

大学院生の居場所感の変化に関する一考察

ーライフライン・インタビュー・メソッドによる分析を通してー

山 岸 由 奈*・安 川 絵里香*・留 目 宏 美**

(令和6年10月1日受付；令和6年10月23日受理)

要 旨

本研究は、ライフライン・インタビュー・メソッドによる分析を通して、大学院生の居場所感の変化の構造を明らかにすることを目的とした。居場所感の変化を記録する場所として、分析対象者2名が選択したのはZ大学図書館であった。事例1・2ともに当初、文献検索の方法や物の配置等が分からず【戸惑い】を感じていたが、問題解決志向型の社会行動を自らとり、居場所感が上昇した。その後、事例1の居場所感得点は上昇・下降を繰り返した。事例2の居場所感得点は上昇を続けた。両者を分け隔てた主な要因は、周囲の環境（人的・物的）であった。以上より、主体的に居場所感を高めていく上では、本人の行動の選択の幅を広げるためにも、様々な経験ができる機会を設けることと、周囲の環境（人的・物的）を整備することの重要性が示唆された。これらの知見を踏まえ、児童生徒を想定し、「心の居場所」づくりの手立てを考察した。構想した指導教材は、実践的な活用・評価に繋げることが今後の課題である。

KEY WORDS

大学院生, 居場所感, ライフライン・インタビュー・メソッド
graduate student, "Ibasyo" (one's psychological place), Lifeline interview method

1 はじめに

令和4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概要¹⁾によれば、小・中学校における不登校児童生徒数は299,048人であり、前年度から54,108人(22.1%)増加し、過去最多となった。

従前から、学校は児童生徒にとって「心の居場所」である必要性が強調されてきた²⁾。「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」が施行されて以降も、その方向性は何ら変わらない。令和元年10月25日に発出された「不登校児童生徒への支援の在り方について(通知)」³⁾の中でも、「心の居場所」としての学校づくりを進めることが言及されている。ただし、居場所という言葉は曖昧な日常用語であるため、専門用語への置換が難しいと指摘されている⁴⁾。故に、「心の居場所」としての学校づくりが一体何を指すのかについても不明瞭と言わざるを得ず、探索的に検討する必要がある。

これまでの議論から手がかりを得るならば、阿比留⁵⁾が示した居場所の解釈類型が参考になる。一つ目は、「受容的空間としての『居場所』」である。これは、「居場所」という言葉を広めたフリースクールの理念⁶⁾にあたる。二つ目は、「子どもが社会とのつながりを能動的に築いていく試行錯誤が可能な空間」とも換言されている「社会的(自治的)空間・創造的空間としての『居場所』」である。三つ目は、先の2類型を連続的に捉えた「関係性の中での『居場所』」である。これらは、「体験的学校づくり」論⁷⁾や教室のデザイン原理論⁸⁾等と重なり合っていることが推察され、居場所論が射程としてきた観点は、学校論に内包されてきたことが示唆される。これより、学校のあり方を問い直し、議論を続けることが「心の居場所」としての学校づくりを探究する一助になり得る。

その際、児童生徒等の主観的感覚・経験を考慮することが重要である。現に、居場所に関する先行研究には、居場所感の研究群が存在する。居場所に関する先行研究を、発達段階別、かつ「空間」「関係」「心理」の3側面から類別した安達ら⁹⁾によれば、特に「思春期または青年期」を対象にした先行研究において、「関係」や「心理」の側面にもとづく居場所感の研究が多かったとされている。したがって、児童生徒等の居場所感を踏まえた上で、「心の居場所」としての学校づくりを探究していくことが欠かせない。

なお、則定¹⁰⁾が心理的居場所感尺度(下位尺度:本来感, 役割感, 被受容感, 安心感)を開発しており、心理的居場所感が、レジリエンスの向上に資する可能性等が明らかにされている。また、この尺度はその後、様々な調査研究で用いられている。例えば、中学生の居場所感向上プログラムを開発・評価した小島ら¹¹⁾の実践研究や、大学新入生

の心理的居場所感とソーシャルスキルとの関連を明らかにした浅木ら¹²⁾の研究、大学生の心理的居場所感がシャイネスを介して対人ストレスコーピングに影響するという因果モデルの検証を行った渡邊ら¹³⁾の研究等である。その他にも、中学生・高校生の対人関係において、居場所感をもたらす人物の特徴を尺度化し（下位尺度：自己存在感授与、指南授与、親近性、気軽さ）、学校段階や性差を明らかにした益川¹⁴⁾の研究も見受けられる。さらに、描画とインタビューから大学生の居場所感を把握し、居場所の形成プロセスを質的に分析した萩¹⁵⁾や、PAC分析を通して大学生の友人関係における居場所感を規定する要因について事例検討を行った今林ら¹⁶⁾の研究がある。このように、量的・質的両面から、児童生徒等の居場所感の実態が解明されはじめている。

しかしながら、上記の量的研究は、調査日時点の居場所感を定点的に捉えたものであり、居場所感の変化を把握できるような研究デザインを採用していない。一方、上記の質的研究のうち、萩¹⁵⁾は居場所の形成プロセスを分析しており、居場所感の変化のプロセスを分析していない。今林ら¹⁶⁾は、友人関係における居場所感に限定している。つまり、一定期間の居場所感を追跡し、その変化に影響する要因を分析している先行研究は、管見の限り、見当たらない。そこで、本研究では、ライフライン・インタビュー・メソッドの手法を用いて、教職大学院生の居場所感の変化の構造を分析するとともに、児童生徒を想定し、「心の居場所」づくりの手立てについて考察することを目的とした。

2 方法

2. 1 対象および時期

教職大学院を有するZ大学が202X年度に開講した一科目を履修した教職大学院生7名に、Z大学の敷地・施設内の場所を各自、選択してもらい、202X年4月20日から7月3日までの約2か月半、その場所と自由に接点を持ちながら、居場所感について記録してもらった。その後、同年7月6日および7月13日、履修生7名が互いの記録を閲覧し合いながら意見交換・質疑応答をし、居場所づくりの要件を検討してもらった。

これは、将来教職に就き、「心の居場所」としての学校づくりに参画するであろう教職大学院生が、自身の居場所感を経時的に捉えつつ、他者の居場所感の理解にも努めながら、学校づくりの手立てについて共同分析するという学習プロセスに相当する。

当該科目の成績評価を通知した後、履修を終えた7名に対して、上記の記録を再分析し、公表することについて説明した。その結果、5名から同意を得られた。5名中、同一の場所（Z大学図書館）を選択した2名の記録を、本稿の分析対象とした。この2名はともに大学院1年生であり、Z大学の学部卒業生ではない。

2名が選択したZ大学図書館は3階構造である。1・3階は、図書の配架スペースが全域を占め、その合間に、自習できる座席（1人用机、8人程度が座れる大机）がある。2階は、図書の配架スペースや自習できる座席（1人用机、机を組み合わせると4人程度が向かい合って座れる可動机）に加え、受付カウンターやデジタル教科書の体験コーナー、セミナー室が併設されている。

2. 2 居場所感の記録様式

居場所感の記録様式は、シュクルーツら¹⁷⁾によって紹介されたライフライン・インタビュー・メソッドを参考にした。A3横版サイズの記録用紙とし、横軸に日付、縦軸に居場所感を取った。横軸の日付は特に指定せず、自由に書き込めるよう余白とした。縦軸の居場所感とは0～10点の範囲とし、目安として0点・5点・10点を示し、各日の居場所感に応じて印を付けられるようにした。それらの印はつなぎ合わせ、居場所感ラインを引き、完成させることとした。また、その時々感じたことや考えたこと、気づきを書き残す自由記述欄を設け、主観的感覚やエピソードも記録できるようにした。

2. 3 分析方法

2名の居場所感ライン得点の推移を単純集計し、得点比が生じた要因やその後の経過に着目し、それぞれのエピソードを分析した。また、各エピソードから見いだされた特徴の異同に着目し、類似した特徴として解釈できるものは抽象度を高めながら、居場所感の変化の構造について意味解釈を重ねた。以上を踏まえた上で、児童生徒を想定し、「心の居場所」づくりの手立てを具体的に思索した。

2. 4 倫理的配慮

データを再分析し、公表することについて口頭・メールにて説明し、同意を得た。データはすべて匿名性を徹底

し、個人名が特定されないよう配慮した。

3 結果

3.1 居場所感得点の推移

2名の居場所感得点の推移は、表1に示したとおりであった。

事例1は、4月21日～6月29日までの間、計11回にわたりZ大学図書館を訪れていた。記録の初回となる4月21日は0点であったが、上昇・下降を繰り返しながら（得点幅：-5.0～+6.0）、6月15日以降は8点を維持した。

最も上昇幅が大きかったのは、4月27日（前得点比+6.0）であった。これは、【文献検索が捗った】という状況によるものであった。一方、最も下降幅が大きかったのは、6月8日（前得点比-5.0）であった。これは、音や動作の大きい人が近くにいたことで、【集中できない】状況に直面したことによるものであった。これらについては、後に詳述する。

事例2は、4月10日～6月29日までの間、計9回にわたりZ大学図書館を訪れていた。記録の初回となる4月10日は0.5点であったが、上昇を続けながら（得点幅：+0.5～+3.5）、6月28日以降は10点を維持した。

最も上昇幅が大きかったのは、4月20日（前得点比+3.5）であった。これは、Z大学図書館の【全体像や雰囲気が掴めた】ことによるものであった。これについては、後に詳述する。

表1 居場所感得点の推移

	4月21日	4月27日	5月2日	5月11日	5月24日	5月25日	6月1日	6月8日	6月15日	6月22日	6月29日
事例1 得点	0	6	7	3	7	8	8	3	8	8	8
前得点比	-	(+6.0)	(+1.0)	(-4.0)	(+4.0)	(+1.0)	(±0)	(-5.0)	(+5.0)	(±0)	(±0)
	4月10日	4月20日	4月25日	5月9日	5月18日	6月14日	6月20日	6月28日	6月29日		
事例2 得点	0.5	4	6	7	7.5	9	9.5	10	10		
前得点比	-	(+3.5)	(+2.0)	(+1.0)	(+0.5)	(+1.5)	(+0.5)	(+0.5)	(±0)		

3.2 居場所感の変化の構造（全体像）

2名の居場所感の変化のプロセス（全体像）は、図1に示すとおりであった。事例1・2ともに、その概要を捉えるならば、「第1期：居場所感を高めるための探索期」→「第2期：居場所の定着期」→「第3期：居場所の転換・再定着期」という進展過程に共通性がみられた。

一方で、事例1は「第3期：居場所の転換・再定着期」を経た後も、状況による居場所感の変動に直面していた。それは、表1に示したとおり、6月前半の居場所感得点の上下動（±5.0）にもあらわれていた。

3.3 フェーズ別にみた居場所感の変化の構造

続いて、フェーズ別に居場所感の変化と影響する要因を詳述する。その際、括弧表記は以下のとおり使い分ける。

【 】は居場所感を表す感情・状況、〈 〉は居場所感に影響した行動、[]は居場所感に影響した出来事、《 》は居場所感を促進／阻害する要因、「斜体」は行動の背景である。

3.3.1 第1期：居場所感を高めるための探索期

2名がZ大学図書館を選択したのは、集中できる場所を見つけたいという理由からであった。事例1では、課題や試験の勉強をするために、1人で集中できる場所を探していた。日頃から周囲の雰囲気に左右されやすい傾向があるため、1人で集中したいが、気分が沈まないよう、閉鎖的でなく開けている場所や周りに集中している人がいる場所を求めていた。事例2は、事例1と同様に課題や試験の勉強等、1人で心を落ち着かせ、集中できる場所を探していた。ただし、完全な静寂には苦手意識があったため、学内の中で適度に人が集まり、自分1人ではない空間を求めていた。

こうした思いからZ大学図書館を選択した2名が、はじめに直面した感情は【戸惑い】であった。その理由は、《文献検索の方法が分からない》《利用方法や物の配置が分からない》であった。こうした分からなさによる【戸惑い】は、居場所感得点にあらわれており、表1に示したとおり、2名とも初回は0点台であった。

しかし、2回目の図書館利用時、〈文献検索の方法を人に聞く〉、あるいは〈館内を散策する〉という行動を自ら

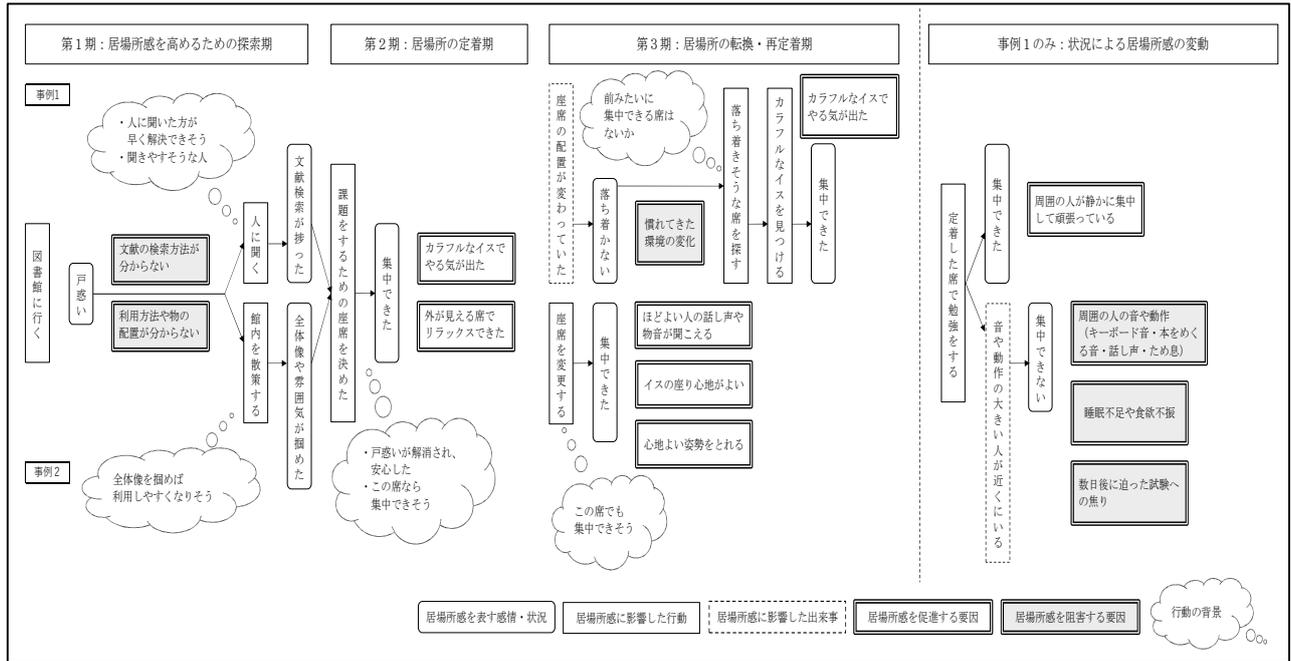


図1 居場所感の変化と影響する要因

とっていた。これらの行動の背景として、事例1は「人に聞いた方が早く解決できそう」「聞きやすそうな人」、事例2では「全体像を掴めば利用しやすくなりそう」という認識があった。

その結果、【文献検索が捗った】、あるいは【全体像や雰囲気が掴めた】という実感を得ることに繋がっていた。それは、居場所感得点の上昇にあらわれていた（事例1：4月27日6点（+6.0）、事例2：4月20日4点（+3.5））。

3. 3. 2 第2期：居場所の定着期

2名ともに、「第1期：居場所感を高めるための探索期」で感じていた「戸惑いが解消され、安心した」ことで、学習に取り組むための行動に移ることができていた。「この席なら集中できそう」といったように、自分自身の感覚をもとに、〈課題をするための座席を決めた〉ていた。《カラフルなイスでやる気が出た》《外が見える席を選びリラックスできた》ことが促進要因となり、それぞれが選んだ座席で、学習に【集中できた】という実感に繋がっていた。それは、居場所感得点の上昇にあらわれていた（事例1：5月2日時点で7点（+1.0）、事例2：4月25日6点（+2.0））。

3. 3. 3 第3期：居場所の転換・再定着期

①事例1の場合

「第2期：居場所の定着期」において、〈課題をするための座席を決めた〉こと、しかも、その座席で、学習に【集中できた】にもかかわらず、事例1はその後、〔座席の配置が変わっていた〕ことにより、その座席が【落ち着かない】場所になってしまったという。そのため、第2期の最後（5月2日）に7点まで上昇した居場所感得点が、5月11日には3点に下降していた（前得点比：-4.0）。これより、《慣れてきた環境の変化》が阻害要因として作用した可能性が示唆された。

ただし、「第1期：居場所感を高めるための探索期」から「第2期：居場所の定着期」にかけて、自らの行動と他者からの助けにより、居場所感を高めてきた経験を活かし、「前みたいに集中できる席はないか」と考え、〈落ち着きそうな席を探す〉ことを試みていた。その結果、「第2期：居場所の定着期」と同様に、自分好みの〈カラフルなイスを見つける〉ことができ、集中できる新たな座席を探し当てていた。こうして、5月24日の居場所感得点は7点にまで再上昇していた（前得点比：+4.0）。

②事例2の場合

事例2は、図書館を継続的に利用し、利用回数を重ねるごとに居場所感得点は上昇を続けていた。そうした中、自ら〈座席を変更する〉という行動をとっていた。「第2期：居場所の定着期」では3階の座席を利用していたが、2階の座席に変更したという。特段の理由があったわけではなく、「（2階の）この席でも集中できそう」といった自分自身の感覚から、座席を変更したという。新たに見つけた2階の座席は、《ほどよい人の話し声や物音が聞こえる》《イスの座り心地がよい》《心地よい姿勢をとれる》といった場所であり、3階の座席に比べて、学習に【集中でき

た】という実感に繋がっていた。そのため、6月14日の居場所感得点は9点に上昇していた。

3. 3. 4 状況による居場所感の変動

以上に述べてきたとおり、事例2は安定して居場所感得点が増え続けた。一方で、事例1は、居場所感得点に変動がみられ、上昇・下降を繰り返していた。

事例1は、「第3期：居場所の転換・再定着期」で学習に【集中できる】座席を見つけ、〈定着した席で勉強をする〉ことを継続していたが、自他の状況に応じて集中力に差を感じたためである。【集中できた】場合は、《周囲の人が静かに集中して頑張っている》姿が自分自身のやる気に繋がり、居場所感得点は8点に上昇していた。その一方で、〔音や動作の大きい人が近くにいる〕といった状況に置かれた6月8日は、【集中できない】経験をしており、居場所感得点が3点に再下降していた。このときは、〈周囲の人の音や動作（キーボード音・本をめくる音・話し声・ため息）〉〈睡眠不足や食欲不振〉〈数日後に迫った試験への焦り〉が居場所感を阻害する要因として挙げられた。

4 考察

4. 1 主体的に居場所感を高めていく上で肝になること

本研究では、Z大学図書館を選択した2名の事例を分析対象とし、居場所感の変化の構造を分析した。居場所感の変化に影響した行動の背景や要因を踏まえ、主体的に居場所感を高めていく上で肝要と考えられることを2点挙げる。括弧表記は、前章と同様に使い分ける。

4. 1. 1 様々な経験ができる機会を設ける

図1に示したとおり、居場所感の変化の構造として、2事例ともに、「第1期：居場所感を高めるための探索期」からスタートしていた。その起点は、分からなさによる【戸惑い】であった。しかし、2回目の図書館利用時には解消を講じるべく、〈文献検索の方法を人に聞く〉、あるいは〈館内を散策する〉という行動を自らとっていた。その背景として、事例1では「人に聞いた方が早く解決できそう」、事例2では「全体像を掴めば利用しやすくなりそう」が挙げられていた。当人の内に生じた【戸惑い】の内容にもよるだろうが、少なくとも、事例1は、これまでに人に聞いたことによって解決した経験があること、事例2は、これまでに自分で全体像を掴むことによって解決した経験があることが影響していると考えられる。また、【文献検索が捗った】り、【全体像や雰囲気や掴めた】りしたことによって、「戸惑いが解消され、安心した」ことで、円滑に「第2期：居場所の定着期」に移行することができていた。これらのことから、2名ともに、これまでの経験を活かしながら、問題解決志向型の社会行動を主体的かつ早急にとっていたことは、共通する点であろう。また、結果として、分からなさによる【戸惑い】を2名とも解消しており、Z大学図書館への居場所感得点が増えたことも同様に、共通する点であった。

加えて、「第3期：居場所の転換・再定着期」において、事例1では「前みたいに集中できる席はないか」というように、自らの行動と他者からの助けにより居場所感を高めた経験を活かし、〈落ち着きそうな席を探す〉という試みに移行することができていた。このように、その人がそれまでに経験したこと、その経験によって得たことに基づいて行動の選択の幅が広がっていることが示唆された。

デューイ¹⁸⁾は、「経験が生徒に不快感を与えず、むしろ生徒の活動を鼓舞するものであるとしても、その経験が未来により望ましい経験をもたらすことができるよう促すためには、直接的な快適さをはるかに越えた種類の経験が求められることになる。このような質的経験を整えることこそ、教育者に課せられた仕事なのである。」と述べている。以上のことから、主体的に居場所感を高めていく上では、行動の選択の幅を広げるためにも、様々な経験ができる機会を設けることが肝要と考えられる。

4. 1. 2 周囲の環境（人的・物的）整備

「第1期：居場所感を高めるための探索期」において、事例1では「人に聞いた方が早く解決できそう」と思ったときに、実際に「聞きやすそうな人」がいた。

また、「第3期：居場所の転換・再定着期」において、事例2では「(2階の)この席でも集中できそう」と思い、座席を変更していた。その結果、《ほどよい人の話し声や物音が聞こえる》ことや《イスの座り心地がよい》こと、《心地よい姿勢をとれる》ことで、「第2期：居場所の定着期」に利用していた座席に比べ、より一層、学習に【集中できた】という実感を得ていた。

これらより、本人による問題解決志向型の社会行動に応答するかのように、周囲の人的・物的な環境が整い、結果として、本人が望むような状況が実際に生み出されたことも、居場所感を高めた要因である可能性が推察された。当然ながら、これらは偶然性を多分に含み込んだ影響関係と言わざるを得ないが、自他の応答性が成り立ち、何らの行

動の結果として、より良い状況・状態が生成されるような経験ができたかどうか、居場所感に少なからず影響すると思われる。例えば、植松ら¹⁹⁾による検討結果においても、居場所があると感じられる授業であるためには、教え合いや意見交流での友達との関わりや、達成感を得られることが重要であること。また、行事に向けての取組では、自分の意見が取り入れられていると感じられることが重要であることが示唆されている。以上のことから、本人の行動をサポートできる応答性も含め、周囲の環境（人的・物的）を整備するという観点もまた、主体的に居場所感を高めていく上で肝要と考えられる。

4. 2 児童生徒が主体的に居場所感を高めていくための支援

4. 2. 1 “りんごの木が育つ過程”に例えて

以上を踏まえた上で、児童生徒を対象として想定し、「心の居場所」としての学校づくりの手立てについて具体的に思索したのが、図2である。これは、「児童生徒が主体的に居場所感を高めていくための支援とその際に肝になること」を、“りんごの木が育つ過程”に例えて図示したものであり、児童生徒に対する保健指導の教材としての活用を意図した。

まず、土台として、Step①：児童生徒の居場所感を促進または阻害する要因を把握する。次に、Step②：気（木）になっている促進要因（赤色のりんごとする）の増大、阻害要因（青色のりんごとする）の減少を図る。そして、Step③：居場所感の変化や児童生徒の様子を（太陽のように全体を見回すように）継続して観察する。この際に、時には失敗（雨風等）も含む様々な経験ができる機会を設けること、図2では支柱で例えているように周囲の環境（人的・物的）整備を行うことが大切である。

Step①～③について、順に考察する。

4. 2. 2 Step①：居場所感を促進／阻害する要因を把握する

本研究結果のうち図1に示したとおり、居場所感を促進または阻害する要因は様々であった。その中でも、《話し声》は、事例2では居場所感を促進する要因であったが、事例1では居場所感を阻害する要因であった。この際の《話し声》の大きさなどは異なるため、比較し難いが、《話し声》1つをとっても、その人やその時々状況によって居場所感を促進する場合もあれば、阻害する場合もあることが推察される。

また、2事例の居場所は、Z大学図書館を対象としたため、対人関係による影響はほとんど見受けられないが、石本²⁰⁾の研究結果において、年齢、性別ごとに、居場所として重要となる対人関係の種類が異なることが明らかにされている。このように、居場所感を促進または阻害する要因には、環境（人的・物的）に加えて、対人関係も含まれる。

さらに、事例1では〈睡眠不足や食欲不振〉〈数日後に迫った試験への焦り〉も居場所感を阻害する要因として挙げられたように、個人の身体・精神面の状況による影響も十分に考慮する必要性が示唆された。

以上のことから、児童生徒を想定した場合であっても、主体的に居場所感を高めていくには、まず、各児童生徒がその時に居場所感を促進または阻害している要因を把握することが必要になる。

4. 2. 3 Step②：居場所感の促進要因の増大と阻害要因の減少を図る

各児童生徒の居場所感の促進または阻害要因を把握した上で、促進要因の増大と阻害要因の減少を図っていく。

本研究を通して、著者ら自身が自他の居場所感を見つめ直すことができた。各児童生徒の居場所感の促進または阻害要因の把握、促進要因の増大と阻害要因の減少を図っていく過程に置き換えてみても、支援者がサポートするだけでなく、発達段階などに応じて、児童生徒自身が居場所感を見つめ直す機会をつくることも重要な手立ての一つになり得るのではないかと考える。「居心地が悪い」や「居場所がない」と言っているだけでなく、居心地が良くなったり新たな居場所を求めたりする方法を共に考えることは、児童生徒の自立にも繋がっていくであろう。そこで、その際に使用する「居心地チェック・日記（ワークシート）」を図3に示す。

このワークでは、まず、児童生徒の居場所感の促進要因を赤色のりんご型付箋に、阻害要因を青色のりんご型付箋に書き出して、ワークシートに貼る。促進または阻害の程度によって、りんご型付箋の大きさも選べるようにする。これらの教材の工夫は、児童生徒が少しでも楽しみながら向き合うことができるようにすることと、視覚的に把握できるようにすることをねらいとする。

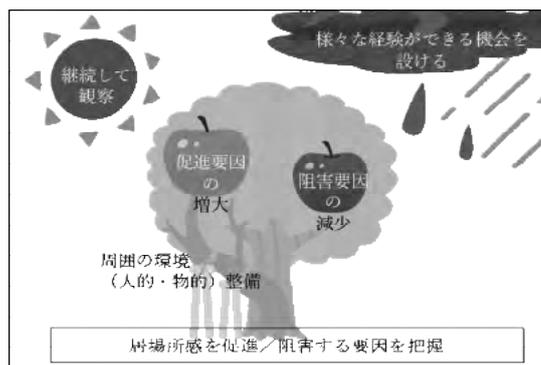


図2 児童生徒が主体的に居場所感を高めていくための支援とその際に肝になること

次に、促進要因を増大し阻害要因を減少させる手立てとして児童生徒ができることを考える。その上で、ワークシートに居場所感の変化や様子を記録し、児童生徒自身が確認したり、振り返ったりできるようにする。

4. 2. 4 Step③：居場所感の変化や児童生徒の様子を継続して観察する

本研究結果では、第2期で居場所が定着したにもかかわらず、第3期で居場所の転換が生じたり、事例1では状況による居場所感の変動が見受けられたりした。このことから、居場所づくりにおいても、徐々に居場所になっていくプロセスや、居場所感の上昇・下降を繰り返す可能性を十分に踏まえる必要がある。斎藤ら²¹⁾によれば、中学生の居場所感は継時的に変化することが明らかにされており、時間の経過は、居場所感に影響を与える可能性が示唆されている。

これらのことから、居場所感の変化や児童生徒の様子を継続して観察していくが必要になる。例えば、児童生徒が一度「〇〇は居場所じゃない」、あるいは「〇〇は居心地が良い」と言った発言だけにとらわれるのではなく、居場所感は常に変化することを念頭に置き、その都度の居場所感や児童生徒の様子を継続して観察し、段階を踏みながら居場所感を高められるように支援していく必要があるといえよう。

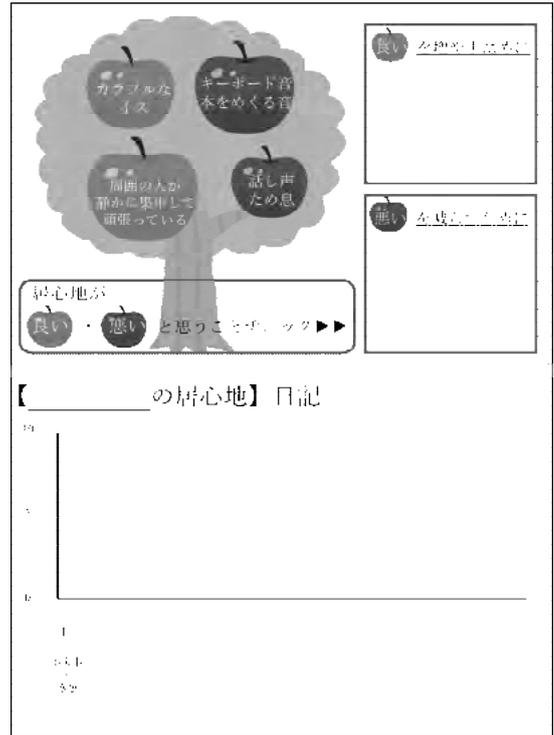


図3 居心地チェック・日記 (ワークシート)

5 おわりに

本研究は、ライフライン・インタビュー・メソッドによる分析を通して、大学院生の居場所感の変化の構造を明らかにすることを目的とした。居場所感の変化を記録する場所として、分析対象者2名が選択したのは、Z大学図書館であった。当初、事例1・2ともに、文献を検索する方法や物の配置等が分からず【戸惑い】を感じていたが、問題解決志向型の社会行動を自らとり、他者の助けも得ながらZ大学図書館の居場所感を高めていた。その後、事例1は、居場所感得点の上昇・下降を繰り返した。事例2は上昇を続けた。両者を分け隔てた主要な要因は、周囲の環境（人的・物的）であった。以上より、主体的に居場所感を高めていく上では、行動の選択の幅を広げるためにも様々な経験ができる機会を設けることと、周囲の環境（人的・物的）を整備することの重要性が示唆された。

今後の課題は、分析対象数を広げることである。居場所感は、その人の主観的感覚や経験が重要視される⁹⁾ことから、分析対象数を広げて居場所感の変化やその要因を明らかにすることにより、支援の在り方を検討する基礎資料を拡充できると考える。

また、今吉ら²²⁾も課題の一つに挙げているが、居場所を複数有していることの意義を踏まえることである。種類の異なる居場所を複数持っている場合と、そうでない場合とでは、その場所に対する認識や価値づけが変わってくる可能性がある。したがって、分析対象数を広げる際には、上記の点を考慮した分析が必要であろう。

最後に、本研究から見出された知見を踏まえ、児童生徒が主体的に居場所感を高めていくための支援を考察したが、提案内容は、実際に児童生徒への支援として適用したものではない。そのため、実際の児童生徒を対象とした研究を通して、本研究で得た知見が実際の児童生徒に適用できる可能性があるかどうかを検証することも、今後の課題である。

引用文献

1) 文部科学省：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、
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1302902.htm (アクセス2024年2月14日)
 2) 文部省：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－、学校不適応対策調査研究協力者会議報告(概要)、1992

- 3) 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），令和元年10月25日
- 4) 廣井いずみ：「居場所」という視点からの非行事例理解，心理臨床学研究，18（2），129-138，日本心理臨床学会，2000
- 5) 阿比留久美：第2章「居場所」の批判的検討，若者の居場所と参加－ユースワークが築く新たな社会－，35-51，東洋館出版社，2012
- 6) 奥地圭子：東京シミュレーション物語，17，教育資料出版会，1991
- 7) 大谷猛夫：誰でも居場所のある学校－体験的学校づくり－，地歴社，1987
- 8) 秋田喜代美：第1章 居場所感と夢中を保証する教室のデザイン原理 1 教育の質と授業過程－居場所感と没頭という視点，対話が生まれる教室－居場所感と夢中を保証する授業，8-13，教育開発研究所，2014
- 9) 安達奈緒子，安達知郎：発達段階からみる居場所研究の概観と展望－「空間」，「関係」，「心理」の3側面に着目して－，学校メンタルヘルス，21（1），44-56，日本学校メンタルヘルス学会，2018
- 10) 則定百合子：青年期における心理的居場所感の構造と機能に関する研究，風間書房，2016
- 11) 小島安香音，青木真理：中学生の居場所感に関する研究－居場所感向上を目的とした活動実践を通して－，福島大学総合教育研究センター紀要，25，25-32，福島大学，2018
- 12) 浅木海音，奥野誠一：大学生の心理的居場所感とソーシャルスキルとの関連，立正大学臨床心理学研究，16，21-30，立正大学，2018
- 13) 渡邊美咲，岩瀧大樹，山崎洋史：心理的居場所感が対人ストレスコーピングに与える影響－青年期のシャイネスに注目して－，群馬大学教育実践研究，35，337-346，群馬大学，2018
- 14) 益川優子：対人関係において他者からもたらされる居場所感－居場所感をもたらす人物の特徴による検討－，対人社会心理学研究，19，1-7，大阪大学大学院人間科学研究科対人社会心理学研究室，2019
- 15) 萩千晶：居場所の形成プロセスの分析をとおした学校適応に関わる要因と支援方法についての一考察－描画を用いた大学生の語りからの検討－，教育研究，44，13-24，大阪大谷大学教育学会，2018
- 16) 今林俊一，迫田一城：大学生における居場所感を規定する要因に関する研究，鹿児島大学教育学部研究紀要 教育科学編，70，187-202，鹿児島大学，2019
- 17) Schroots J. J. F., ten Kate C. A.: "Metaphors, Aging and The Life-Line Interview Method," Current Perspectives on Aging and the Life Cycle, 3, 281-298, 1989
- 18) ジョン・デューイ（市村尚久 訳）：経験と教育，34，講談社，2004
- 19) 植松美香，佐田久真貴，岩井圭司：中学生の学校生活における居場所感に関わる要因の検討，発達心理臨床研究，30，81-89，兵庫教育大学，2024
- 20) 石本雄真：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，日本発達心理学会，2010
- 21) 斎藤裕太，山本奨，大谷哲弘：中学生における居場所感の継時的変化に関する研究，岩手大学大学院教育学研究年報，2，95-103，岩手大学，2018
- 22) 今吉このみ，長江美沙，五十嵐哲也：中学生における教室と保健室の「居場所」としての心理的機能の比較－学校享受感の視点から－，愛知教育大学保健環境センター紀要，9，45-52，愛知教育大学，2010

The Structure of Changes in Within the Graduate Students' "Ibasyo": Analysis Using the Lifeline Interview Method

Yuina YAMAGISHI* · Erika YASUKAWA* · Hiromi TODOME**

ABSTRACT

This study aimed to use the Lifeline Interview Method to examine the structure of changes within the graduate students' "Ibasyo" (one's psychological place). Based on the findings, we considered ways to create schools that serve as "places of the heart" for the students. Two participants chose the Library at Z University. At first, they were confused because they did not know how to search for documents or place objects. However, they adopted problem-solving-oriented social behavior and received help from others, which increased their "Ibasyo" score. After that, in Case 1, the "Ibasyo" score repeatedly rose and fell. The size of Case 2 continued to increase. The difference between Cases 1 and 2 was the coordinating environment (human and physical). Therefore, when creating the "Ibasyo," it is important to provide opportunities for various experiences to expand the range of the behavioral choices and coordinate the environments (human and material). The teaching materials designed based on these points will be used for practical purposes and will be evaluated in the future.