

地域における子どもの居場所の意味：子どもの遊び場「きんしゃいきやんぱす」での実践的研究による一考察

山下，智也
西日本短期大学保育学科

<https://doi.org/10.15017/1456149>

出版情報：生活体験学習研究. 13, pp.51-64, 2013-01-25. 日本生活体験学習学会
バージョン：
権利関係：



地域における子どもの居場所の意味

— 子どもの遊び場「きんしゃいキャンパス」での実践的研究による一考察 —

山下 智也*

Meaning of “I-basho” for Children in Local Community

— A Consideration by the Practical Study in Play Ground “Kinshai-Campus” —

Yamashita Tomonari*

要旨 1980年代以降、「居場所のない子どもたち」のための居場所づくり活動を発端に、居場所の定義は次第に拡大され、現在では「全ての子どもたち」にとっての居場所の必要性が叫ばれている。その動向に取り立てて異論はないものの、その居場所の意味・役割が十分に議論されないままに、大人が盲目的に子どもの居場所を「つくる」現状があるのもまた事実である。そもそも子どもの居場所を大人がつくるということ自体、矛盾を孕んでいないだろうか。先行研究の「地域への繋がり」という着眼点に軸足を置きながら、子どもたちの営みの中から立ち現われる、地域に開かれた子どもの居場所の意味を探りたい。

本稿では、筆者が8年間実践的研究として営み続けている子どもの遊び場「きんしゃいキャンパス」に着目し、彼らの生活世界をエスノグラフィックに描きながら考察を深めた。

総合考察として、子どもたちがきんしゃいキャンパスを自分の（居）場所にしていくという自己化（appropriation）のプロセスが導かれた。大人から「居場所を与えられる」という受身型の固定的な場所ではなく、子どもがその場を自分の場所にしていくという動態的な営みこそが、居場所形成の核であると考えられる。その居場所が、子どもたちの多様な関係性を切り結ぶ土台となり、時に遊び集団形成にも繋がれば、アンカーポイントの役割を果たす。また、子どもの主体的な遊びと地域の大人の文脈が重なったとき、そこに魅力的な関わりが立ち現われるのである。

キーワード 子どもの居場所、遊び場、自己化（appropriation）、アンカーポイント、実践的研究

1. 問題

(1) 「子どもの居場所」の経緯

大人は「子どもの居場所をつくる」ことができるのだろうか。

不登校・非行問題を契機に、学校での居場所のなさが注目された1980年代以降、「居場所のない子どもたち」のための居場所づくり活動が果たした功績は大きい（住田、2003；文部省1992）^{1) 2)}。その流れに後押しされるかのように、「居場所」の定義は次第に拡大され、行政やNPOを中心として、児童館や公民館を活用した居場所づくり事業や、フリース

ペース・フリースクールの開設など、新たな居場所づくり実践が数多く展開されてきた。その代表的なものが、平成16～18年度にかけて重点的に取り組まれた、文部科学省の「新子どもプラン」の一環である「地域子ども教室推進事業」であろう³⁾。学校や公民館等を活用して、緊急かつ計画的に子どもの活動拠点（居場所）を1万ヶ所も創設したことが、その流れに拍車をかけたと言える。現在では「居場所のない子どもたち」に限らず、「全ての子どもたち」にとっての居場所の必要性が声高に叫ばれていることからわかるように、居場所という概念のもつ意味

*連絡・別刷り請求先

西日本短期大学 保育学科（〒810-0066 福岡市中央区福浜1丁目3番1号）

が拡大し、全ての子どもに必要なものとしての「居場所」という認識へとシフトしてきていると整理される。

(2) 大人が「子どもの居場所をつくる」ことへの違和感

その動向自体に取り立てて異論はないものの、全ての子どもたちにとっての居場所の意味が十分に議論されないままに、大人が盲目的に子どもの居場所を「つくる」現状があるのもまた事実である。そもそも子どもの居場所を大人がつくるということは矛盾を孕んでいないだろうか。新谷（2004）が指摘するように、「居場所づくり実践については、『大人がつくるものなのか？』』といった疑問も一方で生じている⁴⁾。つまり、大人が子どものために「居場所を設けてしまう」だけでは、根本的な問題解決にはならない。大人が子どもに居場所を与えるということは、例えば「様々な体験活動ができる居場所にしよう」というように、その居場所の「意味」を大人側が先回りして一方的に規定してしまうということではない。全ての子どもたちに開かれたかたちでの居場所の意味を探るには、幾重にも覆い被さってくる大人の意図・思惑から一旦逃れ、あくまで現場の子どもたちの姿から立ち現われてくることを手掛かりに、子どもの居場所の意味を本質に問うていくことに他ならない。言い換えれば、大人の視点から一方的に「子どもの居場所づくり」について語るのではなく、「子どもを中心に据えた形での居場所」の意味を検討する必要があると言える。

(3) 「子どもの居場所」と地域

前述の新谷は、もうひとつ重要な手掛かりを示してくれている。それは、子どもたちが「居場所の中で留まっていいのか？（新谷、2004）」という、子どもの居場所づくり実践に対する本質的な問題提起である⁵⁾。それは、ただ子どもの居場所をつくれればいいというのではなく、子どもの居場所づくりの先に何を指すのか、その志向性が十分に吟味されていないという指摘でもあろう。そして新谷は、「居場所づくりと社会つながり（新谷、2004）」という言葉象徴的に用いるように、子どもが居場所を拠点としながらも、地域社会へ繋がりを生み出していくこと

に価値を置いていると言える⁶⁾。このシフトチェンジは、「一部の居場所のない子どもたち」の居場所が「学校外」に求められていたのに対し、「全ての子どもたち」の居場所の在り様の一つとして「社会」や「地域」という場の存在が浮上してきたと見ることもできる。「地域子ども教室」の創設も重ねて見れば、子どもの居場所について語られる舞台が「地域」に移行してきているのである。

このような実践上のシフトチェンジに呼応するかのように、地域における子どもの居場所の役割を論じる先行研究も登場している。例えば澤田（2003）は、「駄菓子屋的居場所」という視点を提示し、子どもたちが生活している中で必要とされる場所に、ななめ関係を有する駄菓子屋的な大人との関係を付加していくという在り方を示した⁷⁾。また、田中・鈴木・本多（2005）は、子どもが「中間的な濃度」で地域の大人と関わることでできる地域のお店が、様々な人々の背後に広がる世界を子どもが垣間見ることができる「別の世界の覗き穴」としての役割を果たすことを説いている⁸⁾。このように整理すると、地域における子どもの居場所は、子どもと大人がどのように関係性を切り結んでいくかを紐解くことによってアプローチできると考えられる。そのアプローチは、新谷が指摘した「居場所内に留まっていいのか？」という問題提起への回答にもなるのではないだろうか。

したがって、地域を舞台とした子どもの居場所に焦点を当て、そこで子どもと大人がどのように関係性を切り結んでいくのかを明らかにすることが本研究の最終的な目的である。とはいえ、子どもがいくなり、とある居場所を拠点に地域の大人と関係性を切り結んでいくことができるとは到底思えない。先行研究のように、地域の大人と関係性を築いていくための足場が、子どもたちの居場所の中で醸成されていくのではないだろうか。本稿ではそのような視点に立った上で、子どもたちの営みの中から立ち現われてくる居場所の意味を探りたい。

2. 目的

よって本稿では、一部の子どもの居場所のなさ起因した居場所づくりの意味に留まらず、全ての子どもたちに開かれたかたちでの、地域における子ど

もの居場所の意味を探りたい。その際、大人が一方的にその居場所の意味を規定してしまうのではなく、あくまで子どもを中心に据えて居場所の意味を熟考していく必要がある。そのためにも、まずは具体的なフィールドでの子どもたちの営みに目を向け、その場自体をエスノグラフィックに描くことを目的とする。その上で、先行研究の「地域への繋がり」という着眼点に軸足を置きながら、子どもたちの営みの中から立ち現われてくる、子どもたちにとっての居場所の意味を、エピソードを元に詳らかにしていく。そうすることで、ただ盲目的に大人が子どもの居場所をつくるのではなく、子どもの居場所にとっての本質的な意味・価値を踏まえた上での「子どもの居場所」のビジョンを、子どもたちとともに描いていく足掛かりができると期待する。

3. 方法

(1) 研究対象

研究対象には、日常的な子どもの遊び場「きんしゃいきゃんぱす（福岡県福岡市）」を選択した⁹⁾（写真1、写真2）。「きんしゃいきゃんぱす」は2004年に開設し、現在9年目を迎えている。対面販売の盛んな小規模の商店街の空き店舗を活用して誕生した「きんしゃいきゃんぱす」は、小学校の放課後の時間に合わせて、平日は毎日2時間程度開放している日常的な遊び場である。遊び場は店舗内に留まらず、道や商店街に張り出している（日中は車が通らない商店街となっている）。常連の子どもも含め毎日20名程度の子どもが立ち寄っては遊んでいるが、近年は小学生に限らず、就学前の子どもたちや小学生時代をここで過ごした中学生・高校生までもがき

んしゃいきゃんぱすに足を運ぶとともに、地域の方々の立ち寄り場にもなっている。主に筆者と大学院生、大学生らがスタッフとして現場に常駐し、子どもたちとともに毎日を遊びながら、子どものみならず地域の方々と関わりをもっていることも当現場の特徴である。

(2) きんしゃいきゃんぱす設立経緯

この場所は元々、子どもの遊び場あるいは子どもの居場所として設えられた場所ではない。2004年7月、商店街の空き店舗に、大学の研究室の分室が入り込んだことが始まりであった。筆者らが商店街だからということでかき氷屋を始めたところ、子どもたちが居着くようになり、その都度筆者も子どもたちと遊んだりして過ごしていた。そのうちかき氷屋ではなくなっても、子どもたちは遊びに来る。2004年の秋、子どもたちが寄り集まっている様子を不思議に思った通行人が「ここは何ですか？」と尋ねたところ、常連の小学生が「ここは子どもの遊び場です」と宣言した。その前後を境に、きんしゃいきゃんぱすは子どもたちの遊び場としての色合いを強めていったと言える。2006年の夏には、マンション建設のあおりを受けて立退きの危機を迎えたが、数十メートル先の空き店舗に無事移転をすることができた。その際、常連の子どもたちの手伝いがあったことも書き添えておきたい。

(3) 研究対象選択理由

きんしゃいきゃんぱすは上述の経緯で現在を迎えている。周囲から見れば、大人が子どもの居場所をつくったと見えるであろう。ある意味でそれは間違



写真1 商店街にあるきんしゃいきゃんぱす



写真2 子どもたちは思い思いに遊ぶ

いではない。ただ、子どもたちがきんしゃいきやんばすを子どもの遊び場にしていき、また居場所にしていった側面も否定できない。そしてまた、この場で生き活きと過ごす子どもたちの姿に、ここに居場所の本質的意味があるように直感的に感じられたことも事実である。そのような背景から、本研究ではこの子どもの遊び場「きんしゃいきやんばす」を研究対象とする。

(4) 方法論

本研究の目的遂行に当たって、筆者は自ら「日常的な子どもの遊び場」の創設に立ち会い、この実践現場を日々営みながら、その現場に立ち現れた出来事を研究という形に昇華させていく試みに取り組んできた。本研究は、まさに実践と研究を切り離すことのできない「実践的研究」であると言えよう。

研究手法としては、フィールドワークによる参与観察を用いた。筆者はこの場に立ち上げから関わっており、実践者の立場だからこそ、現場で生起する現象をより深く捉えることが可能となる。日々の実践に参与しながら、現場で起きていることを（文脈も含めて）より深く、体験的に掴むことが可能となるこのアプローチは、子どもたちにとっての居場所の意味を探るという本研究の目的に合致する。

(5) 具体的手順

本研究では、平日の放課後に、きんしゃいきやんばすを舞台に繰り広げられる子どもたちの生活世界をエスノグラフィックに描いてきた記録を元に、きんしゃいきやんばすという場の様相を立体化させるとともに、本稿が目的とする、地域における子どもの居場所の意味について考察を深めた。

具体的には、主に2004年7月～2009年12月の期間に、きんしゃいきやんばすで実践を行う中で、記述（フィールドノート）を重ねることで記録を進めてきた。記述の仕方は時期によって様々で、毎日の出来事を詳細に記録していた時期もあれば、心に残ったトピックのみを書き留めていた時期もある。今回、そのような厚い記述の中から、「子どもの居場所」に関連するトピックを抽出し、それぞれ分析を行った。

3. 結果と考察

(1) 結果と考察の全体像

本研究ではまず、きんしゃいきやんばすという場自体を浮かび上がらせることに注力すべく、KJ法を用いて、「居場所」をキーワードとして「きんしゃいきやんばす」を捉えることを試みた。これを第一研究とする。

その中で、より「子どもの居場所の意味」に迫るべく、筆者に重要と思われたエピソードを複数選択し、エピソード分析を行った。これを第二研究とする。それら二つの層を重ねながら、総合考察を行いたい。

(2) 【第一研究】「居場所」というキーワードから捉えた「きんしゃいきやんばす」(KJ法)

きんしゃいきやんばすという場の全体像を捉えるべく、2004年7月～2009年12月の期間の記録を元に、KJ法を行った。得られた記述の中から、居場所というキーワードに関連すると思われたトピックを選択し、ラベル化したところ、192枚の切片を得ることができた。それらを元にKJ法を実施しグループ編成した結果、13のグループに分類され、大きく5つのカテゴリーにまとめられた（図1）。それらのカテゴリー名を整理したものが表1である。

まずは「A. 子どもがきんしゃいきやんばすに居つき始める」のカテゴリーである。きんしゃいきやんばすでは、子どもたちに対して大々的な広報は行っておらず、基本的に友達に連れてこられるか、偶然発見してやってくる子どもがほとんどである。子どもたちは、きんしゃいきやんばすにやってきた当初は、わざと注意を引くような文句を言ったり、「ここっていくらですか」と尋ねてきたりと、それぞれの戸惑いを見せることがある。ただ、一度その場を楽しく過ごすことができれば、子どもたちは「また来たい」という思いを垣間見せる。

そのプロセスを土台として、次に「B. きんしゃいきやんばすが自分の場所になってくる」というカテゴリーが意味をもつ（写真3）。きんしゃいきやんばすのメンバーカードを作りたいがったり、自分がない日のきんしゃいきやんばすが気になったりと、きんしゃいきやんばすの一員という意識を見せることもあれば、友達を連れてきてきんしゃいきやんば

表1 「居場所」というキーワードから捉えた「きんしゃいきゃんばす」カテゴリ名

カテゴリ名	切片数
A. 子どもがきんしゃいきゃんばすに居つき始める	16
A-1. 居つき始めの戸惑いがある	11
A-2. 「また来たい」と思う	5
B. きんしゃいきゃんばすが自分の場所になってくる	56
B-1. きんしゃいきゃんばすの一員という意識がある	12
B-2. きんしゃいきゃんばすでホストのように振る舞う	18
B-3. きんしゃいきゃんばすを拠点に子ども主体の遊びを展開する	14
B-4. 自分の素が出せる	7
B-5. きんしゃいきゃんばすが子どもの生活の一部になる	5
C. きんしゃいきゃんばすに対する思いが現れる	96
C-1. きんしゃいきゃんばすに愛着がある	20
C-2. きんしゃいきゃんばすの運営を手伝う	31
C-3. きんしゃいきゃんばすの運営に関わろうとするグループができる	19
C-4. きんしゃいきゃんばすが続いてほしいという思いがある	26
D. 遊び場・居場所としてのきんしゃいきゃんばすへの期待と実感がある	6
E. 中学生になってもきんしゃいきゃんばすとの関係性は続く	18
計	192

きんしゃいきゃんばすが子どもの居場所になっていく(192)

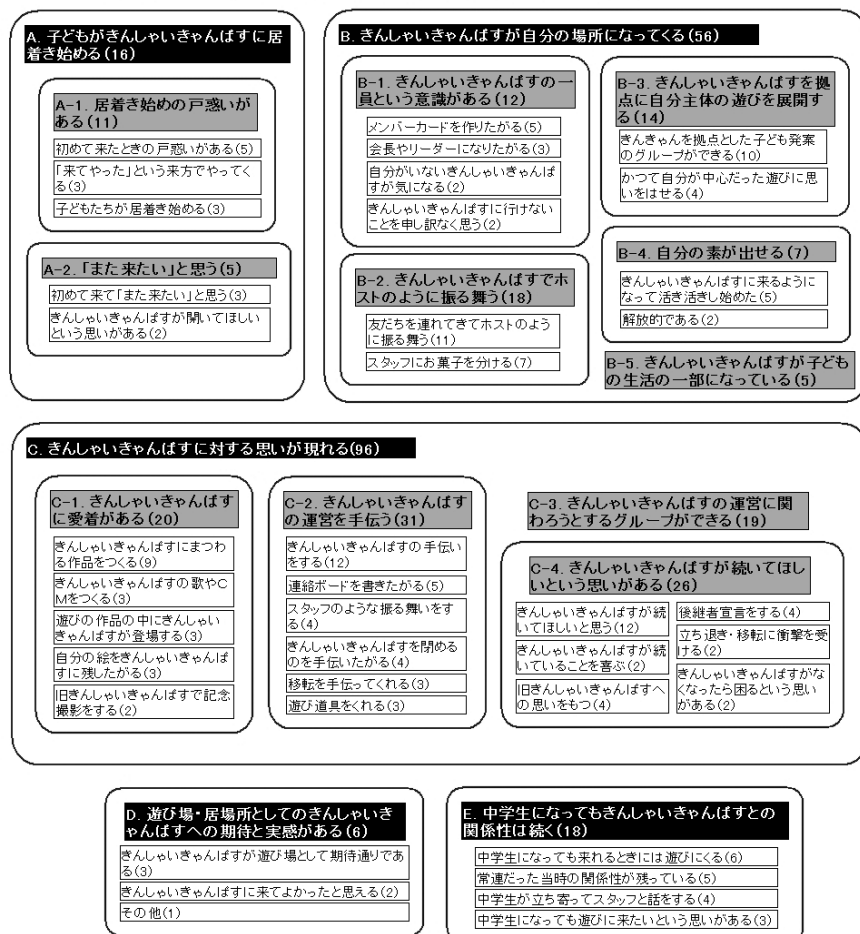


図1 「居場所」というキーワードから捉えた「きんしゃいきゃんばす」全体像



写真3 きんしゃいきんぱすの誕生日会



写真5 子どもがパンコの片付けを手伝う

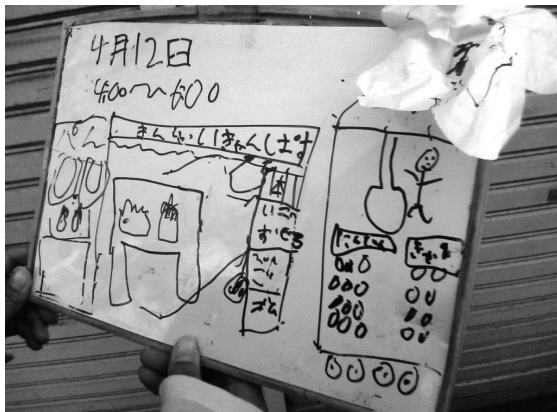


写真4 子どもが掲示板を描きたがる

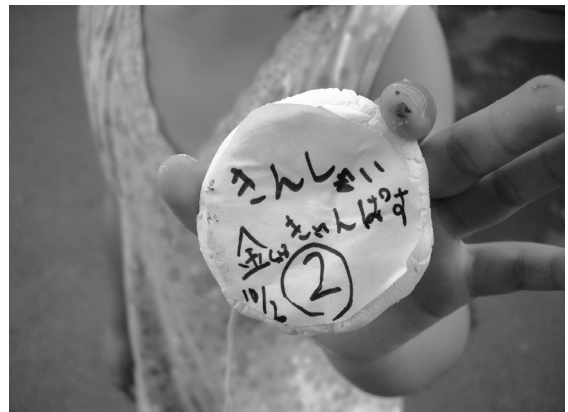


写真6 きんしゃいきんぱすにまつわる作品

すを紹介したり、スタッフにお菓子を分けたりと、この場所のホストのような振る舞いを見せることもある。さらには、この場で自分の素を出すことができるといったラベルもあり、徐々にきんしゃいきんぱすを自分の場所にしていくプロセスがここに見受けられる。

次の「C. きんしゃいきんぱすに対する思いが現れる」のカテゴリーも興味深い（写真4、写真5、写真6）。きんしゃいきんぱすにまつわる作品を作ったり、自分の絵をきんしゃいきんぱすに飾ってほしいがたりと、きんしゃいきんぱすに対して愛着を見せることもあれば、片付けを手伝ったり、きんしゃいきんぱすの運営に関わろうとするグループをつくったりもする。さらには、きんしゃいきんぱすが今後も続いてほしいと願い、後継者宣言をするような子どもも見受けられた。子どもたちがただ居だけの場所ではなく、その場所への思い入れが深まっていく様相が立ち現われていると言える。

その他にも、「D. 遊び場・居場所としてのきん

しゃいきんぱすへの期待と実感がある」というカテゴリーや、「E. 中学生になって来られなくなっても関係性は続く」というカテゴリーも得られた。

このように、きんしゃいきんぱすでの「居場所」に関連する様々なトピックを概観し、それらに通底する大きな流れを掴み取るならば、以下のように整理される。きんしゃいきんぱすに足を運ぶ中で、徐々に居場所感を垣間見せる子どもたちは、次第にきんしゃいきんぱすを自分の場所にしていく。子どもたちにとって愛着のある場になればなるほど、後継者宣言も生まれ、中学生になっても遊びに行きたいと思える場であり続けるのである。

(3) 【第二研究】子どもの居場所の意味に迫る（エピソード分析）

第二研究では、第一研究によって見えてきた大きな流れの中の一場面に停留し、個別のエピソードに寄り添って、子どもにとっての居場所の意味をより詳細に探りたい。これらのエピソードは、筆者の印象に強く残っているエピソードであり、かつ第一研

究では十分に扱うことのできなかったテーマを補完する形となるエピソードである。以下に、3つのエピソードを取り上げ、各々分析を行うとともに、それらから得られた知見を総合考察へと繋げる。

① 場があることで、関係性が開かれる

▽エピソード1「きんしゃいキャンパスが開く、関係性が開く」(2008.02.20)

■エピソード記述

いつも通りきんしゃいキャンパスを開けに行くと、小学校が早く終わっていたようで、既に男の子が7人ほど集まっていた(小学6年生が2名、小学5年生が2名、小学4年生が1名、小学2年生が1名、小学1年生が1名と、その学年差は幅広かった。ほとんどが男の子であった)。

駆け寄ってきた子どもたちと会話をしながらシャッターを開けると、わっと子どもたちがきんしゃいキャンパスの中になだれ込む。しかしすぐ路上に戻ると、誰からともなく「『逃走中』やろう!」と言い出した。最近ブームの、商店街中を舞台にした鬼ごっこだ。私たちスタッフがきんしゃいキャンパスを開ける準備をしているのを尻目に、みんなでじゃんけんをし始め、早速『逃走中』が始まったのである。最早きんしゃいキャンパスの中に、子どもたちは誰一人いない。

シャッターの前で待っているときは、みんなで遊んでいるわけではなく、同じ学年の子ども同士で過ごしていたようだったので、後で、小学5年生のタカシに尋ねてみた。私「みんな集まってたんなら、始めてればよかったじゃん(笑)」、タカシ「うーん、ここが開いとらんと、なんかパッとせん(笑)」

なるほどなと思ったと同時に、嬉しくも思った。(写真7)



写真7 シャッターが開くと遊びが始まった

このエピソードは、きんしゃいキャンパスを開けた瞬間に立ち現われた、ささやかなエピソードである。きんしゃいキャンパスが開く前にはそれぞれ思い思いにのんびりと待っていた子どもたちが、シャッターが開くと同時に、急に一緒に遊び始め

た。先に遊び始めても良かったのに、である。もちろん、子どもたち同士はそれなりに面識のある関係ではあるだろう。学校で顔を合わすこともあれば、このきんしゃいキャンパスで一緒に遊んだこともあったはずである。特にこの『逃走中』は当時のブームで、毎日子どもたちが熱中していた遊びであったため、昨日の延長のようにして始めることもできたであろう。しかしこの日は、この場が開かないと、関係性を紡ぎ続けることができなかった。そして、この場が開いたことがきっかけとなって、一緒に遊ぶ口実ができたかのように、各々だった子どもたちがいつもの遊び集団へと変遷していく。いわば、ぎこちなかった子どもたち同士の関係性が、安心感を帯びて滑らかになっていったのである。

このきんしゃいキャンパスという場の特徴として、学校とは違った異年齢の関係性が構築されていくという点がある。ここでは、異年齢集団で遊ぶことも多く、縦の繋がりも幅広い。それが、この場の魅力を倍増させているといっても過言ではないだろう。ただ、その背景には、「この場が開かれている」ということが非常に重要だということが確認された。

もちろん、この場が開いていなくても、子どもたち同士で遊べるのが理想ではある。実際に、きんしゃいキャンパスが開く前に、子どもたち同士で遊ぶ場面を見かけることも、きんしゃいキャンパスがしっかりと地域に根付いた最近では多々見かけるようにはなった。ただ、このエピソードが筆者に印象深く語りかけてくれるのは、遊びづらくなった現代の子どもを取り巻く環境の中で、地域の中にそのような「場」がないと、関係性を紡ぎにくい生活世界になっているのではないかと、ということである。

そのような背景を踏まえて、改めて地域における子どもの居場所という視点でこのエピソードを精査してみると、このような居場所があること自体が、子ども同士の関係性出現の土台となっていると言えるのではないだろうか。言い換えれば、居場所の存在が、多様な関係性を紡ぎ出す舞台となっている。場が開かれることで、関係性も開かれていくのである。このようにして、子ども同士の関係性を安定化させる土台としての役割が、地域における居場所の意味の一つとなると考える。

② アンカーポイントとしての役割を果たす

▽エピソード2「引っ越してきたアサヒ」(2010.06.17)

■エピソード記述

私はいつものようにのんびりと、きんしゃいキャンパスで子どもたちとともに過ごし、いつものようにふらっと、近くの公園に足を伸ばしてみる。公園ではどんな遊びが展開されているのかなと気になったからだ。その公園はきんしゃいキャンパスのある商店街に同じように面しており、距離にして40m程度の、すぐそばの公園である。子どもたちはこの公園を「きんしゃいの公園」と呼ぶほど、きんしゃいキャンパスと関連した場所と認識しているようだ。

公園の中の様子がうかがえる地点までさしかかると、そこには、ドッチボールの投げ合いをして遊ぶ、小学4年生のアサヒと小学3年生のタツヤ・ケンジの姿があった。アサヒはきんしゃいキャンパスには常連で、最近ではほぼ毎日遊びに来ていた子だった。一方タツヤとケンジは、彼らが6歳くらいのときからきんしゃいキャンパスには度々顔を出し、時折私たちとも一緒に遊ぶ仲だった。ただ、アサヒとタツヤ・ケンジと一緒に遊ぶという姿は、学年も違うわけで、これまであまり印象がない。その違和感にも似た不思議な感覚が、最初にふっと芽生えた。

細長い公園の手前側にはアサヒがいて、公園の奥に向かって懸命にボールを投げていた。そして向こう側には、そのボールを受け止めようとしているタツヤとケンジがいた。3人とも、しかしボールを思い切り投げようと・しっかり受け止めようと、力の入った真剣な表情を浮かべている。が、その楽しさからだろう、3人が3人とも、内側からあふれ出してくる笑いを抑えきれず、表情には笑みがこぼれている。中でも、アサヒの躍動感ある横顔を見たのは、あまり記憶にない。

それにしても、小学3年生の中ではやんちゃで活発なタツヤ・ケンジと、小学4年生の中ではおとなしく振る舞っているアサヒが、今まではほとんどつるんでいなかったのにもかかわらず、今一緒に遊んでいるのも変な話だと思う。と同時に、ほっとした感覚を得た。彼ら3人とも、私の存在には一瞬気づいたものの、引き続きボールを投げ合っている。私はそのまま公園内に立ち入ることはやめ、きんしゃいキャンパスへと踵を返した。

■記述後のメタ考察

私が、3人が遊んでいるのを見て「ほっとした」のには心当たりがある。アサヒは数ヶ月前にこの校区にやってきた転校生だった。一つ上のお姉ちゃんとともに、きんしゃいキャンパスのすぐ近くのアパートに越してきて、何度か家族できんしゃいキャンパス前を通りがかっている様子を見かけていたが、いつの間にかきんしゃいキャンパスに足を運ぶようになった(きょうだいで来たのか、一人で来たのか、友達に連れてこられたのかは定かではない)。

転校生であったアサヒ(当時小学3年生)の印象は、幼くおとなしい感じの男の子だった。優しそうではあるが、言い方を変えれば弱々しそうと言うこともできる。そのような印象を持ったのは、彼のきんしゃいキャンパス周辺での振る舞いからであろう。転校してきて、きんしゃいキャンパスに居着くまでには、そう時間はかからなかった。きんしゃいキャンパスの中の椅子に座っていることも多く、一人でいる姿をよく見かけた。それが次第に、小学校での人間関係が形成されてきた結果であろ

う、学年が一つ上がった頃には、同じ小学4年生の男の子たちと一緒に居るようになった。そうなると、きんしゃいキャンパスに入り浸っているというよりは、小学4年生の4～5人集団の一人となって、きんしゃいキャンパスを通りがかったり、近くの公園で遊んだり、ときには誰かの家に遊びに行っているようだった。ただ、元々のおとなしい性格に加え、転校生という緊張からか、元気な小学4年生の男の子集団の後ろをついて回っているというふうに見受けられた。彼自身も必死に馴染もうとしていたのだろうか、そのときの彼の思いは定かではないが、とにかくついていたこうとしていた姿勢はこちらにも感じられた。

そんなアサヒが今、一つ下の学年のやんちゃな男の子たちと、ある意味ではフラットな関係で思いきり遊んでいた。それは私にとって、驚きでもあり、それと同時に、嬉しさでもあった。実はアサヒは早生まれで、タツヤとケンジは小学3年生の中では発達も早い方であったため、アサヒが後ろをついていっていた小学4年生の男の子たちよりも、小学3年生の2人の方が月齢は近かったかもしれない。当然と言えば当然だが、それでも、学校制度の枠組みに翻弄されるかたちで、アサヒは必死に溶け込もうと、同級生の後ろをついていかざるを得なかったのかもしれない。そんなアサヒの姿は生き活きとしておらず、窮屈にしているように見えていたからこそ、私の心にもずっと引っかかっていたのであろう。それが、一つ下の子どもたちであれ、主体的に生き活きと振る舞っている姿が、嬉しかったのである。

このエピソードは、転校生してきたアサヒが、同級生になんとか馴染もうと奮闘していた時期に、きんしゃいキャンパスという場をきっかけに、一つ下の学年の子どもたちと生き活きと遊ぶことになった場面を描いたものである。そしてこのエピソードの醍醐味は、そのエピソード前後のアサヒの変容プロセスである。

エピソードの日の後、それがきっかけという因果関係ははっきりとは言えないが、きんしゃいキャンパスでのアサヒの居方が変わってきたように感じられた。例えば、アサヒがきんしゃいキャンパスでのんびりしているとき、小学4年生の男の子たちに遊びに誘われても、自分の意思で断ったり(決して小学4年生の子たちがいじめていたということはない)、時には彼らと対等に遊んでいる場面が見受けられたりと、これまでとは違う姿が見受けられたのである。もちろん、このエピソードを境に、というほど決定的な瞬間だったわけでもないし、学校で何らかの変革があったのかもしれない。しかし、エピソードに見られたような、アサヒ自身が生き活きと自分を出すことのできる瞬間が幾重にも重なっていったことで、アサヒ自身が自分の過ごし方(居方)

を自分で選択し決めることができるようになったと筆者には感じられた。実際、小学5年生となった現在では、アサヒは同じ学年の女の子と遊んだり、同級生との間で自分を表現したりできるようになっていった。それは、転校してすぐのアサヒの姿からは想像ができないほどである。

このエピソード周辺のアサヒの変容は、図2のように整理することができる。アサヒは、きんしゃいキャンパスに居着いていくプロセスの中で、地域における居場所（＝多様な子どもが立ち寄る場）だからこそ偶発的に発生した下級生との遊びを通して、主体的な経験を得る。またそれらの経験を積み重なっていくことで、同級生とも対等に遊べるようになり、自分を表現して生きていくことが可能となってきたのである。引っ越しという「環境移行（ワップナー・デーミック、1992）」の最中にいたアサヒ¹⁰⁾。少し無理をして生きていたアサヒが、居場所を介して、周囲との関係性を紡ぎ直し、再び主体的に生活を営んでいくというプロセスが、ここに見受けられた。

その際、このきんしゃいキャンパスという場が、「アンカーポイント（ワップナー・デーミック、1992）」としての役割を果たしていたと言えるのではないだろうか¹¹⁾。ワップナーとデーミック（1992）は、環境移行の初期段階に、経験の体制化の基礎となる場所を環境への「入口」として捉え、それを物理的アンカーポイントとして整理した。この物理的アンカーポイントが、人の新環境への認知的体制化を手助けすると提起するとともに、それが対人関係の水準においても言えることを示唆した（社会的アンカーポイントとして¹²⁾）。また小泉（2002）は、アンカーポイントを「人間とその環境の間の相互交流（すなわち相互作用によって双方が変化していくこと）を促進するような人間－環境システム内の要素」と定義した上で、このアンカーポイントが、環

境移行自体における適応援助策として活用されることを示している¹³⁾。このアンカーポイントの考えは、仮説ではあるものの、生態学的妥当性の高い概念と言われている（南、2012）¹⁴⁾。

アサヒのエピソードに再度寄り添えば、環境移行中のアサヒにとって、きんしゃいキャンパスという場（居場所）が物理的アンカーポイントとなり、アサヒはそこに錨を降ろしながら、そこでさらに社会的アンカーポイントとなり得る他者と出会う（アサヒの例で言うと、ドッジボールをして遊んだ小学3年生の男の子たち）。そして彼らと主体的に活き活きと遊ぶことで、アサヒの中で関係性の切り結び直し（遊び相手が一時的に同級生から小学3年生へ）が生まれ、個と環境の相互浸透が促進される。それによって、自分らしく居られるようになったアサヒは、改めて同級生と関係性を築いていくことができるようになる。このようにアンカーポイントは、子どもが、子どもが住まう場所に馴染み、改めて生活を主体的に営んでいくことを支えるものとなり得るのである。

それは、転校生に限った話ではないだろう。学校での友人関係トラブルや家庭でのいざこざ等、子どもたちの日常生活の中で何らかのストレスおよび環境移行が経験されたとき、地域における子どもの居場所が、アンカーポイントとしての役割を果たし、子どもたちが再び主体的に地域を生きなおすことを後押しできるのではないかと考える。

③ 遊びを介した地域との繋がり

▽エピソード3「商店街での宝探し」(2008.07.29-30)

■エピソード記述

小学6年生のナミが、きんしゃいキャンパスのスタッフのナオコさん（大学院生）の誕生日会をしようと言い始めた。誕生日会のセッティング自体は私たちスタッフに任せた上で、ナミはその誕生日会で自分たち企画の

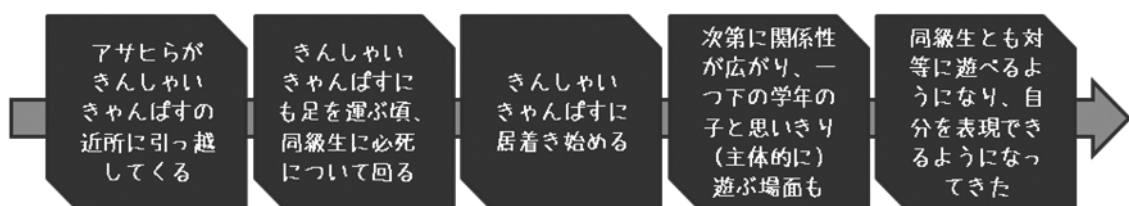


図2 アサヒの変容プロセス

ゲームをしたいとのことだった。ナミは友だち2人を誘い込みながらも、自分が企画するんだと息巻いてアイデアを練り始める。何やら地図を描いたり、こそこそ相談したりしているナミたち。ナオコさんには内緒にしながら、楽しそうに準備をしているナミの姿が微笑ましかった。そしてまた、彼女たちが企画するゲームがどのようなものか、興味もあった。

翌日。勢いよくやってきたナミの手には、きんしゃいキャンぱす周辺の地図があった。前日書いていたメモ書きとは打って変わって、とてもしっかりとしたものであった。「間に合わなくてお母さんにも手伝ってもらった」と苦笑いするナミ。私たちが誕生日会の準備をしている間、ナミやサキ（小学6年生）らがゲームの準備を着々と進める。手には青や赤、黄色のテープでぐるぐるに巻きつけられたボールが複数あった。ナミたちがそのボールをもってきんしゃいキャンぱすを飛び出し、商店に足を運んでお店の人とやりとりをしている姿が見えたときにはちょっと不安もよぎったが、ここはナミたちに任せてみようと思った。

ナオコさんの誕生日会も順調にスタートし、ついにゲームの時間である。ナミが他の子どもたちやスタッフに説明を始めた。そのゲームとは、まず、きんしゃいキャンぱすや商店街、公園に隠されたボールを、地図を頼りに探し出し、それをきんしゃいキャンぱすに持ってくる。そこで出されるクイズに正解することができれば、そのボールを獲得できる、というルールだった。子どもたちは20人程度いたため、ナミの指示の元、3つのグループが編成されていった。「どうなるんだろう。他の子どもたちは楽しめるのかな」という私の心配をよそに、実際にゲームがスタートすると、意外にも子どもたちは活き活きときんしゃいキャンぱすを出発し始める。ナミはそのような子どもたちの姿を嬉しそうに見送る。

グループには高学年から低学年までバランス良く振り分けられていた。商店街の道端に立ち止まり、地図を覗き込んでいるグループもあれば、とりあえず公園まで走っていくグループもあった。きんしゃいキャンぱすの中にこっそり隠されているボールを探していたり、公園の植木の下に体を潜り込ませてボールを探ったりする子どもの姿もあった。ナミはときどきヒントを出したりしながら楽しんでいる。

あるグループは地図に従って、魚屋さんへと足を運ぶ。メンバーは小学6年生のハルキとマサト、小学2年生のリュウ、そしてスタッフのナオコさんだ。最初は調理場の方にいた魚屋のおじちゃんも、子どもたちが店内の隅々を探し始めるのを見てニヤニヤしながら、店先へと出てきた。子どもたちがひたすら探し回った結果、ついに子どもたちはボールを発見。しかし、すぐには渡してもらえないようだ。魚屋のおじちゃんの話によると、ナミからの指示で、魚屋さんとのじゃんけんに勝ったら、ボールを渡してもらえとのこと。魚屋の周辺を探し回ることにはあまり抵抗感を見せなかった子どもたちも、直接魚屋さんやりとりをすることに、ちょっぴり戸惑いの色をうかがわせる。表情がちょっとだけこわばり、誰がじゃんけんするのかを探っている感じだ。一方魚屋さんの方は、じゃんけんをすることを楽しんでいる様子が窺えた。結局じゃんけんは子どもたちが勝ち、ボールをゲットした子どもたちは意気揚々ときんしゃいキャンぱすへと踵を返す。その様子を周辺から見守っていた私は、子どもたちがいなくなった後、魚屋さんに「すみませんね」と声をかけると、魚屋さんは「いや、いいとよー」満面の笑み。私はなんだか温かい気持ちになって魚屋を後にした。（写真8、写真9、写真10）

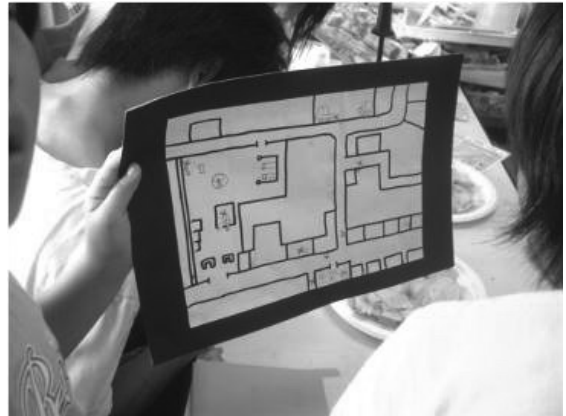


写真8 宝探し用の子ども作成マップ



写真9 魚屋さんで宝探し



写真10 宝をかけて魚さんとじゃんけん

このエピソードに登場する「宝探し」は、子どもたちが自身が発案した遊びである。出題者側の子どもたちが複数のボールを商店街のお店（魚屋に限らず八百屋やお茶屋など）や近隣の公園の中に隠し、挑戦者側の子どもたちがクイズを解きながら、商店街に隠されたボールを探して回るという遊びであった。

ナミがきんしゃいキャンぱすを自分の居場所の一

つとしていることは、彼女がこの遊びの発案者であり、またきんしゃいキャンパスを中心にした地図を描いてきたことから窺える。また、スタッフであるナオコさんをもてなす側に立っていることにも注目したい。ナミはまさにこのきんしゃいキャンパスのホストとして、立ち居振る舞っているのである。

ナミはこの居場所を拠点とし、きんしゃいキャンパスに遊びに来ていた子どもたちを巻き込みながら、創造力豊かな遊びを生き活きと展開した。ここでさらに興味深いのは、子どもたちが「商店街中に宝を隠しにいく」「魚屋さんに宝を探しに行く」というように、商店街にはみ出していった点である。その際、その遊びが媒介となって、「魚屋さんじゃけんをする」といった、商店街の大人と子どもたちとの関係性が立ち現れていた。

このとき、遊びの勢いによって大人との接点が生まれるからこそ、大人との関わりに直面した瞬間、戸惑いが浮上している子どもの中には見受けられた。魚屋のおじちゃんと急にじゃけんをすることになった場面などがそれに当たる。一方、商店街の大人は最初から「子どもと遊ぶ」「子どもに関わろう」という意識で存在しているわけではなく、あくまでそこにいる大人は「そこで生活を営む大人」であった。そのような大人ではあるが、「子どもが宝を探しているのを見て調理場から店先に出てくる」というように、子どもが遊びにやってきたときに、商店街という大人の文脈を降りて子どもと関わるという在り方の切り替えが見受けられた。商売の合間に子どもが入り込んでくること（それは決して頻繁ではないが）は、商店街の大人にとっても、日頃の営みの中の彩りのひとつになっているのであろう。もちろんこのエピソードの後に買い物客が訪れた場面では、「ちょっと今は無理」と子どもの遊びを断る（大人の文脈を保持する）姿を見せていたことも見逃せない。このように、子どもたちの主体的な遊びをきっかけに、彼らが商店街という大人の文脈と重なったとき、大人も子どもも互いにチャンネルを合わせながら関係性を切り結び始めたのである。言うなれば、子どもの居場所を拠点とした主体的な遊びが「別の世界の覗き穴（田中・鈴木・本多、2005）」を開けてくれたと捉えることができるのではないだろうか¹⁵⁾。

4. 総合考察

本稿では、一部の子どもの居場所のなさに起因した居場所づくりの意味に留まらず、全ての子どもたちに開かれたかたちでの居場所の意味を探るべく、子どもの遊び場「きんしゃいキャンパス」での子どもたちの営みに目を向け、子どもを中心に据えた、地域における子どもの居場所の意味・役割を探ってきた。そこでここでは、結果と考察で掴むことのできた知見を、本稿の問題に照らし合わせながら、総合考察を行う。

第一研究では、これまでのエスノグラフィックな記録を元に、「居場所」というキーワードできんしゃいキャンパスを捉えることで、その全体像を整理した。その際、全体に通底する大きな流れとして、子どもたちが次第にきんしゃいキャンパスを「自分の場所にしていく」という営みがあることを掴むことができた。子どもたちは、最初の戸惑いを感じつつも「また来たい」という思いを持ち、シャッターを閉めたがったり、友達を連れてきて自慢したり、スタッフにお菓子を分けたりと、主にスタッフとの関わりの中で居場所感を表出する。それが次第に、「メンバーの一員」「自分たちの場所」という自負や「運営に関わりたい」という思いの現れへと連鎖していく。ホストとして振る舞うなどはまさにその代表的なものであろう。その姿は、第二研究でも見受けられる。エピソード1では、子どもたちがきんしゃいキャンパスを自分たちの遊び場・拠点としているからこそ、その場が開いたことで遊びが展開し始めた。エピソード2では、アサヒがきんしゃいキャンパスに居着き、自分らしく居られるようになってきたことで、関係性を広げ、紡ぎ直すことができた。エピソード3でも、ナミたちがきんしゃいキャンパスを自分たちの拠点とできたからこそ、商店街までも遊びを広げることができた。これらも、きんしゃいキャンパスを自分の場所にしていき、それを土台とすることで、子どもたちが自ら生き活きと遊びを展開することができたのである。このように、きんしゃいキャンパスの中での主体的な遊びを通して、あるいはスタッフとの関わりをきっかけとして、子どもたちがきんしゃいキャンパスを「自分の場所にしていく」のである。

本研究の冒頭で「大人は子どもの居場所をつくる

ことができるのか」と問題提起をした。きんしゃいキャンバスも、確かに大人によって設けられた場ではある。しかし、ここで注目したいのは、子どもたちがきんしゃいキャンバスへの思いを深めながら、子ども自らが主体となって、きんしゃいキャンバスを自分のものにしていく (appropriate) 様相である。この appropriation という概念は元来、自然環境の人間的な生産様式への取り込み・転化という意味での「領有」に由来する (Marx, 1971)¹⁶⁾。その後、文化心理学の文脈においては、文化的なアーチファクトとしての道具が人間によって「自分のものになっていく」過程を表すものとして appropriation は考えられてきた (水月・馬場・南, 2003)¹⁷⁾。さらに水月・馬場・南 (2003) は、環境のアフォーダンス (Gibson, 1979; Reed, 1996) に絡めながら、『居場所づくり』とは、このように環境のアフォーダンスを自らが発見し、それを自分のものにしていく appropriation の累積によって成されるものと考えられるのではないだろうか」と提起する¹⁸⁾¹⁹⁾²⁰⁾。本稿に照らし合わせれば、きんしゃいキャンバスという文化的アーチファクトが、子どもたちによって、自分のもの (= 場所) になっていくというプロセスが浮かび上がってくる。そしてこの自己化 (= appropriation) のプロセスの積み重ねこそが、子どもの居場所に関して非常に重要なプロセスであり、居場所形成の核なのではないかと考える (南, 2006)²¹⁾。また、自己化のプロセスは子どもによって様々であるが、その場がそのプロセスの多様性を保障することも欠かせない。これらの自己化のプロセスを通して、子どもはその場を主体として生き、自らの生活世界を豊かなものに変えていく力を備えていくと言えよう。言い換えれば、大人から「居場所を与えられる」という受身型の固定的な居場所ではなく、子どもがその場を「自分の場所にしていく」という動態的な営みを育むことのできる居場所こそが、居場所の本質であると考えられる。

その上で、第二研究では、さらなる居場所の意味について、エピソードから掴みとれることを抽出した。エピソード1では、このような居場所の存在が、子どもたちの多様な関係性を紡ぎ出し、関係性を安定化させる土台となることが示された。エピソード2では、地域における子どもの居場所がアンカーポ

イントとしての役割を果たし、子どもたちが再び主体的に地域を生きなおすことを後押しできるということが示された。また、エピソード3では、子どもたちの主体的な遊びをきっかけに、彼らが商店街という大人の文脈と重なったとき、大人も子どもも互いにチャンネルを合わせながら関係性を切り結び始める様子が見受けられた。このように、自己化した場において、子どもたちは多様な関係性を主体的に切り結ぶ土台を得る。それは時に遊び集団の形成にも繋がれば、アンカーポイントの役割を果たす (それは転校生に限らず、クラス替えや友人とのケンカなど、その活躍の場は様々と言えよう)。また、そのような居場所には地域へと繋がる素地があり、子どもの主体的な遊びと地域の大人の文脈が重なったときに、魅力的な関わりがふっとそこに立ち現われる。地域における居場所の醍醐味はここにあるのではないだろうか。

子どもの居場所は、大人が仕立てあげるものではない。その場の存在自体は大人が保障しつつも、その後に子どもたちが自分でその場を自分の場所にしていくことができるかどうか、その営みが重要であると言えよう。その際、その場に子どもが入り込むことのできる隙間があるかどうか重要なファクターとなってくる。多くの子どもたちがきんしゃいキャンバスを自分の場所としていくプロセスの背景には、この場の開かれ方 (隙間) が大きく関係していると考えられる。子どもの生活圏内にあり、放課後の時間にはいつでも誰でも立ち寄ることができる場だからこそ、子どもは自分の意思でその場に入り込み、主体として生き活きと過ごすことができるようになるのである。また、きんしゃいキャンバスではスタッフが主に大学生・大学院生であるということも手伝って、子どもがきんしゃいキャンバスの運営側に入り込みやすい素地があったという点も指摘しておきたい。子どもがその場所に入り込み、自分の場所にしながら多様な関係を切り結んでいく際の橋渡し役となる大人の存在も重要だということである。その橋渡し役の関わり方に関しては、今後さらなる検討の余地がある。

以上、本稿では、きんしゃいキャンバスというフィールドを舞台に、地域における子どもの居場所の意味を考察してきた。ここには、きんしゃいキャン

んばすという場固有の特性も当然あるものの、地域における「子どもの居場所」の本質も同時に描けたのではないかと考える。ただ、最後に、本研究の遂行に当たって、手応えは得ているものの、本稿では十分に立ち入ることができなかった点についても言及しておきたい。まず一つは、居心地のいい居場所であればあるほど、新参者はある種の入りづらさを感じ得るという点である。自己化の動態の勢いが強過ぎるからか、その場特有の空気感が生まれ、それが排他性に結びついたとき、関係性の広がりやを阻害し得る側面が垣間見えたのである。また、遊び場が自分の場所になっていくことで、自己が解放され、その子どもが抱えている背景が垣間見えることも経験された。子どもの居場所を通した子ども支援の糸口として、重要な手掛かりを得たと感じている。今後は、上記の視点も組み込みながら、本稿の知見を今後どのように、他の子どもたちの現場に活かしていくことができるのか、その転用可能性についての議論を重ねていきたい。

注

- 1) 住田 (2003) は子どもの問題を語る際に「居場所」という言葉が使われるようになった社会的背景として、不登校の問題を挙げている。
住田正樹：「子どもたちの『居場所』と対人的世界」、住田正樹・南博文編：『子どもたちの「居場所」と対人的世界の現在』、九州大学出版会、2003
- 2) 不登校の問題を契機に、特別な意味をもった概念として「居場所」が公の文書に登場したのは、文部省学校不適応対策調査研究者会議による「登校拒否（不登校）問題について ― 児童生徒の『心の居場所』づくりを目指して ―」という報告書においてである。
文部省：「登校拒否（不登校）問題について ― 児童生徒の『心の居場所』づくりを目指して（学校不適応対策調査研究協力者会議報告）」、教育委員会会報（44）、1992
- 3) 文部科学省ウェブサイト（2012年9月30日閲覧時点）
http://www.mext.go.jp/a_menu/shougai/week/zudata01.htm
- 4) 新谷周平：「序説 ― 居場所・参画・社会つながり」、子どもの参画情報センター編：『居場所づくりと社会つながり』（子ども・若者の参画シリーズⅠ）、萌文社、2004
- 5) 同上
- 6) 同上
- 7) 澤田英三：「居場所としての駄菓子屋」、住田正樹・南博文編：『子どもたちの「居場所」と対人的世界の現在』、九州大学出版会、2003
- 8) 田中康裕・鈴木毅・木多道宏：「社会的環境としてみた「お店」に関する考察」、こども環境学研究1（1）、2005
- 9) 山下智也：「子どもと地域を繋ぐ子ども参画のあり方 ― 日常的な子どもの遊び場「きんしゃいきゃんばす」の事例から ―」、生活体験学習学会誌（7）、2007
- 10) ワップナー・デーミック：「有機体発達論的システム論的アプローチ」、山本多喜司・ワップナー編著：『人生移行の発達心理学』、北大路書房、1992
- 11) 同上
- 12) 同上
- 13) 小泉（2002）は、学校が地域社会にとって最も重要な第一次アンカーポイントである可能性を示唆している。
小泉令三：「学校・家庭・地域社会連携のための教育心理学的アプローチ：アンカーポイントとしての学校の位置づけ」、教育心理学研究50（2）、2002
- 14) 南博文：「環境移行とライフサイクル」、氏家達夫・遠藤利彦編：『発達科学ハンドブック第5巻 社会・文化に生きる人間』、新曜社、2012
- 15) 前掲6)
- 16) Marx, K. *The Grundrisse*. Edited & Translated by McLellan, D. New York: Harper & Row. 1971
- 17) 水月・馬場・南（2003）は、道草行為の中での子どもと環境との関わりを、環境のアフォーダンス及び資源性という観点から捉え、affordance appropriation という考え方を提示する中で、本稿に通ずる appropriation の概念の整理をしている。
水月昭道・馬場健彦・南博文：「下校時の帰宅路に見られる子どもの道草行為とみち環境との関係」、住田正樹・南博文編：『子どもたちの「居場所」と対人的世界の現在』、九州大学出版会、2003
- 18) 同上
- 19) Gibson, J. J. *The ecological approach to visual perception*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum associates. 1979. (ギブソン, J. 古崎敬他訳、『生態学的視覚論 ― ヒトの知覚世界を探る』、サイエンス社、1985)
- 20) Reed, E. S. *Encountering the world: Toward an ecological psychology*. London: Oxford University Press. 1996. (細田直哉訳、佐々木正人監修、『アフォーダンスの心理学 ― 生態心理学への道』、新曜社、2000)
- 21) 南（2006）は、アフォーダンスの appropriation に関して、「領有では、所有の意味が強く、ここでは、調整のなかで自分のものにしていくという意味で『自己化』の語を用いることにする」と述べる。本稿でもこの意味合いで、「自己化」という言葉を用いる。
南博文：「環境との深いトランザクションの学へー 環境を系に含めることによって心理学はどう変わるか?」、南博文編著：『環境心理学の新しいかたち』、誠信書房、2006