

# 子どもの居場所づくりに関する 政策の現状と効果、課題

猿 渡 智 衛

## 要旨：

子どもにとっての遊びは、心身を成長・発達させる上で非常に重要な行為である。しかし、近年の急速な情報化社会の進展・都市化などを受けて、子どもを取り巻く環境が大きく変化したため、現代の子どもの遊びは対人交流を伴いにくいテレビゲームなどが主流となっている。そのため、遊びを通じた心身の成長・発達は十分とは言えず、社会性や道徳性が未発達な子どもが多くみられるようになった。こうしたなか、様々な人々との交流や遊び、体験活動ができる場として、学校施設を活用した子どもの居場所づくり事業が近年、全国で推し進められている。筆者はこれまでの研究において、こうした事業の展開が子どもの遊び場面を変化させる一つのきっかけとなったことを明らかにした。

本研究では、こうした先行研究を踏まえ、居場所づくりに関する政策の展開が子どもの遊び場面を変化させるだけでなく、そうした変化が子どもの心の成長・発達につながりうるものなのか、心理テストを用いて縦断的に調査を行った。その結果、道徳性の発達などいくつかの観点で、その可能性が見出された。多様な他者との交流や多人数での遊び体験が、子どもの思いやりの気持ちを育て、他者を肯定的に捉える見方を形成することにつながっていることが示唆されたのである。しかしながら、他方では課題として、遊び場面の変化がその後の遊びにつながらず、事業内での限定的な効果であることや、事業内容が学童保育と類似し、遊び場としての機能が低下してきていることも明らかとなっている。

キーワード：遊び、居場所づくり事業、心的発達

## A Study on the Impact of the project of “children’s place-making”

Tomoe SARUWATARI

## Abstract：

It is very important for children to play for physical and mental development. However, because environments surrounding children have been drastically changed with the development of information society and the urbanization, TV games, which are difficult to be connected to inter-personal relationship, have been main among children's plays. Therefore, physical and mental development of children is not enough, and children whose sociability and morality has not been sufficiently developed are often found. In this situation, the project of “children's place-making” has been promoted at the national level. The author has uncovered that this sort of project becomes an impetus to make some changes in the scene of children's plays.

Based on the former studies, in this study it was longitudinally inquired about whether such changes led to children's physical and mental development or not, by using a psychological test. As a result of the study, its possibility was found in some respects such as the development of morality. It was suggested that the interactions among a variety of people and the playing experiences among many people nurtured children's sense of consideration and help them form

views of perceiving others positively. However, it was also found that the changes of playing scenes happened only within the project and did not lead to the subsequent plays outside the project, and the contents of the project was similar to those of “gakudo-hoiku”, therefore, its function as a playing place for children has declined.

**Key word** : playing, the project of “children's place-making”, mental development

## 1. 居場所づくりが求められる社会的背景

### (1) 複雑化する教育・社会問題

匿名で相手を誹謗・中傷する内容が書き込まれることの多い学校裏サイトの問題に代表されるように、インターネットの普及など情報化社会の進展を受けて、子どもたちを取り巻く環境は今日、劇的に変化し、教育問題も複雑化してきている。いじめはより陰湿的で悪質なものと変化し、携帯依存症と呼ばれる子どもを多く生み出している。学校教員をはじめとする大人はこのように複雑化した問題に対応しきれず、いじめを苦にした不登校や自殺などといった問題は後を絶たない。

2006年度の不登校の子ども数は、小・中学校を合わせると126,764人にもものぼり、こうした子どもが在籍する学校は、全学校の57.5%と過半数を占めている。中学校に限れば、1クラスに1人はいるという高い割合である。不登校者数の推移をみると、関係教育機関などの様々な対策により、2002年度からは減少に転じていたものの、2006年度になると再び増加に転じていることが明らかとなっている。こうした傾向は高校生の不登校や中退者も同様であるが<sup>1)</sup>、成人後も社会復帰できずに長期間のひきこもりを起し、ニート（非労働力人口のうち、年齢15歳～34歳、通学・家事もしていない者）になっていくというパターンが増加していることが、教育問題と深く関連した現代の大きな社会問題の一つとなっている。また、記憶に新しい2008年の秋葉原での大量無差別殺人事件のように、社会との拒絶感を感じインターネットに救いを求める中で、犯罪に関わる子どもや若者も少なくない。

こうした現代的な教育・社会問題への対策としては、少年法の改正や、いじめや非行などの諸問題を専門とした対策センターの設置、学校裏サイトを監視する機関の活動など、様々な取り組みがなされているが、それらはいわば対処療法となっており、「もっとも有効な解決策である」といった切り札がないというのが正直なところである。そうした意味においては、問題を発生させないための根本的な療法、すなわち一人ひとりの豊かな心を育てていくことが必要となってくるといえるだろう。

教育分野においては、1998年の中央教育審議会の答申において、「いじめ、不登校、凶悪化する青少年非行などの憂慮すべき状況を背景として、現在、より子どもの『心の教育』の充実を計る必要性がある」と指摘されているように、「心の教育」の充実が重要視されているわけである。この中では道徳教育の充実など、学校教育での対策が講じられている一方で、家庭教育の見直しも指摘されており、特に遊びの重要性が強調されている。即ち、今日の子どもの遊びに関して、「機会そのものが減少するとともに、屋外で皆が駆け回って遊ぶようなかたちから、屋内での『孤立型の遊び』が目立つようになるなど、その態様は大きく変化してきている」とし、ついには「遊ばない子ども」や「遊べない子ども」が現れるに至っていると指摘しているのである。そして子どものこのような遊びの変化の背景には、知育に偏った早期教育を施そうとしている保護者の増加があり、こうした保護者が子どもの「遊び」を奪い、子どもと「遊び」を共有していないことを危機とみなしているのである。そして子どもだけでなく、大人も遊びの重要性を再認識することこそが、子どもの心を育むためには必要であるとしている<sup>2)</sup>。では、子どもの心の成長・発達にとっての遊びとはどのような役割を果たし、どのような効果をもたらすものなのであろうか。次節ではそうした遊びの意義

について論じていきたい。

## (2) 子どもの心の成長・発達における遊びの意義

子どもにとっての遊びは、仕事の一つであると例えられることがある。遊びが仕事の対比概念として定義されていることを考えると、一見矛盾しているように思われるが、この例えの真に意味するところは、遊びが子どもの成長にとっては欠かせない行為であるということである。学校や家庭における学習活動と並んで、生活の部分の半ばを占める子どもにとっての遊びは、大人にとっての遊びとは一線を画している。例えば、ソヴィエト時代のVygotskyが、『子どもは遊びを気晴らしや快楽を求めてするわけではなく、遊びは「発達するために」おこっているのだ』ということを発見したことをはじめ<sup>3)</sup>、Ericksonも同様に「遊び」それ自体にも発達的に見て価値があることを指摘している<sup>4)</sup>。また、幼児期から児童期の発達を専門としている心理学者Piagetは、「子どもの遊びで発達の重要なことは、子どもたちだけの世界を作り出すことであり、遊びが自治的な社会となることである。そうした状況のなかで、子ども同士で遊びの種類や遊び方を選択したり、遊び場や遊び人数に応じてルールを変更したりする体験が大切なのである。楽しく遊ぶためにメンバー一人ひとりが自分なりに考え行動することが、子どもの思いやりや協調性を育てていくことへとつながっていくのである」と、遊びの重要性を指摘している<sup>5)</sup>。

こうした諸論を受け、近年においては子どもの遊びの意義を身体的成長、心の成長・発達、そしてカタルシスという3つの観点から論ずることが主流となっている。子どもの身体的成長における意義とは、文字通り、遊びの多くが身体的活動を伴っているため、遊ぶことによって子どもの身体が鍛えられるというものである。身体的成長が促されるためには、身体を十分に使う必要があることは自明の理であろう。カタルシスとは、遊びに熱中して、エネルギーを放出することで心理的な欲求を調節することを指している。どのような遊びであれ、子どもが好きで自発的に行う遊びにおいては、このような効果が得られることは容易に予測できる。最後に心の成長・発達における意義である。これは遊びを通じた他者との心の交流を行うことで、感情の伴った心理的な相互作用が生じ、子どもの心が成長していくというものである。前述のように、近年は心の成長・発達を促すという点において、遊びの必要性が論じられているわけであるが、そうした遊びの特徴としては以下の2点が指摘される。

1点目は仲間と一緒にする集団遊びであることである。仲間と一緒に遊ぶためには、自分の主張を通すだけでなく、相手の意見を聞き、調整することが必要であるというソーシャルスキルの第一歩を学習することとなる。自分の感情のままに行動することは、遊び仲間からはじき出されてしまうことを体験することにつながり、感情のコントロールが訓練される。また、集団においては各メンバーに一定の責任が課されるため、責任感も養われやすい。2点目としては、ルールをもつ遊びであることが挙げられる。「集団活動を持続させる第1条件はルールを守ることである」ということを子どもが学ぶわけである。さらにルールによって遊び仲間に役割の分化と交代が起こることで、地位役割に伴う役割行動の存在とその行動についても子どもが学習することができるのである。また、ルールを守らないものに対する怒りを感じることにつながり、ここから正義感も養成されてくるだろう<sup>6)</sup>。まとめると、遊び場面における他者との交流や集団内での活動から学びや体験を得ることが、心の成長・発達につながるといえるわけである。だが、近年の子どもたちの遊びでは、こうした他者との直接的な交流を必要としないポータブルゲームやインターネットゲームの占める割合が急速に高くなっているようである。

## (3) 遊びの変化とその背景

ファミリーコンピュータの普及により、テレビゲーム遊びが子どもの遊びの一つとして登場するようになったのは1980年代からと言われている。その20年後の2002年には、半数程度の小学生が



放課後にテレビゲームで遊んでいることが文部科学省の委嘱で行われた全国調査で明らかとなったように<sup>7)</sup>、今日では子どもの遊びの主流を占めるようになっている。これに関して、日本PTA全国協議会が2007年に発表した子どもとメディアに関する意識調査の報告書によれば<sup>8)</sup>、小学5年生がゲーム機を持っている割合は実に92%にも達しているとのことであり、また2008年に実施されたgooリサーチの調査によると<sup>9)</sup>、8割の子どもが普段ゲームを「やっている」と回答し、そのうち約99%の子どもは自分の家でゲームをやっているとのことであった。

このように現代の子どもの遊びがテレビゲーム中心の遊びへと大きく変化した理由としては、経済至上主義のもとで、子どもの生育環境が多方面から悪化していったことが関係しているといわれている<sup>10)</sup>。例えば都市化、自然環境の喪失などにより、子どもの遊びの環境が損なわれてきたことがある。自然環境については、仙田満の調査によれば、1970年ごろ約9,500ヘクタールあった横浜市の斜面緑地は、1989年には約3,800ヘクタールに激減しているそうである<sup>11)</sup>。さらに近年の子どもを狙った犯罪の増加により、近隣の公園であっても子どもだけで安心して遊ばせることは難しくなったという。また、受験戦争の激化によって、塾通いの子どもが増加したため、いつも集うことができる遊び仲間が不足するようになったことも理由の一つとして挙げられている。前出の文部科学省委嘱の調査によれば<sup>12)</sup>、塾通いの子どもの割合は小学校3年生で30%、5年生では39%にもものぼっており、3人に1人は放課後を塾などで過ごすといった現状なのである。さらには水泳や英会話などの習い事やクラブ活動への参加も増えており、子どもの放課後の生活は一層多忙なものとなり、時間に余裕が見られなくなってきているようである。こうした遊び空間、遊び仲間、遊び時間の三つの「間」の喪失は、子どもの遊びを限定させるとともに、自宅で好きな時に一人で遊ぶことのできるテレビゲーム遊びを普及させることへとつながったわけである。

だが、このような他者との交流が生じにくいゲーム遊びでは、前述のような心の成長・発達をもたらす学びや体験を得ることは非常に難しいといえる。たとえ、友人と一緒にゲーム遊びをしても、それはテレビゲームを媒介とした部分的な人間関係の形成に過ぎないのであって、人間関係を表面的、限定的なものにしてしまう危険性さえ指摘できるのである。

#### (4) 時間・空間・仲間の確保

かつて子どもの心の成長・発達をもたらすための遊びに必要不可欠であった遊び時間、遊び空間、遊び仲間の三つの「間」は、現代の子どもには十分に確保されていない。そしてこうした遊び環境の変化は「遊べない子ども」を生み出している。即ち、テレビゲームのような完成された人工的な遊びに慣れてしまった現代の子どもは、自由な遊びが可能である野原や空き地に入ったとき、遊び方が分からず、ただ戸惑うばかりとなってしまうのである。このことは、テレビゲームなどの普段の遊びが、創造性や主体性などを必要としない受身的な遊びであり、実は子どもたちはそうした遊びに「遊ばされている」のだという現状を表している。そしてこのような遊びの中では、子どもの心の十分な成長・発達が期待されるはずがない。

そこで遊びを通した子どもの心の成長・発達を促すためには、こうした現代の遊びをかつての遊びのような仲間集団が形成され、子ども一人ひとりの自主的な活動による、様々な活動を可能とした遊びへと今一度変化させることが求められるのである。それは即ち、子どもの遊びの質を高めることに他ならない。しかし、子どもの遊びは自主的な活動であり、大人による指示や介入を受けるべきものではない。なぜなら、遊びは外的な強制によりなされるではなく、自由な意思に基づいてなされることに意味があるのであり、そうした点が仕事と明確に区別された遊びとして成り立つ要因だからである。

こうした現状において、近年、国や地方自治体で放課後の子どもの遊びを変化させるために展開されている政策の一つが居場所づくりであるといえよう。これは、子どもが様々な遊びや体験を気軽にできるよう、三つの間が整いやすい環境を居場所空間として行政が整備していくというもので

ある。具体的には、子どもの自由時間である放課後に、移動の時間を必要としない学校施設という広大な遊び場を全ての子どもに対して開放することで、限られた遊び時間を有効に活用した、身近な遊び環境を提供するのである。また、「遊べない子ども」が他の子どもとつながり、様々な遊びができるよう、スタッフとして大人が関わるなどのソフト面の充実もはかられている。こうした政策の展開により、これまで遊びたくても遊べなかった子どもが容易に他者と遊ぶことのできる環境がつくられることになるわけである。

## 2. 居場所づくりに関する政策の現状

### (1) 政令市や東京特別区での遊び場づくり政策

子どもが自由で創造的な遊びを異学年間での交流も含めた大人数で行うことで、子どもの道徳性や創造性、社会性などの成長・発達を促すことを目的として、政令市を中心に展開されてきた事業が「全児童を対象とした放課後児童育成施策(以下、全児童対象事業とする)」と呼ばれるものである。今から16年前に大阪市で開始された本事業ではあるが、相次ぐ開発による遊び場の減少や、子どもを狙った犯罪の増加を背景として、近年、大都市を中心に急速に広がりを見せてきた。代表的な事業としては、政令市では大阪市の「児童いきいき放課後事業」、横浜市の「はまっ子ふれあいスクール事業」、名古屋市の「トワイライトスクール事業」、川崎市の「わくわくプラザ事業」などが、また東京特別区では世田谷区の「BOP (Base of Playing) 事業」、品川区の「すまいるスクール事業」、江戸川区の「すくすくスクール事業」などが挙げられる。自治体により、活動内容や主な目的に多少の違いは見られるものの、実施形態は共通している点が多く、まとめると以下の4点となる。

まず1点目にいずれの自治体においても、活動場所として学校施設を利用していることが挙げられる。学校内の余裕教室に専用ルームを設けたり、学校敷地内にプレハブなどの施設を設置したりして専用の事務室とし、さらに子どもの活動場所として、余裕教室や校庭、体育館、図書室などの学校施設を学校教育活動に支障のない限度内で活用しているのである。そのため、学校の教育活動が終了すると、校庭や体育館は全児童対象事業に参加する子どもの遊び場と変化する。2点目としては、学年による参加制限がなく、当該小学校に通う子ども全てを事業の対象としていることが挙げられる。そのため、例えば学童保育事業のように留守家庭や低学年の子どものみの利用に限られるといった制限はない。希望すれば1年生から6年生まで幅広い学年の子どもが参加できるのであり、このことから活動を通じた異学年交流の促進も期待されるわけである。3点目としては、スタッフとして地域に住む大人を多く活用していることが、そして4点目としては、平日の放課後や土曜日を活動時間としていることが挙げられる。

このように放課後の学校施設を全ての子どもに対して遊び場として開放することで、前述の時間・空間・仲間という三つの間の確保をはかったわけであり、遊び場面を変化させるきっかけを提供したわけである。事業の展開により、子どもは放課後に一度帰宅する必要もなく、そのまま友達と遊ぶことが可能になったわけであり、これまで遊びたくても遊び場のなかった子どもや、近所に遊び相手のいなかった子ども、遊び時間が限られている子どもなどにとっては、距離的・時間的な側面において、容易に遊ぶことが可能となったわけである。

自治体別に詳細に見てみると、ゆとり教育や学校週5日制の流れを受け、従来の公民館事業のように子どもに対して様々な体験活動を実施している名古屋市や、留守家庭児のための学童保育的機能を有している川崎市や東京都世田谷区、補習など学習活動を積極的に行っている東京都品川区、地域住民のコミュニティハウスの機能をも有する東京都江戸川区など、近年、その実施内容の多様化が推し進められているが、共通していることは子どもの自由な活動・遊び場としての環境が確保されている点であろう。この点において、政令市や東京特別区の子どもの遊び場づくり事業が、

居場所づくり事業として全国に広がりを見せる一つのポイントとなっていくわけである。

## (2) 国の居場所づくり政策

国として子どもの自由な遊び場を整備した事業として、最も代表的なものは児童館事業であるといえよう。児童館事業が全国的な広がりを見せたのは、1970年代以降の東京都下の施設拡充が契機となっている。2004年の厚生労働省の発表によると<sup>13)</sup>、全国の児童館の設置箇所数は4,693館であり、そのうち3,187箇所が公営、1,506箇所が私営となっている。こうした児童館は機能に準じて名称も異なっており、小型児童館、児童センター、大型児童館などに分類されている。主な児童館の機能としては大別して次の5点が挙げられている。

1 点目は地域の子どもの遊び場・自主活動の場を提供することである。1960年代以降の都市化の進展による子どもの遊び場の減少に際して、失われた遊び場の代わりとなったのである。2 点目の機能としては、子どもの要求に応じた遊び・活動を通して仲間を育てるということが挙げられる。続いて3 点目として、子ども集団の組織的な活動を指導し、子どもの自主的・社会的な活動を育てること、4 点目として、子どもの文化・教育活動に必要な様々な「素材」を提供し、諸活動を通して、子どもの文化の交流・発展をはかることが挙げられる。最後に地域の子どもの遊びと生活をめぐる状況をとらえ、地域住民、親、子に関わる団体・機関と連携して、地域における子育ての活動の一翼を担うということがある。このように児童館は子どもの主体的な遊びや活動を通して、子どもの成長・発達をサポートするということが核となっており、本稿で取り上げた全児童対象事業と実施目的、内容が共通しているといえるわけである。

他方、文部科学省により展開されてきた放課後政策が、「全国子どもプラン」の流れをくむ「放課後子どもプラン」であり、その中心事業が「放課後子ども教室（地域子ども教室）」である。2002年からの完全学校週5日制の実施を見越し、1999年に地域で子どもを育てる環境の整備を目指すため「全国子どもプラン（緊急3か年戦略）」が展開され、その後、2002年からは「新子どもプラン」として、子どもセンターや子ども放送局といった地域の体験活動の体制整備や情報提供に重点が置かれた様々な事業が展開されてきた。こうした政策を受け、2004年からは「地域教育力再生プラン（子どもの居場所づくり新プラン）」が実施されるに到り、その中で子どもの安全・安心できる遊び場の不足（青少年の異年齢・異世代間交流の不足、青少年の奉仕・体験活動の不足）や、スポーツに親しむ機会の減少、多様な文化体験活動に触れる機会の減少を背景として、子どもの安全・安心な居場所をつくるという目的のもと、地域子ども教室推進事業が全国で展開されるわけである。地域子ども教室は、事業最終年度となる2006年度には、全国8,318箇所で開催されるに至っている。後述するが、地域子ども教室は2007年度より、厚生労働省所管の放課後児童健全育成事業との一体的あるいは連携した展開が進められ、放課後子ども教室として現在は実施されている。

なお、小学校の余裕教室などを活用して、放課後や週末等の子どもの適切な遊びや生活の場を確保するためという実施内容や形態は全児童対象事業に共通するものであり、大阪市や名古屋市などの各事業が地域子ども教室の一つとして位置付けられ、さらに先進事例の一つとして紹介されていることから、本稿では全児童対象事業と地域子ども教室を同一事業として扱っていきたい。

## (3) これまでに明らかにされてきた政策展開の効果

さて、地域子ども教室の展開は、様々な効果をもたらしてきたことが先行調査など<sup>14)</sup>から明らかとなっている。筆者が委員として関わり、予備調査を行った文部科学省の調査によれば<sup>15)</sup>、事業に関わる地域住民同士の交流の深化や地域活動の盛り上がり、学校・家庭・地域という三者間の連携の深まり、保護者の子育てへと意識の高まり等、子どもだけでなく、周りの大人への効果も明らかとなっている。他方、子どもの変化としては、学校に行くのが楽しくなったことや、地域の大人の人と挨拶をしたり話をしたりするようになったこと、違う学年の友だちとよく遊ぶようになったこ



と、自分より年下の子どもの面倒をよく見るようになったことなどが指摘されている。

表1 普段の遊びと「はまっ子」での遊びでの遊び人数

N=121

	普段の遊び			はまっ子での遊び		
	低学年	中学年	高学年	低学年	中学年	高学年
自分ひとり	13%	5%	15%	7%	10%	6%
2人	35%	27%	23%	34%	12%	28%
3人	24%	39%	34%	29%	38%	22%
4人～10人	20%	26%	27%	26%	36%	41%
11人以上	8%	4%	0%	3%	4%	3%

表2 普段の遊びと「はまっ子」での遊びでの遊び仲間

N=121

	普段の遊び			はまっ子の遊び		
	低学年	中学年	高学年	低学年	中学年	高学年
同じ学年の友だち	78%	92%	84%	88%	97%	94%
上の学年の友だち	16%	19%	5%	17%	22%	9%
下の学年の友だち	6%	22%	15%	15%	30%	50%
兄弟・姉妹	31%	27%	27%			
スタッフの大人				26%	26%	34%
その他	16%	4%	1%			

表3 普段の遊びと「はまっ子」での遊びでの遊び場所

N=121

		普段の遊び			はまっ子での遊び		
		低学年	中学年	高学年	低学年	中学年	高学年
室内	自宅	58%	38%	41%			
	友達の家	39%	42%	44%			
	はまっ子の部屋				46%	44%	56%
室外	学校の校庭	10%	5%	12%	73%	71%	69%
	公園や広場	36%	66%	38%			
	体育館				44%	70%	59%

表4 普段の遊びと「はまっ子」での遊びでの好まれる遊び内容

N=121

	普段の遊び			はまっ子の遊び		
	低学年	中学年	高学年	低学年	中学年	高学年
1位	テレビゲーム(38%)	テレビゲーム(49%)	テレビゲーム(34%)	一輪車(33%)	一輪車(47%)	バスケットボール(33%)
2位	自転車に乗る(22%)	サッカー(17%)	野球(9%)	トランプ(29%)	ボードゲーム(25%)	野球(22%)
3位	サッカー(9%)	野球(14%)	マンガを読む(9%)	サッカー(21%)	ドッジボール(22%)	トランプ(11%)
4位	シール交換(7%)	鬼ごっこ(13%)	鬼ごっこ(9%)	フラフープ(21%)	サッカー(19%)	サッカー(11%)
5位	まるふみ(7%)	カードゲーム(13%)	カードゲーム(8%)	ボードゲーム(10%)	バスケットボール(19%)	ドッジボール(11%)

こうした子どもの意識や行動に関する変化については、筆者も横浜市や名古屋市、青森県において多角的に調査・分析を行ってきており<sup>16)</sup>、事業目的である遊び場面の変化に関してのみ言及すると、①遊び集団は普段の遊びよりも規模が大きくなり、特に4人～10人程度の中・大規模な遊び集団が多くなること（表1参照）、②遊びを通じた異学年間交流が行われやすく、特に中高学年の子どもが下の学年の子どもと交流することが盛んとなること（表2参照）、③遊び場所は室内よりも

室外が多く好まれ（表3参照）、それに伴って遊びの内容も室外でのスポーツなど体を動かす遊びが多くなること（表4参照）、が明らかとなっている。こうした特徴はいずれの学年の子どもの遊びにおいても見られることではあるが、特に高学年の子どもの結果で大きな違いとして見られることが分かっている<sup>17)</sup>。これを踏まえると、遊びを変化させるという事業の目的においては、高学年の子どもの事業への参加は意義が大きいわけである。

以上をまとめると、近年の子どもの居場所づくり政策の展開は、子どもを取り巻く人々の意識を高め、子ども自身の人間関係をもより豊かなものとする一つのきっかけとなっていることに加え、子どもの遊び（事業内での遊びと限定的ではあるが）が遊びの意義において、より豊かな遊びへと変化させる契機ともなっていることが示唆されてきたわけである。

### 3. 政策の展開が子どもの心の成長・発達に及ぼす効果

#### (1) 問題の所在

しかしながら、前述したように子どもの居場所づくりに関する政策の目的は、子どもの安全・安心な遊び場・居場所を単純に作りだすことだけではない。そうした場における異年齢・異世代間での交流や、自由で創造的な遊びや様々な体験活動を通じて、子どもの道徳性や創造性、社会性などの成長・発達を促すことこそが重要であったわけである。この点を考慮すれば、政策展開の効果として明らかにされるべきは、子どもの遊びの変化というアウトプット指標だけではなく、それによる子どもの心の成長・発達というインパクトであろう。だが、調査対象が子どもであるために協力が得られにくいことや、分析対象が心の成長・発達であり、変化をみるためには長期的な調査期間を要すること、専門的な調査と分析が求められることなどから、これまでこうした成果についてはヒアリング調査など、関係者の主観的な判断に頼らざるを得ない現状であった。

そこで、本研究においては、先行研究や筆者が学校長や事業を実施する行政担当者、それに保護者に対して実施したヒアリング調査の結果などに基づき<sup>18)</sup>、子どもの道徳性と自我状態に焦点をあて、5年間の期間をかけて継続的に事業展開による子どもの心の成長・発達へのインパクトを調査することとした。上述したように調査期間が長く、子どもの心を分析の対象としているため、必ずしも調査の妥当性と信頼性において、完全であるとは言えないものの、本調査により、子どもの居場所づくりに関する政策・事業展開の今後の方向性に対して、一つの参考となるデータを提示することができると考えている。

#### (2) 道徳性の発達に対して

##### ①道徳性とは

本稿では道徳性を心理学の観点から捉え、その定義を「善悪という基準に基づいて判断し、行動する心理的特質」とする<sup>19)</sup>。道徳性の発達に関する現在の理論の主流である認知発達理論によれば、道徳性の発達は知能や思考の発達と並行しており、子どもはその認知構造の発達水準に従って道徳的判断を行うのだとされている。現代においては、「他律的道徳」から「自律的道徳」へと道徳性の発達の道筋を捉えたPiaget<sup>20)</sup>理論の拡大と精緻化を行ったKohlbergの提唱する道徳性発達理論が、道徳性発達の研究における中心的役割を果たしている。これは、すべての人の人間としての権利や価値を平等に尊重することの正しさ、正義とみなす「公正に関する普遍的原理」志向、「役割取得の原理」への志向、「人間尊重への原理」への志向を道徳性と捉え、そのあり様は道徳判断の質の違いとなって発達的に変化して現れるという認知構造の質的变化から説明されている。そうした中で、3水準6段階からなる道徳性発達の段階を設定し、道徳性の発達が前慣習的水準の道徳から慣習的水準の道徳を通り、自律的、原則的水準の道徳に至ることを説明している<sup>21)</sup>。本稿におい



ては、このKohlbergの道徳性発達理論に基づき、3水準6段階の道徳性発達段階を基に作成された道徳性診断テスト（HEART）を用いて、道徳性の発達について調査・分析を行った。

## ②調査の概要

事業実施による遊び場面の変化が子どもの心の成長・発達に及ぼす影響をもたらすか否かを明らかにするためには、必然的に事業に参加して遊んだ子どもと遊んでいない子どもとの比較・分析が求められる。そのため、調査対象自治体の選定にあたっては、①全児童対象事業の活動実績が長く、事業が自治体内で定着していること、②事業実施前後で比較を行うため、調査を実施する小学校では実施されていないことの2点を条件とした。結果、全国で2番目に開始され、15年が経過している横浜市の「はまっ子ふれあいスクール（以下、「はまっ子」とする）」を本調査の対象事業とした。「はまっ子」は前述した全児童対象事業の実施内容と一致しており、放課後の小学校施設を利用した遊び場・居場所づくり事業となっている。

なお、調査は事業実施前と実施後の縦断的な比較・分析を必要とするため、調査対象校は第1回目の調査時に「はまっ子」が実施されてなく、調査後に実施される予定となっていた横浜市内のA小学校とした。2002年1月に実施した第1回目の調査対象者は、A小学校の第1学年と第5学年のそれぞれ2学級に在籍していた児童、男女合計129名であり、第1回目の調査から4年後の2006年2月に実施した第2回調査での対象者は、第1回目の調査時に第1学年であった児童64名である。本調査では、事業展開前の第1回目の調査と、事業展開後の第2回目の調査で得られたそれぞれ第5学年の児童のデータを比較・分析を行った。なお、第2回目の調査時の第5学年となる第1回目の第1学年の児童のデータについては、全国平均値と比較することで事業参加前の道徳性のレベルを明らかにするためのサンプルとした。すなわち、調査後の比較・分析において何らかの違いが確認された際、その結果が児童の元来の性質であるという可能性を排除するためである。

## ③調査結果

ここではまず、事業開始前の第1回目の調査結果について、全国平均値との比較を通してみたい。全国平均値とは、1991年に道徳性診断テスト（HEART）の標準化にあたって収集された全国79の小学校の23,255名の児童のデータから算出されたものである<sup>22)</sup>。表5は第5学年のデータである。思いやり、自己確立、総合の3つの観点については、0.02ポイントと大きな違いは見られず、平均値とほぼ同様の値であったが、生活規範に関しては0.18ポイントとA小学校の児童のデータが高い値を示した。また、第1学年のデータに関しては、表6にあるように4つの観点で全国平均値を0.03から0.12ほど下回っていた。以上の結果から、対象校であるA小学校の2つの学年の児童の事業開始前の時点での道徳性については、多くの観点で全国平均値と同程度であることが分かった。つまり、対象児童の道徳性がもともと高いというわけではないことが確認されたわけである。

表5 第1回調査の際の5年生の道徳性の内面形成の値

	思いやり		自己確立		生活規範		総合	
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差
第1回調査時 5年生	2.84	0.43	3.45	0.40	3.54	0.45	3.27	0.38
全国平均値	2.86	0.49	3.46	0.45	3.36	0.53	3.26	0.44

表6 第1回調査の際の1年生（第2回目の調査時の5年生）の道徳性の内面形成の値

	思いやり		自己確立		生活規範		総合	
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差
第1回調査時 1年生	2.73	0.31	3.31	0.25	3.43	0.21	3.16	0.22
全国平均値	2.76	0.32	3.43	0.31	3.46	0.28	3.22	0.26

こうした結果を踏まえて、第2回目の調査結果を検討したい。表7は、前出した全国平均値と第1回目の調査時の第5学年児童のデータに、第2回目の調査時の第5学年児童（「はまっ子」が開始され、遊び場面が変化したと思われる児童）のデータを加えたものである。第1回目の調査時には全国平均値を下回っていた結果であったが、第2回目には4観点全てにおいて0.10ポイントから0.23ポイント上回る結果となっていることが分かる。同様に第1回目の調査時の第5学年の児童の結果と比較してみても、生活規範の観点を除く3観点で0.11ポイントから0.25ポイントと大きく上回っている。特に思いやりの観点では、t検定で0.5%水準という非常に強い有意差がみられた。

表7 第2回調査の際の5年生の道徳性の内面形成の値

	思いやり		自己確立		生活規範		総合	
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差
第2回調査時 5年生	3.09	0.46	3.56	0.38	3.56	0.42	3.40	0.38
第1回調査時 5年生	2.84	0.43	3.45	0.40	3.54	0.45	3.27	0.38
全国平均値	2.86	0.49	3.46	0.45	3.36	0.53	3.26	0.44

図1は、4観点の中で特に差異の大きかった思いやりの観点における道徳性の内面形成水準について、児童の割合を示したグラフである。Aは該当する内面形成の水準が同じ学年の子どもと比べて高いことを、Bは同程度であることを、Cは低いことを示している。また、この評価記号に+や-が付いている場合は、各段階のなかでも内面形成が高い、あるいは低いことを表している。「はまっ子」での遊び体験がなかった第1回目の調査の結果では、Bが23%と最も高い割合を占め、B+以上が41%、B-以下が37%となっていることが分かる。この分布を見ても、第1回目の調査結果では、子どもの分布は平均的であるといえる。これに対して、第1学年時より「はまっ子」で遊んできた体験のある第2回目の調査の結果では、A-が24%と最も高いことに加え、Aも23%と高く、合わせる47%と半数程度を占めていることが明らかとなった。また、B-以下の子どもの割合も23%と低い。こうしたことから、「はまっ子」での遊び体験のある子どもは、思いやりの観点における道徳性の内面形成水準が全国的にも高い子どもが多くみられることが分かった。

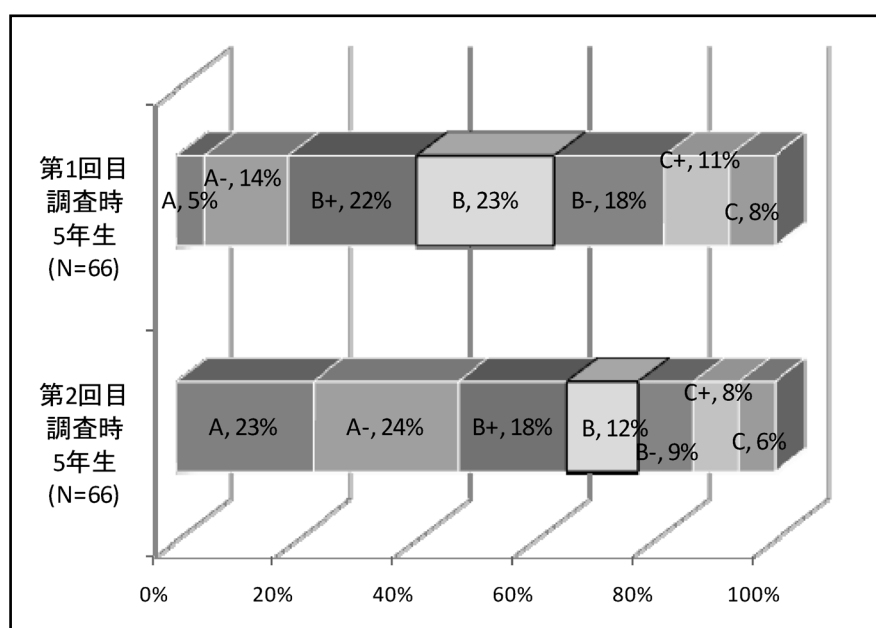


図1 道徳性「思いやり」の観点における内面形成の評価の割合

前述のように、第1学年時の調査では、全国平均値を下回っていたことを考慮すると、第1回目の調査時の第5学年の児童と異なる何らかの影響により、学年全体の子どもの道徳性が高まったと

分析することができる。こうした影響を与えた要因としては、学校教育活動を中心として、様々な考えられうるものではあるが、これまで多くの学者によって論じられてきたような道徳性の発達における遊び場面の重要性を踏まえると、要因の一つとして「はまっ子」のような全児童対象事業の展開による遊び場面の大きな変化が挙げられると考えられるのではないだろうか。これに関係して、筆者が複数の学校教員に対して行ったインタビュー調査でも、「はまっ子」での他者との関わりがソーシャルスキルの向上や人間関係を築く力の育成につながっており、子どもの心の成長に重要な役割をはたしているとの指摘が得られている<sup>23)</sup>。

### (3) 自我の形成に対して

#### ① 自我状態とは

全児童対象事業の展開による遊び場面の変化により、子どもの道徳性の発達が見られたと仮定するのであれば、同様に社会性など子どもの人格形成に与える影響もあるのではないかと予測できる。そこで、本調査では心の成長・発達を道徳性よりも広い視野で捉えるため、自我に焦点をあてて調査することとした。なお、発達人格心理学の誕生に貢献したLoevingerらの論によれば、道徳性と自我の発達には相関が見られており、道徳性の発達が自我の発達にやや先行して見られることが明らかとされている<sup>24)</sup>。さて、心理学では、「人が何かについて考えるとき、主体と客体とに明確に分離され、意識される中での、主体としての自己」が自我と呼ばれている。このような自我の形成に着目し、自我を5つの尺度で捉え、対人関係におけるパターンの分析を行ったのがBerneである。

表8 5つの自我状態

CP (父親的・批判的な自我)	価値観の規準となり、規則、慣習、伝統を守って、社会的な機能や枠組みを維持しようとする自我。
NP (母親的・養育的な自我)	他人に対して、受容力、包容力、暖かさ、優しさを示し、保護したり、励ましたりと陽性のストロークを与える時に働く自我。
A (大人の自我)	合理的で論理的であり、物事を客観的に把握して、冷静な態度を保ち、情報を収集分析し、正しく判断しようとする時に働く自我。
FC (自由な子どもの自我)	親や他人からの影響を受けていない、生まれながらの自分を伸び伸びと発揮し、独創性、創造性、情緒性、好奇心、恐怖心、ユーモア感覚などに関係する自我。
AC (順応した子どもの自我)	発達段階で親や親代理者の影響を受け、「いい子ちゃん」に代表されるような行動をとり、他人の顔色をうかがって感情を抑制したり、妥協、遠慮などをする時に働く自我。

(出典：赤坂徹・根津進「小児ANエゴグラム解説」より)

今日においては、自我の形成を調査する際にエゴグラムが多用されているが、これはBerneの理論をもとに自我状態の構造分析を行い、そうした自我状態に注がれる心的エネルギーを目に見える形でDussayが表現化したものである<sup>25)</sup>。エゴグラムでは人間の内面には、大きく分けて「親の自分 (Parent)」「大人の自分 (Adult)」「子どもの自分 (Child)」という3つの自我が内在しているとされている。Parentは幼い頃に親から教えられた態度や行動の部分であり、さらにCP (父親的な自我・批判的な自我) とNP (母親的な自我・養育的な自我) とに分類される。Adultは事実に基づいて物事を判断しようとする、いわば理性といった部分である。そしてChildは子どものころの状態のように、本能や感情そのままの部分であり、FC (自由な子どもの自我) とAC (順応した子どもの自我) とに分類される (表8参照)。さらに、これら5つの自我状態のバランスをみることで、対人交流における際の交流パターンも判断されるのである。本調査では、小児用のエゴグラムを用いて、調査を行った。これにより、前述の思いやりなどの道徳性と共通するNP (母親的な自我・養育的な自我) の観点だけでなく、様々な自我状態についても検討することができるだろう。

#### ② 調査の概要

道徳性に関する調査結果を、事業実施による遊び場面の変化が子どもの道徳性の成長・発達に影



響を及ぼしたと解釈した上での調査としたため、本調査の対象は次のように設定した。自治体については前回の調査と同様の横浜市とし、対象校については、分析の視点が道徳性から自我へと広い範囲を扱うこととなったことを受け、事業がより学校や地域に定着していることが好ましいと考えたため、事業実施から6年が経過した横浜市内のB小学校とした。なお、調査対象校では、子どもの活動の様子を捉えるため、2003年より4年間、観察調査も併せて行った。小児用エゴグラムを用いた調査は、2007年4月に行った。調査対象者は、第5学年の2学級に在籍していた児童、男女合計名60名とした。こうして得られたデータを、「はまっ子」に参加しなかった子どもの群、低学年時まで「はまっ子」に参加していた子どもの群、そして中高学年時まで「はまっ子」に参加していた子どもの群の3つに分類し、それぞれを比較・分析した。

### ③調査結果

一般的なエゴグラムによる自我状態の解釈においては、各自我状態の得点が平均得点より著しく偏っていたとしても、それが良いとも悪いとも、いずれの意味ももたない。即ち、一概に得点が高いことが望ましいと判断されるわけではなく、反対に得点が低いことが望ましくないと判断されるわけでもないということである。この点を踏まえ、ここでは各自我状態について、3つの群の値を比較・検討していきたい。

表9 「はまっ子」への参加別に分類した子どもの5つの自我状態の平均値

	CP		NP		A		FC		AC	
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差
中高学年時まで参加の子どもの群	24.47	3.53	28.67	4.59	26.69	4.09	24.69	3.69	25.11	3.00
低学年時まで参加の子どもの群	24.23	3.17	28.38	4.36	26.15	3.03	24.73	3.76	25.19	3.10
参加したことのない子どもの群	23.30	3.30	26.80	3.52	24.40	4.20	26.00	3.97	25.70	3.30

まず、「はまっ子」に参加していた2つの群の結果では、5つの自我状態で同様の平均値となっていることが分かった（表11参照）。差はいずれも0.5ポイント程度であり、大きな違いは見られない。これに対し、「はまっ子」に参加しなかった子どもの群との比較では、全ての尺度において1.0ポイント以上の違いが確認されており、NP（母親的な自我・養育的な自我）とA（大人の自我）では「はまっ子」に参加していた子どもの群が高い平均値を示し、反対にFC（自由な子どもの自我）では「はまっ子」に参加しなかった子どもの群が高い平均値を示していることが明らかとなった。特に、他者に対する優しさなどを示すNPの平均値が、「はまっ子」に参加した子どもの群で高い結果となったことは、本研究における道徳性の調査結果と同様であり、このことから事業展開による遊び場面の変化が、子どもの心の成長・発達に影響を与えていると解釈することができるだろう。

また、前述したように、エゴグラムでは5つの自我状態だけでなく、その中で対照的な自我状態とされているCPとNP、FCとACのバランスをみることで、他者と自己への見方が診断されている。本研究の目的に従い、ここでは他者に対する基本的な構えについて分析を加えてみたい。他者に対する見方としては、CPとNPのバランスをみるわけであるが、批判的な自我であるCPが養育的な自我であるNPよりも高い値となった場合、他者に対して否定的であるとされ、反対にNPがCPよりも高い値であった場合は、他者を肯定的に捉える傾向にあるとされている。図2は、「はまっ子」に参加したことのない子どものCPとNPの値を示したグラフであり、マーカーはそれぞれの子どもの位置を示している。図の中央にひかれた斜線より上部にある8つのマーカーは、他者肯定の傾向にある子どもであり、下部にある6つのマーカーは他者否定の傾向にある子どもを示している。割合としては6:4となっており、他者肯定傾向の子どもが多いことが分かる。図3は、低学年時まで「は

まっ子」で活動していた子どもの結果である。該当する子どもは10名と最も少なかったが、その内、他者肯定傾向の子どもは8名、他者否定傾向の子どもは2名であり、割合は8:2と参加していない子どもの群よりも他者肯定傾向の子どもが多いことが明らかとなった。さらに、中高学年時まで「はまっ子」で活動していた子どもの群の結果では（図4）、36名中、32名が他者肯定傾向であり、割合は9:1とさらに大きく他者肯定に偏りがあることが明らかとなった。

道徳性の調査結果を受けて言及したように、自我についても「はまっ子」での遊び体験の有無のみが、子どもの自我形成に影響を及ぼしたとは言えないものの、本調査結果を考慮すると、他者との対人交流が盛んな全児童対象事業での遊びが、子どもの心の成長・発達を進展させた可能性が高いと解釈できるだろう。

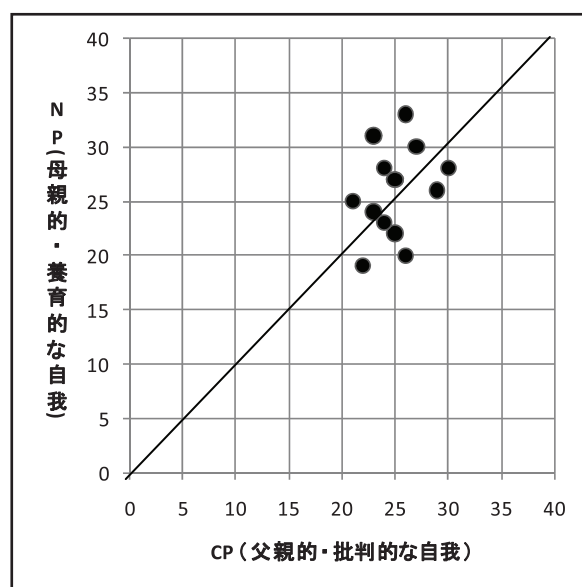


図2 「はまっ子」に参加していない子どもの他者の見方に関する値の分布

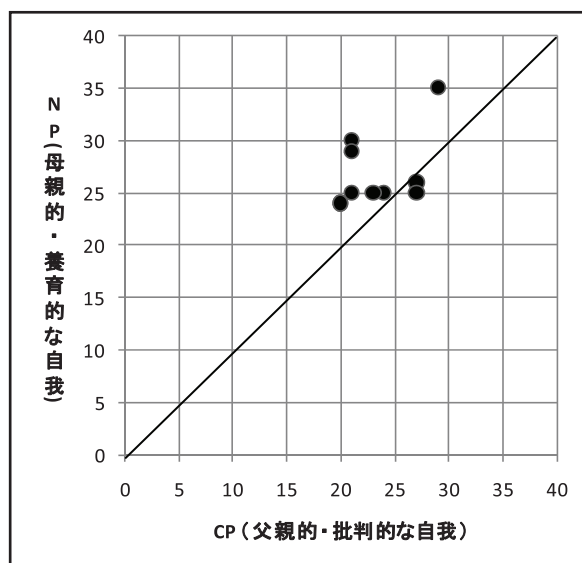


図3 低学年まで「はまっ子」に参加していた子どもの他者の見方に関する値の分布

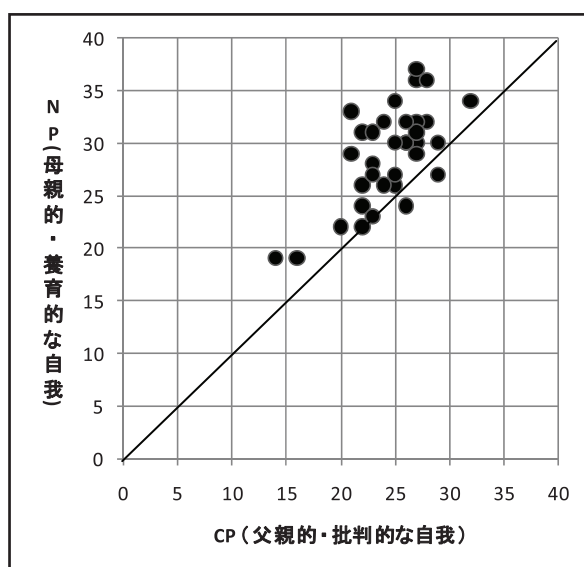


図4 中高学年まで「はまっ子」に参加していた子どもの他者の見方に関する値の分布

#### (4) 政策展開の意義と遊びの重要性

前述したように、遊び場・居場所づくり事業の展開が子どもの遊び場面を大きく変化させる契機となっていることは、筆者のこれまでの研究から明らかとなっていたわけであるが、いわばこれは政策展開のアウトプット・アウトカム指標であった。今回の調査では、そうした遊び場面の変化が、子どもの心の成長・発達に効果があると解釈可能な結果が得られたわけであり、政策展開のインパクトが新たに明らかとなったわけである。そもそも、子どもの遊び場・居場所づくり政策の展開の背景には、子どもの安全・安心できる遊び場の不足（青少年の異年齢・異世代間交流の不足、青少年の奉仕・体験活動の不足）や、スポーツに親しむ機会の減少、多様な文化体験活動に触れる機会の減少があり、様々な他者との交流や遊び、体験活動を通じて、子どもの心を成長・発達させることを事業目的としていたことを踏まえると、政策展開の意義は非常に大きいといえる。

本来、遊びは子どもの自由な意思により行われるべきものであり、その遊び場・機会を政策の展開により大人が創り出すということは、望ましいあり方とはいえないかもしれない。しかし、ポータブルゲーム機や携帯電話サイトを利用したバーチャルな遊びが急速な勢いで普及している現在、これまでの遊びが果たしてきた心の成長・発達という大きな役割を今一度見つめ直し、「子どもの成長にとっての遊びとは何か」をとらえ直すことは喫緊の課題である。政策の展開はそうした問題を再考させるきっかけともなるものであり、この点においても意義があるであろう。

## 4. 居場所づくり政策の課題

### (1) 学童保育事業との関係性

政令市を中心に展開が始まり、全国に急速に広まっていった子どもの居場所づくり政策は今、大きな転換期を迎えているといってもよいだろう。それは、留守家庭児を対象とした児童福祉法に基づく放課後児童健全育成事業（以下、学童保育事業とする）との連携、あるいは一体的な実施が開始されたからである。そもそも全国で地域子ども教室が開始された2004年度には、既に川崎市や東京都世田谷区、江戸川区では両事業が一体的に実施される全児童対象事業が展開されるに至っており、また、大阪市や横浜市、東京都品川区でも従来の全児童対象事業に学童保育の機能を付ける新事業の展開がはじめられていた。こうした政令市を中心とする流れもあり、2007年度からは放課後子ど



もプランの中で、地域子ども教室をベースとした放課後子ども教室が継続して展開されることとなったわけである。

この放課後子ども教室と学童保育事業との関係性については、両事業の内容の相違点に起因するスタッフの配置のあり方や参加区分による子ども対応の困難さなどについて、未だ様々な議論がなされているが、両事業を「一体的あるいは連携して実施する総合的な放課後対策を推進する」ことがこの放課後子どもプランの目的とされている。2007年2月に厚生労働省から出された資料<sup>26)</sup>の中には、プランの実施場所・実施形態の例として両事業を実施する場合の3タイプが明示されており、このうち一体的に実施するタイプである「同じ建物内（資料では小学校）・同じ部屋で、一体的に実施」が、既存の学童クラブが廃止されることにつながるとの懸念から、学童保育関係者を中心として問題視されているようである。

文部科学省が委託した調査によると<sup>27)</sup>、2007年度では回答のあった21,874の小学校区のうち、放課後子ども教室を実施しているのは26.1%の5,707か所であり、そのうち両事業を一体的に実施しているのが569か所、連携して実施しているのが1,103か所となっている。すなわち、およそ30%が両事業を一体的あるいは連携して実施しているわけである。調査では放課後子ども教室が展開され、学童保育事業と一体的あるいは連携して実施されたことの最大のメリットとしては、活動内容の多様化・充実、異年齢間での交流の充実が挙げられており、他方、デメリットとしては集団活動や安全性の確保が困難となったことが指摘されている。

筆者が継続的に調査を実施してきた横浜市でも、前述のように両事業を一体的に実施する全児童対象事業である「放課後キッズクラブ事業（以下、「キッズ」とする）」の展開が2004年度から開始された。これは、近年の居場所づくり事業への保育機能の充実を求める声の高まりを背景として、管轄部局の諮問機関である「子どもたちの放課後懇話会」より出された「遊びの場と生活（保育）の場の融合」という提言内容等を受け、一部の「はまっ子」を廃止し、転換をはかった事業である。「キッズ」は2007年現在、市内30か所で展開されており、2009年までに80カ所まで拡充される予定となっているようである。「キッズ」では、留守家庭の子どもの生活の場としての機能を充実させる具体的な手立てとして、おやつ提供や7時までの活動時間の延長などがなされており、従来の「はまっ子」としての遊び場利用の子どもと学童保育として利用する留守家庭の子どもとがともに参加できる形態となっている。すなわち、留守家庭の子どもは、5時までは他の子どもと特に区別されることなく自由に活動し、5時以降におやつ提供を受け、宿題を見てもらうなどの個別のケアを受けることになるわけである。このように5時以降利用の留守家庭の子どもが他の子どもと活動面において異なるのは基本的に5時以降のみであるが、この時間帯による特別な個別のケアが保育の機能として解釈され、放課後子ども教室と学童クラブの一体的な事業の一つの事例とみなされているわけである。

筆者が2007年に横浜市内の5つの「キッズ」で行った調査によると、参加児童数の推移（図5参照）では、駅からの距離や学校区内の学童クラブの数など様々な要因により、増加率にはバラつきがみられるものの、全ての「キッズ」が年々増加の一途をたどっており、留守家庭のニーズは小さくないことがわかる。特に学童クラブのないC小学校のような小学校区にある「キッズ」での増加率は顕著であり、1年で3倍以上の急激な増加が見られている場所もある。そして、このような留守家庭の子どもの大幅な増加は、反対に遊び場として利用する子どもの減少につながっているようである。留守家庭の子どものみの利用となる5時以降とは異なり、5時以前に子どもが活動できる空間は常に一定である。したがって、留守家庭の子どもの大幅な増加は全体的な人数の増加につながり、結果として一人あたりの遊び場面積が縮小し、活動内容にも制限が生じてしまう。筆者が2005年より継続的に調査を行っているC小学校とD小学校の「キッズ」でも、中学年の子どもを中心に「今までは体育館で思いっきり遊べたのに、今じゃ人が多くてできない」や「スタッフのおばちゃんがないからって言われて、いろんなとこで遊べない」などの不満が挙げられており、その後、実際

に参加をやめた子どもも見られている。遊び場として利用する子どもは5時以降の子どものように家庭のニーズで「参加しなくてはならない」という立場ではないため、参加を取りやめることも容易であるとスタッフは話す。参加児童の内訳においても、たとえばC小学校の「キッズ」では、開始初年度と現在とでは一日の参加児童数に大幅な増加は見られていないにも関わらず、留守家庭の子どもの占める割合は増大し、対して、遊び場利用の子どもの割合は減少しているのである（図6参照）。こうした傾向が今後も続いていくと仮定すると、学童保育としての意味合いのみが非常に強い事業と化してしまう懸念も生じてくるだろう。

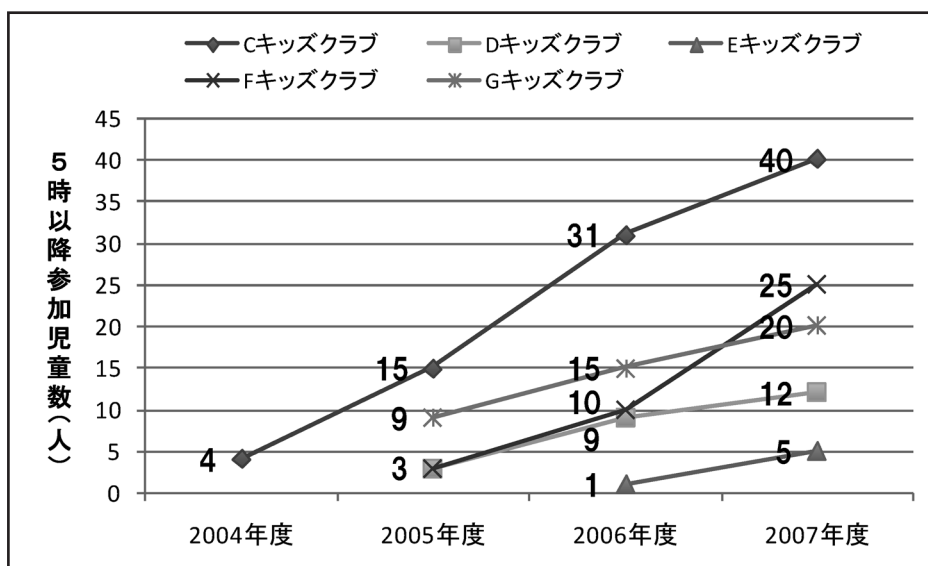


図5 「キッズ」への学童保育利用の子どもの数の推移

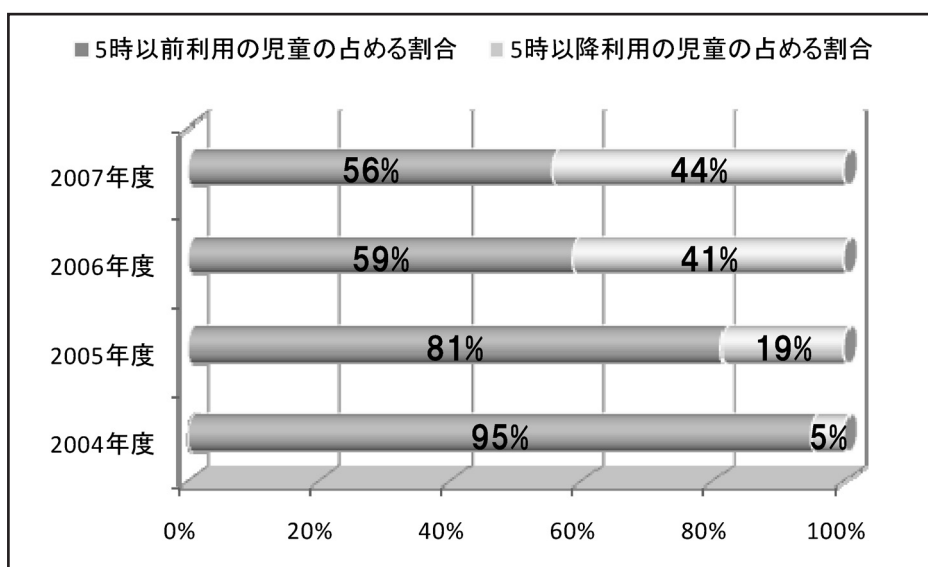


図6 「キッズ」で活動する子どもにおける留守家庭の子どもが占める割合の推移

居場所づくり政策でつくり出しているものは自由な遊び場である。対して、学童保育事業は留守家庭児にとって、代わりの家（生活の場）をつくりだしている。自分の生活の場が遊び場となることはあっても、遊び場が生活の場となることはあり得ない。目的の異なる両事業が一体的な実施をも検討された背景には、「放課後の子どもの居場所をつくる」という内容面の類似だけでなく、学童保育を利用することのできない待機児童の存在や、国の財政事情が複雑に関係している<sup>28)</sup>。こうした現状においては、一体的な実施により、居場所づくり政策と学童保育事業のどちらか一方の利

用者のニーズが優先されることのないよう、それぞれを必要とする子どものニーズに対応していくことが必要である。特に、居場所づくり政策に関しては、留守家庭の子どもだけの居場所とならぬよう、政策の目的を再確認し、その意義や必要性について今一度、再考することが求められていると筆者は考えている。

## (2) 事業外での普段の遊びを視野に入れて

近年、多くの居場所づくり事業で共通して見られる傾向として、子どもの学年が上がるにつれ、参加する子どもの人数は減少するということが挙げられる。たとえば、図7は道徳性と自我についての調査を行ったA小学校とB小学校の「はまっ子」に参加登録をしている子どもの学年別の割合を示したものであるが、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学年では40%程度、第5学年では10%以下と非常に低い割合となっている。実際に参加している子どもの割合はこの登録率を下回っているので、高学年の子どもの参加数は1ケタであることも少なくない。

このように学年が上がるにつれて、子どもが参加しなくなる理由としては、子どもの生活が塾や習い事で忙しくなるなどの時間的な理由よりも、むしろ「はまっ子」での遊びがおもしろくないと感じられていることが筆者のこれまでの調査<sup>29)</sup>などから明らかとなっている。前述したように留守家庭の子どもの割合も高くなり、中高学年の子どもが望むサッカーや野球などの集団遊びもダイナミックにすることができなくなり、また、下級生のサポートをしながらでは思いっきり活動することもできないようである。では、「はまっ子」で遊ばなくなった子どもたちはどのように遊んでいるのだろうか。低学年時に「はまっ子」で遊んだ体験は活かされているのだろうか。筆者が「はまっ子」での遊び体験の有無と、その後の遊びについて調査した結果を以下にまとめていきたい。

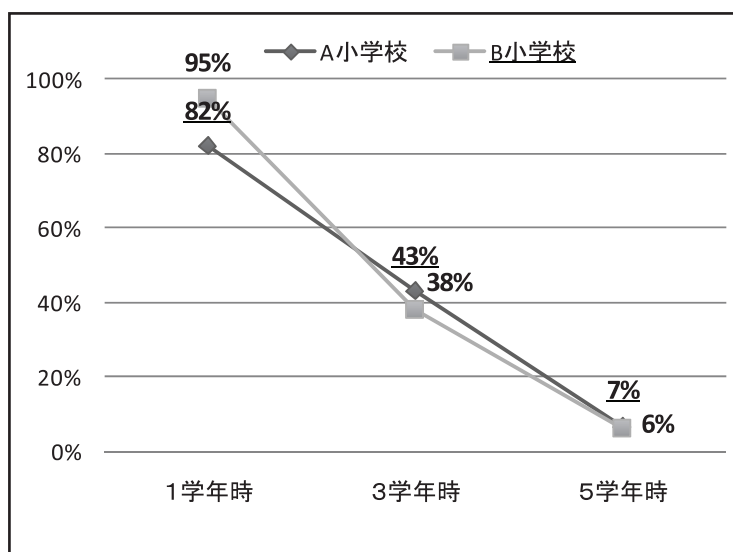


図7 学年別に見た「はまっ子」への登録率

「はまっ子」が以前から実施されていたB小学校を比較基準校として、「はまっ子」が調査時に実施されていなかったA小学校を実験校として設定し、両校の第5学年の子どもの遊びについて調査し、比較・分析を行った(表10参照)。実験校では2002年1月に新規に「はまっ子」が展開されたため、第一次調査を行った2002年の5年生には「はまっ子」での遊び体験はない。対して、第二次調査を行った2006年の5年生は1年生時に「はまっ子」ができた年代であり、当時の登録率は95%を占めていることから、ほとんどの子どもが「はまっ子」での体験があると考えられる。さて、まずは遊びの日数であるが、平均日数では2002年が2.69日であり、2006年の2.13日を上回っていた。しかし、各選択肢の占める割合と平均値ともに統計的には有意ではなく、こうした傾向は比較基準校の結果



と同様であった。仲間の人数・遊び集団では、2006年の結果で「自分ひとり」の占める割合が2002年よりも7%低く、「4人～10人」という中規模な集団は5%と高かったが、いずれも有意な差ではなかった。さらに遊び仲間に関しては、「上の学年の友だち」や「下の学年の友だち」など異学年の友だちと遊んでいると回答した子どもの占める割合は全く同一の値であった。また、遊び場所についても比較基準校の結果と同様に、それぞれの遊び場の占める割合の比較と室内・室外の比較、ともに有意な違いは見られていない。友だちと外で遊び頻度についても、「ほとんどない」と「1日」の占める割合に2006年の結果で違いが見られているが、有意ではなく、平均日数についても大きな差は見られなかった。1人でテレビゲームで遊ぶ頻度についても同様の傾向であった。

表10 はまっ子体験有無別に見た普段の遊び場面の特徴の比較

		はまっ子での遊び 体験のない2002年 度の5年生	はまっ子での遊び 体験のある2006年 度の5年生			はまっ子での遊び 体験のない2002年 度の5年生	はまっ子での遊び 体験のある2006年 度の5年生
遊び日数	遊んでない	13%	23%	遊ぶ人数	自分ひとり	20%	13%
	週に1日	23%	21%		2人	18%	21%
	週に2日	14%	14%		3人	35%	32%
	週に3日	11%	16%		4人～10人	27%	32%
	週に4日	13%	13%		11人以上	0%	1%
	毎日	27%	13%				
遊び仲間	同じ学年の友だち	77%	87%	遊ぶ場所	自分の家	44%	46%
	上の学年の友だち	6%	6%		友達の家	45%	54%
	下の学年の友だち	13%	13%		学校の校庭	18%	13%
	兄弟・姉妹	38%	20%		近くの公園、広場	24%	34%
	その他	1%	6%		はまっ子	0%	0%
					その他	8%	8%
友だちと外で 遊ぶ頻度	ほとんどない	36%	42%	1人でTVゲーム で遊ぶ頻度	ほとんどない	39%	52%
	週に1日	19%	24%		週に1日	17%	13%
	週に2日	16%	9%		週に2日	11%	9%
	週に3日	13%	12%		週に3日	10%	12%
	週に4日	10%	6%		週に4日	10%	4%
	毎日	7%	6%		毎日	13%	10%

以上のように、本調査においては比較の基準となる比較基準校だけでなく、実験校においても放課後の遊びにいかなる有意な違いも確認できなかった。すなわち、低学年時に「はまっ子」に行っていた年代も行っていなかった年代も、高学年時の普段の遊び場面においては遊び日数や人数、場所などの各観点で大きな違いは見られないということが明らかとなったわけである。この結果は、「はまっ子」での普段とは異なる特徴的な遊び体験も、その後の「はまっ子」以外での自由な遊び場面に対しては、直接的な変化をもたらす要因とはなっていないと解釈することができる。

もちろん、「はまっ子」をはじめとする遊び場・居場所づくり事業の目的は、事業内での遊びや体験活動を通じて、子どもの心身の成長・発達を促すというものであり、事業外での活動を変化させることを直接的な目的とはしていない。しかし、事業への参加時のみの限定的な変化では、子どもの心身にとって十分な遊びが展開されるようになったとは言えない。携帯型ビデオゲームの普及など、「孤立型」にむけて急速に進展する現代の子どもたちの遊び環境を踏まえると、事業内での遊びを豊かにするだけでなく、普段の遊びへのつながりや発展をも視野に入れ、遊び仲間・空間・時間の確保を子ども自身が行えるような手段を身につけさせることや、多様な遊びを積極的に伝えて子どもたちの遊びのレパトリーを増やしていくことなどがこれからの居場所づくり政策の中で求められてくるのではないかと考えている。

## 5. 居場所づくり政策の方向性

全児童対象事業と地域子ども教室を対象とした9年間にわたる継続的な調査を通して、筆者は居場所づくり政策の最大のポイントが学校施設の活用であると考えた。なぜなら、本研究で明らかとなった効果や課題に最も深く関係している要因だからである。これからの居場所づくり政策を講じていくうえでは、学校施設をどのように活用していくかがキーとなってくるだろう。以下に、居場所づくり政策の方向性として、学校施設の活用について焦点を当て、論じていきたい。

30年前には、行政がイニシアチブをとり、子どもの遊び場を学校につくりだす政策が展開されるなどということは想像もされなかっただろう。学校は教育・学習の場であって、遊び場ではない。放課後は地域の公園や様々な遊び場で子どもは自由に遊ぶものだと考えられていた。1979年、日本初の冒険遊び場である羽根木プレーパークが開設された。自然環境の中で、子どもが木登りをしたり、火を使ったり、泥まみれになって遊んだりすることができる自主性を重んじた遊び場である。筆者も神奈川県内のプレーパーク4か所において、これまで数回にわたって、活動に参加してきた。子どもにとってやりたいことのできる自由度の高い遊び場は魅力的であると思われたが、参加している子どもの人数は20名前後が多く、全児童対象事業に参加する子どもよりも明らかに少ない様子であった。

16年前に大阪市で開始された全児童対象事業が政令市を中心に広がりを見せ、地域子ども教室の展開を経て、放課後子ども教室として今日、全国で展開されるに至ったのは、子どもの遊び場・居場所として学校が適していることを示しているのに他ならない。プレーパークや児童館といった他の子どもの施設と比較しても、管理の厳しい空間であり、火や刃物の使用、自然体験など、活動内容にも制限がある学校施設が、重点的に遊び場・居場所として整備されている背景には、現代の社会事情と子どもを取り巻く環境が関係している。たとえば、子どもを狙った犯罪の増加により、安全・安心な遊び場・居場所を保護者は強く望むようになった。こうした保護者にとっては、放課後に移動の必要もなく、教職員も含めた大人の目が多い学校は、最も安全な活動の場として魅力的であろう。また、塾や習い事で多忙化している子どもにとっては、限られた時間の中で効率的に友達と遊ぶことは重要である。視点を変え、国や地方自治体の財政事情を考慮すれば、児童館など新たな施設の設置よりも、既存の学校施設の活用が望ましいことも言うまでもない。こうして現代においては、学校施設には教育・学習の場としてだけでなく、遊びの場としての役割が求められるようになったのである。

遊びの場としての学校には、校庭や体育館など広大で整備された遊び空間、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が十分に備わっている。本研究においては、こうした三つの間により、子どもの遊び場面がより豊かなものへと変化し、その中で異学年間も含めた多様な交流がなされ、子どもの道徳性の発達や自我の形成に効果が見られることが示唆されたわけである。さらに、筆者のこれまでの研究からは、学校施設を遊び場・居場所とすることで、子どもだけでなく、学校の教職員にも大きなメリットをもたらしていることが明らかとなっている<sup>30)</sup>。たとえば、子ども理解の深化が挙げられる。事業での子どもの活動の様子を見た教職員の多くが、学校内で自らが関わっている時とは異なる子どもの顔を見たと言っており、多角的に子どもを捉えることにつながり、理解が深まったと振り返っている。また、事業での異学年間での交流が、学校での学年を縦割りとした交流活動に好影響を及ぼしたという指摘もなされている。さらに、事業のスタッフとして地域住民が日常的に学校施設で活動するようになったことで、地域住民の学校教育活動への理解が深まり、学校行事などに積極的に協力するようになったという声も学校長から聞かれている。このように学校施設の活用は、子どもや保護者、自治体だけでなく、学校にもメリットをもたらしているのである。現在、学校施設は小学校だけでも

全国22,000校以上にのぼっている。今後、遊び場・居場所としてのニーズがある小学校区においては、積極的に学校施設を開放・活用していくことで、子どもの安全・安心な遊び場・居場所を効率的につくりだすことができるだろう。

表 11 全国の学童保育施設の開設場所

	開設場所	割合
学校施設内	8495	49%
児童館内	2630	15%
学童保育専用施設	1290	7%
その他の公的施設	1885	11%
法人等の施設	1189	7%
民家・アパート	1243	7%
その他	763	4%
全体	17495	100%

(出典：全国学童保育連絡協議会HPより)

しかし同時に、学童保育事業との関係性に課題が生じている一因も学校施設で展開していることにある。学童保育事業は自治体により、開設されている場所が異なっている(表11参照)。最も多いのは学校施設内で展開されている学童クラブであり、49%を占め、その割合は余裕教室の増加に伴って、年々高まっているようである。川崎市や東京世田谷区、品川区、江戸川区などのケースもこれに属するが、これらの自治体では学童保育事業と全児童対象事業・放課後子ども教室との一体的な実施がなされている。両事業とも同じ学校施設内で展開することで、効率化がはかられたわけである。開設当初から学校施設で展開されてきた学童クラブは多く、そうしたクラブにとっては、居場所づくり政策の展開により、不特定多数の子どもが出入りするようになったことで、保育環境が悪化したと捉えられているようである<sup>31)</sup>。また、学童保育事業が学校施設などの公的施設ではなく、民家やアパートに開設されている横浜市や大阪市、札幌市、名古屋市などの政令市のケースでは、別の問題が生じている。それは利用料の違いによる参加児童の減少である。公的な学校施設で展開される全児童対象事業や放課後子ども教室の利用料は、保険や特別な活動への参加費を除くと、無料のケースが多い。それに対して、民家やアパートを借りて運営している学童クラブでは、15,000円から30,000円程度の利用料が求められている。そのため、保育サービスの質の高さよりも利用料の安さを重視し、学童クラブの代替として安易に全児童対象事業や放課後子ども教室に子どもを行かせている留守家庭の保護者が見られるようになってきているのである。名古屋市学童保育連絡協議会によれば、名古屋市では全児童対象事業であるトワイライトスクールが開始されたことで、参加児童が大幅に減少し、閉所された学童クラブもあるようである。

このように学校施設が子どもにとって、教育・学習の場だけでなく、遊びの場や生活の場ともなったことで、学校囲い込み現象ともいえるべき状況も今日、見られている。すなわち、子どもは朝、学校に登校して、学習を終えた後、引き続き学校内で遊んだり、生活したりし、夕方、帰宅することで、家と学校の行き来だけで一日を終えてしまうのである。学校内だけで子どもの生活が完結してしまうことは、学校外での多様な生活体験の機会を奪うことにつながりうるものであり、望ましいことではない。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<sup>32)</sup>。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。特に、インターネットなどメディアの普及により、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が可能な地域社会との関わりは重要なものとなっている<sup>33)</sup>。学校施設内で居場所づくり政策や学童保育事業を充実させることは、子どもの生



活を学校内だけで完結させ、子どもにとって重要な地域社会での活動の機会を減少させることにつながりうるという認識をもつことが求められるだろう。

しかしながら、学校施設が遊び場・居場所として整備された経緯からもわかるように、現代の社会事情や、子どもや保護者のニーズなどをふまえると、学校施設外での地域の居場所づくりを推し進めることが有効であるとは必ずしも言い切れない。豊かな遊びに必要な空間・時間・仲間が容易に確保される学校施設だからこそ、遊び場面を変化させたと考えられるからである。そこで最後にこれからの居場所づくり政策に期待される役割について論じていきたい。それは、子どもの遊び場・居場所を学校施設につくりだすだけでなく、学校施設を拠点とした子どもの居場所ネットワークを地域内に形成していくことであると筆者は考えている。地域には児童館や学童クラブ、ログハウスやプレーパークなど、子どもを対象とした施設が点在している。組織率が低下したとはいえ、子ども会が活動を行っている地域も少なくない。これらの諸団体と連携・協力して活動を行ったり、地域の諸活動の情報を子どもに対して発信したりすることで、有機的なつながりを形成させるのである。このように学校を拠点とし、地域の諸団体や諸活動をコーディネートする活動は、これまでは学校を中心として行われてきた。1974年の文部省社会教育審議会の「在学青少年に対する社会教育の在り方について」の建議に端を発する学社連携の流れである。現在では、学校内に地域連携に関する校務分掌が位置づけられている学校も多い。だが、学校は日々の教育活動などで多忙であり、地域団体と協力する余裕はないというのが多くの学校の実態のようである<sup>34)</sup>。その代替的役割を学校施設内で展開するという特長を持つ全児童対象事業や放課後子ども教室が担うのである。他の地域団体と共同事業を積極的に展開することで、子どものその後の活動に広がりができるであろうし、地域の諸活動に関する情報を発信することで、子どもの地域への意識も高まり、新たな地域活動への参加に結びつくかもしれない。このように子どもを対象とした地域の諸団体・諸活動とのつながりを強化していくことは、前述のような学校囲い込み現象を防ぐ手立てともなりえるだろう。子どもにとっては、多様な居場所をもつことこそが望ましい。そのためのコーディネートに主体的に取り組んでいくことが、広い視点での子どもの居場所づくりになるのであって、今日、子どもの安全・安心な居場所の一つとなった全児童対象事業や放課後子ども教室がこれから目指すべき方向性なのだと考えている。

## 脚注

- 1) 2007年の文部科学省の発表による。www.mext.go.jp/b\_menu/houdou/19/08/07080133.htm
- 2) 飯田浩之「遊びの重要性」明石要一編『中教審 心の教育答申読本』1998年、48頁。
- 3) Vygotsky, Lev Semenovich (柴田義松・森岡修一訳)『子どもの知的発達と教授』明治図書、1975年、87頁。
- 4) Erickson, Milton H (岩瀬庸理訳)『アイデンティティ』金沢文庫、1975年、35頁。
- 5) Piaget, J. (大伴茂訳)『遊びの心理学』黎明書房、1976年、57頁。
- 6) 渡辺秀敏「遊びと学習」桂広介『子どもの遊び』1976年、30頁。
- 7) 子どもの体験活動研究会『地域の教育力の充実に向けた実態・意識調査報告書』2002年、16頁。
- 8) 日本PTA全国協議会『子どもとメディアに関する意識調査 調査結果報告書』2007年、45頁。
- 9) 詳しくは <http://research.goo.ne.jp> を参照のこと。
- 10) 中川英一『成育環境と子ども』高文堂出版社、1997年、105頁。
- 11) 仙田満『子どもとあそび』岩波書店、1992年、159頁。
- 12) 前掲『地域の教育力の充実に向けた実態・意識調査報告書』2002年、17頁。
- 13) 2004年の厚生労働省の発表による。<http://www.mhlw.go.jp/bunya/kodomo/jidoukan.html>
- 14) 例えば、拙稿「地域子ども教室の展開と子どもの居場所づくり」杉山千佳編『現代のエスプリ 子どものいる場所』至文堂、2005年、121頁など。
- 15) 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。
- 16) 拙稿「地域子ども教室での社会力の育成」『社会教育』697号、2004年、8頁。
- 17) 拙稿「放課後の子どもの遊び場づくり事業に関する縦断的研究」独立行政法人国立青少年教育振興機構『青少年教育フォーラム』2008年、131-133頁。
- 18) 拙稿「全児童を対象とした放課後児童育成施策の展開は地域の教育力再生につながるのか?」『弘前大学教育学部

紀要』、2005年、107頁。

- 19) 北川歳昭「道徳性の発達」今泉信人『発達心理学』1994年、188頁。
- 20) 吉岡昌紀「認知的発達理論 ピアジェ」日本道徳性心理学研究会編『道徳性心理学』1992年、29頁。
- 21) 内藤俊史「認知的発達理論 コールバーグ」日本道徳性心理学研究会編『道徳性心理学』1992年、47頁。
- 22) 古畑和孝編『道徳性の診断と指導』東京心理、1999年。
- 23) 拙稿「『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。
- 24) 荒木紀幸「自我発達理論」日本道徳性心理学研究会編『道徳性心理学』1992年、219頁。
- 25) 東京大学医学部心療内科編『エゴグラム・パターン』金子書房、1995年、4頁。
- 26) 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)<http://www.mhlw.go.jp/shingi/2007/02/dl/s0207-4a.pdf> 参照のこと
- 27) 文部科学省による放課後子どもプラン実施状況調査より。詳細は<http://www.houkago-plan.go.jp/document/img/check.pdf> 参照のこと
- 28) 全国学童保育連絡協議会『学童保育と「放課後子どもプラン」』全国学童保育連絡協議会、2006年。
- 29) 調査結果は、調査対象校であるA小学校とB小学校の保護者向け説明資料として活用されており、2008年現在、論文等で発表は行っていない。同様の結果は、横浜市子育て支援事業本部『放課後児童育成事業に関する意識調査』横浜市子育て支援事業本部、2003年、31頁にも記載されている。
- 30) 前掲「『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。
- 31) 下浦忠治『放課後の居場所を考える』岩波書店、2007年ほか。
- 32) 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。
- 33) 藤川大祐『ケータイ世界の子どもたち』講談社、2008年、174頁。
- 34) 山口操「学校から見た学社連携の課題と提言」日高幸男編『学社連携の理念と方法』1993年、21頁。