

放課後子ども教室事業の現代的課題に関する一考察 ～子どもの社会教育の視点から～

A study on contemporary issues of “After-school Programs for Children” : from the View of educational activities in community

猿渡 智衛* ・ 佐藤 三三**

Tomoe SARUWATARI* ・ Sanzo SATO**

【論文要旨】

本稿は2007年度より全国で実施されている放課後子ども教室の展開に関して、その現代的課題について調査・研究を行ったものである。現在においては、学童保育という視点から分析されることが多い本事業であるが、そもそもは文部科学省所管の社会教育事業としてスタートしており、地域教育力の低下や完全学校週5日制の実施といった社会背景の中で、子どもの社会教育を担うことを期待されていたわけであった。本研究ではこうした社会教育としての視点に立ち戻って、事業を捉えなおすことで、子どもの社会教育における本事業の展開の重要性について再確認することを図ったものである。

キーワード：放課後子ども教室、子どもの社会教育、学童保育

I 問題の所在と本研究の目的

本論を展開するにあたり、まず、本研究の対象となる放課後子ども教室事業の概要と展開に至るまでの背景について概観していきたい。また、学童保育事業との一体的な実施というテーマも本事業の抱える本質的な問題であるため、ここでは両事業の関係性についても取り上げていく。

1 放課後子ども教室事業の展開と事業背景

2002年の完全学校週5日制への移行は、それまで地域教育力の低下に伴って衰退の一途をたどっていた地域における子どもの社会教育が再び重要視される契機となり、そうした機会の整備が喫緊の課題とされることとなった。そもそも子どもの社会教育は、学校教育と並んで「車の両輪」になぞらえるなど、子どもの成長・発達における重要な機会として位置づけられたものであり、学校教育では十分に確保することの難しい多様な体験活動を通じた経験知や社会的スキルの獲得、人間関係の形成といった子どもの豊かな人間性を

育成することが期待されてきたわけであった。しかしながら、高度経済成長期以降の急激な都市化や過疎化による地域コミュニティの崩壊や、現代の多忙な子ども事情などが複雑に関係した結果、それまでの地域の子どもの社会教育の担い手であった子ども会は現在、組織率を大きく低下させており、同様に子どもの放課後の活動場所の一つである児童館や公民館においても参加数は激減しているという現状なのであった。そこで、国は新しいタイプの子どもの社会教育事業を策定することとなる。これが本稿で扱う「放課後子ども教室事業」の前身となる「地域子ども教室推進事業」である。この事業は放課後の学校施設を活用し、地域住民が主体となって子どもの活動場所を全国に数多くつくりだすというものであり、現代の「多忙な」子どものライフスタイルに適合し、かつ、地域住民の教育参加など様々な可能性を含む事業であったため、展開当初から子どもの新たな社会教育の機会として大いに期待されたのであった。

地域子ども教室推進事業は3ヵ年の時限事業としてスタートしたわけであるが、終了年度となる2007年度

* 弘前大学大学院地域社会研究科

Regional Studies Doctoral Course Graduate school of Hirosaki University

** 弘前大学教育学部教育学科教室

Department of Pedagogy, Faculty of Education, Hirosaki University

には、継続的事業として位置づけられた放課後子ども教室事業が引き続き展開されることとなる。文言としては「地域」が「放課後」に変化しただけではあるが、両事業には大きな違いが2点ある。1点目は予算的な理由により、委託事業から補助事業へと切り替えられたことである。これにより既存の教室の運営方法の見直しが大幅に迫られることとなった。2点目は、放課後子ども教室事業と、厚生労働省が所管する放課後児童健全育成事業（一般的には学童保育事業の名称で呼ばれることが多いため、本稿でも以降、学童保育事業で統一する）との関係性が明確に言及され、両事業の一体的あるいは連携した事業展開が図られるようになったことである。従来の地域子ども教室も学童保育事業も放課後に子どもが過ごす場という点においては共通していたわけであるが、目的は大きく異なっていた。地域子ども教室は文部科学省所管の事業であり、放課後・週末等の子どもの活動を支援する学校外教育としての意味合いが強い事業であった。これに対して学童保育事業は、就労などによって保護者が放課後に家庭に不在の留守家庭児を対象とした事業であり、家庭の代替機能が求められる事業であった。所管する省庁も異なる両事業が一体的あるいは連携して実施されることとなった政策的背景には、事業先進地である政令市での同様の動きや、予算などの問題が挙げられるが、特筆すべきは戦後に開始され、歴史の長い学童保育を主とするのではなく、基本的に教育委員会が主管部局となって、教育的要素を維持することが重要視された点であるといえるだろう。すなわち、学童保育事業に放課後子ども教室が吸収されたと見るのではなく、地域子ども教室が形を変え、より複合的な事業となって、今日も継続していると見るほうが適切というわけである。

さて、社会教育事業としての地域子ども教室の流れを組む放課後子ども教室は、前述のように豊かな体験を通して、子どもの心の成長を促す目的があったわけであるが、これに関しては、例えば充実した遊びの機会の提供は従来の児童館（社会教育法に基づいた事業ではないが）が主として担ってきたわけであり、同様に体験活動の実施は公民館や青少年教育施設が、そして地域における多様な人間関係の形成はそれらの施設も含め、子ども会などの諸団体の活動において、なされてきたものであった。つまり、新しい社会教育事業である放課後子ども教室の展開は、新たな社会教育分野を切り開いたわけでも、これまで担われなかった新たな役割を期待されたわけでもないのである。では、

社会教育事業における放課後子ども教室の独自性とはどういったものなのだろうか。それは子どもの遊びや体験活動の充実といった事業目的や内容よりもむしろ、その手立てとしての学校施設利用と地域住民の活動にあるといえる。従来のような校庭や体育館だけでなく、余裕教室をも活用し、地域の学校を専用の活動場所として確保したことと、専門的知識の有無にこだわらず、地域住民をスタッフとして積極的に活用するよう推進したことで、新規に多様な活動場所が短期間に提供されることにつながったわけである。このような全国規模での事業展開により、子ども・学校・地域の三者に対して、多様な効果を生じさせていることが筆者のこれまでの調査からも明らかとなっている¹⁾。

2 学童保育事業との一体的な実施という問題

しかしながら、今日においては放課後子ども教室の教育的意義や効果について論じられることは少なく、むしろ事業のあり方について問題視されることが多い。それは、前述のように、放課後の子どもの活動場所、言い換えれば居場所をつくるという事業内容において、学童保育事業との関係性に起因する本質的な課題に他ならないのであった。これについては、筆者が研究を開始した10年前から学童保育の現場を中心に指摘されてきた問題ではあったが²⁾、2007年、国が明確に両事業のあり方や方向性を示したことで、問題は広く顕在化していくこととなる。この時、厚生労働省から出された資料³⁾には、両事業を実施する場合において、実施場所・実施形態に応じた3つのタイプが明示されており、当時から一概に「一体的に」実施することが目的でないことは明確とされていたわけではあったが、「同じ建物内（資料では小学校）・同じ部屋で、一体的に実施」するタイプに関して、その実施は既存の学童保育クラブが廃止されることにつながると大きな懸念が持たれ、問題視されるようになるのである。その後も国は一体的な実施が、あくまで従来の両事業の良さを損なうものではなく、したがって学童保育の質を低下させるものではないとし、意識の上で「統合」と区別するよう配慮している。例えば、両事業のあり方について具体的に言及した猪口大臣の後任となる少子化・男女共同参画担当大臣の高市大臣は、「放課後子ども教室と放課後児童クラブ、これを無理に一体化させないようにということにつきましては、これはもう既に内閣府の方から文部科学省及び厚生労働省にお願いをいたしております。今年の早い時期にお願いをいたしまして、やはり親御さんですとか地域

の実情、ニーズに応じた形で展開をしてほしいということをお願いして、十分に御配慮いただいていると思います。」と答弁し⁴⁾、一体的な実施を推進した内閣府も無理な一体化を図ったものではないと明言している。

他方で、学童保育クラブの全国組織である全国学童保育連絡協議会は、1990年代後半から、放課後子ども教室と同様の事業内容となるいわゆる「全児童対象事業」の展開に際して、学童保育事業に与える影響とその問題性についてしばしば言及してきた。その多くは専任の指導員の不在によって、子どもに目が行き届かない、欠席の場合の居場所確認が十分になされないなど、子ども一人一人への個別のケアが疎かになる不安が生じるということについてであり⁵⁾、例えば下浦忠治は、全てのスタッフが留守家庭児など特定の子どもだけでなく、全ての子どもの責任を持つ「兼務体制」においては、家庭の代わりとなるような子どもとの関わりは非常に困難であるとし、学童保育との決定的な違いを「見る側も見られる側も固定していない」という構造的問題であると論じている⁶⁾。また、固定化されたメンバーで構成される学童保育クラブと異なり、不特定多数の子どもが参加する放課後子ども教室では、運営や事業内容の実施に保護者が関わる余地がなく、行政や指導員のみが行うことで、家庭との信頼関係が構築されにくいという指摘もなされている⁷⁾。このように両事業のあり方を巡っては、その多くは「学童保育の質を守れ」という文脈で論じられることが大半であり、「社会教育の質の低下」という視点で分析されることはほとんど見られていない。両事業の一体的な実施が、片や学童保育事業の質だけを低下させるとは考えにくいものであり、これまで筆者は、多くの放課後子ども教室が、一部の無責任な留守家庭の保護者のニーズによって「安易な預け場」と化していく現状を目の当たりにし、社会教育事業としての意義の希薄化について懸念してきたのであった。

3 本研究の目的と意義

2010年、新学習指導要領の完全実施によって、学校教育は脱ゆとり教育路線へと大きく転換することになる。現行の学校週5日制を維持した中での学習内容の増加は、学校現場の「ゆとり」を文字通り喪失させることにつながり、学校現場ではより一層体験的活動の機会を確保することが困難となっている。こうした中で、子どもの社会教育の果たすべき役割は、より一層強くなったと筆者は考えている。それは知識重視の

学校教育と体験重視の社会教育という住み分けによって、互いの意義が明確化することで真の意味での「車の両輪」が成立し、子どもの教育が一層充実するチャンスとなると思われるからである。そのためには、これまでよりも充実した子どもの社会教育の機会の整備が求められてくる。特に、ゆとり教育下において、子どもの社会教育を担う新しいタイプの事業としてスタートした放課後子ども教室については、その役割が重要となるわけであるが、残念なことに現状においては多くの子どもにとって、充実した社会教育の機会となりえていないことも明らかとなっている。

そこで本稿では、筆者のこれまでの横浜市や名古屋市、青森県内を中心とした調査結果⁸⁾を基に、放課後子ども教室の現代的課題についてまとめていき、今後、事業が地域の子どもの社会教育の機会として定着化していくために必要と思われる具体的な方策について論じていきたいと考えている。学童保育事業の延長として見られることが多くなってしまった本事業を再び社会教育的な視点から捉え直し、体験活動の充実による豊かな人間性の形成を目的とした事業のあり方について、具体的な改善策を見出そうというのである。これにより、社会教育としての役割が希薄化する現代において、その重要性や意義を再確認することになり、さらにこのことは現代における子どもの社会教育のあり方について再考する際、一つの方向性を示唆することにつながるのではないかと考えている。

II 放課後子ども教室の施設面での現代的課題

学校を放課後の子どもの活動場所として整備したことは、校庭や体育館など広大な遊び空間、放課後の帰宅を必要としないことで確保された遊び時間、そして多くの多様な年齢の遊び仲間という三つの間の確保を容易にした。だが、学校という施設のもつ特有の問題に起因する課題についても明らかとなっている。

1 安全管理と居場所感とのバランス

「管理」とは物事の状態を掌握し好ましい状況を保つことであるが、しばしば管理的空間の代表例として、学校が挙げられる。人間として未熟な子どもの安全を確保した上で、全ての子どもに知識の伝授や教育プログラムを実践することは、子ども一人ひとりが常に自由な状態では不可能であるからであり、そのため様々な場面で「管理」することが求められるからであ

る。対して、ありのままの自分でいられる「居場所」に求められるのは、自由度の高さであり、むしろ「管理」とは相反するものである。管理的空間としての感が強い学校において展開される放課後子ども教室には、安全のための「管理」と子ども一人ひとりが「居場所」感を有するような環境をつくることが求められるわけであり、そのバランスが重要となるわけである。

(1) 安全・安心のための「管理」の方法

2003年度に川崎市的全児童対象事業である「わくわくプラザ」で発生した子どもの転落事故は、子どもの活動空間としての余裕教室の活用に疑問が呈されることとなった。同年に発行された雑誌 AERA の特集においては、「参加する子どもが非常に多く、足の踏み場もない。スタッフの目が行きとどいていないのではないか」と指摘され、事故の発生はそうした安全管理対策の見直しを求めるだけでなく、事業のあり方そのものに対しても疑問視される契機となってしまう。すなわち、これはもともと40名程度の子どもの活動の場として想定されている学校の一教室で、不特定多数の子どもが遊んだり活動したりすることは安全管理上、問題があるのではないかとという根本的な疑問なのであった。放課後子ども教室はその身近さがポイントというだけあって、子どもにとっては従来の事業よりも参加が多い傾向にある。したがって現実的ではないとしても、事業のシステム上は、40名定員の普通教室に学校に在籍するすべての子どもが活動することが想定されうるべきなのである。川崎市の事故はこのことが十分に想定されていなかったと言えるだろう。

また、子どもに限らず、従来、実施されてきた地域住民を対象とした学校施設の開放における課題としても、学校の開放部分と非開放部分の範囲、設備の管理等、管理責任を明確にすることが指摘されてきたわけであるが⁹⁾、このことは特に放課後子ども教室では大きな課題となっていることが分かっている。それは授業時数の違いから、高学年の子どもが学習する午後の授業中であっても、すでに放課後となった低学年の子どもが同じ学校内で放課後子ども教室の活動に参加しているという状況が生じてしまうためである。すなわち、学校に在籍する子どもであっても、放課後子ども教室に参加している状況においては、「開放利用」の地域住民と同じ位置づけなのであり、この点では学校は施設の一部提供をしているにすぎないわけである。そこで、多くの自治体では開放部分と非開放部分の範

囲を明確にし、放課後子ども教室の活動エリア外で子どもが活動することを防ぐため、シャッターなどで区画を設定しているのが現状である。このように管理・運営体制においては、学校とは一線を画しているわけであるが、利用者である子どもにとっては「学校内のこと」として区別化された意識ではなく、放課後子ども教室への参加も学校の延長という意識を持つ子どもが少なくない。したがって、安全管理上、子どもの動きを制限・管理する具体的で明確な方策は今後とも必要となってくるだろう。

子どもの豊かな体験を保障するためには、できるだけ大人が行動を管理するのではなく、自由度の高い活動機会となるよう整備していくことが重要ではある。しかしながら、不特定多数の子どもが自由に活動するという放課後子ども教室の性質上、従来実施されてきた管理区分の明確化や、保障・保険制度の整備、管理運営体制の構築といったシステムの改善だけでは十分とはいえないのが現状である。さらなる子どもの安全・安心を確保するためには、一定程度の管理的な側面を強めることも現実的には必要であり、これにはスタッフの数を増やすことが何よりも効果的であろう。しかしながら、スタッフの人数を増加させるというのは中長期的な対応であり、現実的な対策ではない。現状においては、ルールや決まりの徹底によって子どもの活動を制限・管理していきながら、少しずつ活動する大人の目を増やしていくことが求められるだろう。

(2) 居場所と感ずる空間づくり

単に物理的な空間ではなく、安心感や解放感、存在感といった肯定的な感情を伴う空間である「居場所」には、他者との豊かな関わりが特に重要とされている¹⁰⁾。人は他者との関わりの中で、自分の存在や位置を確認していくものであり、自分と他者がお互いに認め合い、受け容れることで安心感や存在感を持つようになるからである。ありのままの自分を出すことで、無視されたり否定されたり、取り残されたりしないだろうかと不安になるような雰囲気の中では、子どもが居場所と感ずることは難しくなってしまうわけである。田中治彦はそうした関わりの中での居場所の構想において、3つのポイントを論じているが¹¹⁾、施設面においては居場所空間のデザインについて、その重要性を指摘している。田中はすべての子どもが居場所と感ずることは現実的には難しい問題であるとしながらも、施設や設備の整備にあたっては子どもの参画が一つのカギとなると論じているのである。またそのため

には、施設の管理者が権威的や官僚的でないことが重要であるとし、行政機構による事業運営に疑問を呈している。

では、放課後子ども教室が子どもにとって居場所と感じられるような空間となるためには、具体的にどのように施設・設備を整えればよいのだろうか。これに関係して、伊藤学や萩原建次郎は、子どもの居場所となる空間は使用方法が厳しく規定され、管理のまなざしが行き届き、そうした意識が空間に浸透しているのではなく、雑然とした雰囲気子どもに対して安心して身体＝自己を広げることができる余地があることが大切であると論じている¹²⁾。つまり「管理」とは対極的に位置する空間であることが重要なのであり、したがって本来、学習の場であり基本的には管理された空間である学校の教室を活用することは、自由な活動の場としての居場所づくりという観点において、必ずしも適切ではないと考えられるわけである。さらに、不登校状態など、学校そのものに対してネガティブな意識を持つ子どもにとっては、学校内に放課後子ども教室があることで、参加を妨げる一番の要因となってしまうことも問題である。すなわち、学校施設を活用することで、一部の子どもが参加を拒絶する危険性につながりうるわけである。これらを踏まえると、学校にありながらも「学校」を感じさせない空間デザインが求められるわけであり、それには田中が指摘するように子どもの参画という視点を取り入れることが必要であるといえるわけである。

本来、「安全・安心な居場所」とは主体となる子どもが自ら見出し、そして創り出す性質のものであったはずである。今日においては、そうした居場所を大人が整備することが求められているわけであるが、管理的空間の感が強い学校施設を居場所として整備することは上述のように大変困難なことである。安全・安心のための管理された空間と、居場所感を有するための雑然とした空間とは同一ではなく、対極に位置するものである。そうした中で、両者のバランスを取りながら、子どもの「安全・安心な居場所」を創り出すことが、放課後子ども教室が学校施設で展開される際の大きな課題の一つとなるわけである。

2 学校囲い込み現象

子どもの生活が多忙化する1980年代以前、子どもが自由に過ごすことのできた居場所は、地域社会における遊び場であった¹³⁾。地域の公園や空き地、道路を自由に遊びまわることで、子どもは地域社会を知り、地

域社会との関わりを深めたのである。したがって生活の基盤である家庭、学びの場である学校とともに、放課後や休日に過ごす地域は子どもにとって身近な場なのであった。しかしながら、放課後や休日の子どもの過ごし方は今日、大きく変化し、地域で子どもが仲間と走り回って遊ぶ様子は見られなくなりつつある。子どもはごく少数の固定化されたメンバーと家の中で遊ぶ傾向が強くなっているのである。そうした中で、学校施設を活用したことで、時間・空間・仲間の「三間」を効率的に確保した放課後子ども教室の展開は、現代の子どもの遊びを変化させる契機とはなったものの、新たに2つの問題を生じさせることとなった。1つは、放課後子ども教室が、特に低学年の子どもにとって魅力的な場となったことで、子どもの生活が学校内で完結してしまい、放課後の活動場所であった地域に子どもの姿がより見られなくなってしまったということである。そして2つ目は、学校内のみの活動により、活動内容に限界が生じ、特に高学年の子どもが「退屈だ」と感じて、やめてしまうことで家にもどってしまったということである。子どもを学校で囲い込むことによる問題について、以下に論じていきたい。

(1) 学校内で完結する子どもの生活

放課後子ども教室に参加する子どもの一日を見てみよう。朝、学校に登校して、学習を終えると、そのままランドセルを持って放課後子ども教室の専用ルームへ向かう。そして、引き続き学校施設内で様々な体験や活動、遊びをしてから、夕方、帰宅する。つまり、一日の生活の大部分を学校と家の中だけで完結させてしまうわけである。他方で放課後に地域で活動する機会はほとんどなくなる。このように地域から子どもがいなくなることは、地域の大人と子どもとの交流の機会が一層減少することとなり、図らずも地域教育力の低下に一層拍車がかかる懸念すらもたれてしまうものである。さらに人的交流の側面だけでなく、学校外での多様な生活体験の機会を奪うことにもつながると考えられる。どれだけ放課後子ども教室の中で体験的活動を充実させようとも、学校施設のみでの活動には限界があり、本来地域で体験したであろう生活体験のすべてを補うということは不可能だからである。特に、インターネットなどの普及により、直接顔を合わせた他者とのコミュニケーションが不足しているといわれる現代の子どもにとっては、家庭や学校以外の多様な他者との交流や、多様な生活体験が可能となる地域社会との関わりは非常に重要なものとなっており¹⁴⁾、そ

うした交流の機会が失われることは事業の抱える大きな課題といえるだろう。これに関して、上平泰博は「学校の外へは自由に歩けない、遊べないという活動上の制限は、たとえ学校が外に開かれたコミュニティ施設であろうとも、利用する子どもたちからしてみれば地域の自然と隔離されたに等しい。」と、その問題点を指摘している。その上で公民館や児童館など既存の社会教育施設について、「学校外にある子どもの生活世界本位にみれば、学校外生活場面におけるコミュニティ施設空間活動そのものであって、子どもの社会教育的な側面を醸し出している」とも述べている¹⁵⁾。筆者が横浜市で行った調査においても、こうした課題が挙げられており、その対策として、より多くの地域住民を積極的に事業に巻き込み、交流の機会を意図的に設定することや、活動場所を学校施設内から地域全体へと広げていくことで、学校囲い込みによる地域での生活体験の不足を少しでも解消することが重要であるとの指摘がなされている。だが他方で、現場のスタッフからは活動場所を広げる必要性そのものを感じないといったことや、広げることによって生じると考えられる学校への連絡や活動場所の下見など、事務作業の増加が負担である、といった消極的な意見も多く挙げられていることが分かっている。学校外の地域への活動を阻害する要因については、現場だけではなく管轄する行政が排除すべき課題であるが、子どもを学校に囲い込ませ、体験を不足させる危険性があるとの認識を現場で関わるすべての大人が共有することは、大変重要であるといえるだろう。

(2) 高学年の子どもの参加数の減少

校庭や体育館などで思い切り自由に活動できるということは子どもにとって大きな魅力であり、事業開始当初は子どもの登録率も高く、様々な学年の子どもによる異年齢間交流も見られていたわけであった。しかし数年が経過すると、低学年の子どもと個別な支援を要する子ども（特別支援学級に在籍する子どもや発達障害の子どもなど）、そして留守家庭の子どもの参加ばかりが目立つようになり、参加する子どものメンバーも固定化していくというのが多くの自治体に共通する現象であった。例えば、筆者が横浜市内の2つの小学校において調査を行った結果では、第1学年の子どもの登録率は80%以上と非常に高いものの、第3学年で40%程度、第5学年では10%以下となり、学年が上がるにつれて登録率は低下していることが分かっている。また、登録していても実際に参加してい

るわけではないため、実数としてはさらに少なく、横浜市では高学年の子どもの参加数は1ケタであることも珍しくはない。このように高学年の子どもが参加をやめる原因としては、大きく3つに分類できることが筆者の調査から明らかとなっている。

1つ目は、期待する活動ができないということである。体験活動に関しては、「高学年向けのプログラムがない」や「低学年の子どもが優先的に取り組んでいるため、なかなか活動ができない」という理由が子どもから挙げられている。これは児童館や公民館とは異なり、学校施設内での実施によるその利便性から、参加する子どもが多いため、時間的にすべての子どもが体験することが困難であり、結果、放課後に早く活動に参加することのできる低学年の子どもが優先的になってしまうことが原因のようである。そうして高学年の子どもが活動できず、参加数が少なくなること、さらに低学年向けのプログラムが主となってしまい、ますます高学年の子どもの参加が減少していくという悪循環に陥るようである。また、自由遊びに関しても「遊びたくても低学年の子どもが多くて危ないので、思いっきり遊べない」という意見が聞かれている。活動場所が学校施設内と制限されているため、低学年の子どもが多く活動している環境においては、高学年の子どもの遊ぶスペースがないというのである。これらは放課後子ども教室の活動中であっても、学校外での活動が可能となることで解消されると思われる課題であるが、現状においては、学校内で新たな活動スペースをさらに確保するということは困難であろう。

2つ目は、ともに活動する仲間がいないというものである。上記のような理由により、多くの子どもが参加をやめたことで、体験活動が魅力的であり、たとえ参加したいと感じたとしても遊び仲間がいないため、参加をやめるという子どもも少なくない。遊びの「三間」に関して言えば、学校囲い込みによる遊び空間の喪失が、遊び仲間の喪失につながったと言えるだろう。そしてこれに関連して「参加するのが格好悪い」というイメージが持たれていることが理由の3つ目である。これは上述した理由により、結果として低学年の子どもの参加が大多数となってしまったことで、「放課後子ども教室＝低学年の活動場所」というイメージが強くなり、高学年の子どもにとっては参加すること自体が恥ずかしいと感じるようになるということなのであった。ここにおいて、一人であろうとも魅力的な体験活動には参加したいと考えている子どもで

さえ、活動することがなくなることになってしまい、今日のような高学年の子どもの参加が非常に少ないという現状に陥ってしまったわけである。

こうしてみると、放課後子ども教室を学校施設内だけで展開し、子どもを学校に囲い込むことは、地域社会の中における子どもの活動の機会を奪うという危惧がなされると同時に、教室において魅力的な活動の機会を減少させ、子どもの参加を減少させる要因ともなっていることが分かる。事業の趣旨から言及するのであれば、ニーズのある子どもの活動場所を作り出しているわけであって、学校囲い込みは批判されるべきことではない。だが、子どもの成長・発達を促すという社会教育の意義や、地域社会における子どもの活動を促進させるという現代的課題から大局的に捉えるのであれば、子どもを学校に囲い込むことは事業の特性によって生じる大きな課題であり、これについて事業に関わる大人はその認識を持つことが求められるのではないだろうか。

Ⅲ 放課後子ども教室の人材面での現代的課題

学校施設の活用と並ぶ本事業の大きなポイントは地域の大人が主体的に参画するということであつた。この背景には前述のように地域コミュニティの崩壊や、地域教育力の低下があり、そのため放課後子ども教室自体を子どもと地域の大人との交流の機会の一つとしようとする目的があつたわけである。さらにこのような子どもとスタッフたる地域住民との人間関係を一次的とするならば、その発展として二次的に期待されるのは子どもの保護者と地域住民との関係づくりであつた。しかしながら、現状においてはこうした地域における人間関係づくりは限定的であり、大きくは進展していない。これには子どもを取り巻く大人の意識に課題があることが筆者の調査から明らかとなっている。

1 スタッフの「パート」意識

放課後子ども教室で活動するスタッフには専門的な知識や技能は特に求められていない。専門性を求めることは門戸を狭くすることにつながり、事業の目的とは大きく異なっていたからである。むしろ、これまで同様の活動に関わることの少なかった地域住民が新たに関わることに意義があつたわけであり、そうした意味においては、子どもに関する資格を何ら持たなくとも、子どもと同じ生活圏に住む近所のいわゆる「普通のおじちゃん・おばちゃん」的な地域住民がスタッフ

として求められたわけである。そして子どもにとっての地域社会における人間関係の広がりという側面から論じるのであれば、放課後子ども教室に期待されることはそうした多様な地域住民ができるだけ多く活動に参加する体制づくりにあつたわけである。公民館や児童館など従来の社会教育施設のように専門の指導員ではなく、地域住民が活動することは、子どもの居場所づくりという視点において大きな意味を持つ。なぜなら、地域住民は子どもにとって「ナナメの関係」になりやすい立場であると考えられるからである。「ナナメの関係」は高度経済成長期以前のわが国において地域社会の中で見られていた、血縁関係にない「おじちゃん・おばちゃんや兄姉の友人、地域の人」的な関わりであるとされている。現代の子どもの人間関係においては、この「ナナメの関係」が希薄であるとされているが¹⁶⁾、教室での活動を通じて、こうした関係を築くことが可能となるわけである。

だが、このように専門性がなく、だれでも活動できるという気軽さが、現在、事業の大きな課題の一つともなっている。多くの自治体で調査してみると、現場で活動するスタッフの多くが子どもの安全・安心な居場所をつくるという事業目的については理解しているものの、その事業背景となる地域コミュニティや教育力の低下、そして地域とのつながりの必要性に関しては、認識していないということが分かる。つまり、事業を通した子どもと地域とのつながりの形成という中長期的ビジョンを有してなく、いわば一定の活動を「こなす」だけの「パート」感覚での活動が多いわけなのである。こうした現状において、事業の趣旨に基づき、真の意味で地域住民が主体となった活動へと転換していくには、まず、現在スタッフとして活動する地域住民の意識を変化させることが重要であるといえるだろう。放課後子ども教室は子どもの社会教育を担う活動であり、体験活動を充実させるとともに、多様な形で地域とのつながりをつくるという意識を、事業に関わる全ての地域住民が共有するのである。

こうした意識改革のためには、研修が最も有効な手立てではあるが、対象が地域住民であることに留意しておくが必要である。なぜなら、地域住民に対してスタッフとしての専門性を過度に求めることは、放課後子ども教室の良さである幅広い地域住民の活動の機会としての可能性を狭める恐れがあるからである。そのため、研修内容については義務的なものは最小限に留め、幅広い地域住民の参加が抑制されないようなものにすることが前提となってくる。これに関して、

三浦清一郎と末崎ふじみは、放課後子ども教室の趣旨と同様の地域住民を核としたコミュニティづくりにおける地域住民への研修のあり方について、スタッフ自身が事業の趣旨や意義を理解し、さらにはそのための協力が得られる体制を整えることが必要であり、研修にはそうした趣旨や意義の説明と他者への教授方法の訓練を内容とするものが必要であると述べている。また、併せて生活スケジュールを考慮し、必要最小限で留めるのであれば、指導技術については省略しても支障がないことが判明していることを付け加えている¹⁷⁾。つまり、研修において最も大切なことは、負担をできるだけ軽減した上で、事業の趣旨や意義を中心に理解してもらうことであると述べているのである。こうしたことから、スタッフとして活動に関わる地域住民に対する研修においては事業内容だけでなく、その目的と効果、特に子どもと地域とのつながりの大切さやそのことによる子どもの成長・発達における可能性を具体的に提示し、事業の可能性を十分に引き出すことができる最小限度の研修プログラムを作成・実施することが重要となるだろう。

2 「預ける」意識の保護者の増加

多くの先行研究では学童保育事業との関係性においてその問題点が指摘されてきたことは前述の通りであるが、本来子どもの自由な意思によって参加がなされるべきところを、保護者のニーズによって「参加させられている」子どもが存在することは、社会教育としての質を低下させる遠因ともなっている。筆者が担当した地域子ども教室の全国調査では¹⁸⁾、10%程度の保護者が参加理由について「仕事などで保護者が放課後に家にいないから」を回答していることが分かっている。また、参加していない子どもの保護者に対して行った調査においても、今後は参加させたいと回答した保護者のうち、13%が「保護者自身も働いたり家を空けられるから」を選択しており、こうしたことから全国的にも、保護者のニーズによって参加している子どもが少なくないことが分かる。また、筆者が青森県の4つの自治体において実施した調査では、日常的に実施している放課後子ども教室ほど、「預ける」意識の保護者が多い傾向にあることも明らかとなっている。

社会教育事業としての本質的側面からみれば、子どもの主体性如何よりも、保護者のニーズを優先させることは不適當であるが、放課後子ども教室がそうした事情を持つ子どもも含めた全ての子どもの活動の場であ

る以上、参加理由によって参加を拒絶することは現実的に不可能である。事業の趣旨を理解しながらも、保護者の都合で子どもが「預けられる」ことに関して、そうした保護者の意識を改革する具体的な手立てを講ずることは難しい。これに関して、学童保育ではしばしば活動に保護者自身が参加する機会を設定することで、「預けっぱなし」にならないよう意識が高められているわけであるが、放課後子ども教室でも、全国調査ではおよそ55%の保護者がボランティアとして参加したり、活動内容の検討に加わったりしたいなど、子どもを預けるだけでなく、保護者自身も積極的にしたいということが明らかになっている。だが、そうした意識を持つ保護者はそもそも「預ける」意識ではないことが大半であり、他方で、「預ける」意識の保護者は今後についても「参加したくはない」と回答している割合が非常に高いのである。こうした現状においては、保護者の意識は今後も大きな課題となるものであり、学童保育事業との関係性においても、今後も論点の一つとなっていくだろう。

IV 子どもの社会教育事業として、放課後子ども教室が充実するためには

以上が放課後子ども教室の事業形態から生じる本質的な現代的課題である。しかしながら、そうした課題を生じさせた学校施設の利用と地域住民の活用という二つの要因は、従来の社会教育事業とは異なる本事業の特徴ともいえるポイントであり、単純に展開場所を社会教育施設へと転換し、スタッフも一般的な社会教育施設や児童養護施設のように専門職員を配置すればよいという問題ではない。なぜなら、現代の子どもの社会教育においては、新しいタイプの事業が求められてきた経緯があるわけであり、事業の根幹において、学校施設を利用することと地域住民が活動していることという二点が最も大きな意義を有していたからである。そこで筆者は、これらの課題を解消するためには、より一層の学校施設利用と地域住民の活動の促進を図るべきであると考えている。これまでの調査結果を基にした今後の事業のあり方について、筆者なりの提言をまとめていきたい。

【提言①】 学校施設の恒久的な拠点化と学校教職員との連携の強化

学校施設を活用している多くの自治体で共通してい

ることは、学校の余裕教室を中心に「間借り」している状態であるということである。すなわち、「専用ルーム」という位置づけであっても、その実際は一定期間の使用が確約されたものではなく、活動時間のみ使用が許可されているのであり、したがって他の目的を有する教室との共有であったり、子どもの増加による教室の確保が困難となった場合などには使用できないといった条件があったりするなど流動性の高い状態となっているのである。こうした点においては、独自のルールに則って、学校とは別組織によって自主的に運営されているような、都市部におけるコミュニティハウス・コミュニティルームとは異なっている。どちらかというと、使用に関しては学校のルールに則って学校側との定期的な調整が必要となっているクラブチームなど、いわゆる学校開放団体と類似しているといえよう。前述のように放課後子ども教室の活動では、大原則として「学校の諸活動の妨げとならない」ということがあるわけであり、管轄が学校教育とは異なる社会教育（生涯学習）の分野であっても、実際の運営においては、学校教育と並立しているわけではないのである。しかしながらそもそも「学校」という施設は公共の所有物であり、学校教育のみにおいて活用されるべきものではない。このことは地域住民の活動スペースとして整備されているコミュニティハウスの事例を見れば明らかである。放課後子ども教室はコミュニティハウスと同様に学校とは異なる組織・運営がなされているものであり、したがって本来は学校教育に影響されず、独立した活動がなされるべき性質のものである。学校教育後の子どもたちがそのまま活動する、さらに言えば当該学校に通学する子どものみの参加である（学校区域外の広域にわたって展開されている一部の教室をのぞく）ことが、「学校教育の延長にある一事業」との誤った印象を与え、結果、学校との関係性は従属関係となってしまうことが多いのではないだろうか。さらに言えば、放課後子ども教室の責任者に退職した校長などの教職経験者が就くケースが多いことも、学校との関係性で誤った認識に陥る要因ともなっていると思われる。そこで、こうした学校施設を「間借り」している現状を改善し、事業が実施されている数年単位の期間は恒久的に利用できる専用の空間として、学校施設の一部を整備することが重要であると筆者は考えている。これにより、学校に過度な配慮をすることもなく、よりダイナミックな活動が可能となるであろうし、居場所空間としての整備もより一層進展するのではないだろうか。

もちろん、この点に関しては、一部の施設の管理を放課後子ども教室へと完全に委ね、提供すればよいだけではなく、学校教育活動との住み分けという問題も生じてくるであろう。繰り返しとなるが、当該校に通学する子どもがそのまま活動に参加するというシステム自体が誤解や混乱を生じさせているわけであり、具体的な一例を挙げれば、終業時刻によっては、学校教育で活動する子どもと社会教育で活動する子どもが同一の施設内で混在するという事態となり、安全管理上の様々な問題が懸念されてくるのである。だが、発達上、子どもが自分の活動がどういった趣旨に基づくものであるかを認識し、自らの行動をコントロールすることは大変困難である。そのためこうしたトラブルの発生を防ぐために最も重要なことは、学校教職員の理解を得ることであろう。学校教職員一人ひとりが事業の有用性や子どもの社会教育の教育的意義について関心を高め、子どもの成長・発達における学校教育と社会教育のあり方について再考すること、具体的には放課後子ども教室が学校施設内で展開されることの良さとその可能性について認識することが必要なのである。そうして学校施設の実質的な管理・運営者たる学校長をはじめとする教職員の理解が深まることで、本来の学校施設が持つ様々な機能を十分に活用することができるようになるのであり、さらに魅力的な子どもの居場所づくりにつながっていくと思われるのである。

学校施設の活用は、文部科学省も大きな期待を寄せた放課後子ども教室最大の特徴ともいえ、そのメリットの大きさは筆者の研究からも明らかとなっている。これまでは子どもの時間・空間・仲間のいわゆる「三間」の確保という観点から、その意義が論じられることの多かった学校施設であるが、学校教育に捉われない広義の意味での地域の子どもの居場所にもなりうるものである。それは学校が体育館や校庭といったハード的な側面で充実しているだけでなく、外部の地域団体とのつながりをもつネットワークの拠点となっていることや、教職員も含めた多様な人材やプログラムが豊富でありソフト面も充実しているからである。これについては学校開放論においても、しばしば施設開放と機能開放とに分類されるわけであるが、放課後子ども教室が学校に存在する独立した一施設となり、教職員の理解による学校教育との真の意味での連携が可能になることで、学校施設の活用による課題が解消されるだけでなく、より高次の学校開放事業のモデルともなるのではないだろうか。

【提言②】 コーディネーターとしての地域住民の雇用 促進と地域団体が主体となった事業運営

放課後子ども教室の実施がきっかけとなり、それまで活動することのなかった大人が、子どもの教育に新たに関わるようになったということは、大きな意味があることである。だが、放課後子ども教室で重要なことは体験的・イベント的に関わるのではなく、継続的に、中長期的スパンで関わるような機会を設定することではないだろうか。なぜなら、子どもと大人との人間関係は放課後子ども教室内だけの一時的で限定的なものではなく、地域における日常の交流につなげていかなければならないからである。言い換えれば、顔見知り程度ではなく、少なくともお互いに街で会った際には声をかけあえるような仲まで高めなければならない。これに関しては地域住民ではなく、管理的な立場にある常勤職員のあり方が最も大きな影響を及ぼす要因となってくるのではないかと考えられる。管理的な立場のスタッフがどのようなビジョンをもち、地域住民との交流におけるしかけ作りをどのように行っていくかが、個々の教室の事業内容に大きく反映されていくからである。残念ながら現状を見てみると、筆者がこれまでに実地調査を行ってきた大半のケースにおいては、こうした明確なビジョンをもっているとはいえない状況であることが明らかとなっている。これにはいくつかの原因が考えられるが、つまるところ事業趣旨の認識不足という一点に集約されるものではないかと思われる。

文部科学省によれば、事業の実施に当たっては管理的立場のスタッフに対しては一定程度の研修が課されており、さらに広域の活動をカバーするコーディネーターという存在も置くこととされている。後者に関しては、自治体ごとに求められる役割も大きく異なっているようであり、筆者が継続的に調査を行ってきた青森県の複数の自治体においても、名前だけで実質的に機能していなかったり、活動のコーディネートのみであったりし、事業と地域とを結びつけるコーディネートを実質的に果たしている自治体はほとんど見られなかった。また、横浜市や名古屋市など都市部においては、委託された財団の職員が兼務しているケースが多く、やはり地域に実際に出向いて活動するということは見られていない。そもそも研修が課される管理的立場のスタッフもコーディネーターも、そうした人々自身が当該地域に居住していないことが大半であり、現状においてはいわば地域に根差していない人材が地域との結びつきを果たす役割を担っているといえるわけ

である。実際の現場では、地域住民であることよりもむしろ、教職経験者であることが重要視される傾向が強く、その理由としてある行政関係者は、「もともと子どもと関わってきた人々の方が、子どもへの指導や支援が容易であり、活動を運営しやすいため有効であり、そうした人々が必ずしも各地域にいるとはいえないから」と回答している。こうした自治体の多くは地域との結びつきよりも、とりあえずは当面の運営に関して重点を置いているというわけなのである。だが、地域に根差した社会教育事業として定着していくためには、まずこうした管理的立場のスタッフとコーディネーターを地域人材に担ってもらうことが第一歩なのではないだろうか。

従来の地域における子どもの活動、たとえば学童保育事業や子ども会活動、そして近年急速に広がりを見せるプレーパーク事業などは、いずれも地域人材によって企画・運営されたものばかりである。そもそも社会教育は対象が大人にしろ、子どもにしろ、学校教育のようにトップダウンで物事が進められるのではなく、元来、現場のニーズによるボトムアップで生じてくる性質が強いものであった。これに反して、子どもの居場所や地域の教育力再生がトップダウンで推し進められた背景には、これまで論じてきたように様々な現代社会の問題が存在しているわけではあるが、非常勤形態とはいえ、地域住民が運営に参画してきた放課後子ども教室の実績を考慮すれば、今後はゆるやかにでも地域住民のより主体的な運営へと移行するべきなのではないだろうか。放課後子ども教室が、本当の意味での地域活動として根差していくことを目指すのであれば、地域住民主体の継続した活動となり、活動を通じた地域コミュニティの形成へとつながるようにするのが重要なのである。

だが、今日における子ども会の衰退などを考慮すれば、「地域住民主体」として、一任することによる危険性も大きいと言わざるを得ない。団塊の世代の退職による地域での活動の促進や高齢者の生きがいづくりが現代的テーマの一つとなり、地域における人材確保はやや好転しているとはいえ、子どもと関わるノウハウのない住民が突然、活動することは事業の運営にとって懸念材料ともなり得ないからである。そこで重要となってくるのはコーディネーターの存在であろう。前述したように現在、放課後子ども教室の運営にあたってはコーディネーターの設置が定められているが、文部科学省の実態調査によって明らかとなっているように、内実は様々であり、一つの教室に一人の

コーディネーターがいるというケースは稀のようである。さらに筆者の現地調査においては、各教室にコーディネーターが常駐しているという自治体はほとんどなく、多くは巡回していたり事務局内で活動したりするといった状況であった。それは、コーディネーターに期待される役割が「活動の」コーディネートに重点が置かれていることや、コーディネーターと現場で管理的な立場にあるスタッフとの役割の違いが不明確であることなどが背景にあると考えられる。筆者はこうしたコーディネーターの役割を見直し、人材のコーディネート、それも体験活動の講師といった活動を伴った人材に特化するのではなく、日常的に子どもと関わる人材のコーディネートへと役割をシフトすることが重要なのではないかと考えている。これにより、前述のような活動に関わるニーズはありながらも、活動経験の不十分さなどから参加することのできていない多様な地域人材を活動へとつなげられると考えられる。そうしたコーディネーターが各教室に常駐することで、地域住民の参画はより一層進むこととなり、課題として指摘した固定化したスタッフのパート意識の問題も解消されていくのではないだろうか。

もちろん地域に応じて実情は様々であり、地域団体の関係者が管理的立場に就くことが一概に事業が地域に根付くことにつながるとは言えない。しかしながら、地域に活動が定着するためには中長期的のスパンが必要であって、パート的な、あるいは退職先の受け皿としての意味合いが強く、活動地域に関係の薄いスタッフが活動をコーディネートすることが望ましくないということは少なくとも言えるだろう。放課後子ども教室が学校内にあるとはいえ、人事に関しても学校的な見方でもって行うことは適切ではなく、地域の特性や現状を知る地域住民が核となった子ども会や老人会、町内会など既存の地域団体が主体として運営できるよう転換し、活動についても独自にコーディネートできるようシステムを変革することが最も重要なのである。

【提言③】 保護者へ参加責任の意識化と運営への参画

社会教育事業としての放課後子ども教室を捉えた際、その意義が低下した最大の原因は、前述したように、事業内容に起因する本質的問題、すなわち学童保育事業との一体的な実施であると筆者は考えているが、そもそも放課後の子どもの活動の場を学校内に作り出すということは、「子どもの安易な預け場」としての性質を帯びる必然性があったといえる。それは公的で安全が保障されているというイメージの強い学

校施設で展開されているということと、安心な行政が実施していることの二つの側面から、保護者が預ける上で安心感を有しているからであろう。仮に地域の公園でNPOなどの民間団体が同様の事業を展開していたらどうか。子ども会やプレーパークなどの現状を見れば容易に推測できると思われるが、少なくとも「保護者に言われたから参加した」という子どもは見られなくなるはずである。事実、現場においては参加児童の確認や電話連絡といった安全に関わる事務的な作業が多く、これにより様々な体験活動の展開にウエイトを置くことは困難となっている。そしてこうした作業の軽減は非常に重要なテーマとなっているのである。

筆者が継続的に調査を行ってきた横浜市を一例として挙げれば、まず月ごとの参加予定表に参加予定日を事前に記入する。当日は保護者の参加承諾がなされた参加カードを持って活動する。予定日に来なければ保護者へ電話連絡をし、所在を確認する。それでも確認がとれなければ学校に連絡し、スタッフ総出で探し回るといった丁寧な、そして過剰ともいえる対応なのである。さらに、子どもの自由な意思が尊重されると明記されているが、子どもが「帰りたい」と訴えたとしても、保護者の承諾なしには返せないという矛盾も見せている。これは横浜市に限らず、少なくとも政令市や東京特別区においては同様の安全確認を行っているようである。本来、放課後子ども教室が「預け場」でないのであれば、こうした安全確認は過剰であると言え、参加の有無は子どもの意思に基づいて、そして保護者の責任においてのみなされるべきものである。事業背景として安全・安心な居場所の創設が求められ、そうした性質を強めているとしても、保護者との過剰な安全確認のやり取りは、かえって保護者に「預け場」としての意識を植え付けかねないものである。学校施設で行政が実施しているという公的な色合いが強い事業だけに、活動への参加における責任は保護者にあることを、保護者に明確に意識化させることが「預け場」脱却のためには重要なものであって、そのためのリスクを意識するためにもこうした安全確認はなくすべきなのである。もちろん、学童保育事業との一体的な実施が進められている現状においては、留守家庭の子どもに対する特別な対応は必要であろうが、そうした区別は当然生じるわけであり、学童保育事業との住み分けという意味でも違いを明確化させていくことも重要と言えるだろう。

また、保護者に参加への責任を意識化することと併せて、たとえ一部の保護者であっても活動に参画する

機会を積極的に設けていくことも、保護者に事業内容と意義を伝えていくためには有効な手段といえるだろう。現状においては、保護者会の設置がなされている自治体もいくつかは見られているが、その多くは形骸化しており、実質的な活動は見られていない。保護者会が機能している例といえ、従来の学童保育事業が代表的であり、中でも民設民営タイプにおいては指導員の雇用や保育所の選定など、大きな権限を有していることが多い。また、プレーパークも同様に保護者が主体となって、運営にも参画している。これらはどちらも利用者たる保護者や子どものニーズから発生したボトムアップ型の活動であり、設置当初から保護者会が運営や活動に大きく参画していたのは当然の成り行きと言えるだろう。対して、放課後子ども教室は児童館や公民館と同じく、官設官営の色合いが強いトップダウン型であり、保護者は運営に対して意見を述べる程度に留まっていることが多かった。どのような活動がどのようなビジョンでもって展開されているのか、だれがどのように企画・運営しているかといった本質的な内容に携わることはなく、いつどこで実施しているのかといった極めて基本的な事項についてのみ携わっていたのである。これを踏まえると、「子どもが安全に楽しく活動してさえいればよい」という意識に保護者がなりがちになるという結果さえも、至極当然のことと言え、「社会教育という名の下、教育的活動がなされている」という意識を有することが困難であることは想像に難くないであろう。

こうした保護者の意識を変革させるためには、より具体的に活動内容等に言及できるような保護者会を組織することが求められるのではないだろうか。利用者として受動的になりがちな保護者を活動に積極的に巻き込むわけである。そうすることで運営に参画し、ボランティアとして活動したり、事業の方向性についてともに考えたりするなど、多様な協働が見られるようになり、保護者が事業主体者の一員としての意識を有することができるのではないだろうか。こうした保護者の参画は近年、学校運営協議会など高等学校の現場でしばしば見られているものであり、活動によって保護者や生徒の意識が大きく変容したという結果も明らかとなっている。保護者の「自分も関わっている」という意識は、「預け場」としての見方から、「子どもの育ちの場・体験の場」としての見方へと大きく変革させ、社会教育事業としての意義を再確認させることにつながりうるものであろう。さらに保護者の意識の変化は「ただ安全に活動させればよい」という一部の

パート感覚のスタッフの意識をも変化させるきっかけとなるとも考えられ、総じて放課後子ども教室を取り巻く大人全体の意識が高まる可能性も秘めていると考えられるのである。

以上、これまでの様々な自治体での実地調査から明らかとなった課題に関して、筆者なりの改善点を提言したわけであるが、いずれの提言に関しても各自治体で定める事業概要と照らし合わせても大規模な修正が必要な内容ではない。重要なことは放課後子ども教室の社会教育事業としての意義を、事業に関わる行政関係者だけでなく、スタッフや地域住民、保護者、そして学校関係者が共有し、再確認することである。地域において子どもを育てるということは、言葉では簡単であるが実は学校教育、家庭教育以上に難しいことである。なぜなら、学校教育における学校教職員、家庭教育における保護者といったような責任的立場が明確でないからである。もちろん地域社会という名目上の主体者はいるわけであるが、地域社会とは具体的な個人や一団体を指すものではない。そのため、放課後子ども教室においても学校側は「放課後の教育は学校の責任ではない」とし、家庭は「預けているのだからしっかりやってほしい」、地域では「直接的な運営に携わっていない」、スタッフたる地域住民は「パート的な感覚で安全を見守っているだけ」といった距離を置いた意識になりがちになってしまうわけである。放課後子ども教室はその事業の性質上、本来、地域社会に基盤を持つ地域団体や地域住民によってなされることが求められるものであるが、行政の支援、保護者の参画、学校の理解と協力が必要不可欠である。筆者の提言はこうした地域・行政・家庭・学校の四者の役割分担を明確にし、各々が主体的に事業に関わる具体的な内容を講じたものである。全国展開されている現状において、一つでも活動の展開に即して参考になることを願うものである。

V 社会教育事業としての放課後子ども教室の意義を再確認する

放課後子ども教室の前身となる地域子ども教室は本来、子どもの様々な体験や交流の場であり、社会教育事業としての位置づけであった。現在にいたって、放課後子どもプランの中で学童保育事業との一体的な実施がなされたことで、筆者は「学童保育の質の低下」を招いただけでなく、「社会教育事業としての質の低

下」をも引き起こしたと考えている。新しい社会教育事業としてスタートした放課後子ども教室に期待されていた社会教育事業としての意義について、その背景にふれながらも一度再確認していき、本稿のまとめとしていきたい。

1996年7月の第15期中央教育審議会第一次答申では、「これからの子供たちに必要になるのは、いかに社会が変化しようと、自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力であり、また、自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心など、豊かな人間性である」とし、こうした資質や能力を「生きる力」と称するとともに、その育成の重要性について提言した。これは、従来の知識偏重であった教育を見直すことを意味しており、「知」「徳」「体」の3つをそれぞれ重視し、バランスよく育んでいく教育へと大きく転換したことを意図していたのである。「知」に関しては、単なる知識の記憶ではなく、知識の活用や実践を重視するという、「内容知」から「方法知」へと重心が移動し、「徳」に関しては、心の教育が一層重視され、特に人と人との関係や人と社会との関係など「共に生きる力」が強調され、しかも実践的な力として求められた。そして「体」に関して言えば、健康を「生きる力」の土台として位置付け、生涯スポーツ、生涯体育の考えが示されている。さらに、答申では、「[生きる力]は、学校において組織的、計画的に学習しつつ、家庭や地域社会において、親子の触れ合い、友達との遊び、地域の人々との交流などの様々な活動を通じて根づいていくものであり、学校・家庭・地域社会の連携とこれらにおける教育がバランスよく行われる中で豊かに育っていくものである。」とし、学校だけでなく、家庭や地域社会においても育まれることが重要であるとしている。こうした文脈において、その具体的政策として後に誕生することとなる地域子ども教室においては、子どもの「生きる力」を育むことが社会教育事業として最も大きな意味合いを持っていると考えられ、今日の放課後子ども教室が期待される姿は、「生きる力」の育成の土台となることであると言えるわけである。

こうした「生きる力」を育むために必要なことはどのようなことだろうか。これについて答申では、「子どもたちは、具体的な体験や事物とのかかわりをよりどころとして、感動したり、驚いたりしながら、『なぜ、どうして』と考えを深める中で、実際の生活や社会、自然の在り方を学んでいく。そして、そこで得た

知識や考え方を基に、実生活の様々な課題に取り組むことを通じて、自らを高め、よりよい生活を創り出していくことができるのである。このように体験は、子どもたちの成長の糧であり、[生きる力]を育む基礎となっている。」とし、生きる力を育む上での体験活動の重要性を指摘している。これを踏まえると、放課後子ども教室において生きる力を育むためには、放課後子ども教室が子ども同士だけでなく、地域の多様な大人との交流の機会となるとともに、様々な生活体験・社会体験・自然体験を豊富に積み重ねられる場となることが重要であるといえよう。ここでいう体験活動とは、学校教育で実践されている体験学習とは異なり、現実社会に生起するナマの体験である。友だちと日が暮れるまで遊ぶ体験、泣きながらけんかをする体験、自転車で自分の住む街の端まで走り回る体験、近所のおじいちゃん・おばあちゃんから話を聞く体験、子どもはこうした多様な体験の中で、様々な場面に出くわし、葛藤し、自分なりに行動していく。そして多くの人と出会い、交流し、人間関係を築いていく。この一つ一つの小さな体験が「生きる力」を育む糧となるのである。これに関して佐藤晴雄は、やり直しのきかない、リアリティのある、直接の体験を、「ホンモノ体験」と称している。

これまで地域社会が担ってきた子どもの社会教育における役割を、放課後子ども教室が一身に担うことは現実的には不可能である。それは学校教育における体験学習が疑似的な体験に留まることと同様に、様々な体験の要素が地域社会と学校施設では比べ物にならないからである。そうした意味においては、放課後子ども教室が学校施設をベースとしながらも、活動領域を地域に広げ、弾力的な活動を展開することが中長期的視点の中で求められると考えられるだろう。他方、短期的な視点では、学校施設内という限られた環境の中で、「生きる力」を育む土台とするべく、「ホンモノ体験」をどのように充実させていくかという課題があるだろう。これについて、前出の佐藤は子どもに必要な教育体験を構成する3つの要素を指摘している。1つ目はヒト体験であり、異年齢の友人や高齢者などの世代間交流と、同世代との交流の2つの側面で深化・拡大することが重要であるとする。これに関しては、子ども間での交流は保障されていると考えられるが、地域の多様な大人との関わりについてはまだまだ進展の余地があるといえるだろう。また、学童保育事業との関係性の中で、子ども間においても固定化した人間関係に陥らぬよう、配慮が必要と思われる。2つ目はコト体

験とし、未経験のコト、新しいコト、困難なコトにチャレンジすることが大切であるとしている。これは子どもの現有する能力を伸長させ、知的関心を深めるためにも必要な体験であるが、放課後子ども教室の現状を見る限り、この観点が大きく欠落していると言えるのではないだろうか。筆者は考えている。体験活動と称して、既存のプログラムをただ提供していればよいのではない。そこに子どもの積極性や主体性を伴う意欲的な取り組みが見られることが重要なのであり、そのためにも活動そのものに子どもが魅力を感じることも大切なのである。第15期中教審第一次答申においても、子どもたちに感動や驚きを与えることが体験活動を実施する上で求められるとしている。留守家庭の子どもの世話に追われ、メニュー化されたプログラムを「こなしている」ことの多い現状においては、その捉え方自体を転換することが求められるのであって、ここにおいては子どもの参画という視点も重要であろう。最後に3つ目の要素としては、モノ体験を挙げている。これは生活用具や動植物、乗り物、歴史的資料など様々なモノを見たり、触ったり、使ったりする体験であるとしている。子どもがそうした体験をする機会が生じるよう、日常的に空間デザインに配慮したり、施設外での活動を取り入れたりするなどの工夫が必要であろう。体験活動の実施にあたっては、上記の要素をバランスよく組み込むことが重要なのであり、そのためにも子どもの自立を促す社会体験、日常生活に必要な基本的技術を身につけさせる生活体験、自然のすばらしさやメカニズムを理解する自然体験など、多様な体験活動の機会が求められるのである。

学童保育事業との関係性が大きく問われている現在、活動すること自体が目的となってしまう、カルチャーセンターと化してしまっている自治体も少なくない。放課後子ども教室での体験活動とは何かを論ずる際は、体験活動を通してどのような力をつけるのかという目的を明確化させることが必要不可欠なのであって、この視点が学童保育機能の充実の裏で埋没してしまっているのでは、社会教育事業としての意味合いは希薄化してしまうのではないだろうか。2008年2月の中教審答申「新しい時代を切り拓く生涯学習の振興方策について」においては、具体的方策として子どもの学校教育外の学習の在り方を検討する中で、放課後子ども教室を第一に取り上げている。そしてその意義について、子どもの安全な居場所づくりを行う観点のみならず、「生きる力」の育成を学校教育外の活動においても支援する観点が重要であると指摘し、事例収集

や人材確保などの具体的な検討を求めている。これは国として学童保育事業との一体的な実施の中での、社会教育事業としての放課後子ども教室の意義を再確認していることを意味している。今後は、放課後子ども教室に直接的に関わるスタッフだけでなく、保護者や学校教職員など、子どもを取り巻くすべての大人が、社会教育事業としての位置づけを再確認するとともに、子どもの成長・発達における社会教育の役割と重要性についても、関心を高めていくことが求められるものであると考えている。

-
- 1) 例えば、拙稿「子どもの居場所づくり事業の展開によるコミュニティづくりに関する研究」『自由時間研究』第31号、2007年、53頁や、「地域子ども教室は学校にどのような影響を与えるのか?」『国立オリンピック記念青少年総合センター研究紀要』第5号、2005年、1頁など。
 - 2) 拙稿「横浜市における留守家庭児のための放課後の居場所に関する研究」『横浜市調査季報』156号、2005年、65頁において、詳細は記載。
 - 3) 放課後子どもプラン全国地方自治体担当者会議資料平成19年2月7日(水) www.mhlw.go.jp/shingi/2007/02/dl/s0207-4a.pdf
 - 4) 第166回国会 青少年問題に関する特別委員会第6号 www.shugiin.go.jp/itdb_kaigiroku.nsf/html/kaigiroku/007316620070614006.htm
 - 5) 保育園を考える親の会編『はじめての小学校&学童保育』学陽書房、2000年、73頁。子どもの幸せ編集部編『学童ほいくはじめのいっぽ』草土文化、2002年、26頁。
 - 6) 下浦忠治『放課後の居場所を考えるー学童保育と「放課後子どもプラン」』岩波書店、2007年。
 - 7) 横浜学童保育連絡協議会『横浜の学童保育運動』横浜学童保育連絡協議会、2004年、90頁。
 - 8) 拙著『青森県における「地域子ども教室推進事業」の展開に関する調査報告書』2005年ほか。
 - 9) 山本昌博「学校開放講座の現状と課題」『教育委員会月報』平成5年12月号、1993年、31頁。
 - 10) 萩原健次郎「子ども・若者の居場所の条件」『子ども・若者の居場所の構想』学陽書房、2001年、63頁。
 - 11) 田中治彦「関わりの中としての「居場所」の構想」『子ども・若者の居場所の構想』学陽書房、2001年、6頁。
 - 12) 伊藤学「現代の若者と青少年施設」東京都教育庁生涯学習部、1997年、35頁。
 - 13) 佐藤一子『子どもが育つ地域社会』東京大学出版会、2002年、70頁。

- 14) 藤川大祐『ケータイ世界の子どもたち』講談社、2008年、174頁。
- 15) 上平泰博「教育福祉システム統合化の子ども施設」日本社会教育学会年報編集委員会編『子ども・若者の社会教育』2002年、64頁。
- 16) 中央教育審議会生涯学習分科会における「地域の教育力向上に関する基本的考え」[www.mext.go.jp/b_menu/shingi/](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo2/003/siryou/06061407/002/001/001.htm)ほか。
- 17) 三浦清一郎、末崎ふじみ「コミュニティづくりと人材活用」大槻宏樹編『コミュニティづくりと社会教育』全日本社会教育連合会、1991年、64頁。
- 18) 地域子ども教室推進事業普及委員会『「地域子ども教室推進事業」実施状況調査報告書』2006年、74頁。
(2011. 8. 1 受理)