

不登校の子どもが安心を実感することのできる学校外の居場所条件の検討

—教育支援センターでの子ども・保護者・メンタルフレンドの語りに焦点をあてて—

茅野理恵¹⁾ 平田宗一郎²⁾ 三和秀平¹⁾ 瀧直也¹⁾ 下山真衣¹⁾

1)信州大学学術研究院教育学系 2)長野県中央児童相談所

<要 旨>

本研究では、教育支援センターに通所する児童生徒が、どのような点に安心を感じているのか、児童生徒が感じる「安心」を構成する要素を明らかにすることを目的として、①児童生徒への半構造化面接によるインタビュー調査、②メンタルフレンドによる活動日誌の分析、③保護者へのアンケート調査と半構造化面接によるグループでのインタビュー調査を実施した。その結果、①児童生徒の語りの分析からは、「自由の保障」「主体性の獲得」「関係の形成と発展」の3つのカテゴリと「受容的サポート」「閉塞感の解消」「安心・安全な空間」「自己決定」「探求・挑戦」「関係性を築くきっかけ」「仲間との繋がり」「交流から生まれる期待」の8つのサブカテゴリが抽出された。②メンタルフレンドの活動日誌の分析からは、児童生徒の安心を高めることにつながっていると考えられる活動の要素として、「他者からの関心と理解」「『やりたい』の実現」「自分で調整可能な環境」「本音の理解と受容」などの11のカテゴリが抽出された。③保護者の語りの分析からは、子どもが安心して過ごしていることを保護者が実感する子どもの姿として、「体調の安定」「笑顔の復活」「体験についての家庭での共有」「意欲的な姿の回復」などの9つのカテゴリが抽出された。

<キーワード> 不登校、教育支援センター、居場所、安心感、M-GTA、保護的・補償的体験(PACEs)

【はじめに】

増加の一途をたどる不登校児童生徒に対する対応は、日本の教育現場における喫緊の課題である。2023年度には、不登校児童生徒数は、34万人を超え(文部科学省, 2024)、さらに、教室外登校や学校が辛い・嫌だと感じながら登校している「形だけ登校」の児童生徒数が不登校児童生徒数と同程度存在することも明らかとなっている(認定NPO法人カタリバ, 2023)。不登校児童生徒に限らず、すべての児童生徒が安心して過ごせる居場所づくりの推進は、彼らの精神的健康を向上させる上で極めて重要であることが明らかにされている(石本, 2010)。そのような中で、教育支援センターは、学校外の学びや交流の場として重要な役割を果たすことが期待されている

(文部科学省, 2019)。しかし、不登校児童生徒が教育支援センターで抱く「安心感」を形成する要素は多様であり、その具体的な内実是不透明である。居場所としての教育支援センターで児童生徒がどのように安心を実感し、それが精神的健康にどのように寄与しているのかについての実証的研究は限定的である。また、従来の不登校に関する研究では、不登校の要因を特定することに焦点が当てられてきた一方で、不登校児童生徒がどのように安心感を獲得していくのか、そのプロセスについては十分に検討されてきてはいない。不登校に対して保護的に働く因子を明らかにすることが、不登校への対応にあたって重要な指針となると考える。さらに、こどもの居場所づくりに関する指針(こども家庭庁, 2023)

では、支援者は、こども・若者の声を聴き、こども・若者の視点に立った居場所づくりを進めることが必要であるとされている。これらのことから、不登校児童生徒の語りに焦点をあてた、安心感の形成について検討することが求められている。

【目的】

本研究では、「子どもたちが安心を実感できる居場所」をコンセプトとして令和6年4月に開設されたA教育支援センター（以下、センター）をフィールドとして、子どもたちが安心して過ごすことのできる居場所条件を検討するために、まずは不登校経験のある児童生徒とその保護者の語りに焦点をあて、児童生徒が感じている安心の要素を明らかにすることを目的とする。さらに、その安心の要素に影響を与えていると考えられる児童生徒の体験についても探索的に検討する。

【方法】

1. 研究デザイン

児童生徒の環境となるスタッフ、学生ボランティアによるメンタルフレンド（以下、フレンド）、地域サポーターに対し、多様な背景を抱える児童生徒の理解とその対応についての研修を継続的に実施することで、子どもの様々な行動や姿が理解され、受容される環境の土台作りをすすめる。研修では、トラウマインフォームドケアの視点の獲得も重視する。

センターでは、日々の生活に加え、地域サポーターやフレンドと子どもが共に行う様々な体験活動、サポーターと保護者の交流活動等を行う。活動体験については、小児期逆境体験（ACEs）に対する解毒剤とも言われる保護的・補償的体験（PACEs）の要素を重視し

て実施する。また、家庭内で引きこもりの状態にあり、センターまでの来所が困難な児童生徒でもつながれるように、家庭とセンターをつなぐ仮想空間でのメタバースA教育支援センターも開設する。

上記の取り組みを継続的に実施しながら研究1～3を遂行する。

2. 活動実績と通所児童生徒の実態

開設時の常勤スタッフは10名。初年度のセンター開所日数は221日、メタバースA教育支援センターの開所日数は124日。登録児童生徒204名。通所児童生徒数は、のべ7835人、メタバースでの参加者数はのべ1136人であった。大学生・大学院生によるフレンド登録者数は133名、活動者数はのべ725名であった。体験活動は、毎月のフレンド企画による共同活動や野外活動、ものづくり体験活動、地域サポーターによる活動など年間41回開催した。スタッフ研修は、月1回実施した。

研究1

1. 目的

子どもたちが安心して過ごすことのできる居場所条件を検討するために、不登校経験のある児童生徒の語りに焦点をあて、子どもたちが感じている安心の要素を明らかにする。

2. 方法

1) 調査対象者

インタビューの対象者は、センターを利用する小学校3年生～中学校3年生14名。前年度は不登校で、今年度からセンターを利用し、定期的に通所している児童生徒を対象とした。前年度の欠席日数は、150日以上5名、90日以上150日未満3名、30日以上90日未満6名であった。

2) 調査内容

デモグラフィック項目として、性別、学年、センターの通所ペースや通所のきっかけを尋ねた後、以下の4項目を主な質問とする半構造化面接によるインタビュー調査を実施した。

①センターでの活動状況について把握するための項目。質問例は、「センターではどんなことをしている?」「センターのどんなところが好き?」「センターのどんなところが苦手?」など。②センターで感じる安心について、安心の要素や具体的な場面を尋ねる項目。質問例は、「センターではどんな気持ちで過ごしていることが多い?」「センターだから出来ることってある?」「センターだからできるのはなぜだと思う?」など。③スタッフや他の通所児童生徒、フレンドとの関係性や印象を尋ねる項目。質問例は、「スタッフってどんな人?どんな存在?」など。④今後の希望やセンターへの要望を尋ねる項目。質問例は、「センターでもっとこうしたいと思うことはある?」「センターがもっとこうなったらいいなと思うことはある?」など。

3) 調査手続き

調査対象者とその保護者に対して文書と口頭で調査依頼を行い、研究参加への協力及び研究成果の公表への同意が取れた児童生徒のデータを収集した。インタビューは、口頭とオンラインチャットから選択することができ、センタースタッフ同席で密室が保持される環境で実施した。なお、調査者は、フレンドとして活動しており、調査対象者とは面識がある。所要時間は、12分～48分であった。

4) 分析方法と分析手順

データ分析方法として、木下(2003)によ

る修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ(以下、M-GTA)を採用した。

分析にあたって、分析テーマと分析焦点者の設定を行った。分析テーマを「教育支援センターで安心を感じられる条件」、分析焦点者を「前年度不登校で、今年度から教育支援センターを利用し現在定期的に通所している児童生徒」とした。分析手順は、木下(2003,2007,2020)の手続きに従って実施した。収集データを基にした概念生成、生成した概念を基にしたカテゴリーの生成、最後に関係性を示した結果図とストーリーラインの作成を行った。また、妥当性を確保するため、全体を通して学校心理学を専門とする大学教員1名と臨床心理学を専攻する大学院生8名を交えた検討を実施した。

5) 調査時期

2024年10月～12月

6) 倫理的配慮

研究の概要、研究参加に関わる権利事項、研究成果の公表、および個人情報の保護等に関する説明について対象児童生徒と保護者に対し書面で説明を行い、両者の同意を得たうえで実施した。本研究は、信州大学教育学部研究委員会倫理審査部会の承認を得た(管理番号24-13)。

3. 結果

分析の結果、26個の概念と8つのサブカテゴリー、3つのカテゴリーが生成された。各概念の関係性に基づき作成した結果図を図1に示す。以下、結果図をもとに各カテゴリーについて説明する。カテゴリーを【 】、サブカテゴリーを〈 〉、概念を[]、具体例となる対象者の語りを「 」で示す。

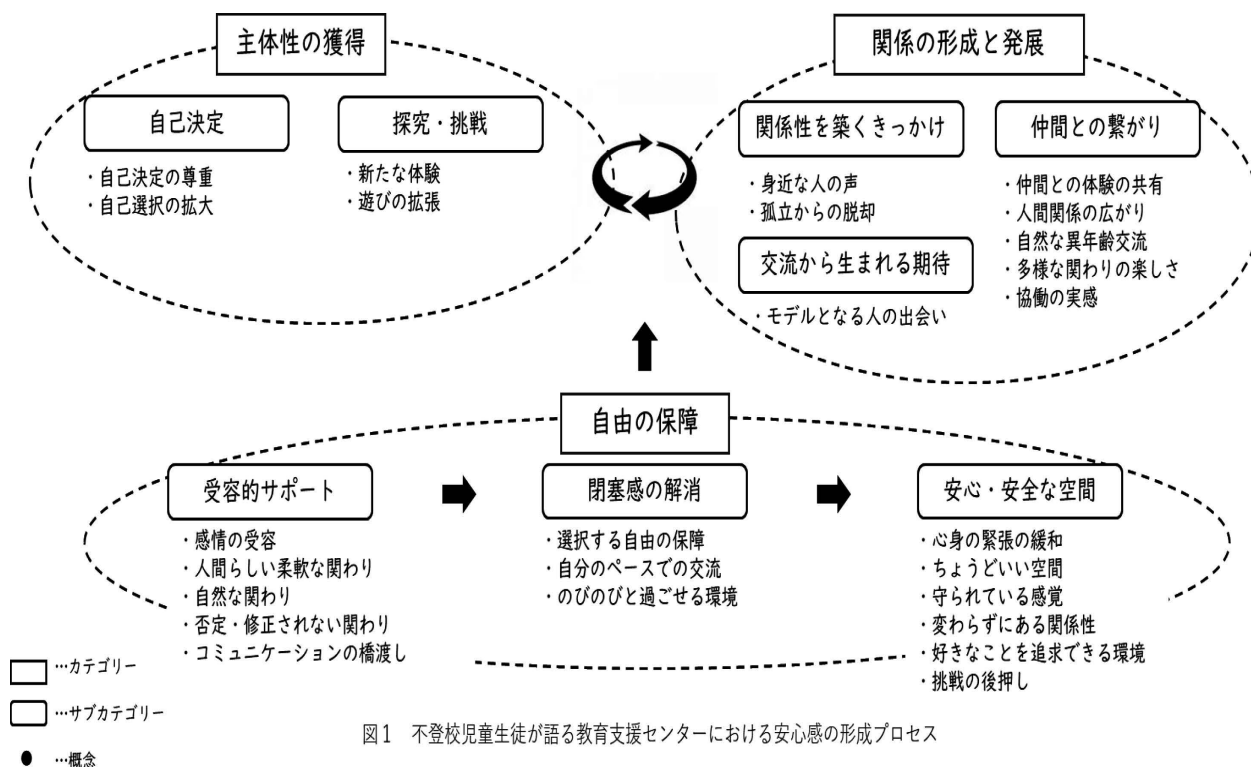


図1 不登校児童生徒が語る教育支援センターにおける安心感の形成プロセス

1) 【自由の保障】

安心感形成の基盤となるカテゴリであり、3つのサブカテゴリを経て形成されていると考えられる。「(スタッフは) 人間。ラフな感じかな、だって普通に遊んでいる。」「なんか(学校に通う子どもは) ロボットみたい。同じことをひたすら教えて、それに従う人はロボットみたい。プログラムされている人みたいに見える。」というように、「人間らしい柔軟な関わり」からスタッフへの親しみやすさやセンターへの安心を感じている。また、「同じ思いになってくれる」とあるように、具体的な解決策やアドバイスを急がずに「感情の受容」が得られ、「ここでは、ほめなくていい」という過剰に気を遣われることのない「自然な関わり」や「いつも、それ違うって言われてきた(けれども、それがここではない)」という「否定や修正されない関わり」による〈受容的サポート〉が存在している。

「自分たちが選んで来てる」というように

「[選択する自由の保障]を感じながら、「(学校では) この時間に決まったこの勉強やりなさいになっちゃって」「(学校は) 決まって、決まって、決まって、決まって」いる一方で、画一的なルールに縛られることなく、「無理やり人と関わらなくていいっていうのがいいなって、もちろん外に出たら嫌でも関わらなきゃいけないとかあるけど」と、人との関わりの経験の必要性は感じながらも、強制されることなく「自分のペースで交流」することが可能で、さらに「大きな声を出しても怒られない」ような児童生徒が自由に動き回ることのできる「[のびのびと過ごせる環境]が確保されている。児童生徒は、これらの環境の中で「閉塞感の解消」を感じている。「(センターは) 楽に過ごせる。肩がこうやって、スッて下りる」とあるように、物理的環境と人的環境の両面から「心身の緊張の緩和」を得ている。また、静けさと活気、集中とリラックスなど相反するバランスが共存している「ち

ょうどいい空間」が保たれている。さらに、「ひとりになっちゃったときとかに声をかけてもらえる」「ひとりにかけてくれる時間がちがう」といった「守られている感覚」がある。何もしなくてもいいという自己選択も含め「これはやれないよっていうのがあんまりない」中で「自分のやりたいこととか、集中できるもの」について「好きなことを追求できる環境」があり、「スタッフさんが、やりなって背中を押してくれる」ことで、新しい活動や体験に踏み出せる。このように、スタッフからの励ましや物理的サポートを通じて積極的に「挑戦の後押し」が得られている。

2) 【主体性の獲得】

基盤となるカテゴリーを経て、「明日、何作ろうかな」といつも考えていて、帰ってからも次の日が楽しみになった。」など、「自己選択の拡大」や「自己決定の尊重」を実感し、〈自己決定〉の場が増えていく様子が伺える。また、「特にサッカーと料理。これやりたい。」といったように「新たな体験」を求めたり、様々な体験活動を通して「遊びの拡張」が図られたりすることで、〈探求・挑戦〉が可能となっている。これらによって主体性の回復や【主体性の獲得】が行われている。

3) 【関係の形成と発展】

周囲の人が「めっちゃ楽しいって言ってて」という「身近な人の声」があり、「やっぱり人との関わりがないより、人と関わりがある方がいいから」「家にいてもちょっとつままないじゃん、人と関わらないし」と「孤独からの脱却」につながり、様々な〈関係性を築くきっかけ〉を得ながら〈仲間との繋がり〉を体感している。大学生や幼児などとの「自然

な異年齢交流」を通じて、「フレンドでもそれぞれの子がいるっていうのは楽しいなって思います。見てても面白いからね」というように「多様な関わりの楽しさ」も見出している。また、センターを通じて地域のサポーターなどともつながっていき「人間関係の広がり」を感じている。さらに、「私も〇〇大生になってフレンドになりたい」「将来、このセンターのスタッフとして働きたい」など「モデルとなる人との出会い」により、自己の将来像を描くなど、〈交流から生まれる期待〉を自身に対して持つようにもなっている。さらに、「みんながいないとセンターはできないから、みんなの協力のおかげかなって思う」とあるように、センターは自分を含めみんなで作り上げているという「協働の実感」を得ている。

児童生徒一人ひとりに対して〈受容的サポート〉があり、〈閉塞感が解消〉され、心身ともに〈安心・安全な空間〉で過ごすという基盤となる部分を経ることで、他者との交流に対する安心感が促進され、仲間との関係を築く力となっている。

4. 考察

本研究では、教育支援センターにおける安心感の条件のプロセスについて、通所している児童生徒に対する半構造化面接から検討した。ここでは、学校との差異について考察する。

一点目は、学校のような画一的なルールや時間に縛られることなく、児童生徒が「選択する自由の保障」がなされ、「のびのびと過ごせる環境」の中で過ごしている。特に、「好きなことを追求できる環境」や「挑戦の後押し」といった要素は、学校環境では提供されにくい個別のニーズに応える柔軟な支援を可能に

している点である。さらに、二点目は学校では成績や行動に対する評価が存在する一方で、センターでは[スタッフの人間らしい関わり]を通じて、[心身の緊張の緩和]が得られている。成績や進路、結果の優劣によるストレスや不安を感じている児童生徒にとって、このような非評価的な環境は、安心感を得る場となっていると考えられる。山下(2024)は、教育機会の多様化につれて、学校に行かないのであれば、その代わりに何かがんばっていれば認めるということになると、むしろ評価のまなざしは強まって、そのまなざしは学校の外にまで及ぶようになってしまうと、業績承認よりも存在承認の場を家族以外に拡げていく必要性を指摘している。三点目は、[自然な異年齢交流]の中、[多様な関わりの楽しさ]を見出している。年齢で固定された関係性とは異なり、自由で多様な他者との交流を可能にしている。この柔軟な交流が新しい視点や社会的スキルを提供し、固定的な人間関係の中では得られにくい「頼ったり」「頼られたり」といった経験ももたらしている。

今後、現在の学校の在り方について検討する際に、自己選択・自己決定、評価の在り方等についてあらためてその重要性を認識し、指示・禁止・命令・否定等によって児童生徒の自己コントロール感を失速させない関わり、また、多様性への積極的な受け入れなどが鍵になると考える。

研究2（中間報告）

1. 目的

児童生徒が教育支援センターで感じている安心の要素について、これに影響を与えていると考えられる児童生徒の体験について探索

的に検討することを目的とする。

2. 方法

1) 調査対象者

センターでフレンドとして活動する大学生・大学院生 31 名。記録の対象となった児童生徒は、約 100 名。

2) 調査内容

センターでの児童生徒とフレンドとの生活記録を作成した。

3) 調査手続き

フレンドが児童生徒と共に生活した場面についての活動を日誌にまとめる形で記録した。フレンドによる記録の作成は、活動日から 2 日以内とした。

4) 調査時期

2024 年 4 月～2025 年 3 月

5) 倫理的配慮

活動記録の作成について説明する際に、フレンドに対して、活動記録の研究利用について説明し同意を得たうえで活動記録の収集を行った。また、保護者に対しては、保護者説明会やセンター利用時に研究協力についての説明を行い、同意を得ている。その中で、生活記録等の研究利用についても承諾を得ている。本研究は、信州大学教育学部研究委員会倫理審査部会の承認を得て実施した（管理番号 24-39）。

3. 結果

フレンドによるのべ 293 日間の記録から、「児童生徒の安心感の形成に影響を与えていると考えられる活動や環境」の観点で学校心理学を専門とする大学教員 1 名と児童の心理専門職 1 名、臨床心理学を専攻する大学院生 5 名により抽出された 1450 項目について、

KJ 法（川喜田，1967）を援用し分類と統合の作業を行った。その結果、11 のカテゴリーに統合された。〈他者からの関心と理解〉『やりたい』の実現〉〈自分で調整可能な環境〉〈本音の理解と受容〉〈上下ではない横の関係〉〈好き・得意を教える体験〉〈挑戦の機会と新たな体験〉〈遊びを通じた協働・調整〉〈任される・頼られる体験〉〈モデルの出現〉〈見守りと適度な距離からのサポート〉であった。

4. 考察

ここでは、11 のカテゴリーのうち、研究 1 では語られなかった部分について考察をする。

「本音の理解と受容」では、学校であれば、社会的な望ましさや道徳的、倫理的な正しさに返されそうなことでも、ありのままのネガティブな感情が受容されることで得られる安心感の重要性が示唆された。また、「好き・得意を教える体験」では、学校での学習とは全く関係のないアニメやゲーム、手芸やイラストなど「自分の好き」を教え、これを受容される体験が、自分自身を肯定し自己受容へとつながる経験となることが推察された。不登校予防の観点から今後の学校の在り方について検討する際に非常に重要な要素であると考え。

研究 3（中間報告）

1. 目的

児童生徒が安心して過ごすことのできる居場所条件を検討するために、不登校経験のある児童生徒の保護者の語りに焦点をあて、児童生徒がセンターに安心を感じていると判断している保護者の視点を明らかにする。

2. 方法

1) 調査対象者

子どもがセンターに通所している保護者 66 名。

2) 調査内容

「お子さんの様子について教えてください。利用前後の様子（参加しての様子）、ご自宅で話した内容など。」についての自由記述アンケート調査を年間 4 回実施した。（回答者数のべ 124 名）、「子どもにとって A 教育支援センターがどのような場になっていると感じているか」「子どものどのような言動から A 教育支援センターが安心して過ごせる場になっていると感じているか」等について保護者へのグループでのインタビュー調査（2～4 名のグループで実施・参加者数 27 名）を実施。

3) 調査手続き

アンケート調査は、児童生徒の出席管理アプリを活用して、保護者に対して配信した。グループでのインタビュー調査は、年度末のセンター活動報告会の際に実施した。

4) 調査時期

2024 年 4 月～2025 年 2 月

5) 倫理的配慮

研究 2 と同様に研究協力の承諾を得た上で実施した。また、インタビュー調査については、上記の説明に加え、さらに実施の際に口頭にて研究成果の公表や個人情報の保護等についての説明を行い、同意を得たうえで実施した。信州大学教育学部研究委員会倫理審査部会の承認を得た（管理番号 24-39）。

3. 結果

アンケート調査とグループインタビュー調査の逐語記録から「子どものどのような姿から安心して過ごしていると感じているか」の観点で学校心理学を専門とする大学教員 1

名と臨床心理学を専攻する大学院生5名により抽出された313項目について、KJ法(川喜田, 1967)を援用し分類と統合の作業を行った。その結果、9つのカテゴリーに統合された。「自傷行為が無くなった」「全く腹痛がなくなって」「死にたいって言わなくなった」「帰ってきてからの気持ちの浮き沈みがない」「夜寝て、朝起きて、物たべて、どっかへ出かけるっていうのが出来て」などによる〈体調の回復〉。「表情がすごく変わった」「楽しかった!と笑顔で」などの〈笑顔の復活〉。「自分から話をしてくれる」「嬉しそうに報告」など〈体験についての家庭での共有〉。「毎日、積極的に通っている」「休みの日でも行きたいって言って」などの〈意欲的な姿の回復〉。『足がつかれたー』とスッキリしたいい顔で「緊張と心地よさがとてもよい刺激になったと話してくれて」などの〈心地よい疲れの姿〉。「はじめて友達ができた」「僕がいるから大丈夫だよって励ましてくれたみたいで」などの〈子ども同士の交流〉。「こんなこともやってみたい、あんなこともやってみたいっていう夢がひろがって」「いろんなことをやるようになった」などの〈探求・挑戦する姿の出現〉。「好きな時に好きなところに移動できるのが安心するようです」「過ごし方を自分で決めて」など〈自由に動ける空間での生活〉。「学校では食べられなかったのに食べられるようになって」「初めて給食が食べられた」などの〈家庭外での食事〉であった。

4. 考察

不登校になって、失われたと感じていた多くのものが回復・復活してくる様子、そこからさらに、新たなことに挑戦していく姿から、

子どもが安心して過ごせていることを実感していることが伺えた。同時に、保護者の感じる安堵の様子やプレッシャーからの解放も非常に多く語られていた。

【総合考察】

不登校であった子どもが学校外の居場所において安心を実感する要素とそこに影響を及ぼす体験について検討した。また、子どもが安心を感じていると推測される際に周囲の大人が判断材料としている観点についても整理をした。従来の支援者視点の研究に対して、本研究は不登校児童生徒の主観的体験に基づいて「安心感」のモデルを作成した点およびエビデンスベースで支援モデルの方向性を示した点が新規であり、個別性を考慮したプログラム設計や教育支援センターの施策に反映できる可能性があると考ええる。こども家庭庁(2023)が、居場所づくりの指針の中で、「こどもの声を聴き、こどもの視点に立ち、こどもとともに居場所をつくること」と指摘している。「こどもの声を聴く」とは、表面的な要望や行動だけでなく、彼らが抱える内面的な思いや葛藤に耳を傾けることを意味し、今回の調査においてもさまざまな声を聴くことができた。児童生徒にとって重要なのは、〈他者からの関心と理解〉が得られ、[否定・修正されない]特別扱いではなく平等に扱われる[自然な関わり]と感ずることであり、具体的には、センターが提供する活動や人間関係が「特別なもの」でなく、自然な日常の延長線上にあることが理想となる。それは、センター内の関係性が対等性を持ち、試行錯誤を許容する文化の中で、居場所づくりにおける成功や

失敗を共有し、成長の過程を評価することが求められる。支援者は、表面的な関係に留まらず、子どもたちの内面を知る努力を続け、多様な背景を持つ子どもに対応できるよう、支援の方法を固定化しないことが重要となる。つまり、その子にとっての安心感を模索し続ける過程にこそ、安心感の促進に寄与する可能性があるといえる。本研究で得られた知見は、これまでの不登校の支援の中で考えられてこなかったような特別なことが列挙されているわけではない。これまでにない新たな予防策や支援方法が見出されないと、児童生徒の将来に不安を抱くかもしれないが、近年注目されている小児期逆境体験 (ACEs) のネガティブな影響を緩和する保護的・補償的体験 (PACEs) の研究は、新たな視点を提供している。PACEs の研究では、肯定的な感情を生み出す基盤となる子ども期の体験として、10 の体験が挙げられている (Hays-Grudo & Morris, 2020)。例えば、“無条件の愛”に関連する体験では、業績承認や条件付きの存在承認とは異なり、児童生徒が安心を感じられる環境が重要である。本研究では、[感情の受容] [心身の緊張の緩和] [人間らしい柔軟な関わり] 〈閉塞感の軽減〉といった児童生徒の声が、こうした安心感を反映している。また、“ボランティア”に関連する体験では、[自然な異年齢交流] の中で、児童生徒が他者に頼られ、これに応える経験を自然に得ている。このような体験を通じ、児童生徒は自分が他者に影響を与えている実感を得るとともに、憐れみではなく対等な立場で関わっていることに気づき、結果として自分自身が他者に頼る行動も促進される。センターが“安全基地”

として機能するためには、こうした保護的・補償的体験の視点を日常生活に取り入れることが鍵となる。

今回、児童生徒が語った安心の要素は、センターに限らず地域や家庭、学校などのあらゆる場において共通する視点となると考える。石隈 (1999) は、教師や教育行政にとって必要なことは、「学校教育」という枠組みから子どもを解放することではなく、子どもが活用しやすいように「学校教育」の枠組みを柔軟にすることだとしている。多様な子どもの居場所がつくられるために、学校がどう変化していけるかについての示唆を得ることができたと考える。

【本研究の限界および今後の課題】

まず、本研究で収集した児童生徒の語りに関するデータの限界についてである。生成された概念とカテゴリーは、14 名の児童生徒の語りであり、普遍性の担保がなされていない。他の地域や規模の異なる教育支援センターでの調査により結果の普遍性と個別性を検証することが必要であると考ええる。また、センタースタッフやメンタルフレンドが得た児童生徒の日常の中での自然な語りから得られる情報を加味することで、データの信頼性の向上を目指すことが望ましいと考える。さらに、本研究は「安心感」の要因を明らかにすることに重点が置かれており、それらを具体的な支援や介入につなげるための議論が不足している。今後、既存の教育支援センターにおける事例を分析し、効果的な支援策を検討した上で、抽出したカテゴリーごとに、具体的な支援方法や介入事例を提示することが必要であ

る。

【付記】

本研究にご協力いただいた、児童生徒と保護者の皆様、長野市教育委員会、長野市七二会地区の皆様、また長野市教育支援センター SaSaLAND をご支援くださっている全ての皆様に感謝いたします。研究実施にあたり、助成を賜りました公益財団法人明治安田こころの健康財団に心より御礼申し上げます。

なお、本研究の研究1については、第二著者が信州大学大学院に提出した修士論文におけるデータに新たなデータを加え再分析したものです。

【引用文献】

- Hays-Grudo, J., & Morris, A. S. 2020
Adverse and protective childhood experiences: A developmental perspective.
American Psychological Association.
- 石隈利紀 1999 学校心理学—教師・スクールカウンセラー・保護者のチームによる心理教育的援助サービス— 誠信書房
- 石本雄真 2010 青年期の居場所感が心理的適応, 学校適応に与える影響 発達心理学研究, 21 (3), 278-286.
- 川喜田二郎 1967 発想法 創造性開発のために 中公新書
- 木下康仁 2003 グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践—質的研究への誘い— 弘文堂
- 木下康仁 2007 ライブ講義 M-GTA: 実践的質的研究法 修正版グラウンデッド・

- セオリー・アプローチのすべて 弘文堂
- 木下康仁 2020 定本 M-GTA—実践の理論化をめざす質的研究方法論 医学書院
- こども家庭庁 2023 こどもの居場所づくりに関する指針
Retrieved September 10th, 2024, from, https://www.cfa.go.jp/assets/contents/node/basic_page/field_ref_resources/816b811a-0bb4-4d2a-a3b4-783445c6cca3/9dade72e/20231201_policies_ibasho_09.pdf
- 文部科学省 2019 「教育支援センター(適応指導教室)に関する実態調査」結果 Retrieved September 10, 2024, from https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2019/05/20/1416689_002.pdf
- 文部科学省 2024 令和5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 Retrieved December 9, 2024, from https://www.mext.go.jp/content/20241031-mxt_jido_u02-100002753_1_2.pdf
- 認定 NPO 法人カタリバ 2023 不登校に関する子どもと保護者向けの実態調査
Retrieved December 9, 2024, from <https://www.katariba.or.jp/wp-content/uploads/2023/12/67c7fad3a1d8c72e953dc9e156976b-1.pdf>
- 山下耕平 2024 「メガネ」を外してみませんか?—不登校「理解」の歴史から「支援」を考える— 精神医学, 66 (10), 1336-1341.