

子どもの放課後支援に対する元教員の教育信念に関する一考察 -学校・家庭・地域の教育の役割に対する元教員の語りに着目して-

茂野 賢治*¹ 岸田 修成*² 米盛 司*³

A study of the educational belief of the teacher who has worked in an elementary school before about the after-school support: Focusing on his narrative about the educational role of school, home and regional community

Kenji SHIGENO*¹ Shusei KISHIDA*² Tsukasa YONEMORI*³

Abstract

The purpose of this study is to clarify the educational belief of “the teacher A (pseudonym)”, who has formerly worked as an elementary school faculty member, about the after-school support. A qualitative analysis based on the interview data of the teacher A was done by using a narrative inquiry approach. As a result, we found out three categories of the educational beliefs of the teacher A, namely: (1) “after-school for the child”, (2) “the role of the adult in a regional community”, (3) “the relationship among school, home and regional community.” In light of the findings, this study suggests that “after-school for the child” is supported by raising the child’s self-affirmation and by showing “the life” of the adult in a regional community, and that the child is educated by the sharings of the roles of school, home and regional community.

1. 問題と目的

元小学校の教員 A 氏(仮名)が、子どもの放課後を充実させるための対策として放課後の支援活動(以後、取組 α と表す)を始めて、数年が経過した。本研究の目的は、取組 α をもとに子どもの放課後支援に対して、A 氏がどのような教育信念を抱いているのかを明らかにすることである。A 氏の教育信念から、子どもの放課後支援および放課後に関わる学校、家庭、地域における教育のあり方に対する示唆を得ることを試みる。

1.1 子どもの放課後

a) 放課後の実態と学習支援の行政政策

地域社会の人間関係の希薄化や家庭環境の変化により子どもが放課後一人で過ごす時間が長くなっている。子どもにとって、楽しめる場所、家庭に戻るまでの学びや心の拠り所となる放課後対策は喫緊の課題である(e.g., 池本,2009)。そのような中、行政主導のもと様々な政策やプランが打ち出され 2007 年、我が国において登場した「放課後子どもプラン」として、子どもの総合的な放課後対策

事業の一つ「放課後子ども教室」事業がある(文部科学省, 2007)。佐藤(2008)は、「放課後子ども教室」の活動内容を整理する中で、公的な学習支援の場として放課後に「学習」が一つの柱とされ位置づけられたと述べている(Ibid, p48)。

本稿で扱う取組 α は、詳細は後述するが P 市(以後、団体名等、全て仮名で表す)の放課後の学習支援事業の一つである。

b) A 氏の立ち上げた取組 α の概要

A 氏の立ち上げた取組 α とは、P 市 Q 区の R 課における福祉事業の一環として行われている Q 区内の小学校ごとに展開されている放課後の学習支援である。活動内容は学習相談や学習の補助、そして活動の主な目的を学習意欲の高揚や学習習慣の定着としている。また、取組 α は一般社団法人の形態をとっている。

1.2 放課後対策に関する先行研究

放課後対策の研究では、行政主導の枠組みに社会教育として、地域や民間団体の活動プログラムに対する支援の効果や課題およびその恒久的支援体制に関する展望を論じ

*¹ 東京工芸大学工学部工学科教授 *² 東京工芸大学工学部工学科非常勤講師 湘南学園小学校校長 *³ 横浜市立横浜吉田中学校校長
2020 年 9 月 23 日 受理

た研究(e.g., 猿渡・佐藤,2011)がある。猿渡ら(2011)は、「放課後子ども教室」に焦点を当て、社会教育の視点からこの事業を捉え直し、今後のあり方を提案している。その提案では、より一層の学校施設の利用と地域住民の活動促進を挙げている。そして、今後の課題として活動によって得られる子どもの力の明確化をあげている(Ibid, pp54-60)。

また、佐藤(2008)は「放課後子ども教室」を巡る行政政策の動向を整理した上で、子どもの放課後を支える担い手の中心を地域住民に移し、地域資源として住民を動員し学校を新たなコミュニティ創出の場とすることを行政が「放課後子ども教室」に求めていることを示唆している(Ibid, p52)。

次に、放課後の学習支援事業の研究では、学校教育の立場としての学力や学習のあり方ではなく、社会教育の立場から福祉的ケアを中心とした生活支援や困窮者に対する学習補助としてのあり方の研究(e.g., 尾崎,2018)や、生活指導の支援などについて地域人材の参入や大学生のボランティアによる効果と課題を論じた研究(e.g., 土岐・保坂・滝本,2014)がある。また、池本(2009)は海外の放課後支援の対策を検討する中で、イギリスを例に学習支援(study support)が学校教育の補習の範囲だけでなく、子どもの体験を豊かにする活動であること、そして、子どもが学習以外の活動へ参加をすることで自己肯定感が高まり、学業にも好影響がある可能性と学習支援が色々なことを試す場として、学校とは異なる意義があることを紹介している(Ibid, pp97-106)。

また、子どもと支援者との関係において、地域のおばさん、おじさんによるナナメの関係による支援の効果を論じた研究もある(e.g., 澤田,2019)。ここでいうナナメとは、子どもに対して直接の教育責任を持つ「たて」の関係である教師や親、同じ「よこ」の立場である友人ではない関係を指す。

一方、学校教育に長く携わった教員が退職後、放課後支援の事業へ参画し、支援活動の創設から現在および今後の取組に対する教育信念について言及し、そこから放課後対策の一つである放課後の支援のあり方を探った研究はこれまで見当たらない。学校教育と社会教育双方の経験を持つ元学校教育関係者による教育信念の視点から、子どもの放課後の恒久的な支援のあり方および学校教育と社会教育を合わせた教育全体を俯瞰する示唆を、本研究から得ることができれば意義のあることと考える。

2. 方法

2.1 分析方法

a) 分析概要

本研究は、立ち上げから現在に至るまでその取組内容や実施の数的規模が拡大している取組αから子どもの放課後支援に対するA氏の教育信念を明らかにすることが目的である。そのためA氏の取組の経験を具体的に記述す

る枠組みが必要である。そこで、本稿の目的と照らし合わせ、本研究はナラティブ探究(田中,2011)の方法を採用する。ナラティブ探究とは、実践者が内側に持っている専門的知識が実践に映し出されていると捉え、インタビューにおける語りから実践者の内側に存在する信念や理念を明らかにする方法である(田中,2011)。

A氏に対してナラティブ探究の枠組みを用いて、取組αの立ち上げから現在および今後の展望について半構造化インタビューを行う。インタビューの時期と回数は、20××年7月から8月にかけての3回とする。得られたナラティブ(以後、語りをデータとして表す際はナラティブと表記する)に対してA氏が取組αの説明においてこれまで様々な方面で使用した資料と照らし合わせ、子どもの放課後支援に対するA氏の教育信念を分析する。

b) 語りの分析方法

インタビューデータから得られたナラティブに対して、放課後の学習支援に対するカテゴリーを導出し、それぞれのカテゴリーごとにまとめ概念化する。A氏はどのような教育信念を持って、取組αを進めてきたのか、そして今後どのような展開を考えているのかという視点から、各カテゴリーを特徴付けるナラティブに対して考察を行う。

インタビューによって得られたナラティブは、ナラティブ探究の方法によって、語りの解釈及び、概念化とそれらの関係について妥当性を担保するため、三人の筆者によって検討する。

2.2 倫理的配慮

研究協力をお願いしたA氏には、研究目的および途中での研究協力からの離脱について説明し同意を得た。また、インタビューデータの取り扱いおよびその保管方法について個人情報の保護と公表にあたり、原稿の確認を依頼し発表の同意を得た。また、個人や集団が特定されないよう名称は全て仮名とし、時代背景から取組αの類推もできないような記述を心がけた。

3. 結果と考察

インタビューから得た語りは、ナラティブ探究の方法によって語りを一つのまとまりとして扱った。インタビューの文字起こしと資料を精読した結果から、A氏の教育信念として3つのカテゴリーが導出された。第一に「子どもにとっての放課後」、第二に子どもの放課後における「地域の大人の役割」、第三に地域の大人の役割から見える「学校、家庭、地域との関係」である。以下の節では、三つのカテゴリーそれぞれにおけるナラティブに対して、考察を行う。ナラティブの部分をごシック斜体で表記する。ナラティブ中の()内は、筆者らが文脈から言葉を補った部分である。また、語りの意味内容を明確にするため、「ねっ」「でっ」などの発話は文脈を損なわない程度に一部省略している。

3.1 子どもの放課後に関する語り

a) 子どもにとっての放課後

A氏は、放課後の学習支援の取組αを法人として開設する1年ほど前から子どもの放課後支援を行っている。取組αの前身としての放課後支援は、ある子どもがお年寄りにかけた暴言をきっかけとしている。子どもが前向きになれるように、A氏は子どもが自分の思いを素直に言える放課後の居場所づくりを考えた。そして、暴言を吐いた子どもの通う学校の校長先生へ子どもたちの居場所には何が必要であるのか、A氏が聞き取りを行った際の語りが次である。

「その子たちのこと教えてください」って、校長先生に聞きに行った。そしたら、スーパーにたむろしている子とか、家庭でもなかなか受け入れられない子どもであったり、賢くて進学が決まっている子もいたし、いろんな状況の中でごちゃ混ぜになっていた。「放課後の行き場所がない」、「なんか楽しいことがない」、要は学校が一生懸命楽しい授業やろうとしてもそれは学校の使命。もう一歩外に出ればさ、なんかつまらないことばかり。家庭を変えるのは難しい。じゃあ、放課後支援やろう。関わる小、中学校全部で放課後支援始めたんだよ。

A氏の始めた放課後支援を進める要素として、学校の子どものニーズを探り、それを満足するプログラムを構築すること、そして、支援の担い手を地域の大人に求めていくことがあった。その一例としての語りが次である。

地元の和太鼓みたいの、地域の人は教えたいのに子どもはこない。「なんとかならないか」って言ってる。じゃあ、それを放課後やれば両方WIN-WINじゃん。地域の人はそういうの教えられる。子どもは、放課後教えてもらえる。あれもうまくいったよ。

A氏は、放課後支援を通して子どもと地域の大人を結び、子どもも地域の大人にとっても生きがいとなる場をつくることを考えていた。さらに、A氏の放課後支援には別の大きな目的があり、それは次の語りからわかる。

いつも目立たない高学年の子は細々と太鼓を教えてもらいに行ってたんだよ。だから、その子が突然ヒーローになってすごく自信持ってキラキラ輝いたって。いい話聞いて、そういうのでいいわけじゃん。学校終わってすぐ、家に帰る、すぐに塾に行くんじゃなくてワンクッション地域ベースの何かがある。昔だったら、もう放課後っていうのは基本遊んでいるわけだから。うちに帰るとうるさいオヤジがいるとか、疲れたお母ちゃんがいるとか、まあそこは子どもも我慢しなきゃいけない。だけど、途中地域っていうワンクッションがあって、野原があればそこで、秘密基地を作ってたわけじゃん。子どもたちにその学校っていう、

まあある意味辛い、言うこと聞かなくちゃいけないところと家があったかく何でも受け入れてくれりゃあ、「あー帰ってきてよかった」と思うけど、家にいてもつまらない子たちは求めるわけだそれを。

子どもが学校では気づけない自分の良さに気づき、その良さを発揮できる場所が学校以外にも必要であるが、現代には子どもが求めているその場所が失われている。そこで、放課後支援には子どもが活躍できる場所づくりが必要である。そして、この学校と家庭の間のワンクッションが子どもの育ちを支えるとA氏は考えている。

A氏が元々構想した放課後支援は、上述の例のように子どもと大人の双方のニーズを満たす支援であった。つまり、子どもと地域の実態に合わせた活動を提供する支援を考えていた。

その後、P市のQ区R課から、A氏に学習支援の依頼があった。依頼内容は、学校教育の目標の一つである学力の向上ではなく、子どもの学習意欲の高揚や学習習慣の定着を目的とした福祉的な学習支援の依頼であった。A氏は、その依頼を受け、放課後の学習支援として取組αを立ち上げるようになった。

A氏が、学習支援を立ち上げるにあたりQ区内にある小学校の校長先生に子どもの実態を聞きに行った際の語りも次である。

一番最初に話に行ったのはY小の校長なんだけど、もうY小の子どもたちも自尊感情が低い。「どうせ俺はダメなんだ。その原点は家庭で褒められてない。先生たちに褒めろ褒めろって言ったって、家庭でダメだって言われる。だから、放課後で褒めてくれればいい。」その校長が、区役所にもそう言ってきて、学校から帰って来る前にそこで褒められれば、家庭がどんなに苦しくたっていいじゃん、子ども(は)ね。

じゃあ、あの先生が来る日はまた行く(という)学習習慣も身につく。何よりも学習意欲を引き出そう、その方向でY小とZ小で始めた。

家庭に帰る前の放課後で子どもを褒め、認める場所として取組αが位置付けられたことがわかる。子どもが学校を出た後、褒められていない実態に対して、子どもに自信を持たせたい。子どもが自信を持てる放課後の場所と時間があれば、子どもの自己肯定感を支えることができる。また、自己肯定感を支えることで子どもの学習意欲、学習習慣も整えることができる。A氏の取組αの立ち上げ時の考えが上記の語りからは読み取れる。

また、そのような場所には、子どもに自分の姿をみせ子どもを褒め、認める大人の存在が必要であるとA氏は考えている。それは、次に示す一連の語りに表れている。

b) 子どもの放課後に大人が関わる意味

そういう流れの中であって、Q 区は子どもたちと人間関係ができればいいって。そこに行った先生(支援員)たちの得意なものやればいい。図工が得意な先生は図工やればいいし、だけどやっぱり算数って数学って力が伸びたとか丸がつけやすいから、できたねっていうのがいいやすいから、核にしよう。だけど、それ以外の時ってやっぱり、勉強を学校でいっぱいやってきてるから、取組αに来ると、「勉強するの」って子どもは必ず言う。楽しいこともやるのが大事だから、なぜ楽しいことやるのが大事かっていうと、やっぱり子どもたちに全て何やろうと子どもたちの成長に関わるわけじゃない。これは学力に関わらないなんてものはないわけで。だから、親がいろんなとこ連れてったり、一緒にやるのがもう子どもの勉強になるわけじゃない。

だけど、その親と一緒に放課後なんかやるとかそういう機会がなくなっちゃってるから、子どもたちは何の体験もなく育っていく。まあ、最悪は映像だけ見てっていう。スマホとかさ、だから間にそういう人が入れればいいっていうだけのこと。

放課後の取組αに大人が入る意味として、子どもが大人から算数ができたことで褒められる、認められる機会をつくること以外に、大人がこれまでの人生の中で自信を持って取り組んだことを子どもにみせること。そうすることで、大人の自信のある姿や多様なものを子どもが見る機会が増え、子どもは自分の将来を映し出せる機会になる。子どもにとって多様な人の生き方に触れ、子どももその生き方に興味や関心を持つことができる機会が増えると A 氏は考えている。

現代社会において、地域の大人も自分の行ってきたことを他人に見せる機会が減り、子どもも一緒に学ぶ機会がなくなり、親である家庭も一緒に子どもと学ぶ機会がない。そこで、放課後に取組αが入ることで子どもの学びの機会を増やすことを A 氏は考えている。

また、支援員として活動している H さんの関わりから A 氏は、放課後に地域の大人が関わることで、救われる子どもがたとえ一人であったとしてもよいと考えている。そのような語りが次である。

要するに俺は、子どもたちのために一人でも救われるようなことができればいいじゃん。取組αはそのためにあるんで、プログラミングにしろ、H さんが頑張ってくれたりさ、俺は(子どもが)一人救われればいい。ゼロじゃ困るけどな、実績としてはね。だから、何でもいいんだよ、できる人ができる時にできることをやる。

続けて、A 氏は取組αにおいて子どもの支援を行なっている支援員さんに対する思いや、子どもの支援を行う大人にとっての活動の意味についても語っている。

c) 子どもの放課後を支援する大人にとっての放課後活動の意味

だけど、人が生きてるって、自分が「俺は社会の役に立っている」っていうことが一番だと思っているんだよ。

だから俺は子どもの生きがいのためにもやるけど、その人自身年取った人たちっていうか、この取組αとして動いている一人一人の生きがいにもなるようにしたいわけよ。

その人が頑張るってことは P 市の子どものために一個はいいことが絶対にある。ちょっとあればいいんだよ。だって、やんないよりいいんだから。その人が誰かに感謝されて「ありがとう」って言われれば、その人の生きがいにもなるわけじゃん。俺、それでいいと思ってるの。だから、両方に WIN-WIN じゃないと俺は取組α じゃないと思ってるしね。まあそれが全てですわね。

A 氏は、子どもを支援する地域の大人にとって、生きがいの場にとり組αが位置づくことを望んでいる。大人がこれまで自信を持って取り組んできたことを子どもにみせることで、自分が社会や人の役に立てているという実感を大人が持てる。取組αには、子どもと大人の双方にとって有益な場所となっていくことを A 氏は考えている。

3.2 放課後の地域の大人の役割についての語り

取組αにおける大人の関わりとして A 氏の語りから「ナナメの関係」「背中を見せること」という特質的な言葉が表現されている。そこで、本節ではこの二つの言葉を中心に A 氏の教育信念を考察する。

a) 子どもと大人の「ナナメの関係」

ナナメの関係、親と先生は縦の関係だけど途中におじさん、おばさんがいることによって学校のことも家のことも言えるかもしれない。そういう人がいないことが多いから今虐待されたら、親になんかされたらもう誰にも言えない。それを聞けるおじさんがさあ、取組αに行けばいるって言って、小学校卒業した中学生が寄ってくれたらいいじゃん。俺はねえ、それが夢なんだけどね。

放課後支援においてナナメの関係が、子どもと大人の良好な関係になることを A 氏は見出している。

A 氏の考えるナナメの関係とは、家庭の親や学校の教師というある一定の服従関係のある縦の関係ではなく、子どもの言動が束縛されない関係(澤田,2019)といえる。

取組αにおいて、支援員として地域の大人が子どもとナナメの関係になることができれば、子どもが親や教師には言えない自分の本音を語る機会ができる。子どもにとって安心と信頼を持てる大人の存在をつくった支援を行うという A 氏の考えがわかる。また、ナナメの関係を取組αに取り入れることは、教育を縦(親、教師)、横(友人)だけでない地域の大人を入れた社会全体で、小学校卒業後の子どもの教育を中学校や家庭だけでなく、地域でも支えていくという A 氏の考えがわかる。

そして、ナナメの関係は子どもの見方の多様性につなが

り、子どものよさの発見にもつながることを A 氏は次のように語る。

俺、校長の時よく言った。昨日の E ちゃんは今日の E ちゃんじゃない。「あの子はこういう子だ」っていうラベリングとかレッテルとかよくいうあれが縦のみかたであり、だから、「この子にこんな面があったんですか」って、気づくのはいろんな人と出会わないと(わからない)。自分に限界あるじゃん、見方って、その人なりの見方がある。見えるものが違って来る。だから、いろんな人のまあ、ナナメから見る人の声を聞いたり、ナナメから見ている人から声かけられたりが大事だと思うな。子どもってそんな中で育つ。社会っていろんな人がいるっていうのが社会だから、お前先生にいつも怒られているけど、褒めてくれる人いるじゃんって、どうせ俺はダメなんだよって思うなよって、ナナメはとつても大事、そう思ってます。

放課後にナナメの関係をを用いることで、子どもに対する多様な見方をする大人が存在することになる。そのような大人が存在によって、子どもの良さが発見される。その良さを子ども自身が自分の良さとして受け止めることで、子どもの自己肯定感を高めることができると A 氏は考えている。ここには、カリキュラムの遂行を目的とする学校教育だけではない地域の大人からの見方も教育として捉える A 氏の考えが表れている。

b) 大人の「背中を見せる」関わり方

現在、取組 α で行なっている大人の子どもへの関わり方を A 氏は次のように語る。

多種多様な大人、いろんな人に色々な要素がある。だから背中を見せればいい。その人の背中を見せる。勉強、国語算数ドリルはあくまでもそのきっかけなんだよ。そこにその人がいるっていうのが大事なんだよ。

A 氏は、学習支援における大人の子どもへの関わり方を「背中を見せる」と表している。学校教育で行う国語や算数ドリルは大人が「背中を見せる」ためのきっかけであると A 氏は考えている。では、大人が「背中を見せる」とは何か、次の語りが表している。

だからこの生き方の教育は生き方に学び、周りから学べよ。先生から学べよ。生き方を見つめるって自分自身が今やってることとそれと重ねる、ずれている所あるんだから何か頑張っただけの人みたいになろうって思えばいいわけなんだから。じゃあ、そのために明日からこれやろうって生き方がつくられる。学び、見つめ、つくるって俺これ、生き方の教育が大好きだから。

A 氏の考えている「背中を見せること」は、支援者であ

る大人自身の「生き方」をみせることであることがわかる。

子どもは、大人の生き方に直に触れることで、自分自身を見つめ、生き方を模索し、生き方を自分自身でつくっていくことができる。地域の大人が子どもに支援者自身の生き方をみせ、子どもに関わることで、子どもは自分の生き方をつくるきっかけとなると A 氏は考えている。

この「生き方」とは、大人がこれまで自信を持って自分自身で行ってきたこと、あるいは真剣に向き合い経験していることなどといえる。A 氏は闘病中の支援員さんを例に、子どもに生き方をみせることが大切であることを次のように語る。

放課後にあなたの生き方をみせれば、あんな風になりたいな、あの人大丈夫かな、がんになっちゃったら、そしたらその子は自分の生き方として何をしていくのか。自分の生き方がつくれていくでしょって。それはどんなに小さくたってそれができる。

子どもが支援員さんの病状を知ること、支援員さん自身が自分の病気や死と向き合っているという大人の生き方を子どもにみせることになる。子どもがこれからの自分の過ごし方、立ち振る舞いを考えるきっかけになる。支援員さんの病に対峙する生き方を子どもにみせることで、子どもは自分自身の生き方をつくるきっかけができると、A 氏は考え、続けて次のように語る。

まあ、失礼な話、俺だってそうだけど、もういつまである命かわかんないんだしたら、「今まで自分が、やってきたことを子どもたちに伝えてあげたい」と思うよね。だからそこで、かけ算九九かって、思うじゃん。「あんたのやりたいことやりなさいよ」って、今のこの子たちに伝えたいこと、人生 70 年、80 年生きてきてもう死ぬことが近づいてきている。じゃあ何を伝えるの、だから生き方であってね。

A 氏は、自身も地域の大人の一人として地域の大人の役割を人生の終焉を迎える年になることを想定し語っている。地域の大人の役割は、学校教育の延長である掛け算九九の指導ではなく、人が生きてきたこれまでの人生の「生き方」を子どもに伝えることであるという A 氏の考え方がわかる。

3.3 学校、家庭、地域との関係についての語り

a) 学校と家庭教育との役割の違いおよび地域の役割

A 氏は、学校教育において実際に行われている宿題に対する考え方を例に、学校と家庭の関係について次のように語る。

学校の先生が宿題出すとき、手伝っちゃいけないとか、手伝うべきだとか、家庭によって色々なのにさ、無理じゃん、学校教育の押し付けっていうかさ、親に命令してるん

だよ、「これくらいのことはやりなさい」って、先生ってそんなに偉いのかな。

A氏は、学校と家庭の役割として学校が放課後に出す宿題を例に、家庭教育は学校の教育内容の手伝いをするのではなく、また学校が家庭の教育へ介入するべきではないと考えている。そこには、学校と家庭に対して互いに異なる不可侵の教育の役割をA氏は考えている。

A氏は、続けて学校と家庭の間に位置する放課後の取組αの役割を語る。

(学校と家庭の)途中に入った放課後の私たちがつくった取組αが入っているから、その役割って何?(取組αの役割は)「あなたの背中を見せればいいでしょ」って、ドリルとかね、教材はあくまでも材料であって。

そうそう、放課後と学校と役割が違う、その役割を明確にしないと、だから学校ばかりになっちゃった。学校の真実事を家庭もし、じゃあ家庭は何しなきゃいけないのかっていうのを忘れ去られた。地域もみんな引きこもっちゃって、地域が子どもを見てない。それじゃあ、子どもは育たないよって。やっぱり学校、家庭、地域って散々言ってるんだから。

放課後における地域の役割として、学校教育の延長ではなく、「背中を見せること」つまり上述した大人の「生き方」をみせることをA氏は考えている。

そして、学校教育と放課後の地域や家庭教育の違いを明確にすることで学校教育の役割が明らかになり、学校教育に偏らない教育が行えると考えている。そして、三者のバランスのある教育実践のためには、家庭も地域もしっかりと役割を担うため、家庭と地域の人々を子どもの教育に向き合わせることをA氏は考えている。A氏は、さらに続けて学校、家庭、地域の役割の明確化を次のように語る。

b) 学校と家庭と地域の教育に対する役割の明確化

「地域の役割りは背中を見せることだ」っていう自分なりに今、仮説を持っているわけ。じゃあ家庭の役割は？親の役割はもうしょうがないよな、「ダメって言うものはダメ」って言うしかしょうがないし、「体験に行きたい」って言ったら連れて行ってあげる。親の望みもきつとあるだろうから、こんな子に育ててほしいっていう。まあ、だからバレエのお稽古ごとだとか、塾とかよく言うできなかったことをさせるでもいいと思うんだよ、親がさせるんなら。それって、学校教育が介入する場所じゃないじゃん。家庭教育に学校教育は入っちゃいけないし、家庭教育で学校の先生が出している宿題やりなさいとか、家庭の親がそれを言う必要があるかっていう。

A氏は学校、家庭、地域それぞれの役割をそれぞれが担って、子どもの教育を行っていくことを考えている。そし

て、家庭の役割は親の信念で教育を行うこと、また家庭教育と学校教育は互いに介入する関係ではなく、それぞれの役割を持って教育していくことであるとA氏は考えている。家庭と学校の役割を、A氏はこのように整理した上で、地域の大人の役割について語り続ける。

じゃあ、できないところを途中にある取組αとか、地域が担いなさいと、そうじゃないでしょって。そこでは、俺が使ってるナナメの関係というその人が好きなことでいいから関われば、子どもは育つ。だから、地域の役割は、学校の先生みたいになることではない。地域のおじさんは地域のおじさんで、これまでの職業を生かしてさ、自分のことを一緒にやらせればいい。

子どもの教育に関して地域の大人の役割は、ナナメの関係を用いて自分の職業なり「生き方」をみせること、あるいは子どもと一緒に大人がこれまでの人生で取り組んできたことを一緒に行うことであるとA氏は考えている。地域の役割は、学校教育の延長ではなく、また地域の大人の役割は、学校の教師と同じ振る舞いをするのではなく、大人の「生き方」をみせることに徹することであり、「生き方」をみせることで子どもは育つとA氏は考えている。

そして、小学校の元教員であったA氏は、学校の教育実践の視点から教育を捉えるだけでなく、地域の視点からも子どもの教育を担う必要があると捉えている。学校、家庭、地域の三者がそれぞれの役割を担う教育の中で、今後の子どもの教育に対する地域の役割として取組αを位置付けることをA氏は考えている。

4. 総合考察

学校と家庭の間にある放課後という場所と時間の中で、子どもが褒められる、認められることで自信を持つ。そのような願いを持って当初、開設した取組αに対するA氏の語りの分析から、子どもの放課後支援および学校、家庭、地域の教育に対するA氏の教育信念が示唆された。

A氏の教育信念は以下にまとめることができる。

①子どもの教育には、学校から家庭に帰る前の放課後において学校の先生や家庭の親ではない地域の大人の存在が不可欠であり、子どもが褒められる、認められる居場所が必要であること。

②子どもの放課後支援は、学校教育に特化した学習内容を子どもが理解するための支援ではない。学校の学習内容をきっかけにして、放課後だからこそできる多様な人の生き方を学ぶ機会の提供を子どもへの支援とすること。

③子どもとナナメの関係を築いている地域の大人が、子ども自らの生き方をつくっていくきっかけとなる支援を放課後に行っていくこと。

④放課後を子どもの支援だけでなく、子どもの支援に関わる地域の大人の生きがいをづくりにもすること。放課後、子どもの生きがいをづくりの支援と大人の生きがいをづくりをつなげることで、地域の大人の支援者を増やし、相乗的に社会全体としてより多くの子どもを対象とした放課後の支援体制がつけられること。

⑤学校と家庭の間にある子どもの放課後支援における地域の役割の違いを明確にすることで、学校、家庭、地域の教育の役割がより明確になる。三者の教育の役割が明確になり、それぞれの役割をそれぞれが全うすることにより、社会全体として子どもの教育を担うこと。

5. まとめと今後の課題

立ち上げから数年が経過し、現在も継続し取組場所や内容が広がっている放課後の取組αに対する A 氏の語りの分析から、子どもの放課後支援に対する A 氏の教育信念が示唆された。

また、子どもに対する教育信念だけでなく、A 氏の語りにある「できる人ができる時に、できることを行う」放課後支援における大人のあり方に対する教育信念も示唆された。その信念には、地域の大人が、子どもを支援することで、大人自身の生きがいとなり、子どもと大人のどちらにとっても生きていく糧となること(池本,2009,p230)も示唆された。

そして、子どもが将来大人になった時、自分の生き方に自信を持って生きていけるようにすること。その実現は学校教育だけでなく、家庭と地域との総力でやっていくこと。これらを子どもの放課後支援にとどめず、社会のムーブメントとして、学校と家庭と地域がそれぞれの役割を担う教育のあり方を改善しようとする A 氏の教育信念も示唆された。

以上、A 氏の教育信念から今後の子どもの放課後支援および学校、家庭、地域の教育のあり方が以下のように示唆される。

放課後支援によって、子どもは自己肯定感を高揚させ「生き方」を学ぶきっかけとすることができる。子どもの学びのため、放課後支援における地域の大人の役割は、子どもとナナメの関係を持ち、大人自身の「生き方」を子どもにもみせることが重要になる。

また、そのように学校と家庭の間にある地域の大人の役割を明確にし、その役割を地域が果たす必要がある。そして、社会全体の教育システムとして学校、家庭、地域それぞれの役割を果たすことが、子どもの教育に必要となるといえる。

また、本研究で示された大人の生きがいをづくりは、子どもから地域の大人へ生きがいを与えているといった見方ができる。その見方に従えば、子どもも地域を育てる一員となり得ることから、そこには新たな教育システムの構築が見出せる。

最後に、本研究の今後の課題は放課後における地域の大人の支援である「生き方」の具体的なあり様および、その「生き方」をみた子どもの受け止め方を描き出すことである。それらの具体像を描くことによって、放課後支援における地域の役割および子どもの放課後支援のあり方がより詳細に検討できる。子どもの放課後支援の詳細な検討によって、社会全体の教育システムのあり方がより詳しく議論できるといえる。これらを今後の研究課題としたい。

参考文献

- 1) 池本美香 (2009) .『子どもの放課後を考える 諸外国との比較でみる学童保育問題』.勁草書房.
- 2) 尾崎慶太(2018).「貧困世帯の子どもの健全育成に資する学習支援の一考察-学習支援員へのインタビュー調査を手掛かりに-」.『教育総合研究叢書』,第 11 号,pp.107-118.
- 3) 佐藤晃子(2008).「近年の「子どもの放課後」をめぐる政策的変容に関する一考察-「生活の場」としての学童保育の位置づけをめぐる-」.『生涯学習・社会教育学研究』,第 33 号,pp.45-54.
- 4) 猿渡智衛・佐藤三三(2011).「放課後子ども教室事業の現代的課題に関する一考察 -子どもの社会教育の視点から-」.『弘前大学教育学部紀要』,第 106 号,pp.47-61.
- 5) 澤田英三(2019).「子どもにとって「ナナメの関係」はどのような役割を果たしているのか-生徒指導・進路指導において児童生徒の多面性を受容する存在として-」.『安田女子大学大学院紀要』,第 24 号,pp.29-43.
- 6) 田中昌弥 (2011) .「教育学研究の方法論としてのナラティブ的探究の可能性」.『教育学研究』,第 78 卷,第 4 号,pp.411-421.
- 7) 土岐玲奈・保坂亨・滝本信行(2014).「通信制高校におけるボランティアによる学習支援」.『千葉大学教育学部研究紀要』,第 62 卷,pp.121-127.
- 8) 文部科学省 (2007).『放課後子ども教室推進事業』 . http://www.mext.go.jp/a_menu/houka/kekka ,(2020 年 8 月 20 日取得).