

# 生活困窮世帯の子どもを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——

## Educational support program designed for children from impoverished households

吉 住 隆 弘 \*

和文抄録

本研究では, 生活困窮世帯の子どもを対象とした学習支援に関して, 学習支援の役割を検討した。学習支援に参加する中学生 132 名に対し, 参加動機, 参加したことによる変化, そして支援者との会話内容に関する質問紙による調査を実施した。結果, 学習支援参加者は, 勉強の理解, 性格, 友人関係, そして将来展望においてポジティブな変化がみられ, その効果が学習面に留まらないことが分かった。以上より, 学習支援は, 生活困窮世帯の子どもを包括的に支援する上で, 重要な役割を担っていることが示された。

**Key Words:** 子どもの貧困, 生活困窮世帯, 学習支援

### 問題と目的

生活困窮世帯の子どもの学習支援事業（以下, 学習支援）は, 福祉と教育を架橋する施策として昨今大きな関心を集めている。この背景には, 生活困窮世帯で育つ子どもが増加していること, および親世代の貧困が次の世代にまで影響するという, いわゆる貧困の連鎖の問題への社会的な関心の高まりがあった。子どもの相対的貧困率は年々増加し, 直近の 2015 年のデータでは 13.9%と 2012 年の 16.3%よりはやや改善したものの, 依然として高い水準を示している（厚生労働省 2017a）。また大阪府堺市の調査では, 生活保護を受給する世帯主の約 25%は原家族も生活保護を受給していたことが明らかとなり（道中 2009）, 阿部（2008）は, 子ども期の家庭の貧困は, 限られた教育機会や低い学力, そして進学や就労選択の制限

---

\*人文学部准教授—臨床心理学

本研究は, 平成 27-29 年度科学研究費補助金「経済的困窮世帯の子どもが抱える問題と包括的支援システムに関する実証的研究」による助成を受けて行われた。

をもたらし、結果として成人後の生活水準を低下させてしまうとした。子どもの貧困および貧困の連鎖の問題に対し、教育的側面からアプローチする施策として注目されてきたのが学習支援である（厚生労働省 2015）。

全国に学習支援が広がる契機となったのは、2005年に実施された自立支援プログラム策定実施推進事業（厚生労働省社会援護局保護課 2005）である。同事業の目的は、従来の経済的側面に加え、日常生活や社会生活の側面をも含めた広い視点で自立の概念を捉え直し、生活保護受給世帯が抱える多様な課題に対応することであった。この自立支援プログラム策定実施推進事業の下、例えば釧路市は、母子世帯の自立のためには子どもの支援が必要と考え、2008年から高校進学希望者学習支援プログラムをスタートさせている（釧路市福祉部生活福祉事務所編集委員会 2009）。その後、学習支援は、2009年からは子どもの健全育成支援事業および2011年からは生活保護受給者の社会的な居場所づくり支援事業（厚生労働省 2011）の下で実施され、2015年から施行された生活困窮者自立支援法では、学習支援は任意事業の一つに位置付けられることになった（厚生労働省 2015）。以上の流れの中で、学習支援を実施する自治体は年々増加し、2017年度において504自治体が学習支援を実施している（厚生労働省 2017b）。

生活困窮者自立支援法の施行から2年、この間の各種事業の課題が整理され、今後の支援のあり方を検討する時期を迎えている（厚生労働省 2017c）。学習支援については、支援内容の質の保証等が課題としてあげられているが、支援内容を検討するためには、学習支援が子どもにとってどういう場として機能してきたのか、その役割について実証的な観点から検証することが必要である。先行研究では、高校進学の支援といった学習面での役割に加え、多様な人とのつながりといった対人的側面、将来の目標の獲得を支援するといった発達の側面、そして傷ついた自尊心を回復させるといった心理的側面における役割があげられてきた（木戸口 2010；黒澤 2014；田谷 2012）。しかしながら、これらは学習支援実施者による評価を元にしたものである。子どもの主観的な側面を他者評価によって捉えることは難しく、Ridge (2002) は生活困窮世帯の子どもの実情をより詳細に解明する上で、子どもを中心に据えたアプローチの必要性を述べている。この点小澤ら (2012) は、学習支援に参加する中学生に直接アンケート調査を実施しているが、使用されている項目内容は学習に関する側面に偏っていた。

本研究の目的は、学習支援に参加する子どもを対象にアンケート調査を実施し、学習支援の役割を以下の三点において明らかにすることであった。一つ目は子どもの学習支援への参加動機である。保護者（嘉納 2015）やケースワーカー（釧路市福祉部生活福祉事務所編集委員会 2009）の勧めによって学習支援の参加に至るケースが知られているが、子ども自身の動機付けについては明らかにされていない。学習支援が学習の場なのか居場所なのかの議論が往々にしてなされる中（木戸口 2010）、子ども自身は学習支援に対しどのような考えを持って参加しているのかについて調査した。二つ目は学習支援参加後の子どもの変化である。その際、学習支援の多面的な役割を検討するために、小澤ら (2012) の学習面での変化に加

え、将来を考えるとといった発達の側面、性格の変化といった心理的側面、そして友だちや家族といった対人的側面の変化について調査した。三つ目は、子どもと支援者(以下サポーター)との間でなされる会話内容を調査した。多くの学習支援がサポーターと子どもとの関わりを重要視しており(小澤ら 2012)、その会話内容を調べることで、子どもからみた学習支援の役割を知ることができると考えた。なお、参加動機については学年による違いを、参加による変化とサポーターとの会話内容については学習支援への参加期間による違いを検討した。

## 方 法

### 調査対象者

A 市にて生活保護世帯等の中学生を対象とした学習支援事業を行う NPO 団体に調査を依頼した。調査時期は 2015 年 7 月であった。同市は、2013 年より NPO 団体への業務委託の形式で学習支援事業をスタートさせており、調査実施時は、市内 24 箇所で学習支援が実施されていた。NPO 団体の職員を通して、学習支援に参加する中学生に対し、アンケートへの回答は任意であり、個人は特定されないことを伝えてもらった。その結果、中学 1 年生(男子 14 名、女子 16 名)、中学 2 年生(男子 17 名、女子 27 名)、中学 3 年生(男子 33 名、女子 25 名)の計 132 名の学習支援参加者からアンケートを回収することができた。なお本研究は筆者が所属する研究機関の倫理審査を受け承認を得た。

### 調査項目

**フェイスシート** 調査対象者の性別、年齢、学年を尋ねた。

**学習支援に参加した動機** 学習意欲や学習環境に関する 8 項目(例:勉強が分かるようになりたい)について尋ねた。全ての項目に対し「あてはまらない」、「あてはまる」の 2 件法で尋ねた。

**学習支援参加後の変化** 学習の側面に関しては、小澤ら(2012)の調査を参考に 4 項目(例:勉強が分かるようになった)を作成した。それ以外の側面については、木戸口(2010)および田谷(2012)の学習支援に関する報告書を参考に、発達の側面について 2 項目(例:将来について考えるようになった)、心理的側面について 2 項目(例:性格が明るくなった)、そして対人的側面について 2 項目(例:友だちが増えた)を作成した。全ての項目に対し「あてはまらない」、「あてはまる」の 2 件法で尋ねた。

**サポーターとの会話内容** 学習支援に関する報告書(木戸口 2010; 黒澤 2014)において記述されているサポーターの関わりを参考に、勉強や学校といった学習面に関する内容を 2

項目、友だちや家族といった対人面に関する内容を2項目、そして趣味、将来、悩みといったより私的な側面に関する内容を3項目作成した。全ての項目に対し「あてはまらない」、  
「あてはまる」の2件法で尋ねた。

## 分析方法

学習支援への参加動機の学年による違いを $\chi^2$ 検定で検討し、また学習支援参加後の変化およびサポーターとの会話内容の参加期間による違いを $\chi^2$ 検定で検討した。統計処理は全てSPSS 21.0を用いた。

## 結 果

### 学習支援に参加した動機

学習支援参加者の各項目への回答人数および割合を学年別に調べた（表1）。「成績をあげたい」および「志望校に入りたい」の項目に統計的な有意差がみられ（順に $\chi^2(2)=7.12, p<.05$ ,

表1 学習支援に参加した動機

| 質問項目           | 選択肢     | 中1<br>人 (%) | 中2<br>人 (%) | 中3<br>人 (%) | 全体<br>人 (%) | $\chi^2$                   |
|----------------|---------|-------------|-------------|-------------|-------------|----------------------------|
| 勉強が分かるようになりたい  | あてはまる   | 27 (87.1)   | 37 (80.4)   | 54 (90.0)   | 118 (86.1)  | $\chi^2(2) = 2.02$         |
|                | あてはまらない | 4 (12.9)    | 9 (19.6)    | 6 (10.0)    | 19 (13.9)   |                            |
| 勉強が苦手          | あてはまる   | 22 (73.3)   | 32 (69.6)   | 51 (85.0)   | 105 (77.2)  | $\chi^2(2) = 3.85$         |
|                | あてはまらない | 8 (26.7)    | 14 (30.4)   | 9 (15.0)    | 31 (22.8)   |                            |
| 成績をあげたい        | あてはまる   | 25 (80.6)   | 36 (78.3)   | 57 (95.0)   | 118 (86.1)  | $\chi^2(2) = 7.12^*$       |
|                | あてはまらない | 6 (19.4)    | 10 (21.7)   | 3 (5.0)     | 19 (13.9)   |                            |
| 志望校に入りたい       | あてはまる   | 14 (45.2)   | 31 (67.4)   | 50 (83.3)   | 95 (69.3)   | $\chi^2(2) = 14.1^{**}$    |
|                | あてはまらない | 17 (54.8)   | 15 (32.6)   | 10 (16.7)   | 42 (30.7)   |                            |
| 家では勉強に集中できない   | あてはまる   | 23 (74.2)   | 23 (50.0)   | 38 (64.4)   | 84 (61.8)   | $\chi^2(2) = 4.90^\dagger$ |
|                | あてはまらない | 8 (25.8)    | 23 (50.0)   | 21 (35.6)   | 52 (38.2)   |                            |
| 周りの友だちが塾に行っている | あてはまる   | 8 (25.8)    | 12 (26.1)   | 22 (36.7)   | 42 (30.7)   | $\chi^2(2) = 1.81$         |
|                | あてはまらない | 23 (74.2)   | 34 (73.9)   | 38 (63.3)   | 95 (69.3)   |                            |
| 親から行くように言われた   | あてはまる   | 10 (32.3)   | 18 (39.1)   | 29 (48.3)   | 57 (41.6)   | $\chi^2(2) = 2.35$         |
|                | あてはまらない | 21 (67.7)   | 28 (60.9)   | 31 (51.7)   | 80 (58.4)   |                            |

$p^\dagger < .10$ ,  $p^* < .05$ ,  $p^{**} < .01$

$\chi^2(2)=14.1$ ,  $p<.01$ ), 両項目とも中学3年生において「あてはまる」と答えた割合が他の学年と比較して多かった。また「家では勉強に集中できない」の項目に統計的な有意傾向がみられ ( $\chi^2(2)=4.90$ ,  $p<.10$ ), 中学2年生において「あてはまる」と答えた割合が他の学年と比較して低かった。それ以外の項目に学年による人数の偏りはみられず, 全体において「あてはまる」と回答した割合が高い順に, 「勉強が分かるようになりたい (86.1%)」, 「勉強が苦手 (77.2%)」, 「親から行くように言われた (41.6%)」, 「周りの友だちが塾に行っている (30.7%)」となった。

## 学習支援参加後の変化

学習支援参加者の各項目への回答人数および割合を参加期間別に調べた (表2)。「勉強が分かるようになった」の項目に統計的な有意傾向がみられ ( $\chi^2(2)=3.16$ ,  $p<.10$ ), 1年未満

表2 学習支援参加後の変化

| 質問項目            | 選択肢     | 1年未満<br>人 (%) | 1年以上<br>人 (%) | 全体<br>人 (%) | $\chi^2$                     |
|-----------------|---------|---------------|---------------|-------------|------------------------------|
| 勉強が分かるようになった    | あてはまる   | 79 (84.0)     | 29 (70.7)     | 108 (80.0)  | $\chi^2(2) = 3.16^{\dagger}$ |
|                 | あてはまらない | 15 (16.0)     | 12 (29.3)     | 27 (20.0)   |                              |
| 勉強に集中できるようになった  | あてはまる   | 53 (55.8)     | 20 (48.8)     | 73 (53.7)   | $\chi^2(2) = 0.57$           |
|                 | あてはまらない | 42 (44.2)     | 21 (51.2)     | 63 (46.3)   |                              |
| 家での勉強時間が増えた     | あてはまる   | 30 (31.6)     | 16 (39.0)     | 46 (33.8)   | $\chi^2(2) = 0.71$           |
|                 | あてはまらない | 65 (68.4)     | 25 (61.0)     | 90 (66.2)   |                              |
| 勉強に興味がわくようになった  | あてはまる   | 29 (30.5)     | 13 (31.7)     | 42 (30.9)   | $\chi^2(2) = 0.02$           |
|                 | あてはまらない | 66 (69.5)     | 28 (68.3)     | 94 (69.1)   |                              |
| 進路について考えるようになった | あてはまる   | 51 (53.7)     | 26 (63.4)     | 77 (56.6)   | $\chi^2(2) = 1.10$           |
|                 | あてはまらない | 44 (46.3)     | 15 (36.6)     | 59 (43.4)   |                              |
| 将来について考えるようになった | あてはまる   | 44 (46.3)     | 24 (58.8)     | 68 (50.0)   | $\chi^2(2) = 1.71$           |
|                 | あてはまらない | 51 (53.7)     | 17 (41.5)     | 68 (50.0)   |                              |
| 性格が明るくなった       | あてはまる   | 20 (21.1)     | 15 (36.6)     | 35 (25.7)   | $\chi^2(2) = 3.62^{\dagger}$ |
|                 | あてはまらない | 75 (78.9)     | 26 (63.4)     | 101 (74.3)  |                              |
| 口数が増えた          | あてはまる   | 27 (28.4)     | 15 (36.6)     | 42 (30.9)   | $\chi^2(2) = 0.89$           |
|                 | あてはまらない | 68 (71.6)     | 26 (63.4)     | 94 (69.1)   |                              |
| 友だちが増えた         | あてはまる   | 37 (38.9)     | 17 (41.5)     | 54 (39.7)   | $\chi^2(2) = 0.08$           |
|                 | あてはまらない | 58 (61.1)     | 24 (58.5)     | 82 (60.3)   |                              |
| 家で親と話すことが増えた    | あてはまる   | 39 (41.1)     | 19 (46.3)     | 58 (42.6)   | $\chi^2(2) = 0.33$           |
|                 | あてはまらない | 56 (58.9)     | 22 (53.7)     | 78 (57.4)   |                              |

$p^{\dagger} < .10$

の参加者が「あてはまる」と回答する割合が高かった。また「性格が明るくなった」の項目に統計的な有意傾向がみられ ( $\chi^2(2)=3.62, p<.10$ ), 1年以上の参加者が「あてはまる」と回答する割合が高かった。それ以外の項目に参加期間による人数の偏りはみられず、「あてはまる」と回答した割合が高い順に、「進路について考えるようになった (56.6%)」, 「勉強に集中できるようになった (53.7%)」, 「将来について考えるようになった (50.0%)」, 「家で親と話すことが増えた (42.6%)」, 「友だちが増えた (39.7%)」, 「家での勉強時間が増えた (33.8%)」, 「勉強に興味をわくようになった (30.9%)」, 「口数が増えた (30.9%)」の順となった。

## サポーターとの会話内容

学習支援参加者の各項目への回答人数および割合を参加期間別に調べた (表3)。「学校について話す」の項目に統計的な有意差がみられ ( $\chi^2(2)=5.04, p<.05$ ), 1年以上の参加者が「あてはまる」と回答する割合が高かった。また「将来について話す」の項目に統計的な有意傾向がみられ ( $\chi^2(2)=3.25, p<.10$ ), 1年以上の参加者が「あてはまる」と回答する割合が高かった。それ以外の項目に参加期間による人数の偏りはみられず、「あてはまる」と回答した割合が多い順に、「勉強について話す (72.8%)」, 「趣味について話す (44.9%)」, 「友だちについて話す (33.1%)」, 「家族について話す (24.4%)」, 「悩みについて話す (23.5%)」となった。

表3 サポーターとの会話内容

| 質問項目      | 選択肢     | 1年未満<br>人 (%) | 1年以上<br>人 (%) | 全体<br>人 (%) | $\chi^2$                     |
|-----------|---------|---------------|---------------|-------------|------------------------------|
| 勉強について話す  | あてはまる   | 71 (74.7)     | 28 (68.3)     | 99 (72.8)   | $\chi^2(2) = 0.60$           |
|           | あてはまらない | 24 (25.3)     | 13 (31.7)     | 37 (27.2)   |                              |
| 学校について話す  | あてはまる   | 45 (47.4)     | 28 (68.3)     | 73 (53.7)   | $\chi^2(2) = 5.04^*$         |
|           | あてはまらない | 50 (52.6)     | 13 (31.7)     | 63 (46.3)   |                              |
| 友だちについて話す | あてはまる   | 28 (29.5)     | 17 (41.5)     | 45 (33.1)   | $\chi^2(2) = 1.86$           |
|           | あてはまらない | 67 (70.5)     | 24 (58.5)     | 91 (66.9)   |                              |
| 家族について話す  | あてはまる   | 21 (22.3)     | 12 (29.3)     | 33 (24.4)   | $\chi^2(2) = 0.74$           |
|           | あてはまらない | 73 (77.7)     | 29 (70.7)     | 102 (75.6)  |                              |
| 趣味について話す  | あてはまる   | 39 (41.1)     | 22 (53.7)     | 61 (44.9)   | $\chi^2(2) = 1.84$           |
|           | あてはまらない | 56 (58.9)     | 19 (46.3)     | 75 (55.1)   |                              |
| 将来について話す  | あてはまる   | 33 (34.7)     | 21 (51.2)     | 54 (39.7)   | $\chi^2(2) = 3.25^{\dagger}$ |
|           | あてはまらない | 62 (65.3)     | 20 (48.8)     | 82 (60.3)   |                              |
| 悩みについて話す  | あてはまる   | 19 (20.0)     | 13 (31.7)     | 32 (23.5)   | $\chi^2(2) = 2.18$           |
|           | あてはまらない | 76 (80.0)     | 28 (68.3)     | 104 (76.5)  |                              |

$p^{\dagger} < .10, p^* < .05$

## 考 察

### 学習支援に参加した動機について

全体として「勉強が分かるようになりたい」、「成績をあげたい」等の勉強に対する積極的な動機が、「親から行くように言われた」、「周りの友だちが塾に行っている」等の消極的な動機より多かった。ただし「勉強が苦手」を動機としてあげる割合も同様に多く、参加者は「勉強が苦手」だけでも「勉強が分かるようになりたい」という想いを持って学習支援に参加していることが分かった。田谷(2012)は、学習支援に参加する子どもの様子を観察する中で、子どもは学ぶ意欲を持ちつつも、一人で勉強しようとしても教科書やノートに書かれた内容が分からず、学習をやめてしまっている子どもも多いとしている。学習支援参加者の積極的な参加動機を受け、学習支援の目的を学力の向上とすることは、参加者のニーズに応える意味で重要であるが、それと同時に、参加者の学習に関するこれまでの傷つき体験に寄り添う場となることも重要である。なお「成績をあげたい」や「志望校に入りたい」の項目で学年による差がみられ、受験や高校進学を意識しやすい中学3年生が他の学年と比較して高かった。また「家では勉強に集中できない」といった家庭の学習環境の問題による参加は、全体として、子どもの半数以上が「あてはまる」と答えており、特に中学1年生および3年生が中学2年生と比べて高かった。阿部(2008)は、経済的に所持できない割合が高い項目の一つに子ども部屋をあげており、林(2016)も、生活保護世帯の中学生は、一般世帯の中学生と比較して、静かに勉強できる部屋が無いと答える割合が高いことを報告している。落ち着いて学習に集中できる環境を参加者に提供する役割も学習支援にあるといえる。

### 学習支援参加後の変化について

「勉強が分かるようになった」という項目で、参加1年未満の参加者が、参加1年以上の参加者よりも「あてはまる」と回答した割合が高かった。学習支援では、勉強することを半ばあきらめていた参加者が、サポーターの関わりにより「勉強が分かるようになった」という体験をする。そのような体験は、参加して間もない1年未満の参加者の方がより明確に感じられたのかもしれない。ただし参加1年以上の参加者においても、その70.7%が引き続き「勉強が分かるようになった」と答えている。「勉強が分かるようになった」と継続して感じられていることが、学習支援に参加し続ける動機付けとなっているといえよう。その他の学習面に関する効果について、「勉強に集中できるようになった」は全体で53.7%が「あてはまる」と答えていたが、「家で勉強時間が増えた」および「勉強に興味がわくようになった」については、それぞれ33.8%、30.9%に止まった。家庭での学習環境や文化資本が乏し

く、学習へのインセンティブが生じにくい生活困窮世帯にあって、学ぶことへの興味関心を促し、家庭での学習が少しでも習慣化するような工夫や仕組みを提供することも学習支援に求められている役割といえる。

学習面以外の変化について、心理的側面の「性格が明るくなった」で、参加1年以上の参加者が、参加1年未満よりも「あてはまる」と回答した。また参加期間による差はみられなかったものの、心理的側面の「口数が増えた」は全体で30.9%、発達の側面の「将来について考えるようになった」は50.0%、対人的側面の「友だちが増えた」は39.7%、「家で親と話すことが増えた」は42.6%が「あてはまる」と回答した。特に家族関係に関して、軸丸（2015）は、学習支援への参加が家族間の会話を促進したケースを報告している。子どもと接する時間が少ない貧困世帯にあって（内閣府 2012）、子どもの学習支援への参加は、保護者自身が子どもの学習や進路に対して興味・関心を持つ機会となっているのかもしれない。今回の結果から、学習支援は参加者の心理的側面、発達の側面、そして対人的側面にポジティブな影響を有しており、その割合は参加者の3割から5割程度であることが示された。これまで学習支援実施者により指摘されてきた、学習面に止まらない学習支援の多面的な効果が、子ども自身の報告においても明らかとなったといえよう。

### サポーターとの会話内容について

参加した期間による違いがみられたのは、「学校について話す」と「将来について話す」であり、いずれも参加1年以上の参加者は1年未満の参加者よりもサポーターと話していた。このことは、学習支援に継続して参加することにより、学校生活や将来を具体的に考える機会を参加者がより多く得ていることを意味する。特に子どもの将来に関して、大澤（2008）は、生活困窮世帯の子どもの将来展望とそれと関係する重要な他者を調査し、生活困窮世帯の子どもは、保護者以外の大人をあげることが少なく、成長のために必要なモデルを十分に得ていないことを指摘している。学習支援への参加によって、将来について話す機会が増えたとした先の結果は、発達のサポートの提供の場を学習支援が担っていることを示唆しており、サポーターを通して自身の成長モデルをイメージしている参加者もいるかもしれない。一方、上記以外の項目に参加期間による違いはみられず、「勉強について話す」が全体で72.8%と最も多く、「趣味について話す」が44.9%、「友だちについて話す」が33.1%、「家族について話す」が24.4%、そして「悩みについて話す」が23.5%と、会話内容がより私的なものとなるにつれて会話頻度が減少する傾向がみられた。思春期である中学生は、大人との物理的・心理的な距離が広がり、自我の高まりとともに自分自身に関することを一人で抱えやすいとされる（神谷 1997）。そのような発達段階にあって、サポーターに「悩みについて」話している参加者が少ないながらも一定数みられたという結果は、学習支援が、心理的サポートを提供する役割を担っていることを示しているといえよう。

## まとめと課題

生活困窮者自立支援法の成立によって、更なる広がりを見せている学習支援であるが、事業の評価や成否は、高校進学率が用いられることが多い。例えば厚生労働省（2014）では、学習支援に参加した子どもの高校進学率が生活保護世帯全体の値を上回ったことで、学習支援に一定の効果があるとの評価がなされている。しかしながら、学習支援に関する行政および国会議事録を分析すると、学習支援は、高校進学をサポートする場としてだけでなく、子どもの健全育成および社会的な居場所、そして対人能力の向上をサポートする場として期待されてきた経緯があったことが分かる（松村 2016）。本研究の結果からは、学習支援は、勉強面だけでなく、心理的側面、発達の側面、そして対人的側面にポジティブな変化をもたらしていることが、子どもを対象とした調査によって明らかとなった。貧困対策としての学習支援の効果や位置付けについては、不十分さや限界が指摘されており、学習支援への過度な期待は、貧困の連鎖から脱却できないことを子ども自身の責任へ転嫁させてしまうことが懸念されている（松本 2016）。しかしながら、学習支援が、成果主義的な高校進学や学力向上のための支援に止まることなく、学習・心理・発達・対人的な側面を含んだ包括的な子ども支援の場として、参加者の意欲やソーシャルスキル、そして生活環境を向上させていくための支援、更には世帯全体の支援を実施する場として機能するならば、生活困窮者支援としての学習支援の可能性をより広げていくことになるかと期待できる。実際、子どもの学習支援を窓口、アウトリーチの手法により、家族全体を支援対象とする事例も報告され始めている（坂本 2016）。

なお本研究の課題として、調査対象者に関する問題があげられる。まず学習支援の中学生に関しては、子どもおよび保護者が教育面に消極的だったり、学ぶことをあきらめていたりするなどして、学習支援の参加に至らないケースが一定数存在する（NPO 法人さいたまユースサポートネット 2016）。生活困窮世帯の子ども全体の特徴を捉えるためには、学習支援に参加しなかった子どもについても検討することが必要であろう。

## 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。
- 林 明子（2016）『生活保護世帯の子どものライフストーリー—貧困の世代的再生産』勁草書房。
- 軸丸政代（2015）「生活困窮家庭の中学生への学習支援—学びあいサポート事業」『日本福祉教育・ボランティア学習学会研究紀要』25, 42-47.
- 神谷栄治（1997）「思春期：前期—中学生」馬場禮子・永井徹編『ライフサイクルの臨床心理学』培風館, 75-94.
- 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.
- 木戸口正宏（2010）「自他に対する『信頼』の回復を軸に据えた『学習支援』」の取り組み—釧路市『高校

- 進学希望者学習支援プログラム』の取り組みを手がかりに」『北海道教育大学釧路校研究紀要』（北海道教育大学）42, 61-69.
- 厚生労働省社会援護局保護課（2005）「特集1 自立支援プログラムの導入と生活保護受給者等就労支援事業等について」『生活と福祉』588, 3-9.
- 厚生労働省（2011）生活保護受給者の「社会的な居場所づくり支援事業」の新たな取組について（<http://www.mhlw.go.jp/stf/houdou/2r9852000001kwp0.html.pdf>, 2017.2.6）.
- 厚生労働省（2014）厚生労働省提出資料（[http://www8.cao.go.jp/kodomonohinkon/kentoukai/k\\_1/pdf/s8.pdf](http://www8.cao.go.jp/kodomonohinkon/kentoukai/k_1/pdf/s8.pdf), 2017.2.6）.
- 厚生労働省（2015）生活困窮者自立支援制度について（<http://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-12000000-Shakaiengokyoku-Shakai/2707seikatukonnkyuushajiritsusienneidonituite.pdf>, 2017.2.6）.
- 厚生労働省（2017a）平成28年国民生活基礎調査の概況（<http://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/k-tyosa/k-tyosa16/dl/16.pdf>, 2018.3.20）.
- 厚生労働省（2017b）平成29年度生活困窮者自立支援制度の実施状況調査集計結果（<http://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-12000000-Shakaiengokyoku-Shakai/0000175536.pdf>, 2018.3.20）.
- 厚生労働省（2017c）生活困窮者自立支援のあり方に関する論点整理（[http://www.mhlw.go.jp/file/05-Shingikai-12201000-Shakaiengokyokushougaiokenfukushibu-Kikakuka/rontenseiri\\_1.pdf](http://www.mhlw.go.jp/file/05-Shingikai-12201000-Shakaiengokyokushougaiokenfukushibu-Kikakuka/rontenseiri_1.pdf), 2017.3.30）.
- 黒澤英昭（2014）「貧困の世代間連鎖に立ち向かう学習支援の取組—京都市における生活保護世帯の子どもに対する中3学習会の現状と課題」『龍谷大学大学院政策学研究』（龍谷大学）3, 71-88.
- 釧路市福祉部生活福祉事務所編集委員会（2009）『希望をもって生きる—生活保護の常識を覆す釧路チャレンジ』筒井書房.
- 松本伊智朗（2016）「子どもの貧困を考えるうえで大切なこと」『ここまで進んだ！ 格差と貧困』新日本出版, 99-117.
- 松村智史（2016）「貧困世帯の子ども学習支援事業の成り立ちと福祉・教育政策上の位置づけの変化—行政審議、国会審議および新聞報道から」『社会福祉学』57, 43-56.
- 道中 隆（2009）『生活保護と日本型ワーキングプア—貧困の固定化と世代間継承』ミネルヴァ書房.
- 内閣府（2012）親と子の生活意識に関する調査報告書（[http://www8.cao.go.jp/youth/kenkyu/life/h23/pdf\\_index.html](http://www8.cao.go.jp/youth/kenkyu/life/h23/pdf_index.html), 2017.2.10）.
- NPO 法人さいたまユースサポートネット（2016）『「生活困窮者自立支援法に基づく学習支援事業に関する調査」結果のお知らせ』（<http://prtimes.jp/main/html/rd/p/000000001.000018249.html>, 2017.2.3）.
- 大澤真平（2008）「子どもの経験の不平等」『教育福祉研究』14, 1-13.
- 小澤 薫・小池由佳・石本勝見ほか（2012）「低所得世帯の中学生に対する学習支援—新潟市東区における学習支援プログラムの展開とその考察」『人間生活学研究』3, 111-127.
- Ridge, Tess (2002) *Childhood poverty and social exclusion: From a child's perspective*, The Policy Press. (=2010, 中村好孝・松田洋介訳『子どもの貧困と社会的排除』桜井書店.)
- 坂本毅啓（2016）「総合的な支援体制による子どもの学習支援—北九州における実践例」志賀信夫・畠中亨編『地方都市から子どもの貧困をなくす—市民・行政の今とこれから』旬報社, 81-108.
- 田谷幸子（2012）「生活保護・生活困難世帯の子ども学習支援—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』（帝京平成大学）23, 25-32.

（2018年3月22日 受理）