

学習支援における「居場所」概念の考察

*服部 壮一郎

はじめに

- (1) 問題の所在
- (2) 本稿の課題
- (3) 先行研究
- (4) 研究方法

1. 戦後社会教育における「たまり場」と「居場所」

- (1) 戦後社会教育における「たまり場」概念
- (2) 戦後社会教育における「居場所」概念
- (3) 小括

2. 学習支援における「居場所」概念

- (1) 内閣府の政策文書における「居場所」の定義
- (2) 学習支援における「居場所」の定義

3. 学習支援の現場において語られる「居場所」

- (1) NPO 法人さいたまユースサポートネットワーク
- (2) NPO 法人豊島子ども WAKUWAKU ネットワーク
- (3) NPO 法人地域生活支援ネットワークサロン

おわりに

- (1) 結論
- (2) 残された課題

はじめに

(1) 問題の所在

2013年6月に「子どもの貧困対策の推進に関する法律」（平成25年6月26日、法律第64号、以下「子どもの貧困対策推進法」と言う）が成立した。翌年8月29日には、政府は同法第8条に基づき、「子供の貧困対策大綱」（以下、「大綱」と言う）を閣議決定した。大綱は「子供の貧困対策の基本的な方針」として「貧困の世代間連鎖の解消と積極的な人材育成」など10の方針を掲げ、「子供の貧困に関する指標」として「生活保護世帯に属する子供の高等学校等進学率」など25の指標を定めている。そのうえで、大綱は「指標の改善に

向けた当面の重点課題」として具体的事項を定めており、生活困窮世帯等の子どもを対象とする学習支援を「教育の支援」の一つに位置づけている。

格差や不平等が「ある状態」を示す記述的な言葉であるのに対し、貧困は「社会にとって容認できない」という価値判断を含む言葉であり、社会の責務に直接結びつかざるをえないという特徴をもつ¹。したがって、「あってはならない状態」をどのように設定するかは「社会が判断する」ものであり、貧困の大きさは社会の成熟度によって決定されるとも言える²。そのため、貧困を定義することから貧困対策は始まると言えるが、大綱はその定義も削減目標も定めていない。これに関連して、学習支援は学力向上による学歴獲得に力点を置いた施策であり、貧困の発生や教育機会の不均等という根本的課題を解決するものではない³。

* 名古屋大学大学院学生

その一方、一部の支援現場では、学習支援の場を単に勉強の場とするのではなく、子どもたちの「居場所」とすることに力点を置いている。この取り組みは、学習支援に通う子どもたちの社会的背景に根ざす困難や必要に応じる実践である。この点で、学習支援における「居場所」概念は、現在の社会福祉および教育制度の課題を明らかにする鍵的概念であると言える。同時に、それは貧困問題を解決していくための契機を生み出している。

しかし、「高等学校等進学率」などを指標とする子どもの貧困対策と子どものありのままを受容する「居場所」との間には概念的な矛盾がある。この矛盾を抱えたまま、無批判に「居場所づくり」を進めることは、「人材育成」を基本方針とする現在の政策を是認することになり、根本的課題の解決には結びつかない。そこで、学習支援を貧困問題の解決に向けた取り組みへと転換するためには、「居場所づくり」の意義を問い直す必要がある。

(2) 本稿の課題

「居場所」という言葉の起源や概念は必ずしも明確ではない。安藤耕己によれば、戦後社会教育において働く若者における密接な関係性そのもの、あるいはそれら関係性を伴う施設空間に対して「たまり場」という語が用いられてきた。しかし、1980年代以降その動向がうかがい知れなくなり、1990年代末より、在学青少年を利用対象とした施設空間として、「居場所」という語を冠した施設や利用形態を限定しないフリースペースの設置が、民間・行政双方において進んでいった⁴。ただし、「たまり場」が勤労青年に学びの機会を保障し、人間形成の場として機能してきた歴史をもつものに対して、「居場所」は今日では不登校の子どもに限らず、様々な困難を抱える人たちを支援する場として機能しており、その歴史的役割は未だ判然としない。

そこで、本稿では戦後社会教育における「たまり場」と「居場所」の概念を整理したうえで、学習支援における「居場所」概念について考察し、その定義を明確化する。

(3) 先行研究

湯浅誠は、アマルティア・センの「潜在能力」に相当する概念である“溜め”という言葉を用いて「居場所」を定義している。湯浅は、貧困状態から脱するうえで「人間関係の“溜め”が増えなければ、相対的な“溜め”はなかなか増えていかない」ことから、「当事者同士が出会う“場”として居場所作り」に関わり⁵、

そこで当事者が「自分自身からの排除」から回復できることにその意義を見出している⁶。なお、「自分自身からの排除」とは「希望・願望を破棄することによってよく生きることが可能となるような状態」を指す⁷。

阿部彩は、欧州における社会的排除の議論に依拠しつつ「居場所」を定義している。阿部は、社会的排除という概念が「資源の不足そのものだけを問題視するのではなく、その資源の不足をきっかけに…（中略）…社会の一員としての存在価値を奪われていくことを問題視する」ことに関連させて、人間の尊厳を保つうえで不可欠なものとして「つながり」「役割」「居場所」の3つの要素があることを指摘している⁸。

湯浅および阿部は、人間の尊厳に関わる問題として「居場所」を考察し、人との関わりの中で、「自分自身からの排除」から回復できる場、「社会の一員としての存在価値」を確保できる場と定義している。この定義は、貧困状態からの離脱を支援するための「居場所」概念として重要である。しかし、この定義からは子どもや青年に対して「居場所」が果たす教育的機能を考察することができない。⁹

中嶋哲彦は、ユネスコの「学習権宣言」を手がかりに「居場所」を定義している。中嶋は、すべての子どもに保障されるべき学習は「他者から押しつけられた否定的自己像を乗り越え、否定的な自己像を押しつける構造から自己を解放することにつながる学習」としたうえで、学習支援が保障すべき「居場所」を「①一人ひとりが人間として大切にされ、それを実感できる関係性、②自分自身の価値や能力を認識し、それらを発展させられる機会が与えられる関係性、③他者に援助を求め、他者を援助する関係性、を成り立たせる場」と定義している⁹。

中嶋は、学習支援における「居場所づくり」を「仲間との交流を通じて肯定的自己像を取り戻す取り組み」とであると指摘し、その教育的機能を明らかにしている。しかし、その理論に照らした具体的な実践の考察はしておらず、「居場所づくり」とその教育的機能との関連について深める必要がある。

(4) 研究方法

第一に、小川利夫の青年期教育論および那須野隆一の「たまり場」論、久田邦明および田中治彦の「居場所」論に着目し、戦後社会教育における「たまり場」と「居場所」の起源と概念を整理したうえで、学習支援における「居場所」概念について理論的に考察する。

第二に、子どもの貧困対策として国が推進する「居場所づくり」に着目し、内閣府、文部科学省、厚生労

働省の政策文書における「居場所」概念を考察する。

第三に、支援現場における「居場所づくり」に着目し、各事業者の定義する「居場所」概念や語りを考察する。「居場所づくり」に力点を置く事業者として、① NPO 法人さいたまユースサポートネット、② NPO 法人豊島子ども WAKUWAKU ネットワーク、③ NPO 法人地域生活支援ネットワークサロンの3団体を取りあげる。

1. 戦後社会教育における「たまり場」と「居場所」

（1）戦後社会教育における「たまり場」概念

① 青年期教育における青年集団・青年運動の役割

小川利夫によれば、高度経済成長期の日本において、高校教育をはじめとする青年期教育のあり方が積極的に問われるようになったのは、資本主義の高度化にともない、その教育のあり方が「まず若年労働力問題として資本の最大の関心事となり、同時に賃労働化された大量の青年労働者とその父母・国民にとって未曾有の教育的関心事となり、権利としての教育への未曾有な国民的要求と運動をもたらした」ことが背景にある¹⁰。小川によれば、現代日本における青年期の問題は、現代学校のあり方や卒業後における青年労働者の形成と深い関わりをもっているが、「学校」や「職場」もいわゆる自己疎外の場でしかないことから、「青年がみずからの主体的な人間性を取りもどすいわば第三の『生活空間』として、いわゆる青年集団とりわけ青年運動の果たす役割〔傍点は小川による〕」が注目されてきた¹¹。

小川は「働く青年と学生」という二つのタイプの青年によって象徴的にとらえられる教育における青年期のとらえ方には、「近代日本の青年期における人間形成の二重構造＝教育の二重構造の特殊日本的特質」が指摘される一方で、「そこには同時に資本主義諸国における青年期に特有な統合への契機が見出される」としている¹²。古里貴士によれば、青年期教育の二重制（二重構造）とは「もともと、明治以来の日本の青年期教育は、正規の中等教育の系統と、青年教育（＝勤労青年教育）の系統という二つの系統に分割されたうえで、青年教育は、中等教育の『安価な代用品』として位置づけられてきた」ことを指す¹³。古里によれば、小川の指摘の骨子は「第一に、青年をその社会の基本的な問題状況を集約的に体现する存在としてとらえていること、第二に、青年期教育の二重制の下、『学生』と『勤労青年』という『二つの青年期』に現象的には分かれているものの、問題を集約的に体现する『社会

的弱者』として両者が接近する姿がみられること、第三に否定的に接近する姿に注目することによって教育実践上の積極的な契機を展望しようとしていること」である¹⁴。そのうえで、小川は「現代の教育における青年期の発見と創造の基本的視点」は、現代の青年期における人間疎外の状況の全景を教育実践の場において、構造的かつ統一的にどのようにうけとめていくべきかにすえられる必要があることを指摘する¹⁵。

このように、戦後社会教育では青年期教育のあり方を「国民の学習＝教育権保障の見地」からとらえようと、青年集団・青年運動の果たす役割に注目してきた。そうした教育実践の場は「青年みずからの主体的な人間性を取りもどす」ための生活空間として位置づけられてきたのである。

② 「たまり場」の概念と理論

そうした教育実践の一つが「たまり場」である。姉崎洋一によれば、「たまり場」とは「生活集団と学習集団をまるごと組織して、仲間相互の信頼関係を築き、共同の時間と空間を共有する重要な場」とされる¹⁶。姉崎によれば、高度経済成長期から低成長期にかけて「孤立感、自己肯定感の弱さ、強い劣等感などは、この時代の若者が共通に抱える問題」とされたなか、「たまり場」では「問わず語りの本音の語り合い、自然な人間関係づくりが目ざされ」、それにより「相互の信頼関係、活動や学習を円滑に進めるための潤滑油、媒介役の機能を果たした」とされる¹⁷。

青年集団の学習活動を、生活史学習論における要求把握論として理論的・実践的に体系化したのが那須野隆一である。那須野にとって生活集団とは、「青年の生活と人格のまるごと」に関心をもち、「青年の要求と青年にとっての必要とを結びつけ、青年個人における要求の多様性、そこから出発して多数青年の要求の普遍性に重点をおいて組織される集団〔傍点は那須野による〕」である¹⁸。その生活集団のなかで展開される実践がたまり場づくりや生活史学習である。

中山弘之によれば、那須野にとって「たまり場」とは、「青年たちがお互いを知り合い、よもやま話に花を咲かせたり、本音を交わす場であり、青年のたちの問題意識や学習意欲をつちかうとともに、学習を通して学んだことを定着させる場」を指す¹⁹。また、生活史学習とは、「生活史の発表・討論を通して、自身の生い立ちについて歴史的・社会的に見直し、生きざまについて見渡しつつ、生き方について見通すことを目指す学習活動」のことである²⁰。那須野によれば、「青年の要求と必要は、集団活動の中で、必要の自覚→必要の

要求への転化→要求の実現→要求の新たな必要への再転化、という循環を通して発展していく」ことで、「青年の『生活向上と人格形成』と『豊かな人間性』が実現されていく」とされる²¹。

このように「たまり場」とは、高度経済成長期から低成長期にかけて、人間疎外を被っている勤労青年が、集団活動のなかで自らの必要と要求を発展させていくことで、「生活向上と人格形成」と「豊かな人間性」を実現していくための場である。

(2) 戦後社会教育における「居場所」概念

久田邦明によれば、「居場所」という言葉は「伝統社会や近代社会と違って、1人ひとりの帰属や役割が曖昧になった高度経済成長期の後の時期に使われるようになった」とされる²²。久田によれば、「居場所とは『ありのままの自分を丸ごと受け入れてくれる人間関係や空間』と理解することができ、その意味で「学校教育や社会教育における組織的な教育活動の手前に位置する、自尊感情や自己肯定感の充足に着目した活動」を指す²³。ただし、全能感に満たされる人間関係や空間などありえないことから、「子どもや若者が大人になる準備をするための人間関係や空間」という理解が求められる²⁴。

さらに、久田は「たまり場」が「仲間意識をもつことが前提となっている」のに対し、「居場所」は「そのような仲間意識に期待することができない」ことから、人間関係が希薄になるにしたがって「居場所」が注目されるようになったと指摘する²⁵。そのうえで、久田は居場所を支える方法として以下の3つの視点をあげている。第一に「子どもや若者の活動を組織する集団の性格」を「ロビー型の集団」としてとらえ直すこと、第二に、「コミュニケーションの方法」を工夫し、「普遍的な真実や拘り定規な善悪の基準から自由」な「世間話のレベル」のものにすること、第三に、「就業支援の可能性を探ること」により「仕事を介して人とつながり、仕事を通して自分が社会の一員であることを確認する」ことである²⁶。

田中治彦も同様に、「日本の近代産業社会において採用され有効とされてきた青少年育成の基盤が崩壊しつつあること」から「居場所」の優位性を指摘する²⁷。田中は、「大人が『教育目標』を設定して子どもをそこまで『到達』させるという手法」が「子ども、若者の世界で無力化しつつある」ことから、「『教育』『育成』『指導』から、『関わり』と『参画』への発想の転換」を主張している²⁸。そのうえで、田中は「関わりと参画の場としての『居場所』」のポイントとして以下の3

つを指摘している。第一に「関わりを創り出し、つなげ、発展させる『指導者』が必要なこと」（ここでの指導者とはユースワーカーを指す）、第二に、「子どもや若者自身が居場所と感じられる空間をデザイン」できるよう「若者による『参画』を期待」すること、第三に、「施設の管理者が権威的であったり官僚的であったり子どもや若者の参画を促すことは困難」なため、「官民がそれぞれの長所を生かして青少年関連の施設を設置運営する方策」を探ることである²⁹。

このように、「居場所」という概念は、高度経済成長期後の日本において、「ありのままの自分を丸ごと受け入れてくれる人間関係や空間」および「子どもや若者が大人になる準備をするための人間関係や空間」として誕生した。「居場所づくり」とは、人間関係の希薄化や教育的な営みの無力化を前提とした「自尊感情や自己肯定感の充足に着目した活動」であり、「たまり場」のような仲間意識を前提とする集団活動・集団学習とは異なり、「関わり」と「参画」を重視する点に特徴がある。

(3) 小括

「たまり場」が勤労青年を対象とするのと同様に、学習支援における「居場所」も経済的貧困を背景とする様々な困難を抱える子どもたちを対象としている。この点で、自己疎外を被っている子どもや青年に対して、主体的な人間性を取りもどすための学習を保障する「たまり場」の機能は、学習支援における「居場所」にとって重視すべきものだと言える。

一方で、高校進学率が上昇し、子ども・若者を取りまく環境が変化した現在において、「関わり」や「参画」を重視するような「居場所づくり」の有効性を否定することはできない。それは、人と人の関わりのなかで人間の尊厳を保ち、貧困状態からの離脱を支援する機能を果たしうるためである。しかし、仲間意識が希薄であるために連帯にはつながらず、教育的機能を欠くためにそこからの発達を見通すことはできない。

また、自尊感情や自己肯定感の充足を重視する「居場所づくり」を進めるだけでは、対症療法としての措置に留まり、根本的課題の解決には結びつかない。加えて、青年期教育に対する展望なく官民連携を進めたとしても、現在の政策を是認することにしかならず、制度改正や貧困解消の契機とはならない。

そのため、学習支援における「居場所づくり」を貧困に立ち向かう取り組みに転換するためには、「たまり場」のように仲間相互の信頼関係を構築し、学習を通じて自らの必要を普遍的な要求へと転化すること

で、肯定的自己像を取り戻す取り組みにする必要がある。そうした実践・学習を契機にしてこそ、根本的課題の解決へと前進することができるだろう。

2. 学習支援における「居場所」概念

（1）内閣府の政策文書における「居場所」の定義

①「子供・若者育成支援推進大綱」

国の政策としては「居場所づくり新プラン」の一部として実施された「地域子ども教育推進事業」（2004～2006年）があり、この施策において地域の中での多様な子どもの居場所づくりを進め、地域の教育力を再生することが目指されてきた³⁰。また、2010年4月から施行されている「子ども若者育成支援推進法」に基づき作成された「子ども・若者ビジョン」（2010年7月23日）でも、困難を有する子ども・若者の居場所づくりや、放課後の居場所やさまざまな活動の場づくりが位置づけられている³¹。

「子ども・若者ビジョン」の改定である「子供・若者育成支援推進大綱」（2016年2月9日）は、「子供の貧困問題への対応」について、子供の貧困対策推進法を踏まえた形で定めている³²。「居場所」については、「生活の支援」に係る具体的事項として、「ひとり親家庭の子供の生活の向上を図るため、放課後児童クラブ等の終了後に生活習慣の習得・学習支援、食事の提供等を行うことが可能な居場所づくりを行う自治体の取り組みを支援する」とある。

②ここでの「居場所づくり」の対象は「ひとり親家庭の子供」であるが、この前提となる問題認識は、ひとり親家庭ゆえに物理的空間としての居場所がないこと

である。そのため、「居場所づくり」の内容は「生活習慣の習得・学習支援、食事の提供等」であり、子どもの主観や他者との関係性にはまったく触れていない。そのため、ここでの「居場所」の機能は、物理的空間におけるサービスの提供による「生活の向上」であると言える。

②「子供・若者の意識に関する調査」

他方で、内閣府は「子供・若者育成支援推進大綱」に基づき、「子供・若者の意識に関する調査」を2016年12月に実施している。この調査は、子供・若者を取り巻く諸課題に対し、「施策の当事者である子供・若者がどのように考えているのか、どのような施策を期待しているのかなどを把握」するために、15歳から29歳までの男女6000名を対象に実施したインターネット調査である³³。質問項目には「居場所」や「他者との係わり方」に関する意識も含まれている。

この調査結果に基づき、内閣府は「平成29年版 子供・若者白書」（以下、「白書」と言う）において「特集 若者にとっての人とのつながり」を組んでいる³⁴。白書は、「人とのつながりのありよう」について、「若者自身が社会的な成長を遂げ自立していく上で大きな影響を与える要素と考えられる」としたうえで、①ほっとできる、居心地の良い場所としての「居場所」の存在と、②悩みを相談できるなど他者とのつながりの状態の2つの視点を軸にすえて分析している（図1）。

白書の特徴は、第一に「居場所及びつながり」の数と「生活の充実度」や「自己の将来像」との間に関係があることを指摘している点である。白書によれば、

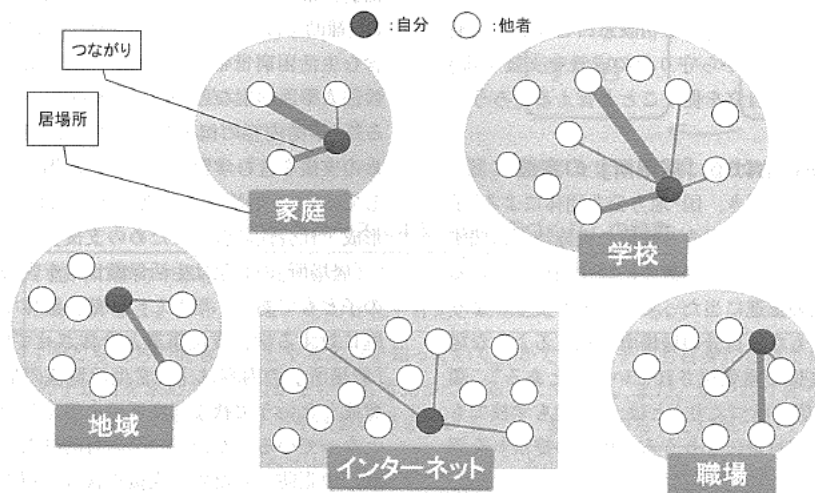


図1 居場所とつながり

出典：内閣府「平成29年版 子供・若者白書」3頁。

「居場所及びつながり」の数や強さの数値が大きいほど、「生活の充実度」および「自己の将来像」に対する評価も高い傾向にある。第二に、孤立しがちな若者の特徴として「暮らし向きとの関係」を指摘している点である。白書によれば、「居場所であると感じている場の数」、および「何でも悩みを相談できる人がいる」と思っている者の割合は、現在の暮らし向きを良いと感じている者の方が、低いと感じている者に比べていずれも大きな値となっている。

以上を踏まえ、白書は「若者が成長し自立する過程」において「ひとりで問題を抱え込み困難な状態に陥ってしまうことを防ぐ」ためには、「普段から、家庭の他にも自分がほっとできる居心地の良い場所を持つとともに、何かあった時に支えとなってくれる人との関わりを築いておくことが大切であると考えられる」としている。そのうえで、「現在の暮らし向きに対する認識が良くないと感じる群」については、「孤立化する可能性が他の群に比べて高いと考えられることから、経済的支援や就労支援に加えて、若者を孤立から守りその成長を支援する居場所とつながりを作り出す取組が求められる」と結んでいる。

このことから、ここでの「居場所とつながり」は主に経済的困窮状態にある若者を対象としていると言えるだろう。しかし、そうした状況に陥る原因や、経済的困窮と孤立との間にある因果関係は示されておらず、孤立しがちな若者の社会的背景にも触れられていない。加えて、「居場所」の内容は「ほっとできる、居心地の良い場所」という曖昧なものであり、「つながり」の内容は分析の中では相談できる人の有無を指している。したがって、ここでの「居場所とつながり」の機能は、一定の空間における相談窓口となる人を通じて、当事者を「孤立から守りその成長を支援する」ことにより、経済的自立を促すことと言えるだろう。

(2) 学習支援における「居場所」の定義

内閣府は大綱に基づき、国・地方公共団体による「子供の居場所づくり」を支援する施策の実施状況に関する調査を実施している。調査概要には「地域における子供の貧困対策の推進に当たって、子ども食堂のような家でも学校でもなく自分の居場所と思えるような場所を提供する支援が重要視されている」とある³⁵。調査対象となる「居場所づくり」とは、「家でも学校でもない、子供の貧困対策になりうる居場所の提供」を想定している。

調査は、国が実施する支援施策として、「学習支援」と「子ども食堂」に活用できる施策を例示している。

そこで、以下では学習支援に対する代表的な支援施策である文部科学省所管の「地域未来塾」と厚生労働省所管の「生活保護世帯を含む生活困窮世帯に対する子どもの学習支援」における「居場所」の定義について検討する。

①地域未来塾

大綱を踏まえ、文部科学省は平成27年度から「地域未来塾による学習支援の充実」を予算化している（補助率は1/3）³⁶。制度の対象は「経済的な理由や家庭の事情により、家庭での学習が困難であったり、学習習慣が十分に身につけていない中学生」であり、実施方法は「大学生や教員OBなど地域住民の協力」による³⁷。施策の目的は「学習習慣の確立と基礎学力の定着」および「高等学校等進学率の改善や学力向上」により、「すべての中学生への学習機会を提供し、貧困の負の連鎖を断ち切る」ことである³⁸。

地域未来塾に関する政策文書において「居場所」を定義する文言は管見の限り見当たらない。施策の対象は「学習習慣が十分に身につけていない中学生」であり、特に経済的困窮世帯やひとり親世帯に限定しているわけではない。したがって、上記の内閣府調査による「居場所づくり」としての位置づけに反して、施策の目的は学習習慣の確立や学力の向上に重きを置いたものになっている。

②生活保護世帯を含む生活困窮世帯の子どもの学習支援

厚生労働省は、「生活困窮者自立支援法」（平成27年度4月1日施行）に基づき、「生活保護世帯を含む生活困窮世帯に対する子どもの学習支援」を予算化している（補助率は1/2）³⁹。制度の対象は「生活保護世帯を含む生活困窮世帯」であり、実施方法は主にNPO等の法人や大学生などのボランティアへの委託方式による⁴⁰。事業内容の例として「進路相談、中退防止のための支援を含む学習支援」や「居場所の提供」を想定している。「居場所の提供」の内容は「日常生活習慣の形成・社会性の育成のための支援」としている⁴¹。

「居場所」の対象は生活保護世帯を含む生活困窮世帯の子どもである。ただし、一部自治体ではひとり親家庭に対する学習支援事業と合体させている例もある。「居場所」の内容は「日常生活習慣の形成・社会性の育成」という柔軟な制度運用を想定した広範囲なものとなっている。ただし、その目的はあくまで「進路相談、中退防止のための支援を含む学習支援」による貧困の連鎖の防止であり、学力向上・学歴重視の貧困対策としての学習支援であることに変わりはない。

3. 学習支援の現場において語られる「居場所」

（1）NPO 法人さいたまユースサポートネット

NPO 法人さいたまユースサポートネット（以下、「さいたまユース」と言う）は、2012年からさいたま市の委託を受け、困窮世帯の中高生を対象に学習支援教室を開設している。運営スタッフの永野勇気によれば、さいたまユースの学習支援教室では「居場所」という概念を学習支援の取り組みの土台として位置づけている⁴²。

対象となっている生活保護世帯の中高生たちの背景にある様々な困難の特徴として、「家族のなかのメンバーが障害や疾病を抱えている世帯」、「日本語の理解にハンディキャップのある親がいる世帯」、「ひとり親世帯」があり、こういった家庭のなかには「パートナーからの家庭内暴力」や「子どもたち自身も虐待を経験している」ことがあること、最終学歴が「中卒」である親御さんの割合が3割を占めていることなどがある。また、子ども自身の特徴としては、「極端な低学力状況、不登校率の高さ、いじめの経験、非行、他者への極端な依存傾向や、自己肯定感の低さなど」があるという。

「居場所づくり」においては、「安心・安全で居られること」、「かかわり合うこと」、「学び合うこと」の3つを大切にしている（表1）。これらの3つの実践は円のように連関しており、子どもたちにとって、こうした循環が経験される場を、学習支援における「居場所」と呼んでいる（図2）。この「居場所」を通じて「教室に参加する子どもたち一人ひとりが、自らの将来に向き合い、前向きな進路選択をしていくことを支える」ことを目指している。

さいたまユース代表理事の青砥恭は、「困難な若者たちのセーフティネットをつくることと同時に、彼らのコミュニティを地域につくらなければならない」と

したうえで、「たまり場」や「学び場」活動の機能について、以下のように語っている⁴³。

（前略）…私たちが地域につくっていこうとする居場所は、多様で複数性を本質とする場と定義しても間違っていないと思います。…（中略）…貧困や障害など困難を抱えた若者と学生たちが、多様なアイデンティティや格差を超えて、地域のコミュニティづくりからまちづくりへと力を発揮できる場を作りたい。いま、それを模索しています。

さいたまユースの掲げる「居場所」の定義は、「安心・安全」、「かかわり合い」、「学び合い」の連関である。すなわち、ありのままの子どもを受容し、スタッフが子どもの必要を考えかかわり合うなかで、子どもは新たな知見を獲得し、スタッフも学んでいくことができる場である。また、さいたまユースの実践は「多様で複数性を本質とする場」を地域に創造することを視野に入れている。すなわち、「居場所づくり」を通じて共感や連帯感を獲得し、困難を抱えた若者と学生が多様なアイデンティティや格差を超えて力を発揮できる場の創造を目指している。この実践は、仲間相互の信頼関係のなかで、貧困を乗り越えていくための学習の契機を生み出している点で、戦後社会教育におい

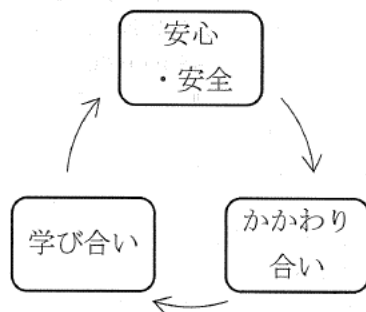


図2 さいたまユースによる学習支援の「居場所」

表1 さいたまユースによる「居場所づくり」の特徴

| | |
|--------|---|
| 安心・安全 | 「他人の暴力や暴言から子どもを守る、ということだけではない。教室に参加する一人ひとりが『ありのまま』でいること、その存在を肯定されることを意味する。」 |
| かかわり合い | 「子どもたちの好きなことや考え方を知っていくなかで、その子ども自身にとって何が必要か、その子が何を求めているのかをいつも考えつづけることである。また、かかわり合うなかで、子どものほうも、ボランティアや職員の考えていること、願っていることに気づいていく。」 |
| 学び合い | 「いままでに知らなかったこと（未知）に気づき、そのことと向き合えるようにすることを意味する。…（中略）…また、学び『合うこと』とあるのは、そのように教材作成などをしていくなかで、学生ボランティアにも『学び』があることを重視しているからである。」 |

て「たまり場」が果たしたような教育的機能をもつと言える。

(2) NPO 法人豊島子ども WAKUWAKU ネットワーク

天野敬子は、公立中学校の相談室を初めとして、デイケア、地域サロン、アフタースクール、コミュニティカフェ、若者グループなど様々な居場所づくりに関わり、2012年6月に豊島子ども WAKUWAKU ネットワーク（以下、WAKUWAKU と言う）を設立している。WAKUWAKU は「『子どもの貧困』をテーマに地域の子どもの地域で見守り育てることをコンセプトとした地域住民主体の NPO」であり、「遊びサポート」、「学びサポート」、「暮らしサポート」を通じて子どもの生活全体をサポートし、「いろいろなカタチの居場所が地域に点在すること」を目指している。以下では、「学びサポート」について考察する⁴⁴。

WAKUWAKU は「クローバー」という弁護士の有志とコラボしながら、学習支援を3か所で週1回ずつ運営している。学習支援では「単に勉強を教えるだけでなく、困ったことや悩んでいることを相談してもらえる関係づくり」を大事にしており、季節に応じたミニイベントを行っている。高校受験に合格して高校生になっても学習支援の場にやってくるのは、「そこが彼らの“居場所”になっている」ためである⁴⁵。

天野は、「居場所」を「自分が受け入れられていると感じられる場所であり、何らかの役割が与えられている場」ととらえ、地域活動の良さとして「支援される側とする側に分かれることなく、参加するすべての人の居場所となること」を目指している⁴⁶。また、「不登校や引きこもりの子どもや若者」にとって「安心していられる居場所は、回復の場として機能する」としたうえで、「さまざまな地域の居場所で、子どもたちが学生やおとなとつながることで複層的にサポートされて育つことができる」ことが「貧困の連鎖を断つ鍵」だとしている⁴⁷。

WAKUWAKU による「居場所」概念は以下のよう

に整理できる。第一に「困ったことや悩んでいることを相談してもらえる関係」、第二に「自分が受け入れられていると感じられる場所」、第三に「何らかの役割が与えられている場」、第四に「不登校や引きこもりの子どもや若者」にとっての「回復の場」である。

「貧困の連鎖を断つ鍵」を求めている点で、仲間との実践・学習を通じた人間形成を重視する「たまり場」とは概念的に異なる。

(3) NPO 法人地域生活支援ネットワークサロン

NPO 法人地域生活支援ネットワークサロン（以下、ネットワークサロンと言う）が釧路市において委託事業者となって、生活保護世帯等を中心にした中学3年生に受験勉強支援を行うためにスタートしたのが、「Zっと scrum」である（以下、スクラムと言う）。日置真世は事業の発案から、企画、実行、評価のプロセスに関わり、その実践をレポートとしてまとめている⁴⁸。

スクラムは2008年1月に釧路市役所生活福祉事務所の生活保護自立支援プログラムの支援メニューの一つ高校進学希望者学習支援プログラム通称「みんなで高校行こう会」として、ネットワークサロンへの委託によってコミュニティハウス冬月荘を会場としてスタートした。事業内容は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行う総合的な居場所づくりとなっている。

日置は事業に対する参画者（子どもを含む）の表現から、スクラムを通じた実践がいかなる場であったのかを以下のようにまとめている。①勉強がわかるようになる、②できるようになる場、③いろんな人がいる場、④「素」になれる場、⑤つながりの力が体感できる場、⑥みんなで創り出す場、⑦場のバックボーン～大人の存在、である。

ネットワークサロンによる取り組みの特徴は、学習支援などの分野によって支援実践を限定するのではなく、協同的な問題解決を図るための場として位置づけている点である。日置によれば、スクラムはきっかけとしては「社会的排除に正面に向き合っている」取り組みとしてスタートしたが、「支援を『主体による課題の協同的な解決の場』ととらえ直すことで、子どもも大人も含めてあらゆる参画者が対等な信頼関係のもとに繰り広げられる活動として展開」することができた。日置はその全体像を、地域に構成員の主体性が発揮される「場」をつくっていく取り組み＝「場づくり実践」と表現し、以下のようにその可能性を述べている。

分野によって限定的に支援実践を展開するのではなく、支援対象を「場」という横断的な切り口としてとらえて、戦略的に協同的に解決させていく

取り組みが効果的であると考えている。それがいわゆる「場づくり実践」であり、冬月荘のスクラムがその一つの例としてあげることができる。「場づくり実践」は「場」を対象化し、構成する人はアクターとして誰もが担い手となる大きな特徴である。

このように、スクラムにおける「居場所」の実践は、すべての参画者の主体性が発揮される場をつくっていく点に特徴がある。「居場所」概念は、「多様性」「素になれる」「つながり」「関わり合い」など他団体の定義する「居場所」概念と同様の要素を含むが、「みんなで創り出す場」として表現されるように、対等な信頼関係をもとにする「参画」を重視しているのが特徴である。日置はそれを「場づくり実践」として発展させ、課題の協同的な解決に向けた地域の構成員による主体性が発揮される場と表現している。

ネットワークサロンの事例は、地域の構成員による「参画」や地域と行政との連携を重視した取り組みであると言える。この点で、戦後社会教育における「居場所」概念と類似している。ただし、日置の言う「場づくり実践」は「地域づくり」「制度づくり」を最終的なプロセスとして位置づけている。この点で、ネットワークサロンによる「居場所」概念は、包摂的機能だけでなく、課題の解決に向けた学習の機会を保障し、主体的な人間性を取りもどしていく実践となるかもしれない。しかし、そのためにはその基盤として「青年の生活と人格のまるごと」に関心をもつような仲間相互の信頼関係が求められる。

おわりに

（1）結論

戦後社会教育では青年期教育のあり方を「国民の学習＝教育権保障の見地」からとらえようと、青年集団・青年運動の果たす役割に注目してきた。青年の学習活動の一環である「たまり場」は、高度経済成長期から低成長期にかけて、勤労青年が集団活動のなかで自らの必要と要求を発展させていくことで、主体的な人間性を取りもどす取り組みである。それに対して、「居場所」は高度経済成長期後の日本において、「ありのままの自分を丸ごと受け入れてくれる人間関係や空間」および「子どもや若者が大人になる準備をするための人間関係や空間」を指す概念として誕生し、「居場所づくり」とは「自尊感情や自己肯定感の充足に着目した活動」である。学習支援における「居場所づくり」を貧困に立ち向かう取り組みに転換するためには、「た

まり場」のように仲間相互の信頼関係を構築し、学習を通じて自らの必要を普遍的な要求へと転化することで、肯定的自己像を取り戻す取り組みにする必要がある。

国による貧困対策としての「居場所づくり」とは、若者を「孤立から守りその成長を支援する」ことにより経済的自立を促すこと、「家でも学校でもない、子供の貧困対策になりうる居場所の提供」を指している。それに関連して、文部科学省・厚生労働省による学習支援において期待される「居場所」の内容は、あくまでも学力向上・学歴重視の貧困対策を目的とするものであり、根本的課題を解決するものではない。

支援現場における「居場所」の定義には、①仲間相互の信頼関係のなかで、貧困を乗り越えていくための学習の契機を生みだそうとするもの、②地域による包摂的機能を重視するもの、③地域の構成員による「参画」を通じて課題の解決へと向かうものの3つが確認された。いずれの実践も貧困状態からの離脱を支援する機能をもつが、貧困を乗り越えるためには、仲間相互の信頼関係を構築し、主体的な人間性を取りもどすための教育的機能が求められる。ただし、これをボランティアな団体に担わせることの限界も見極める必要がある。

（2）残された課題

以上のように、本稿では戦後社会教育における「居場所」論と「たまり場」論を整理したうえで、貧困の解消に向けた学習支援における「居場所」概念について考察してきた。

しかし、「居場所」概念は心理学においても研究の蓄積があり、今後はそれらを含めた総合的な居場所研究を行う必要がある。また、学習支援事業者として取りあげた3団体の他にも、多様な事業者が存在する。そのため、本稿の考察をもって学習支援の「居場所」概念として一般化することはできず、さらなる考察が求められる。

謝辞

本稿を執筆するにあたり、ご指導を頂いた指導教員の中嶋哲彦先生、石井拓児先生に感謝致します。また、アカデミック・ディスカッションを通じて多くの知識や示唆を頂いた中山弘之先生、川口洋誉先生に感謝致します。

〔注〕

¹ 岩田正美『現代の貧困—ワーキングプア／ホームレ

ス／生活保護』ちくま新書、2007年、28-29頁。

² 同上書、45頁。

³ 学習支援の制度・行政上の課題については、川口洋平「制度上の課題と行政・支援現場の共同」教育科学研究会編『教育』、かもがわ出版、第841号、2016年2月、61-66頁を参照。

⁴ 安藤耕己「若者の「居場所」へのまなざし—史的考察—」田中治彦・荻原健次郎編著『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、2012年、70-86頁。

⁵ 湯浅誠『反貧困—「すべり台社会」からの脱出』岩波新書、2008年、136-137頁。

⁶ 同上書、141頁。

⁷ 同上書、62頁。

⁸ 阿部彩『弱者の居場所がない社会—貧困・格差と社会的包摂』講談社現代新書、2011年、92-97頁。

⁹ 中嶋哲彦「学習支援と貧困からの自己解放」教育科学研究会編『教育』、かもがわ出版、第841号、2016年2月、58-60頁。

¹⁰ 小川利夫『青年期教育の思想と構造』勁草書房、1978年、ii頁。

¹¹ 同上書、8頁。

¹² 同上書、17頁。

¹³ 古里貴士「社会的困難のなかの青年たち」『月刊社会教育』2017年9月、61-62頁。『月刊社会教育』(S)

¹⁴ 同上論文、62頁。

¹⁵ 小川、前掲書、19頁。

¹⁶ 姉崎洋一「たまりば」社会教育・生涯学習事典編集委員会『社会教育・生涯学習辞典』朝倉書店、2012年、396頁。

¹⁷ 同上書、396頁。

¹⁸ 那須野隆一『青年団論』日本青年団協議会、1976年、118-121頁。

¹⁹ 中山弘之「那須野隆一的生活史学習論における要求把握論の検討」『日本社会教育学会紀要』第46号、2010年、93頁。

²⁰ 同上論文、92頁。

²¹ 同上論文、93頁。

²² 久田邦明「居場所」社会教育・生涯学習事典編集委員会『社会教育・生涯学習辞典』朝倉書店、2012年、23頁。

²³ 同上書、23頁。

²⁴ 同上書、23頁。

²⁵ 久田邦明「子どもと若者の居場所」久田邦明編著『子どもと若者の居場所』萌文社、2007年、209頁。

²⁶ 同上書、217-222頁。

²⁷ 田中治彦「関わり場の場としての「居場所」の構想」田中治彦編著『子ども・若者の居場所の構想』学陽書房、10頁。

²⁸ 同上書、10頁。

²⁹ 同上書、10-11頁。

³⁰ 阿比留久美「「居場所」の批判的検討」田中治彦・荻原健次郎編著『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、2012年、41頁。

³¹ 同上書、41頁。

³² 内閣府「子供・若者育成支援推進大綱」(2016年2月9日)。

³³ 内閣府「子供・若者の意識に関する調査(平成28年度)報告書」(2017年3月)、2頁。

³⁴ 内閣府「平成29年版 子供・若者白書」(2017年6月)2-17頁。

³⁵ 内閣府「国及び地方公共団体による「子供の居場所づくり」を支援する施策調べについて」(平成29年5月26日)。

³⁶ 文部科学省、平成27年度予算。

³⁷ 内閣府「大綱を踏まえた平成27年度概算要求について」(2014年8月29日)。

³⁸ 同上資料。

³⁹ 厚生労働省、平成27年度予算。

⁴⁰ 内閣府「大綱を踏まえた平成27年度概算要求について」(2014年8月29日)。

⁴¹ 同上資料。

⁴² 永野勇気「「居場所づくり」の実践としての学習支援：NPO法人さいたまユースサポートネットの取り組み」『部落解放』解放出版社、第713号、2015年、22-31頁。

⁴³ 青砥恭「「高校中退」から「セカンドチャンス」へ」青砥恭・さいたまユースサポートネット編『若者の貧困・居場所・セカンドチャンス』太田次郎社エディタス、2015年。

⁴⁴ 天野敬子「居場所づくり～不登校から子どもの貧困まで～」日本住宅協会『住宅』第65巻第7号、2016年7月、18頁。

⁴⁵ 同上論文、19頁。

⁴⁶ 同上論文、21頁。

⁴⁷ 同上論文、21頁。

⁴⁸ 日置真世「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』第107号、107-124頁。

Consideration of the Concept of *Ibasho* in a Learning Support Program

Soichiro HATTORI*

The purpose of this study is to clarify the concept of *ibasho*, (a place of one's own), in a learning support program from the perspective of *tamariba*, (a gathering place), and *ibasho*, in the field of social education. Toshio Ogawa's theory of adolescent education, Ryuichi Nasuno's theory of *tamariba*, and the *ibasho* theory of Kuniaki Hisada and Haruhiko Tanaka, suggest that in order to utilize the concept of *ibasho* to eliminate poverty, a relationship of mutual trust among comrades as exhibited in the *tamariba* needs to be constructed. By doing so, adolescents convert their needs into universal demands via learning. Utilizing this viewpoint, the definition of *ibasho* as used by the national government is classified as one that contributes to economic independence and academic motivation for adolescents. Furthermore, the definitions by operators of the learning support program are classified by the following three types: (1) that which creates the moment one overcomes poverty through the relationship of mutual trust, (2) that which puts importance on the inclusive function of the community, and (3) that in which issues are resolved by participation of community members.

* Student, Graduate School of Education and Human Development, Nagoya University