

Schoolchildren's Life after School A Study from  
Developmental Psychology Perspectives

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2017-07-26 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 赤津, 純子, 金谷, 有子 メールアドレス: 所属:
URL	<a href="https://saigaku.repo.nii.ac.jp/records/518">https://saigaku.repo.nii.ac.jp/records/518</a>

This work is licensed under a Creative Commons  
Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0  
International License.



# 学童保育における子どもの生活

— 発達心理学的観点からの探求 —

Schoolchildren's Life after School

A Study from Developmental Psychology Perspectives

赤津 純子・金谷 有子

AKATSU, Junko · KANAYA, Yuko

## <はじめに>

学童保育とは、小学生の児童を対象とした保育であり、放課後の子どもたちの安全な居場所として、子どもとその保護者を支援するシステムである。赤津・金谷（2009）は、学童保育の成り立ちや運営形態および学童保育における子どもたちの発達の研究の意義について検討している。本研究はこの研究の結果を踏まえ、さらに学童保育における子どもたちの生活について発達心理学的観点から探っていくために行われたものである。

個人の発達は、成長しつつある人間と変化しつつある生活場面との関係でおこるとBronfenbrenner（1979）はとらえている。本研究の理論的背景として彼の概念は非常に示唆に富んでいる。彼は発達に影響する幾重ものシステムとして環境要因を概念化している。子どもの発達は家庭、学校など子どもが直接的な経験をするマイクロシステム、家庭と学校、放課後の生活の場など複数の生活場面の相互関係であるメゾシステム、子どもが直接含まれてはいないが、子どもが直接関係

しているマイクロシステムやメゾシステムに影響を与えているエクソシステム、さらにその子どもが含まれている文化固有の子ども観や育児観などの直接的には見えにくいマクロシステムという幾重ものシステムのなかでおこるのである。このような生態学的アプローチは本研究の学童保育における子どもの発達を探求するのに有用であると考えられる。

学童保育に通う児童は小1から小3の小学校低学年が多いが、この時期は発達のどのような時期と考えられているだろう。昨今、幼稚園や保育所から小学校に入った小学1年生が、小学校生活になじみず授業中に騒いだり、動き回ったりして親や教員にとってもストレスの負荷の高い小1プロブレムという現象が問題になっている（菊地、2008）。学童保育に初めて通う小学1年生は、学校という場とともに学童保育という場も新たに経験することになる。本論では保育所あるいは幼稚園から学校及び学童保育という環境移行への適応の問題として捉えていきたい。

エリクソン（1982）の理論では児童期（6～12歳）は、小学校の時代で、子どもにとっ

キーワード：小学生の生活世界、学童保育、仲間関係、社会情緒的発達

Key words : schoolchildren's life, care of schoolchildren after school, peer relationship, schoolchildren's social-emotional development

て学校や近隣社会が重要な対人関係となる。児童期の子どもは「学ぶ存在」として、身体的、社会的、知的技能における能力を培い、学ぶ喜びをもって、困難な仕事に取り組み問題を解決していくことから「勤勉性」の感覚が獲得されていくという。安藤（2006）は、エリクソンの心理社会的発達理論をふまえて児童期の子どもの心を育むものと阻むものを学校の教師との関係、仲間関係、家庭生活・親子関係から検討している。仲間との競争や励まし合いによって大きな喜びや自信を得、困難な状況におかれたときには仲間からの共感や、慰め、励ましなどで乗り越えていく勇気が与えられる。このことが児童の「勤勉性」の感覚の発達に影響すると論じている。

児童期の発達段階については社会情緒的発達の様相から9、10歳頃を境に児童期前期、後期に分けられることが多い。石隈（1999）は発達課題の傾向として児童期が短くなったように思うと指摘している。佐野（1996）は「1、2年生は幼稚園児のようだ。5、6年生は中学生のようだ。小学生は3、4年生だけのようだ」と表現している。柿・辻河（2008）は、小学生の学校ライフサイクルを考え、その中での発達課題や危機を検討している。小学校6年間の下位時期として、前半は1年生～4年生前半、後半は4年生後半～6年生、さらに前半は1年生～2年生、3年生～4年生前半に分けることができると述べている。そしてこの下位時期ごとの発達の様相や課題を検討している。

以上のような理論や知見を踏まえて、本研究は、子どもたちの学童保育での生活の実際と適応の問題および学童保育という場での異年齢集団における子どもたちの人間関係を中心とした社会情緒的発達に焦点を合わせて検

討したい。これらの問題点について、それぞれ子ども側の視点と子どもと関わる大人（指導員）の視点から調べていくことにする。

## I. 子ども側の視点からの探求

### <方法>

#### 1. 調査対象者と調査方法

埼玉県内の学童保育施設（NPO法人、小学校敷地内）に所属する小学1年生20名（男児8名・女児12名）、2年生8名（男児2名・女児6名）3年生9名（男児6名・女児3名）の計37名を対象に調査を行った。

隣接する小学校に所属している子どもが中心であるが、自宅はこの学童保育の近隣にあり、学区外の小学校に通学している子どももいる。対象者の家庭は、片親の場合もあるようだが、プライバシーに配慮して、今回の調査では、そのことについては確認していない。この学童保育の指導員は民生委員経験者等の女性6名である。

子どもに対しては、予め作成しておいた質問項目を読み上げてその回答を面接者が記録するインタビュー形式により資料を得た。これは、質問項目を自分で読み、回答する質問紙法では、小学1年から3年という年齢の子どもにとっては、かなりの負担となると考えたからである。実施期間は2010年2月である。

#### 2. 学童保育に籍を置く子どもへのインタビュー（個別面接）

実際に学童保育の中でどのような生活をしているのか、学童保育での過ごし方と、その場で子どもたちが感じていること等に関する質問項目（①一週間の過ごし方②放課後の過ごし方（遊び・稽古事等）③学童保育と家庭間の送迎者④学童保育内の生活（楽しみ・悩み・人間関係等）など）に従い、学童保育の

時間中に筆者2名がそれぞれ個別面接により資料を収集した。児童一人当たりの面接時間は20分から30分を要した

## <結果及び考察>

### 1. 子どもの生活及び適応

#### (1) 起床・就寝時間

平日の起床時間については、平均6時40分、最も早い場合は4時30分、最も遅い場合は7時30分であった。日曜日は平均7時28分、最早4時30分、最遅10時30分、土曜日は平均7時15分、最早4時30分、最遅10時30分であった。また、就寝時間については、平均21時22分、最早20時30分、最遅22時30分であり、日曜日は平均21時28分、最早20時00分、最遅23時00分、土曜日は平均21時42分、最早20時00分、最遅23時30分であった。

起床時間については、授業のある平日は早く起床し、授業のない土日には、それよりは遅く起きている。就寝時間については、平日は早く、土曜日は遅めに寝ている。日曜日は翌日から授業があるので、土曜日よりは早めではあるが、平日よりは遅く就寝している。学校生活を意識した睡眠時間の取り方をしているといえる。

「2004年子どもの放課後全国調査」(深谷他、2006)では大都市部、農村部、中間部、に地域を分け、冬・秋の起床・就寝時間を調査している。農村部と中間部では6時過ぎから7時の間に起床する者が多いが、大都市部では、7時過ぎから8時の間が多い。就寝時間についてはどの地域でも10時過ぎから11時の間が多い。この調査結果と比較すると、本調査の対象児童の起床時間は、農村・中間部型であり、就寝時間については、全国平均より早く就寝していることになる。

#### (2) 送り迎え

学童保育から帰宅する時には一人ではなく、必ずおとなが引き取りに来ることになっており、迎える者は母親、父親、祖父母、姉、ファミリーサポートセンター員である。必ずしも保護者が迎えに来るわけではなく、迎えの時間に来られる、保護者から委託された者が子どもの引き取りを担当している。ファミリーサポートセンター員は学童保育の後、保護者が迎えに来るまで、サポート員の自宅で、子どもを預かることになる。祖父母が迎えに来る場合には、別居、同居により、学童保育後の子どもの居場所は異なる。

放課後に子どもが犯罪や事故に巻き込まれることのないように安全面に配慮し、自宅に着くまでおとなにより見守られており、それにより、保護者も安心して働くことができる。

#### (3) 遊び・勉強

##### ① 放課後の過ごし方

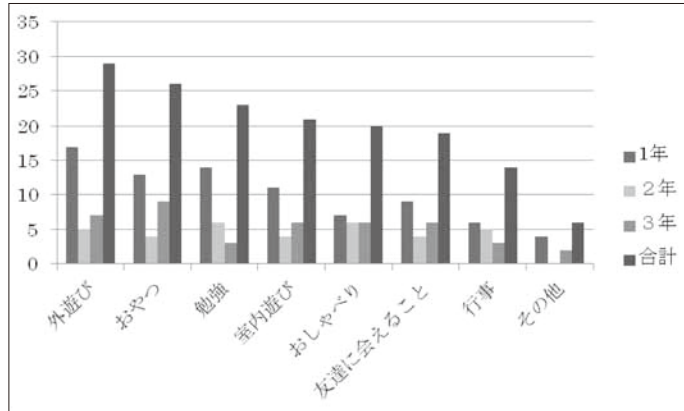
学童保育の中での楽しい活動として、1年生は、外遊び、2年生はおしゃべり、3年生はおやつをあげている。また、放課後やりたいこととして、1年生は外遊び、2年生はおやつ、3年生は外遊びとおやつをあげている。全体としても、外遊び、おやつをあげる者が多い。また1年生では楽しいこととして2番目に勉強をあげており、放課後やりたいこととして宿題をあげている者も多く、1年生から学習に関する事柄が気になっていることがわかる。

##### ② 塾・習い事の有無

平日の塾・習い事への通い方には、次の3パターンが見られた。

- ア) 学童保育の時間内に施設を一時抜け出し、終了後に戻って来る
- イ) 学童保育を退出して塾・習い事に行く
- ウ) 塾・習い事のある日は学童保育には来な

楽しいこと



やりたいこと

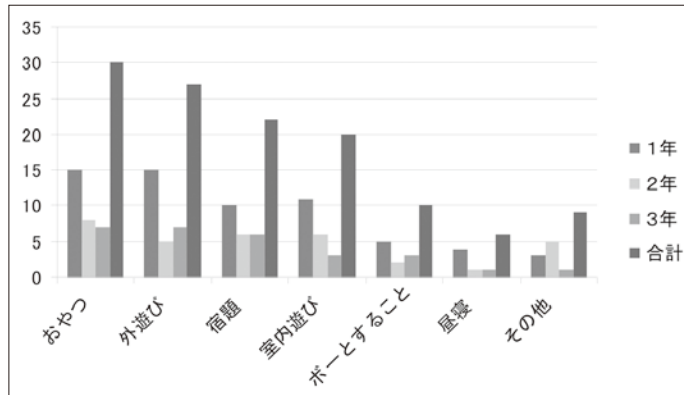


図1 学童保育の中で楽しいこと・やりたいこと

い

ア)、イ)のタイプは、塾や習い事の合間、あるいはその時間までの安全な居場所として、学童保育施設を利用していることがうかがえる。

2. 人間関係

(1) 友だちとの関係

① 学童保育の中に 親しい友達がいな  
子ども

学童保育の中での友人関係については、34名は親しい友達がいると回答したが、学童保育内に親しい友達がいないと答えたものは3名いた。

親しい友達がいないと回答したAは隣接する小学校ではなく、別の小学校に在籍している。「学童保育内では、同学年の女子と遊ぶ。学童保育の中での楽しみは、友達に会えること・外遊び・室内遊び・おしゃべり・おやつ・行事・勉強」と述べている。いつも一緒に行動するような親しい友達はいないが、遊ぶ友達(女子)はいるという意味らしい。Bは同年齢の同性の親しい友達はいないが、「1、2、3年の女子とともに過ごしており、学童保育の中での楽しみは外遊び・室内遊び・行事・勉強である」と述べている。また、Cは弟が1年次におり、弟を含む異年齢の同性、異

## 学童保育における子どもの生活

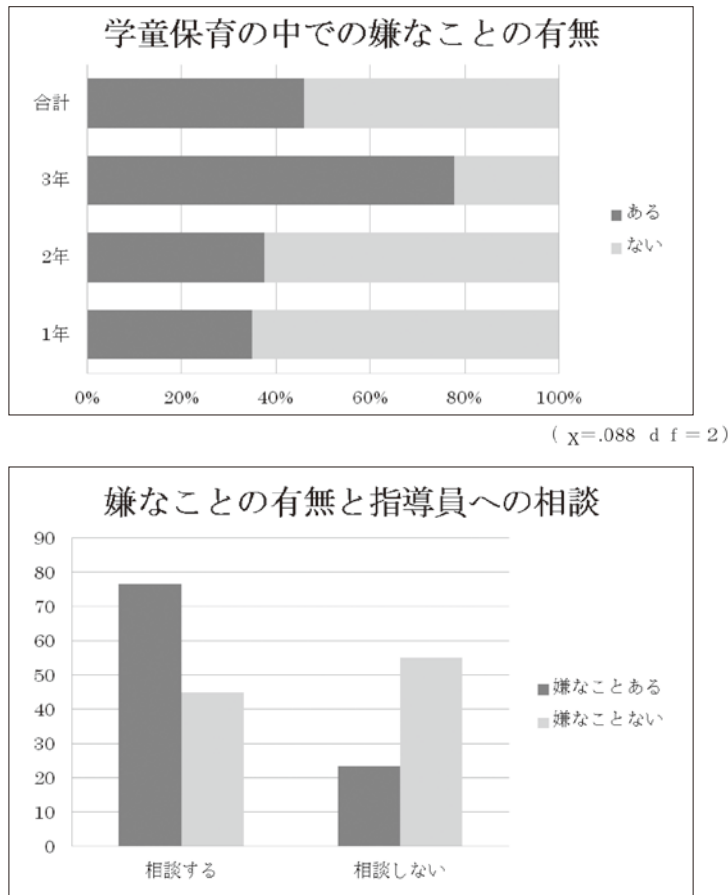


図2 学年と嫌なことの有無・嫌なことの指導員への相談

性の子どもたちと過ごしている。「学童保育の中での楽しみはおやつ・行事・勉強である」という。

3名とも孤立しているわけではなく、異性、異年齢などとの交流により、自分の安定した居場所を確保している。

インタビューにあたり「親しい友達」の定義が多義にならないように、明確にしておく必要があった。

### (2) 指導員との関係

指導員にしてもらうことで嬉しいこととして、ほめられたこと（1年男児1名、女児2名）励ましてくれたこと（1年女児3名）一

緒に遊んでくれたこと（1年女児1名2年女児1名）補助・援助（1年女児1名）おやつを出してくれること（2年女児1名、3年男児1名）カード・昆虫贈呈（2年女児1名・3年男児1名）が挙げられている。

### (3) 悩み

生活の中で嫌なことの有無については、学年が上がるに従って嫌だと思えることが増えてきている。

嫌なことがあると答えた17名のうち、13名は直接に指導員に相談している。

相談相手としては、1年次では相談員に直接に相談する者が一番多いが、2年次では相

談員よりも親、担任の教師に相談するものが多い。困ったと感じることの内容の質の変化ということも考えられる。

## Ⅱ. 指導員側の視点からの探求

### <方法>

埼玉県内のNPO法人の105か所の学童保育所にアンケート調査を郵送で依頼した。調査期間は2011年2月～3月であった。返送は4月初旬までであった。4つの施設への郵便があて先不明で返送されてきた。調査内容は、当てはまるものをいくつでも選択してもらう項目と自由に記述してもらうものがある。子どもの成長に関する項目は①年下の子どもの面倒をみるようになった②活動の中でリーダーシップを発揮できるようになった③人と話ができるようになった④泣かなくなった⑤その他自由記述である。また、子どもの成長に関する具体的エピソードも自由記述にした。子どものことで困っていることに関しては①子供同士のいざこざの仲裁②気になる子どもへの対応③子どもたちの健康④その他自由記述となっている。保護者対応で悩むことに関しては①よくある②とこどきある③めったにないという3択で、具体的保護者対応は自由記述にした。家庭や学校あるいは地域連携の必要性および指導員として嬉しいことについても自由記述にした。その他行事や遊びについても自由記述にした。

### <結果と考察>

#### 1. 分析対象

101施設のうち14施設から回答を得た。回収率は13.3%であった。返送された14施設からの合計19名の指導員からの回答が今回の分析対象である。14施設に通う児童は合計606

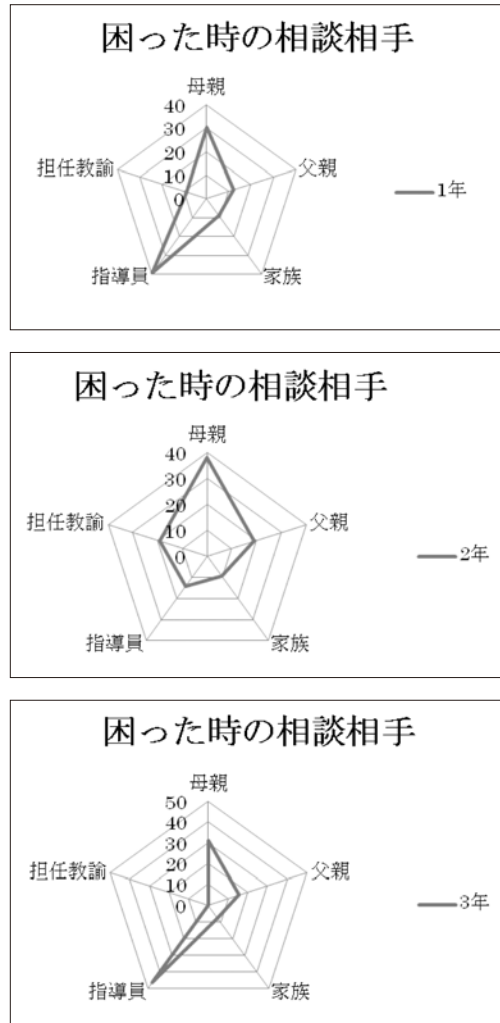


図3 学童保育内の困ったことの相談相手

名（1年生152名、2年生177名、3年生118名、4年生90名、5、6年生69名）であった。小規模の施設の児童数20名程度から大きい規模では100名程度であった。指導員は合計78名、平均5.6、3～10名の範囲であった。今回の分析は子どもたちの成長に関する項目である。

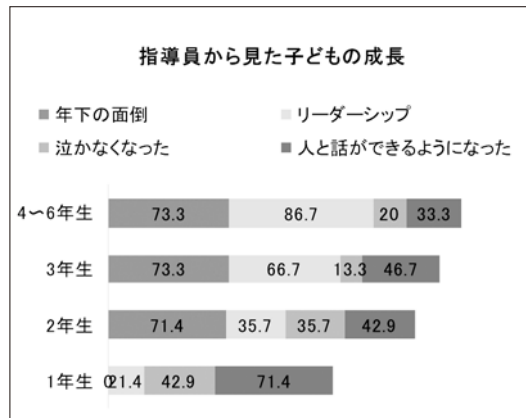


図4 指導員から見た子どもの成長

## 2. 分析結果

### (1) 指導員から見た子どもの成長

各学年の成長についての結果は図4に示されている。1年生では最も多く選択されたのは「人と話ができるようになった」で、次に「泣かなくなった」、そしてわずかだが「リーダーシップが発揮できるようになった」という結果である。2年生で最も多く選択されたのは「年下の面倒をみるようになった」、次に「人と話ができるようになった」、そして「泣かなくなった」、「リーダーシップ発揮できるようになった」は同数の選択数であった。3年生で最も多く選択されたのは「年下の面倒をみるようになった」、次に「リーダーシップ発揮できるようになった」、そして「人と話ができるようになった」、が続き、「泣かなくなった」は2年生より減少している。4年生以上で最も多く選択されたのは「リーダーシップ発揮できるようになった」、次に「年下の面倒をみるようになった」、そして「人と話ができるようになった」が続き、最も少ないのが「泣かなくなった」である。

選択された項目間の関連性を検討したところ、学年と「リーダーシップ発揮」には有意

な関連性が見出された ( $\chi^2 = 14.93$ ,  $df=3$ ,  $p=.002$ )。学年と「人と話ができるようになった」の関連の傾向が示唆された ( $\chi^2 = 3.269$ ,  $df=1$ ,  $p=.09$ )。学年と「泣かなくなった」にも関連性があることが示唆された ( $\chi^2 = 6.256$ ,  $df=1$ ,  $p=.02$ )。「年下の子の面倒をみるようになった」と「活動の中でリーダーシップを発揮することができる」とには有意な関連性が見出された ( $\chi^2 = 8.965$ ,  $df=1$ ,  $p=.003$ )。これらの結果から年下の子の面倒は2、3年生から発達し、リーダーシップ発揮は3年生から4年生以上にかけて飛躍的に発達していることがわかる。1年生が新しい環境に適応し、泣かなくなるのは人と話ができるようになることと関係がありそうである。これは「人と話ができるようになった」と「泣かなくなった」に有意な関連性が見出された ( $\chi^2 = 8.551$ ,  $df=1$ ,  $p=.003$ ) ことから推測される。自己の行動調整や情動調整がことばの発達に支えられていることがこれらの結果からも理解できる。

### (2) 指導員から見た子どもの成長の自由記述

子どもの成長について36の自由記述が得られ、それらをまとめたのが表1である。



表1. 子どもの成長についての自由記述

1年生：新しい環境への適応、仲間遊びの発達、自己主張とコミュニケーション能力の発達
<ul style="list-style-type: none"> <li>・宿題、おやつや時間など学童の生活に慣れ過ごせる</li> <li>・仲良しの子が増え、みんなと遊べるようになった</li> <li>・年上の子にも話しかけ、一緒に遊べるようになった</li> <li>・自分の思いを伝えられるようになった</li> <li>・自分のことは自分でやるという気持ちが大きい</li> </ul>
2年生：「心の理論」の発達、言語による行動調整の発達、自主性や仲間遊びの発達
<ul style="list-style-type: none"> <li>・他人の気持ちが考えられるようになった</li> <li>・周りの気配りができるようになった</li> <li>・けんかで自分の気持ちを伝える力がついた</li> <li>・けんかが少なくなった</li> <li>・目上の人へのことば使いがよくなった</li> <li>・学童の活動や遊びに積極的に参加できるようになった</li> <li>・男女が仲良く一緒に遊べるようになった</li> </ul>
3年生：「心の理論」の発達、リーダーシップの発達、認知的発達、セルフコントロールの発達
<ul style="list-style-type: none"> <li>・幼い子への思いが出てきて、1年生に譲ったり、教えたりできる</li> <li>・筋道を立てることができたり、大人の揚げ足がとれるようになった</li> <li>・相手の気持ちを考えられるようになった</li> <li>・年上とともに集団をまとめたり、高学年のチームに入って遊べるようになった</li> <li>・学童のルールがしっかり身につけている為、いけない子には注意ができるようになった</li> <li>・小さな子に教えることができる</li> <li>・自分勝手な行動が少なくなってきた</li> <li>・自分で遊ぶタイミングや宿題・習い事をうまく効率よくできるようになった</li> </ul>
4年生～6年生：リーダーシップの発達、心の理論と人間関係理解の発達 自己理解の発達
<ul style="list-style-type: none"> <li>・学童全体のリーダーシップがとれるようになった子もいる</li> <li>・他の子のけんか、いざこざに仲裁に入ったりする</li> <li>・行事などを自分たちが中心になって作れるようになった</li> <li>・班活動で班員の面倒を見たり、まとめられるようになった</li> <li>・ある程度大人と対等な関係を求めるようになった</li> <li>・取り組みに積極的に参加してくれる</li> <li>・学童での居場所ができていたのでゆとりある自分を出せる</li> <li>・学童の生活や物の場所、ルールが完璧にわかり新しい指導員に教えてくれたりサポートしてくれる</li> <li>・毎日忙しく低学年の頃より元気がなくなった</li> </ul>

表1の記述から子どもの成長の様相を推測すると、1年生では、新しい環境への適応、仲間遊びの発達、そして自己主張とコミュニケーション能力の発達がうかがえる。2年生では「心の理論」の発達、言語による行動調整の発達、そして自主性や仲間遊びの発達が特徴として推測される。3年生では「心の理論」の発達、リーダーシップの発達、認知的発達、そしてセルフコントロールの発達が推

測される。4年生～6年生ではリーダーシップの発達、心の理論と人間関係理解の発達、そして自己理解の発達が推測される。柿・辻河（2008）の報告では、小学生の発達段階が大きく変化するのは4年生であることを明らかにしている。また、下位時期の詳しい変化の様相も明らかにしている。本結果で記述されたものからも各学年の社会情緒的および認知的発達の様相に違いがあること、また同じ

領域の発達においても学年が上がるとともに質的に高度な発達の様相になっていくことが示唆されているが、さらなる検討が必要であろう。

### <全体考察>

学童保育の場は、子どもにとって家庭以外の居場所であり、家庭では経験できない多彩な経験をできる機会として重要と考えられる。児童期の子どもたちは学校での仲間関係から社会化の影響を受け、社会情動的な発達が促進されると考えられる。学校生活で楽しいものは何かについての調査によると、友だちとの付き合いであるという結果が報告されている（安藤、2006）。本研究でも学童保育でのともだちとの付き合いは楽しいという結果が出ている。では放課後の学童保育における仲間関係からの影響は学校でのそれとどう違うのだろうか。最近の子どもたちの生活における遊びの調査報告によると、異年齢の子どもたちと遊ぶ機会が減少しているため子どもの社会情動的発達に重要な役割を果たす仲間関係を築く機会が失われていること、さらに仲間と関係を築く場として、学習活動の場が占めるウエイトが大きくなっていることが報告されている（麻布台学校教育研究所、2006）。子どもたちの価値や自己評価の基準が、学業成績に偏らざるを得ない状況に結びつくことが懸念されると安藤（2006）も指摘している。学童保育のシステムや規模から考えて学童保育の場では、学校よりも容易に同年齢だけでなく異年齢との経験ができること、子どもたちの間で学業面でのプレッシャーやウエイトが少ないこと、仲間のうちでの協同や役割取得が遊びを中心として実現しやすいことなどが特徴といえよう。今後は学童保育

における遊びや仲間関係の発達とその意義についてさらに検討したい。

大人からの働きかけや子ども同士のコミュニケーションの積み重ねは「心の理論」にとって重要な役割を果たしているといわれる（長崎、2001）。大人や年上の子どもは、年下の子どもにとって「心の理論」を発達させるための足場づくりの機能を果たしているとも考えられる。また、仲間の存在は自分について考える基準を提供してくれる。子安（2000）は児童期における二次的の信念の理解の児童にとっての意味について言及している。他者から見た自分を知ることによって、他者を通じた自己理解が促進され、さらに二次的の信念の理解は、三次的の信念など高次の信念の理解へと発展し、このことが複雑な人間関係理解に役に立つと説明している。学童保育の場での親密な仲間関係におけるコミュニケーション経験が「心の理論」発達を促進するかどうかはさらに探求していきたい。

学童保育における小学生のこたばの発達の側面も興味深い。内田（2004）は、小学生の言語生活は、読み、書き、話し、聞く、調べ、発表し、説明するなどの活動であり、それらを通して経験を共有していない複数の相手に伝える1対多のコミュニケーション・スタイルを身につけていくという。このような二次的のこたばの発達からさらに小学校高学年になると三次的のこたばが発達すると論じている。今後このような観点からも探求していきたい。

### 引用・参考文献

- 赤津純子・金谷有子（2009）. 学童保育における子どもの生活の発達の研究 埼玉学園大学紀要 人間学部篇 第9号 275-281

- 麻布台学校教育研究所（2006）. 子どもたちの心の中では、2005 日本子ども資料年鑑 中央出版 325
- 安藤朗子（2006）. 学童期における心の発達と健康 母子保健情報 第54号
- 石隈利紀（1999）. 学校心理学 誠信書房
- 内田伸子（2004）. 子どものコミュニケーション能力の発達とことばのカリキュラム— 一次のことば～二次のことば～三次のことばへ— 秋田喜代美（編）教職研修 増刊 子どもたちのコミュニケーションを育てる—対話が生まれる授業づくり・学校づくり 19-24
- エリクソン, E.H. 村瀬孝雄・近藤邦夫（訳）（1989）. ライフ・サイクル、その完結 みすず書房
- 柿慶子・辻河昌登（2008）. 小学生の学校ライフサイクルに関する臨床心理学的研究 学校教育学研究 第20巻 9-17
- 菊池知美（2008）. 幼稚園から小学校への移行に関する子どもと生態環境の相互調節過程の分析：移行期に問題行動が生じやすい子どもの追跡調査 発達心理学研究 第19巻 第1号 25-35
- 子安増生（2000）. 心の理論—心を読む心の科学— 岩波書店
- 佐野孝子（1996）. 小学生らしい期間が短くなった 月刊学校教育相談 3月号 ほんの森出版 14-17
- 長崎勤（2001）. コミュニケーション障害—「こころの理論」の発達との関連から 杉原一昭（監）発達臨床心理学の最前線 教育出版 230-240
- 深谷昌志他（2006）いま、子どもの放課後はどうなっているのか 北大路書房
- ブロンフェンブレンナー, U. 磯貝芳郎・福富護（訳）（1996）. 人間発達の生態学（エコロジー）：発達心理学への挑戦 川島書店