

# 修士論文

学校・家庭・地域の受け皿としての塾

三重大学大学院  
人文社会科学研究科

1 0 8 M206

佐藤沙穂

## 目次

序章 学習塾の推移	1
第一節 学習塾の定義	
第二節 学習塾の成長・拡大・定着とその社会背景	
第一項「成長期」—1960年代 第一次学習塾ブーム	
第二項「拡大期」—1970年代 第二次学習塾ブーム	
第三項 1980年代から 1990年代初頭 「学習塾の定着期」—第三次学習塾ブーム	
第四項 1990年代以降から塾の現状	
第三節 社会のニーズを反映する塾	5
第一章 先行文献の検討と調査概要	
第一節 塾の分類	
第二節 塾の先行研究の検討	
第一項 学習塾に関する実態調査	
第二項 学習塾に関する先行研究	
第三項 学習塾の機能—顕在的機能と潜在的機能	
第三節 「居場所」に関する先行研究の検討	
第一項「居場所」先行研究の検討	
第四節 研究対象塾の概要	
第五節 調査方法	
第二章 子供・保護者にとっての塾利用の実態	21
第一節 子どもの塾利用の実態	
第一項 子どもにとっての塾とは？	
第二節 塾利用目的の類型化	
第三節 塾の比較による子どもの利用傾向と「居場所」の類型化	
第一項 塾に求める「潜在的機能」とは？	
第四節 塾に求める顕在的機能・潜在的機能	
第一項 個別指導塾における「顕在的機能」と「潜在的機能」の関係	
第二項 「進学塾」「総合塾」における「顕在的機能」と「潜在的機能」の関係。	
第五節 保護者にとって子どもの「居場所」とは	
第一項 保護者が期待するもの	
第二項 保護者にとっての居場所	
第六節 経営者にとっての「居場所」とは？	
まとめ	
第三章「学校・家庭・地域」の受け皿としての塾	46
第一節 学校の受け皿としての塾	
第一項 勉強するところとしての塾	

第二項	塾と学校の勉強観の違い	
第二節	学校の先生との関係性―「教師＝公」「講師＝私的」―	
第一項	学習意欲と塾	
第二項	勉強することに対して肯定的な塾	
第三節	家庭の受け皿としての塾	
第一項	家庭学習の補完	
第二項	家庭の憩い機能を補完する塾	
第四節	社会的居場所としての塾	
第一項	アジール（避難所）としての塾	
第二項	仲間意識	
第三項	子どもの解放感	
第五節	役割からの解放―自己的居場所―としての塾	
第一項	役割演技からの解放と対等な他者との出会い	
第二項	対話による進路変更	
第三項	自己的居場所の充足の条件―「否定されない場」	
第四項	自己的居場所のもたらす家庭への還元	
補節		
まとめ		
補論	「居場所」としての塾の意義と可能性・・・・・・・・・・・・・・・・	77
第一節	「引け目を感じない場所」	
第二節	人間的居場所・自己的居場所としての塾の可能性	
展望	・・・・・・・・・・・・・・・・	81
参考・引用文献		
謝辞	・・・・・・・・・・・・・・・・	87

はじめに

学習塾（以下塾）が子どもたちにとって、とりわけ中学生にとって身近な存在となつてから約30年たつ。著者が子どもの頃には、塾に通うことに対して取り立てて違和感を持つことはなかった。著者自身、個別指導塾で講師のアルバイトをしているが、一部の生徒達は塾にしゃべるために来ており、何かあると愚痴を話したりしていた。彼らにとって、塾はストレス発散の場であり、学校や家庭では話しにくい悩みを打ち明ける場となっていた。このような状況から、彼らにとって塾は学力を向上する場所というよりも、むしろ講師や子どもたち同士のおしゃべりを楽しむことのできる、居心地のよい場所、すなわち「居場所」となっているのではないかと考え、これまで研究を行ってきた。卒業論文では、塾での友達同士の交流や、講師に悩みを話したり、といったことを塾での「居場所」と捉え、塾が、学校・家庭・地域の受け皿として機能していることを明らかにした（佐藤 2008）。本論では、「居場所」の定義を再考したうえで、その「居場所」が塾を成り立たせることにどのように関係しているのか、塾に対する意識やニーズの実態を明らかにし保護者・子ども・経営者という三者にとって「居場所」とはどのような意味をもち、塾に存在しているのか、塾のもつ「居場所」の意味するところを明らかにする。更に、進学塾・総合塾・個人塾・個別指導塾と学習塾別にその「居場所」の傾向や子どもの塾利用目的によって類型化をはかり、ある一定の傾向を示したい。さらに塾のもつ学校・地域・家庭の受け皿としてどのような「居場所」が子どもたちに求められ、またそれがどのような意義をもつのか考察していき、展望として、塾の今後の在り方、社会的意義について提言する。

## 序章 学習塾の推移

### 第一節 学習塾の定義

学習塾（以下塾）の推移をみていくまえに、塾とはどのようなものを指すのか明確にしておきたい。（社）全国学習塾協会における規約では、「学習塾とは、主に教室での授業を中心とした学習指導を行う事業形態であり、小学生、中学生、および高校生を対象として補習または、進学指導を行うものをいう」と定義されている。また、（Nira1996）では、「学校外の特定の場所で、小・中・高校段階の子供（児童・生徒）を対象に、学力形成を目的として、学問的教科の補習や進学活動を行う民間機関」として定義されている。本論では、学力形成のみを目的としない場合も含め、「学習塾（塾）とは、学校外の特定の場所で、小・中・高段階（いずれかの段階のみでもよい）の子ども<sup>1</sup>（児童・生徒）を対象に、主に学問的教科の補習や進学指導を行うことを目的としたもの」とする。

また、1978年「三重県における塾通い等に関する調査報告」では、塾のタイプを大きく「学習塾」、「おけいこ塾」と分けている。現在においては、「塾」といえば「学習塾」を指すことが一般化しており、以下学習塾を「塾」と記載する。ここで、「おけいこ塾」と指されているものは、塾以外の「習い事」の一つとして定義する。

---

<sup>1</sup> 児童は、主に小学生を指し、それに対して生徒は、中学生や高校生を指す。



現在、塾と一言でいっても、多種多様な形態が存在する。以下、簡単に塾の分類について触れておく。結城忠・小宮山らは『学習塾に関する調査』において学習塾を以下の5つに分類している。

- ① 有名校受験を目的とした、もしくは進学のために学校より難しい勉強をする「進学塾」
- ② 学校の授業の補習を目的とした「補習塾」
- ③ 進学コースと補習コースを併せ持つ「総合塾」
- ④ 落ちこぼれを対象とした「おちこぼれ救済塾」
- ⑤ 独自の教育理念をもった「教育理念塾」

詳しくは、次章で説明する。

## 第二節 学習塾の成長・拡大・定着とその社会背景

学習塾が現在のように定着するまでの過程について、Nira は、1960 年代以前を萌芽期、1960 年代を成長期、1970 年代を拡大期、1980 年代を定着期と区分している。小宮山は時代区分の名称は継承していないものの、1960 年以前の学習塾、1960 年代の第一次学習塾ブーム、1970 年代の第二次学習塾ブーム、第三次学習塾ブーム（1980 年代から 1990 年代初頭までのバブル景気頃）に区分している。本論では、小宮山（2000）の時代区分を採用し、Nira の名称を参考に、「成長期」1960 年代の第一次学習塾ブーム、「拡大期」1970 年代の第二次学習塾ブーム、「定着期」を 1980 年代から 1990 年代初頭の第三次学習塾ブーム、（Nira は、第三次学習塾ブームを二つにわけているがここでは小宮山の区分を採用する）以降の「塾の現状」といった区分から、塾が子どもたちの生活へ身近なものへと定着していった社会的背景や塾の形態の変化、子どもがどのように塾を利用していたのかを、Nira や小宮山を参考にしてみたい。

### 第一項「成長期」—1960 年代 第一次学習塾ブーム

1960年代前半、戦後ベビーブームの波が中学校に及び、1965年には高校進学率が70%を超え、公立中学でも補習や業者テストや偏差値の導入が行われ、それに呼応して塾も増えていった。そのため、一部の地域を除いて<sup>2</sup>、塾のほとんどは学校の成績を向上させるための、いわゆる補習塾であった。これが、注6 第一次学習塾ブームである。この背景には学歴によって賃金格差がかなりあったことで高学歴を望む親子が増えたこともあげられる（小宮山2000・Nira1996）。1960年以降の塾との性格の違いを小宮山は、「1960年代半ば頃までは、大都市でも、地域社会で子どもを育てるという意識が非常に強くあった。とくに共同体組織がしっかりとしていた農村社会では、1970年代まで、その地域で行う行事の中に組み込まれていた。」と地域や家庭に所属意識を持ち、その期待に応えようと成績向上を

<sup>2</sup> 東京都では「学校群制度」の導入により、国立・私立の有名校への志願者が増加し、そのニーズに応え、学校より難しい内容を教える、すなわち受験に合格するための進学塾が出現した。

目的に塾へと通ったのではないかと推測している。

## 第二項「拡大期」－1970年代 第二次学習塾ブーム

1971（昭和46）年に注7「落ちこぼれ」が社会問題となり、それに呼応するように救済塾や補習塾が設置される一方で、1975年には高校進学率が90%を超え、（資料1より）受験戦争意識が過熱化すると、塾業界への企業の参入やフランチャイズ方式の学習塾、進学と補習を両方行う総合塾等、塾の数は「乱塾」という言葉が登場するほどに、増えていった。

「その中でも、総合塾が多くなったのが、この時期の特徴であった」（小宮山2000）。子どもの塾通いの意識は、文部省『全国の学習塾通いの実態』（資料2）調査によると、通塾の目的では約50%、「学校の宿題や予習・復習の指導」が53.8%、「進学準備が中心の指導」22.8%、「勉強の遅れを取り戻す指導」が16.7%、「その他」が10.2%であり、「学校の宿題や予習・復習の指導」と「勉強の遅れを取り戻す指導」あわすと約70%が、学校の学力を補うため、学校の学力補完を目的として通っているといえる。塾でのよかったことに3割の子どもが「友達がいる」と答えており、1960年代が学力面のみの利用であるのに対し、1970年代では利用の目的の変化が推測できる。

また、この頃になると学校制度への絶対的な信頼性の揺らぎ<sup>3</sup>や地域の教育力の低下<sup>4</sup>が問題視される。

## 第三項 1980年代から1990年代初頭 「学習塾の定着期」－第三次学習塾ブーム

1980年代前半、校内暴力の問題による公立校の不信感や1980年代後半には、校内暴力に変わっていじめ問題から都市圏では私立志向が中学に及び、通塾年齢を中学生から小学生へと引き下げた。その私立志向と第一次ベビーブームの子どものたちが通塾する世代とが重なり、進学塾が注目されるようになった。高校受験のための進学塾が大都市には増え、それに伴って進学実績の高い進学塾がさらなる成長を遂げることとなる。この背景には1970年代から浸透しはじめた学歴社会が、1980年から1990年になると顕著に現れ、高校へ進学することは当たり前で、より偏差値の高い高校、有名大学合格実績をもつ高校へと受験戦争は激化したことがあげられる。この受験戦争の過熱から、最初は補習塾であった塾も総合塾や進学塾へと成長し変化していくものもあった。1980年から1990年初頭のバブル経済時に塾の事業所数は2倍となり、通塾率も1976年の38%から1985年44.5%1993年59.5%

---

<sup>3</sup>（野田2000 p24-31）は、

「これだけの進学がなされると「学校」という制度に対する意味づけを行うことなく、学校に適合あるいは同調ははかるための行動がとられるようになり、学校が規範を規定する存在として位置づけられる。（中略）、学校という制度の内部で目的が完結するようになると、それ自体生活総体との関連性を失うことにつながり、学校教育制度の価値の空洞を引き起こす。しかし、「学校」という制度に依存せざるを得ない状況は、個人に心理的な動揺をもたらす。」

<sup>4</sup> 小宮山は、農業の機械化により家族での共同作業が減り、共同体の実質的な開放がおけると、孤独化し、競争の中へ放り込まれてしまうと、共同体の崩壊を問題視している。

(Nira1996) と塾に通う生徒は約二人に一人が通っている計算である。

また、1980年代は、塾の社会的位置づけが大きく変わっていった転換期であった。第三次学習塾ブームのさなか、1987年に臨時教育審議会が「教育の自由化」を目指して提言を行い、新しい柔軟な教育ネットワークの形成の中での塾など民間教育産業の位置づけなどについて積極的な検討を求められるとともに、生徒数が一万人を超える塾も現れ、塾業界全体の市場規模も一兆円となり、一番塾通い。また、塾の地方への浸透も進み、塾の事業所数は、1981年から1991年にかけて約二倍も急増した。そして、1988年に通産省の外郭団体として社団法人全国学習塾協会が設置され、経済的な認知を受けることになる。

1985年の文部省『児童・生徒の学校外活動に関する実態調査』においても、「学校の勉強がよくわかるようになった」が、53.8%で、「学校の授業より進んだことを教えてくれた」が、44.9%で、「友達ができてうれしい」が、32.3%であった。「友達ができてうれしい」と友達との交流を表す部分においては、約3割と1976年と類似した結果がみてとれる。

学習指導の内容においては、「進学準備が中心の指導」が増えており、「進学塾」が注目されたことがうかがえる。

#### 第四項 1990年代以降から塾の現状

文部科学省（旧文科省）は1999年、生涯教育審議会が学校と塾の共存を答申したことで、正式に塾を認知し、注2学校がスリム化する中、塾にその受け皿としての役割を期待し、塾に期待される社会的意義が積極的に意味づけられるようになった。1990年代初頭以後、第三次学習塾ブームで右肩上がりであった事業所数や通塾率も一定の数値を保ったままで、大手学習塾（法人経営の塾）と個人塾（個人経営の塾）とが二極化しはじめてきた時期でもある。文部科学省（旧文部省）における『学習塾等に関する実態調査』1996年の調査でも「学校の勉強がよくわかるようになった」が51.8%、「学校の授業より進んだことを教えてくれた」が44.7%に次いで、「友だちができてうれしい」が28.2%と約三割の子どもが、1976年・1985年と同様に答えている。「学習指導の内容」をみると、進学準備が中心の指導が特に増えており、1976年と比較すると約二倍となっており、第三次学習塾ブームによる進学準備を中心とした進学塾の隆盛がうかがえ、この調査からは子どもの大きな変化はみてとれない。しかし、塾業界における大きな変化としては、1990年代後半には、一人一人の個性や学力に対応するニーズに応じて設立された「大手個別指導塾」<sup>5</sup>が人気を博し、「個別指導」の形態を導入し、または「個」に対応したといった謳い文句を取り入れた大手塾も増えはじめたのもこの時期の特徴である。1990年代後半から拡大を続けた「個別指導塾」であるが、2009年不況になると、大手塾の広告に「個」に対応したに加え、「学びやすい学費で、質の高い授業を提供します」と一斉授業形式へと促すようなものもでてきた。進学塾に対しての詰め込み教育批判や学歴社会の揺れによる学力観の変化を反映し、進学塾であっても「自ら学ぶ力をつける」や総合塾においては「生きる力を育てます」といった勉強のみではなく、子どもの自主性や生活面での成長を挙げている。総合塾では合宿やキャ

ンプなど、自然体験や小学生を対象とした英会話スクールを併設したり、理科の実験質や合気道、茶道などの習い事を併設している塾もあらわれた。第一次・第二次・第三次学習塾ブームと比較して、塾も多種多様な形態をとるようになったといえよう。学歴社会の揺れにより誰もが、偏差値の高い「高校」を目指さなくなった2007においても、通塾率は59.5%と「塾」を利用するものはある一定ラインから減少していない。それは、中学3年生にとって高校受験は避けて通れないものであり、「彼ら／彼女らは「勉強していい学校に進めばいい人生を送ることができる」という価値観ではなく、「勉強していい学校に進んでも先行きが見えない」という雰囲気の中で学校生活を送っている。」（遠藤2004）その中で、塾に通う。「学力」のみではない「塾」の役割や意味が問われるようになってきているのだろう。

### 第三節 社会のニーズを反映する塾

1960年代になると、第一次ベビーブーム世代が高校受験を迎え、学校の授業を補完する目的で第一次学習塾ブームがおこった。1970年代に入ると高校進学率の上昇とともに「落ちこぼれ」が問題となり、高校進学のための塾が一挙に増え第二次学習塾ブームがおきた。幅広い層を塾へ取り込むために、学校の補習と進学指導の両方を行う総合塾がこの時期に増えた。1980年代から1990年代初頭までのバブルの頃が、第三次学習塾ブームとなる。その背景として、公立中学校の校内暴力、都市部での私立志向などが挙げられ、その結果あまり規模の大きくなかった進学塾が注目された。中には、生徒数一万人を超える大規模な進学塾も出現し、塾の事業所数も二倍になった。大学進学率の上昇やバブル景気の崩壊が重なったためか、1990年以降は、大手塾と個人塾で二極分化され始め、その寡占化が進み今にいたっている（小宮山2000）。1990年代後半になると「個別指導」が注目されるようになる。また、保護者や世論の学力観の変化により、詰め込みだけではない、自主的な姿勢や生活面での成長を提供しようとする進学塾や総合塾もあらわれた。このように、その時代時代の社会のニーズや要請に従って、塾は成長してきたといえよう。また、子供にとっての塾の機能は、高校受験や、学校の授業を理解するといった「学力向上」を目的とされているが、1976年の調査では、塾に入ってよかったことについて3割の子どもが、「友達ができてうれしい」とあげていることも留意したい。1970年以後地域共同体の教育力の低下が叫ばれるなかで（小宮山）「友達ができてうれしい」という子どもの意見は常に変わらない。1960年代から成長、拡大、定着していく過程をとり、1985年から1996年にかけて通塾率は緩やかに下降するが、2007年もなお59.5%の子どもたちは通塾しており、塾は身近な存在となっている。本論では、「勉強していい学校に進んでも先行きが見えない」という雰囲気の中で学校生活を送っている。」（遠藤2004）多くの子どもたちは、塾に何を求めているのだろう。そして、社会のニーズを反映させる塾に現代、何がもとめられているのだろうか。本論では、その実態を明らかにし、塾が家庭・学校・地域の受け皿としてどのような機能を果たすのか明らかにしていく。

## 第一章先行文献の検討と調査概要

### 第一節 塾の分類

序章においてみてきたように、1960年代に出現した塾はその時代に応じ、様々な形態をとって成長し、子どもたちにとって身近な存在として認知されてきた。2章でも述べるが、現代の子どもたちは、塾を「勉強するための場所」「勉強に困ったときに行く場所」と認知しているが、多くの子どもや保護者の塾へのイメージは、第三次塾ブームで経営拡大した「進学塾」のイメージといえる。1990年以降は、大手塾と個人塾の二極化が進むなかで、社会のニーズに応えようと様々な塾が登場している。

まずは、便宜上序章でも触れたが、その学習塾の形態によって塾を分類化し整理し、本論に進みたい。

結城忠（2000）らは、『学習塾に関する調査』で、

- ① 名校受験を目的とした「進学塾」
- ② 学校の授業の補習を目的とした「補習塾」
- ③ 進学コースと補習コースを併せ持つ「総合塾」
- ④ いわゆる落ちこぼれを対象とした「おちこびおれ救済塾」

それを受けて Nira（1996）では、カリキュラムや教材についての違い、または利用する生徒の特色もまとめている。

- ① 「進学塾」を国立公、有名私立などの難関校受験を目的とし、独自のカリキュラムを組み、授業内容の難易度が高く、進度も速い。授業内容が教科書準拠ではないため、広い地域から生徒が集まる。
- ② 「補習塾」を学校の授業を補い、学校の成績を上げることを目的とする。使用する教材は、教科書や教科書準拠の問題集が多い。教科書中心のため地元密着型の塾が多い。
- ③ 「総合塾」は「進学塾」、「補習塾」の二つの機能を兼ね備えている。結城氏の「落ちこぼれ救済塾」の多くは②補習塾に分類され则认为られる。

Nira の研究では「学力」に焦点があてられているため、おちこぼれ救済塾も「補習塾」へと分類されている。

小宮山は、Nira の分類に基づいて、それぞれ類型化された塾の特徴を、カリキュラム、授業内容、どのような子どもが利用しているのか、に加えて、経営方針や、会社組織の方針、生徒の規模についても表しており、1990年代の塾の特徴を如実に表しているので、参考に示しておく。

#### ① 「進学塾」

進学のための学習をする塾で、学ぶ喜びよりも、いかに効率よく受験のための知識を吸収させるかに力点が置かれる。以前は、成績上位者の三割か四割の児童・生徒を集めて経営していたところが多かったが、現在は、七割ぐらいまでに拡大している。一クラスの人数は、20名前後から100名以上までさまざまであるが、大勢の子どもたちに一

斉授業の形態によって均一に授業を行うものである。進学塾は一般的に、教育理念より経営理念を優先しがちである。会社組織としての目的は、有名校に一人でも多く合格者をだすことであり、進学塾は目指している学校によって大きく二つのタイプに分類できる。私立志向型と公立志向型は、地元の有名公立高校の合格者を多くだすのが目標となっており、地方都市に多いと分類する。

## ② 「補習塾」

学校の授業を理解するための補習を行う塾と定義され、授業進度は進学塾よりかなりゆっくりで、だいたい学校と同じくらいの早さである。中学生なら中間・期末テスト対策を丁寧にしてくれる。中三になると進学指導もするが、公立高校受験が中心となっている。テストなどの能力別にクラス編成をしているところは、滅多にない。法人よりも個人の場合が多く、生徒規模は、100人以下の規模のところがほとんどである。地域に密着している個人塾が多く、さまざまなイベント（遠足、クリスマス会、スポーツ大会、音楽会など）を行うこともある。地域社会の教育力低下を補おうとしている個人塾の塾長もいる。1990年代後半からフランチャイズ方式の補習塾も増加しており、1980年代の大手塾＝進学塾、地元密着した塾＝補習塾といった図式がなりたったが、現代はそう捉えることが難しくなっている。

## ③ 「総合塾」

進学クラスと補習クラスを併設している塾で、どちらかといえば、進学に重点がおかれているのが特徴で、進学塾と補習塾の両方の性格が合わさったものである。個別指導コース、英会話コース、作文コースといったさまざまなクラスを選択できる塾もある。組織的には、小規模（100名以下）は個人塾が多く、100名以上の場合は法人が多い。地元密着した、地域社会に貢献している個人塾もあれば、全国的な展開をおこなっている企業的なものもある。

## ④ 「教育理念塾」

相対評価の五段階で、成績が2や1の子どもでも引き受け、受験のためだけの勉強を行うのではなく、全人教育を目指した塾を、教育理念塾と定義する。救済塾と言われることもある。学校で排除された子どもたちを積極的に受け入れており、教育は企業ではないという明確な教育理念を持っている塾長がほとんどである、規模的には、100名以下が多く、ほとんどが経験豊富な塾長自らが子どもたちに教えている小規模な塾である。

佐々木（1996）は、塾の指導形態別に「一斉授業型」「個別指導型塾」「マルチメディア型塾」「教育理念塾」に分類し、更に、学習の目的別に、進学のためならば「進学塾」、学校の授業の補習のためならば「補習塾」か、その両方のためならば、「総合塾」というように分類している。例えば、一斉授業型で「進学塾」ならば、「一斉型進学塾」というように分類している。「一斉授業型塾」についての詳しい定義づけは小宮山と類似するので割愛する。ここで新たに定義づけられている「個別指導塾」と「マルチメディア型塾」をみておく。

### 「個別指導型塾」

指導方法は、家庭教師の延長線にあり、個別に指導を行うものである。生徒個々の能力や希望に合わせてカリキュラムを組んで教えることが多い。講師一人に対し、生徒は1名から3名が標準的である。佐々木の説明に加えて、大手個別指導塾とともに、大手進学塾でも「個別指導」のコースを設けるものが増えている。

### 「マルチメディア型塾」

パソコンやファックスなどのマルチメディアを使って授業を行うもの。マルチメディア型塾は初期投資がかかるので、大手学習塾や大手企業が行っているものがほとんどである。

(佐々木の説明に加えて) 大手進学塾が、授業料の割高な「個別指導」と並行して、一斉授業を受講している生徒もしくはしていない生徒でも、割安な月額を払えば、マルチメディアを利用して問題の演習や、塾側からの分析が受けられるというシステムをとっている。また、大手企業(塾教材会社)は、理科や社会といった中学生に対して教材とともに、学習塾側にDVDを配布し、塾側がテレビ学習を活用するといったマルチメディアを利用したものもあらわれた。

本論では、Nira①進学塾、②補習塾、③総合塾、④教育理念塾といった枠組みを採用し、これに⑤個別指導塾を付け加える。小宮山氏も触れているように、大手塾=進学塾といった図式がなりたたなくなっているため、なるべく分類は単純化していく。佐々木の一斉型授業か個別指導型なのか、その授業形態とともに、本論では塾のメカニズムを解き明かすこと、そして塾のもつ「居場所」機能について明らかにすることを目的としているため、教育理念に「学力面」のみでなく、子どもの生活面での成長があるかないかも含めて以下のように分類する。本論では主に三重県に所在する塾に調査を依頼したため、三重県にある塾を抽象化し分類の参考にした。三重県の高校受験は、公立志向で、地元の有名公立高校の合格者を多くだすのが目標となっている。都市部と異なり、公立志向であり、学校の授業についていくことを必要とし、有名私立高校がないため、受験対策として特化したものが必要はないことを留意する。

- ① 「大手・中規模進学塾(企業経営)」…主に進学や成績向上を目的とする塾で、学力別クラスを採用し、入塾の際には、学校の通知表の高さによってある程度制限される。

例) 鈴鹿英数学院・明大進学会・伊勢進学ゼミナール・OSK

- ② 総合塾(企業経営)…成績が下位層の子どもから上位層の子どもと成績制限がない。また、成績向上も目的とするが、みんなでの生活体験もあり、勉強で生き方を学べるスタンスである。

例) 教育サプライ、安藤塾、(企業経営)

- ③ 進学型個人塾(個人経営…1980年代塾ブームに影響された塾に多い。少人数体制を取り、進学を目的とした地域の信頼のあつ個人経営塾である。

例) 平田塾・西田塾

- ④ 理念型個人塾（個人経営）…少人数体制をとり、進学よりも子どもの「居場所」を満たしてあげること、子どもに対する勉強以外の面のケアも大事にする。一人一人が志望校に合格することを目的としている。

例) 黎明塾等

- ⑤ 寺子屋式学習塾（フランチャイズ経営、個人経営）…講師一人につき、複数名の生徒が主にプリント学習をし、わからないところを聞きにいくタイプの塾である。フランチャイズが多い。

例) 公文、学研、個人の塾

- ⑥ 個別指導塾（企業経営、フランチャイズ経営）…講師1人につきおおよそ3名程度の生徒が付き、自学自習を目指す。分からない問題があれば適宜塾の講師が教える。

例) 明光義塾、がんばる学園、スタンダード

本論では、子どもたちの「居場所」を明らかにするため、以下で「居場所の定義」を考え、比較調査するため、「大手・中規模進学塾」（以下進学塾）「総合塾」「地域密着型理念塾」（以下個人塾）「個別指導塾」を対象として調査を行う。

## 第二節 塾の先行研究の検討

1960年代に出現した塾は、第一次・第二次・第三次学習塾ブームによって増え続け、それとともに、塾に通う子どもも1985年の文部省（旧文部科学省）による調査では、三重県の通塾率は80%（全国で一番高い数値）に達した。それ以降の通塾率は緩やかに下降するものの現在、学習塾という存在は広く認知され、中学3年生の通塾率は「        %」であり、二人に一人の生徒は学習塾へ通っている。学習塾が中学生にとって、身近な存在の一つとなったことは明らかである。

以下では、そのように認知されていく経過の中で、「学習塾」がどのように認識され、研究されてきたかについてみていく。

### 第一項 学習塾に関する実態調査

第一次・第二次学習塾ブームにおいて、学習塾通いを異常なものとして捉え、いわゆる「塾通い」の実態と子どもへの弊害を明らかにしようと批判的な調査が行われてきた。塾の「異常性」を明らかにするための「実態調査」がほとんどであったそれらの議論の多くは、学習塾を「必要悪」として認識させるものであった。1977年には、学習塾の実態を明らかにしようと文部省（旧文部科学省）において実態調査が行われ、1978年には、三重大学教育社会学研究室でも同様に塾がなくなることが望ましいといった姿勢をとるものの、ただ塾を「必要悪」だとするのではなく、「子どもたちや親の現実を明らかにするため」に実態調査を行った。文部省（旧文部科学省）の実態調査を受け、福田（1977）は、以前か



らの学習塾批判を踏襲し、二つの問題に触れている。それは、学校教育の問題と子どもの精神的・身体的負担の問題である。塾通いの多くは進学のためではなく、学校の授業を補完することを目的としていることを受け、福田は、学校教育での「おちこぼし」に注目し、本来学校教育の改革に向かうべき期待が学習塾に向き、学校教育に向かなくなったことを学校教育の問題としている。また、子どもの精神的・身体的負担については、夜の通塾により犯罪にまきこまれる危険性や、塾通いによる身体的負担や進学塾に限定して言及しているが、「考える力が育たない」といった詰め込み主義の批判や学校・塾の両方で「落ちこぼれ」を二重に生み出し、子どもの希望を徹底して打ち砕いているといった指摘もある。一方で、塾をめぐる子どもの声の中には「よくできるようになりたい」「勉強が面白い」といった半数の意見や「負けたくない」「友達ができる」といったような友達関係を述べるものが3割あり、親の意図に反し、「子どもは塾に「遊び」や「友人」を求めて生活を再構成している」（福田 1977 行数）といったものもある。1978 年の三重大大学の調査でも、マスコミで問題視される進学塾が目立つ中で、大半の子どもが補習を目的に塾へ通い、学習やそれ以外の面には福田同様に、肯定的な側面と否定的な側面があることが明らかとなった。ここで新たに、学校を補う機能以外にも、本来家庭でなされるべき「しつけ」といった生活面での効果を塾が持っていることも明らかとなった。これ以後も、マスコミや公共機関もしくは金融機関のシンクタンク等で通塾に関する実態調査が行われたり、マスコミや児童心理といった雑誌で塾の子どもにとっての功罪をとりあげたりされており、現在でも世論の通塾に関する関心は薄れていない。通塾の実態に関する大規模な調査は 1976 年に引き続き、1985 年、1993 年と同様に行われている。1985 年、1993 年ともに、前章でもふれたが、塾の指導内容は、学校の勉強を補完する目的が 70%を超えており、マスコミでとりあげられるような学校より難しい内容の詰め込みではなく、学校の勉強を理解するため、すなわち学力補完のために通っていることが明らかとなった。1996 年には、総合研究開発機構（NIRA）は、さまざまな問題を抱える学校の問題を、学習塾を通して考察することを目的に塾の実態調査を行った。ここでは、おもに学校の学力の部分に焦点をあてている。そして、塾の裏返しとして学校の問題をみるだけではなく、塾も含め、子どもたちにとって、よりよい教育環境をいかに実現するか取り組んでいる。これは、第三次学習塾ブームと、学校スリム化を背景に 1987 年、臨時教育審議会が「教育の自由化」を目指して提言を行い、新しい柔軟な教育ネットワークの形成の中での塾など民間教育産業の位置づけなどについて積極的な検討を求め、1988 年には、学習塾に対して経済的な認知を与えたことが大きく影響しているのであろう。更に文部科学省（旧文科省）は 1999 年、生涯教育審議会が学校と塾の共存を答申したことで、正式に塾を認知し、注2学校がスリム化する中、塾にその受け皿としての役割を期待した。これ以降、塾通いの「異常性」を問いたずす、もしくは塾の繁栄と比例して学校の問題点を明らかにするといった論点はあまり意味をもたなくなり、学校で補えない部分を塾で補っていく、学校の受け皿として塾は認知され、塾通いは、個人の裁量に任せられるといったことで落ち着いた。

現在、大規模な調査としては、文部科学省の全国学力テストのみである。そこでは、生活調査の一部として、通塾しているか否か、通塾生と非通塾生の成績の比較が行われているのみであり、詳しい通塾動機やその実態について調査されることはなくなった。

## 第二項 学習塾に関する先行研究

1977、1978 年の実態調査において、学校教育を再考しなおす必要が明らかになったが、学習塾には、「学校の勉強がわかるようになった」といった「学力補完機能」が評価され、生活面においても家庭教育のしつけを代替する家庭教育を補完する機能や、友達ができるといった子どもたちの「居場所機能」があることが明らかにされた。文部科学省に認可され始めた 1987 年前後から事実上認可される 1999 年以降、学習塾に関してどのような研究がなされてきたかみていく。研究があまりなく、統一性がなかったので、具体的に一つずつ検討していく。

社会学の分野では、1895 年藤原は、当時の塾通いについて塾通いが子どもたちにとって義務教育化され、「第二の学校」とまで呼ばれる状況で、子どもたちは何を求め、学校と塾という 2 つの『学校』に通っているのかを明らかにすることを目的として、この二つの塾と学校の両者の持つ機能の重複性すなわち“functional equivalents”と捉えられる側面から子どもの意識下にある dynamism を考察しようとした。ここでは、生徒が塾の講師に学校の先生を投影する重複性から、問題児とラベリングされる生徒に対して、塾の先生の「受容」によって授業を妨害する裏返しとして、学校の先生は「排除」を示す。と二者の違いを示し、学校の教師との相互作用からの分析が必要と留意するにとどまっている。塾を通して学校での問題点を明かにするものとして位置づけられるとともに、ここでは予備調査の一部しか掲載されていないが、塾に対して「家にきて友だちと遊ぶより塾へ来ていたほうが楽しいなどという」子どもの声や、学校の教師が、塾に対して子どもの学習指導、生活し同を委託して教え子を入塾させたい（P68 2 行目から 6 行目）」と学校の受け皿として塾にもつ機能が学力補完機能を前提としているが、その機能の多様性について触れるにとどまっている。1996 年、竹中は、1978 年以降から登校拒否者数が年々増加していることを問題ととらえ、不登校児童や学校教育にうまく適応できない子どもたちを積極的に受け入れている救済塾を対象に、主に塾の経営者に対する面接調査でのインタビュー記録から学校教育から疎外されている子どもたちが抱える問題や今日の学校教育が直面している問題を明かにすることを目的としている。ここでの考察は、個々の事例の比較にとどまり、ある一定の結論は示しておらず、救済塾の理念と保護者からのニーズ、そして生徒のニーズを理解することの難しさや経営の不安について述べられるにとどまっている。2003 年釜井は、学習塾によるサービス供給において、地域格差や利用行動に差異がみられることを明らかにした。（その中で、民間教育に対する需要は半都市的で農村から都市への変化が著しい地域で多い。また、学習塾利用者の意識について、都市部では、費用負担者である保護者の意向がサービス利用に影響を与え、農村地域では、子どもの意向が重視される傾向にあり満足度が比較的高い。）

心理学の領域では、1996年、宮下は、塾通いの弊害として、性格形成への悪影響が論じられるなか、大学生を対象に小・中学生時代の学習塾やお稽古事への通塾経験がその後のアイデンティティに与える影響について検討することを目的に調査を行った。結論として13歳以降、適度な通塾日数のもとでは、アイデンティティ発達にプラスに働くといったことが明らかとなった。2003年には、宮下の研究では詳しく明らかにされていなかったパーソナリティ発達の重要なメカニズムについて更に付け足しがなされた。乾・伊田は、塾では自由に質問したり発言できる雰囲気があるとの回答が、塾の講師との信頼関係そして講師に寄与しているという調査結果から、それを前提条件として、その信頼関係が授業以外の活動を促す要因となり、パーソナリティ発達に寄与すると想定した。それに対し、1996年、林は、神奈川県藤沢市学習意識調査をもとに、塾に通っている子どもたちが学習塾を面倒見がよく、親切で、役に立つと捉えていることから、学習面での学校離れがおこっていることを明らかにし、塾を「学習の場」として一定の評価はするものの、子どもたちの感情的評価の低さから、放課後の時間を子どもから奪っていると否定的な側面も挙げる。また、友達つきあいに関しては、学校での最も充実感を感じる事柄は「友達つきあい」であり、学校での学習に対する自信や意欲は低下し、また、学習塾通いの増加が自由時間を奪ったことに対して、友達が一堂に会する唯一の場として学校での「友達つきあい」が重要となり、感情面では、友づきあいの場である学校に対する評価が高くなっていると分析している。これは、学習塾の功罪を問うというよりは学校批判に対抗し、「学習の場」としての塾、友達との「交流の場」として「学校」が認識されている実態を明らかにするものであった。

以上が「学習塾」に関する先行研究である。藤原の調査には、学力補完するためではなく、多種多様な機能に触れているが、議論されず不十分であり、竹中は、救済塾の活動の比較は興味深いものであるが、比較し検討するにとどまっており、議論が不十分であり、子どもにとって学習塾には「居場所」があるのではないかと示唆するも明確をそれに示してはいない。実態調査では「居場所」と捉える子どもの意見はみられるものの、その「居場所」とはどのようなものであるのか詳しく言及されてはいない。心理学による検討に関しては、乾・伊田による、講師との信頼性が子どもとの授業以外の時間での活動に影響を与えるという点について、本論でも居場所の形成を考察する際留意して考察していく。また、塾の対象も進学塾と救済塾とに限られており、本論では、後に塾の分類は明確化するが、進学塾・総合塾・個別指導塾・個人塾とそれぞれ形態の異なった塾に調査を行う。調査対象者も、子どものみや、経営者のみにかぎられているので、本論では子ども・保護者・塾の経営者の意向から多角的に考察していく。

1985年から現在に至るまで、「学習塾」は子どもの身近な存在として、児童心理や都市問題においてその功罪が議論されている。1985年の児童心理では、塾を積極的に評価するのは少なく、「体験学習の場」を作ったほうがよいといった提言や、塾通いによって受動的な人間に育ってしまうといったもの、または、上手に塾や学校を「居場所」にして利用し

ようにいったもの、塾と学校の共存を模索するもの、原点にかえり、塾を問題とする理由等議論の方向も多種多様であるが、どちらかといえば塾に対して否定的なものが多く論じられていた。それに対し、2000年以降になると、学習塾の教育システムを積極的に評価するもの、塾を事例にした不登校生徒の支援や個人の塾の経営者が地域の受け皿としての活動を記すエッセイが教育関係の雑誌に掲載されるようになる。2007年には「都市問題」では、学校と塾を比較し、塾の利点について教育評論家等が論じ積極的な塾に対して意味を見出そうとしている。1980年代後半においては、塾に対して批判的な風潮ではあるが、1999年、文部科学省に認可されて以来、塾での教育技術の見直しにはじまり、学校では抱えきれなくなった「学力補完」や子どもの「居場所づくり」、いじめや不登校、子どもの家庭教育の問題等、子どものニーズにこたえやすい塾といった形態が、学校の受け皿として機能していくことに対しての期待が高まってきたといえる。

しかし、このような風潮を受けたとしても、エッセイや雑誌に個々の学習塾の取り組みが投稿されるものの、学校・家庭以外、すなわち地域の居場所づくりを目的としたもの、もしくは不登校の子どもたちの居場所を考えるものでしかなく、「塾」を居場所づくりの一環として捉えているものは少ない。よって、「居場所」に関する先行研究も検討する必要があるだろう。

学習塾の本来の目的とする学校の学力を補完する機能や、学習塾講師の授業技術に対しては、民間校長が日スベとして学校の放課後に塾の授業を導入するなど、一定の評価は与えられてきた。しかし、ここでの塾は子どもたちにとって、学校の授業を補うだけではなく、受験準備の機能、進路指導、そして生活面で子どもたちの「交流の場」であり、「塾の先生と親しくなれてうれしい」「悩みを相談する場初」等、多種多様なニーズにこたえる機能があるのではないかと触れはするもそれを積極的に意味づけようという研究はない。筆者は、卒業論文で塾の持つ「子どもの交流の場所」「先生に悩みをきいてもらえる場所」「なんだか居心地のよい場所」という塾の「居場所」機能に着目して、塾には、学力面ではない部分においても、学校や家庭の受け皿としてなりたっていることを明らかにした。

卒業論文では、「居場所」を「居心地のいい場所」「子ども同士交流できる場所」として、子どもにとってポジティブな影響を与えうるものを「居場所」としてとらえ論じてきた。塾の居場所機能について、「友達との交流の場」「先生に悩みを相談できる」等、顕在的機能ではない潜在的機能の一部を居場所と定義しているのみで、充分とはいえない。ここで、学習塾のもつ機能を整理する。更に、「居場所」の先行研究を確認しその定義づけについて考えていきたい。

### 第三項 学習塾の機能—顕在的機能と潜在的機能

実態調査や先行研究においても、学習塾にはさまざまな機能があることが明らかにされた。1978年の調査、1996年の調査において「学力補完機能」「受験対策機能」「居場所機能」「家庭教育代替機能（しつけ機能）」が挙げられている。

本来の目的である「学力補完機能」「受験対策機能」を顕在的機能とし、「居場所機能」「家庭教育代替機能（しつけ機能）」を潜在的機能とを Nira(1996)を参照にしながら、分類する。

(1) - 1 「顕在的機能」

- イ) 学力補完機能…進学指導のみではなく、学校の予習・復習や生徒自身の勉強の遅れやわからないところを解決する機能
- ロ) 受験対策機能…学校の授業だけでは対処できない部分の指導や入試対策のための授業をする。

(1) - 2 「潜在的機能。」

- イ) 「居場所機能」機能
- ロ) 「家庭教育代替」機能…日々の学習習慣や、学習への取り組みに対する全般をいう。

「居場所」機能については、以下の先行研究を参考にし、定義づけしたい。

### 第三節 「居場所」に関する先行研究の検討

前節では塾に関する諸先行研究を検討したが、そこでは塾の持つ学力補強及び進路選択の補助といったいわば塾の本来の機能に関する問題を扱うことが多かった。が注目されるようになった。先行研究においても、塾の「居場所」機能を取り上げているものもあるが、「居場所」自体に積極的な意義を見出すものではなかった。卒業論文では、塾の「居場所機能」について着目したが、「友達と交流できる場」「講師に悩みを話せる場」として抽象的に「そこにいとほっとする。居心地のよさ」を居場所ととらえていたが、本論では居場所の概念を再検討すべく、先行研究を検討する。

#### 第一項「居場所」先行研究の検討

居場所研究は、「不登校」が社会問題化するとともに「居場所」といった言葉が、報道や文部科学省で不登校の児童・生徒への「居場所」作りの必要性を強調する中で、使用されるようになった。前にも述べたが、「居場所」を必要としているのは、不登校の子どもたちだけではないという認識から、「居場所」に関する研究が 1990 年後半から現在にかけて成されるようになった。「居場所」を成立させる条件には、「物理的側面」と「心理的・社会的側面」といった物理的、主観・客観的、社会的な側面を含むため、「社会学・教育学の分野」や「建築学・住居学の分野」といった幅広い領域において研究がなされてきた。居場所を受容する対象もそれぞれ、「幼児<sup>6)</sup>」、「小学生（児童）」、「中学生（生徒）」、「小学生・中学生」、「中学生・高校生」、「高校生」、「大学生」を対象としたものと幅広い。しかし、「居場所に対する定義づけをしていないもの」や「定義されていてもそれぞれ違った定義づけによって」研究されているということを留意する必要がある（(中島・廣出、円・小長 2007)。本論では、中学生を対象とした社会学・教育学系の分野での先行研究を整理していく。

「社会学・教育学系<sup>7)</sup>」の分野では、1990 年前半から後半にかけては、新たな居場所づくり<sup>8)</sup>ではなく、既存の場所すなわち学校・家庭・地域（現在利用されているもの）の中で、どのような場所を子どもは「居場所」と捉えているのか質問紙調査によって実態調査が行われた。住田らは、「居場所」の形成条件を明らかにすることを目的とし、「主観性」―「関係性」―「空間性」から子どもたちがどのような場所を「居場所」と捉えているのか質問紙調査によって明らかにし、それを規定する要因は何かを分析することを目的としている。同様に、荻原 1997、鈴木 2001 は、自由記述、インタビュー等によって「居場所はどのような場合生じるのか」それを構造的に分析するものである。居場所の概念化や分類が 1990 年代からさかんに行われるなかで、「居場所」を定義しているものには、「自分自身」「アイデンティティ」「自分の存在」「自己の存在」「自分の位置」などを「確認」「実感」「享受」「納得」できる場所であると定義している。藤竹は、それらを一括して「自分の存在を確認できる場所」とした。『居場所概念の検討より』1990 年代後半から現在にかけては、「居場所」の分類や「居場所」を構造的に理解しようとするものに加え、学校や家庭以外の「居場所づくり」を目的とした公共施設や NPO、塾、地域や「居場所」に主眼を置いたフリースクール等の実践的な活動を紹介するものが増加傾向にある。それは、主に活動内容や実践的な居場所づくりから「居場所」と成りえた条件を抽出し、今後の居場所づくりへの手掛かり、または理論化を図るものである。しかし、その多くは、（たとえば、塾のように）居場所づくりの企画やその運営等や運営者の指導論にとどまっている。現在「居場所」として機能していることは明らかではあるが、子どもがどのようにそこを「居場所」としているのかは明らかにするものは少ない。

これらの研究は、研究対象によって更に分類化できる。一つは、不登校児童・及び生徒を対象としているもの。もう一つは、すべての児童・生徒を対象としたものに分けられる。近年においては、「居場所づくり」の実践研究が多いなか、その居場所の分類化や構造化も並行して研究がなされている。中島ら（中島 2007）は、藤竹の「自分の存在を確認できる場所」をさらに、他者との関わりにおいて、2 種類に分類した。「他者との関わりをもつことで自分を認める場所」を「社会的居場所」とし、「他者との関わりから離れて自分を取り戻せる場所」を「個人的居場所」とした。さらに、物理面を示す「空間の支配度」と「心理面を示す他者との関わり」の二軸で構成する分析軸を設定し居場所を構造化した。

本論では、この他者との関わりにおける「社会的居場所」という概念を採用し、「社会的居場所」は①価値感の共有②所属（仲間）意識③受容意識④被受容意識を指すと定義する。藤竹の定義をである「自己の存在を確認できる」を留意し、本論では、管野（2003）は、「ひとが、社会的役割を演じているという観点から、社会的要請と自分の「生」の意識のズレが最少となるようなそういう社会関係の形成を自分自身が模索する中で、ほんとうの私」が活かされる可能性」（管野 2003）が開けるとし、「生」すなわち「自己」と社会的要請の

<sup>7)</sup> 社会学、教育社会学、教育学、社会教育学、発達心理学等の分野。

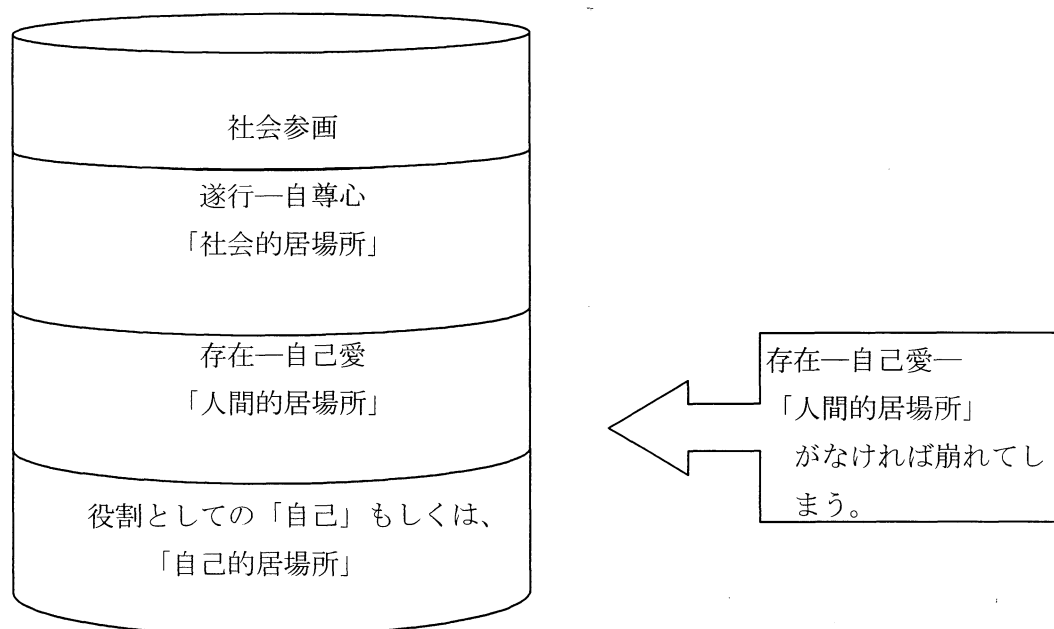
<sup>8)</sup> NPO、や塾、公共施設の利用といった、学校・家庭以外の場所。

ズレが少ないほど居心地がよいと感じると述べている。しかし、中学生にとって「生」すなわち「自己」が画一しておらず、本間（2006）は中学生の不安定さを述べており、まだ自己というものの確立が難しい。そのため、本論では、管野の役割演技からの関係性に依拠し、役割演技しない、「自己」を発見するための場所として「自己的居場所」とわかる。他者との関わりによる居場所を「社会的居場所」、以下で述べられている「存在—自己愛を「人間的居場所」とし、不登校児童・生徒を対象としたものは、「受容」をキーワードとし、どんな自分でも受け入れてくれる」その点では、塾での居場所と類似している。以下は、プライマリースペースの必要性を述べたものである。（本間 2006）「不登校」に対する支援の場としての「居場所」と子どもたちの参画する力の育成をめざし、「居場所」づくりへの研究といった二つに方向性が別れる。不登校に対する支援での居場所は「あるがままの自分を受け入れてくれる場所」というように、「存在—自己愛」の確認と「遂行—自尊心」の充足のための「居場所づくり」をさす、もう一方は学校でも家庭でもない場での活動が子どもたちの「参画」する能力を活かすことができるという視点から子どもが居やすい、自主的に活動に参加し参画できる場所づくりへの実践的研究である。しかし、その中間地点に位置する「不登校」や社会的に問題行動とまで言われないもののそのような「存在—自己愛」を確認できる第4の居場所としてプライマリースペースを必要としている子どもたちがいることへは注目されてこなかった。また、藤竹は、この「存在—自己愛」を「人間的居場所」、「遂行—自尊心」を「社会的居場所」とした。本論では、藤竹の「人間的居場所」「社会的居場所」を使い、「社会的居場所」は中島（2007）らの①～④の定義に従う。前者の不登校に対する研究では、まずは、「人間的居場所」を回復し、能動的な自らの行為によって他者に認められる遂行を繰り返し「社会的居場所」を形成していく。更に付け加えると、この社会的居場所を形成し、「居場所」内で「参画」をすることで社会参画につながっていくというのが、後者の研究の主旨である。ここで、留意しなければいけないのは、「人間的居場所」の回復がなければ、または獲得されなければ、「社会的居場所」を形成することが難しいということである。（図1）そしてこの「人間的居場所」の形成を担うプライマリー・スペースとして機能しているものの大部分は「家族や家庭」である。この家族の機能について、パーソンズとベーズの著書『家族』において、家族のありようが変化してきても最後まで残るのは、子どもの社会化機能とパーソナリティの安定化機能である（橋爪訳 1981）前述したプライマリー・スペースと、このパーソナリティの安定化機能は類似したもので、藤田（2003）は、「憩いの場、癒しの場」という積極的な側面だけでなく、帰属感や自己定義の基盤になっているという潜在的な側面も含めて考える必要がある」とパーソナリティ機能について述べている。UFJ 総合研究所の調査によると、「家庭に居場所がない人ほど、他の場所に居場所をもつけるのが困難な場合が多い」と明らかにしており、「人間的居場所の形成」は、子どもの成長や社会化において大きな影響を及ぼすものである。それは、急速に発達、成長する中学生にとってはなおさらそれが言えるだろう。しかし、住居学研究室の調査では、家庭に居場所を感じている中学生は、約半数うであり、彼

ら彼女らにとって「人間的居場所」が不安定である。それは、小学高学年から中学校にかけて思春期と言われる非常に不安定な時期に入る。この時期は、友達との関係がすべてといってもいいほど、友人関係あるいは仲間集団のもつ意味が大きくなると内田は指摘する。

(内田 p 31 36-38)、また住居学研究室の調査において、他者との関わりによって得られる居場所の形成を家庭ではなくなり、友達へ求める傾向が強くなり、精神を回復する場所をほとんどの中学生は、持っていないことを明らかにした。内田はこの時期の発達課題を自分の「存在感の感知」といい、子供から大人への移行には自分の存在が揺れ動き、唯一の居場所のよりどころとなっている学校の友達からの承認を得られないと、不登校や逸脱行動・問題行動をおこしてしまう可能性が高くなるという。(内田 p 32) この外へ、友達との関係を重視する子どものことを藤竹は、「子どもたちは過剰期待で充満した血縁からも、押しつけと競争に満ちた学校という社縁的关系から離れてもっと自由な仲間という選択縁を志向したとしても不思議ではない」と描写した。このように中学生にとって、家庭以外の「プライマリ・スペース」が、「人間的居場所」の形成が中学生の発達・成長にとって大変重要な位置を占めるといえるだろう。本論では「人間的居場所」「プライマリ・スペース」の創出または代替場所としての塾の居場所機能を見直し、更に「塾での居場所」が人間的居場所の充足と社会的居場所の形成から、中学生の成長に影響をあたえる可能性をみていく。

図1



以上のことから本論では、塾の居場所機能を「自己的居場所」を役割演技をしなくてもいい「自己」を取り戻せる場所から自己的居場所とする。「一存在—自己愛」は家庭機能と類似しているので、家庭の憩いの機能がその「一存在—自己愛」を人間的居場所とした。

社会的居場所は、中島等（2007）の定義をつかい、「社会的居場所とする。」

すなわち、



「居場所機能」機能→「自己的居場所」…役割を演じなくてもいい機能

「人間的居場所」…存在—自己愛を基盤とした家庭の憩いの機能

「社会的居場所」…他者との関わりによって得られる機能

#### 第四節 研究対象塾の概要

##### ①調査対象塾の特徴

###### (イ)「総合塾」

総合塾は、I市を中心に事務所を併せて9校舎展開する小学生・中学生・高校生を対象とした塾である<sup>9</sup>。総合塾は、教育のテーマとして「“その子が自分の足で自分の目標に向かって歩いていけるようになる”ことです。つまり総合塾は、“勉強に目覚めさせる塾”」を掲げ、指導理念は、勉強だけを教えるのではなく「勉強で」すなわち教科指導を通して、生き方を教えていきたい、すなわち「幸せの偏差値を上げていく効果として、教科の偏差値をあげていく……」そういうストーリーを塾を通して実現していくことを掲げている。<sup>10</sup>中学生を対象とした校舎は、管理本部事務所、小・中部本校・第二校、A第一校・A第二校<sup>11</sup>、B校<sup>12</sup>と大きく3校舎と個別指導専用の2校舎がある。本校・個別指導校は住宅・商業地域、校は住宅地域、B校は農村地域に位置する。中学生を担当している常勤講師8名、管理部に塾長と管理1名、個別指導の教室長として各校舎に1～2名いる。個別指導以外は常勤講師が授業を担当し、個別指導で指導にあたる先生のみ大学生アルバイトを雇っている。中学生の生徒数は本校約200名、小俣約45名、そうち約50名の中規模総合塾<sup>13</sup>である。創立は1991年八畳一間から始まり、ロコミを中心に多くの生徒たちが通い、10年が経過したころ塾舎建築と同時に始めて塾に専用電話を設置され、翌11年目にはじめて看板を設置される。それと同時に正講師<sup>14</sup>が採用される。2008年、小中部本校・D校・D3号館（現事務所）・B校・E校（個別）・F校（個別）・

<sup>9</sup> 安藤塾では小学生は、小学校の内容をフォローする総合学力完成コース（小学1～6年を対象）と学校より進んだ勉強をする総合学力完成ハイレベルコース（小5対象）、中学受験を目指す生徒を対象とした中学受験対策クラス（小学6年生対象）四谷大塚ネット（小学4・5年対象）、英語クラス（年長から小学6年生対象）、ベネッセ子ども英語教室（小学1年生から小学6年生対象）、参加型読書プログラムベネッセグリムスクール（小学2年生から6年生対象）、作文クラス（小学1年生から6年生対象）といった多様なクラスと自然体験等のサポートがある。高校生のクラスは、個別指導と予備校コース東進衛星予備校がある。その他の教育グループ組織として、フリースクールや通信制の高校、英検コース、海外留学サポート事業（小学3年生から高校生対象）があり、（安藤塾ホームページ）より保育園も開園予定である。

<sup>10</sup> 教科指導を通して伝えていきたいことは、9つの柱として具体的に「たくましさ」、「やさしさ」、「すすんで汗をかける力」「親に感謝」「人とつながる力」「学ぼうとする力」として幸せの偏差値を上げるツールとして掲げられている。

<sup>11</sup> 第一校の隣に位置し去年新設された。

<sup>12</sup> 去年新設された。

<sup>13</sup> クリスマス会や、合宿等イベントも開催している。

<sup>14</sup> 多くの正講師・非常勤講師が安藤塾の卒塾生である。2007年時点においても安藤塾を卒塾した生徒が正講師・非常勤講師として指導にあたっていた。

高校部本校の7校舎に加え、秋よりD4号館（個別）を開校し8校舎開校。2009年には、A第二校目、Bが開校され、更に2校舎開校予定<sup>15</sup>とここ十年間伊勢市を中心に急速に成長している塾である。授業形式は、10～15名までの少人数クラスで一斉授業である。クラスはレベル別で分かれており、高校進学のための基礎学力をつけるベースアップコース、公立中上位校・私立進学<sup>16</sup>コースを目指すスタンダードコース、公立トップ校<sup>17</sup>・私立特進を目指すトップコース<sup>18</sup>と分かれている。<sup>19</sup>5科目で週2回、一回3時間の授業である。留意点として、中学3年生を対象とした受験対策講座<sup>20</sup>は、小俣校や佐八校の子どもたちも本校で一緒に受講している。そのため全校舎の全生徒を対象とした。児童に関して個別指導は、分けて集計をする。

#### (ロ) 進学塾

東証1部に上場する学習塾で、北海道、東北、関東、中国、愛知・三重、九州と直営でおよそ400会場を開校しており、創立以来高校合格者総数は、50万名を超え全国各地区トップ高に圧倒的多数の合格者を輩出している学習塾である。（パンフレットより）全国学習塾売上ランキングにおいても上位に位置する大手進学塾である。指導理念は、1 第一志望合格主義、2 授業の質第一主義、3 能力開発主義を掲げている。代表のあいさつに、『学力向上とともに、「自ら努力し、達成の喜びを知る子供を育てたい」という目標』をもち、受験を通じて「自ら学んでいける力」をつけてもらう、すなわち「教育を通じて日本の将来を担う子供たちを育てることで、社会に大きく貢献していきたい」といった企業理念の学習塾である。授業は一斉授業で、クラスはレベル別に分かれており、基礎から応用までの演習を目的とした県立高受験<sup>21</sup>コース、応用力を鍛え各地区の上位高を目指す上位高受験コース、更にレベルを上げ、各地区のトップ高を目指すトップ高受験コースがある。5教科週3回の授業である。本論では、三重県の商工業地域に位置する本部代表の四日市本部を対象とした。進学塾は三重県には、A本部・B本部・C本

<sup>15</sup> 船江校舎、玉城校舎が開校予定である。2005年から2007年にかけて個別指導ブームであったが、不況の影響か月謝を抑えるためか需要が一斉授業に追い風がふくことに。

（安藤塾長談）

<sup>16</sup> 宇治山田・宇治山田商等、私立進学コース

<sup>17</sup> 伊勢高・松阪高・宇治山田高（前期選抜）

<sup>18</sup> ベースアップコースは1学年1組、校内定期テスト300点以下・模試偏差値48以下、スタンダードコースは1学年3組、校内定期テスト300点以上・模試偏差値48以上、トップコースは1学年6組400点以上・模試偏差値57以上のクラスが設けられている。（2010年現在）

<sup>19</sup> 一斉授業という形式であるが、「従来の予習型一斉授業ではなく、完全理解できるまで徹底的に反復し、理解できたら前に進む一斉個別授業。」一例として、中学3年生12月になると学校の授業内容の教授は一通り終わらせ、演習時間としている。ワークやプリントを利用して、問題が出来たら先生に添削を頼み、分からない問題を質問する寺子屋スタイルで授業が行われている。

<sup>20</sup> 9月から12月末まで週に一回、筆者が見学とインタビューをさせてもらった。

<sup>21</sup> 県立高受験コースは無試験・通知表主要5教科15以上が目安。上位高受験コースは、試験選抜制・通知表主要5教科20以上が目安。トップ高受験コースは、試験選抜制・通知用主要5教科22以上が目安。

部・D 本部・E 本部・F 本部・G 勢本部と 7 校舎と事務局を伴わない支部が数教室開校している。

(ハ) 総合塾の個別指導部（以下個別指導塾） 概要は以下に同じ。

(二) 「理念型個人塾（以下個人塾）」

2002 年設立。(1995 年よりボランティアで子どもたちの勉強をみる) 主に中学生を対象とし、一学年の定員を 9 名とし中学生の生徒数 27 名で 1 人の先生が教えている個人経営の塾である。個人塾は、住宅地域に位置し、いわば子ども会などその地区の祭りといった催しもの等がまだ残っている地域である。2002 年八畳一間から始め、拡大路線はとらずに逆に定員を絞り、一人一人に対応した指導を心掛けている。

(ホ) 「個別指導塾 A」

フランチャイズ契約による個別指導塾。本部は、M 市にあり、現在 T 市・M 市・O 市 I 市・S 市・K 市・H 市・Y 市の 8 教室を開いている。今回は、筆者が講師として 2005 年夏から 2008 年 2 月までアルバイトをしていた O 教室で 2007 年 12 月にインタビュー調査を行った。周辺中学の生徒が通塾する。高校生も対応しているが中学生が三分の二を占める。また、2009 年、追跡調査を行った。

(ヘ) 「個別指導塾 B」

フランチャイズ契約による個別指導塾。A とは違う系列の塾であり、A と比較するとやや知名度が低い。2007 年 12 月、インタビュー調査を行い分析する。

## 第五節 調査方法

### 1) アンケート調査

<生徒対象>

(イ) 総合塾 (ロ) 個別指導塾 (ハ) 進学塾 (二) 個人塾

アンケート調査概要は以下の通りである。

(イ) 総合塾

中学 3 年生 有効回答数…計 225 名

(ロ) 個別指導塾

中学 1 年生から 3 年生…計 60 名

(ハ) 進学塾

中学 1 年生から 3 年生…計 113 名

(二) 個人塾

中学生（高校生含む）有効回答数…15 名

<保護者対象>

(イ) 総合塾…計 72 名

(ハ) 進学塾…計 42 名

(二) 個人塾… 計 2 名

## 2) インタビュー調査

(イ) 総合塾 (ホ) 個別指導塾 A (二) 個別指導塾 B

### インタビュー年度

(イ) 総合塾では 2007 年 12 月、2009 年 12 月

(ホ) 個別指導塾 A では、2007 年 12 月、2009 年 1 1 月に卒塾生の追跡調査を行った。

(二) 個別指導塾 B では、2007 年 12 月

## 第二章 子供・保護者にとっての塾利用の実態

### 第一節 子どもの塾利用の実態

現在塾に通う子どもたちへの塾の詳しい実態調査は 1996 年以降行われていない。1990 年以降、ニーズの多様化により多様化しはじめた塾に対して、子どもたちは何を求め、どのように評価しているのかを明らかにする。現在通塾している総合塾 225 人、個別指導総合塾の個別指導部（以下個別指導塾）60 名、進学塾 113 名、個人塾 15 名の主に中学 1 年生から中学 3 年生にアンケートを答えてもらった。まずは、塾に対する全体的な評価や求めるものをみていく。

#### 第一項 子どもにとっての塾とは？

「なぜ、塾に通おうと思ったのですか？」に対し、「親にすすめられたから」が 41.4%、「友達に誘われて」が 21.8%、「自分が行きたいとおもったから」が 32.4%「その他」が 3.7%であった。親のすすめではなく、自発的な選択肢の一つとして「塾」に行くことを希望したという結果となった。「塾」はどんなところやと思った？と聞くと、「みんな静かで、がり勉強と思った」や「塾きて案外楽しくてよかった」等、「塾」に対してのイメージは先に述べた 1980 年代の進学塾で競争原理にのっとりた授業風景のイメージをもつ子どもが多いなか、「自分から行きたい」とその目的は、塾の顕在的機能である「学力向上機能」や「受験対応機能」を求めていることと推測できる。反対に約 3 割の人以外は、塾に対して「目的」がやや不明確なまま入塾したともいえよう。

また、「塾は好きですか」に「どちらかといえば好き」「どちらかといえば嫌い」のどちらかに答えてもらおうと、83.5%は、「どちらかといえば好き」と答え、8 割以上の人々が塾をどちらかといえば好きと評価している。では、「どちらかといえば好き」と答えた人にたいして、「塾のどんなところが好きか？」という問いに対しては「分からないところを教えてくれる」64.9%次いで、「受験のための勉強や受験に関することがわかる」47.9%と「塾の雰囲気」35.6%、「友達に会える。話すのが楽しい」31.7%、塾の先生が話しや悩みを聞いてくれる」20.3%「その他」4.8%であった。塾を好きと考えれば、それは通塾を継続していく動機の一つとなりうる。塾の好きなどころとは、塾の満足している点であり、その子どもたちが現在塾に何を求めて通塾を続けているのかといった塾に対する子どもの実態を明らかにするものである。塾の顕在的機能である「学力補完機能」「受験対応機能」を評価し、次に 35.6%の人は「塾の雰囲気」とこたえている。現在通う塾の雰囲気は自分が求めている

るものである、自分と合っていると考えているのだろう。顕在的機能に対して割合は低くなるが、潜在的機能の友達交流機能、生活サポート機能（先生が悩みをきいてくれる）も塾を「好き」と評価する一要因として、子どもたちが塾に求めるものの一つとして注目すべきものである。「友達に会える」「先生との話せる」すなわち友達交流機能とサポート機能を併せると 51.7%となり、半数もの人が「友達とはなせるから」「先生と話せるから」好きと評価していることから、その潜在的機能が求められていると考えられる。一方で、嫌いだけど塾に通う理由として、8.7%が「受験に合格するため」7%が「学校の勉強がわからないから」と塾を受験に合格する手段、わからないところを解決する手段として塾を利用しており、8.2%は「親に行くよう言われたから」と自らの意志に反して通っており、受験勉強のため、分からない問題を解決するためでしかなく、塾には顕在的機能しか残っていない。また、嫌いだけど友達がいるからは 2.9 %しかいなかった。大部分は、友達が塾にいてその塾に対する評価というものが積極的なものとして変わっていくと推測できるだろう。次節では、インタビュー調査をもとに、子どもの塾利用の目的について詳しく考察していく。

## 第二節 塾利用目的の類型化

塾の好きなところについて、わからないところを教えてくれる、受験の勉強がわかるといった「学力補完機能」「受験対応機能」塾に通う約3割の子どもたちは、友達交流機能を挙げ、約2割の子どもたちは生活サポート機能（先生との話をきてくれたり、悩みをきいてくれる）を挙げてそれを好きと考え求めてられるものであることを確認した。アンケート調査においても、「学力補完」「受験対応機能」が多いものの、よかったと考える点にばらつきが生じているといえるだろう。塾を友達との交流の場として考えていたり、学力向上の場と考えていたりと様々である。実際、インタビューをする中で、ある一定のパターンが考えられる。塾利用の目的によって、総合塾・個別指導塾でのインタビュー調査から塾利用の実態を類型化していく。ここでは、「潜在的機能」が塾を好きと肯定的に評価する要因となるものであるとともにそれが、「顕在的機能」へ果たす役割をみていく。

「学力向上目的型」…なんとかわからない勉強をしないといけない、または「受験のために更に学力をつけたいという目的できている場合。塾自体を楽しんでいるようではなく「勉強を教えてもらうため」に塾に通っている。

>塾好き？

あんまり。

>学校のほうが好き？

休み時間あるから。塾はない。

>なんできとるの？

勉強がわからへんから。

>学校ではきけへん？

ききにくい。質問しにくい。

ようけ人おるから。

>塾のいいところは？

わからんところ教えてくれる。

>自習<sup>22</sup>はなんのために？

勉強するため、先生おるしわからんだら聞ける。

>家やったら？

お母さんわからんいうし。

(中3・A・男・個別指導塾・12月)

中3 女

>塾好き？

どっちでもない。

なんのために？

受験あるしわからんところ多いから。

>学校ではおぎなえへんの？

学校はあかんの。

>なんで？

ついてけやん。

>塾きてよかったことは？

勉強できるようになった。

英語の成績あがった。

>自習によくきとるよね？

家ではテレビみてしまうから勉強できやん。(中3・B・女・個別指導塾 2007)

A・B共に、塾が楽しいや好きだから通っているというわけではない。Aは、学校のほうが楽しいと述べ、その理由は「休み時間」があるからと休み時間での友達との交流の時間を楽しいという。Bも談話を楽しむよりは、差し迫った受験のために通っている。Bは家ではテレビを見てしまう。と塾を「受験勉強ができる場」として、自分の受験に合格する目的のために戦略として塾の「学力補完機能」「受験対応機能」を利用している。Aも「わからんだら聞ける」と勉強をする場所として認識している。塾のもつ顕在的機能のみを利用しているのがこのパターンである。

#### 「学力向上仲間型」

---

<sup>22</sup> 受験前で、塾に自習にきていた。

塾きてみてどうという、近くに大きい塾があればいいのにと答え、ここの塾のよさを話してくれた。

塾はあると思うんですけど、大きい塾がないから。

なんかこっちのほうが、他の中学生おったりしていい。

F 町はのんびりしとるから。私ものんびりしてるんですけど・・・

流されてしまうというか・・・

>ここきてよかったことは？

成績もよくなったし、お母さんもよかったって言ってますねー

(中略)

>塾で楽しいことは？

やっぱり歴史がわかったときです。

歴史がすごい好きなんです。日本史おもしろいし！

あと、二見の友達もきてるし。

(中3・安藤塾・女 C 2009・12)

>塾は好き？

結構好き！

>どんなところが？

なんか集中できるから

まわりもしとるから

2年生時は、〇先生やって暇な時間に聞ける！

あと、塾のいい所は、他中の人と知りあいになれる。

同じ高校目指しとる人もおるし・・・

高校入ったら、しらん人ばっか、それがなくなるんがいい

(中3・安藤塾・男 D2009. 12)

Cは塾きてよかったことを、自分の住む地域をのんびりしていて、流されてしまうと話し、他中の子がいて勉強していることを評価している。Dも、集中して勉強できると、まわりの友達と共に取り組むことができる空間を評価している。共に勉強し刺激になる友達がいること、勉強に集中できる空間や同じ高校を目指す友達が、いるために塾のもつ顕在的機能を主に使用し、そこでの友達との交流といった潜在的機能は、共に高校を目指すために勉強するためにきている友達との交流を目的としている。

#### 「学力向上・友達交流型」

>ここ(塾)にきてよかったことは？

成績あがったし、勉強が好きになった。

それに他校に友達めっちゃ増えたし、情報交換とかできるし。

同じ高校受ける子もおるで頑張れる。

> どのところが好き？

団欒とか。みんなの和が楽しい。

(中略)

> 学校とかで勉強する？

学校は今トランプがはやっとるから、トランプの誘惑で自習の時間も全部トランプしとる。

(安藤塾 2007 中3・女子・D)

#### ・「友達交流型」

> 塾にくるきっかけって何？

S: キョウセイー

K: 成績さがったら行けーってかんじやよな

> 楽しくないの？

K: あそんどるときは楽しいのー

(中略)

H: たのしくないもーん、やめるかもー

K: 成績わるかったからやめろっていわれたー

H: でも一〇〇ちゃんと遊ばないかんからー。 (中2・女・安藤塾 2009)

> 塾は楽しい？

E: 楽しい！！

> どんなところが？

E: 中2までは普通にさわぐこと！今は問題が解けたとき！

(中3・女・安藤塾 2009・E)

#### 「友達・講師交流型」

> 塾はどう？

H: めっちゃ楽しい！

E: めっちゃ楽しい！

どんなところが？

E: いろんな人がおる。

H: 先生たちが楽しい。

E: おもしろいしわかりやすい！

> 学校と比べてどう？

H: 学校より塾のほうがいい。楽しい。



> どういうところが？

H：休みじかん

勉強好きじゃない、楽しくない！

(塾きて) よかったことってある？

S:中学校になってから友達も増えた！

勉強はあんま好きやないけど、先生もおもしろい！友達もおるし！

(2009 年、安藤塾 中3・男・F)

### 「先生談話型」

> ここの塾のいいところって？

サポートしてくれる先生が親しみやすいし、落ち着く。

学校のこととか友達関係とか高校のこととか何でも聞いてくれる。

若い人多いから。

> (自習は) 嫌にならへん？

誰かおるし嫌にならへん。(2007 年 安藤塾 中3・女・G)

(前略)

前の塾やとキチキチしとって嫌。ここやとつれっぽく教えてくれるし、いい。

みんな一斉授業やと聞きにくい。

ここは気軽にこれる感じ。

話し聞いてくれる、ストレス発散場みたいな感じ。

(2007 年 個別指導 中3・女A)

「居場所」と学力向上は、別々のように感じるがその勉強への動機をみていくと、「学力向上仲間型」では、一緒に頑張る仲間やその雰囲気刺激となることで、「まわりがやっているから」と感化され、自分自身の勉強意欲とともに、友達や塾の雰囲気の影響が「やる気」をだす要因となっている。「友達・講師交流型」では、Fは塾を楽しいと答えるが、塾の主目的である成績向上、すなわち「勉強」をあまり好きではない。インタビューにあるように「先生もおるし！友達もおるし！」と自習にきていた。あまり勉強が好きでない場合でも、友達や先生との関係性を楽しみ、それを糧に自習にきているようだ。そこでは潜在的機能である「友達交流機能」が、塾の顕在的機能である「学力向上機能」を助長する働きをしている。「友達交流型」では、勉強に対して嫌だといい、塾やめるかも一とまで主張するが、最後にでも〇〇ちゃんと遊ばないかんから一と塾を続けていくことを希望していた。それが直接的にはやる気をあげるかは定かではないが、Eは、中2までは普通に騒ぐことを楽しみに通い続け中3になり受験のために勉強のほうを重視するようになった。このよう

に、学年が変わり意識が変化したときに、勉強をおしえてくれる環境にいることが顕在的機能へと結びつく。「勉強いやー」と言いながら、塾を休むのではなく、授業が始まると真面目に取り組んでいた。しかし、ただ友達と話すことを目的ときていると、学力向上が難しい場合もある。友達に会いにくることだけを許容するか否かで変わってくるが、友達交流を楽しみにすることで、少なくとも通塾継続の動機の一因となっていることはいえる。

「先生談話型」においても、「まずは来やすい」とそこでの居心地がよいといっている。更に、だれかおるかもと自習への動機へとつながる。Rのように、話し聞いてくれることを第一にあげ、高校に行こうと思ったのも塾の講師の影響と話してくれ、そこでの「講師との交流」という潜在的機能が「学力の補完」するための気持ちに結びついたといえる。

数少ないインタビューであるので、その結果を一般化することは困難であるが、少なくとも、潜在的機能が、顕在的機能を補助する働きをもつ場合があることが明らかになった。すなわち、「交流型居場所」や「癒し型居場所」があることで、学力向上のきっかけとなる動機の一つと考えてよいだろう。

では、その「居場所」とは塾によって違いがあるのだろうか、傾向の違いはあるのだろうか？塾といっても経営者も違えば形態もちがうので、その形態別にみていく。

**第三節 塾の比較による子どもの利用傾向と「居場所」の類型化**  
1990 年以降、塾の形態も多様化し個人塾と進学塾の二極化の傾向をたどるなかで、進学塾でさえも受験テクニックのみではないことをアピールしている。勉強とともに、子どもの生きる力や成長も理念とした「総合理念塾」、従来の「進学塾」、「個人塾」「個別指導塾」と子どもの塾に求めるものに差異はあるだろうか？本論では、それぞれの塾を比較することで、その塾が子どもに果たしている役割や機能の傾向、子どもがその塾に何を求める傾向を「顕在的機能」と「潜在的機能」のどういった機能を求めているのかを明らかにし、塾の類型化を図る。更に、「進学塾」「総合塾」「個別指導」「個人塾」における住み分けを確認しその潜在的機能が生まれやすい要因も考察していきたい。

**第一項 塾に求める「潜在的機能」とは？**  
**第一節 子どもは塾が好きか？**  
塾に通う約八割の子どもが塾を好きと答えたが、内訳も以下のようにあまり差異はみられない。個人塾においては任意ではあるがアンケート記入者の15人中15人が「どちらかといえば好き」と答えている。

⑥塾のどんなところが好きか(複数回答可)

	安藤塾 /225	個別/60	名大進 /113
どちらかといえば、好き	76	83	83

どちらかといえば、嫌い	24	17	17
-------------	----	----	----

	総計/15 名
どちらかといえば、好き	15
どちらかといえば、嫌い	0

(アットホーム塾)

#### 嫌いだけど塾に通っている理由

	安藤塾 /225	個別/60	名大進 /113
学校の勉強がわからないから	6	8	9
受験に合格するために	8	10	12
友達がいるから	4	5	1
好きな先生がいるから	1	0	0
親に行くように言われたから	10	8	6
その他	2	2	4

では、嫌いだけど塾に通っている理由もみると、「個別」「進学塾」は「受験に合格するため」であったが、「総合塾」では、僅差ではあるが「親に行くように言われたから」に次いで「受験に合格するため」が挙げられている。これは、名大進との比較では、以下学年における意識の違いを詳しくみていくが、受験間近である3年生の割合が名大進のほうが高いことも一つの要因と考えられるかもしれないが名大進より「受験」という「目的」が不明確である傾向をもっていると考えられる。

#### 第四節 塾に求める顕在的機能・潜在的機能

##### 第一項 個別指導塾における「顕在的機能」と「潜在的機能」の関係

では、「どちらかといえば、好き」と答えた人は、どのようなところを評価し塾へ通ってきているのであろうか？「塾のどんなところが好きか」と聞くと、どの塾においても、「わからないところを教えてくれる」が多く、「わからないところを教えてくれる」と答えた比率で一番高かったのは、「個別指導塾」であった。個別指導塾では、原則生徒3人に講師1人までと決められており、平均的に生徒2人に講師1人がつく。よって、自分のわからないところをすぐに聞ける環境があり、それによって評価が高かったと考えられる。また、「塾の先生が、話しや悩みを聞いてくれるから」では、「個別指導塾」「安藤塾 2007 年」が他の塾よりも割合が高くなっている。個別指導塾は先にも述べたように生徒に対する先生が少

なく講師との関わりが得やすく、その関わりによって、塾を肯定的に評価していると考えられる。「総合塾 2009 年」と「総合塾 2007 年」で差異が生じたことも講師との関わりやすさの違いと考えられる。2007 年から 2009 年にかけて授業形態の変化があり、2007 年の大人数の一斉授業に大学生アルバイトが、わからないところなどを補助するものから、2009 年には、10～15 人程度の少人数制一斉授業に変わっている。生徒一人あたりに関わる先生数はあまり変わっていないが、「わからないところを教えることに特化した」大学生アルバイトが巡回していたために、「聞きやすさ」が 2009 年より高く、このような違いがでてきたのではないだろうか。「わからないところがきける」割合が高い塾では、「先生が話しや悩みがきける」といった割合が他塾に比較したとき、高いことがわかった。「進学塾」より「総合塾 2009」のほうが「わからないところを教えてもらえる」の比率は高いが、「先生に話しや悩みがきける」の比率は低くなっており、「わからないところを教えてもらえる」ことは、「先生に話しや悩みをきいてもらえる」きっかけとなっているが、必ずしもそうとはいえないが、その可能性は他の塾よりも高くなっている。以下の本音で話しあえる人は？という問いに対しても、他塾よりも 5%ほど高くなっている。

	総合塾	個別指導	進学塾
父	20	22	32
母	42	43	44
親戚・祖父母	12	12	16
兄弟・姉妹	18	17	25
学校の先生	8	8	17
学校の友達	70	77	67
塾の先生	15	22	16
近所の大人	1	2	1
その他	4	0	2
本音で話しあえる人はいない	9	7	10

インタビューにおいて、塾の先生との交流を求めない生徒の場合は、

> 塾のいいところは？

わからんところ教えてくれる。

> 自習 はなんのために？

勉強するため、先生おるしわからんだら聞ける。 （個別指導塾 中3男 2007年）

と受験のために勉強をすることを目的とする場合、「生徒が先生に話しや悩みを聞いて欲しい」と思うか否かが関係する。Dの場合、

> 何か（塾はいつて）よかったことはある？

塾での友達はできましたよ！

（中略）

> 個別指導で話すときってあるん？

めっちゃ話しますよ！ぼくところ、結構うるさいですよ（笑顔）

> 授業中？

だいたい同じ単元（友達も）やってるんで、終わるのも同じで、どうやった？って仕切りあるじゃないですか？顔だしてどやった？て（話したりしている）

> 怒られへん？

話さないとやってけないですよ。だいたい3時間あるんで。もちろん10分間、休憩ありますけど。あとは、授業後とか先生たちと話したりしてます。 （安藤塾個別指導部 中3男 D2009）

と、塾での友達や講師との会話を楽しんでいるようだ。彼は、自分を「そんなオープンなタイプじゃないんで」なんかここはムリです。と総合塾での講習は一人で受けていたが、個別指導塾では講師や友達との会話を楽しんでいるようだ。前述したように講師1人につき3人までというスタイルが講師との話しやすさやまた、友達との関係に通じたのだろう。生徒自身、友達や講師との交流を望む場合、それを楽しんでいる場合もあるが、全体的にみると個別指導塾は「友達に会えるから。話せるから」が他塾より低くなっており、友達に会えることを好きな理由、すなわち塾に求めている生徒は少ない。そのため、個別指導塾に「友達」や「話しや悩みを聞いてくれる先生」を求めない場合では、比較的、「学力向上目的型」の生徒が通う傾向にあるといえるのではないだろうか。生徒自身が求める場合において、「学力補完機能」によって潜在的機能である「サポート機能」が生じやすい。または、一節で述べたように「サポート機能」が生じることで、顕在的機能である「学力補完」を助ける場合もある。

## 第二項 「進学塾」「総合塾」における「顕在的機能」と「潜在的機能」の関係。

進学塾と総合塾では、「総合塾 2009」と「進学塾」を比較すると、あまりその差はみられない。進学塾のほうが「受験に関する勉強ができる」の割合が高く、僅差ではあるが、安

藤塾のほうが「わからないところが分かる」の割合が高い。どの学校まで進学したいかと聞いたところ、「総合塾 2009」では、大学 42%に対し、「進学塾」では、71%の子どもが大学を希望している。「総合塾」より、進学意識が高いためか「受験に関する勉強ができる」点を塾に求めているのであろう。そして、「総合塾」のほうが若干ではあるが、「わからないところがわかる」という学校の「学力補完」が子どもに求められている。

上級進学校希望	総合塾	個別指導	進学塾
高校	24	20	7
専門学校	10	2	7
短期大学	4	1	2
大学	42	28	71
その他	0	0	1
まだ決めてない	20	11	12

単位は%

「友達と会える」「友達と話すのが楽しい」は共に約 35%の生徒が答えており、「個別指導」より高い割合となっている。進学塾であっても教育理念塾であっても塾に対して、「友達との交流」を好きなところ、すなわち「友達との交流」を楽しみに通っていえる。進学塾は、1980 年以降、詰め込み主義と批判されてきたが、予想に反して、進学塾に通う子どもたちも安藤塾安藤塾 2009 年と同様に 30%の子どもたちは、友達との関係を楽しんでおり、「友達交流型居場所」がある。授業形態について、留意すると 2009 と進学塾は、共に成績別の少人数制で一斉授業を採用しており、二者の違いは、総合塾は、成績制限がないが進学塾では評定平均 3 以上の子どもが通っているということと、経営者の理念である。さらに講師との関係性をみてみると、「塾の先生と学校の先生、話しかけやすいのは？」という問いでは、総合塾では、47%、進学塾では 30%と塾の先生のほうが話しやすいと答えた人の比率は総合塾（2009）のほうが多かった。これは、「成績の悪い生徒は学校の先生と話しにくい」という引用を導入する」

	総合塾 2009	個別指導	進学塾	総合塾 2007
わからないところを教えてくれる	65	70	61	89
受験のための勉強や受験に関することがわかる	45	43	53	33
友達に会える。友達と話すのが楽しいから	34	23	35	33

塾の先生が、話やなやみを聞ってくれるから	17	25	19	29
塾の雰囲気	35	32	38	28
その他	5	3	4	1

それが、成績の低い生徒も受入れているから、そういった結果がでたのか、講師の理念の違いにより、表れたものかはわからない。少なくとも、進学塾・総合塾では、そこで会える「友達と会えること、話せること」が一要因となって通っているといえるだろう。

#### ⑨塾の先生と学校の先生、話しかけやすいのは？

	総合塾	個別指導	進学塾
塾の先生	47	40	30
学校の先生	11	12	11
どちらも話しやすい	42	47	55
どちらも話しにくい	5	2	4

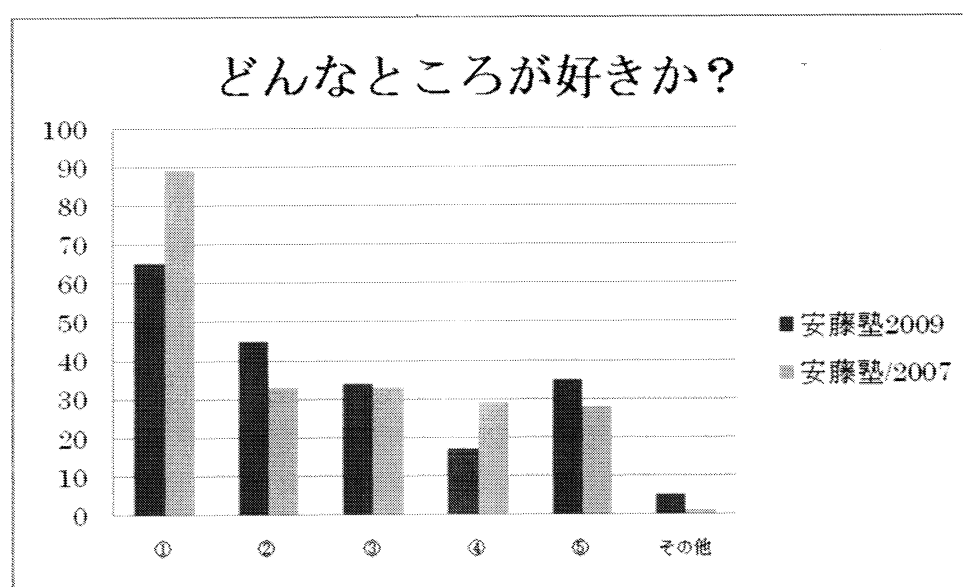
更に、詳しくあなたにとって、塾はどういうところですか？というアンケートの自由記述欄をみると、安藤塾 2009 年では、「勉強するところ」52 件、「わからないところを教えてくれる」35 件「落ちつく場所、居場所」⇒13 件、「集中して勉強できる場所、一生懸命勉強する場所」⇒12 件、学校の授業の予習・復習する場所」⇒11 件「学校よりわかりやすく教えてくれる、くわしく教えてくれる」⇒8 件、「勉強できるし、友達と会える」⇒7 件、「楽しく勉強できるところ」⇒7 件「面白く、楽しい場所」⇒6 件。『他校の子とも友達になれるところ、友達とはなせるばしょ』⇒5 件（中1・中2のみ回答）「やる気が出るところ」⇒4 件「進路相談にのってくれる」、「成績をあげるための場所」「受験に備えるための場所」「もう1この学校」「わからないところをきいたり、悩みを相談するところ」⇒3 件、「他校の子と話したり、勉強しやなーと思う所」、「人とコミュニケーションをとり勉強するところ」⇒2 件、その他…であった。進学塾においても、「勉強するところ」⇒21 件、「わからない事を教えてくれる所」⇒11 件、「高校に合格するために頑張る場所」⇒5 件、「学校より詳しく教えてもらえるところ」「学校の予習・復習をするところ」、「第二の家」⇒4 件、「第二の学校」⇒3 件、「競いあう場所」、「勉強もするけど、みんなが仲いいから通いやすい」⇒2 件、「楽しく勉強できるところ」⇒2 件、その他…であった。安藤塾では「居場所」が3番目に多く、進学塾でも4番目に多かった。安藤塾でも進学塾においても、生徒の塾に対する意識は、どちらも史「勉強する所」「わからないところを教えてくれる」ことを前提に「落ち着く場所」「居場所」「第二の家」のように塾を感じているこ

とがわかった。また、少数意見になると、「安藤塾」が、「勉強できるし、友達と会える」⇒7件、『他校の子とも友達になれるところ、友達とはなせるばしょ』⇒5件（中1・中2のみ回答）わからないところをきいたり、悩みを相談するところ」⇒3件、というような、塾の潜在的機能を指すものが増えていくなかで、「進学塾」ではそういった意見はでてこなかった。それは、生徒の目的で分類すると、そこで、友達との交流など、「交流型居場所」を感じていても、進学塾には「学力向上目的型」「学力向上仲間型」の生徒が通う傾向があり、総合塾には、もう少し幅広く、「学力向上目的型」「学力向上仲間型」「学力向上・友達交流型」「友達・講師交流型」「先生談話型」とさまざまな目的をもった生徒が集まる傾向がある。

#### 総合塾 2007 年から 2009 年の変化

前述したが、2007 年度の調査時と、2009 年度の調査時では授業形態に変化があった。

ここに 2007－2009 年の変化をかく！！



総合塾 2007 年と 2009 年の塾の好きなところを比べると、①わからないところを教えてくれるは、2 要素をたしたので、多くなっているのに、あまり 2009 年との変化は感じない。2009 は、2007 に比べて、受験の勉強ができるがあたり、先生が話しをきいてくれる割合が低くなっている。また、安藤塾 2007 年の自由記述では、「勉強するところ」⇒30 件、「わからないところを教えてもらおうところ」⇒15 件「学校の勉強をわかるようにするところ、予習復習するところ」、「楽しく勉強できるところ」⇒13 件「友達いるし、勉強もできる場所」⇒13 件

「やる気がでる」「集中できる場所」⇒10 件「友達ができる場所はなせる場所」⇒9 件（一



件以外は中1・2) 勉強以外のことも教えてくれる、学べる場所」⇒8件

「居場所」⇒7件「勉強もできて、友達ともふれあえる場所」⇒4件「受験のための場所」⇒4件、「学校より詳しくおしえてくれる」⇒3「なんでも質問できる、聞きやすい」⇒3件「役にたつところ」⇒3件「おもしろい」⇒2件「友達や先生としゃべたりできる場所」  
「先生もサポートしてくれる」⇒2件。その他といった内容となっており、2009年度の自由記述と比較すると、「勉強できるし、友達と会える」⇒7件、「楽しく勉強できる場所」⇒7件「面白く、楽しい場所」⇒6件。『他校の子とも友達になれるところ、友達とはなせるばしょ』⇒5件(中1・中2のみ回答)と少数意見より位置するが、2007年では、「楽しく勉強できる場所」⇒13件「友達いるし、勉強もできる場所」⇒13件「やる気ができる」「集中できる場所」⇒10件と若干ではあるが多くあり、2009年度の拡大とともに「学力向上目的型」の生徒が増えたのではないだろうか。2007年度のアンケートにおいて、「受験に関する勉強ができるから」が2009年に比べすくないこと、自由記述欄の友達との交流に触れているものが多いことから、「学力向上仲間型」「学力向上・友達交流型」「友達・講師交流型」「先生談話型」といった目的をもった子どもが通ってきていた傾向といえるだろう。

③学年別の通塾意識の違い

自由記述をみていく中で、中1・中2の生徒しか書いていない、もしくはほとんど中1・2年生しか書いていない記述内容があった。それは、「友達ができる場所はなせる場所」⇒9件(一件以外は中1・2)。他校の子とも友達になれるところ、友達とはなせるばしょ⇒5件であった。それを考慮すれば、「進学塾」に通う生徒数は中3、70名、中2、20名、中1、10名と受験生以外の人数は少なくなっており、塾の好きなどころでも、他の塾よりも「受験勉強のため」という割合が高く、受験を意識して通っているという考えもできる。一方、「総合塾」では、中3、100名中2、80名、中1、80名とやはり中3年生が多いにしても、「進学塾」より中1、中2の人数比率は高くなっている。総合塾は、学校の補習の性格と受験対策二つの性格をもち、塾の好きなどころも「わからないところを教えてくれる」と受験を意識せずとも学校の学力を補完する目的で、総合塾に通っている中学生が多いと考えられる。塾のどんなところが好きかの内訳から、中1、中2、中3にも塾に求めるものの違いをみていく。中3年では、「わからないところを教えてくれる」「受験のための勉強ができる」が多いが、中2、中1では、「受験のため」と同数「友達に会える」の人が「友達と話すのが楽しい」と考えている。

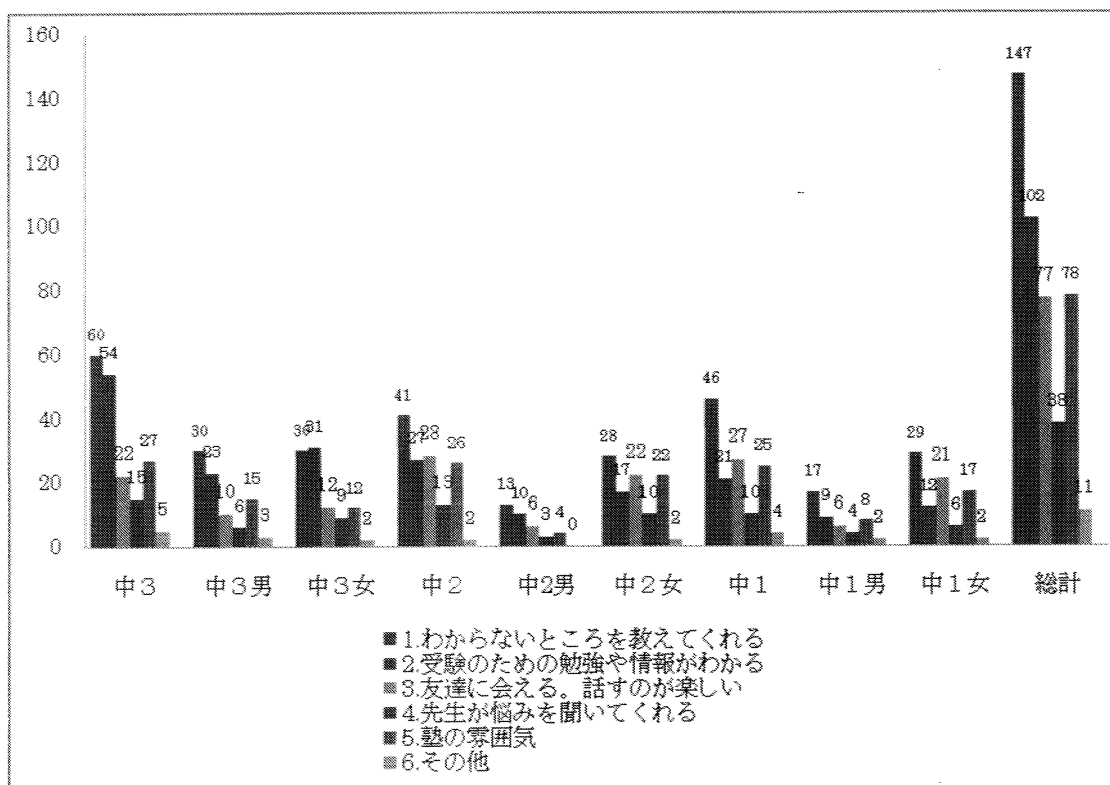
塾のどんなところが好きか。(複数回答可)

(単位は人)

塾の好きなどころ	中3	男	女	中2	男	女	中1	男	女
1.わからないところを教えてくれる	60	30	30	41	13	28	46	17	29

2.受験のための勉強や情報がわかる	54	23	31	27	10	17	21	9	12
3.友達に会える、話すのが楽しい	22	10	12	28	6	22	27	6	21
4.先生が悩みを聞いてくれる	15	6	9	13	3	10	10	4	6
5.塾の雰囲気	27	15	12	26	4	22	25	8	17
6.その他	5	3	2	2	0	2	4	2	2 <sup>23</sup>

中1・2年生にとって、受験はまだ先の事であり、目的意識が中3よりも低くなっている。よって、中1、2年生は、わからないところを教えてくれることを第1にしつつも、「友達に会える、話すのが楽しい」と友達との交流を求めて総合塾へ通っている傾向があり、自由記述にも「友達ができる」と塾を表したのだろう。男女比をみると塾生自体に男子は少なく女子のほうが多い。そして、男子は「わからないところを教えてくれる」に次いで「受験のための勉強ができる」を選択しているのに対し、女子は、圧倒的に「友達に会える、話すのが楽しい」を挙げており、女子のほうで友達との交流を求めて塾に通う傾向が高いことがわかった。よって、塾に通う顕在的機能より潜在的機能が通塾の継続に重要な位置を占めると考えられる。



<sup>23</sup> その他には、「学校のテスト対策」があるから」「たのしいから」があった。

## 第五節 保護者にとって子どもの「居場所」とは。

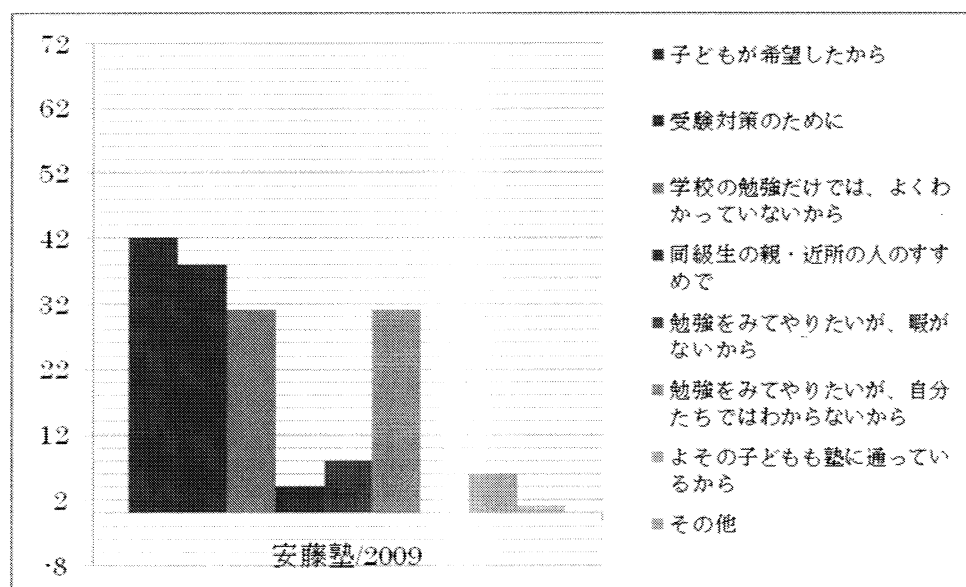
### 第一項 保護者が期待するもの

#### 1)通塾動機

塾に通わせようとおもった理由はなんですか？という問いに対しては、総合塾・進学塾ともに、「子どもが希望したから」に次いで、「受験対策のために」が多くなっている。子どもの意見を尊重し、更に高校受験対策を家庭ですることは困難と考えるために、塾へと通塾させていることがわかった。また、保護者の大部分は、大学卒業を望ましい学歴と考えており、まずは高校受験で成功してほしいと考えるのは自然なことだろう。それらに、次いで総合塾は、「勉強をみてやりたいが自分たちでは、わからないから」「学校の勉強だけではよくわかっていないから」が高い数値をしめしていた。それに対し、進学塾では、「勉強をみてやりたい自分たちでは分からないから」「学校の勉強だけではよくわかっていないから」は大幅に減少し、「子どもが希望したから」25名「受験対策のため」24名に対し、「その他」の意見とほぼ同数の8名とその差が開いた。その他には「勉強をみてやりたいが、親のいうことをきかないから、親子喧嘩になるから」が2件、「家では甘えて集中できないから」と勉強はみてやりたいけれど、「家」や「親子」という関係性で教えることが難しいと感じたからというものと、「家庭で学習する必要がなく、学校での授業が最終確認となって知識の定着になるから」2件と学校の復習を家庭でする家庭教育を塾に任せられるから安心という意見やその他には、「学校の勉強を家庭学習によってある程度達成でき、それよりも高度な内容を教えてもらいたいから」と学力に特化した塾に更なる学力向上を目指したもの、「小学校、中学校共に1区ラスで、子どもが他の学校にいきたいと希望したとき、私立にもいかせてあげられるように小4から通わせていた」と子どもの学校生活の環境を考慮したものや、「兄や姉が通っていたから」と兄弟がよかったからとの意見があった。進学塾と総合塾に通う保護者の最終学歴を比較すると、高卒、大卒のみを比較すると、総合塾では高卒：大卒は約2：1であり、進学塾では、約1：1であり、若干、進学塾に通わせている親のほうが総合塾に通わせている親より大卒以上の学歴をもっている割合は高く、それにより、通塾動機に違いがみられたのであろう。

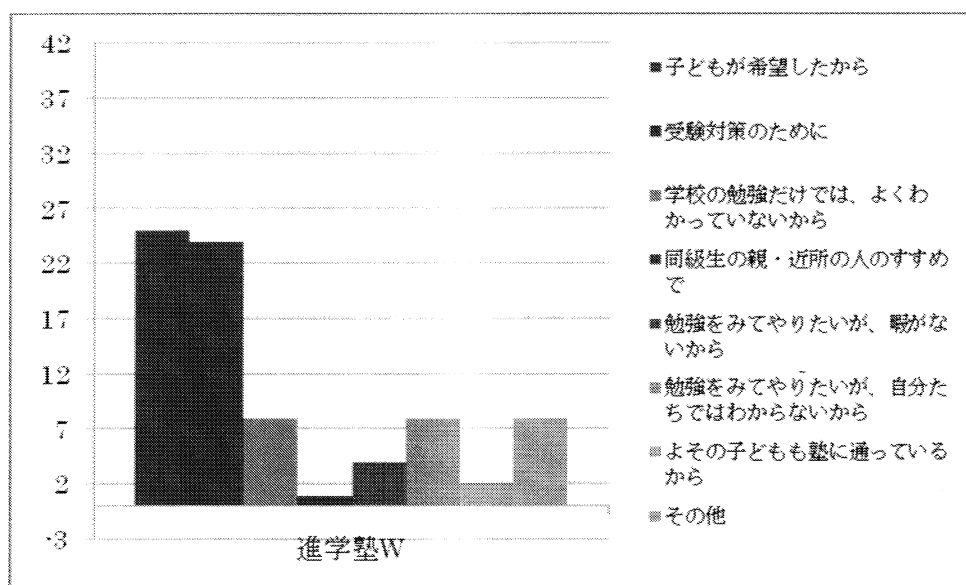
総合塾に通わせるまた、進学塾に通わせる親は、自分の子どもの学力に関して、学校の勉強だけでは「理解していない」と答えた人の少なさは、進学塾に対して、学校で教わるより高度な内容を進学塾に求めているといつてよい。1985年、1996年の調査においては、保護者のほとんどは高卒であり、全国の調査では「勉強をみてやりたいが、自分たちではわからないから」の比率が高かった。少数ではあるが、親が勉強をみる能力があればよいのか？という解決では一筋縄ではいかなかったといえる。少数意見ではあるが、高学歴化が進む中で「親」に教えられる能力があっても、教えることが困難であるというジレンマという問題がみえてきた。このことについては、次章で詳しく検討していきたい。(⇒家庭教育機能を家庭は求められるが、ムリ！！どんないい親でも無理！！学校の先生とかなお

さら、子どもを塾に通わせている！進学塾とかも、それをみる親たちは学校の勉強だけではだめなんかしらん・・・って不安になるみたい。) 一方、総合塾ではその他に「小学校の頃から勉強する癖づけができていなかったから」「落ち着いてコツコツ勉強しないため」と学習習慣をつけることを塾に期待したもの、「家では、用意できない資料や情報の大切さを学んでほしかった」学習環境を塾に求めるもの、「友達が通っていてよかったから」「兄弟が通っていてよかったから」という意見があった。進学塾、総合塾どちらも、家庭学習の習慣自体を塾に求めるか、勉強する習慣をつけさせたいと多少のニュアンスの差はあるが、家庭教育を代替する機能を塾へ求めている。



単位は人 (複数回答可)

(図 1)



望ましい学歴は？

		安藤塾	名大進	アットホーム
中学		0	0	0
高等学校		3	3	1
専門学校		4	1	0
短期大学		1	0	0
大学		41	29	1
その他		2	3	0
まだ考えてない		19	5	0
NA		2	1	

「進学塾」「総合塾」とともに、子どもの希望や受験対策を目的として塾へ通わせている。総合塾では、学校の学力を補完するためや自分では勉強をみれないために、家庭教育の代替を塾へ求めている。一方、進学塾では、子どもの希望と受験対策を目的とする親がほとんどであった。学校での学力補完を目的とするものや自分では、勉強がみれないために、家庭教育の代替を求める割合は低かった。少数意見であるが、「教えてあげたいけど、親子だとけんかになる」といった家庭教育の代替がみられた。前者は、勉強を教えられないから塾に「勉強面」を求め、後者は、「勉強を教えてあげたいけど」家庭教育を家庭でしようという意志はあるものの、その家庭教育を代替というよりも家庭教育の委託を塾に求めていることがわかった。

	総合塾	進学塾	個人塾
中学（父）	2	0	0
中学（母）	0	0	0
高校（父）	36	17	2
高校（母）	33	13	2
専門学校（父）	5	0	0
専門学校（母）	17	3	0
短大（父）	1	1	0
短大（母）	11	10	0
大学・大学院（父）	21	16	0
大学・大学院（母）	5	9	0

NA（父）	7	8	0
NA（母）	8	7	0

単位は%

## 2) 保護者の選択意識

この塾を選んだ理由を聞くと、「総合塾」・「進学塾」とともに「子どもが希望したからが多く、総合塾ではそれに次いで多かったのは、「子どもが希望したから」29名に対し、「口コミでよいと聞いたから」22名、「その他」12名であった。その他には、「兄弟がよくしてもらったから」、や、「小学生の時グリムスクールに通っていてなれた塾がいいと思ったから」「どこの塾がベストなのか、会社を休んでさがしまわり、広告にも入っているし、先生の話聞いて決めた」「友達が行っていて、いいと聞いたから。その子がよくなっていくのがわかったから。（成績だけじゃなくて、生活面も）」が挙げられた。子どもにとって重要なものという意識の高さや、子どもの頃から慣れたところのほうがいい、兄弟や知り合いが通っていてよかったから、と意見があげられ、「進学塾だから」と答えた人は少なかった。総合塾だから、進学のため通わせるという認識が低いわけではないだろう。前項の通塾動機に「受験対策のため」と答えた人の割合は高く、総合塾であっても受験への合格を目指している。また、総合塾 A は、拡大していく中で「進学実績」を広告に載せるなど、受験対策の万全さを発信しており、その認識も補習塾というよりは、進学にも力を入れていることは周知の事実となっている。<sup>24</sup>子どもが希望する意外は、口コミやその他の友達の評判や兄弟がよくしてもらったという意見が多くみられ、「進学実績をもっているだけ」では選ばれていない。進学塾であってもそれは顕著に表れている。進学塾に通わせる親にとって、その塾が有名もしくは、大きな進学塾であるということは、大きく選択決定に結びつくと思っていたが、それに反して「大手・有名な進学塾だから」を選ぶ人は少なかった。すなわち、総合塾、進学塾両者とも、名前や『ブランド力』だけで選んではいない。進学塾では「その他」として、「部活仲間が通っていたから」、「兄弟が通ってよかったから」「体験でよかったから」と友達であり、兄弟、もしくは子ども自身が自ら一度、その塾をしってから入塾を決めている。総合塾でも「子どもが希望する」以外は、友達や兄弟、もしくは保護者が話をきいてから、と一度も接触のない塾には通わせていない。近所だからという意見も少なく、何よりも子どもにあった塾、子どもにとっていい塾を選らばなければいけないという意識の高さがうかがえる。また、総合理念塾にしかみられない理由として、「友達が行っていて、成績だけじゃなくて、生活面もよくなっている」ことを受け、この塾へ決めた。というように学校の学力補完目的や受験対応目的だけでなく、保護者自身も塾の「潜在的機能」に期待しているのではないだろうか。それを家庭が本来

<sup>24</sup> 勉強で生き方を教える。勉強だけでなく子どもの成長を願う塾であるが、進学実績も載せている。

やるべきものではなく、しっかりと「塾」で見てほしいと積極的に考えているのではないだろうか。次節では、保護者が何を塾に求めているのか分析していく。

### どうしてこの塾を選んだのですか？

	総合塾	進学塾	個人塾
子どもが希望したから	29	13	1
大手・有名な進学塾だから	2	3	0
口コミでよいと聞いたから	22	5	0
近所だから	5	3	0
少人数で決め細やかに子どもをみってくれるから	5	6	0
その他	12	12	2

### 3) 保護者にとっての「子どもの居場所」とは

#### 3) - 1 保護者の塾への期待

進学塾、個人塾との比較から、総合塾を選ぶ保護者が、塾に対して、何を期待するか考察していく。「塾に何を期待しますか？」という問いに対して、どちらの塾でも「成績をあげてほしい。」「進路や受験に必要な情報」の割合は高くなっている。注目すべきは、進学塾ではほとんど「子どもの心の支えになってほしい」に答えている人はいないが、「総合塾」では、「子どもの心の支えになってほしい」と答えた人が「進路や受験に必要な情報」40人、に対し、33人とあまり大差はないほど、多くの人がそれに答えていた。アンケートの自由記述欄項目⑨塾に入ってよかったことは？という質問に対する自由記述から詳しく「進学塾」に求めるもの「総合塾」に求めるものの違いを分析していく。

#### 3) 総合塾・進学塾での期待

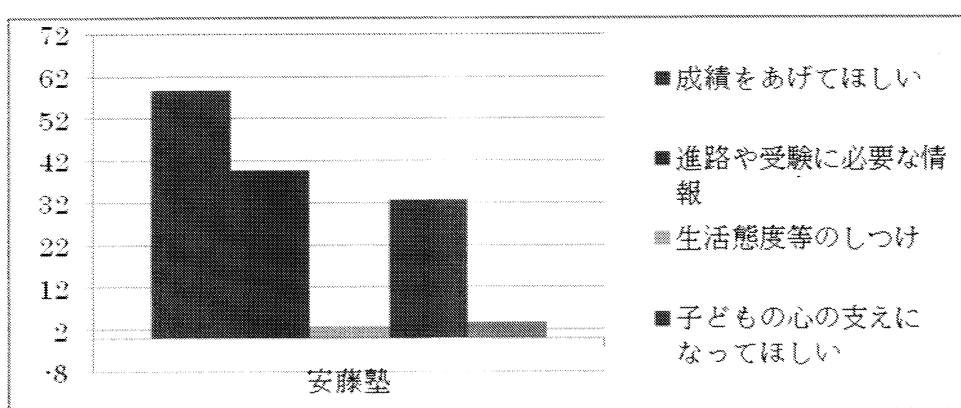
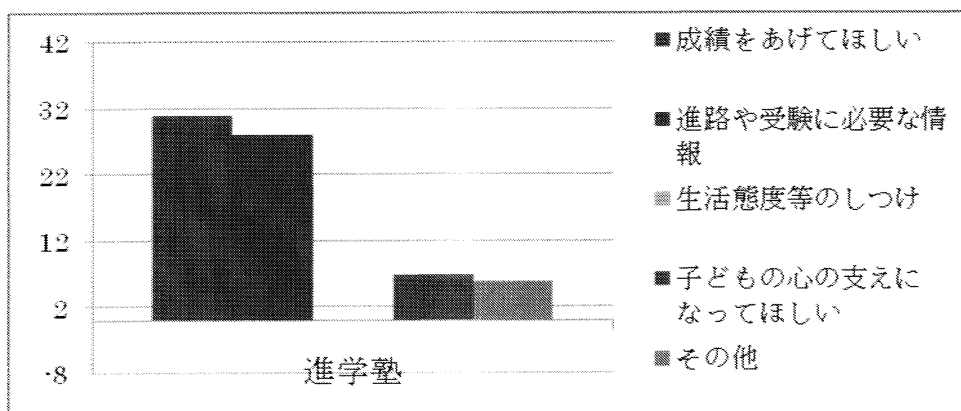
「子どもを塾にいれてよかったこと、塾に対して満足な点はなんですか？」に対して、「総合塾」に通う保護者は、「子ども本人が楽しく、もしくは、やる気をだして積極的に通っていること」が9件、「成績があがった」が7件、「勉強に対して意欲をもって取り組んでいる、やる気があがった」が6件、「塾に行っている間は、集中して勉強してくれているから」が5件、「勉強をみてもらえる」「勉強の仕方を教えてもらえる」が4件「他校の友達ができ」「担当の先生に色々、子どもが話せる。学校の先生より親身になってくれる」「定期テスト対策をしてくれる」「熱心に指導してくれ、子どもに伝わっている」3件、受験に必要な情報やアドバイスをくれる」「勉強する習慣がついた」が2件、その他であった。アンケートで「子どもの心の支え」になってほしいとあったように、一番評価する人が多かった「楽しく通っている」の中で、「楽しいといって、塾に行っている、子供の心の支えになっていると思う」「子どもの心の支え」すなわち「子ども」が塾を居場所と考えていることを「楽しく通っている」と評価していた。これについては次項で詳しくみるしていく。また、

「成績が上がった」以外の「やる気ができるようになった」など、家庭学習の代替を積極的に評価している。

次に進学塾でも多かった「意欲やる気があがった」や「勉強をみてもらえる」「勉強の仕方を教えてもらえる」と勉強面においての家庭教育の代替を評価している。また、「塾に行っている間は勉強するから」と消極的ではあるが、塾にいつている間でも勉強してくれたらいいと消極的に家庭学習の代替としての塾を評価している。やや少数意見になるが、「他校の友達ができた」と子どもに塾の友達がいい刺激を与えていることや「担当の先生との関係の良好さ」から、精神面でも「学校であった事（親には言いにくい事）塾の先生が聞いてくれるようです」と積極的に評価している。その子どもの「居場所」を評価する親は「塾での友達が刺激になるように、それが学力向上につながる」と成績につながると評価して通わせているようだ。また、「他学校の情報を知ったり楽しんでいくようになった。60点！残りは成績次第」と書いてある保護者もあり、子どもたちが、まずは楽しく通う、その塾での「居場所」ができることを積極的に評価し、成績は次の関心事になっている。

進学塾に通う保護者に、「子どもを塾にいれてよかったこと、塾に対して満足な点はなんですか？」に対して、「勉強する習慣がついた」が5件、「入試に関する情報や受験指導が、得られる」が4件、「学習に対するやる気や向上心があがる」が3件、「学校より親身になってくれる、熱心に教えてくれる」「楽しく通っている」「子どもの学力の位置がわかる」「子どもが、勉強のやり方をわかってきた」が2件、その他であった。その他には、総合塾での記述にあった「他の学校の友達と情報交換をし、良きライバルとなっている。少人数制でほぼマンツーマンに近い授業をしてくれる」「落ち着いて勉強できる時間ができた。次にやることを指示してくれるので、取り組みやすい。先生が気さくに話しかけてくれ、親しみやすいようだ」と「楽しく通っている」の2件とともに子どもの「居場所」を評価するものもあった。また、進学塾特有なものとしては、「以前はわからない所を親が教えていた。すると、互いにイライラしてしまうことが多かった。それがなくなってよかった」と、塾に家庭教育機能を委託することで、親子の葛藤がなくなってよかったと評価している。勉強面では、「テスト慣れできる」「定期的に学習の進行状況をチェックしてもらえる」といったものがあつた。多かった意見は、「入試に関する情報や受験指導」と塾が学校より特化した勉強面、すなわち本来の目的である顕在的機能をあげ、また、「勉強する習慣がついた」「学習に対する意欲があがった」等、学習に関する動機づけであつたり、学習の習慣といった家庭学習の代替機能を評価していた。「進学塾」であっても、勉強する習慣ややる気をもつといった家庭の担っていた家庭学習機能に関することを評価しているといえる。少数意見になるが、「進学塾」でも「総合塾」同様に塾での「居場所」を積極的に評価する意見もみられた。





## 第二項 保護者にとっての居場所

前章でも、総合塾では、「子どもの支えになってほしい」と多くの親が塾に求めており、自由記述欄でも「子供本人が楽しく通っている」が一番としてまた、少数意見でも、「居場所」を積極的に評価している。詳しく、その内訳から保護者にとって「居場所」とはどのようなものか。を適宜、「塾への要望」や「塾に通わせるようになって、変わったことはありますか」に対して自由記述欄の資料も使用して考察する。

塾への要望に、「難しい年頃なので、なかなか聞きたい事があっても聞きにくかったり、あると思うので、たまに声をかけていただけたらと思います。(今の先生はみてくれているように思います)」(中3・男・保護者)「心のケア、親が気付けなかったこと等をそっとフォローして欲しい。」(中3・男・保護者)「塾の先生と仲がよく、さらに明るくなりました。自分から進んで塾に通っているので、勉強を頑張ろう！という意欲が感じられます」(中2・女・保護者)「わからないところを学校の先生にも聞くことができたようになったと思う」(中2・女・保護者)「内気な子でしたが、今ではびっくりするぐらい、外でも元気いっぱいになりました。」「毎日が楽しそうです」(中1・男・保護者)

保護者自身、「親にはいいにくいこと」を塾の先生が聞いてくれフォローしてくれたり、子どもの悩みを聞いてくれることを評価し、「難しい年頃なので、なかなか聞きたい事があつ

でも聞きにくかったり、あると思うので、たまに声をかけていただけたらと思います。(今の先生はみてくれているように思います)」(中3・男・保護者)「心のケア、親が気付けなかったこと等をそっとフォローして欲しい。」(中3・男・保護者)と、「学力補完機能」「受験対応機能」以外の「精神面でのフォローやケア」を求める声も挙げられている。これは、学力面のみでなく、子どもの生活面のフォローを求めるものである。

また、「心の支え」は「悩み」を聞くことであったり、子どもをよくみてくれているということで、「学力補完機能」とかけ離れているようにみえる。しかし、「学校でわからない事も塾で聞けること。学校よりも担当の先生といろんな事が話せること」というように、わからない勉強を聞くにしても講師と子どもの関係性があってのものにとらえているのではないか。「楽しいといって塾に行っている、子供の事をよく見てくれている。子どもの心の支えになっていると思う」(中2・女・保護者)等、「楽しく子どもが塾に通う」のは先生が子どもの心の支えとなっているから。と推測できる。

保護者の塾への評価としても、どちらの塾でも「勉強するという意欲が出てきたと思う」や要望として「やる気をださせてほしい」ものは共通して挙げられていた。「勉強」をする目的で塾へいかせているというよりは、「勉強をさせてほしい」というように、子どものやる気をださせる精神的な部分をも塾に求められている。学力面のみならず、生活面のフォローが塾や塾講師に求められているといえよう。

子どもにとって、「友達ができる」といった塾は友達との交流の場として「居場所機能」をはたしているが、保護者にとって、その子どもの「居場所」や子どもの「楽しい」という感情をどのようにとらえているのだろうか？

よかったことには、

1)「子どもが楽しいといって塾へいくこと」が9件と「塾に行くことが楽しいという言葉」「休むことなく、塾に進んで通っている事、勉強の事だけでなく、先生と楽しい関係でいる気がする」「子ども本人が楽しくかよってくれている・勉強だけでなく、人間性も教育してくれる所」とまずは塾に楽しく通っていることを挙げている。これも〇〇のいう保護者の実権の低下によるものであろうか、自分から「塾に通ってくれること」が子どもの高校受験や日々の学校の授業に子どもがついていっているのかという不安を払しょくするものと捉えることができる。このうち3件は、「塾の先生と楽しい関係でいる気がする」や子どものことを良くみてくれ、心のツさえになっていると思う」といった意見が加えられている。次に「成績が上がった」が7件で、「勉強に対して意欲が増えたこと、意欲をもって取り組むこと、やる気をださせてくれる」が、6件「塾に行っている間は集中して勉強してくれているから」が5件、勉強の仕方や定期テスト対策をしてくれる」7件「他校の友達ができた。良きライバルができた」が3件、担当の先生が親身になって子どもと話してくれること」が3件、「先生が熱心に指導してくれ、子どもにそれが伝わっている、子どもにあわせた指導をしてくれるがそれぞれ3件で、

「いろいろな学校の友達ができて、他学校の情報を知ったり楽しんで行くようになった。60点！残りは成績次第！」「一緒に通学する友人をライバル視している。その為に日々の学業に力が入っている様におもう。

望ましい学歴も半数以上の人が大学を挙げているように、学校の勉強をきちんとわかってほしいという願いがあるのだろうか、塾に通い成績があがったというよりも、まずは「楽しくかよってくれること」が評価されている。「塾に行っている間は勉強してくれる」という意見もあり、塾へ通っていってくれることが保護者の安心につながっている。さらに、楽しくかよってくれば、保護者としても一安心であろう。さらに、「楽しくかよう」中には、友達との関係と講師との関係が挙げられる。

講師との関係については、前述したように、「勉強への意欲ややる気をひきだしてくれる関係性であったり」「悩みを聞いてくれる」というような生活面でのフォローも期待できる。

「子どもにあった指導」やしっかり子どもをみてほしいという意見もある。子どもにあった指導やわからない部分を把握したり、その子の性格を把握し成績を伸ばしていくためには、講師と子どもの信頼関係が必要と考えている。一見、個にあった指導をしてほしいと悩みを聞いてあげてフォローしてほしいという要望は関係がなさそうだが、講師と子どもの良好な関係によって、勉強面や性格面でのクセを講師が理解していたり、そっと学校であった親には言いにくいことをフォローすることで、「子どもをよくみてくれている」と考え、それが個に応じた指導に活かされるものと考えられる。よって、子どもが塾で先生との関係性に「居場所」があるということは、保護者の信頼を得る要因の一つとして働く。では、子ども同士の交流の場として「子どもが居場所」を感じているときはどうだろう？それを端的に表している意見が塾にいてよかったことは？に対し、「いろいろな学校の友達ができて、他の学校の情報を知ったり楽しんでいくようになった。60点！残りは成績次第（中2・男・保護者）成績次第という記述から、まだ成績向上の目的は達成されていないだろう。しかし、満足度は60点と6割満足だと述べている。他校の生徒と友達になることで刺激になると保護者は考えている。他に、友達に関しては「他校の友達ができ。良きライバルができた」が3件「みんなもがんばっていると本人がわかってくれること」が2件「みんなも力をいれているとわかって、本人がわかってくることが今は大切かと思えます。まじめな子が多い塾ですの」と塾で友達ができるということは、友達に感化され刺激し合い勉強してほしいというように「塾で友達ができること」を積極的に評価している。保護者は、学校やそれ以外の場所でできる友達はどんな子なのだろうと心配するが、「塾にかよっている子ども」＝真面目に勉強しようとしている子どもといったように安心してそこへ通わせ、友達作りも推進できる。

また、安藤塾のほうが半数以上の方は、塾経験があつて塾に対して理解があるのだろうか？中学時代に塾に通っていたかどうか？

	総合塾	進学塾	個人塾
--	-----	-----	-----

はい	44	21	1
いいえ	28	20	1

総合塾では、保護者も積極的に、子どもたちの「居場所」を評価し、進学塾でも、塾の友達を積極的に評価している。しかし、どちらにおいても、顕在的機能の達成すなわち、学力向上という学力補完機能が満たされなければ、やはり満足度は低い。

## 第六節 経営者にとっての「居場所」とは、

ともすれば、「居場所」として子どもが考えることを許容しすぎると、塾で友達と話すことが楽しみになってしまうと、成績が上がらない、もしくは下がってしまい、潜在的機能が、逆機能として働き、顕在的機能である「学力補完」の目的が達成できなくなってしまう。「居場所」と「学力向上」といった塾のもつ顕在的機能の達成の関係をどう考えているのだろうか？

### 第一項「総合塾」

総合塾経営者に「居場所」と成績のかねあいについて、どうしているのかインタビューした。以下インタビュー内容である。

成績はそこ子の取り組み次第であがってくる。

だから、まず心の安定と生活をきちんとしてあげる、  
そしたら成績は上がっていく。

とまた、群れると「居場所」は違う。先生が尊敬される。頼りになる存在やから、子どもと一緒に遊んでも意味がある。〇〇先生が、同じ目線にたってやってくれるんやったら、勉強しようという気持ちに向いていく。自分がやぶれたジーンズとかはくのも、できやん先生がはいたら、ただの怠けやけど、自分がしたらそれは、ある意味、戦略としてもかんがえられる」

と、「居場所」すなわち、ここでは子どもの心の安定と生活がきちんとしてできれば、成績は上がっていく。だから「居場所」と「成績」は別ではないと語り、保護者にとっての子どもの居場所とは、「競いあえる友達と刺激しあうこと」「先生と良好な関係により心の支えになってもらえること」であり。この後者に関して意見が一致する部分がある。また、総合塾では、生活面での指導も学力とかねて発信しており、子育て情報誌フリーペーパーに経営者の意見が掲載されている。この発信に呼応して、保護者自身も「心の支え」をこの総合塾に求める要因となったのかもしれない。

### 第二項「個人塾」

以下は個人塾経営者のインタビューである。

>成績上がらないとお母さんから怒られたりしないんですか？

成績どうやったらあがるのかなって悩んでたんですけど、そうか、あげようとしたらダメなんですよ。成績って後からくるもので。まずは、その子自身の居場所とか心の安定とかそういうものを作ってあげる。勉強やる気になってくれれば勝手にあがっていくんですよ。かわいそうなのが、50点という点数がその子にとってすごい努力の結晶なのに、親がそう思ってくれない場合があるんですよ。それって塾やめるきっかけになるんですよ。うちの子がんばってもだめやわ。違うところであげてもらおっかなって、今までそれでうち失敗したというか、生徒を逃してきたんですよ。開業したばかりの塾はやっぱいかなわっていわれたりしたんですよ。そこで、成績だけやないんやよって懇懇と話し合う。日一人のお母さんと深く話しあうと、そのお母さんが「点数だけでみるんじゃないと、まずは、子どもが安心して勉強できるゆとりを作ってあげるのが大事なんやって」って力説してくれるんですよ。

と個人塾経営者も総合塾経営者同様に「居場所」として「心の安定」ができ、勉強にやる気ができれば勝手に上がっていくものだと考えている。そして、両者に共通することは、何かしら保護者に対して情報発信をしていることである。子どもたちは、塾に来る時、これほどまでに心の安定がないのだろうか？勉強という価値が揺らぐなか、(野田)それとともに、居場所のなさが学力向上の妨げとなっているのではないか。また、この情報発信が指示されているのは、保護者の不安もあるだろう。思春期を迎え、家庭以外に居場所を求める(藤田 2003)中で、学校の成績をどうしたらいいのか、初めての高校受験は何をしたらいいのかと親子ともどもその不安の中にいることがうかがえる。

これから、塾は、顕在的機能、潜在的機能に加え、保護者に対する受験指導、子育ての先輩として相談役となり、よきアドバイザーとして必要とされていることがわかった。

## まとめ

経営者自身も塾で「家庭教育の代替」が必要と考え、「居場所」を作ることで、「学力の向上を見込めると考えており、学力向上のみががんばってもうまくいかないと考えている。(意図していないにしても進学塾であっても子どもたちは先生がいる事務局に帰るとき雑談をするそう。)それは、すなわち、塾が勉強だけを教えればよいといった時代は終焉を迎え、塾が学力とともにそれいがいのサポートも必要だとかんがえている。保護者にとっても同様に、「一人一人をみてほしい」という声の中には「その子にあった」等、進学塾にかよわせる保護者であっても「のんびりした性格なので、危機感をもたせるぐらいやるきを出させる指導をしてほしい」など、性格やその子の特性を生かした指導を求めており、これは進学塾といえどもただ単に学校よりも深化した内容、受験に必要な学力をする授業を一斉に行えばいいわけではないことがうかがえる。子ども自身も「塾」への「居場所機能」を求め、それが学力向上への動機へとつながる。「居場所」と「学力向上」は、きり離せない

い関係という。次章では重要な要素である潜在的機能に焦点をあて詳しく考察するが、子どもは塾へと「学力向上」「受験対策」「友達との交流」「講師との会話」等を求めている。ある場合には、それが塾同士のすみわけを可能にしており、それぞれが足りない部分を補う受け皿として働いている。

次章では、塾の「潜在的機能」に焦点を置き、子どもたちが、求める「居場所」を手掛かりに塾が学校・家庭・地域の受け皿として機能する可能性、または機能していることについて考察していく。

### 第三章「学校・家庭・地域」の受け皿としての塾

第二章では、塾が勉強や受験対応機能とともに家庭教育の代替機能や友達との交流の場であり、講師による家庭学習や家庭の憩い機能があり、それが、学校・家庭・地域の受け皿としてなりえる可能性が「塾」にあることを推測できた。第三章では学校・家庭・地域の受け皿として塾がどのような働きをもっているのかを明らかにし、家庭でも学校でもない「塾」にある「居場所」とはどのようなものでありその意義は何かを明らかにし、地域・家庭・学校の受け皿としての「塾」を明らかにする。

#### 第一節 学校の受け皿としての塾

##### 第一項 勉強するところとしての塾

〇〇の調査において、学校では「友達とあうのが楽しい」塾は勉強するところという評価のほうが高かった。アンケートにおいても塾は「勉強するところ」という意見が圧倒的に多く、なぜ塾に行こうと思ったの？と聞くと「中学生になったし勉強しやないかんって思ったから」というように、塾は勉強する場所だと子どもが認識しており、「塾」＝学力向上をさせる場として、その塾のもつ学力補完機能が認識されている。個別指導塾を卒塾したSさん（中学2年から高校3年まで通塾）は、

>塾いってよかったなあっておもったことは？

気軽にいける勉強の場があったこと～

図書館めんどくさいーやめよー

家でおるよりは勉強しとた。

なんかはじめるときは、服装から～みたいな感じ。

なんだかんだしゃべってもするし。

しやんだ日もあるけど、きてしゃべってやっぱかえるわ～って。

しゃべる9で勉強は1

でも、家やったら10あったら、10しやんし。

と、実際どうであったかは別として建前上は塾は「勉強の場」と捉えており、「なんだかん

だ勉強するし」としゃべるけれども「勉強をする場所」と認識されている。  
また、個別指導塾に通う（２）Mさんは、

＞学校の授業は聞いてなかったん？

聞いてない。聞いてもわからんくなって、塾できいて、やっとなついていっとる感じ。

＞学校では質問しやんの？

おじさんやしあんましゃべりたくない。

授業中やったらみんなの前ではききにくいし、しゃしゃつとるっておもわれるもん。

塾のほうがききやすいし。あとできこうって思う。

それに授業おわったら休み時間やん。やでその時間は遊ぶ。

＞学校には何のためにいっとるの？

友達と会うため！義務教育やからやん。

と、学校の休み時間友達と遊ぶことや、学校には友達と会うために行っているという認識であった。他のインタビューでも「学校の休み時間は遊びたい」等、もしわからないところがあっても、その楽しい時間を質問の時間にとられたくはないと言う。また、ここで学校の先生に質問するということが中学生にとって困難な状況がみてとれる。「みんなの前ではききにくいし、しゃしゃつとてっておもわれる」「おじさんやし、あんましゃべりたくない」と前者は学校の友達等の人目を気にするもので、後者は教師との関係性によるものである。ここでは論点がずれてしまうので以下で考察する。

また、「塾のほうが成績あがりそうやし、一人やとできやん」と塾に通うことで成績向上するイメージ等、塾は子どもにとって「勉強するところ」という顕在的機能としての「学力向上機能」「受験対策機能」があるため、その建前が働きやすい場所である。それには、「塾に通う」ことを選択する上で、「勉強をしにいく」という意識がそこでの友達とのおしゃべりが楽しかったとしても、「勉強するため」と少なからず思っていることは明らかである。

## 第二項 塾と学校の勉強観の違い

上述したように、子どもが、学校で、勉強または、質問しにくい理由を、「人目を気にするもの」と「教師との関係性」における塾との差異を明らかにし、学校で勉強すること、と塾で勉強することの違いを明らかにしていく。

まずは、学校での質問をしにくい理由として「人目を気にする」という点から、学校での勉強と友達との遊びに対する意識を考察する。以下塾に通う子どものインタビューを一部抜粋したものである。

授業中やったらみんなの前ではききにくいし、しゃしゃつとるっておもわれるもん。

塾のほうがききやすいし。あとできこうって思う。

それに授業おわったら休み時間やん。やでその時間は遊ぶ。

＞学校には何のためにいっとるの？

友達と会うため！義務教育やからやん。

(中3・女・個別指導塾 2007) ①

＞学校ではきけへん？

ききにくい。質問しにくい。ようけ人おるから。

(中3・男・個別指導塾 2007) ②

＞学校とかで勉強する？

学校は今トランプがはやっとるから、トランプの誘惑で自習の時間も

全部トランプしとる。

(中3・女・総合塾 2007) ③

学校での楽しみは、①では、上述したように、遊ぶことであり、授業中みんなの前では「しゃしゃっとる」とクラスから外れた存在となることを恐れている。また②は、たくさん人がいる中で質問することはできないという。それは、①同様にクラスで外れた行動の1つだからであろう。多くの人が質問をしていればそのような感覚はないはずである。③では、受験生であり、塾に勉強するため自習にきているにも関わらず、学校ではトランプが流行っているから自習時間もそれをしてしまうという。アンケート調査によっても多くの子どもたちは、学校のほうを「居心地がよい」と答え、その理由は2章で述べたように、友達との交流にある。③の場合、教室内でトランプが流行っている状況の中で、勉強よりも楽しい友達とトランプをすることへと友達やクラスの雰囲気に流されてしまう。また、それは、そこに依拠した行動をとらないと、友達との関係が不安定なものになる危惧とも考えられる。学校でもS中学校で、TAが放課後学習をしようという試みがあったが1、2年生に関しては部活動で放課後はあいていない。中学3年生の受験対策として補習を開いたが第一回目ということもあり、3～4名程度の参加しかなかった。また、中1年生で補習を希望した生徒はいたが、学校での補習には強制力はなく、「友達が遊びにいきたい」と主張したため、「補習にいくから」と言えずに一緒に帰ってしまった。入院していた中学2年生の女子とその友達で補習に5名は集まったが、グループの核となる子がやらないといえ、補習にとりかかることが困難であり、学校で友達と遊ぶことはもちろん一人一人の生徒にとって「楽しみ」であるが、授業以外では(授業においても多く生徒が遊ぶことを優先すれば、困難な場合もある)。余談ではあるが、そのようなクラスで「勉強する」「勉強ができる」ということは、友達のとの関係性を良好に保つ要因としては消極的であり、「勉強ができること」によって、「ノートとらんで(テストの点よくて)調子のっとな」と友達に言われ、このことがきっかけで勉強ががんばれなくなったとYさんは、話してくれた。このことから、学校で勉強することは、まわりの友達との関係性が関わっており、クラスの大部分が遊んでいる中で、勉強することは、全体からはずれてしまい、苦しくも学校で勉強しにくい、先生に質問しにくい状況が少なからずあるといえる。質問に関しては、雰囲気云々以外に、物理的に休み時間は遊ぶものであり、また教師も教科別であり、聞く暇を



とすることも難しい状況にある。現在は、テスト前の自習に大学生 TA で補習を行ったり、演習の時間をもうけたりと工夫がなされているが、インタビューに答えてくれた塾に通っている子どもたちは、塾のほう聞きやすいと学校での質問のしにくさ、自習のとり組みづらいことがわかった。

なぜ塾に共に勉強を頑張れる仲間ができるのか？第一節でも述べたように、それは子どもたちのほとんどが「塾を勉強するところ」（アンケート）と考えているからである。このインタビューから、同じ高校を受ける友達がいるから意欲があがるとよみとれる。「同じ目標の人が沢山いて、やる気が出た」（中2男 総合塾アンケート）「勉強し色々な人と競い合う（中2・男）」と「お互いに共にがんばれる」友達も塾で勉強することを否定しないことが、勉強に対する意欲へつながっている。塾で、勉強することは評価されることであって、批判されはしない。逆に、受験生の中で勉強に集中できていないものがいれば、

>なんでこの塾に？

T：〇〇君が、●●塾きたらって？

すると横から

Y：大変なやついれてしまったわー、選択ミス（笑）

と、自習にきているが、中々勉強に取り組めない T に対しインタビューをしていると横から Y がからかう場面がみられた。学校では勉強するという行為は友達によって否定されがちで、また休み時間遊べないことから、友達関係を築くことを阻害させるといった要因をもつが、塾には「勉強をする」と顕在的機能があり、その働きにより「塾で勉強すること」は否定されるべきものではないことを自明視している。

## 第二節 学校の先生との関係性―「教師＝公」「講師＝私的」―

次に、学校の先生と塾講師の違いを明らかにする。学校の教師と塾の講師には同じ勉強を教えることを仕事としていても大きな性格の違いがある。塾に通う子どもたちにとって学校の教師、塾の講師をどのように認識しているのだろうか。

二章でもふれたが、塾の先生と学校の先生、話かけやすいのは？

	総合塾	個別	進学塾
塾の先生	47	40	30
学校の先生	11	12	11
どちらも話しやすい	42	47	55
どちらも話しにくい	5	2	4

（単位は％）

表より、学校の先生のみと答えた人は約10％程度であり、塾の先生のみと答えた人の割合のほうが高く、塾の先生のほうが話かけやすい傾向があるといえる。

また、話かけやすい人とのみ聞いたので定かではないがインタビューで、よく子どもは、

「塾の先生には、友達感覚できけるから」と答え、友達感覚で話せるのは？と聞けばまた違った結果がでたかもしれない。以下インタビューの抜粋である。

＞学校じゃ（質問するの）だめなん？

先生があいてないし、会議とかでつかまらないし忙しそう（個別指導塾 中3 女）

あと塾のほう友達感覚で話せるから楽で好き。

学校やったらきまり守らないかんし、敬語ではなさないかんし堅苦しい。

（中略）

＞学校で放課後教えてもらえたら行く？

いかへん。学校でするぐらいなら塾です。

だって学校の先生に聞くと、せまくるしいし、

普通にしゃべったら敬語になおされるし、おっさん嫌。（個別指導塾 2007 中3・女）

＞どういうところが？

勉強だけじゃなくて友達もできるし、学校の先生とかに相談できやんことも聞いてくれる。

学校の先生は全体をまとめていかなって感じやけど、ここは一对一で愚痴もまじえて聞いてくれる。

以上のインタビューから、まず生徒の接し方から認識が違うようだ。塾の講師には、「友達感覚で話せることがよい」といい、学校の教師には「敬語で話さなければいけない」こと、「学校の先生は全体をまとめる」それに対し、塾の講師は「一对一」で話せる。学校の先生はみんなの先生であり、それは「公」として捉え、塾の講師を愚痴も交えて聞いてくれると「私的」なものと捉えている。また、教師の多忙さにより、聞くタイミングも難しく、「自分の先生」ではなく、「みんなの先生」と捉えているようだ。一方、塾の講師は前述したように、私的な存在であると捉えている。更に、アンケートをみていくと、子どもは講師のことを「わからない問題を教えてくれる」「学校の先生より質問しやすい」「勉強をおしえてくれる人」など、自分がわからないところすなわち、学校の授業についていくため、受験に受かるために教えてくれる存在であり、その中には、「サポートしてくれる人」や「影で支えてくれる人」（アンケート自由記述）という意見もあった。また、塾の先生を多くの人は「頼りになる」と答えている。それは、上述したインタビューにあるように「学校の先生とかに相談できやんことも聞いてくれる」とあるように、勉強を教えてくれる私的な先生であるとともに、それ以外も助けてくれる存在であると塾に通う子どもは、捉えている。すなわち、講師が生徒にとって「自己対象」の役割を持っているといえる。「フコートは、自己一維持機能の主観的側面を「自己対象」と呼び、本間は、自己の延長上にあって

自己愛を支えてくれる対象（p 9 14-15）を「自己対象」<sup>25</sup>と呼んだ。これは不登校者やひきこもり者に対してカウンセラーの求められる役割であるが、ここでは、信頼できる私的な講師は子どもを影で支えてくれる存在と考えられていることから、子どもと切り離れた個人というようも、自己の延長上にあると考えたからだ。「塾で習ったことが学校で役にたった」「学校の授業についていけるようになった」「授業がわかるようになった」（アンケート 2009 年総合塾・進学塾）という回答は、塾の講師を評価される対象ではなく、自分を支えてくれ、学校の授業についていけるようにしてくれる存在であり、塾の講師を「自己対象」である他者として考えることは自然なことである。すなわち、子どもにとって、「自己対象」の役割をもった私的な存在として捉えられているゆえに塾での質問のしやすさがある。また、「頼れる存在」「先生はお姉ちゃんとかお父さんとかお母さんみたいなかんじ、本当のままやパパよりはなしやすいかも」（2009 年総合塾アンケート自由記述）とも回答され、「自己対象」の役割をもつ講師は、「子どもたちをサポートする存在」「自分のために熱心になってくれる」存在であるのみならず、「親みたい、家族みたい」と形容される存在である。それが公の教師と講師の大きな差異である。

### 第一項 学習意欲と塾

以上のように、塾は勉強しに行く所、学校は友達と遊ぶ所として認識している子どももいるぐらいだ。（インタビューより）学校は勉強するところという意識が薄れるとともに、子どもの学習意欲が欠如していった。そのため、学力補完を目的とした塾では、やる気のない子どもにやる気をださせる、すなわち学習意欲を向上させることも塾の役割となってきた。意欲のある子が更に意欲をもち、学習意欲をもたない子どもにも意欲をもたせることも塾の役割となってきた。アンケート調査では、「塾に入ってかわったことは何ですか」という質問に対して、自由記述式で、総合塾の生徒は、「勉強するようになった」「やる気がでた」等、勉強に前向きになった回答を併せると、一番多かった成績があがった 4 5 件を超え、5 6 件であった。進学塾の生徒は、「勉強をする」という目的で通っていると思ったが、進学塾でも一番多かった回答である「テストの点が上がった」を抜き 1 9 件であった。塾と学校の住み分けに関して「学校の先生はよく「塾」は勉強だけ教えるところ、学校は全人教育の場で、勉強だけを教えていけばいいのならば楽なことではないよ。」（教職経験者談）と語る。しかし、学歴社会が揺らぎ、就職までの道のりが、不明確な中、子どもの学習意欲低下の問題は〇〇年学習指導要領改訂の際にも問題となっていた。学習指導要領改訂にともない、子どもたちに「勉強」を教育投資の手段ではなく、受験のための手段とみるのではなく、「勉強」自体に興味をもってもらおうと、英語の教科書にハリーポッターをとりいれたり、身近な話題によって導入を行うといった、教材並びに教師による指導の工夫が試行錯誤されてきた。それは学校の中だけの話ではなく、「学習意欲」をもった子

<sup>25</sup> この自己対象まず養育者を中心とする身近な人に自己愛<sup>25</sup>の充足を求めるが、成長とともに社会的評価や他者からの賞賛の中に自己愛の充足を目指すようになる。

どもたちが塾に通えば、これほど「勉強するようになった」と自らの勉強に対する姿勢を回答しないはずである。それは、成績下位層も通う総合塾のみではなく、通知表の平均が3以上の子どもたちの通う「進学塾」の生徒にもいえる。それは、成績のよしあしに関わらず、勉強に対する意欲の低下とみてとれ、学校同様に、塾でも勉強に対しての意欲の低い子どもたちを指導することも塾の役割の一つとなっており、塾であっても勉強だけを教えられるいいわけではなくなっている。また、保護者を対象にしたアンケートで、「塾に対して要望はありますか」と聞くと、総合塾では、「子どもに勉強に対する意欲をもたせてほしい」すなわち、「もっとやる気をださせてほしい」というものが一番多く。進学塾では「月謝を下げしてほしい」という要望に次いで「やる気をださせてほしい」という回答が多かった。その逆もしかりで、「塾にいかせてよかった点はなんですか？」に対する回答では、総合塾も進学塾もどちらも3番目に多い回答が「勉強に意欲的に取り組むようになった」と回答されており、学習意欲を持たせることの困難さがうかがえる。学校の勉強を補習するだけではなく、まず塾が補完しなくてはならない。学習意欲を補完するためには、1つ友達に否定されない、かつ賞賛される勉強に対して肯定的な場所の提供である。もう1つは、家庭学習の領域にあり、ただ学校を補完するのみでは対処できない問題である。それは以下の節で考察する。まず、1つ目の友達に勉強をしても否定されない安心感は上述したように塾は勉強するところという顕在的機能を前提として働くものとして明らかにしていく。

## 第二項 勉強することに対して肯定的な塾

また、インタビューをしていくと、塾のどんなところがいい？という問いに対し、質問に対し、「集中できるから」という意見がよくでてきた。これは、第二項で述べた学校での勉強することの困難さに反して、子どもたちは、どこを勉強の場として塾を位置づけている。第二項では、学校での勉強の困難さと塾における勉強の許容を明らかにしたが、ここでは、「高校受験のために」勉強しなければいけない立場である塾に通う子どもがどのように塾を教育戦力の場として考えているのか明らかにする。

>学校じゃ（質問するの）だめなん？

先生があいてないし、会議とかでつかまらないし忙しそう （個別指導塾 中3 女）

>学校とかでは（勉強）せんのか？

それはなんかいや

（個別指導塾 2007 中2・男）

中3女は、教師の多忙さをあげ、中2男は、漠然と学校ではなんかいやだという。第二項で述べたように「勉強できる環境」のなさ（子どもたちの意識が勉強する場所ではないと認識している）に加え、教師の多忙さは、子どもに学校で勉強することの困難な一面を呈しており、「先生が忙しいから」と勉強することから逃げられる状況が多くあると推測する。

学校で勉強することが難しい状況下で、塾に入ってよかったことも同様に、大部分は勉強に関することで総合塾・進学塾ともに「成績が上がった」「勉強がわかるようになった。わからないところがわかるようになった」「学校の授業の予習復習ができる」と塾の学力補完機能をさしている。ここでいう学力向上の目的は「学校の勉強がわかること」である「塾に通うようになって、積極的に発表できるようになった（中1・女）」と学校でトランプをしたり友達との遊びの中で自分の立ち位置が規定される一面、教師に評価される生徒としての一面をもっていると考えられ、学校の授業での積極的な発表ができるようになったことを「よかった」と述べている。インタビューにおいても、

>塾のどんなところがいい？

E 授業さきどりできる。

知っとる、知っとるって聞ける。

学校が復習ってかんじ？

あたったらどうしよ一ってあたふたすることがない。

>授業は結構あたったりするん？

(横にいた T ちゃんが会話をわって、)

T: たって E 手あげとるもん

(総合塾 2009 中3・女子)

評価される以上「勉強ができるか、できないか」のかは大きく子どもの学校生活に関わってくる。インタビューで「点があがるなやろうと思う」と、勉強が嫌いであっても、勉強に意味をもてなく意欲がなかったとしても、それは大きく関わっている。勉強はできたほうがいいけれど、学校は勉強する環境があまりない。個別指導に通う K さんも、友達に喧嘩に誘われたが塾あるからと断ってきたと講師に話していたように「塾」という強制力が彼ら彼女らにとって角のたたない選択肢となっているのではないだろうか。学校での勉強のしづらさにいられちを覚える一部の子どもは、塾の「集中して勉強できるところ」を以下のように評価する。

>学校と塾どっちがいい？

塾のほうがいい。

勉強集中できるし

(うるさいと?) 先生むかついてくる。(2009 中1・男 総合塾)

前節でもふれたが、特に中1・2年生以外、中学3年生にとって勉強することは、前述したが、受験のためであり、その目的を達成するために塾に彼ら・彼女ら自身が教育戦略として、集中できることを評価している。また、前節で述べたように集中できる場所とともに、学校で、人の目を気にしていた子ども反し、「周りもしていること」が集中して勉強で

きることにつながっている。他には、

> どんなところが（好き）？

なんか集中できるから。

まわりもしとるから

（総合塾 中3・男 2009 12）

> 自習とかいやにならんのか？

家は誘惑するものが多いから集中できていいし

みんなおるし、いやにならん

（総合塾 中3 男 2009 12）

と塾で、集中して勉強に取り組めること、もしくは、みんながしているから、勉強しやすいと述べている。よって、勉強ができるようになることも学校の授業で要求され、かつ、受験生になると教育戦略として集中して勉強できる場としての塾を評価する。

以上より、子どもたちは、学校での「存在」を感じることに對して友達関係においては、共に遊ぶことが重要であり、「授業」では、「授業中はききづらい。しゃしゃっとる思われる」（2007年 個別指導塾）と、学校という公の場での質問のしづさをあげ、授業でしゃべらない程度に、発表によって友達や教師からも認められたいと考えているのではなかろうか。少なくとも、「友達との関係では、勉強しづらく、授業では、勉強ができていたい。」そのようなジレンマを満たすべく、塾での「友達も一緒に勉強しているという、友達との目的の一致」がある塾にみずからの教育戦略として「集中できる場所」を求めている。

### 第三節 家庭の受け皿としての塾

1980年代から塾は身近なものとして子供達の認識の中にも、「勉強がわからない」「学校についていけなかった」場合、学校の先生に質問しにいくというよりは、「塾」へいく。インタビューにあったように教師の多忙さで物理的に不可能である状況が多い、に加えて、学校での友達からの承認を得るために、その休み時間をつぶして質問をすることはできず、学校には、勉強をすることで否定される危険性がはらんでいる。一方、塾は勉強をするという顕在的機能のために通ってくる人が大部分であり、塾で勉強することは賞賛されるに値することであるが、否定されることはない。また、先生はみんなの先生であり、公的なものとらえているに對し、塾の講師を私的なものと捉えさらに、講師を自己対象化し、母親のような、いつでも子どもの味方でいてくれるという安心感を抱いている。更に学力を補完することを目的としていたが、学歴社会の揺れや勉強をすることが必ずしも友人化関係に結びつかず、学習意欲が低下している。だからといって、学習意欲の高い子どもたちばかり塾に通ってはならず、保護者の要望として「やる気をあげてほしい」というものがあり、学習意欲向上も塾の役割となった。

## 第一項 家庭学習の補完

勉強するために「塾」へいく子は多少なり意欲をもっているが、そういった子どもが更に学習意欲をもち、また意欲のない子どもが塾で学習意欲をもつために重要となってくるものが前節で触れた講師の自己対象的役割である。塾の講師が「自己対象」的な役割も担い、親が果たしていた家庭学習において意欲の向上が求められていたものが塾講師に委託され、親同様に褒められることに喜びを感じ、意欲をもつというものである。「〇〇さん、おもしろかった。けなされとったからさ、ほめてもらってうれしかった。学校の先生って怒ったり、ほめたりあんましやんやん。(塾の先生は)一番近いっていうんか」(個別指導卒塾生 2009 年 11 月)塾の講師は、生徒にとって、自分がわからないところすなわち、学校の授業についていくため、受験に受かるために教えてくれる存在であり、すなわち「自分のために」勉強や受験等の悩みを解決してくれる存在、応援してくれる存在といえる。その中にはテストの点が悪くてもなぐさめてくれ、アドバイスしてくれる(アンケート自由記述)と思っている子どももいる。すなわち講師はいつでも自分の味方であり、良い点をとれば褒めてくれ、悪い場合でもアドバイスをくれる存在である。これは、言い換えれば、家庭が教育家族となって(引用)各家庭に子どもの家庭学習がまかされてきが、2章で述べたように家庭で勉強を教えることは困難になり、「親の褒める」といった役割を「親」とともに塾の講師も、もつことになったといえる。2つめは、成績があがったことで、やる気や意欲が上がるパターンである。「まずは、英語の成績をあげてあげる。英語なら、ほとんどの子は中学校に入ってから習うでしょ。だから英語をあげて、自信をつけさせてあげるというのが一つの手です。」(個人塾経営者 B<sup>26</sup>)総合塾でのインタビューでは、

＞勉強はどう？

勉強キライやけど点あがればやろうって気になる。(総合塾 中1・男)

たとえ、勉強が嫌いであっても、成績が上がることでそれが意欲となっている。はじめは塾講師の主導であっても成績があげること、次への意欲へとつながる。これも1つめ同様に講師を自己対象化することで可能となる。1つめは、親の褒める機能すなわち家庭学習の機能を代替し教師が褒めることで、親と同様な効果を表し、また親ではない「他者」を自己対象化することで、それがまるで社会的居場所を形成する要因の一つである「他者」からの容認と錯覚する。前者は、成績向上によって、講師という「他者」からの容認とするが、後者は講師を自己対象化しつつも、「成績向上」による「他者」からの容認を塾の講師ではなく、成績があがることで、自分の立ち位置を良くすると考えれば、そこでの容認は、学校の教師や友達の容認として評価しているのではないか。よって、前差と後者で

<sup>26</sup> 個人進学塾の経営者。居場所に関して特に意識して取り組んではないが、頼れる存在と思ってもらえたら嬉しいと語る。これは総合理念塾の講師にもいえることで、子どもにとって頼れる存在になることが理念の一つととらえている。

は、容認を得る対象の比重に若干の差異がある。3つめは、応援してくれる存在「自己対象化」している講師との関係性の良さによって先生を喜ばせたいと意欲をだす場合である。これは2つめと同様に講師を「他者」として、しかしさらにここでは進み「対等な他者」としてみることで自己の安定化をはかることが子どもたちの目的となっている。「良い点とすると「ほめなさい(笑)」って冗談ぽく言ってもってくる」(個人理念塾インタビュー)と、子ども自身が、講師と対等な立場であり、自分の行動によって講師を喜ばせたいと「対等な他者」であることを示し、それによって、自己の存在感を確かめることができる。

すべての生徒が勉強に意欲をもつとはかぎらないことも留意しておかなければならない。それは、学年の違いが大きい。中1・2になると若干「勉強をするところ」が下がり、「友達と話すのが楽しい」という項目が上がることは2章でみてきたとおりである。

> 楽しくないの？

K あそんどるときは楽しいのー

(中略)

H やめるかもしれーん

K 成績悪かったからやめろって言われた。

H でもー、M と遊ばないかんからー

(中2 総合塾 2009)

と塾に来ていても「友達と遊ぶため」だという。しかし、彼女たちは授業中が始まると勉強していた。また、会話の中に「T 先生が好き!!」「でも、めっちゃノルマ多くない?」と嬉しそうに話す姿もみられた。自分達のことを考えてくれている講師を「自己対象化」して勉強に励む。たくさんのノルマがでることによって、自分たちのことを考えていてくれるととらえ、(学校の先生をすべての生徒が自己対象化することは無理である。かつ、この困難は後節でも述べるが、学校の「先生は評価をするもの」であり自分にとっての理想的な親のような錯覚を持ち自己対象化されることは難しい。)勉強が大変だと思いながら取り組む。よって、中学1・2年生にとって講師を自己対象化できるかどうか大きな要因となるのかもしれない。

## 第二項 家庭の憩い機能を補完する塾

前節では、講師を「自己対象」し、親のような安心感を持つ塾が家庭教育機能を代替しうることを明らかにした。「自己対象」された講師は、「子どもにとって自分のことを一生懸命考えてくれる理想の疑似親的な存在といえる。

塾が家族の憩いの機能を代替し、すなわち「人間的居場所」を補完するようになった一因には、家庭教育機能の学習意欲向上機能を代替することで、疑似親的な役割を講師はになうことになる。子どもにとって塾の講師は、「わからないところを教えてくれる」19件、「頼りになる。あこがれ」が15件「わかりやすく教えてくれる」10件、「家族みたい、お



母さん、お兄ちゃん、お姉ちゃん」が9件（総合塾アンケート 2009 自由記述）とわからないところを教えてくれる学力補完の役割をもつとともに、家族のような存在という回答もあり、「自己対象」された講師は家族のように感じるといえる。

以下は総合塾 2009 年のインタビューである。

塾と家と学校と比べてどう？

F：一番塾はいい

一番塾、二番学校、三番家、

うーん、学校は学校で友達おって楽しいけどなー

（中略）

K：ここ居心地がいい

先生はこっちの方がいい。

家族じゃないけど、家族感がある。

F：それ名言やん！何名言いっとるん？

永遠リピートやな。

アンケートでも少数ではあるが、「塾の先生は親みたい」「ホントのパパやママより話しやすいかも」（総合塾 2009、進学塾 2009）

また、もう 1 つの側面としては、家庭での憩い機能の欠如に際し、塾が家庭の憩い機能を代替し、「人間的居場所」を創出した場合である。個人塾経営者は、「まずは子どもが安心して勉強できる場所を作ってあげることが大切。安心できる場所ができれば、勝手に成績はあがっていく」とともに、総合塾経営者も「心の障壁を取り除いてあげたら、みずから、勉強に取り組み成績はあがる」とどちらも子どもが安心できる場所や、心のケアをしっかりとってあげることで、学力が向上するという。それにより、前提としての心のケアなしでは、学力補完という顕在的機能の達成はなしえない。よって、家庭の憩い機能「人間的居場所」の欠如によって、塾がその機能を補完した場合も考えられる。以下は個人塾経営者のインタビューメモから書き起こした事例である

生徒がご飯を食べていないと言ってきたことがあって・・・聞くと、そとへでてってしまつて晩御飯を作ってもらってないというので、「〇〇亭」で一緒にラーメン食べながら、「なんで、そうなんやろ？」と話しをし、「お母さんにとって家が安心できる場でないのかもしれない」まずは、自分から家の片づけや洗濯物を手伝ってあげたら？と子供から母を変えていこうと提案する。その背景には、父が〇〇で単身赴任している。母の出身はここではなく、一人で子育てを背負っている。

と話してくれた。その他にも、「子どもに関われば、かかわるほど子どもの抱える問題に直

面するという。初めは『居場所』に関して意識していなくて、生徒の悩みを一緒に聞いてあげよう程度だったんですけどね」と話し、「生徒の求めるものへとあわせていったら、「居場所」ということを考えるようになった」と語ってくれた。

以上のことから、「学力向上」のために子どもと関わってきた塾が子どもの抱える問題を家庭であったり、学校であったりと受け皿として働き、塾に「人間的居場所」を子どもが感じるようになったと考えられる。以下は個人塾経営者のインタビューからの抜粋である。

コミュニケーションをとるのが苦手な女の子がいて、広くコミュニケーションをとれないんですよ。仲いい友達としかしゃべれない。家族に対してもウンウンいうだけでどうしたらいいんだろうか？別の塾にいっても、先生に質問しないから分からないまま終わってしまう。で、親はわからないんですよ。なんでその子がそうなのか。仲のいい子とはべらべらしゃべってる。大声で笑ったりできるのに（中略）塾を利用してやろうっていう子はいいんですけど、やっぱり（大手塾だと）はじかれちゃうんですよ。前いていた塾の講師はもっとやる気をだせ、もっと勉強しろ、ってそれで心ひらけっていても無理じゃないですか。あくまで一つの例なんですけど、自己否定する習慣がついちゃてるんですよ。（中略）自分をものすごく低く評価していて、自分をだすということが、臆病やったり（中略）自分が何かを言うことで馬鹿にされるかもしれない。否定されるかもしれん。だったらもう関わりもたないほうが楽っていうような。（中略）一カ月の体験<sup>27</sup>というのは、そういう子たちのためにもともと考えたものなんです。塾はいらんでもいいから遊びにおいでって。一生懸命会話のキャッチボールする中で変わってくる子もいますよ。

家庭の憩い機能が充足されていないのかは定かではないが、この自己否定する感覚は、不登校やひきこもり者と共通できることであり、本間はその対応には「存在—自己愛」すなわち家庭の憩い機能を代替した「人間的居場所」が必要だと述べている。まず、その場で否定されないことがわかれば、他者へ向かう勇気が充足されるという。

また、この人間的居場所の充足は、彼ら彼女らが社会的居場所を充足するためには必要な居場所であることは一章で述べた通りである。前述したが、「存在—自己愛」を感じれる家庭で憩いの機能である人間的居場所を感じていない人のほうが、社会的居場所の形成が困難なことが指摘されている。もし、人間的居場所を充足できなければ、学校での社会的居場所の形成も難しく、学校でうまくいかないと家庭に逃避し、不登校となってしまう危険性もはらんでいる。不登校や引きこもりに対する支援としてはまだ十分ではないがフリースクールや適応指導教室などが設置されているが、不登校とまではいかないものの「人間的居場所」の欠如によって、コミュニケーションを図ることが苦手であったり、生きづらさを抱えている子どもたちに対しては気付くことも難しく、その支援もほとんどない状

---

<sup>27</sup> この個人塾では入塾前に一カ月の体験がある。そこで合えば通ってもらい、あわなかったら違う塾を紹介したりするそうだ。（経営者談）

態である。その中で、塾における「人間的居場所」の充足は、子どもたちにとって、一番重要な支援である。もし、家庭で「人間的居場所」を充足できない場合でも、塾によってそれを代替し、子どもが社会的居場所として学校や他の場所での居場所を形成することができる可能性が、この塾での人間的居場所の代替にはある。(図 )

#### 第四節 社会的居場所としての塾

塾のもつ居場所にも2通りある。それは、人間的居場所を回復するもの、子どもの社会化や発達・成長を促す社会的居場所である。前章でも述べたが、三重大学住居学研究室の調査によると、子どもにとって、地域の居場所の主な場所は友達の家であり、学校の友達関係が地域の居場所を確保できるか否かにかかっていることが明らかにされた。その現状から地域にも一つの居場所をつくるのは急務である。地域の居場所には、子ども同士、もしくは異年齢での経験や体験が子どもの成長や発達を支えるという役割と、学校・家庭と二つの空間で生きている子どもにとって、学校化社会が浸透するなかで、学校と家庭は同じ価値感をもつようになり、学校でうまくいかないと、家でもうまくいなくなってしまう。そんなときに、逃げ場と（避難機能）の役割が必要だと考えられている。以下では、この二つの側面から塾が「地域」の受け皿となる可能性を考察していく。

##### 第一項 アジール（避難所）としての塾

塾にはいつて変わったことは何ですか？という質問に対して、「友達が増えたのやっとな気が合う子に出会えた気がした（中1・女・総合塾 2009年）」「クラスの違う友達ともしやべれる。ちょっとは自信がもてるようになったんじゃないかな」などと塾で出会う新しい友達が新鮮なようだ。これはアンケートにおいても、個人塾を除いて、約30%の「子どもたちが友達に会えるから」を塾の好きな理由に挙げている。それを積極的に評価し回答しなくても、総合塾を見学していると、だいたい友達と組みになって授業を受けており、休み時間は友達同士で楽しそうに話していた。このアンケートにあうように中学校関係なしに談笑していた。また、塾という場があることで「学校で嫌な事があっても、塾に行ったら忘れられる」（中2・女・総合塾 2009年）と塾と学校が違う場所であることに意義がある。

>悩みとかは、誰に話したりする？

友達とか、学校内ではなせんたら、他校の子に話す。

と、学校から離れ、新たな地域の居場所として機能している。住居学研究室の調査において、学校と家庭がほとんどの社会的居場所であり、地域の居場所も学校の友達の居場所と学校での社会的居場所の形成が地域の居場所形成に大きく関わってくることより、学校、家庭でもない場所での友達関係は、「塾メンというのを作って遊びに行った 安藤塾

2009」というように、学校の友達を介さずに地域に新しい社会的居場所を産む可能性を秘めている。また、「あなたが本音で話せる人は誰ですか？」の項目においても、塾の友達という項目を作らなかったのだが、学校の友達には回答せずに塾の友達と記述してあるものもあった。それは、学校の友達との関係が良好ではなくても塾という逃げ場があることに意義がある。また、「塾ではすごい元気な子がいて、学校へ教育実習に行ったらすごい大人しくてびっくりした」（塾講師のアルバイトをしていた大学生の話）ともし、学校だけならば、子ども自身学校でうまくいかなかったら、全てうまくいかない勘違いして自分の評価を低くしていまう。また、学校と家庭だけならば、その学校でうまくいかないことが、家庭でもその子どもの評価を下げてしまい、その子どもが、その評価から逃げられる場がないことをとても危険であり、不幸なことである。以下は個人塾での事例である

「〇〇中学校の校長先生から電話がかかってきたことがあります。

いじめがあったことをきかされ、その子は知り合いの塾に通っていた子で、

その塾に友達がいたため、まずは塾に通うようにして・・・

最終的に学校にも通うようになった。」（2009年 個人塾 経営者インタビュー）

このような学校と塾の違った場所があるということは、子どもたちの逃げ場を作るうえで有用なことである。また、上のアンケートにもあるように「(違うクラスの子ともしやべれるから) 自信になったかな」と塾以外の場所でのコミュニケーションへの自信と感じられるものもあった。更に、塾に通うことは、親にとって子どもを評価すべきことであり、(アンケートより) 塾での友達関係も評価している(2009年 総合塾アンケート) ことによって、学校でうまくいかなかったとしても塾を避難所(アジール)として利用することができる。親が積極的に応援してくれるからこそ、そこでの生活が楽しいものとなる。

## 第二項 仲間意識

第 節で、塾のほうが勉強しやすいとあったが、みんな勉強しているから、しやすいとともに、塾の生徒同士が学校以外のその塾に帰属する仲間意識をもっているということである。例えば、総合塾では総合塾の名前をプリクラに落書きしていたり、そこのオリジナルのシールを生徒が持っている。また、卒塾生たちの同窓会もあり、1つのコミュニティとしての塾となりつつある。個人塾の生徒は「塾という場所とは？」というアンケートの問いに対して、「勉強するところ」と同数程度、「仲間」というキーワードがあり、ある生徒は、「いろんな仲間がいて、一緒に頑張れる場所であり、つらい気持ち、楽しい、おもしろい、同じ気持ちを共感できる場所です」と答えており、その塾に通ってきている生徒を仲間と考えている。その仲間意識が学校よりも強くなるためか、

>学校とくらべてどう？

学校より塾のほうがいい。楽しい。

> どういうところが好き？

休み時間

というように、休み時間の楽しさは友達との会話である。その楽しさが学校よりも楽しいという答えから、塾の友達のほうが仲間意識が強くなる傾向があるといえ、地域の居場所を代替し得るものとも考えられる。

### 第三項 子どもの解放感

塾で、印象に残っていることを聞くと、個別指導塾に通っていた Y は、

Y：塾終わってからうどん、ちょっと食べにいったりとか、

先生とかとみんなでコンビニいったり、ちゅっぱちやっぷす配り歩いたり・・・

(2009 年 個別指導塾卒塾生・女 中 3 年時在塾)

アンケートでも、〇〇〇〇（スーパーの名前）に行ったこと。(2009 総合塾アンケート)  
ジュースおごってもらえたこと (2009 総合塾アンケート) と勉強以外に買い物や塾での合宿やイベントのことなど、塾に通うことで、ある種の解放感を得ている。塾に行っている時間は自由であり、講師にジュースやピザを買ってもらったことなど、楽しい思い出になっている。また、コンビニや、塾の屋上で話した等、塾に行くことで、買い物であったり、講師とのかかわりによって解放感があり、地域との関わりはないが、塾に通うことで「個人」としての行動が学校・家庭と違った「場所」の意義を与えている。

図をいれる。

## 第五節 役割からの解放—自己的居場所としての塾

### 第一項 役割演技からの解放と対等他者との出会い

インタビューをすると、塾の講師の「素」の面、すなわち「役割演技」をしていない大人との出会いを新鮮にまたは安心感を子どもたちは持っている。以下インタビューを抜粋した。

>塾きてよかったことは？

F：先生との会話

K:そうやな

授業おわってから 22：30 まで先生が素に戻った瞬間が楽しい！

もう、オレそのためにきとるかも！！

〇〇（先生のあだな）はナルシスト！

〇〇先生は、普段オーラが消える（笑）

〇〇先生は、一番気遣っとるよなー！！

（総合塾 中3・男 2009 年）

まずは、身近な大人と話す機会が少ないことがうかがえる。K の言葉を借りていえば、身近な大人である先生の「素」に戻った瞬間に新鮮さを感じ、それを楽しみに塾に通っているというほどである。子どもにとって異年齢と係わる場所は極端に違い、塾でかかわれたとしても、年齢層にが限界があるが、それでも、「素」いわゆる役割演技を強いられてない「個人」となった大人との関わりを求めている。すなわち、家庭でも子どもたちは、「子ども」の役割を担い、学校では「生徒」という役割の中で生きている。塾の講師といえども授業中においては「塾の先生」の役割を演じている。しかし、授業が終われば、講師と子どもの関係において役割演技をする必要はない。またしていたとしても、少なくとも、子どもに役割を求めることはない。その役割を演じない講師との会話を子どもは楽しいと感じている。個別指導塾 U さんも塾の講師との関係を以下のように述べている。

前の塾やとキチキチしとって嫌。ここやとつれっぽく教えてくれるし、いい。

みんな一斉授業やと聞きにくい。

ここは気軽にこれる感じ。

話し聞いてくれるし、ストレス発散場みたいな感じ。

あんま家族とかに話しやんし、塾の先生が一番しとるし、元彼のことも毎回報告しとるし、やで話すんやったら塾の先生って感じ。

逆に先生に恋のアドバイスしとる。

>学校は？

学校は学校のつらをつくるから。

学校はまじめやでさ、微妙 （個別指導塾 B 中3 U さん 2007）

と U さんの言葉をかりると、学校では「生徒」として「つら」を作らなければいけないことを微妙と述べ、家族との関係も良好ではない。前の塾と比較して個別指導塾 B のよいところを「つれっぽく教えてくれる」「話すんやったら塾」と「役割演技」をしなくても受け入れてくれる塾での会話を楽しんでいる。また、講師と恋愛の話をするときには、「先生にアドバイスをしとる」と「つれっぽく教えてくれる」とあるように友達のように「対

等」な関係を塾のよいところと話している。ここで留意しておく点は、学校では、恋愛や性の内容はタブー視されており、特に性に関する話題は教師と先生との関係を崩しかねないと考えられている。（ ）しかし、塾の講師が積極的に恋愛の話をすることはないが、子どもが講師に恋愛の話をすることは、タブーとされていないために一個人として話を聞くことは自然なことである。総合塾でも、子どもたちは、講師の恋愛事情に興味をもっており、アンケートの印象に残っていることには、「〇〇〇の失恋（笑）」と回答されている。会話の内容もまた役割にとらわれていないといってもよいだろう。Uさんは、「前の塾は3カ月でやめたけど、今の塾は2年目」と役割を演じなくてもよい居心地のよさを物語っている。個別指導塾の卒塾生に塾での思い出を聞いたところ、（彼女は中学校から高校3年生まで通塾していた）

S:高校になってから適当やん！！

ふらふらしとったら、〇〇さん（教室長）に塾長くるから隠れて。っていわれて静かにしとるわ〜て。適当やん！  
普通いわんやん！塾長くるから隠れてとか。  
塾長に「あの子は誰だい？」っていわれとったらしい。  
後で〇〇さんからきいた。

また、同時期に通っていたYさんは（当時中3）

Y:あの塾の脱力感好きやったよ。

保護者面談のとき、めっちゃ掃除しはじめたりとかさ、（中略）  
頼むで、お菓子ひろげやんといってくれっていわれたりさ。  
なんかすごいおりやすい雰囲気やったよな。

と、Sの「普通いわんやん！塾長くるから隠れてとか」には、大人や自分たちが普段役割を演じていることを察し、そうでない状況に意外性を感じつつも居心地のよさを感じている。Yも、保護者面談の時に、「お菓子をひろげないで」と頼まれ、普段、互いに役割演技を強いられない関係性がうかがえる。また、講師からの「隠れて」「頼むでひろげないで」という依頼は、子どもにとって講師と「対等」であると感じ、役割演技を強いられない個人として、許容される安心を感じている。また、この塾での役割演技を強いられない塾とう場を、Uさんは、以下のように述べている。

>学校と塾と家くらべてどう？

塾のほうがいい！！住みたいぐらい。

>家族仲よし？

家族も仲よしやけど、塾のほうが楽！

朝ご飯もおいし！〇〇先生の卵焼きがおいしい！！（AJ 中3・女子・U・総合塾）

役割演技をしなくていい関係について、「家族も仲よしやけど、塾のほうが楽！」という言葉に端的に表れているように感じる。インタビューしていく中で、学校や家庭や地域で満たされない居場所を塾に求めていると考えていたが、必ずしも反学校・反家といった感情を子どもたちは、もっていない。Y 以外は、家も家でいいと認めている。以下 Y の例をみると、

個別指導塾に通っており、高校進学を果たした Yさんは、親との関係を以下のように話してくれた。

>親とはどう？

塾きたときはほんまおちこぼれやったけど。

高校いってから親とも仲良し。中学校の時はケンカばっかやったし。

家でごはん食べるの嫌やで、どっかそとで食べよって感じやったけど今はご飯食べやんと悪いなあって外で食べても家でも食べるしな。

親なんやで面倒みんのあたり前やんって思ってたし、でも厳しいの嫌やしで。

今はいうこともわかるようになってきたし。

（中略）

昔は起こされる腹たって・・・(略)・・・どっかでストレスとかたまってる。

でも今は気つかつとる感があるかな

中学生のころは、「親なんやで面倒みんのあたり前やんって思ってた」という点で、落合は、家族モデルでのズレが生じ、その関係は良好ではなかった。しかし、Yが高校生となり、母親のいうことも理解し、高校にはいり、「役割」を担うことでその関係は良好を保つが、「気つかつとる感があるかな」と話している。Uさんも、Yさん同様に家では、役割を演じなければならないために、役割を演じなくてもいい塾のほうを「楽」と述べている。すなわち、「塾」では役割を演じなくてもいい「個人」を確認できる場所であるといえる。

子どもたちは、先にもふれたが、おもに、学校、家庭という2つの世界のみで生活している。そのため、異年齢の友達や、大人と接する機会は少ない。大人に関しては学校の先生と、家族がほとんどを占める。前述したが、塾の講師は、授業中は講師としての役割演技をしているが授業後はその必要性がなくなる。また、個人塾の講師は、「やっぱり自分の汚い部分とか弱い部分を見せたり、起るときは起るんですよ」「今はいい先生を演じるのがすごくストレスやもんで・・・(中略)・・・今はフラットというか。なるべく



プレッシャーは感じないようにしてます」と子どもと接するとき、指導するときも演じること、「先生」という役割を演じないようにしていると話してくれた。それに対して、学校では授業が終わっても全人格教育を目指すなか、素をみせる先生もいるかもしれないが、少なくともその建前上では、「役割演技」を続けなければならない。また、授業後に「先生会議でつかまらない」（個別指導塾 2007 インタビュー）とあるように、教師とのかかわりは希薄となることは否めない。「役割」とは他者との関係を保つうえでは、個人の負担を軽減しえるものであるが、中学生にとって、自分という「個人」を発見できていない状況でその役割の中に取り込まれることは、個人と役割の境目を発見できずに子どもたちは息苦しさを感じ、塾での「素」すなわち役割演技をしない講師との会話に対等な「個人」を発見することができるのだろう。役割演技を強いられない塾の講師との関係は子どもにとって安心をもたらし、それが、子どもに「役割演技をしなくていい」というメッセージとなり、塾での子どもたちは役割演技をしなくなる。すなわち役割演技をしない「個人」であることが、容認されることでそれが安心感へつながる。不登校児への支援において本間は、「対等な他者」の発見が、もう一度居場所の外にいる社会的な他者との関係の再構築に向かう意欲と勇気を与えると述べている。それは不登校にかぎらず、対等な他者の存在は、中学生特有の「存在感の揺らぎ」を感じている状態から彼ら彼女ら自身の存在すなわち「自己」を確認するきっかけとなり、それが安心感につながる。上述したインタビューでの講師と子どもの関係をみると、それは、「つれづれ」と友達みたいや、講師が子どもに頼むごとをするなど、それは対等な関係といえる。塾での講師との関係をおもしろい！と生徒は以下のように話す。

> 塾の先生はどう思う？

〇〇先生、めっちゃいけめん。いい先生やと思う！□□先生は絵がうまくて！

この前おっかけてきた！

> なんて？

髪型を水嶋ひろ風にしたっていうから、「ほど遠いかなー」っていったら、追いかけてきたー（笑）

と、講師との関係は、まさしく友達のような関係であり、それを子どもも楽しんでいる。そこで築く、「個人」対「個人」の関係を塾に求め、この関係性に居心地のよさを感じているといえる。（藤田 2003）も、子どもたちは、家庭・学校以外に自分の居場所を求めることは自然なことだと言及する。家庭・学校以外に役割演技をしなくもいい「個人」として受け入れられる居場所を子どもはただ享受しているだけではない。F は、冗談で先生たちに「早く帰れ帰れ」といわれると「なんでオレばっか・・・」とちょっと悲しそうな顔をみせ、そこを自分の「居場所」だと考えている。先生に F 君これってつだって～と言われると「えー」といいながら嬉しそうに手伝う姿勢をみせており、積極的にそこで居場所を作ろうも

しくは、保持しようとしている。Y の場合も、植物に水をやったり、ゴミ出しを手伝ったり、講師が変わるまで塾をやめてからも手伝いにきていた。それはまた、第一節でも述べたように、学習の意欲にもつながることを留意する。

## 第二項 対話による進路変更

前述した U さん同様に、つれっぽく教えてくれる。と前の塾のキチキチとした一斉授業ではなく、友達感覚ですなわち対等に教えてくれるとその良さを語っている。存在一自己愛一として「人間的居場所」を回復するためには、〇〇は対話の重要性を述べている。対話によって、「社会的居場所」づくりの支援を進めていく。そして、プライマリー・スペース以外の居場所を作り出すきっかけとなると話す。その時、不登校やひきこもりの彼らの行動を支配するドミナントストーリー<sup>28</sup>の改善するきっかけになるという。ここでは、「進路変更」における子どものドミナントストーリーの修正の例をみていく。

>なんで高校いこうと思ったん？

塾の講師の〇〇さんにどうすんの？ってきかれて。正直どっちでもよかったし、中卒でもいいやって思ってたけど、中卒やったらめっちゃ厳しいよって言われて。将来結婚して幸せになるってぐらいしか考えてへんだから。やけど、中卒やと結婚相手も限られてくるかもしれんし、好きな人と結婚したいんやったら自分で稼げたほうがいいんちゃう？っていわれたし。高校は絶対いっというほうがいいっていわれて。そうやなった思ったし、受験の協力もしてくれるし、自然に行きたいなって。

勉強の仕方も教えてくれたし、はじめ高校いかんつもりやったけど、高校もいきたいって思った。「〇〇ワーク」してノートにまとめてかいて点数もあがった。

おばあちゃんは、水商売しとるんやけどすごいカッコいいって思うしあ、憧れてたから中学でたら働きたいって思ってたけど、(塾の先生が) 仕事も大事やけど、資格があったほうがいいって教えてくれたから。

と二人とも、塾の講師との対話によって、高校進学を決めた。高校進学率が 9 割を超える中でそれでも彼女たちにとっては高校進学のも機づけにはならなかった。それは、ドミナントストーリーの修正というよりは、きちんと対話し助言してくれる大人がいなかったことも影響しているのかもしれない。この二人に共通していえることは、あまり勉強は得意ではなかった。Y の場合、保健室で話していることも多く、U も学校では、「つら(面)(つら)つくらないかん」と述べ学校を積極的に評価していなかったため、高校進学でさえも、

---

<sup>28</sup> 人の心や行動におおきな影響を与えるのみならず、ときにそれが人の心や行動を支配するような物語 (本間 2006)

別に中卒でいいやと自ら希望している。もし、塾の講師との「対話」がなければ、「中卒でいいや」という彼女ら自身の気持ち、決意はかわらなかっただろう。また「対話」以外にも「勉強を教えてくれるし」、「受験を手伝ってくれる」という講師を自分の味方と自己対象化され、ドミナントストーリーを修正するのに一定の影響を与えている。

インタビューをすると、塾の講師の「素」の面、すなわち「役割演技」をしていない大人との出会いを新鮮にまたは安心感を子どもたちは持っている。以下インタビューを抜粋した。

>塾きてよかったことは？

F：先生との会話

K：そうやな

授業おわってから 22：30 まで先生が素に戻った瞬間が楽しい！

もう、オレそのためにきとるかも！！

〇〇（先生のあだな）はナルシスト！

〇〇先生は、普段オーラが消える（笑）

〇〇先生は、一番気遣っとるよなー！！ （総合塾 中3・男 2009 年）

まずは、身近な大人と話す機会が少ないことがうかがえる。K の言葉を借りていえば、身近な大人である先生の「素」に戻った瞬間に新鮮さを感じ、それを楽しみに塾に通っているというほどである。子どもにとって異年齢と係わる場所は極端に違い、塾でかかわれたとしても、年齢層にが限界があるが、それでも、「素」いわゆる役割演技を強いられてない「個人」となった大人との関わりを求めている。すなわち、家庭でも子どもたちは、「子ども」の役割を担い、学校では「生徒」という役割の中で生きている。塾の講師といえども授業中においては「塾の先生」の役割を演じている。しかし、授業が終われば、講師と子どもの関係において役割演技をする必要はない。またしていたとしても、少なくとも、子どもに役割を求めることはない。その役割を演じない講師との会話を子どもは楽しいと感じている。個別指導塾 U さんも塾の講師との関係を以下のように述べている。

前の塾やとキチキチしとって嫌。ここやとつれっぱく教えてくれるし、いい。

みんな一斉授業やと聞きにくい。

ここは気軽にこれる感じ。

話し聞いてくれるし、ストレス発散場みたいな感じ。

あんま家族とかに話しやんし、塾の先生が一番しとるし、元彼のことも毎回報告しとるし、やで話すんやったら塾の先生って感じ。

逆に先生に恋のアドバイスしとる。

>学校は？

学校は学校のつらをつくるから。

学校はまじめやでさ、微妙 (個別指導塾 B 中3 U さん 2007)

と U さんの言葉をかりると、学校では「生徒」として「つら」を作らなければいけないことを微妙と述べ、家族との関係も良好ではない。前の塾と比較して個別指導塾 B のよいところを「つれっぽく教えてくれる」「話すんやったら塾」と「役割演技」をしなくても受け入れてくれる塾での会話を楽しんでいる。また、講師と恋愛の話をするときには、「先生にアドバイスをしとる」と「つれっぽく教えてくれる」とあるように友達のように「対等」な関係を塾のよいところと話している。ここで留意しておく点は、学校では、恋愛や性の内容はタブー視されており、特に性に関する話題は教師と先生との関係を崩しかねないと考えられている。しかし、塾の講師が積極的に恋愛の話をすることはないが、子どもが講師に恋愛の話をすることは、タブーとされていないために一個人として話を聞くことは自然なことである。総合塾でも、子どもたちは、講師の恋愛事情に興味をもっており、アンケートの印象に残っていることには、「〇〇〇の失恋 (笑)」と回答されている。会話の内容もまた役割にとらわれていないといってもよいだろう。U さんは、「前の塾は3カ月でやめたけど、今の塾は2年目」と役割を演じなくてもよい居心地のよさを物語っている。個別指導塾の卒塾生に塾での思い出を聞いたところ、(彼女は中学校から高校3年生まで通塾していた)

S:高校になってから適当やん！！

ふらふらしとったら、〇〇さん(教室長)に塾長くるから隠れて。っていわれて静かにしとるわ〜て。適当やん！  
普通いわんやん！塾長くるから隠れてとか。  
塾長に「あの子は誰だい？」っていわれとっらしい。  
後で〇〇さんからきいた。

また、同時期に通っていた Y さんは(当時中3)

Y:あの塾の脱力感好きやったよ。

保護者面談のとき、めっちゃ掃除しはじめたりとかさ、(中略)  
頼むで、お菓子ひろげやんといってくれっていわれたりさ。  
なんかすごいおりやすい雰囲気やったよな。

と、Sの「普通いわんやん！塾長くるから隠れてとか」には、大人や自分たちが普段役割を演じていることを察し、そうでない状況に意外性を感じつつも居心地のよさを感じている。

Yも、保護者面談の時に、「お菓子をひろげないで」と頼まれ、普段、互いに役割演技を強いられない関係性がうかがえる。また、講師からの「隠れて」「頼むでひろげないで」という依頼は、子どもにとって講師と「対等」であると感じ、役割演技を強いられない個人として、許容される安心を感じている。また、この塾での役割演技を強いられない塾とう場を、Uさんは、以下のように述べている。

>学校と塾と家くらべてどう？

塾のほうがいい！！住みたいぐらい。

>家族仲よし？

家族も仲よしやけど、塾のほうが楽！

朝ご飯もおいし！〇〇先生の卵焼きがおいしい！！（AJ 中3・女子・U・総合塾）

役割演技をしなくていい関係について、「家族も仲よしやけど、塾のほうが楽！」という言葉に端的に表れているように感じる。インタビューしていく中で、学校や家庭や地域で満たされない居場所を塾に求めていると考えていたが、必ずしも反学校・反家といった感情を子どもたちは、もっていない。Y以外は、家も家でいいと認めている。以下Yの例をみても、

個別指導塾に通っており、高校進学を果たしたYさんは、親との関係を以下のように話してくれた。

>親とはどう？

塾きたときはほんまおちこぼれやったけど。

高校いってから親とも仲良し。中学校の時はケンカばっかやったし。

家でごはん食べるの嫌やで、どっかそとで食べよって感じやったけど今はご飯食べやんと悪いなあって外で食べても家でも食べるしな。

親なんやで面倒みんのあたり前やんって思ってたし、でも厳しいの嫌やしで。

今はいうこともわかるようになってきたし。

（中略）

昔は起こされる腹たって・・・（略）・・・どっかでストレスとかたまってる。

でも今は気つかつとる感があるかな

中学生のころは、「親なんやで面倒みんのあたり前やんって思ってた」という点で、落合は家族モデルでのズレが生じ、その関係は良好ではなかった。しかし、Yが高校生となり、母親のいうことも理解し、高校にはいり、「役割」を担うことでその関係は良好を保つが、「気つかつとる感があるかな」と話している。Uさんも、Yさん同様に家では、役割を演じなければならないために、役割を演じなくてもいい塾のほうを「楽」と述べている。

すなわち、「塾」では役割を演じなくてもいい「個人」を確認できる場所であるといえる。

子どもたちは、先にもふれたが、おもに、学校、家庭という2つの世界のみで生活している。そのため、異年齢の友達や、大人と接する機会は少ない。大人に関しては学校の先生と、家族がほとんどを占める。前述したが、塾の講師は、授業中は講師としての役割演技をしているが授業後はその必要性がなくなる。また、個人塾の講師は、「やっぱり自分の汚い部分とか弱い部分を見せたり、起るときは起るんですよ」「今はいい先生を演じるのがすごくストレスやもんで・・・(中略)・・・今はフラットというか。なるべくプレッシャーは感じないようにしてます」と子どもと接するとき、指導するときも演じること、「先生」という役割を演じないようにしていると話してくれた。それに対して、学校では授業が終わっても全人格教育を目指すなか、素をみせる先生もいるかもしれないが、少なくともその建前上では、「役割演技」を続けなければならない。また、授業後に「先生会議でつかまらない」（個別指導塾 2007 インタビュー）とあるように、教師とのかかわりは希薄となることは否めない。「役割」とは他者との関係を保つうえでは、個人の負担を軽減しえるものであるが、中学生にとって、自分という「個人」を発見できていない状況でその役割の中に取り込まれることは、個人と役割の境目を発見できずに子どもたちは息苦しさを感ずき、塾での「素」すなわち役割演技をしない講師との会話に対等な「個人」を発見することができるのだろう。役割演技を強いられない塾の講師との関係は子どもにとって安心をもたらす、それが、子どもに「役割演技をしなくていい」というメッセージとなり、塾での子どもたちは役割演技をしなくなる。すなわち役割演技をしない「個人」であることが、容認されることでそれが安心感へつながる。不登校児への支援において本間氏は、「対等な他者」の発見が、もう一度居場所の外にいる社会的な他者との関係の再構築に向かう意欲と勇気を与えると述べている。それは不登校にかぎらず、対等な他者の存在は、中学生特有の「存在感の揺らぎ」を感じている状態から彼ら彼女ら自身の存在すなわち「自己」を確認するきっかけとなり、それが安心感につながる。上述したインタビューでの講師と子どもの関係をみると、それは、「つれづれ」と友達みたいや、講師が子どもに頼むごとをするなど、それは対等な関係といえる。塾での講師との関係をおもしろい！と生徒は以下のように話す。

> 塾の先生はどう思う？

〇〇先生、めっちゃいいね。いい先生やと思う！□□先生は絵がうまくて！

この前おっかけてきた！

> なんて？

髪型を水嶋ひろ風にしたいっていうから、「ほど遠いかなー」っていったら、追いかけてきたー（笑）

と、講師との関係は、まさしく友達のような関係であり、それを子どもも楽しんでいる。そこで築く、「個人」対「個人」の関係を塾に求め、この関係性に居心地のよさを感じているといえる。藤田も、子どもたちは、家庭・学校以外に自分の居場所を求めることは自然なことだと言及する。以下個人塾経営者のインタビューメモより抜粋

彼とのメールが帰ってこないといって、  
塾で悩みをはなしたり、  
それは自分のへやでもなく、親の寝室でもなく塾で。

(2009 年 個人塾経営者 インタビューメモより)

と、塾を自己的居場所として考えていることがうかがえる。特に、塾での自己的居場所にはこのインタビューにあるように、恋愛や高校生になると性に関することも塾の講師へ相談される場合がある。(本論の対象は中学生だが、)このような子どもの抱える恋愛や性に関する問題を相談できる大人との関わりが学校・家庭にはなく、塾がそのような役割の一旦を担っていることも留意する。家庭・学校以外に役割演技をしなくもいい「個人」として受け入れられる居場所を子どもはただ享受しているだけではない。F は、冗談で先生たちに「早く帰れ帰れ」といわれると「なんでオレばっか・・・」とちょっと悲しそうな顔をみせ、そこを自分の「居場所」だと考えている。先生に F 君これてつだって～と言われると「えー」といいながら嬉しそうに手伝う姿勢をみせており、積極的にそこで居場所を作ろうもしくは、保持しようとしている。Y の場合も、植物に水をやったり、ゴミ出しを手伝ったり、講師が変わるまで塾をやめてからも手伝いにきていた。それはまた、第一節でも述べたように、学習の意欲にもつながることを留意する。

### 第三項 自己的居場所の充足の条件―「否定されない場」

自己的居場所の充足の条件は、存在―自己愛すなわち人間的居場所と同様に「否定されない」役割演技をしない「自己」が認められることが重要である。学校と同じ学力の補完を目的としている塾だが、生徒指導や生徒の生活に関わることの指導をする義務はない。個別指導塾の卒塾生は、この塾に決めた理由をこう話してくれた。

塾一日目いったときめっちゃ酒くさかったし。  
カラオケの後やったで、煙草臭かったし、  
それで、〇〇さん(教室長)が普通にわらっとったで、  
ここやったら通えるやろな～って (2007 個別指導塾卒塾生 Y)

学校教育の場であるならば、注意せざるを得ない状況であるが、塾という場が「否定されない」場所として成り立っている。「教育」といった観念でみれば、注意しない大人の常識

をとうかもしれないが、ある意味この教育的ではない部分が特に学校社会で生きづらさを感じているような子どもにとって必要なことである。佐藤はイギリスのユース・センターの雰囲気を「利用者である青少年らは喫煙をしたり、コーヒーを飲みながら友人とおしゃべりをしたり（中略）一見、不健全な雰囲気である。利用者は学校や家庭でうまくいかなかったためにセンターに来ているという」このように、家庭や学校でうまくいかない場合、否定されることのほうが多いと推測できる。そして、彼女にとってこれは3年ほど前の出来ごとの回想であり、それだけ「否定されないこと」への驚きと安心感があったのではないだろうか。

さらに、「まわりめっちゃバカいっぱいやって（全然話しきいてくれない）、講師は大学生の人多かったから、ちゃんと話しいてくれるー」と嬉しそうに話しをしていた。

塾は気軽に先生と話せるからいい

>学校は？

学校の先生はうざい

すぐキレるもん。ちょっとしたことでも・・・。

上の例と同様に学校は、指導される場所で、指導はされない。不条理なことでキレらると考えており、ここでは、「否定されない場」としての塾を評価し、先生にもちょっとしたことで怒られる心配がなく「気軽に話せる」と考えているようだ。

#### 第四項 自己的居場所のもたらす家庭への還元

塾にきて安心感、人間的居場所の回復や自己的居場所の回復は、進路選択のみではない。子どもの安心感は、家庭での憩い機能にもポジティブな効果をうみだす。以下は個人理念塾の経営者のインタビューである。

塾が一番落ち着けるっていうんですけど、二時間いて、一ページしか進んでないんですよ。

>何してるんですか？

みんなは一生懸命してるのをみてるんですよ。

私が見に行くとやってるふりするんですけど・・・。

家でもがんばれよーっていうんですけど。

>成績は？

あがらないんですよ。

でも、感謝される。お母さんから表情が優しくなったとか、色々なこと気にしてくれて、お手伝いしてくれるようになったとか。

成績はあがらないですけどね！って言われるんですけど（笑）

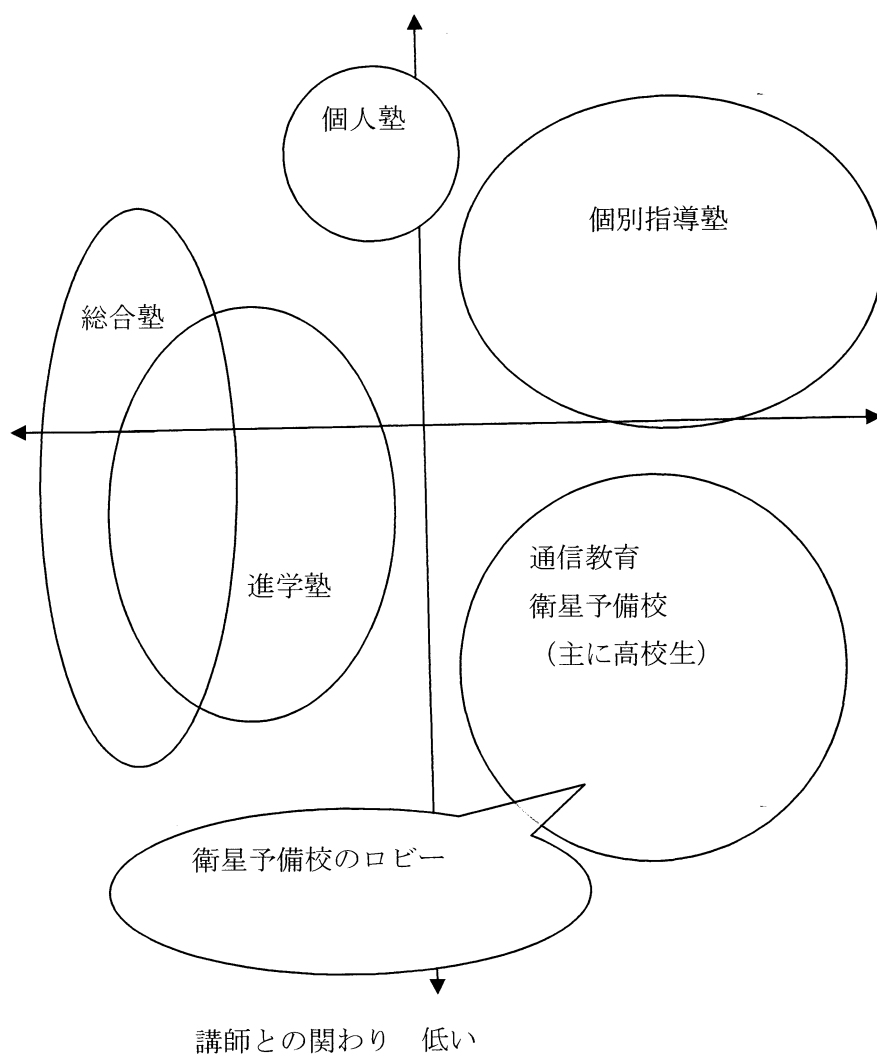
（経営者の語り 2009年）



と、塾で自己的居場所を所有することで、本来の家族に対して、今まで「存在の揺らぎ」により不安的な自己を発見すると、家族に対する気持ちへの「あそび」が生まれ、家族との関係、それはともすると役割演演技から解放されることがない関係でもあるが、そこで、「社会的居場所」を形成することができる。それは、少年期を超え、菅野がいう『社会的要請と自分の「生」の意識のズレが最少となるようなそういう社会関係を模索するなかで、「ほんとうの私」が生かされる可能性』を考えられると、社会適応、社会的居場所形成へむけての成長ともいえるのではないだろうか。

### 補節

どの塾も、「居場所」となりえる可能性をもっている。しかし、グレーゾーンの子どもたちにとって、第二章で明らかにしたように講師との関わりの高さから人間的居場所の回復を求めて、進学塾・総合塾から個人塾にうつってくる傾向が高く、家庭での問題へと踏みこめる、行動できる可能性が高いのは個人塾である。第二章でもふれたように、総合塾や進学塾では、家庭での憩い機能には満足しているものの、人間的居場所を享受しさらに自己的居場所や友達との交流を目的とした社会的居場所を求めていきている生徒が多い。個別指導塾では、家庭での憩い機能に満足しているもの、満足していないものもかよい、そこに人間的居場所を求め、自己的居場所を対等な他者としての講師とともに享受している場合、もしくは戦略として学力補完機能のみを目的としている子どもも多い。



個別指導塾は友達との関わりは低いが講師との関わりは多くなる。2章で類型したように個別指導塾においては、講師との関わりを求めるものと求めないものの差があるために広範囲に示した。友人との交流もあるにしても、一度に同じ授業を受けているのは2～3名であり、ロビーもあまり広くないため雑談できたとしても5名程度が限度だろう。個人塾は今回調査を協力させてもらった個人塾を参考に位置させた。講師との関係はアンケートにおいても自由記述でも高くいため、講師との関係を多くした。友達との関係については、一学年定員は9名で、同じ学校の子が多いため、友達との交流はやや少なめである。今回の進学塾はアンケートで友達との交流も高かった。講師との関わりは半分が大学生が講師をしており、親しみやすさがあり、授業後事務室の前に子どもたちが塾の講師と話しにくること（講師談）からこの位置にした。講師との雑談はあるものの、勉強以外の交流もあるが総合塾より少なめだったのでこの位置にした。総合塾では、幅広い層の生徒がおり、自習にくる生徒は進学塾より多く、その点で生徒同士の交流が活発なため進学塾より、友達との交流を多くした。先生との関わりは、面談があるとしても個別指導や個人塾より

はアンケートでも低く、自由記述では、講師との関わりが進学塾よりも深かったためにこの位置にした。通信教育は友達との交流や講師との交流もないため、そこに位置した。本論では、高校生の塾を対象とはしていないが、参考までに衛星予備校も付け加えた。衛星予備校のロビーでは、談話をしたり食事をするスペースがある場合が多いのでビデオ授業のほかに居場所として機能するロビーを付加した。

## まとめ

すべての塾、すべての生徒が以上にあげてきたような機能をすべて利用しているわけではない。第二章でも塾利用目的について生徒を類型化したが、その生徒が必要とした場合以上のような機能を塾は補うことがあることを塾に通う子どもたちのインタビューやアンケート等を参考に考察してきた。また、全ての塾にそのような可能性は考えられ、一概にこの塾がこの働きをもっているとはいいいにくい、塾の形態によって向き不向きがあることを補節で確認した。例えば、家族の憩い機能を代替する人間的居場所としての塾では、講師との関わりが深くなければならない。それは総合塾や進学塾でも「親みたい」と述べる生徒はいるが、生徒数も少なく経営者がいつもいる個人塾のほうがその居場所が満たされる可能性が高いだろう。

塾のもつ機能には、顕在機能として、「学力補完機能」「学力向上意欲補助機能」、「受験対応機能」潜在的機能として、「社会的居場所機能」「自己的居場所機能」「家庭教育代替機能（学習意欲向上機能）」「家庭の憩い機能の代替としての人間的居場所（存在—自己愛）機能—」があることを事例から明らかにしてきた。学習意欲向上機能は、社会的背景から、塾が学校の学力を補助する「顕在的機能」目的を達成するために、「家庭教育代替（学習意欲向上機能）」の補完を必要としたことにある。それゆえに、「人間的居場所機能」が塾にうまれた。また、講師と教師の性格の差異から、「役割」に縛られた子どもたちの要請が、「自己的居場所」の意義を見出し、そこは子ども同士の交流の場として「社会的居場所」として機能するようになった。ただ塾に子どもが集まり、そこでの「優しい」講師によって偶発的にできたのではなく、塾が「学校」を補助する役割であるために、「学力」が学校社会で子どもに対す評価への影響力が高いために、それを補助する講師を子どもが自己対象化することで、なりたった「居場所（社会的居場所）、（自己的居場所）（人間的居場所）」といってもよいだろう。

その居場所は、家庭・学校・地域の受け皿となりえるものである。社会的居場所は、家庭・学校のみであった社会的居場所にもう一つの居場所として子どもに対して避難場所、もしくは違う自分を発見する場所として働き、「人間的居場所」は、家庭で充足できない家庭の憩いの機能を充足し、またはもう一つの安心できる家庭のような場所を作り、子どもたちの悩みや学校、家庭でいいにくいことを言いやすくしている。注目すべきは、この機能は、全人教育を目指す学校でさえも補完できなかった（なぜならば私的な居場所だから）居場所であり、もし家庭に憩いの機能が欠如している場合、子どもがそれを補完する場所

は現在ではほとんどない。あるとしても、不登校者やひきこもりに対する支援施設しかなく、家庭に憩いの機能がなく、かといって不登校まではいかない、いわゆるグレーゾーンの子どもたちにとってこの塾のもつ「人間的居場所」は重要なものとなる。更に、この人間的居場所を充足できていない人は、社会的居場所もちづらいと明らかにされており（UFJ 総合研究所 2003）、この「人間的居場所」として子どもを支援することはとても重要なことである。筆者は、この塾での人間的居場所の充足が満たされない子どもが、塾によって人間的居場所を充足し、また、塾や学校での社会的居場所を自らが作っていきえるようになることを塾の居場所として一番重要な側面だと考える。最後に、塾は学校化社会を助長する<sup>29</sup>位置に属しているが、そのアンチテーゼとして、「自己的居場所」がある。学校化社会の病理として、優等生は、認めてもらおうと、褒められるように褒められるようにと役割を演じ続けて、それが出来てしまう故に、本当に自分が何をしたかったのかわからなくなるが「優等生の憂鬱」と上野は指摘する。塾にも講師に褒めてもらいたいからと、良い点を取り、勉強への意欲につながると、まさしくこれは「褒めてもらいたいから」と取り組む半面、役割演技をしなくてもいい自己を発見し、それを受け入れてもらえる場所として「自己的居場所」を塾という場に獲得する。ゆえに、自己を発見することができた子どもは「高校やめて子供ができたこと」を塾の先生に報告にくことは良い例である。これに対し、「優等生の憂鬱」としての事例はないので断定はできないが、少なくとも、「存在が揺らぎ」のある思春期において役割演技をしなくてもいい空間は子どもにとって、安心感とまた、「自己」の発見において学校の生徒や子どもといった役割と自分の距離の取り方を学べる可能性があると考ええる。

このように、塾は、顕在的機能としての学力補完のみならず、学校・家庭・地域でうめることのできない部分に対する受け皿として、子どもたちの発達・育成を補助しているといえよう。

## 補論 「居場所」としての塾の意義と可能性

学校・家庭・地域の受け皿として、子供の居場所となってきた塾であるが、前章より塾が子どもの「居場所」として自然と形成されていったことの大きな点は、子どもたちが生活する大部分を占める学校を補助するための場所として認識され、またそうであったからで

<sup>29</sup> 仮に、塾が有名高校に合格することを一番の価値におき、それを子どもに推進する場合。しかし、個別指導塾での講師アルバイトの中で進路選択は専ら生徒の希望と、学力に照らし合わせたものが多く、「良い学校、良い就職」といったイデオロギーは高校受験ではみられなかった。総合塾での進路決定の様子も三重県は公立志向であるが、生徒が私立へ希望した場合、さほど公立を推薦することもなかった。総合塾での受験対策指導は、テキストで、この項目だったら、何割解ければ、〇〇高校といった目安を説明するものが多く、それぞれの進路に関しての介入はあまりなかった。ただ、就職ならこの高校が有利など、といった情報を生徒に提供する場合はあったが、高校入試ということもあり、まずは生徒が希望する高校への合格を目指す姿勢であった。

ある。子どもにとって勉強のできるいか否かは大部分を占める学校の評価すなわち家庭での評価に結び付きがちである。それを「サポートする相手、助けてくれる人」という塾講師の認識があったからこそ、「人間的居場所」「自己的居場所」「社会的居場所」という三つの居場所を満たすことができた。余談ではあるが、筆者が塾に見学に行かせてもらおうと、「先生」と話しかけてくれ、「塾」という場所が子どもにとって「安心できる場」と認識されていることを実感させられた。話しを戻すと、「塾」という場所は、子どものみならず、保護者の信頼もある。（不信感を感じれば塾を辞めてしまう、よって現在通塾している保護者は不満はもちつつも、何かしらの信頼や期待をもって通わせている。）

ここで塾が、パーソナル・スペース（最低限人間的居場所として家族の憩い機能を満たすもの）として成り立ってきた条件に1つに、「引け目」を感じない場所であったことがあげられる。

### 第一節「引け目を感じない場所」

ひきこもり、不登校児童・生徒のプライマリー・スペースの創出の条件の一つとして、子どもたちが「引け目」を感じないようにすることが挙げられている。この条件は適応指導教室よりも塾であるほうが積極的に満たしている。

自習にきていた T は「今日、めっちゃ褒められるわー」と塾へ自習にきていた時に話していた。また、O も「親も自習にいけっという」と塾へ行くことを保護者も積極的に評価している。個別指導に卒塾した S さんのインタビューでは

>塾いってよかったことは？

家でおるよりは勉強しとった。

（中略）

なんだかんだしゃべってもするし

しやんだ日もあるけど、きてしゃべってやっぱ帰るわ〜って。

しゃべるんが9で勉強が1、家やったら10休む。

>親も安心するから？

安心する。

学校におるっていっても安心しやんやん。（もし、学校で自習をしていても）

親のたましにはいいと思うよ。

実際、塾で勉強しているか話しているかは関係なく、保護者にとって「塾＝勉強する場所」であり、塾に行っていることは評価するものとして捉えられている。また、総合塾の保護者は、「子どもが楽しく、進んで塾に行っていること」を塾に入れてよかったことと述べており、「塾」に通うということによる親と塾の信頼性の表れるといえる。様々な NPO の機関での活動もなされるようになってきたが、これほど単純に評価される場所はないだろう。こういう意味で塾は子どもにとって「引け目」を感じさせないのみならず、積極的に肯定

されるという側面も持っている。さらに、塾へ通うことで、家族との関係が良好化する事例もあり、塾のみならず、家族が積極的に評価できる場所をパーソナル・スペースとすることで、子どもの人間的居場所の回復は促進され、また、家族との関係も良好となり、家庭にも人間的居場所の充足、憩いの場としての家庭としての機能が回復される。そして、子どもにとって居場所が1つではないということにまた意義が生まれるのではないだろうか。

## 第二節 人間的居場所・自己的居場所としての塾の可能性

塾に人間的居場所の回復の機能があり、「家族の憩い・安らぎ」の代替機能がある場合、子どもたちの変化への気付きが可能となる。学校が家庭教育（主にしつけ）や学力向上、全人教育の機能をもつなかで、学校が、補完できなかった機能がある。それが「人間的居場所」であり、家族の憩い・安らぎ機能である。そのため、学校でも生徒の生活に介入することが難しくなっている状況にあり、また気づくことのむずかしさがある。

S 中学校で、数学の授業についていけず、授業を全く聞いていない生徒がいた。

他の TA は「しんどい子」とレッテルを張っていた。ある教師は、「ほんと話すとイイ子なんですけどねー、授業やってると（全体のことがあるから）かまってあげなくて」ともらしていた。私も TA として、参加させてもらい、話しをきいてあげながらならば勉強にも取り組む姿勢をみせたが、一斉授業となると集中して聞くことが難しかった。むしろ、授業を受けることを「ばかやから一わからん」と拒否している。しかし、わかる問題は手をあげて発表していた。授業に他の TA が来ると「〇〇さーん」と話しかけていたが、「授業中」のため TA は「しー」といって去っていった。かといって、放課後に相談に話しにきたり、相談にくるわけではない。ある先生に聞くと、今家庭がごたごたしているとのことだった。その子だけを特別に補習に呼ぶわけにもいかず、また本人は部活をやっていて補習も難しい。

「一斉授業での関わりが難しい」と、子どもの人間性を認めてはいるものの、授業となるとその生徒一人を特別扱いするわけにもいかない、教師自身のジレンマがある。筆者が TA としてついても、一斉授業の中で生徒の話しをきいてあげることは難しい。かといって、両親と面談したとしても両親の問題が解決しないかぎり、生徒は、「人間的居場所」の欠如した状態である。家庭の状況をうめてあげられるような機能が学校にはなく、現在、家庭の憩い機能、人間的居場所をつくっているものは、不登校者を対象にした適応指導教室しかなく、不登校にまでいたらないが、「人間的居場所」の欠如した子どもに対する支援がこれから必要となるが、「気づき」があっても一人の先生が「家族の憩い機能」を代替することは不可能である。

また、塾の講師にしか気づけない点もある。以下個人理念塾の経営者のインタビューであ

る。

「…すごく自殺願望がある子がいたり、この子は専門的な機関（発達障害の疑い？）にいつてもらったほうがいいのかどうか？ってすごく悩むんですよ。完全に誰からみても明らかに、例えば鬱てっていうんやったら、みてわかれば親もつれていくんですけど…やっぱり「仮面」かぶっている。親の前では普通の子で、クラスでも普通にしてるんやけど、学校外のことで、ものすごく闇を抱えている。（中略）例えば、職人さんしてるって人が〇〇県から会いにきてくれるんやって。で結婚しよっていつてくれた（その子、中学生なんですけど・・・）（中略）それに対して親は知らないんですよ。親にも言えないし、友達もしらないんですよ。携帯サイトのアバターを演じているうちに、自分を認めてほしいから、相手が喜ぶように喜ぶようにって自分を変えていくというか……。でもそれってすごく虚しいってその子も思ってるんですよ。みとめられたい。って自分を演じてる。それを私にいうってことは **SOS** を発してるんだなっという。」

親にも友達にも言えない場合、子どもが **SOS** をだせる場所として、塾を選び、それに対し、塾経営者自身が一緒に考えてあげられると塾経営者は話してくれた。たとえ、塾に人間的居場所、家族の憩い機能があるとしても、すべて塾では補えないが、それに気づき、一緒に考えてあげられる。また、個人塾経営者のもとには、

「〇〇中学校の校長先生から電話がかかってきたことがあります。

いじめがあったことをきかされ、その子は知り合いの塾に通っていた子で、

その塾に友達がいたため、まずは塾に通うようにして・・・

最終的に学校にも通うようになった。」

というように、中学校で対処できないことを聞くこともあるという。

これほどに、子どものために活動できる個人理念塾は数少ないかもしれないが、上述したように、塾という形態が子どもにとって家族の憩いの機能を代替する場所となり、そこは子どもにとっては自己的居場所でもある。そのような場所だからこそ、家族や教師や友達に言いにくいことを話せる場所として存在しているのだろう。

## 展望

上述したように、学校では抱えきれない問題や対処したくてもできない問題がある。塾ではなくても、子どもたちにとって人間的居場所や家族の憩い機能が代替しえるパーソナルスペースが増えていけばいいが、NPO の活動は経済的基盤の問題、また、単発になりがちであること、そして既存の学校制度から離れ自立の道を歩むフリースクールに通うという選択をした子ども以外は、既存の学校という場所のウエイトが非常に高く、学校の勉強についていくことも社会的に必要とされている。

その中で、その社会からの学力向上の要請と、子どもの憩い機能の要請を捉えられるのは

「塾」という場によって成されるものである。また、「塾」は保護者からの認知もあり、経済的基盤が軌道にのった塾ならば安定している。よって子どもが単発ではなく継続に通うことができる。また、学校と家庭をつなぐ役目も担っており、保護者の受験に対する不安、思春期を迎える子どもの子育てに対する不安に答えることができるのは塾なのである。そしてそれは、社会的に維持することの困難となった家庭教育機能を代替し、忙しい保護者の負担を軽減させる役割も担っている。それを家族機能の衰退と悲観するのではなく、塾と信頼し、共に連携をとって子育てをしていくと考える必要があるだろう。また、学校に関しても家庭での問題を解決することができないにしろ人間的居場所をつくり、家庭の憩い機能が代替できる講師との関わりの強い塾との連携によって、学校・家庭・塾と子育てをしていける関係に期待したい。また、経済的な側面に関しては本論では触れなかったが保護者の経済的な負担にジレンマを感じるが、資本主義社会の中で、それが、子どもと講師の対等を間接的に作りだし、また、保護者にとって「月謝」により信頼を直接的に結びつけることができる。利用者が限られるというジレンマはあるけれども、今、多くの子どもたちは塾に通い、少なからずこの「居場所」に助けられているだろう。経済的基盤の不安定な「居場所」はなくなってしまう可能性がある。それは悲しいことである。極端な例ではあるが、

親と喧嘩して、塾やめるってこともあるんです。

生徒は来たいっていうんで、

これは、私と生徒の秘密にして今も通ってきています（個人理念塾 経営者インタビュー）

それは経済的基盤があるからできることでもある。そこに言及することはひとまず、置いておくが。居場所や子どもへのケアなどを、学校・家庭・地域の受け皿として行っている塾を社会は、積極的に評価し、既存の塾であってもさらに「子どもの居場所作り」を意識した塾が増えていくこと、保護者の子育ての苦悩の軽減し、よりよい家族関係を築ける関係が築きやすくなることを期待する。そして、「居場所」のなさを感じている子どもたちが、塾や家庭、学校の連携によって居場所をみつけていくことを期待する。そして、最後に今後子どもの「居場所づくり」を行うときの居場所としての「自的居場所」「人間的居場所」が充足できる環境が増えていくことを願う。



参考・引用文献

天野秀徳「塾から見える? 「少年」の暴力—暴力の外面化しない学習塾の抑圧構造 (特集 子どもの暴力・子どもへの暴力)」『季刊女子教育もんだい: 自立・平等・連帯』(労働教育センター) 第 73 号, 1997 年, 18-24 頁。

新井郁男「子どもの教育にとって「塾」とは何か (学習塾 〈特集〉)」『児童心理』第 39 号 (9), 1-11 頁。

新谷周平「「居場所」型施設における若者の関わり方—公的中高生施設「ゆう杉並」のエスノグラフィー—」『生涯学習・社会教育学研究』第 26 号, 2001 年, 21-30 頁。

家本芳郎「塾に行った子・行かない子——中学校では（学習塾〈特集〉）」『児童心理』第 39 号 (9) 79-84 頁。

石原淳「小さな私塾で考えること（学習塾〈特集〉）」『児童心理』第 39 号 (9), 86-91 頁。

市村操「「けいこ塾・スポーツ塾—その上手な活用法 10 項（学習塾〈特集〉）」『児童心理』第 39 号 (9) 128-132 頁。

乾真希子・伊田勝憲「学習塾の機能に関する心理学的検討の試み—通塾開始動機・通塾継続動機の自由記述と満足度の関係—」『心理発達科学論集』第 33 号, 2003 年, 1-9 頁。

今津孝次郎「三重県における塾通い等に関する調査報告」（三重大学教育学部教育社会学研究室）1978 年。

上野千鶴子「児童心理インタビュー クローズ・アップ！ 学校化社会をどうする？」（雑誌名, 号数, 年数), 52-59 頁。

上野千鶴子「サヨナラ学校化社会」太郎次郎社 2002 年

遠藤豊吉「塾はだれのためのものか（学習塾〈特集〉）」『児童心理』第 39 号 (9), 67-72 頁。

加藤隆雄他「中学生における心理主義的な知識と行動」『教育社会学研究』（九州大学）（号数、年数), 271-275 頁。

菅野 仁 「ジンメル・つながりの哲学」

金城宗和「学習塾を開いて」『解放社会学研究』第 19 号, 2005 年, 86-91 頁。

釜井智行「民間教育サービス供給と利用行動の地域格差—岡山県の学習塾を事例として—」『瀬戸内地理』第 12 巻, 2003 年, 20-34 頁。

北尾倫彦「学校の教師にとって塾とは何か（学習塾〈特集〉）」『児童心理』第 39 号 (9), 52-58 頁。

子どもの参画情報センター編『子ども・若者の参画シリーズⅠ 居場所づくりと社会つながり』萌文社，2004年。

小針誠「中学生はスクールカウンセリングを利用しているのか？—心理主義化する現代日本社会における中学生の悩みとその相談先—」『同志社女子大学 総合文化研究所紀要』第25巻，2008年，26-40頁。

小宮山博仁『〈シリーズ教育の挑戦〉 塾—学校スリム化時代を前に』岩波書店，2000年。

斎藤次郎「「ひろば」としての塾—子どもたちの居場所となるための屈折した展望（学習塾〈特集〉）」『児童心理』第39号（9），73-78頁。

斎藤次郎他「特集1 学習塾の機能と逆機能」『都市問題』第5号，2007年，4-27頁。

佐々木賢『学校を疑う』三一書房，1985年（第1版第2刷）。

佐々木賢「多様化してきた学習塾（特集 学校にとって塾とは何だろう）」『月刊教育ジャーナル』第35号（7），1996年，6-11頁。

佐々木俊介「学校と塾＝その共存は可能か（学習塾〈特集〉）」『児童心理』第39号（9），36-42頁。

佐藤晴雄「特集 子どもの居場所づくり 子どもの居場所をつくる 地域の中の居場所」『児童心理』（号数，年数），88-93頁。

佐藤洋作「事例 若者の居場所づくりと社会的自立」（本の題名，年数），126-173頁。

十六銀行企画調査部編「学習塾に関する意識調査（岐阜県内）」『経済月報』（十六銀行企画調査部）no.423，1988年，9-38頁。

末富芳「教育費概念の拡充—公費支援型学習塾の事例における公私教育費関連の変容を中心に—」『研究論叢』（神戸大学教育学会）第14号，2007年，25-31頁。

鈴木敏之「学習塾通いと家計の教育費負担」『学校経営』（第一法規出版）第42号（1），1997年，100-107頁。

住田正樹「子どもの居場所と臨床教育社会学」『教育社会学研究』（九州大学）第 74 集，2004 年，93-109 頁。

住田正樹他「子どもたちの「居場所」と対人関係（Ⅱ）—小学生・中学生の場合—」『教育社会学研究』（九州大学）（号数、年数），330-335 頁。

住田正樹・溝田めぐみ「母親の育児不安と育児サークル」『九州大学大学院教育学研究紀要』第 3 号，2000 年，23-43 頁。

総合研究開発機構（NIRA）『NIRA 研究報告書 学習塾からみた日本の教育』総合研究開発機構，1996 年。

高山英男「子どもにとってけいこ塾、スポーツ・クラブとは何か（学習塾〈特集〉）」『児童心理』第 39 号（9），121-126 頁。

竹中直「学習塾の社会学—学校の外で学ぶ子どもたち—」『母子研究』第 17 号，（年数），51-62 頁。

忠井俊明・本間友巳編著『不登校・ひきこもりと居場所』ミネルヴァ書房，2006 年。

橘木俊詔・松浦司『学歴格差の経済学』勁草書房，2009 年（第 1 版第 2 刷）

田中治彦編著『子ども・若者の居場所の構想 「教育」から「関わりの場」へ』学陽書房，2001 年。

中央三井信託銀行編「調査報告 業界研究—学習塾・予備校—」『調査レポート』no.17，2001 年，15-24 頁。

中島喜代子「住宅における消費者問題に関する研究」『三重大大学教育学部研究紀要』第 53 卷（人文・社会科学），2002 年，39-58 頁。

中島喜代子・小長井明美・木屋真依「世代間比較からみた子どもの居場所に関する研究—個人的居場所の場合—」『三重大大学教育学部研究紀要』第 57 卷（社会科学），2006 年，63-79 頁。

中島喜代子・廣出円・小長井明美「「居場所」概念の検討」『三重大大学教育学部研究紀要』

第 59 卷 (社会科学), 2007 年, 77-97 頁。

中島喜代子・廣出円「居住環境からみる子どもの居場所に関する研究」『三重大学教育学部研究紀要』第 59 卷 (社会科学), 2008 年, 133-149 頁。

中島喜代子・松岡留美「「子どもの居場所」に関する調査」(三重大学教育学部住居学研究室, アンケート用紙) 2008 年。

永野稔「少子化、不況、エリート凋落 「脱学歴」で危機の学習塾」『AERA』1998 年 10 月 12 日号, 25-28 頁。

新堀通也「「塾教育批判」を再考する (学習塾〈特集〉)」『児童心理』第 39 号 (9), 28-35 頁。

西島建男「塾は教育の機会均等を奪うか (学習塾〈特集〉)」『児童心理』第 39 号 (9), 21-27 頁。

蜂須賀裕子「いきる・いきつく・まなぶ (38) 学校でも塾でも家庭でもない子どもとおとなの居場所—東京・文化学習共同センター」日本子どもを守る会編『こどものしあわせ』福音館書店, 1997 年, 42-45 頁。

林静夫「中学校の学校・学習塾・家庭に対するイメージ」『早稲田心理學年報』(早稲田大学文学部心理学会) 第 29 号 (1), 1996 年, 57-61 頁。

平沢茂・天笠茂「子どもと学校 その 2 子どもの中の学習塾」『教育社会学研究』(九州大学) (号数、年数), 76 頁。

深谷昌志「塾に通う子どもたち—子どもの生活行動と塾— (学習塾〈特集〉)」『児童心理』第 39 号 (9), 44-50 頁。

福田誠治「学習塾の実態と子どもの生活」『教育』(国土社) 第 27 卷 (6), 1977 年, 104-111 頁。

藤田英典『家族とジェンダー——教育と社会の構成原理』世織書房, 2003 年。

藤原亮一「“子供の中の学習塾” —事例研究からのアプローチ—」『ソキエタス』(駒沢大学

大学院社会学研究会) no.12, 1985 年, 65-78 頁。

堀内裕之「特集 教育産業の実態 (学習塾)」『実業界』第 844 号, 1996 年, 20-26 頁。

松岡留美「年齢段階別にみた子どもの居場所に関する研究」(三重大学卒業論文) 2009 年。

水郷星河「悩める家族と教師に贈る異色の教育論② 「居場所」のない子どもたちを救おうとする元進学塾教師の悪戦苦闘 なぜ私は「フリースクール」を開いたか」『GENDAI』1998 年 12 月号。

耳塚寛明「インタビュー 学力格差と「ペアレントクラシー」の問題—教育資源の重点配分と「底上げ指導」を— (特集 学力格差—子どもの学力をいかに保障するか)」『BERD』(Benesse 教育研究開発センター) no.8, 2007 年, 2-8 頁。

宮坂広作「「塾」の時代—功罪論を超えて (学習塾 (特集))」『児童心理』第 39 号 (9), 12-20 頁。

宮下一博「学習塾・稽古事への通塾経験及び遊び経験が青年のアイデンティティ発達に及ぼす影響」『千葉大学教育学部研究紀要』第 44 巻 (I : 教育科学編), 1996 年, 1-12 頁。

結城忠「学習塾に関する調査」ぎょうせい 1987 年

森いづみ「なぜ学習塾が発達するのか—日本と韓国の比較—」『日本教育社会学会』第 59 巻, 2007 年, 225-226 頁。

矢島洋子・鈴木陽子「特集 子どもの「居場所」からみた家族・社会」『UFJ Institute Report』vol.9, no.1, 2003 年, 73-91 頁。

謝辞

多忙な中、インタビューに答えてくださって総合塾、個人塾の経営者の方、ありがとうございました。快くアンケート調査に協力してくださった、進学塾の本部長様、また、仲介をしてくれた教育学部の皆さま、そして、アンケートに一生懸命答えてくれた中学生のみなさん、保護者の方々、アンケートをすることで、自分の先入観ではなく、皆さまの総意が知れたことに感謝します。

中学生のみなさんの回答は、構想がうまくいかなかった時であっても、それを読むことで元気をもらうことができました。保護者の皆さまのアンケートからは、一生懸命にお子さ

んのことを考えていることがひしひしと伝わって参りました。ご多忙な中、回答していただきありがとうございました。

個人塾の経営者の方の熱心に子どもと関わるお話を聞かせていただき、この論文ではあまり盛り込むことはできませんでしたが、熱心にお話をきかせていただきありがとうございました。

そして、行き詰った時には明るく励ましてくださった石阪先生、ありがとうございました。

末筆ながら謝辞とさせていただきます。