

学童保育における遊びとその指導に関する実践研究 (3) —遊びが内的に継承された諸活動としての「行事／とりくみ」とその指導—

代田 盛一郎*

要約

本研究は学童保育における「行事／とりくみ」とその指導についての分析と考察を行ったものである。事例研究の結果、「行事／とりくみ」は遊びの本質である「思考における場面と現実場面とのあいだの新しい関係」の創造を継承するものとして、子どもたちの発達における重要な活動であり、子ども自身の自主性／自発性によって展開されることによってその意義を有する活動であるが、そうした展開は指導の内容によって既定されることがわかった。

すなわち、子どもたちが自主的に取り組むことのできる環境づくりや子どもたちの意見表明や意思決定への具体的なアドバイスや援助を中心に展開されることによって、子どもはその自主性／自発性を発揮し、「行事／とりくみ」活動を通して発達の最近接領域を創造していくということである。

キーワード：学童保育、行事／とりくみ、遊び、ヴィゴツキー、最近接領域

2013年8月30日受理（理論）

1 はじめに

学童保育—法的には放課後児童健全育成事業としてその一部が制度化されたものを指す用語として用いる—は放課後児童に対し適切な遊び及び生活の場を与えることを目的としたものであるが、その具体的な内容については「放課後児童クラブガイドライン」の策定をはじめとして、現場との共同研究も含め、今後一層の議論が期待される場所である。

筆者はこれまで学童保育実践の記録を手がかりとして遊びとその指導の有り様に関する実践研究を行ってきた⁽¹⁾⁽²⁾。学童保育に通う子どもたちは主として1～3年生であるが高学年もその対象となることから、その対象は幼児後半の特質を色濃く残す年齢から、高い同質性をその特徴とするギャングエイジ（徒党時代）を経て思春期へと掛かる幅広い年齢の子どもとその集団であるといえる。したがって、その遊びについてもその年齢期に応じて様々なあらわれ方をするであ

ろうという考えの元に、その主たる形態として、幼児期固有のごっこ遊びに代表される「イメージの遊び」、遊びにおけるルールが顕在化し定型化された「ルールの遊び」及び「ルールを伴う義務的活動を内包したとりくみや行事」の3つに着目し、事例に基づいてその考察を深めてきた。

ヴィゴツキーは、その著作において、「学齢期になりますと、遊びは、死滅するのではなく、現実に対する関係のなかに浸透していきます。遊びは、学齢期の教授・学習と労働と（ルールに基づく義務的活動）のなかに内的に継承されます。」⁽³⁾と述べたのであるが、本稿では学童保育における「ルールを伴う義務的活動を内包したとりくみや行事」とその指導について取り上げ、その分析、考察を行った。考察に際しては、「行事／とりくみ」が学齢期の子どもたちの発達にとって有する意味を明らかにしつつ、学童保育における「行事／とりくみ」と「遊び」との関わりを「現

*大阪健康福祉短期大学
連絡先：代田 盛一郎
〒590-0014 堺市堺区田出井町2-8
大阪健康福祉短期大学 子ども福祉学科
E-mail: s.daita@kenko-fukushi.ac.jp

実に対する関係のなかに浸透・継承された遊びの本質」という観点から、学童保育を構成する子どもたちの異年齢集団という特質に鑑みて、それぞれの年齢期の子どもたちにおける発達の意義の共通点と固有性について検証を行なうこととした。

2 学童保育における「行事／とりくみ」の実際

(1) 事例の概要

本稿では学童保育における「行事／とりくみ」の事例を取り上げる。対象となる学童保育では、毎年12月になると地域の乳幼児や学童保育の保護者を招待する行事としてクリスマス会が位置づけられている。日常の場面におけるごっこ遊びや工作遊び、あるいは様々な活動によって形成された遊びの力量と子ども相互の関係性を土台として、この「行事」とその「とりくみ」は、例年11月下旬より準備・練習が取り組まれているのであるが、本稿では、最高学年である6年生を中心とした「劇づくり」における子ども相互の関わりや指導員の関わりに着目し、異年齢集団を構成する子どもたちにとって、「行事／とりくみ」が発達の意義を有する成立要件について分析を行なった。以下、その結果について3つの事例を対象となる学童保育の保育記録を元にして述べる。

(2) 事例1

クリスマス会の出し物を決める話し合いを設定し、指導員は事前に子どもたちや各家庭に連絡をいれた。本学童保育においてはA児、B児、C児という3人の6年生女児が在籍しているが、話し合いの当日にはA児が一定の意識（話し合いがとりくまれること、6年生が司会進行を担うべきであろうという見通し等）を持って出席、B児はどうしても外せない家の用事が急遽入り、やむなく欠席とのことであった。B児に対しては、出し物に対する希望を電話で確認したが、同時に最終決定については当日参加の構成員に対して委任されることも確認した。C児は通っている塾の都合のため、途中からの参加となった。C児に対しても司会進行等の役割分担についての希望を確認するが、特に希望はしないことが確認されている。これらの連絡・確認については指導員が担っている。

実際の話し合いはA児を「司会進行」として進められた。話し合いでは「劇」が提案され、承認された。具体的な演目の話し合いでは、既成の物語や絵本等の表題が挙げられたが、3年生のD児がつぶやいた一言

を司会進行のA児が「それ、何？ どういうこと？」とピックアップし、話し合いの構成員によってそのイメージが付与・拡張されることによって、オリジナルのストーリーによる「劇」に取り組むことが決定された。

(3) 事例2（保育記録より抜粋）

「B児は”ストーリー決め”で下の学年の子のアイデアをひとりひとり丁寧に聞いて、できるかぎり反映させつつ、持ち前の想像力でどんどん世界をふくらませていってくれました。女優魂(?)も大いに発揮し、特に”悪い魔女”役は、本人が熱望していただけて、練習時から常に熱の入った演技を見せてくれていました。それに加えて、いつも楽しんで取り組む姿勢が、周りの子に良い刺激を与え、下の学年の良い見本となっていました。

また、3人とも立ち稽古では、全体がよく見えているからこそできる指示『もっと大きい声で!』『お客さんにケツ向けなや!』『次出る子準備しときや!』『次出る子準備しときや!』『自分の番終わったからってふざけていいん? 手伝ってきたらいいやろ!』鬼監督のような時もあるれば、緊張でセリフを忘れた子にそっと小声で教えてフォローしてあげることもあり、劇づくりを真剣かつ楽しんで取り組む、とても頼もしい3人でした。

準備作業は3つの班にわかれてとりくんだのだが、C児は作業工程（小道具担当）で、メンバーそれぞれの得手不得手を考慮しながらテキパキと分担し、褒めてメンバーのやる気をうまく引き出させるなど、個性派揃いにも関わらず、班をまとめ上げ、非常にスムーズに進めていました。」

(4) 事例3（保育記録より抜粋）

「配役決めの日」と設定し、事前にお知らせしていました。最初の「出し物決め」の時とは違って、久しぶりに6年生3人が揃いました。司会進行は3人とも立候補したので、ジャンケンでB児に決まりました。役名をホワイトボードに書き出し、さあ決めていこうとすると、6年生女子3人がが輪になって何やらひそひそと話し合っています。

B児『6年最後やから優先して選ばせてもらってもいいか聞いてみようや〜!』

A児『え〜! どうなんやろ〜。そら、そうできるんやったら嬉しいけどさ〜。』

C児『でも、絶対男子とかからブーイング出そうやし

～。』

B児『とりあえず、E指導員に相談してみようや。E先生、聞いてた？な～どうなん？』

指導員『う～ん…。そやな～、6年3人でどうしてもって言うんやったら、E指導員個人的にはいいと思うけど、みんながオッケーしてくれたらちゃうか？』

B児『(2人の方を向いて) どうする？いい？』

A児『もう聞くだけ聞いてみよっ！』

C児『それで無理って言われたら諦めよ。』

B児『じゃあBが言いたい！いい？』

A児・C児『うん…。』

B児『あかん！むっちゃドキドキするっ！！』

指導員『(騒がしくなっていたのもあって) じゃあ、始めだけE指導員が言うで。』『はいっ！お待たせしました！(静かになる) 決める前に6年生3人からみんなに相談というかお願いがあるみたいやから静かに聞いてな～。』

B児『……………6年は今回でクリスマス会最後やし、優先してもらっていいですか…？』

全員『いいよ～。別にいいで～。』と普段は、6年生女子に反発することの多い5年生男子もすんなりと賛同しました。

その瞬間、6年生3人で喜びを爆発させている姿が非常に印象的で、なんだかこみ上げるものがありました。』

3 考察

本研究においては学童保育における「行事／とりくみ」とその指導について、その有り様について考察することを目的としたものである。考察に際しては、「行事／とりくみ」が学齢期の子どもたちの発達にとって有する意味を明らかにしつつ、学童保育における「行事／とりくみ」と「遊び」との関わりを「現実に対する関係のなかに浸透・継承された遊びの本質」という観点から考察したいと考える。さらに、学童保育を構成する子どもたちの異年齢集団という特質に鑑みて、それぞれの年齢期の子どもたちにおける発達の意義の共通点と固有性について検証することとしたい。

(1)「行事／とりくみ」と子どもの発達

「行事」とは「一定の時期に目的をもっておこなう催し」という意味であるが、とりわけ子どもたちに

としての「行事」として、保育においては、子どもの成長を確認したり祝ったりする行事、伝承的行事、社会的行事、宗教的行事などを含む、単調になりがちな生活に変化と秩序を与え、子どもたちの精神的、身体的成長や発達、さらには仲間意識やクラス、園への所属感の深まりを期待することができるもの⁽⁴⁾、学校教育の枠組みにおいては、「儀式的行事」「学芸的行事」「健康安全・体育的行事」「遠足・集団宿泊的」「勤労生産・奉仕的行事」の5つに分類されている⁽⁵⁾。

一方、学童保育における「行事／とりくみ」をめぐっては、その黎明期より「学童保育のさまざまな活動を集約したり総合したりして『行事』をつくる」という観点から、固定したものを最初から設定するのではなく、機能的に考えておこななければならない」という指摘がなされ、また「行事づくり」として「指導員と子どもたちが、ときに父母たちも含めて、まさに一体となって創る活動」として位置付けられている⁽⁶⁾。

しかし、放課後が本来有している自治的・自立的な時空間の喪失という子どもを取り巻く今日的状況に鑑みた場合、「何もしないことの価値」や子どもの余暇権の保障の観点と「行事／とりくみ」の強制的側面とのジレンマとして、学童保育における行事は「子どもたちの生活にメリハリを付け、非日常的な活動の中で新しい自分や他者、集団との出会いをつくり出す重要な活動」として位置づけられつつも、「指導員が中心になって進めがちな行事・文化活動を、どのように子どもたちが中心になって取り組んでいくようにするか。それには、子どもたちの発達と要求にそくした活動内容の設定、子どもたちの自治と共同をつくり出す活動の支援が求められる」⁽⁷⁾という指摘がなされるに至っている。つまり、学童保育における「行事／とりくみ」は、今日的状況の中で、その指導の有り様が「共同的」に展開されることによってのみ、「要求を自らの手で組織し、それを実現するための手立てを明らかにし、皆で協力して実現するというプロセス」⁽⁸⁾という学齢期の子どもたちの発達課題にふさわしい課題たりうるのであると考えられる。

本事例における「クリスマス会」は「毎年12月に行われ、11月下旬より準備・練習が取り組まれる」ものとして、その実施はいわば既定されたものとして位置づけられている。一方でこの問題を「文化」の観点から捉えるならば、ここで既定されているのは単に「行事／とりくみ」の日程だけでない。すなわち、「子

どもの成長を確認したり祝ったりする機会を地域の乳幼児や学童保育の保護者と共有する」という価値観と「子どもたちの『共同』を伴う自主的・主体的活動によって行なわれる」という行動様式が、例年その構成員（の一部）が入れ替わる世代間によって継承されているといえる。つまり、本事例における「行事／とりくみ」はその前提として、子どもたちによる自主的・主体的活動として行なわれる行動様式が包含されているといえる。その具体的な展開については後に述べることとする。

(2) 「行事／とりくみ」と「遊び」との関係に関する考察

ヴィゴツキーは、その著作において、「学齢期になりますと、遊びは、死滅するのではなく、現実に対する関係のなかに浸透していきます。遊びは、学齢期の教授・学習と労働と（ルールに基づく義務的活動）のなかに内的に継承されます。」⁽⁹⁾と述べた。具体的には「幼児期の虚構場面をともなう遊びは学齢期の子どもの基本的な諸活動に内的に継承」されるのであり、この場合の基本的な諸活動とは、ルール遊び、スポーツ活動、劇活動、学習活動、労働活動（仕事）、さらに広い意味にとれば、絵画・造形の活動さえ幼児期の遊びを内的に継承したものであると考えられる⁽¹⁰⁾。こうした観点から学童保育における諸活動を読みとくならば、一見すると「遊びと生活」という単純な図式には区分できない諸活動（「行事／とりくみ」を含む）の中に、それまでの遊びが内包していた発達の意義が浸透・継承していると理解することができる。この発達の意義とは、遊びのなかで創造されていた「意味的場、つまり思考における場面と現実場面とのあいだの新しい関係」（同上）であり、子ども自身の内的世界と外的世界との関係と具体的なアプローチの創造である。つまり、これまで虚構性の遊びに代表される「遊び」のなかで創造されてきたものが、より直接的かつ現実的な行為として活動されるのである。本事例においては、ごっこ遊びとして展開しうる虚構性・物語性が、より高次に概念化された「劇」づくりとして展開されており、それはもはや「遊び」とは呼べないほど本格的なとりくみではあるが、その内的には遊びの本質である「思考における場面と現実場面とのあいだの新しい関係」創造は浸透・継承されているという意味において、より「遊び」に接近した活動であるともいえよう。

(3) 年齢期による発達の最近接領域の具体的課題

本事例においては、年齢の異なる子どもたちの共同作業を通して劇が創造されていることがわかる。こうした様々な年齢差・技能差を有した子どもたちによって構成された異年齢集団—しかも遊びに対する要求によって自主的に組織された集団ではなく、主として保護者の就労によって生ずる様々な「問題縁」⁽¹¹⁾ともいふべき関係性によって組織されることを前提とした生活集団—においては、劇づくりという同一の課題に共同でとりくみつつも、子ども一人ひとりの課題はその年齢差・技能差等によって必ずしも同一とは言い難い。すなわち、A児をはじめとする6年生の子どもたちとD児あるいはその他の低学年の子どもたちでは、年齢期やそれぞれの生活背景等の諸条件によって、その役割や任務における課題は異なっているのである。

ヴィゴツキーはこうした共同でのとりくみに関して「自主的に解答する問題によって決定される現下の発達水準と、子どもが非自主的に共同の中で問題を解くばあいに到達する水準とのあいだの相違が、子どもの発達の最近接領域を決定する。」⁽¹²⁾と述べた。この場合における「共同」とは大人の指導や自分より能力のある仲間との共同的相互作用のことであり、まさに本事例における異年齢集団における「行事／とりくみ」は、それを構成する子どもの発達における重要な課題となりうることを示しているのだが、それは必ずしも年少者の子どもたちにとっての課題には限定されない。すなわち年少の子どもたちが年長の子どもたちによって指し示す枠組みや提起する課題にとりくむことによってその発達の最近接領域が創造されることと同様に、年長の子どもたちは指導員（大人）の援助を含む共同作業を通して、これまで直接的経験であった遊びを抽象化・一般化させていくというその年齢期固有の課題として展開させることができるからである。

年長者にとって、年少の子どもたちと「共同」のとりくみを行なうということは、自身を時に支持し、あるいは時に不支持する子ども集団との共同によって、「相対的」に自由な時空間を創造するという少年少女期の課題ともなりうると考えられる。また様々な年齢期の子どもによって構成される異年齢集団による「共同」の営みにおいては、その過程においてまず合意を検討する対象となる具体的な提案があり、その提案に対する集団成員からの意見表明、議論・調整、合意形成あるいは新たな提案、といったプロセスを経て行わ

れる。本事例においても、こうした過程をリードする役割は6年生が「司会進行」の役割を担うことに代表されるように、異年齢集団における年長者の役割として位置付けられ、子ども自身の認識ともなっている。また、具体的なとりくみの過程において年長者に求められる課題は、自身の力量を発揮することだけでなく、そこに集団の成員の合意と協力を形成していくことであり、そのためには自身の意見や要求を相手の理解に応じた発信・調整を行なうことである。ここに異年齢集団における「共同」のとりくみ＝「行事／とりくみ」が有する年長者の発達の最近接領域の創造とその意義を求めたい。

(4) 学童保育における「行事／とりくみ」の指導の有り様

これまで、学童保育における「行事やとりくみ」と「遊び」との関係並びに子どもの発達における意義についての考察を行なってきた。これまで述べてきたように、「行事／とりくみ」は遊びにおける「思考における場面と現実場面とのあいだの新しい関係」創造の過程を継承した活動として、学齢期の子どもたちの発達において重要な活動となりうるものである。しかし、一方でその前提としてその指導においては、子どもの自主性／自発性に基き行なわれる「共同」のとりくみとなるような方向性が必要である。つまり子どもの自主性／自発性と指導員の指導性が統一的に展開される必要があるのである。

本事例においては、指導員の指導が、主として子どもたち自身の力で劇を創り上げていく過程に対して行われていることが読み取れる。まず、前提としてこのクリスマス会のとりくみそのものが、子ども自身の自主性／主体性を喚起させるような「楽しい」ものとして位置づいていることに着目したい。かつて札内は「行事やとりくみには、強制がともなうものか」という問いに対する「自由あそびへの思いを超えるくらい心待ちにし、楽しく展開する行事・とりくみに」という方向性を提示したが⁽¹³⁾、そのとりくみの過程や実施そのものに対する期待や楽しみが子どもたちの見通しに組み込まれた場合には、そこには既に「強制」に支配された活動はない。提案された内容に子どもたち自身の自主性／自発性が統一されることによって、そこに指導員（大人）と子どもとの「共同」のとりくみという場が発生するのである。

さらに本実践における指導は（1）子どもたちが自

主的に取り組むことのできる環境づくり、（2）子どもたちの意見表明や意思決定への具体的なアドバイスや援助、によって構成されていると考えられる。具体的にいうならば、前者は「話し合いを予定し、事前に子どもたちと家庭に知らせておく」、「6年生の司会進行の希望を聞く」、後者は「6年生3人による話し合いへのアドバイス」、「ストーリー（台本）決めへの援助」「配役の話し合いに際しての導入」等が挙げられる。3つの事例に共通しているのは「劇」指導ではなく「劇づくり」の指導である。つまり、そこに指導されているのは子どもたち自身が「劇」を作りあげる上で必要な援助であり、具体的働きかけの総体である。

さらに本事例において「行事／とりくみ」を成立させているバックグラウンドについて推察するならば、それは日常の学童保育における遊びが豊かに展開されていることと、その過程において発展されてきた異年齢集団における子ども相互の関係性である。すなわち日常に営まれている遊びとその中で育まれてきた関係性と力量が、話し合いや台本作り、練習あるいは大道具・小道具の制作というきわめて具体的行動として収斂されているといえる。そこでは、ごっこ遊びにおける物語性や役という虚構性は「配役」や“ストーリー”として劇に取り込み展開・転化され、その過程は「話し合い」という極めて高次で抽象化された活動によって進められていることがわかる。このことから、「行事／とりくみ」の指導とは、それ自身が単独に存在しうるものではなく、日常の遊び並びに生活の指導がその基盤となるのであるといえよう。

4 おわりに

本稿では、学童保育における「行事やとりくみ」と「遊び」との関係並びに子どもの発達における意義と、その指導の有り様に関する考察を行なってきた。事例を通して学童保育における「行事／とりくみ」とは遊びの本質である「思考における場面と現実場面とのあいだの新しい関係」創造を継承するものとして子どもたちの発達において重要な活動であると位置付けられよう。また、こうした活動は、子ども自身の自主性／自発性によって展開されることによってその意義を有する活動であるが、そうした展開は指導の内容によって既定されることがわかった。すなわち、子どもたちが自主的に取り組むことのできる環境づくりや子どもたちの意見表明や意思決定への具体的なアドバイスや

援助を中心に展開されることによって、子どもはその自主性／自発性を発揮し、「行事／とりくみ」活動を通して発達の最近接領域を創造していくということである。

先にも述べたとおり、放課後という本来自由で自主的・自発的であるべき時空間は、今日の社会が抱える様々な状況の反映・浸透を受けてその機能を十分に果たせないでいることもまた事実であろう。そうした状況において、学童保育における「行事／とりくみ」に対する視座も、その「強制的」側面に即して縮小あるいは廃止という方向性も散見されるところである。しかし一方で「要求を自らの手で組織し、それを実現するための手立てを明らかにし、皆で協力して実現するというプロセス」が剝奪された状況とは、すなわちその体験的学習の機会そのものが奪われているということに相違なく、そうした機会の保障とは大人の介入の排除ではなく、再生のプロセスに依るものであると筆者は考える。子どもの自主的・自発的活動への大人の介入という、一見パラドックスにも見えうるこの両者を架橋するものは、(1) 適切な指導（介入と傍観）と(2) 子ども一人ひとりの要求を呼び起こし結びつけていくプロセスへの直接的・間接的関わり、その前提となる(3) 一人ひとりの子どもの理解と保育課題の設定、の3点を行う保育者（大人）の役割にはかならない。重要なのは「介入の有無」ではなく、「介入の質（内容と適時性）」であり「不介入・傍観の質（内容と適時性）」であると筆者は考える。

引用文献

- (1) 代田盛一郎、2010、「学童保育における遊びとその指導に関する実践研究（1）—保育記録の分析を通して—」、『大阪健康福祉短期大学紀要 創発』、9、pp.37-46、大阪健康福祉短期大学
- (2) 代田盛一郎、2011、「学童保育における遊びとその指導に関する実践研究（2）—ルールが顕在化した遊びとその指導—」、『大阪健康福祉短期大学紀要 創発』、10、pp.45-52、大阪健康福祉短期大学
- (3) エリ・エス・ヴィゴツキー／神谷栄司他（訳）、2012、「『人格発達』の理論—子どもの具体的心理学」、p.169、三学出版
- (4) 保育小辞典編集委員会、2006、『保育小辞典』、pp.71-72、大月書店

- (5) 文部科学省、「小学校学習指導要領解説 特別活動編 平成20年8月」、2013年8月30日
www.mext.go.jp/Component/a_menu/education/miCro_detail/_iCsFiles/afieldfile/2009/06/16/1234931_014.pdf
- (6) 全国学童保育連絡協議会編、1976、『生活を創る子どもたち』、pp.10-13、一声社
- (7) 住野好久、2008、「四年生の発達的特徴にふさわしい行事・文化活動」『学童保育研究』、9、pp.29-34、かがわ出版
- (8) 増山均、2004、『余暇・遊び・文化の権利と子どもの自由世界』、pp.43-45、青踏社
- (9) 前掲3に同じ
- (10) 神谷栄司、2007、『保育のためのヴィゴツキー理論』、pp.124-127、三学出版
- (11) 教育科学研究会編、2005、『なぜフィンランドの子どもたちは「学力」が高いか』、p.85、国土社
- (12) エリ・エス・ヴィゴツキー／柴田義松（訳）、2001、『思考と言語』、pp.297-204、新読書者
- (13) 札内敏朗、2001、『あそびなかまの教育力』、pp.69-84、一声社

A Study of Play and Guidance for Children in After School Care (3)

Seiichiro Daita*

Abstract

This research involved "the event/measure" in the care of schoolchildren after school hours, analysis of their instruction, and consideration. "An event/measure" is what inherits creation of a "new relation between the scene and actual scene in thinking," which is the essence of play, as a result of a case study. Although it was an important activity in children's development and was the activity which had meaning when developed by a child's own independency/spontaneity, it turned out that fixed [of such deployment] is carried out in the contents of the instruction. Namely, developing children by focusing on concrete advice and assistance in the production of the environment, children who can handle independently producing opinions or decision-making, I hear that a child demonstrates its independency/spontaneity and creates the maximum proximity domain of development through "event/measure" activities.

Key words: After-school care, Event/measure, Play, Vygotsky, ZPD

*Osaka College of Social Health and Welfare
Contact Address : Seiichiro Daita
〒590-0014 2-8 Tadei-Cho, Sakai-Ku, Sakai-City, Osaka
Osaka College of Social Health and Welfare
Department of Child Care and Education
E-mail: s.daita@kenko-fukushi.ac.jp