

はじめに

「放課後からの教育改革」をめざして

特定非営利活動法人（NPO）教育支援協会

代表理事 吉田博彦

発足した 1997 年から、教育支援協会は「放課後の教育活動」を一つの大きな事業として活動を続けてきました。それは、協会に参集したメンバーの中に多くの「元学習塾の指導者」がいたことが大きな要因であると思います。つまり、「学習塾には弊害と限界があると自覚した者たち」が真に価値がある放課後活動をしたいと思って協会に集まったため、協会の放課後事業への取り組みを多様なものにし、多方面から評価されるものにしてきたのだと思います。

誰が考えてもわかるように、子どもたちの具体的な存在場所と時間は、学校が受け持つ時間と、家庭が受け持つ時間、そして地域社会が受け持つ時間、その三つの空間と時間しかありません。これは 1 年 365 日の約 8000 時間の具体の課題です。もしもそこに「第四の空間」が登場することになると、その空間が社会からの逃避を意味することは容易に想像されます。そうならないためにも、地域・学校・家庭が子どもたちに対してしっかりと責任を果たすべきだという時、その「地域の時間」の引き受け場所として、ある時期において学習塾がその機能を果たし、多くの子どもたちが学習に取り組んできた面もあるわけですから、その部分において「学習塾」は評価していいのだと思います。

ただ、それが学校と同じ質の時間であったことは大きな問題です。昭和 30 年代の子どもたちの社会を研究してみると、子どもたちは「与えられる時間」としての学校の時間、自分で自由に過ごす放課後の時間をという質の違う「2 つの時間と社会」を持っていました。学校では「教科書」を基本とした「正しさ」、「真・善・美」という社会を、放課後に「少年ジャンプ」や紙芝居のある社会を生き、給食の世界と駄菓子屋の世界を持っていました。その意味で放課後は、「自分の時間」として子どもたちを育て、まだ貧しかった社会において、「豊かな学び」の時間でした。しかし、放課後に学習塾の時間が大きく入り込んでくる中で、その豊かさが失われていったことも事実です。

学校が 5 日制になっても、一部の地域を除いて、地域社会は子どもたちの時間を引き受けて行く機能を強化していません。すると、「学校で受け持つ時間を増やそう」と学校週 6 日制への回帰を主張する教育関係者がいるのですが、では子どもを学校の机に縛り付けているだけの昔と同じ手法で本当に問題は解決するのでしょうか。こうした学校週 6 日制への回帰は、夏休みを含めた長期休業期間を廃止し、学校に 365 日完全に通わせたほうがよいということになります。それで本当に社会は健全なのでしょうか。「では学習塾に通わせて」というのも本当にそれでいいのでしょうか。我々はどういう社会を目指し、子どもたちをどういう人間を育てていこうとしているのでしょうか。

ここに、私たちが提案する地域教育としての「アフタースクール」のテーマがあります。詳細は後で述べますが、「アフタースクール」は米国で始まった市民活動です。米国も日本と同じように放課後における子どもの安全、学力・学習意欲低下などの問題を抱え、1990 年代にアフタースクールの活動が始まりました。私たちはそうした活動を参考にしながらも、この日本において、「子どもたちの放課後の安全で豊かな時間」を独自に作り出すために、「遊び」を含めたどのような「学び」が放課後に必要なのかという視点から、日本社会におけるアフタースクールの活動のあり方やカリキュラムを考えました。それをまとめたものが、この「アフタースクール指導要綱」です。

実際に市民の手で子どもを育てることのできる「地域」というものが果たして存在するのか疑問だという声もあります。この声に応えるのが NPO としての教育支援協会の役割であり、「アフタースクール」の使命だと考えます。

「これまでの学習塾とどこが違うのか」、「子どもたちの放課後をどうするのか」という私たちの考えをぜひご理解いただき、私たちの活動へ市民のみなさんのご理解とご協力を切にお願いいたします。

目 次

第一章 教育支援協会アフタースクールのめざすもの

- (ア) 地域教育プラン「アフタースクール」構想の基本コンセプト
- (イ) 学校と放課後の考察
- (ウ) 横浜市の放課後子ども健全育成の考察

第二章 教育支援協会アフタースクールの運営

- (ア) アフタースクールの基本的な活動
- (イ) 「だがしや楽校」とアフタースクール
- (ウ) アフタースクールでの活動についての考え方
- (エ) 指導者はどうするのか
- (オ) 基本年間予定のあり方

第三章 教育支援協会アフタースクール学習プログラム

- (ア) 英語活動「ハローキッズ」指導方針と基本カリキュラム
- (イ) 科学実験活動「おもしろサイエンス」指導方針と基本カリキュラム
- (ウ) 素読暗唱活動 指導方針と基本カリキュラム
- (エ) 創作活動 指導方針と基本カリキュラム
- (オ) 集団活動 指導方針と基本カリキュラム
- (カ) その他の活動の指導方針

結びにかえて

第一章 教育支援協会アフタースクールのめざすもの

(ア) 地域教育プラン「アフタースクール」構想の基本コンセプト

◆ 現在の教育議論と政府の放課後対策

2006年の秋になって、日本では「教育がおかしい」という議論がにわかに活気づいてきました。その中にはまとはずれな議論も多くありますが、日本では1980年代の臨時教育審議会の答申が出て以来、「教育改革」がさまざまな局面で言われてきていながら、なかなか国民的課題とは意識されてこなかったことを考えると、今日ほど教育が議論されることはいいことだと思います。

確かに、一つ一つ書くだけでこの紙面が終わってしまうほど、子どもたちをめぐるさまざまな問題や事件が、マスコミを通じて報道されています。しかし、「金を持っている者が勝ち」という社会的風潮の中で、大人たちの心もゆがんでしまっているために、これらの事件が一時の見世物のように伝えられるだけで、全体として何が起きているのか、私たちの社会のいったい何が問題なのかと、社会の問題に大人が真剣に向かい合うという気概が見られないというのも事実です。その結果、漠然とした不安だけが社会に充満し、それが度重なっていくにつれ、「どうにもならない」といった、あきらめに似た感情や「うちの子もだけよければ」といった閉塞感が社会全体に広がってきているのではないのでしょうか。



そうした中で、左にあげたような1つの新聞記事が掲載されました。これによると、文部科学省と厚生労働省は協力して、2007年度から全国すべての公立小学校で、放課後も児童を預かることを決めたということです。

この記事の元となった国の事業計画は、「子どもが安心して遊べる“居場所”づくり」や、「子育ての負担軽減による少子化対策」が目的で、全児童対象の時間帯と、それ以降の、親が留守の家庭の子どもを対象とする時間帯の2本立てとし、小学校内での活動が基本で、空き教室や体育館、校庭などを利用することを予定しています。

全児童対象の時間帯（放課後から午後5、6時ごろまで）では、授業の予習・復習などの「学び」や、野球、サッカーなどの「スポーツ」、図工、折り紙などの「文化活動」、地域のお年寄りなどとの「交流」、お手玉やメンコなどの「遊び」といったプログラムを行い、希望すれば、毎日参加できます。特に、文科省が「経済的な理由で塾に通えない子どもに学びの機会を増やす」としていることから、「文部科学省が塾をやるのか」という驚きの声も上がっていると記事は伝えています。

◆ 放課後対策の背景

しかし、「文部科学省を批判しておけばとりあえず教育の見識者」という時代は終わりにして、この事業がなぜ立案されたのか、その事業計画の背景を考えてみる必要があります。

文部科学省と厚生労働省というこれまでは協力してことに当たることが少なかった2つの役所が、協働事業としてやらないといけないという意識になったのは、2つの社会の大きな課題と変化を受けてのことです。

その1つは、ここ数年に放課後に起こった子どもたちの悲惨な事件にどう対処するのかという課題です。事件の後、全国の多くの学校で、臨時的に集団下校が行われましたが、集団下校は学校にとっても大きな負担です。第一、放課後に下校した先に「親が待っている家庭」があるという前提は、「共働き家庭」という言い方が差別だという声もある男女共同参画が進む現代の社会では矛盾したことです。また、女性が安心して働ける社会環境作りが少子化対策のためにも急務だといわれているが、学童保育で受け入れている子どもたちは全国の約6割にとどまっており、学童保育の拡充は

急務になっています。こうした放課後の子どもたちの安全・安心の確保と、少子化対策としての男女共同参画社会へ向けた環境作りのために今回の事業が立案されたということがまずあります。

もう1つは学力問題をめぐるものです。

ここ数年、「ゆとり教育」のために学力が下がったという議論が盛んに行われるようになり、それが社会的格差の増幅につながるという批判が起きました。それは「授業時間を減らしたことが問題だ」という声となり、「学習塾に通える子どもと通えない子どもでは学力差がつく」という声となっています。そうした中で、文科大臣が「公設民営の塾を作る」という発言をするという状況になり、それが今回の事業を生み出す背景となっているのです。

◆ 米国のアフタースクール

実は、この日本の状況とよく似た経験をした国があります。1990年代の米国です。米国は日本よりも先に男女共同参画社会を迎え、放課後に親が家にいないという社会状況の中で、子どもたちをめぐるとさまざまな問題を抱えました。子どもが犯罪を引き起こす、子どもがその被害者となるということが1990年代に日常化し、ついには「午後3時にあなたの子どもはどうしているのかご存知ですか?」という新聞広告が掲載されるほどになりました。

また、学力問題も深刻なものになりました。低所得者層の住む荒廃した公立学校の状況は日本では想像もできないほどで、高所得者は私立学校へ逃げ、公立学校の改革が社会問題化しました。その中でチャータースクール制度や教育評価制度などが打ち出されていきました。

そうした中で、各地の自治体が独自で放課後児童対策を企画し、行政・NPO・企業が手を組み様々な「アフタースクールプログラム」を提供することが始まりました。その中でも有名なのが、米国東部地区の最も古い都市のひとつであるボストンです。

ボストンのメニーノ市長が放課後の子どもたちの生活に予算をつけ、地域からの教育活動へ取り組み始めたのが1998年のことです。ボストン市では2001年から「ボストン放課後パートナーシップ」制度をスタートさせ、5年間で2000万ドルを越える放課後事業予算を組んで、多くのNPOや企業が協力して子どもたちの教育活動を進めています。

こうした動きは21世紀入って全米に広がりはじめました。米国のハーバード大学ではこうした「放課後」を研究テーマとした講座が設置され、学校から教育を見るのではなく、地域から教育を考え、地域社会との関係で研究が進められています。特に、青少年犯罪の危険性の増加、女性の社会進出とした社会状況の変化を受けて、アフタースクールは新たな教育の場として注目され、各地で大きな成果を収めていることが報告されています。そうした中、国も「国立放課後研究所」を設置し、全米の放課後に関する情報を収集しています。

米国のアフタースクール事業では多くのNPOが活躍し、正確な数字はまだ発表されていませんが、1年間にアフタースクールへ参加する子どもはのべ4000万人以上とも言われ、それを支える放課後教育NPOへは多くの企業基金が集まり、多くの市民がそれを支えています。

たとえば「シティズン・スクールズ」というNPOでは、模擬裁判・起業の方法・都市計画作成など500種類以上のプログラムを提供し、そのプログラムへは多くの企業が協力を申し出ています。また、NPO「LA's BEST」のプログラムは、1988年の10校程度の規模から、現在では107校まで急増し、通常のプログラムに加えて、金曜日には特別プログラムを実施し、ドジャースの野球教室やディズニーワールド訪問等、多くの企業や団体が活動を支援しています。特色があるところでは、シカゴの「ギャラリー37」の先生はシカゴ在住の若手の芸術家で、高校生たちを教えながら自分たちの作品も作っていますし、その他スポーツ関係の活動なども拡大しており、地域型のスポーツクラブとして定着したものもあります。

◆ 今こそ日本型のアフタースクールを

こうした米国における放課後事業としてのアフタースクールは少子化問題への具体的な施策として、また、今後の男女共同参画社会をめざす日本において参考にすべきであると思います。特に、学校と地域の協力関係の必要性が言われる中、遅々として進まない学校教育と社会教育の融合を進めるためにも、今回の文部科学省と厚生労働省の協働事業は絶好の機会です。

そこでは単なる米国の真似ではない日本型アフタースクールが企画される必要があります。米国でアフタースクールがスタートした時の放課後とは違って、日本ではすでに多くの子どもが放課後に習い事や学習塾に通っているという状況があります。また、地域に根付いた多くのスポーツクラブもあり、中学生の場合は多くは部活に参加しているという状況があります。

そうした中で、日本型のアフタースクールに求められるのは「現状の何をどのように改善するのか」という基本的な考え方の確立です。つまり、今の社会状況の中で、何を直し、何を付け加え、何を残すのかということ、我々がめざすべき社会像を基本において、教育目的を明示し、それに合った手段をプログラム化することです。

たとえば、「何を残すのか」ということと言えば、日本においては米国と違って、音楽教育では民間の音楽教室が多大な成果を挙げています。現在、多くの子どもたちが民間の音楽教室に通っており、学校の音楽教育と共存し、学校では実現できない専門教育を行う中で、世界的な音楽家を生み出すことに成功しています。スイミングスクールや体操教室なども同じです。最近ではJリーグのサッカーチームが地域スポーツクラブとして活動をすすめていますし、少年野球チームなどにもそうした動きがあります。

こうした民間教育を支援するためにも、アフタースクールではそうした民間の活動を阻害することなく、家庭からではなく、アフタースクールからそうした教室や練習の時間に合わせて送り迎えをする活動をすすめていく必要があります。そうして今ある民間の教育活動をうまく機能させることによって、全体として次代を担う子どもたちを育てていくことが必要です。

もちろん、「何を直すのか」ということがもっとも大きな問題となります。学習塾の乱立の弊害は、よく言われるように、高額な費用をとるため、家庭の負担は想像以上に大きく、学習塾へ通塾できない子どもとの格差を生み出すこと、学校との連携を無視してきたために、学校の授業を聞かない子どもを生み出していることなど、いろいろあります。しかし、一般ではあまり言われることはありませんが、学習塾の一番の弊害は放課後における子どもたちの「主体的時間」を「受動的時間」にしてしまったことでした。かつて放課後は「自分で作る価値の時間」として子どもたちを育て、まだ貧しかった社会において、遊びや体験を基本とした「豊かな学び」の時間でしたが、それに学習塾が悪影響を与えたのは確かです。こうしたことは改善すべきことです。

事業の進め方にも工夫が必要です。米国ほどの市民社会の成熟も見られない日本では、まだまだ市民の社会参加が進んでいません。そのため、最初の段階では常勤のNPOのスタッフが中心となって活動を担っていく必要があります。そうしなければ、責任を持って子どもたちを引き受けていくことは難しいと思います。

また、教科教育に関係するような学習プログラムについては、その内容的な質の確保のためにも、最初の段階では一部の専門的な指導者の指導が必要だと思います。なぜなら、前にも述べたように多くの子どもたちは学習塾でそうした指導を受けており、ただ学習塾に比べて安いからというのでは保護者の期待には応えられません。

資金調達についても十分な配慮が必要です。米国では企業からの寄付金のアフタースクール運営の資金の大きな部分占めています。日本ではまだそうした企業からの寄付金を期待するのは難しい状況です。そのため、今回の文部科学省と厚生労働省の協働事業の予算が基本となりますが、できればその予算の事業費を従来のような「団体への補助」ではなく、子どもや保護者にバウチャを配り、それを一定程度集めた団体に資金を供給するようなシステムを導入していくことを国に働きかけていくことも必要だと思います。従来の委託や補助というシステムでは子どもたちが集まらなくても予算がつくというような状況が生まれており、これでは放課後事業は停滞する可能性があります。

現在、義務教育の改善の方策としてバウチャの議論が進められていますが、それよりも放課後事業に実験的にバウチャを導入し、マーケットが必要性を判断する体制を作り上げていくことが必要だと考えます。

◆ 放課後からの教育改革

上記のように課題を検討していく中で、日本型のアフタースクールの概要を作り出していくスタートラインに私たちは立っています。確認しておかなくてはいけないことは、地域教育としてのアフタ

ースクールは学校教育を否定するものではないということです。学校教育は学校教育としてしっかりと使命を果たしていただくということです。次代を担う子どもたちを育成するためには、これは絶対に必要です。

最近では学校批判が日常化し、保護者の中には家庭における責任を果たすこともなく、過度な要求を学校に突きつけるケースもよくあります。しかし、学校教育が成り立つためには、地域・家庭の協力が不可欠なのです。アフタースクールはそうした地域の責任を果たすためのもので、学校教育はその上に立ってこそ成り立つものだと思います。

誰が考えてもわかることですが、もしも、子どもたちが学ぶ意欲も持たず、眠い目をこすりながら登校するなら、たとえ学校での授業時間を増やしても、文部科学省が立派な指導要領を作っても、子どもたちに学力がつくということは絶対にありません。ですから、子どもたちの学習意欲の喚起をどのように図るのかということが重要なのです。

もちろん、大人が学習意欲を持たずに子どもだけが学習意欲満々になるということはありません。ですから、これは日本人全体の学習意欲と社会への関心の低下を改善することとなるはずで

す。この問題への取り組みを考える時に、我々が基本とすべきは1987年に出された臨教審答申です。ここで提唱された「生涯学習体制」では、学校での教育をすべてと考えるのではなく、「社会において誰でもが教師であり、誰でもが生徒である」ということを基にした地域の教育体系作りです。これは米国におけるアフタースクールの研究でも指摘されていることです。だからそこ、学力問題解決のためには学校に今以上の負荷をかけるのではなく、地域や家庭での教育を見直し、地域や保護者が主体となった教育・子育て体制を作るべきなのです。

現行の「学校5日制」が目指す教育のあり方は、まさにそれに沿った教育政策です。右に示した「完全学校週5日制の実施について」（文部科学事務次官通達）にあるように、「学校5日制」は別の見方からすれば「地域2日制」とも言うべき教育政策です。

ここにあるように、5日制の趣旨は「地域教育の役割」が大きくなるということであり、その基本は「子どもたちの生活時間を増やし、主体的に使える時間を増やす」ことです。こうした教育の改革が子どもたちに必要であるという前提に立てば、必然的に放課後の時間における学習のあり方も理解されると思います。

逆に言えば、放課後において子どもたちの「生活」が保障され、主体的な学びが実現されることで、教育改革は実現されるといってもよいと思います。アフタースクールはそのための仕組みです。

この政策を完遂するためには、地域コミュニティにおける土曜日学校のような「土日コミュニティースクール」や放課後におけるアフタースクールの充実をはかり、地域社会全体で子どもたちとかわり、月曜日の朝には学習意欲にあふれた子どもたちを学校へ送っていく、そうした地域の支援体制作りが必要なのです。

各都道府県教育委員会 殿

文部科学事務次官
小野元之

完全学校週5日制の実施について(通知)

1. 完全学校週5日制の趣旨

完全学校週5日制は、幼児、児童及び生徒(以下「児童等」という。)の家庭や地域社会での生活時間の比重を高めて、主体的に使える時間を増やし、「ゆとり」の中で、学校・家庭・地域社会が相互に連携しつつ、子どもたちに社会体験や自然体験などの様々な活動を経験させ、自ら学び自ら考える力や豊かな人間性、たくましく生きるための健康や体力などの「生きる力」をはぐくむものである。各教育委員会及び学校は、この趣旨の実現に向けた取組を一層充実すること。

(以下省略)

(イ) 学校と放課後の考察

以上のように (ア) で述べたアフタースクールに対する考え方を前提にして、再度、学校と放課後について考えてみたいと思います。その中で、放課後の価値というものを確認し、アフタースクールのプログラムにとって何が大切なのかを考えてみたいと思います。

◆ 学校制度と近代化

学校教育は日本の近代化とともに、1872年の学制発布により始まったといえると思います。この当時、長野県の開智学校のように地域の要望で開設されたような学校もありましたが、農村地区では子どもたちも労働力として必要であったために、学校へ通う子どもは増えませんでした。そうした状況は1900年代に入るところに大きく変わり始めます。近代化の急進の中で、「学校を出れば幸せになる」という意識を日本人が持ち始めたからです。都市部では大正時代には受験戦争もはじまり、戦前には個人の教育への欲求と国家の教育の必要性が並立するという教育界が最も幸せな時代をむかえることになります。

どこの近代国家もそうですが、貧しい国が豊かになるというために学校はとても都合のよい社会装置でした。学校は近代化の象徴でもあったと思います。戦後もこの状況は変わることなく、「貧しい国」を豊かにするために学校は期待を一身に背負って、親は子どもを学校へと送りました。

ところが、「よい学校を出れば幸せになれる」という学校信仰は1970年代に入るとほころび始め、70年代末には「学歴社会は終わった」と言われ始めます。今から振り返ってみれば、確かに70年代に「学歴社会は終わっていた」のかもしれない。なぜなら、70年代に社会へ出た団塊の世代が、今直面しているリストラ状況はまさにそれを表しているからです。どんなに高学歴であっても、名門大学を出ていたとしても、それは自分の人生を何も保障してくれないということを実感している団塊の世代は多いにちがいません。

しかし、当時の親はそれに同調しようとしませんでした。80年代から90年代と「学歴社会は終わった」「学校の成績には大きな意味はない」と言われ、それを証明する事例が多く登場しても、「学校価値」は大きく損なわれることはありませんでした。

◆ 家庭・地域社会の変質と学校の役割の多様化

ではなぜ「学歴社会は終わった」と言われ続けているにもかかわらず、それが社会的に一般化しないのでしょうか。いや、実質的に学歴社会は終わっている今でさえ、いまだに「学歴信仰」はなぜ生き続けるのでしょうか。

原因はいろいろといわれています。ここではその原因を探ることが目的ではありませんので、詳細にはふれませんが、厄介なことに、その「いい学校 いい会社 いい人生」という図式が崩壊していても、入試科目である英数国という教科の学習の価値が下がらないため、社会の変化に対応して教育内容の改善を図ったとしても、入試で点を取ることを目的とする教育との乖離はどんどん進んでいきました。

ところが、そうした学校で習うことと入試に出ることの乖離という状況の悪化だけでなく、家庭・地域社会の弱体化が進む中で、家庭や地域社会の教育機能が低下したため、学校には別の役割も期待されるようになります。こうして、相対的に子育てにおける学校の役割は大きくなり、「道徳」から「生活」にいたるまで、社会のあらゆる教育行為を引き受けることになってしまっています。

この中で、入試教科の教育の価値観を家庭に浸透させ、家庭の教育の外注を引き受けたのが「学習塾」です。普通の感覚で言えば、「偏差値」などという教育の専門数値が家庭に入り込み、親子の話題となるなどというのは異常なことですが、日本ではそれはあまり意識されません。親の多くは偏差値による学校格差を強烈に意識し、偏差値の5点の上下ぐらいはほんの小さな誤差の範囲であるにもかかわらず、その数値に振り回されていることがよくありますが、そのほんの小さな差を必要以上に大きく見て、誰もが高い偏差値を求め走る時代へと突入していきます。こうした家庭の要求と学校や教育行政の間にずれが生じ始めるのが、1980年代の後半のことでした。

こうした中で、学校は子どもの勉強の場所としての価値は低くなり、勉強は塾にお任せするという

ような事態になってきています。学校はその存在意義がゆらぎ、保護者からは家庭では担えなくなった「生活・しつけ」、または地域で担えなくなった「人間関係・体験」などを教える場所として学校には別の期待がもたれるようになります。

しかし、実は学校というシステムはそうした期待にこたえることが得意なものではありません。学校が最も得意としたのは「与えるシステム」ですから、それに最もよくあっているのが、教科教育なのですが、その教科教育の基になる教科書だけでは入試に受からないということになると、学校機能の低下は誰が見ても抜き差しならないころへと来ているという実感が学校関係者からも出てくるようになりました。

◆ 放課後と学習塾

この国では戦後ずっと「学習塾」は「教育機関」とは認知されてきませんでした。今でも「学習塾は教育機関か」と問われてYESと答える教育行政関係者は多くないでしょう。そのため、教育を議論する時には意図的にその存在が無視されてきました。都市部では中学3年生の70%を超える子どもたちが通塾し、公文式などの学習教室に全国で数百万の子どもたちが在籍し、教員の子弟の多くが「学習塾」に通っているにもかかわらず、学校では学校だけの議論をしてきたために非常に不毛な議論に終始してきたのが実情です。

今の「学習塾」に類するものは1920年代から存在しています。戦争の時期をはさんで、戦後まもなくから「学習塾」は息を吹き返し、公文式算数教室を公文氏が大阪ではじめたのが1955年のことから、60年代をむかえるころには日本社会で「学習塾」が成立しています。

「学習塾」が全国的に拡大し、爆発的に広がっていったのはもう少し後のことです。「高校進学者増加期における受験過熱が学習塾成長の要因」といわれますが、60年における高校進学率は57%で、その後の10年間に高校進学率が90%を超えるわけですから、この要因は大きかったのは間違いないと思います。この後、高校受験は加熱気味となり、生徒増に向けて各地で高校開設が追いつかず、1992年前後に大学入試人口のピークを迎えますが、その30年間〔1963年～1993年〕の受験過熱期が「学習塾」の成長期であったことは間違いありません。

こうして、80年代の爆発的な「塾ブーム」の時代を迎えますが、実は産業として「学習塾」が勃興する要因は受験よりも他の要因が大きかったのです。なぜなら、「塾ブーム」は80年代のことであり、受験過熱は60年代にはじまり70年代にほぼピークをむかえているからです。

「学習塾」が勃興する要因の第一には家計の経済的な豊かさが加速的に進んだことが挙げられます。「塾ブーム」期間の1970年～80年代末までに、家庭の収入は42%増加しており、当時の文部省の調査によればその期間に教育支出は3倍に膨らんでいます。家計に余裕が出た時、日本の親たちはそれを子どもの教育費に使い、それが「産業としての学習塾」の成立を可能としていったのです。

要因の第二には宅地化・郊外化が挙げられます。都市郊外で宅地化がすすんだ地区に「学習塾」は乱立しました。「塾ブーム」といわれたこの期間にも、この宅地化に対応せず、旧住宅地から動かなかった「学習塾」は競争に敗北し、市場から姿を消しているのですから、すべての「学習塾」が成長していったのではなく、郊外化に対応した「学習塾」が成功していったと言えます。

この家庭の収入の拡大と宅地化・郊外化が「学習塾」の産業として勃興するための社会的要因であったことは、地域社会における「学習塾」を考える上でとても大切な視点です。つまり、新興住宅地という地域社会がまったく存在しなかった地域に「学習塾」は多くできていったわけで、別の見方からすると「学習塾」は子どもたちにとって地域社会の代行的な機能をはたしていたとっていいと思います。今でも駅前のビルには夜遅くまでこうこうと「学習塾」の部屋の蛍光灯がついている光景があり、深夜10時ごろまで子どもたちがその空間に存在しているのは、一部の特別な受験塾は別にして、ほとんどが家に帰らずに友達と話し、若い塾講師との時間を過ごしているためです。

この学習塾勃興期に地域社会は大きく変貌しました。70年代から80年代にかけて経済的な豊かさを獲得した日本社会において、行政はひたすら建物を建てました。全国で老人や子どもを対象とした施設が多く作られ、従来の昼の地域社会を構成していた老人・女性・子どもは世代別に、老人は病院とデイケアセンター、女性は女性会館・生涯学習センター、子どもは児童館と世代別に分離され、また、主婦はパート労働へ、子どもは学童保育所や学習塾に吸収されていったのです。

子ども対象	教育	老人対象
塾	グループ活動	老人ホーム
スポーツ少年団	道徳教育	介護制度
テレビゲーム	社会教育	デイケアセンター
コンビニ	カウンセリング	社会福祉施設
テーマパーク	学童保育	生涯学習センター
松田道雄氏著「駄菓子屋楽校」より		

親たちは獲得した豊かさを自分たちの人生や生活の豊かさに転化するだけでなく、わが子を家庭での団欒から離し、地域社会の活動へ参加する時間を避けて、ひたすら「勉強ができること」の価値へと駆り立て、昼間の地域社会は無人地帯となっていったのです。

そうした中で、放課後は子どもたちが自分で主体的に過ごす時間ではなく、学校の時間と同じように、「大人の話をもっと座って聞く」時間となり、「与えられる時間」として過ごすようになります。放課後の学びもこうして「人間関係」や「体験」という豊かさや主体性を失い、与えられた課題をこなすという学校と同じような受け身の学びとなっていったのです。

◆ どのような放課後をイメージするか
人間関係能力が育っていない子どもたちが問題になっています。人の痛みが分からない、人とうまく協調できない、すぐに切れる、むかつく子どもたちです。障がいや隠れている場合もありますが、人間関係の希薄さを要因とした「自分に対する確信」や「自己に対する尊厳」の欠如が原因とも考えられます。別の言い方をすれば「人から認められたことの経験不足」といって良いと思います。学校価値による減点評価的な教育評価もその要因の一つですが、家庭や地域社会の人間関係の空洞化の中で子どもたちは本当の意味で大切にされていないのです。これが改善されないまま学校が機能を強化し、「学力をつけよう」とがんばった場合、何が起こるか考えてみてください。

◆ どのような放課後をイメージするか

地域社会が健全に機能していたときは子どもたちの放課後は豊穡な時間でした。「真・善・美」に代表される「正しさ」という学校価値に対して、「低俗なもの」や多少のウソも許される地域社会があり、少年少女文学全集に対して「少年ジャンプ」の世界がそこにはあったのです。そうした二つの世界で子どもたちは育っていきました。しかし、学校機能の強化は、子どもたちに「勉強ができるかできないか」という一つの価値観の中でしか生きることが許されなくなる社会を作り出してしまっています。

松田道雄さんという人が『駄菓子屋楽校（がっこう）—小さな店の大きな話・子どもがひらく未来学』（新評論、2002年）で次のように書いています。

「道端で遊んでいると、近所のおばちゃんが声をかけてくれたり、豆腐屋のおじさんと話をしたり、畳屋のおじさんの仕事をじっと眺めることができたり…と、町の中のいたるところで出会いと会話があり、そのような中で子どもたちが遊びまわりながら、大人世界の仕事をも見聞きして育った時代が、かつてあった。第三者の大人の声かけや世話を受けて育つ営みを『地域の教育力』と呼んでいるが、それは、学校では決して学び得ることができない教育力であり、（中略）子どもの変容を考える教育問題の鍵は、学校の外にある。なぜなら、明治以降、激変してしまったのは、学校外の生活環境なのだ。」

確かに、駄菓子屋は戦後の高度経済成長とともにその姿を消し、その消滅過程は「合理化」と「効率化」が進んでいった戦後日本社会における地域社会の崩壊の過程に重なっています。こうした時代の変化は立ち止まって考えない限り、なかなか気がつかないものです。

もちろん、復古的に「昔はよかったから昔に戻そう」というものではありません。また、学習塾を非難してそれをなくそうということを考えているわけでもありません。今、ここで考えなくてはならないことは、建前的な議論はもうやめて、第一に子どもたちを本当に幸せにできる教育に必要なことは何かということ、そして、その上で私たちの社会をよりよくしていくためにはどのような教育が必要なのかということのはずです。家庭の教育力低下を嘆いても、地域の間人間関係喪失を憂いても、学校の機能低下に怒っても、事態は深刻になっていくだけです。

もちろん、復古的に「昔はよかったから昔に戻そう」というものではありません。また、学習塾を非難してそれをなくそうということを考えているわけでもありません。今、ここで考えなくてはならないことは、建前的な議論はもうやめて、第一に子どもたちを本当に幸せにできる教育に必要なことは何かということ、そして、その上で私たちの社会をよりよくしていくためにはどのような教育が必要なのかということのはずです。家庭の教育力低下を嘆いても、地域の間人間関係喪失を憂いても、学校の機能低下に怒っても、事態は深刻になっていくだけです。

そこで、放課後における現状ある機能で残すべきものと、「豊かさ」を取り戻すために作り出さなくてはいけないことを整理すると、アフタースクールのあり方が見えてくるのではと思います。それを整理すると次のようになります。

- ▶ 放課後の価値は子どもの自由な主体性の発露にある
- ▶ 放課後の価値は学校での教育活動と違って、答えがないことにある
- ▶ 放課後の価値は人との関係を持つことにある
- ▶ 放課後の価値は体験的に学ぶことにある
- ▶ 放課後に受験勉強をやることは自分の学習としてやるなら意味がある
- ▶ 放課後に学びと遊びを区別することは意味がない

こうした基本的な放課後の活動イメージを基にアフタースクールのプログラムが作られていくことが大切だと思います。そして、アフタースクールでは、学校でもなく家庭でもない、地域にいた時間、つまりは、子どもが子どもらしく主体的に過ごす時間を保証することを目標とすることが重要だと考えます。

以上見てきたように、学校と放課後でのあり方がうまくバランスを取り、補完しあうことによってこそ、子どもたちは成長していくものです。これらの役割分担をきちんと考え、踏まえた上で、放課後で整備できるプログラムの準備を考えます。

(ウ) 横浜市の放課後児童施策の考察

放課後活動については米国だけでなく、ヨーロッパ諸国でも多様な取り組みが進められていますが、日本国内でも全国で多様な取り組みがすすめられています。ここでは横浜市の取り組みの経緯を取り上げて、アフタースクールの課題を考えていきと思います。

◆ 横浜市の放課後児童育成施策の変遷

横浜市では児童の放課後施策として、平成5年より、横浜市立小学校内の施設と利用する「はまっ子ふれあいスクール事業」を開始しました。放課後の児童の安全な遊び場所の確保、異年齢集団の遊びの奨励が目的でした。平成13年には横浜市立小学校全校にはまっ子ふれあいスクールが開設されることになりましたが、その頃には社会情勢の変化により子どもを取り巻く様々な課題が生じておりました。それは、女性の就労事情の変化により、遊び場所という機能に加えて、留守家庭児童の居場所の確保が急務となったこと、また、遊べない子どもたちの実情が顕著になり、遊びの見守りからプログラムの提供も考えなければならなくなったということです。

平成15年、このような課題を受け、今後の放課後児童育成施策のあり方を検討する目的で、千葉大学明石教授を座長とした「子どもの放課後懇話会」を設置、児童・保護者の意識調査などから、「放課後児童育成施策の方向性について～子どもたちの放課後ルネッサンス～」という提言書が提出されました。横浜市ではその提言書に従い、「遊びの場」と「生活の場」を兼ね備えた「放課後キッズクラブ事業」を新たに開設しました。

この提言は、

- 1) 障害児、留守家庭児童も含めた全ての児童を対象とすること
- 2) 遊び場と生活の場の両方の確保
- 3) 子どもの成長・発達に応じたプログラムの提供

を基本的内容としています。しかし、予算面や施設面の限界から、実際には全はまっ子ふれあいスクールの放課後キッズクラブへの移行は今後数10年かかる見込みで、平成17年に「はまっ子あり方検討会」を開き、はまっ子ふれあいスクールの質の向上を目指す目的で「はまっ子ふれあいスクール充実型」が誕生しました。

これは、放課後キッズクラブの条件として提示された「遊びと生活の場の二部屋確保」の条件を満たせないはまっ子に関して適応されるもので、はまっ子の形態のまま5時以降7時まで有料で開設するなど、運営面では事実上キッズクラブと同じように留守家庭の児童の居場所として機能するもので

す。横浜市では、留守家庭児童の居場所の確保を急務とし、今後まっ子ふれあいスクール充実型、放課後キッズクラブへの移行を進めていく方針です。

◆ 現状の問題点と教育支援協会横浜事務局の取組方針

まっ子ふれあいスクール、放課後キッズクラブは両者とも、児童の生活圏である学校施設を利用しており、全ての児童を対象とした事業です。また、学校と家庭・地域を結びつける中間地点に位置するという特徴もあります。今、子どもたちの抱える問題は学校や家庭だけでは解決できないとされ、「地域の教育力」に期待がかかっています。しかし、これまでに考察してきたように、今の地域にその力があるかということは疑問です。そのため、横浜では、教育支援協会が直接、まっ子ふれあいスクールやキッズクラブの運営を引き受けることで、学校施設を利用する子どもたちの新しい放課後の居場所作りのモデルを作っています。

横浜市は、「放課後児童育成施策の方向性について～子どもたちの放課後ルネッサンス～」という提言書を基本にして放課後事業を実施していますが、平成15年からの実績の見直しがされていないことにも問題があるかと思われます。まだ、施設整備が行き届かない場所ではまっ子を実施しているところも少なくなく「まっ子の底上げ」が急務とは思われますが、子どもの問題は放置されるべきではありません。そういった中、どんな取り組みが出来るのかは教育支援協会にとって最大の問題といっても過言ではありません。

横浜市のこれらの事業は、学校施設を利用しているので子どもたちにとっては多くのメリットがあります。たとえば、学校という施設は子どもたちが慣れ親しんでいる場所であること、放課後の移動が不要であること、広い体育館や運動場が使用できること、また、学校の事情が許せば家庭室・理科室・図書館など様々な特別教室の利用も可能です。必要に応じて、子どもの様子をスタッフと学校の先生と一緒に見守り、保護者を含め早急に相談しあうことも出来ます。



科学実験活動に取り組む子どもたち

しかし、施設利用には学校と同じルールが適応されることで、子どもの自由遊びに制限が必要になってくることは問題があります。ルールを守らせることに重きが置かれると子どもを安全に閉じ込めておく収容所にもなりかねません。子どもの身体の安全を確保するのは当然ですが、関わる大人たちが「子どもの自由な遊び」の重要性を理解し、事故が起こらないことを必要以上に優先することの危険性を十分に理解する必要があります。子どもの自由と安全の両方を確保することの困難さを理解しながらも、出来る限りその両方を確保するようにすべきだと考えます。

この放課後の時間を子どもたちにとって豊かな時間にするためには、スタッフ以外の多くの大人との関わりを持つ時間になるような工夫も必要です。しかし、現状は予算の関係上限られた少人数のスタッフで運営しています。子どもたちの人間関係能力の低さは多くの大人の関わりが少なくなっているからだと考えられます。そのために、あたり前のいざこざを解決する能力がなくなっていたり、自分の主張が通らないと切れてしまったりするのではないかとされています。子どもたちの大人との関係はほとんどが親や教師など上下関係の大人たちです。上下関係の中では、極端に服従か反抗かに分かれてしまう危険性があります。親や教師が子どもと対等に付き合うことがいいとは思いません。時には、厳しく叱ることも必要ですし、指導も必要です。しかしそればかりでは子どもたちも息が詰まります。ですから、「斜めの関係」のおじさん・おばさん・おにいさん・おねえさんとの関係が重要なのです。もちろん、その大人たちが信頼できる人たちであるべきだということはある程度言うまでもなく、そのため、協会では、子育て支援教育ボランティアを制度化して、様々な活動の指導者になるための指導を行うことにします。

現在のはまっ子や放課後キッズでは、高学年の参加が少ないという問題もあります。高学年を対象としたプログラムの充実が必要なのですが、なかなか参加人数は増えません。この原因は、習い事、塾などで時間がないこともあるし、大人の目の届かないところで遊ぶ力もついてきていることもある

でしょう。必要のない子どもまで無理に参加させる必要はないと考えますが、必要と考えられるプログラムは準備します。私立受験や進学塾を非難するわけではありませんが、みんなが行くからということで、親の不安解消のために必要のない子どもまで塾に通わせる場合も多いことには疑問を感じます。最近では、低学年の子どもも塾通いで忙しいのが現状です。遊びのプログラムだけではなく、本当に親の関心のあるプログラムの準備も必要であると考え、子どもたちの学ぶ意欲を育てるプログラムを用意したいと考えます。

横浜市の放課後の活動に対する提言書では、「生活の場」と「遊び場」の確保が挙げられています。留守家庭児童の居場所としての機能を高めるためのものです。しかし、留守家庭児童とそうでない児童を区別するのは大人側の都合であるように思います。子どもたちは放課後こそ、親しい仲間と一緒に遊びたいと考えています。そのため、それを保証してあげることの方が重要ではないでしょうか。留守家庭児童であるから、みんなと同じようには遊べないという状況を出るだけ少なくしてあげることが必要です。

また、「生活の場」をどう捉えるのかということも、もう一度考えてみる必要があると考えます。家庭に代わる場所を整備するというよりも、家庭は家庭としての機能を果たし、放課後は放課後の役割があると考えます。それぞれの家庭はそれぞれの規範があります。昔の家訓と呼ばれるようなものです。それを地域が均一のものとして子どもに与えることにも問題があります。それは親の責任であると思います。ですから、放課後が「家庭の代わり」になってしまえば、子どもの自主性を育てられなくなる危険性があります。家庭とは違う子どもたちだけの世界を取り上げてしまえばならないと思います。

このように家庭と放課後（地域）をきちんと区別することで、放課後の事業の充実がネグレクトのような虐待、親の養育放棄の促進にならないようにするべきです。保護者とのコミュニケーションをよくとって、必要な支援を具体化させていくことこそ重要だと考えます。

しかし、一方では、子育ての親の負担が大きいことも事実です。子どもは親が育てるものと言われて、家庭にいる母親に押し付けてきたために様々な問題が起こってきました。親が養育を放棄するようなシステム作りを整備することは問題ではありますが、男女参画が進んでいく中だからこそ、親が楽しく子育てできる環境を作ることは急務であると考えます。「親だけでは子どもを育てられない」ことを再確認し、子育てで追い詰められている保護者へのサポートも行います。月一回の保護者会の開催、子育ての悩みの個別相談の実施、または、保護者同士、親子が参加できるプログラムなどの準備も考えます。親の虐待の問題の裏にも軽度発達障の問題が隠されていることもあります。障がいのあるなしに関わらず、集団になじみにくい子どもの家庭への支援、専門的施設の紹介なども整備も必要です。

最終的には、学校も家庭も地域も変わらなければならない時代に入っているということなのかもしれません。弱者である子どもを中心に考え、われわれ大人が何をすべきか、地域の大人たちが集まって考えていく、そのような地域再生のプログラムにもなるはずだと思います。

◆ 具体的な取り組み

上記のような基本方針から、横浜におけるアフタースクール活動は具体的な計画の作成に入り、昨年まで文部科学省の事業として実施していた「地域子ども教室事業」を発展させるため、「地域子ども

運営責任	特定非営利活動法人(NPO)教育支援協会	
活動内容	1. 受託施設における教室運営 2. 各種放課後活動施設へのプログラム提供	
平成19年度 受託運営 放課後教室	横浜市立つつじヶ丘小学校 放課後キッズクラブ	委託元 横浜市 こども青少年局
	横浜市立川上小学校 はまっ子ふれあいスクール	
	横浜市南区 フリースペースみなみ	委託元 横浜市南区
提供する プログラム	ハローキッズ	英会話活動
	おもしろサイエンス	科学実験活動
	らくだセルフラーニング	算数学習活動
	素読暗唱	素読暗唱活動
	創作の時間	ものづくり活動
	集団総合学習	ゲーム形式活動
	シェルパ学習	国語学習
	ネイチャーキッズ	自然体験活動
だがしや楽校活動	奉仕活動支援	

教室事業」で使用していた「横浜市コミュニティークラブ（略称/YCC）」を発展させ、「横浜市コミュニティークラブアフタースクール（YCCAS）」として、右の表にあげたように、横浜市から運営を受託した施設で、9つの学習プログラムを基本に、放課後の多様な学習活動を実施・運営します。

また、はまっ子やキッズを運営する団体と協力して、放課後における各種施設における活動を支援するために、プログラムと指導者を派遣します。

そして、次にあげた具体的な3つの数値目標をあげて、この目標がどれぐらい実現できているのかを事業評価の基軸とします。

1日1時間以上の家庭学習の習慣を育て、自分で学習する子どもを育てます。

「不思議だな」、「面白いな」と2つ以上のやりたいことをもった子どもを育てます。

人に負けない自信を持った教科を1つ以上ある子どもに育てます。

第二章 教育支援協会アフタースクールの運営

(ア) アフタースクールの基本的な活動

◆ 安全な放課後の保障

まず第一に、放課後における子どもたちの「生活」は安全で安心なものであることが大前提です。そのことが保障される中で、子どもたちが主体的に使える時間を確保することが大切で、これがアフタースクール運営の基本です。

もちろん、安全は「身の安全」だけでなく、「心の安全」、「体の安全」といういくつかの視点から考える必要があります。「身の安全」だけを保障するのであれば、何もしないで部屋の中でじっとさせているのがいいのかもしれませんが、それでは「心の安全」、「体の安全」は保障されず、収容所のようになってしまいます。

「心の安全」が保障されるためには、同学年の友達だけでなく、異学年間での活動を作り出し、子どもたちが主体的に遊びを作り出し、用意された学びでも、自分の意志で参加していく環境を整備する必要があります。「子育て」という言葉がありますが、幼児期の子どもたちに対してはそうした受動的なイメージでいかもかもしれませんが、初等教育段階の子どもたちに大切なのは「子育て」です。子どもは自然の力の中で育っていくのだということを基本にして、心を育てていく必要があります。

「体の安全」は言うまでもありませんが、自由に体を動かし、動き回ることができる環境を整備する必要があります。施設の運営のために、「静かにしましょう」「走ってはいけません」と規則を作ることがよいことかどうかはよく考える必要があります。「身の安全」を保障するために必要な規則をつくることは仕方のないことですが、静かに子どもがじっとしているのは何らかの「安全」が侵されているのかもしれないということに保護者や指導者は気づく必要があります。

こうした「身の安全」と「心の安全」、「体の安全」は矛盾する局面がアフタースクールの活動では出てきます。その時に、「いい塩梅」を判断し、そのさじ加減を考え、子どもたちを支えていくのが活動の基本です。

◆ 学習活動の基本

次に大切なことは、できる限りアフタースクールの学習活動の基本が「体験から学ぶ」ということを前提にしたものであるべきだということです。学校教育ではどうしても教科書を使った学習が多くなりますから、先生からの一方通行になることが多くなります。つまり、先生がピッチャーをやって、子どもたちはキャッチャー役をやることが多いのです。

例を挙げてみると、理科実験でも学校教育では時間の都合で「先生がやってみせる」実験しかできないことがよくあります。しかし、放課後の活動には「ここまで終わらせる」ということをあまり意識する必要がないわけですから、「先生がやってみせる」という後に、子どもたちが実際にやってみることがどうしても必要です。そうすることで、「身につく」実験となります。

こうした学習活動は人と人の関係も生み出していきます。自分でやるとなると、友達と相談したり、ボランティアの人たちに手伝ってもらったりして、人との関係をつむぐ中で学ぶこととなりますから、アフタースクールでの学習はそうした局面をできるだけ生み出すように企画されています。子どもたちは自分の手や体を使って学ぶと、指導者が予想もしない、いろいろなことを学んでいきますから、アフタースクールの学習プログラムには社会体験や自然体験などの様々な体験活動を用意します。

こうした活動を通して、「自分に対する自信」、やや堅い言い方をすれば「自己に対する尊厳」をもつように指導します。アフタースクールでの学習のほとんどは答えが1つの学習活動ではありませんから、別の言い方をすれば「人から認められる経験をする学習」といって良いと思います。学力をつけようがんばらせることは大切なことですが、それは学校にがんばっていただいて、その基本となる自尊感情＝「自分に対する自信」を育成したいと思います。

◆ アフタースクールの施設と学習

こうした活動を行うアフタースクールの施設はいろいろなところを使っていますので、一律には施

設を整えることはできませんが、原則としてアフタースクールには子どもたちが自由に過ごせる「ホーム」という場所と、活動を行う「教室」から構成できるように、施設をできる限り整備します。

「ホーム」は子どもたちが学校の終わった後やってくる場所で、そこでは自由にくつろいだり、自分の宿題をやったり、本を読んだり、友達とゲームをしたりして迎えが来るまで過ごします。仲間との時間の共有の場所です。勉強をやる時には地域の市民が指導者となり、教科の中身は教えませんが、みんながいっしょに問題を解いています。

時間になると、アフタースクールの学習プログラムが始まりますから、それに参加したい子どもたちは「教室」に行って活動に参加します。

「教室」で用意される学習プログラムはアフタースクールが設置された施設によって違います。右上げた基本プログラムの中から、そのアフタースクールを運営するコーディネーターが実施できるものを選んでいきます。

これからも教育支援協会ではこの学習プログラムの開発を進めていきます。

提供するプログラム	ハローキッズ	英会話活動
	おもしろサイエンス	科学実験活動
	らくだセルフラーニング	算数学習活動
	素読暗唱	素読暗唱活動
	創作の時間	ものづくり活動
	集団総合学習	ゲーム形式活動
	シェルパ学習	国語学習
	ネイチャーキッズ	自然体験活動
	だがしや楽校活動	奉仕活動支援

(イ)「だがしや楽校」とアフタースクール

子どもたちの放課後にとって欠かすことができないものが「おやつ」です。「おやつ」は子どもたちの元気の素とも言ってよいと思います。放課後にお腹がへるのは健康な証拠で、お腹がへらないとしたらどこか体の調子が悪いのかもしれない。

アフタースクールでは「おやつの時間」のために、施設内に「駄菓子屋」を開設します。駄菓子屋は昔から子どもたちが「自分の好みでお菓子を選ぶことができる場所」として、初めて買い物をする場所として地域の子どもの居場所となっていました。そうした機能を放課後の活動の場所に擬似的であっても設定することは大切なことだと思います。ただし、施設の関係で駄菓子屋が設置できないところもありますので、その場合は「おやつ」を通常に用意します。

教育支援協会では、この駄菓子屋を「おやつ」のためだけでなく、それをアフタースクールの1つの活動の一環に位置づけています。それは、教育支援協会も参加して全国で進めている地域教育としての奉仕活動「だがしや楽校」と関係したものです。この「だがしや楽校」の活動について簡単に説明いたします。

「だがしや楽校」は山形の学校の先生だった松田さんが、放課後の子どもたちの生態を研究している中で発案した地域の活動で、子どもたちが放課後や土日に地域で自分のお店を出す活動として始まりました。それが全国に広まり、青少年の健全育成に向けた地域活動や、子どもたちに屋外活動へ参加させる活動として今も広がり続けています。

教育支援協会ではこの活動を、商い体験を通して職業・社会参加を意識させる活動として展開しています。子どもたちは奉仕を基本とする活動に参加し、その代償として「エコマネー」をもらいます。そして、そのエコマネーでしか買えない駄菓子屋を設置し、そのエコマネーを回収していきます。

ご承知のように、エコマネーは住民同士のつながりを深めながら助け合いに根ざした地域自立をめざす地域の新しい試みで、地域を元気にする道具の一つといわれており、全国でも様々な取り組みが実施されています。このエコマネーをうまく活用すれば、子どもたちの自立心や社会参加意識を作り出すことができるものと考えます。特に、保護者からお金をもらうのではなく、自分で働いてエコマネーを稼ぎ、それで自分の好きなものを買うという行為には大切な教育的な要素がたくさん含まれていると思います。

地域におけるだがしや楽校の活動は臨時のものになることが多いのですが、アフタースクールでは



それを日常の中で行おうとするものです。アフタースクールでは自分のことは自分でやることを原則にしていますので、アフタースクール教室内の清掃活動や施設の維持管理にも子どもたちが参加するように指導し、その「ごほうび」として「エコマネー」を与え、そして、そのエコマネーでしか買えない「駄菓子屋」を施設内に開設して、それを子どもたちの「おやつ」にするようにします。

教育支援協会のエコマネーの単位は「カバゴン」となっており、1カバゴンで10円～20円の単位の駄菓子と交換しています。だいたいのエコマネーの流通レートは以下のようにしています。

- トイレ掃除・・・3カバゴン
- 廊下の拭き掃除・・・2カバゴン
- 花への水やり・・・1カバゴン
- 窓拭き・・・・・・・・1カバゴン

できれば保護者にも家庭でこのエコマネーを活用してもらい、家の手伝いやしつけに使ってもらえるようにしていきます。これまでの取り組みの結果、多くの保護者から積極的に家の手伝いとするようになったなどの成果が上がっています。

(ウ) アフタースクールでの活動についての考え方

アフタースクールでは以下のような考え方に基づいて、活動を作り出しています。

◆ 自由遊び指導

現在、多くの教育研究を進めている機関から、子どもたちが遊びを知らない、遊べない子どもが増えているという指摘があります。昔は遊びの伝承は子どもたち同士で自然に行ってきたものですが、今では、遊びの紹介、きっかけを作るプレイリーダー的なスタッフの役割も必要となってきています。地域の方の伝承遊びの指導は、地域に開かれた学校づくりにもなりますし、子どもと知り合いになっていただくことは、地域での子どもの見守りにもつながります。核家族化の進む中、子どもたちは一対一で大人とじっくりと相手をしてもらう機会が少なくなっています。囲碁・将棋などの相手をしてもらう体験も子どもにとっては貴重な体験になるはずです。

また、中学生や高校生のプレイリーダーボランティアの活躍も期待されます。これは、中学生や高校生のボランティア受け入れ場所になるでしょうし、居場所が必要な学生にとっても自信回復につながる活動になるかもしれません。ただし、ボランティアに来る子どもたちへのケアや大人の適切な指導、見守りも重要であり、スタッフの理解ある受け入れが必要です。

◆ 集団遊びゲームプログラム

コミュニケーション能力の低下などから集団遊びができない子どもも増えています。自由遊びの中では、仲間に入れない子どもでも、指導者がついていてある一定のルールの下で遊ぶことはできます。集団ゲームの体験は、社会ルールを覚えるという意味でとても大事です。また、ゲームで右脳を活性化させるという効果もあります。

◆ スポーツプログラム

子どもたちの年々の体力や運動能力の低下も問題となっています。体育の時間内では十分な練習時間がとれない鉄棒・縄跳びなどもちょっとした指導や見守りがあると、子どもたちは自ら練習に励み、技術を習得していきます。また、自分の運動能力に苦手意識を持っている子も評価を離れた場所での運動体験は、安心して遊びながら能力を伸ばすことができるという利点もあります。もちろん、特定のスポーツの指導も可能でしょうが、地域のスポーツクラブとの違いは、勝敗や技術の習得よりも、誰もが楽しく参加できるという点に重きが置かれるべきで、そうした視点からプログラム化をはかります。

◆ 科学実験プログラム

理科の実験などは、学校での授業時間内で主体的に関わるところまでは限界があります。それは放課後の枠内で補完できるものです。子どもたちは自分で納得するまで関わるのが好きですし、子どもたちの好奇心を延ばすために、科学に係る実験活動はとても重要なことです。ただし、理科実験などは専門的知識を持つ指導者の下で行われることで安全に行うことができ、単純な遊びではなくその実験結果に対する知識の提供もできますので、専門家がカリキュラムなどを作成し、その指導のもとで指導者を養成していきます。

◆ 英語活動プログラム

小学校への英語教育の導入については様々な論議がなされておりますが、子どもたちの発達段階に応じた外国語の学習は、単なる英語学力の獲得だけではないものを子どもに与えることができます。自己表現が苦手な子どもたちでも、「英語の時間」では、手振り身振りを入れることができるようになりますし、積極的にコミュニケーションをとろうとする態度を養うことができることができるという研究報告が多くあります。外国語の習得はその言語の習得だけではなく、その文化の習得にもつながります。小学1年生から駅前の英語塾に通わせる親が多い現状を踏まえれば、アフタースクールで良質の英語活動プログラムを提供することは重要なことだと考えます。

◆ 素読暗唱活動プログラム

子どもの本離れが心配されていますが、子どもたちのボキャブラリーの少なさが読書を難しいものにしてしまうと**言**われます。子どもの話し相手が限られていることや、家庭での親との会話を中心だと、どうしてもきちんとした日本語を話さなくても通じるため、知っている単語の量が極端に少なくなっていると思われれます。意味が分からずとも選ばれた教材を暗唱することで、子どもたちは会話で使っていない日本語にも親しみを持つことができ、読書に興味を持ったときに、相応のレベルの本を読む力がつくようになると考えます。また、姿勢を正しくして大きな声を出すことも、この活動の目標で、子どもたちの言語能力の基礎を作り上げる活動としてプログラムを作っていきます。

◆ ものづくり活動プログラム

現代の子どもたちの生活においては「ものを作る」という局面が極端に少なくなっています。これは消費文化の過度な進展などが背景にあると考えられますが、子どもたちが自分でものを作る体験をするというのはとても大切なことです。工作活動、芸術活動だけでなく、大工体験、竹細工、お料理教室、編み物など、昔なら親から子へと自然に伝えることができた生活に密着したもののづくりのプログラムも企画していきます。

(エ) 指導者はどうするのか

放課後の子どもの生活で一番重要なのは、それが学校生活の延長になってはならないということです。学校は将来に向けた育成の場所として価値がありますが、放課後は子どもが子どもらしく存在できる時間・場所であることが最優先と考えます。

アフタースクールでは斜めの関係で育つ社会力の養成が目的ですので、大人と子どもが上下関係にならないような注意が必要です。上下関係と斜めの関係の違いは難しい問題ですが、上下関係にあるということは、上の人間が下の人間よりも力も正義も握っているということです。その人の意向に背くと関係を断ち切られるのが上下関係であり、上の者の言うことに服従しなければならないというような関係と言えます。しかし、斜めというのは、年長者としてのこちらの考え、価値観は提示しても良いけれど、絶対服従は必要がないという関係だと思われれます。なかには言うことを聞かない子どももいますが、その子たちを排除するのではなく、「言うことを聞かない子ども」として、この場所に居場所を残しておくような寛容さが必要です。

そのためには、子どもをまず理解することが必要です。何かを理解するということは、先入観を捨てて、ひたすら観察することが重要で、そのためには時には忍耐力が必要になってくる場面もあります。まずは、「～でなければならない」「～であるはずだ」という先入観を排除するところから、子ども一人ひとりの理解が始まります。

放課後という自由な時間になって、やっと子どもたちは親や先生に見せない顔を見せることが出来ます。その自由を保障することが大事です。ですから、アフタースクールではその子がありのままの子であることを許容できる時間と空間を作ることが大切です。手におえないような子どもも出てくると思いますが、一人ではなく、みんなで育てることも放課後の特徴ですので、その子の問題を共有しつつ、その子の自然な成長を見守れるような大人たちの連携も十分に育てていくことが重要です。

こうした考え方から、学校での指導者とアフタースクールという地域での指導者には明確な指導者の像の違いが存在することを理解して、指導者を育成していく必要があります。これらは子ども支援

に関わる大人たちの人間としての技量が問われる問題ですが、私たち自身が子どもとともに育っていかなければならないという視点を持つことがもっとも大切なことだと思います。その意味において、市民がアフタースクールにかかわるということは市民の生涯学習そのものなのです。

教育支援協会では文部科学省の地域ボランティア育成事業を委託され、「教育ボランティア育成事業」として運営をすすめています。教育ボランティア育成事業は生涯学習事業として市民が子どもたちの活動の支援に「気軽に参加できる」ということを基本のコンセプトとしています。そして、この事業で生み出された教育ボランティアの方々がアフタースクールを支えています。

「資格もないボランティアの人たちで本当に子どもたちへの責任を持った指導ができるのだろうか」という保護者の声もあります。それは教育というと保護者の多くは学校教育をイメージするからです。しかし、専門性ということからすれば、子どもたちとともに学ぶという生涯学習の基本からして、下手な専門性がないほうが子どもたちにはよい影響を与えます。このことは放課後の活動という観点からしてまったく問題がないと考えます。

ただし、ボランティア登録者からは、「ボランティアといっても始めた限りは責任が発生する」「仕事の関係でなかなか定期的に時間がとれない」という悩みが出されております。定期的な子どもたちの活動に合わせて、時間をあけることが可能なボランティアが多く集まるのかという問題です。そのために、協会ではボランティア活動を「有償の責任ある活動」と「無償の気軽に参加できる活動」という2つの活動スタイルに区別しています。こうすることで、子どもたちの課題に関心があっても、「時間がない」ということでボランティア活動に参加できていない主婦や学生の参加を容易にしました。そうして、その人たちをボランティアリーダーとして、アフタースクールの活動を作っていくことにしました。

今後ともこういった市民がボランティアとして参加する教育活動を地域にひろげ、成熟した市民社会をめざした市民参加型の教育体制を作り上げるためにも、アフタースクールはそうした市民の活動の場として活動を進めていきたいと思っています。

（オ）基本年間予定のあり方

アフタースクールは学校と違って、一年間の活動計画を基本とします。学校では「学年」を積み上げて、小学校では6年、中学校では3年を基本として、指導計画を組みます。カリキュラムも下から上へと積み上げていくことが基本です。その上で、一年間の指導計画が決められていきます。

しかし、アフタースクールでは「積み上げる」という考え方はとりません。子どもたちはアフタースクールの活動に自由に参加し、放課後の時間を過ごします。気が向かなければ学習プログラムに参加しないこともあって当然です。これは学校では許されませんが、アフタースクールでは認められています。アフタースクールには「不登校」は存在しないのです。

そのため、アフタースクールの学習プログラムはできる限り積み上げ方ではなく、一つ一つ独立したプログラムになるように工夫しています。もちろん、前にやったことを生かすようにしないと学習効果は低下しますから、一ヶ月単位でのまとまりは作ってありますが、アフタースクールの活動では学習効果以上に子どもたちの主体的参加を価値あるものだと考えています。

「同じことを毎年繰り返すと子どもたちはあきてくるのでは」という指摘もあります。しかし、面白いことなら、子どもたちはあきません。「何でこんなにおんなじことを」ということを子どもたちは平気でやっています。それは面白いからです。大人は「先へ進むこと」を価値あることと思いがちですが、それは学校教育を基本にしているからです。学びには「先へ進むこと」ともう一つ「深いこと」があります。アフタースクールの学習では「深いこと」をどうにか実現できないかと思っています。

それが実現できていなければ、そして、子どもたちが面白くなければ、その学習プログラムから別のプログラムへ変わっていきます。それでいいのではないのでしょうか。もちろん、子どもたちがあきないように、プログラムは工夫されないとはいけませんし、指導者がそれを工夫することは当然のことだと思います。

通常の時期には施設内での活動を基本としますが、土曜日などには通常の学習プログラムとは違っ

た特別プログラムを企画します。特別プログラムは土曜日などでないと指導にかかわれないボランティアの方々の協力を得て行われるもので、地域や施設の状況に応じて、アフタースクールのコーディネーターによって企画立案されます。

夏と冬の長期休暇では、せっきくの機会ですから、できる限り多くの自然体験活動を企画します。教育支援協会では設立以来長年にわたってネイチャーキッズという自然体験活動を運営していますが、これにかかわる指導者は自然体験推進協議会（略称／CONE）の資格を取った指導者で、多くの保護者からは「安心して自然体験活動を任せられる」との声が寄せられています。

第三章 教育支援協会アフタースクール学習プログラム

(ア) 英語活動「ハローキッズ」指導方針と基本カリキュラム

国では小学校英語教育の必修化に向けた議論が進められています。これが決まると、小学生を対象とした英語教育が学校で進められることとなります。しかし、学校現場における英語教育については教育課程上の制約や時間の制約などがあるため、その成果に疑問を持つ方もいます。

そうした課題を克服するために、地域における放課後及び土日において英語教育活動をすすめるというのが、この「ハローキッズ」学習プログラムです。子どもたちの誰もが英語に親しみ、英語に触れる時間を量的に確保し、これにより、日本の小学校英語教育の底上げをはかろうというものです。

また、この活動を通して小学校現場で英語教育をになう地域人材の育成をはかり、小学校英語教育の支援体制作りを進めます。

この事業を進めるために、教育支援協会では財団法人日本英語教育協会と協力して、学習活動の基本コンセプトを策定し、それに基づいて学習指導に使用するカリキュラム・シラバスを作成し、教材・教具を独自に選定し、全国で均質な指導ができる体制を構築します。

指導者は全て特定非営利活動法人小学校英語指導者認定協議会（略称/J-SHINE）の資格認定を受けた指導者とし、専門的に指導ができる体制をつくります。また、活動のない日にも子どもたちが家庭で英語に親しめるように、家庭学習用教材〔教室での指導に準拠した月ベースの家庭配布教材〕を作成し、学習習慣の定着、読書力の育成、興味関心の喚起をはかります。

アフタースクール学習プログラム「ハローキッズ」の指導方針

Approach 考え方・目的	地域子ども教室の英語は“勉強”ではなく“学習”であることを目的とするため、教え込むのではなく、体験的に楽しみながら学ぶことを基本とする。 英語に慣れ親しみ、外国の文化や習慣を知ること目的とするため、子どもたちに楽しいと思えるポジティブな経験をたくさん持たせ、外国人ボランティアとふれあい、英語が使えると世界中の人と友達になれるという、具体性を体験させる。積極的にコミュニケーションをとる態度を養うことを目的とするため、英語は楽しい、もっと話したいという気持ちを持たせ、「I'm OK, you're OK.」と相手のことを認め、自分も認める態度を養う。
Design カリキュラム シラバス	<ol style="list-style-type: none"> ① 認知発達に合った知的好奇心を満たすレッスンプランとするため、子どもの年齢にあった楽しい事・興味の持てるものでプログラムを構成し、高学年では文字指導（フォニックス）の導入をし、音声指導で文字が「わかる」という達成感をもたせる。 ② 低学年はInput・音声重視、高学年はOutput・自分の考えを表現できることを意識し、言語素材を限定せず、系統だった進み方をしない。
Procedure 指導法 テクニック	<ol style="list-style-type: none"> ① 原則としてJ-SHINE資格取得者が指導にあたる。 ② レッソンは英語で行うことを原則とし（説明は簡潔に日本語可）、指導者はしゃべりすぎず、レッスン時間の大部分は子どもに使わせる（Student Centered）。 ③ 地域に在住のALTや留学生などの外国人の協力を得て、クラスで一緒に活動してもらうようにする。 ④ 暗唱・チャンツなど10分程度の取組みを毎レッスンの基本パターンとし、残りの時間を本日の取組みで構成する。
クラス運営	低学年（1～3年生）クラスと、高学年（4～6年生）クラスの2クラス編成を基本とする。 施設の状況が許せば、学習暦、年齢問わずに、そのレベルにある子であって希望者には“スーパーハローキッズ”コース（発展的な取組み）を用意する。ただし、そのコースはいわゆる塾の“選抜コース”的なものではなく、ドラマワークや英語劇、ミュージカルなどの、“表現力”を養うプログラムなどを基本とする。 途中で参加する場合、毎月初めからとし、レッスンは一ヶ月完結型とする。 <ol style="list-style-type: none"> ④ クラス編成は、施設の都合などにより事情が様々なため状況にあわせておこなうが、基本の定員は20名とする。

ハローキッズ 年間基本カリキュラム

(イ) 科学実験活動「おもしろサイエンス」指導方針と基本カリキュラム

「子どもの興味・関心を育てる教育活動を作り出そう」「答が一つだけで、〇×をつけるのではない教育活動をやりたい」「総合的な学習の時間に理科実験を提案したい。」といったさまざまな声に応えようとして、「おもしろサイエンス」は企画されました。

そのことを最初に相談したのが、カバゴンこと阿部進先生でした。「地域でボランティアの方が中心になって理科実験活動をしたい」という我々の提案に対して、阿部先生は「いいね、学校ではなかなかできないこと、やれないことをやってみようか」と、阿部先生が20年以上運営してこられた麻布理科実験教室でのノウハウをもとにして、「おもしろサイエンス」の企画はスタートしました。



通常、教材会社などが作っている実験教材の場合、専門家が集まって「机の上」でカリキュラムや教材を作ってしまう。しかし、この「おもしろサイエンス」では、まずテーマを決めて、授業や活動をやって、「現場から教材を作っていく」ことにしました。なぜなら、考える力をつける教育をやるのに、指導する側が現場から考えて、ありあわせものでないものを作らないと意味がないと考えたからです。いまの教育の世界では「実践のともなわない理論」が幅をきかせているため、「机の上で作った教材」が多くて、使い物にならない教材が多くあり、そのことが我々の骨身にしみていたからです。

もちろん、経験だけで「理論なき実践」は危険です。そのため、実際の現場での指導も阿部先生にお願いし、理論的な背景を持った内容を題材にして、それに先生の経験から生み出された色々なノウハウを付け加えさせていただき、それを教材作成に最大限活用させていただくこととしました。

このためには、学校と同じように、30人以上で恒常的に授業をやることのできる「現場」が必要でした。そこで、私たちが日ごろの活動に協力いただいている多くの教育委員会に頼んでみることにしました。こうした時に、さいたま市教育委員会の大宮中央公民館から、「毎月一回のペースで、小学校の教室を使った実験活動をやりましょう。」という提案もあり、地域の子どもたちを集めて実際に授業をやることのできることになりました。

こうして、2002年の春からさいたま市立大宮小学校の教室をお借りして、月に一回の「おもしろサイエンス」はスタートしました。

予想したとおり、それぞれのテーマの実験に合わせて用意した材料で不用のものがあったり、足りないものがあったりと、やってみてわかることがたくさんありました。これには理科教材などの専門会社である東栄社の方々にご協力いただきました。こんな材料はないか、あんな道具はないかと、創意と工夫の日々でした。

実はこの企画がスタートした時、最も心配していたのは、「理科実験のような『専門性』が必要な教育活動を、理科の専門家でない多くの人たちができるのだろうか」ということでした。でも、阿部先生のアイデアで、どうやらこれは杞憂で終わってしまったようです。阿部先生の方法でやってみると、その方法を理解すれば、科学実験が特別な人でなくても指導ができるのです。

それどころか、「専門家ではない人たちにできるのだろうか」と心配している我々の考え方に大きな問題があることに気がつきました。

我々は「小学校でやっていることは低レベルのことで、高校や大学でやっていることは高度なこと」と思っています。そのため、理科実験は素人には指導できないと思っていたわけです。ところが、実は「高校でやる難しいと思っていること」は単に知識の構造が複雑なだけで、奥が深くなく、逆に小学校などでやるシンプルなことほど奥が深いということです。たとえば、「マッチをすると火がつく」「ストローを吹くとシャボン玉ができる」というような、我々がふだん気にもとめないことをよくよく考えてみると、とても不思議なことなのです。誤解を恐れずにいえば、「くだらないこと」と思っていることに実は「大切な学び」が隠れているのです。

ここに現在の「理科嫌いの子ども」を作り出している原因があるように思います。とても専門的な、大学入試に出る問題を解けるようにするために、小学校での理科や中学の理科が存在し、不思議だななどと立ち止まっていると時間がなくなるため、より高度なこと、より専門的な知識を獲得すること

に気が行ってしまっていないでしょうか。

指導する側も早く答を教えて、次へ進もうとするため、知識を詰め込むということが優先してしまっていないでしょうか。そして、「不思議だな」「面白いな」と思う心を育ててこなかったのではないかと思うのです。その結果「理科が好きでない子ども」が大量に生み出されているのではと思うのです。

阿部先生の授業を見ていると、時間を忘れて子どもたちと遊んでいます。いやいや、遊んでいるように見せています。そして、「不思議だね」「おもしろいね」「すごいね」と子どもたちの心に働きかけ、場を盛り上げる演出をし、何か面白い事をしている子どもはいないかと探しています。

子どもたちは子どもたちで、阿部先生を「先生」ではなく、仲間の一人として受け止めているようです。そのため、「カバゴン、カバゴン、こんなになったよ」「ほら見て見て、おもしろいよ」とこの不思議なおじさんの周りに寄ってきて、「ほらこんなにできるよ」と時には阿部先生のやっていることと違う事をやって見せたりしています。そして、阿部先生は見ている我々が不思議に思うほど、「答」を教えません。悪く言えば「やりっぱなし」という指導です。ただ、「不思議だね」、「こうするとおもしろいよ」の連続です。あとはやってごらんと。

従来の教育から「考える力を育成する教育への転換」を、お題目としてではなく、実現に向けた具体的な教育活動をしようとするれば、これまで課題として意識しなかった様々な課題を、多くの指導者が抱えることとなります。それによってまた新たに各指導者の方は疑問を持つようになるでしょう。そして、それが「成果」になっていきます。なぜなら、「課題解決」の最大の難関は「課題の設定」ですから、これが課題克服の第一歩のはじまりなのです。

是非、こうした考え方をご理解いただき、多くの市民が自分たちの学習として、子どもたちと活動するのが「おもしろサイエンス」なのだということをご理解ください。



おもしろサイエンス基本コンセプト

「文明人の野蛮人化現象」ということが言われます。

生活が便利になり、さまざまな機械にかこまれて生活していると、「不思議だな」と感じる心がどんどんなくなっていきます。大人にはそんなことがよくあります。

でも、子どもたちはどうですか。まだまだじゅうぶんに「不思議さを感じる心」をもっているはずですよ。

私たちはそんな子どもたちの心を育てていきたいと思っています。もちろん、大人も。学校でも、地域でも、みんなで学ぶ「科学実験：カバゴンのおもしろサイエンス」では、普通の学校の授業とはちがって「くだらないこと」がテーマです。

シャボン玉を作ったり、風船をふくらましたり、マッチをすったり、・・・・

「たいしたこと」はしませんし、テストもしません。ましてや「なぜそうなるのか」は誰も教えません。「答」は子どもたちが自分で考えればいいのです。ただ、不思議だね、おもしろいねという心の芽を育てていきたいと思えます。

むずかしいことをやさしく

やさしいことを深く

深いことを おもしろく

井上ひさしさんの言葉より

おもしろサイエンス年間基本カリキュラム

(ウ) 素読暗唱活動 指導方針と基本カリキュラム

教育支援協会の素読暗唱活動で使用する「文章素材」は、昔の小学校で使われていた唱歌の歌詞から始まって、高等学校で習う古文や漢文まで、多様なものが使われます。そのため、保護者の多くは「こんな難しいものを子どもたちにできるのだろうか」という危惧をもたれます。しかし、こうした心配は子どもたちがいとも簡単に暗唱して見せることで必ず杞憂に終わります。それが大人を勇気づけてくれます、「子どもたちはたいした能力をもっている」と。

そうすると今度は、「意味もわからずにただ暗唱して、何か役に立つのか」という疑問を持つ方が出てきます。確かに、これは保護者の方々だけでなく、多くの暗唱指導をやってみようとする指導者も抱える疑問のようです。そのため、多くの指導者は「暗唱できたら、意味を教えたい」と考え、保護者の多くは「暗唱できたら、意味も教えてほしい」ということになります。「子どもたちに意味を教える」そのことで安心するのは大人の性（サガ）みたいなもので、そうした「親切心」が子どもたちには「あだ」になるということがなかなかわかっていただけません。

素読の活動では「意味」などはどうでもいいことなのです。問題なのは暗唱する子どもたちが「面白い」と感じるかどうかです。ただ、「面白いね」「楽しいね」と、それでいいのです。もちろん、子どもたちが「これはどういう意味？」と聞けば、「これはね」と教えることはかまいませんが、子どもたちはたいてい「ふ～ん、そうか」というだけで、そこから何かが生まれることは期待しないほうがいいと思います。

この素読暗唱活動という学習プログラムを理解していただくために、少し「国語」という教科について考えて見ます。

「国語」という教科が成立した明治期において、西洋で「母国語」の授業があるのを真似しようとしたのですが、どうしていいのか誰にもわからなかったようです。とりあえず国語の教師が必要だからということで、神主さんだったら文を書いているということで、学校で教えたという記録があるほどです。

その後、言文一致運動などを経て、小学校ではつづり方運動などの影響から「読み・書き」を基本とした国語教育が定着し、中・高等教育では漢文・古文を中心とした国語教育が進みます。そして、戦後になって中・高等教育では「現代国語」という考え方から、文学作品を素材とする教養主義の影響が強くなります。その中では客観的な読み方、つまり誰が読んでも同じ答が出るような「正しい読解」が重視されるようになりました。

この中・高等教育での国語教育の影響から小学校においても「客観的な読み方」「正しい読解」が重視されるようになり、特に1970年代以後に低年齢化する受験指導の影響もあって、この方法が徹底されるようになります。大学入試における読解法の指導を小学生の指導に使われるようになったわけです。

物事に対する感受性が強く、自由な発想ができる小学生にこのような国語教育を行うことは、表現力の低下はもちろん、国語という教科が嫌いな小学生を多く作り出しました。ここには今の日本における国語教育の大きな問題が横たわっています。

まず、国語教育に使われる素材の量の問題です。従来の日本における国語教育は「教科書」を金科玉条のものとし、教科書を学び、教科書に載っている文章を読み取り、作者の意図を理解することがイコール国語の学習でした。そのため最近では、「教科書の軽量化が一層進み、教科書だけしっかりやっていれば必要な学力が育成されるということは保障されなくなった。」という「ゆとり教育批判」が横行しています。

確かに、社会にとって子どもたちにどうしても身につけてもらいたいこと、必要なことを削減するのは問題ですが、「本当にそれは必要なことなのか」と考えてみると、案外そうでもないことが義務教育内容にはとても多いのです。ある学者にとって「どうしても身につけさせたい」ということを並べていくと、とても学校だけではこなせないほどの物語や小説、論説などがあがってきます。確かに一つ一つはいい物語だったり、文章だったりします。しかし、それを全て子どもたちに強要することは本当にいいことなのでしょうか。それで子どもたちはそうした物語や文章に意欲をもって取り組むのでしょうか。国語力をつけるためには、そうした「これは大切だから読んで理解させる」という方法

ではとても国語教育の成果を挙げることはできないと思います。

ですから、学校での学習義務内容が軽減されることは「規制の緩和」として好ましいことだと考え、国のレベルで「義務」とすべきものはできる限り厳選し、それ以外は学校や家庭が判断する、できれば子どもたちが自分で選ぶようにして、「この本を読ませたい」「この本が読みたい」ということをスタート地点にしたほうがいいのではないのでしょうか。そして、学校や家庭が必要と判断したのであれば、学校や家庭が責任を持って身につくように指導し、子どもたちが「これを読みたい」というのであれば、それを読ませるほうが教育効果は上がるはずです。そして、それを学校で徹底してやり、家庭でも責任をもってやるというので不十分であれば、それを地域教育がサポートするというのが一番いいはずです。量の問題は「義務として与える量」を減らし、「自分で選ぶ量」を増やすというほうがいいはずです。

現在の国語教育の問題点はもう1つあります。「意味の理解」に重点が置かれすぎることです。子どもたちが「よくわからない」と言えば、先生はすぐに説明しないとイケない、説明しない先生はよい先生ではないと思われがちです。そのため、子どもたちにわかりやすい素材を選び、わかりやすく教えることが教育現場ではもとめられます。

確かに、算数〔数学〕などはそうしたほうがよい場合が多くあります。算数〔数学〕という教科は体系的論理構造をもった教科です。このことがわかっていないと次のことができないというように、積み上げ的に学んでいくことが多くあります。そのため、子どもたちが「よくわからない」と言えば、先生はわかりやすく説明し、子どもたちはそれを理解して次に進むということができるようになります。

しかし、国語はそういう教科ではありません。初等教育段階では、この物語を理解するためにはこの物語を理解しておかないとイケないということはほとんどありませんし、万葉集を読むためには現代短歌をマスターしないとイケないということもありません。第一、意味を理解しないと万葉集を読む価値がないという考え方自体がおかしいのではないのでしょうか。「よくわからないけど、なんだかいいな」ということはイケないことなのではないのでしょうか。詩の暗唱をして、それをいちいち説明しないのは詩の読み方としてイケないことなのではないのでしょうか。もちろん、解った方がいいのかもしれませんが、そのために素材を限定するのではなく、意味はよくわからないけど、暗唱して面白いなら、それを暗唱するということは言語教育では大切なことです。文字が読めたほうがいいでしょうが、読めないのであれば、先生の後について読んで、それを覚えてしまうという教育方法は江戸時代には確立した初等教育のあり方です。この方法は、「意味の理解」を重視した国語教育が主流である今は姿を消しましたが、国語教育における伝統的に大切な指導方法です。

こういった観点から、小学生に対する国語教育を、「国語」という教科の枠や「客観的読解中心」とは関わらず、文章を楽しむ、言語の音を楽しむといったとらえ方から国語教育を考えたのが、素読暗唱活動の基本的な考え方です。

「素読などは学校でやりたいけれど、時間がない」というのも確かです。もちろん、学校が何でも引き受けることは必要ありません。地域教育の価値は、多くの親がその価値を認め、自分の子どもにはそれを受けさせたいという、「個人のニーズ」に応えるところにあります。

ですから、みんながやらないけれども「意味も解らず、大きな声で難しい古文や漢文を暗唱する」ということをうちの家庭ではやらせたいという方々を対象に、学校教育ではなく、地域教育として取り組んでいきたいと考えます。

素読暗唱年間基本カリキュラム

(エ) 創作活動 指導方針と基本カリキュラム

教育支援協会の創作活動は、自分が考えたり、イメージしたことを、自分の手で作り出すことを通して、教科というワクではとらえきれない学びを子どもたちに提供しようとして考案された学習プログラムです。

創作活動というと、保護者の中には「芸術活動」と考えられる方がいます。確かに、創作活動では学校教育では図工に分類されるものが多いから、広義の意味において芸術活動のプログラムといえます。そうすると、このプログラムは芸術技能の育成を目的と考えられ、「うちの子は芸術的なセンスがないから難しい」とか、「専門の先生が教えないと、先生に依存せざるをえない場面が多くなるのでは」という感じを持たれるかも知れません。

しかし、創作活動で用意されるプログラムのほとんどは「あなたの好きに作りましょう」「自分で想像して書きなさい」というものばかりです。そのため、芸術的技能を修得することを目的とした指導はありません。誤解を恐れずに言えば「何を作ってもOK」で、「失敗を多くすることが大切」な活動なのです。そして、できる限り自分の力で、自分で感じたこと、考えたことを具体的な形にしてみる事が大切なのです。ですから、好きに作っていいのです。好きに作っていいなら難しいはずがないし、先生に依存することもありません。

創作活動の学習プログラムは開設する施設によって内容が異なりますが、工作や図画のようなものから紙細工、料理など、自分の手を使ってさまざまなものづくり体験します。そこには成功も失敗も自分の感覚なのです。子どもたちがうまくいったと思えばそれでいいわけですし、失敗したと思えばなぜ失敗したのかを考えればいいことです。

特に、図工分野のプログラムの場合、作り上げたものを段階に分けて評価したり、優劣をつけては意味がありません。できがよかった場合は「よくできたね」と簡単に済ませ、過度にほめず、うまくできなかった場合も「よし次がんばろう」でいいわけです。指導する側が出来上がった作品のできばえという「結果」を評価するのではなく、そのプロセスとして自分で考えて自分の感じたことを表現しようと努めていることを評価するようにしたいと思います。

この創作活動ではもっと深刻な問題が出る可能性があります。全く何も作らない子どもがでることです。この問題を考えるとき、「なぜ子どもが何も作らないのか」ということを分析する必要があります。

これは子どもの側に「うまく作ろう」「先生の示した『正解』と同じでなければいけない」という意識が強すぎることで、「枠にはまったことしか作らせない」というこれまでの結果なのです。ですから、いろいろ作ってもいいんだなという意識を子どもが持つようになれば、創作活動は難しいことではないのです。決して誰かが教えないできないことではないのです。

この創作活動は受験問題集を解くように「知らないといけない」活動ではありませんから、「知らない」ことは教えなければなりません、「どう作っていいかわからない」ことは教えるより考えさせて、どんな作品でもいいからそれを作らせようとする事が大切です。

そういった指導をしていると、「子どもの自由な創作を認めてあげているのはいいのだが、そうするといつもうまく作れず、成長がないのではないか。」という質問や疑問が、指導者や保護者から出ることがあります。

この質問には「決められた良さ」を前提にした「成長」という意識があります。確かに、芸術家を育成するためにはそうした指導が必要ですが、この創作活動は目的が違います。子どもたちの意欲を作り出すための活動です。そのため、自分の力でやってみることが最も尊重されます。

創作活動で大切なことは、他人と比較して指導している子どもを見る（相対的規準から見る評価）ことだけでなく、よくその子どもの状況を見る（達成度基準から見る評価）ことです。つまり、「規準」(norm: 模範となる標準や規範)よりも「基準」(criterion: 基礎となる標準)が大切なのです。

ですから、小3だからとか、皆がここまでできているからといった「規準」で作らせた作品を評価することはしません。ぜひ、保護者の方々にはご理解いただきたいと思えます。

創作活動年間基本カリキュラム

(オ) 集団活動 指導方針と基本カリキュラム

教育支援協会の集団活動学習プログラムは、思考力・表現力などの基礎スキルを育成するためのゲーム形式で行うトレーニングプログラムです。

そのトレーニング内容の主なもの次のようなものが用意されており、それを施設の関係にあわせて、いくつかのトレーニングを組み合わせて実施します。

トレーニングの名称	具体的な手法と概要
1. 自己紹介 他己紹介ゲーム	①よいところ探しゲーム：自分や友達のよいところを具体的にあげるゲーム。 ②自己・他人紹介ゲーム：決められた時間の中で、自分や他人をPRするゲーム
2. キャリアプラン ゲーム	①自分史づくり：これまで生きてきた半生を振り返り、影響を与えた出来事や人との出会いなどを年表に表す。 ②夢探しゲーム：自分はどんな人間になりたいか、何をやっていることが幸せかを明確する。 ③仕事探しゲーム：多様な職種が存在を学び、仕事観を養い、自分が求める仕事を明確にする。
3. ポジショニング ゲーム	組織内マッピングゲーム：自己評価・他者評価を行う中で、組織における自分の役割やキャラクターを認識する。
4. 集中力向上ゲーム	瞑想トレーニング：ゆるやかな音楽をききながらリラックスを行い、自己安定力を養うことができる。
5. 視点転換ゲーム	なぞなぞゲーム：なぞなぞを作ったり、友達の作ったなぞなぞを考えたりする思考トレーニング。
6. プレゼンテーション ゲーム	スピーチトレーニング：人前でスピーチを行う際に、メッセージや情報を分りやすく、また、堂々と自信を持って伝えることができるようになるための学習。
7. 表現力向上ゲーム	ディベートトレーニング：他人意見を聞いて、他人と違う立場をとり、自分の意見として述べるトレーニング。
8. 要約・編集力向上 ゲーム	校正トレーニング：文章や塊となる情報を与え、その間違いを指摘させ、校正させるトレーニング。
9. 物語力向上ゲーム	勝手紙芝居トレーニング：与えられたいろいろな写真や絵を使って、自分で紙芝居をつくるトレーニング。
10. 企画・発想力学習	①言葉作り：既存の漢字や慣用句をもとに、新しく漢字を作ったり、慣用句をつくるトレーニング。 ②連想ゲーム：与えられたいろいろな写真や絵から連想できることをたくさん出せることをゲーム形式で競うトレーニング。

(キ) その他の活動の指導方針

上記までの活動は現在のところプログラム化されているものです。今後必要に応じて現在行われている活動をプログラム化して参りますが、その場合の基本的な指導方法の考え方についてまとめておきます。

◆ 基本的な指導のあり方

あるアフタースクールでの出来事からご紹介します。そこには子どもたちの学習活動を支援するために3人のボランティア指導者がいて、ある時、子どもの指導のために問題を精選して指導することになったのです。

そのとき、Aというボランティアの方は「偶数番号の問題だけやらせる」という指導をしたそうです。これはよくやることなのですが、量を減らすことは精選の一方法ではあっても、指導法としては非常にレベルの低い方法です。

Bというボランティアの方はある問題集の各問題に学習目標が明示してあることに注目して、その子どもができない問題を見て、この次の単元との関係を考えて問題を選んだというのです。これは理に適った方法で、とても大切な指導法です。そして、こういった指導ができるボランティアの方はかなり学習指導になれている方です。

最後のCというボランティアの方は「生徒と相談して決めた」ということでした。このボランティアの方は「自分が慣れていないから」ということで、そうしたらしいのですが、実はこれが大切な教育指導の原則にあった指導法で、教師が勝手に決めるより効果的な指導法なのです。もちろん、子どもにおもねるのではなく、うまくやる気に誘うということを前提にしないと「放任」になってしまいますから難しい方法ですが、放課後の学習活動ではCさんの手法は非常に大切なことなので、このような子どもとの関係から子どもたちの学習意欲は生まれるものだと思います。

アフタースクールの学習活動はこうした関係を作り出すことができるように工夫したいと思っています。

◆ 個別対応の指導

アフタースクールの学習プログラムは子どもたちが自ら学ぶということを基本コンセプトに構成します。そして、指導者の役割は「教える」ことから「ともに学ぶ」ことに重点がおかれます。つまり個別対応が最も重要になるということです。

ここで注意したいのが、多くの場合「個別対応」ということに対する大いなる誤解があるということです。それは先生1人に子ども1人の指導の形態でやっていたら個別対応だという考え方が根強くあるということです。

形態として「個別」に学導することが個別に対応した指導ではありません。もし形態上「個別」に指導していても、個々の子どもの状況を見ずして、標準的なカリキュラムに基づいて指導しているとすれば、それは「1対1の一斉指導」です。

それに対して、子どもの状況を個々にとらえて、それに対応して指導を行っているのであれば、多くの子どもを集団で指導していても、その指導者は「個別対応」をしていると言えます。ですから、形態としての個別対応を考えるのではなく、「個々の状況に合わせた個別対応」を実践することが大切です。多くの指導者やボランティアが指導に当たっていれば個別対応ができているわけではありません。このことを保護者の方々にまず理解していただきたいのです。

「子ども個々の状況に合わせた個別対応」で、最も大切なのが子ども一人一人の学習状況の診断と学習ペースの設定です。どのような学習プログラムでも、何に子どもが興味を持っていて、何ならできて、何ができないのかを考えて、子どもがやりたいことを集中してやらせ、できるだけ子ども同士の競争や共同作業の場面を多く作るようにします。大人が手を出せば出すほど子どもたちは大人に頼ろうとしますので、個別対応しているつもりが、子どもの自立力を失わせていることもあるということに気をつけて指導に当たります。

◆ 「自ら学び自ら課題を解決する」の原則

アフタースクールの学習プログラムの目的は「自ら学び自ら課題を解決する」力を子どもたちにつけることです。そのために指導者には以下のことを理解してもらうように研修を行っています。

右の図は「指導（教師）と学習行動（生徒）の構造モデル」とよばれるものです。

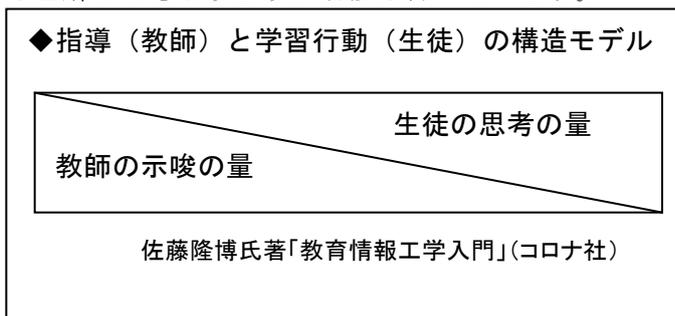
ある単元を教師が指導する場合、最初は左端のように教師が非常に「明示的に」生徒に指示を与えることが多くあります。そうすると生徒の反応は極めて反射的な反応を示します。この反応で生徒の「思考量」が少ないことはおわかりいただけると思います。生徒が解いた問題に○や×をつけて返してやるという指導はこういった指導の典型です。

それが単元の指導の進度に連れて、段々と右側へと移っていきます。うまい指導者は意識して教師の指示をやや暗示的にしてきます。それに連れて生徒の反応は意識的になり、思索的になっていきます。

一般に左側の指導を「講義」といい、右側の指導を「演習」ということがあります。演習というのは、講義を受けるのに比べると生徒の自律的な学習で、教師は支援の側にまわり、その2つの指導の関係がうまく機能することで、生徒が自分でやるようになり、学力が向上します。

これが教育活動の基本原則です。これを指導法という視点からこれをとらえなおすと、左側の指導を「教え込み型」、右側を「考えさせる型」の指導と見ることができます。子どもたちが主体的に学習に取り組む時、最も学習効果が上がるのですから、「学んで伸びる」という右側の指導が出来ればいいわけで、「自ら学び自ら課題を解決する」指導とはこの図の左側から右側に持っていく指導のことをいいます。

アフタースクールの学習プログラムではこういった指導を実現するため、さまざまな工夫をします。「原則はそうだろうけどなかなか難しいな」と思われるかも知れませんが、難しいけれども可能なのです。そして、それこそが「考える力をつける」教育なのです。「学んで伸びる」という学習活動では、自分で考えたり、友達と相談したり、自分の考えを言ったりして、「表現力・思考力の育成」を行っているわけです。そして、そういう学習活動を子どもたちにしてもらいたい、また、指導者がそういう指導を行うためにアフタースクールの学習プログラムは作られます。



結びにかえて

アフタースクールという地域教育の活動は学校教育以上に家庭の協力関係がとても大切です。ちょうど、マッチを摩って火がついたとしても、燃やすもの（家庭の協力）が無ければ、火がついたとは言わないのと同じことです。その協力関係をつくるためには、地域教育を担当する側がしっかりと家庭に対して「指導の考え方」と、「どのようにすれば成果が上がるのか」説明することです。アフタースクールで指導した結果、たまたま成果が上がったというのでは意味がありません。英語では「**accountability**(説明責任)」とありますが、そういった責任を地域教育の側がしっかりとすることが大切だということからここまで説明を続けてきました。

大切なことは学校だけで子どもたちは育つわけではありませんし、家庭だけで育つわけでもありません。ここに来て地域教育という考え方が生まれてきて、放課後の教育活動が注目を集めています。その3つの要素がうまくかみ合った時、我々が直面している現在の子どもの様々な問題・社会が抱えている教育課題が克服される可能性があります。

この「指導要綱」は、そういった協力関係を作り出すために地域教育を担当するアフタースクールの考え方を説明 (**accountability**) したものです。どうか学校、家庭の方々がこれをお読みいただき、アフタースクールとは何かということをご理解いただければ幸いです。

教育支援協会 支部

教育支援協会東京本部

東京都中央区八丁堀 3-11-14 京新ビル4F
TEL 03-3523-2159 FAX 03-3551-3266
E-mail: e-support@pop.707.to