

Recognition of Children's Growth by After-School Child Care Workers: Toward the Construction of Indices for the Qualities and Abilities We Want to Develop in After-School Child Care

| | |
|-------|--|
| メタデータ | 言語: jpn 出版者: 公開日: 2021-05-20 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: Suzuki, Shun, Sumino, Yoshihisa, Nakayama, Yoshikazu, Ueki, Shinichi, Matsumoto, Ayuko メールアドレス: 所属: |
| URL | https://doi.org/10.24517/00061943 |

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



放課後児童支援員による子どもの成長の認識

—「学童保育で育てたい資質・能力」指標の構築に向けて—

鈴木 瞬・住野 好久・中山 芳一・植木 信一・松本 歩子

Recognition of Children's Growth by After-School Child Care Workers: Toward the Construction of Indices for the Qualities and Abilities We Want to Develop in After-School Child Care

Shun SUZUKI, Yoshihisa SUMINO, Yoshikazu NAKAYAMA,
Shinichi UEKI and Ayuko MATSUMOTO

1. 研究目的

本研究の目的は、放課後児童支援員（以下、支援員）が認識する子どもの成長（資質・能力の変容）とは何かを明らかにすることを通して、「学童保育で育てたい資質・能力」指標を構築することである。

近年、認知能力の向上とともに、非認知能力（Non-cognitive skills）が、進学や就職、年取等に影響することが明らかになっている（Heckman and Rubinstein 2001）。認知能力とは IQ 等に代表されるのに対して、非認知能力とは、パフォーマンスに影響するその他の特性やパーソナリティ特性、選考等を指すものである（Heckman and Kautz 2013）。

だが、非認知能力の呼称や内包される要素の認識は様々である。例えば、2015年にOECDが提唱した「社会情動的スキル（Social and Emotional Skills）」では、「目標を達成する力」「他者と協働する力」「情動を制御する力」の3つの力を総称している（OECD 編著 2018）¹。これらの力は、無数の日常生活において表出するものであり、また、社会情動的スキルと認知的スキルとは対極的關係にあるのではなく、相互作用的關係にあるとされる（池迫・宮本 2015）。

では、非認知能力（社会情動的スキル）と学童保育とはどのような関係にあるのか。例えば、幼児教育領域では、社会情動的スキルは、「これ

まで日本の保育が大切にしてきた『心情・意欲・態度』と重なるところが多く、目に見えない育ちといわれるものへの価値を再評価しよう、という好機」と捉えられ、子どもの将来の社会経済的効果をエビデンスとする縦断的研究とともに、子どもがどのように社会情動的スキルを育んでいくのかという過程の意義を検討することの重要性が認識されている（平野 2016: 89 頁）。一方、学童保育との関係については、十分な検討がなされているとは言えないものの、社会情動的スキルとの関係から学童保育実践を位置づけたものや（中山 2018）、育成支援計画論の観点から「自主性、社会性及び創造性の向上」との関連を見出すものが確認できる（中山 2017）。だが後者については、放課後児童クラブ運営指針（以下、運営指針）では、そもそも学童保育で「育むべき資質・能力として自主性、社会性、創造性の3つを提示しているが、なぜこの3つなのかについての説明はない」ことが指摘されている（住野 2017: 45 頁）。

運営指針で示されている自主性、社会性、創造性の正当性とはどのようなものか。先行研究では、学童保育において子どもたちにどのような資質・能力が育まれているのか、あるいは学童保育における子どもの成長を支援員はどのように認識しているのかということは、支援員の経験的な記述から語られることが多い。そのた

め、現場の声をもとに、学童保育において子どもたちがどのような資質・能力を育てているのかについて明確な指標は示されてこなかった。これについて、住野（2017）は、ある民間学童保育を事例にし、その実践者が非認知能力（社会情動的スキル）との関係から学童保育実践で育む資質・能力について言語化していることを評価している。だが、このような視点が求められるのは、民間学童保育に限った話ではない。運営指針が示されたからこそ、そこで提示された概念を鵜呑みにするのではなく、これまでの学童保育において培ってきた実践や、支援員が子どもを捉える視点と運営指針の文言を結び付け、学童保育での遊びや生活を通して子どもたちがどのように成長しているのか、支援員による言語化を試みるのが肝要である。そこで、本研究では、学童保育において育てられている資質・能力について、支援員による子どもの成長のエピソードを社会情動的スキルの視点から分析することを通じて、自主性、社会性、創造性に矮小化されない学童保育での育成支援の実態を明らかにすることを試みる。

2. 調査方法、対象及び分析方法

社会情動的スキルの概念は、「測定可能性」を

その特徴としている（OECD 編著 2018）。本研究では、非認知能力の側面から「学童保育で育てたい資質・能力」指標の構築を試みる。

なお近年、幼児教育領域では、非認知能力の尺度を作成する研究が散見される（ベネッセ教育総合研究所 2013、堀越・藤野・北田 2017 等）。また、尺度作成とは異なり、非認知能力の育ちを捉える視点を提示し、幼児の活動や生活を捉える事例検討型の調査も確認できる（西垣・西垣・橋村 2018）。いずれの研究においても、保育者や保護者といった観察者の評価によって、非認知能力を把握しようと試みる点が共通している。特に後者は、非認知能力を把握するためには、保育者が「幼児の日常の生活や遊びにおける意味を捉え、それを言語化する努力を積み重ねていくこと」で適切な評価が可能であると指摘している（西垣・西垣・橋村 2018: 88 頁）。つまり、子どもの非認知能力は観察者による意味形成によって把握可能であり、同時に、観察者はそれを言語化するため自己研鑽を行わなければならないと言えるだろう。そこで、本研究では、構造構成的質的研究法をメタ研究法とし、関心相関的に X 県 Y 市の学童保育（A クラブ）と X 県 Z 市の学童保育（B クラブ）の支援員を対象としたグループ・ミーティング（以下、GM）

表 1 調査対象の概要²

| 名称 | A クラブ | B クラブ |
|------|--|--|
| 運営主体 | 地域運営委員会 | 運営委員会 |
| 運営方式 | 公設民営 地域運営委員会補助事業 | 公設民営 地域運営委員会委託方式 |
| 実施場所 | 小学校敷地内 | 学校外プレハブ4施設、学校外民家2施設 |
| 施設数 | 4支援単位 | 6施設 |
| 職員数 | 総数 23 名(正規支援員(資格あり)5名、準正規(資格あり)3名、常勤パート(資格あり)4名、パート(補助員)8名、学生3名) | 総数 47 名(支援員 13 名、補助員 34 名(うちアルバイト 19 名)) |
| 児童数 | 151 名 | 249 名 |
| 調査日 | 2019 年 3 月 12 日 | 2019 年 2 月 19 日 |
| 調査場所 | 会議室 | クラブ室 |
| 参加者 | D 主任、支援員(A、B、C、E、F、G、H) ³ | 主任支援員(I、J、K、L、M、N) |

によるヒアリング調査を実施した。この2つの学童保育はX県内でも優れた実践を行っている施設であり、放課後児童支援員認定資格研修の講師等を務める支援員も在籍している。

GMの内容は以下のとおりである。まず、Aクラブでは、普段の実践検討会の形式をもとに、日常的な育成支援実践を事例として子どもの資質・能力の変容についてミーティングが行われた。また、Bクラブでは、2019年8月に実施した子ども主体の夏祭りの企画・運営に関する省察というテーマで子どもの資質・能力の変容についてミーティングが行われた。GMの時間は両者とも1時間程度である。両者ともに、調査者は基本的には観察者の立場を維持しつつ、議論が停滞した際や、GMの終了間際に若干の質問を行った。GMの内容はICレコーダーに録音し、文字データを作成して分析を行った。

3. 結果

(1) カテゴリー・コードの作成

調査により得られたデータについて、MAXQDA18を用いてコーディング作業を行った。それぞれのGMについて分析を行った結果、析出したコードを分類した。その結果、「省察」「楽観性」「自己理解」「継承性」「創造性」「熱意」「共生」「主体性」「自信」「寛容性」「民主的」「協働性」「批判性」「継続性」の14カテゴリーに分類することができた。

以下では、分析結果をもとに、各クラブで支援員が語っていた子どもの成長が垣間見える瞬間や子どもに育みたい資質・能力に関するエピソードについて、社会情動的スキルのフレームと運営指針における自主性、社会性、創造性のフレームから検討する。

(2) AクラブにおけるGMの分析

社会情動的スキルのフレームとの関係について、分析より得られた知見は以下の3点である。

第一に、Aクラブの支援員によって認識されていた子どもの成長は、「目標を達成する力」と

「他者と協働する力」というスキルと関連するものが多いことである。まずAクラブのGMでは、対象とされた実践記録が、個人の成長と集団づくりの両面から作成され、それに基づく報告がなされていた。また、GMでふり返りの対象となった時期には、伝統あそび等の行事の取り組みにおける個々の子どもの成長やお疲れ様会の企画等、子ども同士のかかわり合いが多かった。そのため、けん玉やコマ回し等の伝統あそびに対して自主的に練習に取り組むという姿【自主性の発揮】や、子ども同士の関係において下級生や特性のある子どもを配慮する姿【子ども間関係における他者へのかかわり方の工夫】に焦点が当てられやすい傾向があった。

一方で、子どもの「情動を制御する力」にかかわる語りは少ないものの、伝統あそびのやり取りを通して、土曜保育の少人数の場でコマ回しが成功したことで「それで彼は自信をつけて、発表出来るっていう自信を持ったみたいじゃったし」というように、下位構成概念の「自信」の形成にかかわる語りが確認できた【子ども間関係の拡張／成功体験による自信の形成】。

第二に、「他者と協働する力」に関する下位構成概念（「社交性」「敬意」「思いやり」）では、学童保育において支援員が認識する子どもの成長としての他者関係性の質を十分に表現できていないことである。例えば、【リーダーとしての責任感による行動】や【子ども集団の自己組織化／発達段階による対等的関係性への困難性】、【リーダーの不在と代替】等のように、自治的な意思決定や協働の場面において、3年生が主体的にリーダーシップを発揮する姿や下級生が3年生の不在時にそれを補完しようとする姿が認識されている。このようなリーダーシップやフォロワーシップといったスキルを「社交性」として捉えることは非常に大雑把ではないかと考える。

また、他者関係性を示す語りの中には、協働という一側面から見た「社交性」や「思いやり」という視点では把握することが難しいものも確認された。確かに、【全員による合意形成に向けた

行動】や【少数意見の尊重】のように、合意形成に伴うマイノリティへの配慮行動は「他者と協働する力」と言えるかもしれない。また、【子ども間関係における他者認識の変容／形式的平等の視点からの共感】や【子ども間関係における他者認識の変容】のように、他者理解を深め、かかわり方の工夫を試みる姿は下位構成概念の「思いやり」の概念で説明することができるかもしれない。しかし、納得がいかななくても折り合いをつけることへの気づき【合意形成に向けた思考方法の提案／同質化から異質共生へ】や、関係性を再構築する志向性【自尊感情の醸成／従属の関係から対等な関係への変容】のような継続的な営みとしての「共生」⁴を試みる子どもの姿は、これらのフレームで捉えることは困難であろう。相手と同様の気持ちになったり、自らの考えを変えることはなくても「折り合いをつけることを覚えた」ことやこれまでの友達との「力関係」に不満を持ち、「対等な関係」を構築していこうとする子どもたちの成長は、「社会性」や「敬意」、「思いやり」の概念とは異なる他者関係性を示す概念によって表されるスキルであると考え。

第三に、「忍耐力」や「自己抑制」等の下位構成概念は、必ずしも目標達成のために発揮されているとは限らないことである。もちろん、Aクラブの指導員が捉える子どもの姿には、けん玉やコマ回し等の目標達成に向けた子どもたちの自主的で自己抑制的な姿が確認できた。しかし、GMでのG支援員とH支援員のやり取りにも表れているように、子どもたちがどのくらい「目標」にこだわっているのかを判断することは困難である【意欲の醸成】。当初から明確な目標を立て、その達成に向けて行動しているというよりはむしろ、伝統あそび等の行事をきっかけにあそび始める中で、じわじわと興味を持ちはじめ、練習を続けていく。その先に何らかの目標が位置づいている、というようなものが多いのではないだろうか。

また、上述の【合意形成に向けた思考方法の提案／同質化から異質共生へ】や【特定の子どもへの

継続的で協働的なかかわり／支援員と子どもの関係から子ども同士の関係へ】のように、日常的な集団生活においてルールや役割を果たす際に自己抑制的にならざるを得ないものも多い。このことは社会情動的スキルの定義において「(c) 個人の一生を通じて社会・経済的成果に重要な影響を与えるような個人の能力」であるとされているように（池迫・宮本 2015: 13頁）、その資質・能力が将来に向けた目標達成という限られた場面を想定しているため、学童保育において社会化される際に必要となる目的達成的要素の薄い非認知能力を把握しにくくしているのではないかと考える。

（3）BクラブにおけるGMの分析

BクラブにおけるGMについても同様に、社会情動的スキルのフレームとの関係について分析を行った。分析より得られた知見は以下の5点である。

第一に、Bクラブの支援員によって認識された子どもの成長は、Aクラブと同様、相対的に「情動を制御する力」に関するものが少ないものの、相対的に「楽観性」や「自信」などの下位構成概念が強く認識されていたことである。Bクラブでは、クラブ内のグループによる夏祭りの実践を通した子どもの成長についてミーティングを行ってもらった。夏祭りに際して、グループのリーダーを決める必要があるが、その際「ちょっとその子、あんまりそんなに頑張れないんですけど、『店長やりたい』って言って、店長をやってみて」というように、根拠のない自信を持って意欲的に手を挙げる子どもの姿【子ども自身の意欲と能力の乖離】や「上級生がいたので、その2人がやってたから私も当然やりたい」というような先輩への「憧れ」からリーダーに手を挙げる子どもの姿【先輩の姿への憧れと役割の関係】が認識されている。また、夏祭りの準備は子どもたち主導で行うため、非常にしんどい思いをすることも多いようであるが、「当日は楽しめるから…(中略)…これだけしんどい思いしたけども、来年も店長した

表2 Aクラブの分析結果（一部抜粋）

| 発言者 | カテゴリ | 語り | 児童クラブ運営指針 | | |
|-----|--|---|-----------|-----|-----|
| | | | 自主性 | 社会性 | 創造性 |
| H | 自主性の発露 | 新しくけん玉クロスを自分で用意したり、oさんは、発表の練習期間中に、自由に一旦外に遊びに行ってもいいよって言う時間でも、自主的に練習に取り組みという姿がありました。 | ○ | | |
| H | 全員による合意形成に向けた行動 | また、毎回率先して意見を出している人だけでなく、他の人にも「誰誰はどう？」とか「意見ある？」という風に個別に聞いていくっていう姿が見られるようになっていっています。 | | ○ | |
| H | 子ども間関係における他者へのかかわり方の工夫 | 3章の成果としては、子ども同士の関わりがより少しずつ増えているというところです。前期にあった、sさんへの関わりに関して、3年生のqさんは変わらないうちに関わっていく姿や、それを見ていたrさんも、全体の流れに入らない時に声をかけていく姿があって、その中で「10秒数えるから、それまでに並べよう」と優しく言っていて関わりていくという姿も見られるようになってきています。 | | ○ | ○ |
| H | 子ども間関係における他者認識の変容／形式的平等の観点からの共感 | これは以前、sさんと第2のtさんの言い合いを見ていた、uさんやvさんが、sさんに悪口を言ったというトランプがあり、その時に支援員から、sさんが怒っている理由についての話を3年生に説明すると、「1対2は単価じゃなあ。」とsさんの気持ちや理解しようとする3年生の姿があって、sさんの中で3年生の意識というのが少しずつ変わっていったのではないかと考えられています。 | | ○ | |
| H | リーダーの不在と代替 | さらに同じ頃の2年生のwさんやxさんも、金曜日のおやつの際などに、3年生がいけない時には、自分達がしよと考えて関わっていく姿があります。 | | ○ | |
| H | リーダーとしての責任感による行動 | ただ3年生は結構「何かあった時には俺がいく。」みたいなところがあった。昨日、欲しい物ランキングの投票を3年生主導で進めていったんですけど、その時に皆が集まっている所に、前に来てちよつと邪魔に入ったり、いきなり「わあー。」と叫びました。我々のウツを勝手に出していきなり出ていって、3年生の意識というのが出てきて止めにいって、「ちよつとこちへ。」と行って皆の邪魔にならないうちに連れて行ったりっていう姿が出てきて。 | ○ | | |
| G | 特定の子どもへの継続的で協働的なかかわり／支援員と子どもの関係から子ども同士の関係へ | sさんを取り巻く関係が、変わってきたことですよ。だから、sさんが、あつちこちへ行っていて、あつちこちから支援員が追いかけていたのが、子ども同士で声をかけ合うようになって、で、sさんもちよつと抑え気味になる場面もあるようになってきてますよ。sさんがやめて。」とて言っていました。 | | ○ | |
| D | 子ども間関係における他者認識の変容 | だから、皆がsさんを理解して、こういうタイミングなら、今言ったらsさんが前行けるとか、そういうことがたいぶ出来てきたんかなあと思って。 | | | △ |
| D | 子ども集団の自己組織化／発達段階による対等的関係性への困難性 | さっきのA指導員の3年生へ繋げる関わりは、もう既に実は自分達で出来ていて、何かそこは支援員が間に入らなくてもいいけどんじやないかなっていう風にたぶん第1の中では分析して、むしろ3年生がsさんに対しての世話を焼くじゃなくって、3年生が例えばsさんとそれ以外の子を繋げるって言うたらちよつと低学年だからかなそこは難しいんですけど、そこはまあ色々あるんよ、1年生同士とかはまだ。 | | ○ | |
| A | 子ども間関係の拡張／成功体験による自信の形成 | sさんの友達関係も広がってきたよな感じですよ。土曜保育なんか一緒に。元々、伝承遊びの発表とかも、すこいきつって。顔が明らかに曇って。皆の前で発表出来なくて子じやなかったけど、土曜保育の少人数の15人とか20人位の中で、yさんとか、コマを持ってやってた時に、回せんですよ。ばつと1回で、で、それで彼は自信をつけて、発表出来るっていう自信を持ったみたいじゃったし。 | | ○ | |
| A+ | 自尊感情の醸成／従属的關係から対等な関係への変容 | で、zさんとか、mさんとか、今までは結構sさんの方を自分達が上みたいな感じで、ちよつと手下的なところがあつたけど、mさんなんかも、ちゃんとして、僕は空手習っているsさんに対して対等出来るようになってい。とかが言いながら、ちよつとどう何言うんですかね、やられればないうち言うたら言い方が悪いんですけど、やっぱsさんに | | ○ | |

い」と思える子どもの姿【再挑戦の意欲を促す楽しさ】も認識されている。

また、夏祭りの実践の中でも、お客さんとのやり取りの場面において、「レジにいるけど、計算できないから、電卓だけは打つけど、電卓打ってる間にお客さんの顔見て『2回だから 50 円かな?』って言われてたら『50 円です。』って言って。その辺が面白さと、微笑ましい感じでしたね。」というように、状況に応じて柔軟に対応する子どもの姿【場や状況に応じた柔軟性】が認識されていた。

第二に、BクラブのGMの分析からは、個人の成長だけでなく、子ども集団の成長に対する視点を読み取ることができる。というよりむしろ、Bクラブでは、Aクラブほど個人名称を挙げてその子の変容を捉える語が見られなかったと言える。Bクラブの支援員は、個人の成長にももちろん着目しているものの、相対的に、夏祭り等の行事の継承やそれに伴うリーダー役割、上級生への憧れ等、学童保育内の子どもと指導員に共有されている組織文化に着目している【クラブの組織文化の継承】。また、夏祭りのシステムそのものだけでなく、「店長やってる5、6年生の子達も、1年生の時に言われて嬉しかったところが、自分で経験してるから、それも言えるんかも知れないですね。」というように、その中でコミュニケーションについても次の世代に継承していく様子が認識されている【自身の好ましい経験の継承】。

第三に、Bクラブにおける失敗体験に対する肯定的な認識である。上述の「楽観性」や「自信」という下位構成概念が多く認識されていることも関連して、BクラブのGMでは、夏祭りでのたくさんの失敗体験とそこからの学びについて語られていた。失敗体験は、まずグループ内で共有され【子どもの失敗体験とその省察】、その後、クラブ間を越えて共有され【子ども主体の省察の機会】、また世代を越えて学びに変換されている【子どもの失敗体験からの学びとその継承】。子どもの失敗体験を寛容に受け止め、そこからの学びの大切さを共有する組織文化が支援

員も含めて子どもたちの間に認識されている。

第四に、Bクラブの支援員によって認識された子どもの成長の中には、情動を制御することなく、自分たちで決めたことだから自分たちの信じる通りに行くという姿を読み取ることができる【子どものやり抜く力と達成感】【子どものやり抜く力と達成感】。このような支援員や上級生の指示（反対）やアドバイスに耳を貸さず、自らの信念を突き通す自己本位性があることも認識されており、制御とは異なる情動に関わる非認知能力の側面に着目する必要があることがわかる。

第五に、Aクラブと同様に、「他者と協働する力」に関する下位構成概念（「社交性」「敬意」「思いやり」）では十分に表現できていない他者関係性の力があることである。上述の通り、BクラブのGMでは夏祭りという行事をテーマにしたふり返りであったため、各グループでの協働関係における子どもの成長を捉えるものが多かった。例えば、「自分がどうリードしていったらいいのかわか、自分がどう指示出していったらいいのかわかというのを学んでいく」というようなリーダーとしての振る舞い【リーダーとしての役割意識と行動の関係】や、『俺たち第3だ一。』みたいな、一体感を持つみたいな。」というように目標の共有を目指す主体的な子どもの行動【クラブの一体感】が認識されている。一方で、危機的な状況にいたることで、ようやく役割との関係から責任感を持つようになる子ども【責任感に基づく行動】や、外部からの刺激を受け危機的意識を持つ子ども【外部からの活動を促す危機意識の刺激】の姿も認識されている。いずれも他者との協働場面におけるリーダー／フォロワーとしての力に違いないが、これらはやはり「社交性」という言葉では表現しきれないものであると考える。

なお、Aクラブの分析同様、他者理解を深め、かわり方の工夫を試みる姿も認識されていた。例えば、「1年生ができる事って何だろうって考えたりとか、3年生の子だったら何ができるのか」というように、「いろんな発達段階がある中で、相手のできる事できない事を考えられる」子どもの姿【発達段階

による差異への配慮】や、「コミュニケーションできない1年生なんかは、こういう感じとか、教えながら。だから、何とか分かってもらうために頑張るみたいな世界があって。」というように、かかわり方の工夫をする姿【他者へのかかわり方の工夫／寛容な関係性】が認識されている。加えて、【他者へのかかわり方の工夫／寛容な関係性】では、準備不足から、お祭り当日にうまく接客ができない子どもについて、文句を言いつつも暖かく包摂するようなコミュニケーションに変換していることが認識されている。「他者と協働する力」のフレームのままでは、このような共生や寛容さについて捉えることができないと考えられる。

(4) 運営指針における「自主性」「社会性」「創造性」との関係

以上のように、A・Bクラブの支援員によって認識された子どもの成長について、ここまで社会情動的スキルのフレームで捉えることを試みた。だがその結果、学童保育で育まれる子どもの非認知能力を捉える上で、社会情動的スキルのフレームやその下位構成概念では十分に捉えきれない要素があることが推察された。

本稿では、運営指針における「自主性」「社会性」「創造性」との関係についても分析を行った⁵。その結果、得られた知見は以下の3点である。

第一に、「自主性」では表現しきれない子どもの主体性への着目である。自主性とは、自ら進んで行動することである。しかし、両クラブの支援員が認識している子どもの成長は、それに留まらず、自ら考え、判断し、行動する主体的な子どもの姿を捉えたものであったと言える。学童保育においては、確かに支援員による環境構成や仕組みづくりによって、子どもたちが自ら考え、行動できる環境が疑似的につくられる部分も多い。しかし、このようなことは別にしても、子どもたちは日常的な遊びや生活の中で自ら考え、判断し、行動する主体性を発揮していると考えられる。このことは、上述のBクラ

ブにおける【責任感に基づく行動】や【外部からの活動を促す危機意識の刺激】のように、開始時点では決して意欲的とは言えないものの、危機意識が高まる（あるいは、高められる）中で役割意識や責任感が育まれ、その結果、自ら考え、判断し行動する姿へと変容していった子どもの姿からも読み取れる。このように、子どもたちが自ら考え、判断する自治的側面やそのことを大切にする価値観やクラブ内の文化の継承性へ着目することも肝要である。

第二に、「社会性」の多元性への対応である。学童保育における育成支援が子どもの生活世界を保障しようとする以上、ここでの子ども同士の関係は単純かつ、水平的な関係構築に留まるものではないと考えなければならない。異質な他者が向き合い、協働して物事に取り組む際には、当然様々な合意形成の場面に出会うことになる。その際、折り合いをつけることを経験したり【(Aクラブ)合意形成に向けた思考方法の提案／同質化から異質共生へ】、また、より生活しやすい集団づくりを行うために、他者へのケア的なかかわり方を工夫すること【(Bクラブ)発達段階による差異への配慮】や、時には異議申し立てを行い、関係性を組み替えること【(Aクラブ)自尊感情の醸成／従属的關係から対等な関係への変容】も必要となってくる。一方で、集団づくりにおいては、個へのかかわりだけでなく、学童保育の文化に適応し、それを継承するような集団とのかかわり【(Bクラブ)クラブの組織文化の継承】も子どもたちに求められる。このように、上述の分析から得られた他者関係性は、協働の側面だけでなく、共生、配慮、適応といった多元的な側面から捉えられるべきものであると考えられる。

第三に、「創造性」の対象範囲の拡張である。これまで、運営指針における創造性は、遊びや生活のルールの変更等の側面で捉えられることが多いものであったと考えられるが、上述の【(Bクラブ)発達段階による差異への配慮】のように、他者への働きかけの仕方の工夫や改善とい

表3 Bクラブの分析結果（一部抜粋）

| 発言者 | カテゴリ | 語り | 児童クラブ運営指針 | | |
|---------|------------------------|---|-----------|-----|-----|
| | | | 自主性 | 社会性 | 創造性 |
| J | 外部からの活動を促す 危機意識の刺激 | でもそれは意欲なの？それって何かこの近づいてきて頑張ろう、あつやばいつていうのを、何か「あんた店長でしょ、やらんといけんよ。」みたいな。「大丈夫なの？」みたいな。外から言われて。「ああ、俺はそんなもろ。店長ってなつたけど何か俺やらんといけんのか。」みたいな何か、そういうのはないんやるか？ | | | |
| L, J | 子どもの失敗体験とその省察 | <p> J指導員：店長ね。 J指導員：あつ、店長ね。店長だけ居なくなつて、できないで分かつてる時に、残された低学年の子は何したらいいか分からなからできないで、この状況で、今何にも店できでなから、本当にあなたの店は今も開店できませんよぐらいな勢いだつたので、で、どうしたらいいかという話をね、した時にやつばりちゃんとかね、言つておけば良かったとか、指示しておけば良かったとか、皆で、自分が計画を折角進んで立っているのに、それを伝えてなかった。話をしなかつたことがいけないのか、すこい出てきて。 </p> | ○ | △ | |
| J | 子どもの失敗体験からの 学びとその継承 | その後、cがハリハールができないからバニックになつたという事もあつたんだけど、うん。何かハリハールするつて言つたらね、その子達の店ができてないから「できません。」つて言つたら、発達障害の子がバニックになつたつていうような事もあつたけどその次の年、今度は、aが卒業して、bが卒業になつたね。つたら、bはやつばりその経験をすこい覚えて、すこいよ。だから指示が、自分が居ない時とか、できない時には、本当に1年生の子には「これを何個作つていてね。」とか、「これをしといてね。」とか、すこいやつばりつてね、ちゃんど伝えてるんよ。それは、あの時のaとbの班が、ポロポロだつた、あの1年があつたから、その次の年のbは、aが居なくなつた後、俺はそつていう所をちゃんどやろうみたくなことが、思えて、で、すこい今も、ちゃんとリーダーシップじゃないけど、ね、發揮して班長として頑張つて、今年6年で卒業するけど、というやつばり何か、できない。 | ○ | ○ | |
| I | 再挑戦の意欲を促す楽しさ | だからリーダーになつた時の経験が、当日は楽しめるから、来年もね、店長をしたい、これだけしんどい思いしたけども、来年も店長したいつて思う仕組みになつてるんだね。構造上。 | ○ | | |
| J | 子ども主体の省察の機会 | 子ども実行委員会の良いのは、そういうのをそれは施設aの工ボソードなんだけど、それをちゃんど子ども達が持つて来てくれるんよな。各施設の代表者で実行委員会をするから、「去年は本当、ヨ一ヨ一釣りのあれ足らんかつて大萎やつたんよ。施設a。」つていう話を、実行委員会です子ども達が何回も開くうちに何が問題点で何が必要かつていうのを、やつばり5、6年生が実行委員にいるから各施設からのつていう話をね、ちゃんと持つて来て喋り上げてくれて、ここで全体をどうしていかつていこうと。じゃあ、場所はどこがいいんだとか、そういうことを全部考えてやつてくれるんで。 | ○ | ○ | ○ |
| L, J | 子ども自身の意欲と 能力の乖離 | J指導員：うちも4年生のつていう。あのちよつとその子、あんまりそんなに頑張れないんですけど。「店長やりたい。」つて言つて、店長をやつてみて、でも、指示がやつばりできない。低学年にもできないし、自分としても何をしたらいいか分かつてない。で、結局グダグダしちゃつて、もういよいよ本番に、あと2日ぐらいで本番になつた時にも、dのお店が景品が10個ぐらしかなくて、で、10人お客さん来たら終わるよつて言つて、 | ○ | | |
| L, J, I | 責任感に基づく行動 | <p> J指導員：あの人数の中で？10個。 J指導員：で、「どうするん？」つて、でも、あと2日ぐらしかないつて、で、結局、店長として他の女の子のお店の所行つて、「景品を下しよ。」つて言う。 J指導員：素晴らしい。 J指導員：店長として、頭を下げて貰つたつていう話。来年どうするか。失敗を活かしてくれたいらいないかと思つています。 </p> | △ | △ | |

ったことも、創造性として認識することが可能である。異質な他者が集まる学童保育であるがゆえに、社会性と関連した創造性の側面に焦点をあてることが肝要である。

5. 考察

(1)「学童保育で育てたい資質・能力」の指標

本研究の目的は、支援員が認識する子どもの成長とはどのようなものかを明らかにすることを通して、「学童保育で育てたい資質・能力」を捉える指標を構築することであった。そこで本稿では、2つの事例(Aクラブ、Bクラブ)において、育成支援を通した子どもの成長に関するGMを行った。分析の結果より得られたカテゴリーとその語りについて、社会情動的スキル(Social and Emotional Skills)の3要素(「目標を達成する力」「他者と協働する力」「情動を制御する力」と、運営指針における3要素(「自主性」「社会性」「創造性」との関連から解釈を試みた。だが、支援員が認識する子どもの成長のエピソードは、これらの指標では十分に把握することができないことが明らかになった。

そこで、得られたカテゴリーから学童保育で育みたい9つの資質・能力を導出した⁶。第一に、「①自信・楽観性」である。ここには、今の自分に自信を持つ力や楽しむ力、前向きに捉える力が含まれる。第二に、「②自己抑制・省察」である。ここには、自分の気持ちや行動を制御する力や自分の気持ちと現状(能力)のズレを認識する力、自らの失敗をふり返る力、他者の失敗を振り返り、我がこととして捉える力が含まれる。なお、①と②の資質・能力は、個々の資質や特性の要素が強いものという点が共通している。

つぎに、「③熱意・意欲」である。ここには、熱中する力や挑戦心、やり抜く力、自己本位性が含まれる。第四に、「④主体的行動力」である。ここには、目的意識を持って行動する力や自己決定力が含まれる。③と④は主体性に関わるものという点で共通しているが、③が資質的要素

であるのに対して、④は外化する行動力である点が異なっている点である。

つづいて、「⑤協働的志向」である。ここには、リーダーシップやフォロワーシップ、自律的運営能力、コミットメント、役割意識(責任感・役割期待への応答)が含まれる。また、「⑥ケア的志向」には、活動の曖昧さや不十分さを受容する力や失敗を受け止める柔軟さ、他者への配慮行動、他者理解、他者の配慮の受け止め、マイノリティへの理解が含まれる。さらに、「⑦民主的行動力」には、多様な意見を反映する手法を持つことや民主的な対話手法を持つことが含まれる。⑤と⑥と⑦は、社会性に関わるものという点で共通しているが、⑤と⑥は資質的要素であるのに対して、⑦は外化する行動力である点で異なっている。

最後に、「⑧創造的思考力」と「⑨文化継承」である。能力としての集団創造性を示す「⑧創造的思考力」には、恒例行事の意味の問い直しや折り合いをつける方法、多様な視点から対話を行う視野の広さ、新しいあそびやそのルールの創造、第三の選択肢の発想、関係性の組み換えが含まれる。集団文化の継承性を示す「⑨文化継承」には、支援員の価値観の内面化やクラブ文化の内面化、上級生への憧れが含まれる。

また、A・Bクラブの事例に立ち返ると、これらの9つの資質・能力は、実際には、多様な領域において表出していたと言える。それは、子ども自身が自らの気持ちや行動と向き合う「自己」の領域、学童保育内での多様なかかわり合いによる「他者関係」の領域、そして、各学童保育における集団生活やあそび、行事等の基盤となる「文化・価値」の領域である。さらに、支援員が語る子どもの成長のエピソードには、それぞれの領域において子どもたちが現状を維持・調整・継承していくような姿や、現状を省察し、批判的に捉え、あり得る形へと変革・発展していこうとする姿の異なる場面が読み取れた。例えば、「自己」の領域においては、維持・調整型として「ありのままの自分を受け止め、

表4 学童保育で育てたい資質・能力の指標：3つの領域・6つの育てたい子どもの姿・9つの資質・能力

| 3つの領域 | 6つの育てたい子どもの姿 | 9つの資質・能力 | | | | | | | | | | | |
|------------|---|------------------|-------------------|-----------------|-------------------|------------------|------------------|-------------------|-------------------|-------------|--|---|---|
| | | (1) 自信 樂觀性 | (2) 自己制御 省察 | (3) 熱意 意欲 | (4) 主体的 行動力 | (5) 協働的 志向 | (6) ケアの 志向 | (7) 民主的 行動力 | (8) 創造的 思考力 | (9) 文化継承 | | | |
| I. 自己 | ①ありのままの自分を受け止め、自己を維持・調整できる子ども | ○ | ○ | | | | | | | | | | |
| | ②自ら省察し、自己を変革・向上できる子ども | ○ | ○ | ○ | ○ | | | ○ | | | | | ○ |
| II. 他者関係 | ③他者や物事への寛容さを持ち、その関係性を維持・調整できる子ども | ○ | ○ | | | | | ○ | | | | | ○ |
| | ④他者や物事を尊重し、その関係性を変革・発展できる子ども | ○ | ○ | ○ | ○ | | | ○ | | | | ○ | ○ |
| III. 文化・価値 | ⑤既存の集団の文化や民主的な価値観を理解し、維持・継承できる子ども | ○ | ○ | ○ | ○ | | | ○ | | | | ○ | ○ |
| | ⑥既存の集団の文化や民主的な価値観を批判的に捉え、時には新たな文化や価値を創造できる子ども | ○ | ○ | ○ | ○ | | | ○ | | | | ○ | ○ |

自己を維持・調整できる子ども」の姿が、変革・発展型として「自ら省察し、自己を変革・向上できる子ども」の姿が学童保育において育てたい子どもの姿として表出している。これらはともに、「①自信・楽観性」や「②自己制御・省察」に関する資質・能力に関わるものであるものの、後者は自らを変革していくという点において、「⑧創造的思考力」が必要であり、またそれを行動に移しつづけるために、「③熱意・意欲」や「④主体的行動力」が必要になるものである。なお、「他者関係」や「文化・価値」の領域になるほど、そこで育てたい子どもの姿は、より多様な資質・能力の発揮が必要になることを想定している。

(2) 課題と今後の研究課題

本調査によって示された「学童保育で育てたい資質・能力」の指標は、2つの事例（Aクラブ、Bクラブ）における支援員による子どもの成長を対象としたGMの記録から析出したものである。社会情動的スキルや運営指針の自主性、社会性、創造性のような概念を参考にしているものの、それらが学童保育で把握される子どもの成長の姿を十分に把握するものとは言えないことから、学童保育において育みたい子どもの資質・能力を捉えることを試みた。対象とした事例（Aクラブ、Bクラブ）は、日頃から育成支援計画の作成とそれに基づく実践を行うとともに、組織的な省察の機会を定期的に持つ学童保育であり、本調査より得られた指標は一定の信頼性があるものと推察する。

だが、以下の点で課題が残る。第一に、子どもの成長を把握する場面の限定性である。本調査ではできる限り多様な資質・能力を捉えるために、Aクラブでは日常的な遊びと生活をテーマとし、Bクラブでは夏休みの行事である夏祭りをテーマとした省察の機会としてGMを設定した。今後、より多様な場面における子どもの成長のエピソード記録をもとに、「学童保育で育

てたい資質・能力」の指標の対応可能性を検証する必要があるだろう。第二に、地域特性の反映である。本調査は同一県内における異なる市町村の学童保育を事例としたが、学童保育のあり様は都道府県によって歴史的・制度的・実践的に多様な形態を示すものである。このことを踏まえ、運営形態や歴史が異なる地域において本指標がどの程度機能し得るか、検証していく必要があるだろう。

なお、以上のさらなる調査を通して、本指標の修正を行うとともに、本指標をもとにした質問紙調査を実施することは、今後の研究課題である。例えば、本指標をもとに、支援員が日常的に意識しやすい子どもの資質・能力とそうでない資質・能力に違いがあるとすれば、それはどのようなものなのか。また、実際の学童保育の経験を通じて、子どもたち自身はこれらの資質・能力の向上をどの程度認識しているのか。今後、これらを明らかにすることを通して、養成段階において支援員が学ぶべき事柄を検討することを試みたい。

<引用・参考文献>

- 池迫浩子・宮本晃司・ベネッセ教育総合研究所（訳）（2015）『家庭、学校、地域社会における社会情動的スキルの育成—国際的エビデンスのまとめと日本の教育実践・研究に対する示唆—』ベネッセ教育総合研究所
- 一般社団法人日本生涯学習総合研究所（2018）『「非認知能力」の概念に関する考察』
- 内田千春（2017）「幼児教育における社会情動的スキル」『子ども学』第5号、8-29頁
- 岡本智周（2016）「個人化社会で要請される〈共に生きる力〉」岡本智周／田中統治編著『共生と希望の教育学』筑波大学出版会、30-41頁
- 勝野愛子（2016）「幼児の非認知能力の育ちの考察」『岐阜聖徳学園大学教育実践科学研究センター紀要』第16巻、207-214頁
- 経済協力開発機構（OECD）編著、ベネッセ教

育総合研究所企画・制作、無藤隆・秋田喜代美監訳、荒牧美佐子・都村閑人、木村治生・高岡純子・真田美恵子・持田聖子訳 (2018)『社会情動的スキル—学びに向かう力』明石書店

西條剛央 (2007)『ライブ抗議・質的研究とは何か (SCQRМ ベーシック編)』新曜社

住野好久 (2017)「学童保育所の多様化が「学童保育」に提起すること」『学童保育』41-50 頁

戸田淳仁・鶴光太郎・久米功一 (2014)「幼少期の家庭環境、非認知能力が学歴、雇用形態、賃金に与える影響」『RIETI Discussion Paper Series14-j-019』独立行政法人経済産業研究所

中山芳一 (2017)『新しい時代の学童保育実践』かもがわ出版

中山芳一 (2018)『学力テストで測れない非認知能力が子どもを伸ばす』東京書籍

西垣吉之・西垣直子・橋村晴美 (2018)「環境に関わって生み出される遊びにおける非認知能力の評価に関する研究」『中部学院大学・中部学院大学短期大学部 教育実践研究』第 3 巻第 2 号、79-88 頁

西坂小百合、岩立京子、松井智子 (2017)「幼児の非認知能力と認知能力、家庭でのかかわりの関係」『協立女子大学家政学部紀要』第 63 巻、135-142 頁

平野麻衣子 (2016)「社会情動的スキルの育成に

関する考察」青山学院大学教育学会紀要『教育研究』第 60 号、79-92 頁

Heckman, J.J., and Rubinstein, Y. (2001) The Importance of Noncognitive Skills: Lessons from the GED Testing Program. *American Economic Review* 91 (2) , 145-149

Heckman, J.J., and Tim Kautz (2013) Fostering and Measuring Skills: Interventions that Improve Character and Cognition. NBER Working Paper Series 19656

堀越紀香・藤野沙織・北田沙也加 (2017)「幼小接続期の育ち・学びを支える力を捉える手法の検討」渡邊恵子 (研究代表者)『平成 27~28 年度プロジェクト研究報告書 幼小接続期の育ち・学びと幼児教育の質に関する研究 (報告書)』国立教育政策研究所、74-96 頁

李嬋娟 (2014)「非認知能力が労働市場の成果に与える影響について」『日本労働研究雑誌』第 56 巻 9 号、30-43 頁

本研究は JSPS 科研費 18H01002「基盤研究 (B) : 非認知能力を育成する放課後支援人材養成カリキュラム開発のための基礎的研究 (研究代表者:住野好久)」の助成を受けたものである。

1 OECD 編著 (2018) によれば、3つのスキルの下位項目として、「目標を達成する力」には、忍耐力や自己抑制、目標への情熱等が含まれること。「他者と協働する力」には、社交性、敬意、思いやり等が含まれること。「情動を制御する力」には、自尊心、楽観性、自信等が含まれることが示されている。

2 ヒアリング調査協力者の話をもとに作成。それゆえ、各クラブの記載内容の文言が異なる。

3 A クラブの GM は、同日に開催された研修会後であった。そのため A クラブの支援員を取り囲み、他の学童保育で勤務する支援員が観察をする中で GM が行われた。

4 岡本によれば、共生とは「あるもの」と「異なるもの」の関係性を対象化し、両者を隔てる

社会的カテゴリ自体を組み直す営み」だと考えられる (岡本 2011 : 39 頁)。本稿で共生概念を採用するのは、本事例からは得られていないものの、クラブ内の集団における様々な社会的カテゴリ (力の強い子/弱い子、発言権のある子/ない子、上級生/下級生、男/女など) の組み換えを想定しているためである。

5 A・B の分析において、運営指針の 3 要素との関連が推測される語りについては、表 2・3 において、明確な関連があると思われるものは○、やや関連があると思われるものは△とした。

6 なお、資質・能力の導出は、まず代表者が KJ 法を用いて得られたカテゴリを類別し、9 つの資質・能力 (案) を示し、共同研究者間での協議を踏まえ、修正を行った。