



埼玉県立大学・春日部市連携モデル

小学生と大学生の異年齢交流が子供の社会性に与える影響
－子供教室における実践的検討－

報告書

2021年3月

埼玉県立大学 研究開発センター

はじめに

本プロジェクトは(小学生と大学生の異年齢交流が子供の社会性に与える影響－子供教室における実践的検討－)は、埼玉県立大学研究開発センターが実施したものである。

本研究は、学校・家庭・地域の連携による教育の推進を規定した教育基本法第 13 条の具体化を図る施策として開始された放課後子供プランに着目し、プロジェクトとして取り組むこととなった。放課後子供プランの一環として取り組まれている放課後子供教室は、すべての子供を対象に、地域の参画を得て学習や様々な体験・交流活動、スポーツ・文化活動等の機会を提供する取り組みであり、小学校教育を補完するものとして子供の放課後を充実させることを目指している。また、少子化および核家族化の進行により、兄弟姉妹との切磋琢磨の経験の減少、地域における同年代および異世代との交流不足などの環境の変化に伴う子供の失われた育ちの機会を放課後子供教室においても補う必要性があることが、指摘されている。

本プロジェクトは、埼玉県立大学と包括的連携協定を結んでいる春日部市教育委員会の協力を得て、春日部市内小学校子供教室に参加した。その実践検討を通して小学生と大学生の異年齢交流が子供の社会性に与える影響について明らかにし、春日部市内の子供教室はもとより、他の自治体へも異年齢交流の成果による1つの取り組みモデルとして、情報提供することを目的としている。

本プロジェクト実施に当たっては、春日部市教育委員会及び春日部市立武里小学校の教職員の皆様、春日部市立武里小学校をはじめ、春日部市立八木崎小学校、春日部市立南桜井小学校子供教室の関係者の皆様など春日部市放課後子供教室、春日部市放課後児童クラブの皆様、多くの皆様方に大変お世話になった。その一端を記して御礼の言葉に代えたいと思う。

なお、新型コロナウイルス感染症の蔓延の影響から、地域にてフィールド研究の目途が立たない状況のため、2020 年度は中止とし、2年間の研究成果を報告する。

| | | |
|------------|-------|----------------------|
| 2021 年 3 月 | 研究代表者 | 上原 美子(共通教育科教授) |
| | 研究分担者 | 黒田 真由美(看護学科助教) |
| | | 張 平平(看護学科准教授) |
| | | 保科 寧子(社会福祉子ども学科准教授) |
| | | 望月 浩江(看護学科助教) |
| | | 森田 満理子(社会福祉子ども学科准教授) |
| | | 松本 佳子(日本赤十字看護大学准教授) |
| | | 藤枝 静暁(埼玉学園大学大学院教授) |

目次

| | |
|--|----|
| I 概要 | 1 |
| II 研究プロジェクトの内容 | |
| 1 背景・目的 | 3 |
| 2 春日部市放課後子供教室 | 5 |
| 3 プロジェクト実施体制 | 8 |
| 4 プロジェクトの進め方 | 9 |
| III 研究の実施と成果 | |
| 1 研究1 子供教室コーディネーターからみた子供教室における小学生の社会性の実態 と変化への期待 -大学生との異年齢交流に向けて- | 11 |
| 2 研究2 子供教室において大学生と異年齢交流を経験した子供の社会性の変化 -小学生と大学生の異年齢交流の子供教室の開催- | 16 |
| 3 研究2 子供教室において大学生と異年齢交流を経験した子供の社会性の変化 -小学生と大学生の異年齢交流の子供教室開催の成果- | |
| (1)小学生からの評価(研究2-1) | 28 |
| (2)コーディネーターからの評価(研究2-2) | 46 |
| (3)大学生スタッフからの評価(研究2-3) | 50 |
| IV まとめ・提言 | 59 |
| 引用文献 | 63 |
| 資料 | |

I 概要

本プロジェクトは埼玉県立大学研究開発センターの研究プロジェクトとして実施された。共働き家庭の増加等により生じる「小1」の壁や少子化による家庭内での兄弟姉妹との関わりの減少、地域における同年齢や異年齢の子供の交流不足など子供の体験不足があることから、子供たちの放課後の過ごし方に着目した。日常的に小学生との交流が少ないことが推察される大学生を交流の対象とし、「小学生と大学生の異年齢交流が子供の社会性に与える影響」をテーマとし3年計画で実施することとした。プロジェクトには、本学が包括的連携協定を結んでいる春日部市、春日部市教育委員会にご協力いただき、子供教室コーディネーターを対象とした調査を実施した。その結果に基づいた小学生と大学生の異年齢交流を開催した。また、子供教室参加小学生及びコーディネーター及び子供教室を運営した大学生の調査結果から社会性に与える影響を明らかにした。本プロジェクトの概要は次のとおりである。

1 実施体制

(1)実施主体

①埼玉県立大学研究開発センター F プロジェクトチーム

②協力団体 春日部市教育委員会

春日部市放課後子供教室、春日部市放課後児童クラブ

2 実施期間

2018年度から2020年度の3年間

*子供教室における小学生の社会性を育むことを目指した異年齢交流による介入プログラム案のパイロットスタディとしての評価はできたが、新型コロナウイルス感染症の蔓延の影響から、3年間の研究期間中に本格的な介入研究に着手できなかった。地域に向いてフィールド研究ができる目途が立たない状況のため本研究は2年間で中断となった。

3 実施の目的

2014年より開始された放課後子ども総合プラン¹⁾は、共働き家庭等の「小1の壁」を打破するとともに、次代を担う人材を育成するため、全ての就学小学生が放課後等を安全・安心に過ごし、多様な体験・活動を行うことができるよう、一体型を中心とした放課後

小学生クラブ及び放課後子供教室の計画的な整備等を進めるものである。

放課後児童クラブ(以下児童クラブ:厚生労働省)は、保護者が労働等により昼間家庭にいない小学生に、適切な遊び及び生活の場を提供するものである。

一方、放課後子供教室(以下子供教室:文部科学省)は、すべての子供を対象に、地域の方々の参画を得て、学習や様々な体験・交流活動、スポーツ・文化活動等の機会を提供する取り組みとしている。また、少子化による家庭内での兄弟姉妹との切磋琢磨の経験の減少、地域における同年齢や異年齢の子供との交流不足や核家族化の進展による異年齢世代との交流不足など環境の変化に伴う子供の体験不足があげられる²⁾。

2019年には、新・放課後子ども総合プラン³⁾が、新たに「2023年度末までに全ての小学校区で放課後子供教室と放課後児童クラブを一体的に又は連携して実施し、一体型として、1万か所以上で実施し、両事業を合わせて約122万人から約152万人へと約30万人の受け皿を整備する」ことを目標として策定された。それらのことから子供たちの放課後に着目し、子供教室における実践的検討を通して「小学生と大学生の異年齢交流が子供の社会性に与える影響」を明らかにすることが本プロジェクトの目的である。

4 実施の方法

春日部市教育委員会社会教育課の協力を得て、子供教室の企画運営を実際に行っているコーディネーターにインタビュー調査を行い、子供教室コーディネーターからみた小学生の社会性の実態と大学生との交流への期待を明らかにする。

また、その結果を踏まえ、小学校の子供教室にて、大学生と小学生の異年齢交流、小学生同士の異年齢交流を促進する活動を実施し、参加した小学生から、コーディネーターから、運営側の大学生からの評価を検討し、活動に参加した小学生の社会性への影響の結果を報告書にとりまとめる。

5 成果の報告・活用

本プロジェクトの結果は、春日部市教育委員会に報告するとともに、他の自治体及び子供教室でも活用できるよう、関係機関等に報告書として公表する。

II 研究プロジェクトの内容

1 背景・目的

子供たちが将来、自立し、主体的に社会参画するためには、学童期において、学力と社会性の両方を身につける必要がある。かつては、放課後に地域の空き地や公民館などに異年齢の子供たちが自然と集まり、群れて遊んでいた。子供達はそこでの関わり合いやルールのある遊びを通じて、社会性を自然と身につけることができた。

しかし、昭和から平成を経て令和へと時代が移り変わるとともに、子供を取り巻く環境が変わった。文部科学省が「3つのない」と指摘しているように、塾、習い事で遊ぶ時間が少ない、町の様子が変わり、空き地や公園など遊ぶ場所が少ない、少子化により遊ぶ仲間が少なくなった。それに伴い、子供がかつてのように同年齢異年齢を問わず集団で遊ぶことが減った。また、従来の電子ゲームに加えて、SNS、オンラインゲーム、スマホの普及によって、子供の遊び内容も変化している。こうした変化は各種調査結果からも証明されている。たとえば、ベネッセ総合教育研究所⁴⁾は「小学生～高校生を対象とした放課後の生活時間調査」を2008年と2013年の2回、実施している。小学校5、6年生2407名について、2回の結果を比較すると、「外での遊び・スポーツの時間」について「しない」「30分以下」が2008年よりも2013年の方が増加している。特に、女子において顕著であった。また、「友達と過ごす時間」について「ほとんどない」「30分以下」という回答が、2008年と比べて2013年の方が増加していた。他方、「テレビゲームや携帯ゲーム機で遊ぶ」「携帯電話を使う＋スマートフォンを使う」時間は、2008年と比べて2013年の方が増加していた。こうした結果から、子供の放課後の行動は、体験活動が減少し、「内向き化」傾向にあると結論づけている。具体的には、映画館に行き映画を見る、夏祭りなどの地域の行事に参加するといった体験活動への参加が減っていると指摘している。

こうした子供を取り巻く環境の変化と遊びの変化と連動して、子供が社会性を身につける機会が減少していることが問題となっている。社会心理学者であり、対人コミュニケーションについて研究している津村⁵⁾は、「友達と遊べない」「孤立している」など社会性に欠ける子供、「すぐに怒り出す」「泣き出したらとまらない」など葛藤場面において感情コントロールすることができない子供など、対人コミュニケーションにおいて問題を抱える子供が増えていると指摘している。日ごろ子供と接している教員や心理臨床場面で子供と関わっているカウンセラーからも同様の指摘があげられている。不登校問題など臨床心理学が専

門である小林⁶⁾は、『子供が変になってきた』と感じ始めたのは 1985 年くらいからである。この 10 年で、社会性に関わる問題がますます際立ってきた」と述べている。カウンセラーである園田⁷⁾は、教員からの声を一種の警鐘として紹介している。たとえば、『仲間に入れて』『遊ぼう』などの一言が言えず、友達を作れない』『ごめんね』などと言えずに、ちょっとしたトラブルなのに自分達で解決できない」「相手を傷つけるような言動を突発的にとるなど、相手の気持ちを思いやるのが苦手になっている」などであった。

このように、現代の子供を取り巻く環境が様々な面で変化し、子供の様々な体験不足が深刻となっていることがうかがえる。それと同時に子供にとって安心安全な居場所づくりが求められている。

文部科学省の「放課後子供教室」は、すべての子供を対象に、地域の方々の参画を得て、学習や様々な体験・交流活動、スポーツ・文化活動等の機会を提供する取り組みであり(厚生労働省・文部科学省)、小学校教育での学びを補完するものとして子供の放課後を充実させることを目指している。

文部科学省は、学校教育だけばかりではなく、放課後子供教室においても、少子化および核家族化の進展により、兄弟姉妹との切磋琢磨の経験の減少、地域における同年代および異世代との交流不足などの環境の変化に伴う子供の失われた育ちの機会を補う必要性を指摘している。その1つに、異年齢・異世代間の交流が挙げられている²⁾

さらに、交流によって、人と関わる楽しさを感じ取ることによって人と関わる意欲そのものを含む社会性を育むことが期待されている。

子供教室は、学校のように時間割に沿った学習の時間や単元毎のテストがないだけに、子供はより自由な雰囲気遊ぶことができる場所である。また、子供教室には普段、学校で関わっている友達もいることに加えて、他学年の子供もいる。つまり、同級生との横のつながり、また、他学年の子供との縦のつながりを同時に体験しながら、遊ぶことができる場所でもある。こうした体験は社会性の獲得にも正の効果があると期待できる。

こうした理論的背景に基づき、本研究では、子供教室で子供同士の間縦と横のつながりが生まれ、かつ、その関係を楽しみと感じることにつながるような遊びを意図的に計画・実施する。こうした遊びの中でこそ、子供たちは社会性を育むことができると考えられる。

2 春日部市放課後子供教室

春日部市は、全国と比較して、年少人口割合が低く(11.4%)、老年人口割合が高く(27.9%)、合計特殊出生率は1.17と低く、今後の少子化がさらに進むことが予想される(図1)⁹⁾。また、女性の就業率は、結婚・妊娠・出産等によりM字型のカーブを描くが、東京都や神奈川県と比較して、春日部市はM字型のカーブが緩い(平たい)ことから、共働き世代が多い¹⁰⁾(図2)。

そのため放課後に子供や保護者が安心できる居場所を確保することが急務であると考えられる。また、春日部市では、児童クラブに参加している小学生が、希望により子供教室

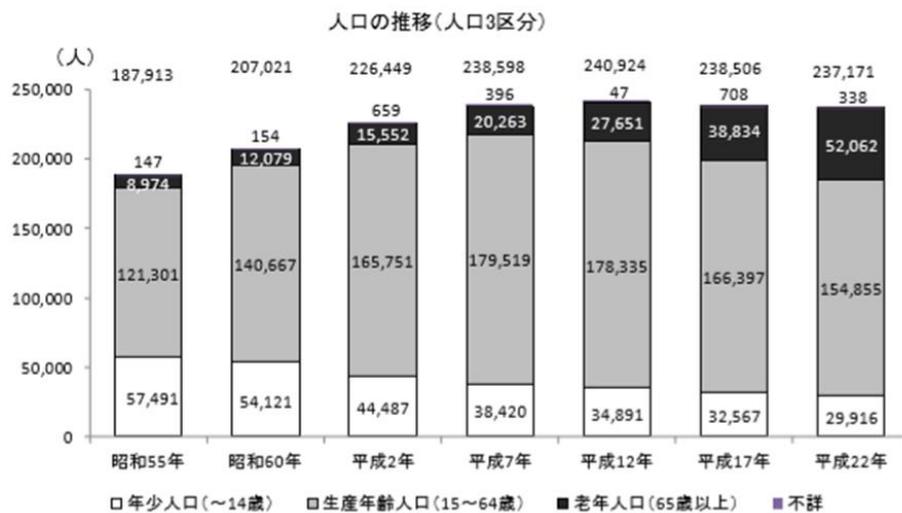


図1 春日部市の人口の推移

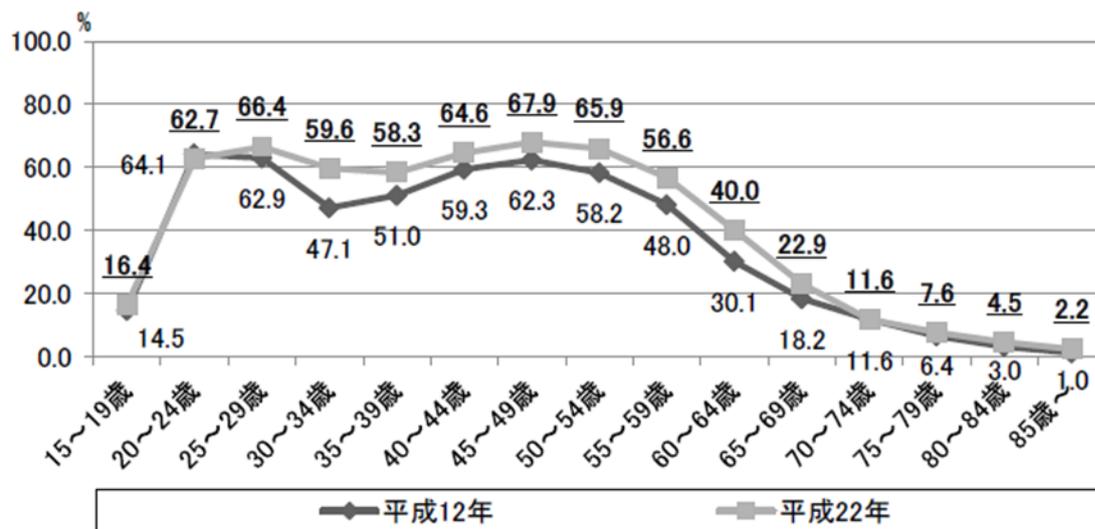


図2 春日部市の女性の就業率

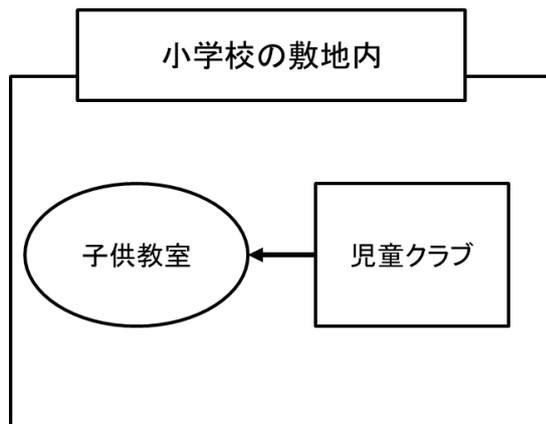


図3 春日部市の放課後児童クラブと子供教室の一体化

にも参加できるという計画的な整備がなされている(図3)。これを一体型ととらえている。しかしながら、埼玉県「放課後子供教室」実践事例集¹¹⁾によると、平均年間開催回数が10回と東部地区で最も少ない。また、児童クラブの利用状況は、「利用していない」が83.9%であり、利用していない理由は、「放課後の短時間ならば子供だけでも過ごせる」という回答が多く、子供が放課後に過ごす場所が自宅であるという現状のため、児童クラブと子供教室の利用に対する潜在的ニーズはあることが推察される。

また、子供たちが放課後利用する春日部市内の社会教育施設は、図書館は3施設、公民館は16館であり、小学生センターは、3施設である¹⁰⁾。

これらの現状から、春日部市教育委員会社会教育課に対して、大学生との異年齢交流プログラムを通して子供の社会性を育むことを目的として、「小学生と大学生の異年齢交流が子供の社会性に与える影響—子供教室における実践的検討—」(埼玉県立大学研究開発センタープロジェクト研究)への協力依頼を行ない、依頼文書が受理された。

その後、教育委員会に推薦された3つの小学校の子供教室を選定し、2019年3月、コーディネーターへのインタビュー調査を行った(研究1)(埼玉県立大学倫理審査 研究許可通知番号30084)。

同時に、プロジェクトメンバーは子供教室への見学を重ね、子供教室の実態の把握に努めた。併せて、児童クラブの見学も行った。(pp.7-8,p.10 参照)

また、コーディネーターへのインタビュー調査(研究1)で語られた内容から子供教室のニーズに異年齢交流があることを捉え、春日部市教育委員会社会教育課と協議の上、子供教室において、小学生と大学生の異年齢交流を図る活動の企画と小学生への効果を測定

する調査を実施する必要を感じ、研究2の着想に至った。

春日部市教育委員会に対し、子供教室の活動への調査及び介入を相談したところ、3校の春日部市立小学校の子供教室が推薦された。推薦された子供教室にそれぞれの運営開催方法・状況を尋ね、さらに大学生の介入と調査研究について受け入れを快諾されたのは、春日部市立武里小学校であった。子供教室を追加開催する形をとることで現行の子供教室の運営を妨げず、内容の一層の充実を図れること、また、社会性の涵養を重視するという点は、武里小学校子供教室でも課題の1つとして捉えているとのことであり、武里小学校子供教室での研究を実施することで合意した。

埼玉県立大学倫理審査承認後、(研究許可通知番号 19039)、研究依頼文書、研究計画書とともに、小学生保護者向けの研究協力依頼文書及び小学生向けポスターを小学校に持参し、説明の上で研究協力への同意を得て研究が開始された。

春日部市内に複数ある子供教室は各地域に根差しており、家庭環境、経済状況、小学生の様子、子供教室の運営スタッフ、子供教室の開催場所、年間の開催数などはそれぞれ異なっていることから、コントロール群の設定を検討したが、実現は難しい状況であった。そのことから、本研究では、一事例実験(A-B-A)デザインを採用することとした。A 段階は、通常の子供教室が行われている。B 段階は介入であり、具体的には、異年齢交流を促進する集団活動を2回行う。小学生の社会性を測定するための従属変数を用意し、質問紙調査を複数回実施する。介入前、介入中、介入後を比較することにより、介入の効果を測定する。

なお、本研究では、有斐閣の辞書的定義を社会性の定義として採用し、「社会性とは一般的も、専門的にも、対人関係を維持する能力」⁸⁾とした。

子供教室及び児童クラブの見学から

子供教室

- ・ミニテニスのラケットやボールは春日部市の備品であり、地域のスタッフが市役所の担当課へ出向き、借用し、実施後返却する。
- ・土曜日に教室を利用する場合は、学校側による校舎の開錠が必要となるため、現状では体育館を使用している。
- ・南桜井小学校子供教室は、平成 17 年から寺子屋「南っ子」として地域高齢者による教室を開催していたものを引継ぎ、企画、立案、周知、報告など運営委員会が実施している。

・課題としては、本来の目的である「居場所づくり」である子供教室の各校の開催回数が少ないため、運営方法を検討し、充実させる必要がある。大学生の異年齢交流など企画の工夫が必要である。

児童クラブ

- ・春日部市を全 39 の小学生クラブを 5 つのブロックに分け、ブロックごとに責任者である長を決めて相互に活動することが理想であるが、どの児童クラブも指導員が不足している。
- ・全児童クラブの共通行事として、鑑賞会や夏の座禅会、節分の豆まきなどを実施。その後は、地域で活動するサークルなどの協力を得て、周辺地域できるようにしていきたい希望がある。
- ・子供教室への参加は、子供の自由意思により参加している。春日部市から要請があれば小学生クラブの支援員が子供教室の運営を手伝うことは可能である(春日部市における一体化)(図3)。

3 プロジェクト実施体制

本プロジェクトは、埼玉県立大学研究開発センターによって実施されたものである。埼玉県立大学と包括的連携協定を結んでいる春日部市、春日部市教育委員会の協力を得て行われた。

実施体制は、次のとおりである。

研究代表者 上原 美子(保健医療福祉学部共通教育科教授)

研究分担者 黒田 真由美(保健医療福祉学部看護学科助教)

張 平平(保健医療福祉学部看護学科准教授)

保科 寧子(保健医療福祉学部社会福祉子ども学科准教授)

望月 浩江(保健医療福祉学部看護学科助教)

森田 満理子(保健医療福祉学部社会福祉子ども学科准教授)

松本 佳子(前保健医療福祉学部看護学科准教授、

現日本赤十字看護大学さいたま看護学部准教授)

藤枝 静暁(埼玉学園大学大学院教授)

アドバイザー 伊藤 善典(保健医療福祉学部社会福祉子ども学科教授)

本プロジェクトは、春日部市教育委員会及び春日部市立武里小学校、春日部市立八木崎小学校、春日部市立南桜井小学校の子供教室のコーディネーター・スタッフ及び春日部市立武里小学校の全面的な協力のもと実施された。

子供教室のコーディネーターとは、地域学校協働活動として地域と学校が連携・協働し、幅広い地域住民等の参画により、地域全体で子供たちの成長を支える多様な活動を行う地域学校協働活動推進員であり地域と学校をつなぐコーディネーターを担っている¹²⁾。

なお、本報告書では、研究代表者及び研究分担者を「教員スタッフ」と記載する。また、「子ども」は「子供」に統一し、表記することとする。

4 プロジェクトの進め方

本プロジェクトの進め方は次のとおりである。

- (1)春日部市の小学生の放課後に関係する部署担当者に本プロジェクトの方向性を説明し、協力体制の構築をする。
- (2)春日部市および春日部市教育委員会の協力を得て、小学生の放課後の様子を把握するために了解を得られた、子供教室及び児童クラブの活動を視察した。
- (3)子供教室のコーディネーターにインタビュー調査を行い、コーディネーターからみた子供教室における小学生の社会性の実態と変化への期待を明らかにする。(研究1)
- (4)「自分とは異なる年齢の人々との交流促進の状況」「年長者からの学び」「年少者への配慮」「コミュニケーションへの意欲の変化」など人と関わる意欲と態度を養うことを目的とした2回(2019年11月2日及び12月7日の土曜広場)の子供教室を企画した。
- (5)武里小学校子供教室に参加している小学生を対象とし、小学校を通じて、本プロジェクトが企画する子供教室に2回とも参加できる小学生を募集した。
- (6)2回の子供教室に参加した小学生を対象とした自記式アンケート調査による統計分析と子供教室コーディネーターおよび大学生を対象としたインタビュー調査による質的分析を行った。(研究2)

なお、本プロジェクトは、人を対象として行う研究であることから、個人情報保護等に十分に配慮する必要がある。インタビュー、グループインタビュー及び調査を実施するにあたっては、埼玉県立大学倫理研究委員会にて審査が行われ、学長の許可を受けて実施した。また、春日部市教育委員会教育長あて通知し、承諾を得ている。

スケジュール

| | |
|-----------|---|
| 2018年 1月 | 春日部市、春日部市教育委員会にプロジェクトの説明、協力依頼 |
| 2018年 3月 | 春日部市放課後児童クラブ(正善小学校・武里西小学校)及び子供教室(宮川小学校・南桜井小学校)の見学 |
| 2018年 4月 | Fプロジェクトスタート |
| 2018年 11月 | 春日部市子供教室コーディネーター情報交換会出席 |
| 2019年 3月 | 【研究1】子供教室コーディネーターからみた小学生の社会性の実態と大学生との交流への期待を明らかにする。 子供教室コーディネーターインタビュー(春日部市立武里小学校・八木崎小学校・南桜井小学校の子供教室コーディネーター等5名) |
| 2019年 3月～ | 子供教室コーディネーターインタビュー分析 |
| 2019年 7月 | 「武里小学校子供教室わかたけっこひろば」追加開催(本研究企画)への案内送付 |
| 2019年 10月 | 【研究2】春日部市立武里小学校子供教室にて、大学生と小学生の異年齢交流、小学生同士の異年齢交流を促進する活動を2回計画実施しその活動による小学生の社会性への影響を検討する。 ・本研究企画参加小学生へ事前調査 |
| 2019年 11月 | プロジェクト企画子供教室(1回目) ・小学生アンケート調査・コーディネーターインタビュー調査 ・学生グループインタビュー調査 |
| 2019年 12月 | プロジェクト企画子供教室(2回目) ・小学生アンケート調査・コーディネーターインタビュー調査 ・学生グループインタビュー調査 |
| 2020年 1月 | ・参加小学生アンケート調査 |
| 2020年 1月～ | 研究2 分析 ・小学生アンケート調査・コーディネーターインタビュー調査 ・学生グループインタビュー調査 |
| 2020年度 | 小学生と大学生の異年齢交流が子供の社会性に与える影響についてまとめ |

Ⅲ 研究の実施と成果

1 研究1

子供教室コーディネーターからみた子供教室における小学生の社会性の
実態と変化への期待 –大学生との異年齢交流に向けて–

【目的】

本研究(研究1)の目的は、子供教室において子供と密接に関わっているコーディネーターへインタビュー調査を行い、子供教室コーディネーターからみた子供教室における小学生の社会性の実態と変化への期待を明らかにし、大学生との異年齢交流に向けた基礎資料とすることである。

【研究方法】

(1)対象:「春日部市立小学校子供教室」のコーディネーター

(2)データ収集期間:2019年3月

(3)データ収集方法

半構造化面接法によりデータ収集を行った。面接では、子供教室において小学生が獲得している社会性と未獲得で今後獲得してほしい社会性、小学生が社会性を身につけるために大学生が子供教室に参加することへの期待等について、自由に語れるものとした。面接は対象者の希望する日時と場所で行った。面接内容は同意を得た上で IC レコーダーに録音及び記録した。面接時間は平均 52 分(47~62 分)であった。

(4)分析方法

面接内容から逐語録を作成し、繰り返し読み込み理解を深めた後、小学生の社会性の実態、大学生が子供教室へ参加することへの期待についてコードを抽出した。抽出したコードの類似性と差異性を比較し類似した意味を持つものを、子供教室における小学生の社会性の実態についてのカテゴリー、子供教室における小学生の変化をもたらす要因についてのカテゴリー、小学生の社会性の変化についてのカテゴリー、コーディネーターの意図的な小学生への関わりについてのカテゴリー、大学生との交流への期待についてのカテゴリーとして抽出した。その後、カテゴリー間の関連性を検討し、構造化した。研究過程の全過程を通じて複数の教員スタッフ間で読み込み、分析結果の検討を繰り返し行った。

(5)倫理的配慮

埼玉県立大学の倫理委員会の承認を得て実施した(承認番号:第 30084 号)。研究対象者に研究の概要、研究参加の自由、得られたデータは研究目的以外に使用しないこと、個人情報の保護、研究成果の発表について文書を用いて説明し書面による同意を得た。また分析前であれば撤回が可能であることを説明した。

【結果】

(1)研究協力者の概要

春日部市立小学校 3 校の子供教室コーディネーター5 名であった。コーディネーターの年齢は 40 代~80 代で、コーディネーター歴は 3~14 年であった。

(2)子供教室コーディネーターからみた子供教室における小学生の社会性の実態と変化への期待

以下、結果として得られたカテゴリーを《》、サブカテゴリーを〈〉、データの例示は「」内に斜体ゴシック文字で示す。

①結果の概要

子供教室コーディネーターからみた子供教室における小学生の社会性の実態と変化への期待は、図 4 に示す通りである。

子供教室における小学生の社会性の実態として 4 つのカテゴリーと 9 つのサブカテゴリー、子供教室における小学生の変化をもたらす要因として 2 つのカテゴリーと 4 つのサブカテゴリー、小学生の社会性の変化への期待として 3 つのカテゴリーと 6 つのサブカテゴリー、コーディネーターの意図的な小学生への関わりとして 4 つのカテゴリーと 6 つのサブカテゴリー、大学生との交流への期待として 5 つのカテゴリーと 11 のサブカテゴリーが抽出された。具体的内容は、表1に示す。

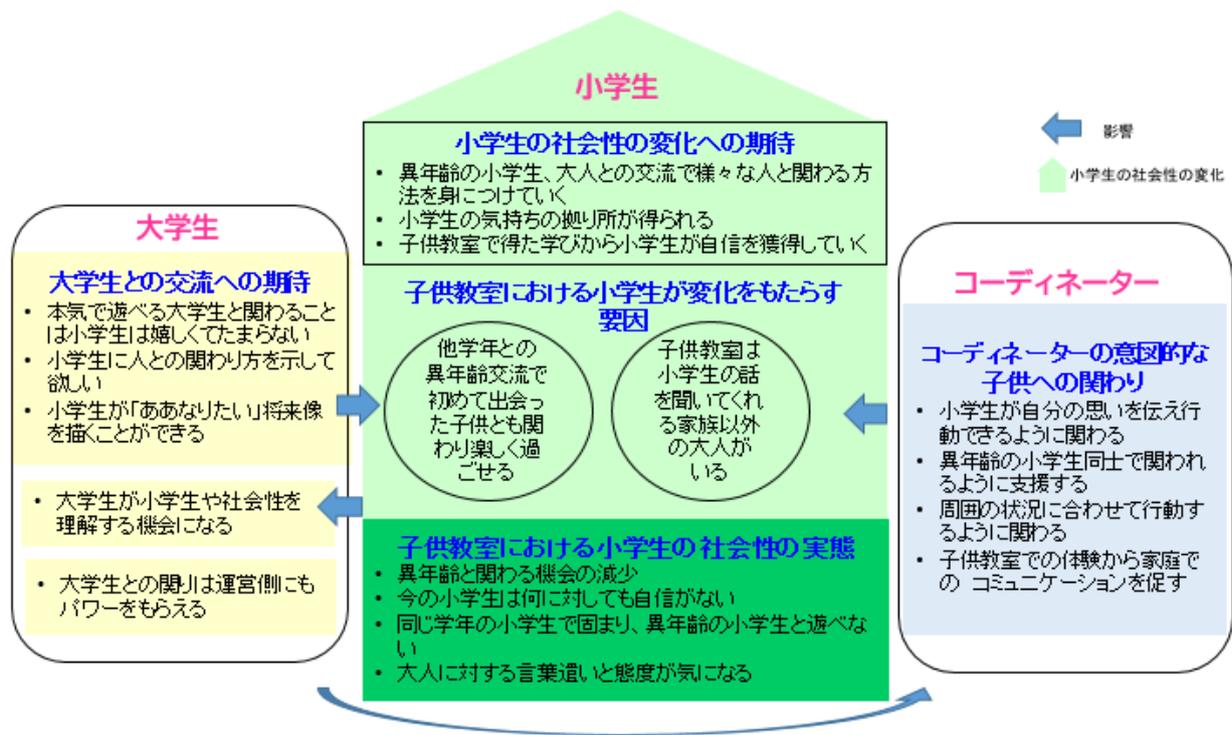


図 4 子供教室コーディネーターからみた子供教室における小学生の社会性の実態と変化への期待

表 1 研究 1 カテゴリー・サブカテゴリーの一覧

| | カテゴリー | サブカテゴリー |
|----------------------------|-----------------------------------|------------------------------|
| 子供教室における小学生の社会性的実態 | 異年齢と関わる機会の減少 | 少子化によるきょうだい間の関わり減少 |
| | | 親・教員以外の大人との関わり減少 |
| | | 共働きの増加で親との関わりも減少 |
| | 今の小学生は何に対しても自信がない | 今の小学生は何に対しても自信がない |
| | 同じ学年の小学生で固まり、異年齢の小学生と遊べない | 同じ学年の小学生同士で固まり、他の学年の小学生と遊ばない |
| | | 大人に対する言葉遣いと態度が気になる |
| 教室中でもおしゃべりと周りを待てずに遊び始める | | |
| 小学生たちの言葉遣いと態度が気になる | | |
| 子供教室における小学生の変化をもたらす要因 | 他学年との異年齢交流で初めて出会った小学生とも関わり楽しく過ごせる | 家庭で体験できない小学生同士の異年齢交流ができる |
| | | 初めて出会った小学生とも関わり、その日を楽しく過ごせる |
| | 子供教室は小学生の話聞いてくれる家族教員以外の大人がいる | 家族・教員以外の大人と関われる |
| | | 子供教室では小学生の話聞いてくれる大人がいる |
| コーディネーターの意図的な小学生への関わり | 小学生が自分の思いを伝え、行動できるように関わる | 小学生が自分の思いを伝えられるようになることが必要 |
| | | 小学生が自分の思いや考えを伝え、行動できるように関わる |
| | 異年齢の小学生同士で関われるように支援する | 低学年の小学生の面倒をみるよう促す |
| | | 異年齢の小学生同士で関わる遊びを企画する |
| | 周囲の状況に合わせて行動するよう関わる | 周囲の状況に合わせて行動するよう関わる |
| 子供教室での体験から家庭でのコミュニケーションを促す | 子供教室での体験から家庭でのコミュニケーションを促す | |
| 小学生の社会性的変化への期待 | 異年齢の小学生・大人との交流で様々な人と関わる方法を身につけていく | 小学生から挨拶はしてくれる |
| | | 年下の小学生の面倒を看るようになる |
| | 小学生が気持ちの拠り所を得られる | 家族に内緒のことも子供教室では自由に大人に話せる |
| | 子供教室で得た学びから小学生が自信を獲得していく | 子供教室で体験することで、小学生が面白さを発見できる |
| | | 子供教室で「できた」喜びから自信を得る |
| 子供教室での学びを小学生が自分で発信していく | | |
| 大学生との交流への期待 | 本気で遊べる大学生と関わることは小学生は嬉しくてたまらない | 小学生が本気で遊んでも大学生なら受け止めてくれる |
| | | 大学生と接することは嬉しくてたまらない |
| | | 小学生と大学生は信頼関係が築きやすい |
| | 小学生に人との関わり方を示し教えてほしい | 大学生の姿を見て、小学生は人との関わり方を身につけていく |
| | | リーダーとしての在り方を小学生に示してほしい |
| | | 大人に対する言葉遣いと態度を教してほしい |
| | | お礼や感謝を表現できるよう教えることが必要 |
| | 小学生が「あなりたい」将来像を描くことができる | 小学生が「あなりたい」将来像を描くことができる |
| | 大学生が小学生や社会を理解する機会になる | 大学生が小学生の姿を理解する機会になる |
| 大学生が社会を知る機会になる | | |
| 大学生との関わりは運営側にもパワーをもらえる | 大学生との関わりは運営側にもパワーをもらえる | |

子供教室コーディネーター(以下:コーディネーター)は、〈少子化によるきょうだい間の関わりの減少〉や〈親・教員以外の大人との関わりの減少〉などにより、小学生が《異年齢と関わる機会が減少》していることで、子供教室における小学生の社会性を《同じ学年の小学生同士で固まり、異年齢の小学生と遊べない》状況であることや、《大人に対する言葉遣いと態度が気になる》状況だと捉えていた。また、《今の小学生は何に対しても自信がない》と小学生が自分自身に自信が持てないことが課題だと認識していた。

子供教室における小学生の変化をもたらす要因は、《他学年との異年齢交流で初めて出会った小学生とも関わり楽しく過ごせる》ことや、《子供教室は小学生の話を聞いてくれる家族教員以外の大人がいる》ことであった。

コーディネーターは、小学生の社会性の実態と課題に対し《小学生が自分の思いを伝え、行動できるように関わる》こと、《異年齢の小学生同士で関われるように支援する》こと、《周囲の状況に合わせて行動するよう関わる》こと、《子供教室での体験から家庭でのコミュニケーションを促す》ことを小学生への意図的な関わりとして行っていた。それらにより、子供が《異年齢の小学生・大人との交流で様々な人と関わる方法を身につけていく》ことや、《子供が気持ちの拠り所を得られる》こと、《子供教室で得た学びから小学生が自信を獲得していく》ことができるようになることを期待していた。

またコーディネーターは、大学生が子供教室に参加し交流することで《小学生に人との関わり方を示し教えてほしい》と小学生が社会性を獲得できることや、《小学生が「あなりたい」将来像を描くことができる》ことを期待していた。また、大学生にとっても《大学生が小学生や社会を理解する機会になる》と感じ、コーディネーター自身にとっても《大学生との関わりは運営側にもパワーをもらえる》と、小学生、大学生、コーディネーターそれぞれの相互作用が期待できると捉えていた。

【考察】

結果で述べたように、コーディネーターたちは子供教室において、さまざまな葛藤や悩みを抱えながらも、小学生同士の集団活動の中で、いかにその社会性を育むかに、日々、悪戦苦闘しながら取り組んでいることが明らかになった。また大学生との交流に関しても、その交流への期待が具体的に語られ、今後、大学生との交流の場を創り出すことが、小学生の社会性の変化へとつながる可能性とその意義が示唆された。

2. 研究2

子供教室において大学生と異年齢交流を経験した子供の社会性の変化 —小学生と大学生の異年齢交流の子供教室の開催—

【目的】

春日部市子供教室の企画・運営担当者であるコーディネーター5名へのインタビュー調査において、語られた内容から子供教室のニーズの中に異年齢交流があることを捉え、春日部市教育委員会社会教育課、春日部市武里小学校、武里小学校子供教室のコーディネーターの協力を得て、通年で実施している武里小学校子供教室に加えて、2回(2019年11月2日(土)、12月7日(土))を組み入れることにした。

子供教室における、小学生同士並びに大学生がふれあいや関わりあいを通して社会性を獲得することを目的とした、2回の活動の実践とそのための準備について報告する。報告によって、実践を振り返り、成果と課題を明らかにし、また、それが、現在または今後、小学生を対象とした遊びや活動を実践している方々に対して1つの参考資料となることを期待するものである。

【活動の立案と準備】

(1)小学生と大学生の募集

9月に小学生と大学生の参加者を募った。小学生については、子供教室登録済みの小学生宛に、武里小学校学校長の承諾を得た上で、学級担任経由にて、子供教室の内容や調査協力のお願いと、保護者に向けた研究説明書を配布し、参加申込書と研究協力の同意書の回収を行った。子供教室への参加申込についての説明では、研究協力に同意できない場合でも申込可能であること、ただし、参加希望者が定員を超えた場合は研究に協力でき2回連続して参加することが可能な小学生を優先すること、次いで抽選とすること、また、兄弟で応募した場合に兄弟のいずれか1名のみが当選となった際には予定人数を超えても落選した兄弟の参加を受け入れることを伝えた。実人数で、11月は27名、12月は21名の参加申込があり、全員の研究協力の同意が得られた。

大学生に参加協力を依頼した理由は、大学生が小学生同士の関わりを促す役割を担うことで、小学生同士の間縦と横のつながりが生まれ、かつ、小学生がその関係を楽しいと

感じることを期待したためである。

大学生については、小学生の参加者数に対して必要な人数を 10 名と定め、子供教室当日に 2 日間とも参加でき、事前準備を含む研究に協力できる大学生スタッフを募るため、埼玉県立大学の全学部生に学内メールにて募集した。1ヶ月以上の期間中、1名(保育士課程科目履修者)のみの申込みであったため、10 月の後期授業開始を待って、幼稚園教員免許課程在籍者1年次～4 年次生・保育士課程科目履修生 2 年次生 3 年次生に、再度、募集を行ったところ、追加で 9 名の協力者を得た。計 10 名に対し研究説明を行い同意書の提出によって研究協力への同意がなされた。

活動の準備と当日の実践については、埼玉県立大学の教員スタッフが中心的役割を担い、大学生が大学生スタッフとしてその補助的役割を担った。

(2)日頃の武里小学校放課後子供教室における異年齢での活動の姿を捉える

武里小学校の子供教室の運営や指導は、地域のボランティアが担い、参加している小学生の保護者全員が活動のサポートにボランティアとして関わっている。2 種類で構成され、月曜日の放課後 15 時～16 時半に行われるものと、半期 4 回ずつ年間 8 回土曜日 9 時半～11 時半に行われるものがある。両方またはどちらかでも参加申し込みをすることができ、2019 年度は実人数で 110 名が参加している。

月曜日の子供教室では、学年毎に各教室に分かれて活動を行っている。時間の前半は子供教室のスタッフが準備したプリントによる学習を行い、後半は教室内や校庭で自由に遊ぶ時間となっている。校庭では、遊びによっては異なる学年が一緒になることもあるが、異年齢で遊ぶ姿は多くはない。

土曜日の子供教室では、複数の活動内容が並行して行われており、小学生はそれぞれ選択した 1 つの活動に 4 回通して参加する。例えば、2019 年度前半は、フラダンス、和楽器、ドッジビー、工作、手芸、料理、グランドゴルフの 7 種類が並行して行われており、どの学年でも好きな活動を選択し参加することができ、異年齢が同じ場で活動する環境になっている。

7 種類の活動は、10 名以下の少数のものもあれば、60 名が参加する活動もある。例えば、料理では、異年齢で小グループを構成し、大人も加わりながらグループ内で分担協力して活動を進めている。フラダンスでは、並び順を入れ替えて踊るなどの工夫があり、小学生は他のいろいろなメンバーの踊る様子に着目しやすい環境がある。ドッジビーは大人数で、学年問わずチームを作って対戦している。工作や手芸は、指導する大人と1対1で導かれな

がら活動を進めている。少人数であるため互いにどのように活動を進めているかを感じ取れることが可能な環境である。

月曜広場と土曜広場を見学した印象では、月曜日は積極的に異年齢で活動する場面は少なく、土曜日は異年齢が同じ場で活動していることがわかった。同じ場で活動していて自然と関わりをもつ小学生同士もいれば、あまり関わろうとしない小学生もいる印象を受けた。

そこで、追加開催する 2 回の子供教室では、大学生にスタッフとして加わってもらい、大学生スタッフが小学生同士の関わりを意図的に促す役割を担うことで、異年齢での交流が促進されると期待した。

(3)活動内容と方法の選定をする

①参加者数と年齢の内訳を考慮する

小学生の参加希望者は 20 名～30 名で、低学年の申込者が最も多く、次いで中学年が多く、6 年生の申し込みもあった。

大学生は、1 年次生～4 年次生まで計 10 名が協力を申し出て両日参加してくれた。彼らは、保育士課程科目履修者、幼稚園教員免許課程在籍の学生であった。

②2回の交流で、人と関わる楽しさを味わえる活動内容を目指す

活動は、全 2 回の活動であるため、1 回目で満足感を味わい、2 回目も参加したくなるような活動を企画した。また、2 回終了時点では、小学生が人と関わる面白さを感じることを期待した。さらに、活動の中では、学年の異なる小学生同士が活発に交流を図れることが必須である。加えて、1 回が 2 時間にわたる長時間であるため、必要な内容を盛り込める時間は十分にあるが、一方で時間中飽きずに伸び伸びとした気持ちで活動できるような活動の選定と構成を工夫する必要があると考えた。子供教室は、小学生にとってより自由な雰囲気でも過ごせる場ではなくてはならないのである。

少人数のグループを単位にし、少人数でじっくり関わるひとときと、大勢で声を出したり体を動かしたりして開放感を感じながら遊ぶ内容とを組み合わせることで、子供が伸び伸びと自分を発揮したり、少しだけ背伸びしたりしながら、交流を図ることができる内容を組み立てることが必要であると考えた。

③想定した活動の特性とねらい

2 日間の内容は、11 月 2 日「ブンブン独楽」「なべなべそこぬけ」「リスの引越」「サイコロトーキング」、12 月 7 日「ストロー飛行機」「リスの引越」「はないちもんめ」「ペーパータワー」

とした。表2に活動の特性とねらいを示す。

表2 活動の特性とねらい

| | |
|-------------------------|--|
| 「ブンブン独楽」 | 描いたり色付けしたり作ったもので遊んだりする。短い時間であるが、小グループで互いの様子を感じながらじっくりと作ることができる。作ったもので遊ぶ際にはコツを伴うので、それぞれコツをつかむ必要がある面白さがあるとともに、他の小学生の様子に関心をもったり、教えあったりする状況が生まれることを想定する。遊ぶ場面で、大学生が小学生に教えたり励ましたりするような介入をすることができれば、大学生と小学生との交流だけではなく、それが小学生相互の交流につながると考える。 |
| 「なべなべそこぬけ」 「はないちもんめ」 | 実際にふれあったり、言葉の掛け合いや歌でリズムを共有したり、動きを協調させながら遊ぶことができる。競う要素も取り入れることで、小学生に満足のいく遊びになる。大学生が介入することで、年齢や体格の異なる大勢でも、特に、体の小さな小学生が動きやすいように調節することができる。 |
| 「リスの引越」 | 簡単なルールの鬼遊びである。相手を見つけて2人組になって木を作る、リスは木の家に入る。リスや木が場所を移動することに、近くの人とペアになったり、知らない小学生のいるところにも入って行ったりして、いろいろな小学生同士が顔を合わせてふれあう状況が生まれる遊びである。大勢の中では、ルールを理解しにくかったり、顔見知りではない人の輪の中に自分から入りにくい小学生がいたとしても、大学生にサポートされて、安心感をもつことができると期待したい。 |
| 「サイコロトーキング」 | 小グループで落ち着いて言葉を交わすことができる。サイコロの目に従って質問が決まる面白さ、全員に順番が回り、それぞれが声を出し、耳を傾けることができる。 |
| 「ペーパータワー」 | 小グループで協力するひとときをもつことができる。紙の加工の仕方に応じて組み方も考えなくてはならない。メンバーは互いに、その年齢なりに、目の前の取り組み状況をとらえて、自分が何をどうすればよいかを考えて、自分も加工したり積んだりして役を担える。 |

④参加者のグループ分け(グループの分け方と名札づくり)

9月に参加者を募った結果、11月2日の申込者は27名(1年生6名、2年生10名、3年生7名、4年生3名、6年生1名)、12月7日の申込者は21名(1年生5名、2年生6名、3年生6名、4年生3名、6年生1名)であった。

大学生スタッフが、小学生の活動に手を貸したり、小学生同士の関わりを十分に促したり、どの小学生も大学生スタッフとの関わりができるような人数でグループ編成をするため、小学生3名～4名に対して大学生スタッフ1名～2名で7つのグループを構成した。各グループにおいて異なる学年間での交流、これまで遊んだことのない友達との交流が図られるよう、それぞれのグループにはいろいろな学年が入るようにし、兄弟は別のグループにした。また、日頃行われている土曜日の子供教室での活動で同じグループが重ならないようにした。さらに、申込段階でよく一緒に遊ぶ友達の名前を尋ね、友達同士が同じグループにならないようにした。2日間の活動について同じグループ編成で行った。

活動する小学生同士と大学生スタッフが一目でグループを判別できるようにすることが必要だと考えた。そこで、市販のプラスチック製で安全ピンとクリップのついたものから中の白い紙を抜き取り、参加する小学生と大学生スタッフの名前を記名した色画用紙と差し替えた。小学生と大学生スタッフを7グループに分けるため、赤・橙・黄・黄緑・緑・青・水色の7色の色画用紙で作成した。

(4) 大学生と準備を行う

① 準備によって大学生のトレーニングを行う

11月2日に向けては、大学生スタッフとは2回合計4時間の事前準備を行い、12月7日の開催前は、大学生スタッフとは11月2日事後の振り返りを含めて5回合計10時間の事前準備を行った。

11月の準備の時間が少なかったのは、後期授業期間開始が10月2週目からであり、その時期に大学生スタッフの募集を行い、その後協力を依頼する大学生スタッフの確定を経て準備を開始したため、十分な準備の機会を確保することができなかったためである。

準備の目的は、活動に必要な物等を準備することと、そのプロセスを通して大学生スタッフをトレーニングすることである。大学生スタッフとの準備は当日の小学生との関わりの質を上げるために不可欠だと思われるポイントを絞って、優先順位を決めて行った。そのため、教員スタッフが行った準備についても可能な限り、大学生スタッフに準備したものを見せたり準備の意図を説明したりして、大学生スタッフが行っていない準備についても関心を持ち、参加への意欲を高められるよう期待した。

② 活動の内容と進め方について検討する

活動案の検討は当日実際に大学生スタッフが展開を担うためには不可欠であると考えた。そのため、展開のための案の検討は、11月、12月についてそれぞれ1回2時間ずつと、毎回の準備(遊びの材料や用具の準備)の時間の一部を割いて行なった。

11月、12月ともに、活動の項目とどのような活動なのかについての内容の下案を示した上で、大学生スタッフの意見を引き出しながらどのように進めるかを話し合った。当日の会全体の進行は教員が行うものの、各活動は、大学生スタッフがリードして行えるということで合意された。そのため、各活動の展開については、担当する大学生スタッフを決めて大学生なりの展開案を示させるようにした。さらに、展開案をもとに、シミュレーションをして気づいたことを大学生スタッフと教員スタッフとで意見を出しあって決めることを基本とした。さらに、12月の活動は、11月の活動を振り返りながら、あらかじめ教員スタッフが12月の実施のために選定していた下案の内容を大学生スタッフと意見交換をしながら見直した。

具体的な検討の実際は表3の通りである。リスの引越の活動案は幼少年教育研究所¹³⁾、サイコロトーク活動案は杉村¹⁴⁾、ペーパータワーの活動案は今村¹⁵⁾を参考に作成した。

表3 大学生スタッフが活動を展開するための準備

| | |
|------------|---|
| 「リスの引越」 | 実際に行なった後、担当の大学生(2年生3名)から、ルールを複雑にするとより面白くなるのが初めて行う児童には難しいのではないかという思いがあることが話された。他の学生たち(1年生5名)との意見交換によって、目印を準備する。目印は何にするか、最終的には、どんぐりの絵というアイデアが生まれた。当初の案では12月には行う予定はなかったが、11月の実施の様子から、さらに変化をつけて楽しむことができるのではないかと意見で一致した。 |
| 「サイコロトーク」 | 質問を12項目(6項目×2回分)、1年生5名で検討した。案で「冬休みに遊びに行きたいところ」という項目が出されたので、いろいろな事情のある家庭があることを教員が助言し、「冬休みにしたいこと」と修正した。他の項目は全て1年生の提案通りで決定した。 |
| 「ペーパータワー」 | 実際に行って、紙をどのように用いて積むことができるかを試した。小学生の参加者は1年生から3年生までが大多数を占めること、初めての体験であることから、小学生からは、あまり多様な用い方は出てこないとの意見で一致した。用紙は、厚口と極厚口とを試した結果、単純な折り方でも立てやすく、高さを稼ぐことができると達成感もあることから、極厚口で行ってみようとした。また、当日の関わりとして、小学生は大学生が加工したように真似ることが想定されるので、小学生の手がどうしても進まないような状況でない限りは、小学生の取り組み方を見守りながらサポートしようという意見が出され、合意された。 |
| 「なべなべそこぬけ」 | 事前に皆で行う時間が取れなかった。そこで、展開案の作成の助言を行なった。まず、実際にふれあいながら行うことができることが楽しさであることを伝えた。さらに、2人組3人組で行うことは容易であるが、大人数になるとコツが要ること、グループごとに返る回数を競うことを組み入れると楽しくなることを伝えた。 |

③活動で使うものの準備を行う

「ブンブン独楽」と「ストロー飛行機」、「はないちもんめ」の活動のための準備を行なった。「ブンブン独楽」と「ストロー飛行機」の準備は慎重に行った。これら2つの活動は、作りが粗雑であると、どんな技術をもってしても回したり飛ばしたりできない。さらに、遊びに使うものを作ることは、実際に作ったり遊んだりしなければその遊びのもつ面白さを理解することができず、当日小学生の様子を見ながら遊びをリードしたりサポートしたりするといった必要な関わり方を判断することが、困難で不十分になってしまうからである。

【活動案】実際の活動案を以下に記す。※教員は「教員スタッフ」、大学生は「大学生スタッフ」を示す。

| 11月2日 活動案(小学生27名、大学生10名を想定して) | | |
|-------------------------------|---|---|
| 時刻 | 小学生の活動 | 援助・配慮 |
| 9:00 ~9:30 | <ul style="list-style-type: none"> ○順次来所する。 ○受付をする。 ・受付名簿に丸をつけてもらう。 ・出席カードにシールを貼る。 ○名札をつける。 ・色分けされ、記名された名札を受け取り衣服につける。 ○所持品の始末をする。 ○ドン・ジャンケンをする。 | <ul style="list-style-type: none"> ・本日の遊びに必要なものを机上とその周りの1箇所に準備しておく。 ・来場に大きな時間差があると見込まれるため、到着したらずくに「ドン・ジャンケン」で遊べるようにし、早く到着した児童が短い時間でも楽しい雰囲気味わって安心できるようにするとともに、本日の活動への意欲を高める。 ・受付を済ませた小学生から「ドン・ジャンケン」に加わるよう促す。 ・大学生は「ドン・ジャンケン」に加わって遊ぶ。 ・名札を付けられない小学生には手を貸す。 |
| 9:30 | <ul style="list-style-type: none"> ○集合 ○集まって話を聞く。 ・同じグループの人を見つけて腰を下ろす。 ・本日の内容・流れについて聞く。 ○「ブンブン独楽」で遊ぶ。 ・独楽を回す。 ・自分の独楽に色付けをする。 | <ul style="list-style-type: none"> ・進行は教員が行う。 ・あいさつをし、本日の内容・流れについて伝え、見通しを持たせる。 ・机上の色付きの独楽を小学生に選ばせる。 ・回せない場合には、コツを言葉で知らせたり、行って見せたりして援助する。(大学生・教員) ・独楽に色を付ける際には、グループの独楽や、各グループ間で色付きの独楽を交換して見合うなどして、色付け、模様付けのヒントを得られるようにする。(大学生・教員) ・ほとんどの小学生が回せるようになったら、他の人と1つの独楽を一緒に持って回したり、何人もで数を増やしたり、1人で足で回す、さらに手も使って回すなど、大学生と教員とで、更に面白い挑戦について知らせ、家庭などで行ってみるよう伝える。 |
| 10:00 | <ul style="list-style-type: none"> ○「なべなべそこめけ」をする。 ・グループで集まる。 ・手本を見ながら、前から後ろへ返る。 | <ul style="list-style-type: none"> ・大学3年生1名と大学4年生1名とで進行を行う。 ・はじめは向かい合いから背面に返るところまで、次に背面から戻るところまでと2段階で楽しめるように進める。 ・大学生2名で手本を見せ、周囲の大学生が歌を歌い、小学生は向かい合いから背面に返る。 ・グループ内で2人組で、背面から向かい合いに戻ることに挑戦するよう伝える。歌も歌うよう促す。 ・人数を増やす、競うことで面白さが増すと想定して行う。 ・大学生は返る回数を数えるのをリードする。 ・何回できたか尋ねる。 |
| 10:25 | <ul style="list-style-type: none"> ○休憩 | <ul style="list-style-type: none"> 水分補給・トイレの確認 |
| 10:30 | <ul style="list-style-type: none"> ○「リスの引越」をする。 ・指示のあった人数でグループを作る。 <p>・3人組でじゃんけんをする。勝った1人がリス、残りの2人は木になる。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・木とリスになる。 ・「オオカミだ」の合図でリスが引越す。 ・「木こりだ」の合図で木が引越す。 <p>・「山火事だ」の合図で、全員が解体して、リスや木の家、どちらでもならない役になる。</p> | <ul style="list-style-type: none"> ・大学2年生3名が進行する。 ・リスの引越しをする前に、体ほぐし、雰囲気作りのため、少人数のグループ作りを何度か繰り返す。 ・最終的に3人組にし、リスの引越につなげる。 ・ジャンケンをするよう促す。 ・ルールを知っている児童がいれば一緒に説明してもらう。 ・実際に動いてみせながら、ルールを伝える。 ・木は二人で向かい合って家を作ること。リスは木の家に住んでいることを伝え、実際に、皆でリスと木の家になってみる。 ・オオカミが来たら、リスは慌てて安全な家へ引越しすることを小学生に投げかけながら確認し実際にリスが引越すよう促す。 ・木こりが来たら木の家は急いで別のところに家を作ること小学生との言葉のやり取りで引き出し、木の家の小学生が別のリスのところに移動するよう促す。 ・リスと木こりの引越を2、3回繰り返して遊び、慣れてきた様子を見計って、少し難しくすることを伝える。 ・山火事では全員が逃げて、新しいところに引越すこと、そのときリスは木の家になることができるし、木の家はリスになってもよいことを伝える。 ・リスが移動する場所や木が家を作る場所をどんぐりの絵で示すことを伝え、床に置く。 ・最後の1回については行う前に知らせる。 |
| 10:55 | <ul style="list-style-type: none"> ○「サイコロトーキング」をする。 ・グループごとに座り、はじめの内容、次の内容の順にトークする。 | <ul style="list-style-type: none"> ・全体の進行は教員。グループでの進行は大学生。 ・各グループごとに、個々の小学生の様子を見ながら、必要な言葉をかけ、楽しい雰囲気進められるようにする。 |
| 11:15 | <ul style="list-style-type: none"> ○あいさつをする。 (○アンケート調査に回答し、謝品を選ぶ。) | <ul style="list-style-type: none"> ・あいさつ 遊びは終了であること、次回また遊ぶことを伝え期待を持たせる。 |
| 11:30 | <ul style="list-style-type: none"> ○解散 | |

実際の参加者数:小学生23名(1年生5名・2年生9名・3年生6名・4年生3名)、小学生欠席者:4名(1年生1名・2年生1名・3年生1名・6年生1名)、大学生:10名(1年生5名・2年生3名・3年生1名・4年生1名)

*集合時間前の来所者が少なかったため、活動冒頭のドン・ジャンケンが割愛した。

| 12月7日 活動案（小学生21名、大学生10名を想定して） | | |
|--|---|---|
| 時刻 | 小学生の活動 | 援助・配慮 |
| 9:00～9:30 | <ul style="list-style-type: none"> ○順次来所する。 ○受付をする。 ○名札をつける。 ○所持品の始末をする。 ○ストロー飛行機を飛ばす。 | <ul style="list-style-type: none"> ・来所に少し時間差があるため、到着した小学生からストロー飛行機を飛ばせるようにする。 |
| 9:30 | <ul style="list-style-type: none"> ○集合 ○集まって話を聞く ・同じグループの人を見つけて腰を下ろす。 ・本日の内容・流れについて聞く。 ○「ストロー飛行機」で遊ぶ。 ・好きな飛行機を選んで飛ばす。 ・自分のストロー飛行機を作って飛ばす。 ・グループごとに作る。 (あらかじめ切断されたケント紙に模様を描き、ストローにセロテープで貼る。) ・作り終わった小学生から飛ばす。 ・飛行機・材料・用具を片付ける | <ul style="list-style-type: none"> ・あいさつをし、本日の内容・流れについて伝え、見通しを持たせる。 ・小学生各自が好きな飛行機を選んで飛ばすよう指示する。 ・コツを言葉で知らせたり、行って見せたりして援助する。 |
| 10:15 | | |
| 10:20 | <ul style="list-style-type: none"> ○「リスの引越」をする。 ・グループで集まる。 ・実際に行って遊びを思い出す。 ・1人余る遊び方で、余ってしまった小学生が「オオカミが来た」「木こりが来た」「山火事だ」の合図をする。 ○休憩 | <ul style="list-style-type: none"> ・大学2年生3名が進行する。 ・遊び方を思い出せるよう実際に行いながらルールのポイントを補足する。 ・引越をするだけのルールで数回行った後、難易度を上げて木の家に入れないリスが1人残る遊び方にすることを伝えて意欲をもたせる。 ・1人残った小学生がうまく合図できない場合には、そばでさりげなくサポートする。 ・水分補給・トイレの確認 |
| 10:40 | <ul style="list-style-type: none"> ○「はないちもんめ」をする。 ・「はないちもんめ」の遊び方について話を聞く。 ・小グループが集まり大きな2つのグループを作る。 ・2つのグループの人数を比べて、人数調整をする。 | <ul style="list-style-type: none"> ・大学1年生5名が進行する。 ・遊びを知っているか問い、実際に数名の小学生に参加してもらいながら説明を行う。 ・大きな2グループになるようにし、2グループの人数が異なる場合には、大学生が移動するなどして調整をする。 ・大学生も入ると全体で30名以上の大人数になる。また、大きな2グループで行うため、小グループ同士がランダムに一緒になると大きく人数がずれてしまうことを想定して、あらかじめ一緒になるグループの組み合わせを決めておく。 ・人数を数える際には、小学生自身が人数の違いをはっきりと認識できるような数え方で一緒に数える。 |
| 10:50 | | |
| 11:00 | <ul style="list-style-type: none"> ○「ペーパータワー」を作ったり競ったりする。 ・グループごとに座って遊びの進め方の説明を聞く。 ・練習し、作戦を練る。 ・本番を行う。 | <ul style="list-style-type: none"> ・進行は大学1年生2名が行う。 ・大学生が先に折ってしまうと、小学生から他のアイデアが出にくいと想定し、大学生は先走って提案しないようにする。 ・各グループごとに、個々の小学生の様子を見ながら、必要な言葉をかけ、楽しい雰囲気が進められるようにする。 ・本番を2回戦行えるように準備しておくが、2回戦の実施が必要かどうかは1回戦の様子から判断する。 |
| 11:15 | <ul style="list-style-type: none"> ○あいさつをする。 (○アンケート調査、謝品を選ぶ。) ○解散 | <ul style="list-style-type: none"> ・進行は教員が行う。 ・あいさつ |
| 11:30 | | |
| <p>実際の参加者数</p> <p>小学生：18名(1年生4名・2年生5名・3年生6名・4年生2名・6年生1名・2年生1名は飛び入り参加者(1日目の参加者)、小学生欠席者：4名(1年生1名、2年生2名、4年生1名)、大学生：10名(1年生5名・2年生3名・3年生1名・4年生1名)</p> | | |

【教員スタッフによる活動の記録を通じた評価】

活動の評価を行うため、活動終了後、進行しながら捉えた小学生・大学生スタッフの活動の様子を振り返り、見学観察した教員スタッフによる記録と併せて評価の材料とした。進行役の教員スタッフ及び観察者の教員スタッフの記録から、活動評価とする。

(1)活動毎の評価

①「ブンブン独楽」「ストロー飛行機」

独楽がうまく回せない小学生や飛行機をうまく飛ばせな子供もいたが、じっくり色付けをすることを楽しんでいる小学生は多かった。大学生スタッフの作ったものを真似るだけでなく、グループの他の小学生と話しながら同じような模様にする等とても楽しそうな小学生の姿を目にした。小学生同士ではうまく言葉を交わし合うことが難しくても、大学生スタッフを介して会話しながら作る姿が捉えられ、大学生スタッフの介在が小学生の緊張を払拭する働きをし、小学生同士が互いに関心をもつ機会を生み出す可能性がある。

他にも、周囲の小学生の様子に関心をもつ姿、教えあったりする姿も散見された。コツを必要とする遊びは、うまくできたら誰かに知らせたくなるし、できていない人を見つけたら教えたくなるのかもしれない。「ストロー飛行機」では、例えば、下に叩きつけるような投げ方など腕の動きがぎこちなかったり、際立ってうまく飛ばしたりしていた。そのため、積極的に関わってコツをつかめるよう手助けすることや、取り組みの様子を遊びの中でさりげなく拾って紹介するなどできれば、周囲にも本人にもよい良い刺激になったと思われる。

また、ストロー飛行機は、飛ぶ様子が他の小学生にも見えやすく、飛ばした飛行機を拾いに行ったり拾ってもらったりするため、関わりが生まれやすいようだった。

②「なべなべそこぬけ」「はないちもんめ」

よく他の人の動きを感じ取って遊びを続けており、動きが生き生きとしリズムカルであったり表現豊かに感じられたりした。競う要素があったことが楽しさを増幅させたようである。年齢や経験によって条件の違いに目が向いたり向かなかったりするが、不公平を感じない条件のもと、勝敗を決める数の確認は小学生がしっかりと参画できるようにするのがよいと考えられる。

③「リスの引越」

大学生スタッフの説明や展開が、小学生と対話的に進められたことで、楽しい遊びになった。寝転んだり、マットに登ったり、大学生スタッフに自己アピールしたりするがあった。一見、ゲームの進行を妨げるような行動に見えるが、故意にその場を乱そうとする行動で

はなく、それぞれの参加の仕方である。大学生スタッフが全体を見ながらスムーズに進行しつつ、瞬時に小学生の行動の意味を感じ取り、機転を利かせてユーモラスな表現で応じようとする姿は立派であった。

ルールを理解しにくかったり、新しい友達の中に自分から入りにくかったりする小学生に対して、大学生スタッフが個別的にフォローしており、小学生はそれを自分で行動する力に変えていた。

④「サイコロトーク」

小学生にとってはかなり楽しい活動だった様子が伝わった。もっと遊びたい様子のグループの遊び方は、サイコロを振るのは一人一人その都度で、グループのメンバーが回答を予想するというもので、小学生ならではの遊び方であると感じた。

⑤「ペーパータワー」

小学生同士の言葉の掛け合いが多くなった。一手一手が積めるか崩してしまうかというスリルをメンバー間で共有しながら遊べるうえ、メンバーへの言葉は励ましや動作を示すものであったり、目の前の状況や気持ちを言葉にするものであったりして比較的言葉にしやすいものであるためであろう。また、1 時間半以上に渡って、一緒に作ったり体を使って遊んだり、その中で体をふれあわせたりして伸び伸びと過ごした後の活動であるためでもある。

⑥「あいさつ」「解散」の場面

初日の解散時、小学生同士や大学生スタッフと互いに次回の参加を確認し合う姿から、楽しいひと時を過ごせたことや次回への期待も伝わる。初日2回目ともに、解散時すぐに帰ろうとせず、自分の作った独楽を回したり、ストロー飛行機を飛ばしたりする姿は、それらの活動が楽しかったことの表れである。2 日目の解散時には、名残惜しそうな様子であった。楽しかったという気持ちが、挨拶や握手で自分の気持ちを相手に積極的に伝える姿につながっていると考えられる。

⑦全体の活動を通して

活動開始時よりも終了時、1回目よりも2回目の方が、落ち着いた様子で話を聞いたり、グループ内で活発に活動したり、楽しかったという気持ちや親しみの気持ちを表現する様子が見られた。1回目、2回目ともに欠席者数は4名であった。2回目は、当初欠席予定であった2年生1名が都合をつけて出席し、活動への満足と期待が伝わった。

(2)活動の組織・展開における総合的視点

①小グループを単位とした活動の組み立て

グループは、同じ場で作業したり遊んだりする中で、ふれあったり手を貸したり、教えたり、会話したり、役割を担ったりして、新しい友達と関わる環境として有効に働いた。グループで新しい友達や大学生スタッフとふれあえたことへの満足感、意欲がよみとれる。(2日目、複数の欠席者がいるグループが生じたために、人数の少ないグループ同士で1つのグループを編成した。2回目は、1回目に一緒だったメンバーが一部おり、新たなメンバーが加わって活動する。)

②大学生によるさりげないサポート

大学生スタッフによるさりげない働きかけが活動全体を通して随所に見られた。困っている場面で手を貸したり、そばに寄り添ったりして、よい距離感で関わっており、小学生は安心感を得て、心地よく活動を楽しむことにつながったと考えられる。小学生の話しかけに応じることは小学生同士をつなぐ役割を果たしている。

③対話的な活動の展開

教員スタッフは、活動の中で子供の姿を捉えながら進行した。大学生スタッフも小学生を参加させながら説明することに加え、小学生の状態を捉えてメリハリをつけテンポよく進行したり、進行を妨げるように見える行動に対して、その意味を感じ取って柔軟に応じていた。また、各場面での個別的なフォローがあり、小学生は安心感や期待感を強め、意欲的に活動できた。

④多様な関わりによる、小学生が新たな自分へと高まる後押しの必要性

大学生スタッフによる強い提案や積極的指導、意図的に手を差し控える指導は、ハードルが高い。意欲を引き出したり、場面を見極めて方向付けが必要なこともある。そのための働きかけは、時に強い提案であったり、反対に、手を差し控え、見守りながら待つものであったりする。今後の課題は、小学生自身が、体験を通して自覚的に学び、意味づけや価値づけをし、体験をより有効なものにすることである。例えば、リスの引越では体を動かすだけではなく、よく周囲の友達の様子を見ながら声を掛け合って遊ぶと皆が楽しく遊べることに気づかせたり、話をよく聞くことはとても大切で価値あることだと知らせたり、チームで競った後、勝利者の誇らしげな表情を捉えて、工夫や協力について皆の前で尋ねることなどである。活動の準備や振り返りを丁寧に行い、必要な指導を見極める力をつけることが大切である。

11月2日 (土)

「ブンブン独楽」
 「なべなべそこぬけ」
 「リスの引越」
 「サイコロトークング」

小学生
 参加申込数 27名
 出席数 23名
 大学生 10名



12月7日 (土)

「ストロー飛行機」
 「リスの引越」
 「はないちもんめ」
 「ペーパータワー」

小学生
 参加申込数 21名
 出席数 18名
 大学生 10名



図 5 活動の様子

3. 研究 2

子供教室において大学生と異年齢交流を経験した子供の社会性の変化 —小学生と大学生の異年齢交流の子供教室開催の成果—

(1)小学生からの評価(研究2-1)

【目的】

目的は子供教室へ参加した小学生の活動に対する感想を把握すること、および小学生の社会性の変容を把握することである。

【方法】

①調査協力者 2019年度の子供教室に参加登録し、活動日に参加した小学生

②実施時期 感想を尋ねたアンケート調査と社会性を尋ねたアンケート調査は同時に実施され、計4回行われた。第1回は、2019年9月14日、第2回は2019年11月2日、第3回は2019年12月7日、第4回は2020年1月11日であった。各回の活動が終わった後で、別室にて、小学生に回答させた。

第1回と第4回は、通常の子供教室であり、小学生たちのみが参加した回であった(以下、通常回とする)。第2回と第3回の子供教室は、大学生と子供の交流が行われた(以下、交流回とする)。

③実施方法 低学年の小学生は自力で回答が難しいために、小学生一人につき教員スタッフ1名がつき、必要な時に限り、回答に影響を及ぼさない範囲でサポートを行った。

中学年、高学年の小学生は、各自で回答した。質問が出た場合には、教員スタッフが対応した。

④質問項目

【活動に対する感想アンケートについて】

活動に対する感想アンケート(以下、感想アンケートとする)の内容は、以下の6つのカテゴリから構成されていた。「他小学生との交流(以下、交流とする)」に関する3項目、「他小学生への援助(以下、他者援助とする)」に関する2項目、「他小学生から受けた援助(以下、被援助とする)」に関する2項目、「活動を楽しめたか(以下、活動享受とする)」に関する3項目、「大学生との交流(そのまま使用する)」に関する2項目、「活動中の嫌だったこ

と(以下、嫌だったこととする)」に関する 1 項目であった。「大学生との交流」に関する2項目は、交流回でのみ実施された。各カテゴリーの具体的な質問項目は表4に掲載した。

上記の他に、自由記述法による回答を求めた。通常回と交流回の両回で尋ねた項目は、「きょうのかつどうはたのしかったですか」、「きょうほかのがくねんのひとといっしょにかつどうしてたのしかったですか」「もしも、きょうのかつどうでイヤだったことがあれば、おしえてください」であった。

交流回でのみ尋ねた項目は、「きょうだいがくせいといっしょにあそんでたのしかったですか」であった。

【社会性を尋ねたアンケートについて】

社会性を尋ねたアンケート(以下、スキルアンケートと記す)の内容は 4 つのカテゴリーから構成されていた。「挨拶・感謝」に関する 3 項目、「聞く・話す」に関する 3 項目、「主張性」に関する 8 項目、「規律」に関する 1 項目であった。各カテゴリーの具体的な質問項目は、表 6 に掲載した。

なお、実際に使用した感想アンケートとスキルアンケートの調査用紙は、巻末に付録として載せた。

⑤回答方法

回答方法については、次のことを考慮した。子供教室の主たる利用対象者は低学年の小学生である。北原・蓮見・川嶋・浅井¹⁶⁾によると、低学年の小学生を対象とした集団一斉調査の課題として、5件法による回答の分布が正規分布とならず、社会的に望ましいと考えられる回答に偏ると報告されている。それゆえに、多件法は望ましくないと考えられる。

過去の出来事に対する回想法による回答は高い信頼性を有しており¹⁷⁾、過去の出来事について「頻度」や「どのくらい重大か」といった程度を尋ねるよりも、「はい」または「いいえ」で尋ねる方が、信頼性が高いと報告されている¹⁸⁾。

こうした指摘を踏まえ、本研究では、調査方法として回顧法を採用し、回答方法は「はい」または「いいえ」の2件法を採用する。

⑥倫理的配慮

感想アンケートとスキルアンケートに含まれている各項目は、低学年の小学生が読めることや合理的配慮が必要な小学生がいる可能性を想定し、すべて、平仮名とした。

教員スタッフが子供教室の管理者に、研究目的と内容、小学生の人権と個人情報の保護を伝え、アンケート調査実施の許可を得た。

教員スタッフが、質問紙調査用紙の配布と回収を行った。調査実施にあたり、教員スタッフが、小学生に対して、回答は任意であること、回答したくない項目には答えなくとも良いこと、回答は友達、先生、家族に知られることはないことを伝え同意を得た。縦断調査ゆえに、小学生を特定する必要があるため、学年と名前を記入させた。教員スタッフが、埼玉県立大学内の鍵付きロッカーに収集したデータを保管した。

⑦分析方法

第1回～第4回の各回の参加者は、回毎に異なる。例をあげると、いずれかの1回のみ参加した小学生がいる一方で、4回全てに参加した小学生もいる。したがって、第1回～第4回の各回の参加者数は、各回2桁であるが、その構成員が異なるために、統計的処理を行うことはできない。

第1回～第4回のすべての回に参加した小学生は、計11名であった。11名の所属学年は1年生～4年生と幅がある。1年生と4年生では、心身の発達段階に差があることは当然である。発達差を踏まえると、11名全員を同一集団と見なし、統計的分析処理を行うことは適当では無い。

以上から、統計的分析は使用せず、生データから読み取れる結果に注目する。

【結果と考察】

①感想アンケートの結果

【第1回～第4回の各回の参加者全員の結果】

第1回～第4回の各回の参加者全員の結果を表4に記した。6つのカテゴリー毎の結果を記し、考察する。

「交流」では、3項目共に、通常回よりも交流回の方が、「はい」と回答した小学生が多かった。つまり、大学生が子供教室に参加した方が、参加しない場合よりも、他児との交流ができた子供の数は多かったのである。

「他者援助」の2項目間で、結果が異なっていた。「きょう、いっしょにかつどうしたひとのてつだいをしましたか」の問いについては、「はい」の回答は、回により、42%～83%の間でばらつきがあった。

他方、「きょうほかのひとをたすけてあげましたか」の問いについては、「はい」の回答は42%～54%の間で、大きな差異は見られなかった。同じカテゴリーに属する2つの項目の結果が異なった理由であるが、各回の内容の違いによるのか、あるいは、「助ける」「手伝

う」という言葉の違いによるのかといった理由が考えられるが、明らかにはできなかった。

2項目の平均値を比べると、大学生が子供教室に参加した方が、参加しない場合よりも、子供が他者への援助をする機会が多くなる傾向にあったと思われる。

「被援助」の2項目共に、通常回と交流回で回答数に大きな違いは無かった。つまり、通常回と交流回のどちらにおいても、小学生が他者へ援助を求めたり、実際に援助された人数は変わらなかったと言える。

「他者援助」と「被援助」を比べると、通常回と交流回の両方とも、「他者援助」の数値が「被援助」のそれよりも、概して多かった。つまり、他者を手伝ったという回答の方が、他者から手伝ってもらったという回答よりも多かったのである。この違いは、小学生にとって、自分が他者を援助したという記憶の方が、援助された記憶よりも残りやすいからなのであろうか。

「活動享受」に関しては、通常回と交流回の両方ともに、「はい」と回答した割合が72%~100%と高い値であった。これは、子供教室の活動そのものが、小学生の享受感を満たす役割を果たしていたことを示している。交流回では、3項目共に、88%~96%と安定して高い数値であった。通常回では、72%~100%と幅があったことと合わせて考えると、大学生が参加する交流回の方が、より多くの小学生が活動を享受できていたと考えられる。これらの結果は、本研究で行った活動が、小学生の欲求をほぼ満たしていたことを意味し、活動の妥当性が保証されたと言える。

「大学生との交流」の結果もまた、この考察を裏付けている。結果を見ると、第2回、第3回の交流回では、2項目共に、89%~94%と高い値であった。つまり、小学生の多くが、大学生と交流していたのである。それが、活動の享受感につながったと考えられる。

ただし、既述の通り、第1回と第4回におけるこのカテゴリーについては、大学生が子供教室に参加していなかったゆえに、回答は無く、比較することはできなかった。

最後の「嫌だったこと」の結果を見ると、すべての回で値が小さく、嫌な経験をした小学生はごく少数であったことが分かった。特に交流回では、その人数がゼロであった。このように望ましい結果につながった背景には、仮に、小学生にとって嫌なことがあったとしても、大学生がそれをフォローしていた可能性がある。あるいは、大学生との交流が楽しかったゆえに、嫌だと感じるものがまったく無かったのかもしれない。

【第1回~第4回のすべての回に参加した小学生の結果】

第1回~第4回のすべての回に参加した小学生は計11名であった。学年の内訳は、1

年生、2年生、4年生が2名ずつ、3年生が5名であった。

第1回～第4回のすべての回に参加した小学生の結果を表5に記した。カテゴリ毎の結果に沿って、考察する。

「交流」では、既述の参加者全員の結果と同様に、3項目共に、通常回よりも交流会の方が、「はい」と回答した小学生が多かった。つまり、大学生の存在が、子供同士の交流を促進させていたと言える。具体的には、大学生の参加が、「初めての相手と話す」、「ありがとうを伝える」、「他学年の人と活動する」という行動を促進させていた可能性がある。これらの結果から、「初めての相手と話す」、「ありがとうを伝える」、「他学年の人と活動する」という、ある程度の緊張感が伴い、あるいは、勇気を出す必要がある場面で、大学生がいることによって、それらの気持ちが低減され、実行しやすくなっていた可能性がある。

「他者援助」では、2項目共に、通常回よりも交流回の方が、「はい」と回答した小学生が、概して多かった。つまり、大学生が子供教室に参加することによって、他者を援助する機会が増えていたと言える。ただし、第3回の平均値は7.5(68%)であり、第4回の平均値は3.5(32%)と大きく下がっていることを考えると、回の活動内容によって、結果が異なるのかもしれない。

「被援助」については、表4の参加者全員の結果と同様に、「被援助」の2項目共に、通常回と交流回で、大きな差は無かった。また、「被援助」と「他者援助」の結果を合わせて考えると、第1回～第4回のすべての回に参加した小学生の結果は、参加者全員の結果と同様に、通常回と交流回の両回ともに、「他者援助」の数値が「被援助」のそれよりも多かった。

「活動享受」については、4回の平均値が、すべて90%以上という極めて高い値であった。この結果は、表4の参加者全員の結果とは異なっていた。表4の結果では、回による値のばらつきがあった。この理由であるが、対象である11名の小学生は、子供教室の活動を楽しみにしており、実際に楽しんでいるからこそ、4回すべてに休まず参加したと考えられる。他に、家庭の要因として、家庭の事情や都合と、4回分の日程が合致しており、参加できたという偶発的の可能性もあるだろう。

なお、第4回の項目3のみが73%という数値であった理由は、もしかすると、他学年との交流を必要としない活動内容であったのかもしれない。

「嫌だったこと」は、4回を通じて、ほぼいなかった。交流回は、参加者全員の結果と同様にゼロであった。

②スキルアンケートの結果

【第1回～第4回の各回の参加者全員の結果】

第1回～第4回の各回の参加者全員の結果を表6に記した。4つのカテゴリー毎の結果を記すと共に、考察する。

「挨拶・感謝」については、全4回の3項目の各値は83%～96%と高く、各回の平均値は全て90%以上であった。第1回の3項目を見ると、89%～96%で、平均が24.67名(91%)あった。つまり、第1回の時点で、調査協力者のほとんどが挨拶、感謝といった社会性を身に付けていたことが分かる。この傾向は、第4回まで、一貫して維持されていた。社会性が維持された背景であるが、子供教室に参加することによって、仲間や大学生と交流し、その中で、繰り返し実行し、定着したと考えられる。

ごく少数であるが、「いいえ」と回答した小学生の社会性の変化に注目し、放課後子供教室への継続的な参加、あるいは、大学生との交流が社会性の獲得にもたらす影響に注目すべきであるが、各回の参加者は異なっているために、縦断的に調査をすることができなかった。

「聞く・話す」の3項目であるが、「挨拶・感謝」とほぼ同じ結果であった。つまり、放課後子供教室に参加している小学生の多くは、第1回の時点で、「聞く・話す」スキルを既に身に付けており、子供教室への参加、あるいは、大学生との交流によって維持されたと考えられる。

「いいえ」と回答した小学生の社会性の変化に関しても、やはり、各回の参加者が異なっているために、縦断的に調査をすることができなかった。

「主張性」に関しても、8項目全体の各回の「はい」の平均値は8割以上であり、「挨拶・感謝」、「聞く・話す」の2つのカテゴリーと同様の結果であった。つまり、第1回の時点で、小学生の多くは、主張性スキルを既に獲得していたと考えられる。

8項目の中では、やや値が低い目であった「こまっているともだちがいたらせんせいをよぶ」の項目結果に注目する。他の項目と比べると、この項目は、小学生が実行していなかった。その考えうる理由であるが、まず、活動内容によっては、そもそも「困った」状況が発生しにくかったのかもしれない。または、本人が困っているとしても、それを表現しなかったり、周囲がそれに気づきにくかった可能性もある。あるいは、本人が困っている状況が周囲に伝わったとしても、先生を呼びに行くという行動には結びつかなかったのかもしれない。こうしたいくつかの可能性の是非を検証するためには、場面観察法やインタビュー法といっ

た技法を組み合わせて検討する必要があるだろう。

「規律」においても、他のカテゴリーと同様の結果であった。規律の全 4 回の値は、85%～100%と、高い値で推移していた。子供教室に参加していた小学生の多くは、集団生活を送る上での規律を身につけていると言える。

【第 1 回～第 4 回のすべての回に参加した小学生の結果】

第 1 回～第 4 回のすべての回に参加した小学生は計 11 名であった。学年の内訳は、1 年生、2 年生、4 年生が 2 名ずつ、3 年生が 5 名であった。

第 1 回～第 4 回のすべての回に参加した小学生の結果を表 7 に記した。カテゴリー毎の結果に沿って、考察する。

「挨拶・感謝」と「聞く・話す」「主張性」「規律」であるが、4 回すべてに皆勤であった小学生の各値は、参加者全員の結果のそれらよりも、おおむね高かったと言える。この結果は、子供教室へ休まず通級するという勤勉さが身につけており、そこで様々な人との関わりや体験をしている。それゆえに、彼らは、それぞれの社会性を身に付けていると考えられる。あるいは、皆勤で通級する背景には、子供教室の活動の楽しさがあり、活動を通じて、人と関わる機会を多く得て、社会性を身に付けたとも考えられる。

他方、各カテゴリーで若干名であるが、「いいえ」の回答もあった。特に、第 1 回で、各社会性への回答で「いいえ」を選択した小学生については、子供教室への継続的な参加、あるいは、大学生との交流による社会性への影響について検討する価値があるが、人数が 1 または 2 名とあまりに少ないために、困難であった。

③感想アンケートの自由記述による回答結果

通常回に参加した小学生による自由記述の回答を表 8 に示した。交流回の参加小学生による自由記述の回答を表 9 に示した。

【通常回と交流回に共通する 3 項目の結果】

両回に共通する質問項目は、「きょうのかつどうはたのしかったですか」、「きょうほかのがくねんのひとといっしょにかつどうしてたのしかったですか」、「もしも、きょうのかつどうでイヤだったことがあれば、おしえてください」であった。まず、これらの項目の結果について見ていく。

表4 第1回～第4回の各回の参加者全員の活動への感想アンケートの結果

| 実施回 | 他児童との交流 | | | | 他児童への援助 | | | 他児童から受けた援助 | | | 活動を楽しめたか | | | | 大学生との交流 | | | 活動中の嫌だったこと | | | |
|-------------|-------------------------------------|----------------------------------|-----------------------|--------------|--------------------------|------------------------|-------------|---------------------------|------------------------|------------|------------------------|------------------------|--------------------------------|-------------|----------------------------|---------------------------------|----------|-----------------------|-----------------------|-----------|----------------------|
| | きょうはじめてはなをしたひとはいましたか。 | きょういっしょにかつどうしたひとに「ありがとう」といいましたか。 | きょうほかのひとがかつどうをしましたか。 | 「はい」の平均値 | きょういっしょにかつどうしたひとの「はい」の割合 | きょうほかのひとをたすけてあげましたか。 | 「はい」の平均値 | きょうこまったときに「てつだって」といいましたか。 | きょうこまったときにたすけてもらいましたか。 | 「はい」の平均値 | またきょうのようなかつどうをしたいですか。 | きょうのかつどうはたのしかったですか。 | きょうほかのひとといっしょにかつどうしてたのしかったですか。 | 「はい」の平均値 | きょうだいがくせい「すごいところ」をみつけましたか。 | きょうだいがくせいと「いっしょにあそんでたのしかったですか。」 | 「はい」の平均値 | | | | |
| 第1回 n=27 | はい 17 63% いいえ 10 未回答 | 12 44% 15 未回答 | 21 78% 6 未回答 | 16.67 62% | 17 63% 10 未回答 | 15 56% 12 未回答 | 16 59% | 9 33% 18 未回答 | 10 38% 16 未回答 | 9.5 35% | 22 81% 5 未回答 | 21 78% 6 未回答 | 20 74% 7 未回答 | 21 78% | / | | | 3 11% 23 未回答 | | | |
| 第2回 n=26 | はい 24 92% いいえ 2 未回答 | 14 56% 11 未回答 | 24 92% 2 未回答 | 20.67 79% | 15 58% 11 未回答 | 14 54% 12 未回答 | 14.5 56% | 7 27% 19 未回答 | 11 42% 15 未回答 | 9 35% | 24 92% 2 未回答 | 25 96% 1 未回答 | 23 88% 3 未回答 | 24 92% | | | | 24 92% 2 未回答 | 25 96% 1 未回答 | 25 94% | 0 0% 26 未回答 |
| 第3回 n=18 | はい 12 67% いいえ 6 未回答 | 12 67% 6 未回答 | 15 83% 3 未回答 | 13 72% | 15 83% 3 未回答 | 8 44% 10 未回答 | 11.5 64% | 7 39% 11 未回答 | 8 44% 10 未回答 | 7.5 42% | 16 89% 2 未回答 | 17 94% 1 未回答 | 17 94% 1 未回答 | 16.7 93% | | | | 15 83% 3 未回答 | 17 94% 0 未回答 | 16 89% | 0 0% 18 未回答 |
| 第4回 n=19 | はい 9 47% いいえ 10 未回答 | 12 63% 7 未回答 | 16 84% 3 未回答 | 12.33 65% | 8 42% 11 未回答 | 8 42% 11 未回答 | 8 42% | 7 37% 12 未回答 | 10 53% 9 未回答 | 8.5 45% | 19 100% 0 未回答 | 19 100% 0 未回答 | 13 72% 5 未回答 | 17 89% | | | | / | | | 1 5% 18 未回答 |

* 毎回参加した者、特定の回のみ参加した者が混在している。

* 回毎に実施内容は異なる。各回の内容に対する結果として、考察する必要がある。

* 回毎の比較ではなく、4回全部を通して考察する必要がある。

* 仲間、異年齢との交流、援助関係、活動を楽しめたかなどの観点から、内容とその目的の検証として使える。

表5 4回のすべての回に参加した児童の活動への感想アンケートの結果

| 日頃の活動 | 他児童との交流 | | | | 他児童への援助 | | | 他児童から受けた援助 | | | 活動を楽しめたか | | | | 大学生との交流 | | | 活動中の嫌だったこと |
|----------------------------------|------------------------|----------------------------------|----------------------------|-------------|--------------------------------|----------------------|------------|---------------------------|------------------------|------------|-----------------------|---------------------|---|--------------|-----------------------------|--------------------------------------|------------|-----------------|
| | きょうはじめてはなしをしたひとはいましたか。 | きょういっしょにかつどうしたひとに「ありがとう」といいましたか。 | きょうほかの「がくねん」のひとにかつどうしましたか。 | 「はい」の平均値 | きょういっしょにかつどうしたひとの「てつだいをしましたか。」 | きょうほかのひとをたすけてあげましたか。 | 「はい」の平均値 | きょうこまったときに「てつだつて」といいましたか。 | きょうこまったときにたすけてもらいましたか。 | 「はい」の平均値 | またきょうのようなかつどうをしたいですか。 | きょうのかつどうはたのしかったですか。 | きょうほかの「がくねん」のひとに「いっしょにかつどうしてたのしかったですか。」 | 「はい」の平均値 | きょうだいがくせいの「すごいところ」をみつけましたか。 | きょうだいがくせいといっしょに「はい」の「あそんでたのしかったですか。」 | 「はい」の平均値 | |
| 第1回 はい はいの割合 いいえ 未回答 | 8 73% 3 | 6 55% 5 | 10 91% 1 | 8 73% | 7 64% 4 | 7 64% 4 | 7 64% | 4 36% 7 | 5 50% 5 1 | 4.5 41% | 11 100% 0 | 10 91% 1 | 10 91% 1 | 10.33 94% | / | | | 1 9% 10 |
| 第2回 はい はいの割合 いいえ 未回答 | 9 82% 2 | 6 60% 4 1 | 10 91% 1 | 8.33 76% | 7 64% 4 | 6 55% 5 | 6.5 59% | 3 28% 8 | 5 45% 6 | 4 36% | 10 91% 1 | 10 91% 1 | 10 91% 1 | 10 91% | 10 91% 1 | 10 91% 1 | 10 91% | 0 100% 11 |
| 第3回 はい はいの割合 いいえ 未回答 | 7 64% 4 | 8 73% 3 | 10 91% 1 | 8.33 76% | 9 82% 2 | 6 55% 5 | 7.5 68% | 5 45% 6 | 4 36% 7 | 4.5 41% | 10 91% 1 | 11 100% 0 | 10 91% 1 | 10.33 94% | 8 73% 3 | 11 100% 0 | 9.5 86% | 0 100% 11 |
| 第4回 はい はいの割合 いいえ 未回答 | 5 45% 6 | 8 73% 3 | 9 82% 2 | 7.33 67% | 4 36% 7 | 3 28% 8 | 3.5 32% | 3 28% 8 | 4 36% 7 | 3.5 32% | 11 100% 0 | 11 100% 0 | 8 73% 3 | 10 91% | / | | | 0 100% 11 |

n=11

*1、2、4年生が2名ずつ、3年生が5名で計11名。

*児童の活動内容はそれぞれ違う。ドッチビー、工作、料理、グラウンド、フラダンス。

*学年と活動内容が異なり、nが一桁であることから、統計処理は不可能であると同時に、意味をなさない。

表6 第1回～第4回の各回の参加者全員のソーシャルスキル・アンケートの結果

| | 挨拶・感謝 | | | | 聞く・話す | | | | 主張性 | | | | | | | | 規律 | |
|-------------|------------------------------------|-------------------|----------------|--------------|-------------------|-----------------|-------------------|--------------|-----------------|---------------------|---------------------------|-----------------|-----------------------|---------------------------|-----------------------|-------------------------|--------------|-----------------|
| | じぶんからあいさつをしている | あいさつをされたら、あいさつをする | 「ありがとう」といっている | 「はい」の 平均値 | いろいろなもだちにはなしかけている | あいてをみてはなしをきいている | みんなにきこえるようにはなしている | 「はい」の 平均値 | ともだちとちからをあわせている | しっぱいしたともだちをあげまっている | ともだちがこまっていたら「だいたいじょうぶ」という | わからないときはきく | じぶんから「いれて」といってあそびにはいる | ともだちががんばってできたときはいつしよによろこぶ | こまっているともだちがいたらせんせいをよぶ | がっこうでがんばったことをかぞくにはなしている | | 「はい」の 平均値 |
| 第1回 n=27 | はい 割合 89% いいえ 3 未回答 | 24 96% 1 | 24 89% 3 | 24.67 91% | 23 85% 4 | 26 96% 1 | 25 93% 2 | 24.67 91% | 23 85% 4 | 21 81% 5 1 | 26 96% 1 | 23 85% 4 | 23 85% 4 | 26 96% 1 | 22 81% 5 | 20 77% 6 1 | 23 85% | 23 85% 3 |
| 第2回 n=25 | はい 割合 92% いいえ 2 未回答 | 23 92% 2 | 23 92% 2 | 23.33 93% | 22 88% 3 | 23 92% 2 | 23 92% 2 | 22.67 91% | 23 92% 2 | 19 79% 5 1 | 22 88% 3 | 23 92% 2 | 19 76% 6 | 20 80% 5 | 19 76% 6 | 19 76% 6 | 20.5 82% | 23 92% 2 |
| 第3回 n=18 | はい 割合 94% いいえ 1 未回答 | 17 94% 1 | 17 94% 1 | 16.33 91% | 14 78% 3 | 18 100% 0 | 17 94% 1 | 16.33 91% | 15 83% 3 | 15 83% 3 | 13 72% 5 | 18 100% 0 | 16 89% 2 | 16 89% 2 | 14 78% 4 | 15 83% 3 | 15.25 85% | 18 100% 0 |
| 第4回 n=19 | はい 割合 95% いいえ 1 未回答 | 18 95% 1 | 18 95% 1 | 18 95% | 16 84% 3 | 18 95% 1 | 17 89% 2 | 17 89% | 18 95% 1 | 18 95% 1 | 19 100% 0 | 18 95% 1 | 16 84% 3 | 16 84% 3 | 14 74% 5 | 17 89% 2 | 17 89% | 18 95% 1 |

- * 毎回参加した者、特定の回のみ参加した者が混在している。
- * 回毎に実施内容は異なる。各回の内容に対する結果として、考察する必要がある。
- * 回毎の比較では無く、4回全部を通して考察する必要がある。
- * 内容に依存せず、場面に対して普遍的なソーシャルスキルが身についたかを考察する。

表7 4回のすべての回に参加した児童のソーシャルスキル・アンケートの結果

| | 挨拶・感謝 | | | | 聞く・話す | | | | 主張性 | | | | | | | | 規律 | | |
|-----|--------------------|-------------------|-----------------|----------------|--------------------|-----------------|-------------------|-----------------|-------------------|--------------------|---------------------------|-----------------|-----------------------|---------------------------|-----------------------|-------------------------|---------------|----------------------|-----------------|
| | じぶんからあいさつをしている | あいさつをされたら、あいさつをする | 「ありがとう」といっている | 「はい」の平均値 | いろいろなともだちにはなしかけている | あいてをみてはなしをきいている | みんなにきこえるようにはなしている | 「はい」の平均値 | ともだちとちかちかをあわせている | しっぱいしたともだちをあげまっている | ともだちがこまっていたら「だいたいじょうぶ」という | わからないときはきく | じぶんから「いれて」といってあそびにはいる | ともだちががんばってできたときはいっしょによるこぶ | こまっているともだちがいたらせんせいをよぶ | がっこうでがんばったことをかぞくにはなしている | 「はい」の平均値 | きまりをまもらないともだちをちゅういする | |
| 第1回 | はい はいの割合 いいえ | 11 100% 0 | 11 100% 0 | 10 91% 1 | 10.67 97% 1 | 10 91% 1 | 11 100% 0 | 11 100% 0 | 10.67 97% 1 | 11 100% 0 | 9 82% 2 | 11 100% 0 | 10 91% 1 | 10 91% 1 | 11 100% 0 | 10 91% 1 | 9 82% 2 | 10.13 92% 1 | 11 100% 0 |
| 第2回 | はい はいの割合 いいえ | 11 100% 0 | 10 91% 1 | 10 91% 1 | 10.33 94% 2 | 9 82% 2 | 10 91% 1 | 11 100% 0 | 10 91% 1 | 10 91% 1 | 8 73% 3 | 10 91% 1 | 11 100% 0 | 9 82% 2 | 10 91% 1 | 10 91% 1 | 8 73% 3 | 9.5 86% 2 | 9 82% 2 |
| 第3回 | はい はいの割合 いいえ | 11 100% 0 | 10 91% 1 | 9 82% 2 | 10 91% 1 | 10 91% 1 | 11 100% 0 | 11 100% 0 | 10.67 97% 1 | 10 91% 1 | 10 91% 1 | 8 73% 3 | 11 100% 0 | 10 91% 1 | 11 100% 0 | 10 91% 1 | 9 82% 2 | 9.88 90% 1 | 10 91% 1 |
| 第4回 | はい はいの割合 いいえ | 11 100% 0 | 11 100% 0 | 10 91% 1 | 10.67 97% 2 | 9 82% 2 | 11 100% 0 | 9 82% 2 | 9.67 88% 0 | 11 100% 0 | 10 91% 1 | 11 100% 0 | 11 100% 0 | 10 91% 1 | 10 91% 1 | 9 82% 2 | 9 82% 2 | 10.13 92% 1 | 10 91% 1 |

n=11

*1、2、4年生が2名ずつ、3年生が5名で計11名。

*活動内容はそれぞれ違う。ドッチビー、工作、料理、グラウンド、フラダンス。

*学年と活動内容が異なり、nが一桁であることから、統計処理は不可能であると同時に、意味をなさない。

*そもそも自由参加の場所という特性の対象に、統計処理を持ち込む手法が不適切だった。反省。

*エスノグラフィーといった手法が適当か？

表8 通常回に対する自由記述回答

| きょうの かつどうは たのしかったですか。 | きょう ほかの がくねんのひとと いっしょに かつ どうして たのしかったですか。 | もしも、きょうのかつどうで イヤ だったことがあれば、おしえてください。 |
|--|--|---|
| 9月の活動 | 9月の活動 | 9月の活動 |
| はい(78%)の理由 | はい(74%)の理由 | あった(3名、11%)の理由 |
| <p>なげるのがたのしかったから(1年男子) ?はげしかったから(1年男子) ねんどがたのしかった(1年女子) かみねんど(1年女子) ?いっぱいめたから(2年男子) ?からだのこと(2年男子) ?なかなかたいけんができないから(2年女子) ぼくは、うんどうがすきだから、ドッチビーをして楽しかったです。(3年男子) なげているところがたのしかった。(3年男子) グランドゴルフで一回ではないが二回だけでできたから。(3年女子) 一番にはいるか、ドキドキするから(3年男子) フラダンスのふりつけでほめてもらえたから(3年女子) ?たくさんできたから(4年男子) いろいろな物を作れたから(4年男子)</p> | <p>よけまくったから(1年男子) 活動内容 つよいひとのボールをきやちてきた(1年男子) そのもの なげるのがたのしかった(1年男子) (7件) パスをしたりしてたのしかった。(3年男子) ゴルフをやったこと(4年男子) みんなとあそぶのがたのしかった(1年男子) みんなでやった(1年男子) いっしょにやった(1年女子) ともだちがほくにフリスビーをくれたから(2年男子) ほかの学年と力をあわせたから(2年女子) 友だちが大好きだから(2年女子) 友だちがすきだからとても楽しかった。(3年男子) 他学年と いつもは、はなしたりしないけど、おはなしできるから(3年女子) の関わり ?ないことをたくさんはなせたから(3年女子) (15件) みんなといっしょに作れるから(4年男子) 全く話したことない人ともかつどうできたから(6年男子) 1年生や2年生と上手く協力できたから(6年男子) いつものともだちとあそぶのがすき(同じ学年で一緒にドッチ ビーに参加している友達のこと)(2年女子) いろいろ知らないけどなよくなれたから。(3年女子) 聞き取って書きました。さみしくなくて、他の人も楽しんでいる (一塁、オールインワンとか。)のを見るのが楽しいから。(3年男 子)</p> | <p>もうぶつかつすのがめんどうさい(1年男子) あそばなかった。(2年女子) パスしてくれなかった。(3年男子)</p> |
| <p>みんながいるからたのしい(1年男子) ともだちとがんばったから(2年男子) つよい人とがチームにいたから(2年女子) きょうりよくして、りょうりを作ったから(3年女子) みんなと話しあえたから(2年女子) 弟といっしょにやったりみんなでやるのが楽しかったから(6年男子) みんなとなかよく、出来たから(6年男子)</p> | <p>いっしょにやったりみんなでやるのが楽しかったから(6年男子) いろいろ知らないけどなよくなれたから。(3年女子) 聞き取って書きました。さみしくなくて、他の人も楽しんでいる (一塁、オールインワンとか。)のを見るのが楽しいから。(3年男 子)</p> | |
| <p>うらさからうんざりです。(1年男子) いつもとおなじだから(まま)(1年女子) いいえ(6 名)の理由 あいてがつよすぎていっぱいめたから(2年女子) あそびたかったから(観察したところ、時間いっぱいずっと宿題をしていた)(2年女子) まだしゅくだいしかやってないから(3年性別不明) 宿題だけだから(4年男子)</p> | <p>いっしょにやったりみんなでやるのが楽しかったから(6年男子) いろいろ知らないけどなよくなれたから。(3年女子) 聞き取って書きました。さみしくなくて、他の人も楽しんでいる (一塁、オールインワンとか。)のを見るのが楽しいから。(3年男 子)</p> | |
| 1月の活動 | 1月の活動 | 1月の活動 |
| はい(100%)の理由 | はい(72%)の理由 | あった(1名、5%)の理由 |
| <p>高く上げられたから(1年男子) ボールを投げたから(1年男子) キーホルダーを作ったのが楽しかった(1年女子) キーホルダーが楽しかった(1年女子) 凧揚げが得意だから(2年女子) 凧揚げが得意だから(2年男子) 凧揚げが楽しかった(2年女子) 作るのもたこを揚げるのも楽しかったから(2年女子) 凧が好きだから(2年女子) 凧揚げで競争したのが楽しかった(3年男子) たこが揚がって嬉しかった(3年女子) 新しいダンスを習えたから(3年女子) 色々な道具が分かったから(3年性別不明) 餃子を作ったから(4年男子) 料理実習が上手いだったから(4年男子) あまり作ることがない風で遊べたから(6年男子)</p> | <p>6年生と作った(1年男子) 友達でなかった人とボールで遊んだ(1年男子) 他の学年の人と作れて楽しかったです。一緒の時間を過ごせたから。(1年女子) 学年は関係なくみんなとやったのが楽しかった(1年女子) 他学年と 人がいっぱいいたから(2年男子) の関わり 人がいっぱいいたら盛り上がるから(2年男子) (12件) 元々友達だった多学年の友達と楽しく遊べたから(2年女子) 皆とやると盛り上がるから(2年女子) 他の学年の人にも楽しかったから(3年男子) 普段は会わないから(3年女子) ほとんど大人だったから他の学年ではなかった(3年性別不明) 他の学年の活動すると楽しくなるから(4年男子) 同じ2年生と遊んでいたから(2年女子)</p> | <p>一人でやりたかったから(1年男子)</p> |
| <p>餃子を作ったから(4年男子) 料理実習が上手いだったから(4年男子) あまり作ることがない風で遊べたから(6年男子) 皆と餃子を食べた(1年男子) 他学年とやっすこいねと言われて楽しかったから(3年男子) 餃子は普段友達と作らないから(3年女子)</p> | <p>いいえ(5 名)の理 由 3年生としかやってないから(3年男子) 班が全員4年だったから(4年男子) 兄弟だし、なんかいつもやっているというか…(6年男子) 無記入(3年女子)</p> | |

【通常回の結果】

通常回の3項目に対する自由記述による回答総数は、146 個であった。その内訳は、以下の通りであった。

第1回の「きょうのかつどうはたのしかったですか」の項目に対する回答総数は 27 個であった。27 個のうち、「はい」を選択した小学生の回答は 21 個であった。「いいえ」を選択した小学生の回答は6個であった。

第1回の「きょうほかのがくねんのひとといっしょにかつどうしてたのしかったですか」の項目に対する回答総数は 29 個であった。29 個のうち、「はい」を選択した小学生の回答は 22 個であった。「いいえ」を選択した小学生の回答は7個であった。

第1回の「もしも、きょうのかつどうでイヤだったことがあれば、おしえてください」の回答数は3個であった。

第4回の「きょうのかつどうはたのしかったですか」の項目に対する回答総数は 19 個であった。19 個のうち、「はい」を選択した小学生の回答は 16 個であった。「いいえ」を選択した小学生の回答は3個であった。

第4回の「きょうほかのがくねんのひとといっしょにかつどうしてたのしかったですか」の項目に対する回答総数は 17 個であった。17 個のうち、「はい」を選択した小学生の回答は 12 個であった。「いいえ」を選択した小学生の回答は5個であった。

第 4 回の「もしも、きょうのかつどうでイヤだったことがあれば、おしえてください」の回答数は1個であった。

表9 交流回に対する自由記述回答

| きょうの かつどうは たのしかったですか。 | きょう ほかの がくねんのひとと いっしょに かつどうして たのしかったですか。 | きょう だいがくせいと いっしょに あそんで たのしかったですか。 | もしも、きょうのかつどうで イヤだったことがあれば、おしえてください。 |
|---|---|---|-------------------------------------|
| 11月の活動 | 11月の活動 | 11月の活動 | 11月の活動 |
| はい(96%)の理由 | はい(88%)の理由 | はい(96%)の理由 | ゼロ |
| <p>家が壊れて楽しかった(1年男子)</p> <p>リスの引越しが楽しかった(2年女子)</p> <p>リスの引越しが楽しかった(2年男子)</p> <p>リスの引越しが楽しかった(2年男子)</p> <p>リスの引越しが楽しかったです(2年女子)</p> <p>ぶんぶんゴマが楽しかった(1年男子)</p> <p>ぶんぶんゴマを作った(1年女子)</p> <p>なべなべそこぬげが楽しかった(2年男子)</p> <p>底抜けが楽しかったです(2年女子)</p> <p>さいころで楽しかった(1年男子)</p> <p>遊べて嬉しかった(1年女子)</p> <p>楽しかったから(1年女子)</p> <p>めちやくちゃ楽しかった(2年女子)</p> <p>楽しかった(2年女子)</p> <p>いろんな遊びをして楽しかった(3年男子)</p> <p>楽しかったから(3年男子)</p> <p>面白かったから(4年男子)</p> <p>色々なことができたから(4年男子)</p> <p>ゲームが楽しい(4年男子)</p> <p>いろんな大学生と遊べたのが楽しかったから(2年女子)</p> <p>お姉さんたちが優しくなったから(2年男子)</p> <p>他のクラスと大学生に会えたから(3年女子)</p> <p>知らない子や大学生の人たちとたくさん遊べたのしかったです(3年女子)</p> <p>大学生と遊べたから(3年女子)</p> <p>弟といっしょにやったりみんなでやるのが楽しかったから(6年男子)</p> <p>みんなとなかよく、出来たから(6年男子)</p> <p>普通です...</p> | <p>リスの引越して遊んだ(2年男子)</p> <p>リスの引越しが楽しかった(2年男子)</p> <p>楽しく遊べたのが楽しかった(1年男子)</p> <p>楽しかったから(1年女子)</p> <p>活動内容 そのもの (9件)</p> <p>友達と遊ぶのが楽しかったから(2年女子)</p> <p>楽しかったから(2年女子)</p> <p>楽しい...(3年男子)</p> <p>楽しかったから(3年男子)</p> <p>色々教えてくれた(4年男子)</p> <p>初めて会う友達とも楽しく遊べた(1年女子)</p> <p>いろんな人と友達になれたから(2年女子)</p> <p>皆優しくなったから(2年男子)</p> <p>赤グループで良かった(2年女子)</p> <p>他の学年と遊んで楽しかったです(2年女子)</p> <p>活動内容 そのもの (12件)</p> <p>いろんな学年と遊んでぶんぶんゴマをやって仲良くやったら楽しかった(3年男子)</p> <p>なかなかあわないひととできたから(3年女子)</p> <p>知らない子とたくさん遊べて嬉しかった(3年女子)</p> <p>いつも遊ばないけどこういう活動で仲良く遊べることが楽しかった(3年女子)</p> <p>学年が違うともっと楽しくなるから(4年男子)</p> <p>全く話したことない人ともかつどうできたから(6年男子)</p> <p>1年生や2年生と上手く協力できたから(6年男子)</p> <p>知らないから(1年男子)</p> <p>緊張したから(1年男子)</p> <p>無記入(2年女子)</p> | <p>ぶんぶんゴマを作った(1年男子)</p> <p>駒を回せて嬉しかった(3年女子)</p> <p>活動内容 楽しかったから(3年男子)</p> <p>そのもの 鬼ごっこが楽しかった(2年男子)</p> <p>(7件)</p> <p>初めての遊びが分かったから(3年女子)</p> <p>楽しかったから(4年男子)</p> <p>面白かった(4年男子)</p> <p>大学生が話してくれた(1年女子)</p> <p>ぶんぶんゴマを作るとき悩んでいたら声を掛けてくれた(2年女子)</p> <p>色々教えてくれたから(2年男子)</p> <p>リスの引越しの時に大学生と遊んだ(2年女子)</p> <p>たくさん話し合えたから(2年女子)</p> <p>めちやくちゃ楽しかったから(2年女子)</p> <p>活動内容 ずっと楽しかったです(2年女子)</p> <p>の関わり (14件)</p> <p>楽しかった(2年女子)</p> <p>遊びをたくさんして手が痛くても大丈夫と言ってきて安心して遊んで楽しかった(3年男子)</p> <p>とても優しくなったから(3年女子)</p> <p>初めてあった人とできたから(4年男子)</p> <p>優しい(6年男子)</p> <p>人がいっぱいいたから(1年男子)</p> <p>見たことない大学生がいた(1年男子)</p> <p>活動内容 全く...鬼ごっこがあったら。(3年男子)</p> | |
| 12月の活動 | 12月の活動 | 12月の活動 | 12月の活動 |
| はい(94%)の理由 | はい(94%)の理由 | はい(94%)の理由 | ゼロ |
| <p>ストロー飛行機が楽しい(1年男子)</p> <p>ストロー飛行機が楽しかった(1年男子)</p> <p>紙飛行機が楽しかった(3年男子)</p> <p>ストロー飛行機が作れたから(3年女子)</p> <p>活動内容 そのもの (13件)</p> <p>はないちもんめが楽しかった(1年女子)</p> <p>はないちもんめ(2年男子)</p> <p>はないちもんめ(2年女子)</p> <p>花いちもんめが楽しかった(3年女子)</p> <p>リスの引越(1年女子)</p> <p>タワーが楽しかったから(3年男子)</p> <p>やったことのない遊びができたから(3年女子)</p> <p>いろいろな遊びができたから(4年男子)</p> <p>面白かったから(4年男子)</p> <p>人との関わり (4件)</p> <p>大学生と遊べたから(2年女子)</p> <p>大学生と遊べたから(3年男子)</p> <p>しゃべるのが楽しかった(2年女子)</p> <p>自分以外の学年や年の人と上手く交流できたから(6年男子)</p> <p>活動内容 リスのゲームを前にやったから(2年女子)</p> | <p>ストロー飛行機が楽しかった(1年男子)</p> <p>活動内容 楽しかった紙飛行機(2年男子)</p> <p>そのもの 花いちもんめが楽しかった(3年男子)</p> <p>(5件)</p> <p>花いちもんめが一緒にできたから(3年女子)</p> <p>活動内容 ほかの学年の人とペーパータワーをしたのが楽しかった(3年女子)</p> <p>(8件)</p> <p>みんなと一緒に遊んだから(1年男子)</p> <p>いつもほかの学年の人と遊んでないから(2年女子)</p> <p>いつも遊んでいない友達と遊べたから(3年男子)</p> <p>活動内容 ほかの学年と遊んで楽しかったからです(4年男子)</p> <p>の関わり (10件)</p> <p>会うことが少ないから(3年女子)</p> <p>いつも話している人だったから(4年男子)</p> <p>協力した(2年女子)</p> <p>たくさん話せた(2年女子)</p> <p>お話しするのが好きだから(3年男子)</p> <p>いろいろな考えを知れたり出来たのが楽しかった(6年男子)</p> <p>活動内容 無記入</p> | <p>ストロー飛行機が楽しかった(1年男子)</p> <p>ストロー飛行機が楽しかった(2年女子)</p> <p>活動内容 ストロー飛行機を作ったから(3年男子)</p> <p>そのもの 紙飛行機と一緒に出来たから(3年男子)</p> <p>(8件)</p> <p>リスの引越(1年女子)</p> <p>リスの引越が楽しかった(2年女子)</p> <p>花いちもんめができたこと(3年女子)</p> <p>なかなか遊ぶことがないから(3年女子)</p> <p>一緒に遊んで楽しかった(1年男子)</p> <p>楽しかったから(4年男子)</p> <p>あまり会わない人と活動ができたからです(4年男子)</p> <p>活動内容 いろんな人と話した(2年男子)</p> <p>の関わり (9件)</p> <p>お話しするのが好きだから(3年男子)</p> <p>自分と全く違う年の人とも楽しく話せたから(6年男子)</p> <p>優しくしてくれたから(2年女子)</p> <p>大きいお姉さんと遊んだから(2年女子)</p> <p>大学生の人と遊ばないから(3年女子)</p> <p>活動内容 0(ゼロ人)</p> | |

【交流回の結果】

交流回の3項目に対する自由記述による回答総数は、83 で個あった。その内訳は、以下の通りであった。

第2回の「きょうのかつどうはたのしかったですか」の項目に対する回答総数は 26 個であった。26 個のうち、「はい」を選択した小学生の回答は 25 個であった。「いいえ」を選択した小学生の回答は1個であった。

第2回の「きょうほかのがくねんのひとといっしょにかつどうしてたのしかったですか」の項目に対する回答総数は 24 個であった。24 個のうち、「はい」を選択した小学生の回答は 21 個であった。「いいえ」を選択した小学生の回答は3個であった。

第2回の「もしも、きょうのかつどうでイヤだったことがあれば、おしえてください」の回答数はゼロであった。

第3回の「きょうのかつどうはたのしかったですか」の項目に対する回答総数は 18 個であった。18 個のうち、「はい」を選択した小学生の回答は 17 個であった。「いいえ」を選択した小学生の回答は1個であった。

第3回の「きょうほかのがくねんのひとといっしょにかつどうしてたのしかったですか」の項目に対する回答総数は 15 個であった。15 個のうち、「はい」を選択した小学生の回答は 15 個であった。「いいえ」を選択した小学生の回答はゼロであった。

第3回の「もしも、きょうのかつどうでイヤだったことがあれば、おしえてください」の回答数はゼロであった。

上記2つの結果に対する考察は以下の3つの観点から行う。

(自由記述回答結果の分類について)

表8と表9の結果の通り、「きょうのかつどうはたのしかったですか」で「はい」と回答した小学生の自由記述回答は、その内容から、「活動内容そのもの」と「人との関わり」の2つに分類することができた。「きょうほかのがくねんのひとといっしょにかつどうしてたのしかったですか」で「はい」と回答した小学生の自由記述回答は、その内容から、「活動内容そのもの」と「他学年との関わり」の2つに分類することができた。

分類された結果を見ると、通常回または交流回と実施された回数によって、分類毎の回答数は異なっていた。大きな傾向としては、「活動内容そのもの」の回答数が多いときには、「人(他学年)との関わり」の回答数は少なく、その逆も然りであった。つまり、活動によって、その中身自体を楽しむものと、人と関わりながら活動を進めていくものとの分けられると言える。これは、すなわち、「子供にどのような活動をさせたいか」、あるいは、「活動を通して、子供の何を育てたいか」という目標や狙いによって、どのような活動を取り入れるかが決まるということを意味していると考えられる。

(発達差について)

表8および表9の回答内容を見ると、学年間で回答内容が異なる傾向があることが分かる。高学年の小学生の回答に特徴がある。まず、高学年小学生の回答は、「活動内容そのもの」には出現しないが、「人(他学年)との関わり」にのみ見られるのである。たとえば表8の9月の活動の回答欄を見ると、「きょうのかつどうはたのしかったですか」に対して、「弟と一っしょにやったりみんなでやるのが楽しかったから(6年男子)」とある。表8の12月の活動欄の「きょうのかつどうはたのしかったですか」に対して、「あまり作ることがない凧で遊べたから(6年男子)」とある。表9の12月の活動欄の「きょうほかのがくねんのひとといっしょにかうどうしてたのしかったですか」に対して、「いろいろな考えを知れたり出来たことが楽しかった(6年男子)」がある。これらの回答のように、「楽しかった」ことの内容を述べている回答は、低学年や中学年では見られなかった。低学年と中学年の回答の多くは、「楽しかった」とだけ答えており、何が楽しかったのかまでは言及していない。

したがって、高学年の小学生は、「楽しかった」という感想を持ったことに加えて、活動を通じて、意義や価値を見いだしていたことが分かる。

別の可能性として、放課後子供教室の活動内容は、主たる利用者である低学年の子供を対象として、構成されていた。それゆえに、低・中学年の子供も、「楽しかった」に加えて、活動の意義や価値を感じていたのかもしれないが、それを表現する力の未獲得または未熟さゆえにできなかったのかもしれない。

(「いいえ」の回答の出現率について)

通常回と交流回の回答全体の内容を見ると、通常回では総数 146 個のうち、「いいえ」に相当する回答は 25 個であり、出現率は 17%であった。交流回では総数 83 個のうち、「いいえ」に相当する回答は 5 個であり、出現率は 6%であった。したがって、小学生と大学生との交流があった方が、「いいえ」に相当する回答数は少なかったのである。

<交流回でのみ尋ねた1項目の結果>

これは、表9の「きょうだいがくせいといっしょにあそんでたのしかったですか」が該当する。

第2回の「きょうだいがくせいといっしょにあそんでたのしかったですか」の項目に対する回答総数は 22 個であった。「はい」を選択した小学生の回答は 21 個であった。「いいえ」を選択した小学生の回答は1個であった。

第3回の「きょうだいがくせいといっしょにあそんでたのしかったですか」の項目に対する回答総数は 17 個であった。「はい」を選択した小学生の回答は 17 個であった。「いいえ」を選択した小学生の回答はゼロであった。

この結果からも、既述の通り、小学生と大学生の交流あるいは、大学生が参加していること自体が、小学生が活動を楽しむことを促進させる要因となっていた可能性を支持するものであると考えられる。

④本研究の成果

成果は以下の通りであった。

猿渡¹⁹⁾、請川²⁰⁾といった先行研究でも指摘されているように、子供教室が、子供の楽しめる場所であり、安心感や異年齢交流を促進させることを、本研究でも改めて確認することができた。

子供教室への参加者の様子と特徴を明らかにすることができた点も成果である。参加者の中でもっとも多いのは低学年、次いで、中学年、高学年の順であった。子供教室は年間を通じて複数回、開催されているが、全てに参加する小学生は半数弱程度であることが分かった。また、小学生が子供教室に継続的に参加することは、時折参加することよりも、活動を享受したり、社会性を身につける上で、有効であることが明らかになった。

西村・上演²¹⁾は、子供教室での大学生と子供の関わりは、学習支援型と見守り型が多いと述べている。しかし、本研究では、このどちらの型でもなく、大学生と子供が交流するという型を立案、実行し、その成果を、子供の自己回答アンケートから明らかにすることができた。この点では、従来の先行研究には見られなかった新たな知見を得ることができたと言える。具体的には、子供教室において、小学生と大学生が交流することは、他小学生との交流、他小学生への援助、活動享受、嫌な出来事の消失、既に身につけている社会性の維持において、有効であることが示された。

したがって、本研究で開発した子供教室活動案は一定の有用性を備えており、他の地域、あるいは、今後の子供教室においても活用することができるであろう。

⑤本調査の限界と今後の課題

本調査の限界は3点あると考えられる。

まず、回毎に参加者が異なっていたことである。性別、学年、総人数が異なっており、各回の結果を比較し、結論を導くことが難しかった。～ではないだろうか、という推測の枠を超えることはできなかった。

次に、子供教室の各回の実施内容が異なっていたことである。子供教室には、ドッチビー、料理、たこあげ、フラダンスなど、運動系から文化系まで多様なメニューが用意されていた。小学生は自分が選択したメニューに参加し、終了後、アンケートに回答をした。その際に、各自が思い出していた内容は異なっているのである。したがって、経験した内容と回答の因果関係は、小学生によって異なるのである。こうした事情も、結果を考察する上での制限となった。

最後に、子供教室に参加していた小学生の学年が異なっていたが、各学年の人数が限られており、発達差を明らかにすることはできなかった。

今後の課題は、小学生が参加することと大学生と交流することが、小学生の社会性の変容に与える影響を検討するための方法を模索し、試験的に試してみることである。

(2)コーディネーターからの評価(研究 2-2)

【目的】

コーディネーターの視点から子供教室に参加している小学生の様子を聞き取り、小学生の子供教室に参加したことによる小学生の社会性の変化を質的に分析することを目的とした。

【インタビュー対象者と実施方法】

武里小学校子供教室コーディネーター1名にインタビュー調査を実施した。インタビュー調査は埼玉県立大学内南319室にて、コーディネーターと教員スタッフ(インタビュー実施担当教員)2名が実施した。インタビューは事前に提示したインタビュー項目に添って質問し、必要に応じて回答内容の詳細・意図を確認した。インタビュー時間は30～60分程度である。また、調査対象者の許可を得て、インタビューを録音し、逐語録を作成した。

インタビューの内容は、小学生と大学生スタッフが関わる様子について気づいた点(遊び・活動への興味や意欲の変化、あいさつ、言葉遣い、話を聞く様子、などの態度について)とした。

【実施時期】

インタビューの実施時期は、コーディネーターが異年齢交流を目的とした子供教室の実施(全2回)後である。具体的には2019年11月2日第1回教室終了後に1回、同年12月7日第2回教室終了後に1回、異年齢交流を目的としない同年12月14日の子供教室終了後に1回の計3回行った。いずれも子供教室実施後7日以内にインタビュー調査を行った。

【分析方法】

収集したデータから、小学生の社会性に関して語られている部分を抜き出し、コード化した。その後、関連性を検討し、意味や表現が同じコードを1つのまとまりとし、データの文脈に立ち戻りながらカテゴリ化を行なった。研究過程では、この内容を複数の教員スタッフで読み込み、分析結果の検討を行った。

【倫理的配慮】

インタビュー内容は、インタビュー対象者の参加・観察した子供教室の振り返りであるため、精神的な負担は大きくはないと想定したが、話したくないことは話す必要はないこと、インタビュー調査は途中で中止できることを研究説明書と口頭にて説明した。

【結果】

大学生をリーダーとした子供教室に参加した子供についてコーディネーターの視点から①子供教室で気づいた子供たちの変化、②子供たちが変化したと考えられる要因、に分けて提示する。

子供教室での子供たちの様子を見ていて、コーディネーターが今までの子供教室での子供の様子と異なると感じた点は、活動に積極的に参加したり、楽しさを表現したり、他の参加した小学生と交流したりする様子、年長者がリーダーとしてふるまう様子、状況を判断して行動する様子が挙げられた。これらはすべて大学生の関わらない時と比較し、顕著にみられるようになった変化である。インタビューの分類の詳細は表 10 に示す。

次に、このような変化の見られた要因として、コーディネーターが考える点について語った内容を分析した。いくつかのカテゴリとして抽出されたが、小学生と年齢の近い大人が複数回、子供にリーダーとして関わるなかで大学生の尊敬できる態度を学んだことが挙げられた。また子供教室の活動内容が、少人数グループ活動を用いた、異年齢でも楽しく遊べる内容を選定していたことも小学生たちの社会性の学びに影響を与えていると語られた。この要因分析の詳細は表 11 に示す。

【考察】

子供教室のコーディネーターは、大学生と小学生という異年齢の交流により子供たちの教室参加態度にある程度の変化をもたらしたと評価していた。小学生と年齢の近い大学生に小学生たちが親しみを持ったこと、大学生の教室での振る舞いに尊敬の念の生まれたことにより、良きモデルとなったと考えている。そして大学生の教室での態度や振る舞いから小学生たちの学ぶ姿を見出している。

それではこのような要因が小学生たちにどのような変化をもたらしたかについて考察す

る。コーディネーターは次のような項目を挙げている。まずは楽しさの表現、教室での積極的な態度である。コーディネーターのインタビューの文脈からは明確なつながりはなかったが、小学生たちが大学生に親しみを感じていたことに関連している可能性がある。社会性の変化を感じた項目としてコミュニケーション力、状況判断力、リーダーシップが挙げられた。これらは、尊敬する身近な大学生の子供教室での態度から人との関わり方や集団で活動する際のあるべき姿を小学生たちが学んでいる、というコーディネーターの気づきである。

大学生と小学生の交流はわずか 2 回の取り組みであったが、長年子供教室を運営してきたコーディネーターは、普段の年配の教室運営者たちとの関わりとは異なった様子を見せた小学生の姿について話しており、小学生たちの積極性やコミュニケーション力、状況判断力、リーダーシップなどといったポジティブな変化を指摘している。若いロールモデルの存在が小学生たちに前向きな影響を与えたことが示された。

本研究では、子供教室にリーダーとして参加した大学生は社会福祉学や幼稚園教員過程を専攻し小学生福祉に関心を持っており、かつ子供教室を行う前に教員スタッフの指導を受けている。小学生たちのモデルとして十分な力量のない大学生が子供教室のリーダーになることがあれば、小学生たちは不適切な態度を学んでしまう可能性を含んでいる。大学生との交流においては、大学生が適切なモデルとなれるような事前の準備が必要であろう。

【本調査の限界と今後の課題】

本研究では、調査対象となった子供教室コーディネーターは 1 名のみであり、かつインタビュー調査時には、かなり多くの小学生を調査対象者のコーディネーター 1 名が観察した結果を回答していることから、結果の即時の一般化は困難である。今後は複数の観察者を設定し、細かく小学生の様子を観察し、より詳細な情報を検討していく必要がある。

表10 大学生をリーダーとした子供教室参加者の社会性の変化(コーディネーター視点)

| カテゴリ | サブカテゴリ | 社会性の変化に関する記述(一部要約) |
|------------|-----------------|--|
| 楽しさ | 楽しさを表現する | 楽しかったと言って(大学生に)抱き付いた子がいた 緊張の強い子が笑顔を見せる |
| 積極性 | 活動に積極的に参加する | (大学生との遊びを)積極的に子ども達がやろうとする |
| コミュニケーション力 | 仲間と交流する | 他の参加者の子どもに話しかけ、交流する |
| | 仲間を応援・称賛する | (活動がうまく)できたら、みんなですごいねと言って拍手して喜ぶ |
| 状況判断力 | 状況を判断して行動する | 説明を聴くときに静かにすることができる 質問のあるときに自分から質問できる 相談すべき人に相談できる |
| リーダーシップ | 年長者がリーダーとしてふるまう | グループ対抗で高学年の子どもたちが、低学年の子どもたちを教える 高学年の子どもがえばらない |

表 11 大学生をリーダーとした子供教室参加者の社会性の変化の要因(コーディネーター視点)

| カテゴリ | サブカテゴリ | 社会性の変化の要因に関する記述(一部要約) |
|-----------|---|--|
| 親しみ | リーダー(大学生)と子どもの年齢が近く親しみやすい 同じリーダー(大学生)との複数回の関わり | 年齢の近い人に相談しやすい 大学生と遊んだことによって、この土曜広場ももっと気持ちのこ、高揚があったというのかな 同じリーダー(大学生)が何回か参加すると安心感がある |
| 尊敬 | リーダー(大学生)の尊敬できる態度 | 優しい対応 大学生は私語をやめないと活動をはじめなかったので静かにして話を聴くことを学んだ 静かにならないとルール説明がないことを学んだ 緊張感もあり、静かになった 子どもの知らないことを教える |
| 経験からの学び | 経験から学ぶ | いい経験なんですよ。やっぱり経験させないことには、言って分かるもんじゃないですもんね、子どもたちって Aさん(参加した子ども)は(通常の子供教室が)終わった後、(大学生をリーダーとした子供教室で言ったように)「ありがとうございました」って言ってました |
| 交流しやすい仕掛け | 小人数でのグループ割り 異年齢でも楽しく遊べる 内容の選定 | 小人数での関わりが繋がりをつくる 今回は、いろんな学年の人が混じっても楽しく遊べるような内容だった |

(3)大学生スタッフからの評価(研究 2-3)

【目的】

大学生スタッフの視点から小学生の様子を聞き取り小学生が子供教室に参加したことによる小学生の社会性の変化を質的に分析することを目的とした。

【インタビュー対象者と実施方法】

大学生スタッフは、学内メールにより、埼玉県立大学在学学生から公募した。本研究の異年齢交流を趣旨とした子供教室へ2回(11月2日、12月7日とも)連続して参加することが可能で、かつ事前の準備打ち合わせ等と子供教室終了後当日に活動の様子についての振り返りのインタビュー調査に協力できる10名の対象となった。

大学生スタッフをランダムに5人ずつの2グループに分けて、2回同一グループにてグループインタビューを行った。場所は埼玉県立大学北棟110及び110内の奥の分室の2箇所に分かれて行った。

質問はインタビューガイドを用いて1グループにつき60分程度で実施し、インタビューの司会進行は教員スタッフが担当した。インタビュー内容は、コーディネーターへのインタビューと共通の柱①大学生と関わる様子について ②他学年の人と関わる様子について ③遊び・活動への興味・意欲について ④あいさつ、言葉遣い、話を聞く様子、などの態度について ⑤そのほかに気づいたこととし、インタビュー内容は対象者の同意を得てICレコーダーで録音し逐語録に起こした。

【インタビューの実施時期】

調査対象者が参加した2回の子供教室(11月2日および12月7日)の終了当日に実施した。インタビュー調査を子供教室終了当日行った理由は、大学生スタッフに関わった場面で起こった出来事についての記憶が鮮明なうちに行うという点もあるが、大学生スタッフが報告の必要な内容を判断できなかった場合に、迅速に対応して問題を最小限にとどめることができるようにしなくてはならないためであった。

【分析方法】

収集したデータの分析について、以下のような手順で行なった。

第1に、小学生の活動の様子や小学生同士や大学生スタッフとの関わりの様子、大学生スタッフが小学生との関わりで意図していたことなど、社会性の涵養につながると想定される内容を表す部分について、1つの意味内容毎にセグメントとして抜き出した。

第2に、セグメントの意味を忠実に抽出してオープンコードとして表した。

例えば、「初対面の子たちだったと思うんですけど、初めはあいさつしても元気な子もいれば、少し恥ずかしがっちゃっている子もいた感じがした」のように、語りの中からセグメントとして抜き出し、その意味をオープンコードとして記した。

第3に、意味内容の共通性・類似性に注目して、それらを分類したカテゴリーを生成した。

第4に、意味内容が類似するカテゴリーに毎に、複数のカテゴリーに当てはまるような上位カテゴリーを生成した。

第5に、以上の分析の結果を ①異学年の小学生同士が関わろうとする様子 ②小学生が大学生と関わろうとする様子 ③小学生が活動に取り組む様子 ④大学生による小学生への意図的介入の4つの内容に区分した。

【倫理的配慮】

インタビューは匿名であり、話した内容は研究目的以外では使用しないこと、特に大学の成績評価とは無関係であることについて研究説明書と口頭にて説明した。インタビューの内容は、大学生スタッフとの関わりのなかでの、大学生スタッフの眼から見た小学生の活動の様子について尋ねるものである。個人的な情報を収集するものではなくインタビュー対象者の参加した子供教室の振り返りであるため、精神的な負担は大きくはないと想定しているが、話したくないことは話す必要はないことを伝えてからインタビューを行った。

【結果と考察】

データから抽出したセグメントの総数は 289 であった。分析の結果と考察について、以下に ①異学年の小学生同士が関わろうとする様子 ②小学生が大学生と関わろうとする様子 ③小学生が活動に取り組む様子 ④大学生による小学生への意図的介入の4つの内

容に区分して示す。なお、()内に示す数字はセグメント数である。

①異学年の小学生同士が関わろうとする様子

分析結果を表 12 に示した。該当したセグメント数は 101 であった。4つの上位カテゴリ「関わりの開始に至らない」(11)、「挨拶・感謝・必要なことを言葉で伝えない」(2)、「活動によるふれあいを心地よく感じる」(12)、「積極的に関わる」(76)を見出した。

「関わりの開始に至らない」様子については、初回の活動時に見られた。2回の交流を通して小学生同士で関わることに興味を示さない小学生もおり、大学生に自分の話を聞いてもらうことをとても喜んでいて、興味は大学生に向けられ、小学生と関わろうとする意欲をもつまでは至っていなかったと捉えた。

「活動によるふれあいを心地よく感じる」「積極的に関わる」様子は多くのセグメントが抽出されたことから、今回の活動において、小学生が異学年間で関わることへの意欲が高いことを示すものとして読み取れる可能性が高い。

「活動によるふれあいを心地よく感じる」に分類した 3つのカテゴリ「リズムを共有し、体をふれあわせて楽しむ」「一緒に遊びの面白さを追求して楽しさを共有する」「同じグループで活動することによって関わる」は、活動の立案時(本稿中の活動案の場所を示す)に期待した姿であり、実施したわらべ歌遊びや簡単なルールのある遊び、グループを固定して活動したことが、交流を促すことに繋がったと言えよう。

「積極的に関わる」に分類した 6つのカテゴリは、「学年を越えて新たに出会うことを喜ぶ」(16)、「すすんで下級生をリードしたり気にかけてりする」(17)、「上組生からの刺激を取り入れる」(8)、「会話するゲームの中で活発に会話を楽しむ」(7)、「活発に意見を出し合ったり助け合ったりする」(2)、「目的を共有して活動して楽しさを味わう中で、自分を発揮したり折り合ったりする」(26)であり、異学年の小学生同士がどのように関わりを楽しんだかについての具体を明らかにするものである。

各カテゴリのオープンコードに立ち返ると、上位カテゴリとして見出した「積極的な関わり」は、グループを固定したことによる結果、活動全体を通して意図的にグループ間で競う要素を取り入れたことによる結果であることがわかる。

「目的を共有して活動して楽しさを味わう中で、自分を発揮したり折り合ったりする」割合が高かったことは、2回という数少ない交流の機会でも、社会性の育ちに有効な体験をしていることがうかがえるものではないだろうか。

表 12 異学年の小学生同士が関わろうとする様子

| 上位カテゴリー | カテゴリー | オープンコード | セグメント数 |
|---------------------|---------------------------------------|--|--------|
| 関わり開始に至らない | 初対面の小学生と関わることに戸惑う | 初対面の相手と関わらずに過ごそうとする | 1 |
| | | 緊張でこわばる | 1 |
| | | 既知の友達同士と一緒に行動する | 1 |
| | 一緒に活動をするが、互いに関わろうとはしない | 小学生とは自分から関わることはなく、大学生に話をしたり1人で活動を楽しんだりして気持ちよく過ごす | 2 |
| | | 同じ場で活動するが、互いに関わりはない | 5 |
| | | 下級生を気にかけない | 1 |
| 挨拶・感謝・必要なことを言葉で伝えない | 挨拶・感謝・必要とされることを言葉で伝えない | 「貸して」と言葉で求めない | 1 |
| | | 「ありがとう」と言わず無言で物を受け取る | 1 |
| 活動によるふれあいを心地よく感じる | リズムを共有し、体をふれあわせて楽しむ | 競争のために恥ずかしがらずに手をつなぐ | 1 |
| | | 大勢でリズムを共有し、ふれあうことを楽しむ | 1 |
| | 一緒に遊びの面白さを追求して楽しさを共有する | 一緒に遊びの面白さを追求する | 2 |
| | | 一緒に夢中になり距離を縮める | 1 |
| | 同じグループで活動することによって関わる | 上級生が、活発な下級生にリードされながらグループ活動に参加する中で、期せずして下級生によってアイデアを高く評価される | 1 |
| | | いろいろな小学生と関わる遊びに喜んで参加する | 2 |
| | | 一緒に活動することを心地よく感じる | 2 |
| | | イメージの共有をもちかけたうけいれたりして、コミュニケーションを図る | 1 |
| | | 同じグループの仲間を気遣ってさりげなくサポートする | 1 |
| 積極的に関わる | 学年を越えて新たに出会うことを喜ぶ | 自分から輪の中に入る | 1 |
| | | グループで知り合った特定の異年齢の相手と一緒に行動することを喜ぶ | 1 |
| | | いろいろな相手と行動する | 1 |
| | | 学年を越えて親しく関わる | 5 |
| | | 男子同士が学年を越えて体全体でじゃれ合う | 1 |
| | | 学年関係なく、誰でも意見を出せる雰囲気活動をすすめる | 2 |
| | | 学年を越えて友達になることの喜びを言葉で伝え合う | 3 |
| | | 新しい環境の中で自分を発揮する | 1 |
| | | 下級生をリードする役割を担おうとする気持ちをもつ | 4 |
| | | 下級生に役割分担など協力の仕方や具体的な作業アイデアを提案する | 4 |
| | すすんで下級生をリードしたり気にかけたりする | リードすることを楽しみながら遊ぶ | 2 |
| | | 下級生を優先させる | 1 |
| | | 下級生を気にかける | 1 |
| | | 下級生に教える | 2 |
| | | 下級生に丁寧に手取り足取り教える | 1 |
| | | 下級生に手本を見せる | 1 |
| | | 下級生を微笑ましく見守る | 1 |
| | | 上級生に教えてもらって手本を真似る | 1 |
| | 上級生からの刺激を取り入れる | 上級生の様子への憧れが刺激となって、興味をもったり挑戦したりする | 2 |
| | | 上級生の作る様子を横目で参照しつつ作る | 2 |
| | | 上級生に親しみを感じて同じ絵を描く | 2 |
| | | 上級生と大学生の関わりに興味をもって見る | 1 |
| | | 上級生に一目置いて意見を取り入れる | 1 |
| | | 会話するゲームの中で活発に会話を楽しむ | 7 |
| | 活発に意見を出しあったり助け合ったりする | 活動しやすいよう助け舟を出す | 1 |
| | | 大勢での遊びの中で、考えを提案するなど意欲的に参加する | 1 |
| | 目的を共有して活動して楽しさを味わう中で、自分を発揮したり折り合ったりする | 他グループと競う活動で、活発に意見を出し合う | 3 |
| | | 勝敗を意識してすすんで協力し、団結しようとする | 7 |
| | | 勝敗を強く意識して数を数え、伝え合う | 3 |
| | | 勝敗にこだわって気持ちを表現し、分かち合おうとする | 1 |
| 勝つために、提案しあって遊びをすすめる | | 8 | |
| 他のグループの工夫や進捗状況を探る | | 1 | |
| ハラハラ感を共有しながら遊ぶ | | 2 | |
| 遊びを進めるために折り合い協調する | | 1 | |

②小学生が大学生と関わろうとする様子

分析結果を表 13 に示した。該当したセグメント数は 96 であった。

5つの上位カテゴリー「良好な関係構築の開始に至らない」(11)、「挨拶や感謝、援助の要請を言葉にしない」(9)、「活動やふれあいの楽しさを体験して、次第に自分から関わろうとする」(18)、「大学生との関わりに期待をもって関わる」(28)、「大学生への信頼感をもって積極的に関わり行動する」(30)を見出した。

「良好な関係構築の開始に至らない」(11)、「挨拶や感謝、援助の要請を言葉にしない」(9)様子が一定数抽出された。ほとんどが活動開始時のものであった。

「大学生との関わりに期待をもって関わる」様子は多く抽出され(28)、実に多くの子供が活動開始時から大学生との関わりを楽しみにし、甘えられる存在として期待していることをうかがわせる。「大学生への信頼感をもって積極的に関わり行動する」様子も多く抽出され(30)、活動を楽しみつつ大学生と関わることを通して、大学生を信頼し、伸び伸びと自分を発揮していることをうかがわせる。大学生も、小学生からの期待や信頼を強く感じ取っていることになろう。そのことによって、ともに活動する仲間としての一体感とよい雰囲気生まれ、活動や関わりの楽しさを倍増させていくことが想定される。

表 13 小学生が大学生と関わろうとする様子

| 上位カテゴリー | カテゴリー | オープンコード | セグメント数 |
|-----------------------------------|---|------------------------------------|--------|
| 良好な関係構築の開始に至らない | 挨拶をためらう | 挨拶することを恥ずかしがる | 1 |
| | | 挨拶に返答しない | 1 |
| | 大学生と関わりにくそうに振る舞う | 大学生とではなく大人と遊ぶように振る舞う | 1 |
| | | 大学生とは話しにくそうに振る舞う | 1 |
| | | 大学生と関わりたい気持ちながらも自分からは関わらない | 1 |
| | 大学生の指示を聞こうとしない | 大学生の指示を聞こうとしない | 3 |
| 大学生を便利に利用する | 全体説明を聞かずに、身近な大学生に質問する | 1 | |
| 目上の人だと意識せずにかかわる | 粗暴な呼称を用いる | 2 | |
| 挨拶や感謝、援助の要請を言葉にしない | 感謝や挨拶を言葉で伝えない | 「ありがとう」と言わず無言で物を受け取る | 1 |
| | | 「ありがとう」を伝えないことを本人も自覚している | 1 |
| 感謝や挨拶を伝えずに、遊びを終了する | | 4 | |
| 必要な援助を求める表現をしない | 必要な援助を求める表現をしない | 3 | |
| 活動やふれあいの楽しさを体験して、次第に自分から関わろうとする | 大学生に挨拶されて応じる | すすんで挨拶する大学生に応じて表情が柔らかいりする | 1 |
| | | 大学生が挨拶すれば笑顔で応じる | 1 |
| | | 挨拶されれば挨拶する | 1 |
| | | 2日目は、挨拶されれば挨拶するということに慣れてきた様子 | 1 |
| | アンケート項目をきっかけに「ありがとう」を伝えることについて自覚する | アンケート項目をきっかけに「ありがとう」を言えていないことに気づく | 3 |
| | | アンケート項目をきっかけに、ありがとうを言葉にする | 1 |
| | | アンケート項目で、ありがとうと伝えていることを振り返る | 1 |
| 感謝や挨拶を言葉で伝える | 感謝や挨拶を言葉で伝える 2日目は、静かな子でも笑顔で挨拶する | 5 1 | |
| 態度と言葉に心を込めて挨拶する | 目を合わせて、止まって挨拶する子が多くなった | 1 | |
| 他の小学生との関わりを経て、大学生とも安心して関わる | 他の小学生との関わりを経て、大学生と安心して関わる | 2 | |
| 大学生との関わりに期待をもって関わる | 対面当初から身構えずに関わる | 年齢の壁なく一緒に遊ぶ | 2 |
| | | 友達のように話したり遊んだりする | 1 |
| | | 大学生を子供と大人の間のように思っている | 1 |
| | | 遊んでくれる存在だと思って関わる | 1 |
| | | 気軽に話す | 2 |
| | | 身構えずに関わって打ち解ける | 1 |
| | 大学生に自分のしたい遊びを伝える | 大学生にプログラム以外の自分のしたい遊びを伝える | 5 |
| | 心ゆくまで甘える | べったりと甘えて一緒に過ごしたが | 1 |
| | | 同じグループになった大学生と、ずっと一緒に行動したが | 2 |
| | | 甘える様子で関わりを求める べったりとスキンシップを求める | 1 1 |
| 心ゆくまで話す | 大学生とだけずっと途切れることなく自分の話をして楽しむ | 2 | |
| | 大学生にたくさん話しかける | 1 | |
| 大学生からの承認を喜ぶ | 大学生が褒めると喜ぶ | 1 | |
| | 大学生がお礼を言うことと喜ぶ できること、できたことを大学生にすすんで見せる | 1 5 | |
| 大学生への信頼感をもって積極的に関わり行動する | 自分からいろいろな大学生に関わる | 他のグループの大学生を探して握手を求める | 1 |
| | | 他のグループの大学生を誘う | 1 |
| | | 決まった大学生とだけ関わっていた初回とは異なり、別の大学生にも関わる | 1 |
| | 活動・大学生への信頼感を基盤にして行動する | 活動・大学生への信頼感をもち、流れ・リズムをつかんで行動する | 3 |
| | 自分から積極的に考えや気持ちを伝えようとする | 徐々に自分から積極的に会話を楽しもうとする | 6 |
| | | 大学生からの語りかけに喜んで応答して積極的に話を続ける | 2 |
| | | 大学生と過ごすことの楽しさを会話という形の行為で表わしながら作業する | 1 |
| | | 楽しさや親しみの気持ちを言葉で表現して伝える | 4 |
| | | 気持とは反対の言葉表現をして大学生の気を引こうとする | 3 |
| | | 逸脱行動で大学生の気を引こうとする | 1 |
| 自分から大学生に支援を求める | 自分から大学生に支援を求める | 1 | |
| 表現しきれない感謝や親しみの気持ちをなんとか表現して伝えようとする | いろいろな大学生に握手やハイタッチを求めて別れの挨拶をする | 3 | |
| | 親しみの気持ちを手紙で伝える | 2 | |
| | 親しみの気持ちを自分らしい言葉で伝える | 1 | |

③小学生が活動に取り組む様子

分析結果を表 14 に示した。該当したセグメント数は 46 であった。

4 つの上位カテゴリー「自由な気持ちで過ごす」(4)、「活動意欲に乏しい」(7)、「遊びの楽しさを知る」(15)、「意欲的に遊ぶ」(20)を見出した。

自由感をもって過ごしている様子とともに、活動意欲に乏しい様子も一定数抽出された。各カテゴリー内容を見ると、活動を始めたばかりの段階では、その日の子供教室の内容が予め企画された活動を行うことについての理解ができていない様子がうかがえる。まず、上述の②で示したように、予め内容の予定を書面で案内していたが大学生への期待が大きく、大学生と自分のしたいことをする場だと捉えていた小学生もいたことが想定される。また、少数ではあるが、オープンコードに記されたように遊びを深めようとしないうかがえる。まず、上述の②で示したように、予め内容の予定を書面で案内していたが大学生への期待が大きく、大学生と自分のしたいことをする場だと捉えていた小学生もいたことが想定される。また、少数ではあるが、オープンコードに記されたように遊びを深めようとしないうかがえる。まず、上述の②で示したように、予め内容の予定を書面で案内していたが大学生への期待が大きく、大学生と自分のしたいことをする場だと捉えていた小学生もいたことが想定される。また、少数ではあるが、オープンコードに記されたように遊びを深めようとしないうかがえる。

表 14 小学生が活動に取り組む様子

| 上位カテゴリー | カテゴリー | オープンコード | セグメント数 | |
|------------|---------------------------------|-----------------------------|--------|----|
| 自由な気持ちで過ごす | 自由な気持ちでリラックスして活動する | 自由な気持ちでリラックスして活動する | 4 | 4 |
| 活動意欲に乏しい | 活動の面白さを感じられず、じっくり遊ばない | 相手の話に関心が薄く、会話を続けない(サイコロトーク) | 2 | 7 |
| | | 自分のしたいことができないと楽しくないと言う | 1 | |
| | | 活動のわずかな合間に興味のある別の場所へ行く | 1 | |
| | | 活動を終わるとすぐにやめて別の遊びをしたがる | 2 | |
| | | 少しでも難しいと感じることには挑戦しようとしないう | 1 | |
| 遊びの楽しさを知る | 遊びの面白さを体感し、活動意欲を起す | 遊んだことのある遊びの楽しさを再発見する | 2 | 15 |
| | | 遊びの面白さを体感し、活動意欲を起す | 5 | |
| | 丁寧に教えてもらって、楽しさを知る | 1 | | |
| | 遊びの面白さを知り、遊びに熱中する | 4 | | |
| | おしゃべりや動き回る行動が多い一方、遊びに熱中して存分に楽しむ | 3 | | |
| 意欲的に遊ぶ | 大勢での遊びに意欲的に参加する | 大勢での遊びの中で、考えを提案するなど意欲的に参加する | 1 | 20 |
| | 競う遊びに強い意欲を示す | 競争するという提案に、強い意欲を示す | 1 | |
| | | 勝敗の結果に強い関心を示す | 1 | |
| | 繰り返し試したり工夫したりして楽しむ | じっくり集中して取り組む | 1 | |
| | | 試しながら工夫して作ることを楽しむ | 3 | |
| | | 繰り返し飛ばして試し楽しむ | 1 | |
| | | 全身をうまく使って飛ばすことを楽しむ | 1 | |
| | | 繰り返し飛ばし合って楽しむ | 2 | |
| | 最後までめいっぱい遊びを楽しむ | 最後までめいっぱい遊びを楽しむ | 7 | |
| | 家庭や学校でも継続して遊ぶ | 初回の遊びを家庭や学校でも行ったことを大学生に話す | 2 | |

遊びの楽しさを知っていく様子が抽出されており、活動を行う意義として捉えられる。

上位カテゴリー「遊びの楽しさを知る」(15)と「意欲的に遊ぶ」(20)によって、遊びを楽しむ様子が多く捉えられたことがわかる。「意欲的に遊ぶ」様子の各カテゴリ中の「繰り返し試したり工夫したりして楽しむ」「最後までめいっぱい遊びを楽しむ」「家庭や学校でも継続して遊ぶ」様子から遊びの楽しさを貪欲に味わおうとする根気や意欲が伝わってくる。「競う遊びに強い意欲を示す」(2)については、表 12 の上位カテゴリー「積極的に関わる」に分類した内容を含めていないものである。実際には、「競う遊びに強い意欲を示す」姿は大学生によって多数語られており、小学生同士が「積極的に関わる」様子のうちの多くを占めている。

④大学生による小学生への意図的介入

分析結果を表 15 に示した。該当したセグメント数は 43 であった。インタビューでは、大学生スタッフの意図的な介入についてを項目として立てて尋ねていないが、大学生スタッフは小学生の活動と関わりの促進のためにどのように関わったのか、思いをもって関わり、それ振り返っているということの意味する。この大学生スタッフの姿勢と実際の関わりが、上述の①②③の小学生の様子に大きな影響を与えることが想定されるものである。そして、その影響は、上述した小学生の活動・関わりの様子内容から、よい影響をもたらしたと言ってよいであろう。

さて、実際の関わりは、4 つの上位カテゴリー「大学生との関わり及び小学生同士の関わりを促す」(15)、「小学生の活動意欲を高める」(8)、「共感的理解に基づいて関わる」(7)、「対話的に関わる」(16)として見出した通り、小学生の活動・関わりを、根底からの楽しさにつながることを願い、一貫して主体性を尊重した関わりをしていることが示唆される。

学生スタッフが小学生と共に遊びを楽しみ小学生と対話的に関わっていたことは、上の①②③にての記した通り、小学生の安心感と積極性を引き出した。

小学生は、小学生同士・大学生との関わりのいずれも、活動を通してさらに意欲を増し、大学生に対して信頼感を増していった。積極的に関わろうとする様子、終了時、小学生同士や大学生に対して心のこもった挨拶をする様子からは、小学生が信頼感に基づいて自分

を発揮できるようにすると、その中で関わりの意欲や獲得されるべき態度・規範意識が育まれることも見えてきた。安心して自分を発揮できる環境下での遊びが、望ましい態度を引き出すのである。

表 15 大学生による小学生への意図的介入

| 上位カテゴリー | カテゴリー | オープンコード | セグメント数 |
|--|--------------------------|---|--------|
| 大学生との関わりおよび小学生同士の関わりを促す | 話しかけて小学生からの関わりのきっかけをつくる | 小学生からの関わりを促すために、大学生からすすんで挨拶をする | 4 |
| | | 小学生からの関わりを促すために、大学生から雑談をもちかける | 1 |
| | | 消極的な小学生を気にかけて話しかける | 1 |
| | 小学生からの自発的な援助要請の言葉を促す | 直接教えずに、周囲を見たり、手助けを求めるよう言葉で伝え、見守る | 1 |
| | | 手助けを求めるよう言葉で伝えたりヒントを与えたりして、見守る | 1 |
| | 小学生同士の間をつなぐ | 会話に入れない小学生が参加しやすいように仲立ちとなって話を向ける | 1 |
| | | 他の小学生の話聞くよう促す | 1 |
| | | 上級生が下級生に教えるよう促す | 1 |
| | | グループ内での発言を促す | 1 |
| | | 小学生同士の話し合いの機会を意図的に作る | 1 |
| | | 小学生同士の発言を待ち発言を差し控える | 1 |
| グループのメンバーと一緒にかかわって楽しめるよう誘う | 1 | | |
| 小学生の活動意欲を高める | 言葉や手本でコツや方法を伝える | 大学生のものを参考にする方法を提案する | 1 |
| | | コツを言葉で伝える | 2 |
| | | 手本を示す | 1 |
| | 声をかけて小学生の関心を活動に向けようとする | 小学生が話を聞けるように話し方や指示の内容を工夫する | 3 |
| 小学生が活動に関心を向けられるように、離れた小学生のところに言って話しかける | 1 | | |
| 共感的理解に基づいて関わる | 小学生の姿に温かい関心を寄せて関わる | 話を聞かないと捉えるのではなく、自分を見てほしい、遊びへの意欲が高いなど肯定的に小学生の姿を捉える | 1 |
| | | 自分を見てほしいという気持ちを捉えて関わる | 1 |
| | | 小学生の行動の意味を考える | 1 |
| | | 禁止の言葉を使わず伝える | 1 |
| | | 兄弟関係等家庭における人と関わりの経験を念頭に置き、関わろうとする | 1 |
| | | 小学生の関わり合う力を発見する | 1 |
| | | 小学生が楽しむ様子を喜ぶ | 1 |
| 対話的に関わる | 対話的に活動をリードする | 対話的に活動の説明を行いながら、活動を展開させる | 1 |
| | | 頑張る様子を急かさずに見守る | 1 |
| | 小学生のペースや多様な参加の仕方を尊重して関わる | ゆっくりじっくり関わる姿勢を心がける | 1 |
| | | 見て刺激を受けるような参加の仕方を尊重する | 1 |
| | | 危険な行動を想定しながら、対応できるよう見守る | 1 |
| | 小学生の状態を捉えながら関わりを試す | 体を通した関わりを試す | 1 |
| | | 小学生の反応を捉えようとする | 1 |
| | | 1人年の離れた6年生を気に掛け、他学年との交流のきっかけをつくる | 1 |
| | 小学生に真に意味ある関わりを心がける | 無理強いさせずに意欲を引き出そうとする | 2 |
| | | 紋切り型の言葉ではなく、心に届く的確な言葉をかけようとする | 1 |
| より意味ある関わりをしようとする | | 1 | |
| 準備と照らして省察しながら当日の活動を進める | 準備と照らして省察しながら当日の活動を進める | 4 | |

V まとめ・提言

本研究の特徴は、子供教室における小学生と大学生の交流であった。これは、放課後子供教室の先行研究においては、見当たらない新たな視点であった。そこで、両者の交流に焦点を当て、研究1及び研究2を俯瞰して、総合的に考察し、成果を明らかにしつつ、今後の課題について提言を行う。

研究1では、コーディネーターへのインタビューが行われ、そこでは交流への期待が語られていた。たとえば、pp. 14-15の「〈共働きの増加で親との関わりも減少〉する中で《子供教室は小学生の話を聞いてくれる家族・教員以外の大人がいる》ことが、小学生に変化をもたらす要因であると捉えていた。」や「《異年齢の小学生・大人との交流で様々な人と関わる方法を身につけていく》という小学生の社会性の変化を捉えていた。」といった期待であった。

コーディネーターは日々、小学生と関わっているものの、小学生の社会性を育てていくことについて、一定程度の限界を感じており、大学生との交流という新たなきっかけや刺激に期待している様子をうかがわせるものであった。子供教室コーディネーターは、小学生と年齢や体力の差が小さい大学生だからこそ、小学生らと「本気で遊んでくれる」相手となり得ることを期待していたと考えられる。

研究2の特徴は、多様な遊びが用意されていたことである。「動きのある遊び」「智慧を使う遊び」「仲間と相談しながら進める遊び」などである。小学生がこうした遊びへ参加することは、大学生を媒介として、どのような社会性の獲得につながったのであろうか。たとえば、p.24「小学生同士ではうまく言葉を交わし合うことが難しくても、大学生を介して会話しながら作る姿が捉えられ、大学生の介在が小学生の緊張を払拭する働きをし、小学生同士が互いに関心をもつ機会を生み出す可能性がある。」という姿が見られた。また、p.25「ルールを理解しにくい小学生、新しい友達の中に自分から入りにくい小学生に対して、大学生が個別的にフォローしており、小学生はそれを自分で行動する力に変えていた。」といった様子も見られた。つまり、一例として、コミュニケーション力や積極性につながっていたのである。

こうした大学生の関わりは、p.26「②大学生によるさりげないサポート」にまとめられている。つまり、複数の小学生が集い、多様な個性に対して、大学生の側も、複数が参加し、多様な個性があったことが良かったのではないだろうか。複数の大学生の声かけ、目線、手助け、誘いの言葉等があったからこそ、多様な小学生を受けとめ、サポートできたと考えられる。

通常、コーディネーターの人数は、少数であることが多い。それでは、様々な小学生の個性に対応することは困難である。「ルールが分からず困っている小学生」の存在に気づくこともできない可能性がある。あるいは、年間を通じて、活動を続けるうちに、コーディネーターと小学生の関係が慣れすぎたり、固定化したりする恐れもある。その結果、研究1の表1の「子供教室における小学生の社会性の実態」で語られたように、小学生がコーディネーターの指示を聞かないといったことも生まれるのかもしれない。

したがって、小学生の社会性を育てていく上では、特定の大人が常にいて、小学生と関わる体制も大切であるが、時に、異なる複数の大人が小学生と関わる体制が用意されていることも望ましいと考えられる。

研究2-1では、大学生と交流をした子供教室に参加した小学生の評価を実施した。小学生の回答を分析した結果より、p.32「大学生が放課後子供教室に参加した方が、参加しない場合よりも、小学生が他者への援助をする機会が多くなる傾向にあったと思われる。」ことや、p.32「大学生が参加する交流回の方が、より多くの小学生が活動を享受できていたと考えられる。」、「小学生の多くが、大学生と交流していたのである。それが、活動の享受感につながったと考えられる。」、「小学生にとって嫌なことがあったとしても、大学生がそれをフォローしていた可能性がある。」ことが分かった。

こうした姿は、コーディネーターが期待していたように、大学生が「本気で遊んでくれた」ことや「話を聞いてくれた」ことが小学生に安心感をもたらし、活動の享受、他者援助につながったのではないだろうか。子供教室に限らず、活動中に、子供にとって嫌なことが起こることはありうる。その嫌な気持ちを抱いたまま、帰宅するのと、大学生がフォローすることによって、子供の気持ちが和らぎ、帰宅するのとでは、子供の次回参加への動機づけが異

今後の課題として2点述べる。まず、毎回同じメンバーと毎回異なるメンバーによる小学生との交流では、社会性の育ちにおいて差が出るのかを検証することである。前者は小学生に安心感をもたらす、後者は小学生に新たな刺激をもたらすという違いがある。それだけに、その特徴の違いが、小学生の社会性の育ちに影響を与えるのかを検討する必要がある。

次の課題は、一口に大学生といっても、多様であり、どのような大学生が適任であるかを検討する必要がある。本研究に参加した大学生は将来、福祉職や保育職を希望するものであり、性格特性として、小学生や小学生との交流、遊びへの興味関心があった。大学生のインタビュー調査からは、対話的関わりをととても大切にしながら慎重に小学生と関わりつつ、自らも楽しむ姿が明らかになった。

どのような学生が小学生と交流すれば、小学生の社会性に寄与できるのか、つまり、大学生側の要因を明らかにすることも今後の課題である。

なお、今回埼玉県立大学が立案実施した活動は2回で完結する活動であったため、実に多くの要素を盛り込んでいる。そのため、1つ1つの活動を短時間で行う計画になっている。それに応じた準備や展開の工夫の例であることを補足させていただく。

〈引用文献〉

- 1) 厚生労働省、文部科学省：～放課後子ども総合プランについて～. 放課後子ども総合プランに関する自治体担当者会議【資料 1】平成 26 年 8 月 11 日
- 2) 金藤ふゆ子(文部科学省生涯学習政策局生涯学習調査官):「放課後子ども教室」におけるプログラム開発のために. 2. 平成 22 年 9 月
- 3) 厚生労働省、文部科学省：～新・放課後子ども総合プランについて～ <https://manabi-mirai.mext.go.jp/shared/img/logo.png>(2021.2.1 アクセス)」
- 4) ベネッセ総合教育研究所 (2014). 第2回放課後の生活時間調査子供たちの時間の使い方 意識と実態 速報版
- 5) 津村俊充 (2002). 子供の対人関係能力を育てる 教育開発研究所
- 6) 小林正幸 (1999). 序文 なぜいまソーシャルスキルか 小林正幸・相川 充(編) ソーシャルスキル教育で子供が変わる 小学校 図書文化
- 7) 園田雅代 (2003). 今、子供に必要なコミュニケーション力とは 児童心理 2003 年 10 月号 コミュニケーション力を育てる 金子書房 2-11.
- 8) 有斐閣 (1999). 心理学事典
- 9) 春日部人口ビジョン(素案)(平成 28 年)
https://www.city.kasukabe.lg.jp/shisei/shisaku/sogoshinkopro/sougousenryaku/sogosenryaku_iken.files/zinnkoubizyonn.pdf (2018.6.15 アクセス)」
- 10) 春日部子ども・子育て支援事業計画
http://www.city.kasukabe.lg.jp/kosodate_kyoiku/kosodate/jigyuu/shienjigyo.html(2018.6.22アクセス)」
- 11)「学校応援団」「放課後子ども教室」実践事例集 - 埼玉県教育委員会 saitama.lg.jp(2020.11.15 アクセス)
- 12)文部科学省 放課後子供教室の概要 title (mext.go.jp)
- 13)幼少年教育研究所 (2009). 遊びの指導 乳・幼児編 同文書院 76.

- 14) 杉村秀充 (2009). サイコロトーキング. 國分康孝・國分久子 エンカウンターで保護者会が変わる 中学校 図書文化社 100-101, 152.
- 15) 今村光章 (2014). アイスブレイク 晶文社 139.
- 16)・北原靖子・蓮見元子・川嶋健太郎・浅井義弘 (2013). 低学年小学生を対象とした集団一斉の質問紙実施に伴う課題—生活空間尺度を小学生に用いる方法の検討— 川村学園女子大学研究紀要、24、79-95.
- 17)Hardt, J., & Rutter, M. (2004). Validity of adult retrospective reports of adverse childhood experiences: Review of the evidence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 260-273.
- 18)Narayan, A. J., Kalstabakken, A. W., Labella, M. H., Nerenberg, L. S., Monn, A. R., & Masten, A. S. (2017). Intergenerational continuity of adverse childhood experiences: Unpacking exposure to maltreatment versus family dysfunction. *American Journal of Orthopsychiatry*.
<http://dx.doi.org/10.1037/ort0000133>.
- 19)猿渡智衛 (2017). 地域における子どもの放課後の居場所づくりに関する基礎調査 I —神奈川県における全県調査結果をもとに— 弘前大学大学院地域社会研究科年報、13、93-112.
- 20)請川滋大 (2010). 子どもの居場所としての「放課後子ども教室」—その現状と課題— 日本女子大学紀要家政学部、57、23-33.
- 21)西村千尋・上濱龍也 (2013). 大学生参加による地域づくりに関する一考察 —放課後子ども教室を事例に— 長崎県立大学経済学部論集, 47(1), 29-49.

こどもきょうしつ にさんか している みなさんへ

アンケートのおねがい 2019年 月 日

資料1

1) あなたの おなまえ と がくねんを おしえてください。

ねんせい おなまえ

1) あなたの いつもの せいかつ について おしえてください。

したの もんだいを よくよんで、はい、いいえ の どちらか1つに○をつけてください。

れんしゅうもんだい おやつは すきですか

はい いいえ

1) じぶんから あいさつをしている

はい いいえ

2) あいさつをされたら、あいさつをする

はい いいえ

3) 「ありがとう」といっている

はい いいえ

4) いろいろなともだちに はなしかけている

はい いいえ

5) ともだちと ちからを あわせている

はい いいえ

6) しっばいした ともだちを はげましている

はい いいえ

7) あいてをみて はなしをきいている

はい いいえ

8) ともだちが こまっていたら 「だいじょうぶ」という

はい いいえ

9) わからないときは きく

はい いいえ

10) じぶんから 「いれて」といって あそびにはいる

はい いいえ

11) みんなに きこえるように はなしている

はい いいえ

12) きまりを まもらない ともだちを ちゅういする

はい いいえ

13) ともだちが がんばって できたときは いっしょによるこぶ

はい いいえ

14) こまっている ともだちがいたら せんせいをよぶ

はい いいえ

15) がっこうで がんばったことを かぞくにはなしている

はい いいえ

これでおわりです。ありがとうございます。

こどもきょうしつせんかしか
子ども教室参加者アンケート

かいとうび
回答日 2019年 がつ 日

なまえ _____

1 きょうの かつどうのことを おしえてください。

しつもんを よくよんで、はい、いいえのどちらか1つに○をつけてください。

れんしゅうもんだい おやつは すきですか

はい いいえ

1) きょう はじめて はなしをした 人は いましたか。

はい いいえ

2) きょう いっしょに かつどうしたひとに 「ありがとう」といいましたか。

はい いいえ

3) きょう いっしょに かつどうしたひとの てつだいをしましたか。

はい いいえ

4) きょう こまったときに 「てつだって」といいましたか。

はい いいえ

5) きょう こまったときに たすけてもらいましたか。

はい いいえ

6) きょう ほかの がくねんのひとと かつどうを しましたか。

はい いいえ

7) きょう ほかのひとを たすけて あげましたか。

はい いいえ

8) きょう だいがくせいの 「すごいところ」を みつけましたか。

はい いいえ

9) また きょうのような かつどうを したいですか。

はい いいえ

2) きょうの かつどうについて どちらか1に○をつけてください。

また、そのりゆうを おしえてください。

りゆうを かくことが むずかしいときは てを あげて おしえてください。

1) きょうの かつどうは たのしかったですか。

はい いいえ

(りゆう _____)

2) きょう だいがくせいと いっしょに あそんで たのしかったですか。

はい いいえ

(りゆう _____)

3) きょう ほかの がくねんのひとと いっしょに かつどうして たのしかったですか。

はい いいえ

(りゆう _____)

3) もしも、きょうのかつどうで ^{いや}イヤだったことがあれば、おしえてください。

あった なかった

↓

イヤだったことを 書いて ください

(_____)

これでおわりです。ありがとうございます。