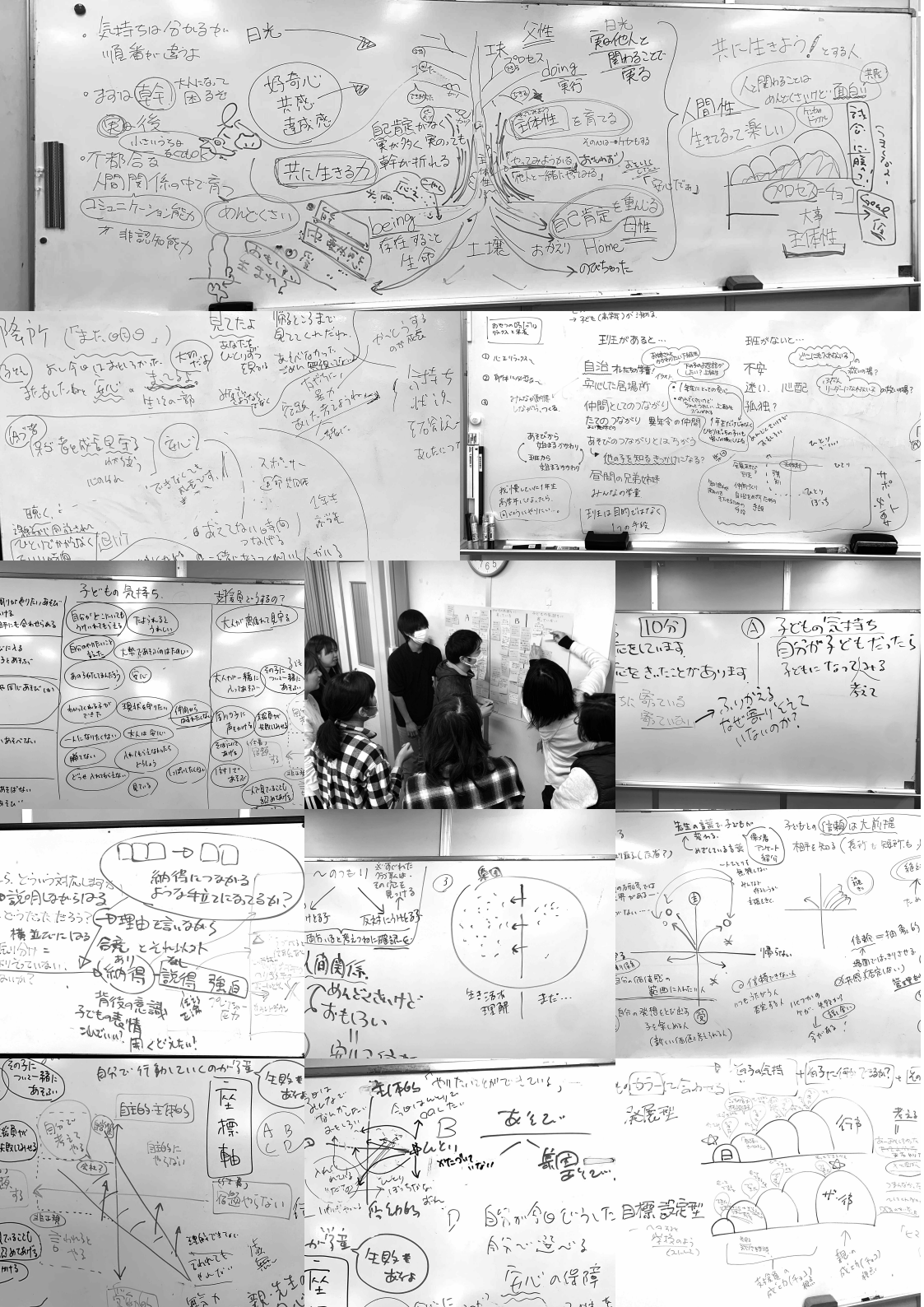
あげお学童クラブの会
育成支援の指針

ver.1

2021.9.15



はじめに

本会では、2019 年に育成支援の方向性をまとめ、〝生き活木〟として図示しました（2〜3 ページ）。

「学童での育成支援とは、遊びを中心にした生活の場として、子どもの自己肯定感（根）とそこから生まれる主体性（幹）を育むこと」であり、「支援員の仕事は子どもたちに安心を保障し、子ども自身が自ら挑戦・工夫できる環境を整えること」と確認しました。

この冊子は、日々の保育の各場面でどのような対応をすることが〝生き活木〟を育てていくことになるのかを示したものです。

この冊子は、3 年以上にわたる本会の支援員による討議（全体討議 11 回、委員会討議 55 回）を経て、本会の「育成支援委員会」によって、まとめられました。支援員を中心に、保護者も加わり、それぞれの経験を持ち寄って、自分たちの言葉でまとめたものです。「その場面で何を大事にしているのか」「なぜそのような対応をしているのか」と、一つずつ検証しています。

日々の保育は、それをふりかえることによってその質を上げていくものです。その際に「どの方向でふりかえるのか」を明示しました。

この冊子は、ver.1 です。今回の議論では十分に詰めきれなかったことや、取り組めなかった課題がまだまだたくさん残されていますが、ここでいったん冊子としてまとめ、共有することとしました。今後、ブラッシュアップしていく予定です。

子どもたちが、毎日を生き活きと過ごしていけるような学童保育所づくりを目指して、子どもたち、保護者の皆さんと一緒に考え、実践していきます。

2021 年 9 月

特定非営利活動法人あげお学童クラブの会
理事会・育成支援委員会

Ⅰ『生き活木』=私たちの目指す育成支援とは

1 - 子ども一人ひとりの自己肯定感が育まれること（根）

＝支援とは、子どもの安心を保障すること

①無条件にここにいてもよいと思えること。

②子どもにとって、ほっとできる場所であること。

③ありのままでいられること（**土壌をととのえる**）。

2 - 子ども一人ひとりの主体性が育まれること（幹）

＝支援とは、子ども自身が自ら挑戦・工夫できる環境を整えること

①自分で考えてみること、工夫ができること、やってみること。

②挑戦と失敗をする機会が保障されること。

3 - 共に生きることを学べる場にすること

（＝「人とかかわることは、めんどうくさいけど面白い」）

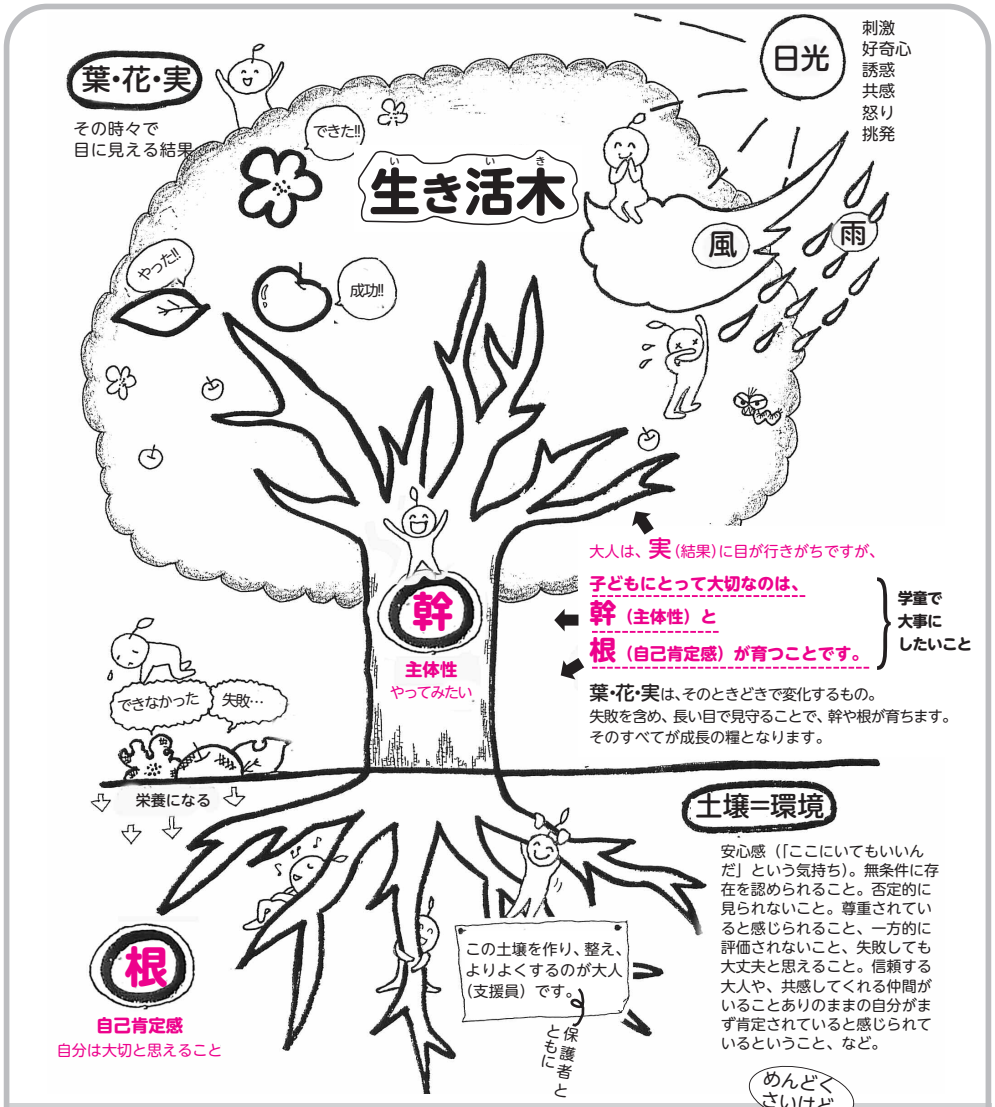
①自分の気持ちを表現し、それを受け止めてもらえるという体験、他者の気持ちを受け止める体験、その両方ができる場所。

②子ども自身が、学童クラブをつくる当事者であると感じられること。他者との対話の中で、ルールを自らつくり、つくりかえていける場所

生きることを楽しめる子に!

注：「共に生きる」ということは、単純に「いつも仲良くしていること」ではありません。どうなってもその場から排除されることはないと感じられる人の集まりであろうとすることです。

あげお学童クラブの会として、育成支援の方向性をまとめたのが下図〝生き活木〟です。**「学童での育成支援とは、遊びを中心にした生活の場として、子どもの自己肯定感（根）とそこから生まれる主体性（幹）を育むこと」**であり、**「支援員の仕事は子どもたちに安心を保障し、子ども自身が自ら挑戦・工夫できる環境を整えること」**と確認し、日々の育成支援に取り組んでいます。



生きることを楽しめる子に　～人とかかわることは、面白い～

- 生きるとは成長すること。
- 結果として実がなる（～ができる）ことだけが楽しいのではなく、実がつかず（～ができなくて）、花で終わることもあるが、成長する全ての過程を楽しめる子に育ってほしい。

Ⅱ 育成支援の基本手順

■育成支援とは

育成支援とは

①日々の出来事（**事実**）をもとに、

②子どもの気持ちに関心を寄せ（**見立て**）、

③安心の確保と主体的な行動（やってみる）の機会をつくること（**手立て**）

そして、

④それをふりかえる（**検証**）ことを通じて、

支援の質を高め、子どもの成長を支えることです。

＊いわゆる子どもの「問題行動」に対しては、その行動を表面的に禁止・指示するだけではなく、その行動の裏にある子どもの気持ちの状態や願いに関心を寄せることから、必要な対応を考えます。

①事実（場面・言葉）	➡	②見立て（子どもの気持ち）	➡	③手立て（見立てにもとづく対応）

手順

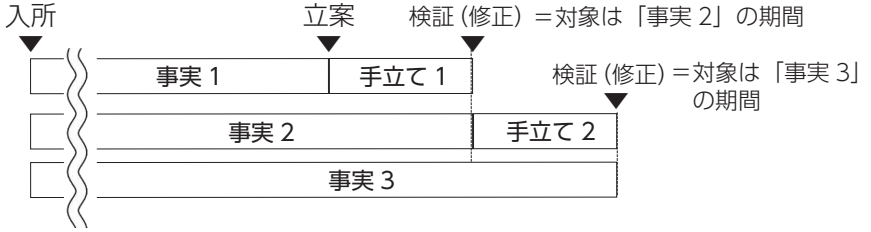
1）立案　……①事実②見立て③手立ての順で立案（プラン）

2）実行　……プランにもとづき実施

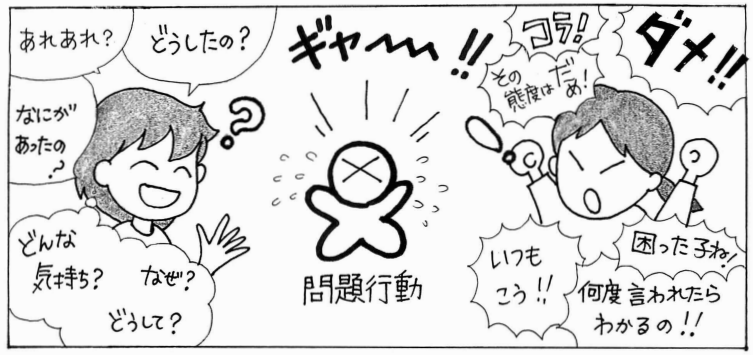
3）検証　……実施中の新たな事実をふくめプランを修正・点検。

「見立ては正しいか、手立ては適切だったか」

＊適切な立案のためには、**保育日誌などの日々の記録**が不可欠です。



＊一つひとつの行動の裏側には、必ずその子の気持ちや伝えたいことがあります。支援とは、その子の気持ちに想いをはせること（見立て）、その上で、必要な手立てを考えることです。



それは適切な支援だったのかどうかを、常にふりかえる

（例）

①事実（場面・言葉）	②見立て（子どもの気持ち）	③手立て（見立てにもとづく対応）	見立てに基づかない対応（不適切な対応）
・集団あそびで何をするかを決めるとき、多数決で少数派の子たちから不満が出た ・…… ・……	・自分たちの意見を聞いてくれるのだろうか。聞いてくれないのではないだろうか。 ・数が多いほうに決まるんでしょ ・……	・子どもたちに「こういう意見もあるけどどうする？」と伝え、少数派の意見にも耳を傾ける。 ・意見を言ってくれたことに感謝を伝える。 ・…… ・……	・「はい、じゃあ○○をします」とどちらかを支援員が決める
（Aちゃん） ・遊んでいる時に「ぎゃー！」と暴れた ・下校時に別の道で帰ってきていた ・「うざい」など悪態をついていた ・いつも遊んでいる子が休んでいる ・「学童のせいだ」を連呼 ・…… ・……	・イライラの理由は？ ・学校で嫌なことあった？ ・いつも学童で遊ぶ子が休みなので、不安？ ・遊びが上手くいかない？つまらない、家に帰りたい？ ・お家で何かあった？ ・…… ・……	・「どうしたの？」と、子どもの話を丁寧に聞く、気持ちを聞く ・学校や友達の様子を聞く ・支援員が一緒に遊ぶ ・…… ・……	・（頭ごなしに）「コラ！」「ダメ」「みんなが迷惑！」と注意 ・（やめない時は）「何度言われたらわかるの！」とさらに注意を重ねる ・……

＊一人ひとりの子どもについての対応であっても、集団としてのあり方であっても、事実にもとづいて、見立て（子どもの気持ちに想いをはせる）をし、見立てをもとに手立てを考えるという手順は同じです。

＊見立て（子どもの気持ち）に寄り添わない対応を重ねると、子どもにとって学童は、安心できる場所、主体性を育む場所ではなくなります。（例：「こわいから言うことを聞く」）

■発達のプロセスをふまえて

学童保育は、以下のような３つの発達段階の子どもたちが混合する世界です。そこが育成支援の難しさでもあり、同時に大きな魅力でもあります。「こんなお姉さんになりたい」という憧れの気持ちや、「あいつがやれてるなら俺も」というライバル心、あるいは小さい子に対して「助けてあげたい」という気持ちは、異年齢の集団だからこそ生まれてくるものです。

留意したいのは、

どの子もこの発達の道筋（順番）を通る、ということ、

子ども一人ひとりの速度がある、ということ。

その子がいまどのような状態にいるかを見極め、その子にとって必要な段階までさかのぼって、支援をしていくことになります。「○年生なのに、○○もできないの？」といった他の子どもと比べて点数をつけるような目線は、子どもから安心を奪う行為であり、子どもの育成支援として適切ではありません。

①幼児期後半

親から見てもらうことと、親から隠れてすることを使い分けるとともに、子ども同士の遊びが盛んになり、ごっこ遊びなどの虚構的世界を共有しながら子ども間でのコミュニケーションが活発になります。

②児童期

ものや人の世界に対する興味が広がり、その興味の持続・探求のために自らを律することができるようになります。書き言葉や数量概念に進歩が見られるとともに、子どもや大人の多様な人との関わりについても経験します。

③青年期（思春期）

自分の身体の突然の変化にとまどい、自分のことを気にするようになります。理論的な思考が研ぎ澄まされ、人生や社会について考えるようになります。

■育成支援は必ずチームで行います。

育成支援は、職員が１つのチームとなることで、はじめて成り立つ仕事です。正規職員だけでできる仕事でもありません。

多様な視点を当てることで、適切な見立てをすることができ、役割分担をすることではじめて、必要な手立てを実行することができます。

日々の情報の共有と職員の会議での「立案、実行、検証」を繰り返すことで、職員集団はチームとして成長していきます。それが日々の育成支援を支えます。

誰か１人だけの判断で動き他の人はそれに従う、というような運営では最適な判断と実行はできません。誰もが発言できる、そして、互いの意見に耳を傾けることができる関係になっているかどうかは、育成支援の質に大きな影響を持ちます。

column ＊ 子どものそばに大人がいること、の意味

放課後は、かつては子どもたちだけで過ごしていた時間でした。子どもたちが自分で考え、決め、行動し、結果を自分たちで引き受ける、そんな時間でした。せいいっぱいの力をつかって、工夫と苦労を重ねる時間。ときに社会の善悪よりも、「やってみたい！」を最優先する夢中の時間。また地域社会の中で、多様な人と出会い、さまざまな価値観に触れ、またルールを学ぶ機会でもありました。その結果として、子どもたちは学校で得られるものとは違う、さまざまな生きるための力を身につけていきました。

他方で、子どもだけの世界は、水死や交通事故、犯罪などの危険と隣りあわせの世界でもあり、また、大人の社会にある差別や力関係が大きく影響する世界でもありました。

放課後の時間に、大人がかかわることの意味は、第一義的には安全の確保です。命にかかわる事故を防止するために、常時、大人のいる場所として、学童クラブは生まれました。しかし、それだけが大人のいる意味ではありません。子ども社会の中に持ち込まれる大人社会の歪み（差別や力関係等）から、子どもたちを守ること、そして多様な人々が、対等な関係の中で、互いに認めあいながら共に暮らすにはどうしたらよいのか、子どもたちが体験の中から学ぶ場にすること。それが、子どものそばにいる大人の積極的な意味なのではないでしょうか。

低学年や障害を持っているなど弱い立場になりやすい人をはじめ、そこにいる人すべてが、安心してすごせる場にするにはどんな配慮が必要なのか。自分の意見を表明し、他者の意見を受け止めること。対話の中で折り合いをつけていくこと。子どもたちは、そこにいる大人の姿から学びとっていきます。えこひいきを受けた子はえこひいきをするようになります。命令ばかりされた子どもはやがて命令をするようになります。立場が弱いときにきちんと意見を聴いてもらえた子は、立場の弱い子の意見を聴くようになります。

そう考えると、育成支援とは、次にどんな社会を用意するのか、ということなのではないでしょうか。学童クラブは、次の社会の姿なのではないでしょうか。あなたはどんな社会を作りたいですか？

Ⅲ 日々の保育の中で

以下、学童の１日（平日）をたどりながら、支援とは何か、支援員が何をすべきで何をすべきではないのか、「生き活木」に沿った対応について場面ごとにまとめました。

Scene

1 登所 （おかえり）
2 遊び
3 おやつ
4 宿題
5 そうじ・かたづけ
6 降所（またあした！）

Topic

1 行事
2 ケンカ・トラブル
3 ケガ
4 班活動

Scene1 登所（おかえり）

育成支援は、子どもたちの「ただいま」と支援員の「おかえり」からはじまります。「帰ってきた」という安心感が感じられるように、「待っていたよ」という気持ちが伝わるように、声掛けをしていきます。次の３つの視点にそって、確認・把握・支援を行います。

①安否・安全確認
一人ひとりの子どもの出欠を確認し、欠席であれば、その連絡の有無と、理由を必ず把握します。

②身心の状況の把握
可能なかぎり、名前をよんで一人ひとりに声をかけ、表情を見るなど、普段と違う様子・雰囲気（異変）がないかどうかを確認します。異変があれば、職員間で共有し、迅速に対応します。

③学童の状況を子どもと共有する
子ども自身が見通しをもって過ごせるように、登所時の学童の状況や、その後の一日の流れを伝えます。

◉「おかえり」から、学童ははじまる

Scene2 遊び

（1）本来、子どもにとって放課後の時間とは、「遊び」の時間です。「遊び」とは、形やメニューではなく、「その子自身が主体的に関わり、その事を堪能できている」という状態です。「遊び」は、自ら課題をきめ、挑戦し、失敗し、工夫を重ねる中で、未知の世界を味わうことです。遊びの中で「やってみた（工夫した、挑戦した）」という経験が、次の「やってみたい」（生きる意欲・主体性）を育みます。育成支援とは、子どもの「やってみる」を支えることです。安心を保証し、工夫できる環境を整えることで子どもは自ら主体的に動き出すことができます。

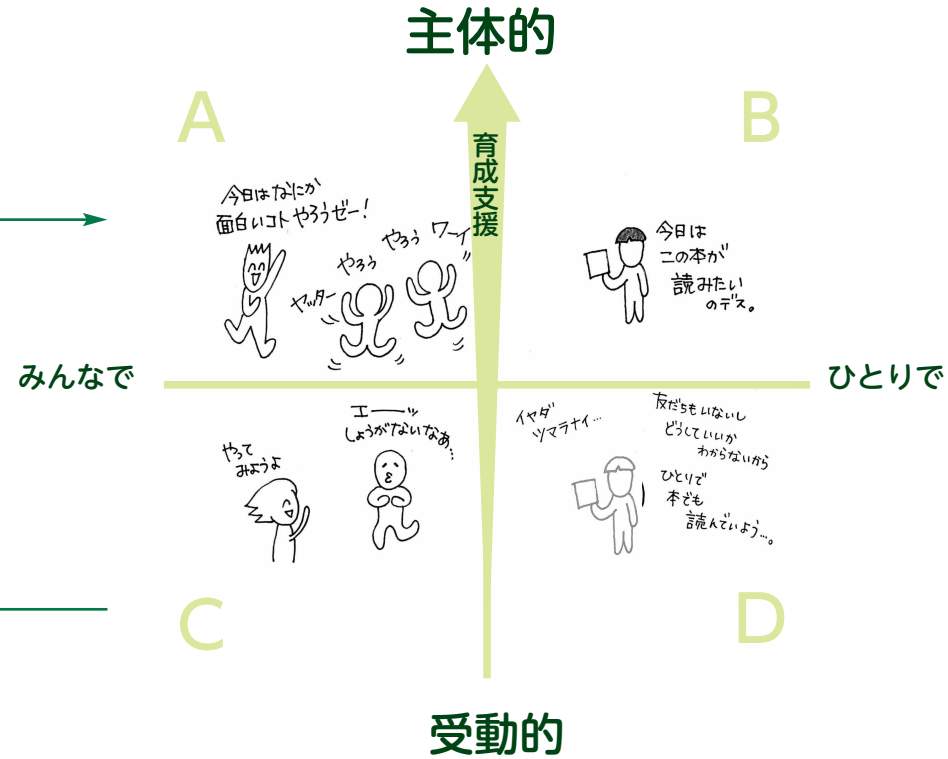
（2）学童は、子どもが集団で（群れて）遊ぶことができる場所です。子どもは遊びの中で、他者とかかわることのむずかしさと楽しさの両方を学びます。ルールを守ることで生まれる楽しさと、ルールをつくりかえることで生まれる楽しさ、その両方を経験することで、社会の中で他者とともに生きていく力を身につけていきます。

＊遊ぶとは、何をするか、あるいは、しないかを自分で決めることができる時間です。はたから見れば、なにもしないように見えている時間も、その時の、その子にとっては必要な時間です。

＊遊びの多くは、子ども同士の関係性の中で発生します。学童は、毎日、ほぼ同じメンバーの集団であることから、多様で豊かな遊びの時間を体験できます。しかし、子どもは集団で遊ぶことが正しい（好ましい）という前提には立ちません。あくまでも、その子がやってみたいということが遊びです。

＊一人で遊んでいる子がいたときに、その子が他に選択肢が持ってない状態（D）なのか、持ってはいるが、一人を選んでいるか（B）では意味合いが違います。その子が、安心して過ごせているかどうか？という視点で見守り、必要があれば関わりをもちます。

＊一方、遊びの中で他者との関係はつくられていくものでもあります。そこで必要があれば、支援員は子どもを遊びの中に誘ったり、集団での遊びの時間を設けることもあります。



Scene3 おやつ

（1）学童で「おやつの時間」を設定している理由は、まずなにより「心身（心と身体）の回復」のためです。「心身の回復」とは――

食の安全性を徹底した上で、

①心をリラックスさせること、

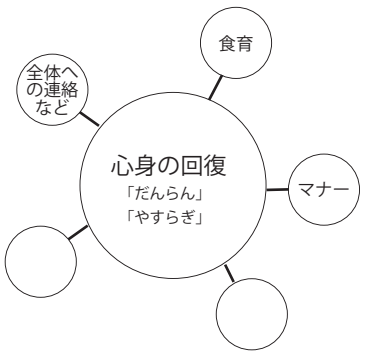
②身体に必要な栄養を得ること、

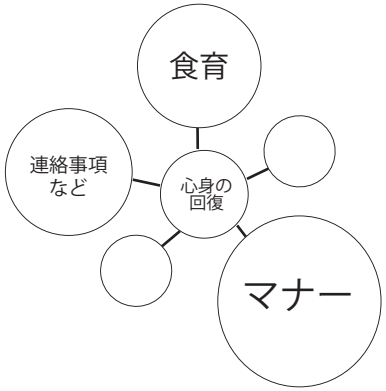
すなわち「だんらん」「やすらぎ」の場となることです。平日学校等で緊張し疲れた心と、半日活動した身体の疲れを癒やすことが第一の目的です。楽しいおやつの時間をもつことで、心身の緊張をゆるめ、その後の活動の活力を補給します。

（2）つくる、食べる、かたづける、まわりの人への気遣い（マナー）など、子どもたち自身が主体的に楽しいおやつの時間をつくっていけるように支援します。

＊食の安全性とは、衛生管理・食品管理を徹底すること。

◉いわゆる食育、マナーなどの要素も一つひとつ大事な視点ですが、ややもすると本来のおやつの目的である「心身の回復」がないがしろになりがち（右図）です。





○献立のめやす（例）

①以下の３つの要素を基本にメニューをたてる。

あ）身体のエネルギーになるもの

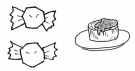
いわゆる「おなかにたまる」もの：学童での活動、夕ご飯までの活動を支えるため。

い）のどをうるおすもの

ゼリー、スープ、乳酸ドリンク、アイス、くだもの等

う）甘いもの

リラックス、心の疲労回復のためです。



②天候、季節感、などの視点もくわえる。

③メニューを決めるときに子どもの声を聴きながら、子どもと話し合いながら決める

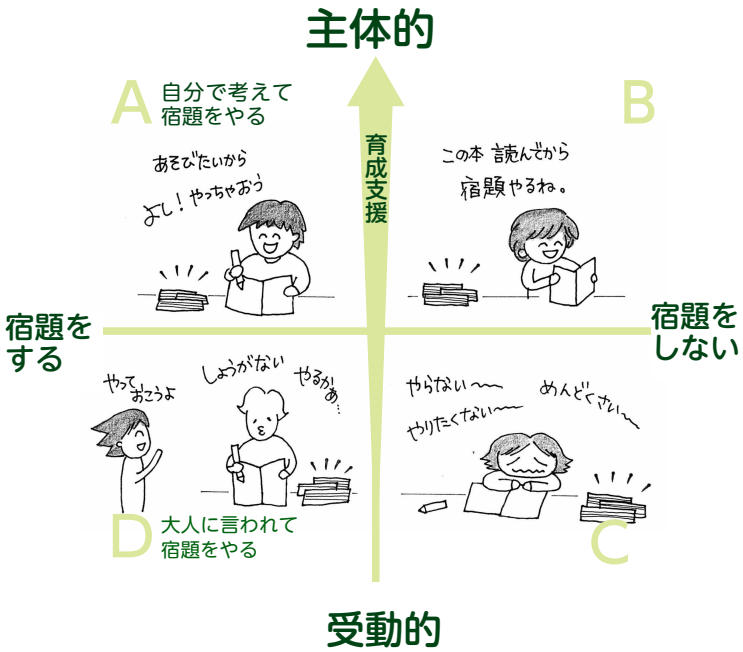
Scene4 宿題

（1）学童では、子どもたちに１日の時間をどう使うか、主体的に自分で考え、管理していく力を身につけていくことを目指しています。

（2）そのために、宿題についても学年や子どもの状態に応じて、支援の方法を変えています。

初めて宿題をする１年生の時期には、学童でも自主的に学習できるよう場所・時間を設け宿題をする習慣が身につくよう声をかけています。

学年があがるとともに、大人が決めた枠組みではなく、子ども自身がいつやるかを考え、見通しをもって、決め、実行するためのサポートをしていきます。



◉時間は、その子のもの

Scene5 そうじ・かたづけ

そうじ、かたづけは、他の活動と同様に、みんなの場所（＝どの子にとっても、気持ちがよい、過ごしやすい）を、子どもたち自身の力でつくる営みです。

遊び（活動）の区切りとして、気持ちを切り替える時間であると同時に、次の遊び（次の日の遊び）への準備の時間でもあります。

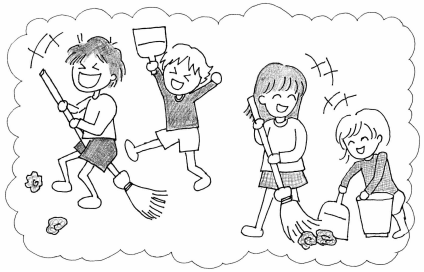
＊学童にあるものは、みんなが使う共有物です。ものを大切にするということは、人との関わりを大切にするということです。乱暴な扱いがあるときなどは、「さまざまな人々の協力があって、おもちゃや道具、そして施設が整えられている」ことを伝えます。

＊「先生がおこるからかたづける」という受動的な位置に子どもを置き続けることは子どもの成長にはつながりません。

＊「かたづけられないから、すぐにとりあげる・使用禁止にする」という対応は、子どもが自ら考える機会を奪うことになります。例えば、おもちゃや道具の使い方にかかわるルールなども、大人が勝手に使い方を決めるのではなく、子ども同士の対話を通じて、子どもが自分たちで決めていけるように支援します。

＊衛生的に問題があること、放置すると危険な状態になることは、大人が速やかに対応します。そうでない場合は、子どもに問いかけ、ともに考え、ともに状況を改善します。

＊学童は、日付を超えて遊びを継続させることができる場所です。子どもが作品づくりを翌日に持ち越す場合など、大人から見て「かたづいていない」場合でも、子どもにとっては遊びの途中という場合もあります。



◉左の図の状態（「がみがみ」）は、言う方も、言われる方も「気持ちがよい、過ごしやすい」状態とはいえません。

子どもが主役になれるかたづけのための工夫（例）

＊レゴなどの繰り返し作り直すおもちゃは、「作品」ができたら、「お迎え時に保護者に見せる」や「写真をとって記録にのこす」など、子どもが自分で気持ちの区切りをつけられるように工夫することで、納得して終了することができます。

＊その場に、「作品」を残したいが、かたづけないと次の遊びができないような場合などは、本人が他の子に聞いてみるようにうながしていくことも。

＊片付けやすいように場所を決めてシールをはるなど、環境を整えるておくと、大人の指示が少なくなります（カタチに合わせておいたり、入れ物にきちっと入れるのが好きという性質を利用する）。

＊「（気が済むまで）十分に遊んだ」という実感があると、自らかたづけることにつながっていきます。うまく時間を工夫したいですね。

＊仲間関係ができていなかったり、学童のコミュニティへの帰属意識が低いと、そうじやかたづけなど他者のための動きにつながっていかない時もあります。また家庭環境から、単に、かたづけやそうじを知らないという子もいます。前者の場合は、まずは関係づくりを、後者の場合はそうじとは何をすることなのかを丁寧に伝えて、一緒にやっていくという対応が必要になります。

Scene6 降所（またあした！）

（1）降所時は、一人ひとりの子どもに、「今日は楽しかったね」「○○は残念だったね、また明日一緒にやろうね」などの声をかけ、その日の出来事や気持ちをあらためて共有します。その日、楽しく過ごせたか、納得できていないことはないか、心身に問題はないかを言葉や表情のやりとりを通じて確認します。

（2）また、「明日も○○しようね」「明日も待っているよ」などの声掛けを通じて、翌日も安心して登所できる場所であること、自分を待っているということが感じられるようにします。

（3）お迎えの時間は、保護者にその日の子どもの様子を伝える大事な機会です。具体的なエピソードを通じて、子どもと過ごす喜びや子どもの成長を分かち合うとともに、課題になっていることがあれば、共有し、一緒に取り組んでもらえるように相談します。

＊課題になっていることについて、保護者に伝えるときは、支援員として育成支援の方針・見通しも同時に伝えます。

◉うれしいことも気になることも

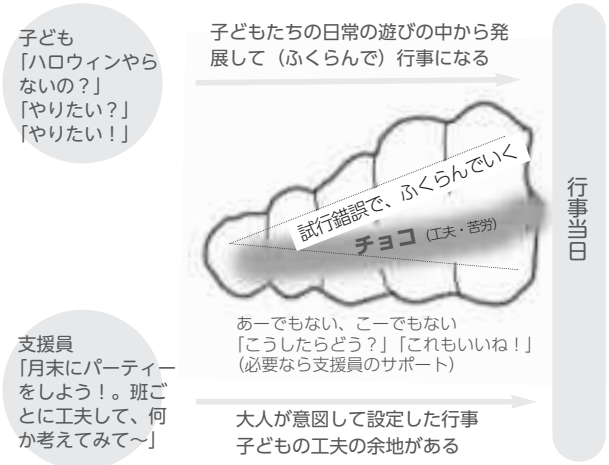
保護者と「一緒に」
が育成支援

Topic1 行事

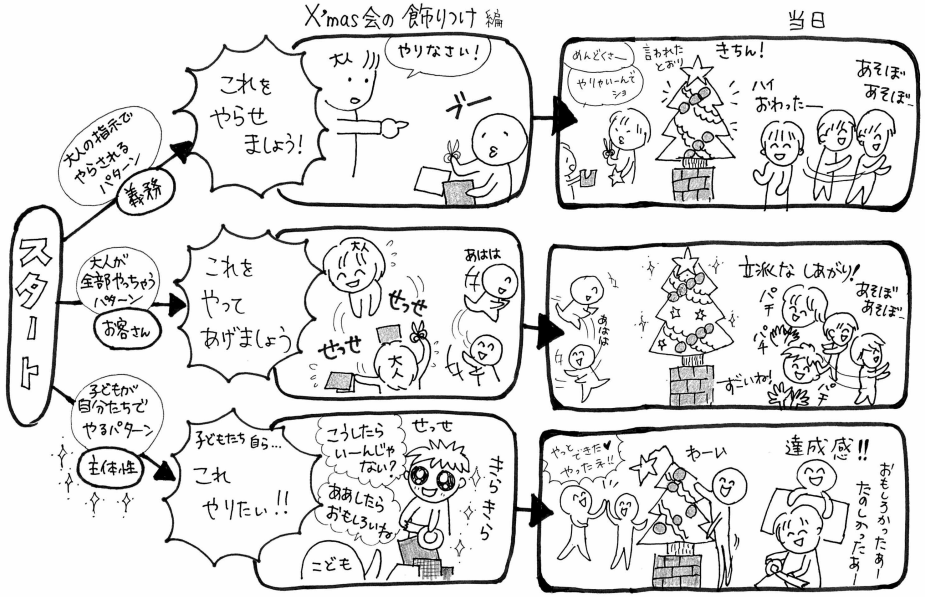
（1）行事は、子どもたちが新しい世界そして自分に出会う機会です。非日常の機会を設定することで、「やってみたい」という子どもの主体性を引き出したり、仲間と協力・苦労する中で他者との豊かなかかわりを体験したりすることができます。

（2）行事は、子どもたちの日常の遊びの中から発展して発案された行事、大人が意図して設定した行事があります。そのいずれであっても、日常の保育とのつながりの中で営まれるものです。行事の当日に至るまでの過程の中に、子ども自身が主体的に取り組むことができれば、それは子どもたちにとって楽しい時間でもあり、成長の機会となっていきます。

＊大人が設定した行事は、当日の結果（例えば「見映え」）だけに目がいきがちになるので注意が必要です。結果を重視するあまり、準備の過程などで、大人が子どもにあれこれと指示したり、大人が先にやってしまったり、子どもたちの主体的な活動を奪う時間となってしまっては、育成支援とはいえません。行事もまた「遊び」（「Scene2 遊び」の項目参照）であることを基本に支援をします。



◉行事はチョココロネ
子どもの発案、大人の発案どちらも、**チョコ**＝子ども自身の工夫（苦労）の時間があるかどうかがポイント。なければその行事は育成支援として必要なのかどうかを再考しましょう。



◉準備のプロセスそのものが遊び

Topic2 ケンカ

（1）ケンカなど、友達とのトラブルは、大事な成長の機会と考えます。ケンカは、自分の思いを相手にぶつけ、また、相手からも気持ちをぶつけられることです。ケンカの中で、子どもは、自分の気持ちがどうすれば相手に伝わるのかを知り、相手の思いを受け止めることの意味を学びます。自分の気持ちと相手の気持ちの間で葛藤することを通じて、他者と折り合いをつけていくことを学んでいきます。トラブルとその修復を繰り返すことで、子どもたちは仲間との信頼関係を育み、他者と関わる力を育んでいきます。それゆえ学童保育では、ケンカをすべて悪いものとして一律に禁止することはしません。

（2）子ども同士のトラブルの際には、「ごめんね」「いいよ」といったうわべだけの言葉で済ませるのではなく、互いに納得できているかどうか、という視点で見守ります。必要に応じて、「どうしたかったのか？」と互いの思いが伝わるようにサポートしたり、「どうしたらよかったのだろうか」と子ども自身に問いかけ、子どもとともに考えたります。

＊大きな怪我につながるような場合は、迅速に介入します。

＊いじめは、ケンカとは違うものです。いじめは強者と弱者（支配と被支配）の力関係が固定化した状態です。いじめが疑われる場合、支援員は迅速に介入し、関係の修正に動きます。

一人ひとりの子どもの事情・気持ちに
関心を寄せことから

Topic3 ケガ（リスク・ハザード）

学童は、遊びを中心とした生活の場です。家庭と同じように、ケガなど、さまざまな出来事が起こります。生活の中からこれらのリスク（マイナス要因）のすべてを排除することはできません。無理にしようとすると、保育は「あれもダメ、これもダメ」という単なる管理となり、結果、「学童がおもしろくない（行きたくない）」という声にもつながりかねません。リスクをともなう活動については、常にその価値とリスクの双方に配慮し、子どもたちの成長に適切な環境づくりを目指します。

（1）子どもたちは遊びの中で、新しい世界と出会い、失敗をしながら危険を知り、身を守る術を学びます。子どもたちの中には「自分の力でできるようになりたい」という思いがあり、リスクがあってもやってみる（＝自ら挑戦し、その結果を引き受ける）という体験を繰り返しながら、責任をもつことができる主体として成長していきます。

（2）他方、死亡や後遺症の残るような重大なケガ（ハザード）に対しては、その発生の可能性を極限まで下げることを目指します。危険因子を排除し、物的、人的な環境を整えます。

（3）ケガ等が起こった場合、傷の手当、気持ちの受け止めなど、心身のケアを迅速に行います。また、必要に応じて、保護者とも状況を共有し、子どもの安全と安心に対して、できる限りの対応をします。

＊「先生がダメって言ったから」ではなく、「今の遊び方はどうだったかな？」「○○な所が危なかったよ」とふりかえりながら、子どもたちに一緒に考えるように投げかけます。子ども自身が遊び方や危険に対する判断力、どうすれば危険にならずに楽しく遊ぶことができるようになるかを考え、行動できる力を育んでいけるようにしています。

Topic4 班活動

班活動（異年齢の小グループ活動）は、多くの学童で行われている子どもたちの活動です。その目的は、子どもたちが仲間として互いを認め、自治をすすめることにあります。自治とは、自分や自分たちに関することを、自ら決め、その結果を引き受けること、すなわち自由になることです。

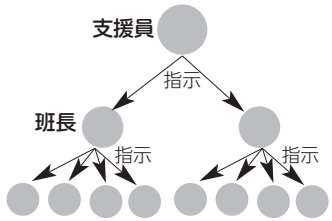
（1）他の子との関係ができていない子が、所属を持つことで安心を感じることができます。

（2）特定の子だけとのかかわり（仲良し同士だけ）ではなく、異年齢や性別の違いをこえて、多様な人間関係を経験ます。

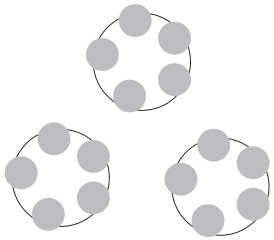
＊低学年の子や、入ったばかりの子は、班という所属を得ることで、安心できます。高学年の子は、低学年の子のケアをする体験を通じて成長します。

＊ただし、小さな集団は、リーダーのふるまいしだいで、安心できる空間かどうかが決まります。支援員は必要に応じて介入・運営のサポートをします。

＊小集団にすることは、ややもすると大人による管理のための手段に転嫁することに留意する必要があります。



管理モデル
（意思決定は上位の者だけが行う）



自治モデル
（意思決定は対話の中で行う）

＊管理モデルと自治モデルは、どちらかだけで集団が成り立つわけではありません。例えば、緊急時等、安全の確保を優先する時などは、左の「管理モデル」が有効です。他方、管理モデルが常態化すると構成員の主体的な意思を奪うことにもなります。誰もが居やすい場であるためには、自治が必要です。班は、助け合うこと、そして、自治を学ぶための場です。

あとがき

～子どもの自治＝「集団として安定する」ということ～

この育成の指針を作成する中で、経験年数を重ねた職員から、しばしばこんな声を耳にしました。「落ち着いた学童になるのに少なくとも 3 年はかかります」と。詳しく聞くと、以下のような内容でした。

〇3 年前の子どもたちの様子

・子どもたちは、何をするにも支援員（大人）の許可を求めてきた。
・トラブルがあると支援員に解決を求めたり、言いつけに来る子も多かった。
・中学年の子でも、他の子のことは視野にはいらず、自分のことばかりを主張する子が、目立ち、いらいらしている子も多かった。
・仲のよい子としか遊んでいない。小さなグループがたくさん。
・大人のことを信用しておらず、大人の言葉に耳を傾けることがない。
・行事などは、指示がないとやらないか、または、「前の先生はやってくれたのに、どうしてやってくれないの？」と言ったりした。
・（以前からいる非常勤職員に聞くと）強い支援員（前任）がいるときは静かだが、その支援員が休みの日は、荒れることが多かった。

〇3 年後の現在（「落ち着いた学童」）

・子どもたちは生活の流れを把握しているので、大人が声を張り上げるようなことはほとんどない。
・どの子も、特定の子だけではなく、どの子とも遊んでいる。
・支援員が前にたつと、自然とみな耳を傾けてくれる（自分たちにとって意味がある言葉を話すということを知っているからだろう）。
・行事も何をするのかは、自分たち自身で考えるものだと思っていて、日常の遊びの中からアイディアが生まれてくる。
・中・高学年の子が、自然なかたちで、低学年の子のサポートをしている。ケンカがあっても、仲裁に入り、両方の言い分を聴いていたりする。

こうした議論を重ねていくうちに、やはり支援員が子どもたちのモデルになっているのではないか、ということに思い至りました。

支援員のふるまいを、子どもたちはよく見ています。例えば、ケンカがあったら両者からはなしを聞く姿。誰もが居やすいような場にしようと配慮する姿。その姿をモデルとして、他者とのつきあい方を学んでいきます。

自分の意見も無視されることはない、という経験が、他人の意見を無視しないという姿勢になっていきます。問題行動を起こしても、どうしたかったのかと聞かれ、どうすればよかったのかと一緒に考えてくれることで、問題行動以外の方法で自分の気持ちを伝えることができるようになっていきます。

この冊子の各ページに記したように、大人が子どもたちを、ひとりの人として尊重すること。時間も手間もかかるけれど、このことを丁寧に積み重ねていく。すると、子どもたちも同じように他の子を尊重するようになっていきます。

高学年に尊重してもらった低学年の子どもたちが、やがて高学年になったときに同じことをまた低学年にしていく。「落ちついた学童」とは、そんな他者を尊重する気持ちが循環している状態であり、子どもの自治とはこのことなのではないでしょうか。

冒頭の「3 年かかる」の意味はこのことなのではないか、と。

これが、すなわち「生き活木」（3 ページ）の理解にもとづく支援なのではないだろうかと。

とはいえ、大規模であったり、園庭がないなど、さまざまな物理的に困難な環境があって、現場の支援員の努力だけで、実現できるものではないこともあります。また運営の箇所数の増加もあり短い年数で異動せざるをえない状況も続いています。質のよい育成支援は、法人全体として取り組む保育環境の改善と、日々の支援員の丁寧な取り組みの両方があって、はじめて実現していけることです。その現実は踏まえた上で、この冊子は、育成支援の実践として、私たちがどこに向かって保育をすすめていくのかを示しました。

この小さな冊子は、場面ごとに 1 人ひとりの子どもを尊重するとはどうすることなのか、それぞれの支援員の経験を持ち寄り、言葉にしたものです。日々の保育のふりかえりをする際に、その対応が「適切な対応だったか」が問われます。その「適切」とはどのようなことなのか？をなるべく明確にし、ふりかえりの議論の質を高めるために、本冊子をつくりました。

細かなスキルは記していません。それは日々の保育の中で、互いに持ち寄り、学び合って、実践し、身につけていくものです。

一緒に、学び合っていきましょう。

◉育成支援委員会（役職名は当時）

2018 年度
委員長：長谷川義水（理事・職員）、副委員長：木村恵（理事・職員）
委員：西川正（理事・副会長）、夏原千幸（理事・保護者）
職員：斎ヶ原佳子、松本絵梨香、佐々木博行、内藤慎太郎、池田彩那

2019 年度
委員長：長谷川義水（理事・職員）、副委員長：西川正（理事・副会長）
委員：夏原千幸（理事・保護者）
職員：斎ヶ原佳子、丸山加寿子、佐々木博行、内藤慎太郎、池田彩那、野口明日香
オブザーバー：木村恵（理事・職員）、松本絵梨香（職員）、鈴木孝徳（副代表理事・職員）

2020 年度
委員長：長谷川義水（理事・職員）、副委員長：西川正（理事）
委員：松本絵梨香（理事・職員）、齋藤みどり（理事・職員）
職員：斎ヶ原佳子、丸山加寿子、池田彩那、大根田みなみ、石川彩乃、友光結愛
オブザーバー：夏原千幸（理事・保護者）、鈴木孝徳（副代表理事・職員）

2021 年 9 月 15 日

発行：特定非営利活動法人あげお学童クラブの会
住所：〒362-0037 埼玉県上尾市上町 2-14-19(上尾市青少年センター内)
TEL ：048-771-6945　FAX:048-777-5790

©ageogakudouclub2021 無断転載・複製はご遠慮ください。