

教育支援センター（適応指導教室）の排除過程

——クレームが顕在化しないメカニズム——

樋口 くみ子

本稿は、不登校支援の拡充に向けた一つの試みとして、適応指導教室利用を求める「あそび・非行」の子ども・保護者のクレームが顕在化しないメカニズムの解明を目的とする。この目的を達成するために、関東・甲信越・東海地方の4市を対象としたインタビュー調査を行った。考察の結果、クレームが顕在化しないメカニズムとして、子どもの対応回避をめぐる他機関とのせめぎあいにおける「包摂」性、他の子ども集団の優先や厳しい指導にみられる近代学校性、自己離脱における自己責任性という、3つのメカニズムが働いていることが明らかになった。

1 はじめに

1-1 問題の所在

1970年代半ば以降、中学校を中心に不登校の子どもが増加するなか^{1,2}、不登校支援機関はその種類・数ともに増加してきた。1970年代から1980年代にかけて主要な担い手となってきたのは、民間施設である。特に1980年代後半には、東京シューレなどのフリースクールが登場し、不登校（経験）者への「居場所づくり」の先駆的な成果をあげてきた（朝倉1995）。そして、1990年度以降は、民間施設の後を追うようなかたちで、教育委員会・事務所（以下、教育委員会と表記）の設置する適応指導教室（現、教育支援センター。以下、適応指導教室と表記）が展開してきた³。

このように一見、不登校支援機関は拡充したかのように見えるが、実際には、民間施設・適応指導教室ともに、その利用をめぐる様々な

不平等が存在している。民間施設は、月額平均約4万円の利用料がかかる上に大都市部・首都圏に設置がかたよるなど、経済的・地理的問題を抱えてきた（吉田編2003）。これに対し、適応指導教室は、義務教育内の無償利用と地方教育委員会設置というかたちで、各地でサポートの充実を図り、地理的・経済的な問題を相対的にクリアしてきた⁴。文部科学省統計では、今日では利用者数の最も多い⁵不登校支援施設となっている。しかしながら適応指導教室では、不登校類型のなかでも特に「あそび・非行」状態の子どもたちを受け入れようとしないう、偏った排除現象が長年にわたり観測されてきた（樋口2009）^{6,7}。

民間施設においては、上述した経済的・地理的問題に関して、例えば東京シューレに通う子どもやその保護者らによって、施設に通うための定期券発行を求める運動などが行われてきた。このことをふまえれば、適応指導教室にお

いても、偏った排除が継続的に存在していることに関して、排除された側の子ども及び保護者からのクレームが出されていてもおかしくないはずである。しかし、不思議なことに管見の限り、適応指導教室の排除に関しては、そういったクレームは出されてきていない。このことは、「あそび・非行」の子どもが排除されていく過程のなかに、当事者たちのクレームを顕在化させないようなメカニズムが存在していることを示唆している。

さて、適応指導教室の役割を考えれば、上述したような偏った排除現象は、解消される必要がある。そのためにはまず、このような排除現象が継続してしまう要因を、検討していくことが課題となるだろう。本稿ではこの課題にとりくむ試みの一つとして、当事者たちのクレームが顕在化しないメカニズムを考察の対象にする。このような排除現象が問題でありながらも継続してきたことには、当事者たちの異議申立てを封殺するようなメカニズムの存在が寄与していると考えられるからである。そこで、本稿では、適応指導教室において「あそび・非行」の子どもたちが排除されていく過程の検討を通して、上記のようなメカニズムの存在を探っていく⁸。

1-2 適応指導教室の排除に関する研究

適応指導教室の排除において、クレームが顕在化しないメカニズムを検討するという問題関心のもと、改めて適応指導教室の排除に関する研究をふりかえると、以下の点が見えてくる。

適応指導教室から「あそび・非行」の子どもが排除されていることは、制度化してまもない1993年時点から複数の実態調査で指摘されてきた。例えば、教育保障の観点から適応指導教室の受け入れ動向を把握した石田美清・服部成男の1993年調査では、「怠学を含む非行傾向の

ある児童生徒の受け入れについては、現在受け入れている教室が40(21.9%)、以前受け入れていたが現在は中止している教室が20(10.9%)」(石田・服部1995:229)となっていた。また、谷井淳一・沢崎達夫の2000年調査では、適応指導教室に通う子どもの不登校類型分布において、全国の不登校児童生徒のそれとは異なり、「あそび・非行」の子どもの割合が著しく少ないことが明らかになった(谷井・沢崎2002)。ただし、これらの調査は主に数的把握にとどまってきた。そのため、「あそび・非行」の子どもの割合が少ない理由についても深くたちいった考察が行われることはなかった。

こうしたなか、適応指導教室における「あそび・非行」の子どもの排除に関して、よりふみこんだ考察を行った先駆的な研究としては、オルタナティブな教育研究⁹の一環として行われた菊地栄治たちの調査が挙げられる(菊地編2002)。なかでも菊地栄治は、2つの適応指導教室代表者への聞き取り調査を行い、そのデータを、全国から収集した適応指導教室の設置趣旨・活動状況等に関する文書・報告書と組み合わせながら提示している(菊地栄治2002)。その結果、彼は、適応指導教室もまた近代学校的な組織の一つに過ぎないことを、学校復帰という指導目標やその達成に向けた規律訓練、こうした組織の活動に合わない子どもたちを排除するための入級プロセスの存在を論拠に主張する。その一局面として、入級プロセスでは、組織の活動に合わない子どもだと指導員らに判断された場合、「合法的」(菊地栄治2002:143)な排除が行われるという。具体的には、組織活動の先にある学校復帰という目標にかかわるかたちで「多くの設置要項は『再登校』の意思の有無を掲げるにすぎないが、実際には適応指導教室による不適格審査が行われる」(菊地栄治

2002:142)と主張されている¹⁰。

菊地栄治たちの研究のなかでは、排除が「合法的」であることを示すことで、当事者たちのクレームが顕在化しないメカニズムの一端を、垣間見せてくれている。だが、彼らは適応指導教室を近代学校的な組織の一つとして批判することを急ぐあまり¹¹、ここでいう「合法的」な排除が、不適格審査などを経て、どのように子どもたちに施行されるのかを十分に示しきれていない。そもそも菊地栄治のように「合法的」な排除を問題にするのであれば、排除される側に対して「合法」性を明確にあらわすような基準、設置要項でいえば「あそび・非行」の子どもを明確に排除するような規定を取りあつかう必要がある¹²。さらに言えば、このような規定の存在しない適応指導教室では、排除の「合法性」は利用可能でない。これらの教室では、クレームが顕在化しないための、異なるメカニズムが存在するはずである。

先行研究には、もう一つ課題がある。そもそも、排除に関する従来の研究は「あそび・非行」の子どもたちを一括して同じものとして表現しがちであったが、当然その内部にも差異が存在する可能性がある。例えば谷井・沢崎は、「あそび・非行」の子どもがそもそも適応指導教室に受け入れられていない理由として、通室生集団と折が合わないという現場の事情を推察する一方で、適応指導教室に通った形跡がある「あそび・非行」の子どもたちの存在も観測してき

た(谷井・沢崎 2002)。このことは、「あそび・非行」の子どもたちの内部にも、タイプの差異があることを示唆している。こうした差異によって彼らが排除されるメカニズムが変化するのであれば、考察の対象に加える必要がある。

そこで、本研究は、先行研究では検討されてこなかった以上の二点に留意しながら、インタビュー調査を用い、「あそび・非行」の子どもたちが排除される過程を描くことを通して、彼らとその保護者のクレームが顕在化しないメカニズムを検討していく。

1-3 適応指導教室通室生の傾向

インタビュー調査の分析に入る前に、2007年12月に筆者が実施した質問紙調査をもとに、適応指導教室通室生の傾向を確認しておきたい。適応指導教室に通う子どもの不登校類型分布については、谷井・沢崎の2000年調査(849教室対象、回収数347教室(41%))があるが(谷井・沢崎 2002)、それからすでに10年以上が経過している。「あそび・非行」の子どもの排除を検討するにあたり、より新しい情報を把握しておく必要があるだろう。

この質問紙調査では、全国の適応指導教室とその管轄教育委員会(計2,116機関)を対象に質問紙調査を郵送実施した(回収期間は2008年3月まで)¹³。質問項目数は前者が17問、後者が20問で(うち共通質問項目は17問)、ともに8頁構成の調査票となっている。回収

表1 質問紙調査の回収状況

対象	回収率(数)	有効回収率(数)
適応指導教室(1,182教室)	46.7%(551教室)	46.5%(550教室)
適応指導教室を管轄する教育委員会(934機関)	51.3%(482機関)	51.0%(476機関)

状況は表1の通りである。

この調査で得られた不登校類型別の通室生の推移を、谷井・沢崎の調査結果及び文部科学省の統計（各年版）とともに示したのが表2である。

表2から指摘できるのは、適応指導教室では通室生に占める「あそび・非行」の割合が一貫して低い点である。2000年時点で全国の不登校児童生徒数との比較を行った谷井・沢崎によれば、適応指導教室における「あそび・非行」の子どもの割合は、全国のそれと比べて低い値を示している（谷井・沢崎 2002）。加えて、筆者の2007年調査をふまえると、この状況は5年が経過した現在においても続いていることが読みとれる¹⁶。

このように、依然として「あそび・非行」型の不登校の子どもの数は適応指導教室に少ない。そのなかで、指導員たちは適応指導教室の利用を求める「あそび・非行」の子どもに対し、どのような対応を取るのだろうか。この点について、インタビュー調査の結果から踏み込んだ考察を行いたい。以下、2節ではインタビュー調査の概要を述べ、3節でインタビューデータの検討を行う。この検討をふまえ、4節では排除される「あそび・非行」の子ども・保護者のクレームが顕在化しないメカニズムを明らかにする。

2 インタビュー調査の概要

本稿では、適応指導教室における排除を明らかにするため、複数の適応指導教室の指導員にインタビューを行った。複数の機関・指導員を調査対象とするのは、問題の所在が調査対象となる個々の教室・指導員の特性に還元されてしまう危険性を回避するだけでなく、諸個人・諸機関の匿名性の担保をはかり、今後の活動に

支障を与えたくないという理由もある。また、インタビュー調査法を用いるのは、質問紙調査やエスノグラフィではとらえにくい排除過程を把握するために、適切な調査法であると考えたからである。

インタビュー調査は、2008年4月から7月にかけて北関東・南関東・甲信越・東海地方の4市（以下、A～D市と表記）の教育委員会と、その管轄下で運営される適応指導教室（計11機関）に各3回ずつ訪問し、それぞれに半構造化インタビュー調査を実施した¹⁷。本稿ではこのうち、4市の教育委員会とその管轄下の4適応指導教室のデータを分析対象とする¹⁸。

4市の事例を選定するにあたって、2つの軸を仮説的に設定した。

1つ目の軸は、「あそび・非行」の子どもの明確に対象外とする規定をもつ適応指導教室（A・B市）と、そうした規定をもたない適応指導教室（C・D市）である。これまでの実態調査や先行研究では、排除にかかわるものとして、「遊び・非行型の不登校児は除くと明確に規定している教室」（谷井・沢崎 2002: 15）がある一方で、「多くの設置要項は『再登校』の意思の有無を掲げるにすぎないが、実際には適応指導教室による不適格審査が行われる」（菊地栄治 2002: 142）ことも指摘されてきた。このような規定の有無を比較することで、菊地栄治の主張するような「合法」性を再考しつつ、それとは異なる側面も含めた、より包括的な排除のメカニズムを描くことができると考える。

2つ目の軸として、「あそび・非行」の子どもが、1カ月の間に2日以上通った形跡がある適応指導教室（A・D市）と、その形跡がない適応指導教室（B・C市）がそれぞれの群に含まれるようにした¹⁹。先行研究の調査や筆者の調査でも明らかのように、「あそび・非行」の

表2 不登校類型別にみる不登校児童生徒・通室生の推移^{14 15}

調査対象 不登校タイプ	2000年度				2007年度			
	全国		適応指導教室		全国		適応指導教室	
	割合(数)	順位	割合(数)	順位	割合(数)	順位	割合(数)	順位
複合	25.7% (33,977)	1	31.1% (669)	1	15.2% (19,598)	3	32.6% (1,673)	1
不安等情緒的混乱	25.7% (33,963)	2	30.7% (661)	2	35.0% (45,288)	2	24.7% (1,267)	2
無気力	20.4% (26,936)	3	7.7% (165)	4	-	-	9.5% (486)	4
あそび・非行	10.8% (14,328)	4	0.8% (17)	7	9.1% (11,746)	5	1.0% (52)	7
学校生活に起因	7.3% (9,707)	5	21.9% (471)	3	35.6% (45,974)	1	23.3% (1,198)	3
その他	5.2% (6,909)	6	4.5% (97)	5	11.8% (15,277)	4	5.0% (259)	5
意図的な拒否	4.9% (6,529)	7	3.4% (74)	6	6.5% (8,452)	6	3.9% (199)	6
計	100.0% (132,349)		100.0% (2,154)		- (129,254)		100.0% (5,133)	

*2000年度の適応指導教室通室生については谷井・沢崎（2002）の2000年5月調査（平成12年度）、2000・2007年度の全国の不登校児童生徒については、各年度の「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」をもとに作成。

子どもの通った形跡がある適応指導教室は少ないながらも存在し、そのなかに2日以上通った者とそうでない者が存在することからは、すでに述べたように、「あそび・非行」の子どもたちの内部にも、タイプの差異があることが考えられる。もし、そうであるのならば、こうしたタイプ上の差異にもとづく比較を行うことで、排除の特徴をより明確にすることができる

と思われる。

以上の4事例を整理すると、図1のようになる。

なお、インタビュー調査では、適応指導教室利用を求める子どもたちへの教室側の対応とその経過を、連携機関との関係や、通室後の状況まで含めて把握できるよう、表3に挙げた質問項目を設定し、その範囲内で自



図 1 調査対象の概要

由に発言してもらった形式をとった。質問項目に関しては教育委員会宛には視察依頼書やメール等とおし、指導員にはインタビュー時に直接手渡しするかたちをとった。インタビュー時間はそれぞれ 1-2 時間、合計 20 時間強の記録を収集した。

3 「あそび・非行」の子ども・保護者への対応

3-1 受け入れ規定をめぐる差異

A 市と B 市適応指導教室では、「あそび・非行」の子どもを明確に対象外とする規定を公開している。例えば「非行や問題行動を繰り返してお

り、他の通室生に悪影響を及ぼす恐れのある子どもたちは対象外とする」（2007 年 12 月質問紙調査回答、下線は引用者）というものである。こうした規定をもつ A・B 市を、以下、規定群と呼ぶ。他方で、このように公開されている対象外規定を設定していない C・D 市を、無規定群と呼ぶ。

規定群・無規定群の適応指導教室における「あそび・非行」の子どもの受け入れについて、指導員たちは次のように述べる。

一応学校の方で、非行傾向であるとかそういう子に関しては学校でちゃんと面倒を

表 3 質問項目

<ul style="list-style-type: none"> • 適応指導教室と諸関係機関（学校等）との連携・課題に関する質問。 <ul style="list-style-type: none"> * 不登校児童生徒の受け入れ前・中・後の連携状況等。 • 適応指導教室と教育委員会との関係・課題に関する質問。 <ul style="list-style-type: none"> * 同教室運営における両者の役割分担状況等。 • 教育委員会（または適応指導教室指導員）の視点に見る、適応指導教室運営状況・課題に関する質問。 <ul style="list-style-type: none"> * 適応指導教室利用に向けた相談件数・内容の変化。 * 同教室を運営していく上での諸課題と、それら課題克服に向けた運営状況変化。

見るのでということである程度線引きをし
て本当に学校に戻りたいと思っている、頑
張らなくっちゃと思っている子を勧めてく
れている。(規定群:A市適応指導教室指導員)

いきなり電話を受けて「どうぞどうぞ
と言うのではなく「学校にはおっしやいま
したか?」と話をし、「まだです」とのこと
であれば「じゃあ直接適応指導教室に来る
のではなく、まずは相談員の先生、担任の
先生でもいいので、必ず連絡を取ってから
お願いします」というふうには言っている
んですね。[中略] そう(他方で適応指導教
室からも問い合わせを)すると学校では「あ
あ、承知して、こっちでお勧めしたんです
と言う場合もあるし、「あっ、すみませんで
した。この子はこういう子で」と(学校から)
事前に連絡をいただくこともあるので、そ
うすれば直接いらしても、こういう子なん
だろうと事前の情報を得れば、その子が
非行系であれば[中略]色々対応が取れる。
(無規定群:C市適応指導教室指導員)

(適応指導教室で対応しないことになった
「あそび・非行」の子どもについて) 今、非
常に頭が痛いです。一部は非行傾向ですか
ら、家庭の環境ですね、そうってしまった
原因は家庭にあって、養育放棄のような
家庭もある。そういう子をどうするか、と
なると児童相談所とか福祉関係がだんだん
入って来る。でも学校とか我々(教育委員会)
もそうですけれども分からないですよ、ど
こに繋いだらいいか。[中略] 現状としては
ちょっと手が無いわけです。ある程度の所
に預けてみる、児童相談所に預けてみるど
かそういうことで。(無規定群:C市教育委

員会指導主事)

このように、規定の有無にかかわらず、適応
指導教室で「あそび・非行」の子どもは事前に
受け入れ回避されている。同時に、ここで興味
深いのは、「あそび・非行」を規定によって対
象外とする点で、一見すると、彼らを排除して
いるように見える規定群の自治体の方が、むしろ
無規定群の自治体よりも支援体制が確立されて
いる点である。

その理由として第一に、規定群の自治体で
は「あそび・非行」状態にある子どもの対応機
関が明確となっていることが挙げられる。例え
ば、規定群においては「非行傾向であるとか
そういう子に関しては学校でちゃんと面倒を見
る」と、「あそび・非行」の子どもへの対応は
学校が行うという役割分担が、学校・適応指導
教室の双方で事前に了解されている²⁰。これに
対し、無規定群の自治体では、子どもに関する
情報を「連絡」というように、どの機関が「あ
そび・非行」の子どもに対応していくのかとい
う役割分担が、学校と適応指導教室の間で必ず
しも明確になっていない点が窺える²¹。

第二の理由として、無規定群では、単に「あ
そび・非行」状態の子どもの対応先が明確では
ないばかりか、対応回避をめぐるせめぎあいが
生じる点が挙げられる。そこでは、「まずは相
談員の先生、担任の先生でもいいので、必ず
連絡を取ってからお願いします」といったよう
に、適応指導教室の入室手続きに他の機関を交
えつつ、対応先の決定を先送りしようと試みる
状況が窺える。

第二の点の結果として、無規定群において
は、そのせめぎあいのなかで、適応指導教室か
ら対応回避された「あそび・非行」の子どもた
ちが、さまざまな機関からたらいまわしを受け

ることになる。指導主事が「現状としてはちょっと手が無い」というように、目処が見つからないまま、暫定的に児童相談所などに預けられるなど、対応先を模索するなかで、たらいまわしを受けていく子どもの姿が窺える。

3-2 二種類の「あそび・非行」の子ども

前項では対象外規定の設定の有無に関係なく、「あそび・非行」の子どもが適応指導教室の利用を開始することが困難となる状況が浮かび上がってきた。

しかし、それでも「あそび・非行」の子どもたちの存在は適応指導教室で確認されている。では、どのような「あそび・非行」の子どもたちが適応指導教室に姿を現すのだろうか。この点について、適応指導教室指導員たちは次のように述べる。なお、引用内の「非継続群」は、適応指導教室に2日以上通った形跡のない「あそび・非行」の子どもたちを指す。他方で「継続群」は、2日以上通った形跡のある「あそび・非行」の子どもたちを指している。

（「あそび・非行」グループから）離脱したいけど、怖い。でも、自分はどうかって、学習の方に目を向けたい。そういうような願いが見えてきているんだけど、この子を受け入れてもらえないかなあとということで、学校側からも相談があって、じゃあ、ちょっと上手に様子を見ましょうかっていうのが、今までにちょっと、本当にわずかですけど。（非継続群：B市適応指導教室指導員）

ここ（適応指導教室）に来てる子はほとんど、非行の子は、ほとんど周りに遊んでいる子はいないので、ここ（適応指導教室）にいる時はいいんですけど、結局（適応指

導教室に通ううちに、学校へも目が向いてきて、数日）学校に行くとな、同じ学校の非行の子とか、学校に行かない子のグループとかにすると、何かね、自分らも学校に行けて、学校でお友だちができちゃ、ある意味つながりにもなるので、それでグーッと近づいちゃって、ちょっと楽しい事があったりね。中学生だから、ちょっと悪いこととするのも魅力だったりするのもあるんだろうけど、それで一気にそっち（非行の方）にガーッといっちゃうという。（継続群：D市適応指導教室指導員）

ここからは、「あそび・非行」の子ども2日以上の通室の有無に違いが生じていたのは、適応指導教室の側の違いではなく、「あそび・非行」の子どもたちのタイプの差異にあることが示唆される。

先の引用データから垣間見える「あそび・非行」の子どもたち内部の差異は、以下のとおりである。一方では「あそび・非行」の状態から離脱する兆しが見える<脱「あそび・非行」化>タイプの子どものが、他方では「あそび・非行」の状態ではなかった子どもが変化したと見られる<「あそび・非行」化>タイプの子どものがいるという違いがある。

この区分が重要であると思われるのは、<脱「あそび・非行」化>・<「あそび・非行」化>というタイプの違いが、子どもたちの、適応指導教室への入室経路の違いを反映しているからである。<脱「あそび・非行」化>の子どもの場合は、適応指導教室で対応する前から「あそび・非行」状態だった子どもである。そのため、「学校側からも相談があって」とあるように、対応先（候補）となる他機関とのせめぎあいの結果として、あるいは、「（『あそび・非行』

グループから) 離脱したいけど、怖い」と、他の対応先での行き場を無くした上で、適応指導教室に入ってきたという経緯がある²²。他方で<「あそび・非行」化>の子どもの場合は、適応指導教室で対応する以前は「あそび・非行」状態にないと判断されるなかで、そうした子どもの対応先である適応指導教室へと入ってきた経緯がある。

<脱「あそび・非行」化>の子どもと<「あそび・非行」化>の子どもにおける、こうした経緯=経験の差は、おそらく入室後の対応の差異を生み出すだろう。では、果たしてそれは、どのような差異であるのか。さらには、そうした対応の差異は、前項で考察した規定群・無規定群という環境の差異とどのように関わりあってくるのか。次節では、これらの疑問について考察していく。

3-3 二種類の「あそび・非行」の子どもへの諸対応

3-3-1 <脱「あそび・非行」化>タイプの子ども

まず、対応先をめぐるせめぎあいを越えて、適応指導教室に入ってきた<脱「あそび・非行」化>タイプの子どもたちに対し、適応指導教室指導員はどのような対応を取るのだろうか。この点について、規定群・無規定群の指導員たちは次のように述べる。

(「あそび・非行」グループから) 離脱したいけど、怖い。[中略](と、入ってきた子どもに関し)でも、この(適応指導教室)なかで、相手を恐怖感を与えとかね、そんなような状況になっちゃうと、学校の方の別なかたちで、相談で受けてくれて言って学校へ戻す。(規定群：B市適応指導教

室指導員)

(「ちょっと行き場がない」上に「家庭的にも放任で可哀想だから」と入ってきた子どもに関して他の通室生が)(教室名)には、「あの(非行の)子、あの雰囲気は嫌だから、もう行かない」って(言う)。(無規定群：C市適応指導教室指導員)

来るのがふさわしい子かどうかというのが、校内で判断してもらったということもあるのです。[中略]結論から言うと、まあ生徒指導の先生いわく[中略]その(適応指導教室の)なかにこの(「あそび・非行」の)子を入れるのはよくないだろうという判断をしたために結果的にはよかったですけれども。(無規定群：C市適応指導教室指導員)

ここでは、規定群・無規定群ともに、<脱「あそび・非行」化>の子どもよりも、すでに教室に受け入れている他の子どもたちを優先させる、適応指導教室側の判断がみられる。具体的には、「恐怖感を与える」「もう行かない」といったように、他の通室生が<脱「あそび・非行」化>の子どもに脅かされる状況にあるかどうか、判断の基準となる。この基準のもとでは、学校や家庭など、他に行き場がなく、いわば最後の砦として、適応指導教室に受け入れることになった<脱「あそび・非行」化>の子どもたちへの対応は学校など別の諸機関へと再度委ねられる。

ここで留意しておきたいのは、対応の転換が起きたさい、規定群・無規定群をとりまく状況の変化である。この点に関して、3-1では「包摂」的であったはずの規定群では、あらたに困難な状況が、学校と<脱「あそび・非行」

化」の子どもに生じることになる。なぜなら、すでに考察したように、規定群では、もともと学校が「あそび・非行」の子どもへの対応にあたるという役割分担が明確であった。そのため、適応指導教室で受け入れられなかった〈脱「あそび・非行」化〉の子どもは学校に戻されることになる。ただし、〈脱「あそび・非行」化〉の子どもは、たとえば「(非行グループから)離脱したいけど、怖い」といったように、学校など、他に行き場をなくした子どもたちであった。この点をふまえると、もともと「包摂」が難しいなかで、再びこれらの子どもたちの対応を求められるようになった学校と、適応指導教室から再び「怖い」場へと戻されることになった、逃げ場のない子どもの困難な状況が窺える。

他方で、無規定群は3-1で考察したように、対応先が明確でない状況下で、複数の機関が対応回避をめぐるせめぎ合いをしている状況があった。そのため、適応指導教室側の対応の転換が起きたとしても、その後の状況に大きな影響はない。適応指導教室で受け入れることが出来なかった「あそび・非行」の子どもは、児童相談所など、その他の対応先を模索するかたちで、再び、たらいまわしを受けていくことになる。

3-3-2 <「あそび・非行」化>タイプの子どもの

次に、<「あそび・非行」化>タイプの子どもの対応について、規定群・無規定群の指導員たちは次のように述べる。

(「あそび・非行」の状態でなかった生徒が)
例えば、ピアスとか付けてきたらそこで外させますし、マニキュア付いていたらマニキュア落とさせますので。自然と足が遠のいちゃ

うのも事実なんです。やはり窮屈ですから。
[中略] その子は相談した結果、やっぱり自分はここにいないべきではないと本人が判断しました。学校へ行くんだと。学校にもそのあと行ったり行かなかったりしたようなんですが、でも、結果的には、何というか、髪も染めて卒業式に参加したようなんです。(規定群：A市適応指導教室指導員)

平気でみんなの前でタバコを吸われるような生徒をそのままにしておけないから、頭ごなしに叱らないが、教育委員会と指導員と学校から「そういうことをやらないですむような状況になって、もう一度おいで」と話します。すると、来なくなることを目的とする訳ではないが、もう自主的に来なくなってしまう。(無規定群：D市教育委員会指導主事)

ここから第一に指摘できるのは、規定群・無規定群ともに、<「あそび・非行」化>タイプの子どもの対しては、厳しい指導が行われる点である。指導においては、「ピアスとか付けてきたらそこで外させます」「そういうことをやらないですむような状況になって、もう一度おいで」と、<「あそび・非行」化>してしまった状態から元の状態に戻すことが目的とされる。このような指導は、3-3-1で述べた〈脱「あそび・非行」化〉の子どもになされたように、ただちに他機関に再送・転送するという対応とも異なる。このような指導が行われる背景として、これらの子どもたちが、もともと「あそび・非行」状態ではないと判断されるなかで、適応指導教室へと入ってきた経緯をふまえておきたい。すなわち、今まで対応できていた子どもだからこそ、指導員たちは当該適応指導教室

内での対応を期待し、厳しい指導が行われているのである。

第二に指摘したいのは、しかしながら、<「あそび・非行」化>タイプの子どもにおいては、厳しい指導の結果、自らが教室を去るという、いわば自己離脱の状況が生じている点である。その背景には、規定群・無規定群の適応指導教室はともに、先に見たように「自然と足が遠のいちやう」「来なくなる」といった、結果的に子どもたちを追い込んでしまうような厳しい指導の存在がある。

そして最後に指摘したいのは、子どもたちが自己離脱した場合の、規定群・無規定群をとりまく状況の変化である。結論を先に述べるならば、規定群・無規定群ともに、厳しい状況が子どもたちを待ち構えている。

3-1で考察したように、「あそび・非行」の子どもへの対応は学校が行うという役割分担が明確になされていた規定群では、適応指導教室が、「あそび・非行」の子どもに対応する必要性は必ずしもない。ただし、<「あそび・非行」化>した子どもは、もともと適応指導教室に入ってきた時点では「あそび・非行」の状態ではなく、適応指導教室が対応すべき子どもの一人として教室に入ってきたのであった。その点では、学校側にとっても、もともとは対応する必要のなかった子どもである。そのため、規定群であるにもかかわらず、適応指導教室と学校間で対応の責任の帰属先が明確にされないままになる。その結果として<「あそび・非行」化>した子どもは、自己離脱した後に「学校にもそのあと行ったり行かなかったりした」という、マージナルな状況に陥ってしまうのである。

他方、「あそび・非行」の子どもの対応先が明確ではない無規定群では、適応指導教室からすると、適応指導教室で対応するものとして受

け入れた子どもが<「あそび・非行」化>したとしても、それによって対応の必要がなくなるとは言いがたい。そのため、「そういうことをやらないですむような状況になって、もう一度おいで」というように、自己離脱した子どもたちの対応先は、あくまでも適応指導教室にあるという伝え方がなされている。ただし、対応先が適応指導教室にあるといえども、そこに通うためには、「あそび・非行」状態から脱することが前提となる。このような状況下で、子どもたちは、現在の自己のあり方を否定することがない限り、適応指導教室に再度受け入れられることがないという、苦境に追いやられることになるのである。

4 クレームが顕在化しないメカニズム

前節では、「あそび・非行」の子どもたちへの適応指導教室の対応を考察してきた。ここでは、排除に対するクレームが顕在化することなく、いずれの「あそび・非行」の子どもたちも、最終的には適応指導教室から姿を消していた。このことをふまえると、クレームが顕在化しない背景には以下の三つのメカニズムが働いていると考えられる。

4-1 他機関とのせめぎあいにおける「包摂」性

第一のメカニズムには、対応先をめぐる他機関への先送り・差し戻しやたらいまわしにみられる「包摂」性が挙げられる。この性質は、特に、<脱「あそび・非行」化>タイプの子どもへの対応に見られた。この場合、規定群では一旦教室に受け入れられた後で学校に差し戻されたり、無規定群では一旦受け入れられた後で新たな対応先として児童相談所などに預けられたりする、といった対応がなされていた。これ

らの対応は、その機関自らは受け入れないが、支援の網の目からは排除しないという仕方であくまでも「包摂」的な対応として子どもたちに提示される。

ここで留意したいのは<脱「あそび・非行」化>の子どもたちは、もともと学校や家庭など、他に居場所を無くすなか、適応指導教室で対応することになった子どもたちであった点である。つまり、「包摂」的対応の先に彼らを待ち構えているのは、すでに「包摂」が困難な状況のなかで責任を再び負うことになった学校か、「分からないですよ、どこに繋いだらいいか」と、あてのない包摂先を求めるたらいまわしという状況である。

<脱「あそび・非行」化>の子どもたちを学校へと戻したり、他機関へとたらいまわしにしたりすることは、それらの子どもたちの対応責任が適応指導教室の手を離れることを意味する。言い換えると、子どもや保護者側からもクレームの矛先を適応指導教室へ向けようがない状態となる。加えて、たらいまわしに限って言えば、クレームの潜在化を生じさせる別の効果をもたらす可能性がある。行政サービスにおけるたらいまわしの効果について、Michael Lipsky (1980=1986) は次のように指摘する。

たらいまわしは結果的には対象者にこれ以上サービスを求めないようにさせることになる。なぜなら、対象者に自分たちの要望はその負担の割には今やあまり重要でないと考えさせたり、あるいは自分たちの問題は自分たち自身で解決するようにすすめることになるからである。(Lipsky 1980=1986: 188, 下線は引用者)

つまり、「行き場がない」なかで適応指導教

室、児童相談所といった、複数の機関をわたり歩く「負担」の増大が、ただでさえ居場所をなくした子どもたちの肩にのしかかるのである。こうした負担の増大は、果たしてそこまでして不登校支援を求める必要があるのかという、子どものニーズの冷却化すら招きかねない。

4-2 既存の通室生集団の優先・指導にみられる近代学校性

第二のメカニズムは、既存の通室生集団を優先させたり、厳しい指導を行ったりするなかみられる、近代学校性である。この性質は、3-3-1の<脱「あそび・非行」化>の子どもへの対応と、3-3-2の<「あそび・非行」化>の子どもへの対応の双方で見られたものである。

菊地栄治が指摘するような、組織の活動に合わない子どもたちを排除し、規律訓練を行うという近代学校性(菊地栄治 2002)は、適応指導教室側の下す判断のなかに見受けられる。<脱「あそび・非行」化>の子どもたちが適応指導教室から排除される際には、彼らよりも、すでに受け入れている他の通室生集団を優先するという判断が、——学校におけるのと同様に——適応指導教室によって下される。これと類似した判断は、<「あそび・非行」化>の子どもへの対応にもみられる。ここでは、子どもが「あそび・非行」の状態から脱することを目的とした厳しい指導が行われており、他の子どものように「心の居場所」(櫻井祐子 2010)を提供するような実践が行われているわけではない。

適応指導教室における排除の近代学校性は、その判断が、学校の下すそれと類似性をもつ点に窺える。たとえば、「あそび・非行」ではない子どもたちの優先——あるいはそのことによる集団の秩序の優先——や、ピアス・マニキュアなどの禁止は、近代以降、主として学校が下

してきた判断だからである。

この種の排除にみられる近代学校性に対し、〈脱「あそび・非行」化〉の子どもたち・保護者は、たとえ不満を持っていたとしても、その不満をクレームとして訴えづらいいえる。なぜなら、集団の迷惑になるという状況に対してクレームを出すこと自体が、集団よりも個を優先する利己的な行為とも捉えられかねないからである。加えて、指導の対象となるのは、喫煙やピアス・マニキュアといった、いわゆる適応指導教室外部にも広がる諸規範に対する、逸脱的なふるまいだからである。後者に関して補足するなら、例えば喫煙を禁止する法律や、ピアス・マニキュアを禁止するような校則が、適応指導教室外部にも広がっているなかでは、〈「あそび・非行」化〉した子どもたちにとって、逸脱的なふるまいに対する指導の不当さを周囲の通室生や保護者、適応指導教室外部の人間に理解してもらうことは非常に困難だといえるのである。

4-3 自己離脱における自己責任性

第三のメカニズムには、自己離脱における自己責任性が挙げられる。自己離脱する子どもは、適応指導教室が対応する子どもとして受け入れられたあと、〈「あそび・非行」化〉した子どもたちである。そのため、ここで生じる自己離脱及びそれに付与された自己責任性は、子どもと指導員の関係のなかで終息してしまいかねない性質のものである。

3-3-2でも述べたように、〈「あそび・非行」化〉した子どもたちは、「窮屈」な厳しい指導のなかで適応指導教室から自己離脱していた。指導そのものにクレームをつけることの難しさは前項でも述べた。むしろ、ここで留意したいのは、子どもたちは「自主的に来なくな

ってしまう」「自然と足が遠のいちゃう」ものとして、指導員たちに意味づけされていた点である。つまり、自らの判断や意思で適応指導教室から離脱したという点を強調されるかぎり、離脱すること自体に子どもたちの側からクレームを出すことも難しいと考えられる。

このようにクレームを出すことが難しいなかで、規定群の適応指導教室から自己離脱した子どものその後には、困難な状況が待ち構えている。規定群では、子どもたちはマージナルな状態におかれ、2つの機関——学校と適応指導教室——のすき間でどこにも包摂されない宙に浮いた状態となる。そして、「学校にもそのあと行ったり行かなかったりした」という状況は看過されることになる。また、無規定群の適応指導教室から自己離脱した子どもには、「そういうことをやらないですむような状況になって、もう一度おいで」と、あくまでも包摂先は適応指導教室にあるという対応が取られる。自らの状態を変化させれば適応指導教室への門戸は開かれるが、状態の変化を志向しないことは、それ自体も子どもの自己責任の結果とされるのである。

5 おわりに

本稿では、特定の子どものみを排除する従来の不登校支援構造の解明に向けた一つの試みとして、適応指導教室の利用を求める「あそび・非行」の子ども・保護者のクレームが顕在化しないメカニズムを考察してきた。

考察の結果、クレームが顕在化しない背景には、他機関とのせめぎあいにおける「包摂」性、既存の通室生集団の優先・指導にみられる近代学校性、自己離脱における自己責任性という、3つのメカニズムが働いていた²³。

また、「あそび・非行」の子どもは入室経路の違いによって<脱「あそび・非行」化>と<「あそび・非行」化>の2タイプに分けられること、そして、両者には近代学校性のメカニズムが、後者には自己責任性のメカニズムが働いていることが明らかになった。

以上のメカニズムによって、どの程度クレームが抑圧されるのかは、今後、検証していく課題となる。本稿では調査対象を適応指導教室・教育委員会に限定したために、この点を検証する上で限界があった。今後は、排除された子どもとその保護者に対するインタビュー調査などを通して、さらなる検討を行いたい。

最後に実践的課題に関して、本稿は次の知見を提供したと考える。まず、「あそび・非行」の子どもの不登校支援を検討する際には、「包摂」性を帯びた対応のなかで行き場を失った子どもたちをどのようにすくい上げるのかを考慮に入れる必要がある点である。例えば、本稿では<脱「あそび・非行」化>タイプの子どもたちが「包摂」的対応の狭間で行き場を無くしている状況が観察されている。これらの子どもたちが、適応指導教室の子ども集団と上手く折が合わなかったことをふまえ、彼らをいかにすくい上げるかが、今後の課題になると言えよう。それは、他の通室生集団と折が合うように工夫する方法もあれば、「あそび・非行」の子どものみを対象とする方法もある。いずれの方法にせよ、それぞれ利点・欠点があると考えられるため、今後の議論として慎重に検討していく必要がある。

第二に、前者の方法を検討していく上では、指導がもつ規範を再検討する必要があると言える。例えば本稿で<「あそび・非行」化>した子どもたちが自己離脱していく背景には、離脱をうながす類の指導が見られた。この点につ

いては、菊地栄治たち（2002）が適応指導教室を近代学校的な組織として批判してきたことを、より実践に還元できる、具体的なレベルにおいて提示することが出来たと考える。

注

¹ 文部科学省の統計によると、中学校で50日間長期欠席した生徒の割合は1975年度の0.50%（23,584人）から、1990年度の1.24%（66,435人）まで増加した。また、長期欠席の基準が50日から30日に変更された1991年度以降は、1991年度の1.99%（103,069人）から、2009年度の3.56%（128,210人）にまで増加している。なお、指標として、不登校率の代わりに長期欠席率を用いる重要性については、保坂亨の議論を参照せよ（保坂2000）。

² なお、学校に行かない子ども自体は明治期に近代学校制度が導入されて以降、長期欠席や不就学など、現象は様々であるが、長きにわたり観測され続けてきた。ここでは長期欠席のなかでも戦後の長期欠席のうち、登校率が著しく高まった1970年代前半を経て急増していった不登校現象をとり扱っている。1970年代以前の状況については戦後の長期欠席を扱った福島裕敏を、今日的な不登校に至るまでの動向については工藤宏司や、加藤美帆などを参照のこと（福島1998; 工藤1994, 1995; 加藤2004）。

³ 適応指導教室制度化の背景には教育相談の場で設置を求める保護者の声が高まる一方で（石田1997）、「最近、登校拒否や問題行動を起こした児童生徒の指導を行っていた民間施設において、園生が死亡するという痛ましい事件が発生したことは厳粛に受け止めなければならない。[中略]教育委員会においては、教育相談体制の充実や学校外における適応指導の機会の整備をはじめ、登校拒否問題に対してきめの細かい対応ができるよう施策の充実を図る」（文部省初等中等教育局長あいさ

つ要旨 1991) というように、諸事件への行政対応を迫られていた点が挙げられる。

⁴ 例えば、筆者が 2007 年 9 月 - 2010 年 3 月にかけて参与観察を行った、首都圏の一適応指導教室では、例年、児童養護施設や生活保護世帯の子どもたち、両親ないし片親を持たない子どもたちが通室生の過半数を占めていた。ここには、経済的困難層へも開かれた、適応指導教室の長所が窺える。

⁵ 2009 年度『児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査』によると、現在、全国 1,228 箇所に設置されている適応指導教室には、文科省が把握する限りの学外施設利用者数のうち、最も多い 12.7% (15,514 人) が通室している。

⁶ 「あそび・非行」の子どもとは、文部科学省の定義によれば、不登校が継続している理由のうち「遊ぶためや非行グループに入ったりして登校しない」(文部科学省) 状態にある子どもを指す。

⁷ 彼らの排除に関しては、ごく最新の不登校支援機関研究により、適応指導教室特有の現象ではないことも明らかになっている (伊藤 2010)。

⁸ なお、ここでの「排除」とは、不登校支援施設が子どもを受け入れようとしないうこと、あるいは一度受け入れたとしても、施設から退去させることを意味する。

⁹ 詳しくは、民間施設の公共性に関する議論 (菊地・永田 2001)、適応指導教室とフリースクールなどの「オルタナティブな学び舎」に関する実態調査をまとめた吉田靖らの報告書を参照せよ (吉田編 2003)。

¹⁰ これに関連して、菊地栄治の共同研究者である菊地みほも同様に、適応指導教室を近代教育組織としてとらえ、組織の目的達成を阻害する可能性のある子どもを排除していると主張している (菊地みほ 2002: 69)。

¹¹ なお、適応指導教室の組織活動の目標を「学校復帰」という一面でとらえることに関しては、す

で 1998 年頃より数々の実態調査で反証されている (例えば米田薫 1998 など)。学校復帰という組織目標と「心の居場所」という実践目標のずれを取りあつかった櫻井祐子の研究によると、子どもたちに「心の居場所」を提供することによって、ようやく結果として子どもたちの学校復帰が達成されるという実践が行われているという (櫻井 2010)。

¹² じっさい「遊び・非行型の不登校児は除くと明確に規定している教室」(谷井・沢崎 2002: 15) は存在する。

¹³ 調査票作成にあたっては、現場の状況を出来る限り反映できるよう、事前に首都圏の適応指導教室で参与観察を実施した (2007 年 9 月 - 2010 年 3 月まで実施した観察のうち、調査票作成には 2007 年 9 月 - 11 月分を参考にした)。また、全国規模での適応指導教室所在地は公開されていない。そのため、2007 年 9 月に 47 都道府県教育委員会を対象に郵送・電話調査を実施するかたちで住所照合を行った。郵送による回収率は 78% (38 件)、未回収となった 22% (9 件) は 11 ~ 12 月にかけて電話調査を行い、100% (47 件) 把握に至った。

¹⁴ 文部科学省による不登校類型の妥当性については議論があるものの、ここでは経年比較の重要性を優先し、用いることにした。この際、谷井・沢崎調査 (谷井・沢崎 2002) との比較を可能にすべく、類型の定義に関しては、2005 年度以前の定義にならった。

¹⁵ 2007 年度の「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」は、集計方法や項目に関し、以下の変更が生じている。第一に、単一から複数回答方式へと変更された。なお、各項目の割合は、各項目回答数 ÷ 同年度の不登校児童生徒数全体 (129,254 人) × 100 で算出されている。第二に、項目にも変更が生じており、「無気力」項目が削除される一方で、「学校生活に起因」が 5 項目に細分化されている (「いじめ」「いじめを除く

他の児童生徒との関係」「教職員との関係」「その他学校生活上の影響」)。そのため、本表を作成する上では、便宜上、細分化された5項目を一括して「学校生活に起因」に分類し、「無気力」は空白にした。

¹⁶ なお、通時的に適応指導教室通室生の不登校類型の割合順位が変化していない点にも留意しておきたい。ここには、谷井・沢崎が観測した割合順位(谷井・沢崎 2002)は、単なる一時的にみられた分布ではなく、適応指導教室に通う子どもたちの特徴を示していることが窺える。

¹⁷ インタビュー調査は平成20年度文部科学省大学院教育改革支援プログラムによる一橋大学大学院社会学研究科「キャリアデザインの場としての大学院」の助成を受けて実施した。

¹⁸ 全国の教育委員会のなかには適応指導教室を複数設置するものも少なくなく、元々選定外としていた3つの適応指導教室へもインタビューを行った。本稿の分析ではそれらの事例を除いている。

¹⁹ 数々の報告書で出される現場の状況や筆者が事前に行ったフィールドワークをふまえると、適応指導教室の開室日数にはばらつきがあり、加えて、子どもたちは毎回必ず適応指導教室に通ってくるわけでもなく、場合によっては数カ月に1回というケースもある。つまり、1ヶ月に2日以上適応指導教室に通うことの重みは、学校のそれに比べると非常に大きい。

文献

朝倉景樹, 1995, 『登校拒否のエスノグラフィー』彩流社。

福島裕敏, 1998, 「1950年代『長欠』論の再構成—<家族—学校>関係の視点から」『<教育と社会>研究』8: 43-51。

樋口くみ子, 2009, 「『教育支援センター(適応指導教室)』受け入れのメカニズム」日本教育社会学会第61回大会発表資料。

保坂亭, 2000, 『学校を欠席する子どもたち』東京大学出版会。

石田美清, 1997, 「市教育委員会における教育相談事業と不登校対策」『鳴門教育大学研究紀要 教育科学編』12:

²⁰ 本文に挙げなかった、規定群内の別教室でも次のように述べられている。「学校の方でも、少し、この適応指導教室にそこまで大騒ぎできないってことで、やっぱり学校で対応している場合が多いですよね」(規定群:B市適応指導教室指導員)。

²¹ 無規定群の別教室では、子どもの保護者が学校へ申請し、学校から教育委員会に依頼するかたちで適応指導教室見学手続きがとられる。この際、「(見学手続きの過程で)学校に断っているから適応指導教室には『あそび・非行』の不登校児童生徒は入ってこないが、入ってからそうなる子がいる」(無規定群:D市教育委員会指導主事)と、見学手続きのなかで「あそび・非行」の子どもを紹介してくる学校が存在することからも、申請前の時点で対応先が明確になっていないことが読み取れる。

²² 本文に挙げなかった、別の非継続群の子どもは「ちょっと行き場がないんだと、家庭的にも放任で可哀想だから」(非継続群:C市適応指導教室指導員)という状況にある子どもであった。

²³ なお、同じく事例分析から、適応指導教室利用を求める「あそび・非行」の子どもたちの背景が部分的に浮かび上がってきた。彼らは、親から放置されたり、学校に居場所を失ったりと、行き場をなくした状態にあった。しかし、適応指導教室と他の支援との狭間で、いずれの子どもたちも結果として包摂されないままとなっていた点は強調しておきたい。

117-124.

石田美清・服部成男, 1995, 「不登校児童生徒の就学問題と教育保障」『日本教育行政学会年報』21: 223-236.

伊藤秀樹, 2010, 「学校に行かない子ども(1) 学校に行かない子どもの全日制高校以外の学校教育施設への入学機会」日本教育社会学会第62回大会発表資料.

加藤美帆, 2004, 「『不登校』をめぐる政治——朝日新聞家庭面の分析から」『年報社会学論集』17: 144-154.

菊地栄治, 2002, 「〈企て〉としての適応指導教室——cure から care へ」, 菊地栄治編『不登校現象の現代的構造と実践的対応に関する総合的研究』平成7-9年度科学研究費補助金研究成果報告書, 国立教育政策研究所, 141-156.

菊地栄治編, 2002, 『不登校現象の現代的構造と実践的対応に関する総合的研究』平成7-9年度科学研究費補助金研究成果報告書, 国立教育政策研究所.

菊地栄治・永田佳之, 2001, 「オルタナティブな学び社の社会学——教育の〈公共性〉を再考する」『教育社会学研究』68: 65-83.

菊地みほ, 2002, 「『不登校問題』をめぐる新たな動き——適応指導教室とフリースペースの組織比較」, 菊地栄治編『不登校現象の現代的構造と実践的対応に関する総合的研究』平成7-9年度科学研究費補助金研究成果報告書, 国立教育政策研究所, 65-91.

工藤宏司, 1994, 「『不登校』の社会的構築——モノグラフの試み(上)」『大阪教育大学教育実践研究』3: 79-94.

——, 1995, 「『不登校』の社会的構築——モノグラフの試み(下)」『大阪教育大学教育実践研究』4: 85-102.

Lipsky, Michael, 1980, *Street-Level Bureaucracy: Dilemmas of the Individual in Public Services*, New York: Russell Sage Foundation. (= 1986, 田尾雅夫訳『行政サービスのディレンマ——ストリート・レベルの官僚制』木鐸社.) 文部科学省, 各年度版, 『児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査』.

文部省初等中等教育局長あいさつ要旨, 1991, 「登校拒否対策の充実についての留意点」1991年9月24日、都道府県教育委員会等指導事務主管部課長会議.

櫻井祐子, 2010, 「不登校の中学生にとっての適応指導教室のありかた——エスノグラフィー的記述を用いて」『奈良女子大学社会学論集』17: 277-294.

谷井淳一・沢崎達夫, 2002, 「指導スタッフからみた適応指導教室に通う児童生徒の半年間の変化」『国立オリンピック記念青少年総合センター研究紀要』2: 11-30.

吉田靖編, 2003, 『オルタナティブな学び舎の教育に実する実態調査報告書』平成14年度政策研究機能高度化推進経費研究成果報告書, 国立教育政策研究所.

米田薫, 1998, 「『心の居場所』としての適応指導教室に関する研究」『日本教育社会学会大会発表要旨集録』50: 226-227.

(ひぐち くみこ、一橋大学大学院社会学研究科、kumihigoo@gmail.com)

(査読者、森一平、米澤旦)

Educational Support Centres: The justification mechanism of excluding 'truants'

HIGUCHI, Kumiko

This article aims to describe a justification mechanism that enables the exclusion of 'truants' from Educational Support Centres (otherwise known as 'Adjustment Training Centres' or ATCs below), which were established under one of the educational policies of the Japanese government for children of compulsory education age, who did not attend school. In order to clarify the abovementioned mechanism, semi-structured interviews were conducted at 4 different ATCs and their respective local education boards in North-Kanto, South-Kanto, Koushinetsu, and the Tokai area.

Three important aspects of the justification mechanism were discovered as a result of this survey. First, there exists an including surface in excluding process, for instance, referring students to school, where they originally belonged. Second, a quasi-school norm exists which helps avoid claims from excluded students. Finally, there exists a student 'self-jump ship' from ATCs which indicates that the act is the complete responsibility of students.