

「居場所」としての学校をめぐる考察 —居場所の喪失と回復のライフストーリー分析—

大藪 瑞穂

はじめに（問題の所在）

「どこにも居場所がない」と感じてしまうのはなぜなのだろうか。

教育学者の南出吉祥によると、居場所は「自明の日常」であり、なくなるまでその存在に気づかないものだという（南出 2015: 70）。しかし、近年「居場所」という言葉がさまざまな場面で語られるようになっており、その背景には居場所が失われてしまう社会状況がありそうである。

学校も例外ではない。そもそも心理的な意味を含んだ「居場所」という言葉は、子どもたちにとって居場所であるはずの学校の居どころのなさを起点とし、台頭してきた概念である。

確かに、学校を居場所と感じられない子どもたちは多いかもしれない。むしろ、学校ではなく家庭が居場所だと感じる子どもたちもいるだろう。また、都市を中心にコミュニティが希薄化する中で、オルデンバーグが「サード・プレイス」という、家でも職場でもない非公式の公共の集まりの場（Oldenburg 1997）の重要性を主張したように、社会の中の役割から解放される家でも学校（職場）でもない場に、子どもたちが居場所をみいだす可能性も大いにある。

しかし、家庭が居場所ではないと感じる子どもたちや、サード・プレイスにアクセスできない子どもたちにとっては、地域や時代を越えてほとんどの人が経験する場所である学校が、居場所として機能することの意味は大きいといえる。

そのため本稿では、「居場所」としての学校に着目し、なぜ「居場所」としての学校が喪失されるのか、どうすれば居場所を回復することができるのかについて考察し、論じるものとする。

I. 先行研究

居場所とは何か。それはどのような場所を指すのか、またどのような機能をもった場所であるのか。この言葉が持つ意味は多様である。教育学者の阿比留久美は、

「『居場所』という言葉は、当事者の『居場所』感覚、『居場所』概念、『居場所』実践の異なる次元の現象に対して、同じ言葉が用いられており、そのことが『居場所』という言葉の混乱につながっている」（阿比留 2012: 45）とする。様々な次元にまたがり議論がなされているため、居場所という言葉の持つ意味を一様に理解するのは難しい。

そこで本節では、「居場所」という言葉が生まれ、幅広く使用されるようになってきた背景について、また、居場所はどのように定義されているのか、さらに、居場所づくりの実践がどのように展開されてきたのかについて、まとめるところからはじめたい。

1. 心理的側面を持つ「居場所」が生まれた背景

「居場所」の概念の変遷について、中島喜代子らは辞典などにみられる「居場所」という言葉がどのように示され、使用されてきたのかに注目しまとめている。中島らは「『居場所』の定義は、2000年代以前に発行された辞典には『いどころ』『座る場所』など物理的な側面だけしか記載されていなかったが、2000年代以降の辞典では、『身を落ち着ける場所』などの心理的な側面も盛り込まれるようになってきており、物理的・心理的両方の側面から『居場所』は定義されている」（中島・廣出・小長井 2007: 77-78）とした。この変化については、1980年代の登校拒否（不登校）の児童・生徒の受け皿としてフリースクールやフリースペースが居場所として広まるなか、1992年の文部省の報告書で学校における「心の居場所」づくりについて言及されたことが、心理的側面も含む「居場所」という言葉が様々な場面で使用される契機となったとされている（石本 2009: 93-94）。

さらに現在では、こども家庭庁が中心となり、「『こども家庭庁はこどもが安心して過ごすことができる場の整備に関する事務を所掌し、政府の取組を中心的に担う』こと」などを定め、2023年には「こどもの居場所づくりに関する指針」が閣議決定されるまでになっている（こども家庭庁 2023: 3）。

この指針において、居場所づくりの必要性が言及される背景には、地域のつながりが希薄化するとともに、子どもたちが地域の中で育つことが難しくなってきたことや、子どもたちをとりまく価値観が多様になってきたこと、子どもや若者に対する虐待や自殺といった様々な問題が深刻化してきたことなど（こども家庭庁 2023: 3-4）があげられている。

さらに、居場所を示す空間の範囲も、「居場所とは、物理的な『場』だけでなく、遊びや体験活動、オンライン空間といった多様な形態をとり得るものである」（こども家庭庁 2023: 4）とするなど、物理的な場を伴わない場所にも広がるとした。

このように、子ども・若者がおかれる日本国内の複雑な社会状況を背景として

居場所が必要とされるようになり、居場所を提供する空間も広がってきたが、「居場所」という言葉は次項で述べるように、“Ibasho”として国外においても議論されはじめている。

2. 広がる“Ibasho”

海外の居場所に類似する概念の研究については、臨床心理学者の中藤信哉が「心理的次元の意味が含まれた『居場所』という概念は、日本語に特有のものであると考えられる」（中藤 2017: 46）¹とするように、居場所を対象とする日本の研究において、「居場所」という言葉が研究者によって様々に英訳されており、“Ibasho”や“Ibasyo”としてローマ字表記をされることが多いことなどにも（Ibid.,44）、この概念の固有性をみることができる。

しかし、最近の“Ibasho”に言及した研究や実践の動向をみると、日本の外国人居住者の“Ibasho”やその機能について研究したもの（Vu 2024）や、インドネシアの学習コミュニティと日本の“ibasho”概念の比較研究（Shantini,Widiyanti and Inoue 2024）などもみられる。さらに、“Ibasho”という日本で培われてきた概念がグローバル社会の中で、排除された人々を包括する可能性に言及する研究（Tanaka 2021）があり、東日本大震災での「居場所ハウス」の取組をネパールやフィリピンの高齢者の居場所づくりの実践に広げていく活動（Kiyota et al. 2020）もある。居場所の喪失を背景として、日本の居場所概念が“Ibasho”として、グローバルに広がっていく傾向をみることができる。

3. 「居場所」という言葉が示す場と居場所という場づくりの実践

では、このように心理的側面を含む居場所とは、どのような場のことを示すのだろうか。また、居場所の実践はどのように展開されてきたのだろうか、本項で整理していく。

「居場所」という言葉が示す場について、子ども・若者の居場所を研究する萩原建次郎は、「『居場所』にふれる手がかり」は、「『居場所がない』という感覚」だけであり、「『ない』という感覚、『失われていく』という感覚を手がかりに探っていくしかない」（萩原 2018: 117）としている。また、すでに言及したように、南出も「そもそも、『居場所』は『自明の日常』を構成する一要素であり、それが満たされている場合には意識に上がってこない質のものである」（南出 2015: 70）とし、居場所は「ない」という状態ではじめて意識されるものだとしている。つまり、萩原や南出が述べるように、居場所を失い、あったはずの居場所をふりかえることによって始めて、人は自分にとっての居場所という場を意識するようになると思われることができる。

さらに、こども家庭庁の「こどもの居場所づくりに関する指針」では、居場所の定義において「その場や対象を居場所と感ずるかどうかは、こども・若者本人が決めることであり、そこに行くかどうか、どう過ごすか、その場をどのようにしていきたいかなど、こども・若者が自ら決め、行動する姿勢など、こども・若者の主体性を大切にすることが求められる」（こども家庭庁 2023: 4）とするなど、そこを居場所と感ずる感覚は人それぞれであるため、「『居場所』が当事者の自己認識によって規定される」（阿比留 2012: 45）という考え方が、主流になりつつある。

次に、居場所づくりの実践に関しては、心理的意味をもつ居場所の先駆けとなった、不登校の子どもたちの受け皿として生まれたフリースクールやフリースペースといった学校や家庭以外の場所、さらには居場所と感ずられない学校において校内に居場所をつくろうと広がってきた学校内居場所カフェ、さらに子どもたちの遊べる場所が少ないことから、主体的に自由に遊べる場づくりとして生まれてきたプレーパークなど、それぞれの実践は、当事者の失われた居場所の回復に向けて、当事者の声を聞き、それに応えるかたちで培われてきたといえる。

4. 「居場所」を考へるということ

ここまでの議論を整理すると、「居場所」は、居場所を喪失しやすい社会の中で広がっていく様子が見られ、当事者の主体性が重視され、居場所にふれる手がかりは「『居場所がない』という感覚」（萩原 2018: 117）をもとにしており、さらに居場所づくりの実践は喪失された居場所の回復とともに語られてきたようである。このように、言葉の背景として、「居場所の喪失」が鍵概念として浮かびあがってくる。

つまり居場所を語ることは、同時に居場所の喪失を語ることを意味しているということである。また、居場所の喪失を語ることは、「自明の日常」であるはずの居場所が失われてしまう社会背景や環境について考へることであり、それはまた、失われた居場所の回復にむけて、その場や環境、社会をどのように再生成していくのかを考へる契機ともなる。

それは、阿比留が「社会の中にある人々が存在できる空間をつくりだし、社会のあり方自体を少しずつずらし、変えていく媒体としての役割を『居場所』は果たしていると言える」（阿比留 2012: 47）と述べるように、また南出が、居場所づくりを「一部の人びと・理念だけに対する活動にとどめることなく、『社会づくり』の課題へとつなげて捉えていくことが不可欠である」（南出 2015: 87）とするように、居場所を問うことは、その場や社会を問うこと、考へ直すことと、切っても切り離せないつながりがあるということである。

II. 「居場所」としての学校の喪失と回復

前節において、居場所を考えることは、居場所が喪失されてしまう社会背景や環境などを考えることであると述べたが、ここで最初の問いに戻りたい。なぜ、「居場所」としての学校が喪失されてしまうのだろうか。

それを問うことは、学校が居場所とは感じられなくなってしまう背景にある、学校という場の特質を考え直すきっかけとなるはずである。またそれは、どうすれば、「居場所」としての学校を回復することができるのか、場の再生成にむけて考えることでもある。

本稿では、「居場所」としての学校の喪失と回復をめぐる問題について、ライフストーリーという研究手法をもちいて考察してみたいと思う。

1. 研究方法

i. 居場所とライフストーリー

はじめに、なぜ本稿の研究手法としてライフストーリー分析をもちいるのかについて述べたい。

ライフストーリー研究において、桜井厚は「過去に体験された出来事は、言葉によって語られることによって、その場でつくられる」ため、ライフストーリーは〈いま－ここ〉におけるインタビュー行為において作りだされる、語り手と聞き手の「対話的な構築物」として述べている（桜井 2018: 38-39）。また、やまだようこはライフストーリーを「『もの語り』を『二つ以上の出来事をむすびつけて筋立てる行為』」と定義し、「ライフストーリー（人生のもの語り）とは、その人が生きている経験を有機的に組織し、意味づける行為」（やまだ 2021: 55-56）とした。

つまり、ライフストーリーは、マスター・ナラティブともいわれるような社会で語られるもの語りの中で、自分のもの語りを位置づけたり、意味づけたりしながら、〈いま－ここ〉で行われる語り手と聞き手の対話によってつくられるものであるといえる。

すでに先行研究で言及したように、「居場所」は他者によって「ここがあなたの居場所です」と意味づけられるものでなく、そこを居場所と感ずるかどうかは、当事者によって決められるものである。つまり、ライフストーリーという〈いま－ここ〉で自己を語るもの語りの中で、そこが居場所だ（だった）、居場所ではない（ではなかった）と意味づけるのもまた当事者であるといえ、それは居場所尺度として規定された因子以外の原因に気づく可能性にも開かれた方法だといえる。

さらに、桜井はライフストーリー研究について「調査する一人ひとりがインタビューをとおしてライフストーリーの構築に参加し、それによって語り手や社会現象を理解・解釈する共同作業に従事することである」（桜井 2018：7）としているが、ここでは、聞き手がどのような構えをもってインタビューにのぞむのかも重要視される。つまり、聞き手の思い込みや考えから発せられる質問により、齟齬が生じた語りが見られる場合などにおいて、やまだが「暗黙のうちに組み込まれてきた文化のもの語り」（やまだ 2021: 56）と呼ぶような、それまで当たり前とされてきた社会現象を理解する手立てが対話のなかで得られる可能性を秘めているということである。

そのため、本稿では〈いまーここ〉で語られる「居場所」としての学校の喪失と回復をめぐるライフストーリーのなかで、学校が居場所で「あった」、「なかった」という語りに注目し、なぜ学校が〈いまーここ〉のもの語りにおいて居場所と意味づけられるのか、または居場所ではないと意味づけられるのか、その背景について考察する。

ii. 調査概要

調査は、「①学校はあなたにとって居場所（心地の良い場所・自分自身でいられる場所・大切な場所）と感じられる場所でしたか」、「②質問①でなぜそのように答えられたかを教えてください。（「はい」と答えた方はその理由、「いいえ」と答えた方はその理由）」、「③学校以外に居場所（心地の良い場所・自分自身でいられる場所・大切な場所）と感じる場所はありましたか。（あれば、それはどこですか？なぜそう感じますか？）」という3つの質問と研究の概要を記した依頼書をあらかじめ調査協力者に送り実施した。また、調査協力者の同意のもと、インタビューを録音し、録音からトランスクリプトを作成し²、その分析を行った。インタビューは6名を対象とし、1時間から1時間半程度、それぞれ1回ずつ実施した³。

iii. 調査協力者について

ライフストーリーは「個人のライフに焦点をあわせてその人自身の経験をもとにした語りから、自己の生活世界そして社会や文化の諸相や変動を全体的に読み解こうとする質的調査法の一つ」（桜井 2012: 6）とされるが、本稿ではインタビューを実施した6名の中で「A」という人物のライフストーリーに焦点を当て、分析するものとする⁴。

Aは30代の男性で、現在高校の教師をしている。また、Aが学齢期であった1990年代から2000年代初頭は、先行研究の検討において示したように、学校で

不登校などの問題が急増し、文部省による「心の居場所」づくりに関する報告が提唱され、「居場所」という言葉が心理的側面を持つようになった過渡期であるといえる。

さらに、Aはインタビュー内で「家庭を居場所とはとらえていなかった」と語っており、学校が居場所だとして「あった」、「なかった」時期が比較的はっきりしていた。特にAの場合、学校が居場所だと意味づけられる時期は学校が「早く行きたい場所」と語られるのに対し、学校が居場所と意味づけられない時期は、学校が「行くところ」、「ゴミ」、「箱」など、無機質な場所として語られるなど、学校に対するイメージが変化するという他の調査協力者にはみられない語り方がみられた。これらの理由から、本稿ではAに着目して分析することとした⁵。

2. Aの「居場所」としての学校の喪失と回復をめぐるライフストーリー

i. 語られない場所としての「学校」小学1年生から小学校3年生にかけて

Aが自分のことを「ぼんぼん」と表現する幼稚園時代、Aは裕福な生活をしていたという。しかし、Aが小学校に入るころには、家庭の収入が不安定となり今までの暮らしが一変したという。

A: 記憶ないよね。あんまりね。学校の…。

*: なんでー?

A: うーん。小学校のころとかってー。

*: うんうん。

A: 小1、小2か…。

小1、小2、俺ちょっとだから、経済的に家しんどなった時期やったからー。あんまりそんな学校でなんかしたって記憶よりかは、例えばどんだん家が貧しくなってってー、家具が減っていったとか。

*: (笑) 家具が減ってくの?

A: そうそうそうそう。

*: どういうこと? どういうこと、それ?

A: だから、父親が最初はぶりめっちゃよかったから、家もおっきかったし。まあ、洋物の家具とか、まあバブルやんか、当時。だからそういうもんもいっぱいもってて、まあまあようは資産やんなそういうものって。でもそういうものだから売ったり、車が、例えば今まで外車乗ってたのが急に軽(自動車)になったりとか…。

*: ふーん。

A: うん。そういうことをまあ子どもながらに、感じるわけやん。

*：うんうん。

A：幼稚園のころにぼんぼんやったから。

*：ふーん。あ、そうなんや？

A：うん。学校を、入って、歩いて行ってーみたいなの、そういうライフストーリーよりも、自分の印象として、家がどんどん貧しくなっていって、たとえば母親と父親の喧嘩が増えてーとか、そういうことの方が、ちびっこながらに、なんか残ってるかな、記憶としては。

*：それはいつぐらいの感じ？

A：小学校だから俺は6、7歳くらいか。

*：あー。

A：6、7歳ぐらい。

*：あーじゃあ1、2年生か。

A：そうそう。で、ついに家を手放さなあかんってなってー引っ越したんがー、えっと、8…だから9歳か、小3やから。

小学校1年生から小学校3年生までのAのライフストーリーは、今まで家の中にあった当たり前のモノがなくなっていく「喪失の語り」が中心に語られ、Aはこの頃の学校の記憶がほとんどないと語っていた。また、家庭において居場所を喪失しても、学校がその代わりとして居場所と認識されるわけではなく、学校は「入って、歩いて、行って」という場所として語られていた。

居場所を身体との関わりの中で論じる萩原は、居場所を喪失することの意味と条件を以下のようにまとめている。

- ①居場所は、他者・事柄・物からの一方的規定によって喪失していく。
- ②それは世界の中での「自分」という位置、人生の方向性、存在感の同時喪失を意味している。
- ③それはまた自明な世界の喪失でもあり、より安全な居場所へのひきこもりをうながす。(萩原 2018: 111-112)

萩原による居場所の喪失の議論とAの語りを照らし合わせると、Aはこの頃の自分を他者との関係の中で、学校では「地元の幼なじみ以外はおれの記憶なんてほとんどないと思うねん」と語る場面もあり、学校の中での自分という存在を曖昧な存在として位置づける語りもみられた。つまり、より安全な居場所がない場合、家庭とともに、学校も居場所とは意味づけられない。Aにとって居場所が

同時に喪失されているといえるのではないだろうか。

ii. 「居場所」として語られる学校 小学校4年生から小学校6年生にかけて

そんなAの「学校」のもの語りは小学4年生に入り一変する。Aは小学4年生からの出来事を以下のように語りだした。

A: でも小学校4年生の時に、担任の先生が、めっちゃ怖かったけどめっちゃ授業のうまい人やって。

*: ふーん。

A: その、先生におれはもうめっちゃめっちゃはまって。

*: うんうんうんうん。

A: そんなとき、だから居場所の話でいったらー。

*: うんうんうん。

A: そんなときおれ初めて学校が楽しいって思ってた。

*: あっそうなんや。

A: そう。

*: えっ3、4年生までは、全然楽しいって思えへんかったん？

A: いや、楽しいっていうか、ただの…なんていうん？行くところやんな。

*: あーなるほどなあ。

A: 昔っからあんまり、その友達も、広くみんなと仲良くするみたいな感じじゃなかったからおれはー。

Aは小学校4年生で出会ったB先生のことが大好きになり、B先生の授業、B先生やクラスメートとのエピソードについて多く語ってくれた。B先生との出会いで、それまで語られなかった学校の日常の出来事など、記憶が鮮明になり、それまではただ「行くところ」と表現していた学校が「早よ授業はじまらへんかな」という行きたい場所、居たい場所へと変化する語りもみられた。Aにとって小学校4年生から6年生の学校生活がいかに充実していたかは、Aがこのインタビューの場に向けて、自身の母親に「自分はどんな子どもだったか」とたずねたという語りからも見られた。

A: うーん。いやだから、なんやろなあ。おれはさあ、大人やからさあ。(中略) 今回さー、* (筆者) からインタビューされるって思ったからあ、ちっちゃい時のことと違って、おれってどんな子どもやったって親とかに聞いたんやけど。

*： あっ、聞いてくれたん？ありがとう。

A： うん。聞いた聞いた。うん。でも一なんか…まあ、弟は一その一ちょっとコミュニケーション取りにくいから、母親がいったんは、まあ弟は、無口やったし、で、忘れもんとかも多い子やったから学校の先生からよく電話かかってくる子やったって、おれは一、…もう、基本的に学校の話せへん子やったであんた、みたいな。

*： ふーん。あーそうなんや。

A： そう。だからB先生になってから一、あんたは一あの一、「こんな辞書とか、どこに売ってんの？」とか。

*： (笑)。急に？口開いたらそういう？

A： そうそうそうそう。で、「ちょっとじいちゃん家いってくる」とか言って、まあ、じいちゃんはすごい博学な人やったからあ、「そこにいって、聞いてくる一」とか言って、あのへん、あの3年間（小学4年生から小学6年生）は、あんたようしゃべってたでみたいな。あんま覚えてないかもしれんけど、みたいな。朝も早よいったし、みたいな。で、中学校になってから、また学校の話せへんようになったみたいな。

*： あーそうなんや。

A： そう。…だから、母親がいうには、おれが（中学校で）生徒会、3年間やってたこと知らなかったって。

この語りから、Aは小学校4年生から小学校6年生にかけて小学校での話を家庭でもよくしていたことがわかる。それまで「喪失」として語られていた家庭の居場所も学校を起点に、回復しているともとらえられる。萩原は、すでに引用した居場所を「喪失」する意味と条件の対概念とし居場所の意味と成立条件を以下のようにまとめている。

- 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そのとき生きられた身体としての自分は、他者・事柄・物へと相互浸透的に伸び広がっていく。
- ④同時にそれは世界（他者・事柄・物）の中での位置感覚の獲得であるとともに、人生の方向の生成でもある。（萩原 2018: 111）

Aの小学4年生から小学6年生までの語りからは、居場所が学校にとどまらず、家庭など、まさに、相互浸透的に広がっていく様子がみられる。

Aの学校をめぐるライフストーリーのなかで、一番多く語られたのが、小学4年生から小学6年生の時期である。そしてその経験はほとんどB先生との思い出とともに語られていた。B先生は、「一日理科の日」をつくったり、朝早くきてサッカーをしたり、マラソンをしたり、夜みんなで星をみたりなど、子どもたちとほとんど行動を共にしていたという。また、厳しい先生であったが、教え方がうまく、授業の中では先生と生徒は「対等」であったとAは語っていた。B先生もAに期待をしており、小学4年生でありながら、児童会の会長に立候補するようにAの背中を押し、Aは小学4年生から児童会長をしていた。また、AがB先生に信頼を寄せていたことは語りの節々から読み取ることができる。

A：うん。で、6年生から、6年生、高学年になったらー、そのサッカーに参加できるみたいな。が…。

*：どういうこと？

A：あってー。でみんなではーって朝早いやつ集まってきて、で、もう11対11じゃないねん。みんな集まってくるから、気いついたら36対36とかなってんねんけど。

*：えーやばいな。もうそれサッカーちゃうなあ。

A：そう。で、一個のボールみんなで追いかけて、わーってやんねん。その先生(B先生)もまじって。で、8時から8時40分まで、マラソンの時間やねん。こう、ずーっとグラウンドひたすら周りつづけるみたいな。

*：(笑) それ楽しいん？

A：それがさー。うまなるし、速なるんやな、ずっとやってたら、やっぱり。

*：あー継続みたいな感じでってこと？

A：そう。

*：あーなるほどなるほど。

A：そう。それがーおれもすごい楽しかって。

また、Aは筆者の「小学校の時はほんまに楽しかったんやねー」という問いかけに対して以下のようにも語っていた。

A：うーん。(小学校)4、5、6(年生)は楽しかったんちゃう？細かい、この日なにしたとかさ、ああいうのんはあんま覚えてないよ。うん。でもー、体育のその先生(B先生)が、体育の成績が一発逆転で「5」になる、サバイバル鬼ごっこってのをやって。その先生が鬼で、昼まで、1時間目から昼まで、子どもが逃げ続けるっていう…。

* : (笑)。恐ろしいね。

A : そう。

* : 恐怖やん。

A : そう。本気で追いかけてくるから！ただし、逃げ切ったら、体育が「5」になる。

* : おーやばいねえ。

A : で、それもな、すごいのがさあ…1年間頑張って、朝のマラソン耐えきったら、逃げ切れるようになんねん、子どもって。ほんまに。そう。おれずっと逃げ切ってたから！

* : 「5」やったんや、じゃあ。

A : そう。ずっと「5」やったから。そんなに、球技とかうまくないのに (笑)。

* : 足が速いという。

A : そう。(笑)。(B先生の) 足が速くて鍛えられているという… (笑)。

* : むっちゃおもしろいな (笑)。

さらに、下線部にみられるような、B先生のアドバイスや行動に挑戦していたら、Aも自然と色々なことができるようになったという発言もよくみられた。それは運動に限らず、原稿をみないで話すこと、徹底的に授業をつくりこむこと、児童生徒との対話を大切にした授業など、現在の教師としてのAの授業スタイルにも影響を与えているとAは語っていた。しかし、教員になったAは小学校時代をふりかえり、B先生のことを次のようにも語っていた。

A : (周りの先生からみてB先生は) ちょっとあいつ (B先生) やりすぎてんちゃうかなあ、ってちょっと浮いてたと思う。あの先生は。

* : あーそうなんやあ。先生自体が浮いてたんや？

A : あー浮いてたと思う、あの人は…。

* : へー。

A : だから、余計に職員室じゃなくて、子どもらと一緒にあったんやと思うし。

* : ああ、逆に、先生自体も (居場所がなかったんちゃうかな) ってことなんや？

A : そうそうそうそう。だから、今も…今おれが教師になって、あれ、あのレベルのこと (B先生のような授業や言動) を仮にやってたとしたら、うん。教師の、からは、煙たがられるやろうなって思う。

Aは自身も教員となり、当時のB先生の学校でのふるまいは、「子どもたちとずっと一緒にいてくれた先生」という子どもの目線を越え、周りの先生たちから

すると、B先生も居場所がなかったのではないだろうかと振り返る語りである。そんなAの語りは、周りと足並みをそろえないといけない学校という場において、子どもたちだけではなく、「先生」という存在もまた、居場所を喪失する存在になり得ると教えてくれる。

iii. どこにも「居場所」がなかったと語られる中学校時代

小学校を卒業したAは地元の中学校に入学することとなった。「楽しかった学校」として語られる小学校に対して、Aは中学校を「中学とか、行って一、2回授業うけたら、もうゴミやなって思った」と表現している。

A：まあ、中学はいったら、まず校則があつて、靴下は白じゃないとダメとか。

*：あー結構厳しいとこやったんやね。

A：そうそうそうそう。まあ、体育の時間中も、靴は、えー、白か黒、みたいな。

*：ふーん。

A：だから、なんやろう。靴さ、自分の普段はいていく靴に加えて、体育の時の靴、買わなあかんわけやん。汚れるやん。白とか。

*：うん。

A：うっとしなーみたいな。で、生徒会に入って、あの一、生徒会に入ったら、学校のルール変えられるよーみたいなこと言われたから、じゃあ、生徒会に入ろうと思って、で、1年の時、生徒会にはいって。で、授業そのままおもんないってわかったから、もうずっと生徒会室におるみたいな。

*：(笑)。まじでー。授業中は確かに授業いるよね？

A：いや、もう受けてない。

*：えー、まじで？

Aは生徒会に入り、生徒からの署名を集め「校則を変えてほしい」と先生に頼んだが、相手にしてもらえず、キレたというエピソードを語ってくれた。また、小学校時代楽しみだった授業も、つまらなく感じ、面白いと感じる先生の授業しか受けていなかったという。それに加えて家庭でも、父親の事業がうまくいかないことによる小学校低学年の時と共通するような「喪失の語り」がみられた。

A：うん。家でまあ、親父の車なくなりましたー。親父の自転車売りますー。だんだん…なんていうんやろう。親父の周りから物が消えていくみたいな…。

*：やばいなあ。もう目に見えてわかる感じなんや。

A：そうそうそうそう。

*：それはしんどいねー。

(中略)

A：うーん。まあ、母親がどんどんやっぱり仕事にのめりこんでいく感じとかね。
うん。

*：うーん。なるほど…。

A：うん。まあ、中学2年生の時に犬、ずっと飼ってた、僕が生まれると同時に、
家が飼ってた犬が、おれへんようになって…。

*：うん？家出しちゃったってこと？

A：そうそうそうそう。まあなんか、だいぶ歳やって…。まあ、ボケじゃないけど、
きててー。まあ大丈夫かなあみたいな風にみんなで思って、今までその
リードでつないで、暮らしてたんやけど、もう体力もないから、庭の柵とか
も越えられへんみたいな感じで、やってたら、ある日朝起きたらおれへん
ようになってて。

*：えー。最後、なんか振りしぼったんかなあ。

A：わからへん。なんか…まあ死んでるところ見られたくなかったんかなあとか、
いろいろ思ったけど、まあおれへんようになって…。

*：うんうんうんうん。

A：まあ、そういうのもあってー、なんかこう、なんていうん？悟りをひらいたっ
ていうか…。

*：(笑)。そこで悟りをひらくの？

A：そうそうそうそう。

*：(笑)。どういうこと？

A：そう。なんか、そうなんやあみたいなー、世の中っていうのはそういうこと
なんやみたいなっていう、自分なりのなんか…こう、いち到達点に、いって
た。だから、大人バカにしたしーはっきりいって。

*：むっちゃ早いな。中学生の時にもう、バカにした感じなんや。

A：バカにしたし…なんか、…こいつらのせいで今こんな風になってるんやろ
なあとか…。

*：あー。

A：うん。みたいな、もっとみんながしっかりしてたら、みたいなーっていうの
はめっちゃ思ったと思う。その、まあ、B先生とか、そのすごい大人もみ
たから、自分が、たいしたことないなこの人みたいな…うん…。この人としゃ
べっても無駄なんやろなあ、とか…。

*：(大人に対しての)諦めみたいなんがある？

A：そうそうそうそう！

Aは、自身が大切にしていた飼い犬が居なくなったエピソードから「悟りをひらいた」と表現していた。父親の身の周りのモノがなくなっていく状況や、母親が仕事にのめりこんでいく状況、そして飼い犬という自分が大切にしていたものを「喪失」したことをきっかけに、「大人の言うことを聞いていたらだめだ。言うことを聞いてもうまくはいかない」という考えに至った語りがみられた。しかし、Aは家庭のことを「どちらかという父親も母親も子どものこと愛している家庭やったと思う」とも語っており、特に祖父はAのことを特に可愛がってくれたと話していた。しかし、「家に居場所がなかったわけではないのか」という筆者の質問に対して、Aは次のように語っていた。

A：うん。おれとは、なんていうん？（祖父は）対話をしてくれたし、こうなさいじゃなくて、対話になってたから、たぶんそういうので、期待もしてもらってたんやろなって、今やから思うけど。

*：じゃあ、別に家に居場所がなかったわけではなかったんや。

A：うーん。でもそこを居場所とはとらえてなかったと思う。

*：なんでなん？

A：うーん…。たぶん、常に緊張してたんやろうな。なんか。

*：緊張？

A：緊張してたと思う。うん。だから俺眠りが浅いのかー、あの一睡眠時間短いのかもー、すごくやっぱり緊張してたんやと思うねん。常に。その、生きるということに。その、家であろうが家やったら、例えばー、あの一、ご飯がないとか。

*：うんうんうんうん。

A：あの一、また、ひょっとしたら、引越ししなきゃいけないとか。うーん。でまあ、父親と母親が仲が悪いとか…。

*：うんうんうんうん。

A：うん。まあ、そういうこともそうやなあ。でまあ、あとはーうーん。そういうことやな。基本的には、だから。生活上の不安とか、そういうものに対する緊迫感みたいなんは、あったんやと思うや。で、大人信用できへんから！うん。大人が大丈夫やでっていても、そこ、信用できへんわけ、いや、大丈夫じゃないやん！みたいな！（笑）

*：（そういう大人が）むっちゃゆれとるやん。みたいな？（笑）

A：大丈夫じゃないやろ、みたいな。

Aは家庭が居場所ではないと感じた理由として「常に緊張をしていた」と話を

していた。それは、「また何かを喪失するのではないか」という心配と、大丈夫ではないのに大丈夫という大人への不信感から語られていた。

iv. 高校時代「箱」という無機質な場として語られる学校

Aは中学校時代、授業にはでていなかったが、模試の点数などは良く、高校も地元の公立学校を志望していた。しかし、受験に失敗し、私立学校に行くことになった。経済的に、私立学校に行くことは特に母親に対して後ろめたかったと語っていた。「高校は楽しかったか」という質問に対しAは「高校はもうー。だから高校はおれはほんまに箱やで、あれは！」と語っていた。Aのライフストーリーのなかで高校での出来事はほとんど語られていない。その代わりに、高校時代の病気や家庭での話を中心に語られていた。

A：そう。で、獣医師になられへんかってん。そのうちの（自分が通っていた）学校は、私立は、理系クラスに入るときに、その一欠席日数10日以内ってのがあんねん。で、おれそなん3か月入院してたら…。

*：無理やんなあ。

A：無理やん。で、科目選択とか全部、やり直しーになって。でまあ、部分、ちょっとだけ、理系の可能性は残されている文系みたいなのに、まあ、いって…。

*：うんうんうん。なるほどなあ。数奇な運命やなあ、なんか。

Aは自身の病気により小さい頃から続けていたスポーツを辞めることを余儀なくされ、入院による長期欠席により、理系クラスに進めず、獣医師になる夢も諦めざるを得なかった。さらに高校2年生の時、父親が病気になり、ショックを受けたと語っており、高校においてもまた「喪失の語り」が中心に語られていた。

Ⅲ. 考察（学校という場の特質と居場所の喪失と回復）

「居場所」としての学校をめぐるAのもの語りからは、小学校4年生から小学校6年生まではB先生との出会いを通じて、学校を居場所として認識していることがわかる。さらに、その時期は学校を拠点に家庭とのつながりも広がっていくなど、居場所が回復し、学校を起点として他の場所へと浸透していく様子もみられる。しかし、小学校1年生から小学校3年生、また中学校や高校においても、大人への信頼の喪失や、物質的なものの喪失とともに、学校は「箱」という無機質な場所として語られ、家庭も居場所と意味づけられない、喪失のもの語りが語られていた。

このような A の居場所の喪失と回復の語りをもう少し明確にするために、南出が作成した図 1 のような『メンバーの範疇』と『活動の度合い』という二つの軸からなる四象限」（南出 2015: 78）の「居場所づくり」の分析軸をもとに、詳しくみていきたい。

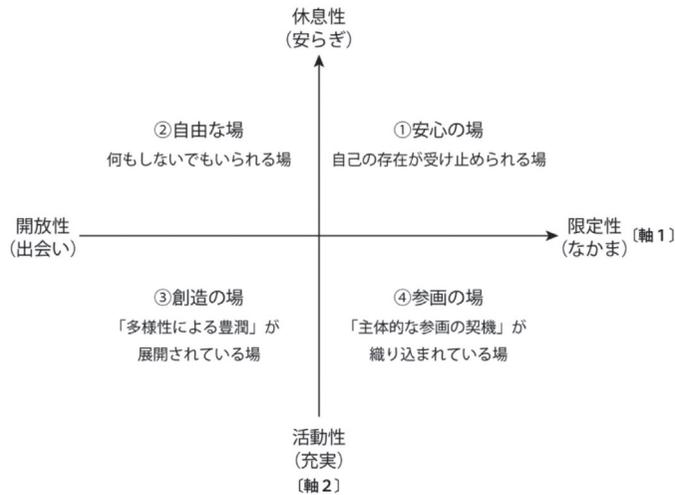


図 1 出典：(南出 2015: 78) より

南出は、この図はあくまでも活動や場の特質をあらわす指標であり、その場や活動のもつ弱みや強みを見定め今後の展開を考えるための「参照軸」を構築するための「仮説提示」であるとしたうえで、学校は図 1 において、メンバーが限定された、教育目的をもった活動の場としての主に「④限定-活動：参画の場」の特質を有するとし、目的やメンバーが限定されるため、もっとも居場所に遠いといえるかもしれないが、一方で「主体的な参画の契機」という重要な場としての特質もあるとしている (Ibid.,77-85) ⁶。

A のライフストーリーにおいて、学校が居場所ではないと意味づけられるときは、A が主体的な活動 (校則をかえたい、理系のクラスに進みたい) を試みても、学校のルールや規則を上から押しつけられ、活動が制限され、その特質がうまくいかされていないことがわかる。さらに、学校の限定されたメンバーという特質はメンバー間で信頼関係が確立しやすいという強みを持つが、A が大人への信頼を失い、大人をバカにする対象として認識し、メンバー内で信頼関係をうまく築けず、場の強みがうまくいかされていない時に、居場所が喪失される語りがみられた。

反対に、Aにとって学校が居場所と意味づけられる時は、子どもたちの充実した活動の場として機能している時、さらに、限定されたメンバーのなかで築かれたB先生との信頼関係を起点に他者との関係も構築されていく時といった、学校という場のもつ強みがうまくいかされている時であることがわかる。

それに加え、萩原が居場所の意味と成立条件を「そのとき生きられた身体としての自分は、他者・事柄・物へと相互浸透的に伸び広がっていく」（萩原 2018: 111）とするように、「居場所」としての学校の回復は、学校において他者との信頼関係を築いた「自分」という存在が他の場所（家庭）での他者との関係にも影響し、広がっていく様子もみられ、反対に、大人への不信感などにより居場所を喪失した「自分」という存在も、学校や家庭という場での大人への諦めにつながるなど、領域を超えて相互浸透的に広がっているといえる。

このように、居場所の喪失や回復もまさに相互浸透的に他の場所に影響しているといえるのならば、ある場所で居場所が喪失された場合、他の場所に居場所を創造すればよいとは限らず、失われたその場の「自明の日常」を取り戻すことによって、居場所の回復へとつなげていくことも考えられるのではないだろうか。そうであるならば、南出の図1の分析軸におけるような活動や場の「強み」や「弱み」⁷を理解し、それぞれの場の特質を考え、場の強みを最大限いかしていくことが居場所の回復へとつながる足掛かりとなるといえる。

おわりに

本稿では、「居場所」としての学校の喪失と回復のライフストーリー分析のなかで、なぜそこが〈いま-ここ〉の自分において居場所だと意味づけられるのか、また、居場所ではないと意味づけられるのかを分析し、学校という場のもつ特質に紐づけながらその背景について考察した。

この事例は、図1の第4象限に着目し、Aの「居場所」としての学校のライフストーリーをみると、子どもたちに活動の場が保障されず、限定されたメンバーのなかで他者との信頼関係が築けない場合は、その場は居場所として意味づけられず、その逆の状況においては居場所として意味づけられ、居場所が回復することを示すものであった。つまり、たとえ目的規定的な側面が強くても、図1において南出が、居場所との関係でいうと最も遠い領域であるといえるかもしれない（南出 2015: 84）と主張した第4象限の領域もまた、十分に居場所と意味づけられる特質をもっているといえよう。

また、居場所が喪失された場合は他の場所が居場所になるといったものではなく、居場所の喪失や回復は他の場所にも影響するため、場のもつ特質を理解し、

場の強みをいかしていくことが、居場所の回復につながるのではないかということがわかった。

さらに、学校において子どもたちの居場所を喪失させないために、学校という場のもつ強みがいかされる場を考えることは、学校の在り方そのものを考えなおすことにもつながるといえる。

しかし、その際考えなければいけないのは、A のライフストーリーにおいて、それが意識的だったか、無意識的だったかはわからないにしても、子どもたちのために、学校という場がもつ「主体的な参画の契機」という場の強みを最大限活かそうとしたB先生が、他の先生からは浮いた存在になる、すなわちB先生自身も「居場所」を喪失する存在として現れるということである。

つまり、学校という場の在り方の議論において、子どもだけではなく、先生も当事者として含めて考える必要がありそうである。さらに、ここでは「先生」という存在にしか言及していないが、保護者など学校に関わる当事者は多様であるため、その議論は子どもと先生の間をこえた広がりをもつといえよう。

学校という場所は、時には学校に行かない、行けないという経験も含めてほとんどの人が経験する場所である。学校は居場所になりにくい特質を持った場所といえるのかもしれないが、A が経験したように、その場の強みがいかされれば、生き生きとした場所として台頭してくる可能性に満ちた場所でもある。だからこそ、学校が居場所として機能するように、学校のあり方、ひいては学校を形づくる教育のあり方について、学校に関わる多様な当事者と共に考えていく必要があるといえるのではないだろうか。

注

1. 中藤は「海外において、これに相当する概念がないのかという点については、より詳細に吟味する必要がある」（中藤 2017: 46）とし、海外における「居場所」の概念が全くないというわけではないと主張している。
2. トランスクリプト作成においては（桜井 2018: 135-138）に記載されている「トランスクリプト・ルールの例」を参考に、「A」を語り手、「*」を聞き手（筆者）とし、発話内での沈黙は「…」であらわし、音の引き延ばしは「ー」と記載している。また、インタビューの中での笑は「(笑)」で表す。さらに省略されており、文脈がわかりにくい際には丸括弧によって語彙を補っている。
3. 学校はほとんどの人が経験する場であるため、20代から70代まで（50代、60代に対しては実施していない）の様々な年齢を対象としてインタビューを実施した。インタビューはすべて2022年に行った。
4. インタビューは2022年春に実施したもの。（1時間15分57秒）
5. 桜井は自身の被差別部落のコミュニティを対象とした研究において、それまでのコミュニティの語りとは全く違うパーソナルな語りを経験したことをあげ、「個人の経験的語りを聞くライフストーリーの方法」の重要性を論じている（桜井 2015: 44-45）。
6. 南出がこの領域が「居場所からは最も遠いといえるかもしれない」とした背景には、1980

年代、「学校への囲い込み」として学校に行くのが当たり前という風潮の中で、学校の持つ「目的规定的な場では得られないものを求めて」、フリースクールなどが展開し「居場所」という言葉が広まっていったことがあげられる（南出 2015: 69-70,84）。

7. 南出は、図1の分析軸は、どの特質を持っていれば優れているといった序列をあらわすものではなく、多くの居場所づくりの実践はひとつの象限にあてはまるものではなく、複数の象限にまたがるものでもあると主張している（南出 2015: 78-79）。

参考文献

- Chawla, L. 1992. "Childhood Place Attachments." In *Place Attachment*, edited by I. Altman and S.M. Low, 63-86. Human Behavior and Environment, vol 12. Boston, MA: Springer
- Kiyota, Emi., Yasuhiro Tanaka, Margaret Arnold, and Takeshi Aida. 2020. "Ibasho - Strengthening Community-Driven Preparedness and Resilience in Philippines and Nepal by Leveraging Japanese Expertise and Experience." World Bank Group. <https://coilink.org/20.500.12592/k3zr83>.
- Korpela, Kalevi M., Terry Hartig, Florian G. Kaiser, and Urs Fuhrer. 2001. "Restorative Experience and Self-Regulation in Favorite Places." *Environment and Behavior* 33 (4): 572-589.
- Korpela, Kalevi Mikael. 1989. "Place-Identity as a Product of Environmental Self-Regulation." *Journal of Environmental Psychology* 9 (3): 241-256.
- Oldenburg, Ray. 1997. "Our Vanishing Third Places." *Planning Commissioners Journal* 25 (4): 6-10.
- Shantini, Yanti., Indri Ayu Widiyanti, and Hiromu Inoue. 2024. "Exploring Learning Communities: Case Studies from Indonesia to Ibasho in Japan." *Novateur Publications*: 77-84.
- Suzuki, Kazuyo., Michiko Ishibashi, Yumi Suzuki, and Fumiteru Nitta. 2022. "Issue of Multicultural People in Globalizing Japan: (Cultural) Identity, Mental Health and 'Ibasho'." In *Xenophobia vs. Patriotism: Where is my Home? Proceedings from the 25th Congress of the International Association for Cross-Cultural Psychology*, edited by Martina Klicperova-Baker and Wolfgang Friedlmeier, 304. <https://doi.org/10.4087/LBPN7947>
- Tanaka, Haruhiko. 2021. "Development of the Ibasho Concept in Japanese Education and Youth Work: Ibasho as a Place of Refuge and Empowerment for Excluded People." *Educational Studies in Japan* 15: 3-15. <https://doi.org/10.7571/esjkyoiku.15.3>
- Vu, Madeleine. 2024. "The Ibasho of Foreign Residents in Japan - Navigating Belonging and Foreignness." Master's thesis, Lund University.
- 阿比留久美. 2012. 「第2章『居場所』の批判的検討」『若者の居場所と参加一ユースワークが築く新たな社会—』, 田中治彦・萩原建次郎編, 35-51. 東洋館出版社.
- 池袋本町プレーパーク .n.d. 「池袋本町プレーパーク」, アクセス日 2024年8月24日. <http://playpark.tokyo/>
- 石本雄真. 2009. 「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環境学 研究科研究紀要』, 3 (1): 93-100. <https://doi.org/10.24546/81001689>.
- 御旅屋達. 2012. 「子ども・若者をめぐる社会問題としての『居場所』のなさ」—新聞記事における『居場所』言説の分析から—『年報社会学論集』, 2012(25), 13-24. <https://doi.org/10.5690/kantoh.2012.13>
- 往田正樹・南博文編. 2005. 『子どもたちの「居場所」と対人的世界の現在』, 往田正樹・南博文編. 九州大学出版会.
- 額賀美紗子. 2014. 「越境する若者と複数の『居場所』—異文化間教育学と居場所研究の交錯—」『異文化間教育』, 40, 1-17.

- 計良真生・大森泉綺・大木桃代. 2022. 「『居場所』と『居心地』の差異に関する検討」『文教大
大学生生活科学研究』, 44: 21-30.
- 合同会社 Ibasho Japan. n.d. 「居場所ハウス」, アクセス日 2024 年 8 月 22 日.
<https://ibasho-japan.com/projects/ibasho-house>
- こども家庭庁. 2023. 「こどもの居場所づくりに関する指針 (本文)」, こどもまんなかこども家
庭 庁. 2023 年 12 月 1 日. [https://www.cfa.go.jp/assets/contents/node/basic_page/
field_ref_resources/816b811a-0bb4-4d2a-a3b4-783445c6cca3/9dade72e/20231201_
policies_ibasho_09.pdf](https://www.cfa.go.jp/assets/contents/node/basic_page/field_ref_resources/816b811a-0bb4-4d2a-a3b4-783445c6cca3/9dade72e/20231201_policies_ibasho_09.pdf)
- こども家庭庁. n.d. 「こどもの居場所づくり」, アクセス日 2024 年 8 月 9 日, [https://www.cfa.
go.jp/policies/ibasho](https://www.cfa.go.jp/policies/ibasho).
- 斎藤史夫. 2006. 「子どもの『居場所づくり』の可能性と課題」『早稲田大学大学院文学研究科
紀要』, 第 1 分冊 52: 121-129.
- 桜井厚. 2012. 『ライフストーリー論—現代社会学ライブラリー 7—』, 弘文堂.
- 桜井厚. 2015. 「第 1 章モノログからポリフォニーへ」『ライフストーリー研究に何ができ
るか—対話的構築主義の批判的継承—』, 桜井厚・石川良子編, 21 - 48, 新曜社.
- 桜井厚. 2018. 『ライフストーリー・インタビュー—質的研究入門—』, 桜井厚・小林多寿子編著,
せりか書房.
- 末富芳. 2017. 「子どもの貧困対策はなぜ脆弱なのか?—大阪府・高校内居場所 (カフェ) 事業
のアイディア創発から中断までの政策過程—」『教育学雑誌』, 53:19-31. [https://doi.
org/10.20554/nihondaigakukyoyuikugakkai.53.0_19](https://doi.org/10.20554/nihondaigakukyoyuikugakkai.53.0_19).
- 杉本希映・庄司一子. 2006. 「『居場所』の心理的機能の構造とその発達的变化」『教育心理学研
究』, 54(3), 289-299. https://doi.org/10.5926/jjep1953.54.3_289
- 総合人間学会編. 2015. 『総合人間学 9 〈居場所〉の喪失、これからの〈居場所〉—成長・競
争社会とその先へ—』, 総合人間学編, 学文社.
- 田中治彦編. 2002. 『子ども・若者の居場所の構想』, 田中治彦編, 学陽書房.
- 中島喜代子・廣出円・小長井明美. 2007. 「『居場所』概念の検討」『三重大学教育学研究紀要
自然科学・人文科学・社会科学・教育科学』, 58:77-97.
- 中藤信哉. 2017. 『心理臨床と「居場所」』, 創元社.
- 日本ライフストーリー研究会編集委員会. 2022. 『語りの地平—ライフストーリー研究 vol.7—』,
日本ライフストーリー研究会.
- 原田克巳・滝脇裕哉. 2014. 「居場所概念の再構成と居場所尺度の作成」『金沢大学人間社会学
域学校教育学類紀要』, 6, 119-134.
- 萩原建次郎. 2010. 「子ども・若者にとっての居場所の意味再考—身体的自己の抑圧と生成の関
係構造分析から—」『立教大学教育学科研究年報』, 53, 65-77.
- 萩原建次郎. 2018. 『居場所—生の回復と充溢のトポス—』, 春風社.
- 萩原建次郎. 2022. 『都市における思春期年代の居場所と公園の意味—多世代共生の地域コミュ
ニティ再生に向けて—』「ランドスケープ研究」86(3), 226-229.
- 南出吉祥. 2015. 「『居場所づくり』実践の多様な展開とその特質」『社会文化研究』, 17: 69-90.
- やまだようこ. 2021. 『やまだようこ著作集第 5 巻 ナラティブ研究 —語りの共同生成—』, 新
曜社.

Abstract

Reconsidering Schools as “Ibasho” —Life Story Analysis of the Loss and Recovery of “Ibasho” —

Mizuho OYABU

The concept of “Ibasho,” which encompasses a psychological sense of belonging, is often considered unique to the Japanese language. However, in recent years, the potential of “Ibasho” has been discussed not only in Japan but also abroad. The expansion of the concept of “Ibasho” is linked to social situations in which people are losing their everyday sense of belonging. Examining the loss of “Ibasho” also leads to questioning the social context in which the self-evident nature of “Ibasho” is lost.

Schools, a place experienced by many, are no exception. In fact, the term “Ibasho” is said to have spread as a response to the lack of a sense of belonging in schools where it should exist. There may be school children who find “Ibasho” for themselves at home or in so-called “third places”, but if they cannot find “Ibasho” for themselves there, it becomes indispensable that the school should function as “Ibasho” for them. This paper analyzes a life story related to the loss and recovery of “Ibasho” in schools to consider the factors that contribute to a school being perceived as “Ibasho”, in relation to the characteristics of the school as a place.

The analysis suggests that when children are guaranteed opportunities for activities and trustful relationships are built among a limited number of members, the school tends to be recognized as “Ibasho.” This is attributed to the school’s characteristic of providing “opportunities for opportunities for active participation”. On the other hand, when these conditions are not met, it may lead to the loss of “Ibasho.”

Moreover, this study points out that the loss and recovery of “Ibasho” in one place can influence other places, suggesting that understanding the characteristics of a place and leveraging its strengths may contribute to the recovery of “Ibasho.” Furthermore, it suggests that efforts to maintain children’s “Ibasho” can provide an opportunity to reconsider the way schools

operate.

The life story also reveals that teachers, as well as children, can experience the loss of “Ibasho.” Therefore, when discussing the roles schools should play, it is necessary to consider the perspectives of various stakeholders, including teachers. The paper asserts the importance of considering how schools work together with the diverse stakeholders involved in schools.

