

児童・生徒指導—集団と個の成長

古屋喜美代

1. 学校における集団と個

子どもの育ちを考えると、個人への支援と集団への支援を両輪と考えることは当然であろう。一般的に「生徒指導」は集団に焦点をあて、「教育相談」は個に焦点をあて、教育相談は生徒指導の中心的役割を担い、子どもの成長を支援すると捉えられる（文部科学省, 2010）。しかし実践に即して考えれば、1対1の相談活動に限定することなく、あらゆる教育活動の実践のなかに教育相談的な配慮が活かされなければならない。集団と個への支援は相互に組み込まれた関係にあり、両者が単純に二分できるものではないことは明白である。

問題状況にある子どもへの支援を考えれば、個人への支援と同時に集団そのものへの支援を考えることが必須となる。同じ事柄であっても、問題状況と捉えられるかどうか自体が子どもと周囲との関係性（周囲の子どもたち、大人）によって変わりうるものである。集団の包容力、ちょっと変わったところがあるという異質性が、むしろ面白いところや個性と受け止められていく集団風土（雰囲気）があれば、状況の現れ方は随分と異なったものとなる。集団がこのような異質性を受け止める力を持ち、異質であることがむしろ集団の多面性を育て豊かにするものであるという見方を備えていくことが重要なのである。このように考えると、何か問題状況が起きてからの指導よりも、何事も生じていない段階での集団と個への支援こそがカギとな

る。開発的・予防的支援、指導といわれる領域で、集団の雰囲気づくり、帰属意識の醸成、子どもたちの心的エネルギーを充足していくことが重要となる。

一方で、緊密に絡み合いつつ両輪として機能すべき集団と個の関係が、時に大人（教師、児童指導員ら）にとって対立的に感じられることがある。集団の場で個別の支援に時間がかかり、多数の子どもたちへの支援がなされないまま、ばらばらになり集団として成立しなくなってしまふ。満たされない思いをかかえた子どもたちが、個別の支援をみて次々に「自分も」と個別の支援を求めてくる、そのことで結局大人は個別に対応しきれなくなる。学級崩壊の問題が取り上げられて久しいが、学級崩壊はベテラン教員、力量ある教員と見られていた教員においても生じうる問題状況である。このような状況を、指導者としての個人の力量の問題として考えるのではなく、集団の抱え込みやすい課題として捉える必要がある。

本稿では、現代の子どもたちが「集団」の場でどのような状況にあり、支援・指導する立場の大人たちがどのような問題に直面し、それを克服すべくどのように取り組んでいるかを検討していく。検討にあたり、現代の子ども集団のひずみをもっとも強く受けている学童保育の例を取り上げる。学校であれ学童保育であれ、集団の根源的問題については共通する点が大きいと考える。

2. いま、学童保育の場で起きていること

(1) 学童保育とは

学童保育とは、共働き家庭など留守家庭のおおむね10歳未満の子どもたちに対し、放課後に遊び、生活の場を用意し、子どもたちの健全育成を図る事業である。共働き家庭の増加や地域の安全のゆらぎのなか、学童保育のニーズは増大している。学童保育の実態調査によると(全国学童保育連絡協議会, 2012), 平成14年から24年の10年間で、登録児童数は1.6倍、クラブ(学童保育所)数は1.5倍となっている。

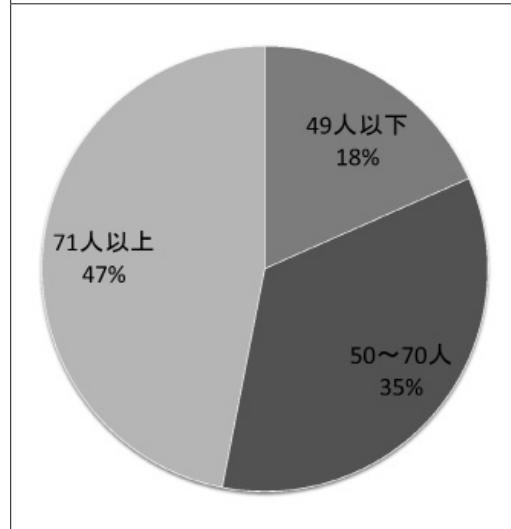
子どもたちにとっては、学校から帰ってきてホッとするという家庭的な面があり、同時に小学校1年生から3,4年生までの異年齢の子ども集団だという面がある。遊びを軸とした生活の場であることは、子どもにとっては学校とも家庭とも違う、独自の居場所となることを意味する。単なるすきまの時間を埋める場ではなく、学童保育ならではの子どもの成長が期待される場である。子ども集団のなかには流行の遊びが生まれ、年長の子どもや得意な子どもが手本となって、子ども相互に遊びを教えあう相互交渉が生まれやすい。またそうした交流が生まれやすいような取り組みを、大人が生活の中に意図して組み込むこともある。集団の生活であるならば、個々ばらばらに個人で過ごすだけではすまない。ともに生活するなかで、必要なルールに気づき考えることが子どもたちに求められる。したがって、学童保育とは遊びと生活を軸に子どもたちの社会性が育つ貴重な場である。

(2) 生起している問題

現代の社会問題として、保育所・学童保育所の待機児童問題がある。小さな子どもを安心して預けられる仕組みが不十分であるために、保護者は仕事をあきらめざるを得なかったり、子育てに不安を抱えたまま仕事をせざるをえないといった状況が起きている。平成19年度は学童保育所の待機児童は1万4千人にのぼり、24

年度までには部分的解消が図られ、7千5百人となっている。一方、子どもたちを預かる側に焦点をあててみると、待機児童の解消のために1学童保育所に入所する児童数が増大している。施設の物理的状況はすぐには改善しがたいなか、昔40人であった学童保育所の児童数が70名を超える、場合によっては100名近いといった状況さえ起きている(71名以上の大規模クラブは6.5%, しかし児童数の割合でみると全体の4分の1に及ぶ)(全国学童保育連絡協議会, 2012)。このような状況は都市部ではさらに顕著であり、筆者がかかわる自治体では図1に示すように、約半数の学童保育所が71人以上となっている。子どもたちが、本当の意味で健全な放課後を保障されるとは具体的にどのようなことなのか、特に大規模集団の学童保育所で起きている状況を整理して考えていく必要がある。

図1 自治体X学童保育所・入所児童数の規模 (2013年4月)



以下は、学童保育の指導員から聞くことの多い問題である。

① 「生活の場」でなくなっていく

学習指導要領の改訂に伴い学校での学習内容が増え、学童保育所に帰ってくる時間が遅くなっている。この傾向は学年が上がるほど顕著

で、子どもたちはそれぞれの習い事や塾があるため、学童保育を休む曜日があるだけでなく、一旦学童保育所に来て、間もなく家に帰って習い事に行くといったことがある。しかもそのために学童保育所を出る時間はそれぞれまちまちで、習い事に行くのが3時15分だから学童保育所を3時5分に出してほしいなどという保護者からの連絡が日々さみだれに出され、子どもたちがいったいどのような流れで生活をするのか、指導員はこれを把握するだけでバタバタするような状況である。これでは学童保育は学校と習い事のすきまのつなぎの場にしか過ぎなくなってしまう。子どもたち自身が学童保育所を「すきまを埋めるに過ぎない場」という捉え方をするようになりかねない。学童保育という「生活の場」としての意味を、保護者・子どもたちと指導員とで確認し合う作業なしには、子ども集団自体がなりたつことが難しい。

②子ども集団が成立しない

放課後という時間を過ごす学童保育所は「ただいま」と帰る半分家庭であり、一方で他の子どもたちと一緒に過ごす集団生活の場でもある。学校で頑張ったこと、楽しかったことを「聞いて聞いて」と話したくなる場であり、嫌なことがあったり頑張って過ごした緊張の糸が切れ、安心してほっとしたい、不満を聴いてほしいし発散したいという場でもある。しかし安心と発散の場ばかり求め、後半分の集団生活の場の意味を受け入れず、子どもたちでやりたい放題、好き勝手にふるまい始めると、これはもう多くの子どもにとって「安心の場」でなくなっていく。ふざけて騒いでいるだけの子どもたち自身、本当の意味で「遊びの楽しさ」を知ることができないのだ。

安定していられる、穏やかな人間関係のない状況、子ども集団が成立しない状況は、結果的に学童保育所を「すきまを埋めるにすぎない場」にしていく。そもそも複数の学校、複数の学年の子どもたちが集まり、学級と比較にならない大規模人数であり、集団が実質的に成立しない

となると、クラスメート以外の他の子どもの名前すら覚えることができなくなる。このような雰囲気の中なかでは、ちょっとした小競り合いからのトラブルは頻発し、ぎすぎすした関係が横行する。どの子にとっても決して居心地良い場とはなりえない。特に障害を持った子どもたちにとっては、集団のとげとげしさが増幅してその場にいることすらとても苦しくなっていく。

③子ども集団解体により何が起きるか

上で述べた状況に圧倒され、学童保育所としての生活の枠組みを取り払うことが時折起きている。たしかに子どもたちが「いっせいに」何かをするには、時間的にも空間的にも厳しい状況で、従来通りの集団づくりは成り立たず、さまざまな試行錯誤をしなければならない。しかしながら、みなで集まっておやつを食べることを取りやめ、帰りの会を取りやめ、子どもたちは個々ばらばらにあるいは三々五々仲良しだけで行動することになり、生活の枠組みが何もなくなくなると、子どもたちは「生活の場」として学童保育所を意識することはほとんどなくなる。そもそも同じ学童仲間の子どものがいつ学校から帰ってきたのか、そしていつ学童保育所から家へ帰って行ったのかすら気づかない。

このような安心感のない場では、子どもが本本当に主体的に遊びに没頭し、主体的に行動を起こしていくということはむずかしい。そのようななかで、荒れた人間関係がはびこりやすくなる。

一度このような状況になってしまうと、そこから集団づくりに向かうには子どもにも大人にも大変なエネルギーが必要になる。本来集団の要となるべき上級生(3・4年生)はルールのない過ごし方に慣れているため、そこに新たにルールをもち込まれること(例。帰りの会で集合)に頑強に抵抗することが多い。話し合い、考える土壌が形成されずに来ているので、「なぜルールが必要か」を子どもたちに問題提起したくても問題提起になりにくい。逆に言えば、子ども同士がつながって、話し合い、考え合う

ような風土づくりを継続的に蓄積していかなければ、集団づくりも生活づくりも実現しないということである。

3. 集団を立て直した実践に学ぶ

大規模集団での生活は子どもの健全な発達を保障するうえで多くの問題を抱えることは明らかである。しかしそうした状況であっても、優れた取り組みのなかで子どもたちの生活と関係づくりを実現する実践は少なくない。たとえばある学童保育所では、一時期勝手なルールが横行し、子どもたちが好き勝手をして、後手後手にトラブルに対処するような混乱になっていた。子どもたちにとって学童での生活が本当に楽しいものとなっているわけではなく、心から「楽しかった」と感じる遊び場面が生まれることもない。指導員たちは、何とか子どもたち一人ひとりが「楽しかった」と思える時間を子どもと共に創り出したいと話し合った。その思いを実現するために、まずはどの子どもにとっても自分が主体的に参加できる場、安心して参加し、大人からも見守られていると感じられることを実現したいと考えた。

指導員が大規模集団全体を一度に見ようとしても規模の大きさから現実的ではない。そこで当番活動や週1回の集団遊びなどの活動に加えて、遊びを中心とした小集団活動を取り込むことにした。小集団を作り、短時間でも必ず指導員も参加することによって、小集団の子ども一人ひとりを見ることが可能となる。気がつくとい何をしていたか全く気づかれない子ども、気づかれるのはトラブルになった時ばかりの子ども、そうした子どもたちが小集団の活動のなかで意外なきらりと光る姿を見せてくれる。素敵な言動をしていることに指導員が気づかされる。そうしたことに実践しながら大人が気づいていくのである。

遊びを中心に全員参加を原則として、子どもたちで話し合いによってグループ決めが行われ

る。この活動の提案者は大人であるが、具体化していく過程は子どもたちが主体となって話し合い決定する。子どもが主体的に動くものでなければ意味はなく、指導員は、集まりの声かけに子どもたちが集まらなくなったら小集団活動は取りやめようと考えて臨んでいる。1回の時間は15分から30分と短く、けれども学期を通じて取り組んでいる。子どもにとっても大人にとっても目標は低く、継続して楽しめればよいとする。それでも経験を積み重ねるため、取り組んだ遊びに上達し、皆から注目され、あこがれの対象が生まれる。もっと上達したいと願う子どもが出てくる。そこから子どもたちのなかで小集団で取り組んだ成果を披露しあう機会を作り、これを見た保護者も巻き込み、親子発表会というお楽しみ会に発展していく。お楽しみ会が先にあるのではなく、「保護者も子どもの成果を見たい」ということからお楽しみ会が位置づけるのである。

初めにある活動の目標はハードルが低く、子どもも大人もそれに縛られすぎることがないようにしている。その成果の発表も初めから予定されたものではなく、子どもたちの活動の蓄積のなかから必然のものとして生まれてくる。大人の思いが先行する行事とは全く異なるのである。このように、枠組みが先にあるのではなく、小集団の子どもたちと大人が共に活動し積み重ねるなかで、その先に必然として集団全体の活動が生まれてくるのである。こうした子どもたちが生き生きと生活できる活動は小集団活動に限られるものでもないし、小集団活動が万能であるわけでもない。その場の子どもたちと大人がそれぞれの持ち味を活かしあいながら生みだされ、織りなす活動のなかで生成的に形作られるものである。

4. 集団と個の成長、両者のかかわり

優れた実践からの学びを踏まえて、改めて集団と個のそだちについて何を大切にしてい

を整理していく。

(1) 安全と安心を保障する場

子どもにとっての放課後の場は、自分が傷つけられることのない安全な場所、穏やかに安定して過ごせる場所であることが不可欠である。そのためには第一に、子どもと大人間の信頼関係が前提となる。しかし個別の関係を軸に子どもと大人の信頼関係を考えるだけでは不十分であり、子ども同士の関係、子ども集団と大人との関係というレベルで信頼関係を捉えないと、安全と安心を保障することに繋がっていかない。一人ひとりの個との信頼関係の上に集団の成長を位置付けて捉えることが一般的であろうが、前述の学童保育所の例では、子ども個人をしっかり見てかかわっていくことは小集団づくりをもち込んで初めて実現したことがわかる。

集団と個の成長は不可分であり、教育実践においては両輪として位置付けて初めてそれぞれの実現が可能になる。安全と安心が必ずしも先にあるわけではなく、集団として育つなかで「安全と安心」を感じられるようになっていく場合もある。

岩川(2010)は編み目と編み物という表現をしている。子どもという一人ひとりの違った個性が編み目として活かされて、全体として特色ある編み物、集団が出来上がる。決して集団が先にあって個がそこに押し込められるものではない。一つひとつの編み目が生きて初めて素晴らしい編み物に仕上がるとのことなのだ。前述の学童保育所の小集団活動と保護者を巻き込んだお楽しみ会までの発展は、まさに編み目と編み物の関係である。初めにはごく大まかな編み目のルール、やりたい遊びを決めて小集団をつくることだけだが、子どもたちが話し合い相互作用しあい、大人が参加しながら活動が継続されていく。小集団活動のなかで子ども同士がお互いに影響しあい、結果的に子どもたちの成長が見られ、集団全体のお楽しみ会という成果(編み物)につながっていく。初めからお楽しみ会が目標となっているわけではな

く、保護者との偶発的な活動場面での出会いが発展的に楽しみ会に結実したものである。加藤(2007)が指摘するように、生き生きした実践は対話的な関係のなかで、生成発展的に生み出されていくものである。

(2) 集団の発達過程

古城(2007)は集団の発達過程モデルを紹介している。3段階に捉えて、第1が身近な友だちとの表面的付き合いから小集団を形成する段階、第2が集団の公的要請との葛藤が生まれる段階、第3が公的要請を受けて集団活動のなかで一人ひとりの自己実現が図られる段階だとしている。集団のなかで生活すると個人の要求のぶつかりからトラブルが生じる。そのトラブルを素材に、子どもたちが自分たちの問題として集団という公的要請のなかに葛藤が生まれることに気づき、考える必要が出てくる。第2、第3の段階として、ルールが必要とされるなかでそれとの葛藤を経て、話し合い考えることによって、子ども自身の主体性が育ち、集団として成長していく。

子ども集団が解体された状態とは、第1の段階にとどまったままで、集団としても個としても成長が停止した状態である。そこでは、公的要請との葛藤のなかで主体性が育つということがない。子どもはいわば大人からサービスを受ける存在でしかない。集団としての育ちを考えることを放棄すると、子どもの主体性を育てる機会を失うことになるのである。

(3) 遊びをととして子どもの主体性を育てる ～肯定的子ども観

前述の学童保育所の優れた点は、「遊び」による小集団活動を生活づくりの核としたことである。これが結果的には「安全・安心を保障する場」として機能し、一人ひとりが大事にされる集団につながっていく。そして遊びを子どもたちで相談・選択し、継続的に展開するなかで、子どもの主体性が発揮されていく。

まず「安全・安心の場」となる理由を考えてみよう。大人は子どもたち一人ひとりを大切にしたい、しっかり見たいと願いながら、大規模集団のなかでは「見えにくい子ども・気づかれにくい子ども」がどうしても生じてしまう。大人自身も集団の大規模さに圧倒されがちである。しかし小集団のなかでたとえ短時間であれ、密度濃い子ども同士、子どもと大人の共通目標のもとでの交流の時間を保障することで、「見えにくかった子ども」が見えやすくなる。ともに遊び、活動して初めて浮かび上がるその子どもならではのおもしろさ、「こんなことが上手なんだ」という驚きに出くわす。大人が子どもに対する肯定的な気づきをしっかりと意識し、子ども集団に、そして保護者にもフィードバックしていく。毎日の帰りの会の集まりでは必ず実名を挙げて子どもの良さを子ども集団に報告していく。「悪いことはすぐに気がつく。ほめるべきことは時には一生懸命探す」ということで、大人自身が徹底的に肯定的子ども観に立つのである。大人のもつ肯定的子ども観は、子ども同士の見方にも反映していく。これが安全・安心の場の集団雰囲気醸成していくことにつながる。

次に、「遊び」がもつ機能は子どもの主体性と社会性を育てる。遊びは強制されるものではないが、伝承的な遊びが年長の子どもの姿に年少児が惹きつけられて継承されていったように、遊びに身近なモデルは欠かせない。子どもたちが単なるふざけに終始するのではなく、「本当に楽しかった！」と心から思える、主体的に遊び込むことが大切である。こうした経験は子どもの主体性につながり、遊びのなかでの対人関係能力を育てることになる。現代は自然発生の遊びにゆだねるだけでなく、このような遊び経験を保障する場が必要になっているのだ。子どもたちは話し合いの末選択した遊び活動に継続的に取り組む。そのなかで技術的に卓越した子どもが出現してくる。卓越した子どもの周りには同じ小グループの子どもだけでなく、その

遊びに興味を持った子どもたちが集まってくる。そこにまさに自然発生的な子ども同士の遊びの相互交流が生じていくのである。

このように意図的活動・自然発生的活動は単純に二分すべきものではなく、意図的な始まりから自然発生的なものへの発展性をもちうることを積極的に捉えるべきであろう。遊びにおいて指導をもち込むべきかどうかの考え方にも同様のことが言えよう。

また、子どもたちは初めから積極的に小集団で動いていたわけではない。子どもたちは、話し合いをとおして自分なりに選択した遊びであることを踏まえて、目標を高く掲げすぎることなく、参加することの楽しみで結びつく。もちろんそこに大人の参加による支えがあるが、継続するなかで子ども自身に小集団活動が定着し、見通しをもって主体的に動けるように成長していくのである。活動の内容に応じて、大人がちょっとしたやりがいやご褒美を仕かけとして考えておくこともある。2年、3年と積み重なると、2、3年生の経験者が新しく参加する1年生のモデルとなって、活動そのものがスムーズに展開するようになっていく。いわば子ども集団の文化がそこに育まれていくのである。

(4) 生活をとおして子どもの主体性を育てる ～自治的な力の育成

上杉(2007)は法教育の考え方を援用して、集団づくりの第1歩として、相互尊重の関係づくりを挙げている。これは(1)(2)で述べたことにも重なり、子どもたちの間に「聴く力」を育て相互支持的、許容的集団雰囲気が醸成されることであり、その上で自治的な力を育むルールづくりが挙げられている。子どもたちはルールを所与のものとして捉える傾向にあるが、そうではなく、自らの生活に必要なものとして集団に必要な最小限のルールを考える力を育成することが必要である。船越(2001)は、子ども同士の指導の力を育てるべく、大人が指導するという表現をしている。

集団のなかで生じるトラブルは、これを素材に子どもたちが考えるきっかけとなる。たとえば、学童保育所の班は上級生の会議で決めたり、指導員の主導で決めることが多く、子どもたちは学年班や自由班といったものを楽しみにしている。自由班とは、好きなもの同士で班を作るというもので、その際「入りたいのに入れない」「居場所がない」という子どもをつくってしまう恐れがある。そんな時、全体を見回しながら声かけをする配慮や全員が座れるようなリーダーシップを子ども同士で発揮できる力が必要となる。子どもたちが自由班を選択するとは、そうしたことができることを前提としている。したがってそのようなトラブルが起きたときは、子どもたちが自由班を選択するだけの力がない状況として、大人が自由班実施の見送りをすることもある。子どもたちに集団の作り方、あり方を投げ返し、話し合う契機としていく。子どもたちにとって切実な動機づけのある状況で、自分たちの生活に必要なルールの在り方やその遵守を考えることになる。

子ども同士で話し合う、考え合うという経験の積み重ねが子どもの主体性の育ちにつながるのである。子どもたちの日々の生活のなかで生じる問題や子どもの思いを大人が上手にキャッチして、他の子どもたちのなかに投げ返す、あるいは子ども自身に問題提起させていくことが必要である。

(5) 特別支援児童にとっての集団と文化

人は誰でも誰かが見守ってくれるという安心感があると能力を最大限発揮しやすくなる。逆にストレス状況は、特別支援児童の場合、不注意こだわり等発達特性に由来する問題を増悪させる。内田(2011)が指摘するように、特別支援児童にとっては自分の生きづらさをカバーする方法やツールを学ぶことは大事だが、同時に心理的な安定が不可欠である。

ある教員は、取り出し授業に出かける子ども(小学校低学年)が疎外感を感じないような学

級の雰囲気は何より大事にしていると語ってくれた。取り出し授業に出かけるときには「いってらっしゃい」と皆で送り出し、戻ってきたときには「おかえり。何を勉強してきたのかな」と尋ねる。取り出し授業での学習に誇りをもてることが大切で、恥ずかしいことであるかのように感じれば学習意欲は低下してしまう。クラスの子どもたち皆が特別支援児童のことを気にかけて、認める雰囲気が作られることを大切にしたい。そうした温かい雰囲気が育まれると、現実の生活のなかでは、多忙な教師が取り出し授業から戻った子どもに気づかないことがあっても、他の子どもが「先生、〇〇ちゃん帰ってきたよ」と声かけをしてくれたりする。他の子どもの成長ぶりをよく見ていて、大人が気づかないようなところ、例えば苦手な書字の少しずつの進歩を捉えて「きれいに書けたじゃないか」とさりげなく褒めてくれたりする。

このような子ども集団にはある種の集団文化が生まれていて、それが懐深い受け皿になっているのではないだろうか。学童保育所という場においても、それが「すきまの場」ではなく、何かしら独自の文化を育てるよう努力するなかで温かい集団雰囲気というものが生まれていく。学童保育という場で、子どもたちが本当に楽しく生活してほしいと大人が願い、どのように生活づくりに取り組んでいくか、それは目の前の子どもと共に創り出すものである。生活づくり、集団づくりはこうした方法で、といった定式化されたところから生まれるものではないだろう。

5. 専門家としての大人の学びあい

(1) 学びあいから生まれる職員集団の文化

安心できる場としての集団はいわばその集団なりの文化を感じさせる集団である。その文化的な特色は試行錯誤のなかから積み上げられたもので、その集団なりの特色となっている。一つとして同じ集団はなく、それぞれの現場で大

人と子どもたちが向き合いながら編み出されていくべきものである。しかし、子どもたちの主体性を尊重し、肯定的な子ども観を大切にする思いは共通の基盤となる。そして、それぞれに編み出された具体的な取り組みは、別の現場での貴重な実践のヒントとなる。指導員が向き合う自分たちの学童保育所の子どもたちに惹きつけて、取り組みは選択され、加工され、あるいは全く新しい取り組みに展開していく。単なる保育上のハウツーではなく、子どもを育成する保育・教育実践となる。主体性も肯定的子ども観も教育としては当たり前のことかもしれないが、その当たり前のことが当たり前に実現できない時代になってきているのである。現代のような保育・教育困難の時代には、このような指導員相互の学びあいがより重要となっている。これをモデル化すれば図2のようになる。

学校現場も全く同様である。教師が自らの教師生活をふり返ったとき、壁にぶつかりながら周囲の同僚、先輩教師によるリアルタイムな支えを得て乗り越えていることが報告されてきている(山崎, 2002, 徳舛, 2007, 古屋, 2010)。その際、学びあいは大きく二つに分けて捉えておくべきであろう。一つは同じ学校の教師同士、学童保育所の指導員同士(同僚)、もう一つは異なる学校の教師相互、学童保育所間の情報交流・共有である。

(2) 職場の同僚性

学校であれ学童保育所であれ、日常的に同僚と情報交流し、相談できる職場の雰囲気が形成されているかが職場の同僚性を育む重要な要点である。学童保育所の場合、複数の立場の異なる職員で育成にあたる。立場の違いはあっても常勤職員とパート職員とが対等な関係性のもと、「子どもにとっての豊かな生活」の保障という目標を共有するなかから同僚性は育つ。それぞれの視点から生まれるアイデアを出しあう、悩みと保育の面白さを共有しあう職場の同僚性が育まれているとき、大人自身が支えられ

ていると感じることができる。そのことが子どもも集団の雰囲気に直接に結びついていく。

学童保育所の場合、パート職員が特別支援児童の担当者となることも多く、子どもの育ちを最も身近で克明に捉えていることが多い。常勤職員、パート職員の別なく、個々のアイデアが積極的に保育に取り入れられていくことで豊かな保育に繋がっていく。たとえば子どもたちは直接床に座って食事をしたり話し合いをする。その床の状況から、一人のパート職員が「子どもたち皆で雑巾がけをしたら、気持ちよく座れるよね」と提案する。この提案を職員集団として拾い上げ、子どもたちに投げ返し(提案)、床雑巾がけが実現する。子どもたちと話し合いながら、雑巾がけ当番には遊び要素も取り込んで実施し、子どもたちも自分たちが掃除をして本当に気持ちよく座れることを実感していく。職員一人ひとりの育成・教育に対する考えが正当に対等に評価される職員集団が形成されることが、特色ある文化をもった集団を形成することになる。

(3) 異なる職場間の交流

(学校間、学童保育所間)

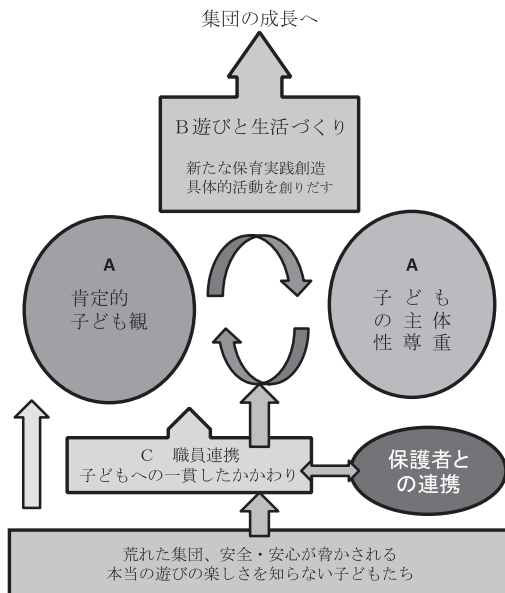
異なる学校間、学童保育所間の情報交流の機会はその多くはないであろう。研修というフォーマルなものと、インフォーマルな自主的学習会とが考えられる。インフォーマルな学習会は参加者の動機付けと問題意識がもともと高く、一方で参加者が一部に限られるという限界がある。フォーマルな研修会は多くの参加者に働きかけうるものだが、参加者にとって真に問題意識を高める学びを作り出すことはより難しい。ここでは著者が参加する自治体のフォーマルな研修会を取り上げて考えたい。

この自治体では、毎年の自治体主催の学童保育研修会において具体的な情報交流に力を入れている。指導員同士での話し合いの機会を重視して異なる学童保育所の取り組みを知り、話し合う学びあいを実現すべく努力している。自治

体企画者の努力により、テーマに即した育成にかかわる保育所の工夫や取り組みを資料集として配付することも行っている。こうした研修会での学びをここ数年間重ねてきて、研修会の学びを自分の学童保育所でどのように取り込んでいったかを報告する例も増えている（巡回相談時、研修会時）。

まず優れた実践報告を学習し、続いて小グループで参加者各自のふり返りとディスカッションを行う。実践報告の内容にかかわらず、ディスカッションでは必ずといってよいほどくり返し言及されるポイントがある。それは図2にある「A子ども観・B保育実践・C職員連携」の3点であり、研修会での主要なトピックスとして毎回情報交換されている。報告事例と自分の子ども観、保育実践を重ね、子どもの視点に立ち直しての気づきが多く語られる（A,B）。ディスカッションのなかで自らの子ども観の自覚を新たにし（A）、自らの実践を意味づけ直し、自信を得たり今後の取り組みへの意欲を新たにしていく（B）。豊かな保育実践を創っていくためにも職員間の連携の重要性とそのための工夫が基盤に必要であると確認されている（C）。

図2 生活づくりに向けた取り組みの成り立ち



このA,B,Cを踏まえて、学童保育所という集団の生活の場が生成されるすじ道を図示したものが図2である。

こうした研修会のなかでは、実践者としての互恵的な学びあいが生じている。たとえば集団を解体したところから、集団の立て直しに取り組み始めた辛さが語られたとき、同様の経験をした指導員から具体的な助言が生まれていた。集団生活経験のない上級生たちは集団で集まる活動の導入に反発していたそうである。それでも、帰りの会で一人ひとりの得意を披露する場面で、特別支援児童が披露した特技に子どもたち皆がとても驚き、感心したことを契機に、反発していた子どもも少しずつ打ちとけ、参加するようになっていったという。子どもたちの反発に直面し、集団立て直しに自信を持っていない指導員にとって、このような同様な体験のなかから見通しを与えられることは、最大の心理的支援となると思われる。

職場の同僚性という連携と、異なる職場間の連携、二つの面での職員相互の学びあいとつながりを実現することが、子ども集団と個の成長の実現を支える、基盤の大人集団づくりであると言えるだろう。さらに、学校、家庭、学童保育所、専門機関といった異なる立場の機関連携の果たす役割が大きいことは付け加えておかなければならない。

引用文献

船越勝 (2001) あそびなかまの教育力
大阪保育研究所編 ひとなる書房
古屋喜美代 (2010) 教師がふり返る、自らのキャリア形成における壁とは何であったか
神奈川大学心理・教育論集, 29, pp89-97
神奈川大学教職課程研究室
岩川直樹 (2010) 私とあなたと私たち
現代と保育 77, pp6-16 ひとなる書房
加藤繁美 (2007) 対話的保育カリキュラム
ひとなる書房

- 古城和敬 (2007) 子どもの集団はどのように
発達していくか 児童心理No.858, pp28-
34 金子書房
- 文部科学省 (2010) 生徒指導提要
- 徳舛克幸 (2007) 小学校教師の実践共同体へ
の参加の軌跡 教育心理学研究,55,pp34-47
- 上杉賢士 (2007) 学級集団が成長するプロセ
スとポイント 児童心理No.858, pp68-76
金子書房
- 内田雅志 (2011) 子どもと家族が成長して出
会う生きづらさ 発達障害は生きづらさをつ
くりだすのか (田中康雄編著) 金子書房
- 山崎準二 (2002) 教師のライフコース研究
創風社
- 全国学童保育連絡協議会 報道発表資料2012
[http://www2s.biglobe.ne.jp/~Gakudou/
2012kasyosuu_.pdf](http://www2s.biglobe.ne.jp/~Gakudou/2012kasyosuu_.pdf)

謝辞：

本論文の作成にあたり、長年に渡り共に相談業務に関わってきた東京発達研究会の皆様、育成現場から様々な学びを与えてくださり、より良い相談、研修に向けて共に考えてまいりました杉並区児童青少年課児童館運営係の皆様により感謝いたします。