

同志社大学

2016 年度 卒業論文

不登校研究に対する懐疑的視点  
—母子家庭支援居場所づくり事業での参与観察から—

社会学部社会学科  
学籍番号：19131036  
氏名：水野 柚香  
指導教員：立木 茂雄

(本文総文字数：20,694 字)

## 要旨

### 議題

：不登校研究に対する懐疑的視点—母子家庭支援居場所づくり事業での参与観察から—

学籍番号 19131036

氏名 水野 柚香

現代の日本社会において不登校というのは、1つの社会問題として取り上げられ、大きな注目を集めている。こうした現状と、実際、不登校の子どもとのかかわりをもつにつれ、不登校問題について関心をもつようになった。そして不登校について調べていくにつれ、不登校と居場所は関連していることがわかった。そのうえで、不登校の子どもたちが抱えるミクロ・マクロそれぞれに対する解決策を考えたいと思った。

しかし、不登校に関する研究をみていくと、それらの研究は近代家族体系を前提としており、これまでの研究は不登校の母子家庭の子どもたちはあてはまらないのではないかという疑問をもった。

この疑問を解決するため、先行研究の枠組みを使用し、不登校の母子家庭の子どもの様子と比較しながら、枠組みがあてはまるか研究した。その結果、先行研究は母子家庭の不登校の子どももあてはまることがわかった。また、現在筆者が参加している母子家庭居場所づくり事業で展開している事業はどのような居場所なのか考察した。

キーワード：不登校、居場所、母子家庭

## 目次

はじめに	1
1 不登校について	2
1.1 不登校とは	2
1.2 不登校の定義	2
1.3 日本の現状	2
1.4 戦前の不登校	3
1.5 戦後の不登校	3
1.6 居場所という概念	3
2 先行研究—不登校と居場所—	4
2.1 不登校の子どもたちがフリースクール（居場所）で得られるもの	4
2.2 居場所とは	5
3 先行研究—不登校研究の普遍性—	6
3.1 不登校の居場所の4局面	6
3.2 居場所の類型化	7
3.3 教育機会の不平等	8
4 研究概要	8
4.1 研究方法	9
(1) 対象	9
(2) フィールド概要	9
(3) 方法	9
5 研究結果と分析	11
5.1 研究結果	11
5.2 考察：Aの第1、2局面のズレについて	15
5.3 考察：居場所づくり事業の類型	15
5.4 考察：Aの第4局面について	17
おわりに	18
参考文献・参考URL	18

## はじめに

今日、不登校という言葉は誰でも耳にしたことがあるだろう。文部科学省は、不登校の定義を設けており、その定義のもと、不登校といわれる子どもの数は年々増加傾向にあることを公表している。こうした現状から、現代の日本社会において不登校というのは、1つの社会問題として取り上げられ、大きな注目を集めている。

しかし、世界に視野を向けてみると、こうした不登校という現象を大きな問題としない国も存在する。そうした国と、日本との違いはなにかと考えた時、1番にあげられるのは不登校児童に対する環境であると筆者は考えた。不登校を大きな問題としない国の代表として、アメリカを挙げる。ここで注意してほしいのが、アメリカには不登校が存在しない、また、存在してもそれを大事だと思っていない、ということではないということである。アメリカでは、子どもが長期間にわたって学校に行っていないというのは、親としての義務を果たしていないと捉えられ、問題として扱われる。それでは、なぜ、不登校ということがそれほど大きな問題として挙げられないのか。それは、アメリカでは、学校に行きたくないと思ひ、学校に行っていない子どもに対して、学校以外で勉強などを補うことができる環境が整っているからであると考えられる。また、そうした環境を肯定的に捉えている、という理由から、アメリカでは、不登校という現象を大きな問題としないのではないだろうか。

現在日本でも、このような不登校児童の環境を整えようという動きが行われはじめている。それが、「多様な教育機会確保法案」である。これは、不登校の子どもの学習を支援するため、フリースクールなど学校以外の教育機会を義務教育制度に位置付けるという法案である。こうした日本の動きや、現在筆者が参加している母子家庭支援居場所づくり事業での不登校の子どもの関わりから、筆者は不登校の子どもの取り巻く環境に関心を持つようになった。

その関心から不登校について調べていくにつれ、不登校の子どもについて考えるにあたり「居場所」という概念がきつてもきれいなものであることがわかった。その結果、不登校の子どもについて考えるうえできつても切りはなすことのできない「居場所」や、不登校になったことによって生じる子どもにとっての不利益（勉強が苦手になる、進学できない、対人関係に自信がなくなるなど）に対する解決案について研究したいと考えた。しかし、解決案について考えるために不登校に関する先行研究をよんでいくにつれ、不登校に関する研究は近代家族体系を前提としている研究なのではないかと疑問に思った。そのため、本稿では筆者が体験した母子家庭の不登校の子どものかかわりをもとに、現在されている不登校に関する研究を懐疑的にみていくことから上述の疑問の解決を目的とする。こうした現在の不登校に関する研究を懐疑的にみていくことによって得られる情報は、今までの先行研究の説得力をより高める、もしくは今まで気づくことのなかった新しい捉え方を発見することができ、今後の不登校研究に貢献できることを願う。

本稿はまず第1章でメインとなる不登校について詳しく見ていこうと思う。その後、第2・3章では、先行研究にふれる。第2章では、不登校ときつてもきりなすことのできない居場所が不登校児童にもたらすものについて不登校と関連する先行研究をみていき、第3章

では、不登校に関する居場所自体に焦点をあてた先行研究をみていく。第4・5章では、実際に筆者が参加している母子家庭支援居場所づくり事業での不登校児童とのかかわりから行った研究・研究結果を述べる。こうして、現在の不登校研究を懐疑的に見た結果、どのようなことがみえてきたか考察する。

## 1 不登校について

### 1.1 不登校とは

今日、不登校といわれて1番に浮かぶのは、学校に行っていない、もしくは行くことができない状況であろう。我々は不登校という言葉を知ると、行くことができないのか、好き好んで行っていないのかはわからないが、学校に行っていない、という状況を思い浮かべることができる。しかし、友達と喧嘩して学校に行きたくなくなり3日ほど休んだ場合と、教室にいずれなくなり1か月以上やすんでいる場合、どちらも不登校といえるのだろうか。このように、我々は不登校という言葉でなんとなくイメージできるが、そのイメージはあっているのだろうか。この不登校という概念を統一するために、本稿では不登校の定義を明確にする。

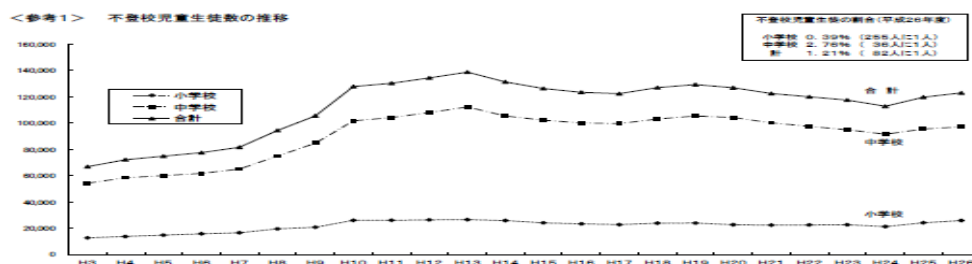
### 1.2 不登校の定義

現在社会問題にもなっている不登校について、文部科学省は『年度間に連続又は断続して30日以上欠席した児童生徒のうち、欠席理由が「不登校」に該当する者について調査している。「不登校」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、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（ただし、「病気」や「経済的な理由」によるものを除く。）ことをいう。』（文部科学省HPより引用）という定義しており、本稿ではこの定義を用いる。

### 1.3 日本の現状

文部科学省の行っている『学校基本調査』の平成27年度の結果によると、平成26年度の長期欠席者のうち不登校を理由にしている児童の数は小学校で2万6千人、中学校で9万7千人の、合わせて過去最多となる12万3千人であった。これだけの人数が不登校になっており、また、不登校は年々増加傾向にあると文部科学省は公表した（図1）。これらのことから、不登校は1つの社会問題として取り上げられている。

図1：不登校児童生徒数の推移



出典：文部科学省，平成26年度「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」結果について

#### 1.4 戦前の不登校

現在大きく取り上げられている不登校であるが、不登校とはいつから存在しているのだろうか。不登校と子どもの居場所についての論文（沖田，1997）を参考にまとめる。この先行研究によると、不登校という現象は日本の公教育が始まった頃から存在しており、戦前までの不登校の理由は、教育の無関心や経済的な理由が主であったという。

#### 1.5 戦後の不登校

しかし、戦後の教育改革によってすべての子どもが学校に行かなくてはならない状況へと社会は変化した。このような環境の変化があったが、それでも不登校の理由は戦前とは同じだったのだろうか。文部科学省は1966年から『学校基本調査』を行っており、その結果、小・中学生の不登校は1970年代から急激に増加し、それ以後毎年増加していることが分かった。しかし、この調査は教師の申告制であったため、体調不良が理由で学校に来ることができないのか、学校に行きたくないという気持ちから学校に来ていないのかが分からない。そのため森田洋司らは、この学校基本調査の教師の申告に対して、中学生の自己申告調査となる調査を行った。その結果、7割の生徒が不登校感情を持ったことがあるということが明らかになった。ここから、学校に行きたい、もしくは行かなければならないと思っているが行けないという心理的な理由の不登校を確認することができた。つまり、戦前と戦後の社会変化によって不登校の理由も変化したのである。

#### 1.6 居場所という概念

公教育が始まったころから存在している不登校だが、1992年にある転機をむかえる。そのきっかけとなったのは文部科学省の学校不適応対策調査研究協力者会議がまとめた『登校拒否（不登校）問題について一児童生徒の「心の居場所」づくりを目指して一』という報告書である。これによって、不登校＝特異な問題という考え方から不登校＝誰にでも起こりうる問題であると考えられるようになった。

それだけではなく、文部科学省の学校不適応対策調査研究協力者会議がまとめた『登校拒否（不登校）問題について一児童生徒の「心の居場所」づくりを目指して一』という報告書は、居場所という言葉の広がり大きく貢献した（石本，2009）。同報告書では、学校が子どもにとっての心の居場所の役割を成す必要性を唱えた。報告書に心の居場所と書かれるほど、居場所という概念が心理的な局面を持つという認識は広まっていた。このように、居場所という言葉が心理的な意味を含むようになるきっかけとして東京シューレがあげられることが多い（芹沢，2000など）。東京シューレとは、1985年にできたフリースクールのことである。1980年代半ばは、居場所といえば学校にいけない子どもたちのフリースクールやフリースペースのことを指しており、居場所というのは学校以外の行き場という空間的な意味で捉えられており、家もあてはまることになっていた。しかし、学校中は本来家にいないことから、家は心理的にいづらはずであるため、フリースクールやフリースペースなどの居場所に心理的な意味が持ち合わされると考えられるようになった。ここから心理的な意味で「居場所」という言葉を用いられ始めた（佳田，2004）。そして、その心理的な居場所という概念は不登校研究にとっても重要なキーワードとなった。

## 2 先行研究—不登校と居場所—

居場所という言葉が物理的な意味をさすだけではなく、心理的な意味も付与されるようになり、その心理的な意味での居場所が不登校に強く関係しているとされてきた。そして、学校以外の居場所にも注目が集まり居場所と不登校についての研究が数多くなされた。

### 2.1 不登校の子どもたちがフリースクール（居場所）で得られるもの

1章で説明したような社会的背景及び研究背景から不登校に関する研究では居場所の意義について取り上げているものが多い。その研究の1つに、滝口克典の「不登校者たちのフリースクール体験——子どもたちは居場所で何を得ているか——」という研究がある。これは、子どもたちはフリースクールという居場所でなにを得ているかを研究したものである。この研究では、フリースクールで行われるおしゃべりに焦点を当て分析している。その結果、不登校者たちはフリースクールを①一緒にされたくない場、②学校機能を代替できる場、③精神的な拠り所、④多様性のある場、⑤コミュニケーションの／による学びの場、⑥認識の相対化が生じる場、⑦家族との会話のネタ、⑧ぬるま湯、⑨動機付けを得られる場、⑩いずれ出て行かねばならない場、と認識していることが分かった。

このうちおしゃべりには、④多様性のある場、⑤コミュニケーション／による学びの場、⑥認識の相対化が生じる場、⑨動機付けを得られる場が介在または作用しているといえる。さらに、それぞれがどのような効果をもっているか詳しく見ていくと、まず④多様性のある場であることによって、世間的価値への「違い」「疑問」「本音」を口にすることができ、ほかでは聞けない他者（特に大人）の「本音」を聞くことができていることが分かった。さらに、「個性」が尊重される場であるとの認識から、「個性的な自分」をだしやすくと感じていたことが分かった。

つぎに、⑤コミュニケーションの／による学びの場では、良質な会話がなされるコミュニケーション空間であり、自分と前提の異なる他者とコミュニケーションの仕方を参加しながら学べる場のため、徹底的に話し合うことができ、それによって人びとの多様さ、世界の広さへの気づき、それによる自己受容がうまれることがわかった。

⑥認識の相対化が生じる場では、多様性のある空間にいることによって自分の家族や学校に対する意識を相対化することができ、これまでもっていた学校や家族のあり方を捉え返せるようになったという。この囚われからの脱出によって見える新しい風景は彼／彼女の自信になっていたことがわかった。詳しく言うと、不登校ゆえの世間を意識した余計なプライドではなく、かつての囚われていた自分を対象化し、俯瞰できるようになったことにより自信がうまれたのだという。

最後に、⑨動機付けを得られる場というのは、学校のカリキュラムに限定されない、社会に存在する様々なテーマを含むことを学べるため、学校的な「進路」ではなく、「夢」という水準で将来設計に関する動機ができたということがわかった。この研究のように、居場所で行われていることが不登校の子どもにとってプラスの効果をもたらしているという分析結果から、居場所の意義を説明するものは多い。

## 2.2 居場所とは

2.1 から不登校の子どもにとって居場所が重要な役割を持つことがわかった。現在の研究では、居場所というものは自分の気持ちを素直に表現しても否定されないありのままの自分でいられるところであり、自分の役割を実感できることによって自己肯定感を取り戻すことができる場であるとされることが多い（廣木，2005）。では、どのようにすれば居場所があると子どもは実感できるのだろうか。

その疑問について五百住満の「不登校児童生徒を支援する但馬やまびこの郷の研究」の研究をみる。この研究では、兵庫県立但馬やまびこの郷の具体的な取り組み内容を分析して、不登校児童・生徒を支援していく上でなにが有効かについて分析した研究である。但馬やまびこの郷とは、兵庫県内に在住する不登校あるいは不登校傾向の小学生や中学生、その保護者、教職員を支援するために兵庫県教育委員会が1996年に設置した不登校に関するセンター的な教育機関である。体育館や野外体験棟などが設置されている但馬やまびこの郷では、子どもたちが学校生活に適應できるようにするサポートを行っている。また、保護者への教育相談を含めたカウンセリングなど不登校のセンター的な役割も担っている施設である。施設での入所宿泊体験活動は原則4泊5日で、不登校への対応として文部科学省が掲げる①将来の社会的自立に向けた支援、②連携ネットワークによる支援、③社会的自立のための学校教育の充実、④働きかけることやかかわりを持つことの重要性、⑤保護者の役割と家庭への支援の5つの視点を踏まえながら教育活動を展開している。但馬やまびこの郷を利用した児童生徒の数は、1996年～2010年で約3500名、そのうち学校復帰児童生徒の数は、年間利用者（約300名）の70%前後を占めているという。但馬やまびこの郷では、なぜ年間利用者の70%前後が学校に復帰できたのか、どのような体験が有効だったのかみていく。

但馬やまびこの郷を訪れる不登校児童生徒に全体的に共通しているものとして、学校や家庭で「居場所がない」と思いこみ、安心感や自分自身の存在感をなかなか得られないことがあった。また、友達となかなか仲良くできない、仕方が分からないという対人関係を築く能力が低いこと、自主性や主体性に乏しく、耐性も弱いという児童生徒が多くいたという。このような不登校の児童生徒が、自信をもち、そして自らを変え前向きに進んでいくために但馬やまびこの郷では4つの活動を行っていた。1つめの活動は、子どもの居場所を見つけるためのスタッフ等との触れ合い活動である。学校や家庭で「居場所がない」と感じている児童生徒に対し、スタッフやボランティアは温もりのある触れ合いを心がけたという。その心が伝わってくれば児童生徒は徐々に心を開き、安心感や自分自身の存在感も持つようになり、人から認められること少なかった児童生徒は自分という存在を改めて認識し、安心感をもち徐々に心の居場所を作っていくことができたのである。2つめの活動は、段階的なアプローチで友だちと交わる力を育成するための集団活動である。ほとんどの不登校児童生徒は対人関係能力に不安を感じている。その悩みを解決するために、まずスタッフ及び学生ボランティアは児童生徒と一対一の関係を作る。そこからさらに他の児童生徒を自然な形で加え、変えながらゲームを展開していく。このように段階的に集団活動を広げ展開していく中で、児童生徒本人が気づくことなく子どもたち同士の関係が広がり、対人関係能力が身についたのである。3つめは、自信を持たせ、耐性を培うための体験活動である。不登校児童生徒は、通常の学校生活の中で成就感・達成感や満足感を味わう



体験が非常に少なく、何事にも自信をもてないことが大変多い。そこで、新しい経験に挑戦させ最後まで成し遂げさせることで、また、児童生徒が成し遂げたことやその過程で努力したことをスタッフ等が評価することで、子どもたちに自信と達成感や成就感、勇気を与えていた。さらに、自ら友だちや地域の人々とのふれあいの輪を広げていくことで、心を開放させ、今まで学校で悩んでいた人間関係づくりに少しずつ自信が持てるようになっていったのである。最後の活動は、自主性、主体性を獲得させるための体験活動である。不登校児童生徒は、自主性や主体性に乏しく、表現力も十分でないことが多い。そのため、選択肢を設け必然的に選ばなければできないような活動を用意した。その結果、自分の考えや自分の思いで選びやり抜いたことが自分自身を見つめ直す機会となったり、今までにない自分を発見しそのことが大きな自信となり、自主性や主体性を育成することができたという。以上のことから但馬やまびこの郷の学校復帰率の高い背景にどのような活動・取り組みをしているかが分かった。しかし、この研究は但馬やまびこの郷について限定した研究であり、普遍的なものではない。このようにある施設の活動を分析したものは多いが、居場所感がどのようにすれば高まるのかを明らかにした先行研究はない。

### 3 先行研究—不登校研究の普遍性—

不登校へのアプローチ場所として、民間が行っている場所や私営のフリースクールなど多種多様の施設がある。これには、個人個人に合わせて場所を使うことができるという利点もあるが、普遍的な研究結果を求めることは難しいと言える。しかし、特定のフィールドを対象にしたわけではなく、登校児童が自律性を回復するには局面が4つあり、各局面の居場所の主題あるとするものや、居場所づくりをいくつかに分類するという、普遍性のあると考えられる研究が存在した。

#### 3.1 不登校の居場所の四局面

高山龍太郎の「不登校の居場所における四局面とスタッフの役割」では、不登校の居場所での自律性の回復を四局面から捉え、子供の人間関係、各局面の活動の主題、スタッフの役割をまとめたものである。高山は、不登校のつらさは学校に行かないといけない（目標）のに行けない自分という、目標と現実の不一致の状態に置かれ、そうした不一致を解消しなければ自分の将来に悪影響を及ぼすという思い込みから、学校にいけない自分を否定することであるという。そのため、不登校の居場所づくりが目指すものは学校で自信を失った子どもが自律性を回復する場づくりであるとしている。不登校の子どもたちが自律性を回復するために第1局面から第4局面へと段階的に進んでいくとし、各局面がどのような居場所であるべきかを述べている。

第1局面は、学校に行くという目標を保留して学校に行っていない現実を受け入れて、自己否定をもたらすアノミー構造を解消することが主題である。そのためにも、居場所では学校に行くことを是とする世間的な価値観から隔離されないといけない。また、子どもの人間関係は、独りすごすことが多く、徐々にスタッフとの二者関係もみられるようになるという。このような環境をつくるため、スタッフは世間からの防御壁となる必要がある。また、学校に行かなくてもあなたは素晴らしいのだということを伝えようと試みつつ、そ

れを押し付けてはならず、見守るという行為も必要となってくる。しかし、見守るだけでなく、子どもから話しかけてきたら話を聞き、現状を肯定し受け入れることも必要である。

第 2 局面では、なにかに夢中になることによって肯定的な感情が自分の中でうまれることを実感することが主題確認できる。さらに、そうした感情を共有し、肯定的な感情の体験と共有によって生きている実感を高め、私の居場所という感覚を得ることができる。ここでの活動は、目標達成のための行為ではなく、自己目的的な遊びであるとしている。また、子どもの人間関係は、好みを同じくする子どもの小集団である。ここでのスタッフは、表面的には遊び仲間であるが、背景では子どもの人間関係に気を配り、調整する必要がある。

第 3 局面では、子ども自身が自ら目標を設定し、それにむけて努力する。子どもが主体であるということが重要である。目標を達成し、周りの人に認められるという経験は、不登校で失った自信を回復するうえで大きな影響があるという。また、自らやりたいことにむけて行動するため、新たな人間関係を築くことができる。そのため、子どもの人間関係は多様になっていく。ここでのスタッフは、子どもの求めに応じて手助けをする助言者である。

第 4 局面では、コミュニティの一員として責任を負いながら、自由の中に秩序を形成していくことが主題となる。自分が主人公として前に出るだけではなく、みんなにとっての最善を考え、自分の行動を律することが求められる。また、子どもの人間関係は、大人と対等なものとなる。ここでのスタッフは、対等なコミュニティの一員であるとともに、人生のよき先輩である必要があるという。

これらの局面は学校でもあてはまるとし、第 2 局面は休み時間、第 3 局面は部活、第 4 局面は生徒会などが該当するとしている。

### 3.2 居場所の類型化

高山はさらに居場所づくりを類型化する試みをした。これは、不登校の居場所における 4 つの局面(3.1)の重点の置き方および子どもの成長の軌跡から、不登校の居場所づくりを類型化したものである。子どもの不登校の軌跡では、子どものもつ価値観が学校的世界と居場所的世界を行き来するという姿が見られる。高山は学校的世界を『「他者にあたえられた目標の達成に向けて、集団の中で役割分担しながら、効率よく仕事をこなしていく」ということが求められる世界』、居場所的世界を『「自ら定めた目標の達成に向けて、他者に対等な立場で協力を求め、さまざまなものとの調和を図りながら生活する」というもの』であるとした。

その結果、高山は不登校の居場所は 3 つにわけることができるとした。1 つめは補完型居場所である。ここでは、親の価値観は学校的世界に準拠したままなため、子どもの成長軌跡は、学校的世界→不登校→居場所的世界→学校的世界となる。この補完型には出来るだけはやい学校復帰を目的とする小回り型と、将来的には学校復帰を目指しているが戻ることを急かさない大回り型がある。

2 つめは対抗型居場所である。ここでは親の価値観の準拠先は不登校を気に、学校→居場所へと変化する。子どもの成長軌跡は、学校的世界→不登校→居場所的世界となる。

最後の類型として代替型居場所がある。ここではもともと親に、既存の学校に変わる学校がほしいという気持ちがあり、親・子ともに居場所的世界の中で成長していくという。

高山は居場所を3つに分類しただけではなく、3.1で述べた局面を各居場所型にみられるかどうかをまとめた。まず、補完型居場所の小回り型についてみる。ここでは、第1・2局面はみられるが、第3・4局面は学校へ復帰後に満たされるとしている。一方、大回り型は、第1～4局面すべてがみられるが、第4局面の活動は弱いとしている。

次は対抗型居場所である。ここでは、学校に行かなければ今後の将来はないとする学校信仰から解放され、居場所に身を置くことになるため、第1～4局面すべてがみられる。

最後は、代替型居場所である。ここでは、学校にいけない、という否定的な捉え方ではなく、よりよい学校に行っているという肯定的な捉え方をしているため、第1局面はないがそれ以外の局面はみられる。

高山の行った、居場所における自律性回復の4局面（及びスタッフの役割）・居場所づくりの類型化ともどこか具体的な施設だけにあてはまるものではなく、不登校における居場所というものについて普遍的にあてはめることのできるような研究であった。

### 3.3 教育機会の不平等

高山の研究結果は本当に普遍的かどうかを考えた時、筆者は家族形態について疑問をもった。そのきっかけとなったのが竹ノ上弘久の「家族社会学からみる教育機会の不平等—家族社会学と社会階層論の相互の連携を目指して—」である。この研究で、家族形態による教育達成格差の生成メカニズムについて取り上げられており、ひとり親家庭の場合、ひとり親家庭であることに伴う経済的困窮が子どもの教育態勢に不利をもたらすという経済的剥奪仮説と、ひとり親が家庭内で奥の役割をこなさなければならず、子どもの教育に直接関与することが困難となり、それが教育達成のふりをもたらすという関係的剥奪仮説があった。このことから、ふたり親家庭とひとり親家庭では、経済的・子どもと関わる時間などが異なることが分かった。この他にも、ふたり親家庭とひとり親家庭では異なる部分があると考えられることがわかった。

## 4 研究概要

筆者が読んできた不登校に関する先行研究では、家族形態のちがいについて述べているものはなかった。そのため、現在行われている不登校に関する研究は、家族形態のちがいまで含めて研究されているのか、またされていなかった場合どのような相違があるのか疑問に思った。平成21年度に但馬やまびこの郷の宿泊体験活動をした小・中学生を対象に、登校しにくくなった理由については調査しているが、家族形態などに言及している部分はなかった。また、登校しにくくなった理由を調査した結果、友だち関係（いじめを除く）が圧倒的に多く、教師との関係・いじめ・親との関係など、人とかかわることの要因が半数を超えていたことが分かった。ここで出てくる親との関係というところでも、それ以上深くは追及されていなかった。

このように、筆者が読んできた先行研究には、家族形態についてふれられているものがなかった。このことから、筆者は不登校に関する先行研究は近代家族体系が前提に行われ

ているものなのではないか、という疑問を持つようになった。この疑問について考察することは、現在筆者が関わっているような母子家庭の不登校児童たちの展望に役に立つと考え、現在筆者自身が参加している母子家庭の不登校児童にもあてはまるのかどうか、という視点から先行研究を懐疑的にみることを行った。

#### 4.1 研究方法

##### (1) 対象

本論文では、筆者が参加している母子家庭支援居場所づくり事業で関わることとなった女子中学生 A を調査対象とする。

##### (2) フィールド概要

筆者が参加している母子家庭支援居場所づくり事業は a 町が行っている福祉事業の 1 つである。この事業は、毎週土曜日と夏休みなどの長期休みに行われていたが、2015 年から週に 2 回、平日に行われるようになった。この活動では、少し勉強をし、晩御飯と一緒に食べ、あそぶなど自由な時間を過ごすというものである。対象は中学生以下の母子家庭の子どもたちである。筆者は、この事業が母子家庭の子どもの居場所になるようにという思いと、不登校の子どもとの共走を目指して活動を行った。

初めは、女子中学生 3 人だけだったが、その後は男子中学生や園児・小学生が増え、現在は子どもが 10 人ほど参加している。

##### (3) 方法

方法は、筆者が参加している母子家庭支援施設居場所づくり事業にいる対象との関わりを通じて書いた日記から、対象が先行研究の枠組みにあてはまるか比較するというものである。日記には、その子の様子、会話内容、相談内容や、その子の気持ちを理解しようとする筆者の思い、行動、発言などを書かれている。枠組みは、高山龍太郎の「不登校の居場所における四局面とスタッフの役割」でかかれていた、不登校の居場所で子どもが自律性を回復する四局面を使用した（表 1）。この先行研究では、不登校の居場所が子どもの自律性を回復するため 4 局面あり、子どもたちはその 4 局面を段階的にすすむとしている。そして、その 4 局面の各々の活動の主題、子どもの人間関係、スタッフについて述べられている。筆者は 2015 年 10 月から母子家庭支援居場所づくり事業に参加しており、参加した際に筆者が記録したログを資料に、四局面の枠組みが母子家庭の不登校児童にも当てはまるのか比較した。その際に、局面ごとの区切りは、対人関係を目安とした。そして、活動の主題から読み取ることができる子どもの様子を設定した（表 2）。この設定と、高山の述べた子どもの人間関係、スタッフの役割を枠組みとして使用した（表 3）。

表 1：不登校の居場所の 4 局面とスタッフの役割

	主題	対人	スタッフの役割
第一局面	学校に行くことを保留し、学校へ行けない現実を受け入れる 自己否定をもたらすアノミー構造の解消	独りであることが多い。 その後スタッフとの二者関係	世間に対する防御壁
第二局面	なにかに夢中になり肯定的な感情を自分の中に確認する。 さらに、それらを人と共有することで喜びが増すことを経験する。	好みを同じとする子どもの小集団 スタッフも加わることが出来る。	一緒に遊びながら、子ども間の関係の調整役
第三局面	子ども自らが目標を設定し、 その実現に向けて努力する。	多様な人間関係	目標達成に向けた子どもへの手助け役
第四局面	コミュニティの一員として責任を負いながら、 自由の中に秩序を形成していく	コミュニティを担う一員として、 子どもも大人も対等な関係	対等なコミュニティの一員兼人生のよき先輩

参考：高山龍太郎，2011年，「不登校の居場所における四局面とスタッフの役割」

表 2：不登校の居場所の 4 局面の主題とそこから考えられる子どもの様子

	主題	子どもの様子
第一局面	学校に行くことを保留し、学校へ行けない現実を受け入れる 自己否定をもたらすアノミー構造の解消	自己否定をもたらすアノミー状態 から学校にいけない自分を受け入れる
第二局面	なにかに夢中になり肯定的な感情を自分の中に確認する。 さらに、それらを人と共有することで喜びが増すことを経験する。	なにかに夢中になり、 肯定的な感情を体験し それを人と共有する
第三局面	子ども自らが目標を設定し、 その実現に向けて努力する。	子ども自らが目標を設定し、 その実現に向けて努力する
第四局面	コミュニティの一員として責任を負いながら、 自由の中に秩序を形成していく	コミュニティの一員として責任を負いながら、 自由の中に秩序を形成してい

参考：高山龍太郎，2011年，「不登校の居場所における四局面とスタッフの役割」

表 3：本論文での不登校の居場所の 4 局面の枠組み

	子どもの様子	対人	スタッフの役割
第一局面	自己否定をもたらすアノミー状態 から学校にいけない自分を受け入れる	独りであることが多い。 その後スタッフとの二者関係	世間に対する防御壁
第二局面	なにかに夢中になり、 肯定的な感情を体験し それを人と共有する	好みを同じとする子どもの小集団 スタッフも加わることが出来る。	一緒に遊びながら、子ども間の関係の調整役
第三局面	子ども自らが目標を設定し、 その実現に向けて努力する	多様な人間関係	目標達成に向けた子どもへの手助け役
第四局面	コミュニティの一員として責任を負いながら、 自由の中に秩序を形成していく	コミュニティを担う一員として、 子どもも大人も対等な関係	対等なコミュニティの一員兼人生のよき先輩

参考：高山龍太郎，2011年，「不登校の居場所における四局面とスタッフの役割」

人間関係によって区切られた局面ごとにみられた対象の特徴的な様子を取り上げ、対象にもあてはまるか比較した。この比較から、不登校の子どもが居場所で自律性を回復するために経験するとされる 4 局面を、母子家庭の子どもでも経験し得るか検討した。また、スタッフの役割については、スタッフ＝筆者となり、筆者のログより主観的な部分が多かったため、軽く触れる程度としておく。

## 5 研究結果と考察

### 5.1 研究結果

筆者のログを参考に、対人関係を目安に高山と同じように局面ごとに振り分けた。その結果、次のような形となった（表 4）。また、このときの子どもは女子中学生 3 人のみであった。本稿では、対象である女子中学生を A とし、他 2 人の女子中学生を B、C とする。

表 4 : A の第 1 局面と筆者の言動

	Aの様子	対人関係	筆者の言動
第一局面	学校に行けないことへの負い目	同級生との関わりに苦しむ	学校に行けないAを否定せず、学校に行けない今の状態のAは悪くないと声をかける

まず、目安とした人間関係についてみていく。人間関係についての結果では、同級生との関わりに悩む A の様子がみられた。それは、帰宅するかどうか、という話の際にみられた。B と C が普段の帰宅時間より 30 分はやく帰宅しようとしたが、A は残ると発言し、その発言をうけた B と C は、それならば、とって一緒に残ると決めた。これに対し A は、B たちとは違う部屋で、

「帰ってほしかった…」

と泣きそうな声で発言したという出来事である。また、B と C のあいだにはいることができないと悩み、1 人もしくは筆者と 2 人で話す機会が増えた。こうした出来事から、A が同級生との関わりに悩み、1 人であることを望む様子がうかがえた。この結果から、「独りでいることが多い」という高山の枠組みと対人関係が一致すると判断し、この 1 人であることを望む様子がうかがえた期間を第 1 局面とした。

この局面で筆者は、対象である A の様子から、「学校へ行けないことへの負い目」を感じていると考えた。その根拠は 2 つある。1 つめは、学校に行けなくなったということを筆者にカミングアウトするときのことである。A は、筆者以外にもまわりに人がいたが他の人に聞こえないように筆者へと切り出した。また、話をしているときに

「学校で嫌なことがあったわけでも、友達とケンカしたわけでもない。でも、学校に行ったらおなかが痛くなり、学校に行けない。」

というように自身の状況を説明していた。“しんどくなる”という不調が生じているため学校に“行かない”と発言するのではなく、学校に“行けない”という発言や、他の人に聞かれないようにするといった態度から、筆者は A の「学校に行くべきであるのに、学校へ行けない」といった、「学校へ行けないことへの負い目」があると感じた。

2 つめは、同級生の女子中学生 (B、C) が学校についての話をしてきたときの態度である。A は、居場所づくり事業の場で学校について話題になると、自ら会話にはいることが極端に少なくなった。また、会話の最中に B が

「なんで A は学校に来ないの？」

という質問をすると

「学校に行くとおなかが痛くなるねん…」

と返答したが、その後 B が

「そんな B もやで。いいなー、学校いかんで」

とこたえ、その後も学校に行っていない内容の話が続くと、A は口数が減少していき、最終的には呼吸が乱れ、息があがるような呼吸になっていた。A だけを違う部屋に連れていき、話をすると

「B の言っていることもわかるけどちょっと…。あと、学校の話とかになると、ちょっとどうしたらいいかわからへんくって…」

と発言していた。このように、学校についての話題に困惑していることや、学校に行けないことについて聞かれると大きな動揺がみられたことから、学校へ行けていない状況にある自身を肯定的に捉えられておらず、「学校へ行けないことへの負い目」を感じていると判断した。

スタッフの役割については、A が不登校になった際に

「学校に行くことも大事やけど、1 番大事なのは A ちゃんのからだやで。A ちゃんはずる休みしたるかと思って学校休んでるわけちゃうんやろ？ やったらなんもわるくないよ。」

といった声かけから、学校には行かなくてはいけない、学校に行かないことは悪いことであるといった世間の考えから、A を遠ざけており、世間に対する防御壁としての役割を果たすことができていたと考える。

これらの結果から、枠組みとなる高山の、第 1 局面で学校へ行くという理想と学校へ行けないという現実の不一致からくるアノミー状態に陥っていることが確認できた。また、対人関係においても独りでの様子と、スタッフの役割についても確認することができた。しかし、アノミー構造の解消・学校に行けない自身を受け入れることができた裏付けるものは確認できなかった。そのため、第 1 局面においては、A は経験できた部分とできなかった部分があると判断できる。

次に第 2 局面についてみていく。第 2 局面では、次のような結果となった（表 5）。このとき、子どもの参加者は女子中学生 3 人であった。

表 5 : A の第 2 局面

	Aの様子	対人関係	筆者の言動
第二局面	恋愛話で肯定的な感情の体験・共有 否定的な感情の体験・共有 学校へ行けないことへの理解	特定の人と(2人で)話をしたが	話にはいれないAにさりげなく話題をふる 気まずそうな話題なら話題をかえる

高山の第 2 局面の対人関係の特徴として、好みを同じとする小集団でいることを好ましくするとしていたため、そうした様子をうかがえた時期を第 2 局面とした。その根拠としては、C とだけ恋愛の話で盛り上がり、ほかに人がいても C だけを別の部屋に呼び 2 人で話をできるような環境を自らつくっていたことや、学校に行けないことからくるストレスによって起こした行動を、同じく学校に行っていない時期のあった C だけに相談していた

状況などがある。このような様子から、Aは恋愛や学校に行っていなかったなど、盛り上がる話題を同じくしている、また、共通点のある人物にとの関係を築いていた様子がわかる。そのため、そうした行動がみられた期間を第2局面とした。

この局面で、筆者は「肯定的な感情の体験・共有」がみられると考えた。この肯定的な感情というのは恋愛感情である。第1局面では、会話にはいることに戸惑いをもっていたAだが、恋愛に関する話題が中心となり、口数が多くなっていった。AはCと、お互いの好きな人についてや、今まで付き合ってきた人、また、自身の恋愛相談などを多くしていた。そのなかで、好きな人のどのようなところが好きなのか、連絡をとった際にうれしかったことなど、うれしい・幸せといった感情をCと多く共有していた。

スタッフの役割では、特定の人物(C)がBと会話しているとき以外で、Aが会話に積極的でない場面において、Aに話をふる、話しやすい話題へかえるということをしてきた。このころから、「一緒に遊びながら、子ども間の関係の調整役」を担うことができていたと考える。

これらから、高山の第2局面における「肯定的な感情を体験し、共有する」といった様子と、対人関係において「好みを同じくする小集団」といる、スタッフは「調整役」という特徴に当てはまっているため、第2局面を確認することができたと判断する。

しかし、この局面では、肯定的な感情の体験・共有だけではなく、「否定的な感情の体験・共有」がみられたと筆者は判断した。それは、AとCの会話からみられた。Aは、肯定的な感情の体験・共有を数か月繰り返す中で

「Cにならなんでも話せる。」

とCへの信頼をみせた。そして、AはCに家族についてや、いらいらした気持ちが収まらないという否定的な感情について相談し、Cも同じ体験をしており、2人で否定的な感情を共有していた。この共有をふまえて、CはAの身を案じ

「わかるわかる。大丈夫やって、泣かんといてー」

とAに発言し、否定的な感情を共有しつつ、Aの否定的な感情を受け入れる姿勢をみせた。

このような否定的な感情の共有の後、この局面では第1局面でみることのできなかつた「学校へ行けない自分への理解」がみられた。その根拠となる出来事は勉強するときに多く見られた。学校へ通うことができていたときは、居場所づくり事業で設けている勉強時間以外に、自ら勉強するといった姿勢はなかつた。しかし、学校に行かなくなつてからは「Aは学校に行けへんから、その分自分で勉強しなあかんし。」

と発言し、自ら勉強に取り組む機会が増えた。また、他の中学生が先に勉強をはじめるとその様子を見て勉強に取り組む様子もみることができた。

これだけではなく、第1局面では、学校の話題になると口数が減る、息が荒くなつてくるといった様子がみられたが、第2局面では、学校の話題になつても会話にはいる様子が見られた。また、息が荒くなる様子も見られなくなつた。これらのことから、Aが「学校へ行けない自分」を受け入れている様子が見られた。

以上のことから、Aの第2局面は、高山の第2局面にあてはまり、Aは第2局面を経験したことを確認することができたが、枠組みで第1局面にくるはずである「学校へ行けない自分への理解」をこの局面で確認することができ、枠組みとは微妙なずれが生じた。また、Aの第1局面で経験するはずであつた部分が第2局面でみられたことから、Aは第2



局面までに経験するすべてを経験できていると判断できる。

次に第3局面についてみていく。第3局面では、次のような結果となった（表6）。このとき子どもの参加者は女子中学生だけではなく、男子中学生や小学生、園児がいた。

表6：Aの第3局面

	Aの様子	対人関係	筆者の言動
第三局面	将来なりたいものへの努力	自ら他の人を誘う 大人数で遊ぶことを望む	目標達成にむけて努力している際につまずいていることについて相談にのり、アドバイスをする

高山の第3局面の対人関係の特徴として、「多様な人間関係」していたため、そうした様子をうかがえた時期を第3局面とした。その根拠としては、Aがトランプなどの遊びを始めるときに、自ら人を誘う様子がみられたことである。また、声をかける相手が1番長い期間共に過ごしてきたBとC以外の人にも声をかけていたことや、何人かと相談し遊びをはじめると決まってから誘うだけではなく、自らみんなで遊ぶことを提案し、人を誘うといった場面も見られたことから人間関係が多様化していったと判断した。

この局面で、筆者はAが「自ら目標を設定し、その実現に向けて努力する」様子がみられたと判断した。その根拠は、Aの勉強に取り組む姿勢の変化である。第2局面では、「学校に行っていないからその分勉強をしなければいけない」といった発言をしていた。しかし、この局面では、「将来なりたいものになるためには勉強出来とかなあかんから」といって勉強をするようになった。

また、Aが筆者に個人的に相談してきた内容からも「自ら目標を設定し、その実現に向けて努力する」様子がみられた。他の子どもたちと異なる部屋で1人勉強していたAは、筆者に

「最近すごいしんどくって、いらいらしちゃって…。でもそれをいうこともできないから、日記をつけてるねん…」

と発言。その後、どういうことでしんどいと感じているのかを話しているうちに、その日記をみせてもらうこととなった。日記には、目標を達成できない自分に対する苛立ちや、その苛立ちを人に向けてしまうことへの自己嫌悪などがかかれており、そこから、Aは、将来の夢という大きな目標に向かって、勉強をする・体重を減らすという目標をたてていることがわかった。勉強については上述のとおりであり、体重を減らすという目標にむけては、お菓子を食べないということを数か月にわたって行っていた。そして、体重を減らすという目標がうまくいかず、深く悩んでいることがわかった。また、こうした目標に向けた努力の最中に生じた壁について筆者が相談をうけたことから、スタッフの役割である「目標達成に向けた子どもへの手助け役」をしていたと考える。

以上のことから、Aは第3局面を経験することができたと判断できる。

最後に第4局面についてみていく。第4局面では、次のような結果となった（表7）。このとき子どもの参加者は女子中学生だけではなく、男子中学生や小学生、園児がいた。

表 7 : A の第 4 局面

	Aの様子	対人関係	筆者の言動
第四局面	多くの人数で遊ぶことができるよう、仲のいい子に対してのみ調整役を担う	—	調整役で感じたしんどさ、つらさについての話を聞く

高山の第 4 局面の対人関係の特徴として、「コミュニティを担う一員として、大人も子どもも対等な関係」を築くことができるとある。しかし、筆者が対象とした A には、そうした対人関係はみられなかった。このことから、高山の第 4 局面を確認することはできなかった。このため、A は第 4 局面の経験はしていないと判断できる。

これらの結果から、母子家庭の子どもの場合でも、第 1 局面で経験するはずであった「学校に行けない自分を受け入れる」が第 2 局面でみられるというズレは生じたが、高山の第 1 局面から第 3 局面を A も経験することができていた。よって、先行研究は母子家庭の不登校の子どももあてはまるという結果となった。

## 5.2 考察 : A の第 1、2 局面のズレについて

第 2 局面での A の様子 (表 5) に注目し、時系列に並べると以下のようになった (表 8)。

表 8 : 第 2 局面における A の変化

	Aの様子
第二局面	恋愛話で肯定的な感情の体験・共有→否定的な感情の体験・共有→学校へ行けないことの理解

高山の枠組みでは、学校へ行けない自分を受け入れるという経験は第 1 局面でみられるとしていた。しかし、本稿で対象とした A はその経験を第 2 局面で確認することができた。何故このようなズレが生じるのか考えた時、筆者は A の学校へ行けない自分を受け入れるという経験の前に注目した。そこには、友人との「否定的な感情の体験・共有」があり、さらにそのまえには「肯定的な感情の体験・共有」が存在した。肯定的な感情を共有した後、その相手に「なんでも話すことができる」と発言した。このことから、A から C を、信頼しており、そうした相手に否定的な感情を受け入れてもらい、共有することができたということが学校に行けない自分を受け入れるうえで大きなきっかけとなったのではないだろうかと予測した。

このことから、不登校の子どもたちが学校へ行けない自分を受け入れるためには信頼関係にある相手から、ただ受け入れられるだけではなく、自身の否定的に感じている部分も受け入れてもらう、という経験が重要なのではないかと考えた。また、大人ではなく同級生という否定される可能性の高い相手に受け入れてもらえたということも大きなポイントとなったのではないだろうか。

以上のことから、A が第 1 局面ではなく第 2 局面で学校へ行けない自分を受け入れるという様子がみられた理由として、第 1 局面で学校に行けない自身を肯定的に受け入れてくれた相手との信頼関係が十分でなかった。もしくは、第 1 局面で受け入れてくれたことである程度学校へ行けない自分を受け入れられたが、第 2 局面で受け入れてくれた相手のほうが「受け入れてくれないかもしれない」という A の不安や信頼関係が強く、その分受け入れられた時に得られたものが大きかった、ということが考えられるのではないだろうか。

### 5.3 考察：居場所づくり事業の類型

3.2 で述べた、高山の「不登校の居場所づくりの類型化の試み」を枠組みに、あてはめ、筆者が参加している母子家庭支援居場所づくり事業の居場所がどの類型にあてはまるかを考察する。上述の論文をまとめたものが以下の表である（表 9）。

表 9：不登校の居場所づくりの類型

居場所類型	子どもの成長の軌跡	特徴
補完型居場所 (小回り型)	学校的世界→不登校→ 居場所的世界→学校的世界	できるだけはやい学校復帰を目指す
補完型居場所 (大回り型)	学校的世界→不登校→ 居場所的世界→学校的世界	学校に戻ることをせかさないが、 学校復帰を想定している
対抗型居場所	学校的世界→ 不登校→居場所的世界	居場所的世界を肯定的に捉える
代替型居場所	居場所的世界	親が既存の学校以外に理想の学校を求めた結果

参考：高山龍太郎，2012年，「不登校の居場所づくりの類型化の試み」

筆者は、この事業に参加し、そのスタッフがだれ 1 人として不登校の子どもに対して「学校に行きなさい」といった、学校に行くことを促す発言を聞いたことがなかった。そのため、当事業の代表にそのことについて話すと代表は

「あえてそうしてる、っていうのはありますね。「学校に行きなさい」なんて言葉は、よそではさんざん言われてるやろから、ここでくらいはそういうことを言われたい、そんな場所でありたいなって。」

という発言をきくことができた。このことから、当事業では、居場所的世界から子どもを早く学校的世界に復帰することを目標としていないことが分かる。また、

「ある程度の学歴は必要だから、高校には行ってほしいっていうのが多くのお母さん方の意見です。だから、ここでは高校受験にむけて、来たら少しでも勉強がすすむような、あわよくば勉強する習慣がつくようにしたい。」

という発言から、高校進学ということを視野に入れていることが分かる。また、不登校の子どもに対してもその理念はあてはまり、不登校の子どもの勉強のレベルや勉強に対する意欲などが共有されている。

これらのことから、当事業は、「学校的世界への復帰をせかさないが、将来的な学校的世界への復帰を視野に入れている」ということがわかる。そのため、高山の枠組みでいうと。当事業は補完型居場所の大回り型であることがわかった。

また、高山はこうした居場所の類型化と、それぞれの類型が不登校の子どもの居場所の 4 つの局面において重点の置き方が異なるとした。それをまとめたものが以下の表である（表 10）。

表 10：不登校の居場所と重点を置く局面

居場所類型	第一局面	第二局面	第三局面	第四局面
補完型居場所 (小回り型)	○	○	×	×
補完型居場所 (大回り型)	○	○	○	△
対抗型居場所	○	○	○	○
代替型居場所	×	○	○	○

参考：高山龍太郎，2012年，「不登校の居場所づくりの類型化の試み」

この表から、補完型居場所（大回り型）をみると、第1～3局面に重点が置かれ、第4局面にはそこまで重点を置いていないことが分かる。5.1の研究結果から、第1～3局面は多少のズレは生じたがあてはまるが、第4局面は確認することができないという結果であった。この5.1の結果は、まさに補完型居場所（大回り型）と一致しており、当事業が補完型居場所（大回り型）であるということが、より強く確認されたと考える。

#### 5.4 考察：Aの第4局面について

Aの様子から、高山の枠組みである「コミュニティの一員として責任を負いながら、自由の中に秩序を形成していく」にあてはまるものはないと考えた。しかし、第3局面の後に、第3局面とは異なる様子がみられた。それは、A自らがコミュニティの中で調整役のような行動を起こしたことである。その根拠となる出来事は、子どもたちが何人かでトランプをしようとしていたときである。そのトランプには、A、B、男子中学生2人、園児、大人2人が参加することとなっていた。しかし、園児がBの携帯を触るなどBの機嫌を損ねる行動をおこした。そのことによって、Bはトランプに参加することに消極的になってしまった。そのときに、AがBに携帯で声をかける、直接Bのもとに行ってトランプに参加するように促すなど、トランプをするというコミュニティが円滑にすすむよう調整役のようなことを自ら行動したことである。

この行動は、高山は第4局面で必要としているものに似ていると捉えた。それは「コミュニティの一員として責任を負いながら、自由のなかに秩序を形成していく」ためには、自身が前面に出るのではなく、全員にとっての最善を実現するために、全体に目配りしながら自身の行動を律することが必要であるというものである。つまり、Aの行動は自分自身の欲望をだすのではなく、トランプをする、という目的をもったコミュニティが円滑にすすむようにしたものであり、これは全体に目配りしながら自身を律した結果の行動であるということである。

このことから筆者は、高山の述べる第4局面に到達するまでもうひとクッションあるのではないかと考えた。高山は、第4局面は、自身の居場所を維持するための活動であると位置づけている。そのため、居場所づくりのミーティングなどに参加し、大人と対等な関係へとようになっていくとした。しかし、このように自身の属している居場所を運営するという大きなコミュニティを担う前に、子ども同士などの小さなコミュニティにおいて、自身がそのコミュニティの一員であると認識し、そのコミュニティの担い手としての行動を身

に着けるのではないだろうか。

高山は、第4局面を補うためには、生徒会などがあると例を挙げている。では、この生徒会に参加しようとする子がいるとする。その子は、それまでに集団で責任のあるポジションでまとめ役や調整役を一切経験してこなかったということはあるだろうか。もちろん、そういった子もいるであろうが、年齢が上がるにつれ、責任のある立場にたつことへの抵抗や不安を感じるのではないだろうか。そうした抵抗や不安を解消するためには、外的要素と内的要素があると筆者は考えた。外的要因としては自身の不安をかき消してしまうような存在（とても頼りになる先輩）などが、内的要因としては、まとめ役や調整役をしたという経験からくる自信などがあるのではないだろうか。

こうした考えから、Aの行動は、自身の属している居場所づくりの一員としての責任を負うといった立場になる前に存在する段階ではないかと考えた。もちろん、これは普遍的なものではないが、不登校となり、自己肯定感が下がってしまった不登校児童たちには、こういう小さな段階を経て、高山の述べるような第4局面へとすすむような子どももいるのではないだろうか。そして、本論文で対象としたAは、まさにそうした子どもであったのではないかと考察する。

## おわりに

以上のことから、本稿のテーマであった「不登校に関する先行研究で明らかになっていることはひとり親家庭の場合でもいえるのか」という疑問に、本稿で用いた先行研究はひとり親家庭の場合でもあてはまるといえる、という結果がわかった。しかし、先行研究があてはまるからといって不登校の居場所をつくるのが難しいことにはかわりはない。

実際、本稿を事業運営者の方に読んでいただいたところ、居場所づくり事業の難しさをはなしてくださった。居場所づくりという考えは存在しているが、いざその居場所をつくるにも正解がなく、どのような居場所にするのかという、根本的で、しかし、考えずに進めることはできない問題に直面するという。筆者が携わったこの事業では、先ほど述べた問題に対し、事業を進めながら解決していった。そのため、これでいいのかという不安が大きかったが、本稿を読んで居場所づくりというものが具体性を持ち、もやもやを少し、晴らすことができたという。この方は、当事業を運営され、ひとり親家庭では背景に複数のハンデを持つ子どもが多くいると感じられ、今後、ひとり親家庭を対象とした研究が進められていくことを期待しておられた。

私も今回の研究結果、考察からわかったことを使って、今後さらに不登校の子どもにとって居場所がよくなるよう、研究を続けていきたいと思う。

最後に、本稿の執筆するにあたり活動内容を使用することを許可して出された母子家庭居場所づくり事業の方々、ご指導してくださった立木教授。執筆の相談にのってくださった松川さん。本当にありがとうございました。

## 参考文献・参考URL

五百住満, 2011年, 「不登校児童生徒を支援する但馬やまびこの郷の研究」『教育学論究』

3:1-10.

石本雄馬, 2009 年, 「居場所概念の普及およびその研究と課題」『神戸大学大学院人間発達沖田寛子, 1997 年, 「不登校現象と子どもの「居場所」』『山口大學文學會誌』 48:17-35.

佳田正樹, 2004 年, 「子どもの居場所と臨床教育社会学」『教育社会学研究』 74:93-109. 環境学研究科研究紀要』, 3(1) 93-100.

高山龍太郎, 2011 年, 「不登校の居場所における四局面とスタッフの役割」『日本教育社会学学会大会発表要旨集録』 63:414-415.

高山龍太郎, 2012 年, 「不登校の居場所づくりの類型化の試み」『日本教育社会学学会大会発表要旨集録』 64:90-91.

竹ノ上弘久, 2014 年, 「家族社会学からみる教育機会の不平等—家族社会学と社会階層論の相互の連携を目指して—」『家族研究年報』 39:155-165.

滝口克典, 2013 年 「不登校者たちのフリースクール体験—子どもたちは居場所でなにを得ているか—」『日本教育社会学学会大会発表要旨集録 日本教育社会学学会 』65:24-25, 日本教育社会学学会.

芹沢俊介, 2000 年, 「居場所について」『現代のエスプリ別冊現代人の居場所』 35-46.

文部科学省, 2016 年, 「学校基本調査—平成 27 年度 (確定値) 結果の概要—」, (2016 年 2 月 2 日,

[http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/other/\\_icsFiles/afiedfile/2016/01/18/1365622\\_1\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/_icsFiles/afiedfile/2016/01/18/1365622_1_1.pdf)).

文部科学省, 2016 年, 「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査-用語の解説」, (2016 年 2 月 3 日,

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/toukei/chousa01/shidou/yougo/1267642.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/chousa01/shidou/yougo/1267642.htm))

図 1

文部科学省, 2016 年, 「平成 26 年度 「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」 結果について」