

第3章 子どもの社会教育の中核的事業としての放課後子ども教室事業の可能性

第3章では、新しい社会教育事業として誕生した地域子ども教室推進事業がどのような教育的効果を子どもに生じさせたのかを調査によって具体的に明らかにすることで、その展開による教育的意義について論じ、子どもの社会教育事業としての視点からの事業の重要性について明らかにしていきたい。その上で、そうした教育的効果を生じた要因についても詳細に分析し、従来の社会教育事業・活動との比較を行うことで、地域子ども教室の学校施設活用と地域住民の参画という独自性・重要性について明らかにし、子どもの社会教育の中核的事業としての役割を担えるか否かについて、考察を深めていきたい。

第1節 子どもの社会教育としての地域子ども教室推進事業の教育的意義

本節では社会教育事業としての地域子ども教室の教育的効果について分析し、その意義を論じていきたい。後述するが現状においては、地域子ども教室は放課後子ども教室として学童保育事業との一体的、あるいは連携した展開がなされており、残念ながら事業開始当初の社会教育事業としての意味合いが希薄化していることは否めない。だからこそ、本節において改めて社会教育事業としての視点から事業の効果を分析し、論ずることは本来の事業の方向性を再確認する上で重要な作業となるのではないだろうか。

I 体験活動の機会の充実

(1) 求められる体験活動とその意義

そもそも体験活動とはどのような活動を定義するのだろうか。Dewey の提唱する「経験主義」に基づく考え方によれば、被学習者に対し、実際的な活動を通して学習効果を狙った学習形態であるとされている。今日における我が国では、座学による知識の詰め込み教育に対する批判として狭義に捉えられることが多いが、文部科学省によれば自分の身体を通して実地に経験する活動であり、五感を働かせて子どもが身体全体で対象に働きかけ関わっていくことであると定義されている。こうした意味においては、テレビやインターネットを介した体験であるいわゆる間接体験や疑似体験も含むこととなるが、現代の子どもに求められているのは実物に実際に関わっていく直接体験であり、本項でもそうした直接的な体験活動について論じていきたい。

これまでも論じてきたように、都市化や少子化、核家族化、地域社会における人間関係の希薄化などの進展、そして情報機器やゲーム機の普及によるライフスタイルの変化により、子どもが自然や社会の中で多様な体験にふれる直接体験の機会は大きく減少してきている。特に、保護者の経済的余裕が少ない家庭ほど、

体験量の不足が深刻な問題となっているようである。なぜなら全ての子どもが等しく受けることのできる学校教育と違い、放課後や週末の体験活動はいわば、「自由経済」なのであって、ここには保護者の経済力が大きく関係しているからだという^{*1}。このことは子どもの心身の豊かな成長にとっては好ましくなく、したがって地域子ども教室の展開においては、事業の展開により全ての子どもの体験活動の機会が充実することが求められたわけである。体験活動の推進が声高に叫ばれることとなった契機は 1991 年の学校教育法と社会教育法の改正においてであり、前者においては教科指導を行うにあたり、体験的な学習活動、ボランティア活動などの社会奉仕体験活動、自然体験活動などの機会の充実が求められた。これにより学校教育においては、特にゆとり教育路線への転換に伴って、総合的な学習の時間が創設されたり、教科教育の中でも見学や観察・実験などの体験的活動が多く取り入れられたりしたが、2010 年度のゆとり教育の見直しにより、今日においては再び体験活動の機会は縮小する傾向にある。また、社会教育の分野に関しては、社会教育法の改正の中で、教育委員会の事務として、青少年に対する体験活動の機会を提供する事業の実施とその奨励に関することが新たに加えられている。社会教育分野における体験活動をスポーツ体験と文化・芸術体験の 2 つに大別し、ここでは国のこれまでの政策を概観してみたい。地域でのスポーツ活動は、精神的・身体的に多様な体験を積むことができる活動として、2000 年の「スポーツ振興基本計画」に見られるように、積極的にその振興がはかられてきた。統合型地域スポーツクラブが全国の市町村ごとに新たに設置されるとともに、特に学校との連携が推進され、運動部活動と地域のスポーツ活動との連携、地域スポーツ指導者の学校教育への活用などがはかられている。また、地域における推進としては、2002 年度から「放課後子どもスポーツ活動活性化事業」として、全国子どもプランの流れを組むモデル事業も展開され、地域のスポーツ指導者による放課後の小学校施設を活用したスポーツ指導もなされてきた^{*2}。他方、文化・芸術体験については、2001 年に文化芸術に関する総合的な初めての法律として文化芸術振興基本法が制定され、その基本方針として国による青少年の行う文化芸術活動の充実が図られることとなる。同法の第 27 条には、「国民に身近な文化芸術活動の場の充実を図るため、各地域における文化施設、学校施設、社会教育施設を容易に利用できるようにするための措置等を行う」とあり、学校のみで文化芸術活動を完結させるのではなく、広く地域全体で展開されるよう施策を講じることとしている。そして具体的に学校の余裕教室などで地域の芸術家や文化芸術団体によって、子どもが伝統文化や生活文化を継続的に体験・修得できる機会を充実させるよう指摘しているのである。これを受け、全国的な活動ではないものの、文化庁では「文化体験プログラム支援事業」や「本物の舞台芸術体験事業」などを実施し、子どもへの体験活動の機会の設置に努めてきた^{*3}。本稿で対象とした地域子ども教室は、1999 年度から全国子どもプランの流れをくむ事業であることは前述の通りだが、このような体験活動の充実をはかる一連の政策・事業の延長に存

在するものであり、そうした内容を系統的に捉えると、スポーツ、文化・芸術体験を合わせた総合的な体験活動の機会を全国的に創設するという事業背景が見えてくるのではないだろうか。

では、そもそも子どもの教育における現代的課題とされる体験活動の意義とはどのようなものなのだろうか。これに関して、第15期中央教育審議会第1次答申（平成8年7月）では、次のように述べられている。「子どもたちに〔生きる力〕をはぐくむためには、自然や社会の現実に触れる実際の体験が必要であるということである。子どもたちは、具体的な体験や事物との関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〕をはぐくむ基盤となっているのである。しかしながら、（中略）今日、子どもたちは直接体験が不足しているのが現状であり、子どもたちに生活体験や自然体験などの体験活動の機会を豊かにすることは極めて重要な課題になっていると言わなければならない。」このように豊かな人間性や生きる力の基盤、そして子どもの成長の糧としての体験活動の重要性が指摘されているわけである。

さて、プログラム化された学校教育とは異なり、社会教育分野において子どもの体験活動を充実させるにあたっては、次のような課題も指摘されている。第1に実生活や遊びの中から学び体験する機会を提供すること。第2に集団で遊べる環境を整備し、体験活動のきっかけをつくるなど周りの大人からのサポートがあること。第3に「時間・空間・仲間」の三間を地域が中心となって環境整備を行うこと。そして最後に野外で体験活動できるプログラムを積極的に打ち出すことである。これらを踏まえると、地域を基盤とし、現代の子どものライフスタイルに合わせた地域子ども教室が、社会教育分野における子どもの体験活動の受け皿として適していることが分かるのではないだろうか。

（２）体験活動の機会としての地域子ども教室

地域子ども教室では、子どもの体験的活動の充実が図られたわけであるが、2004年の全国展開以前において、全児童対象事業として独自に実施していた名古屋市では、当初から体験活動を事業の核として位置づけ、積極的に取り組んできた。同時期に実施していた大阪市や横浜市、東京世田谷区、品川区では、自由な遊び場としての色合いが強かったことを考えると、非常に特徴的であったことが分かる。また、国も地域子ども教室の全国展開の事例として、名古屋市をモデルとしたと言われている。筆者は名古屋市の地域子ども教室「トワイライトスクール」を2か所調査し、そうして得られた結果をもとに質問紙を作成し、名古屋市教育委員会、及び（財）名古屋市教育スポーツ振興事業団協力のもと、2004年当時実

施されていた市内全 124 校に対して調査を実施した。本節ではそうして得られた結果をもとに体験活動の機会としての地域子ども教室の意義について論じていきたい。

体験活動の充実を論じる際、重要なのは質的側面と量的側面である。スポーツ少年団のように特定の活動を望む子どもが集まる集団と異なり、地域子ども教室は多様な興味・関心を持つ子どもが参加する場である。したがって、文化的活動、スポーツ、伝統芸能など、多種多様な活動が展開されることが望ましいわけである。さらに、そうした活動を通して、地域住民や異年齢・学年間での交流体験も重要となってくる。また、量的な側面に関して、多忙な現代の子どもが活動するためには、月に一度程度のイベント的な活動ではなく、日常的にそうした体験の機会が設定されていることが望ましいことも言うまでもないだろう。すなわち、多種多様な活動が様々な場面で体験できるというキャパシティの大きさが、地域子ども教室の体験活動には求められるというわけである。

さて、トワイライトスクールで実施されている体験活動の種類についてであるが、6 種類から 10 種類までという回答が最も高く、次いで高い回答が 11 種類から 15 種類までであり、併せると 75% にのぼっていた（図 7 参照）。有効回答の中で最も多い体験活動の種類は 55 種類であり、最も少ないのは 1 種類であり、平均では 12.3 種類という結果となった。体験活動の内容は軽スポーツから工作まで多種多様であり、1 回で終わるのではなく、継続的に取り組むというケースが多いようである。次に体験活動を実施している日数であるが、これについては 1 週間に 2.5 日から 3 日という回答と、3.5 日から 4 日という回答が並んで最も多く、併せると過半数を占めていた。それに次いで高いのは、5.5 日から 6 日の実施であり 19% であった。他方、1 日、2 日という回答については両者を併せても 12% と最も少なかった。

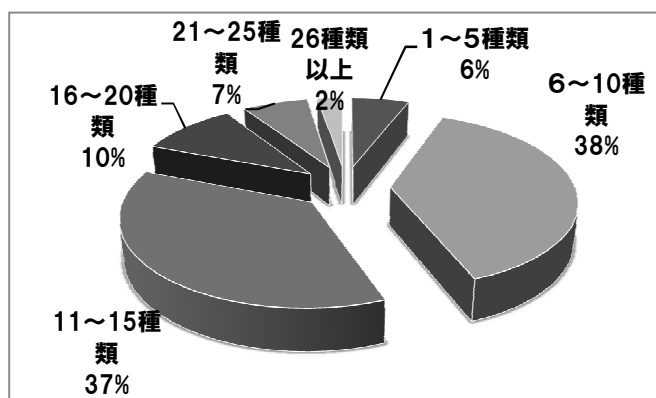


図 7 トワイライトスクールでの体験活動の種類

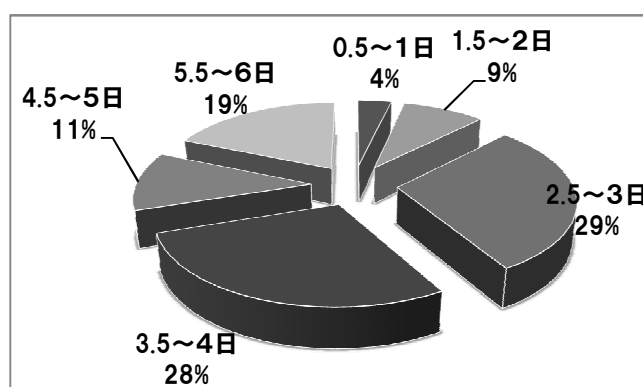


図 8 トワイライトスクールで実施している体験活動の日数（1週間あたり）

た（図 8 参照）。平均実施日数は 3.7 日であり、多くのトワイライトスクールでは 2 日に 1 度は地域住民による体験活動が実施されているということが明らかとなった。体験活動の質的な側面から言及すれば、10 種類程度という結果が充実したものとなっているかどうかは一概に評価することはできないが、2 日に 1 度以上の頻度で実施されていることは、放課後の体験活動の受け皿の一つとして機能していると言える

のではないだろうか。こうした体験活動に参加している子どもの数については、最も多く見られたのは 11 人から 20 人という回答であり、全体の 41% を占めている。次いで 31% の回答が 21 人から 30 人であり、31 人以上という回答も 24% を占めている。（図 9 参照）

各教室に参加している人数にバラつきはあるものの、筆者が調査を行ったトワイライトスクールでは、参加した子ども全員にまずは 30 分ほど体験をさせ、その後続けて活動をするか尋ねると話していた。これは「とりあえずやってみる」という意識が大切だからだと管理的立場のスタッフは言う。「やらず嫌い」の子どもが少なくないことが現代の子どもの特徴だと続けて話す。そうした

管理的立場のスタッフとアシスタントのスタッフに対して、質問紙で子どもが体験活動にどのような様子で参加しているのかを質問した結果では、80% 近い教室で意欲的な参加をしていると思えるとの回答が得られている（図 10 参照）。筆者が活動に参加している子どもにインタビューした際も以下のような回答が得られている。

今日はあやとり教室の日だから来たんだ。今日で 3 回目。〇〇おばあちゃんがいろいろやり方を教えてくれるから楽しいよ。トワイライトだということができるから好き。でもやっぱりあやとりと工作が一番かな。学

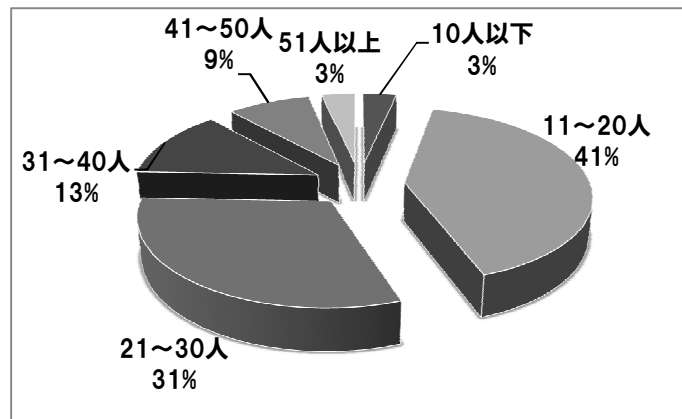


図 9 トワイライトスクールで放課後に実施している体験活動に参加している子どもの数

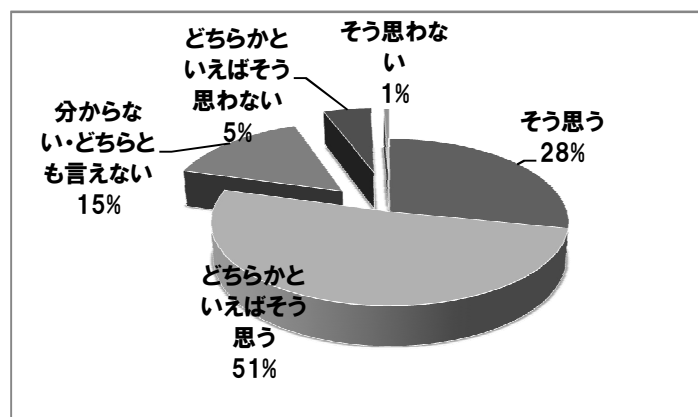


図 10 トワイライトスクールの体験活動に子どもが意欲的な参加をしていると思うか

校でできないこともできるし、楽しいよ。

このように、体験活動だけでなく子どもにとって身近な地域住民と交流できることも地域を核とした地域子ども教室の体験活動の良さであると考えられる。地域住民にとっても地域にある身近な学校施設で、いつでも活動できるという気軽さが地域子ども教室の体験活動に地域住民が参画する要因となっているわけである。こうした地域住民と子どもとの交流の進展については詳しくは後述するが、体験活動の日数と、子どもと地域の大人の交流の進展の結果とをクロス集計結果では、体験活動の実施日数が多いトワイライトスクールのスタッフほど、体験活動で子どもたちと地域の大人との交流が進んだと感じている割合が高いことがわかっており、10%水準で有意差が見られている ($\chi^2=8.069$, $df=4$, $p<.1$)。すなわち、体験活動の実施日数が多いほど、文化的活動やスポーツといった体験活動の機会が充実するだけでなく、子どもと地域住民との交流体験という意味においても、充実した機会となると思われるわけである (図 11・12 参照)。

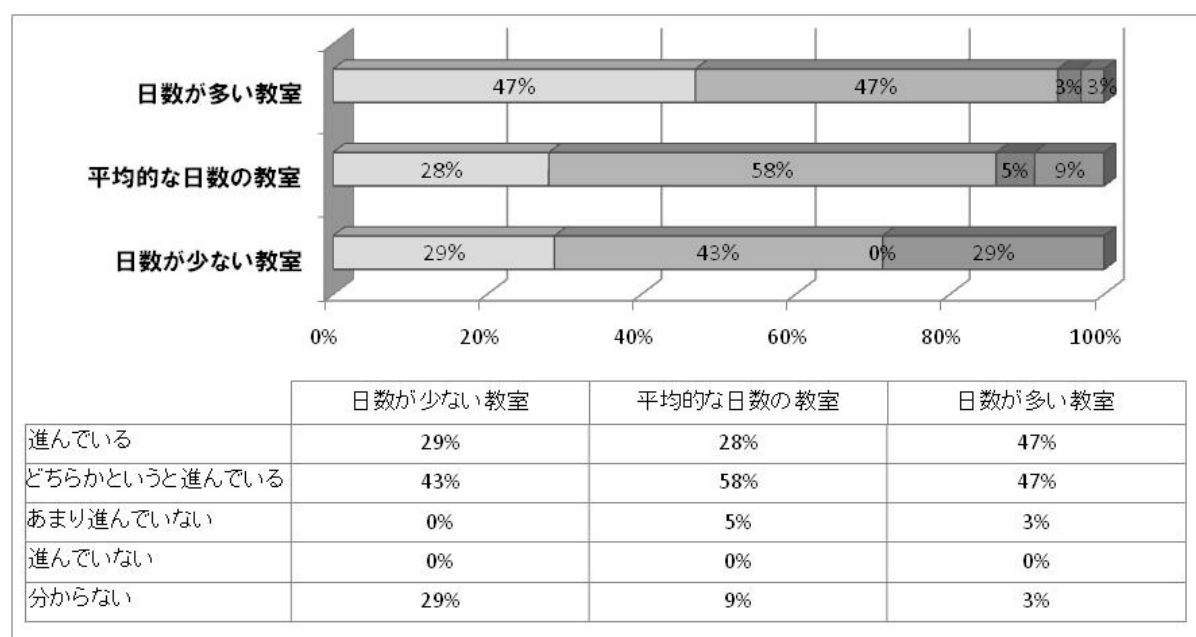


図 11 トワイライトスクールの体験活動の日数と、子どもと地域住民との交流の進展についての質問結果とのクロス集計結果

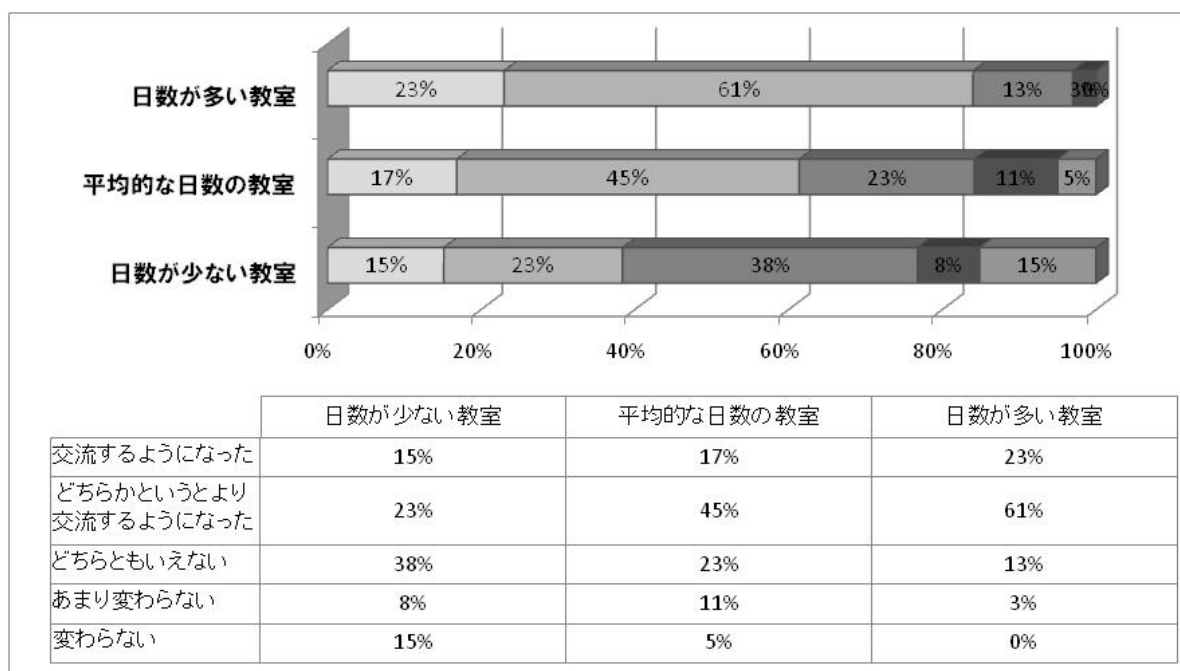
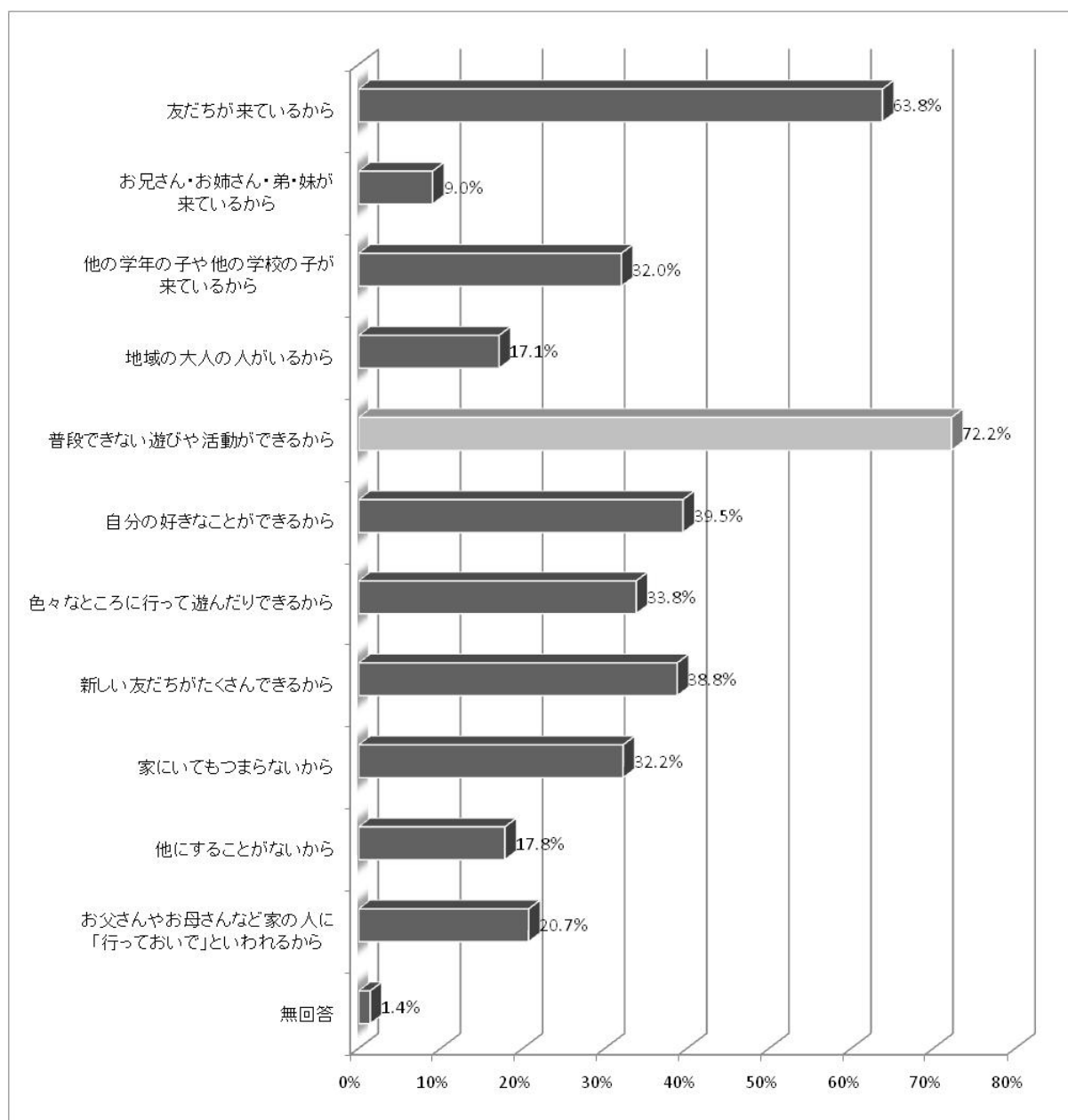


図 12 トワイライトスクールの体験活動の日数と、活動に関わる地域住民自身の地域における子どもとの交流についての変化に関する質問結果とのクロス集計結果

こうした結果を基に、筆者が文部科学省の依頼を受けて予備調査を実施し、その後全国の地域子ども教室で行われた本調査の結果では、地域子ども教室が体験活動の機会となっていることが分かるデータ^{*4}がある。全国の地域子ども教室に参加する子どもを対象として、地域子ども教室に今後も参加したいかと質問し、その理由をあわせて回答してもらった結果である。ここでは、77%の子どもが「今後も参加したい」と回答したが、その理由としては「友だちが来ているから」よりも「普段できない遊びや活動ができるから」が最も高く、70%以上を占めていた（図 13 参照）。同様に地域子ども教室に来て楽しい理由も「友だちと遊べるから」の 67%に次いで「普段できない遊びや活動ができるから」となり、65%を占めている。また、保護者が今後も参加させたいと考えた理由も「色々な体験活動ができてよいと思うから」が最も高く、実に 90%にのぼっており、同様に「家や学校でできない体験ができると思うから」についても、64%と次いで高い値となっている（図 14 参照）。こうしたことから、体験活動の展開に重点を置く名古屋市だけでなく、多くの地域子ども教室が地域における子どもの体験活動の受け皿の一つとして機能していることが伺えるのではないだろうか。

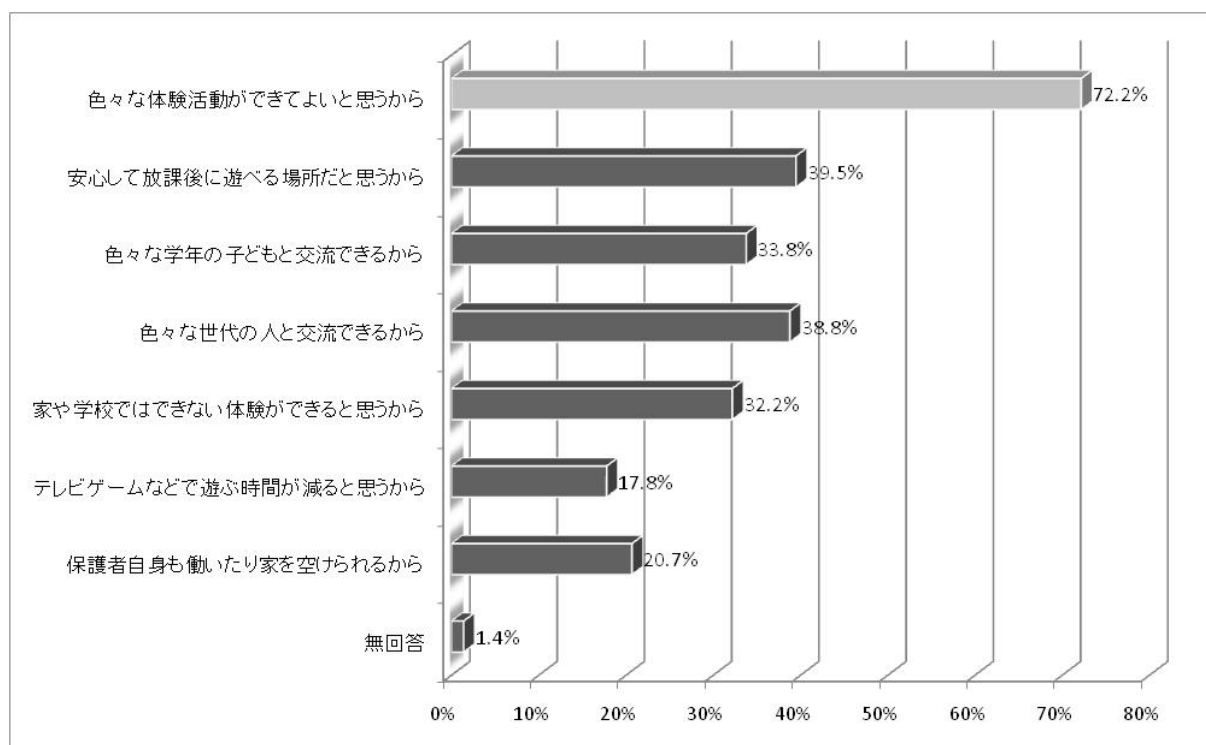
前出の中央教育審議会答申にも見られるように、子どもにとっての体験活動は単に経験知を獲得するだけでなく、豊かな人間性や生きる力の基盤、そして子どもの成長の糧ともなりうるものである。具体的にそうした人格形成や学力、そしてその後の成長に与える影響について調査の結果を見てみよう。例えば、元森らが行った子ども生活実態基本調査では、生活・文化・社会体験が多い小学生の群では、成績の自己評価や社会への関心が高く、自らの将来についてのイメージも

明確であったようである。また、青森県総合社会教育センターの調査によれば、そうした小学生期の異年齢交流体験やボランティア体験などがある人ほど、正規雇用者が多いことから、子ども期の生活体験が職業生活とも密接につながっており、その後の職業生活に大きな影響を及ぼしているとまとめている*5。このような体験活動の充実が与える影響について、本研究では道徳性や自我形成という観点で調査を実施しているが、これらの調査と同様に心の成長・発達に対して良い影響を及ぼしていると解釈できる結果が得られているが、詳細については後述していきたい。



(出典: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)

図 13 子どもが地域子ども教室に来たいと思う理由



（出典：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）

図 14 保護者が子どもを地域子ども教室に参加させたいと思う理由

（３）地域子ども教室に期待される体験活動

特に指導内容が明確化された学校教育分野とは違って、社会教育分野における体験活動の具体的内容は非常に多岐にわたっている。このことは公民館における大人を対象とした市民講座や諸活動を例にとって見ても分かるだろう。子どもの社会教育たる地域子ども教室における体験活動とは何が望ましいのか、このことは地域や子どものニーズが多様である以上、全国に共通した答えが見出せるわけではないが、学校を含めた子どもの日常生活の中で、体験が困難とされる活動が望ましいということは言えるのではないだろうか。しかしながら、共通化された活動内容が分からないことは、子どもにとって魅力的な活動の場となりえなくなるという危険性をもつことにつながっており、後述するがこのことが学童保育化の一助となっていることも筆者の調査から明らかとなっている。そこで、現代の子どもが地域子ども教室に期待する体験活動とは何かについて、全国的な調査を行った結果をもとに分析し、考察していきたい。

調査は（財）日本レクリエーション協会が展開する地域子ども教室である「あそびの城」において行った。本調査で自治体の実施する地域子ども教室を対象としなかった理由は、あそびの城が自治体タイプとは異なる次の２つの特徴があるからである。まず、参加したいという強いニーズを持つ子どもの割合が高いと思われる点である。いくつかの地域では活動に際して、実際に参加の抽選が行われ

ることもあるようだが、自治体が展開する事業のように放課後に子どもが通う学校などで実施されるわけではないため、留守家庭児など保護者のニーズで参加している子どもが非常に少ない。実施場所も複数の地域施設を中心に展開されているケースが少なくなく、比較的広域から子どもが集まってくることから、ニーズが強い子どもが少なくないことが予想されるのである。２点目としては、あそびの城のスタッフの多くがレクリエーションなどの技術を有しており、展開される活動もプログラム化されたものが多いことである。すなわち、自由に遊ぶことや生活することにウエイトの置かれた一部の自治体の事業とは一線を画しているわけである。こうした２つの特徴により、参加する子どもと活動するスタッフの双方が体験活動の内容に重点を置いているであろうことが予測できるため、本調査の目的に適していると思われるわけである。調査は２００７年２月に全国で展開される全１６７箇所を対象として実施し、１４６箇所から回答を得た。調査対象者が小学校低学年となることを考慮し、調査は比較的信頼性の高い回答が得られると思われるヒアリングによる調査を行うこととし、共通した教示内容によって、現場スタッフを通じて間接的に実施した。回答人数は２,３５６名であった。以下、回答内容を個別に取り扱うのではなく、活動の特性ごとに４つに大別した上で、楽しいと感じる活動と、そうした活動に対して子どもが期待する要因（単純に「楽しいから」や「おもしろいから」と回答し、要因が不明確な回答については取り扱わない）について分析した結果^{*6}を中心に簡単ではあるが見ていきたい（表４・５参照）。

表４ 子どもが「楽しい」「好きだ」と感じている体験活動

活動分野		回答数	割合
①運動する	スポーツ・運動（ドッジボールやサッカーなど）	161	39.9%
②あそぶ	ゲーム（オセロやトランプなど）	22	5.4%
	昔遊び（こま回しやお手玉など）	34	8.4%
③つくる	料理（お菓子作りなど）	32	7.9%
	工作（折り紙や陶芸など）	70	17.3%
④体験する	自然体験（キャンプやネイチャーゲームなど）	26	6.4%
	イベント（クリスマス会、七夕など）	45	11.1%
	文化体験（茶道や人形劇の観賞など）	14	3.5%

表 5 子どもが「楽しい」「好きだ」と感じる体験活動の要因

「楽しい」「好きだ」と感じる要因		挙げられた回答の例	回答数	割合
①人との交流	友だちとの交流	・「みんなでできるからから」、「友だちと一緒にやれてうれしかったから」	67	17.7%
	大人との交流	・「教えてくれる大人が親切だったから」、「リーダーと楽しくできたから」	25	6.6%
	他者からの称賛	・「おいしいと言ってもらえたから」、「体験活動の先生に褒められたから」	11	2.9%
②活動のもつ特性	ボールを使う	・「ボールをけるから」、「ボールを打つところがおもしろいから」	14	3.7%
	食べられる	・「大変だったけど、食べられたから」、「おいしかったから」	26	6.9%
	非日常体験	・「普段作れないものを作ったから」、「家で絶対できないから」	11	2.9%
	スリル体験	・「ハラハラドキドキした」、「ヒヤヒヤする」、「スリルがあった」	11	2.9%
③展開の工夫	発展性・多様性	・「作って飛ばすこと、競争、作り方がいろいろあるから」	21	5.5%
	意外性	・「びっくりしたから」、「驚いたから」	13	3.4%
	オリジナリティ	・「自分だけの作品ができたから」、「自分でいろいろ作れたから」	6	1.6%
	自由度の高さ	・「大広場で思いっきり遊べるから」、「何を書いてもよいと言われたから」	13	3.4%
	ゲーム性・試合	・「賞をもらったから」、「大会へ行けたから」、「試合が楽しいから」	25	6.6%
④十分な運動量	十分な運動量	・「走り回ることができるから」、「体をいっぱい動かせるから」	17	4.5%
	ストレス発散	・「ストレス解消になるから」、「気分がすかっとするから」	3	0.8%
⑤事後へのつながり	お土産・プレゼント	・「お土産として持って帰れたから」、「プレゼントをもらったから」	12	3.2%
	その後の活動への発展	・「家に帰ってから、お母さんと一緒にできるようになった」	5	1.3%
⑥子ども個人に関すること	初めての体験	・「今まで体験したことがなかったから」、「知らなかった遊びを覚えたから」	20	5.3%
	できるようになった	・「上手にできるようになったから」、「新しい技ができるとうれしいから」	50	13.2%
	いつもやっている	・「学校でもしているから」、「クラブに入っているから」	29	7.7%

スポーツや運動系では、ドッジボールやドッジビー、縄跳び、スポーツチャンバラが楽しい活動として多く挙げられている。特に、ドッジボールは 146 のあそびの城の 15%を占める 21 箇所では回答されており、様々な地域の子子どもが共通して楽しいと感じる活動であることが分かる。楽しいと感じる要因について、最も大きな割合を占めた回答は「友だちと遊ぶのが楽しい」や「いろいろな人と仲良くなれる」など、友だちとの交流に関するものであり、要因として挙げられた回答のうち、実に 21%を占めていることが明らかとなった。ただし、このような友だちとの交流に関する回答が多いことは、他の分野も同様の傾向となっている。それに対して、特徴的であると思われるのは、「いつも学校でやっているから」や「もともと好きだった」など、活動前から子どもが好んでいたという内容の回答が非常に高い割合を占めていることである。このことはドッジボールなどの活動が、子どもにとって日ごろから親しみ深いものであることを表しているといえよう。また、「試合が楽しい」や「ゲームで勝った時、うれしいから」などの競技性・ゲーム性に楽しみを感じる子どもが多いことも特徴的である。

遊びやゲーム系では、調査を行った季節が関係していると思われるものの、凧揚げやこま回しなどの正月遊びを含む昔遊びに関する回答が見られている。そうした活動が楽しかったと感じる要因は、「できなかったことができるようになった」というような達成感に関係するものが多いことが分かった。比較的、個人での活動になりがちであるため、他者との競争というよりも、むしろ自分で技術を高め

ることに楽しさを感じるポイントがあるようである。テレビゲーム遊び中心の現代の子どもにも、伝承的な遊びが期待されているという結果は、現代の子ども観を再認識する意味で重要なのではないだろうか。

工作や料理系の結果では、他の分野と大きな違いが見られ、友だちとの交流に関する回答が5%と非常に低い割合となっていることが分かる。料理の活動において、最も高い割合を占めた回答は、「おいしかったから」「たくさん食べられた」など、出来上がったものを食べたこと自体に関するものであり、このことから料理系の活動における「食べる」体験のウェイトの大きさを実感することができるだろう。また関連して、お土産として自宅に持ち帰ってプレゼントし、喜ばれたことが思い出として残っているケースも多いようである。他方、工作に関しても、子どもが楽しいと感じた要因として最も高い割合を占めた回答は、友だちとの交流ではなく、前出の昔遊びのように「できるようになった」という達成感に係るものであった。工作も個人活動になりがちであると思われるが、努力を重ねてできるようになった時の感動が楽しかった活動として印象付けられているのであろう。つまり、他の活動分野とは異なり、作成している過程での他者との交流や体験よりもむしろ技術を習得し、達成感を味わうことが重要となっているわけである。

継続した日常的な活動とは異なり、キャンプやネイチャーゲーム、クリスマス会や運動会、そして芸術鑑賞など文化的な活動など、イベント的な活動は自然体験・行事・文化系の活動とした。これについては、楽しいと感じ、期待する要因としては友だちとの交流に関するものが多かったが、ナイトウォークや木登りなどの自然体験や、友だちと一晩中語り合うなど「初めてやってみたから」という回答も多く見られている。

本調査結果は全国調査といっても、一事例に過ぎず、同じ活動をしたとしても、子どもによって、地域によって結果は様々であり、楽しさを感じるポイントが同一ではないということは言うまでもない。まして各地域に根差した活動が期待される地域子ども教室の特性上、全国的な傾向を捉えることがすなわち、よりよい教室運営につながるとは一概には言えないものである。しかしながら、子どもが楽しいと感じ、活動に期待する要因を把握しようと意識することは、充実した体験活動の機会を提供するという地域子ども教室の性質上、大変重要なことである。今回の調査においても詳細に分析していくと、たとえば、スポーツ・運動系の中でもドッジボールは、たくさんの友だちとの交流が楽しさを感じる最も大きな要因となっており、同様にスポーツチャンバラはストレス発散が、グラウンドゴルフは高齢者との交流が、大縄跳びでは跳べるようになったという達成感が、それぞれ楽しさを感じる最も大きな要因として指摘されていることが分かっている。すなわち、楽しさの傾向は類似していても、活動の特性に応じて楽しさを感じるポイントには若干の違いが見られるわけである。仮にこの結果だけを踏まえるのであれば、前出のスポーツチャンバラでは、様々なテクニックを教え込んだり、

トーナメント方式にして試合を盛り上げたりするよりもむしろ、とにかく活動時間を多く取り、子どもが存分に遊べるよう自由度を高くすることが大切だということに気付くだろう。また、グラウンドゴルフでは、貴重な異世代間交流の場として、ふれあい体験の充実が求められるわけである。もちろん、活動のねらいや子どもの実態、さらには場所や時間、備品など様々な条件はあるであろうが、そうした中でも、「子どもがどのようなことに楽しさを感じているのか」という視点を持ち、そうした楽しさを感じる要因をいくつか把握しておくことは、魅力的な活動の展開には必要不可欠である。こうした視点がなければ、スタッフの自己満足にもなりかねない。しばしば活動には、plan do check (see) action の4つのサイクルが重要であると論じられるが、一つひとつの活動が子どもにとって、より魅力的な活動となるためには、子どもからのフィードバックを受け取り (check)、活動に積極的に反映させていくこと (action) が重要となってくるわけである。この調査結果は子どものニーズ、特に活動だけでなく活動を通じて子どもが求めていることの多様性を示唆していると言えるのであり、そうしたニーズをくみ取り、活動に反映させていくことの重要性を認識することを求めていると言えるだろう。

II 遊び場面の变化

(1) 子どもにとっての遊びの意義

1998 年 6 月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』の充実を計る必要がある」と指摘され、さらにそうした心の教育を充実させるためのポイントの 1 つとして、遊びの重要性が強調されている。答申では、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、その様相は大きく変化してきている」と言及し、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。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。その上で、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^{*7}。

そもそも「遊び」とは一体どのような行為を指すのだろうか。ここではまず、遊びの概念を検討し、定義した上で、その役割と意義について概観していきたい。遊びとは何かということを考えるためには、遊びではない状態、即ち遊びと対比にあるものとの比較を通して考えていくことが一般的であり、これは、「仕事」とされている。仕事と遊びの比較は次の 3 点から行われる。1 点目は、仕事がなん

らかの外的な強制によりなされるのに対して、遊びは自由な意志に基づいてなされているという点である。2点目は、仕事が経済的な利益を追求することと結びついているのに対して、遊びはそれと関係ないばかりか、むしろ消費と結びついているという点である。そして3点目は心理面から見て、仕事は苦痛が残るのが一般的であるのに対して、遊びは快感や満足感が残るという点である。これらをまとめると、遊びとは自分の自由な意志で経済的な目的を伴わずに、快感や満足感を伴った活動と定義される。そういった意味においては、特に子どもにとっての遊びとは、学校や家庭における学習活動である勉強と並んで、生活の部分の半ばを占める重要なものなのである。

このような遊びは子どもにとってどのような意義があるのだろうか。これについては古くから「ありあまる活動力を調節するもの」や「緊張から開放されるための休養」などといった様々な位置付けがなされてきた。しかし、近年においては子どもの遊びの意義としては、子どもの身体的成長、子どもの心の成長・発達、そしてカタルシスという3つの観点から論ぜられることが主流である。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ことである。次に子どもの心の成長・発達における意義とは、遊びを通して他者との心の交流を行い、その感情の伴った心理的な相互作用を通じて、子どもの心が成長していくということである。最後にカタルシスとは、遊びに熱中し、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^{*8}。子どもの心の成長・発達における遊びの意義については、これまで Froebel 以降の数多くの心理学者や教育学者が指摘してきた。例えばソビエト時代の 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』ということを見出したことをはじめ^{*9}、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^{*10}。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 は次のように子どもの遊びの重要性を指摘する。即ち、子どもの遊びで発達的に重要なことは、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^{*11}。このように遊びは他者から強制されるものでなく、子どもが自主的・自発的に行うことに意味があるのであり、遊びの中で様々な活動・体験を通じて、他者と友情を育み、自分たちで創意工夫していくことが、子どもの心を育むことになるのである。

子どもの心の成長・発達に大きな効果をもたらす遊びの特徴としては、仲間と一緒にする集団遊びであること、ルールをもっている遊びであること、勝敗を伴う遊びであることという3点が挙げられる。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対人関係の技術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し、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、責任感も養われる。ルールをもつ遊びでは、子どもに集団活動を持続させる第一条件はルールを守ることである、ということを教える。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、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。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、ここから正義感が養成される。遊びが勝敗を目標とする場合には、勝つために困難を耐え抜く忍耐力が培われる。この他にも粘り強さ、積極性、機敏性といったものは、遊びの中で勝敗を争うことで自然と身についてくるものである。また、チーム・ワークが勝敗の鍵となる遊びの場合は、協力、役割への忠実さ、リーダーシップ等を学習する機会となる^{*12}。

このように遊びは、子どもの成長に応じて人間関係を作る力や、集団のルールを守る心、忍耐力や責任感、積極的な意欲や自発性などを育ませていくものであり、子どもの心の成長・発達に重要な役割を果たしているのである。しかしながら、第2章において論じたように子どもの遊びは今日、大きく変化してしまった。子どもの遊びが時代によって変化するのは当然ではあるものの、上述のように子どもの心身の成長・発達に必要な遊び条件を伴わない遊びへと変化してしまったのである。このことは遊びがいかに主体者である子どもの意思に基づいた自由で自発的な活動で本来はあったとしても、教育的観点から見れば好ましくないものであり、改善が求められるのは自然な流れであった。そうした中で、地域子ども教室には遊びの変化のきっかけとなることも求められることとなる。そもそも、子どもの心の成長・発達につながる遊びが成立されるためには3つの条件が必要と言われている。それは時間・空間・仲間の三つの間である。子どもが自由に遊ぶことのできる時間的なゆとりと、自由に遊ぶための空間、そして遊びのための仲間が十分に確保されることが、子どもの遊びが心の成長・発達につながるか否かを決める大きな要因となるのである。加えて、現代の子どもたちの多くは、幼いころから自前でさまざまな遊びを創造してきたという経験に乏しくなっているとも言われている。そのため、たとえ時間・空間・仲間の三間が用意されたとしても、それを活用してダイナミックに遊ぶというようには簡単にはならない。そこで、子どもたちの放課後の遊びには様々なモデルや指導が必要になってくるわけである^{*13}。こうした遊び条件が考慮され、学校施設で放課後にそのままだれでも活動でき、そして遊びをエスコートするスタッフがいる地域子ども教室の展開へとつながるのである。

（2）地域子ども教室での子どもの遊び場面と変化させる契機としての可能性

子どもがどのように遊んでいるのか、遊んでいる場면을遊び場面とここでは呼ぶこととするが、子ども的一天の中で遊び場面の占める割合は非常に高い。それは心身の成長が課題である子どもにとって、遊びこそ自身の成長にとってつながる必要不可欠なものであり、言い換えれば大人の「仕事」と同じだからである。学校や塾、習い事といった学び場面や食事・睡眠などの生活場面を除けば、ほぼ遊び場面となるわけであり、学校での休み時間や放課後、生活場面の合間の自由時間など、一日の多くの時間を占めるのである。学校での休み時間については、遊び仲間、時間、空間いずれにおいても担保されており、他方で、自宅での生活場面の合間は比較的ひとりで過ごす時間となるであろうと思われるため、残る放課後の遊び場면을どのように過ごすかが問題となってくるわけである。子どもの放課後の遊びについては、様々な調査がなされており、一例をあげると2007年に民間シンクタンクの第一生命経済研究所が全国の小学生の子どもを持つ保護者800人に対して実施した調査では、「電子ゲーム」「一人でテレビ」が最も高く、「公園や広場、校庭で友だちと外遊びする」といった回答は低いことが明らかとなっている。また、この調査では保護者に対して小学生の放課後生活に必要なと思うものを質問しているが、その結果では75%が「子どもが自由に、安全に遊べるような広場や公園」を選択し、次いで「子どもが自由に、安全に遊べるような児童館や公民館などの屋内施設」が44%と高い値となっていることも興味深い。すなわち、保護者も自分の子どもの放課後の遊びに関しては、「電子ゲーム」をして過ごす遊び方を改善してほしいと望んでいることが示唆されているのである。こうした遊び場面の転換のきっかけとして、地域子ども教室の実施が機能するかどうかを筆者が調査した結果が以下のとおりである。

遊び場としての空間である地域子ども教室が時間・仲間の面においても、充実した環境となりえることはこれまでもしばしば言及してきたが、ここではそうした新たな遊び場としての地域子ども教室の有効性を明らかにすることが重要であり、したがって地域子ども教室での遊びと普段の遊びとの比較が求められてくる。そこで、自由な遊び場としての色合いの強い横浜市の地域子ども教室である「はまっ子ふれあいスクール」にて調査を行った。なお、遊び場面の変化が少子化や都市化などを背景としているため、地域性に違いが生じることも考えられるため、調査校としては、市民の森などが多数存在し、自然環境が豊かな南部の学校と、東京に近い新興のベッドタウンとして開発の進む北部の学校というように異なる2つの地域に立地する学校とした。以下にそれぞれの学校の比較データを学年別に取り上げ、遊び場所、遊び仲間（人数・集団、属性）、遊び内容という3つの観点で概観していきたい。

表 6 普段の遊びと「はまっ子」での遊びでの遊び場所

		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%			
	専用ルーム				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%

まず、遊び場所であるが、室内と屋外の2つ大別し、その比率を調べた結果、「はまっ子」での遊びでは、全学年をとおして、室内を選択した子どもがおよそ3割、屋外を選択した子どもが7割であり、屋外での活動が非常に高いことが分かる（表6参照）。これに対して、普段の放課後の遊びでは、自宅や友達の家など、室内を選択した子どもたちの割合が屋外を選択した子どもたちよりも高い結果となった。学年別に結果を見てみると、中学年の結果では室内が55%に対して屋外が45%と比較的近い割合になっているものの、低学年では室内の割合が7割にのぼっている。この結果から、普段は室内での活動になりがちな子どもも、「はまっ子」では屋外での遊び場を選択するケースが多くなることが分かるだろう。なお、このように屋外での活動場所が好まれる傾向は他の自治体も共通しているようである^{*14}。

表 7 普段の遊びと「はまっ子」での遊びでの遊び人数・集団

	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
自分ひとりで	13%	5%	15%	7%	10%	6%
友だちと2人で	35%	27%	23%	34%	12%	28%
友だちと3人で	24%	39%	34%	29%	38%	22%
4人から10人で	20%	26%	27%	26%	36%	41%
11人以上の大人数で	8%	4%	0%	3%	4%	3%

次に遊び相手に関する結果を見てみよう。まず、一緒に遊ぶ人数・遊び集団について、①自分ひとり、②友だちと2人、③友だちと3人の小規模な集団、④4人から10人程度の中規模な集団、そして⑤11人の大規模な集団というように3つに分類し、最もよく遊ぶ人数を質問した。結果を見ると、①自分ひとりで遊ぶことが多いと答えた子どもの割合は、「はまっ子」での遊びではほとんど見られない

が、普段の放課後の遊びでは少なくないことが分かり、特に高学年ではおよそ 15% となっている（表 7 参照）。友だちと一緒に遊ぶことが多いと答えた子どもの割合においては、「はまっ子」での遊びも、普段の放課後の遊びでも、全学年で②小規模な集団が最も割合が高く、次いで③中規模な集団、④大規模な集団と続くといった傾向は同様であったが、占める割合については違いが見られた。まず、中規模な集団の割合は全学年で「はまっ子」での遊びの方が普段の遊びよりも高く、その差は学年が上がるのにしたがって大きくなっていった。反対に小規模な集団で遊ぶことが多いと回答した割合は、全ての学年で「はまっ子」での遊びの割合が普段の放課後の遊びよりも低い割合となっている。学年別に見てみると、低学年では小規模な集団が 7 割前後、中規模な集団が 2 割前後と、「はまっ子」で一緒に遊ぶ人数は、普段の遊びと比較的同様の傾向にあることが分かる。塾や習い事の少ない低学年時は、放課後に自由な時間が多く、遊び仲間に大きな違いがないことを示していると思われる。これに対して、中学年、高学年では中規模な集団の割合が、「はまっ子」での遊びの結果が普段の放課後の遊びよりも 1、2 割程度高かった。すなわち、普段の放課後は、自分ひとりや小規模な人数で遊ぶことが多いものの、「はまっ子」では、より多くの友だちと交流することが多いということである。

表 8 普段の遊びと「はまっ子」での遊びでの遊び仲間

	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
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%			

また、一緒に遊んでいる友だちの学年については、「はまっ子」での遊びも、普段の放課後の遊びも、同学年の友だちと遊ぶという割合が最も高い割合となったが、異学年の友だちと遊ぶことが多いと答えた子どもの割合は全ての学年で「はまっ子」での遊びの結果が高いことが明らかとなった（表 8 参照）。特に違いが顕著に見られたのは高学年の子どもの結果であり、半数程度の子どものが「はまっ子」での遊びでは下級生と遊ぶことが多いと答えている。この結果は詳しくは後述するが、学年が上がるに従って、地域子ども教室に参加する子どもの割合が大きく低下する傾向にあるため、結果、同年齢の友だちの参加が少なくなり、異学年間での交流へと自然とつながるとも考察できるが、いずれにしろ、普段の放課後の遊び場面よりも異学年交流が活発に行われているとすることができるだろう。

表 9 普段の遊びと「はまっ子」での遊びでの遊び内容

	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
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%)

最後に、具体的な遊び内容について質問した結果である。様々な先行調査ではポータブルゲーム機やテレビゲーム機を使った遊びや対戦型カードゲームがしばしば最も多い遊びとして挙げられているが、筆者の調査においても、これらの調査と同様にいずれの学校においても半数程度の子どもが最もよくする遊びとしてテレビゲームやポータブルゲームなどのゲーム機を使った遊びと回答した（表 9 参照）。これに関して、自宅で 1 人きりでゲーム遊びをする日数を質問した結果でも、学年に応じて若干の違いは見られるものの、半数以上の子どもが週に 1 度以上はあると答えている。対して、「はまっ子」での遊びであるが、東京に近い北部の小学校では、全学年にわたって幅広く行われていたのはサッカーやバスケットボールなどの集団でのスポーツや、おにごっこ、竹馬を使った遊びであり、観察調査においても様々な学年の子どもが一緒になって遊んでいる姿が見られている。また、自然豊かな南部の小学校でも屋外での遊びが多く、一輪車を使った遊びとサッカーの割合が高かった。バスケットボールや野球などの球技は学年が上がるにつれ、遊ぶ子どもの割合も高くなっているが、低学年の子どもが上級生に教えられながら取り組む姿も一方で見られている。学校開放との兼ね合い等で、校庭が使えないことも少なくないようであり、調査時も両校とも室内での遊びも見られていたが、屋外での活動とは異なり、異学年での交流は活発でないようであった。このことは発達によって、遊び内容が大きく異なるためと考えられ、低学年は積み木、ブロック遊び、ごっこ遊びが多く、中学年ではトランプやウノなどのカードゲーム、高学年では工作やイラストを描くといったように興味・関心のある遊びはバラバラであった。しかしながら、前述のように交流人数は多数であり、一人きりで遊ぶという子どもの姿はほとんど見られていない。

以上のような普段の放課後の遊びとの比較を通じた「はまっ子」での遊び場面の特徴をまとめると、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、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、③遊び場所は室内よりも室外が多く好まれ、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、となる^{*15}。こういったビジョンのもと、重点化された活動内容が何なのかによって、地域子ども教室ごとに違いは見られると思われるものの、事業の根幹である学校施設をはじめとした子ども

もにとって活動しやすい空間で放課後に日常的に展開されているのであれば、こうした遊び場面となることは期待できるものであろう。そして子どもにとっての遊びの意義を考慮すると、集団での遊びや異年齢間での遊び、そして身体活動を伴った遊びといったような現代の子どもに求められる発達上、有意義と思われる遊びが可能となるわけであり、この点に関して遊び場面の充実という意味では地域子ども教室の実施は非常に教育的意義が高いと言えるのではないだろうか。子どもの遊び場を大人が主体となって創り出すということは、自由な活動であるそもそもの遊びの意味合いからして違和感があり、行政が遊び場づくりを推進することは適当ではないとする意見も見られているが、これに関して木下は、新しい遊び場のパラダイムとして「三つの遊び場」という視点を提起している^{*16}。「元来、遊び場として計画されたものではないが、子どもが日常生活のなかで遊んでいる空間」を「第一の遊び場」、「法・制度または住民自主運営による保障のもとに、子どもの遊び場となることを唯一の目的として計画された空間」を「第二の遊び場」、「法・制度または住民自主運営による保障のもとに、第一の遊び場となる場所が明確に遊びの機能を組み入れられ、かつ他の機能と共存すべく計画された複合機能の空間」を「第三の遊び場」と分類したのである。そしてこの三者の組み合わせを調整して、「まち全体を遊び場に再生していく」ことが現代の課題だとしている。木下の分類によれば、地域子ども教室は「第二の遊び場」となるであろう。その上で関与と参画を不可欠とし、地域づくりとも重なった遊び場づくりの取り組みは、「第二の遊び場」だけでなく「第三の遊び場」への準備ともなると木下の論を受けた柴田は言う^{*17}。これを踏まえると、地域づくりも視野に入れた幅広い視点で、子どもの遊び場づくりを捉えていくことが地域子ども教室には今後、求められるのかもしれない。

Ⅲ 地域における人間関係の広がり

（１）地域における人間関係形成の意義

地域教育力の低下、地域コミュニティの崩壊が指摘され、「地域」とは何か、地域における「共同性」とは何か問われる現代にあっては、その課題は空間的な整備もさることながら、地域に住む子どもも含めた地域住民の意識面が大変重要になっている。例えば千葉大学の広井は、地域コミュニティの再生において特に

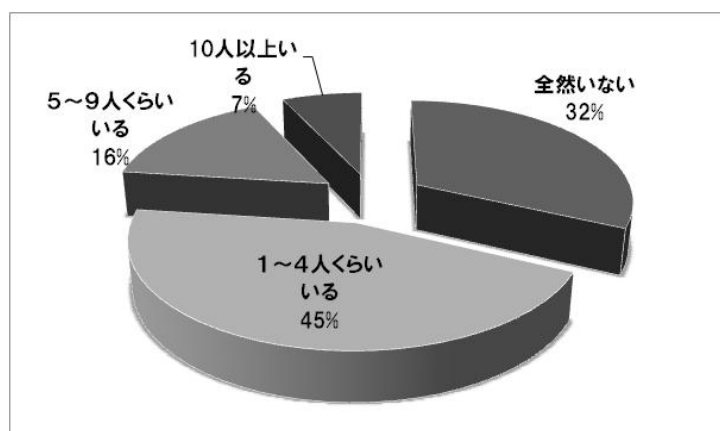


図 15 顔と名前を知っている近所の大人がいるか

重要なことは地域に住む人々が地域コミュニティへの帰属意識を持ち、あいさつなどの日常的なコミュニケーションができることであるとしている^{*18}。このことは大人に限ることではなく、子どもの地域との関わりの希薄化についても指摘されるものであり、筆者が行った青森県での調査^{*19}においても、3割程度の子どもが地域において、顔と名前を知っている近所の人や、「おはよう」など日常的に声をかけてくれる大人がいないことが明らかとなっている（図15・16・17参照）。このような傾向は様々な自治体に共通するようであり、中島らが横浜市と三重県名張市、そして三重県南伊勢町という都市規模別に行った調査^{*20}では、「地域において本音で話し合える人があるか」と質問した結果、「いる」と答えた割合はいずれの

の都市でも10%未満であったようである。そのため、多くの自治体では、地域での異年齢間の子どもの遊びや地域行事への参加を促進させる、地域において体験活動などを積極的に展開する、地域の大人との結びつきを強めたりするなど、地域社会と子どもとの関わりを強めることも図られている^{*21}。また、2005年に国土交通省が全国の一般世帯を対象に調査した結果では、地域コミュニティの衰退の理由として、「昼間に地域にいないことによる関わりの希薄化」に次いで、「コミュニティ活動のきっかけとなる子どもの減少」が回答されており、このことから子どもの活動が縁となったいわゆる「子縁」がかつての地域コミュニティの形成に大きな影響を与えていたことが分かる。このように地域における大人間と子どもとの人間関係の形成だけでなく、子どもを介した地域の大人同士の人間関係の形成も期待されるわけであり、地域子ども教室の活動を通じた様々な人との交流による人間関係形成は、現代的課題を解決する上で非常に重要な役割を担うと考えられるものである。

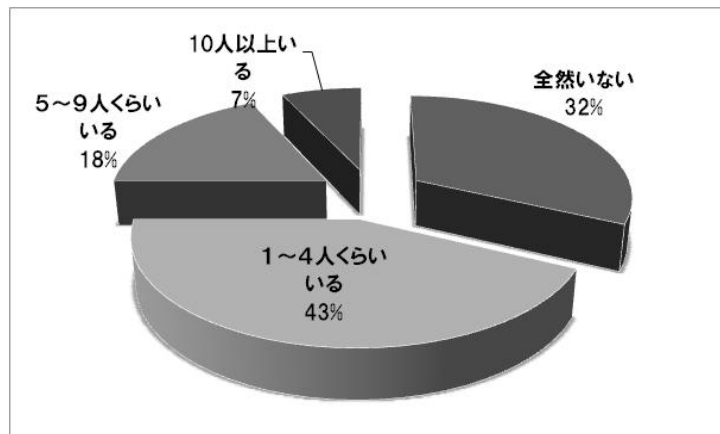


図 16 「おはよう」などの声をかけてくれる近所の大人がいるか

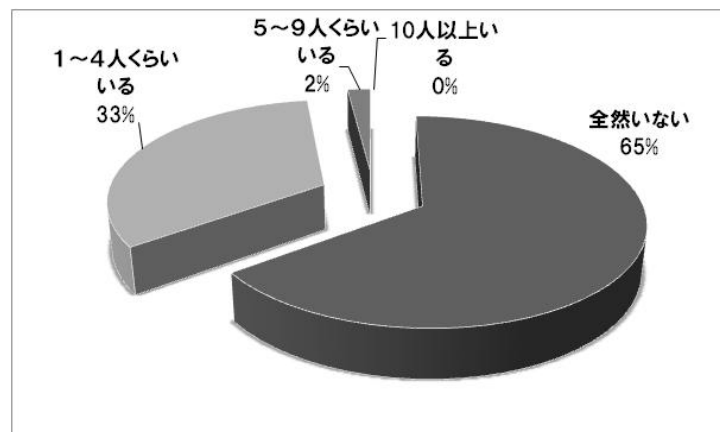


図 17 いたずらなどをすると叱ってくれる近所の大人がいるか

しかしながら、地域における人間関係を「負担」とする人々が増えていることも、現実のようである。これは都市化が進展し、核家族の中で生まれ育ったことで、そもそも地域における様々な人間関係の必要性を感じず、反対に個人の意見が尊重されないとして煩わしいと感じる人が少なくないというのである。例えば、栃木県庁が2002年に行った県民アンケート調査^{*22}では、地域社会の望ましい人間関係について4件法で質問した結果では、「どちらかといえば、地域の人との関係が薄くとも、個人として自由に暮らしたい」という回答が20%、「地域の人との関係が薄くとも、個人として自由に暮らしたい」が4%となっており、多数ではないものの、少なくない人々が多少の煩わしさがあるなら地域の人間関係が希薄でも良いと感じていることが明らかとなったわけである。また、子どもに関しても同様に人間関係の摩擦や煩わしさを恐れ、地域における人間関係を忌避し、人とうまく関われない子どもが増えてきているという^{*23}。

他方で、筆者の調査^{*24}からは子どもが他者との交流を強く望んでいると考えられる結果も得られている。これは、前出の（財）日本レクリエーション協会の展開する地域子ども教室である

「あそびの城」にて行った調査であり、全国146箇所において、活動に参加する1,976名の子どもを対象として「あそびの城の活動の中で自分の好きなとき、場面を自由に絵で描いてください」とのみ教示し、絵画によって自由に回

答してもらった結果である。あそびの城は自治体の実施する地域子ども教室とは異なり、活動プログラムに重点が置かれており、対象地域も小学校区ごとではなく、広域にわたっている。よって、この調査によって得られると期待していた回答は具体的な活動であって、そもそも筆者がこの調査をあそびの城運営協議会の委託を受けた経緯においても、今後の活動の参考となるプログラムに結びつけるというねらいが存在していたのであった。しかしながら、回収したデータを分析してみると、17%という少なくない数の絵には具体的な活動が何ら描かれていなく、友だちやスタッフなど地域住民との何気ない会話や交流のみが力強く描かれていたのである（表10参照）。また、活動の楽しさを感じる要因について、ヒアリング調査を行った結果においても、活動内容そのもののもつ楽しさよりもむしろ他者との交流ができるからという内容の回答が高い割合を占めていることが明らかとなっており、こうしたことから、事業や活動に求める潜在的ニーズが「人」である子どもが少なくないと言えるのではないだろうか。これに関して、例えば2000年に行われた指定都市教育研究所連盟によって実施された全国的な調査^{*25}によれば、小学4年生と6年生、そして中学2年生に対して、「あなたは、もし自由に行

表10 子どもが好きな活動・場面を描いた絵を内容別に分類した結果

活動分野	回答数	割合
スポーツ・運動	756	42%
遊び・ゲーム	395	22%
工作・料理	238	13%
自然体験・行事・文化	117	6%
活動内容なし (人との交流が描かれたのみ)	310	17%
	1816	

けるとしたらどこへ行きたいですか」と質問したところ、「友だちと遊べる場所」が全体の4割を占め、この傾向は学年に関係なく見られたという。そして、塾や習い事で忙しい子どもであっても、自由に友だちと関わり、遊ぶ空間を求めているとまとめている。このように人間関係の希薄化が指摘され、煩わしさからそうした関係を築くことに否定的に捉える人が少なくないという現代社会の特徴がある一方で、多様な他者との交流を望む声も多く、そうした人間関係を構築するきっかけとしての地域子ども教室の意義も大きいと考えられるわけである。

（２）地域における子どもの人間関係の広がり

人間関係の広がりを論じる際、交流する対象として考えられるのは、ともに活動する子どもと、スタッフやボランティア、体験活動の講師などとして活動に参加する地域の大人である。ここでは、2つの側面からアプローチし、地域子ども教室での人間関係の広がりについて明らかにしていきたい。

さて、前述のように地域子ども教室のよさは遊びの三つの間が確保しやすい点にあるわけであるが、特に活動する仲間が多いことは人間関係の広がりを考える上で最も重要な点である。それは同じ空間を共に過ごす仲間が多いことは、すなわち交流できる人間の母集団の大きさを表しているからである。筆者が横浜市や名古屋市においてヒアリング調査を行った際も、実際に次のような指摘が現場のスタッフから挙げられている。

ここ（「はまっ子」）にはたくさんの子どもが来てますからね。きちんと「友だちが増えましたか」って聞くことは今までなかったですけど、私たちの目から見れば友だちが増えているのはわかりますよね。子どもって集団で遊んでいるじゃないですか。だから知らない友だちや学年の違う人がいても、遊び集団ごとに遊ぶと、自然と友だち関係も良くなっていきますよね。

友だちは当然増えていると思いますけど、特によく聞くのは入学したての1年生ね。1年生って幼稚園とか保育園の友だちしかもともといないじゃない。それで学校に入りたてだと勉強とかあるからなかなか友だちができないみたい。それがここ（「はまっ子」）だと自由に遊んでいく中で友だちができるみたいで。よくお迎えにくるお母さんたちからそんな話をきくわね。お兄さん・お姉さんができたって喜ぶ子も多いみたい。

このよう遊びを通じた交友関係の広がりが見られているようであり、筆者がこれまでに調査した自治体においては必ずこのことはメリットとして挙げられている。また、小学校区ごとでなく、広域のエリアを対象として展開している青森県五所川原市や日本レクリエーション協会の事例では、他の小学校区に住む友だちができ、その後、地域子ども教室以外でも交流するようになったという話も聞かれて

いる。こうした交流の広がりについては、現場だけでなく地域子ども教室が展開される小学校の学校長も次のように話している。

いろいろな遊びや活動を通して、昔の子どもたちのように異学年交流がすすんでいて、とても盛んになってきていますよ。「はまっ子」開始前は不安な面もありましたが、思ったよりうまくいっているように感じています。「お兄ちゃん・お姉ちゃんに教えてもらって竹馬や一輪車が乗れるようになった」と低学年の子どもが喜んでいる様子をこの前も見ましたね。「はまっ子」での異学年の交流がどんどん盛り上がっていけば、その中の縦割りの活動で子どもたちの社会性が育まれて、異年齢の子と接したり交流したりする方法を身につけていくと思います。

異年齢間での交流によって、子どもたちの中に思いやりの心が育まれていたり、新たな人間関係ができてきているようです。また、活動を見ているとこれまで集団遊びができなかった子ども「トワイライト」で集団遊びができるようになってきていますね。低・高学年の交流も生まれていますし、異年齢集団も出来上がっていて、そのため、学校の活動においても縦割りのグループ活動ができやすくなってきたと感じています。「トワイライト」で学校にいたこと自体が遊び場にいるような雰囲気になってきており、学校に来ることが楽しくなっているのではないのでしょうか。

このように、地域子ども教室の現場では子どもと関わることのない学校長が、学校教育活動中に見られた子どもの人間関係の広がりを、地域子ども教室での活動がきっかけとなっていると感じたことは、非常に意味のあることと言えるであろう。

次にこうしたインタビュー調査で得られた結果を基に作成した質問紙を用いて実施した筆者の本調査の結果を見てみよう。名古屋市において、2004年当時に市内で展開されていた120箇所で開催するトワイライトスクール(地域子ども教室)のスタッフ120人に対して行った調査である。ここでは管理的役割のチーフスタッフではなく、日常的に子どもと関わり、子どもの活動の様子を身近で最もよく見ているアシスタントパートナーを対象とした。詳細な内訳は子どもが在学している保護者が25%、卒業生した子どもの保護者が62%、どちらにもあてはならない地域の大人が13%である。まず、トワイライトスクールでの異学年交流の様子であるが、異学年交流が「頻繁に見られる」と回答した割合は59%であり、「しばしば見られる」と回答した38%を合わせると、97%にものぼっている。その上で、トワイライトスクールでの活動を通して子どもの交友関係が広がっていると感じるかどうかを質問した結果でも、36%のスタッフが「そう思う」と回答しており、これに「どちらかと言うとそう思う」という回答を加えると、実に85%のスタッフ

が地域子ども教室での活動を通して人間関係が進展していると実感していることが分かった（図 18 参照）。この結果を受けて、全国の地域子ども教室に参加する子どもを対象として全国調査を実施し、2,838 人の子どもから得られた結果が次のとおりである^{*26}。地域子ども教室に来てから違う学年の友だちの人数に変化が見られたかどうかを質問した結果では、50%の子どもが「増えた」と回答しており、さらに地域子ども教室に来る前と比べて変わったこととして、違う学年の友だちと前よりも遊ぶようになったと回答している子どもが多いことが明らかとなった（図 19 参照）。このような異学年・異年齢の仲間を基盤とした集団活動の重要性については、1998 年 6 月の中央教育審議会答申「幼児期からの心の教育の在り方について」においても言及されており、自然体験活動やス

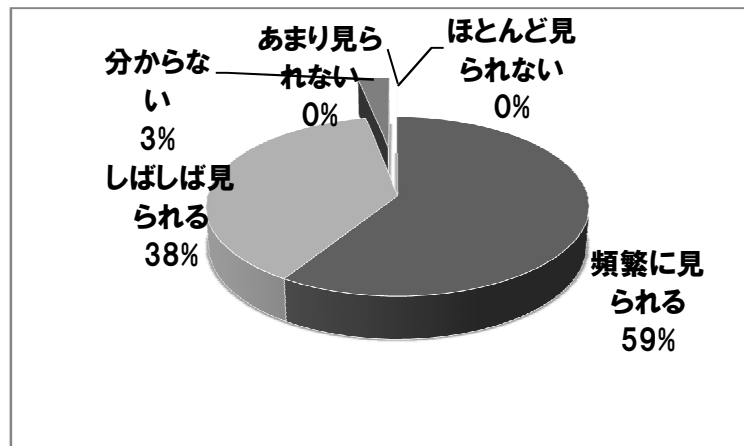
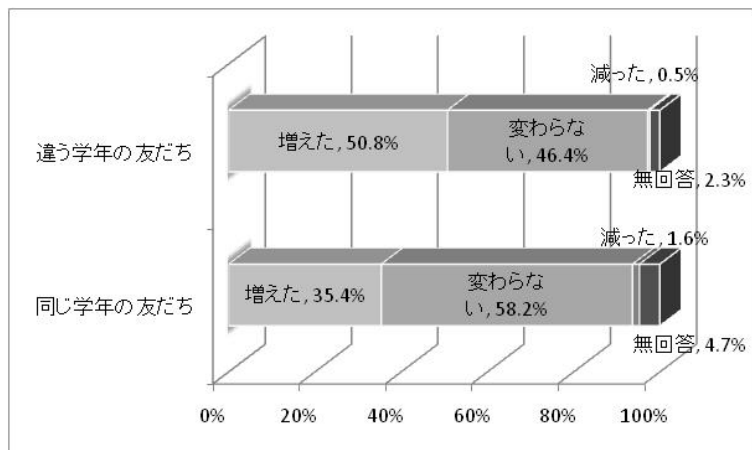


図 18 異学年間での交流が日常的に見られるか



（出典：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）

図 19 地域子ども教室に来るようになってから友だちが増えたか

スポーツ・文化活動、地域行事などの学校外活動に参加する単位としても異年齢集団を示している。住田はこれに関して、同年齢集団と比較した際の異年齢集団の特徴として 3 点挙げているが、つまるところタテの関係やヨコの関係を含む多様な人間関係から成り立つ異年齢集団の方が統一的な集団活動がとられやすく、そうした集団での活動を通して子どもの成長・発達もなされやすいと言及している^{*27}。さて、全国調査では、日常生活において交流することの比較的少ないと思われ、また、成長・発達の上で重要となる異学年の友だちと限定したため、上述のような半数程度の子どもが人間関係広がりを感じるという結果が得られたが、同学年をも対象とした質問項目を設定すれば、より多くの子どもが人間関係に広がりが出たことを実感するであろうとの推測ができるのではないだろうか。多様な他者と同じ空間で過ごし、活動を共にすることで新たな人間関係の広がりにつながる

ことは想像に難くないものではあるが、具体的な結果として得られたことで、事業の実施によって新たな交流の機会が生み出されたと結論付けられるものである。子どもにとっての社会教育の意味の一つが、学校以外にも子ども集団、それも異年齢集団も含めて多様な関係を築くことにあり、現代はそのための機会づくりや条件整備が課題となっているわけであって^{*28}、このことを踏まえると子ども教室展開の意義の大きさがわかるのではないだろうか。

次に視点を変え、ともに活動する子どもではなく、スタッフやボランティア、体験活動の講師などとして活動に参加する地域の大人との人間関係の形成についてはどうであろうか。特に地域コミュニティの崩壊や地域教育力の低下が叫ばれる現代においては、地域における大人との人間関係の形成はその後の地域づくりにもつながりうるという重要な意味をもつものである。まず、予備調査として現場で実施したスタッフとして活動する地域住民に対するインタビュー調査の結果から見ていきたい。

スタッフとして子どもたちと関わったことで、近所で朝会った時なんかでも子どもたちから「おはよう！」と元気にあいさつをしてくれるようになりました。この前なんかは、小学校を卒業した子どもたちが部活帰りに「おばちゃん久しぶり！」って声をかけてくれたんですよ。自治会のバザーとかでも話しかけてくれるし、本当にいろいろな子どもたちと「はまっ子」を通じて仲良くなれましたよ。

私は今年から初めてスタッフを始めたんですけど、ここ（「はまっ子」）に来ている子どもたちとはここだけの交流だけじゃなくて、地域のいろんな行事のときなんかに関わることが多くなったんですよ。この前なんか、団地のお祭りがあったんですけど、私が手伝っていた焼き鳥コーナーにいっぱい子どもたちが来てくれて周りのお母さん方もびっくりしてましたよ。去年まではうちの子と同じ学年の子どもしか知らなかったけど、今年から知っている子どもがすごく多くなりましたね。

また、日常的に子どもと関わるのではなく、体験活動のボランティアとして活動する地域住民からも次のような意見が挙げられている。

私なんかは月に2回しか来ないですし、将棋をやる子は決まっていますからね。いろいろな子どもたちと関わるってことはできませんけど。私なんかは何人かのお子さんしか顔と名前が一致しませんが、子どもってのはいいもんでね。「あっ、将棋の人だ」とかって地域で会おうと声をかけてくれるんですよ。直接関わってないのにですよ。そういう意味では私たちもお手伝いできるんじゃないかなって。地域の人間関係なんてだいそれたもん

じゃありませんが、こうやって同じところで過ごしてるだけでも子どもたちと知り合いになれるなんていいですね。

このように地域子ども教室という限られた場だけの関わりでなく、日常的な地域においてあいさつするなどの交流に発展しているという声は多く聞かれており、このことは筆者の調査に限らず様々な調査からも明らかとなっている。また、現場だけでなく、地域子ども教室が実施されている小学校の学校長も次のようにその意義を話している。

地域の人々が「はまっ子」に関わることは非常に好ましいと考えています。「はまっ子」での交流が地域の人と子どもたちとの関係づくりにつながるじゃないですか。今後も「はまっ子」にどんどん地域住民を活用していただいて、子どもたちと地域との交流を進めていってほしいですね。子どもたちの成長・発達には不特定多数の人々との交流がかかせないですから、「はまっ子」で様々な活動を通じて地域の人たちとの相互行為を増やしていってほしいんですよ。こうしていくことで地域の人々にとっても子どもたちが“異なるもの”として捉えられなくなるでしょうし、地域での普段の交流もますます進んでいくと思いますよ。

この学校長は、地域子ども教室の活動に関係しているとはいえ、不特定多数の地域住民が十分なチェックもなく、学校施設に入ってくることは、安全管理上好ましくないと感じていたが^{*29}、他方で地域住民の活動が子どもと地域の大人とを結びつける貴重な機会となっていることを強く認識しているようであり、その役割を高めることが望ましいと話している。

このように地域子ども教室の交流がきっかけとなり、地域における子どもと大人との人間関係の形成や広がりにつながったという結果は、質問紙を用いた量的な調査によっても明らかとなっている。横浜市と名古屋市において筆者が調査した結果によれば、活動を通して子どもと地域の大人との交流が進展したと感じていると回答したスタッフは、7割以上となっており（図 20・21 参

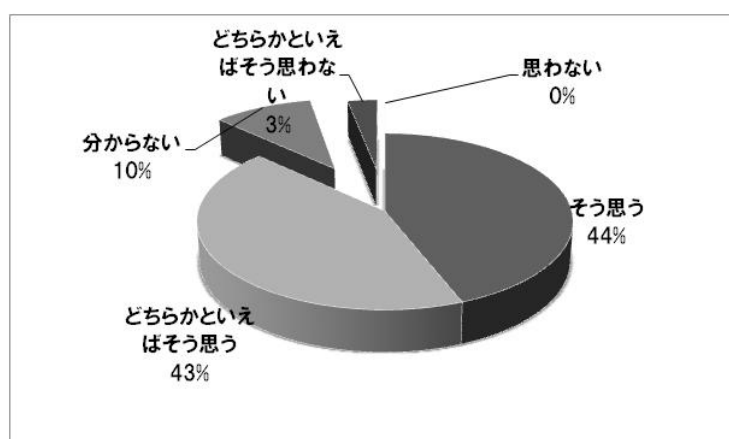


図 20 地域子ども教室での活動がきっかけとなって、活動に参加する地域住民と子どもとの交流が進展したと思うか（名古屋市での調査結果）

照)、回答したスタッフ自身と子どもとの関わりに限定して質問した結果では、地域子ども教室外の地域において、子どもがあいさつや声かけなどの交流をしてくるようになったと回答した割合は 100%となっている。両都市あわせて 331 箇所もの教室において、全員が地域における具体的な関わりが新たに生じたというこの結果が意味するところは、活動内容や実施規模などの様々な要

因に関わらず、子どもと大人がともに交流する機会があること自体に意味があるということを示唆しているといえよう。極論ではあるが、このことを踏まえると、地域子ども教室のあり方の一つとしては、とにかくより多くの人々を活動に巻き込むことが重要なのであると結論付けられるだろう。全国調査においては、子どもに対して「地域子ども教室に来てから地域の大人で知っている人の数は変わりましたか」と質問しているが、この結果では 55%の子どもが「増えた」と回答し、その割合は学年が上がるにつれて高くなる傾向にあることも分かっている（図 22 参照）。前出の筆者の調査と比較すると若干、値が低い感あるが、これは対象が子どもであることや、教室によっては子ども会などで活動以前から子どもと顔見知りの地域の大人が運営しているところも少なくないといった事情が反映されていると考えられる。特に後者においては、学年が上がるにつれ「知っている大人の人数が増えた」と回答した子どもの割合が高くなっていることから推測できるだろう。

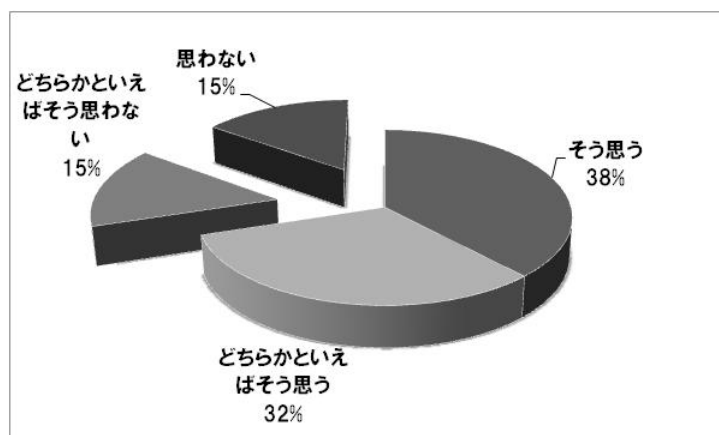
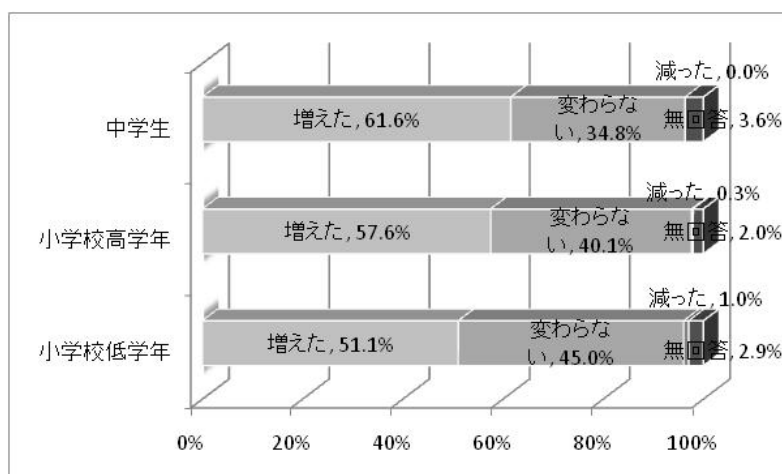


図 21 地域子ども教室での活動がきっかけとなって、活動に参加する地域住民と子どもとの交流が進展したと思うか（横浜市での調査結果）



（出典：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）

図 22 地域子ども教室に来るようになってから地域の大人で知っている人が増えたか

子ども間での交流は子ども社会に生きる意味でも、多様な体験の基盤となる子ども集団の形成という意味でも非常に重要であり、このことは前述のように子どもの成長・発達においても意義が大きいものであったが、このような子ども—大人間での交流は子どもにとってだけではなく、地域全体に対する影響が考えられるものである。すなわち、地域における人間関係の形成は子どもの地域意識を醸成し、愛郷心を育てていくことにつながり、ひいては地域づくりにつながりうるというロジックである。住田は、子どもが地域の多様な大人と接することは、親とは異なる一般の大人の世界を知る機会となるものであり、子どもが緊張感を有し、そうした大人の言うことを聞くようになるという状態を「地域の教育力」があると言うのだと指摘する^{*30}。また門脇も、地域に教育力があるという状態について「地域のあちこちで、日常的に、大人と子どもたちが出会い、交わり、一緒に何かをしており、そのような直接的な交流と共同体験をした結果として、子どもたちが大人たちと親しくなり、多くの大人たちを自分の中にしっかりと取り組み、そうすることで自分がどんな人間であるかもはっきり自覚できるようになるということである。」と定義している^{*31}。実際に2001年に文部科学省の委嘱によって行われた地域の教育力の充実に向けた実態・意識調査においても、「地域の人たちとのふれあいが多い中・高校生ほど、地域活動への意識が高い」という結果が得られている^{*32}。そこで次に地域の教育力再生のカギとも言えるべき、子どもの地域への意識・関心の高まりにつながっているのか、調査結果を踏まえながら考察していきたい。

（３）地域への意識・関心の高まり

子どもの地域への意識・関心は重要とされながらも、地域における人間関係の希薄化とともに、その低下が問題視されてきた。例えば、小中学生を対象として子どもにとっての地域とは何かについて調査した結果では、「ただなんとなく住んでいるところ」と感じている子どもの割合が16.6%となっており、年齢が上がるにつれて割合は増加していることが明らかとなっている。そしてこうした子どもの多くが家庭にも学校にも所属感を持っていない傾向にあり、調査では地域との関わりを意図的・計画的に持たせることが重要であると指摘している^{*33}。では、その機会の一つとして地域子ども教室は機能するのであろうか。筆者が名古屋市と横浜市において実施したインタビュー調査^{*34}では、子どもの教育という観点から、特に学校長から地域子ども教室での地域住民と子どもとの交流の進展が、子どもの地域における意識・関心の高まりにもつながっており、意義が大きいとする指摘が見られている。例えばある学校長は次のように話していた。

近所のおばちゃん、おじちゃんたちが日常的に学校にいるということは子どもたちにとってもいいことだと思いますよ。そもそも子どもたちの生活圏は大人と違って広くないでしょう。学校や家を中心とした地域が生活圏

だからこそ、そうした環境に知り合いの大人が多くいることが子どもの心の成長には必要だと思うんですよ。自分がいろいろな人に見守られているという意識は、かえって子ども自身の地域への愛着の高まりにもつながると思いますしね。現に本校でも子どもたちを見ているとそう思うことが時々ありますよ。

現在、地域の活動に参加する人となると、高齢者か小学生のような低年齢の子どもたちの二極化になってしまいがちでしょう。それだけではなくて、もっと地域に愛着をもった中高生などを育てていきたいんですよ。そういった意味で、「はまっ子」に地域の人を多く取り入れて、地域ゆかりの活動を実施していくことは、ここを卒業していく子どもたちがそういった中高生になっていくと思うので非常に重要だと感じるんですよ。

こうした子どもの地域への意識の高まりを図る具体的な指標としては、地域行事や地域活動への参加の有無が考えられるが、これに関して子ども会の会長も務める青森市の地域子ども教室のスタッフは次のような具体的な変化を指摘している。

わたしはね、ここの町内会長と子ども会の会長もしてるの。だからうちの子ども教室にはうちの町内の子がたくさん来てたんだけど、1年やっててね、気がついたのは隣の町内会とかの子どもたちもね、うちの子ども会の活動にも来るようになったことでね。「おっちゃん、次やるのいつ?」とか聞いてくることもあるの。ほら、だって子どもにとっては子ども教室も子ども会も関係ないでしょ。全部楽しい活動。だから子どもたちは意識してないと思うけど、地域への愛着は高まってるんじゃない。

地域子ども教室で運営する地域の大人との交流がきっかけとなり、その後、地域の子どもの会の活動にも参加するようになったというのである。こうした具体的な地域活動へ参加するようになったという子どもの変容については、後述していきたいと思う。また、横浜市の地域子ども教室で地域行事や地域の伝統・文化の継承などに力を入れている教室のスタッフは次のように話している。

うちの「はまっ子」では地域の伝統芸能である八木節を体験活動として取り入れているんですよ。まだまだ参加している子どもは少ないですけど、教える地域の方も非常に喜んでいらっしゃるし、参加している子どもたちも興味を持って取り組んでいますよ。学校の総合の時間でもここで（「はまっ子」で）地域の人に習ったいろいろなことを中心に調べているみたいですよ。今年は地元町内会のお祭りで発表もしたんですよ。こんなことが子どもたちの地域への興味をかきたててるんじゃないかな、と接してい

て感じますよ。

このように、地域の伝統芸能や伝承遊びを体験活動として実施している地域子ども教室は多く、筆者がこれまでに調査した名古屋市、品川区などでも同様に実施されていた。こうしたことから、子どもと地域の大人との交流による地域意識の高まりだけでなく、具体的に地域活動を取り入れたことによる地域への意識の高まりも考えられるということが分かる。

複数の自治体における事業に関わる様々な人々へのインタビュー調査から、子どもの地域への意識・活動が高まっているという可能性が見出せたわけであるが、この予備調査の結果を受けて質問紙を作成し、量的なアプローチを試みた調査の結果を見ていきたい。地域子ども教室での活動により、子どもの地域への意識・関心が高まったと思うかどうかについて、横浜市内の地域子ども教室を対象として質問したところ、およそ

62%が子どもの地域に対する意識が高まっていると肯定的に感じられていることが明らかとなった(図 23 参照)。横浜市は名古屋市などの他自治体とは異なり、地域住民による体験活動等の展開については、各教室の判断に一任しており、教室ごとに大きな違いが見られているのは前述の通りであるが、地域住民の活動や地域の伝統芸能・伝承遊びの実施と子どもの地域への意識の高まりをクロス集計した結果が次の通りである。地域行事やボランティア活動など地域に行く活動を実施している教室ほど、子どもの地域への意識・関心が高まっているように感じられているということについて 2.5%水準で有意な違い($\chi^2=5.304$ 、 $df=1$)が見られた(図 24 参照)。また、体験活動の講師などとして

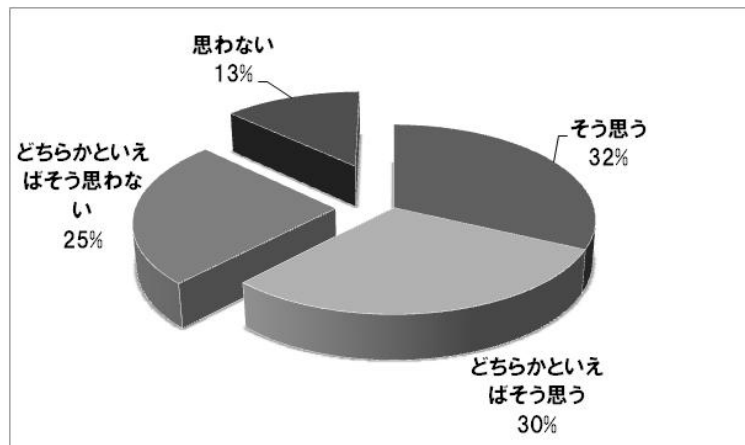


図 23 地域子ども教室での活動がきっかけとなって、子どもの地域に対する意識・関心が高まったと思うか

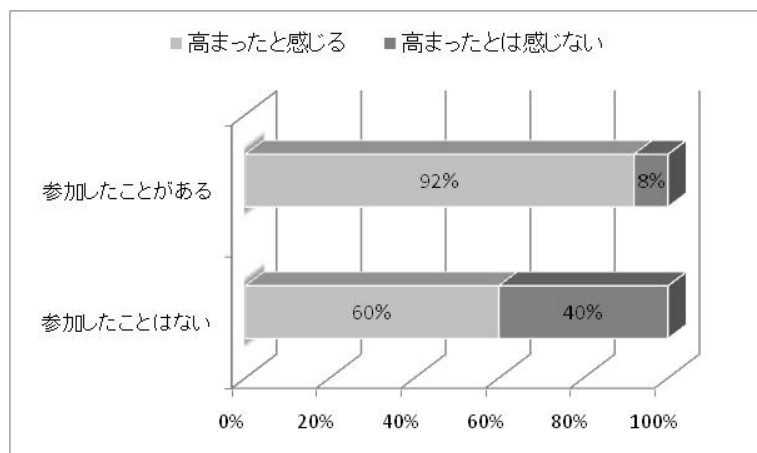


図 24 地域行事への参加の有無と、子どもの地域に対する意識・関心が高まったと思うかどうかの質問結果とのクロス集計結果

地域住民が積極的に活動している群としていない群との比較においても、0.5%水準の強い有意な違いが見られており ($\chi^2=10.100$ 、 $df=1$ 、 $p<.005$)、地域の伝統芸能や伝承遊びの実施の有無についても、実施した群と実施していない群との比較においては、1%水準の有意な違いが見られている ($\chi^2=7.419$ 、 $df=1$ 、 $p<.01$)。こうしたことから、地域住民を積極的に活動したり、地域の伝統芸能・伝承遊びを体験活動として実施したりしている教室ほど、子どもの地域への意識が高まったと感じられる傾向にあることが分かる。もちろん、この結果はスタッフとして活動する地域住民を対象としたものであり、「感じるかどうか」という質問においては客観性に疑問が残ることは否めないものである。これを踏まえて、より客観的なデータを得るため、筆者は青森県内の4つの自治体において調査を行った。

青森県では名古屋市や横浜市のように、国による地域子ども教室の事業展開前に先行して類似の事業を実施していなかったため、事業の展開による変容をより具体的に明らかにすることが可能となるわけである。ここでは地域子ども教室に参加した子どもとしなかった子どものデータの変容を比較・分析することとした。さて、地域との関わりを示す具体的な活動については、前出の国による地域の教育力の実態調査で設定された7つの質問項目を用いたが、このうち「子ども会の活動をする」と「近所の年下の子どもの遊び相手や世話をする」、「地域のおそうじなどの活動をする」の3項目については、実施直後と1年後の2度の調査の結果^{*35}において、有意差な違いが確認されている(図25・26・27参照)。また、その他の項目である「町や村の子どものスポーツ大会に出場する」や「もちつき大会、たこあげ大会などの子どもの大会に参加する」、「近所のお祭りに参加する」についても、地域子ども教室に参加した子どもの結果はいずれ以前よりも頻繁に参加するようになったという傾向が得られている。唯一「家の周りの公園や山や川など自然の中で遊ぶ」については、参加した群としなかった群との間に大きな違いは見られていない。7項目の中で、

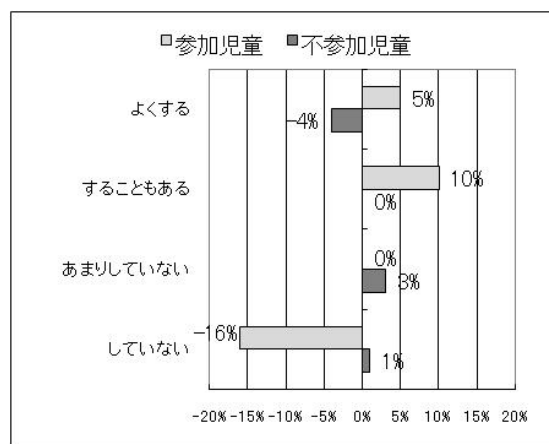


図 25 地域子ども教室実施前後の比較による、子ども会の活動をするかどうかの調査結果(回答割合の変化)

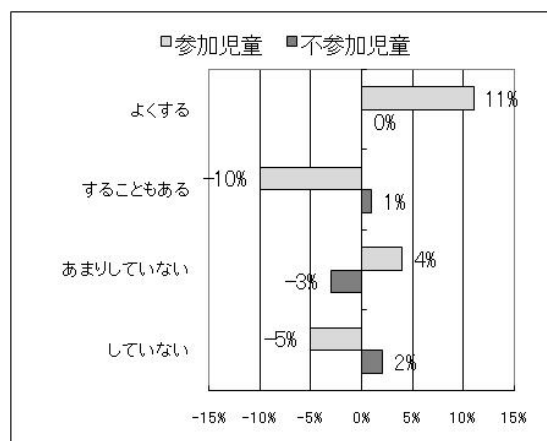


図 26 地域子ども教室実施前後の比較による、近所の年下の子どもの遊び相手や世話をしたりするかどうかの調査結果(回答割合の変化)

最も強い有意差が確認され、地域子ども教室への参加による地域住民との交流を通して変容したと思われる具体的な行動は「子ども会の活動をする」であり、参加しなかった群では2度の調査結果に違いはほとんど見られていない一方で、参加した群ではそれまで「参加したことがない」と回答していた子どもの割合が減少し、「よくする」「することもある」と回答した子どもの割合が増加している。こうした地域における行動面の変容は、予備調査において実施したインタビュー調査においても指摘されていたものであるが、活動を運営する地域住民がいわば懸け橋となることで、地域子ども教室での活動が地域の活動に参加するきっかけとなっていることが

明らかとなったわけである。さらには、こうした具体的な行動面での変容は地域への意識・関心の高まりという子どもの内的な変容を表した結果と解釈できるわけであって、このことから地域の大人との交流が地域への意識・関心の高まりにもつながっているという発展的な効果をうかがうことができるのである。Roger.A Hart は子どもが地域への意識を高め、地域社会の一員として地域の諸活動に大人とともに参加することは、より広い視点で捉えると民主主義を体験する第一歩ともなるとその意義を主張している^{*36}。地域教育力の再生、そして民主主義国家の主権者たる国民の育成という観点においても、子どもが地域とより強い関わりをもつきっかけとなる地域子ども教室の可能性は大きいといえよう。

IV 心の成長（道徳性の発達・自我の形成）

さて、前項までは地域子ども教室の事業展開による直接的な教育効果について明らかにしたわけであり、いわば政策のアウトプット指標であった。しかしながら本来の政策・事業の目的は、子どもの安全・安心な活動の場、遊び場を提供し、異年齢・異世代間での交流や、自由で創造的な遊び、様々な体験活動を展開することだけではない。そうした活動を通じて、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、つまり豊かな心の形成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、これまでのアウトプット指標だけではなく、その延長線上に設定された子どもの心の成長・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

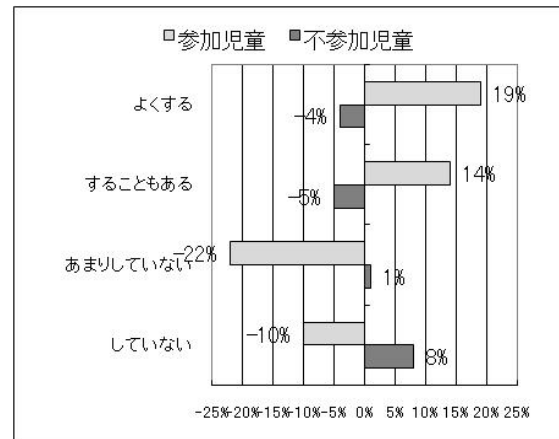


図 27 地域子ども教室実施前後の比較による、地域のおそうじなどの活動をするどうかの調査結果（回答割合の変化）

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や簡単な質問紙調査^{*37}が主となっており、したがって主観的な判断に偏りがちとなるのが現状であった。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^{*38}などに基づき、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。

（１）重視される道徳性とは

規範的意識が低下した社会、思いやりに欠ける子どもなど、道徳性の低下を指摘する声は多い。学校教育では道徳性の充実が近年特に叫ばれており、制度的にも各学校の道徳全体計画を整備したり道徳推進教諭を設置したりするなど、道徳性の向上に努めていることが分かる。学習指導要領 道徳編によれば、道徳性は人間としての本来的な在り方やよりよい生き方を目指して成される道徳的行為を可能にする人格的特性とされ、道徳的知識、道徳的心情、道徳的判断力、道徳の実践意欲と態度などを総合的に意味するものとして使用されている。各要素については、道徳的知識を「規範に基づいた道徳的・反道徳的の価値基準」とし、道徳的心情を「人間の感情は内面的・主観的なものであって、すべての行動の原動力となるもので、その中でも道徳を対象とするもの」、道徳的判断力を「生活上の行動についても規範に基づいた価値判断」、道徳の実践意欲を「道徳的価値判断に基づいて、内発的になにかを実践したいという欲求」、そして道徳的態度を「道徳の実践意欲に後押しされた内発的な行動をする傾向」としている。社会教育における道徳性の捉えもこうした学校教育の捉えと同様ではあるが、本稿においては指導と評価を前提としたこのような定義ではなく、その基となる心理学分野における道徳性の定義と捉えたい。

さて、心理学では特に、「善悪という基準に基づいて判断し、行動する心理的特質」を道徳性と指しており、その取得には人間として守るべき決まりである道徳的規則と、社会で認められた約束ごとや慣習である慣習的規則、そして家庭の中の決まりや個人的習慣である私的規則という3つの日常的な規則の違いについて理解していくことが必要であるとされている^{*39}。こうした道徳性の発達に関する理論は様々であるが、大別すると精神分析理論、社会的学習理論、認知発達理論の3つの理論に分類されるようである。精神分析理論とは精神分析学者 Freud に代表される考え方であり、この理論では道徳性の発達を超自我の形成と捉えている。つまり、子どもは不安の解消のために、親の道徳観や善悪の基準を内在化し、良

心を形成するよう動機付けられるのであり、このように親の「超自我」をとり入れることが道徳性の発達であるとするのである^{*40}。道徳性とよばれる社会的行動を、条件づけと強化学習、モデリングの原理から説明しようとした立場が社会的学習理論は、発達心理学者である Eysenk や Skinner、そして Bandura らの考えであり、道徳性は子どもの不安反応としての良心や行動、模倣やモデリングと、大人の賞賛や叱責などが結びつくことによって、発達されていくとしている^{*41}。こうした中で、現在の道徳性の発達に関する理論として、主流であるのは 3 つ目の認知発達理論である。これは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するものである。Piaget は道徳性について「すべての道徳は規則の体系から成り立っており、すべての道徳の本質は、当人がその規則に対してどれだけ敬意を払っているかという点に求められなければならない」と述べている。そしてそうした規則の子どもの捉え方について分析し、子どもの道徳性が大人への一方的な尊敬による「他律的道德」から、協同と相互的尊敬による「自律的道德」へ向かうものとして、道徳性の発達の道筋を捉えている。そしてその発達は、大人による拘束という社会的関係から相互的尊敬に基づく協同の社会的関係への変容と、認知的な側面における自己中心性の脱却によってもたらされると説明している^{*42}。こうした Piaget 理論の拡大と精緻化を行ったのが Kohlberg であり、1960 年代から現代にいたるまでの道徳性発達の研究における中心的役割を果たしてきたのが、Kohlberg の提唱する道徳性発達理論である。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られ、そのあり様は道徳判断の質の違いとなって発達の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。そして、3 水準 6 段階からなる道徳性発達段階を設定し、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^{*43}。Kohlberg 理論は日本でも取り入れられ、学校教育においても子どもの道徳性を客観的に捉える指標として参考とされている。また、兵庫県を中心に道徳の時間に Kohlberg 理論がベースとなった教科カリキュラムが展開される学校も多くなっている。そこで、本稿において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^{*44}とともに、Kohlberg の道徳性発達理論に基づいて、子どもの道徳性の発達に与える事業のインパクトについて明らかにしていく。なお、そうした診断をより客観的に捉えるため、これまでのような質問紙やヒアリング、観察調査ではなく、3 水準 6 段階の Kohlberg の道徳性発達段階の観点から作成された道徳性診断のための心理テスト「HEART」を用いて分析を行っていききたい。

（２）地域子ども教室での活動体験が道徳性の発達に与える影響

事業実施による様々な教育効果の結果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いた子どもとしていなかった子どもとの比較・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地域子ども教室の前身となる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、2002年の第1回調査時に事業開始からすでに15年が経過していた横浜市の「はまっ子」を対象事業とした。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。

表 11 第1回調査時のA小学校の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 12 第1回調査時のA小学校の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ていきたい。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^{*45}。第5学年の結果を見てみると、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（表11参照）。また、第1学年のデータに関しては、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（表12参照）。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 13 第1回調査時のA小学校の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

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13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0.1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。

図28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

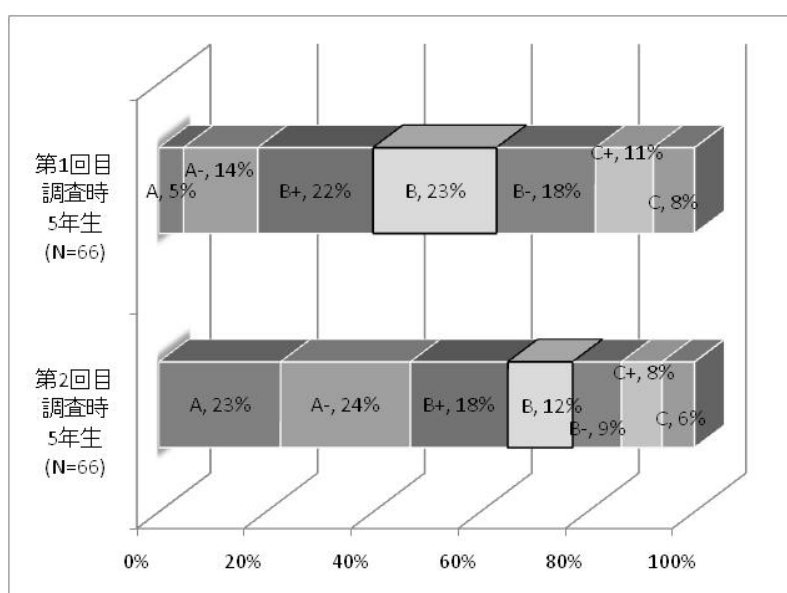


図 28 「思いやり」の観点における内面形成の評価の割合

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。また、思いやりの観点ほどの違いは見られなかったが、他の自己確立や生活規範、そして総合の2観点においても、低学年時に「はまっ子」体験がある第2回目の調査群の値が全体的に高い傾向となっていることも明らかとなっている（図29・30参照）。

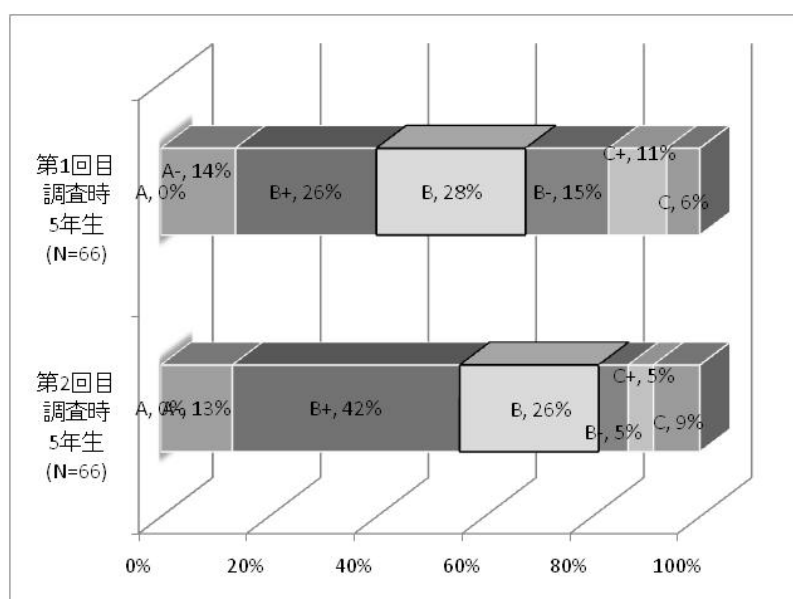


図 29 「自己確立」の観点における内面形成の評価の割合

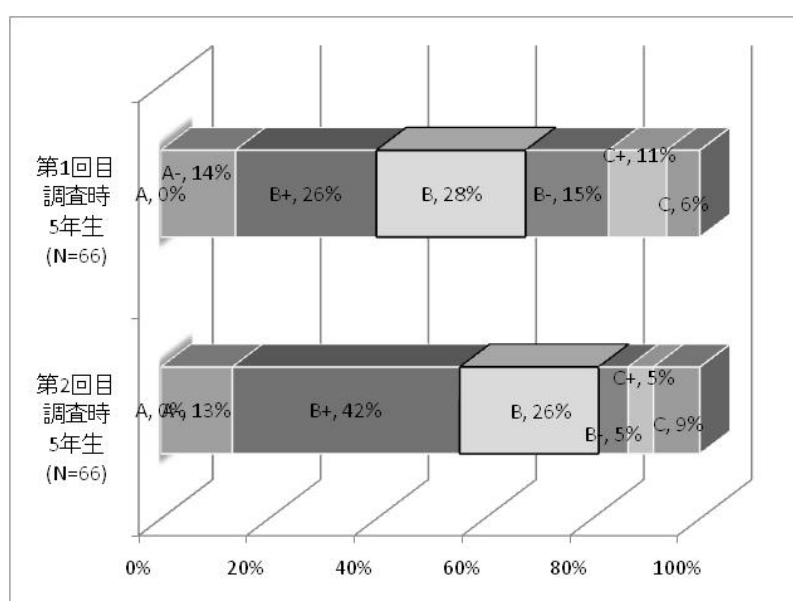


図 30 「生活規範」の観点における内面形成の評価の割合

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、様々に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の重要性や他者との交流などを踏まえると、地域子ども教室における遊びや

様々な体験活動、そして多様な他者との交流が要因の一つとして挙げられると考えられるのではないだろうか。

（３）道徳性の発達と自我の形成との関係性

地域子ども教室の展開によって得られた様々な教育効果のインパクトとして、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^{*46}。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 14 ５つの自我状態

（出典：赤坂徹・根津進「小児 A N エゴグラム解説」1989 年）

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。

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^{*47}。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 14 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德性と共通する 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。

道德性に関する調査結果を、事業実施による様々な教育効果が子どもの道德性の成長・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、分析の視点が道德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。ただし、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 15 「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・高学年時まで参加していた子どもの群	24.47	3.53	28.67	4.59	26.69	4.09	24.69	3.69	25.11	3.00
低学年時まで参加していた子どもの群	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 15 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ていない。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 31 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 32 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

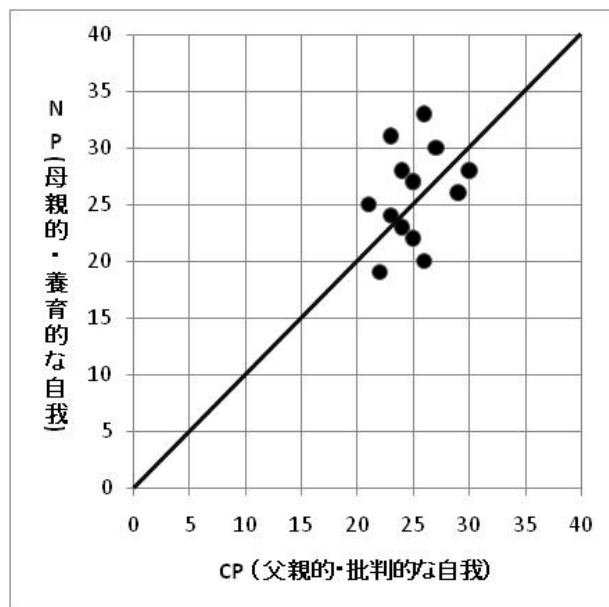


図 31 「はまっ子」に参加していなかった子どもの他者の見方に関する値の分布

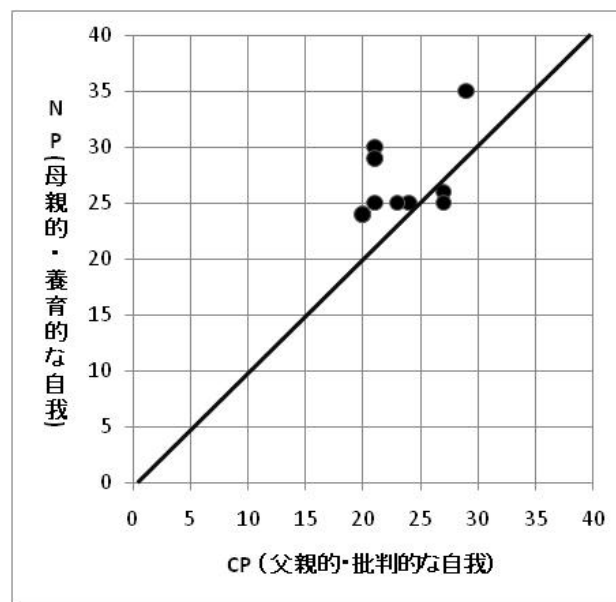


図 32 低学年時まで「はまっ子」に参加していた子どもの他者の見方に関する値の分布

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 33 参照）、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」での活動体験の有無のみが、子どもの自我形成に影響を及ぼしたとは言えない。しかしながら、本研究のように心理学的手法を用いて、「はまっ子」のような体験活動への参加が肯定感情の高まりにつながることを明らかにした先行研究も見られており^{*48}、本調査の結果と同様の結果が得られていることを考慮すると、地域子ども教室の展開が子どもの心の成長・発達に良い影響を与える可能性が高い、と解釈することができるのではないかと筆者は考えている。

前述したように、地域における遊び場・居場所づくり事業の展開が子どもの遊びを大きく変化させ、多様な人との交流、様々な体験活動の機会ともなっていることは、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、さらにそうした教育効果の延長として、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。本来、放課後の自由な時間における遊びや体験活動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、必ずしも望ましいあり方とはいえないかもしれない。しかし、ケータイ世界に生きる現代の子どもにとっては、インターネットなどでの電子空間での交流でない、人と人との直接的な交流の機会となっていることの意義は極めて大きいと言えるものであり^{*49}、これまでの自由な遊びや体験活動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すことは現代的課題の一つである。これを踏まえると、地域子ども教室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。また、そもそも子どもの社会教育の意義について、「社会性・道徳性の陶冶に関して

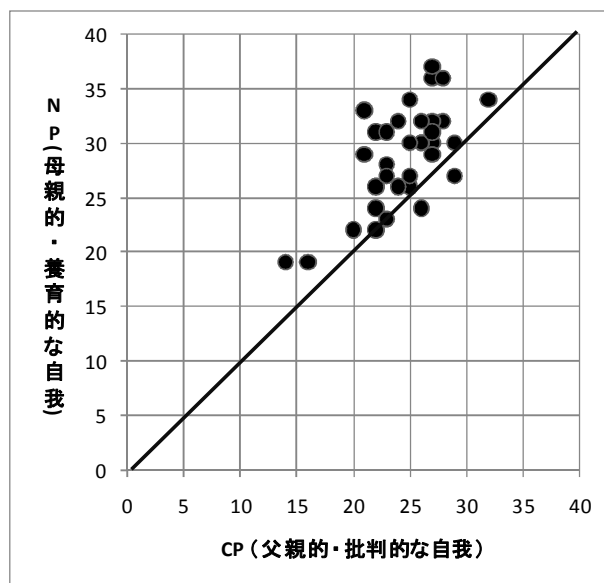


図 33 中・高学年時まで「はまっ子」に参加していた子どもの他者の見方に関する値の分布

同年齢集団での活動・教育に限界があり、同学年・同年齢という枠にこだわらない活動が必要である。また、他から強制されることによって能力が高められると考えられるので、自分で選択しようとしなかったものの中にも自分にとって大切なものがたくさんあることを経験を通して知ることが必要であり、困難を乗り越えて得る喜びと自信を体験させ、青少年はともに生活をし活動しているあらゆる人々から学び、学んだことを自分自身で統合する必要性がある^{*50}」という見解がなされていることを考えると、本調査の結果は、地域子ども教室の社会教育事業としての意義の大きさを明らかにしたといえるだろう。

第2節 子どもの社会教育の中核的事業として放課後子ども教室

これまで、地域子ども教室という一事業を通して、その教育効果を明らかにし、社会教育事業としての教育的意義について論じてきたわけであるが、充実した遊びの機会の提供は従来の児童館が主として担ってきた役割であり、同様に体験活動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これらの施設も含め、さらには子ども会などの諸団体の活動においてもなされてきたものであった。そして、そうした様々な社会教育施設や事業、活動の展開は子どもの心の成長・発達を促してきたわけである。つまり、新しい社会教育事業である地域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。この点においては、子どもの社会教育の歴史的経緯から見て、異質とも見えるのではないだろうか。例えば地域子ども教室と同時期に国によって展開された子ども放送局事業はIT化における通信衛星利用と子ども参加型番組づくりという新たな領域を開拓しているし、子どもの体力向上推進事業は文字通り体力向上に特化した内容となっている。また、近年急速な展開が見られるNPOを中心としたプレーパーク（冒険遊び場）も児童館における遊び・活動とは明確に異なる遊びを目指すものである。そういった意味では、地域子ども教室の活動内容は従来の他の事業、活動が担ってきたものと同一であり、活動にあたってのねらいも大きな違いはない。では、社会教育事業における地域子ども教室の独自性とはどういったものなのだろうか。筆者はこれに関して、子どもの遊びや体験活動の充実といった直接的な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大きな意味があると考えている。本節ではそうした2点について論じ、社会教育事業における地域子ども教室の位置づけについて考察していきたい。

I 学校施設の活用

（1）学校施設の活用状況

地域子ども教室が他の社会教育事業、活動と大きく異なっている点としてまず

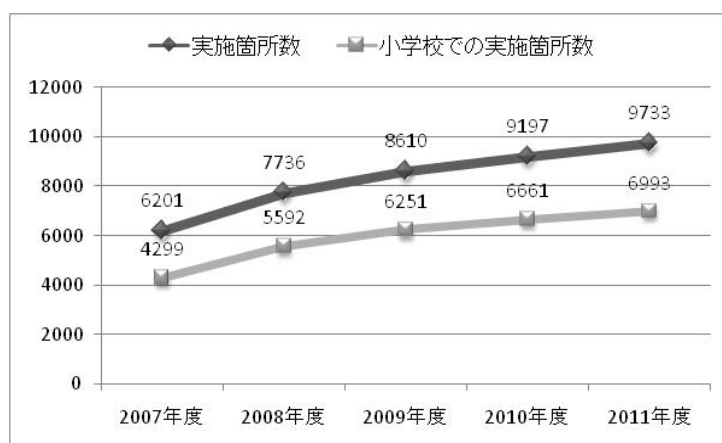
挙げられることは、事業が放課後の学校施設を活用して展開されていることであろう。多くの自治体では学校内の余裕教室に専用ルームを設けたり、学校敷地内にプレハブなどの施設を設置したりして専用の事務室とし、子どもの活動場所としても校庭や体育館、図書室などの学校施設を学校教育活動に支障のない限度内で活用している。そのため、学校の教育活動が終了すると、校庭や体育館は子どもの遊び場・活動の場と変化するわけである。このように学校施設を利用した学校教育以外の事業・活動といえ、スポーツ少年団などのスポーツクラブ活動やコミュニティハウスなどの社会教育事業、そして学童保育事業などが挙げられるが、特定の子どもを対象とするのではなく、全ての子どもの活動の場としての学校施設の利用は、全国的規模の事業に限れば初といえよう。また、これまでの学校を地域に開く試みの多くが、学校教育にとってのメリット・デメリットという視点で判断され、保護者や地域住民が一方的に学校を支えるという傾向が強かったこと^{*51}を考えると、たとえ在籍する子どもであっても、学校教育外活動となる子ども教室が学校を拠点化したことの意義は大きい。

さて、このように地域子ども教室が学校施設を拠点とすることとなった背景には、そのモデルとされた政令市における全児童対象事業が基本的に学校施設で展開されていたという事実が大きいと思われるが、他にも出生児の減少から当時、学校には多数の余裕教室が生じていたということもその一員として挙げられる。早くも 1993 年には文部省から「余裕教室活用指針」が出され、それまで学校教育の専用スペースとしての感が強かった教室が開放の対象となったことで、地域住民の学習や文化活動、展示・図書の場として社会教育施設に転用されるケースや、学童保育施設として整備されるケースが見られるようになる。しかしながら、児童数の変化に柔軟に対応するためなどの理由により、教室を開放すること対しては学校側の消極的な姿勢を見せるケースが多かったようであり、例えば宮村が 1999 年に近畿地方 2 府 4 県（京都・大阪・滋賀・兵庫・奈良・和歌山）において、各市町村教育委員会に対して学校開放の状況を調査した結果では、近畿地方の全体的な傾向として、開放部分の 80%以上が体育関係施設であり、教室部分の開放は全体の 20%弱に留まっていることが明らかとなっている^{*52}。地域子ども教室推進事業が策定されるにあたって、国はこうした余裕教室を拠点として整備し、活用するよう推し進めるわけであるが、当初は半数を下回る値であった。2011 年現在においては、71.8%の放課後子ども教室が学校施設内で実施されていることが明らかとなっているが、文部科学省の別のデータによると、2009 年度時点で何らかの用途に活用されている余裕教室 57,111 教室のうち、放課後子ども教室や社会教育施設、学童保育所などのように学校教育以外の諸活動に開放されている教室はわずか 5.7%であり、残りの 94.3%は依然として学校施設として活用されているようである^{*53}。これを踏まえると、現在、小学校施設外で展開されている 30%近い教室や、事業事態が展開されていない多くの小学校区においても、学校施設の活用というハード面だけみれば、今後、展開が可能な小学校は少なくないということ

が推測できるだろう。また、自治体別に余裕教室の学校教育外活動への活用の割合を見てみると、石川県が 16%で最も高く、次いで京都府の 12%、そして福島県、埼玉県、千葉県がいずれも 11%となっている。対して、青森県、山形県、長崎県では 1%未満と非常に低く、このことから学校施設の活用には地域による違いが顕著であるという現状も分かる。

（２）学校施設での展開の意義

さて、上述のように地域差はありながらも 2007 年度からの推移でみると、放課後子ども教室の展開数と、それに占める小学校施設の利用率は年々上昇しており、2011 年のデータではおよそ 7,000 箇所もの教室が小学校内で展開されているわけである（図 34 参照）が、こうした学校施設を拠点とすることは、余裕教室の有益な利用となるだけでなく、様々な教育効果をも



（文部科学省の放課後子ども教室の資料をもとに筆者が作成）

図 34 地域子ども教室の実施箇所数と小学校内での実施箇所数の推移

たらしていることが明らかとなっている。そもそも先行研究においても、一般的な学校施設開放の効果として、学校施設を利用した保護者や地域住民が学校施設や学校教育活動に関心を向けるようになるということは指摘されていた。例えば、亀井は「自分の子どもたちが学んでいる体育館で親達がスポーツの練習をすることにより、親は自分の子どもや近隣の子どもたちの教育に関心を持つようになる。」と、保護者の学校教育活動への関心の高まりを指摘している^{*54}。また、岡本はある小都市の一地区における興味深い事例を取り上げている。それは次のようなものである。その地区の住民は地区内の高等学校の周りでは平気でゴミを捨てていたそうだが、同じく地区内にある中学校の周りではゴミを捨てることはなかったというのである。その理由を尋ねたところ、高等学校と自分とは何もつながりがないが、中学校については、会議室や体育館を使用させてもらったり、教職員にワープロを教えてもらったりしていて、自分と関係が深いから、というものであったそうである。これについて岡本は学校開放と地域住民のこうした一連の行動は相関関係があるのではないかと解釈している^{*55}。同様に宮地も、小・中学校の学校開放講座の受講生は教職員に対する調査の結果から、地域住民が受講をきっかけとして教職員や学校が身近に感じられるようになり、児童・生徒への関心も高くなるという傾向を示している。学校は本来、対象となる子どもの施設であり、子どもが当該校に在籍していない限り、たとえ地域に住む住民であってもその関わ

りは希薄になりがちである。学校開放によって地域住民が学校とつながりを持つことで、学校と地域住民との距離を縮めることになり、地域住民にとって学校が身近な存在となることは大きな意義のあることとされていたわけであった。筆者が名古屋市的全児童対象事業「トワイライトスクール」(後の放課後子ども教室)にて、スタッフとして活動する地域住民に対して調査を実施した際も、先行研究と同様に、学校への関心が高まったという結果が得られている。また、横浜市において、放課後子ども教室が展開されている学校の教職員に対してインタビュー調査を実施した際も、放課後子ども教室の活動に地域住民が関わることで、地域住民の学校や子どもに対する意識が高まり、地域での子どもを取り巻く犯罪の防止や地域住民の学校教育活動への理解・協力につながっているとの指摘が挙げられていた。これについて、その後の質問紙調査でも、「事業に地域住民が関わることで、そうした地域住民の学校や子どもへの意識が高まり、地域での子どもを取り巻く犯罪の防止や地域住民の学校教育活動への理解・協力につながっていると思われるか」という質問に対して、70%の教員が「そう感じる」と回答しており(図 35 参照)、行動面における具体的な変容としても、「学校行事に協力的になり、ボランティアとして積極的に参加してくれるようになった」や「地域の情報を学校に提供してくれるようになった」、「教育活動や子どもの指導に理解を示し、ボランティアなどで参加するなど協力的になった」など様々な効果が学校に対しても生じていることが明らかとなっている。筆者の横浜市や名古屋市での調査では、この他にも学校施設で展開されることによって学校側に対して生じる効果として、①子どもが放課後に過ごす、安心できる受け皿ができたことで、子どもの所在についての懸念が減少したことや、②事業での異学年交流が学校での学年を縦断した縦割り活動をより円滑にしていると思われること、③事業のスタッフと情報交換することにより、児童理解がより深化していることが分かっている。

学校側に対してこうした効果が生じているという結果は、今後、より一層学校施設の活用を推し進める上で重要なことではあるが、しかしながら本来の目的は子どもの社会教育の機会提供であり、そういった意味ではこれらはいわば副次的なものである。子どもの社会教育という視点で捉えるとき、学校施設を利用していることで重視されることは、利用者たる子どもにとってのメリットと、活動を

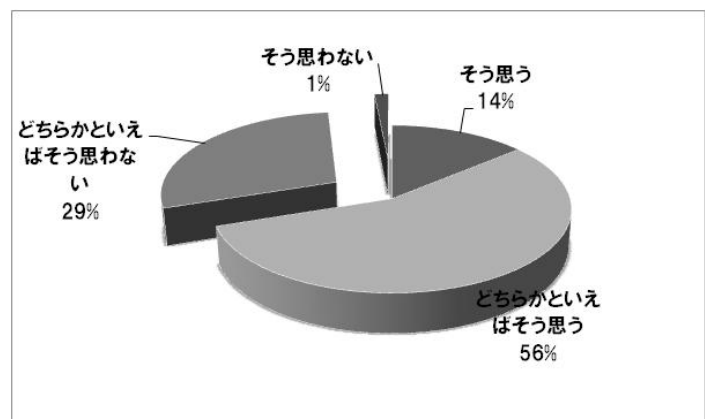


図 35 事業に地域住民が関わったことで、地域住民の学校や子どもに対する意識・関心が高まったと思うか

支える地域住民にとってのメリットである。そうしたメリットとはこういったものののだろうか。まず、子どもにとってのメリットであるが、これは身近な活動場が整備されたということに尽きると言えるだろう。これまで論じてきたように、現代の多忙な子どもにとって、心身を成長・発達させるのに重要な遊びには時間・空間・仲間のいわゆる「三間」が必要であるとされているが、これらの確保は容易なことではない。それが学校の活用によって解消されるわけである。すなわち、放課後に学校にそのまま残って活動できることで、まず遊び時間が確保される。また、学校施設という安全・安心な場所、さらにはそこでの余裕教室や体育館、校庭、図書室といった場は、子どもの多様な遊びが可能な遊び空間としても十分である。これらが確保されたことで、遊ぼうという子どもが増えてくる。結果的に遊び時間と遊び空間の確保が遊び仲間を増加させるわけである。しかしながら、そうした「三間」の確保だけではない。学校施設は前述のような学校開放における学校機能の開放という側面も併せ持っている。すなわち、学校教職員個人が有する様々な技術や学校が持つ機能を子どもに提供することも可能なのである。実際に筆者が全児童対象事業の職員として活動していた際は、多くの教職員によるプログラムが展開されている。学校で、在籍児童を対象として実施される全児童対象事業や子ども教室は、学校長の理解が得られやすいのである。教職員にとっても、様々な学年の子どもと関係を深められることは大きなメリットのようであり、好意的に受け入れられることも少なくない。さらに、学校側との連携が進むと、学校内での宿泊体験やお祭りの開催など、学校施設をより弾力的に利用する活動へと広がっていくことも可能であり、子どもにとっての魅力的な活動の展開につながっていくことが可能である。まとめると、自由な遊びが充実するだけでなく、魅力的な体験活動をも期待できるという、子どもにとっては二つの意味でメリットがあるわけである。

他方で、スタッフやボランティアとして活動する地域住民という視点ではどうであろうか。地域住民といっても、学校に子どもが現在通っている、または以前は通っていた、つまり在校生と卒業生の保護者と、それ以外の地域住民という二者に分類することができるわけであるが、このうち前者については子どもを介した縁であるいわゆる「子縁」によって学校とはつながりを持っており、学校で展開されている子ども教室についても関心が高い人々が少なくないことは容易に想像できるだろう。視点を変えれば、子どもの学校で行われていることにより、活動に参加しやすくなるというメリットが保護者にはあるわけである。また、授業参観や学校訪問時など、多様な場面で子ども教室や子どもの活動の様子を見ることができるという利便性も挙げられる。対して、子縁をもたない後者の地域住民である。特に近年、団塊世代の退職をきっかけとして、高齢者の生きがいづくりが求められているわけであるが、こうした人々の活動の場の一つとして、地域における子どもを対象としたものに対するニーズが高まっていることを示しているデータは多い。例えば、2006 年度に総務省によって実施された社会生活基本調査

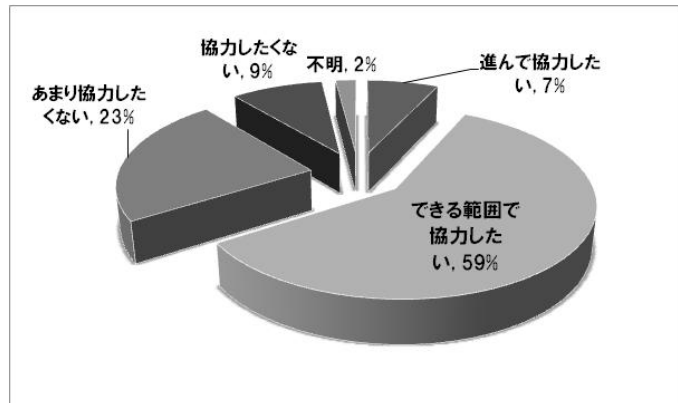
では、2001 年度との比較において、8 分野のボランティア活動のうち、唯一、子どもを対象とした活動だけが具体的な行動者率において上昇傾向にあることを指摘している。また、国立教育政策研究所によって 2006 年に実施されたボランティア活動に関する調査研究報告書の中でも、26.4%の人々が「子どもの居場所づくりの活動、子ども会や育成会の活動、子どもの野外キャンプの指導等の活動など」に携わりたいというニーズを持っていることが明らかとなっている。このように地域において子どもの教育活動に参画したいというニーズをもつ人々は少なくないことが分かる。また、現在活動している人々が始めたきっかけについて、同調査では「地域からの呼びかけに応じて」が 70.9%と最も高い値となっているが、「学校などの呼びかけに応じて」も 27.3%を占めており、活動の契機の一つが学校であることも明らかとなっている。このように子どもが学校に在籍していなくとも、学校が「特別な地域施設である」という認識を持っている地域住民が少なくないことは、学校支援ボランティアの事例^{*56}などでも指摘されていることである。これは、地域住民が学校を育てることは地域の活性化につながり、ひいては生涯学習の地域育てにつながるという認識を持つからだという。厳密に言えば、学校教育活動ではないとはいえ、子ども教室は学校で行われている教育活動の一環であることは間違えない。地域住民にとっては、「地域の学校施設」で「地域の子ども」を対象に教育活動が展開されていることが重要なのであって、このことを踏まえると、学校施設の活用によるメリットは、保護者も含めた多様な地域住民の参画を促しやすいということであるといえるだろう。なお、実際の地域住民の活動については、後述することとしたい。

II 地域住民の事業への参画

（１）地域住民の活動状況

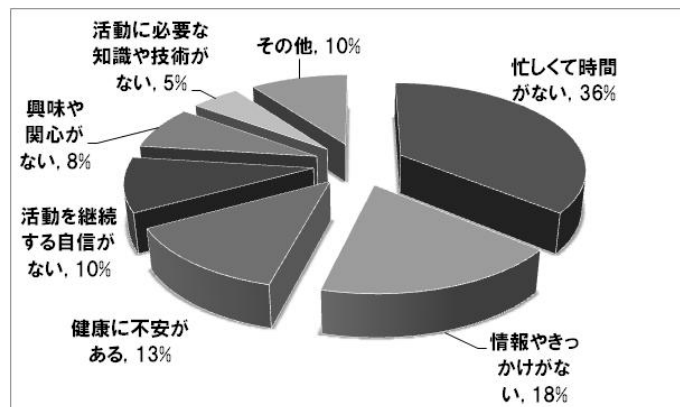
地域子ども教室が他の社会教育事業、活動と大きく異なっている 2 つ目の点として挙げられることは、事業が地域住民や保護者によって運営されているケースが多いということである。前項でも言及したように、団塊世代の退職によって、特に高齢の地域住民の地域活動への参加ニーズは近年、ますます高まっている^{*57}とされている。しかしながら、活動を希望しながら未だ関わることのできていない地域住民が少なくないことも同時に明らかとなっている。例えば、文部科学省が委嘱して子どもの体験活動研究会によって 2002 年に実施された地域の教育力に関する調査^{*58}では、「地域で子どもたちの居場所や遊び場を確保したり、子どものための行事の世話をする」ことに協力したいと回答した地域住民が 66%を占めているものの（図 36 参照）、実際にボランティア活動をしているかどうかを質問した結果では、「現在ボランティア活動をしている」と回答した割合は 11%に留まっており、「今までにしたことがない」と回答した割合は実に 66%にのぼっていることが明らかとなっている。この理由としては「忙しくて時間がない」が最も高い割

合の 36%を占めているものの、次いで 18%を占めた回答としては「情報やきっかけがない」が選択されており、このことから活動に前向きでありながらもきっかけがなく活動できていない地域住民が未だ少なくないことが分かる（図 37 参照）。さて、子ども教室は教育委員会や市役所市民局などが所管しているため、学校は直接的には運営には関わらず、施設の提供に留まっている。そして、各学校の事業を企画・運営する統括的なスタッフとしては、行政関係者や退職した教職員が担うケースが一部で見られるものの、日々、活動を行っている現場スタッフに関しては、いずれの自治体においても大半が当該地域に生活する地域住民や保護者となっている。それは子どもにとって、先生・指導者のような縦の関係ではなく、保護者や地域住民は自分と同じ生活圏に住む“おじちゃん”“おばちゃん”的な存在である斜めの関係になりやすく、子ども伸び伸びと自由に活動しやすくなるという効果を期待していることも挙げられるが、むしろ地域教育力の低下や地域コミュニティの崩壊などの現代的諸問題を受け、地域づくりのきっかけのひとつとして子ども教室を位置付けようとした意図図が大きい。それは本事業が後に地域教育力再生プランの中核事業として据えられることから分かるわけであるが、同時に、事業の実施の趣旨において、わざわざ「地域の大人の協力を得て」という文言が入れられていることから、地域活動へのニーズを持つこうした人々の活動の機会として、子ども教室が機能していくことが求められてきたことが分かるだろう。



（出典: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）

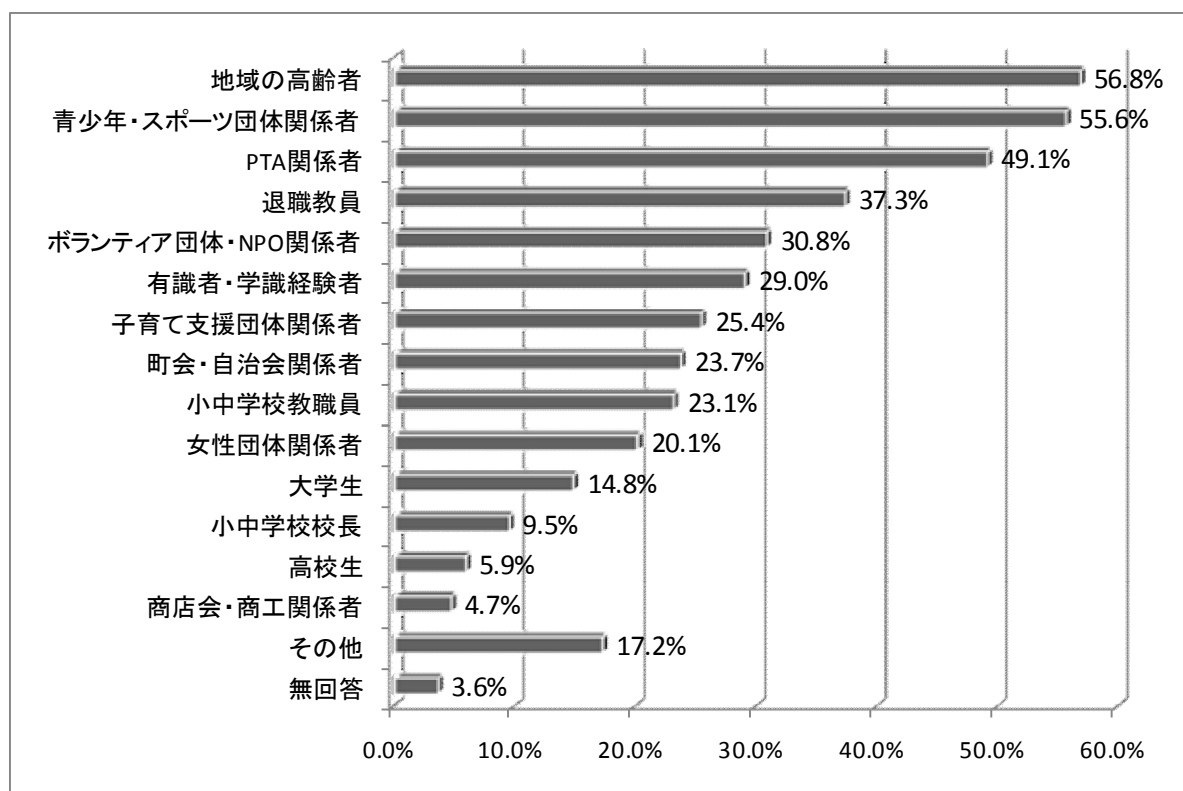
図 36 完全学校週 5 日制になり、地域で子どもたちの居場所や遊び場を確保したり、子どもたちのための行事の世話をすることについて、協力や参加してほしい旨の依頼があった時にはどうしたいと思うか



（出典: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）

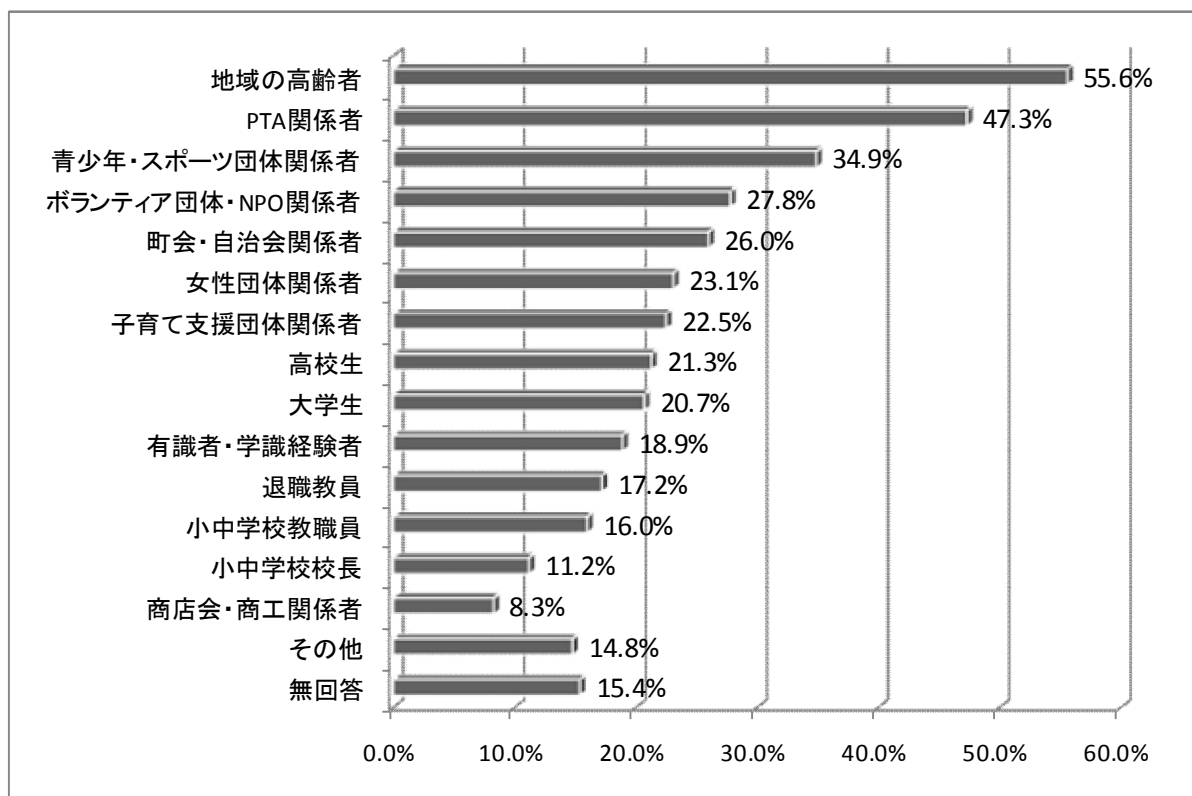
図 37 現在、ボランティア活動をしていないと答えた地域の大人の活動していない理由

実際、2004 年度に実施された地域子ども教室の全国調査^{*59}によれば、指導員の 56.8%は地域の高齢者が占めており、次いで 55.6%と高い値となっているのも青少年・スポーツ団体関係者、そして 49.1%が PTA 関係者となっている（図 38 参照）。同様に、ボランティアの属性についても 55.6%が地域の高齢者、47.3%が PTA 関係者と次いでおり、26.0%が町会や自治会の関係者となっていることから、スタッフは地域住民が主となって構成されているという実態が分かるだろう（図 39 参照）。また、子どもが活動に参加した保護者は、保護者自身がその後の活動に指導員やボランティアとして参加を望む傾向にあることも分かっており、今後、さらに事業には多数の地域住民が関わるのではないかと期待もされている^{*60}。



（出典：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）

図 38 地域子ども教室の指導員の属性



（出典：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）

図 39 地域子ども教室のボランティアの属性

活動する人数については同調査では、指導員は2人から4人が最も多く6割となっており、ボランティアは1人以下がおよそ半数を占めているとあるが、これは自治体によって違いが大きいようである。例えば体験活動に力を入れている名古屋市では、3、4人の指導員のほかに体験活動のボランティアとして、日々複数の地域住民が活動しており、同様に地域の高齢者のたまり場としての位置づけもしている江戸川区でも、帰宅時の安全ボランティアとして多数の地域住民が活動していることが筆者の観察調査から分かっている。また、自治体の実施する子ども教室ではないものの、(財)日本レクリエーション協会が展開する子ども教室である「あそびの城」を対象として全国調査の結果^{*61}では、1回あたり6人から10人程度のボランティアが活動する教室が最も多く、55%を占めていることが分かっている。

従来、このように地域住民が主体となって子どもの社会教育を推し進めてきた事例としては、子ども会やボーイスカウトなどが代表的であるが、これらは現場からのボトムアップ的に発生した自発的な活動であった。それが社会教育たる所以であることも事実なのであるが、一方で、そうした自発的活動が地縁的つながりの希薄化や地域コミュニティの崩壊によって衰退している現状においては、行政がトップダウンで推し進める子ども教室に「地域住民の参画」が求められるこ

とは重要であるとも言えるのではないだろうか。次に地域住民の活動によって生じるメリットについてまとめていきたい。

（２）地域住民の活動参画による意義

特別な専門性を持たない地域住民が子ども教室で活動することはどのようなメリットをもたらすのであろうか。利用者たる子どもの視点から見れば、体験活動の講師としては高度な技術を有する指導者が好ましいであろうし、日々接するスタッフとしても子どもとの関わり方についての専門的な知識を持つ人々の方が望ましいはずである。社会教育施設を構成する要素としては、物的側面や機能的側面よりも、むしろ人的側面が特に重要視されるわけであるが、それは社会教育がどのようなものであって、どのような役割を担っていて、どのように活動を展開すればいいのかということが分かる人の存在が特に重要だからである^{*62}。機能的な側面と物的な側面とをどのように調和させて運営していくかということを考えて実行していかなければ、社会教育事業は効果的な展開とならない。だからこそ、従来の社会教育施設では、公民館の主事や図書館の司書、博物館の学芸員、青少年教育施設等の指導系職員と呼ばれる専門的職員が配置されてきたのである。では、子ども教室で地域住民が指導者として活動することのメリットとはどういったものなのだろうか。事業内容の一つである遊びに関する先行研究を見てみると、遊び場に親以外の大人がいることで、子どもが外遊びに親しみ、遊び内容が充実していくことなどが明らかとなっている^{*63}が、筆者は一言でいえば、地域における人間関係の形成につながることでありと考えている。利用者たる子どもとスタッフたる地域住民、そして子どもの保護者と地域住民、さらには地域住民同士といったように、多様な人間関係が形成される機会として機能することである。地域コミュニティの崩壊が叫ばれる現代にあって、こうした地域における住民同士のつながりを強化させ、連帯感を形成することは非常に重要なことである。そうした地域住民を有機的に結びつける手立ての一つとして機能することが、子ども教室のスタッフやボランティアとして地域住民が活動することの最大のメリットと言えるのである。これに関して松田は、「他者は「知らない」「ヒト」であるだけに、もちろん、自分にとって安全・安心な存在ではない可能性がある。だからこそ、「家庭」や「学校」のように完全に守られた場所では出会いにくい「他者」に対して、コミュニティという形でいわばセーフティーネットが整備された「地域」で、子どもは「他者」に出会うことが可能になる。この「他者」との出会いがなければ、自分の世界は広がらない。子どもの育ちとは、この意味で、安心してまどろめる「居場所」の存在のほかに、「他者」との出会いによる「外部」との接点が存在しなければ、豊かなものにはなり得ない。このような「他者」という「ヒト」と出会う場所としての「地域」が、すべての子どもたちに自然発生的に準備されにくい現状からすると、「放課後子どもプラン」に期待される役割は大きい^{*64}。」と、子どもにとって、「他者」と出会う最初の間となるという意味での子ども教室

の持つ役割の大きさについて論じている。地域コミュニティが崩壊しつつある現代において、身近な「地域」を子ども教室の展開によって創り出し、子どもと地域住民とのつながりが形成されることが、何よりも重要であるということである。これについては前節で論じたように、子どもの人間関係の広がりにつながっているという結果が多数の調査から明らかとなっている。

他方で、子ども教室に関わった地域住民の変容についてはどうであろうか。筆者が横浜市と名古屋市で実施した調査では、次のような意見が挙げられている。

子どもたちと関わってから、なによりも自分自身が大きく変化したと思いますよ。子どもたちへの目っていうか……。この前もね、公園で花火をしている子どもたちに「危ないよ。気を付けてね。」って声掛けしてましてね。小さいことかもしれないけど昔は全然しなかったし。今思えば、うちの子じゃないからいいやって思っていましたね。

また、別の地域住民も、自分自身の地域での子どもへの意識・関心の高まりについて、詳細にその変容の経過を振り返っている。

活動し始めの頃は、ここを出ちゃえば柵の上を子どもが歩いていても、「ああ危ないなあ」って心の中で思うだけでそ知らぬふりでしたよ。それで、少したって子どもたちと仲良くなってから、そういう場面に出くわすと意識して、勇気をふりしぼって、っていうと大げさかもしれないけど、注意するようになりましたね。今じゃ自然と声かけを出来るようになりましたね。もちろん、その子がここに来ている子かどうかなんて関係ありませんよ。

このように事業に関わったことがきっかけとなり、地域に住む子どもに対する意識や関心が高まったと感じている地域住民は非常に多く、その後の質問紙調査では、横浜市・名古屋市ともに、実に 99%を占めていることが明らかとなっており（図 40・41 参照）、同様に子ども教室の全国調査においても「地域の子どもに対する意識や関心が高くなった」という変化が高く認識されていること

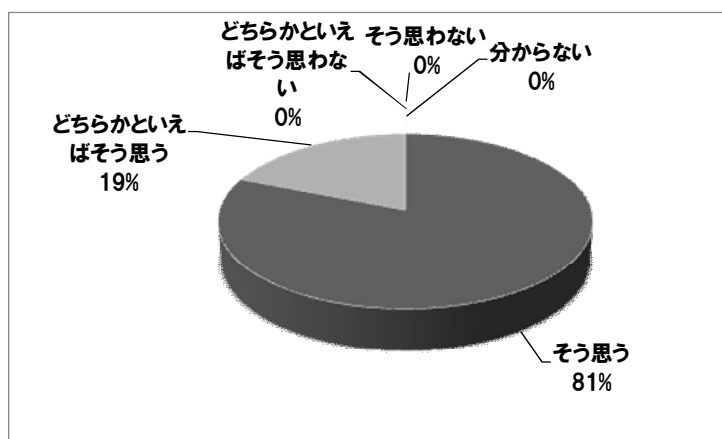


図 40 地域子ども教室での活動がきっかけとなって、地域の子どもに対する意識・関心が高くなったと思うか（名古屋市での調査結果）

が分かっている^{*65}。地域住民のこのような地域の子どもへの意識・関心の高まりは、ひいては自分が生活する地域コミュニティそのものに対する意識の高まりにつながりうるものである。全国調査では実際に、地域の団体・組織の活動に以前より積極的に参加するようになったことや、地域の様々な問題を地域の人と話し合ったりするようになったという変容についても、若干ではあるが確認されていることが明らかとなっている。また、子ども教室での活動がきっかけとなって、地域に住む新しい友人が増えたことや、挨拶などの日常的な交流が見られるようになったことなども多く指摘されている。

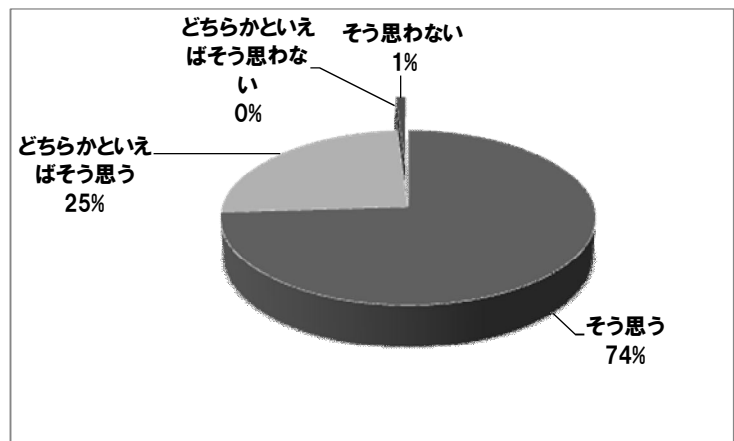


図 41 地域子ども教室での活動がきっかけとなって、地域の子どもに対する意識・関心が高くなったと思うか（横浜市での調査結果）

このように従来の社会教育事業のように専門性にこだわった職員を配置するのではなく、地域で生活する人々が協働して運営・活動システムとしたことで、地域における多様な人間関係の形成や地域意識の向上につながっていることが本調査から分かったわけであるが、さらに別の調査ではこのような地域住民の参画が新たな地域団体の発足につながり地域づくりに発展している事例^{*66}や、地域教育力の向上や地域の活性化につながるという効果があることについても言及されている^{*67}。子ども教室への地域住民の参画がきっかけとなって、地域コミュニティが再生され、地域の教育力が向上することは、子どもが育つ環境がより良いものとなることを意味しているのであって、子どもの教育全体から見ても意義の大きいものである。これを踏まえると、事業には今後さらに多くの、多様な地域住民を巻き込んでいくことが求められるだろう。

Ⅲ 放課後子ども教室の社会教育事業における位置づけと中核としての可能性

子どもを対象とした社会教育活動が学校施設で展開されること。しかも、その教育活動にあたるのは専門性をもった学校教職員や行政職員ではなく、いわゆる普通の地域住民であること。地域子ども教室が他の社会教育事業には見られなかったこうしたユニークさを持つ事業形態となっており、かつ、その事業内容がスポーツや文化活動など、特定の活動として限定するのではなく、活動場所を創り、そこでの活動内容については基本的に現場に任せられているという柔軟であるこ

とが、筆者が現代における子どもの社会教育事業の中核的事业として重要視する理由である。そして、より発展的な位置づけとして他の事業や活動を結びつけ、ネットワーク化を図ることも期待できると考える主な理由である。

学校施設で社会教育活動が展開されるという事例はもちろん、子ども教室に限ったことではない。代表的なものであればスポーツ少年団や子ども会活動。これらは学校を拠点としたものである。しかしながら専用の活動場所を有しているわけではなく、学校教育に支障がない範囲内での、いわば「間借り」の状況であり、また、活動する子どもも明確な活動目的をもった限られた子どもであり、関わる大人も同様に限られたメンバーである。多様な地域住民が活動可能な事例といえ、余裕教室を利用したコミュニティハウスや高齢者施設が設置されたケースなども挙げられるが、これらは地域住民に対しては広く門戸が開かれてはいるが、子どもとの交流はイベント的なものであり、両者が関わる機会は非常に限定的である。また、普通の地域住民が子どもの教育活動に関わる事例としても、子ども会が代表的であろうが、保護者以外の地域住民の参加を制限していない会も少なくないとはいえ、現実的には子どもの保護者や地域の有志に限定されているのが現状である。

これらを考慮すると、地域子ども教室は子ども・大人双方ともに、特別な技術や参加条件があるわけではなく、「希望する誰もが」気軽に活動できるというシステムが最大の特長であるといえるだろう。「たくさんの友だちをつくりたい」「外で思いっきり遊びたい」「いろんな体験をしてみたい」「一つの活動を極めたい」子どもには多様なニーズがある。と同時に、関わる大人にも「子どもと関わりたい」「子どもに技術を教えたい・伝えたい」「自分の子どもの様子を見てみたい」といったような多様なニーズがある。そうした人々が、「学校」という多くの人々にとって距離的にも感じ方の上でも身近に感じる施設で、イベントや行事的ではなく、放課後や週末といった日常的に、共に活動する機会が新たに創り出されたのである。ここで生じる縁は、子どもを介した縁である子縁とも呼べるし、地理的近接性によって結ばれた地縁とも呼べるであろうし、そして理念・想いといった「志」を一緒にすることによって生じる縁である志縁^{*68}とも呼べるだろう。こうした多様な性質を帯びた「縁」は、地域子ども教室の中だけで形成されるものではなく、子ども教室外での他の様々な機会、次の活動へとつながりうるものである。実際に、前述したように子どもの中には、子ども教室で形成された縁がきっかけとなって、新たに地域の子どもの会に参加するようになったという調査結果^{*69}や、地域住民が自治会や新たなボランティア活動に参加したり^{*70}、趣味のサークルを立ち上げたりしたという事例も聞かれている。こうした事例は、他の事業や活動が結びつけられたことを示す象徴的な結果と言えるのではないだろうか。

人は様々な「顔」を持っている。例えば本稿で取り上げた青森市の子ども教室のスタッフは、町内会長であり、子ども会の役員であった。また、明石市の子ども教室のスタッフは、地域レクリエーション協会の理事であるとともに、軽スポ

ーツの指導者でもある。それぞれの地域住民の持つ趣味や特技、地域活動、社会活動、ボランティア活動、そうした多様なものが人と人との交流を介して、互いに知り合い・共有化し、新たな活動への広がりへとつながっていくわけである。さらに、そうした人と人との交流は、人々の持つ情報の交流にも置き換えることができる。それは役所や公民館においてあるようなパンフレットやリーフレットとは異なり、生の言葉を伝えるより効果的な情報伝達手段である。現代、衰退しているといわれる子どもの社会教育活動や事業を結びつけ、ネットワーク化を図るのに大切なことは、従来のように代表者からなる協議会を立ち上げ、年に数回情報交換をし、自治体の主たる施設に情報誌を準備することではない。「地域の子どもの教育に携わっているのだ」という意識のもと、多様な地域住民が集い、幅広い活動を通して、多様な性質の縁を築き、互いの理解を深めることである。そして、地域住民と子どもとが活動を共にして、人間関係をより広く、より深くさせることである。そのきっかけとして、誰もが身近で気軽に活動できる「機会」が必要なのであって、上記の理由から、筆者はその機会として地域子ども教室が最も適しているのではないかと考えているわけである。子ども教室が地域における社会教育活動・事業の中核として機能するためには、子どもにとっては今後も魅力ある活動の場であり続けなければならない、地域住民に対しては敷居の低い、気軽に活動できる場としての意識を定着化させていくことが大前提であり、その上でより多様なでより多くの人々を活動に巻き込んでいくことが求められてくるだろう。次章以降は、これまでの調査結果や事業の可能性を踏まえながらも、現実として子ども教室がどのような課題を有しており、どのような改革が必要となっていくのかについて明らかにしていきたい。

*1 明石要一「放課後子どもプランはなぜ必要か」『文部科学時報』1585号、2008年、10頁。

*2 鈴木漠「学校と地域で進めるスポーツ活動」伊藤俊夫編『豊かな体験が青少年を育てる』2003年、33頁。

*3 加藤寛充「地域で進める青少年の文化・芸術活動」伊藤俊夫編『豊かな体験が青少年を育てる』2003年、39頁。

*4 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、62頁。

*5 青森県総合社会教育センター『平成19年度 生涯学習・社会教育支援体制に関する調査研究 若年層の生活体験に関する調査研究報告書』青森県総合社会教育センター、2008年、71頁。

*6 詳細については、拙稿「子どもが楽しいと感じる遊びの要因に関する一考察」『自由時間研究』第35号、2009年、89頁を参照のこと。

*7 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。

*8 田中祐次「子どもは本当に遊んでいるのか」高野清純編『児童心理学を学ぶ』1980年、197頁。

*9 Vygotsky, Lev Semenovich (柴田由松・森岡修一訳)「子どもの知的発達と教授」名治図書、1975年、87頁。

-
- *10 Erickson, Milton H (岩瀬庸理訳)『アイデンティティ』金沢文庫、1975 年、35 頁。
- *11 Piaget, J. (大伴茂訳)『遊びの心理学』黎明書房、1976 年、57 頁。
- *12 渡辺秀敏「遊びと学習」桂広介編『子どもの遊び』1976 年、30 頁。
- *13 汐見稔幸「子どものアフタースクールの現状」『児童心理』891 号、2009 年、9 頁。
- *14 北原靖子・蓮見元子・川嶋健太郎・浅井義弘「新規放課後活動に対する小学児童の満足度調査」『川村学園女子大学研究紀要』第 19 巻 第 1 号、2008 年、97 頁。
- *15 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 頁。
- *16 首都圏総合研究所『まちづくり研究・第二四号—特集遊び場』1985 年、36 頁。
- *17 柴田昌美「子どもと公園」小木美代子編『子どもの地域生活と社会教育』、1996 年、185 頁。
- *18 広井良典「これからの地域コミュニティ政策をめぐる課題」『自治体チャンネル』平成 20 年 8 月号、14 頁。
- *19 拙稿、『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』青森県子ども地域活動推進協議会、2005 年、35 頁。
- *20 中島喜代子・廣出円「居住環境からみる子どもの居場所に関する研究」『三重大学教育学部研究紀要』第 59 巻、2008 年、143 頁。
- *21 例えば宮崎県生涯学習審議会答申
http://www.sun.pref.miyazaki.lg.jp/report_1503_data.htmlなどを参照のこと。
- *22 栃木県庁 <http://www.pref.tochigi.lg.jp/b03/pref/gyoukaku/tochigigyokaku/>参照のこと。
- *23 例えば、兵庫教育県立教育研修所 <http://www.hyogo-c.ed.jp/kenshusho/>など。
- *24 拙稿「子どもが楽しいと感じる遊びの要因に関する一考察」レジャー・レクリエーション研究所『自由時間研究』第 35 号、2009 年、98 頁。
- *25 指定都市教育研究所連盟『子どもがとらえた教育環境』東洋館出版社、2000 年、46 頁。
- *26 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、58 頁。
- *27 住田正樹「異年齢集団」明石要一編『中教審「心の教育」答申読本』1998 年、54 頁。
- *28 上杉孝實「子どもの社会教育の展開」立柳聡編『未来を拓く子どもの社会教育』2009 年、33 頁。
- *29 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センター『国立オリンピック記念青少年総合センター研究紀要』2005 年、5 頁。
- *30 住田正樹「異年齢集団」明石要一編『中教審「心の教育」答申読本』1998 年、57 頁。
- *31 門脇厚司「地域の教育力が育てる子どもの社会力」『社会教育』2002 年 5 月号、10 頁。
- *32 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』子どもの体験活動研究会、2001 年、7 頁。
- *33 指定都市教育研究所連盟『子どもがとらえた教育環境』東洋館出版社、2000 年、38 頁。
- *34 拙稿『放課後における児童の活動支援プログラムに関する研究』弘前大学大学院教育学研究科修士論文、2005 年、92 頁。
- *35 詳細は拙稿『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』青森県子ども地域活動推進協議会、2005 年を参照のこと。
- *36 Roger A. Hart (木下勇他訳)『子どもの参画』萌文社、2000 年、7 頁。
- *37 文部省『子どもの体験活動等に関するアンケート調査』(平成 10 年度版)1998 年ほか。
- *38 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。
- *39 北川歳昭「道徳性の発達」今泉信人編『発達心理学』1994 年、188 頁。
- *40 大西文行「精神分析論」日本道徳性心理学会編『道徳性心理学』1992 年、3 頁。
- *41 明田芳久「社会的学習理論」日本道徳性心理学会編『道徳性心理学』1992 年、219 頁。
- *42 吉岡昌紀「認知的発達理論 ピアジェ」日本道徳性心理学会編『道徳性心理学』

- 1992 年、29 頁。
- *43 内藤俊史「認知的発達理論 コールバーグ」日本道徳性心理学会編『道徳性心理学』1992 年、47 頁。
- *44 北川歳昭「道徳性の発達」今泉信人編『発達心理学』1994 年、188 頁。
- *45 古畑和孝編『道徳性の診断と指導』東京心理、1999 年、64 頁。
- *46 荒木紀幸「自我発達理論」日本道徳性心理学会編『道徳性心理学』1992 年、219 頁。
- *47 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。
- *48 井上豊久「子どもの体験活動における心身の変容に関する研究」『日本生活体験学習学会誌』第 3 号、2003 年、41 頁や、赤津純子・金谷有子「学童保育における子どもの生活の発達の研究」『埼玉学園大学紀要（人間学部篇）第 9 号』、2010 年、275 頁など。
- *49 藤川大祐『ケータイ世界の子どもたち』講談社、2008 年、175 頁。
- *50 角替弘志『生涯学習研究序説』東京書籍、1999 年、23 頁。
- *51 永井聖二「開かれた学校を阻む力は何か」葉養正明編『学校と地域のきずな—地域教育をひらく—』教育出版、1999 年、12 頁。
- *52 宮村裕子「学校開放の今日的課題」『京都女子大学教育学・心理学論叢』第 1 巻、2001 年、125 頁。
- *53 余裕教室の活用状況については、文部科学省
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2009/12/04/1286096_1.pdf 参照のこと。
- *54 亀井浩明「生きる力を育む新コミュニティ・スクール」亀井浩明編『生きる力と生涯学習』、1998 年、18 頁。
- *55 岡本包治『有効な学校施設・機能の開放』ぎょうせい、1993 年、1 頁。
- *56 岸裕司「学校支援ボランティアを生かした地域活性化」佐藤晴雄編『学校支援ボランティア』教育出版、2005 年、124 頁。
- *57 例えば、2002 年の福岡県による『子どもの遊び実態調査』における子どもの遊び場づくりボランティアとして活動する地域住民 559 人への調査など。詳しくは
<http://www.ambitious.pref.fukuoka.jp/pdf/material/research/asobijittai0203.pdf> を参照のこと。
- *58 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、31 頁。
- *59 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、26 頁。
- *60 米谷正造「放課後子ども教室 子どもについて考える新たなテーブル」『文部科学時報』1585 号、2008 年、31 頁。
- *61 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。
- *62 久井英輔「社会教育行政に関わる住民ボランティアの意識」『生涯学習研究 e 事典』詳しくは <http://ejiten.javea.or.jp/content.php?c=TWpZd01qZzE%3D> を参照のこと。
- *63 村瀬浩二・落合優・矢野正樹「子どもの遊びの調査から—子どもの遊びを取り巻く状況—」『横浜国立大学教育人間科学部研究紀要』2005 年、31 頁。
- *64 松田恵示「放課後子どもプランへの期待と問題点」『児童心理』891 号、2009 年、104 頁。
- *65 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、84 頁。
- *66 津田好子「郊外都市における子育て環境と住民たちの生活ネットワーク」『東京女子大学紀要 論集』第 60 巻 第 1 号、2009 年、112 頁。
- *67 井上昌幸「地域の人材を生かす社会教育事業の意義と視点」『社会教育』第 66 巻 10 月号、2011 年、18 頁。
- *68 阿比留久美「子どもの居場所の協同的創造」日本社会教育学会編『NPO と社会教育』2007 年、129 頁。

-
- *69 拙稿『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』青森県子ども地域活動推進協議会、2005 年、33 頁。
- *70 丸谷由「地域社会における教育構造の再編に関する一考察」『琉球大学生涯学習教育研究センター研究紀要』1 号、2007 年、74 頁。