に見合う役割を得たとき、つまりキャンプにおいて、リーダーという役割を得ることによって、人はその実力をいかに発揮でき、その場は居心地のいいものとなる。つまり、「居場所」を得ることとなるのである。子供たちやリーダー同士の関係性による居心地のよさや、他者にとって意味ある存在になる機会を与えるものとしてタッチ・ザ・ネイチャーは高校生リーダーに居場所としての場を提供するものとなっている。よって、タッチ・ザ・ネイチャーは、居場所として機能しているといえる。このような居場所を得ることが自己の成長に影響を与えるのではないだろうか。

さらには、アウトカム調査の結果だけでなく、インタビュー調査からも、彼ら・彼女らの精神的な成長が確実に伝わってくる。全4回のキャンプでリーダーという役割を得たことで、周囲から自己の存在が受け入れられ、自らもその役割を受け入れることで、新たな自分を発見することができる。今まで体験したことのない、または与えられたことのない役割を経験することで、自己の新たな一面を発見し、それが成長につながるのである。リーダーとしての役割をしっかりと果たせた時には、達成感からくる自信が芽生え、自己を受容することとなる。役割を得ることは、自己の新たな発見だけでなく、達成感からくる

自信も得ることになるのである。つまり、リーダーという役割を得ることが自己の成長に大きく関係しているのである。

そして、このリーダーという役割は、子供たちの存在あつてのものである。このキャンプでは普段の生活ではあまり接することのない子供たちの関係性を築くことができる。無邪気な子供たちと純粋に接することで、彼ら・彼女ら自身も楽しみ、癒されることで居心地のよさを感じているのである。子供たちの存在は高校生リーダーの自己の成長に大きく関係しており、重要な意味を持つものである。意味ある他者関係と役割を得ることによる居心地のよさ、この二つを同時に得ることができるタッチ・ザ・ネイチャーは彼ら・彼女らにとっての居場所となり、自己を成長させるものとなっているのである。タッチ・ザ・ネイチャーのような「関わりの場としての居場所」を用意することで、彼ら・彼女らはその力をいかに発揮するのである。

今回のキャンプは、過去に不登校経験のある高校生を対象としたものであるが今回の研究によって得られた成果から、現在不登校を続けている児童生徒たちにも応用させて考えることができるのではないだろうか。実施に至っては、超えなければならないハードルは多いが、学校に居場所のなさを感じた児童生徒にとって、タッチ・ザ・ネイチャーは確たる居場所を与えてくれる場となるはずである。不登校児童生徒にとっては、何より参加すること自体がすでに大きな変化である。このような、何かのきっかけとなる変化を継続することができれば、更なる自己の成長が期待できるはずである。参画と居場所を保障するタッチ・ザ・ネイチャーは、現在不登校を続けている児童生徒を支援する新たなアプローチの一つの方向性を見出したといえるのではないだろうか。

5 . 結論 (conclusion)

本研究はタッチ・ザ・ネイチャーキャンプが居場所として機能し、どのような構成を成しているかを考察し、居場所が自己に与える影響について検討してきた。プログラムの開始前、開催中、終了後における高校生リーダーの様子をアウトカム調査、プロセス調査、インタビュー調査を用い、観察・測定することで、このキャンプが居場所としてどのような機能を持っているか、また、彼ら・彼女らの自己や自己意識にどのような変化をもたらすかを、社会学の枠組みを使って実証的に調査・検討することを目的としたものである。

居場所を 役割, 対人関係, という2つの変数で捉え, 自己の成長をアウトカム調査による自我同一性と自己受容など4つの尺度の得点の伸びによって定義した。そこで, 「グループ内でリーダーという役割を得て, 子供たちや高校生同士による対人関係を築くことにより, 自分に自信を持つこととなり, 精神的にも成長する」という仮説を立てた。この仮説を実証するために, 3つの調査を行った。

アウトカム調査(質問紙の得点により自己の成長を測る)では, キャンプに参加した高校生リーダーの自己の成長を測る4つの尺度の得点の伸びが見てとれる。また, キャンプ参加者(実験群)の得点の伸びが不参加者(統制群)の伸びよりも上回る結果となった。このことから, キャンプに参加することで自己は成長することが明らかになった。

また, プロセス調査(映像資料を相互作用過程分析(IPA))の結果から, 社会・情緒的領域正反応は, 回を重ねるごとに増加, 逆に不反応は減少していたことが読み取れる。また課題領域の応答発話の値も高いといえる。このことから, 子供たちと積極的に相互作用し, リーダーという役割をしっかりと果たしていたことが明らかになった。(居場所における対人関係と役割の重要性を証明)

さらに, インタビュー調査(実感としての居場所の構成要素を明らかにする)の結果から, まず, 子供たちが喜んでいる姿がみたい, 子供たちのために何かをしてあげたいという気持ちがリーダーたちをより積極的にさせる原動力となっていることがわかる。そして, リーダーという役割・仕事の重要性を認識し, やりがいを見出しており, 役割を得ることで必要とされている感覚を得ることとなる。このような必要とされている感覚を得て, 自己の存在意義を確認できるのである。また, 高校生リーダーにとって, 子供たちを中心とし, その周りを共有する他の高校生リーダー同士の関係性が重要となってくる。この子供たちやリーダー同士の関係がうまく機能している場合は居心地がよいと感じていることがわかった。以上のことから, タッチ・ザ・ネイチャーにおいて, 「リーダーの役割を得て自己の存在を受け入れてくれる感覚を持つこと」, 「子供たちやリーダー同士との関係がうまく機能することで感じる居心地のよさ」が居場所を構成する要素であることが明らかになった。

意味ある他者関係と役割を得ることによる居心地のよさ, この二つを同時に得ることができるタッチ・ザ・ネイチャーは彼ら・彼女らにとっての居場所となり, 自己を成長させるものとなっているのである。タッチ・ザ・ネイチャーのような「関わりの場としての居場所」を用意することで, 彼ら・彼女らはその力をいかんなく発揮するのである。

いま、私たちは複雑な社会を生きていく中で、安住の地となる居場所を常に探し求めなくてはならない。時に居場所を見失うこともあるだろう。そんな時、ふと立ち止まって休息をとれ、自信を取り戻し、再スタートを切れる、そんな場としてタッチ・ザ・ネイチャーがあり続けることを願う。

最後に、タッチ・ザ・ネイチャーにおいて出会い、多大なご協力・ご指導をいただいたすべての方々に心より感謝を申し上げたい。

6 . 参照 (reference)

・ 参照・参考文献

Bales, Robert F, 1950, Interaction Process Analysis - a Method for the Study of small Groups, Addison-Wesley, Inc. (= 1971, 友田不二男編, 手塚郁恵訳 『サイコセラピーシリーズ6 グループ研究の方法』 岩崎学術出版 .)

Erikson, Erik H, 1968, Identity-youth and crisis, New York: W・W・Norton and Company・Inc.(= 1982 , 岩崎庸理訳 『アイデンティティ 青年と危機』 金沢文庫 .)

今村邦弘・小西美希・佐倉宏和・藤本舞弓, 1997, 『大学生の就職活動が個人の成長を促す実証的研究 自己受容度と社会的コンピテンス能力の視点から 』1997 年度関西学院大学社会学部卒業論文 (<http://syass.kwansei.ac.jp/tatsuki/Thesis97-98/Shushoku/0Home.html>, 2003.10.22)

栗本かおり, 1997, 「青年のコンピテンス評価尺度作成」 『関西学院大学社会学部紀要』 78:145-152 .

岡村亮・玉野なつ美・山中晴穂・三嶋なな子, 1998, 『大学生の就職活動が個人の成長を促す実証的研究 自己受容度、社会的コンピテンス能力と EASQ の視点から 』1998 年度関西学院大学社会学部卒業論文

(<http://syass.kwansei.ac.jp/tatsuki/Thesis98-99/sotsuron07>, 2003.10.22)

立木茂雄・栗本かおり, 1994, 「青少年における自我同一性の発達及びその拡散現象としてのアパシー傾向 に対する家族システムの影響：共分散構造分析によるクローティヴァントとオルソンのモデルの比較検討」 『青少年問題研究』 43 : 1 - 30 .

立木茂雄, 1998, 「EISKG (Ego Identity Scale at Kwansei Gakuin)」

(<http://www-soc.kwansei.ac.jp/tatsuki/OtherScales/SAMKG%20%26%20EISKG.html#anchor126364>,

2003.10.22)

- 小沢一仁, 2000, 「自己理解・アイデンティティ・居場所」『東京工芸大学工学部紀要』23(2)
- 小沢一仁, 2002, 「居場所とアイデンティティを現象学的アプローチによって捉える試み」『東京工芸大学工学部紀要』26(2)
- 笠井孝久, 2003, 「不登校児キャンプに参加する子供たち - 不登校児の居場所としてのキャンプ - 」
『千葉大学教育実践研究』10
- 小畑豊美・伊藤義美, 2001, 「青年期の心に居場所の研究 - 自由記述に表れた心の居場所の分類 - 」『情報文化研究』14
- 小畑豊美・伊藤義美, 2003, 「中学生の心の居場所の研究 - 感情と行動及び意味からの考察 - 」『情報文化研究』17
- 田中治彦編, 2001, 『子ども・若者の居場所の構想』学陽書房
- 堤雅雄, 2002 「居場所感覚と青年期の同一性の混乱」『島根大学教育学部紀要』36
- 生越達, 2003 「場所の狭隘化と拡幅 - 居場所にとっての他者 - 」『茨城大学教育学部紀要』52
- 山川久恵・宮本正一, 2000, 「不登校児のためのキャンプが参加者に及ぼす効果：PAC分析による検討」
『岐阜大学教育学部研究報告』49

(24,981字)