

子どもの生活からの「学びの剥奪」と「学びの再生」 — 学童保育における算数教室を通して —

“Deprivation of Learning” from the Life of the Children and “Revive of Learning”
— Through the Math Activities in After-School Care for Children —

齋藤史夫
(こども学科 特任講師)

要旨 「学校化」する子どもの生活の中で、逆に、①勉強嫌いの増加、②自主的な学びのための自由な時間の喪失、③学びにつながる地域での生活の縮小、などによって特徴づけられる、子どもの生活からの「学びの剥奪」が進展しているのではないかと危惧される。

小学校低学年の子どもの多数が生活する学童保育において、アクション・リサーチとして「算数的活動」(算数教室)を継続的に実施し、「拡大学校」としてではなく、子どもの生活の中に「学びの再生」をはかる方途を探究した。

学童保育は「すべて児童は、ひとしくその生活を保障され、愛護されなければならない」(児童福祉法第1条)との目的を実現するための事業である。その本質にふさわしく、子どもにバランスのとれた生活を保障するならば、学童保育が、「学びの剥奪」を克服して、「学びの再生」を実現する場となる可能性がある。

【キーワード：学びの剥奪 学びの再生 算数的活動 子どもの生活 学童保育 (放課後児童健全育成事業)】

I はじめに

1. 問題の所在

子どもの生活における学びは、本来、多様な場面で営まれる行為である。子どもの教育と人間形成を社会的に保障する場としての学校は重要な子どもの学びの場であるが、それ以外の子どもの生活の場面においても、組織された社会教育や日常的な生活の中で、時には遊びのように子どもが自由な時間に主体的に学ぶこと、さらには、地域で大人の労働や生活に接することは、子どもの学びを多様に保障する機会である。

「脱ゆとり」とされる学習指導要領が実施され、授業時数が増大して子どもの学校滞在時間が拡大し、教科書のページ数も増え、学習内容が高度化し、子どもの生活の学校化がますます進展することが危惧される。しかし、学びの場である学校の比重が拡大し、子どもの生活の「学校化」が指摘される状況下で、逆に子どもの生活からの「学びの剥奪」が進行しているのではないかと懸念される。

「学校化」の進展の下で進む「学びの剥奪」にたいして、子どもたちの生活に豊かな学びを再生し、すべての子どもの人間形成を支えることが喫緊の課題となっている。小学校低学年の子どもの多数

が日常生活する場として比重を高めている学童保育において、「学びの剥奪」をくい止め、子どもの豊かな「学びの再生」を進めることは、すべての子どもの人間形成の保障のためにも重要な課題となっている。

2. 先行研究

学童保育研究においては、学童保育の本質として「養護」の機能と合わせて「教育」の機能があることが指摘されてきた。

三好正彦は博士論文として学童保育をそのテーマとして取り上げている。博士論文をもとにまとめた著書で、三好は結論として、学童保育は①「学校、家庭以外の『第3の教育の場』としての役割を担う」、②「人間形成の場としての『学童保育』では「インクルーシブ力を高める人間形成」が可能、③「ソーシャル・インクルージョン実現への『地域のつながりを構築する連携の場』として位置づけることが可能」との3つを掲げている¹⁾。

住野好久は、「学童保育」における「保育」は「子どもの安心・安定・健康をつくり出す『養護』と子どもの人間的な成長・発達を引き出す『教育』とを一体的に提供する営みとされ、そこに教育的機能が内在化されていることは、ある意味で自明

であったとする。そして、教育的機能は「学童保育所での生活や多様な遊びや活動、子ども集団が持っている教育力（人間的な発達をつくり出す力）を豊かに引き出すこと」でもたらされてきたという。また、住野は、学童保育が学校の延長になることや子どもの自由や自主性を抑圧することなどへの危惧から、学童保育の教育的機能が「拒否される面ももちあわせてきた」という²⁾。

学童保育研究においては、その教育的機能が強調されながらも、放課後の「学校化」への危惧などから、学校の教科教育もふくめた学びの全体構造との関連について十分に探究されてきたとはいえない状況である。

しかし、「学びの剥奪」が進む中で、学童保育を「拡大学校」とはさせずに、同時に教科の学びをも視野に入れた「学びの再生」につながる場へとすることは不可能であろうか。「学びの剥奪」と思われる子どもの状況下で、学童保育の生活のもつ「学びの再生」に向けた可能性を探ることが課題となっている。

3. 子どもの生活における学び

小川太郎は生活の時間を「基本的生活」「労働」「遊び」「学習」の領域に区分し、生活の場所としての「学校」との関連から「学習」を論じている³⁾。しかし、川合章は「家庭を含めた地域の生活自体が一定の教育的な働きをもっている⁴⁾」という。「学習」は教育のために社会的に組織された「学校」においてのみではなく、生活のあらゆる場面に存在する。

本稿では、「学び」を、子どもの生活の場所である「家庭」「学校」「社会」のそれぞれに存在するものとしてとらえる。それぞれの学びは、相互に関連して影響し合うとともに、学校の教科教育に解消されない内容と意義をもつ。また時間という側面に注目するなら、組織化された教育活動である定型教育（formal education：主として学校）と不定型教育（non-formal education：定型教育外の組織化された教育活動）の場で行われる学び⁵⁾とともに、自由な時間においての子どもの主体的な学びの存在もとらえておく必要がある。

本論文では、用語として、宿題を「家庭学習」と称するなど学校に従属してとらえられることもある「学習」ではなく、子どもの主体的な行為をより強調して「学び」を用いる。

4. 研究の目的

本研究は、子どもの生活における学びの現状を「学びの剥奪」として仮説的にとらえ、「勉強が得意」と自分のことを考える子どもが急速に減少していく小学校低学年における「学びの再生」の可能性を、アクション・リサーチとして学童保育において算数教室を継続的に開催することによって探ることを目的とする。

5. 研究の方法

まず第1に、小学生を対象としたアンケート調査と幼児教育志願者の持つ「勉強」感を手がかりに子どもの生活からの「学びの剥奪」について考察する。第2に、学童保育において継続的にアクション・リサーチとして取りくんでいる算数教室の取り組みから学童保育での学びの可能性を探る。第3に以上の考察をふまえ学童保育が子どもの生活の「学びの再生」に果たしうる役割を考察する。

II 子どもの生活の「学校化」と「学びの剥奪」

1. 学校化された生活における「勉強が得意」と考えられない子どもの増加

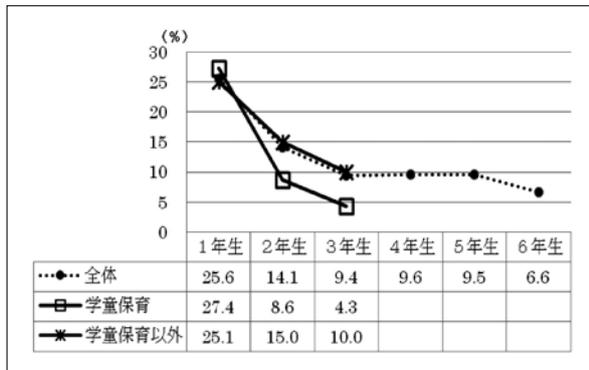
二宮衆一は、現行の学習指導要領の実施以前に、「子どもたちの放課後生活を学校教育のなかに取り込もうとする動き」としての「放課後生活の学校化」の進展を指摘し、「放課後の学校化が子どもたちの放課後『生活』を損なうものであるならば、それは子どもたちの成長・発達を保障しうるものとはならないだろう」と述べている⁶⁾。

「ゆとり教育」が転換し、さらに「学校化」の進展が危惧される中で、子どもたちの間には、「勉強が嫌い」という意識が大きく広がっている。筆者が参加したさわやか福祉財団による首都圏の小学生を対象に調査した結果によれば、自分のことを「勉強が得意」だと考える小学生は12.3%であった。そして、その比率は小学校1年生の25.6%から6年生での6.6%へと、学年が進むとともに大きく減少している⁷⁾。（表1参照）

この調査においては、学童保育在籍児童（アンケート内での自己申告による分類）について、「勉強が得意」と考える子どもの学年進行に伴う減少の傾向がいっそう著しいのではないかということが心配される結果も得られた。自分のことを「勉強が得意」ととらえる子どもが、1年生（27.4%）から2年生（8.6%）へ、2年生から3年生（4.3%）

へと、非在籍児童と比較して急速に減少している(表1)⁸⁾。

表1 自分を「勉強が得意」と考える子どもの学年推移



2. 幼児教育志望者の「勉強嫌い」

教育・保育に関わる免許・資格保有者は、将来学童保育の指導員となる可能性の大きい存在である。学童保育指導員には公的資格が存在しないが、在職者の7割(複数資格取得者を合算)が、幼稚園教諭35.5%、保育士32.9%、小学校教諭14.4%、中学・高校教諭21.3%と保育士や教員の資格を所持している⁹⁾。

これらの免許・資格を取得することを希望し、将来、教育者・保育者として従事することを希望する学生たちにも「勉強嫌い」が多数存在している。

幼稚園教諭・保育士の免許・資格をめざす専門学校生を対象に行ったアンケートでは「勉強」について「嫌い」60%・「とても嫌い」23%と答えている。また、勉強が得意と回答したのは、「とても得意」と答えた2名・3%のみであり、「苦手」28%、「とても苦手」20%と約半数が得意な科目はなく苦手であると回答している(表2・3)。

表2 【設問】「勉強」についてどう思いますか

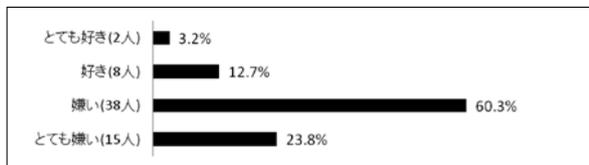
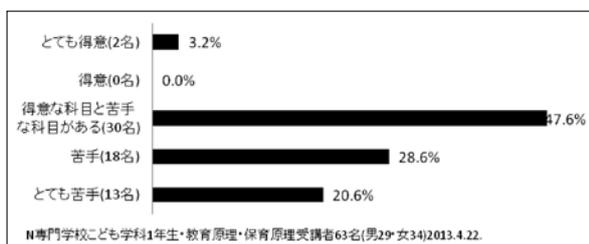


表3 【設問】勉強は得意ですか



学童保育指導員を将来の職業選択の可能性としてもつ教育者・保育者を目指す多くの学生が、「勉強」が嫌い・苦手と答えている。勉強が嫌い・苦手と考える学生が将来、子どもを教育・保育することの及ぼす影響についても検討することが必要であろう。

3. 子どもの生活からの「学びの剥奪」

今日、子どもの生活から「学びの剥奪」が進行しているのではないかと考えられる。佐藤学は、7割から8割に及ぶ子どもの「『学び』からの逃走」を深刻な事態として指摘している¹⁰⁾。深谷昌志は、今日の子どもの「働く・遊ぶ・学ぶ」の生活の三領域のいずれもしていない「ひきこもる子ども」として特徴づけている¹¹⁾。しかし、子どもたちが学びから「逃走する」・学びを「していない」という現象の背後には、本来知的好奇心に満ちた子どもの生活から「学びの剥奪」がなされているのではないかと考えられる。

ここで「学びの剥奪」とは、第1に、宿題などの家庭学習も含め、学校の学びを中心とした「勉強」を嫌いにさせられていくことである。佐藤は、国際比較などから、日本の子どもの学習時間の少なさ、知的関心の衰退、教科嫌いなどを指摘している。前掲の2調査でも「勉強が得意」との回答の急速な減少、多数の「勉強嫌い」の回答がある。「学校化」された勉強を強いられることによって、勉強が得意と思えない、勉強が嫌いという子どもが増加しているのである。

第2に、毎日の生活の中で、子どもが主体的に学ぶことを保障する自由な時間がうばわれていることである。授業時数の増加、土曜授業の導入、長期休暇の短縮など、子どもの自由な時間は減少する傾向にある。昆虫採集・読書・模型工作・ラジオ製作・アマチュア無線・おもしろい算数問題を友だち同士で休み時間に解きあう・自主的に友人たちと英語検定などに挑戦する、など、遊びの延長線上に教科・学問へとつながる学びの契機もある。子どもの自由な時間の減少によって、その機会がさらにうばわれていくことが危惧される。

第3は、「学校化」による地域での生活の縮小によって、地域での学びの機会がうばわれることである。この点では、まず、子どもたちの自主的な集団による活動を通しての自己形成力の衰退が危惧される。また、労働の変化などともあいまって、

親や地域の大人たちの労働や社会的活動を身近に体験することによる学びの機会も減少していると思われる。

「学びの剥奪」は独自の意味を持つ3つの学びがうばわれていることから起きていると考えられ、学校での「学びからの逃走」も単独で解決することは困難であろう。

Ⅲ 学童保育における算数的活動の展開

1. 学童保育における「算数的活動」

本来学びは学校のみ独占されるべきものではなく、生活の中で豊かに行われうるものである。小学生の多くが生活を営む場である学童保育において、「学校化」された勉強ではなく、「生活における学び」を展開できる可能性がある。生活の中に学びを再生する可能性を探るために、学童保育¹²⁾と共同して、継続的に「算数的活動¹³⁾」としての算数教室「ふみちゃんのびっくり算数教室」をアクション・リサーチの手法によって実験的に展開した。

この算数教室の目的は、子どもの生活の中に学びを再生する可能性を探求することである。具体的には、①生活の中には不思議なことや勉強・学問に発展する素材に満ちていることを体験的に学ぶ、②それらを体験することによって学ぶことの楽しさを実感する、③仲間と（時には大人とも対等に）ともに学ぶ・考える・探究する体験を積み重ねる、などの点を目的とした。アクション・リサーチの構想にあたっては、「遊びながらの算数」の探究（遠山啓）や、国際的な先端数学研究における教育的試みなども参考にした。

2. 実施した算数的活動の内容

上記の目的の実現のために、実際に行った算数的活動の内容は表4の通りである¹⁴⁾。

実際の実施に当たっては、第1に学習指導要領にとらわれない多様な算数・数学・科学の分野の題材を取りあげることとした。

例えば、日常遊んでいるコマを算数的活動として教材化する際に、小学校1年生の算数では想定されていない「中心」「重心」などの概念もとりあげた。

第2に、子どもの生活での話題や日常の遊び、地域の特性を取り上げて教材化した。

小惑星探査機「はやぶさ」の地球帰還は子ども

表4 「ふみちゃんのびっくり算数教室」実施経過

ヘキサフレキサゴン自己紹介 メビウスの帯	2011. 8. 24.
1億を見る！	2011. 8. 25.
テトラフレキサゴンで自己紹介 とことん・ひねってはって切り開こうー メビウスの帯・研究所	2012. 1. 8.
暗号カードで宝探し おやつタイム・連立方程式を解いておやつをたべよう！	2012. 1. 9.
こんなにすごかった！ はやぶさ君・宇宙の旅ー1億分の1の世界から体験する・はやぶさ君の宇宙旅行ー 1 つくろう1億分の1の地球・月 2 イトカワ・ハイキング ー歩いてみよう太陽・イトカワまで1億分の1の距離	2012. 4. 8.
数で遊ぼう・計算で遊ぼうーフィーバーー17段目の秘密・計算ぬり絵	2013. 3. 25.
どんな形も回しちゃおう ーいろいろな形・重心で遊ぼう	2013. 3. 26.
森の算数探検隊ー算数ビンゴ	2013. 8. 10
びゅんびゅんゴマをびゅんびゅん回そう	2014. 1. 6/7
糸巻き算数：ぐるぐる巻いて楽しい図形づくり	2014. 4. 2.
見てみよう速さ・測ってみよう秒速/分速/時速ー子どもストップ・ウォッチ	2014. 4. 3.

たちにも大きく話題となった。その偉業を1億分の1のスケールで体感し、手のひらの上に乗る地球模型を制作し、1億分の1の距離にある太陽を想定し、桜が開花する天草の海に飛び出した小山まで直線距離で1.5kmをハイキングしたことなどがあげられる。

第3には、数学・科学の先端研究も、小学生にも理解可能な範囲で積極的にとりあげた。

特に、メビウスの帯やヘキサフレキサゴンなどの非ユークリッド幾何学や、コンピュータ・グラフィックスに活用されているフラクタル理論などには、子どもにも体験可能な図形教材が多数存在しており、それらも取りあげた。

3. 学びへの積極的な参加

以上の継続的な算数的活動においては、小学校入学直前の子どもや、子育てで広場に参加している未就学児も含む、小学1年生から6年生までが同じ題材を取り組んだ。

これらの活動を通して、子どもは知的好奇心に満ちており、自らの興味を感じた学びには積極的に参加することが見てとれた。3時間という、小学校の授業時数としては4時限分に相当する時間

でも、参加した子どものほとんどは最後まで継続的に積極的に参加していた。学校の授業において教室内で立ち歩き、小学校から保育園在園当時の「教育」が問われた小学1年生も活動に集中して取り組む姿が見られた。

同時に、協力関係を自然に形成して役割を自発的に持つ姿が見られた。高学年の子どもが他の子どもや大人を手伝い教える姿も見られ、自己肯定感・自己有用感・貢献感なども形成されうるのではないと思われる。高学年の子どもからの支えが得られることは、低学年の子どもの集中力の持続を助けるひとつの力になっているとも考えられ、子ども相互の教育的関係も形成されているととらえられる。

算数教室の継続によって、新しい学びへの期待が形成され、回を追うごとに教え合い学び合う姿も自然なものとなっている。子どもの知的関心に応える共同の学びの機会を継続的に持つことが、学童保育の生活に学びの文化を形成していくことにつながるのではないかと考えられる。

IV 学童保育の本質と子どもの生活の中の学び

1. 学童保育の本質をめぐって

学童保育の実体を生み出し拡大してきた「住民や国民自身」は、その概念についても成立・発展させてきた主体である。しかし石原剛志は、「学童保育」という概念の意味する内容についてはいまだあいまいなままに使われているという¹⁵⁾。学童保育に関する研究団体である日本学童保育学会の設立などもあり、学童保育の本質についての論議が進んでいる。

二宮厚美は、子どもの放課後時間を「家族の中の生活時間」「地域コミュニティの生活時間」「自由時間としての放課後時間」「保育に欠ける時間」「市場社会の生活時間」に区分し、そのうちどの時間的意味合いが強くなるかによって、放課後の子どもの生活や学童保育のあり方が左右されるとする¹⁶⁾。そして、現代日本で「放課後の市場化と学校化」が進展しているもとの、学童保育は「拡大学校」とは逆の方向として「学校で失われたもの」を回復・再生する場とならなければならないと位置づけている。

増山均は、学童保育とは何かを解明する手がかりとして「福祉の場」「教育の場」「文化創造の場

という3つの特徴をあげている。そして子どもの生活のバランスの歪みが進む中で、「子どもの安心・安定した成長発達に向けてのライフ・バランスを確保する」という学童保育の重要な役割を指摘している¹⁷⁾。

そして、増山は学童保育が発する「問い直しの課題」として、「学校とは何か、教育とは何か」「『学び』の質、『学びのあり方』『子どもの放課後』のあり方・展望」の3つをあげている。

石原は、「教育福祉」の視点から、学童保育の仮説的定義を試みている。石原によれば「学童保育とは、保育所、その他の施設において、『保育に欠ける』学齢に達した子どもを対象に行われる保育」であり、その「保育」とは「人間発達や教育に関する専門的な知識や技能を身につけた労働者の指導のもとに、継続した集団と生活空間において、子どもの生存と発達を保障しようとするいとなみ」である¹⁸⁾。

学童保育が法的に位置づけられることとなった児童福祉法では、その第1条2において、「すべて児童は、ひとしくその生活を保障され、愛護されなければならない」とされている。学童保育の本質はさらに深めることが求められているが、子どもの生活の中で、教育や福祉や文化などを保障する営みであるということはいえよう。

2. 子どもの生活の構造—小川太郎による子どもの生活構造の把握を手がかりに

子どもに保障されるとする「子どもの生活」とはどのようなものであろうか。小川太郎は『日本の子ども』において、子どもの生活を「場所」「領域」「諸関係」という立体的な構造から把握して分析している¹⁹⁾。

小川は、明治以降の子どもの「生活の場所」として「家庭・学校・社会」の3つをあげている。今日、「ケータイ・スマホ」などの電子的通信機器

表5 小川太郎による子どもの生活構造の把握

生活の場所（明治以降）			
家庭	学校	社会	メディア空間
生活の領域			
基本的な生活	労働（役割）	遊び	学習
生活の諸関係（自己と物や人との間の相互関係）			
①物との関係（自然物の加工→機械 自然との関係）			
②人との関係			
子どもと親	教師と子ども	子どもたち	地域(社会)の人

網掛け・下線部分は筆者による追加

が中高生の間に浸透している状況から、もうひとつの生活の場所として「メディア空間」を考慮する必要がある²⁰⁾。第4のピークともいわれる子どものいじめがメディア空間においても多く行われているという指摘を考えると、メディア空間の持つ、今日の子どもにおける比重の大きさを理解することが求められる²¹⁾。

次いで小川は、生活の場で、一日の間に行っている活動を、時間区分のできる「生活の領域」として、「基本的な生活・労働・遊び・学習」の4つに区分している。深谷昌志が、子どもの「放課後の社会史」を「働く・遊ぶ・学ぶ」の3つの領域の比重の変化から分析しているように、小川による子どもの生活領域の区分は今日の子どもの生活理解にとっても重要な分析視点である²²⁾。ただし、小川は「学習」を学校のみとの関連から分析しているが、本稿では、「学び」を生活の全体に存在するものとしてとらえる。

小川は「労働」を、その時代背景から家計労働や賃労働の側面を中心に分析している。高校生のアルバイトなどの労働の問題もあるが、生活の場所や関係においての子どもの「役割」の現状と課題などとして、「労働」という領域の意味を、より積極的に受け止めることが必要であろう。

そして第3に、生活の場と領域での活動をとおして、物と人とはたらきかけ、はたらきかけられているという相互関係を①「物との関係」（自然との関係も含む）②「人との関係」という「生活の諸関係」から分析している。そして、「人との関係」を「子どもと親・教師と子ども・子どもたち」の3つの関係からとらえている。しかし、小川自身が生活の場所に「社会」をあげているように、子どもの日常生活圏である地域を中心とした社会的な人との関係からも子どもの関係をとらえる必要がある。

小川による「子どもの生活構造」論に、筆者による考察を加味し、整理したものが表5である。

3. 子どもの生活から見た学童保育

このように生活を構造的にとらえた場合に、小学生の多くが毎日の生活をする場である学童保育とはどのような場であろうか。

「生活の場所」という視点から学童保育の特徴を考察すると、石原が保育に欠ける子どもを保育する場所として学童保育を定式化しているように、

家庭の機能を補う場としてとらえることができる。そして、学校化する社会という今日の子どもが置かれた状況から考えるならば、学童保育が第2の学校、「拡大学校」となるのか、それとも社会、特に地域にひらかれた場となるのかが問われている。学童保育の約半数が学校内で実施されているとしても、その本質が地域社会にひらかれた場となることが、子どもの生活の学校化を防ぐためにも必要である。

第2に、「生活の領域」という側面から学童保育をとらえるならば、生活の4つの領域がバランスよく営まれうる場として学童保育を理解する必要がある。昼間の生活の場として、子どもの基本的な生活と遊びを十分保障することは、今までの学童保育づくり・実践の中で追求されてきた。学童保育の「生活づくり」の中では、毎日の生活をともにする異年齢集団という特徴を生かした集団の活動も追求され、そこには子どもが役割を持ち、自己肯定感を高める活動も展開されてきた。そして、「教育」の場として学童保育をとらえようとしてきた歴史からも、生活の場における学びも含まれた場ととらえることができる。

第3の「生活の諸関係」という点では、地域での子ども・大人の双方を含む人間関係にひらかれた場となっているのかが問われる。学びという側面でも、地域の大人の職業生活や活動を身近に見聞することが、実生活に根付いた学びを保障する場面になっていたことを想起する必要もある。

小学校低学年の子どもの多数が毎日の生活をする場として、学童保育は生活の多面性、多様性、総合性を保障する場となっており、そのあり方について常に問い直していくことが求められる。

4. 学童保育の特質に見合った学び

川合章は、1970年代に授業についていけない大量の子どもが生み出された原因として「子どもたちから、学習への意欲や、積極的にものごとにつかかっていく、いい意味でのやる気が失われている」ことを上げている。そして、「たんに学校教育がどうこうという以前に、つまり、地域や家庭の生活に問題があるのではないか」として、子どもたちの発達を日常生活そのものからとらえ直す「地域の教育力の回復、創造」を課題として提起した。そのためには「異年齢の子ども同士を中心とする活動を保障」して「地域に子ども組織をつくり育

ることが必要」であり、学童保育を「積極的に、地域の子どものたちの集団としてとらえ発展させるべき」とした²³⁾。地域の教育力の回復という指摘を「学びの再生」の視点から今日的にとらえながら、学童保育の特質に見あった学びのあり方を探ることが必要である。

アクション・リサーチの結果もふまえながら考察するならば、学童保育に「学び」を目的とした活動を取り入れる際には、第1に学校の教科学習に従属した「勉強」を直接取り入れるのではなく、「学ぶ」ことの楽しさを体験できる活動とすることが必要である。本研究では「算数教室」を実施したが、それは学校の教科としての算数学習の補充のためではなく、学問としての数学が本来もつ子どもの知的好奇心に応えうる内容による学びの場を意図したためである。

同時に、算数を「あそび心」に満ちた活動としての「あそび²⁴⁾」とする可能性を探った。遠山啓は、数学教育協議会がゲームなどを算数・数学教育に積極的に導入してきたことには「“革命的な”意義がある」として、「遊びながらの算数」の意義を論じている²⁵⁾。そのような教科教育の実践と研究の成果も活用し、「あそび」としての「学び」によって、子どもたちの学びに対する姿勢を転換することが可能となる。

第2には、地域の異年齢の子ども集団という特質を活かした共同の学びの場とすることが重要である。その中では、子ども同士で教え合う、また、子どもが大人に教えるなど、大人も交えた年齢を超えた対等な学びの関係形成の可能性を見ることができる。

実験的教室では、異年齢の集団という特性から子どもたちの間に役割が発生する場となっていた。「暗号カードで宝探し」では、高学年の子どもがリーダーとなり、保育園内に宝の隠し場所を探す・文章の表現をひねって考える・暗号を座標によって作成する・いち早く相手の暗号を解読する・宝を探しに園庭に走る、など自然に役割が発生していた。

また、子ども集団の主体的な活動となるためには、常に子どもの声を聴き、その意志を尊重することが必要である。子どもの権利条約では第12条に「意見表明権」がすえられている。8月の暑い夏に、冷房のない小学校の体育館で実施した「1

億を見る」では、昼食時間となっても完成せず、子どもたちに疲労が見え始めた。その際に、子どもたちに「このまま続けるか、休憩して昼食とするか」を問うたところ、「このまま続けたい」という意見にまとまった。その後、継続したところ、縦横10メートルの正方形の「1億タイル」を製作するスピードが上がり、素早く完成に到達した。

第3に、子どもたちが、自由な時間に主体的な学びに取り組めることを励ます内容と方法を工夫する必要がある。本研究で実施した、チーム対抗での暗号宝探し、自分の発見した新しいパターンを記入できるメビウスの帯の研究シート、円だけではないコマづくりなどは、自分たちでその続きをしたいと思ったときにあそびとして探究可能な活動である。

子どもの権利条約第31条（気晴らし・遊び・文化の権利）は、その最初に休息・余暇の権利をすえているが、これは子どもに自由な時間を保障する意でもある。自由な時間における文化的行為としての学びが生み出されることへとつながる活動が求められる²⁶⁾。

以上のように、あそびとしての学びの体験や、自由時間での自主的な学びによって、将来的に「学ぶことに対するニヒリズム（虚無主義）」（佐藤学）や「勉強嫌い」を子ども自身の力によって克服していく可能性が開けてくる。そのことによって、結果として学校の教科の学びへの姿勢も変わることが期待される。

V おわりにー学童保育をとおした生活の中での「学びの再生」の可能性

算数教室の中で示されたように、今日においても、子どもたちは知的な好奇心を持ち、学びへの意欲を示す存在である。子どもの生活に学びを再生するためには、①学校における学びのあり方の改革、②地域の生活での学びの機会の保障、③子どもの自由な時間を確保し主体的な学びを励ます、ことなどが必要である。

学童保育は小学校低学年の子どもが多くが生活する場となっており、学童保育における学びの再生は、今日の子どもの学びを再生していく上で大きな意味を持っている。

同時に、「学校化」と呼ばれる状況の中で、学童保育が放課後のもうひとつの学校、「拡大学校」と

なることは避けることが必要である。そのためには、前項の内容とともに、さらに学童保育と「学び」について探究していくことが求められる。

学童保育は、異年齢の子ども集団が生活をともにする場である。また、積極的にそのあり方を位置づけるなら、地域での子どもの生活の拠点として、地域にその関係を広げる可能性を持った場と位置づけることができる。

地域には、その環境自体がもつ形成力があるが、同時に子どもの学びを引き出す様々な教育資源がある。音楽療法によって情緒の発達を支援する試み²⁷⁾、伝統左官の技術を用いた日干しレンガ造り・釜戸づくり・炊飯を通して行った環境教育を年間活動の中に配置することによって子どもと自然との関わりを再生しようとする試み²⁸⁾など、地域資源を活用した学童保育での取り組みが報告されている。全国的に統一された学習指導要領にもとづく学校教育と異なり、それぞれの学童保育がもつ地域資源を活かした創意的で個性的な学びのあり方が求められる。

豊かな地域での学び、子どもの主体的な学びの保障は、ひいては学校における学びの再生を実現するための力となる。生活の場における本来の学びのあり方を探求することによって、生活の中に学びの持つ可能性を新たに拓き「学びの再生」を実現していくことが可能となろう。

「学びの剥奪」については仮説的な提示にとどまっており、子どもの生活の現状から全面的に考察することは未だ不十分である。また、算数教室参加児童の日常生活と学校における学びの変化について子どもの声と状況から分析することは今後の課題として残されている。これらを今後の研究課題としたい。

-
- 1) 三好正彦『連携と共同の学童保育論—ソーシャル・インクルージョンに向けた「放課後」の可能性』2012解放出版社, pp.185-188。
 - 2) 住野好久「学童保育における教育的機能の特徴」日本学童保育学会編『現代日本の学童保育』2012旬報社, p.141, 及びpp.148-150参照。
 - 3) 小川太郎『増補 日本の子ども』1964新評論,

pp.159-188。

- 4) 川合章「地域の教育力と学童保育」『子どもの発達と教育』1975青木書店, p.168。
- 5) 鈴木敏正『学校型教育を超えて』1997北樹出版など参照。
- 6) 二宮衆一「子どもたちの放課後生活の現状と学童保育」学童保育指導員専門性研究会編『学童保育研究11』2010かもがわ出版。
- 7) 公益財団法人さわやか福祉財団「子どもの主体的な遊びにより人間力を育てるための調査研究」。2010年10・11月にアンケート実施。調査対象校—埼玉県草加市立高砂小学校・千葉県我孫子市立我孫子第1小学校・東京都杉並区立杉並第1小学校・神奈川県横浜市立瀬ヶ崎小学校・山梨県甲府市立羽黒小学校。在籍児童数2939名・有効回答数2827名。
- 8) 本調査は、「放課後子ども教室」における遊びの位置づけを問うた調査であり、結果の確定については、今後更なる調査が必要であるが、注意を必要とする傾向にある。
- 9) 全国学童保育連絡協議会「指導員の実態調査」2005.12.回答数2917名(回収率31.0%)
- 10) 佐藤学『「学び」から逃走する子どもたち』2000岩波書店, 参照。
- 11) 深谷昌志『「子どもの放課後」の社会史』深谷昌志・深谷和子・高旗正人編『いま、子どもの放課後はどうなっているのか』2006北大路書房。
- 12) 熊本県上天草市・みつる保育園が運営する学童保育及び子育て広場。
- 13) 「小学校学習指導要領」(文部科学省・平成20年3月28日告示)によれば, 小学校算数は「算数的活動を通して」実施するものとされ, 「算数的活動」とは「児童が目的意識をもって主体的に取り組む算数にかかわりのある様々な活動を意味している」(文部科学省「小学校学習指導要領解説 算数編」2008)とされる。
- 14) 各回, 小学校1年生から6年生まで約30名の子どもが参加した。また, 複数回, 子育て広場主催として, 親子参加した回もある。
- 15) 石原剛志「学童保育とはなにか」小川利夫・高橋正教編『教育福祉論入門』2001光生館。
- 16) 二宮厚美「福祉国家における学童保育の発展」日本学童保育学会編『現代日本の学童保育』

- 2012旬報社, pp.37-46。
- 17) 増山均「現代日本社会と学童保育」同前『現代日本の学童保育』。
 - 18) 前掲, 石原「学童保育とはなにか」pp.190-191。
 - 19) 前掲, 小川『増補 日本の子ども』。
 - 20) 中学校教員から, 生徒指導においてもソーシャルネットワークを経由する対話の有効性を聞く。「仮想(バーチャル)空間」での匿名的な関係とは異なる, ネットワークを通じての「メディア空間」の重要性を, 子ども・青年期において分析する必要がある。
 - 21) 尾木直樹『尾木ママの「脱いじめ」論』2013PHP研究所, など参照。
 - 22) 前掲, 深谷「『子どもの放課後』の社会史」。
 - 23) 前掲, 川合「地域の教育力と学童保育」pp.168-178。
 - 24) 城丸章夫は文化財としての「遊び」と行動としての「あそび」を区分したが(『幼児のあそびと仕事』1981草土文化), 筆者は文化財としての「遊び」にたいして, 「あそび心」をもった行為を「あそび」として定義した。拙稿「集団遊びの再生と世代間関係の形成」『早稲田大学大学院文学研究科紀要』第55輯2010。
 - 25) 遠山啓「遊びながらの算数」「数学教育とゲーム」『たのしい数学・たのしい授業』1981太郎次郎社, など参照。
 - 26) 増山均・齋藤史夫共編著『うばわないで子ども時代』2012, 新日本出版社参照。
 - 27) 長坂希望「学童保育における音楽療法的活動の試み」『東京立正短期大学紀要』(40)2012。
 - 28) 佐々木和也他「伝統左官による土壌教育の試み」『宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要』(35)2012。