

同志社大学

2021 年度 卒業論文

「学習支援事業における子どもの居場所研究」

社会学部社会学科

学籍番号：1109181012

氏名：服部 真陽

指導教員：立木 茂雄

(本文総文字数：20315 字)

## 要旨

題目： 学習支援事業における子どもの居場所研究

学籍番号 1109181012

氏名 服部 真陽

日本における子どもの貧困問題について、親の貧困に起因する子ども期の貧困は、学歴や職歴を経由して、成人後の生活困窮に結びつくという「貧困の連鎖」が深刻なものとして挙げられる。貧困と低学歴の相関から考えると、その貧困の連鎖を断ち切るための有効的な方法の一つが学習支援事業である。学習支援事業は近年、当初の貧困家庭の子どもの学力向上という目的に加え、子どもたちの社会的な居場所となることの重要性が唱えられるようになってきた。そこで本論文では、居場所をめぐる動向や居場所の分類をおこなう先行研究にも触れながら、学習支援事業において、そこに参加する子どもたちがいかに自己肯定感や安心感を感じ、どのような軸でその場にいる意味を見いだし、それぞれ独自の居場所を形成しているのかについて、参与観察を通して分析した。また、学習支援事業の成果の指標に基づく今後の課題についても触れた。

キーワード： 貧困の連鎖、学習支援事業、居場所形成

## 目次

1	はじめに.....	1
1.1	子どもの貧困問題と貧困の連鎖.....	1
1.2	貧困の連鎖に対する学習支援事業の有用性.....	3
2	学習支援事業における居場所の必要性について.....	4
2.1	学習支援事業の歴史と居場所形成の必要性.....	4
2.2	貧困の連鎖に対する学習支援事業以外の対策と居場所形成.....	5
2.3	居場所をめぐる動向.....	5
3	先行研究の検討.....	6
3.1	住田正樹・南博文（2003）の研究.....	6
3.2	南出吉祥（2015）の研究.....	7
3.3	宮下裕一・田谷幸子・宮武正明（2020）の研究.....	8
3.4	森山治・神崎淳子（2019）の研究.....	9
3.5	研究の独自性.....	9
4	調査方法.....	10
4.1	調査対象.....	10
4.2	分析方法.....	10
4.3	調査の倫理.....	11
5	結果と考察.....	11
5.1	学習支援事業において参加者が感じる自己肯定感や安心感.....	11
5.2	学習支援事業における参加者の居場所形成.....	13
5.3	学習支援事業における居場所形成についての考察.....	18
6	おわりに.....	18
	[参考・引用文献].....	20

## 1 はじめに

現在の日本国内における「子どもの貧困」の問題について聞いたことがあるだろうか。私は、自分の住んでいる地域で行われている、中学生を対象とした学習支援事業に学生ボランティアとして参加するようになり、学習支援員の経験をしたことをきっかけに、この問題について関心を抱くようになった。参加していく中で、こういった事業を利用する子どもたちはどういった思いでその場所に通い続け、勉強をしたり他の参加者と関わっていったりするのかということについて深く興味を抱いた。そこで、この子どもの貧困問題に関わる学習支援事業において、事業に参加する子どもたちの居場所形成について、参与観察から分析することを試みた。

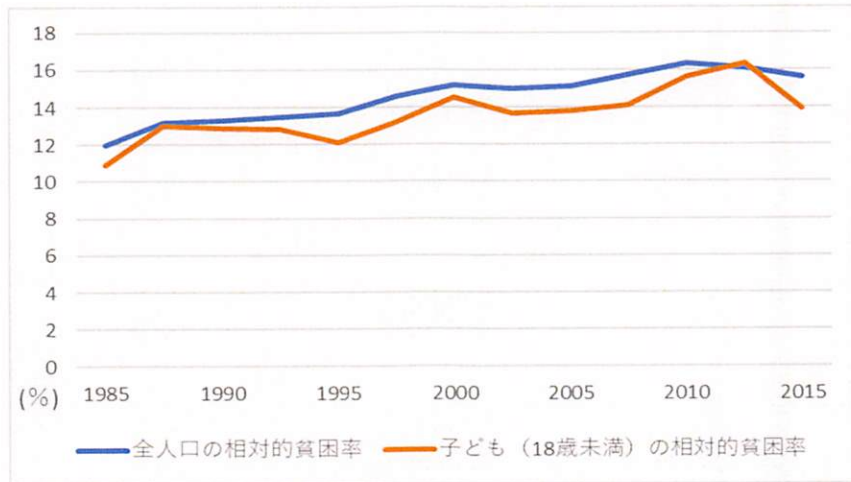
本稿では、まず「1 はじめに」で、日本における子どもの貧困問題と貧困の連鎖について、またそれに対してなぜ学習支援事業が有用なのかについて検討していく。続いて「2 学習支援事業における居場所の必要性」では、学習支援事業の歴史とともに居場所形成が重要な意味を持つようになった経緯や居場所という言葉をめぐる動向について紹介したい。「3 先行研究の検討」では、居場所の定義やその分類、また学習支援事業が社会的な居場所としての意味を持つとはどういうことかについての先行研究を確認する。「4 調査方法」では、具体的な調査方法について、「5 結果と考察」「6 おわりに」では、先行研究を参考に学習支援事業における居場所形成について分析することを目指した。

### 1.1 子どもの貧困問題と貧困の連鎖

それではまず、日本の子どもの貧困問題とはどういったものであるか、またその影響について確認していきたい。

日本などの先進諸国では、生存が脅かされる「絶対的貧困」はかなり稀であるため、子どもの貧困について考える際は、他の子どもと比べたうえでの「相対的貧困」のほうが指標としてよく用いられる（宮本，2017）が、2017年の厚生労働省の生活困窮者自立支援及び生活保護部会の報告によると、2015年の国民生活基礎調査では、日本の子どもの相対的貧困率は13.9%であったとされている。つまり、約7.2人に1人の子どもが相対的に貧困な状態にあるということがいえるであろう。しかし、宮本（2017）によると、日本での「子どもの相対貧困率」は、1985年から2012年頃までは増加傾向にあったが、近年では減少している。その背景には、少子高齢化や緩やかな景気回復による人手不足などに起因する正規雇用の有効求人倍率の上昇や、大学進学率の上昇や女性の社会進出などにより子育ての費用や機会費用が増えたことで貧困層が結婚や出産をしにくくなったことが原因としてあるかもしれないという。

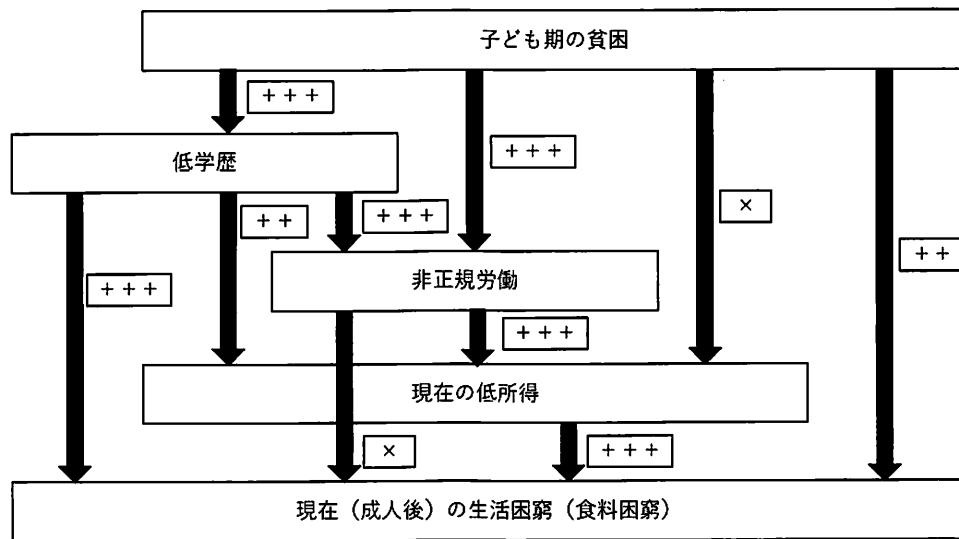
図1 全人口および子どもの相対貧困率



(宮本, 2017 をもとに作成)

また宮本 (2017) によると, 子どもの貧困がもたらす問題について, 「貧困の連鎖」が挙げられるとしている。子ども期の貧困は, 家庭での生育環境を悪化させ, 子ども本人の発達や学力が遅れる傾向がある。発達や学力が遅れば, その後の学歴や所得にも不利な影響が及ぶのである。つまり, 親の貧困に起因する子ども期の貧困は, 学歴や職歴を経由して, 成人後の生活困窮に結びつく。このようにして, 親から子へと貧困が連鎖してしまうのだ。しかも, 子ども期の貧困がもたらすのは, 成人後の生活困窮だけではなく, その後の学歴や成人後の貧困を経由して, また, それらを経由しない直接的な影響もあって, 成人後の相対的貧困や健康感, 幸福感にも影響を与えるとしている。

図2 子ども期の貧困が成人後の生活困窮に与える影響とその経路



「+」は影響が認められた経路で「+」の数が多いほどその影響が強い。「×」は影響が認められなかった経路である。

(宮本, 2017 をもとに作成)

この貧困の連鎖の背景として、宮武 (2014) は、2000 年代の新自由主義がもたらしたセーフティネットのない非正規雇用の拡大による負の遺産や、1980 年代の総中流社会のなかで、社会的に排除されてきた貧困世帯の子どもたちが、中学卒業後すぐに、あるいは高校を中退して無職少年・少女となり、その状態で大人になってしまうことを挙げている。さらに、子どもの貧困がもたらす影響として宮本 (2017) は、本人やその子どもの人生への不利な影響だけでなく、国内経済の全体にも長期的なデメリットもたらす可能性について言及している。すなわち、相対的に貧困状態の子どもが多いと、それが原因となって結果的には就業者全体の労働生産性が低迷したり、経済成長率が低迷したりする可能性があるということである。子どもの貧困は、彼らの教育機会を不利にし、それによって彼らの学歴が低くなり、彼らの能力が十分に活かされないことで、社会全体の流動性と公平な競争、活性が損なわれ、それによって長期的な生産性向上や経済成長が抑えられてしまうと考えられるのである。

## 1.2 貧困の連鎖に対する学習支援事業の有用性

日本での子どもの貧困問題に対しては、この「貧困の連鎖」を絶ち切るための対策を取ることが非常に重要なことであると考えられる。貧困の連鎖を絶ち切ることで将来的には、国内全体の経済成長につながる可能性も考えられるからだ。そこで、生活困窮と低学歴・低学力の問題の相関をふまえ、貧困の連鎖を防止する具体的な手段としての役割を担っていると考えられるのが、学習支援事業である。なぜなら、子ども期の貧困がまず、低学歴・低学

力に繋がり、それがその後就職などにおける不利な状況を通じて、成人後の低所得につながるということが貧困の連鎖の一つであると考えられ、そうであるならば、貧困からくる低学歴・低学力の問題に対してアプローチしている学習支援事業は、貧困の連鎖を防止する具体的な手段として有効であると考えられるからである。また、宮武（2014）によると、学歴が貧困率に与える影響として、特に若年層においては中卒の貧困リスクが非常に高いとし、中卒女子の30歳代での貧困率は約40%、中卒男子の場合は25%以上で、高卒（男女ともに約15%）、大卒（男女ともに約5%）に比べて、著しく高い。また、両親が低収入であればあるほど子どもの学歴および学力が低い傾にあり、まさに「【親世代】低学歴→貧困→【子ども世代】低学歴→貧困」といった貧困の連鎖がデータとしても示されているという。貧困の連鎖における最初の矢印である、「貧困」と「低学歴」の関係性を断ち切ることで、貧困家庭の子どもが幸福追求・自己実現できる可能性が広がり、それが将来的には国内全体の経済成長にもつながるといって言うてよいのではないだろうか。

## 2 学習支援事業における居場所の必要性について

### 2.1 学習支援事業の歴史と居場所形成の必要性

2017年の厚生労働省の生活困窮者自立支援及び生活保護部会の報告によると、学習支援事業は2016年度には423の自治体において実施されており、その運営方法については、直営方式との併用を併せると約7割強の自治体が委託により実施しているという。

学習支援事業の取り組みについて、森山・神崎（2019）によると、生活保護児童を対象とした高校への進学が具体的な政策として取り上げられたのは、2003年に発足した「生活保護制度の在り方に関する専門委員会」であるという。同委員会の報告を受けて、2005年度より生業扶助に高校就学費が組み込まれ、2005年度から実施された自立支援プログラムにおいて、「高校進学等支援プログラム」が制度化された。その後制度は、2009年から子どもの健全育成事業に学習支援費が創設され、2011年度からは「社会的な居場所づくり支援事業の実施について」に基づき、「社会的な居場所づくり支援事業」として再編され現在に至っている。従来、教育支援は貧困の連鎖の防止が目的であり、子どもの自立や就労を促す手段として高校就学を考えていた。しかし、学習支援・社会性の育成の充実として貧困の連鎖を防止するには、子どもの学力向上や進学支援にとどまらず、多様な地域の大人たちや同世代の子どもたちと出会い、関係を継続していくことのできるような環境整備の必要性が考えられようになった。2018年に改正された生活困窮者自立支援法においても、子どもの学習支援事業はこれまでの学習支援に加えて、生活困窮世帯における子どもの生活習慣・育成環境の改善、進路選択に関する助言などが加わった。これは、学校・家庭以外の居場所づくりが柱となっており、学習支援事業は単に貧困の連鎖の防止を目的とした高校進学支援のみではなく、社会的な居場所づくりへと事業の比重が移動していると考えられる。

このことから、学習支援事業は当初、高校進学を促すことで貧困の連鎖の防止を目的とし

た学力向上のための事業としてできたが、近年では学習する空間や他の人との関係性が子どもたちにとって、社会的な居場所となることの必要性が考えられるようになり、学習支援事業の政策が、高校進学から居場所づくりへ変化したということが考えられる。実際に、2013年の厚生労働省による「生活困窮者の生活支援のあり方に関する特別部会報告書」でも、子どもの学習支援や社会性を育むための支援について、勉強を教えるということに加えて、仲間と出会えて活動ができる居場所づくりも必要である、という内容の記述があり、学習支援事業における「居場所づくり」が政府としても大きな意味を持っていると考えられていることがわかる。

## 2.2 貧困の連鎖に対する学習支援事業以外の対策と居場所形成

貧困の連鎖を防止する対策は、学習支援事業だけではない。その例の一つとして、子ども食堂がある。貧困の連鎖に対して低学力を防止する面からアプローチしているのが学習支援事業であるのに対し、経済的な要因で食事の支度が思うようにできない事情を持つ家庭の子どもに無料、もしくは低価格で食事を提供することで、貧困の連鎖に対して食糧困難を防止する面からアプローチしているのが子ども食堂であると考えられる。松永・角替(2019)によると、子ども食堂は、子どもに定期的に食事を提供することで、貧困に具体的な援助を行うことに加えて、食の提供を手掛かりとして子ども同士や支援者との関係性を築く居場所として機能することを目指しているとされており、子どもの居場所を地域が作り、子どもが地域と自分が結びついていることを認識させるという働きがあるとしている。

ここから、学習支援事業に限らず子ども食堂においても、こういった貧困の連鎖の防止を目的とする事業には、「居場所」というものがキーになっており、子どもたちにとっての居場所づくりをすることが重要であることが分かる。同世代の子どもや大人など他の人とのかかわりを通して、その空間が「居場所」であることが必要なのであろう。

## 2.3 居場所をめぐる動向

では、この「居場所」という言葉が大きな意味を持つようになったのは、こういった経緯があるのだろうか。南出(2015)によると、「居場所」という語が、単に物理的・空間的存在を指すだけでなく、特有の価値を含みこんで使われるようになったのは、不登校問題をめぐるなかであったという。学校に通うことを当然視する風潮の中では、平日昼間に学齢期の子どもが過ごせる場は存在せず、なんとか学校に通わせようとする親との軋轢により、家庭も安心できる場にはなりえなかった。その状態におけるつらさが「居場所がない」という言葉に込められるようになり、単に物理的要素だけでなく、主観的意味づけを伴う語として用いられるようになっていったのである。そして、不登校の子どもたちが通い集える場(フリースクール・フリースペース)をつくっていく活動が徐々に広がっていき、そうした場は「居場所」と称されていた。しかし、その居場所は1990年代以降、社会の不安定化と密接に重なりながら、不登校問題以外にもいろいろな場面で用いられるようになっていった。2000年代に入るときには、さまざまな属性からなる人びとにとっての居場所を探る言説も増え



ていくようになり、近年では生活保護受給者や生活困窮者などに対し、単に就労支援（職業的自立の支援）をするだけでなく、社会の中に自分を位置づけられるような場をつくり出していく必要があるということから、政策課題として位置づけられるようになったのである。こうして徐々に世間的な認知が広がっていくにつれ、「居場所」をいかに定義するかという問いも出てくるようになったものの、基本的に日常語であり、論者によってその用いられ方はさまざま、明確に定まった定義はない状況である。居場所についての研究としては、さまざまな分野からのアプローチが試みられているが、その概念的定義においては現象学や精神分析学の知見を参照しつつ、考察を試みているものが多いという。そこで、次の章では、この「居場所」そのものについて、また学習支援事業と居場所について考察している先行研究を検討していきたい。

### 3 先行研究の検討

#### 3.1 住田正樹・南博文（2003）の研究

居場所ではそこで自己を承認し確認し、自己肯定感や安心感を感じて安らぎを覚え、ほっと安心していられることが必要であり、それが居場所の構成条件である。居場所の構成条件には主観的条件と客観的条件という 2 つの条件があり、主観的条件とは、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のことであり、ありのままの自分をそこに居る他者が受け入れてくれるという確信ができることが重要である。次に、客観的条件は関係性と空間性という 2 つの条件がある。前者は共感的で同情的な理解や態度を示す他者との関係と必要とし、その関係が一時的ではなく継続的で安定的である必要があるとしている。よって、安定的な他者との関係性のあり方が子どもにとっての居場所の条件になるので、他者との関係性は子どもの居場所の最も重要な要因だといってよいだろう。後者については、こうした安定的な他者との関係が形成されている一定の物理的空間が居場所になることから、関係性は空間性と意味的に結びつけられ、一体的に組み合わされて居場所となるということである。

つまり、居場所は主観的に意味づけられた[関係性—空間性]という一体化された形で捉えられる。よって、居場所は子どもが自分自身で解釈し、実感した自己肯定感、自己受容感、安心感、居心地の良さ、安らぎといった感覚的意味（主観的条件）を[関係性—空間性]という形で一体化された一組の客観的条件に付与することによって形成される。

また、居場所の客観的構成要素である関係性と空間性には、社会的と個人的という軸を立ててそれぞれ分類することができる。関係性において社会的とは、他者との共感的な関係が形成され、安定的な関係性を有しているという意味であり、個人的とは、他者との安定的な関係性を持たずに孤立しているという意味である。空間性において社会的とは、安定的な共感関係における他者と共有している同一の場所という意味であり、個人的とは、他者との関係から切り離されて個人が私的に自由に使用できる専有の場所という意味である。この

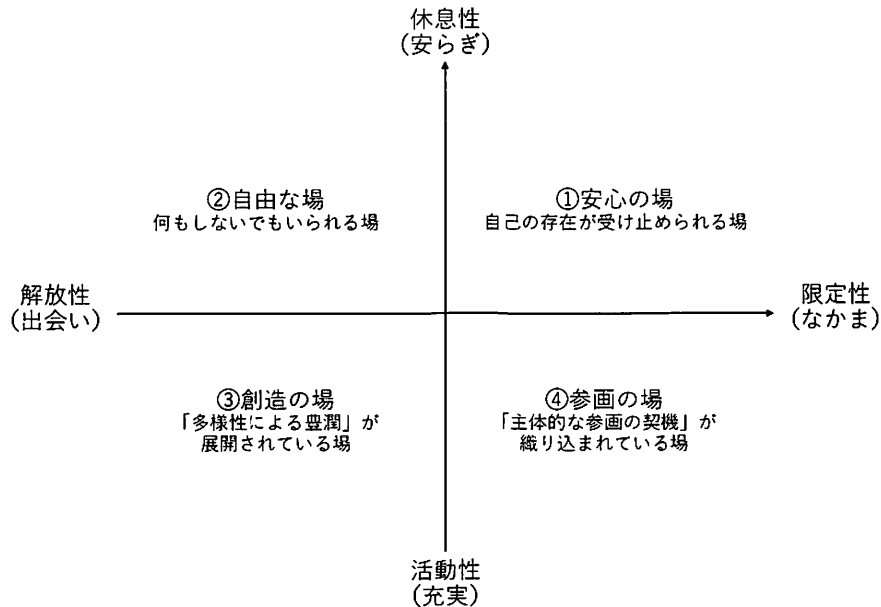
ように居場所に対して 2 つの軸を置き、①関係性においても空間性においても社会的である、他者との共感的な関係性が安定的に形成されている社会的な場所としての居場所のタイプ、②関係性において社会的で空間性において個人的である、他者との共感的な関係が私的空間において形成されているというタイプの居場所、③関係性においても空間性においても個人的である、他者との関係性から切り離されて孤立した状態のまま私的空間を居場所とするタイプ、④関係性において個人的で空間性において社会的である、他者との関係性から切り離され、孤立しているのにもかかわらず社会的な場所を居場所とするタイプの 4 つに類型することができる。

### 3.2 南出吉祥 (2015) の研究

居場所の果たす機能は、社会からの期待を受けずに済む避難所としての機能、具体的な他者との関係の中で自分を位置づけられ、受容される場としての機能、自分たちなりのやり方で何か新しいものを創造していくことが可能な場としての機能の 3 つである。

また、居場所を「メンバーの範疇」と「活動の度合い」という二つの軸からなる四象限として捉えることができる。一つ目の軸は、その居場所に集うメンバーがどの程度の範疇に広がっているかという指標である。開放性が高いほど、多様なメンバーが集い、多くの出会いを創出する場となり、他方で限定性が高いほど、互いの仲間関係・信頼関係の醸成に寄与することになる。そしてもう一つの軸が、その場にどの程度の活動が展開されているか、という点である。活動性が高いほど、そこへ従事することで得られる充実感が満たされ、逆に休息性が高いほど、安心感が満たされるという構図となる。以上の二軸をベースに置き、そのクロスから見出されてくる四象限ごとの特質について、①限定—休息：安心の場（メンバーがある程度限定化されており、休息性が優位な居場所）、②開放—休息：自由な場（メンバーの開放性が高く、休息性の優位な居場所）、③開放—活動：創造の場（メンバーの開放性が高いとともに、一定の活動が精力的に展開されている居場所）、④限定—活動：参画の場（メンバーが一定程度限定されていて、そこで一定の目的のために集まった集団の活動が展開されている居場所）と分類することができる。①では、その典型として意識されていることが多いのが家庭という場である。多くの人々にとって、自室含めて家庭は気兼ねなく安らぐことができる大事な居場所になっているといえる。②は、象徴的なのが公園や都市的なカフェなど、ある程度の匿名性が担保された場である。そこではメンバーも常に流動的で特定されない。そして、③のような場として思い浮かぶのが、祭りや社会運動など不特定多数の人々の参加を想定したイベントである。最後に④のような場は、学校や職場などまさに社会のメインとされがちな領域が筆頭に上がってくると考えられる。

図3 居場所の分類



(南出, 2015 をもとに作成)

### 3.3 宮下裕一・田谷幸子・宮武正明 (2020) の研究

学習支援事業に子どもが保護者の同意のもと望んで参加することで、子と親を含めた世帯の状況をより把握でき、学習支援事業への参加が子どもと保護者との関係性の向上にもつながっている。例えば、以前と比較すると保護者からの職員への必要書類等の提出が早くなり、子どもが高校に入学することによる就職の幅が広がると考える保護者の声を聴くことも増えてくる。さらに、「将来的に」という話を聴くことも多くなる。また、学習支援事業につながったことにより、保護者に対し子どもの学習についての指導が不要となり、それに替わり今後どうするのかという話が子どもとともに見通しを持って考えられるようになったという話もあった。子どもの学習支援事業への参加によって、その頑張っている様子を保護者に伝えることができるようになり、それが保護者との距離を縮める契機にもなっている。同時に子どもとの関係性が密になり、子どもが保護者には言えない悩みを職員や家庭・就学支援相談員に話してくれることもあり、その世帯に関する総合的な情報量が増すことにより、その世帯へのアプローチの方法が増えるのである。

さらに、学習支援事業に子どもが参加することによる子ども自身の変化については、将来何になりたいのかという気持ちを持っている場合が多いという印象を有している。そのなかで、高校への合格率や学習支援における子どものその時点での主観的な満足度ではなく、より長期的視点に立った、子どもたちのその後の人生のあり方を踏まえた学習支援事業の成果を評価する指標として、少なくとも子どもが自分の将来の展望について語るができるようになるということが挙げられる。そこには学力が向上することによる高校進学に加え、卒業後の将来の職業像をイメージすることのできる力も含んでいる。しかし、子ども

が自らの将来をイメージできるようになるには、まず自らの置かれている家庭の困窮状況への認識が前提にあるように思われる。それに加え、学習支援事業に参加することでボランティアとの関わりがある。勉強をしながら、また休憩時間等にボランティアから将来のことを聞かれ、思いを語ることもあるだろう。そのような中で、まずは子どもたちを丸ごと受け止めて寄り添ってくれる学生や社会人との出会いの中で、子どもたちは自らの将来の大人像をイメージしていくのであろうと考えられる。子ども自身は、様々な困難を抱えている家庭の中にいるという状況を変えることはできないが、学習支援事業に参加することにより人間関係が広がり、多様な人生観を持った人たちとのかかわりを通して、自らの思考が現在から未来に向けて広げていくことができるようになるという点が大切である。

### 3.4 森山治・神崎淳子（2019）の研究

「居場所」を学習支援事業の空間が、子どもたちにとって、自分が自分であることを確かめることができる環境でありこれが確認されたときに、子どもたちが社会の中で生きているという証を手にし、幸福感・満足感が得られる場であると位置づけ、学習支援の場に通うという行為が伴うことで、学習以外に子どもたちにとってはどのような意味があるといえるのかを検討する。通級教室方式による学習支援事業は、自分の家族以外と関係性をつくる場所として確保され、それが子どもの成長に意味がある。事業に参加する中学生は、勉強を目的とする子どもの他に、大学生に会いに来る（話をしにくる）という子ども、勉強は出来るが親から認めてもらえず心のバランスがとれない子ども、教師との関係がうまくいっていない子ども、兄弟が多く家事が得意だが勉強は不得意な子ども、不登校の子どもといったさまざまな理由や条件を抱えた子どもたちがいる。学習支援事業の目的は進学支援を前提としているが、実際には子どもたちは大学生にたわいもない話を聞いてもらえる機会を提供してもらい、家族や教員とは異なる大人との関係をつくる場になっている。そして事業の最も意義のあることは、子どもが「通い続けている」ということである。事業は強制力を持たないものであるから、子どもにとってはその場に行っても行かなくても良いところである。従って、学習支援の場に通うという行為は、勉強を目的としていてもいなくとも、学習支援の場が子どもなりに社会的な居場所として意味を持っている場となっているということである。

### 3.5 研究の独自性

上記の先行研究において、「居場所」について検討した住田・南（2003）の研究では、子どもにとっての居場所に必要な条件として、子ども自身がその場所を自分の居場所として実感できる主観的な条件と、共感的な理解や態度を示す他者との継続的な関係、およびこうした安定的な他者との関係が形成されている一定の物理的空間という客観的な条件があるとしている。また、南出（2015）の研究では、そういった居場所は、「メンバーの範疇」と「活動の度合い」という二つの軸からなる四象限に分類して捉えることができるとしている。

さらに、学習支援事業の成果の指標を長期的視点に立って示した宮下ら(2020)の研究では、事業の成果を評価する指標として、少なくとも子どもが自分の将来の展望について語るができるようになるということが挙げている。また、森山・神崎(2019)の研究では、学習支援の場に「通いつける」という行為は、勉強を目的としていてもいなくても、学習支援の場が子どもなりに社会的な居場所として意味を持っている場となっているとしている。

これらの先行研究から、学習支援事業における居場所については、自己肯定感や安心感を感じて、自分でそこが居場所だと感じると同時に、継続的に他者と関係することによって形成されていくことが考えられる。また、様々な居場所の分類が考えられることから、事業の参加者たちがそれぞれ独自の居場所を形成していくことも考えられる。それによって、その場に「通いつける」、すなわち、その場所が社会的な居場所として意味を持つていくということが分かる。

よって、本稿ではこのような点に着目し、学習支援事業に参加する子どもたちが他者とのかかわりの中で、どのように自己肯定感や安心感を感じ、それぞれどのような軸をもって独自の居場所を形成していったのかということ、学習支援事業における学生ボランティアという視点から観察し、そのなかで記録したログをもとに分析・解釈することを試みる。リサーチ・クエスションは、「学習支援事業に参加する子どもにとって、その空間はどのように居場所となっているのか？」である。

## 4 調査方法

### 4.1 調査対象

調査対象は、筆者が学生ボランティアの学習支援員として参加している、中学1年生から3年生の子どもたちを対象とした学習支援事業の場において起こった出来事、事業に参加している中学生の行動、また参加している中学生同士や学習支援員との間で行われる相互作用的なコミュニケーションのすべてを調査対象にする。今回の調査では、「学習の部屋」と呼ばれる集中して学習することを目的としている部屋での学習の時間と、「居場所の部屋」と呼ばれる簡易な卓球台が用意されていて、息抜きができる部屋での休憩の時間のどちらの様子も記録することに努めた。

### 4.2 分析方法

分析方法は、学習支援事業に参加し、観察したものを文字にして、整理した。主には、参加している中学生6人、具体的にはSA(中学2年生・女子)、NT(中学3年生・男子)、ST(中学2年生・女子)、NR(中学3年生・男子)、AT(中学2年生・男子)、MR(中学3年生・男子)の行動パターンやそれぞれが行うコミュニケーションに着目して観察した。ここでは、筆者も大学生ボランティアの学習支援員として事業に参加しているため、今回は参与観察という位置づけである。また、MR以外の5人は毎回事業に参加しているが、MRは他

の5人の半分ほどの回数しか参加していない。筆者が観察をおこなった期間とMRの部活が忙しい期間が重なってしまい、参加できない日が多かったのである。また、この6人の中学生たちはみんな継続的に学習支援事業に通っていることから、森崎・神崎(2019)の研究を参考にすると、参加者たちにとっては学習支援の場が参加者たちなりに社会的な居場所として意味を持っているということが考えられる。よって、今回は、観察から得た出来事を文章化し、その文章からくり返される言葉や出来事を分類することで、そのそれぞれの言葉や出来事の関連性を解釈し、参加者たちがどのように居場所形成をしているかを分析した。

### 4.3 調査の倫理

今回の調査では、研究者が個人の情報やデータ等の収集を行うため、安心・安全な方法で行い、提供者の身体的、精神的負担及び苦痛を最小限にするように努めなくてはならない。そこで、守秘義務を重視することが必要になると考えられる。よって、観察したことを文章化する際には、個人の名前はすべてイニシャルで表記し、個人情報の漏洩がないよう、コンピュータのファイルにパスワードをかけて保存した。また、ここで得たデータを使用するのは卒業論文のみとする。

## 5 結果と考察

今回、先行研究を参考に、事業に参加している中学生たちが、住田・南(2003)の研究で言及されていたような、自己肯定感や安心感をいつ、どのように感じているのかについて5.1で分析し、また、南出(2015)の研究で居場所の特質が4象限に分けられていたように、参加者たちが学習支援事業をおこなう空間をどのような特質の居場所として、それぞれが独自の居場所形成をしているのかについて、5.2で分析していきたい。

今回、筆者がボランティアとして参加しながら参与観察をおこなった学習支援事業では、18:00から18:50が前半の学習の時間、18:50から19:00が休憩の時間、19:00から19:50が後半の学習の時間と決められている。そこで18:00までの様子を「学習前」、18:00から18:50および19:00から19:50の様子を「学習中」、18:50から19:00の様子を「休憩中」、19:00以降の様子を「学習後」として、それぞれの時間での事業に参加している中学生たちが取る行動や相互的コミュニケーションから得られたデータをもとに分析していきたい。

### 5.1 学習支援事業において参加者が感じる自己肯定感や安心感

#### (1) 学習前

学習前の時間の中学生の行動として主にあげられるのが挨拶である。ここでの行動パターンとしては、①「こんにちは」や「こんばんは」などと声を出して挨拶する、②会釈だけする、③会釈もせず無言で教室に入る、の3つであるが、参加している中学生の中で、SA(中

2女子)とST(中3女子)は、このうち①の声を出して挨拶することが多い。NT(中3男子)、AT(中2男子)、MR(中3男子)は②の会釈だけすることが多く、NR(中3男子)は、③の何もせず無言で教室に入ってくることが多い。

これに関して、中学生からされた挨拶に対しては、市の職員、大学生ボランティアなどの学習支援員たちが必ず挨拶を返している。SAやSTが声を出して挨拶することが多いのは、挨拶をすれば必ず誰かしらが挨拶を返してくれ、無視されることはないという安心感からではないだろうか。こういった些細なことからも、参加している中学生たちが安心感を感じることがあると考えられる。また、NT、AT、MR、NRの男子らに関しては、声を出して挨拶することへの照れくささや安心しきれていない部分があるのではないかと考えられる。

## (2) 学習中

ある日(この日、MRは不在である)の休憩時間が終わり、後半の授業のはじめに、筆者が前に出て中学生全員に対して英語を教えることとなった。筆者がプリントの内容を解説した後、中学生の子たちに英文を読んで日本語訳をしてもらうようにいうと、みんな自信がないのか、休憩時間にはいきいきした様子だったのが嘘のように声が小さくなってしまっていた。その中でSAは、大きな声でできており、Tさん(市の職員の学習支援員)が「SAさんが一番大きな声でできている。絶対に英語がうまくなるよ。」とSAを褒め、他のみんなに対しても「大きな声でやってね。間違ってもいいんだから。」と声をかけていた。そこからみんなの声が大きくなり、徐々に明るい雰囲気になっていった。特に和文英訳をするときには、隣で座っている人同士で教えあったりもしており、NTは自分が中3で隣にいたSAとSTが中2だったこともあり、よく隣の子に教えていた。その中でATがついてこられず、Tさんにも「これAT君のためにやっているんだよ。」と言われていた。また、TさんがNRに対して「NR君はいつもピリオド抜かす。」と注意していたのに対し、Tさんが「SAさんとSTさんは英語を頑張っている。できるようになってきているよ。」と言っていた。その後全体での英語の勉強を終了して、各自の勉強に戻ると、SA、NT、STが自分の勉強を進めているのに対し、NRは筆者に「英語が一番得意なの?」と質問し、筆者が「そうだね。」と答えると、「僕は全部嫌い。」と言い、あるテキストを解き終わると勉強を辞め、後ろをむいてAT君と話し始めた。ATもプリントを机の上においていたが、「今日はそういう気分じゃない。」と言い、手が進むことはなかった。>

このエピソードからは、参加者たちが支援員のTさんから「間違ってもいいよ。」と言われることへの安心感が分かる。Tさんから「間違ってもいい」と言われると、中学生たちの英語を読むときの声が大きくなったことから、この場では正しい答えを言えなくても責められたり、怒られたりすることはないという安心感を得ることができるのであろう。また、Tさんはこの日以外にも「間違ってもいい」という言葉をたびたび発しており、この

Tさんの言葉は参加している中学生に自己肯定感や安心感を継続的に与えているものだと考えられる。

また、このエピソードから「褒められる」ことの大きさが分かる。支援員から褒められることによって、その後のやる気に大きな違いが見られるため、影響力があるということが分かるだろう。このエピソードでは、褒められたSTとSAがその後、自分の勉強を進めているのに対し、注意を受けたATとNRはあまり勉強せずに二人で話していたり、プリントの前に「今日はそういう気分じゃない。」と発言したりしている。この「褒められる」ということに関して、次のようなエピソードもある。

＜またある日、筆者が前に出て中学生全員に対して英語の勉強を教えることがあったが、この日は、筆者が日本語で言った英文を中学生たちに書いてもらう、和文英訳をした。とある問題で、ATがスペルミスをしていたのでTさんがMRに「AT君に教えてあげて。」と言っていたが、MRは「単語は覚えるだけだから。」と言っていたので、結局筆者がATにスペルを教えた。同じ問題でSTもスペルミスをしており、TさんがNTに「STさんに教えてあげて。」と言ったところ、NTはスペルを教えてあげていた。また、NRがその和文英訳がきちんとできていたことを知ると、Tさんが「さすが3年生。」と褒めていた。その後、全体での英語の時間が終わり、各自の勉強に戻ると、ATは英単語の宿題をしており、NRも後ろを向いてATの勉強を手伝っていた。＞

このエピソードでは、前のエピソードとは違い、今度は支援員Tさんに褒められたNRがその後ATの勉強を手伝っていた。これらのことから、褒められることによって、その後の学習に対する意欲が上がっていることが分かる。褒められることによって自分はやればできるのだという自己肯定感を感じ、その場所で安心して勉強できるということに繋がっていると考えられる。

## 5.2 学習支援事業における参加者の居場所形成

### (1) 学習中①

＜またある日、筆者が前に出て中学生全員に対して英語の勉強を教えることがあったが、この日は、筆者が日本語で言った英文を中学生たちに書いてもらう、和文英訳をした。とある問題で、ATがスペルミスをしていたのでTさんがMRに「AT君に教えてあげて。」と言っていたが、MRは「単語は覚えるだけだから。」と言っていたので、結局筆者がATにスペルを教えた。同じ問題でSTもスペルミスをしており、TさんがNTに「STさんに教えてあげて。」と言ったところ、NTはスペルを教えてあげていた。また、NRがその和文英訳がきちんとできていたことを知ると、Tさんが「さすが3年生。」と褒めていた。その後、全体での英語の時間が終わり、各自の



勉強に戻ると、AT は英単語の宿題をしており、NR も後ろを向いて AT の勉強を手伝っていた。 >

これは、5.1 の (2) でも紹介したエピソードだが、ここでは違う点に着目したい。中学生同士での教えあいという点についてである。このエピソードからは、NT と MR の他の参加者に教えることに対する対応の違いがわかる。MR は勉強を教えるという面では、支援員に任せているのに対し、NT は ST に教えるという行為を取っている。5.1 の (2) の別のエピソードでも、「NT は自分が中 3 で隣にいた SA と ST が中 2 だったこともあり、よく隣の子に教えていた。」と記述があるように、NT はこの時以外にもたびたび他の参加者(主に ST) に勉強を教えている。

このことから、MR がひとりで黙々と勉強を進め、自分の学力向上を目的として、学習支援事業に自分がいる意味を感じているのに対し、NT は他者との交流を深め、他の参加者から必要とされることで事業に自分がいる意味を感じているように考えられる。ここに二人の居場所形成における違いが見られる。

## (2)学習中②

次に、参加者たちの学習に対する態度に関して、観察から得られた記録の中には、「乗り気ではない」「勉強が進んでいない」などの消極的なワードと、「積極的に勉強」「自分から質問する」「できるようになりたい」などの積極的なワードのどちらもが繰り返し出てきており、それぞれのワードとそれに対応する人物には、ある程度一貫性が見られた。

図 4 勉強に対する参加者の態度に関するワードの出現回数

	1 乗り気ではない	2 勉強が進んでいない	3 積極的に勉強	4 自分から質問	5 できるようになりたい	1,2 合計	3,4,5 合計
SA	0	0	10	3	3	0	16
NT	5	3	3	0	0	8	3
ST	0	0	4	0	0	0	4
NR	0	1	1	0	0	1	1
AT	1	0	2	0	0	1	2
MR	0	0	3	2	0	0	5

図 5 学習中の座席 (右の列には支援員が座る)

SA		空席	
NT		空席	
ST		空席	
MR		NR	
空席		AT	

以上より、SAが学習に対しては、非常に前向きであり、学習支援の場を学力向上のために捉えている部分が大きく、そういった点で事業に自分がいる意味を見いだしていることが考えられる。MRについては、ひとりで黙々と勉強を進め、自分の学力向上を目的として、学習支援事業に自分がいる意味を感じているということを上で言及した。積極的なワードの出現回数はSAと比べて少ないにしても、そもそもの事業への参加回数が他の参加者の半分くらいであることを考慮すると、彼も勉強に積極的であることが分かるため、先の記述と齟齬はないだろう。一方、NTは勉強に対する消極的なワードが多く、自分自身の勉強に対しては、あまり前向きではないことが分かる。しかし、上述の通り、自分が一人で勉強することよりも他の人の勉強を助けることに関しては前向きで、実際によく後ろを向いてSTと話したり、一緒に問題を解いたりする様子が見られる。よって、NTとSTの二人は、お互いに勉強を[教える-教えてもらう]という関係性ができており、そこに自分たちが学習支援事業に参加している意味を見いだしているのではないだろうか。NRとATに関しては、そもそも勉強に関するワードの出現回数が少ない。また、この二人は二人だけで行動したり、話をしたりしていることが多いのが特徴である。よって、自分の勉強をしに来ているというよりは、お互いに親しい友人として会うのを楽しみにしており、そこに自分たちが事業に参加する意味を見いだしているように思われる。このように参加者たちは、それぞれの独自の軸で居場所形成をしていることがわかる。これらのことがよくわかるのが次のエピソードである。

<筆者が学習の部屋に入るとTさんとNRがいた。その後ATがきて席に座ると、NRと二人で仲良さげに話していた。その後STとNTも来て時間になり、勉強の時間がスタートした。夏休み中だったので、各自で夏休みの宿題をなるべくすますこととなった。筆者がNRとATの近くへ行き、様子をうかがうとATが突き指をしたという話をNRにしていた。途中でMRが来て、Tさんが「おお待ってたで。」と声をかけていた。しばらくは各自で宿題を進めている状態だったので、比較的静かな状況でみんな集中して取り組んでいた。自分もATの勉強を見ながら、時々声をかける程度だった。その後SAが来てTさんが「おお来たか。」と声をかけていた。筆者がATの数学の勉強を見守り、教えている間、NRも後ろを向いて一緒に話しながら勉強している状態になった。ATの数学の勉強がひと段落したので、筆者がNTやSA、ST、MRのいるほうの席に移動すると、MRが英語の勉強をしており、自分から質問などをしてきて、積極的に取り組んでいる様子だった。また、SAも数学の勉強をしていたが、筆者が様子をうかがうと、自分から質問したり、筆者の解説を理解しようしたりと積極的に取り組んでいる様子だった。NTとSTは宿題をこなしているようだったが、時々NTが後ろを向いているのが見られた。>

このエピソードからも、SAとMRの勉強に対する積極性が感じられ、NTとST、NRとATがそれぞれペアになって取り組んでいる様子が見られる。これらのことは次の休憩中の参

加者たちの行動パターンから見ると、よりわかりやすく当てはまっている。

### (3) 休憩中

休憩中の参加者は、それまでいた「学習の部屋」から「居場所の部屋」と呼ばれる場所に移動し、そこに用意されている卓球台で卓球をして楽しむことが多い。

図6 休憩中の参加者たちの行動

	居場所の部屋で卓球をする	学習の部屋に残る
SA	3	4
NT	8	0
ST	8	0
NR	8	0
AT	8	0
MR	1	1

このように、学習支援事業において自分の勉強だけをするという意識が低く、それぞれペアとなるような存在がいる NT, ST, NR, AT の4人は休憩中に居場所の部屋に移動して、そこにある2台の卓球台で、NTとST, NRとATという組み合わせで卓球をすることが圧倒的多く、逆に学習支援事業において自分の勉強をして学力向上を図るという意識の強いSAとMRは休憩中も移動せず、学習の部屋に残ることも多いことが分かる。

また、居場所形成には他者とのかかわりが重要になるのは、先行研究からも明らかにされているが、ペアとなる存在がいて、継続的に安心できる他者と関わることのできる NT, ST, NR, AT に対して、SAとMRの他者とのかかわりがわかる休憩中のエピソードで、次のようなものがある。

この日の休憩の時間では、参加者全員が居場所の部屋に移動した。居場所の部屋に移動してすぐにNRとAT, STとNTが卓球をはじめた。Eさん、Gさん（いずれも大学生ボランティアの学習支援員）、Kさん（市の職員の学習支援員）とMRで固まって話をしていたので、筆者もSAとともにその話の輪に加わった。そこではGさんやSAが楽器をやっているなどの話をした。その後、NRとATが二人で居場所の部屋から出ていった（おそらく飲み物を買いにいった、もしくは卓球台を変わってくれようとしていた）ので、EさんがMRに声をかけ、空いた卓球台でEさんとMRが卓球を始めた。筆者はSAに「SAちゃんも卓球する？」と聞き、「うん。」と返事が返ってきたので、STとNTが二人で卓球をしているところに、「ダブルスしよう。」と提案して承諾を得た。そこで、ST&NTとSA&筆者という組み合わせで休憩時間が終わるぎりぎりまでダブルスで卓球をしていた。あまりラリーは続かなかったが、

盛り上がった。>

このエピソードから、NR、AT、ST、NTの4人は自分たちが主体となって卓球を始めているのに対し、SAとMRは学習支援員から声をかけられてはじめて卓球を始めている。おそらく支援員が声をかけなければ、やることのないような状態になっていたであろうと思われる。ペアとなる存在がいるNR、AT、ST、NTの4人はそれぞれ安心できる他者がおり、その他者とのかかわりを継続的に行うことができるが、学習という目的が大きい参加者であるSAとMRの2人はペアとなるような存在がない分、他者とのかかわりが少なくなる。その分を安心できる他者として、学習支援員たちが継続的にかかわることが必然的に増えていくのであろう。

#### (4) 学習後

学習後の参加者たちの行動パターンとしては大きく二つに分かれる。一つ目はすぐに帰路につく、二つ目は居場所の部屋で卓球をしてから帰る、である。ここでも参加者たちの行動には一貫性が見られる。

図7 学習後の参加者たちの行動パターン

	居場所の部屋で卓球をしてから帰る	すぐに帰る
SA	0	8
NT	8	0
ST	8	0
NR	8	0
AT	8	0
MR	0	3

ここからわかるように、学習後の行動パターンははっきりしている。SAとMRは学習の時間が終わったらすぐに帰り、他のNT、ST、NR、ATは帰る前に卓球を楽しむ。これらから、学習支援事業において、学力向上という軸で居場所形成をする前者二人と、それに加えて、他者との交流や休息の時間にも多く意味を見だし、そこから居場所形成をする後者4人との違いが見てとれるだろう。また、学習の時間後のNRとATに関して次のようなエピソードがある。

<ある日(この日、MRは不在である)の学習の時間が終わり、Tさんが終わりの挨拶をするとSAはすぐに帰宅していった。NTとSTは居場所の部屋に移動し、卓球をしてから帰るようだった。ATは中途半端なところで勉強が終わってしまっていたらしく、時間が終わってからもGさんが粘って教えていた。それをNRが待ってお

り、はやく AT と一緒に卓球がしたくてうずうずしながら待っているようだった。その後 AT が勉強をやりきってから NR と AT の二人で居場所の部屋に移動し、卓球を楽しんでから帰るようだった。>

このエピソードでは、NR は先に帰るということもせず、わざわざ AT の勉強が終わるまで待ち、一緒に遊んでから帰宅しているのである。ここからいかに NR が AT とかかわる時間に意味を見いだしているかがわかる。

### 5.3 学習支援事業における居場所形成についての考察

ここまで学習支援事業に参加している中学生たちが、自己肯定感や安心感をいつ、どのように感じているのかについて、また、参加者たちが学習支援事業をおこなう空間をどのような居場所として、それぞれが独自の居場所形成をしているのかについて、分析してきた。

事業に参加する中学生たちは、挨拶で絶対に無視をされることはないというような単純なことから、この場所では間違えたことを言っても、軽蔑されることはないと思える環境があること、また、褒められるという行為から自己肯定感や安心感を感じるということが明らかになった。この自己肯定感や安心感は支援員の大人たちから与えられることが多い。また、参加者たちの学習支援事業における居場所形成については、①学力向上を軸に居場所形成をおこなう、②他の参加者との関係を軸に居場所形成をおこなう、という 2 つのパターンがあることが明らかになった。ここで、②の場合は、[勉強を教える—教えてもらう]という関係性で互いに必要とし、必要とされているパターンと、単純に会うのが楽しみな友人関係というパターンがあることがわかった。さらに、①の場合でも、他者との関係を重視しないわけではなく、中学生同士のかかわりが少ない分、学習支援員とのかかわりが多くなることが考えられた。学習支援事業に通う中学生たちは、主に支援員から自己肯定感や安心感を与えられながら、それぞれが独自にそこに通い続ける意味を見だし居場所形成をおこなっているのである。

## 6 おわりに

以上のことから、本稿のテーマであった「学習支援事業に参加する子どもにとって、その空間はどのように居場所となっているのか？」については、まず参加者たちはそこに通っていくうちに、主に支援員から自己肯定感や安心感を与えられることで、その場所で自己を承認していくのであろう。そして、学習支援事業に参加するメンバーは頻繁に大きく入れ替わることはないので、限定的なメンバーの中で独自に信頼関係を築き、その関係性をもとに居場所形成をしている人もいれば、学力向上という本来の目的をもとに居場所形成をしている人もいると考えられる。いずれにせよ、安心できる継続的な他者とのかかわりが重要な意味を持っていることも確認できた。

しかし、宮下ら（2020）によると、高校への合格率や学習支援における子どものその時点での主観的な満足度ではなく、より長期的視点に立った、子どもたちのその後の人生のあり方を踏まえた学習支援事業の成果を評価する指標として、少なくとも子どもが自分の将来の展望について語るができるようになるということが挙げられるとしているが、それに関連して次のような2つのエピソードがある。

くある日、筆者が学習の部屋に入ると、来ていたのはNTのみだった。TさんとKさんが来て、高校についてTさんがNTに「ここ行きたいとないの?」と聞くが、NTは「ない。」と言った。Kさんが「〇〇高校は難しいと聞いた。」などと高校の話をしていて、Tさんが「NTくんならそこでも十分受かるよ。」と言っていた。そこで、筆者の高校の話やどこの高校が偏差値が高いのかなどという話を、そこにいた皆で話していた。その後SAが来て、Tさんが「学校には行ってんの?」と聞くと、「お父さんがだめというから行ってない。週に1回学校からプリントを届けてもらう。」と言っていた（コロナウイルスの流行によりSAは学校には行けてない）。また、ここは人数が少ないから行ってもいいと言われているとも言っていた。その後、Tさんが先ほどの話の続きを持ち出し、TさんがNTに「教師になったらいい。NT君みたいにいろんな思いを持っている生徒の気持ちがわかる教師になったらいい。」と言ったが、NTは特に反応せず、微妙そうな顔をしていた。SAには「SAさんはダンサーになる?」と言っていたが、SAは笑いながら話を流していた。>

くまたある日、筆者が学習の部屋に入ると、SAとIさんとWさん（いずれも大学生ボランティアの学習支援員）がいた。Tさんが教室に「暑いなあ。」と言いながら入ってきて、初めて会った支援員二人を筆者に紹介してくれた。その後、NRが教室に入ってきて、Tさんが「(部活の) 試合どうやった?」とNRに聞き、NRが「山城で3位だった。」と答えていた。NRは中3で引退の時期が迫っていたので、Tさんが「じゃあもう満足か?」「それとも高校でもやったら?」などと言うと、NRは「高校では空手がやりたい。」と話した。>

これらはいずれも学習前の時間の話である。こういった高校の話や将来の話などは、学習の時間が始まる前の雑談の中から生まれることが多い傾向にある。このエピソードからわかるように、将来の展望やどのような職業につきたいかということに関しては、この段階ではNTもSAも語るができず、事業の参加者たちは将来の自分については、NRのように高校生の自分を想像するくらいがやっとならぬと考えられる。事業に継続的に通い続けており、それぞれが独自の居場所形成をしていると考えられる参加者たちでも、宮下ら（2020）のいう、学習支援事業の成果を評価をする指標をクリアしていないという点に関しては、さらなる検討の余地があるとして、今後の課題にしていきたい。

[参考・引用文献]

同志社大学, 2015, 「人を対象とする研究」倫理規準

厚生労働省, 2013, 「社会保障審議会 生活困窮者の生活支援のあり方に関する特別部会  
報告書」, 厚生労働省ホームページ

厚生労働省, 2017, 「資料1 生活困窮者自立支援及び生活保護部会 報告書(案)」, 厚生労働省ホームページ

松永由弥子・角替弘規, 2019, 「静岡県下における子ども食堂の実態と課題」, 『スポーツと人間: 静岡産業大学論集』3(2):93-98

南出吉祥, 2015, 「「居場所づくり」実践の多様な展開とその特質」, 『社会文化研究』17:69-90

宮本太郎編, 2017, 「転げ落ちない社会 困窮と孤立をふせぐ制度的戦略」, 勁草書房

宮下裕一・田谷幸子・宮武正明, 2020, 「生活保護受給世帯を対象とした学習支援事業の成果に関する考察」, 『人間と文化』3: 35-42

宮武正明, 2014, 「子どもの貧困—貧困の連鎖と学習支援」, 株式会社みらい

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(1):35-53

住田正樹・南博文, 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