

# 放課後児童クラブの支援員は、どのように子どもをほめているのか？

松嶋秀明

人間関係学科

## 問題・目的

本稿では、いくつかの市町の「放課後児童クラブ(学童保育)」を対象として、支援員はいかに子どもを「ほめ」ているのか、また、それについてどのように意味づけているのかをクラブでのフィールドワーク、および支援員へのインタビューから明らかにする。

「放課後児童クラブ」とは、保護者が労働等により昼間家庭にいない小学校1-3年の児童や、その他健全育成上指導を要する児童(特別支援学校の小学部の児童及び小学校4年生以上の児童)を対象として、学校の授業終了後(放課後)の時間における適切な遊び・生活の場を与え、子どもの健全育成を支援していくことを目的とする制度である。

2015年に当時の政府が「一億総活躍社会」「女性が輝く日本」といったキャッチフレーズを打ち出すなど、近年、女性の社会進出をすすめることがわが国の課題ともなっているが、こうした動向を支えるうえでは、柴田(2016)が明らかにしているように、子育て支援制度の充実が重要な役割をになっている。本稿でとりあげる放課後児童クラブも、こうした子育て支援制度のひとつである。開設クラブ数は、およそ2-30年前から漸増を続けており、令和4年度には26,683箇所、登録児童数1,392,158人と過去最高を記録している(厚生労働省, 2022)。これは夫婦共働きで放課後も子どもの見守りができない家庭が増加していることを意味している。保育サービスのさらなる拡充がもとめられる。

ここで子どもの立場にたって考えたとき、提供されている場の「質」を考える必要がある。例えば、池本(2016)は、放課後児童クラブの拡充事業の多くは、「女性の就労促進」の観点から、子どもを「預ける場所」を整備するという発想の域を出ておらず、子どもの立場から、放課後、ないし長期休暇中をどのように過ごすのがよいのか、子どもの成長・発達に相応しい環境となっているか、といった本来より重要であるはずの視点が希薄になっていると指摘している。

子どもたちに質の高い放課後の生活を保障するという観点からすれば、単に空間が確保されているだけでなく、そこでの児童同士の関わり、支援員と児童との関わりといった、生活の「質」の吟味が重要となってくる。

そこで本研究では、支援員が日々の児童との関わりのなかでも以下の理由から「ほめる」ことに注目する。というのも「ほめる」ことは子どもにポジティブな影響を与えやすいとされ、望ましい関わり方として推奨されることが多い反面、その運用は決して容易ではなく、その使い方に疑問を抱いたり、使い手に迷いを生じさせたりするものでもある。

石川(2013)は、育児書・育児雑誌の記事にみられる「叱る」「ほめる」に関する言説を分析している。そのなかでは「ほめる」ことを手放しに奨励するものはむしろ少なく、ほめすぎることがもたらす弊害や危険性を指摘するものも多いこと、他方「叱る」ことをめぐっては、そのことを通して親子の絆や信頼関係が強まる、あるいは我慢する力がつくといったように、積極的に肯定的側面をとりあげるものもあれば、叱らなくてもよい環境を整えることの重要性を指摘するものもあったという。どのようなスタイルがよいのか結論の得るものではない。少なくとも、多くの子育てや教育についての雑誌においても頻繁にこのテーマがとりあげられることから、人々がどのような子育てをすればよいのかをめぐって不安をもち、考えをめぐらせていることを示している。

そのように考えれば、放課後児童クラブの支援員が日々の実践のなかでどのように「ほめ」ており、自らの「ほめ」をどのように意味付けているのかを知ることは、放課後児童クラブが子どもにどのように関わり、どのように子どもたちの育ちを支えようとしているのかを考えるよいきっかけになりえる。今回は、支援員が日々の実践のなかでどのようにほめており、それをどのように意味付けているのかを、フィールドワークとインタビューから事例的に明らかにすることを目的とする。

## 方法

### 対象クラブと支援員の情報

滋賀県内の2つの市が運営する放課後児童クラブ計4箇所(A市の公設民営の放課後児童クラブ1、およびB市の公設公営のクラブ3.表一参照)で参与観察をおこなった。A市のクラブの運営委託をうけているNPO団体Aは「叱るよりもほめること」を推奨し、「児童1人ひとりのいいところに目を向け、そこを伸ばしていくこと・できている子をほめることで、できていない子自身に気づかせる」ことを支援方針とするクラブであった。B市はいずれも公設公営のクラブであり、Dをのぞいていずれも大規模クラブであった。

表 観察対象となったクラブ、インタビュー協力者

クラブ名称	設置運営形態	児童数	クラス数	指導員数	インタビュー協力者
A	公設民営	45	1	5	N・H・S
B	公設公営	100	2	8	Y
C	公設公営	120	2	10	O
D	公設公営	35	1	2-3	F

### 調査内容

**参与観察：**参与観察は201x年に年間合計12回おこなった。時間帯は学期中は13時-18時までの5時間。長期休暇中は10時-18時までの8時間であった。調査者は支援員として勤務した経験があり、いくつかのクラブの職員や子どもとは事前に面識があった。

調査では支援員と子どもとの関わりに焦点をあてた。子どもと支援員それぞれの動きに注目しつつ、支援員からのほめが行われている場面をとりあげ、当日の観察終了後、記憶をたどりつつメモ記録を作成し、分析資料とした。

**支援員へのインタビュー：**1対1での半構造化面接をおこなった。基本的に支援員の自由な語りをさまたげないように聞いたが、子どもをほめる際、声をかける際に意識していることや、印象に残っているエピソードは必ずきいた。また、上記の参与観察中も、気になる場面があった際には都度、その指導員にたずねたりした。

### 倫理的配慮：

上記の観察のすべては当該市の管理者からの調査承諾をうけた上で行なった。支援者からは研究について説明したのちに同意書を得た。

なお、本文中のクラブ名、人物名などの一切は仮名としている。

### 分析方法

4つのクラブともに支援員は子どもへのほめる行為をしていた。そのなかでほめる側とほめられる側とのあいだで相互作用(インタビューで当該行為への言及があるなど発信者側のほめる意図が明らかで、受けて側もほめられていることを認識しているもの)が成立しているものであり、受けて側になんらかの肯定的な影響があると考えられるエピソードを分析単位とした(7事例)。「字が綺麗」「絵がうまい」といったように、一般的にほめ言葉とされる言葉だけが一方通行的に発せられているものは含めなかった。分析にあたっては、事例分析の方法をとった。すなわち、こうしたエピソードのひとつひとつについて、そこで何がおこっているのかを記述しつつ、ほめることがどのような意味をもっているのかを事例的に解釈していった。

## 結果と考察

### 仲間同士でほめあう環境づくり

以下では7つの事例についてそれぞれ詳細に記述しつつ、ここでの「ほめる」ことがどのようにして行われているのか解釈していこう。

参与観察を通して、ほめる関わりは、決して支援員と子どもとのあいだだけでおこることではなく、クラブに通っている子ども同士でのほめもあることがわかった。そこでは子ども同士が互いにいろいろなことをほめあうというだけではなく、支援員が介在することでクラブ運営にいかしていることもわかった。以下の事例1がそれである。

〈事例1〉Aクラブでは夏休み期間中、おやつ時間に「嬉しかったこと報告会」という時間が設けられていた。これは、児童が「その日にあった嬉しかったこと(してもらって嬉しかったこと)」を全員の前で発表するというものである。発表したい出来事があったと考える児童

が自主的に挙手して発表するというかたちで行われ、児童2人と支援員1人が司会となってこれを進行する。子ども同士での発表のほか、支援員からの発表もなされることが特徴である（8月下旬のフィールドノートより）。

事例1のような取り組みについてクラブリーダーのNさんは、この「報告会」が、ある児童への関わりに関して着想されたものだと教えてくれた。その児童は、当時「やんちゃ」で支援員たちも手をやいており、子どもたちも被害をうけることがあったという。ところが、ある日、ある女子児童が、その男子児童から「優しく接してもらった」といい、そのことをNさんに話した。Nさんは、これを男子児童への関わりへのきっかけにできたらと考えて、その女子児童に、みんなの前でそれを発表しようともちかけたとのことであった。こうしたことの結果、その男子児童も、クラブのなかで少しずつ受け入れられていったとNさんは考えている。

「嬉しかったこと報告会」実践について考えてみると、この実践はさまざまなレベルで支援員と子どもとの関係、あるいは子ども同士の関係をかえるものになっていることがわかる。

第一には支援員にとって「うれしかったこと報告会」は、子どもの自然な「他の児童をほめたい気持ち」を利用しつつ、クラブ運営を円滑にすすめるための手段になっていることがわかる。すなわち、それまでは男子児童との関わりも「子どもの加害—支援員の叱責」といったワンパターンなものになってしまい、男子児童のアイデンティティも「問題児」でかたまってしまっていた。報告会はそうしたこりかたまった関わりをゆさぶる力をもっていたと考えられる。この報告会がそのような力をもったのは、支援員がほめて、子どもがほめられるという構造をズラしたからだと思われる。

一般的に支援員のほめは、なにか目的を達成するための手段として行われることが多い。そこで子どもの側でも、ほめることによって自分に何かをさせようという大人側の意図を見抜いて反発することもありえる。その意味で上記の例では、子ども同士の、それもほめるのではなく「うれしかったことを話す」という課題をつくることで、結果的に誰かにほめられるという状況をつくることのできている。また、それが個人の間でのやりとりにとどまらず、

全員の前で共有されることにより、自分がした小さな良いことが、全員に認められ、賞賛の対象になるという効果を受け手にもたらすことに成功していると考えられる。

と同時に、支援員は「うれしかったこと報告会」での重要な役割をせおっているとも考えられるので、出席するが、そこに出席しなければならないがゆえに、支援員にとっては、子どもの様子をしっかり見ようという意識にもつながるという効果が期待できる。

一方、ほめる側の子どもや、それをとりまく子どもの集団にとっても、「うれしかったこと報告会」の実践は、それまでの対象児童との関わり方を反省的にとらえなおし、更新していくために重要な意味をもっているといえる。クラブの子ども集団のまえで対象となる児童が自分には優しいことをしてくれたというエピソードを報告するならば、それを聞いている他の子どもたちにとっても、対象児童について日頃からもっていた（例えば、怖いといったような）イメージを揺り動かすものであっただろう。いってみれば、これまで築かれてきた固定化した人間関係が崩される契機となることも考えられる。

このように集団の中でほめあう関係がうまれることは、子どもにとっては自分の存在が、その場の成員にとって認められているという実感に結びつき、そこに居てもいいという安心感をうむことにつながるのではないだろうか。

また、どのような行動が周囲によい行為だと思われるのかを、当事者以外の報告会を聞いている児童に伝えられる機会にもなっている。ほめられた人の何が良かったのかを周囲の児童にも伝えることで、自らどのような行動が望ましいのかに気づけるということにもつながるだろう。

### 叱るかわりにほめるという方略

支援員は守らせたい規範を前提として、それが子どもたちによって破られた際、子どもたちを叱責するかわりに、別の部分をほめるという方法を多く用いていた。以下の事例2、事例3がそれにあたる。

〈事例2〉児童aをはじめとして2年生の男子児童4-5人がクラブ室内で、タオルをふりまわしながら走っていた。支援員が「危ない」と注意をするが、男子児童たちはやめようとし

ない。ところが、その後は「僕やめる～」と言った。これをしっかりと聞きとったHさんは即座に「自分で危ないって気づけてやめられたのえらい！」と声かけをした。すると、それを聞いた他の児童も次々に「僕もやめる～」といいはじめ、室内で遊ぶのにふさわしい遊び（カードやボードゲームといった）をはじめた（11月末、午後3時半ごろ）

ここではルールが破られたことをうけて、支援員から子どもに介入が行われている。事例2のようなことがおこった際、支援員がとる行為として思いつきやすいのは「叱る」ことだろう。ただし、いくら叱ってもルール違反が生じることはある。そのような際、叱るという方略は、有効ではないばかりか、支援員と子どもとの関係性をく叱る一しかられる>というものに固定化してしまいかねない。そもそも、ルールへの従い方がわからないという可能性もある。そこで、多くのクラブでは「なぜルールを守る必要があるのか」を丁寧に教えるという方法がとられることがある。

しかしながら、それでもルール違反が起こるときにはどうすればよいだろうか。事例2では、違反している部分を取りあげて叱るかわりに、違反に気づいたり、違反状態をやめたりすることをほめるという方法をとっている。

これまでにも、今回のaを含む男子児童たちは、教室内を走り回ることやプロレスごっこなど、他の児童にも危害が加わるような行動をよく行っており、注意を受けることが度々あった。しかし、今回のほめ以降、危険な行為をしてしまうことは相変わらず度々あったが、そのような危険行為があったとしても、自分から「やめる」と切り出せることや、「危ないで」と周りに注意を促す姿を見られる機会が増えた。

事例エピソードからも明らかなように、男子児童たちには支援員が「危ない」といっても効果がなかった。支援員はそこで、危険行為をやめるまで注意をし続けることもできたが、そうではなく、男子児童たち自身がその行為をやめるのを待った。そして、やめた瞬間を逃さずに、ほめの声掛けをした。そのほめ方も、「すごい」「偉い」といった抽象的なやり方ではなく、何がどうよかったのかを具体的にしている。つまり「1番にやめられたaくんさ

すが！」などのような、能力をほめるほめ方ではなく、「自分で判断できたこと」「気付くだけでなく行動に移せたこと」の過程を具体的にほめたことがaの行動変容に影響を与える一因になったのではないかと考えられる。また、『『ほめる』とは、おだてることでも甘やかすことでもなく、『その行為がどのように良いことなのか』を価値づけて示すこと』（菊池、2017）とあるが、今回のほめはまさに、どう行動できたのが良かったのかを明確に伝えながらのほめであったため、その後のaの変容につながったのではないだろうか。実際、自分から行動を中断したのはaのみであり、他の子どもは危険な遊びをつづけていた。このような場合、何がどうよかったのかが具体的に分かることで、その時に限らず、その後似た場面で行動できるようになるのかもしれない。

また、自分から「やめる」と言って行動を中断したのはaだけで、a以外の男子児童はそのまま危険な遊び方を続けるという選択もできたが、aの「ぼくやめる～」の言葉を皮切りに、続々と全員が危険行為をやめる結果につながった。このことは、a個人の能力に注目せず行動に注目したほめであったために、一緒に走り回っていた他の男子児童も自分に当てはめて考えることができ、行動を改められたのではないかと考えられる。

また、Hさんは「どの子どもでも必ず褒められるところはあろうと思う。それをどう見つけるか、『よし見つけてやろう』じゃないけど、『今日はあの子のいいところを絶対に見つけよう』とか考えながら仕事をする中で、またいろんなところが見えてくることも。」というように、普段から子どもたちの様子に注意を向けていることがわかる。こういった意識があったからこそ、aの発した言葉に敏感に反応することができたのだろう。

〈事例3〉支援員のNさんが全体にむかって指導をしていた時のこと。伝達事項や注意事項を伝えただけで、それへの返答が期待される場面で、2年生の児童はNさんの発言に明確な返事をせず黙っている状態であった。これに対して1年生の児童は、Nさんの話に大きな声で返事をしていて、このような状況をふまえてNさんは「1年生はしっかり返事してくれるね」と、やや大げさな態度で発言した。するとその後、2年生以上の児童も大きな声で返

事をするようになった。ただし1年生(の一部の児童)は、その場にいる大人からみれば明らかに1年生にむけて話していないことがわかる。発話に対しても大きな声で返事をており、これは場面によっては支援員の話を遮ってしまうこともあるほどだった。(インタビューより、5月頃のエピソード)

ここではNさんは、自分の話に回答しない2年生以上の児童に対して「ちゃんとお返事してね」などと注意喚起できたかもしれないが、そうはしなかった。反対に「1年生はしっかり返事をしてくれるね」と1年生側をほめた。その際、1年生「は」とつけることで、暗に1年生以外からの返事がないことをほめかしている。いわば、1年生をほめることで2年生以上の児童に間接的に注意したものといえる。インタビュー時の話口調から観察者には「皮肉」っぽさを感じられた。このクラブを運営するNPOは「できている子をほめることで、できない子自身に気づかせよう」としていた。本事例で2年生以上の児童が返事するようになったことは、こうした方針が成功したことを表している。

ところで、Nさんが、2年生以上の児童にしっかりと返事を求めるのはなぜだろうか。返事がなくても自分の話が耳に入っていないとは限らない。実際、Nさんが1年生をほめたあとでは2年生は大きな声で返事をするようになったが、これは児童がNさんの言うことを、こちらが思っているよりもよく聞いていたことをあらわしている。Nさんが1年生にむけて「しっかり返事ができた」という発話は、聞いて理解することだけではなく、それを理解したと明確に表明することが、いまこの場で求められていることだと児童に伝えていることも明らかになる。

#### 当事者の課題をほめにどのようにとりいれるか

ここまでの検討から、支援員のほめのなかには、子どもたちを叱ることの代替案としてとりいれられている場合も多いことがわかった。以下に紹介する事例4は、こうした代替案のひとつとして考えることができる。すなわち、子どもとしては結果的にはルールを破ることになるが、周囲の大人は、当該の子どもの課題をよく理解したうえで、ほめるポイントをきめるというものである。

〈事例4〉本来は遊んではいけない場面で遊具に乗っていた児童がいたことが問題になったことがあった。そこで支援員のTさんは全員をあつめて「思い当たる人は自分から起立するように」と伝えた。すると2-4年の男子児童数名が起立した。そのなかの1人が「bちゃんとかも乗っていたと思う」と数名の女子の名前をあげた。すると、そのなかの女子(b)が起立した。そこでTさんは「遊んだらあかん時に遊具に乗ってたのもあかんけど、それ以上に、こうやって話しているときに正直になれへんこと、嘘を通そうとすることの方が一番あかんのや」と言い、続けて、名前を出されたからではあるものの、名乗り出たbに言及して、「ちゃんと立ったbさんはえらいです。」とほめ、全体に「今後気を付けましょう」と述べた。その後、bのお迎えが来て帰る準備をしている際、Sさんからbに対して、「立ちづらい雰囲気の中、正直に立ててえらかったな。」という声かけがあった。さようならのあいさつの際、bはしっかりと支援員たちの目を見てあいさつができた。(※その後、他に名前のでた女子は、この件には関係ないことがわかった)(11月下旬、午後4時半頃)

注意をうけて最初にたちあがった男子児童たちは、今回のようにみんなの前で注意を受けることがそれまでも度々あった。またその直前には、支援員から個人的に、遊具に乗っていたことに対する注意を受けていた。そのような背景があったため、男子児童から名前を挙げられたbらは驚いている様子だった。(実際、後にやっていないことが確認されたが)b以外の女子児童はNさんの方をみて、首を横にふってやっていないことをアピールしていた。

おどおどしつつ自らたちあがったbを、Nさんは叱ることはなく、逆に「立ててえらい」とほめた。実は、bは普段から叱られそうになると「私はやってない」「言っていない」などと言い逃れをしたり嘘をついたりして自分の非を認めないことがあり、支援員はそのことを問題だと感じていた。「自分のしたことを認める」ことはいわば当たり前のことにすぎないが、それができないことをb自身の

課題と感じていたからこそ、ここでは叱るのではなくほめたのだと考えられる。実際、Nさんは「できなかったことができるようになった時に、すかさずほめる」ことを意識していると語っており、インタビュー時にはbのこの一件についても強く印象に残っている様子であった。

ところでbをほめたのはNさんだけではない。Sさんもほめたが、さきほどの出来事から1時間以上が経過していた時点であったから、あえてそこで取り上げなくてもよいこととも考えられる。Sさんがあえてほめたのは、上述のようにbの普段からの「課題」が職員間で共有されていたため、ほめるべき対象として認識されたためだと考えられる。Nさんは、インタビューのなかでクラブ全体の方針として「叱ったままで終わらせない」があることを語っていた。Sさんもまたインタビューで「学校から学童に帰ってくる時、学童から帰るときも、笑顔でいてほしい」と話していた。そのような思いがあったからこそ、bが「今日は叱られた」という思いのまま帰らないように、個人的に声を掛けるという行動に結びついたのではないかと考えられる。

実際、Sさんの声のかけに対して、bもしっかり目をみて挨拶できていることから、このSさんらの声かけが、bにとってはうれしいものであったことが推察できる。このクラブでは挨拶がとても重視されていた。Nさんは「あいさつは相手と向きあうスタートライン」だと日頃から児童に伝えていた。また「(挨拶で)むかいあって、お互いに認めあってこそ、その認めた人が(自分のために)言ってくれているとなって(児童の心にも)入ってくるんじゃないかなと思う」と語っていたし、Sさんも(挨拶の様子から)「学校で何かあったのかな？」と本人の状態についてつかむことができ、それによって声のかけ方も変えているという。「それが寄り添うってことなのかな」とも語った。

〈事例5〉クラブBでは、お迎えをまつ子どもが多くなると1つのクラブ室にまとまって保護者を待つのが一般的である。クラブ室移動前に荷物をまとめ、学年ごとに並んでいること。6年生の女子児童のかごの中に、身に覚えのないカプラ(ジエンガのような木のおもちゃ)が1ピース入っていた。そのことについてY支援員が前で話し出そうとすると、3年

生の女子児童(c)がY支援員の真似をして言葉を繰り返した。Y支援員は、「あっ、じゃあ代わりに説明してくれる？」と穏やかな声の調子で、話しの説明をcに任せた。cは怒られるのだろうと予測していたためか、穏やかな声の調子に少し驚いた後「これが〇〇さんのかごに入っていました。だれが入れたのですか。」と上手に説明をした。全体での話が終わり教室移動をする際に、Yさんはcに「上手に言ってくれてありがとう」と声掛けをした。(12月中旬、17時頃)

事例5ではcが、笑いながらYさんの口調を真似していたことから、Yさんを茶化していることは容易にわかる。Yさんとしては「ふざけない」「静かに話を聞きなさい」と叱ることもできたかもしれないが、そうはしなかった。これにはどのような意図があったのだろうか。

cはクラブのなかでは5-6名の女子児童と行動をともにしながら常に強気な態度をみせており、男子児童から「女子がうるさい」との訴えがなされるほどであった。しかし、インタビューのなかでYさんは、cが強気なのはクラブのなかだけで、小学校の先生によれば教室では静かで大人しいことをあげ、「(cは)集団でないと強気でいられない、全体の前で自分を出せない」子どもだとみていることを教えてくれた。Yさんは「cには(4年生になる)来年からはクラブのみんなをひっぱってほしいとの思いもあったので、これがcがリーダーシップを発揮するよい機会だと思ったのだろう。また、男子からの声に対しては「集団でなくとも、いざというときに発言できる子」というようにcへのイメージを変えたいという思いもあったという。

このように、子どもを集団の前でほめるという行為は、そのことを通して、周囲に定着してしまった子どもの印象を変えるという機能も持つ。この事例はcの行動ありきのものである。cが発表できなかった場合、「ほめ」にも「叱る」指導にもつながらない。むしろ、周囲からのcに対する見方は「やっばりうるさいだけの、調子乗りな人」という印象にさえなっていたかもしれない。しかし、普段からYさんがcのことを注意して見ていたからこそ、cはYさんからの信頼を感じ、それに応えようと、発言をするという行動につながったのではないだろう

かとも考えられる。さらに、叱られると予想していた行動で、反対にほめられる結果になった今回のエピソードはcにとって、自信の持てるようなエピソードとなったのではないだろうか。

### 「問題」となっている子どものクラブとそれ以外の文脈をつなぐ

叱る場面であえてほめるといった支援員の行動は、これまでの事例4、5などと似ているが、ここでは子どもがどのような時空間に生きているのか、放課後児童クラブのなかだけという狭い文脈で判断するのではなく、直接は観察できない家での様子や、学校での様子を想像しながら、より広い文脈のなかにおきなおして子どもが抱えるしんどさを感じとっていくということもみられた。事例6、7がそれである。

〈事例6〉ある男子児童dは、そのほかのメンバーからは遅れて16時になってクラブ室にやってきた。しかし、dはクラブ室内に入るための準備(自分のもってきたカバンをいれるかごのなかにいれる)をはじめず、カゴをガタガタさせて音をたてていた。この音が、クラブ室内で宿題をしていた子どもたちの妨げになっているようだった。支援員のYさんはdの様子に気がついて声をかけた。dは当初それにはこたえなかったが、次第に、学校の体育の時間に、縄跳びがうまくとべなかったというエピソードをYさんに語った。そこでYさんは「そのことがモヤモヤしてたんやね」といい、「でも頑張ったんやね」と声をかけた。するとdは少し落ち着いた様子になり、クラブ室にもはいることができた(12月中旬)

事例6では結果的にdはクラブ室に入り、落ち着いてすごすことができたが、当初はそうではなかった。dの様子に気がついたYさんがdに声をかけ、学校でのエピソードを聞いたことがそのきっかけになっている。Yさんもdが話したことで、dのふるまいが妨害行為ではなく学校での出来事がdのなかでひっかかっているがゆえにおこったことだと理解することができた。それゆえに学校でうまくできなかったdの気持ちに共感し、頑張ったという姿勢について評価している。

これが果たして「ほめる」ことであるかどうかは議論がわかれるところかもしれないが、子どもの体験をきき、肯定的に意味付けているという意味では、ひろい意味でのほめることにもなっているといえる。

放課後児童クラブで支援員が子どもに関わる際、学校でおこっていることと関連づけずに対応するのは難しい。そもそも支援員は一般的に学校でなにおこったのかを、学校の教員から申し送られているわけではないので、クラブにやってきた子どもにまったく前知識なく出会うことになる。カバンを片付けるということ自体は簡単にできることであるから、そこでガタガタと音をさせているというのは、意図的に邪魔をしているとうけとられてもしょうがない場面であり、厳しく注意してもおかしくない場面である。

それにも関わらず、Yはdを即座に叱るのではなく丹念に時間をかけてdに声をかけている。これはYのパーソナリティによるものではないだろう。今回の調査では、声かけ全般に関して、子どもの意見をしっかりと聞くことを意識しているという支援員が多くみられた。Yさんにもこのような意識があったのだと考えることができる。そして、そうだからこそ表面的な行動にとらわれることなく、むしろ言葉にできない気持ちを想像し、代弁的に言葉にすることにより、Dが本当はどのような気持ちであったのかを、d自身にも理解させることができたのではないだろうか。実際、Yさんはインタビューのなかで、クラブで接している子どもには「(気持ちの)きりかえがまだまだ上手にできない子が多い」といい、そのために「話を聞き、認めてあげることで、切り替えのお手伝いをおこなっている」といっていた。

〈事例7〉このクラブでは、「問題行動」が目立つ児童eが在籍していた。母親にもクラブ内でおこした問題行動について報告がなされていた。(こうしたことが続いたため)eの母親は頻繁に「また怒られたのか……」という感じでクラブ室にはいつてきていた。e自身、「おむかえ」の際には元気がなくなることが多かった。これは自分がおこした行為が問題として母親に知られることによって、かえって自分が叱られることになることを予想してか、元気がな

くなってしまうことが多かった。そのようなか、ある日のお迎えでは、支援員Oさんはいつもの元気のない表情に少し変化がみられたという。そこで、Oさんはそれ以降、今まで以上によりよかったことを保護者の前で伝えるように意識するようになったという。そのこともあってeの表情は明るくなり、問題行動も落ち着いてきたという(Oさんへのインタビューより)

eはこのクラブで叱責の対象となることが多いとOさん。職員の手にあまる問題行動については、保護者に共有することが一般的になされているが、このエピソードのeの場合も母親にその日の出来事について話すことになっていったようだ。eにしてみればクラブで怒られたうえに、そのことを母に知られることでまた(母に)怒られるという不安があったかもしれない。Oさんがeをほめた内容は、具体的には「宿題が半分できた」「今日はひとつ(問題)ができた」といったように、(その日の宿題をクラブで終わらせてしまう)他児と比較すれば「些細なこと」であったようだ。

しかし、Oさんにはeはほめられれば「じゃあ次はもっとしよう」と考えるだろうという思いがあった。だからこそ、些細なことではあっても積極的にほめるようにしたという。Oさんは「やっぱり子どもたちは保護者にほめられるのが一番うれしいし、効く」と語る。そこで「保護者の方にほめてもらえるきっかけや話題提供を、支援員の方からするようにしている」とも語っていた。Oさんの「ほめ」は、こうした間接的に母親からの肯定的反応をひきださせるものであったといえよう。

Oさんに限らず、放課後児童クラブは「家庭」とも「学校」とも異なる、中間的な場所だという支援員は多い。クラブDのFさんは以下のようなエピソードを語った。

(子どものなかには手が出たり、攻撃的になったりする子がいる)その子らもお家に居場所(がない)。学校での居場所であたりですが、一番、ウチが出しやすいいつか。わがままといつか、ウチでもムチャ言えるといつか、学校でも、ある程度、みんなそうなんですけど、学校でも、やっぱり、いい子でいなあかんという

部分があって、なかなか本音を出せないといつか、出せていない子もあるんかなと思うんですけど。まして、お家なんかはね……。特に、お家の方なんかには『(クラブでは)良い子でいてたよ』みたいなふうに思ってもらいたいと思うんでしょね。

Fさんは、子どもは家でも学校でも「よい子」でいなければならない、中間的なクラブで暴力やわがままが出るかと推測しているが、このように考える支援員は多い。

(クラブでの様子から、家や学校で何かあったことがみえることも多い)月曜日なんかの面ですけど、子どもたちの態度、入ってくると「ああ、おうちでー(なんかあったんだな)」っていう感じのときが……顔つきから、来ているときが、違う子とかがいて。結構、反抗したり、荒れるんですね。それで、なんか、やっぱり、あれかな、あったんか なんか思うと、やっぱり、おうちであったっていう子も(いる)。(大変なことがあっても)やっぱり学校では、それが出せないんですね。で、それが終わって、学童に来ると、ちょっと、こう(出てくる)。学童で出してってくれるから、いいのかもわからないですけど。……(他ではいい子を演じているために、クラブではハメをはずす)そういう子らも息抜きができないのかなとは、思うんですけど……。

この語りもまた、支援員が、家と学校の中間地帯であるクラブにおいて、子どもの抱えるしんどさが表現されやすいと考えていることがわかる。支援員の側にたてば、子どものトラブルがないに越したことはないだろう。厳しく指導することによって、トラブル発生を抑え込むことも、もしかしたら可能かもしれない。しかしながら、支援員からはそうした語りはほとんど聞かれなかった。むしろ、子どもは、生活場面で無理をしたり、しんどい思いをしていることから、そうしたしんどさがトラブルに結びついていると語る支援員が多くいた。子どもの生活をトータルにみた場合、こうしたしんどさを出させないことが、子どもの精神的な健康に結びつかないことは明らかである。クラブでそれが「出せ

る」ことは子どもにとってはよいことであるともいえる。後者の支援員の語りにみられるように、問題がでることを子どもにとって重要なことであると認識してむしろ積極的に位置づけていることが多いと思われる。

## 総合考察

### 叱るかわりにほめる実践

調査の結果、支援員は「ほめる」ことを児童と関わっていくうえでの重要な手段と認識していることがあらためて確認できた。「ほめる」ことは、支援員個人が、子どもひとりひとりにおこなうものというよりも、本研究でとりあげた事例のほとんどが集団を前にしてほめている事例ということにもあらわれるように、放課後児童クラブにおいては集団生活をおこなうため、そこでみなが生きていくためにまもらなければならないルールの存在と切り離してとらえることが難しいものであった。

また、集団で生活していることから、子どもはつねに誰かにとりかまわれて生きている。支援員は大人として子どもに教育するが、大人と子どもという関係性だけではなく、子ども同士という関係性のなかでもほめがおこなわれることがわかった。仲間からのほめということについては、いくつかの研究がとりくまれている。それらによれば、友人間での「ほめ」には、友人関係が非侵害的なものになったり、他者との関わりが少ない子どもの関わりが増えるといったように良好な影響をおよぼすことといったように、友人関係の構築にとってよい効果をもたらすだけでなく、対教師にとっても、特定の相手がほめられることによって「えこひいき」されているという感情を周囲に与えがちになることを防ぐといった効果もある(青木, 2021)。ただしその一方で、高学年になると、他者からほめられることについて肯定的にうけとる一方で、自己認識からはずれる評価に対しては、本当の自分はそんなよいものではないと感じたり、あるいは、不安や自己嫌悪を感じるといった葛藤的感情を抱くこともわかっている(平野, 2019)。概して「ほめる」という行為は、概して肯定的な反応をうみだしやすいとはいえ、児童の発達にもなって否定的感情を喚起することもあるというように、複雑化するといえる。

「ほめる」ことは、支援員があらかじめもってい

た基準に、子どもが達したからなされるものではない。むしろ、多くの場合、子どものルール違反や、対人関係上の課題など、本来ならば「叱る」ことが選択されてもおかしくないところを、あえて異なる方法をとることを目指しておこなわれていることがわかった。

例えば、同じくルール違反であっても、そうなってしまった「結果」をとりあげれば叱る選択になることでも、それがルール違反であることを知っていたことが明らかであったりした場合には、ルール違反になることがわかっているという「判断」をほめたり、わかっているけどできない気持ちに共感したりするなどの対応をすることができる。支援員は臨機応変に、叱るのではなく、どこかほめることを作り出してほめているようだった。

このように叱るのではなくほめるという実践を行う場合、留意しておきたいこととして、以下に2点あげたい。まず、第一に、支援員は子どもの理解をくみとりながら、丁寧に言葉かけをしていく必要がある。溝川(2021)では、失敗場面に関して教師があえてほめるという方略をとることにに関して、子どもがそれをどのように受け取るのかをみている。結果として、失敗場面をほめられた子どもは、そのようにほめられることで慰めたり、次に頑張ることを動機付けたりといった教師側の意図をくみとり、肯定的にほめを評価することが多いが、とりわけ人の気持ちについての理解度が未熟である子どもの場合、教師からバカにされたと感じて怒りをもつ場合もあることがわかった。このように失敗場面でほめるという設定は、本研究でとりあげた多くの事例にもいえることである。本研究でとりあげた事例は、いずれも「ほめ」があったことを子どもは肯定的にうけとって、支援員がなぜほめているのかを理解していたが、放課後児童クラブの実践のなかでは、溝川がいうように、大人が子どもの理解度を考慮しないままにいろいろな反応をすることで、子ども側に誤った信念(別にやらなくても怒られないんだ)を生じる危険性もある。

また、放課後児童クラブにおける「ほめ」の多くは、ルール違反をした子どもを注意する際に「しかる」以外にとられる方法として考えられているということは、さきほども述べた。ここで注目したいのは、違反対象とされているのは「教室内を走り回る」「遊具は遊んでよい時間だけ」というものだった

たことである。このルールは教室内で子どもが密集する状況にあってぶつかる危険な事、遊具を決められた時間以外に使うことでケガが発生するリスクがあることといったように、子どもの安全・安心な環境の維持のためのルールと考えることができる。こうした安全・安心な環境の維持のためのルールは、集団生活をおこなううえでは重要であることは間違いない。

しかしながら、その一方では、こうしたルールは、子どもならではの危険予測の未熟さもさることながら、走り回るのは手狭な部屋(外に自由にいけない環境)、少数の大人では目が行き届かない集団のサイズ、事故が発生した場合に指導員に説明責任が求められるという状況があるために問題化されているともいえるかもしれない。もし、家であれば、大人数の子どもが一室にひしめいていることもなければ、子どもが怪我したことで大人が誰かに説明責任をおうということもない。少々の怪我をしたとしてもそれをきっかけにして次はどうかと考えるきっかけを提供するものと位置付けられる。放課後児童クラブが、学校が終わってからすぐ第二の家のような場であることを志向していることを考えれば、そもそも子どもをこのようなルールのもとに管理し、そこからの違反を注意するという大人の位置付け自体、反省的にみなおす対象であるとも考えられる。

このほか学校教育の文脈では、ほめるという行為が肯定的な影響を子どもにもたらすのであるとすれば、例えば学校の教師は、そのことがもたらす効用だけでなく、ほめる対象が偏ったりすることが生じることいんも敏感でなければならぬと述べるものもある(石川, 2021)。放課後児童クラブにおいてもこれらに自覚的になっていく必要があるだろう。

### 家庭と学校をつなぐ「第3の場」としての放課後児童クラブ

総じて、こうした「ほめ」を可能にしているのは、放課後児童クラブでは支援員と子どもは1日かぎりの出会いではなく、年単位での関わりであることだと思われた。というのも、放課後児童クラブでは年間をとおして子どもと支援員が交流を深めていくため、大人からすれば継続的に子どもの変化をみられたり、現在の姿が将来どのようになっていくのかを想像しつつ、現在の子どもに重ね合わせながら

接することができるからだ。本研究の事例6や7でみられるように、家庭と放課後児童クラブ、学校と放課後児童クラブといったように、子どもはいくつかの場を横断してクラブにやってくるが、このように幅広い文脈におきなおして、いまここでのクラブでの子どもの様子を位置付けることによって、その子どもがクラブでだしている行動の意味や、子どもの生活全般におけるしんどさを理解する手がかりとすることができる。

実際、放課後児童クラブが、家庭と学校というふたつの場をむすぶ「第3の場所」であるからこそ、子どもは普段の生活ではなかなかだせない問題がだすことができると、多くのクラブ支援員が思っていることがわかった。子どもたちは、家庭にいても、学校にいても、子どもたちは「問題」をださずに暮らすことができていることが多い。これは必ずしも、子どもたちが潜在的な問題を抱えていないことを意味しない。むしろ、厳しく行動が管理されているために、問題をだすことができないう場合もあることを念頭におく必要がある。

放課後児童クラブの利用者である子どものなかには、親からの虐待であったり、不適切な養育をうけていたりといったように、いわゆる逆境的环境に生きている子どもも少なくない。こうした不適切養育環境のもとで育った子どもは、その育ちに重大な傷をかかえることになる。不登校や非行などの問題行動や情緒的な問題として顕在化することもある。レジリエンスとは、広く引用されているアン・マステンの「困難あるいは脅威的な状況にもかかわらず、うまく適応する過程、能力、または結果(Masten, Best & Garmezy, 1990)」という定義にみられるように、「逆境やリスクに直面する」とこと、「その後のよい適応」という2つの記述が「それにもかかわらず」という接続詞によってつながれたものである。

放課後児童クラブは問題のでやすい環境であることは、上記のような子どもが感じている生きづらさに気付きやすい環境にいるということでもある。子どものレジリエンスを導いていくためにも、放課後児童クラブでよりよい生活を提供することがもつ重要性ははかりしれない。レジリエンスをめぐるのは、親のほかに、少数であっても自分の味方をしてくれ、安定して関わってくれる大人の存在が、その要因となるということを示した研究が多い(例えば、松嶋, 2014による解説)。もっとも、多くの放

課後児童クラブは、小学校に間借りしているケースが多いが、にもかかわらず学校との情動的、行動的連携がとれているところが少ない印象がある。より広い文脈で子どもの育ちをみていくためにも、他機関がつながりあうことが今後ますます必要になってくると思われる。

## 引用文献

- 青木直子 (2021) 日本における友人間の「ほめ」に関する研究の概観. 藤女子大学人間生活学部紀要, 58, 49-57.
- 平野真理. (2019). 他者をほめること・他者からほめられることを通した自己の肯定的評価—日本人女子大学生に効果的なレジリエンス教育にむけて. 東京家政大学研究紀要 1 人文社会学, 59, 61-70.
- 池本美香. (2016). 放課後児童クラブの整備の在り方: 子ども成長に相応しい環境の実現に向けて. JRI レビュー ,5,21-49.
- 伊藤秀樹. (2021). 「ほめる・認める生徒指導」における機会の平等: 小学校教員へのインタビューをもとに. 東京学芸大学紀要. 総合教育科学系, 72, 35-49.
- 石川直子. (2013). 育児書・育児雑誌におけるしつけに関する考え方の分析—「叱る」「ほめる」に着目して—. 愛知教育大学幼児教育研究, 17, 29-37.
- 菊池省三 (2017) 菊池省三流「叱る」指導. 総合教育技術.
- 厚生労働省. (2022). 令和4年放課後児童健全育成事業(放課後児童クラブ)の実施状況 [https://www.mhlw.go.jp/stf/newpage\\_29856.html](https://www.mhlw.go.jp/stf/newpage_29856.html) 2023年1月30日最終確認
- Masten, A. S., Best, K. M., & Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, 2, 425-444.
- 松嶋秀明. (2014). リジリエンスを培うもの—ハワイ・カウアイ島での六九八人の子どもの追跡研究から. 児童心理 68 (11), 936-941
- 溝川 藍 (2021). 児童期における失敗場面でのほめ言葉に対する反応, 教育心理学研究, 69, 410-420.
- 柴田悠 (2016). 子育て支援が日本を救う 勁草書房