

第3章

研究Ⅱ

地域資源を活用した Nonformal Education プログラム実践と評価
-子ども、保護者、教員の自由記述分析から-

第3章

研究Ⅱ 地域資源を活用した Nonformal Education プログラム実践と評価

-子ども、保護者、教員の自由記述分析から-

本章は、「目的③：地域主体型学地連携の実践及び評価の検討を行うこと」に基づく、Nonformal Education プログラム*18実践検討である。

第1節 問題と目的

第1項 本実践に関する留意点

本章において実践を報告する前に、留意しておきたい点について述べる。本実践は、学地連携の概念に関わる何らかの要因に焦点を絞り、それらに関する効果を測定するといった効果検証あるいは、仮説検証が目的ではなく、質的かつ探索発見的な視点から実践評価を行うことが目的である。この立場は、本実践が、筆者の研究活動の過程で住民から得た、具体的な地域課題に則して行われたというプロセスに示されているといえる。このことについては、捉え方によっては、計画性に乏しい実践であるとも考えられるが、具体的な地域の問題意識及びニーズを出発点に据えた、問題解決的アプローチとしては有効であったと捉えている。また、混合研究法に準拠した研究デザインによって、「第2章」の学地連携に関する量的調査の結果を補完し、量と質の観点から総合的な考察を行う上で重要であったと考える。

第2項 地域主体型学地連携の必要性

上述の本実践に関する留意点を踏まえた上で、学地連携が地域主体で行われることに関する意義を以下の2点に集約する。

- ① 子どもが多世代、多年齢、多文化（地域の伝統文化も含む）にふれる機会を確保するため（子ども、大人への相乗効果）
- ② 学校*19を地域資源の1つと捉え、少子高齢化が進む地域における地域活性化を意図した活用を図る（地域及び学校への相乗効果）

*18 本実践を“Nonformal Education プログラム”と称する理由については、「第1章1節2項3」を参照のこと

*19 本研究では特に、公立小学校に限定して論じる

①については、筆者がこれまで取り組んできた世代間交流の理論が位置づけられている。つまり、「世代間に生じる断絶は、その両世代にとって否定的な結果をもたらす」とする Newman(1997)¹⁷⁷の主張に基づくものである。彼女は、これまでの発達理論を整理し、最終的に子ども及び大人側双方の発達段階におけるニーズは、対応関係にあると述べている¹⁷⁸(Table5.)。地域主体により、人的・物的資源の活用を図ることができれば、このような世代間の相乗効果が期待できる可能性がある。また、地域主体型学地連携は、実践領域が Formal Education から Nonformal Education へと移されることを意味しており、後者が有する柔軟性を生かした多様な実践は、このニーズの充足をより促進することに寄与すると考えられる。

Table5. 世代間において直接的に対応する相互ニーズ
 (Newman(1997)を参考に筆者作成)

大人側のニーズ	子ども側のニーズ
育てること	育てられること
教えること	教えられること
人生の振り返り	過去からの学び
文化的行動の共有	文化アイデンティティの形成
積極的な価値観の交流	積極的な役割意識の形成
遺産を残す	先行する世代への結合

②については、学校の存在意義を「地域づくり」「地域活性化」という視点にも見出すことである。政府によって「新しい公共」*20なる概念が打ち出された現在、従来型の縦割りの公共のあり方が大きく見直された。この動向を学地連携に当てはめれば、これまでの学校主体型の地域連携は、「従来型」として捉えられ

*20 「新しい公共」とは、『「支えあいと活気のある社会」を作るための当事者たちの「協働の場」である。そこでは、「国民、市民団体や地域組織」「企業」「政府」等が、一定のルールとそれぞれの役割をもって当事者として参加し協働する』(内閣府.“「新しい公共」宣言 要点 (「新しい公共」円卓会議による提案)”. 第8回「新しい公共」円卓会議 (2010年6月4日) 資料. 2010, p.1. (http://www5.cao.go.jp/entaku/shiryoku/22n8kai/pdf/100604_02.pdf. 2014.12.取得))

るのではないだろうか。また、このあり方は、本田(2014)¹⁷⁹の指摘する「戦後日本型循環モデル」から「新たな循環モデル」への転換*21にも通じる視点であると考えられる。この点からも、本実践は、それに向けた重要な示唆を含んでいる。

第3項 本実践の出発点

本章第1項で述べたように、本実践は、筆者の研究活動の過程で住民から挙げられた具体的な地域課題に則して展開された。なお、実践対象とした地域は、「第2章」における学地連携アンケート調査と同一であるため対象地域の詳細は省略し地域課題の概要を記す。

当該地域には、小学校4校があったが、そのうちの2校(A・B小学校)は、児童数が少ないために放課後児童クラブが未設置であった。現在、実践当時の状況は変わったものの*22、「学校がない日に子どもを預ける場所がほしい」という保護者の継続的な要望があった。この解決に向け、研究協力者であった地域住民と協働体制を構築し、本章で報告する「Nonformal Education プログラム」の実践に至った。

第4項 問題の所在と目的設定

「第1章2節」で提案した CCD モデルは子どもが中心に据えられている。ま

*21 「戦後日本型循環モデルとは、教育・仕事・家族という3つの社会領域の間に、ある社会領域のアウトプットを次の社会領域のインプットとして注ぎ込むような堅牢な矢印が、一方向的に成立していたことにある。戦後日本においては、教育・仕事・家族それぞれの近代化が、タイミングとスピードを一にして形成されてきたという経緯があるがゆえに、それぞれの間に循環関係が非常に強固に成立した」とされ、「新たな循環モデルとは、かつての戦後日本型循環モデルでは社会領域間を結ぶ矢印が一方向的だったがゆえに、その矢印が肥大化して循環の自動回転に教育も家族も仕事も飲み込まれていった面があったからには、その矢印を一方向から双方向的なものへと変革してゆくことを提案したい。双方向というのは、例えば、家族が教育を一方向的に支える役割をするのではなく、逆に教育が地域のハブとして家族を支えるような役割が今後重要になるということであるとそれぞれ説明されている。

*22 定員10名未満の小規模放課後児童クラブについて、国庫補助の対象外で、都道府県単独の補助事業の対象となっており運営体制を構築できないためである。これは、実践当時の状況であり、2013年度から当該地域においても放課後児童クラブが設置された。しかしながら、平日のみの開設であり、現在(2015年1月時点)においても学校長期休業時は開設されていない。

た、このことは、首尾一貫して本研究で用いる視点であると位置づけた。したがって、「子ども-保護者」という相互作用場面を捉えれば、保護者からの「地域の中に子どもを預ける場所がほしい」というニーズは、転じて、子どもの視点から「自分たちの居場所がほしい」というニーズと同義であると仮定した。そこで、本実践を位置づけるための先行研究のキーワードとして「地域における子どもの居場所」を設定し、以下の先行研究レビューを行った。

本研究における「居場所」の定義としては、中島ら(2005, 2007, 2010)^{180,181,182}による一連の研究で用いられている「他者から認められたり、他者から自由になって自分を取り戻したりして得られるような、自分を確認できる場所」を採用した。その理由は、心理的・物理的両側面から「居場所」を捉えた多面的な解釈であり、本研究に適切であると判断したためである。

なお、本研究における“実践を位置づけるための先行研究レビュー”という研究手続きは、一般的な調査研究がとる演繹の手続きとは異なり、帰納的手続きであると考えられる。このような手法は、事例研究やインタビュー調査を扱った質的研究及び理論構築型研究で散見されるものである。ここにおいて、本実践が質的位置づけであることから、研究プロセス自体の妥当性を裏づけたいと考える。

1 地域における子どもの「居場所」に関する先行研究

現在、わが国において、Formal Education 領域では、学地連携の観点から、放課後や学校長期休業時における子育て家庭に対する生活支援を意図した法整備が進められてきた。2007年度に、文部科学省によって「放課後子ども教室推進事業*²³」が策定され、厚生労働省が実施する「放課後児童クラブ」との連携による総合的な放課後対策である「放課後子どもプラン」が実施された。これらにより、2014年5月時点で、放課後児童クラブの設置数は22,084箇所であり¹⁸³（小学校

*²³ 「放課後子ども教室推進事業」とは、全国の小学校区において、放課後や週末等に小学校の余裕教室等を活用して、地域住民の参画を得て、子どもたちとともに勉強やスポーツ・文化活動、地域住民との交流活動等の取り組みを実施することにより、子どもたちが地域社会の中で、心豊かで健やかに育まれる環境づくりを推進する事業である。実施に当たり、関係機関の連絡調整を行う「コーディネーター」、宿題等をサポートする「学習サポーター」、子どもの安全を見守る「安全管理員」が配置される。(放課後子ども教室推進事業実施要領：厚生労働省)

総数 20,852 校¹⁸⁴)、学校外における子ども・子育て家庭への支援は、量的に充足へ向かっていることが伺える。しかしながら放課後児童クラブの待機児童は、前年比から 1,256 名増加し 9,945 名となっていることから¹⁸⁵、サービスの量的・質的側面において依然として課題が残されていると考えられる。

田中(2001)は、わが国における、1980 年代～2000 年に至るまでの子どもの「居場所」関連研究を概観した。様々な「居場所論」の立場から、今後の課題を検討した¹⁸⁶。

永川ら(2002)は、熊本県内の運営形態の異なる放課後児童クラブ 9 ヶ所を対象に、ヒアリング及び、子どもの行動観察調査を実施した。その結果、「自治体運営」は、制度的・固定的な運営方針であるのに対し、「法人運営」及び「保護者運営」の場合は、制度の影響を受けにくい柔軟な運営が図られていたことや、保護者をはじめとする多様な地域住民の参加を促す運営は、子どもの存在を媒介として地域コミュニティを活性化する可能性があるとして述べた^{187,188}。

西川ら(2003)は、大阪市内 3 つの小校区を対象に、子どもの「居場所の阻害要因」を検討した。その結果、「予定の多い生活時間」「屋内遊び中心」「親による子どもの行動規制」等が挙げられた。また、遊び空間が限定されることで、子どもの遊びの多様性が制限されることを指摘した¹⁸⁹。

小池ら(2004)は、熊本県内の放課後児童クラブ 10 ヶ所を対象に、運営におけるソフト及びハード面の実態と、子どもの過ごし方の特性を調査した。その結果、「公的機関主導型」よりも「保護者主導型」の実践において「充実度」が高かったことから、運営全般における保護者の参画が重要であると述べた¹⁹⁰。

武田ら(2004)は、小池ら(2004)の調査結果に加え、「民家型」では、空間の使い分けによって生じる多様な「場」の存在があり、それが学習、動的遊び、静的遊びの混在を可能にしていることを明らかにした。一方で、「学校型」の場合、「子どもが学校から解放されないことへのストレスや、自由な整備・改修が困難となる」といった現場の不満があることを明らかにした¹⁹¹。

齋藤(2006)は、子どもの「居場所」について、「子どもの権利を保障する場を市民の主体的活動によって実体的に創出し、子どもの主体性の視点から、社会の“編み直し”を実現する積極的な役割を果たす場」とした。また、具体的な課題と

して、「子どもの生活圏の豊かな創造が重要であり、多様な理念に基づく多様な活動及び場づくりを積極的に評価し、それらの連携の在り方を探求することが必要である」と述べた¹⁹²。

佐々木ら(2006)は、山口県内に位置するすべての「地域子ども教室(現事業名:放課後子ども教室)」の活動実態を調査した。その結果、小学校高学年～中学生の参加が少ないこと、放課後児童クラブとの違いが明確ではないこと、他組織との連絡調整が困難となっていることを明らかにした¹⁹³。

西村ら(2007)は、文部科学省による緊急3カ年計画「子どもの居場所づくり新プラン」に基づく「地域子ども教室」により、地域と協働し、大学の教育施設を活用した子どもの「居場所」づくりプログラムを行い、それにより創出される空間が、地域コミュニティに望ましい影響を与えたことについて報告した¹⁹⁴。

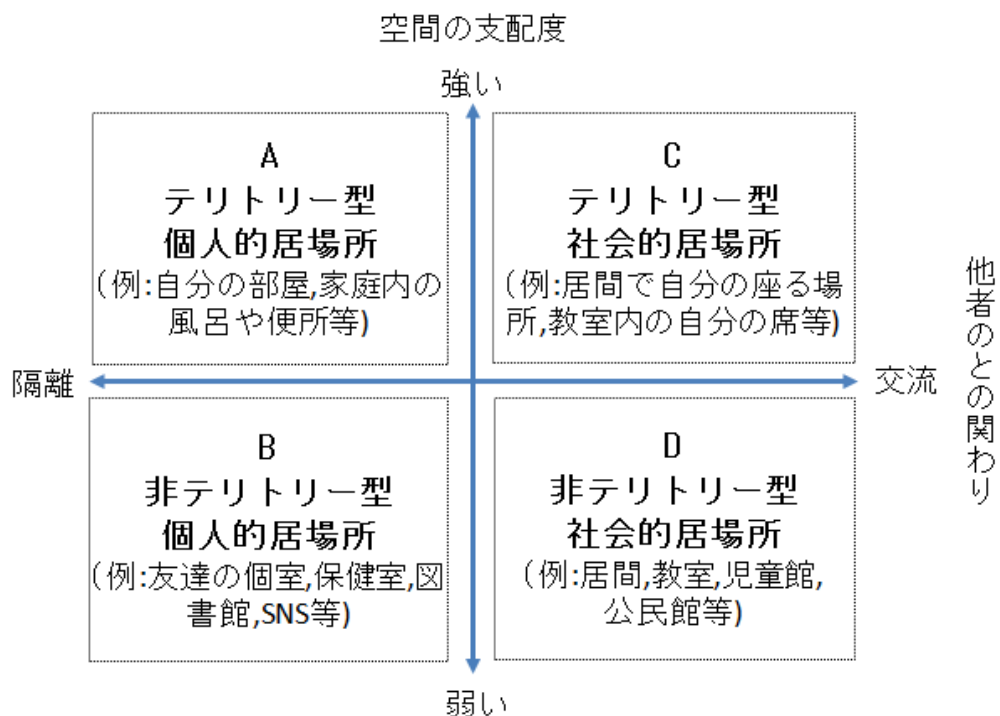


Fig.23 4次元からなる子どもの居場所概念図(中島ら(2007)を参考に一部改変)

中島ら(2007)は、子どもの「居場所」について、辞典、新聞記事、研究報告の

量的動向、質的内容整理を行った。その結果、研究報告が量的に十分でない点を指摘した。また、子どもの「居場所」について、「他者から認められたり、他者から自由になって自分を取り戻したりして得られるような、自分を確認できる場所」と定義した。さらに「居場所」は、「空間の支配度」と「他者との関わり」の2つの軸で構成されるとして、4次元からなる「居場所概念図」を作成した (Fig.23)¹⁹⁵。

猿渡(2008)は、横浜市における「はまっ子ふれあいスクール」に通う児童 129名を対象に5年間に及ぶ縦断的調査を行い、児童の「道徳性の内面形成」、「自我状態」の変化について調査した。その結果、当該事業に参加した児童は、参加しなかった児童に比べ、双方で高い得点を示し、その要因について、「事業が、児童の遊び場を大きく変化させ、児童の心を成長・発達させることに寄与した可能性がある」と結論づけた。また、空いている学校施設の教室といった公的資源の有効活用の必要性を主張した¹⁹⁶。

中山(2010)は、政府が決定した「子ども・子育て新システムの基本制度案要綱」について、放課後児童クラブにおける「利用保障強化の具体化」「事業所指定の基準や自由参入の可否の明確化」「財政的助成制度の充実」等について指摘した¹⁹⁷。

国民生活センター(2010)は、各都道府県の放課後児童クラブ担当部署 47カ所を対象に、環境整備に関する全国調査を行った。その結果、「環境整備全般で、都道府県毎、市町村毎、施設毎における格差が大きいこと」「運営について市町村の関与が弱いこと」「国及び都道府県単位における補助金の不足」を課題として明らかにした¹⁹⁸。

中島ら(2010)は、津市内の小学校高学年・中学生・高校生 1,237名を対象に、「学校・地域・家庭」における「居場所」の違いについて調査した。その結果、小中学生については、地域の「居場所」に関する評価が低く、十分な「居場所」を有していないとした。これらの結果から、地域における活動や交流による関係づくりが重要であると述べた¹⁹⁹。

請川(2010)は、北海道、山形、東京に位置する小学校4校を対象にアンケート調査を行い、「放課後子ども教室」が子どもの「居場所」になり得るかを検討した。その結果、「放課後子ども教室」に望まれることとして、「保護者が抱く、

放課後の子どもの生活への不安を軽減すること」「留守家庭児童だけではなく、全児童が楽しめる居場所が必要であること」「学校を活動の拠点にすること」等について指摘した²⁰⁰。

吉田ら(2011)は、吹田市内の分譲マンションを対象に、子どもが遊べる空間をデザインし、来場者の観察調査を行った。その結果、子どもの「居場所」にとっては、「だれ」と「どこ」に居るかが重要であり、空間デザインの観点から、子どもの居場所形成にとって「大人の受容」「行為の連鎖」「能動的な意欲形成」が重要であるとした²⁰¹。

2 目的設定

上述の先行研究を概観し、明らかになった点を整理し、本研究における問題を設定する。

まず、制度・運営面では、複数の省庁による縦割り構造によって、各種事業が展開されている実態が、様々な問題を生じさせている原因になっていることが伺えた。特に Formal Education 領域を基盤とした実践では、地域間格差、環境の不整備による子どものストレス増加、運営面全般におけるサービスの硬直化等が懸念されていた。一方で、Nonformal Education 領域では、市町村の関与が弱いことから、資金面で課題が生じていたものの、地域資源活用を取り入れた柔軟な活動が展開されていた。そして、子どもの遊びの多様化を促進させ、子どもを媒介とした地域の活性化につながる事等が示唆されていた。一部、効率性や既存施設の有効活用の視点から Formal Education 領域における「居場所」づくりの推進を主張した報告もあったが、多くは地域を拠点にした Nonformal Education 領域における「居場所」づくりの必要性を述べたものであった。

研究面からみると、研究報告数が量的に十分ではない点が指摘されていた。また、質的には、制度や環境整備等を含めた運営全般における検討が中心であり、実践を交えて子どもの「居場所」づくりの有効性や効果を検討した報告は少なかった。また、実践評価の方法に関しては、ヒアリングや観察法による分析が中心で、研究者自身の自明化された意識や、解釈の飛躍を留意した考察には至っていなかった。齋藤(2006)²⁰²が述べるような、「多様な活動及び場づくりを積極的に

評価することが必要」という主張を具体的に進めるならば、質的な評価とはいえ、一定の再現性と客観性のある方法論に基づいた検討を行う必要があると考えた。これらの課題を踏まえ、本研究では目的を以下の2点に設定した。

- ① 地域主体型学地連携の視点から、Nonformal Education 領域に焦点化した実践を行い、地域課題の解決を図ること
- ② 実践の評価については、一定の再現性・客観性を有する方法を採用し、その有用性や今後の方法論的可能性について検討すること

第2節 開発プログラムの実践概要

第1項 対象地域

新潟県上越市A区をフィールドに設定した。上越市及びA区の概要はTable6.に示す通りである(2012年4月時点)。

Table6. 新潟県上越市とA区の概要 (数値は実践当時)^{203,204,205,206,*24}

項目	上越市	A区
面積	973.6km ²	66.51km ²
人口(世帯数)	202,474 (72,943)	7,360 (2,247)
高齢化率	27.40%	31.10%
介護保険認定率	20.50%	19.65% (上越市14区内最低水準)
県庁所在地からの距離	108.9km	114.4km
教育機関	国公立大学2校 専門学校3校 私立高校2校 公立高校9校 公立中学校23校 公立小学校55校	公立高校1校 公立中学校1校 公立小学校4校
文化財	国指定11件 県指定35件 市指定313件	県指定1件 市指定38件
備考	上越市は、2005～2007年にかけて、全国で最大の市町村合併が行われ、先駆的自治モデルを展開する自治体であり、地域研究領域で関心を集めている地域である	

*24 地図と技術/Map & Technique, since 2002. “地図蔵”.
 (<http://japonyol.net/editor/distancia.html>. 2013.5.取得)

第2項 活用を意図した地域資源

会場は、A 校区において、住民による任意団体が運営を行う「常設型地域の茶の間・Jの里（以下「Jの里」と記す）」であり、「Jの里」は、住民の有志が社会福祉企業の地域貢献事業費を得て、かつて、飲食店であった空き店舗を改装し開設した。コミュニティ・ビジネス^{*25}を理念とした運営がなされている。「ふれあい施設」「菜園」「生活支援」「食堂」の全4部門が設けられており、日中は主に女性高齢者が、夜間(予約制)は、主に男性高齢者が中心的な利用者となっている。制度に拘束されない柔軟な運営を最優先するため、NPO 法人格を取得せず任意団体の組織形態をとっている。

「Jの里」は、2010年12月に設立された施設であるが、当時、筆者はA区において通所型介護予防事業を展開していたNPO法人にスタッフとして関わっていた。しかし、2011年1月、上越市の介護予防施策（「通所型」から「訪問型」へ）方針転換によって、行政による助成金が打ち切りになり、当該NPOはそれまでの12年間に及ぶ活動を中止し、解散を迫られることとなった。このような状況下、筆者は、A区においてNPOとは無関係のところ立ち上げ準備が進められていた「Jの里」を知るようになった。当然のことながらNPOには、それまでの利用者やスタッフが多数在籍しており、地域資源を活用した市民参加型の事業に関するノウハウ及び必要備品等が整備されていた。そこで、筆者の提案により、両者のコラボレーションを図ることで、「Jの里」を拠点としたより柔軟な市民参加型事業の継続や地域活性化の推進を行う体制づくりに取り組むことになった。幸いにも、立ち上げ間もない「Jの里」と、解散を迫られたNPOの利害関係が一致する形となり、短期間でNonformal Educationプログラムの実施基盤が整備されていった。本研究では論文として執筆するに至らなかったが、「Jの里」

^{*25} コミュニティビジネスについて、以下の引用を本論の定義とする。『ソーシャルビジネスは日本語で社会的企業と翻訳されるが、社会問題の解決を目的として収益事業に取り組む事業体のことである。NPO、企業、住民など、様々な主体が協力しながら収益事業に取り組んでいる。その取り組みが地域の課題解決のための場合コミュニティビジネスと定義することにする。つまり、コミュニティビジネスは、ソーシャルビジネスの部分集合であり、地方においては、ソーシャルビジネスのほとんどがコミュニティビジネスと言っても過言ではない。』（今井久. ソーシャルビジネスの可能性-グローバル経済からローカル経済へ-. 社会科学研究. 2013, 33, pp.1-2.)

においては、子どものみならず、高齢者を対象とした日常的な「地域の茶の間」が開催されており、筆者は、双方に中心的なスタッフとして関わっていた。本実践で報告する Nonformal Education プログラム内の世代間交流については、「Jの里」に日常的に訪れている高齢者と子どもとの交流として実現したものである。子どもを対象にした本プログラムが学校長期休業時のみに実施されているのに対して、高齢者を対象にした「地域の茶の間」は、平日・週に3回開催されている。したがって、筆者のフィールドワークの大半は高齢者との交流であったことは特筆すべき点であり、本研究におけるプログラム開発の観点からも重要な経緯であったと認識している。

第3項 開発プログラムの実施・運営体制

プログラム実施にあたり、近隣小学校長に事前に連絡をとり、参加児童募集案内の配布、呼びかけを依頼した。また、同地区内に位置する中学校及び高等学校に、ボランティアスタッフの参加を呼びかけた。すでに学校側も連絡・情報共有の体制は十分に整っていた。

児童の学習支援スタッフとして、大学生・院生の4名、A区内に位置する県立高校3年生2名、昼食スタッフとして「Jの里」スタッフ12名の参加を得た。スタッフは、有償ボランティアによるシフトを組んだ。1日当たりの人員数は、学習支援スタッフ2～3名、調理員2～3名であった。利用料は、子ども1人1日700円及び、別途保険加入代として100円を徴収した。利用料には、昼食費、送迎費、施設光熱費、スタッフ人件費が含まれている。

第4項 開発プログラムの内容

実践内容は、地域資源活用に重点を置き「Jの里」スタッフと検討を重ね決定した。昼食は、スタッフの手作りで提供され、食材は、主に「Jの里」で育てた野菜や、地元産のものが使用される。午後は、「地域資源活用プログラム」と題し、「Jの里」を利用する高齢者との世代間交流や、昔遊び体験、高齢者福祉施設の訪問、文化施設見学等、季節や子どもの要望により様々な活動を行った。2013年6月時点で、通算6回・全23日間の開催を数え、参加者延べ数は、418名（子

ども：322名、スタッフ：96名）に達している。活動内容の詳細は Table7.に示す通りである。なお、Table8.のうち、本実践の評価で用いたデータは、第5回実践（2012年12月）と、第6回実践（2013年3月）で収集したデータである。前者は子どもの自由記述を分析し、後者は、子ども、保護者、小学校の教員から得られた自由記述を分析した。調査を1次と2次の2回に分けて実施した理由として、まず、初回に子どものみのデータ分析を行うことで、筆者自身が分析法の習熟に努める機会にするとともに、データ解釈の吟味を複数回の結果で検討することにより、一定の方法論上の信頼性を得ようとしたためであった。

Table7. 主な活動内容

時間	内容	主な会場
9:00~10:00	スタッフ・打合せ・会場準備 送迎	Jの里
10:00~10:50 (休憩10分)	子ども・自主勉強①	Jの里 寺院
11:00~11:50 (休憩10分)	子ども・自主勉強②	Jの里 寺院
12:00~12:40	昼食	Jの里
12:40~13:00	昼休憩	Jの里 近隣公園
13:00~14:30	地域資源活用プログラム (自然遊び体験、昔遊び体験、福祉施設 訪問、世代間交流、文化施設見学等)	Jの里 地域
14:30~15:00	おやつ	Jの里
15:00~16:00	送迎、片づけ スタッフ・打合せ	

※記載時間は、プログラムの内容や児童の要望等により、時間の前後や、午前と午後で内容が入れ替わる場合があった

Table8. 実践開催日、参加者数、会場の詳細

年	通算	開催日	日数(日)	子ども(人)	スタッフ(人)	主な会場
2011	第1回	8月3～5日	3	11	12	Jの里
	第2回	12月27～29日	3	38	12	Jの里
2012	第3回	3月26, 28～30日	4	26	20	Jの里
	第4回	8月1～8日	6	108	24	Jの里・寺院
	第5回	12月25～28日	4	82	16	Jの里・寺院
2013	第6回	3月27～29日	3	57	12	Jの里・寺院
		合計	23	322	96	

第3節 開発プログラムの評価方法

第1項 評価対象

まず、2012年12月を「1次調査」、2013年3月を「2次調査」とした。以下に、対象者についての詳細を記載する。

1 子ども（1次調査及び2次調査）

「1次調査」は子ども19名（男子11名、女子8名）、「2次調査」は、子ども17名（男子11名、女子6名）であった。両調査ともに、プログラム最終日に集合法により「絵日記」を記入してもらい、その自由記述部分をテキストデータとして抽出した（有効回収率100%）。両調査で対応のある子どもは13名であり、半数以上が連続して本実践に参加していた。なお、絵日記の絵については分析対象外とした。絵日記を用いた理由としては、まず、子どもにとって馴染みがあり、記述内容や文章表現力の差はあるものの、低学年から高学年まで抵抗なく自分の考えを表現するのに最適であると考えたためである。また、筆者が過去に行った世代間交流プログラムの評価検討の際、絵日記を用いた評価を行っており、そこでも有用な知見が得られていたため²⁰⁷、本研究においても評価指標として採用した。

2 保護者（2次調査のみ）

2次調査時に参加した子どもの保護者14名のうち、協力が得られた10名を対象として郵送法による無記名自由記述式アンケートを実施した。このうち返信が

あった女性9名（30代：4名、40代：4名、50代：1名）の回答を分析に用いた（有効回収率90%）。

自由記述式アンケートは、属性項目（選択式）と各設問（自由記述式）で構成した。属性項目では、「性別」、「年齢（代）」、「家族構成」、「当該地区居住期間」を尋ね、設問では、「参加申込みに至った経緯」、「実践中の子どもの様子」、「本実践への意見・感想」を設けた。

3 教員（2次調査のみ）

A・B 小学校の教員を対象に、留め置き法による無記名自由記述式アンケートを計15部配布した。回答が得られた11名を分析に用いた（有効回収率73%）。内訳は、男性3名（50代）、女性8名（30代：1名、40代：1名、50代：6名）であった。

自由記述式アンケートは、属性項目（選択式）と各設問（自由記述式）で構成した。属性項目では、「性別」、「年齢（代）」、「教職歴と現小学校勤務歴」を尋ね、設問では、「学校における子ども・保護者の反応」、「本実践への要望、意見、感想」を設けた。

第2項 分析手順と分析方法に対する批判

1 データ処理

得られた全回答については、筆者と共同研究者1名で熟読し、記述内容を把握した時点で、Excelに入力しテキストデータ化した。その際、子どもの絵日記については、形態素解析^{*26}の精度を高めるため、文章中の平仮名表記を漢字に変換した。漢字変換は、筆者と共同研究者によって行い、文章全体の意味が変更されていないことを確認した。

2 分析手順

分析ソフトは、汎用性があり、ソフトとしての信頼性が確認されている TTM:

^{*26} 形態素解析とは「意味をもつ最小の文字列の単位を形態素（morpheme）といい、文を単語ごとに分割し、品詞情報などを付け加える解析のこと」である。（金明哲．テキストデータの統計科学入門．株式会社岩波書店．東京都．2009,p26.）

TinyTextMinerβversion, mecab-0.994, R ver.2.15.2, Excel2010 を用いた。

まず、テキストデータについて、1回目の形態素解析を実施し、その結果「有り難い」、「感謝」といった意味の近い語は、「感謝」に統一するなど同義語設定を行った。また、「それ」、「そう」といった単独では意味が解釈できない語や、「私」や「する」といった、文章表現上必然的に頻出する語については不要語設定を行った。また、複数回（2回以上）出現を検出条件として加え、2回目以降の形態素解析を行った。最終的に、形態素解析後得られた単語については、「用語×属性（児童・保護者・教員）」のクロス集計表を作成し、多変量解析で分析を試みた。サンプル数が少数であったことから、量的制約のない検定²⁰⁸として知られる、クラスター分析^{*27}、多次元尺度法^{*28}、対応分析^{*29}を実施した。これら一連の分析方法は、松村ら(2009)²⁰⁹を参考にした。

3 テキストデータを評価することへの批判と本研究の立場

テキストデータを分析することに関して、藤井ら(2005)²¹⁰は、以下の3点について指摘した。

- ① テキストデータが持つ曖昧さをコンピューターで処理することは困難であること
- ② テキストデータが回答者の意図をそのままの形で反映する保証がないこと
- ③ テキストデータの真の意味は研究者が解釈する必要があること

また、Nowmanら(2000/2006)²¹¹は、「質的研究にソフトウェアを利用することにおける論争」として、以下の4点を挙げた。

*27 クラスター分析とは、各個体間の内容の類似・非類似度を距離とみなして、その距離を基準にグループ分けしていく方法
(石田基宏. Rによるテキストマイニング入門. 森北出版株式会社.(東京都). 2008, p.132.)

*28 多次元尺度法とは、各個体間の類似・非類似度を、それぞれの個体から測定した多変数の数値から求め、その結果を2次元あるいは3次元に描写して、個体間の関係を探る手法である。文献によっては、「多次元尺度構成法」と記される場合もある。(前掲著. 石田(2008). p.151.)

*29 対応分析とは、クロス集計表の行と列を調整して、相関の強い個体同士が隣接するように並べ替えを行う手法であり、行と列の水準それぞれについて散布図を描くことができ、これらを重ね合わせることで対象の特徴的な反応が判断できる(前掲著. 石田(2008). p.163.)

- ① データとの距離感：ソフトウェアは、必ずしもデータとの親近感を失わせてしまうばかりではない。(中略) 豊かな文脈情報(例えばソースについての情報、ハイパーテキストリンクの図的表現、操作可能な略図、コード、文書、テキストの部分に関してのリンクしたリストなど)を提示し、現実データにデータを今までよりもよく利用する助けになっているものもある
- ② ソフトウェアは方法論を変えていくのか：ソフトウェアが方法論的・概念的なアプローチを押し付けるのか否かということ。ユーザーとしては、ソフトウェア使用による仮定や枠組みに閉じ込められる必要はないし、また閉じ込められるべきではない。自分のメモやネットワーク図という形で見失わないようにしたりすればよい
- ③ 新米の研究者は手作業から始めるべきか：手作業を経験することで得るものがあることは確かであり、これはソフトウェアを使うことへの不安を抱く前にプログラムによって何が生じているのかを分析的に感じる手助けになる
- ④ ソフトウェアは本当に厳密さ、整合性、徹底性に影響するのか：能力が低い研究者が優れた研究を生み出すというようなことはありえない

これらの指摘については、本研究の自由記述分析にも該当するものであり、慎重に本研究の立場を明らかにすることを試みた。

まず、Weitzman(1999, 2000/2006)によって提示された、コンピューターを用いた質的分析の利点について述べる。彼によると「consistency(整合性)」、「speed(迅速さ)」、「representation(表現性)」、「consolidation(統合性)」といった点が、質的分析にコンピューターを用いる利点であるとされた^{212,213}。本研究では、特に、「consistency(整合性)」「representation(表現性)」を重視したいと考えた。

さらに、得られたテキストデータについては、まず、筆者及び共同研究者がデータを熟読し、研究者自身の意味の読み取り作業を出発点として据えた。つまり、コンピューターによる分析を始める前に、十分に研究者自身が文脈や、全体的な記述内容についての主観的な感想をもち、それを複数人で共有することから分析を開始したのである。具体的には、形態素解析を実施し、得られた結果と生データから感じた印象がどの程度一致するのか(あるいはしないのか)について検討

を重ねた。また、本研究は、テキストの“文脈”に焦点化した分析を行うのではなく、あくまでテキストから得られた単語の出現パターンやクラスターといった“傾向”からの解釈を試みたのである。しかし、藤井ら(2005)の指摘する②については、対策が困難であると考えられる。すなわち、子どもたちは「楽しくなかった」という本音があった時に、それを他者に読まれる前提の絵日記に書きにくいというが考えられるし、保護者においてもクレームのような内容は書きにくいだろうと考えられた。記述内容にどれだけその対象者の本音が反映されているかということを検証することは困難であり、その回答に生じるバイアスを解消することは実質的に不可能であると考えられる。その中においても、本研究では、書式をすべて無記名形式にすることで、こうした回答バイアスが最小限になる工夫を講じた。

テキストデータを分析する上でのメリット・デメリットを把握した上で、以下に、テキストデータを分析対象とした国内の主な先行研究を概観する。

入江ら(2007)²¹⁴は、看護大生 59 名から得られた自由記述レポートから、看護実習における初日～最終日にかけての記述変化の比較を行い、学生の視点が「不安を知的に防衛する状態で眺める視点」から、「対象者の主観的な体験に対する興味と共感に基づく倫理的な視点」へと変化していることを明らかにした。

荒井ら(2011)²¹⁵は、半構造化インタビューから得られたテキストデータを分析し、都市部中高年者 19 名の ICT に関する認識を調査した。「話題クラスタ」を属性とした「対応分析」によって、地域や所属集団における社会関係との関わりの様子や傾向性を明らかにした。

また、稲葉ら(2011)²¹⁶は、Glaser ら(1965,1967/1988,1996)^{217,218}によって考案された「データ対話型理論(grounded theory)」とテキストデータ分析を組み合わせ「グラウンデッドなテキストマイニング・アプローチ(GTMA: Grounded Text Mining Approach)」を提案した。

質的データの中でも、特にテキストデータを用いた研究は、近年になって多く報告がなされており、研究者間によって分析方法の位置づけが曖昧であったり、単にコンピューターを通したアウトプットを提示するのみで、実質的な考察にまで及んでいない報告なども散見され、方法論としては検討が始まったばかりの領

域であると考えられる。

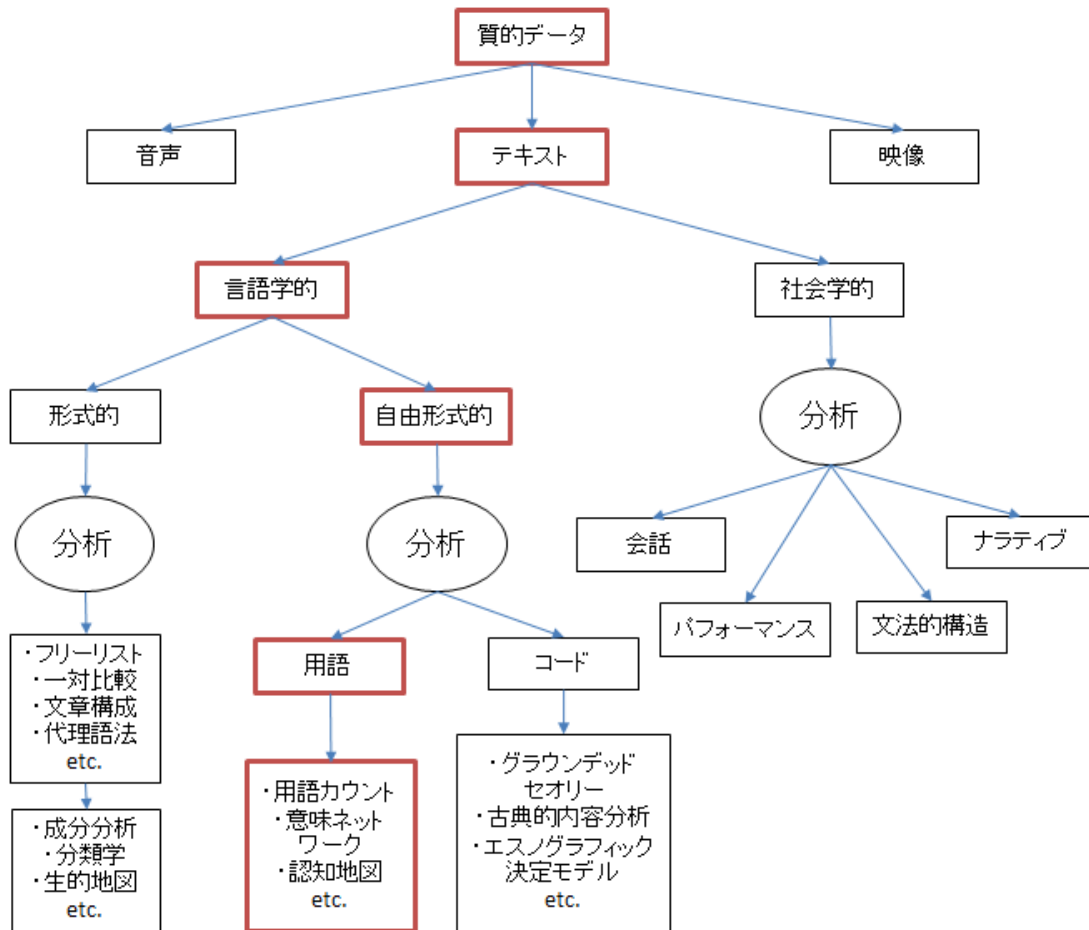


Fig.24 質的分析の技法についての類型化と本研究の位置づけ
 (Norman ら(2000/2006). p.166.を一部改変)

※本研究は図中赤枠内に該当する

その中でも、本研究では、Fig.24 に示す通り、質的データを分析対象とする研究としての立場を明示し、さらに、筆者自身がプログラムの実践者であり、評価・分析者であるということをも源(2007)²¹⁹の提唱する「参加型評価(Utilizing Participatory Evaluation)」によって位置づけたいと考えている。

まず、Fig.24 に示した内容を文章化すれば「自由記述テキストデータの用語レベルに着目した、言語学的領域における分析方法を用いた分析」と説明できる。近年、信頼性のあるフリーソフトが利用でき、コンピューターがあれば誰もが比

較的高度なテキストデータの分析を行う環境が整っている。

次に、プログラム評価の立場として示した「参加型評価」について、その特徴は、プログラムの評価に利害関係者が参加することが挙げられる。源(2007)によると「利害関係者とは、評価対象プログラムの実施スタッフ、サービス受益者、資金提供者、政策決定者・意思決定者、評価の資金提供者、当該プログラムと競合する者、当該分野の専門家等」であるとされている²²⁰。その上で、Nonformal Education 領域で用いる際の「評価実践への示唆」として以下の3点を挙げている。

- ① 参加型評価を導入することにより、Nonformal Education の中間的なアウトカムである人々、組織、コミュニティの態度・行動変容といった質的側面を指標化することができると考えられる。質的データを関係者と共に収集し、関係者間の「納得」のもとに設定された指標は、対象社会の価値体系の中で構築された「妥当」な指標として捉えることが可能である。
- ② Nonformal Education ではコミュニティのニーズや学習者の変化に合わせて教育の機会を提供していくことが重要であるが、参加型評価は形成的な評価に適しており、当事者としての利害関係者自身による具体的かつ実施可能性の高い提言が策定されることが期待できる。また、意思決定を行う人々が評価過程に関わっているため、評価の提言が活用される確率が高い。
- ③ 評価過程を共有することによる学習効果の側面に着目したい。参加型評価では評価に参加する利害関係者へのトレーニングをはじめとして、評価可能性評価、ロジック・モデルの構築、評価設計、評価の解釈など一連の評価活動を一緒に行うことになる。その評価過程で、「評価対象への理解促進」「評価能力向上」「プロジェクトの運営能力向上」が期待できる。Nonformal Education は、Formal Education と比べ、実施体制が脆弱であるが、こうした活動を通じて、実施組織の強化につながることを期待できる。

源(2007)は、国際協力領域についての論考であるが、本研究における Nonformal Education プログラムについても十分適応可能な視点であり、このことから、「参加型評価」の立場に本研究を位置づけたいと考えた。なお、「参加型評価」は、Patton ら(2010, 2013)^{221, 222}による「実用重視の事業評価(U-FE:

Utilization-Focused Evaluations)」の生成の過程で体系化された評価方法であり、現在、同評価モデルは「広範囲に及ぶテーマについて、可能性のある多様な判断と実用のための組織的な情報選択を行う評価」とされている²²³。また、その手順として 17 段階に及ぶチェックリストと概念図が提示されており²²⁴、インターネット上で無償ダウンロードが可能である。しかし、分析枠組みが介入段階から緻密に構成されたモデルであることから、すでにフィールド開拓までを終えていた本研究においては適合しないと考えた。

4 倫理配慮

1 次調査時、子どもに対しては、絵日記配布の際に、「個人は特定されないこと」、「記入の自由意思の尊重」、「書いた絵日記は返却すること」について直接説明を行った。

2 次調査時、子どもについては、1 次調査と同様の手続きをとった。保護者及び教員には、「研究の目的」「結果の処理方法」「データ公表範囲と個人情報保護の徹底」「協力参加の自由意思の尊重」について説明文を付し、書面によって同意を得た。

第4節 結果と考察

第1項 1次調査（子どもの自由記述分析）

1 形態素解析による単語抽出

1 回目の形態素解析後、男女合わせて 426 語の単語が抽出された。詳細は Table9. に示す通りである。子どもの内訳は、19 名のうち低学年 11 名（男子 6 名、女子 5 名）、中学年 4 名（男子 1 名、女子 3 名）、高学年 4 名（男子のみ）であり、家族構成は、14 名のうち核家族世帯 5 名、拡大家族世帯 9 名であった。

Table9. 絵日記のテキスト部分から抽出された単語（延べ数）

性別	人数(人)	単語総数(語)
男子	11	227
女子	8	199
合計	19	426

さらに、「第3節2項2」と同様の手順により、2回目の形態素解析を行い、機械的に69語が抽出された。その後、同義語・不要語の整理を繰り返し検討し、最終的にTable10.に示すような37語を抽出した。また、各単語の男女間における出現件数の差について、それぞれ正確二項検定を実施したところ、有意差が示された単語はなかった。この検定結果は、男女間で記されている単語に有意な偏りがないことを意味しており、このことから、以後の分析は性差については検討せず、あくまで全体の結果のみを記述することとした。

Table10. 分析に用いた37語の出現件数（件）

単語	男子	女子	総数	単語	男子	女子	総数
楽しい	9	4	13	おいしい	1	2	3
勉強	6	6	12	頑張る	3	0	3
D寺	5	5	10	合掌	0	3	3
遊ぶ	4	5	9	作れる	3	0	3
おじいちゃん	5	3	8	すごい	1	2	3
できる	4	3	7	S園	1	1	2
折り紙	3	4	7	家	2	0	2
嬉しい	6	1	7	上手	2	0	2
一緒	4	2	6	計算ドリル	0	2	2
おばあちゃん	3	3	6	休み時間	2	0	2
進める	4	1	5	近く	2	0	2
作る	3	2	5	高い	1	1	2
雪遊び	3	1	4	集中	2	0	2
宿題	2	2	4	習う	0	2	2
終わる	0	4	4	入る	2	0	2
輪投げ	4	0	4	仕方	0	2	2
難しい	2	2	4	遊び	2	0	2
教える	0	3	3	はかどる	2	0	2
友だち	1	2	3				

2 クラスタ分析による傾向性の把握

抽出された37語について、階層的クラスタ分析（ウォード法、ユークリッド距離）を実施し樹系図を得た(Fig.25)。Height（任意のカットライン）を4.0で設定し3クラスターが抽出された。

第Iクラスターは、「勉強」や「折り紙」といった活動についての単語と、それに伴う感情表現を中心とした単語がみられたため「I：学習・活動意欲群」とし

た。第Ⅱクラスターは、全体の中で独立的に構成されたクラスターであり、「集中」や「はかどる」といった単語から「Ⅱ：充実感」とした。

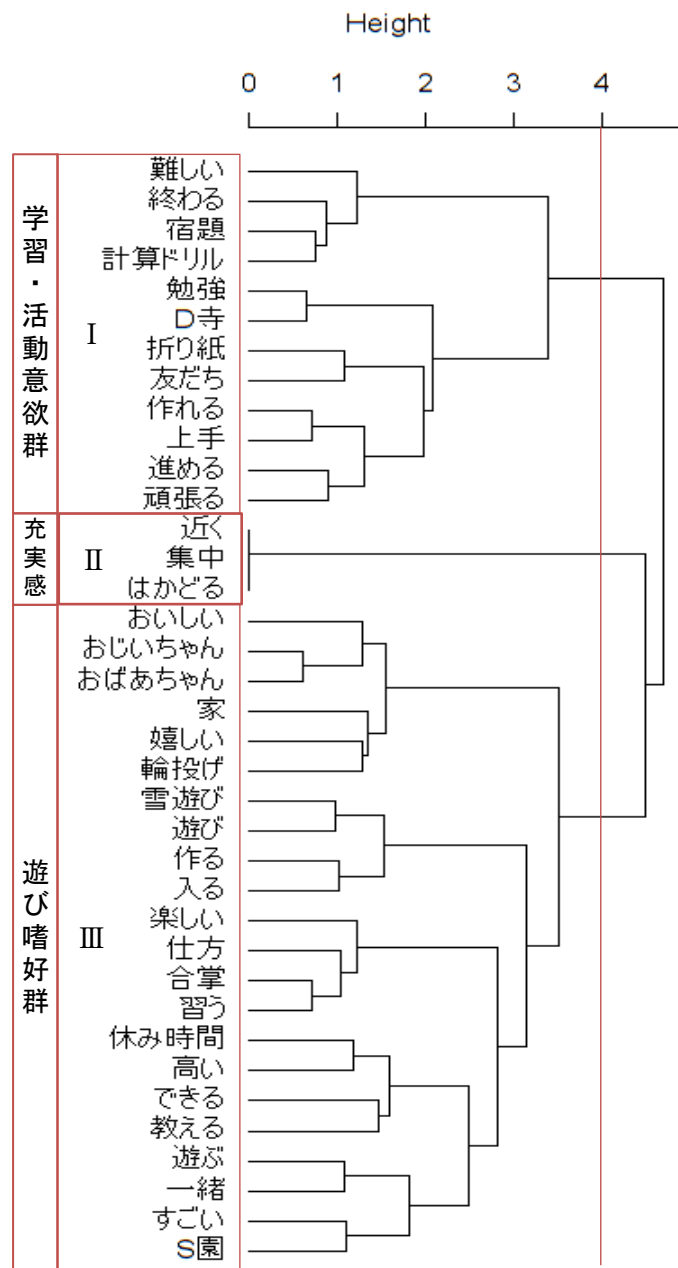


Fig.25 子どもの絵日記から得られた3クラスターとその解釈

第Ⅲクラスターは、遊びを中心とした活動全般についての記述とそれに伴う感情表現から抽出された単語により構成されたクラスターであり、それを好んでい

「嬉しい」といった単語が布置され、それらの対極には「勉強」や「折り紙」といった単語が布置された。そこで、①の方向軸を「遊び-学習方向」と解釈した。

次に、②に示すような上下方向では、2つの会場で行った活動に関する単語が対称的に布置された。そのため、②の方向軸を「Jの里-寺院方向」と解釈した。

この結果から、「Jの里」では「遊び」を中心とした活動が、「寺院」では「学習」を中心とした活動が記述された傾向性が明らかになった。しかし、実際には、寺院においても遊ぶ時間を設定しており、「Jの里」と「寺院」とでは実質的な活動の違いはない。したがって、子どもにとって「Jの里」の有する「集いの場」としての雰囲気、遊びを中心とした活動意欲を促進し、「寺院」の有する厳かな雰囲気が、緊張感や学習意欲を高めたことにつながったと考えることができた。

4 対応分析による軸の解釈（対称解）

最後に、対応分析により、対象（学年）と各語を重ねた散布図を得た。対応分析では、x軸及びy軸が意味を有するとされ、単語の布置から軸の解釈を行った。また、単語間の距離は、それぞれの関連性を示すため、学年別の記述内容の特徴を知ることができる。結果は Fig.27 に示す。

まず、単語布置全体を概観すると、「X1：低学年（11名）」では、遊びを中心とした活動や、それに伴う感情記述及び、世代間交流会の際に接した高齢者のことが布置されている。また、同様に「X2：中学年（4名）」は「計算ドリル」の他、遊びに関する単語が布置され、「X3：高学年（4名）」は「充実感」に関する単語が布置された。

次に、軸の解釈を行った。x軸方向は、他者や物との関わりにきっかけを得た単語が布置され、対極には、自己の内面的なことに関する単語が布置された。よって、「対人関係軸」と解釈した。また、y軸方向は、「遊び」に関する単語と「学習」に関する単語が対極的に布置されていたため、「活動内容軸」とした。

この結果から、低学年では「遊び」を中心とした「他者」と関わる活動が記述され、中学年では「学習」を中心とした「他者」と関わる活動が記述され、高学年では「学習」を中心とした「自己」と向き合う活動が記述されたという解釈が

できた。

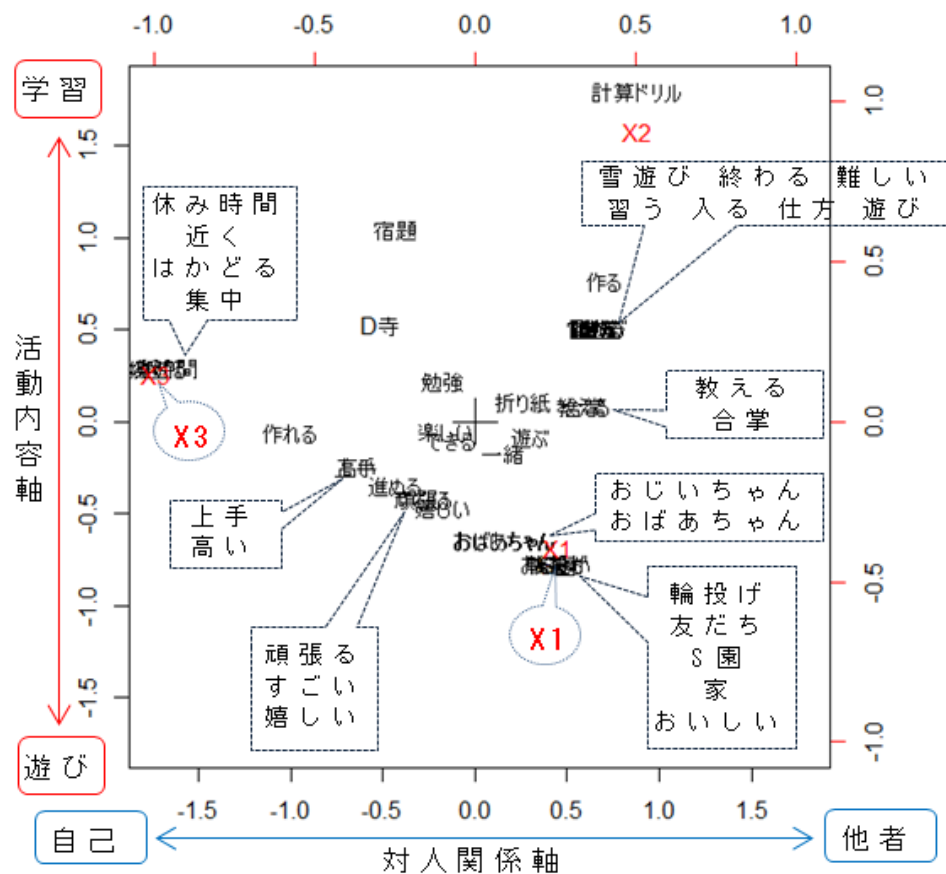


Fig.27 対応分析で得られた学年 (X1 低・X2 中・X3 高) と各語の布置 (対称解)

5 1次調査の小括

クラスター分析では、記述全体の意味的なまとまりが集約され、多次元尺度法では、地域資源活用による「場」の設定が子どもの活動に及ぼした影響が明らかになり、対応分析では、学年別の記述内容の傾向性が明らかになった。

先に、佐々木ら(2006)²²⁵によって指摘されていたように、子どもを対象とした「居場所」づくり実践は、高学年になると参加が少なくなる傾向があると述べられていた。今回、子どもが絵日記に記述した内容は、子どもの活動嗜好と関連していると考えられ、今後、学年による嗜好の違いを、具体的なプログラム検討に活かすことによって、高学年の子どもの参加も得られるような工夫を図ることが

考えられる。

また、「1次調査」における分析を通して、筆者らが絵日記（生データ）を熟読した際に抱いた印象は、本データ分析と近いものであり、（この点については、極めて主観的な記述にならざるを得ないが）このことから考えて、参加型評価としては十分に有効性のある手法であると考えられた。

第2項 2次調査（子ども、保護者、教員の自由記述分析）

1 形態素解析による単語抽出

まず、1回目の形態素解析後、テキスト全体から 1,110 語が抽出された。対象別の内訳は Table11.に示す通りである。次に、2回目の形態素解析を行い、機械的に 88 語が抽出された。さらに、同義語・不要語の整理を繰り返し、最終的に、Table12.に示す 58 語を抽出した。

対象者の内訳について、子どもは、17名のうち低学年 11名（男子6名、女子5名）、中学年 3名（男子2名、女子1名）、高学年 3名（男子のみ）であり、家族構成は 14名のうち核家族世帯 5名、拡大家族世帯 9名であった。保護者は、9名のうち核家族世帯 3名、拡大家族世帯 6名であった。教員は、11名のうち教職歴 30年以上 7名、15年以上 3名、3年未満 1名であった。すべての教員は、現任校に赴任し 2年以上が経過しており、本プログラムについてはよく知っている状態であった。

Table11. テキストデータ全体から抽出された単語（延べ数）

対象	人数(人)	単語総数(語)
児童	17	450
保護者	9	343
教員	11	317
合計	37	1110

Table12. 分析に用いた 58 語の出現件数 (件)

単語	児童	保護者	教員	総数	単語	児童	保護者	教員	総数
楽しい	14	7	8	29	安心	0	2	2	4
子ども**	0	10	10	20	長期	0	3	1	4
できる	3	6	6	15	違う	0	2	1	3
D寺	8	1	4	13	感謝	0	2	1	3
勉強	2	5	5	12	食べる	2	0	1	3
家	1	6	1	8	見つける	3	0	0	3
遊ぶ	5	1	2	8	外	1	2	0	3
体験*	0	6	2	8	宿題	0	1	2	3
座禅	5	2	1	8	面白い	2	0	1	3
昼食	2	2	4	8	生活	0	1	2	3
地域	0	1	6	7	助かる	0	1	2	3
話す	0	4	3	7	学童保育	0	2	1	3
ボランティア	0	2	4	6	すごい	3	0	0	3
提供	0	4	2	6	続ける	0	2	0	2
嬉しい	3	1	2	6	心	1	1	0	2
保護者	0	0	6	6	テレビ	0	2	0	2
みんな	5	0	0	5	経験	0	2	0	2
聞く	1	2	2	5	大学	0	0	2	2
教える	0	3	2	5	祖父母	0	2	0	2
友だち	1	2	2	5	預ける	0	0	2	2
場	1	2	2	5	他校	0	0	2	2
交流	0	1	4	5	集団生活	0	1	1	2
よい	0	2	3	5	会える	1	0	1	2
学ぶ	0	3	1	4	自然	0	0	2	2
おいしい	3	1	0	4	触れる	0	0	2	2
高齢者	2	1	1	4	考える	0	0	2	2
頑張る	3	0	1	4	遊び	1	1	0	2
一緒	1	2	1	4	大切	0	1	1	2
活動	0	1	3	4	作る	1	1	0	2

**： p<0.01, *： p<0.05

また、単語の出現件数について「子ども vs.大人（保護者＋教員）」と設定し、母比率 1：2 で正確二項検定を行った。その結果、「子ども」及び「体験」が、大人側で有意に多く用いられていたことが示された。一方で、子ども側で大人よりも多く用いられた単語はなかった(Table12.)。大人側で、「体験」という単語が多く挙げられたことから、子どもに様々なことを「体験」させることに価値を見出す大人の意向を伺いとることができた。

2 クラスタ分析による傾向性の把握

抽出された 58 語について、階層的クラスタ分析（ウォード法、ユークリッド距離）を実施し、Fig.28 に示す樹系図を得た。本クラスタは、単語の数が多かったため、2 段階の Height によってクラスタ分けを行い解釈を試みた。ま

ず、Height を 3.0（点線表記）で設定し、7つのクラスターが抽出された。

第Ⅰクラスターは、主に子どもと教員に多く挙げられた単語で構成されていたため「Ⅰ：学校内話題群」とした。

第Ⅱクラスターは、主に、子どもと保護者によって挙げられた単語が中心となって構成されており、子どもの家庭内における本実践への反応が、保護者の記述内容に表れていたことから「Ⅱ：家庭内話題群」とした。

第Ⅲクラスターは、主に、保護者から挙げられた単語で構成されており、長期休業中、家にいることが多い児童の生活実態に対して、抱く問題意識が伺えたため「Ⅲ：保護者要望群」とした。

第Ⅳクラスターは、主に子どもによって挙げられた単語で構成されている。「1次調査」で得られた結果と類似性が高い内容を含んでおり「Ⅳ：子ども感想群」とした。

第Ⅴ、第Ⅵ、第Ⅶクラスターは、主に、保護者と教員から挙げられた実践の評価に関する単語で構成されていた。それぞれに、第Ⅴは、「他校」の子どもと接することができる、様々な「経験」ができる、本実践の多様かつ柔軟なプログラム内容を評価している様子が伺えたため、「Ⅴ：多様性の評価」とした。

第Ⅵクラスターは、本実践の運営体制を含めた「場」に関連した単語が多く挙がっていたため「Ⅵ：場の評価」とした。

第Ⅶクラスターは、主に保護者、次に教員から挙げられた単語によって構成されており、「一緒」、「感謝」といった単語に象徴されるように、プログラム全体の協働性を評価していることが伺えたため「Ⅶ：協働性の評価」とした。

また、Height を 3.7(実線表記)で設定すると、「第Ⅰ・Ⅱ」、「第Ⅲ・Ⅳ」、「第Ⅴ～Ⅶ」と大きく3つのクラスターを見出すことができた。それぞれ「Ⅰ・Ⅱ：実践話題群」、「Ⅲ・Ⅳ：子ども・保護者感想群」、「Ⅴ～Ⅶ：実践評価群」とした。

以上、2段階でそれぞれ7つと3つのクラスターが抽出され、本実践が、子ども、保護者、教員の属性的立場に特徴づけられた、多様な関係性の中で捉えられていることが示された。具体的にどのような関連性を有しているかを以後の分析で探っていく。

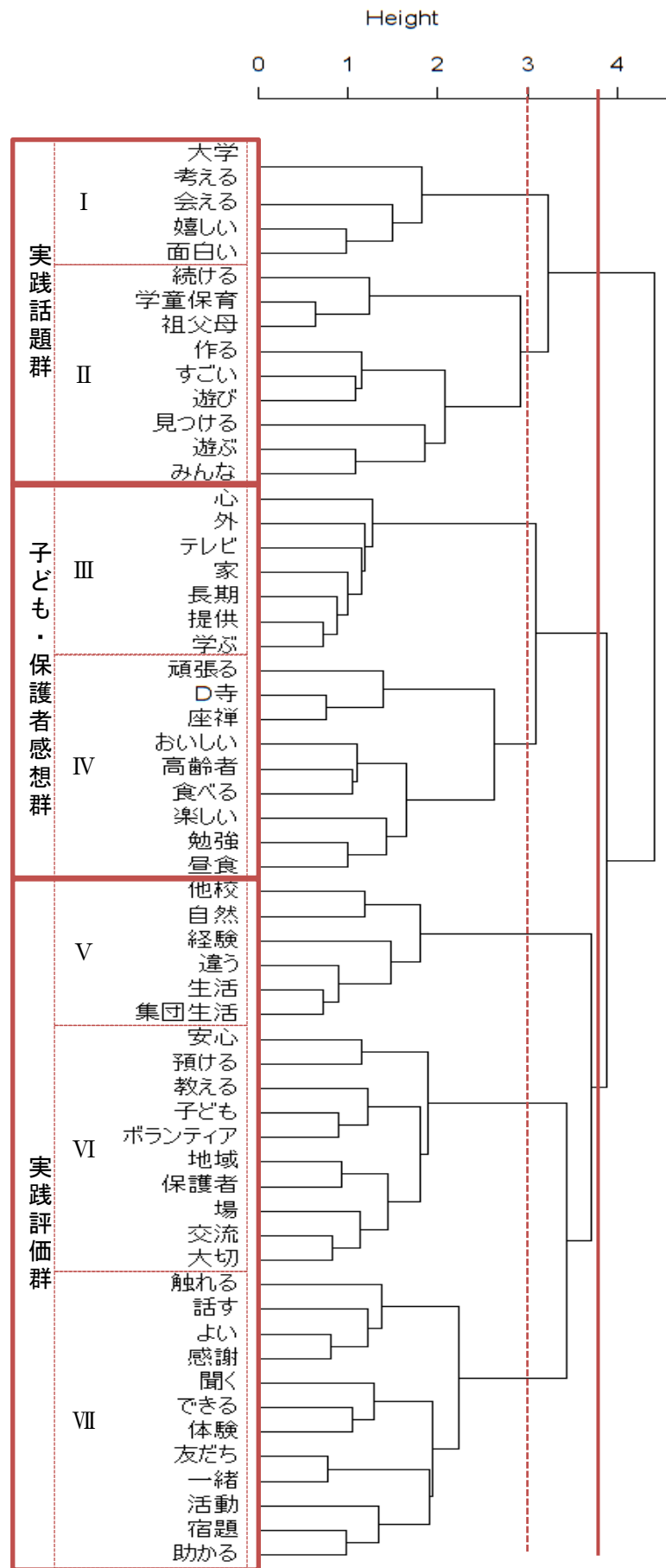


Fig.28 3者の自由記述から得られた2段階のクラスターとその解釈

3 多次元尺度法による単語布置

次に、多次元尺度法によって得られた単語の布置から、単語の関連性や傾向性について検討した。結果は Fig.29 に示す。

単語の布置は、散らばり方がまばらであったため「意味のある方向」を見出すのは困難であった。しかし、上下方向の両極に着目すると、「遊ぶ」「頑張る」といった単語と、「地域」「ボランティア」といった環境や運営体制と考えられる単語が対称的に布置される様子が伺えた。よって、①方向軸を「ソフト-ハード方向」と解釈した。縦方向にはかろうじて意味を見出すことができたものの、横方向には解釈が難しく、本データに対する多次元尺度法からの解釈は抽象的レベルに留まってしまった。次に対応分析の結果の検討に論を進める。

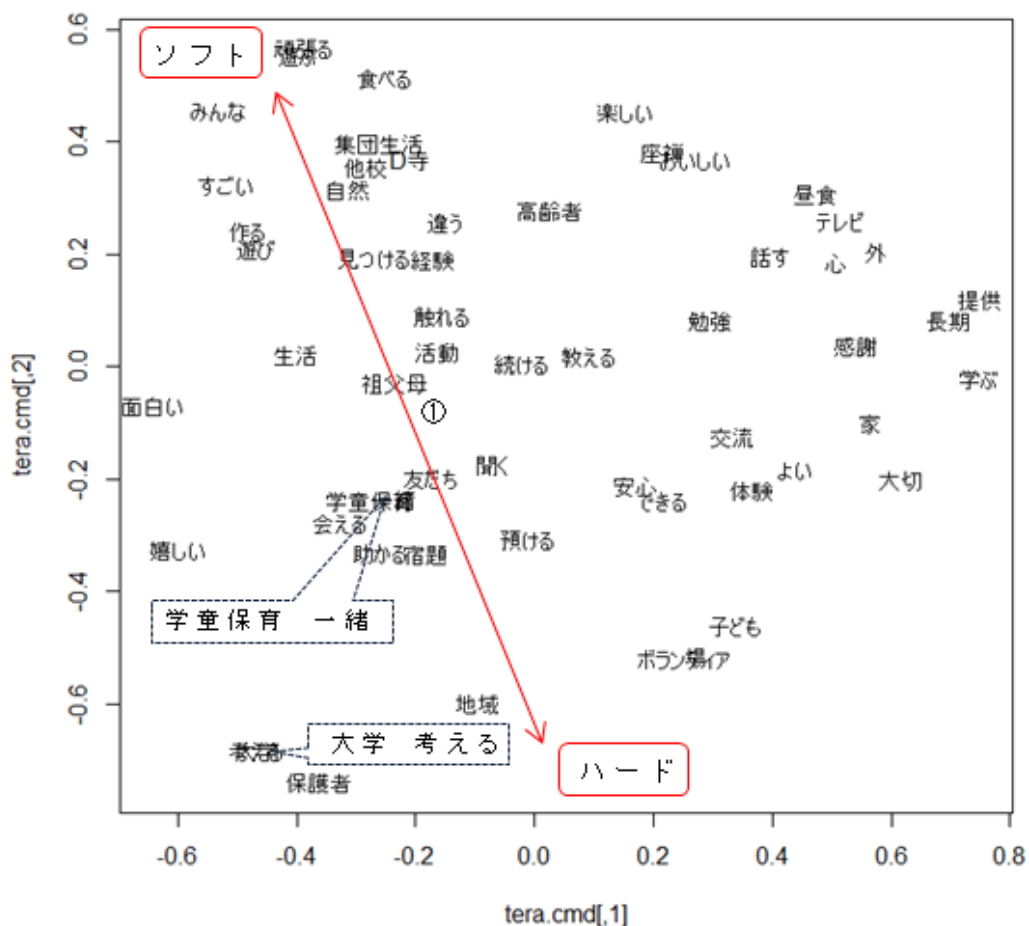


Fig.29 多次元尺度法で得られた各語の布置
 及び解釈した2直線とその定義

4 対応分析による軸の解釈（対称解）

最後に、対応分析から各属性（子ども、保護者、教員）間の距離の上に、各語を重ね合わせた散布図を得た。結果は Fig.30 に示す。

それぞれ「X1：子ども（17名）」「X2：保護者（9名）」「X3：教員（11名）」を表している。クラスター分析においては、属性間の多様な組み合わせによって本実践が捉えられていることが示されたが、その結果における具体的関係性を単語の布置から読み取ることができると考えた。

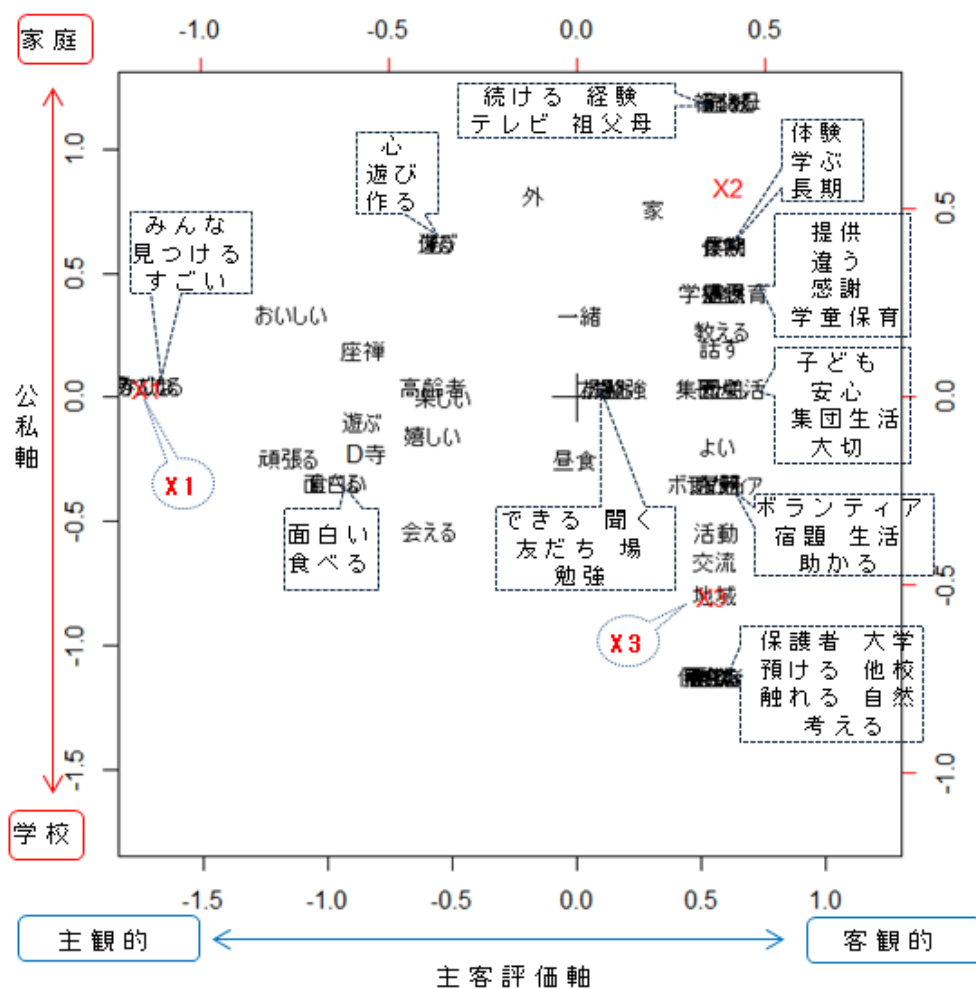


Fig.30 対応分析で得られた学年（X1 子ども・X2 保護者・X3 教員）と各語の布置（対称解）

まず、Fig.30における単語布置からは、子どもが、参加者同士の連帯感を感じながら、地域の多様な資源に触れ、様々な活動に対して意欲的に取り組み、その時々で感動を伴いながら楽しんでいる様子が伺えた。また、保護者は、子どもを預ける場を活用すると同時に、子どもに様々な「体験」をさせることに価値を見出しており、活動に参加する子どもの姿から、「安心」や「感謝」といった心情を抱いていることが読み取れた。一方で、教員は、本実践の運営基盤や実施体制等について客観的立場から評価を行っており、それらは概して肯定的であることが伺えた。

次に軸の解釈を行った。x軸方向では、「子ども」の対極に「保護者」、「教員」が布置され、単語の内容としても、実践に参加した子どもの主観的感想と、客観的評価とに分類できたため、「主客評価軸」と解釈した。また、y軸方向には、上部に保護者、中間に子ども、下部に教員という布置になっており、家族（私的領域）と学校（公的領域）との間に子どもが位置付けられている関係性から「公私軸」と解釈した。

5 2次調査の小括

クラスター分析では、属性間の多様な組み合わせにより本実践が捉えられていたことが示され、多次元尺度法では、ソフトとハードの全体像が視覚的に示された。対応分析では、永川ら(2002)が述べた「子どもを媒介とした地域コミュニティの活性化」や、齋藤(2006)による「子どもの主体性を軸とした社会の編み直し」といった事柄の一端を、可視化するような結果が得られたと考えられた。

第5節 第3章の総合考察

以下、1次及び2次調査の結果を整理し、今後の課題を述べる。

まず、本実践は、「①地域主体型学地連携の視点から、Nonformal Education 領域に焦点化した実践を行い、地域課題の解決を図ること」「②実践の評価については、一定の再現性・客観性を有する方法を採用し、その有用性や今後の方法的可能性について検討する」ことを目的として取り組んだ。

1次調査では、子どもの絵日記から抽出した自由記述から、Nonformal Education 領域における、今後のプログラム内容検討のための具体的な資料を得るとともに、方法論の適用可能性を検討した。その結果、子どもは、「場」の違いを明確に捉えていたことや、「遊び」や「勉強」という活動の両輪が、双方の内容の充実度を高めていたことが示唆された。また、学年別による活動嗜好性の違いについても具体的に提示することができた。

2次調査では、本実践をより多角的な視点から検討するために、子ども及び子どもを取り巻く大人（保護者、教員）を対象として、3者の本実践に対する意向を調査した。その結果、子どもに様々な「体験」をさせることを重視する大人側の意向や、子どもを中心として、保護者や教員がそれぞれの立場から本実践を建設的に捉えていた対象間の見解が視覚的に示された。

本実践の評価では、ある程度の再現性が保証され、大量のデータを短時間で処理できる質的データ分析手法の適用可能性も検討できたと考えている。特に、実践を評価する場合、第三者による客観的な評価を得ることができればよいが、コストや環境的側面から、現実的には、多くの場合が実践関与者（グループも含める）自身による参加型評価にならざるを得ないだろう。その中で、本実践の評価で用いた方法論を活用することで、例えば、同一プログラムにおける地域間比較や縦断的研究の新たな展開につながることを期待され、本研究では、その方法論的意義についても強調したいと考えている。なお、A校区において、本プログラムが契機となりA小学校と「Jの里」が総合学習などを通じて協働するようになった。その具体については終章で紹介する。

【第3章 引用文献】

- 177) Sally Newman, Christopher R. Ward, Thomas B. Simth, Janet O. Wilson, James M. McCrea. *Intergenerational Programs-Past, Present, Future-*. Routledge Taylor & Francis Group, New York, London. 1997, pp.3-19.
- 178) 前掲著 177) Newman(1997). p.18.
- 179) 本田由紀. もじれる社会-戦後日本型循環モデルを超えて-. (東京都). 株式会社筑摩書房. 2014, p.67, p.88.
- 180) 中島喜代子, 木屋真依, 小長井明美. 「居場所」の分類と理論的枠組み. 家庭科教育. 2005, 79, 3, pp.38-43.
- 181) 中島喜代子, 廣出円, 小長井明美. 「居場所」概念の検討. 三重大学教育学部研究紀要. 2007, 58.
- 182) 中島喜代子, 松岡留美. 年齢段階別にみた子どもの居場所に関する研究. 三重大学教育学部研究紀要.2010, 61, p.91.
- 183) 厚生労働省. 平成 26 年放課後児童健全育成事業(放課後児童クラブ)の実施状況(2014.5.1.現在)
(<http://www.mhlw.go.jp/stf/houdou/0000064489.html>. 2015.1.取得)
- 184) 文部科学省. 平成 26 年度学校基本調査(確定値)の公表について.
(http://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/__icsFiles/afieldfile/2014/12/19/1354124_1_1.pdf. 2015.1.取得)
- 185) 前掲著 183) 厚生労働省(2014).
- 186) 田中治彦. 子ども・若者の居場所の構想. 「教育」から「関わりの場」へ. (東京都). 株式会社学陽書房. 2001.
- 187) 永川靖洋, 横山俊祐, 玉井伸幸. 運営方法からみた学童保育の実態と特性-プレイベース・コミュニティベースとしての学童保育の可能性に関する研究(1)-. 学術講演梗概集. E-1,建築計画 I,各種建物・地域施設,設計方法,構法計画,人間工学,計画基礎. 2002, pp.155-156.
- 188) 玉井伸幸, 横山俊祐, 永川靖洋. 学童保育が子供及び地域にもたらす可能性-プレイベース・コミュニティベースとしての学童保育の可能性に関する研究(2)-. 学術講演梗概集. E-2,建築計画 I, 各種建物・地域施設,設計方法,構法計画,人間工学,計画基礎. 2002, pp.157-158.
- 189) 西川知子, 小伊藤亜希子, 上野勝代, 奥野修, 片方信也, 室崎生子. 地域生活における子どもの居場所-大阪市都心部の小学校 3 校区の調査から-. 生活科学研究誌. 2003, 2, pp.85-94.
- 190) 小池孔子, 横山俊祐, 玉井伸幸, 武田直人. 開設・運営からみた学童保育の実態と特性-プレイベース・コミュニティベースとしての学童保育の可能性に関する研究(3)-. 学術講演梗概集. E-1,建築計画 I, 各種建物・地域施設,設計方法,構法計画,人間工学,計画基礎. 2004, pp.501-502.
- 191) 武田直人, 横山俊祐, 玉井伸幸, 小池孔子. 空間特性からみた「地域型」学童保育の評価-プレイベース・コミュニティベースとしての学童保育の可能性に関する研究(4)-. 学術講演梗概集. E-2,建築計画 I, 各種建物・地域施設,設計方法,構法計画,人間工学,計画基礎. 2004, pp.503-504.
- 192) 齋藤史夫. 子どもの「居場所づくり」の可能性と課題. 早稲田大学大学院文学研究科紀要. 2006, 1, 52, pp.121-129.
- 193) 佐々木司, 田代直人. 「地域子ども教室」に関する研究(I). 山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要. 2006, 21, pp.201-212.
- 194) 西村和代. 西村仁志. 大学学外施設を利用した「子供の居場所づくり」の意

- 義. 同志社政策科学研究. 2007, 9, 2, pp.1-16.
- 195) 前掲著 180). 中島ら(2007). pp.77-97.
- 196) 猿渡智衛. 子どもの居場所づくりに関する政策の現状と効果. 弘前大学大学院地域社会研究科年報. 2008, 5, pp.54-74.
- 197) 中山徹. よくわかる 子ども・子育て新システム-どうなる保育所・幼稚園・学童保育-. (京都府). 株式会社かもがわ出版. 2010, pp.55-56.
- 198) 真田祐. “学童保育制度の抜本的な拡充の必要性和都道府県の役割”. 学童保育サービスの環境整備に関する調査研究-都道府県の取り組みに大きな格差-. 独立行政法人国民生活センター. 2010, pp.59-72.
- 199) 前掲著 182) 中島(2010). pp.91-112.
- 200) 請川滋大. 子どもの居場所としての「放課後子ども教室」. 日本女子大学紀要家政学部. 2010, 57, pp.23-33.
- 201) 吉田甫, 鈴木毅, 松原茂樹, 奥俊信. 子どもの居場所に関する研究-千里ニュータウン・佐竹台スマイルプロジェクトを通して-. 日本建築学会近畿支部研究報告集計画系. 2011, 51, pp.161-164.
- 202) 前掲著 192) 齋藤(2006). p.125.
- 203) 上越市ホームページ. (<http://www.city.joetsu.niigata.jp/>.2013.5.取得)
- 204) あんしんケアネット上越. 介護保険制度の認定状況(平成 25 年 4 月末現在) (http://www.care.joetsu.niigata.jp/1_6/data/nintei_h25_04.pdf. 2013.5.取得)
- 205) 片柳勉. 上越市における合併以降の都市構造の変容. 地理学評論. 1997, 70, 9, pp.577-588.
- 206) 片桐竜一, 阿部俊和, 中出文平, 松川寿也, 樋口秀. 市町村合併に伴う地域整備方針が市街地形成に与えた影響とその整備手法に関する研究-新潟県上越市を事例として-. 都市計画別冊, 都市計画論文集. 2009, 44, 3, pp.355-360.
- 207) 名嘉一幾, 得丸定子. 世代間交流プログラム実践及び評価の検討-客観的評価としてのストレス度測定を導入-. 日本家政学会誌. 2012, 63, 2, pp.51-60.
- 208) 足立浩平. 多変量データ解析法-心理・教育・社会系のための入門-. (京都府). 株式会社ナカニシヤ出版. 2006, p.44.
- 209) 松村真宏, 三浦麻子. 人文・社会科学のためのテキストマイニング. (東京都). 株式会社誠信書房. 2009, pp.21-76.
- 210) 藤井美和, 李政元, 小杉考司. 福祉・心理・看護のテキストマイニング入門.(東京都). 株式会社中央法規出版. 2005.
- 211) Norman K. Denzin, Yvonna S. Lincoln. 平山満義, 岡野一郎, 古賀正義, 藤原顕, 大谷尚, 伊藤勇訳. 質的研究ハンドブック 3 巻. Handbook of Qualitative Research. (京都府). 株式会社北大路書房. 2006. p.206
- 212) Eben A. Weitzman. Analyzing Qualitative Data with Computer Software. HSR: Health Services Research. 1999. 34, 5, pp.1259-1260.
- 213) Eben A. Weitzman. “ソフトウェアと質的研究; 真に期待できること”. Norman K. Denzin, Yvonna S. Lincoln, 平山満義, 岡野一郎, 古賀正義, 藤原顕, 大谷尚, 伊藤勇訳. 質的研究ハンドブック 1~3 巻. (京都府). 株式会社北大路書房. 2006, p.195. Handbook of Qualitative Research. 2000.
- 214) 入江拓, 小平朋江. 看護大学生の精神科保護室に対する受け止めおよび視点の変化 -テキストマイニングによる非構造型データの分析から-. 聖隷クリストファー大学看護学部紀要. 2007, 15, pp.1-10.
- 215) 荒井浩道, 袖井孝子, 澤岡詩野, 森やす子, 鈴木昭男. 社会的孤立防止にむけた都市中高年者の ICT 利用に関する研究-テキストマイニングによるナラティブ・データの分析-. 駒澤社会学研究. 2011, 43, pp.81-104.

-
- 216) 稲葉光行, 抱井尚子. 質的データ分析におけるグラウンデッドなテキストマイニング・アプローチの提案: がん告知の可否をめぐるフォーカスグループでの議論の分析から. 政策科学. 2011. 18, 3.
- 217) Barney G. Glaser, Anselm L. Strauss, 木下康仁訳. 死の Awareness 理論と看護-死の認識と終末期ケア-. (東京都). 株式会社医学書院. 1988. *Awareness of Dying*. Aldine Publishing Co., New York. 1965.
- 218) Barney G. Glaser, Anselm L. Strauss, 後藤隆, 大出春江, 水野節夫訳. データ対話型理論の発見-調査からいかに理論を生み出すか-. (東京都). 株式会社新曜社. 1996. *The Discovery of Grounded Theory*. 1967.
- 219) 源由理子. ノンフォーマル教育援助における参加型評価手法の活用-「利害関係者が評価過程に評価主体として関わること」の意義-. 日本評価研究. 2007. 7, 1, pp.73-86.
- 220) 前掲著 219) 源(2007). p.75.
- 221) Michael Quinn Patton, Marco Segone eds. *Utilization-Focused Evaluations: From Policies to Results-Developing Capacities for Country Monitoring and Evaluation Systems-*. Evaluation Office UNICEF. New York. 2010.
- 222) Michael Quinn Patton. *Utilization-Focused Evaluation (U-FE) Checklist*. (https://www.wmich.edu/sites/default/files/attachments/u350/2014/UFE_checklist_2013.pdf. 2014.11.取得)
- 223) 前掲著 221) Patton(2010). p.254.
- 224) 前掲著 222) Patton(2013). pp.1-19.
- 225) 前掲著 193) 佐々木ら(2006). p.210.