

子どもの「居場所」に関する研究

A study on 「ibasho」 for child in community

小川 幸裕

I. はじめに

障がいや不登校など様々な理由から、周囲の人間関係で誤解を受けたり、うまく自分を表現できないなど子ども達が生き生き活動する場所を探せずにいる。また、学校卒業後などに地域で自分の居場所を見失っているという状況がある。このような状況から「子どもたちに生きていくための糧となるような居場所づくりや活動をできることから展開したい」という素朴な「思い」は、子ども達と生活している子どもを始め、保護者、その他の支援者が長年抱いてきた夢であった。このような当事者の「思い」を具現化する形で2003年4月にグループaが設立された。

グループaの活動の特徴として、障がい児や不登校児、LD・ADHD児など特定の児童を対象とせず「だれでも」参加できること、対象を限定しないことを活動の理念としている。さらに注目すべきところは、実際にこの試みが参加者の立場や役職に関係なく一人の人間として自由な参加を可能としている点であり、子どもだけでなく「おとな」（保護者・支援者など）の居場所としても機能していることから、この実践が地域における障がい児・者を含めた子どもの居場所づくりの新たな可能性を持つものであると考える。

さらに、これまでの「居場所」を巡る研究では、1980年代から社会問題として認識され始めた不登校児における「居場所」について主に検討されてきたが、障がいを抱える子どもの「居場所」についての検討や、「居場所」の成立プロセスを明ら

かにした研究はほとんどないのが現状である。したがって、本研究の目的は、グループaに設立から関わる関係者を対象にインタビュー調査を行うと共に参与観察で得られたデータを加え、対象を限定しない活動の存立要因を明らかにすることを目的とする。

II. 子どもの「居場所」

1. 子どもの「居場所」問題の社会的背景

「居場所」という言葉がマスコミにしばしば登場するようになったのは、1980年になってからである。学校での生活の厳格さ、窮屈さ、息苦しさ、また人間関係の煩わしさから学校を拒否して学校に行かない、あるいは学校にいけないという不登校の児童・生徒が急増し、登校拒否現象として社会問題となった。このような社会的状況の中、1980年代半ばの「居場所」とは学校に行けない子どもたちのフリースペースやフリースクールを指していた。この頃から学校以外の行き場として「居場所」が使われはじめ、90年代に入り登校拒否の数は増加し、また1990年には文部省が「不登校はどの子にも起こりうる」という見解を出した。さらに文部省は1992年に「学校も心の居場所となるように」という視点を打ち出した。このように、学校以外の場所として「居場所」が語られ始め、学校も含めて心理的な側面からも「居場所」が語られるようになった。つまり、学校を「居場所」という観点から問い直さざるえないほど、不登校の増加といじめによる自殺が相次いだことが背景

にあったといえる。

しかし、学校は子どもの生活の中心であり、子どもに関わるすべての問題の解決機関であるという、学校信仰や学校編重ともいえる、いわゆる学校価値が広く社会に浸透していた。その結果、不登校の児童・生徒は周囲から理解されず、怠け者や脱落者、問題児として扱われ、また不登校児童・生徒自身もそうした学校的文脈のなかにあって学校に行けない自分自身に対して肯定感を抱くことはできず、劣等感や不安感、焦燥感を抱いて自己を否定的に評価せざるえなかった。子どもの一番の理解者であることが期待される家庭でさえ、学校価値が深く浸透し、学校的文脈のなかに巻き込まれていたため、不登校児にとっては学校内においても学校外においても安心して居心地よく居られるような場所がなかった。

そこで不登校の子どもたちが学校価値に囚われることなく、安心して居心地よく居られるような場所、自由に活動できるような場所、つまり不登校の子どもたちの「居場所」を設けようという親の運動が起こってきたのである。その先駆けになったのが1985年に開設された「東京シュール」であった。「東京シュール」は不登校児の親をメンバーとする「登校拒否を考える会」（1983年創設）によって不登校児童・生徒を対象に「学校外の学びの場所を作り出し、子どもが自由に通ってくる居場所」として東京都北区に開設された。不登校の子どもたちが、学校価値に囚われることなく安心して居ることができるようにするために、まず親たちが学校の文脈から脱却して学校価値を放棄し、不登校を事実として認め、それを肯定するような価値に転換する必要があった。「登校拒否を考える会」は、親たちの、そうした価値転換への取り組みの場であると同時に、それは子どもの不登校に悩んでいる親同士の相互理解と共感の場でもあった。その意味では「登校拒否を考える会」は親たちにとってはまさに自分たちの「居場所」でもあった。

2. 子どもの「居場所」の構成条件

1) 子どもの「居場所」の定義

「居場所」とは、文字通り人が居る所、いどころという物理的空間を意味するが、近年では安らぎやくつろぎ、癒しなど、ホッと安心できるところ、あるいは自分を取り戻すことができるところ、自分が必要とされているところ、自分という存在が認められるところ、といった意味に使われている。「自分を受け入れてくれるところ」という、受容性が基本といえる。そこに居る他者が自分を受け入れてくれていると感じ、個人は安心感を抱くことができ、安らぎを覚え、満足感を感じ、自己の有用性を感じることができる。つまり、「居場所」という概念は自分をありのままに出せる空間（場）における他者との関係性の問題ともいえる。

萩原は、①「居場所」は「自分」という存在感とともにある、②「居場所」は自分と他者との相互承認というかわりにおいて生まれる、③「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、④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としている。そして、居心地よい空間作りとして、「居場所」を失っていると感じている子ども・若者に対して、彼らの自明性を支えることが何よりも必要であるという。周囲から必要とされている実感は、自分という存在のかけがえのなさ結びつき、生の充実感をもたらす。そして、「参加」が他者の中へ浸透していくきっかけとなり、己のかけがえのなさを実感していく契機なら、「参画」は自分と他者との相互証人的な関係を積極的につくっていく契機として、子ども・若者の「居場所」を広げると説明している[萩原, 2004: 16-21]。

また、「居場所」とは他者や物、事との関係の中で「自分」という存在の位置をつかむ場所であり、そこから生きる方向性や存在意味をつかんでいく場所である。それは同時に「自分」という存在がより明確になっていくこと、存在の重さを実

感じていく場所といえる。居場所は自己と他者とお互いの存在を認め合い、感じあう関係においてこそ生まれる。存在を認め合うこと、感じあうという関係においては、互いの存在が相手に浸透しつつ、同時に存在の重みを生み出す。あくまで居場所を感じる、つかむことは子ども自身である。これは、大人が決めた場所を必ずしも「居場所」とするとは限らないことを意味する。居場所はかかわりにおいて生まれ、失われたりすることによって「動く」。その一方で、互いに存在を認め合う関係において、関わる相手に「自分」という存在が浸透し、モノや空間にも浸透していくことで居場所は根付く。空間的・物理的にも子ども自身が存在に証を刻み込んでいける自由さ、柔軟さが兼ね備えられ、「動き」と「根付き」の緊張関係を含みつつデザインされてこそ「居場所」となることが望ましい。「居場所」は子どもたちと共に、徐々につくりあげていく場所であり、未完成でありつづけることが大事である。

2) 子どもの「居場所」の構成要素

住田(2003)は、「居場所」には主観的条件として①意味づけ、客観的条件としての②関係性と③空間性があるとしている。

①意味付け

主観的条件とは、子ども自身がその場所を自分の「居場所」として実感し、その場所に自分の「居場所」としての意味を付与するという主観性のことであるとしている。まず「居場所」とは子ども自身が、ありのままの自分をそこに居る他者が受け入れてくれていると感じられる場所であることから、自らが共感・受容されているという実感を持ち、そのような意味をその場所に付与することができなければならない。つまり、意味付けとは、自分は他者から受け入れられているのだという感覚的な意味合いを、その他者との関係に付与することである。この意味付けという条件は主観的である。同じ関係であっても、その関係が個人個人の受け取り方によって異なることから、個人の受け取り方によって自分が受け入れられているか

どうかの判断や解釈が異なる。このように、「居場所」の基本が受容性であるならば、受容性は他者との関係のなかでこそ実感できるものであるといえる。他者との関係のありかた、関係性が「居場所」の根底の要因になる。自分は受け入れられているのだという感覚的な意味合いを付与できるような関係のあり方が空間に反映され、関係性と空間性が一体的に組み合わされて捉えられるところに居場所は成立する。関係性と空間性は一体として捉えられる。居場所であるかどうかは当の子どもの意味付けという主観的条件によって左右される[住田, 2001: 11]。

つまり、他者が子どもに共感的・受容的な理解や態度を示すことで、子どもは他者の関わりを通して、その他者に対して信頼感や安心感を覚え、他者との関係性のなかに安心、安らぎ、くつろぎなどの居心地のよさという感覚的な意味を付与することができるという。

②関係性

関係性はその物理的空間における他者の関係のあり方を意味する。自分がそこに居る他者から受け入れられているのだと感じられるような関係がそこになければならない。そのような関係が安定的に継続していなければならない。つまり、自己を承認し、再確認させてくれるような他者との関係がなければ、子どもは自己受容感や自己肯定感、安定感や安心感を実感することはできず、居心地のよさやくつろぎを感じる事が難しい。したがって、子どもと共感的・受容的な理解や態度を示す他者との関係が必要であり、そこでは子どもに対して命令し、禁止し、管理し、指示し、期待するといったような要求的な、あるいは強制的な行動は否定されなければならない。子どもがそれぞれに自分の意思に従い自由に振舞ったとしても、それらの行動も他者が共感的・受容的に理解し、承認してくれているのだと子ども自身が判断し解釈できるような他者との関係がそこになければならず、その関係は、一時的ではなく、継続的で、安定的であることが求められる。そうでなければ、子どもは落ち着いて他者との関係性の中に入って

いくことはできない。とくに子どもの場合は、保護的な存在であることから、子どもが依存しなければならぬ他者（すなわち、両親、仲間、教師、近隣の大人など）の評価は重要といえる。

不登校の子どもたちの「居場所」としての「東京シューレ」は、そのような関係性が形成されていたといえる。このような安定的な他者との関係性のあり方こそが子どもの主観的な条件を大きく規定し、他者との関係性は子どもの「居場所」の最も重要な要因といえる〔住田，2001：12〕。

③空間性

空間性は物理的空間を意味し、「居場所」は何よりも実際に自分が居るところを指す。「居場所」を規定する第一の条件が、「居場所」において形成される安定的な他者との共感的関係であるとしても、その実際の関係は一定の物理的空間において営まれる。そのような安定的な他者との関係が形成されている一定の物理的空間が「居場所」となる。しかし、その他者との関係性とその物理的空間とは意味的に関係しなければならない。つまり他者との関係性は空間性と意味的に結びつけられ、一体的に組み合わされて「居場所」となるのである。子どもは安定的な他者との関係性を通して確認できる自己受容感、自己肯定感、安心感、居心地のよさ、やすらぎといった感覚的意味を、その関係が現に営まれている、その空間に付与し、関係性と空間性を一体化したもとして捉えることができ、それが「居場所」といえるのである。よって、「居場所」は主観的に意味づけられた〔関係性－空間性〕という一体化された形で捉えることができる。

以上から、子どもの「居場所」は子どもが自分自身で解釈し、実感した自己受容感、自己肯定感、安心感、居心地のよさ、安らぎといった感覚的意味（主観的条件）を〔関係性－空間性〕という形で一体化された客観的条件に付与されることにより形成される〔住田，2001：12〕。

3. 大人が考える「居場所」

現代の子どもの「居場所」の問題を問うとき、そこには「居場所がない」という前提が存在すると園田・住田（2003）は指摘する。子どもの居場所をめぐる議論の多くは、「育ちの環境」として私たちが生きている社会が、子どもにとってまた親（大人）にとっても課題を抱えたものであるという共通認識に立ったものといえる。それは、具体的には地域社会の崩壊、共同体の消失、核家族化・少子化に伴う子ども集団の変質、関係の希薄化、などが専門化だけでなく広く一般市民の間にも通用する。このような「居場所のなさ」をめぐる言説のある種の流行の背景には、「あるべき共同体」の姿についての幻想が存在しているのではないか。それは、典型的には家とその近隣とが親密な関係で結ばれた「暖かいコミュニティ」のなかでわれわれの私的な空間が確保されるべきであるという理念であり、特に環境からの刺激・脅威に対してまだ脆弱さを抱える子ども期において、そのような暖かいコミュニティが必要とされているという発達観である〔園田・住田，2003：85-86〕。

さらに園田・住田（2003）は、「現代社会に生きる子どもたちに居場所はあるのかどうか」という問いは、「居場所のなさ」「居場所作りの必要性」などの意識の反映と考えられるが、これらの意識は当の子どもたちからよりもむしろ、子どもたちを見守る大人たちによって感じられるという。そのような子どもたちの「居場所」に危機感を抱く大人が対処法を求める構図を見ることができ、子どもの「居場所」の問題は、子どもの現代の生活ありようを反映するものであると同時に、大人の視線に映る子どもの姿、あるいは子どもの育つ環境についての認識であると考えられるとしている。子どもの「居場所」は子どもの主観的な要素が重要であるとしながらも、それは大人の問題意識によって支えられていることがわかる。

Ⅲ. 調査の概要

1. 目的

対象を限定しない当事者グループ a の設立プロセスと活動の整理から活動の存立要因となるキーワードを抽出することを目的とする。

2. 調査対象

本研究の対象は、グループ a の設立から関わる関係者12名（小学校特殊学級教員1名、中学校養護教諭1名、中学校特殊学級教員1名、心理士1名、相談員1名、保健師1名、障害児の保護者4名、A町教育委員会2名）。調査対象者の属性は表1の通りである。

表1 調査対象者の属性

氏名 (仮名)	役職
A氏	小学校特殊学級教員
B氏	中学校養護教諭
C氏	中学校特殊学級教員
D氏	心理士
E氏	相談員
F氏	保健師
G氏	保護者
H氏	保護者
I氏	保護者
J氏	保護者
K氏	教育委員会担当者
L氏	教育委員会担当者

表2 設立までの話し合い

年月日	参加人数
2002. 9. 9	4名
2002. 9. 30	7名
2002. 10. 18	18名
2002. 11. 8	21名
2002. 12. 16	20名
2003. 2. 14	23名
2003. 3. 28	22名
2003. 4. 18	22名

3. 調査日時・場所

調査期間は2004年3月から4月までの約一ヶ月間とし、調査場所は、プライバシーの確保ができる対象者の職場、自宅を訪問しインタビューを実施した。調査時間は1人約1時間半から3時間であった。

4. 方法

対象者の「思い」や「語り」を重視するため、インタビューは構造化しない自由面接の方法を用いた。一応の質問項目については「どのような思いや経過からグループ a の設立に関わったのですか」、「グループ a の設立や活動を通してどのようなことが変化しましたか」、を用意したが、対象者の気持ちや会話の流れにより、自由に話してもらった方法をとった。また、設立に向けての話しあいや打ち合わせ（2002年9月から2003年3月までの間で7回）や成立後の活動に約1年間（2003年4月～2004年4月）参加し参与観察を行いデータを収集した（表2、3）。

表3 子ども広場のこれまでの活動

年月日	活動内容	参加人数
2002, 12, 21	クリスマス会	子ども26名, スタッフ31名
2003, 1, 8	外遊び・冬休み工作作り	子ども20名, スタッフ15名
1, 18	保護者・関係者の「学習会」	保護者・関係者30名
2, 1	豆まき大会・お好み焼きづくり	子ども15名, スタッフ20名
3, 8	ポップコーン・室内あそび	子ども15名, スタッフ20名
5, 10	コンサートを見に行こう	子ども12名, スタッフ15名
6, 21	畑作り・看板作り	子ども20名, スタッフ36名
8, 2~3	サマーキャンプ	子ども22名, スタッフ30名
8, 30	じゃがいもほり, トウキビの収穫	子ども20名, スタッフ20名
9, 20	じゃがいもほり, 自由遊び	子ども20名, スタッフ20名
10, 25	バスに乗って行こう	子ども21名, スタッフ31名
11, 8	プラ板づくり, いもだんご	子ども25名, スタッフ25名
12, 20	クリスマス会	子ども28名, スタッフ30名
1, 12	アイロンビーズ	子ども20名, スタッフ17名
2, 7	色で遊ぼう	子ども22名, スタッフ13名
3, 13	外遊び	子ども30名, スタッフ27名

注1) スタッフは保護者、支援者など大人の数。

IV. 「対象を限定しない」活動の背景とプロセス

1. グループ a 設立までの経緯

1) 設立までの背景とプロセス

当事者グループ a のある a 町は北海道の東に位置する人口約 3 万人、世帯数約 1 万世帯を有す、農業が盛んな町である。a 町には小・中学校併せて 13 校あり、一人でも特別な支援が必要な子どもがいれば、その学校に特殊学級を設置するなど教育に対して関心が高い町でもある。a 町で特殊学級の教員として子どもと向き合う日々を送っていた A 氏は（後のグループ A の中心人物）、教員になり 10 数年経つ中で、「もっと子どもが生き生きできる場所があるのではないか」という思いと、反面「現在の学校の枠ではやりたいことができない」という課題を抱えていた。そして「なにか得たい」という思いから、「LD・ADHD 懇話会」を立ち上げ勉強を始める。関係者や障害を抱える親と学習会を重ねる中で、共に親と学びを深める中で、「今家で一人にいる子どもはどうしているのだろうか。自分だけが学びを得て、充実しているのか」と子どもの存在を再確認し、「自分の得た知識を、子どもに生かしたい、その実践の場が必要だ」という思いに到る。しかし、熱意はあってもそれを実践する場がなかった。こうした状況の中で A 氏はある懇親会で、偶然隣に座った a 町教育長と a 町の不登校の現状と思いを語る場を得る。教育長は以前、福祉畑で仕事をしてきたことから、不登校へ関心が高く、地元の学校に足を運び養護教員（B 氏）から情報を得ていた。後に視察メンバーに加わる B 氏は、日常的に教育長と学校現場について話す機会があり、ある程度教育長との関係が構築されていた。そして、先進的な取り組みをしている B 高等学校の話で盛り上がり、2002 年の 7 月に教育長の薦めでグループ a の呼びかけの中心となった 5 名（A 氏、B 氏、教育長、J 氏、K 氏）の視察が実現する。B 高等学校は広域性の通信制高校で、かつて不登校や引きこもりを経験

するなど、「障がい」があるために周囲に理解されずに過ごしてきた人達を対象に廃校になった小学校を立て直しつくられた高校である。そこで、生徒と先生が活動する場面に出会い、子どもたちの声を聞き、ここにたどり着くまでの生徒、先生の道のりに思いを馳せ胸が詰まる思いを抱く。また、a 町から朝 5 時半に起きて B 高等学校まで通っている子どもたちの存在を知り、町の現状が見えてくるのであった。数日後、a 町教育委員会が管理する「M 研究所」を見てみないかという教育委員会の薦めに応じ、A 氏が見学に行く。「M 研究所」は、もとは民家でそれを町が買い上げて所有していた。それまで、吹奏楽部の合宿所や、親の相談室として平均月 3 日ほど使用されていた。そして A 氏がそこで目にしたのは、子どもたちの行動を制限せずに伸び伸びと活動できる広さや、落ち着いた（使い込まれた）、アットホームな雰囲気でも入りやすい佇まいを備えた白い民家であった。A 氏は、この空間を見た瞬間、「ここだと子どもがいくら騒いでも、近隣に迷惑が掛からない。外で体をいっぱい使って遊べるし、勉強も出来るし、料理もできる。普通の家だからこそ制限がほとんどない、子どもが生き生き出来るはずだ」と確信したという。特に障害を抱える子どもにとって場所・空間はとても重要であった。環境の変化は子どもに心身や行動に大きな影響を与え、普段出来る関わりが場所によって出来ないことが何度もあった。A 氏はそれをよく知っていた。しかし、その当時「建物」を管理する教育委員会にはその素晴らしさが理解できなかった。そして、「建物」を定期的に利用するにあたり、冬の除雪や水道の問題や鍵をどのように管理するかという点で難所を示した。そこで A 氏は、「後援会組織のようなものを作れば、その問題について解決策をみんなで考えていけるのではないか」と思いつくのであった。そこで、A 氏は「すごいところを見つけました」と保護者 F 氏に電話をかけ、そして次々にその他スタッフの確保に向け支援者（児童養護施設や子ども家庭支援センターの職員、保健師、大学教員など）を集め、9 月に集まり話し合いを行った。

グループaの原動力として参加していく保護者G氏は、3年前から月1回、障害児を持つ親の会を運営していた。その会の当初の目的は、「親が自分の気持ちを話せる場所の提供、親の居場所作り」であった。しかし、「子どもが大きくなり同時に親も年を取るから、将来への不安が強くなる。求める情報も手に入れることができず、話しているだけでは物足りなくなってきた、これ以上続けていてもねえ。月一回もなくてもいいかな」など、親の会を存続することを疑問視した意見も出始めるようになっていた。このような状況の中で、「親の会はセルフヘルプグループとしての親の居場所や癒しの役割から、次のステップであった『子どもの居場所づくり』へと、あと一押ししてくれる人が欲しかった。そこへタイミングよくグループAがやってきた」と話す。

こうした保護者の加入により教育委員会は、直に保護者の思いに触れ、声を聴くこととなる。同時に課題であった除雪や水道の問題を「親がやるから大丈夫!」となんなく蹴散らすパワーを見せつけられ、教育委員会は行政としての従来固持し続けてきた既存の枠を広げることと迫られていった。そして、グループaが正式に立ち上がるまでも12月、1月、2月、3月と毎月1回子ども達を集めてクリスマス会や子ども広場を計画し、開催するなど思いを行動に移すと共に、教育委員会の担当者も巻き込んでいった。共に活動する中で、子どもの姿や保護者の声、専門職の熱などを体感した結果、教育委員会の担当者も「建物」の魅力に取り付かれていくのであった。またG氏と同じようにA氏も、「今回はタイミングが本当に良かった。今までみんなが積み上げてきたものが一気に実った感じがする」と、個人が抱えている背景が重なりあい、「うねり」を参加者が共に実感することができたと強調する。

教育委員会が提供した空間により、これまでの思いが溢れだし、かたちになる瞬間でもあった。「思い」を入れる器を手に入れたことで、夢であったグループaが形として具体化していったのである。そして、これからより確実に歩みを進めていくためには、組織を立ち上げる必要があるとの意

見が出される。「堅苦しくならず、明るく・楽しく・夢が広がるような話し合いをつづけていくものでなければならなく、継続が何よりも重要である」と共通理解を図っていった。

2) 趣意書の作成

まずグループa設立に向けて着手したのがグループaの屋台骨となる「趣意書」の作成であった。現段階の関係者の思いを文章にしていく作業は、保護者や関係者が抱える悩みや抱えている夢を語ることから始めた。保護者からは、「義務教育終了後の進路を考えているが不安が大きく、子どもが成長するに従い親ができることにも限界がある」、「これから先も地域で生きて行くために今親がしてあげられることはしてあげたい、後悔はしたくない」、と思いが語られた。そして「障害のある人々が、気軽に安心して活動できる場(拠点)があればと願う。親が一時的に出かける場合、預けられる場所も必要」。その他、「今回このような集まりができて本当に嬉しく思う」、「他町村では適応指導教室があるが来所することが前提であったり、遠い場所、雰囲気のことなどがあり、あまり利用されていない」、「居場所を探している子ども達が自由に行き来できる場所が欲しい」との思いも語られた。行き場のない子どもたちが、生き生き活動・学習できる居場所を望む声が次々にあがった。そして、教育委員会K氏・L氏と支援者(当事役員会に参加していた保健師、心理師、相談員、大学教員など)は改めて保護者の切実な思いに向き合い、丁寧に受け取ろうとするのであった。また、A氏からは「外へ気持ちが向かいだした子どもたちが社会へ出て行くためにワンクッション欲しい」、「幼・小・中・高と、成長によりそれぞれ生じる課題とニーズが変化していく中で、一貫性をもった支援やつながりが必要」、「LDやADHD傾向など、友達関係で躓きやすい子どもたちの放課後・休日の活動場所やサポーターが欲しい」など子どもの成長や発達を支える視点の必要性について声があがった。「様々な思いに応えるためには、スタッフやボランティアが今後どれくらい確保できるのか」、「関わっていく人たちも学ぶこと

のできる機会が欲しいといった学習・研修体制の確保が必要」などの意見が出された。教育委員会は、話し合いの中で保護者の思いや自主性を尊重し、当事者主体の立場を明確にすることで行政主体になることを避け、当事者と教育委員会が対等な関係を築けるよう出来るだけ発言を控える姿勢を保っていた。それは、教育委員会が前に出ることで、保護者の思いが活動に結びつかなくなり、保護者の主体性が尊重できなくなることで、結果活動が長続きしないというこれまでの経験からであった。教育委員会が意識したのは、「何もしないということをする」ことであったといえる。しかし、一方では「なんでも言って欲しい」という姿勢を示し、賛同会員を募る声かけや、要望があれば応えていく態度を伝える努力を行っていた。

このような状況の中、趣意書作成の当初の段階では当事者や教育委員会の思いが「障がい」、「不登校」という文字として文書化されていた。しかし、5回目の話し合いの後にA氏はある保護者から「ウチの子は〇〇（例えば、ダウン症や自閉症など）なのですが、ダメですか。来れないのですか」と尋ねられるということが起こる。当初A氏は、LDやADHDを抱える子どもたちの居場所を強調していたため、言葉に詰まるが「ダメです」とも言えず、「もちろん、来てください。みんなの居場所にしましょう」と答えた。また同時期に、参加者から「障がいや不登校など子どもの状態にかかわらず、だれでも来れる場所にしたい」、「障がいを持っている子どもたちだけの場所にはしたくない」と参加者から意見が出された。この発言によって参加者それぞれが、自分のニーズを優先していたことに気づき、関わるすべての人にとって求められる場所にしたいと、「育ちあう」、「個性」、「夢」、「希望」、「願い」という言葉に凝縮されていった。そこには、「障がい児」や「不登校」の子どもを対象を限定するのではなく、どのような子どもたちに対しても居場所と感ぜられる場所にしたいという役員の思いが凝縮されることになった。障がいがあるなし、問題を抱えている、いなく関わらず、すべての子どもが「存在を確かめられる」場所を提供することを重視する中でたど

り着いたのがこの趣意書であった。趣意書の文書化を通して、保護者・支援者・教育委員会が協働に到るプロセスや取り組みの内容を協議する時間を持つことができ、その成果を参加者へ文書として情報公開を可能にした。その結果、当事者・教育委員会は協働の目的（子どもの居場所づくり）を確認・共有することができたといえる。趣意書の作成はまさに、それぞれのニーズが重なり合う場であったといえる。

2. これまでの活動と展開

1) 役員会

役員会（設立から関わる保護者・支援者で構成され現在24名）では、子ども広場の活動内容や今後の方向性を議論し、それぞれの思いをニーズに変えて行く協働作業を行う中でニーズを具体的（現実的）なプログラムとして形にしていっていった。役員会もM研究所で行うようにし、子ども広場での子どもの姿を思い浮かべながら、子どもの未来に想像（創造）力を働かせて話し合うことができるからである。

橋渡しを行っている特長的な場面として、役員会における「つぶやき要求」がある。「自分たちの要求がうまく実現されるのも、A氏がうまく教育委員会に言ってくれているから」と保護者は話す。例えば保護者が、「スロープが必要!」、「写真を貼るパネルが必要!」、「バスで温泉に行きたい!」と声を出す。すると、A氏とB氏が「スロープがあれば、車椅子の〇〇君もM研究所に入れるね」、「子どもたちの写真が貼るパネルがあれば、もっと多くの人に子どもの姿を見てもらえるね」、「子どもと入る温泉は楽しそうだ」とつぶやくように教育委員会に要求するのである。行政に対して「～して下さい」、「～が必要なのです」ということではなく、それがあることのできるような良いことがあるのかイメージできるよう伝えることで教育委員会自身の「気づき」を促し、教育委員会の主体的な設置へと展開させていた。保護者は「これまで、保護者の思いは教育委員会に届きにくかった。うまくいっている『つぶやき要求』にし

てもこれまでの失敗体験の成果だ」と話す。教育委員会にしても、「なぜこんなにうまく会が続いているのか不思議。要求を一度に沢山されると応えにくい、楽しそうに要求されるとその気持ちに伝えたくなる」と話す。教育委員会だけでなく、保護者もこれまでに親の会を3年続ける中で多くの失敗をし、自らの主張や表現の方法を学んでいた。A氏は「グループaを通して、これまで地域の中に『点』として存在していた支援者が、『線』としてつながった感じがする」と振り返る。またA氏は「地域の中に仲間が多く存在し、それに気付くことができ、それは地域が拓けた、つながったという表現の方が適切かもしれない」と語る。

趣意書を作成する話し合いと同様に、役員会においても行政は表に出ず黒子に徹した。しかし、毎回出席はし、じっと当事者の語りを聞くことを続けた。教育委員会の担当者へのインタビューでは「保護者の気持ちや思いが「わからない」というのが正直なところかもしれない」と語られたのだが、この「わからない」ということを認識したからこそ、無理な介入は行わずに済んだといえる。従来の行政の仕事のやり方として、住民組織を立ち上げ3回ぐらいで新聞に載せ、形（結果や成果）を示さなくてはならなかった。行政も「形」へのこだわり、結果への焦りがなかったわけではなく、また意見を言わず、ただ黙っていたわけでもなく、それとなく新聞の取材を受けるように役員会の度に薦めていた。しかし、他の保護者はしばらくの間「まだ早い」と新聞取材には応じなかった。その時、教育委員会は、「従来の成果主義的なやり方は住民主体を阻害し組織も長続きしない」ということを経験として持っていたため待つことを選択したという。

また、従来各種領域の専門職（教育者・支援者など）の役割は、知識や正解を教える人、方向付けを指示する人となりがちで知識をもたない側の人と対等に立つことは難しかった。専門職は保護者のニーズを吸い上げ、膨らませる中で形として行政に提示していた。また、保護者の生の声や思いを、「生きた言葉」として翻訳し、代弁（アドボケート）することも行っていたのである。A氏

やB氏は情報を提供し考えは述べるが、支持や指導を行わないようにしていた。そして親相互の教育力が発揮されるよう支援することを心掛けた。何気ない立ち話から出てくる相談に支援者の持つ発達や福祉の知識で応えたり、多機関への橋渡しなども行う場面もみられた。

2) 子ども広場の活動

グループaの会員数は、2004年7月現在で正会員(78名)、本人会員(67名)、賛同会員(2団体26名・個人69名)、学生会員10名で総数250名となっている。その内、正会員と本人会員を合わせた145名が実際に活動に参加している総数であり、子ども広場や行事に集まる参加者は80名前後である。現在も会員の数は日々増え続け、身近な地域に(隣近所)仲間がいることを実感する中で、活動への自信につながっている。グループaでは月1回子ども広場を「建物」で行っている(表2)。子ども広場では「何をしてもよく、何もしなくてもいい」ということを大事にし子ども達だけでなく、大人達も「もう来たくない」と思うような失敗を体験せずに済む居心地のいい空間の提供を目指している。大まかなテーマは決めるが(クリスマス会、バスレクリエーション、キャンプなど)、あえて具体的なスケジュールを決めないことにしている。それは、子どもへの「してはいけない」「ねばならない」ことを最小限にとどめ、特に時間決めスケジュールで親子やスタッフを縛らないことを子ども広場運営する際の方針にしているためである。

子ども広場では、参加者は全員(子ども・保護者・スタッフ)ビニールテープにニックネームを書いて貼る方法をとっており、その他の情報交換はほとんど行われぬ。そのため、子どもがどのような障害をもっているのか、それともスタッフの子どもなのか、大人は親なのか、どこかの先生なのか、だれがだれだか分からないまま子ども広場は始まる。A氏やB氏は、「だれもが立場も役割も超えて一人の人間として子どもと遊ぶことができる。それは『ねばならない』ということを意識せずに済んでいる。時間の流れを子どもに合わ

せられる」と話す。日常において、肩書きの中で仕事をする教育委員会をはじめ、スタッフも制限のない自由な中で子どもと関わりをもつことができ、「M研究所」は子どもだけでなく、関わる人すべての癒しの場としても機能していた。また、「土日に活動しているというボランティア的要素が強いことも影響している」という。保護者も子ども広場は、『ねばならない』から解放され、自由に時間を過ごすことができる、「なにもしなくてもいいから楽」と話す。そこでは、大人も子どもも、そして支援される者も支援する者もなく対等に近い関係だと参加者は感じているようである。子どもと同様にスタッフも初めての場所に希望と不安を抱え参加している。そこで“自分はここに居ていいのか？必要とされているのか？”という不安に対して、子ども広場終了後にスタッフが集まり、今日の出来事や思いを話す時間を作り、参加者の思いを共有できる場を設定している。

このように子ども広場では、子どもが区別されないということだけでなく大人も区別されにくい（～の親、～の関係者、～の専門家）という環境を作り出している。さらに、子どもとの安定した対等な関係を維持するためには、「ゆとり」や「余裕」が必要という認識から、子どもとスタッフの割合を1対1になるようスタッフの確保に注意を払っている。スタッフの余裕は子どもにも伝わり、ゆっくり子どものペースで遊びを選択することが出来ている。子どもの主体的な活動は、「M研究所」に参加者の多くの笑顔をもたらし、また子どもたちもグループaに余韻を残し、C氏は『『ばいばい』、『さようなら』だけでなく、『またね』』といって別れる光景が見られるようになった。子どもたちが会を楽しみにしてくれている。私たちにとって、1ヶ月に1回子どもに会えるというのは、子どもの成長を感じれる」という。

その他、保護者は子ども広場を通して子どもの新たな一面を発見していくという。「子どもの様々な姿、新たな一面を見ることができて嬉しいと思える自分に会える」、「自分以外の子どもの姿をみることで、子どもとの距離感を見直す貴重な体験もできている」という。また、「普段の生活で

は見るができない子どもの姿を見ることを通して、これまで『自分がなんとか支えなくてはならない』という強い思いから、『他の人にも頼んでいいんだ』と思えるようになった」という。グループaでは決められたことをしなくても、「おもしろいね」と誰もが声をかけ、だれも否定しない環境の中で子どもだけでなく参加者すべてが育っていった。

また、グループaについてG氏は、「つながりを求める人が「M研究所」に集い、そこで思いを分かち合い触れあいお互いの信頼を確認し深めていく。そのような居場所になっている」という。さらに、「学校での子どもへの関わりが本来にあって良かったのか。自分が関わった子どもが幸せになっているか検証する場でもあるんだよね」、「子どもたちがそれぞれの教育機関を卒業しても、関わりを続けていける。そしていつかは子ども達とお酒を飲める日も夢ではなくなった」。とA氏をはじめ、B氏、C氏も口々に語ってくれた。

3) いのちを育てる共同作業

グループaの活動の柱として畑作業がある。「畑があればいいな」、「子どもと野菜を作れたら」という思いが、教育委員会や地域の農家の協力によって実現していった。子どもとスタッフは意気揚揚と畑に出るが、何をしていいやら、何を植えていいやら、子どもとウロウロする場面が見られ、そこへ、畑を貸してくれたおじさんが見かねて、「あれ持って来て」「こうやって」と指示を出してくれるのである。「おー」「なるほど」「最新の農機具はすばらしいね」とみんな大感激し、汗を流す。農家の専門家のレクチャーを受け、収穫を迎えるなど、畑という場所を共有し共に汗を流して成長し成功だけでなく、失敗も共有することができた。また畑の中で子どもは野菜作りの先生になり、大人達は生徒になることもできた。A氏は「畑を持つことで、実践の場が一つ確保され、活動の目的を明確にすることができ、スタッフそれぞれが役割や責任をもつことが出来るようになった」と振り返る。さらに、教育長は「子ども達が収穫した野菜を売ろう！場所は貸すから」と活動

を後押しする。そして「出来た野菜を売ることを通して、子ども達に『働く』ことや『お金』について学んでもらうことができる」と展望を語った。畑は作業場所としてだけでなく、地域住民との交流窓口となっている。さらに、教育委員会K氏はこれだけ会に参加できる理由として、「同僚たちは、最初は何をしているのか不思議そうに見ていたが、趣意書を配ってみてもらったところ、みんなが応援してくるようになった。『いってらっしゃい』や『おかえり』とってもらえるようになり嬉しい」と職場の理解が参加を促進させていたと話す。教育委員会は「こども会」をこれまで運営してきた。グループaが活動を始めるにあたって担当者は「グループaは負担になるのではないかと不安を覚えたという。教育委員会は、これまで「かたち」や成果を重視せざる得なかった。子ども会などの行事の参加促す（情報提供）場合に、「忙しい中で子ども会に来てもらったら、多くの人の大切な時間を奪うのではないかと思い、伝えにくかった」という。しかし、グループaの実践を体験することで、「何もなくてもいい、子どもは自分で選択できるし、学ぶことが出来るのではないかと」、「目に見えない成果もあるのではないかと」と成果だけでなくプロセスが大切だと感じたという。

4) 保護者の憩いの場

畑も手に入れ、活動が軌道に乗り始めた10月ころから「してもらうことばかり考えているだけでなく、親も勉強して行政に働きかけることをしていかななくてはならない」、「不安はあるが、一歩踏み出す勇気をもつことが必要」と保護者は考えるようになったという。そして、「保護者も子ども同様に失敗してもよく、子どもと同じようにそこから学ぶことが大切と感じ始めていた」と語る。このような意識の変化から、保護者が中心となり毎週木曜日に「M研究所」で畑の管理・運営を中心に、平日・放課後の子ども達・青年たちの受け皿作りを視野に活動を開始することとなった。ここでは、地元で有名な講師を呼び月1回勉強会を開くなど保護者が独自のプログラムを作るなど、

保護者も声を出し主体的に活動していくことを始めている。保護者のリーダーの一人は、LD・ADHD懇話会や親の会などでコーディネイト方法を学ぶなど、様々な団体での学びがグループaの活動に生かされている。

5) 研修活動と会報の発行

グループaでは様々な講演会や研修会に積極的に参加している。会員の誰かが情報を入手すると会員に連絡が周り、参加者を募る。そして個人でバラバラに参加するのではなく、グループaとして参加するのである。その結果、公演や研修で得た学びや気づきを、その後参加者で感想を話し合う中で共通の言葉を獲得へつなげている。また、その時のエピソードを役員会で還元することで、学ぶことや知ることの楽しさを伝え他のスタッフの「学びたい」という気持ちを引き出す。専門職だけが学びを得て、情報を提供するのではなく関係者すべてが主体的な学ぶ姿勢を持つことにつながっている。また、年4回会報を発行している。賛同会員を募ることも会報の目的であるが、そのためにもグループaに集う人達の思いが伝わることを大切にしている。会報は保護者の声に始まり、支援者、教育委員会、ボランティアなど参加者の声を多く載せ、それぞれ立場が違うスタッフがどのような思いで関わっているかを知ってもらえるように作成している。またワープロは使わず手書きで温かみを伝え、絵や写真も使用し会の雰囲気や少しでも伝わるような工夫もしている。また、グループaでは子ども広場に足を運んでもらい、雰囲気を体験し大丈夫そうだとその人自身が感じることができれば、また次回も参加してもらおうという本人の意志のもとでの入会を大切にしている。このような関わりの背景には、障害を抱える子どもの保護者だけで組織された親の会を運営する際に、「これまで好意で自分の思いを伝えることが求められていると感じそのようにしてきたが、それはあくまで自分の体験であり、そして自分の感情であることを理解するようになった」、「無理に活動を押し付けないように気をつけることが、当事者の主体的な参加を促すことにつながることを

学ぶことができた」といった体験が影響しているという。

V. 調査結果

インタビューと参与観察から、グループaの存立要因として「タイミング」・「ニーズ（思い・願い）」・「期待感」がキーワードとして抽出された。

1. 「タイミング」

- ・ 親の会は子どもがどんどん成長する中で、親が癒される居場所から、次の機会を探していたの。親の居場所だけでなく、『子どもの居場所づくり』へとあと一押ししてくれる人が欲しかった時期だった。そこへタイミングよくグループaがやってきたの(H)
- ・ タイミングが本当に良かった。今までみんなが積み上げてきたものが一気に実った感じがする(A)

保護者は、親の会で行き詰まりを感じているとき「タイミング」よくグループaの話が持ち込まれた。そして、タイミングを生かすだけの背景や経験をそれぞれ備えていた。

2. 「ニーズ（思い・願い）」

グループaの活動は、ニーズ（思い・願い）の部分でそれぞれ立場によって異なっていることを明らかにさせた。このニーズとは日々子どもと向き合う中で、不安や焦りを感じ「なんとかして欲しい」、「なんとかしたい」といった曖昧であるが切実な思いや願いを指していたと考えられる。

教育関係者にとってはグループaの活動は、

- ・ 現在の学校の枠ではやりたいことができない、実践の場が必要だった(A)
- ・ LDやADHD傾向、友達関係で躓きやすい子どもたちの放課後・休日の活動場所やサポーターが欲しい(A)

- ・ 外へ気持ちが向かいだした子どもたちが社会へ出て行くためにワンクッション欲しいな(C)
- ・ 幼・小・中・高と成長により生じる課題とニーズが変化していく中で、一貫性を持った支援やつながりが必要だ(C)

など、学校という枠の中での出来る仕事の限界を感じ、学校では出来ない自らが目指す実践の場の確保や、LDやADHD児を対象とした居場所の要素が強かった。

また、教育委員会では、「本当は不登校の子どもの居場所にしたかったのだが・・・」と、行政としてグループaに参加するにあたり明確な対象が必要であったことから、不登校の子どもを対象を限定し地域の受け皿としての機能を強調したかった。

保護者においては

- ・ 義務教育終了後の進路を考えているが不安が大きく子どもが成長するに従い親ができることにも限界がある(H)
- ・ 居場所を探してる子どもたちが自由に行き来できる場所が欲しい(H)
- ・ これから先も地域で生きていくために今親がしてあげられることはしてあげたい、後悔はしたくない。自分がなんとか支えなくてはならない(I)
- ・ 障害のある人々が、気軽に安心して活動できる場(拠点)が欲しい。親が一時的に出かける場合預けられる場所も必要(G)

高等養護学校卒業後の子どもの居場所や作業所の設立、親自身の休憩場所といった実生活に基づいた切実なニーズを抱えていた。このように設立から話し合いを重ねている関係者であっても、それぞれが様々なニーズを抱えながら参加していることが明らかになっていった。

活動を通して様々な関係者と触れ合い、自由な発言や個々の考えも開かれていく中で、

- ・ ウチの子は〇〇なのですが、ダメですが。

来れないですか (I)

- ・ 障がいを持っている子どもたちだけの場所にはしたくない (F)
- ・ 障がいや不登校など子どもの状態にかかわらずだれでも来れる場所にしたい (F)
- ・ 「だれでも」って言葉を聞いたとき、「ガーン」と頭を殴られたような衝撃を受けた。自分の子どものことばかり考えてるって、これじゃいけないって (G)

などの発言が保健士Fや保護者G・Iから出され、対象を限定することはそれぞれが抱える様々な具体化しにくい曖昧なニーズが、「こうなって欲しい」、「こうしたい」と具体性を帯びた「期待感」に変化していくといった新たな展望を阻害することになりはしないかという考えに至った。

3. 「期待感」

- ・ 学校での子どもへのかかわりが本当にあれで良かったのか。自分が関わった子どもが幸せになっているか検証する場でもあるんだよね (A)
- ・ 子どもたちがそれぞれの教育機関を卒業しても関わりを続けていける。いつかは子ども達とお酒を飲める日も夢ではなくなった (C)
- ・ だれもが立場も役職も超えて一人の人間として、子どもと遊ぶことができているかも (A)
- ・ 『ねばならない』ということを意識せずに済んでいるよね (A)
- ・ 普段の生活では見ることができない子どもの姿を見ることを通して、これまで『自分がなんとか支えなくてはならない』という強い思いから、『他の人にも頼んでいいんだ』と思えるようになった (G)
- ・ 『ねばならない』から解放され、自由に時間を過ごすことができるし、なにもしなくてもいいから楽 (H)
- ・ 自分以外の子どもの姿をみることで、子どもとの距離感を見直す貴重な体験もできて

いる (I)

以上から教育関係者にとってグループaは、学校という「ねばならない」といった規制の枠を自らが見直す場であり、これまで学校で行った教育の効果を検証する場や夢を実現させることができる活動であったことが分かる。保護者も、多様なグループ参加者の生き方や価値観に触れることにより、今まで自分が知らなかった世界に触れ、新たな自分を発見することにより柔軟性を生み出すことになっている。そして、今までとは違う方向に目が向くことにより、「なんとかしなければならぬと思うが、どうもならないのではないか」といった閉塞感が打ち破られ「新しい世界」を知ることによって「～したい」、「～なりたい」といった「期待感」を生み出していると考えられる。

IV. 考察と今後の課題

住田 (2003) が指摘した「居場所」の構成要素であった、主観的条件としての①意味づけ、客観的条件としての②関係性と③空間性、それぞれがグループaに見られた。

1) 主観的条件としての①意味づけ

グループaの活動の存立要因として、設立過程において「だれでも」参加できるとしたこと(対象の限定を無くしたこと)が現在までの活動を支えている要因であることが確認できる。この「対象を限定しない」効果は、子どもだけでなく参加者全員が社会的な立場や役割に関係なく一人の人間として自由な参加を可能としていたこと。その結果、「おとな」(保護者・支援者など)の「居場所」としても機能し、主体的な参加を促進させたが、同時に様々なニーズ(思い・願い)がグループaに混在することも招いた。このニーズ(思い・願い)が関係者個々の意味づけといえる。関係者それぞれの具体的なニーズをみると、保護者は、高等養護学校卒業後の子どもの居場所や作業所の設立や親自身の休憩場所といった実生活に基づいたニーズを抱えていた。また、教育関係者にとっ

ては、学校の枠を超えた自らが目指す教育の実践の場であり、さらに、教育委員会には、不登校の子どもを対象とした地域の受け皿としての機能であった。つまり設立メンバーにおいても当事者のニーズは様々であり微妙なバランスを取りながらの運営であったことが推測される。参加者それぞれのニーズが異なっているにも関わらず、参加し続けているとすればそれはなぜか。そこには当事者それぞれが持つ様々なニーズをグループaが満たしてくれるのではないかという「期待感」が存在していると考えられる。つまり、「なんとかして欲しい」、「なんとかしたい」といった曖昧なニーズがグループaの活動を通して、「こうしたい」、「こうして欲しい」という期待感へと変化したと考えられ、今後の方向性を示すことになっているのではないか。つまり、参加者の自由が保障された空間の中では、それぞれが抱える背景（タイミング）に基づく思い・願い（ニーズ）が受け入れられるが、それら様々なニーズ（意味づけ）をつないでいるのは「期待感」であったことが考えられる。

2) 客観的条件としての②関係性、③空間性

グループaの空間性は、グループaは民家を使用しているため日常を維持することを可能にし、子ども達はもちろん関係者すべてが、日常に近いかたちで過ごすことができたのではないかということ。また、施設と違い使用制限がほとんどなく、使用目的もないため自由であり制限されないため、関係者も余裕を持って参加することができたことが考えられる。

その結果、保護者だけでなく関わるものすべて「一市民」として参加を可能にし、保護者は相識者としてではなく一個人として、行政担当者や専門家もまた、立場や役職を越えた一個人として参加することができたのではないか。つまり、そこでは参加者すべてがより対等に近い形で関係を築きやすい、または受容的・共感的な関係が保証される空間が存在していたといえる（関係性）。

以上から、対象を限定しないグループaの活動には、「居場所」の構成要素として必要とされる、

受容的・共感的な空間性、関係性が存在するとともに、その空間性、関係性への意味づけとして新たに「期待感」が重要な要素であることを明らかにすることができた。

今後の課題として参加者それぞれの目指す方向性の違いについて、改めて詳細に検討する必要がある。また、現実にはグループ内部で方向性の違いを持ちつつも一つの団体としてグループaの活動が発展しているのであれば、それぞれのニーズから「期待感」へ変化する過程や、それらがどのようなバランスの上で成り立っているのか明らかにするとともに「居場所」との関係性を明らかにすることが重要であると思われる。

参考文献

- AJU自立の家編, 2001, 『地域で生きる－自立をめざす重度障害者の自分史から』, 中央法規出版: 182.
- 荒井俊, 2001, 「ひきこもりと彼らの生活空間」, 武藤清栄・渡辺健, 『ひきこもり』(『現代のエスプリ』403: ひきこもり), 至文堂: 155-162
- 藤竹暁, 2000, 「居場所を考える」, 藤竹暁編, 『現代人の居場所』(『現代のエスプリ』別冊, 生活文化シリーズ3), 至文堂: 48-49
- 萩原建次郎, 2004, 「居場所が生まれる場を構想する」, 『青少年問題』第51巻第1号: 16-21
- 萩原建次郎, 2001, 「子ども・若者の居場所の条件」, 田中治彦編, 『子ども・若者の居場所の構想』, 学陽書房: 51-65
- 一番ヶ瀬康子・小林 博・馬場 清編, 2002, 『地域社会と福祉文化』, 明石書店: 244
- 工藤啓, 2004, 「若者が若者のために～循環型支援システムの実践～」第51巻第5号: 16-21
- 清原浩・黒川久美・中村隆司編, 2001, 『「協同と協働」が拓く障害者の福祉－総合的な支援システムづくり』, クリエイツかもがわ
- 森啓, 2003, 『「協働」の思想と体制』, 公人の友社
- 小笠原浩一編, 1996, 『地域空洞化時代における行政とボランティア』, 中央法規出版: 222 - 223
- 小出まみ, 1999, 『地域から生まれる支えあいの子育て－ふらっと子連れでDrop-in!』, ひとなる書房: 42
- 小川俊一, 2004, 「若者の居場所を探そう」, 『青少年問題』第51巻第1号: 22-33

- 奥地圭子, 1992, 『学校は必要か』, 日本放送出版協会: 49
- 奥地圭子, 1991, 『東京シューレ物語』, 教育資料出版会
- 杉原五郎, 2002, 『参加型まちづくり時代のコンサルタン
トー市民、行政、専門家の協働による地域経営ー』,
はる書房: 52
- 世古一穂, 2001, 『市民参加のデザインー市民・行政・企
業・NPOの協働の時代』, ぎょうせい
- 総務庁行政監察局編, 1991, 『いじめ・不登校問題などの
現状と課題』: 31
- 芹沢俊介, 2000, 「居場所について」, 藤竹暁編, 『現代人
の居場所』(『現代のエスプリ』別冊, 生活文化シ
リーズ3), 至文堂: 35-46
- 住田正樹, 2004, 「子どもの発達と子どもの居場所」, 『青
少年問題』第51巻第1号: 10-15
- 園田美保・南博文, 2003, 「「場所」としての居場所の記
述的分析」, 住田正樹・南博文編, 『子どもたちの
「居場所」と対人的世界の現在』, 九州大学出版会:
83-97
- 吉川武彦, 2001, 『引きこもりを考える』, 日本放送出版協
会
- 斎藤環, 1998, 『社会的ひきこもり』, PHP新書
- 東京シューレ編, 2000, 『フリースクールとは何か』, 教育
資料出版会
- 田辺裕, 2000, 『私が引きこもった理由』, ブックマン社
- 高塚雄介, 2001, 「心理学から見た『居』場所」, 田中治彦
編, 『子ども・若者の居場所の構想』, 学陽書房: 50
- 上平泰博, 2001, 「学校・地域・家庭の新しい関係ー教育
と福祉の地平を超えた児童館・一学童保育所を目指
してー」, 田中治彦編, 『子ども・若者の居場所の構
想』, 学陽書房: 226