

学童保育における生活体験：計画性と評価をめぐって

石村, 秀登
熊本県立大学

石村, 華代
九州ルーテル学院大学

<https://doi.org/10.15017/1560863>

出版情報：生活体験学習研究. 15, pp.57-65, 2015-02-15. 日本生活体験学習学会
バージョン：
権利関係：

学童保育における生活体験

— 計画性と評価をめぐって —

石村 秀 登* 石村 華 代**

Life Needs Experiences in After-school Activities

— Concerning Plans and Evaluation —

Ishimura Hideto* Ishimura Kayo**

要旨 本稿では、小規模な学童保育「かなえば」を事例として、計画性と評価という観点から、学校教育と学童保育の機能や性質の違いについて検討し、そこに生活体験が大きく関わっていることを明らかにした。

学校教育ではPDCAが強く働く傾向にあるが、学童保育ではそれと比べてゆるやかな学童保育型PDSを機能させることができる。その結果、学童保育では、常に子どもたち自身が目標を意識してその達成を強いられることによる不全の感覚や、その目標に照らして自らが自らの評価者となることへの息苦しさ、個人的能力への還元によるよそよそしさが感じられない。学童保育でこのPDSが可能となるのは、生活体験的な活動が行われているからである。なぜならば生活体験は、「望ましい体験」、「生活世界」、「協働性」という三つの観点から現れてくる特質を保持しているからである。

キーワード 学童保育型PDS、生活体験、計画性、評価

はじめに

放課後児童クラブ（以下「学童保育」とする。）は、児童福祉法によって定められた「放課後児童健全育成事業」を実施する組織である。この事業では、保護者が昼間家庭にいないおおむね10歳未満の児童に「適切な遊び及び生活の場を与える」ことが目的とされている。近年、学童保育の拡充が、とりわけ女性の就労促進という観点から、子ども・子育て支援政策上の重要課題として注目を集めている。また、学問的な次元では、2010年に日本学童保育学会が設立されたことから分かるように、この分野の研究活動は徐々にまとまりをみせ、その成果は厚みを増している。

とはいえ、本格的な学問研究はまだ緒についたばかりであり、また、行政機関にも一般の人々にも学童期の保育の必要性が十分に認知されているとはいえない状況にある。例えば、児童福祉法の規定では、乳幼児の保育については市町村に実施義務があるのに対して、学童保育には利用促進に関する努力義務しか存在しない。また、財政面での公的補助もごく僅かである。さらに、指導員の資格制度も未整備で、指導員の専門性に対する理解は進んでおらず、その地位や待遇は十分保障されていないといった窮状である。

学童保育は、すべての児童が利用する場ではないという事情も手伝って、家庭や学校に比してその存在感は薄い。とはいえ、全国の学童保育数は22,096ヶ所、入所児童数は933,535人にまで達し、低

*熊本県立大学

**九州ルーテル学院大学

連絡先：熊本県立大学 〒862-8502 熊本市東区月出3-1-100 TEL 096-383-2929 E-mail: ishimura@pu-kumamoto.ac.jp

連絡先：九州ルーテル学院大学 〒860-8520 熊本市中央区黒髪3-12-16 TEL 096-343-1600 E-mail: ishimura@klc.ac.jp

学年児童の25.1%が学童保育を利用しているという状況にある。また、1～3学年の児童が学童保育に在る時間は学校に在る時間よりも460時間も長く¹⁾、児童の全人的な発達への影響力は非常に大きいといえるだろう。また、二宮(2012)が述べるように、「学童保育は、いまや新たな地域づくり運動を担う有力な拠点となりつつある」と考えられる。長時間労働の影響もあり大人同士の結びつきが生まれにくい現代社会においては、子どもが過ごす学童保育が、コミュニティの再生やその教育力の向上のきっかけとなりうるのである。

このような認識のもと、我々は、NPO法人「生活と教育」を運営主体としてN小学校学童保育「かなえば」を2010年4月に設立した²⁾。N小学校は、中山間地に位置する児童数100名未満の小規模校であり、現在20名弱の児童が放課後を「かなえば」で過ごしている。本研究では、この「かなえば」を事例として取り上げ、計画性と評価という観点から、学校教育と学童保育の機能や性質の違いについて述べる。そして、そのような違いがなぜ生じるのかを追究することを通して、学童保育における生活体験の位置づけとあり方について考察し、学童保育における生活体験の意義を明らかにしたい。

1 教育・保育における計画性と評価

(1) 学校教育におけるPDCA

学校教育においては、近年、国や教育委員会の教育基本振興計画などのマクロの次元でも、学校・学級経営や授業実践などのよりミクロの次元でも、PDCAに則った改善が求められるようになっていく。

PDCAとは、元々は経営学で製品の品質管理のさいに使われていた用語である。それは、ある商品の製造を計画し(plan)、実行し(do)、その質を評価し(check)、品質が向上するように次の計画へと反映させる(act)という、スパイラル状のプロセスのことである。このようなPDCAの発想は、製造業のみならず、サービス業、あるいは教育や保育などの営利的サービスとは一線を画す事業にまで拡大して適用されることとなった。PDCAが教育界に浸透した一因としては、PDCAの各過程間の関連づけを強化し、評価をより定量的で客観的なものにすべきだ

という考え方が台頭したことが挙げられるだろう。

さて、教育活動において計画を立案し、子どもたちの学力などに関してその質を保証するためには、教育を提供する側(教育行政及び学校関係者)が何らかの目標をしっかりと設定する必要がある。このような目標の明確化という現象は、国家レベルでいえば、2006年の教育基本法改正に伴って、第2条「教育の方針」が「教育の目標」に変わり、より詳細な教育目標が提示されるようになったことにも現れている。つまり、教育行政による「国家目標の管理」(子安 2009)が次第に徹底化しているのである。

国家による教育目標の管理化は、評価に関する近年の動向と呼応している。その動向を簡単に確認しておくとして、OECDによるPISAが「国際経済化における教育のグローバルスタンダード」(田中 2008)として2000年に導入されている。また、PISAの影響を受けた全国学力・学習状況調査も、2007年より小学校6年生と中学校3年生を対象に毎年実施されている(石井 2008)。その他にも、対外的な学校評価を実施することになった結果、行政主導の学力テストがとみに増加している(子安 2009)。

このような各種調査での評価は、例えば、PISAが学習指導要領の規定に影響を及ぼしているように(堀 2008)、教育の目標・内容等に関わる計画変更を促している。テストでの評価にしたがって改善点を見極めたうえで、学習指導要領の改正等を通じて新たな計画を立案し実行するというサイクルが、教育行政には生まれている。つまり、教育行政におけるPDCAは、綿密に構成されたテストによる評価を指標として、教育目標を精緻化させながら循環し、昨今の教育改革を推し進める要因になっているといえる。

また、学校現場での実践にもPDCAは波及している。例えば、1単位時間の授業でPDCAを綿密に機能させようとした場合には、教師が中長期計画等を視野に入れつつ当該授業のデザインを行うこと(P)、計画にしたがって実際の指導を行うこと(D)、授業終了後に実践を振り返り、次時以降へと生かそうとすること(C及びA)が求められる。ここで着目したいのはD(実施)段階である。2008年改訂の小学校学習指導要領では、総則に「指導に当たっては、児童が学習の見通しを立てたり振り返ったりす

る活動を計画的に取り入れるよう工夫すること」という項目が新たに追加されている。さらに総則解説では、「授業の冒頭に当該授業での学習の見通しを児童に理解させたり、授業の最後に児童が当該授業で学習した内容を振り返るといった取組」をすることが展開例として示されている。授業の導入で「めあて」を提示し授業を受ける学習者にも本時の目標を意識化させること、また、終末で内容の理解度や取組の姿勢等を自己評価させることが、教師には求められている。また、学習者には、教師によって提示された内容を目標として設定し（P）、その目標を達成できるよう取組み（D）、まとめで今時の振り返りをしたり次時以降への抱負を述べたりする（C及びA）ことが、道筋として用意されている。これは、学習者のPDCAが小学校でいえば45分という時間内で円滑に進行するように配慮したうえで、授業がデザインされるということである。また、授業を通して子ども一人ひとりにPDCAのプロセスを浸透させることが目指されているということでもある。つまり、PDCAはヒドゥン・カリキュラムとして作用し、授業を通して子どもたちに内面化されているのである。

このように、国・教育委員会・学校・教師・児童生徒といった多様な次元でのPDCAは、重層的に絡みあいながらそのシステムを展開させている。この事態はさまざまな問題を孕んでいるが、ここでは、本稿に関連する内容に特化し、議論を進めることとする。

(2) PDCAの問題点

まず、目標を綿密にデザインすることに関わる問題が挙げられる。そもそも、教育目標とは、精神性・身体性・社会性などのあらゆる観点を全人的に統合することによって想定される教育目的を目指すさいの、里程碑のようなものである。つまり、教育目標は、最終地点としての教育目的に到達するための経由地として捉えられる³⁾。学習者は、教育基本法でいう「人格の完成」のような教育目的にはいつまでも辿りつけないのだが、学校教育では、ひとまず、授業のめあてとして提示される教育目標をそのつど達成していくことによって、教育目的を志向するように求められる。日々の授業で、教師はたえず学習

者に目標を指し示す。そのさい、学習者はつねに「その目標にまだ達せざる者」として位置づけられる。学習者にとって目標はいつも先行しており、逆に、学習者は目標に対していつも遅延している。このような時間的ずれは、ときに、学習者に大きな心理的負荷をかける。というのも、学習者は、今のままでは不十分だとみなされており、それゆえ、授業時間内に、先行する目標にたえず追いつかなくてはならないからである。もちろん、学校が意図的・計画的な教育の場である以上、一定の目標設定は必要である。しかし、目標を厳密に管理し、それを学習者に毎時間のように意識化させることは、学習者の心理的不安定化の要因になりうる。「追いつかなくては」という強迫観念、「遅れそうだ」という焦燥感、「〇〇さんはすでに達したようだ」という他者との比較や競争は、子どもたちに大きなストレスを与えるだろう。また、目標を達成できないという状況が積み重なると、「どうせ追いつけるはずがない」という諦めや、「追いつかなくてもいい」という自棄の感情を生みかねない。つまり、学校のなかで目標設定的な営みが肥大化すると、<今ここ>にある自己の存在への肯定としての幸福が損なわれるという危険性がある⁴⁾。

また、評価を頻繁に行うことに関わる問題も考えられるだろう。かつてフォーコーが指摘したように、テストには「たえず見られているという事態、つねに見られる可能性があるという事態」を生じさせることによって、個人を主体的に従わせるという効果がある（Foucault 1975）。行政主導の学力テストの増加は、規律・訓練的な権力の行使がより強化されていることの徴候であり、この徴候は教室で行われる評価にも見受けられる。その具体例として、学習者のPDCAを機能させるために最近よく行われるようになっている自己評価を取り上げたい。自己評価の典型例としては、授業の終末段階で「授業にしっかり取り組めたか」「授業の内容を理解できたか」を数値で評価させ、本時の感想を書かせるような取組が挙げられる。このような評価においては、あくまでも、個人が目標に到達できたかどうか問われる。もちろん、授業ではグループや全体による活動も行われるわけだが、最終的には「自分がどうだったのか」が問題となるのであり、評価は個人へと還

元される。さらに自己評価においては、「自分で自分の能力や態度等を見つめる」という構造が生じる。それは、できるようになったという成長への喜びや達成感を確認する機会ともなるのだが、その反面、「できない自分」「意欲的に取り組めない自分」をたえず見つめさせる契機にもなりうる。また、それは、自己を監視者のポジションへと位置づける、ときに息苦しさを覚えるような習慣を学習者に身につけさせることにもなる。

評価が個人へと還元されるのは、学校が個人の選抜という機能をもつ以上、やむをえない側面もある。しかし、個体としての能力を評価するという見方には陥穽もある。なぜなら、そういう見方は、能力を個体そのものにそなわったものとみなす「個体能力論」(浜田 2009)を導きうるからだ。個体能力論の立場では、「能力は個体内部では完結」せず「その対たる環世界とのかかわりにおいてはじめて意味を持つ」ということが看過されてしまう。つまり、能力は、周りの人やものとのかかわりなくしては、その意味をまっとうしないという見方が、学校的評価では覆い隠されてしまいがちになるのである。

学校教育にとって厳密な計画性と評価はある程度必要だが、子どもの発達という側面からみれば、そのようなシステムだけでは十分でない。そこで、次に、学童保育を学校教育と対比させながら、その計画性と評価のあり方について見ていくことにする。

(3) 学童保育型 PDS とは何か

学童保育については、その実践が無意図・無計画なものになりがちだったという反省から、もう少し厳密な目標や評価を取り入れるべきだ、あるいは PDCA サイクルをきちんと機能させるべきだという視点からの議論が盛んに行われている (ex. 住野 2014)。しかし、筆者は、学童保育が、学校に通う子どもたちが放課後等の生活を送る場として独自の機能や性質をもっていると考えている。そして、このような発想に立てば、学童保育は、その計画性と評価という側面においても、学校教育や保育所・幼稚園での幼児教育とは異なる固有性を有しているように思われる。このような認識のもと、筆者は、学

校教育での PDCA との対比を鮮明にするために、以下のような学童保育型 PDS を提案する。

P (prepare): 運営方針をもとに活動計画を立てて準備をする。

D (do): 子どもたちとともに活動を実施する。

S (share): 振り返りながら、活動中に気づいたことなどを指導員同士で共有する。

学校教育の場合 P は plan (計画) であったが、ここでは prepare (準備) としている。学童保育の場合にも、もちろん、何らかの活動を行うさいには計画を立てるのだが、そのプロセスには、具体的な材料の準備や、子どもが「動きやすい場」や「動き出したくなる場」(秋田 2011)の整備が伴っており、しかもそれらがメインになることが多い。学童保育の場合には、学校と違って、基本的に、分刻みのスケジュールで計画を実施する必要はない。食事づくりが遅れば、自由遊びの時間を多少削ればよいのだし、子どもたちが活動に没頭すれば、次の日やその次の日に持ち越してもかまわないのである。よって、指導員には、学校の学習指導案のようなかたちで、厳密な活動計画を立てることは求められていない。むしろ、自分たちで決めた運営方針にしたがって材料や環境を整えたり、遊びの引き出しを普段から多く備えておいたりする力が必要となるのである。また、D (実施) の段階では、学校に比して子どもたちの自由度が高い分、子どもたちの興味・関心に寄り添いながら、臨機応変に行動し、計画を弾力的に運用する力がより重要である。最後に、S (共有) の段階では、指導員同士で活動が充実したものであったか、そこではどのような子どものすがたが見られたのかなどについて話し合う。PDS の各過程間の結びつきはゆるやかであり、S は P へと直結される必要はない。そのため、PDCA において C と P を強く結びつける働きをする A は、PDS では省かれている。

2 学童保育型 PDS の可能性

さて、前章で述べたような学童保育型 PDS を「かなえば」での事例に即して検討してみたい。「かなえば」では、山間部の小規模学童保育ならではの特徴的な活動を行っているが、その主要な特徴の一つとしては、おやつ・昼食づくりが挙げられる。長期休

暇など子どもたちが終日学童保育で過ごすときには、廃校となった旧小学校舎を活用して、おやつや昼食を子どもたち自身で作っている。ここでは、筆者の参与観察から得られた、昼食づくりのさいのエピソードを見てみよう。

【エピソード：餃子づくり】今日のメインメニューは皮から作る餃子。この日は、時間の都合上、小麦粉に水と塩少々を入れてこねた生地と具については、指導員が準備していた。3つの班に分かれ、班ごとに指導員が付き、黒板に書かれたレシピを見ながら調理開始。まず、生地を棒状にして包丁で切り小分けにする。次に、小分けされた生地を麺棒で伸ばして、具を包めるように整える。最後に、具を生地で包み、フライパンで焼く。以上の流れで活動するよう、はじめに簡単な指示が出された。ある班では、5年生のYさんが、途中で「こっちは焼き餃子にして、あっちは蒸し餃子にしてみよう」と提案する。また、3年生のMさんが「これだとタネが余るけん、(余った分は)ハンバーグにせん？」と皆に尋ね、周りも「いいね」とその提案に同意する。他の班では、「でっかい餃子を作りたい」と、大きな餃子づくりに挑戦するが、具がはみ出して、餃子らしい見ばえには仕上がっていないものもある。それでも最終的には、それぞれの班で個性的な料理が用意できて、それをおいしく食べることができた。

餃子づくりの活動を行うさい、指導員は、以下のような準備(P)をしている。①レシピ：おいしく仕上がるか、手順がシンプルで子どもにも分かりやすいか、食材が栄養価・旬・調達しやすさ・コストなどの点から見て適切かを考慮しつつ、様々なレシピを比較し選定する。②食材：「かなえば」では、野菜や小麦粉についてはなるべく無農薬のもの、肉や卵については非投薬のものを使用している。この日の昼食は指導員を含めて30名弱の予定だったが、そのような大人数に対して良質の食材を提供するためには、一週間ほど前に注文し、食材調達の目処を付けておくことが求められる。③調理室：初めて参加する子どもでも戸惑わないように、調理器具や食器が一目で分かる場所に配置されていることが求めら

れる。また、子どもがけがをしないよう包丁を研いだり、子どもが洗った食器がきれいな状態であるかを確認したりといった、細かな目配りが必要とされる。④その日の状況に応じた準備：出席している児童の学年構成や個性などに応じて、どこまで用意をしておくかが変わってくる。この日は小学1年生が多かったこともあり、調理中に集中力が途切れてしまわないように、生地と具はあらかじめ準備しておくことにした。

次に実施(D)の段階では、指導員は「全体担当」「班担当」「障害児担当」に分かれて活動を行う。「全体担当」の指導員が、はじめに手順やポイントを簡単に説明し、班ごとに調理が開始される。「班担当」は、班の進行状況を把握しながら、とりわけ低学年の子どもたちが安全に作業を行えるように支援する。「全体担当」は、すべての班の様子をうかがいながら、スープやライスなどのサイドメニューを用意したり、進み具合の遅い班の手伝いをしたり、何をすればいいのかわからずにいる子どもに声をかけたりする。「障害児担当」は、障害のある児童の様子(その日は、お茶碗を洗ったり拭いたりするのを繰り返していた)を必ず視野に入れつつ、他の子どもにも対応する。

共有(S)については、昼ご飯のあと、複数の指導員で調理室の片付けをしながらいわれることが多い。そこでの話題は、たいてい、その日の料理の出来ばえや、活動中に注目した子どもの様子へと向かう。その会話をもとにして、指導員は、レシピに子どもの反応をメモしておいたり、あるいは調味料等の分量を加減したりする。また、それぞれの指導員から見た子どものすがたを共有することによって、指導員は、自らの子どもへの関わり方を振り返ったり変化させたりすることができる。その他にも、随時行われるミーティングのさいには、このような情報や気づきの共有が可能である。

上記のエピソードで特に注目したいのは、調理の最中に「蒸し餃子」「ハンバーグ」「巨大餃子」というアイデアが子どもたちから出されたことである。小学校の家庭科の場合には、例えば、「基本的な調理法である『焼くこと』を身につける」などの目標が調理に関しても明確に設定されているため、決められたメニュー以外のものを作ることは容認され

にくい。しかし、学童保育の場合には、あえて言えば、「昼ご飯を楽しく作り、おいしく食べられる」という程度のゆるやかな目標があるだけなので、他のメニューに変更しようと、班ごとに多少違った料理ができようと一向に構わないのである。むしろ、子どもたちから出されたアイデアを楽しみ、できる限りそれに応えることが、ゆるやかな目標のもとで活動する学童保育らしい調理の進め方のように思われる。

さて、学校教育では、子どもにもPDCAサイクルを意識化させるような働きかけが行われていることを前章で確認した。それでは、学童保育の活動においても、そのようなサイクルの内面化が行われているのだろうか。上述のエピソードでも、子どもの体験としては、「餃子、おいしそう」という期待感や、「おなかやすいてきた」という空腹感をもとに、班で餃子づくりに取り組み、皆でできたてを夢中で食べたというだけのことである。この日は、できあがった料理について、子どもたちは口々に「皮がモチモチしておいしいね」「この形、おもしろいよね」などと感想を述べ合っていた。この状況下では、子どもたちは、はじめに到達すべき目標を意識化したり、自己の行為を振り返って評価したりしていない。また、できあがった料理は、班の全員で作ったものであるから、それはあくまでも全員による成果物である。よって、「自分の出来ばえを自分で評価する」といった評価の個別性の問題は生じにくく、むしろ、各自の能力は協働性のなかで発揮され、「みな作り上げたものをみなで味わう」という営みがそこでは生まれているのである。

3 「かなえば」における生活体験

これまで、学校教育と学童保育それぞれの計画性と評価の実態や特質を描いてきたが、一見すると、このような違いが生じる理由を挙げることは容易であるように思われる。つまり、学校教育はそもそも意図的で計画的な教育を行う場であるのに対して、学童保育は「適切な遊び及び生活の場を与える」ことがその役割となっているからであり、いわゆる「遊び」や「生活」には計画性や評価は必要ないからだ、というものである。

しかし、このような見方ではPDCA的な計画性や

評価を問題にしているため、学童保育にももう少し厳密な目標や評価を取り入れるべきなのではないか、どの程度それを具体化すればよいのかという議論に終始してしまうことになる。それに対して我々は、学童保育の活動には、厳密な計画とそれが達成されたかどうかを測る評価はなじまないが、それは計画や評価が不要だということではなく、むしろ、2章で述べたような学童保育型PDSという視点で、改めてゆるやかな計画性と評価をそこに位置づけるべきだと考えているのである。そして、このような学童保育に特有の計画性と評価が可能となるのは、学童保育では生活体験を中心とした活動を行うことができるからだと思われる。つまり、生活体験活動こそが、ゆるやかな計画性と評価の観点を保障することができる活動なのである。それはなぜか。以下三点を挙げるができる。

①生活体験は「望ましい体験」であり、価値への方向性をもつが、その内実を厳密に規定することは困難である。

学童保育は、「適切な遊び及び生活の場を与える」のであるから、しばしば生活とは何かということが問題となる。例えば、久田敏彦は次のように述べる。「生活とは何かという問いに対しては、返答に窮します。それは、衣・食・住ということもできるし、営まれる場から見れば家庭生活・地域生活・学校生活などと区分できるし、機能に焦点を当てれば生産、消費、医療、福祉、子育てなどとも言えるからです。それほどに生活概念は多義的であります。〈中略〉学童保育実践はもともと放課後の帰宅するまでの生活全体を射程に入れた総合的な実践である以上、あれこれの機能や局面や要素などに解体してそれだけを取りあげてこれを生活だというわけにはいかないのです。生活とは丸ごとなのだとしか答えようがありません」(久田 2014)。ここでは、これが生活であれば生活ではないという区別をすることは不可能だとされているが、しかしそれでは何をもって生活の場と言えよいか分らない。したがって、何らかの価値に導かれた「適切な生活」がやはり問題となるのであり、言い換えれば、学童保育では「望ましい生活」が求められている。そうするとその生活の場で行われる体験活動は、日常生活上で生じる体験すべてを指すのではなく、「望ましい生

活」における体験活動であり、生活体験とは、それが語られるところではすでにして「望ましい体験」である。

例えば、生涯学習審議会答申「生活体験・自然体験が日本の子どもの心をはぐくむ」(1999)では、「小さい子どもを背負ったり、遊んであげたりしたこと」「ナイフや包丁で、果物の皮をむいたり、野菜を切ったりしたこと」が生活体験であるとしているが、ここでは、このようなことが人間形成上価値ある活動なのだということを前提に例示が行われている。また、猪山は、「生活は生命性、発達性や文化的創造性を内包した『生活様式』であり、生活者は受動的消費者でなく、主体的生活文化創造者であるととらえる生活者概念を提起して」(猪山 2001)おり、生理・身体性、食生活性といった生活体験内容を構成する基本的な要素を描き出しているが、ここでの生活者概念や生活体験の構成要素にも、獲得されるべき望ましい価値があらかじめ含まれている。

それでは、「望ましい体験」だと判断するさいの規準はどこにあるのだろうか。それは、上野らが「収奪」と「過剰供給」と表し、自然や労働が失われて物質的豊かさに浸ってしまう現状を指摘した(上野・九野坂 2004)ことを参考にすれば、過剰な物資供給と消費活動によって失われつつあるものとすることができる。ナイフや包丁で果物の皮をむくのが生活体験とされるのは、それが最近では失われてきたからであり、主体的生活文化創造者というとらえ方も、受動的消費の過剰によって私たちの大切な何か失われつつある、という認識から生じている。生活体験自体は、「過剰供給」との関係で「収奪」されてしまったものとしてしか定めることができず、多方面にわたる生活領域から細かな部分をそのつど抽出することしかできない。また、あらかじめこれらの望ましい体験が実現されるよう具体的な目標や到達点を明示し、それに従って活動の内実を定めていくような直線的な筋道を描くことは難しい。生活体験は、「望ましい」という意味で目指すべき方向性を持ち、一定の見通しを含んではいるが、それは、厳密な計画性に支えられた目標設定を行ってそれを実現するための活動を意図的に整え、細かな評価を実施するということになじまない、否、そのようなことを必要としないのである。

②生活体験は、生活世界 (Lebenswelt) の地平で捉えられうる。

体験していることそのものは、実際に体験している者にとって、自覚されない。というのも、その活動に没頭し、体験していることに無自覚であることが、体験を体験たらしめているからである。「すなわち、体験は、生じているそれに没入して我々が一体化され、自覚的にその内容を捉えることができないようなものであり、受動的かつ主観的な概念であるのに対して、経験は、生じたものについて事後的に反省が加えられ、そこから何らかの意味づけを行ったり積極的な変化がもたらされたりするものである」(石村 2012)。このような体験は、現象学的な概念で表現すれば、生活世界であるといえる。生活世界とは、「その世界のうちに目覚めつつ生きているわれわれにとって、いつもすでにそこにあり、あらかじめわれわれにとって存在し、理論的であれ理論以外であれ、すべての実践のための『基盤』となる」(Husserl 1976)ものである。

この概念を社会学の領域で扱ったシュッツ (A. Schütz) は、無自覚的な生活世界を意識化して経験の全体連関に組み入れるという、意味付与の機制を明らかにした。彼によれば、事後的な意味付与を行うためには生活世界が前提とされており、意味付与が行われることではじめて、生活世界が意味付与を成り立たせるために不可欠な沈殿 (Sedimentierung) であることが分かるという(石村 2012)。すなわち我々は、普段は無自覚的に日々の生活を送っていて、そこでの営みの意味を改めて取り上げようとはしないが、意図的に自らの足どりを顧みて反省的に物事を捉えたとたんに、為されたことが意識のうちに浮かび上がり、それを支えていたのが生活世界だと分かるのである。

このような生活世界の捉え方からすれば、反省的な意味付与の活動が適切に行われうるためには、沈殿としての生活体験すなわち「望ましい体験」が、その基盤として必要であるといえる。例えば、「かなえば」における調理体験は、学校教育における家庭科での調理実習のような、反省的な意味付与が重視される合目的的で計画的な活動において、自覚的に調理の意味を把握するとき初めて、調理体験がゆるぎない基盤として沈殿していたことが認められ

る。このような沈殿を重ねていくことが、子どもたちの学習の展開可能性を拓いていくと考えられるのである。

③生活体験は、協働性を含む概念である。

生活体験は、衣食住を中心とした私たちの基本的な生活の営みにおいて成り立ち、生産的な活動を含むものである。それは、例えばデューイが「木材や金属を使っての作業、機織り、裁縫、調理といった作業」と呼んだものに等しい。彼が自らの実験学校において行った活動は、この作業 (occupation) を中心としており、その作業は我々に共通の生産的活動に関わっていて、社会的な性格をもっているとされる (Dewey 1990)。木材工作などの作品を一人で仕上げる場合、それは個人的な活動と思われがちだが、その活動全体の見通しをつけたり、工作の手順を教え合ったり、道具を共有したり、完成した作品を見せたり、その作品を誰かと利用したりするように、すべての作業には協働の要素が必ず含まれている。また、すでに言及した現代社会における物質的豊かさの過剰供給は、元来は協働で物事を進めていかなければ賄えない生産的活動を、そのプロセスや他の生産活動との関係を覆い隠すことで断片的で個別的な活動として成立させてしまう。それに対して、過剰供給によって失われたものに価値を求める「望ましい体験」では、まさに生産的活動の原点としての協働性が求められるのである。上述の学童保育では「みな作り上げたものをみなで味わう」という実践が展開されていたが、それはまさに、このような協働性を志向するものである。

以上の三つの観点から、ゆるやかな計画性や評価のもとで実施される活動は、生活体験を通じてのみ保障されることが明らかになる。

おわりに

かつてデューイは、「教育のあり方の、非制度的なものと制度的なものとの間の、付随的なものと意図的なものとの間の、正しい均衡を保持する方法」(Dewey 2008) を探究することが重要だと述べた。翻って現代の日本社会においては、デューイのいう「正しい均衡」が保たれているだろうか。家庭、学校、地域社会—この3つの場で教育は主に行われる。しかしながら、地域の教育力が弱体化する中で、

学校外での教育は個々の家庭に委ねられ、その重責を担いきれない家庭の存在が浮き彫りにされている。あるいは逆に、「教育する家族」は、地域社会という「クッション」のない中で「学校の家庭への従属化」(広田 2001) を進行させている。また他方では、学力の向上や家庭間の格差解消等の観点から、「放課後の学校化」(池本 2009) が進展し、学校の役割は肥大化する一方である。このような状況の中で、家庭ほど私的ではなく、学校ほど制度化されていない「第3の教育の場」(三好 2012) としての学童保育の果たす役割は重要である。そしてここでは、子どもたちが、ゆるやかな計画性と評価のもとで「望ましい体験」としての生活体験を重ねられるようにすることが切に求められているのである。

本稿は、今後筆者が進めるであろう学童保育研究の序論的性格をもつものである。よって、本稿で提起した学童保育型 PDS という概念をより精緻化したり、生活体験の概念を学童保育の実践を基盤にしてより深化させたりしていきたい。

注

- 1) 以上は、全国学童保育連絡協議会による2014年度及び2012年度の調査データである。
- 2) 「生活と教育」及び「かなえば」の概要については(石村 2014)を参照。
- 3) 「教育目的」概念のとらえ方については(尾崎 2008)を参照。
- 4) (肥後 2011) は、Doing (できること) と Being (在ること) を対比し、今日の学校教育においては Doing が過剰化し、子どもたちが Being への不安を抱えていることを指摘している。

引用文献

- 秋田喜代美『保育のみらい』、ひかりのくに、2011年、10頁。
池本美香「特集にあたって—なぜ小学生の放課後対策なのか—日本の放課後対策の現状と課題—」『Business & economic review』vol.19, no.6 日本総合研究所、2009年。
石井英真「算数・数学の学力と数学的リテラシー」、田中耕治編著『新しい学力テストを読み解く』、日本標準、2008年、120頁。
石村秀登「教育における体験と生活世界 (Lebenswelt) —現象学的還元を手がかりにして—」熊本県立大学文学部紀要第18巻通巻第71号、2012年、24頁。
石村華代・石村秀登「山間部における学童保育の運営とその特質—N小学校学童保育『かなえば』を事例として

- 一」、『九州ルーテル学院大学紀要 VISIO』第44号、2014年。
- 猪山勝利「こどもの生活体験学習の現代的構成に関する研究」『生活体験学習研究』創刊号、2001年、4頁。
- 上野景三・九野坂明彦「生活体験学習の実践と理論の統合にむけて」『生活体験学習研究』第4号、2004年。
- 尾崎博美「教育目的論における『教育目的』概念の分析—『教育目標』—『教育目的』の関係性の再検討を通して—」、『東北大学大学院教育学研究科研究年報』第58集第1号、2009年。
- 子安潤『反・教育入門 [改訂版]』、白澤社、2009年、114-124頁。
- 住野好久・英真子・矢吹一馬「学童保育における保育計画の実践化と評価・改善に関する研究」、『学童保育：日本学童保育学会紀要』第2号、2014年、39-48頁。
- 田中耕治「学力調査の特徴と分析視覚」、田中耕治編著 前掲書、2008年、31頁。
- 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』、旬報社、2012年、50頁。
- 浜田寿美男『子ども学序説』、岩波書店、2009年、47頁。
- 肥後功一『育ち合うことの心理臨床』、同成社、2011年、125-142頁。
- 久田敏彦「学童保育における生活と遊び」『学童保育研究』第14号、かがわ出版、2014年、10-17頁。
- 広田照幸『教育言説の歴史社会学』、名古屋大学出版会、2001年、240頁。
- 堀哲夫「2006年の PISA 調査結果と教育方法学の課題」、日本教育方法学会編『現代カリキュラム研究と教育方法学』、図書文化、2008年、82頁。
- 三好正彦『連携と協働の学童保育論』、解放出版社、2012年、25頁。
- Dewey, J. “Democracy and education”, *The Middle Works, 1899-1924, vol.9: 1916*, Southern Illinois University, 2008, p.12. (松野安男訳『民主主義と教育』岩波書店、1975年、23頁。)
- Dewey, J. “The School and Society, and The Child and The Curriculum”, *The University of Chicago Press, Chicago*, 1990, p.14. (市村尚久訳『学校と社会・子どもとカリキュラム』、講談社、1998年、71-72頁。)
- Foucault, M. “Surveillance et punir: Naissance de la prison”, *Gallimard*, 1975, p.220. (田村俣訳『監獄の誕生』、新潮社、1977年、190頁。)
- E. Husserl, *Husserliana Bd. VI, 2. Aufl.*, Haag, Martinus Nijhoff, 1976, S.71. (細谷恒夫、木田元 訳『ヨーロッパ諸学の危機と超越論的現象学』中央公論社、1995年、126-127頁。)