

論 説

教育相談をめぐる時間と空間

——適応の恢復プロセスとサードプレイスの視点から——

伊 田 勝 憲

はじめに

時間と空間を捉える心理学的な視点

「適応の二次元」で描く不登校の位置

筆者自身の不登校経験と恢復プロセス

社会の多層性から考える自己適応の恢復

セカンドプレイス内サードプレイスの幅

校内サードプレイスと教育相談の可能性

はじめに

2022年10月27日、文部科学省（2022a）から2021年度の「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」が公表された。不登校が2020年度との比較で25%増加となり、「激増」の様相を呈していることが注目されている。確かに、増加のペースはコロナ禍に伴う影響もあって急加速したかのように見えるが、それ以前から、具体的には2012年度を底として2013年度から9年連続の増加となっていることに目を向けなければならない。1991年度から欠席日数「30日」以上を基準として不登校の統計がとられるようになってから、緩やかな増減はその時々で見られてきたが、このような連続的かつ加速度的な増加は、その時間軸の長さとともに、子どもたちを取り巻く環境、すなわち空間のあり方という視点から考察が必要であるように思われる。

本稿では、不登校をはじめとする生徒指導上の諸課題への対応の軸となる「教育相談」に何が求められているのか、特に「適応」の概念を心理学的な切り口として取り上げながら、時間と空間という視点を意識しながら論じてみたい。筆者自身は、小学5年から中学1年にかけての約2年間の不登校・ひきこもりを経て、大学時代から教育心理学を専攻し、特に青年期における学習への動機づけをアイデンティティ発達との関係から捉えることを研究テーマにしている。現在は教職大学院及び学部の教職課程において主に生徒指導・教育相談に関する科目を担当していることから、この不登校急増という現象には特に関心を抱いているところである。今回は、筆者自身の不登校経験と恢復プロセスを考察対象としながら、趣味仲間との交流等の場が果たす役割にも注目し、特にサードプレイスと適応の関係について時間と空間の両面から考えてみたい。

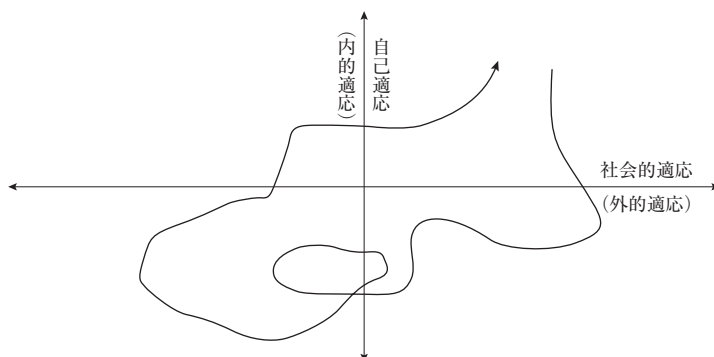
時間と空間を捉える心理学的な視点

心理学では、時間と空間の2軸に関わる理論や概念が少なくない。古くは、Lewin (1942) の「生活空間構造」と「時間的展望」をはじめ、Bronfenbrenner (1999) の生物生態学的システムモデル、すなわち、「マイクロシステム」「メゾシステム」「エクソシステム」「マクロシステム」という社会システムと、「クロノシステム」という時間システムという視点などもその典型例と言える。また、Erikson (1963) の心理社会的発達理論における第V段階「アイデンティティ」の概念についても、谷 (2001) の多次元自我同一性尺度の下位尺度で言うならば、時間軸は「自己斉一性・連続性」、すなわち過去・現在・未来のつながりという感覚として、そして空間軸は「対他的同一性」及び「心理社会的同一性」、すなわち本当の自分が他者から理解されているという感覚や現実の社会において自分の可能性を実現できそうだという感覚として捉えられ、それらが交差するところに、自分のやりたいことが明確であるという「対自的同一性」が立ち現れるようにイメージできるかもしれない。特に青年心理学における時間と空間に関する議論としては、都筑 (1982) や白井 (2018) が詳しいので参照されたい。

このように時間と空間を明示的かつ包括的に扱うような理論体系は、一人ひとりの生き方を描き出す研究上の視座としては極めて有力であると思われるが、一方で、その理論体系の大きさや複雑さゆえに、教職課程における心理学関係の科目あるいは教職員を対象とした研修講座等の限られたコマ数の中では、教育に関する諸現象を読み解く枠組みとして深く掘り下げて提示することが難しい。また、不登校をはじめとする生徒指導上の諸課題に着目する場合においても、学術的な事例研究であればまだしも、日常的な教育相談の文脈において児童生徒理解の見立てに直接的に適用することはやはりハードルが高いように思われる。それでもなお、この時間と空間の両方に着目しながら、児童生徒の置かれている状況を見立てていくことに資するような視座を心理学の中に求めるならば、おそらくは「適応」の概念が鍵になると考えられる。

適応については、北村 (1965) が外的適応と内的適応を分けて論じていることが注目される。まず、外的適応は、身近な所属集団や地域社会など、環境との調和が保たれていることを指す概念であり、社会的適応と言い換えることができる。この場合の「社会」は決して単一のものではなく、Bronfenbrenner (1999) の各システムのように大小さまざまに多層的に存在していることを前提と考えられるものであり、必要に応じて切り取られる複数の「社会」それぞれにおいて個人が何らかの活動に参加ができているかどうかを問うことになる。一方の内的適応は、個人内での葛藤の調整がついているかどうか、すなわち、やりたいこととやるべきこととの折り合いがついているかどうかを指す概念として捉えられ、自己適応と言い換えることができる。そして、これら2つの適応をそれぞれ座標軸とする平面（以下、本稿では「適応の二次元」と呼ぶ）を想定した場合、ある瞬間における個人の適応状態を「点」として描くことができ、また、その適応状態の変化を「点の移動」と捉えて、その軌跡を「線」として描くならば、それはまさしく時間的な視点から見た適応のプロセスそのものということになる（図1）。

図1 「適応の二次元」における個人の適応状態の時間的変化（イメージ）



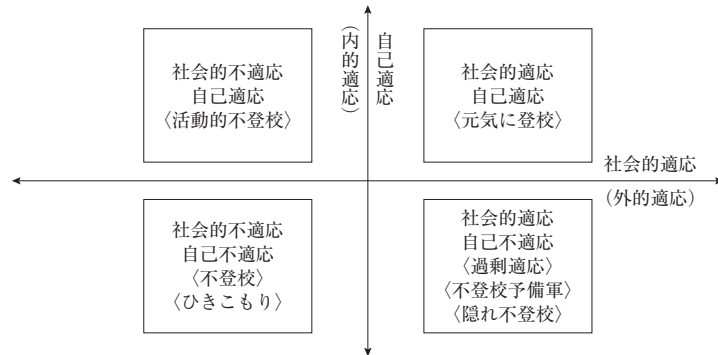
「適応の二次元」で描く不登校の位置

この「適応の二次元」を使って、不登校を例にして、適応状態の変化のプロセスを模式的に描いてみたい（図2）。まず、社会的適応の軸の「社会」は、この場合、学校（あるいは学級等）を想定して描くことになる。すなわち、右側半分は学校に行っている状態とし、左側半分は学校不適応の状態、すなわち不登校になっているものとする。そして自己適応の軸と組み合わせると、第1象限（図2の右上）が社会的適応かつ自己適応の状態であり、いわば「元気に登校」している児童生徒がここに位置することになる。その下、第4象限（図2の右下）は、社会的適応かつ自己不適応の状態であり、本人の自覚の有無は別としても、自己適応を犠牲として社会的適応を優先させているため、典型的には、登校してはいるものの、緊張や不安が強いなど居心地の良くない状態にある児童生徒が位置する。

ここで、この第4象限の位置づけについて補足すると、社会的適応が保たれつつも自己適応が損なわれている状態を指して「過剰適応」と呼ばれることがある。風間・平石（2018）は、他者志向性（相手の期待に応えようとする傾向等）と自己抑制（自分の思ったことを表に出さない傾向等）の視点から過剰適応を捉え、中学生を対象に、両親、友人、教師それぞれに対する他者志向性と自己抑制を質問紙法により測定しているが、特に自己抑制の側面について学校適応感との間に負の相関関係が、ストレス反応との間に正の相関関係が見出されている。ゆえに、不登校には至っていないものの、いわゆる「不登校予備軍」あるいは「隠れ不登校」等と呼ばれる状態像についてもこの第4象限に位置するものと考えられる。

そして、第4象限の状態にあった個人が、何らかのきっかけにより、社会的適応も損なわれる事態になると、その左側に位置する第3象限（図2の左下）、すなわち社会的不適応かつ自己不適応の状態に移行し、それが継続すると不登校ということになる。ただし、不登校の状態にある児童生徒の位置づけは必ずしも第3象限だけではない点に注意が必要である。つまり、学校には行っていない点において社会的不適応に分類されるが、自己適応が回復ないし保持されている状態である第2象限（図2の左上）もまた、欠席の継続という点では一般に不登校と呼ばれる状態に含まれることになる。ゆえに、不登校と一口に言っても、適応の二次元によって捉えることで、

図2 社会的適応の対象を学校とした場合の「適応の二次元」



その状態像を少なくとも自己適応の観点から第2象限と第3象限の2つに分けて考えることができる。図2では、第2象限の位置を便宜上「活動的不登校」と表現した。

筆者自身の不登校経験と回復プロセス

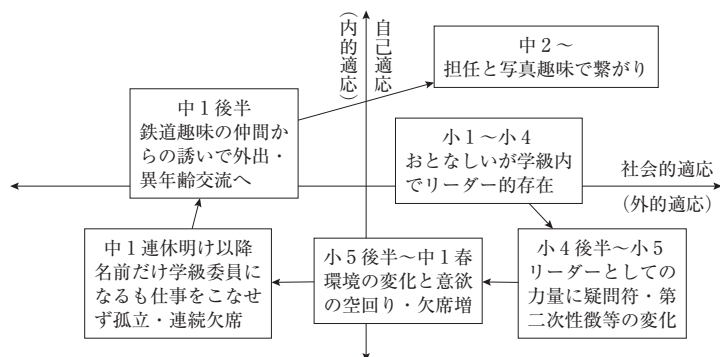
筆者自身が経験した約2年間（1987年3月～1989年2月）の不登校とその前後の期間を例に、適応の二次元を使って時系列的な変化のプロセスを描くと、図3のように、第1象限から第4象限を経て第3象限へ、そして第2象限を経て第1象限へと移行した形になる。その経緯を詳細に記すことは紙幅の都合により困難であるが、特に象限間の移行のきっかけに絞って簡潔にまとめる。

まず、小学5年の途中までは一見問題なく登校していたので図3の右側に位置していたことになるが、学級委員等を引き受けていた時期（特に小学4年）に過剰適応の傾向を見出すならば、不登校の1～2年前には右下の第4象限に位置していたと考えられる。そして、小学5年の秋に転居・転校したこと、その頃に第二次性徴を迎えていたこと、父親の病気と転職に伴う家計の変化も重なっていたこと等、リスク要因になりうる出来事が続いていたところで、学年末近くに風邪をひいて3日ほど休んだことをきっかけとして、体調回復後もそのまま連続で修了式前日まで欠席し、小学6年進級後も休みがちな時期が続くことで、第3象限へと移行した。たまたに登校することもあったが、小学6年の欠席日数は100日を超えた。その状態のまま3月を迎え、卒業式と直前の予行の頃に登校して卒業に至った。

中学校に入学後、4月の間はしばらく登校していた。その時点では第3象限から第4象限へと一時的に戻っていたと考えることができる（図3下側の中央付近を右往左往するイメージ）。しかしながら、そこでかつての過剰適応の傾向が顔を出し、不用意に立候補して学級委員を引き受けてしまったことが重荷にもなって、5月の連休明けからいよいよ「全休」となった。この時点で本格的に第3象限の左に深く入った形になった。学校からの紹介で教育センターの相談室等に出向くこともあったが、それも長続きせず、中学1年の5月から11月頃までは、ほぼ「ひきこもり」の状態、昼夜逆転の生活をしていった。

転機となったのは、中学1年の11月、小学4年の頃にイベントで知り合っていた鉄道趣味仲間からの電話であった。1学年下の他校生であったため、筆者が不登校中であることを知らずに、

図3 筆者自身の不登校経験と回復プロセスの概略



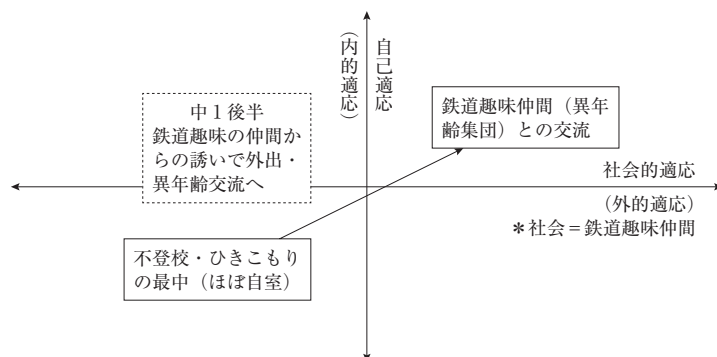
駅に写真を撮りに行こうと誘ってきたのである。筆者としては、不登校を理由として誘いを断りたい気持ちが強かったものの、わざわざ不登校だと知らせるのもまた気が重い選択であり、結局は、何も問題なく学校に通っているかのようなふりをして、日曜日の早朝に待ち合わせる条件で出かける約束をしてしまった。約束の当日は、母親が朝4時台に起きて朝食を用意していたこともあり、5時半には自宅を出発し、始発電車で待ち合わせの駅に向かうことができた。行った先では、誘ってくれた小学6年生と、さらにその友人である高校2年生と浪人生が待っていて、鉄道趣味という1点でつながった異年齢集団4人組の一員となった。それからは毎週のように、日曜日にはその仲間たちと出かけるようになり、趣味の世界を軸足として、自己適応を取り戻したように思われる。ゆえに、不登校中ではあるが、中学1年の秋から冬にかけて、第3象限から第2象限へと移行していたと考えられる。

最後は、中学1年の2月、担任教諭のほぼ抜き打ちでの家庭訪問で、進級の可否という重い課題を突きつけられ、30分ほどどうなだれて考え込んだものの、学校に戻るという返答をしてしまい、翌日からは、通所を中断していた校外の相談室に顔を出し始め、それから2週間余で迎えた学年末試験の初日というタイミングで教室に復帰した。この時には、かつての過剰適応の傾向から離れ、テストは0点でも仕方ないという覚悟で臨んでおり、おそらくは第1象限の位置へと移行を始めたものと推察される。そして、中学2年に進級後、新しい担任教諭が登山や自然写真等を趣味としており、鉄道写真で一眼レフカメラを使っていた筆者自身と「写真」で共通の接点が生じ、写真部の創設に向けて動き出す形で「自己適応」と「社会的適応」が統合的に立ち現れて「元気に登校」となった。

社会の多層性から考える自己適応の回復

上述した筆者自身の不登校経験とその前後におけるプロセスは、社会的適応の「社会」を学校とした場合の図式（図3）上で軌跡を描くと、適応の二次元を時計回りでちょうど一周した形で表現されることになった。このプロセスの中で重要な役割を果たしているのは、鉄道趣味の仲間たちとの交流であり、電車に乗って絶えず移動しているものの、その電車内や駅のプラットフォーム等における居場所性を考えると文字通り「サードプレイス」を得たということになるのかもし

図4 鉄道趣味仲間との交流と自己適応の恢復



* 本図の第1象限への移行時期が図3における第2象限付近（本図の点線囲み）と同時期

れない。この自然発生的な異年齢集団もまた1つの「社会」とみなすことができる。すなわち、社会の多層性に着目し、「社会」を鉄道趣味仲間とした場合の図式としてもう1枚の適応の二次元（図4）を描くことが可能である。そうすると、先の学校バージョンの図式（図3）における第2象限の位置に移行した時期には、鉄道趣味仲間バージョンの図式（図4）においては第1象限の位置にいたと考えることができる。さらに、もし「社会」を家族とした場合の図式を作ったとするならば、母親から朝食を用意してもらえたこと自体が「遊びに出かけて良い」という意味のサインになっており、自己抑制しなくて済む状況にあった点において、やはり第1象限に位置していたと考えられる。

この自己適応恢復の少し手前の時期を想起すると、中学1年の夏の前後、特に昼夜逆転の時期は、家庭内（もっと言えば自室内）であっても、決して安心感が保障されていたわけでもなく、いつやって来るかもわからない登校刺激（例えば担任からの連絡等）を想像しては電話の音にも怯え、そのような境遇に置かれていることへの行き場のない不安や焦燥感も渦巻く中で、社会的適応と自己適応の両方が損なわれていたように思われる。このような状況からの恢復プロセスをあらためて整理すると、大きな「社会」としての学校バージョンでの図式（図3）における自己適応の恢復は、小さな「社会」である鉄道趣味仲間という集団への社会的適応とほぼ重なる現象として読み解くことができる。すなわち、自己適応を支えているのは、理解者や伴走者とも言えるような他者の存在であり、その重要な他者がいる場としての小さな社会への参加、すなわち小さな社会的適応であるとも言える。

この小さな社会は、学校や職場というセカンドプレイスへの社会的適応を恢復する前提としての自己適応の恢復を支えるという点においては、上述のように、趣味仲間の集まりのようなサードプレイスであるか、または、ファーストプレイスである家族集団が想定される。ただし、杉山（2016）の論考などを踏まえると、「家族の絆」という神話に寄りかかってファーストプレイスありきで自己適応の恢復を期待することには相当のリスクが想定されるケースも考えられる点に注意が必要であろう。この点を踏まえると、児童生徒の自己適応の恢復を支える居場所として、地域におけるサードプレイスの選択肢の充実が望まれる。

セカンドプレイス内サードプレイスの幅

ここで改めて筆者自身の回復プロセスを図3でふりかえてみると、学校復帰後の自己適応と社会的適応の両方を支えていたのは、写真を共通の趣味とする中学2年時の新しい担任教諭（以下、A先生）であった。その経緯には偶発的な要素が含まれ、筆者の学校復帰直後であった中学1年3学期、たまたま登校後に発熱し、保健室に出向いたものの養護教諭が出張中との掲示があり、書かれていた通りに職員室へ向かった。空いている席に座らされ検温していたところ、向かいの席で一眼レフカメラの手入れをしているA先生が目に入った。思わず「いいカメラですね」と声をかけたところ、「写真に興味あるの？ 写真部あったら入る？」と逆に問われ、「(写真部が) あったら入りたいです」と返答したものの、検温の結果、その日はそこで早退することになったため、A先生との会話も一旦それだけで終わっていた。約1ヶ月後、中学2年に進級し、A先生とは学級担任かつ理科の教科担任として再会することになり、検温時のやりとりを思い出して話しかけ、写真部創立に向けて現像方法等を教えてもらう日々が始まった。その場所は理科準備室内にある狭い暗室であったが、予定通り、中学3年進級時には正式に写真部を立ち上げて部長となり、まさに筆者にとっては暗室が放課後の「居場所」となった。

この居場所は、学校というセカンドプレイス内でのものではあるが、暗室でのA先生や他の部員との交流は、鉄道趣味仲間との交流の場に近い安心感をもたらしてくれる点においてまさにサードプレイス的な場であったようにも思われる。近年、横井（2019）がまとめているように、高校内居場所カフェのような学校内のサードプレイス的な場づくりが広がりつつあるが、鈴木・松田・石井（2014）が掲げる「貧困世帯生徒への+2.5thプレイスモデル」では、学校（セカンドプレイス）と地域（サードプレイス）とつなぐ場として学校図書館が「2.5thプレイス」と位置づけられている。

このように、貧困世帯の生徒を学校から地域資源へとつなげ、また、家庭（ファーストプレイス）が地域（サードプレイス）ともつながることが期待されるといった明確な支援の方向性が打ち出されている取り組みに比べると、筆者自身が経験したA先生との写真趣味を媒介とした居場所は、必ずしも地域資源につながる入口として機能するわけではなかった。例えば、定期試験が近づくとA先生に気軽に理科の教えを乞うことができる学習の場にも早変わりしたことが思い起こされるが、これはセカンドプレイス内に存在しているからこそその性質であるように思われる。そして何より写真部自体は正式に学校から承認された部活動としての位置づけが明確であることから、「2.5」よりは限りなくセカンドプレイスに近い「2.1」のような場であったのかもしれない。しかしながら、校内にあってもそのことを意識させない趣味の空間という意味では、主観的には「2.9」とも思える時間が流れていた。この「2.1」から「2.9」の幅を持ったセカンドプレイス内サードプレイスが「自己適応」と「社会的適応」の両立を促進していると考えられるならば、そこに教育相談的な機能を見出すことができるように思われる。

校内サードプレイスと教育相談の可能性

ここまで筆者自身の不登校経験とその回復プロセス、特に自己適応を支える場としてのサードプレイスの可能性に着目してきた。特に、小さな「社会」への社会的適応によって自己適応の回復が支えられているとの視点から、校外における鉄道趣味仲間との交流というサードプレイスの存在、そして学校復帰後の校内における A 先生との写真趣味の交流から立ち上げられた写真部の活動というセカンドプレイス内サードプレイスの存在という視点に辿り着いた。ここで、この鉄道趣味仲間は全員他校生で学年も異なり、そもそも筆者が不登校であることを知らなかったということ、そして写真趣味の A 先生においても、筆者が学校復帰直後という事実は認識しているにしても、筆者の登校継続支援を目的として写真部の立ち上げを意図的に仕掛けたわけではなかったことを強調しておかねばならない。あくまで筆者一人という「N=1」の事例ではあるが、不登校支援等の教育相談それ自体を目的とした場ではないサードプレイスが、結果として教育相談的な機能を果たす場合があるということに、まさにサードプレイスとしての魅力があるように思われる。

サードプレイスの議論で決まって引用される Oldenburg (1989) を見直すと、その第 2 章「サードプレイスの特徴」の中の記述に出てくる「サードプレイスという、ストレスや孤独や疎外感に効く『庶民の治療薬』は、どうも無視されやすいらしい」という表現が注目される。学校教育というセカンドプレイス内においてもまた、サードプレイス的な居場所は無視されやすく、気づかないうちにその芽が摘まれてしまっているのかもしれない。筆者自身が経験した30年以上前のエピソードに出てくる写真趣味の A 先生のように、(おそらくは)勤務時間中に職員室で一眼レフカメラの手入れをしていることの是非は別としても、そのような余力も、オンとオフの切り替えが不明瞭な振る舞いを許すような職場風土も、すでに失われて久しいように思われる。

加えて、同書に繰り返し出てくる「インフォーマルな公共生活」という表現は、セカンドプレイス内サードプレイスにおいてこそ意味を持つようにも思えてくる。すなわち、職場・学校という公共空間におけるインフォーマルな集いの場の可能性である。奇しくも、Oldenburg は同書の中で自家用車のことを「社交性に欠ける輸送手段」と指摘しているが、筆者自身の鉄道趣味仲間との交流はまさに「公共交通機関」という空間での集いであったことには何らかの必然性があるのかもしれない。しかも、筆者自身はいわゆる「社交性」という響きとは縁遠い、おそらくは内向的ないしは個人志向とでも表現されるべき性格であるにも関わらず、こうした公共空間に救われたのは、趣味という自らコミットしているコンテンツを共有する場であることも大きい。何よりもそれが「インフォーマル」な場であったからだろう。とりわけ、セカンドプレイスである学校はそれ自体フォーマルな空間でありつつも、そこで展開されるインフォーマルな交流はフォーマルな場面でのパフォーマンスにも影響を与える。古くは、ホーソン効果で知られる Mayo (1933) をはじめ、心理学的な研究においてもインフォーマル集団の意義に注目してきた歴史がある。

さて、この「インフォーマル」と「公共」はいかにして両立するのだろうか。参考になるのが、

山田・小林（2015）によるシミュレーションによる研究である。自分の時間を過ごすために公共空間を利用する個人志向の人々に着目し、交流を好む社会志向の人々に専有（社会志向専有）されがちなサードプレイスを個人志向の人々も共存可能な場所として設計する条件について検討したところ、個人志向の人々が多い状況では、雰囲気の良い空間デザインやコーヒー、音楽の提供などによる居心地の良さの設計が2つの志向の人々の共存を促進するという結果が得られた。また、2つの志向間のコミュニケーションを促進することが利用者の流動性を高め、結果として専有を防ぐことも見出された。シミュレーションの結果が実際の場面でのどの程度の妥当性を持つのかは今後の検証が待たれるところではあるが、現代の学校教育に置き換えると、「アクティブ・ラーニング」そして「主体的・対話的で深い学び」という流れの中で、学級でのフォーマルな授業場面における社会志向的な児童生徒の活躍の機会が増えているとするならば、山田らの研究で言うところの「社会志向専有」により、個人志向的な児童生徒がそこでのコミュニケーションに参加しづらいま共存できなくなり、例えば不登校の増加という現象につながっていることも仮説的には考えられる。もしそうであれば、2つの志向の人々の共存を促進する場づくりによる解決を目指す上で、セカンドプレイスの中心にある学級や授業のあり方それ自体も課題にはなるが、同時に、設計の自由度が高い校内サードプレイスにこそ、その可能性が見出されるのではないだろうか。

教育相談の目的は「児童生徒が将来において社会的な自己実現ができるような資質・能力・態度を形成するように働きかけること」にあり（文部科学省，2022b），一般にはスクールカウンセラーや教育相談担当教諭等によるカウンセリング場面が想像されやすい。しかしながら，そうした専門職や校務分掌に限らず，居場所カフェや部活動等の校内サードプレイスにおけるインフォーマルな交流の時間において教育相談的機能が作用することにこれまで以上に関心を向けるべきかもしれない。本稿では，その物理的環境のデザインや交流の素材となるコンテンツについての議論に踏み込めなかったが，今後，例えば，山田らの研究で例示されている「音楽」の果たす役割などについても機会をあらためて考察したい。

引用文献

- Bronfenbrenner, U. (1999). Environments in developmental perspective: Theoretical and operational models. In S. L. Friedman & T. D. Wachs (Eds.), *Measuring environment across the lifespan: Emerging methods and concepts* (pp. 3-28). Washington, DC: American Psychological Association Press.
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and Society*. New York: Norton. (Original work published 1950)
 (仁科弥生 (訳) (1977). 幼児期と社会 1 みすず書房)
- 風間惇希・平石賢二 (2018). 青年期前期における過剰適応の類型化に関する検討：関係特定性過剰適応尺度 (OAS-RS) の開発を通して 青年心理学研究, 30, 1-24.
- 北村晴朗 (1965). 適応の心理 誠信書房
- Mayo, E. (1933). *The Human Problems of an Industrial Civilization*. Boston: Division of Research, Graduate School of Business Administration, Harvard University.
- 文部科学省 (2022a). 令和3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について https://www.mext.go.jp/content/20221021-mxt_jidou02-100002753_1.pdf (2022年11月30日閲覧)

- 文部科学省（2022b）．生徒指導提要（令和4年12月）https://www.mext.go.jp/content/20221206-mxt_jidou02-000024699-001.pdf（2022年12月7日閲覧）
- Oldenburg, R. (1989). *The Great Good Place: Cafés, Coffee Shops, Bookstores, Bars, Hair Salons and Other Hangouts at the Heart of a Community*. DaCapo Press. (オルデンバーグ, R. 忠平美幸 (訳) (2013). サードプレイス：コミュニティの核になる「とびきり居心地よい場所」 みすず書房)
- 白井利明 (2018). クルト・レヴィンにとって時間的展望とは何か：ダイナミック・システムズ・アプローチとしての生活空間論 大阪教育大学紀要 総合教育科学, 66, 75-94.
- 杉山春 (2016). 家族幻想：「ひきこもり」から問う ちくま新書
- 鈴木晶子・松田ユリ子・石井正宏 (2014). 高校生の潜在的ニーズを顕在化させる学校図書館での交流相談：普通科課題集中校における実践的フィールドワーク 生涯学習基盤経営研究, 38, 1-17.
- 谷冬彦 (2001). 青年期における同一性の感覚の構造：多次元自我同一性尺度 (MEIS) の作成 教育心理学研究, 49, 265-273.
- 都筑学 (1982). 時間的展望に関する文献研究 教育心理学研究, 30, 73-86.
- 山田広明・小林重人 (2015). 個人志向と社会志向が共存するサードプレイスの形成メカニズムの研究 情報処理学会論文誌, 57, 897-909.
- 横井敏郎 (2019). 高校内居場所カフェ実践の意義を考える：公開研究会「高校内居場所カフェ実践は学校に何をもたらすか」に寄せて 公教育システム研究, 18, 127-135.

追記 本研究はJSPS 科研費 JP21K02168 の助成を受けたものである。