OUKA
The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

Title	「居場所」としての学級-小・中学生の学校生活の実態から-
Author(s)	林, 幸子
Citation	大阪大学教育学年報. 2006, 11, p. 115-127
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/11880
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

https://ir.library.osaka-u.ac.jp/

The University of Osaka

「居場所」としての学級
－小・中学生の学校生活の実態から－

林　　幸子

【要約】

近年の不登校現象などを背景として、いま、学校を小中学生にとっての「居場所」にしていかねばならないという言説が声高に叫ばれている。しかし、学校内組織として児童生徒の学校生活を決定的に枠付ける「学級」に着眼点をもった実証研究は少なく、児童生徒からみた『居場所』としての学級」の内実は明確にされていない。そこで本稿では、学級組織のありようを「児童生徒に規律を守らせ、学習をさせる」側面と「密接な対人関係を促し、『生活共同体』を形成させる側面に整理し、それぞれの側面において小・中学生たちが毎日の学校（学級）生活を通じてどのように学級に「居場所」を見出しているのかを、学校生活に関する質問紙調査を分析することを通じて明らかにしようと試みた。分析結果は以下のとおりである。

全体的な傾向として、授業で充実感を得ることや規律（紀律）を守って「まじめ」であることよりも、対人関係が充足的であるほうが、クラスが「居場所」となる鍵になっている。また、対人関係においては、教師から信頼され、理解されていると実感を持つことは重要であるが、クラスメート同士の関係でクラス内に何でも話せる友だちがいること、クラスメート同士で連帯感を持っていることの規程力がより強いことが指摘された。さらに、成長するにしたがって、児童生徒たちは、学習し規律を守ることといった制度的でフォーマルな学校文化と、学校文化を排除したところで独自に形成されていく児童生徒たち自身の自由な行動様式や価値基準を分離させていっている。そして、より規定力の強い「居場所」の構成要素は後者となっていっていくことが指摘された。

1．はじめに

1）問題の所在と研究目的

近年、児童生徒たちの不登校問題や学校離れ現象などを背景に、学校を児童生徒たちにとっての「『居場所』」にしていくことの重要性が叫ばれている。不登校への対応として、「居場所」となるような学校づくりが国家レベルで要請され（文部科学省、2003）、メディアでも“学校を居場所に”というスローガンが掲げられるなど（ベネッセ教育研究所、1997）、学校現場との関連で児童生徒の居場所へと関心が高まっている。また、「『居場所』としての学校」についての実態に関する実証研究では、“楽しい学校”の重要性についての指摘（深谷、2003）、また、対教師や児童生徒どうしの対人関係のあり方が規定要因になるという指摘（藤井、2003）などがなされはじめている。しかしながら、学校内組織として児童生徒の学校生活を決定的に枠付ける「学級」については、教師向けの教育雑誌で「学級を居場所に」と頻繁に特集されるなど[1]現場レベルでは大きな問題となってきたものの、これまでのところ特に学級を着眼点とした実証研究は少なく、児童生徒からみた「居場所としての学級」は明確にされていない。

児童生徒たちの立場に立って考えてみると、自分が振り分けられた先の学級を「居場所」と感じられるかどうかは大きな問題である。深谷（2003）は、統計的なデータから学校の物理的な環境、様々な活動、対教師・子どもどうしの対人関係から包括的に“居心地のよい、楽しい学校”を検討した結果、「今回の調査を通じて明らかになったのは、学校の楽しさは学級での居心地のよさに基本的に規定されていること」（深谷、2003、130頁）だと述べている。臨床心理の現場からも、「不登校の子どもたちにとっていま一番重荷になっているのは、結局、『クラス・学級・教室』ではないかと痛感している」（木之下・菅、2004、10頁）という声が聞こえている。

日本の学校では、児童生徒はほとんどの学習活動や特別活動を学級という固定された集団のなかで行っていると同時に、対人関係においても、クラスメート同士や担任教師との相互作用がもっとも促されている。本稿では、学校内組織である学級の機能について、以下の２点から整理を行う。まず１点目として、柳（2005）が指摘しているように、元来、学級は児童生徒に勉強をさせ、規律を守らせるための装置であ

ることが挙げられる。学級は、一人ひとりの児童生徒を決まった集団に固定的・強制的に配置し、教育者を割り振り、時間割りをことこまかに設定する事前制御の装置として、指導をほどこす際の偶発性・突発性をおさえて教育者（教師）が最小限の労力で知識を伝達するために開発された組織パッケージであり、組織のリズムが強力に作用する規律空間である（柳、2005、12－16頁）。子どもを学校という制度に適応した人間にするための装置であるとも言えるであろう。そして2点目は、特に日本の学級システムの特徴として、「同じクラスに所属する子どもには、『同じ学級の仲間』という『集団意識』をつよく持たせなければならない」（高橋、1997、109頁）という「学級＝生活共同体」論のもと、担任教師が児童生徒一人ひとりを理解しようと努めながら、クラス内の児童生徒どうしの人間関係のつながりを強くしていくことを促すしくみであることが挙げられる。そしてこれら2つの機能の組み合わせによって、日本の学級システムは、1人ひとりの児童生徒の居どころ（強制的に居なければならない場所）をまず設定し、そして、その後の学級での生活のなかで、児童生徒が、充実感や評価されているという実感、対人関係の中で受容感や連帯感などを感じることを通じて「居場所」を見出すことを促す働きを持っていると考えられる。

本稿は、学級という組織の機能のありようを「児童生徒に規律を守らせ、学習をさせる」側面と「学級内での密接な対人関係を促し、『生活共同体』を形成させる」側面にわけたうえで、児童生徒の目線に沿ったかたちで、それぞれの側面において児童生徒たちが毎日の学校（学級）生活を通じてどのように学級に「居場所」を見出しているのかを、質問紙調査によって得られた具体的な統計データを分析することを通じて明らかにしようとするものである。

2）本稿における「居場所としての学級」の定義と使用したデータ

ところで、「居場所」は日常語としても用いられ、曖昧さを多分に含んだ言葉であり、いまだ研究者の間での共通した捉え方はなされていないように思われる。そこで、「『居場所』としての学級」を考察するにあたり、これまで児童生徒や青年を研究対象とした議論のなかから、「居場所」の概念を論じたものを挙げて検討してみよう。

住田（2003a）は、「子どもの居場所とは子ども自身がホッとして安心できる、心が落ち着ける、そこに居る他者から受容され、肯定されていると実感できるような空間」（住田、2003a、3頁）だと述べている。また、藤竹（2000）は、ある場所にたいして、「そここそ自分のものであり、落ち着きや安定感、充実感や所属感、さらには保護されているという感覚」などを持つことができたとき、その場所が居場所になる」（48－49頁）と捉えている。萩原（2001）は子ども・青年にとっての「居場所」の成立条件を整理し、「『自分』という存在とともに、他者との相互承認のかかわりにおいて生まれる。また、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と同時にそれは世界（他者・事柄・物）の中での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」（萩原、2001、56頁）と述べている。北山・富永（2003）は、青年及び中学生を対象とした自由記述式調査の結果から人がある場所を「居場所」と感じる様態を①安心感をかんじる群（「ほっとする」、「くつろげる」など）②自分が受容されていると感じる群（「自分のことをきにかけてくれる」、「自分の事を温かく受け入れてくれる」など）③価値観を共有できる群（「価値観を共有できる」「連帯感を感じる」など）④自分の役割があると感じる群（「自分が必要とされている」「自分のすることや働きを認めてくれる、評価してくれる」など）の4つの感情群に分類し、特に重要なのは「安心感」（北山・富永、2003、391－392頁）だとしている。また行政サイドの見解も記しておくと、文部科学省の見解では、「自己の存在を実感でき精神的に安心していることの出来る場所」（文部省、1992）「児童生徒にとって、自己が大事にされている、認められている等の存在感が実感でき、かつ精神的な充実感の得られるところ」（文部科学省、2003）だと示している。

以上の先行研究を概観すると、「居場所」がある状態としては、まず、ある場所で「自分という存在を実感すること」、そしてそこで「落ち着き、安心できる」ことが共通して挙げられている。このように児童生徒たちが主観的に実感できることが、ある場所が「居場所」であるための基本的な必要十分条件として考えられるだろう。このことから、本稿では、児童生徒が「自分は、クラスにいて“ホッ”とする」という質問に対して肯定的な回答をしたとき、その児童生徒にとって学級が「居場所」となっているものと位置づける。また他にも、「物事で充実感を得る」「他者から評価される」「他者から受容される」「連帯感

を感じる」といった捉え方もなされている。しかし、これらは研究者間で共通した概念定義ではないことから、「居場所」のある状態のそのときどきの特徴を現すものとして考え、分析を行う。

本稿で主に使用するデータは、2005（平成17）年１月～３月に大阪府・兵庫県・岐阜県の小・中学生の小学校５、６年生と中学校１、２年生を対象に実施された「小・中学生の学校生活に関する調査」である。調査対象校はすべて公立学校で、有効サンプル数は1711人（小学生８校・863サンプル、中学生６校・848サンプル）である。調査方法は、各学校を通した質問紙による集合調査法で、各学校の教師によって配布、実施された。なお、調査では、クラスの様子や学級観、教師への意識、学習への態度・意識、友人との関係など、学校生活全般に関して詳細な質問を設けた。そして、調査時期に関して、1,2学期のあいだの毎日の学校生活（授業、教師や友人とのやりとりなど）を経たのちの児童生徒の実感を聞くために三学期に実施したことも明記しておく。

３）安心できる「居場所」としての学級の実態

最初に、実際に「今のクラスにいて、自分は“ホッと”する」と感じ、クラスを自分の「居場所」とできている児童・生徒たちはどれくらいいるのだろうかをみておこう。表１をみると、小学校５・６年生では、「とてもあてはまる」は25.8%、「ややあてはまる」で36.2%であり、中学１・２年生では、順に25.8%、31.8%を数えている。肯定的な回答をした「とても」と「やや」を小学生と中学生でそれぞれ合計すると、小学生では62.0%、中学生では57.6%となり、成長を経て緩やかに減少している。

表1　学級は「居場所」か（自分はクラスにいて”ホッ”とする）

単位%(N)

居場所と感じる / 学校段階	とてもあてはまる	ややあてはまる	あまりあてはまらない	まったくあてはまらない	D.K,N.A.	合計(N)
小学生(5・6年生)	25.8	36.2	27.3	8.8	1.9	100.0(863)
中学生(1・2年生)	25.8	31.8	28.2	13.2	0.9	100.0(848)

このように、半数をすこし超える児童・生徒たちが自分のクラスを居場所だと感じている一方で、小学生で36.2%、中学生で41.4%が「あてはまらない」としている。小学校段階ですでに３人に１人、そして中学生ではそれ以上がクラスで「ホッと」できないとしており、毎日登校してクラスで日常生活をおくりつつも、これだけの数の児童生徒がクラスを「居場所」だと感じられていない厳しい現状がある。

では、児童生徒の性別でちがいをみるとどうなるだろうか。表２をみると、数値に大きな差はない。ただ、中学生では「とてもあてはまる」と回答した割合が女子の方が10ポイントほど高いことから、女子のほうがクラスに「居場所」を得ている率が高い傾向がうかがえる。

表2　性別 と 学級は「居場所」か

単位%(N)

居場所と感じる / 学校段階	とてもあてはまる	ややあてはまる	あまりあてはまらない	まったくあてはまらない	D.K,N.A.	合計(N)
男子小学生	24.6	36.8	26.9	9.4	2.3	100.0(435)
女子小学生	27.1	35.5	27.8	8.2	1.4	100.0(425)
男子中学生	20.8	34.7	30.9	12.5	1.2	100.0(424)
女子中学生	31.2	29.0	25.2	13.8	0.7	100.0(420)

※性別に関しては、小学生で3、中学生で4サンプルが D.K,N.Aであった。

２．学習・規律を促す機能と「居場所」としての学級

１）授業・学習への積極性と理解度

児童生徒たちは全員、毎日決まった机に座り、授業を受けて学習をする義務を課せられている。どんな意識や態度をもって授業にのぞんでいることが、児童生徒がクラスを「居場所」だと感じることにつながるのだろうか。

学校における児童生徒の中心的な役割とは、授業を積極的に受けることであるとされている。この役割

を果たすことは、クラスに「居場所」を得ることにつながっているのだろうか。そこで、「授業を熱心に受けている」に関して表3をみてみると、小学生と中学生、双方に関連性が認められるが、その強弱の度合いはまったくことなっている。小学生では、「授業をとても熱心に受けている」児童と「授業をまったく熱心にうけていない」児童の間で、クラスに「居場所」を見出している割合が前者で8割5分、後者で4割と大きな開きがある。しかし、中学生ではその開きは2割程度である。小学生、中学生サンプルの相

表3　授業に熱心か　と　クラスの「居場所」感

単位%(N)

	居場所と感じる / 授業に熱心	とてもあてはまる	ややあてはまる	あまりあてはまらない	まったくあてはまらない	D.K.,N.A	合計(N)
小学生	とても熱心	44.9	39.3	7.9	5.6	2.2	100.0(89)
	やや熱心	27.2	41.2	26.3	4.1	1.2	100.0(434)
	あまり熱心でない	20.1	29.7	34.8	13.9	1.5	100.0(273)
	まったく熱心でない	14.8	26.2	31.1	24.6	3.3	100.0(61)
	D.K.,N.A	16.7	16.7	16.7	0.0	50.0	100.0(6)
	合計	25.8	36.2	27.3	8.8	1.9	100(863)
中学生	とても熱心	39.2	21.6	21.6	16.2	1.4	100.0(74)
	やや熱心	26.1	34.3	29.6	9.5	0.5	100.0(402)
	あまり熱心でない	22.1	34.7	29.7	13.2	0.3	100.0(303)
	まったく熱心でない	28.6	15.9	19.0	34.9	1.6	100.0(63)
	D.K.,N.A	0.0	16.7	33.3	0.0	50.0	100.0(6)
	合計	25.8	31.8	28.2	13.2	0.9	100.0(848)

相関係数	
小学生	0.270
中学生	0.105

関係数[2)]をみてみるとそれぞれ、0.270、0.105を数えている。また、「勉強ができるようになりたいと思う」でもほとんど同じパターンがあり、相関係数は小学生で0.190、中学生では有意な相関関係はなかった。熱心に授業に参加し、学習に意欲をもつことは教室という空間のなかで自分の役割を見出していると推測できる。小学生では、このことがクラスに「居場所」を得ることに大きくつながっているが、中学生では必ずしもそうとはいえず、関連性は弱い。

では、授業や勉強の理解度ではどうであろうか。表4で「学校の授業は全体的にわかる」についてみてみよう。結論から言って、小学生中学生ともに、授業がわかるからといって、クラスに「居場所」が得ら

表4　授業がわかるか　と　クラスの「居場所」感

単位%(N)

	居場所と感じる / 授業がわかる	とてもあてはまる	ややあてはまる	あまりあてはまらない	まったくあては	D.K.,N.A	合計(N)
小学生	とてもわかる	33.8	36.0	20.9	8.4	0.9	100.0(225)
	ややわかる	26.1	36.8	29.5	6.8	0.8	100.0(380)
	あまりわからない	17.2	38.0	31.3	11.5	2.1	100.0(192)
	まったくわからない	25.5	27.5	31.4	13.7	2.0	100.0(51)
	D.K.,N.A	13.3	26.7	6.7	13.3	40.0	100.0(15)
	合計	25.8	36.2	27.3	8.8	1.9	100.0(863)
中学生	とてもわかる	32.4	30.9	19.9	16.9	0.0	100.0(136)
	ややわかる	25.1	33.9	31.3	9.4	0.3	100.0(319)
	あまりわからない	24.3	34.7	28.7	12.0	0.3	100.0(300)
	まったくわからない	24.7	16.5	28.2	27.1	3.5	100.0(85)
	D.K.,N.A	12.5	25.0	25.0	0.0	37.5	100.0(8)
	合計	25.8	31.8	28.2	13.2	0.9	100.0(848)

相関係数	
小学生	0.126
中学生	0.081

れるとは限らないようだ。相関係数を比較すると、小学生0.126、中学生0.081といった具合である。また、「自分は勉強が得意」かどうかとの相関係数も示しておくと、小学生では0.114を数えるが、中学生では統計的に有意な相関関係はない。学校生活の物理的な時間構成からいうと、授業・勉強時間はかなりの部分を占めているが、小学生は小学生で3人に1人、中学生で半数弱が「授業がわからない」としている。長時間、強制であり義務である上にわからない勉強に従事しなければならないことは、いくばくかの苦痛を感じることが予想される。反対に、授業内容を理解し、勉強ができれば、学校・学級のなかで評価をされて一定の位置を獲得することにもつながると考えられる。しかし、これらのデータをみるに、「授業・勉強」がわかることは、クラスを「居場所」とできるかどうかには必ずしもつながっていない。そして、その傾向は中学生で特に顕著なようだ。

2）決まり・校則や授業規律の遵守

ここでは、“まじめ”な生徒であるかどうか、そして校則をはじめとした決まりを遵守しているかどうか、そして、授業態度から、授業規律を守っているかどうかという事と、児童生徒がクラスに「居場所」を見出すことの関連を探ってみよう。

さて、日常言語では、学校の規律（紀律）を守っている面で評価されるような児童生徒を「まじめだ」とする表現がある。児童生徒が自分を「まじめ」だと思っていることは、学級に「居場所」を得ることにつながっているかを検証してみよう。すると、表５をみてもわかるように、小学生では、「まじめ」な児

表5 自分は"まじめ"か と クラスの「居場所」感

単位%(N)

	居場所と感じる / 授業がわかる	とてもあてはまる	ややあてはまる	あまりあてはまらない	まったくあてはまる	D.K.,N.A	合計(N)
小学生	とてもわかる	39.3	41.0	14.8	4.9	0.0	100.0(61)
	ややわかる	30.2	38.0	26.0	5.2	0.5	100.0(192)
	あまりわからない	23.2	39.3	28.0	8.5	0.9	100.0(328)
	まったくわからない	23.5	30.9	30.9	12.1	2.6	100.0(272)
	D.K.,N.A	10.0	10.0	10.0	20.0	50.0	100.0(10)
	合計	25.8	36.2	27.3	8.8	1.9	100.0(863)
中学生	とてもわかる	33.3	22.2	23.8	20.6	0.0	100.0(63)
	ややわかる	26.8	31.1	32.2	9.3	0.5	100.0(183)
	あまりわからない	24.3	39.6	27.8	7.7	0.6	100.0(313)
	まったくわからない	24.8	25.9	28.1	20.1	1.1	100.0(278)
	D.K.,N.A	36.4	27.3	0.0	18.2	18.2	100.0(11)
	合計	25.8	31.8	28.2	13.2	0.9	100.0(848)

相関係数	
小学生	0.143
中学生	—

童ほど、クラスでほっとできているのに対し、中学生では関連性はほとんどないと言える。相関係数をみても、小学生では0.143を数えているが、中学生では統計的に有意な相関関係はない。また、より具体的な「校則などのきまりを守っているか」どうかとの関連を確かめてみてもほぼ同様のパターンがあり、相関係数をみてみると小学生では0.130、中学生では統計的に有意な相関関係はなかった。

ここでは学校の規律（紀律）について、小学生と中学生でまったく違った数値が検出されている。小学生では、一般的に学校文化のなかで評価されやすい“まじめさ”や集団の規則やきまりを守ることとの相関関係が認められるのに対し、中学生では有意な相関関係はない。成長するにつれて、学校が期待する“まじめで規律正しい、あるべき生徒像”が児童生徒のなかで共有されず、クラスのなかの「居場所」を得ることとはつながらなくなっていっている。

では授業時間中に目をむけ、いわゆる問題行動とされる授業態度からみてみよう。授業の規律を乱し、教師からは評価されずに指導の対象となる行為である。ここでは、「居眠り」「手紙をまわす」「授業と関係のない勉強をする」「私語（おしゃべり）をする」「本やまんがを読む」「用もないのに教室を歩き回ったりでていく」「用もないのにさわぐ（さけぶ・あばれる・おどる）」の経験の有無とクラスの「居場所」感との関連をみた。

そして、小学生・中学生のそれぞれのサンプルで、相関係数において統計的に有意であったものを取り出してみると、以下のようになった。小学生で相関関係があるのは、「授業と関係のない勉強をする（－0.102）」だけである。一方、中学生では、「手紙をまわす（0.114）」「私語（おしゃべり）をする（0.157）」、「用もないのにさわぐ（さけぶ・あばれる・おどる）（0.092）」と３つあり、すべてプラス相関である。そして、これら３つの項目の内容を検討してみると、すべて、友人との何らかのコミュニケーションをとっている様子が伺える。

これらのデータをみる限り、学校・学級の規律を守っている児童生徒ほどクラスを「居場所」として感じているとはまったく言えない。教室の決まりに従い、児童生徒としての役割を正しく請け負ったとしても、クラスに「居場所」を獲得できるとは限らないのだ。特に中学生に関しては、授業を無視してでも友人とやりとりすることが、クラスの「居場所」感につながっていることを示唆している。

3．学級の「生活共同体」を形成する機能と「居場所」としての学級

1）担任教師との対人関係

教師は、学校制度から権威を付託されたものとして、児童生徒に対して「評価」をする存在でもある。もちろん通知簿など、学業成績や授業態度に関する公的な評価もあるが、児童生徒の生活空間としての「学級」に着目すると、日常的なコミュニケーションや情緒的なつながりのなかでも日常的な評価が行われている。児童生徒たちは、自分が担任教師からどのように思われているかをひとつの評価として受け止めており、それはクラスに「居場所」を得ることとも関連していると考えられる。

教師と児童生徒の間で互いの信頼関係が重要であるということがしばしば指摘されている。では、どれくらいの児童生徒が「自分は、担任の先生に信頼されている」と思っているのだろうか。表6の結果をみ

表6　担任の先生に信頼されている　と　クラスへの「居場所」感

単位%(N)

	居場所と感じる ／ 信頼されている	とてもあてはまる	ややあてはまる	あまりあてはまらない	まったくあてはまらない	D.K.,N.A	合計(N)
小学生	とても信頼されている	42.9	42.9	8.6	5.7	0.0	100.0(35)
	やや信頼されている	35.4	40.6	19.3	3.1	1.6	100.0(192)
	あまり信頼されていない	24.9	36.4	31.4	6.3	1.0	100.0(398)
	まったく信頼されていない	17.5	32.0	30.3	18.4	1.8	100.0(228)
	D.K.,N.A	10.0	10.0	20.0	10.0	50.0	100.0(10)
	合計	25.8	36.2	27.3	8.8	1.9	100.0(863)
中学生	とても信頼されている	43.9	12.2	19.5	22.0	2.4	100.0(41)
	やや信頼されている	35.0	34.5	24.4	5.6	0.5	100.0(197)
	あまり信頼されていない	22.3	35.6	32.5	9.6	0.0	100.0(354)
	まったく信頼されていない	19.5	28.0	27.2	23.6	1.6	100.0(246)
	D.K.,N.A	50.0	20.0	10.0	0.0	20.0	100.0(10)
	合計	25.8	31.8	28.2	13.2	0.9	100.0(848)

相関係数	
小学生	0.250
中学生	0.170

てみると、小・中学生ともに3割にも満たないのに対し、「まったく信頼されていない」と思っているのは4人に1人という結果である。信頼関係はかなり密な関係性を築かなければ生まれにくい。一人の担任教師が40人近くの児童生徒を受け持つ現状をかんがみると、構造的な難しさをはらんでいるともいえる。クラスに安心できる「居場所」を得ることとの関連を改めてみると、担任教師から「信頼されている」と感じる児童生徒ほど、クラスに「居場所」を獲得しており、その傾向は小学生のほうが顕著である。相関係数をみると、小学生と中学生でそれぞれ0.250と0.170であり、小学生に与えるインパクトのほうが若干大きいようだ。

信頼されることはプラスの評価であるが、反対に、マイナスの評価を受けているように感じること、具体的には担任教師から“ダメ”というラベルを貼られていると感じることはどうだろうか。表7をみると

表7　担任の先生から"ダメ"な子だと思われている　と　クラスへの「居場所」感

単位%(N)

	居場所と感じる ／ "ダメ"と思われる	とてもあてはまる	ややあてはまる	あまりあてはまらない	まったくあてはまらない	D.K.,N.A	合計(N)
小学生	とても思われている	21.7	36.7	25.0	15.0	1.7	100.0(60)
	やや思われている	29.4	30.1	29.4	9.8	1.2	100.0(163)
	あまり思われていない	20.8	38.9	31.8	7.1	1.3	100.0(380)
	まったく思われていない	33.2	37.7	18.4	9.4	1.2	100.0(240)
	D.K.,N.A	12.5	6.3	43.8	6.3	31.3	100.0(16)
	合計	25.8	36.2	27.3	8.8	1.9	100.0(863)
中学生	とても思われている	31.1	29.5	19.7	18.0	1.6	100.0(61)
	やや思われている	27.7	36.1	23.9	11.6	0.6	100.0(155)
	あまり思われていない	23.0	34.8	32.7	9.2	0.3	100.0(379)
	まったく思われていない	27.2	25.6	26.8	19.5	0.8	100.0(246)
	D.K.,N.A	42.9	14.3	0.0	0.0	42.9	100.0(7)
	合計	25.8	31.8	28.2	13.2	0.9	100.0(848)

相関係数	
小学生	-0.081
中学生	—

「“ダメな子”と思われるとかんじることがある」とする児童生徒は、小・中学生ともに4人にひとりであり、1クラスに換算すると40人のうち10人を数えるという結果がでている。決して少ない数とはいえないであろう。しかし、担任教師から“ダメな子”と思われることは、児童生徒がクラスに「居場所」を得ることをさまたげることにはつながりにくいようだ。相関関係を確かめると、小学生では弱いながらも統計的

に有意な相関関係がみとめられるが（－0.081)、中学生ではなかった。教師からマイナスのラベルを貼られても、児童生徒たちは他の要素から「居場所」の要件をみつけてきているのである。

これらの結果をみると、小学生のほうが担任教師からの評価を意味あるものとして捉え、教師を自分たちの「居場所」のなかに引き入れているようにみえる。しかし、中学生では傾向として、教室という空間のなかでも、教師に対して精神的な距離をとっているようだ。

次に、担任教師から「理解されること」に着目してみよう。現代の学校では、「児童生徒理解」は担任教師にとっての最重要課題のひとつとして受け止められている。学級経営においても、一人ひとりに目を配ることはすなわち一人ひとりの理解であるといっても過言ではない。児童生徒を理解し、受容しようとするための担任教師による日常的で多大な努力は、児童生徒たちにどのように受けとめられているのだろうか。児童生徒自身の声をきいてみよう。

まず、どれくらいの児童生徒が教師に理解を求めているのかをみてみよう（表8)。すると、「先生にもっと自分のことをわかってほしい」と感じているのは小学生で4割と半数に満たず、さらに中学生では3割にすぎない。成長していくにしたがって、児童生徒が教師に対して若干距離とっている様子が伺える。

では、実際に「先生は自分のことをわかってくれている」と感じている小・中学生はどれくらいいるのだろうか。すると、表9にもあるように、小学生では「とてもあてはまる」が12.6%、「ややあてはまる」

表8 先生にもっと自分のことをわかってほしい

単位%(N)

わかってほしい / 学校段階	とてもあてはまる	ややあてはまる	あまりあてはまらない	まったくあてはまらない	D.K,N.A.	合計(N)
小学生(5・6年生)	14.7	26.2	32.4	25.6	1.0	100.0(863)
中学生(1・2年生)	10.8	21.5	31.0	35.7	0.9	100.0(848)

表9 学校段階 と 先生は自分のことをわかってくれている

単位%(N)

わかってくれる / 学校段階	とてもあてはまる	ややあてはまる	あまりあてはまらない	まったくあてはまらない	D.K,N.A.	合計(N)
小学生(5・6年生)	12.6	28.5	37.2	20.6	1.0	100.0(863)
中学生(1・2年生)	7.0	26.8	36.2	29.4	0.7	100.0(848)

28.5%と、肯定率は約4割にとどまっている。続いての中学生では、「とてもあてはまる」7.0%、「やや」26.8%と、小学生よりもやや減少している。実態としても、一部の児童生徒を除き、教師と生徒の間には距離があるようだ。

以上のデータからみるに、担任教師と児童生徒たちの間には若干の溝が見受けられると同時に、担任教師に「理解」を求める声にはかなりのばらつきがある。では教師が児童生徒を理解しようとしても、学級は児童生徒にとっての「居場所」になっていかないのであろうか。そこで、ここでは児童・生徒のサンプルを、「自分たちへの理解を願う」か否か、と「理解の実態を認める」か否かの二つの項目を使って児童生徒理解に関する4類型にわけて検証したい。つまり、図1のように、理解を願い、かつ、実際に教師に

図1 「児童・生徒理解」に関する4類型

	わかってほしい / わかってくれる	とてもわかってほしい	ややわかってほしい	あまりわかってほしくない	まったくわかってほしくない
小学生	とてもわかってくれる / ややわかってくれる	「積極」型(22.5%)		「充足」型(18.4%)	
小学生	あまりわかってくれない / まったくわかってくれない	「不満」型(18.3%)		「無関心」型(39.3%)	
中学生	とてもわかってくれる / ややわかってくれる	「積極」型(17.2%)		「充足」型(16.3%)	
中学生	あまりわかってくれない / まったくわかってくれない	「不満」型(15.0%)		「無関心」型(50.4%)	

※「自分のことをわかってほしい」と「自分のことをわかってくれている」のどちらか、もしくは両方が欠損値だったサンプルは表10では「D.K.,N.A」であらわしている。小学生では1.5%、中学生では1.1%を数えた。

わかってもらっていると感じているサンプルは「積極型」、理解を願いながらも、実際には理解してもらっ

ていないものは「不満型」、理解を願ってはいないが、わかってもらっているは「充足型」、理解を願ってもいないし、わかってもらってもいないサンプルは「無関心型」となる。
それぞれの数値のバラつきを記しておくと、小学生から順に22.5%、18.3%、18.4%、39.3%であり、中学生では17.2%、15.0%、16.3%、50.4%である。この結果から、教師の自分への理解に特に期待もせず、教師から受容されたいという姿勢にかける児童生徒が相当数、特に中学生ではちょうど半数を超えるぐらいいることがうかがえる。

そして、これら4類型とクラスを安心できる「居場所」だと感じているかどうかとの関連を示したのが表10である。まず、当然ともいえる結果であるが、4つの類型のうち、担任の先生に自分のことをわかっ

表10 児童・生徒理解の4類型 と クラスの「居場所」感

単位%(N)

	居場所と感じる / 児童・生徒理解	とてもあてはまる	ややあてはまる	あまりあてはまらない	まったくあてはまらない	D.K.,N.A	合計(N)
小学生	「積極」型	39.7	40.7	12.9	5.7	1.0	100(194)
	「不満」型	25.3	32.3	31.0	11.4	0.0	100(158)
	「充足」型	29.6	40.9	23.3	4.4	1.9	100(159)
	「無関心」型	16.8	33.9	36.0	11.8	1.5	100(339)
	D.K.,N.A	15.4	15.4	23.1	0.0	46.2	100(13)
	合計	25.8	36.2	27.3	8.8	1.9	100(863)
中学生	「積極」型	45.9	23.3	21.2	8.9	0.7	100(146)
	「不満」型	24.4	32.3	28.3	14.2	0.8	100(127)
	「充足」型	30.9	38.1	23.0	7.2	0.7	100(139)
	「無関心」型	17.3	32.8	32.8	16.4	0.7	100(427)
	D.K.,N.A	44.4	22.2	0.0	11.1	22.2	100(9)
	合計	25.8	31.8	28.2	13.2	0.9	100(848)

てほしいし、実際にわかってもらっている「積極型」の児童・生徒たちは、クラスを居場所と感じている率が他の類型よりも高く、小学生が8割、中学生でも7割が肯定している。また、担任の先生にわかってほしいともおもっていないし、わかってもらっていない「無関心型」の児童・生徒たちは一番クラスを「居場所」とできておらず、肯定率は小・中学生共に5割である。若干中学生のほうが教師との距離をとろうとしている傾向はあるものの、このように、教師との関係を深めようとし、また実際に理解をされていると感じることは1人ひとりの児童生徒がクラスに「居場所」を獲得する鍵になりえるのだ。

ここで、「わかってほしい」もしくは「わかってくれている」のどちらかしか肯定しなかった「不満型」と「充足型」の児童生徒たちに注目してみよう。すると、クラスを居場所とできているのは、後者の方が小・中学生共に10ポイントほど高い。「もっと教師に理解してほしい」と考える姿勢や欲求よりも、実際に「理解されている」と感じられるどうかのほうが、クラスを「居場所」とできるかにより大きな影響を与えるようである。

2）クラスメート・友人との対人関係

学級という枠のなかで毎日を過ごしている児童生徒たちにとって、一番近しい人はやはりクラスメート・友人であり、児童生徒同士の関係のあり方によって、クラスを「居場所」とできるかを大きく左右すると考えられる。クラスのなかの友人に受容されること、クラス全体の連帯感をもつことはどのように安心できる「居場所」の獲得につながっているのだろうか。ここでは、児童生徒たちが自発的に所属を選んだ仲良しグループ(インフォーマルグループ)と制度的に所属を義務付けられた学級集団(フォーマルグループ)の二つのレベルにわけて分析を行う。

児童生徒たちは、クラスメート全員と個人的な話をしたり、行動をともにするといった密な人間関係をもつわけではない。多くの場合、その機能は仲良しグループ(インフォーマルグループ)が担っていると予想される。では、クラスのなかに自分が所属する仲良しグループがあるかどうかで、クラスに「居場所」を見出せる率は変化するのだろうか。

最初に、どのくらいの児童生徒が「クラスの中に、特に仲のよい仲良しグループがある」としているのかを確かめておくと、小学生では、9割弱、中学生では8割半を数えている。そして、小学生では、仲良

しグループがある児童のうち6割半がクラスを「居場所」だとしているのに対して、グループがないのは5割ほどであった。中学生ではある生徒で6割ほど、ない生徒で4割弱という結果である。(表11)。この

表11 クラスのなかに、「特になかのいい仲よしグループ」があるか と クラスの「居場所」感

単位%(N)

	居場所と感じる / グループ	とてもあてはまる	ややあてはまる	あまりあてはまらない	まったくあてはまらない	D.K.,N.A	合計(N)
小学生	グループ・ある	26.9	37.2	27.0	7.5	1.5	100.0(748)
	グループ・ない	18.6	30.1	29.2	17.7	4.4	100.0(113)
	D.K.,N.A	50.0	0.0	50.0	0.0	0.0	100.0(2)
	合計	25.8	36.2	27.3	8.8	1.9	100.0(863)
中学生	グループ・ある	28.6	33.1	27.0	10.7	0.7	100.0(704)
	グループ・ない	10.9	26.8	34.8	26.1	1.4	100.0(138)
	D.K.,N.A	50.0	0.0	16.7	16.7	16.7	100.0(6)
	合計	25.8	31.8	28.2	13.2	0.9	100.0(848)

結果をみると、数値の差はそれほど大きくなく、クラスの中に自分の所属するインフォーマルグループがあるかどうかは、1つの大きなポイントではあるが、決定的ではないように思われる。

あるところを「居場所」と感じるためには、自分の居どころが定まっているだけでなく、受容されていると感じることが大切である。それゆえ、自分の心のうちを吐露し、「何でも本音で話せる」友人がいることは重要であると考えられる。では、実際にそのような友人を持っている児童生徒はどれくらいいるのであろうか。結果は、「クラスの中に、なんでも本音で話せる友達がいる」に「とてもあてはまる」としている小学生は5割ほど、「ややあてはまる」は3割弱で、合わせて8割の児童がクラス内で特定の友人から受容されていると感じている。中学生では「とても」4割と「やや」3割で合計約7割という結果である。この結果をみると、中学生で肯定的な回答が若干減少する傾向があるものの、先の教師に対する少し距離をとった目線とは違い、児童生徒どうしで密な関係をつくっている様子が伺える。

また、「クラスの中に、なんでも本音で話せる友だちがいる」とクラスを安心できる「居場所」とできいることの関連をみたのが表12である。結果をみてみると、率直にいって、クラスの中のなかに自分

表12 クラスのなかに、なんでも本音で話せる友だちがいる と クラスの「居場所」感

単位%(N)

	居場所と感じる / "ダメ"と思われる	とてもあてはまる	ややあてはまる	あまりあてはまらない	まったくあてはまらない	D.K.,N.A	合計(N)
小学生	とても思われている	36.5	36.2	19.9	6.5	1.0	100.0(417)
	やや思われている	20.5	40.6	31.0	7.0	0.9	100.0(229)
	あまり思われていない	10.9	37.2	41.1	7.8	3.1	100.0(129)
	まったく思われていない	10.3	23.1	35.9	29.5	1.3	100.0(78)
	D.K.,N.A	20.0	20.0	10.0	0.0	50.0	100.0(10)
	合計	25.8	36.2	27.3	8.8	1.9	100.0(863)
中学生	とても思われている	47.2	27.1	15.6	9.1	0.9	100.0(339)
	やや思われている	16.7	44.4	32.9	5.6	0.4	100.0(234)
	あまり思われていない	10.2	34.1	45.5	10.2	0.0	100.0(167)
	まったく思われていない	2.9	15.7	32.4	49.0	0.0	100.0(102)
	D.K.,N.A	0.0	16.7	0.0	16.7	66.7	100.0(6)
	合計	25.8	31.8	28.2	13.2	0.9	100.0(848)

相関係数	
小学生	0.300
中学生	0.466

を受容してくれる友人がいることは、児童生徒がクラスを安心できる「居場所」として感じる際、かなりクリティカルな条件であることがわかる。そしてその傾向は中学生のほうがより顕著であるようだ。「本音で話せる友人いる」に「とてもあてはまる」とした小学生うち、約7割の児童がクラスに「居場所」を見出しているのに対して、「まったくあてはまらない」児童では、3割ほどしかクラスでほっとできていない。中学生ではその数字の開きは大きく、「とてもあてはまる」では8割弱なのに対して、「まったくあてはまらない」では2割にも満たない生徒しかクラスに「居場所」がない状況である。

これらの関連性を相関係数でみると、小学生では0.300、中学生では0.466という結果であった。高学年から思春期に入り、ごく近しい友人のなかで日々思っていることや悩みを吐露しあうことは中学生になってさらに大きな意味をもっている。クラスという枠のなかで、そういった友人を得られるかどうかが決定的なポイントになってくるようだ。

学級に関して、「『居場所』であるべき」という言説と共に、「まとまっているべき」という理念が存在

する。「まとまっている」とは、生活共同体言説の一つのかたちであり、学級集団というフォーマルグループの理想を体現している言葉だとしてよい。学級に凝集性を求めていない児童生徒もいるものと思われるが、「クラスはまとまっているほうがいい」と思っている児童生徒はいったいどれくらいいるのだろうか。表13をみると、「とてもそう思う」としているのは、小学生、中学生共に5割弱ほどである。学級が生活

表13 クラス(学級)は、まとまっていたほうがいい

単位%(N)

まとまっていたほうがいい 学校段階	とても思う	やや思う	あまり思わない	まったく思わない	D.K,N.A.	合計(N)
小学生(5・6年生)	47.6	32.3	12.4	6.0	1.6	100.0(863)
中学生(1・2年生)	46.5	33.3	11.7	7.4	1.2	100.0(848)

共同体であることに疑問なく賛成しているのは約半分ほどといった状況である。続いて、「ややそう思う」のは3割強、「あまり思わない」の「まったく思わない」のはそれぞれ1割前後という数値が並んでいる。先の「児童生徒理解」では、教師に「わかってほしい」と思っている児童生徒は半数にも満たなかったのと比較すると、過半数の児童生徒は、クラスメートに強い連帯感を持てる学級を求めており、学級集団の凝集性に期待をしている。しかしながら同時に、5人に1人ほど、40人クラスならば8人ぐらいの児童生徒は、クラスに「まとまり」を求めていないこともわかる。なお、他のデータも見渡してみると、この「クラスはまとまっているべき」は、より教師への親和性を表すこととの相関が高かった。クラスに凝集性を求める傾向は、教師の意向にもよりそっているものだと考えられる。

では、実際にどれくらいの児童生徒がクラスを「まとまっている」と受け止めているのだろうか(表14)。小学生では6割ほどが「まとまっている」としているのに対して、中学生では7割ほどが肯定し、若干の増加傾向が見られる。授業への積極的な態度や、教師に対する期待などのこれまでのほとんどのデー

表14 いまのクラスは、まとまっている

単位%(N)

まとまっている 学校段階	とてもあてはまる	ややあてはまる	あまりあてはまらない	まったくあてはまらない	D.K,N.A.	合計(N)
小学生(5・6年生)	12.1	48.2	32.2	6.5	1.0	100.0(863)
中学生(1・2年生)	16.5	50.9	25.1	7.0	0.5	100.0(848)

タでは、小学生→中学生で減少傾向があったが、ここでは異なったパターンである。授業や教師に対して背をむけつつあっても、クラスの生徒集団のつながりは強くしている様子である。

ここから、クラスにまとまりを期待する意識や、クラスのまとまりの実態が個々の児童生徒たちのクラスにおける「居場所」獲得にどのような影響があるかをみてみよう。ここでは、図2のように学級集団にまとまりを求めつつ、実際にまとまっていると感じられる児童生徒は「積極型」、まとまりを求めてはい

図2 「クラスのまとまり」に関する4類型

	まとまってほしい / まとまっている	とてもまとまってほしい	ややまとまってほしい	あまりほしくない	まったほしくない
小学生	とてもわかってくれる	「積極」型(51.1%)		「充足」型(8.1%)	
小学生	ややわかってくれる				
小学生	あまりわかってくれない	「不満」型(28.6%)		「無関心」型(10.1%)	
小学生	まったくわかってくれない				
中学生	とてもわかってくれる	「積極」型(57.3%)		「充足」型(9.4%)	
中学生	ややわかってくれる				
中学生	あまりわかってくれない	「不満」型(22.2%)		「無関心」型(9.6%)	
中学生	まったくわかってくれない				

※ クラスは「まとまったほうがいい」と「まとまっている」のどちらか、もしくは両方が欠損値だったサンプルは表15では「D.K.,N.A」であらわしている。小学生では2.1%、中学生では1.5%を数えた。

ないが、実態としてはまとまっているとしている群は「充足型」、まとまりを求めつつも、実態としてはまとまっていないと感じている群を「不満型」、まとまりを求めてもいないし、実際にまとまっていないと回答した群を「無関心型」と名づける。全体としては、「積極型」が一番多く、小学生中学生共に半数

以上がこの群に入っている。次に多いのが、「不満型」で、小学生では3割弱、中学生では2割強といった状況である。

この4類型とクラスが安心できる「居場所」になっているかどうかのクロス表が表15である。これをみると、「積極型」では、小学生中学生ともに7割以上の児童生徒がクラスに「居場所」を得ている。そ

表15「クラスのまとまり」に関する4類型 と クラスの「居場所」感

単位%(N)

	居場所と感じる / クラスのまとまり	とてもあてはまる	ややあてはまる	あまりあてはまらない	まったくあてはまらない	D.K.,N.A	合計(N)
小学生	「積極」型	34.7	43.1	18.1	2.9	1.1	100.0(441)
	「不満」型	15.8	29.1	37.2	16.2	1.6	100.0(247)
	「充足」型	22.9	37.1	28.6	10.0	1.4	100.0(70)
	「無関心」型	13.8	24.1	44.8	17.2	0.0	100.0(87)
	D.K.,N.A	16.7	16.7	27.8	5.6	33.3	100.0(8)
	合計	25.8	36.2	27.3	8.8	1.9	100.0(863)
中学生	「積極」型	36.4	37.2	21.8	4.5	0.0	100.0(486)
	「不満」型	9.6	23.9	41.5	22.9	2.1	100.0(188)
	「充足」型	17.5	35.0	33.8	13.8	0.0	100.0(80)
	「無関心」型	7.4	17.3	33.3	42.0	0.0	100.0(81)
	D.K.,N.A	30.8	15.4	7.7	15.4	30.8	100.0(13)
	合計	25.8	31.8	28.2	13.2	0.9	100.0(848)

れに対し、「無関心型」では、小学生4割ほど、中学生では2割強ほどしか肯定しておらず、この類型の多くの児童生徒はクラスに居心地の悪さを感じていることが予想される。また、「充足型」と「不満型」の二つをくらべると、「充足型」のほうが20ポイントほども高い数値である。クラスにまとまりを求めるかどうか、凝集性への志向性よりも、実態として「まとまっているクラスに自分はいる」と児童生徒同士の連帯感を感じられるほうが重要な鍵となるようだ。

4．まとめと考察

これまで、学級の機能には、学習をさせ、規律を守らせる機能、そして対教師、児童生徒同士で密な対人関係を促進し生活共同体をつくるという二つの側面があることを整理した上で、児童生徒たちの視点に沿って、それぞれの側面において児童生徒たちが毎日の学校生活のなかでどのように学級に「居場所」を見出しているのかを検証してきた。今回の調査結果からよみとれることをまとめておきたい。

まず第1に、全体的な傾向として、児童生徒にとって、学級が「居場所」となるかどうかは、授業や学習の場面で充実していたり、規則・規律を守ることによって学校に評価されることよりも、クラスにおける対人関係による影響のほうが大きいことである。授業で学習内容を理解し規律を守ることによって学校という制度に適応した児童生徒になることは、クラスが「居場所」となるポイントとはなりえていない。

第2に、教師との対人関係よりも、児童生徒同士の対人関係のほうが、比較的、規定力が大きいことである。教師から受容され、理解されていることは、児童生徒にとってクラスが「居場所」となるための1つの鍵になっていた。しかしながら、児童生徒自身の声としては、教師に理解されたいと思う児童生徒よりも、クラスのまとまりや連帯感を求める児童生徒のほうが多い。また、教師と密な関係性を築くことよりも、クラスメートとの距離の近いことのほうが、クラスが「居場所」になるかどうかに大きく関わっている。

最後に指摘しておきたいのは、第1・第2のような傾向は、成長して中学生になるにつれてより顕著になっていくことである。小学生と中学生の結果を比較してみると、成長するにつれて学習活動の充実感を、自分のクラスの「居場所」の構成要因から引き離し、きわめて個人的で、ときに無味乾燥な作業としてしか受け止めなくなる傾向が強いように思われる。また、規律の遵守の面からみても、小学校の段階ではまじめで決まりを守ることがクラスに「居場所」を得ることにつながっているが、中学生になるとそのような傾向は消えている。対人関係の側面から具体的な数値をふりかえってみると、児童生徒たちは成長する

につれて、誰を「意味のある他者」とするか、その選択を教師から児童生徒同士へとゆるやかにシフトさせると同時に自分たち独自の関係性を最重要視していく傾向があるように思われる。

今回の分析における小学校高学年→中学生へのデータの変化のパターンから推測するに、小学校低学年では学習して規律を守ることと、担任教師やクラスメートと密な関係を構築することはより一体化されており、教師庇護のもとでクラスのまとまりがあったのだと推測できる。しかし、中学生になるとクラスに「居る」ことは、学習することとはより独立したかたちで捉えられているとしてよい。成長するにしたがって、児童生徒たちは、学習し、規律を守ることといった制度的でフォーマルな学校文化と、学校文化を排除したところで独自に形成されていく児童生徒たち自身の自由な行動様式や価値基準を分離させていっている。そして、より規定力の強い「居場所」の構成要素は後者となっていっていくのだ。

このように考えると、「居場所としての学級」を志向する学級システムは、児童生徒の成長を経るにしたがって、必ずしも児童生徒たちの学力形成に力点がおかれたシステムではなくなっていっていくことが示唆される。「学級に『居場所』を」というスローガンが広く共有されている現在、教師たちは、学級を「居場所」にすることと、児童生徒に学習をさせ規律を守らせるという、児童生徒にとっては矛盾した二つのことがらを同時にマネージメントをするというアポリアを抱えながら指導を行っているのだといえる。

＜注＞

1）例えば、「子どもの居場所づくり　－学級世界をひらく－」(『解放教育』2001年4月　解放教育研究所　編／明治図書出版)「特集　居場所のある学級づくりを　－その視点としかけ方－」(『解放教育』2003年4月　解放教育研究所 編／明治図書出版　)「居場所づくりで生まれる安心感　－学級意識を高める支援を－」(『内外教育』2001年9月　時事通信社〔編〕／時事通信社)「安心のある学級の雰囲気づくり・・心の居場所となるかかわりを築くために」(『児童心理』1997年6月　児童研究会 編／金子書房) など

2）ピアソンの積率相関係数。本稿で挙げた数値は、特筆されていないかぎり全て1%水準で有意(両側)である。また、相関係数の算出において、いずれかの質問の回答に欠損値があったサンプルは除いてある。

＜参考・引用文献＞

ベネッセ教育研究所　1997「モノグラフ・小学生ナウ・学校の居心地を考える」

藤井美保　2003「居場所としての学校と対人関係」住田正樹・南博文編『子どもたちの居場所と対人的世界』九州大学出版会

藤竹暁編著　2000　「現代人の居場所」(「現代のエスプリ」：生活文化シリーズ3)　至文堂

深谷昌志　2003　「学校とは何か　－『居場所としての学校』の考察－」　北大路書房

木之下隆夫・菅佐和子編　2004「クラスに悩む子どもたち」人文書院

文部省（現:文部科学省）　1992　「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最終報告

文部科学省　2003『今後の不登校への対応のあり方について（答申)」4章1説より　－不登校問題に関する研究調査協力者会議報告

住田正樹　2003a「子どもたちの居場所と対人的世界」住田正樹・南博文『子どもたちの居場所と対人的世界』九州大学出版会

－　2003b　子どもの居場所と対人関係」住田正樹・南博文編『子どもたちの居場所と対人的世界』九州大学出版会

高橋克己　1997　「学級は“生活共同体”である－クラス集団観の成立とゆらぎ」今津幸次郎・樋田大二編『教育言説をどう読むか』新曜社

萩原建次郎　2001　「子ども・若者の居場所の条件」田中治彦編著『子ども・若者の居場所の構想』学陽書房

富永幹人・北山修　2003　「青年期と『居場所』」住田正樹・南博文編『子どもたちの居場所と対人的世界』九州大学出版会

柳治男　2005　「＜学級＞の歴史学」講談社選書メチエ

Are Pupils Comfortable in the Classroom?

HAYASHI Sachiko

Due to the spread of the Futoko phenomenon (school non-attending or school refusal), there has been nationwide discussion regarding the need to establish classrooms that will be ibasho (a place where pupils feel secure and at home). The classroom system has two fundamental functions. One is to promote discipline and learning among pupils, and the other is to promote close human relationships within the classroom group. In this study, we examine the daily school life of pupils using tangible data and explore the ways in which they come to consider the classroom as ibasho. The findings are as follows:

1. Among elementary school pupils, the students' enthusiasm for school lessons and their studies influences their feeling of ibasho to some extent; however, this is not true for secondary school pupils. With regard to the pupils' academic achievement, no relation with the feeling of ibasho was found.
2. In elementary school, disciplined pupils have a stronger feeling of ibasho with regard to the classroom, but such a pattern is not evident among secondary school pupils.
3. The formation of personal relationships with teachers does have an effect on the pupils' feeling of ibasho, especially for pupils in elementary school. Although secondary school pupils do not seek to form teacher-pupil relationships to the same extent as younger pupils, the more understanding they receive from their teachers, the better adjusted they are to the classroom group.
4. Close and strong relationships with friends within the classroom are also important, especially for secondary school pupils. A sense of community within the classroom group and total acceptance by particular classmates are crucial to the development of a feeling of ibasho.