

「地域子ども教室」は子どもの遊び環境を保障しているか

How Can children's playgrounds be supported by "The regional children's classroom project"?

木村 学

Manabu KIMURA

東京学芸大学連合大学院

「放課後子どもプラン」が、2007年度よりスタートする。その前身ともいえる「地域子ども教室」は、地域の大人たちのサポートによって自然体験活動や伝承遊びを紹介し、子どもたちの豊かな放課後の活動を保障しようとするものである。こうした政策は、放課後遊びの衰退した現代社会の子どもたちにとっては、貴重な遊びの機会になると考えられる。しかし、そうした建前ではあるが、実際には大人側で用意したプログラム志向の活動によって子どもの「居場所づくり」が実践されているという実態が浮かびあがる。はたして、そうした活動によって子どもたち自らの「居場所」がつくられているといえるのだろうか、云いかえるならば、子どもたちが自分たちで遊びを自由に展開することが可能となっているのだろうか。そうした問題に対して、学校を単なる空間的な視点から地域の拠点と捉えるのではなく、学校職員や地域の大人が集い交流する場所になり、大人と子どもが同じ活動の場を共有するなかで、子どもたち自らによって放課後の生活や遊び場所が生成される必要がある。

[キーワード] 地域子ども教室推進事業、遊び、放課後、地域

1. 本稿の目的

子どもの遊びや自然体験の重要性については、これまで環境教育の論者らによっても指摘されてきた。例えば、湊らは原体験を伴う自然遊びは自然認識と感性を育てる環境教育の基盤であるという¹⁾。しかし、現在では子どもたちが放課後に野原や公園で遊んでいる姿をあまり見かけることはない。どうしたらそうした場所が子どもの自由な遊び場となりうるのであろうか。またその際、われわれ大人は子どもたちの人間形成の基盤となる放課後遊びをいかにして支援できるのだろうか。

遊びの重要性を認識し、かつ子どもたちの遊びの喪失に危機感を抱く人々の中には、公園などを活用したプレイパーク²⁾などでプレイリーダーとして子どもに遊びを提供しようと日々活動に取り組んでいる人々もいる。しかし、高橋の観察調査によれば、プレイリーダーは子どもたち自らで遊びを展開するような役割を十分には果たしていないと指摘している³⁾。他にも、これまでに子どもたちの放課後活動の支援として、子どもたちの日常の生活の場や遊びを保障するための児童館活動や、特に共働き家庭の子どもたちが

安定した放課後を過ごすことを目的とした「放課後児童クラブ」の活動も1950年代から行われている。しかし、活動場所の確保や施設の狭さなどから、子どもたちが自由に遊ぶことが難しいという問題もある⁴⁾。2004年度からは、文部科学省の主導によって子どもたちの豊かな放課後の活動を保証しようと安全・安心な活動拠点として、地域の協力のもと勉強やスポーツ・文化活動などを推進する「地域子ども教室推進事業」（以下「地域子ども教室」と記す）が行われてきた。地域子ども教室推進事業普及委員会の実施状況報告書によれば、2004年度には全国4192箇所で開催されている⁵⁾。こうした各地で行われている「地域子ども教室」は、群馬県⁶⁾や埼玉県越谷市⁷⁾などのように、自治体独自の「地域子ども教室」として教育委員会主導のもと展開されている例もある。一方では京都市のように「地域子ども教室」の一環としてではなく、休日などを活用した「みやこ子ども土曜塾」という子どものための活動を行っているところもある⁸⁾。このように全国で多種多様な形態で子どもたちの放課後の諸活動が

提供されている。しかし、ここでは大人側で用意したプログラム志向の運営体制によって子どもたちの活動が提供されているという実態が浮かびあがる。2007年度からは、前述の文部科学省の取り組み「地域子ども教室」と厚生労働省の管轄によって行われてきた「放課後児童クラブ」を一つの小学校区で一拠点という一本化した形で、放課後の子どもの安全で健やかな居場所を確保するという目的の「放課後子どもプラン」が創設される⁹⁾。その創設背景には、補助金等の財政面でのスリム化や、退職教員等の雇用¹⁰⁾なども期待されているという。こうした動向に対して「放課後児童クラブ」の指導者や保護者で組織する全国学童保育連絡協議会は、学童保育の事実上の廃止になりかねないと危惧する声をあげ、両事業の一体化ではなくそれぞれの事業を拡充させるべきだと主張している¹¹⁾。

こうした社会状況を概観すると、子どもの遊びを保障しようと諸政策を実施するものの、政策を遂行する上では大人側の論理によって、子どもの「居場所づくり」が展開されるという実態が浮かびあがる。はたして、子どもたちが地域を拠点として自ら遊びを展開していくことは可能なのであろうか。そこで、そうした問題に対して学校職員を含む地域の大人と子どもの生活が、現代社会においてどのように再構成されるのかを問う必要があるのではないだろうか。「地域子ども教室」の全国調査の考察とA小学校を拠点とした「A子どもクラブ」の活動をもとに、子どもたちの放課後遊びの実態を明らかにし、子どもたち自身によって遊びを創造していく可能性について、その展望を語ることが本稿の目的である。

2. 放課後の生活時間の展開と遊びの実態

前近代的な共同社会においては、子どもたちは異年齢集団での遊びなどを通して、年長者から様々なことを見て学び、そうしたかかわりの中で人間形成がなされていった¹²⁾。現在では、子どもたちの放課後遊びは、時間・空間・仲間といった遊びの構成要素を確保することができずに衰退しているという状況は周知のことであろう。こうした状況は、すでに20年程前の1980

年代に、小川らの調査においても、「子どもたちの異年齢集団は環境（空間）の変化だけでなく、子どもたちの生活時間のあり方とともに崩壊し、いまや『伝承遊び』集団はほとんど存在しない」と報告されている¹³⁾。

筆者は、2004年にA小学校の4年生のあるクラス全員の放課後の生活時間について、子どもたちに質問紙調査を行った。質問用紙には、放課後、遊んでいますかという問いに対する答えとして、○遊んでる、△あまり遊んでない、×遊んでない、と記述してもらい、さらに塾通いや稽古ごとがある場合はその内容を記述してもらった。

表1 クラス全員の放課後の活動状況

	月	火	水	木	金	土	日
Y男	△	△	○	ピアノ	△	○	野球
M子	△	△	○	○	△		
S子	塾	バレエ	塾	○	塾	塾	○
D子	○	○	○	バレエ	○	○	バレエ
I男	塾	○	塾	空手	塾	サッカー	サッカー
P子	公文	○	習字	公文	ピアノ	バトン	
L子	○	○	○	○	○	○	○
I子	塾	学童	塾	学童	塾	英語	スイミング
Y子	学童	学童	学童	学童	学童	○	○
K男	塾	スイミング	塾	英語	塾	塾	塾
K子	塾	ピアノ	○	英語	塾	×	ガールスカウト
S男	公文	○	○	○	○	○	○
W男	○	○	×母のバレー	○	○	×母のバレー	お出かけ
R子	公文	○	○	公文	○	△	△
Q男	ピアノ	○	○	空手	○	○	○
U男	学童	学童	学童	○	学童	△	○
V男	塾	△塾の宿題	塾	スイミング	△塾の宿題	塾	お出かけ
C子	そろばん	スイミング	○	そろばん	そろばん	バトン	
H子	○	バレエ	○	○	○	バレエ	×父がいる
G男	△	△	△	工作	工作	サッカー	サッカー
H男	△	△	△	△	英語	△	スイミング、塾
R男	英語	塾	学童	学童	塾	塾、サッカー	塾、野球
T男	塾	スイミング	塾	○	塾	塾	
O子	塾	バレエ	ピアノ、塾	○	塾	スイミング	
J子	塾	○	塾	英語	塾	スイミング、塾	△
F男	○	塾	○	塾	○	陸上	陸上
E子	○	△	○	○	習字	○	○
N子	△	○	○	○	○	○	お出かけ
N男	塾	○	○	塾	○	○	スイミング
A子	○	○	○	習字	ピアノ	△	△
Z男	△	○	○	○	英語	スイミング	○

その結果、表1のように都市部のA小学校の子どもたちは塾通いや稽古ごとが多く、中にはS子、P子、K男、V男などのようにほぼ毎日のように習いごとに通っているという子どもも存在した。筆者は、A小学校の周辺で放課後遊びを調査したことがあるが、やはり前述の子どもたちが放課後に遊んでいる姿を見かけることはなかった。

一方、D子、R子、F男、Z男などの習い事の少ない子どもたちは、放課後にクラス集団で遊ぶ姿をよく見かけた子どもたちである。その遊び集団の行動パターンからは学区地域を中心に学校や公園、児童館などを拠点として自由に移動して遊ぶという特徴が見られた。例えば、事例1では学校のそばにある公園に集まり遊びが始まっている。

事例1 2004年4月13日 放課後

帰りの会でさようならの挨拶をする。挨拶が終わってすぐ、R子がみんなに向かって「今日、遊べる人はアスレチック公園に来てくださーい。」と叫ぶ。

放課後、アスレチック公園にR子、S男、J子、D子、F男、N子、N男、A子、Z男が自転車に乗って集まってきた。R子が中心になって遊びの内容を相談し、コオリオニをすることになる。ジャンケンで鬼を決めている。J子「先生（筆者）オニね、先生はぜったいオニ」と主張し、筆者はオニの一人になる。I男があとからやってくる。I男「い〜れ〜て」といって入る。コオリオニが始まる。～中略～コオリオニが終わると、D子が家から持ってきた20円のジュースをみんなにくばり、みんなで飲みながら、つぎは何して遊ぶか相談をする。家から持ってきたお菓子もみんなで分けて食べる。秘密基地をつくることになる。自転車に乗って場所を探しに近辺をうろつく。筆者も走って一緒についていく。ちょうどいい空き地などが見つからず、Z男のおじいちゃんの家の中につくることになる。

この日ははじめは公園で遊び始めるが、遊びの盛り上がり終焉すると、次の遊び場を求めて子どもたちは、学区地域を移動していくのである。この日以外の放課後遊びの様子からは、多くの場合、学校の校門を待ち合わせ場所にしたりしながら、そこから公園や児童館などを徘徊し、また学校に戻ってくるという行動パターンもみられた。このように、現代の都市部の子どもたちにとって、学校、公園、児童館などの場所は、子どもたちの遊びの拠点になる場所として考えられる。そこで、こうした場所が子どもたちの遊びが展開される場所として、いかに魅力的な場所となるかが重要といえるだろう。それでは「地域子ども教室」の取り組みによって、放課後の学校空間はより魅力ある遊び場となったのだろうか。

3. A小学校「A子どもクラブ」の実態

それでは、実際の活動について、筆者が安全指導員

としてかかわっている2004年よりスタートした「A子どもクラブ」の活動をみてみよう。コーディネーターや安全指導員として活動や指導にかかわる人々は、PTAのお母さん方や地域の特技を持つ人々、学生ボランティアなどである。なかでも、子どもがすでに卒業したというお母さん方の協力する姿は、自分たちの地域の学校という想いや愛着の現れと考えられる。子どもたちへの参加の呼びかけは、1年生から6年生までの全校児童に月毎の活動内容を紙面で知らせ、子どもたちは事前の登録と当日の申し込みによって参加することになっている。参加登録をしている子どもたちは、1年生から5年生までの149名である(2005年度2学期)。

「A子どもクラブ」は、それまでの特色ある学校教育の一環として行われていた「グリーンクラブ」という活動を前身としている。「グリーンクラブ」という活動は、子どもたちが校庭に緑を増やし維持管理することで、自分たちの校庭に愛着を持ち、自分たちの地域のふるさとづくりを行うことを目的とした活動である¹⁴⁾。A小学校の「地域子ども教室」は、引き続きこの「グリーンクラブ」の理念を継承し、表2のように、校庭のベンチづくり・種の採取・花壇づくりなどの「グリーン活動」と、英語・生け花・料理・フリスビーなどの「プログラム活動」、低学年を中心とした「自由遊び活動」の主に3つの活動で構成されている。

表2 A子どもクラブの活動内容

自由遊び活動	ごっこ遊び、オニゴッコ、虫捕り、砂遊び、泥遊び
プログラム活動	英語、生け花、料理、フリスビー、お茶
グリーン活動	花壇整備、ベンチづくり、遊び場づくり、種の採取

子どもたちの活動の観察からは、次のような特徴が見られた。「自由遊び活動」では、ビオトープでの虫捕り遊びや、泥遊びなど、休み時間以上に子どもたちの活発な遊び行動が見られた。「プログラム活動」では、事前に参加を申し込んだ子どもたちが、普段できない生け花や、お菓子作り

などの活動を行った。それぞれの活動を子どもたちは楽しんでいるようであったが、あくまでも大人側で用意した活動であるため、プログラムが用意されなければ、子どもたちの遊びは継続することはなかった。

「グリーン活動」では、参加者は少ないものの大人たちが作業する中で、子どもたちが真似して作業を手伝ったりした。例えば、2006 年の活動では、菜の花の種を採取し、12 月にはプランターにその種を蒔くといった一連の活動の中で、作業する大人の周りで遊ぶ子どもたちが興味半分で作業を手伝うようになり、その後、花壇の整備で余った土を利用した子どもたちの築山づくりの遊びへと展開していった。

表3 登録数と実際の参加人数（2005 年 2 学期）

	登録	9/21	9/28	11/9	11/16	11/30	12/7	12/14
1 年	67	35	40	44	42	42	42	34
2 年	35	18	19	19	22	19	21	11
3 年	30	6	9	10	6	6	9	11
4 年	8	0	0	0	0	0	0	0
5 年	9	2	2	0	0	0	0	0
6 年	0	0	0	0	0	0	0	0
合計	149 人	61	70	73	70	67	72	56

しかし、活動全体を通して見ると、表3のように実際に参加してきた子どもは平均して 65 名ほどで、そのほとんどは 1・2 年生の低学年であり、高学年になった先述の R 子らの遊び集団はまったく参加してこなかった。こうした状況から現在の「A 子どもクラブ」の問題として、以下のことがあげられる。

- ①低学年の参加者が多く、託児所的機能が求められている
- ②登録制・当日申し込み制のため、子どもたちは自由に参加することはできない。
- ③学生ボランティアの継続的な協力を得られず、子どもたちとの友好な関係を築きにくい。
- ④一週間に一回の実施のため活動がイベント的であり、日常生活の活動の拠点とならない。

このように活動に制限が多くなってしまおうという現状は、子どもたちの安全管理やスタッフの運営体制を考えればやむを得ないかもしれない。こうした課題は、「地域子ども教室」の活動に限ったことではなく、管理社会という現代社会が抱える問題でもある。例えば、A 小学校のある東京都 S 区は、遊びと憩いの場開放として小学校校庭を一般の人々に開放している。開放日は休日と水曜日の午後で、児童や、保護者の付き添いのある幼児、お年寄りなどが自由に利用できることになっている。しかし、このことは云いかえるならば、今や学校という空間は、子どもたちがいつでも自由に遊べる空間ではないということでもある。

4. 全国の「地域子ども教室」の取組と課題

ここで、全国の取組はどのように実施されているのか、地域子ども教室推進事業普及委員会の行ったアンケート調査をもとに見ていこう。まず「地域子ども教室」の活動内容としては、多様な活動スタイルがあるものの、多くの団体で数種類のプログラム活動を用意して実践されている。例えば、「工作活動、昔の遊び、自然体験活動、スポーツや運動、料理、お祭りや踊りなどの伝承行事、自由遊び」などが上位にあげられている¹⁵⁾。そして、これらの活動は主に以下の点において非常に効果的な結果に結びついているという¹⁶⁾。

- ①子どもは、普段できない活動で楽しいと感じている。
- ②特に低学年では、学校に行くのが楽しくなったなど生活に前向きになった。
- ③教室に参加している家庭ほど子どもとの会話が深い。
- ④地域で子どもを育てることに対して保護者の意識が高くなった。
- ⑤学校・地域・保護者の連携や協働に有効である。

このように、「地域子ども教室」の効果は、子どもたちの発達の側面に加え、地域の大人たちの交流を生み出す効果があるという結果になって

いる。実際、活動の指導にあたる人材は、地域の人々であり、PTA や特技を持つ人々であることが多く、こうした取り組みによって、地域の教育力によって子どもを育成していくことが期待されているといえる。海外の動向を見ても、学校の校庭を地域のコミュニティーと位置づけることで、野外教育の場や遊び場としてだけでなく、地域の人々との交流の場となることなどが期待されている¹⁷⁾。

「地域子ども教室」の活動の課題としては、コーディネーターのアンケート回答から、次のような学校との連携などが挙げられている。「学校（場所）との連携が難しく、教育委員会の方でもっと協力して欲しい。学校長は全く理解を示さない人が多い。地域をまとめるのは難しく、地道にやらなければいけない。2～3年でできることではなく文部科学省の支援を長く続けて欲しい」¹⁸⁾。おそらくこのような課題は多くの団体で抱えている課題のように思われる。

ここまで全国で取り組まれている活動について見てきた。しかし、こうした施策評価においては、遂行された実践の効果や課題が示されているが、子どもたちの遊びの展開プロセスや、子どもと地域の人々との関係性という視点からは分析されていない。従って十分に活動の実態を捉えたものとはいいがたく、子どもたち自身で遊びを展開していく方略や展望を示していない。

5. 「放課後子どもプラン」の展望

小川は、地域の力とは「特定の空間に住む人々が、そこに集う人々の共同の意志として、特定空間に生活を共有しあうことを求め、そこに自らのアイデンティティを感じて、そうした共同意志を維持しようと考えること」だという¹⁹⁾。つまり、「地域の子どもの地域で育てる」ためには、学校を活動場所という空間として利用するだけでなく、そこで地域の人々や学校職員が子どもたちと放課後の活動を日常的な生活の一部として共有することである。そうした生活の再構成はいかにすれば可能となるのだろうか。小川は、近代社会の大人側の効率的時間の論理によって、子どもの活動を規定するのではなく、前近代的な共同社会の時間

性を反映させること、例えば、かつての農業社会の自然のリズムに沿うような時間の流れによって、子どもたちの生活時間を保証できるという。それによって、農作業などに従事する大人の活動が生活文化として子どもの活動に反映されたものであるという²⁰⁾。筆者も、児童期に祖父を中心とした家族総出の田植え作業を毎年経験したが、その作業はいつも3日間ほどかけてお弁当を持参して行われるものであった。その作業の間、子どもたちは大人たちの作業する棚田の周りを走り回ったり虫捕りをして遊んでいたが、このときの大人たちの作業のリズムと子どもたちの遊びのリズムは同調したものであった。例えば、田植えや黒塗り作業で出てきたタニシやカエルを大人たちは子どもたちの前に投げつけ、筆者らはそれら生き物と遊んだのである。そして、作業の合間のお茶の時間やお弁当の時間を田んぼの畦で一緒に過ごし一日の時間が流れるのであった。

では、都会のA小学校で、そうした大人と子どもの関わりは可能なのであろうか。一日がかりの田植え作業を行うことなどはできなくとも、放課後の時間に一緒に花壇の整備をしたり、学校園の野菜を育てたり、草花の種を採取することなどは可能であろう。そして、そこで期待される大人側の役割は、子どもたちの指導的な立場にたつことではなく、放課後の生活を子どもたちと共有するという役割であろう。そうしたかかわりの可能性を「A子どもクラブ」の子どもたちと地域の人々の活動において、わずかではあるが垣間見ることができた。そのような放課後の生活を「地域子ども教室」活動において構成するための留意点として、次のことを指摘したい。

- ①登録制による参加を簡略化する。
- ②プログラムの活動から、日常の継続的な活動に転換する。
- ③学校職員の負担を減らし、放課後の地域交流の時間を確保する。

子どもの放課後の遊びや生活を保障するためには、学校職員を含む地域の大人と子どもの生活

がいかにして再構成されるのかが問われることになる。学校を単なる建物として地域の拠点とするのではなく、学校職員や地域の大人が集い交流する場所になり、そこで大人と子どもが同じ場を共有するなかで、子どもたち自らによって放課後の遊びや生活が生成されるのではないだろうか。

しかしながら、現実には学校は近代学校システムという規律・訓練型の教授学習の論理によって子どもたちを序列化・個別化してしまう状況にある²¹⁾。そして、同一空間における放課後の「地域子ども教室」活動になると、一転して前近代の地域共同体的な「地域の教育力」が期待されるのであるが、こうした多重な現実の中にいることを、われわれは自覚せねばならない。

注

- 1) 湊秋作・山田卓三, 1998, 生活科における自然遊びの役割—自然との理解と環境教育の基盤を育成する自然遊び—, 日本教科教育学会誌第 21 巻第 2 号 8 頁
- 2) 大村璋子, 2000, 遊び場づくりハンドブック, ぎょうせい, 10—15 頁(1979 年に世田谷区に羽根木ブレイパークが開設された。その後「世田谷ブレイパーク」、「駒沢はらっぱブレイパーク」なども開設された。そこでは、子どもたちが自分の責任で自由に遊ぶことができる。)
- 3) 高橋健介, 2000, 「冒険遊び場における遊びの学習と大人の役割」小川博久編著「遊び」の探究—大人は子どもの遊びにどうかかわりうるか—生活ジャーナル, 80~102 頁
- 4) 児童館・学童保育 21 世紀委員会編, 1997, 児童館・学童保育と共生のまち—「まち探検」からまちづくりへ—, 萌文社, 152 頁(児童館施設は, 日常の活動拠点としての役割が期待されており、そのためには広い屋外スペースと魅力ある職員が必要だという。筆者の調査では、狭い遊戯スペースで数種類もの遊びが交錯しながら展開され、子どもたちのトラブルの要因になっていることがあった。)
- 5) 地域子ども教室推進事業普及委員会, 2006, 「地域子ども教室推進事業」実施状況報告書, 1 頁
- 6) 群馬子ども自然塾(国立赤城青年の家を中心に木製ブーメランづくりや和紙すき体験などを行っている)
<http://www.akagikodomo.org/index.html>
- 7) 越谷市では, 市内 4 地域で実践されている。
<http://www.koshigaya-shiminkaigi.jp/kodomo-kyoushitsu/17/index.html>
- 8) 京都市教育委員会では, 「みやこ子ども土曜塾」という活動を行っている。情報誌「GoGo 土曜塾」を定期的に発行し, 市内の子どもたち延べ 10 万人が参加している。活動内容は, 芸術, 伝統文化, 野外活動, ボランティア活動, 基礎学力, スポーツなどである。
- 9) 文部科学省, 放課後子どもプラン
http://www.mext.go.jp/a_menu/ikusei/challenge/pdf/005.pdf
- 10) 読売新聞, 2006 年 8 月 29 日ヨミウリオンライン
- 11) 全国学童保育連絡協議会, 2006, 「放課後子どもプラン」(仮称)の具体化に関する学童保育(放課後児童クラブ)の拡充についての要望
<http://www2s.biglobe.ne.jp/~Gakudou/>
- 12) 小川博久, 1998, 子どもの遊びと環境の変化—変わりゆく『子どもの遊び』の意味と環境の変化—, 環境情報科学 27—3 21 頁
- 13) 前出 12) 22 頁
- 14) イーファー・トゥアン, 1993, 空間の経験, ちくま学芸文庫, 239—269 頁(場所への愛着とは, そこでの自らの経験を日常的に重ねることによって生まれるという。)
- 15) 前出 5), 20 頁
- 16) 前出 5), 154—157 頁
- 17) Karin Buvik and Birgit Cold, 1995, *Schools and the Local Community: Joint Location and Coordinated Use*, CHILDREN'S ENVIRONMENT, 12(4), pp466
- 18) 前出 5), 162 頁
- 19) 小川博久, 2005, 児童学の立場から「地域力」について考える, 日本女子大学大学院紀要 11 号
- 20) 小川博久, 2005, 保育者にとって「カリキュラム」を作るとはどういうことか—保育者の「時間」と幼児の「時間」の関係を問うことを通して—, 幼児教育研究年報第 27 巻 39—51 頁
- 21) 小川博久, 2005, 学校の余暇時間における校庭での遊び—児童の居場所を求めて—平成 14~16 年度科研費補助金、基礎研究 (B) (1) (研究代表者小川博久) 218 頁