

目 次

第一章 子ども指導の基本理論

- (ア) 子どもと「放課後」
 - (1) 学校制度と近代化
 - (2) 放課後と学習塾
 - (3) どのような放課後をイメージするか
- (イ) 子ども指導の基礎理論
 - (1) 子ども指導の基本～教育と学習～
 - (2) 学習の動機付け
 - (3) 認知心理と脳生理学からの理論
 - (4) 子ども指導のマネージメント

第二章 児童理解

- (ア) 子どもの特性
 - (1) 躰（しつけ）の問題
 - (2) 子どもの特性（すぐれた能力）
 - (3) 子どもの特性に配慮した指導法
- (イ) 障害のある子どもへの理解

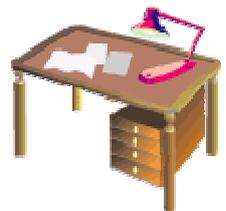
第三章 プログラムの企画

プログラム企画の基本

- (1) 安全な放課後の保障
- (2) 放課後プログラムの基本
- (3) 使える施設とプログラム

第四章 「遊び」と「学び」

- (ア) 「遊び」ということ
 - (1) ホモ・ルーデンスとしての人間
 - (2) 「立派な子ども」を育てる
- (イ) 「学び」の指導
 - (1) 「個別」ということ
 - (2) 「個別」対応ということ
 - (3) 「自ら学び自ら課題を解決する」の原則



第一章 子ども指導の基本理論

(ア) 子どもと「放課後」

(1) 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」のかもしれませんが、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。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。

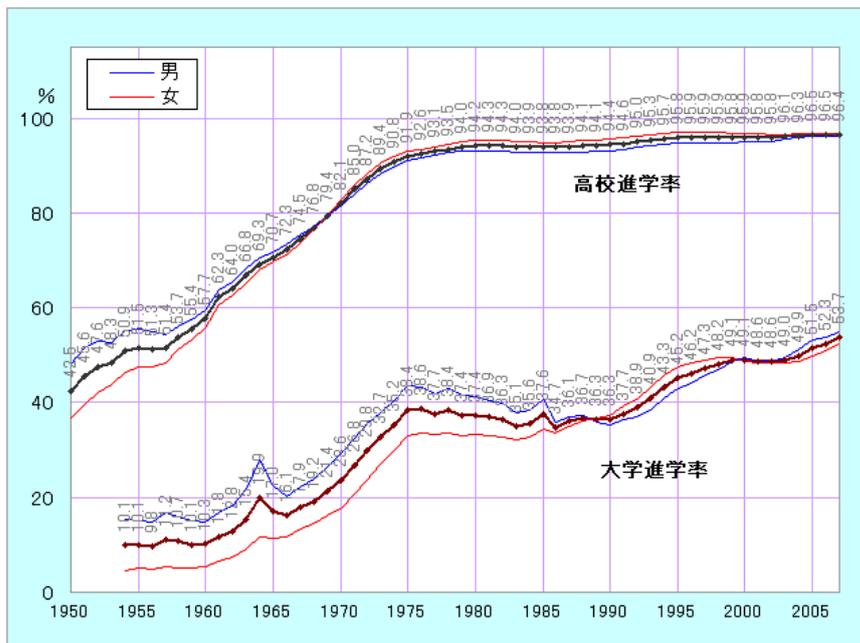
しかし、実は学校というシステムはそうした期待にこたえることが得意なものではありません。学校が最も得意としたのは「与えるシステム」ですから、それに最もよくあっているのが、教科教育なのですが、その教科教育の基になる教科書だけでは入試に受からないということになると、学校機能の低下は誰が見ても抜き差しならないころへと来ているという実感が学校関係者からも出てくるようになりました。

(2) 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年のことですから、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。

高校・大学進学率の推移



(注) 高校進学率は、中学校卒業後及び中等教育学校前期課程修了者のうち、高等学校等の本科・別科、高等専門学校に進学した者(就職進学した者を含み、浪人は含まない。)の占める比率。大学進学率は、大学学部・短期大学本科入学者数(過年度高卒者等を含む)を3年前の中学校卒業後及び中等教育学校前期課程修了者数で除した比率。数字は男女計の値。

(資料) 文部科学統計要覧(平成20年版)

「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以为いいと思います。今でも駅前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、「大人の話をもじっと座って聞く」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。

(3) 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」といい良いと思います。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。

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ならないことを整理すると、子どもたちの放課後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放課後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、放課後という時間は、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。

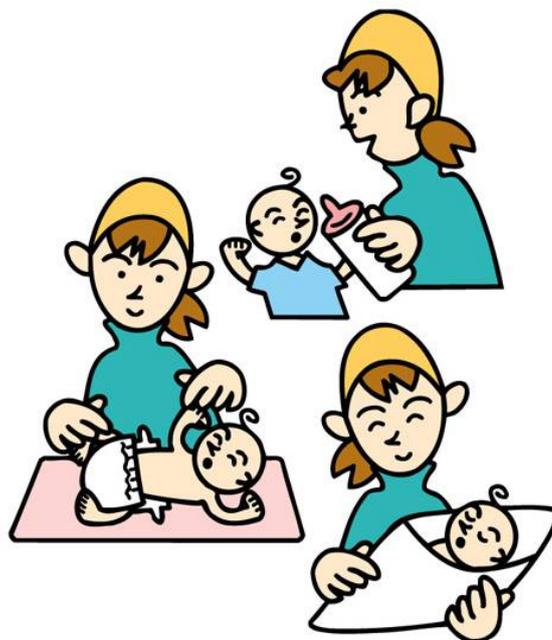
以上見てきたように、学校と放課後でのあり方がうまくバランスを取り、補完しあうことによってこそ、子どもたちは成長していくものです。これらの役割分担をきちんと考え、踏まえた上で、放課後における子どもの指導というものを考えていきたいと思えます。

(イ) 子ども指導の基礎理論

(1) 子ども指導の基本～教育と学習～

「子育て」という言葉を「子育て」とするとイメージが変わります。それは「子育て」という言葉に子どもの自立的なイメージが強いからです。そして、「子育て」に「支援」という言葉をつけると教育的なイメージが出てきます。子どもたちの指導にあたる人は、「子育て」ではなく「子育て」が基本ということを理解しなく低くできません。

右の絵を見ると「子育て」というのは、世話をする人が主体のように見えますが、人間は自然の一部であり、子どもは自然の道理で育つことが基本にあり、その道理を理解して絵を見てみると、世話をする母親の仕事は限定的であるということがわかります。



西洋には昔から、「硬い胡桃の実も木から落ち、落ちた実は自ずと殻が割れる。しかし、人間は硬いからと言ってそれをハンマーで叩き割ろうとする。」という子育ての言葉があるそうですが、「教育する」という意識の強い人は時々そういうことをしてしまいます。そのため、明治時代の師範学校で使われていた教本の中に「教育は、人間の内在的発展力を基礎とするも、他者の支援を必要とする矛盾した行為である」と書かれていたそうですが、教育の基本が「子育て」にあること短い文章で明快に示していて、卓見だといわざるを得ません。

放課後の活動は教育活動というよりも、子どもたちの学習活動の支援と言った方がいいと思います。まずは子どもたちの「これをやりたい」という意思を尊重し、「学習」を成立させる必要があります。その「学習」という活動があつてはじめて教育が成り立ちます。これが学校教育と放課後活動の基本的な違いです。

たとえば、指導者が「これはこうだよ」と伝えたとしても（教育行為）、子どもが聞いていなければ（学習行為）、教育は成り立ちません。つまり、「学習」があつて「教育」が成り立つわけで、「教育」なき「学習」は存在するのですが、「学習」なき「教育」は存在しないのです。そのことを腹にすえて子どもたちに関わることが大切です。

もう一つ、子どもの指導において基本となることに、子どもの指導に「こうすればこうなる」という法則はないということです。あるのは「原則」であつて、「法則」ではありません。子どもの指導法には、中にはお互いに矛盾することがたくさんあります。「子どもは認めてあげることが大切で、まずほめることだ」という原則もあれば、「子どもは厳しくしかることで、指導者を信頼するのだ」という原則もあります。

このように、ともに正しい原則であっても、すべて「さじ加減」とTPOによって効果を生むこともあれば、効果を生まないこともあることは理解しておく必要があります。つまり、一人ひとりの子どもをよく見ること、それが基本なのです。

そして、「子どもをどうするのか」ということも大切なことです。我々大人の一人ひとりが学習の主体として成長し、子どもたちがその成長しようとしている大人と関係を作る機会をできるだけ用意することが大切です。

もちろん、子どもの主体性を尊重することと「わがママを許す」ということは違います。個人尊重が利己主義にならないためにも、そして、自立が孤立とにならないためにも、いけないことはいけないと注意すべきです。しかし、子どもを注意するその前に、「なぜ子どもがそんなことをするのか」それを理解する必要があります。

なお、その「児童理解」については次の章でまとめたいと思います。

(2) 学習の動機付け

教育理論の中で最も熱心に研究されている一つのテーマが、学習の動機付けをどのように行うのかという「動機理論」です。一般にこれは心理学における研究ですが、そもそも教育にかかわる研究は心理学を基本に発展し、日本では大学の学部として心理学部がありませんが、教育は心理学の発展と共にさまざまな理論が生み出されています。

その一つである「動機理論」は19世紀からスタートし、最初に提案されたのが「経済的動機付け」で、近代の工場生産労働を支える労働者についての研究から、人はなぜ働くのかということから経験的に生み出されたものです。これは〔19世紀的動機付け理論〕と言われます。

これが1930年代に入ってホーソンの実験から「人間関係が動機付けになる」という「親和動機」、1950年代に「やりがいのあることをやりたい」という「達成動機」と発展し、マズローが出てきて「動機は低次から高次なものへ移行する」という「階層性理論」が提案され、「動機」と言うことが徐々に解明されてきたのです。

こうした動機理論は教育理論として1960年代には一世を風靡することになり、教育工学に導入されることとなりました。そうした中で、内発的動機付けの減退効果〔アンダーマイニング効果=デシの理論〕が1960年代に提案され、「報酬を与えることが、かえって内発的な動機付けを弱める」ということがわかってくるなど、認知心理学の発達もあって、学習理論として定着しました。

ここでは子どもの学習指導で活用できる2つの動機理論を紹介しておきます。



物事の成否の2次元的分類〔ワイナーの理論〕

ある目標を達成すべく、ある個人がある活動をする。その活動によって目標がうまく達成できる（成功する）ことも、達成できない（失敗する）こともある。この成功あるいは失敗に対して、人は4つの原因（理由）のいずれかを挙げ、自分の気持ちを納得させようとする。

- ◆ “課題がやさしかったから”あるいは難しかったから“という原因。
- ◆ ” ついていたあるいはついてなかった“という原因。
- ◆ ” 自分は能力があるから、あるいは能力がないから“という原因。
- ◆ そして“努力したから、あるいは努力しなかったから“という原因である。

実はこの4つの原因探しは、2つの次元で整理することができる。

縦軸は、原因の所在の次元で、原因が自分の内部にあるか、外部にあるかを区別する。能力や努力は内部原因であり、課題の難しさや幸運は外部原因である。横軸は、安定性の次元である。内部原因（自分の責任がある）といっても、能力はかなり安定しており、簡単には変わらない。しかし、努力はその時々において、自分の意志で変えることができる。

| | | |
|-----------|---------------|------------|
| | 安定 | 不安定 |
| 内的 | 能力 | 努力 |
| 外的 | 課題の困難度 | 運 |

原因の帰属は、個人内部の“能力”や“努力”に向けられることが望ましい。しかし、実は、目標達成に失敗したときの原因を“能力不足”に求める者と、“努力不足”に求める者とは、その後の行動に著しい差が出てくる。

人は失敗したら、必ず“なぜだろう？”と自問する。この問いに対して、自分の“能力不足”を原因として自答するようならば、“自分には能力がないんだから、もうこれ以上うまくいく見込みはない”と、直面するうまくいかない事態を投げ出す確率は高くなる。

そうではなく、自分の“努力不足”を原因として自答すれば、“努力が足りなかったからダメだったんだ。もう少し努力すればうまくいくはずだ。よし頑張ろう”と事態から逃避することもなく、再び困難へ挑戦する確率も高くなる。もちろん、目標達成に成功した場合も、それが自分の努力が原因とみなす人の内発的意欲は高い。

内発的動機づけ

内発的動機づけとは好奇心や関心によってもたらされる動機づけであり、賞罰に依存しない行動である。これは特に子供は知的な好奇心が極めて高いために幼児期によく見られる動機づけである。しかし知的な好奇心だけでなく、自分で課題を設定してそれを達成しようとするような状況においては自分を中心となって自発的に思考し、問題を解決するという自律性、また解決によってもたらされる有能感が得られ、動機づけとなり得る。一般的に内発的動機づけに基づいた行動、例えば学習は極めて効率的な学習を行い、しかも継続的に行うことができる。これを育てるためには挑戦的、選択的な状況を想定して問題解決をさせることが内発的動機づけを発展させるものと考えられる。

外発的動機づけ

外発的動機づけとは義務、賞罰、強制などによってもたらされる動機づけである。内発的な動機づけに基づいた行動は行動そのものが目的であるが、外発的動機づけに基づいた行動は何らかの目的を達成するためのものである。強制された外発的動機づけが最も自発性が低い典型的な外発的動機づけであるが、自己の価値観や人生目標と一致している場合は自律性が高まった外発的動機づけと考えられる。外発的動機づけは内発的動機づけと両立しうるものであり、また自律性の高い外発的動機づけは内発的動機づけとほぼ同様の行動が見られる。

2 要因モデル〔市川理論〕市川伸一氏（東京大学教授）

| | | | | |
|----------|-------|-------------------------|---------------------------|---------------------------|
| 学習内容の重要性 | 重視・内的 | 充実志向 学習自体が楽しい | 訓練志向 知力を鍛えるため | 实用志向 仕事や生活に生かす |
| | 軽視・外的 | 関係志向 他者につられて | 自尊志向 プライドや競争力から | 報酬志向 報酬を得る手段として |
| | | 軽視 内的 | → 学習の功利性 | 重視 外的 |

学習動機を考える際、これまでは内発・外発の二分法がよく用いられてきた。しかし、子どもの学習意欲は実際にはもっと複雑で、単純に二分できるようなものではない。今以上に効果的な動機づけ手法を考えるためには、子どもがどんな動機で学習に向かっているのかをより正確に把握する必要がある。

そこで「内発・外発」という従来の軸を、「学習の功利性」と「学習内容の重要性」という新たな二軸に分け、「学習動機の2要因モデル」として提案する。つまり、6つの学習動機を、学習目的と学習内容の関連性が高い「内容関与的動機（充実・訓練・実用）」と、その関連性が低い「内容分離的動機（関係・自尊・報酬）」に、改めて捉え直した。

内容関与的動機で学習し始めた子どもは、自ら学習方略を工夫したり、効率的な学習法を編み出したりと、高レベルの「学習者」になる可能性が高いと言える。しかし、このようなアプローチは、子どもの発達段階がある程度の水準に達していないとなかなか効果を発揮しない。また、「いきなり内容関与的な動機づけから入る」というアプローチでは一層厳しい面もある。

そこで、子どもの発達段階によっては内容分離的動機づけを再評価する必要がある。「学習意欲がない」と訴える子どもに対して、ストレートに内容関与的動機づけを試みてもあまり効果がない。そこで有効なのが友達や先生との「関係志向」を軸に、学習意欲を引き出す方法である。つまり、「友達も頑張っているから自分もやろう」「先生が楽しい人だから勉強してみよう」といった具合にやる気を引き出す。それによって「とりあえず学習に向かわせる」という段階までは引き上げられる。

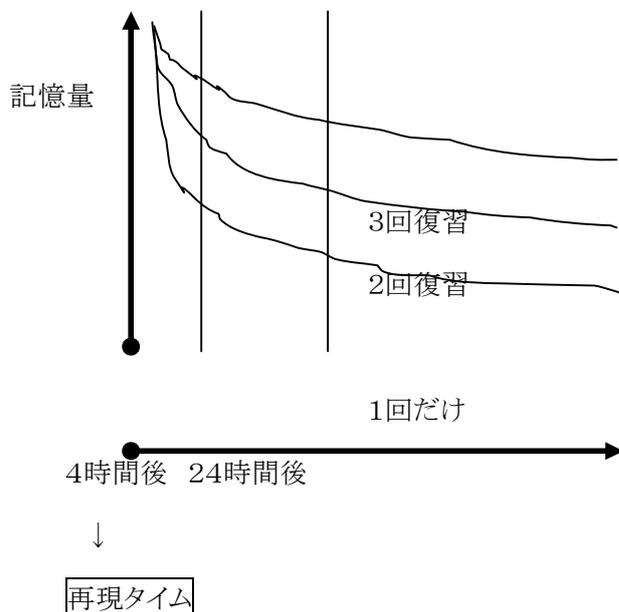
内容分離的動機による学習は、とりえあえず机に向かうところまではいっても、自分で学習方法を工夫したり、得られた学習成果を他の分野に応用したりといった方向に向かうとは限らない。「自律的な学習力」を育てるのなら、どこかで内容関与的動機づけに転換していく必要がある。特に重要なのは、自分が学習したことの意義を自覚できる能力を身に付けさせることだ。



市川伸一 1953年生まれ。東京大学文学部卒業後、埼玉大学、東京工業大学を経て、現在、東京大学大学院教育学研究科教授を務める。認知心理学・教育心理学、認知理論に基づいた学習過程の分析と教育方法の開発を専門とする。
著書：『学ぶ意欲とスキルを育てる—いま求められる学力向上策』『学力から人間力へ』『心理学って何だろう』『学力低下論争』『学ぶ意欲の心理学』『心理学研究法入門—調査・実験から実践まで』『勉強法が変わる本—心理学からのアドバイス』等

(3) 認知心理と脳生理学からの理論

1960年代に発達した認知心理学とともに、1980年代に入って脳の研究も進み、その二つの複合からいくつもの教育・学習理論が提案されました。大脳生理学は新しい学問で、色々な理論が提案されていますが、その中の一つの概略を紹介しておきます。それが脳のしくみの原理を生かした「学校カリキュラムプラン」と言われるものです。



∴ 記憶の定着の鍵は、授業4時間後(放課後前)の復習にある。

一日の学校カリキュラム案

(通常の学校で行っている朝学習をなくして、その分、早く1時間目を開始する。)

午前の授業 … 午後に記憶の再生が必要な教科(国語・数学・社会・理科・英語)

午後の授業 … 技能教科、選択教科、体験学習、総合学習など

◇再現タイム … 午前中の授業内容を再生ノートに再現する。

終りの会 … 一日の反省⇒その後の放課後の学習活動が大切

以上の理論は教育や学習理論のごく一部に過ぎません。教育現場には多様な教育理論があり、常に新しい理論が提案されています。今回の研修では「すぐに役に立つものを」ということを基準にして、いくつか選んで掲載してみました。

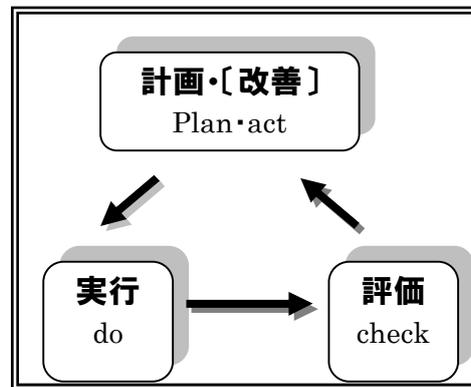
大切なことは、こうしたさまざまな理論を「どのように生かすか」ということです。「理論なき実践」は危険で、発展性がありません。しかし、肝に銘じていただきたいのは、子どもたちの指導現場で最も必要なのは理論ではなく、「経験と勘」だということです。つまり、「実践なき理論」は空虚だということです。

こうしたことをふまえて、「実りある実践」を行うことで、一人ひとりの指導者のレベルは確実に上がっていきます。そのことは一人ひとりの指導者の成長につながるだけでなく、日本の放課後の現場が確実に成長していくことにつながっていくはずだと思います。

(4) 子ども指導のマネジメント

教育の基本理論として、最も有名なのが教育マネジメントのPDCAサイクルです。ただし、これは子どもの指導法ではなく、現場の改善方法における理論なのですが、放課後の子どもの指導に当たって、知っておく必要がありますので、ここで簡単にまとめておきます。

通常、教育活動は右に挙げた教育マネジメントのサイクルをトータルに運営することですが、指導者が各局面において抱えている課題とそれを解決する技術と手法を意図的に選択し、与えられた課題を解決することが「PDCAサイクル」による授業改善といわれます。この時確認しておかなくてはいけないことは「ビジネスの活動と教育活動におけるPDCAサイクルには基本的な違いがある」ということです。



「PDCAサイクル」は1950年代にエドワーズ・デミング博士が提案した企業における一つの事業のマネジメントの方法で、この方法によると、一つの事業活動は計画からスタートし、評価までが一つの工程で、それを改善工程までもって行く中で、最初の計画の内容が継続となるのか、ある程度修正を加えることになるのか、計画そのものを破棄することにするのかの決定を行うことで、次の計画段階へつなげていくこととなります。

しかし、教育活動における「PDCAサイクル」による「業務改善」は、事業活動が計画からスタートし、評価までが一つの工程であるのと比較すると、評価が基本的なスタートであり、それを基に計画を立て、実行段階へと移っていくというように全体の手順や構成が違います。

たとえば、一人の子どもの学習指導を行うときのことを考えてください。その子どもの指導計画を教師が立てる時に、まず子どもの状況をつかむためにテストや面接を行います。つまり、「評価」なしに「計画」を立てることはできないのが教育活動の特徴なのです。これは医療活動も同じです。医療活動において医師はまず患者を診察します。診察しないで治療計画を立てることはありません。

しかし、「いや、診断や評価からスタートするという考え方はひとりの子どもの学習指導を行う時の手法で、それは個別指導の考え方である」という教育関係者もいます。「集団指導の場合は事業活動と同じように計画からスタートし、評価までが一つの工程である」というのです。こうした考え方をする教育関係者がいるとすると、その人には教育活動の基本がわかっていません。

最初は正確な「評価」から指導計画が立てられないとしても、指導の改善を継続的に図っていくための体制づくりとして「PDCAサイクル」の確立は重要な課題で、その「PDCAサイクル」は、実施当初は「短期間PDCAサイクル」でないと有効な現場の指導改善につながっていきません。実施当初は課題も多く、試行錯誤が多いはずですから、第一学期は一週単位ぐらいの短期間で放課後活動における「PDCAサイクル」を回し、夏を過ぎた二学期からは月単位での「PDCAサイクル」に切り替えていくなどの方法を検討する必要があります。一般には「評価・診断」というと、ペーパーテストや面談などと理解されていますが、「放課後活動におけるPDCAサイクル」で必要な「評価・診断」は色々な方法があり、主なものをあげれば、パフォーマンス評価、アンケート評価、ポートフォリオ評価などがあります。

初めて放課後活動のプログラムに取り組む場合、PDCAサイクルは一ヶ月単位での短期間でのPDCAサイクルの構築が必要であり、その場合はパフォーマンス評価が有効で、アンケート評価やポートフォリオ評価は学期単位や年単位のような一定程度の中・長期の学習活動を評価することに向いています。一般に、放課後活動の支援に入った地域の方々が打ち合わせをする時間はあまり取れない状況がありますが、報告、連絡、相談ということがうまく行われないと、放課後活動の妨げの要因にもなっています。

第二章 児童理解

(ア) 子どもの特性

前の章で述べたように、教育には法則化されることは少なく、原則があるのみというのが教育の特質で、そしてその原則も矛盾していることが多いものです。これから述べる「子どもの特性」というのもその「原則」の一つで、多くの子どもたちの中には当てはまる子どももいればそうでない子どももいます。しかし、教育活動で「子ども」というものをどう見るかというのは大切な視点ですから、一つの原則として皆さんに理解していただくためにここに挙げておきます。

(1) 躰（しつけ）の問題

「子どもの特性」というのは、「子どもという生き物をどうとらえるか」ということです。その時に、過去の教育理論では「大人よりも劣るもの」という考え方をしていましたが、そうした考え方に立てば「劣る子どもを大人に近づける」ことが教育の目標となり、「大人という鑄型」を想定して、それに子ども当てはめるという指導法がとられました。日本では「躰」（仕付けまたは仕付とも）という言葉がそれを象徴しますが、もともと裁縫の用語で、「ちゃんとまっすぐに縫えるように、あらかじめ目安になるような縫い取り」をしておくこと、そして、それに沿って縫っていくことを仕付けと言います。

人間または家畜を集団の規範や規律にあった立ち振る舞い（規範の内面化）ができるように訓練することを意味します。概念的には子どもへの誉め方や罰し方も含み、ドイツ語では、「しつけ」のことを、*die Zucht* といいます。これは人に限らず動物（家畜）の調教、訓練の意味もあり日本語の「しつけ」と同じ意味です。

伝統的なしつけの手法に罰の中に体罰を含むこともあり、特にしつけは地域文化に即して様々な手法が体系化されており、民俗学・文化人類学的にこれらを研究する人もあり、中には宗教的な位置付け等から、伝統として伝えられている体罰も存在し、その結果は社会の維持に役立っている事例も見られます。そのため、日本では「しつけ」としての体罰について寛容な風潮がありますが、近年ではその体罰をもって「児童虐待ではないか?」とする問題提起もなされており、放課後の活動において体罰は避けるべきです。それがたとえ保護者との間で暗黙の了解があったとしても、口頭で叱るという方法を基本とし、体罰は絶対にやめるべきです。

最近の子どもたちに「しつけ」ができていないということから、放課後活動におけるその重要性は増すばかりです。そのため、「体罰でなくどのように躰をするのか」ということが放課後の指導者の間では大きな課題となっています。この課題を解決するためには、子どもとはどういう特性を持っているのかを指導者がよく理解し、その子に合った、その局面に合った「しつけ」の仕方考える必要があると思います。

(2) 子どもの特性（すぐれた能力）

「大人という鑄型」を想定して、それに子どもを当てはめるという指導法が様々なひずみを生み出し、詰め込み教育や管理教育に対する批判が展開される中で、「児童理解」という考え方が唱えられるようになりました。子どもを「大人よりも劣るもの」という捉え方で見るのではなく、子どもとして一つの完成した人格として見る考え方や、子どもの特性に注目して大人になって失われる「子どもの能力」に注目する考え方など、色々な考え方が提案されました。

その一つの考え方が、人は「変態する」という考え方です。これは幼児教育の専門家である上里吉堯（うえさと よしたか）氏によって創案され、日本幼児基礎能力研究会の主宰者である上里龍生（うえさと たつお）氏がまとめ上げられたものです。

上里先生が提唱される「人も『変態』する」とは、カエルがオタマジャクシからカエルに変態するように、人も「乳幼児・幼児⇒少年少女⇒青年⇒成人⇒中年⇒老年」と変態していく生き物だと言う考え方です。そして、人が学びの生き物であり、「子どもの特性」こそが、その学ぶ能力なのであり、子どもの「すぐれた能力」なのだという考え方です。

上里先生が提唱される「子どもの特性」を下にあげてみます。

子どもの特性（すぐれた能力）【上里式教育法より】

- ◆ うるさい（静かではない・やかましい・）
- ◆ 反省しない（気が変わりやすい・反抗心が旺盛・恥を感じない）
- ◆ 好奇心が強い（何にでも興味をもつ・興味がないものには体が動かない）
- ◆ じっとしていない（動くのが好き・落ち着きがない・我慢できない・集中力がない）
- ◆ 計画性がない（集中力がない・物事が長続きしない）
- ◆ 自己中心的である（おだてにのりやすい）
- ◆ すぐに人のことをうらやましがる
- ◆ 大小にこだわる（順序にこだわる）
- ◆ すぐ泣く
- ◆ 食べ物に好き嫌が多い
- ◆ 視野が狭い
- ◆ 未来を見通すことができない
- ◆ 何でも自分でできると思っている
- ◆ 興味を持っていることには疲れない
- ◆ 行動と思考が同時（体が動いてないと頭が働かない）
- ◆ 丸暗記能力にすぐれている（パターン認識にすぐれている・パターン思考ができる）
- ◆ こだわりがない
- ◆ 恨みを持たない
- ◆ 理解を求めない
- ◆ 喜怒哀楽が自然にできる

どうでしょうか、こうした「子どもの特性」は、通常は「子どもの欠陥」とみなされることが多いのですが、上里先生は「学ぶ力の原動力」と捉えます。こうした児童理解は指導の方法に大きな影響を与えます。つまり、良い指導とは特性をとらえた指導ということになりますから、子どもというものをどう捉えるのかというのはとても大切です。たとえば、ピアノを弾くことを嫌いにさせない指導をこころがけるということになると、「子どもの特性」から考えて、「嫌いにさせる方法」を考えると、その反対の指導を行うと良いということになります。

このように、児童理解をどのように持つかと言う事はどのように子どもの指導に当たるのかということと密接につながっているのです。

(3) 子どもの特性に配慮した指導法

以上のことを踏まえて、放課後活動における子どもの指導について整理すると、活動の主体である子どもが前に述べた特性を持っていると考えれば、「すぐに飽きる」という能力から「じっくりと何かに取り組む」という能力に欠けているのですから、そうした活動を導入すればうまく行かないのが当たり前なのです。でも「じっくりと取り組ませたい」と思うのであれば、そうした能力に欠けているということを前提にしてプログラムの内容を考えたり、指導法を考えておく必要があります。

子どもに強制力を持たない放課後活動で学習指導が難しいのはここに原因があります。たとえば、もともと算数の学習が好きな子どもは放課後に算数の宿題や与えられたプリントをやろうとしますが、嫌いな子どもはやりません。たとえ算数が好きな子どもでも長時間やるとなるとなかなか大変です。こうしたときに、子どもの特性を無視した下手な指導者が指導に当たると、かえって算数嫌いの子どもを作り出しかねません。ここが放課後活動で学習活動をやることの危険性であり、最低限の指導の基本はマスターしてから指導に当たる必要があります。

ここではその方法について、算数の宿題指導を例にして考えて見ます。

前に述べた子どもの特性から考えて、算数の指導をする場合、最低限の目標として算数を嫌いにさせない指導をこころがけるということになると、子どもたちはまず「静かではない」し、間違えた問題をやり直そうという「反省」がない状態なのです。もちろん、間違えて「まずい」とは思っているかもしれませんが、気が変わりやすいので、すぐに忘れてしまいます。

しかし、好奇心が強いので、何にでも興味をもちますから、「おもしろそうだな」とか、最低限「すぐに人のことをうらやましがる」という特性と「何でも自分でできている」という特性を生かして、算数が出来るようになるといういいなという気持ちや「調子に載せる」ことで色々なことに取り組むことが出来ますし、「興味を持っていることには疲れしない」「丸暗記能力にすぐれている(パターン認識にすぐれている・パターン思考ができる)」という特性を生かすことで、思いもよらない成果を上げることもあります。

こうして考えて見ると、指導の方法として次のようにまとめられると思います。

出てくる指導の注意点

1. 「つまづき」をすべて指導しないこと
2. 「つまづき」指導は学習意欲を損なうことがある
3. 「つまづき」を直せば学力が上がるとは限らない⇒学ぶ力がついていることが大切

間違った指導例

情報化 [つまづき情報の過度の提示]

⇒数値化⇒序列化⇒自分の位置を知る⇒ほどほどに満足⇒あきらめる

結果として

- 大志を抱かなくなる
- 競争力をなくしてしまう
- 大きな夢から遠ざかる

(イ) 障害のある子どもへの理解

放課後活動には障害のある子どもも参加しています。こうした子どもたちと障害を持たない子どもたちの学校生活での交流以上に、放課後における交流はとても大切です。その時、その指導に当たる指導者には障害のある子どもたちへの正しい理解が必要で、そうした子どもの特性を理解することで、豊かな放課後の時間を実現することが可能です。

ここでは、こうした障害のある子どもたちの中でも、軽度発達障害児への理解を深めるために、平成14年に岡山県教育センターがまとめた「軽度の発達障害児への支援のあり方の研究」という報告書の一部を掲載しておきます。

軽度の発達障害の理解

発達障害の中には知的障害を伴わないものがある。知的発達に遅れがないので、通常の学級に在籍するのが普通である。学習や生活に問題があっても、環境的、心理的な原因との見分けが付きにくい。保護者でさえ障害があることに気付いていない場合がある。そのため、軽度の発達障害のうち、知的障害を伴わない主なものを次に挙げる。

(1) 学習障害 (LD : Learning Disabilities)

① 学習障害とは

「学習障害及びこれに類似する学習上の困難を有する児童生徒の指導方法に関する調査研究協力者会議」の報告書(平成11年7月)に示されている学習障害の定義は、次のとおりである。

学習障害とは、基本的には全般的な知的発達に遅れはないが、聞く、話す、読む、書く、計算するまたは推論する能力のうち特定のものの習得と使用に著しい困難を示す様々な状態を示すものである。

学習障害は、その原因として、中枢神経系に何らかの機能障害があると推定されるが、視覚障害、聴覚障害、知的障害、情緒障害などの障害や、環境的な要因が直接の原因となるものではない。医学用語の学習障害 (Learning Disorders) は、同じくLDであるが、より狭義である。DSM-IV (精神疾患の分類と診断の手引第四版: アメリカ精神医学会, 1994) によると、下位分類は次の三つである。

- ・ 読字障害
- ・ 書字表出障害
- ・ 算数障害

「聞く、話す」能力の障害が含まれていないことが、教育における定義との違いである。

② 学習障害に見られる主な特徴

ア 特異な学習困難

- 知能と学業成績がアンバランス。
- 他の教科は特に問題ないのに、国語や算数などに著しい遅れがある。
- 国語や算数のある部分だけが特にできない。

<例えば国語では>

- 話す力はあるのに、聞いて理解することが苦手。
- 指示されたことが覚えられず、何度も聞き返す。
- 平仮名や漢字が覚えられない(似た文字を読み間違う、細かいところを書き間違う)。
- 句読点の使用や改行ができない。

読んでもらおうと理解できるが、自分では拾い読みをしたり、行をとばして読んだりして、意味が読み取れない。

心情の理解が困難。など

<算数では>

筆算のけたをそろえられない。

数量の概念ができていない。

計算はできるが、文章題ができない。

図形が分からない。など

イ 行動の自己調整や対人関係などの問題

○ 学習面の障害に随伴して、行動や対人関係に問題が見られる児童と、学習面のつまずきから二次的に情緒不安定や不適応を起こしている児童とがいる。

○ 学習障害の半数前後が、ADHDを合併するとされている。高機能広汎性発達障害の特徴とよく似たところもある。

行動や対人関係の問題を伴うことが多いが、すべての学習障害児に見られるわけではない。

<よく見られる行動や生活面の問題>

注意散漫（気が散りやすい、話を聞けない、忘れ物が多いなど）

落ち着きがない。動き回る。

衝動的に発言したり行動したりする。

順番を待てない。

かつとしやすい。

姿勢が崩れやすい。

整理整頓ができない。

こだわりが強い。

体の動きがぎこちない。指先が不器用。

友達の中に入れない。トラブルが多い。など

③ 学習障害児への指導で大切にしたいこと

～学習面への支援を中心に扱う～

学びにくさを補う工夫をする

聞いて理解することが苦手

文字カード、絵、実物などを見せながら説明する。指示の内容を黒板に書く。

長い文章を読むことが苦手

一行分だけ見えるようにくり抜いたシートを利用する。

文節ごとに分ち書きした文章を用意する。

バランスよく書くことが苦手

升目の入ったノートを使用させる。など

(2) 注意欠陥／多動性障害（ADHD：Attention-Deficit / Hyperactivity Disorder）

① ADHDとは

○ ADHDとは、DSM-IVの診断基準による診断名である。ADHDの診断は、医師が行う。

○ 「不注意」「多動」「衝動性」を主要3症状とする。不注意優位型、多動性－衝動性優位型、混

合型がある。

○ 出現率は諸説あるが、3～5%とするものが一般的である。男児に多い障害とされる。

② ADHDに見られる主な特徴

ア 幼児期から小学校低学年にかけて

小学校の低学年ごろまでは、多動が目立つ時期である。集団行動場面で勝手に動き回り、指示に従えないことが多い。落ち着きがなく、人の話を聞けなかったり、順番を待てなかったりする。

イ 学童期

【ADHDの基本症状プラス学習の遅れ】

中学年ごろから多動は少しずつ収まり、着席できるようになってくる。知的に高い児童の場合は、授業を聞いていないようでも、テストの成績はよいこともある。しかし、学年が上がるにつれて、集中力が乏しいことや、うっかりミスが多いことから、学習に遅れを生じがちである。

【二次的な問題の発生】

衝動性の高い児童は、集団行動を乱したり、友達との間にトラブルを生じたりすることも多い。注意を受けることが度重なり、周囲からの評価も低くなりがちである。認められる場が少なく、家庭や学級に居場所がない児童は、意欲を失い投げやりになりがちである。障害から起こる行動は悪意から出たものではないが、学校生活を送る上で様々な摩擦の原因となり、周囲のかかわり方によっては、反抗や乱暴といった二次的な問題が目立つようになる。

ウ 思春期

【問題がこじれるタイプ】

学童期にうまく理解されず、自己肯定感を持つことができなかった場合は、本人にとっても周囲にとっても大変な思春期を迎えることになる。障害から生じる本来の困難に加えて、次のような二次的な問題が大きくなる。

- ・欲求不満から衝動的な行動や反抗的な言動が増える。
- ・強い承認欲求がひずんだ形で現れ、非行グループに入ることもある。
- ・意欲を失い、何事にも無気力になる。・不登校や校内暴力、家庭内暴力などの深刻な問題に発展することもある。

【よい方向に向かうタイプ】

小さいころから周囲に理解され、適切な対応を受けて育った場合は、思春期の混乱が少ない。障害そのものがなくなるわけではないが、成長とともに、自分の欠点をわきまえて行動しようとするようになる。落ち着きはないが行動力はあるといったよい面が認められれば、学校や社会に十分適応できる。

③ ADHD児の指導で大切にしたいこと

～行動面への支援を中心に扱う～

医療機関との連携

- ADHDの症状には、薬物療法が効果的な場合がある。
- 保護者とよく話し合い、理解を得た上で、医療機関との連携を図る。
- 一声掛ける。話を聞く。
- 共感的に接する。

自分への気づきを促す

- 自分のよいところに気付かせる。
- 欠点や弱点をカバーする方法を具体的に教える。

自信や自尊心を育てる

- 級友から認められる場面をつくる。
- やればできるという体験をさせる。

(3) 高機能広汎性発達障害

① 高機能広汎性発達障害とは

高機能とは、知的障害がないことを意味する。広義には、精神遅滞ではないこと（I Q70以上）と考えられるが、境界知能も除外してI Q85以上を基準とすることが適当とする考え方もある。一方、広汎性発達障害とは、「自閉症類似的、生来の社会性の障害を中心とする発達障害の総称」である。DSM-IVによる広汎性発達障害の下位分類のうち、高機能群を含むのは、自閉性障害、アスペルガー障害、特定不能の広汎性発達障害（非定型自閉症を含む）である。「高機能広汎性発達障害は、0.4~0.5%程度の罹病率をもつ」とされる。

ア 高機能自閉症

高機能自閉症とは、知的な遅れを伴わない自閉症のことである。自閉症の特徴は、「社会性の障害、コミュニケーションの障害、想像力の障害とそれに基づく行動の障害」の三つの症状を持っていることである。自閉症の知的レベルは様々であり、知的障害のある自閉症については、従来、特殊学級や養護学校などの教育の場が用意されてきた。高機能自閉症は、知的な面に限れば、通常の学級の授業を受けることが可能なレベルである。しかし、知的な遅れはなくても自閉症であることに変わりはないので、自閉症特有の症状が原因となって、学校生活のいろいろな場面で適応上の困難がある。

イ アスペルガー症候群

自閉症の三つの症状のうち、幼児期に言語発達の遅れがないことが特徴である。知的な遅れはないことが多い。しかし、自閉症特有の社会性の障害があるので、言語発達は順調でも、コミュニケーションにはつまづきが見られる。軽度であるがゆえに性格の偏りとの区別が付きにくく、変わり者という印象を持たれ、学校生活に不適応を起こしやすい。

ウ 特定不能の広汎性発達障害（非定型自閉症を含む）

自閉症の特徴を持っているが、自閉症の診断基準を完全には満たさないものである。

② 高機能広汎性発達障害の主な特徴

ア 社会性の障害

- マイペースで人に合わせるのが苦手。
- 場面の状況判断や相手の心情理解が困難。
- 対人関係をうまく築けない。
- 新しい場面や予定の変更で不安定になる。

イ コミュニケーションの障害

- 会話が双方向になりにくい。・言いたいことを一方的に話す。・話がかみ合わない。
- 微妙な言い回しや冗談が分からない。
- 話し方が不自然。

ウ 想像力の障害とそれに基づく行動の障害

- 同じことの繰り返しが多く、行動や思考がパターン化しやすい。
- こだわりがあり、変更を嫌がる。
- 別の視点から考えることが苦手。
- 気持ちの切り替えが難しい。

エ その他

- 知覚の過敏性があり、大きな泣き声や触れられることなどを嫌がる。
- 過去の嫌な体験を突然思い出し、混乱する。など

③ 高機能広汎性発達障害児の指導で大切にしたいこと

～社会性の問題への支援を中心に扱う～

見通しの持てる生活， 分かりやすい環境

- 一日の予定や活動内容を事前に知らせる。
- 聞く力よりも見て理解する力の方が優れているので、絵カード、写真など視覚的な手掛かりを活用する。

裏の意味のない簡潔な会話

- あいまいな言い方をしない。
- 短く、具体的に、分かりやすい表現で話す。

こだわりやその子なりのルールを知る

- こだわりを利用して、指導の糸口にする。
- 行動パターンを知り、トラブルを回避する。

強い刺激を避ける

- 強いしっ責は逆効果。穏やかに教える。
- パニックのときは、人の少ない静かな場所に移動させる。

医療との連携を図る

- 医療面からの対応が必要な場合がある。
- 診断を受け、障害の理解・受容に役立てる。

以上です。こうした軽度発達障害児の特性を見てみると、子どもの特性との共通項をたくさん見つけることが出来ます。こうした理解を深めることで、子どものへの理解が深まるはずです。ぜひ、指導に当たる皆さんの自分ならこうするという指導法を考えてみてください。



第三章 プログラムの企画

プログラム企画の基本

(1) 安全な放課後の保障

子どもたちの居場所作りとして、「引き受け」を基本とする放課後活動で、その居場所をより良いものにしていくためにも、魅力あるプログラムはとても大切です。それによって多くの子どもが参加するようになり、その結果、異学年間の交流が生まれ、子どもたちの関係性が豊かになります。

そのプログラムを考える時に、まず考えなくてはいけないことが、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という大前提です。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、これが放課後活動の基本です。

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ですが、それでは「心の安全」、「体の安全」は保障されず、放課後の居場所は「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いかもしれませんが、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、私たち大人は子どもたちの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」「走ってはダメ」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がないことですが、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」はそれぞれ矛盾する局面が放課後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指導者の役割であり、放課後活動の基本であることを理解して、プログラムの企画運営に当たる必要があります。

(2) 放課後プログラムの基本

放課後のプログラムを企画するときに、次に大切なことは、できる限りそのプログラムが「体験から学ぶ」ということを前提にしたものになっているかということです。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人が多いのです。

それをわかりやすく説明するために、例を挙げてみます。放課後のプログラムで人気のある科学実験のプログラムで、学校教育における理科の実験では、授業時間の都合で「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、放課後のプログラムでは「教科書のここまで終わらせる」ということを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。

こうした自分でやる科学実験のプログラム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になりますから、放課後のプログラムはそうした局面をできるだけ生み出すように企画される必要があります。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、放課後のプログラムに社会体験や自然体験などの様々な体験活動を用意できると豊かな放課後を子どもたちに提供できるようになります。

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」をもつように指導できれば、「出来ないことで怒られる」「いやいややらされる」ということが多い学習活動も、自発的にやる学習活動のプログラムとなり、放課後における有用なプログラムになります。できれば、放課後の学習活動では、答えが1つではない学習活動になるプログラムを考え、「人から認められる経験をする学習」にできれば良い放課後プログラムとなります。学力をつけようと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。

(3) 使える施設とプログラム

こうしたプログラムを行う放課後の施設はいろいろなところを使っていますので、一律に施設を整えることはできません。しかし、できれば原則として放課後の施設としては子どもたちが自由に過ごせる「ホーム」という場所と、プログラム活動を行う「教室」から構成できるように、施設を整備します。

「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、保護者が迎えに来るまで過ごします。仲間との時間の共有の場所です。その場所で学習する時には、指導者は出来る限り教えないようにして、子どもたちみんながいつしよに問題を解くようにします。

そして、プログラムが始まる時間になると、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できるような形で施設が使えれば、参加したくない子どもはそのまま「ホーム」にすることが出来ます。

「教室」で用意されるプログラムは、放課後の居場所が設置された施設によってできるものとできないものがありますから、プログラムを企画するときに配慮が必要です。そして、プログラムを運営するために必要な人材を確保する必要がありますが、最初から「できる人」を集めようとするのではなく、「出来るようになりたい人」を集めてください。それは、子どもたちは「学ぶ意欲のある大人」に接することで学ぶ意欲を持つようになるからです。確かに「できる人」を集めた方がプログラムの運営は楽ですが、放課後の運営によって、地域の大人たちの関係性を作り出すことも大切な放課後活動のテーマなのです。



第四章 「遊び」と「学び」

(ア)「遊び」ということ

(1) ホモ・ルーデンスとしての人間

「遊びは、本気でそうしているのではないもの、日常生活の外にあると感じられるものだが、それにもかかわらず、遊んでいる者を心の底まですっかり捉えてしまうことも可能なひとつの自由な活動である」ということを、オランダの歴史学者ホイジンガは、彼の著書「ホモ・ルーデンス」で述べています。「ホモ・ルーデンス」という考え方は、それまでの人間観の基本であった「ホモ・サピエンス」に対照して示したもので、知性が人間の本質であるという「ホモ・サピエンス」に対して、遊びこそが人間の本質であるというのが「ホモ・ルーデンス」で述べられている人間観です。

ホイジンガの「ホモ・ルーデンス」については様々な評論がありますが、「知の巨人」と称される松岡正剛氏は次のように評論しています。

この遊びは文化よりも古い。「ホモ・ファーベル」(作る人)よりも「ホモ・ルーデンス」(遊ぶ人)が先にある。これがホイジンガの大前提である。どんな文化についても、そこに遊びの要素を発見できさえすれば、「文化とは何か」ということをなんとか解きほぐすことができる。なぜなら、われわれはもともとがホモ・ルーデンスであるからだ。われらはすべからく“遊者”なのだ。子供のころに誰もがその原型的な経験をもっていた。(中略)

ホイジンガが遊びに注目したのは、遊びが本来の生の形式ではないということにある。ありあまる生命力の過剰をどこかに放出するもの、それが遊びであった。では、どこからどこまでが遊びなのか。ゲームを開始したときからか、仕事が終わったときからか、社会の秩序から解放されたときからか、自分のムダに気づいたときからか。遊びがどこから始まるかと問うのは野暮になる。遊びは最初の最初から始まっているからだ。あえていうのなら、遊びは何かのイメージを心のなかで操ることに始まっているというべきなのだ。だから「遊びは本気なものではない」とは言うてはならない。そう言ったとたんに、遊びを相手にすることはできなくなっていく。遊びを生形式から区別しようとしすぎるのも、遊びを逃がすことになる。こうして遊びとは、遊び以外のあらゆる思考形式からも自由に遊びをまっとうできるような、そういう何かの行動なのである。しかもその行動は、つねに一時的な自立領域をつくれるから、なんらかの時間的制約や空間的制約を受けられようけるほど、遊びらしさを発揮するものなのだ。

こうした「遊び」というものの定義とは別に、普通は、「遊び」=価値がないもの、くだらないもの、「学び」=価値があるもの、尊いものという見方があります。こうした捉え方は、「遊び」というものの本質を見ていないものです。「ホモ・ルーデンス」として人間を見て見ると、子どもの時代の大切さが良く理解できるはずで、つまり、「遊び」の基本である人間の内発性や内発的動機付け、ここに注目して見ることです。

そうすれば、「遊び」の延長線にある「学び」こそが内発的な学習につながるわけで、放課後の学びはそうしたものであるべきで、そこが「遊び」ではない学校教育との大きな違いなのです。そのことを理解して、どのような放課後活動が望ましいのかを考えていただきたいと思います。

(2)「立派な子ども」を育てる

教育論議では二つの立場があります。一つ目の立場は「少年の凶悪犯罪が頻発していることや、学校での陰湿ないじめを見ていると、最近の子どもは昔に比べて変わった。それは戦後の教育のあり方に問題がある。」という立場です。「子どもを甘やかすな！」と「家庭教育がなっていない」という声とともに、ゆとり教育批判や学力低下論の論陣を張る人にこの立場をとる人が多いようです。

もう一つは「子どもが変わったわけではない。グローバル化やIT革命による社会の変が急激で、それに教育が追いついていないことが原因である。だから学校や制度を改革する必要がある。」という立場です。「ゆとり教育」や総合的な学習を支持し、新しい学校制度などを提唱する人にこの傾向が強いようです。

もちろん、はっきりと二つに分けられるわけではありません。そして、どちらの立場の人も、「学校制度を改革すべき」という主張や、「教育における規制緩和」など対処策では同じですから、改革の方法となると話は複雑になります。

この分類で言えば、「遊び」に対する考え方もこの二つの立場で違いがあります。つまり、前者は「遊びのような学びは役に立たない」と思う人たちでしょう。そして、後者は「漫画も読書の一つ」と遊びに対して理解を示します。通常、保護者はその両方の考え方の中で揺れ動いていますから、その結果、「遊びのプログラム」は勉強が大変になってくるといわれている高学年の子どもたちを参加させる保護者は少なく、低学年では受け入れられやすいという状況が生まれます。

前に述べた仔羊幼稚園の園長で、長年にわたって日本の幼児教育をリードしてきた上里龍生氏は、その著書の中で、「立派な子ども」でなければ「立派な大人にはならない」として、「立派に遊べる子ども」というものを提案されています。つまり、前に述べた子どもの特性をしっかりと備えている子どもに磨き上げ、育成することが幼児教育の基本であるとして、「遊び」の有用性を説かれています。

上里氏によると、この「立派な子ども」がだんだんと数が少なくなり、姿を消し始めているというのです。その原因は「立派な子ども」を嫌う大人や社会の出現です。確かに、うるさくて、反省せず、気が変わりやすく、好奇心が強く、じっとしていなくて、集中力がなく、興味を持っていることには疲れない、こうした子どもの存在が社会として尊重されなくなりました。レストランでは子ども連れは嫌われ、列車に子どもが乗ってくると白い目で見られ、子どもが暴れ回る場所はなくなり、うるさいと嫌われる存在となっています。

逆に、静かですぐ反省し、物事を良く聞き、集中力があって、興味を持っているでも怒られればすぐに止める、そういった子どもが「よい子」として求められているせいか、そうした子どもが増えました。なぜか？それは大人にとって育てやすく、コストがかからず、促成栽培のように子育てが簡単だからです。

こういった観点からして、「次代を担う人材育成」の事業の一環として期待されている放課後活動では、「立派な子ども」を周りの迷惑と感ずるのではなく、「立派な子ども」が認められる場所にしていかななくてはならないと思います。

江戸時代に、渡辺華山が書いた寺子屋の絵図はとても興味のあるものです。この絵図では、寺子屋で子どもが向いている方向がむちゃくちゃなのです。後ろを向いている子どももいれば、横向いたり、一人も前なんか向いていません。「こういうので、どうやって教育していたんだろう」と思うのですが、ここに、「立派な子ども」の育成方法が隠されています。結局、子どもたちは一人一人学力も違えば、ニーズも違うし、しょうがないから、寺子屋ではマンツーマンでやっていたのです。そういう、一方向を向いていない教育システムみたいなものが、江戸時代にはあったということです。次でその方法について考えて見ます。

(イ)「学び」の指導

「遊び」という延長線における「学び」は、基本的に個別の指導を基本とします。それは個別指導の対極にあるのが一斉指導ということを考えれば理解できることですが、一斉指導というのは指導する側に都合が良い指導法で、主体を子どもにすれば一斉指導という考え方は出てこないからです。そうした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。

(1)「個別」ということ

ある放課後拠点の学習指導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、子どもの学習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。

放課後の学びというのは、こうした関係を作り出すことができるように工夫する必要があります。

(2)「個別」対応ということ

放課後のプログラムは子どもたちが自ら学ぶということを基本に構成します。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。そうすると個別対応が最も重要になります。

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。しかし、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。たとえば国語の漢字の学習を指導する場合、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に、「この漢字は〇年生で習う」という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なのです。

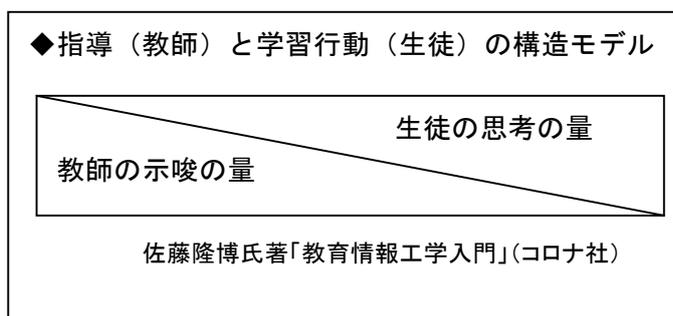
多くの人数の指導者やボランティアが指導に当たっていれば個別対応ができているわけではありません。このことをまず理解していただきたいのです。

「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状況の診断とペースの設定です。どのようなプログラムの運営でも、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がつけて指導に当たる必要があります。

(3)「自ら学び自ら課題を解決する」の原則

これまで述べてきたように、放課後の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。そのために指導者が理解しなくてはならない原則を学習指導を例に取って説明します。

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だと思います。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。

一般に学習指導では、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、指導者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。

放課後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」ことなのです。「学ぶ」ということは、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する中で実現できるのです。

