

「居場所をつくる」こととは何か

: 「一緒にいる」ことの考察から

国政 太貴

1. 問題と目的

本研究は、居場所をつくることについて考えるに当たり、居場所づくりに重要とされる行為に通底する事象があるという観点から、「一緒にいる」と表現するその事象を明らかにする事を目的とする。まず、「居場所」という用語の意味を抑えた上で、居場所および居場所づくりに関する先行研究の概要を整理し、筆者の立場からの問題のありかを示す。

1-1. 居場所という言葉の意味

住田（2003）は、居場所という言葉が不登校などの子どもの問題を語る際に用いられるとき、安心して居られるところなどの心理的な意味を含んで用いられていると指摘している。本研究では「居場所」という言葉を、住田（2003）が指摘するような、心理的な意味合いも含めた場所を指すものとして用いる。

1-2. 居場所を主題とする先行研究

住田（2003）が指摘する不登校などの問題だけでなく、学校に行けている子どもの適応感などの問題も居場所と関連付けて論じられている（石本，2010）。それらの問題への対策として、「子どもの居場所づくり新プラン」（生涯学習政策局子どもの居場所づくり推進室，2004）により国の施策として推進されたような、居場所となる空間をつくる取り組み（以下「居場所づくり活動」とする）がある。

居場所づくりについての研究も様々な視点から行われている。例えば、木下・池谷・今井（2008）は、居場所となっている施設の運営者へのヒアリング及び施設のレイアウト採取から居場所を分類し、その成立条件を立地や広さなどの環境面から明らかにしている。心理学分野では、居場所は他者の存在が前提とされることが多く（杉本・庄司，2006）、概ね快感情を伴う場所・時間・人間関係を指している（石本，2009）。

また、居場所としてつくられた施設が、どのようにすれば居場所となっていくのかという視点からの研究もある。鈴木（2003）は、学校の相談室を弱音や強がりなどを否定しない「すべて受け容れてくれる場」とすることで居場所を提供したとしている。森・近藤

（1997）は、マンションの一室をひきこもりの若者の居場所とする実践活動の報告から、押しつけや無理のないかわりによる「仲間作り関係の導入」などが重要だと述べている。筆者自身も居場所づくり活動に参加している。先行研究で明らかにされたことは、活動の場での経験と重なり合うところがあるが、言葉にされていない部分もあると感じた。以下でその部分への気づきを得た経験と、その経験に基づいて生じた本研究の問題と目的を提示する。

1-3. 問題と目的

筆者も、居場所づくり活動に参加する中で、居場所をつくることへの問いを抱いた。本研究に先立って行った親子の観察を通して、物理的に同じ場所にいるだけでない「一緒にいる」ことに気付いた。そして、活動に参加する中で、「一緒にいる」ことが重要だという実感を得た。以下に観察された親子の様子を載せる。

「一緒にいる」と言えない

ショッピングモールのフードコートにいる親子の様子。その机には親子が座っている。サンタ服を着た店員からお菓子を貰った娘が、笑顔でお菓子の袋を父親の方に示して何か言っている。父親はサンタが机にやってくる前から携帯電話を開いて何かをしていたのだが、携帯電話から目を離すことなく「うん」とだけ返事をする。娘は少しの間父親の方を見続けていたが、やがて自分の椅子の背もたれに体を預けて、手元でお菓子の袋をもてあそぶ。

このとき、「親子」とまとまって見え、やり取りも成り立っているが、「一緒にいる」とは言えなかった。この経験から、行為の水準では捉えきれない「一緒にいる」という気づきを得た。鈴木（2003）や森・近藤（1997）は、「否定しない」など行為には言及しているが、それらに通底する「一緒にいる」ことは言葉にされていない。「一緒にいる」ことを言葉にすることで、居場所づくりの研究および実践活動に新たな視点を提供できる可能性がある。よって、本研究では「一緒にいる」ことについての考察を切り口として「居場所をつくる」こととは何かという問いに迫る。

2. 方法

本研究に先立つ観察では「観察する者」「観察対象」に分かれていた。しかし、「いる」ことは通常「いられる」と受動態で表されない。また、父娘の経験につい

て筆者は推測しかできず、彼らの「いる」経験の内実には迫れない。したがって「一緒にいる」ことは、筆者自身の「一緒にいる」ことにかかわる経験からしか迫れない。また、筆者は「一緒にいる」ことについての問いを自らのものとして抱えているが、活動の場ではそれに加えて「居場所をつくる者」としても活動の場にいる。その場に「居場所をつくる者」としているかによって経験も異なると考え、活動の場以外での経験も記述した。何か経験された場面の記述は、活動の場では2012年10月頃、活動の場以外では2012年4月頃に行った。

2-1. 方法についての小考察

本研究では様々な経験についての記述を提示する。これは、「ある背景を持つ者」として筆者がその場にいる中での経験で、他の者にも同じように経験されるとは限らない。しかし、自分の意志で左右できないものであり、経験そのものは事実として提示できる。

場面記述は、「見出し」「本文」「エピソードの背景」「エピソードについて」という構成で提示した。その場面での経験を表している言葉が「見出し」である。その場面での経験について、いつ誰がどこで何をしたのかを加えた文章が「本文」である。その場面を迎えるまで、その場所やその人がどのようなものだったかを提示したのが「エピソードの背景」である。それらの記述を基にその場面での経験を解釈したものが「エピソードについて」である。この構成となったのは、後に触れるが、経験は「場所」「人」というその場でなくても通ずるカテゴリで構成されるのではなく、「どのような」という背景に基づいた取り換えのきかないものだったからである。

2-2. 筆者が参加する居場所づくり活動の場の概要

居場所づくり活動の場をより具体的に示すため、以下に活動の場の概要を載せる。

2-2-1. 活動内容

活動は福岡県 S 町の共同利用施設で行われており、主な活動は子どもと遊んだり話したりすることである。対象者は S 町の中学生から 18 歳未満の子どもである。活動時間帯は平日 13 時から 18 時、土日祝日は 10 時から 16 時半までで、その間であれば子どもはいつでも入退館自由である。筆者は 2009 年 9 月から活動に参加し、子どもとふざけ合うなど、友人のような者として活動している。筆者が子どもに注意するときは、

自然と柔らかい声かけになっている。

3. 場面記述の提示

本文では場面記述を 6 つ提示したが、以下では紙幅の都合により、3 つに絞って提示する。各場面は、筆者と他者の「ずれ」が経験される点が共通している。

場面記述 1：いつもと違うぎこちなさと焦り

2012 年 10 月 23 日 17 時ごろ

映画を見た後、4 人で卓球をする。その中で、A 君が B 君に暴言を吐く。いつもなら「やれやれ」と思いつつ注意するが、このときは「またか…！」と苛立つ。我慢しようとしたが、A 君はまだ続けようと口を開く。「もう聞きたくない」という個人的な願望と「これはひどい。注意しないと」という役割意識がない交ぜになり、A 君を遮って声をかける。言葉はいつもの声かけと同じようだが、声色にいつもの穏やかさはなく、ひどく冷たい。A 君が一気におとなしくなり、口をつぐむ。「言い過ぎたか」と思いつつめやめられず、「何か言うことあるやろ」と続けると、A 君は B 君に謝る。謝った後も A 君は大人しいままで、場の雰囲気もぎこちない。「やってしまった」と焦るが、どうすればいいのかわからない。とりえず卓球を再開するが、ラリーの合間の雰囲気が明らかにいつもと違う。「どうしよう」と考えながら卓球を続けるが、何の手がかりもないまま卓球が続く。

スマッシュに対して、A 君がわざと転がり込みながら拾おうとする。本棚にぶつかった A 君に、大したことはないわかっていたが「大丈夫？」と声をかける。起き上がった後も何も言わない A 君の様子から、いつものようにふざけているわけではないのはわかったが、何がしたかったのかわからない。C 君が「A、映画のせいでテンションあがつてるやろ」と笑いながら声をかける。C 君を見ると、周りをフォローするときのあの笑顔だった。A 君も「いやあ…」と曖昧な返事をする。それを見ながら「皆が放っておけなかったんだ」と思いつつ「確かにすごかったもんな」と自然に C 君に追従すると、皆が口々に映画の感想を語り始める。映画の感想で盛り上がりながら、また自然に卓球を始められる。

エピソードの背景

卓球を始める前に、4 人でアクション映画を見ていた。A 君が暴言を吐くことはこの場面までもあった。そのときは、筆者の注意に対して、A 君は照れ笑いをしながら返事をした後「ごめん」と相手に謝り、その後はまた注意する前のように遊べていた。

エピソードについて

4 人で卓球をしている場面だが、「いつも」「またか…！」と感じられているように、この場面以前の経験が既に含まれている。これは、以下で提示する場面記述にも共通している。この場面では、以前の経験は「ぎこちない」「いつもと違う」など、この場面と対比される形で意識されていた。しかし、「自然に」振る舞えるようになると、先程までのぎこちなさが対比されるようになり、「いつも」は意識されなくなっている。

また、筆者の苛立ちと「注意する」というスタッフの役割が分けて記述されている。筆者自身の苛立ちは、スタッフの役割だからではなく、自然に我慢していた。一方「注意する」ことは、今のままでは B 君が穏やかに過ごせない、暴言を放置せず「注意しないと」と皆が穏やかに過ごせるようにする役割が表立っている。そして、A 君が暴言をやめない中で、役割と私情が混ざった注意をすると、場がぎこちなくなってしまう。

そして、「やってしまった」ことでおかしくなった場の様子をどうにかしようとしている。このとき、役割は表立って意識されなくなっており、どうしても放置

できないものとしての場のぎこちなさに動かされている。卓球が再開されても筆者は場の様子をどうすればよいのか模索しており、先程まで卓球を楽しんでいたときは、そのありようが異なっている。しかし、C君のフォローを境に「皆が放っておけなかったんだ」と感じられた後は、また純粹に楽しめるようになっていく。このように、筆者のありようは子どもの振る舞いなどにあらわれる場の様子により揺るがされ、また筆者の振る舞いにより場の様子が揺るがされていた。



図1：いなくならない
苛立ちを露わにし、おかしくなった場の様子に焦るが、その場にはい続ける。



図2：皆が同じように感じられて
いる
皆が「場の様子を放置できないのだ」と感じられた。

場面記述2：カードが出せない・「飽きた」と言えない

最近よく来るようになったDさんとEさんに誘われ、3人でウノをして遊び始める。順番はEさん→筆者→Dさんの順。何回かゲームをして、Dさんがしばらく負け続け少し不満そうにしていた。その次のゲームのときにEさんから「ドローフオー」カードを出される。同じカードを持っており、追従することもできたが、「Dさんがカードを引かされてしまうのでは」「またDさんが負けてしまうのでは」と思うとカードが出せず、大人しくカードを引いた。Dさんはそれを見て「カードいっぱいやん」と笑う。少しピリピリした雰囲気はなくなり、ほっとする。

さらにしばらく経って、だいぶ飽きてしまったところで時計をみると、ウノを始めてから2時間も経っていた。2人は相変わらず楽しそうに、別の遊びをする様子は全くない。自分と遊ぶのも含めて楽しいのだろうなと思われる、「もう飽きた」とは言えず、そのままウノに付き合い続ける。

エピソードの背景

この2人は筆者をよく慕ってくれており、他のスタッフがいても必ず筆者を遊びに誘っていた。また、筆者が活動の場にいなくなるときには「今日だいちゃんおらんの？」と残念そうにしているという話を他のスタッフから聞いていた。彼女たちは一旦ある遊びを気に入ると、ひたすらその遊びを続ける傾向があった。このときのお気に入りにはウノで、他の遊びに誘っても嫌がっていた。

エピソードについて

3人でウノをして遊んでいる場面だが、この場面も場面記述1と同様に、以前の経験が含まれている。例えば「自分は2人に慕われている」という前提のような、「いつ」「どこで」と付記を付けて記述することのできないような経験である。

この場面において、筆者は「それはできない」という選べなさを経験している。手加減や遊びへの付き合いは、役割からではなく、楽しそうな2人の様子を見るなどしたときに、自然にしている。特に「飽きた」と言えないときは、「2人『は』楽しそう」と表現されているように、筆者と子どものずれがはっきり経験されている。しかし、この場面では場面記述1とは異なり、私情を抑えて子どもに付き合い続けている。

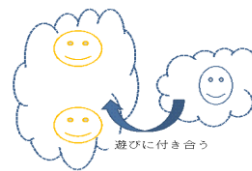


図3：ずれに合わせる
筆者と子どもの間の「ずれ」が経験されているが、その「ずれ」に自然と合わせてしまっている。

場面記述3：他人事

2012/04/14(土)AM10:30 大学の図書館

図書館に入ると、いつもよりやや人が少ないのが目に入る。いつも座って勉強している机のそばで、男女が声を潜めることもなく喋っている。「図書館なのに」と肩を纏めつつ様子を窺うと、見覚えのある2人だった。周囲には筆者とその2人しかいない。「知り合いだったのか」と考えつつ席に座って公務員試験の勉強を始めるが、2人は全く声を潜める様子がない。「勉強しているのに」「放置されているな…」と感じられつつも、その会話の内容が耳に入ってくる。女の子は公務員試験について不安を抱えているようで、その不安はわかる気がする。隣に立っている男の子は大きな声でよく喋る。2人は何となくずれているように感じられる。女の子の不安は分からないでもないが、話の終わりがみえず勉強できないことにうんざりし、席を移動する。

エピソードの背景

図書館は会話禁止である。筆者と男女は同じ公務員試験の対策講座を受講していた。筆者はこの場面を迎える数ヶ月前からいつも図書館の同じ席で勉強していた。また、この場面の前に受験区分を変えたため、時間のなさにやや焦っている時期でもあった。

エピソードについて

男女と近くにいる、筆者は試験勉強をしようとし、男女は会話をしている場面である。この場面にも、以前の様々な経験が含まれている。それは男女と筆者が同じ公務員講座を受講していたという人物間の経験だけでなく、図書館の規則がいつも守られており、快適に勉強できていたという場所での経験も含んでいる。

この場面で筆者は男女から「放置されている」とともに、女の子の不安を「他人事にしてしまっている」。互いのずれが経験され、その終わりが見えない中で、やがて筆者は席を立っていなくなる。その場にいるときは、『「放置されて」いる』『「他人事にしてしまっ」ている』など、互いのずれが経験されていても、男女は筆者の「いる」ことに含まれている。そして、その場からいなくなった後は、筆者の「いる」ことに男女が含まれることはなくなった。

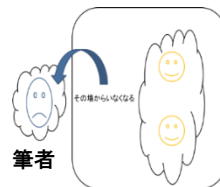


図4：筆者と男女のずれ
筆者と男女の「ずれ」が解消される見込みもない中で、やがて筆者はその場からいなくなる。

4. 総合考察

前章で提示した場面記述を踏まえ「一緒にいる」と「居場所をつくる」ことに言及する。

4-1. 「一緒にいる」こと

前章で提示された各場面記述から、記述されている

時点で他者は筆者の「いる」経験に含まれていることが示された。そのとき筆者に感じられたことや、その後の展開は異なるが、いずれも筆者だけで「いる」ことが成り立っておらず、「一緒にいる」と言わざるを得ない。また、「一緒にいる」ことは他者との間で起こるという表現では不十分であることも示された。例えば場面記述1で、場と筆者の「いる」ことが直結していたように、「一緒にいる」こととその場は切り離せない。

また、記述されている時点で既に「一緒にいる」ことが起こっているが、その内実は同じ経験とは言いがたいことも示された。まず、場面記述1での「皆が放っておけなかったんだ」のように、「皆が同じように感じられている」次元がある。また、場面記述2での『『飽きた』と言えない』のように「ずれているが合わせてしまう」次元がある。最後に、場面記述1で、先に挙げた次元に至る前に起こった、子どもに苛立ちを露わにしてしまったときのように「ずれに合わせる」ことができないが、その場には「一緒にいる」次元がある。

そして、場面記述1と場面記述3では同じように「ずれに合わせられない」ことが起こっているが、場面記述1ではその場には「一緒にいる」次元がなくなり、場面記述3ではその場から「一緒にいる」ことが消え去ること、居続けることで異なる次元の「一緒にいる」ことに開かれることが示された。

4-2. 「居場所をつくる」こと

場面記述1において「ずれ」が経験された後に至った、「皆が同じように感じられている」次元の「一緒にいる」ことは、すぐにその場では「自然に」としかいえないようなものになってしまった。「ずれ」から展開されたために、対比して「自然に」と表現できたが、その詳細は記述できなかった。この次元の「一緒にいる」ことの性質は、北山(1993)が指摘する、居場所はなくなって初めて意識されるという性質と類似している。先行研究では、鈴木(2003)が「すべて受け容れ」と表現したように、「ずれに合わせる」次元の「一緒にいる」ことが重要とされ、「その場には「一緒にいる」次元の「一緒にいる」ことは言及されていない。しかし、場面記述1では「その場には「一緒にいる」ことが「皆が同じように感じられている」ことにつながったことから、「その場には「一緒にいる」次元の「一緒にいる」ことも居場所づくりにとって重要だと言えるのではないか。

「その場には「一緒にいる」とは一見当たり前のように思えるが、実は当たり前でないことが場面記述3で示さ

れている。場面記述3では、いつ終わるかわからない会話を続ける男女に対しうんざりした筆者は、その場からいなくなった。活動の場以外では、その場所からいなくなることができるのである。

活動の場と大学の図書館は何が違ったのか。場面記述3では「いつ終わるかわからない」ことが、その場からいなくなる契機となった。一方、活動の場は活動の時間帯が決まっており、時間が来れば内心飽きている遊びも終わると分かっている。「いつ」「どこで」という記述としての提示はできないが、「もうすぐ終わる」と我慢できたり、「スタッフだから」と我慢できたりする経験はしばしばある。

普段は意識されることはあまりないが、活動の場の枠組みには、その場には「一緒にいる」ことを支える側面がある。また、その場には「一緒にいる」ことは、枠組みという所与のものだけでなく、活動の場で積み重ねた経験によっても支えられている。つまり、制度などにより支えられてその場には「一緒にいる」ことが、やがてその場には「一緒にいる」ことを支えるようになる。「居場所をつくる」とは、技法などよりもまず「その場には「一緒にいる」ことを積み重ねることである。

4-3. 終わりに

冒頭で挙げた父娘のエピソードに戻ると、見出しを『『一緒にいる』ように見える』としなくてはならない。父娘は「ずれており、娘が父に合わせているように見えているが、彼らの経験の内実は筆者にはわからない。ただ、彼らはショッピングモールに「一緒にいる」ことで、その次元に開かれているということは言える。

5. 引用文献

- 石本雄真 2009 居場所概念の普及およびその研究と課題 神戸大学大学院人間発達環境学研究所研究紀要, 3 (1), 93-100
石本雄真 2010 青年期の居場所感が心理的適応、学校適応に与える影響 発達心理学研究, 21, 278-286
北山修 1993 自分と居場所 岩崎学術出版社
木下誠一・池谷辰仁・今井正次 2008 中高生の「居場所」の成立条件に関する研究—三重県における居場所づくり事例の分析を通して— 日本建築学会計画系論文集, 73 (623), 39-46
森規悦・近藤卓 1997 不登校・ひきこもりへの「居場所」提供の試み: 10年間の実践報告 東海大学健康科学部紀要, 3, 109-114
生涯学習政策局子どもの居場所づくり推進室 2004 子どもの居場所づくり: 地域子ども教室推進事業の実施にあたって 教育委員会月報, 656, 2-25
杉本希映・庄司一子 2006 「居場所」の心理的機能の構造とその発達の变化 教育心理学研究, 54, 288-299
住田正樹 2003 子どもたちの居場所と対人的世界 住田正樹・南博文(編) 子どもたちの「居場所」と対人的世界の現在 九州大学出版会 1-7
鈴木明美 2003 非行少年グループへのスクールカウンセラーの介入—学校での「居場所」作りを中心に— カウンセリング研究, 36 (4), 464-472