

■論文題目	正解主義に陥らない教育の在り方—学童保育・さくらりっこの実践に着目して—		
■氏名(学籍番号)	齋藤ゆき(0412024302)		
■指導教員	平井勇介	■所属コース	地域社会・環境コース
■キーワード	自発性	学歴主義	学校と学童の連携

1. 問題関心と研究背景

日本の学校教育においては、画一的なカリキュラム下での成績評価や学力向上が至上命題とされ、学習者の主体性や多様性が十分に尊重されにくい課題がある。教室では常に他者との比較や競争が常態化しており、こうした状況について森光（2010）は、教師が期待する「正解」の模索が優先されるあまり、子どもの思考や自己表現を育む機能が欠落していると指摘している。このように、学校教育における「個性の重視」という標榜は、実態を伴わない形骸化した言説として機能してきた側面がある。

筆者自身もまた、大学進学を前提とした序列化された評価基準の中で、学びの主体性や自己肯定感を損なってきた当事者である。こうした教育環境での経験の蓄積は、常に「他者の意向に沿う正解」を推測する姿勢を内面化させ、自律的な学びからは程遠い学習態度を形成させるに至った。

しかし、大船渡市の学童保育「さくらりっこ」における実践は、筆者のこうした考え方に再考を迫るものであった。そこでは、子どもたちが既定の正解が存在しない場を十全に享受し、主体性を展開させている様子が観察された。以上の問題関心に基づき、本研究では、なぜ「さくらりっこ」が子どもたちにとって「正解が存在しない場」として認識されるのか、その要因を明らかにすることを目的とする。

2. 先行研究

学童保育における主体性の形成については、これまでも多くの研究が積み重ねられてきた。例えば田爪（2022）は、異年齢の集団の中で多様な特性を持つ子どもたちが関わり合うことが、社会性や多様性の受容を育むという「波及効果」を持つことを示している。これは、学童保育が単なる「預かりの場」を超え、家庭や学校での適応を支える重要な学びの場として機能していることを示唆するものである。一方で、近年の学童保育の現場では、共働き世帯の増加による利用児童数の増加に伴い、指導員の専門性や関わり方の質が改めて問われている。特に「叱る・怒る」という日常的な指導の場面における葛藤は深刻である。きしもと（2022）は、指導員が意図せずとも子どもに恐怖や緊張を与えてしまう可能性を指摘し、自身の関わり方を内省するプロセスを描いた。そのなかで、子どもの「できない」姿を単なる怠慢と見なすのではなく、自己管理能力を育む途上の発達として捉え直す視点などを提示している。本研究は、これら先行研究の知見を参考にしつつ、さくらりっこの実践について理解を試みるものである。

3. 調査対象の概要

学童保育さくらりっこは、大船渡市の盛町に位置する。2006年から大船渡市盛小学校の学童保育として運営が始まった。従業員数は、常時勤務が5名、その他が2名、用務員が1名の計8名で構成されている。今現在さくらりっこに通っている児童数は、常時利用は48名、長期休業のみが13名である。さくらりっこでは、障がいをもっている子どもでも、入所することが可能であり、現在は6名通っている。

4. さくらりっこにおける子どもとかかわり方—「正解がない場」であることを実感させる工夫

学童保育さくらりっこにおける支援の特徴について、参与観察および岡澤支援員へインタビューを行った。

4-1. 子どもたちの日常態度—「考える」子どもたち

筆者の観察によれば、さくらりっこの子どもたちには「考える」態度が定着している。部外者を温かく迎え入れる社交性や、障がい児の困難を察し自然に介助する姿、さらには遊びと宿題のルールの間で葛藤した際に支援員へ相談し、自ら妥協点を見出す姿が見られた。これらは、既定の正解に従うのではなく、状況に応じて自律的に思考し行動している証左といえる。

4-2. 「正解がない場」—さくらりっこ会議

さくらりっこを象徴する実践が、ルールの策定や見直しを子ども自身が行う「さくらりっこ会議」である。支援員は安易に正解を提示せず、子どもが「自ら考えること」を最優先し、対話の背景にある思いを丁寧に汲み取る補助的役割に徹している。例えば、「リサイクルおもちゃの会議」では、リサイクルおもちゃを作る際、「何個作るか」という話題になったとき、大人であれば「4個なら4個、同じ大きさで作れば簡単」と考えてしまう。しかし、子どもたちは「大きい1個と小さい3個にしよう」「ロッカーの上段に入る大きさなら置いておける」「名前を書けばいい」と、生活空間を具体的に想定した意見を出し始めた。「持ち帰ればいい」という大人の発想とは異なり、「ロッカーに入るサイズ」という制約を自分たちで設定し、結果的に「4個か5個」「大1・小3」という結論にたどり着いた。大小の区別は大人が行うことになったが、それも子どもたち自身の話し合いで決まったことである。支援員は「どっちも4個でいいのでは」と思いつつも介入せず、子どもたちが決めたルールを尊重した。結果、子どもたちは「自分たちで決めたこと」として、その約束を守ろうとする姿勢を見せていた。このように同会議は、大人が正解へと誘導する場ではなく、正解のない問いに共同で向き合う「思考の実践の場」として機能している。

4-3. 教育理念を実践におとしこむ難しさ

支援員・紹子さんの教育理念は「子どもの考え」の尊重にある。意見の表明を全力で受け止める一方、発言しない選択も認め、沈黙に対しても時間をかけて待つ姿勢を貫いている。しかし、この実践には困難も伴う。低学年への配慮や時間的制約、依存傾向にある子への対応など、支援員は常に葛藤を抱えている。さらに、合理性と正解を求める学校教育との理念的相違もあり、連携における支援の差異が課題となっている。

4-4. 難しさへの対処方法

支援員は、時間的制約や葛藤といった困難に対し、拙速な解決を求めず子どもと共に「迷い続ける」姿勢を選択している。長引く話し合いには保護者の理解を求め、大人が導く正解をあえて示さない。

紹子さんは子どもたちの目線でものごとをみることを大事にしているため、子どもたちの生活課題を考える際、当然、彼らにとっての解答を模索することになる。そこには迷いが生じる。この大人の「迷い」を肯定する態度は、子どもがその場を「正解のない場」とであると実感する重要な契機となっている。

5. 結論

本研究を通じ、さくらりっこは子どもを保護の対象ではなく、生活を創造する主体として捉えていることが明らかになった。子ども自身がルールを決定・見直す実践において、支援員は安易な正解を示さず、試行錯誤を支える補助者に徹している。大人があえて「待つ」姿勢をとることで、子どもには自分たちで決めたという実感と責任感が芽生えていた。また、トラブル時も一方的な裁定を避け、対話による関係修復を重視している。こうした実践は時間的制約や葛藤を伴うが、支援員が答えを持たずに共に「迷い続ける」姿勢こそが、子どもに「正解のない場」であることを実感させ、主体性を引き出す鍵となっていると考える。合理性や成果が重視される現代の教育環境において、対話から逃げずに時間をかけて思考を育む学童保育の実践は、学校教育を補完し、多様性を活かす教育の重要な示唆となるであろう。

主な参考文献

- ・ 田爪宏二、2022「発達支援のフィールドとしての学童保育について—児童館の統合育成におけるカンファレンスを踏まえて」、『発達支援学研究』、第2巻2号：2022-88-98
- ・ きしもとたかひろ、2021『怒りたくて怒ってるわけちゃうのになぁ 子どもも大人もしんどくない子育て』、KADOKAWA
- ・ 森光義昭、2007「学校教育の課題と展望」『近畿大学九州短期大学研究紀要』37:23-32