

「協働型居場所づくり尺度」の開発

—地域日本語教室の調査から



石塚昌保

東京外国語大学多言語・多文化教育研究センターフェロー
四谷ゆいクリニック 臨床心理士

1 なぜ居場所なのか

現在、日本には多くの外国人が居住し、同じ地域の隣人として生活をしている。今後、日本人も外国人も同じ地域の住民として、国籍や民族、文化などの違いを尊重しあって暮らすことのできる社会となるためには、地域の中での拠点が必要である。その拠点がお互いにとって居場所となれば、地域の中での多文化交流が活発に行われるのではないかと考えている。

そもそも、なぜ居場所なのか。居場所という言葉聞いて連想する言葉は、居心地がいい、ほっとできる、無理をしないで居られる等、さまざまな言葉が出てきそうである。いわゆる“自然に”生活をしていれば、自分の居場所が生活の各所に作られてくるものである。大人ならば職場や友人と会う場、家庭など、子どもならば学校や家庭、習い事の場などさまざまな場所が考えられる。それぞれの生活をしていく中で、自分がほっとできる場所、無理をしないで居られる場所、自分らしく居られる場所などが作られていく。普段は意識をしていないが、受身的にしても能動的にしても、“自然と”居場所が作られていく。ただ、この“自然に”ということがとても難しい時がある。

もともと、この居場所という言葉は、不登校の子ども達を考える中で多く語ら

れるようになった言葉である。石本によれば、かつての文部省が不登校に関する報告書の中で、学校が「心の居場所」の役割を果たす必要性を提唱した¹こと以来、新聞紙面などに、「居場所」や「居場所がない」といった表現が急増した〔石本2009:93-100〕としている。学校の中でさまざまな要因が重なって“自然に”居場所を作りにくく不登校になった子ども達は、本来学校に行っている時間帯は家にいることは決して居心地が良いものではなく、学校にも家庭にも居場所がない状態であった。その中で、学校ではなく、家庭の外に居場所を作ろうという動きがその保護者や文部科学省、各区市町村で起こり、フリースクールや適応指導教室などの整備につながっているのである。

果たして、日本に居住する外国人には居場所があるのだろうか。もっとわかりやすい言い方をすれば、日本に居住する外国人が能動的に居場所を作りたいと考えたとき、その環境があるだろうかということである。先述した“自然に”居場所があるもしくは作れるという意味は、日本に居住する外国人の場合で例えるならば、日本語が流暢に話せるとか、日本の生活様式にとっても親和的であるとか、少なくとも日本の生活様式の中できく“自然に”生活できる場合である。このような場合であれば、自然と日本人との付き合いが増え、生活の中で居場所が作られていきそうな想像がつく。もし日本語が全く話せないとしたら、もし日本の生活様式に違和感を強く感じていたとしたら、とても日本人との付き合いの中で居場所が作られていくとは想像しがたい。このような場合であれば、恐らく同国人などの自分と似たようなコミュニティの中で居場所を作っていくか、もしくは強く孤独を感じて生活せざるを得ないのかもしれない。もっと突き詰めて考えれば、もし周りにそのようなコミュニティがなかったら、もし子どもの場合だったら、どうなるのだろうか。

本協働実践研究チーム（以下、研究チーム）は以前、上田市在住の日系ブラジル人家族15組へのヒアリング調査を行っている²。その中で、学校で上手く馴染むことができず、家庭でも親と十分にコミュニケーションを取ることができない子ども達の話の聞いている。この子ども達は、おそらく学校の中でも家庭の中でも、居場所を感じる事が難しい状態であったと思われる。このような子ども達が能動的に居場所を作りたい、つまり人とつながりたいと感じたとき、その環境が周りに存在しないということは、社会がその子どもを孤立化させているということになってしまう。この環境を整えることは、決してそれを求める本人だけの努力ではなく、この場合で言えば、日本人側の努力も必要である。つまり、そのようなバックグラウンドがあるということを知っている日本人と、その場に能動

的に関わる外国人とが、相互的に関わられるような居場所が必要なのである。

もちろん、この居場所に共通している問題は、決して外国人特有のものではないと考えられる。不登校の子ども達、引きこもり、一人暮らしの高齢者などの場合も同様である。居場所環境の有無が良好な精神的健康に関連している〔杉本 2010:49-62〕ことから、居場所は人が生活していく上で必要な場である。社会もしくは家の外の人とつながりにくい状況にある人が、社会とつながりたい、家の外の人とつながりたい、自分の居場所を作りたいと思ったときに、その環境を整備することは社会の責務であると思われる。

2 居場所となるためには

そもそもどのような状態を居場所と指すのだろうか。はじめに、居場所に関する先行研究を概観したい。辞書的な意味としては、居場所とは「いるところ、いどころ」(広辞苑)、「その人が身を落ち着けていられる場所、いどころ」(新明解国語辞典)と説明されている。もともと物理的な意味のみを指していた居場所であるが、近年になって、その中に少なくとも「落ち着けて」のように心理的な意味合いが含まれつつあるようである。

心理学的な立場から居場所について言及した北山は、居場所を「『自分』が成立するための外的要因であり、内的要因としての中身と、それらを入れる器が『自分』の構成要素であるとし、それらが欠落すると『自分がない』という状態に陥る」〔北山 1992:38-43〕とした。これらの考察の中では、居場所は物理的な場所と安心した心理状態の両方を含んだものであり、そこでは他者とのつながりが存在しているとしており、居場所が物理的側面と心理的側面の両側面を備えるということのほか、社会的な位置づけが居場所につながるとしている。つまり、居場所は、ただ物理的な場所が存在するというだけではなく、そこで人や社会とつながり、安心できる心理状態が必要だということである。

実証的な研究としては、杉本・庄司が小中高校生に対して、質問紙調査を行っている。その中で、「そこをどうして『居場所』だと思うのですか?」という質問から得られた回答から、統計的な処理を行い、「被受容感」「精神的安定」「行動の自由」「思考・内省」「自己肯定感」「他者からの自由」の6因子を抽出している〔杉本・庄司 2006:289-299〕。この因子とは、居場所を構成する構成要因と考えることができるが、この6因子に注目することで居場所を作れると思われる。同様の研究は、さまざまな対象者に対して、またさまざまな質問を用いて、多くの研究者が行っている(例えば、〔中西 2000:87-96〕;〔秦 2000:97-106〕;〔大久保・

青柳 2002:320] ; [田中・田嶋 2004:219-228] など)。ただ、実証的研究は、課題が多く残されており、実証的に居場所を捉えようとする試みは、まだ萌芽的段階である。

また今回のテーマである、共生社会における居場所に関することであるが、日本人と外国人を対象にした居場所の研究は見当たらない。日本人と外国人が協働的な居場所を作っていくためには、自ずと日本人と外国人をつなぐ概念が必要であると思われる。つなぐ概念とは、まさに「文化」である。「文化」の定義は非常に難しく、定義をする立場によって、さまざまな定義が提唱されている。箕浦は「文化」を「それぞれの社会が内包しているその社会特有の意味体系」として捉えている [箕浦 1990] が、ここで言う意味体系は決して静的なものではなく動的なものであるという議論を研究チームの中で続けてきた。日本人が抱える社会特有の意味体系と、外国人が抱える社会特有の意味体系が異なることは想像に難くないが、その両者が相互的に居場所を作っていくということは、つまりお互いの意味体系を持ち寄り、新たな（動的な）文化を創造するということである。このためにはお互いの文化の違いに対する、敏感さが必要である。その敏感さがあるからこそ、お互いのバックグラウンドを理解しようとする姿勢につながるし、その姿勢が相互的な居場所づくりにつながっていくと思われる。同じ意味体系の中で生活している者同士であれば、普段は全くといっていいほど意識はしないはずである。同じ意味体系の中で生活している日本人同士ならば、挨拶の方法からはじまり、人との付き合い方、家族内の関係性など、厳密に言えば個々人が異なるはずであるのだが、おおよそ似た状況が想像できる。異なる意味体系を持つ者同士が相互的に居場所を作っていくためには、その両者をつなぎながら、かつ居場所を作っていく中でのその時その時の関係性と長いスパンで見た居場所づくりの体験プロセスをつなぐことが大切である。今回はそのつなぐ概念を「文化フィルター」として設定し、お互いの文化にどれほど敏感であるかという視点も含めることとする。

なお、本稿では居場所を「自分らしく居られる場所」として定義する。また、自己・他者・社会との関係性の中で居場所感を得て、その居場所感の積み重ねのプロセス、つまり、その場に安心したり、相手に受容されていると感じたり、自己表現を行ったりする体験のプロセスを重ねる中で居場所が作られていくものとして捉える。

3 「協働型居場所づくり尺度」開発のための調査

居場所とはどのような状態なのか、その場にいる人にとってどの程度居場所になっているのか、それを探るための道具が「協働型居場所づくり尺度」である。この尺度を開発し、日本人と外国人とが作る協働的な居場所へ活用するために、質問紙調査を行った。

(1) 調査目的

今回は、地域の中の日本語教室に焦点を当て、質問紙調査を実施した。日本語教室に焦点を当てた理由としては、日本人と外国人が地域の中で共生する場所として最前線だと考えたからである。本調査の目的は、日本語教室の支援者・学習者の双方にとって、どのような居場所となっているのかを知ることである。そして、居場所とはどのような状態なのか、その場にいる人にとってどの程度居場所になっているのか、それを探るための道具である「協働型居場所づくり尺度」を作成および活用する方法を考えたい。

なお、本稿では、共生社会とはなにかという観点を探るため、日本語学習を支援している多くの日本人を“支援者”とし、日本語を学んでいる多くの外国人を“学習者”とした。ただ、協働的な居場所を作っていくという意味では、日本人と外国人、支援者と学習者、教える人と学ぶ人のように、役割の固定化を促すようなラベリングは避けるべきだと考えられる。ただ、調査結果を示す上で、大変わかりやすく、かつ共生社会を考える上で重要なデモグラフィックデータであるため、“支援者”と“学習者”としたことを断っておきたい。

(2) 調査方法

質問紙の中身については、杉本・庄司の作成した尺度〔杉本・庄司 2006:289-299〕を参考にしながら、研究チームで質問項目を検討および追加した。なお、回答者が日常的に感じている居場所感と日本語教室という場所で感じている居場所感を区別するために、日常生活における居場所感と日本語教室における居場所感の両方を問う形式で実施した。

また、居場所感は、自己－他者－社会との関係性の中で、安心⇔受容⇔表現という心理社会的なプロセスを行き来しながら作られていくと捉えているため、杉本・庄司が作成した尺度の質問項目を研究チームで再構成した。そこで、特に質問項目が少ないと思われた社会との関係性の質問項目を加え、日本語教室の居場所感および社会とのつながりについての質問を 26 項目、日常生活の居場所感お

よび社会とのつながりについての質問を 26 項目、合計 52 の質問項目を再構成した。回答方法としては、「とても (80-100%)」から「全く (0-20%)」の 5 件法で回答を求めた。なお、日本語の表現として、“とても”のように割合を表現する言葉の共通性を高めるために、「とても (80-100%)」のように、言葉の後ろにパーセンテージを追記した。

調査対象としては、18 歳以上の日本語教室に参加している大人を対象とし、調査用紙は日本語、日本語ルビ付き、中国語、英語、スペイン語、ポルトガル語の 6 種類を用意した。支援者には日本語の調査用紙で回答してもらい、学習者には自分の母語もしくは一番理解できる言語を選択してもらい回答を求めた。実施については、研究チームのメンバーが説明・実施・回収を行う、もしくは各日本語教室の代表者に調査概要を説明し、教室で実施後郵送してもらい調査を行った。調査時期は、2010 年 9 月であり、複数地域のそれぞれの日本語教室で調査を実施した。

4 調査結果

(1) 調査概要

調査は複数の地域、複数の日本語教室で行われた。回収された調査用紙は 338 名分であったが、未回答などの 35 名分の調査用紙を除いた 303 名分を調査対象とした (有効回答率 89.6%)。回答者の属性などについて、以下詳細に報告する。

①男女比および支援者と学習者の割合

303 名の男女比は、全体で男性 91 名、女性 212 名であった。また、支援者と学習者の割合は、支援者が 138 名、学習者が 165 名であった。男女比および支援者と学習者の割合をクロス集計したものは表 1 の通りである。

表 1 男女比および支援者と学習者の割合

	支援者	学習者	合計
男性	45	46	91
女性	93	119	212
	138	165	303

②支援者の年齢および在日年数、母語、仕事の有無、日本語教室参加年数

支援者 138 名の年齢は、15～19 歳が 1 名 (0.7%)、20～29 歳が 2 名 (1.4%)、30～39 歳が 5 名 (3.6%)、40～49 歳が 12 名 (8.7%)、50～59 歳が 31 名 (22.5%)、

60～69歳が59名（42.8%）、70歳以上が28名（20.3%）であった（表2）。

表2 支援者の年齢分布

	15～19歳	20～29歳	30～39歳	40～49歳	50～59歳	60～69歳	70歳以上
支援者	1	2	5	12	31	59	28

また、在日年数については、「1年未満」および「1～3年未満」と回答した支援者が2名、「5年以上」と回答した支援者が2名おり、海外で生活していた支援者の可能性も考えられたが、支援者の約97%が「生まれも育ちも日本」という選択肢を回答した。同様に、母語についても回答を求めたが、138名の支援者全員が「日本語」であった。なお、調査の際には、母語を“幼少期から自然に習得した言語、第1言語”と説明し、回答を求めた。

仕事の有無については、以下の通りである。「している」と回答した支援者が41名（29.7%）、「していない」は94名（68.1%）、「現在仕事を探している」は3名（2.2%）であった。

最後に日本語教室参加年数については、3ヶ月未満が8名（5.8%）、3ヶ月～6ヶ月未満が2名（1.4%）、6ヶ月～1年未満が16名（11.6%）、1年以上が112名（81.2%）であった（表3）。支援者の約8割が各々の日本語教室で1年以上活動をしているという結果となった。

表3 支援者の日本語教室参加年数分布

	3ヶ月未満	3～6ヶ月	6ヶ月～1年	1年以上
支援者	8	2	16	112

③学習者の男女比および年齢、国籍、使用言語、在日年数、仕事の有無、日本語教室参加年数

学習者165名の年齢は、15～19歳が7名（4.2%）、20～29歳が48名（29.1%）、30～39歳が58名（35.2%）、40～49歳が32名（19.4%）、50～59歳が18名（10.9%）、60～69歳が2名（1.2%）、70歳以上が0名（0%）であった（表4）。

表4 学習者の年齢分布

	15～19歳	20～29歳	30～39歳	40～49歳	50～59歳	60～69歳	70歳以上
支援者	7	48	58	32	18	2	0

国籍については、表5の通りである。同様に、母語についても表6に示した。なお、国籍や母語の分類については、回答者の回答をそのままの形で表記し、分類した。また、「その他」については、国名、母語名が各1名の回答だったため、個人が特定されないようにその他に含めてある。

表5 学習者の国籍

中国	77
韓国	18
フィリピン	17
台湾	13
ブラジル	11
日本	5
バン格拉ディッシュ	3
ペルー	3
インド	2
インドネシア	2
スリランカ	2
タイ	2
その他	10

表6 学習者の母語

中国語	82
韓国語	19
ポルトガル語	12
タガログ語	9
フィリピン語	7
スペイン語	5
漢語	4
バン格拉ディッシュ語	3
英語	3
台湾語	3
インドネシア語	2
シンハラ語	2
タイ語	2
北京語	2
その他	10

また、在日年数については、「1年未満」が31名（18.8%）、「1～3年未満」が62名（37.6%）、「3～5年未満」が24名（14.5%）、「5年以上」が48名（29.1%）、「生まれも育ちも日本」という選択肢を回答した学習者はいなかった（表7）。

表7 学習者の在日年数

	1年未満	1～3年未満	3～5年未満	5年以上	生まれ育ち日本
学習者	31	62	24	48	0

仕事の有無については、以下の通りである。「している」と回答した学習者が58名（35.2%）、「していない」は86名（52.1%）、「現在仕事を探している」は21名（12.7%）であった。

最後に日本語教室参加年数については、3ヶ月未満が35名(21.2%)、3ヶ月～6ヶ月未満が39名(23.6%)、6ヶ月～1年未満が33名(20.0%)、1年以上が58名(35.2%)であった(表8)。

表8 学習者の日本語教室参加年数分布

	3ヶ月未満	3～6ヶ月	6ヶ月～1年	1年以上
学習者	35	39	33	58

(2) 因子構造の探索

①日本語教室における居場所感の因子構造

日本語教室における居場所感の中の20項目を対象に、探索的因子分析³(主因子法、プロマックス回転⁴)を試みた。固有値の落差や因子の項目内容などから、4因子解(20項目)を採用した(表9)。なお、各因子間の相関については、表10に示した。

第1因子は、「自分のすることが認められている」「自分は理解されている」「自分は必要とされている」などの質問項目から構成されている、【役割感】因子である。

第2因子は、「困ったとき相談できる」「プライベートな話ができる」「外国人の友達ができる」などの【肯定的他者関係】因子である。

第3因子は、「その場に自分がいることを喜んでもらえる」「いきいきできる」などの【被受容感】因子である。

第4因子は「他の人のやり方を押し付けられる」「自分の意見が通らない」などの【否定的他者関係】因子である。【役割感】【肯定的他者関係】【被受容感】がプラスに働き、【否定的他者関係】がマイナスに働いたとき、日本語教室が「居場所」となるということがわかった。

なお、因子分析する過程で因子負荷量が低かったため、表9の因子分析から除外しておいた質問項目であるが、まとめりとしては、社会参加に関係のある因子と思われる。因子負荷量の低さなどから、今後質問内容の検討は必要であるが、今回の調査では第5因子【社会参加】因子として検討することとする。詳細な質問項目としては、「この場に参加することで地域の知り合いが増える」「母語を使って交流できる」「無理をしないで参加できる」「この場の仲間と食事に行く」「ここは仕事の役に立つ」「必要な情報が手に入る」である。

表9 日本語教室における居場所感の探索的因子分析結果

	F1	F2	F3	F4
F 1. 役割感 ($\alpha = .84$)				
2 自分のすることが認められている	.740	-.131	.061	.030
1 自分は理解されている	.675	-.065	.023	.113
8 私は役に立っている	.604	-.115	.438	-.156
6 人と意志疎通がはかれる	.529	.151	-.071	.163
10 人から相談を受ける	.519	.278	-.128	-.241
3 やりたいことができる	.461	.154	.043	.135
5 自分の話を聞いてくれる人がいる	.452	.003	.184	.199
20 自分は必要とされている	.429	.070	.326	-.224
F 2. 肯定的他者関係 ($\alpha = .78$)				
15 困ったとき相談できる	-.071	.665	.131	.055
12 プライベートな話ができる	.270	.578	-.235	-.026
9 外国人の友達ができる	-.142	.572	.278	-.099
13 多文化が学べる	-.149	.528	.198	.128
14 言いたいことが言える	.286	.511	-.051	.085
18 この場のために何かできる	.248	.319	.098	-.093
F 3. 被受容感 ($\alpha = .71$)				
7 その場に自分がいることを喜んでもらえる	.024	.063	.740	-.029
4 いきいきできる	.133	.040	.515	.190
19 この場の活動に満足している	.041	.096	.401	.083
F 4. 否定的他者関係 ($\alpha = .69$)				
* 16 他の人のやり方を押し付けられる	-.038	-.019	.085	.705
* 17 自分の意見が通らない	.120	-.013	-.082	.636
* 11 差別されている	-.048	.038	.018	.533

*は逆転項目である

表10 日本語教室における居場所感各因子間の相関

	F1	F2	F3	F4
F1	1.000	.628	.601	.290
F2	.628	1.000	.494	.352
F3	.601	.494	1.000	.353
F4	.290	.352	.353	1.000

抽出された4因子の内的整合性をクロンバックの α 係数⁵を用いて算出した。その結果、役割感 $\alpha = .84$ 、肯定的他者関係 $\alpha = .78$ 、被受容感 $\alpha = .71$ 、否定的他者関係 $\alpha = .69$ となった。また、社会参加については、 $\alpha = .63$ となった。役割感、肯定的他者関係、被受容感は一定の内的整合性を有していると思われるが、否定的他者関係、社会参加は低い値となった。

②日常生活における居場所感の因子構造

日常生活における居場所感の中の18項目を対象に、探索的因子分析（主因子法、プロマックス回転）を試みた。固有値の落差や因子の項目内容などから、3因子解（18項目）を採用した（表11）。なお、各因子間の相関については、表12に示した。

表11 日常生活における居場所感の探索的因子分析結果

	F1	F2	F3
F1. 被受容感／役割感 ($\alpha = .92$)			
1 自分は理解されている	.844	-.141	.004
2 自分のすることが認められている	.835	-.108	9.706E-05
8 私は役に立っている	.828	-.023	-.140
3 やりたいことができる	.805	-.068	.026
5 自分の話を聞いてくれる人がいる	.774	.023	.045
6 人と意志疎通がはかれる	.724	.039	.017
7 その場に自分がいることを喜んでもらえる	.690	.130	-.041
4 いきいきできる	.665	.011	.100
14 言いたいことが言える	.664	.149	.018
18 この場のために何かできる	.560	-.082	.105
15 困ったとき相談できる	.527	.205	-.011
12 プライベートな話ができる	.504	.182	.012
10 人から相談を受ける	.449	.297	-.146
F2. 多文化 ($\alpha = .72$)			
9 外国人の友達ができる	-.012	.774	.018
13 多文化が学べる	.022	.677	.082
F3. 否定的他者関係 ($\alpha = .68$)			
* 16 他の人のやり方を押し付けられる	-.048	.075	.812
* 17 自分の意見が通らない	-.072	.136	.607
* 11 差別されている	.250	-.189	.523

*は逆転項目である

表 1 2 日常生活における居場所感各因子間の相関

	F1	F2	F3
F1	1.000	.504	.247
F2	.504	1.000	.005
F3	.247	.005	1.000

第1因子は、「自分は理解されている」「自分のすることが認められる」「私は役に立っている」などの【被受容感／役割感】因子である。

第2因子は、「外国人の友達ができる」「多文化が学べる」などの【多文化】因子、第3因子は、「他の人のやり方を押し付けられる」「自分の意見が通らない」などの【否定的他者関係】因子である。

なお、因子分析する過程で因子負荷量が低かったため、表11の因子分析から除外しておいた質問項目であるが、まとめりとしては、日本語教室における居場所感についての尺度と同様に、社会参加に関係のある因子と思われる。因子負荷量の低さなどから、今後質問内容の検討は必要であるが、今回の調査では第5因子【社会参加】因子として検討することとする。詳細な質問項目は、「自分の仕事は正当に評価されている」「やりたい仕事ができている」「隣近所の人とよく話をする」「地域や学校の活動によく出席する」「母語を教えている」「自分の国の料理や踊りを紹介することがある」「地域や学校の活動の運営に参加している」「ボランティア活動に参加している」である。

抽出された4因子の内的整合性をクロンバックの α 係数を用いて算出した。その結果、被受容感／役割感 $\alpha = .92$ 、多文化 $\alpha = .72$ 、否定的他者関係 $\alpha = .68$ となった。また、社会参加 $\alpha = .81$ である。否定的他者関係以外は、一定の内的整合性を有していると思われる。

(3) 居場所感の違いについて

① 支援者と学習者による居場所感の違いについて

支援者と学習者による居場所感の違いを知るために、日本語教室における居場所感（各4つの因子ごと、4つの因子合計、社会参加）、日常における居場所感（各3つの因子ごと、3つの因子合計、社会参加）の各平均値について、t検定⁶を行った。

その結果、日本語教室における居場所感においては、役割感支援者の方が有意に高い結果となり ($t(300)=2.6$, $p<0.1$)、被受容感は学習者の方が高いという

表13 日本語教室における居場所感の違い（t検定）

	役割感 平均値 (標準偏差)	肯定的他者関係 平均値 (標準偏差)	被受容感 平均値 (標準偏差)	否定的他者関係 平均値 (標準偏差)	合計 平均値 (標準偏差)	社会参加 平均値 (標準偏差)
支援者	30.38 (4.49)	21.58 (4.37)	11.79 (1.93)	12.00 (2.61)	75.75 (11.34)	20.01 (4.31)
学習者	28.98 (4.75)	21.60 (3.99)	12.21 (1.91)	11.73 (2.87)	74.54 (10.15)	20.53 (4.16)
t 値	2.6**	-0.1	-1.9*	8.2	0.9	-1.1

* p<.05 ** p<.01 *** p<.001

結果となった ($t(300)=-1.9, p<0.5$)。ただし、全体として日本語教室における居場所感としては、両者に有意差⁷は見られなかった ($t(300)=0.9, n.s.$) (表13)。

同様に、日常生活における居場所感においては、因子ごとでは、支援者と学習者に有意な差は見られなかった。ただし、全体としては、日常生活における居場所感は、支援者の方が有意に高いという結果となった ($t(300)=3.2, p<.001$) (表14)。

表14 日常生活における居場所感の違い（t検定）

	役割感/被受容感 平均値 (標準偏差)	多文化 平均値 (標準偏差)	否定的他者関係 平均値 (標準偏差)	合計 平均値 (標準偏差)	社会参加 平均値 (標準偏差)
支援者	48.80 (7.94)	6.85 (1.95)	11.81 (2.36)	67.46 (10.24)	26.24 (5.21)
学習者	45.14 (9.44)	7.18 (1.71)	11.04 (2.83)	63.35 (11.52)	20.75 (7.15)
t 値	3.6	-1.6	2.6	3.2***	7.5

* p<.05 ** p<.01 *** p<.001

②年齢による比較

年齢による居場所感の違いを知るために、分散分析⁸を行った。支援者と学習者に分けて分析を行ったが、支援者は各年齢グループのサイズに偏りが大きかったため (表2参照)、分析の対象としなかった。学習者は、分析の結果、年齢による居場所感の違いは見られなかった。

③男女による比較

性別による居場所感の違いを知るために、t検定を行った。その結果、学習者のみにおいて、日本語教室の中の居場所感で、役割感が男性の方が女性よりも有意に高かった ($t(300)=2.25, p<.05$)。その他の各因子、それぞれの合計、社会参加ともに、支援者・学習者とも性別による違いは見られなかった。

④国籍による比較（学習者のみ）

今回の調査では、グループのサイズは大きく異なるため（P.38表5参照）、国籍による居場所感の違いは検討の対象としなかった。今後、グループのサイズが近くなれば、国籍ごとの居場所感の違いも検討の対象としたい。

⑤在日年数による比較（学習者のみ）

在日年数による居場所感の違いを知るために、一元配置の分散分析を行った。その結果、日常生活における居場所感の社会参加の因子のみ、4タイプ（1年未満、1～3年未満、3～5年未満、5年以上）における主効果が見られた ($F(3, 160)=3.10, p<0.05$)。つまり、1年未満、1～3年未満、3～5年未満までの3タイプでは大きな差はないが、在住5年以上になると、社会参加がされていくという結果となった。

⑥日本語教室参加年数による比較（学習者のみ）

日本語教室参加年数による居場所感の違いを知るために、一元配置の分散分析を行った。その結果、4タイプ（3ヶ月未満、3～6ヶ月未満、6ヶ月～1年未満、1年以上）に主効果は見られなかった。つまり、日本語教室参加年数の違いによる居場所感の差は見られなかったということである。一般的に参加期間が長くなれば長くなるほど、その場に居場所を感じるはずである。今回の調査では、それと反する結果となった。このことは、例えば同じ6ヶ月という参加年数であっても、その期間にどの程度通っていたかという頻度については、回答の対象外となっていることと関係が深いと思われる。どのぐらいの期間通っているのかではなく、教室に通う頻度を対象にすべきだと考えられる。

⑦地域ごとの比較

複数地域のうち、公表の了承をいただいた上田市と、その他の2地域（無作為に決定、仮にX地域、Y地域とする）において、支援者と学習者の居場所感の違いを検討した。検討方法としては、①と同様に、日本語教室における居場所感（各4つの因子ごと、4つの因子合計、社会参加）、日常における居場所感（各3つの因子ごと、3つの因子合計、社会参加）の各平均値について、t検定を行った。詳細は、上田市を表15-16、X地域を表17-18、Y地域を表19-20に示す。

表15 上田市の日本語教室における居場所感の違い（t検定）

	役割感 平均値 (標準偏差)	肯定的他者関係 平均値 (標準偏差)	被受容感 平均値 (標準偏差)	否定的他者関係 平均値 (標準偏差)	合計 平均値 (標準偏差)	社会参加 平均値 (標準偏差)
支援者	30.93 (4.71)	23.00 (3.01)	12.30 (1.74)	12.43 (2.21)	78.67 (9.70)	21.53 (3.99)
学習者	31.27 (5.39)	21.77 (4.02)	12.63 (2.48)	11.36 (2.68)	77.04 (10.54)	21.73 (4.78)
t 値	-0.2	1.2	-0.5	1.6	0.6	-0.2

* p<.05 ** p<.01 *** p<.001

表16 上田市の日常生活における居場所感の違い（t検定）

	役割感/被受容感 平均値 (標準偏差)	多文化 平均値 (標準偏差)	否定的他者関係 平均値 (標準偏差)	合計 平均値 (標準偏差)	社会参加 平均値 (標準偏差)
支援者	51.33 (7.72)	7.96 (1.42)	11.63 (2.10)	70.93 (9.48)	26.63 (7.07)
学習者	46.63 (9.98)	7.63 (1.64)	11.05 (2.80)	65.31 (11.44)	21.77 (8.63)
t 値	1.9	0.8	0.9	1.9	2.2*

* p<.05 ** p<.01 *** p<.001

表17 X地域の日本語教室における居場所感の違い（t検定）

	役割感 平均値 (標準偏差)	肯定的他者関係 平均値 (標準偏差)	被受容感 平均値 (標準偏差)	否定的他者関係 平均値 (標準偏差)	合計 平均値 (標準偏差)	社会参加 平均値 (標準偏差)
支援者	30.70 (4.46)	21.55 (4.78)	11.76 (2.08)	12.02 (2.82)	76.05 (12.20)	20.06 (4.22)
学習者	28.51 (4.18)	21.18 (3.93)	12.07 (1.72)	11.42 (2.96)	73.20 (9.81)	20.23 (3.66)
t 値	3.4***	0.5	-1.1	1.4	1.7	-0.3

* p<.05 ** p<.01 *** p<.001

表18 X地域の日常生活における居場所感の違い（t検定）

	役割感/被受容感	多文化	否定的他者関係	合計	社会参加
	平均値	平均値	平均値	平均値	平均値
	(標準偏差)	(標準偏差)	(標準偏差)	(標準偏差)	(標準偏差)
支援者	48.77 (7.98)	6.58 (2.03)	12.04 (2.31)	67.40 (10.12)	26.24 (4.8)
学習者	45.33 (8.76)	7.02 (1.71)	10.91 (2.68)	63.27 (10.54)	20.51 (6.60)
t 値	2.7**	-1.6	3.0***	2.7**	6.6

* p<.05 ** p<.01 *** p<.001

上田市は、日本語教室における居場所感において、支援者と学習者による違いは認められなかった。他のX地域やY地域の居場所感と比較しても、全体的な居場所感が高く、かつ支援者と学習者の居場所感に差がないということは、お互いの居場所感のバランスが取れているということになる。つまり、お互いにとって居場所となっているということである。このことは、協働的な居場所づくりの基盤となっている、もしくはなりつつある状態であると考えられるのではないだろうか。

X地域においては、日本語教室の中における居場所感の役割感に違いが見られた。合計を見てみても、有意差こそ出ていないが、支援者の方が高い数値となっている。日本語教室においては、学習者である外国人は、日本人に比べて居場所を感じにくい環境なのかもしれない。ただし、日常生活における居場所感と共に見てみると、この日本人と外国人の差はより顕著になることから、むしろ日本語教室ではその傾向が弱まっている、つまり日常生活では感じ得なかった居場所を、日本語教室においては、日本人と比べると少しではあるが、感じる事ができているとも考えられる。日常生活の居場所感の中で、特に否定的他者関係の差が大きい。このことは、X地域の日本語教室を利用している外国人は日本人に比べ、質問項目から引用すれば、他の人のやり方を押し付けられていたり、自分の意見が通らなかったり、差別されていると感じていたりするという事である。X地域では、外国人の居場所に関して、日本語教室内の取り組みというよりは、地域的な取り組みが必要なことを示唆している可能性がある。

Y地域においては、日本語教室における居場所感について、学習者の方が有意

表19 Y地域の日本語教室における居場所感の違い (t検定)

	役割感	肯定的他者関係	被受容感	否定的他者関係	合計	社会参加
	平均値	平均値	平均値	平均値	平均値	平均値
	(標準偏差)	(標準偏差)	(標準偏差)	(標準偏差)	(標準偏差)	(標準偏差)
支援者	28.78 (4.09)	20.07 (3.86)	11.29 (1.53)	11.44 (2.30)	71.59 (9.31)	18.18 (4.35)
学習者	28.92 (5.50)	22.61 (4.08)	12.33 (2.00)	12.76 (2.49)	76.64 (10.45)	20.64 (4.97)
t 値	-0.1	-2.5*	-2.2*	-2.2*	-2.0*	-2.1*

* p<.05 ** p<.01 *** p<.001

表20 Y地域の日常生活における居場所感の違い (t検定)

	役割感/被受容感	多文化	否定的他者関係	合計	社会参加
	平均値	平均値	平均値	平均値	平均値
	(標準偏差)	(標準偏差)	(標準偏差)	(標準偏差)	(標準偏差)
支援者	46.03 (7.36)	6.40 (1.78)	11.33 (2.76)	63.78 (10.45)	25.78 (4.01)
学習者	43.79 (10.86)	7.31 (1.73)	11.38 (3.24)	62.48 (14.01)	20.82 (7.80)
t 値	0.9	-2.1*	-0.1	0.4	3.0

* p<.05 ** p<.01 *** p<.001

に高いという結果となった。つまり、支援者にとって、日本語教室が居場所となっていないということである。日常生活の居場所感と共に見てみると、日常生活では、支援者と学習者が同じぐらいの数値であることを考えれば、日本語教室内の課題と考えられそうである。特に学習者との差が大きい因子としては、肯定的他者関係、被受容感、否定的他者関係である。質問項目を引用すれば、支援者は学習者に比べ、困ったとき相談できず、この場の活動に満足できず、自分の意見が通らない状態である。日本語教室の運営や支援者側の人間関係などを一度振り返る機会があるとよいのかもしれない。居場所はその場にいる人同士がお互いに作っていくものであるので、支援者の居場所感が高まることで、学習者の居場所感も高まり、全体として、Y地域の日本語教室の居場所感が高まると考えられる。

⑧各地域の居場所感の比較

各地域（上田市、X地域、Y地域）の居場所感の違いを知るために、一元配置の分散分析を行った。その結果、日本語教室における居場所感の役割感において（ $F(3, 160)=3.10, p<0.05$; 上田>X>Y）、日常生活における居場所感の役割感／被受容感において（ $F(3, 160)=3.10, p<0.05$; 上田市>X>Y）、日本語教室における居場所感の合計において（ $F(3, 160)=3.10, p<0.05$; 上田市>X=Y）、日常生活における居場所感の合計において（ $F(3, 160)=3.10, p<0.05$; 上田市>X>Y）の4項目で主効果が見られた。全体として、⑦の地域ごとの比較の通りの結果であるといえる。

5 調査のまとめ

杉本・庄司^⑥の作成した尺度を参考にしながら、居場所を「自分らしく居られる場所」と定義し、居場所感を自己－他者－社会との関係性の中で、安心⇔受容⇔表現という心理社会的なプロセスを行き来しながら作られていくと捉え、研究チームで質問項目を検討および追加した。また「文化フィルター」という文化、



上田市の実態調査発表とパネルトーク（2009年全国フォーラム）

そしてその時その時の関係性とその居場所を作っていくプロセスをつなぐ概念を設定し、尺度を作成した。その結果、日本語教室における居場所感では、役割感／肯定的他者関係／被受容感／否定的他者関係の4つの因子が抽出された。同様に、日常生活における居場所感では、役割感・被受容感／多文化／否定的他者関係の3つの因子が抽出された。

このことから、居場所（自分らしく居られる場所）とは、役割感と被受容感が高く、アサーティブな人間関係がある場所ということができる。居場所を相互的に作っていく場合は、その点に注目しながら、その場を作っていく必要がある。

また、全体的な傾向として、学習者（外国人）は自分が役に立っているとは感じにくく（役割感が低い）、支援者（日本人）は自分が受け入れられていないと感じやすい（被受容感が低い）傾向がある。このことは、日本語教室の中で、教えるという役割、教わるという役割という二分する役割が存在している影響なのかもしれない。これは想像の域を出ないが、協働的な居場所を作っていくためには、一度そのような役割を捉え直し、外国人がその日本語教室の役に立っていると感じ、日本人はその日本語教室に参加している人に受け入れられていると感じられるような関係性のあり方を考える機会となりそうである。

一方、地域ごとの比較は、その地域の居場所感の特徴が浮き彫りとなった。支援者と学習者の居場所感が互いに高くバランスが良い地域、地域的に居場所を感じにくく日本語教室で居場所を感じている可能性があった地域、学習者よりも日本語教室を運営している支援者の居場所感の方が低い地域など、さまざまな特徴が見られた。ただ、この結果は、調査をしたその時のものであることを考えると、この結果をどのようにフィードバックし、それをどのように生かしてもらうかという方が何倍も重要である。他の地域に比べて居場所感が高いもしくは低いのはなぜなのか、どうして支援者と学習者の居場所感に違いがあるのか、各因子の違いはどんな活動と関連があるのか、考えるポイントは多い。次の項目で示す尺度の活用にもつながるが、今回は1回限りの調査であった。今後は、この調査を半年ごとのスパンなどで実施することで、ある場所の居場所感の推移が見えてくると思われる。その推移が、実際の活動とどのように関連しているのかを検討できれば、より協働的な居場所づくりの実践的取り組みになる。

6 今後に向けた「協働型居場所づくり尺度」の活用

最後に、本稿で作成された「協働型居場所づくり尺度」の活用について考えた。この尺度はある場所を単に調査のためだけに使用する道具ではなく、ある場

所がどのように協働的な居場所となっていくかというプロセスに関わっていく道具であり、まさに実践現場に還元されるものであるこの尺度を使う者同士が、調査とフィードバック、再調査とフィードバック・・・というまさに「協働実践研究」によってのみ、活用できるものだと思う。そのため、誰が調査をし、誰にどのようにフィードバックし、誰がそれを生かすのかということに常に考えなくてはならないと思われる。尺度であるため、数値化されるわかりやすさと、数値が一人歩きするという危険性もはらんでいる。もちろん、今後調査を引き続き実施していく上で、信頼性や妥当性の課題、質問項目の選定など、尺度として洗練されたものにしていかなければならないが、この尺度をどのように活用していくかは、その都度慎重に考えていく必要がある。ただ、当面は先述したような、ある同じ場所で、居場所感の推移とその場の活動の関連性を検討することができれば、より居場所づくりの実践につながると思われる。

また、今回の調査では調査対象を18歳以上としていることから、学齢期の子どもの居場所を詳しく言及することはできない。ただ、外国とつながりのある学齢期の子どもの居場所は非常に重要である。とりわけ第二世代の子ども達は、生活言語と学習言語のギャップという言語的な問題を抱えているだけでなく、母国の文化と生活していく上での文化をどう自分の中に取り込んでいくか、もしくは進路やアイデンティティなどさまざまな課題を抱えている。このような子ども達に対して、役割感と被受容感、そして自分を理解してくれるアサーティブな人間関係のある居場所が存在することは、精神的健康においても、その子どもの将来においても大切なことである。今回の調査では、とりわけ大人の外国人ということで考察を進めたが、この大人の外国人が子どもの保護者であることも多いと思われる。つまり、大人の居場所を作ることは、保護者のエンパワメント [坪井2005:193-215] (子どもの教育に関する情報取得、外国人保護者同士の情報交換、日本の教育システムや進学情報や各種奨学金および補助金などの説明、乳児の定期健診、外国人保護者のための親子教室など) につながり、そこから子ども達が居場所につながっていく可能性が高い。今後は、大人の外国人を対象にした居場所づくり、子ども達を対象とした居場所づくりという双方からの視点が必要である。

おわりに、本調査にご協力をいただいた回答者の皆さま、行政担当者の皆さまに、あらためて心から感謝を申し上げたい。

[注]

- ¹ 「登校拒否（不登校）問題について－児童生徒の『心の居場所』づくりを目指して－」『学校不適応対策調査研究協力者会議報告』文部省初等中等教育局、1992年。
- ² 『シリーズ多言語・多文化協働実践研究7 共生社会に向けた協働のモデルづくり－長野県上田市、企業・日系ブラジル人家族の調査から見てきた第二世代育成の視点－』東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター、2009年、80-94ページ。
- ³ 因子分析とは、統計的処理の中の変量解析法のひとつで、変数間の相関に基づいて、多くの変数間の関係や構造を分析しようとする手法である。この手法では、多くの変数の背後に、それ自体直接には測定することのできない因子が存在すると考える。この因子とは、測定された複数の変数間の相関関係をもとに導き出される潜在変数である。本調査を当てはめるならば、複数の質問項目（変数）を、いくつかのまとまり（因子）に分ける統計的手法である。
- ⁴ 主因子法とは、因子を抽出する方法のひとつである。他に最尤法、セントロイド法などがあるが、この中でも用いられることが多い方法である。また、因子の解釈が容易になるように因子軸の回転を行って単純構造解を求めることが必要になってくる。この場合、因子間に相関関係がないように因子軸の回転を行うのがバリマックス回転（直交回転）であり、因子間に相関関係がある場合はプロマックス回転（斜交回転）を行う。
- ⁵ 尺度の信頼性を測定する方法のひとつである。信頼性とは、再度同じ調査をしたときに同じ結果が出るのかどうかというもので、測定の精度に関する概念である。信頼性を測定する手法としては、再検査法、折半法などを挙げることができるが、クロンバック（Cronbach）の α 係数も信頼性を測定する手法のひとつである。 α 係数は、 $0 \leq \alpha \leq 1$ の範囲をとる。1に近ければ近いほど、信頼性が高いということができる。
- ⁶ 2つのグループの平均値の相違が、その母集団においての相違と認められるのかどうかを検定する代表的な手法がt検定である。本調査を当てはめると、日本人グループと外国人グループの平均値の違いが、一般化した日本人と外国人の差といえるのかどうかということである。
- ⁷ 「有意差がある」もしくは「有意に高い（低い）」という表現は、⁶で触れた一般化した場合に、2つのグループ間に平均値の相違があるということを指している。つまり、統計的処理をした結果、本調査の中だけの相違ではなく、一般化した場合にも相違がある可能性が高いという意味である。
- ⁸ 2つのグループの平均値の相違を検討するには、t検定を用いるが、3つ以上の平均値の相違を検討する場合には、分散分析（analysis of variance）という検定方法を用いる。t検定では2つの変数間の相違しか検討できないが、分散分析は2つ以上の変数間の相違を、全体的にまた同時にさらに変数を組み合わせて検討する方法である

[文献]

- 石本雄真「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科 研究紀要3(1)、2009年。
- 杉本希映「中学生の「居場所環境」と精神的健康との関連の検討」湘北短期大学生活プロデュース学科紀要学科紀要31、2010年、49-62ページ。
- 北山修『移行期としての思春期－自分をかたちづくる年頃』「移行期としての思春期－自分をかたちづくる年頃」こころの科学44、2009年、38-43ページ。

- 杉本希映・庄司一子「『居場所』の心理的機能の構造とその発達的变化」教育心理学研究54、2006年、289-299ページ。
- 中西友美「若い世代の母親の居場所感についての基礎研究」臨床教育心理学研究26(1)、2000年、87-96ページ。
- 秦彩子「心の居場所」と不登校の関連について 臨床教育心理学研究26(1)、2000年、97-106ページ。
- 大久保智生・青柳肇「青年用適応感尺度作成の試み－居場所の視点から－」日本教育心理学会第44回総会発表論文集、2002年、320ページ。
- 田中麻貴・田嶋誠一「中学校における居場所に関する研究」九州大学心理学研究5、2004年、219-228ページ。
- 箕浦康子「シリーズ人間の発達6 文化のなかの子ども」東京大学出版会、1990年。
- 坪井美欧子「地域で学習をサポートする ボランティア・ネットワークが果たす役割」外国人の子どもと日本の教育 第10章、2005年、193-215ページ。
- 岩淵千明(編著『あなたもできる データの処理と解析』福村出版、2002年。
- 鎌原雅彦・宮下一博・大野木裕明・中澤潤(編著)『心理学マニュアル質問紙法』北大路書房、2001年。