九州大学学術情報リポジトリ
Kyushu University Institutional Repository

子ども参加論の課題と展望 ： ロジャー・ハートの「子ども参画」論を乗り越える

山下, 智也
九州大学大学院人間環境学府, 日本学術振興会特別研究員

https://doi.org/10.15017/18422

出版情報：九州大学心理学研究. 10, pp.101-111, 2009-03-31. Faculty of Human-Environment Studies, Kyushu University
バージョン：
権利関係：

Kyushu University Psychological Research
2009, Vol.10, 101-111

子ども参加論の課題と展望
―― ロジャー・ハートの「子ども参画」論を乗り越える ――

山下　智也　　九州大学大学院人間環境学府・日本学術振興会特別研究員

The problems and prospects of children's participation theory：
―The children's participation theory of Roger A. Hart and beyond―

Tomonari Yamashita（*Graduate school of human-environment studies, Kyushu university・Research Fellow of the Japan Society for the Promotion of Science*）

A literature review of the representative theories of children's participation initiated by Hart, R. A.（1992; 1997）and a survey of the practice of children's participation in Japan based on Hart's theory was conducted. It was found that Hart's theoretical direction produced some of the difficulties in the practice. Those are（1）Deep attachment to the democracy poses limits on the opportunities of the participation;（2）Assumptions of i) the ability of the participation and ii) children's participation for society and community, result in adult-centered relationship; and（3）Consideration limited only to professional adults creates embarrassment for many adults in deciding how to relate to children. Clues to rebuild the theory of the children's participation in Japan were sought from the legitimate peripheral participation theory（Lave, J. & Wenger, E., 1991）and theories of the participation in the community（Rogoff, B., 1990; 2003）. The need to have closer look at the participation process and changing nature of the relationship between children and community was discussed.

Key Words: children's participation, literature review, practice, community

Ⅰ　子どもの「参加」への着目

近年，子どもを取り巻く環境において，「子ども参加」という言葉を耳にするようになった。例えば学校現場では，2002 年に導入された「総合的な学習の時間」の中で，子どもの積極的な授業参加が求められ，子どもが地域へ参加する授業も開講されている。また，自治体においても「子ども参加のまちづくり」が注目されるようになり，子ども会議等を導入することで子どもの声をまちづくりに反映する仕掛けに取り組んでいる。このように，「子ども参加」という言葉の響きは多くの大人の期待を引き起こし，他の場面でも子ども参加に取り組もうとする実践が多く見られるようになってきた。

そもそも「子ども参加」の概念は極めて新しい。コルチャック（1929 塚本訳 1993）やシャザル（1941）の論を土台とし，1980 年代に子どもの権利が主張され始める。その流れを受けて，子どもの権利条約が国連総会で採択されたのは 1989 年であり，1994 年にようやく日本も批准した。

子どもの権利条約の内実に目を向けると，「生存の権利」「保護される権利」「発達の権利」「参加の権利」という 4 つの基本的な軸が見えてくる（喜多，1993）。ただ，最初の 3 つは権利として定着してきたと言えるが，「参加の権利」についてはその意味のわかりづらさから，その重要性が十分に理解されておらず，権利として認識されていないというのが現状である。

Ⅱ　ロジャー・ハートの「子ども参画[1)]」論

権利としての子ども参加の理念を元に，論として体系化したのが，ロジャー・ハート（1992; 1997 木下他訳 2000）である。ハートの「子ども参画」論は，ペルーやフィリピンといった発展途上国等での実践を基に構築されており，それ故に現在多くの子ども参加実践の基盤として機能する。本稿ではまず，ハートが示した子ども参画論を丁寧に読み解きたい。

1．子ども参画とは

ハート（1992）は，子ども参画を“人の人生や人が暮らすコミュニティの生活に影響を与える意思決定を共有するプロセス”であると定義した。

子ども参加の議論をする際，必ず問われるのが，そも

1) ハート（1997 木下他訳 2000）の著作では「積極的に主体的に関わっている意味内容をもつものを『参画』」と翻訳されており，ハートの目指す participation はその「参画」であると考えられることから，ハート論は「子ども参画」論と統一して表記する。その「参画」という言葉には，「子どもが計画段階から参加する」という意味合いも込められており，ハート論に基づいた実践を鑑みても，その表記に整合性があると考える。

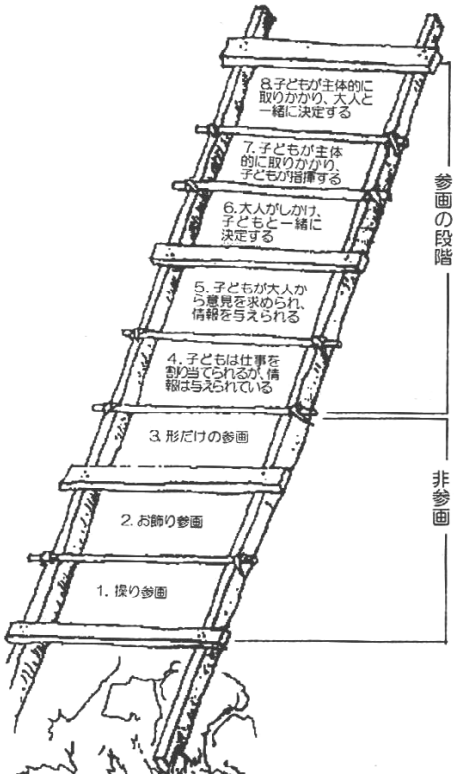

Fig.1 参画のはしご（Hart, **1997 木下他訳 2000**, p.**42)**

そも子どもは「何に参加するのか」という疑問である。ハート（1997 木下他訳 2000）は，“子ども自身の人生への参画。つまり，子どもが自分の生活を主導することがまず，第一” と表現する。また，ハートはコミュニティ参画という用語も用い，地域コミュニティへ子どもを参画させることの重要性を述べる。その上で “家庭内への参画，学校への参画，社会への参画，地方自治体への子どもの発言，またより規模の大きい社会問題への発言” を期待する。つまり，子ども参画には「①自らの人生への参画」と「②コミュニティへの参画」，さらには「③社会への参画」の 3 つの枠組みがあることが読み取れる (五十嵐, 2000)。加えてハートは，子ども参画の必要条件の中で，子どもの自発性・主体性を重視しており[2)]，子どもが主体的に参画することを条件に据える。

[2)] ハート（1992）は，子ども参画の必要条件として，①子どもたちがプロジェクトの内容を理解している，②子どもたち自身が，誰から，なぜその役割を決められたのかを知っている，③子どもたちが意味のある役割を得ている，④プロジェクトについて理解した上で子どもたちが自発的に参画している，という 4 点を挙げる。

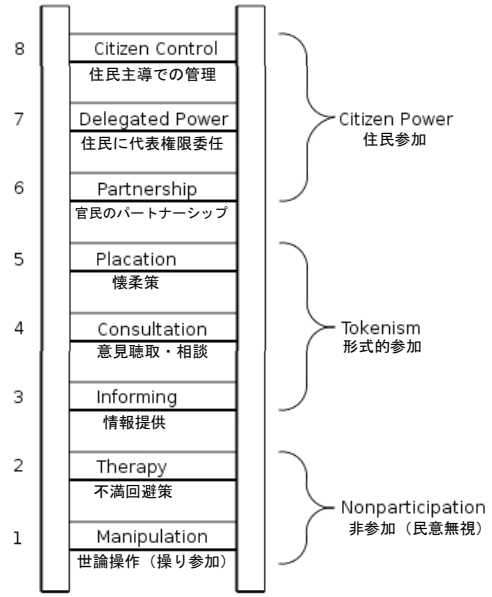

Fig.2 住民参加の梯子（Arnstein, **1969**, Figure **1)**
(日本語訳は筆者が加筆)

2．「参画のはしご」モデル

子ども参画の実践者にとっての指標として活用される「参画のはしご」モデルを提唱したのもハート（1997 木下他訳 2000）の重要な貢献である（Fig.1)。「参画のはしご」では，子どもの参画形態を 8 つに分けて提示する。ハートは “はしごの上段にいくほど，子どもが主体的に関る程度が大きいことを示す。しかし，これは子どもたちが必ずしもいつも彼らの能力を出し切った状態で活動すべきであるということを意味しているのではない” とし，参画の形態が子どもの発達や状況に応じている必要性を示した。さらに，ハートは下 3 つの段を「非参画」であるとして批判した。これは子ども参画の実践を行う大人への警鐘ともなっている。このように「参画のはしご」は，“どのような参加のあり方が必要であるかを大人と子どもが意識するためにも有効な枠組みとして機能 (田代, 1999)” している。

この「参画のはしご」は元々，社会学者のアーンスタイン（1969）が提唱した「住民参加の梯子」に起因することから，子どもが一住民として民主的に参加していくモデルとして描かれていることが窺える（Fig.2)。

3．子ども参画がもたらすもの

ではハートは，子ども参画が何をもたらすと想定しているのだろうか。五十嵐（2000）の整理によれば，ハートはその効果を間接的・長期的に現れるものとした上で，①参画することが，個人の社会への適応能力や責任感の

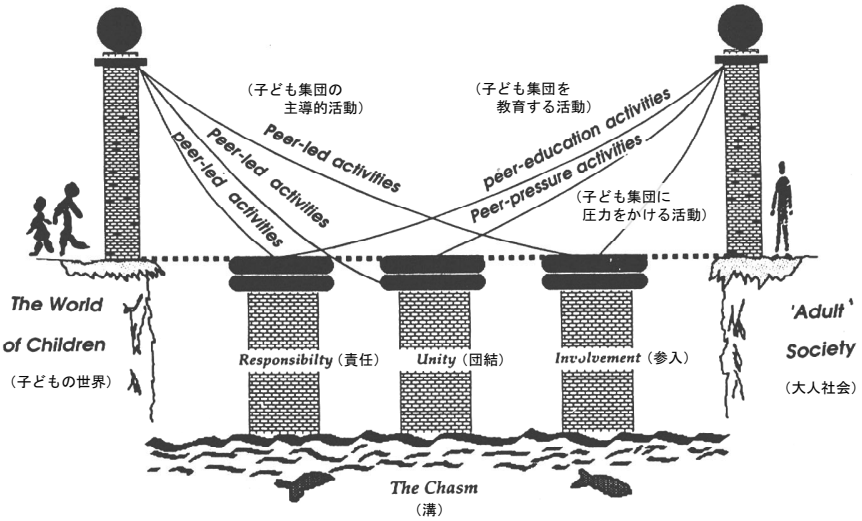

Fig.3 参加の橋づくり（John, **1996**, p.**20**, Figure **2)**
（日本語訳は筆者が加筆）

発達や自己実現に結びつき，個人が有能で自信に満ちた社会の構成要員に成長するのを助けること，②コミュニティの組織の機能が改善され，社会の民主化につながること，の2点を示した。

このように，子ども個人の能力の発達は視野に入れるものの，それはあくまで社会の構成要員への成長を期待するものであり，子どもが参画した先の地域や社会において，その環境の計画と管理を通して課題を改善することが，一番の効果として期待されている。

4．民主主義の重視

ハートの子ども参画論の最たる特徴は，真の民主主義の実現を目指している点である。ハート（1997 木下他訳 2000）は“子どもたちは直接参画してみてはじめて，民主主義というものをしっかり理解し，自分の能力を自覚し，参画しなければいけないという責任感をもつことができるようになる”と述べ，加えて地域に民主主義がしっかり根づくことの必要性を訴える。参画のはしごの誕生の経緯からもわかるように，子ども参画と民主主義は切り離せない関係にあり，子どもが民主主義を理解し，実行し，それが地域に根付くことを最大の目的としていることがわかる。ハートの言葉通り，まさに“民主主義の実現の具体的なかたちが子ども参画”なのである。

ハートは，子ども参画の実践において民主主義を実現するための具体的な仕組みとして，「代表性を確保する」ことと「組織化することを前提とする」ことを意識する。

まず「代表性」への着目である。ハートは子ども参画実践の中で，子ども同士で話し合って代表者が出てくることを求めており，自分たちで見つけ，調査し，議論した問題を代表者が発表することを求める。

またハートは“教育者，コミュニティリーダーなどには，子どもの組織化の原理と方法を提案している”と述べており，子ども参画の仕組みのひとつとして子どもの組織化を前提とし，子ども参画を支援する大人に対してその必要性を強調する。

メアリー・ジョン（1996）の「参画の橋づくり」モデルは，まさにその「組織化」に着目したモデルであると言えよう（Fig.3）。組織自体が自律的に展開していくプロセスが描かれたこのモデルには，子どもたちの組織の展開に合わせて，参画を支援する大人の役割も明記され，子ども同士の関係性，大人と子どもの関係性の変容過程も丁寧に映し出されている（田代, 1999; 安部, 2001）。そしてジョンは，子どもたちが組織化し，エンパワーメントしていくことが，社会へ参画するための重要な道筋だとする（安部, 2001）。

このようにハートは，子どもが幼い頃から代表性を確保し，組織化しながら，社会に参画していくことで，やがて彼らが真の民主主義を実現することを目指す。

Ⅲ　日本での子ども参画・参加実践例[3)]とその課題

ハートの体系化した子ども参画論を元に，日本でも子ども参画・参加実践が取り組まれている。その実践は多

[3)] もともと「参画」には，「計画段階から参画する」という意味が込められる。以下の実践例においては，計画段階から子どもが参加し，組織化された中で意見表明・意思決定に加わるような，いわばハート論に徹底的に基づいた実践を「参画」と表現し，それ以外の実践を「参加」と表現する。

岐に渡るが，その幅の広さが子ども参加を複雑で捉え難いものにしている一因でもある。そこで本章では，実践例をタイプごとに整理しながら先進事例を提示するとともに，それらの実践が抱える課題を提示する。

子ども参画・参加実践の全体像

まず，実践例各々の特徴や互いの関係性に着目することで見えてきた「日本における子ども参画・参加実践の整理図」を Fig.4 に示す。

A〜E の実践例に関して，左に行くにつれ，参画・参加の対象のスケールは大きく（社会，まち，学校など），その結果として地域乖離・非日常的な実践に留まるといった課題を抱えることとなる。逆に右に行くにつれ，そのスケールは小さく（居場所，遊び場など），子どもの日常的な生活世界での実現が期待されるが，ハートが目指す参画のあり方とは距離がある。また，A，B-1，C-1，D-1 の実践は「組織での子ども参画」として整理され，上に行くほどその参画の度合いが高いことを示す。その参画は，大人の世界に子どもがひとりの大人として参画するような実践であり，そのとき子どもは意見表明・意思決定を行うことで参画を果たす。一方，B-2，C-2，D-2，E の実践は「個人での子ども参加」として整理され，下に行くほど，その参加の度合いが高いことを示す。その参加は，子ども性（本人らしさ）を発揮しつつも大人との接点が生まれるような，基本的に組織化を前提としない実践であり，そのとき子どもは自己決定・主体的に生きることで参加を果たす。

それでは以下に，上記の枠組みに従って，それぞれの事例を見ていきたい。

A．子どもの権利自体への参画

具体的実践例　まず，子どもの権利の制定に子どもが参画する実践である。荒牧（2004）によれば，子ども参加による子どもの権利条例の制定（神奈川県川崎市他）や子ども憲章づくり（愛知県高浜市他），子ども記者の実践（千葉県船橋市），子どもによる子ども実態調査（東京都国立市）など，子どもが主体となって子どもの権利のために活動するという実践が取り組まれている（喜多・荒牧他，2004）。

参画としての意味と抱える課題　子どもの権利のために子どもが自ら活動する実践は，非常に理想的であり，説得力がある。また，単に条例の制定時に子どもが参画するだけでなく，今後も子どもの意見表明が可能となる仕組みも構築される点が重要である。

しかし，やはりこれらの先進的な実践は非常に稀である。また，子どもの参加度合いが高い実践であるが故に，その活動に携わる子どもは，関心をもつ意欲的な一部の子どものみに限られてしまう。さらにこれらの実践は，非日常的な場面で社会へ提言するかたちになるため，自らの住む地域からは乖離してしまいがちである。

B．まちづくりへの参画・参加

B-1. 大人のまちベース

具体的実践例　「住民参加のまちづくり」の手法が一定のムーブメントとして世間に広まって久しい。その流れを受け，「同じく住民である子どもの意見もまちづくりに反映させる必要がある」という論調の元，行政主導で「子ども会議」の実践が行われ始めている。その中でも，より子どもに身近な施設・場の計画に関しての意見反映

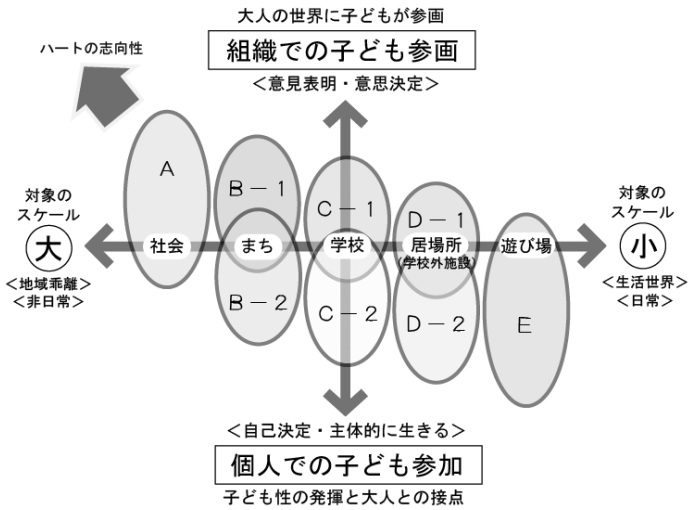

Fig.4 日本における子ども参画・参加実践の整理図

の機会として，遊び場づくりへの参加（国分寺プレイステーション），公園づくりへの参加（滋賀県近江八幡市），駅づくりへの参加（岩手県盛岡市）の実践がある（角, 2004; 喜多・荒牧他, 2004; 山本, 2006）。

参画としての意味と抱える課題　A と同様，子どもが自分のまちについて考え，積極的に意見を表明する機会としては非常に貴重である。とりわけ，遊び場や公園など，子どもの生活圏内にある場に関しては直接効果を感じることのできる実践であろう。

しかし，行政の呼びかけで子ども会議が設けられる現状を目の当たりにすると，そこに「子どももまちの住民だから参画させなければならない」という大人の意図が見え隠れする。またここでも，参画できる子どもは一部に限られ，地域との乖離は否めない。

B-2. 子どものまちベース

具体的実践例　B-1 のように，大人社会に子どもが加わるかたちの実践とは対照的に，「子どものまち」を実現することを第一の目的とする実践もある。それは，遊びのまち「ミニミュンヘン」をモデルとして誕生した「ミニさくら」の実践である（中村, 2004; 2006）。ミニさくらでは，「子どもが主役の遊びのまち」として，子どもがまちの住人となり，まちで遊び，働き，選挙するなどして，思い思いのまちを実現する[4]。

参加としての意味と抱える課題　ミニさくらは，決してファンタジーの世界に閉じていない。どのような店が必要か，どのようにまちの仕組みを整えるかなど，その実践の中で子どもたちが対面する事象は，まさに大人社会の縮図なのである。つまり，あそびのまちに参加すると同時に，広くは大人社会へも参加している構図になっている。とはいえ，ただ大人の真似事をするわけではなく，そこに子どもならではのオリジナリティーを加えることができる点も特徴のひとつである。

ただ，このような実践を日常的に展開することには限界があり，必然的に関わることのできる子どもも限られてしまう。ここで体験されたことが，いかに日常の生活に結びつくかが重要になると考える。

C．学校現場・教育分野での参画・参加

C-1. 学校運営への参画

具体的実践例　学校現場に対して子どもが参画する実践も見られる。まず，学校の運営に対して発言する機会に子どもが参加する実践である（高知県：開かれた学校づくり推進委員会，神奈川県川崎市：学校教育推進会議）（荒牧, 2004; 内田, 2002）。学校運営や学校教育を議論する場に子どもの代表が参加し，子どもの声を議論に反映させながら，学校改革を行うのである。また，旧来から存在する生徒会・児童会という組織も見逃せない[5]。例えば生徒総会において，生徒側の主張や要望を学校に伝えることで，子どもが学校生活の改善に取り組むことが可能となる。

参画としての意味と抱える課題　子どもが一日の中で，一番長く生活する場所は学校である。その学校に対し，子どもが意見を表明し，自らの学校を生活しやすくするという実践は，まさに子ども参画の理念であると言える。

しかし，子どもが学校運営に意見を表明できる機会を設ける実践は非常に稀である。“学校での参加実践『未熟な，おとなに導かれる存在としての子ども』と，権利条約が示す『権利行使の主体としての子ども』はあまりに違いすぎる”と和田（2004）が述べるように，学校という組織自体に子ども参加を受け入れる土壌が育っていないのである。実際，生徒会・児童会活動は，生徒会・児童会主任によって特別活動の一環として指導されるかたちとなり，教育に組み込まれてしまう現状がある。また，全生徒・児童によって構成される組織ではあるが，多くは執行部と呼ばれる一部の子どもが主体的に活動するだけに留まってしまう。学校運営の参画に関しても，内田（2002）が指摘する通り，参画の実践が一部の子どもに限られてしまうという現状がある。

C-2. 参加を通した学習

具体的実践例　学校での授業の中でも，子どもの参加を意識した取り組みがある。「総合的な学習の時間」では，子どもが自ら課題を見つけ，主体的に授業に参加し，生きる力を身につけることを目的とする。地域資源を活用し，子どもと地域の大人との協働に取り組む授業も行われており，子ども参加の実現のために有用な場である（小澤, 2002）。

また総合学習以外にも，例えば学校ビオトープの活動などのように，環境教育や体験学習の場において子どもが主体的に活動を展開するという意味での参加のプログラムが多く見られるようになった（平山, 2002）。その広がりは，学校現場のみならず，NPO 等を中心に教育分野で数多く開催される。

参加としての意味と抱える課題　子ども参加の実践は，これまでの古典的な教師－生徒関係のような一方的な教授関係ではなく，子どもの主体性に重きを置き，子どもの発案を元に活動が展開するという理念がある。

しかし，学校現場の現状として，子どもが主体的にな

---

[4] ミニさくらの実践が注目を集めたことで，その後「ミニいちかわ」や「ミニよこはま」など，同種の活動が日本各地に波及している。

[5] 高等学校・中学校・小学校の各学習指導要領によると，全生徒・児童をもって組織される生徒会・児童会活動は，よりよい学校生活づくりに参画すべく，子どもたちが主体となって活動が展開される（文部科学省, 1999; 文部科学省, 2008a; 文部科学省, 2008b）。

るまで活動を見守る時間的余裕もなく，どうしても教師が予め内容を用意し，子どもが学習させられるかたちになってしまっている。さらにそれを助長するのが，「評価」の存在である。学習を前提とした実践には，どうしても教育的価値が織り込まれ，子どもの活動が「評価」される対象となってしまう。それは，子ども参加論とは矛盾するベクトルといっても過言ではない。

D．子どもの居場所への参画・参加

近年，子どもの居場所の必要性を主張する声が多く聞かれるが，子どもの居場所の実践もまた，子ども参加の実践の一端を担う。その実践は「自主運営としての参画」と「自己決定としての参加」に大きく二分できる。

D-1. 自主運営としての参画

具体的実践例 子どもが自らの居場所において，その場所に主体的に参画し，運営に携わるという実践が，児童館やフリースペースなどに見られる。先進的な事例として，東京の児童青少年センター「ゆう杉並（新谷, 2001; 2002; 横関, 2006)」では，設計の段階から中高生が参画し，その後も専門職員とともに運営の一端を担う（田中, 2006)。その上で子どもたちは，ゆう杉並の施設内でのんびりと過ごしたり，バンド練習やダンス活動を行ったりと，思い思いに利用している。

参画としての意味と抱える課題 ゆう杉並において，主に中高生が主体的に運営に関わる様子は，地域や社会での参画というほど大きなスケールではなく，まさに子どもが自らの生きる生活世界においての参画を実現する姿であると言える。

ただ，施設内という場の開かれ方によって，子どもは子どもだけの世界に閉じて自主運営をしているという見方もできてしまう。また，これらの先進事例を参考にして，子どもたちに運営を任せようと画策しても，思い通りにいかないといった声は多く聞かれる。

D-2. 自己決定としての参加

具体的実践例 同じく子どもの居場所施設の中でも，フリースクール等の実践では，D-1 とは違った魅力がある。例えば，学校外の居場所としてのフリースクール「東京シューレ（奥地, 2006)」は，子どもたちが自らの学習や生き方を自ら選択し，自己決定する場となっている。ここでのミーティングは実に民主的に行われ，みんなで共同的に決定する機会や社会へ意見を発する機会も設けられる（朝倉, 2002)。

参加としての意味と抱える課題 このように，学校に代表される大人の管理下での学習ではなく，自己選択・自己決定を積み重ねられる仕組みの中で学習をしていくという点で，「自身の人生への参加」を果たしている実践だと言えるだろう。

ただ，「個の学習」に特化したかたちでの参加実践においては，コミュニティの変容が体感され難い。また，地域とのつながりも実践現場によってまちまちであるため，子どもたちの人生自体はまさに変革しているものの，彼らが生きる地域コミュニティの変革とは異なるケースが大半である。

E．子どもの遊び場への参加

具体的実践例 最後に，子どもの遊び場での実践である。特に，プレーパーク（冒険遊び場）と呼ばれる遊び場が，現在全国各地に広がりを見せている。その先駆けである羽根木プレーパーク（羽根木プレーパークの会, 1987）では，「自分の責任で自由に遊ぶ」というコンセプトの元，自ら遊びを創り出したり，遊び場の環境づくりに子どもが参加したりと，非常に主体的で創造的な実践を繰り広げている。

参加としての意味と抱える課題 大人の管理下とは違い，子どもがやりたいことができる遊び場という意味で，子どもの主体性が発揮される場である。子どもはプレーパークの中で遊びを企画し，実践し，何かを作っては壊すといった営みの中で，自らの主体性を発揮する。

逆に言えば，子ども会議のように社会を変革していく勢いを内包する実践ではない。それが民主主義の実現に繋がるのかという点で考えると，大いに疑問が残る。また，遊び場は子どもにとって非常に身近な場であるものの，実践現場によっては，遊べない地域の中で「ここだけは自由に遊べるように」と囲うことで自由を保障せざるを得ず，必ずしも地域に開かれたかたちとはなっていない。

Ⅳ ハート論の抱える課題～実践の課題としての表出

これまで，ハート論の影響を受けた実践が抱える課題を見てきたが，その課題が理論の側に起因しているものも見受けられた。そこで次に，各実践の課題として表出している，子ども参加の理論自体が抱える課題を提示したい。

1．「民主主義」への執着

ハートは，参画する子どもを組織化し，代表性を確保するかたちで「民主主義の実現」を目指すべく，論を構成している。もちろん，子どもの権利条約には「集会・結社の権利」も保障されてはいる。しかし，子どもを組織化し，民主主義を実現していくことのみが子ども参画の実践なのであろうか。それがもたらす弊害はないのだろうか。

子どもたちを組織化し，民主主義を習得・実現するこ

とを前提とした子ども参画を実現しようとしても，例えば「A：子どもの権利条例策定」や「B-1：子ども会議によるまちづくり」，「C-1：学校運営に関する会議」の課題に見られたように，その実践の場が非日常的あるいはイベント的に用意される状況に陥りかねない。また，自分が通う学校であればまだしも，例えば自治体単位で開催する「子ども会議」等では，子ども自身が生活する地域から乖離してしまいかねず，子どもの生活世界のスケールを超える危険性もある。さらに，非日常的な場であればあるほど，子どもがアクセスし難い状況であることに加え，そもそも参加者募集の呼びかけに興味を示すことのできる子どもや，意識の高い親をもつ子どもでないとアクセスすることすらない。

このように，民主主義の実現をベースとした子ども参画実践は，そのレベルが高くなるほど，その場は非日常的で地域から乖離する可能性が高く，参画できる子どもも限られてしまう。いわば子ども参画の「少数固定化(荒牧, 1994)」の現象が起きてしまうのである。

元来子ども参加は全ての子どもの権利である。当然広く子どもたちに開かれている必要がある。しかし，民主主義をベースとした組織化をもってして子ども参画を実現しようというアプローチのみでは，「個人での参加」の考え方は切り捨てられてしまいかねないのである。

2．「子どもを参画させる」関わりを生み出す発想

本来，子ども参加は子どもの主体的な意思から始まるものである。しかし，民主主義実現への推進力に加え，大人が「子どもを参画させる」関わりを生み出す発想も見られ，参画の実践の在り様は徐々に異なったものに変容している。

2-1.「社会・地域のための参画」という発想

まず「社会・地域のための参画」という発想である。ハートは，子ども参画の先進事例として，子どもが参画することによって地域に密着した環境の計画と管理が大きな効果をあげ得ることを紹介した。そのことからは，子ども参画がもたらす子どもにとっての意味よりも，地域の環境改善・地域への貢献に重きが置かれるように読み取れるし，実際，その発想が元となって実践が展開される。「A：子どもの権利条例制定」の実践も，社会自体の改革であるし，行政が行う「B-1：子ども会議によるまちづくり」等も，基本的にはまちづくりの一環であり，その地域のためである。「C-2：環境教育実践」にも，地域改善の意図が組み込まれる実践が見られる。もちろん，これら「社会・地域の一員としての役割を果たす」ことが回り回って自らの生活に意味をもたらすことは十分に理解できる。しかし，実践現場においては，その意図への誤解からか，「子どもを参画させることで，社会・地域を改善する」という構図に巻き込まれてしまう。いわば，子どもにとって意味のある必要な子ども参加ではなく，子どもは使われる側で，社会・地域のための子ども参加となってしまっている。

2-2.「参画能力の育成・学習のための参画」という発想

ハート（1997 木下他訳 2000）は，子どもが“生活に関わるプログラムに参画する学習の機会を持つこと”の重要性を指摘しており，参画自体を学習として捉えていることが了解される（妹尾, 2000)。その発想が元となり，多くの実践において，大人が子どもの参画能力を育てようとしている。例えば「A：子どもの権利のための活動」や「B-1：子ども会議」，「D-1：自主運営」等の実践においても，その過程で子どもが民主主義を理解し，何事にも参画できるようになること自体に価値が置かれる。しかし，子どもが学習すべき事柄としての参画となると，結果的に，大人の管理下にあることになってしまうのではないだろうか。それは，子どもの権利の発想にそぐわない。

参画能力を育成することを促すだけならまだしも，ときに学習の内容まで大人が具体的に定めてしまう状況さえ見受けられる。学習のための参画という発想である。例えば，「B-1：まちづくりの中での子どもの意見反映の機会」において，大人にとって自明のまちの課題を子どもたちに意識化させ，ともに課題解決に向かおうとする道筋を用意する，あるいは「C-2：環境教育の一環としての参画プログラム」において，リサイクルについて考えさせようと用意する場面である。また，「C-1：生徒会・児童会の活動」「C-2：総合的な学習の時間」等もそれに該当する。このように，大人が自身の関心対象に子どもを参画させ，その参画のプロセスをコントロールしているのである。

2-3.「子どもを参画させる」ことの問題性

そもそも，子ども参加によって子どもは何を得ることができるのか。それは，社会や地域の改善であったり，参画自体の学習であったり，大人が用意した学習であったりといったものとは一線を画すはずである。その議論が置いておかれたまま，ただただ子どもが参画させられているような気がしてならない。

このように，大人の意図が多分に入り込んで子ども参画実践が行われる現状に警鐘を鳴らしたい。ハートは参画のはしごにおいて，「非参画」実践の操作性を批判した。「参画させる」実践も批判する。しかし，ハート論を基にした子ども参画実践を概観すると，実践を重ねる中でそれらもいつの間にか「参画させる」枠組みに組み込まれてしまっているのである[6]。

「子どもを参画させる」というあり方は，現在の子ど

も参画実践の根本的な課題である。「子どもが社会や地域のために使われる」のではなく，「子どもが学ばせられる」のでもなく，子どもを中心とした，子どもが主体となる子ども参加のあり方を見出す必要がある。

３．専門的な「大人」のみへの着目

ハート論における「大人」の描かれ方にも検討の余地がある。ハート（1997 木下他訳 2000）は“知識を伝える人”としての教師と対比させながら，“子どもが自分たちで活動できるよう舞台を整え，そのことによって子どもたちを助ける人”としてのファシリテーター，プロモーター等の存在を提示する。また，環境教育の実践に関して“この分野に詳しい大人による自然に対する特別な方向付けも重要”と言及するなど，“情報源としての環境専門家”等の役割も強調する。ここでファシリテーターや専門家らは，子どもが参画を学び，真の民主主義の実現をサポートする特殊な大人として描かれる。つまりハート論は，あくまで子どもの参画学習を前提とした大人の役割を描いたに留まる。

しかし，子どもが参加を実現する過程において，子どもと関わりをもつ大人は，このような専門的な大人だけであろうか。子どもが地域で生きる限り，接する大人は幅広くいるはずである。そのような広い意味での「大人」も含めた大人の存在・役割に言及しなければ，いつまでも地域から乖離した実践という範疇から脱せない。

このように，実践上の課題の背景にある，ハート論自体の課題が炙り出されてきた。大人が子どもを「参画させる」のではなく，子どもの主体性を大事にし，子どもから始まる子ども参画を生み出していくための実践のあり様と，大人の存在の意味を明らかにすることが，重要な鍵となると考える。

Ⅴ　類似する参加論からの示唆

上述のように，一見順調に見える子ども参加の実践も，「民主主義への執着」が『参画の機会や場を限定』してしまう，「参画の能力を想定し，社会・地域のための子ども参画を示した」ことで大人が『子どもを参画させる』事態を招いてしまう，さらには「専門的な大人のみへの着目」によって『大人の関わりに戸惑い』を生じさせてしまうという理論自体の課題を抱えている。それらの課題解決のための糸口を見出すべく，類似する他の参加論からそのヒントを得たい。そこで示唆的なのが，「正統的周辺参加論」と，「共同体への参加論」である。

１．正統的周辺参加論

ジーン・レイヴ，エティエンヌ・ウェンガー（1991 佐伯訳 1993）が提唱した正統的周辺参加論は，実践共同体への参加とアイデンティティ形成の過程を扱う論であり，その過程自体を「学習」として捉える点が非常に特徴的である。

高木（1999）によると，“学習者は否応なく実践者の共同体に参加するのであり，また，知識や技能の習得には，新参者が共同体の社会文化的実践の十全的参加（full participation）へと移行していくことが必要”であり，「学習」は実践共同体において自身が担う役割の変化であると位置づける。いわば，新参者は自らが属する実践共同体において，最初は周辺的ではあるけれども正統的な位置で実践を支え，関係性を深めることで徐々に十全的参加へと移行するという過程を想定するのである。

レイヴらが示した正統的周辺参加の具体例として「ヴァイ族とゴラ族の仕立屋」の事例があるが，ここでは“子どもが同性の親から必要最小限の生活技術を学ぶ家内生産から，同様なやり方でパートタイムでの専門技術の習得を経て，さらに専門職の親方から専門的職業を学ぶことへの移行”が示されている（Lave, J. & Wenger, E., 1991 佐伯訳 1993）。それは，新参者である子どもが，当初は家内労働の文化の中で家族の一員として分業に参加していたが，より中心的な生産の文化に次第に参加していくという移行プロセスである。このように新参者は，徐々に位置取りを移行するというかたちで「学習」しているのである。

ここでいう「学習」は，ハートの子ども参画論のように民主主義のノウハウを学び，蓄積し，参画の能力を高めていくという従来の学習観とは明らかに違う。レイヴらの学習の捉え方に習うことで，子どもが大人によって意図的に学ばされるというロジックから抜け出せるのではないだろうか。実際に，レイヴらは“どんな教育形態が学習の文脈を提供したとしても，あるいは意図的な教育形態の有無にもかかわらず，正統的周辺参加を通した学習が生起する”ことを主張しており，まさに子どもが大人の意図性に左右されず，自らの主体性を元に，その本人ならではの参加のあり方を見出していくことができるのである。

また，ハート論に基づいた実践においては，例えば子ども会議や総合的な学習の時間など，予め大人が参加の場を用意し，専門的な大人が子どもの参加を促す働きかけをする。しかし仕立屋の事例では，親方や職人，他の徒弟など，同じ実践共同体に属する様々な人々の仕事の

[6] 大人の意図が実践に入り込んでしまうという点に関して，五十嵐（2002）は，子ども参加を実践しようとする大人の側に“様々な実践活動を行っていく際に，結局は大人がその活動の方向性を定めてしまっているのではないか”という懸念や戸惑いが付きまとうことを指摘する。同様に水野（2003）も“大人がしかけた参加が，そのまま子どもを操るものになってしまう危険もある”と指摘しており，「子どもを参画させる」現状を批判する声も聞かれる。

観察を行う中で，新参者自らが次第に位置取りを変え，習熟していくプロセスが生まれている。そこでの大人の存在の意味，新参者の視点から見た参加のプロセスを重視し，子ども参加論に活かすことは，真の子ども参加の実現への大きな一歩であると考える。

２．共同体への参加論

バーバラ・ロゴフ（1990）は，文化的活動を分析のユニットとし，個人の共同体への参加過程を捉える共同体への参加論を提唱する。上村（2000）によると，ロゴフはその際の分析レベルとして，共同体／制度的の過程に焦点を当てた「徒弟性」，個人間の過程に焦点を当てた「導かれた参加」，そして個人内の過程に焦点を当てた「参加による専有」の三つのレベルを提案している。

さらに上村（2000）は，レイヴらとの共通性を示しながら，ロゴフがこの過程を“個人の役割が周辺的，二次的なものから，活動全体の運営に責任をもつ中心的なものへと，他者と共同でおこなわれる文化的活動への参加のしかたが変化するととらえている”と整理する。子どもを組織化した上での参加を前提として論を組み立てたハート論に対して，共同体への個人の参加に着目したロゴフの論が果たす役割は大きい。

また，ロゴフ（2003）は人の発達を“コミュニティの社会文化的活動への参加のあり方の変容の過程”と捉えた上で，“そのコミュニティもまた変化する”ことに着目する。ハート論に基づいた実践では，社会や地域などの大人の世界を参画の対象とし，いかに子どもが大人の一員としてその中に属することができるようになるか，という志向性をもつ。そこでは，大人世界の揺るぎなさを暗黙のうちに前提としていると言えよう。ハート論は，その揺るぎなさの上で，真の民主主義の実現を目指しているに過ぎないのではないだろうか。しかし，ロゴフが示すように，子どものコミュニティへの参加がコミュニティ自体の変容を引き起こすという視点で捉えることで，子どもの参加の実現がもたらすものが，民主主義の実現・社会変革というゴールに留まることなく，子どもが生きるコミュニティが変容し，子どもにとって生きやすくなるという変革へと結びつくのではないかと考える。つまりロゴフは，子どもが参加するコミュニティの社会文化的な文脈を把握することの重要性に加え，子どもの参加を通して，その共同体の変容過程についても目を向ける必要があることを示唆してくれる。

Ⅵ　真の子ども参加論の確立に向けて

では今後，日本における子ども参加論をどのように組み立て直すことが可能なのだろうか。五十嵐（2000）はハートの実践と日本での実践について“「子どもの参画」が注目されるようになってきた背景や目的が同じではないことを認識する必要がある”と述べる。また，欧米と日本とでは民主主義の考え方もその根付き方も大きく異なるため，民主主義ありきの考え方が日本においてどこまで実りあるものであるかは疑問の余地があろう。つまり，日本の社会文化的側面を考慮した子ども参加論を確立する必要がある。

それでは以下に，子ども参加論の捉え直しのための糸口をいくつか示したい。

まず，他の参加論から示唆されたように，子ども個人の参加に着目し，その参加を知識やノウハウの習得（ひいてはその蓄積が民主主義の実現）として捉えるのではなく，属する実践共同体における関係性の変容（そしてそれ自体が学び）として捉えることを試みる。その際，その共同体がどのような社会文化的文脈を帯び，どのように変容するのかも射程に入れたい。個の参加プロセスと共同体の変容プロセスは切り離せないものであるため，両輪を併せて描くことが重要である。

また，大人の在り様にも着目したい。レイヴらやロゴフの論に登場する大人（他の成員）は，ハート論に描かれる専門的な大人でない。そのような大人と子どもとの関係性にも光を当てることで，子ども参加論の新たな展開へと踏み出せると考える。

さらに，場の在り様に関しても示唆があった。必ずしも用意された機会である必要はない。子どもが組織化されるような用意された機会ではなくとも，開放性が担保され，多くの子どもが共有し得る一定のまとまりとしての「場」を捉えることが，その解決への道であろう。その「場」は，例えば「いつも遊んでいる公園」や「帰り道に立ち寄る商店街」といった子どもの生活世界のスケールで考える必要がある。Fig.4 に引き付ければ，ハートが目指す方向とは逆の，右下のエリアに焦点化し，そのような「場」での子どもの参加を考えたい。

ところで，筆者は 2004 年より，子どもの遊び場「きんしゃいきゃんぱす（通称きんきゃん）」を運営している(Yamashita, 2007)。きんきゃんは，商店街の一店舗として軒を連ね，平日の放課後に子どもたちの遊び場・立ち寄り場として開放するという実践である。そしてこの場において子どもが“子どもの居場所としての参画と地域への浸着としての参画の実現（山下，2007)”を果たす様子が示されている。きんきゃんは，日常的に開放されている場であり，自分の意思で足を運ぶことが可能な場である。いわば子どもの生活世界内に存在する場と言えよう。また，子どもに対して教育的な関わりを志向せず，商店街の活性化を目的として設えられた場でもなく，あくまで子ども主体のコンセプトを貫く。このように，ハート論が抱える「非日常性」「地域との乖離」の課題に翻弄されない「場」として展開されている。また，

きんきゃんではスタッフとなる大学生・大学院生以外にも，商店主や買い物客，地域住民など，幅広い大人が子どもと接点を持つ場となっている。

そこで，①子どもの生活世界のスケールであり，②誰もに開かれた「場」であり，③そこで多様な「大人」と子どもとの関わりが生まれるというきんきゃんの実践での，子どもの主体的な参加の在り様を丁寧に読み解きたい。具体的には，きんきゃんを取り巻く共同体自体が帯びる社会文化的な文脈への接近を試みつつ，「子ども－大人関係の出現・変容過程」と「それに伴う共同体自体の変容過程」を包括した参加プロセスのモデルを提示する。その際，そもそも「子ども主体」とはどのようなことなのかを検討する必要があろう。子どもが主体であるということは，単に個人内の性質として語られることではなく，むしろその場の関係性や，その場の変容自体の中から見えてくるものではないだろうか。子どもが主体的ではない「大人のための『子ども参加』」ではなく，子どもが主体であれる「子どもにとっての『子ども参加』」を目指すためにも，実際に起こっている現象を元に，十分に議論を重ねたい。それらを通して，そもそも「参加」とは何かを問い直し，日本における子ども参加の実践の可能性を示すとともに，理論の構築を成し遂げることが，本研究の今後の課題である。

そして本研究の成果を通して，「子ども参加」が子どもたちにとって身近で，当たり前のものとして馴染んでいくことを切に望む。

謝　辞

本稿の作成にあたり，南博文先生，坂元一光先生には貴重なご助言・ご指導をいただきました。また本研究は，日本学術振興会の科学研究費補助金（特別研究員奨励費：課題番号 BAG0005418）の援助を受けました。心より感謝申し上げます。

引 用 文 献

安部芳絵（2001）.「参加のはしご」再考―子ども参加支援理論の構築をめざして―　早稲田大学大学院文学研究科紀要, **47**（1）, 111-120.

荒牧重人（2004）. 意見表明・参加の権利の課題　子どもの権利研究, **5**, 4-11.

新谷周平（2001）.「居場所」型施設における若者の関わり方―公的中高生施設「ゆう杉並」のエスノグラフィー―　生涯学習・社会教育学研究, **26**, 21-30.

新谷周平（2002）. 行政における子ども・若者の参画プロセス―大人－子ども関係の葛藤と実質化の局面―　生涯学習・社会教育学研究, **27**, 41-50.

Arnstein, S. R.（1969）. *A Ladder of Citizen Participation*. Journal of the American Planning Association, **35**（4）, 216-224.

朝倉景樹（2002）. フリースクールと子ども・若者の参画　子どもの権利情報センター（編）　子ども・若者の参画―R.ハートの問題提起に応えて―　萌文社 pp.77-87.

chazal, Jean.（1941）. *Les Droits De L'enfant*, Universitaires de France.
（シャザル, J. 清水慶子・霧生和夫（共訳）（1980）. 子供の権利　白水社）

羽根木プレーパークの会（編）（1987）. 冒険遊び場がやってきた！　―羽根木プレーパークの記録―　晶文社

Hart, R. A.（1992）. *Children's Participation: From Tokenism to Citizenship*. Innocenti Esseys No.4, UNISEF International Development Center, Florence.

Hart, R. A.（1997）. *CHILDREN'S PARTICIPATION: The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care*. UNISEF & Earthscan Pablications Ltd.
（ハート, R.　木下勇・田中治彦・南博文（監修）　IPA 日本支部（訳）（2000）. 子どもの参画―コミュニティ作りと身近な環境ケアへの参画のための理論と実際―　萌文社）

平山明彦（2002）. 学校ビオトープと参画　子どもの参画情報センター（編）　子ども・若者の参画―R.ハートの問題提起に応えて―　萌文社　pp109-117.

五十嵐牧子（2000）. 生涯学習における「子どもと大人の参画学習」の理念について　文教大学教育研究所紀要, **9**, 95-102.

五十嵐牧子（2002）.「子どもの参画」から生まれる問いをめぐって―教育の視点から―　文教大学教育研究所紀要, **11**, 67-84.

Janusz, Korczak.（1929）. *Das Recht des Kindes auf Achtung*. poln. "Prawo dziecka do szacunku", Erstausgabe.
（塚本智弘（1993）. 資料紹介：コルチャック著『子どもの権利の尊重』　季刊教育法, **92**, 373-375）

John, Mary.（1996）. *Voicing: Research and Practice with the 'Silenced'*, John, Mary（Eds.）*Children in Change: The Child's Right to a Fair Hearing*. Jessica Kingsley. pp. 3-26.

喜多明人（1993）. 子ども参加の今日的意義と実践的課題―R.ハートの「参加のはしご論」の分析を通して―　季刊教育法, **93**, 104-112.

喜多明人・荒牧重人・森田明美・内田塔子（2004）. 子どもにやさしいまちづくり―自治体子ども施策の現在とこれから―　日本評論社

小澤紀美子（2002）.「総合的な学習の時間」と子どもの参画　子どもの権利情報センター（編）　子ども・

若者の参画―R.ハートの問題提起に応えて―　萌文社　pp.100-108.

Lave, J. and Wenger, E.（1991）. Situated learning: Legitimate peripheral participation. Cambridge University Press.
（レイヴ, J., ウェンガー, E.　佐伯胖（訳）（1993）. 状況に埋め込まれた学習―正統的周辺参加―　産業図書）

水野篤夫（2003）. 子ども・若者の市民参加の試み―二つのプロジェクトを通して見えてきたこと―　国立オリンピック記念青少年総合センター研究紀要, **3**, 121-130.

文部科学省（編）　1999　高等学校学習指導要領解説　―特別活動編　東洋館出版社

文部科学省（編）　2008a　中学校学習指導要領解説　―特別活動編　東洋館出版社

文部科学省（編）　2008b　小学校学習指導要領解説　―特別活動編　東洋館出版社

中村桃子（2004）. 子どもがつくるまち ミニさくら　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　pp.17-35.

中村桃子（2006）. 子どもが創る “遊びのまち”　子どもの権利研究, **8**, 24-27.

奥地圭子（2006）. フリースクールが求めてきたもの　―東京シューレ 20 周年を迎えて―　子どもの権利研究, **8**, 28-34.

Rogoff, B.（1990）. *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.

Rogoff, Barbara.（2003）. *The Cultural Nature of Human Development*. Oxford University Press, Inc.
（ロゴフ, B.　當眞千賀子（訳）（2006）. 文化的営みとしての発達―個人，世代，コミュニティ―　新曜社）

妹尾理子（2000）. 子どもの社会参加と市民意識の形成　―Roger A. Hart による「子どもの参画論」からの一考察―　国際教育研究, **20**, 34-45.

角麻里子（2004）. 遊び場子ども会議における大人と子どものかかわり　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　pp.76-94.

高木光太郎（1999）. 正統的周辺参加論におけるアイデンティティ構築概念の拡張―実践共同体間移動を視野に入れた学習論のために―　東京学芸大学海外子女教育センター研究紀要, **10**, 3-14.

田中治彦（2006）. 子ども・若者の「居場所」の構想　子どもの権利研究, **8**, 10-14.

田代高章（1999）. 子ども参加における関係性の質的発展について　岩手大学教育学部研究年報, **59**（2）, 109-118.

内田塔子（2002）. 開かれた学校づくりと子ども参加　―「川崎市学校教育推進会議」制度化を支える子ども参加実践―　早稲田教育評論, **16**（1）, 11-23.

上村佳世子（2000）. 子どもの認識形成への社会文化的アプローチ　心理学評論, **43**（1）, 27-42.

和田真也（2004）. 現代の学校と意見表明・参加　子どもの権利研究, **5**, 20-27.

山本克彦（2006）. 子どもが創る居場所―子ども参加の駅づくり―　子どもの権利研究, **8**, 21-23.

Yamashita, T.（2007）. *Establishing Opportunities for Children to Initiate Participatory Activities: The Kinshai-Campus Project*. Children, Youth and Environments, **17**（1）, 287-301.

山下智也（2007）. 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「きんしゃいきゃんぱす」の事例から―　生活体験学習学会誌, **7**, 1-15.

横関恭孝（2006）. 中高生の求める居場所と「ゆう杉並」　子どもの権利研究, **8**, 39-42.