「市民主体の学習支援」の構造と課題

―「居場所」と地域社会教育概念の考察をふまえて―

舩橋　理仁

はじめに

学習支援事業（以下，学習支援）は，「子どもの貧困」の問題が社会的に注目された 2000 年代後半以降に広がりをみせた。特に，2015 年 4 月に施行された生活困窮者自立支援法において生活困窮者自立支援制度の任意事業と位置付けられ，予算的な裏付けを得たことによって全国の自治体で急速に拡大している。学習支援は，学習が遅れがちであり，学習塾などに通うことも困難な貧困世帯の子どもにとって学校教育の「補足」としての機会となる。学習支援への参加を通して進学に結びつけ，その先で安定した就労を果たすことで貧困からの離脱を果たそうとする論理が成り立つ。しかし，それだけでは一人ひとりの子どもに対して既存の学歴社会への適応へ向けた競争への再参加を促して自己責任による貧困離脱を正当化する取り組みに留まり（川口，2018），子どもの貧困の根本的な問題として社会的排除を乗り越え，格差社会を問い直す取り組みとはならない。

こうした問題意識は多くの実践者・研究者に共有されている。例えば松村（2020）は，学習支援を貧困から生じる不利や困難に抗うレジリエンスを向上させるものとして捉え，学力面にとどまらない多元的な効果をもたらしうるものと位置付け直すべきであると指摘し，学習指導以外も含めた政策・実践とすべきであると論じている。学習支援における学習指導以外の生活支援等の機能はこれまで「居場所」の語を用いて検討されてきた。学習支援における「居場所」の機能は服部（2017）で社会教育史との関連を踏まえた概念の整理がなされている。また成澤（2018）や，竹井ほか（2019）のように学習支援における「居場所」の機能が「学習」との間で実践上の葛藤となっていることを指摘した研究もあるが，瀬戸（2021）が子どもと「〈ともに居続ける〉中で目的の共有」がなされることで「学習」と「居場所」の対立を超えた教育的関係が学習支援の場で成立すると指摘している。「居場所」と対立する機能として「学習」を捉えるのではなく，双方の機能をあわせもつことに学習支援の意義があると考えられる。

さらに，学習支援事業は多くの自治体で委託方式によって実施されており，NPO などの非営利組織が受託している自治体が多くある。こうした実践では，各団体がもつ地域的基盤を生かした「非営利共同性」（佐藤，2004）を伴いながら，地域住民が子どもの学習や生活について考える機会となっていることを実践報告から読み取ることができる。しかし近年では，全国で事業を展開する大手教育産業が事業の受託を行っている自治体も増加している。こうした団体が「居場所」にあたるような学習指導以外の福祉的機能を実現できるかについては懸念が指摘されているほか（沢田，2019），全国で事業を展開する企業が受託することで画一化された事業展開が行われ，各地域の中で子どもが直面している課題を見落としてしまうことが考えられる。また，自団体の評価を高めて優位性を示す必要から，団体の垣根を越えた地域の支援者同士の実践交流や共同体づくりを実現することにも困難を伴うことも指摘されている（南出，2020）。こうした点から，地域の社会教育実践としての学習

支援の意義や今後のあり方が問われている状況にあると考えられる。

これらのことを踏まえると，社会教育史で培われた概念・実践である「居場所」としての機能をあわせもつことによって，学習支援は単なる学校教育の補足としての取り組みではなく，社会的排除を克服し「主体となる市民」を形成する社会教育の取り組みとして捉えられることが考えられる。さらに生活課題，地域課題として「子どもの貧困」を捉え，地域の住民が主体となって組織化して課題を乗り越えようとする実践として学習支援が展開されれば，学習支援は「市民主体の」社会教育実践と説明できるのではないだろうか。さらに，学習支援の委託をめぐって発生している，大企業の参入による「市場化」問題はこうした「市民主体の」実践としての性質を揺らがせているものと考えられる。

そこで本稿では，「市民主体の学習支援」を実現する枠組みを社会教育の理論をもとに検討する。まず社会教育史における「居場所」が子ども・若者の主体形成にどのように寄与してきており，どのような支援者の存在があったかを確認する（第 1 章）。次に生活課題や地域課題に向き合う学習を通して主体形成へと結びつける社会教育の理論を踏まえて，地域課題として「子どもの貧困」を捉えることによって学習支援が支援者である地域住民にとっての主体形成の機会ともなりうることを指摘する（第 2 章）。最後に，学習者と支援者双方の主体形成の過程を踏まえて「市民主体の学習支援」の構造を試論的に図示するとともに，委託の「市場化」問題を踏まえて今後の課題を考察する（第 3 章）。

１．「居場所」を通した主体形成

（1）「たまり場」に至るまで

「居場所」が子ども・若者にとっての“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”としての意味や実践で用いられるようになったのは，1980 年代以降のことである。しかしこのような場を意味する概念は，社会教育史において他にも存在していたことを踏まえ，学習支援で用いられている「居場所」の概念にどのように接続していったかを検討する。

安藤（2008，2012）によれば，英語で“youth”に相当する概念が日本では「若者」から「青年」へ，そして再び「若者」へと移行した。江戸時代以前の伝統社会で用いられていた「若者」は「若者組」をつくり，村落の警護や消防の役割，祭礼や芸能の担い手として活動したほか，若者組は若者の社交娯楽の場，婚姻媒介の組織としても機能していた。しかし，江戸時代後期になると生活水準の向上によって余裕が生まれたことで，怠業や逸脱した性規範が目立つようになり，若者組は解散させられたり統制されたりしていった。明治時代に入ると「若者」に代わって「青年」の語が次第に使われるようになり，国民国家の形成に向けて精勤・納税・兵役の義務を果たす「国民」意識を形成するという，国家側の意図を含みながら官製青年団の組織化が進んだ。さらに田澤義鋪のように，「弊風」とみなされていた若者組や若者組が集う空間である「若者宿」像を「自然に発生し，自治的な団体であること，さらには娯楽と修養とを包含した社会生活の団体である」（安藤，2012，p.75）ものと評価し，青年団を国家的なイデオロギーのもとで軍事利用しようとする動きを牽制する立場も現れるようになった。

戦後再度結成された青年団では，戦前の体制への忌避から若者組・若者宿像が青年団と関

わって論じられることが減った。しかし，1960 年代以降に戦前・戦中の刊行物が復刊されるなどの要因で再び教育的な組織として若者組・若者宿の検討がなされるようになり，「1970 年代に青年の組織論・運動論として提示され，『たまり場』の意義を強調した『生活集団』論に継承され，『若者組＝生活集団』『若者組＝たまり場』として」（安藤，2012，p.77）論じられるようになっていった。

（2）「たまり場」論

「たまり場」は，戦後まもなくの寺中作雄の初期公民館構想（寺中構想）に言及がみられたり，大田堯が共同学習論の中で言及していたりと，1940~50 年代から使われていた単語であった。しかし，1960 年代にかけて社会教育学領域で「たまり場」が研究されることはなかったという。安藤（2006）はこの理由を「あえて『たまり場』という語を用いずとも，密接かつフランクな関係性が日常に存在し，一般的に理解される状況であったがゆえであろう。さらには安保闘争と高度経済成長の時期であり，仲間による話し合いを重視した共同学習の『身近主義』には限界がとなえられ，ナショナルなレベルでの経済と政治の問題を学習課題とすべく，農民大学運動が展開しようとしていた時期であった。その時期に『たまり場』という語がキーワードとして実践や実践を巡る議論の前面に表出することは論理的にあり得ないことであった」と述べている。

1960 年代から 70 年代にかけては集団就職が盛んに行われた時代であり，農村から都市への青年の大規模な人口移動が起こった。それまでのコミュニティを離れて都市部に移動した青年は，孤独を抱えながら生活と労働に勤しんでいた（小川・高沢，1967）。また，青年集団の特徴にも変化がみられた。那須野（1985）は「1960 年代の青年集団においては，青年たちは，おたがいの生活・形成過程をなにほどか知りあっていたし，また知りあおうとしていた。しかし 1970 年代にはいると，青年たちにとっておたがいの生活・形成過程を知りあうことは，さほど重要なことではないと見なされるようになってきたし，ばあいによっては，個々人の私事を守る（隠す）うえで余計なこととも見なされるようになってきた」と述べている。「たまり場」の実践は，こうした青年が集まる都市部を中心に広がった。都市部の実践の中でも，東京都国立市の「コーヒーハウス」の実践からは，「たまり場」としての学習空間を支えることの意義と課題について示唆を受け取ることができる。

1955 年に設置された国立市公民館では当初から成人講座に力が入れられた。1959 年からは国立市で集団就職を受け入れが行われたことをきっかけに商工青年学級が設けられ，1966 年からは青年教養大学が開かれるなど，勤労青年に対する学習機会の創出に力が入れられていた（辻ほか，2022）。平林（1986）はコーヒーハウスの実践当時の公民館職員だった立場から，実践の過程を論じている。1975 年に始まったコーヒーハウスの実践は従来の青年学級とは異なり，青年が主導し，集まったメンバーが飲食を伴いながらお喋りをする無目的な空間として始められた。実践開始から半年ほど経つと，各々がコーヒーハウスで過ごす中で新たに取り組みたい活動を見つけ，メンバーが固定化されたりリーダーの青年が多忙になったりしたことで，次第に活動が分散化してしまった。しかし，少人数でも参加しているメンバーの職業とコーヒーハウスを結びつけて新たな活動を生み出すといった試みが続けられた。実践開始 1 年後には公民館の改築をめぐる問題に直面したり，障害をもつ青年がメンバーに加わったことで障害のある人とない人が共に地域でどのように生活するか

を考えるようになったりすることで，次第に社会的活動としての性質を帯びるようになった。その後，コーヒーハウスの実践は障害者青年学級の実現や，障害者とともに作る喫茶コーナーの設置などに結びついた。こうした実践史を踏まえた上で，平林はたまり場を「自然発生的に生まれた，ある程度，固定化されたメンバーの閉ざされた空間（テリトリー）であり，その場では一般社会的価値から自由な価値，あるいは掟をもつことができる場」（平林，1986，p.158）と定義している。さらに，このような自由空間を社会教育実践として形成していくためには，「自然発生的な“たまり場”とはちがい，当初は無目的を目的化したり，無意図な場を意図的に創らなければならない矛盾がある。これは公的社会教育の本質的矛盾といってもよいだろう」（平林，1986，p.159）と述べている。コーヒーハウスは青年らが無目的に集うことから，次第に障害のある人との共生などの生活課題に向き合う主体形成の場となったが，実践そのものは公民館職員によって意図的に企画されたものであり，学習の場は公共施設である公民館に設置されている。この平林のいう「矛盾」は，小川利夫のいう「公教育形態そのものに内在的矛盾を問題にする必要」（小川，1964，p.51）を指していると考えられる。

このように「たまり場」は，無目的にお喋りのできる空間として始められるが，学習を促す支援者の存在があることで，話題をその場限りのものとせずに自身の生活を見つめたり，社会の問題に気付いたりすることにつなげ，行動につなげる主体形成の場として，生活集団の機能を果たしていたことがうかがえる。また，支援者が無意図な場をつくることの意図性という矛盾への注目は，現代の「居場所」実践にも共通する課題の提示といえよう。

（3） 「居場所」の登場

1970 年代から 80 年代にかけて勤労青年から在学青少年に対するものへと社会教育が転換していく時代は，受験戦争が激化し，校内暴力やいじめ，不登校（登校拒否）などの学校病理現象が深刻化した時期と重なる。こうした背景のもとで 1980 年代から不登校の子どもが過ごすフリースペースとして「居場所」の語が用いられるようになり，1990 年代からは子ども・若者全体を対象として「居場所」が議論されるようになっていった（阿比留，2012）。

1970 年代から「たまり場」実践に携わっていた平林（1996）は，「現代たまり場論考」として若者の個人化や情報化が進む中で「たまる」行為が「自分自身の存在証明であり，他者との関係性を通した自分自身を見つける場・大切な居場所」であると論じた。そして，従来のたまり場の理論や実践を再検討することの必要を次のように指摘している。

これまでのたまり場の理論ないし実践は，どちらかというと場をつくり，その雰囲気，集まる人々の魅力で青年たちを集めようとしていた傾向があった。しかし，価値観や行動様式が多様化している現代，もっと多様で流動化している方策をとる必要があるようである。多様化している若者集団にあわせたたまり場づくりが求められている。それは，すでにあるたまり場というよりも，彼らとともに作る場，若者のイニシアティブのもとに，かれらのテリトリーのなかに入り込んでいくような方法を模索する必要がある。

平林が青年とともに作る場，青年が主導する場を求めた背景を理解するには，若者を取り巻く環境の変化と若者自身の変化により深く注目する必要がある。

萩原（2012）は，近代化の過程で「若者の日常から自己決定的に生き，他者と関係を結び，参画する場も機会も縮小し，大人社会の監視下のもとで居てもいい場所もまた失われてきた」（萩原，2012，p.18）と指摘した上で，1970 年代から 2000 年代にかけての青少年育成と地域社会の変容を表に示した（表 1）。

1980 年代以降，情報・消費主義社会の到来は地縁組織を衰退させていくことになり，90 年代以降はグローバル社会化の進行も重なって，「個人化」が進んでいく。こうした動きは企業・行政サービスに一層依存したライフスタイルで生きる住民層を拡大させ，「個々人が他者や社会のサポートを期待せずに，自助努力と自己責任において生き残っていかなければならない」（萩原，2012，p.20）風潮が生まれていった。さらに，高度経済成長期に建設された青少年施設は勤労青年の減少や施設の老朽化，合理化などを理由として統合や廃止が進められた。こうした政策動向や，1990 年代は市民活動・NPO の取り組みが広がったこともあり，地域活動として「居場所」づくりに取り組む事例も生まれていった（久田，2012）。このように，1990 年代の若者の「居場所」は個人化にあわせて多様化する子ども・若者集団にあわせて過ごすことのできる空間として作られたり必要性が論じられたりした。

表 1　青少年育成と地域社会の変容

（萩原，2012，p.19）

	青少年活動及び育成の動き	地域・社会の変容
70年代	・遊び場の減少 ・遊び仲間の少人数化 ・青年事業の行き詰まり	・都市化･ニュータウン化 ・地縁社会の衰退化 ・地域教育の維持努力
80年代	・不登校問題の顕在化 ・フリースペース運動 ・青少年団体会員数ピーク	・情報･消費主義社会化 ・世代間･個人間の分離分断 ・地域教育の担い手高齢化
90年代	・「居場所型」青少年活動施設の登場 ・個別支援からの再出発	・グローバル社会化 ・自己責任主義の浸透 ・地域教育の担い手探し
00年代	・青少年の居場所＋若者の社会自立拠点 としての居場所へ	・地域教育力創生への模索 ・個々と地域をつなぐ，中間組織の創造へ

また 1989 年に国連で子どもの権利条約が採択され，日本では 1994 年に批准された。子どもの権利条約の中では，教育を受ける権利，遊びやレクリエーションの活動を行い，文化的な生活・芸術に自由に参加する権利があることを保障するとともに，意見を表明する，団体を作るなどの社会に参加する権利を保障することが締約国に求められている。「たまり場」「居場所」の必要性や意義は，子どもの権利を保障する観点からも重要な問題として取り上げられるようになっていった。例えば，小木（1995）は日本では地域の子どものための施設が非常に貧しいことを指摘し，児童館や地域の施設は，家庭が最善の居場所となっていない子どもや，不登校やいじめを受ける子どもをフォローする役割があるとともに「異年齢集団を育て，子どもの手を育て，企画力を育て，仲間と助け合う力・自治の力を育てる」（小木，1995，p.15）たまり場として機能してきたと述べている。さらに小木ほか（2000）の中で，

編者の立柳聡は ①何らかの課題に迫る子どもたちの自主的な学び（合い） を「子どもの社会教育」の究極的な形態と位置づけ，①のプレ段階として ②大人の一定の助力や働きかけの下に展開する子どもたちの自主的な学び があり，さらにその実現には ③子どもたちの学び（合い）を支援する大人の資質や力量を高めるための学び（合い）が必要であるとし，これらを包括した「子どもの社会教育」の必要を論じた。加えて，子どもをおとなと同様のひとりの人間として人権を認める子どもの権利条約の精神に基づき，教育や福祉，医療・保健などを包括的に捉えた「子ども」の研究，実践を進める必要があることから「子どもの社会教育」を「子育ち学」として把握することを提唱した。こうした主張から読み取れるように，子どもの権利を保障する視点をもち，社会参加を意図した社会教育が 2000 年頃から取り組まれるようになっていった。「居場所」もこうした影響を受けて，“自助努力と自己責任”の社会で生きる子ども・若者に安心して過ごすことのできる場を提供するとともに，「社会自立拠点」（表 1；萩原，2012）としての教育的な意図が含まれていったといえる。

（4） 「居場所」の機能

1980 年代以降の「居場所」の役割・機能について，生田（2021）は先行研究をもとに次の 3 つに集約している。

まず，「Ⅰ 受容的空間としての『居場所』」は住田（2003）に基づいている。住田は，不登校の子どもの居場所に注目して「自分のありのままを受け入れてくれるところ，居心地のよいところ，心が落ち着けるところ，そこに居るとホッと安心して居られるところ」（p.3）と定義し，そのような「居場所」の構成条件に，主観的条件と客観的条件があるとした。主観的条件は，「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」（p.5）であり，客観的条件はさらに関係性と空間性から構成される。関係性は，「当の子どものありのままを，そこにいる他者が受け入れ，その子どもに共感的な，同情的な理解を示しているという関係がそこになければならない」（p.5-6）という，自己を承認し，再確認させてくれるような他者との関係を指す。空間性は，他者との関係性が営まれる「一定の物理空間」を指す。他者との関係性をとおして確認できる感覚的意味を「その関係が現に営まれている，あるいは営まれていた，正にその空間に付与して，関係性と空間性を一体化したセットとして」（p.7-8）捉えることで「居場所」が成立する。

次に，「Ⅱ 関係性の中での『居場所』」は，萩原（2001，2018）が居場所の意味と成立条件に，「居場所は自分と他者との相互承認というかかわりにおいて生まれる」こと，「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，p.111）ことを含めていることによる。このことに関連して萩原（2011）は，「他者・自然・事物と『私』とは身体を基点としながら，関係づけられ，意味づけられている。すなわち『居場所』とは，観念的な場所であったり，客観的な物理的空間としてではなく，具体的な他者・自然・事物との関係において生起する関係態」（p.50-51）と述べている。Ⅰの住田が定義した「居場所」における関係性の定義よりも比重が大きく置かれ，それがありのままを受け入れるための要素ではなく，自己の存在を確認するための機能として捉えられていることがわかる。

最後に「Ⅲ 社会的空間・創造的空間としての『居場所』」では阿比留（2012）が挙げられ

ている。阿比留は，「『居場所』が一人でいる状態も，他者と共にいる状態も含み込むことができるために，非参加／参加の形態や関係性の構築についての許容度が高いことに加え，「居場所」が参加を進め関係性を構築する契機となることで，自分たちが安心して過ごすことができる「居場所」の領域を広げ公的領域における「居場所」を新たに広げていくことができるようになり，「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」（p.47）を「居場所」が果たしていると指摘した。また，萩原が居場所の定義で“身体としての自分の相互浸透的な広がり”が同時に「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，p.111）と定義している点も挙げられている。“位置感覚の獲得”は，「一方で『私』は他者・自然・事物に住み込み，他方で他者・自然・事物が生きられた身体としての『私』に住み込む関係」（萩原，2011，p.56-57）として〈相互規定的〉な意味を含むことであり，能動と受動が入り混じった関係を意味する。

このように「居場所」は，子ども・若者の存在を「受け入れる」機能，「関係を築く」過程から主体としての自己を形成する機能，「社会の中での」自己を認識し，相互関係の中で社会を創造する動機づけを与える機能をもつ関係であり，空間であると把握することができる。

また，2000 年代以降には「居場所」の中での支援論として，イギリスを中心とする英語圏由来のユースワーク概念が組み合わされるようになった。ユースワークは，「大人が若者を上から『指導し，育成する』意味あいの強い青少年育成よりも，同等な立場で『若者に関わる』というニュアンスをもつ」（田中，2012，p.5）ものである。さらにユースワークの立場からは「居場所」づくりを個別支援的な関わりだけのものとせず，集団活動を通した育成の機能も踏まえた支援を行っていくことが意識されており，ユースワークの専門職であるユースワーカーの養成や専門性の検討が行われている（水野，2012）。

さらに生田（2021）は，ドイツを中心とした欧州で取り組まれている「社会教育（Sozialpädagogik, social pedagogy）」における「全人的な子どもとその総合的な発達への支援」の視点に学びながら，ユースワークとユースソーシャルワークを結びつけた，子どもの「家庭」「学校」に次ぐ「“第三の領域”としての子ども・若者支援」を検討している。“第三の領域”における支援の専門性として，「ナレッジ（知識）」「スキル（技能）」「マインド（価値観）」「センス（感受性）」の 4 要素が仮説として示され，特に支援者としての「センス」は，「社会的ニーズを発見するなど，状況の要請に対する必要な感受性」（p.170）と定義され，特に「若者をめぐる課題，若者の思いを感じ取るアンテナ（感受性）をもつこと」（p.170）をベースにした能力とされている。個別支援に加え，集団活動を通した育成をユースワークが大切にする点は，子ども・若者の社会教育が常に集団での学び合いや励まし合いを伴いながら営まれ，集団での学習活動を通した主体形成をめざしてきたことに通じている。

（5）学習支援と「居場所」

ここまでの内容を踏まえると，現代の学習支援における「居場所」が社会教育実践としての「たまり場」や「居場所」と同じ機能を果たし，子ども・若者の主体形成に結びついていくには，支援者の存在が大きな影響をもっていることが考えられる。「居場所」とし

ての機能をもつ学習支援は子どもの権利の保障を根底に据え，貧困がもたらす種々の困難に直面する子どもを受容し，他者との関係を築く中で自己認識を深め，さらに自立，社会参画の動機づけとなって，社会的排除の克服へとつながっていく。しかし「居場所」を学習支援の目的として設定すること自体が，「たまり場」の実践者であった平林（1986）のいう「無目的を目的化したり，無意図な場を意図的に創らなければならない矛盾」に直面することに留意する必要がある。それは「居場所」の機能をもつ学習支援が，学習者主導の無意図の空間であることを強調しつつも，支援者には学習者の主体形成に向けて意図的に方向づけた支援を行うことを求め，政策的にも「居場所」として機能することが求められるという構造を抱えているためである。萩原（2018）も，「若者支援施策・事業が若者の実存からかけ離れ，就労・就職をもってゴールとみなしたり，「自立」という抽象的な目標に向けた大人社会からの，一方的な若者像への方向付けや意味づけをしたりする前提に立つ限り，若者の居場所は失われ，存在充溢と自己形成は果たされないだろう」(p.135）と指摘する。就労・就職を目指して「学習」の支援に特化した学習支援が子どもの「居場所」となることは難しいと考えられる一方で，「居場所」としての支援を強く謳うことも場合によっては子ども・若者を理想的な将来像に近づけるためのものとして意図的な方向づけや意味づけを強く行うことになりかねず，主観的にも客観的にも子どもにとって真の「居場所」とはならない可能性が考えられるのである。

とはいえ，辻（2022）が埼玉県アスポート事業の実践（埼玉県アスポート編集委員会，2012）を例に挙げて，支援に関わる大学生や住民が学習や教育は本来どうあるべきかを考えるきっかけとなることを指摘しているように，支援のあり方を模索しながら取り組まれている学習支援実践が多く見られること[1]に注目すると，多くの支援者が無意図な場をつくることの意図性という矛盾を認識し，支援の「センス（感受性）」を問い直しながら，子どもが直面する課題に向き合い寄り添おうとしていることが推察される。このことは次章で取り上げる地域住民の主体形成の過程とも重なる部分があるといえよう。

２．地域社会教育と主体形成

（１） 地域社会教育論

戦後復興期の 1950 年代以降に進められた地域開発政策は，交通・通信網の整備や，生産の中心を農業から大都市圏で行われる工業へ転換させるなどの形で進められ，経済成長をもたらした。その一方，大都市圏と地方との間に経済格差を生じさせ，地方では集団就職に代表されるような若年層を中心とした著しい人口流出，これに伴う過疎化がおきた。また工業地帯や鉱山地域などでは，深刻な公害問題も発生した。経済成長を進める大企業やそれを支持する国家権力と，貧困をはじめとする生活上の困難を抱えたり公害によって生存そのものを脅かされたりする住民との間に対立が発生する中で，社会教育は住民が組織化する学習としての性質をもちながら，公権力に属する教育機関という矛盾を抱えた性質をもつことが鮮明となった。

こうした矛盾をはらんだ構造は，地域づくりと社会教育が結びつくことで，さらに内在的な問題となる。農山村や離島など不利な自然的・地理的条件をもつ地域には，住民と自治体による自主的な学習活動を通した地域づくり（まちづくり・むらおこし・島おこし）の取り

組みを行ってきている地域がみられた。高度経済成長に伴う社会構造の変化を受けて地方の過疎化などの問題が深刻となる中，1970 年前後からは国もコミュニティ政策の一環として社会教育による地域づくりを住民と行政が協働する形で進めるようになった。一見すると公権力と住民との間で方向性を一致させているように見えるが，国の政策は自治体を規制し，公権力が主導する地域づくりを実現しようとする政策としても捉えられるものであった。こうした状況について伊藤（1988）は「現実の地域づくりは，上からの途と下からの途が交錯し，しのぎ合いながら展開しつつあるのである。社会教育も，基本的にこの二つの途のいずれの側に身をおくかが問われざるをえない」（p.21）と述べる。また上杉（1993）もコミュニティ政策の中での社会教育が，（社会問題の背景にある社会構造の把握という）リアルな認識よりも感情的な側面であるコミュニティ・センチメントをはぐくむ活動に傾きがちであり,「地域内の矛盾をおおい隠し,個の主張を抑える機能ももつことになる」(p.20)性質を指摘した。コミュニティ政策が，地域の抱える課題を住民の連帯を通して乗り越えようとする性質のものであると同時に，住民に対して地域課題を社会構造そのものの問題として考えることを防ぐ意図も透けるために，地域の学習の場の充実が必要とされたのである。

こうした地域社会教育の枠組みに基づいて，地域の中での住民の学習を捉えている研究として神田（1995）の研究群に注目する。神田は,「地域生活文化と生涯学習」の体系をなす概念として「地域社会教育論」と「地域学校論」を設定した。その構造について神田は次のように述べている。

つまり，本論で展開している地域生活文化論は，住民自治形成による地域における社会権の確立を基本にすえて問題を展開している。人間的に豊かに生きる地域生活文化の形成において，その条件整備的なことは市町村自治体の役割である。もちろん，条件整備的なことで地域生活文化の形成ができることでもない。重要なことは，地域住民の自治形成能力であり，地域住民の文化性の充実である。　（p.2）

こうした主張からは，国や自治体による条件整備と住民自治との関係に注目しながら実践活動を捉えることが必要であると読み取れる。また神田（1995）は，地域そのものについても次のように述べている。

歴史的な概念としての地域共同体は，多様な歴史的性格をもって，資本主義の発展による地域解体や地域再編成に対応していく。歴史的性格の違いは，その地域の文化性や社会慣行性の違いとしてもあらわれる。地域には，共同体的個性があり，地域にねざした社会教育の実践活動は，その歴史性が重要性をもっている。

（中略）

伝統的な農村の文化を重視する意識形成は，自然とともに豊かに生きる人間的営みの発見として重要な意味をもつ。農村住民の意識と文化は，大きな歴史的な面からみなければならない。

農村地域の社会教育実践においても農村文化の歴史性を重視することが求められる。農村の地域生活との関係の社会教育の実践には，地域の歴史的性格を無視することはできな

い。　（p.18-19）

この後で，神田は都市の生活をめぐっても職住分離が進行する中で「職場としての地域」と「居住としての地域生活」を捉えていくことや，子どもや高齢者，主婦などの生活行動形態を把握することの必要性なども指摘している。神田の研究方法からは，地域の社会教育実践を捉えるためにはその学習の中心である住民の生活実態や生活する地域の歴史的性格に注目すること，また生活実態や地域の差異が社会教育実践にも表出することに意識を向ける必要についての示唆を受け取ることができる。

（２）　社会教育の主体形成論

ここまでみてきたように，戦後の社会教育は住民の生活課題に取り組む教育としての性質をもって始まったが，やがて経済成長に伴う様々な矛盾が国家や大企業などの権力と住民との間に対立として表れるようになり，権力に対して住民が連帯し批判的な立場から学習を組織して地域のあり方を考えるという性質を帯びていった。地域づくりに取り組む社会教育の中で，住民が主体形成に向かう過程は主体形成論として論じられてきた。

宮﨑（2015）は，地域の変革と創造に至る学習の最低限の構成要件として，①対象としての地域を総体的に把握しつつ，②地方化される地域の矛盾を地域内在的に解決する論理（方法）を創出すると同時に，③その変革と創造の実践を展開する集団的主体を形成すること，の３点を挙げている。このことに関連して宮﨑（2019）は次のように述べている。

…地域は民衆が日々の生産・生活を通して構成し再生産している空間である。そこには固有の自然との関わりがあり，そこから生まれる技術があり，共有された慣習・規範・文化がある。しかし同時に，それは資本主義の下で普段に「地方」化され，自立性を否定される空間でもある。そして民衆は，一方では資本主義の下での巨大な社会システムの構築に関与しつつ，同時に他方では「地方」化される地域を自ら再生産してもいる。

つまり，地域は矛盾を内在させた存在なのであるが，そうであるが故に，その矛盾の対象化は，諸個人の生活と資本主義的システムの総体（世界）の一貫した把握の可能性を与える。あるいは自然―人間―社会の三層が民衆によって地域として構造化されると同時に，資本主義的システムの一契機として自然―人間―社会の再構造化が同じ民衆によって行われるという矛盾を意識化することにより，民衆は自然―人間―社会の総体の再々構造化を視野に入れた社会構想を描く主体になることができる。

また鈴木（1992）はまず，一人ひとりの「人格」の構造の中に「主体」を位置づけている。ここで人格は，社会的・歴史的に規定されたものとして把握され，これを「現代的人格」として「主体形成の教育学」の出発点と位置付ける必要がある。主体形成は現実の社会の中で，それを阻害するような条件を克服する中で具体化するものであるとともに，現実の社会的諸条件の展開は主体形成の現実的条件を生み出すという矛盾した関係がある。ここで，主体形成の阻害条件とされた「貧困化」を，同時に主体形成の条件である「自己疎外」の過程として把握する必要が生まれる。また主体形成はその促進のために，人間が人間に働きかける固有の具体的な実践としての教育活動を不可欠とし，それは学校型の教育活動ではなく，学

習者が同時に教育者でもあるような「自己教育」活動であり，それを援助し組織化する「社会教育実践」である。これらの点を総合して鈴木は，「現代的人格←→自己疎外＝社会的陶冶←→自己教育・社会教育実践←→主体形成」という枠組みを立てている。

さらに，地域づくりの社会教育実践においては現代的人格を「地域住民」として把握することができるという。ここでの「地域」とは，地域づくり運動が展開されている一般的な範域としての市町村自治体が念頭に置かれ，それは一面では国家的行政組織の末端であるが，他面では地域住民の現実的な労働と生活が行われている場であり，自治の単位でもある。地域住民の社会的性格は商品・貨幣的世界を媒介にして物象化された形態で自然発生的に展開していくがそれゆえにアトム化をもたらすという，市民における私的個人と社会的個人の間で矛盾を抱えている。この矛盾の発展形は公民と市民の間の矛盾となる。このことを踏まえた上で，鈴木（1992）は次のように述べている。

…地域住民における主体形成の過程とは，一般的には，地域において住民の自己実現と相互承認の領域を拡大し豊かにしていくことであるが，地域住民に固有な理解としては，地域レベルで私的個人と社会的個人の矛盾を克服していくような諸形態を創造することを媒介にして，部分的にせよ，公民と市民の矛盾を解決していくことにほかならない。それは，地域住民が現実的に公民となっていく過程であり，その過程を援助し組織化することは，日本においてはほかならぬ公的社会教育実践の中核としての「公民」館のもっとも本来的な課題であるといえよう。　（p.210-211）

宮崎や鈴木の提起を踏まえることで，地域社会教育の実践がひとりの市民にとっていかなる意味を有するのか整理することができる。地域社会教育を自己疎外された個人が集合して組織を作り，行政組織の末端として地域づくりに取り組む中で自己実現と相互承認を満たすための営みとして理解するのではなく，社会的陶冶の機能を通して社会化された個人が内在的に抱える矛盾を表出させ，その克服の方途を模索する主体を形成する側面を踏まえることで，実践に関わる（学習に取り組む）個人の「市民から公民への」主体形成の空間としての意味を捉えることが可能となる。

（3）「地域」と学習支援

地域社会教育は，生活課題に密着した学習を起点として，資本主義社会の中で矛盾した地域や個人の存在を自覚させ，それを通して主体形成を図る構造をもつ。さらに，公的社会教育の営み自体も住民が組織化する学習でありながらも公権力に属するという矛盾を抱えている。また，地域社会教育の実態を把握するには，地域が抱える課題や地域の歴史的性格を踏まえる必要がある。

これらのことを踏まえると，地域住民が中心となり，「学習」に特化せず「居場所」の機能をあわせて実施される学習支援の場で，支援者である地域住民は，参加する子どもとの関わりを通して「子どもの貧困」の問題に直面し，それは自らの生活する地域が抱える矛盾として把握していくことになる。この矛盾に対する克服を考えることで，支援者である地域住民の主体形成が具体化していく。また，地域によって「子どもの貧困」の状況には差異がある。例えば戸室（2016）では，子どもの貧困の割合に都道府県ごとの差異があることが示さ

れている。子どもの貧困対策としての学習支援には地域ごとの特性を踏まえた対応が求められており，住民の生活実態や生活する地域の歴史的性格を踏まえた地域社会教育の実践として学習支援を捉えることが求められる。

3．「市民主体の学習支援」への社会教育学からのアプローチ

（1）「市民主体の学習支援」の構造

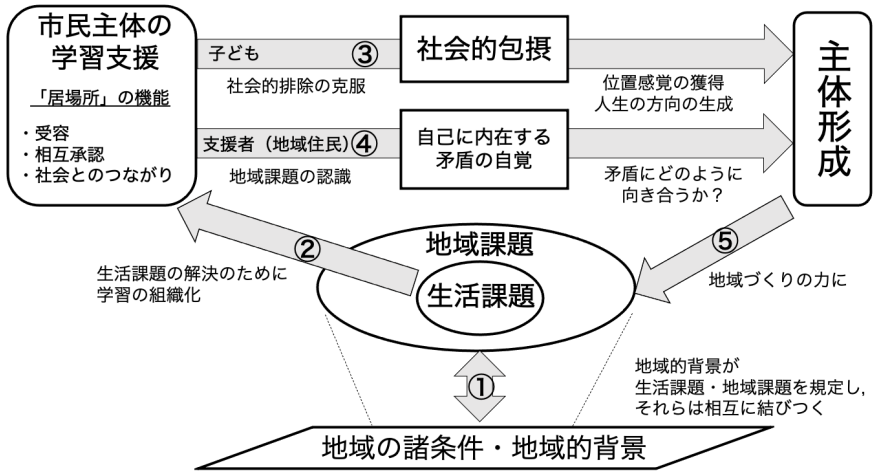

図１「市民主体の学習支援」の構造

（筆者作成）

ここまでに取り上げた内容から得られた示唆をもとに，「市民主体の学習支援」の構造を図１に示した。

まず，図の最下部（矢印①）に注目する。生活課題や地域課題は自然的あるいは人文社会的な地域の諸条件（地域的背景）によって規定されるとともに，生活課題や地域課題の状態が地域の諸条件を決定する側面を持つ。また，住民が直面する生活課題は地域課題と密接な結びつきをもつ。共同体は「多様な歴史的性格」（神田，1995）をもっていることもあり，地域の諸条件やそこから浮かび上がる生活課題や地域課題は，地域によって異なる様相を示す。浮かび上がった生活課題を解決するために，社会教育の場で市民が主体となる形で学習が組織化される（矢印②）。学習支援の場合，生活課題は「貧困による子どもの社会的排除」と置くことができる。市民が主体となって作られた学習支援の場では「居場所」の機能が重視され，子どもにとって受容や相互承認，社会とのつながりを生む空間となる。こうした学習支援に参加することで（矢印③），子どもは社会的排除を克服して社会的包摂の状態におかれ，「世界の中での位置感覚の獲得」や「人生の方向の生成」（萩原，2018）を通して主体としての自己を形成，認識していく。一方で，支援者として関わる地域住民は，学習支援に関わることを通して地域課題としての子どもの貧困や社会的排除，そしてこれらの課題をもたらした社会構造の矛盾に気づく機会となる（矢印④）。こうした社会の矛盾への気づきは，やがて自分自身の人格の中に内在している矛盾を表面化し自覚させることにつな

がり，矛盾にどう向き合うべきかを考えることで，主体としての自己を形成していくことになる。主体としての市民は，自己の課題や矛盾を乗り越えることの延長線上に，地域の課題や矛盾があることを捉え，その解決をどのように図るのかを考えるようになる。こうした点で，学習支援は地域づくりとしての側面を帯びている（矢印⑤）。一連の流れは循環しており，地域づくりを通して地域の課題を解決することで，新たな課題が浮かび上がることが考えられる。この過程が社会教育を通した自治とよべるものであり，「市民主体の学習支援」は市民が主体となって学習の機会をつくるという意味だけではなく，主体としての市民を育む性格をもった社会教育実践として捉えることが可能となる。

（2）学習支援の「市場化」問題に対する研究課題

しかしこのような「市民主体の学習支援」による主体形成と地域づくりへの循環を実現するためには，市民が生活課題を解決するという目的意識のもとで学習を組織化する（矢印②）ことができる条件整備が必要である。1990 年代以降の新自由主義的改革は多くの地域で社会教育施設や職員，予算を削減するとともに，指定管理者制度の導入という形で「市場化」をもたらした。こうした時代下に子どもの貧困対策として行われる学習支援は，予算的な裏付けがあり全国の自治体で比較的容易に取り組むことができる点では意義が認められる一方，その実施方式をめぐっては多くの地域で業務委託方式がとられており，社会教育施設を取り巻く状況と同様に，効率化や市場化現象に直面している。真に生活課題，地域課題としての子どもの貧困を解決する取り組みとして学習支援を位置づけるためには，市民主体の取り組みとして活動を位置付けて取り組むことが必要であるが，それが次第に困難となる状況が生じているといえよう。

さらにこうした状況で，学習の組織づくり（矢印②）の困難化という問題を，一つの「地域課題」として把握すること（矢印①）ができる。そこでは「市民主体の学習支援」の組織化を実現することの可否がどのような地域的背景によって規定されるのかを分析するという課題が生じ，これを明らかにすることが市民主体の学習支援，さらには市民主体の社会教育実践を構築するための手がかりとなることが考えられる。この点には，加茂（2021）が学習支援の地域的展開について分析しているように，地理学的なアプローチにも目を向けていくことが必要であるように思われる。

---

[1] 例えば，嘉納（2015），尾崎（2018），竹田（2020）などが挙げられる。

参考文献

阿比留久美（2012）「『居場所』の批判的検討」田中治彦・萩原建次郎編著『若者の居場所と参加：ユースワークが築く新たな社会』東洋館出版社,35-51.

安藤耕己（2006）「戦後社会教育における若者の『たまり場』論に関する考察」『吉備国際大学社会学部研究紀要』16, 25-33.

安藤耕己（2008）「〈教育的〉な『若者組』『子ども組』の成立：青年集団・子ども集団の歴史的原像をめぐる言説とフォークロリズム」日本社会教育学会編『日本の社会教育第 52

集 「ローカルな知」の可能性：もうひとつの生涯学習を求めて』東洋館出版社,145-156.
安藤耕己（2012）「若者の『居場所』へのまなざし：史的考察」田中治彦・萩原建次郎編著『若者の居場所と参加：ユースワークが築く新たな社会』東洋館出版社,70-86.
生田周二（2021）『子ども・若者支援のパラダイムデザイン：“第三の領域”と専門性の構築に向けて』かもがわ出版.
伊藤松彦（1988）「地域づくりと文化形成」中野哲二・伊藤松彦編著『地域社会教育論』高文堂出版社, 11-26.
上杉孝實（1993）『地域社会教育の展開』松籟社.
小川利夫（1964）「社会教育の組織と体制」小川利夫・倉内史郎編『社会教育講義』明治図書出版，48-90.
小川利夫・高沢武司編（1967）『集団就職：その追跡研究』明治図書.
小木美代子（1995）「序にかえて：いま，なぜ地域の子どもの居場所づくりか」児童館・学童保育 21 世紀委員会編著『児童館・学童保育と居場所づくり：子どもの生活に躍動と癒しの拠点を』萌文社,9-18.
小木美代子・立柳聡・深作拓郎編著（2000）『子育ち学へのアプローチ：社会教育・福祉・文化実践が織りなすプリズム』エイデル研究所.
尾崎慶太（2018）「貧困世帯の子どもの健全育成に資する学習支援の一考察：学習支援員へのインタビューを手がかりに」『教育総合研究叢書』 11, 107-118.
嘉納英明（2015）「生活困窮世帯の中学生への学習支援事業と学生ボランティアの学び」『日本生活体験学習学会誌』15,67-73.
加茂浩靖（2021）「子どもの学習支援事業の地域的展開：生活困窮者自立支援制度を中心に」『日本福祉大学経済論集』62, 33-50.
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.
神田嘉延（1995）『地域社会教育論』鹿児島学術文化出版局.
埼玉県アスポート編集委員会（2012）『生活保護 200 万人時代の処方箋：埼玉県の挑戦』ぎょうせい.
佐藤一子（2004）「NPO の教育力と協働・参画型社会の構築」 佐藤一子編『NPO の教育力：生涯学習と市民的公共性』東京大学出版会，1-19.
沢田直人（2019）「学習支援における教育・福祉の統合的支援とその評価指標について」『日本教育政策学会年報』26, 90-99.
鈴木敏正（1992） 『自己教育の論理：主体形成の時代に』筑波書房.
住田正樹（2003）「子どもたちの『居場所』と対人的世界」住田正樹・南博文編（2003）『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,3-17.
瀬戸麗（2021）「学習と居場所のジレンマを超える教育的関係：外国にルーツをもつ子どもの学習支援教室の事例から」『教育学研究』88(4), 658-670.
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.

竹田明子（2020）「スタッフも学び，つくる学習支援」『教育』892, 77-82.
田中治彦（2012）「若者の居場所とユースワーク」田中治彦・萩原建次郎編著『若者の居場所と参加：ユースワークが築く新たな社会』東洋館出版社,2-14.
辻浩（2022）『〈共生と自治〉の社会教育：教育福祉と地域づくりのポリフォニー』旬報社.
辻浩・徐真真・二村玲衣・董沅璐・姜雪縁・張潤霊・沙馬婧瑤・舩橋理仁・張欣怡・何偉偉・大村隆史・王倩然（2022）「高度経済成長期社会教育史研究(3)： 東京都国立市公民館報に見る地域変貌と住民の学習」『社会教育研究年報』36,1-59.
戸室健作（2016）「都道府県別の貧困率，ワーキングプア率，子どもの貧困率，捕捉率の検討」『山形大学人文学部研究年報』13, 33-53.
那須野隆一（1985）「青年教育研究の基本的視点」日本社会教育学会編『日本の社会教育第29集　現代社会と青年教育』東洋館出版社,2-13.
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
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.
萩原建次郎（2011）「子ども・若者の居場所」 高橋勝編『子ども・若者の自己形成空間：教育人間学の視点から』東進堂,40-77.
萩原建次郎（2012）「近代問題としての居場所」田中治彦・萩原建次郎編著『若者の居場所と参加：ユースワークが築く新たな社会』東洋館出版社,18-34.
萩原建次郎（2018）『居場所：生の回復と充溢のトポス』春風社.
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.
久田邦明（2012）「地域の青少年育成活動と居場所づくり」田中治彦・萩原建次郎編著『若者の居場所と参加：ユースワークが築く新たな社会』東洋館出版社,92-107.
平林正夫（1986）「 『たまり場考』：社会教育における空間論的視点」長浜功編『現代社会教育の課題と展望』明石書店,112-163.
平林正夫（1996）「現代たまり場論考：若者はどこに居場所を求めているのか」『月刊社会教育』40(3),22-29.
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.
水野篤夫（2012）「若者支援とユースワーカー」田中治彦・萩原建次郎編著『若者の居場所と参加：ユースワークが築く新たな社会』東洋館出版社,166-187.
南出吉祥（2020）「市場化に抗する実践協同」『教育』892, 83-89.
宮﨑隆志（2015）「地域教育運動にける地域学習論の構築:北方性教育運動の展開に即して」佐藤一子編『地域学習の創造：地域再生への学びを拓く』東京大学出版会,27-49 .
宮﨑隆志（2019）「地域社会教育学としての Social Pedagogy の展開可能性」『社会教育研究』37,1-8 .