

学習支援の目的としての「居場所」

—生活困窮世帯等の中学生を対象とした学習支援に関する

研究レビューを通して—

船橋 理仁

1. 問題の所在

子どもの貧困が社会問題として広く注目される中で、中学生の学習支援事業が全国的に展開されるようになった。生活困窮世帯等の中学生を対象とした学習支援では、その源流とされる 1980 年代のケースワーカーによる自主的な実践以来、学校教育の補完の場として基礎学力の定着や、高校進学を見据えた学力育成の支援が行われてきた。したがって学習支援は、「学習」の支援を行う場である。しかし、2018 年度に厚生労働省が実施した「生活困窮者自立支援制度の実施状況調査」では、子どもの学習支援事業における支援内容として半数以上の自治体が「学習支援」だけでなく「居場所の提供」¹⁾を支援内容として挙げていることから読み取れるように、現在の学習支援では、「学習」の支援だけでなく「居場所」としての支援を目的にあわせつつ実践も多い。政策上でも、学習支援は「学習」の支援から「学習」と「居場所」の双方の保障を意図した支援へと位置付けが変化した。その一方で、2 つの目的の両立に実践現場が苦慮している実態も明らかになっている。学習支援が「学習」の支援を行うことを前提としているとすれば、「居場所」の支援を行う必要性やその具体的な内容は実践史においてどのように認識されてきたのであろうか。この視点から学習支援の実践史を捉えることで、今後の学習支援における「学習」と「居場所」の両立をどのように捉えるべきであるかを明確にすることに結びつくのではない。

生活困窮世帯等の中学生を対象とする学習支援を取り上げた研究は、松村 (2020) がこれまで個別の実践報告に留まるものが多かったと指摘するように、個別の団体や自治体の実践を取り上げたものが多く、全国の実践の比較や、実践史の変遷を検討した研究は少ない。また、学習支援の「居場所」をめぐるのは服部 (2017) が全国の 3 事例を取り上げ、実践における「居場所」概念の定義を整理しているが、学習支援の目的として「居場所」がどのように取り込まれてきたかについて歴史的な考察はされていない。

そこで本稿では、生活困窮世帯等の中学生を対象とする学習支援実践を取り上げた先行研究のレビューを行う。実践史の整理を通して、学習支援において「居場所」を目的とした支援がどのように取り込まれてきたかを確認し、学習支援の目的について考察する上での手がかりとすることを研究の目的とする。なお、学習支援における「居場所」の定義は多様であるが、本稿では厚生労働省 (2010) の「生活保護受給者の社会的な居場所づくりと新しい公共に関する研究会報告書」に示された「社会的な居場所」の定義である「社会とのつながりの中で、人々が、自分が受け入れられ、自分であることが尊重されると感じることのできる場所」に依拠する。同報告書では「居場所」づくりを重視した先駆的な学習支援実践が取り上げられており、「社会的な居場所」が「学習」以外の支援を広く包含する概念であることに拠った。

2. 学習支援の目的としての「居場所」の変化

本章では、1980年代から現在にかけての中学生を対象とした学習支援の実践史において、「居場所」の目的がどのように取り込まれてきたのか、また「学習」の目的との間で葛藤が存在したのかを整理する。取り上げる先行研究は、生活困窮世帯等の中学生に対する学習支援を取り上げたもののうち、実践現場への聞き取り調査や参与観察等を通して学習支援の成果や意義、課題を明らかにしたものを対象とした。また、先行研究を年代によって以下の3つに区分した。第1期は2007年以前であり、本稿が対象とする生活困窮世帯等の中学生に対する学習支援がケースワーカーによる自主的な実践として取り組まれ始めた1980年代を主に取り上げる。第2期は2008年～2015年であり、リーマンショックを機に子どもの貧困が社会問題化していく中で、自主的に取り組まれてきた実践と自治体による施策との合流がみられる時代である。第3期は2015年以降であり、子どもの貧困対策推進法の成立や「子供の貧困対策に関する大綱」の閣議決定、生活困窮者自立支援制度の開始によって学習支援が全国で制度化されて展開された時代である。

(1) 第1期：2007年以前 学習支援の登場の時代

生活困窮世帯の中学生を対象とした学習支援が登場した時期を明確に示すことは難しいが、1980年代の取り組みが宮武(2014)や建石(1989)といった実践者によって論じられており、学習支援の嚆矢とされている。当時学習支援が始められた背景には、「学校の荒れ」と、それによって生じた不登校の問題がある。生活困窮世帯への支援を行うケースワーカーによれば、不登校となる子どもは生活困窮世帯であることが多く、学校に行かないことによって基礎的な学力を身につける機会が失われてしまい、高校へ進学する意欲を失ってしまうという(宮武2014)。このような問題意識を有するケースワーカーらによって1987年に「江戸川中3勉強会」が開かれた。その活動は、「ケースワーカーが自分の担当する生活保護世帯の中で、学力不振などで高校進学をあきらめている子どもを説得するところ」(宮武2014, p.123)から始まり、高校への進学を勧める。そして「英語・国語の一番やさしいところから読ませる。数学の一番やさしい問題から解いていかせる」(宮武2014, p.125)といった基礎的な学習の支援を通して、高校進学への意欲をもたせ、進学をめざす学力を身につけるものである。

1980年代の学習支援の目的は、貧困状態に置かれた中学生が学習に対する動機づけを取り戻し、高校受験のための学力を身につけることにある。したがって学習の支援に主眼が置かれたものであるといえ、学習支援の場そのものに「居場所」としての目的があることは確認できなかった。ただし、高嶋ら(2016)がこの時代の実践を「支援者が専門性の高いケースワーカーであるため、子どもの状況を的確に把握し、家庭にまで踏み込んだ支援が実施可能となっていた」と指摘するように、建石(1989)の実践記録からは、勉強会以外の場で生活支援を行っていることが読み取れる。そのために学習支援の場では「居場所」としての目的が打ち出されなかった可能性がある。

建石(1989)によれば、東京都内の福祉事務所での勉強会の実践が、全国のケースワーカー同士の研究・交流のセミナーなどを通して広まり、勉強会の視察が入るようになったり、全国の各地で同様の勉強会が始まっていったという。しかし、その後2000年代前半にかけて生活困窮世帯等の中学生を対象とする学習

支援実践を取り上げた研究は見当たらない²⁾。

(2) 第2期：2008年～2015年 自主的な実践と施策との合流の時代

学習支援実践が再び取り上げられるようになるのは、2008年のリーマンショックなどをきっかけとした、子どもの貧困が全国的な社会問題となる時代である。国は生活保護世帯の中学生を対象に「子どもの健全育成支援事業」の一部として2009年度から学習支援事業を開始し、翌年度には全国の35自治体で実施された(厚生労働省2011)。このうち高知県高知市の「高知チャレンジ塾」では、ケースワーカーなどとの連携による家庭への支援も含めながら、教員OBや学生らによって高校進学に向けた学習の支援が行われた(佐々木2012)。この取り組みでは1980年代の東京都江戸川区における勉強会と同様に、学習支援の場に「居場所」の目的があることは明示されていなかった。

同時期の実践に、北海道釧路市で実施された「Zっと! Scrum」(ずっとスクラム、以下「スクラム」)があり、日置(2009a, 2009b)によってその実態が論じられている。市からNPO法人への委託事業として実施され、活動は夏休みや冬休みの期間に1日を通して行われる。取り組みの目的として「子どもたちへの受験勉強のお手伝いが主であるが、学習面だけではなく、日々の送迎、給食の提供、ミーティングやゲストを呼んでの課外授業や行事などの生活支援や精神面へのバックアップも含めても行う総合的な居場所づくりとなっていることが大きな特徴」(日置2009a, p.113)と述べられているように、半数以上の時間が受験を意識した学習の時間として設定されているものの、課外授業や給食の提供などを通じた「居場所」づくりが学習支援の場の目的として強く意識されている。このような「居場所」としての目的が含まれた背景には、日置が「支援の受け手は対象ではなく、主体であり、『支援』という営みは関わる人たちが協同的に課題を解決するプロセス」(日置2009b, p.48)と捉え、学習支援のプログラムに参加する子どもの意見を踏まえながら設計された点が挙げられる。支援者が貧困の世代間連鎖を防止するために高校進学の必要性を認識し中学生に対して「学習」を支援するのではなく、中学生が今必要と感じている機会や場を支援者と協同しながら作ることが意識されている。したがって「スクラム」は、「居場所」の中に「学習」が包括されて組み込まれており、「学習」と「居場所」の目的の間に葛藤は存在していないと考えられる。「スクラム」の実践は、厚生労働省の「生活保護受給者の社会的な居場所づくりと新しい公共に関する報告書」で取り上げられるなどして全国的に注目され、その背景に存在する「場づくり実践」の思想を含めて高嶋ら(2016, p.4)は「学習支援事業に関する先行研究において欠かすことのできないもの」と指摘している。こうした点から、「スクラム」の実践は学習支援において「居場所」が目的の一部となった1つのきっかけと考えられる。

全国的な動向に先駆けた取り組みの中には、実践に取り組む中で学習支援の目的が徐々に「学習」から「居場所」へと比重が変化していくことを指摘した研究も存在する。田谷(2012)は、千葉県の自治体における高校進学や進学後の学業継続を目的とした学習支援事業の中で、学力の問題を抱える子どもだけでなく、発達課題や家族の問題などを抱えた子どもが参加するようになり、学習会が「居場所」としての機能を強く持ち始めていることとあわせて、市の事業としての目的に照らし合わせたときに「学習」の支援を前面に打ち出さなければならない状況が生まれていると指摘した。田谷の実践では、学習支援の目的を「学習」に特化したものと考えていたものの、参加する中学生のニーズにあわせて「居場所」としての目的を取り入れざる

を得ない状況となったことがわかる。

(3) 第3期：2015年以降 生活困窮者自立支援制度による全国的展開の時代

2013年に成立した子どもの貧困対策の推進に関する法律（以下、子どもの貧困対策推進法）に基づいて2014年に閣議決定された「子供の貧困対策に関する大綱」では、高校進学率が子どもの貧困に関する指標の1つとして設定された上で、指標の改善に向けた重点施策のうち「教育の支援」として学習支援事業について言及がなされた。さらに2015年に施行された生活困窮者自立支援法では、自治体が地域の実情に応じて実施する任意事業として学習支援事業が位置付けられ、国庫から最大で2分の1の補助がなされることとなった。こうした法や政策により学習支援事業は全国に拡大した³⁾。この段階で法や政策が学習支援に対して求めた役割は、学力・学歴の獲得によって自立可能な就労にたどり着き、貧困離脱を果たす筋道（川口 2018）によるもので、「学習」の支援に目的の重点を置いたものであった。例えば、大林（2020）が取り上げた中国・四国地方のA県における生活困窮者自立支援制度による学習支援の目的は、「居場所」を用意することではなく、生活困窮世帯の低学力の子どもの学力を高めることに特化されている。このように学力・学歴の獲得により就職を果たすことで貧困からの離脱に結びつけるという見通しに基づいて、学習支援を「学習」を支援する目的に特化させれば、学習支援の場で目的をめぐって葛藤を引き起こすことにはなりにくい。

一方で、「学習」支援の目的を有しながらも「居場所」支援の目的を学習支援に組み込んだ実践も多く行われた。さらに2019年に改正された子どもの貧困対策推進法では、その目的規定として子どもの「将来」だけでなく「現在」に向けた対策であることや、児童の権利条約の精神に則り貧困対策を推進することが明記された。これにあわせて改定された2019年の「子供の貧困対策に関する大綱」では、学習支援が「学力の向上のみならず、学習や将来への意欲を高める機能も期待される」とされた。ここから、学習支援が「学習」を支援するだけでなく、「学習」と「居場所」の目的を両立させた支援を実施することを求めるように政策面では変化したことが読み取れる。金沢市の学習支援事業を取り上げた森山・神崎（2019）は、こうした政策面での変化を踏まえつつ、学習支援の場が進学支援を前提としているものの、ボランティアの大学生という家族や教員と異なる大人との関係をつくる場となることに子どもが意味を見出していると述べ、学習支援において「居場所」の目的をもつ実践を展開することの重要性を指摘している。

しかし、「学習」の目的と「居場所」の目的の両方を果たすことを求められる学習支援の実践現場では、先に述べた田谷（2012）のような葛藤が生まれる事例も出てきた。

成澤（2018）は、学習支援事業に取り組む7つの非営利団体に対する聞き取り調査を行い、学習支援が「学習支援」によって、より多様な層の子どもが高校進学を果たすことができるという「包摂」を可能とし、「居場所づくり」の支援によって学校や家庭に居場所のない子どもとの関わりを築くことができるようになるとした。その上で「学習支援」に加えて「居場所づくり」の支援を行うほど「学習支援」という目的が十分に果たせなくなり、受験勉強や学習塾の代替としての機能を期待する被支援者を意図せず排除してしまうという状況が生まれ、逆に「学習支援」に特化した団体では、学習に適応的ではない層への「学習支援」が困難であり、そうした子どもを排除してしまう状況が生まれていることを明らかにした。また、竹井・小長井・御代田（2019）は、政令指定都市で行われている「居場所」づくりを含む学習支援を行っている5つの実践に対して

ヒアリング調査を行った結果、「居場所」の位置づけが実践によって異なることを明らかにした。①「学習」を主・「居場所」を従と位置付けた実践、②学習と居場所は不可分であると位置付けた実践、③「居場所」の保障により「学習」の実現が可能となると位置付けた実践、④「学習」と「居場所」は相反すると位置付けた実践、⑤学習支援の目的を「学習」に限定的に捉える中で、「居場所」の提供を行うと位置付けた実践である。さらに①、②のように、「学習」と「居場所」を包括する目的を掲げたり、⑤のように学習支援の目的を限定的に捉えたりすることで支援の方向性を一致させて「学習」と「居場所」を結びつける実践では、両者の間に葛藤が生じることがなかったが、③、④のような「学習」と「居場所」の方向性を一致することが困難と考えている場合に、実践で葛藤が生じていると整理した。

竹井らが取り上げた③、④の実践にみられる葛藤は、田谷 (2012) や成澤 (2018) により明らかにされた葛藤と類似したものといえる。一方で、竹井らが示した①、②のような「学習」と「居場所」の 2 つの目的を有しながらも、その両立に葛藤を抱えていない事例が存在することにも注目すべきである。これらの事例における「居場所」の捉え方は、日置 (2009a) の「スクラム」の実践との間に共通点がみられる。

3. 学習支援の目的としての「居場所」に注目することでもたらされる示唆

1980 年代にケースワーカーによる自主的な実践として始まった学習支援は、高校進学を目指す中学生に対して「学習」の支援に特化した実践であり、「居場所」としての目的が学習支援の場に取り込まれていることは確認できなかった。2000 年代後半になると自治体の施策としての学習支援が登場するようになり、その中には 1980 年代の実践と同様に目的を「学習」に特化した実践もみられたが、「居場所」の目的に比重を置いた実践も登場した。さらに、「学習」に特化する中で、「居場所」のニーズに応えざるを得なくなる実践も存在した。全国的に学習支援が拡大した 2015 年以降、政策としては「学習」に特化した事業が意図されたが、実際には「居場所」としての目的をあわせもつ実践も多かった。2019 年以降は政策でも「居場所」の目的が拡大し、「学習」と「居場所」の両立を学習支援に対して求めるようになった。

ここまで、生活困窮世帯等の中学生を対象とする学習支援を取り上げた先行研究をもとに、学習支援の目的の中で「居場所」がどのように取り込まれてきたかを整理した。この点を踏まえて、近年の学習支援で「居場所」が重視されるようになった要因について検討する。吉住 (2018) が明らかにしているように、学習支援は参加する子どもに対して、学習面に留まらず心理・発達・对人的な側面にも肯定的な影響を与える。貧困が子どもにもたらす問題は学習面だけではなく、健康や家庭環境など様々な形で存在する (阿部 2008)。学習支援がもつ「居場所」の機能は、学習面に留まらない様々な課題の解決に結びついたり、解決に向けた動機づけを与えたりする効果があると考えられる。「学習」に特化した学習支援は、学力・学歴の獲得によって自立可能な就労に結びつけ、子ども自身が将来的に貧困からの離脱を果たすことがその役割であった。ここに支援者の一部は「居場所」としての目的を組み込むことで、子どもが自分らしくいることができ、社会とのつながりを築くことができる場づくりを学習支援で意識し、社会的排除に直接的に立ち向かおうとしたといえる。しかし学習支援が果たすべき役割が増大した結果、現在の学習支援実践では「学習」と「居場所」の 2 つの目的の間で葛藤が起こっていると考えられる。学習支援で「居場所」を目的に含むことの重要性を踏まえつつも、限られた資源でどのような支援を行うべきか、今後検討していく必要があるといえる。

最後に、今後学習支援の目的について検討していくべき研究課題を3点示す。

1点目に、学習支援の目的としての「居場所」について、その概念の具体的な内容を明らかにしながら、歴史的な変化を考察していくことである。今回のレビューを通して、学習支援の実践史において当初は含まれていなかった「居場所」の支援の目的が徐々に拡大し、学習支援の中で「学習」の支援と共に目的の1つとなったことを明らかにした。しかし「居場所」概念の定義については社会教育学領域を中心に多くの先行研究の蓄積があり、また今回取り上げた学習支援の実践によっても、異なる定義を有しているものと思われる。服部(2017)によって学習支援の実践現場における「居場所」概念について整理されている部分があるが、学習支援の実践全体や、各実践における「居場所」の定義がどのように形成され変化していったのかを整理することで、学習支援が果たしている機能をより具体的に示すことが可能になるとと思われる。

2点目に、学習支援の目的としての「学習」の支援と、「居場所」の支援はどちらがより重視される傾向にあるのかを検討することである。学習支援の目的として「居場所」の支援が拡大していることを本稿で示してきたが、現在の学習支援は多くの自治体で委託方式によって実施され、委託先の組織も多様である。政策上の目的こそ「学習」と「居場所」の両立を掲げている状況ではあるが、各自治体が設定する学習支援の目的や、実際に事業を実施する団体が掲げる目的がいかなるものか、全国的な動向を調査することで実質的な現在の学習支援の状況を明らかにすることができると考えられる。

3点目に、学習支援の目的としての「学習」の支援と「居場所」の支援はどのような条件下で両立を可能とし、どのような条件下で葛藤が生じるのかを検討することである。今回のレビューで、学習支援の目的として「学習」と「居場所」の2つに取り組んでいる実践でも、その両立が可能であるとする事例と、葛藤が生じるとする事例が存在していた。このことは、1点目の課題として挙げたように実践者の「居場所」の定義によって回答が変わる可能性も十分に考慮する必要があるが、田谷(2012)や成澤(2018)からは、学習支援の参加者が抱えているニーズによって葛藤が生まれることが示唆された。したがって、生活困窮世帯の中学生が学習支援に対していかなるニーズを抱くのか、またそのニーズはいかなる要因によって規定されるのかを明らかにすることで、学習支援のより効果的な目的設定を実現できると考えられる。

〔注〕

- 1) ただし、本調査における「居場所」の定義は不明である。
- 2) 生活困窮世帯を対象とした実践に限定しない場合、例えば1990年代に沖縄県北大東村で開設された「なかよし塾」の例(佐久間・高嶋・本村 2020)がある。これは地理的要因などによって学習塾などの学校外教育の機会が確保できない子どもに対する支援の取り組みである。
- 3) 2018年度には、生活困窮者自立支援制度による学習支援事業が全国の福祉事務所設置自治体(902自治体)のうち、約59%にあたる536自治体で実施されるようになった(厚生労働省 2018)。

〔文献〕

- 阿部彩 (2008) 『子どもの貧困 日本の不公平を考える』 岩波新書.
- 大林正史 (2020) 「A 県における子どもの貧困対策としての学習支援の現状と課題：生活困窮者自立支援法に基づく学習支援と地域未来塾を対象として」 『鳴門教育大学研究紀要』 35, 120-134.
- 川口洋誉 (2018) 「自治体における新自由主義的教育政策と教育福祉事業の展開とその転換：経済的困難を抱える子どもへの学習支援事業をとりあげて」 『日本教育政策学会年報』 25, 106-114.
- 厚生労働省 (2010) 「生活保護受給者の社会的な居場所づくりと新しい公共に関する研究会報告書」 <https://www.mhlw.go.jp/stf2/shingi/2r9852000000g7zj-att/2r9852000000g9t7.pdf>, 2022年1月24日閲覧.
- 厚生労働省 (2011) 「第2回社会保障審議会生活保護基準部会 資料3『生活保護基準の体系等について』」 <https://www.mhlw.go.jp/stf/shingi/2r9852000001d2yo-att/2r9852000001d31w.pdf>, 2022年1月24日閲覧.
- 厚生労働省 (2018) 「平成30年度生活困窮者自立支援制度の実施状況調査」 <https://www.mhlw.go.jp/content/000363182.pdf>, 2022年1月24日閲覧.
- 佐久間邦友・高嶋真之・本村真 (2020) 「離島における自治体主導型学習支援事業の現状と課題：沖縄県北大東村『なかよし塾』を事例に」 『島嶼地域科学』 1, 21-40.
- 佐々木恵一 (2012) 「特集・生活保護自立支援プログラムの取り組みから：高知市 高知チャレンジ塾」 『生活と福祉』 680, 18-22.
- 高嶋真之・王婷・井川賢司・武田麻依・飛田岳・福田耀介・眞鍋優志・安江厚貴・篠原岳司 (2016) 「生活保護受給世帯・就学援助利用世帯・ひとり親家庭の子どもへの学習支援：札幌市における2つの事業の意義と課題」 『公教育システム研究』 15, 1-34.
- 竹井沙織・小長井晶子・御代田桜子 (2019) 「生活困窮世帯を対象とした学習支援における「学習」と「居場所」の様相：X市の事業に着目して」 『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要(教育科学)』 65(2), 85-95.
- 建石一郎 (1989) 『ドキュメント福祉が人を生かすとき 「落ちこぼれ」 たちの勉強会』 あけび書房.
- 田谷幸子 (2012) 「生活保護・生活困難世帯の子どもへの学習支援：千葉県A市における3年間の実践から」 『帝京平成大学紀要』 23(1), 25-32.
- 成澤雅寛 (2018) 「学習と居場所のディレンマ：非営利学習支援団体からみえる子どもの貧困対策の限界」 『教育社会学研究』 103, 5-24.
- 服部壮一郎 (2017) 「学習支援における『居場所』概念の考察」 『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要(教育科学)』 64(2), 107-117.
- 日置真世 (2009a) 「人が育ち合う『場づくり実践』の可能性と必要性：コミュニティハウス冬月荘の学習会の検討」 『北海道大学大学院教育学研究院紀要』 107, 107-124.
- 日置真世 (2009b) 「困難を抱える子ども・若者とその家族への地域生活支援の意義と今後への提言：支援実践を通しての分析と検討」 『子ども発達臨床研究』 3, 45-53.

- 松村智史 (2020) 『子どもの貧困対策としての学習支援によるケアとレジリエンス：理論・政策・実証分析から』 明石書店.
- 宮武正明 (2014) 『子どもの貧困 貧困の連鎖と学習支援』 みらい.
- 森山治・神崎淳子 (2019) 「居場所としての学習支援事業の意味：金沢市『子どもの学習支援事業』に対する考察から」 『金沢大学経済論集』 40, 35-53.
- 吉住隆弘 (2018) 「生活困窮世帯の子どもの対象とした学習支援の役割：参加した動機、参加後の変化、支援者との会話内容を通じた検討」 『中部大学人文学部人文学部研究論集』 40, 29-38.