

「子どもの放課後」の制度化とマネジメント ー教育と福祉の〈越境〉に着目してー

筑波大学大学院 3年制博士課程

人間総合科学研究科 ヒューマン・ケア科学専攻

鈴木 瞬

目 次

序 章	1
第 1 節 問題の所在	2
第 1 項 論点としての「子どもの放課後」	2
第 2 項 子どもの放課後支援の制度化とマネジメント	4
第 2 節 リサーチ・クエスションと本研究の構成	5
第 1 項 リサーチ・クエスション	5
第 2 項 本研究の構成	7
第 1 章 「子どもの放課後」に関する制度の展開	10
第 1 節 はじめに	11
第 2 節 子どもの放課後生活の変容と制度の展開	11
第 3 節 子どもの放課後支援施策の展開	14
第 1 項 放課後子どもプランとその背景	14
第 2 項 放課後子ども教室（放課後子供教室）の現状と法的根拠	16
第 3 項 放課後児童クラブの現状と法的根拠	20
第 4 項 子どもの放課後支援施策の現状と課題	25
第 2 章 先行研究の検討	31
第 1 節 子どもの放課後支援に関する先行研究の 4 タイプ	32
第 2 節 放課後子どもプランへの期待と懸念	32
第 3 節 異なる事業の連携の方途	36
第 4 節 放課後支援事業と学校との連携	38
第 3 章 研究目的と課題	42
第 1 節 研究目的と課題	43
第 2 節 放課後児童クラブの意味形成	43
第 3 節 放課後子どもプランの実施状況と自治体の指向性との関係	46
第 4 節 教育と福祉の〈越境＝クロスボーダー〉としての放課後子どもプラン	48
第 5 節 学校と放課後児童対策事業との組織間関係	52
第 4 章 放課後児童クラブにおける〈学童保育〉という意味の検討	57
第 1 節 研究目的、研究対象と方法	58
第 1 項 研究目的	58
第 2 項 研究対象	59
第 3 項 特集テーマの分析	60
第 2 節 〈学童保育〉という意味の構造	83
第 1 項 分析の視点	83
第 2 項 家庭との関係から描き出される〈学童保育〉という意味	84
第 3 項 学習塾との関係から描き出される〈学童保育〉という意味	88
第 4 項 学校との関係から描き出される〈学童保育〉という意味	91
第 5 項 児童館との関係から描き出される〈学童保育〉という意味	99
第 3 節 考察	106

第1項	外部要因との関係から描き出される〈学童保育〉という意味	106
第2項	〈学童保育〉という意味が内包する矛盾	110
第3項	〈学童保育〉という意味の多元性	111
第5章	放課後子どもプランの実施状況	112
第1節	研究目的, 研究対象と方法	113
第2節	調査結果の分析	116
第1項	放課後子どもプランの実施状況	116
第2項	行政担当部局	125
第3項	運営にかかわる委員会	129
第4項	スタッフ	134
第5項	活動内容	142
第3節	考察	147
第6章	自治体担当行政の指向性と放課後子どもプランの実施状況との関係	149
第1節	研究目的, 研究対象と方法	150
第1項	研究目的	150
第2項	調査対象と方法	150
第2節	子どもの放課後対策に関わる自治体担当行政の指向性	153
第1項	子どもの放課後対策に対する積極性	153
第2項	放課後子どもプランの利用者ニーズの認識	155
第3項	地域特性の認識	157
第4項	子どもの放課後対策に関わる自治体担当行政の指向性	159
第5項	「指向性」下位尺度得点平均値群と放課後子どもプランの実施状況との関係	160
第3節	「指向性」と連携, 活動内容との関係	162
第1項	担当部局間の連携	162
第2項	コーディネーターの配置, 運営委員会の設置	168
第3項	活動内容	170
第4節	考察	175
第7章	放課後子どもプランの施設の運営実態と指導員の意識—施策導入初期の指導員の葛藤状況—	177
第1節	研究目的, 研究対象と方法	178
第1項	研究目的	178
第2項	研究対象と方法	179
第2節	事例施設の運営実態と指導員の意識	186
第1項	分析枠組み	186
第2項	A 施設の運営実態と指導員の意識	188
第3項	B 施設の運営実態と指導員の意識	190
第4項	C 施設の運営実態と指導員の意識	192
第5項	D 施設の運営実態と指導員の意識	194
第6項	分析結果の整理	195

第3節 考察	197
第8章 放課後子どもプランのマネジメント—事例施設における教育と福祉の〈越境〉に着目して—	200
第1節 研究目的, 研究対象と方法	201
第1項 研究目的	201
第2項 研究対象と方法	204
第2節 教育と福祉の〈越境〉を意図したM市放課後子どもプランの実施過程	206
第1項 放課後子どもプラン開始の経緯と施策変容	206
第2項 運営実態	208
第3項 施策運営の次元での〈越境〉の内実	209
第3節 「M小プラン指導員」の施策変容に対する認識	211
第1項 施策実施の次元での〈越境〉の内実	211
第2項 施策実施の次元における「指導員」の〈越境〉に対する認識を阻害する要因	214
第4節 考察	216
第9章 学校と放課後対策事業との組織的關係に関する研究—学校の対境担当者の意識に着目して—	218
第1節 研究目的, 研究対象と方法	219
第1項 研究目的, 研究対象と方法	219
第2項 分析の方法	222
第2節 調査結果の分析	223
第1項 放課後児童クラブに対する回答者の認識	223
第2項 放課後子供教室に対する回答者の認識	239
第3項 職・現任校での勤務歴による回答傾向の差異	249
第4項 放課後児童対策の担当教職員がいることによる回答傾向の差異	254
第5項 回答者のこれまでの経験による回答傾向の差異	263
第3節 考察	300
第1項 学校の対境担当者による放課後対策事業の位置づけ	300
第2項 放課後対策事業に対する理解とその背景要因	303
第3項 連携実践の蓄積による物理的な境界の〈越境〉	304
第4項 組織的連携システム構築の可能性	306
終 章	307
第1節 本研究の結果のまとめ	308
第2節 放課後支援施策の制度化とマネジメント	311
第1項 放課後支援施策の制度化の課題	312
第2項 放課後支援施策のマネジメント：自治体の方針と現場の実態との関係	314
第3項 今後の課題	315
引用参考文献	318
資 料	328
第5・6章：質問紙調査票	329

第7章：ヒアリング記録（2008年調査）	350
A 小学校放課後子どもプラン 8名	351
B 小学校放課後子どもプラン 9名	391
C 小学校放課後子どもプラン 7名	420
D 小学校放課後子どもプラン 6名	443
第8章：ヒアリング記録（2013年調査）	467
M 小学校放課後子どもプラン 3名	468
第9章：質問紙調査票	492
研究倫理審査結果通知書	497
本論文発表状況及び研究助成一覧	499
1. 発表状況	500
2. 研究助成	502

序 章

第1節 問題の所在

第1項 論点としての「子どもの放課後」

1997年の児童福祉法改正による放課後児童健全育成事業の法定事業化を契機に、子どもの放課後の制度化が動き出して以降、放課後の子どもを取り巻く環境は大きく変化している。現在に至るまで総合的な放課後対策の方途を示すには至っていないが、放課後の制度化を主要な文脈として、子どもの放課後の生活を放置・放任しておけばどうにかなるものと捉えるのではなく、国や地方自治体、地域社会などの公的領域が積極的に放課後支援に関与する必要性が認識され、実際にさまざまな施策展開がなされてきた。具体的には、厚生労働省の放課後児童健全育成事業の支援や文部科学省による子どもの居場所づくり新プラン、地域子ども教室推進事業の実施（2004～2006年度）などがあげられる。また、2000年代後半になると子どもの放課後の質的な改善に向けて学童保育ガイドライン（2007年10月）や児童館ガイドライン（2011年3月）が作成され、放課後施策の充実が目指されてきた。

放課後の制度化にますます拍車をかけたのが、放課後子どもプラン推進事業（以下、放課後子どもプランとする）の策定である。地域社会の中で放課後等にすべての子どもが安全で安心して健やかに育まれるよう、従来の教育と福祉に関する行政的分断を超えて、2007年度より放課後子どもプランが策定された。放課後子どもプランは、文部科学省が所管する放課後子ども教室推進事業（以下、放課後子ども教室とする）と厚生労働省が所管する放課後児童健全育成事業とを一体化あるいは連携して実施する総合的な放課後対策を推進することが目的とされ、市町村が策定する事業計画とそれに基づく放課後対策事業を総称する概念と定義されている¹。また、文部科学省は、2008年から学校支援地域本部事業を展開し、放課後子ども教室も学校支援事業として組み込まれる形で法的根拠を得ることになった。さらに、2014年5月には新たに放課後子ども総合プランが発表され、同年6月には「子供たちの豊かな学びのための放課後・土曜日の教育環境づくり——“あったらいいな”を実現する夢の教育」が発表されている。

また、放課後児童健全育成事業は、子ども・子育て支援新制度の創設に伴い、子ども・子育て支援法に規定する地域子ども・子育て支援事業として整理された。これを受けて、2012年8

¹ 「「放課後子どもプラン」の推進について」（平成19年3月14日18文科生第531号、雇児発第0314003号文部科学省生涯学習政策局長、厚生労働省雇用均等・児童家庭局長連名通知）

月の児童福祉法の一部改正に伴い、厚生労働省が定める基準を踏まえて市町村が条例を定めることとされ、厚生労働省は、2014年に「放課後児童健全育成事業の設備及び運営に関する基準」を、2015年に「放課後児童クラブ運営指針」を策定した。これにより、全国的な一定水準の質の確保に向けた取り組みをより一層進めることが可能となった。このように「子どもの放課後」への支援は、2000年代を通して確実に制度的な基盤が整備されたと言える。

我が国においては、子どもの放課後にかかわる制度の主担部門が不明確であり、また、関係機関間の連携不足もあったため、子どもの放課後生活は長らく制度的に分断されてきた（山縣2006，増山2015）。だが一方、諸外国では教育と福祉が一体的に議論される傾向が強まっており、それが「教育福祉」という概念で捉えられ、「トータルで教育の充実を図るという方向性が明確である」（池本2009：203-204頁）。我が国でも、1970年代に「教育福祉」や「学校外教育」といった概念で「子どもの放課後」を捉えようとする試みが見られるものの、いまだ「子どもの放課後」を包括的に捉える理念が形成されているとは言えない。それゆえ、「子どもの放課後」をどのように支援していくのかという支援の方向性は一つの論点となっている。

例えば、放課後の制度化に対するまなざしの違いがその一例であろう。池本（2009）は、諸外国との比較から、子どもの放課後を単なる預かりや安全・安心な場所の提供に留まることなく、従来家庭や地域で行われてきた人材育成機能を担うという視点で、スポーツや芸術活動、自然体験やメンタリング制度の確立など、活動内容の充実が必要であると指摘する。2005年より活動を始めた「放課後 NPO アフタースクール」はまさにその一端を担うものであり、さまざまなプログラムを企業や地域の人々と連携しながら開発し、「実践型，継続型，発表つき」の質の高い放課後プログラムを提供する取り組みが確認できる（川上2011）。しかし、金藤・土屋（2012）が行った比較調査では、諸外国に比べて放課後活動への参加状況やプログラムの多様性が低いことが指摘されている。近年では、放課後子ども教室などの成果を明らかにすることが施策展開上求められていることもあり（金藤2014），そのような研究も増加してきた。例えば、放課後子ども教室の参加児童やその保護者，コーディネーターを対象とした意識変容を明らかにした質問紙調査の実施（開発計画研究所2008，日本システム開発研究所2008，2009a，2009b，2009c，2009d，2009e，2009f），先進的な事例報告（青少年野外教育財団2008，2009，日本システム開発研究所2009a，2009b，2009c，2009d，2009e，2009f），文科省調査や事例分析を基に放課後子ども教室を含む日本の学校外教育などの役割や特徴を明らかにしたYanagisawa（2013）などがあげられる。さらに、放課後プログラムの学校内外での実施による教員の意識・行動の変容の実態（金藤・岩崎2013），放課後プログラムのための評価指

標を開発しようと試みる動き（金藤 2014）も確認できる。

このように放課後の制度化を積極的に進めていこうとする動きがある一方で、我が国においては、放課後の制度化をめぐる、これらとは対照的なストーリーが語られることもある。例えば、原田（2009）は、アフタースクールに関する特集において、放課後の制度化について「最近、午前から午後にかけての安全な学校生活に引きつづいて、「放課後」の子どもの安全な生活を確保する必要に迫られ、「放課後」の時間を使った教育や福祉のプログラムが提供されている。それは、大人による子どもの生活の囲い込みのようにもみえる。」と批判的に捉えている（原田 2009：15 頁）。また、放課後の制度化が学校や学校教育との関係強化を媒介として進行しており、放課後の学校化こそ問われるべきだという考え方から制度化を批判する動きもある（池本 2009, 佐藤 2008, 二宮 2010）。学校という場で実施されることや、施策展開上において学校教育との連携が深まることにより、「「子どもの放課後」が学校教育を軸とするまなざしのもとに収斂される」と捉えられている（増山 2015：82 頁）。

制度化・学校化との批判を受けつつも、子どもの放課後支援は、2000 年代を通して確実に制度的な基盤が整備されたと言える。特に、放課後子どもプラン策定以降の放課後支援施策を取り巻く環境は、子どもの放課後を支援することや制度化することをめぐって、さまざまな研究者や実践者が、相反する議論を展開しつづける場となっている。安易な学校化となり得る制度化は避けねばならないが、放課後の充実したプログラムの実施や質の高い放課後生活の保障を通して、「総合的な放課後対策」の実現に向けた放課後支援施策の検討が進められている。

第2項 子どもの放課後支援の制度化とマネジメント

本研究は、現代社会において、制度化が図られつつある「子どもの放課後」の支援について、その考察を試みるものである。しかし、直接的な目的は、上述の先行研究のように「子どもの放課後」の制度化の是非を問うものではない。また、新たな放課後支援の理念を提示し、その実践例を示しつつ、放課後支援の理想的なあり方を示すものでもない。ここで目指すのは、我が国において、公的に放課後を支援するという実践がどのように行われ、そして、その支援実践にかかわるさまざまな支援者たちが、公的な支援実践をどのようなものとして経験しているのか具体的な事例にもとづいて例証し、放課後支援施策の制度化とマネジメントの課題を検討することである。

我が国において、現在、子どもの放課後支援が制度化されることによってもたらされている

帰結の一つは、各自治体によって取り組まれている放課後子どもプランの実践が、教育と福祉の異なる施策間の連携の中で各施設や指導員が葛藤や不満を抱えることになり、実践の充実につながらない事態である。そもそも放課後子どもプランの策定は、子どもの放課後に対して「教育も福祉も」と考えるようになった結果であり、1990年代以降に「子どもの放課後」をめぐって教育と福祉のそれぞれにおいて進められてきた施策を新たに国レベルの制度として具現化したものであった（佐藤 2008）。しかし、子どもの放課後支援における教育と福祉の連携強化とその方策については、未だに明確な提案が示されているとはいえない。それは、「子どもの放課後」を取り巻く事業の実践においてどのような課題が生じているのかが明らかにされていないためであるが、近年では、放課後子どもプランにおける異なる施策間の連携に視点を当てた研究領域がゆるやかに形成されつつあり、いくつか調査研究が行われている。これらの研究は、放課後子どもプランの先進事例を対象とした自治体施策の方針の類型化や綿密なフィールドワーク調査を行うことを通じて、学童保育機能を残した形で総合的な放課後対策を目指す放課後子どもプランの望ましい実施形態のあり方を明らかにしようとするものである。しかし、異なる事業間の連携に携わる支援者自身が、制度的な支援の営みをどのように実践し、それに伴う葛藤や困難をいかに経験しているのかを明らかにする試みは管見の限り確認できない。つまり、放課後子どもプランにおいて、制度化された支援にかかわる当事者はほとんど看過されているのが現状である。

したがって、現在求められているのは、子どもの放課後支援における教育と福祉の連携強化とその方策について、制度的な放課後支援にかかわる当事者たちが、公的支援をどのように実践し、それに伴う葛藤や困難をいかに経験しているのかを実証的な調査によって明らかにすることである。先行研究でも、放課後子どもプランの連携が、当初は行政組織間のレベルを想定していたにもかかわらず、施策が展開される過程で施設レベルの問題へと変容してきたことが指摘されている（増山 2015）。このように、各施設による放課後支援組織の運営に着目し、さまざまに異なる経験や資格を有する放課後児童クラブ指導員と新たな事業のスタッフが混在する施設レベルでの連携課題の解明は急務であろう。

第2節 リサーチ・クエスションと本研究の構成

第1項 リサーチ・クエスション

以上より、本研究では、2007年に創設された放課後子どもプランを主な研究対象としつつ、異なる事業間の連携実践を行政レベルと施設レベルの両面から捉えることを試みる。そこで、ここでは以下4つのリサーチ・クエスチョンを立てた（図1）。

第一に、「放課後児童クラブ派、どのような事業なのか（RQ1）」という問いである。先行研究等において、放課後子どもプランの策定は、教育行政と福祉行政の分断を解消するものとして期待されていた。そのため、文部科学省と厚生労働省の対比がそのまま放課後子ども教室と放課後児童クラブの対比となり、教育と福祉の対立図式がそのままあてられることになる。しかし、放課後子どもプランの実践においては、このような教育と福祉という対立図式は適切とは言えないだろう。なぜなら、2000年代に社会教育や学校と地域の連携事業として開始された放課後子ども教室とは対称的に、各自治体における学童保育実践が先に生じた放課後児童クラブは、「『鍵っ子対策』として消極的に論じられることもあれば、子ども集団の教育的価値が語られることもあり、…（中略）…その内実はさまざま」（大谷 2010：248 頁）である²。このように、放課後児童クラブは、厚生労働省が所管であることから単に福祉と位置付けられるものではなく、さまざまな〈意味〉が付与された事業であると捉えなければ、放課後子どもプランにおける連携を正確に捉えることはできないと考える。

次に、放課後児童クラブの特性を踏まえた上で、行政レベルと施設レベルにおける連携実践に視点をあてて、公的に放課後を支援するという実践がどのように行われているのかを明らかにする。そこで、まず「放課後子どもプランは行政レベルにおいてどのように施策展開されているのか（RQ2-1）」、また「各自治体の施策展開を規定する要因は何か（RQ2-2）」という問いを明らかにする必要がある。マクロな視点から、放課後子どもプランが各自治体においてどのように実践されているのか、また、実践を規定する要因について検討を行う。

また、「放課後子どもプランは施設レベルにおいてどのように運営されているのか（RQ3-1）」、「その際、どのような課題が生じているのか（RQ3-2）」という問いを明らかにするために、事例自治体における各施設による放課後支援組織の運営の実態と課題に焦点をあてたメゾレベルでの調査を行う。近年、放課後子どもプランの連携の課題は行政レベルから施設レベルへと下りてきていることを踏まえれば、このリサーチ・クエスチョンを明らかにすることが本研究の中心課題であると言える。そこで、本研究では、放課後子どもプラン導入当初の混乱期と、

² また、学童保育実践の保育としての価値が論じられることもある（石原 1997）。さらに、近年では、教育と福祉、ケアなど複合的な機能を有するものとして意味づけられることも多い（増山 2015、中山 2012、中山 2017）。

一定程度の期間が経った安定期の二度に渡って調査を行い、各施設レベルの運営・実践と、そこでの支援者の経験（葛藤や不安）に視点をあてた事例調査を行う。

以上の研究は、放課後子どもプランという施策内部における教育行政と福祉行政の連携や、異なる事業間に着目したものである。しかし、今日の放課後支援施策は、上述の制度化の課題に見る通り、その外部に位置する学校との関係を抜きに語ることは困難である。特に、学校・家庭・地域の連携事業として位置づけられる放課後子供教室については、その取り組みが学校で実施されることで教職員の意識変革を促すことや、学校的規範を積極的に引き受ける放課後支援施策の支援者の様相が明らかにされている。したがって、今日、学校との連携が積極的に求められる放課後支援施策の現状を「放課後の学校化」と批判的に捉えるだけでは、公的に放課後を支援するという実践がどのように行われているかを検討するのには不十分である。そこで、「公的な放課後支援実践は、学校にとって、どのような実践として意識されているのか（RQ4）」という問いを立て、2014年に新たに創設された放課後子ども総合プランの実施に伴う課題を明確化する。

以上のように、放課後支援施策の内／外におけるさまざまな教育と福祉の〈越境〉に視点をあてることで、総合的な放課後対策の実現に向けた放課後支援施策をどのように実践することができるのか、経営的視点から考察を試みる。

第2項 本研究の構成

本研究の構成は、以下の通りである。

まず第1章では、これまでの放課後支援施策の制度とその展開を概観する。また、第2章では、先行研究の検討を通して、放課後支援をめぐる教育と福祉の〈越境〉と呼びうる状況を整理し、第3章にて研究目的と課題を提示する。第4章から第9章での具体的な事例調査において、行政レベルでの自治体の方針と施設レベルでの現場の実態との関係性を考慮した連携の方途を探究するために、上述のリサーチ・クエスチョンと対応した4つの研究課題を提示する。

つづいて第4章では、放課後児童クラブとして法制化以前の学童保育所の意味形成を検討することを通じて、本研究で対象とする放課後子どもプランが単なる教育行政と福祉行政の連携・協働の課題ではないことを示す。その際、放課後児童クラブを、運営主体や実施形態ではなく、〈学童保育〉という意味の次元において分析することを通じて、放課後児童クラブが有する〈意味〉の多元性とそれによるアンビヴァレントな状況について説明する。

第5章から第8章は、2007年～2012年頃の放課後子どもプランの実践を題材にして、行政レベルと施設レベルの両面から、どのような教育と福祉の〈越境〉を通じて公的な放課後支援施策が実践されているのかを検討する。そこで、まず行政レベルの視点として、第5章では、放課後子どもプランを実施する市町村へ行なった全国調査を題材にして、その実態と課題を記述するとともに、第6章では、その実態と課題を踏まえて、これまでの子どもの放課後支援に対する指向性と放課後子どもプランに対する自治体の方針との関連について検討する。

また、第7章と第8章では、事例調査を通して、公的な放課後支援施策を実践する際の施設レベルでの実態と課題を明らかにする。第7章では、2007年のM市のフィールドワークを通して、放課後子どもプラン導入当初の混乱と支援者の葛藤状況に焦点をあてる。2007年時点での同一自治体における4つの施設内支援者へのインタビュー調査をもとに、施設レベルでの放課後子どもプランの運営実態の違いと支援者の意識との関係について論じる。第8章では、導入当初の混乱が落ち着くとともに、自治体担当行政として教育と福祉の〈越境〉のマネジメントに取り組んでいる2012年のM市の事例施設における支援者へのインタビュー調査を通して、〈越境〉することが困難な教育と福祉の境界の実態とその対処様式について論じる。

さらに、第9章では、RQ4に基づいて放課後支援施策の外部へと視点を移し、放課後子ども総合プランでの今後の課題とされている学校と放課後支援事業との連携に焦点をあてる。ここでは、学校と放課後支援施策との関係を組織間関係と捉えるとともに、学校関係者による放課後支援施策との連携に対する認識に着目することで、第8章で残された学校教育との境界を越える連携の方途を探究する。

最後に、終章では、これまでの議論でもたらされた知見を、子どもの放課後の制度化の文脈と教育と福祉の〈越境〉の文脈、そしてそれらが交差するところにある総合的な放課後対策のマネジメントの文脈に置き換えながら、本研究の意義についてあらためて検討を行うことによって結論とする。

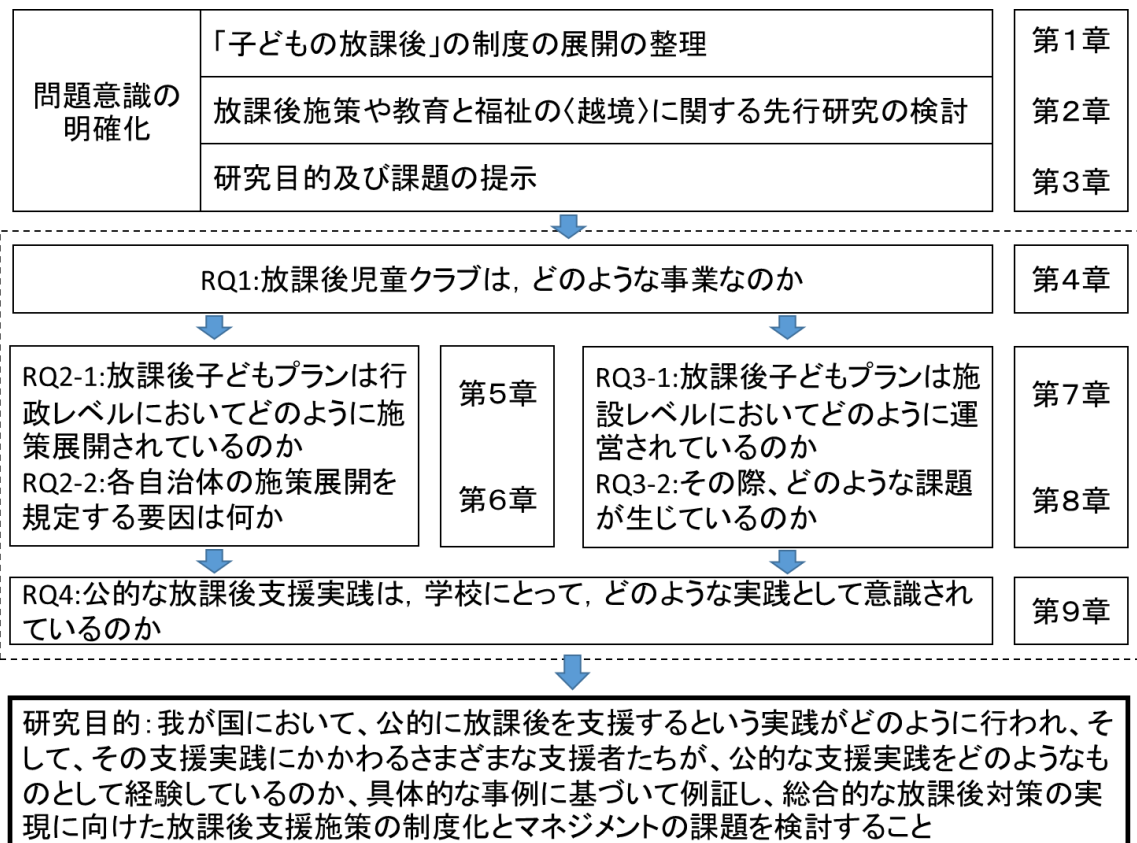


図1 リサーチ・クエスチョンと本研究の構成

第1章 「子どもの放課後」に関する制度の展開

第1節 はじめに

近年、子どもを取り巻く環境が大きく変化している。放課後児童クラブの法制化、放課後子ども教室³の実施等、子どもの放課後活動を支援する施策は多様化している。現在では、総合的な放課後対策の実現に向けて、放課後子供教室と放課後児童クラブを連携・一体化して取り組む放課後子ども総合プランが推進されている。

しかし、「子どもの放課後」に関する施策が本格的に行われるようになったのは 2000 年代に入ってからである。1960 年代以降、教育や福祉の側面から子どもの放課後対策への関心は高まったが、施策展開の次元ではほとんど未着手であった。このような状況下において、2007 年に教育と福祉の行政的分断を越えて、最初の本格的な放課後対策として放課後子どもプランが創設された。放課後子どもプランは、各市町村において、教育委員会が主導しつつ、福祉部局と連携をはかり、多くの自治体で実施されてきた。しかし、新たな施策が始まり、放課後活動の主体が増えたことで、放課後子どもプランの実施に際して異なる担当行政間での連携や協働といった課題が浮かび上がってきた。また、特徴的な放課後子ども教室の取り組みも増えたことから、総合的な放課後対策を掲げる放課後子どもプランが真に総合的な放課後対策になりえたのか、あらためて問われる時代となってきた。

そこで第1章では、本研究で放課後子どもプランの関係者に対して行う実態調査に向けて、「子どもの放課後」の施策展開とそこにおける課題について整理する。

第2節 子どもの放課後生活の変容と制度の展開

かつて放課後には、子どもが群れ遊ぶ姿が存在した。子どもたちは、木登りや魚とり、冒険あそび、秘密基地づくり、サッカー、野球、ベーゴマ、昆虫採集等を行ないながら、大人に干渉されずに全力で遊んでいた。子どもたちが遊ぶ姿が存在する放課後は、「下校後の子どもが自由に行動できる時間を持ち、そうした行動を大人も黙認することから成立する」環境であった（深谷 2016 : 29 頁）。しかし、社会や家庭のライフスタイル等の変容に伴い、放課後の子

³ 2014 年の放課後子ども総合プラン策定以降、「放課後子ども教室」から「放課後子供教室」に名称変更をしているが、本研究では、放課後子どもプランを主たる研究対象としているため、放課後子ども総合プランについて論じる場合以外は、「放課後子ども教室」の名称を使用する。

どもの生活や遊びも変容した。子どもの生活に大きな変容をもたらした要因は、高度経済成長政策の時代に進められた産業構造の転換に伴う村落共同体の崩壊と都市化の進展、親の教育熱の高騰と学習塾や習い事の拡大、さらにテレビの普及に始まる電子メディアやゲーム機器の普及等が挙げられる（増山 2015）。

1954～1973 年頃、日本は目覚ましい経済の高度成長期に入り、都市化の進展の著しい時期であった。工場が大都市を中心に立地されたことから、大都市への人口集中が加速し、家族のあり方も徐々に変容してきた。1984 年 7 月～1986 年 7 月に行われた第 10 次国民生活審議会による「総合政策部会調査委員会報告」によれば、東京圏、大阪圏、名古屋圏の三大都市圏の人口比率は、1950 年の 43.6%から一貫して増加している。また、当時の「国勢調査」をもとに、日本の市部と郡部の人口割合の推移を比較してみると、1950 年には市部人口割合は 37.3%、郡部人口割合は 62.7%であったのが、1955 年には逆転し、その後もその差は増大し、2005 年には市部人口割合は 86.3%、郡部人口割合は 13.7%となっている。現在では、このような都市への人口移動に加えて、職住が近接する農家や自営業者等の減少、専業主婦の減少等により、人々の意識も変化し、地域社会での人々の結びつきは弱くなっていることが問題とされている。また、1960 年頃までは三世代世帯も多く、子どもが 3 人以上という家庭も少なくなかったが、高校や大学を卒業後、大都市で就職し、結婚する機会が多くなると、核家族化が進行していった。

このような状況について、1963 年に厚生省は「児童福祉白書」の中で「児童は危機的段階にある」と記述している。なぜなら、高度経済成長と急激な都市化に伴い、子どもの生活環境や社会環境も悪化していったためである。都市化によって自然環境は破壊され、子どもの遊び空間は狭まり、また、進学率の上昇や通塾率の増加等によって、子ども自身が有する自由な時間も減少していった。いわゆる時間・空間・仲間という「三間」の喪失である（上田 1976）。1965 年頃を境に子どもの遊び場が外から内に変化していく中で、外遊びを主導してきた遊びコミュニティが失われ、居場所がない子どもが増加していった（仙田 2016）。路地裏や道路で遊ぶことはできなくなり、その補完的役割を担うはずの公園も遊具等による危険が保護者によって意識されるリスクとなった。また、放課後に子どもが巻き込まれる犯罪についても、「かつては、学習塾などの帰り、人通りの少なくなった深夜などが危険な時間帯と認識されていたが、車やケータイを使った犯罪が顕著になった今日では、学校と家庭のすぐ側にも危険があること、また、保護者の個別的な取り組みや本人の自覚だけでは対応が困難なことを示す」（山縣 2009：42 頁）事件が増え、子どもの放課後の安全性に対する懸念からリスク回避の意識が高まってい

とも言えよう。このように、自動車の普及に伴う交通事故や治安の悪化により保護者の不安が高まり安心して遊べる放課後の環境が減少していくとともに、放課後の環境や子どもたちの姿はほとんど見られなくなった。

家庭のライフスタイルの変容に伴い、放課後の子どもの生活そのものも変容を余儀なくされ、放課後の時間の使い方も変容している。特に、現代の子どもたちは、学習塾や習い事によって子どもの放課後生活が多忙となり、時間的余裕がなくなっている（吉川・塚田 2008）。ベネッセ教育総合研究所が 2013 年 11 月に全国の小学 5 年生から高校 3 年生に行った調査によると、「忙しい」と感じている子どもは、小学生で 51.2%、中学生で 64.8%、高校生で 70.4%と、どの学校段階でも半数を超えている。また、「もっとゆっくりすごしたい」と感じている子どもは小学生で 74.2%、中学生で 85.1%、高校生で 84.7%と高い⁴。また、放課後の時間の変化に伴い、仲間集団も変容している。ガキ大将を中心に徒党を組んでいた子どもの仲間集団は解体し、現代の遊び仲間スケジュール帳で調整される（川上 2011）。かつての異年齢集団も消え、放課後遊ぶ仲間の 8 割以上が「同じクラスの友達」である（須田 2006）。さらに、諸外国との比較では、放課後に週 4 日以上 1 人で過ごす割合が多いことも明らかにされており（金藤・土屋 2012）、遊び仲間の固定化や少人数化が顕著である。

なお、以上のような「子どもの放課後」の変容は、都市部の問題に限った話ではない。猿渡（2016）は、神奈川県で行った子どもの放課後の生活や遊びに関する調査において地域間での違いがほとんどの調査項目において見られなかったことから、「情報化や都市化、核家族化の進展など現代の社会環境の変化が子どもの放課後の生活を一変させた」としばしば論じられるが、このことはもはや都市部に限ったことではなく、古くからの地縁的な結びつきの強い田舎においても同様の傾向が見られている」と指摘する（猿渡 2016 : 54 頁）。つまり、放課後の子どもの居場所づくり施策は、特別区や政令市などに限られるものではなく全国的展開が必要な喫緊の課題であると言えるだろう。

以上のように「子どもの放課後」が問題として認識される中で、我が国では、さまざまな放課後支援施策が取り組まれてきた。例えば、都市化や少子化の進行も相まって、家庭は孤立し、その教育機能の低下が問題視される中で、1963 年に「児童福祉白書」において「鍵っ子問題」がとりあげられ、国や自治体によって留守家庭児童対策が講じられることになった。現在の放

⁴ 木村聡「第 57 回「ゆとり」がない子どもたちの放課後—多忙な子どもたちの生活時間を考える—」2014 年 9 月 22 日掲載 URL : <https://berd.benesse.jp/shotouchutou/opinion/index2.php?id=4284> 最終閲覧日 2018 年 8 月 5 日

課後児童クラブである学童保育の取り組み自体は 1948 年の今川学園による実践まで遡ることができるが、行政的な施策に視点をあてると、文部省での留守家庭児童育成事業の実施（1966 年）と校庭開放事業への統合・廃止（1971 年），都市児童健全育成事業の創設・施行（1976～1990 年），放課後児童対策事業の実施（1991～1997 年）を経て，1997 年の児童福祉法改正による放課後児童健全育成事業の法定事業化に至ったと整理することができる。

また，1990 年代以降，「子どもの放課後」に対する実践や施策の展開は，福祉政策における学童保育の推進と，教育政策におけるすべての子どもの放課後の居場所づくりという異なる方面・文脈において関心が高まり，それぞれ別の形で施策が推進されてきた（佐藤 2008）。特に 2000 年代以降，公的機関が積極的に放課後支援に関与するという方向への転換が進行している（佐藤 2008，増山 2015）。放課後の制度化にますます拍車をかけたのが，放課後子どもプランの策定である。地域社会の中で放課後等にすべての子どもが安全で安心して健やかに育まれるよう，従来の教育と福祉に関する行政的分断を超えて，2007 年度より放課後子どもプランが策定された。「子どもの放課後」が学校教育を軸とするまなざしのもとに収斂されることになった」（増山 2015：82 頁）との批判を受けつつも，1960 年代に焦点化された放課後問題は，1970 年以降のさまざまな実践と公的支援による取り組みを経て，2000 年代を通して確実に制度的な基盤が整備されたと言える。また，放課後子どもプランによって提起された「学校を活用しての，すべての子どもを対象とした放課後支援」という大きな方向性は政策理念上のインパクトを与え（佐藤 2008：48 頁），形を変えつつも，現在に至るまで，放課後支援の制度化は論点の一つとなっている。そこで，つぎに，放課後子どもプランがどのような論理のもとで展開されてきたのかを概観した後，その展開がどのような状況に帰結しているのかを論じる。

第 3 節 子どもの放課後支援施策の展開

第 1 項 放課後子どもプランとその背景

本節では，放課後子どもプランが実施された背景や経緯を概観する。本研究で対象とする放課後子どもプランは，2006 年 5 月に内閣府少子化対策特命大臣・厚生労働大臣・文部科学大臣のトップダウンにより発表され，2007 年度より推進された総合的な放課後対策である。その背景には，子どもたちが犠牲となる犯罪や事件の発生，家庭や地域の教育力の低下，放課後児童

クラブの待機児童数の増加などの問題があった。本事業は、地域社会の中で、放課後等に子どもたちの安全で健やかな居場所づくりを推進するため、各市町村において、教育委員会が主導して、福祉部局と連携を図り、原則として、すべての小学校区において、文部科学省の放課後子ども教室と厚生労働省の放課後児童クラブを一体的あるいは連携して実施する総合的な放課後対策を推進することを目的としている。放課後子どもプランにおいては、学校や関係機関との連絡調整を行うコーディネーターの配置や運営委員会の設置が規定されている。

また、放課後子どもプランの策定は、1990年代以降に「子どもの放課後」をめぐって教育と福祉のそれぞれにおいて進められてきた施策を新たに国の政策レベルとして具現化したものと捉えられる。1990年代までに、すでに子どもの放課後は国民的課題として焦点化されていたが（増山 2013）、具体的には未着手であった子どもの放課後問題に対する政策レベルでの取り組みが進められたということである。その制度構想上においては「学校を活用しての、すべての子どもを対象とした放課後支援へと方向付ける施策として構想されたもの」という大きな方向性が確認できる（佐藤 2008：48 頁）。つまり、放課後子どもプランの策定は、従来の分断されていた教育行政と福祉行政の施策を連携させて、すべての小学校区で子どもの安全で健やかな活動の場を確保するための総合的な放課後対策としての意義を確認することができる。

しかし、施策目的の異なる事業の一体化による放課後児童クラブの実質的な廃止への懸念（全国学童保育連絡協議会編 2007）、自治体による既存の施策とのさまざまなミスマッチ（森下・松浦 2011）など、諸施策間の連携・協力にはさまざまな課題があることが指摘されている。また、行政は縦割りで所管事務を遂行しており、地方自治体レベルでも担当課が違えば、連携・協力は形骸化し、かえって軋轢が生じやすかったのではないかとすることも推察される。それゆえ、2014年5月に産業競争力会議課題別会合で出された資料では、「平成19年から放課後子どもプラン（放課後子供教室と放課後児童クラブを一体的に、又は連携して実施）を開始したが、十分に進んでいるとは言えない」と評価されている⁵。また、放課後子どもプランには、子どもの放課後生活に重要な役割を果たしてきた児童館や地域子ども会などの地域活動の位置づけが見られず、その実績や実態を踏まえた場合、総合的な放課後対策を掲げる放課後子どもプランが真に総合的な放課後対策になりえたのか、あらためて問われる必要性もある（増山 2013）。

⁵ 平成26年8月11日放課後子ども総合プランに関する自治体担当者会議【資料1】文部科学省・厚生労働省「～放課後子ども総合プランについて～」を参照。

第2項 放課後子ども教室（放課後子供教室）の現状と法的根拠

ここでは、教育政策としての放課後子ども教室の法的根拠と現状について確認する。

文部科学省所管の放課後子ども教室は、2004年から2006年度までの3年間で実施してきた地域子ども教室推進事業の取り組みを踏まえ、2007年度から始まった放課後子ども教室として実施されている。具体的には放課後や週末等に主に小学校の余裕教室を活用して、子どもたちの安心・安全な活動拠点である居場所を設け、地域の方々の参画を得て、学習やスポーツ・文化芸術活動、地域住民との交流・体験活動等を実施することにより、子どもたちが地域社会の中で心豊かで健やかに育まれる環境づくりを推進することを趣旨としている。

なお、文部科学省による「地域子ども教室推進事業について」によれば、地域子ども教室とは、「地域の大人の協力を得て、学校等を活用し、緊急かつ計画的に子どもたちの活動拠点（居場所）を確保し、放課後や週末等におけるさまざまな体験活動や地域住民との交流活動等を支援するもの」である。2004年度に、文部科学省により「子どもの居場所作り新プラン」の具体化として開始し、2005年度からは「地域教育力再生プラン」を構成する4つの事業⁶の一つとして位置づけられていた。請川（2010）は、前述の趣旨には、「放課後だけではなく週末の居場所作りといった意味合いが込められており、それは2002年から始まった小中学校の完全学校5日制の受け皿としての意味を強く持つものであった」と説明する（請川2010：14頁）。そして、当時の実施状況を加味すれば、「地域子ども教室は日常的な子どもの居場所とはなり得ず、開催する行事を中心として集まる事業となってしまった感がある」と課題を示している（同上）。しかし、地域子ども教室の活動を評価し、放課後子ども教室への名称変更には、「子どもの生活のとらえ方にかかわる見過ごすことのできない理念転換が含まれている」と指摘する声も存在する（増山2007：87頁）⁷。

2006年に改正された教育基本法の第13条では、「学校、家庭及び地域住民その他の関係者は、教育におけるそれぞれの役割と責任を自覚するとともに、相互の連携及び協力に努めるものとする」と述べられている。これを受けて、2008年4月に学校教育法、6月に社会教育法の

⁶ ①地域子ども教室推進事業、②地域ボランティア活動推進事業、③総合型地域スポーツクラブ育成推進事業、④文化体験プログラム支援事業

⁷ 後に増山（2015）は、「放課後子ども教室推進事業」と「地域子ども教室推進事業」は〈似て非なるもの〉であり「市民の主体的参加」によって「子育てネットワーク」を形成し、子どもの生活圏における発達保障をはかるという「地域子ども教室推進事業」の積極的な可能性を引き継ぐという点では、危惧をもたざるを得ない」と指摘している（増山2015：122頁）。

一部が改正された。社会教育法第3条3項では、「学校、家庭、地域住民など社会を構成する全ての者が、教育におけるそれぞれの役割と責任を自覚し、相互の連携協力に努める」べきことが規定された。これらの規定の具体化として2008年度から「学校支援地域本部事業」が開始され、放課後子ども教室もその事業に組み込まれる形で法的根拠が与えられ、推進されてきた。このような状況について、増山は、学校支援地域本部の目的を踏まえ、「「子どもの放課後」が学校教育を軸とするまなざしのもとに収斂されることになった」と指摘している（増山2015：82-83頁）。

現在は、放課後子供教室は、地域学校協働活動推進事業の一環として地域学校協働本部等とともに推進され、1,098市町村で取り組まれており、17,615教室を実施している⁸。図1-1の通り、放課後子供教室は、国庫補助金、全国の教室実施数、実施市町村数共に増加傾向にある。だが、図1-2の通り、都道府県により、実施率には地域間格差があることも確認できる。

⁸「地域学校協働活動推進事業」実施状況（平成29年9月）を参照。

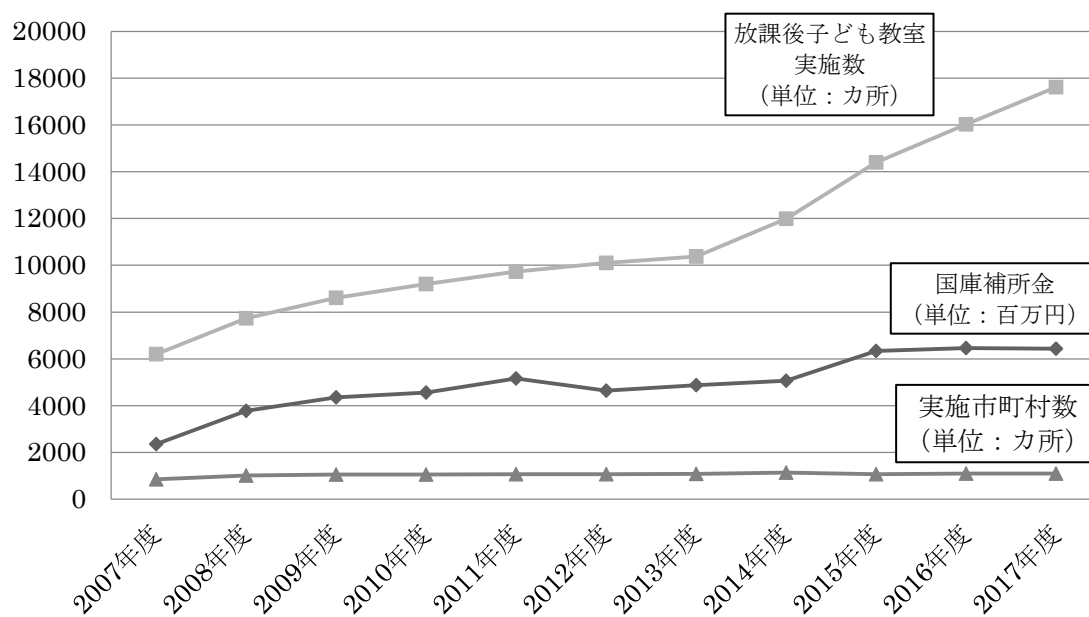


図 1－1 放課後子ども教室（ただし、2014 年度以降は「放課後子供教室」）の実施状況⁹

⁹ 文部科学省資料を基に作成。2012－2014 年度は、東日本大震災で被災した岩手県、宮城県、福島県は委託事業「学びを通じた被災地の地域コミュニティ再生支援事業」等で実施。2016 年度までは「学校・家庭・地域の連携協力推進事業」として実施。

なお、2015 年 12 月、中央教育審議会答申「新しい時代の教育や地方創生の実現に向けた学校と地域の連携・協働の在り方と今後の推進方策について」において、今後、地域と学校が連携・協働して、地域全体で未来を担う子どもたちの成長を支え、地域を創生する地域学校協働活動を推進すること、そして、そのために従来の学校支援地域本部等の地域と学校の連携体制を基盤に、新たな体制として地域学校協働本部を全国に整備することが提言された¹¹。同答申では、学校の連携・協働に向けて、①地域とともにある学校への転換、②子どもも大人も学び合い育ち合う教育体制の構築、③学校を核とした地域づくりの推進という三つの方向性を示している。提言はこれらの方向性に基づくものであり、そこに出てくる地域学校協働活動とは、地域と学校が連携・協働して、高齢者、学生、保護者、民間企業等、幅広い地域住民等の参画により、地域全体で未来を担う子どもたちの成長を支え、地域を創生する活動のことである。また、地域学校協働本部とは、従来の学校支援地域本部等を基盤として、より多くのより幅広い層の地域住民、団体等が参画し、緩やかなネットワークを形成することにより、地域学校協働活動を推進する体制のことである。ここでは、「支援」から「連携・協働」、「個別」の活動から「総合化・ネットワーク化」へと発展させていくために、「コーディネート機能」、「多様な活動」、「継続的な活動」の3点が重視されている。この答申にもとづき、放課後子供教室を含む今後の学校、家庭、地域の連携による教育推進に向けて、放課後プログラムの評価の必要性も検討されている（金藤 2016）。

第3項 放課後児童クラブの現状と法的根拠

一方、放課後児童クラブは、親が働いている等の理由から放課後に自宅に帰るという選択肢がない子どもたちが利用し、毎日安心して帰ることができる遊びと生活の場として捉えられている。2017 年 5 月時点において、放課後児童クラブの設置ヶ所数は 2 万 4,573 ヶ所であり、利用児童数は 117 万 1,162 人である（図 1－3）。潜在的待機児童は約 50 万人いると言われており、放課後児童クラブのニーズは高まっている。共働き家庭の増加は著しく、また、社会的な意識も共働き家庭を後押しするものとなっている（図 1－4、図 1－5）。

¹¹ 文部科学省生涯学習政策局初等中等教育局『地域と学校の連携・協働の推進に向けた参考事例集』2016 年を参照。以下の答申に関する記述もこれを参照したものである。

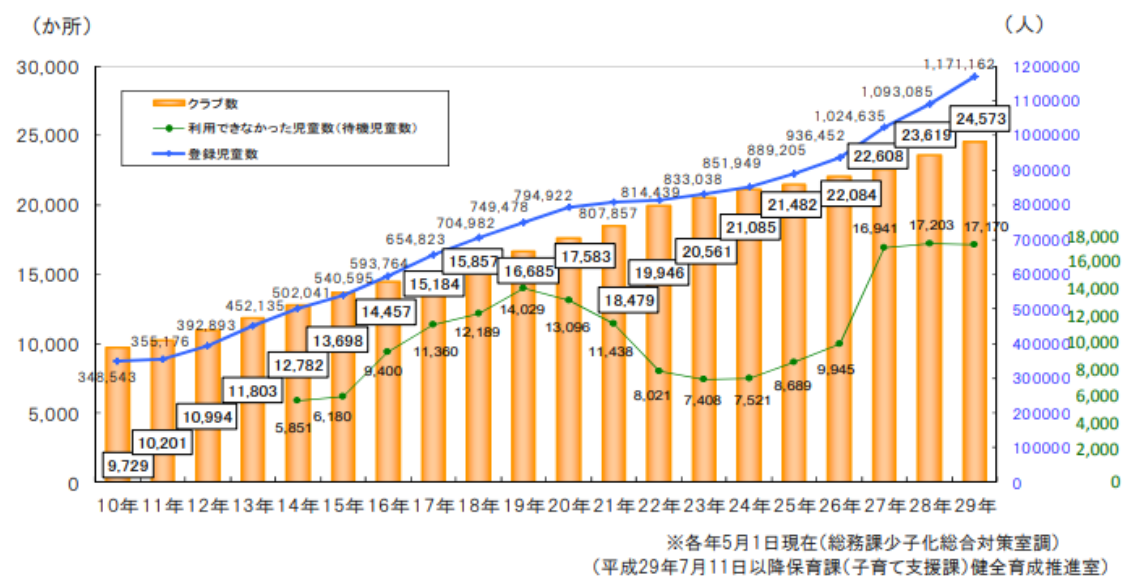


図1-3 クラブ数、登録児童数及び利用できなかった児童数の推移¹²

¹² 子ども家庭局子育て支援課健全育成推進室「平成29年(2017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(平成29年(2017年)5月1日現在)」<https://www.mhlw.go.jp/file/04-Houdouhappyou-11906000-Koyoukintoujidoukateikyoku-Ikuseikankyoka/0000189639.pdf>(最終閲覧日2018年11月25日)

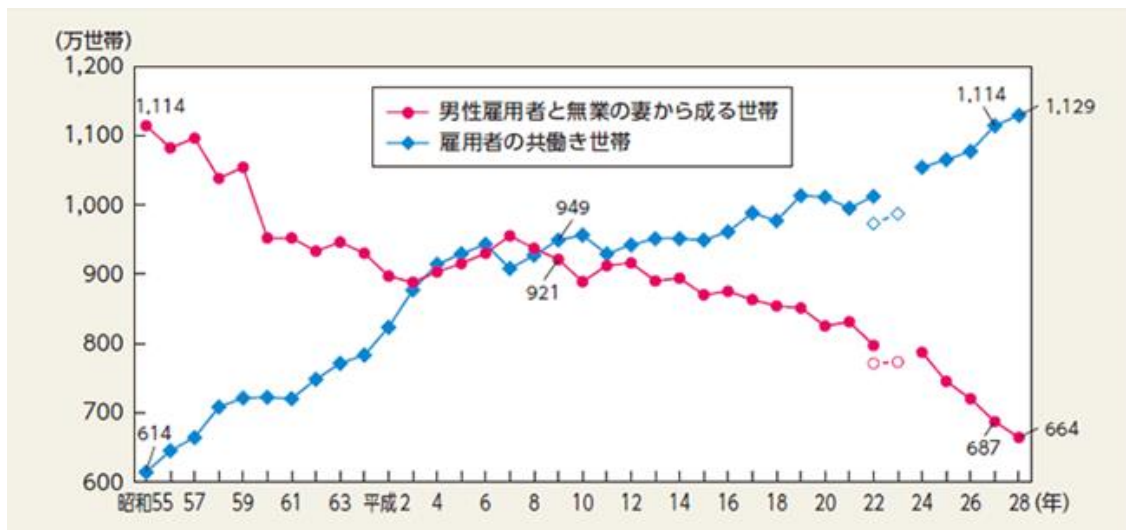


図1-4 共働き世帯数の推移¹³

¹³ 内閣府『平成29年版 男女共同参画白書』[http :
//www.gender.go.jp/about_danjo/whitepaper/h29/zentai/html/zuhyo/zuhyo01-00-06.html](http://www.gender.go.jp/about_danjo/whitepaper/h29/zentai/html/zuhyo/zuhyo01-00-06.html)
(最終閲覧日 2018 年 11 月 25 日)

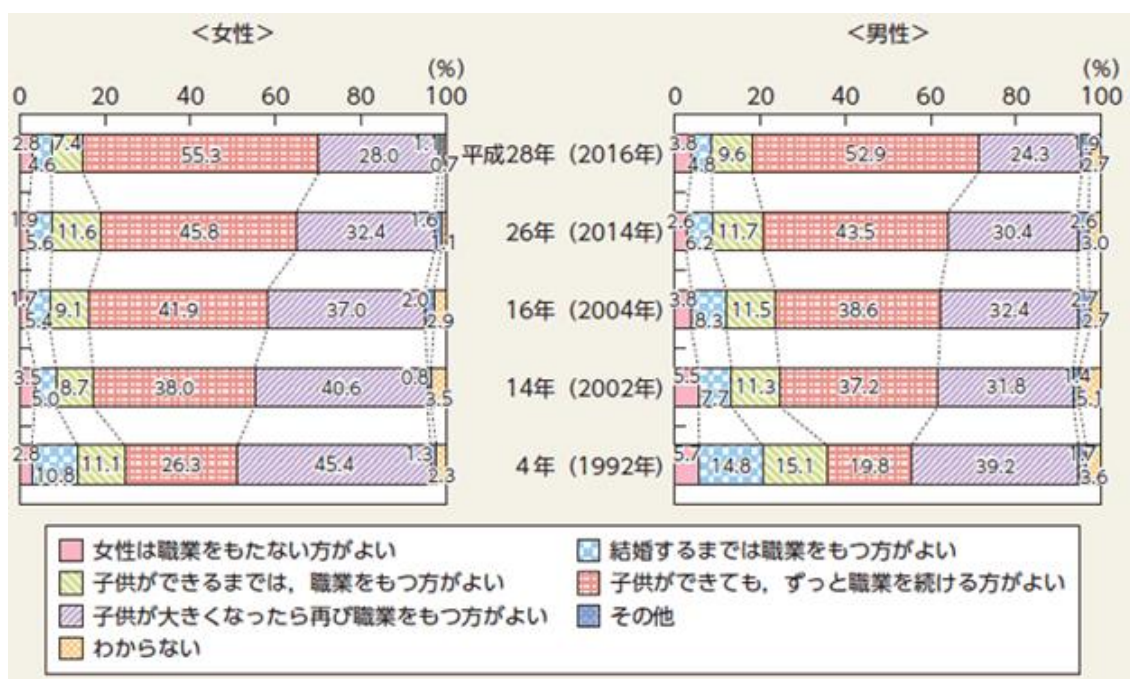


図 1－5 女性が職業を持つことに対する意識の変化¹⁴

¹⁴ 内閣府『平成 29 年版 男女共同参画白書』[http : //www.gender.go.jp/about_danjo/whitepaper/h29/zentai/html/zuhyo/zuhyo01-00-06.html](http://www.gender.go.jp/about_danjo/whitepaper/h29/zentai/html/zuhyo/zuhyo01-00-06.html)
 (最終閲覧日 2018 年 11 月 25 日)

放課後児童健全育成事業は、子ども・子育て支援新制度の創設に伴い、子ども・子育て支援法に規定する地域子ども・子育て支援事業として整理された。これを受けて、2012年8月の児童福祉法の一部改正に伴い、厚生労働省が定める基準を踏まえて市町村が条例を定めることとされ、2014年4月には「放課後児童健全育成事業の設備及び運営に関する基準（以下、設備運営基準とする）」が、2015年3月には「放課後児童クラブ運営指針（以下、運営指針とする）」が策定された。これにより、全国的な一定水準の質の確保に向けた取り組みをより一層進めることが可能となった。「放課後児童クラブの役割・機能が非常に重要であるという点に着目し、放課後児童クラブについても、施設と同等にこうした最低基準を作成することが必要との結論に至り、今般のこの制度改正の中で、省令基準を策定することとした」（竹中 2016: 35-36 頁）という厚生労働省の見解からも分かるように、放課後児童健全育成事業の社会的意義はこれまでに以上に明確になりつつある。

上述の条例や設備運営基準の策定に伴い、放課後児童クラブには放課後児童支援員が置かれることとなった（設備運営基準第10条）。これに対応し、2015年度より「公的責任で実施される初めての全国的・標準的研修」（放課後児童支援員認定資格研修教材編集委員会 2015: 15 頁）と位置づけられる放課後児童支援員認定資格研修が各都道府県によって実施されている。2015年度から開始された放課後児童支援員認定資格研修は、「国家資格に準ずる認定資格として創設され」、「一定の知識及び技能を有すると考えられる「設備運営基準」第10条第3項の各号のいずれかに該当する者が、放課後児童支援員として必要となる基本的生活習慣の習得の援助、自立に向けた支援、家庭と連携した生活支援等に必要な知識及び技能を習得・補完し、設備運営基準及び運営指針に基づく放課後児童支援員としての役割及び育成支援の内容等の共通理解をもって職務を遂行できるようにすることを目的」とした制度である（日本放課後児童指導員協会支援員認定資格研修テキスト編集委員会 2018: 11 頁）。従来から、放課後児童クラブの質の向上のためには、放課後児童クラブに従事する指導員の専門性を高める必要があるとして研修の充実や資格制度の確立、大学での養成の必要性が指摘されてきたが、放課後児童クラブの現状はというと、「現場感覚では、常勤・非常勤も含め、全指導員のおよそ半数は「資格なし」という在り様であった（住野 2015: 46 頁）。そのため、放課後児童支援員という固有の資格を創設し、資格所有者をすべての放課後児童クラブに配置することを義務づけたことには大きな意味がある（住野 2015）。2015年度末の総務課少子化総合対策室調査によれば、放課後児童支援員認定資格研修の受講者は 15,412 名であり、全科目を修了した者は 13,737 名であった。すべての受講者には、「認定資格研修に積極的に臨み、研修成果を放課後

児童クラブ内外の環境改善のために活用し、放課後児童クラブ発展の推進力となることが望まれる」と期待も示されている（放課後児童支援員認定資格研修教材編集委員会 2015：18 頁）。

第4項 子どもの放課後支援施策の現状と課題

以上のように、子どもの放課後支援施策は、放課後子どもプランの創設以降も放課後子ども教室と放課後児童クラブそれぞれの施策領域において制度化の様相を強めている。しかし、教育行政と福祉行政の分断を越えて、学校という場を活用したすべての子どものための総合的な放課後対策を十分に達成するには至っていない。上述の通り、放課後子どもプランの課題を踏まえて、2014 年 7 月に放課後子ども総合プランが新たに策定された。放課後子ども総合プランでは、「共働き家庭等の「小1の壁」を打破するとともに、次代を担う人材を育成するため、全ての就学児童が放課後等を安全・安心に過ごし、多様な体験・活動を行うことができるよう、一体型を中心とした放課後児童クラブ及び放課後子供教室の計画的な整備等を進める」ことが目的とされている¹⁵。2014 年 6 月に閣議決定された「「日本再興戦略」改訂 2014—未来への挑戦—」では、放課後子ども総合プランの目的について、以下のように具体的に示されている¹⁶。

学校施設（余裕教室や放課後等に一時的に使われていない教室等）の徹底活用、放課後児童クラブの開所時間の延長、全小中学校区での放課後児童クラブと放課後子供教室の一体的な、又は連携した運用¹⁷等が着実に実行されるよう、次世代育成支援対策推進法に基づく「行動計画策定指針」を改正し自治体に計画の策定を求めるなど所要の制度的措置を年度内に実施する。これにより、放課後児童クラブについて、2019 年度末までに約 30 万人分の受け皿拡大を図るとともに、約 1 万か所以上を一体型の放課後児童クラブ・放課後子供教室とする。

¹⁵ 平成 26 年 8 月 11 日放課後子ども総合プランに関する自治体担当者会議【資料 1】文部科学省・厚生労働省「～放課後子ども総合プランについて～」を参照。

¹⁶ 同上

¹⁷ 文部科学省と厚生労働省の両省が、両事業の一体的な取組の推進に資することを目的として、すべての都道府県及び市町村における 2016 年 3 月末の「放課後子ども総合プラン」の進捗状況を調査した結果（以下、「放課後子ども総合プラン 2018 年度調査結果」とする）によれば、両事業を同一小中学校内で実施しているのは 5,219 か所であり、そのうち共通プログラムを実施している「一体型」は 3,549 か所である。

また、新たに開設する放課後児童クラブのうち、約 80%を小学校内で実施することを目指すという国全体の目標も示されており、学校を活用した放課後支援の充実を目指す動向はますます強まっていると言える。そこで本項では、近年の子どもの放課後支援施策の動向として放課後子ども総合プランに着目し、上述の「学校を活用しての、すべての子どもを対象とした放課後支援」という方向性が示す観点から、子どもの放課後支援施策の現状と課題を整理する。

放課後子ども総合プランでは放課後子供教室と放課後児童クラブが同一小学校内で連携して行われることが推奨されている。しかし、文部科学省と厚生労働省による 2018 年 3 月末の時点での実施状況調査によれば、同一の小学校内等で両事業を実施している市町村の実施率は 20.4%であり、そのうち共通のプログラムを実施している「一体型」は 12.0%である。つまり、放課後子どもプランと同様、いまだ十分な施策展開がなされているとは言えない。また、同調査では「自治体内において「放課後子どもプラン」への理解、実施に向けた調整を要する(29.3%)」や「学校長の理解が得られない(6.8%)」など、放課後子供教室及び放課後児童クラブの一体的な取り組みを進める上での課題を明らかにしており、この結果を踏まえて、今後、一体型の優良事例の収集・周知や課題解決に向けた「一体型推進フォーラム(仮称)」の実施が検討されている。

また、2014 年 7 月に出された「「放課後子ども総合プラン」について(通知)」によれば、総合的な放課後対策に向けて、市町村に以下のような取り組みが求められている¹⁸。

¹⁸ 「「放課後子ども総合プラン」について」(平成 26 年 7 月 31 日 26 文科生第 277 号、雇児発 0731 第 4 号文部科学省生涯学習政策局長、文部科学省大臣官房文教施設企画部長、文部科学省初等中等教育局長、厚生労働省雇用均等・児童家庭局長連名通知)を参照。下線部は筆者による。なお、以下の放課後子ども総合プランに関する学校との連携の説明については、他に脚注を示さない限り、本通知の内容を引用・参照する。

表 1－1 「放課後子ども総合プラン」において市町村に求められる取り組み

○市町村及び都道府県は、行動計画策定指針に即し、市町村行動計画及び都道府県行動計画に、「平成 31 年度に達成されるべき一体型の目標事業量」や「放課後児童クラブ及び放課後子供教室の一体的な、又は連携による実施に関する具体的な方策」，「小学校の余裕教室の活用に関する具体的な方策などを記載し，計画的に整備」する。

○市町村は「運営委員会」を設置し，教育委員会と福祉部局が連携を深め，学校施設の使用計画・活用状況等について十分に協議を行うとともに，両者が責任を持つ仕組みとなるよう，適切な体制づくりに努める。

○都道府県には「推進委員会」を設置し，教育委員会と福祉部局の連携を強化

○「総合教育会議」を活用し，首長と教育委員会が，学校施設の積極的な活用など，総合的な放課後対策の在り方について十分に協議する。

「放課後子ども総合プラン」について（通知）」では、「学校は、放課後も、児童が校外に移動せずに安全に過ごせる場所であり、同じ学校に通う児童の健やかな成長のため、立場を越えて、放課後対策について実施主体にかかわらず、連携して取り組むことが重要である」と示されており、これまで以上に学校に対する連携要求が強まっている。しかし、教員と放課後関係者（放課後児童支援員、教育活動サポーター）という「立場を越えて」連携して取り組むために、市町村は、以下の3つの内容に留意しつつ、「学校教育に支障がない限り、余裕教室や放課後等に一時的に使われていない教室等の徹底的な活用を促進する」必要がある。

第一に、学校施設の活用にあたっての責任体制の明確化である。放課後児童クラブや放課後子供教室は、仮に学校施設を活用する場合であっても、学校教育の一環として位置づけられるものではない。したがって、市町村教育委員会や福祉部局等が実施主体となり、責任をもって管理運営に当たる必要がある。そのため、事故が起きた場合の対応等の取決め等について、あらかじめ教育委員会と福祉部局等で協定を締結するなどの工夫により、学校や関係者の不安感を払拭するよう努めることが必要である。

第二に、余裕教室の活用促進である。上述の通り、児童の放課後対策は地域や学校にとっても重要な課題であり、優先的な学校施設の活用が求められていることから、運営委員会等において、各学校に使用できる余裕教室等がないかを十分協議することが必要である。余裕教室の年間使用計画等については、地域の実情に応じて、小学校区ごとに学校関係者、放課後児童クラブ関係者、放課後子供教室関係者、保護者等からなる協議会を設置するなどして、関係者間の理解を深めつつ、協議を行うことが望ましい。特に、既に活用されている余裕教室についても、改めて、放課後対策に利用できないか、検討することが重要である。

第三に、放課後等における学校施設の一時的な利用の促進である¹⁹。放課後子ども総合プランにおいては、すべての小学校区で、放課後児童クラブ及び放課後子供教室を一体的にまたは連携して実施してくためには、放課後児童クラブの児童の生活の場と、共働き家庭等の児童か否かを問わずすべての児童が放課後等に多様な学習・体験プログラムに参加できる実施場所との両方を確保することが重要である。そのため、学校の特別教室、図書館、体育館、校庭等のスペースや、既に学校の用途として活用されている余裕教室を、学校教育の目的には使用して

¹⁹ 「一時的」とは、「学校教育の目的で使用している学校施設について、学校教育に支障を及ぼさない範囲で、ほかの用途に活用する場合である」。「放課後等において一時的に学校教育以外の用途に活用する場合は、財産処分には該当せず手続は不要となるため、積極的な活用について検討すること」が求められる。

いない放課後等の時間帯について放課後児童クラブ及び放課後子供教室の実施場所として活用するなど、一時的な利用を積極的に促進することが望ましい。また、両事業の児童が参加する共通プログラムを実施する際、多くの児童が参加でき、活動が充実したものとなるよう、参加人数やプログラムの内容等に応じて、これらの多様なスペースを積極的に活用する必要がある。

以上のように、学校を活用した総合的な放課後対策の充実のためには、教員と放課後関係者という当事者間の連携・協力関係の構築を支援する市町村の取り組みが不可欠である。特に、市町村教育委員会と福祉部局との間で「事故が起きた場合の対応等の取決め」に関する協定を締結するなどの工夫は、異なる職種間の協力における葛藤を乗り越える手法として有効である。

「放課後子ども総合プラン」について（通知）」では、「学校と放課後児童クラブ及び放課後子供教室との密接な連携」と題して、以下の内容が示されている。例えば、放課後子ども総合プランの実施に際しては、「児童の様子の変化や小学校の下校時刻の変更などにも対応できるよう、学校関係者と放課後児童クラブ及び放課後子供教室の関係者との間で、迅速な情報交換・情報共有を行うなど、事業が円滑に進むよう、十分な連携・協力」が必要である。また、「特に、両事業を小学校内で実施する場合は、小学校の教職員と両事業の従事者・参画者の距離が近く、連携が図りやすい環境にあることを生かし、日常的・定期的に情報共有を図り、一人一人の児童の状況を共有の上、きめ細やかに対応するよう努めること」とされている。そのうえで、特別な支援を必要とする児童や特に配慮を必要とする児童（被虐待児やいじめ被害児童など）の状況等を学校関係者と放課後児童クラブ及び放課後子供教室との間で相互に話し合い、必要に応じ、専門機関や要保護児童対策地域協議会などの関係機関と連携して適切に対応する必要がある。なお、こうした連携にあたっては、「小学校区ごとに協議会を設置したり、学校支援地域本部を活用するなど、情報共有を図る仕組みづくりを併せて進めることが望ましい」という。

つまり、学校と放課後児童クラブ及び放課後子供教室の関係者の間で、①円滑な事業促進に向けた日常的・定期的な情報共有を行うこと、②特別な支援や配慮を必要とする児童に関する話し合いを行うこと、③連携を促進するための小学校区ごとの情報共有の仕組みづくりを行うことを通して、「密接な連携」の実現が目指されていると考えられる。このように、子どもの放課後支援施策においては、異なる事業間の連携だけでなく、学校と放課後支援施策との連携という視点も重要な課題として認識されている。子どもの放課後支援の制度化が安易な「学校

化」とならないためにも、適切な連携の方途を模索する必要があると考える。

第2章 先行研究の検討

第1節 子どもの放課後支援に関する先行研究の4タイプ

つづいて、子どもの放課後支援をめぐる研究の動向を探るため、文献レビューを行う。

第1章で論じたように、2000年以降、日本では、放課後子どもプラン、放課後子ども総合プランを中核として、総合的な放課後対策に向けた取り組みが展開されてきた。ところが、従来の分断されていた教育行政と福祉行政の施策を連携させた総合的な放課後対策の実践は少なく、あわせて実践に寄与する研究の蓄積も十分とは言えない。しかし近年、日本における放課後支援施策の理念や異なる事業の連携の方途に関する研究は、日本においても着手されてきている。

従来の行政的な分断を越えた異なる事業の連携による総合的な放課後対策を対象とした先行研究は4つに大別される。第1のタイプは、総合的な放課後対策のあり方や課題について、制度・政策理念的に検討する研究である。このタイプは実証性を重視したものではなく、制度策定過程の整理や理論的検討、他国の放課後支援施策との比較を通して、現状の放課後子どもプラン等を批判的に検討する研究である。第2のタイプは、放課後子どもプランを対象として、その連携や一体化の実態や効果を実証的に解明することを目的とする研究である。そこで実施される調査は、行政担当者や指導者、参加者を対象とした調査が多い。第3のタイプは、放課後子どもプランに関わる先導的な事例紹介を目的とする研究である。このタイプは、優れた事例を紹介し、その内容や特徴を解説する研究である。第4のタイプは、放課後子どもプランの実施に関わる実践者が自らの取り組みについて事例報告をする研究である。このタイプは、新たな制度導入に伴い、自らが経験した葛藤やジレンマを踏まえて、「総合的な放課後対策」のあり方を検討する研究である。

以下では、第1と第2のタイプの先行研究を中心に検討し、行政的な分断を越えた異なる事業の連携による総合的な放課後対策の実現に向けた研究の動向について整理する。

第2節 放課後子どもプランへの期待と懸念

まず、2007年に策定された放課後子どもプランには、「学校を活用しての、すべての子どもを対象とした放課後支援」という大きな方向性が確認できる(佐藤 2008:48 頁)。佐藤(2008)は、1990年代以降の放課後施策の展開を整理することを通して、放課後子どもプランを「90年代以降の「子どもの放課後」をめぐって教育・福祉それぞれにおいて進められてきた政策・

施策を、新たに国レベルの制度として具現化したものとして象徴的に位置づけること」ができると評価しつつ、「子どもの放課後」の位置づけとその支援のあり方に、以下の2つの政策理念上の変化があると指摘している（佐藤 2008：50 頁）。第一に、放課後児童クラブに代表されるように保育を必要とする子どもを対象とする福祉的配慮を基盤とした生活の場からすべての子どもを対象とする積極的な教育的関与を下敷きとした活動の場へと子どもの放課後の位置づけに変化がみられることである。第二に、子どもが放課後を過ごす場として学校という場がよりいっそう大きく浮上してきたことである。

ここではまず、前者のすべての子どもを対象とした放課後支援という側面から放課後子どもプランに対する期待と懸念について整理する。放課後子どもプランの策定については、それを肯定的に評価する見方がある。例えば、山縣（2006）は、子ども家庭福祉の観点から、「放課後子ども問題は、すべての子どもにかかわる課題であり、対応する施策もその方向で展開する必要がある…（中略）…かかる視点で、「放課後子どもプラン」をみたとき、一歩踏み出したという評価」ができると述べている（山縣 2006：45-46 頁）。また、森下・松浦（2011）は、「厚生労働省と文部科学省とのコラボレーションは、縦割り行政を解消する意味からも重要な取組である」と述べている（森下・松浦 2011：140 頁）。このように、当初は、教育と福祉との関係において、「放課後に関わる制度の主担部門が明確でない、あるいは関係機関間の連携がない」というズレが問題視されてきたため（山縣 2006：130 頁）、その課題解決において放課後子どもプランに期待する部分が大きかったと言えよう。さらに、「今回の「放課後子どもプラン」はまさに、放課後の子どもの生活をどのように充実させるのか、そのために国と地方は何を為さねばならないのか、といった期待値の高いテーマを掲げた」施策であり（森下・松浦 2011：140 頁）、我が国における総合的な放課後対策を考える契機となり得る可能性に期待が込められていた。

しかし、その施策内容については見切り発車の部分も多く、放課後児童クラブ関係者の側から、施策実施以前から、施策目的の異なる事業が一体化することによって保育機能や学童保育の独自性が失われ、放課後児童クラブ（＝学童保育機能）の実質的な廃止につながるものが懸念されてきた（全国学童保育連絡協議会編 2007）。また、森下・松浦（2011）が「この3カ年間、科学研究費の助成を受けて、全国各地の学童クラブや自治体の放課後支援事業を垣間見てきたが、期待とほうらはらに残念ながら多くの自治体の取り組みと本事業とがマッチングする姿をうかがうことができなかった。」と指摘するように（森下・松浦 2011：140 頁）、十分な施策の認識がなされておらず、各自治体における放課後児童対策とのミスマッチも生じている。

さらに、森下・松浦（2011）は、放課後子どもプランが各自治体において十分に展開しえない問題点を二つ挙げている。第一に、40年以上の実践の蓄積のある放課後児童クラブと、10年にも満たない放課後子ども教室とを「同列において、連携・合体させようとの認識そのものに問題点があった」と指摘している（同上：140頁）。第二に、放課後児童クラブの地域間格差に代表されるような「地域社会の著しい不均等発展状況」である（同上）。「例えば、学童クラブの運営主体も公設公営、公設民営、民設民営（共同学童）と種別化されるし、児童館が定着している一部地域もあれば、共同学童保育でさえいまだ生まれていない地域もある」というように（同上）、地域における受け皿そのものが未成熟であることが問題として認識されている。

このように、放課後子どもプランの実施に際してはさまざまな懸念が示されてきたわけだが、その多くは放課後子ども教室と放課後児童クラブとの一体化に対するものであった点は注意しなければならない。例えば、全国学童保育連絡協議会編（2006）は、「『放課後子どもプラン』の推進にあたっては、学童保育と『放課後子ども教室推進事業』を一つの事業にしてしまう『一体的な運営』を絶対にさせないようにしていく必要があります。また、教育委員会主導ということではなく、教育委員会と福祉部局が対等な関係で連携を図ること、強引な小学校内実施をやめさせ、目的や役割、性格が違うそれぞれの事業の発展を強く要望していくことが必要です」と、危機感を示している（全国学童保育連絡協議会編 2006：8頁）。また、品川区の放課後児童クラブ指導員であった下浦（2007）も、自らが所属する品川区の放課後児童クラブと全児童対策事業との一体化の実態を踏まえて、一体化は実質的な放課後児童クラブの廃止につながることを懸念している。さらに、山下（2007）は、放課後子どもプランの「最大の問題は、「すべての子ども」を対象とする放課後子ども教室と、共働き・一人親の子どもを対象とする学童保育という性格の異なる二者の「一体化」が何を意味し、何をもたらすかという点である。」と指摘している（山下 2007：10頁）。品川区等の先行自治体で生じている現象を踏まえ、一体化によって、「困難ななかで発展をとげてきた学童保育が、「全児童対策」や「すべての子どもを分け隔てなく」といった聞こえのよい理由で、廃止や骨抜き・押しつけを含む逆流に飲み込まれかねない。」ことを懸念している（同上）。

また山下（2007）は、「学童保育が「放課後子ども教室」に溶解させられる「一体化」ではなく、学童保育本来の発展を確保し両者の健全な「連携」に道筋をつける“担保”として、何よりも現場の声に依拠したガイドラインが求められている。」と述べている（同上）。このように条件付きではあるが、一体化による総合的な放課後対策の実施をあり得るものとして検討す

る研究も見られる。放課後子どもプラン導入当初に、放課後児童クラブと全児童対策事業との一体化・連携の具体的なあり方について類型化を行った中山ら（2007）は、今後自治体担当行政が一体化・連携を検討する場合、放課後児童クラブの固有性を保障する等の観点から、放課後児童クラブと一体化していない葛飾区や牧方市、あるいは、一体的実施ではあるが放課後児童クラブ児童の区分、放課後児童健全育成事業の補助金、学童保育専用室、専属指導員、保育計画がある守口市や横浜市の取り組みを参照して具体化することが望ましいと指摘している。しかし、ここで先行事例とされる守口市の取り組みも、他の研究において、その実態は「子どもたちとその保護者のためというよりも運営主体にとってのものという感じを受ける」と指摘されており（松本・山根・関川 2008）、やはり一体化に対しては厳しいまなざしが向けられていると捉えるべきだろう²⁰。

なお、以上のように、放課後子どもプランに関する研究において、「両事業のあり方を巡っては、その多くは「学童保育の質を守れ」という文脈で論じられることが大半であり、「社会教育の質の低下」という視点で分析されることはほとんど見られていない。」という見方もある（猿渡・佐藤 2011：49 頁）。放課後子どもプランに対する懸念は、放課後子ども教室の側からも確認することができる。猿渡・佐藤（2011）は、「両事業の一体的な実施が、片や学童保育事業の質だけを低下させるとは考えにくいものであり、これまで筆者は、多くの放課後子ども教室が、一部の無責任な留守家庭の保護者のニーズによって「安易な預け場」と化していく現状を目の当たりにし、社会教育事業としての意義の希薄化について懸念してきた」と述べている（同上）。その上で、これまで行ってきた調査結果を踏まえて「学童保育事業との関係性が大きく問われている現在、活動をすること自体が目的となってしまう、カルチャーセンター化してしまっている自治体も少なくない。」と指摘する（同上：60 頁）。このように、放課後子ども教室での体験活動を通してどのような力をつけるのかという目的を明確化させる視点が、学童保育機能の充実の裏で埋没してしまい、社会教育事業としての意味合いが希薄化してしまうことを問題視している。

以上のように、放課後児童クラブと放課後子ども教室、両面の実践や研究者の立場から、放

²⁰ 近年でも、このような一体化に対する懸念を示す研究は多い。例えば、藤丸（2017）は、「学童保育の待機児童数を減らすのは重要な目的であるし、学童保育を小学校敷地内に設置した場合、学童保育と放課後子ども教室とそれぞれの登録児童が垣根を越えてお互いのプログラムに参加できるような連携ももちろん重要であろう。しかし、それぞれの意義を損なわないように重視しつつ、一体化・連携することがなにより重要と思われる。」と同様の課題を指摘している（藤丸 2017：56 頁）。

放課後子どもプランにおける一体化について課題が示されてきた。特に、放課後児童クラブ関係者に共通して、放課後児童クラブの固有性や独自性を保障するために、一体化を批判するものが多かった。

第3節 異なる事業の連携の方途

一方、連携に関して言えば、放課後児童クラブの機能が保たれた上で、両事業の活動がより豊かになる可能性を持っているとの見方がある（松本・中山 2012）。放課後子ども総合プランにおいても、従来の「一体化あるいは連携」の考え方に加え、「全ての児童の安全・安心な居場所を確保するため、同一の小学校内等で両事業を実施し、共働き家庭等の児童を含めた全ての児童が放課後子供教室の活動プログラムに参加できるもの」を「一体型」とし、これを平成31年度末までに1万か所以上で実施することを目指すとされており、やはり連携が重要な課題であることがわかる。松本・中山（2010）は、「具体的な取組が市町村の判断にゆだねられている場合、実施形態によっては、集団規模の拡大にともない大人の目が行き届かず事故が増えたり、活動内容が希薄になったりする等のデメリット」があることを踏まえつつ、両事業が連携することで放課後児童クラブには以下の3点の効果が期待できると述べている（松本・中山 2010：2115頁）。それは、「①学童保育児童が抱くことの多い「（非学童保育児童である）クラスの友達と遊びたい」という思いをかなえることができ、通常の活動よりも交友関係が広がる、②両事業の指導員が協力し、見守りや指導をすることで活動範囲や活動内容が広がる、③全児童対策事業を通して地域住民とのつながりができ、学童保育児童への理解がより深まる。」ことである（同上）。自治体によっては、「「連携」することさえ困難な現状」もあることが指摘されているが（西村 2013：218頁）、一体化に比べれば、両事業の独自性を認めつつ、先行研究では、連携機能の充実を果たしていくことが肝要とする見方が中心である（森下・松浦 2011）。

放課後子どもプランにおける連携の内実を明らかにした先行研究には、2007年に文部科学省委託調査として実施された財団法人日本システム開発所による全国調査や松本・中山らによる一連の研究がある。日本システム開発所（2008）では、放課後子どもプランの主管部局調査を通して、施策開始当初の運用にかかわる実態と課題が明らかにされている。また、松本・中山（2010）は、「連携事業においては「学童保育の活動がより豊かなものとなるための実施形態」を第一に探ることが課題」として、一体化事業と連携事業の先進事例の類型化から、放課

後子どもプランの「望ましいあり方」を検討している（松本・中山 2010：2115 頁）。特に、連携事業の場合は、「自治体担当部局間の連携体制あり」、「学童保育児童の参加が可能」、「実施校ごとの指導員連携体制あり」、「保育計画としての位置づけあり」という条件が揃った【類型VI】で実施していくことが望ましいとしている。その一方で、このような自治体における連携事業の条件は、各施設によってさまざまであることを踏まえると、「事業実施内容をより検証していくにあたっては、「自治体の方針」と「現場の実態」との関係性・現状にも注目する必要がある」と、今後の課題を整理している（同上）。これを受け、松本・中山（2012）では、【類型VI】にあたる大阪府吹田市を事例として具体的な活動内容と児童・指導員による評価の分析をすることで、児童は活動内容における両事業の児童間、児童 - 指導員間のかかわりの存在を望ましいと感じていることや、指導員は細かな指針や計画書よりも児童や学校・両事業の活動の情報とそれを共有するための会議の設置を連携のために重要だと感じている割合が高いこと等を明らかにしている。

松本・中山（2012）の調査は、これまで理念や施策検討レベルでの議論や自治体方針レベルでの研究が中心であった放課後子どもプランの研究において重要な視点を示している。しかし、以下の点で課題が残る。第一に、調査方法の選択である。本調査では、児童を対象とした調査においてはヒアリング調査を行っているものの、指導員に対してはアンケート調査という調査方法が選択されている。しかし、放課後子どもプランにおける現場の実態とは、深谷（2009）が放課後子どもプランの施策導入当初に経験した現場の雰囲気のように「縦割り行政の歪み」から生じた「感情的な対立」が想定されるものである（深谷 2009：164 頁）。連携実践を行うなかで指導員が感じている葛藤や不安を伴う意識をアンケート調査によって把握することは困難である。個々の指導員が経験する現場の実態について精緻な聞き取りを行うことで、放課後子どもプランを実施する施設単位での葛藤状況とその対処を明らかにする視点が求められるのではないだろうか。

第二に、調査対象の選択と分析の視点である。すでに望ましい連携事業を実践している吹田市の現状を調査対象としているとしていることからわかるように、なぜそのような連携が生じるのかという促進要因や、連携を阻害する要因などについては検討されていない点に課題が残る。それゆえ、調査結果の考察が自治体の方針の検討を行っていた時の類型化の域を出ないものとなっている。近年では、放課後子どもプランの施策展開をふり返ると「出発点における当初のプランでは、施設レベルでのとりくみの一体化ということではなく、文部行政と厚生行政の行政レベルで両事業の一体的運営と連携を図るということが趣旨であった」が、「政策名称

を変えるごとに、「一体化」の内実が事業レベルから施設レベルの一体化に矮小化されている」と連携の位相が変容していることが指摘されている（増山 2015：56 頁）²¹。つまり、総合的な放課後対策の構築に伴う異なる事業の一体化や連携という課題は、事業を所管する行政レベルでの施策間関係だけでなく、施設レベルでの異なる事業間の連携や指導員間の協働として考えなければならない状況にある。したがって、「望ましい連携のあり方」（松本・中山 2010：2115 頁）を実践している自治体であったとしても、各施設レベルでの運営・実践と、そこでの支援者（指導員やボランティア）の経験する葛藤や不安に着目することで、自治体の方針と現場の実態の関係から新たな課題を提示することができると考えられる。

第4節 放課後支援事業と学校との連携

第2節で示したように、佐藤（2008）は、1990年代以降の放課後に関する制度変容を整理し、子どもが放課後過ごす場が学校へと集約されるようになったと言及している。このように子どもの放課後が学校に集約されることを「学校化」と呼ぶ（池本 2009）。増山（2015）は、放課後子ども総合プランの登場により、ますます放課後の学校化に拍車がかかっていることを指摘している²²。また上述の通り、放課後子ども総合プランにおいては、学校と放課後児童クラブ及び放課後子供教室の関係者の間で、①円滑な事業促進に向けた日常的・定期的な情報共有を行うこと、②特別な支援や配慮を必要とする児童に関する話し合いを行うこと、③連携を促進するための小学校区ごとの情報共有の仕組みづくりを行うことを通して、「密接な連携」の実現が目指されている。今日、放課後支援事業と学校との連携は、異なる事業間の連携とともに重要な課題となっている。

例えば、請川（2010）は、放課後子ども教室において、余裕教室以外のさまざまな施設を活用し、子どもたちにとって魅力のある場とするためには学校との連携が重要であることを指摘している。また、放課後児童クラブの指導員である竹中（2010）は、「指導員の側からすると、まだまだ学校の敷居が高かったり、担任と対等な立場でやりとりをすることをためらう現状も

²¹ 山縣（2006）も、「施策の分断は明らかに存在する。これらを市町村の施策展開レベルで融合させることが当面の課題である」と、放課後子どもプラン策定時の連携の課題の位相を自治体施策レベルと捉えている（山縣 2006：45-46 頁）。

²² 例えば、林・原田（2016）は、放課後子ども総合プランでのダンス指導を例に、参加児童と保護者へのヒアリング調査を通して、その教育的意義を達成するために、不参加児童の参加を促す必要性について言及している。

ある」が、「学校と連携していくための諸活動は、よりよい保育やより深く子どもをとらえるためにはしなければならない仕事の一つ」であるとして、学校と放課後児童クラブとの連携の重要性について指摘している（竹中 2010：44-45 頁）。さらに、学校との連携は、家庭や地域との連携と同様に子どもの置かれた問題状況を改善するために必要なものであるが、保護者や教師の多忙さを認識し、「学童保育側は躊躇しつつ、目に余る子どもの親と話し合いを試み、学校の授業参観に出向いたりしている」という実態が報告されている（諏訪 2017：52 頁）。

2016 年 5 月時点での厚生労働省の実施状況調査では、学校と積極的に連携を図ろうとする放課後児童クラブの実態が明らかにされている。学校との情報交換を行っている放課後児童クラブは 23,291 か所（98.6%）であった。また、遊びと生活の場を広げるために学校施設を利用できるよう学校との連携を図っている放課後児童クラブは 17,954 か所（76.0%）であった。また、東京都内の放課後児童クラブと小学校との連携に関する調査においても同様の結果が示されている（東京都社会福祉協議会 2014）。一見すると学校と放課後児童クラブ間の連携・協力関係は充実しているように見える。しかし、同調査では小学校と放課後児童クラブの間に連携や協力を実施する上で「小学校と学童保育の考え方の違いと小学校側の学童保育に対する認識度の不足」や「小学校と学童保育で所管課が違うことにより連携が困難になっている現場の苦勞」、「小学校から学童保育に対して「情報提供」がされない」などの課題が挙げられている（東京都社会福祉協議会 2014）²³。さらに、武藤・青柳（2017）が放課後児童クラブ指導員に対して行った調査によれば、日常的に学校教職員との会話の機会があるのは半数以下であり、もっと情報提供をして欲しいと回答していることが明らかにされている。このような放課後児童クラブと学校との連携の困難さは、「行政・学校ともに、数年で担当者及び担任・校長などが人事異動で変わっていくことが原因である」と考えられる（谷野 2010：26 頁）。

以上のような課題を踏まえつつも、放課後児童クラブと学校とが対等にかかわることは重要である。放課後児童クラブ指導員による児童虐待等への対応に着目した谷野（2010）によれば、放課後児童クラブの指導員が行っている児童虐待への対応の一つとして「学校との連携」が挙げられており、調査した 23 事例中 4 事例において積極的な連携が行われていることを明らか

²³ なお、筆者が行っている放課後児童支援員認定資格研修でも、学校側の理解が得られず放課後児童クラブにとって必要な情報が十分に得られないという声はよく聞かれる。また、連携が充実しているという場合、学校に理解のある校長や理解のある教職員がいることが放課後児童クラブ指導員との対話で語られることも多い。なお、近年では、学校管理職の理解が、放課後児童クラブの運営や子どもや保護者への対応に影響を与えることが明らかにされている（増田 2011）。

にしている。そこでは、「具体的には、学校と話し合いを行い、今後の対応について相談を行っていた。さらに教員とともに指導員が家庭訪問を実施していたり、児童相談所との連携につながっている事例もあった」という（谷野 2010：24 頁）。このように、学校と放課後児童対策の指導員の間の対等な関係を基盤とした連携のあり様は、諸外国で多くみられるものである。例えば、スウェーデンでは、「学童保育は、学校教育との連携が密となり、学童保育の指導員も学校の教師と協働して仕事をするようになってきた。大学での教員養成のレベルも 2001 年から改革がなされ、就学前保育、学童保育、基礎学校、高等学校の教員養成コースが有機的な統合（コアを持つ）カリキュラムに変更している」という（泉 2007：127 頁）。また、ドイツにおいても放課後児童支援に関するスタッフの専門性への関心が高いことが報告されている（前原 2016）。

しかし、我が国においては放課後支援事業やそれにかかわる職員の専門性が社会的に認知され始めたばかりであり、学校と対等な関係を構築できているとは考えにくい。それゆえ、学校との連携においては、学校施設の利用²⁴により放課後児童指導員が積極的に学校のルールや規範を意識化していく状況が明らかにされている（佐藤 2009）。

放課後児童対策と学校との窓口となり得る存在が、放課後児童対策に対してどのような理解を示すかは、学校と放課後児童対策の連携促進に向けての重要な視点である²⁵。しかし、先行研究では、専門性や資格条件の面で「教師から見て指導員を格下に捉える傾向はまだまだ存在している」ため、対等な関係性を構築することの難しさが報告されてきた（梅原 2010：13 頁）。二宮（2010）は、「実際には学童保育の独自性が十分に理解されることは少なく、学童保育の存在そのものを知らない教師がいるなど、学校側の学童保育に対する理解は十分とはいえない現状がある」と指摘する（二宮 2010：21 頁）²⁶。だが一方で、先行研究では学校内で放課後児童対策を実施する学校に勤務する教員は、放課後の児童生徒の活動に対する安心感が高まり、自らが教員以外の人が学校に入ることへの抵抗感が少なくなるなどの変化を自覚しているこ

²⁴ 増山（2007）は、「子どもの安全管理と成長発達のための活動にはそもそも矛盾がある」としたうえで、放課後子どもプラン（や、その中の放課後子ども教室）は、「この矛盾・ジレンマに悩むことなく、安全管理を優先して、子どもの世界のすべてを「見えやすい場所」としての「学校」に移してしまおうとする〈大人の論理〉から出発した施策であるところに問題があると指摘する（増山 2007：91 頁）。

²⁵ 例えば、増田（2011）の調査では、「積極的関与型」とされる学校の校長や教頭へのインタビューにおいて、「学童保育の指導員は、学校の職員の一部だと考えている」ことが示されている（増田 2011：105 頁）。

²⁶ 放課後児童支援員認定資格研修等において、放課後児童支援員から理解者の異動等に伴い、学校との関係が振り出しに戻ることはしばしば聞かれるところである。

とも明らかにされている（金藤 2016）。学校と放課後活動との「実践交流会」を行っている岡田（2013）は、多忙の中でも「実践交流会」を続ける理由について、「学校と放課後活動の場が一人の子どものことを実践報告し、語り合うことで、今まで気づかなかった子どもの姿が見え、教育実践を振り返り、組み立てなおしができたりする」と語っている（岡田 2013:133 頁）。このように、放課後児童対策を学校内で行い、互いに連携することを通して教職員側に変化が生じることも期待されている。しかし、このような学校関係者による放課後児童対策に対する認識について、研究の蓄積は十分とは言えない。放課後児童対策関係者による視点のみならず、連携関係にある学校関係者の認識に視点をあてることで、学校と放課後児童対策の連携実践に寄与する研究が必要であると考ええる。

第3章 研究目的と課題

第1節 研究目的と課題

以上の先行研究を踏まえ、本研究では、2007年に創設された放課後子どもプランを主な研究対象としつつ、異なる事業間の連携実践を行政レベルと施設レベルの両面から捉えることを試みる。本研究の目的は、放課後子どもプランを事例とした公的な放課後支援実践の様相と、そこでの支援者の経験を、具体的な事例に基づいて例証し、総合的な放課後対策の実現に向けた放課後支援施策の制度化とマネジメントの課題を検討することである。この研究目的を明らかにするために、リサーチ・クエスチョンに基づき、本研究では、大きく4つの課題を明らかにする。第一に、放課後児童クラブの〈意味〉について、1997年の法制化以前の学童保育に関する専門誌調査を通して明らかにする。第二に、放課後子どもプランに対する自治体の指向性とその影響について、2012年に全国へ行った質問紙調査を通して明らかにする。第三に、放課後子どもプランを先進的に行なう事例においてヒアリング調査を行い、自治体の方針と現場の実態とを関連づけながら、放課後子どもプランにおける指導員の葛藤状況とその対処を解明する。第四に、学校関係者に対する質問紙調査をもとに、学校関係者の放課後子ども総合プランの各事業に対する認識とその背景要因を明らかにする。

第2節 放課後児童クラブの意味形成

まず、第4章において、放課後児童クラブの意味形成について検討する。先行研究では、放課後児童クラブと放課後子ども教室、両面の実践や研究者の立場から、放課後子どもプランにおける一体化について課題が示されてきた。特に、放課後児童クラブ関係者に共通して、放課後児童クラブの固有性や独自性を保障するために、一体化を批判的に検討する研究が多かった。

放課後子どもプランにおける放課後子ども教室と放課後児童クラブの連携や一体化の課題を論じる際に忘れてはならないことは、放課後児童クラブに法制化される以前からの学童保育が有する運動の歴史である。放課後子ども教室とは異なり、放課後児童クラブは、実践が取り組まれた当初よりさまざまな他機関との関係に苛まれ、運動体として声を上げてきた歴史がある。その中で、放課後児童クラブは自らの価値や意義を見出し、その存在意義を形成してきた。近年では、放課後児童クラブの目的や役割が制度化され、また実践の位置づけが明確化されつつあるが、1997年に放課後児童健全育成事業として法制化される以前は、事業目的や意義は各論者によってさまざまであった。例えば、河野（2009）は以下のように学童保育の特徴を説明

している。学童保育の基本的な役割とは、「共働き、一人親家庭などの小学生の放課後の生活（土曜日や春・夏・冬休みなどの学校休業日はまる一日）を継続的に保障すること、そのことを通して親の働く権利と家庭の生活を守ること」である（河野 2009：54-55 頁）。子どもたちは親の都合で学童保育に預けられることになるため、「学童保育が子どもたちひとり一人にとって、安心でき、拠り所となるような場所」であることが必要である（同上）。つまり、「『家に帰る』という選択肢を持たない子どもたち」にとって「学童保育は単なる『遊び場（行き場所）』ではなく、家庭に代わる『生活の場』」なのである（同上）。

このような放課後児童クラブの役割の認識は、運動的にも研究的にも自明のものとされている傾向がある。児童福祉法において、「適切な遊び及び生活の場を与えて、その健全な育成を図る事業」（第6条の3第2項）として位置づけられたことも影響し、生活の場という語彙はア・プリオリに使用されている。また、佐藤（2011）によれば、放課後子どもプランの導入以降、生活の場としての放課後児童クラブやそのあるべき姿といった価値・規範を前提とし、それとの差において制度の変化やその影響をとらえようとする研究が多い²⁷。放課後子どもプランの創設により、放課後児童クラブそのものが解体され、すべての子どもを対象とする全児童対策事業へと組み替えられることや、一体化事業へと解消される放課後児童クラブの現状に対して、先行研究では放課後児童クラブが生活の場であることの実証を通して、全児童対策事業とは異なる独自性が述べられてきた（下浦 2007, 松本・中山 2009 等）。例えば、下浦（2007）によれば、全児童対策事業との区別を語る際に、子どもと指導員や子ども同士の関係性の差異、おやつや連絡帳の有無等から放課後児童クラブが生活の場となっていることが主張されている。また、松本・中山（2009）は、一体化と連携それぞれの事業事例の分析から、生活の場としての放課後児童クラブの機能が維持されるために必要な施設設備や人的資源の条件（放課後児童クラブ専用室、放課後児童クラブ指導員の有無等）を提示している。

しかし、大谷（2010）は、放課後児童クラブの独自性を生活の場として主張することに対して、「全児童対策事業で、あるいは子どもだけで遊んでいたとしてもそれは子どもにとっての生活の一部であるとも言える」として、その概念の曖昧さを指摘している（大谷 2010:248 頁）。また、生活の場としての放課後児童クラブが実践してきた活動内容や生活の場を維持するため

²⁷ 一方、近年では、「従来の学びである知識習得型の学びではなく、知識創造型の学びの場とし、自身の経験や活動から互いに伝え合い、学び合う中で、問いを持ち、実感を持った学びを作り出していく学習活動、他者とつながり様々な人と関わる中で生み出されてくる学習活動等の場」である新たな学びの空間として、放課後児童クラブの有する教育的機能に焦点をあてる研究も確認できる（齋藤・吉村 2017：116 頁）。

に必要な物的・人的資源の解明に焦点が当てられているが、放課後児童クラブがいかなる生活の場となっているのか、あるいはどのような生活の場を实践しようとしてきたのかについては言及されていない（同上）。

そこで、第4章では放課後児童クラブに関する意味形成の解明を通して、生活の場としての放課後児童クラブの独自性を検討する。放課後児童クラブは「『鍵っ子対策』として消極的に論じられることもあれば、子ども集団の教育的価値が語られることもあり、…（中略）…その内実はさまざま」であるため（大谷 2010：248 頁）、放課後児童クラブがどのような場であるかはそれが語られる状況や背景によって意味づけられるものと考えられる。このように放課後児童クラブが意味づけられ、あるいは意味が修正される過程を、ここでは放課後児童クラブに関する意味形成と呼ぶ。

なお、このような意味形成に着目するのは、放課後児童クラブが制度化の過程において多様な運営形態や事業展開をしてきたため、一括りに論じることが困難な「語りづらさ」を有するからである。李（2009）は以下のように述べている。

学童保育はもともと各自治体において、市民が自ら事業を設立し、地方行政に働きかけ、制度化を求めるといった活動を展開してきた。つまり、学童保育は市民と行政とのせめぎあいのなかで、各自治体の中で制度化を実現させてきた経緯がある。そのため、運営主体から運営方式まで、各地域によって多様な形態があり、法制化及びその後のさまざまな放課後政策は学童保育の実態をより一層多元化している。そこで、放課後対策、特にも学童保育を考察する際、それぞれの自治体に即して考える必要がある（李 2009：110 頁、下線部筆者）

また大谷（2010）も、放課後児童クラブを捉えていこうとするならば「まず、市町村・都道府県による違いを把握しなければならない。同じ運営主体であったとしても、市町村が変われば労働条件や個別の学童保育の裁量の程度は異なることが予想される」と指摘している（大谷 2010：261 頁）。放課後児童クラブを一括りに語りづらくさせているのは、この運営主体の多様性や開設場所の多様性である。このような制度化の過程で生じた特徴による「語りづらさ」を解消するため、生活の場という価値・規範的な概念が使用され、放課後児童クラブを一括り

に論じようとしていたのではないだろうか²⁸。そのため、生活の場には、論者によって多様な〈意味〉が付与されてきたと考えられる。

そこで第4章では、生活の場という価値・規範的な概念を一度相対化し、多様な関係者（研究者、実践者、保護者など）によって捉えられた放課後児童クラブと他機関との共通性と差異性を明らかにすることを通して、放課後児童クラブに関する意味の次元の〈学童保育〉を捉えることを試みる²⁹。したがって、第4章では、放課後児童健全育成事業として法制化される以前の学童保育所が専門機関誌においてどのような場として意味づけられてきたのかを明らかにすることを通して、意味の次元から放課後児童クラブを捉えなおすことを目的とする。

第3節 放課後子どもプランの実施状況と自治体の指向性との関係

先行研究で示されている通り、放課後子どもプランについては、「施策の分断は明らかに存在する。これらを市町村の施策展開レベルで融合させることが当面の課題である」（山縣 2006：45-46 頁）。また当初は「文部行政と厚生行政の行政レベルで両事業の一体的運営と連携を図るということが趣旨であった」が、「政策名称を変えるごとに、「一体化」の内実が事業レベルから施設レベルの一体化に矮小化されている」と言う指摘を踏まえると（増山 2015：56 頁）、自治体担当行政レベルと施設レベル、それぞれの次元での連携について検討する必要があるだろう。そこで、第5章および第6章において、市区町村の事業担当者を対象に行った質問紙調査の結果をもとに、放課後子どもプランにおける行政担当者間での連携・一体化の実態を明らかにする。

増山（2013）は、「放課後、学校外、地域でのとりくみは、子ども・若者に福祉・教育・文化の権利を総合的に実現し、豊かな発達と自立を保障する上で不可欠な領域となっている」と述べている（増山 2013：88 頁）。しかし、「わが国では、子どもの放課後問題を、①保育・養育に欠ける子どもの生活権保障、福祉の問題として捉える視点、②学校教育延長・補足、あるいは学校外における健全育成の機会、教育の場として捉える視点が主流」である（同上：89

²⁸ 同様のことは、2015年4月に策定された「放課後児童クラブ運営指針」において、放課後児童クラブでの実践を「育成支援」と呼ぶように定義されたことと通じている。

²⁹ 盛山によれば、一般的な社会制度は「意味の体系」「行為の体系」「モノの体系」の総合体である（盛山 1995）。放課後児童クラブに置きかえれば、児童福祉法や放課後児童健全育成事業が「モノの体系」、学童保育つくり運動・学童保育実践が「行為の体系」になる。「意味の体系」としての〈学童保育〉についてはこれまでほとんど焦点化されていない。

頁)。このような教育と福祉に特化した我が国の放課後施策の動向は、戦前から構築されたものである。亀口（2012）は、「戦前日本において学齢期の子どもたちの放課後生活が保育・教育問題として登場し、学校教育の補完の視点、家庭における親役割を担う視点からの放課後事業が構想されたこと」から、「貧困家庭児童を不良化防止のために監督保護する事業としてではなく、子どもの育ちに関わる保育・教育事業ととらえていた」ことを明らかにしている（亀口 2012 : 172 頁）。

しかし、2007 年に策定された放課後子どもプランでは、総合的な放課後対策への第一歩として、教育行政と福祉行政のコラボレーションという期待が込められていたものの、そこには子どもの放課後対策に対する理念が深められておらず、現在も教育と福祉を統合した新しい理念の探求が求められている段階である（増山 2012）。このような理念の不在については、深谷（2009）も、アメリカやスウェーデンのアフタースクールと比較し、日本の放課後子ども教室は、①設置する明確な理念にかけており、②日本の現状は無難に子どもを監督しているものの、それ以上積極的に指導する体系だった計画が認識できないと指摘している。

一方、諸外国では「教育と福祉が一体的に議論される傾向が強まっており、「教育福祉」という概念で捉えられ」、「トータルで教育の充実を図るという方向性が明確である」という（池本 2009 : 203-204 頁）。例えば、イギリスのように教育活動にひきつけた放課後対策や、教育と福祉を統合する新しい理念形成を目指す北欧諸国の取り組み、フランスのような余暇・文化活動にひきつけた放課後対策などの潮流が報告されている（増山 2015）。このように、「諸外国では子どもが自由にゆっくり過ごせる保育的な機能と、子どもに豊かな体験の機会を与える教育的な機能の両方が必要であるという考え方になっている」という（池本 2009 : 214 頁）。

以上のように、放課後子どもプランでは、放課後支援に対するさまざまな見方が存在するものの、全国的に共通した理念は不在であるため、自治体による施策運用や連携の内実、実施主体である市区町村が「子どもの放課後対策に対してどのような指向性を持っているか」ということに依拠せざるをえないと考える。そこで、第5章で明らかにした放課後子どもプランの実施状況をもとに、第6章では、「子どもの放課後対策に関わる自治体担当行政の指向性（以下、「指向性」とする）」の内実を明らかにするとともに、それらと放課後子どもプランの実施状況との関係を明らかにすることを目的とする。なお、放課後子どもプランの施策運用状況と、「指向性」との関連を問う先行研究は管見の限り見られない。そのため、本研究は仮説探求型の研究としての性格が強い。そのため、第6章で用いる「指向性」についても、下位要素となる質問項目を探索的に設定した。具体的には、放課後子どもプランに限らず、どのような

子どもの放課後対策に力を入れているかという「子どもの放課後対策に対する積極性（以下、「積極性」とする）」と、現在行っている放課後子どもプランの実施にかかわる「放課後子どもプランの利用者ニーズの認識（以下、「ニーズ認識」とする）」、「地域特性の認識（以下、「地域特性認識」とする）」である。以上の3つの要素から構成される「指向性」の質的な差異と放課後子どもプランの施策運用状況との関係に焦点をあてて分析を行う。

第4節 教育と福祉の〈越境＝クロスボーダー〉としての放課後子どもプラン

つづいて、第7章、第8章では、放課後子どもプランの先進事例のフィールド調査を行い、自治体の方針と現場の実態とを関連づけながら、放課後子どもプランにおける両事業の連携に伴うクロスボーダー・マネジメントの実態と課題を明らかにする。ここでは、放課後子どもプランの施策運営及び実施を教育と福祉の〈越境＝クロスボーダー〉の実践と捉えて、その実態と課題を明らかにする。具体的には、自治体担当行政の方針レベルでのクロスボーダー・マネジメントと、施設（実践者）レベルでのクロスボーダー・マネジメントの関連に視点をあてた関係者へのヒアリング調査を通してその内実を明らかにする。

〈教育(education)〉とは〈福祉(well-being)〉そのものであるとの見方がある(白水 2011)。先行研究では、教育と福祉の概念は輻輳的であると捉えられてきた。例えば、教育と福祉の関係について、市川(1975)は「教育福祉」という言葉が以下の3つの意味で用いられていると整理している。第一に、広義の教育サービスに含まれる社会福祉的サービス、第二に、教育がもたらす経済福祉的な帰結、第三に、教育及びその結果が有する総体的福祉機能である。また、これとは別に、教育の社会福祉との関係には、教育制度に含まれる社会福祉機能の側面と社会保障制度に含まれる教育機能の側面がある。白石(2000)は、市川の分類をもとに、「教育と福祉の固有の関係には教育のなかの福祉という側面と、福祉のなかの教育という二つの側面がある」として、「生存そのものに関わる条件となる福祉が土台であり、生存を助ける条件としての教育はその土台の上に位置づく構造を成している」と整理し、教育と福祉の重なる部分の存在を指摘している(白石 2000 : 18 頁)。

このような教育と福祉の関係は、近年、境界概念によってとらえられるようになっている³⁰。

³⁰ 日本教育学会『教育学研究』第78巻第2号でも教育の場の多様化、学校教育の中への福祉の視点の介入などにより、教育と福祉の境界が明確ではなくなっていることを受け、「ボーダーレス化現象の中で教育がどのように位置付けられるのか」について特集が組まれている。

先行研究においても、教育と福祉の境界が揺らぎ、交錯することで、「縦割り」の法制度とそれに依拠した行政制度の壁」に焦点があてられている（伊藤 2014：i 頁）。また、認定こども園や放課後子どもプランのように、教育と他のシステムとが一元化する事態については、「教育システムと外部との境界の変容」として捉えられている（水本 2008：2 頁）。水本（2008）は、「教育システムと他の機能システムとの境界自体が曖昧化」することで、「一つの活動が教育であると同時に福祉でもあると意味づけられる」現象が生じていると指摘する（水本 2008：2 頁）。同様に、白川（2014）は、子どもに対する教育と福祉の制度やシステムには重なり合うものが多く、「子ども」を対象とする福祉と教育は輻輳的な関係にある」と捉えている（白川 2014：203 頁）。また、子どもに対する教育と福祉の融合が進むことは、「子どもに対する福祉と教育の境界を曖昧にするものでもあり、その関係を複雑にする。このような子どもに対する福祉と教育の輻輳性や関係の曖昧化、複雑さの中には、変化する社会の中で、困難を抱える子どものよりよい支援のあり方はどうあるべきかという共通の問題意識がある」と指摘する（同上：205 頁）。

このように、かつてより重なる部分があると考えられてきた教育と福祉の領域は、近年さらにその境界が曖昧化し、そこには「クロスボーダー領域」（細見 2005：1 頁）が出現している。クロスボーダー領域とは、「これまで明確な境界線（ボーダー）によって区別・分離されていたと思われてきたさまざまな社会領域や人びとの集団が、相互に接触し合ったり、混じり合ったりすることによって、次第に境界線がぼやけ、曖昧になってきた越境空間」を表す概念である（細見 2005：1 頁）。本研究で対象とする子どもの放課後施策は、まさに教育と福祉のクロスボーダー領域である。また、クロスボーダーとは、クロスボーダーM&A やクロスボーダー取引など多国籍間での商取引で使われることの多い概念である。それらと同様、本研究でも「境界を越える」という意味で使用する。類似した概念としてボーダーレス化が使用されることもあるが（本田 2011）、まったく「境界がなくなること」と曖昧になった「境界を越えること」は別であり、通常、ボーダーレス化とは前者の意味で理解されやすい。

本研究において、境界概念を援用することの利点は以下の3点である。

第一に、「子どもの放課後」の制度化現象を的確に把握するためである。境界研究においては、ボーダーレスはゴールではなく、再びボーダーフルに戻りうるものであり、ボーダーレスとボーダーフルは、「クロノロジカルに逆転するだけではなく、ひとつの地域でも同時並行的に起こりうる」ものとして捉えられる（岩下 2015：174 頁）。このことは、「子どもの放課後」の制度化現象において、放課後子どもプランの創設は必ずしもボーダーレス化とは言えないこ

とに気づかせる視点である。放課後子どもプランの登場は、確かに「一つの活動が教育であると同時に福祉でもあると意味づけられる」現象を引き起こしつつある（水本 2008：2 頁）。しかし、一方ではこれまで無境界状態（＝ボーダーレス）であった放課後に対して、さまざまな境界を構築している。それは制度的・行政的分断であるとともに、子どもたちの生活レベルでの分断としても認識されている。深谷（2016）は「現在の子どもの放課後は、①地域にある放課後児童クラブ（旧・学童保育）にいる子、②各校で実施されている放課後子供教室で遊ぶ子、③学習塾や稽古ごとに通う子、④家でゲームなどをする子に四分され、地域の子がともに遊ぶ基盤を持てない状況にある」と指摘する（深谷 2016：32 頁）。つまり、子どもの放課後を取り巻く現状は、ボーダーレスとボーダーフルな状況が同時並行的に起きていると考えられ、子どもの放課後をクロスボーダー領域として捉え、そこでの〈越境〉に着目することでこそ見えてくるものがあると考えられる。

第二に、放課後子どもプランの創設に対する批判や実践上の課題を分析する視点として活用するためである。細見（2005）は、「境界というものは、そもそもある特定の人々にとって異質な存在とみなされた人々を外へ追い出し、隔離し、それによって内部の結束を高めるために存在するものである」ことから、「その外の人々が、境界を越えて内部へと侵入し始めると、境界の内部の人々の確固たるアイデンティティに揺らぎが生じ、内部の共同性の支えである同一性が脅かされることになる」と指摘している（細見 2005：4 頁）。現在では、運営指針が策定され、法的根拠も明確になり、放課後児童支援員としてのアイデンティティの確立と社会的認識の向上が目覚しい放課後児童クラブであるが、2007 年の放課後子どもプランの創設当初は、法的根拠の不明確さから一体化が懸念される様子も伺えた（山下 2007）。また、各施設レベルにおいても、新たな事業の導入に対して、放課後児童クラブ指導員の葛藤状況とその対処が論じられることが多かった。このことは、明確な法的根拠が存在しなかった放課後児童クラブ関係者にとって、外部との差異化により結束を高めた同一性や共同性が脅かされることにより生じていたものと考えられるだろう。関連する研究においても、「児童自立支援施設の中の学校教育」という特殊状況での福祉職員と学校教員との協働の過程に関わった辻野（2014）が、それぞれ異なる伝統や文化を形成してきた学校教育と児童福祉という二つの制度の融合が、職員や子どもにとって少なからぬ混乱や葛藤を伴うものであったことから、そこでの組織づくりを「さまざまに生起する葛藤（コンフリクト）そのものをマネジメントの対象として、新たな力を組織に取り込んでいく営為だった」と分析している（辻野 2014：41 頁）。また、事例分析を通して、学園が「義務教育導入時に経験したのは、児童福祉と学校教育という長い歴史の

中でそれぞれ独自の伝統をつくりあげてきた異なる文化の衝突であり、決して協働が容易なものではなかっただろう」と指摘している（同上）。このように、教育と福祉のクロスボーダー・マネジメントは、境界の存在を前提とし、その〈越境〉に伴う葛藤そのもののマネジメントになると考えられる。

第三に、境界研究における「国境とそれがもつ透過性（permeability）」概念の援用である。アレクサンダー、ジョシュア（2015）は、「国境とは、透過性というさまざまな異なった入り口やレベルをもったフィルター」だと述べている（アレクサンダー、ジョシュア 2015:90 頁）。「教育をあまり受けていない、しかも裕福ではない人々に比べて、経済的エリートは国境を容易に超えることができる」というように、国境は、必ずしも自由な移動の追求には結び付かない「不完全なフィルターとして機能している」という（アレクサンダー、ジョシュア 2015:91 頁）。このような透過性については、松岡（2005）の障害者の日常生活の分析からも読み取れる。松岡（2005）は「障害者にとっての生活空間は健常者からの越境性に満ちているとってよい。これこそクロスボーダー状態に他ならないであろう。というよりはこの意味での越境性こそが、障害者の生活の本質なのである。」と指摘する（松岡 2005:139 頁）。松岡（2005）は、「地域社会のなかで、公的な場面では非クロスボーダー化（クロスボーダーであることの不視覚化）が進められていき、他方で障害者の側ではこれとは全く反対に、自分たちの生活がクロスボーダー化していることを鋭敏すぎるくらい強く認識させられているという歪さ、あるいは非対称性こそが、クロスボーダーの視点で捉えた場合の「障害者問題」の大きな特徴になっている」と指摘している（松岡 2005:139 頁）。このように、境界の透過性は非対称的なものであり、放課後子どもプランにおいても、教育と福祉の境界の透過性は、双方にとって平等なものとは言えないのではないだろうか。とりわけ、学校教育や教育の境界は強固であり、〈越境〉することが困難である。先行研究においては、「日本の教育、特に学校教育に関しては、ボーダーレス化が成立していないことを示す現象、言い換えれば、強固なボーダーが外部との連携を阻んでおり、むしろ硬直的な閉鎖性を遂げていると表現したほうが適切であるような現象が、数々見出される」と指摘されている（本田 2011:114 頁）。とりわけ、教育という領域を「その内側に学校教育とそれ以外の広義の教育的営為を区切るインナーボーダーをもち、その外側に教育とそれ以外の領域を区切るアウターボーダーをもつ、二重構造」として整理する本田（2011）は、「学校教育のボーダーの強硬さと閉鎖性」がボーダーレス化を阻害していると指摘している（本田 2011:115-119 頁）。

一方、小松（2013）は、学校だけでは教育課題への対応が完結できなくなっていることを踏

まえて、外部の諸機関や諸組織と緊密に連携しながら教育活動を展開せざるをえなくなっている状況において、教育行政の対象や範囲の組み換えを行うとともに、「教育政策の形成と決定に関与し責任を分有する教育ガバナンス」の視点を提示している（小松 2014：15 頁）。また、末富（2013）は、「福祉と教育の間にある強固なボーダーを、教育経営という営為の側からも越境していく」ことの必要性を指摘している（末富 2013：40 頁）。つまり、「児童生徒の抱えている課題や実態と真剣に向き合い、改善や支援を行うには、学校経営のレベルのみでは不可能であり、自治体や教育委員会の理解と体制整備、そして学校現場や関係機関を動員していくマネジメントに支えられることが重要」であるという（末富 2013：45-46 頁）。このような「教育経営からのクロスボーダー」とは、自治体教育行政のどのようなマネジメントによってなされているのか、自治体の方針と現場の実態とを関連づけながら、具体的施策の実施過程を解明することも重要である。

第5節 学校と放課後児童対策事業との組織間関係

本研究では、放課後子どもプラン内部の連携に視点をあてるとともに、外部との連携にも着目する。なぜなら、上述した本田（2011）による教育と福祉のボーダーの二重構造は、放課後子どもプランにもあてはまるものであり、放課後子ども教室と放課後児童クラブの間にあるインナーボーダーとともに、放課後子どもプランと学校教育との間に OUTERボーダーが存在していると考えためである。放課後支援施策の内外におけるさまざまな境界に視点をあてることで、総合的な放課後対策の実現に向けた放課後支援施策の方途に迫ることができると考える。

梅原（2010）は、「学校と放課後児童クラブとの連携は、まずは保育する場と教育する場にある子育て機関同士の組織的な連携体制が土台にある。その上で、日常的・具体的にはそれぞれの実践の主要な担い手である指導員と教師との連携」が重要な意味を持つと指摘する（梅原 2010：10 頁）。そうであるならば、個々の教員や指導員の連携意識だけではなく、組織間関係としての連携に着目する必要があるだろう³¹。組織間関係とは、「二つ以上の組織の何らかの形のつながりであり、資源交換、情報の流れ、共同行動、構造、パワー関係、価値共有としてあらわれる」ものである（山倉 1993：64 頁）。組織間関係論の代表的な考え方である資源依存パースペクティブによれば、「組織は、資源ゆえに他組織に依存している現実と他組織から

³¹ 近年では、放課後児童クラブの制度化を受け、「学童保育組織」として捉える視点も見られる（秋川 2018）。

自律的であろうとする要請のはざまで、自らの存続を確保しようとしている」のであり（同上：36 頁），「組織の他組織への依存の程度は，①他組織の資源の重要性，②代替的源泉の利用可能性によって規定される。組織の存続にとって，それなしでは済ますことのできない資源であればあるほど，当該資源交換の相対的規模が高ければ高いほど，他組織の資源の重要性は高まる」という（同上：68 頁）。

このような組織間の資源依存の程度に着目すると，組織間関係には「双方依存型」，「双方独立型」，「一方的依存型」の3つのタイプがあるが，学校と放課後対策との関係について言えば，組織間の資源依存の程度は学校側が優位の「一方的依存型」であることは明らかである。なぜなら，放課後児童クラブをはじめとする放課後支援施策にとって，学校という場を利用させてもらっているという意識は強く，また，専門性や資格条件においても「教師から見て指導員を格下に捉える傾向はまだまだ存在している」というように（梅原 2010：13 頁），そこに対等な関係性を構築することの難しさが認識されているからである。現役の指導員である竹中（2010）は「指導員の側からすると，まだまだ学校の敷居が高かったり，担任と対等な立場でやりとりをすることをためらう現状」が多いという（竹中 2010：44 頁）。また，放課後支援施策のスタッフが，必要以上に学校的規範を引き込んでしまうことで，「学校との日常的な交流，連携にとどまらず，学校のルール適用から教育的活動の導入まで，運営面から指導面にわたる広い意味での放課後への「学校の侵入」と呼びうる現象が生じている」ことも明らかにされている（佐藤 2009：65 頁）。

また，境界を越えてつながりあうこととしてのチーミング（teaming）に関する研究を行った Edmondson, A.C.（2012=2014）によれば，複雑な組織でのチーミングでは，次のような3つの境界を越える課題が突きつけられることになる指摘する。これら3つの境界を越えて活動するためには，独自の課題やそれらを克服するための技術に関心を向ける必要がある（表3-3）。

表 3-3 チーミングと組織学習を妨げる境界

	境界のタイプ			
	物理的な距離	地位	知識を基盤とするもの	
原因	地理的に分散されている	ピラミッド型組織	多様な組織による協働	さまざまな専門家による協働
チームの構成	地理的に分散されたチームメンバー	さまざまな権力や地の人々	異なる企業の人々あるいは同じ企業の異なる部署の人々	教育上あるいは職務上の多様なスキルと専門知識を持つ人々
チームにとってのチャレンジ	誤解。意思疎通が図れない。強調できない。	権力に対する服従という社会規範	組織の目標や価値観から生じた当たり前になっている思い込みによる対立。動機の対立。	専門知識を基にしたサブグループに対するチームメンバーの忠実さ
協働を可能にするもの	他のメンバーの職場を定期的に訪れる。共通の目標に集中する。知識を保温・交換する。	リーダーシップによって一体感を生み出し、経験される地位による相違を最小限にする。	一人ひとりの考え方を明確に共有する。組織それぞれが持つ価値を重視する。共通の目標に集中する。	専門技術にもとづく知識を事前対策的に共有する。図面、モデル試作品などバウダリー・オブジェクトを使う。

(Edmondson,A.C.2012=2014 をもとに筆者作成)

第一に、時間帯や場所の違いなどの物理的な距離である。チームのメンバーが、さまざまに地理的に分散されることは多い。物理的な距離は、チーム内の誤解を生み、意思疎通を図ることを困難にする。Edmondson,A.C. (2012=2014) は、「距離的な境界を越えた協働の可能性を飛躍的に高めるためには、めったに行われないが貴重な、じかに顔を合わせるミーティングのために、物理的に一ヶ所に集まること」が、「信頼を築き、協働中に考慮する必要があるかもしれない差異を認識するのに役に立つ」と指摘している (Edmondson,A.C.2012=2014: 266 頁)。

第二に、特定の属性が持つ社会的価値による階層化などによって生じる地位である。階層などの地位の差は、対人リスクを冒すことや率直に話すことについての信念に著しい影響を及ぼす可能性がある。また、組織間においてこのような地位の差をなくし対等性や平等性を構築することは組織間コラボレーションの前提と考えられている (佐々木 2009) ³²。

第三に、経験や専門知識、教育の違いなどの知識である。チームングにおいては、専門的な知識や技術の違いに直面することがしばしばある。そこでは、A.異なる組織による協働から境界が生まれる場合と、B.さまざまな専門家による協働から境界が生まれる場合がある。前者は、異なる組織で働く者で構成されるチームと、同じ組織内部の異なる部署で働く者から構成されるチームの場合がある。ここでは、組織の目標や価値観から生じた当たり前になっている思い込み、つまり暗黙知による対立が生じる可能性がある。協働をするためには、一人ひとりの考え方を明確に共有し、共通の目標を共有することが重要である。後者は、職業上において多様なスキルや専門知識を持つチームである。チームメンバーの忠実さにおいて課題があるものの、事前対策的に専門技術にもとづく知識を共有したり、バウンダリー・オブジェクトの提示や議論を通じて協働を実現し、クロスファンクショナル・チームを組むことができる。

以上のような境界を越えたコミュニケーションを促進するためには、共通の上位目標をフレーミングして人々を一つにまとめることや、関心を示し、情報を共有したり質問したりするのを適切な行動だと認めること、そしてプロセスを示し協働の構築を後押しすること、といったリーダーシップ行動が求められる。組織間関係は、組織内外の接点に位置する「対境担当者 (boundary personnel)」の行動を媒介として行われるものである (山倉 1993: 75 頁)。対境担当者は、「組織の境界に位置することにより、他組織との連結という機能を担うとともに、

³² また東は、同書の事例を分析する中で、組織間コラボレーションにおける対等性が確保され、また維持されるのは、コラボレーション開始時に「危機感」を持ち、協働活動の中に「楽しさ」を埋め込むことが Key Factors であると指摘する (東 2009)。

他組織の脅威から自らの組織を防衛するといった境界維持という機能も担っている」（同上：76 頁）。また、トライセクターの協働では、「架橋組織（bridging organizations）」が媒介役や触媒役を果たす場合もある（佐々木 2009，東 2009）。

以上を踏まえ、本調査では、学校と放課後対策との連携において、上述の境界を越えて組織間関係の調整を担う学校側の対境担当者への質問紙調査を実施した。以下では調査結果の分析を通して、彼らが放課後対策をどのような資源として捉えているか、そして、境界を越えてどのような実践（連携実践や情報共有の内実）を行っているのかを明らかにしたい。また、学校側の対境担当者の背景要因を探ることを通して、従来の理解のある校長や理解のある教員という存在の内実についても明らかにしたい。

第4章 放課後児童クラブにおける〈学童保育〉という意味の検討

第1節 研究目的、研究対象と方法

第1項 研究目的

まず、第4章では、生活の場という価値・規範的な概念を一度相対化し、多様な関係者（研究者、実践者、保護者など）によって捉えられた放課後児童クラブと他機関との共通性と差異を明らかにすることを通して、放課後児童クラブに関する意味の次元の〈学童保育〉を捉えることを試みる。第2章で検討したように、先行研究では、放課後児童クラブと放課後子ども教室、両面の実践や研究者の立場から、放課後子どもプランにおける一体化について課題が示されてきたが、特に、放課後児童クラブ関係者に共通して、放課後児童クラブの固有性や独自性を保障するために、一体化を批判的に検討する研究が多い。しかし、放課後児童クラブ自体、「『鍵っ子対策』として消極的に論じられることもあれば、子ども集団の教育的価値が語られることもあり、…（中略）…その内実はさまざま」であるというように（大谷 2010:248 頁）、必ずしも明確な位置づけがなされてきたとはいえない。また、放課後児童クラブを歴史的に研究する視点からは、保育としての価値が強調されてきたが（石原 1997）、近年では、機能的観点から、教育と福祉、ケアなど複合的な機能を有する場であるとして認識されている（増山 2015, 中山 2012, 中山 2017）。

このように放課後児童クラブがどのような場であるかは、論者によってさまざまであり、それが語られる時代や状況、背景によって意味づけられるものと考えられる。放課後児童クラブが意味づけられ、あるいは意味が修正される過程を、ここでは放課後児童クラブに関する意味形成と呼ぶ。

以上より、本章では『日本の学童はいく』に掲載されている特集論文・実践報告を対象とした分析を行ない、放課後児童クラブにおける〈学童保育〉という意味の次元の一端を明らかにする。具体的には、1974年6月号から2009年12月号まで412号分の特集テーマをカテゴリー化し、その傾向を分析するとともに、放課後児童健全育成事業として法制化される以前の学童保育が『日本の学童はいく』においてどのような場として意味づけられてきたのかを明らかにする。その際、『日本の学童はいく』における特集論文・実践報告において、その時々どのような外部要因（学校や家庭など）とのかかわり合いが課題とされ、そこでどのような学童保育の〈意味〉が形成されてきたのかに焦点をあて、放課後児童クラブと外部要因との共通性と差異性を明らかにする。

第2項 研究対象

『日本の学童はいく』における特集を分析対象とする理由は、以下の3点である。第一に、放課後児童クラブの展開とともに刊行されてきた歴史である。『日本の学童はいく』は、1974年6月に初刊が刊行され、今も継続して刊行されている全国学童保育連絡協議会（以下、全連協）の機関誌であり、学童保育を題材とする日本で唯一の専門月刊誌である³³。現在では、学童保育指導員専門性研究会が編集・発行している『学童保育研究』や日本学童保育学会による機関誌『学童保育』などがあるものの、これらは1997年の法制化以後に初刊が刊行されており、〈学童保育〉という意味を捉えるためには不十分である。

第二に、当該機関誌が放課後児童クラブの実践を意味づける役割を持つからである。当該機関誌における特集は「放課後の子どもたちの問題を多面的にとらえ、学童保育のあり方を追求」することを目的として毎号編集されている³⁴。法制化に向けた学童保育づくり運動の実践とともに立ち現われてきた本機関誌は、編集を行っている全連協が学童保育づくり運動のイニシアチブをとっていたことから、その運動に対して大きな影響を与えていたことが推察される。

第三に、当該機関誌が持つ相互性である。全連協のHPでは、当該機関誌が①読者である保護者と指導員が自らつくっている雑誌、②働きながらの子育てに役立つ雑誌、③指導員の実践に役立つ雑誌、④学童保育の運動を進めるのに役立つ雑誌、⑤保護者と指導員が共感を作る雑誌、という5つの特徴を持っていることが示されている³⁵。当該機関誌は、放課後児童クラブに対して意味付与された〈学童保育〉と実践との相互関連を通して構成されており、その結果として、執筆者（研究者・実践者・保護者）と読者（研究者・実践者・保護者）が相互に〈学童保育〉を構築していると考ええる。

³³ 当該機関誌は初刊から徐々に変化しながら継続して刊行している。第一に、1974年6月～1975年11-12月号までは機関誌名は『日本の学童保育』であった。1976年1月以降『日本の学童はいく』と名称変更を行っている。第二に、1974年6月～1976年12月までは隔月であったが、1977年1月以降、月刊誌となった。第三に、出版社も変わっている。1974年創刊号～同年10月号までは鳩の森書房、1974年12月号以降は一声社に変わっている。なお、創刊号の編集後記では、鳩の森書房は全国保育合同研究集会実行委員会の機関誌『ちいさいなかま』を発行していたことから、その「きょうだい誌」としての誕生であったことが述べられている（編集部1974「編集後記」創刊号、92頁）。

³⁴ 編集部（1976）「新規格・新連載に御期待を!!—「日本の学童はいく」来月より毎月発行に—」11-12月号、65頁

³⁵ <http://www.2s.biglobe.ne.jp/~Gakudou/> 最終閲覧日 2018/10/17

第3項 特集テーマの分析

まず、当該機関誌における特集の全体像を把握するために、『日本の学童はいく』においていかなる特集が組まれていたのか整理する。1974年6月号から2009年12月号までの412号分の特集テーマを対象としコード化を行った。データ集約について佐藤（2008）の質的データ分析法における定性的コーディングの手法を用いた。また、そこから得られたコードをKJ法（川喜田1967，川喜田1970）を用いて分析した。

一纏りになりそうなコードを整理し、カテゴリー化した結果、「法・制度」「地域」「学校」「自治体」「家庭生活」「子育て」「放課後」「塾」「児童館」「全児童対策事業」「放課後子どもプラン」「学童保育」「その他」の13のカテゴリーに分類できた。カテゴリー・下位コード名は基本的に同様のキーワードを含む特集テーマを抽出している³⁶。その結果、最も多いものは「学童保育」で、「子育て」，「地域」がつづいて多い。これらと比較して、「放課後」や「塾」，「全児童対策事業」，「放課後子どもプラン」がキーワードとなるような特集テーマはあまり見られなかった。

（1）法・制度カテゴリー

「法・制度」に関するテーマはあまり見られなかった。本章では、〈学童保育〉という意味を捉えるために、研究対象範囲の選定において放課後児童健全育成事業法制化を一つの区切りとして設定していた。そのため、「法制化」をテーマとした特集において、〈学童保育〉という意味形成がなされていると予想していた。しかし、これに反して「法制化」は1998年に一度特集が組まれたのみであった（1998年9月「法制化とわたしのまちの施策」）。その一方で、1995年以降、「学校五日制」と学童保育との関係を問う特集が増えている（1996年11月「学校五日制と学童保育」，2002年11月「学校五日制でどうなった？」，2003年8月「続・学校五日制でどうなった？」）。

³⁶ 二つのテーマを含んでいる場合は両方にカウントしている。また、カテゴリーのキーワードが含まれていなくても明らかにそのテーマが下位コードの内容を表しているものについてもカウントしている。

表 4－1 法・制度カテゴリー

年・月	テーマ
1977 年 8 月	児童福祉法 30 年と学童保育
1979 年 1 月	学童保育と国際児童年
1996 年 11 月	学校五日制と学童保育
1998 年 9 月	法制化とわたしのまちの施策
2002 年 11 月	学校五日制でどうなった？
2003 年 8 月	続・学校五日制でどうなった？

（２）地域カテゴリー

当該機関誌の特集テーマにおいて「地域」というキーワードは、1974年から2004年まで頻繁にとりあげられていた。「地域」というキーワードは、〈学童保育〉を考える際に常に念頭に置かれるものであったと考えられる。今日、放課後児童クラブは「小学校に就学している児童であつて、その保護者が労働等により昼間家庭にいないもの」（児童福祉法第6条の3の2）を対象とした事業である。しかし、放課後児童クラブは地域社会の中での子育てについても重要な役割と責任を担っている事業でもある³⁷。

頻繁に地域に関する特集が組まれていることから、〈学童保育〉は特定の児童を対象とした事業としての意味だけではなく、地域での子どもの生活や育ちを捉えた概念として形成されてきたことが推察される。なお、2009年までの特集テーマを分析対象としているが、2004年3月の「地域で子育て・親育ち」以降、地域をキーワードとした特集が組まれていないことは、2007年の放課後子どもプランや放課後子ども教室の創設と関連があるものと推察される。

³⁷ 『放課後児童クラブ運営指針』第1章2（3）及び第1章3（4）④を参照。

表４－２ 地域カテゴリー

年・月	テーマ
1974年10月	学童保育と地域社会
1978年3月	発達を促す子ども集団と地域
1979年10月	地域に根ざす生活－教育とは
1985年12月	児童館を地域のものに
1986年3月	地域の教育・生活を考える
1987年6月	働く者の子育てと地域
1988年6月	地域とともに
1989年9月	地域と子育て，学童保育
1990年11月	子育てと地域でのつながり
1993年10月	地域と子どもたち
1995年8月	子どもの生活と地域
2001年12月	窓を開ければ地域が広がる
2004年3月	地域で子育て・親育ち

(3) 学校カテゴリー

「学校」をテーマとした特集は、「学校」というキーワードを含むものは少ないが、学校に関連するキーワードの下位コードを含めると創刊号から2009年まで比較的多くの特集が組まれていることがわかる。「学校」に関する下位コードは、「学校との関係」，「先生」，「学力」，「新学期」，「夏休み」の5つである。表4-3では，特集テーマとその下位コードを示した。

学校内のさまざまな物事に対して多くの特集が組まれてきたことから，学校や教職員との関係は〈学童保育〉という意味を形成する際に避けて通れない課題であったことが推察される。特に，学童保育実践黎明期の1970年代において，学校行事との関係をテーマとする特集が多い。

表 4－3 学校カテゴリー

年・月	テーマ	関係	先生	学力	新学期	夏休み
1974 年 4 月	I 新学期をむかえて				○	
1974 年 6 月	学校と学童保育	○				
1975年7,8月	夏休みの生活					○
1976 年 3,4 月	1 学童保育の新学期				○	
1976年5,6月	行事づくりと夏休みの計画					○
1977 年 4 月	学童保育の新学期				○	
1977年7月	夏休みを楽しく工夫					○
1977 年 9 月	学校の先生と学童保育		○			
1978 年 4 月	新学期の子どもたち				○	
1978年7月	夏休みの生活づくりと運営					○
1979 年 4 月	新学期の生活づくり				○	
1979年7月	夏休みの生活・行事					○
1979 年 9 月	学童保育から考える学校施設	○				
1979 年 12 月	学童保育運動と教師集団		○			
1980 年 4 月	新学期の生活と父母会				○	
1983 年 11 月	学童保育と学校	○				
1984年 6月	いまから夏休みの計画を					○
1984 年 7 月	学力を考える			○		
1985 年 6 月	学校とのかかわり	○				
1986 年 7 月	学校と学童保育のかかわり	○				
1992年 7月	夏休みをたのしく					○
1992 年 9 月	生きる力と学力			○		
1995 年 7 月	学校の中の学童保育	○				
1999 年 7 月	学校の先生ともいっしょに育てたい		○			
2000年7月	なつやすみ					○
2000 年 8 月	悩んでいます子どもの学力			○		
2005 年 4 月	新学期、からだと話そう！				○	

2005 年 9 月	学力ー学ぶ楽しさを子どもたちにー			○		
2006 年 4 月	春☆親子でようこそ学童保育				○	
2007 年 3 月	子どもが“まんなか”学校と学童保育	○				
2008 年 4 月	春, はじまるよ☆親子でドキドキ学童保育				○	
2009年6月	おはよう！朝からスタート夏の学童保育					○

また、表4-4では下位コードの年代別分布を示している。「新学期」や「夏休み」といった学校の年間計画にかかわるテーマは、1970年代の中心的なテーマであった。それぞれ9回取り上げられている。「学校との関係」に関するテーマも7回と頻繁に取り上げられている。一方、「学力」に関するテーマは1980年代以降に特集が組まれていることがわかる。学童保育所の活動内では学力が問われる場面は少ないが、社会変動とともに、学校での生活を基盤とする子どもたちへの保護者の声を反映するものとして、学力がテーマとされるようになったと考えられる（2000年8月「悩んでます子どもの学力」）。「学力」と「塾」に関するテーマがほぼ同時期に取り上げられ始めていることから、受験競争や学歴偏重の社会的背景の影響が大きいと考えられる（1982年11月「いま、なぜ塾なのか」）。なお、後述するが、学童保育における下位コード「活動内容」において、「学習（勉強）」や「宿題」の特集が組まれていた。学校での子どもの学力が問題とされることは、学童保育所内における体験学習や宿題などの「活動内容」に影響をあたえるものであったと推察される。

表 4－4 「学校」下位コード数（年代別）

	関係	先生	学力	新学期	夏休み	小計
1970年代	2	2	0	5	5	14
1980年代	3	0	1	1	1	6
1990年代	1	1	1	0	1	4
2000年代	1	0	2	3	2	8
小計	7	3	4	9	9	32

表 4－5 塾カテゴリー

年・月	テーマ
1982 年 11 月	いま、なぜ塾なのか
2006 年 10 月	どうしよう？習い事・塾

（４）自治体カテゴリー

「自治体」に関する特集は、1986年から法制化までの間に集中している。法制化を意識して「自治体」を含む特集が組まれていたと推察される。全連協による国会等への学童保育の制度化の請願は1973年から行われ、「自治体」に関する特集が組まれる1年前の1985年には5回目の請願がなされている。つまり、国に対して学童保育の法制化の要求を行う一方で、それぞれの自治体施策における学童保育事業の見直しや改善要求の積み重ねこそが法制化につながる一歩であると認識されていたと考える。〈学童保育〉という意味は、このように小規模単位での意味形成を前提としているため、多様性を含む概念となったことが推察される。

表 4－6 自治体カテゴリー

年・月	テーマ
1986 年 9 月	自治体交渉
1987 年 9 月	要求づくりと施策の改善
1990 年 8 月	自治体・議会への運動
1992 年 8 月	自治体に向けての運動
1993 年 9 月	施策をめぐる動きと改善運動
1997 年 10 月	わたしのまちの学童保育施策
1998 年 9 月	法制化とわたしのまちの施策

(5) 家庭生活カテゴリー

「家庭生活」に関する下位コードは、「家庭」、「家庭学習」、「就労」、「食生活」、「家事」、「その他（お手伝いや虐待等）」がある。「家庭生活」に関する特集は、「学校」や「地域」と比べて後発であり、1979年にはじめて取り上げられている。その後は、頻繁に特集が組まれている。

また、表4-7の通り、1980年代に「就労」に関する特集が頻発している。特に、1988年や1991年において「就労」に関する特集は年2回組まれている。この時期は、男女雇用機会均等法や長時間労働、不安定雇用などの影響下において、いまだ女性が働くことが社会的に理解されてこなかった時代において働く女性の市民権を獲得することが目的であったと考えられる。一方、2000年代の特集は、これらとは異なるものが多い。なかには虐待や親子の距離などの現代的な家族の問題に焦点を当てているものも見られる（2003年10月「これって虐待！？」、2006年1月「親子の距離は良いかんじ」）。

表 4-7 家庭生活カテゴリー

年・月	テーマ	家庭	学習	就労	食	家事	他
1979 年 3 月	子どもにとって家庭とは	○					
1980 年 6 月	家庭学習はなんのためにどうすすめるか		○				
1980 年 12 月	お小遣いを考える						○
1981 年 12 月	おかあさんどうして働くの？			○			
1983 年 7 月	安全で豊かな食生活のために				○		
1983 年 9 月	働くものの家族			○			
1984 年 5 月	学童保育から帰った子どもたち	○					
1987 年 6 月	働く者の子育てと地域			○			
1987 年 10 月	勉強をどうしてますか		○				
1987 年 11 月	家事と子ども					○	
1988 年 8 月	働く女性のねがいと課題			○			
1988 年 11 月	働く家庭の子育て			○			
1989 年 7 月	仕事とわたし			○			
1991 年 3 月	働くことを語る			○			
1991 年 5 月	働きながらの子育て			○			
1994 年 3 月	家族	○					
1996 年 5 月	いっしょに家事・子育て					○	
1996 年 10 月	わたしと仕事			○			
1998 年 11 月	食事、楽しんでますか？				○		
2000 年 11 月	家庭ってなんだっけ	○					
2003 年 10 月	これって虐待！？						○
2003 年 12 月	家事をいっしょに...					○	
2006 年 1 月	親子の距離は良いかんじ						○
2006 年 6 月	おつかいとお手伝い						○
2006 年 7 月	食をたのしむ				○		
2007 年 1 月	軌跡！働きながらの子育て			○			
2008 年 10 月	仕事・子育て・学童保育			○			

（６）子育てカテゴリー

「子育て」に関する特集も「家庭生活」に関する特集と同様に、「学校」や「地域」に比べて後発である。しかし、「子育て」に関する特集は「学童保育」，「学校」につづいて３番目に多く，学童保育所における「子育て」というテーマの重要性があらためて理解できる。

このことは特集テーマの頻度からもわかる。1987年から年２回，2004年から年３回と，特集が組まれる数が増加している傾向が読み取れる。保護者の「子育て」に関する課題が徐々に重要度を増していることは，2015年に運営指針においても家庭の子育て支援が放課後児童健全育成事業の役割であることが示されたことから推察される³⁸。

³⁸ 『放課後児童クラブ運営指針』第１章総則２．放課後児童健全育成事業の役割「（３）放課後児童健全育成事業の運営主体及び放課後児童クラブは，学校や地域のさまざまな社会資源との連携を図りながら，保護者と連携して育成支援を行うとともに，その家庭の子育てを支援する役割を担う。」を参照。

表4-8 子育てカテゴリー

年・月	テーマ
1979年5月	みんなで子育て
1983年5月	共同の子育て
1984年8月	子育ての願いと平和
1987年5月	子育て、このすばらしき仲間
1987年6月	働く者の子育てと地域
1988年5月	みんなで子育てつくる父母会活動
1988年11月	働く家庭の子育て
1989年9月	地域と子育て、学童保育
1990年5月	子育てを話そう
1990年11月	子育てと地域でのつながり
1991年5月	働きながらの子育て
1996年3月	子育て情報がいっぱい
1996年5月	いっしょに家事・子育て
1997年8月	お金と子育て
1998年10月	さよなら“ひとりぼっち”の子育て
1999年6月	この指とまれ、子育てなかま
2001年5月	みーんな子育て仲間
2001年11月	不況の今支えあって子育て
2004年1月	ことばと子育て
2004年3月	地域で子育て・親育ち
2004年12月	シングルで子育てしているよ
2007年1月	軌跡！働きながらの子育て
2007年5月	子育てでつながって
2007年8月	子育て...父さんもちよっとは考えた
2008年5月	今日こんなことがあったよー伝え合って子育てー
2008年10月	仕事・子育て・学童保育
2009年7月	大人のつながりのなかで子育てを

（７）放課後カテゴリー

「放課後」というキーワードが特集で使われたことは少ない。放課後とは課業（学校）のあと書くように、学校を前提とした言葉である。そのため、意図的に使用することが避けられたのではないかと推察される。また、「家庭生活」や「子育て」等の特集が多かったことを踏まえると、学童保育関係者にとって、〈学童保育〉は子どもが放課後を過ごす場としてよりも、働く親が共同で子どもを育てる場という意味が強く意識されてきたと推察される。

表 4－9 放課後カテゴリー

年・月	テーマ
1975 年 9,10 月	放課後のあそび
1983 年 8 月	放課後！学童保育と児童館
2002 年 9 月	みんなの放課後を豊かに

(8) 児童館、全児童対策事業、放課後子どもプランカテゴリー

「児童館」に関する特集は、1977年から1988年にかけて集中して取り上げられている。「児童館と学童保育の問題は、学童保育運動のなかでは、そのはじめのころから主要な、しかも極めて現実的な課題のひとつだった」という指摘のように（野中 1983：25 頁），両者の関係は歴史的・政策的にも重要な問題である。1970年代後半から1980年代前半は、2つの留守家庭児童対策が混在している状態であった。1976年には都市児童健全育成事業によって単独で学童保育を行うための補助事業が設定され、また、1978年には「児童館の設置運営要綱」において児童館の中で留守家庭児童対策を行う趣旨が示された。

一方、1970年代～1980年代は児童館施策の見直しとその補助金の抑制がなされた転換期でもあった。1986年には都市児童健全育成事業を含めた健全育成に関する補助金が一本化され施策上の序列化がなされた結果、児童館での留守家庭児童対策が優位に示されるようになった。最終的に、1991年の厚生省児童家庭局長通知「放課後児童対策事業の実施について」においてこれまでの児童館と学童保育の関係が改められ、留守家庭児童対策を行う施設のひとつとして児童館が位置づけ直された。これは、1977年に開始され1986年に廃止された都市児童館事業や1976年に創設された都市児童健全育成事業の影響と考えられる。こうした中で、児童館の中で行われる学童保育所が増加し、学童保育づくり運動が児童館との関係を直視せざるをえない状況に変化していったのではないかと考える。

表 4－10 児童館カテゴリー

年・月	テーマ
1977 年 11 月	児童館を考える
1980 年 11 月	児童館の役割と活動内容
1982 年 10 月	学童保育にとって児童館は
1983 年 8 月	放課後！学童保育と児童館
1985 年 12 月	児童館を地域のものに
1986 年 10 月	児童館を考える
1988 年 3 月	学童保育・児童館のかかわり
1995 年 12 月	児童館と学童保育

また、最後に「児童館」が取り上げられたのは1995年12月号であり、それ以降は特集が組まれていない。それに代わって、2000年代には数は少ないものの「全児童対策事業」や「放課後子どもプラン」が特集として取り上げられている。放課後児童健全育成事業が法制化された1997年を境目にして、「児童館」から「全児童対策事業」へ、そして「放課後子どもプラン」へと〈学童保育〉という意味を形成する比較対象が変化していると考えられる。

表 4－11 全児童対策事業カテゴリ

年・月	テーマ
2004 年 8 月	「全児童対策事業」と学童保育

表 4－12 放課後子どもプランカテゴリー

年・月	テーマ
2009 年 1 月	どうなってる？「放課後子どもプラン」

（９）学童保育カテゴリー

「学童保育」のカテゴリーには、「学童保育」、「施設環境」、「運営実態」、「活動実態」、「指導員」、「父母会」、「父母・保護者・親」、「子ども」、「設立」、「全国研究集会」、「運動」、「その他」の12の下位コードがある。これらは、学童保育所の実態と課題に関するもの、学童保育所の構成員に関するもの、学童保育つくり運動に関するものに分類することが可能である。

例えば、学童保育所の実態と課題に関するものとして、「施設環境」や「運営実態」、「活動実態」に関する特集が組まれている。「活動実態」には、さらに「活動理念」、「活動内容」、「指導」の下位コードがある。また、「活動理念」は「いのち・生きること」と「労働」、「教育」に分けられる。「活動内容」は「宿題」と「読書・読み聞かせ」、「学習（勉強）」、「遊び」、「おやつ」、「自然・飼育・栽培」、「行事」に分けられる。「指導」は「指導計画」と「生活」、「言葉」、「育て方・かかわり方」、「しつけ」、「体罰」、「実践・記録」に分けられる。また、学童保育所の構成員に関するものとして、「指導員」や「父母会」、「父母・保護者・親」、「子ども」などの下位コードがある。特に「子ども」に関する特集は多く、その「特性」や「問題」、「成長・発達」、「仲間・集団」等の下位コードがある。さらに、学童保育つくり運動に関するものとして、「設立」や「運動」、「全国研究集会」などをテーマとした特集が確認できる。

第2節 〈学童保育〉という意味の構造

第1項 分析の視点

つづいて、第2節では、外部要因とのかかわり合いの中で、〈学童保育〉という意味がどのように形成されてきたのかを分析する。具体的には、前節の特集において取り上げられていた特集論文・実践論文の執筆者（多様な研究者や実践者、保護者など）によって捉えられた学童保育所と他機関との共通性と差異性を明らかにすることを通して、意味の次元から〈学童保育〉を捉えることを試みる。

なお、ここでは、「家庭」と「学校」、「学習塾」、「児童館」の4つの外部要因との関係を通じて描き出された〈学童保育〉という意味に着目し、分析結果を示す。また、個々の分析

を通して得られた結果をもとに、4つの外部要因との関係を通じて意味づけられた〈学童保育〉という意味の構造を整理する。なお、〈学童保育〉の意味を示すために使用した『日本の学童はいく』における特集論文は、脚注において執筆者・年号・論考のタイトル・巻号の順に表記する。

第2項 家庭との関係から描き出される〈学童保育〉という意味

(1) 家庭の教育性の喪失とその保障

まず、家庭教育とのかかわりから〈学童保育〉の意味を確認する。創刊号において丸木正臣(1974)³⁹は、「学校の外での子どもたちの生活は、教師の代理人となった親の意志で、学校の授業を補うために勉強させられたり、テレビ中心の生活であったりして、子ども自身の生活が存在してい」ない、と指摘している。また、特に家庭においては、母親と子ども、あるいは子ども同士のかかわりあい失われ、「ただひたすら勉強させられるか、かぎっ子としてテレビ相手の生活に流されてしまっている」現状である。そして、このような状況に加え、以下のような環境の変化から「家庭が持っていた教育性」の喪失を問題視している⁴⁰。

過密のなかのせまい住居，庭や遊び場のない環境，日照の不足，騒音や大気汚染の公害，昼間は一人ぼっちの過疎地，テレビの普及，家庭化，労働の欠落と，家庭生活の矛盾は増大し，多かれ少かれ，家庭内での意図的な学習はできなくなり，家庭がもっていた教育性，さらには地域社会がもっていた教育性も失なわれてきています（丸木 1974：下線部筆者）。

このような現状において、丸木は「校外教育のなかで一番大事にせねばならぬことは、子どもたちの生活をとにかえすこと」であり「子どもたちのための“第二の学校”というべき場をつくりあげることが当面の焦点となる」と指摘している。「それは第一の学校である、今日の学校がたの

³⁹ 以下、本文中にて、『日本の学童はいく』で分析対象とした特集論文・実践報告について取り上げる際は、先行研究と区別するために、執筆者のフルネームとその特集論文・実践報告が掲載された年を表記する形式とする。なお、引用をそのまま表記する際は先行研究と同様の表記を文末に表記する。

⁴⁰ 丸木正臣（1974）「学校外教育のあり方」第1号

しい場になっていないから、それに代わるたのしい学校をつくるというもの」ではない。「子どもの成長・発達にとって充実な地域や家庭を今日保障し得ていないだけに、それに代わりうる場を意図的につくり出す必要がある」からである。つまり、丸木のいう「第二の学校」とは、家庭において失われた子どもの生活を保障する場であり、そこに学童保育の意味を見出している。

このような家庭の教育性の喪失とその代替という〈学童保育〉の意味形成は、他の論者によってもなされている。大畑佳司（1977）も「家庭が総体として子どもを育て、教育していく上で〈教育としての力〉を失なっている」と指摘している。大畑は「今の子どもたちの生活のくずれや、発達のゆがみは、子どもの問題であると共に、すでにおとなの問題であり、家庭の教育力のひよわさの問題ではないか、という問題意識」から、「親が子どもに〈要求を持つ〉ことの意味をもう一度とらえなおし、そのところで何をしつけ、教えていくのか」という、親のあり方を問いなおすことの重要性を強調している⁴¹。また、1990年代においても同様の指摘が確認できる。河野幹雄（1991）は、子どもの言語能力の低下から、「家庭教育の大きな問題点と課題」として、子どもの「身近な大人」の態度を問題視している⁴²。

生活に結びついた言葉というものは、当然、日常生活のさまざまな場面で、家族（とりわけ父母や祖父母）から教えられるはずです。だから、子どもがしらないということは、子どもの責任ではなく、身近な大人が教えていないということを示しています。ここに、今日の家庭教育の大きな問題と課題があるのではないでしょうか（河野 1991：下線部筆者）。

（2）家庭の役割：基本的な生活習慣づくり

上記の通り、ここで使用される「家庭の教育性」とは、決して学校的学習や家庭学習を行うというものではない。それは、家庭における生活に根ざす知識やしつけと呼べるものである。では、家庭における「身近な大人」にはどのような役割が求められているのか。例えば、服部潔（1985）は「学校教育も学童保育も、子どもがあつてはじめて成り立つもの」であり、「そ

⁴¹ 大畑佳司（1977）「いま、親にいちばん問われているもの」第18号

⁴² 河野幹雄（1991）「ほんとうの『学力』って、何だろう？」第191号

の子どもの基本的生活習慣は、家庭において養われるべきだ」と述べている⁴³。また、半田幸子（1980）は、学童保育指導員の立場から、入所の際に保護者に確認することについて以下のように述べている⁴⁴。

まず、子どもたちの行動の基点は常に家庭にあります。家庭の役割、あり方を再度見直してください。／子どもにとっては安定した場になっているか、親子関係は安定し、民主的か、規律ある生活習慣づくりはできているか、家庭の中で子どもたちを評価し励ましているか、などです（半田 1980）⁴⁵。

また、森井徳和（1991）も、基本的な生活習慣づくりは「家庭学習とは直接関係ないように見えますが、生活のリズムを身につけさせることと、家庭内の仕事に子どもらを参加させていることが、意外と家庭での自主的な学習に役立っている」と述べている⁴⁶。このように、家庭の「身近な大人」に求められている役割は、学校的学習の土台となる日常生活における基本的な生活習慣づくりと考えられる。

例えば、1978年には基本的な生活習慣づくりのひとつとして、家庭での「労働」の必要性が取り上げられている。乾孝（1978）は、「親子の心をつなぎ合わせると同時に、子ども達の手や心を健全に育てる活動のひとつとして、家庭内の仕事分担の意義を強調している⁴⁷。また、「労働＝報酬の考え方」（西谷美恵子 1978）が定着している子ども達が増えている中、1978年に子どもにとっての「労働」というテーマで行われた座談会では、「教育的配慮というのではなくて生活の必要上から」労働体験を捉えなおす必要性が指摘されている。座談会の中で、金子章子は、「家庭では、毎日生きていくことと直結した『労働』を体験させるべきで、労働すればつらいことが当然伴うし、それを克服してこそ人格が形成される」と述べている⁴⁸。乾も、「お手伝い」ではなく「家事分担」であるとして、仕事の分担に伴う「責任と誇り」を持たせ、子どもを家庭を支える仲間として信頼することが、子どもの人格形成につながると指摘している。

⁴³ 服部潔（1985）「一年生のころとからだ」第 116 号

⁴⁴ 半田幸子（1980）「いっしょに歩きましょう」第 56 号

⁴⁵ 以下、特集論文の引用の際、改行については「／」を用いて示す。

⁴⁶ 森井徳和（1991）「仕事と生活のリズムを大切に」第 191 号

⁴⁷ 乾孝（1978）「家事分担の大切さについて」第 30 号

⁴⁸ 西谷美恵子（1978）「指導員の意見」第 30 号、松本紀子・金子章子・諏訪愛子・野中賢治（1978）「座談会 子どもにとっての『労働』とは」第 30 号

以上より家庭の役割を確認する。第一に、家庭における「身近な大人」に基本的な生活習慣づくりの役割があると認識されているということは、学童保育の存在の有無にかかわらず、家庭そのものに一定の役割を見出していたということになる。つまり、学童保育は、家庭の代替として意味づけられているわけではないことが確認できる。田中島晃子（1975）の言葉を借りれば、「親にも親の役割がある筈」という考え方が、学童保育関係者の間では一般的であったと言えるだろう⁴⁹。

また、教育的配慮からの「お手伝い」ではなく生活の必要性に基づく「家事分担」という視点に代表されるような家庭に求められる基本的な生活習慣づくりとは、丸木の言う「子どもの生活をとりかえすこと」に他ならない。その結果としての子どもの成長・発達を「家庭の教育性」と捉えていると考えられる。

（3）家庭ではできないことができる〈学童保育〉

以上のように、家庭とのかかわりを通して描き出される〈学童保育〉の意味を捉えてみると、学童保育は、①家庭で失われた教育性を保障する場であるとともに、②必ずしも家庭の代替ではなく、学童保育関係者も家庭に一定の役割を求めていることがわかった。

これに加えて、佐藤功（1974）や奥村裕見子（1994）の論考などからは、③〈学童保育〉には家庭ではできないことや家庭では経験的ないことを経験する場としての意味形成がなされていたことも確認できる⁵⁰。佐藤は次のように述べている。

一人っ子のあっこにとって、何よりも大きな収穫は、学童保育の中での異年齢の子どもたちとの集団生活であった。家庭に帰れば大人二人を相手にする生活であり、いくらわれわれ両親と一緒に遊んでやるといっても、それはあくまで、遊んでやるにすぎない。子どもにとってはぶつかり合いも抵抗も本物にはならない（佐藤 1974）。

また、奥村は、母子家庭のため学童保育を利用したことによる「経済的な負担は

⁴⁹ 田中島晃子（1975）前掲

⁵⁰ 佐藤功（1974）「超あばれん坊『あっこ』が得たものはなにか」第1号、奥村裕見子（1994）「母娘三人ぐらし、子どもたちがいたからこそ」第223号

たいへん」であったが、「ナイフでの鉛筆けずり、こまあそび、裁縫、百人一首、思いやりの心や協力しあうことの大切さなど、家庭だけでは教えることができないことをたくさん教えてもら」えたことを評価している。このように、一人っ子の家庭や母子・父子家庭などでは、家庭でできないことや教えられないことなどが多く、学童保育がその保障の場として意味づけられていることが確認できる。また、千鳥児童会（1974）の実践報告によれば、一人っ子の家庭やひとり親家庭に限らず一般に異年齢集団や豊富な遊びなど「学校や家庭ではできない、学童保育集団だからこそ体験できることが、子ども達に良い結果を生む場合が多い」ことが明らかであると捉えられていたようである⁵¹。

以上のように、1997年の法制化以前に家庭とのかかわりから描き出される〈学童保育〉は、家庭に一定の役割を求めつつ、時代や環境の変化とともに失われてきた家庭の教育性を補完し、かつ家庭では出来ない経験や体験を保障する場だと言える。 「子どもの生活を取りかえす」という点において家庭との共通性を見出すとともに、もはや家庭では担えないことを差異として捉え、〈学童保育〉の意味形成がなされてきたものと考えられる。

第3項 学習塾との関係から描き出される〈学童保育〉という意味

つづいて、学習塾とのかかわりから〈学童保育〉の意味形成を確認する。だが、第2節で確認した通り、『日本の学童はいく』において学習塾とのかかわりは2回しか特集が組まれていない。しかし、学習塾も放課後の一定の時間を過ごす場であることから、学童保育とのかかわりが問われる可能性は少なからず存在している。

例えば、1980年代以降の特集論文において、学習塾や習い事に対する親の考えから子どもが学童保育を途中退所する話題がみられる。西田克美（1988）によれば、退所児童問題は、各学年に共通した2つの理由があるという。その一つが「勉強が難しくなる二学期頃から、『習い事もさせたらどうですか』と学校の懇談会で担任の先生から言われ、動揺する父母」が「習い事に通わない方がおかしい」と考えるようになる場合である⁵²。平塚夕子（1995）も、夏休み

⁵¹ 千鳥児童会（1974）「集団生活から優れた社会性を一千鳥児童会の場合（名古屋）一」第3号

⁵² 西田克美（1988）「仕事らしい仕事をしたいと願ったとき」第160号

を終えて途中退所した子どもと、その親が悩みの上に学習塾に通うことを選択したことについて、以下のように述べている⁵³。

今年も、夏休みを終えて、一人の子どもが、学童保育をやめました。「本当は、学童保育に行かせたい、しかし勉強の遅れが目立ち、家でつきっきりでやらせてみたものの、仕事もあり、もう限界。塾へ行かせることにしました」これがやめる理由です。はたしてこれで解決するのかと、親も悩みながらの、とりあえずの選択でした（平塚 1995）。

このように、学習塾や習い事を学童保育と「同列視」⁵⁴し、学校からの要求もあり、学習塾や習い事へとシフトしていく様子が窺える。このような親の思いは当然であり⁵⁵、保護者は、学童保育の重要性を感じながら、学習塾や習い事に通わせることの必要性も感じているという葛藤状況にあったと考えられる。酒匂一雄（1982）も、社会的背景を踏まえれば「我が子の将来の生活をも案じての切実な教育要求」であり、「基本的に健康な願望」であると捉えている⁵⁶。

退所児童問題における各学年に共通したもう一つの理由は「クラスの友だちとのかかわり」である。西田は、その実態を批判的に捉えつつも、「友だちも同じように習い事に通うことが多いので、習い事の前の道路が子どものたまり場」になっていることを挙げている。佐井みどり（1984）も、「塾に通っている子ども達が、親の勉強への期待とは別に社交の場として楽しんでいること」を指摘している。しかし、佐井は「その意味において、学童保育が、異年齢の子ども達の遊びの場、また発達・成長の場として」捉えられることを望んでいるとも述べている⁵⁷。つまり、学童保育と学習塾・習い事は、放課後に友だちと集まる場として同列視されつつも、学童保育は「異年齢の子ども達の遊びの場」や「発達・成長の場」という機能を持つ場であることによって差異化されるべきだと認識されていたと考えられる。

以上のように、学習塾とのかかわりから見えてくるのは、保護者や社会から学習塾や習い事と同列視されることを課題と捉え、それらとは異なる学童保育の特性を意味づける動きである。例えば、村山士郎（1991）は、学童保育での宿題指導や簡単な基礎学力指導の取り組みを行い

⁵³ 平塚夕子（1995）「宿題は一人ひとりに即して—生活の課題のひとつとして—」第 243 号

⁵⁴ 西田克美（1988）前掲

⁵⁵ 松本義廣（1988）「忙しいけれど思いを語り知恵を出そう」第 153 号

⁵⁶ 酒匂一雄（1982）「子育て、発達、塾・おけいこ」第 87 号

⁵⁷ 佐井みどり（1984）「親の不安を乗り越えて」第 104 号

つつも、「これ以上学校的・塾的要素を持ち込むことは、学童保育の命取りになりかねない」と、学童保育での学習指導への懸念を示している⁵⁸。また、石田芳子（1976）は、仮に学習活動を行うにしても、その目的は学習塾とは異なる必要性について、早い時期から指摘している⁵⁹。

塾通いは低学年から始まり、そのために学童保育をやめていく子どもも少なくない。学童保育で学習の指導をやってもらえないか、という要求も多様に出ている。学童保育は、塾ではない。しかし、宿題や簡単な基礎学力の指導は、時間をみて取り組んできた。学童保育の生活の場に、これ以上学校的・塾的活動要素を持ち込むことは、学童保育の命取りになりかねない（村山 1991：下線部筆者）。

また、「生活基盤である学童保育であるからこそ、放課後、家庭で過ごす子どもたちと同じくそこを足場にして、塾やおけいこに出かけるということ」が考えられる⁶⁰。しかし、生活の場と意味づけられる〈学童保育〉において、学習塾や習い事とのかかわりは危ういものであると捉えられていた。村山は、学童保育と学習塾・習い事の両立は弾力的に行わなければならないが、それは「学童保育の子どもたちの生活を危うくする」という矛盾を抱えた選択であると指摘している⁶¹。

だとすれば、残るのは、おけいこや塾に通っている子どもも残りの時間や曜日は学童保育で生活することができるように弾力化することぐらいしかない。それとて、学童保育での子どもたちの生活を危うくする。この矛盾をしばらくは引きずっていくよりほかにないのかもしれない（村山 1991：下線部筆者）

例えば、酒匂は、「学童保育は、親の働く権利も同時に保障しながら、子ども集団で豊かな生活文化をつくりだす拠点」であるとして、「低学年児童にとって原則として学童保育での豊かな生活文化への参加こそ基本で、塾・おけいこは不必要だし、塾・おけいこへの参加

⁵⁸ 村山士郎（1991）「かしこい子どもを育てる生活づくりのみなおし」第 191 号

⁵⁹ 石田芳子（1976）「落ちついて話が聞ける子に」第 11 号

⁶⁰ 編集部（1982）「父母、指導員、子どもたちからみた塾・おけいこ—実態と、考えと—」第 87 号

⁶¹ 村山士郎（1991）前掲

は学童保育の活動を弱める」と指摘している⁶²。また、前野潤一（1992）は、「何らかの塾や習い事に通っている子ども」が多くなると「全員がそろう日が一日もない状況」がありえるため、学童保育での子ども達の生活が危うくなる可能性がある」と指摘している⁶³。だが同時に、平塚が「学童保育は、塾ではないのは当然ですが、目の前で悩んでいる子どもの訴えに、何ができるのかを考えるのも、学童保育ではないだろうか」と語っているように、学童保育の場において学習支援を切り離すことができないことや、学習塾に通う子どもの学童保育への受け入れなどに伴い学童保育が抱えることになる「矛盾」と向き合っている指導員の姿も確認できる。このように、学習塾とのかかわりから見えてくるのは、〈生活の場〉と言う意味づけでは十分に差異化しきれない実態である。

第4項 学校との関係から描き出される〈学童保育〉という意味

（1）管理的・画一的な学校教育からの解放

〈学童保育〉の意味は、当時の学校教育に対する批判の中で形勢されてきた部分が強い。横山初枝（1975）は、学校教育において「クラスの半数はついてこれられない」と平然と話す教師を例に、「今の学校教育の中では、見すてられる子が多いことが問題」と指摘している⁶⁴。丸木正臣（1974）も同様に、「膨大な知識注入と能率的な選別目的」をもつ学校教育の側面について、資本主義の原理との関係から、当時の学校教育の役割を以下のように批判的に捉えている。

ともかく、学校教育は、記憶力があって、整理する力があって、機敏に立回り、瞬発力を発揮する子どもだけが残っていける選別機構であるわけです。資本主義の機構にすっぽりはまりこんで、巧みに適応していける一にぎりの優等生を多くの人間の中から能率よく選
択する。つまり、資本が企業の発展のために必要とする、労働力調達に合わせた人材開発を行うのが、学校教育の役割となっているのです。（丸木 1974：下線部筆者）

⁶² 酒匂一雄（1982）前掲

⁶³ 前野潤一（1992）「本音で語り合える大人の集団を」第205号

⁶⁴ 横山初枝（1975）「母親として指導員として」第5号

そして、「今日の学校教育は、小学校一年生から（あるいは幼稚園からといってもよいでしょう）膨大な知識を間断なく注入すること」が主な仕事となり、「テストは、記憶力を測定して“できる子”と“できない子”をよりわけ」、「その結果、小学校の三～四年で、『自分はダメな人間よ』と錯覚する子ども」を生み出し追い打ちをかけていると学校教育を意味づけている⁶⁵。また、佐藤功（1974）も「今の学校体制・教育行政の中では能力による選別は行われても、成長期の子どもにとって最も重要だと思われる人間と人間のナマの触れ合いとその中で育った友情、連帯、社会的な認識というものにはあまり目が注がれていない」ことを指摘している⁶⁶。

これに対して、放課後は、このような学校教育から解放することが望ましいと考えられていることが読み取れる。同時期の論考や実践報告における「現代社会のひずみを受けた教育のひずみ」⁶⁷や「学校の窮屈さにくらべて、解放感をもつ、学童」⁶⁸という表現は、以上のような資本主義の発展に伴い選別的・管理的になる学校教育という認識と、それを脱する学童保育という意味づけを表したものである。

学童保育が生活の場であることから、おやつに込められる意味について話し合われた座談会（1989）でも、桂川登美恵が指導員としての思いを以下のように述べている⁶⁹。

子どもはいま管理されている面がけっこうあると思うんです。習いごととか、学校とか。だから学童保育ではおもいきり遊ばせたいと思っています。おもいきり遊ばせておいしいおやつをたのしく食べさせたいというのが私たち指導員の思いなんです。（桂川ら 1989）

以上のような学校教育認識の中で、佐藤功（1977）は、子どもたちにとって「学童保育が解放の場であり主たる生活の場であると共に逃避の場になっていたのではないかと指摘している。もちろん、「すぐれた指導内容をもった学童保育の実践があればこそ、子どもたちはそこまで生き生きと活動し自分の力を十分発揮できたのでしょうし、そこに安住の場を見つけていた」⁷⁰との条件付きではあるが、学童保育が学校教育からの「解放」や「逃避」の場として意味

⁶⁵ 丸木正臣（1974）上掲

⁶⁶ 佐藤功（1974）上掲

⁶⁷ 千鳥児童会（1974）上掲

⁶⁸ 坂本満枝（1974）「民主的な人格のひらめきをみる—野球好きの息子から学ぶ—」第1号

⁶⁹ 桂川富美恵・須藤秋枝・千葉智生・吉田由実子（1989）「座談会 おやつは楽しく—私の学童保育でたいせつにしていること—」第166号

⁷⁰ 佐藤功（1977）「根っこのある生活教育を」第19号

づけられていたことがわかる。

また、学童保育における「生活集団」についても、学校での生活集団と比較して意味づけられている。志摩陽伍（1977）は、学童保育において「生活集団」として組織される活動（遊び・学習・労働・休息）は、「学校的学習として組織されるのではなく、学童保育の時間は、子どもたちの実生活そのものをつくりだしている」という観点から行われる必要性を言及している⁷¹。このような学童保育の生活集団は、特に異年齢集団という特性から差異化されていた。茂木俊彦（1992）は、「学童保育の子ども集団は、学校のそれとちがって、異年齢集団であることが、きわめて重要な特徴」であるとし、異年齢集団の優位性を述べている⁷²。豊丹生信明（1983）も「学童保育での異年齢集団による遊びや手しごと、生活を通しての人間関係は、学級集団とはちがったはたらきかけ（教育力）」があると指摘している⁷³。

また、川内芳隆（1991）のように、学童保育は「本来家庭のような生活の場であり、学校とは違って、遊ぶことと同時にのんびりとくつろげる場」であるという指摘も多数みられる⁷⁴。木津川計（1984）は、そのような生活集団の中で「学校の教室では味わえぬあたたかい交流が、指導員とも、あるいは友達との間に生まれ」と述べている⁷⁵。牧裕子（1991）も「子どもたちにとっては、学童保育が一番ホッとする場所」であり、「今の学校教育のもっているきびしさをいやし、子どもの本音を出しているところ」であると捉えられている⁷⁶。

（2）学校側からの偏見・無理解とそれに対する学童保育の姿勢

学校とのかかわり合いで注目すべきは、学童保育に対する学校や教職員からの認識を取り上げたものである。『日本の学童はいく』の特集論文では、学童保育に対する教職員の無関心・無理解・偏見に関する指摘が多数見られた⁷⁷。中でも、千鳥児童会（1974）の実践報告では、

⁷¹ 志摩陽伍（1977）「民主的交わりと自立」第26号

⁷² 茂木俊彦（1992）「子どもの生活と発達」第201号

⁷³ 豊丹生信明（1983）「今日の学校と学童保育」第99号

⁷⁴ 川内芳隆（1991）「子どもたちと共に歩んで」第193号、千葉幸子（1987）「新米指導員奮闘記」第139号、茂木俊彦（1989）「障害児の発達をうながす保育実践のために」第162号、堀内光代（1989）「ゆっくりと、あせらず、長い目で」第164号

⁷⁵ 木津川計（1984）「“貧しい下流”という自覚から再出発」第112号

⁷⁶ 牧裕子（1991）「子どもと共に親も育つ」第189号

⁷⁷ 吉田敏子（1977）「忘れているなら思いだしてください」第25号、田中邦子（1978）「一人立ちはじめる三・四年生」第31号、米田佐代子（1985）「地域の主人公としての子育てを」第122号、今田康子（1988）「『今年度の始めあいついで四人のお母さんが職場、保育所を去

「学校教育しか教育だと思わない自己過信の教師達」によって学童保育に対する偏見がなされていることが、以下のように述べられている⁷⁸。

例えば教師の学童保育に対する無関心は、そこから生ずる偏見において許し難いものがある。学童保育に通う子ども達のなかで目立って活発すぎたり反抗的だったり、成績が悪かったりすると（そんな子どもはどこにでもいるのだが），他に良い評価のできる子どももたくさんいることを忘れて、短絡的に、学童保育集団は良くない、と思いこんでしまい、それを親に言う教師が毎年必ずでてくる。千鳥児童会では「指導員を先生と呼ばせないでニックネームで呼ばせる」ことや「学校と規則が違う」ことまでが学校教育にマイナスの要素として批判されたりする。（千鳥児童会 1974：下線部筆者）

1973 年に行われた全国学童保育連絡協議会主催の全国研究集会第 10 分科会「学校教育と学童保育—学力をどうとらえるか—」においても、学校教育と学童保育の関係において「教師に学童保育の認識がとぼしい」ことが指摘されている。当時の分科会報告書（1974）には、「特に、学校内の敷地にある学童保育は、管理責任でもある校長、教頭が無理解のため、子供たちまでゆがめられている」と述べられている⁷⁹。また、物江賢司（1984）は、学校から学童保育への要求には母親が家にいることが前提となっている場合が多かったことを指摘している⁸⁰。

しかし、このような学校側の理解や協力が得られないことに対して学童保育関係者はただ学校側を批判することをしてきたわけではない。例えば、全国研究集会では「学童保育側からの積極的な働きかけがおこなわれていないこと」に、その原因を求めている。夏季休業期間中の学童保育実践を通して、学校との協力関係を築いた指導員の立場である依田武子（1975）も「学校との関係、特に教職員との交流を深め、どう学童保育を理解してもらうか、教職員としてできる学童保育に対する協力は何かを、理解してくれるのを待つのではなく、私たちが積極的に働きかけていくことが必要である」と、学童保育側の働きかけの改善について指摘している⁸¹。

したがって、学童保育においては、学校とのかかわり合いに対して、一方的に学校教育に理

りました。』」第 156 号

⁷⁸ 千鳥児童会（1974）上掲

⁷⁹ 埼玉県学童保育連絡協議会（1974）「第 10 分科会 学校教育と学童保育—学力をどうとらえるか—」第 4 号

⁸⁰ 物江賢司（1984）「子どもの生活意欲・学習意欲を高めるために—共働き家庭の親の課題—」第 107 号

⁸¹ 依田武子（1975）「全校でとりくんだ夏休みの学童保育」第 8 号

解・協力を求めるのではなく、積極的に働きかけ、相互関係を築くことを意識してきたと言えるだろう⁸²。たけやまクラブ（1985）では「学童保育から学校への連絡だけでなく、学校から学童保育の連絡をもらうように」、「日常的な連絡」を取り合うことで、相互に理解し合っている実践が述べられている⁸³。また、下浦忠治（1985）も「学校とクラブの生活を伝えるひとつの方法として通信」のやりとりを通して、学校と学童保育と家庭とがつながり合っていく必要性を指摘している⁸⁴。

（３）学童保育における学習指導

上述の通り、学童保育では、学校教育とのかかわり合いから、子どもたちがそこから解放されることや逃避することに学童保育の意味を見出しつつ、学校にその意味を理解してもらうために積極的にかかわる姿勢を示してきた。しかし、日常的に学校とのかかわり合いがある以上、学童保育には学校で生じた問題が持ち込まれることも多い。ここで取り上げる宿題などの学習もその一つである。学童保育によっては、「学校の学習の理解と修得の遅れている子には、その子の成長にとって欠かせない基礎能力の保障」を行うことも学童保育として考えなければならない問題とされているところもあった⁸⁵。このような学童保育での学習指導について、武藤紀子（1978）は、以下のように述べている⁸⁶。

放課後、子どもたちは、勉強から解放されて、のんびりと思う存分遊びに熱中出来ることが一番うれしいようです。しかし、現実には、小学校の低学年でも毎日のように宿題が出され、学校教育の問題が即学童保育に持ちこまれてきます。またおかあさん方からも、「家に帰ると疲れてしまって、宿題をさせるのが大変です。なんとか学童保育でやらせていただけませんか」などとよく言われます。そこで、私たち指導員

⁸² 学校と学童保育の連携については、以下の特集論文がある。北浦和代（1994）「働く親野共同の子育てを支えながら」第 225 号、佐々木六郎（1977）「手をつなぐ学童保育と小学校」第 25 号、美見昭光（1985）「働きながら子育てに責任をもつ親たち—すべての学童保育に父母会を、すべての親は父母顔に—」第 117 号、松村譲（1985）「先生ともいっしょに育てたい」、大田堯（1982）「生まれ出るものは生きる力をもつ」第 80 号

⁸³ たけやまクラブ（1985）「実務連絡を大切に」第 118 号

⁸⁴ 下浦忠治（1985）「クラブの生活を通信で伝えながら」第 118 号

⁸⁵ 滝野治（1977）「学童保育での夏休みの勉強」第 23 号

⁸⁶ 武藤紀子（1978）「楽しい諸活動と宿題の両立はたいへん」第 39 号

は、現施設と保育状況の中で大きな悩みをかかえてしまいます。（武藤 1978）

このような新入生の親からの要望について、「その原因は、いまの学校教育の内容がむつかしいうえに盛りだくさんすぎるところにある」と指摘する豊丹生信明（1976）は、「学童保育は、現行の小学校の準備教育の場であってはなりません。むしろ、学校教育に欠けている生活のなかでの活動をとおして子どもの発達をうながす役割をになって」いる場であると指摘している⁸⁷。同様に、伊藤一（1980）や坂元忠光（1980）も、「学童保育を学校の延長線上の過程」におくことや、「学童保育が学校や塾のテスト教育の点数をただあげるだけの補習の場になってしまう」事態が生じることを問題視している⁸⁸。このように、宿題などの学習指導が常態化する中で、学校教育の補完的機能として学童保育が意味づけられることについては、懐疑的な意見が多数見られた。

しかし、学校教育との関係から生じる「学童保育の生活の中での宿題」という問題は、現実的にはそのことを批判するだけで解決するものではなく、また、直接かかわる指導員にはさまざまな葛藤を生じさせるものでもあった。例えば、平塚夕子（1995）や竹中れい子（1992）は、「学童保育の生活の中での宿題」に対して指導員としてかかわることで感じた葛藤を以下のよう語っている⁸⁹。

仕事を持ち忙しい親たちにかわって、結果として済ませることだけでいいのか、しかし宿題を通して見えてくる、一人ひとりの勉強の悩みを放っておいていいものなのか。生活の中で、宿題をやる場所と時間を保障するだけでは、何も解決しない矛盾。だからと言って遅れている子どもに、とことんつきあうと、生活がまわっていかない、ほかの子を我慢させるという現実、宿題を終わらせようという解決だけにとどまらなくなってしまう。（平塚 1995）

忙しく詰め込まれなければならない子どもたちをみると、学童保育くらいは、学校的学力なんてまったく関係なくゆったりさせてあげたい、自然成長でもいいのではない

⁸⁷ 豊丹生信明（1976）「担任教師からみた一年生—親・教師にのぞむこと—」第12号

⁸⁸ 伊藤一（1980）「家庭学習を生活の中に」第58号、坂元忠光（1980）「能力・学力の発達と家庭生活」第58号

⁸⁹ 平塚夕子（1995）上掲、竹中れい子（1992）「一人で悩む親をなくしたい」第205号

かとも思っていますが、現実にはこれだけ激しくなっている学力競争—このままではいけないと、子どもに関わっている者が子どもの立場にたってもっともっと声を大きくしていかなければ—に親も不安ななかで学童保育だけ学校的学力を無視もできないと思います。学童保育での学力を考えると、「宿題をやれば、作文を書けば」それでいいというものではないと思います。（竹中 1992）

「『学校学力』からの圧迫」は、学童保育運動の中で常に悩みの種とされてきた⁹⁰。このような指導員の葛藤は、現実問題として生じている子どもの学力差に対して、学童保育がどのように向き合うのかについての葛藤である。つまり、学校とのかかわり合いの中で形成されてきた学童保育の意味の揺らぎであると捉えられる。

また、以上のような実態としての学習指導を通して学童保育がどのような姿勢をとるのかという問題とは別にしても、学童保育は常に「学校学力」との関係から自らを意味づけてきたことが、特集論文から理解できる。例えば、高梨俊博（1980）は、「学童保育は、その位置づけから見ても、学校教育で学んだ科学的知識を生活—遊び、労働、文化活動、自治活動など—を通じて、より確かなものにしていく場である」と指摘している⁹¹。『日本の学童はいく』の編集部（1985）も、学童保育が「『生活づくり』のなかで、子どもが人間として発達していくための諸能力を、実際の生活を通して身につけさせようと指導」することと「教科の指導などを通して人間として育つよう指導する学校教育とちがいはありますが、そのなかには共通する課題もいくつかある」と指摘している⁹²。また、学童保育の活動が学校教育に対して与える影響力という点から、学校との関係を積極的に位置づけ、学童保育の意味形成をしている論稿も見られた。例えば、小木夕子（1974）は、実践経験の中から「学童の子一人一人の学童の中でのさまざまな生活体験こそ、学校生活の中に生かせる、エネルギー源になる」と指摘している⁹³。また、坂本満枝（1974）は、自身の息子が4年生になって学童保育の活動に夢中になる過程で「そのほとばしるエネルギーが、学級活動や学習面へ、そして読書の領域の拡大へと、次第に自立

⁹⁰ 齋藤浩志（1992）「生きる力と学力のかかわり」第 205 号

⁹¹ 高梨俊博（1980）「学童保育の学習活動—指導員から家庭にのぞむこと—」第 58 号、他にも、近藤薫樹（1977）「就学の前と後—一年生四月の学童保育に臨む—」第 20 号、武藤紀子（1978）同上、秋葉英則（1979）「生活の中で発達をとらえる」第 42 号、前田典夫（1979）「親と子にのぞむもの」第 45 号、酒匂一雄（1979）「子どもの教育と放課後の生活—家庭・学童保育・地域そして学校の関連—」第 52 号

⁹² 編集部（1985）「学童保育が学校に求めているもの」第 118 号

⁹³ 小木夕子（1974）上掲

的、能動的な形をとってあらわれた」様子について言及している⁹⁴。このように、子どもの生活や指導員の実践において日常的な関係が避けられない学校教育だからこそ、法的位置づけが不明確であった学童保育の意味形成にとっては非常に重要な共通化と差異化の対象であったと考えられる。

（４）学校施設利用型学童保育のメリット・デメリット

最後に、学校との関係において外すことができないものとして、学校施設の利用に伴う学童保育と学校とのせめぎ合いを挙げたい。現在、学校施設内で実施している学童保育数は、学童保育全体の半数を占め、そのうち最も多い開設場所が余裕教室である。1997年の法制化以前においても、1996年の文部省留守家庭児童会育成補助事業の影響や施設確保の困難さ、少子化などの理由から、学校施設内・余裕教室の活用が多かった。学校施設の利用にあたっては、現在同様、それぞれの施設でメリット・デメリットが挙げられていた。以下の引用は、『日本の学童はいく』の編集部（1995）が整理したメリット・デメリットである⁹⁵。

学校は、子どもたちの生活圏に必ずあります。広い校庭があり、校舎は頑丈に安全に造られています。近所への騒音問題も比較的少なく、学童保育に帰ってくる時の事故等の心配がなく安全です。下校に要する時間も省かれます。／指導員が、学校での子どもの姿を日常的に見ることができ、学童保育のことを理解してもらったり、学校の先生との連絡が取れやすくなった、学校にあることで社会的な信頼度が高まった、という声も聞かれます。／一方、心配・不安の声もあります。先に述べたように、学童保育の生活の場としての条件整備が不十分な場合も多いことです。教職員の目が間近にあり、放課後の解放感やのびのびとした生活を保障できるのか、学校教育の管理が強まっておりいっそう気になる、という声もあります。（編集部 1995）

このように、学校施設の活用のメリットやデメリットは、日常的な学校とのかかわり合いに反映される学校から学童保育に対する理解がどのようなものであるのかということを前提と

⁹⁴ 坂本満枝（1974）上掲

⁹⁵ 編集部（1995）「学校施設利用の実態とわたしたちの課題」第 239 号

している。確かに、民家などでの共同運営に比べると「周囲の苦情や立ち退きを気にしなくてすむ」というメリットがある⁹⁶しかし、学校施設を利用することにより、学校の規範に縛られてしまうことはデメリットとして挙げられていた。熊井清子（1995）は、「学校施設の中に学童保育の生活があるということで、学校のルールと学童保育のルールを一致させていかなければ、子どもたちは戸惑うことに」なると指摘している⁹⁷。また、桂川静香・三成奈賀子（1995）も「学校の決まりが押しつけられ」、子どもたちが自由でのびのびした生活を送ることが困難なことを指摘している⁹⁸。このように、学校施設の利用に際して発せられる意見からも、学童保育は、自由でのびのびとした生活がある場として意味形成されてきたと考えられる。

第5項 児童館との関係から描き出される〈学童保育〉という意味

（1）「生活の拠点」としての施設設備

「児童館と学童保育の問題は、学童保育運動のなかでは、そのはじめのころから主要な、しかも極めて現実的な課題のひとつだった」という野中（1983）の指摘のように両者の関係は歴史的・政策的にも重要な問題である。1970年代後半から1980年代前半は、二つの留守家庭児童対策が混在している状態であった。1976年には都市児童健全育成事業によって単独で学童保育を行うための補助事業が設定され、また、1978年には「児童館の設置運営要綱」において児童館の中で留守家庭児童対策を行う趣旨が示された。一方、1970年代～1980年代は児童館施策の見直しとその補助金の抑制がなされた転換期でもあった。1986年には都市児童健全育成事業を含めた健全育成に関する補助金が一本化され施策上の序列化がなされた結果、児童館での留守家庭児童対策が優位に示されるようになった。最終的に、1991年の厚生省児童家庭局長通知「放課後児童対策事業の実施について」においてこれまでの児童館と学童保育の関係が改められ、「留守家庭児童対策を行う施設のひとつ」として児童館が位置づけ直された。児童館と学童保育の「一元化・一体化」の問題に関して、多様な立場（研究者、児童館・学童保育実践者）の論者による論考集がある。ここで川島（1998）は、各論者の児童館と学童保育の「併設」や「一元化・一体化」の動きの中で学童保育は児童館と差異化され、その独自性が意味づ

⁹⁶ 若山克（1995）「余裕教室借用がようやく実現」第239号

⁹⁷ 熊井清子（1995）「六か月更新で教室利用—話しあいを重ねて—」第239号

⁹⁸ 桂川静香・三成奈賀子（1995）「学童保育の生活や事情も伝えることを大切に」第239号

けられてきたと考えられる。

まず、児童館併設型学童保育拡大前に認識された学童保育と児童館の差異として、「生活の拠点」としての機能を備えた施設設備の必要性が挙げられる。例えば、広島市学童保育連絡協議会の青木圭介（1985）は「児童館での学童保育で、まず問題となるのが専用室のこと」であると述べている⁹⁹。金沢市児童館内学童クラブの中田久（1985）も児童館内に移動した際に「設備面において、ロッカーや水飲みや手洗い場、炊事場などこれまでの保育に欠かせなかったものが整っておらず、その都度話しあって解決しなければ」ならなかったと述べている¹⁰⁰。これらの点について編集部（1995）は「学童保育の施設が単なる遊び場でなく、生活の場であり、子どもの生活の拠点として確保され」るために「学童保育の施設は、子どもたちの生活の場にふさわしい内容を備えた学童保育専用の館または部屋であること」を学童保育に必要とされる要件の一つとして挙げている¹⁰¹。つまり、施設設備を確保することは「生活の拠点」としての学童保育の最低条件であったと推察される。

また、一般児童とのかかわり合いから「おやつ」をどうするかということも問題とされた¹⁰²。当初はおやつを出していたが「一般児童はもらえないのに…」という苦情から悩まされる事例も多かったという¹⁰³。愛知県西尾児童育成クラブの稲垣利伸（1988）は、おやつの問題について以下のように述べている¹⁰⁴。

児童館に移って最初の問題は、お弁当とオヤツでした。いままで共同運営の時は、お弁当やオヤツは楽しみの時間でした。みんなで、にぎやかにつくったり食べたりのひと時でした。ところが児童館に移ってからは、職員が部屋のカーテンを閉めて食べさせるのです。学校からの帰り時間が遅くなった時は、事務室で食べたこともあったようです。オヤツも、紙袋に入れてもらい外で食べるよう指導されました。（稲垣 1988：下線部筆者）

このように、学童保育での「オヤツ」や「お弁当」の存在も生活における楽しみのひと時として重要な存在であると認識されていたことがわかる。

⁹⁹ 青木圭介（1985）「それぞれの独自活動と共同活動のかかわりが困難」第 124 号

¹⁰⁰ 中田久（1985）「二人の厚生員が児童館と学童保育を兼任」第 124 号

¹⁰¹ 編集部（1995）「児童館と学童保育のかかわり」第 244 号

¹⁰² 中田久（1985）前掲

¹⁰³ 保坂誠（1988）「児童館から再び共同保育」第 151 号

¹⁰⁴ 稲垣利信（1988）「児童館の中に移った学童保育」第 151 号

（２）学童保育の保護機能

つぎに、児童館併設型学童保育拡大前に認識された学童保育と児童館の差異として、学童保育の保護機能が挙げられる。埼玉県富士見市立関沢児童館の児童館職員である山崎茂（1980）は、児童館には「子どもの放課後の拠点（たまり場）、あそび場、仲間をつくる場としての機能」があるのに対して、「学童保育は、そのおかれている立場（両親共働き、低学年児童）からどうしても放課後の一定時間、生活する場が必要」であり「しかも低学年児童」を主に対象とすることから「学童保育の独自性である保護機能こそが、児童館にない、どうしてもゆずることのできないもの」であると述べている¹⁰⁵。また、川合章（1983）も、以下のように「学童保育が家庭の機能の一部を代替する点」をもって、それが「学童保育の活動に、児童館のそれとはちがった彩りを与えている」と言及している¹⁰⁶。

学童保育は、主として共働きの家庭の、一定の年齢段階までの、きまった子どもたちを対象とし、放課後毎日開かれ、家庭の機能の一部を代替します。これに対し児童館は、ひろく地域の子どもたち（法的には十八歳まで）を対象とし、休館日を除いて毎日開かれ家庭をベースに子どもたちが集まってきます。したがって両者のちがいの中心は、学童保育が、児童福祉法でいう「保育に欠ける」子どもたちを「保護者の委託」でうけいれ、とうぜん特定の子どもたちを集団に指導しているのに対し、児童館は、児童館職員がよくいうように不特定多数の子どもを、何時でも誰でもうけいれることを求めている点にあります。（川合 1983：下線部筆者）

また、東京都学童保育連絡協議会の伊藤秀則（1986）は、「児童館・学童保育の一体化に関する問題」は「職員配置や事業運営を一体化し、学童保育の保護機能を失わせる」ことであると述べている¹⁰⁷。つまり、児童館との「併設」や「一元化・一体化」によって失われる危機感から、学童保育の保護機能という意味がより明確化されたと推察される。

¹⁰⁵ 山崎茂（1980）「子どもの放課後の生活と児童館—その役割と機能について—」全国学童保育連絡協議会編『日本の学童ほいく』第 63 号

¹⁰⁶ 川合章（1983）「子どもの発達と地域—学童保育と児童館—」第 96 号。以下の引用も同様。

¹⁰⁷ 伊藤秀則（1986）「東京の児童館施策の動向」第 134 号

（３）拡張による子どもの放課後の遊び場という共通性

一方、児童館併設型学童保育拡大前に認識された児童館と学童保育の共通性には「地域の児童の放課後の遊び場という側面」がある¹⁰⁸。上述の通り保護機能を尊重する一方、児童館を利用すること（あるいは児童館併設型学童保育であること）は優位性としても認識されていた。「施設がひろかったり、さまざまな活動にふれられたり、友だちとも広範囲につきあえ、子どもの要求にこたえられるから、いろいろな理由」が挙げられているが、それらは主に放課後の遊び・遊び場・遊び仲間の拡張という点に集約できる。

例えば、難波正二（1977）は「児童館は、カギッ子も、一般の子どもたちと共に、利用することで、放課後の生活を充実させること」ができる場所であると捉えている¹⁰⁹。また、土浦市天川学童保育の指導員である新井公子（1977）は、「いつも同じ仲間だけでなく、他の子どもたちと一緒に“何かが出来る”」ことを「児童館利用の大きな利点」であるとし¹¹⁰、そのため児童館併設型学童保育では「学童保育の子がクラスの子と遊びたいといって、学童保育に来たがらない」という問題の解決にもつながっていたという¹¹¹。さらに、東京都東日暮里児童館の沢田陽菜子（1977）は、児童館職員とのかかわり合いによってさまざまな視点から子どもをとらえることが可能になったことを以下のように述べている¹¹²。

私たちは、クラブ室の中での子ども達の様子しか、なかなかみられないのですが、児童館に出ていった子ども達が地域に住む他の子どもと、どのようにかかわっているか、児童館の指導員を通して知ることができます。・・・（中略）・・・学童保育にとって、児童館は、子どもたちの多面的利用と、多くの職員とのかかわりの良さを生みだしていると思っています。（沢田 1977：下線部筆者）

また沢田は、指導員は「クラブを出ていった後の子ども達の生活」までも視野に入れており、

¹⁰⁸ 編集部（1988）「児童館とのかかわりを考える」第 151 号，編集部（1995）前掲

¹⁰⁹ 難波正二（1977）「民間社会福祉施設内に児童館を」第 27 号

¹¹⁰ 新井公子（1977）「天川学童保育と児童館」第 27 号

¹¹¹ 編集部（1982）「ルポ東京の児童館―併設の現状を考えるために」第 86 号

¹¹² 東京都東日暮里児童館・沢田陽菜子（1977）「学童保育の子どもたちと児童館」第 27 号。以下の引用も同様。

「子どもの活動範囲を広げて、クラブ卒業後もスムーズに地域にとけこめるように、そして、その中で生活の拠点を見つけられるように」、「積極的に児童館の活動の中に子ども達を参加させ、地域の子子ども達との接触を持たせて」いるという。つまり、学童保育において児童館を利用すること（あるいは児童館併設型学童保育であること）は、子どもの放課後の遊び場の空間的な拡張と子どもの将来的な生活を含めた時間軸における地域への拡張という2点において、優位であると認識されていた。このような空間的・時間的な拡張が容易であったのは、学童保育が子どもの放課後の遊び場として児童館と共通する意味を有していたからであると推察される。

（４）共通の課題としての地域における生活の共同性の回復

また、「子どもたちどうしの、大人と子供の直接の共同性を、地域、家庭で回復する」ことが児童館と学童保育の共通の課題として認識されていた¹¹³。なぜなら、学童保育は「まだまだ指導員の働きかけの弱さから、子育ての拠点となっているとは決して言いきれ」ない状況であり¹¹⁴、一方で「不特定多数の子子どもが対象だといわれる」¹¹⁵児童館は「無料のカルチャーセンター」¹¹⁶として認識される傾向があったためである。川合章（1983）は、児童館と学童保育の成立条件や活動内容の差異を認識しつつ、その目指すべき方向性が共通であることについて以下のように述べている¹¹⁷。

「生き生きとした放課後」の実現をめざす学童保育のとりくみもそのひとつです。学童保育以外の児童館、子ども会・少年団、おやこ劇場、おやこ映画等のとりくみも、同じ方向をむいたものです。これらはそれぞれ成立の条件がちがったり、活動の内容にちがいがあつたりしますが、失われつつある生活の共同性を地域で回復し、そのことによって、地域の形成力（教育力）の一翼をにない、そのことを通じて地域の形成力を高めることを共通の課題としている、といってよいでしょう。（川合 1983：下線部筆者）

¹¹³ 川合章（1983）前掲

¹¹⁴ 豊倉和美（1988）前掲

¹¹⁵ 川合章（1983）前掲

¹¹⁶ 豊倉和美（1988）前掲

¹¹⁷ 川合章（1983）前掲

このように、児童館も学童保育も地域における生活の共同性の回復という点においてまだまだ十分に機能しておらず、両者は共通の課題を抱えていたことがわかる。

（５）児童館併設型学童保育拡大後に認識された児童館と学童保育の差異

上述の通り、1970年代から1980年代は児童館と学童保育の関係における転換期であった。編集部（1983）は「特定の地域の問題にとどまっていた」「児童館と学童保育のかかわり」が「ここ数年の間〔＝1970年代後半から1980年代前半〕に全国各地でこのことがとりあげられ、問題にされるという状況が現れてきました。学童保育運動にとってこの児童館のことは文字どおり“現実にはさけてとおることのできない”問題となっています。」と述べている¹¹⁸。児童館併設型学童保育が各地で増加し現実的な問題となる中で、学童保育と児童館は多様な実践を繰り返しながら新たな差異を認識してきたと考える。

まず、「集団性」や「子ども集団の組織化」という学童保育の意味が「閉鎖性」として再認識されたことについてである。児童館併設型学童保育の拡大前から学童保育は児童館との関係において「集団性」や「子ども集団の組織化」と意味づけられていた。例えば、田所布佐子（1975）は児童館と学童保育における子ども集団について、その実践を通して児童館は「バラバラな状態」であり、学童保育は「異年齢で毎日一定の目標をもって集団をつくっている」状態であると差異化している¹¹⁹。

児童館に来る子どもたちはそれぞれの室で自由に遊び、作り、時にはケンカもし……。本を借りるだけで帰ってしまう子、おやつを持って来て閉館までいる子、塾の待ち合わせ場所にしている子などさまざま。みているとほとんどが同じ学年、同じクラスの友達で、一緒に来た友だち以外とは遊ばない。学童保育の子どもたちが、異年齢で、毎日一定の目標をもって集団をつくっているのと比べると、バラバラな状態になっている。（田所1975）

川合章（1983）も「学童保育の場合、特定の子どもを対象としますから、集団として組織化し、持続的で計画的に子どもたちの活動を指導する」と「組織化」を差異として認識している

¹¹⁸ 編集部（1983）「児童館のなかの留守家庭の子どもたち」第96号。なお、〔 〕内の記述は筆者によるものである。

¹¹⁹ 田所布佐子（1975）「サマーグループと館内合宿」第8号。以下の引用も同様。

しかし、児童館併設型学童保育が拡大するにつれて学童保育の「集団性」や「子ども集団の組織化」という意味は、学童保育の「閉鎖性」として再認識されていった。例えば、児童館内学童保育での実践において「『学童保育の子どもは仲間意識が強く、館の方へ出ていっても団体行動するんですよ』『学校の友達と遊びたい、といっている、児童館内にいると、学童保育の子同士くっついてます』——と」いった施設関係者の語りがある¹²¹。また、『日本の学童ほいく』の編集部も児童館と学童保育の関係について、当時は「『留守家庭の子どもだけ集めるのは閉鎖的で好ましくない』などの意見もあった」と振り返っている¹²²。敷衍すれば、児童館併設型学童保育における実践を通して学童保育の「集団性」や「子ども集団の組織化」という意味は児童館側から「閉鎖性」として再認識された。また、学童保育の「閉鎖性」は学童保育関係者自身によっても自覚されていたことがわかる。

いま一つは、学童保育固有の「生活リズム」についてである。1986年頃より留守家庭児童を対象とする児童館という位置づけが優位になったため、児童館と学童保育の対象児童が類似し、保護機能という意味のみで学童保育の独自性を表現することが困難となった。そのため、「生活リズム」という観点から学童保育と児童館の差異を認識しようという動きがみられる。

例えば、東京都品川区滝王子学童クラブの豊倉和美（1988）は、学童保育の実践について「そうじ・おやつ・飼育活動などの日常活動で生活リズムをつくりながら、おまつりやキャンプ、センターとの合同行事を通して、他の班やセンター来館児とのかかわりを持ちながら、自主的集団活動のベースとなる」ことの必要性を言及している¹²³。また、青木圭介（1985）は児童館に併設することでそれぞれ固有の活動リズムを尊重しながらかかわり合うことになるため、困難が生じることについて以下のように述べている¹²⁴。

児童館の事業と学童保育の運営において一段と工夫が必要なことは、二つの機能のそれぞれがもつ固有の活動リズムを保証することです。児童館活動は、クラブ活動も若干行われますが、オセロ大会・卓球大会などの行事や七夕まつり・クリスマス会などの季節行事が主となっています。これに学童保育の子どもたちや指導員がどうかかわるかという問題が

¹²⁰ 川合章（1983）前掲

¹²¹ 編集部（1982）前掲

¹²² 編集部（1995）前掲

¹²³ 豊倉和美（1988）「児童館・学童保育の役割を守る運動を」第151号

¹²⁴ 青木圭介（1985）前掲

あります。（青木 1985）

また、このような「生活リズム」を構成するために指導員が提示する「生活過程」を西山寿一（1982）は「流れ」と呼んでいる¹²⁵。「児童館併設の場合、学童保育の流れのなかにさまざまな児童館行事が顔を出」す。「児童館行事で、子どもの参画を最大限保障しながらも、学童保育独自の『流れ』に支障がある場合、（中略）参画させない場合」もある。つまり、児童館併設型の学童保育において直接的に児童館の影響を受けることを避けるために、「生活リズム」という観点から、学童保育固有の「流れ」が差異化されたと考えられる。

以上のように、学童保育は児童館と併設されることで「子どもの放課後の遊び場」という共通性があると認識され、また「地域社会における生活の共同性の回復」を課題としている点でも共通しているととらえられていることが明らかになった。一方、学童保育は、「生活の拠点」としての施設設備、「保護機能」，「集団性」，「閉鎖性」，生活リズムを構成する「流れ」という観点から児童館と差異化されていることが明らかになった。

第3節 考察

第1項 外部要因との関係から描き出される〈学童保育〉という意味

放課後子どもプランの一事業である放課後児童クラブは、「市民と行政とのせめぎあいのなかで、各自治体の中で制度化を実現させてきた経緯がある。そのため、運営主体から運営方式まで、各地域によって多様な形態があり、法制化及びその後のさまざまな放課後政策は学童保育の実態をより一層多元化している」ことが課題とされてきた（李 2009：110 頁）。それゆえ、放課後児童クラブがどのような場であるかは、それが語られる時代や状況、背景によってさまざまであり、これまでの研究では、「それぞれの自治体に即して考える必要がある」と捉えられてきた（同上）。

しかし、放課後子どもプランを対象として、子どもの放課後の制度化とそのマネジメントの課題を明らかにするためには、子どもの放課後対策を総体的に論じる必要がある。その際、連携・一体化の対象となる文部科学省と厚生労働省の関係は、そのまま自治体教育行政と福祉行

¹²⁵ 西山寿一（1982）『『児童館併設』の学童保育—その職務分担と子どもの見方—』第 86 号。以下の引用も同様

政、放課後子ども教室と放課後児童クラブと位置付けられる。しかし、放課後児童クラブは、各自治体における学童保育所の形成過程において、教育であり、保育であり、福祉であるとして、さまざまに意味づけられてきた。特に、本章では、放課後児童健全育成事業として法制化される以前の学童保育所が、『日本の学童はいく』においてどのような場として意味づけられてきたのかを分析することを通して、〈学童保育〉という意味に迫ろうと試みた。その結果、下記のように外部要因との関係から描き出される〈学童保育〉という意味の多元性が確認できた。

まず、特集テーマの分析から、学童保育所に関する特集は、その外部要因（法・制度、地域、学校、塾、自治体、家庭生活、子育て、放課後、児童館、全児童対策事業、放課後子どもプラン）にかかわるものと学童保育所そのものに関するもの（学童保育施設の実態に関するもの、学童保育施設の構成員に関するもの、学童保育づくり運動に関するもの）から特集が組まれていることが整理できた。特に、外部要因には「地域」や「子育て」、「家庭生活」、「学校」、「児童館」などが多く取りあげられていた。これらをもとに、「家庭生活」、「学習塾」、「学校」、「児童館」の外部要因とのかかわり合いにおける共通性と差異性に着目し、放課後児童健全育成事業として法制化される以前の学童保育所が『日本の学童はいく』においてどのような場として意味づけられてきたのかを明らかにしたのが表4－13である。以下、表4－13に沿って、それぞれの外部要因との関係を共通性、差異性、かかわり合いの視点から簡単に整理する。

表 4－13 外部要因と学童保育の共通性・差異性・かかわり合い

	共通性	差異性	かかわり
家庭	<ul style="list-style-type: none"> ・家庭の教育性 ・基本的生活習慣の育成 ・労働とその責任 	<ul style="list-style-type: none"> ・異年齢集団での遊び場 ・豊富な体験活動ができる場 	<ul style="list-style-type: none"> ・家庭において失われつつある教育性の保障 ・家庭の代替ではない
学習塾	<ul style="list-style-type: none"> ・放課後の居場所 	<ul style="list-style-type: none"> ・異年齢集団での遊び場 ・成長、発達を意図した活動の場 	<ul style="list-style-type: none"> ・学習塾と同列視 ・学習習慣の形成 ・学習塾に通うことと、継続した集団生活とのかかわり合い ・親の悩み(学習塾・習い事)に応えることも学童保育の役割
学校	<ul style="list-style-type: none"> ・子どもの生活の場の一部 ・人間形成の場 	<ul style="list-style-type: none"> ・自由で、主体的な生活集団 ・異年齢集団での遊び ・創造的な生活体験 ・開放感、ほっとする場 ・生活学習の場 	<ul style="list-style-type: none"> ・学校と学童保育路の連携 ・学習習慣の形成 ・学校的学習と学童保育での学習の相補関係 ・学校施設利用
児童館	<ul style="list-style-type: none"> ・放課後の遊び場 	<ul style="list-style-type: none"> ・継続性のある一定の目標や集団 ・継続性のある生活の流れ ・子どものおかれている立場(両親共働き、低学年児童)による保護機能 ・家庭の機能の一部代替 	<ul style="list-style-type: none"> ・併設型、一元化の問題

第一に、学童保育所は、失われつつある「家庭の教育性」を保障する場として考えられてきた。そのため、家庭で日常的に行われるしつけなどの「基本的生活習慣の育成」や家事分担などの「労働」、それに伴う「責任」などが学童保育所の活動における共通性として捉えられていた。また、一人っ子・父子・母子家庭の増加に伴い、学童保育所には家庭ではできないような「異年齢集団での遊びの場」や「豊富な体験活動ができる場」という意味づけがなされていた。

第二に、学童保育所は学習塾と同列視されるとともに、学童保育所を退所する子どもの存在が取り上げられることで、そこに「放課後の居場所」としての共通性が見出されていた。一方で、学習塾のようなたまり場では、「異年齢集団での遊び」や「成長・発達を意図した活動」などは期待できないことから、学童保育所と差異化されていた。しかし、学習塾や習い事に通わせたいという親の悩みに応えることも学童保育所の役割と考えられていたため、学童保育所では、「学習習慣の形成」を意識したり、「継続した集団生活」を維持できる範囲で学習塾・習い事へ通うことを容認しようとする姿が確認できた。

第三に、競争主義・管理主義的という学校に対する認識から、学童保育所はそこから解放され、「ホッとする場」としてとらえられていた。そのため、学童保育所は、子どもの「自由で、主体的な生活集団」や「異年齢集団での遊び」、「創造的な生活体験」などが保障される場として差異化されていた。だが一方で、「学校と学童保育の連携」の必要性が考えられているため、両者とも「子どもの生活の場の一部」であり、「人間形成の場」としての共通性が見出されていることも読み取れた。また、学習塾と同様に「学習習慣の形成」が意識されていたことも確認できた。なおその際、学校的な学習と学童保育所での学習との相補関係から、学童保育所は「生活学習の場」として差異化されていた。さらに、学校施設使用においても、学校のルールによる開放感の喪失などが問題視されていることがわかった。

第四に、児童館とのかかわり合いは刊行初期からたびたび問題とされ、そこでは「放課後の遊びの場」という共通の意味が見出されていた。しかし、学童保育所に通う子どもには、その置かれた立場（両親共働き、低学年児童）から「保護機能」や「家庭の機能の一部代替」が求められていた。また、学童保育所には「継続性のある一定の目標や集団」が存在すると捉えられていたため、とりわけ、児童館併設型では学童保育特有の生活の流れを維持することが必要とされていた。したがって、学童保育所は児童館との差異化から「保護機能」、「家庭の機能の一部代替」、「継続性のある一定の目標や集団」、「継続性のある生活の『流れ』」などの意味づけがなされてきた。

以上のように、学童保育所はそれぞれの外部要因との共通性や差異が見出される中で、さまざまに意味づけがなされてきたことが確認できる。ここで、大谷（2010）の指摘に立ちかえるならば、学童保育所の固有性や独自性を表すために度々使用されてきた生活の場という概念はどのようなものと言えるのだろうか。『日本の学童はいく』の分析に基づいて考えると、それぞれの外部要因とのかかわり、その対象と共通化や差異化をはかることで、意味形成がなされてきた学童保育所は、かかわり合い、比較される外部要因によって、どのような生活の場を実践しようとしてきたのか、いかなる生活の場となっているのかは異なるものであることが理解できる。つまり、学童保育関係者によって度々使用される生活の場という学童保育所の独自性や固有性を表す言葉には、異なる外部要因とのかかわり合いにおいて見出されるさまざまな〈学童保育〉という意味が包摂されていると考えられる。

第2項 〈学童保育〉という意味が内包する矛盾

第1項では、『日本の学童はいく』の分析結果を整理するとともに、4つの外部要因との関係から描き出される〈学童保育〉という意味を整理した。表4-13に表されているものは、異なる外部要因とのかかわりあいによって見出された共通性や差異の総体である〈学童保育〉という意味である。本章での分析は、4つの外部要因に限定したものであるとともに、『日本の学童はいく』という言説に対象を絞ったものであるものの、表4-13からは、生活の場という学童保育所の独自性や固有性を表現する概念が持つ〈意味〉の多元性を確認することが可能である。ここでは、表4-13の随所に確認できる一見すると矛盾する関係について、学校と児童館の差異性の項目に着目して、その内容の違いを確認する。

まず、学校とのかかわり合いでは、学童保育所は「自由で、主体的な生活集団」や「異年齢集団での遊び」、「創造的な生活体験」、「開放感、ホッとする場」、「生活学習の場」というように、子どもにとって主体的で開放的な意味づけがなされていることが読み取れる。これは、学校教育に対して管理的な認識をしていることとの対比として形成された〈意味〉であった。一方、児童館とのかかわり合いでは、「継続性のある一定の目標や集団」や「継続性のある生活の『流れ』」、「子どもの置かれている立場（両親共働き、低学年児童）による保護機能」、「家庭の機能の一部代替」というように、指導的・保護管理的な意味づけがなされていることが読み取れる。これは、児童館の持つ不特定多数の子どもの自由や開放感という〈意味〉との対比として形成された〈意味〉であった。これらの相反する学童保育所の〈意味〉は、同

時期に形成されたものである。つまり、1970年代～1990年代にかけて、学童保育所は、「主体的・開放的」であるとともに「指導的・保護管理的」であるというアンビヴァレントな〈意味〉を内包するものであったと考えられる。このようなこのようなアンビヴァレンスこそ、学童保育所の意味形成の特徴であり、それゆえ、放課後児童クラブを総体的に語りづらくさせているのではないだろうか。

第3項 〈学童保育〉という意味の多元性

以上より、法制化以前の学童保育所は、さまざまな外部要因との関係から、互いにアンビヴァレントな〈意味〉を内包するものとして実践が蓄積されてきたため、各自治体による制度的実態とともに意味の次元からも多元的であることを踏まえなければならないと言えるだろう。このことを踏まえて、放課後子どもプランにおける連携課題を再確認すると、それは単に各自治体の担当行政による施策運営上の連携課題に留まるものではないことが推察される。放課後子ども教室が有する教育性という〈意味〉に対して、放課後児童クラブの〈意味〉は所管にかかわらず多元的である。そのため、所管にとらわれない現場の実態としての連携の内実に迫るためには、【各施設による放課後支援組織の運営＝施設レベル】や【各指導員による実践の展開＝実践レベル】の視点から放課後子どもプランの連携課題に迫る必要があるだろう。そこで、第5～8章では、放課後児童クラブの多元性を前提として、放課後子ども教室と放課後児童クラブの連携課題について、自治体の方針と現場の実態の各々の視点から迫りつつ、事例分析を通してその関連を検討していく。

第5章 放課後子どもプランの実施状況

第1節 研究目的、研究対象と方法

第4章では、放課後子どもプランの事業の一つである放課後児童クラブの〈意味〉の多元性を明らかにした。第5章から第8章では、このことを踏まえた上で、放課後子どもプランの連携・一体化の実態と課題の解明に迫りたい。そこで、まず第5章では、全国の市区町村の事業担当者を対象に行った質問紙調査の結果をもとに、放課後子どもプランの実施状況を明らかにする。

これまで論じてきたように、放課後子どもプランにおいては自治体による既存の施策とのさまざまなミスマッチが生じている等の課題が指摘されてきた（森下・松浦 2011）。これらの課題の背景には、①我が国における放課後支援の理念の不在や、②縦割り行政による壁などの要因が存在していることが考えられる。また、第4章で明らかにしたように、放課後児童クラブは、さまざまな〈学童保育〉という意味を内包した事業であり、その実態は自治体によってさまざまであるため、異なる事業間での放課後支援実践における機能の輻輳性も推察される。

また、放課後子どもプランの取り組みにおいては、一体化ではなく連携であれば、放課後児童クラブの機能が保たれた上で、両事業の活動がより豊かになる可能性を持っていると期待されている側面がある（松本・中山 2012）。しかし、放課後子どもプランにおける施策運用状況を対象とした先行研究は、2007年に文部科学省委託調査として実施された財団法人日本システム開発研究所による調査¹²⁶（以下、「2007年度調査」とする）以降、事例分析によるものは見られるが、全国的な調査は実施されていない。そこで、第5章では2012年に実施した市区町村行政担当者への放課後子どもプラン実施状況に関する質問紙調査の結果より、いくつかの調査項目を抽出し、市区町村による「放課後子どもプラン」の施策運用状況を検討する。

本章で分析対象とする調査は、「日本子ども社会学会 平成24年度共同研究プロジェクト奨励研究費」の助成を受けて行った調査「自治体放課後ケア政策における放課後子どもプランの実施形態と規定要因に関する研究」の一部である。本調査では、質問紙調査票を、政令指定都市及び中核市を除く都道府県の各自治体及び特別区のエducational長宛で郵送し、依頼状の書面をもつ

¹²⁶ 「2007年度調査」は、政令指定都市を含む全市町村（1827件）に対してアンケート調査を実施し、放課後子どもプラン初年度の実施状況や同プランに基づく具体的な取組内容、取組上の課題等を把握したものである。また、調査方法は、各教育委員会に対して、HPからダウンロードする形式でエクセルファイルにてアンケート票を配布し、教育委員会から福祉部局にも配票した上で放課後子どもプラン主幹部局にて回答を取りまとめ、メールにて直接返送をしてもらう形式を取っている。回答数は1031で回収率は（56.4%）である。このため、後述の通り、本調査とは対象や規模が異なることを踏まえて比較検討を試みる。

て、各事業担当者への回答を依頼した¹²⁷。その結果、特別区 13 自治体（56.5%）と市町村 160 自治体（56.7%）を合わせた 173 自治体（56.7%）から回答を得た。調査項目は、自治体規模や放課後子どもプランの一体化の有無、各事業の所管などについて尋ねた後、「放課後児童対策の実施状況とその理由」や「放課後子どもプランの実施状況」、「放課後子ども教室の実施状況」、「課後児童クラブの実施状況」、「子どもの放課後対策に対する自治体担当者による認識」について尋ねる形式を取っている（表 5－1）。

なお、本章では、調査結果をもとに、課題にかかわる質問項目を抽出し、分析を行う。本調査の質問項目を作成するにあたり、上述の「2007 年度調査」を参考にしたため、分析の際、可能なものについては「2007 年度調査」との比較を行い、そこから浮上する現状と課題を明らかにする。

¹²⁷なお、本調査は依頼文では、「この調査票には、できるだけ教育委員会事務局の「放課後子どもプラン」担当者の方がご回答くださいますようお願いいたします。無理の場合、貴自治体の放課後児童対策の実施状況について、よくご存じの職員の方をお願いいたします。」と尋ねている。

表5－1 調査概要

調査期間	2012 年 12 月～2013 年 3 月
調査対象	特別区，市町村（人口数の上 3 位，下 3 位を各道府県より抽出） ¹²⁸
配布数	特別区 23 件，市町村 282 件
有効回収率	特別区 13（56.5%），市町村 160（56.7%）
主な質問項目	①フェイスシート（自治体，人口規模，一体化の有無，所管など） ②放課後児童対策の実施状況とその理由 ③放課後子どもプランの実施状況（前事業の内容，コーディネーターの有無，推進委員会・運営委員会の設置状況，担当部局間の連携の有無，活動内容など） ④放課後子ども教室の実施状況（安全管理委員，学習アドバイザー，ボランティアの配置状況，活動内容） ⑤放課後児童クラブの実施状況（放課後児童クラブ指導員の配置状況，保護者への支援内容，児童への活動内容） ⑥子どもの放課後対策に対する自治体担当者の認識

¹²⁸ 本調査対象自治体の人口数の分布は，5 千人未満が 23.8%，5 千人以上 1 万人未満が 11.6%，1 万人以上 10 万人未満が 17.9%，10 万人以上 20 万人未満が 26.6%，20 万人以上が 20.2%であった。政令指定都市や中核市を除く調査を行ったため，本稿での分析対象となる自治体は 10 万人未満が多い。したがって，本調査結果は，このような人口規模の影響を受けたものである可能性を考慮する必要がある。

第2節 調査結果の分析

第1項 放課後子どもプランの実施状況

本節では、まず放課後子どもプランの実施状況について、それぞれの事業の実施の有無と所管について確認する。本調査に回答した自治体（N=173）のうち、フェイスシートより、放課後子どもプランを実施している自治体は42.8%、実施していない自治体は57.2%であった。過半数には達していないが、半数近くの自治体で実施していることがわかる。また、図5－1は、放課後子どもプランを実施しているかどうかとは別に、各自治体において実施している事業の類型を示したものである。図5－1のとおり、放課後子ども教室と放課後児童クラブの両事業を実施していることが確認できた自治体は56.1%であり、どちらかのみを実施している場合も合わせると、何らかの放課後対策を行っている自治体の割合は約90.0%であった。

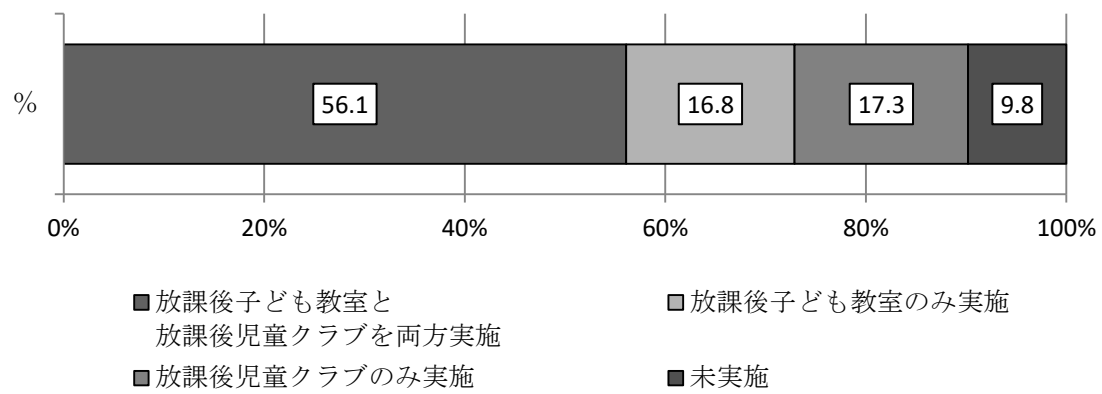


図５－１ 実施事業の種類（N=173）

これについて、「2007 年度調査」では、放課後子ども教室と放課後児童クラブの両事業を実施している割合が 38.5%、放課後子ども教室のみが 6.2%、放課後児童クラブのみが 33.9%、両事業とも未実施が 20.9%であった（N=1031）。異なる調査であるため、単純な比較はできないが、両事業を実施している自治体や放課後子ども教室を実施している自治体が増え、放課後児童クラブのみを実施している自治体や未実施の自治体が減少していることから、放課後子ども教室のみを実施している自治体が増加している傾向が窺える。

このことは、放課後子ども教室と放課後児童クラブ、それぞれの実施状況からも確認できる。本調査では、放課後子ども教室を実施していると回答した自治体は 69.4%、放課後児童クラブを実施していると回答した自治体は 75.1%であり、両事業の実施状況については、あまり差がない結果であった。

以上の通り、自治体においては、異なる 2 つの事業を、放課後子どもプランという枠組みで実施することはハードルがあるようだが、何らかの放課後対策を実施している割合は非常に高く、自治体における放課後対策の位置づけが定常化してきた傾向が窺える。だが、何らかの放課後対策を実施している自治体が多いという結果がわかる一方で、放課後子ども教室にしる、放課後児童クラブにしる、約 30%の自治体では実施していない状況であり、約 10%の自治体では両事業とも行っていないことが明らかである。では、放課後子ども教室と放課後児童クラブを実施していない自治体にはどのような理由があるのだろうか。

図 5－2 は、放課後子ども教室と放課後児童クラブのそれぞれの事業を実施していない理由について、最もあてはまるものを尋ねた結果である。「その他」を除き、回答率の高い 3 つの項目に着目すると、両事業とも共通して「利用する保護者のニーズがない」を選択した割合が最も高い（放課後子ども教室：20.5%、放課後児童クラブ：32.0%）。また、これに「指導員等の人材確保が困難」と「地域・家庭で子どもを預かる施策が他にある」の回答を合わせた 3 項目が両事業の上位を占めていることも確認できる。すなわち、自治体は、利用する保護者のニーズや自治体内の他の放課後対策との関係から、放課後子ども教室や放課後児童クラブの実施を検討していることが推察される。

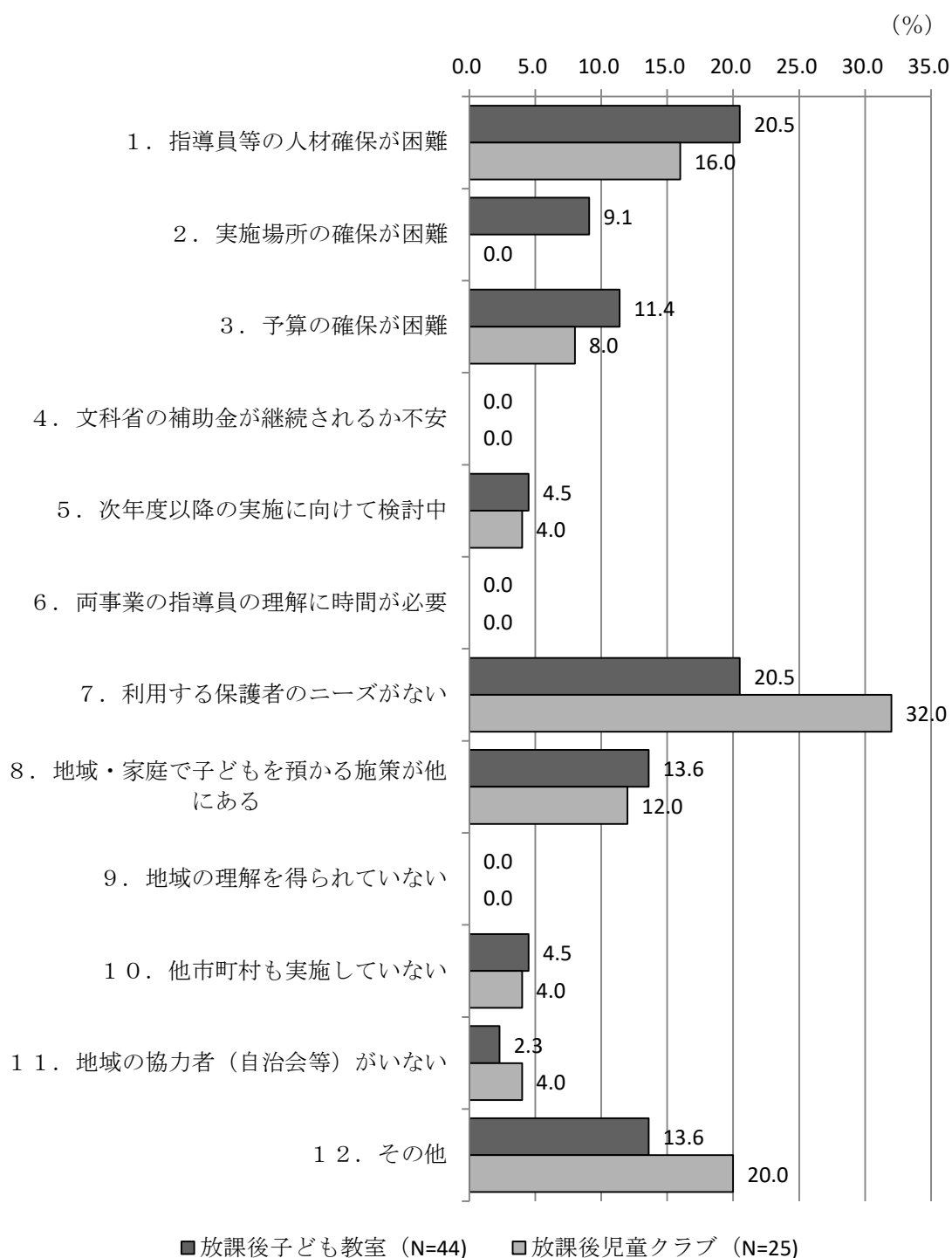


図5-2 放課後子ども教室と放課後児童クラブの未実施理由¹²⁹

¹²⁹ 図表の質問内容についている番号は、質問紙調査の際の質問項目の番号である。以下、同様。

そこで、自治体において実施している可能性の高い他の放課後対策として児童館事業と自治体独自の放課後対策事業の実施状況について確認した。調査回答を得た自治体のうち、児童館事業を実施している自治体は 57.8%であった。また、これらの事業以外に自治体独自で行っている放課後対策事業については、実施している自治体が 13.9%であった。

そこで、より実施率の高い児童館事業について、放課後子ども教室と放課後児童クラブの実施率とのクロス集計を行った（放課後子ども教室と児童館： $\chi^2=9.073$, $df=1$, $p<.01$, 放課後児童クラブと児童館： $\chi^2=45.982$, $df=1$, $p<.001$ ）。表 5-2 のとおり、放課後子ども教室を実施している自治体では児童館事業を実施していると回答する割合が 66.9%, 放課後児童クラブを実施している自治体では、児童館事業を実施していると回答する割合が 73.6%であり、放課後子ども教室を実施していない自治体では児童館事業を実施していないと回答する割合が 58.0%, 放課後児童クラブを実施していない自治体では、児童館事業を実施していないと回答する割合が 87.2%であった。つまり、放課後子ども教室と放課後児童クラブの実施と児童館事業の実施は補完的な関係ではなく、両方実施しているか、あるいはいずれも実施していないかというように実施状況は偏っていると捉えられる。それゆえ、図 5-2 において自治体が未実施理由として挙げている「他施策」とは児童館事業ではないと言えるだろう。

表 5－2 放課後子ども教室と放課後児童クラブの実施 × 児童館事業の実施

		児童館事業		<i>p</i>
		実施している	実施していない	
放課後子ども教室	実施している (n=120)	66.9%	33.1%	**
	実施していない (n=51)	42.0%	58.0%	
放課後児童クラブ	実施している (n=130)	73.6%	26.4%	***
	実施していない (n=39)	12.8%	87.2%	

*** $p<.001$ ** $p<.01$

つぎに、放課後子どもプランに関する所管について確認する。放課後子どもプランの所管は教育委員会であると回答した割合が 58.1%, 福祉部局が 14.9%, 教育委員会と福祉部局が 10.8% であった（無回答：16.2%）。

また、図 5－3 と図 5－4 は、放課後子ども教室と放課後児童クラブの所管について整理したものである。放課後子ども教室の所管は、教育委員会であると回答した割合が 91.7%, 福祉部局が 7.5%, 教育委員会と福祉部局が 0.8% であった。放課後児童クラブの所管は、教育委員会であると回答した割合が 26.9%, 福祉部局が 67.7%, 教育委員会と福祉部局が 0.8% であった。以上のように、文部科学省所管の放課後子ども教室と厚生労働省所管の放課後児童クラブは、市区町村においても、それに対応した所管である場合が最も多いことがわかる。しかし、所管の分散の度合いについては、放課後子ども教室と放課後児童クラブで異なっていた。例えば、放課後子ども教室の所管が福祉部局である場合は 7.5%, 放課後児童クラブの所管が教育委員会である場合は 26.9% であり、相対的に放課後児童クラブの方が、所管が分散していた。放課後児童クラブは、その前身のひとつである留守家庭会の取り組みが当時の文部省が補助金を出して市町村教育委員会が実施していた歴史がある。それゆえ、戦後間もなく学童保育に取り組んだ自治体等では、教育委員会が所管である可能性が考えられる。また、放課後児童クラブは、それ自体が輻輳的に教育や福祉の機能を内包していることは先行研究でも指摘されており（増山 2012）、各自治体における機能的な位置づけは放課後子ども教室よりも多様になるものと考えられる。

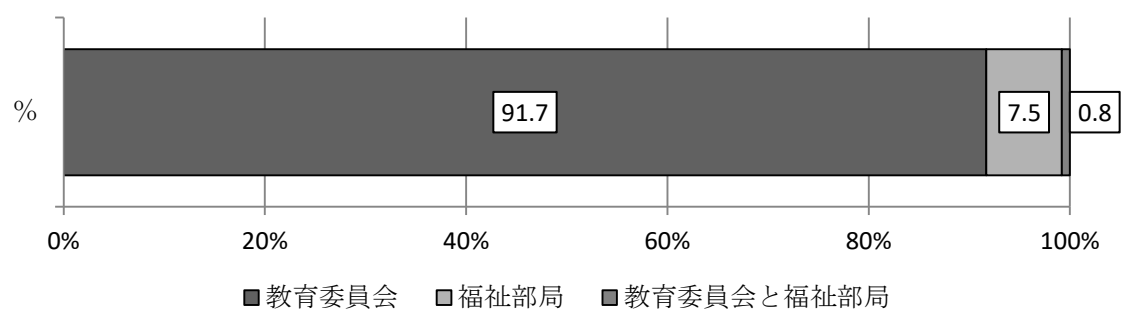


図5－3 放課後子ども教室の所管 (N=120)

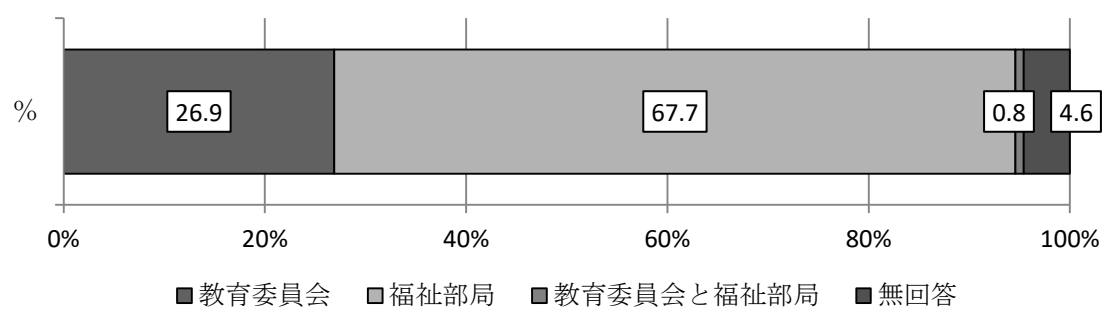


図５－４ 放課後児童クラブの所管(N=130)

第2項 行政担当部局

つぎに、放課後子どもプランに関する自治体担当行政の実態について確認する。放課後子どもプランを実施している自治体（N=74）のうち、担当行政が一体化している自治体の割合は16.2%，一体化していない自治体の割合は73.0%であった。また、放課後子ども教室と放課後児童クラブの両方を実施している自治体（N=97）において、放課後子ども教室と放課後児童クラブの所管が同じであると回答した自治体の割合は26.8%，異なっていると回答した自治体の割合は72.2%であった。このように、放課後子どもプランにおいては、幼保一元化に伴う行政担当部局の一元化や自治体行政における子ども課の新設・統合に見られるようなパッケージ化現象は進行していない。それゆえ、それぞれの事業を所管する担当部局間の連携が重要になってくると考える。

それでは、担当部局間の連携の実態はどのようなものだろうか。放課後子どもプランを実施している自治体のうち、担当部局間の連携があると回答した自治体の割合は67.6%，連携がないと回答した自治体の割合は24.3%であった（無回答：8.1%）。この結果からは比較的、担当部局間の連携は行われている傾向が読み取れる。では、その内容はどのようなものであろうか。

図5－5は、担当部局間の連携の内容について、複数回答で尋ねた結果である。図5－5より、担当部局間の連携内容として回答率が高いのは、「次年度の各事業内容についての情報交換（50.0%）」，「国・県主催の研修会への両事業関係者の派遣（38.0%）」，「補助金申請・交付等にかかわる事務（34.0%）」であることが確認できる。また、担当部局間の連携上の問題点について最もあてはまるものを尋ねた質問では、「特になし（34.0%）」，「両事業の活動場所・内容の調整が困難（20.0%）」，「事業に携わる行政職員の不足（14.0%）」が相対的に高い回答率を占めていることも確認できる。一見すると、担当部局間での連携については問題点を感じることなく円滑に行われているようにもみえるが、内容や問題点として相対的に高い回答率を示していた項目を踏まえると、ここでの連携とは、各事業の担当部局間での情報交換や実践で生じた課題への対処などのように、狭い範囲での連携に限定される傾向も確認できる。

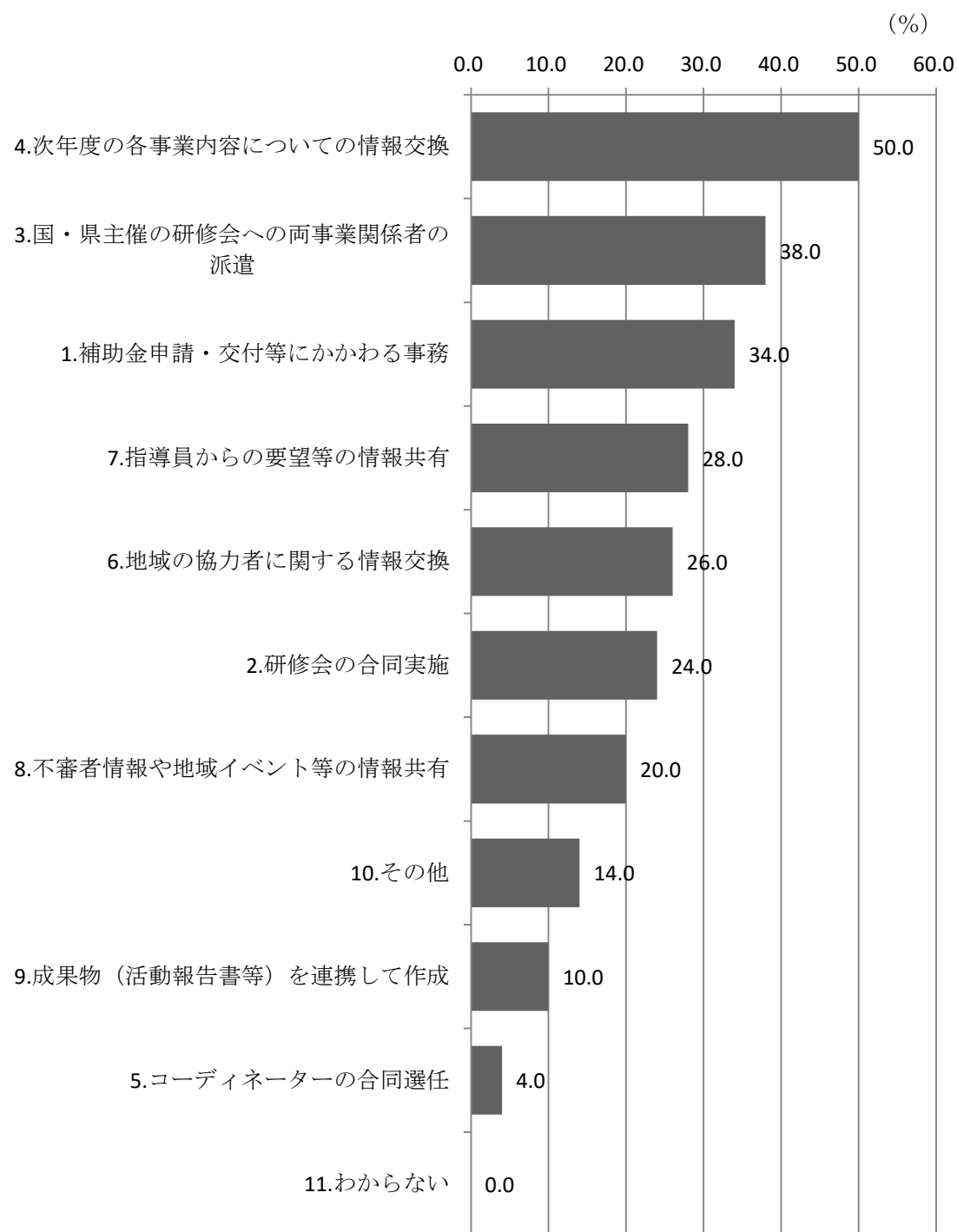


図 5－5 担当部局間の連携内容 (N=50)

なお、「2007 年度調査」における教育委員会と福祉部局間の連携内容について尋ねた質問（N=810）では、調査時期が事業実施当初であったため、「どちらかの事業しか実施していないので連携せず」を回答する自治体の割合が 30.8%で最も高く、つづいて「次年度の各事業内容についての情報交換」が 25.4%、「県・国主催の研修会への両事業関係者の派遣」が 23.0%と相対的に高い回答率を示していた。また、連携上の問題点について尋ねた質問（N=810）では、「子ども教室と児童クラブの活動場所・内容の調整が困難」が 46.5%、「担当課間の情報共有や連携がうまく測れない」が 30.0%、「事業に携わる行政職員の不足」が 29.5%で相対的に高い回答率を示していた。担当部局間の連携内容や問題点は、事業実施当初よりあまり変化がないことがわかる。

つぎに、放課後子どもプランの担当部局においてどのような支援や取組がなされているのかを尋ねた結果について確認する。

図 5－6 のとおり、「事故・怪我防止と対応（79.7%）」や「指導員との日常的な連絡・情報交換（75.7%）」、「指導員の資質向上のための研修（64.9%）」、「衛生管理・感染症対応（63.5%）」、「学校との日常的な連絡・情報交換（60.8%）」、「防災・防犯計画やマニュアルの作成（60.8%）」の取り組みを実施していると回答した割合が 60%以上と高かった。一方、「保護者との日常的な連絡・情報交換（25.7%）」や「保育所・幼稚園との情報交換（23.0%）」、「放課後子どもプランのガイドラインの策定（18.9%）」、「学校施設利用時の校長の『施設長』化（2.7%）」の取り組みを実施していると回答した割合は 30%以下と低かった。以上のように、担当行政の支援や取り組みにおいて、危機管理対応等の短期的な取り組みは充実しているものの、長期的な放課後対策の充実を見据えたガイドライン等の策定についてはあまりなされていないことがわかる。また、学校や指導員等、施策関係者との連絡や情報交換は比較的なされているものの、施策を利用する保護者や関連他施設との連絡や情報交換についてはあまり行われていない傾向が確認できる。

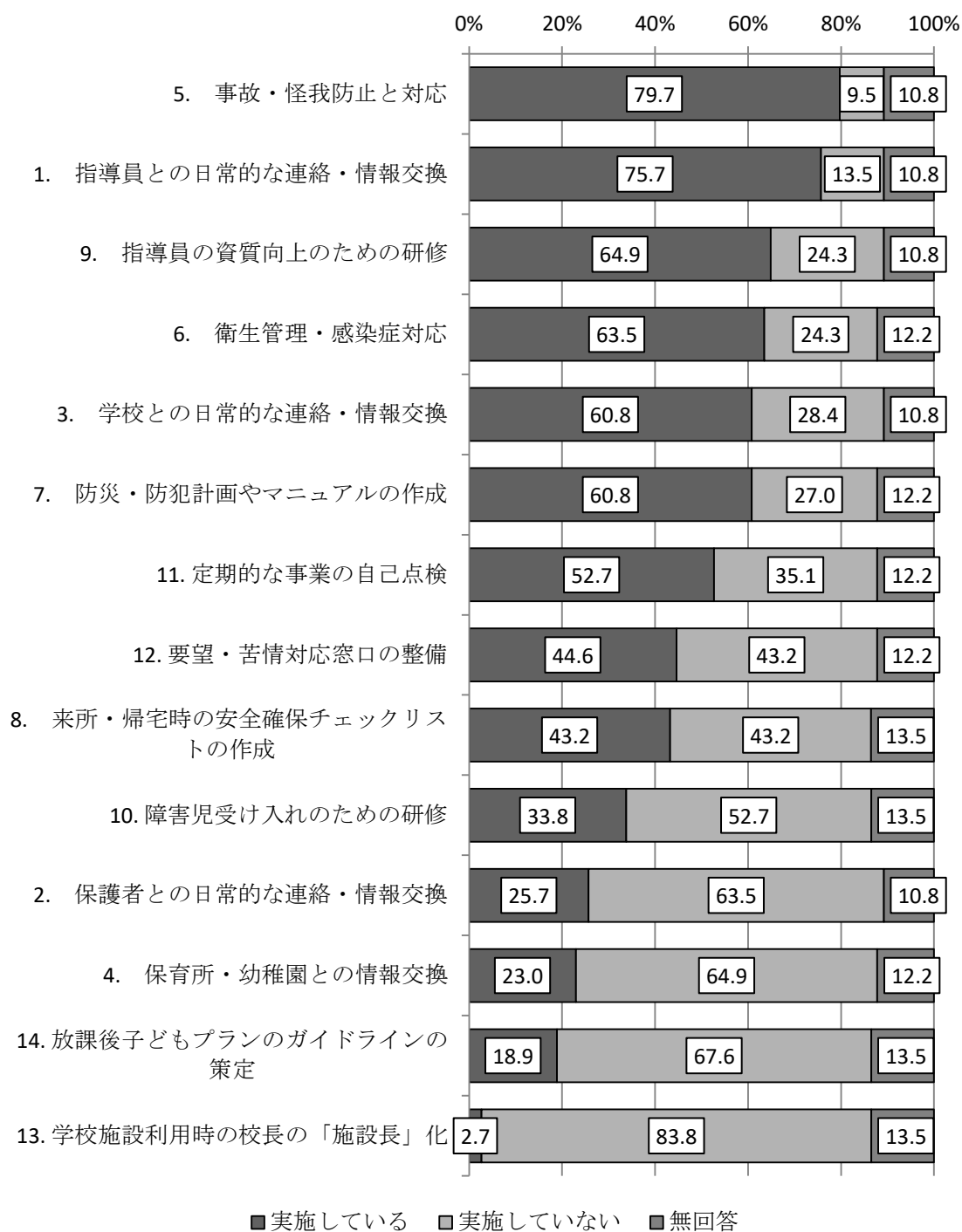


図5-6 担当部局による支援や取組(N=74)¹³⁰

¹³⁰ 図5-6と図5-13については、無回答が10%以上である点が特徴的である。これらについては、考察でも取り上げるが、放課後子どもプランを単なる枠組みととるか、一体的で総合的な放課後対策ととるかの自治体間の事業担当者による認識の差によるものとする。

第3項 運営にかかわる委員会

放課後子どもプランにおいては、原則として学習活動や地域交流等の活動機会の提供に関わる年次計画の作成や活動報告、評価等を行う「運営委員会」の設置が規定されている。図5-7は、放課後子どもプランの運営に関する市区町村単位の委員会の設置状況を示したものである。図5-7のとおり、運営委員会を設置していると回答した自治体の割合は78.4%、設置していないと回答した自治体の割合は16.2%であった。また、運営委員会を設置している自治体（N=58）に、運営委員会の開催時期を尋ねたところ、「不定期（複数回）」が29.3%、「年度はじめと年度末」が25.9%で高い回答率を示していた。一方、自治体独自に運営委員会以外の会議や委員会を設置していると回答した割合は17.6%、設置していないと回答した割合は75.7%であった。

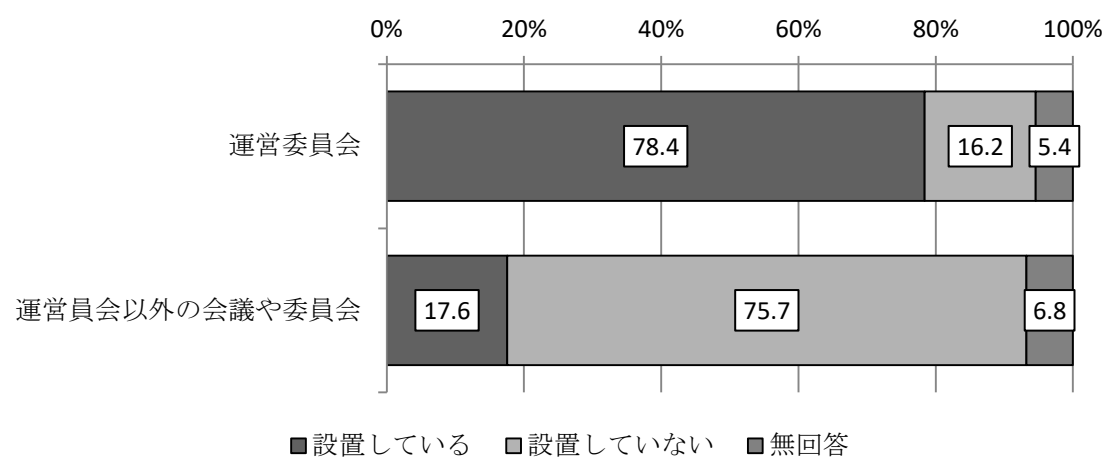


図 5－7 運営に関する委員会の設置状況 (N=74)

なお、運営委員会以外の会議や委員会を設置している自治体 (N=15) では、設置理由として、「情報交換のため」や「事業や運営委員会の実施・調整のため」という回答がなされていた。また、運営委員会を設置している自治体 (N=61) では、運営委員会以外の会議や委員会を設置していたのが 18.0%，設置していなかったのが 80.3%であり、運営委員会を設置していない自治体 (N=13) では、運営委員会以外の会議や委員会を設置していたのが 30.8%，設置していなかったのが 69.2%であった。以上の結果からは、運営委員会を中心に何らかの会議を実施している場合がほとんどであるものの、約 10%の自治体では、運営にかかわる会議や委員会を実施していないということが明らかになった。その一方で、約 15%の自治体では、運営にかかわる会議や委員会を複数設置していることも確認できており、放課後子どもプランの運営にかかわる自治体間のシステム確立状況の差が明らかになった。

それでは、運営委員会にはどのようなメンバーが参加し、どのような内容を検討しているのだろうか。図 5－8 は、運営委員会の構成メンバーについて尋ねた結果である。図 5－8 のとおり、構成メンバーとして回答率が過半数を超えていたのは、「教育委員会事務局職員」や「校長」、「放課後子ども教室関係者」、「PTA 役員」、「コーディネーター」、「放課後児童クラブ関係者」であった。一方、「学識経験者」や「教育長」、「ボランティア」、「社会教育主事」、「市区町村長」、「教育委員」、「教育委員長」、「児童」が構成メンバーであるという回答率は 20.0%以下と低かった。また、図 5－9 は、運営委員会における検討事案について尋ねた結果である。図 5－9 のとおり、検討事案として回答率が過半数を超えていたのは、「活動報告」や「事業計画」、「活動の検証・評価」、「年次計画・活動プログラム」であった。一方、「地域住民のニーズ」や「指導者研修の企画」を回答する割合は 20.0%以下と低かった。

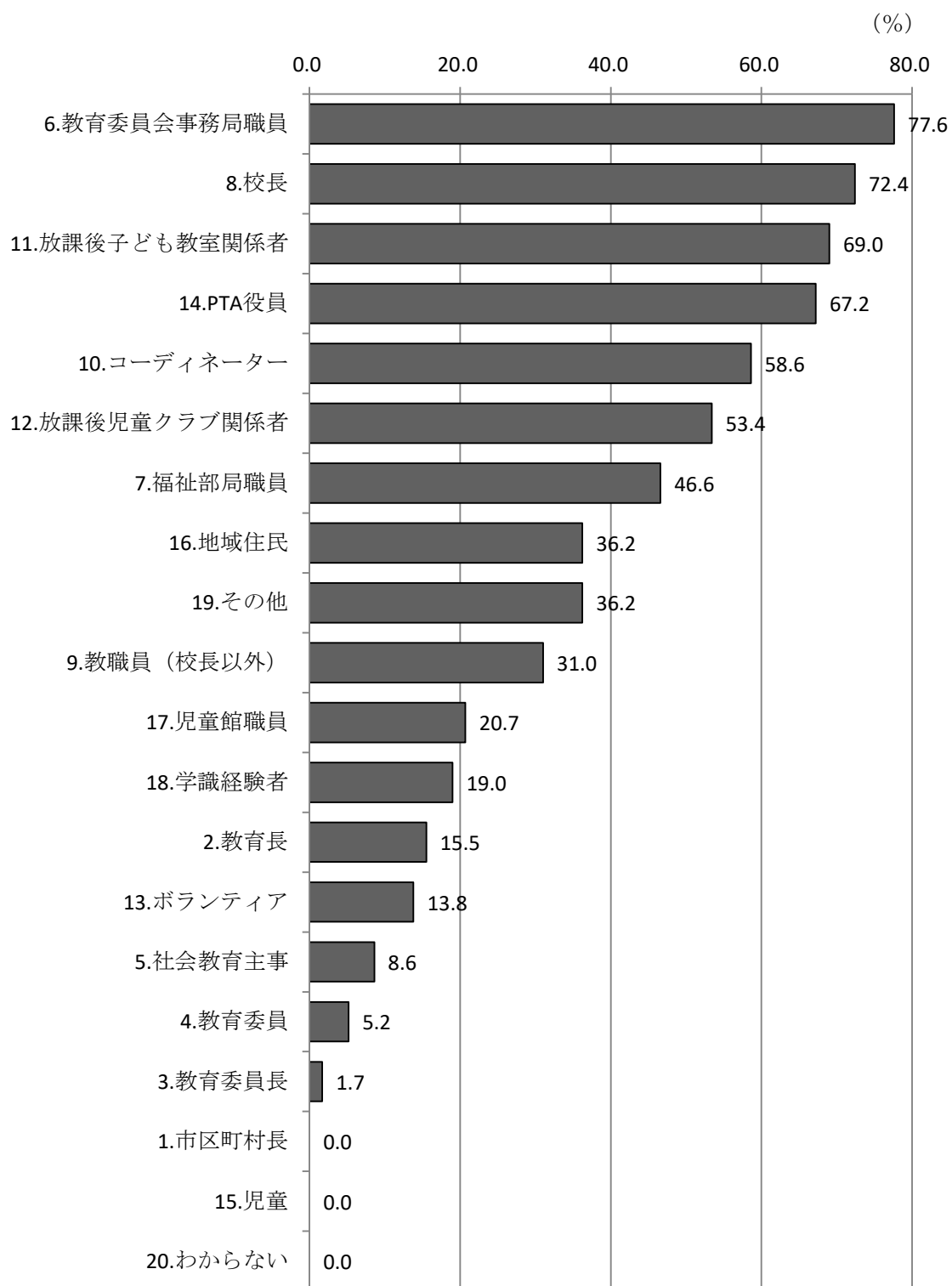


図５－８ 運営委員会の構成メンバー（N=58）

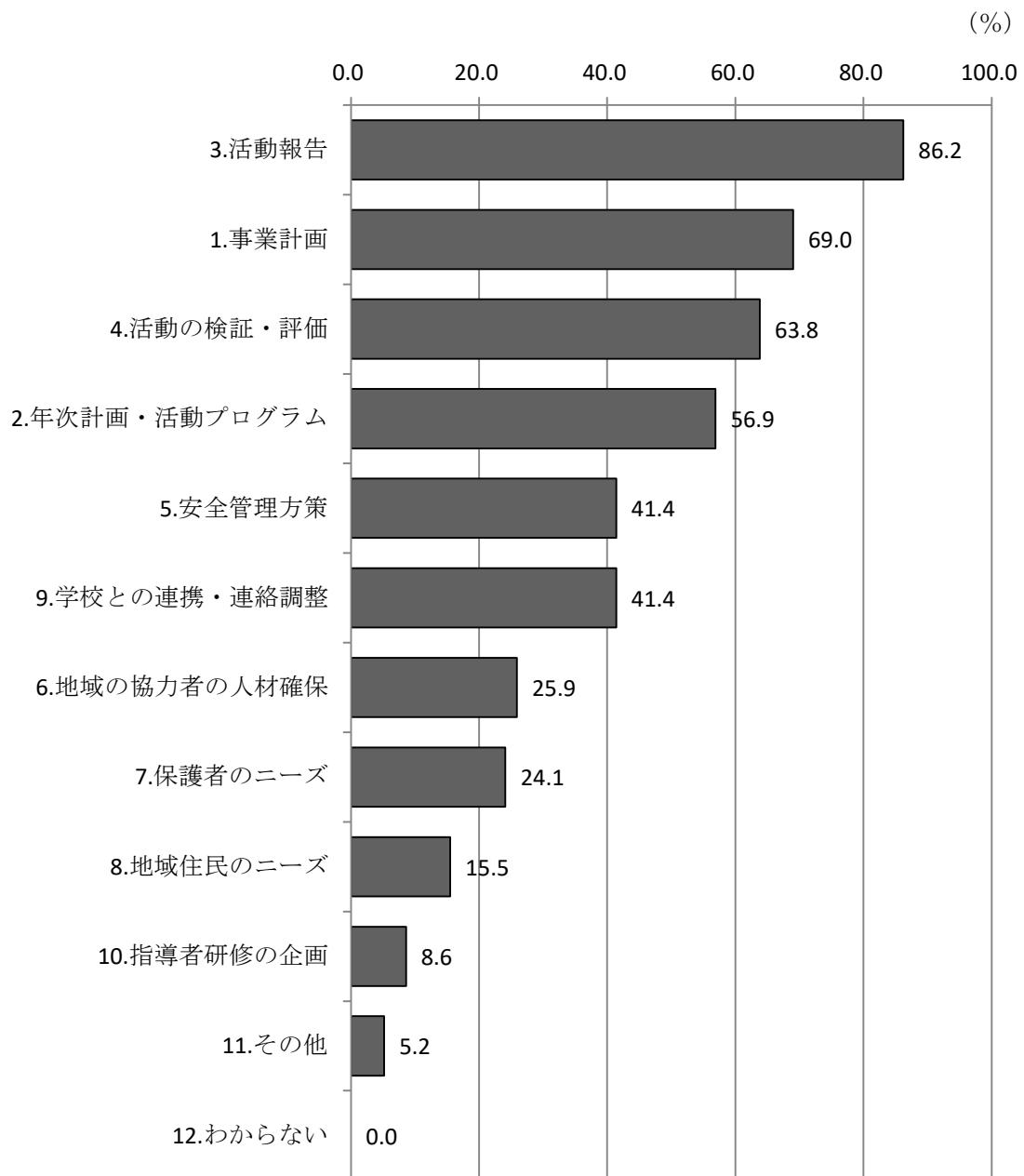


図 5－9 運営委員会の検討事案 (N=58)

これらの結果より分かるのは、運営委員会の構成メンバーは、行政担当者や指導員、PTA 役員、校長のような、日常的に実践にかかわって何らかの責任を担う者に限定されており、地域のボランティアや児童等が構成メンバーとなることは少ないことである。また、そのため運営委員会で検討される内容も、事業や活動の計画・検証・報告等が主であり、地域や保護者等の多様なニーズを把握し検討することも少ないことも明らかになった。つまり、現状の運営委員会は、事業を円滑に行うための場として機能している傾向があり、自治体ごとに放課後対策のニーズを把握し、より良い環境を模索するために多様な意見が議論されるような場とはなっていないと考えられる。

なお、「2007 年度調査」では、運営委員会を設置している自治体の割合は 51.9%、設置していない自治体の割合は 46.7%であった（N=781）。また、運営委員会の構成メンバーは、回答率の高い順に「市区町村教育委員会の職員」が 86.7%、「小・中学校の校長・副校長・教頭」が 86.7%、「PTA 関係者」が 70.9%、「市区町村福祉部局の職員」が 66.0%、「放課後児童クラブ関係者」が 63.3%であった（N=406）。さらに、運営委員会において検討される協議事項については、「プランの事業計画」が 73.6%、「関係機関との連携」が 61.1%、「活動場所での安全管理方策」が 51.7%で高い回答率を示していた。「2007 年度調査」との比較からは、運営委員会を設置している自治体が増加している傾向が窺えるが、構成メンバーや検討・協議事案についてあまり変化していない状況も読み取れる。

第4項 スタッフ

放課後子どもプランの実施において、運営委員会と同様に、連携を促進するための仕組みとして、学校や関係機関との連絡調整を行う「コーディネーター」の配置が挙げられる。また、放課後子ども教室や放課後児童クラブにおいても、それぞれに指導員を配置することが求められている。特に、放課後子ども教室については、その求められる役割に応じて、「安全管理員」，「学習アドバイザー」，「上記以外のボランティア」と複数のスタッフが配置されるよう示されてきた。よって、以下ではこれらのスタッフの配置状況について確認する。なお、本調査では、放課後子どもプランにかかわるスタッフについて、①配置の有無，②被雇用者の属性，③被雇用者の資格要件，④被雇用者の雇用形態の4つの点について尋ねているため、それぞれについて調査結果を示す。

まず、図5－10は、コーディネーターの配置状況について示したものである。図5－10

によれば、放課後子どもプランを実施している自治体のうち、コーディネーターを配置していると回答した割合は68.9%、配置していないと回答した割合は25.7%であった。配置されているコーディネーターは「地域住民（56.9%）」や「元教員（25.5%）」である割合が高く、資格要件については特に規定されていないという回答が最も多いが（68.6%）、相対的に「教員免許（9.8%）」や「教職経験（9.8%）」を必要とする自治体が多い。また、雇用形態は、「有償ボランティア（56.9%）」や「非正規の非常勤（25.5%）」である場合が多い。

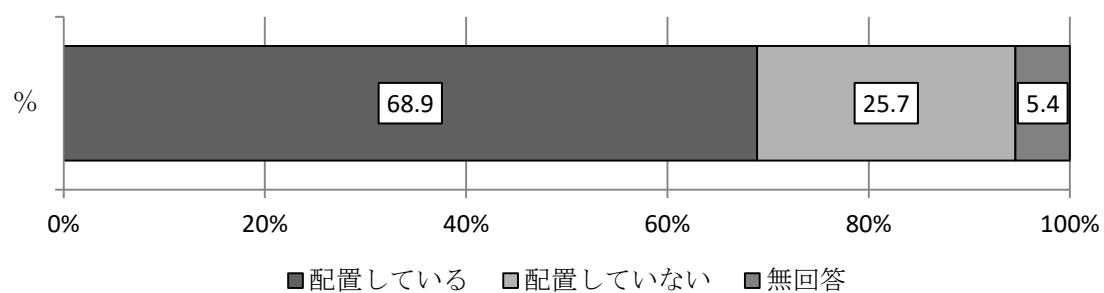


図5－10 コーディネーターの配置状況 (N=74)

それでは、コーディネーターの職務内容はどのようなものでしょうか。図5-11は、コーディネーターの職務内容について尋ねた結果を示したものである。図5-11によれば、「学校関係者との連携・連絡調整（70.6%）」や「活動プログラムの企画（68.6%）」、「地域の協力者の確保・配置（58.8%）」の回答率は50%以上と高い結果であった。一方、「自治会・子ども会との連携・連絡調整（21.6%）」や「児童館との連携・連絡調整（15.7%）」の回答率は30%以下と低い結果であった。つまり、コーディネーターに求められる職務は、放課後子どもプラン内での連携や連絡調整に重きが置かれており、その範囲を超えた関連施設や取り組みとの連携や連絡調整は職務として意識されにくい傾向が窺える。

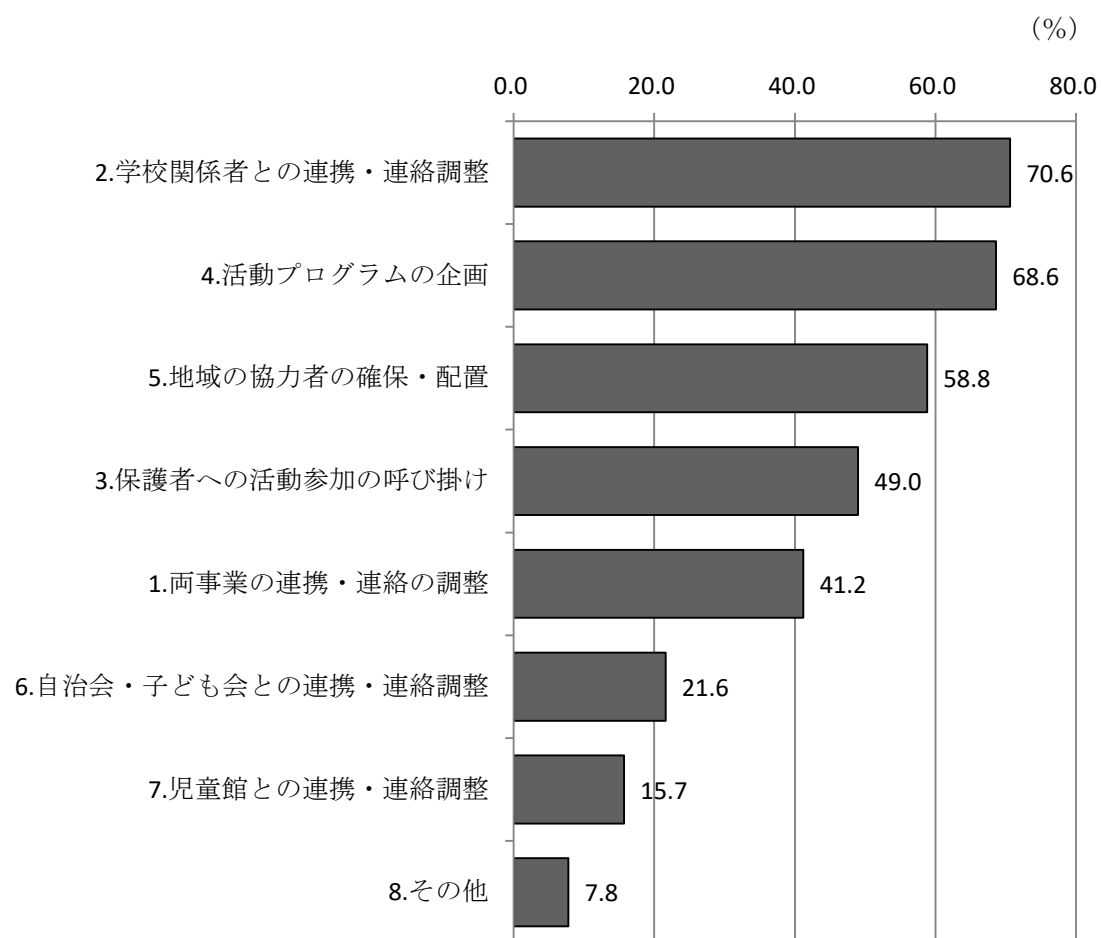


図5－11 コーディネーターの職務内容 (N=51)

なお、「2007 年度調査」では、コーディネーターの人材は回答率の高い順に「行政職員」が 14.5%、「退職教員（教職経験者）」が 11.9%、「生涯学習・社会教育関係者」が 9.6%であった（N=781）。また、コーディネーターに期待する役割は回答率の高い順に「行政・学校・家庭等の関係機関等との連絡調整」が 65.7%、「各活動プログラムの企画・策定やその経緯」が 55.1%、「ボランティア等の地域人材の確保・登録・配置」が 49.6%であった（N=810）。このように、コーディネーターの職務はあまり変化していないものの、その人材は「行政職員」から「地域住民」へ移行している傾向が窺える。ただし、「2007 年度調査」と本調査では対象としている自治体の人口規模が異なり、その特性が影響したとも考えられる。

また、図 5－12 は、放課後子ども教室の安全管理員、学習アドバイザー、ボランティアと放課後児童クラブの指導員の配置状況について示したものである。図 5－12 によれば、放課後子ども教室を実施している自治体において、安全管理員を配置している自治体の割合は 90.0%、学習アドバイザーは 69.2%、上記指導員以外のボランティアは 45.0%であった。

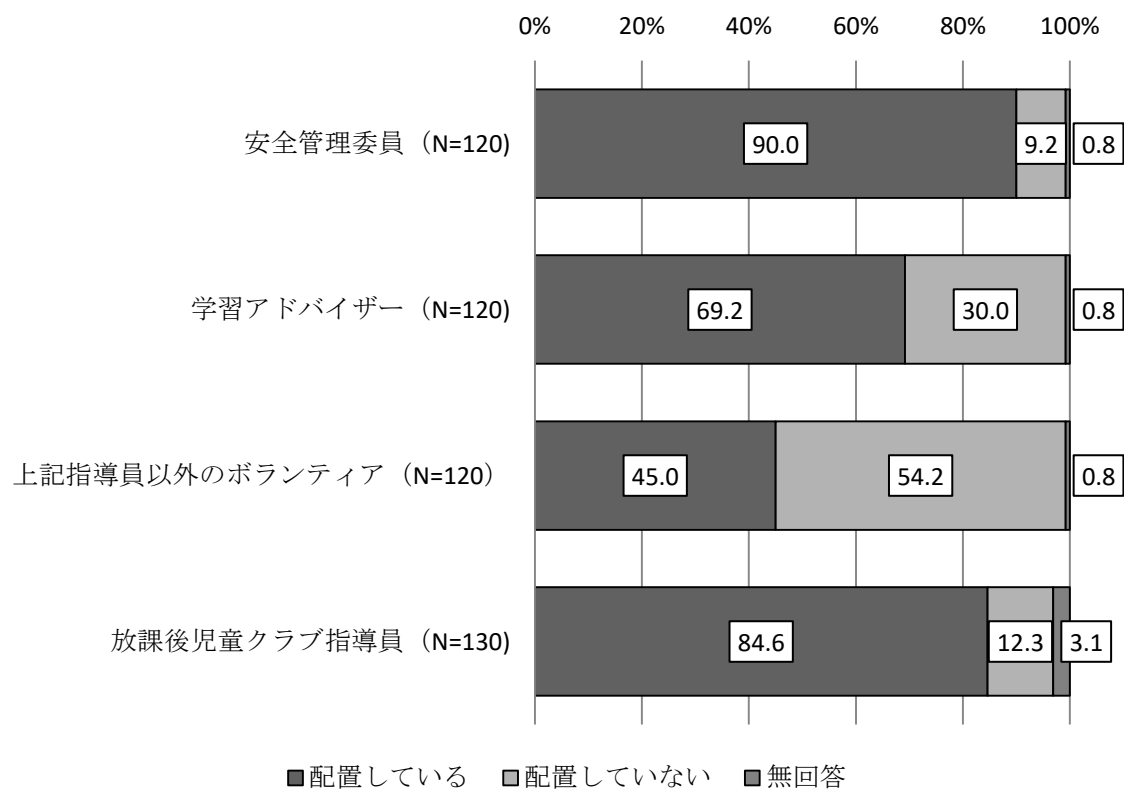


図5－12 放課後子ども教室にかかわるスタッフと放課後児童クラブ指導員の配置状況

これらのスタッフについて、被雇用者の属性、被雇用者の資格要件、被雇用者の雇用形態について、複数回答で尋ねた結果、安全管理員は、「地域住民（88.0%）」や「PTA 関係者（39.8%）」である割合が高く、資格要件については特に規定されていない（88.9%）。また、雇用形態は「有償ボランティア（78.7%）」である割合が最も高い。学習アドバイザーは、「地域住民（77.1%）」や「元教員（44.6%）」である割合が高く、資格要件については特に規定されていない（84.3%）。また、雇用形態は「有償ボランティア（79.5%）」であった。上記指導員以外のボランティアは、「地域住民（81.5%）」や「大学生（29.6%）」、「PTA 関係者（29.6%）」である割合が高く、資格要件については特に規定されていない（88.9%）。雇用形態は、「無償ボランティア（59.3%）」や「有償ボランティア（42.6%）」であった。

また、図5－12のとおり、放課後児童クラブを実施している自治体のうち、放課後児童クラブ指導員を配置していると回答した割合は84.6%であった。放課後児童クラブ指導員は、「元保育士（53.6%）」や「地域住民（41.8%）」、「元教員（38.2%）」であると回答する割合が高く、資格要件は特に規定されていない自治体（45.5%）と「保育士免許（45.5%）」、「教員免許（44.5%）」が必要である自治体とが同じくらいであった。雇用形態は、「非正規の非常勤職員（60.0%）」や「非正規の常勤職員（50.9%）」である割合が相対的に高いが、「正規職員（32.7%）」である場合も、放課後子ども教室のスタッフと比べて相対的に高い結果であった。

以上のように、放課後子ども教室と放課後児童クラブでは、配置されるスタッフの属性や資格要件、雇用形態に差が確認できる。放課後子ども教室は、スタッフの役割ごとに若干の差は見られるが、概ね、「地域住民」が交通費等を支給されるボランティアとして配置されている傾向が窺える。そのため、資格等は求められていない。それに対して、放課後児童クラブでは、正規・非正規、常勤・非常勤の違いはあるが、保育士や教員経験者が「職員」として雇用され、配置されている傾向が窺える。

なお、「2007年度調査」では、安全管理員の人材は回答率の高い順に「地域の高齢者」が53.6%、「PTA 関係者」が42.0%、「青少年・スポーツ団体関係者」が25.9%であった（N=440）。学習アドバイザーは、「退職教員（教職経験者）」が28.2%、「地域の高齢者」が24.3%、「PTA 関係者」が18.4%であった（N=440）。ボランティアは、「地域の高齢者」が17.2%、「PTA 関係者」が12.4%、「高校生・大学生」が9.2%であった（N=781）。放課後児童クラブ指導員は、「保育士」が46.4%、「幼稚園教諭」が22.3%、「退職教員（教職経験者）」が20.4%であった（N=717）。これらの結果は、本調査とも同様の結果であり、放課後子どもプランの関連スタッフにおいてもあまり変化はみられなかった。

第5項 活動内容

最後に、放課後子どもプランの活動内容の実態について確認する。図5-13は、放課後子どもプランにおける活動内容について示したものである。図5-13によれば、「保護者が参観ならびに参加する行事・活動（50.0%）」や「地域住民が参観ならびに参加する行事・活動（50.0%）」、「放課後子ども教室の利用児童と放課後児童クラブの利用児童との交流活動（45.9%）」、「両事業の利用児童とお年寄りとの交流活動（45.9%）」、「地域のお祭りなどの地域行事への参加・協力（45.9%）」の活動は、半数近くの自治体で実施していると回答していた。一方で、「運動会や文化祭などの学校行事への参加・協力（27.0%）」や「教職員が参観ならびに参加する行事・活動（27.0%）」、「（放課後子ども教室と放課後児童クラブの）両事業の利用児童と児童館の利用児童との交流活動（25.7%）」、「両事業の利用児童と未利用児童との交流活動（12.2%）」、「両事業の利用児童と幼稚園・保育所の幼児との交流活動（9.5%）」の活動を実施していると回答した割合は30%以下と低かった。

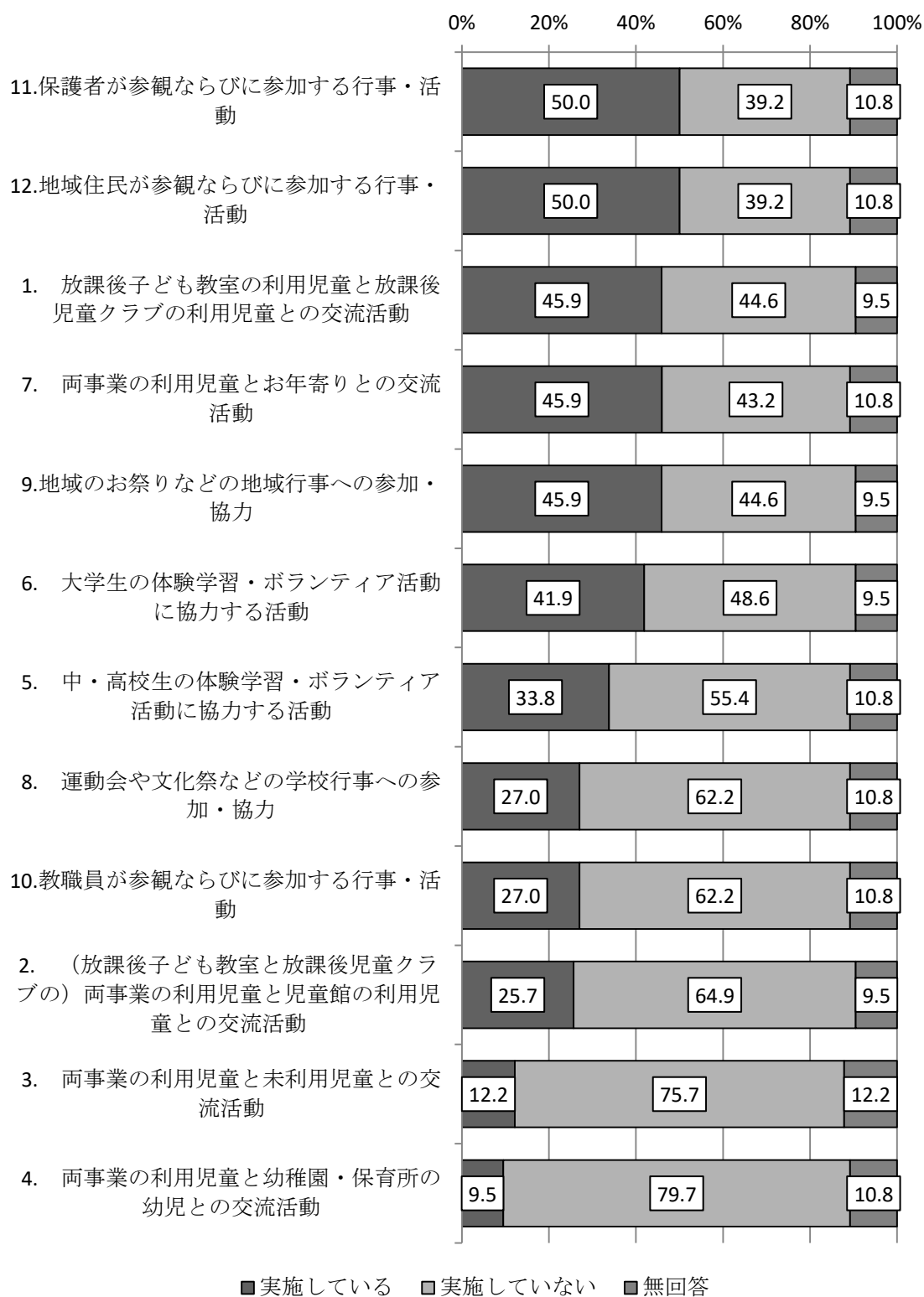


図5-13 放課後子どもプランの活動内容 (N=74)

図5－14は、放課後子ども教室と放課後児童クラブのそれぞれの活動内容について示したものである。図5－14のとおり、両事業に共通して、「宿題の補助など、学校教育を補完する学習の機会を提供すること」や「スポーツや文化活動などの体験教室を実施すること」、「ほっと一息つけるようなくつろげる場を提供すること」の活動を実施していると回答した割合は60%以上と高かった。一方、「希望する児童を対象に、通常の活動時間以外に、課外の教室やレッスンを提供すること」や「一時的に参加している非利用児童との合同活動を行うこと」の活動を実施していると回答した割合は30%以下と低い結果であった。また、図5－15は、放課後児童クラブについて利用児童の保護者に対して実施している活動について尋ねた結果である。図5－15のとおり、「子育てについて相談にのること（66.2%）」や「地域の子育て支援について情報を伝えること（59.2%）」が過半数を超えている。一方、「ほっと一息つけるようなくつろげる場を提供すること（28.5%）」や「「おやじの会」等をつくって、父親同士の活動を促進すること（7.7%）」のような活動を実施している割合は30%以下と低い結果であった。

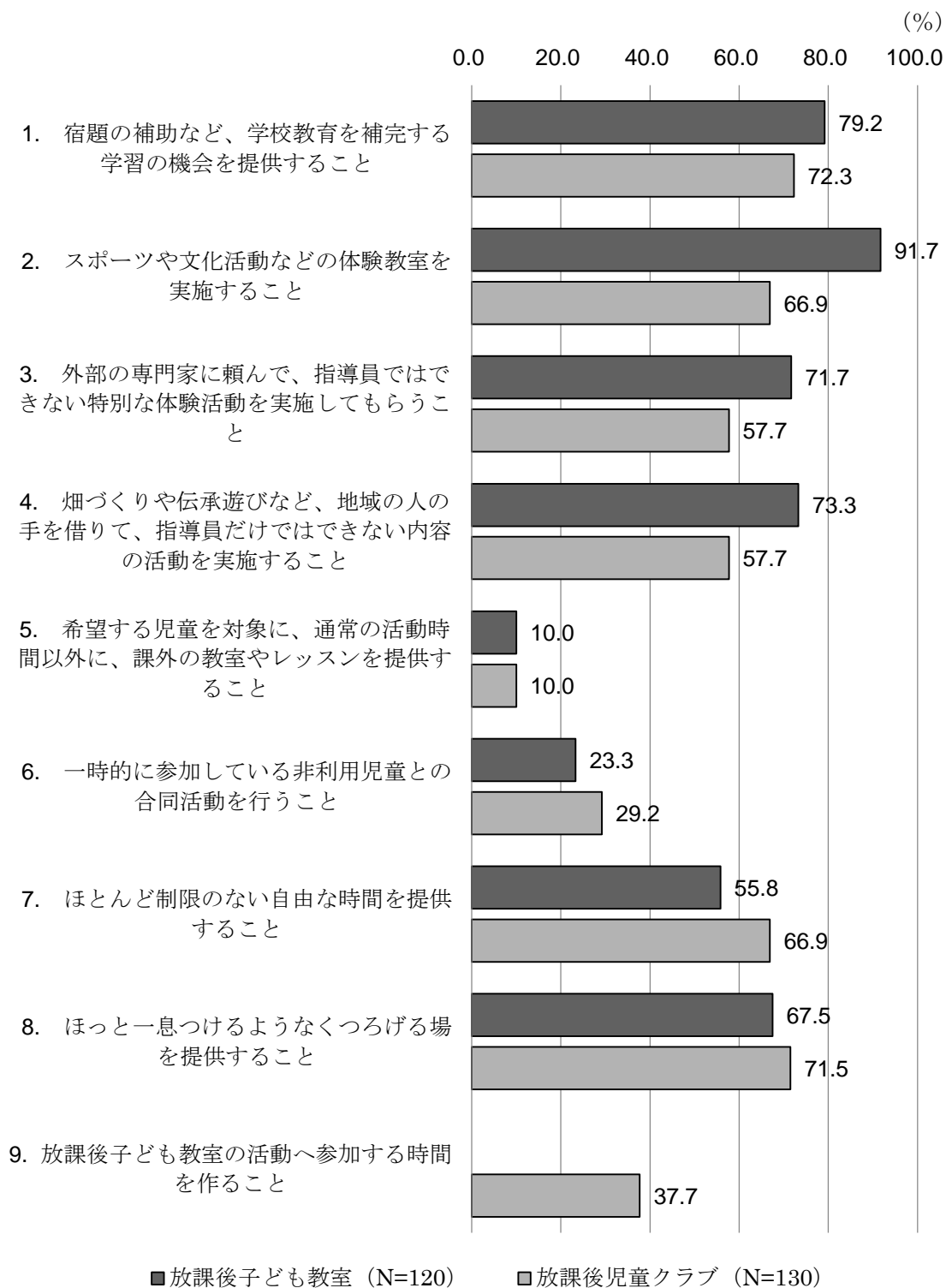


図5-14 放課後子ども教室と放課後児童クラブの活動内容¹³¹

¹³¹ 「9.放課後子ども教室の活動へ参加する時間を作ること」については、放課後子ども教室の活動内容の質問項目の対象外である。

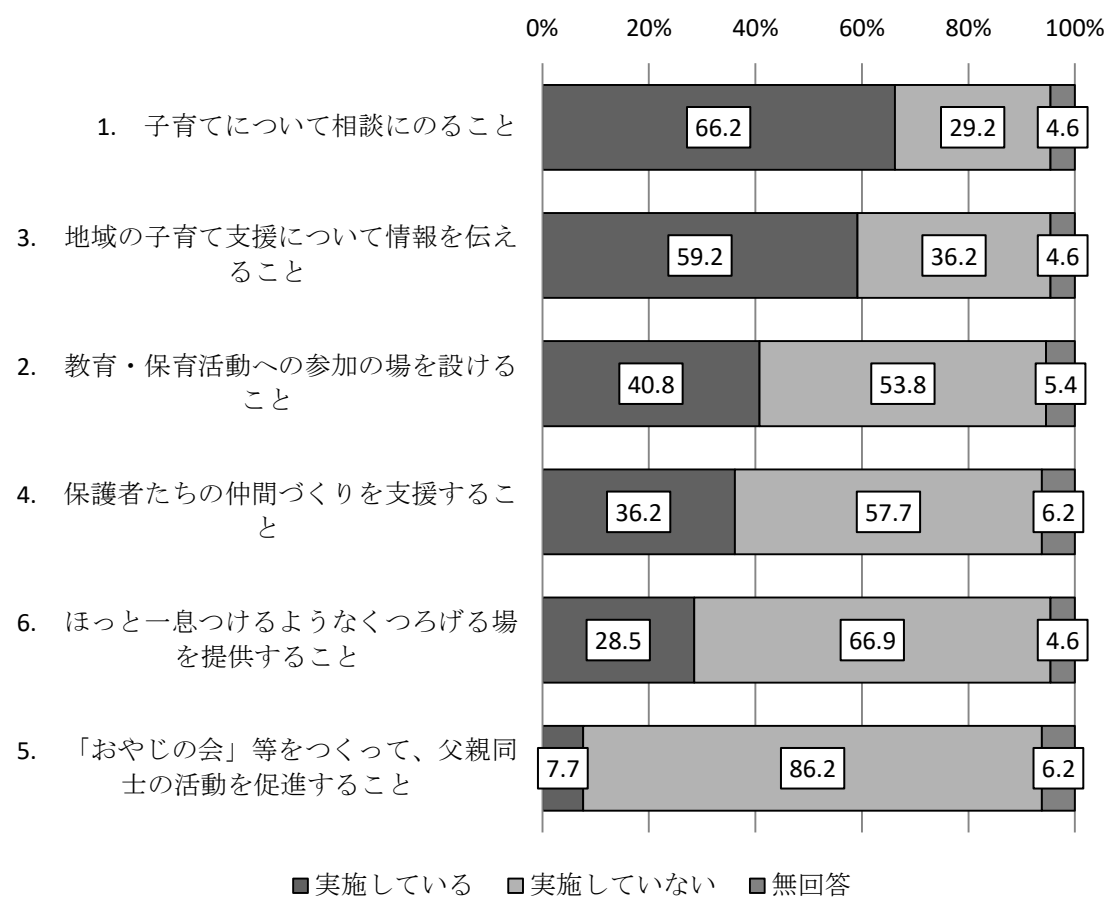


図5-15 放課後児童クラブにおける利用児童の保護者に対する取り組み (N=130)

それでは、放課後子ども教室と放課後児童クラブにおける活動にはどのような差があるのだろうか。図5-14によれば、「スポーツや文化活動などの体験教室を実施すること」や「外部の専門家に頼んで、指導員ではできない特別な体験活動を実施してもらうこと」、「畑づくりや伝承遊びなど、地域の人の手を借りて、指導員だけではできない内容の活動を実施すること」の活動においては、放課後子ども教室と放課後児童クラブで実施していると回答した割合に10ポイント以上の差があり、放課後子ども教室の方が実施していると回答した割合が高い。一方、「ほとんど制限のない自由な時間を提供すること」については、同様に10ポイント以上の差で放課後児童クラブの方が実施していると回答した割合が高い結果であった。放課後子ども教室と放課後児童クラブに求められる機能的特長が確認できる。また、放課後児童クラブについては、「放課後子ども教室の活動へ参加する時間を作ること」についても尋ねているが、これについては、実施していると回答した自治体の割合は37.7%とあまり高くはなかった。

なお、「2007年度調査」では、放課後子ども教室の活動内容として回答率が高かった項目の上位5つを挙げると、「スポーツなど体を動かす活動」が90.7%、「工作活動」が87.3%、「自由な遊びや自発的な活動」が76.8%、「昔の遊び」が74.3%、「学習活動」が63.2%であった(N=440)。放課後児童クラブの活動内容として回答率が高かった項目の上位5つを挙げると、「自由な遊びや自発的な活動内容」が90.7%、「読書等、静かに過ごす」が84.4%、「スポーツなど体を動かす活動」が78.7%、「学習活動」が73.6%、「工作活動」が70.2%であった(N=717)。このように、順位の差異はあるものの、本調査結果においても同様の項目が相対的に高い割合を示していることより、活動内容についても大きな変化は確認できなかった。

第3節 考察

以上の分析結果より得られた知見について整理する。

本調査結果では、2007年の放課後子どもプラン策定より放課後子ども教室の実施率や、放課後子どもプランの連携を促進するコーディネーターの配置率、運営員会の設置率は増加傾向にあり、一定程度拡充していることが窺える。しかし、放課後子どもプランという枠組みを意識した実施はいまだ少ないことが確認できる。本調査では、それぞれの事業を実施しているにもかかわらず、放課後子どもプランとしての実施については明言していない自治体を確認できた。また、図5-6や図5-13のように、「放課後子どもプランにおいて…」と冠する質問文に対しては、フェイスシートより放課後子どもプランを実施していることが確認できる自治体にお

いても無回答という結果が 10%近くあり、放課後子どもプランが単なる施策の枠組みに留まっている傾向が読み取れる。

また、放課後子どもプランとして所管が統合されている、あるいはそれぞれの事業の所管が一致している割合は低く、各事業の連携を促進する施策運用として「運営委員会」を設置する必要があることが確認できた。しかし、運営委員会の設置状況については、自治体間に差があることも確認された。先行研究において、放課後児童クラブの指導員が、細かな指針や計画書よりも児童や学校・両事業の活動の情報とそれを共有するための会議の設置を連携のために重要だと感じている割合が高いことが指摘されていることを踏まえると（松本・中山 2012）、各自治体における運営委員会の設置とその活用は、放課後子どもプランの連携促進に向けた重要な場であることは言うまでもない。

さらに、担当行政間の連携や「運営委員会」での連携は、放課後子どもプラン内部におけるものであり、放課後子どもプラン外の関連する事業や施設との連携や地域住民のニーズの把握などは含まれていないことも明らかになった。それゆえ、スタッフについて、留意点付きではあるが、コーディネーターを含む放課後子どもプランの実践にかかわるスタッフの属性が「地域住民」である割合が高くなっていたことは重要な点であると考ええる。つまり、担当行政やそこでの施策運営を支援する運営委員会が内向きな連携に従事しているのに対して、多様な地域やその他の事業・施設との連携は実践者レベルで対処するように役割分担されていると考えられる。このように「行政担当部局」、「運営委員会」、「スタッフ」間の役割がある意味で明確化しているものの、これらは対症療法的になされた結果である可能性が高い。

第6章 自治体担当行政の指向性と放課後子どもプランの実施状況と の関係

第1節 研究目的、研究対象と方法

第1項 研究目的

諸外国の放課後対策の理念は、教育、福祉、余暇の概念の位置づけをもとに、学校外教育・不定形教育型、教育福祉型、余暇・文化型の3類型に分けることが可能である（増山 2012）。しかし、放課後子どもプランでは、放課後の子どもの居場所として学校を活用しようという以上の子どもの放課後対策の理念が深められておらず、教育と福祉を統合した新しい理念の探求が求められている段階である（増山 2012）。それゆえ、自治体による施策運用や活動における連携の内実、実施主体である市区町村が「子どもの放課後対策に対してどのような指向性を持っているか」ということに依拠せざるをえない。そこで、本章では、このような「子どもの放課後対策に関わる自治体担当行政の指向性（以下、「指向性」とする）」の内実を明らかにするとともに、それらと放課後子どもプランの実施状況との関係を明らかにすることを目的とする。

なお、放課後子どもプランの施策運用状況と「指向性」との関連を問う先行研究は管見の限り見られない。そのため、本研究は仮説探求型の研究としての性格が強い。そのため、本章で用いる「指向性」についても、下位要素となる質問項目¹³²を探索的に設定した。具体的には、放課後子どもプランに限らず、どのような子どもの放課後対策に力を入れているかという「子どもの放課後対策に対する積極性（以下、「積極性」とする）」と、現在行っている放課後子どもプランの実施にかかわる「放課後子どもプランの利用者ニーズの認識（以下、「ニーズ認識」とする）」、「地域特性の認識（以下、「地域特性認識」とする）」から構成される「指向性」の質的な差異と放課後子どもプランの施策運用状況との関係に焦点をあて分析を行う。

第2項 調査対象と方法

本章で分析対象とする調査は、「日本子ども社会学会 平成 24 年度共同研究プロジェクト奨励研究費」の助成を受けて行った調査「自治体放課後ケア政策における放課後子どもプランの

¹³² ここでは、質問紙調査（市区町村版）における Q20：2007～2012 年度にかけての子どもの放課後対策に対する積極性、Q21：放課後子どもプランを利用する児童・家庭のニーズの認識、Q22：地域特性の認識、の質問項目を用いている。

実施形態と規定要因に関する研究」の一部である。本調査では、質問紙調査票を、政令指定都市及び中核市を除く都道府県の各自治体及び特別区の教育長宛で郵送し、依頼状の書面をもって、各事業担当者への回答を依頼した¹³³。その結果、特別区 13 自治体（56.5%）と市町村 160 自治体（56.7%）を合わせた 173 自治体（56.7%）から回答を得た。調査項目は、自治体規模や放課後子どもプランの一体化の有無、各事業の所管などについて尋ねた後、「放課後児童対策の実施状況とその理由」や「放課後子どもプランの実施状況」、「放課後子ども教室の実施状況」、「課後児童クラブの実施状況」、「子どもの放課後対策に対する自治体担当者による認識」について尋ねる形式を取っている（表 6－1）。

なお、本章で分析する「指向性」は自治体行政における事業担当者による回答をもとにしていることについて付記しておく。

¹³³ なお、本調査は依頼文では、「この調査票には、できるだけ教育委員会事務局の「放課後子どもプラン」担当者の方がご回答くださいますようお願いいたします。無理の場合、貴自治体の放課後児童対策の実施状況について、よくご存じの職員の方をお願いいたします。」と尋ねている。

表6－1 調査概要

調査期間	2012 年 12 月～2013 年 3 月
調査対象	特別区，市町村（人口数の上 3 位，下 3 位を各道府県より抽出） ¹³⁴
配布数	特別区 23 件，市町村 282 件
有効回収率	特別区 13（56.5%），市町村 160（56.7%）
主な質問項目	①フェイスシート（自治体，人口規模，一体化の有無，所管など） ②放課後児童対策の実施状況とその理由 ③放課後子どもプランの実施状況（前事業の内容，コーディネーターの有無，推進委員会・運営委員会の設置状況，担当部局間の連携の有無，活動内容など） ④放課後子ども教室の実施状況（安全管理委員，学習アドバイザー，ボランティアの配置状況，活動内容） ⑤放課後児童クラブの実施状況（放課後児童クラブ指導員の配置状況，保護者への支援内容，児童への活動内容） ⑥子どもの放課後対策に対する自治体担当者の認識

¹³⁴ 本調査対象自治体の人口数の分布は，5 千人未満が 23.8%，5 千人以上 1 万人未満が 11.6%，1 万人以上 10 万人未満が 17.9%，10 万人以上 20 万人未満が 26.6%，20 万人以上が 20.2%であった。政令指定都市や中核市を除く調査を行ったため，本稿での分析対象となる自治体は 10 万人未満が多い。したがって，本調査結果は，このような人口規模の影響を受けたものである可能性を考慮する必要がある。

第2節 子どもの放課後対策に関わる自治体担当行政の指向性

まず、第2節では、第3節以降で使用する「指向性」指標について、その要素である「積極性」、「ニーズ認識」、「地域特性認識」の順に検討する。

第1項 子どもの放課後対策に対する積極性

まず、「積極性」について検討する。ここでは、各自治体が2007～2012年までの間に、例示する子どもの放課後対策についてどの程度取り組んだのかについて、「積極的に取り組んだ」から「まったく積極的に取り組んでいない」までの4スケールで尋ねた質問をもとに分析する。表6－2の通り、「3．障害児保育等、さまざまな子どもを受け入れること」や「9．子どもの遊び場・居場所づくりを支援すること」等の項目は平均値が3.00を超えており、「積極性」が高い放課後対策といえる¹³⁵。

一方、「14．学習塾や語学教室等のような、多様な教育の場を提供すること」は平均値が2.00以下であり、「積極性」が低い放課後対策といえる。また、すべての項目においてSDが高く、上述した項目についても.750以上であったことから、「積極性」の回答にはばらつきがあることがわかる。

¹³⁵ 回答の数値化は「積極的に取り組んだ」が4、「まあ積極的に取り組んだ」が3、「あまり積極的に取り組んでいない」が2、「まったく積極的に取り組んでいない」が1とした。表6－3、6－4も同様である。

表 6-2 「子どもの放課後対策に対する積極性」の因子分析

	共通性	子どもの放 課後の活性 化	福祉サービ スの拡張	教育の補完	平均	SD
		$\alpha = .838$	$\alpha = .761$	$\alpha = .701$		
11.スポーツや文化活動の体験教室を充実させること	.745	.912	-.151	-.030	2.96	.784
12.地域の大人や異年齢の子どもとの交流を支援すること	.724	.907	-.116	-.068	3.04	.807
10.昔遊びや集団遊び等、子どもの遊びの内容の多様化を図ること	.404	.569	.111	.043	3.08	1.091
8.放課後対策に関わる人々や機関のネットワークをつくること	.380	.550	-.038	.151	2.56	.915
7.異なる放課後児童対策間の連携を図ること	.454	.519	.191	.120	2.45	.964
9.子どもの遊び場・居場所づくりを支援すること	.357	.490	.215	.003	3.23	.745
6.子育て相談等を通じて、地域で子育てしている家庭を支援すること	.310	.448	-.021	.202	2.72	.924
1.待機児童を解消すること	.608	-.103	.784	.070	3.22	.958
2.延長保育等、保育時間の幅の拡大を図ること	.549	-.117	.744	.083	2.97	.922
3.障害児保育等、さまざまな子どもを受け入れること	.613	.244	.743	-.287	3.30	.818
4.4年生以上の児童の保育等、保育サービスの幅の拡大を図ること	.312	-.022	.400	.293	2.54	.933
14.学習塾や語学教室等のような、多様な教育の場を提供すること	.588	.077	-.085	.755	1.77	.795
13.宿題の補助等、学校教育を補完すること	.495	.138	.121	.579	2.79	.920
因子相関行列		.328				
		.430	.326			

因子抽出法: 主因子法
回転法: Kaiser の正規化を伴うプロマックス法

「積極性」について因子分析（主因子法，プロマックス回転）を行った結果，以下の3因子が析出された。その際，因子負荷量が.40以下であった「5．保育計画を策定して，保育内容を充実させること」を除去した。第一因子は，幅広い子どもの放課後対策の充実を支援するものであることから，「子どもの放課後の活性化」を意図した取り組みへの積極性とした。第二因子は，保護者の就労支援や児童家庭福祉にかかわるものが主であることから，「福祉サービスの拡張」を意図した取り組みへの積極性とした。第三因子は，宿題等の学習支援であることから，放課後子ども教室に代表される「教育の補完」を意図した取り組みへの積極性とした。なお，すべての因子の α 係数は.700を超えており，一定の信頼性が確認できた。また，第一因子と第三因子の間には比較的強い相関も確認できた。

さらに，次節以降の分析で使用するため，これらについて，「積極的に取り組んだ」を4点，「まあ積極的に取り組んだ」を3点，「あまり積極的に取り組んでいない」を2点，「まったく積極的に取り組んでいない」を1点として，各因子の下位尺度得点平均値を算出し，変数を作成し，変数の平均値を基準にそれぞれ【高群】と【低群】に分類した。

第2項 放課後子どもプランの利用者ニーズの認識

つぎに，「ニーズ認識」について検討する。ここでは，各自治体の事業担当者が放課後子どもプランを利用する児童の家庭から例示する対策をどの程度望まれていると認識しているかについて，「強く望まれていると思う」から「まったく望まれていないと思う」までの4スケールで尋ねた質問をもとに分析する。表6－3の通り，「9．子どもの遊び場・居場所づくりを支援すること」や「3．障害児保育等，さまざまな子どもを受け入れること」等の項目は平均値が3.00を超えており，認識率が高い利用者ニーズといえる。また，「1．待機児童を解消すること」等，SDが高い項目も確認できる。

表 6－3 「放課後子どもプランの利用者ニーズの認識」の因子分析

	共通性	つながりの形 成	福祉サービス の拡張充実	子どもの放課 後活動支援	平均	SD
		$\alpha = .823$	$\alpha = .805$	$\alpha = .822$		
8. 放課後対策に関わる人々や機関のネットワークをつくること	.743	.921	-.020	-.082	2.62	.736
7. 異なる放課後児童対策間の連携を図ること	.610	.841	.083	-.159	2.48	.723
6. 子育て相談等を通じて、地域で子育てしている家庭を支援すること	.480	.506	.197	.118	2.88	.691
12. 地域の大人や異年齢の子どもとの交流を支援すること	.550	.502	-.176	.370	2.99	.673
3. 障害児保育等、さまざまな子どもを受け入れること	.652	-.102	.802	.122	3.23	.704
2. 延長保育等、保育時間の幅の拡大を図ること	.528	-.008	.761	-.130	3.17	.699
1. 待機児童を解消すること	.479	.112	.661	-.055	3.03	1.004
4. 4年生以上の児童の保育等、保育サービスの幅の拡大を図ること	.437	.069	.521	.207	3.01	.716
5. 保育計画を策定して、保育内容を充実させること	.481	.363	.408	.081	2.82	.709
13. 宿題の補助等、学校教育を補完すること	.578	-.187	.070	.846	3.18	.733
14. 学習塾や語学教室等のような、多様な教育の場を提供すること	.487	-.144	.130	.734	2.59	.753
11. スポーツや文化活動の体験教室を充実させること	.688	.287	-.207	.670	3.02	.707
9. 子どもの遊び場・居場所づくりを支援すること	.567	.239	.007	.573	3.28	.651
因子相関行列		.391 .653	.330			

因子抽出法：主因子法
回転法：Kaiser の正規化を伴うプロマックス法

同様に、「ニーズ認識」について因子分析を行った結果が表 6－3 である。1 回目の因子分析において、「10. 昔遊びや集団遊び等、子どもの遊びの内容の多様化を図ること」が第一因子に.415、第三因子に.559 の因子負荷量を示したため、この項目を除去し、再度、因子分析を行った。その結果、以下の 3 因子が析出された。第一因子は、子育て家庭間や放課後対策間の連携や地域住民間の交流に関する項目であることから、多様な「つながりの形成」に関する認識とした。第二因子は、保護者の就労支援や児童家庭福祉にかかわるものが主であることから、「福祉サービスの拡張充実」に関する認識とした。第三因子は学習支援や居場所づくりなどに関わる項目が主であることから、「子どもの放課後活動支援」に関する認識とした。なお、すべての因子の α 係数は.800 を超えており、一定の信頼性が確認できた。また、第一因子と第三因子の間には.653 の比較的強い相関が確認できた。

さらに、次節以降の分析で使用するため、これらについて、「強く望まれていると思う」を 4 点、「まあ望まれていると思う」を 3 点、「あまり望まれていないと思う」を 2 点、「まったく望まれていないと思う」を 1 点として、各因子の下位尺度得点平均値を算出し、変数を作成し、変数の平均値を基準にそれぞれ【高群】と【低群】に分類した。

第 3 項 地域特性の認識

つづいて、「地域特性認識」について検討する。ここでは、各自治体において例示するような地域特性がどの程度あてはまると認識しているかについて、「とてもあてはまる」から「まったくあてはまらない」までの 4 スケールで尋ねた質問をもとに分析する。表 6－4 の通り、「10. お年寄りの多い地域」や「3. 子どもの教育に対する期待が高い地域」等の項目は平均値が 3.00 を超えており、認識率が高い地域特性といえる。また、「8. 大学生の多い地域」については平均値が 2.00 以下であることから、認識率が低い地域特性といえる。

表 6－4 「地域特性の認識」の因子分析

	共通性	流動-都市型 子育て地域	定住-伝統型 子育て地域	平均	SD
		$\alpha = .740$	$\alpha = .678$		
8. 大学生の多い地域	.618	.696	-.288	1.99	.833
2. 子育て中のお父さんやお母さんが多い地域	.383	.620	.009	2.66	.724
5. 「転勤族」が多い地域	.464	.593	-.269	2.13	.693
9. 地域団体やサークルが充実している地域	.310	.544	.208	2.63	.643
3. 子どもの教育に対する期待が高い地域	.313	.512	.300	3.06	.631
6. 勤労しているお母さんが多い地域	.279	.510	.218	3.03	.585
1. 気軽に子どもを預けられるつながりのある地域	.418	.097	.651	2.80	.690
7. 自治会や子ども会などのつながりが強い地域	.414	.038	.647	2.94	.609
10. お年寄りの多い地域	.393	-.075	.613	3.35	.616
4. 3世代家族が多い地域	.241	.154	.487	2.53	.742
因子相関行列					
-.127					
因子抽出法：主因子法					
回転法: Kaiser の正規化を伴うプロマックス法					

同様に、「地域特性認識」について因子分析を行った結果が表6－4である。1回目の因子分析において3因子が析出されたが、因子間相関が高く、また項目間の関連が想定されたため、再度、固有値2で因子分析を行った。その際、因子負荷量が.400以下であった「11. 子育てはお母さんが家で行うものという意識が強い地域」の項目を除去した結果、以下の2因子が析出された。第一因子は、子育て世代や大学生、転勤族が多い地域であるとともに、就労支援を必要とする子育て世代の存在とその支援サークル等が充実している地域であることから、「流動－都市型子育て地域」と認識しているとした。第二因子は、複数世代の居住や高齢者が多い地域であるとともに、伝統的な子育て支援のつながりがある地域であることから、「定住－伝統型子育て地域」と認識しているとした。なお、以上の「ニーズ認識」と「地域特性認識」についても、「積極性」と同様に、各因子の下位尺度得点平均値を算出し、変数を作成し、変数の平均値を基準にして【高群】と【低群】に分類した。

第4項 子どもの放課後対策に関わる自治体担当行政の指向性

以上の表6－2から表6－4について、各平均値に着目すると、「積極性」と「ニーズ認識」では、「3. 障害児保育等、さまざまな子どもを受け入れること」と「9. 子どもの遊び場・居場所づくりを支援すること」、「1. 待機児童を解消すること」の項目の平均値が共に高く、「地域特性認識」では、「10. お年寄りの多い地域」と「3. 子どもの教育に対する期待が高い地域」、「6. 勤労しているお母さんが多い地域」の項目の平均値が高い値を示していた。このことは、自治体担当行政が積極的に行ってきた放課後対策の性質や、放課後子どもプランの実施にかかわって事業担当者が認識したニーズや地域特性が教育や福祉のどちらかに偏ったものではないことを示している。また、「積極性」に関するほとんどの項目でSDが特に高い値を示していたことから、積極的に取り組んでいる子どもの放課後対策には、自治体担当行政によりばらつきがあることもわかった。つまり、我が国においては、子どもの放課後対策の理念が不在であるがゆえに、自治体ごとに幅広い放課後対策が指向されていると考えられる。

以下では、これらの下位尺度得点平均値群を独立変数として、放課後子どもプランの実施状況や連携、活動内容を従属変数として、自治体担当行政による子どもの放課後施策への指向性の背景要因を探索する。

第5項 「指向性」下位尺度得点平均値群と放課後子どもプランの実施状況との関係

上述のそれぞれの下位尺度得点平均値群と放課後子どもプランの実施状況について、クロス集計（Pearson の χ^2 検定）を行った。その結果、放課後子どもプランの実施状況と「積極性」、「地域特性認識」との間に有意な結果が得られ、「ニーズ認識」との間には有意な結果が得られなかった。「積極性」及び「地域特性認識」と放課後子どもプランの実施状況との関係について示したのが表6－5である。

表6－5のとおり、「子どもの放課後の活性化」の【低群】と「教育の補完」の【低群】で、放課後子どもプランを実施していない自治体の割合が60%以上であり、「子どもの放課後の活性化」の【高群】と「教育の補完」の【高群】で、放課後子どもプランを実施していることが確認できた自治体の割合が50%以上であった（子どもの放課後の活性化： $\chi^2=5.600$, $df=1$, $p<.05$, 教育の補完： $\chi^2=4.269$, $df=1$, $p<.05$ ）。一方、「子どもの放課後の活性化」や「教育の補完」の【高群】であっても、放課後子どもプランを実施していない自治体の割合も40%以上であった。また、「流動－都市型子育て地域」の【低群】で、放課後子どもプランを実施していない自治体の割合が60%以上であり、「流動－都市型子育て地域」の【高群】で、放課後子どもプランを実施していることが確認できた自治体の割合が50%以上であった（ $\chi^2=9.645$, $df=1$, $p<.01$ ）。

表 6－5 「指向性」×「放課後子どもプラン実施状況」

		放課後子どもプラン実施状況		p
		実施していない	実施している	
【積極性】	「子どもの放課後の活性化」	低群 (n=85)	62.4%	*
		高群 (n=59)	42.4%	
	「福祉サービスの拡張」	低群 (n=77)	51.9%	
		高群 (n=66)	54.5%	
	「教育の補完」	低群 (n=68)	63.2%	*
		高群 (n=78)	46.2%	
【地域特性認識】	「流動・都市型子育て地域」	低群 (n=77)	66.2%	**
		高群 (n=69)	40.6%	
	「定住・伝統型子育て地域」	低群 (n=80)	51.3%	
		高群 (n=68)	55.9%	

** $p < .01$ * $p < .05$

表6－2において比較的強い相関が確認できた「子どもの放課後の活性化」と「教育の補完」は、2000年以降充実してきたすべての子どもの放課後対策への「積極性」の一要素として解釈することができる。つまり、表6－5からわかるのは、このような放課後対策を積極的に行ってこなかった自治体や、あるいは地域特性を流動的で都市的な子育て世代が多い地域だと事業担当者が認識していない自治体では、放課後子どもプランをあまり実施していないという結果である。だが、すべての子どもに対する放課後対策や学習の補完等の取り組みを積極的に行っている自治体においても放課後子どもプランを実施していない自治体が一定程度確認されたことから、子どもの放課後対策が必ずしも放課後子どもプランに限るものではないと、自治体の事業担当者が認識しているという結果も明らかになった。

第3節 「指向性」と連携、活動内容との関係

第1項 担当部局間の連携

つぎに、「指向性」と放課後子どもプランにおける連携、活動内容との関係について見ていく。まず、放課後子どもプランを実施している自治体（N=74）のうち、担当部局間の連携があると回答した自治体の割合は66.7%であった。上記と同様にクロス集計を行ったところ、「積極性：福祉サービスの拡張」との間に有意な差が確認できた。「ニーズ認識」及び「地域特性認識」との間には有意な結果が得られなかった。「積極性：福祉サービスの拡張」と放課後子どもプランの実施状況との関係について示したのが表6－6である。

表6－6のとおり、「福祉サービスの拡張」の【高群】で、担当部局間の連携があると回答する自治体の割合が80%以上であった（ $\chi^2=5.388$, $df=1$, $p<.05$ ）。

表 6－6 「指向性」 × 「担当部局間の連携」¹³⁶

		担当部局間の連携		<i>p</i>
		連携していない	連携している	
【積極性】	「福祉サービスの拡張」	低群 (n=35)	40.0%	*
		高群 (n=29)	13.8%	
* <i>p</i> < .05			86.2%	

**p* < .05

¹³⁶ 以下の表では、80%以上かつ有意な結果についてのみ網掛けで示す。

また、放課後子どもプランを実施している場合 (N=74) の担当部局による支援活動の内容について尋ねた結果より、連携に関する項目について整理してみると、「指導員」や「学校」との日常的な連絡や情報交換を実施していると回答する自治体が多いのに対して (指導員: 75.7%, 学校: 60.8%), 「保護者」や「保育所・幼稚園」との情報交換はあまり実施されていなかった (保護者: 25.7%, 保育所・幼稚園: 23.0%)。そこで、「指導員」や「学校」との日常的な連絡や情報交換を実施している自治体の背景要因を探るため、これらの項目と下位尺度得点平均値群とのクロス集計を行ったところ、以下のように複数の項目間で有意な結果が確認できた。

表 6-7 のとおり、学校との日常的な連絡・情報交換については、「積極性: 子どもの放課後の活性化」, 「ニーズ認識: 子どもの放課後活動支援」, 「地域特性認識: 流動 - 都市型子育て地域」それぞれの【高群】で実施していると回答した自治体の割合が 80% 以上であった (子どもの放課後の活性化: $\chi^2=5.516$, $df=1$, $p<.05$, 子どもの放課後活動支援: $\chi^2=5.013$, $df=1$, $p<.05$, 流動 - 都市型子育て地域: $\chi^2=4.736$, $df=1$, $p<.05$)。

表 6－7 「指向性」×「担当部局の支援活動：学校との日常的な連絡・情報交換」

		学校との日常的な連絡・情報交換		<i>p</i>
		実施していない	実施している	
【積極性】	「子どもの放課後の活性化」	低群 (n=29)	44.8%	*
		高群 (n=30)	16.7%	
【ニーズ認識】	「子どもの放課後活動支援」	低群 (n=36)	41.7%	*
		高群 (n=22)	13.6%	
【地域特性認識】	「流動・都市型子育て地域」	低群 (n=22)	45.5%	*
		高群 (n=37)	18.9%	

**p*＜.05

指導員との日常的な連絡・情報交換については、表 6－8 のとおり、「ニーズ認識：福祉サービスの拡張充実」，「地域特性認識：流動－都市型子育て地域」それぞれの【高群】で実施していると回答した自治体の割合が 95%以上であった（福祉サービスの拡張充実： $\chi^2=4.113$, $df=1$, $p<.05$ ，流動－都市型子育て地域： $\chi^2=9.978$, $df=1$, $p<.01$ ）。なお、「積極性」との間には有意な結果は得られなかった。

表 6－8 「指向性」×「担当部局の支援活動：指導員との日常的な連絡・情報交換」

		指導員との日常的な連絡・情報交換		p
		実施していない	実施している	
【ニーズ認識】	「福祉サービスの拡張充実」	低群 (n=31)	22.6%	*
		高群 (n=26)	3.8%	
【地域特性認識】	「流動・都市型子育て地域」	低群 (n=22)	31.8%	**
		高群 (n=37)	2.7%	

** $p < .01$ * $p < .05$

第2項 コーディネーターの配置、運営委員会の設置

つぎに、放課後子どもプランにおける連携を支える仕組みであるコーディネーターの配置状況と運営委員会の設置状況について確認する。まず、放課後子どもプランを実施している自治体 (N=74) のうち、「コーディネーターを配置している」と回答した自治体は 68.9%であった。コーディネーターの配置状況の背景要因を探るため、下位尺度得点平均値群とのクロス集計を行ったところ、以下のように複数の項目間で有意な差が確認できた。

コーディネーターの配置については、表 6-9 のとおり、「積極性：教育の補完」と「地域特性：流動 - 都市型子育て地域」それぞれの【高群】で配置していると回答した自治体の割合が 80%以上であった(教育の補完: $\chi^2=4.665$, $df=1$, $p<.05$, 流動 - 都市型子育て地域: $\chi^2=3.944$, $df=1$, $p<.05$)。なお、「ニーズ認識」との間では有意な結果は得られなかった。

また、放課後子どもプランを実施している自治体 (N=74) のうち、「運営委員会を設置している」と回答した自治体は 78.4%であった。だが、運営委員会の設置状況の背景要因を探るため、下位尺度得点平均値群とのクロス集計を行ったところ、有意な結果は得られなかった。

表 6－9 「指向性」×「コーディネーターの配置」

		コーディネーターの配置		<i>p</i>
		配置していない	配置している	
【積極性】	「教育の補完」	低群 (n=25)	40.0%	*
		高群 (n=38)	15.8%	
【地域特性認識】	「流動-都市型子育て地域」	低群 (n=23)	43.5%	*
		高群 (n=40)	20.0%	

**p* < .05

第3項 活動内容

放課後子どもプランを実施している自治体 (N=74) のうち、その活動内容について尋ねたところ、保護者や地域住民の参加を意図した活動や、放課後子ども教室と放課後児童クラブの利用児童間の交流活動は実施しているという回答がやや多く確認できたが(保護者の参加: 50.0%, 地域住民の参加: 50.0%), 教員の参加を意図した活動や学校との連携活動を実施していると回答した自治体は少なかった(教職員の参加: 27.0%, 学校行事への参加: 27.0%)。そこで、保護者や地域住民の参加や放課後子ども教室と放課後児童クラブの利用児童間の交流活動が実施される背景要因を探るため、これらの項目と下位尺度得点平均値群とのクロス集計を行ったところ、以下の複数の項目間で有意な結果が確認できた。

表6-10のとおり、放課後子ども教室と放課後児童クラブの利用児童との交流活動については、「積極性: 福祉サービスの拡張」、「ニーズ認識: 福祉サービスの拡張充実」、「地域特性認識: 流動-都市型子育て地域」それぞれの【高群】で実施していると回答した自治体の割合が高く、【低群】で実施していないと回答した自治体の割合が高かった(福祉サービスの拡張: $\chi^2=6.795$, $df=1$, $p<.01$, 福祉サービスの拡張充実: $\chi^2=5.515$, $df=1$, $p<.05$, 流動-都市型子育て地域: $\chi^2=9.094$, $df=1$, $p<.01$)。

表 6－10 「指向性」×「活動内容：放課後子ども教室と児童クラブの利用児童間の交流活動」

		放課後子ども教室の利用児童と放課後児童クラブの利用児童との交流活動		<i>p</i>
		実施していない	実施している	
【積極性】	「福祉サービスの拡張」	低群 (n=34)	61.8%	**
		高群 (n=28)	71.4%	
【ニーズ認識】	「福祉サービスの拡張充実」	低群 (n=32)	43.8%	*
		高群 (n=27)	74.1%	
【地域特性認識】	「流動・都市型子育て地域」	低群 (n=23)	30.4%	**
		高群 (n=37)	70.3%	

***p* < .01 **p* < .05

また、地域住民や保護者が参加する行事・活動についても、「積極性：子どもの放課後の活性化」との間に同様の関係が確認できた（表 6－1 1： $\chi^2=4.984$, $df=1$, $p<.05$, 表 6－1 2： $\chi^2=5.107$, $df=1$, $p<.05$ ）。これらについて、「ニーズ認識」と「地域特性認識」との間に有意な結果は得られなかった。

表 6－11 「指向性」×「活動内容：地域住民が参加する活動」

		地域住民が参観ならびに参加する行事・活動		<i>p</i>
		実施していない	実施している	
【積極性】	「子どもの放課後の活性化」	低群 (n=30)	60.0%	*
		高群 (n=29)	31.0%	

**p* < .05

表 6－1 2 「指向性」×「活動内容：保護者が参加する活動」

		保護者が参観ならびに参加する行事・活動		<i>p</i>
		実施していない	実施している	
【積極性】	「子どもの放課後の活性化」	低群 (n=30)	56.7%	*
		高群 (n=29)	72.4%	

**p*＜.05

第4節 考察

本章では、「積極性」と「ニーズ認識」、「地域特性認識」の3側面から「指向性」について検討し、それらの下位尺度得点平均値群と放課後子どもプランの施策運用状況との関係について分析してきた。その結果、我が国の放課後対策の理念不在に伴う自治体担当行政ごとの多様な「指向性」の存在が確認されるとともに、クロス集計の結果より以下の3点が明らかになった。

第一に、自治体担当行政の事業担当者が地域特性についてどのように認識しているかに着目すると、「流動 - 都市型子育て地域」の傾向が強いと捉えている場合、その自治体では、放課後子どもプランにおける多様な連携システムが設備され、連携活動も充実していることが指摘できる。例えば、このような認識が高い自治体では、コーディネーターの配置や指導員との情報交換、学校との情報交換、放課後子ども教室と放課後児童クラブの児童間の交流活動等、幅広い次元でさまざまな連携を意図した活動を実施している割合が高かった。このことは、逆に言えば、事業担当者がそのような地域特性を認識していない場合、子どもの放課後対策において連携を促進するシステムが充実される可能性は低いということを示している。それゆえ、そのような自治体では既存の共同性のみに依存しつづけることとなり、子どもの放課後対策に向けたシステム構築において、自治体間の差が拡大することになると考えられる。

第二に、自治体担当行政の事業担当者が放課後児童クラブ等の福祉サービスの拡張ニーズを認識し、それらの充実に積極的に取り組んできたことは、放課後子どもプランの内部における連携に強く影響している可能性が指摘できる。例えば、このような認識のもと、積極的な取り組みを行っていた自治体では、担当部局間の連携や指導員との情報交換、放課後子ども教室と放課後児童クラブの児童間の交流活動等での連携をしている割合が高かった。つまり、自治体担当行政にとっては、放課後児童クラブを実施するという経験¹³⁷が放課後子どもプランの円滑な実施に影響を与えていると考えられる。

第三に、自治体担当行政の事業担当者が、子どもの放課後活動支援のニーズを認識し、それらを活性化させようと積極的に取り組んできたことは、放課後子どもプランにとって外側に位置付けられやすいアクターとの連携促進に強く影響している可能性が指摘できる。例えば、このような認識のもと、積極的な取り組みを行っていた自治体では、学校との情報交換や地域住民や保護者が参加する活動を実施している割合が高かった。学校との「立場を超えた」連携関

¹³⁷ ここで経験としているのは、自治体担当行政による放課後対策の運営能力だけでなく、勤務する指導員の組織的活動や葛藤や困難のマネジメントを含めたものと考えている。

係等，より開かれた連携が指向される放課後子ども総合プランが策定されたことを踏まえると，上述の児童福祉的視点だけでは不十分であり，自治体担当行政ごとに子どもの放課後に対する総合的な理念を構築していく必要があることが，あらためて確認できる結果であった。

以上の結果より，放課後子どもプランの施策運用において連携を促進するためには，自治体担当行政の事業担当者が自らの自治体におけるニーズや地域特性を認識する能力を高めることが第一に必要なことである。また，放課後子どもプランの施策運用に際しては，放課後児童クラブを実践してきた経験が両事業間での連携促進に有効である可能性があるものの，総合的な放課後対策として連携の矛先を多様なアクターや場へと広げていくためには，より広く子どもの放課後活動支援のニーズを捉え実践していく「指向性」を持つことが重要である。これらの重要性は，放課後子ども総合プランにおいてこれまで以上に多様なアクターとの連携が模索されていることや，本調査において，必ずしも放課後子どもプランのみが子どもの放課後活動の支援ではないとする自治体の存在が確認されたことからわかる。これまでも，放課後子どもプランの政策構想において，「子どもの放課後生活に重要な役割を果たしてきた『児童館』『青少年団体』『子ども NPO』など困難を抱えつつも長い蓄積を積み重ねてきた地域活動の位置づけは明確にされていない」との指摘はあったが（増山 2010：337 頁），自治体担当行政においても，放課後子どもプランにおける事業間連携に目を向けるだけでなく，子どもの放課後対策を総合的に捉える視点が求められている。

第7章 放課後子どもプランの施設の運営実態と指導員の意識－施策 導入初期の指導員の葛藤状況－

第1節 研究目的、研究対象と方法

第1項 研究目的

本章では、異なる事業の一体化・連携により成立した新事業である放課後子どもプランの課題を、連携実施当初の混乱期の事例研究により明らかにする。具体的には、先駆的に放課後子どもプランに取り組むI県M市の4事例（A施設、B施設、C施設、D施設）を取り上げ、施策導入初期の各施設の運営実態と放課後対策事業関係者¹³⁸の意識との関係を分析し、具体的に展開される施設の特徴と課題を検討する。

教育と福祉のクロスボーダー領域である放課後子どもプランは、制度上の趣旨を異にする2つの事業を一体化、あるいは連携という手法を取り入れることによって実施する事業である。そのため、各自治体・施設の取り組みにおいては、さまざまな矛盾や葛藤が生じる場合がある。施策開始当初、「国は放課後子どもプランにおける学童保育と全児童対策事業の一体化や連携について具体的な取組像を示さず、事例を提供し、地域の事情・特色をいかした取組を実施するよう促すに留まっている」状況であった（松本・中山 2009：33頁）。それゆえ、放課後子どもプランの活動内容は自治体ごとに事業計画が組まれることになり、そこで生じる矛盾や葛藤への対処も各自治体に委ねられるものとなっている。

前章までで分析してきたように、放課後子どもプランは、単にその目的や趣旨が多様なだけでなく、教育と福祉という境界を越えた事業の一体化や連携を目指すものである。しかし、それは制度や担当行政における境界のみならず、そこで実践に取り組む指導員や実践そのものについても、それが学習なのか、遊びなのか、というような葛藤を引き起こす可能性を含んでいる。すなわち、放課後子どもプランでは制度上や事業計画を組む自治体行政上においてアンビヴァレンスだけでなく、実際に事業実践が取り組まれる施設レベルにおいてもアンビヴァレンスであることが想定される。また、制度上では、事業を統括するコーディネーターや放課後児童クラブの指導員、安全管理員や学習アドバイザーという放課後子ども教室のスタッフとに役割分担がなされているが、実際の施設レベルではさまざまな目的に基づく実践が入り乱れていると考えられる。そのため、制度が想定しているほど明確に指導員の行為は区別できると

¹³⁸ 本章での放課後対策事業関係者とは放課後子どもプランのコーディネーターや、放課後子ども教室スタッフ（安全管理員、学習アドバイザー）、放課後児童クラブ指導員を総称する際に使用する。

は限らない¹³⁹。このような指導員レベルでのアンビヴァレントな状況への対処に伴う意識に視点を当てる必要があると考える。

このような実態に反して、先行研究では、大森・小野田・坂口（2008）や松本・中山（2009）などのように、自治体レベルでの事業計画の分析が主として行われてきた。また、施設レベルでの取り組みに焦点を当てたものもあるが、それらは事例紹介の域をでていない。放課後子どもプランの導入に際して、そこにおける施設レベルでの取組における矛盾や葛藤に視点をあてた研究は管見の限り見られない。そこで、本章では、自治体レベルでの活動実態ではなく、具体的な施設を事例としてその施設運営のダイナミクスに焦点を置きながら、その取り組みに影響を与え、関係する指導員のかかわりや意識を描き出すことを試みる。そうすることで、教育と福祉のクロスボーダー領域である放課後子どもプランが内包する経営的課題を明らかにしたい。

第2項 研究対象と方法

第2章で論じた通り、放課後子どもプランに関する先行研究は、分析的・体系的な研究が少ない。特に本調査を行った当時は、全国学童保育連絡協議会（2006）や中山・大阪保育研究所・大阪学童保育連絡協議会編著（2007）などの研究に代表されるように「運動論的な視点からみた実践的政策批判」（佐藤 2008：46 頁）や、事例施設の活動の記述に留まるものがほとんどである。しかし、近年では放課後子どもプランの連携実施のあり方に関する調査研究（松本・中山 2012）や、学校を場とする放課後施策の国際比較（金藤 2016）など、より効果的な施策展開を目指した調査研究を確認することもできる。

先行研究は、放課後子どもプランに対する立場とアプローチの仕方からいくつか分類することができる。まず、放課後子どもプランにおける福祉的な機能、いわゆる学童保育機能の維持を放課後子どもプランの放課後保障に求める立場の研究がある。そのなかでも調査研究の手法をとるものとして、松本・中山（2009）、中山・大阪保育研究所・大阪学童保育連絡協議会編著（2007）は、自治体ごとの実施形態を8つに類型化¹⁴⁰し、放課後子どもプランにおける学童保

¹³⁹ なお、本章の調査対象である I 県 M 市の放課後子ども教室のスタッフも安全管理員と学習アドバイザーの両方の役割を担っていた。

¹⁴⁰ 8つの分類は「登録区分」、「放課後児童健全育成事業補助金」、「学童保育専用室」、「学童保育指導員」、「保育計画」、「学童保育実施時間帯」の観点にもとづいて行われている。

育機能の維持を図るための望ましい実施形態を示唆している。また、大森・小野田・坂口（2008）は、政令指定都市を対象に放課後子どもプランにおける放課後児童クラブ事業の実態調査を行っている。これらの研究では、総じて一体化事業における学童保育機能の維持が課題とされている。そのため、連携実施¹⁴¹においては、「学童保育が別に存在することが前提であるため、全児童対策事業内では学童保育児童に対する配慮は特に必要はない」とし、両事業の連携をどう進めるかが課題であると指摘するのみである（松本・中山 2009：35 頁）。同様の立場から、放課後児童クラブの現状と課題を記述した下浦（2007）や、海外の事例分析を行なった泉（2009）¹⁴²も、連携事業については言及していない。このように、連携事業の施設の運営実態に焦点をあて、その内実を調査した研究は管見の限り見られない。

また、1990 年代以降の放課後施策の変容について、制度的な検討を行った佐藤（2008）によれば、放課後子どもプランの創設は生活の場としての放課後児童クラブが有する目的や役割、機能を変質させるものであり、それが果たすべき生活の場を達成するための実践的方法論も含めて、そのあり方があらためて問われることになるという。佐藤（2008）は、放課後子どもプランに象徴される放課後対策事業が「すべての子ども」を対象とし「学校」という場の利用を推進する流れを形成することで、教育的関与志向性や学校的なものとの影響関係が強まる方向へと子どもの放課後対策事業が変容していることを指摘している。つまり、上述した先行研究が、放課後対策事業における学童保育機能の喪失を問題視していたのに対し、佐藤（2008）はそれを放課後対策事業が果たす機能の変容と捉えている。制度的に大きな変容を遂げている放課後対策事業においては、かつての機能の維持・喪失に関する議論に留まらず、新たに生じる連携実践において放課後対策事業が果たしうる機能に目を向ける必要がある。具体的な連携実践を行うのは、放課後児童クラブの指導員や放課後子ども教室のスタッフである。彼らの意識に焦点をあてることで、放課後対策事業の制度的な変容とそれに対する当事者の変容への対処を明らかにすることも放課後子どもプランの創設の実態を捉える上で重要であろう。

一方、放課後子どもプランにおける教育機能に放課後保障の価値を求める立場の研究がある。それは、あからさまに学校的な学習の場の保障というものだけでなく、子どもの成長・発達の

¹⁴¹ 連携実施とは同じ建物内（X 小学校）で別々の部屋（複数教室）を使用、または、別々の建物（Y 小学校と Z 小学校）を使用して両事業を実施している場合で、放課後児童クラブの子どもが、放課後子ども教室に参加するなどの活動をしている状態である。

¹⁴² 泉（2009）は、アンビヴァレントな事業の特徴から、市町村レベルで「混乱」が生じる可能性を指摘し、その解消のための示唆を得るためにスウェーデンの学童保育の実態に焦点をあてている。

場の保障という、教育的価値・規範を内に含むものも含まれる¹⁴³。例えば、高橋・請川・滝澤・結城（2009）による事例研究は、放課後子ども教室がより良い子どもの体験活動の場となるために、参加している子どもやその保護者に満足度調査を行っている。事例施設における質問紙調査とヒアリング調査及びフィールドワークを行い、施設レベルでの子どもの遊びの実態や要求、施設に対する親の要求を具体的に明らかにした点において評価できるが、それらは参加者側のニーズに焦点が当てられているため、効果的な施設運営をどのように行い得るか、そのためにどのような経営が必要なのかといった運営面での視点はない。

以上を踏まえ、本章では、まず事例施設における放課後子どもプランの運営実態と指導員の意識に関する分析の枠組みを作成する。これをもとに、運営実態と指導員の意識との関係のダイナミクスを描き出し、放課後子どもプランの運営にかかわる経営的課題を明らかにする。

本研究では上記の課題を明らかにするため、放課後子ども教室と放課後児童クラブを連携実施している I 県 M 市において調査を行った¹⁴⁴。そこにおける 9 つの放課後子どもプランの取り組みから、4 施設（A、B 施設は新興住宅地域、C、D 施設は農村地域）を選定し、そこに勤務する指導員 30 名¹⁴⁵を調査対象としてヒアリング調査を実施した（表 7-1）。具体的には、2008 年 5 月から 10 月にかけて事例施設を訪問し、実践の前後の時間において 1 回あたり 15～45 分程度の半構造化面接調査を実施した¹⁴⁶。ヒアリングの質問項目は表 7-2 の通りであ

¹⁴³ 増山（2007）は、放課後子どもプランは、「机上のプラン」であり、地域の教育力に基づく住民自治による「発達保障のプラン」への組み替えの必要性を論じている。

¹⁴⁴ なお、本調査において、M 市放課後子どもプランを調査対象としたのは、放課後子どもプラン導入当初の時期において、放課後子ども教室の施策に基づいて、「優れた活動を実施し、他の模範と認められる「放課後子ども教室」として、表彰を受けている取り組みであったこととともに、全ての学校において放課後児童クラブを実践している自治体であったことが理由である。また、放課後子どもプラン導入以前からのモデルケースではない自治体を選定することで、新たな施策導入に伴う施設レベルでの葛藤や混乱の課題を明らかにすることができると考えたからである。なお、上記の表彰要件は、「「放課後子ども教室推進事業」の国庫補助金を受けている放課後子ども教室のうち、優れた取組を行っており、他の模範と認められる放課後子ども教室であり、平成 19 年度において 200 日以上実施、平成 20 年度において 200 日以上の実施を予定していること。ただし、特段の理由がある場合は、開催日数が 200 日未満の場合でも推薦できるものとする。」とされている（文部科学省生涯学習政策局 放課後子どもプラン連携推進室『放課後子ども教室事例集～第 1 回放課後子ども教室推進表彰教室～』を参照）。

¹⁴⁵ 本調査では、M 市に勤務する放課後子どもプランの指導員すべてへ調査を行っている。なお、表 7-1 における放課後子ども教室及び放課後児童クラブ指導員数と異なるのは、調査時点での指導員数と表 7-1 を作成するのに参照した資料との時期が異なるためである。

¹⁴⁶ なお、ヒアリング時間にばらつきがあるのは、放課後子どもプランの指導員が時間給で勤務する職員であるため、回答者によっては勤務時間の開始前や終了後のヒアリング調査が困難であったためである。このような点も放課後対策事業の調査の特徴である。

る。放課後の子どもの遊び観や関与志向性、実態の把握について尋ねる質問とともに、放課後子どもプランを実践する中で感じるやりづらさを尋ねた。また、教育と福祉のクロスボーダー領域としての放課後子どもプランにかかわる指導員が、放課後子ども教室や放課後児童クラブ以外の子どもの放課後にかかわる施策や施設との比較や連携についてどのように捉えているかについても尋ねた。なお、ヒアリング調査に至る前に、それぞれの施設の実践を把握する目的から、補助的にフィールドワークを行った。

表 7－1 事例対象施設の放課後子どもプラン実施概要

事例対象施設	A施設	B施設	C施設	D施設
「子どもの居場所」事業の開始年度	平成16年度	平成18年度	平成18年度	平成17年度
放課後子どもプランの開始日	平成19年10月	平成19年11月	平成19年10月	平成19年7月
放課後児童クラブの指導員数	6名	6名	4名	3名
放課後子ども教室の指導員数	3名	3名	3名	3名
放課後児童クラブの登録児童数	51名	31名	37名	16名
放課後子ども教室の登録児童数(有料／無料日)	7名／45名	4名／58名	6名／69名	18～36名／無
全校児童数	474名	363名	553名	148名
全校児童に占める参加者の割合	20.0%	25.0%	19.0%	35.0%
無料指定日	木曜	金曜	木曜	無し

平成 19 年度時点。指導員の人数に関してのみ平成 20 年度時点。

表 7-2 ヒアリング項目一覧

インタビューは以下の 6 項目からなり、適宜、必要に応じて、質問を付け加えた。

- ①放課後子どもプランの中で子どもの遊びについて日頃考えていることについて
- ②子どもの遊びに対する大人の関わり方について
- ③子どものニーズや遊びの実態への対応について
- ④放課後子どもプランにおけるやりづらさについて
- ⑤児童館、公民館、その他の子育て支援施設との比較について
- ⑥児童館、公民館、その他の子育て支援施設との連携について

I 県 M 市では、2006 年まで、児童福祉課において放課後児童健全育成事業を実施し、教育委員会生涯学習課において「子どもの居場所づくり」事業¹⁴⁷を実施していた。本事業では、各小学校に通う児童を対象に、週 1 回程度、平日の放課後に児童の健全な成長と発達を図るための遊びやスポーツ等の活動を行っていた。2006 年度の参加児童数（延べ数）は 1140 人（M 市内全児童の 32%）であった。これら両事業を連携することで、M 市では、「少子化や核家族化の進行、就労形態の多様化及び家庭や地域の子育て機能・教育力の低下など、子どもを取り巻く環境の変化を踏まえ、放課後等に子どもが安心して活動できる場の確保とともに、次世代を担う児童の健全育成を支援することを目的」として、放課後子どもプランが実施されることとなった。

M 市の放課後子ども教室は、原則授業日（週 5 日間）に全小学校区にて実施している。また、放課後児童クラブは長期休業中を含み、保護者就労等による留守家庭の 1～3 年生児童を対象に全小学校区で、週 5 日実施している。放課後子どもプランにおける指導員は、「コーディネーター」（M 市社会教育指導員が兼務）が 4 名、「プラン・マネージャー」（市雇用、非常勤職員）が各小学校 1 名配置されている。また、放課後子ども教室と放課後児童クラブそれぞれに指導員（市雇用、臨時職員）が参加児童数に応じ 1～4 名配置されている¹⁴⁸。M 市のコーディネーターは、市内小学校区の複数校区を担当し、放課後子どもプランの運営や企画について助言、指導を行う存在である。一方、プラン・マネージャーは、各小学校に常駐する、いわゆる現場責任者である。活動場所の確保や安全管理、参加児童の指導、関係諸機関との連絡、調整を図るとともに、事務処理を行う。また、プラン・マネージャーは、両事業の指導員の連携促進、利用している学校との交渉などのコーディネート機能を担っている。プラン・マネージャーの下、両事業の指導員は連携し、地域のボランティアと協力して、子どもの活動を見守り、安全かつ健やかな居場所を確保する役割を担っている。

¹⁴⁷ 「子どもの居場所づくり」事業とは、文部科学省の緊急 3 ヶ年計画「地域子ども教室」を 2004～2006 年度の委託事業として M 市で実施したものである。毎年 3 校ずつ実施しており、この取り組みが M 市の放課後子ども教室の基礎となっている。

¹⁴⁸ I 県 M 市の「プラン・マネージャー」は文科省の定める「コーディネーター」である。

第2節 事例施設の運営実態と指導員の意識

第1項 分析枠組み

まず、4つの事例施設における運営実態と指導員の意識との影響関係を分析するために、コーディングソフトを用いて、指導員の意識について、質問項目に基づいてフリーコーディングを行った¹⁴⁹。そのコードを基に、指導員の意識について、子どもと子どもの遊び観、指導観／関与指向性、組織内部の認識、組織外部の認識、やりづらさの5つにカテゴリー化した。また、運営実態については、フィールドワークの知見を参照し、運営方針と活動内容の2つのカテゴリー化を行った。さらに、ヒアリングの中で聞き取れた各施設固有のエピソード（葛藤、矛盾、ジレンマ、問題発生、変容等）についても分析対象として取り上げた。これらをもとにヒアリング記録を整理し、カテゴリーに含まれる要素を施設ごとに分類したものが表6-3である。これをもとに、以下では、各施設の運営実態と指導員の意識の影響関係を具体的事例に即して記述する。

なお、個々の事例施設の記述を行う前に、このように生成された分析の枠組みそのものが、放課後子どもプランが制度上アンビヴァレントな事業であるがゆえに生じるものであることを踏まえておく必要があるだろう。フィールドワークを通して放課後子どもプランの実践にかかわる中で、「この事業では何を重視すべきなのか」、「教育なのか、あるいは保育なのか」、「放課後子ども教室と放課後児童クラブの連携によって生じる実践を行っているのは、どのような組織なのだろうか」といったさまざまな葛藤が生じる場面に遭遇した。しかし、各自治体担当行政においても制度上の趣旨や目的が曖昧であるために、それらを判断するための拠り所となる基準はさまざまであり、施設レベルや指導員レベルにおいて重視されるカテゴリーは異なるものであった。このような実態を踏まえつつ、以下では、表6-3に沿って、各施設の差異を意識しながら運営方針と活動内容を記述し、その内容が指導員の意識とどう関連しているのかを検討する。その際、関連を検討する一つ的手段として、ヒアリング調査において聞くことができた各施設のエピソードを用いる。

¹⁴⁹ データ集約について佐藤（2008）の質的データ分析法における定性的コーディングの手法を用いた。また、そこから得られたコードを KJ 法（川喜田 1967, 1970）を用いて分析した。

表 7-3 各施設における放課後子どもプラン運営実態と指導員の意識

		A施設	B施設	C施設	D施設
運営実態	運営方針	○安全安心な居場所づくり ○幅広い見守り ○危険な行為はすぐに注意 ○活動の提供と統制	○楽しく遊べる環境とそのための安全な場所の提供 ○活動の提供と選択	○楽しく遊べる環境とそのための安全な場所の提供 ○事前の危険要素の排除 ○強制しない ○活動の提供と選択	○やりたいことがやれる環境の提供 ○強制しない ○無料日の活動は行なわない
	活動内容（無料日）	○毎週木曜15～17時：様々な遊びの提供と両事業の統一活動。その際、別の遊びを行うことは許されない。 ○活動場所：体育館もしくは図工室が主。自由遊びの場合は校庭も使用できる。1日につき1ヶ所。 ○始まりと終わりのあいさつ ○学童保育児童：反省会	○毎週金曜15～17時（片付け16時半開始）：様々な遊びを提供。活動の選択。 ○活動場所の移動は自由 ○活動場所：体育館（1階と2階）、学童保育室、校庭と最低2ヶ所以上使用可能 ○始まりと終わりのあいさつ	○毎週木曜日15（15時半開始）～17時：様々な阿蘇びや宿題ができる場所等を提供。活動場所の選択。 ○活動場所の移動は自由 ○活動場所：体育館、図書室、図工室、校庭（裏山を含むこともある）と最低2ヶ所以上使用可能 ○始まりと終わりのあいさつ	○毎日16～17時：両事業合同で活動 ○活動場所：限定されず、放課後子ども教室利用教室（1ヶ所）、学童保育室、校庭（校舎裏など見えない場所も含む）、雨天時のみ体育館など、好きな場所で活動可能
指導員の意識	子どもと子どもの遊び観	○来させられている子ども	○子どものネガティブな遊び ○来させられている子ども ○学童保育の子どもが参加しなければ成り立たない	○子どもは危険な遊びが好き ○放課後子どもプランに参加している子どもは、家でひとりで遊ぶこともなくなり幸せ	○主体的な子どもの存在
	指導観／関与指向性	○けがしないことが一番 ○子どもの主体性尊重 ○専門性のなさ ○学童保育指導員：見守りに徹する	○楽しく遊ぶためには、けがしないことが一番である ○学童保育指導員：「見守り」、家庭的な雰囲気	○楽しく遊ばせるために、安全な環境を提供する ○指導員によって異なる指導観のプラン・マネージャーによる承認 ○プラン・マネージャー：子どもの遊びを強制したくない	○けがしないことが一番である、かつ、けがすることも学習である ○やりたいことや、いろいろな経験をさせたい ○子どもの主体性尊重 ○仕事として割り切れない
	組織内部の認識	○プラン・マネージャー：指導員の役割を明確に区別。ボランティアは、指導員とは異なる存在であり、ただ遊ぶだけで良い。 ○ボランティアが少ない。 ○学童保育指導員：非受容的。無料日の活動以外は学童保育と変わらない。	○プラン・マネージャー：指導員に対する信頼 ○指導員：プラン・マネージャーに対する信頼 ○学童保育指導員：受容的。プラン・マネージャーと放課後子ども教室指導員に対する信頼	○プラン・マネージャー：指導員に対する信頼 ○指導員：プラン・マネージャーに対する信頼 ○学童保育指導員：受容的。プラン・マネージャーと放課後子ども教室指導員に対する信頼 ○協力的なボランティアの存在：活動内容の工夫に貢献	○プラン・マネージャー、放課後子ども教室指導員、学童保育指導員の役割の区別は曖昧
	組織外部の認識	○他の子育て支援施設に対して閉鎖的	○他の子育て支援施設に対してやや閉鎖的	○他の子育て支援施設に対しては開放的	○他の子育て支援施設に対して開放的
	やりづらさ	○指導員間の人間関係におけるやりづらさ	○子どもとの対応におけるやりづらさ	○制度そのものに対する疑問視	○成果がわかりにくいこと
エピソード		○学童保育指導員のかかわり方の変容 ○放課後子ども教室指導員の役割と意識の狭間でジレンマ・妥協		○プラン・マネージャーのメタ的な認識	○プラン・マネージャーの危機管理意識の変容

第2項 A 施設の運営実態と指導員の意識

A 施設では、安全に預かることに重点が置かれている。このことは、表7-3の運営方針とそれに基づく無料日の活動内容から確認できる。A 施設のプラン・マネージャーも、放課後子どもプランは、「安全な場所を提供して2時間子どもを預かりますよっていうところだから。活動が主ってものではないから。」と語っていた。

また、A 施設では「始まりと終わりのあいさつ」や「放課後児童クラブの児童による反省会」という活動が常時行われている。これには、以下の2つの理由がある。ひとつは、A 施設は、他施設に比べて大勢の児童が参加するため、正確な人数把握が必要なことである。いまひとつは、安全面の徹底である。大勢の参加児童を相手にすれば、それだけ活動も複雑に入り組むことになり、活動上のリスクも増大する。A 施設では、指導員以外の地域や保護者によるボランティアが不足しているため、限られた指導員で子どもたちを管理する必要があるという。それゆえ、放課後子どもプランの活動を円滑に行うためには、最初と最後の人数把握は必要であった。また、A 施設では、このような複雑さによるリスク回避のために、毎回の反省会において、子どもに危険な遊びをしないよう徹底指導を行っていた。このように、「安全な場所を提供して2時間子どもを預か〔る〕」¹⁵⁰上で、「始まりと終わりのあいさつ」や「放課後児童クラブの児童による反省会」という活動内容は必要不可欠なものとなっていた。

以上のような運営実態において、A 施設の指導員には、「安全に怪我もなく、無事に」活動できるように全体を見守る意識が強く浸透している。これは、プラン・マネージャーの「第一は安全面だな、私はね。楽しいってというのはその後ついてくる」という語りからも明らかである。子どもたちの活動において「安全な面を考えると、ある程度制限をしなくちゃいけないところがでてくるし、やっぱり先生たちにもあんまり負担をかけることもないようなことも考えると、どうしたって、子どもにも、決まり事とかそういうこと〔＝反省会〕」をすることになるという。このように、A 施設では、プラン・マネージャーによって、放課後子どもプランは「子どもを安全に遊ばせて、その場所を提供して、時間を有効に使って帰るってところ」とであるという明確な意味形成がなされている。その意味を前提に、各指導員は子どもを「安全に遊ばせ」、「それを見守る」存在であることが意識されており、放課後子どもプランが指導員主体の場所であると認識されている。

¹⁵⁰ 〔 〕内は筆者が付け足したものである。以下、同様。

また、A施設のプラン・マネージャーには、指導員はその所管の役割ごとに明確に区別するものであるという組織認識がある。例えば、放課後子ども教室指導員は「主としては、放課後プランのことを考えてもらわなきゃいけない」存在であり、プラン・マネージャー自身も「活動の計画を立てたりとか、あと用意をしたりとか、やっぱり子どもたちが楽しめるようなところで」一緒になってかかわっている。その上で、「安全面が足りなければそれはちょっと危険じゃないかなっていうことを」指摘するなど、適宜、マネジメントを行う存在だと認識している。これに対して、「学童〔＝放課後児童クラブ〕の先生は学童〔＝放課後児童クラブ〕の先生でその補助。子どもたちが参加するので、お手伝いをしてもらおうとか。まあ、一緒に考えてもらえるところは考えてもらったりとか…」と、放課後子どもプランの実践において、放課後児童クラブの指導員の位置付けは、あくまで側面のサポートとして認識している。

このような認識をしているプラン・マネージャーは決してM市の方針を理解していないわけではない。ヒアリング調査において「〔放課後子ども〕教室の先生とか、学童〔＝放課後児童クラブ〕の先生関係なく活動中は一緒っていうことでやってください」というM市の方針は認識されているものの、なかなかそのようにはできない現実から、放課後児童クラブの指導員は「やっぱり3番手くらい」という認識に落ち着いている。また、地域や保護者のボランティアに対しては、以下のようにお客様のような認識を持っており、放課後子どもプランをともに運営する構成員として捉えていない様子がうかがえる。

ボランティアの人はその日にきて活動の内容を聞いて、結局子どもたちの中に入って、一緒に楽しく遊んでいただければいいかな…(中略)…楽しいのが一番かなって思ってるの、ボランティアさんは。続けるのにもね。(A施設：プラン・マネージャーヒアリング記録より)

一方、A施設では、放課後児童クラブの指導員も放課後子どもプランに対してあまり良い印象を持っていないことがヒアリング調査より明らかになった。放課後児童クラブ指導員A-④は、新たな事業である放課後子どもプランにおける無料日以外の活動内容について、「〔放課後〕児童クラブでの生活と変わらないっていう感じ…」と語っている。また、放課後児童クラブ指導員A-⑤は、放課後子ども教室そのものの参加児童数が少ないことから、「放課後子どもプランは必要ないような気がする」と語っている。

このように、A施設では、プラン・マネージャーによる「組織内部の認識」において、放課

後児童クラブ指導員の役割を軽視しているとともに、放課後児童クラブの指導員も放課後子どもプランの取り組みに対して非受容的な態度を示していることが要因となり、指導員の多くは、指導員間の人間関係、特に、プラン・マネージャーを含めた放課後子ども教室指導員と放課後児童クラブ指導員との間における人間関係において、やりづらさを感じている。このことは以下のような両者のヒアリング記録において確認することができる。

やっぱり〔放課後〕児童クラブの先生たちと、私たちの〔放課後〕子ども教室っていう事業の認識の仕方が違うなって思いますね。そういうところで、やりづらっていうよりもちょっと不快な思いをすることがありますね。特に無科の日にね、不快な思いをすることはありますね。（放課後子ども教室指導員 A-②ヒアリング記録より）

〔プラン・〕マネージャーも、学童〔＝放課後児童クラブ〕全部を把握している人がマネージャーになれば、私たちも納得すると思うの、それは。だけど、いきなりポンときて、はい、マネージャーって言われて、ね、それで、何でもかんでもすべて知らなきゃだめって。そうなんです。別に隠してるわけじゃないけど、もう、何でもかんでも私は知りたいて言われても…ね。市役所でも〔プラン・マネージャーに放課後児童クラブのことを〕教えてくださいって。隠してるわけじゃないんだけど…（中略）…だから、私、放課後プランは必要ないような気がする。（放課後児童クラブ指導員 A-⑤ヒアリング記録より）

このように、A 施設では、制度上のアンビヴァレンスが解消されることなく放課後子どもプランの連携実践が行われる際、異なる事業間の境界が存在することが確認できる。それは、コーディネート機能を担うプラン・マネージャーが境界を強く意識する人であるとともに、放課後児童クラブ指導員にとってプラン・マネージャーが活動の理解者ではなかったことなど、さまざまな要因が重なることで、より強固なものとして維持されていた。

第3項 B 施設の運営実態と指導員の意識

次に、B 施設の運営実態と指導員の意識について検討する。表 7-3 の通り、B 施設では楽しく遊べる環境とそのための安全な場所の提供とが運営方針となっている。このことは活動内容にも反映されている。B 施設では、活動場所は最低 2 か所以上準備し、多様な活動が選択可

能となっている。また、活動中の遊び場所の移動もいつでも可能である。

B施設の指導員には、子どもと子どもの遊びに対してネガティブな印象（「無視」、「コミュニケーションが苦手である」、「一人で遊びを広げられない」など）が強いことがわかる。そのため、指導員の多くが、子どもとの対応場面においてやりづらさを感じている。

やりづらさ…しいて言えば、子どもが話を聞かないことかな。…で、やっぱり始まりと終わり、けじめをつける時は…（中略）…さっきも言ったように、なんか友達感覚になろうとは思うんだけど、なってる時とそうじゃない時をうまく区別しないとけっこうなあなあになっちゃって…（中略）。この辺が難しいといえは難しいですね。（B施設：プラン・マネージャーのヒアリング記録より）

あれは驚きましたね。なんか、おやつの時間に、一分だと思うんですね、「いただきます」をするのにもう正座して、「いただきます」ってしましようって言っても、ぜんぜん、聞かないんですよね。自分のやりたい放題っていうかね、落ち着いて座ってられないっていうかね。（放課後児童クラブ指導員 B-⑦：ヒアリング記録より）

このような「思うようにならない」子どもたちだけでなく、指導員は、事業間の連携のために参加せざるを得ない放課後児童クラブの子どもたちの存在も意識し、彼らの「中にはやっぱり楽しめていない子もいる」とこのことを課題として認識している。

〔放課後子どもプランの活動に参加した放課後児童クラブの児童から…〕「今日は何もやれなかったね」とか、「つまんなかったね」とかっていう声を聞くとやっぱりちょっと寂しくなりますけどね…（放課後子ども教室指導員 B-①：ヒアリング記録より）

このような現状はあるものの、B施設のプラン・マネージャーには「子どもが取り組んで楽しいと思えることをやらせてあげたい」という意識が強い。また、B施設の指導員全般に「楽しくってことが一番」という意識が浸透している。B施設では、このような意識からさまざまな遊び（工作、卓球、ボール遊び、自由遊び等）を提供している。しかし、「いざやらしてみると」、「子どもによってその日その日の調子」があるため、「もう今日はいい、やりたくない」とか「そんなの面倒くさい」という反応が返ってくることも多いという。そのため、プラン・マ

ネージャーは、「少なくとも 2 つは遊び場を確保したい」、「子どもは 1 か所で遊び続けるのは苦痛であろうから、選択肢を与えている」と語っている。

一方、楽しく遊べれば何でも良いのではなく、「楽しく遊んでもらうためにはやっぱり怪我もしないよう」に心掛けなければならない。しかし、放課後児童クラブの指導員には、放課後児童クラブ特有の「怪我のないように見守る」という意識と共に、「あんまりかかわらない。うん、でもかかわらないってほっとくとかじゃなくて、つかず離れずみたいな感じで…」というサポートタイプの「見守り」の意識や、「ギリギリの線まである程度見届けるっていうのも必要な」というような安全より子どもの自主性を尊重した「見守り」の意識も確認できた。このように、B 施設では、遊びの場面において危険な行為や安全面での判断は指導員によってさまざまであった。しかし、全体として楽しく遊ぶためには怪我しないことが一番であるという緩やかな意識が浸透していた。

このように、B 施設でも運営方針や活動内容は、プラン・マネージャーの意向によるところが大きいことがわかる。しかし、B 施設では、放課後児童クラブ指導員が放課後子どもプランの活動に対して受容的な姿勢を示していることが以下の語りより確認できる。

放課後子どもプランは放課後子どもプランのやり方があるんで、私たちはそれに従って、やってるだけなんで。もうあちら[＝放課後子ども教室]がちゃんとやってくさるんで、私たちはそのお手伝い、やっぱり子どもが怪我しないように、どこに行っても見ているように。こう広くなりますよね、範囲が、校庭とか、いろんな部屋も、その時に部屋に分散されますんで、そのところを、やっぱり一緒になって遊ぶようにして、楽しんで慣れるようにしてます。(放課後児童クラブ指導員 B-③：ヒアリング記録より)

このように、指導員間の意識の境界が緩やかであることから、プラン・マネージャーは「他の指導員の先生なりの協力を得て、みんなでやっていく」ことができていると語っていた。これにより、B 施設では、異なる事業の指導員同士が協働することで多数の遊び場の選択肢を準備することが可能となっていた。

第 4 項 C 施設の運営実態と指導員の意識

表 7-3 の通り、C 施設の運営方針と活動内容は、基本的な点で B 施設と類似していること

がわかる。その上で、C施設で特徴的なことは「強制しない」と「事前の危険要素の排除」という運営方針である。これらは、プラン・マネージャーの意識と強い影響関係があることが以下の語りより読み取れる。

私が結構内気な子だったんで、嫌いだったんですよ、集団遊びとか、「外で遊ばなきゃだめよ！」とか言われたのが。なので、選ばせてあげたいなあ…とかってのがあったのかな。なんか逆に一ヶ所しかなくて、みんなで遊びましょうって言って、従ってる子どもたちを見ると心配になっちゃいます。ほんとは嫌なんじゃないかなとか、すごいストレス溜まってるんじゃないのって。だから、自分がそうだったんで、必ず選択はとらせてあげたいなって。(C施設：プラン・マネージャーのヒアリング記録より)

このようなプラン・マネージャーの「強制しない」姿勢がある一方で、C施設でも「安全な場所を提供する」意識は強い。C施設の指導員の中には、「子どもって結構なんか危なっかしいことが好き」である、という認識が多数確認できる。しかし、このような子ども観に立ちつつ、プラン・マネージャーの「強制しない」という考え方を共有している指導員は、「怪我がなければ自由に遊んでもいいかって気持ちです」と語っている。そのため、プラン・マネージャーは、強制せず、かつ、怪我しないように子どもを遊ばせるために、「極力時間のあるときに、例えばガラスが落ちてそうなところを見守りをしたり、なんか活動前に危険なものは置いてないとか、なんかそういうできる範囲のことはやってるんですけど…」と、事前に危険な要素を排除していることについて語っている。

一方、C施設が多数の遊び場の選択肢を提供できるのは、指導員間の意識の共有だけでなく、「協力的」な地域のボランティアの存在も要因と考えられる。フィールドワークの際にも、地域のボランティアが積極的に遊びにかかわっていた。あるボランティアは「家にいてもすることがないし、ここに来ると楽しい」と語っていた。放課後子ども教室指導員 C-②は、C施設の放課後子どもプランにおけるボランティアの存在について、以下のように語っている。

うちの学校は木曜日が公開日〔＝無料開放日〕なんですね。その時に必ず来てくださるボランティアさんが6人ほどいらっしゃるんですよ。その中で、すごく工作が得意な方がいらっしゃるったりとか、あと、体動かす方が好きって方もいらっしゃるして。そういうものを作るのが好きな方が「今度はこういうのはどうでしょうか？」とか、実際に作って、

作品を持ってきてくれて、「こういうの作って見たんだけど、（放課後）子ども教室の方の制作でどう？」っていうふうに作ってくれるんですね。…（中略）…私たちも、もう一回最初から作って、作り方を覚えて、子どもたちにそれを提供するってかたち…。だから、すごくボランティアさんに感謝してますね。協力的なので、助かってます。（放課後子ども教室指導員 C-②：ヒアリング記録より）

しかし、指導員間で意識の共有が図れている C 施設でも、放課後児童クラブ指導員には趣旨や目的の異なる 2 つの事業が「そもそも一緒になること自体が無理がある」という意識が存在している。放課後児童クラブ指導員たちは、「別に保護に欠けない子どもを毎日預かる必要はあるのか？」、放課後児童クラブは「親御さんの都合なので」しょうがないが、放課後子どもプランの活動は「学校大好きじゃない子」や「帰りたい子にとってはつらいかなって思う」と語っている。このように、C 施設では、A 施設や B 施設で明らかになったことのような事業の指導員間の人間関係や子どもとの対応場面においてではなく、放課後子どもプランという施策そのものが持つアンビヴァレントな性格において、疑問を持ち、やりづらさを感じていることがわかる。

第 5 項 D 施設の運営実態と指導員の意識

まず、表 7-3 の通り、D 施設には無料日が存在しない。原則として 16～17 時における両事業の合同での活動のみであり、そこでの活動内容は子どもによって自由であり、放課後子ども教室での活動と放課後児童クラブでの活動と、それらが入り混じった活動が点在している。活動場所は限定されず、放課後子ども教室がその日に応じて借りた部屋（1 ヶ所）と、放課後児童クラブ室、校庭（校舎裏などの見えない場所も含む。雨天時のみ体育館に変更。）など、好きな場所で活動できるようになっている。このように D 施設では遊びを企画し、子どもに提供するという行事的要素の強い活動はあまり行われていない。D 施設では、「遊びは基本的に子どもたちが自分たちで考えて遊ぶもの」とであるという意識が浸透している。そのため、「自由に大人が入らないで、自由に子どもたち同士で、自由に遊ぶ」という運営方針をとっている。D 施設でこのような運営方針や活動内容をとるのには、子どもの自主性を尊重するという意識が強いためである。D 施設のプラン・マネージャーは「学校なんだけど、その〔＝放課後子どもプランの〕時間は学校じゃないから自由にさせてあげたい」、子どもに「無理強いはいしない」

と語っている。プラン・マネージャーをはじめとする指導員全般において、子どもの遊びに対する寛容なまなざしが感じられる。

秘密基地などを作っていることがいる。陰に隠れるから心配だけど、誰かしらがそれを把握していれば問題ないよね。できるだけ温かい目で見ようようにしてるから。(D 施設：プラン・マネージャーのヒアリング記録より)

また、D 施設は、他施設と比較して放課後子どもプランの活動時間が曖昧である。活動の始まりや終わりのあいさつ、それに伴う整列なども存在しない。子どもの下校時間が活動の開始時間となるため、活動時間は流動的なものとなっている。上記のことが、D 施設において行われないのには以下の3つの理由がある。まず「学校じゃないから自由にさせてあげたい」という想いである。また、「今のところは〔子どもの〕人数も確認できて」いるため人数把握に困っていないことも2つ目の理由である、さらに、遊ぶ時間の確保を優先していることである。しかし、D 施設では、このような「緩さ」ゆえに、特別な行事をやりにくいという実態もある。また、非常時の対応についての懸念も存在する。

D 施設では、やりたいことがやれるようにしている一方で、安全面を意識している点は他施設と同様であった。他施設に比べて危険と認識する境界線が低いだけであり、プラン・マネージャーも、「一番最初に考えるのは安全、けががないように」と語っていた。しかし同時に、D 施設では、子どもが遊びの中での怪我に対して「下手すれば怪我するっていうのも一つの学習かな」と認識しなおすことで、子どもの自主性を尊重した運営方針や活動内容を維持していると推察する。

ほんと紙一重ですよ。ブランコにしてもスリルを求めるといくらでも危険になるし。…(中略) …でも、スリルがあって楽しいっていうのもわかるじゃない。それも少しは味あわせてあげたいっていうのもあるし。やっぱ、遊びにしても学習の途中だから。(D 施設：プラン・マネージャーのヒアリング記録より)

第6項 分析結果の整理

以下では、事例施設の比較検討を通じて明らかになった放課後子どもプランの経営的課題を

示す。分析の結果から、大きく以下の3点が指摘できる。

まず、どの施設においてもプラン・マネージャーの意識が運営方針や活動内容に対して強い影響があることである。その方針の方向性や活動内容に違いはあるものの、どの施設においてもプラン・マネージャーの考えが強く反映されていた。制度上アンビヴァレントな性格を有する放課後子どもプランの運営では、各施設のプラン・マネージャーの明確なビジョンが、それに基づく運営方針の柱となり、活動内容を構築していると考えられる。

つぎに、A施設とB, C, D施設を比較した時、そこにはやりづらさを感じる対象に差異がみられることがわかる。例えば、A施設では、新しい取り組みである放課後子どもプランに対して、あまり受容的ではない放課後児童クラブの指導員と、プラン・マネージャー、放課後子ども教室の指導員との間の人間関係について、やりづらいと語っている指導員が多かった。つまり、A施設では、従来の放課後児童クラブにおいて、保育に欠けるわけではない児童を対象とする事業と、放課後児童クラブとの境界を強く意識しており、新たな事業を受け入れる姿勢が不十分であることがわかる。また、B, D施設ではプラン・マネージャーと放課後児童クラブの指導員間の信頼関係が良好であるため、異なる事業間の関係ではなく、放課後子どもプランの実践における具体的な子どもとの対応場面においてやりづらさを感じている。さらに、C施設では放課後子どもプランの指導員に留まらず、地域のボランティアとも信頼関係を築き、協働することによって、活動内容の工夫が行われている。このため、C施設では、放課後子どもプランを運営する上でやりづらさを感じるのではなく、制度上アンビヴァレンスである事業そのものの必要性を問いなおすことが起きていた。つまり、制度そのものに対する葛藤を感じていることがわかる。このようなC施設の特徴は、プラン・マネージャーが、充実した活動を提供しつつも、そのかわりが「過保護」ではないかと、省察している以下の語りからも推察される。

でも、たまにちょっと「過保護」かな、とかって思ったりもするんですけどね。…(中略)
…大人の目がね、こんなにある中で、子どもが遊んで…なんだろ過保護じゃないですか？
…(中略)…今の時代だからしょうがないっちゃしょうがないんですけど。ちょっと安全、安全って言いすぎ？…もうちょっとこう崩してあげてもいいのかななんて。いたずらしたり、ケンカしたり、なんかいじめられたりしながら、学ぶものってたくさんあると思うから。もうちょっとね。でも、そうすると私たちの仕事がなくなっちゃうんですよね。しょうがないか。(C施設：プラン・マネージャーのヒアリング記録より)

以上より、放課後子どもプランの経営的課題として浮上してくるのは、放課後児童クラブ関係者による新たな事業の受け入れ姿勢の改善である。このことが根本的な課題であることは、先行研究の多くが放課後児童クラブ関係者による「運動論的な視点からみた実践的政策批判」（佐藤 2008：46 頁）であったことから指摘できる。しかし、たとえ放課後児童クラブ関係者の受け入れ姿勢が改善され、良好なコミュニケーション関係が構築されても、放課後子どもプランそのものが有する曖昧さは完全に解消されたことにはならないことが C 施設のインタビュー結果より明らかとなった。つまり、制度上のアンビヴァレンスを理解し、その上で、そこに生じる葛藤や矛盾と、常に向き合っていく姿勢が、指導員に求められることになる。そして、そのような指導員の葛藤や矛盾を解消し、指導員の意識を高め、維持することが、プラン・マネージャーの経営行動として求められていると考えられる。

最後に、A、B、C 施設と D 施設を比較した時、D 施設では無料日を行わないという運営方針をとっていたことである。D 施設では、放課後子どもプランが創設される以前の取り組み（「子どもの居場所づくり」事業）段階から、「無料日」は行われていなかった。放課後子どもプラン創設後も D 施設では、施設に応じた柔軟な対応を選択することになった。このため、D 施設では放課後子どもプランが有する教育と福祉の制度的な境界は越境され、放課後子どもプランの子どもたちを放課後子どもプランに関わる指導員たちがみんなで見る体制が確保されていた。このことは、制度上のアンビヴァレンスを一部軽減することにつながっていたと考える。しかし、このような対応は、D 施設において、かつての取り組みを引き継ぐことや、学校規模などの諸条件が重なり、偶発的に起こったことである。放課後子どもプランにおいては、教育と福祉の制度的な境界を越境するために、このような仕組みを意図的に構築していくことが経営的課題であることが指摘できる。

第3節 考察

本章の目的は、異なる事業の一体化・連携により成立した新事業である放課後子どもプランの課題を、連携実施当初の混乱期の事例研究により明らかにすることである。

具体的には、先駆的に放課後子どもプランに取り組む I 県 M 市の 4 事例（A 施設、B 施設、C 施設、D 施設）を取り上げ、施策導入初期の各施設の運営実態と放課後対策事業関係者の意識との関係を分析し、具体的に展開される施設の特徴と課題を検討することであった。本調査

では、施策導入初期の混乱期に視点を当てることで、教育と福祉のクロスボーダー領域である「子どもの放課後」の制度化に対峙する放課後対策事業関係者の葛藤状況に注目した。また、これらの分析作業を通して、今後、放課後子どもプランを効果的に推進していく上で経営的に改善すべき課題を提示した。

まず、事例施設の分析全体からわかることとして、制度上アンビヴァレントな放課後子どもプランは、各施設レベルや各指導員レベルでの葛藤や矛盾という課題を生み出していることがわかった。特に、A 施設では葛藤や矛盾が個人間の葛藤や矛盾として現れていたのに対して、B, C, D 施設では個人内の葛藤や矛盾として現れていた。

以上の分析を踏まえると、本章で得られた知見は以下の3点である。まず、葛藤や矛盾に対する指導員の姿勢の改善の必要性である。本調査では、放課後児童クラブの指導員による放課後子どもプランの受け入れ姿勢の改善が指摘できるが、2000年以降、頻繁に起こる制度変容に対して、指導員が実感する矛盾や葛藤感情と常に向き合う姿勢が求められる。

また、それらをサポートし、指導員の意識を高めるためにプラン・マネージャーの職務の明確化が図られる必要があるだろう。本調査においても、放課後子どもプランにおけるプラン・マネージャーの影響の大きさは明らかであった。放課後子どもプランにおけるプラン・マネージャーの専門性や権限について見直すことが必要であろう。

さらに、上記の葛藤や矛盾の軽減のためには、自治体による事業計画をそのまま適用するのではなく、プラン・マネージャーによる各施設の実態に即した事業の運営方針の計画が求められる。M市の放課後子どもプランの運営において、両事業のコーディネート機能を担うプラン・マネージャーには、教育と福祉の越境に伴う指導員の意識を制御するために、施設ごとの明確なビジョンを形成する経営行動が求められていた。この点においてもプラン・マネージャーの職務の明確化が必要であると考えられる。

以上のような施設レベルの課題は、本調査を通して明らかとなった重要な視点である。しかし、上述の分析から明らかとなった課題に対しては、行政レベルにおける以下のような課題としても考えられる。例えば、各自治体は、指導員の役割分化やマネージャー会議、運営委員会といった役割の明確化や組織整備をするだけでなく、各施設への臨床的支援を行う必要があると考える。それは、形式的なものではなく、かつて放課後児童クラブと市役所担当職員との間に存在した関係である。本研究で調査対象としたD施設では、以前は、担当職員がたびたび足を運びお茶を飲みながら何気ないやりとりが行われていた。しかし、放課後子どもプランの実施後は、プラン・マネージャーを介してしかM市役所の生涯学習課担当職員と話す機会がなく

なつたと、不満を漏らす放課後児童クラブ指導員の姿が確認できた。つまり、M市では、放課後子どもプランの創設とともに配置され、自治体と施設との連携を促進するパイプ役として機能するはずのプラン・マネージャーの存在が、逆機能として担当職員と指導員とのコミュニケーションを抑制することになっているのである。このように、プラン・マネージャーを介さずとも行われてきた何気ないやりとりに代わるような行政対応と施設の運営実態・個々の指導員の意識の共有を図るシステムの構築も行政レベルの課題であり、放課後子どもプランの展開において、今後ますます求められる点であろう。

第8章 放課後子どもプランのマネジメント―事例施設における教育と福祉の〈越境〉に着目して―

第1節 研究目的、研究対象と方法

第1項 研究目的

本章では、放課後子どもプランの施策運営及び実施を教育と福祉の〈越境〉の実践と捉えて、その実態と課題を明らかにする。具体的には、ある自治体教育行政による放課後子どもプランの施策運営と実践者の認識について、そこに内在する境界と〈越境＝クロスボーダー〉に焦点をあてた分析を行う。なお、〈クロスボーダー〉とは、クロスボーダーM&A やクロスボーダー取引など多国籍間での商取引で使われることの多い概念である。それらと同様、本章でも「境界を越える」という意味で使用する。類似した概念としてボーダーレス化が使用されることもあるが（本田 2011）、「境界がなくなること」と「境界を越えること」は別であり、通常、ボーダーレス化とは前者の意味で理解されやすいため、本稿では〈クロスボーダー〉の概念を用いる。また、後述のとおり、放課後子どもプランにおいては、制度的・行政的分断が解消されているわけではなく、必ずしも教育と福祉の境界がなくなっているとは言えない。さらに、結論を先取りする形になるが、その施策運営と実施の中では、教育と福祉の境界とは異なる新たな境界が生み出されている可能性もある。これらの点も、本稿で〈クロスボーダー〉の概念を用いる理由である。

1970 年頃より子どもの主体的な放課後生活が消失するに伴い、これまでさまざまな放課後対策がなされてきた。しかし、放課後に関わる制度の主担部門は不明確であり、関係機関間は連携不足であったため、長く子どもの放課後生活は制度的に分断されてきた。このような状況を背景に 2007 年度より開始されたのが本稿で対象とする放課後子どもプランである。本施策は、地域社会の中で放課後等に子どもが安全で安心して健やかに育まれるよう、文部科学省が所管する放課後子ども教室¹⁵¹と厚生労働省が所管する放課後児童健全育成事業とを一体化、あるいは連携して実施することを意図した総合的な放課後対策事業である。原則として教育委員会主導で行われ、学校や関係機関との連絡調整を行うコーディネーターの配置や、学習活動や地域交流等の活動機会の提供に関わる年次計画の作成や活動報告、評価等を行う運営委員会の設置が規定されている。また、2014 年 7 月に新たに策定された放課後子ども総合プランではこれまでの一体化・連携の定義を修正しているものの、より一層、すべての子どもを対象とした

¹⁵¹ 後述する地域子ども教室が市町村から高い評価を受け、従来の活動内容に学習が加えられ、補助事業として継続実施された事業である。

学校での放課後支援の実施が求められている¹⁵²。

このような事業の策定は、子どもの放課後に対して「教育も福祉も」と考えるようになった結果であるが、施策目的の異なる事業の一体化による放課後児童クラブの実質的な廃止への懸念や（全国学童保育連絡協議会編 2007）、自治体による既存の施策とのさまざまなミスマッチなど（森下・松浦 2011）、諸施策間の連動性に課題が生じている。しかし、子どもの放課後支援における教育と福祉の連携強化とその方策については、未だに明確な提案が示されているとは言い難い。また、放課後支援において、それが単なる安全な活動場所の確保にとどまらないためには、教育と福祉を統合した新しい理念や概念を探究することが必要である（池本 2009, 増山 2012）。だが、放課後子どもプランの制度構想上では「学校を活用しての、すべての子どもを対象とした放課後支援」という大きな方向性が確認できるものの（佐藤 2008：48 頁）、子どもの放課後支援に対する理念や概念が新たに創出されたとはいえず、その探究は今後の課題とされてきた。これは放課後子ども総合プランでも同様である。

この点、教育と福祉の〈越境〉の異なる事例である幼保一元化に関する研究では、自治体による従来の機能分離を超えた新しい理念や概念の創出によって、教育（幼稚園）と福祉（保育所）という二元体制を超えた新たな実践を可能にすることが指摘されている（丹治 2008）。また一方で、機能的側面による一元化は理念的側面や制度的側面に比べて現実性が高く、それを基礎に理念的側面や制度的側面における一元化が進行する可能性もあるという（丹治 2006）。したがって、放課後子どもプランにおいても、これまでなされてきた各自治体での連携や統合の実践から、子どもの放課後における教育と福祉の〈越境〉の理念や制度上の課題が浮き彫りになり、実践が強化される可能性があると考えられる。しかし、このような機能拡大が進む一方で、実践者の考え方の背後にそれを抑制する何らかの規範が存在することも指摘されている（丹治 2011）。放課後子どもプランでも、特に学校という場で実施することで実践者が必要以上に「学校的規範」を内面化し、活動に影響を及ぼすことがある（佐藤 2009）。さらに、教育と福祉の〈越境〉の実施の次元ではそこに関わる実践者が少なからぬ混乱や葛藤を経験していることも想定される（辻野 2014）。したがって、本章では、行政組織による施策運営とともに、実践者の意識に着目した調査分析を行う。

また、子どもの放課後における教育と福祉の〈越境〉については、子どもの貧困研究や、児童虐待等の象徴的な問題と関わって学校と児童相談所あるいは学校と児童自立支援施設との

¹⁵² 例えば、「自治体による教育と福祉との連携方策の検討」や、「立場を超えて」学校も連携する必要性など、今までよりも〈越境〉を意識した文言が多くみられる。

連携や協働を対象とする研究が多い（白川 2014, 辻野 2014）。だが、日常的なすべての子どもの生活保障という観点から子どもの放課後における教育と福祉の〈越境〉を検討することは未だ十分になされていない。また、放課後児童クラブや放課後子ども教室に関する研究においても、一方の事業の立場から一体化・連携事例の課題を捉える域をでないのが現状である。しかし、放課後子ども総合プランの策定により、今後も学校を活用したすべての子どもを対象とする放課後支援が推進されることを踏まえれば、自治体行政による子どもの放課後支援事業のマネジメントにおける教育と福祉の〈越境〉は、看過できない喫緊の課題である。

「児童自立支援施設の中の学校教育」という特殊状況での福祉職員と学校教員との協働の過程に関わった辻野（2014）は、それぞれ異なる伝統や文化を形成してきた学校教育と児童福祉という2つの制度の融合が、職員や子どもにとって少なからぬ混乱や葛藤を伴うものであったことから、そこでの組織づくりを「さまざまに生起する葛藤（コンフリクト）そのものをマネジメントの対象として、新たな力を組織に取り込んでいく営為だった」と分析している（辻野 2014：41 頁）。また末富（2014）は、上述のような「児童生徒の抱えている課題や実態と真剣に向き合い、改善や支援を行うには、学校経営のレベルのみでは不可能であり、自治体や教育委員会の理解と体制整備、そして学校現場や関係機関を動員していくマネジメントに支えられ」、「福祉と教育の間にある強固なボーダーを、教育経営という営為の側からも越境していく」ことの必要性を指摘している（末富 2013：40-46 頁）。だが、これらの研究では萌芽的な事例の提示や必要性の言及にとどまり、どうすれば「自治体教育経営と学校経営そして外部機関との連携においてマネジメントが確立〔する〕」¹⁵³に至るのか、その過程における課題や有効な仕組みについては十分に検討されていない（同上：45 頁）。したがって、ワンストップサービス化されていない状況での教育経営からの越境とは自治体教育行政のどのようなマネジメントによってなされているのか、という具体的施策の実施過程を解明することが必要である。この点が第一の課題である。

また本田（2011）は、教育という領域を「その内側に学校教育とそれ以外の広義の教育的営為を区切るインナーボーダーをもち、その外側に教育とそれ以外の領域を区切るアウターボーダーをもつ、二重構造」として整理し、前者にあたる「学校教育のボーダーの強硬さと閉鎖性」がボーダーレス化を阻害していると指摘している（本田 2011：115-119 頁）。だが、本稿で対象とする放課後子どもプランでは、インナーボーダーの強硬さのみが越境を阻害する課題であ

¹⁵³ 以下、文献及びインタビューからの引用内での〔 〕は、筆者による補足。

るとは言い切れない実態が明らかにされている（松本・中山 2012）¹⁵⁴。教育と福祉の〈越境〉では、いずれの領域においても「従来のパラダイムを前提とすることはできず」，「長い歴史の中でそれぞれ独自の伝統をつくりあげてきた異なる文化の衝突」を経験することになるとの指摘もあり（辻野 2014：41 頁），放課後子どもプランにおける諸施策間のさまざまな連動性の課題も，施策の計画段階や実施の次元において，伝統や文化等を含むさまざまなボーダーが交錯する中で生じているものであろう。したがって，子どもの放課後支援事業のマネジメントにおける教育と福祉の〈越境〉ではインナーボーダーの強硬さとは異なる別の要因が潜在している可能性がある。この点を明らかにすることが第二の課題である。

第2項 研究対象と方法

以上の研究目的を達成するために，I 県 M 市における放課後子どもプランを事例とした聞き取り調査を行った。M 市は地域子ども教室¹⁵⁵の実践を経て，9 つの小学校すべてで放課後子どもプランを実施する先進的な自治体である。実施後，教育と福祉の〈越境〉を意図した施策変容が数回に渡って行われていることから，研究目的に適合的な事例である。

分析するデータは次の 3 つである。第一に，観察記録である。筆者は，2013 年度に，M 市の放課後子どもプラン会議（以下，「プラン会議」と略記）を 6 回参観して観察記録を作成し，配布資料の収集を行った。また，それ以外の会議や行事¹⁵⁶にも参加し，同様に観察記録・配布資料の収集を行った。第二に，M 市教育委員会による平成 20～23 年度の教育委員会点検評価結果報告書（以下，「報告書」と略記）である。これらの「報告書」及び作成した記録や収集した資料を M 市放課後子どもプランの実施過程を知るために参照する。第三に，ヒアリングデータである。筆者は，行政職員（a 元担当，b 担当，c 担当），d 副実行委員長，運営担当者（e 責任者，f 統括指導員，g 保育コンサルタント），M 小放課後子どもプランの「指導員」に対してヒアリング調査¹⁵⁷を行い，施策や活動内容の変容について見解を尋ねた。なお，M 小を選定

¹⁵⁴ 本章では主に教育の側面について論じているが，福祉の側から見たインナーボーダーについても児童館と学童保育との関係等において確認することができる。

¹⁵⁵ 青少年の問題行動の深刻化及び地域や家庭の教育力の低下等の緊急課題に対応するため，文部科学省が委託事業として 2004 年度より 3 か年計画で実施した事業である。

¹⁵⁶ 実行委員会に 1 回，M 小児童クラブ保護者会に 1 回，K 小運営委員会に 1 回，運営委託者による研修会に 2 回参加している。

¹⁵⁷ なお，行政職員及び d 副実行委員長，運営担当者（e 責任者，f 統括指導員，g 保育コンサルタント）に対するインタビューは運営に関する事実確認を行ったものであり，分析に使用

したのは、放課後子ども教室の実践が平成 20 年に文部科学省より表彰される等、M 市を代表する実践であること、また M 小「指導員」の代表（h マネージャー）が、かつて同自治体で行った調査¹⁵⁸の協力者であったため、施策変容に関する影響について率直な見解を聞くことができることの2つである。「指導員」は、プラン・マネージャー（以下、マネージャーと略記）、放課後子ども教室指導員（以下、教室指導員と略記）、児童クラブ指導員（以下、クラブ指導員と略記）に分けられるため、h マネージャーに、各指導員の代表者を対象者として選定してもらった（i 教室指導員、j クラブ指導員）。ヒアリング調査は1時間程度の半構造化面接を採った。調査意図を説明し、許可を得た上で録音した。調査実施にあたって、筆者の所属する大学院の倫理審査を受け、承認されている¹⁵⁹。

なお本章では、〈越境〉の対象となる境界の種類と次元に着目し、クロスボーダーの次元を縦軸に、対象の違いを横軸に掛け合せたマトリックスを、放課後子どもプラン実施に伴うボーダーとその越境の内実を明らかにする分析枠組みとする。まず、教育と福祉の〈越境〉の対象という側面から見ると、そこにはインナーボーダーとアウターボーダーという境界がある。また、丹治（2006）における機能的側面を施策実施（実際に行われていること）の次元と読み替えると、〈越境〉には施策計画と施策実施という異なる次元があると推察される。さらに、施策計画はその理念と運営という次元に、施策実施は「実践者の意識」（丹治 2011、佐藤 2009）と実践そのものという次元に分けることが可能である。

だが、上述の通り、放課後子どもプランの制度構想上において放課後支援に対する明確な理念や概念が定まっておらず、現在も具体的な施策運営を通して理念形成がなされている段階にある。また、その過程では、実践者の意識が教育と福祉の〈越境〉へもたらすさまざまな影響が指摘されている。そこで、本章では、自治体担当行政による施策運営と実践者の意識に着目し、放課後子どもプランのマネジメントにおける教育と福祉の〈越境〉の内実を示す。

以下では、まず第2節で施策計画（施策理念、施策運営）の次元における境界とその〈越境〉に着目し、M 市における放課後子どもプラン開始の経緯とその後の施策変容の実態から、特に施策運営に焦点化して、〈越境〉のマネジメントの実態を確認する。第3節では施策実施（意識、実践）の次元での境界とその〈越境〉に着目し、M 小放課後子どもプランを事例として、

したのは M 小放課後子どもプラン指導員に対するインタビュー結果である。

¹⁵⁸ h マネージャーは、第7章で事例とした A 施設で放課後子ども教室指導員として従事していた。

¹⁵⁹ 2013 年 7 月 10 日、「地方自治体による子どもの放課後ケア対策の実施過程の課題と規定要因に関する事例研究」について承認を得ている（課題番号：筑 25-14）

これまでの施策変容が実践者にどのように認識され実践されているのか、特に「指導員」（h マネージャー，i 教室指導員，j クラブ指導員）の意識に焦点化して分析を行う。

第2節 教育と福祉の〈越境〉を意図したM市放課後子どもプランの実施過程

第1項 放課後子どもプラン開始の経緯と施策変容

（1）放課後子どもプラン開始以前：～2006 年度

M 市では、就労家庭の増加に対応するため、放課後子どもプラン導入以前の 1992 年度より放課後児童クラブを順次実施し、2000 年度より市内すべての小学校において実施していた。児童クラブは 2005 年度まで児童福祉課が所管していたが、学校施設を利用しているため教員から理解が得やすいよう、行政職員の発案によって 2006 年度より教育委員会生涯学習課へ事業移管された。ただし、当初の意図は学校教育課への移管であり、この結果は苦肉の策であった b 担当は語っている。

一方、子どもの増加や近所づき合いの減少に伴い、子どもの健やかな育成のために、学校・家庭・地域が一体となって、安全な居場所を確保することを目的として、2004 年度より 3 年間にわたり子ども居場所づくり事業（以下、居場所づくりと略記）が実施された。同事業は、文部科学省から I 県地域教育力再生プラン運営協議会を通して事業委託を受け、M 市子ども居場所づくり実行委員会が実施校に設置する運営委員会と連携し、学校の実態に合わせて運営する方式をとっていた。だが、当時を知る GO 小校長（当時、G 小教頭）によれば、居場所づくりは、週 1 回学校が主体となり、ボランティアと協力しながら活動し、連携やコーディネート機能のほとんどを教頭が担っていたという¹⁶⁰。

（2）開始～民間委託前：2007～2011 年度

2007 年度には居場所づくりが文部科学省の補助事業として実施されることになり、それを契機に、児童クラブと放課後子ども教室を連携して行う放課後子どもプランとして生涯学習課

¹⁶⁰ 2013 年 9 月 26 日に、運営に関する事実確認のため、追加インタビューを実施。

で実施することになった（M市平成22年度「報告書」：38頁）。

開始当初、生涯学習課では、行政職員の他、社会教育主事がコーディネーターを担っていた。一方、各放課後子どもプランには、行政や学校、ボランティア、保護者等の外部との渉外や2つの異なる事業間のコーディネート機能を担うマネージャーが配置され、そのもとに教室指導員とクラブ指導員がそれぞれ配置された。だが、生涯学習課は、2009年度より両事業の指導員を「放課後子どもプラン指導員」（以下、プラン指導員と略記）に名称変更し、一体化を図っている。これに伴い、ネームプレートの表記等も統一されたが、補助金に関わる区分は依然として存在している。

また、M市放課後子どもプランはすべて学校敷地内で実施している（一部、新施設建設工事のため敷地外施設利用中）。生涯学習課は、2010年度より学校との連携強化を意図して各小学校の校長を各施設の「施設長」として位置づけ直した。調査時の行政職員（b担当、c担当）は、2006年度に放課後児童クラブを学校教育課に事業移管できなかったことが背景にあると語っている。また、施策変容時に関わっていたa元担当は校長が今までよりも放課後子どもプランに意識的にかかわるようになったと語っている。さらに、放課後児童クラブでは、2010年度より土曜保育を開始し、2012年度より対象児童を4年生まで引き上げ、学校敷地内専用施設を随時建設する等、2015年度以降の子ども・子育て関連三法の施行を意識した拡充の動きもみられる。

（3）民間委託後：2012年度～

M市では、指導員の資質・能力の向上等の課題に対して「民間のノウハウを積極的に活用しサービス向上を図〔る〕」目的から、2012～2014年度まで、保育系株式会社A（以下、A社と略記）に放課後子どもプランの運営面での業務委託を行っている（M市平成23年度「報告書」：39頁）。現在は、e責任者、f統括管指導員、g保育コンサルタントの3名が、9つの放課後子どもプランの事業運営に関わっている。日頃より各施設を巡回し、指導員等の相談に応じ危機管理対応を主として行うf統括指導員は、学校管理職経験者かつM市放課後子どもプランのボランティア経験者でもある。委託の際、生涯学習課より教員経験者を1名配置することが条件とされたため採用された。運営にあたり、教育活動の専門家の知見を得たいという意図があったとb担当は語っている。指導員の相談に応じ、指導員への研修を企画実施するg保育コンサルタントは、e責任者の発案により、実践的課題を解決するために配置された。なお、委託に

に伴いマネージャーや指導員も A 社に帰属することになった。

また、e 責任者はすべての子どもの保育を目指した方針を立てているため、放課後子ども教室と放課後児童クラブとの区別意識を取り除きたいと語っていた。A 社職員によって、両事業間の越境を意図した直接的な取り組みは行われていないが、彼らは皆、指導員が共通してもっている縄張り意識を課題と認識している。

第 2 項 運営実態

つぎに、業務委託後の運営面に着目する。行政職員は、委託後、f 統括指導員と毎日 10 時から生涯学習課で打ち合わせを行い、その後、f 統括指導員が各施設を訪問している。打ち合わせでは、前日の訪問によって得られた各施設の情報とその日の訪問先の予定の両方が報告される。これまでは、担当職員の人数が限られているため、定期的に各施設を巡回することは困難であった。a 元担当は当初、委託は不安であったが、委託したことで柔軟な対応ときめ細やかな管理が可能になったと、その効果を語っていた。また、e 責任者によれば、委託後も放課後子どもプランの活動内容は各施設で検討され実施されるスタイルが維持されているという。

また M 市では、事業実施にかかわり複数の会議や委員会を実施している。規模の大きいものから順に、年度計画及び実施報告を主とする実行委員会（4～5 月、3 月）、学校毎の運営委員会（4～5 月、3 月）、マネージャーや指導員が集まるプラン会議（毎月 1 日）、必要に応じて行われるマネージャー会議（不定期）、各プランでなされるミーティング（活動時）がある。実行委員会は生涯学習課が、プラン会議やマネージャー会議は A 社が、運営委員会やミーティングはマネージャーがコーディネートしている。各施設の活動内容はミーティングで決められるため、M 市放課後子どもプランの運営のほとんどがマネージャーによって担われていることがわかる。プラン会議には、毎回ローテーションで各施設の指導員が同席するため、施設間の情報共有の意味合いも強い。観察記録によれば、毎月 1 日に約 2 時間開かれるプラン会議の 3/4 の時間は、危機管理対応と無料日の活動内容の情報共有の時間に充てられている。前者は、毎回、先月分の事故報告をもとに f 統括指導員によるケーススタディが行われ、年に 1 回は避難訓練も実施している。後者の無料日とは、放課後子ども教室において小学校ごとに原則毎週 1 回行われる体験活動や工作等の活動日のことである。活動内容は、主に教室指導員によって企画され、子どもは登録さえしていれば、指定された日時の活動に無料で参加できる。委託後は、外部講師を呼ぶことが増え、会議では、活動内容や予算、子どもの反応等について

の報告が行われている。

第3項 施策運営の次元での〈越境〉の内実

以上のように、M市では、①放課後児童クラブの生涯学習課への移管、②「プラン指導員」への名称統一、③校長の「施設長」化、④A社への業務委託、⑤諸会議の設置、とさまざまな施策運営の次元での〈越境〉が確認できる。その結果、A社運営のもとマネージャーが各施設でのコーディネート機能の大半を担い、「プラン指導員」と名称統一され、連携した活動が行われている。

〈越境〉の対象に着目すると、①と②は行政組織内における教育委員会と児童福祉課というアウターボーダーの〈越境〉、③は学校教育課と生涯学習課というインナーボーダーの〈越境〉を意図したものである。また、④は教員経験を有する者の採用条件や指導員間の区別意識の除去という生涯学習課と同様の考えを持つA社を採択したこと等から、両境界を共に〈越境〉する試みである。だが、放課後子どもプランすべてを委託することは行政と民間の境界を〈越境〉する試みでもある。最後の⑤は、それら複数の境界の〈越境〉を意図した仕組みであった。つまり、M市放課後子どもプランの実施に伴う施策運営の次元での〈越境〉は、教育と福祉のインナーボーダーとアウターボーダーと行政と民間の境界とをそれぞれ〈越境〉する取り組みの連続であった。さらに、それらの〈越境〉は具体的な活動内容の関与には至らず、間接的に進められ、日常的な活動内容のほとんどは各施設の「指導員」に任せられている。また、それは業務委託後も変わっていない。

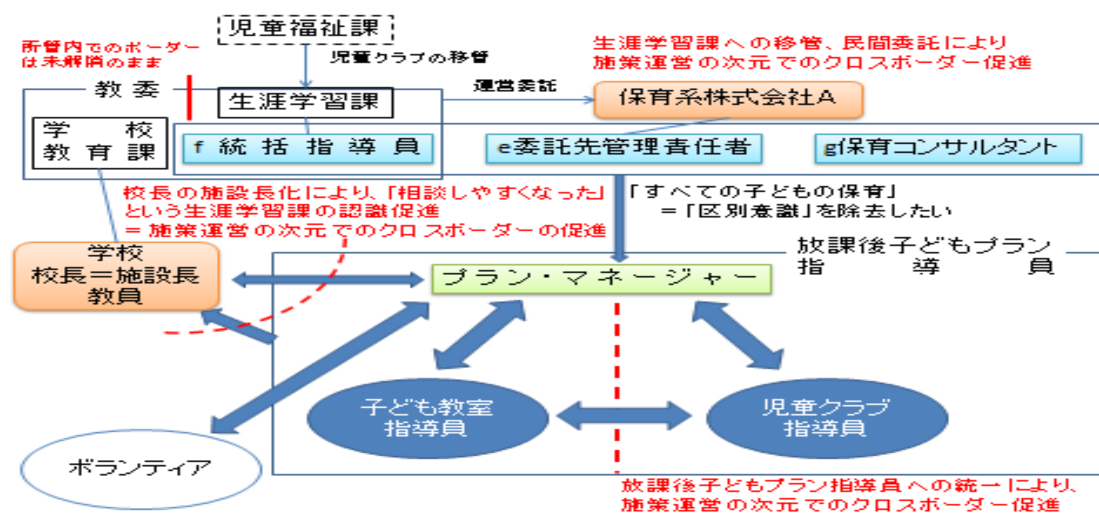


図 8-1 M 市放課後子どもプランの施策変容による施策運営の次元での〈越境〉

第3節 「M小プラン指導員」の施策変容に対する認識

第1項 施策実施の次元での〈越境〉の内実

以上の施策変容が「指導員」にどのように認識されているのかについて、M小プランでの聞き取り調査をもとに分析する。

(1) 認識①：A社への業務委託による影響

まず、3名に共通していたのは、A社への委託による影響の認識である。例えば、h マネージャーは、普段から「指導員」の子どもへのかかわり方には「安全に遊んでいるかを見守る」側面と「一緒に楽しく遊ぶっていう側面」があり、「うまいバランスで、この二つとそれぞれの指導員がかかわっていけるのがおそらく一番理想的」だと考えていた。だが委託後、e 責任者等により「安全に遊んでいるかを見守る」ことが重視され、子どもと「一緒に楽しく遊ぶ」ことが減少したと感じている。だが一方で、以下の語りのように、A社への業務委託によって運営の方向性や指導員への役割期待が明確になってわかりやすくなったという認識も確認できる。

もっとも〔影響を受けたの〕だと、やはりA社に委託されたときでしょうかね。その瞬間というか、A社になってこういうふう¹に放課後子どもプランを運営していきましょうというようなはっきりとした方向性が具体的な言葉で示されているので、だから、理解しやすいですね。漠然としていないので。私は理解しやすいです。マネージャーが何を求められているかっていうこともわかりやすいし、指導員の先生たちに何を求めているのか、保護者にはどういう立場で接してほしいのか、子どもに対しては、どういう立場に自分がいるのかとか。（h マネージャー：ヒアリング記録より）

また、i 教室指導員は、不満や意見を「聞き入れてくれる体制はやっぱりA社の方が多〔い〕」と語っている。これまでは生涯学習課との1対1の関係であったため聞き入れてもらいにくかった意見や要望も、今では「どうすればいいかとかって相談に乗ってくれて…（中略）…柔軟に受け止めてくれる」と、委託の効果を肯定的に認識している。

(2) 認識②：放課後子ども教室と放課後児童クラブの〈越境〉

h マネージャーや j クラブ指導員は、M 市で行ってきた施策運営の次元でのアウターボーダーの越境は、指導員の実践にはほとんど影響がないと語っている。j クラブ指導員にとって、放課後子どもプランの実施は、当初から「『マネージャーって何?』とか……(中略)……『教室とクラブの違いは何だろう?』」と悩むことと隣り合わせであった。だが、「基本的には決まったことに私達は従うということでやってきたので、特に子どもたち〔への対応〕は変わっていない」と、施策変容と子どもへの対応を切り離して考え、開き直るような論理も語りから捉えられた。

一方、以下の語りに見るように、i 教室指導員は、指導員間の区別意識を維持している。

どうしても最初から〔教室指導員〕なので、私は。教室の指導員とクラブの指導員を別つて。〔施策的には〕別じゃないんだけど、仕事の的には別ってような考えでいて。でも、ここはお互いが協力しあってやっている。だから、教室の先生ももちろんクラブ手伝うし、クラブの先生も教室の子たちを見てくださる、全体を見ているっていう意識を、こっちに來たらあるので。それはいいことかなと思うんですけど。ちょっとごめんなさい、まとめられないんだけど。うーん… (i 教室指導員：ヒアリング記録より)

また、上述の語りにおいて、指導員間の関係を肯定的に捉える側面もみられるが、「A 社になってから、みんな一緒だっていう考えでいてくださっているのは、その都度、会社の方も言っていますし、f さんとかの統括の方達とかも言っているから、そうしなくちゃいけないんだけど、私はそこまでの気持ちにはなれないっていうか…」と、語っている。他方、j クラブ指導員は、最初は h マネージャーに対する不信感等も抱いていたが、徐々に信頼関係が構築されてきたと語っている。教室指導員に対しても「違う目で見てもらえるから、私達が気付かないところを色々教えていただけるから、〔放課後子どもプランは〕とてもいい機会だ」と肯定的な認識である。

このような「指導員」による認識の差からわかるように、教室指導員とクラブ指導員の間の越境はあまり促進されていない。そのため、M 小では、h マネージャーと i 教室指導員、あるいは h マネージャーと j クラブ指導員という「マネージャーを介した迂回型の〈越境〉」とい

える現象が生じていた。例えば、h マネージャーは、自身の役割について「どういうふうに一人ひとりの先生たちの『いい面』を仕事に発揮してもらえるのか。…（中略）…『この人のここがいい！』っていうのをやはりマネージャーは見抜いてそれを仕事に活かしていけるような環境をつくらなければいけない」と語っていた。つまり、h マネージャーは、指導員にはさまざまな面があることを認め、多様な立場や専門性を有する一人ひとり異なった指導員の「いい面」をどのように活かすかということが重要だと認識する一方、「一人ひとりの先生〔＝指導員〕」へのコーディネートが役割となってしまう、両事業間の〈越境〉が意識されていないのである。本事例では、結果的に子どもの発達課題や成長過程を意識した活動を行うという共通のビジョンが両事業の指導員間で認識されていたが、「迂回型の〈越境〉」がマネージャーと指導員間の個人的な相互信頼関係¹⁶¹を前提とするものであったことは留意しなければならないだろう。

（３）認識③：学校と放課後子どもプランの〈越境〉

M 市では、施策運営の次元でのインナーボーダーの越境も行っていた。だが、以下の h マネージャーの語りに見るように、M 小では、校長が「施設長」として位置づけ直されたことの影響はほとんど認識されていない。

h：実際は 1 年間を通して何かしていただくことはほとんどなくて、運営委員会にでていただくのと、実行委員会にでていただいて。一応その肩書きですね、ですから「施設長」って。後付けの肩書なので。…（中略）…もうほんとに名ばかりですね。

I：そんなに影響はないですか？

h：ないですね。実質の活動には…私はないですね。ただ、場所をお借りしているのでそういう意味では敬意を払うっていうことは十分に必要だと思いますけど、学校の職員に対して。でも、それ以上でもそれ以下でも私の中ではないです。（h マネージャー：ヒアリング記録より）

また、j クラブ指導員も、校長は「ほとんど私たちと直接の交流はない」と語っていた。同様

¹⁶¹ j クラブ指導員は「マネージャーと一緒に仕事がしたい…（中略）…一緒に目線でいてくれるし、笑いあえるし、そういう存在なのにすごく教われるし…」と語っている。

の認識を持つ i 教室指導員は、前勤務施設で協力的な管理職に出会った経験を踏まえて、「学校をお借りしているっていう立場なので、学校の協力を得るっていうためには、やっぱり上層部がご理解いただけるっていうのが大きい」と語っている。つまり、「指導員」にとっては、「施設長」であるか否かと、施策について「どういう活動かっていうことや、学校との連携をどうするかっていうことを知っている」か否かということは、別だということがわかる。

以上のように、M 市では、越境を意図した施策変容がさまざまになされていたが、「指導員」には A 社への委託を除いて施策実施の次元での影響はほとんど認識されておらず、施策変容は非常にかかわりの薄いものであった。そのため、M 小放課後子どもプランでは、h マネージャーを介した「迂回型の〈越境〉」によって、両事業の指導員間の連携がなされていた。また、引用した i 教室指導員の語りからは、子どもや保護者への具体的な対応においても〈越境〉を伴う実践がなされている可能性も推察されるが、本研究でのヒアリングデータからは、それ以上に指導員の位置づけや役割意識、関係性等について、「指導員」の閉鎖的な意識が浮き彫りになった。

第 2 項 施策実施の次元における「指導員」の〈越境〉に対する認識を阻害する要因

では、何が「指導員」の意識を閉鎖的にし、施策実施の次元で〈越境〉が促進されていないという認識を生み出していたのだろうか。M 小放課後子どもプランの分析からは、以下の 3 つの阻害要因を抽出することができる。

第一に、「わかりやすさによる〈越境〉の必要性の低下」である。M 小では、委託により示された「はっきりとした方向性」が h マネージャーの拠り所となり、これまでの不安を解消することにつながっていた。だが、このことは職務の複雑性を低下させ、マネージャーの負担を減少させる一方、指導員をコーディネートするという役割意識を低下させることにもなった。例えば、h マネージャーは、委託によって求められる役割が変化したにも関わらず、各指導員が「役所の時のままの『思い』」であり「それが時々働き方や子どもへの向き合い方に出てくる」という問題に対して、「全体で指導員を集めて e 責任者の口から言えば伝わると思う…（中略）…私を介して先生方がそれを聞くのではなくて、直接事業部の責任者からの言葉として早くメッセージを届けてもらいたい」と、役割転換を望んでいた。

第二に、「教室指導員間の統合性の高さ」である。例えば、i 教室指導員は、「きちんと並ぶ時は並ぶ、声かけられたらすぐケアするとか…」と、認識の共有化を図り「同じように言葉が

けができています」ことから、M 小の「教室指導員間の統合性の高さ」を感じている。だがそのため、「今は私は教室〔指導員〕だからそこ〔＝クラブの活動や話し合い〕までは立ち入っちゃ申し訳ない」、「クラブの指導員として活動できるなら、やっぱり意見としてみんなの話し合いの時に言えるかもしれないけれど…」と両事業間の区別に強いこだわりを持っている。つまり、「統合性の高さ」が当初より抱いていた区別意識の解消を阻害していたと考えられる。

第三に、「専門性の弱みという『指導員』の意識」である。上述のように、M 小と M 小放課後子どもプランとの間の〈越境〉は、施策実施面において「指導員」にはほとんど認識されていなかった。それは、以下の i 教室指導員の語りに見るような「専門性の弱みという『指導員』の意識」によるものである。h マネージャーも、教員と比較しながら「素人集団なので、わたしたちは。専門性っていっても、専門職として資格をもっているわけでも、勉強を積み重ねてきた集団っていうわけでもないの」と語っている。

専門性っていうのは、…難しいですね。専門的なことしているという意識は…ごめんなさい、ない…。まあ特殊な仕事ではありますけれども、指導しているわけではないし、学校の先生という立場とはまた違うと思うので。

(中略)

やっぱり、しっかりした先生という立場の教育を受けてきて、それなりの勉強もなさっていて、それなりの立場を得ているというか、それなりの勉強もしてきているから、わたしたちよりは子どもたちのかかわり方が違うから別ってというか、ほんとに専門的教育者っていう立場で見るってというか、見るべきかなと思っているんですけども。(i 教室指導員：ヒアリング記録より)

このような「専門性の弱み」は、保育士資格や教員免許等の資格の有無として、個々の指導員間においても認識されており、教育と福祉という境界とは異なる線引きが確認できた¹⁶²。例えば、i 教室指導員は「指導員」とは学校の先生や「親とは違う近所のおばさんの感じ」であるとしつつ、だが、資格を有し「きちんとした経験のある人もいるでしょうから、そういう人たちは専門的に私はできるんだっていう態度で接している方はそれで私は構わない」と語っていた。

¹⁶² 認識された専門性とは、必ずしも養成と研修を踏まえた専門的知識や技能に限らない。

なお、施策実施の次元での〈越境〉に対する認識を阻害する要因は施策運営の次元での〈越境〉と無縁ではない。例えば、「統合性の高さ」は文部科学省と厚生労働省の行政的分断に伴う補助金申請上の枠組みが残存していることや、M市放課後子どもプランの活動内容の企画運営を「指導員」の自律性に委ねているがゆえに生じている可能性が高い。また、「わかりやすさによる〈越境〉の必要性の低下」は、施策運営の次元での〈越境〉を意図した民間委託によって引き起こされた、意図せざる結果であったと考えることができるだろう。つまり、施策運営と施策実施という両次元の〈越境〉は相互に影響していると考えられる。

第4節 考察

本章では、自治体教育行政による放課後子どもプランの実施を、施策計画（施策理念、施策運営）と施策実施（意識、実践）という各次元での〈越境〉の交錯として捉えた。その結果、施策運営の次元でさまざまな境界を〈越境〉する取り組みを連続的に行っている自治体であっても、施策実施の次元で「指導員」の意識が閉鎖的であることから、教育と福祉の〈越境〉が充分になされているとは言えない現状が明らかになった。また、放課後子どもプランにおいては、「行政と民間の境界」や「専門と非専門の境界」といった教育と福祉とは異なる境界の存在が明らかになった。以下では、これらについて考察する。

まず、M市では、施策運営の次元で教育と福祉のインナーボーダーとアウターボーダーと行政と民間の境界とを、それぞれ〈越境〉する取り組みを行っていたが、境界の〈越境〉に対する「指導員」の意識は閉鎖的であり、施策実施の次元で境界は強固に残ったままであった。施策実施から5年が経過しているため、実践者の意識は施策の導入当初に想定される混乱や葛藤とは異なるものであったが、短期的な意識の揺れ（混乱や葛藤）が落ち着いた後も、なお維持され続けるボーダー意識や施策運営による意図せざる結果としての新たな意識の生成が確認できた。また、「指導員」の意識の閉鎖性が発端となり、アウターボーダーの〈越境〉においてはマネージャーを介した「迂回型の〈越境〉」という方法が採られるという実態も明らかになった。自治体教育行政は、このような実践から生まれた方法を起点として〈越境〉の仕組みを再構築する等、施策実施と施策運営の次元を往還するようなマネジメントをする必要がある。

また、本事例において、A社への業務委託は、すべての子どもの保育を目指した方針や区別意識の排除などを通して、教育と福祉の〈越境〉を促進するものとして機能していたと考えられる。すなわち、教育と福祉という二項対立を越えた放課後施策の実施の可能性を模索するも

のであった。施策実施面においても、「指導員」からその影響をもっとも認識されていたことから、このことは理解できる。だが同時に、それ自体が行政と民間の境界の〈越境〉という課題を生み出していた。M市では、施策運営の次元で、諸会議を通じてその〈越境〉を試みることで対処していた。しかし、施策実施の次元では、方針や職務がわかりやすくなったことによる指導員自身の〈越境〉の当事者意識の低下という意図せざる結果をもたらしていた。

さらに、本事例より、専門と非専門の境界意識の存在という教育と福祉の境界とは異なる境界の存在が示されたことは、それそのものも意味あることだが、現実には子どもの放課後における教育と福祉の〈越境〉の事例が複数の異なる境界の〈越境〉の交錯の場である可能性を示唆している。例えば、「専門性の弱み」は、保育士資格や教員免許等の資格の有無として個々の指導員間において認識されていたことは、「教育／福祉」の境界と交わる「専門／非専門」という境界がある可能性を示唆している。つまり、子どもの放課後支援にかかわる「指導員」は、教育に「専門／非専門」があり、保育にも「専門／非専門」があると捉えながら、その両者において自身の専門性や非専門性を認識していると考えられる。

なお、このような異なる潜在的な境界の存在という新たな視点が得られたことは、子どもの放課後における教育と福祉という現代的課題における実践者の意識に着目した結果である。これまでの研究対象では、すでに専門性の高い者同士の〈越境〉が対象とされ、施策運営の次元で仕組みを整備すれば施策実施の次元で〈越境〉が問題視されることはなかったのであろう。そのため、専門と非専門の境界意識の存在等は看過されてきたと考える。放課後子ども総合プランの策定によって、今後ますます同一小学校を拠点とした放課後児童クラブと放課後子ども教室の一体型実施が促進されることになる。本稿で得られた結果は、これらのシステムの背後に実践者のさまざまな境界意識が潜在しており、自治体行政はそれを観察し、緩和し、活用する視点が必要であることを示唆していると言えるだろう。

第9章 学校と放課後対策事業との組織的關係に関する研究－学校の 対境担当者の意識に着目して－

第1節 研究目的、研究対象と方法

第1項 研究目的、研究対象と方法

本章の目的は、学校の管理職等に行った放課後子ども総合プランに関する質問紙調査の分析を通して、管理職等による放課後対策事業に関する認識の内実とその背景要因を明らかにすることである。また、その結果を踏まえて、学校と放課後対策事業との組織的関係のあり方を検討する。

本調査では、これまで地域や関係機関との連携において校長や教頭などの管理職が学校側の対境担当者として機能してきたことを踏まえ、岡山県・広島県・山口県において、小学校の管理職等を対象として、放課後児童クラブをどのような資源として捉えているか、そして、境界を越えてどのような実践（連携実践や情報共有の内実）を行っているのかを明らかにする質問紙調査を実施した。調査時期は、2018年1月中旬から2018年3月下旬で、2018年3月上旬に質問紙調査票を調査協力校へ郵送した。

なお、調査を実施するにあたり、事前に岡山県・広島県・山口県の69市町村の教育委員会に調査依頼書を郵送し、質問紙調査への協力の可否を確認した。そのうち、教育委員会より許可を得られた30市町村の小学校（511件）を対象として、小学校と子どもの放課後対策事業との組織的関係に関する質問紙調査票を郵送し、回答の後、各学校より返送してもらった。一部の市町村については、教育委員会担当者の要望により、メールでの質問紙調査票の配布と返送の手続きを行っている。

この結果、246件の小学校より回答を得た（回収率：48.1%）¹⁶³。本調査の回答者職と勤務歴については、図9-1、図9-2にまとめた。回答者の多くは、教頭151名（61.4%）や校長91名（37.0%）であった。また、現任校での勤務歴は、多い順に1年目84名（34.1%）、2年目75名（30.5%）、3年目60名（24.4%）、4年目23名（9.3%）、5年目4名（1.6%）であった。

¹⁶³ 質問紙調査を依頼する際、「本アンケートは、放課後対策事業に対する小学校の関与志向性をお尋ねするものです。貴校における管理職の方（校長先生あるいは教頭先生）に代表してお答えいただければ幸いです。」と表記し、できるだけ学校の代表者の認識を得られるようにした。

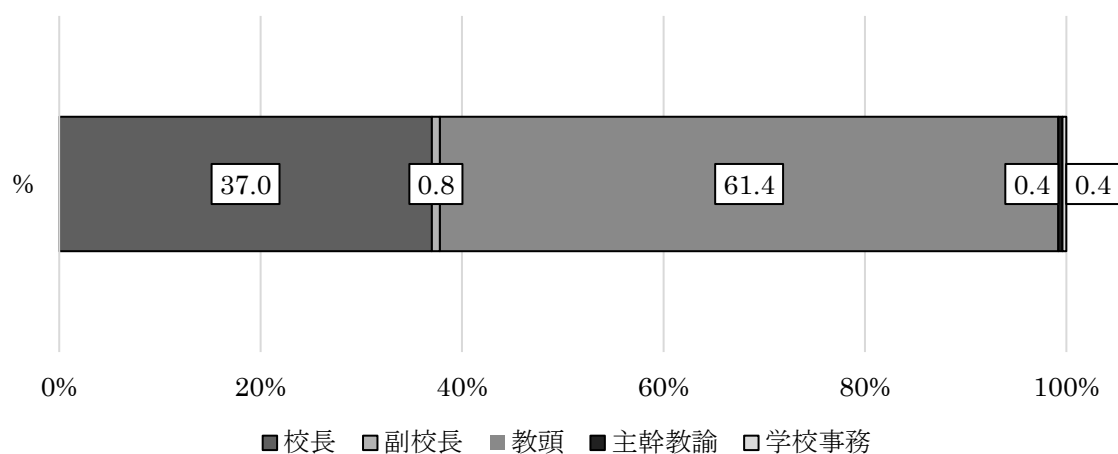


図 9 - 1 調査回答者の職 (N=213)

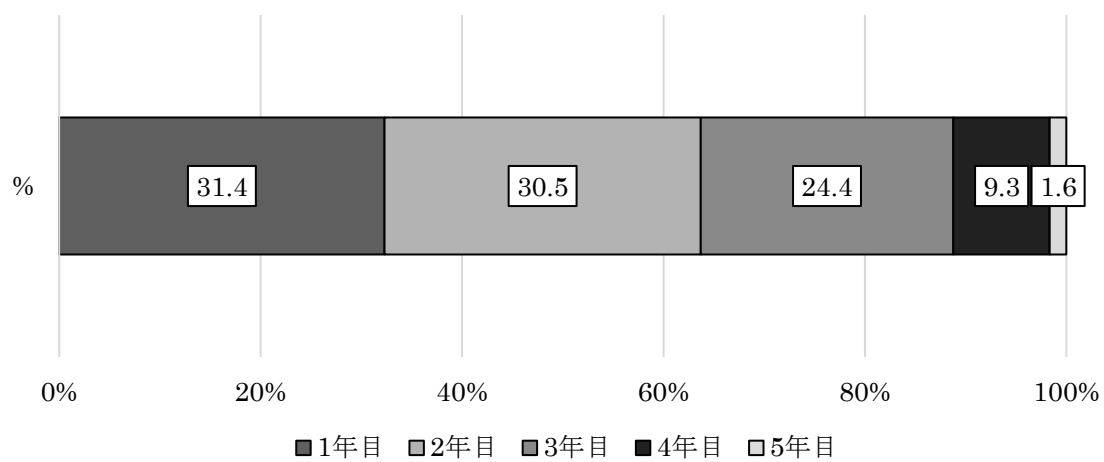


図 9－2 調査回答者の現任校での勤務歴 (N=213)

第2項 分析の方法

本研究では、放課後子ども総合プラン推進下において、調査回答者が、放課後対策事業をどのように認識しているのか、また、どのような連携内容や情報共有を行っているのかを明らかにするとともに、どのような要因（個々の職や勤務歴、経験など）によって、認識や実態の差が生まれているのかを明らかにする。そのため、以下の節では、全体的な傾向を把握した後、質問紙調査の結果をもとに、以下の3つの仮説を検証する。

1つ目に、職・勤務歴による違いである。調査回答者の職や現任校での勤務歴などの要因は、放課後対策事業に対する認識や連携実践内容の認識にどのような影響を与えているのだろうか。長年の交流を経て学校側の理解を得られるような関係性が構築されていたり、管理職の理解度によって連携関係に大きな影響が生じることが推察される。そこで、この点をまず確認したい。

2つ目に、調査回答者のこれまでの経験による違いである。ここではさらに①本人の経験と②家族の経験を取り上げる。前者については、これまでの教員生活において、「教員として」、「校長あるいは教頭として」、「教育委員会の担当職員として」、という3つの立場に置かれた時期それぞれにおける放課後対策事業とのかかわりの有無を尋ねた。後者については、家族が放課後対策事業の「支援者側」と「利用者側」のそれぞれの立場になったことがあるかについて尋ねた。十分な社会的理解を得ているとは言えない放課後対策事業との連携においては、調査回答者が直接あるいは間接的に放課後対策事業と関わる経験を有しているかによって、放課後対策事業そのものや連携実践の内容に関する認識に差があると考えられる。

3つ目に、校務分掌上における放課後児童対策事業との関係づくりを担当する教職員の有無である。本調査では調査回答者を対境担当者として位置づけているが、放課後対策事業との窓口になる地域連携担当教職員¹⁶⁴が配置されている場合も想定される。さまざまな外部機関との連携が取り組まれる中で、放課後対策事業に関しても担当教職員を積極的に配置しているということは、相対的に放課後対策事業に対する関心も高いものと考えられる。そこで、近年の制度変容に伴い、放課後対策事業との関係づくりを担当する教職員の有無が、放課後対策事業そ

¹⁶⁴ 2015年12月の中央教育審議会答申「新しい時代の教育や地方創生の実現に向けた学校と地域の連携・協働の在り方と今後の推進方策について」を受け、2017年3月に社会教育法が改正され、地域と学校とをつなぐキーパーソンとして制度化された。地域側の総合窓口として学校との協働体制を構築するとともに、学校や放課後の教育支援活動の調整や地域人材の確保などを担う。

のものや連携実践内容に対してどのような認識の差を生むのかを探索する。

第2節 調査結果の分析

本節では、まず放課後児童対策に対する認識について調査結果を整理する。その後、上記の仮説に沿ってクロス集計を行う。

第1項 放課後児童クラブに対する回答者の認識

まず、放課後児童クラブに対する回答者の認識について調査結果を整理する。質問紙調査に協力していただいた小学校区内で放課後児童クラブを実施している小学校は 86.6%であった (N=246)。そのうち、実施場所は「学校敷地内(余裕教室)」が 48.8%、「学校敷地内(プレハブなどの専用施設)」が 40.4%と多い結果であった (N=213)。

また、放課後児童クラブを実施している小学校において、回答者が放課後児童クラブをどのように認識しているかをまとめたのが図9-3である。図9-3によれば、放課後児童クラブとは、子どもにとって遊びや生活をしながら、自主性や社会性、創造を育み、基礎的な生活習慣を身につける場として認識されている。さらに、保育所の延長の場や学校教育を補完する場ではなく、家庭の代わりの場として認識されている傾向が読み取れる。

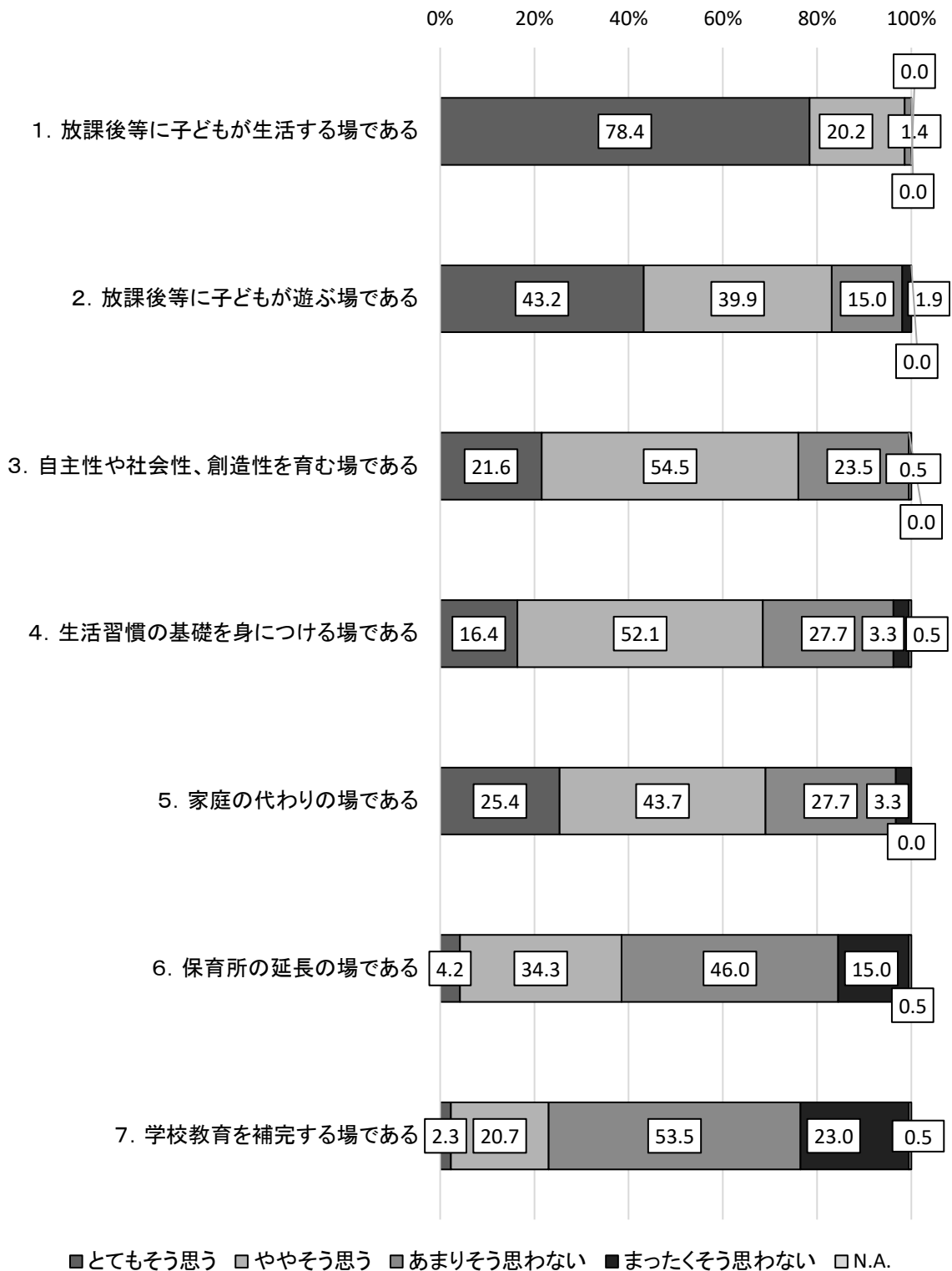


図9-3 放課後児童クラブに対する認識 (N=213)

つぎに、放課後児童クラブの指導員に対する認識の全体的な傾向を整理する。まず、回答者が放課後児童クラブの指導員の役割をどのように認識しているかをまとめたのが図9－4である。図9－4によれば、回答者は、指導員を子どもの保護者の支援を行う存在であると認識していることが読み取れる。また、子どもと遊ぶことや自由に遊ぶ子どもを見守ること、意図的・計画的に子どもを育て生活習慣の基礎を身につけさせることなど指導員の役割に対する認識の全体的な傾向はさまざまであると言えるだろう。



図9-4 放課後児童クラブの指導員の役割に対する認識 (N=213)

また、放課後児童クラブで働く指導員の専門性をどのように認識しているかをまとめたのが図9－5である。図9－5によれば、多くの回答者が放課後児童クラブの指導員は適切な資格によって専門性が保障される存在であると認識していることが読み取れる。また、指導員を教育や保育などの高度な専門性を有するものとして認識している傾向も読み取れる。その一方で、「子どもが好きであれば誰でも担うことができる」や「資格がなくても子育ての経験があれば誰でも担うことができる」などの認識は相対的に低く、放課後児童クラブ指導員の専門性が回答者によって正しく認知されている傾向が読み取れる。

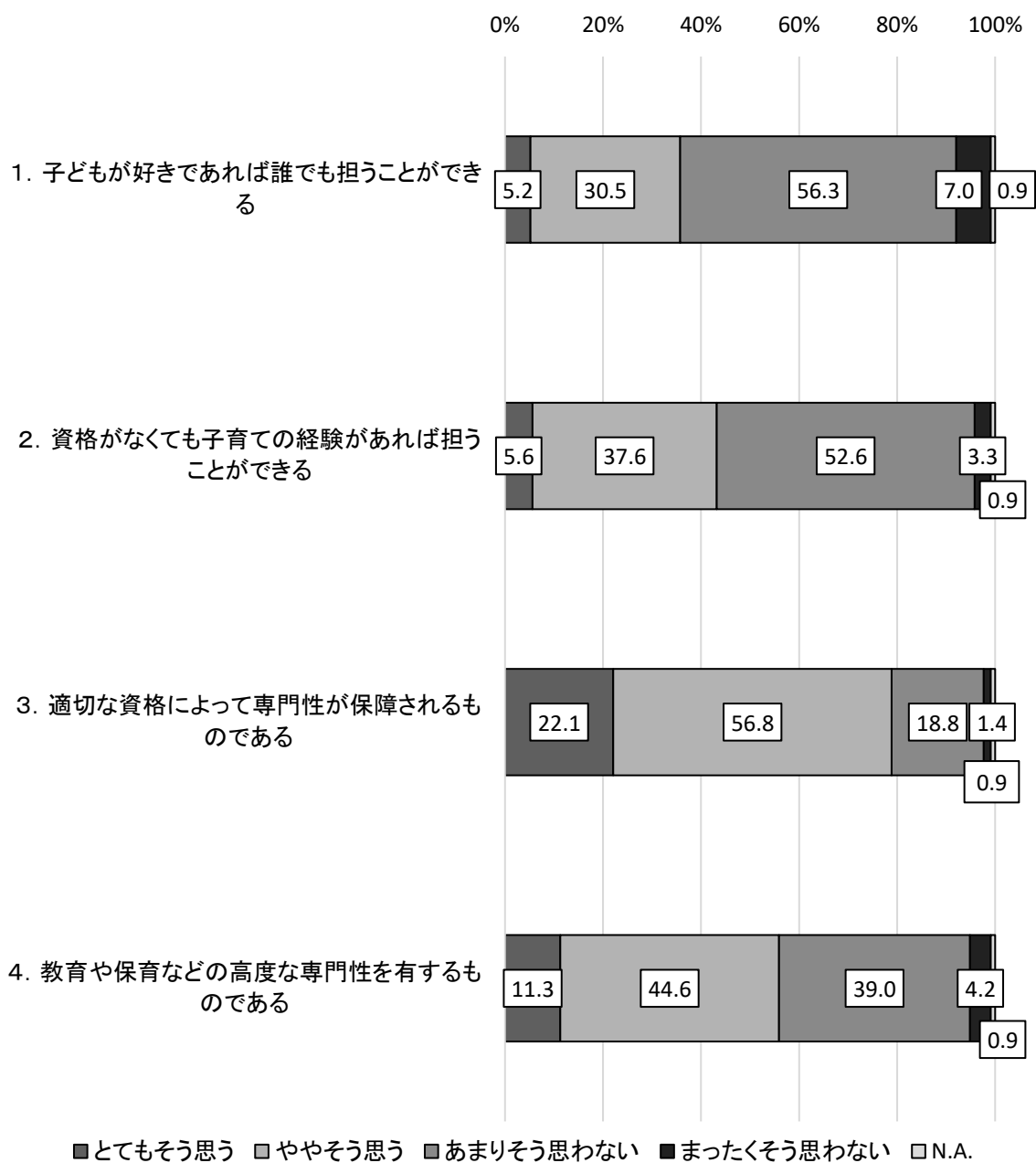


図9－5 放課後児童クラブの指導員の専門性に対する認識 (N=213)

つづいて、学校と放課後児童クラブとの間で行っている連携実践の内実について全体的な傾向を整理する。放課後児童クラブとの連携実践としてあてはまるものを回答してもらった結果をまとめたのが図9－6である。図9－6によれば、具体的に行っている連携実践として多かったものは「7. 発行物（学級だよりやクラブだより）の交換（66.2%）」、「5. 個々の担任と指導員間での情報共有（63.8%）」であり、個別教員と指導員の間で成り立っている実践が多い傾向が読み取れる。また、「6. お互いの年間計画の交換（53.1%）」や「8. 学校遊具の使用に関する決まり事の確認（50.7%）」、「9. 翌年度の放課後児童クラブの申し込み案内を学校で配布（61.5%）」など、組織化された連携実践も過半数を超えていた。なお、「13. 子どもの問題行動（いじめや不登校）への協力対応（52.6%）」なども組織化された連携実践であると捉えられる。だが一方で、教職員と指導員が参加する協議会の実施や特別な支援が必要な児童のケース会議など、今後、組織化が課題とされる項目も確認された。

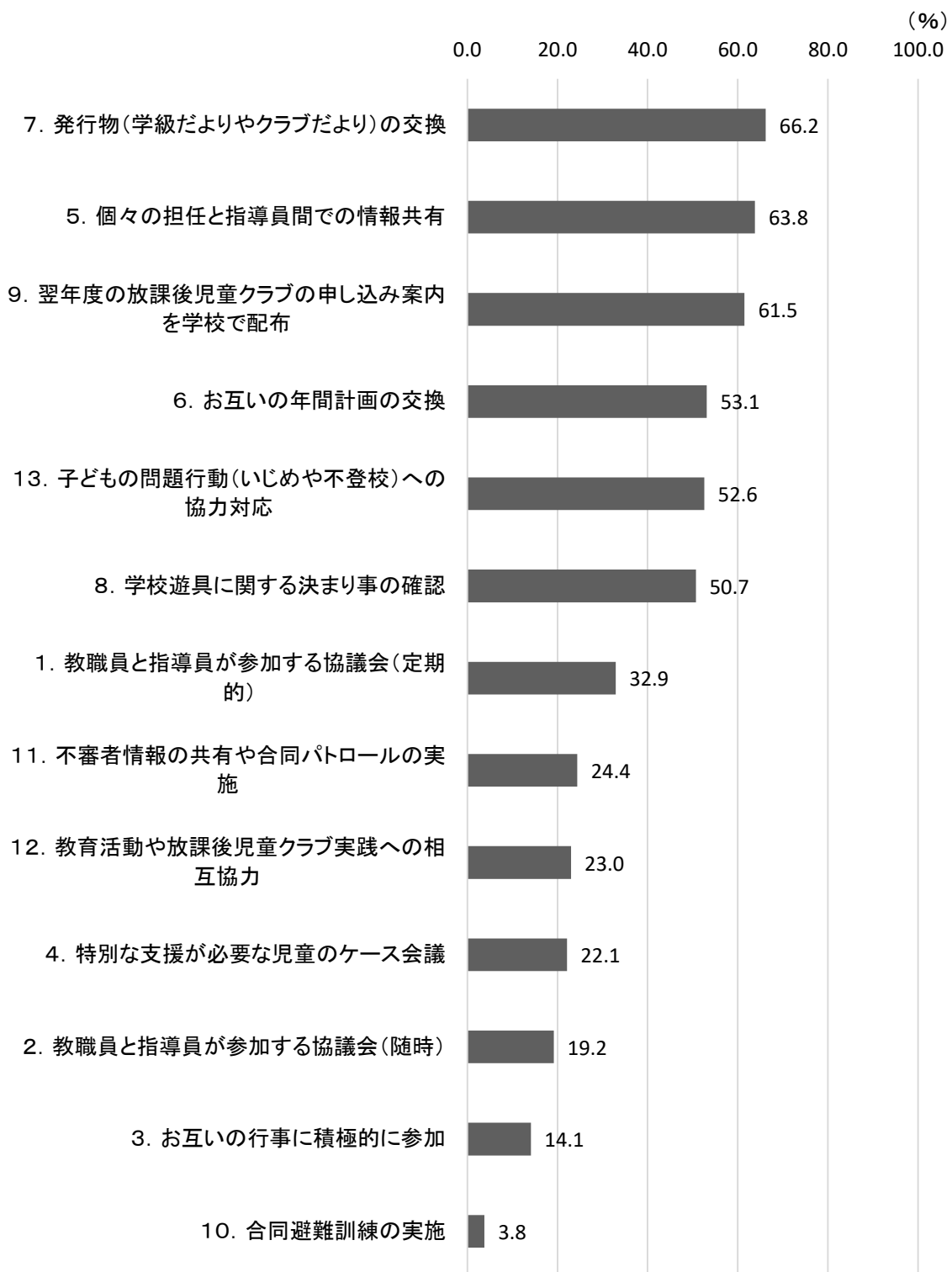


図9-6 学校と放課後児童クラブとの連携実践 (N=213)

つづいて、学校と放課後児童クラブとの間で行っている情報共有の内実について全体的な傾向を整理する。放課後児童クラブとの情報共有の内容としてあてはまるものを回答してもらった結果をまとめたのが図9－7である。図9－7によれば、情報共有の内容として多かったものは「3. 台風等による下校時刻の変更 (93.4%)」、「4. インフルエンザ等での学級閉鎖 (89.2%)」であり、学級や学校全体の動きに関わる情報の共有が積極的に行われている傾向が読み取れる。また、その意味では、学級内での問題とされる「1. 子ども間の関係性 (いじめなど) (71.4%)」や学校全体で共有すべきものである「8. 不審者の情報 (55.4%)」なども過半数を超えていた。また、「7. 日常的な児童の情報 (60.6%)」や「15. 体調に変化のあった児童の情報 (57.7%)」も過半数を超えており、学校と連続した放課後児童クラブにおいて必要な情報の共有がなされている傾向が読み取れる。

だが一方で、「12. 外国籍の児童に関する情報 (2.3%)」や「9. 貧困家庭の児童の情報 (11.3%)」、「2. 不登校児の状況 (19.7%)」、「11. 障がい児の情報 (23.0%)」、「6. 児童虐待が疑われる児童の情報 (30.5%)」などの特別な配慮を要するケースについてはあまり情報共有がなされていないことも確認された。

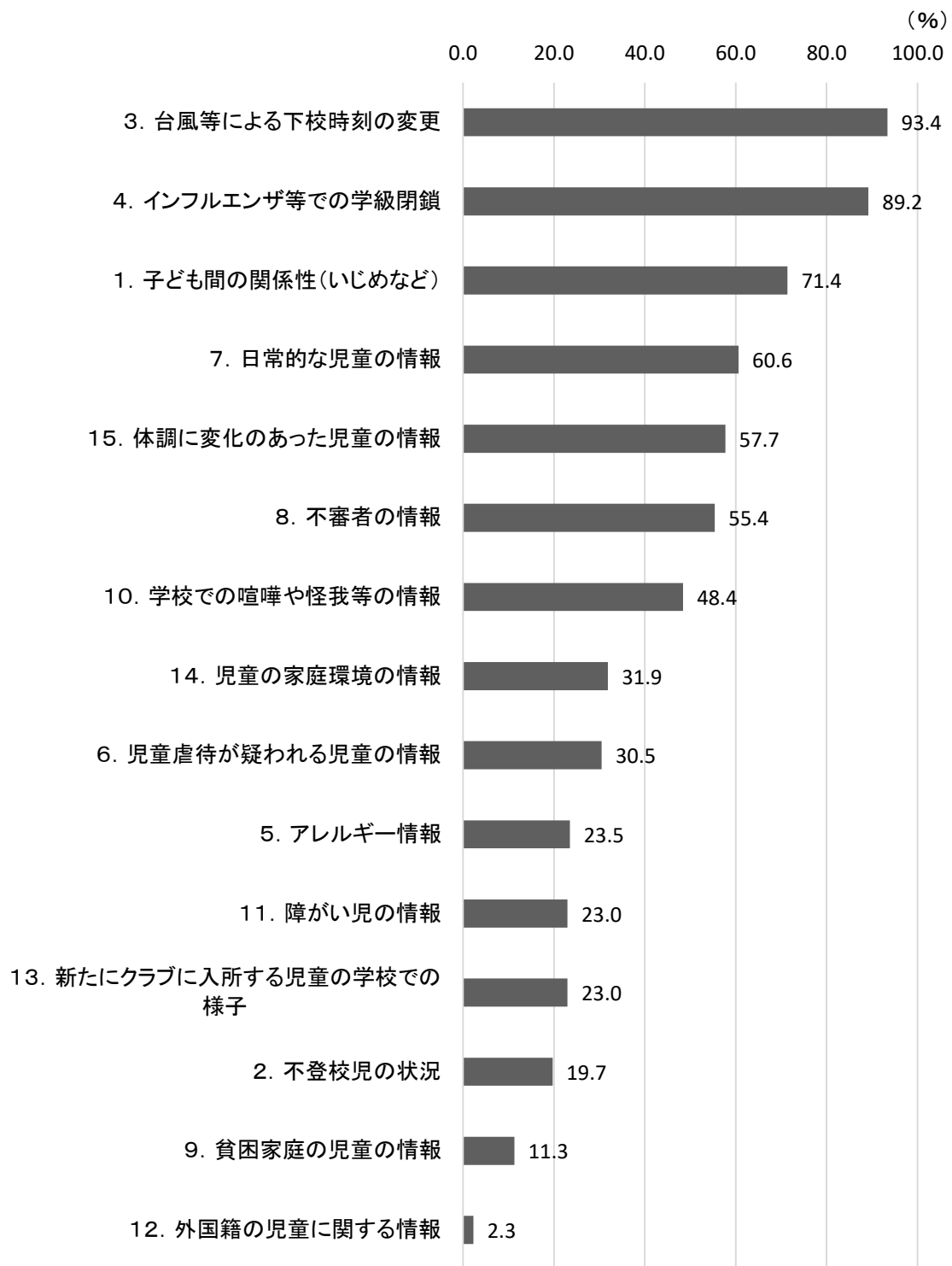


図9-7 学校と放課後児童クラブとの情報共有の内容 (N=213)

また、放課後児童クラブとの連携は学校にとってメリットがあるか尋ねたところ、図9－8のように整理できた。多くの学校が、放課後児童クラブとの連携にメリットを感じていることが読み取れる（1．はい：87.3%）。

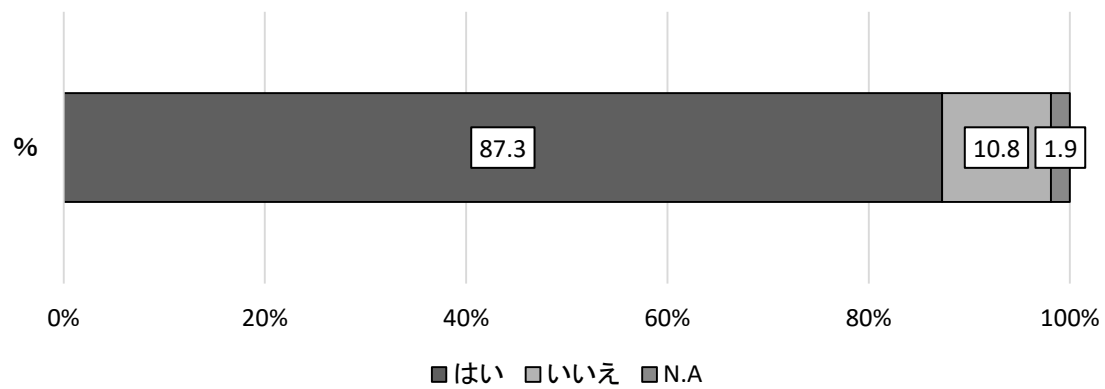


図 9－8 放課後児童クラブとの連携は学校にとってメリットがあるか (N=213)

また、「1. はい」と回答していただいた場合、その具体的な事例を挙げてもらった。自由記述について、KJ法（川喜田 1967, 川喜田 1970）を用いて分析した結果、放課後児童クラブと連携することで最も感じているメリットは、「学校外における児童の姿を知ることができる」や「児童の理解が深まる」、「児童を多面的に理解できる」という意見であった。また、同様に保護者や家庭の状況についても、放課後児童クラブを通じることで情報を得ることが可能であり、対応の充実を図ることができるという意見が挙げられていた。さらに、これらに比べると少なかったものの、貧困や特別な支援が必要な児童など「気になる児童への対応」や、「虐待の疑いがある児童の情報の共有」、「児童間のトラブルへの対応」などの場面においてメリットを感じている様子もうかがえる。具体的な記述を表 9－1 に示した。

表 9-1 放課後児童クラブとの連携のメリット

カテゴリー	内容（具体例）
児童の多面的な理解	<ul style="list-style-type: none"> ・学校での生活と児童クラブでの生活の共通点や違いについて共有することで、児童の多様な面を理解することができる ・学校では見せない子どもの姿など、支援員との連携の中で知ることができる ・学校の中だけでは見えない児童の実態や様子を教えてもらい、役に立った ・学校生活では見えてこない児童の（個々の）実態や、児童間の人間関係を把握することができた。家庭学習の取り組み方（宿題・自立学習の内容、ノート作業、授業で学んだことの理解度等を含む）を細かく知ることができた ・学校生活では分かりにくい児童の関係性が分かったこと ・教室で見られない児童の言動（担任・親ではない人への対応の仕方）や保護者・家庭の様子などを聞くことができ、児童理解の助けになった ・児童に関わる情報交換により、児童理解が深まった ・同学年の児童や学校の教職員の前で見せない様子を児童が見せる場合があり、学習指導や生徒指導をより効果的に推進することができた
保護者・家庭への対応が充実する	<ul style="list-style-type: none"> ・家庭に課題がある児童の学習支援がなされる ・家庭学習、自主学習の習慣が定着するよう、児童クラブの指導者と学校が連携して指導し、効果が上った ・学校が保護者への連絡の必要が生じた時、児童クラブの指導員に依頼しておく、迎えの帰りに学校へ寄ってもらって相談ができている ・学校では見せない保護者の様子を知ることができた ・学校では把握しきれていなかった家庭での様子を詳しく知ることができた ・子どもとの関わりや、育て方に不安をもった母親が、クラブの先生のアドバイスで病院への受診や教育相談、学校でのケース会につながっていくことがある ・子どもや保護者に対する理解が深まる ・児童の家庭環境の情報交換により、支援の必要性、緊急性の有無を適切に判断できた ・児童の家庭状況について情報を得やすい ・対応が難しい保護者への対応を共通理解 ・（放課後児童クラブの指導員の）中には、保護者対応の大変優れた方がおられる。そういった指導員の方と（特に）若手教員が連携すると、よい研修の機会ともなる。家庭の情報を知る上で、大変参考になっている ・保護者との連絡や相談のための調整や伝言など協力いただいている …他多数

<p>学校での指導に生かすことができる</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・学校が知り得なかった児童や保護者に関する情報提供により、その後の学校での児童の指導や保護者との関わり方に生かすことができた ・学校の教職員の目の届かないところでの子どもの言動についての情報を得ることにより、子どものよさや課題を知り、学校教育での取組について方策を考え、よりよい教育に結びつけることができた。人間関係についても把握することができた ・個々の担任と指導員間で情報交換することで、指導に生かしたり、保護者との連携がやりやすくなったりしたと感じています ・子どもや家庭の状況の変化を知り、子どもの指導に生かすことができた ・児童に関する情報提供や保護者間での話から学校に関わるものがあれば知らせていただいて、適切に対応することができた ・情報の共有化をしていくことで、子どもや家庭について理解が深まり、指導に役立った ・情報を共有することで、指導に役立つ。例えば、頭シラミが発生した時など、情報交換したことで、対処できた ・放課後児童クラブでの子どもの様子を情報提供していただき、情報共有し、学校での指導に生かしている ・放課後児童クラブでの児童の様子、友達関係、トラブル等と学校での様子を情報交換することで、生徒指導上の対応を迅速に行うことができた
<p>トラブルが多い児童への対応／児童間のトラブルの対応</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・トラブルが多い児童についての情報交換により、保護者対応のポイントや見方・考え方を共通認識し、対応を一致した面談ができた ・学校で友達とのトラブルがあり、そのことを伝えておくことにより、保護者が迎えに来るまでの時間の指導者のかかわりが、意識的なものとなり、児童が安定するのに効果的であった
<p>気になる児童に関する連携</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・気になる児童の様子について、連携ができること ・虐待、貧困等児童の情報が共有でき、関係機関との連携がとりやすくなることがあった ・児童クラブと学校とで、定期的に特別支援教育研修会を行い、ケース会議を通して講師の専門的なアドバイスをもらっている。担任にとっても大切な情報共有の場となっている ・特別に支援が必要な児童の情報の共有と対応 ・配慮が必要な子どもの体調や情緒面での心配がある時、その心配を対面して伝えることができる。 ・配慮を要する児童の学校・放課後児童クラブそれぞれでの様子等、情報を共有し、指導・助言にいかしている。 ・発達に偏りのある児童についての情報や様子を互いに共有することで、より適切な支援を行ったり、保護者への助言を行ったりすることができた ・不登校傾向がある児童の情報共有や家庭の支援等、学校と児童

	クラブが連携した指導により、不登校が改善されたケースがある
児童虐待	<ul style="list-style-type: none"> ・児童虐待が疑われる児童の情報が、児童クラブから入り、早期対応することができた ・児童虐待が疑われる児童の情報を得られたことにより、保護者に対して適切に関わり、対応することができた ・児童虐待が疑われる児童の様子や会話が情報となったこと ・児童虐待が疑われる児童や、その保護者についての情報を共有することで、福祉関係とつながることができた例がある
危険性の排除	<ul style="list-style-type: none"> ・異学年間でのコミュニケーションのとり方を自然に学んでいることや、学校以外で社会のルールを守ることを学ぶ機会があることは、大切だと思います。また小さな学年が家庭で1人で過ごすことの危険性も除くことができるため、安心できます ・下校後の児童の安全確保 ・月予定の情報共有により、下校時刻の確認ができ、変更時の安全確保がスムーズにできている ・児童の下校後の安全が確保される

第2項 放課後子供教室に対する回答者の認識

つぎに、放課後子供教室¹⁶⁵に対する回答者の認識について調査結果を整理する。質問紙調査に協力していただいた小学校区内で放課後子供教室を実施している小学校は 49.2%であった (N=243)。そのうち、実施場所は、「学校敷地内（余裕教室・図書館・校庭など）」が 64.5%，「学校敷地外（その他の施設）」が 30.6%と多い結果であった (N=121)。放課後子供教室の実施頻度は「平日の放課後（週 1 回）」が 29.8%，「月 1～2 回」が 26.4%と多い結果であった (N=121)。本調査で得られた結果は、先行調査と比較しても一般的な結果であると言える。

放課後子供教室を実施している小学校において、放課後子供教室をどのように認識しているかをまとめたのが図 9－9 である。図 9－9 によれば、放課後子供教室は、子どもにとって地域住民との交流や体験的な学びの場であると認識されている傾向が読み取れる。また、放課後に子どもが遊び、生活する場であるとともに、放課後等に宿題や課題を行う場としても認識されていることが読み取れる。

¹⁶⁵ なお、法制度上においては「放課後子供教室」と表記するが、質問紙調査を行う際には、2007 年度より実施された当初の「放課後子ども教室」の方が馴染み深い表記であると考え、質問文の中ではこちらの表記を使用している、そのため、本文中において質問文を引用する際は、「放課後子ども教室」と表記する。

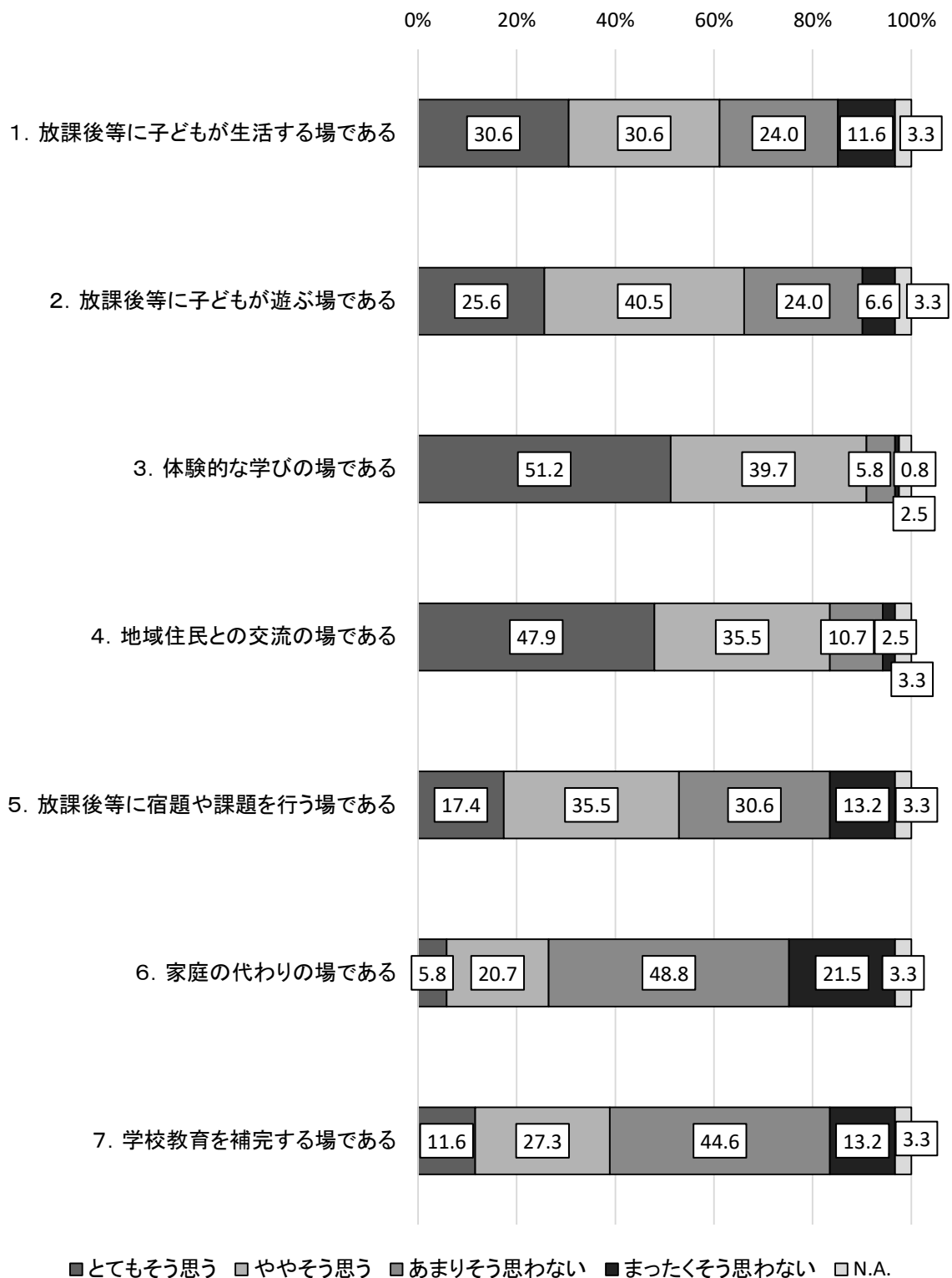


図 9-9 放課後子供教室に対する認識 (N=121)

つづいて、学校と放課後子ども教室との間で行っている連携実践の内実について全体的な傾向を整理する。放課後子供教室との連携実践としてあてはまるものを回答してもらった結果をまとめたのが図9－10である。図9－10によれば、具体的に行っている連携実践として多かったものは「9. 放課後子ども教室の申し込み案内を学校で配布（81.0%）」であった。また、過半数を超えてはいないものの、「10. 教育活動や放課後子ども教室実践への相互協力（46.3%）」や「6. お互いの年間計画の交換（44.6%）」なども多く、お互いの教育実践計画を共有し、相互協力している傾向を読み取ることができる。しかし、「1. 教職員とコーディネーターが参加する協議会（定期的）（22.3%）」や「3. お互いの行事に積極的に参加（20.7%）」などの結果から、学校と放課後子供教室との連携は十分に推進されていないことがわかる。

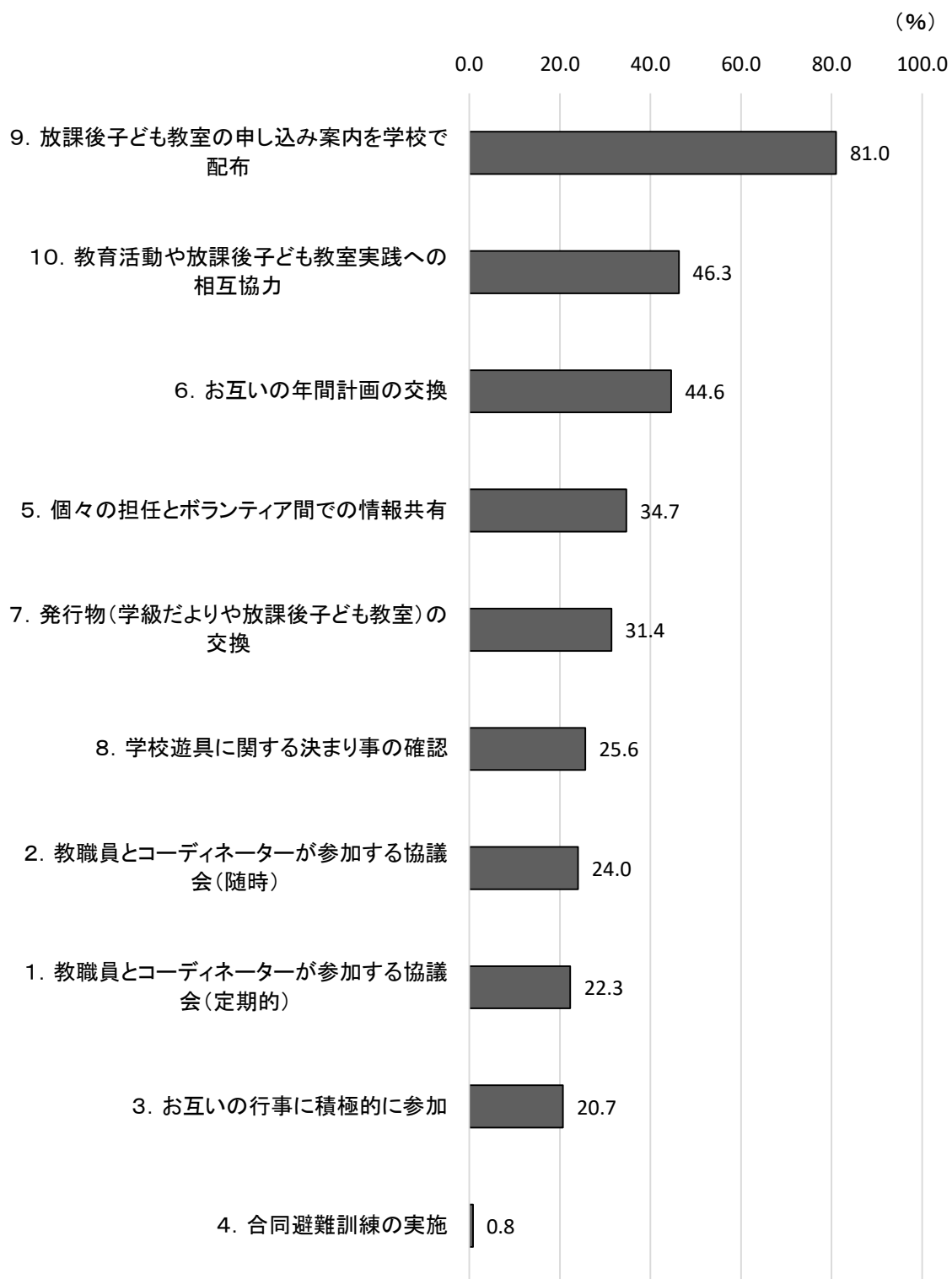


図9－10 学校と放課後子供教室との連携実践 (N=121)

だがこのような結果に反し、放課後子供教室との連携は学校にとってメリットがあるか尋ねたところ、図9－11のように、多くの学校が、放課後子供教室との連携にメリットを感じていることが読み取れる。

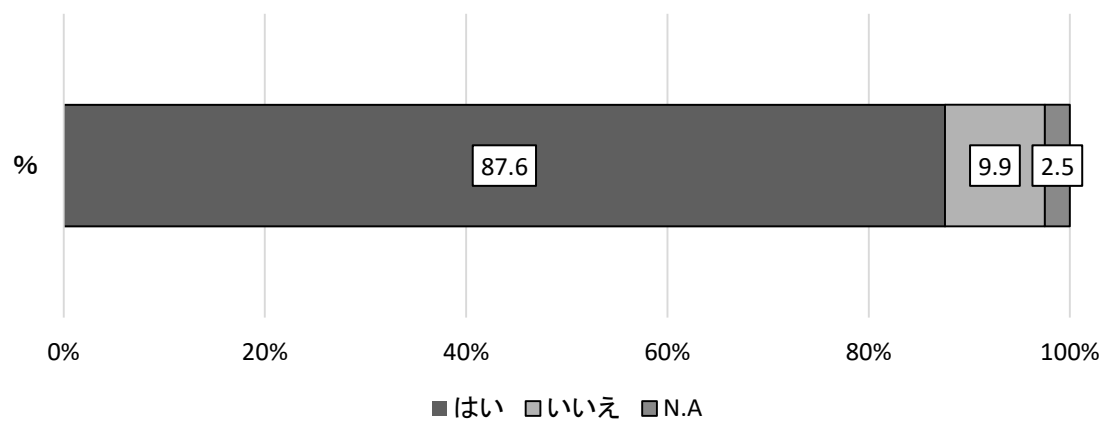


図 9－1 1 放課後子供教室との連携は学校にとってメリットがあるか (N=121)

また、「1. はい」と回答していただいた場合、その具体的な事例を挙げてもらった。自由記述について、KJ法（川喜田 1967, 川喜田 1970）を用いて分析した結果、放課後子供教室と連携することでもっとも感じているメリットは、「子どもの情報が得られること」や「地域住民との交流ができる」、「地域連携がスムーズになる」、「学校でできない体験的な活動を実施できる」などであった。特に、放課後児童クラブと異なり、地域との連携や体験活動の充実に関する項目が多かった。また、「家庭学習の習慣が身につくこと」や「補充学習により学力の向上につながる」などの認識も確認できた。このようなメリットも放課後児童クラブとの連携には上がってこなかったものである。このような目線から「学校教育の補完の場」であるとともに、「放課後子供教室の取組を生かして、学校の教育内容の編成をしたり、行事の精選をしたりする」という自由記述も見られ、回答者は少なからず、学校教育とのつながりを意識している様子がうかがえる。

表 9-2 放課後子供教室との連携のメリット

カテゴリー	内容（具体例）
子どもの放課後の居場所	<ul style="list-style-type: none"> ・放課後子供教室で開かれている講座に子ども達が参加することにより、放課後の活動が活発になり子ども達のがびのびと活動できているところ ・放課後の子どもの居場所確保の選択肢が増えた
情報交換により、児童理解が深まる	<ul style="list-style-type: none"> ・学校と放課後教室との情報交換・共有により、児童理解が深まった ・学校以外の場所における児童の様子について、情報を教えてもらえる ・学校敷地内で活動しており、気になる子どもについての情報交換ができること ・子どもの様子を情報共有することで、多面的に見ることができる。 ・児童の家庭状況について情報を得やすい ・児童の学校生活とは違う姿を情報交換し、児童を多面的に理解する ・学校では見せない一面を子ども教室で見せることの情報を得ることにより、児童理解が深まった ・放課後子供教室でしか見られない子どもの様子を教えてもらえる
家庭学習の習慣、補充学習の実施による学力の向上など	<ul style="list-style-type: none"> ・家庭での学習習慣を身につける一助となった ・家庭学習の内容について徹底することができる。子ども個々のつまずきに応じて対応してもらうことができる ・学校で学習した内容の復習（特に難しかったところ）を課題にして、個別指導をしてくださることで、定着を図ることができたこと ・学力向上に向け、効果的な取組であると思う ・今年度は実施していないが、毎週月曜日の放課後に実施していた宿題サポートは、学力向上の一助になっていたと思う ・算数科の学力向上（ドリル学習）を推進して、学習意欲が向上した ・低学年の児童が、宿題をする習慣を身につけることができる ・補充学習の保障等 ・本校の放課後子供教室は、学力向上を目的として、希望児童に市費学習支援員が行うものであり、本校の学力向上には、大いに貢献している
地域との交流	<ul style="list-style-type: none"> ・地域との交流が促進され、子どもにとっても地域の方とふれあうよい機会となる ・学校教育と社会教育の連携の場であり、子どもたち、教職員が地域を知るよい機会である ・子どもと地域の方とのふれ合いが深まり、地域に対する愛

	<p>情を育てることにつながっている</p> <ul style="list-style-type: none"> ・児童が地域とつながることで、学校と地域がつながっていく ・地域と学校が win-win の関係を保つ上で必要である。もちろん、輪かざりづくり等、地域の方の協力があって実施すること ・地域の子どもは地域で育てるという意識の高揚が見られるようになったこと ・地域の諸団体や、関わる方々とのつながりができ、どのようなことを日頃しておられるか、どのような思いをお持ちか、どのようなことを依頼できそうかなど、日々の教育活動に活かせるアイデア、情報を得ることができた ・地域の人達が学校サポーターに子ども教室を経て、なってくれている ・地域の大人との交流の場。人と関わる力、社会性の育成につながる ・地域の方が家庭とも連携をとりながら、子どもの成長にかかわっていける ・地域住民との交流が広がった。学校だけでは学べない体験活動を児童たちが行うことができた ・地域人材の積極的な活用により、学校と地域とのつながりがより深まった ・放課後子供教室の指導者(地域住民)に児童を知ってもらえる。そのため、学校行事や地域行事に相互に参加するうえで、連携がスムーズになる ・放課後子供教室を地域住民が主体となって運営しているため、学校と地域の連携が密になる ・毎年恒例でお飾り作りをしているが、3 世代また、地域とのよい交流の機会となり、毎年参加者が増えている ・来校される支援ボランティアの方と、放課後子供教室のボランティアの方は共通の方が多く、児童とボランティアの方との人間関係を築く上でのメリットを感じる ・児童にとって、友達づくりや、地域の人との交流の場として楽しんでいる場面を目にしたとき(特に普段おとなしくて、集団に埋没しがちな子どもについて)
学校ではできない、体験的活動	<ul style="list-style-type: none"> ・学校(教育)では、実施できない活動を行うことができる。特に体験的活動を行うことで、子どもたちに多様な経験をさせてやれる ・学校でできない遊び(将棋、けん玉など)を体験させてもらえる ・学校ではできない調理(低学年)や昔遊び等、体験ができる ・学校ではなかなか経験することができないような経験ができる。(1 年生から 6 年生までの異学年集団で活動)【観劇、

	<p>プラバン作り，スポーツ鬼ごっこ，紙飛行機とばし，お茶の会，キックベースボール，カルタとりなど】異年齢集団の活動を通して，温かい人間関係を構築することができる</p> <ul style="list-style-type: none"> ・学校教育ではできない，または発展的な体験活動を公民館で行っている放課後子供教室で実施していただき助かっている ・子どもが多様な経験ができる ・子どもの体験の場や地域との交流の場として相互に連携することが大切である。学校とコーディネーターが密に連絡をとり合っていることで，教室の活動内容が充実し，参加児童が増え，子どもの生き生きとした姿を多く見ることができている ・児童クラブや学校行事等で日頃取り組めていない内容について積極的に取り組んでいただき，豊かな経験や学びの場となっている ・凧づくりや農作業など，学校ではできない体験ができたり，より多くの地域の人々と関わり合うことができ，「生きる力」を育み自信につながっている
--	---

第3項 職・現任校での勤務歴による回答傾向の差異

以上の結果を踏まえ、ここでは回答者の【職】や【現任校での勤務歴】が回答傾向とどのように関連しているかを整理する。図9-1と図9-2の回答者の【職】および【現任校での勤務歴】と、【Q5,Q11：放課後児童対策事業に対する認識】、【Q6,Q7：課後児童対策にかかわるスタッフに対する認識】、【Q8,Q12：連携実践の内実】、【Q9：情報共有の内容】、【Q10,Q13：放課後児童対策事業との連携の有用性】に関する回答についてクロス集計（Pearson の χ^2 検定）を行った。図9-12から図9-17はその結果を整理したものである。

まず、【職】と【放課後児童対策に関する認識】に関する回答についてクロス集計（Pearson の χ^2 検定）を行った。その際、【職】については、図9-1の通り、回答者数が10以上である校長と教頭の結果のみを用いた。その結果、有意な差が得られたのは図9-12、図9-13の通りである。図9-12より残差を考慮すると、回答者が教頭よりも校長の方が「とてもそう思う」と回答した割合は高いものの、肯定的な回答全体の割合で見ると、校長よりも教頭の方が放課後児童クラブ指導員の専門性について「適切な資格によって専門性が保障されるものである」とする考え方に対して肯定的な回答を示す割合が高いことが読み取れる（ $\chi^2=10.545$, $df=3$, $p<.05$ ）。また、図9-13より残差を考慮すると、回答者が校長の方が教頭よりも、学校と放課後児童クラブとの連携実践として「教職員と指導員が参加する協議会（随時）」を選択する割合が相対的に高いことが読み取れる（ $\chi^2=9.888$, $df=1$, $p<.01$ ）。

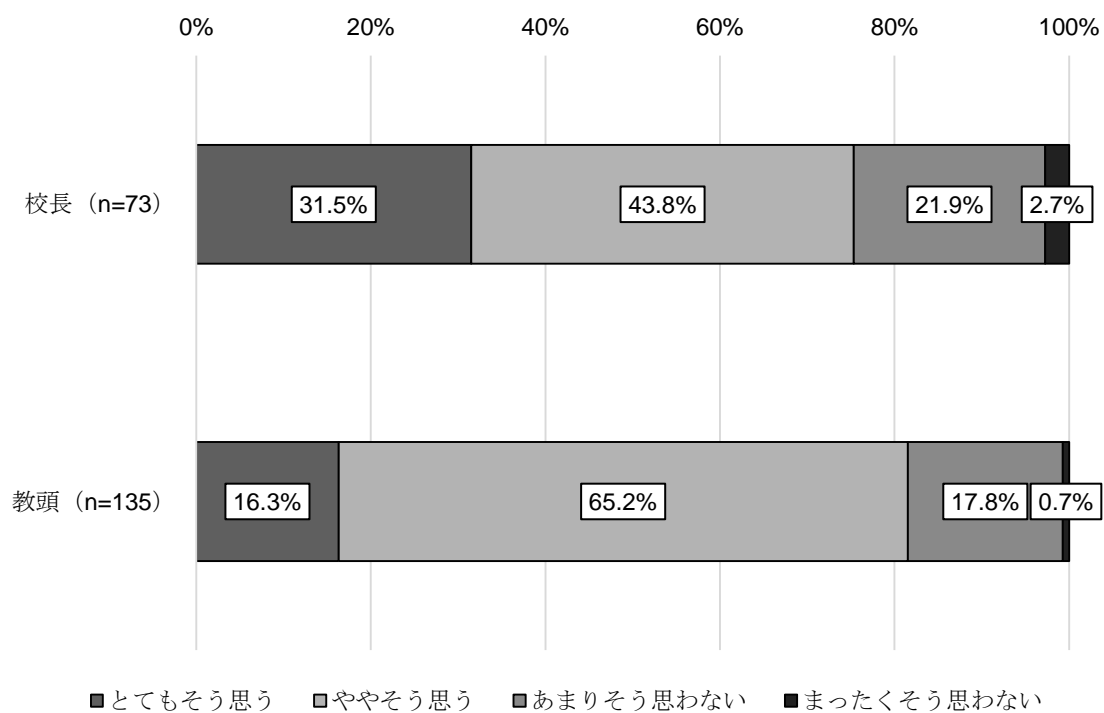


図 9－1 2 【職】×【Q7-3.放課後児童クラブの指導員の専門性：適切な資格によって専門性が保障されるものである】

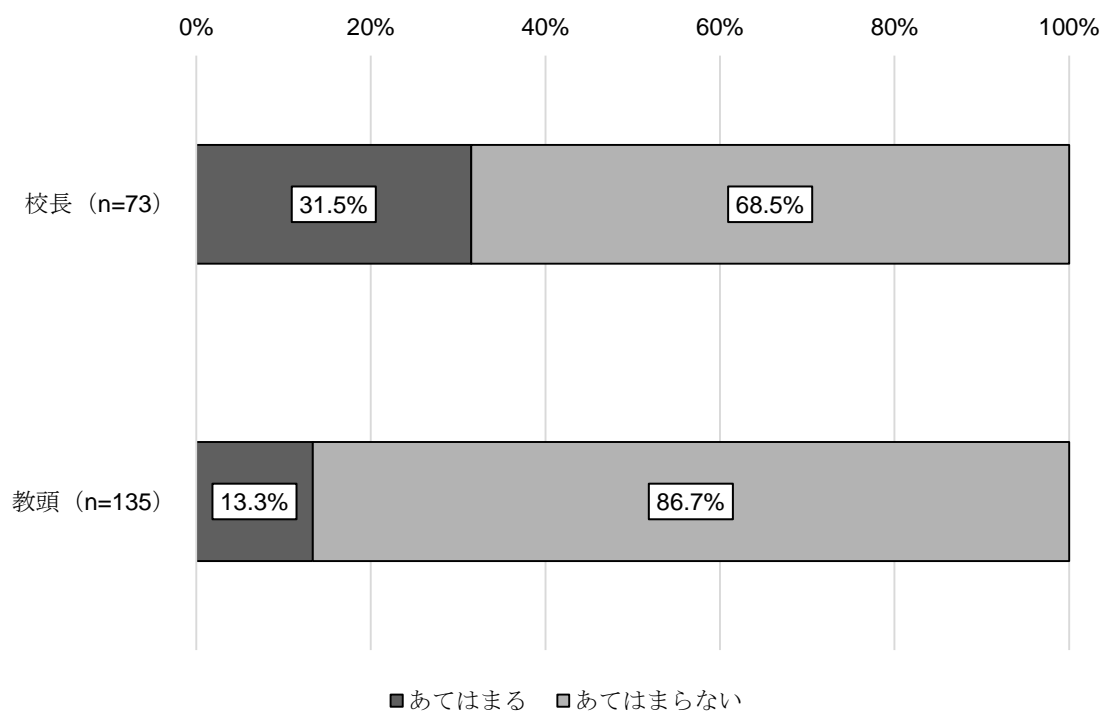


図 9－1 3 【職】×【Q8-2.連携実践の内実：教職員と指導員が参加する協議会（随時）】

つぎに、【現任校での勤務歴】と放課後児童対策に関する認識に関わる回答について、クロス集計（Pearson の χ^2 検定）を行った。その際、勤務歴を 1～2 年目（N=137）と 3～5 年目（N=75）に分類した。その結果、有意な差が得られたのは、図 9－14 の通りである。図 9－14 より残差を考慮すると、現任校の勤務歴 1～2 年目の教員は、相対的に、放課後児童クラブを保育所の延長の場として認識している割合が高いことが読み取れる（ $\chi^2=10.544$, $df=1$, $p<.01$ ）。つまり、現任校での勤務歴が長くなると、自ずと放課後児童クラブとの接点が増えることが予想される。この結果からは、日々の放課後児童クラブとの接点が増えることで、その学校の放課後児童クラブに対する回答者の認識が高まっていることが推察される。

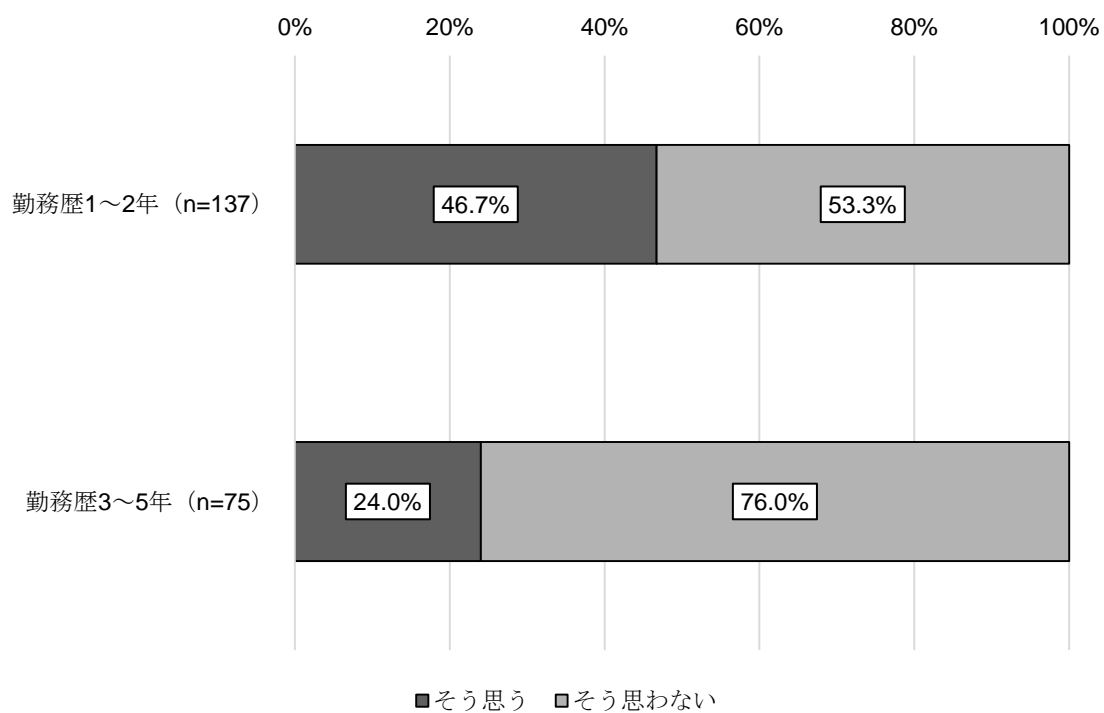


図 9 - 1 4 【現任校勤務歴】×【Q5-6.放課後児童クラブ：保育所の延長の場】

第4項 放課後児童対策の担当教職員がいることによる回答傾向の差異

つぎに、調査協力校において、校務分掌上における「子どもの放課後対策事業」との関係づくりを担う担当教職員（以下、「担当教職員」とする）の有無が回答傾向とどのように関連しているかを整理する。まず、調査協力校において、「担当教職員」がいるかどうかを整理したのが図9－15である。図9－15の通り、「担当教職員」を位置づけているのは16.7%であり、わずかであった。

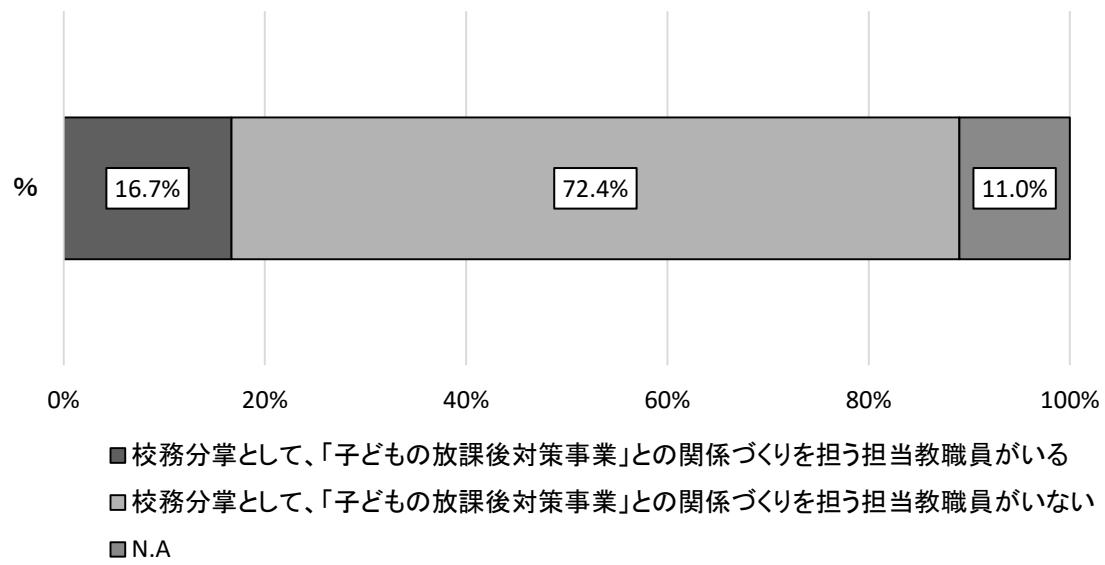


図 9－15 「担当教職員」の有無（N=246）

では、このような「担当教職員」の有無によって、回答者の放課後児童対策に対する認識や連携・情報共有の内実について、どのような回答の差が生じるのだろうか。以下では、【「担当教職員」の有無】と【放課後児童対策事業に対する認識】、【放課後児童対策にかかわるスタッフに対する認識】、【連携実践の内実】、【情報共有の内容】、【放課後児童対策事業との連携の有用性】に関する回答についてクロス集計（Pearson の χ^2 検定）を行った。図 9－16 から図 9－20 はその結果を整理したものである。

なお、【「担当教職員」の有無】は放課後児童クラブと放課後子供教室それぞれに対する認識との関連が確認できたため、以下では放課後児童クラブの認識、放課後子供教室の認識と順を追って回答を整理する。

【「担当教職員」の有無】と放課後児童クラブに関する回答について、クロス集計（Pearson の χ^2 検定）を行った結果、【連携実践の内実】の回答との間に有意な差が得られた（図 9－16，図 9－17）。図 9－16 より残差を考慮すると、「担当教職員」がいる場合、連携実践として「教職員と指導員が参加する協議会（定期的）」を挙げている割合が相対的に高かった（ $\chi^2=5.580$ ， $df=1$ ， $p<.05$ ）。また、図 9－17 より残差を考慮すると、「担当教職員」がいる場合、連携実践として「翌年度の放課後児童クラブの申込み案内を学校で配布する」を挙げている割合が相対的に高かった（ $\chi^2=4.073$ ， $df=1$ ， $p<.05$ ）。

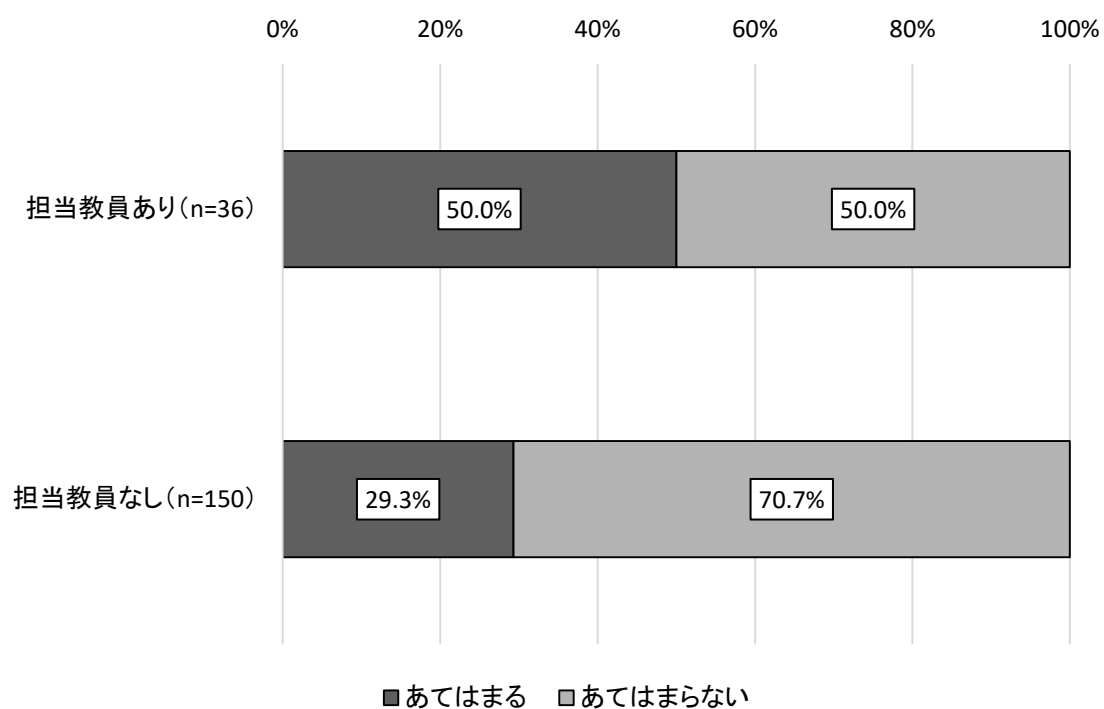


図 9－1 6 【「担当教職員」の有無】×【Q8-1.連携実践：教職員と指導員が参加する協議会（定期的）】

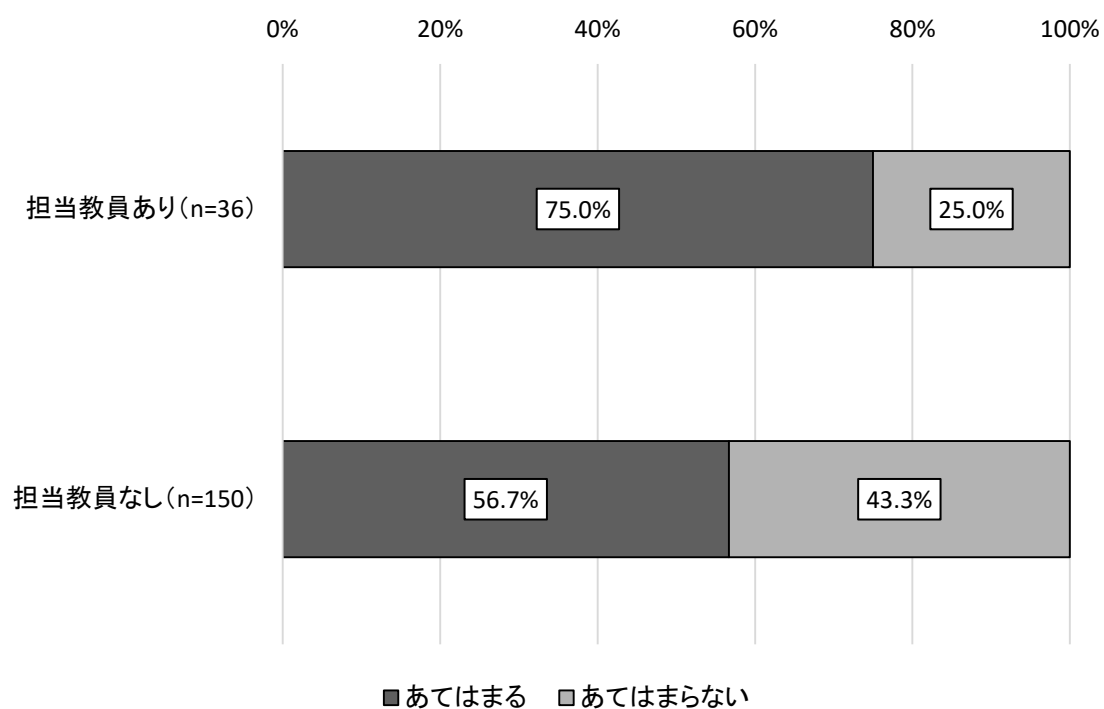


図 9－17 【「担当教職員」の有無】×【Q8-9.連携実践：翌年度の放課後児童クラブの申込み案内を学校で配布する】

次に、【「担当教職員」の有無】と放課後子供教室に関する回答について、クロス集計 (Pearson の χ^2 検定) を行った。その結果、有意な差が得られたのは、図 9-18 から図 9-20 の通りである。まず、図 9-18 より残差を考慮すると、「担当教職員」がいる場合、放課後子供教室を「学校教育を補完する場」と認識している割合が相対的に高かった ($\chi^2=8.485$, $df=3$, $p<.05$)。また、図 9-19 より残差を考慮すると、「担当教職員」がいる場合、連携実践として「教職員とコーディネーターが参加する協議会 (定期的)」を挙げている割合が相対的に高かった ($\chi^2=10.484$, $df=1$, $p<.01$)。さらに、図 9-20 より残差を考慮すると、「担当教職員」がいる場合、連携実践として「お互いの行事に積極的に参加」を挙げている割合が相対的に高かった ($\chi^2=6.498$, $df=1$, $p<.05$)。

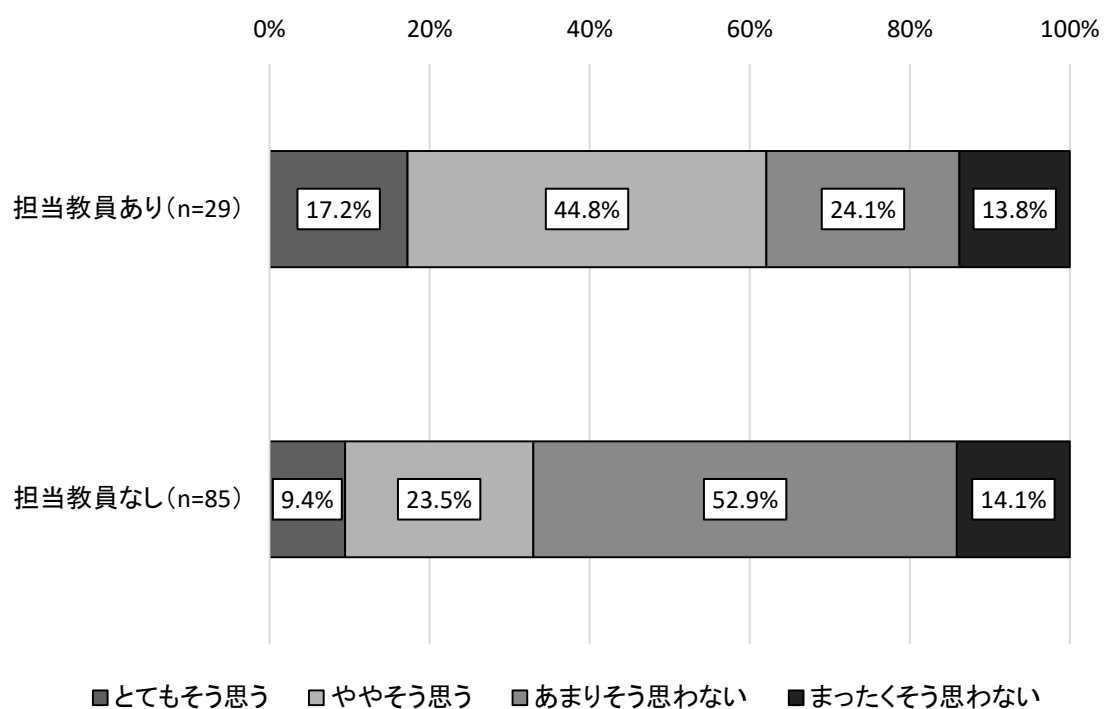


図 9-18 【「担当教職員」の有無】×【Q11-7.放課後子供教室：学校教育を補完する場】

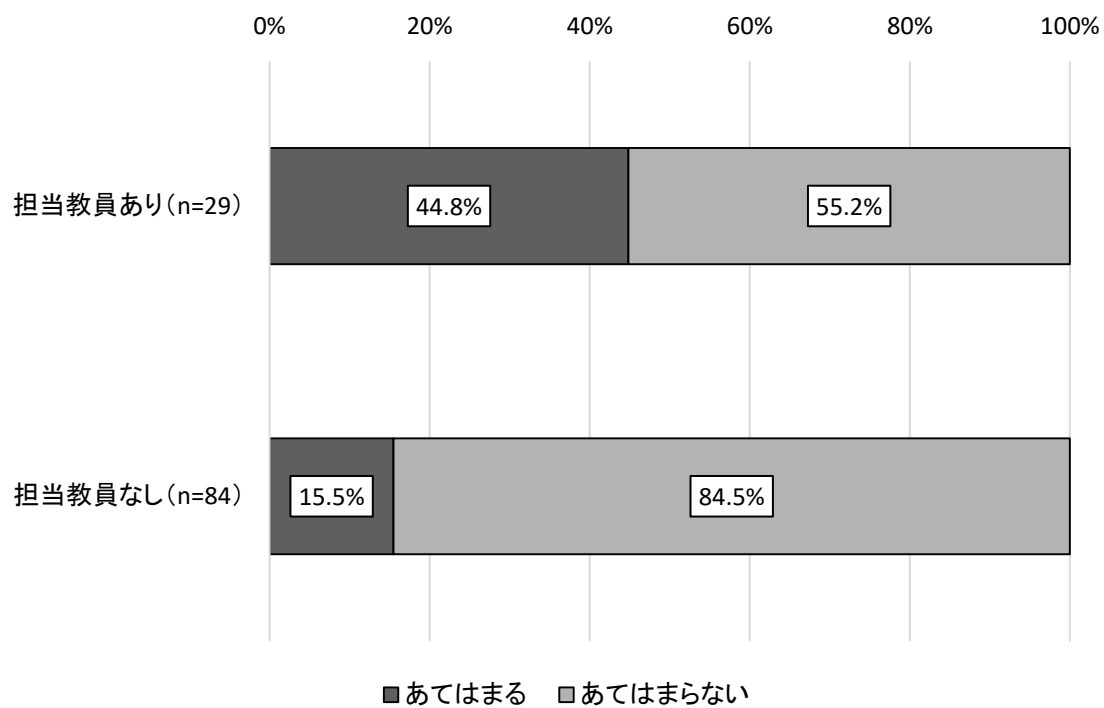


図 9-19 【「担当教職員」の有無】×【Q12-1.連携実践：教職員とコーディネーターが参加する協議会（定期的）】

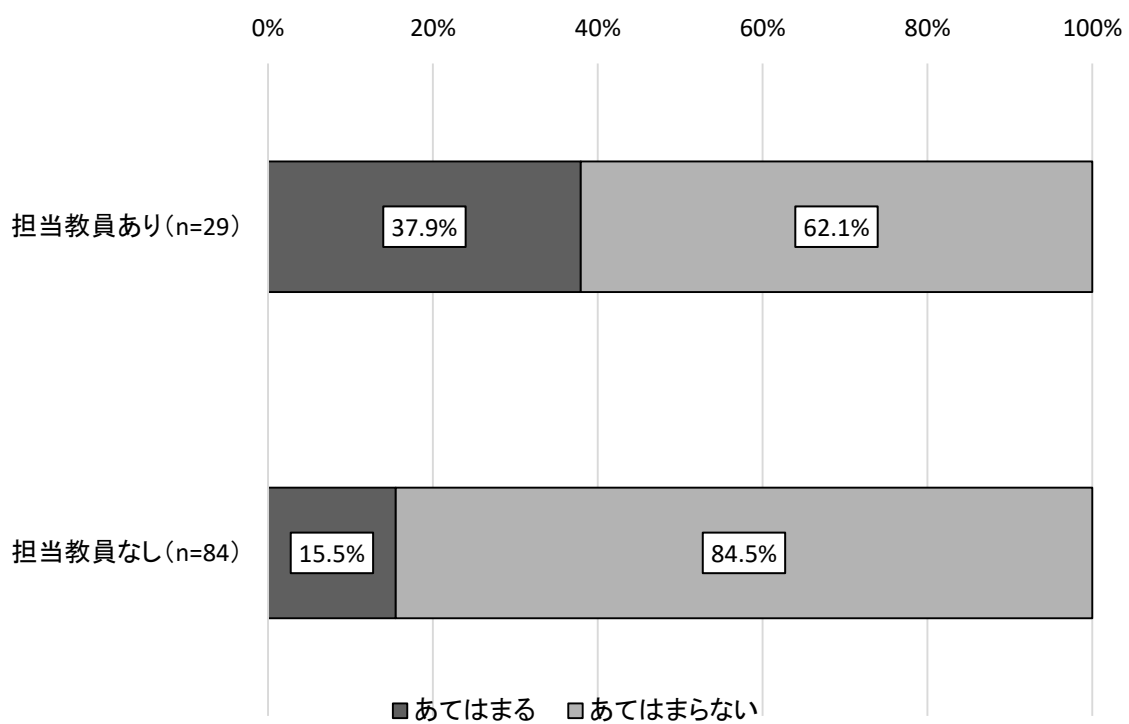


図 9－20 【「担当教職員」の有無】×【Q12-3.連携実践：お互いの行事に積極的に参加】

以上の結果を踏まえると、学校内に「担当教職員」がいることで、学校と放課後児童対策との間には組織的な関係が構築されやすいことが推察される。放課後児童クラブと放課後子供教室の両方の結果において、「担当教職員」がいる場合、教職員と放課後児童対策のスタッフが参加する定期的な協議会が連携実践として挙げられていたことはこのことを示唆する結果である。特に、放課後子供教室は、学校教育を補完する場として認識されやすく、お互いの行事に積極的に参加する等、学校側が積極的に放課後子供教室を教育資源として活用している様子が確認できた。ただし、本調査で得られた結果について、そもそも「担当教職員」を配置している学校が全体の16.7%とわずかであることを考慮して、結果を解釈しなければならない。

第5項 回答者のこれまでの経験による回答傾向の差異

図9-15における「担当教職員」の配置状況を踏まえると、学校内には「担当教職員」とは別に学校と放課後児童対策の対境担当者としての機能を果たしている者がいると推察される。そこで、ここでは本調査の回答者が対境担当者である可能性を鑑み、回答者の背景要因について焦点を当てる。具体的には、これまでの経験（直接／間接）が放課後児童対策に関する回答傾向とどのように関連しているかを整理する。

まず、回答者がこれまで、「小学校教諭として」、「校長又は教頭として」、「教育委員会の職務として」放課後児童対策とどのようにかかわってきたことがあるかを整理した（図9-21）。図9-21より分かることは、過半数に近い回答者が、校長又は教頭として放課後児童クラブや放課後子供教室との関係づくりにかかわった経験を有していることである。しかし、回答者のうち、小学校の教諭として放課後児童クラブや放課後子供教室にかかわった経験を有しているものは2割程度であった¹⁶⁶。特に、放課後児童クラブについては、かつてより低学年で実施されてきた実施の経緯を考えると、やや少ない結果であると言えるだろう。一方、回答者のうち、教育委員会の職務として放課後児童クラブや放課後子供教室にかかわった経験がある者はほとんどいなかった。

¹⁶⁶ 武藤・青柳（2017）による放課後児童クラブ指導員に対する調査においても、日常的な学校教職員との会話が少ないことが明らかにされている。

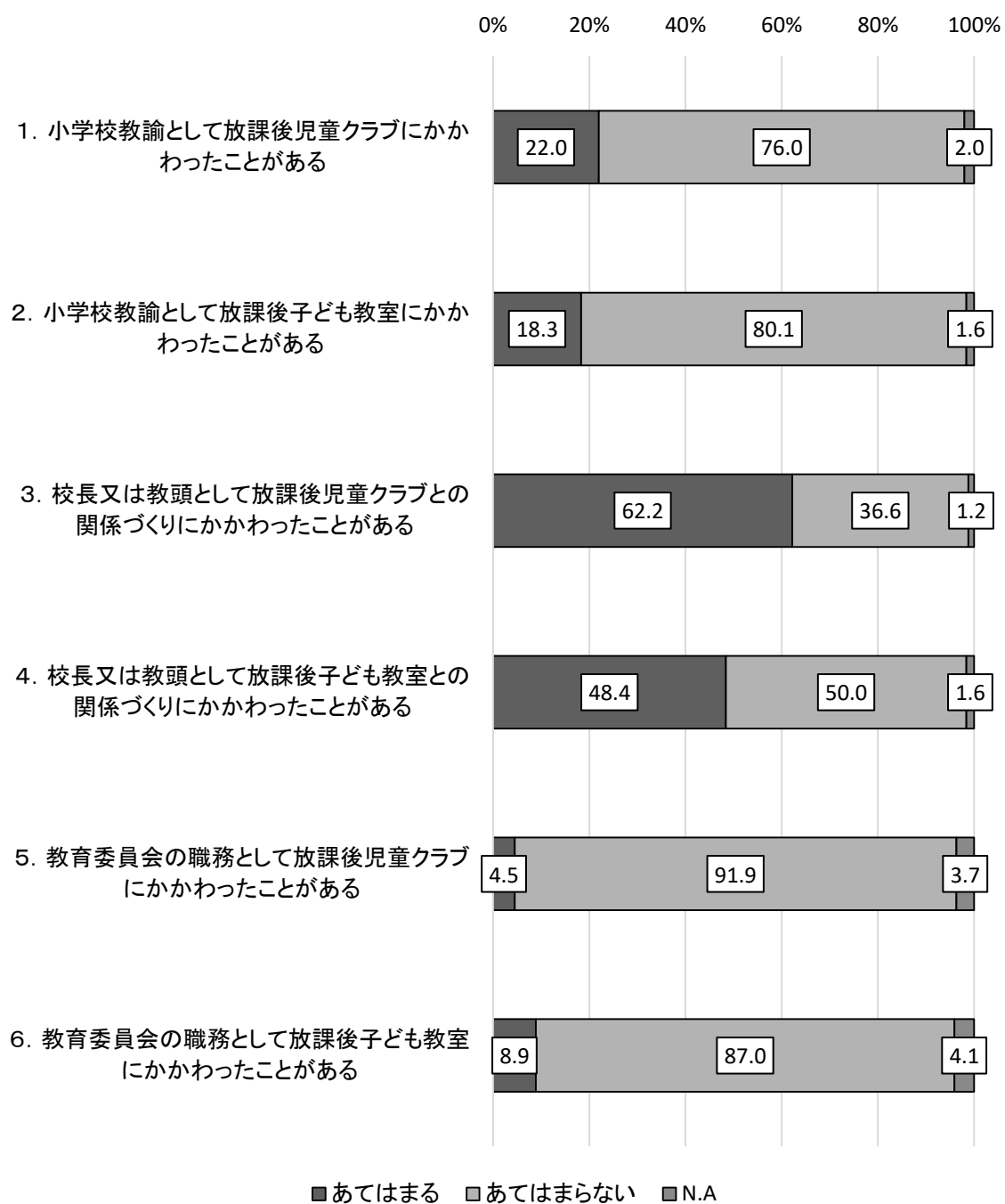


図 9－2 1 回答者のこれまでの「直接的な経験」(N=246)

また、放課後児童対策は日常的な生活と関連するものであるため、回答者のご家族の放課後児童対策とのかかわりについても、「間接的な経験」として整理した（図9－22）。図9－22よりわかることは、全体的に、日常生活における間接的な放課後児童対策とのかかわりが少ないことである。つまり、回答者においては、放課後児童対策に対する認識は職務上において構築されたものがほとんどであり、日常生活における間接的な経験から放課後児童対策に関する認識を構築していることはほとんどないと言えそうである。なお、「お子さん又はお孫さんが放課後児童クラブに通っている／いたことがある」にあてはまると回答した割合が18.3%であり、他の回答と比較すれば相対的に高い結果であった。

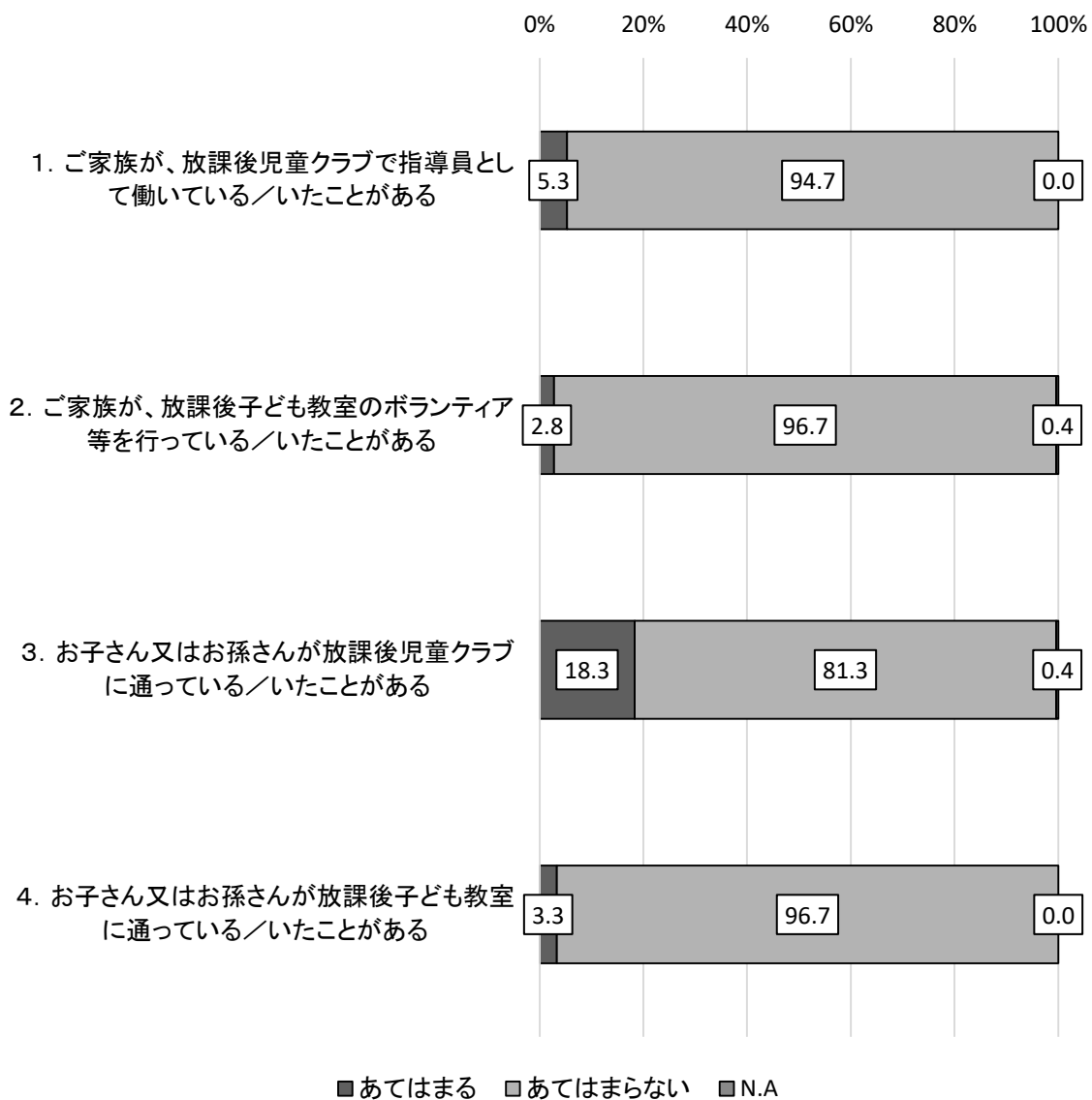


図 9－2 2 回答者のこれまでの「間接的な経験」(N=246)

では、このような回答者の経験の差によって、放課後児童対策に対する認識や連携・情報共有の内実について、どのような回答の差が生じるのだろうか。以下では、【回答者の経験】と【放課後児童対策事業に対する認識】、【放課後児童対策にかかわるスタッフに対する認識】、【連携実践の内実】、【情報共有の内容】、【放課後児童対策事業との連携の有用性】に関する回答についてクロス集計（Pearson の χ^2 検定）を行った。図 9-23 から図 9-44 はその結果を整理したものである。以下、順を追って説明する。

（１）教諭として放課後児童クラブや放課後子供教室にかかわった経験

まず、教諭として放課後児童クラブにかかわった経験の有無によるクロス集計（Pearson の χ^2 検定）を行った。その結果、有意な差が得られたのは図 9-23、図 9-24 の通りである。図 7-23 より残差を考慮すると、教員として放課後児童クラブにかかわった経験を有する回答者は、相対的に、放課後児童クラブを「自主性や社会性、創造性を育む場」とであると認識している割合が高かった（ $\chi^2=9.841$, $df=2$, $p<.01$ ）。上述の通り、2015 年に策定された「放課後児童クラブ運営指針」において、放課後児童クラブでは、児童の自主性、社会性、創造性を育むことを通して健全育成を図ることが、事業の目的として明記された。本調査の回答者がそのような制度変容を理解しているかどうかは定かではないが、教諭として放課後児童クラブとのかかわりを有してきた経験は放課後児童クラブに対する関心の高さと関連していることが推察される。また、放課後児童クラブとの連携実践について、図 9-24 より残差を考慮すると、教諭として放課後児童クラブにかかわった経験を有する回答者は、相対的に、連携実践として「教職員と指導員が参加する協議会（定期的）」を挙げている割合が高かった（ $\chi^2=8.495$, $df=1$, $p<.01$ ）。

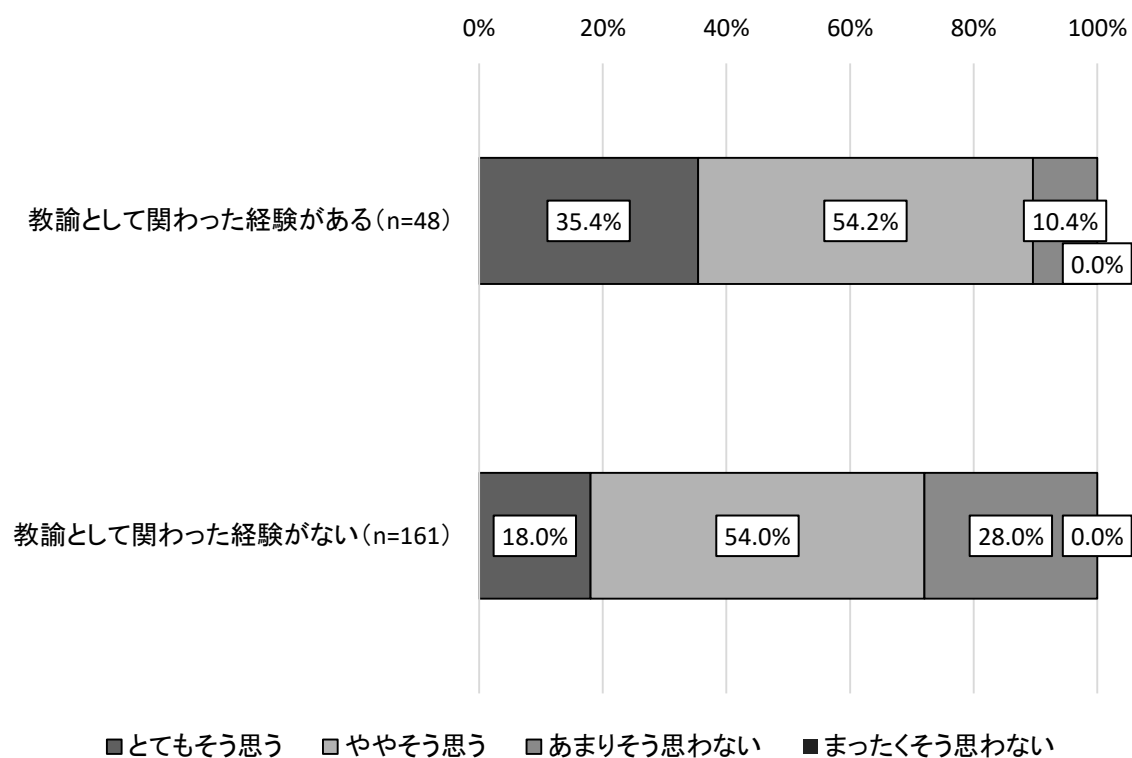


図9-23 【教諭としての関与経験】×【Q5-3.放課後児童クラブの認識：自主性や社会性，創造性を育む場である】

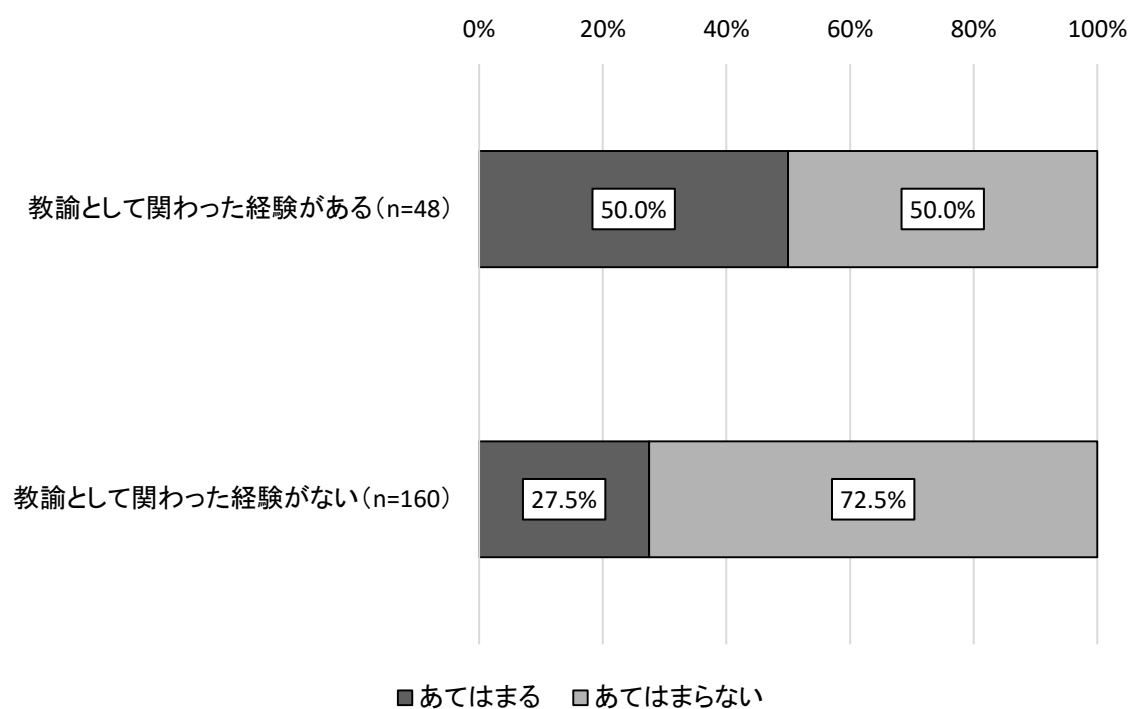


図 9－2 4 【教諭としての関与経験】×【Q8-1.連携実践：教職員と指導員が参加する協議会（定期的）】

次に、教諭として放課後子供教室にかかわった経験の有無によるクロス集計（Pearson の χ^2 検定）を行った。その結果、有意な差が得られたのは図 9-25 から図 9-28 の通りである。図 9-25 より残差を考慮すると、教諭として放課後子供教室にかかわった経験を有する回答者は、相対的に、放課後子供教室を「放課後等に子どもが生活する場である」とであると認識している割合が高かった（ $\chi^2=8.478$, $df=3$, $p<.05$ ）。同様に放課後子供教室を「放課後等に子どもが遊ぶ場である」とであると認識している割合も高かった（ $\chi^2=10.602$, $df=3$, $p<.05$ ）。

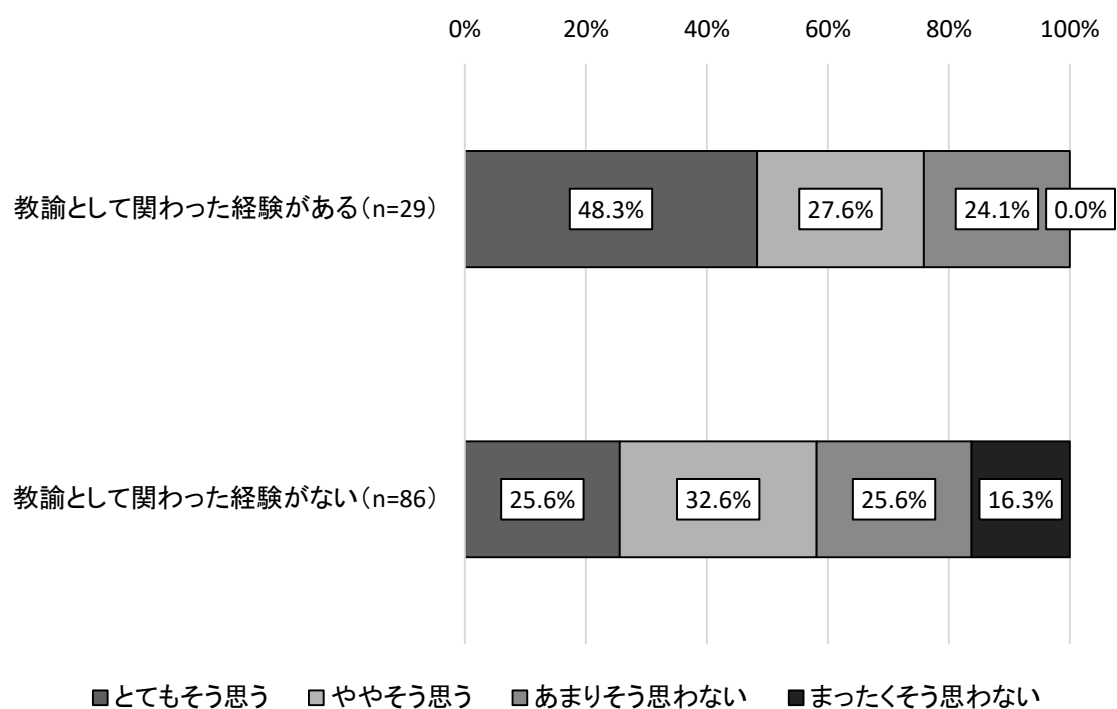


図 9－2 5 【教諭としての関与経験】×【Q11-1.放課後子供教室の認識：放課後等に子どもが生活する場】

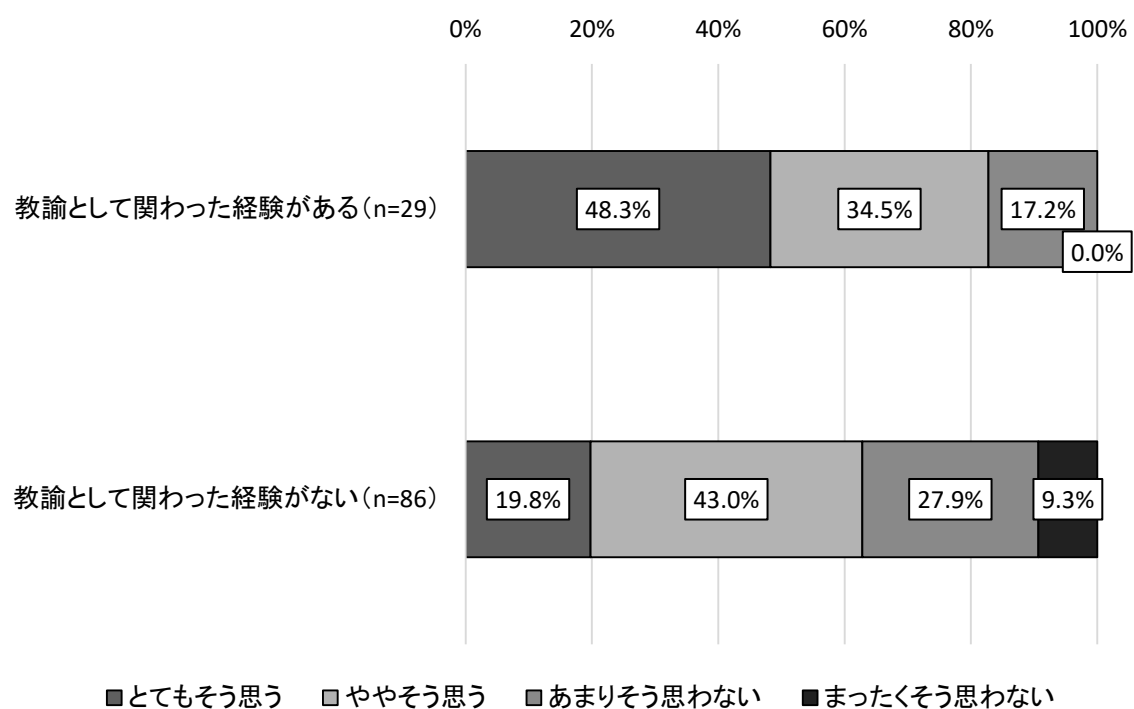


図 9－2 6 【教諭としての関与経験】×【Q11-2.放課後子供教室の認識：放課後等に子どもが遊ぶ場】

また、教諭として放課後子供教室にかかわった経験を有する回答者は、相対的に、連携実践として「教職員と指導員が参加する協議会（定期的）」を挙げている割合が高く（ $\chi^2=7.620$, $df=1$, $p<.01$ ），その一方で、相対的に、連携実践として「放課後子供教室の申込み案内を学校で配布」を挙げている割合が低かった（ $\chi^2=4.924$, $df=1$, $p<.05$ ）。したがって、教諭としての関与経験の有無は、放課後子供教室との連携を形式的なものではなく、実質的な連携に高めている可能性が推察される。

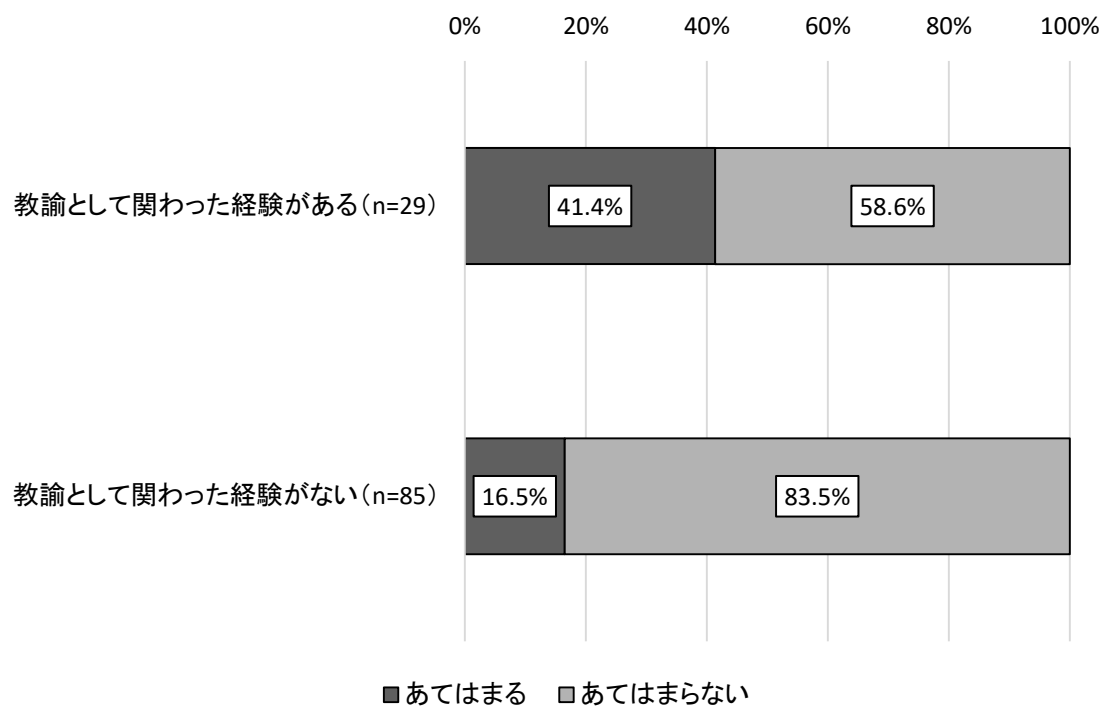


図 9－2 7 【教諭としての関与経験】×【Q12-1.連携実践：教職員と指導員が参加する協議会（定期的）】

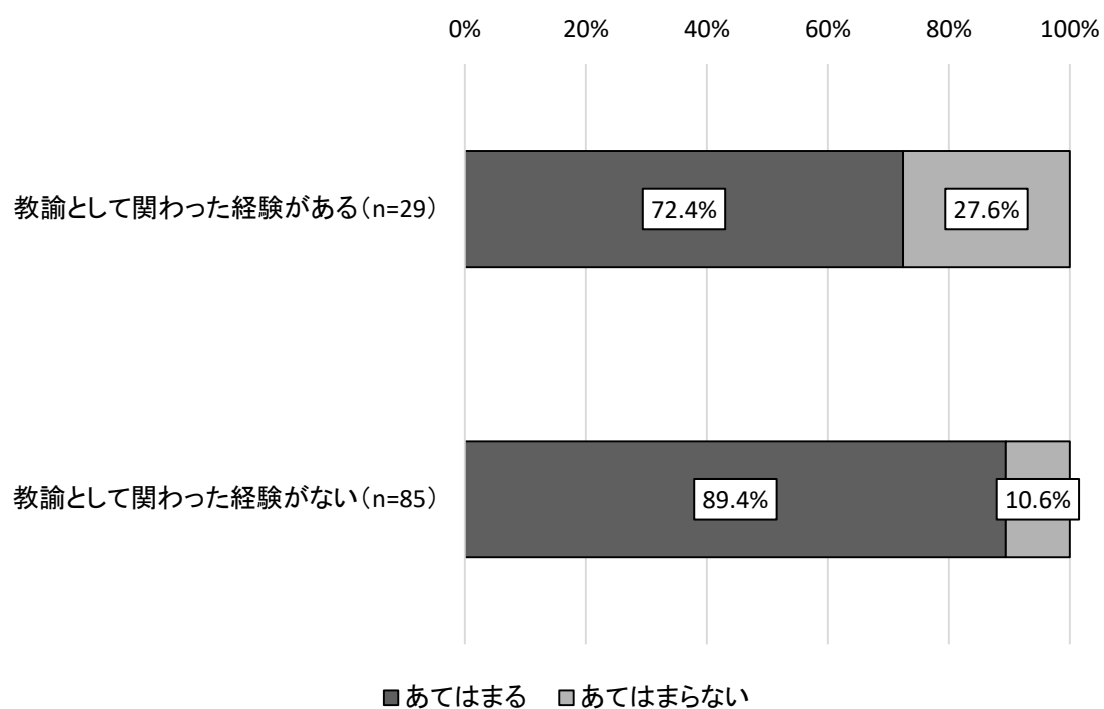


図 9－2 8 【教諭としての関与経験】×【Q12-9.連携実践：放課後子供教室の申込み案内を
学校で配布】

(2) 校長又は教頭として放課後児童クラブや放課後子供教室との関係づくりにかかわった経験

次に、校長や教頭として放課後児童クラブとの関係づくりにかかわった経験の有無によるクロス集計 (Pearson の χ^2 検定) を行った。その結果、有意な差が得られたのは図 9-29 から図 9-34 の通りである。まず連携実践の内容についてである。図 9-29 から図 9-31 より残差を考慮すると、校長又は教頭として放課後児童クラブとの関係づくりにかかわった経験を有する回答者は、相対的に、連携実践として「教職員と指導員が参加する協議会 (随時)」や「学校遊具に関する決まりごとの確認」、「教育活動や放課後児童クラブ実践への相互協力」を挙げている割合が高かった (Q8-2: $\chi^2=9.110$, $df=1$, $p<.01$, Q8-8: $\chi^2=5.809$, $df=1$, $p<.05$, Q8-12: $\chi^2=9.132$, $df=1$, $p<.01$)。

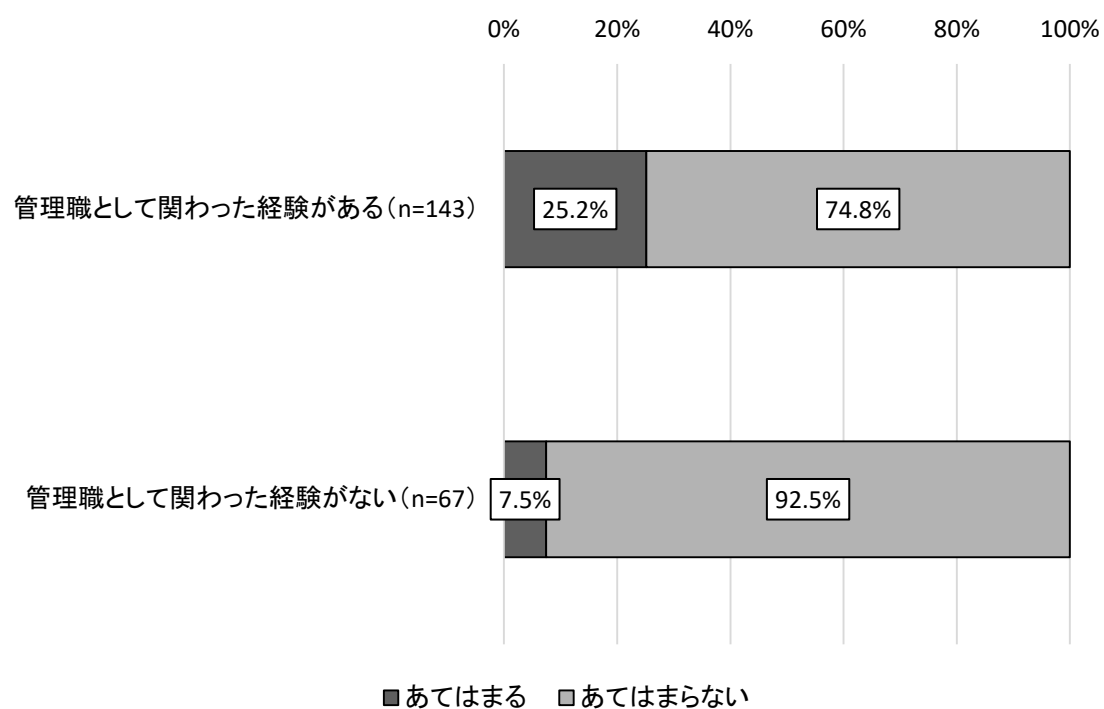


図 9－2 9 【管理職としての関与経験】×【Q8-2.連携実践：教職員と指導員が参加する協議会（随時）】

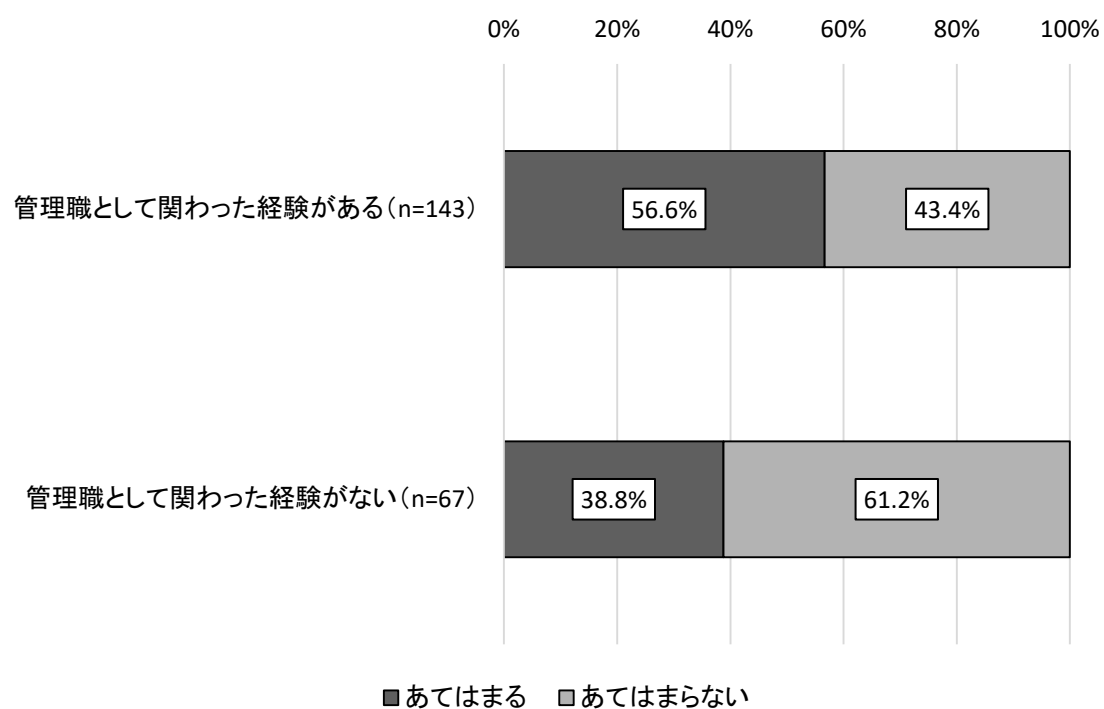


図 9－30 【管理職としての関与経験】×【Q8-8.連携実践：学校遊具に関する決まりごとの確認】

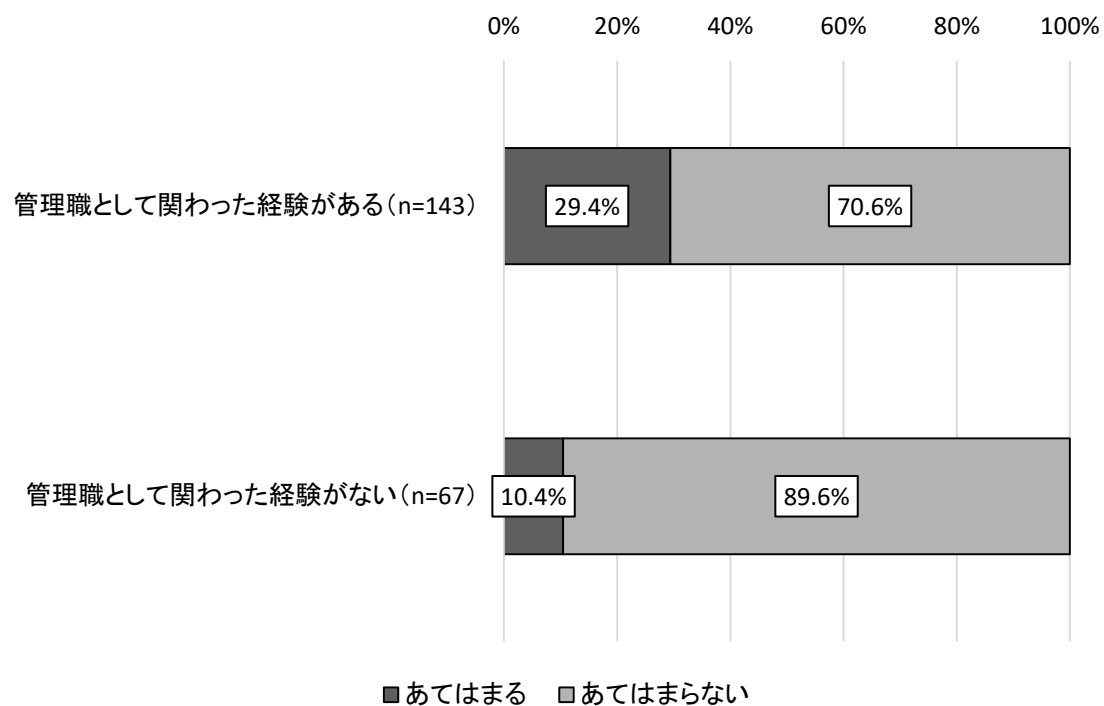


図 9-3 1 【管理職としての関与経験】×【Q8-12.連携実践：教育活動や放課後児童クラブ実践への相互協力】

次に、情報共有の内容についてである。図9-32から図9-34より残差を考慮すると、校長や教頭として放課後児童クラブとの関係づくりにかかわった経験を有する回答者は、相対的に、情報共有の内容として「アレルギー情報」や「児童虐待が疑われる児童の情報」、「不審者の情報」を挙げている割合が高かった(Q9-5: $\chi^2=4.387$, $df=1$, $p<.05$, Q9-6: $\chi^2=6.297$, $df=1$, $p<.05$, Q9-8: $\chi^2=5.024$, $df=1$, $p<.05$)。

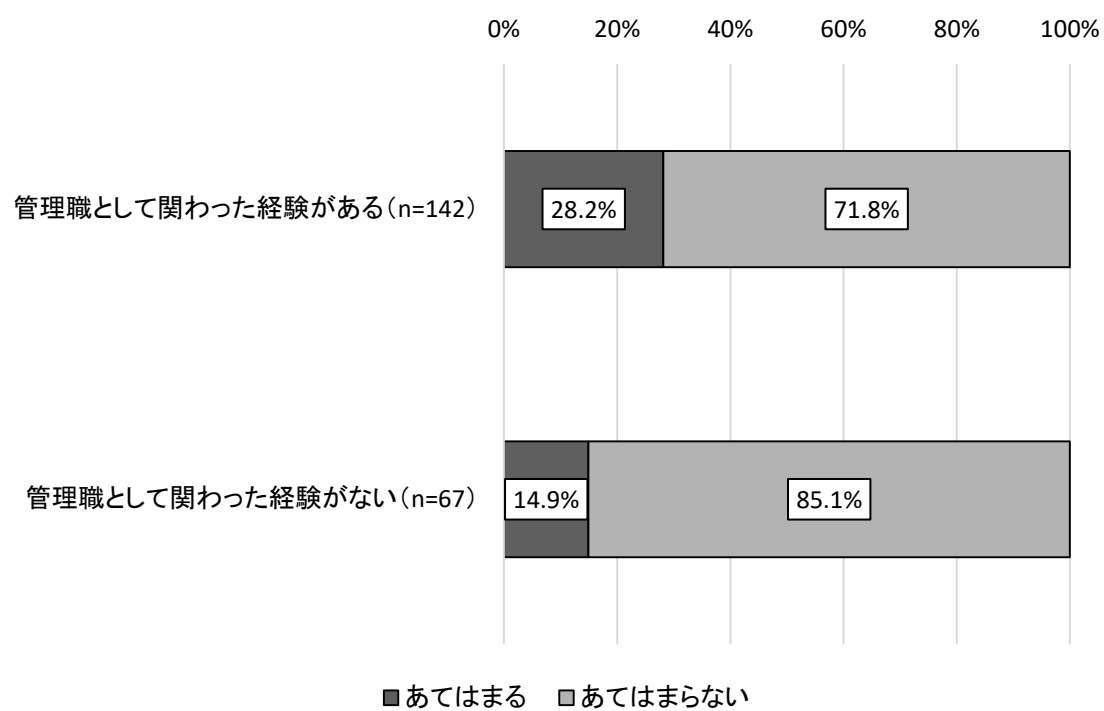


図 9－3 2 【管理職としての関与経験】×【Q9-5.情報共有：アレルギー情報】

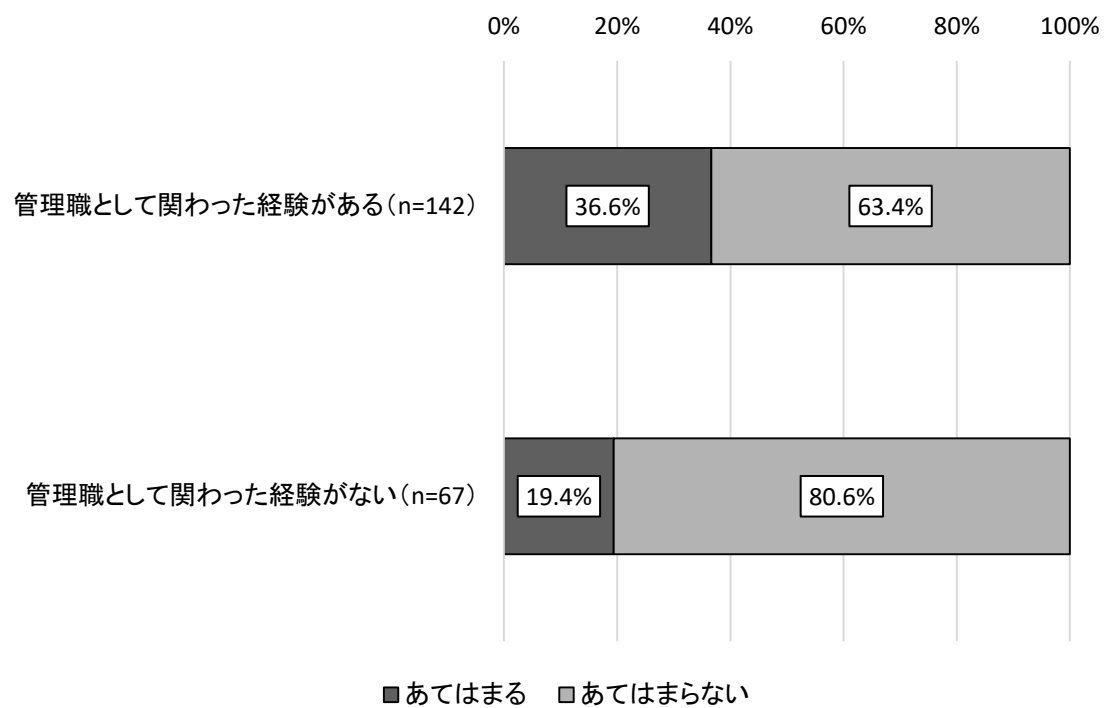


図 9－3 3 【管理職としての関与経験】×【Q9-6.情報共有：児童虐待が疑われる児童の情報】

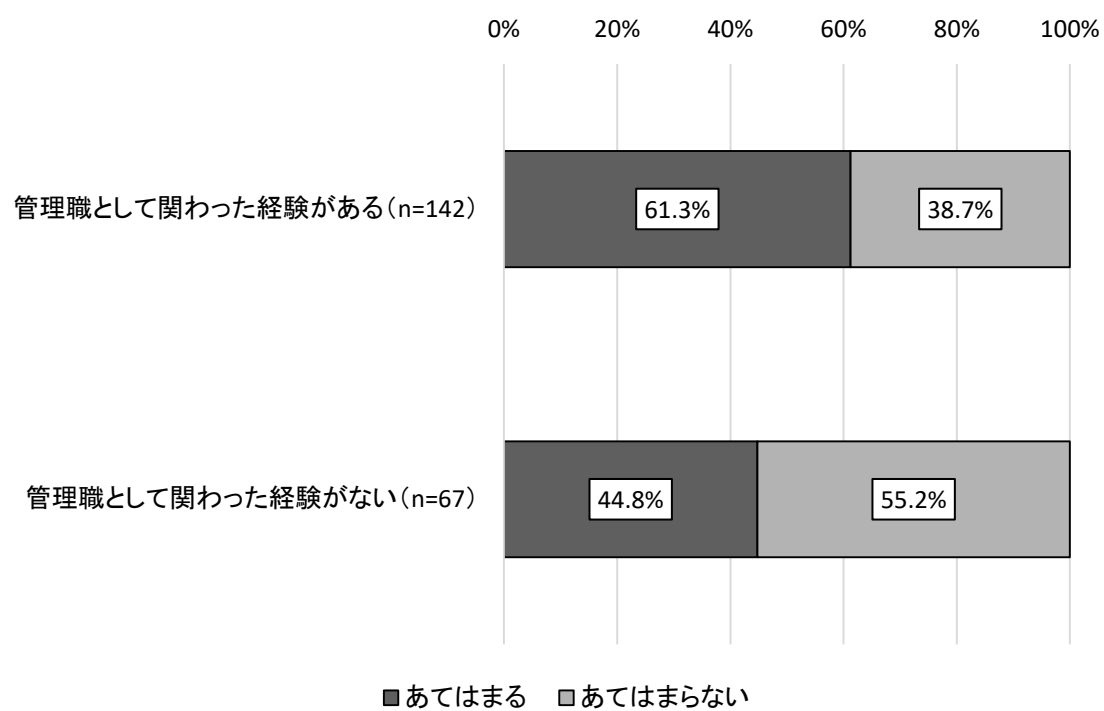


図 9－3 4 【管理職としての関与経験】×【Q9-8.情報共有：不審者の情報】

このように、管理職として放課後児童クラブとの関係づくりにかかわった経験の有無は、放課後児童クラブや放課後児童クラブ指導員に対する認識ではなく、具体的な連携実践や情報共有の内容の背景要因として捉えることができる。情報共有の内容は、学校が組織的に対応しなければならない社会的な課題に関するものが多く、そのために随時協議会を開催したり、相互に実践へ協力する仕組みが形成されている様子が見えてくる。

次に、校長や教頭として放課後子供教室との関係づくりにかかわった経験の有無によるクロス集計（Pearson の χ^2 検定）を行った。その結果、有意な差が得られたのは図 9-35 から図 9-37 の通りである。図 9-35 から図 9-37 より残差を考慮すると、校長又は教頭として放課後子供教室との関係づくりにかかわった経験を有する回答者は、相対的に、連携実践として「お互いの行事に積極的に参加」や「お互いの年間計画の交換」、「教育活動や放課後子供教室実践への相互協力」を挙げている割合が高かった（Q12-3: $\chi^2=5.134$, $df=1$, $p<.05$, Q12-6: $\chi^2=5.588$, $df=1$, $p<.05$, Q12-10: $\chi^2=7.218$, $df=1$, $p<.01$ ）。

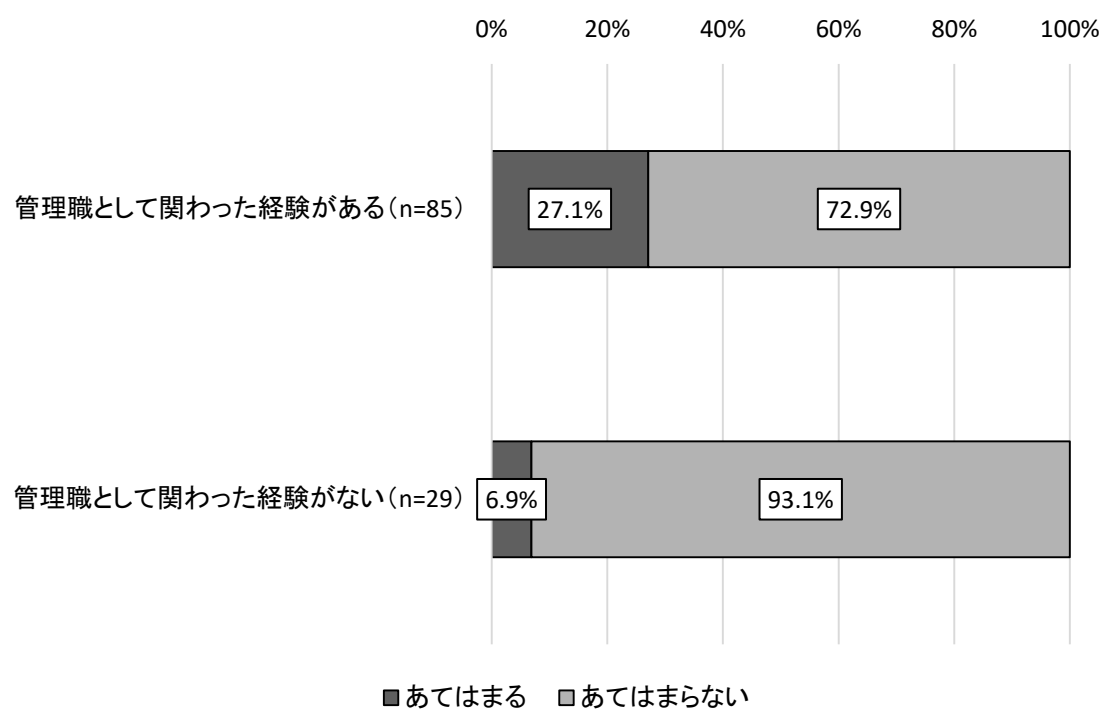


図 9－3 5 【管理職としての関与経験】×【Q12-3.連携実践：お互いの行事に積極的に参加】

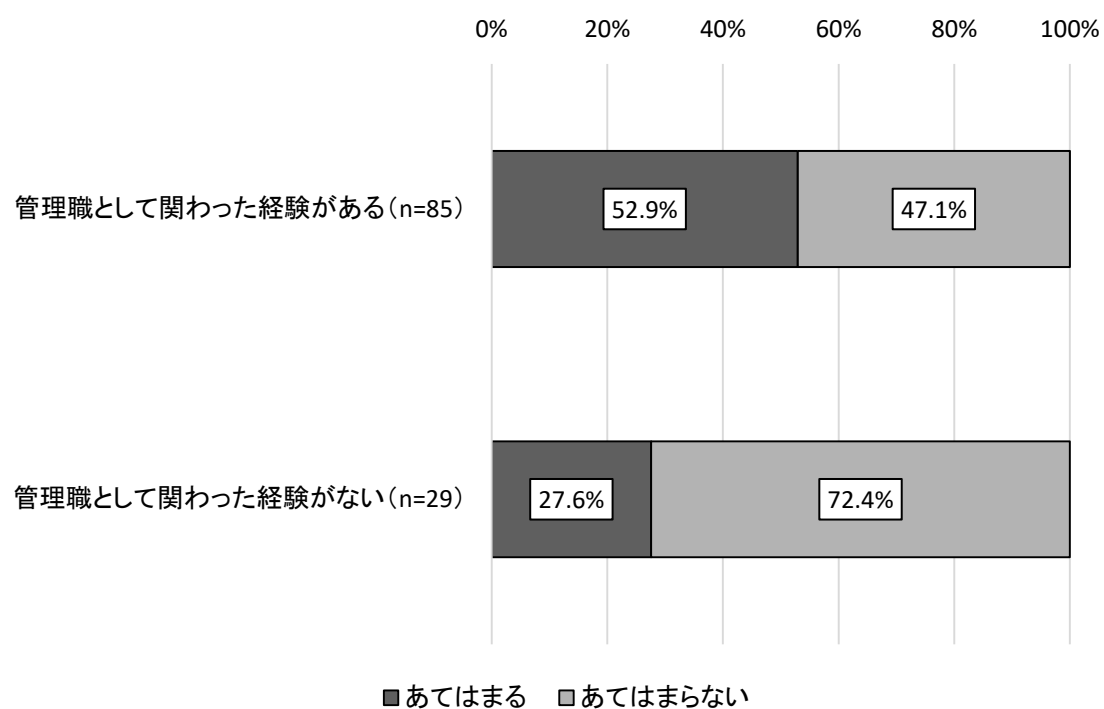


図 9－3 6 【管理職としての関与経験】×【Q12-6.連携実践：お互いの年間計画の交換】

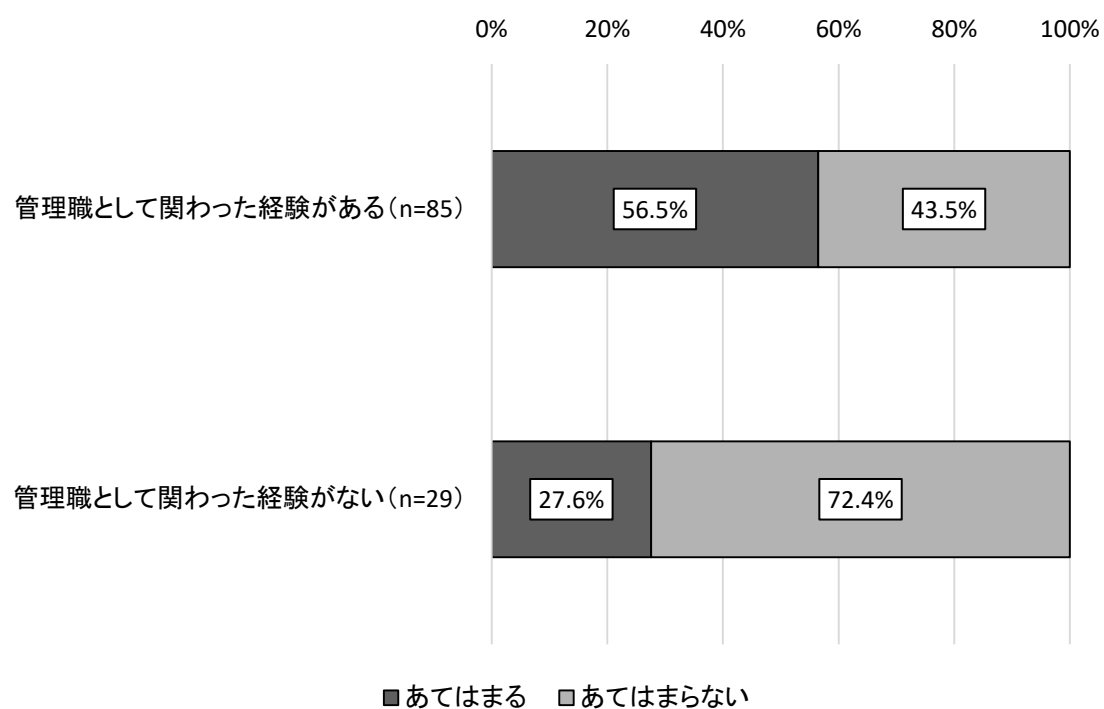


図 9－37 【管理職としての関与経験】×【Q12-10.連携実践：教育活動や放課後子供教室実践への相互協力】

また、校長や教頭として放課後子供教室との関係づくりにかかわった経験を有する回答者は、相対的に、放課後子供教室との連携は学校にとってメリットがあると認識している割合が高かった ($\chi^2=4.067$, $df=1$, $p<.05$)。

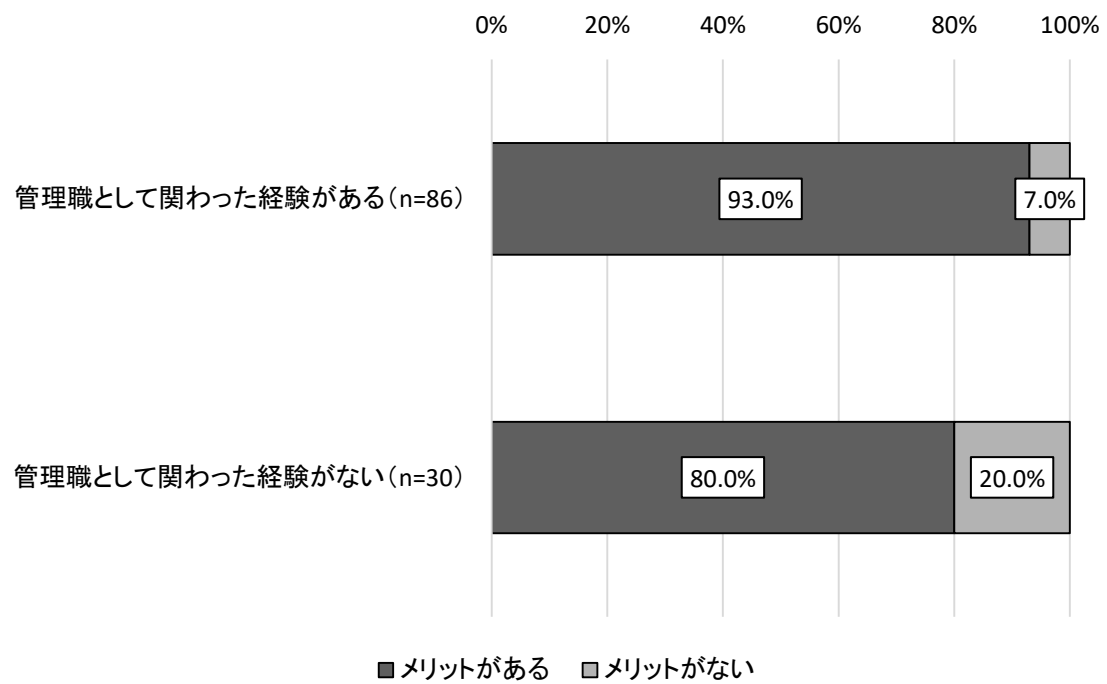


図 9-38 【管理職としての関与経験】×【Q13-1.放課後子供教室との連携は学校にとって
メリットがある】

(3) 教育委員会の職務として放課後児童クラブや放課後子供教室にかかわった経験

次に、教育委員会の職務として放課後児童クラブや放課後子供教室にかかわった経験の有無によるクロス集計（Pearson の χ^2 検定）を行った。その結果、特に有意な結果は得られなかった。

(4) 家族が放課後児童クラブや放課後子供教室で指導員をしていることによる差異

次に、家族が放課後児童クラブで指導員として働いていることによるクロス集計（Pearson の χ^2 検定）を行った。しかし、「家族に指導員がいる」と回答した回答者が 10 名以下となったため、統計的に有意な結果は得られなかった。

(5) お子さん又はお孫さんが放課後児童クラブに通っていることによる差異

次に、お子さん又はお孫さんが放課後児童クラブに通っていることによるクロス集計（Pearson の χ^2 検定）を行った。その結果、有意な差が得られたのは図 9-39 から図 9-44 の通りである。まず放課後児童クラブの認識についてである。図 9-39 より残差を考慮すると、お子さん又はお孫さんが放課後児童クラブを利用していない回答者は、相対的に、放課後児童クラブを生活習慣の基礎を身につける場として認識しないと回答した割合が高かった（ $\chi^2=10.317$, $df=3$, $p<.05$ ）。また、図 9-40 より残差を考慮すると、お子さん又はお孫さんが放課後児童クラブを利用している回答者は、相対的に、放課後児童クラブを家庭の代わり場として認識していると回答した割合が低かった（ $\chi^2=10.460$, $df=3$, $p<.05$ ）。

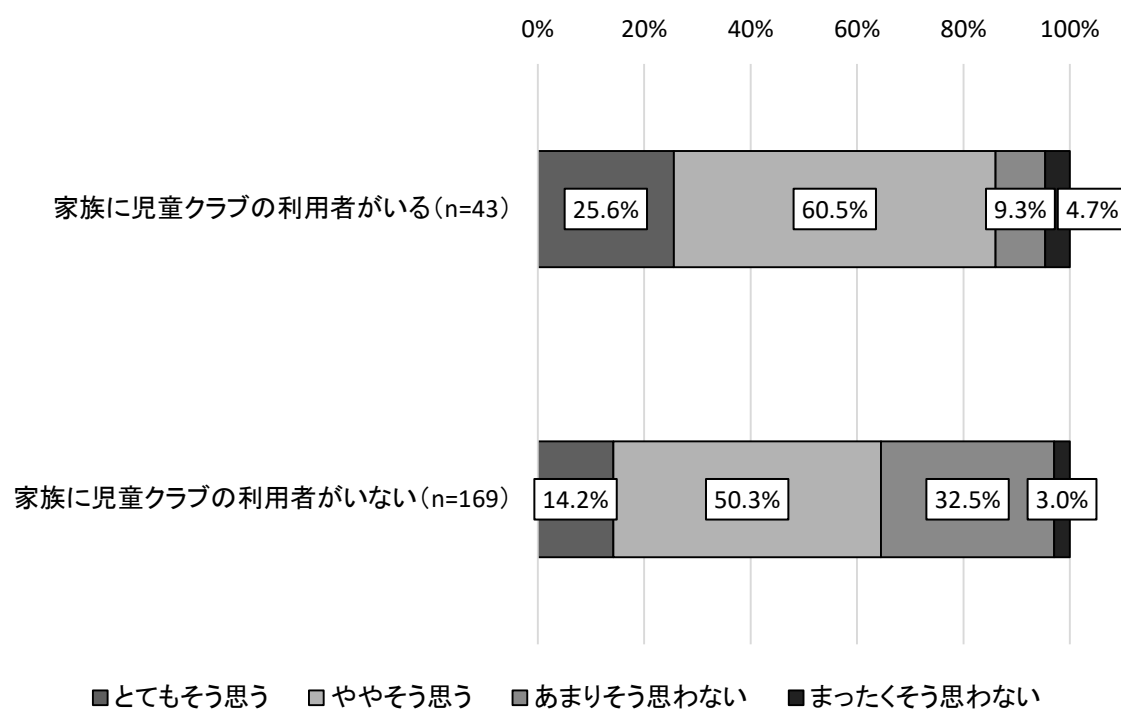


図9-39 【家族に放課後児童クラブの利用者がいる】×【Q5-4.放課後児童クラブ：生活習慣の基礎を身につける場】

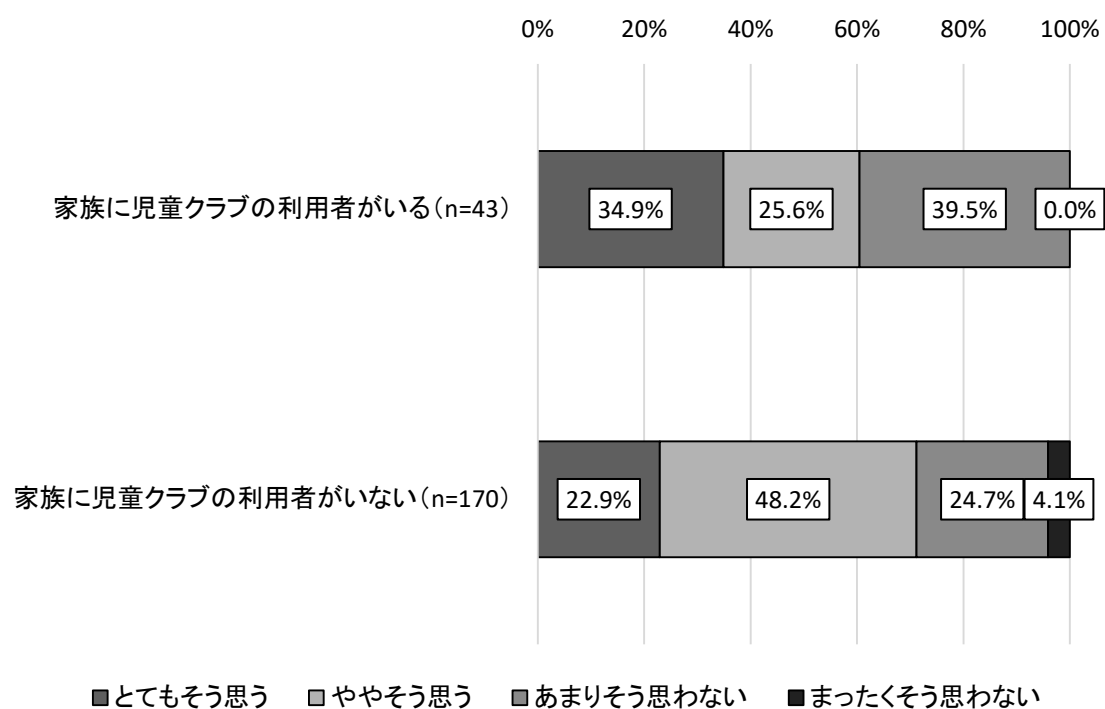


図 9－40 【家族に放課後児童クラブの利用者がいる】×【Q5-5.放課後児童クラブ：家庭の代わりの場】

次に、放課後児童クラブの指導員に対する認識についてである。図9-41より残差を考慮すると、お子さん又はお孫さんが放課後児童クラブを利用している回答者は、相対的に、「放課後児童クラブ」の指導員の役割を「子どもと遊ぶこと」として認識していると回答した割合が低かった ($\chi^2=8.465$, $df=3$, $p<.05$)。

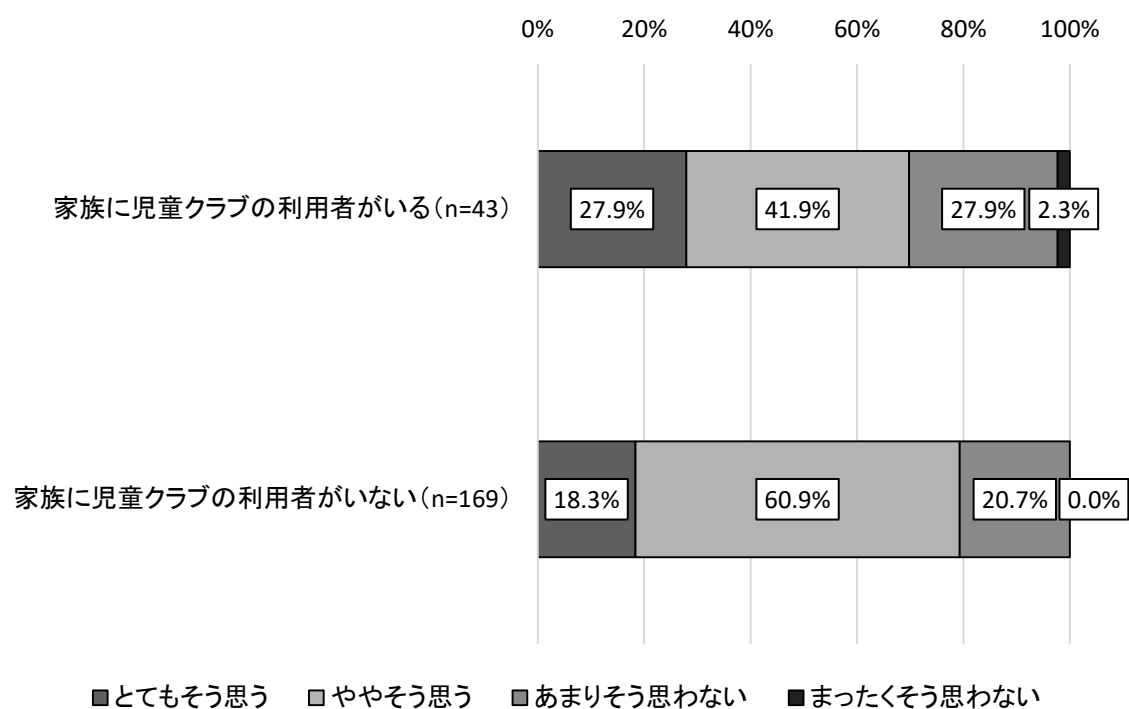


図 9-4 1 【家族に放課後児童クラブの利用者がいる】×【Q6-1.放課後児童クラブの指導員の役割：子どもと遊ぶこと】

次に、放課後児童クラブとの連携実践についてである。図9-42より残差を考慮すると、お子さん又はお孫さんが放課後児童クラブを利用している回答者は、相対的に、連携実践として「不審者情報の共有や合同パトロールの実施」を挙げている割合が高かった ($\chi^2=7.077$, $df=1$, $p<.01$)。

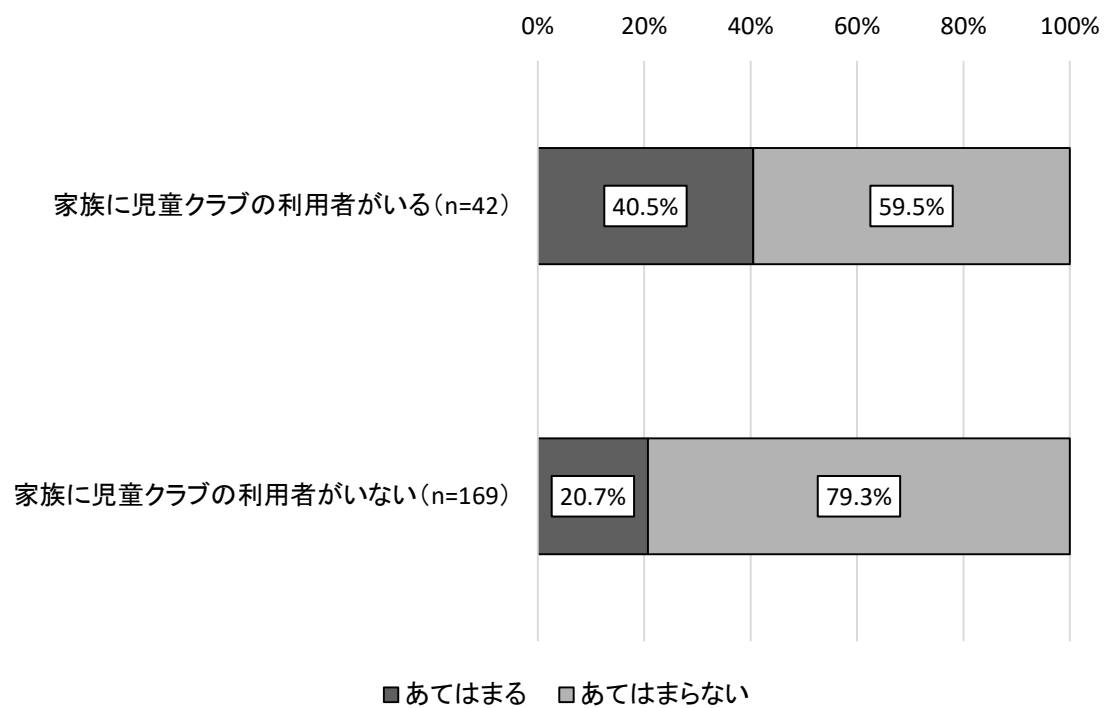


図 9－4 2 【家族に放課後児童クラブの利用者がいる】×【Q8-11.連携実践：不審者情報の共有や合同パトロールの実施】

最後に、放課後児童クラブとの情報共有についてである。図9-43と図9-44より残差を考慮すると、お子さん又はお孫さんが放課後児童クラブを利用している回答者は、相対的に、情報共有の内容として「不審者の情報」や「児童の家庭環境の情報」を挙げている割合が高かった（Q9-8： $\chi^2=6.621$, $df=1$, $p<.05$, Q9-14： $\chi^2=5.568$, $df=1$, $p<.05$ ）。

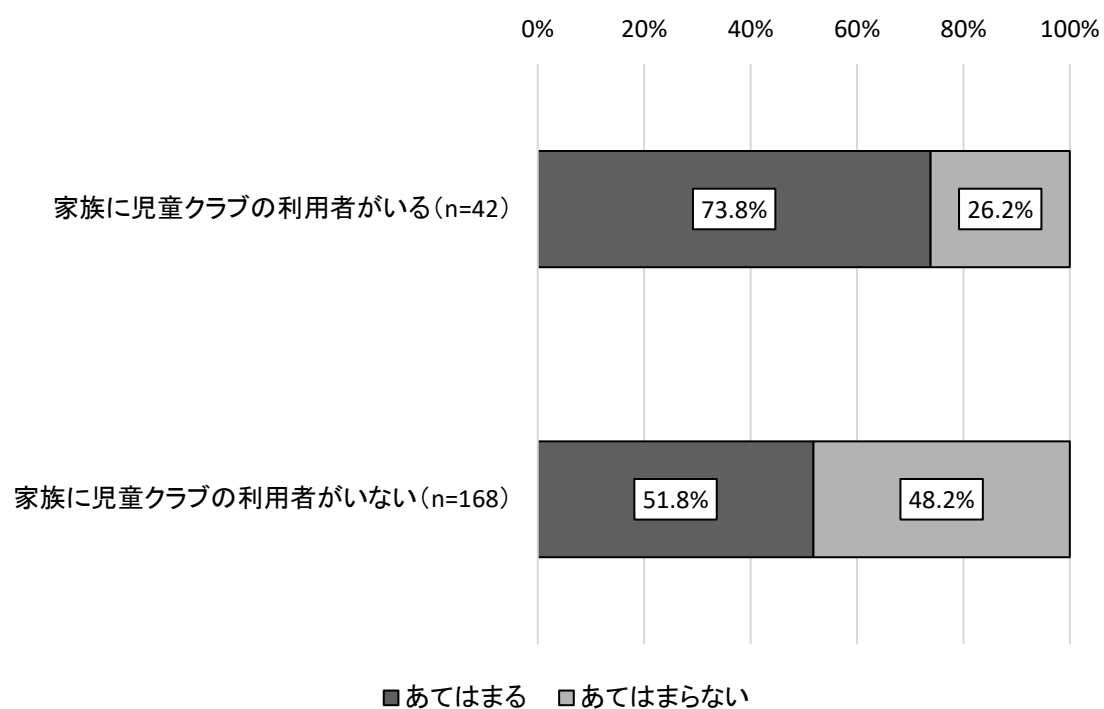


図 9－4 3 【家族に放課後児童クラブの利用者がいる】×【Q9-8.情報共有：不審者の情報】

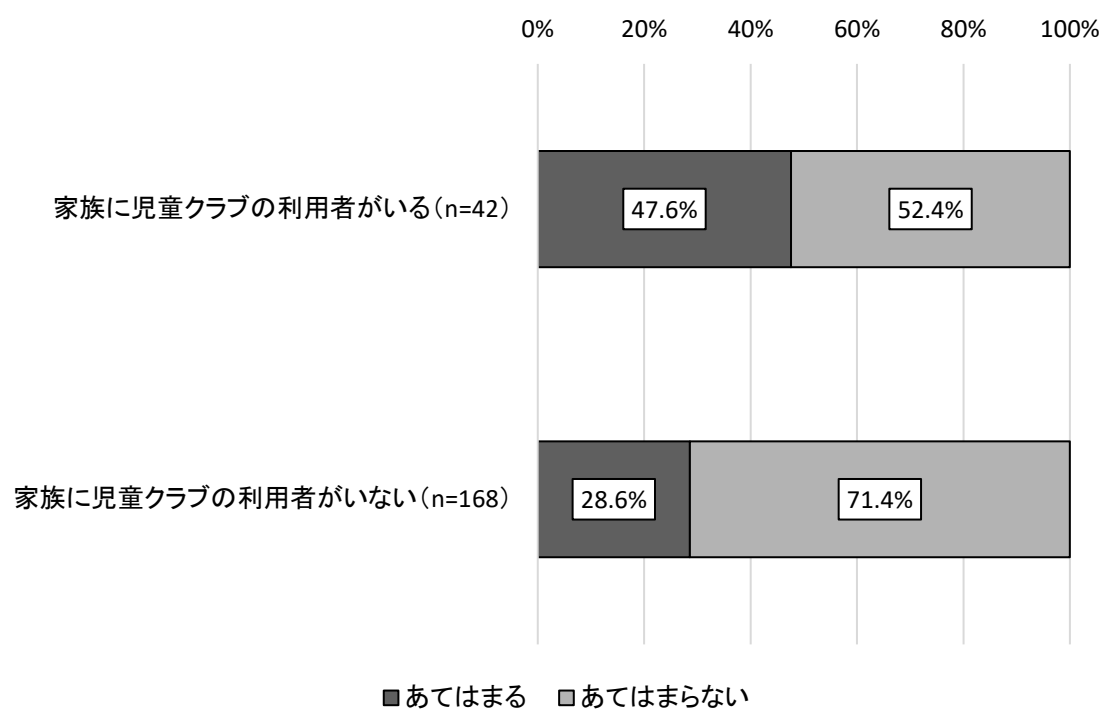


図 9－4 4 【家族に放課後児童クラブの利用者がいる】×【Q9-14.情報共有：児童の家庭環境の情報】

第3節 考察

第1項 学校の対境担当者による放課後対策事業の位置づけ

これまでの調査結果を踏まえると、学校と放課後児童対策との組織間関係は以下のように図式化することが可能である。以下では、図9－45に沿って考察を試みる。

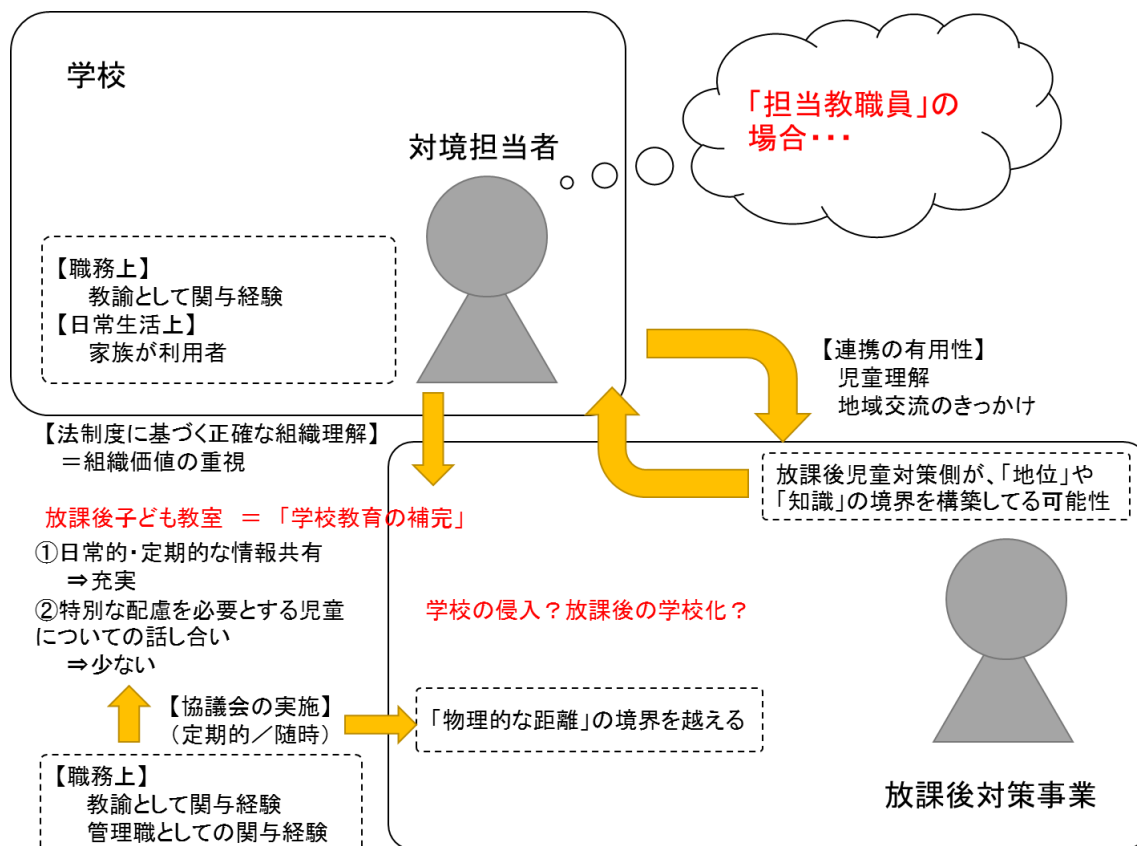


図 9－4 5 学校と放課後児童対策の組織間関係

学校と放課後児童対策との組織間関係には、放課後児童クラブや放課後子供教室に対して、専門性や資格条件の面で「教師から見て指導員を格下に捉える傾向」があり（梅原 2010：13 頁）、対等な関係性を構築することの難しさがある。この場合、学校という場を利用している多くの放課後児童対策は学校の資源に依存している「一方的依存型」の組織間関係を構築していると考えられてきた。そのため、放課後児童クラブの指導員が学校の敷居を高く感じ、「担任と対等な立場でやりとりをすることをためらう現状」（竹中 2010：44 頁）や、必要以上に学校的規範を引き込み、「放課後への「学校の侵入」と呼びうる現象」（佐藤 2008：65 頁）が生じていると、先行研究で明らかにされてきた。

しかし、本調査で得られた結果はこのような学校と放課後児童対策の関係に疑義を呈するものであった。図 9－8 や図 9－11 の通り、本調査の回答者の 80%以上が放課後児童対策との連携について学校にメリットがあると回答していた。その内容は、学校外における児童の姿を知ることで、子どもを多面的に理解することができることなど多様であったが、岡田（2013）が実践交流を通して、「今まで気づかなかった子どもの姿が見え、教育実践を振り返り、組み立てなおしができる」（岡田 2013：133 頁）と言及していたように、放課後児童対策との連携を通じて生じた教員自身の意識や行動の変化が、連携の有用性を感じることにつながっていたのではないかと考えられる。特に、放課後児童クラブとの関係においては、児童だけでなく、保護者との関係を構築する上で連携の有用性を感じている。

また、本調査のクロス集計の結果から、管理職としての関与経験がある場合、放課後子供教室との連携にメリットを感じる割合が相対的に高いことが明らかになった。放課後子供教室との連携については、「地域住民との交流ができること」や「地域連携がスムーズになること」、「学校でできない体験的な活動を実施できること」が連携の有用性を感じる理由として挙げられていたことを踏まえると、近年の制度変容に伴い、ますます地域連携や体験的な学習が求められている学校にとって、放課後子供教室が「架橋組織（bridging organizations）」としての機能を果たしうることで、回答者にとって連携の有用性を感じることにつながっていたのではないかと推察する。

このような結果を踏まえると、学校との組織間関係は指導員の認識としては「一方的依存型」として語られてきたが、教員の認識を踏まえると「双方依存型」である可能性が推察される。つまり、放課後児童対策のスタッフ自身が資格や専門性を必要以上に意識してしまい、地位や知識の境界を構築している可能性があるのではないだろうか。

第2項 放課後対策事業に対する理解とその背景要因

東京都の調査では、学校と放課後児童クラブの間に連携や協力を実施する上で「学校側の児童保育に対する認識度の不足」などの課題が挙げられていた（東京都社会福祉協議会 2014）。また、放課後子ども総合プランの実施状況調査においても、「学校長の理解が得られない」ことが課題として認識されていた。

しかし、本調査を通して得られた結果は、このような先行調査とは異なり、放課後児童対策に対する正確な理解がなされている現状であった。例えば、放課後児童クラブとは、子どもにとって遊びや生活をしながら、自主性や社会性、創造性を育み、基礎的な生活習慣を身につける場として認識されていた。また、放課後児童クラブ指導員を意図的・計画的に子どもを育て生活習慣の基礎を身につけさせるとともに、保護者支援を行う存在であると理解している。そのため、放課後児童クラブの指導員は適切な資格によって専門性が保障される存在であり、教育や保育などの高度な専門性を有するものとして認識している。このような認識は、児童福祉法および放課後児童クラブ運営指針に示されている放課後児童クラブの目的や指導員の役割に沿ったものであった¹⁶⁷。

特に、これまでに教諭として放課後児童クラブにかかわった経験がある回答者の方が、放課後児童クラブについて、自主性や社会性、創造性を育む場であると法制度に基づく理解を示している傾向が読み取れた（図9-23）。また、家族が放課後児童クラブ利用している場合、放課後児童クラブを家庭の代わりの場として捉える割合は相対的に低く（図9-40）、その代わり、基礎的な生活習慣を身につける場として捉えている割合が高かった（図9-39）。さらに、家族が利用していると、放課後児童クラブ指導員の役割を子どもと遊ぶこととして認識している割合が相対的に低かった。このような家庭の代わりの場や、子どもと遊ぶ指導員の役割は決定的外れなものではない。むしろ、放課後児童クラブ関係者においては、自らの実践の意義

¹⁶⁷ 『放課後児童クラブ運営指針』第1章3（1）では、「放課後児童クラブにおける育成支援は、子どもが安心して過ごせる生活の場としてふさわしい環境を整え、安全面に配慮しながら子どもが自ら危険を回避できるようにしていくとともに、子どもの発達段階に応じた主体的な遊びや生活が可能となるように、自主性、社会性及び創造性の向上、基本的な生活習慣の確立等により、子どもの健全な育成を図ることを目的とする。」と示されている。また、第1章3（3）では、「放課後児童支援員は、豊かな人間性と倫理観を備え、常に自己研鑽に励みながら必要な知識及び技能をもって育成支援に当たる役割を担うとともに、関係機関と連携して子どもにとって適切な養育環境が得られるよう支援する役割を担う必要がある。」と示されている。

を語るために積極的に使用してきた言葉である。したがって、本調査の結果は、実際に放課後児童クラブでの育成支援実践に携わっている、あるいは利用している家族が身近にすることで、放課後児童クラブの機能がかつてのイメージである家庭の代わりの場や子どもと遊ぶ場に留まるものではない、それ以上の機能を果たしていること（例えば、自主性、社会性、創造性の向上など）に気づくきっかけになっているのではないかと推察する。

2015年12月に出された中教審答申「新しい時代の教育や地方創世の実現に向けた学校と地域の連携・協働の在り方と今後の推進方策について」において、児童の居場所づくりの活動の一つとして位置づけられた放課後子供教室は、本調査では子どもにとって地域住民との交流や体験的な学びの場であると認識されていることが明らかになった。また、放課後に子どもが遊び、生活する場であるとともに、宿題等を行う場としても認識されていた。このように、子どもが遊び、生活する場であると捉えている回答者は、これまでに教諭として放課後児童対策にかかわった経験があった（図9-25、図9-26）。

以上より、対境担当者となり得る学校教職員が、教諭として放課後児童対策とかかわる経験を有することは、放課後児童対策に対する正確な理解を促すものである。また、放課後児童クラブについては、職務上のかかわりだけでなく、日常的に利用者であることによって正確な理解が促されることが明らかになった。つまり、これまで理解ある校長や理解ある教職員とされてきた放課後児童対策にとっての重要な対境担当者は、職務上において教諭としてかかわりつつ、日常生活上において放課後児童対策の利用者である可能性が推察される。

ただし、そもそも教員として関わった経験や日常的な放課後児童対策の関係者や利用者である経験を有する教職員は少数であった。このことを踏まえると、上述の分析結果を鵜呑みにすることはできないが、このような経験を有する教職員を学校の対境担当者として位置づけることで、少なからず、対等性や信頼関係のある組織間関係を構築することが可能であることを示唆する結果であると考えられる。また、より将来的に考えれば、間接的な経験を有していない教員をあえて対境担当者に充てることで、組織間関係を構築するための対等性や信頼関係を醸成していくことが可能であるとも考えられる。

第3項 連携実践の蓄積による物理的な境界の〈越境〉

「放課後子ども総合プラン」について（通知）」では、学校と放課後児童対策の関係者の間で、①円滑な事業促進に向けた日常的・定期的な情報共有を行うことや、②特別な支援や配慮

を必要とする児童に関する話し合いを行うことを通して、「密接な連携」を図ることが求められていた。

図9－6の通り、放課後児童クラブとの連携実践は、「発行物（学級だよりやクラブだより）の交換」や「個々の担任と指導員間での情報共有」、「お互いの年間計画の交換」などが多数選択されていた。また、放課後子供教室との連携実践においても「お互いの年間計画の交換」、「個々の担任とボランティア間での情報共有」、「発行物（学級だよりや放課後子供教室だより）の交換」などが相対的に多く選択されていた。また、放課後児童クラブとの情報共有においては、「台風等による下校時刻の変更」や「インフルエンザ等での学級閉鎖」、「子ども間の関係性（いじめなど）」、「日常的な児童の情報」などが60%以上を占めておいた。つまり、①円滑な事業促進に向けた日常的・定期的な情報共有を行うことが連携実践の中心であると言えるだろう。

また、放課後児童クラブとの連携実践において、「教職員と指導員が参加する協議会（定期的／随時）」や「特別な支援が必要な児童のケース会議」等は選択が少なかった（図9－6）。情報供給の内容としても「児童虐待が疑われる児童の情報」や「障がい児の情報」、「不登校児の状況」、「貧困家庭の児童の情報」などは選択が少なかった（図9－7）。このように、②特別な支援や配慮を必要とする児童に関する話し合いを行うという連携はあまり実践されていない。しかし、放課後児童クラブとの連携のメリットとして、気になる児童への対応の例が多く挙げられている（表9－1）。また、クロス集計の結果より、回答者が教諭や校長及び教頭として放課後児童対策にかかわった経験を有する場合、「教職員と指導員が参加する協議会（定期的／随時）」が実践されていることが明らかになった。さらに、校長や教頭としての関与経験がある場合は、「児童虐待が疑われる児童の情報」が情報共有の内容として選択されている割合が相対的に高かった。

このような結果を踏まえると、教職員として放課後児童対策とかわることそのものが、異質な存在である放課後児童対策それ自体との物理的な距離という境界を超えるきっかけとなっていることが推察される。チームングにおいては、お互いが顔を合わせるミーティングのように物理的に一ヶ所に集まることが信頼を築き、協働中に考慮する必要があるかもしれない差異を認識するのに役に立つと指摘されていたが、本調査においては、回答者の多くはこれまでの教育実践において、何らかのきっかけにより放課後児童対策の存在を知り、共にかかわる中で、放課後児童対策を有用な資源として認識してきたのではないだろうか。梅原（2010）は、「学校と放課後児童クラブとの連携は、まずは保育する場と教育する場にある子育て機関同士

の組織的な連携体制が土台にある。その上で、日常的・具体的にはそれぞれの実践の主要な担い手である指導員と教師との連携」が重要な意味を持つと指摘していた（梅原 2010：10 頁）。しかし、本調査より得られた結果を踏まえると、日常的・具体的な場面でのそれぞれの実践の主要な担い手である指導員と教師との連携の蓄積が組織的な連携体制の土台を構築していると考えられる。

第4項 組織的連携システム構築の可能性

以上のような回答者の経験とは別に、本調査より、学校と放課後児童対策との間で、教職員と放課後児童対策のスタッフが参加する定期的な協議会を行う等、組織的な連携実践を生み出す要因として明らかになったのが「担当教職員」の有無である。組織間関係における対境当者は、他組織との連結機能と他組織からの防衛機能をあわせ持つ存在である。公的な対境当者である「担当教職員」の配置は、組織的連携システムの構築を促すものである。しかし、「担当教職員」を配置している場合、放課後子供教室を「学校教育を補完する場」として認識する割合が相対的に高いという結果も示されていることから、学校優位の組織間関係が構築される可能性もあるだろう。放課後子どもプランや放課後子ども総合プランが、先行研究において「学校の侵入」（佐藤 2009）や「放課後の学校化」（二宮 2010）として懸念されるのはこのためであろう。

だが、多様な組織による協働に伴う知識を基盤とする境界を越えるためには、組織のそれぞれの価値を認め、共通の目標を認識することが必要である。つまり、放課後子供教室の価値を認識し、共通の目標を持って取り組むことで学校との距離が近づくことは必然であろう。制度的には学校教育の一環ではないとされる放課後子供教室であるが、境界を越えて連携を充実させるためには、学校化していく矛盾と向き合わなければならない。

したがって、「放課後子ども総合プラン」について（通知）」にて示されているように、連携を促進するための小学校区ごとの情報共有の仕組みづくりを行うことは、「密接な連携」の実現を目指す上で重要ではあるが、過度に学校化を強要する形式で放課後対策事業との組織的な連携システムを構築する可能性を視野に入れておかなければならないだろう。

終章

第1節 本研究の結果のまとめ

本研究の目的は、現代社会において、制度化が図られつつある「子どもの放課後」の支援について、公的に放課後を支援するという実践がどのように行われ、そして、その支援実践にかかわるさまざまな支援者たちが、公的な支援実践をどのようなものとして経験しているのか具体的な事例に基づいて明らかにし、その考察を試みるものであった。それは、具体的には2007年に創設された放課後子どもプランを主な研究対象としつつ、異なる事業間の連携実践を行政レベルと施設レベルの両面から捉えるものであった。つまり、第一に、行政レベルから放課後子どもプランを事例とした公的な放課後支援実践の様相を解明するものであると同時に、第二には、施設レベルにおいてそこでの支援者の経験を、具体的な事例に基づいて例証することで、総合的な放課後対策の実現に向けた放課後支援施策の制度化とマネジメントの課題を検討する試みである。

以下、本章では、序章で提示したリサーチ・クエスチョンに基づいて、これに対応する第1章から第9章で得られた知見を整理する。そして、教育と福祉の〈越境〉という視点を通して見たときに、それらの知見が放課後支援施策の制度化とマネジメントにとっていかなる意義を有するものであるのかを検討する。

本研究で対象とする放課後子どもプランの策定と展開は、1990年代以降に「子どもの放課後」をめぐる教育と福祉のそれぞれにおいて進められてきた施策を新たに国の政策レベルとして具現化したものと捉えられる。1990年代までに、すでに子どもの放課後は国民的課題として焦点化されていたが（増山 2013）、具体的には未着手であった子どもの放課後問題に対する政策レベルでの取り組みが進められたということである。その制度構想上においては「学校を活用しての、すべての子どもを対象とした放課後支援へと方向付ける施策として構想されたもの」という大きな方向性が確認できる（佐藤 2008：48頁）。つまり、放課後子どもプランの策定は、従来の分断されていた教育行政と福祉行政の施策を連携させて、すべての小学校区で子どもの安全で健やかな活動の場を確保するための総合的な放課後対策としての意義を確認することができる。以上の放課後施策の展開について第1章で整理した。

実際に、放課後児童クラブの量的・質的拡充、放課後子供教室の制度的な位置づけの明確化を通じて、放課後子ども総合プランを通じた教育領域と福祉領域のかかわりは深まっている。このような放課後支援施策の状況は、教育と福祉の〈越境〉の論理を前提に成立している放課後支援の制度化状況の一つの特徴である。現代社会における放課後支援施策の拡充は、このよ

うな意味において、子どもの放課後空間の中に教育領域と福祉領域が接する新たな場としての「クロスボーダー領域」（細見 2005：1 頁）を切り拓くものであり、そこでは公的に放課後を支援するという実践や経験が生み出され、子どもの放課後空間をこれまでとは異なるものに変容させることになる。このような放課後施策の特長について、第2章で先行研究の見当を行い、第3章において研究目的と課題を提示した。ここで提示した4つの研究課題は RQ1～RQ4 に対応するものである。

第4章では、このような放課後支援の制度化において、連携の一翼を担う放課後児童クラブが、意味の次元においてどのような機能を果たす場として認識されているのかを、1997年の法制化以前に視点をあてて検討した。そもそも、「学童保育は市民と行政とのせめぎあいのなかで、各自治体の中で制度化を実現させてきた経緯がある」ため（李 2009：110 頁）、放課後児童クラブの立ち上げに際して、その時々背景に位置する事業や地域的文脈によって放課後児童クラブの運営形態や実施状況はさまざまである。第4章で示されたことは、法制化以前の学童保育所は、その時々外部要因との関係を通して共通性や差異性が見出される中で、さまざまに意味づけがなされてきたということである。つまり、学童保育関係者によって度々使用される生活の場という学童保育所の独自性や固有性を表す言葉には、異なる外部要因とのかかわり合いにおいて見出されるさまざまな〈学童保育〉という意味が包摂されていた。また、さまざまな外部要因との関係から描き出された意味の総体としての〈学童保育〉は、互いにアンビヴァレントな〈意味〉を内包するものであったことを示しており、放課後児童クラブは互いに矛盾する〈意味〉を内包する多元的な事業であることが明らかになった。

今日では、設備運営基準（2014 年）や放課後児童クラブ運営指針（2015 年）が策定され、運営形態等の多様性を踏まえた上で、子ども家庭福祉領域における放課後児童クラブの目的や役割が明確に示されている。しかし、第4章で示された結果を踏まえると、放課後子どもプランにおける放課後子ども教室と放課後児童クラブとの連携を考える際には、その所管に伴い教育事業と福祉事業の連携や協働として単純に区別することは適切ではないと考えることができるだろう。

また、このことを踏まえ、第5章と第6章では、放課後子どもプランは自治体行政レベルにおいてどのように施策展開されているのか（RQ2-1）、また各自治体の施策展開を規定する要因は何か（RQ2-2）を、2012 年に行った放課後子どもプランの質問紙調査をもとに検討した。ここで示されたことは、各自治体において放課後子どもプランという枠組みを意識した施策展開はいまだ少ないものの、わが国の放課後対策の共通した理念が不在のため、自治体担当行政ご

との多様な「子どもの放課後対策に関わる自治体担当行政の指向性（以下、「指向性」とする）が存在することである。

すなわち、第5章では、自治体行政レベルにおいては、放課後子どもプランが単なる施策の枠組みに留まっている傾向が示され、担当行政やそこでの施策運営を支援する運営委員会が内向きな連携に従事しているのに対して、多様な地域やその他の事業・施設との連携は実践者によって対処するように役割分担されている状況が示された。また、第6章では、放課後子どもプランの施策運用において連携を促進するためには、これまで自治体担当行政の事業担当者が、子どもの放課後活動支援のニーズを認識し、それらを活性化させようと積極的に取り組んできたことが、放課後子どもプランにとって外側に位置付けられやすいアクターとの連携促進に強く影響している可能性が示された。放課後児童クラブを実践してきた経験についても、両事業間での連携促進に有効である可能性が示されたものの、総合的な放課後対策として連携の矛先を多様なアクターや場へと広げていくためには、より広く子どもの放課後活動支援のニーズを捉え実践していく「指向性」を持つことが重要であることを論じた

以上のように、自治体行政レベルでの「指向性」が、放課後子どもプランの施策展開において影響を与えていることが明らかになった。しかし、放課後子どもプランにおける「一体化」の内実が事業レベルから施設レベルの一体化に矮小化されている」というように（増山 2015：56 頁）、自治体行政レベルにおいても、異なる事業の一体化や連携の課題は解消されず、各施設や実践者レベルでも連携や一体化の課題に向き合うことになっている可能性が示された。そこで、第7章と第8章では、放課後子どもプランは施設レベルにおいてどのように運営されているのか（RQ3-1）、その際、どのような課題が生じているのか（RQ3-2）を、事例自治体における各施設による放課後支援組織の運営の実態と課題に焦点をあてたメゾレベルの調査より明らかにした。このリサーチ・クエスチョンを明らかにすることが本研究の中心課題であり、ここでは、放課後子どもプラン導入当初の混乱期と、一定程度の期間が経った安定期の二度に渡って事例調査を行い、施設レベルの運営・実践と、そこでの支援者の経験（葛藤や不安）に視点をあてたヒアリング調査を行った。そこで示されたことは、一定の自治体の方針が示された放課後子どもプランの施策展開において、施設レベルで明らかにされた現場の実態は、教育領域と福祉領域の〈越境〉という枠組みとは異なる境界の〈越境〉をマネジメントしなければならない経営的課題である。

第7章では、放課後子どもプランにおいて、各施設レベルや各指導員レベルでの葛藤や矛盾という課題を生み出していることが明らかになるとともに、それらの葛藤や矛盾が、個人間の

葛藤や矛盾として現れている場合と、個人内の葛藤や矛盾として現れている場合があることを論じた。このことを踏まえ、放課後子どもプランの施設レベルでの展開にあたっては、放課後児童クラブ指導員は、制度変容に対して実感する葛藤や矛盾と常に向き合う姿勢を持つとともに、それらをサポートし、指導員の意識を高めるためにコーディネーター（M市のプラン・マネージャー）の職務の明確化が図られる必要があることが示された。特に、放課後子どもプランの運営において、両事業のコーディネート機能を担うコーディネーターには、教育と福祉の〈越境〉に伴う指導員の意識を制御するために、施設ごとの明確なビジョンを形成する経営行動が求められていた。

第8章では、自治体担当行政が施策運営の次元で「教育と福祉のインナーボーダーとアウトナーボーダー」と「行政と民間の境界」とをそれぞれ〈越境〉する取り組みを積極的に行っているとしても、施策実施の次元で境界が強固に残ったままとなり、短期的な混乱や葛藤が落ち着いた後も、なお維持され続けるボーダー意識や施策運営による意図せざる結果としての新たな意識の生成が確認できた。

さらに、今日の放課後支援施策がその外部に位置する学校との関係を抜きに語ることは困難であることを踏まえ、公的な放課後支援実践は、学校にとって、どのような実践として意識されているのか（RQ4）について、第9章では、2014年に新たに創設された放課後子ども総合プランを対象とした質問紙調査を行った。そこで示されたのは、学校と放課後対策との連携において、学校関係者が放課後児童対策の目的や役割を適切に認識し、重要な資源として認識している現状であり、むしろ、放課後児童対策のスタッフ自身が資格や専門性を必要以上に意識してしまい、地位や知識の境界を構築している可能性である。特に、職務内外において放課後児童対策との関係がある学校関係者の場合、放課後児童対策に対する理解はより適切なものであった。ただし、放課後児童対策の担当教職員が学校に配置されている場合、放課後子供教室について、「学校の補完的機能」を果たす場として認識しやすい傾向もあり、先行研究において「学校の侵入」（佐藤 2008）や「放課後の学校化」（二宮 2010）として懸念される実態も示された。なお、第9章で示した調査結果では、放課後児童対策に教員としてかかわった経験や、日常的に家族が実践者や利用者としてかかわっている経験を有する回答者が少なかったことは、分析結果を解釈する際に留意しなければならない点である。

第2節 放課後支援施策の制度化とマネジメント

第1項 放課後支援施策の制度化の課題

これまでの第4章から第9章までの知見を、放課後支援施策の制度化の課題という観点から捉えると、以下の2点を指摘することができる。

第一に、放課後児童クラブの〈意味〉の多元性による自治体間の放課後児童クラブの制度的位置づけの違いである。森下・松浦（2011）が地域社会において著しい不均等発展状況にあることを指摘していたように、第4章の結果を踏まえると、自治体間における放課後児童クラブの質的な差は、運営主体や実施場所のみならず、そこでの〈学童保育〉という意味の次元にまで及ぶものであることが推察される。放課後児童クラブ関係者は、放課後児童クラブの固有性や独自性を語る上で、それぞれに異なる〈意味〉が付与されているにもかかわらず、生活の場という価値・規範的な概念を使用し続けている。しかし、児童館との対比や学校との対比によって付与される〈学童保育〉という意味は互いに矛盾するものであり、論者間において、〈学童保育〉は多元的な存在として描かれてきた。このことは、各自治体において学童保育所が立ち上げられた時代や環境、制度的な位置づけを確立した背景によって、放課後児童クラブの運営形態や実施場所などの様相がさまざまであり、そのため、各自治体による放課後児童クラブの理念の差異を生成していると考えられる。松本・中山（2010）では、連携事業においては放課後児童クラブの活動がより豊かなものとなるための実施形態を第一に探ることが課題だとして、一体化事業と連携事業の先進事例の類型化から、放課後子どもプランの望ましいあり方を検討していたが、放課後児童クラブを一面的な事業として捉えるのではなく、各自治体における担当課や、立ち上げ時期や背景を踏まえ、その文脈を捉えた連携の方途を検討する必要があるだろう。

この点を踏まえ、第7・8章で事例としたI県M市における放課後子どもプランの制度化を確認してみる。第8章では、M市の放課後児童クラブの立ち上げと経緯を「M市では、就労家庭の増加に対応するため、放課後子どもプラン導入以前の1992年度より放課後児童クラブを順次実施し、2000年度より市内すべての小学校において実施していた。」と整理した。つまり、M市では、当初より学校とのかかわり合いの中で、学校施設を活用した放課後児童クラブの実施が指向されていた。事業担当者のb氏は、当初の意図は学校教育課への移管であり、この結果は苦肉の策であったと語っていたことから、M市の取り組みが学校との関係を意識したものであったことが推察される。しかし、M市では放課後児童クラブの歴史は短く、第4章で論じたような1960～1970年代に形成されてきた学校との差異化による「自由で、主体的な生活

集団」や「開放感」などの〈意味〉が見出されてはいなかった。また同時に、その他の外部要因とのかかわり合いによる〈意味〉の創出も経験されておらず、放課後児童クラブの〈意味〉の多元性は確認できなかった。

この点については次のように解釈することができる。第4章で分析対象とした『日本の学童保ほいく』での〈意味〉とは、教育領域と福祉領域の境界に位置する学童保育の理念の次元において、運動体としての学童保育を牽引してきた関係者が形成したものであった。しかし、第7・8章で対象としたM市は、創設当初から自治体担当行政が関与し、学校との関係においても相対的にフラットな立場を取ってきた事例であったため、自治体の方針が放課後児童クラブの理念そのものとなっていたと考えられる。つまり、M市の放課後子どもプランは、制度化の過程において、施策運営の次元とともに意味の次元からもさまざまな境界の〈越境〉がなされた事例であったと捉えることができるだろう。

また、放課後子ども総合プランにおいては、学校を活用した総合的な放課後対策の実現に向けて、立場を越えた連携が求められていたが、本調査の結果より、学校教育と放課後支援との間の「インナーボーダー」（本田 2011：15 頁）の強固さの内実が明らかになった。第9章の結果より示されたのは、学校関係者による正確な放課後施策の理解と、連携実践等の充実である。特に、職務内外において放課後児童施策との関連を有する学校関係者の場合、放課後児童クラブの目的や放課後児童支援員の役割についても正確な理解を示している割合が高かった。先行研究においては、「指導員の側からすると、まだまだ学校の敷居が高かったり、担任と対等な立場でやりとりをすることをためらう現状もある」ことが指導員によって語られていることを踏まえると（竹中 2010：44-45 頁）、放課後子ども総合プランにおけるクロスボーダー領域において、放課後関係者による地位や知識の境界が過度に意識されている現状が浮かび上がってくる。したがって、今日進められている放課後児童健全育成事業の目的や役割の明確化、「放課後児童支援員」の認定資格化を基盤とした放課後支援施策関係者の地位や専門性の確保、それに伴う子どもの放課後支援者のアイデンティティの確立により、組織間の対等性を図ることが求められる。しかし、近年、各自治体における放課後児童支援員の配置についてはより戻しの動きもあるため、今後、指導員が「放課後児童支援員」として配置されているか否かによって、学校とのインナーボーダーがどのように〈越境〉されているのかを明らかにすることが課題である。

第2項 放課後支援施策のマネジメント：自治体の方針と現場の実態との関係

放課後子どもプランでは、放課後支援に対するさまざまな見方が存在するものの、全国的に共通した理念は不在であるため、自治体による施策運用や連携の内実、実施主体である市区町村が「子どもの放課後対策に対してどのような指向性を持っているか」ということに依拠せざるをえない。第6章では、「指向性」の内実を明らかにした。「指向性」の差異が、放課後子どもプランの運営において、その内外どちらに向けた連携実践を展開していくかに関連していた。したがって、さまざまな子どもの放課後支援の取り組みを内包した総合的な放課後対策を自治体の方針として掲げていくためには、そもそも子どもの放課後活動支援のニーズを自治体行政の事業担当者が認識し、それらを活性化させようと積極的に取り組んでいる自治体であるということが必要となる。第6章においては、どのような自治体がこのような特性を有しているのか明らかにできていないが、自治体間のニーズ把握能力や施策運用能力の差によって、放課後支援施策のあり様に差が生じる可能性が示唆される。

一方、先行研究では、放課後子どもプランにおいては、異なる事業間の連携を通して、「両事業の指導員が協力し、見守りや指導をすることで活動範囲や活動内容が広がる」ことが期待されていた（松本・中山 2010：2115 頁）。しかし同時に、仮に望ましい実施形態であったとしても、そこには「縦割り行政の歪み」から生じた「感情的な対立」を伴う可能性が指摘されてきた（深谷 2009）。本研究で対象とした M 市では、自治体の方針が示されるとともに、自治体行政レベルにおける教育と福祉のクロスボーダー・マネジメントが展開されていたが、それでもなお、施設レベルでは〈越境〉に伴う葛藤や困難そのもののマネジメントの必要性が示唆された。なお、先行研究においては、放課後子どもプランは、当初は文部行政と厚生行政の行政レベルでの縦割り行政の解消を意図していたが、施策展開が進められるなかで、事業レベルから施設レベルへと連携の位相が変容してきているとされ、施設レベルで対応する境界は教育領域と福祉領域に関するものであると捉えられてきた。しかし、第8章の知見より示されたのは、行政的な対立と対応したものではなく、それは「さまざまに生起する葛藤（コンフリクト）そのものをマネジメンの対象として、新たな力を組織に取り込んでいく営為だった」（辻野 2014：41 頁）と指摘されるような放課後子どもプランの実践を行う上での組織づくりの課題であった。これは、上述の通り、M 市の放課後児童クラブの歴史が短く第4章で示したような〈意味〉の多元性を有しない自治体であったこととともに、民間への業務委託により、ますます教育領域と福祉領域の〈越境〉の構図が消失したためであると考えられる。そのため、各施設のプラ

ン・マネージャーは、各指導員とのかかわりを深め、指導員間をつなぐ〈越境〉の支援を実践していたと考えられる。例えば、「指導員」の意識の閉鎖性が発端となって生じていたアウトボーダーの〈越境〉では、プラン・マネージャーを介した「迂回型の〈越境〉」という方法が採られていた。また、民間への業務委託は、自治体の方針を代替する形式で委託業者が放課後子どもプランのビジョンを示し、施策実施の次元で方針や職務がわかりやすくなったことによる指導員自身の〈越境〉に対する当事者意識の低下という意図せざる結果をもたらしていた。さらに、上記の組織づくりにおいては、教育領域と福祉領域の境界とは異なる潜在的な境界の存在という新たな視点（専門と非専門の境界意識の存在という教育と福祉の境界とは異なる境界の存在）が示され、現実には子どもの放課後における教育と福祉の〈越境〉の事例が、複数の異なる境界の〈越境〉の交錯の場である可能性が示された。

放課後子どもプランにおける施設レベルで明らかとなったこれらの〈越境〉の課題は、放課後子どもプランにおいて、異なる事業の連携実践に寄与するコーディネーターにクロスボーダー・マネジメントの必要性を示唆するものである。つまり、自治体の方針として望ましい運営形態が示されていたとしても、施設レベルでの現場の実態に対応できるコーディネーターの経営行動によって、放課後子どもプランの実践は影響を受けることになる。そのため、総合的な放課後対策の実現に向けて、放課後支援施策のマネジメントを担うコーディネーターの人材養成を視野に入れた放課後支援施策の制度化を検討していくことが必要である。

第3項 今後の課題

本研究において残された課題は以下の通りである。まず研究方法の課題として以下の3点が挙げられる。

第一に、第6章の表6-2において「積極性」に関する自治体間の回答のばらつきが確認できたように、第5・6章の分析結果は、人口規模等による差が大きい可能性があると考えられる。本調査では、都市部のみならず過疎地域における「子どもの放課後」に視点を当てるため、調査対象の選定において、政令指定都市や中核市を除く各都道府県の人口上位3下位3位を対象とした。しかし、その結果、本調査対象自治体の人口数の分布は、5千人未満が23.8%、5千人以上1万人未満が11.6%、1万人以上10万人未満が17.9%、10万人以上20万人未満が26.6%、20万人以上が20.2%とあり、分析対象となる自治体は10万人未満が多くなったため、

分析結果は、このような人口規模等の影響を受けたものである可能性を考慮する必要があった。今後、第5・6章において実施した調査について、政令指定都市や中核市へと範囲を拡げて調査を実施することが課題である。

第二に、第5・6章及び第9章において行った質問紙調査の回答者の妥当性である。第5・6章の調査においては、自治体担当者に対する調査回答依頼を持って、その結果を放課後児童対策に対する自治体担当者の認識と捉えているものの、果たしてこの回答者の考えが自治体担当課の放課後児童対策に対する認識であるのか、厳密に判断することは困難である。本研究で行った質問紙調査にはこのような限界があることを認識し、調査結果の分析を読み取る必要があると考えられる。また、同様のことが第9章で行った学校調査においても言える。学校調査においても放課後児童対策との連携を担う担当者へ回答いただくように依頼をしたものの、そのことについて検証を行ってはいないため、回答者の妥当性が問われると考えられる。これらについては、今後も調査方法の課題として意識し、より妥当性の高い調査が可能となるよう検討を行っていく。

第三に、第7・8章における事例研究の限定性である。第7・8章で行った調査には事例の限定性があり、得られた知見を一般化することは困難であると考えられる。しかし、ここで得られた結果は放課後子どもプランを実施するうえで生じた教育と福祉の〈越境〉の課題であることを踏まえ、今後も事例分析を蓄積し知見の一般化を図るとともに、得られた知見のフィードバックからアクションリサーチを行うことで、より良いマネジメントの方途を検討することが可能であると考ええる。また、第9章の調査についても、ここで明らかになった組織間関係を生み出す要因は、岡山・広島・山口の3県を調査対象とした限定的なものである。そのため、今後はその他の地域でもあてはまるかどうか検討していく必要があるだろう。特に、学校関係者の職務内外での放課後児童対策とのかかわりの度合いは、放課後児童対策に対する認識や連携実践の内容の差異と関連していたことを踏まえると、その地域差の有無を検討することは必要であろう。

また、今後の研究の発展に向けて、以下の3点が課題として挙げられる。

第一に、第4章の知見と第7・8章の事例研究との関係において、〈意味〉の多元性を踏まえた検討ができなかったため、〈学童保育〉の意味の次元における多元性が確認できる地域において、放課後子ども総合プランがどのように実践されているのか、その内実について検討することが必要であると考ええる。そうすることで、〈学童保育〉という意味の多元性と施策の実施形態の多元性が錯綜する放課後子ども総合プランの施設レベルでの連携実践の課題がより明確に

なるだろう。

第二に、第7・8章や第9章で着目したクロスボーダー・マネジメントや組織間関係の形成過程を解明し、クロスボーダー・マネジメントの方途を明らかにすることである。第7・8章では、主に教育と福祉のクロスボーダー領域である放課後子どもプランの実施課程において、どのような葛藤や混乱が生じているのかを明らかにすることに視点をあててきた。また、第9章においても、学校教育と放課後施策間において、組織間関係がどのように形成されているのかについて、学校関係者の認識から迫るものであった。本調査では教育と福祉の〈越境〉の視点より課題を描き出すことに意識をおいてきたが、今後は、さらなる調査を踏まえ、放課後子ども総合プランの望ましい実施方法についてマネジメントモデルを示すことが必要であると考ええる。

第三に、放課後施策研究として、子どもの活動や指導員の実践をフィールドとして、施策の分析を進めることである。本研究のフィールドワークは主に会議や委員会を対象としたものであった。したがって、本研究は、施策実施の次元での〈越境〉を伴う実践が、自治体における新たな理念や概念を構築するという、幼保一元化の研究から得られた仮説を検証するにはデータに限界がある。また、施策理念についても「M市次世代育成支援対策行動計画（2005～2014年度）」において放課後子どもプランに関わる施策に対する一貫した施策理念が存在することが推察されたものの、ヒアリングデータや収集した資料からこの点を検証することは困難であった。よって、今後は自治体の施策理念の構築に関する資料収集や、子どもや保護者への具体的な対応という実践に焦点をあてたフィールドワークを蓄積することが課題である。

引用参考文献

- 秋川陽一（2018）「学童保育制度の全体構造に関する考察（2）教育制度論の視点からの「学童保育組織」の検討」『関西福祉大学研究紀要』第21巻，13-21頁
- 東俊之（2009）「組織間コラボレーションの課題と展望」佐々木利廣・東俊之・澤田好宏・加藤高明『組織間コラボレーションー協働が社会的価値を生み出すー』ナカニシヤ出版，195-208頁
- アレクサンダー・C.ディーナー，ジョシュア・ヘーガン，川久保文紀（訳）／岩下明裕（解説）（2015）『境界から世界を見る——ボーダースタディーズ入門』岩波書店
- 池本美香編著（2009）『子どもの放課後を考えるー諸外国との比較でみる学童保育問題ー』勁草書房
- 石原剛志（1997）「児童福祉法における学童保育条項ー児童福祉法第24条による「保育」としての学童保育規定の意義ー」児童館・学童保育21世紀委員会編『21世紀の児童館・学童保育シリーズ・別冊 児童館と学童保育の関係を問う——「一元化」「一体化」をめぐって』141-164頁
- 泉千勢（2009）「スウェーデンの学童保育ー日本の『放課後子どもプラン』への展望ー」『社会問題研究』58巻137号，1-12頁
- 市川昭午（1975）「「現代の教育福祉」——教育福祉の経済学」市川昭午・持田栄一編著『教育福祉の理論と実際』教育開発研究所，11-57頁
- 伊藤良高編著（2014）『教育と福祉の課題』晃洋書房
- 上田融（1976）『出てこいガキ大将ー子どもの原点』共同通信社
- 請川滋大（2010）「子どもの居場所としての「放課後子ども教室」ーその現状と課題ー」『日本女子大学紀要 家政学部』第57号，23-33頁
- 臼井智美・織田泰幸・加藤崇英・川口有美子・木岡一明・雲尾周・末松裕基・田中真秀・照屋翔大・野村ゆかり（2018）「学校における多職種配置の実態からみたチームマネジメントの課題（2）ー学校組織開発から「地域」開発へー」日本教育経営学会第58回大会（鳴門教育大学）自由研究発表10発表資料
- 梅原利夫（2010）「「ただいま」の瞬間を読み取る目」一般社団法人日本学童保育士協会『学童保育研究』第11号，かもがわ出版，6-13頁
- Edmondson, A.C., *Teaming- How Organizations Learn, Innovate, and Compete in the Knowledge Economy*, Jossey-Bass, 2012. （エイミー・C・エドモンドソン著，野津智子訳（2014）『チームが機能するとはどういうことかー「学習力」と「実行力」を高め

る実践アプローチ』英治出版)

大谷直史 (2010) 「学童保育指導員の労働と意識—2007 年度全国調査報告—」『地域学論
文集鳥取大学地域学部紀要』第 6 巻第 3 号, 247-270 頁

大塚達男・西元昭夫編著 (1970) 『あめんぼクラブの子どもたち—学童保育の指導と運動』
鳩の森書房

大森裕子・小野田泰明・坂口大洋 (2008) 「5101 政令指定都市にみる放課後子どもプラン
と学童保育施設に関する研究」『学術講演梗概 E-1, 建築計画 I, 各種建物・地域施設,
設計方法, 構法計画, 人間工学, 計画基礎』, 227-228 頁

岡田徹也 (2013) 「特別支援学校と放課後活動の地域連携—語り合うなかで見えてくる子
どもの願い—」『障害児問題研究』第 41 巻第 2 号, 128-133 頁

開発計画研究所 (2008) 『平成 19 年度文部科学省委託事業「総合的な放課後対策推進の
ための調査研究」(コーディネーター等の資質向上方策) 報告書』

金藤ふゆ子 (2014) 「学校・家庭・地域の連携による放課後プログラムのための評価指標の
開発」文教大学人間科学部『人間学研究』第 36 号, 13-27 頁

金藤ふゆ子 (2016) 『学校を場とする放課後活動の政策と評価の国際比較—格差是正への
効果の検討』福村出版

金藤ふゆ子・岩崎久美子 (2013) 「保護者・地域住民の学校支援が教員の職務遂行に及ぼす
効果に関する研究」『日本教育社会学会大会発表要旨収録』(65), 94-97 頁

金藤ふゆ子・土屋隆裕 (2012) 「第 5 章国際比較調査からみた放課後活動の実態と効果」明
石要一・岩崎久美子・金藤ふゆ子・小林純子・土屋隆裕・錦織嘉子・結城光夫『児童
の放課後活動の国際比較—ドイツ・イギリス・フランス・韓国・日本の最新事情—』福
村出版, 99-136 頁

亀口まか (2011) 「戦前日本の放課後事業に関する基礎的研究」奈良教育大学教育学部附属
教育実践総合センター『教育実践総合センター研究紀要』第 20 巻, 167-173 頁

川上敬二郎 (2011) 『子どもたちの放課後を救え!』文藝春秋

川喜田二郎 (1967) 『発想法—創造性開発のために—』中央公論社

川喜田二郎 (1970) 『続・発想法—KJ 法の展開と応用—』中央公論社

川島克之 (1998) 「結びにかえて—児童館・学童保育の『相違』は越えられるか」児童館・
学童保育 21 世紀委員会 (1998) 『21 世紀の児童館・学童保育シリーズ・別冊児童館
と学童保育の関係を問う—「一元化」「一体化」をめぐって』萌文社, 171-181 頁

- 河野伸枝（2009）『わたしは学童保育指導員』高文研
- 小松茂久（2013）「第 1 章 教育行政のフロンティア—教育の方向性を探る—」小松茂久編
著『教育行政学——教育ガバナンスの未来図』昭和堂，1-16 頁
- 齋藤陽子・吉村希至（2017）「子どもたちの「新たな学びの空間」の在り方に関する試行的
研究(2)保護者へのニーズ調査分析」『岐阜女子大学紀要』第 47 巻，115-123 頁
- 佐々木利廣（2009）「組織間コラボレーションの可能性」佐々木利廣・東俊之・澤田好宏・
加藤高明『組織間コラボレーション—協働が社会的価値を生み出す—』ナカニシヤ出
版，1-17 頁
- 佐藤晃子（2008）「近年の『子どもの放課後』をめぐる政策的変容に関する一考察—『生活
の場』としての学童保育の位置付けをめぐって—」『生涯学習・社会教育学研究』第 33
号，45-54 頁
- 佐藤晃子（2009）『『子どもの放課後』をめぐる学校・家庭間関係の変容に関する研究—全
児童対策事業における学校との関係に着目して—』『生涯学習基盤経営研究』第 34 巻，
57-69 頁
- 佐藤晃子（2011）「学童保育の制度変容と保護者の子育て意識の関係性—東京都 B 区を事
例に—」『生涯学習基盤経営研究』第 35 号，17-31 頁
- 佐藤郁哉（2008）『質的データ分析法—原理・方法・実践—』新曜社
- 猿渡智衛（2016）「地域における子どもの放課後の居場所づくりに関する基礎調査Ⅰ—神
奈川県における全国調査結果をもとに—」『弘前大学大学院地域社会研究科年報』第 12
号，37-55 頁
- 猿渡智衛（2017）「地域における子どもの放課後の居場所づくりに関する基礎調査Ⅱ—神
奈川県における保護者への意識調査結果をもとに—」『弘前大学大学院地域社会研究
科年報』第 13 号，93-112 頁
- 猿渡智衛・佐藤三三（2011）「放課後子ども教室事業の現代的課題に関する一考察—子ども
の社会教育の視点から—」『弘前大学教育学部紀要』第 106 号，47-61 頁
- 汐見稔幸（2009）「子どものアフタースクールの現状—安全，学び，遊び，体験の場として
の子どもの放課後が抱える課題」『児童心理 2 月号臨時増刊 アフタースクール—放
課後の子どもたちの居場所のいま—』2-12 頁
- 児童館・学童保育 21 世紀委員会（1998）『21 世紀の児童館・学童保育シリーズ・別冊児
童館と学童保育の関係を問う—「一元化」「一体化」をめぐって』萌文社

- 下浦忠治（2007）『岩波ブックレット No.701 放課後の居場所を考える—学童保育と「放課後子どもプラン」—』岩波書房
- 白石裕（2000）『分権・生涯学習時代の教育財政—価値相対主義を越えた教育資源配分システム—』京都大学学術出版会
- 白川優治（2014）「教育格差と福祉」耳塚寛明編『教育格差の社会学』有斐閣アルマ，199-228 頁
- 白水浩信（2011）「教育・福祉・統治性：能力言説から養生へ」『教育学研究』第 78 巻第 2 号，162-173 頁
- 末富芳（2013）「拡大する学習の社会保障と『自閉化する学校』の行方—福祉への教育経営からのクロスボーダーの可能性」『日本教育経営学会紀要』第 55 号，第一法規，39-46 頁
- 須田泰之（2006）「子どものあそび環境」深谷昌志・深谷和子・高旗正人編『いま，子どもの放課後はどうなっているのか』北大路書房，16-32 頁
- 住野好久（2015）「子ども子育て支援新制度における放課後児童支援員資格制度の検討」日本学童保育学会『学童保育：日本学童保育学会紀要』第 5 巻，45-56 頁
- 諏訪きぬ（2017）「子どもの生活における家庭の役割と放課後児童クラブ・小学校との連携—運営間もない放課後児童クラブ(学童保育)の実態分析を通して—」『保育学研究』第 55 巻第 3 号，46-56 頁
- 青少年野外教育財団（2008）『文部科学省委嘱調査研究事業 総合的な放課後対策推進のための調査研究（報告）放課後子ども教室の先進事例集』
- 青少年野外教育財団（2009）『文部科学省委嘱調査研究事業 放課後子ども教室のボランティア指導員に関する調査』
- 盛山和夫（1995）『制度論の構図』創文社
- 全国学童保育連絡協議会（2006）『学童保育と「放課後子どもプラン」』
- 全国学童保育連絡協議会編（2007）『よくわかる放課後子どもプラン』ぎょうせい
- 全国事務局（1986）「留守家庭児童対策と学童保育—児童福祉法の理念を追求—」『日本の学童はいく』第 134 号，58-59 頁
- 仙田満（2016）「生育環境としての学童保育」『児童心理 8 月号臨時増刊「放課後児童クラブ」の可能性』第 70 巻第 13 号，1-10 頁
- 高橋健介・請川滋大・滝澤真毅・結城孝治（2009）『平成 20 年度児童関連サービス調査研

- 究等事業 全児童を対象とした放課後の居場所づくり事業に関する調査研究報告書』
財団法人子ども未来財団
- 竹中大剛（2016）「放課後児童クラブ運営指針」策定の考え方『児童心理』第 70 巻，13
号，34-41 頁
- 竹中真美（2010）「ともに子育てできる基礎づくりを一学校と学童保育が対等平等の立場
で一」一般社団法人日本学童保育士協会『学童保育研究』第 11 号，かもがわ出版，39-
45 頁
- 谷野宏美（2010）「学童保育指導員が発見した性被害・虐待被害への対応の実際」『新見公
立大学紀要』第 31 巻，21-27 頁
- 丹治恭子（2006）「幼稚園・保育所の機能拡大と幼保一元化一機関を対象とした質問紙調
査をもとに」『保育学研究』第 44 巻第 2 号，210-221 頁
- 丹治恭子（2008）「地方自治体による『幼保一元化施設』創設の課題とその解決」『共生教
育学研究』第 3 巻，35-45 頁
- 丹治恭子（2011）『子育ての社会化』をめぐる葛藤 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，121-131 頁
- 辻野けんま（2014）「福祉と教育とが協働する組織一大阪市立阿武山学園と大阪市立弘済
小・中学校分校の取り組み」大阪市立阿武山学園編『阿武山のあゆみ』第 4 号，36-41
頁
- 東京都社会福祉協議会（2014）『就学前から学齢期までの連続した支援に向けて 都内の学
童保育の状況一保育の内容・保育所との連携など一』
- 中山徹・大阪保育研究所・大阪学童保育連絡協議会編（2007）『「放課後子どもプラン」と
学童保育一全国児童対策事業との一体化・連携を探る一』自治体研究社
- 中山芳一（2012）『学童保育実践入門一かかわりとふり返りを深める』かもがわ出版
- 中山芳一（2017）『新しい時代の学童保育実践』かもがわ出版
- 西村芳彦（2013）「放課後子どもプランにおける放課後子ども教室の課題一中核市千葉県
柏市の事例を中心にして一」『早稲田大学大学院教育学研究科紀要別冊』第 20 号（2），
209-219 頁
- 二宮衆一（2010）「子どもたちの放課後生活の現状と学童保育」学童保育指導員専門性研
究会『学童保育研究』第 11 号，かもがわ出版，14-24 頁
- 日本システム開発研究所（2008）『平成 19 年度文部科学省委託調査 『総合的な放課後

- 対策推進のための調査研究』 放課後子どもプラン実施状況調査報告書』
- 日本システム開発研究所（2009a）『平成 20 年度文部科学省委託調査 総合的な放課後対策推進のための調査研究 平成 20 年度の放課後子どもプランに係る特徴的な活動事例集－活動施設との連携編－』
- 日本システム開発研究所（2009b）『平成 20 年度文部科学省委託調査 総合的な放課後対策推進のための調査研究 平成 20 年度の放課後子どもプランに係る特徴的な活動事例集－安全管理対策編－』
- 日本システム開発研究所（2009c）『平成 20 年度文部科学省委託調査 総合的な放課後対策推進のための調査研究 平成 20 年度の放課後子どもプランに係る特徴的な活動事例集－安全管理対策編－』
- 日本システム開発研究所（2009d）『平成 20 年度文部科学省委託調査 総合的な放課後対策推進のための調査研究 平成 20 年度の放課後子どもプランに係る特徴的な活動事例集－放課後子ども教室での学習支援活動編－』
- 日本システム開発研究所（2009e）『平成 20 年度文部科学省委託調査 総合的な放課後対策推進のための調査研究 平成 20 年度の放課後子どもプランに係る特徴的な活動事例集－事業関係者への研修事例編－』
- 日本システム開発研究所（2009f）『平成 20 年度文部科学省委託調査 総合的な放課後対策推進のための調査研究放課後子ども教室における学習支援の取組に関する実態調査報告書』
- 日本放課後児童指導員協会支援員認定資格研修テキスト編集委員会（2018）『放課後指導支援員認定資格研修テキスト子どもたちのはじける笑顔のために（改訂版）』特定非営利活動法人日本放課後児童指導員協会
- 野中賢治（1983）「経験から学ぶこと」『日本の学童はいく』第 96 号，25 頁
- 林夏木・原田奈名子（2016）「公立小学校の「放課後子ども総合プラン」におけるダンス指導について：児童への影響と今後の課題」『京都女子大学発達教育学部紀要』第 12 号，23-29 頁
- 原田彰（2009）「子どもの自由時間・自由空間としてのアフタースクール―〈制度化〉される「放課後」への違和感―」『児童心理 2 月号臨時増刊 アフタースクール―放課後の子どもたちの居場所のいま―』13-20 頁
- 深谷昌志（2009）「これからのアフタースクール」『児童心理』第 63 巻，3 号，163-171 頁

- 深谷昌志（2016）「日本の子どもの放課後の歴史と現在の課題」『児童心理 8 月号臨時増刊
「放課後児童クラブ」の可能性』第 70 巻第 13 号，26-33 頁
- 藤丸麻紀（2017）「学童保育の経済効果」『和洋女子大学紀要』第 57 巻，51-63 頁
- 放課後児童支援員認定資格研修教材編集委員会編著（2015）『放課後児童支援員都道府県
認定資格研修教材認定資格研修のポイントと講義概要』中央法規
- 細見和志（2005）「クロスボーダーと共生へのまなざし」安保則夫・細見和志・武田丈・池
埜聡『クロスボーダーからみる共生と福祉—生活空間に見る越境性—』ミネルヴァ書
房，1-6 頁
- 本田由紀（2011）「強固に残るボーダー：自閉化する日本の学校教育に対する社会システム
論からの示唆」『教育学研究』第 78 巻第 2 号，114-125 頁
- 前原健二（2017）「新たな学校像における教育の専門性（1）—ドイツの事例から—」『日
本教育経営学会紀要』第 59 号，109-116 頁
- 増山均（2007）「寄稿 地域の子育てと『放課後子どもプラン』—“机上のプラン” から“発
達保障のプラン” へ—」全国学童保育連絡協議会編（2007）『よくわかる放課後子ども
プラン』ぎょうせい，81-93 頁
- 増山均（2010）『放課後子どもプラン』の課題と展望『教育と医学』第 58 巻第 4 号，336-
345 頁
- 増山均（2012）「第 2 章現代日本社会と学童保育」日本学童保育学会編『現代日本の学童保
育』旬報社，61-93 頁
- 増山均（2013）「子どもの放課後問題の到達点と課題」全国障害者問題研究会『障害者問題
研究』第 41 巻 2 号，2-10 頁
- 増山均（2015）『学童保育と子どもの放課後』新日本出版社
- 増田健太郎（2011）「学童保育の現状と課題—学童保育と学校との連携に焦点をあてて—」
『九州教育経営学会研究紀要』第 17 号，101-108 頁
- 松岡克尚（2005）「障害者と健常者—「アンシャン・レジーム」の解消と再編にむけて—」
安保則夫・細見和志・武田丈・池埜聡『クロスボーダーからみる共生と福祉—生活空
間に見る越境性—』ミネルヴァ書房，134-159 頁
- 松本歩子・中山徹（2009）『放課後子どもプラン』実施における学童保育のあり方に関す
る研究—一体化事業における保育機能の現状から—『日本建築学会計画系論文集』第
74 巻第 635 号，33-40 頁

- 松本歩子・中山徹（2010）「学童保育と全児童対策事業との連携のあり方に関する研究—「放課後子どもプラン」における学童保育の現状（その 2）」『日本建築学会計画系論文集』第 655 号，2115-2124 頁
- 松本歩子・中山徹（2012）「全児童対策との連携における学童保育の現状と課題—放課後子どもプランの利用者・指導者の活動実態と評価からの考察—」日本学童保育学会紀要『学童保育』第 2 巻，29-37 頁
- 松本歩子・山根さおり・関川千尋（2008）「近年の学童保育所のあり方に関する研究——全児童を対象とする『もりぐち児童クラブ』と従来型学童保育『バンビーホーム』の事例比較に着目して」【日本建築学会計画系論文集】Vol.73，No.630，1683-1690 頁
- 水本徳明（2008）「学校経営の専門性問題—その構造と展望—」大塚学校経営研究会『学校経営研究』第 33 巻，1-9 頁
- 三好正彦（2012）『連携と協働の学童保育論—ソーシャル・インクルージョンに向けた「放課後」の可能性』解放出版社
- 武藤七海・青柳直子（2017）「放課後児童支援員における子どもの育成支援に関する研究」『茨城大学教育実践研究』第 36 巻，269-279 頁
- 森下智広・松浦善満（2011）「放課後の子どもと「放課後子どもプラン」の課題—橋本市における実態調査結果の考察—」『和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要』第 21 巻，135-141 頁
- 文部科学省生涯学習政策局初等中等教育局（2016）『地域と学校の連携・協働の推進に向けた参考事例集』
- Yanagisawa, Y (2013) Characteristics and roles of extracurricular and out-of-school education in Japan, In J. Ecarius, E. Klieme, L. Stecher & J. woods (Eds.) *Extended Education – an International Perspective* (227-250). Opladen, Berlin & Toronto : Barbara Budrich Publishers.
- 山縣文治（2006）「子ども家庭福祉の観点から」深谷昌志・深谷和子・高旗正人編『いま，子どもの放課後はどうなっているのか』北大路書房，118-133 頁
- 山縣文治（2009）「放課後に安全な居場所のない子どもたちへの施策展開—留守家庭の子どもからすべての子どもを視野に入れた施策へ」『児童心理 2 月号臨時増刊 アフタースクール—放課後の子どもたちの居場所のいま—』41-46 頁
- 山倉健嗣（1993）『組織間関係—企業間ネットワークの変革に向けて—』有斐閣

山下正彦（2007）「放課後空間と地域コミュニティーの再生ー今こそ求められる学童保育の力ー」学童保育指導員専門性研究会『学童保育研究』第8巻，かもがわ出版，8-15頁

吉川はる奈・塚田梢（2008）「子どもの放課後の生活調査に関する研究ー幼稚園児と小学生の遊びの実態」『埼玉大学教育実践総合センター紀要』第7号，261-268頁

李智（2009）「放課後児童対策をめぐる市民活動の今日的展開--仙台市の学童保育に着目して」『東北大学大学院教育学研究科研究年報』第58巻第1号，109-121頁

資 料

第 5 ・ 6 章：質問紙調査票

放課後子どもプラン推進事業の実施状況についての市区町村調査

〈お答えいただくにあたって〉

1) この調査票には、できるだけ教育委員会事務局の「放課後子どもプラン」担当者の方がご回答くださいますようお願いいたします。無理の場合、貴自治体の放課後児童対策の実施状況について、よくご存じの職員の方をお願いいたします。

2) 調査では、あてはまる番号に○をつけたり、()の中に数字を記入したりしてご回答ください。
「その他」として、貴自治体における放課後子どもプラン推進事業の実施状況の実態や諸活動の内容等をご回答いただける場合には、具体的にご記入ください。

3) ご記入いただいた調査票は、返信用の封筒に入れ、下記、研究室までお送りください。お忙しいところ、大変恐縮ではございますが、**平成 24 年 1 月 31 日（木）まで**にご投函ください。

4) お答えになりにくい質問やご不明な点等ございましたら、下記までお問い合わせください。

5) なお、本研究は、日本子ども社会学会「共同研究プロジェクト」2012年度奨励研究費を得て行われる調査です。結果の公表におきましては、市区町村名を出すことはありません。

6) また、集計結果および報告書につきましては、後日、ご回答いただいた自治体担当部局宛
にご郵送させていただきます。是非ともご協力いただきたく存じます。

〒305-8577 茨城県つくば市天王台1-1-1 総合研究棟 D739

【調査者】 筑波大学大学院 人間総合科学研究科
ヒューマン・ケア科学専攻 共生教育学分野
鈴木瞬

TEL : 080-6530-7745

e-mail : bobu_juniors_0217@msn.com

【指導教員】 筑波大学人間系准教授 水本徳明

TEL/FAX : 029-853-3920

e-mail : nmizumot@human.tsukuba.ac.jp

*研究者不在の場合、FAXでご一報ください。後ほど、こちらからご連絡いたします。

F1: ご回答者様に関する以下の内容についてご記入ください。

()都・道・府・県 ()市・区・町・村	
回答者ご氏名	様
回答者ご所属	教育委員会()課()係 ()課()係

F2：貴自治体で行われている事業名および担当課（担当部局）についてご記入ください。なお、事業を実施していない場合、「なし」とお答えください。

事業	名称	担当課(担当部局)
放課後子どもプラン 推進事業		
放課後子ども教室 推進事業		
放課後児童健全 育成事業		

F3：貴自治体における放課後子ども教室の担当部局について、次の項目をお教えてください。

1. 放課後子ども教室の担当職員数	人
2. 放課後子ども教室担当職員の主な業務内容	
3. 放課後子ども教室担当部局の放課後子どもプラン実施における役割	
4. 放課後子ども教室担当部局の放課後子どもプラン実施以外の業務内容	

F4：貴自治体における放課後児童クラブの担当部局について、次の項目をお教えてください。なお、放課後子ども教室と同様の場合は、ご記入いただかなくても結構です。

1. 放課後児童クラブの担当職員数	人
2. 放課後児童クラブ担当職員の主な業務内容	
3. 放課後児童クラブ担当部局の放課後子どもプラン実施における役割	
4. 放課後児童クラブ担当部局の放課後子どもプラン実施以外の業務内容	

まず、Q1において、貴自治体における放課後児童対策の実施状況をお聞きします。

Q1：貴自体では、次にあげるものを実施（策定）していますか。また、実施（策定）している場合、実施開始時期（策定期間）について教えてください。

貴自治体において…	実施(策定)している	実施(策定)していない
1. 放課後子どもプラン推進事業の「事業計画」	1 【 】年に策定	2
2. 放課後子ども教室(補助事業)	1 【 】年から実施	2
3. 放課後児童クラブ	1 【 】年から実施	2
4. 児童館事業	1 【 】年から実施	2
5. 上記以外の自治体単独の放課後対策事業	1 【 】年から実施	2

SQ1-1: Q1の「1」について、【実施（策定）していない】と回答された場合、策定していない理由について、次にあげるものから、最もあてはまる番号を選んで○をつけてください。

1. 現在、策定に向けて検討している
2. 後年度までの計画を立てるに至らない
3. 補助申請上、必須事項でない
4. 既に放課後児童対策のための計画がある
5. 一方の事業のみを実施している
6. 必要性が感じられない
7. 他市町村でも策定していない
8. その他（ ）

SQ1-2: Q1の「2」について、【実施（策定）していない】と回答された場合、実施していない理由について、次にあげるものから、最もあてはまる番号を選んで○をつけてください。

1. 指導員等の人材確保が困難
2. 実施場所の確保が困難
3. 予算の確保が困難
4. 文部科学省の補助金が継続されるか不安
5. 次年度以降の実施に向けて検討中
6. 両事業の指導員の理解に時間が必要
7. 利用する保護者のニーズがない
8. 地域・家庭で子どもを預かる施策が他にある
9. 地域の理解を得られていない
10. 他市町村も実施していない
11. 地域の協力者（自治会等）がいない
12. その他（ ）

SQ1-3: Q1の「3」について、【実施（策定）していない】と回答された場合、実施しない理由について、次にあげるものから、最もあてはまる番号を選んで○をつけてください。

1. 指導員等の人材確保が困難
2. 実施場所の確保が困難
3. 予算の確保が困難
4. 文部科学省の補助金が継続されるか不安
5. 次年度以降の実施に向けて検討中
6. 両事業の指導員の理解に時間が必要
7. 利用する保護者のニーズがない
8. 地域・家庭で子どもを預かる施策が他にある
9. 地域の理解を得られていない
10. 他市町村も実施していない
11. 地域の協力者（自治会等）がいない
12. その他（ ）

SQ1-4: Q1の「4」について、【実施（策定）している】と回答された場合、その担当課（担当部局）をお教えください。

担当課 (担当部局)	
---------------	--

SQ1-5: Q1の「5」について、【実施（策定）している】と回答された場合、その担当課（担当部局）をお教えください。

名称	
担当課 (担当部局)	

貴自治体の事業実施状況に合わせて、

以下の指示に沿って、該当ページの問いへおすすみください。

○放課後子どもプラン、放課後子ども教室、放課後児童クラブのすべてを実施している。

⇒p.5 の Q2 から p.20 の Q23 までご回答ください。

○放課後子どもプランは実施していないが、放課後子ども教室を実施している。

⇒p.12 の Q11 から p.20 の Q23 までご回答ください。

○放課後子どもプランは実施していないが、放課後児童クラブを実施している。

⇒p.15 の Q16 から p.20 の Q23 までご回答ください。

放課後子どもプランの実施状況についてお聞きします。放課後子どもプランを実施されている場合、以下の Q2～Q10 までの質問にご回答ください。

Q2：貴自治体では、放課後子どもプラン実施以前、次にあげるものを実施していましたか。

貴自治体において…	実施していた	実施していない
1. 地域子ども教室	1	2
2. 自治体単独の全児童対策事業	1	2

Q3：貴自治体では、放課後子どもプラン実施にかかわって、コーディネーターを配置していますか。

	配置している	配置していない
コーディネーターを…	1	2 ⇒Q4 へ

《 Q3 について、【配置している】と回答された場合、以下の質問にお答えください。 》

SQ3-1：コーディネーターの職務内容はどのようなものですか。次にあげるものから、あてはまる番号に○をつけてください。(複数回答可)

- | | |
|-------------------|----------------------|
| 1. 両事業の連携・連絡の調整 | 2. 学校関係者との連携・連絡調整 |
| 3. 保護者への活動参加の呼びかけ | 4. 活動プログラムの企画 |
| 5. 地域の協力者の確保・配置 | 6. 自治会・子ども会との連携・連絡調整 |
| 7. 児童館との連携・連絡調整 | 8. その他（ ） |

SQ3-2：被雇用者の主な属性について、次にあげるものから、あてはまる番号に○をつけてください。(複数回答可)

- | | | | |
|-----------|--------------|------------|-----------|
| 1. 元校長 | 2. 元教員 | 3. 元保育士 | 4. 大学生 |
| 5. 社会教育主事 | 6. 民生委員・児童委員 | 7. 地域住民 | 8. PTA 役員 |
| 9. 担当課職員 | 10. 高齢者 | 11. その他（ ） | 12. わからない |

SQ3-3：被雇用者の資格要件について、次にあげるものから、あてはまる番号に○をつけてください。(複数回答可)

- | | | | |
|----------|-------------------|-----------|---------|
| 1. 教員免許 | 2. 保育士免許 | 3. 児童厚生員 | 4. 教職経験 |
| 5. 保育士経験 | 6. 放課後児童クラブ指導員の経験 | 7. 子育て経験 | |
| 8. 特になし | 9. その他（ ） | 10. わからない | |

SQ3-4：雇用形態について、次にあげるものから、最もあてはまる番号に○をつけてください。(複数回答可)

- | | | |
|-------------|-------------|--------------|
| 1. 正規職員 | 2. 非正規の常勤職員 | 3. 非正規の非常勤職員 |
| 4. 有償ボランティア | 5. その他（ ） | 6. わからない |

Q4：貴自治体では、放課後子どもプラン実施にかかわって、運営委員会を設置していますか。

	設置している	設置していない
運営委員会を…	1	2 ⇒Q6へ

《 Q4 について、【設置している】と回答された場合、以下の質問にお答えください。 》

SQ4-1：構成メンバーについて、次にあげるものから、あてはまる番号に○をつけてください。

(複数回答可)

- | | | |
|---------------------------------|-----------------|-----------------|
| 1. 市区町村長 | 2. 教育長 | 3. 教育委員長 |
| 4. 教育委員 | 5. 社会教育主事 | 6. 教育委員会事務局職員 |
| 7. 福祉部局職員 | 8. 校長 | 9. 教職員（校長以外） |
| 10. コーディネーター | 11. 放課後子ども教室関係者 | 12. 放課後児童クラブ関係者 |
| 13. ボランティア | 14. PTA 役員 | 15. 児童 |
| 16. 地域住民 | 17. 児童館職員 | 18. 学識経験者 |
| 19. その他（ ） | 20. わからない | |

SQ4-2：開催時期について、次にあげるものから、あてはまる番号に○をつけてください。

- | | | |
|--------------|--------------------------------|-------------|
| 1. 月 1 回 | 2. 学期毎 | 3. 不定期（複数回） |
| 4. 年度はじめと年度末 | 5. 年度はじめのみ | 6. 年度末のみ |
| 7. 問題発生時のみ | 8. その他（ ） | 9. わからない |

SQ4-3：検討される事案について、次にあげるものから、あてはまる番号に○をつけてください。

(複数回答可)

- | | | |
|--------------|---------------------------------|----------------|
| 1. 事業計画 | 2. 年次計画・活動プログラム | 3. 活動報告 |
| 4. 活動の検証・評価 | 5. 安全管理方策 | 6. 地域の協力者の人材確保 |
| 7. 保護者のニーズ | 8. 地域住民のニーズ | 9. 学校との連携・連絡調整 |
| 10. 指導者研修の企画 | 11. その他（ ） | 12. わからない |

Q5：貴自治体では、放課後子どもプラン実施にかかわって、運営委員会や推進委員会以外の会議や委員会等の「協議の場」を設置していますか。

	設置している	設置していない
運営委員会や推進委員会以外の会議や委員会を…	1	2 ⇒Q7へ

《 Q5 について、【設置している】と回答された場合、以下の質問にお答えください。 》

SQ5-1：会議・委員会の名称と設置理由について教えてください。

【名称】
【設置理由】

SQ5-2：構成メンバーについて，次にあげるものから，あてはまる番号に○をつけてください。

(複数回答可)

- | | | |
|---------------------------------|-----------------|-----------------|
| 1. 市区町村長 | 2. 教育長 | 3. 教育委員長 |
| 4. 教育委員 | 5. 社会教育主事 | 6. 教育委員会事務局職員 |
| 7. 福祉部局職員 | 8. 校長 | 9. 教職員（校長以外） |
| 10. コーディネーター | 11. 放課後子ども教室関係者 | 12. 放課後児童クラブ関係者 |
| 13. ボランティア | 14. PTA 役員 | 15. 児童 |
| 16. 地域住民 | 17. 児童館職員 | 18. 学識経験者 |
| 19. その他（ ） | 20. わからない | |

SQ5-3：開催時期について、次にあげるものから、あてはまる番号に○をつけてください。

1. 月 1 回 2. 学期毎 3. 不定期（複数回）
4. 年度はじめと年度末 5. 年度はじめのみ 6. 年度末のみ
7. 問題発生時のみ 8. その他（ ） 9. わからない

SQ5-4：検討される事案について、次にあげるものから、あてはまる番号に○をつけてください。

(複数回答可)

1. 事業計画 2. 年次計画・活動プログラム 3. 活動報告
4. 活動の検証・評価 5. 安全管理方策 6. 地域の協力者の人材確保
7. 保護者のニーズ 8. 地域住民のニーズ 9. 学校との連携・連絡調整
10. 指導者研修の企画 11. その他（ ） 12. わからない

Q6：貴自治体において、放課後子ども教室と放課後児童クラブとの担当部局間の連携はありますか。

	ある	ない
担当部局間の連携は…	1	2 ⇒Q8 へ

《 Q6 について、【ある】と回答された場合、以下の質問にお答えください。 》

SQ6-1：連携内容について、次にあげるものから、あてはまる番号に○をつけてください。

(複数回答可)

1. 補助金申請・交付等にかかわる事務
2. 研修会の合同実施
3. 国・県主催の研修会への両事業関係者の派遣
4. 次年度の各事業内容についての情報交換
5. コーディネーターの合同選任
6. 地域の協力者に関する情報交換
7. 指導員からの要望等の情報共有
8. 不審者情報や地域イベント等の情報共有
9. 成果物（活動報告書等）を連携して作成
10. その他（ ）
11. わからない

SQ6-2：連携上の問題点について、次にあげるものから、最も当てはまる番号に○をつけてください。

1. 事業に携わる行政職員の不足
2. 担当部局間の連携がうまく図れない
3. 県と市町村間の連携がうまく図れない
4. 両事業の活動場所・内容の調整が困難
5. 両事業の国庫補助申請の手続きの調整が困難
6. 特になし
7. その他（ ）
8. わからない

Q7：貴自治体の放課後子どもプランの活動中において、もし、児童に事故による怪我が生じた場合、責任の所在はどこになりますか。

1. 貴自治体担当部局
2. 事業実施施設管理者
3. 事業実施者
4. 当事者（児童）
5. その他（ ）
6. わからない

Q8：貴自治体では，放課後子どもプランの実施にかかわって，他市区町村の事例を参照しましたか。

	参照した	参照していない
他市区町村の事例を…	1	2 ⇒Q10 へ

《 Q8 について，【参照した】と回答された場合，以下の質問にお答えください。 》

SQ8-1：参照した市区町村名と事業名をお答えください

【県内】		
	市・区・町・村	事業
	市・区・町・村	事業
【県外】		
都・道・府・県	市・区・町・村	事業
都・道・府・県	市・区・町・村	事業

SQ8-2：どのようにして情報入手しましたか。

1. 担当者が視察した
2. 事業計画書を入手した
3. 文部科学省のホームページを見た
4. 自治体のホームページを見た
5. 雑誌を読んだ（雑誌名： ）
6. その他（ ）
7. わからない

SQ8-3：他市区町村の事例は役立ったと思いますか。

1. 思う
2. やや思う
3. あまり思わない
4. 思わない
5. わからない

Q9：貴自治体では、p.2のF2でご回答いただいた放課後子どもプランの担当部局において、次にあげるような活動を実施していますか。

放課後子どもプランの担当部局において…	実施している	実施していない
1. 指導員との日常的な連絡・情報交換	1	2
2. 保護者との日常的な連絡・情報交換	1	2
3. 学校との日常的な連絡・情報交換	1	2
4. 保育所・幼稚園との情報交換	1	2
5. 事故・怪我防止と対応	1	2
6. 衛生管理・感染症対応	1	2
7. 防災・防犯計画やマニュアルの作成	1	2
8. 来所・帰宅時の安全確保チェックリストの作成	1	2
9. 指導員の資質向上のための研修	1	2
10. 障害児受け入れのための研修	1	2
11. 定期的な事業の自己点検	1	2
12. 要望・苦情対応窓口の整備	1	2
13. 学校施設利用時の校長の「施設長」化	1	2
14. 放課後子どもプランのガイドラインの策定	1	2

Q10：貴自治体における放課後子どもプランでは，次にあげるような活動を実施していますか。

放課後子どもプランにおいて…	実施している	実施していない
1. 放課後子ども教室の利用児童と放課後児童クラブの利用児童との交流活動	1	2
2. (放課後子ども教室と放課後児童クラブの)両事業の利用児童と児童館の利用児童との交流活動	1	2
3. 両事業の利用児童と未利用児童との交流活動	1	2
4. 両事業の利用児童と幼稚園・保育所の幼児との交流活動	1	2
5. 中・高校生の体験学習・ボランティア活動に協力する活動	1	2
6. 大学生の体験学習・ボランティア活動に協力する活動	1	2
7. 両事業の利用児童とお年寄りとの交流活動	1	2
8. 運動会や文化祭などの学校行事への参加・協力	1	2
9.地域のお祭りなどの地域行事への参加・協力	1	2
10.教職員が参観ならびに参加する行事・活動	1	2
11.保護者が参観ならびに参加する行事・活動	1	2
12.地域住民が参観ならびに参加する行事・活動	1	2

放課後子ども教室の実施状況についてお聞きします。放課後子ども教室を実施されている場合、以下の Q11～Q15 までの質問にご回答ください。

Q11：貴自治体において、放課後子ども教室を実施している場合、次の項目についてお教えてください。

1. 設置主体	7. 実施日数 日
2. 運営主体	8. 主な実施場所
3. 実施校／小学校 .. / 校	9. 実施時間(通常) 時～ 時まで
4. 対象学年 年～ 年まで	10. 実施時間(休業日) .. 時～ 時まで
5. 定員数 人	11. 実施時間(長期休業日) 時～ 時まで
6. 主な実施日	12. 特色

Q12：貴自治体では、放課後子ども教室の実施にかかわって、安全管理員を配置していますか。

	配置している	配置していない
安全管理員を...	1	2 ⇒Q14へ

《 Q12 について、【配置している】と回答された場合、以下の質問にお答えください。 》

SQ12-1：被雇用者の主な属性について、次にあげるものから、あてはまる番号に○をつけてください。
(複数回答可)

- | | | | |
|---------------|---------|-------------|-----------|
| 1. 元校長 | 2. 元教員 | 3. 大学生 | 4. 元保育士 |
| 5. 元児童クラブ指導員 | 6. 地域住民 | 7. PTA 関係者 | 8. 福祉部局職員 |
| 9. 教育委員会事務局職員 | 10. 高齢者 | 11. その他 () | 12. わからない |

SQ12-2：被雇用者の資格要件について、次にあげるものから、あてはまる番号に○をつけてください。
(複数回答可)

- | | | | |
|----------|-------------------|-----------|---------|
| 1. 教員免許 | 2. 保育士免許 | 3. 児童厚生員 | 4. 教職経験 |
| 5. 保育士経験 | 6. 放課後児童クラブ指導員の経験 | 7. 子育て経験 | |
| 8. 特になし | 9. その他 () | 10. わからない | |

SQ12-3：雇用形態について、次にあげるものから、最もあてはまる番号に○をつけてください。
(複数回答可)

- | | | |
|-------------|-------------|--------------|
| 1. 正規職員 | 2. 非正規の常勤職員 | 3. 非正規の非常勤職員 |
| 4. 有償ボランティア | 5. その他 () | 6. わからない |

Q13：貴自治体では、放課後子ども教室の実施にかかわって、学習アドバイザーを配置していますか。

	配置している	配置していない
学習アドバイザーを・・・	1	2 ⇒Q15 へ

《 Q14 について、【配置している】と回答された場合、以下の質問にお答えください。 》

SQ13-1：被雇用者の主な属性について、次にあげるものから、あてはまる番号に○をつけてください。

（複数回答可）

- | | | | |
|---------------|---------|-----------------------|-----------|
| 1. 元校長 | 2. 元教員 | 3. 大学生 | 4. 元保育士 |
| 5. 元児童クラブ指導員 | 6. 地域住民 | 7. PTA 関係者 | 8. 福祉部局職員 |
| 9. 教育委員会事務局職員 | 10. 高齢者 | 11. その他（ ） | 12. わからない |

SQ13-2：被雇用者の資格要件について、次にあげるものから、あてはまる番号に○をつけてください。

（複数回答可）

- | | | | |
|----------|----------------------|-----------|---------|
| 1. 教員免許 | 2. 保育士免許 | 3. 児童厚生員 | 4. 教職経験 |
| 5. 保育士経験 | 6. 放課後児童クラブ指導員の経験 | 7. 子育て経験 | |
| 8. 特になし | 9. その他（ ） | 10. わからない | |

SQ13-3：雇用形態について、次にあげるものから、最もあてはまる番号に○をつけてください。

（複数回答可）

- | | | |
|-------------|----------------------|--------------|
| 1. 正規職員 | 2. 非正規の常勤職員 | 3. 非正規の非常勤職員 |
| 4. 有償ボランティア | 5. その他（ ） | 6. わからない |

Q14：貴自治体では、放課後子ども教室の実施にかかわって、上記指導員以外のボランティアを配置していますか。

	配置している	配置していない
上記指導員以外のボランティアを・・・	1	2 ⇒Q16 へ

《 Q14 について、【配置している】と回答された場合、以下の質問にお答えください。 》

SQ14-1：被雇用者の主な属性について、次にあげるものから、あてはまる番号に○をつけてください。

（複数回答可）

- | | | | |
|---------------|---------|-----------------------|-----------|
| 1. 元校長 | 2. 元教員 | 3. 大学生 | 4. 元保育士 |
| 5. 元児童クラブ指導員 | 6. 地域住民 | 7. PTA 関係者 | 8. 福祉部局職員 |
| 9. 教育委員会事務局職員 | 10. 高齢者 | 11. その他（ ） | 12. わからない |

(複数回答可)

(複数回答可)

利用児童に対して…	実施している	実施していない
1. 宿題の補助など，学校教育を補完する学習の機会を提供すること	1	2
2. スポーツや文化活動などの体験教室を実施すること	1	2
3. 外部の専門家に頼んで，指導員ではできない特別な体験活動を実施してもらうこと	1	2
4. 畑づくりや伝承遊びなど，地域の人の手を借りて，指導員だけではできない内容の活動を実施すること	1	2
5. 希望する児童を対象に，通常の活動時間以外に，課外の教室やレッスンを提供すること	1	2
6. 一時的に参加している非利用児童との合同活動を行うこと	1	2
7. ほとんど制限のない自由な時間を提供すること	1	2
8. ほっと一息つけるようなくつろげる場を提供すること	1	2

放課後児童クラブの実施状況についてお聞きします。放課後児童クラブを実施されている場合、以下の Q16～Q19 までの質問にご回答ください。

Q16：貴自治体において、放課後児童クラブを実施している場合、次の項目についてお教えてください。

1. 設置主体	8. 実施日数 日
2. 運営主体	9. 主な実施場所
3. 実施校／小学校 .. / 校	10. 延長保育の実施の有無
4. 対象学年 年～ 年まで	11. 実施時間(通常) 時～ 時まで
5. 定員数 人	12. 実施時間(休業日) .. 時～ 時まで
6. 主な実施日	13. 実施時間(長期休業日) 時～ 時まで
7. ガイドラインの有無..	14. 特色

Q17：貴自治体では、放課後児童クラブの実施にかかわって、放課後児童クラブ指導員を配置していますか。

	配置している	配置していない
放課後児童クラブ指導員を...	1	2 ⇒Q19へ

《 Q17 について、【配置している】と回答された場合、以下の質問にお答えください。 》

SQ17-1：被雇用者の主な属性について、次にあげるものから、あてはまる番号に○をつけてください。
(複数回答可)

- | | | | |
|---------------|---------|-------------|-----------|
| 1. 元校長 | 2. 元教員 | 3. 大学生 | 4. 元保育士 |
| 5. 元児童クラブ指導員 | 6. 地域住民 | 7. PTA 関係者 | 8. 福祉部局職員 |
| 9. 教育委員会事務局職員 | 10. 高齢者 | 11. その他 () | 12. わからない |

SQ17-2：被雇用者の資格要件について、次にあげるものから、あてはまる番号に○をつけてください。
(複数回答可)

- | | | | |
|----------|-------------------|-----------|---------|
| 1. 教員免許 | 2. 保育士免許 | 3. 児童厚生員 | 4. 教職経験 |
| 5. 保育士経験 | 6. 放課後児童クラブ指導員の経験 | 7. 子育て経験 | |
| 8. 特になし | 9. その他 () | 10. わからない | |

SQ17-3：雇用形態について、次にあげるものから、最もあてはまる番号に○をつけてください。
(複数回答可)

- | | | |
|-------------|-------------|--------------|
| 1. 正規職員 | 2. 非正規の常勤職員 | 3. 非正規の非常勤職員 |
| 4. 有償ボランティア | 5. その他 () | 6. わからない |

Q18：貴自治体では、放課後児童クラブにおいて、利用児童の保護者に対して、次のようなことを実施していますか？

利用する保護者に対して…	実施している	実施していない
1. 子育てについて相談にのること	1	2
2. 教育・保育活動への参加の場を設けること	1	2
3. 地域の子育て支援について情報を伝えること	1	2
4. 保護者たちの仲間づくりを支援すること	1	2
5. 「おやじの会」等をつくって、父親同士の活動を促進すること	1	2
6. ほっと一息つけるようなくつろげる場を提供すること	1	2

Q19：貴自治体では、放課後児童クラブにおいて、利用児童に対して、次のような活動を実施していますか。

利用児童に対して…	実施している	実施していない
1. 宿題の補助など、学校教育を補完する学習の機会を提供すること	1	2
2. スポーツや文化活動などの体験教室を実施すること	1	2
3. 外部の専門家に頼んで、指導員ではできない特別な体験活動を実施してもらうこと	1	2
4. 畑づくりや伝承遊びなど、地域の人の手を借りて、指導員だけではできない内容の活動を実施すること	1	2
5. 希望する児童を対象に、通常の活動時間以外に、課外の教室やレッスンを提供すること	1	2
6. 一時的に参加している非利用児童との合同活動を行うこと	1	2
7. ほとんど制限のない自由な時間を提供すること	1	2
8. ほっと一息つけるようなくつろげる場を提供すること	1	2
9. 放課後子ども教室の活動へ参加する時間をつくること	1	2

最後に、貴自治体における認識についてお聞きします。以下の Q20～Q23 までの質問にご回答ください。

Q20：貴自治体は、2007 年～2012 年までの間、次にあげる子どもの放課後対策について、どの程度積極的に取り組んできましたか。それぞれについて、最も近い番号に○をつけてください。

貴自治体では…	積極的に取り組んだ	まあ積極的に取り組んだ	あまり積極的に取り組んでいない	まったく積極的に取り組んでいない
1. 待機児童を解消すること	1	2	3	4
2. 延長保育等、保育時間の幅の拡大を図ること	1	2	3	4
3. 障害児保育等、さまざまな子どもを受け入れること	1	2	3	4
4. 4年生以上の児童の保育等、保育サービスの幅の拡大を図ること	1	2	3	4
5. 保育計画を策定して、保育内容を充実させること	1	2	3	4
6. 子育て相談等を通じて、地域で子育てしている家庭を支援すること	1	2	3	4
7. 異なる放課後児童対策間の連携を図ること	1	2	3	4
8. 放課後対策にかかわる人々や機関のネットワークをつくること	1	2	3	4
9. 子どもの遊び場・居場所づくりを支援すること	1	2	3	4
10. 昔あそびや集団あそび等、子どもの遊びの内容の多様化を図ること	1	2	3	4
11. スポーツや文化活動の体験教室を充実させること	1	2	3	4
12. 地域の大人や異年齢の子どもとの交流を支援すること	1	2	3	4
13. 宿題の補助等、学校教育を補完すること	1	2	3	4
14. 学習塾や語学教室等のような、多様な教育の場を提供すること	1	2	3	4

Q21：貴自治体は、放課後子どもプランを利用する児童のご家庭から、次のことをどの程度望まれていると思いますか。

利用児童のご家庭から…	強く 望まれていると思う	まあ 望まれていると思う	あまり 望まれていると思う	まったく 望まれていると思う
1. 待機児童を解消すること	1	2	3	4
2. 延長保育等，保育時間の幅の拡大を図ること	1	2	3	4
3. 障害児保育等，さまざまな子どもを受け入れること	1	2	3	4
4. 4年生以上の児童の保育等，保育サービスの幅の拡大を図ること	1	2	3	4
5. 保育計画を策定して，保育内容を充実させること	1	2	3	4
6. 子育て相談等を通じて，地域で子育てしている家庭を支援すること	1	2	3	4
7. 異なる放課後児童対策間の連携を図ること	1	2	3	4
8. 放課後対策にかかわる人々や機関のネットワークをつくること	1	2	3	4
9. 子どもの遊び場・居場所づくりを支援すること	1	2	3	4
10. 昔あそびや集団あそび等，子どもの遊びの内容の多様化を図ること	1	2	3	4
11. スポーツや文化活動の体験教室を充実させること	1	2	3	4
12. 地域の大人や異年齢の子どもとの交流を支援すること	1	2	3	4
13. 宿題の補助等，学校教育を補完すること	1	2	3	4
14. 学習塾や語学教室等のような，多様な教育の場を提供すること	1	2	3	4

Q22：貴自治体の地域は、次にあげるような特徴を持っていますか。

貴自治体の地域に…	あてはまる とても	あてはまる まあ	あてはまらない あまり	あてはまらない まったく
1. 気軽に子どもを預けられるつながりのある地域	1	2	3	4
2. 子育て中のお父さんやお母さんが多い地域	1	2	3	4
3. 子どもの教育に対する期待が高い地域	1	2	3	4
4. 3世代家族が多い地域	1	2	3	4
5. 「転勤族」が多い地域	1	2	3	4
6. 勤労しているお母さんが多い地域	1	2	3	4
7. 自治会や子ども会などのつながりが強い地域	1	2	3	4
8. 大学生の多い地域	1	2	3	4
9. 地域団体やサークルが充実している地域	1	2	3	4
10. お年寄りの多い地域	1	2	3	4
11. 子育てはお母さんが家で行うものという意識が強い地域	1	2	3	4

Q23：貴自治体では、子どもの放課後対策の実施にかかわって、次にあげることがらに、どの程度満足していますか。

	満足している とても	まあ満足している	どちらともいえない	あまり満足していない	まったく満足していない
1. 校長の理解・支援	1	2	3	4	5
2. 教職員の理解	1	2	3	4	5
3. 担当職員の人数	1	2	3	4	5
4. 事業・活動のための補助金	1	2	3	4	5
5. 保護者の理解や協力	1	2	3	4	5
6. 地域の人々の理解や協力	1	2	3	4	5
7. 担当職員間の共通理解	1	2	3	4	5
8. 指導員の理解や協力	1	2	3	4	5

《 質問は以上です。ご協力ありがとうございました。 》

第 7 章：ヒアリング記録（2008 年調査）

A 小学校放課後子どもプラン 8 名

1. A 小放課後子どもプラン・マネージャー（2008 年 8 月 29 日）

I：いつ頃から A 小放課後子どもプランでこのお仕事を始められました？

A：仕事始め？仕事始めは、11 月の 2 週目くらいかな。

I：その前はこういう子どもと関わるものってやられてました？

A：やってた。あの…ボランティアの。

I：ボランティアは、A 小放課後子どもプランですか？

A：E 小。

I：E 小で。E 小って…そこは B 小でしたよね？E 小は？

A：E 小はもっと南 M 市のほうです。

I：それは 3 年間のやつのですか？

A：A - ①さんも言ってたでしょ？一緒にやってたから。

I：同じ場所で 3 年間やってたんですか？

A：そう。私たち、土台作ったから。E 小で。

I：その前とかは何かやられてたんですか？

A：その前？こういう仕事？とりたててやってないけど、PTA かな。PTA の役員とかそんなのやってたけど。まあ、こういう仕事っていうんじゃないけど、まあちょっと違うかもしれないけど、中学のバレーのコーチとかやってたし…ぐらいかな。子どもがいたから。

I：その E 小でやっていたこともあれでしたら、含めて話していただけるといいと思いますので、よろしくお願いします。では、A 小学校の放課後子どもプラン推進事業において子どもたちと関わる中で子どもたちの遊びについて日ごろどのようなことを考えていますか？

A：どのようなこと？まあ、安全にけがもなく、無事に終わればいいかなって。

I：安全とかが一番…

A：安全面かな、私はね。あと一、でも第一は安全面だな、私はね。楽しいっていうのはその後ついてくるかなっていう感じなんだけど、とにかく安全面かな。

I：今の A 小放課後子どもプランの子たち見てるとその安全面に関してはまだまだ危ないところがたくさんあるなとかありますか？

A：うーん、どうだろう。まあ、100%っていうのは求めるのってなかなか難しいから、無事に親に引き渡せればいいかなって思ってるので。

I：その例えば、けがとかしないっていう…

A：そうだね、けがとか、あとは体調が悪い子が途中で出ないようにして、それであの…途中で親を迎えに来てもらったりとか、そういうこともないように活動が終わった時点で「さよなら」って元気にできるっていうのがいいかなって思ってる。

I：今の A 小放課後子どもプランの子たちはその安全のところがけっこうクリアできた状態で、楽しさのほうまでいけてますかね？

A：アンケートは取ってないからわからないけど、私はけっこう客観的にしか見てないので、実際に教室の先生っていうのは携わっている部分っていうのが、私なんかより、ものすごく…見ててわかると思うけど、私よりも内側に入って、見てるから、直接子どもたちを。だから、私なんかはどっちかっていうとその外枠なので、もちろん指導員の先生の安全も大切だし、子どもたちの安全っていうのも大切だし、だから子どもだけっていうとちょっと違う立場になっちゃうから。あと、場所を提供してもらうのを、学校と接触したりとか…。

I：運営委員会とか…

A：運営委員会は、まだ 1 回しか開いてないんだけど、毎日学校の先生と今日使える教室の話をしたりとか、そういう教室の使える活動場所の確保とか、いろんな部分で、教室の先生とか、学童の先生とは違う部分の管理の面というか、そういう面で動いてるので、あんまりこうなんていうのかな、教室の先生や学童の先生と同じ質問してもあの一考え方が私の立場上全然違ってきちゃうので、もしかして的を得る答えじゃないのかもしれないけど。

I：今のに少し関連するかもしれないんですが、A 小学校の放課後子どもプラン推進事業において子どもたちと関わる上で、大人はどのように関わるべきだと考えますか？

A：大人ってだれ？

I：大人は…マネージャーの考える…

A：保護者？

I：保護者でもいいですし、例えばあと自分たち指導員っていう立場もあるかもしれないですし…

A：難しいね、大人ってすごくこう分けてないから。指導員なのか、教室の先生なのか、学童の先生なのか保護者なのか学校なのか、そこら辺が…人によって違うよね。だから、大人の関わりって難しいよね。大枠で言うとやっぱり子どもを安全に遊ばせて、その場所を提供し

て、時間を有効に使って、帰るってとこだよね。大人はそれを見守えるっていう、大人っていう形だけだったらね。

I: もし、マネージャーがおっしゃっていただいたようにわけて考えるとすると…

A: わけて考えるとしたら、やっぱり仕事の役割…もう仕事として、ボランティアじゃなくって、あの仕事としてやってもらってるからもうそこはそこで、教室の先生は主としては、放課後子どもプランのことを主にして考えてもらわなきゃいけないので、活動の。やっぱり私も活動の計画をたてたりとか、あと用意をしたりとか、やっぱり子どもたちが楽しめるようなところで、何って。その上で、私が安全面が足りなければそれはちょっと危険じゃないかなっていうことを言ったりとか、それで、まあ学童の先生は学童の先生でその補助。子どもたちが参加するので、お手伝いをしてもらうとか。まあ、一緒に考えてもらえるところは考えてもらったりとか。実際に学童の先生で、A-⑤先生にも以前お難様を作る時に主導でやってもらったのね。だから、そういう面でやってもらったりしたこともあるし、活動的には「わいわい（仮称）」の先生とか教室の先生とか学童の先生関係なく活動中は一緒っていうことでやってくださいっていうのが市役所の方針なんだけど、なかなかそうは言ってもねできないので、主としては、やっぱり3番手くらいなのね学童の先生はね。けども、安全面はもう強化してもらってるので、全然心配はないので、活動自体は絶命すればわかる子どもの活動なので、大人はもうすごく理解できるのねその場でいってこういうことやりますって。で、こういうところ気をつけてください。で、こういうものをだします。これはださないの、子どもたちには渡さないでくださいとか、先生だけが使ってくださいとか、そういう説明をしてやってもらってるかな。

I: ボランティアの方なんかはどういうふうに関わっていったらいいんですか？

A: ボランティアの人はその日にきて活動聞いて、結局子どもたちの中に入って、一緒に楽しく遊んでいただければいいかなと思ってる。

I: なるほど、遊ぶ方に専念して…。

A: で、あとは、注意事項なんかがあれば注意事項もするし、でも、すごく楽しそうにいつも活動してくれてるから助かるよね。

I: そうですね。

A: 楽しいのが一番かなって思ってるの、ボランティアさんは、続けるのにもね。だから、そこはあの一お給料がでてるわけじゃないので、楽しさ一番、その中で子どもが変なことをしたら注意ができるようになっていかればいいかなと。できなくても、別にそこは問題はない、指導員がいるから。なんでも言ってきてもらってこちらで注意をすることができるので、困ったことがあったら言ってきてくださいってことは言ってるの。けど、自分たちの中で、楽しくなって、子どもたちと仲良くなって、注意ができるような形になっていけばいいかなと思ってる。

I: 実際にはそういう関わり方はできていると、考えますか？

A: 今、現在？えっとねー、できてるんじゃないかな？楽しいって言ってきてくれるから。

I: ボランティアさんだけでなく指導員とかもすべての…

A: 指導員か…

I: 指導員だけではないんですけど、ボランティアさんは例えば今楽しいということで、できてると思われると思いますけど、あと他に教室の指導員さんだったり、学童の指導員さんだったり…

A: 教室の指導員が楽しいか楽しくないかっていうのはもう仕事としてやってもらっているの…

I: いやいやいや、先ほどのマネージャーのこういうふうに関わるべきだという考えがあると思うんですが…

A: それは常に伝えているので。

I: 実際にも…

A: 了解してるって…了解してもらってるって私は思う。しつこくも言う時もあるし、任せるところは任せてるし。あとはもう大人なので、そんなに経験がないわけじゃないから。子育ても終わってる方たちばかりだから。ここは危ないだろうとか、ここは大丈夫かなって見解の中で動いてると思うので、任せるところは任せてる。そんなにこと細かく一から十まで私は言っていない。

I: 客観的に見ても、けっこう任せて…

A: うん、客観的っていうか、客観的に見る部分もあるし、関わって一緒にこうだよって感じで入ってって、そこを見てもらって、覚えてもらうっていうのもあるかなって感じだけど。実際ね、計画立てて何かものを作ろうって言った時に、一番ついていけないのが私だから。ほんとに。あの一教室の先生たちが事細かにいつもしたくとかしてくれてるんだけど。私は割りどどっちかっていったら市役所の方に報告あげたりとか、なんていうんだろ、学童との関わりとかもあって、学童のなんかがあったりとかするとそっちにいつちゃったりもするので、ほんとに教室の先生には任せるところが多くって、実際何か折り紙でつくろうとか、何か作ろうっていったときに一番ついていけないのが私なのね。だから、子どもと一緒に教わったりとかしてて、でも、あの先生二人ともよくやってってくれるので、すごく助かるからもうほんとにお任せしてる部分ができ、ほんとに助かってるかな。

I: わかりました。A 小学校の放課後子どもプランに基づいて子どもたちと関わることで、子どもたちのニーズや子どもたちの遊びの実態に対応できていると考えられますか？また、もしそのようなときそれはいえますか？

A: できてるかできてないか、アンケートはとってないからわかんないけど。まあ、木曜日の無料日に関しては、主導はこっちだから、こ

ちらの決めたことに子どもが嫌だとかいいとかっていう反応は見てるけど、でも計画をしてしまった以上それを続行するしかない。だから、あの一そう。だから、ニーズが、子どもたちの要求っていうのがどういうふうに…聞こえるよ、聞こえる時もあるよ。今日は外は駄目っていうとえーとか言ってて、でもだめなものは駄目なのよ、使えないから。だから、それを答えられないっていう点でとらえられるんなら、応えてない部分はあるよね。

I：でも、それはやはり学校との関わりの中で決めてくることですね。

A：そうそう、だけど、そんな子どもは関係ないでしょ。学校が使っちゃいけないって言ったって、体育では使ってたじゃんとか言ってる場合もあるし、でもそこをね、子どもに理解をさせるっていうのは難しいのよ。今日は校庭は使えないのでって言うと、えーって。

I：たまにありますね。

A：わかってはいるんだけど、えーって声はでるよね。だけど、使えないものは使えない。だから、答えられないって言ったら答えられないし。で、こちらが計画たてたものに対して、やりたくないっていう子もいるし、そういう面も答えられないっていう部分に入るんなら、答えられないし。その一部の子がいるけども、そういいながらもやってる子もいるしね。とにかくほら、向かっていってるのが別に 100% は私は求めてるわけじゃないので。もう、あの 5 割いけばいいかなとは思っているの。

I：たしかに全部に答えるのは少し難しいですね。

A：だし、入りたくて入ってる子って言うのは一握りだと思うよ。「わいわい（仮称）」に。もうこの活動に来たくて来たくてしかたないんですって子は一握り。あとはこの 2 時間っていうのが親御さんの仕事にしろ、何にしろ、あの一ちょっと空く時間でしょ。やっぱりその時間がほしい親御さんも中にはいるわけよ。だからそれで、入りたくないけど申し込んだら子供もいるし、だから来てるんだって子もはっきりいるからね。だから、そこはね、やりたくないって言ったって、来てる以上は…やりたくないんだったらそこにいていいよって言うしかないし。2 時間そこで過ごしてもいいよとか、言うしかないし。だから、要は見守りだからね。安全な場所を提供して 2 時間子どもを預かりますよっていうところだから、活動が主ってものはないから。

I：その居場所が…

A：そうそう、居場所。居場所から来てるからね、これもね。

I：これが主。

A：そうそう。だからうちなんか結構先生がこった活動してくれてるんだけど、あの一そんなに活動しなくていいよって言うのが市役所の考えなのね。こったことやる必要ない。だから、そんなにやる必要がないっていわれても。でも、そういうわけにはいかないわけよ。やっぱり子どもたちの楽しい…楽しくさしてあげよう、過ごさしてあげようって思うから、いろいろ計画たてるんだけど。まあ、だから、もう市役所がずっと管理してるわけじゃなくてこちらにおろされてるものだから、ある程度はもう市役所からはもう報告だけですんでるから。細くなになをやったなんて、いちいち毎週言ってるわけじゃないから。予算をもらって、その範囲であればなにやってもいいよって感じかなと思うので。やらない週もあれば、自由遊びっていう週もあれば、月に 1 回くらいはだれかをよんで、何かをしようっていうこともあるし、それが重なっちゃったりするときもあるし…。だから、子どもたちもやだとかいいとか関係なくこの時間に参加してる子は強制的、あるいはほんとにやだったら図書室いってるとか、すみっこのほうに寝転んでるとか、そんなことしてるけど。そこ仕方ないよね。

I：親の事情できてる子もいなくはないし…

A：中にはね。

I：本気で楽しんでるメイちゃん（仮称）とかもいますしね。

A：ですね。やっぱりつまらないながらも、親にはつまらないとは言わないで、自由に自分ができる時間だからって来る子も中にはいるの。自由にできる…ほんとに自由にさしてあげたいんだけどね。なにぶん指導員とかボランティアさんが少ないから、122 名なのよ。全部で、その人数をね、10 人程度の人で見るっていうのはすごく大変なわけ。だから、そのなってくると、手に負えなくなっちゃうから、ある程度こう…決まり、線引きをするけども、やっぱりはまらないよね。3 つくらいしか線引きがないから。

I：3 つぐらい？

A：3 つぐらいでしょ。線引きするのが、外、体育館、…ね。だから、それ考えるとある時は体育館なかったりするときもあるから、子どもは外で活発に遊びたい子、大人しく本を読みたい子、でも体育館の中でぼーっとしたい子、いろんな子がいるのよ。だけど、先生方の人数にもよるから、そんなにはねできないから。

I：そうですね、難しいですね、自由っていうのとその制限がある空間と…

A：そう。だからこの活動っていうかこの事業自体もやっぱりすごく難しいものがあるんだけど、だから安全な面を考えると、ある程度制限をしなくちゃいけないところがでてくるし、やっぱり先生たちにもあんまり負担をかけることもないようなことも考えると、どうしたって、子どもにもね、じゃあきまりごととかそういうこと言っちゃうからね、しかたがない。

I：僕も安全と自由みたいなものは一番難しい…

A：だから、子どものニーズに応えられてるかっていったら？…だね。わかんないね。これは、あのね、自己満の世界だから。ある程度。

指導員の自己満。自己満足の…でもそうでなきゃやっていけないと思うよ。自分が楽しくないと。子どもがさ、例えば鈴木君っていう子がいて、やだったっていても、自分で計画立てて、それがすごくいいと思った瞬間があるじゃない。で、結果やだったって言っても、それは結果だけで、いいと思ってやってた自己満足、それが続かないとやっぱりこの仕事は続かないと思う。

I：確かに楽しめないとやってけないですね。

A：自分がまず楽しくないとできないよ。ただね、パートさんでレジ打つんだったらいいけど、ものが決まってるからだけで、この仕事っていうのはもうほんとに何も無いところから計画たてて、資料出して、インターネットで検索してって、何か見てとか、で、だれかをよぼうってしてもじゃあどこからよぼうとかそこから模索していくわけでしょ？で、そういう楽しさから、やってよかったねって私たちで思うわけよ。でも子どもはつまんないって思うわけでしょ。だけど、つまんないかつまんなくないかっていうのは結果だからさ、よんでみて、終わってみて、始めて聞く声でしょ。その前まではね、指導員とか私なんかは満足してるわけよ。きっと成功するよとか、喜ぶんじゃないとか、自分たちがわくわくするのまず。そこからはずまらないと、できないと私は思うかな。

I：確かに、そうですね。毎回毎回計画たててくんですもん、そうしないと…

A：物が置いてあって、シールはってずっとそれで時間着たらおわりっていうんだったら、わかるけど、そういうのがないからね、まったく。積み重ねだからね。

I：ありがとうございます。A 小学校の放課後子どもプラン推進事業に基づいて子どもたちとかかわっていく中でやちづらさを感じることはありますか？もしあるとしたらそれはどのようなことですか？

A：やちづらさねー。まあ、ないっていったら嘘になるよね。あるっていても、具体的に何って言っても、それも一つのやちづらさ…まあ計画ミスもあったりとか、その中でやっぱりこう自分がいいと思っていたところが、こう指摘されると、そんなところにくるかとかさ、そういうのもあったりとかで、わかる？

I：子どもたちからですか？

A：子どもたちから……もう1回質問言っって。子ども？

I：いえ、子どもじゃなくてもいいですし、子どもでもよろしいですし、大人もいるとおもいますし。

A：やちづらさ…でも、さっき言った言葉の中に全部含んてると思うんだけど、子どもが例えばやりたくないって言った時にはやりづらいよね。じゃあ、どうしよかっていう感じにもなるし。指導員というのはさ、やちづらさっていうのは、例えば思っているのは、今はある程度一緒に来てると思うの。思いが。思っているのがここにあって、拡散方向にいてるんじゃないで、3人が私と2人の教室の先生がこう来てると思うの。そのあとにバックアップの学童の先生たち、やっぱりいないとね、できないでしょ。だから、やってもらうのに徐々にきてくれると思うのね。だから、やちづらさってねまだ始まってねそんなにたってないの、ないとかあるとかの問題じゃないんだな。やちづらさっていうのは。いわゆる人間関係こととか、そういうところも入るのかわからないけど。それはもう仕事として割り切ってやるわけだから。辛さってさ、自分が辛いと思えば辛いわけだし、そうじゃなくって、仕事だよって思ってる上では、そんなこと言っちゃおかしいよね。

I：もしでは、改善点として、こういうところ直してくともっと放課後子どもプランが円滑に進んでいくんじゃないかっていうような、前向きな方向でのやちづらさっていうんですかね？それを改善したらもっと仕事にプラスになるとかっていうことでは？

A：前向きなやちづらさ？でも、やちづらさって、さっきもいったように私は仕事だと思っているので。やちづらさっていうのはさ、その考え方の違いだからさ、そこでさ対立しちゃうとやりづらくなっちゃうけども、それは一つの意見として自分も受け入れていかないと、仕事として、仲間としてはやっていけないよね。

I：そうですね。うん、てことはやちづらさはありつつも、そういう問題じゃなくて…

A：やちづらさがある？

I：もしあったとしてもそういうことの問題じゃなくて仕事としてやっていかなきゃいけないということが大切だってこと…

A：もちろん。だって、そういうことで指名をうけて契約とってやってるわけだから、そんなあの一共通的にさ、全部100%、さっきもいったけども、理解をしてみんなでやっていくっていうのは難しいよ、生まれも育ちも違うから。考え方っていうのもね、みんな個々に何十年も生きてれば、やっぱり。これは例えばね、うーん、ナイフをこないだ持ってきたっていう…

I：へこむやつですか。

A：もってきてる子がいて、私はそれを取り上げたんだけど、例えばそれがいいと思っている人が中にはいるかもしれないよね。危なくないから。でももうそこで考え方の違いでしょ。危ないものをさきに…それが危ないか危なくないかっていう考え方の違いでも、例えば小さい子に包丁を持たせて体験だからやらせてる親と、まだ早いかな、ある程度年齢いけばいつかはやらざるを得ないんだから、今からそんなこと必要じゃないのにやらせる必要はないって親というわけじゃない。指を切ったらいいたいんだよとかさ、わかってもらえればいいかなとかさ、自分がけんかしたことないのに無理にけんかして相手が痛い思いをしたり、自分が痛い思いをすれば相手を殴らないだろうとか、そんなこと体験してさ、あり得ないから。自分が痛さを知ったらさ、相手がこういうことされたら痛いと思ってやらないとは限らないよ、

そんなのは。そこはね、私は経験というか考え方の違いだと思うから、対立…やちづらさっていうのはすごく難しいよね。そういう質問が変じゃないかなって思うんだよね。あの一そういう質問をすることによって、あ？じゃあどこかで問題が起きてるの？っていうことを指導員は思うよ。やりづらいてって思ってる人がいるのねって。

I：そういうふうではないんですけど。

A：あの一、うん。やりづらいてっていうのは難しい答え方になっちゃうから。もうちょっと違うところから目線を変えた質問だったらたぶんいいやすいかな？

I：今お話にでてきた意見が例えばずれることもあるとおもんですけど、そういう時にどういうふうに解決を図っていくんですか？

A：あんまりずれたことないな、私。

I：それなら…。もし、仮定としてずれてしまった時は…

A：ずれてしまった…え？なんでそう思うの？って聞く。なんでそれが、ナイフも持ってきていいの？って。だって、なんで駄目なのかわかんない、なんでいいのかわかんないから。なんで持ってきていいの？で、これこれこれって。うーん、ああ、そうかって。で、自分の中で理解できるかどうか、それが。で、共通的に話がこう理解できる話題になっていくのかどうか聞いて、話はねなるべく私もほぼ100%は聞こうと思う努力はしてるんだけど、うん。だって、話をしなきゃわかんないし。いいとか悪いとか単純に言われても。

I：そうですね。僕もどちらかという、言葉がやちづらさっていうのはもしかしたら不適切だったのかと思うんですけど、そのもしやちづらさとかを感じた時とかに、どういうふうに解決を図っていけるのかってことだったり、する方法を主に聞いていきたいなと思って…言葉が不適切ですいませんでした。

A：でも、あの一やっぱりコミットだよね。そこはしゃべっていかないとさ。まず今年入ってきてる先生も何人かいるし。やっぱりちょっとの時間しかないのに、あとは子どもたちが入ってきて、やっぱり会話ってできてないから。けっこうこの夏休み指導員の先生とかと会話が他の先生もできてよかったんじゃないかって思うよね。うん、ああこういうタイプだったんだとかさ。ふーん、自分が思ってたのと違うとかさ、で、いいところと悪いところが…悪いところっていうか、それはちょっと言葉足んないかな、でも他の先生がフォローしてるなっていう、そういうところでいいんじゃないかなって私は思うよ。何も100%自分ができなきゃいけないとかだれも求めてないし、だれかが絶対おぎなってくれるって私は思ってるし、そこは私だとは自分でも思っていないし、うん。

I：わかりました。ありがとうございます。最後なんですけど、児童館とか公民館とかその他の子育て支援施設などと比較してみると、この放課後子どもプラン推進事業というのはどのような特徴があると思いますか？

A：うーん、これはね比較しようがないのよ。この事業は。比較すべきものじゃないから。民営じゃないし。だから求めているものも違うので、比べようがないかな。

I：それぞれの目標にむかってやってる…

A：それぞれっていうか、他の事業のその、ものが私もわからないから。求めているものが。ごめんね。

I：わかりました。もし、児童館とか公民館とかその他の子育て支援施設と連携がとれるとしたらどのような連携がとれると考えますか？

A：連携？連携ってなに？

I：交流っていうんですかね…

A：施設を利用するとかっていう話？

I：いろんな方法があるとは思んですけど、もしなければいいんですが…。

A：わかんないな、ぜんぜんわかんない。最初の出だしが違うからね。だから、マネージャー会議なんかでもそのさおっきいビックエーの交差点あるじゃん。

I：市民何とかプラザっていうやつですか？

A：あそこできてG小に入ってた子があっちに通う子が大勢出てきて、なんかすくなくなっちゃったとか言ってたけど。私はね、比べる必要ないと思うな。私は。だって、あそこはさ、あの一民営化して市がバックアップして作ってるところだから、魅力的に決まってるじゃん。だって、予算っていうか、かけてる金額だって全然違うよ。うちみたいに年間たかが10万くらいしか予算がないところで、やっていくのと、なるべく無料でね、来てくれる人とか探したりとかそういうんじゃないからさ。やっぱりこう講仕とかそれとかスタッフにしてもきちんと資格をもったスタッフが入ってるし、そこと比べるのはちょっと違うかも。比べられないよね。同じパートさんでも違うからさ。そういう私たちって言うのは、市がさこういうのやりますよって言って、それに向かってやってける人って言う感じで、手をあげてくれた人が集まってるような、学童の先生もそうだけでも、その中で四苦八苦しながら、模索しがらね、みんなでよりいいものとか、子どもたちが過ごしやすい場所とか環境とか整えていこうってことで預かるにしてもね、そういうことでね、親の協力も得ながらやっているところでしょう。だけど、交流センターなんかは、自分たちでスタッフ、優秀なスタッフの人たちを集めてやってるところなので、もともとのものが違うから比べることは私はないと思うし、比べること自体違うかなって。そう。だって、制服だってそろってるよ、あそこは、そりゃそうだよ。年間4000万も市がバックアップしてるんだから。あとは民営で、民営化してるからね。だからぜんぜん違うでしょ。学校の施設を

借りてさやってますよっていうのと、なんでもそろえてもらってさ、もうたてるところから何千万も改装費かけて、それでやっぱりスタッフだって資格をもった体育大学でてたりとか、そういう人たちがやってるなかでさ、きちんと怪我の対応ができるスタッフがそろってる中でやるのと、こういっちゃなんだけど、家庭の主婦を経験してるだけの人たちがやるのとでは、比べたら失礼でしょ。私たちに。だって、私たちのほうがものすごく今勉強してるんだもん。勉強しながらやってってそこに追いつこうとかそういう目標じゃないから。とにかく今いる A 小放課後子どもプランの子たちをどうやって安全に預かって、しかも楽しませてあげて、で、親にありがとございましたって、ね、言ってもらえる環境で子どもをそうやって預かっていこうかって言ってやってるだけだからさ。すごい勉強してると思うよ、みんな。

I：僕なんかも A 小放課後子どもプランの活動なんかで、すごいと思うことたくさんあるし、そこで比較ってことでもしかしたら誤解があったかもしれないんですけど、比べた時に A 小放課後子どもプランは A 小放課後子どもプランでしかできないことがあると思うんですよ、僕なんかが思うには。で、民営化してて、おかねをかけていてもそれがいいのかって、僕はあんまいいと思わない方だったりするんで、なんかそういう意味でなんか別に指導員さんの経験がとかって、資格がとかっていう話じゃなくて、それぞれの分野で A 小放課後子どもプランは例えば学校でやっているということもあって、使える広さっていうんですかね、校庭とかの広さとかもぜんぜんあそことかとは違うかなって考えたりもするんで。そういう言う意味で比較って。

A：比較はぜんぜんできないよ、だから。やっぱりあの一もともととの土台が違うから、うん、ほんとに比較しようがないよね。

I：わかりました。子どもというのが同じだけに比較できるかなと浅はかな考えをしてしまいました。

A：むこうは私いったことないし、むこうを経験してればいえるけど。で、公民館自体ね。あの一コミュニティセンターっていうか、あそこは子どもたち受け入れているけど、公民館っていうのは図書館ぐらいいは受け入れているけど、あとは別に、子どもたちだけで活動っていうのは、責任者がさ、20 歳以上じゃないと、たしか責任者…体育館使ったりするの、未成年の人たちは代表が成人じゃなかったら駄目だったりとかするから、公共の施設だからね。たぶん使ってないと思うよ、子どもたちだけっていうのは。図書館以外は。

I：知らなかったです。

A：たぶん。どこもそうじゃない。

I：公民館…

A：公民館は子どもの遊ぶ場所でも全然ないから。ほんとに何かカルチャー習ったりとかそんなもんだから。子どもたちで行くっていうのは図書館ぐらいじゃないかな。あとは、工作とか映画会とかやるときには子どもたちだけでいけるけど、遊ぶ場とかを提供してるのは今できるところだよ。あと、児童館っていうのが M 市にもあるらしいけど、別にねそこは。うん、なんで、どこかちょっとわかんないんだけど、あるらしい。北団地だから、きっとユニーのあたりだとも思うんだけど、どっかわからないんだけど。私ねあんまり比べるの好きじゃないのよ。もうね、自分とが一番いいっておもっていかないと、できないと思ってるから。なんでも、自分が一番。私はお山の大将なので、あんまり比べるの好きじゃないんだけど。だから、うちの先生もいつもすばらしいって思ってるから。そんなところにボランティア来ていただいてほんとにありがとうございます。

2. 放課後子ども教室指導員 A-① (2008 年 8 月 20 日)

I: じゃあ、ちょっと最初に少しだけなんですけど、A-①先生はいつからここでしたっけ？

A: えっとー最初は、今年の 2 月から学童…児童クラブの方に入って、3 月いっぱいには児童クラブに勤務してて、春休みが終わって始業式の日から、プランに勤務が移りました。

I: その前ってのはまたなんかやってたんですか？

A: えっと、えー全然関係のない仕事をしてました。はいはい。

I: えっ…な…なんでこれにじゃあ、はじめようと？

A: えーっと、まあ、マネージャーと以前から知り合いで…

I: あー、そうなんですか。

A: 個人的な。知り合いだったんで、まあ、マネージャーが始めたときに、むいてるんじゃないって、まあマネージャーが言ってくれて、で、たまたま、あの一まあその、移動の時期ですよ、3 月 4 月って。それで、別の学校にまあ移動する先生の…なんか兼ね合いとか…。ああ、あと、このもととも児童クラブの先生がその時足りなくて、募集してたので、まあじゃあ、いいかなあっていうすごく軽い気持ちですわね。

I: ああ、でもいいですね。なんか知り合いがいるのはあーやましい…。

A: あー、まあ、逆にね難しい部分もあるかなあとか、最初はちょっとまったく知らない人の中に入ったほうがいいのかなあとかそういうのもあったんですけど…うん。

I: あーそうなんですか。なんか結構僕、学童保育はやってるんですけど、入る時まったく知らないところは行ってちゃうんで、なかなか始めとか苦手だったんで…。だから、知ってる人がいるとこ行くのいいなあってちょっと、うらやましく思っちゃいました。やっぱ、普通に大変なところあるんですね。

A: うーん。

I: あっ、すいません、なんか、これは特に、5つの質問とはちょっと違うんですけど (笑)

A: あっ、違うんですね。あっ、わかりました (笑)

I: 違うんですけど、ちょっと僕的に聞きたかったなあって思うことがあって、で、ちょっと一つ目聞かしてもらいたいんですけど、えっとーA 小学校の放課後子どもプラン推進事業というのが…において、こう子どもたちと関わる中で、子どもたちの遊びについて日頃どういうふうに考えていますか？

A: んー、あそび…の内容？…展開？

I: あっ、どちらでも。両方でもかまいません。

A: どちらでも。あそびねー、まあ基本的に子どもはーなんかこう遊びの中で成長するっていうふうに、あたしが思っているんで、あの一まあ、なんていうかなあ、手をだしすぎない範囲の中で、あの一遊びの経験とか場面とか、そういうものを、まあいろんな種類の遊びを展開してあげる、なんていうかなあ援助っていうか、サポートができればいいなって思っているのが理想… (笑)。現実はなかなかそうはいかないけど。

I: あー、そうなんですか。

A: だからできればあんまり、あの一しかったり、怒ったりっていうことよりもー、なんていうかなあ…楽しく過ごしてもらいたいって思ってますね、子どもたちに。うん。居場所…そのプランの空間とか時間が、楽しいものでありつづけてもらいたいっていうのは思ってるんですけど……それ無理そう。(笑)

I: いいですよー、ほんとに。僕もそういうの好きですから。結構自由に走り回ったりもしてたりもするんですけど…。ちょっと、ほほえましく思ってしまうと気がゆるんじゃって、注意できなかったりとかしちゃうたりも、時にあるんで。

A: ただ、経験が…私もプロではないので、その遊びを展開する上で、ねー経験がないので、まあその一思いとは裏腹に、ね、十分な準備をしてあげられるわけではないから、その辺はやっぱりちょっと葛藤ですよ。

I: 葛藤？

A: うん、自分…自分の力量のなさをやっぱり実感しますよね、そういうときに。もっとこういろんなことをしてあげられる…られたらいいなあとは思いますが…。

I: 僕なんかから見たらぜんぜん、A-①先生そういうのできる気もするんですけど…

A: あーいやいやいやーもー。

I: もし、それができてないとしたらその原因でのは…物質的になんかこう足りないとかそういうのもあったりもするんですか？

A: まあ…あっ、うーん、そういうことよりも、やっぱり、えーとー、そういうこと…子どもの遊びを専門的に勉強してきたわけではないし…、あの一なんていうかなあ…アイデアがないじゃないですか。基本的にこうアイデアに満ち溢れているわけではないので、そういうも

のを、こう引き出しが少ないって言うのかな、自分の中に、うん。もっとこうね、いろんなことができれば、いろんな遊びを展開してあげられるかなあっては思ってますね。

I：うーん、結構子どもたち自身でなんか誘ってきたりもするじゃないですか？

A：遊びを？

I：僕たちが結構展開してあげたり、提供してあげるってやつもあるし、誘われて、例えば今回なんかりんごが三つっていうジャングルジムでの遊びみたいなのを子どもたちに誘われて…子どもたちが展開してくれたりするんですけど、そういうのはやっぱ期待もしちゃいますかね？子どもたちが自分たちで…

A：うーん、それが一番理想かな…ほんと、うん。あの一まあきつかけ作りであって、子ども同士で、うーんと、楽しく遊んでくれるのが一番いいのかなっとは思いますが。

I：あー、そうですね。

A：ただ、子どもはまあ経験も少ないから、知らないこととか、できないこととかが…まああるじゃないですか、大人に比べればね。だから、それで、こんなことも…こんな遊びもあるんだよとか、こんなの作ってみようかとかって、いうの、多少準備ができるかなっていうくらい。

I：わかりました。じゃあ、今のにちょっと関連してしまうかもしれないんですけど、A 小学校の放課後子どもプランにおいて子どもたちと関わっている…この上で、大人はどのようにこう…関わっていくべきだと考えていますか？

A：うーん、指導員として？…指導員としてかな？

I：もし違ふとしたら…指導員としての…と、大人としてってのがもし違ふのであれば…

A：あー別であれば、うーん、まあ指導員として雇用されているので、一応指導員として自分がどうあるべきかっていうことぐらいしかあんまりかんがえてないんですけどね。で、どう関わるべきか？もう一回、ごめん。

I：だいじょうぶです、えっと一放課後子どもプランにおいて子どもたちと関わってる上で、大人はどのように関わるべきだと考えますか？

A：あーどのように関わるべきか…

I：あと、また実際にそのような関わり方ができていますか？

A：自分ができているか？うーん、まず第一は安全を見守るっていうことだと思うんですね。あの一まあ社会的に今、こう不審者対策とかいろいろあの一難しい面もあるので、とにかくそういうあの一危険な場面から子どもたちをその、見守るっていうのが第一だと思っているのと、まあそれに関連して、安全な遊び場所をまあ、確保するっていうことが一番大事…かな。指導員としてはたぶん一番求められていること。で、それができてれば、まあ後の時間は、うーん、どうなんでしょう、教育者ではないので、まあ教育は学校の先生がやってくださると思うんですね、だから教育する必要はないから、うーん、何をすればいいんでしょうね……。うーん。うーん、なんでしょう。人間関係の…そのなんていうかなあ育成に多少関わればいいのかあって感じ。いろんな考え方の人が世の中にはいるってこととか、まあ自分の考えがいつも正しいってわけではない…ないとか、正しくてもまあ自分が一歩下がらなければいけない場面があるとか、そういうことをまあ関わっていく中で、知ってもらいたい…うーん、どうかなあ、よくわからない（笑）。もう、ほんのその一端を担ってるかなってくらい、かな。

I：あーそうですね。

A：むずかしいですね、まあ…うーん、どうなんでしょう、ね。

I：指導員としては…

A：うーん、まあ、あたしと子どもとの関係もちろんあるけれど、子ども同士の関係のほうが密だとは思うので、そういう中で、まあ例えば、その自分の意志がいつも通るわけじゃないですよ、子ども同士なら。まあそれが原因で、喧嘩になってしまったりとかっていう時に、やっぱりその、うーん、なん…いつも自分が正しいってわけではないし、まあ相手には相手の気持ちとか、立場とか、考え方とかそういうものがあるっていうことを伝えられたらいいかなって思ってるかな。……理想ですけど（笑）。

I：いやいや、ぜひ理想を語っていただいて…。

A：現実はなかなか難しいですけど…

I：そうですか、結構見ると理想に近い…

A：なんか、あんまりあたし、あれなんていうかなあ、こう言葉じゃなくて、なんていうかなあ、こう言葉じゃなくても気持ちは伝わるっていうふうについていろんなことを思っていて、まあ目が語るとか…こうなんていうかスキンシップでこうね、愛情を表現するとかっていうことを…ののほうが、こう伝達的手段として得意なんだ、得意って言うか、そっちのほうが、まだいいかなっていう感じ、自分自身がね。だから、言葉ですごく説明するのが、難しくてすいません。

I：いえいえいえいえ、だいじょうぶです。目線でじゃあ（笑）

A：（笑）

I: 結構僕もそうですねー、子どもたち注意するとき、あんまり言いたくないって言うか、言うのも苦手だし、言うよりは、ちゃんと見て、一緒にね、ねっといえぱなんとなく…こう目線で伝わってれば、こっちが怒っているんだよってのもわかるし、それ以上言わなくてもいいかなーとか、今日も…

A: うーん、まあちょっと甘い、甘いかなあってあたしはたぶん思われてると思う。

I: あっ、はい、僕は、そんな感じなんです。甘かったらほんとと言っていたら…

A: いえいえ、先生はだいじょぶだと思いますよ。あたしなんかもうぜんぜんバカにされてるっていうから、…って思われてると思うんですね、他の先生から。たぶん、もっと怒ってほしいってことだと思うんですけど…。

I: 僕のほうが、そうですよ。先生が助けに…学童の先生が助けに来てくれたりするときあるから…。あっ、頼りないって思って…。いやー、難しいですね、実際には、なかなか。あっ、ありがとうございます。じゃあ。

A: いいですか、今ので、だいじょぶ？はい。

I: はい、だいじょぶですよ、ぜんぜん、もう。ほんとにいろいろありがとうございます。

A: はい。

I: あっ、すいません、足がしびれてしまったので、くずしてもいいですか (笑)

A: (笑) あっ、どうぞどうぞ、私もくずしてるので。どうぞどうぞ。

I: なんか、ちっちゃい時は正座好きだったんですけど、足が弱くなっちゃったのかな？あっ、じゃあ、すいません。三つ目。また同じくこの放課後子どもプラン…A 小学校の放課後子どもプランにおいて、子どもたちと関わることで子どもたちのニーズとか子どもたちの遊びのこの実態というものに対応できていると考えていますか？また、その時、この対応できていると思うことであったり、ニーズに対応できたりということ…に、は、どのような点において、それは言えますか？

A: 対応できて…十分に対応できているとは思っていません。で、その理由は、物理的に場所が特定されていないので、A 小の場合は、活動場所が。なので、その一学校の学校事業の都合であったり、転向であったりそういうところで、場所が変動するので、なんかあの一なんていうかなあ…落ち着かない。あの一、私も落ち着かないし、子どもたちも…まあ落ち着かないということは言いいませんが、あの一児童クラブみたいに、拠点がきっちり定まっていたほうが、うーん、まあ遊びの展開にしても、子どもたちの必要に応じてあげるっていう点でも、もう少し幅広い活動ができるかなって思うので、そこはちょっと残念…かなっとは思ってますね。

I: そうですね、オープンスペースの時とか結構…

A: そうですね、オープンスペースのときは、ほんとになんか厳しいですね。これから冬に向かって…

I: 寒くなるんでしたっけ…

A: うん、ますます寒いから厳しいみたいですね。だから、そういうことを考えると、まあ贅沢を言ってはいけないんだけど、狭くてもいいから、どこかこう移動しなくてもいい場所があって、そこに子どもたちがこう集まってくるってうような、感じだといいなあとは思いますね。

I: じゃあ、希望としてはこの学童のような部屋が…

A: そうですね、こんなに広い部屋は必要ないんですけど…。仮に学校のその一どっか片隅でもね…なんでもいいんだけど…。

I: ありそうですけどねー、部屋。学校なんか…

A: ここは空き教室がないので、難しいということで。結局、荷物なんかもね、ああやって、不特定な場所にひらげてますよね。うーん、ああいうのもし場所があれば、まあきちんとその片付けたり、ということも指導できるかなあーなんて思ったりもするしー、うん、習慣づけとしてね。お母さんが迎え来る時もあっちこっち探す必要がないのになあーとか。あとー、あの一、まあ、こんな遊びができるかなあと思って荷物を運んでるんだけど、子どもがそれはやりたくないけど、こういうのやりたいとかっていった時に、ね、場所があればすぐにそれを、じゃあこんなことしてみようかとか、ああ、じゃあそっちやっていいよとか、言ってあげられるんだけど。もう今日はね、もってきかないから我慢してとか…。

I: そうだ、ありましたね、1日。そうだー。

A: そうというのがすごく…ストレス。

I: 今日はあれ持ってきてないのーとか。

A: もって着きてないのーとか。あと、これをやろーっていつてこの道具が必要じゃなくて、子どもってすごく発想力が豊かだから、こっちやってても、こっちで使ったものをちょっとこう流用してね、遊びが展開したりするじゃないですか。そういう時もやっぱり道具をもっていないので、どうしても狭いかな…遊びの展開が…って思ってますね。だから、十分なニーズには応えられてるとは…まあ環境面ではないし…。んー、まあ、あとはあたし自身があの未熟なので、まあ、十分なこととしてあげられているとはぜんぜん思っていません。

I: いえいえ、そんなー。僕なんてもっと未熟ですから。

A: いやいやいや、もう、あの一、ただ、市のほうもねー、だからといってプロを雇う気はないみたいなので、やっぱり、そうじゃない限

りはこういう限界は乗り越えるのは難しいと思います、現実には。

I: そうですね。あつ、ちょっとずれるかもしれないんですけど、そこ…例えばですけどボランティアという形で、僕なんかも今回は今、指導員になってますけど、またボランティアに戻るんで…。その人とかと、指導員の立場ってのはなんかやっぱ違いが…をもって…

A: 違いがありますかってことですか…違いを感じますかってことですか…

I: もっとなんかこう、ボランティアももっと協力したりすれば、人数増えたりもするじゃないですか…

A: あぁー、あー、ただボランティアは、ボランティアの方はあくまでもボランティアなので、やはりあの一、その一ボランティアとしてお気持ちがあって来て下さっていると思ってるので、あの一私は金額が少なくても一応お給料もらってる立場なので、やっぱり、あの一、なんていうのかなあ、そういう立場の者からボランティアの方にむかってああしてくださいとか、こういうふうにできませんかっていうのは、あの一ちがうかなって思るんですね。ただ、ボランティアの方から、私はこんな特技があって、こういう活動したいんですけどって言うてくだされば、言うてくださる分には、もうそれを十分に発揮していただきたいとは思ってるけど、私の立場からはやはりちょっとこうしてくださいとか、もっと来てくださいますかってことは言えないですねー。きて…来るものはもう大歓迎って感じですね、でも来てもらうことを強要することは、ちょっと立場上違うかなって…。うん。まあちょっと、I（調査者）にはねえ、ずうずうしくいろんなことを強要してますけど、すいません（笑）

I: 僕はだつてあの…ここに来てさせてもらってること自体でみなさんに協力してもらってるんで…それはもう、ぜひこきつかってもらって。

A: いやーで、時々なんかボランティアであることを忘れてしまったり、してるかなあって思って、反省してるんですけど…。他のボランティアの方にはやっぱり、そういう感じかな。

I: いやいや、ほんとにそういうふうには、あの一応そっちの間ぐらいに入れてもらってるだけでも、逆に歓迎なんでほんとに。それはほんと、ぜんぜん気にせず、使ってください。こんなので、役に立たないんですけど…（笑）

A: すいません、はい、ありがとうございます。いやいや、そんなことないですよ。

I: わかりました、ありがとうございます。じゃあ、すいません、次なんですけど、あの一放課後子どもプラン、A 小の放課後子どもプランに基づいて、子どもたちと関わる中で、やちづらさを感じることはありますか？あと、また、それはどのような時ですかね、もしあるとしたらなんですけど。

A: やちづらさ…。子ども…うーん、まあ、子どもと関わる中ですよ？あれ？違う？

I: あつどこでも、どちらでも。

A: あつどこでも、どちらでも…。うーん、ないかなあ。子どもたちが低学年で、まだこう、み…まあ発達段階としてはまだ小さくて未熟な部分があるので、うーん、なんていうかなあ、こう…うーん、まあ泣き出しちゃった場面とか、お友だちともめちゃった場面とかで、どういうふうな言葉かけをすることで、その子がまあなんていうかなあ納得したり落ち着いてくれたりするのかなあっていうところが手探り状態、あたしの中では。そういうことが、こう的確にできないので、現段階で。だから、やりずらいっていうのはまあ、それがやりずらいっていうか、むずかしいなあって思う場面なんだけど、それ以外はさっきのその一環境が十分に整っていないっていうのがやりずらい。それ以外はないですねー。

I: そうですか…。子どもと関わる…なんかさっきちょっとそれ以外でわかれそうになつたけど、そっちも別になく…

A: んー、まあ、あと、子どもとのかかわりと、その場所の環境と、あとお子さんの親とのかかわりと、指導員同士のかかわりぐらしか、選択肢が、今の質問ではないですもんねー。だから、その一環境と、まあ子ども自身のその発達段階に応じて、自分が的確に関われないっていうことがまあなんていうか、まあやりずらいっていうか、まあなんていうか反省…（笑）。未熟だなんて自分のことを思う瞬間っていう感じですねー。あとは、先生との関係においては特にないですねー。あとは、何…親ですね。親も別に今のところは何も嫌な思いをしたことはないの、これまでは。なんか、ありがとうございますなんて感謝されるような自分が立場なのかなって、逆に思っちゃいます。うーん、ほんとに、うーん。

I: そっか、わかりました。ありがとうございます。じゃあ、すいません、最後の…時間？

A: だいじょぶですよ。

I: じゃあ、最後なので。

A: はい。

I: と、最後なんですけど、児童館とか公民館とか、その他の子育て支援施設などが…と比較すると、この放課後子どもプラン推進事業はどのような特徴があると考えられますか？また、その時なんですけど、児童館とか、公民館、その他の子育て支援施設とどのように連携がとれると考えますか？

A: うーん、難しい質問だね。

I: ちょっと、最後なので…

A: 特徴は、あの一児童館とか公民館はその不特定多数の子どもたちを受け入れるわけですから、まあオープンな形でね。だから、

まあプランの場合は決まった学校…ここだったら A 小学校の児童だけで、しかも登録したお子さんをまあ、登録日には毎日預かるから、関係としてはすごく密な関係が築ける。うん、だから、あの一あたしも、毎日そのプランの子にしても、まあ児童クラブの子にしても、毎日関わるので、あの一その、その個々の子どもの性格とかそういうものもだんだん把握できてくるし、やっぱりかわいって思いますね、すごくこう愛情をあたしの中で培うことができるので、そういうのがやっぱり特徴かな、児童館とかと比べると。うーん、あとなんでしたっけ？

I: あっ…と、もし連携がとれるとしたら、どういうふうにとりますか…

A: あっ、連携ね。連携かー。うーん、ちょっと新しくできた児童館が、二つできてるんですよ、M 市はね。北と…北 M と南 M にオープンしてまもなく、あの一でもあたしはそこにはいったことがないので、わからないんですけど、外から見てる分には、建物が広くて、きれいな感じがするので、まあ、可能であれば、移動して、施設を貸してもらうとか、あとは一、まあ、その児童館にそういういろんな遊びをね、展開できる人がねえ在駐してらっしゃるなら、そういう方に訪問してもらって、なにかこう一つの活動を提供してもらったり、そういう連携はできるかなあ。ただ、子どもたちは個人的な時間の中で…特に個々の子達は北 M の公民館が近いので、いってるみたいなんですよね、土日とか、うんあの一、プランに来ない日の夕方とか。だから一、まあそのいろんな場面に…で遊べるということにおいては、別々で存在しつづけてもいいのかなあっとも思います、反面。プランはプラン、公民館は公民館として、子どもが、その時その時に応じて、自分の自由な時間の中で利用するって考えれば、同じものである必要は逆になくて、いいかなあって思ったりもしますね。

I: そうですね、ありがとうございます。あっ、ちょっと、一つだけ気になって聞き忘れちゃったことあるんですけど、いいですか？

A: あっ、はい、いいですよ。

I: 指導員としての関わり方のときにちょっとでたんですけど、安全面…

A: を見守る…

I: …を重視するってことをはじめにおっしゃっていただいたんですけど、あと、後半の方で、子どもたちが自由に遊んでくれたら、いいってこともいってもらったと思うんですけど。結構その安全面と自由な部分って…

A: そうですね、難しいよね。

I: 難しいなあって思っちゃったんですけど、僕もそれ結構課題にしたりもしてるとこもあったんで、どう考えてますかね？

A: うーん、そうですね。うーん、本当はもう少し、まあ、現状よりは、なんていうかなあ、子どもがね冒険する場面があってもいいかなあって思ってるんですね、個人的には。うん。あの、子どもって、怪我したり、失敗したり、痛い思いしたり、しながら、やっぱり学ぶことってたくさんあると思うんですよ。うん、だけど、ここでは、やっぱりその危ないなあって思う前に、制止してしまう…ってる部分が多々あるので、そこは、あたし個人としてはすごくジレンマを感じる…時もあります。ただ、やっぱり集団として活動してて、人数も多いので、あの一、まあなんていうかなあ、現状として、そんなことはいつてられないっていう、怪我さしてしまったら、大変ってあの、まあ大切なお子さんを…お子さんを親御さんから預かってるわけだから、まあなるべく怪我をさせないで、お返しするっていうところに、主眼をおくのであれば、個人的にジレンマを感じながらも、現状はしょうがないかなっておもってますね。やっぱり、わが子だったらいいんですよ怪我しちゃうって。だけど、やっぱり、すごくそういうことに過敏に反応する親御さんもいるし、ねえ怪我に対して。ああ、いいんですよ、そういう中で育ってくんですからっていうふうにうけとめてるご家庭はあるし、やっぱり多様なので、そういう部分で、で、そこを全部把握するっていうのは不可能だから、まああの一無難な線で、まあちょっとなんか先走って制止したり、声をかけたりするのもしょうがないのかなって、まあ、冒険は家族というときとかにしてちょうだいみたいな感じで。んー、ねー。

I: なんか、安全を考え…、危険なものみたいなを考える時に、もしかしたらあれですね、あの一子どもの冒険の中での危険なことみたいのと、それとは違う不審者みたいな危険…

A: うん、そうですね、それ両方ですね、だから、怪我をさせないように見守るっていうのと、やっぱり不審者対策ですよ、常にその…。あっ、でもあたしねー、すごくこう子どもと遊んじゃってるから子どもと、だから実は周りが見えてないんですよ、きっと… (笑)。だから、不審者はいつてきても、仮に…あたしはこの子達を守ってあげるってよりは、もう何かされちゃって始めて気づくって感じかなあって思ってるんですけど。理想はそうです。あの一、不審者対策と、冒険の中での安全を見守るっていう別の局面がありますよね。

I: で、そうですね、別のものとしてあるとして、あの、A-①先生的には、個人的には、その冒険的な方はちょっとあってもいいかなあっていうのはありつつみたいな…

A: ありますね、個人的には思う。でも、指導員としてはいってる以上は、やっぱりさっき言ったことをまあなんていうか、つらぬいていくのであれば、集団の数も多いし、今が限界かなあって、それもくちうるさく子どもたちを制止しても、しょうがないのかなって、思っちゃうかなあ。ちょっとかわいそうかなっとも思うんだけど、今の子どもたちが。もうちょっとねーうち…もうちょっと子ども…うちの子どもはもうちょっと年齢が上なんだけど、でも、もう少しやっぱり冒険的なことをしてたし、あたしは自分の子ども時代は、あの一そんなことを言われるような時代じゃなかったの、すごくワイルドだったの…ワイルドに育ってるので、もう自分の育った環境からすると、ほんとにこう、なんていうのかなあ保護された中で、ある程度決まった遊びの中で育っちゃうのかなっていうふうには思うけど、でもそんなワ

イルドな環境をあたしが整えてあげられるわけじゃないし、あたしができることはもうほんとに限られちゃうので、妥協かな？しょうがないかなって感じかな。

I：わかりました。ありがとうございました。

3. 放課後子ども教室指導員 A-② (2008 年 9 月 17 日)

I: まず、あの、A-②先生がこのお仕事はじめられたのは、いつごろからですか。

A: 昨年の 10 月です。

I: 10 月。それは、ここ…

A: そうです、最初からここです。

I: 最初からここで。昨年の 10 月ということはもうすぐ 1 年で。

A: もうすぐ 1 年。

I: 始められたきっかけみたいなのは？

A: キっかけは…広報で見て、で、子ども好きだし、子どもに関われる仕事がしたいなって、前から。ほんとに児童クラブの指導員になりたかったんですよ。

I: そうなんですか？

A: そうなんですよ。で、友達が児童クラブに何人かいて。よその学校ですけどね。で、やろうやろうっていわれてたんですけど、家庭の事情、子どもがまあ、今日もそうなんですけど、6 時過ぎに家をでて、水泳の選手をしてるので、私送り迎えがあるのね。だから、7 時までできる人じゃないと、そう、7 時までできるひとじゃないと、児童クラブの先生はなれませんよってことで、じゃあ、とりあえず 5 時まででしたので、契約は 5 時までなんです。1 時半から 5 時なので、じゃあだいたいぶだになって思って、やってみよっかなっておもって、それがきっかけですね。だから、ほんとにね、今も児童クラブに、あと 1 年なので、子どもの送り迎えがあと 1 年なので、児童クラブに移りたいなって気持ちと揺れ動いてる感じかな、この教室でずっとやっていくのかどうしようかなって思って。

I: ああ、そうなんですか。

A: うん、7 時までできる人じゃないと、契約は 7 時までだから、そうじゃないとだめだって。

I: そうですね。僕も始めここで調査させてもらうときに同じようなことが…

A: だから、だめだったんですよ。

I: ああ。一応今も移動は考えて…

A: 考えてますよ。あの一、やっぱりこの仕事してみて、児童クラブっていうのは目的がはっきりしてるじゃないですか。来る子どもたちっていうのは親が働いてるから、その間子どもたちを預かるっていうそのどうしてもなきゃいけない事業でしょ。だけど、ここの子ども教室っていうのは、別になくても…無料の日とかね、まあ、どうしてもなければならぬ、どうしても必要とされるものではないと、自分でやってみても、ちょっとそういうふうに思う部分もあるんですよ。あの、しっかりしてないでしょ、居場所も。居場所づくりなんだけど、居場所がほんとにもう行くとなくなつて、あつちに移動、こつちに移動しながら活動しなきゃならない日もあるじゃないですか、水曜日とか。そういうのを自分で体験すると、これって意味あるのかなって、なんかもうちょっと土台作りじゃないけど、まあ、今は土台になってるのかもしれないけど、もうちょっとちゃんとね、教室のここが部屋だよって感じで、ちゃんと居場所があれば仕事もしやすいけど…。ちょっと、まあボランティアさんなんか…。えっと一 3 月のボランティア会議のときに、あつ、運営委員会かな、その時に同じようなことをボランティアさんが言われてて、これってほんとに必要なんでしょうかって、この事業は。で、ずっと何年間かここでやってた人達は、必要性を感じないって、特に有料の子、平日の活動っていうのは必要なんですか？みたいにしてやめていかれましたけど。あつ、それもちょっとあるかなって思ったりして。自分のやりがいとかそういうことを考えると、ほんとに必要な子ども…母子家庭とかね、あの一働いてるお母さんとか、そういうところの子どもを預かる仕事はほんとにどうしても必要な仕事なんだけども、この放課後教室っていうのは、ほんとに必要なってのがまだちょっと自分でわからない。だから、悩み中です。あの一児童クラブの指導員とその…悩み中ですね。まあ、移動はできるみたいなので。

I: そうなんですか。

A: ええ、この春もね、そういう調査があつて、そうなんですよ、移動はできるみたい。で、またあたしは契約はできない、時間が無理だからできないから、3 月はあと 1 年子ども教室の方しようかなって思って、やってるんですけどね。

I: わかりました。

I: A 小学校の放課後子どもプラン推進事業において子どもたちと関わる中で、子どもたちの遊びについて日頃どのようなことを考えていますか？

A: 最初にね、私が考えていた遊びと実際に子どもと遊んでみて、ちょっとぶれるなっていうのがあつて、仕事始めるにあたってその昔の遊びとかね、だから、一番最初に 10 月に揃えたお手玉だの、おはじきだの買ったんですよ。だけど、子どもって、もう今の子どもはそんなのでは遊ばない。だから、プラバンとか新しいものですね。プラバンだったり写し絵だったり、だからちょっと竹トンボつくりとかね、ボランティアさんたちがやってみたいだけけど、この始まる前 10 月以前ですね、竹トンボつくりとかやったりしてたみたいだけども、ちょっともうそういうのじゃなくて、時代が…物もいろいろあるし、今は昔と違ってね、だから昔遊びとかでは満足しないのかなっていう

風に思ったりするときありますね。恵まれてるから。

I: 10月以前って…

A: ボランティアさんたちが運営してたとき。その活動報告がずっと前ののがあって、それ見たら竹トンボつくりとかね。うん、何週もやったりしてたりしてたんだけど。それで、おはじきを買ってくださいとか、お手玉がないですとか言って、買ったんだけど、実際その…ちょっとやったりもしたけど、もう今はあんな状態で、もっていかない状態ですよ。

I: プラバンとか写し絵みたいなものはけっこう長続きしてるほうですか？

A: してますよね。私は最初はね、プラバンやろうって言われたときは、えーって思ったんですよ、正直。私は嫌なっと思ったの。そういうなんかこう、自分で作ったりね、だから折り紙でなんか作ったり、牛乳パックでなんか作ったり、なんかそういうのが私は…去年はしてなかったからプラバン今年の4月からです、はじめたのね。去年は…10月から3月まではしてなかったの、あたしともう一人、違う指導員さんのときはね、もうほとんど絵を描いたり、紙芝居を手作りしたり…そうだったので。プラバンはしてなかったんですよ。でもね、やってみたら、そこなんですよ。やったらすぐもうずーっとつづいてるんですよ。で、月曜…火曜日か、月曜日休みで、火曜日に行った時に西山君が、月曜休みだったから、なんで今日ではないのみたいなこと言われて。楽しみにしてるんですよ。そうそうそう。だから、今の子は違うなっと思って。今は、良い遊びがあつてね、いいなと思いますけど。最初はね、もうちょっと、えっ、プラバン？って思ったりして…。

I: じゃあ、A小学校の放課後子どもプラン推進事業において子どもたちと関わる上で、大人はどのように関わるべきだと考えますか？

A: 難しいね、どう関わる…。一番大事なのはね、見守りだと私は思うんですよ。怪我をしないように、お友達とけんかしたら、ちゃんとそのね、まあ、今日のことであるように、仲間なんだからっていうことで。だから、見守りは一番私は高い位置にあるんじゃないかなって、私ですよ。私はそう思うんですよ。で、その次に見守りをしながら、その折り紙をやりたい、教えてって言われれば、一緒にやったり教えてあげたり、で、木曜日は何かせざるを得ない様な状況なので、そういうのもやりますけど、でも、やっぱり大事なのは怪我をさせないように、きちっと親に引き渡せるようにするのが一番大事じゃないかなって私は思うんですよ。いろんな遊び場をつくってあげて、楽しくしてあげるのももちろん大事だけど、やっぱり一番は怪我をさせないように見守ってあげるってこと、かなと思うんですけどね。

I: 実際にはそのような関わり方ができていると考えますか？

A: そのように心がけてはいますが、やはり慣れ、不慣れ。不慣れな部分があって、やっぱり一人の子にちょっとかかりすぎちゃったり、はってみたら喧嘩してたのねみたいなね、で、もうたたいた後だったとかね。そういうのはよくわかりますね。やっぱりまだ、慣れてないのもあるし、これからそういう風に成長していくかもう年齢もあるしあの一わからないですけど。でも、そういうとき、あつ、あそこ見てあげなきゃいけないかなとかね、ちょっとあの子にかかりきりだったとかね、思うことはしょっちゅうですね。たぶんね、あたしの考えはマネージャーとかA-①先生とはだいぶ違うと思います。その点は、そのどう子どもに関わるとかね、違うかなと思う、基本。

I: どんな感じに違うと考えてますか？

A: それは…ちょっと。普段注意を受ける時に、注意を受けても、でも私は見守りが一番大事って、私は思うんですけど。あの一、だから、それぞれ3人ね、考え方が違うかなって。3人でやっても考え方が違うな一っていうのは思いますね。その、過ごし方、1時間半図書室で過ごしていても、外で見守りしててもやっぱりちょっと違うなっと思う部分ありますね。立場とか、例えばマネージャーならマネージャーの立場でやってるしね。また、A-①さんはA-①さんの考えでやってるし、私は私の考えでやってるし。みんな違うな…っていうふうにやりながら思いますね。でも、それはどいってても一緒ですよ、みんなが同じじゃないですよ。

I: みんなが違う考えをもってやっているというのはどうですか？

A: 人間ですのね。上司にえっ？って思う時もそりゃありますけど。その上司のもとで働いてる限りはその上司に指示に従って、はいって行動します。

I: わかりました。では、A小学校で放課後子どもプラン推進事業に基づいて子どもたちと関わることで、子どもたちのニーズや子どもたちの遊びの実態に対応できていると考えますか？また、その時どのような点においてそれは言えますか？

A: 子どもたちはね、何をしてほしいとか、あんまり思っていないような気がするのよね。その日その日で、違うのよね、来るときのその…。こんな感じだったから、今日もこんな感じって思っても、えっ？今日はそうなの？みたいな感じで、子どもって、ほら、あそこに、図書室に来るまでにいろんなことが学校であるわけじゃないですか、で、なんかお友達とうまくいってなかったりすると、なんかただもうすり寄ってきてこうね、べたべたする日があるかと思うと、一人でもくもくと何かをしたり。だから、この子はこういうことをしてほしいと思ってるなとか、決まってるなと思います。その時の感情、子どもって。自分の子どももそうですよ。やっぱり今日学校でこうだったなってわかるくらいに…わかりますよ。あの一わかるっていうか、これをしに自分は「わいわい（仮称）」に来てるんだって子はあんまりいないと思います。

I: 例えばだと…

A: でも、木曜日は違うね。今のは平日の話で。木曜日はまた違いますね。何かを求めてきていますね。みんな無料の子は。何か「わいわ

い(仮称)」…今日は先生何するのって、今日は何するの？ってそのプレッシャーがね。それを言われなければ、今日は何も何もないよでいいんですけど。今日は何をするの？えーって。えー、そんなことするのやだーとかね。だから、無料の日っていうのは、やっぱりいつも何かを用意してやってるじゃないですか。やってる日が多いじゃないですか。だから、なんか無料の日は何かを求めて来てますね。今日は何するんだろうって。…と思います。平日はまたずいぶん違いますね。もういつもあってる人になんか甘えたり、なんか機嫌、不機嫌だったり、元気すぎたり、いろいろで、なんかおうちに帰ってるようなそんな感じの部分がちょっとでてきてるかなって思いますね。

I: 最初に話していただいた子ども教室の目的、まだわからないってことだったと思うんですけど…。

A: いや、建て前はわかりますよ。文書で書かれているのを見ると、ああそうだったと思いますよ、でも、実際ここで働いているとやっぱり児童クラブからはちょっと疎まれるじゃないですけども。あそこ場所借りてやってますよね。おかししてもらってますよね。で、私も何でも言われましたけれども、児童クラブの先生にね、最初来ても、こんなののはじまるから自分たちは大変になったとか、税金の無駄遣いだとか、あつちは無駄遣いじゃないじゃないですか、必要とされているから。うん、ああいうプレハブがあって、建物があって、先生たちがいて、お帰りってむかえてあげて、お母さんが来るまでここで安全に過ごしてましょうねっていう、大事な大事な仕事ですよ。で、自分たちはそういう気持でやってらっしゃるわけですよ。で、新しいこの事業が始まったことで、自分たちも関わらなきゃならないってことで、まあ、大変になったり、余計なことが増えたり。で、始まってすぐはかなりね、言われましたよ、その、税金の無駄遣い、こんなのがあるから大変とか。

I: 直接？

A: 言われましたよ。うん、言われましたよ。今のマネージャーじゃないときね。かなり私も言われて…別にショックは受けなかったけど、何でもはきはき言われる先生だったから。ここにもういらっしゃらないんですが、ずいぶん言われましたね。で、自分で、そのほんとに必要なのかなって。最初は夢中だからわからないですよ。何言われても、わけもわからず、毎日何しようって、子どもとどうしようっていう感じだったんですけど、でもやってるうちにね、今日は1年生のフリースペース…フリースペースだけ？オープンスペースか。そこ行きますよっていうから、こないだも行ったんですよ。そしたら図書室は委員会があるのでって言われて、その1年生のところにいたら、6年生、5年生がわつときて、運動会の運営委員とかいって、運動会のなんか委員の話し合いとかいって、たくさん教室にきて、あんまりこういっぱい来て、私たちがほら遊んでるじゃないですか。そしたらマネージャーが図書室見に行ったら、図書室があいてて。図書室使えないよってことだったんですけども、図書室の方があいていて、図書室にいたりとかね。そういうこともあるし。いっそいで片付けてね、行かないといけないじゃないですか。そういうときなんかちょっと空しい気持ちになりますね。この子たちも難民みたいだね、あつち行ったり、こっち行ったり。だから、ほんとにこれって居場所なのかなって思ったり、やってて居場所づくりなんだけど、居場所ないじゃないのって。だから、格差ですよ、児童クラブと。もちろん全然違うものなんだから、それでやってくしかないんですけど。でも、かたや片方の子どもたちはいつも決まったところへたदैまって帰れて、教室の子たちは、今日ここだめなんだって、こっち行こうねって言って、いったらここもだめだ。じゃあ、あつちに行こうって。その短い時間の間にね。だから、どうなんでしょうね。ちょっと、もうちょっとこういう事業やるんだったら、ちゃんとね、A小は空き教室がないからそうなんだって言われれば、ああそうですかってことなんですけども、ちょっとね、これでいいのかなって思うときありますね。

I: では、A小学校で、放課後子どもプラン推進事業に基づいて子どもたちと関わる中で、やちづらさを感じることはありますか？もしあるとしたらそれはどのようなことですか？

A: やちづらさ？やっぱり同じことじゃないかな、その、学校に…。あの一児童クラブの先生たちっていうのは学校にあんまり木曜日以外は出入りしないじゃないですか。でも、私たちって、しょっちゅうその学校の職員室の前を通って、それで職員室にとんとん、失礼しますって鍵を借りに行ったり。図工室前使うときなんかはもうほんと暖房つけてくださいってお願いしたり、なんか学校の中にうろうろするっていうのも時々ねやだなって思う時があるんですよ。なんていうのかな、仕事だし、そういう仕事なんだって、学校の施設を使って遊ばせましようっていう事業なんだから、当り前のことなんだけども、時々ね、ああまた学校の中…。図書室にずっといるときはいいんですけども、やっぱりほら居場所を探したりするのが時々やだなのと思うときがあります。やりづらい。やっぱ図書室でもすごく遠慮して活動してますよね。図書の先生がいらっしゃるわけで。今日もそのオープンもね、どんなもんかなって感じで。エアコンも、図書の先生がつけないとやっぱりつけづらい。子どもたち暑かっただろうなって思って、打ち合わせの時はここですごく寒いぐらいにすずしいところで私たちも打ち合わせをして、で行ってきますって言うていくともう学校の中は暑くて、子どもたちも暑かったらうなって思ってもちよっと図書の先生がいらっしゃるんで…こっちにくるとすずしいよなんていうと、なんていうのかな、つけづたかったりとか。図書の先生にもねずいぶん迷惑かけちゃって申し訳ないなって思いながら、活動しないといけないので。おっきな声もだすしね、あの一走る時もあるし。今日は割りと静かでしたけどね。でも、いろんな遊びを…例えば紙飛行機つくっても、つくったら飛ばしたいでしょ。飛ばさしてあげたいなって思っても、やっぱり図書室でどうかなって思ったり、だからやりづらいといえぱやりづらいですよ。例えば、空き教室があって、あの一自分たちのお部屋っていうのがあればね、おもちゃもおいといて、自由にみんな遊べるじゃないですか。で、こっからいつも運び出して、持ってきてないのって言われれば取りに来たり、なんでね。図書室であんまり音の立つのは行けないかなとか、常にそういうこと考えな

きやいけないんでね。そういうところがやりづらいのかなって思います。お借りしてるって感じだね、学校に迷惑かけないようにって言う…。

I：他には何か…

A：やりづらいっていう言葉がね、ちょっと幅が広いっていうか、どのくらい言っているかわからないんだけど。そりゃ、やっぱり児童クラブの先生たちと、私たちの子ども教室っていう事業の認識の仕方が違うなって思いますね。そういうところで、やりづらいっていうよりもちょっと不快な思いをすることがありますね。特に無料の日にね。不快な思いをすることはありますね。

I：無料の日に？

A：そうそうそう。それは仕事が違うからね。一緒ですよって、子ども教室の時間はどっちの指導員も同じなんですよって言われても違うんですよ、やっぱり。関わり方が…例えば、木曜日なになにしますって言っても、そのことに関わる…違うなと思うので、もうしょうがないんですけど、そういうところがね。やりづらいって…。やっぱり2つの事業がね一緒にこうなっていくっていうのは難しいかなって思いますね。どうやってしていくんだろうって、逆に。思いますね。難しいと思いますよ。だって、必要ないと思ってんだから、むこうは。そういう風に言われたから、何回も。

I：もし児童クラブに移られたときには、そこらへんもいろいろわかってらっしゃると思うじゃないですか…

A：うーん。だから、そこが考え所ですよ。でも、長い目で見ると、自分でほんとにしたかったお仕事をするのがいいのかなって思ったり、やっぱりそこはね、悩み中です。"

I：児童館、公民館、その他の子育て支援施設などと比較すると、放課後子どもプラン推進事業はどのような特徴があると考えますか？

A：比較できません、行ったことないから。どういうことしてるかっていうのが、まあ児童館っていうのは子どもがねほんと幼稚園に入る前に…だから10何年も前に行ってからじゃないので、今はどういうことをしてやってるかっていうのがまったくわかりませんのでね。わかんないですよ。

I：わかりました。また、あの、児童館、公民館、その他の子育て支援施設ともし連携がとれるとしたら、どのように連携がとれると考えますか？

A：わかりません。そんなこと、考えたこともないです。わかりません、ごめんなさい。

I：わかりました。ありがとうございました。

4. 放課後児童クラブ指導員 A-③ (2008 年 8 月 7 日)

I: えっと、じゃあ、あの一、まず…。改めてインタビューの質問になるんですけど、かたくならないで、気楽に自分の体験・経験を活かして話して頂けるとありがたいです。

A: はい、わかりました。

I: お願いします。A-③先生は、えっと一、ここにきたのは、いつ… (頃ですか?)

A: 4 月

I: 4 月

A: はい。

I: その前とかは?

A: 学生で、専門学校なんですけど、保育科行ってたんですよ。…で、その M 市の臨時職員というのがあって、…で、公務員受けようと思ってたんですけど、もう今年の夏時期が遅くて、で無理だって思って、とりあえず臨時職員…保育士のをだしてたんですけど、その寺田さんから電話が来て、その一学童どうですかみたいな。…………でことで、4 月からやらしてもらってます。

I: じゃあ、ほんとには保育の方が…………

A: そうですね。うん。

I: じゃあ、今もできればその…メインとして

A: うん、そうですね、こ…こも良いんですけど、あの一収入…収入面で考えると、やっぱり、うん、まだう一正職員とかないじゃないですか。

I: そうですね、学童保育は…………

A: だから、とりあえずは、まだ来年も、もしかしたらやってるかもしれないんですけど、うん、一応公立で…。

I: 一応…………。

A: はい。

I: その対象が小さい子の方がいいとかっていうのは別になくて…………。

A: うーん、そうですね、ここに来るまでは、考えてなかったですね。はい、学童っていうのは…………

I: ああ、小学生っていうのは…………そうですね。

A: 考えてなかったんですけど、まあ話があって…………うん、とりあえず見学してみたって言われて、まあ、してみて、うん、で…………とりあえずやってみようって感じですね (笑)。

I: なるほど～。わかりました (笑)

A: (笑)

I: じゃあ、あの専門学校の方でそういう子ども相手の、保育の方の…まあ子どもは同じですからね。

A: そうですね。

I: (そういうところで) 勉強とかをされてきたってことですね。

A: はい、一応してきました (笑)。

I: すごい……。僕なんか自己流なんで、ぜんぜん…………。もう、勉強さしてもらうところたくさんで…。

A: いや、自分も自己流ですよ。ほんと、保育実習で、その一何回か実習やっただけなんで、うん…実際現場で長くやるのは初めてなんで。

I: あっ、そうなんですか

A: わかんないこといっぱいあります。

I: じゃあ、すいません。えっと一こんな感じでいろいろ聞かせてもらおうと思うので、よろしくお願いします。

A: はい。

I: …っと、まず一つ目聞かせていただきたいのが、この A 小学校の放課後子どもプラン推進事業の……において、子どもたちと関わる中で、…っと子ども達の遊びについて、日頃どのようにお考えであるかということ聞きたいんですけど…………。

A: うーん、えー、最近思ってるのが、なんか、学童に来てる子がとかなのかわかんないんですけど、その一遊びを自分で見つけれないっていうか、うーん、結構各々っていうか、一人一人が私はこれやるって感じで、団体でやるっていうのが、1 年生あたりだと、できてないかなあーっと。うーん、こうサッカーが好きな子はサッカーとかできるじゃないですか。だけど、なんか夏休み入ってからか、その一つまんないってよく聞くんですよ。やることがないって言って。たしかに何やってたっけみたいな (笑)。こともあるんで、できれば、そうですね、中も多いですしね、外で遊んで欲しいのもあるんですけど。

I: つまんないっていつてる子は、例えば、僕もたまに見るんですけど、一人でいたりとかよく見るんですけど…。

A: そうですね、でー、できるだけ聞いてみて、で、一人でやりたいのっていう子にはもういいんですけど、じゃあそうしなって…で、

……なんだろう……別に、一人でいたいわけでもなく、っていう子もいるじゃないですか。そういう子にはこう一緒に歩いて回ったりして、で、その同じ様な子見つけたら一緒にやればって感じで声かけてますけど……今もういないじゃないですか、その一暑くて（笑）。今はだからできないんですけどね。

I：（笑）外はむずかしいですね。

A：そう、だから……春、四月あたりとかは、結構連れてって一緒にやればって、感じのこととかはやってましたね。

I：なるほど、そっかー。……それは一年生とかがメインで？二、三年生とか、この夏だと高学年の子とかも来てると思うんですけど、そんな子を見てるとどうですかね？

A：高学年は自分の好きなことをもうやってて、それに一年生とかがついてって、男の子とか、それはすごいいいと思いますよね。で、なんだろう二年生とか、だと、なんだろう…仲間はずれみたいのが…もうあるじゃないですか。うん……だから、そこが…難しいところですけどね。うん、で、その仲間はずれにされちゃう子も、その子達と遊びたいから、他の子とは……他の子と遊べばっていっても、それじゃ納得いかないみたいなのがあるから……

I：難しいですよ。

A：難しいですね、二、三年とかは。一年生はまだ、うん、誰とでもできますけどねー。

I：そうですね、一年生はたしかに見ててもそう思うなあ。

A：あっ…あれ？あの子という？みたいなの…こないだまであっちといたのに…今度はこっちにいるんだみたいな……。いろいろ、相性っていうか合う子っていうのが、いろいろ探してんのかなって、感じですよ。うん。

I：あ、じゃあそーの一、このA小学校の放課後子どもプラン推進…事業において、子ども達と関わる上で、そういう子どもたちの遊び見てると思うんですけど、大人はそれにどういうふうに関わるべきだと考えていますか

A：うーん……大人が、その関わってもいいと思うんですけど、やっぱり子ども同士で……なんだろう……発見してくみたいのもいいと思うんですよ。だから、ほんとに危ないこと…に関しては、……その危ないから止めとか、その遊具の正しい使い方ができてなかったりしたら、やっぱり怪我につながっちゃうんで、怪我したらもう、もともともないじゃないですか。だから、楽しく遊ぶために、その怪我しないように、だから、結構見て。

I：じゃあ、実際にもそのような関わり方ができていますか？

A：そうですね……もう最初はやっぱり、一人の子っていうか、1グループの子と遊んじゃってたんですよ。…で、そうするとやっぱまわりが見えなくなっちゃうと、うん……危ないこととしても……、うん、だから、まあできるかぎりの範囲で見る感じですね。……うん、先生達もそんな多いわけじゃなかったんで、だからできるだけやろうとは思（笑）。心がけてます。

I：そうか……うん。……あつ、じゃあ次の質問で。えっと、じゃー、あの、またA小学校の放課後子どもプラン推進事業……これにもとづいて、子どもたちと関わることで、子どもたちのニーズや、子どもたちの遊びの実態に対応できているっていうふうに考えていますか？また、その時、どのような点においてそれがいえるか、ということ……ちょっとお聞きしたいんですけど。

A：えっ？どういう？（苦笑）

I：えっと、じゃあ、放課後子どもプラン推進事業ってものがあると思うんですけど、それで子どもたちと関わることで、子どもたちの要求…ニーズとか、子どもたちの遊びの……さっきでできた実態みたいなのに、ちゃんと対処、対応できているか……ということを振り返ってみると、どのようにお考えになっているか？

A：子どもが要求していることは、たぶん……全部応えちゃうと、結構男の子なんて、とにかく走り回ったりして、もうあそこ（家のおもちゃ）登ったりとか、けっこう部屋の中でやんちゃなことをしちゃうと、やっぱり、周りの子…他の子がその…怪我しちゃうたり、その子達が怪我するならまだしょうがないですけど、その子達がぶつかって、それでけがしちゃうたりしても、もうただの被害者になっちゃうんで、うん、集団生活の中でやってるから、うん、そこでの要求っていうか……のは、無理ですけど、外で…に関しては、できるかぎり、やろうって言われたら……。 （別の職員：エアコンつけた～）

A：つけました。……やったりしてますよね。

I：室内の方が少し難しい……

A：室内だと…そうですね。うーん。

I：そうですね。

A：こう…ほんと、こういう角とかにぶつかっちゃうと。

I：外も夏とかだといろいろ、暑さとか…

A：うん、最近だとそうですね。なんか熱中症とか…そういうのあるから声かけは一応、水飲みな…とか、しないと安全性が、やっぱりダメだと思うんで…。

I：安全性がやっぱり大切…ですかね？

A：そうですねー、やっぱり熱中症とかはねー。

I：そうですね、怖いでもんねー。

A：転んじゃった、とかそういうんだったら、手当……っていうか傷だったら手当すれば治りますけど…熱中症でもしひどくなっちゃったりしたら……うん、ねー…入院とか、そうなっちゃうじゃないですか、うん、預かってる立場なんでね。ちょっと……うん。

I：外の遊具の遊び方なんか……のところで、けっこうその子どもたちが、いろいろ…しだすときがあると思うんですけど、そういうのも……。

A：うーん、やっぱり言っちゃいますね、一年生がまねしちゃうんですよ、おっきい子の。だから、シーソーの乗り方も、おっきくなったら、バランス感覚とか、どこまではやっていいとか、わかるじゃないですか、だけど、一年生なんてそれをただまねするだけで、周りがたぶん見えないと思うんですよ。だから、シーソーとかも、急に降りちゃったりする子とかもいるし、それはやっぱりその子なのか……周りでちょっと見たのかとか…、真ん中……の……遊んだりとかも、うん三年生でやったりとか……やっ……てんのかなあって感じなんですよ。……ただもう、ねー最近……は、ねー誘拐とかもあるじゃないですか。だから、あれこれ言っちゃうんですけどね…。

I：M市とかってあんまり治安よくないんですかね？

A：なんか……前も事件あったみたいですよ。

I：あつ、そうなんですか。

A：誘拐……中学生ですけど、なんか車で……乗せられて、ちょっとやられたって……あったみたいですから、油断できないですよ。で、泥棒もよくはいるって、ここもはいられたのか……だから、ねえ。

I：ちょっと、こわいですね。

A：だんだん悪くなってきましたよね。うーん、だから、遊びにくくなってきてるかなあ……っていうのがありますよね、昔よりは…。

I：ずっとM市なんですか？

A：そうですね、M市。

I：じゃあ、小さいときから、このあたりで、もう……遊んでたって…

A：もうちょい向うですけど…。(笑) うーん、ここらへんで…。昔はだって、そんな……泥棒なんていったら、大事件じゃないですか。今はほんと……ねえ、よく起きるから。昔よりは、戸締りとかもきちんとしていますよね…。

I：うーん、あー。そのなんか、自分の子どものころとかと比べてみると…

A：ぜんぜん違いますね。

I：違います？

A：学校以外に遊ぶところが……うーん、減ってきてんじゃないんですかね。あの一、M駅ができたじゃないですか？新しく…

I：はい、T電車の……あれですか。

A：はいはいはい、あそこら辺もぜんぜん違ったんですよ。

I：あつそうなんですかー。

A：あそこ町があったんですけど、駄菓子屋とか、おもちゃ屋さんとかあったんですけど…、全部つぶされて……で、町がもうなくなっちゃって、で駅も木造だったんですけど、それもつぶして……、うん、で、なったんで……うーん、ねー、死角も増えますよね、だから。うーん、いやー、うん、道路とかも広がって…。

I：だいぶ変わりましたね。

A：変わりましたね、ここら辺。うーん、いっきに…。

I：そうですね、駅できたのってそんなに前の話じゃないですよ。

A：最近ですよ、最近、一気に変わりましたね。ここ2、3年で、マンションとか、家とかどんどん…

I：ロックシティなんかもそうですか？

A：ロックシティなんて、だってあそこ……一周年こないだやりましたから。

I：あつそうなんですか、そんな最近なんですか。

A：最近ですよ、あそこは…。ロックシティの……他にもあるの知ってます？アクロスモールとかってあるんですけど、そことかも、何年……？2年前とか？……そこらへんにできたんですけど、もう、つぶれそうで、あぶないですよ。えー。ど……ん……ん、だから……ねー、そんな作る必要あるのかなあって思いますけどねー。作っても最初だけみたい。えー。

I：でも、M市のロックシティ行きましたよ。

A：行きました？

I：ワーナーが入ってたんで、T市ないんですよー。

A：映画館……いいですよ。えー。あそこでも、お客さんがぜんぜん、入ってないですよ。えー。他のとこに比べて。

I: 少ないなあと思いながら…

A: 車の量多いですね。

I: 使い道が違うんですかね。

A: 車なんか…車でいく人が多いですね。たぶん。

I: ああー。

A: 車で行くから、なんか入ってるように見えるけど…やっぱり減ってますね。最初だから、できたところぎゅうぎゅうでしたもん。今、すごい空いてますよ…正直。だいじょぶかな。

I: すいません、いろいろ話がとんじゃって… (笑)

A: (笑)

I: じゃあ、次…なんですけど、A 小学校のまた、その放課後子どもプラン推進事業、これに基づいて、子どもたちと関わっている中で、やりづらさを感じることはありますか？

A: やりづらさ…

I: もしあったとしたら、それがどのようなことなのかってこともお話ししていただけると…。

A: うーん、やっぱりー、なんだろうなあ…子どものその受け入れるのはぜんぜんいいんですけど、最初その一夏休みも、100 人くらいが来る予定だったじゃないですか。でー、そこまでいっちゃうとー、やっぱり…ねー子どもたちも狭くなっちゃうし…、もっとなんか、ないのかなあとは思いますがねー、その…なんだろうーA 小だけすごい多いじゃないですか…その一子どもの来る人数が…。

I: 100 人越えは他はあるんですかね…？

A: ん？

I: 他に 100 人超えているところは…

A: いや、ない…ない、ないんですよ、70 が…M 小学校が最高かな。で、受け入れがもともと定員 60 で、最高が 90 まで入れますよ、みたいなことを言ってるんですけど、それを超えちゃうと、ねー、この広さしかないから、うーん、だから走り回るとやっぱり…ここに座ってることか、急にねっころがっちゃうことか…

I: 踏まれちゃう…

A: 踏まれちゃうよって、結構注意するんですけどね。なんかその…家庭って感じではないかなあって思いますね。もともとその…

I: 家庭…

A: その一なんだろう…いろいろ話を聞いてると、いろんな人から。やっぱり、学校の…学校とは違うじゃないですか。ここって。

I: ここは、学校とは…あー、はい。

A: なんか学校の中にありますけど、その…家庭の感じで、ご飯も食べる時も、なんか…あれとかもあるし…どこまで自由にしていいのかっていうのが、まだ自分はわかんないですね、そこらへんは。そこらへんがちょっと…。

I: それは学校と違うけど、で、また、家庭に近いものだけど、ていう、…ていいのか…

A: うーん、なんか、そうですね、なんか、間だから…ここまで注意してる…でもいいのかなとか、どこまで注意していいのかなって。自分ちっちゃいころってどうだったかなって。うーん、ここまでって何かとか…

I: 注意…

A: そうですね、注意…

I: どこまでこう…

A: そうです…うーん、やっぱりその一ごちそうさまとかする時に、きちんとさせるじゃないですか。で、一人がしてないと回りも待つみたいな。で、やっぱ、家庭じゃないから、家庭では、ぜったいそういうことないじゃないですか。まあ、そろって…も、うーん、その時は、なんか…しっかりするしみたいなの、しないともあるして、いろいろあるから…。そのほうが…やっちゃうのはねーって…。むずかしいとこですよー。どこまで注意していいかわからないですね。ちょっと…。

I: で、今も試行錯誤しながら…

A: 毎日、あれ…家帰って、思いますもん、あの、あそこでなあって。なんかうるさいって言うだけだったら、あれじゃないですか、静かになるじゃないですか、でもそのあとまたうるさくなっちゃうから…結局…うーん、どうすればみにつくことが言えるのかなって考えるんですけど…。

I: そうですね、どうしたらいいのかって確かに。今日もマネージャーがいつも言っていることだよって言ってましたけど…

A: そうなんですよ…ねー。いつも何回も言っても一わかんないのは、わすれちゃうのか、それとも聞いてないのか…わざとやってんのか…。しっかりとねーその理由がわかんないとねー。理解しないとやっぱり子どもって言うこと聞かないのかなって。うるさいって…

I: それだけ言われても…って…

A: うーん、思っちゃうかなって、へらへらしたりして。

I: うーん、理由…そうですね、大切かもしれないですね…そっか。そこらへんなんかこう、他にもいろんな先生方いらっしやると思うんですけど、あの先生うまいなあーとか思うこととか、そういうことってあります？

A: いやー思いますよー、みなさん。

I: みなさん？

A: みなさんうまいですねーほんとに。ぜんぜん…自分なんてねーまだまだなんでね…。わかんないですね。みなさんの見て、ああなるほどとか思いますね。むずかしい。

I: じゃあ、その結構他の先生方の指導とかを見るってことも A-③さんの…なんすかね、指導のスタイルみたいなのになんか影響は結構受けてる…？

A: そうですね、うーん、結局そうですね、自分の軸みたいなのは、まだたぶんできてないんで、自分自身が…。だからこう家帰って、考えたりして、で、やってみて、…で、駄目かで、どんどん作ってって、その一たまーに見て…、それもあついいなーって思ったら、取り入れて、やってったりして…ますね…。

I: いやーすごい…。真面目ですね。(笑)

A: (笑) いやー、考えちゃう…あーまずかったなーとか、なんかしちやったーとか (笑)。

I: あー、それはあります (笑)

A: しちやったよー、でもなーとか。

I: なんかその、軸を作ろうとなさってると思うんですけど、なんかこう信念みたいなものこう…

A: 信念…

I: 信念ていうのか…

A: 最近思ってるのが、あれです。1日何回かはその一褒めてあげる。最初、来たとき、でー、その一6月とか…の時期に、すごい怒ってたんですよ。もう、なにやっても怒って、こっちで怒ったらそっちで怒ってみたいなことやってて。すごい自分も疲れちゃって。で、怒ってばっかでもしょうがないなーって思って、じゃあ褒めてみようって思って。で、あの一たけし君 (仮称) いるじゃないですか。で、最初ほんと、怒ってばっかいたんですよ、自分。だけどやっぱり、わかんないっていうか、怒られてもそれを、やっぱり自分も勢いで言ってる感じなんで、理解っていうか、その一わかんないから、次も同じことやるから、逆に褒めてみようって思って、うわあすごいじゃんって褒めてみたんですよ。そしたら、すごい喜んで、で、次からもそのことはできるようになったり、うん、褒められたから、次からやるんだみたいな。だから…うん、褒めることを大事にしようかなって思ってますね。

I: なるほど、たけし君 (仮称)

A: やんちゃですからね。

I: やんちゃですよ。結構そういうのって影響あるんですね、子どもに。

A: で、昔は…勉強？も、百マスやればって言っても、やだっっていったんですけど、一枚やって、すごい…おっすごいできてんじゃん、やればできんじゃんみたいなこと言ったら、次からもう百マスやるとか言って、やったりしてて。

I: そうですね、百マスやる気満々ですよ。

A: だから、褒め…褒めて伸びるタイプなんだって自分では思いますけどね。(笑) 一番、褒めて、反応が返ってくるのが彼…

I: わかるかもしれない…。(笑)

A: 褒めたら喜ぶ…うん。

I: そうですねー。すいません、いろいろ話がとんじゃって、自分のくせなので。あっじゃあ、次、すいません。児童館とか公民館とか、この M にもあるその他の子育て支援施設など、いろいろあると思うんですけど、それらと比較してみると、放課後子どもプラン推進事業ってのはどういう特徴があるっていう風に考えていますか？

A: うーん、他のところよりも…、やっぱり大人と触れ合えるっていうか、他のところは、やっぱー、子どもは子どもでって感じで、やってると思うんですよ、公民館とかも。自分も公民館行っても、やっぱり大人と関わった記憶はそんななくて、やっぱ子ども同士でやってるんで、こっちではどっちかっていうとそうですね、その一大人と関わって、何はやっちゃいけないみたいな、何はしていい、だけど僕はこれやりたいみたいな…とか。いろいろ…大人との関わりが多いところかな。

I: そうですねー。

A: 家の…普通、家の親とか親戚とかぐらいじゃないですか、大人と関わるって。学校の先生とか。ここに来てる子はまたー、ねー、ちょっと多い大人の人と関わっていけるから…まあ、ねー、いいのか悪いのかはわかんないんですけど…うーん。

I: じゃあ、そんな時、あの一児童館とか、公民館とかその他の子育て支援施設とかと、どういうふうに連携とかをとれるとしたらとれるのかっていうふうに考えますか？

A：連携…

I：もし、とれないと思ったらそれでも良いですけど…

A：いやー、どうでしょうねー。今は難しいかもしれないですねー。ちょっと、こっちはこっちで忙しくてで、むこうもむこうで仕事があつてで…あると思うんで、でもたまーにその、放課後子どもプラン？無料の日に、図書館の人？中央図書館の人とかが来てくれて本読んでくれたりしてるんで…。

I：ああ、そういう関わり方もいいですね…

A：そういうのも、うーん、ぜんぜんいいと思いますしね。やっぱ、こっちからむこうにいくっていうのは、ちょっとむずかしいかなあつて。距離もありますし、うーん、来てくれたりすると、すごい、それはそれで、良いと思うんで、もっと…もっと増えるといいなと思います

I：ありがとうございます。じゃあ、なんか最後に、こう、ぜひこんなことはあつたら言っておきたいみたいなことってありますか

A：あつたら言っておきたい？

I：あーすいません、すいません。ちょっとわかりにくいんですけど…。

A：いやー。

I：こんなことありますみたいなことがあれば…もしね、あればのかたちなんですけど。

A：いや、今のところはないかなあ。はい、大丈夫です。

I：はい、わかりました。すいません。ありがとうございます。

5. 放課後児童クラブ指導員 A-④ (2008 年 8 月 27 日)

I: と、じゃあ、5 つほど質問したいとおもっております。

A: はい。

I: その前になんですけど、A - ④先生、いつ頃からこの仕事に？

A: えっと、6 年目です。

I: いま？

A: はい、はい。

I: 始められたきっかけなどは？ (A: なにやってんの。)

(子ども入室)

A: きっかけですか。きっかけは…

I: はい。

A: ここに来る前は保育所にいたんですけど、

I: そうなんですか。

A: はい。保育所…役所から言われたんですけど、保育所でその時に、んー、まあちょっと色々な事情があって、えーと、学童の方に仕事移りませんかっていうふうにして

I: あー、はい。

A: で、はい。

I: その前には、保育所のほうに。

A: 保育所の方に。はい。

I: ずっと…

A: はい。

I: 働いてた。

A: はい。

I: はい。…わかりました。ありがとうございます。…と、じゃあ、あの、質問の方に、させてもらいます。

A: はい。

I: …と、まず一つ目なんですけど、A 小学校での放課後子どもプラン推進事業において子どもたちと関わる中で、子どもたちの遊びについて日頃どのようにお考えですか。

A: 子どもたちの遊びについて？

I: はい。

A: プランの事業ですか？

I: あ、と…。

A: 放課後子どもプランの事業ですよね？

I: あ、はい。

A: …の、に、おける子どもたちの遊びについて？

I: において、

A: うん、

I: あの一、日頃子どもたちと関わられていると思うんですけども、そのなかで子どもたちの遊びについて、…ということをちょっとききたいなと思っているんですけど。

A: うーん…、えっと…

I: はい、

A: まあ、週に 5 日あって、そのうちの一日だけは、あの、無料日で二時間あるということでまあ、その時間的に二時間長いということもあって、その日だけは、まあ一、いろんな催し物をやっていただいたりとか、なにか来ていただいて、なんか見せていただいたり、あとは、なんか製作をしたりとか、そういうのがあって、で、他のそれ以外の日は、あの一、一時間っていう、まあ時間的なこともあるのかもしれないですけど、まあ、だいたい天気の良い日は外で、子どもたち自由に遊ぶっていうことなんですけども…

I: そうですね

A: うーん、それまでの、そのクラブの、での、遊びと、まあ、同じって言えば同じ…なんじゃないかなって思うんですよ。だからそのわざわざその、放課後…あの、プラン？っていう名前にした、その、うーん、なんていうんですかね、意義っていうのがどの辺にあるのかな

ってというのが、はい、まあ、その週に一回の二時間で、まあいろんなね、あの、製作をしたりだとか、そういうのはとてもいいことだなとは思うんですけども。はい、それ以外の時は、うーん、なんか、どういう意義があるのかなってちょっと、はい、

I: あー。

A: はい、思います、ね。ちょっと思うところはあります。はい。まあ、子どもたちにしたらね、自由に遊べるので、あの一、いままでの児童クラブでの生活と変わらないっていう感じ…とは思ってると思うんですよ。

I: はい、

A: はい。

I: わかりました。この子どもたちの遊びみたいなものには、関わっている中でどんな感じに見られますか?…この子たちが遊んでいる姿とか、って…

A: そうですね、まあ、あの、楽しく遊んでるかな…と思うんですね、で、あの…、私 E 小にいたんですけど、ここに来る前。

I: あ、そうなんですか

A: うん、で、E 小、まあ、どうなんですかね、地域性とかいろんなことあると思うんですけど、学年でけっこう固まってたっていうのか、E 小は。で、ここはわりと学年に関係なく、わりと縦で仲良くなったりと一緒に遊んでいる姿も見受けられるので、それはとってもいいことだなと思うんですよ、

I: うーん、うんうん、ああ、そうですね

A: ええええ。

I: E 小っていうのは、この近くじゃないんですよね?そこにあるのって、B 小でしたっけ?

A: ああ、B 小です、あのアクロスモールの近くの。はい。

I: ああ、そうですか。その、六年目の…

A: えっと五年間 E 小にいて、で、昨年9月に役所から移動を言われまして、こっちに移動してきたんです。

I: そうなんですか。その、E 小と比べて一番違うのは、その学年ということ、

A: ええ、そうですね、わりと E 小の子は、学年で、一年生は一年生、二年生は二年生で、結構固まって遊んでいる姿だったんですけど、ここは割と、あの学年に関係なく仲良しな子は、あの仲良しで遊んでいるから、すごくいいことだなと思って、はい。

I: 逆にここはちょっと E 小と違って、子どもたちになにか足りないなって思ったりすることはありますか。なければいいんですけど。

A: あ、ないですね、はい、特に。

I: はい、分かりました。ありがとうございます。じゃあ、二つ目の方に移らせていただきます。A 小学校の放課後子どもプラン推進事業において子どもたちと関わる上で、大人はどのように関わるべきだと考えますか。また、実際には、その、理想があると思うんですが、そのような関わり方ができていますか。

A: うーん、その本来の放課後子どもプランの目的っていうのが、その地域の、例えばお年寄りなんかと関わったりとか、あと地域の人たち、お年寄りだけじゃなくって、地域の方といろんな関わりを持って、例えばお年寄りの方から昔の遊びを教わったりだとか、なんかそういうことかなと思うんですけど、大きく言うと、ですけどなかなか現状としては、そのボランティアに来て下さる方っていうのが少ないようで、今の時点では、うーん、どうなんでしょうね、ずっとやってきている中では、まあ図書館、中央図書館の方に、あの紙芝居読んで頂いたりとかね、まあ、そういうことは、またね一つの、あの、まあ、なかなか普段体験できないってことで、良いと思うんですけど、なんでしょうね、その普段できない遊びっていうのを、うーん、そのプランならではの遊びっていうのを、その教えて下さったりとかね、そういう方が来て下さって、なかなか私たち指導員だけの力では、なかなかちょっと、あの、できない部分がある、私たち指導員っていうのはやっぱり危険の無いように見守るっていうことが仕事だって言われていますので、その遊びの指導という点では、ちょっとあの、できないところとかもあるんですよ、

I: あ、例えば。

A: うーん、あの一応見守りって言うことで私たちは言われているんですよ、で、遊びに入っちゃうと結局見守りがちょっとおそろしくなっちゃいますよね、うん、でその遊びを指導して下さる方が来て下さって、で遊んで、率先して遊んで、今まで知らなかったとか、やってみなかったけどちょっとできなかった遊びなんかをやってもらったり、スポーツでも、まあなんでも遊びでもなんでもいいし、あとはまあ、そういう劇とか、あの、なんでしょうね、音楽のこともいいし、まあなんでも文化的なものなんでもいいと思うんですけど、そういうのを見たりきいたり体験したりっていうのがその、プランであつたらいいかなと思うんですよ、で、そのために大人が、それを、あの一、うん、体験させてくれる、子どもたちに体験させてくれる大人っていうのがいればいいかなって思うんですね。

I: それは例えば講師で来て下さる方だったり、ボランティアなんかも、そういう方ですかね。

A: そうですね、はい。もちろん皆さんね、見せて、みんな子どもたちに見せてくれるっていう一方通行でもいいし、まあ一緒になってあ

の、スポーツでもなんでもいいですけど、一緒になって遊ぶっていうことでもいいと思うし、はい。なかなか今の子達って、ふれあう、大人とふれあうっていうのがね、やっぱり親とか、おじいちゃんおばあちゃんとはたまにしかないと思うんですけど、大人と、知らない大人と、こう、ふれあってっていうのも、あの、いい体験じゃないかと思うんですけど、なかなか、そういう普段できないので、そういう場になればいいかなって思います。

I: わかりました。

I: と、じゃあ三つ目のほうに、させていただきます。A 小学校で先ほどからきいている放課後子どもプラン推進事業に基づいて子どもたちと関わることで、子どもたちのニーズや子どもたちの遊びの実態に対応できていると考えますか。

A: その、さっきも言ったんですけども、児童クラブの子どもたちっていうのは児童クラブでずっと生活してきているので、その、児童クラブの生活と、今のところは週一回の、その二時間の、あの、活動以外のことは、今までの児童クラブの生活と変わらない感じで過ごしているわけですね、外で遊ぶのは、みんなそれぞれ友達と遊んだりとかっていうのは同じような内容で、日々ね、友達と遊ぶ内容は変わっても、児童クラブでの生活と、あの変わらないっていうかんじで、たぶん捉えているので、その、放課後子どもプランが始まって、その始まるの挨拶と、最後の、あの、終わりの挨拶、したりとか、あとはその、遊びでの注意点で、その最後反省会やりますよね、帰ってきてから、そういうこと以外のことは、子どもたちにしたら、あの、同じだと思っていると思うんですね、ただ、子どもたちが、その、放課後子どもプランだからっていう特別にこういうことをしてもらいたいっていう、のを特にきいたことがないので、ちょっと分からないんですけども、うーん、どうなんでしょう、この低学年の子たちなので、友達と自由に遊べるってことが、まあ子どものニーズって言えばニーズなのかなって思うので、まあそういう意味ではいいのかなって思うんですけど、その、週に一回の、その、二時間の活動に関して子どもたちがこんなことやってもらい、あんなことやってもらいたいっていうのは、ちょっと具体的にきいたことがないのでわからないので、まあ今度子どものね、生の声っていうのも聞いていったらいいかなと思うんですけど、はい。

I: 週一の二時間以外の場所とかでの、普通の、この、毎日あると思うんですけど、そういう時ではどうですかね。同じような…?

A: そうですね、今までクラブでの遊びと、まあ同じような感じで自由に遊びましょうっていうことなので、うーん、まあそれなりに子ども達は満足しているんじゃないかなって思うんですね、で、今までは体育館が使えなかったんですよ、あの、プランが始まる前は、なので、雨だったときは、ここのクラブの建物の中で遊んでいたの、あの、一、プランのある日は、体育館が使える時は体育館も使わせてもらえるので、そういう意味では、まあ、体育館で、ちょっと広いところで自由に遊べるっていう意味では子どもたちにとったらプランが始まったっていうのはいいかもしれないですね。

I: あー、それは場所が広がったって、

A: そうですね、

I: 自由度が増したってことなんですかね

A: うーん、そうですね、この部屋の中だとどうしても狭いところなので、やっぱり、ちょっと走り回ったりもできないし、ボール遊びもできないんですけど、ええ、雨の日は体育館で、まあ使えるときは使わせてもらっているんで、それはいいかもしれないですね。

I: はい、分かりました。ありがとうございます。じゃあ、四つ目の質問にいきます。A 小学校で放課後子どもプランに基づいて子どもたちと関わる中で、やちづらさを感じることはありますか。もしあるとしたら、それはどのようなことですか。

A: 放課後子どもプランでですか? 放課後子どもプラン…

I: に基づいて子どもたちと関わっているなかで、プランでもいいですけど、

A: ……どうでしょうね、その、親の声っていうのが、まあアンケートはとったみたいなんですけど、その…、なんていうんですかね、その、親が、親からどうしてもこういうプランをやってほしいっていう、ね、要望のもとに始まったっていう感じではなくって、その、市がプランをやましょうってことで始まった事業というような感じがあるので、まあでも日にちが経つに従ってちょっと私たちも慣れてきたと思うんですけど、何となくやちづらさはありましたね。その、クラブでの生活と、そのプランの、違いっていうか、それがどういう風に組み込んでいったらいいのかっていうやりづらさはちょっとありましたけれど。

I: 具体的にになにかそういうのってありますか。

A: まあ具体的にっていうか、その、親御さんにしても、あの、この時間はプランの時間なんですよって言っても、ええそうなんですかって、よく分からない親御さん、ええ児童クラブの時間ですよっていう親御さんが結構いたので、その辺が、ここの時間がプランの時間なんだけど、でも、じゃあどういう風にクラブの時間と違うのっていう風なのが、ねえ、そのプランの子がいっぱいいて、児童クラブの子と合流していっぱい、こう、遊ぶっていうのは、その結局人数的なもんからすれば、その週に一回ぐらいなんですよ、なんですね、だからなんとなく、その、クラブの延長線っていう感じで、その、プランがどういう風に、ね、特別にそのプランの時間だからっていうふうなことで、なんか特別に私たちもなんかをした方がいいのか、とか、そういうのがちょっと戸惑いがありました、最初は。

I: あー。それをどのように、こう、対処していかれたんですか。

A: うーん、まあどうなんでしょう、自由遊びだからっていうことで、まあ、ね、言われているので、まあ自由に、子どもたちの好きな遊

びをさせてあげれば充分、させてあげればいいのかなってことで、はい、そういうことで納得っていうか、うん、はい、してます（笑）

I：じゃまあ、当初はじまった時期なんかは結構、どうやったらいいのかって、そのシステム的なことで、

A：そうですね、はい、うん、その特別にプランだからってことで、ちょっと身構えちゃった部分はありましたけど、はい、まあ自然に、その自由な子どもたちがやりたい遊びをやれば、それがプランってことになるのかなって思って、はい、そのように捉えています。

I：分かりました、ありがとうございます。じゃあ最後の質問です、すみません。じゃああの、児童館とか公民館とか、その他の子育て支援施設などと比較してみると、放課後子どもプランはどのような特徴があると考えられますか

A：児童館とかに行ったことがないので、ちょっと分からないんですね、ちょっと比較ができないので、はい、何とも分かりません。

I：分かりました、じゃあもしかしたらその、なんか別のことになってしまうかもしれないんですけど、もし児童館、公民館、その他の子育て支援施設と連携するとしたらどのような形で連携がとれるとお考えですかね。

A：うーん、そうですね、その児童館なり、子育て支援施設の方で、の、遊びとか、子どもの対応の仕方っていうので、ここの児童クラブとはまた違ったものっていうのがあると思うので、まあ話をね、聞かせていただいたり、意見交換なりをするととても参考にはなると思います。

I：なるほど、分かりました。じゃあ、すみません、いろいろありがとうございました。

A：はい。

6. 放課後児童クラブ指導員 A-⑤ (2008 年 8 月 27 日)

I: 質問に入る前に、少し諸事情といいますが、あの、A-⑤先生がいつごろからこの仕事始めたのかとかってのちょっと…

A: いつから…えっとねー、今年で3年目。

I: 3年目ですか。

A: はい。

I: その前もこういう仕事をなさってたんですか？

A: ぜんぜんやってません。もー、やろうとも思ってませんでした。ひょんなところで、あの一紹介されて…それもだまされたみたいな紹介なのね。ほんとにそうなの。あっ、はめられたかなって思うような。だけど、私も自分で引き受けた以上、やりますって言った以上、うーんって思ったけど、自分でやるって言っちゃった以上、これはやるしかないなって思って、うん。やりだしたら、もしかしたら…好きかなって思って。子どもが…子どもが好きだから、うーん、それで、子どもの年代まで下がって、自分も子ども育ててきて、失敗しちゃったんだけど。とにかく、子どもの年代まで下がって失敗してるから、今回は子どもの年代まで下がっちゃいけないなって思って、指導員だから。うん、でも、そこまでするには、いろんなことありました。ありました、やっぱり、うん、指導員同士で…周りをきょろきょろ見ると、初めてだから、とにかく…、資格がないし、初めてだし、うん、でー、子どもっていつでも私の子どもが今、上が36なんです。で、下が35かな、4かおそらくあれなんで、もー子ども…が時代が違う。うーん、だって、子ども…あたしの子どもの子どもくらいでしょ。うん、だから、子どもが違うから、もう、戸惑いもありました。それで、今、なんかーなんとかペアレントなんとかっていうんで、お母様方のあれも違うし、それが戸惑いましたね…。だけど、あっ作り事じゃいけないなって…。で、第一条件が子ども育てた経験がある人っていうのが第一条件。…条件だったのね。だから、まあ私なんにも資格ないけど、子どもだけ育てた経験はあるなって思って…うん。でも、うん…何度やめようかと思ったか、わかりません、それは。…ていうのは、地域の子どものでしょ。地域の子どものだから、私がやめても、子どものお母さんがおうちの周りにみんないるんですよ、みんないるの。ね、そういう意味で、ヘタなことできない。いくら指導員だからって。私もどんどん年取って、ね、もうすぐやめる段階になって、えー、いつまでも指導員じゃないと思うのねー。そんなときに、私この地域にいらなくなるんじゃないかしらって思ったことありました。いろいろあったから。うん、ここだから、うん、正直なことというとか…、ありました。うん、だから、私それで、うん、辞めますって言ったこともあります、うん。もーあたしん家ここをねあの引っ越さなくちゃならないかもしれないからって、そういう思いで、うん、あたし辞めますって。うん、それでね……もう、その…お母さんを避ける自分がいたの。いつもならあたし、意外とあっけらかんとしてるから、犬の散歩でノーメイクでも、おはよーって言える性格なのね。で、それが避けてたの。ん？私なんで避けるの？って。もしかしたら…ん？って思って、それで、あっ、もういられないって思って。だけど、それは、みんな、あの、指導員がだいじょぶだよ、だいじょぶだよ、がんばろうよっていうんで、指導員同士ががんばろうっていつて、うん、そして、誤解じゃない…なんにもないのよ、誤解でもなんでもないんだけど、自分の心の中で、うん、整理ついたから、今までいられる…うん。やっぱりね、こんな平和じゃなかった。指導員同士の…格差みたいなのがすごいありました。

I: 入った時のことですか？

A: ん？なんかあたし暴露してる？

I: いえ、いいんですけど…

A: ありました、うん。だから、えー、ここまでいわれる一って時もありました。うん、だから萎縮しちゃうのよ、自分が。経験もないし、資格もないし。うん、だけど、とにかく一年はがんばろ一って。で、仲間がいたから、おんなじ仲間がいたから、それじゃなかったら、もう挫折してますよ。けども、この年で挫折っていうのねー勇気いるよー。もうこの年で…。20, 30ならね、挫折っていうのも、ねー一味わえばステップになるかなって思うけど、ステップなんかいかないわけじゃん、もう。ねー。えっ、なんで働いてるのって、だれかもうぜったい思ってるっなってこうおもっちゃうときもあるから、うん、だけど、今はわりと仲良くやれて…

I: 貴重な話ありがとうございます。

A: 3年目です。みんなそんなこと言えるかも…言ってるかもしれないけど、3年目です…まあそんなもんです。

I: いやいやもう、それは経験あつてのことだと思うんですが…。最初からすごいいい話をありがとうございます。びっくりですけど、A-⑤先生なんかは、なんかすごい指導がうまいなあと思ってるんで…

A: いやー指導がうまいっていうか、それはねーやっぱり、先輩の指導員をみて、すごぐね、やっぱり、けんかした時の仲裁なんかやっぱりすごいなって思いました、それはすごいなって。両方の意見を聞いて…それで、すごいなあって、それはねー先輩の指導員、うん、それはねーやっぱり長くやって…で、いろんな、な…なんていうの、な…例があるでしょ。これやった時のけんか、こんな時のけんか、こんな時のけんか…あるでしょ。それはねー先輩の指導員見て。うん、あーすごいわって、すごい感心しました。もちろん、あたしよりはるかに年下なのよ。その指導員は。…そうですよ、うん。だから、あたしがもうほとんど年一番上だから…うん、それが感心しましたね、これが一って。(別の指導員が忘れ物を取りに入室、一時中断)

I: じゃあ、質問の方に移らせてもらってもよろしい…質問の方に移らせてもらってもいいですか？

A：はい、いいです、はい、いいです。

I：はい、じゃあ、あの一、一つ目なんですけども、A 小学校の、まあ放課後子どもプラン推進事業において、子どもたちと関わる中で、子どもたちの遊びについて、日頃どのようなことを考えていますか？

A：だから、それはねー、遊びについてっていったって、やっぱり放課後子どもプランっていうのと学童っていうのは最近合同になったんですよ。それで、私たち、指導員は子どもとは遊ばなくてもいいって、ことだったんですよ。というのは、怪我のないように見てくださればいいっていうあれなのね。遊んでれば、こうやってるその子しか見えないわけね、後ろも見えない、脇も見えない、ましてや、ましてや夢中になればなおさら、うん。だから、遊んでくださいとは言われてないんですよ。事故のないようにって。こうやって、放課後子どもプランが入ってから、プランの先生たちは遊んでるのね。うん、だからそれをかえって、あつ、今の子ども幸せだなあって。私たちのときは遊んでももらえないけど、その、ねー、放課後子どもプランに入ったことによって、ボランティアさんもいる、また遊んでもらえるじゃない。今まで二人ですよ。あの一40 人くらいの人数を…。

I：二人ですか…

A：そうですよ、外遊び二人ですよ。遊びなんて…

I：…できないですねー。

A：うん、だから、あの、ここでやる時も、ご飯も子どもの席で、今日も一緒に食べましたよ。…食べちゃいけない、っていうのは、上、高い台から見てないと、お箸で、何…こんなことするかもしれない。だから、子どもの間になんか入れませんよ。ていうふうに、いわれてきたから。もう、私がするっていったら、だめって。そうですよ、だけど、今わか…わかりましたよ、それが。その時はまだまだ主婦だったから、子どもってね、ましてや学童の子どもなんて、寂しい子ばかりだと思うんですよ、ね、内心ね。だから、あの一一人ぼつんというような子のとこにいて、食べて、こうなのね、で、おかずはこうなの、ママが作ってくれたの…一つお話をすればいいなって私も思っ…思ったんですよ、その時は。だけど、今、うん、やっぱり、こうやって見て、いつ…どこでけんかはじまったかっていうの、だから、ご飯口に入れて、こう、入れて、こう、こんな感じです。うん、だから、外で遊ぶ時もあたしあんまり遊んでないと思うよ…

I：結構こう、ちゃんと見張って、くださってるんで…はい。

A：そう、だからなるべく遠くから離れて、こう、広くして、こうやって、うん。…ふうにして、教わってきたから、指導員の先生…うーん、プランの方の先生から、どうして学童の先生は遊ばないんですか？って質問あったけど、私たちは、遊ぶっていうのは…遊んじゃ…返って…遊んじゃいけないって、怪我…例えば鉄棒からおっこったり、うんていからおっこりしたときに、どのようなかたちでおこったか、保護者に説明できるように、って、先輩の指導員から言われてるから。遊べなかったです。今やっと、あつ、あそこのかたまりに先生一人いるなあって、こっちのかたまりにいるなって、ときどき遊んでるけど、私遊んでないと思う、極力。うん、だから遊ぼうってきた時、なるべく遊ぼうって来たときは、その子に遊んであげる友達を探してあげる。そうゆうふう…

I：仲間をつくる…

A：うん、だから、子どもが遊ぼうっていつても、子ども同士だとやっていうけど、指導員がこの子と遊んでくれる一つって言って、ちょこっと遊んであげたりすると、くるんですよ、こうやって。うん、うん、だからそうやってるつもりでいます、今も。うん、そういうふうにしてね、あの一、ね、プランが入ってから、あんな指導員が多くなって、目が届くようになっていっていると思います。前はあの人数を二人です。遊べないです。

I：きついですねー。遊べないですよ。わかりました、ちょっと今のお話していただいた内容とかぶってしまうところがあるかもしれないんですけど、二つ目の質問。

A：ん？

I：二つ目の質問で。

A：はい。

I：A 小学校の放課後子どもプランが…において、子どもたちと関わる上で、大人はどのように関わるべきだと思いますか？また、実際には、そのような関わり方ができていますか？

A：大人ねー、うん。大人ね。…うーん、難しいね、大人の関わり方。だから、私まだ周りを見る目がないと思うのね、まだ。周りを…あの人どんな風に思っているとか、あの子どんな風な遊び方してるとか、うーん、見る目がないし、ゆとりもないと思うんだけど、自分では………何も考えてないかもしれない…うん、何にも考えてないかもしれない。

I：どんなふうに関わるかっていう…

A：関わり方っていわれると…うん。うん。だから、まあ、今日うち帰ってあたし寝る前に必ず一日をずーっとこう思い返すんですよ、反省するんですよ。うん、それで子ども怒ったときなんて、ああ怒んなきゃよかったなとか、反省するんですね、ああこうすればよかったな。でも、その時は、遊んでる時は、何にも考えてないかもしれない。うん、今日の天気はいいな、今日は最高、気持ちいいなとか、ああ、子ども幸せだなとか、それぐらいだね、たぶん。うん、私も考え方…わからない。自分でこうって言うのは…うん、自分の子どもど

うやって育てたかっていうのも、うーん、…かなそれは。こう、…ではない、ないです。

I: あるべきだっていうのも特になく…

A: こうすべきだっていうのも…きれいごとといってもあれだから、やっぱりないですね、うん。

I: ありがとうございます。そうですね、関わり方というよりももしかしたら、あの一、いろいろ周りを見るってことが…

A: うんうん。やっぱりこの年になると周りは見ますよね。それで、年齢も年齢だから、かえって、親のあれじゃいけないよとか、そういう、うん、目の方がいっちゃう…

I: 親の目？

A: 親…親に対して

I: 親に対して、あー。

A: これじゃいけないよって、子育てこれじゃ…自分も成功してるわけじゃないけど、これじゃいけないよとか、あなた子育てしてないよみたいな目のほうが、余計なお世話かもしれないけど、言っちゃってるときがあります。これは、保護者に対して。…保護者に対してね。これじゃ子育てあれだよって、あたしたちはもうほら経験者で、それが…あの一、ああ、これは失敗だって、あるでしょ、自分の子ども育てて、あるですよ、やっぱり、ある…。でも、子育てってあたしね一言葉悪いけど、博打だと思ったのね。うん、だって、これでいいと思って、どんどんどんどんやるけど、何か事件起こして、ひっくり返っちゃったら、とんでもないでしょ。うん、それがたまたま一、事件起こしたばっかりに、今までこういうふうに良かれと思ってやってきたのが、その子どもがひっくり返っちゃったら、私の育て方が悪かったですって、言うしかないでしょ。ねー、だから、私、子育て博打だなってそればかり…それで子ども育ててきた。だから、どこでひっくり返るか…うん、うちひっくり返っちゃったけど、うちの場合。ひっくり返っちゃったけど、うん。だから、うん、子育てって甘いものじゃない…積み重ねだなって、手抜けないなあって、うん。だから、お料理しても、後ろに向いたらもうちょっとって時事故って起きるのね、そうなんです。だから、もうちょっとって言う時、最後までぜったいやらないようにはしてた。もし、そんな時に、もうちょっともうちょっとって言った時に、ぎゃーって泣き声してからじゃ遅いから、そう、…てな感じにはしてたんだけどね。だから、じゃあ…じゃあ、ここではっていったら、ん、でもときどきけんかもさせるのも手だなと思ったのね。ん、やるならやってみろって、目の前で、どこまでやるか…。だから、じっと見てるときあるんだけど、ぜったい、子どもも視線感じてると思うのね、じっと見てるとちらって見るものね。うん、だから、そこらへんは、うーん、さっきの話じゃないけど、何にも考えてないかもしれない。だから、保護者に対して、あんたもうちょっと子どもをね…子どもがどう思ってるのか…よく言ってくれるの、子どもは。こうなのよー、ああなのよーって。何でも保護者は知らないかしんないけど、子どもの話っているいろいろわかるんですよ。ほんとのこと言うから、作り話は言わない。うん、今子どもに対しては全然考えてないかもしれない。そう、余計なお世話で保護者のほう見てるかもしれない、うん。

I: わかりました、ありがとうございます。いやーなんかすごいあたらしい視点だなと思って、すごい勉強になって…。

A: どこら辺が… (笑)

I: (笑) あ、すいません、すいません、申し訳ありません。じゃあ、三つ目の質問にうつらしてもらいます。A 小学校のこの放課後子どもプランに基づいて、子どもたちと関わることで、子どもたちのニーズや子どもたちの遊びの実態に対応できていると考えられますか？

A: なんか、それもねー、でも、私たちが対応しているとか、してないとかって言う以前に、市役所で把握してると思うのね、それは。うん、だから、私たちは市役所からこうやってください、ああやってくださいって言われたら、やるしかないと思うのね。だって多いけど、やるしかないでしょー。うーん、だから、それは、あっちこっち歩いている人ならわかるけど、私らみたいに A 小しか知らない人は、わからない。多いとか…おっ今日は多いねとか、今日は少ないね、ラッキーとかそんな程度しかわからない。うん、それ…、ね、転勤であっちこっち見てきたら、多いわね、これじゃだめよ、あれじゃだめよって言えるけど、A 小で、今回の体験ではわからない、他を知らないから。

I: ああ。A 小の子どもたちを見ているとここでの活動というのは、たぶん地域の子どもたちとさきほど、地域の親…親御さんと知り合いになるってことをさきほど、最初のときにお話ししてもらったと思うんですけど、A 小の子達も地域の子達だと思うんですけど、あつ、A 小の子達もこの A 小の地域の子たちが集まってきてると思うんですけど、この A の地域の実態みたいなものと、あの、A 小でやっている放課後子どもプランっていうのは、あっているところとか、もう少しこういうところ改善したほうがいいとかっていうのがありますか？他と比べてではなくて、例えばなんですけど…。

A: A 小…。むずかしいねえ。

I: あつ、すいません。

A: 地域…。あつ、これ違うかもしれないけど、今ね、学校でほら 3、5、7 とかなんとかって、3、5、7 運動っていうのかな？子どもからこんにちばって声かけられることあるの。うん、あたしも A 地区だから、うん。それは、だから、あたしも極力、あの一、あたしここ、あの一、M 市は 8 年、9 年なのね、だから、なるべく自分から声かけないとあれかなあと思って、近所の子どもは声かけてんですよ。だけど、ちょっとはなれたところに自転車で行くと、あたしみると、もしかしたら、あたしのこと知ってるのかなあって思うような錯覚おきるんだー。こんにちば一っていうから、もしかしたら、学校で言われてる、おうちで言われてるのかなあ一って。うん、だから、いままで

は…私取手にちょこっとすんでただけで、ないんですよ、そういうことが。こんにちとはとか。ましてや、子どもが帰ってくる時間にうろうろしてなかったかもしれないんだけど、うーん、で、横浜に前に住んでたときは、横浜は、こういうちっちゃなあれだったから、まさかねー、元町界限でこんにちは一って言ってたらおかしい話で。宿舎の中で…宿舎の中でだったら、もうみんな人数が 20 宿ぐらいしかなかったから、もうみんなこんにちなのは。だからもう、うちの子もよその子も一緒にみたいなかんじのところで、ずっと生活してきたから、それが当たり前だったのね。だけど、と、こっ…そこはなれて、取手に行ってもそんなことなかったし、こっちにきて、子どもからちょこちょこっとあいさつされると、自分が、…やって返された言葉じゃないから、かえって、私恥ずかしいなあって思うときある。子どもから先にこんにちは一って言われて、こんにちは一ってかえすようじゃしょうがないなって。うーん、だからそれが一だから、地域ぐるみでがんばってんのかなあ、学校ぐるみでがんばってんのかなあ、家庭でがんばってんのかなあって思うときがあります。それも…うーん、だから、ねー、お願いします、洗濯物何時にとりこんでくださいとか、それなんですよ。3、5、7 つてのは。あつ、7、5、3？あつ、7…3、5か。そうだね、7…7 時が学校で、3 時になって、そんな感じで。うーん、で、地域だけをお願いしますじゃだめよね。あたし、主人とそれ言ってるのね。うーん、だけど、それが一、あの一、言葉であいさつされるから、あつ、やっぱりみんなやってるんだなあって、それは感じました。うん。ちょっと答えになってるかもしれないけど…。答えになってる？

I：はい、だいじょうぶです。ありがとうございます。じゃあ、次の…

A：うん、ちょっとすすんで、進めて。

I：4 つめです。A 小学校で、放課後子どもプランにもとづいて、子どもたちと関わる中で、やりづらさを感じることはありますか？また、それはどのようなことですか？

A：やりづらさねー、ありました。うん、あの、やっぱりねー、うん…それ言っているのかな？正直だからいっちゃおうつか、ね。あのねー、やっぱり指導員同士のあれで、ありました、うん。うん、やっぱり、うん、あの、それを一緒にするっていうので、あの一、一緒にするわけですよ。今は学童と放課後子どもプランでこう一緒にするわけでしょ？やっぱりもともと違うわけじゃない。それを一緒に…だから、私もどこかできなかったところがあったのかもしれないけど、でも、人間だから、それはあると思うのね。みんなきれい事いってられないから。うん、それはもう市役所にもいいました。うん、ありました。

I：具体的にはどういうことですか、もしよろしければなんですけど…

A：それはねーうん、違うのはわかってても、うん、帰る時間とか、あつちは時間が決まってるわけですよ、5 時まで。私正直に言うんだからね。5 時まで。だけど、ダラダラダラダラしていたときってありましたでしょ。5 時までなんだけど、6 時、6 時半ってありましたでしょ。それ私はね…えっ？て、なんで？って…それはおもしろい。ていうのは、私達は、もう時間になったら帰んなさいよ、帰んなさいよって先輩の指導員にもうずっと積み重ねて言われてきてるから、結局、金額の話になっちゃうんですよ、お金が話しになっちゃうわけでしょ？うーん、それで…まっ、もう、前はねー、子どもいなかったら、帰っていいよっていわれたの。帰っていいよって…うん。えっ、私今日 6 時までなのに、7 時までなのに、帰っていいよって、そういう時あったんですよ。うん、だけど…子どもがいないわけじゃん。ね、…ど、あたしは子ども中心だったから、だって子どもいなかったら帰っていいわけだから。うん、それなのにね、うん、えーって。それでね、自分の中で、葛藤してましたね。しばらく、うん。だから、市役所に言いました、うん、はっきり。うん。で、もう、市役所も注意して…。だけど、直ってない。…どうしよつか？…あんたがお金払うんじゃないからいいんじゃないのって、主人に言われて、あなたがもやもやすることないのよって、言われて、それで切り替えて…それはね、どこかでね、うん…なんていうの、主婦…主婦なんだねーそこが、うん、そこが。いればお金になるって。結局なるわけでしょ？まあ、でも、それでね、自分のその、イライラする自分が嫌だったね。うん、それが…。正直な話

I：ありがとうございます、正直に…。指導の面とかでは…指導の面とかでは、その違いは…

A：指導の面はね…指導の面はね…そこまで私まだわかんないかもしれないけど…わからない。指導の面とかは…はもう、…共通のアレとかがないわけでしょ？…ないわけでしょ？で、こっち遊んでもいい、で、私達は遊んじゃ…遊んじゃいけないじゃないけど、とにかく遊べる状態じゃないわけじゃん。うん、人数が少なかったわけだから、それを急にじゃ、遊んでくださいって言われても、なんか指導は違うんだから、まあ、開き直りで、あつちはあつちだからいいじゃんって感じ…。だから、どこかで、今まで 2 人で見てたんだから、それが 4 人、5 人、って見れるようになればいいやっていうときもありました。で、子ども、それおつきな…ね、数多くの目で見れるんだから、それでいいやって…いうときもありました。うん、だから、やっとなんかじゃないかな…。わかったでしょ？わかってませんでした？

I：いやいや…

A：…わかりませんでした？マネージャーとも言い合いました。言いました。

I：そうなんですか、マネージャーにですか？

A：そうです。

I：そこらへんでどういうことを…

A：だから、そういうことよ。

I: 今の…

A: なんでいつまでもいるのとか、言いました、それも。うん、だから、最近やっと和解したかなって、それで。うん、和解ってんじゃない…うん。うん、で、その葛藤はありましたね。

I: あと、マネージャーのことなんですけど、マネージャーという位置も新しくできたものだと…新しくでてきたものだと、思うんですよ…

A: そうなの。

I: プランになってから。あの、学童の指導員の方と子ども教室の指導員の方と、他にもマネージャーって…あるわけなんですけど、そこら辺についてこんなか考えたことあったんですか？

A: やっぱ…あの一、マネージャーも学童全部を把握している人がマネージャーになれば、私たちが納得すると思うの、それは。だけど、いきなり、ポンときて、はい、マネージャーって言われて、ね、それで、何でもかんでもすべて知らなきゃ、だめって。そうなんですよ。別に隠してるわけじゃないけど、もう、何でもかんでも私は知りたいって言われても…ね。市役所でも教えてくださいって。隠してるわけじゃないんだけど、でも、ぜーんぶ、ぜーんぶはねー。うーん、なんかそれがねー、あたし市役所のあのもっていきかただと思う。うん、だから、あたし放課後子どもプランは必要ないような気がする。うん、だけど今はね、M市は急成長してるから、予算があるから…っちは聞いているのね。それではじまったことだろうと思うんだけど。だって、意味がないような感じるもの、実際に来てないでしょ、子ども。来てないでしょ。それで、あれだけの予算かけてるってことは、無駄だなんて。だったらもっと別のね、やり方があるんじゃないかなって思います。…やだ、余計なこといった…ね、あたしがねーだれか、市議…市議の人がわかってくれないかなあっていうのがあるけど、それは中に入ってみなきゃわかんないと思う。うん、だから、そのシステムが急になっちゃったから。

I: うん、そうですね、はじめたのが急でしたから。

A: ね、で、マネージャーの上にコーディネーターがいて。いらないぞ一って…うーん、思います。全部ね、知ってる人ならいいの、全部把握してる人ならいいの、ね。はい、着いていきます。だけど一、いきなり来て、なんなの？なんなの？なんなの？って言われても…もう…

I: そうですね一、はい。わかりました、ありがとうございます。

A: もうおわりー？

I: 最後… (笑)

A: 最後早くして… (笑)

I: すいません、ひとつ…最後なんですけど、児童館、公民館、その他の子育て支援施設などと、こう比較してみると、放課後子どもプランはどのような特徴があると考えますか？

A: ん？ん？

I: あっ…と…

A: 児童館とかありますよね？

I: そういうのと比較してみると、放課後子どもプランはどのような特徴があると…

A: だから、要するに児童館って言うのは、いらっしやいみたいな感じだけど、ここはおかえんなさ一って家庭的な雰囲気って…で、具合悪く…児童館って言うのは、具合悪くなったら、そんなに具合悪くなくても、寝かしてみてくれないと思うの。それ、親御さん迎えるかどうかともわかんないけど。ここに関しては、具合悪くなったのか、親子さんに連絡して、こーのこーなんだけって、親御さんに急に来れなかったら、もしかしたら、病院まで…も…ていうあれなんでしょ？うん、だけど、ある程度までだったらここで寝かしといて、だいじょぶ？だいじょぶ？って言って、まーあの安心させるような、うん、つもりはやってるんだけど…。あの、その一、なーんていうのかなあ、家族とお客様みたいな感じかな？児童館はお客様みたいな感じ…いらっしや一って。うーん、うーん、で、こっちはおかえり一ってって、どうだった一って、おやつ食べる一って、勉強もしなきゃだめよ一って、なにどうしたの具合悪い…静かだけど、具合悪いの一って、そーゆーよーな。

I: うーん、なるほど。

A: うーん、感じずるよ。あたし、児童館っていうか、ちょこっとしか見たことないから、あそこもほら元気な子どもがだまって1人で行っても、こんなにちは一ってって、うん、ちゃんと見てくれる人いるけど、具合悪くなってまでは見てくれないよーな、気がするの。その一、で、あの一責任はどうなのかなあ。親御さんが迎えに行って渡すようなのかしら？

I: はい、そうだと…

A: うん、ここはもうとにかく事故のないように、もしかして、だから、あの、迎えに来る人がきまってて、別な人が来るときは必ず確認して渡す……そこまで、あの…指導受け……受けてるから、別の人に渡しちゃいけないよ、来たときは、あの、だれだれで今日お迎えにきますって来たときは、だれだれさんですか一って聞いてから…渡すかな、うん。

I: うん……

A：だからその……そ…うん，だと思う。だから，うん，家族とお客様って感じ………のような気がするけど，どうかしら？

I：あつ，はい，すいません……。それじゃ，あの，その，また，そ…その時に，児童館とか公民館，その他の子育て支援施設とどのよう
に連携がとれると考えられますか？

A：ん？ん？

I：連携……

A：ここが？

I：はい。

A：あつ，それはわからない……

I：あつ，はい。

A：うん，それは……うん。ここが，し……あの，市役所のもとでやってるから，それは，うん………。

I：あつ，わかりました。

A：い…いいですか？

I：以上です，申し訳ありません，時間をかけてしまいまして。

7. 放課後児童クラブ指導員 A-⑥ (2008 年 8 月 29 日)

I: あの一いつごろからこの仕事を始めましたか？

A: えっと一わたしーこの仕事入ったのは、正式に勤め始めたのは今年の 3 月から。

I: 今年の 3 月

A: うん、…に、正式に入ったの。その前の 4 年間の間にえっと一夏休みとかそういう時期だけにいろんな学校の学童の指導のアルバイトをやっていました。

I: あっ、そうだったんですか。この M 市の地区の…

A: うん、そうです。

I: で、他にも…

A: あの一G 小に行ったり、D 小に行ったりとかそういう形で、夏休みとか、春休みだけとかそういう感じでは行ってたの。なぜそれができたかっていうと、わたしあの一保育所にいて、保育所を勇退してから、あの一給食センターにお勤めしていて、給食センターっていうのは、夏休み、ほら学校が休むと、給食センターも休む…

I: そうですね、作らないですもんね。

A: そんで、その間をお手伝いできないかってことでそれでやるようになったの。うん、だから…

I: 4 年間やって、3 月から…

A: で、ちょっと私昨年体壊して、それからずっとうちにいたんだけど、なんかーうちにいてもつまらないんで、それで今年の 3 月なんかこちらに空きがあったんで、それでお願いしてきたんです。

I: そうなんですか。てことは、3 月からですけど、その前にもけっこういっぱい子どもと関わる機会がたくさんあったんですね。

A: そうですね。で、ファミサポってのもさっき言っていたように子どもとかかわりだし、保育所にいた時にそういう制度ができて、まあその所長がやってみてくれないかってことでやりはじめてそんで最初は保育所の子ども優先にお預かりして、それから徐々に…保育所勇退してからは他の地域の子どものなにかも預かったりとか、そういうのはやってます。

I: へー、そうなんですか。

A: だってやっぱり、ずっとね一子どもと関わってきたから、なんとなく子ども子どもっていう感じできちゃって。学童もできるかなーなんて思ったけど結構…エネルギーもらうでしょ、子どもたちと接してると。

I: そうですねー。

A: 自分がだからもう年とったな一って感じはあるけれど、やっぱり、うん子どもたちと触れ合っていると自分もねー。

I: 元気になりますよねー。

A: うん、元気になるから。そういう意味ではいいかなって思って。

I: 僕も子ども好きで、それが触れ合うと元気が出るから、時間かかってもなんとかこれるなっというのがありますね。

I: わかりました。ではそちらのほうのいろいろな経験も踏まえて話していただけるといいなとおもいます。では、質問のほうに移らせていただきます。A 小学校の放課後子どもプラン推進事業において子どもたちと関わる中で、子どもたちの遊びについて日ごろどのようなことを考えてますか？

A: あの一正直言ってね、あの一、あんまり、こんなこと言ったら怒られちゃうのかな…、プランに対して、興味持たなかったから、なんで学童があるのにそんなの必要なのって思った方だったから。でもね、ここずっと関わってて、放課後子どもプランっていろんな行事やってくれるでしょ。まして、無料の日とか言うの今、そういう時にいろんなことやってくれるのはそれは子どもらにとっていいなあと思って。普段はただもう 50 分の中で外で遊んでるということだけで、あれだけど、これをもうちょっと時間的に長くできないものかっというのは感じたの。結局、あの一4 時から…学校終わった段階で、放課後子どもプランってのはやってるんだけど…。うちらは学童にいるから、放課後子どもプランがやってることっていうのは実際見てないでしょ。学校の授業がおわってからの時間帯っていうのは、どういうことやってるのかわからないでしょ。外で遊ぶときだけでしょ、関わってんのは…。だから、それを見てると学童にいる子とあまり変わらなくやってるし、遊びの中でもなんとなくマンネリ化してるじゃない。やることは決まってるでしょ。ただ、無料の日になるといろんなこと企画だててやってくれるっていうのは、それは子どもにとっていいことだなと思ってる。最初、必要があるのかなって感じたけど…。

I: ほんとですか？

A: いや、私なんか学童にいるからおさらそういう風感じてたんだけど。で、ほら短い時間でしょ、学童なんてのは 7 時まででけど。プランって 5 時でしょ。で、結局親が迎えに来なきゃ帰さないってことでしょ。でも、短い時間だから…。どうなんだろう。でも、ここ半年間の間でけど、プランあってよかったのかなっとは思っただけね。

I: 無料の日のいろんなことやっもらえる以外にもなにかいいことありましたか？

A：どうなんだろう…

I：放課後子どもプランとか学童とかって見た時にこのAの子どもたちが遊んでる姿って見てて何か感じることはありませんか？

A：ここのプラン実際にあたしが知ってる限りだと人数少なかったでしょ？それで、なんとなくこう線引いてる感じ、見えない線があるような感じで…

I：子どもたちが？

A：子どもたちなのか…学童は学童，プランはプランでまとまって遊んでるような感覚が最初の頃は見えたかな。でも，まあみんないきいき遊んでることは遊んでる。

I：たしかにそれはあったかもしれないですね。

A：なんか外で遊んでてもさ，危ないことするとこちらなんかどなりつけるじゃな。で，私たち，プランの子も関係なしに怒るんだけど，一瞬こういうふうに見られるから…

I：子どもたちに？なれてないのかもしれないですね。でも，この学童保育の夏の…なれたんじゃなですかね，けっこう。

A：うん，これで随分変わってきたね。随分変わってきたよね。

I：ここにきてるあきえちゃんとかだいちくんもだいぶなれてきたなって…。

A：やっぱり，普段1時間だけの接触の中じゃなかなか，まして遊ぶ方に夢中になってるわけだからさ。あの先生は怖い先生だって思われたらそれまでだしさ。でも，みんないきいきして遊んでるよね。遊ぶときはやっぱり子どもだなんていう感じがあって。

I：そうですね，口は達者ですけど，子どもは子どもですね。

A：負ける（笑）陰で何言ってるかわからないくらい負ける。ついていけないもん，今の子ども。3年生くらいになるとすごいじゃない，言葉。いろんなこと。ついていけない。

I：高学年だと照れもでてくるからあれですけど，3年生ぐらいが一番すごいかもしれないですね。

I：わかりました。では，ちょっと関連するかもしれないんですけど，A小学校の放課後子どもプラン推進事業において子どもたちと関わる上で，大人はどのように関わるべきだと考えてますか？

A：具体的にどういうことだろう？大人ってわれわれ？それとも父兄？

I：そうですね，どちらでも，判断していただいた方で。父兄でもよろしいですし。

A：もっとというと無料の日だとボランティアが来てくれたりなんかするでしょ？

I：ああ。もしそこに指導員の関わり方として何か違いがあったほうがいいということであれば，指導員と…

A：違いはあった方がいいとは思わないんだけど，なかなかもう…ボランティアの人たち，あんまり我々とのコミュニケーションないよね。見た感じだと。だから，あいさつはするけど，我々の会話っていうの，大人同士の会話っていうのがないから。ただ子どもだまってみてるだけって感じ…。関わり方って…難しいね。あたしなんて，学童からのあれだから，ごく普通に自分のやりたいようにやってるだけだからさ。関わり方っていわれちゃうと…

I：なんか，先生のポリシーじゃないですけど，どういうふうに関わるべきかって思っているかってのを聞かせていただければ。私は聞きたいので…（笑）

A：何と云えばいい？みんななんて答えてた？（笑）どういえばいいんだろう？わかんないな。

I：例えば，指導員っていうのはここで子どもたちと関わる時に どういうふうに関わっていくべきだと考えますか？大人ってしてしまうと広がってしまうんですけど，指導員として。

A：指導員として？子どもとの関わり？私，あんまりそういう…指導員としての関わりっていうのはあんまり考えたことなかったんだけど。自分が子どもを育ててきて，それと同じように子どもと関わりあっていけばいいかなって。ほら，あたしなんか専門的に勉強してきたわけじゃないから，指導の仕方なんてわからないじゃない。自分が，自分の子どもを育ててきた中でいいこと悪いこと，それを見て，子どもたちにもいいこと悪いこと…したら褒めてあげるし，悪いことすれば怒るっていうような感覚で，自分の子どもを見てるような感覚でずっと接触してきたから，難しくあんまり考えたことないんだよね。だから，悪いことすればどなって怒るとか，普通こんなこと言うと怒られるけど，自分の子どもだったらほったの1発や2発殴りたいなっていうのいるじゃん。だから，そういう感覚で接してるから，手はあげないけど，どなったり怒ったりっていうやりかたで…で，良いこと悪いこと…。悪いことすれば全員に対してどうして悪いのかっていうの教えていきたいし。いいことすればそれに対して褒めてあげるし。一緒に遊べたりっていう…ればいいかなっていうだけの考えでやってるようなもんだから。改めて，指導の仕方ってのを考えたほうがいいかな？

I：いえいえ，今ので。実際にはそのような関わり方はできていますか？

A：今までってどうでしょう？だから，私なんか保育所11年いたでしょ。その間でも，専門知識はないから，自分が子育てしてきた中でプラスマイナスを全部こう考えながら，ずっとやってきて，その延長線ですべてきてるから，改めて指導の仕方とかそういうの勉強したほうがいいのかな？

I: いやいや。わかりました。一応、なんか気をつけてることとかありますか？

A: うん、ただ、あの私…大きい声でどなったりなんかするんだけど、頭ごなしに怒るのはやめようかなって、常に思ってる。とりあえず、どうしてるんだかっていう話を聞きながら、全員に対してはこうじゃないかと思うから、言えるようには努力してるんだけど。かーってなるとわかんないんだよね。私なんか声が大きいのは自分の息子が難聴児なので、耳の聞こえない障害児だから、常に大きな声出し、自分の子どもが聞こえないために、そっちのほうの勉強ずっとしたんだけど、それは、自分の子どもを育てる中で、耳が聞こえないためにいいこと悪いこと教えるのが大変だったのね。だから、その、子どもに対して押し付けじゃなくて…うちの子どもの場合は耳が聞こえないから何でも押しつけてやってきたから、だから、それは押し付けしないで、いいこと悪いことを聞きわけてちゃんとやっていこうかなっていう接し方はいつも考えてるよね。でも、ここにいとそうはいあかなくなるでしょ。

I: 人数が多いとたしかに難しいところがありますよね。

A: 難しいよね。にしても、ここの子どもたちはみんなかわいいから。あいさつと…あいさつでもできない子ってけっこういるでしょ。そういうあいさつはかならずさせなきゃいけないっていう考え方は持ってるし。おやつでもなんでもいいんだけど、正座できないじゃない、みんな。そういうのとか。自分の子どもだったら怒ってやるのにつて思うんだけどさ。

I: ありがとうございます。

A: いえいえ、何言ってもいいかわかんなくなっちゃう。

I: A 小学校で放課後子どもプランに基づいて子どもたちと関わることで、子どもたちのニーズや子どもたちの遊びの実態に対応できていると考えますか？また、その時どのような点においてそれがいえますか？

A: 具体的に例出して。

I: 子どもたち…ニーズっていうのは、例えば子どもたちはこういう遊びをしたいんじゃないかって思ってるとか、例えば僕なんかが感じるものがあつたとして、それとこの子どもプランがやってることとのここがうまくかみあつてないところだったり、ここはすごくあつていいなつて思つたりするところだったり…

A: でも、学童って一般的に子どもたちの遊びは自由にさせてるでしょ。何やるにしても。まあ、危ないことはさせないようにしてるけど。やりたいことはやつてるように思うんですよね。そういう意味では応えてるつもりだけだね。学校での遊びってたかが知れてると思うのよ。遊具で遊ぶとか、ボールで遊ぶとか。で、それに対してはあれもやっちゃいけないこれもやっちゃいけない、危ないからどうのこうのっていうのは一応はだいじょぶなとこまでは学童でもプランでもやらしてると思うんだよね。そういう意味では、あつてると思うんだけど。ニーズには応えられてると思うんだけど。

I: 例えばなんですけど、今お話に出てた危ないこととかがつていうことと、自由に遊ぶつてことつてけっこう両立するの難しいことだと思つうんですけど、そこのとことかどうつうふうにつて考えてますか？

A: たしかにあるよね。結局子どもたちにはそういうこと遊んではいけないとはいわないけど、ここまでのルールはあるから、ここまでのことはしてもいいけど、これ以上のことはしちゃダメだつてことは常に子どもたちにつてないと、とんでもないことになるから、それは常に言つてなきゃなんないね。それに対して子どもたちが守る子と守らない子がいるからね。それは難しいんだけど、でも…難しいな。例えば、ひとつブランコでもそうじゃん。乗り方一つで危ない乗り方とかあるじゃない。そういうのは危ない乗り方してれば怒るけど、変な乗り方とかそういうのでは怒るけど、別に乗っちゃいけないとはいわないでしょ。好きなようにやつてるでしょ。だから…そんなとこかね。よくわかんないな。何言つてんのかわかんなくなっちゃうな、私も。

I: いえいえ、そうですね、ブランコとか滑り台もそうですね。

A: そうねー。みんな…逆らつてやつてるもんね。

I: 滑り台の子とか注意する時なかなかしいくいことがあつて、自分のちつちやい時によくやつてたんで、自分のこと思い出しながら注意したり…

A: だから、もうこういうことやればこういうけがが起きるんだよとか何とか言つても、実際に起きてみないと子どもたちつてわからないんでは。

I: しないよ一つていいいますよね。

A: 私なんか、けがするまでやらしたほうがいいつて考え方もつんだけど、それじゃもうルールが成り立たないから、ある程度歯止めみたいなことしなきゃいけないと思うけど。

I: そこら辺はA一⑥先生自身は少しけがしてやらしてもつて考えはありつつ、でもルールをまもらせてちゃんとやるつて2つの考えがあるつて…

A: だって、けがするのは本人のあれだからね。だから、ある意味ではいけないつて言われてることをやつてけがするのは一つの自分の経験にもなるでしょ。だから、したら2度とやらないんじゃないかなと思うから、私は注意しても言うこと聞かないんだつたらやるだけやらしとけてつて考え方ね。けがするのは自分だから、先生は痛くないのつて、痛いのはあんただつてつていう感覚ね。それを面と向かつ

て言っているのかはわかんないから。そんなものかな。

I: それは、面と向かって言うか言わないかっていう悩みは、指導員としての立場とかが…

A: それは言ってるかもしれないよ、子どもに対して(笑)。あの、大きい3年生くらいだったら言ってるかもしれない。いいよ、先生別に痛くないから。痛いのは自分だから。やれるならやってみろって感じで、でたときもあったかもしれないよ。

I: それくらいのが高学年はいいかもしれないですね。

A: だって、そのくらい言わなきゃ言うこと聞かないでしょ。

I: はい、そうですね。そういえば、トイレ掃除してて頭ぶつけたとかありましたね。

A: いつもそう。ふざけて何かやってもけがするのはあんたたちで先生じゃないし、痛いのも先生じゃないし、君らなんだからやるだけやってみな。やれるもんならやってみろっていうと、みんなひいちゃうけど。そうやっておどかしているかな。わかんない子は…。

I: わかりました。ありがとうございます。次なんですけど、A 小学校で放課後子どもプランに基づいて子どもたちと関わる中で、やりづらさを感じることはありますか？もしあるとしたらそれはどのようなことですか？

A: やりづらいこと…子どもに対してじゃないよね？

I: あっ、どちらも両方でもだいじょうぶです。

A: あのね、学童は学童。プランはプランでお互いに構えられる場合があるわけよ。コミュニケーションとれてるようでとれてないってところがあるわけよ。最初の頃。

I: 最初の頃…4月とか。

A: 私がここにはいったころはそういうふうに見えたの。でも、ここんところきてそういうあれはなくなったから。そういうのでなくなってきてるけど。最初の頃は、向うは向こうでいろいろと計画たててさ、土壇場でこっちに言ってくることもあるわけよ、こういうことやりますからこうあれしてくださいとか。だけど、前もって計画立ててやってんだったら早めに言えよって、そしたらこっちだって協力するのに、だから思うわけよね。でも、向うは向こうの考え方でいろいろと意見があるかもしれないけど、そういう細かいコミュニケーション…とりあえず朝礼とかでそういうコミュニケーションはとってるんだけど、なんかね最初の頃はなんだけど、無料やるじゃない。無料でなんか企画してやる場合には一か月くらい前から計画立ててるでしょ。立てててやってくれるんならいいけど、それを土壇場で言ってくるっていうか、今度はこういうことやりますよとかって。そうすつとき、えっなんで、もっと早くわかってんならいってくれればいいじゃないかってそういうあれがあるのよね。だから、そのもうちょっと細かいコミュニケーションがとれればいいのかなって思うんだけど。なんか、こっちはこっち、むこうはむこうで構えてるところがあるから、なかなか難しいところはあるかなって感じ。むこうはむこうでいろいろと考えてやろうと思ってる。でも、こっちは全面的に協力しなきゃいけないって思ってたんだけど、向うがいつてこないから協力もできないし。まあ、こっちが忙しい忙しいであんまり手もないってのがあって、向うはむこうで気を使ってくれてるって感覚ももてるけどね。そういう意味ではコミュニケーション難しいね。子どもとのかかわりではそんなに感じてない。また、先生方の方も。また、9月からそうなるから、どうなってやって関わっていくのかなって。あとは、あんまり学校は関わらないからね。なんていうの。

I: そうですね、先生がくるわけじゃないですからね。

A: まったく別個だから。だけど、いろんな意味では、いろんなとこ、図書館にしても体育館にしたって借りてる…協力してくれてんだからね。そういう意味で助かってますね。

I: わかりました。学童とむこうとのってことですよ。難しいですよ。

A: 難しいのよね。こっちはこっちで忙しい忙いっていつてからさ、むこうのやってること協力できないのかもしれないけど、それを向こうが察してくれて何も言っていないで、土壇場でいつてくるのか。

I: さっき朝礼ですか…なんか

A: いつも毎日始まる前にやるけど、15分そこらぐらいだから。その朝礼やったって、なんかあったって報告みたいなもんでしょ。

I: それ以外の場面で、なんかあったらなってことですよ。

A: そうだよ、なかなか難しいよね。だって始まる時間帯同じだからさ。むこうはむこうでこの部屋使えないから図書室いくでしょ。だからぜんぜん離れちゃうから。だからといって、私たちが交代に先生になるわけにはいかないでしょ。

I: わかりました、じゃあ最後になります。児童館とか公民館とかその他の子育て支援施設と比較してみると、放課後子どもプラン推進事業というものはどのような特徴があると思いますか？

A: わかんない、児童館とかそういうの利用したことないから。あるのは知ってるんだけど、どういうことやってるかはあまりよく知らないから比べるのはよくわからないかな。

I: じゃああの、A-⑥先生が今までやられてきた保育所とかと比べてここは違うぞっていうのあったら…

A：保育所にしたって、私時間外の仕事でしょ。朝行って、また夜の4時から7時ころまでやってたでしょ。で、ファミサポっていうのは、お母さんが具合が悪くなって子どもの面倒見れないって言ったら、1時間でも2時間でも子どもを連れてきてうちで預かるって感じなのよ。で、それは1時間いくらで報酬がでるんだけど。そういう制度があるけど。あとは、それに対しての児童館とかそういうのはあるのは知ってたけど、一度も使ったことはないからわからないんだよね。それに対しての比べ方っていうのはよくわからない。ただ、あの一夢っことかそういう行事に関してのボランティアは私もやってるからそっちいたりはあるけど。また学童の…幼稚園の子と学校行ってることは違うからね。

I：では、児童館とか公民館とかその他の子育て支援施設ともし連携がとれるとしたらどのようにとれるとかがええますか？

A：えっ？もう一回

I：もしそのような施設と連携がとっていけるとしたらどのように取れると考えられますか？

A：連携…あの一なんだっけ。ちょっと話はそれるのかもしれないけど、そこにあの一市民クラブ…なんかできたでしょ G 小のところに、あたらしく。あそこは土日すごいいっぱい子どもがいるっていうんだよね。で、同じように図書室があって、本があって、パソコンが使えて、一輪車が使えて、遊び道具、滑り台…だから学童にきてる子も、土日休みじゃないここは。だからそっち利用してるって子はいるんだよね、たくさん。その話は聞いたけど。一輪車なんかも全部あるんだって。パソコンも4、5台あって自由に使えるんだって。だから、みらいちゃんいるでしょ。あの子なんかしょっちゅういってる。で、いろいろと遊べて楽しいって。学童来るよりたのしいって言われちゃって。ああそうかい悪かったねって（笑）ちょっとわかんないな。

8. 放課後児童クラブ指導員 A-⑦ (2008 年 11 月 5 日)

I: まず、なんですけど、このお仕事つかれたのはいつからですか？

A: 4 月です。

I: 4 月から。その前…以前とかは何をされていたんですか？

A: …は、あの一保育園の方で、保育士を。

I: M 市の？

A: えっと、M 市にきて、ちょっとまだ 2 年なんで、2 年やっとたつたんで。うん、M 保育園の方に、1 年くらいかな。うん、1 年ちょっといたかな。

I: M 保育園に…。その前とかは、子どもに関わるようなこととかやってたんですか？

A: うん、そうそう…。まあ、いろいろやったけど、でもその前も保育園の方で、ずっとやってました。うん。

I: ここの放課後子どもプランに入ったきっかけみたいなのがってなんかありますか？

A: きっかけ…。気をつけないとね、言葉に (笑)。0 ちゃんからやっぱり 6 歳までしか関わったことなかったんで、やっぱその上ね、小学生…どうかなあって。やっぱ、小学校教諭は持ってないからさー。知るってなったら、ね。こういった場しかないから、で、やってみようかなってというのが…。まあ、一番やっぱ、まだ子どもに携わってなかったかなあってのが。

I: わかりました。

I: A 小学校の放課子どもプラン推進事業において、子どもたちと関わる中で、子どもたちの遊びについて、日ごろどのようなことを考えていますか？

A: 遊びについて…うーん。やっぱ、なんやろ、年齢が低いと大人が遊びを設定してあげるっていうか、子どもが遊ぶための準備をしてあげる。うん。一緒に遊んであげるじゃなくて、遊び道具なり、なんか遊び方法なりを用意することで、子どもたちがどんどん遊びをひろげていくじゃない。でも、小学生ってもうある程度のことでできるから、準備をしなくても自分からあれ…これを使いたい、こうしてみたいっていうのがあるからさ。そういったことで、やっぱり、遊びを提供するとか、一緒に遊んであげるのも大事なんだろうと思うんやけど、子どもたちがどんどん遊びを広げていくのを見るのが…見守るっていうのが、あれかなと。遊びについて、うん。かなー。そういうことじゃなくて？

I: いえいえ。見守るってどういうことですか？

A: うーん。見守る…。だから、なんでも手をだしてしまうんじゃないで、次はこうしてみたらとか、ああしてみたらとか、あの一だれだれと一緒にこういう遊びをしようじゃなくて、子どもたちから、誘っていき…遊びに入れるっていうのを、あえて手をださずに見守るっていうのかなあ…。が、大事なかなって思った、小学生って。うん。ね、ちっちゃい子だとね、何でも手をだしてしまいがちやけど。

I: わかりました。

A: 何もなくても遊べるからね、子どもって。おもちゃなくても、遊具がなくても、何にもない原っぱでも、遊びを見つけて遊べるっていうのがやっぱ子どものすごいところやなってやっぱ感じるし。

I: ここの子たち見てもそれは感じますか？

A: うーん、感じるね。やっぱり。どうしても地面が緩くなつて、一輪車がだめっていう日もあるじゃない。で、ブランコも下が濡れてるからだめとか。だめならだめなりに遊びを考えられるから。やっぱ日に日によってそういう姿も見られるけんさ。まあ、ひとつの遊びにこだわる子もいるけどね。でも、やっぱり目標っていうのがあるからさ。こうして、こうなりたいとか、できるようになりたいとか。

I: 一輪車の子なんかたぶんそうですね。

A: そうそうそう…。だから、まあね見守ることが第一かなっていうのがね。

I: なるほど、わかりました。

I: 今に関連するかと思うんですが、この A 小学校の放課後子どもプラン推進事業において子どもたちと関わる上で、大人はどのように関わるべきだと考えますか？

A: (笑) 言っちゃったね、もうそれ。だから、そうやなー、さっきも言ったように、見守るが第一にくるんだけど、やっぱ手助けしてあげなくちゃいけないときってあると思うんだよね。やっぱりさーいろんな子いると思うんだよね。考えはあるんだけど、行動に移せない子とか。なかなかそれを言葉にだせないとか。考えが途中で止まっちゃうたりとか。そういった時の手助けしてるサインをなるべく見逃さないように。なんか助けてほしいっていうのをぜったい子どもはやっぱだすから。そういうのやっぱ見逃したらいけないって思うから、遊べてるんだけど、今日はなんかちょっと遠く離れて一人でぼつんと見てるとか。そういう姿やっぱ見逃したらいけないって思うから、まあ見守るのが第一なんだけど、やっぱ手助けする時も必要かなって思うから。…答えになってないよね、大丈夫？

I: 大丈夫ですよ。

A：そういったメリハリをつけて、子どもと接しなくちゃいけないかなっていうか。

I：実際にはそのような関わり方はできていますか？

A：やっぱねー100%は無理だと思う。でも、100%になるように子どもからも補ってもらってるっていうのかな。

I：どういった感じですかね？

A：例えば、あの一人の子と関わってて、いき詰っちゃったら、例えばもう一人来りとかっていうときになんか助けてもらって、で、ここでなんかまた一つ解決してっていうのも、そういうものもあるから、100%自分でできないよね。たぶん。

I：そうですね、助けてもらうことが多いですね。

A：そうそう、子どもからもやっぱいい言葉もらったりとかもあるしね。うん。

I：わかりました。

A：答えになってないかな？

I：では、A 小学校の放課後子どもプラン推進事業に基づいて子どもたちと関わることで、子どもたちのニーズや子どもたちの遊びの実態に対応できていると考えますか？

A：うん、思います。

I：その時、どのような点において、それが言えますか？

A：ニーズ…ニーズっていう言葉がでたねー。

I：求めているものっていうんですかね。

A：子どもたちが求めているもの。

I：…だったり、遊びの実態とかに対応できてるのかっていうこと。

A：うん、指導員の先生たちってやっぱり、子どもの反応をやっぱよく見てるでしょ。だから、その…なにやら、その都度、その都度で話し合いももてて、じゃあ次はこうしてみようかとかいう話し合いができちゃうけん。あたしは、今の子どもたちに対して、できてると思いますけど。やっぱりね、今の指導員たちも昔自分たちがやってたこともとりいれつつ、今はこうだよって新しい考えももてつつ、その時その時に対応していると思います。

I：わかりました。

I：A 小学校で放課後子どもプラン推進事業に基づいて、子どもたちと関わる中で、やりづらさを感じることはありますか？もしあるとしたらどのようなことでしょうか？

A：やりづらさ…ありません。やりづらい…この放課後子どもプランだよ。あの、4時から5時のだよ。

I：プランだと総称してなので、子ども教室の方と、学童の方をあわせたものが、放課後子どもプラン。

A：あつ、そっか…。やりづらさないよね。その都度、話し合いが持てるから。改善できることは改善していったと思うし。

I：児童館とか公民館とかその他の子育て支援施設があるとおもうんですけど、それらと比較してみるとこの放課後子どもプラン推進事業はどのような特徴があると考えられますか？

A：知らんに…。

I：そうですね。けっこうその一おんなじような反応が返ってくるんですよ。

A：そうやろ。

I：比較しなかったとしても、このプランの特徴ってどういうものだと思いますか…どういったところがうりじゃないですけど…。

A：特徴…そりゃやっぱりもう共働きの親に対してのやっぱ助かってる場所だと思うんだよね。やっぱり自分の年のときって、こんな学童保育って盛んじゃなかったし、知られてなかったし、ほら、小学校終わったら帰って近所の友達と外でも一親なしでさ、遊ぶっていうのが当たり前だったけんさ、でもやっぱりこうね、いろんな物騒になってきてるけんさ、そういった意味ではすごいいいんじゃないの。

I：なんかM市も治安わるいんですかね。

A：M市も治安が悪いのか…知りません。まあね、子どもの安全を守るって場所としてはぜんぜんいいと思います。

I：答えにくいとおもうんですけども、児童館とか公民館、その他の子育て支援施設ともし連携が取れるとしたらどのように連携がとれると考えますか？

A：連携…連携か…。切れてる？わかりません。うーん、わかんない。子育て支援センターってさあたしよくわかんないんだけど、あれって親と一緒にくるわけ、子ども…あのちっちゃい子。

I：児童館みたいなものですか？

A：児童館と子育て支援センターって違うよね。

I：子育て支援センターっていうのだと親と一緒にいたり、親のためのものだったりしてますよね。今、いろいろでてるみたいで。NPOがやっているものだったり。M市のあるかわからないんですけど。

A：でも、ほら高校生までOKみたいなあるじゃん。あれはなに？

I：あれもNPOがやってたりするんですよ。

A：子育て支援センターとはまた違うの？

I：ちがったり、場所だけ借りてやってたりっていうのもあるみたいなんですよね。いろいろなんかここもある意味子どものための活動じゃないですか、どこがやってるとか別にしたら、他にもいろいろあると思うんですけど、児童館も例えばそうかもしれないですし、ファミサポみたいなもたぶんそうだと思うんですね。そういうのとかと…今、いろんな…恵まれてるっていうか、いろんな施設があると思うんで…

A：あるよねー。子どもが行ける場所っていうかさー大人の目がある場所でしょ。連携っていうかわからないんだけど、学童ってどうしても土日祝日休みじゃない。中には土曜日はそういった児童館みたいなところに行ったらって子もいるわけよ。

I：そうなんですか。

A：いるいる…。そういった意味じゃいいのかなーって思うけど。

I：平日は学童行って…

A：そうそう、土曜日どうしても仕事って親はいるだろうしね。その辺は…でもね、そういったいろんな場所があるといいよね。

B 小学校放課後子どもプラン 9 名

1. 放課後子どもプラン・マネージャー（2008 年 10 月 3 日）

I: いつごろからこちらのほうで…

A: はい、えっとマネージャーの仕事は今年の四月から、で、児童クラブにたずさわっているのが実質三年前ですね。

I: 以前…あつ、こちらでマネージャーをやる前ってのは…

I: ほかの M 市内の他の小学校で、児童クラブの指導員をしていました、はい。

I: どちらのほうっていうのは…

A: M 小と、あと、B 小と、D 小と、F 小。

I: けっこうまわりますね。

A: はい、まわりました。

I: D 小学校に行った時にマネージャーの話が D-④先生たちから。

I: ここつく以前っていうのは、他になんか…学童以外の…以前っていうのは何かされてたんですか？

A: えっと一保育所の方で、時間外の職員と、市の方で事務補助を…

I: あつ、そうなんですか。

A: はい。

I: えっ、それってなんかその前くらいからつながりがあるんですか？子ども関係にこう関わってるみたいなんですけど…

A: そうですね、もう。えーと一、専門をでてから、ですね、市の方の非常勤として、すべて子ども関係で携わってますね。はい。

I: 何かきっかけのようなものは、ありますか？理由といいますか…

A: きっかけは…ただなんだろう。あの時は、ただ単に子どもが好きだったってだけで、あーじゃあやってみようかなっていう。

I: あーなるほど。こちらのマネージャーになられたときのきっかけは？

A: きっかけは一えっと一そうですね、きっかけは、他のえっと一前 D 小にいた時の児童クラブの指導員の先生の後押しと、あとはちょうどタイミングよくマネージャーをやめるって先生がいたので、で、そこーじゃあちょっとトライしてみようかという経緯で入りましたね、はい。

I: わかりました、ありがとうございます。

I: では、あの B 小学校の放課後子どもプラン推進事業において子どもたちと関わる中で、子どもたちの遊びについて日ごろどのようなことを考えていますか？

A: そうですねーまあ、子どもが取り組んで、楽しいと思えることをやらせてあげたいって一番、いつも考えてはいるんですけど。これをやらせたら楽しいだろうなってことを、いざ、やらしてみると、その子にはその日の。まあ、子どもによってその日その日のまあ調子ってのもあるし、それで、もう今日はいいい、やりたくないとか、そんなのめんどくさいとかそういうのもあるんですけど、まあ、うん。まあ、楽しくできればいいかなあと。

I: 実際子どもたちの遊びみterとどんな感じですか？

A: そうですね、やっぱり。一番気にしてるのは、けが。

I: けが？

A: けがですね。やっぱりけがを一番重点的に見てしまうので、やっぱり活動してても全体を見なくちゃいけないので。だから子どもと遊ぼうと言われて、遊んではいるんですが、全体を見てちょこっと遊んだら違う場所へのぞきにいったり、ていうことをしてます。

I: では、あの B 小学校の放課後子どもプラン推進事業において子どもたちと関わる上で大人はどのように関わるべきだと考えますか？

A: そうですねー。うーん、そのへんは…どうなんだろうなあ。けっこう今の子っていうのは、けっこうこれをやりなさい、あれをやりなさいっていうけっこうレールを引いてもらった上にのっかっているのせられてるってのがけっこう多いと思うんですね。だから、一昔前だったら、自分からこういうものちょうだい、あれ作るからこういうものちょうだいとかっていう子どもが提案っていうか自分から考えてきたのが、今はなにやるの？どれやればいいの？っていうことなんで、それをなるべく自分で考えてもらいたいっていうのが、今一番考えてますね。

I: なるほど。その、自分で考えてほしいっていうことをするために何かなさってるんですか？

A: ああ、今のところはなかなか、実行には…。

I: マネージャー自身があの子どもたちと関わる時に気をつけてることってありますか？

A: そうですねー、まあ、友達感覚が保てればいいのかなと…。やっぱり、自分は教員免許持っていないし、学校の先生でもないし、ただもう子どもと友達感覚になれればいいのかなと。で、怒る時は大人の目線で怒って、ふざけるときはふざけて、笑う時は笑うっていう、まあねー、最近怒ってばっかしなんですけどね。

I: あ、そうなんですか？

A: はい。

I: それはなんか…

A: うーん、やっぱり子どもの態度、ふるまいですね…。やっぱり、いくら自分たちも人間なんで、嫌なことってあると思うんですね。言われては嫌だってこともあるし、それに対して、ぐっとこらえるっていうのは、しようとは思いますが、やっぱり人間だし、そこは感情にでてしまうってときもあるんで。

I: B小のこの活動とかで、こういうことを理念としてもってやっているみたいなのってありますか？

A: うーん、そうですねー。まあ、楽しくってことが一番。うん。ですかね…。

I: わかりました。

I: では、あの一B小学校で、放課後子どもプラン推進事業に基づいて子どもたちと関わることで、子どもたちのニーズや、子どもの遊びの実態に対応できていると考えられますか？

A: あー、対応は…できて…いないかもしれないですね。実質考えると。

I: どのような点においてそれは言えますか？

A: やっぱり、中にはやっぱり楽しめてないって子もいると思うし、あとは一、あとは…その辺ですかね。

I: マネージャーの考える楽しさってのは具体的に言うとうる感じですか？

A: ああ、なんだろう。えーっと、このB小放課後子どもプラン広場が終わって、帰った時に、その子どもがああ、今日楽しかったなあ、来週も行こうっていうふうに思ってもらえるのが楽しさかなって。

I: わかりました。なかなかその楽しさ…

A: そうなんですよ、それが見いだせないまま

I: むずかしいですか？

A: 日に日に過ぎていく…。

I: 楽しさっていうのを求めることと、安全に、けがしないようにを求めることと、けっこう難しいところもあるのかなあと思うんですけど、どのようにお考えですか？

A: そうですねー、難しいとは思いますが、どうにかこうにか…。あとは、他の指導員の先生なりの協力を得て、みんなでやってくしかないのかなって。

I: では、B小学校で、放課後子どもプラン推進事業に基づいて、子どもたちと関わる中で、やりづらさを感じることはありますか？もしあるとしたらどのようなことでしょうか？

A: やりづらさ？やりづらさ…しいて言えば、子どもが話を聞かないことかな。…で、やっぱり始まりと終わり、けじめをつける時は、話を一回で聞こうよっていう時に一回でも聞いてもらえないっていう、まあそれもたぶん自分にも振り向かせ方っていうのがうまくできてないっていうのはあると思うんですけど。そこはそこで、目上の人が話しているんだから、そういうときだけ聞くときは聞くっていうのはできればまもってもらいたいと…その辺ですね。ああ、やっぱり、さっきも言ったように、なんか友達感覚になろうとは思っただけで、なってる時と、そうじゃない時をうまく区別しないとけっこうなあなあになっちゃって…、うん。だから、さっきも教頭先生が来たんですけど、で、体育館で始まる前に、自分の声かけwしたことにに対してはふりむかない。で、だけど、教頭先生の声かけをしたことに對しては一回で話をやめてふりむく。この辺が難しいといえは難しいですね。

I: 友達感覚みたいなことと、そうやって話を聞かせてやるとこはやるっていうことの兼ね合いを考えながらの指導っていうのは、難しいと思うんですけど、どういう風に考えてやられているんですか？

A: まあ、始まりと終わりだけは、けじめをつけるときだけは、まあ、きちんとしたあいさつなりをするようにして、あとは活動中なり、遊んでる時はもう普通に友達と話すような感覚で話していこうと心がけはしています。はい。

I: では、児童館とか、公民館、その他の子育て支援施設と比較すると、この放課後子どもプラン推進事業はどのような特徴があると考えますか？

A: 正直言うと、児童館とかっていうのを見学に行ったことがないので、実質どんな活動をしていて、どんなふう運営が行われているのかも実質わからない状態なんですね。でー、そんなかで…。うん。そこはあれかな…なんか難しいですね、意見述べるには…。

I: そうですね、放課後子どもプラン推進事業みたいなものだけを取り上げてみて、その特徴みたいなもの考えると、どういうところがありますか？

A: うーん、このプランは地域と…やっぱりボランティアが入っているんで、地域とあと、学校との協力があるというのが、一番特徴だと思います。

I: 地域との協力…。そこってけっこうむずかしいですかね…

A：そうですね。

I：もうひとつなんですけど、答えにくいかもしれないんですけど、あの児童館、公民館、あとその他の子育て支援施設などとも連携がとれるとしたら、どのような形で連携がとれると考えますか？

A：えーっと、可能であれば、まあイベントとかそういうときになにか催し物を来てもらって、その団体なりにきてもらって、なんか一緒にできればいいかなって。例えばなんか、来てもらって、見せてもらったりとか、もしいい工作とかがあったりすれば、いろいろこっちの指導員とそのむこうの職員とでいろいろ情報交換をしたりってこともできればしたいなとは…。

I：わかりました。なんかこの今やられてる中で、市役所のほうとかに要望とかってありますか？マネージャーとしてなんかこうやられてるといろいろあると思うんですけど…

A：うーん、今のところは要望とかはだしてないんですけど、この先望むとすれば、一番望むのは児童クラブの方で、障害者をうちはちょっと多めに受け入れているんで、その辺の他の子への…この子はこういう理由でクラブに在籍してるんだよっていう、その辺の説明の仕方が、いつもクラブの先生から言われて、どういう風にしたらいいんだろう？どういうふうにしたらいいんだろう？っていう。で、やっぱり、ここは普通学級だし、特別支援学級もあるけど、一樣、教室は一緒にいるってことなんで、その辺のうまい説明のしかたとかいろいろ研修とかを組んでももらえればなってるのは一番考えていますね。いつも子どもたちに言われるのは、三年生以上なのになんであの子たちはいるの？っていうその受け答えに対して、指導員とマネージャーが一番困るんですよね。どういう風にいいいんだろう？っていう…うん。

I：そういうときは指導員の方とみんなで話し合ったりして…

A：うん、一樣意見交換はするんですけど、うまい子どもに説明する仕方が見つからず、いつも悩んではいるんですけど。

I：最後に、マネージャーさんは学童の方にいつ、今マネージャーとして勤務されてると思うんですけど、あのーその仕事の違いみたいなことと、あと、言ってしまうと、管轄が変わるわけじゃないですか？そういうとこ含めて、なんかあの、どういうふうに関係からお話していただけたらと思うんですけど。

A：うーん、一番最初っていうか、児童クラブの方から入ってしまったんで、で、児童クラブはもう子どもと一緒に遊んで、うん、一日を楽しく過ごすって感じていたんですけど、いざマネージャーとなって、児童クラブの方と教室の方を受け持つとやっぱり今までは指導員という立場だったんですけど、マネージャーにあがることによって、全体をまとめる役っていう…その辺が一番ですね。あとは、仕事の管轄としては、まあ、行き着く先は子どもを楽しく遊ばせるっていうのが、うん、一番どっちも同じだと思うんですけど、まあ、なんだろうなあ。子どもにどんな遊びをさせたら面白いかっていうのを考えるのが大変ですよ。うーん、そうですねー。

I：マネージャーさんは学童時代はどういう風に子どもたちと関わってたんですか？

A：学童は…今のところは、実際にいうと今のところうまく関わっていない状態ですね。やっぱり自分の体勢がまだ整ってない…完全に…今のところようやくかたまってきたっていう状態なんで、一学期中はほとんどクラブには関わってない状態でした。なんか事件なりなんかが起きれば、その都度でてって、で、対処するっていうことはしてたんですけど、実際たぶん一学期を振り返ったら、子どもとは密に遊んでなかったと思います。

2. 放課後子ども教室指導員 B-① (2008 年 10 月 3 日)

I: まず、このお仕事につかれたのはいつから

A: 私は今年の 10 月半ば、14 日ごろからです

I: 今年の 10 月半ばくらいから

A: はい、ちょうど一年くらいになります。

I: そうですね、たしかその頃にこの放課後子どもプラン

A: そうです、だから、なかなかここが始められなかったのが、指導員というか、先生がみつからなくて始められなかったらしいんですけども、ここが、この元気っこの方の教室のはじまりの時に手伝いが始まりって感じですね。だから全然分らないでってというような感じです。

I: 教室の方始める前とかってというのは、なにかやられていたんですか。

A: はい、はい、

I: え、以前は全く別のお仕事に就いてたわけじゃ

A: そうですね、でも大学終わってすぐに幼稚園の方の教諭ってというのは、10 年、11 年だけ、やらせてもらった、でもそれはだからほら、何十年も前なんですけども

I: へえ、幼稚園のほうで

A: はい、11 年くらい、だから小さい子の経験はあったので、もしかしたらできるかなと思ってお手伝いの方にきてみたんですけど

I: そうなんですか

A: はい、はい、でも全然違いますけど (笑)

I: いえいえ。このお仕事に就かれたきっかけなどは何かありますか。

A: うーん、とにかく私は仕事を探してたってか、どこか働く場所を探していたって感じで探してて、それがここで募集があったので、で受けました。

I: そうなんですか、わかりました。その時なにか惹かれたものとかあるんですか。

A: あ、特別、だから子どもたちと遊んでればいいからっていうか (笑)、そんな感じで言われたので、じゃあ楽しく時間を過ごせるんだったらいいかなと思って、お願いしますということで始めたんですけども。

I: なるほど、

A: でもそう簡単ではなかったです (笑) 実際…

I: え、どんなところが

A: あ、やっぱり子どもたちを預かるんだからただ遊んでいればいいっていう状態じゃないってというのは身にしみて感じますね。それなりの嫌なりってのを考えなくちゃいけないかなって。やっぱり安易な気持ちではちょっとあれかな、でもそれは別に指摘をされているわけじゃなくって私自身がそういうふうにいるだけなんですけども。そうしてああしてって細かい指導はないから、ただ子どもたちと怪我のないように、楽しく子どもたちが過ごせればいい、そういう時間を設ければいいってことでやってますので。

I: それは日々の経験から徐々にそういうふうにお考えになるようになってきたんですか。

A: あー、そうですね、ここになんだかお手伝いに来てからっていうか、来始めてからですよ。もっと今のこの考え方なら、全然勉強しないで飛び込んだから、たぶんですけど。

I: そうですね。分かりました。では、B 小学校の放課後子どもプラン推進事業において子どもたちと関わる中で子どもたちの遊びについて日頃どのようなことをお考えですか。

A: 遊びについて。いや、意外と子どもたちって、まあ、あの、与えることも必要かも知れないけども、自分たちで遊びを見つけるっていうか、ボールを用意したりとか、いわゆるそういう、バドミントンを用意したりとかっていうふうなものを与えるのもあるけども、そこからの発展ってというのは子どもたち同士で、もう約束してあって遊ぶとかってかんじで、そこは特別私たちの援助ってというのは、あの、必要ないかなって感じています。ただ一緒になって遊ぶってのはすごく喜ぶますよね。鈴木さんも来て下さって、そしたら子どもたち探してましたけども、そういう感じで、だから一緒になって遊ぼってことだけはちょっと心がけて、でもその中でやっぱり危ない目だけはしゃちやいけないうことはあるので、ちょっと目を光らせながらやってますけど。

I: そうなんですか、なるほど。一緒になって遊ぶ。となると、大人と子どもの関係みたいなのってのは、考えたりする、一緒になって遊んだりする時も

A: その方が子どもたちは喜ぶますよね。自分が大人だからっていうようなかんじで居るよりは、同等でいたほうが子どもたちは喜ぶような気がします。でもそれだけじゃだめですけどね。結局 危ないことをそのままやり通しちゃったりとかっていいのは、無理をして遊ぶとかってこともあるから、ある程度危険なこととかは教えなくちゃいけないけども、やっぱり同思考でいたほうがいいのかんってのは思い

ます。

I: そういうものに関連するんですが、B 小学校の放課後子どもプラン推進事業において子どもたちと関わる上で、大人はどのように関わるべきだとお考えですか。

A: 関わり方ですか。特別、結局そういう場所を提供しなかったら子どもたちは通えないっていうか参加できないわけだから、なんて言ったらいいかな、子どもたちだけではやっぱりできないことだから、この場所を提供する、指導する方っていうのは必要、それは感じますよね。でも、ただ、私の個人的な考えですけど、結局そういう教員のあれとかがって全然皆さんない方達で受け取ることなんで、そこはちょっとやっぱり専門知識ある方が1人でもいらっしゃればまた違ってくる、子どもたちとの対応の仕方が変わってくるかなってのはちょっと感じてますけどね。ただ、まあ、市役所にも言っていないから今私の考えですけども、でも何かを教えとって、専門的に教えるっていうことをしているわけではないので、必要ないっていえば必要ないかも知れないけども、ある程度子どもの心理とってっていうのは、まあみんな子育てしているからあるけども、やっぱり専門知識持った人がいたほうがやっぱりやりやすいかなってっていうのは感じますよね。

I: 専門知識

A: いわゆるだから教員の免許、そのためには勉強してきてますよね、みなさんね、だからそういうのが必要かなって思いますけど。まあそういう会議ってっていうのは設けて下さってるから、みんなでの話し合いみたいなことはやってくれるから、まあそれでまたその時にご相談できるからいいと思いますけども。

I: どういった専門知識が特に必要かなっていうふうに思われますか。

A: やっぱ人間ですよ、心理的な、いわゆる心理学みたいな、難しくて違いますが、でも心理的なものですよ。関わり方っていうんですかね。

I: それはなにか体験からそういうふう感じたことがあるんですかね。

A: はい、はい。やっぱり日々悩むっていうか、考えさせられるっていうか、これでよかったのかなっていう自分自身の反省ってっていうのはあります。

I: そうなんですか。

A: 難しいと思いますが (笑)

I: え、

A: 難しい。

I: 具体的に何か、そういうの、こう、エピソードみたいなものはありますか。

A: あ、それは (笑)

I: それはちょっと

A: はい

I: 分かりました。今お答え頂いたことに近いと思うんですが、実際にはそのような関わり方ができていると考えますか。

A: あ、だから全然、あの、出来ていないと思います。うん、まあでも子どもたちから楽しかったよ、また明日ねっていうふうに言ってもらえるのはやっぱり、まあ自画自賛じゃないですけども、楽しく過ごしてくれたってことに関しては、そうやって言ってくれたことにはやっぱり嬉しく感じますよね。でも中にはやっぱり、えー今日はつまんなかったって子も確かに出てくるわけですよ、はい、自分の思っていたことが出来ない場合に、今日は自分は、その子はこれがしたいんだって来ているのに、それがその時間でできなかったりとかってのも、不満があるとかってっていうのは出てくるみたいで、それはね、本心からつまんなかったって言っているかどうか、そこは分からないんですけども、や、「今日は何もやれなかったね」とか、「つまんなかったね」とかっていう声を聞くとやっぱりちょっと寂しくなりますけどね。

I: なるほど。今のことに関わるかと思うんですけども、その、B 小学校で放課後子どもプラン推進事業に基づいて子どもたちと関わることで、子どもたちのニーズや子どもたちの遊びの実態に対応できていると考えられますか。

A: しきれてません (笑) はい。

I: どういった点においてそれが言えますか。

A: だから、どれかベストかっていうのはもちろん分からない、こういう教室体形ってのは初めて M 市で始めたとかって言うてましたので、どれが完璧な状態かってのは分からないですけども、毎日やっぱりこれでいいのかなってのは考えてますよね、私自身は。あー、難しいですけど。必要性はある、こういう教室ってっていうか、必要性は、ある、とは思いますが。後はその、大人がどういうふうに関わっていくかってところは、やっぱりまだ考えて行かなくちゃ、なにを改善するかまでは詳しくは分からないですけども、うん、変えていくべき点ってのはあるように感じはしますよね。

I: それはあの、なんだか分からないけども、先生の経験、体験などから感じる場所なんですかね。

A: っていうか、なんと言ったらいいのかな、経験、なんか自分で満足しきれないで一日を過ごしている感じがしちゃっているんで、まあ、もちろん完璧っていうのはないと思うんですけども、もっとなんか、もっとうまくできるんじゃないかっていうな、うまくっていうか、活動もスムーズだしっていうか、できるんじゃないかって考えさせられるっていうか、反省は、毎日反省しやなくちゃいけないってところはあります。

I: そうですか。分かりました、ありがとうございます。ではあの、B 小学校で放課後子どもプラン推進事業に基づいて子どもたちと関わる中で、やりづらさを感じることはありますか。もしあるとしたらそれはどのようなことでしょうか。

A: やりづらさ。あ、この場合は場所の提供っていうのが、まあ学校、自由に使えるわけじゃなくて指定された体育館と図工室と、まあ図書室、今日は図書室なんですけど、その場所だけですので、こういう風にやっぱり一部屋、やっぱり放課後子ども教室としての教室、っていうか部屋があれば動きやすく、結局その日の荷物をもって、活動する荷物をもって移動とかになりますので、ここだけで、他の学校ではきちんと**しているところもあるみたいですけども、ここは、そういう感じですので、やっぱり場所ですよね、ちゃんとした、ちゃんとしたっていうのは変ですけども、あったら楽かなっていうのは感じますよね。ここも受付はそこのラウンジっていうか、あそこですよね（笑）

I: 無料日の時一回見させて頂いたんですけど、普段の平日はどこで活動されているんですか。

A: うん、だから図工室。

I: あ、図工室。

A: あとは、6、7人、多くても6人くらいですので、有料日に来ている子たちって、その子達と一緒に、まあ図工室で宿題をさせたりだとか、ちょっと工作したりだとか、**やったりとかって、その日によってだから子どもたちのやりたいことをさせてますけど。

I: 教室の先生方って普段どちらの方にいらっしゃるんですか。

A: ん、普段っていうか、あ、だからもう2時ちょっとには子どもたち来ますので、私たちはだからラウンジで待っているって感じ、で、準備とかがあれば子どもたち来る間にラウンジでちょっとやっているって感じで。すぐく準備が必要なときは図工室をちょっと早めにお借りして、そこで子どもたち来る30分の間にやったりとかってのはしています。だから、一部屋欲しいんです（笑）

I: なるほど、よく分かりました。

A: あったら楽かな、そこに置いておけるし、とにかく全部片づけて帰らなくちゃいけないので、それが大変かな。はい。ここだけかもしれないですけどね。他はちゃんとしたプレハブがあるところもあるみたいですけど、はい。でも全部が全部そうしているわけじゃないみたいですから。

I: わかりました、ありがとうございます。では、児童館とか、公民館、その他の子育て支援施設などと比較してみると、放課後子どもプラン推進事業というのはどのような特徴があると考えられますか。

A: 特徴。その、他の子育て支援センターとかを覗いたことないので、比べようがないんですけども、はい、結局学区内の子どもたちがそのまま下校しないでやっぱり学校に残って、放課後っていうか、帰宅までいられるっていうのは良いことなんじゃないかなっていうのは感じますよね。お家行って1人でね、鍵持って1人でお家で待機しているよりは、そんな感じで、ここに居場所があって、親から見れば預けられるっていうのは良いことなんじゃないかって思いますよね。

I: わかりました。では、そのような児童館とか、公民館、その他の子育て支援施設などと連携がとれるとしたらどのように連携がとれると考えられますか。

A: 連携ですか、あ、ごめんなさい、だからそこは何をしているか、どのような活動をしているのか、ごめんなさい分からないので、そこはちょっと分かりません。

I: 分かりました。

A: 小さい子達ばかりいるのかな。子育て支援センターってのは。わかんない、わかんないですよ、だから…（笑）

I: 分かりました、以上で終わりにします。

3. 放課後子ども教室指導員 B-② (2008 年 10 月 3 日)

I: えっと、まずなんですけども、このお仕事につかれたのはいつ頃からですか。

A: 私は 3 月から、春休みの児童クラブのお手伝いから入って、児童クラブのお手伝いをまずやって下さいというふうに役所で言われてまして、4 月からは正式に元気っこ広場で、の方で B-①先生と一緒に始めました。

I: そうなんですか、4 月からで。以前はどこかでこういったことをやっていたんですか。

A: いえ、初めてです。

I: 初めてですか。以前つかれていたお仕事との方はあったんですか。

A: そうですね、こっちに来る前は、T 県の方に私住んでいたんですけれども、そちらで学習塾の講師をしていました。

I: そちらの方は長かったんですか。

A: 3 年ぐらいですかね。

I: で、その後このお仕事につかれたと思うんですけれども、きっかけのようなものはなにかあるのでしょうか。

A: そうですね、ハローワークの方に求人が出ていたんですけれども、求人を探すにあたって、やっぱりそういう、子どもと接するお仕事が好きだったので、そういう関係で探しました。

I: わかりました。ありがとうございます。で、B 小学校の放課後子どもプラン推進事業において子どもたちと関わる中で、子どもたちの遊びについて日ごろどのようなことをお考えですか。

A: 私自身ですか？まあ、私の子ども時代と比べてやっぱりゲームとかが多くなっているとは思いますが、でも基本的にはやっぱりお友達と一緒に直接外で遊んだり、触れ合ったりするのがやっぱり好きなんだなあとは思いますが。でもコミュニケーションの仕方がやっぱり、どうなんだろう、少し短気になっているのかなあっていう感じもしないではないですけれども、やはり、成長過程なので完全なコミュニケーションはやっぱりできないと思うので、自分の子どもの時も、全然そういう完全な意思疎通はできなかっただろうなと今思えば、なので、子どもなので、っていう感じですかね。その辺は。

I: なるほど。それはどういった場面とというのはありますか。具体的に。

A: 例えば、この子と一緒に遊びたいのに、この子が入ってきちゃったらいやだとか、そういう、好き嫌いは誰でもあることですよね、で、じゃあ一緒に遊ぼうよ、とりあえず遊んでみようよとか、そういう気持ちになれるかなれないかの、なんていうんですかね、あ、じゃあ僕抜けるみたいな、そういう子が多いなとは思いますが。じゃあ一緒に遊んでみようっていう気になればいいんですけど、じゃあ僕が抜ける、僕が抜ければいいんでしょ、みたいな感じの子が若干多いのかなとは思いますが。

I: そうなんですか。仲良く友達と遊べないってことなんですかね。

A: うん、そうですね、どうなんですかね。まだでも小学校低学年だから、これからそういうのを学んでいくんだろうなっていう期待を含めて見ていますけれども。

I: 分かりました。では、B 小学校の放課後子どもプラン推進事業において子どもたちと関わる上で、大人はどのように関わるべきだと考えられますか。

A: そうですね、学校教育とはやっぱり別だと思うので、学校の先生とかがああしてください、こうしてくださいというのはないので、学校教育とは本当にこう、一線を隔している、本当に生涯学習っていう感じですかね。地域の大人のひととかおじさんおばさんとかと触れ合うっていうのがメインで。

I: 地域の大人の方々が子ども達と触れ合う時に、どのように関わっていったらいいと思いますか。

A: あんまり難しい、教育っていうふうに捉えないで、良いことは良い、悪いことは悪いっていう、そういう人としての常識的なものを段々段々少しずつ子どもに教えていけば、目的は果たせるのかなと、わからないですけれども、思いますけども。

I: 実際にはそのような関わり方ができていると思われませんか。

A: 私は、そうですね、あまり、うん、良い関わり方は、どうでしょうね、とにかく危ない目にあわせちゃいけないとか、ああしちゃいけない、こうしちゃいけないって口うるさく言うってしまうので、やっぱり子どもは、どうして、いやだって思うと思うんですけれども、安全第一っていうのは頭には置いてはいます。

I: 安全っていうのはどういったこと、例えば、気にされますか。

A: やっぱり、駆けずりまわったりするのでけがをしちゃったりだとか、あと、一回石があたっちゃって、故意ではないんですけれども、当たっちゃって手術をした子がいたので、それがすごく私衝撃的だったので、もうちょっと見ていればよかったな、私はその時に制止していればよかったなというのがすごくあるので、

I: 石の投げ合いみたいな

A: はい、そうです。なので、できる限り事故防止のための大人なんだなって、そういう役割でやっていこうと思っています。

I：先ほどの地域の方々のふれあい方みたいなものっていうのと、今語っていただいたB-②さんの事故防止みたいな関わり方っていうのは立場の上で違うものってあるんですかね。

A：地域の方々の方がもっと細かくご指摘くださいますね。ボールの使い方はこうじゃないと子どもに危ないんじゃないかとか、バットの、バットは金属バットか木製かとか、ほんと、こと細かく決めないと子どもはなにをするかわかんないんだから決めましょうよ、そこまで私たちが用意してあげて遊んでもらおうっていうそういう意識は、やっぱり地域の方とかボランティアの方とかご父兄の方のほう

が、やっぱり細かくご指摘くださいます。

I：そうですか。わかりました。ありがとうございます。では、B小学校で放課後子どもプラン推進事業に基づいて子どもたちと関わることで、子どもたちのニーズや子どもたちの遊びの実態に対応できていると考えられますか。

A：そうですね、まだ入って数カ月なので、それでまだマニュアルみたいなものも完全には把握していませんけれども、なんだろう、そうですね、例えばあれがしたいこれがしたいという要望も捉えつつ、汲み取りつつ、こういうのがあるんだよとか、ゲームとかじゃなくても紙とハサミだけでこういうのができるんだよとか、教え、少しずつですけど子どもたちに提供はできているかとは思います。

I：遊び方というんですかね。

A：そうですね。昔ながらのとか、ごくごく簡単なものだけど面白いんだよとか。

I：そういうものっていうのは、無料日と有料日とあるとおもうんですけども、どちらでも？

A：はい、どちらも基本的にはやっていますね。

I：無料日っていうのはどういうことを子ども教室では特にやってらっしゃるんですか。

A：今日は特にその、びゅんびゅん駒とかを作ろうっていう企画がありまして、そうですね、無料日は本当にたくさん、人数が80人以上来る日なので、一人一人じっくりというわけではないんですけども、さっき言ったように、こういう遊びありますよ、みんなでやると楽しいよっていう提供はできているとは思います。無料日じゃない日はもうちょっとマンツーマンとか、詳しく詳しく、で、会話もしながらっていうのんびりした感じでできているんですけども。

I：有料日の方は何人くらい来られる？

A：多い日で6人くらいですね。少ない日はほんと、一年生二人だけとかいう時もありますし、そういうときは本当にマンツーマンで。

I：では、B小学校で放課後子どもプラン推進事業に基づいて子どもたちと関わる中でやりづらさを感じることはありますか。もしあるとしたらそれはどのようなことでしょうか。

A：そうですね、この、学校によって違うと思うんですけども、やっぱり遊び場っていうか、いつも図工室で活動しているんですけども、主に、図工室がもうちょっと近くにあればいいなとか、広場だけで、すこしのスペースでいいので独占して使えるときとこの子達も楽だろうなっていうのはありますけれども、でも大人だけの意見かもしれません、それは。こう、移動の億劫さというのは大人が感じるだけのことであって子どもはそんなに感じないのかもしれないんですけども。

I：そうですね、遠いんですね。

A：少し、そうですね若干、つくりが

I：上を通って行く感じ

A：そうですね、はい。

I：他にはなにか思い当たることはありますか？

A：うーん、その方針ですとか、そういうのには別に異議はなくて、やりづらさというのは特にないと思いますけれども。

I：この、移動のことにに関してなんですけれども、どういった対応が、改善がみられたらいいなとかありますか。

A：そうですね、たぶん今時点での改善は難しいとは思いますが、希望としてはそういう、空き教室が一個でもできれば、そこにお道具箱とかを、いつも使うようなものを置けるスペースがあれば手軽に活動できるかなとは思うんですけども。たぶん、それはね、学校側のあれなので、

I：そうですね、なかなか難しいですね

A：そうですね、なのであまり、どうしてもっていうわけじゃないので、それは。

I：なるほど、わかりました。では、児童館とか公民館、その他の子育て支援施設などと比較すると放課後子どもプラン推進事業はどのような特徴があると考えられますか。

A：その、元気っこですか？元気っこっていうか、プランですか？

I：プランで、

A：うーん、そうですね、私たち先生っていうふうに言われていますけども、指導員というふうに名目ではなっていますが、あんまりそういう感じではなくて、ほんとに近所の人っていう雰囲気、なのでアットホームな、そういうのがいいのかなとは思いますが、身近に言いたいことを言い合えるような。

I：今喋っていただいたことに関してなんですけど、その、近所の人っていう立場だと考えて、そういうときに、呼んでもらう時に先生と
かって、子どもたちに呼ばれるじゃないですが、そこら辺については、

A：そうですね、先生じゃないのになっという思いはやっぱりあると思います。みんな、前もそういう話をしたことがあります、だから
誰々さん、さん付けで十分だよねっという感じはします。けど、でもその辺はきっと、学校にいる大人の人っていうのはみんな先生っ
いうふうに子どもに意識してもらった方がいいのかなって、だからそういうふうに使っているのかなって、私としては解釈してますけ
ども。礼儀みたいところで。

I：なるほど。先生と呼ぶということは市役所の方から、

A：たぶん、前会議の資料で書いたあったのをちらっと見たところによると、誰々先生、または誰々さんと呼ばせましようというふうに書
いてあったので、はい。

I：そうなんですか。わかりました。ありがとうございます。では最後に、児童館とか、公民館、その他の子育て支援施設などとも連携
ができるとするならばどのように連携がとれると考えられますか。

A：そうですね、私、児童館に行ったことがないのでその辺はわからないんですけど、たぶん学校にはない施設があったりとか、違う
雰囲気子ども達が、きっと楽しめるものがあると思うので、もし機会があればそっち、なんていうんですかね、気軽に行って活動でき
るといいなとは思いますが、自分自身が行ったことがないので、はい。

I：わかりました。ありがとうございました。

4. 放課後児童クラブ指導員 B-③ (2008 年 10 月 3 日)

I: このお仕事に就かれたのはいつ頃からでしょうか。

A: えっとちょうど丸二年、9 月から、7 月にこの、夏休みで募集があったんです。夏休みだけの募集。それでちょっと経験してみようかなと思ったんで募集に申し込みました。そいでたまたま、ここでもう 1 人必要だっていうことだったんで、そのまんま、9 月から契約をして、それで今丸二年、9 月で。だからちょうど三年目、二年と一ヶ月ですか。そういう感じで入ってきました。その前は普通の仕事をして、ちょっと仕事をやめたんで、老人のほう、ちょっと介護のあれ持ってたんで、老人のほうにいかうか、子どものほうにいかうか、子どもが好きだったんで、ちょっと一応経験してみようかなと思って、夏休みだけやるつもりでこの仕事に入ったんです。それでたまたま入れたんでそのまま続けています。

I: ではきっかけというのは、その夏休み。

A: そうです。一度経験させてもらって、で、たまたまそのまんまという形にはなっちゃったんですけども。どうこうっていうよりも、そのまんま、仕事に就けちゃったってかんじでやってます。

I: その頃からずっとこちらのほうで。

A: あ、そうなんです、おかげさまでずっとここでやらせてもらってます。

I: 分かりました。では B 小学校のこの放課後子どもプラン推進事業において子どもたちと関わるなかで子どもたちの遊びについて日頃どのように考えていらっしゃいますか。

A: 遊びについて。私たちはまた B 小放課後子どもプランとちょっと違うんで、遊びというよりこの中で怪我のないように、みんな目配りできるようにとかんじでやっているんで、遊びはその時その時、その日その日によって、子どもたちがやることに對して一緒に遊ぶようにしてます。B 小放課後子どもプランは、もうそういう遊びの専門とかいうか、あれですけど、ここはこの生活をよりよくできるようにと、あと怪我のないように見守るという形の仕事と聞いてたんで、でまあ、子どもが野球をやりたいって言えば一緒に野球をするし、その時その時の対応で接しています。

I: 生活の場の見守りをするっていう話はどちらのほうでお聞きになったんですか。

A: あ、対応の仕方とかですか。それはもう皆さんそれぞれ、自己流とかいうか、ええ、だからそれぞれ皆さん、ま、基本的なことはみんなでお互いに話し合っ、て、こういうことだけはやめようとか、そういう話はしてますけど、あとはやっぱり皆さんそれぞれ経験してますので、子育てに、だからそれが、ま、良いか悪いかは分かりませんが、多少そういうのを引き出しながら子どもに接するようにはしてます。だから毎日やっぱ子どもは気分も違いますし、だからその日その日の状態で、こっちも状態にあわせて、やっぱしその前の日に良いことがあればいつも明るく接してくるし、何かやなことがあると、やっぱなんかあったのかと思うように、ちょっと向こうもね、気分を低くしているから暴れたりもしますし、その時その時、だから本気に接してないとなかなか、本当に本気で、良いとき悪いとき、ぶつけ合ってますね。だから気持ちもあれも、その日その日に全部出すようにして、次の日にはそのあれを出さないように、もう忘れる (笑) その日その日で接するようにはしてました。

I: 分かりました。では、B 小学校のこの放課後子どもプラン推進事業において子どもたちと関わる上で、大人はどのように関わるべきだと考えますか。

A: 大人って私たち？親？私たち、子どもに対して？

I: 先ほどのお話と関連するかと思います。

A: そうですね。だから、毎日その子の様子を見て、ま、必ずしもそれが当たっているとは限らないと思うんですけど、その子の様子を見て、全体を見るように、この前市役所の人に言われたんですけども、全体を見るように、あの、偏ってみないように、全体をやっぱ見るようにとかんじ、まあそれはしてきたつもりなんですけども、また確認されたので、そういうことには気を付けてます。どうしてもやっぱし、こう、偏りがつてのがあるじゃないですか、長くつき合うとやっぱし、その子がかわいいなって思ったり、だからそういうことがないように、それは気持ちの上でもってます。

I: 市役所の方から

A: この前会議があったんで、まあ一応やっぱし、多少のきまりはあるんですけど、やっぱりそのクラブクラブによって、色々、まあ人も違うからね、だと思っ、うんですね、で、そういうふうな、また改めて、常にだから改めてないと (笑)、偏っちゃいけないって心がけだけはしてます

I: 実際にもそのような関わり方ができていると思われませんか。

A: しているようにしています。だからそれは自分ではしているつもりでも、他から見たらね、分からないけども。そういう気持ちだけは、思っ、てやってます。

I: わかりました。ありがとうございます。B 小学校のこの放課後子どもプラン推進事業に基づいて子どもたちと関わることで、子どもたちのニーズや子どもたちの遊びの実態に対応できていると考えられますか。

A：うーん、できてるんじゃないですかね。

I：もし、それでしたら、どのような点において

A：子どものプランって、すみません、B小放課後子どもプランのことですよ。両方で。あ、普段私たちも、うん、ここはもうとにかく、子どものやりたいようなことをやらせて、とにかく危なくないように、するようにしているので、適っているとは思うんですけど。

I：危なくないこと

A：あ、でもなるべく抑えるようにはしてません。ある程度やりたいことはやらして、その中で怪我のないように、で、やっぱりやっているうちにだんだん盛り上がって喧嘩になっちゃうときがあるじゃないですか、その、だから、そういうふうになる前になるべく抑えるようにとかっていう、そういう、だけどなるべくやらせることはやらせるようにはしてます。でもまあ、この部屋の中と、外の違いはちゃんとさせてますけど、できればなるべくやらせるようにはして、怪我のないように、そういう気持ちでやらしてます。

I：なるほど。中と外の違いっていうのは。

A：中ではやっぱりボール投げをしないとか、そういうことなんですけどね。卓球はやらしてますけど。卓球台はあるんです。でも時間があるんで、その時間帯の中でやらしてます。あとにかくB小放課後子どもプランに行かなくちゃならないんで、その兼ね合いがちよつとね、で帰ってきて時間があつたら、卓球もなんでも、今はなんかすごく、独楽、独楽に夢中になってる。こっちも一生懸命習いながら（笑）、なんか、なんかのきっかけで、昔から独楽はあつたんですけど、全然今まで見向きもしなかったのが、最近やけに独楽に皆さん凝ってて、で私たちと一緒に練習して、やっと回るようになって、そんなかんじで、その時その時に、まあとにかく私たちは怪我のないように、まあやりたいことはやらせるけど、怪我のないように、それだけを心得てやってます。

I：その、B小放課後子どもプランと一緒に活動すると思うんですけど、その時って、どういうふうに、こう、

A：放課後子どもプランは放課後子どもプランさんのやり方があるんで、私たちはそれに従って、やってるだけなんで。もうあちらがちゃんとやってくださるんで、私たちはそのお手伝い、やっぱり子どもが怪我しないように、どこに行っても見ているように。こう広くなりますよね、範囲が、校庭とか、いろんな部屋も、その時に部屋に分散されますんで、そのところを、やっぱり一緒になって遊ぶようにして、楽しんで慣れるようにしています。

I：分かりました。B小放課後子どもプランの活動に入る時って、時間帯とかで区切っているんですか。

A：うん、ここはもう、今日は無料日といって三時に帰ってきたらすぐ、行くんです、おやつ食べないで。普段は入ってきたら手を洗っておやつ、三時から三時半までおやつで、それでB小放課後子どもプランがその時によって三時四十分の時と四時の時があるんで、前は本当は三時半までおやつを食べて四時からだったんで、それを勉強時間にしていたんですけど、今はちょっとその時によって違うんで、勉強はB小放課後子どもプランが、三時四十分で、手を洗ったりすると五時ちょっと前ぐらいに戻るんで、その後に勉強をさせるように、で帰りの準備をさせて、勉強をさせて、そんな勉強はなかなか落ち着かないんですけど（笑）最近なんですよ、その、勉強を午後にしようという話になったのは、でもまだちょっと、する子はするんですけど、しない子はしない、そんときにちょっと怒鳴っちゃうんですけど（苦笑）

I：なにか意図があつてそのように変え始めたんですか。

A：うん、結局その短い時間に、おやつが終わった後に三十分の間、勉強、ま、すぐやらないじゃないですか、で、やり始めたとおもったらB小放課後子どもプラン行くから勉強しまつてってことになると、結局できない時間が短くなっちゃうので、できなくなっちゃうので、それで、じゃあそれだったら帰ってきてからゆっくり、帰る時間までに勉強させたほうがいいんじゃないかってんで、まあ勉強、宿題、まあやる子とやらない子色々なんですけども、まあとにかく落ち着く時間を作った方がいいんじゃないですかねって話をみんなでして、それでちょっと時間帯を変えて、と、結構やっぱり、これはよかつたかなと思うんですね、帰ってしてから、帰る用意を全部あそこに並べて、それでちょっと落ち着いてもらうというか、で、今日の場合はその時間帯におやつなんです、もう三時からでかけちゃうと、だからその時によって違うんですけど、今はそれでやっつと、ちょっと落ち着いてきたかなという、ちょっと変えたんで、だから子どもは大変だと思うんですね、その時その時にこっちも、色々良いようにと思ってやるんですけど、子どもにとってはそれがどうなのか、まだ

I：B小放課後子どもプランが始まったことで色々生活も変わったりしたんですね。

A：うん、結構生活のペースが、やっぱりどうしても、B小放課後子どもプランに行かせなくちゃというこっちのあれがあるんで、だから子どももちょっとせせこましいかなという感じがしてたので、じゃあ帰ってきてからちょっとでも、一瞬でもゆっくりする時間があつたほうがいいのかということで、勉強するのをそっちにちょっとずらしました。

I：なるほど、分かりました。ありがとうございます。では、B小学校のこの放課後子どもプラン推進事業に基づいて子どもたちと関わるなかで、やりづらさを感じることはありますか。もしあるとしたら、それはどのようなことでしょうか。

A：やりづらい。うーん、プランのほうがかっちりしているので、私たちはそれに従ってるんで、全然やりづらいってことはないです。で、常に話し合ってますんで、だからそういう点ではお互いに、あれもなく、ちゃんと従えるというか、マネージャーがかっちりしてる

んで、大丈夫だと思います。

I: 分かりました。他の点とかでこう、やりづらさを感じることは、今のは一緒に仕事をする上でという話だと思うんですが、

A: うーん、今のところ、やっとみんなも慣れて、あの、結構変わってたんで、今やっとみんな落ち着いて、一緒に、慣れたんで、今はもう充実しているところです。移動がなかったんで（笑）ちょっと前に移動だってことがあったんですが、ここはたまたまそういう移動がなかったんで、やっと固まってきたなと思うとそういうのなると、また最初からやらなくちゃいけないじゃないですか。でもたまたまここは移動がなかったんで、今一応結束しております。

I: 半期で移動があるって話を聞いてびっくりしたんですよ。

A: そうなんですよ、私が次なるとかって、大変ですよ。

I: 分かりました。今児童館とか、公民館、その他の子育て支援施設などと比較すると、放課後子どもプラン推進事業はどのような特徴があるとお考えになりますか。

A: どうなんでしょうね、この仕事をやってるだけで精一杯で、ちょっとわかりませんね、すみません（笑）

I: 分かりました。また、児童館とか、公民館、その他の子育て支援施設などとも連携がとれるとしたら、どのように連携がとれると考えられますか。

A: やっぱし、そうですね、やっぱし、そのところのやり方というか、そういうのもあるんで、まあやっぱりお互いによく話し合ってやらないと、子どももそれぞれ違うと思うんですよ、やっぱし地域的なこの、ここは結構みんな新しく越してきた子の親とか、あと地元の人が多い学校とかってあるじゃないですか、そうするとやっぱし多少親の考え方も違うと思うんで、そういうことをよく話し合ってやっていかないと難しいんじゃないかと思うんですけどね。

I: ここはやっぱり引っ越してきた人が多い地域

A: もう、引っ越しても何十年も経ってますけど、ここは結構、なんにもないところから、新しく引っ越してきた人が多いんで、外から来た人が多いんじゃないかと思うんですけどね。AとかDは結構地元の人が、代々つづいてきた人が集まっている学校というか、だからそうなるそうなるで、結束が、親の結束というか、それも多少やっぱし違うみたいです、話を聞くと。だからその所その所によって違うから、やっぱお互いによく話し合ってやないと、やっぱズレというが出るんじゃないかなと思うんですけどね。ここは、私なんかはもうここでやっちゃってるから他のことはよく分からないんですけど、話を聞くとそういう、だからやっぱし親の協力っていうのは、多少違うかな。

I: 分かりました。ありがとうございます。

5. 放課後児童クラブ指導員 B-④ (2008 年 10 月 3 日)

A: 先生はもう丸二年くらいやってるんだけど、あたしはまだ九ヶ月だから、だからなに、先輩の仕事を見ながら、あとは自分の生きてきた、自分の子育てとか、後は生きてきた、そのね、経験で、まあ子どもたちに接しているというか、そういう感じだと思います。

I: 九ヶ月っていうのは、一月からですよ。

A: そうです。

I: ちょっと計算してて

A: 一月からです

I: その前には、以前にはどのようなことをされていたんですか。

A: ああ、介護の仕事をしてたんです、それは長いんで、うーん、四年半くらいかな。それは四年半くらい。たまたまちょっとね、四十肩というのをやって、あ、一年くらいね、何もしない時期があったんです。そしたら、まあ、肩もだんだんそんなに痛くなくなった頃に、学校課の学校に行っている人で、やっぱりこの、児童クラブの人がいて、いま遊んでいるんだったら、もうそんなに肩はね、もうあれからだいぶ経つんで、やってみない、募集しているところあるんだけどって言われて、家も近いんで、あ、じゃあということで、市役所のほうに面接してもらったら、そのぐらいだったら出来ますよと言われて、やってくださいと言われて、それで一月から来たんで、あんまりだから、やりたくてとかね、そういうのではないんです、この仕事を選んだ理由っていうかね、きっかけが、たまたまですね。あんまりこういう仕事があることも知らなかったんです。もう子どもも三十近いし、そのころはあまり利用している人もいなかった、あ、学校にあったと思うんですよね、だけどそれを利用している人が、自分の知っている人に多くはなかったの、こう、児童クラブの利用度っていうかね、あるいは、こう、なんていうの、皆さんにアピールしたりとか、こういう学校の、こういう活動なんてのをほとんど知らなかったですよ。そのまま子どもも大きくなって、学校との縁があんまりなくなって、今にきて、たまたまその一月に話があって、じゃあいつからならいいのって言ったら、何だっけね、冬休みじゃなくて一月ってのは、冬休みですか、ですね、一月の冬休み一番最後の日から来たんです。一月七日かな、たしかそんな日に来たんで、いまやっと、ああなるとなく、こう、うん、子どもたちってのは難しいなって言うか、思いますね。私はこんな難しい子を持って自分の子どもを育ててなかったなと思って(苦笑)

I: どういった点とかでそう感じられますか。

A: うーん、子どもたち自体に、まあ、その年々、良いとか悪いとかじゃなくて、変わってると思うのね、この、世の中の情勢にあって、で、昔はなんか子どもって無視したりする子なんてあんまりいなかったような気がするんですけど、今の子って無視とか平気でするんですよ、こっちが話しかけてやってもね、で、ねえ無視しないで聞いてとか私たちもしつこく言うと、俺には関係ねえとかね、そういう言い方をされちゃうのね、うん、で、なんか、なんていうのかな、自分以外のものに良いことも悪いことも、まあ良いことに関しては、自分に得になりそうなことは食いつくんですけど、ああこれはまずいっていうか、自分なりに思えば、どんなにその前の時間まで楽しく遊んでいた子でも、俺は知らないみたいだね、しらんぷりできるというかね、なんかそれが恐ろしいと思った。それが別に悪い子だからとかじゃなくて、大概の子がそういう感じするね。それはすごくびっくりしました。えー、いつも毎日仲よくくっついて、なんかゴロゴロ遊んでいる子なのに、それには関わりたくないの、みたいだね、そういう思いがあるのが普段見ててね、だから、なんか、もっとう前の子達は、前の子達っていうか自分が子育てしている頃は、誰ちゃんがね、こうでね、ああでね、なんてのは、なんか、聞かされていたような気がしますよね、クラスの話とかね、だからこの子達はもうちょっと大きくなって中学生くらいになるともっと難しいじゃないですかね。こう、仲間とのね。ちゃんとやっていけるのかなとか、そういう思いはありますよね。今の子達見ててね、誰ってことじゃなくて。そういうのがなんかちょっと、気づいた点というところですね。

I: 分かりました。ではこの、B小学校の放課後子どもプラン推進事業において子どもたちの遊びに関わる上で、子どもたちの遊びについて日頃どのようなことを考えていますか。

A: 遊びね。遊びはね、この児童クラブに来ている子は幸せかなと思う。今のほら、元気っ子じゃないですけど、大人があれしてあげよう、これしてあげようって言って、冬は冬らしいもの、夏は夏らしいものをね、こう、考えてくれて、それにこう、やってみようってか、参加させようとか、やってくれるじゃないですか、だけど児童クラブに来ていない子もしかしたら、お父さんとお母さんと、その他のおねえちゃんやらなんやら家族関係で、遊びに関してね、遊ぶことに関して、なんかこんなにね、神経を使ってくれないなと思う。今度はうちの子にあれやらしてやるとか、これやらしてやるとか、そういうことを考えてお母さん方生活しているかなと思うわけ、でその分ここに来てる子は自然に、来週はこれやってやろう、あれやってやろう、私たちも今こんなののが流行っているから、じゃあこういうのを今度買って子どもたちにちょっと試してみようかとかね、してるじゃないですか、普段遊ばせようとかなんとかね、だからそういう意味ではなんか、なんというか、遊んでもらえるというかな、そういう機会に恵まれているかなとは思いますがね。その、お母さんとの接触の部分がない分だけね、ただ家庭にいる人は接触はあるだろうけど、遊んでもらっているかどうかは分かんないですもんね。ただ一緒にいるだけかもしれないじゃないですか。一緒にいると、家に帰ってテレビを見てるだけかもしれないし、長い時間ね、だからそういう意味ではこの子達はいいかなとは思いますがね、恵まれているかなとは、ただそれに対して満足しているかどうかは分からないで

すよ。子どもたちがね。でもそういう機会を与えられているってことは、幸せじゃないですか。そういう思いはあります。それはB小学校じゃなくても、全部の小学校そうかもしれないですけど、私他は知らないで、今はそう思います。研究熱心だし。マネージャーもそうですし、元気っ子の先生方もそうだし、すごくそういうの考えて、来週こういうのやりたいんだけどねつつて私たちもね、その前に予行演習やってみたりとかしてるんで、そういう意味では、すごく恵まれてるなとは思いますが。遊びに関してはね。

I: B小学校の放課後子どもプラン推進事業において子どもたちの遊びに関わる上で、大人はどのように関わるべきだと考えられますか。

A: うーん、そうよね、最初ここに入って来たころは、まあお母さんっていうかね、家の人との接触時間が短い、朝お母さんがお勤めに行って、行くときに学校に行って、学校から帰ったらただいまって家に帰るわけじゃなくて、ここに帰ってくるわけじゃないですか。そいでお迎えの五時、六時、遅い子は七時くらいまでいるわけだから、あの、せめて家に帰ったらおばあちゃん役でもいいし、お母さん役でもいいから、ああおかえりとかって言って今日はなに学校で楽しいことあったとかって、こういうんな子と聞いてあげようとかね、なんかそういう思いがあったんだけど、あまりのすごさに聞いてあげられないで、なんか、なんというのかな、良い家庭の人ってかね、そういうのに慣れているかどうか、毎回ありますね。自分が本当にこの子達にとってこうお家の人の、おじいちゃんおばあちゃんとか、お母さんとかね、そういうの代わりというか、代わりのほんの一部ね、なってるかなという思いはありますよね。そういう疑問はあります、自分は。そういうつもりでいるんだけど、そうですね、そういう感じです。家族の一員みたいだね、なってあげれば、おばあちゃんでもおじいちゃんでもね、いいと思ってるんだけど、そういうふうになれているかどうか、疑問はあります、自分のなかに、そういう心構えて来ているんだけど。

I: どうしてそういうふうに関わろうと初めに思われたんですか。

A: やっぱりそういう欲求が多いかなと思ったんですよ。子どもたちが。関わりが、時間が短い分だけ、でも時間って長さじゃなくって、もしかしたら濃い、というかね、親が帰ってきてからのあれが、密度が濃いか、そういうのもあるしね。でも自分がほら、子育てして主婦もしてたから、その、七時前に帰ってね、自分たちご飯を食べなくちゃいけないじゃないですか、で、家族のご飯を作って、ま、子どもたちの話も聞きながらお風呂入ったりなんかして、それで寝かせるまでに何時間でもないですよ、低学年だから。うん、そうするとやっぱり時間的には、関わっている時間は短いですよ。

I: では、B小学校の放課後子どもプラン推進事業に基づいて子どもたちと関わることで子どもたちのニーズや遊びの実態に対応できていると考えられますか。

A: うーん。子どもたちのニーズとね。合ってないと、半分くらいはね、もしかしたら、合ってないと思う。

I: どのような点でそれが言えますか。

A: そうですね。やっぱり子どもって、あんまりあれしちやいけない、これしちやいけないって言われるとすごい反発するんですよ。それとか、こう、時間が区切られてるじゃないですか、子どもたちは。何時に帰ったら何時で、おやつで、おやつ後に元気っ子は三時半から四時までですとかね、なんかそういう決まりがあるじゃないですか。だけどそれに、それと同じようには子どもたち思っていないですよ。もっと外で遊んでいたいとかね、五時だから教室に入るとかじゃなくって、遊びたいだけ遊んでそれから教室に入りたいとかってのもあるじゃないですか。でも一応流れとしては決まって、決めてるじゃないですか。うーんだから、そういう意味でね、子どもがこれしたいって時にそのニーズ、に、応えられないとかね。うん、そういうのはありますよね。

I: そうですね、時間帯。

A: 時間帯がね、まあただただお母さんが迎えに来るまでは自分たち好きなようにやりたいって子もいるし、え、児童クラブってそういう所なの？っていう子もいますしね。初めて来た人なんかは。一年生から来れば別なんですけど、三年生くらいになって初めて、ほらお母さんがお勤めに行くようになって、入った子もいるんですね、そうすると児童クラブってなにやってもいいのかと思ったけど違うんだねっていう人もいますよ。そういう子もいるの。ってことは、児童クラブって、お母さんが来るまで好きなことして怪我しないように遊べば、なにをしていいと思って来た子もいるってことでしょ。だけど一年生から入ると、なーんもわかんないうちに、カリキュラムごとに、こう、組まれちゃうから、そういうものと思ってしかたなく、こう、してるのかもしれない。

I: そうですね。どっちがいいんですかね。その、仕方ない所なんですかね。

A: 仕方ないと思いますよ。どんどん大人になったってね、もうそういう時間帯とか、そういうね、組織の中で生きていかなきゃいけないじゃないですか、人間はね、だから、それを小さいうちからやったほうがいいのか、ある程度分かるようになってからやったほうがいいのか、その辺は分かりませんが、躰としてはね、小さいうちからやったほうがおっきくなって抵抗なくやれるわけだから、早くからね、そういうなかでやったほうが、いいかなとも思うしね(笑) うん。そうですね。そういう風に言葉に聞かれて、言葉で答えると、そういうふうになるんだけど、もうほんとうにそれでいいのかなと思うときはありますよね。言葉で、とか、文章で書けばね、小さいうちから早くそういうね、システムに慣れておいたほうが良いと思うでしょ、どうせするんだから、大きくなるに従って、だけど、うーん、もうちょっとこうね、自然の流れからしてもいいかなと思うときもあるしね。その辺は絶対そうですとは言えないですよ。

I: 両方が、ある感じ。

A：うん。

I：なるほど。

A：うん，そう思うんで。

I：そうですね

A：うん。

I：分かりました。では，B 小学校の放課後子どもプラン推進事業にもとづいて子どもたちと関わるなかで，やりづらさを感じることはありますか。もしあるとしたらそれはどのようなことでしょうか。

A：やりづらさ。そういうのはあんまりないですね。うん。

I：特には。

A：うん，特にはないですね。

I：分かりました。ありがとうございます。児童館，公民館，その他の子育て支援施設などと比較してみると，放課後子どもプラン推進事業はどのような特徴があると考えられますか。

A：児童館となんですって。

I：と，公民館，その他の子育て支援施設などがあると思うんですけども，それらと比較してみるとどのような特徴があるかということなんですけども。

A：でももっと児童館とか，それから公民館とかでは一人一人の子に対して，例えばあの子は具合が悪いからじゃあ今日はこれとこれだけさせようとか，相談したりとか，そういうのないですね。児童クラブはある程度把握してるし，家族のこともね，ちょっとは把握してるんで，もっとその子にあった接し方ができてると思うんですよね。児童館とかは，そんな個々には見てくれてないですね。だからそれだけ密接度があるじゃないですか，もちろんここではね，だからもし預けるのであればね，親だったらこちらに預けたいと思いますよね，もし親だったらね。役割がたぶん，だけど違いますよね，公民館の役割とね。

I：えっとじゃあ最後になんですけども，児童館，公民館，その他の子育て支援施設などとも連携がとれるとしたらどのように連携がとれると考えられますか。

A：連携ね。わかんない，それはちょっと分かりません。

I：分かりました。ありがとうございました。

6. 放課後児童クラブ指導員 B-⑤ (2008 年 10 月 3 日)

I: まずなんですけども、このお仕事につかれたのはいつごろからでしょうか？

A: 3 か月前ですね、6 月

I: 3 か月

A: …はい。6 月 23 日からです。

I: …にここですよね、もちろん。

A: はいはいはい。

I: 以前は何か別のことでしてたんですか？

A: はい、やってみました。えっ、はい…

I: このような子どもと関わる…

A: いえ、ぜんぜん違います。

A: はい。あの一、T 市にあります、K 地区ご存じですか？K 地区にあります研究所の補助みたいなのをやってたんですが、そうきくととてもすごいと思うでしょうが、畑とかのあの研究室の補助みたいなかたちで、そういう方は十何人女性の方がいて、まあ言われたとおりにやることだけで毎日違う仕事を…ぜんぜん違います、はい。

I: このお仕事についたきっかけみたいなことはなにかあるんですか？

A: きっかけはですねー、まあもともと子どもが好きだったことと、で、あの一もう自分の子どもが大きいので、また、なんでしょう、子育てではないですが、何かできたかなあと思ひまして、それでちょっとやってみようかなって。興味があったので、まあそうですね、はい。

まあ、でもずいぶん自分の子ども育てたときとは違いますけれども…

I: どういった点ですかね？

A: なんだろうね、あの、まあ、外で遊ばないってことが、今怖いじゃないですか。うちの子どもの時は、そういうね、あの、事件とかもあったわけではないので、もう帰ってきたら外で遊ぶってのが、私の時もそうでしたけれども。それが普通にできたけれども、今はちょっと…世間がっていうか、世の中がちょっと変わっちゃったかなみたいなところが、いろんな次元が…通してわかりますよね。それで…うーん、うん。

I: わかりました。

では、あの一、B 小学校の放課後子どもプラン推進事業において子どもたちと関わる中で、子どもたちの遊びについて日ごろどのようなことをお考えですか？

A: 遊び？子どもたちに対してじゃなくて、遊びについて。まあ今お話ししましたが、自分たちが遊んでたものとはまったくまた違ったもので、与えられなくても自分たちでいろんなことができてた時代とは違って、やっぱりちょっと何か与えたりとか、ヒントを加えることでできるようになったりとかってことがあるのかなあって今は思いますね、はいはい。

I: なるほど。具体的なこととかってなんかありますか？

A: 具体的なこと…なんだろう。まあコマ回しにしてもそうなんですけど、最近なんかよくやっていて、私はあの一見よう見まねで小さい頃に兄弟がやっていたのを、巻き方とかあの一まわし方とか見よう見まねで手取り足取りではないけれども、今はでもまあ、ちょっと教えてこうやんだよ、こうやんだよって教えて何回もやって、なかなかできなくていらいる子もいるんですけど、まあ、でもそれができた時はすごいうれしいです。そういうちょっとしたアドバイスみたいなのあると…はい。いいかな一つと。

I: 今日はあの一ぶんぶんごまを…。

A: はいはい。ぶんぶんごまもそうですね。教えてくれっていわれてもコツがなんかこうあるんで。こう、口では言えないんですけど。ちょっと、ぶんぶんごまはちょっと説明難しいですね。きっとなんか自分の体で覚えてたのかなあって感じですね。ボタンで、小さきときボタンでやったりしてたんで、はい、それでなんかできたんですね。たまたまできたことなんですけど、はい。

I: なるほど、わかりました。

I: では、B 小学校の放課後子どもプラン推進事業において、子どもたちと関わる上で、大人はどのように関わるべきだと考えますか？

A: 大人というのは、私たちのことですか？それとも一般的なのですか…

I: あの一もし区別されるのであれば。特に限定はしてないですけど。

A: ああ。どういう風にかかわればいい。まあ、同じ目線でってことでしょうかねー。同じ目線で、子どもたちとおんなじ目線でできたらいいかなあと思いますけれども。

I: ああ、なるほど。

A: あの一あんまり上から押し付けしないで、おんなじ目線でってことは心がけているんですけども。

I: それはあの一一般的ではなくて。

A: 今、私がきて、あの一子どもたちと関わる上で。まだ、3 か月なので、ほんとに右も左もわからなくて、今だんだん流れがわかってきた状態なんですね。おやつの時間とか、夏休みはまた違うことをやったりとかで、やっとな名前も覚えて…だからこれからなんですけど。

I: 最初の頃とかに関わり方とかって自分の中で変わってきたりしましたか？

A: 前はほんとに関わり方というか、まず名前を覚えるので必死で、で、ちょっと自分のなんでしょう…記憶、自分の友達ですとか、子どもの友達ですとかの記憶にないお名前があったりするんですね。わかりますか？ちょっと難しいお名前とかが。そういうふうなんで、名前を覚えることが、まず、はい、第一の仕事だったんですけど。だから、一番初め、関わり方とかっていうことはもうほんとに必死でした、自分で。まだ必死なんですけれども、はい。

I: じゃあ、同じ目線にたって…

A: なるべく、たててできたらいいなと思いますけど、はい。

I: 実際にはどんなふうに関わるんですか？

A: まあ、話すときもなるべく腰下げてとか、もうほんとに、そういうこともまず第一かなと思ってるんですけど。

I: わかりました。

I: B 小学校で、放課後子どもプラン推進事業にもとづいて、子どもたちと関わることで子どもたちのニーズや子どもたちの遊びの実態に対応できていると考えますか？

A: だからまだ考えられる…自分自身がそんな余裕がないんですが…

I: 3 か月間を通してみると…

A: どうなんでしょうね、まあ、ちょっとわからないですね、まだ。そういう…そちらの方向からは見れないっていうか、難しいですかね。もっと自分のことの…すいません。

I: いえいえ。

I: B 小学校で、放課後子どもプラン推進事業にもとづいて子どもたちと関わる中でやりづらさを感じることはありますか？もしあるとしたらどんなことですか？

A: やりづらさ…やりづらさ？なんでしょうね。それこそやりづらいなんて、そんな余裕ないですね、だから。やりづらい…うん、考えたことないですね。だから、なんか自分のあの…来て、毎日違う A, B, C, D とかかっていうのがあってで、担当がちょっとづつ違う事務の人とか、いろいろあるんですけども、だから、あの一やりづらさというよりもその日の自分の担当の仕事をきちんとできているかどうかということを…の方ですね。子どもに対してもそうですし、はい。やりづらさっていうのは今はぜんぜん、はい。ないです、はいはい。

I: もしかしたらちょっと答えにくいと思うんですけども、あの一児童館、公民館、その他の子育て支援施設などと比較してみると、この放課後子どもプラン推進事業にはどのような特徴があると考えられますか？

A: すいません、私あの一ほんとに協力できないかもしれないんですけども、こちらにきて、M 市に引っ越してきて1 年なんですね。だから、そのへんのいろんなことも、どこに何があるかもわからない。どこに何があるかっていうか今お話があった場所すらもどこなのって感じなんで、ちょっとその辺のことはすいません。

I: てことは、以前はT 市の…

A: 以前は、U 市にいて…いたんですけど。で、まあ、O 県にいつてなんですね。その名前も…呼び方も子どもを育てた時のO 県のそういうなんか児童クラブとか、その呼び方もちょっと違ったりとかで、なんかよくわかんない部分…まだ自分自身がよくわかんないことがあるんですけど、すいません。その今言っていたのは、ちょっと名前が挙がったのはよくお答えできないんですけど。

I: わかりました。では、もし答えられなければだいじょぶなんですけれども、もうひとつだけあの、児童館とか公民館とか、その他の子育て支援施設ともし連携が取れるしたらどのように連携がとれると考えられますか？

A: 連携？えーなんだろう。改めて考えたことないので、えっ、だからすいません。あの、公民館とかがどういう活動してるだとか、もちろん場所もそうですけど、そういうのも知らないんですね、わからないんですね。勉強した方がいいですかね、やっぱり。

I: いえいえ、そういうことではないんですけども。

A: はい、だから、その一どういうふうにしたらっていうのも、だからどういう活動しているかわからないので、その辺もよくわからないんですけども。すいません。

I: いえいえ、だいじょぶです。なんかちょっと僕もM 市の事情はわからないんですけども、子どもと関わるような、子どもと関連するような施設で、思いついたのが児童館とか、公民館だったり…

A: 児童館っていうのもありますよね。近くにできたんですけど、家の近くにも、でも、なんか、あの一見に行ったことはないんですが一。

I: あれですよ、北M と南M に一カ所できたって話は僕も聞いたことがあって。

A: はい、たぶんけやき台なんですけど、そちらのほうにできているんですが、ちょっとまだ見学に行っていないんですけど。O 県にいた時の子ども育てた時の児童館っていうのは幼稚園前の子もいけて遊べたりしたんですね。だから、そういう活動してるのかどうかっていうのもわからないんですけど。雨が降った日でもちょっと開放してくれたりとかで、よく連れては遊びに行っていたりはしたんですね。そういうことをこちらでやってるかはもうちょっとわからないんですが…すみません。

I: いえいえ、だいじょぶです。

7. 放課後児童クラブ指導員 B-⑥ (2008 年 10 月 3 日)

I: 以前はこのようなお仕事をされていたんですか？

A: …はないです。勤めてなかったんで。はじめて。

I: きっかけとかは何か…はじめるきっかけはあったんですか？

A: あの一，誘いを受けて。やりませんか。このB-⑧さん。家が近いんですね。

I: じゃあ、誘いを受けるまでは考えても…

A: そうですね、まだねー。

I: 以前このような子ども関係のことに関わっていたってことは？

A: 特に…なく。

I: B 小学校の放課後子どもプラン推進事業に基づいて子どもたちと関わる中で子どもたちの遊びについて日ごろのことを考えていますか？

A：遊びについて？特に考えてはないんですけど。なんか教えてもらうような感じですね。なんか今の遊びとかわかんなくて、どうゆうふうにするのーとか聞いたりして、こっちのほうが聞いたりして。もう自分の子どもの時からずいぶん時間が…年数たっちゃってるんで、もう一回振り出しにもどってやってるみたいな感じです。

I: なんか、今の子どもたちに遊びを教えてもらうのと、昔の自分の子どもの頃とかと比べてみて、なんか違いとかをかんじたりしますか？

A: やっぱりちょっと違うかな…。どこっていうか…ちょっと具体的にはわからないけど。

I: 特に教えてもらうという時に子どもたちから教えてもらったりするときに、どんなものがあったりしましたか？

A: トランプとか、あとは、あのあれはなんだっけ、姫とか坊主とか…なんだっけ。

I: 百人一首？

A: かな…。

I: 子どもたちの遊びを見ていて何か感じたりすることありますか？

A: うーん、遊びを見ていて…。何だろ、急に言われるとよくわからない（笑）それは外とか中とか別に関係なくですか？

I: はい。もし、違うのであれば区切ってもらっても。

A: そうねー。ちょっとわからない。うーん。そう聞かれるとよくわかんない。

I: いえ, いいですよ。そんなに…

A: なんか、あんまり考えてないから、それほどなんか…あんまりなんか考えてないのかしら。

I: あんまり普段は関わる時とかはそんなに意識したり…

A：そんなに意識していないかな…特に。

I: わかりました。

A: ほんとはなんかあるんでしょうけどね。

I: では、ちょっと関連してしまうかもしれませんが、B 小学校の放課後子どもプラン推進事業において子どもたちと関わる上で、大人はどのように関わるべきだと考えていますか？

A：やっぱり子どもの話をよく聞いてあげて、それでなんか、特に…話はちゃんと聞いてあげようかなっていうかそういうのは自分では思ってますけど。うん。あの一単に何か悪いこととかもしなんかいたずらとかしたら、すぐに怒るんじゃなくて、その一どうしてそういうことをしたのかとか、そういう話をちゃんと聞いてあげて、ていうのはしたほうがいいんじゃないかなんて思ってるんですけど。

I: それは5月のころに入ってから、ずっと考えてるんですか？

A:それは、ここに来てからというよりも子どもを育てて、そういうところからやっぱりなんか反省するべき点みたいなの、後になってからできますよね、子どもの方は。だから、なんかそうした方がいいのかななんていう。

I: ご自身の子育ての経験を活かしてという…

A: はい。

I: 他には何か？

A: そうですね。あとは、何があるかな…。やっぱりけがをさせないようにっていうか、気をつけてみなくちゃいけないかなっていうのもありますよね。けっこう動きが激しいんで。子どもって、けっこう高いところとか、外で遊ぶときね、滑り台だとか、結構高いですよ。私なんか高いところあんまり苦手なので、見ててもひやひやしちゃうんですよ。で、ちょこちょこしてるし。だいじょぶなのかもしれないんだけど、なんか、だいじょぶかなって思ってすぐひやひやひやひやしちゃうって。やっぱりね、楽しく遊んでもらうためにはやっぱりけがもしないように…うん。

I: けがをしないで楽しく遊んでもらうために、実際どういうふうなことを心がけていますか？

A: あの……。

I: 実際、子どもたちに遊びに関わっていくときにそういう意識をもって関わると思うんですけど、けがをさせないように楽しく遊ばせてあげたいなって思うと思うんですけど。…時に、どういうふうなことを実際に心がけて行動に移しているのかっていうのは？

A: 行動はちょっとわからないけど。とにかく危ないなって思った時にすぐに声をかける。うん、あつ危ないから、みたいな。でも、ほとんどなんか聞いてないみたいなきななんですけど、言ってもね、真剣になって遊んでるから。でも、とりあえずは口に出して言うようにしてます。

I: あんまり聞いてないんですね、子どもたちに言っても。

A: でも、言わないよりは…まだいいかななんて。

I: 指導員になったことで、何か変わったこととかありますか、子育ての経験を活かして関わってこうってのはあると思うんですけど、指導員になってから考えがかわったこととかあったりしますか？

A: ああ、なんか…けっこう子どもの扱いけっこう大変だなって。自分で子育てしてる時は自分の子どもだけだからあれなんですけど、大勢だと個性もあるし、やっぱりみんな同じじゃないんで。そういう面は難しいな一みたいなの思いますよね。

I: わかりました。B 小学校の放課後子どもプランに基づいて子どもたちと関わることで、子どもたちのニーズや子どもたちの遊びの実態に対応できていると考えられますか。もしあるとしたらその時どのような点においてそれがいえるのかっていうのも…

A: なんか簡単に言うと、どういうこと…？

I: もう一回。B 小学校のこの放課後子どもプラン推進事業に基づいて子どもたちと関わることで、子どもたちのニーズ、求めているものや、子どもたちの遊びの実態に対応できていると考えますか？

A: 自分がですか？自分が対応できてるかじゃなく…

I: 自分がでもいいですし、このプランがでもいいですし、どちらもあるのであれば話していただけると。

A: 対応できてるかどうか？例えばどんな感じになるのかしら。このプランに対してって言うと…。どんな感じでいえばいいのかな。

I: プランで行っていることが子どもたちにあっているかということ、子どもたちのニーズ、求めているものだったり、子どもたちのあそびっていうものの実態、現場での実態というものにあっているのかということであったり…

A: どうなのかしら…。でも、けっこうここにきてるの楽しみにしてる子とか多いと思うので、けっこうあれなんじゃないかな。楽しく遊んでるし、いろいろプランしたのも楽しそうに参加してるし、あってるんじゃないかなーとか思いますけど。

I: 具体的にそういう場面とかっていうの…

A: ついこないだなんですけど、しおりをつくったんですね。それも、落ち葉拾ってきたやつを、自分でおいて、あと字を書いてもいいし、折り紙をはさんでもいいし、それぞれ楽しそうにいろんな形で作ってたんですけど、やっぱりなんか発想がすごい子がいて、こういう落葉の形がなんかちょうど、こんな感じ。こんな感じで、この辺がかけてて、そしたらそれ髪の毛にしてた子がいて、ここが髪。それで、こうやって下に顔作って。えーっとか思って、びっくりしたんですけど。なんか、すごい楽しそうにやってたんですよ、他の子も。

I: その落葉の活動っていうのは、無料日ではなくて、普段の…

A: えっと、金曜日にやるときにプランたててくれて、今日はないんですけど、その時にたまたま私が参加する時だったんですけど、ついこないだね。だから、それ当たる時と当たらない時とあるから、週 1 回なので。しょっちゅうじゃないんですけど。それに参加する子と、あと、体育館で遊ぶ子となんかいろいろなんかわかれて、そしたらやっぱりそれは多かったですね。もちろん、なんか体育館も多かったんですけど。

I: わかりました。

A: なんかちゃんとした答えになってるのかわかんないんですけど。

I: ありがとうございます。

I: では、B 小学校で、放課後子どもプラン推進事業に基づいて子どもたちと関わる中で、やりづらさを感じることはありますか？もしあるとしたらそれはどのようなことでしょうか？

A: やりづらい…やりづらいっていうか、どうなんだろう。今は慣れてきたからあれなんですけど、最初の頃は子どもの方もなれないから…そういう子どもとなれるっていう…。

I: なるほど。

A: 最初は結構、名前もわからないしね。子どもの方もなんか知らない人が来たみたいなきなですよ。最初の頃は。だから、ほんと慣れるまでがけっこう…。やや慣れてきたってとこです、今。夏休みがけっこう週 2 回ぐらいの割合できてたんですけど、そこでけっこう慣れたかな、私は。急にそのあと、名前もわかったし。でも、やっぱり 3 年生くらいになるとすごいしっかりしてますよね。あの一自分のはっきりした意見とかもあるし、びっくりしましたね。自分が小学校 3 年生の時、もっと子どもっぽい感じだったんですけど、なんか

すごいしっかりした…。

I: 3年生くらい？

A: うん、3年生。ここにいる3年生はみんなじっかりしてますね。大人と、もうほんとにもうこういうほんとに普通に会話になんか意見とかもね…すごなって思っ。

I: お子さんと比べてはどうですか？

A: いやー全然違いますよね。ちょっとタイプの的にも違うかな。うちは、あの一どっちかっていうとおっとりしてて、大人しい感じなんですけど、なんかすごく元気いっぱいですよ。

I: 3年生くらい？

A: うん、全体的に。

I: 全体的に。なるほど。

A: なんかすごい元気がいいって感じで。

I: 子どもになれるってことくらいですかね。やりづらさっていうふうに考えると。

A: そうですね。あと、遊びとかも忘れちゃってるのもあるし、今とこう違うし、なんか全然そういうのもできるわけじゃないから、自分が。だから、なんかほんとに教えてもらわないとできない…わかんないって感じで、逆に。

I: なるほど。

I: では、あの児童館とか公民館、その他の子育て支援施設と比較すると放課後子どもプラン推進事業はどのような特徴があると考えられますか？

A: 比べてですか？

I: はい。

A: そうねー。なんかちょっと違う感じありますよね、やっぱり。なんだろう、学校の…学校の中のだから、児童館とかそういうところでも先生いるけども、子どもたち自由にどっちかっていうと遊んでる感じだけけど。こおこはけっこうもう少し目が届いてるかなーみたいな。あのーもう少しまとまった団体生活みたいな、おやつも食べるし、夏はお弁当も食べるから。学校の延長…ちょっとおばさんたちだけど、そういう感じなのかしらね。子どものなんか安心できる場所みたいな、そんな感じなのかしらね。もう少しかちっとしてるんじゃない、かちっとしてるっていうか、児童館とかそういうところよりはね。

I: 学校の延長っていうのは…

A: 学校の延長っていったら、あれかしらね。学校の延長じゃないかしらね、違うかしら。

I: いえいえ。

A: 学校の延長じゃないかしら。違うかしらねー。でもなんか、いったんさようならって学校とは別なんですけど、またなんか、それと伴った居場所っていうか、なんていったらいいかわからないけど。ちょっとなんか児童館とは違うかな。うん、児童館はなんか遊びに行ってるみたいな、行くっていうか、来てるみたいな感じ。

I: 遊びに行ってる、来てるみたいな感じが児童館。

A: ちょっとね。かなーなんて。でも、先生たちもけっこう見てるけどもね。

I: プランの場合は遊びに行く一っとなってわけではないということですか？

A: なんかちょっと違うような気がするんだけど…。なんか一つの団体みたいな、なんかひとつの団体というかなんというか。

I: なるほど。

A: でも、やっぱりなんか…お金とかも多少払ってるわけだから多少違いますよね。

I: わかりました。では、また児童館、公民館、その他の子育て支援施設などと連携がとれるとしたらどのように連携がとれると考えますか？

A: なんかつながりかなんか？

I: はい。

A: ちょっと具体的にはわからないけども、なんか、うまくしたらつながり持てそうな気がするかな。その、なんか内容までちょっと思い浮かばないけども、なんかもしかしたら、なんかできそうな気がする。

I: どんなことができたならなーみたいなことはあったりしますか？

A: なんか、例えば…ここから抜けていくなんていうのは、そういうのもありなのかしら？

I: 抜けていく？

A: 抜けていくというか、逆にここじゃなく違うところで…学習じゃないけど。

I: どういった…抜けていくというのは…

A: 抜けていくって言ったらあれだけど。場所を変えて、みんなして移動するじゃないですけどね。たまには。ずっとここだけじゃなくて…でも、大変ですよ、管理がね。また、それはそれなりに移動とかしたらね。

I: そうですね。場所を変えるとか…なるほど。どういったところで大変だと思いますか？

A: そうですね？例えば、移動とかしたら、子どもたちをちゃんと連れていく…のが、そういう行き帰りの問題とか。

I: 行き帰りの問題。

A: 移動の問題…移動の問題っていうか。

I: 手段とか？

A: 何で…歩いて行けたら歩いていくのか。車を用意するのか。そういうのとか大変なのかなって。歩いて行ったら、危ないですよ、けっこうふざけてね、子どもたちが。ちゃんとこう並んでいけばいいけど、ぜったいなんかこう…。

I: 大変っていうのは、そういう危険なところとか…

A: そうですね。なんか…。

I: もうひとつ聞いてもいいですか？

A: はい。

I: 児童館と学童の違いって言った時の、児童館は遊びに行くところ、学童はひとつの…なんでしたっけ？

A: 学校みたいな感じで、集団というか…

I: 集団っという…こら辺がまだイメージできていないので、教えていただけると…

A: あくまでも自分のあれなんですけど、なんていうかな児童館だと、あの一児童館に行って、遊んでこようみたいな、遊びの場っていうの、いろいろおいてありますよね。卓球台置いてあったりとか…。で、いろんな手作りとかやってくれたりとかあるけども、そういうのを見て、みんないこうかなっていったり、して遊ぶところ。ここはなんか、ちょっと団体生活してるかなみたいな。あの一遠足があったり、それから、まだ経験はしてないけど、クリスマスだの、お誕生日会とかなんかそういうのもあるみたいなんです。だから、やっぱり、なんていうの、ひとつのこういう…クラス…クラスじゃないけども、それに伴って、過ごすっていうか、みんなしてなんかやるっていう感じ。向こうはこういうのやるかっていって、やりますよっていって、なんか展示してあって、行こうかなって、行く感じ。楽しそうだからいこうとか、つくろうとか、遊ぼうとかで…。

I: わかりました。ありがとうございます。

8. 放課後児童クラブ指導員 B-⑦ (2008 年 10 月 3 日)

I: このお仕事につかれたのはいつごろからでしょうか？

A: えっとー3月3日からお世話になってます。今年の3月から。

I: そうなんですか。

A: はい。

I: その前、以前はなにかされていたんですか？

A: あの一1年間は、その前の1年間はうちにいたんですけど、その前に、ちょっと身障者…福祉センターですか…にちょっとお世話になってたんですよ。も一、ね、今の仕事とはまただいぶ違いますね。健常者と障害者の違いがね、やっぱだいぶ違いますね。はい。

I: このお仕事につかれたきっかけは何かあったんですか？

A: やっぱりその一、友達の紹介というかね。あいてるので、どうですかってことでね。で、うーんやっぱりちょっと携わってみたいかな…って、健常者の子どもたちもね。どこまで自分でできるかわからないんですけど、自分がいて役にたって…たてていただければ、まあそれはそれでいいかなあと思ひまして、はい。お世話になっています、ここで。

I: 以、その(働いていた)福祉センターというのは、子どもたちなんですか？

A: そうですね、えーっと18歳から何歳までも限りはないんですけど、だいたい養護施設…学校ですか、あそこを卒業した子どもたちから始まりまして、上は40歳…40何歳くらいまで、まあ制限はないんですけど、はい。

I: では、あの一B小学校の放課後子どもプラン推進事業において子どもたちと関わる中で子どもの遊びについて日ごろどのようなことをお考えですか？

A: 遊びですか？まあ、けがのないようには…けがのないような遊びですかね。けがのないような遊びをしていただければなあと思うんですけども、どうでしょうね。やっぱり子どもたちって、大人の思うような遊びというか…しないんですよ。けっこう危ない遊びが結構多いんですけど。まあできることなら、けがのない…けがのないことが一番いいんですけどね。うん。まあ、見届けられれば…っていうか、見守っていただけたらね、ちょっとした遊びもいいんですけど。まあ、けがが一番問題なので、うーん遊びの中でも気をつけて、遊ぶような遊びがいいんじゃないかなあとはおもうんですけどねー。

I: ここの子たちもけっこう危険な遊びをして…

A: ですね、考えないようなことをやっぱりやってるときありますよね。ただ、どこまで注意していいかっていうのがちょっとねー、自分なんかは疑問ですね。だから、昔だったら結構危ない遊びやってきたじゃないですか、親が見てないところでね。だけど、今は結構私たちも見えますし、だから、ある程度までだと、ストップさせちゃう恐れがありますよね。私たちもね、けがさせちゃいけないってのですね。だから…ほんとには経験させてあげたいですね、いろんなことねー。まあ、ちょっと転んでも擦り傷くらいですむような傷なら、自分で実際に遊んでみて、ああこれは失敗したとかね、それで、痛みを感じて初めて子どもたちも考えるようになるのかなと思うんですけど。けんかにしてもそうですよね、子どもたちのけんかっていうかね、今、結構学童でも言いあいしたりしてますけどね。なんかちょっと怖い時あるんですけど、その加減がわからないんですね、今の子どもって。どこまであの一はたいたらだいじょぶかなって。加減をしない子どもたちが多いかなって思うんですよ、最近はね。というのは、うちで痛い思いしてないっていうか、兄弟げんかとかもそんなになくておりこうさんなのかなあって感じるんですけど。…と思うんですけどね。うん、あとは、なんでも自分の自由になるっていうんですかね。今はね。与えてもらえる。取り合いとか、我慢して、順番を待つてことが今はちょっと欠けてるのかなあと思うんですけどね。

I: それありますねー。わかりました。

I: 先ほど、最初に話していただいたことに関連するかと思うんですけど、B小学校の放課後子どもプラン推進事業において、子どもたちと関わる上で、大人はどのようにかかわるべきだと考えますか？

A: やっぱり遠くから見守る…見守っていったほうがいいのかなって思うんですけどね。そうですねー、あーちょっとわかんないですけど。

I: 先ほどあの一話していただいたあの一危険な遊びはするけど、安全にさせたい。でも、危険な遊びをしてもいいんじゃないかっていうところもちょっとあるって話をしていただいたんですけど、そういうところでは、どういうふうに関わっていったらいいんですかね？

A: そうですね、やっぱりここまでは…ギリギリの線まで見届けるっていうのも必要なかなあ…ですよ。ただ、でも、大人ってだいたいとめちゃいますよね。私たちなんかはとくに、けがさせちゃいけないってのがあるので、とめちゃうんですけど、それをちょっと自分でも反省する点があるんですけどね、だから、やっぱりギリギリの線まである程度見届けるっていうのも必要なあっと思ひます。

I: その理由とってなんかありますか？

A: やっぱり経験させたい。

I: 経験させたい。そうですか。逆にとめてしまうっていうのは、安全を第一にかんがえてしまうというのは…

A：やっぱり大人ってこうなったらこうって結果がわかりますよね、もう経験してるんで。だから、それをとめてしまうと、その前の過程がわからない、子どもたち…わからない、結果がわかんない…結果というか過程がわからないから、うん、やっぱり、ちょっと失敗する経験っていうのも…（子ども乱入）…どこまで話したんでしたっけ。

I：先を大人は見通せてしまうっていう。

A：そうですね、だからうん、やっぱり、これをしたらああこんなふうにくげがするんだっていうのを子どもたちに経験した方が後先というか…いいのかなあとは思うんですけどね。ただ、それまでにとめちゃう…とめちゃいますね。なかなかできないとは思うんですけど、大人として経験積みなので、だから子どもたちはやっぱりいろんな経験をして、痛い思いもするし、うれしい思いとか、喜びをそういうのを経験していただければと思います。はい。

I：実際にはそのような関わり方はできていらっしゃいますか？

A：いや、それが難しいですね。毎日、反省してます。やっぱりその前に止めちゃいますよね。あとは一、大人の考えでね、言うこと聞かなかったりすると、しかってしまふっていうんですかね。（電話がかかってくる）

I：B小学校で放課後子どもプラン推進事業に基づいて子どもたちと関わることで、子どもたちのニーズや子どもたちの遊びの実態に対応できていると考えられますか？

A：私たちの対応ね…

I：子どもたちのニーズや遊びの実態への…

A：対応ね、そうですねー、うーんできてるのかなあ。いやー。まあ、いいんじゃないですかね。この、遊びね。今の遊びで、これ以上はやっぱり無理というか、あれですよ。この遊びがベストというか…他のね、遊び…っていうか、遊びはもうね、できないかなあって思うんですね。これだけでね。他の遊びっていっても、そうねー。限られてるっていうか、校庭の中でのね、遊びですよ。まあいいんじゃないですかって感じ。ちょっと答えになってないかなと思うんですけど。これ以上はね。ただ、元気っ子のね指導員の方もねけっこういろいろ考えてくれていますので、無料日はね。だから、ずいぶん助かってはいるんじゃないですか？あとは普通児童クラブではもうサッカーやったり、遊具で遊ぶ。で、いいと思うんですよ。だいじょうぶでしょうか？

I：では、このB小学校の放課後子どもプラン推進事業に基づいて子どもたちと関わる中でやりづらさを感じることはありますか？もしあるとしたら、どのようなことでしょうか？

A：うーん、そうですね、やっぱり子どもさんが落ち着いて、ほんとにいただきますとか、ごちそうさまそのあいさつ…あれができないっていうか、じっとしていられないっていうんですか。一分間でも、いただきますするときにもちょっと座れない、座っていられない。ガヤガヤガヤガヤしてて。てか、いくら注意しても、ぜんぜんなんていうかな…しないっていうかそういうふうには、効き目っていったら失礼ですけど、聞かないっていうことを効かないっていうんですかね、あれは驚きましたね。なんか、おやつ時間に、一分だと思わうんですね、「いただきます」をするのにもう正座して、「いただきます」ってしましようって言うても、ぜんぜん、聞かないんですよ。自分のやりたい放題っていうかね、落ち着いて座っていられないっていうかね、ほんとに多動って感じしますよね。それがちょっと驚きました。

I：どういう風にそういうときは対処するんですか？

A：ひたすら叱りますけど、負けちゃいますね。叱っても、ぜんぜん効き目が無いっていうか、うん、あとはいろいろ工夫して班ごとに責任持たせるとかいろいろ工夫はしてるんですけど、やっぱり、なかなか正座して、正座まではいかないですけど、いただきますのあいさつ、ごちそうさまのあいさつするのにはほんとに時間がかかります、はい。そこがちょっとやりづらいというか。だから、おうちでどうなのかなって思うんですね。うちでもちゃんといただきます、座ってるのか、それともみんなしないでよそってもらったらすぐ食べるという習慣なのかなあって思うんですけどね。わかんないんですけどね。やっぱりすごくそれが一番やりづらいっていったらあれですけどね。まあ、自分の思うようにならないからなんでしょうけど、うん。いつもちょっと考えちゃいます。そこでちょっと怒ったりね、毎日叱ってしまうんですけどね。たかが一分だよっていうんですけど、できないんですよ。あれはびっくりですね。うーん、今の子どもたちの現状というか、うーん、落ち着きがないっていうのかなあ。叱られても平気。うん、目を見て座ってねって。話しても絶対平気って。はい。笑ってパフォーマンスしてますけど。

I：では、あの一児童館とか、公民館、またその他の子育て支援施設などと比較すると放課後子どもプラン推進事業はどのような特徴があると考えられますか？

A：やっぱり家庭的な感じですかね。おかえんなさーいって、ここが家庭の一貫の…なんていうんでしょうかね…ひとつ。お母さんたちがね結構働いているからまあもちろん来てるんですけど、うん、やっぱり最初におうちに帰ってたいまじやなくて、この教室に入ってたたいま、おかえんなさーいっていうので、家庭の一部…一部ですかね…かなと思うんですよ。そこがちょっと違うところですよ。だからこそ、やっぱりね、ほんとにはね、家庭的なね、感じて接したいんですけど、なかなか私もできないのがちょっと反省している日々なんですけど。

I：家庭的な感じっていうのは、具体的には？

A：まあやっぱり、ほんとは悪いことすればね、ちゃんと叱ってね、あとは、抱きしめて、悩みとか今日あった出来事とか一人一人というか、聞いてあげたりとか、ほんとはそういう風にしてあげるといいんでしょうけど、なかなかね人数もいるし、やっぱり広い目で見ちゃいますからね、全体的にね。だから一人一人はちょっと関われない。ですよ。でも、家庭のほんと一部なので、そういうふうに接したらほんとはいいと思うんですけどね。なかなか感情が先にたっちゃって、できない面がありますよね。お母さんしてあげるといいんでしょうけどね、なかなか…

I：児童館、公民館、その他の子育て支援施設などとも連携がとれるとしたらどのように連携がとれると考えますか？

A：いや一ちょっと、ごめんなさい。どうやって話していいかわかりません。

9. 放課後児童クラブ指導員 B-⑧ (2008 年 10 月 3 日)

I: このお仕事つかれたのはいつごろからでしょうか？

A: えっと、私は、はじめに、10 年前に一度やったことあるんですよ、1 年間。

I: そうなんですか。

A: で、ちょっと事情がありまして、やめて、うーんと、今年で、復活してから 3 年目です。3 年目に入ります。

I: ああ、そうなんですか。前にやられてた時もこの M 市だったんですか？

A: えー、あの一 K 小小学校の方に行ってました。うん。

I: あの一、3 年目にあたると思うんですけど、3 年間はずっとこちらに…？

A: いえ、今年の…ここに来たのは、今年の 4 月からです。それまでは G 小学校の方に 2 年いました。で、移動で、こちらに。はい。1 ヵ月ほど、昨年はうーんと、人がいないってことで、あの一 A 小の方にも 1 ヵ月…10 月行きました。

I: そうなんですか。昨年の…

A: 昨年の 10 月に、うん。

I: ちょうど、放課後子どもプラン始まってすぐくらいに…

A: ですね、A 小は 10 月からだったんで、そうですね。

I: 今、A 小に…

A: いてるんですか？

I: いて、ボランティアの方で…

A: ああ、でいてるんですか。

I: なんで、これちょっと…

A: ボランティアだね。えーと、私が行ってた時はだれ…。ああ、A 小プラン・マネージャー先生のお子さんが来てたかな？あの一男の…

I: 今、別のとこに…たまに夏休みとかいってっしやるみたいで…

A: いてらっしやるんですか？そうなんですか。

I: 今、A 小プラン・マネージャーさんがマネージャーを…

A: そうですね。うん。

I: このお仕事ついたきっかけなど、何かございますか？

A: まあ、あの一 10 年前にやったときも、あの一友達がやってて、ちょっとできなくなっただけっていうんで、ピンチヒッターでいったんです。それで、今回は、たまたま、知ってる人がやってて、2 年だか 3 年前に結構たくさんやめたんですよね、指導員が。それで、人がいないっていうことで、そう、話があって、それで、できるような状態だったんで、始めました。なんか、すごく募集してて、なかなか人がいないってことで。

I: そうですね、なるほど。

I: 前にも一度やられたときと違っていうのもあの一この仕事に対しての…

A: えっとねー10 年前とは全然違います。

I: 違いますか？

A: 違います。うん。もっとねーK 小そのものが人数も 10 人ちょっとだったっていうせいもあるんですけど、もうちょっとなんか子どもも幼かったし、うーん、和気あいあいって感じでしたね。うーん、そう、なんか子どももね、なんか変ってます。10 年前と比べて、うん。

I: どういった点とかがありますか？

A: うーん、どういうって、具体的にねー、そうねー、もっとね、子どもがねもっと子どもらしかったね、10 年前の方が、うん。あんまり屈も言わないし、ほんとわんぱくっていう…もちろんわんぱくなんだけど、わんぱくさが理屈っぽい…なんていうのかな…うん、子ども自体がなんていうか…モンスターチルドレンというのもあるらしいんですけど、それに近いのはあるかなっていう気もしないでもないかな。なんか言ったことに対して、うん、こう…なんかそういうのはもうあたしなんかへりくつでしよーとかって。へりくつってなんだよって言われちゃったりとかで。うーん、もうなんかにに対して、すぐ口応えするよーな…感じかな、子どもがね。悪いんだから、もう悪いって認めなさいって…うん。なんていうか、昔って、私なんかも子育てしてて、そこは悪いって自分のことをつかれると、意外と従うってんじゃないけど、意外と早く…こう、うん。子どももね、あの一悪いっていうことが気づくっていうのがあったような気がするんだけど。今の子って、悪いって言っても、それなりになんか、うん、言い返すし。こないだも、ちょっと片付けるとか、片付けないとかであつたんだけど、もう明らかにうん、例えば、片付けてないっていうの知ってるんですよ。やってたのね。んで、片付けてって言ったら、やってないって言うのね。だから、やってないんじゃ…先生たちはだませても、自分の心はだませないでしょ、やった自分の心は見

てるでしょって、あなたは。したらね、それでもやってないっていったから。あっそーってもうそれ以上はないから。じゃあ、先生が片付けるねって言って、収めましたけどね。うーん、けっこう、まあ、子どもだから、根本的にはうん、子どもなんでしょうけど…なんか、日々…ありますよね。

I：M市のこの環境みたいなものって10年前とけっこう変ってるんですかね？

A：あの一なんて…もちろん今の子どもたちはここで生まれた子だけど、もともとM市って子はいない…親がM市出身とかっていうのは、やっぱり、新興住宅地なんで、G小とかB小っていうのは、みんなおうちをたてて、うん、うちなんかももともとそうじゃないし、P地区なんですけど。建てた…だから、親自体がこの地元ではないんですよ。うん、で、うちの子たちは、あたしなんか子育てしたときはもここで生まれた子だったから、いつかはO県の方から来てたから、親が、うん、それなりに高いでしょ、意識も、子どもも、教育に対するね、あれも。ぜんぜん違うと思うから。だから、子ども自体前の方が優秀は優秀だったんじゃないかな、頭の面ではね。きっと。きっとねー、うん。

I：では、あの一B小学校の放課後子どもプラン推進事業において子どもたちと関わる中で、子どもたちの遊びについて、日ごろどのようなことを考えていますか？

A：もちろん、一番心がけているのは、けががないようにっていう、私たちはそういう…で、見守るということが根本的な仕事だと思うんですよ。まあ、放課後子どもプランは、あの一放課後子どもプランで、マネージャーと指導員の方がいるので、その方たちが計画立てて、私たちは、うん今日は何やりますっていうことに対して、うんわかりましたっていうことで、やってるのが現状なんで。ここは比較的うまくいってるように思うんですけど。とても指導員の方たちもちゃんとやってくださっているんで、うん。

I：子どもたちの遊びとか見てるとなんか感じる事ありますか？

A：うん、でも元気ですね。まあ、依存が…やってやってとかこうそういうのあれだけど、基本的に体動かして遊ぶことも好きだから、けっこう今日なんか外が結構多かったし。外でね、うん。だから、もともとこの放課後子どもプランっていうのは国から降りてきた事業ですよ。で、なんかあの一きつと、昨年からはまったんだけど、もともとはいろんな事件があって…ほら誘拐とかなんか小さい子が…。そういうことで、外で遊ばせるのに環境が適してないっていうことで、国からおりてきた事業だと思うから、だから、結局放課後子どもプラン自体は親が働いてるとか一切関係なく、預け…ね、そういう外でなんていうのかしら、公園とか危ないから、こう学校っていう施設を使って、あの一子どもを、うん、の遊びを見守るみたいなのが事業なんだから、もうちょっと一般でもうちょっと参加して…。あつ、金曜日自体は無料日だから、けっこうたくさんくるんですけど。平日は、もっと参加してね、遊べたらと…もうちょっと声かけとかして、平日の…月曜日から木曜日までもあの一参加してくれるといい。これからもっと日が、ほら短くなるから、遊べないから、学校でねめいっぱい5時くらいまで遊んで、お迎え来て、あとはうちでね、どうにか宿題したりとかってパターンがいいんじゃないかなっとは思いますが。ここは成功してると思いますけど。

I：そうですね。

A：うん、スムーズだと思うし。あの一、私はいいかなとは思いますが。

I：実際、M市の方も治安の方、あんまりよくなってますか？

A：えー、よく聞きますよ。そのへんの公園で、声かけられたとか。うん、なんか中学生が車に…朝登校中、車にのせ…うん、けっこうありますよね。

I：では、あの一B小学校の放課後子どもプラン推進事業において子どもたちと関わる上で、大人はどのように関わるべきだと思いますか？

A：一応、これをやりましょうとかってっていうことをあの一、一応は子どもには伝えなきゃならないけれど、あまり手ださないで、自主性に任せるっていう方が、ほんとに理想かなって思うんだけど、なんせ、参加してる子どもが低学年が多いんで、どうしても手を出す部分っていうのが多くなりますよね。

I：そうですね。

A：だから、ほんとに見守るってことが一番…遠くから見守るっていうのが理想なんだろうけど。あんまり関わらない。うん、でー、関わらないってほっととかじゃなくて、つかず離れずみたいな感じで、ちょっと困ったら手…うん。だから、そして、例えば、ずっとそこでまたなんか集まって、子どもがなんかやって集まってきたら、自分は抜けて、今度はそこで、子どもたちでやって、また一人とかで遊んでるような子のところに声をかけて、なるべく楽しく、みんなが遊べるようにする…放課後子どもプランに参加して楽しかったなって思ってもらって、帰るっていう。こういう事業って、けっこうロコミで行っていいよとかって、子どもが楽しいと親もああ楽しかったんだって思って、また違う人にすごく楽しいみたいよとかって言って、だんだん広がっていくと思うんですよ。だから、とにかく楽しく、遊ぶことが目的ですよ、ここは。…と思うんですけど。

I：そうですね、先ほど最初に言っていたいたけがをしないみたいなこと、楽しく遊ぶっていうところって、難しいと思うんですけど、どのような…

A: ですね、うん。でもね、けがするって、仕方ないですね。子どもって転んだりとかは、常にたくさんいるから、うん。もうけがすれば、ただ治療すればいいことだから、ただ骨折とかね。だから、やっぱり高いところ登ってるとか、やっぱり危ないことしてる時は、目はいつも…口は閉じてても眼は大きく、目と耳だけは大きくて…うん。

I: 見てるっていう…

A: うん、口は…これはだれかが言ったことなんだけど、口はださずに目と耳…耳はよく聞いて、目は大きく開いてよく見るとかっていう…うん。口は…。なんか、NHK でやってました（笑）なんかやってました。そういう…うん。けっきょく、耳をよくっていうのは、子どもの話をよく聞いて、よく見て、でもあんまり口はださずっていうのが…うん、なんかそんなこと聞いたことあるけど。

I: 実際にもそのような関わり方はできていますか？

A: うん、でも、そう思っても…でも、あの一ここはみんなそれぞれに別れてほら体育館、校庭とかって。で、ここの子どもたちはけっこう子どもたちでも遊びますよね。

I: そうですね。

A: うん、けっこう。そこで、なんかちょっとはずれると、あたしたちのところにきて、なんかやろうって。でも、また、いると、また集まってきて、またそこでグループみたいなのができて遊ぶんで…。怪我をしないように見守る…そうですね。そんな感じです。

I: わかりました。

I: では、B 小学校で、放課後子どもプラン推進事業に基づいて子どもたちと関わることで、子どもたちのニーズや子どもたちの遊びの実態に対応できていると考えますか？

A: でも、それってニーズだったら、ある程度子どもたちに何をやりたいとかそういうこと聞かなきゃならないわけでしょ？で、それに対して、それが応えられてるかっていうと、どう…。やっぱりこっちから向こうが多いんじゃないでしょうかねー。こっちからの向こう…子どもたちにこっちから与える…なんていうのかしら、子どもたちは、だから受動じゃないんですか？うん。でも、楽しくして遊んでるってことはニーズに応えてるってことですか？やっぱり…うん。どういうふうに思ってるかっていうことですよ。子どもがね…。でも、応えられてるんじゃないのかな…。ニーズに。

A: ただ、あたしが思うのは、放課後子どもプランという事業に学童の子どもたちが行ってますよね。学童と放課後子どもプランっていうのはまったく別個のもの…将来的には一緒になるっていうような話ですけど、今はまったく別個で、結局、学童の子どもたちが参加することによって、この事業が成り立ってるっていうようなところが、すごくあると思うんですよ。だから、この子たちが例えば行きたくないって言った時に、うん、本当は行かなくてもいいんだけど、行こうねって。この子たちは自由があるんですよ。そういう選択の。学童はもともとはそういうところでは…この事業が始まるまでは、お母さんがお迎えにくるまで、自由に遊んで、もちろん外遊び、中遊び、おんなじようなことをしてやってたのを、今度は、こっちの事業が始まったからその一、遊びの部分だけをそっちに行って、やって戻ってきて、親がお迎えにくるまで待ってるっていう状態ですから。もっとだから、放課後子どもプランにたくさん普通の子どもたちが…あつ、一般の子どもたちが学童の子たちみたいに参加してくれれば、ここの子たちは今日は行きたくないから中庭で遊びたいっていうことも将来的に…本当はそれでもできるんじゃないかなって、言うような気も…うん。その事業があるために、学校帰ってきてそっちの方に行く…で、そういうことによって、なりたってるんじゃないんですか今は、その事業自体が…と思います。ここの子たちが参加しなければ、この事業はもう成り立たない事業だと思いますよ。だって、人数的にいないんだから、変な話、税金の無駄遣いでしょ？うん、と思いますよ。だって、人を雇ってやってる事業なんで。だから、もっとたくさん来られるような形…参加して…。結局、無料日はこだけ来るんだから、全部無料だったらもっと来る。

I: そうですね。

A: 本当にもっとこの事業を盛んにするんだったら、ほんとに全部無料にして、もっと…うん。したらもっとたくさん、やっぱり少額でもお金をとられるとなると足踏みしちゃうお母さんたちもね、いるから。だったら市も全部無料にしまえば、もっとたくさんで…すごく…もっと実績の上がる事業になるんじゃないかなって私は思ってますけど。なんか、だから、子ども達もなんかこう自由に動かされてみたい…。それなりに楽しく遊んでるからいいんだけど、でも中にはやっぱり行きたくないって子もいますから。ここに、うん。もちろん熱とかある時はここで待機してるんだけど、うん。今のところは親から連絡帳になれば、今日は休みますっていうようなことがなければ、基本的には行くっていうことにはなってるので、うん。

I: なんか、昔は無料で一日だけやってたって…

A: いや、違います。じゃなくって…あつ、この事業が前はやってたんです。モデル的に三ヶ月くらいずつ、三校くらいずつに分かれて、やってたんです。この事業が始まるまではね。

I: 無料日にあたる日には、週1で…。

A: そう。あの一試験的にやってたのかな。全部の学校じゃなくって、参加…3つくらいずつに分かれてやってたと思った。で、一樣全部どの学校もやってからこの事業がはじまったんだと思うんだけど。

I: 確か、そうだった気が…

A: そう、やってたんですよ。結局、昨年…おとしか。昨年から始まったんで。そんなこと言っちゃうと怒られちゃうんだけどね。ね、そんなね。でも、本当にあのうん。なんかそこら辺だけがね、もっとうまくたくさん参加…すれば、もっとねー。あの一月曜日から金曜日まで毎日毎日こんだけ…あんだけきたらねー、けっこう大変で。でも、子どもたちも…ここの子どもたちもほら…いろんな…金曜日だけはクラスの子とかも来てるんで、けっこう別な子たちとも遊んでるから楽しい…。どうしても、ここだけだときまっちゃうんで。

I: たまにそういうのがあるといいですね。

A: ですね、だからたくさん参加できればねー。いいかなっていうふうに…。

I: なるほど。わかりました。

I: では、あのーB小学校で放課後子どもプラン推進事業に基づいて子どもたちと関わる中で、やりづらさを感じることはありますか？もしあるとしたら、それはどのようなことでしょうか？

A: やりづらさ…それは、子どもに対してですか？

I: 特に限定はしてないんですけど。

A: 別にあまり感じたことはないかな。

I: では、児童館とか、公民館、その他の子育て支援施設と比較してみると、放課後子どもプラン推進事業はどのような特徴があると考えますか？

A: 特徴…。そうですね、基本的には児童館とかそういうところは子どもが自主的に行って遊ぶところですよ。でも、ここは一応完全に見守るっていう…あのー。子どもたちだけで例えば、帰ってから児童館とか行けますでしょ。まあ、そこに職員がいて、一応はいるけれども、ここはわかってて…親が安心して預けられる。勝手に…学校から帰ったらここに来て、親が来るまで待ってるっていう…うん。あつ、それは学童ね。放課後子どもプランもそうですね。安心して任せられる。から、親の目からみたら安心なんじゃないかな。行ってる場所わかるし、勝手に子どもが動かない。あとまあ、交通事故とかね、そういうのも…。学校からでないで、ここに来て、遊んで、親が迎えに来て、帰るっていう形だから、安全面から言ったら、すごく安全ですよ。いろんな面から。

I: なるほど、安全安心の面から。

A: うん、とおもいますよ。学校に行ったら、児童館に行くにしろなんにしろ、子どもだけで、親ついてきませんもんね、行くときね。まあ、安心して。行ってる場所が分かるだけでも。

I: わかりました。では、そのような児童館、公民館、その他の子育て支援施設ともし連携がとれるとしたら、どのように連携がとれると考えますか？

A: 連携…どうやって連携とるんだろうね。うーん。とれるんですか？ちょっと、どうゆう接点があるのかって。まったく別個にやってる事業だから。でも、例えば、親の選択肢っていうのは、例えば、ここいやでも、例えば子育て支援とかって、個人的に行って、そこに預けることはできるんで、あたしたちの接点っていうのは、今は…指導員としてのそういうところとの接点っていうのも、ちょっと考えられないけど。どうなんでしょうね。だから、例えば、民間じゃなくて児童館とかそういうところのって、一応役所の職員だから、あたしたちも一応役所の臨時職員なんで、例えば、そういう…児童館の先生とかそういう人たちとの話しあいとかそういうのがあって、こんなことで連携をとりましようとかっていうのが、話し合いとかがあれば、こういうので出来るんだなってのがあるけど、今まったくそういうのがないんで、その、接点を見つけられないんですけど。別個にやってる事業で、ただ、子育て支援とか…ファミサポとかってありますよね。そことのここの接点はありますね。あのー、結局、親が働いてるんで、どっか習い事とかありますよね。そういうときは、ファミサポの人に連れてってもらって、終わるまで待ってて、また習い事が終わったらここに戻る。うん、そういうファミサポとの説点はあります。

I: なるほど。ファミサポ…。

A: うん、ファミサポとの接点はあります。

C 小学校放課後子どもプラン7名

1. 放課後子どもプラン・マネージャー（2008年9月10日）

I: と、まず、あの一、この仕事いつごろからあの一、はじめられたんでしょうか？

A: えっと一昨年の9月から。プランマネージャーとしてはじめて、その前に、夏休み、7月、8月はアルバイトとして、他の小学校で、指導員として、はいつてました。

I: あっ、学童の？

A: 学童の。

I: そうなんですか？

A: そうなんです。

I: じゃあ、あの、学童とか、子どもと関わること自体は結構じゃあ、その前から…

A: 7月から、昨年の7月から。

I: 昨年の7月から。学校とかって、M…

A: そうですかね…そうです、G小とA小。

I: A小？

A: うん、いたん。

I: いたんですか？（笑）

A: （笑）一ヶ月だけ、一ヶ月だけ…

I: あ、そうなんですか。

A: はい。

I: それを経て、この四月…ん？

A: えーっと、10月。

I: 10月から…

A: 昨年の10月から、

I: …プランマネージャーとして…

A: ええ、ここで、はい。

I: この、はじめるきっかけみたいなのは、なにかあるんですか？

A: きっかけは…えーっときっかけね……立ち上げの段階で、新規。いろんなことができるなあって思っ。かつ、あの一学校で福祉関係のこととか、子ども関係のことを学んでたので、おもしろそうだなあと思っ、はじめました。（笑）

I: へえ、福祉関係…

A: はい。

I: え、じゃあ、あの一、学校にいるころから、こういうふうな仕事につきたいなあっていうふうに…

A: …思っませんでした。（笑）

I: 思っませんでした。（笑）

A: 学校卒業して、4年間かな、は別の仕事をして。なんか別の方に興味があつたんですよ。で、そこで働いてるときに、いや、やっぱり福祉の方がもどりたいなあって思っ、たまたま見た求人が新規たちあげだったので、おもしろそうだと思っ。

I: そうなんすか。じゃあ、あの質問の方にいきたいと思います。えっと、C小学校の放課後子どもプラン推進事業において子どもたちと関わる中で、子ども達の遊びについて日ごろのようなことをお考えですか？

A: 遊びについて？

I: はい、子ども達の…

A: 楽しく？とかそういうんですか？

I: あっ、はい。もう…

A: 楽しく遊べればいいなあって。ああ、なんか明日も遊び場来たいなあって、思ってもらえたらうれしいって思いながらやっています。で、だからこそ、強制はぜったいしたくないなあって思っ。…ここは学校の敷地内なんですけど、教える場所でもないし、楽しく過ごしてもらえ場所にしたいので、ぜったいに、例えば、あの一、外遊びしかなくて、みんな外で遊ばなきゃだめとかっていうふうにはしないように、必ず、中で遊びたい子もいるし、外で遊びたい子もいるしっていう、選べる選択ができるようには心がけています。

I: はい、いくつか選択肢が…

A: はい。

I: こないだ見さしていただいた時にはあの一、ちょっと…無料日の日に…いくつか選択肢があって、

A: ああ、そうでしたっけ。

I: 普段も無料日以外の日もなるべく…

A: 2箇所ですね、普段は、はい。えっと一図工室とグラウンド。雨が降った時は、体育館と図工室…あって。体を動かして遊べる場所一箇所と、なんていうんですか、こう、絵を描いたり、座って遊べる遊びの場所一箇所…。

I: …一箇所。どうしてそういうふうにお考えになるようになったんですか？

A: 私が結構内気な子だったんで、嫌いだったんですよ、こう集団遊びとか。「外で遊ばなきゃだめよ!」とか言われたのが。なので、選
ばせてあげたいなあ…とかってのがあったのかな。なんか逆に、一ヶ所しかなくて、みんなで遊びましょうって言って、従ってる子ども
たちを見ると心配になっちゃいます。ほんとに嫌なんじゃないのかなとか、すごいストレス溜まってんじゃないのって。だから、自分が
そうだったんで、必ず選択はとらせてあげたいなって。

I: さきほど、あの子ども達が楽しくしているところが…あっ楽しくしてもら…なってもらいたって話だったんですけど、具体的にどう
いう姿を見ているとそういうのを感じますか？

A: えっ、笑ってるところとか… (笑) そんなんじゃないのかな。えーなんだろう………あっ遊び場好きなんだなって思うときは、遊び場
の時間じゃないとき、例えば出勤してきて、あっ、マネージャーだ、とか、遊び場の先生だーとかって言ってあいさつをしてくれたり、
近寄ってきてくれるっていうことは、あっ、遊び場嫌われてないなあって思ったり、あと、楽しさってやっぱり、伝染していくものかな
あって、ここで働きはじめて思っているの、他の…参加してない児童が来てくれたりして、遊び場いいなあとか、うーん、今、なんだ
ろ…お母さんが働いてて僕入れないんだとかっていう子が何人か話に来てくれているのを見ると、あっ、遊び場で今遊んでる子達がすご
く楽しそうに見えてるとか、もしかしたらクラスでお話をしてくれている…かもしれない。…ていうのを聞いてると、あっ、何人かの子
には充分楽しんでもらえてるかなって思ってます。

I: わかりました。

A: はい。

I: ありがとうございます。…と、先ほどのお話に少し関連するかもしれないんですけども、C 小学校の放課後子どもプラン推進事業にお
いて子どもたちと関わるうえで、大人はどのように関わるべきだと考えますか？

A: 大人として、関われば… (笑)。

I: 大人として。

A: はい。うんと一、やっぱり主婦の方とか子育て…C 小の場合はみなさん、結婚されて子育てでほぼ…もう、なんだろう…終わってる方がほ
とんどなので、もうそれだけで、私にとってはすごく尊敬できる方たちばかりで、だからもうそのまんまの姿で、悪いことしたら自分
のものさしで、今まで歩んできたもので、判断してもらっちゃってかまわないと思っているので、しかってもらって、で、自分の子ども
と接するように、なんだろう…愛情を表現してくれていたりするので、もう大人の方というか指導員の方、ボランティアさんはもうそのま
んまで接してもらっていて、すごい勉強に私のほうがさせてもらっているって感じです。答えになってます？

I: はい。

A: あっ、だいじょうぶですか (笑)

I: …と、では、あの、実際にはあの一そのような関わり方ができていらっしゃると思いますか？

A: 私？

I: はい。

A: 大人として？

I: はい。

A: できてんのかなー。どうなんだろうー。うーん、でも、やっぱり人間だから、自分になっちゃうと…そうだなあ、でもお金もらってる立
場だしなあ。大人として一？でも、子育てしたことないしー、うん、でも基本的に子ども好きなんで、愛情は見せてるつもり、で、うー
ん、どうなんだろうなあ………わかんない。私が子どもにすごく、子どもより子どもっぽく接している時もきっとあるだろうし、子ど
もから見ても、えっこの人ほんとに指導員なのって思われてるかもしれないし、かつ、自分に余裕がないときは、えーっと大人ぶる…と
きが、あー今だめだったとか、頭ごなしに注意してる時とか、伝わってない時ってあるんですよ。こう話してて、たぶん、今、マネー
ジャーが怒ってるからシュンとしとこうっていう、で、あたしもそのこの真の話を聞いてなくて、ただ怒ってるとかっていう時がある
ので、そういう時は大人として接してないなあって感じる時があります。

I: わかりました。

A: まとまりずらいですね、すいません。

I: …とても勉強になってます。

A：ああ、はい。

I：じゃあ、あの、次の質問なんですけれども、C小学校で放課後子どもプランに基づいて子どもたちと関わることで、子ども達のニーズや、子どもたちの遊びの実態に、対応できていると考えられますか？

A：むずかしいー。…うーん。あつ、でも昨日たまたま感じたんですけど、子ども達が砂場で、7、8人の子が遊んでたんですよ、けんかしながら。ああ、こういう姿っていいなって、思っちゃいました。なかなかたぶん、近くの公園とかでも、今砂場って猫のフンがあったり、犬のフンがあったりで…

I：うん、そうですね。

A：うーん、遊べない実態があるって聞いたので、自然の中で裸足になって、砂場で、しかもけんかをしながら、違う子とかかわりを持ちながらあそんでる姿を見て、ああ、やっぱりこういう空間でいいなって思ったので……これ質問の答えになってます？

I：なってます。

A：なってます。

I：だいじょうぶですよ。

A：いいと思いました。

I：さきほど言ってた砂場の話なんかですと、マネージャーとしてはどういう考えを…

A：はだしー？

I：はい。

A：どんどんさせてもらいたいですが、本当は。でも、実際やっぱりガラスが落ちてたりするところがあるので、うーん、活動場所を区切らないと危ないかなって思うんですけど。砂場とか、安全そうな草っぱの中とかで、虫とかとるの子ども好きなんで、ねーどうせならそういうふうに、なんかさわって感じるものってすごくたくさんあると思うんですよ。足の裏から土の感じを感じ取ったり、草でね指切ったり、うん、虫にちょっとかまれてみたりとかっていうのを体験できればいいなとは思っているんですけども。市役所に確認してみますって感じ、今は。

I：ああー。

A：はい。

I：…と、そういう、なんですかね体験とかっていうものは、日ごろこう自然に表れるものなんですかね、それともなんかこう大人が作るものなんですかね？

A：体験？

I：はい。

A：…は、

I：さっきの草で手を切ったりってのは…

A：自然、自然に…

I：自然にあればいいなって…

A：うん、思ってます。で、極力教えることはしたくないなって、私なんかは思うんですね。でも、教えてあげたいって思う指導員の方がいてもいいと思うんです、それはそれで。ただ私はもう自由になるべく見守りのほうに徹してあげて、とか、遊びだけは提供して、やりたい子だけやろうっていう風な感じでもってけたら、いいなあとは思ってるんですけど。うん。

I：わかりました。

A：はい。

I：いえいえ…。と、じゃあ、あのーC小学校で、放課後子どもプラン推進事業に基づいて、子どもたちと関わる中で、やりづらさを感じることはありますか？もしあるとしたら、それはどのようなことですか？

A：やりづらさ………ない。

I：ない。

A：…のかなー。なんだから、たぶんあってもー、忘れてるのかな。でも、なんだかんだいって、いろんなことに…例えば市役所に聞かなきゃいけないとか、学校側に逐一小さいことでも聞かなきゃいけない。例えば、さっきの犬のフンのこととか、犬の散歩のこととか。で、やっぱり責任は私一人じゃとれないと思っているので、なんだろう…で、もって所属してるのは市役所なので聞くことは当たり前だと思ってるし、許可とらなきゃいけないってのもそれも仕事の一部だし。…て、思うとやりづらいことはないですね。指導員の方もすごいいい方ばかりなので。うん、ないかもしれない。

I：わかりました。

A：はい。

I: ありがとうございます。じゃああの、最後に児童館とか公民館とか、その他の子育て支援施設などと比較するとあの放課後子どもプラン推進事業はどのような特徴があると考えられますか？

A: 実は、児童館に行ったことないんです、まだ。南 M の方ですよ。新しくできたところ。だから、わかんないんだよねー。よくマネージャーさんたちと話すのは、地域の方とこう一緒になって遊び場を作るってことは児童館とかでできないんじゃないかって。…ていう話はしているので。そのくらいですかね。で、C 小でいえば、児童館にはないグラウンドの広さと森があったり、自然があったり、ぐらいですかね。

I: そうですね。

A: うん。

I: 学校に…

A: よる？

I: あるっていうのはやっぱちょっと…

A: ああ、そうですね、そこもそうですね。親にとっては安心ですよ。預けとけば、学校内で移動することもなく、かつ、こんなに大人がまわりについて遊ばせてくれているっていうので、…でもたまにちょっと過保護かなとかって思ったりもするんですけどね。

I: ああ、どういった時ですか？

A: うーん。大人が…大人の目がね、こんなにある中で、子どもが遊んで…なんたら過保護じゃないですか？

I: うーん。

A: 今の時代だからしょうがないっちゃしょうがないんですけど。ちょっと安全、安全って言いすぎ？…もうちょっと崩してあげてもいいのかななんて。いたずらしたり、ケンカしたり、なんかいじめられたりしながら、学ぶものってたくさんあると思うから。もうちょっとね。でも、そうすると私たちの仕事がなくなっちゃうんですよ。しょうがないか。

I: その安全みたいなことがよく言われることと、あとマネージャーの考えているあの一なんですかね…決め付けたくないっていうんですかね、せ…活動とかを、規制しないっていうんですかねそういうことのこうって結構難しいところかなって思うんですよ。

A: ねー、矛盾してますよね一きつと。私、相当矛盾してると思うんですよ。

I: いえいえ。

A: なので、でも極力時間あるときに、例えばガラス？落ちてそうなところを見守りを…あつ見回りをしたり、うーん、なんか活動前に、なんたら…危険なものはおいてないとか、なんかそういうできる範囲のことはやってるんですけど、でもきつとそれじゃカバーしきれないものってたくさんあると思うし、…て思うんですけど、でもね一破傷風になったらなったらで、そこまで考えちゃ何もできないんじゃないかなって思うのは本音です。

I: ああ。そうですね。

A: そんな感じ。ねー、でも人様の子なんで、ね、どっちをとるかですよ。あの一なんたら、親が？うん、自然に遊ばせちゃってくださいっていう方もたくさんいるんですよ。

I: ああ、そうなんですか。

A: うん、聞いたことあるんですよ。あの一水遊びね、裸足でさせてもだいじょぶですかとか、したらもう、ぜんぜんかまいませんって、どろどろになるまでやっちゃってくださいって親御さんしか私はあったことないんですよ。でも、指導員の方ってやっぱりあとあと責任がくるじゃないですか、何かあったときにクレームがきたり、そういうのを極力避けたいっていうのもあると思うんですよね。なんで、規制、規制ってでできちゃうんですけど、どっちがいいんでしょうねーって感じ、うん。

I: そうですね。わかりました。あと、あと、もしあの児童館、公民館、その他の子育て支援施設などと連携がとれるとしたら、どのように連携がとれると考えられますか？

A: ええー、どのようにとるんですかー？遊びに行くとか？そういうのじゃなくて？

I: ああ、そういうのでも…はい、そうですね。

A: 夏休みとか…今回もそうだったんですけど、高学年の子なんかは児童館に行かせてもらって…中で自由に1、2時間遊びなさいって、また指導員の方と学校に戻ってくるっていう活動は何回かしていたので、そのぐらいしか、思いつかないですねー。ねー、なんかいい案ありますか？

I: いやーなかなか難しい…

A: はい。

I: わかりました。ありがとうございました。

A: ありがとうございます。

2. 放課後子ども教室指導員 C-① (2008 年 9 月 10 日)

I: あ、じゃー、あの一、まずーなんですけども…

A: はい。

I: この仕事を…就かれて、どれくらいに……なりますか？

A: えっと、昨年の 10 月からです。

I: 昨年の 10 月から。

A: ええ、だから、あと 1 ヶ月で、1 年になります。

I: あー

A: はい。

I: 記念ですね、じゃあ。(笑)

A: (笑)

I: えっ……その前とかは、こういう子どもたちと……

A: いえ、ぜんぜん違う仕事です。

I: あ、そうなんですか。

A: はい、はい。

I: あー、じゃ、このお仕事ついたきっかけとかって…なんかありますか？

A: きっかけは一。

I: はい。

A: 広報誌に載っていて、町の一。で、あつ、その前に、私 3 年間朝の通学補助員やってるんですね。

I: あ、そうですかー。

A: ええ、で、朝の子どもたちの姿っていうのは見てるんですけども、あの一、放課後の子どもたちの姿も見てみたいなあっていうのもあつて、で……それはあつたしー、あの一子育ての経験活かして、あの一、できたらいいかなあつて。ええ、朝ちょっと子どもたち見て、ちょっと、注意しなきゃいけないかなつても注意はしてるんですけど、あの一、わっかごの子どもたちとも、ちょっと一緒に遊んでみたいとか、思いまして、ちょうど広報誌みたいの載ってたんで、あの一、応募してみました。ええ、はい。

I: もともとじゃあ、あの一、その前に、朝の指導員やってたってことは、子どもたち…と関わったりするのは……

A: そうですね、朝、あの一私は一、M 小、E 小、F 小、C 小、4 つの小学校を一ヶ月ずつ……

I: すごいですね…

A: 朝回るんですよ。

I: えー

A: 一ヶ月交替で。

I: 同じとこだけじゃないんですね。

A: ええ、そうなんです。で、C 小きたら、あーなんて知ってる子いてー (笑) 朝の一、なんていってしてくれてる子もいて。で、今も、ここのなれて、顔覚えてくれて、えっと一再来月からはたつんですけど……また。今は E なんです、朝は。

I: 朝は…

A: だから、2 ヶ月後にまたたつと、結構、今日はあの一放課後、楽しみにしてるよーとかね、朝言ってくれるんですよ。だから、それもね、あの一、いいあれかななんて思って。ええ。

I: わかりました。

A: はい。

I: じゃあ、あの一、質問の方にうつらささせていただきます。

A: はい……はい。

I: …と、まず、えー、C 小学校の放課後子どもプラン推進事業において、子どもたちと関わる中で、子どもたちの遊びについて、日頃どのようなことをお考えですか？

A: そうですねー、うーん、いまー、こういう世の中で、子どもの遊び場ってのがだんだん狭まってきちゃってるじゃないですか。で、あの一核家族も多いし、ここだとボランティアさんがきてくれたり、いろんな世代の人とも遊べるし、1 年生から 6 年生までと、まあ 6 年生は参加してないんですけど、いろんな学年の子と遊べるんで、すごくいいことだと思います、はい……はい。

I: じゃあ、異世代……

A: そうですね、いろんな学年の子と、遊ぶ機会があつたり、安全なところ提供して、あの一、のびのび遊べるってのは、すごくいいこと

じゃないかなって思います。はい。

I: あー、わかりました。ありがとうございます。

A: はい。

I: では、あの一、C小学校の、あの一放課後子どもプランで、子どもたちと関わる上で、その時、大人はどのように関わるべきだと考えますか？

A: そうですね、うーん、例えば、あのあたしたちが小さい頃遊んでいた遊びを教えてあげたり、ええ、で、ある意味安全な場所を提供するだけであって、子どもたちでできたらいろんなことを考えて見いだして、あの一、子どもたちで遊ぶのが一番望ましいかなってあたしは思ってるんですね。でー、もちろん、教えてってことは教えますけれども、できたら、子どもたちでいろいろ工夫して、……で欲しいなと、なるべく遠巻きに、遠回しに見ていたいかなって、見守りに徹したい……とは思ってます。…で、もちろん、危ないこととか、あの一指導員ですから、危ないこととか、あの一例えばあたしたちが小さい頃遊んだ遊びを教えてって時には教えてあげたり、そういう指導員でありたいかなとは思うんですけれども。子ども中心の、はい、場所であって欲しいかなとは思うんですね、ええ。

I: では、また、あの一実際にはそのような関わり方ができていると考えられますか？

A: そうですね、あたしは一なるべくそうしてるつもりです。はい。

I: はい。

A: ただ、やっぱり、あの一中には子どもと……遊びが…子ども同士の中に入っていけない子なんかは、あの一やっぱり大人にくるんですね。一対一で遊ぼうとか、もう、そういうふうに来るときありますけれども、ちょっとある程度関わったら、あの一みんなと遊んどいでと、放り出すじゃないですけど、ちょっとそうしてることもあります。ちょっとかわいそうかなとは思うんですけど、いつまでも、こうしてあげてんでは、その子いつまでたってもこうあそべないかなあと思って。ええ、うーん、なるべくそうしようかなとは心がけてますけれども、ええ、はい。

I: なるほど……。わかりました、ありがとうございます。

A: そんな感じです。

I: と、では、あの一、C小学校で放課後子どもプランに基づいて子どもたちと関わるで子どもたちのニーズや、子どもたちの遊びの実態に対応できていると考えますか？

A: うーん、そうですね…ニーズや遊びの実態。うーん、子どもたちの方から、これがしたいあれがしたいって要求があったときには、一応吸い上げて、マネージャーの方に知らせたりはしてるんですけども、そういう時はなるべく対応してるつもりですね、ええ。まあ、あの一危険なこともあるしー、子どもって結構こうなんか危なっかしいことが好きって言うか、うーん……うーん、さっきも話したみたいに、どろどろになって遊びたいってのもあるし…

I: 砂場の話……

A: ええ、砂場とか、あと水たまり…できた水たまりに入りたいとか、けっこう子どもはそういうこと好きじゃないですか？

I: そうですね。

A: だけど、100%それに応えるってのは難しいかなって、思いますね…。親御さんのこともあるし、ええ。ニーズに応えるってのはどういうことなのかなあ。うーん。お金かかるようなことはもちろん無理ですし、ええ、一応、この中の範囲で、遊べるようなことではあの一ニーズには応えてると思います。はい、はい。

I: 先ほどの、あの砂場の話とかだと、あの一、どのように対応できたらなあって考えられますか？

A: そうですねー、うーん。許される範囲では危なくないように、砂場の中だったらガラスが落ちてたりはしないんで、あの一裸足で泥遊びしてもいんじゃないかなとは思いますが、まあ親御さんがどろどろになっちゃうのが嫌とか、いろいろやっぱりあるので……そこんところはどうなのかなあって。ここはでも、そんなにおっしやる親御さんがいない感じで、え…え…だいじょぶだと思います。

I: わかりました。

A: はい。

I: っと…あの一、C小学校で放課後子どもプランに基づいて子どもたちと関わる中で、やりづらさを感じることはありますか？

A: やりづらさ！？……すごく恵まれてる環境で、前の……にも恵まれているので、やりづらいということはないか…あ……なあ。ちょっとたまに学校との連絡がうまくいかない時がありましたね。最近はどういうことですか、昨年までは場所の確保が大変でしたね。その場所が使えるはずだったところが、学校の急遽都合で、あのワックスがけしてあって使えなかったり、それがこっちにおりてきてなかったり、そういうことは昨年ずいぶんありました。ええ。マネージャーとかが対処してくれてやってみましたけど、別の所あけたり、ただ急遽だったんで、あつ、ここ使えない、今日どうしよっかってことが結構ありましたねー。ええ。あとは、最近はずごく図工室もあけて頂いて、今年から。

I: はい。

A：前は図工室使えなかったんですけど、図工室もあけてもらって、子どもが常に帰ってくる場所として、図工室っていう場所をあけてくれてるんで、あの、すごく、最近はやりやすくなったと思います。はい。

I：いつごろから図工室は……

A：今年の4月からです。

I：今年の4月から

A：はい。それまでは、むこうの学校の2階のオープンスペースだったんですね。だから、3階からこの長テーブルおろしてきて、全部準備したんです。だから結構たいへんでした。冬は寒いし、暖房つくっていても…なんだろう灯油を運んだりしなくちゃいけないし結局あの一、暖房使わなかったのかなあ、冬の間、で一後かたづけとか、こうゆう重いものも、全部2階に運ばなきゃいけないって、肉体労働でしたね。去年は。今年の3月までは。ええ。(ボランティアさん入室、あいさつ等)

I：……と、では、あの、じゃあ最後なんですけども、児童館とか公民館、その他の子育て支援施設などと比較すると、放課後子どもプランにはどのような特徴があると考えられますか？

A：そうですねー、私もこっち…子どもが小さいとき、児童館とか連れてったんですけども、親と一緒にまず…いかなきゃいけないとか、ありますよね、児童館。ちっちゃい子どもなんかは。で、一回うちに帰ってきてから行くようなのかな、あれ、ランドセルもってそのままいけるんですかね、児童館で今？…どうなのかな？

I：場所によりますね……

A：場所が学校から離れてるってことと…

I：はい、うん。

A：でも、ここは学校の帰りそのまま…じゃないですか？だから、安全面ではすごくいいのかなって、ええ……ええ。そのまま学校の………帰るそのままこの学校で遊べるって言うんで、いいかなって思います…はい。

I：そうですね、うん。

A：ええ。

I：…と、また、あの、そんな時、あの児童館、とか公民館、その他の子育て支援施設などと、もし連携がとれるとしたら、どのように連携がとれると考えられますか？

A：連携…うーん。………そうですね。例えばいろんな行事の時に、あの、こんなことやりましたよとか、こーゆー遊びなんか楽しかったですよとか、そういう情報がそれぞれ連携とって、あの情報交換できたらいいんじゃないかなと思います。ええ。

I：この近くだと南……

A：私この辺分らないんですけど、私が子どもがちっさいときむこうの…私はM市の郵便局の本庁の方なんですけど、車で20分くらい行ったところまで、児童館連れてかなきゃいけなかったんですね。

I：あ、そうなんですか。

A：ええ、でも子ども遊ばせるところがまるっきりなかったんで、そこまでは結構遊びに連れてったんですね。雨の日とか、今日は遊ぶ友達いないねっていう時に、そっちの、あの一新Mの方の児童館まで、ユニーの近くの児童館まで連れてって、遊ばしてたんですね。

I：はい、わかります。

A：ええ、ええ、だから最近はすごくいい環境になってきましたよね。

I：そうですね。

A：ええ。放課後のこういうのもできたし、自分の時にあったらなと思います。仕事も長くできるし、子どもが2時3時に帰ってくる時間にはもううちにいるのが当たり前だったから、働くのも2時までのところしか働けなかったし、今だからお母さん達すごく良い環境にあるんじゃないかなと思いますよね。ええ。もっと長く…なんで5時なのっていうお母さんいらっしゃいますけどね。だけど、5時までって、すごいありがたいことじゃないかなって私は思うんですよ。前はそんなことなかったから。うん。

I：充分な感じで……

A：ええ、充分だと思います。(笑) 言っちゃったんだけど。

I：わかりました。

A：はい。

I：ありがとうございました。

A：いえ、とんでもないです。

3. 放課後子ども教室指導員 C-② (2008 年 9 月 26 日)

I: このお仕事つかれたのはいつごろからですか？

A: 4 月からです、今年の。

I: 今年の 4 月から…

A: はい。

I: それまでは…

A: 保育所の方に行っていました。T 市の方向ですけど。

I: はい、T 市の。

A: N 保育所ってわかりますか？

I: N…どこらへんですかね。

A: どちらかといえば、S…Y より。S っていうか、N のほう…わかります？

I: 自然豊かな方じゃないですか？

A: そうですね、M 市とそんな変わらないですね。

I: 僕もあちらのほうで、学童保育をお手伝いさせてもらったことがあるんで。近くの方なんとなくですけど…。その保育所の方は…

A: それはあの一時で。前、職員だったんですよ。で、もう職員でいたんですけど、出産とか結婚とかあって、で住んでるところが最初 I 県の J 市だったんですね。そこから通ったりしてたので、それでちょっと負担にもなって、ちょっとやめてしまったんですけど。で、しばらくお仕事しないで。ほんとに、ここ何年か声掛かって、それで保育所のほうにいったんですけど。

I: じゃああの一時をおやめになって、あっ、非常勤からこちらにうつった…

A: えーっと私は非常勤ではやるつもりじゃなかったんで、もうフルでは働かないつもりでいたんで、やっぱりむこうの保育所のほうでも、どこでもそうなんですけど、フルで仕事をしてくれる人を求めているんですね。私がちょうど行っていたのは、9 時から 4 時とか、ほんとにパートでお手伝いみたいな感じだったので、次も…ほんとには今年の 4 月からも保育所って思ってたんですけど、フルで働いてもらえればすぐに採用だったんですが、ちょっとそれは無理って話で、空を探してもらったんですけど、ちょっとなかなかなくて、たまたま募集をみたので、で近いし、M 市なので、子どもに携わって仕事なので、ちょうどいいかなと思ひまして、募集してはいました。

I: わかりました。では、C 小学校の放課後子どもプラン推進事業において子どもたちと関わる上で、子どもたちの遊びについて日ごろどのようなことをお考えですか？

A: そうですね、ま第一にけがをさせない。けががやっぱり…危険な遊びとか子どもって、見てない時にやるんですね。やっぱり、最近でも砂をかけて目に入ってしまったとか。ちょっとしたことで、けがとか、こうあるんで、そういうのは、なるべくっていうか、危険がない形で見守るといって、一緒に…子どもたちと一緒に遊んだりとかはしてる…それは心がけてます。ええ。あとはやっぱり子どもたちがどれだけ楽しく遊びの中で自分を表現できるとか、遊びの中に入っていけるかとか、そういうのも見たりしてますね。

I: 実際、子どもたちを見てるとそういう状況とかっていうのは…

A: やっぱりありますよね。危険な…突然…滑り台、滑るほうから逆につけ上がって、階段を下りたりとか。そういうのとか、あと、立ちのりとか、ブランコですとか、ブランコのたちのり、二人乗りとか、ちょっと見ててちょっと危ない時もあるので。あとは遊具とかで遊んでるときってちょっと危険な時もあるので、あとは他は、サッカーとか野球とかそういう形なので、遊んでる子たちって、だから、そういうことに関してはそれほど危険ではないんですけども。

I: わかりました。では、C 小学校の放課後子どもプラン推進事業において子どもたちと関わる上で、大人はどのように関わるべきだと思いますか？

A: 大人ですかー。今の子どもたちって、年齢問わずっていうか学年問わず、大人を馬鹿にするっていうか、なんていうんですかね、今の学校の先生たちっていうか、今の教育っていうのは、怒らないっていうか怒れない時代みたいなんですね。それで、子どもたちが何かをしたとしても、きつく怒れない。やっぱり父兄からの苦情もすぐ来るらしいんですね、なんか学校の先生からお聞きすると。ちゃんと叱ってあげられないっていうか、ものすごく怒りたい、昔みたいに…昔は立たせたり、下手すると棒でパチッと叩かれたりとか、正坐させられたりとかあったんですけど、今はぜったいそういうこと手も上げられないじゃないですか。ぜったい、手をあげたり、子どもに対して暴力的な行為はできないじゃないですか。だから、大人が怒れないっていうのがわかっているんですね。だからやっぱり大人を馬鹿にするっていうんじゃないけど、なんていうんですかね、うまく表現できないんですけど、軽く見てる部分がある時があるんですね。で、言葉にしても平気で普通の人聞いても平気で傷つくような言葉を子どもたちって結構言うことがあるんですよ。そういうときは、ちゃんとどうしてそれがいけないのかとか、そういうことを言って人が傷つくとか、痛むとか、そういうのを教えていく…そういう場面もあるかなってのがあるんですよね。で、そういうときにはちゃんと対応していくようにはしてるつもりですね。基本的には楽しく遊ばせるっていうのが基本なんですけれども。子どもがちょっと間違っただけじゃないけど、違う方向に行きそうなときとか、行って

しまった場合には、大人として…立場として話はするというか…していきたいと思ってるんですけども。

I: では、実際にはそのような関わり方はできていらっしやと考えますか？

A: そうですね。時々ありますよね。たまーに、最初の頃とか、慣れてくればだれがだれ先生だったのがわかってくるし、だれ先生が児童クラブの先生、だれ先生が「アソボウ」の先生って形で…。子どもにちょっと軽く見られちゃうときがあるので。言葉的にも、あんたとか呼ばれたりとかあるんですね、そういうときって。特定の子どもなんですけれども、みんながみんなそういう子じゃないんですね。やっぱりそういうこう大人を軽く見てるじゃないけれども自分が上に立ってみるような形の子もいるので…そうですね。

I: それはどの先生に対しても…

A: どの先生に対してもっていうか、最初のころとかあると思いますよね、やな思い…子どもから聞く言葉として。

I: そういうふうな子どもたちに、大人に対する態度ってというのはケースバイケースで…

A: そうですね、その場その場、対応してるつもりです。

I: では、あの、C小学校で放課後子どもプラン推進事業に基づいて子どもたちと関わることで、子どもたちのニーズや子どもたちの遊びの実態に対応できていると考えますか？

A: ニーズですかね…予算があるんですね。一応、年の予算っていうのが、マネージャーに聞けばどこの学校もたぶん全部同じだと思うんですけども。いくらいくらって決まって、その中で子どもたちに購入…子どもたちが遊びの中で使っていくもの、必要としているものを購入したりとかしているの、なるべく手作りのものでっていうか、牛乳パックを使ったりとか、あと新聞紙とかカレンダーとか、なるべくお金がかからないよう…子どもたちのニーズにあってるかっていわれちゃうと、それが受ける時もあれば、それに対して受けない時もあるんですね。その場その場で、その季節感とかもくみとりながら、まつぼっくり…もう秋…冬近くなってくると今度はクリスマスツリー、リースを作ったりとかそういうちょっとしたものをつくったりとか。そういう季節…まァニーズ…なんていうのかな、その昔の…最近ではコマを…木の駒なんですけれども、ボランティアの方が丸く切ってきていただいたものをコマとして使ったりとか。そういうすごくちっちゃいんですね、それが、駒自体がちっちゃいんですけども。すごくそれが、子どもたちに好評だったり、昔からの駒とか遊びですよ。そういうのを手作りで作ったりとか。すごくボランティアさんも協力的なので、アイデアを出してくれたりとかしてくれてるんですね。だからけっこう私たちも他の小学校のそういう子どもプランの先生…マネージャーからもいろいろ話聞いて情報得て、他の学校でこういうことやったので、こっちも試してみようとか、そういう情報交換をしながら、とりいれたりしますね。それが子どもにすごく人気だったり、それが全然ふ人気だったりあるんですけども、それが全部が全部ニーズにあってるかっていったら、それはちょっと申し訳ないんですけども、子どもにえっていわれるかもしれないんですけども…そうですね、子どもが興味を持つようなあそびとか、あとそういうものを作ったり、手造りのものとかを考えたり、してますね。

I: 結構ここだと、さきほどおっしゃっていただいたボランティアさんの結構あるんですか？

A: そうですね、紙で吹き矢を作ってくれたりとか、実際見てみます？すごく簡単に作れるんですね。これがすごく飛ぶんですよ。カレンダーを丸めた筒に差し込んで、ふって吹くんですけど、すごい勢いでとんでくんですよ。ちょっと危険なんですけどね。だから先はとがらせないように工夫して…今、こういうの作ったりとかして。けっこう好評でした。そういうボランティアさんの情報とか、あと、他の学校の「アソボウ」の先生の情報とかを集めたりとかして、情報交換とかなんていうのは、やっていますね。

I: ボランティアさんとの情報交換の場とかっていうのは…

A: うちの学校は木曜日が公開日なんです。その時に必ず来てくださるボランティアさんが6人ほどいらっしやるんですよ。その中で、すごく工作が得意な方がいらっしやったりとか、あと、体動かす方が好きって方もいらっしやったりして。そういうものを作るのが好きな方が「今度はこういうのはどうでしょうか？」とか、実際に作って作品を持ってくるので、「こういうの作って見たんだけど、子ども教室の方の制作でどう？」っていうふうに作ってくれるんですね。で、それを参考に一応私たちもそれを見て、同じようなかたちで…やっぱ作り方わからないと困ってしまうので、全部こう…私たちも、もう一回最初から作って、作り方を覚えて、子どもたちにそれを提供するってかたち…。だから、すごくボランティアさんに感謝してますね。協力的なので、助かってます。

I: Cではそういうなんですかね…工作とかそういう制作遊びっていうんですかね、提供する形の遊びをやってるんですか？

A: そうですね、だいたい必ず、公開日には手づくりのおもちゃとか、多少お金がかかってしまうものもあるんですけど、そういうものを提供してます。かならず何か…公開日には必ず手作りのものを作るっていうのは、1品から2品は必ずありますね。それおが重複してしまうこともあるんですね。好評だったから、じゃあ次もやろうかって形で重なってしまうこともあるんですけども、だいたい工夫しながら、はい。

I: C小学校で、放課後子どもプラン推進事業に基づいて子どもたちと関わる中で、やりづらさを感じることはありますか？もしあるとしたらそれはどのようなことですか？

A: やりづらさっていうのは、今までは感じたことないんですけども、あのー今までずっと子どもと関わってきた仕事をしたので、子どもと気が合う、合わないっていうのもありますけれども、でも、悩むとかこれは嫌だとかいうことはなく、すごく楽しくやっていた

だいてますね。それで、職員の皆さんもすごくみなさんいいかたなんです。やっぱり、はっきり指摘してくれるところは指摘してくれますし、すごくこう穏やかなかたもたくさんいらっしゃるの、すごくやりやすい職場だなと感じてます。マネージャーもすごくいいかたなのでね、すごくやりがいていうか、C小はすごくいいかな？他はいけませんなんて…これはちょっと（笑）ええ、ほんとにC小はすごくやりやすいっていうかすごく仕事をしやすい職場だと感じてます。だから、けっこう楽しく毎日働いてますね。

I：最後に児童館とか公民館、その他の子育て支援施設などと比較するとこの放課後子どもプラン推進事業はどのような特徴があると考えられますか？

A：あの一私申し訳ないんですけど、実際に児童館とか経験したことないんですね。行ったこともないんですよ。ただ話だけはということやってるっていうのは聞いたことあるので、うーん、それがこう私が聞いた話がちょっと間違ったり考え方が違ったりするかもしれないので、あれなんですけど、うーん、違い…基本的にはきっと子どもプランも児童館とかそういうそこでプランを立ててるという…基本的なことは変わらないと思ってるんですね。やっぱり子どもたちにこういった場の遊びを提供するとか、集団の遊びができるようになるとか…ですね。あんまり、これといってあたしもそういう経験…そちらの方の経験がないので、はっきりこれはこうだとは言えないので、申し訳ないんですけど。私としてはそれほどは変わらない気がするんですね。児童館…遊び場…こういう子どもプランを好む父兄の方、あと児童クラブ（館）に直接子どもがいて、自由に遊んでくるっていう、それで自宅に帰ってくるっていう感じで。向こうは向こうでも、向うの児童館でもやっぱり指導員さんとかいらっしゃると思うんですね。ただその父兄の方のその見解の違いっていうんですか。たぶん見方だと思うんですね。うちは児童クラブでいい。うちは遊び場…あつ、あの一児童館でいいわっていう父兄と、あとうちは遊び場とかあとはそういう児童クラブに預けるっていう…見てもらう方がいいわっていう違いだと思うんですけど。あんまり…申し訳ない…答えになってなくて、申し訳ないんですけど。子どもたちにそういう遊びとか、そういうその場を提供するっていうのが基本的には変わらないような気もしてるので。どっちがいいっていうのはぜんぜんわからないです。

I：わかりました。では、あの一児童館、公民館、その他の子育て支援施設ともし連携がとれるとしたらどのように連携がとれると考えますか？

A：連携がとれる…そうですね。自由に行ける…子どもたちも自由に行ったり、それがこう地域の中…C小だったら公民館があるんですけど、そこのたぶん児童館とかで自由に…。こういった情報も交換…職員同士の情報も交換できるようなそういうシステムがもっとたくさんあればおもしろいかな…。よくわからないです、私は。

4. 放課後児童クラブ指導員 C-③ (2008 年 9 月 26 日)

I: こちらのほうに勤務されたのはいつごろからですか？

A: えっと、昨年の…もう 1 年半ですね。ええ、1 年半ですね。4 月に入って、それで今 9 月、10 月だから、だいたい 1 年半くらいですね。

I: その前には別の場所にいられたんですか？

A: あの一この指導員は 1 年半になりますけど、その前はあの、M 小学校ってところにおりまして、異動でこちらのほうにきて、ちょうど半年ですね。ええ、C 小は半年です。

I: このお仕事をはじめられたきっかけは？

A: キっかけは…そうですね。まあ、年齢が年齢ってことで、自分の年齢を考えて、それで、たまたま、知り合いの方がね指導員されて。それで、たまたまあたし教職もってるんですけど、教師にはなってないんですけど、教職はもってるんです。で、もってるんだから、こういう仕事どう？いかせるんじゃない？っていうお話をかけてくれた…たまたま指導員の先生がいて、それで、それがきっかけですね。

I: では、もともと、こうゆうのには興味とかあったんですか？教職…

A: 興味…まあ教育実習くらいですよ、子どもと接したのは。教職とるための。だから、子どもと接するっていう仕事には関わったことなかったんですけど。

I: わかりました。ありがとうございます。で、まずなんですけど C 小学校の放課後子どもプラン推進事業において子どもたちと関わる中で、子どもたちの遊びについて日ごろどのようなことを考えていますか？

A: 遊びの中でですか？

I: そうですね、子どもたちの遊びについて、日ごろどのようなことを考えですか？

A: そうですね、あの一その時その時でね、遊びもあたしたちの小さい時の遊びと、まあ、あたしも子ども高校生もってるんですけど。その時の子どもの小さい時の遊び、今の子どもたちの遊び、やっぱり見ると全然違いますよね。だから、あの一昔と違って遊ぶ場所もね、今危険でねなんかほら公園とかあってもあんまり遊んでる子どもなんかあんまり見かけないですよ。だから、だいたいもうおうちに帰るとおうちの中で遊ぶゲームとか家の中に…自分の子どももそうでしたけど、そんなに外で遅くまで走りまわったり、そんななんか一日いっぱい外でつちゅう遊びはないですよ、今の子どもね。だから、まあここの子ども教室とかにきてる子どもたちは、来てない子どもよりもけっこう外に出て遊ぶ時間とかもとれてますし、後、お友達との関わりもね。あの一こういう子ども教室とかクラブに入っていない子どもよりもけっこう親とは離れてる部分、お勤めしてるから来てるんでしょうし。離れてる部分もあるけれども、けっこうあの一子どもとの関わりもね、もてるでしょうし。反対にお母さんお勤めしてないでね。ただいまって帰って、かといって、昔のように外でみんなで遅くまで駆けずりまわるっていうような遊びしてるわけじゃないです。だから、ほとんどおうちの中でね、お友達呼んでもおうちの中でちょこちょことして、遊ぶことが今の子は多いと思うんですね。うん、自分のうちの子もそうでしたから。だから、反対にこういうところにきてる子どもの方がお友達の関わりとか、あと外に出て遊ぶ時間なんかもけっこう多いんじゃないかと思います。

I: では、あの一C 小学校の放課後子どもプラン推進事業において子どもたちと関わる上で大人はどのように関わるべきだと考えられますか？

A: 大人…大人って指導員？保護者ですか？

I: 別々であればそれぞれにお話ししていただけると…

A: 私たち仕事として関わるのと、やっぱり保護者の方たちが関わるのとは違うと思いますけど、私たち仕事として子どもたちと関わってまずけど、まず第一は安全ですよ。けがのないように。子どもをきちっと見守る。あとはもうあの一よっぽどじゃない限り、その家庭家庭によって、やっぱり考え方も子どもの関わりもそれぞれだと思いますからね。よっぽどじゃない限りこうじゃなきゃいけないってこともないでしょうし。まあ危険なことはやっぱり、一番避けたいですね。安全に子どもたちと…、何もけががないようにとか、そんな感じで子どもたちを見守って、関わるのが一番ですよ。

I: 実際にはそのような関わり方はできていますか？

A: やっぱり、安全第一だと思って、関わってるつもりですね、私は。

I: 具体的にはどのようなふうに関わっているんですか？

A: そうですね、遊び方一つでも。細かく言うともあれだめこれもだめになっちゃいますけど、外に出て遊ぶにしても、ここまでこれは…だから山 OK とか、山で遊ぶのは禁止とかっていうのがあるんですよ。それはやっぱり指導員の数とか見守る人数によってね、やっぱり山で遊ぶのは OK, 禁止, そういうのを決めてるんですよ。状況によって。やっぱり指導員が少なければ子どもも見て、安全に欠けちゃうのがありますよね。だから、そういう…指導員の方でも、状況に応じてそういうのを選んで、子どもを遊ばせてるってのがありますしね。まず安全ですよ。安全っていうのが一番ですよ。大勢の子どもさんたちをここで預かっているんで、やっぱり安全ですよ。

I: 他に気をつけることとかありますか？

A: 安全とやっぱりあの一、うん子どもたち同士の中に関わりなんかでもやっぱりいじめとかもあるでしょうし。そういのもやっぱり見て、楽しく過ごしてない子がいればね、ちょっと目をむけて。あと、お勉強なんかはここ教えるところではないので、まああの一宿題とかする時間もうけてますしね。そういうときはあの一わからないところがあれば知ってる範囲内で教えますし。でも、ここは勉強教えるところではないので、子どもに強制的に何が何でもっていうこともないでしょうし。

I: では、あの一C小学校の放課後子どもプラン推進事業において子どもたちと関わることで子どもたちのニーズや子どもたちの遊びの実態に対応できていると考えますか？

A: 今のところ別に問題なく…うん、来てるので、それはそれで対応できているのではないかと思いますけど。

I: また、その時どのような点において対応できているといえますか？

A: やっぱり何も問題なく子どもたち怪我もなく安全にきてるってことで、特別何か問題今のところあるわけでもないですし、だからそれはそれで問題なく来てると思いますけど。日々やっぱりみんないい方向にと考えてね、子どもたちと関わってると思うんですよね。別に問題もないですし、子どもたちのけがもないですし、子どもたちの特別な問題もないですし、だから、これでいい方向にいったると思いますけど。

I: わかりました。ありがとうございます。では、C小学校で放課後子どもプラン推進事業に基づいて子どもたちと関わる中で、やりづらさをかんじることはありますか？もしあるとしたらそれはどのようなことですか？

A: そうですね、やりづらい…。あの一子どもたちとの関わりの中でね、それぞれ指導員もそれぞれ考えがあって、子どもたちと接してると思うんですけど。やっぱり、そうねーいい方向にいくと思ってね、子どもと関わっていても、それがねいい方向にいかないときもあるじゃないですか。そういうときはちょっと考えちゃう部分ありますけどね。

I: ちょっとすいません。(マネージャーが来る。) そうですね、いろんな先生方がそれぞれ…

A: 考えをもってね、そうやってると思うので。まああの一子どもの接し方なりなんかやっぱりそれぞれ違って、それでまたその子どもによってもね受け取り方も子どもによって違いますしね。良かれと思ってしてることでも、やっぱりそこんところ考えちゃう部分はたまにありますけどね。

I: どういったことでしょうか？

A: そうね。ちょっとほら、いけないことに対して注意する。それに対して、あの一なんていうのかな、こういうことでこう注意してるっちゅうことの中で、たぶんそれを理解できなく、反発的になっちゃってる子どもも中にはいる場合もあるじゃないですか。そういう時にはやっぱりね、どう伝えていけばわかるかなとかみたいのはありますよね。まあいろんな子どもさんいらっしゃるのでね。でも、別に危険性がないことに関してはね、そんなに深く…それは子ども個人個人でね。おうちで保護者がすべきこともあるし、そこまで私たち指導員…ここで預かっててそこまで入り込んでいいものかというのがありますしね。自分のこのような感じで、接することもまあできないじゃないですか。でも、一生懸命になればなるほどまたねけっこう大変な部分もありますしね。やっぱり入り込めない部分ありますよね。なかなか難しいですよ。

I: そういったところでやりづらさを…

A: うん、たまーにありますよね。それはだれでもあると思いますけどね。

I: 他には何かこう思い当たる点とかは…もしなければだいじょぶなんですけど。

A: まあ、ここの「アソボウ」とかクラブっていうのはね、ほんとに自分をだせて、学校で一生懸命勉強してきて、それで緊張して、クラブにきて、ほんとにほっとして、なんかわがママを言えるような場所のような感じに、子どもが思ってる子もいて、けっこうのびのびっていうか好き勝手になっちゃってる部分のある子も…うん。それを、そうねーじゃあここはもうほんとにそういうふう好きにできる場所として、子ども受け入れちゃうとそれも収集つかなくなっちゃう部分あるじゃないですか。だから、その部分で、学校で勉強して、緊張して、疲れて、ここのクラブに来た時に、ほんとに羽を伸ばして、好きにしたいっていう子どもの気持ちもわかるんですけど、そう見習っちゃうと、ほんとに指導員私たちも大変になってくるし。かといって、あんまり押さえつけちゃっても、やっぱりどうかなっていう部分もあるし、そのののけっこう大変ですよ。けっこう子どもなんか学校ですごく勉強してね、疲れてるんだから、ここですきにさしてなんていっちゃう子もいますよね。反対に、もうほら緊張もなくなつて甘えちゃって好きにやっちゃう子もほんとにけっこう中にはいますよね。ただ、それを受け入れちゃうと、一人の子だったらまだあれだけ、大勢の子がそういう風にしちゃうともうほんとに収拾つかなくなっちゃうし。そのところで、受け入れるこのクラブとかってのはね、どこまで子どものそういったところを認めてあげるっていうか、つくろえるっていうかなんていうのかな…そういう場所にしてあげたいんですけど、学校でもピッ、クラブに来てピッっていったら子どももほらどっかで緊張してもどっかではめはずす部分がなければかわいそうだって部分があるじゃないですか。ずっとピッとしてるってのも。だから、そこのはめはずすところがここになっちゃうとけっこう収拾つかなくなっちゃって、けっこうみんながみんなそうになっちゃったらいへんになっちゃうじゃないですか。だからそういうところで、どこまで子どもにここまでだよって線を

作るっていうのもけっこう大変じゃないですか。かといって、もうピシッとしなきゃだめよって、学校と同じように。しちゃうのもまたね。少しは甘えさせてあげたり、学校とはまた違いますしね、勉強するところじゃないから。だからそういうところでどうかなって思う…考えちゃう部分ありますよね。ここの場所の意味…子どもにとって。やっぱり子どもそれぞれ違うと思うんですけど、やっぱり中にはそういうリラックスっていうかね好きにできる場所って思ってる子中にはいるんじゃないかと思うのね、学校できちっとしてる子なんかは。だから、家ではほら簡単に好きにこうわーっと親に甘えられれば、またそこはそこでね。3か所あるじゃないですか。学校、クラブおうちって、ここにきてる子なんか。だから、どこかなんかでね、はめをはずすっていうか、楽にできる場所がある…できる子ならいいけど。もうずっとこうしてる子っていうのもまたかわいそうじゃないですか。おうちでもこうきしっとしなきゃなんないようなね。おうちであったり。その子はやっぱりクラブではちょっとはめはずして、甘えられる場所としてあげたいなっていうの部分はありますよね。その場所でね。そういうの一人一人の子ども見ながらやってね、それに応じて私たちも接するってわけにもいかないし、ただみんながそうしちゃうともう收拾つかなくなっちゃう部分があるし。そういうとこ難しいですよ。だから、子どもにとってはここはどういうなんていうのかな場所であるのかっていうのを考えると、子どもにとってそれぞれ違うじゃないですか。遊ぶ場所とか、すぐく羽を伸ばせて一番楽しめる場所とか、その子によって違うじゃないですか。そのところとね。

I：では、最後に児童館とか公民館、その他の子育て支援施設と比較すると、放課後子どもプラン推進事業はどのような特徴があると考えられますか？

A：児童館とここの違い…違い。

I：比べた時にこの放課後子どもプランにはどのような特徴があるのかっていう…

A：私はここのほら指導員…クラブの方の指導員で、放課後子どもプランはまた別な先生がいらっしゃるのでね。また、分野も違うと思うんですけど。でも、子どもたち放課後のプランの中で遊ばしてもらったりしてる部分も…関わりもあるから…。違い…。あの児童館っていうのはあれは自分で行きたければ行くっていうところですよ。いつも開放してて、でも子どもプランっていうのは何時から何時まで。それで、こういうことをします。何時から何時まではこうです。で、ちゃんとプランっていうか作られた中で子どもたちが来て遊んだりするので、やっぱりそれはそれで規律があっていいんじゃないですか。こっちのほうは。ね。児童館っていうのは、別に自由に出入りして、帰りたいければ帰ってもいいし、好きに出入りできますよね。ここは何時から何時までって決まってて、しかもお母さん、保護者のお迎えの必ず。で、安全性もあるし、安全ですよ。児童館みたいに好きに行き、好きに帰ってくる、で途中何してるかわかんない。で、そういうのは親だって、別にお迎えにいかなくても自分で帰ってくるわけじゃないですか。ここはもう保護者がちゃんと時間でお迎え、で、何かあった時には指導員がこういう事ありましたって親にちゃんと報告できる、だから安全ですよ。そういった違いがあるんじゃないかと思いますね。ここはプランっていつてスケジュール…無料日なんかもありますし、あと物作りとか、児童館っていうのはあたしあんまり詳しくはわかんないんですけど、ただ自由に出入りできるってところしかわかんないんですよ。違いって言ったら、そういうところの違いかなってことですよ。子どもの状況、こうちゃんとしてるのを見て、把握できるそういうところがあおの子どもプランの方だと思いますよね。

I：わかりました。では、また児童館とか公民館、その他の子育て支援施設ともし連携がとれるとしたらどのように連携がとれると考えられますか？

A：連携…連携っていつても全然違う分野じゃないですか。夏休みなんか高学年の方で、児童課の方に行ってみようかなんて案もあったみたいなんですけど、でもそれもなんか受け入れられないような感じで中止になっちゃったなんてのもね聞いたことあるんですよ、個人で好きに使えても、この子ども教室とか、クラブでみんなで団体で行きましょってなると、またなんか受け入れしてもらえないようなことなんか聞いたんですね。だから、そのところで、連携ってあのこちらのほうで利用してもらいたくても利用してもらえないような部分もあるじゃないですか。かといって、むこうのね、児童館とか、こっちと連携とって、こちらのほうにっていうことも不可能な部分あるじゃないですか。こちらのほうで受け入れられないとか。それは連携とるにしても、どういったところで連携ってお互いに関わるそういうことに関してちょっとなかなか難しい部分あるんじゃないですか。こっちも団体でってことになるし、で、こっちはちゃんとしたプランの中で動いてるけど、じゃあ登録されてない子どもさんたちが行きたいから児童館にいた子どもさんたちがじゃあ行きたいから今いてもいいですか、っていつてもそれはだめでしょうし、登録されてない子は。だから、連携っていつてもどこまで…どうなのかっていう質問ですよ、それは。連携っていつてもどういった部分の連携なのかね。関わりの方の考えを考えるとちょっとむこうにいくこともだめ、こっちに来ることもちょっと不可能なことだと思いますよね。で、どういうことをやってるかとか、どういう方法とかっていう部分の情報交換。いつもこっちの児童館に来てて、ほんとになんかいつも来てる子がいて、お母さんは日中いないっていうことでね、いつも児童館にいつもきてるつまらなさそうにしてる子がいて、それこそ児童館の方から、児童クラブとか子ども教室に行くとみんながいるし、どうかしらってそういう話はやっぱり連携見たいので話はそういったものは可能ですよね。お友達もだれもないで、いつも一人で児童館に：来てるような子がいて、その子に向うの職員の方が、なんか一人でいてきまずそうでいつたら、例えば友達がいないからここしか来れないんですよって子どもがいったとしたら、今この世の中は昔と結構ちがって、お友達同士だって言っ

でも、けっこうほら塾にいったり、習い事とかで遊ぶ子がいない場合もあるじゃないですか。そういう時にこういうところに来れば、けっこうそういうの関係なくみんな子どもたちもいるし、遊べるっていう部分もあるじゃないですか。でも、そういう子ども教室とか、クラブのわからない方がいらっしやって、で、子どもがいつもぽつんと一人いるところがなくて、例えば児童館なんかに来て、さびしい思いをしてるようなお子さんがいればこういうところがあるのよっていうことで、ここにきてみんなと遊べるわけじゃないですか。そういう連携みたいなつながり、そういうものだったら可能かもしれないけど。私の思いはね。だから、そっくりむこうからこっちに来るとかね、こっちからむこうにいくとかってなるとちょっとそれはね場所を変える…変えてお互いについてというのは不可能ななことだと思うけど。例えば子どもさんの状況で、たまたま似た感じの情報でね、こういうところありますよっていうようなことの連携みたいなものは、子どものなんていうのかな、大人にも子どもの関係をもったところにいる仕事をしてるものにとっては、そのくらいの連携しかないかなとは思いますが。

I: わかりました。ありがとうございました。

5. 放課後児童クラブ指導員 C-④ (2008 年 9 月 10 日)

I: まず、このお仕事についたのは、いつごろからでしょうか？

A: いつごろかはちょっとわかんないんですけど。5 年と 5 か月。

I: 5 年と 5 か月？

A: はい。

I: ずっとこの C 小学校ですか？

A: ここしかないんです、私は。ここにずっと 5 年と 5 か月います。なんで、5 年 5 か月かすぐ言えるかという、たまたま役所から紙が回ってきて、移動の時期が 10 月 1 日なんですよ。

I: えっ？

A: 異動の時期が来月の 1 日なんです。それでね、だれが異動するかは全然わかんないんですけど、そのアンケートのところの欄に勤務何年ですかという欄があったんで、一生懸命数えたら、5 年と 5 か月だったんです。

I: なるほど。

A: だから、今すぐに言えたの。たぶん、平成 15 年かな？そのころの 4 月だったような。

I: なぜこのお仕事につこうと思われたんですか、きっかけのようなものは？

A: きっかけですか。あの一子どもを相手にすることは初めてじゃないので、慣れているかなって感じですね。

I: そうなんですか？以前は？

A: 以前だから…若かりし頃よ。若かりし頃に、そういう仕事してたんで、ああこういう仕事あるんだって。M 市の広報かなんかに載ってて、子ども相手の仕事なんだなって、まあそれほど、もともと嫌いじゃない子どもだし、そういうのもあったんで。

I: 保育所とか？

A: そうですね、保育士ですね。

I: どうですか？保育所の子どもたちと児童っていう小学校の子どもたちですが。

A: そうですね、最初は、年齢が違ってたので、保育所の子どもたちはすごく何でも言えば素直に返ってくるし、だからやればやっただけのことがあって、すごく楽しかったんで、そういうイメージしかなかったんですけど、ここきて、年齢はやっぱり高いじゃないですか、保育所の子どもに比べると。だから、最初はやっぱりすごく戸惑って、普通に声かけても、すごく憎まれ口をきいたりとか、おい！とか、そういうすごく言葉は最初は…すごくびっくりして、こんなはずじゃなかったって。で、あの一すごく声もみんな大きかったのかな。それで、この仕事は私はだめだ。明日役所に行って断ろうって、何でそう思ったかって、その声がずっと耳について夜も眠れなかったから。なんで、そんなあ話…(笑) ごめんね、そんな聞かれもしないことを。ずっと話してしまっただけ。それで、もう明日役所に行こうって。でもね、あの何事ももうちょっと我慢中のあるから、まあ 1 週間だけ様子を見ようって。1 週間したら行けばいいや。やめるのは簡単だ。言えればいいことだからって思って。1 週間たって、1 か月たって、もう 5 年にもなっちゃって。だから、今は、子どものことが…仕事…私的にプライベートでやなことがあったとしても、この仕事、ここに来ると一切忘れちゃって、没頭できるし、だから私はこの子どもたちに助けられてるなっていつも思う。それは、ほんとにそう思うんですよ。オーバーとかじゃなくて。だから、家やね一家庭の中でいろんなことがあるじゃないですか。それをずーっとひきづって、やなことがあるなって。でも、ここに来るとそういう暇もないっていうのか、一切…あからよかったなって。だから、自分のできることは恩返し、子どもにしてあげようと、そんなふうに最近思うようになりました。最初はつらかったのがずっとあったんですけど。

I: C 小学校の放課後子どもプラン推進事業において子どもたちと関わる中で、子どもたちの遊びについて日ごろどのようなことをお考えですか？

A: 遊びについて…うーん。あの一正直に言いますと、遊びを今は子どもプランで国をあげてやってるじゃないですか全国的に。すごく、あの一…すごい事業だなって思う反面、大人が子どもに これでもかこれでもかって与えなくては子どもが遊び場さえないようなところになったのかなって。そんな時代になったのかなって。昔はほらね、それこそ新聞紙 1 枚あれば遊びを自分で子どもたち同士で作ったりとか、折り紙があればすごくカラーのきれいな折り紙があれば夢が膨らむとか、そういうふうな私は…昔だったんで、そういうふうにあったんですけど。今は勝手に公演にも行けない状況だし、あの一〇〇先生という人は、これどう？って毛糸もいっぱい用意してくれて、こういう遊びあるのよって教えてくれたりとかって、すべて手取り足取り。だから、ほんとにいいかどうかはわからない私にはとてもそんな判断はできませんけど、そういう世の中になったんだなって、そういう時代なんだなっていうのはすごく最近感じますね。逆に悪い面でいえば、子どもたちの想像力っていうか冒険心っていうか、昔ながらの子どもたちの遊びの発想っていうのがなくなった反面、一人でぽつんと家について、留守番するっていうこともなくなる。だから、良い面も悪い面も。昔はね、もう親が働いていれば一人でまってるしかなないし、近所の子と遊ぶしかなくなったじゃないですか。でも、それが今はこういう機会があるから、それはなくなった。それはだからいいことかな。なんかおかしいこといったかな。

I: そうですね、だからいい面と悪い面で…。

A: そうですね、だからほんとにねそれは感じますね。なんていうのかな、国はこういう場を持たざる…こういう機会をつくらなきゃいけない状況なってしまったから、それに対してどうしようかっていうんで、このプランが発生したんじゃないですか。そうじゃなくて、もっとこう違う、根本を…言ってもいいのかわからないんですけど、私は別にねプランに反対はしてないんですよ。反対はしてないんですけど、もっと共働き…逆にいえば共働きしなくてもいい状況、子育てする期間は1年や2年なり、休んで家にいても会社をクビにならないような状況を作ってあげたらなって、それは思う。だから、夏休みこの子たちは朝の7時半から。きっとたたき起こされるんだと思うんですよ。ああ、この児童クラブに関してはね、そういうプランじゃなくて。朝はたたき起こされ、7時半から夜の7時までまるまる24時間…12時間ここじゃないですか、親から離れて。それって絶対にいいわけじゃないですよ、将来ね。朝ご飯もそれ食ったら、早く食べな早く食べなってだされて、昼間は今はそんなにないんですけど、コンビニで途中で買ってきた、与えられて、それで7時までって。そういうふうにならずずっと育てられていい子ができるわけないし。その子たちが将来の日本を担うじゃないですか。やっぱり、ああなんかどっかおかしいなとはときどき思います。だから、そういう政策をやるからにはきちんと、もしほんとにプランももちろん大事なんだけれども、そういうゆったりとした気持ちで子どもに接してあげられる親がもっともっと増えたらいいなって思いますね。やっぱりおかしいよね。どうみてもおかしいよね。難しいね。ほんとこういう仕事携わっているんで、いる人がこんなことっていいのかなとは思いますがね。

I: そういうこと日ごろ考えながら仕事するというのは…

A: すごね、いつも考えてるんですけど。だから、できればお母さんたちに優しい政策じゃなくて、子どもたちに優しい政策をとってほしいなと思いますね。今までは、9時くらいだったの。子どもたちも朝7時くらいに起きれば、ここ9時からだから間に合ったんですけども。今、ここ7時半に変わって、時間が早くここおけるようになったので、親たちも楽じゃないですか。そうするとしわ寄せはみんな子どもたちなんですよ。だから…遊び場も学校が終わるまでにおうちに早くあわててお母さんがおうちに帰らなくてもいいじゃないですか、5時までは預かってもらえるし、安心できるし。だから、あわてて帰らなくても、ちょっとゆっくりお買い物をして帰れますよね。でも、ほんとにそれでいいのかなと思いますけど。こればかりは…私は思いますね。

I: わかりました。では、C小学校の放課後子どもプラン推進事業において子どもたちと関わる上で、大人はどのように関わるべきだと考えますか？

A: 見守りぐらいですよ。なるべく、放課後子どもプランに関してはすべて用意されているので、子どもたちはそれは作ったり、外で思いつき遊んだりしますよね。で、それを見守ってあげる、それに徹していると思うし、そうするべきだと思いますね。その内容はあつて？質問の？

I: 実際にはそのような関わり方はできていますか？

A: 外遊びに関してはできていると思います。ただお部屋の中に関しては、嫌な子は別なところ自分で選べるじゃないですか。だから、例えばあの折り紙がやりたいからっていう子には、折り紙は置いて、折り紙とはさみもいろいろおいといて、それを子どもたちが自由に遊ぶって感じでできているのと、あとは行事とかで、何かこれつくろうとかっていうのがあると、それは私たちが教えたりとかっていうのはありますが、だいたいできていると思いますね。で、ボランティアさんもみんな見守りね、してますので、ほんとにありがたいなと思いますね。だから、子どもたちは山登ったとしてもボランティアさんも必ず見てくれるし、蜂が飛んでいないかとかね。

I: 危ないかとか、そうですね…。

A: うん、ここ崖の上登ったり降りたがすごく子どもたちに人気で、冬は雪が降ると段ボールすべりとか、雪の上で、やったんですよ。で、あの一、すごく楽しそうで、もう目がきらきらと、はい。すごくいいな一と思いますね。わらかじめ怪我をしないように予測することは難しいけども、けががすごいするんじゃないかってことは避けてあげる。避けられるかなって。怪我をしないようにするってことはできませんけども、これじゃ危ないなって思うこと、思っただけをしないってというのはできますけどね。

I: そうですね。具体的に怪我を避けさせるときっていうのはどういうこと…言葉かけとかですか？

A: そうです。例えば、あの一滑り台ありますよね。滑り台にものをもって上がると…例えば枝かなんかを刀がわりにしてもって子どもたちが遊びながら上にかけてこで昇ってたりなんかすると、その枝がひっかかって、危なかったりするんで、一応ものをもっては上がらないってことは言ってるんですが、遊びに夢中になって持って上がる場合があるので、上にいるのを見たならば、ちょっと言葉かけを。危ないよ、おろして。うん。

I: わかりました。ありがとうございます。C小学校の放課後子どもプラン推進事業に基づいて子どもたちと関わることで子どもたちのニーズや子どもたちの遊びの実態に対応できていると考えますか？

A: やっぱり児童クラブの方なので、対応できているかどうかの実態はって言われても正直わかりませんが、子どもたちは楽しく遊んで、「アソボウ」には参加してますね。ただ、そうですね。聞かれてる意味があつてかどうかかわからないんですけど、最近、行きたくないっていう子が児童クラブの子の中にいるんですよ。遊び場に参加したくないって。

I: そうなんですか。

A: はい。何人かやっぱりいまして、だけれども一応方針は全員参加なので、外に行きたくない子は別のお部屋があるよってという話はして、なるべくその例えば、宿題の続きをどうしてもやるって子以外は、遊び場に参加せようとするんですが、悩んでるのはそこですね。行きたくないっていう子を無理に出す必要はあるのかなってとか、でもそれっていつまでも部屋にいることになっちゃうじゃないですか。いろんな…なんのためのプランかっていういろんな遊びをさせるためのプランがあるじゃない。なるべくならいろんな経験をしてほしいじゃない。だから、おもしろいよって紙粘土とかもあるし、いろんなのあるよって、今日はこれこれあるよって誘ったりは、言葉かけは常にしてます。だから、今は悩みはそういう子たちをどうしようかなって思ってますね。なんか、その子はその時の気分によって今日はもう行きたくない、寝っころがって本読みたいっていうこともあると思うんですよ。そういう場合だけかなって思うんですけど、何人かはいます、正直言いますと。

I: 先生としてはその子たちにはどういうふうにさせてあげたいという理想があるんですか？

A: うーん、状況によって、例えばさっきも言ったように宿題の途中なんで、これはやりたいって子はじゃあいいよって、おうちに帰っても7時半とかになっちゃうとやる時間がないのは目に見えているので、いいよとはいいますが、それ以外の…ようは、寝っ転がって本読みたいって子には、本もあるよ、本も読めるよってして。いったん児童クラブの部屋からはどうねってことはいいです。何も外だけじゃないんだってことは言いますね。いろんな遊びがあるってことはいいですね。

I: 学童の方でしたら、その寝っ転がって本読んでるってことはぜんぜん…

A: 自由遊びけっこうあるんで。本好きなんです。まあ、あの一自由遊びといっても宿題が終わった後とかなんですけど、いいよって、何してもいいよって時が必ず1日に1時間くらいはありますから、それこそ寝っ転がって本を読もうが、ブロックをこんなにだして遊ぼうが、一応自由なので、ぜんぜん問題ないんですけども、そういうふう慣れちゃっているのかなって思いますね。その、自由なんであれしよ、これしよ…でも、遊び場も原則自由なんですよ、木曜日以外はね。木曜日は全員参加、無料日なんで、100名くらいの子どもたちがくるので、割りとなになにをつくるとか、例えば今日はうちわを作りますとか。いろんなこう…盛りだくさんなんですよ。普段はけっこう自由遊びなんですけども。そうすると、遊びたくないって子も。でも、作りたいっていう子でも、体育館も木曜日は開けるし、外もあるし、図書室もあるして感じで、子どもたちがそれぞれ選べる。まあ、原則児童クラブの子どもたちは全員参加なので、一応だすようにはしてますね。

I: 児童クラブの子たちにとっては、じゃあ、プランが始まって、遊び場にいかなきゃいけないっていうのは、どうなんですかね？

A: それこそ子どもたちだけじゃなくて、私たちもプランと児童クラブの線がよくわからない。今はまあね…。で、いずれは合体するとは言ってるんですけど。だから、まだそのはっきりと私たちの中でもわからないので、子どもたちはなおさら。ですから、遊び場の方に行ったら、プランの方に行っても、先生水っていう子がくるし、自分のお友達と一緒に遊んで、自分だけがお水っていうわけにはいかないから、水が飲みたいっていうお友達がいたら児童クラブにきて水っていうじゃないですか。でも、原則それは禁止になって…禁止というか、児童クラブのものは食べたり飲んだりするものは児童クラブにきているお母さんのお金じゃないですか。だから、遊び場の子たちは、一応ね水道以外は飲めない食べない。で、飲みたければいくらでも水は飲めますよね。そういうふうになっているんで、子どもたちの中でもなんでって、何で飲めないの？っていう風な気持ちがあるんじゃないかな。で、本質的にも児童クラブは家に帰っても親が、お母さんやお父さんが働いてる子だけで、遊び場はだれが入ってもいいじゃないですか。だから、はっきりとしていますよね、そういう意味ではね。そういうふうはどういう子が入るか、どういう子が参加するかっていうのがはっきりしているときに私たちはいったので、それがもうこびりついてるんですね。それがいずれ合体ということが言われているんですが、そのどういうふう…いづれ一緒に活動…今もしてるからあれなんですけど、もとの成り立ちが違っているんで、ちょっと戸惑いはあります、正直。だから、どこまで何を一緒にしたらいいのかなっていう戸惑いはありますね。だから、最初から最後まで一緒にするのか、でも、まったく趣旨が違うものじゃないですか。だから、そういうふう一緒にしたらいいのかなって思いますけどね。

I: C 小学校の放課後子どもプラン推進事業に基づいて子どもたちと関わる中でやりづらさを感じることはありますか？もしあるとしたら、それはどのようなことでしょうか？

A: やりづらさは…それは。私たちは基本的に遊び場の方たちに言われたとおり。ちゃんとかう打ち合わせの時にあなたは今日どこどこ行ってくださいとかって指示があるんで、もう全然。たぶんね、人間関係かなって思うんですけど、すごく良い方たちなんで、話もすごくよくわかってくれるし、で、児童クラブが今日はちょっとこういう事情でこのじかんになりますっていうと、はいとかいって。だから、お互いにすごくわかってくれるから、やりづらいと思ったことないし、もしやりづらいと思ったら言いますから、すぐに。ここんところこうしてよって感じていっちゃうので、ぜんぜん残らない。

I: いい関係ですね。

A: 他知らないから、私わからないですけど。いくつかあるんだけどね。でも、私はここしか知らないんで、逆にいえば…うーん、難しい。他の児童クラブと遊び場の関係はもっと違った関係ならば参考にねしたいなと思うし、鈴木さんが前に見

学はここだけじゃありませんよっておっしゃったんで、で、もしできればね他のところ見学されたそういう思ったことなんかを逆にちょっとこちらに還元してくれたらありがたいなって思いますね。どこ行かれたんですか？ここ以外に。

I：ここ以外にですか？いつもはA小学校に行ってまして…

A：じゃあ、（元指導員）Tさんはその当時いましたよね？（元指導員）Tさん今いらっしゃらないんですよ。知ってます？

I：（元指導員）Tさんわからないですね、たぶん。今はいない先生ですよね。

A：今はいないけど、その当時Aは、私たちここに来たでしょ、鈴木さん。あの時…当時はいましたでしょ？いなかったっけ？Aだけ？

I：AとB小学校とあと、D小学校に今は4つにいかせてもらっていて。

A：4つ。そうですか。D―④先生なんかいらっしゃるところでしょ、Dはね。

I：ちょうど、昨日D―④先生にもインタビューさせてもらって。

A：昨日？ほんとに？D―④先生ここだったの。いつてました？

I：先生のお話も…

A：えっ？私？何年間一緒だったんだろう、1年くらい一緒だったのかな。

I：一緒に働いていたっていうお話は…

A：みんなここでいっちゃって。さみしいですね。そうですね。あとはもう私知ってる人いないんですよ。みんなすごくこと…みんなおんなじ感じ？

I：いや、それぞれの地域性っていうのは感じますね。

A：じゃあ、ここのC小の地域性ってなんなの？

I：まだ…

A：よくわかんないか。

I：今考えてるところですね。

A：私が質問することないよね。

I：（元指導員）Tさんってもしかして男の方ですか？

A：違う違う違う…。えっと、（元指導員）Tさんはね、6月くらいに異動になったのかな、6月かな。鈴木さん最初にここに来られたのはいつ頃？

I：ここに来たのは、7月の初めですね。

A：じゃあ、やっぱり会えなかったんだね。

I：A小行ったのは、5月の終わりから、ちゃんと入り始めたのは6月…

A：A小に入ったの？

I：ボランティアで。

A：あの、遊び場のボランティアとしてはいったんですか？児童クラブですか？

I：ボランティアの方で、遊び場の方で入って、ずっとA小に行ってたんですね。で、7月の末から8月の終わりまで、学童で、A小の方で指導員やらせてもらって。他にもいろいろなところみたいになって7月の初めにここにきかせてもらったりD小行かせてもらったりして思ったんで、9月からは違うところにも…見させてもらおうと思って。

A：そうなんですか。A小で（元指導員）Tさん知らないとなるとあってないんですよ。A小でも（元指導員）Tさんずっとだったんですよ。あの一長いですから。で、急に異動だったんですよ、G小のほうに。だからご存じないというのはたぶんいなかったってことですね。

I：いれちがいかもしれないですね。

A：あの方の話も聞けるとよかったんですけど。

I：G小に今はいらっしゃるんですか？

A：はい、G小に。

I：また時間があれば他のところにも行きたいなと。

A：そうだよ、なるべくね。K小もあるしね。9つくらいかな。でも、9つくらいだから、まわろうと思えばまわれるよ。がんばって。

I：わかりました。では、最後になるんですが、児童館とか公民館とかその他の子育て支援施設があると思うんですけど、それらと比較するとこの放課後子どもプラン推進事業にはどのような特徴があると考えますか？

A：放課後子どもプランの大きな特徴は、だれでもがこれるってことじゃないでしょうか。放課後子どもプラン…。そしたらセンターだって大丈夫だね。大きな特徴っていうのは、やっぱり学校と直で遊びに行けるってことじゃないですかね。センターとかは、1回子どもたちの移動がありますよね。一人にしろ、二人にしろ。そういう面で親が安心かなって。そうですね。プランっていうのって児童クラブ

も入るの？

I：入ります。

A：何回も説明されてもね、わかんないの私。放課後子どもプランっていうのは、児童クラブとここっていう、他のところはあれだけど、ここは遊び場っていう、それと2つをやろうっていう…

I：そうですね、児童クラブと合わせてが放課後子どもプラン。

A：総称が…

I：そうですね。

A：あのね、鈴木さんね逆に聞きたいんですけども、目的が違うのに2つ一緒になるもんなの？それがどうしてもわかんないんですけど。

I：あー。そうですね、たしかにそれは、僕も問題意識を持っているところですね。

A：で、児童クラブっていうのは、本当に親が立ち上げたんです。親が運動して、市役所に。で、遊び場っていうのは、国がいいだして、それを下におろしてきて、各都道府県がじゃあこうしましょうってことで、やったことですよ。で、軌道にもう今は、遊び場自体はのってると思うし、ボランティアの方もやってくれていると思うんですが、それって親からの声はほとんど無視。親からの本当の声はお迎えなんで、ここは原則。お迎えができない場合は逆に遊び場に入れられない。5時のお迎えに間に合わない場合は。で、そのネックはずっとあったんですけども、見切り発車したんですね。でも、その場合は本当に困ってれば児童クラブの方にいれますよね。で、特にお母様が働いてなければ、今までなかったんだから、十分親と子が接して普通に家に帰りますよね。で、ここの遊び場が持っている意味っていうのはなんなのかなって。子どもたちの遊び場をもし与えてくれるのであればもしその…こんなこと言っているのかな、もしそういうふうにはほんとに国が一生懸命、子どもたちが自由に、物騒な事件があるから、遊び場いっぱいつくろうっていうことで、始めたと思うんです。もしそういうこと考えるのであれば、私はやっぱり親が中心になってやるべきだと思うんですよ。

I：なるほど。

A：自分の子どものことですから、やっぱり、毎日、その子どもといっぱいいろんなこと接してあげたいし、いろんな遊びも経験させたいし、あの一親が見守りに来たり。今はそうじゃない、実態はそうじゃないじゃないですか。ぜーんぶ国の…私たちの税金で、ボランティアの方、それから遊び場の指導員の方、それからその他もろもろかかった費用すべて、新聞によりますと、総経費で4000万とか。なんかのMの広報にのってたのかな。で、それってやっぱり、親がどうしてもそうしたいんだったら、声をあげてやるのと、こうしますっていうのとでは大きな違いがあると私は思うんですよ。どうなんですかね。私なら当然、そういうふうに見えますよね。いつも親と子が接しているだけだと、あれですし、もっといろんな場にてたいって思えば、参加するし。でも、今は親はほとんど参加してない状態じゃないですか。それってなんかおかしいなって。児童クラブ…そもそもが目的が違うから親がいないので、預かる場じゃないですか。で、親は必至の思いで運動して、ようやくここは官営？民営じゃないですけどね。だから、そういうのにお金をかけるのも仕方ないのかなっと思うんですけども。遊び場自体っていうのは、要はそういう親に対する啓蒙活動っていうのかな、ほとんどなく決められたものがもうすでにあって、国からこうしなさいよって、各市町村もこういうふうにしなきゃいけないんだって。で、コーディネータを作って、マネージャーを作って、どうしようあしようどうしようあしようって。すべてセッティングされた中に子どもが…だから当初ここが無料日100人とか来てますけど、その来るまでに営業じゃないですけども、入って、入って入ってっていう感じで誘う。で、これなんかおかしくないって。これでも、かかったのはみんな税金じゃないですか。だから、なんかおかしいなって。親たちが必死の思いで、私たちが交代で参加、ボランティアで参加するので、子どもたちの安全に、ほんとに遊ばせる所を作ってほしいんですよって言って、国が動いたのとはちょっと違うなっていうのはあります。ずっとそれは感じて、でも、子どもたちにとってはすごくうれしい、恵まれたこと。だけど、親のあれがまったくないから、自分の子が何していつも遊んでるのかさえわからないってこと。

I：そうですね。

A：それにもっと啓蒙していけばお母さんたちだって、ああそうだよなって。おんぶに抱っこで、わが子ながらに、よそ様にお任せ。そりゃ、ボランティアさんにしてみれば、年金もらう生活になって、趣味もねそう毎日毎日趣味っていうこともないから、だったら地域に還元して見守りに行きましょうかっていうふうにきてくださってると思うんですね。だけど、肝心のお母様方にあまり関心ない…。一人一人親は来ませんから。だから、ボランティアさん、自分の子どもでしょ。なんで親が一人もこないのに私たちおじさんおばさんがなんで入ってこなきゃなんないのよってなりませんか？

I：もし児童館、公民館、その他の子育て支援施設ともし連携がとれるとしたらどのように連携がとれると考えますか？

A：「アソボウ」自体をそっちに移す。今、そういうふうに言われたから、ふっとどんなふうに関係がとれるんだろうって思ったんですけど。遊び場の方たちも、ボランティアの方もほんとにやってくれるじゃないですか。その方が毎日その場所…すぐ近くにあるのね、児童センターとか、ほんとにすぐ…M市に児童センターできたんですよ、4月オープン。そういうところに子どもたちを…うん。で、子どもたちは家に帰ってもいいし、児童館に行ってもいいしって感じはどうか。

I：なるほど。

A：だから、そうですね。逆に言うと、遅くなる子は児童クラブを利用すればいいし、5時までには迎えが可能であれば遊び場を利用すればいいし、それはお母さんたちが判断して。そもそも一緒にするってこと自体が無理がある。

I：どこらへんが？

A：どこら辺を一緒にするのがよくわからない。だから、遊び場はみんな平等に遊ぶ機会を与えるべきものだと思うので、だれでもが参加できるものだし、それと児童クラブを一緒にするっていうのはそもそも無理かなって。担当…所轄の…、所轄のなんて警察じゃあるまいし、あの一だって児童クラブはそもそも厚生省、遊び場はそもそも文部省だったんだから。それを一緒にしたいがために、無理無理に児童クラブを文部省に、文部科学省にしちゃったわけでしょ。だから、その意図が私にはわからない。ほんと頭が悪い。だから、どうしてその一緒にしなきゃいけない理由がわからないし、意図がちょっと見えにくいっていうのは思いますね。管轄の層を移動させてまで一緒にしなきゃいけないものなのかなって。児童福祉系だから厚生労働省でいいんじゃないかなって思うんですけど。

I：なるほど。ありがとうございました。

6. 放課後児童クラブ指導員 C-⑤ (2008 年 9 月 10 日)

I: まず、先生はこちらにお勤めになられてどのくらいになりますか？

A: えっとー、トータルすると 8 年と 10 カ月かな。C 自体は 1 年なんですけど。昨年 9 月に来たんね。

I: その前は、どちらのほうに？

A: その前は G 小学校に 5 年、それと M 小に 2 年と半年。で、ここに 1 年で。

I: すごいですね。

A: 年数だけで、まだまだ。

I: 始められたきっかけとかは？

A: はじめたきっかけは、子どもと一緒にね、遊べるから楽しいかなあってという安易な気持ちで入ったんですけど。入るとね、なかなか思ったよりも奥が深くって…。ちょっと、他人…自分の子どもと違って、けんかなんかしたときに、がっとな怒れないじゃないですか。やっぱりある程度、お互いのね、言い分とかを聞いて、それで、大人が考えて仲直りさせていく…そういうのも必要だったので、うん。ちょっとね、小さい子を育て上げてたので、なかなか言葉が…大人の言葉でいえばね、簡単だけど、それで話しちゃうと子どもってわからないじゃないですか。それなんなのって言われたときに、その説明がずっとでてこないこともただただありましたけど…。だから、まだまだなんです。

I: よろしくお願ひします。では、あの、C 小学校の放課後子どもプラン推進事業において子どもたちと関わる上で、子どもたちの遊びについて日ごろどのようなことをお考えですか？

A: まあ、C 小の子って、外遊びが好きなんですよね。だから、外でね、野球やったりとか。それに一緒に参加させてもらってるって感じなんですけど、私なんか。ほんとにけががなければね自由に遊んでもいいかなって気持ちですけど。

I: 外遊びはやっぱり中遊びと比べると…

A: 中よりも外の方が、障害物が少なくって、危険性はあんまりないですよ。だって、ボールを追いかけてるとか、どっちボールとか、そういう感じだから。かえって、体育館とか、そっちの方が危ないですよ。狭いところで、大人数遊ぶと、やっぱりぶつかったりとかかなるでしょ。そういう面では、外遊びの方が、広いし、体育館に比べたら見やすいですよ。指導しやすいっていうか、そうですね。遊具はあぶないけども、ボール遊びとかそういうのをしてる限りでは、そとの方が気持ちいいですね。

I: 遊具などっていうのは、たしかに危険性があると思うんですけど、遊び方とかっていうのはどうなんですか？

A: C の子たちはけっこうちゃんと遊べるので、遊具で怪我するってことはないですね。ブランコから飛び降りる子も…。ブランコって、ここ柵があるでしょ。だから、昔やりませんでした？ぐんぐんこいで、ポーンって飛びおりの。

I: やりました。

A: それができないから、そういう面では、ただのってるだけだから、安心ですよ。学校によってはあれがないから、飛んだりなんかして、もうひやひやするときもあるんですけど。C 小の場合はね、そういう意味では、柵があるのでね、安心ですよ。あと、シーソーはバウンドが激しくて、前つのめり…前にこうね、体がいったりして、エビぞりになってた子もいるけども。もう一瞬なんですよね。ぼーんってはずんで、ぐっと、前の方にいっちゃって。それ見た時はちょっとびっくりしちったんですけど。でも、そういう子って、どんくさいですよ。いいのかな (笑) あんまり体育系じゃないみたいで。

I: 遊具で遊んだりするときって、危険性が…今みたいながあるとも思うんですけど、それと自由に遊ぶっていうのと、けっこう両立は難しいのかなって思うんですけど、どう思いますか？

A: あー。えっ、なんですか？自由に？

I: 最初に自由に遊んでほしいっていう考えを言っていたいてたんで、それと今みたいな危険性って、隣り合わせなところもあるのかなって、そのあたりどのようにお考えですか？

A: それはありますね。だから、危ない遊び方をしてるなっていったら、そのところ重視…重点的に見てるとかね。で、声かけするか、あまりやっちゃ危ないよとかね。そういう感じかな。で、1、2 年生はもう怖いなと思ったら、自分からやんないし、やっぱりこう 2 年、3 年になって慣れてくるとねちょっとむちゃをやる場所があるので、その都度こう声かけしてる、そんな感じかしらね。でも、この C 小の子自体は遊び方も大人しいから、他の学童に比べたら楽かもしれません。

I: そうなんですか？大人しいんですか？

A: そんなもうはちゃめちゃなことしないし、もう自分の…なんていうのかな。わかってんのかな、自分がここまでしかできないっていうのちゃんと持ってるんで、むちゃしませんよね、C 小の子って。やっぱり地域性もあるんでしょうけど。

A: あの一鈴木さんはあれですか？C 小以外にもいかれたんですか？

I: はい、A 小と、D 小、あと、B 小学校。

A: D 小の子どもなんか元気はいいけど、人数は少ないから、けっこうまとまってるでしょ。A 小はどうなんですか？

I: A小は人数が多いんですけど、あんまり…そうですね、まとまって遊ぶのは苦手だったりして、最近はなんか…1年の半ばあたりに入ってきてるんで、グループができたりして、まとまって遊んだりしてるんですけど。

A: どうですか、比べてみて、子どもたち。やっぱずいぶん違いますでしょ。同じね…。

I: 地域によって違いは感じてますね。

A: E小は元気いいんですか？

I: B小…

A: あっ、B小だ。

I: B…あの時はちょっと無料日だったので、普段はどうなのかっていうのは、よくわからないんですけど、比較的元気はよかったなっと思えますね。

A: どうですか、うちは…C小は？

I: 以前こさせていただいたときに、一番印象に残ってたのが、かえる獲りの…

A: ああ、かえる獲り…

I:すごい印象に残ってたんで…すごい元気のいい子たちなんだなというとりかたっているんですかね。

A: ほんとと自然ですよ、そういう意味ではね。そうなのよ、ここかえるが…あそこ池あるし、うーん。

I: すごかったですね。

A: 自然ですか、C小は。山ねー。今年の冬でしたっけ、雪降ったでしょ。そこで、ダンボールでスキーやったの。あの山で。楽しかったですよ、私もやったんですけど。

I: だれの発案ですか？

A: えっ？私と子どもたちだよ。

I: いいですねー。

A: 段ボール持ってきてね、もうスキーしようって感じでね。楽しかったですよ、ほんと。いいですよ、山があるんでね。

I: そういうのなかなか今できないですよ。ちっちゃい時はやりましたけど。

A: できないですよ。そういう点では、山があるから楽しいですね。今は蜂がでるので、山はちょっとあそべなくなっちゃったんですけど。蜂がいなくなればね、山も遊べると思うんですけど。

I: では、あの一C小学校の放課後子どもプランで子どもたちと関わる上で、大人はどのように関わるべきだと考えられますか？

A: 大人はというよりも、私個人的には、子どもと一緒にね、遊ぶのが好きなので、一緒になっとて遊んでるって感じなんですけど。それがいいのかどうかはわからないんですけど、うん、もちろん、周りの子もみながら、自分も一緒にこうゲームとかなんかに参加してるって感じで、私はやってます。

I: 実際にはそのような関わり方ができていると考えますか？

A: どのようなかわり方がいいんだろう…えっ？

I: 実際にはそのような関わり方ができていると考えますか？

A: ああ、そう。どっちかっていうと夢中になって一緒に子どもと遊んでることが多いので、他の指導員の人たち悪くなっていう時もあるんですけど…。

I: どういった…

A: ていうか、ほら、全体を見とかなきゃなんないのに、その子どもたちと一緒にあって、夢中になってね、やっちゃうので、怠るじゃないですか、見守りが…。その分、他の指導員の人たちが見てくれているので、そういうので、申し訳ないんです。

I: C小学校の放課後子どもプラン推進事業に基づいて子どもたちと関わることで、子どもたちのニーズや子どもたちの遊びの実態に対応できていると考えますか？

A: C小はね、対応できていると思います。

I: その時、どのような点において、それはいえますか？

A: そうですね、いくつかあの一、活動の内容があるじゃないですか。で、自由に選ばせていることと、無理強いはいしないでしょ、で、自由に選ばせてるし、うん。あの一自由…子どもたちに自由を与えているっていうことが一番かなって思うんですけど。今日はこれをするのよって、そういう強制的なことはしてないの。だから、そう意味では、子どもは自由に選択できるから、そこは良いなと思ってます。

I: 選択…ああ、無料日に前に来させていただいたときにも選択、けっこうよかったなって…

A: いろんなコーナーがあっても、絶対ここはやるのよっていうのはないでしょ。C小は。みんな自由だから。そういうところはいいなと思います。

I：では、あの一C 小学校の放課後子どもプラン推進事業に基づいて、子どもたちと関わる中で、やりづらさを感じることはありますか？

A：やりづらさ。

I：もしあるとしたらそれはどのようなことですか？

A：やりづらさっていうのは別に…ないなあ。うーん、それは別にないですね。子ども教室の方ですよ。あつ、プランの方ですよ、…は別にないです。はい。

I：最後に児童館、公民館、その他の子育て支援施設などと、比較すると放課後子どもプラン推進事業はどのような特徴があると考えますか？

A：児童館とね、子どもプランは全然内容が違うのでね、比べようがないと思うんですけど。児童館っていうのは図書室もちゃんとあって、遊ぶところもあってでしょ。だから、児童館とは比べることはできないと思うんですよ。で、公民館もね、子どもにはちょっと縁遠いところなんでね、あれだし…。わかんない。

I：わかりました。また、そのような児童館、公民館、その他の子育て支援施設などとも連携がとれるとしたらどのように連携がとれると考えますか？

A：連携ねー。子ども支援っていったらファミサポですか？

I：とかですかね、M 市だと。

A：支援センター…そうですね。それってお母さんたちが一番あれじゃないんですかね？例えば、お迎えになれなかったら、その支援センターの方に、あの一お願いして、要請して…。あれ登録制だったのかな。だから、私たちの方ではあまり関係ないのかな…なんとも思っちゃうんですけど。私よくわからないですね。

I：わかりました。ありがとうございました。

D 小学校放課後子どもプラン6名

1. 放課後子どもプラン・マネージャー（2008年9月10日）

I: では、まずこのお仕事につかれたのはいつ頃からですか？

A: 昨年の7月1日から。

I: その前とかは何かやられてたんですか？

A: その前は、すしおんどで寿司を握ってました。

I: そうなんですか。

A: ただのパート。

I: あの一ボランティアか何かをやられてたっていうのは…

A: ボランティアは2年間、これが始まるはじめみたいな感じで、週に1回これをやってたんで、それをてつだっていました

I: それは、寿司を握りながら？

A: そうそう。

I: 場所はここですか？

A: Dです。PTAなんで、それでお役にたてればなとかって、ボランティアに登録して、2年間ボランティアをやって、今度から週1回でやるらしいよって話を聞いてて。

I: 週1回。

A: そうそう。

I: じゃあ、はじめられたきっかけなんていうのは…

A: きっかけ、まあマネージャーの話が校長先生から。前校長先生が、こんな形で学校に一人マネージャーっていうポストを置いて、この事業が始まるんだけど、マネージャーさんやってくれないって話があって。

I: そうなんですか。ボランティアをやられてるとき。

A: そうそうそう。校長先生の話があって、で、この話を受けました。で、石塚さんもうせ一緒にやるんだったら、だれか同じ知り合いいないってことで、じゃあD-②さんに手伝ってもらおうかしらってことで、D-②さんをスカウト…スカウトっていうのはおかしいんだけど、指導員としてどうかなってことで話をもっていった。

I: で、昨年の7月…

A: そうそうそう。それでも採用は生涯学習課なんだけどね。

I: はい。

A: そんな感じです。

I: ここの放課後子どもプラン自体って7月くらいからはじまったんですか？

A: そうです。うちとE小だけ先行スタートして。

I: 先行スタートで7月。

A: そうそう、7月のスタート。うちとE小がマネージャー先に決まったんで、先行スタートしようって。よその学校はマネージャー決まっていなかったのよ。知らなかったの？

I: それで、徐々にマネージャーを市で採用していったって、10月採用とか、まあ順番にいったって、最終的には11月が最後、Bが11月にマネージャー決まったんで、スタートしたって感じですね。じゃあ、今1年とかっていうとたくさんあるんですね。

A: そうです。だから、Bなんてまだ1年たっていないってことだね。

I: どこもその前はボランティアのやつはあったんですか？

A: えっとね、週1回のやつはどこも2年間とか3年間は、このプランのたたき台をつくらうってということで、3年間あったり、うちは2年間なんだけど。週1回だけ。どこの学校も週1回だけ。どこの学校も週1回だけやりました。

I: その時、ボランティアさんたくさんいました？

A: そんなときも今来てるボランティアさんのうち3人はいて。今は4人でしょ。あと、その他いっぱいいたんだけど、今まで週1回のボランティアが毎日この活動をやりますって言ったら、ボランティアさんも毎日はいくら時間ある時に来てくれって言っても、毎日は…って、ばーっと一斉にボランティアさんが引いちゃったんですよ。

I: そうなんですか。

A: まあ、その代から残ってる人達は3人今も残ってくれてるんだけど、ばーっと引いちゃってボランティアはだいぶ減りましたね。もちろんね、その代からはじまって、3年たてば、お歳を召してる方もね、3年、年とるってことだから、体力も衰えたっていう理由もあるし。

I: そうですね。

A: もちろん、週1回じゃなくて毎日になって負担っていうのももちろん理由なんだけど。まあ、体力的にもちょっとって言って、引いた人もいました。

I: そうだったんだ。わかりました。では、D小学校の放課後子どもプラン推進事業において子どもたちと関わる中で子どもたちの遊びについて日ごろどのようなことを考えていますか？

A: まあ、一番最初に考えるのは安全、けががないように。怪我、事故のないようにっていうのを一番上に置いて、どの程度だったら許されるっちゃ変なんだけど、それを自分の中で、指導員と線を決めて、この程度っていうところのレベルを決めて。怪我・事故…そこですね。

I: どのへんまでっていうこれは…

A: 難しいよ（笑）

I: 難しいですね。

A: それはもうだから、指導員みんな、主婦…一主婦、子育てをしている一主婦なんで、現役のね、そこの親目線かな、まず第一に。私たちも先生という資格思っているわけじゃないから、子どもの叱り方とかもわからないの、実際。なので、自分が自分の子どもを叱るように叱るっていう感じ。自分の子どもがしてたら危ないっていう手を貸すところが、一緒。そういう感じかな。難しいんだけどね、私も。

I: これに合わせて見ていくと、D小学校の子どもたちはどうですか？

A: けっこう領域が広いかもね。そうね。まあ、もちろん個人個人、範囲がちがうんだけどね。私が危ないと思っているところはこっちのボランティアさんは別にそのくらいって思うレベルもあるかもしれないんだけど、ここはもう判断してもらってるところもあるんだけど。ごめんね、話が大きくて。意味わかんないよね。

I: わかってます。

A: わかる？うまく伝わらないよね？

I: もしその、それぞれやってもらう基準があるじゃないですか、それにちょっとズレがでたりするのはあると思うんですよ。そういうのは、それがいいっていう…

A: あるよね。もちろん、ボランティアさんが危ないと思ったことを注意してくださいって伝えてますし、ズレねー。そんなにズレてはいないと思うんだけど、ちょっとのところだよな。

I: ほんのちょっとだと思うんですよ。そんなに大きなズレじゃないと思うんですけど。

A: そうだよな。確かに。一人のボランティアさんは野球やってるって言って、こっちでサッカーをやるからって、カラーコーンをたてて、こっちはこっちって区切ってくれたりもしてくれてて。

I: そうなんですか。

A: まあ、でもそこで気をつけてねっていうことくらいしかできないんだけど、ちょっと離れてうやろうよって言って、こっちの子をこっちに連れてったりとか、それぐらいの手伝いくらいしかできないんだけど、なんていえばいいんだろう。

I: 難しいですね。

A: 例えば、ここではカッターは絶対使わせられないかなっていうのは指導員でいつもいってるんだけど、はさみの使い方にしても、その学年学年でやっぱりあるよね、わかる？伝わらないね？ごめん。

I: 学年学年…

A: でも、授業では、5年生、6年生はカッターとか使ってるのかな。でも、ここではその段取りはすべて指導員がやってあげて、その次の段取りを子どもたちにやらせる。危なくないレベルで。何聞いてんだっけ？わかんなくなっちゃった。

I: ありがとうございます。今に関連するかと思うんですけど、D小学校の放課後子ども推進事業において子どもたちと関わる上で、大人はどのように関わるべきだと考えていますか？

A: 大人の関わり…うーん、やっぱり安全確保、それに限るかな。その次に楽しく。まずは安全にが一番。さっきと同じだけどね。喧嘩は多少やってもしょうがないかなっていうのはあるんだけど…

I: 喧嘩が起きた時になんかこうこういうふうになろうとかがあっていうのってありますか？

A: いつも言うのは、けっこう悪口とかも言ったりするんだけど、自分でやられてやなことはしないって。悪口でもやられたらやだから言わないって。されてやなことはしないくらいしか言葉かけしてないんだけど。もちろん、人に危害を加えたりもそうだし、言葉もそうだし。喧嘩のときはね。

I: 今日喧嘩が起きた所を見たんですけど、もう自然に、僕見た時は治っちゃったんで。

A: そうなんかねー。どういうけんかだった？

I: 三輪車のレースをしていて、片方がずるをして、片方が三輪車をぶつけたんですよ。そこから喧嘩になって、でもお互い1発ずつやっ

たらすっきりして、また遊び始めてみたいな。

A：そんで、低学年の喧嘩はまだ根が浅いかなっていうのを感じるんだけど。うん、それがなんか次の日も引っ張ってることもあって、昨日の続きみたいないけんかをやっていることもあるんだけど、低学年のけんかはかわいいというか…すぐごめんね、いいよ、で治まることが多々あるよね。高学年になるとそうはいかないところもあると思うんだけど。

I：実際には安全第一で、楽しさが次っていうそういう関わり方ができていますか？

A：そうだよねー。まあ、安全ってどこまで掘り下げればどこまで安全かってわからなくなってくるんだけど。そうね、不審者とかも対応も常に考えなきゃいけないし。

I：今日、お話しされてましたよね。僕が来たとき。不審者の…

A：はいはいはい。あれもまだ中途半端な話なんだけど。もし、こういうときはこうするみたいな動きもちゃんとシュミレーションしとかなきゃいけないよねっていう話を今日してたんだけど。

I：何かきっかけがあってそういう話になったんですか？

A：いや。まあきっかけっていうか、うちダラダラ始まって、ダラダラ終わっちゃってるから。いざなんかあったときに子どもたちがルールがないみたいになっちゃってるから、いざというときにハイ、ここに並べって言ったらできるかって言ったらできないよねっていう話にから始まって。あんまりこの場では、はいここに一列に並んでっていうのをやってないから、よその学校は無料日とか人数多い時にそれをやらないと、まとまらないから、やってるんだけど、うちは人数少ないから、そんなにごちゃごちゃになったりもしなく、だれがだれって、すぐ対応できるから、そういうことはあんまりやってなかったんだけど、いざという時に、子どもたちがとまどったら困るよねっていう話をちらっとした。

I：どうなんですかね、そういうはじめにならぶっていうのは、マネージャー的にはどう感じますか？

A：そうだよね。それがはじめっからどうしようかって思ってたところなんだけど。ひとつは、学校じゃない。学校なんだけど、その時間は学校じゃないから自由にさせてあげたいっていうものもある。今はそっちが強いから今のやり方で進めてるんだけど。今のところはそれで困ってはいない。子どもたちも楽だと思う。よそはね、並んでとかやってる時間結局遊ぶ時間が少なくなってるじゃない。並ばせるまでに時間が20分も30分もかかって、うちは子どもたちにはいいかもしれないよね。今のところは人数も確認できて、今日だれが帰っちゃったっていうのも対処できているんだ、今のままでも。よそはそれをやらないとだれがいてだれがいないっていうのが確認できないから、そうやってるんだけど。うちは今のままでも人数チェックができています。こちら側はね。

I：ちょうどいい人数なんですかね。

A：人数はそうですね。

I：これより増えてしまったりしたら…

A：だけど、全校生徒が148か149なのかな。1年生は半分くらいきちゃって。児童クラブ半分いるし。半分以上加入してるし。水曜日が一番多くて38とかなんだけど。水曜日でも、まあそれなりに人数確認はできてるから、だいじょぶかな。

I：わかりました。では、D小学校で、放課後子どもプラン推進事業に基づいて子どもたちと関わることで、子どもたちのニーズや子どもたちの遊びの実態に対応できていると考えますか？

A：アンケートとったことがあったのね、どういう遊びしたいですかって？

I：最近ですか？

A：半年くらいだったかな。で、子どもたちからもいろいろあがってきて、あとなにが楽しいとかアンケートもとって、だいたい子どもたち大勢、みんなで遊ぶっていうのが一番楽しいみたいなんだ、話を聞くと。普段遊べない子と遊べるとか。で、まあ、子どもたちの声は聞くようにはしてる。もちろん、無理なことはあるけど。聞く努力はしてる。

I：そのアンケートはD小学校だけ？

A：もちろん、D小学校 だけでっていうのも1回やったことあるし、あとは市役所でやってもらった時もあるので、うん、全学校やったのかな。それを回してもらって、チェックして。

I：実際あそんでる子どもたちの姿とかを見るとどうですかね？アンケートではない。今日とかでもいいんですけど。

A：そうだね、けっこう体育館で自由に遊ぶ時間とか、今日体育館だったんだけど、体育館で自由に遊ぶ時間があんまりないから、体育館を開放すると喜ぶます。体育館って、あんまり集会とか体育とかでしか遊べないんだけど、自由に遊んでいいよってあんまりそんな時間はないよね、子どもたちに。で、喜ぶんで、ただ狭いスペースなんで、トラブルが多いから、その場合は人数を確認して体育館を開放しないと危険。

I：どういったところで危険だと思いますか？

A：例えば、ボールがあたったから喧嘩する場合とかもちろんね。走りまわってぶつかったとかね。で、ひとつの遊びを全員でやればそれはそれで楽なんだけど、体育みたい。でも、やっぱ面白くない子は面白くない、やりたくない子もやらせなきゃいけない状況はちょ

っと許せない、私的にも、プラン的にも。やりたくないのに無理にやらせるってことはさせたくないの、そうね、学校じゃないし。

I: そういう子が出た時はどういうふうに対応するんですか？

A: じゃあ、やらなくて…一度に同じことを全員がやるってことはさせたことない。だから、ここではこれをやる、ここではこれをやる、ここではこれをやるっていろんなパターンをつくらせてるので、今までにやりたくないっていく子は、じゃあ違う遊びしてていいよってことを…。無理強いはいしない。それは子どもたちはいいのかな、自由でね。やりたくないことはやりたくないし。

I: 準備した場所にいたとして、でも、やってることがそこでやってることじゃなかったとしても、それは…

A: 例えば？

I: 例えば、工作の場だとして、その中にたいて、ぐで一つしてたりとか。

A: ああ、なにもしない？

I: なにもしないとか。

A: それはそれで、私は良いと思う。もちろん一人でいる子には声をかけるようにはしてるけど、指導員も。なんか、仲間はずれみちなそういうのあるみたいなので、一人でいる子には声をかけるようにはしてます。うん、で、特に理由もなくぐだ一つとしてる場合にはぐだ一つとしててもらって構わない(笑) 何かをしろさいとは強要しない。もちろん、こういうのあるからやってみたらことではするけどね。

I: ひとつ思い出したことで、聞きたいことがあるんですけど。こないだ来させていただいた時に、滑り台でボールを蹴って遊んだの覚えてますか？あーいう遊び方っていうのはここでは全然いいんですか？

A: 滑り台のこっち側からボールを蹴って、あっち側にいったみたいだね。別に…まあそうよね。正しい遊び方ではないよね。滑り台のこっち側からボールをけつとばすのよ。で、階段のほうから逆に滑り台でござろろ転がしてみたり、で、ボールが止まるかって。で、足をぶつけていていてみたいなのもあってね。正しい遊具の遊び方ではないがそこから何か芽生えても面白いかなとは思います。

I: 僕も面白かったです。

A: だから、そういうことあると、そういうところに足をぶつけるのも、彼らには学習かな。まあ逃げ道ですけどね。新しい遊び方を教えるのが当然だけど、そこから広がっていくのも子どもの遊びかなとは思います。

I: その、足をぶつけてまなぶっていうのと、けがとかという面での安全性とは紙一重なところがあるように感じるんですけど、どうお考えですか？

A: そう。こんなこと言ったら、ぶっちゃけ保護者に怒られるかもしれないけど、けがは付き物だと思うんだ、何やるにも。で、まあ、一応子どもたちには全員保険にはいってもらってるんで、市役所でも取りまとめして、1年間で1000円で決まってるんだけど、それでなんかあったら報告書だして、保険で対応するようにはなってるんだけど、そこももちろんチェックをするのはこの立場なんで…。実際に見てないところで怪我は起きるんだけどね。まあ、見れなくても、そこでやったら足ぶつけるよ、けがしないかねって声かけは見てればするよね、事前に。最初から、けがを避けられればさなきやいけないし…助言。ほんと紙一重ですよ。ブランコにしてもスリルを求めるといくらでも危険になるし。

I: 今日の三輪車とか。

A: うん、それもそうだし。でも、スリルがあって楽しいっていうのもわかるじゃない。それも少しは味あわせてあげたいっていうのもあるし。やっぱ何にしても遊びにしても学習の途中だからそれで危ないやめよう、それで危ないってわかればここまでは行けるっていうのが、それも学習の途中だっていうのはいつも感じてるんだけど。大きな関心になっちゃうんだけどね。下手すればけがするっていうのも一つの学習かなっていう気持ちでやらないと何もできないかなっていうのは常々思ってる。今の子って、予知できなかったりするんだよね、先が。まだ、それが学習の途中なんだけど、こうなったら次がこうなるかもっていう予想がつかないから怪我とか起こりうるのであって、木に登ればもしかして滑って落ちるかもとか、そういうのが予知できないからやるんだから。あと、秘密基地などを作っている子がいる。陰に隠れるから心配だけど、誰かしらがそれを把握していれば問題ないよね。できるだけ温かい目で見ようようにしてるから。大きい話でごめんね。まとめようがないよね。

I: わかりました、ありがとうございます。D 小学校の放課後子どもプラン推進事業に基づいて子どもたちと関わる中でやりづらさを感じることはありますか？もしあるとしたら、それはどういうことですか？

A: D 小でのやりづらさってこと？

I: そうですね、もしそれ以外でわけられるのであればわけいただいても…

A: やりづらっていうか、苦労してる点ってこと？

I: そういうのでも・・・

A: それでもいい？

I: はい。

A：やりづらい…えー？なに？それは個人的になっちゃうと思うんだけど、私一応このPTAだから先生たちもやりづらいんじゃないかなっていうのはいつも思ってる。わかる？たぶん、それは参考になんないと思うんだけど。先生からすると私は保護者でもあるんで、うちまだ4年生にいるのよ。だから、逆に言いづらいこともあるだろうし、逆に言いやすいこともあるし…わかる？それは全然参考にならないよ、きつと。それは私だからだから。そうそうそう。だけど、ここの地域に住んでることだから、いろんな情報も入るわけよ。ボランティアさんの情報とかも早いし、ボランティアさんも地域の人だから、早いし。で、子どももうちの子の同級生もいるし、同じ登校班の子もいるし、隣のうちの子もいるし、で、いろんな情報も早いから。早いんだけど、そこもいろいろ仕事の秘密もあるわけじゃない。それがやりやすいところでもあり、やりづらいところでもある。

I：実際にそういう場面とかあったんですか？

A：いや、実際にはないんだけど、常々心においとくところ。なんだろう、変な観念を持たないようにとか、やっぱ近くの子だからさ、うちの事情とかも知っちゃってるわけじゃん。子どものね、うちの事情とかも入るし、それがいいようにいけばいいけど、悪いようにいっちゃうときもあるじゃん。変な風に固定観念を持ったりとか、それを気をつけなきゃいけないってというのは、常々思ってる。変なだけだね。

I：わかります。

A：わかる？だから、情報がいろいろごめいてるっていうか、良い時もあるのよ、もちろん。

I：情報が入ることのよさと悪さと両方があるってことですね。

A：そうそう。例えば、そのうちの母子家庭とか父子家庭とかっていう情報も、もちろん問診表とかもあるからそれでももちろんわかるんだけど、そこにどういってお爺ちゃんがいるのかっていうのも自然に入ってくるわけよ。情報として。それがへんな固定観念になんないやいいなって。創造とさ、いろんなことが、うん。つつこまなくていいところまでつつこめちゃうわけよ。わかる？それは、心理的なものなんだけど。だから、ボランティアさんの変な噂とかさ。そういうのもあれなんだけど、入ってこないこともないのよ。だから、それをどうこうっていうわけじゃないんだけど。だから、固定観念を捨てなきゃなって思うことが…。それは私に限ってだと思うんだ。他のマネージャーはないと思う。地域の人じゃなければそういう情報入らないし。まあいい時のが多いんだけどね。

I：わかりました。児童館、公民館、その他の子育て支援施設と比較するとこの放課後子どもプラン推進事業はどのような特徴があると考えますか？

A：保護者としては、学校って安心できる場所だと思う。だから、やっぱり学校のいろんな事件があるっていうのもあるけど、やっぱり先生への信頼は…保護者と先生との信頼でもってる場所だから、学校っていう場所を借りられるっていうのはものすごく強い味方だと思う、プランを学校でやるっていうのは。すぐ相談にのってくれる先生もいるし。

I：けっこう先生との関係は密なんですか？

A：そうだね。先生とはけっこう情報交換をしている。だから、英語の先生とかもここにおやつ一緒に食べに来てくれたりとかもしてくれるし。

I：J先生ですか？

A：そうそう。なんかクラスでなんかあったりとかしたときは、ここでは夏休みどうだったとか聞きに来りとかもするし、そういう情報は先生とはやってます。

I：わかりました。また、児童館、公民館、その他の子育て支援施設ともし連携がとれるとしたらどのように連携がとれると考えますか？

A：物と場所の共有っていうか、例えば、児童館にあるものをたまに貸してもらおうとか、児童館へ移動して活動をやるとか、そういうのがあってもいいかなと思う。スペースとかね。児童館も最近新しくできた児童館…行きました？いってない？そう、1回だけちょこっとのぞいてきたんだけど、インターネットとかパソコンとかも置いてあって、インターネットも自由にできるんだって。例えば、ここの1日保育の時とか連れ出していって見ようかって、こないだもいってたんだけど。だから、ものと場所を共有できればいいなって思います。

I：そこも市役所が…

A：えっとね、児童館は今は民間に頼んでるのかな…。私もよくわかんないけど。

I：では、最後にD小学校をマネージャーという立場で運営していくと思うんですけど、どういうことに注意しながら、ふだんやっているのかっていうことを最後にまとめていただけると…

A：運営する上で？

I：一番マネージャーが気をつけていることであったり、D小学校はこういうふうになってほしいというようなものが…

A：D小は今のままで。そうだね、なんていうんだろう、のんびりとした、子どももなんだけど、親ものんびりしてるかなと私は見受けられるんだけど、で、おうちにもおじいちゃんおばあちゃん、いっぱいまだまだいらっしゃる土地柄なんで、今のままでいいと思う。この感じはね。クラブの運営についてはまだまだいろいろ改善点はあると思うんだけど…。まあ、よその学校のいいところを盗んで、よりいいようにはしたいなと。よりいいって何がいうって…、何がいいかはわからないんだけど、まだ。子どもがね、楽しくいられれば一番いい

いんだけど。楽しくするためにはやっぱり安全第一。安全でっていうところが一番心がけなきゃいけないところって思うかな。ここのドアでも怪我したことあるし。いつどこで怪我するかわからないのよ。体育館行きましたって子のドアで指挟んで、折れるまでいかなかったけど、っていう怪我もあるし。怪我は絶えないね。

I：安全性と楽しさっていうのは難しですね。

A：そう。楽しいことって危険だったりするじゃん。ね、まあそれも遊んでる人はわかるんだけどさ。分かるでしょ？危険なことって楽しいじゃん。それをわかってるから、ある程度は目をつむるじゃないけど、いろんなことをやらせてあげたいなっていうのはありますね。

2. 放課後子ども教室指導員 D-① (2008 年 10 月 29 日)

I: 質問の前にいくつかお聞きしたいことがありまして、先生はいつごろからこのお仕事をはじめられたんですか？

A: 今年の 5 月 1 日です。

I: 5 月 1 日から。

I: そのきっかけなどは？

A: きっかけは…資格をいかして採用。

I: 資格？

A: 教員資格があるんで。実践ないです。教育実習どまりです。一応、ここの募集が教師もしくは保育士の資格ありなんですよ。違うんですよ、他の方は知らないんですけど、今私が入る段階で働いてる方は別として、4 月からの募集の人は保育士もしくは教員免許…を有するっていう条件だったので、それです。

I: それで。その免許は小学校？

A: 中高です。

I: 中高の。わかりました。

I: 以前はそういうお仕事は？学校以外とか

A: してないです。教育関係の仕事はしてないです。途中で落ちます。赤ペン先生とかもペーパーはうかるんですけど、最終的に採用なしになるんですよ。ああいうのとかもやるんですけど、結局人数満杯なんで、空きがないとだめなんですよ。

I: わかりました。

I: では、あの一質問の方に移らせていただきます。D 小学校の放課後子どもプラン推進事業において子どもたちと関わる上で、子どもたちの遊びについて日ごろどのようなことをお考えですか？

A: 遊びですか？なるべく、外で遊んだ方がいいかなって思ってるんです。なぜかっていうと、ゲームとかする子…うちに帰るとゲームとかになっちゃうじゃないですか？とか、あとはあの一近所の子たちと遊ぶわけなんですけど、広い所を使って、体を使って遊んだ方が、普段出来ない事でしょ。学校っていう枠の中でやる特徴の一つに仲間…グループで遊ぶっていう仲間同士で…、上下がいる、同世代とか上下で。あとは、体を使った方が健康的だと思うんですよ。だって、家に帰ったら、家でできる遊びっていうのはそんなに大きく動くっていうのは少ないでしょ、基本的に。だからどっちかっていうといろいろな外で発見…ここは自然があるから虫探しもできるし、うん、砂もできるし、遊具もあるから、なるべく外が…。どっかもしくは運動したりとか、そこでいざこざがでますけど、工作もいいですけど、学校で一日やってきてさらにまた工作っていうのもいいけれども、それは毎日の中で何回かあるのはいいけど、基本は体を使った方が健康的かなって思ってるんですよ。体で覚えたほうが、小さいうちに得する方が強いかなって。だから、自分が小さい時は、休み時間っていうのは、ゴムとびとか、ボール投げ、ドッジボールとか、ああいう感じをみんなあでやったっていう記憶が多いんですよ。だから、そういう方がいいかなって思うんですけどね。まあ、トランプとかああいうのも一人じゃできないから、ああいうのもいいと思うけど、どっちかっていうと外が一番かなって思うんですけど。日光浴びるっていうのも大事なことです。

I: D の子どもたち見てて、外遊びみたいなのはどうですか？

A: ここの子どもたちはけっこう多いと思います。他よりも。一輪車とか使うのも多いし、いいと思いますけど。他の学校よりね、熱心に取り組んでるから、一輪車を。発表…体育祭で発表できる子には発表させるんですよ。だから、他の学校よりもすごく取り組む姿勢があるから、いいんじゃないかな。他全部見てませんけど。

I: 今のにちょっと関連するかもしれなんですけど、D 小学校の放課後子どもプラン推進事業において子どもたちと関わる上で、大人はどうにかかわるべきだと考えますか？

A: 大人は…まず 1 に見守る、2 に危ないことをしないか観察をする。3 に、押し付けない。これやりなさいっていうんじゃないで、やったらどう？ってことは言うけども、何がしたい？とか、こういうのはどう？って提案はするけど、強制はしない。強制ばっかじゃないですか、学校でも家でも。基本的にね、勉強しなさいって、何々しなさいって。そうじゃなくって、何したいかなっていうふうな姿勢でみるのが一番かな。提案はしないと、何したら…でもね、一年生なんかは何したらいいかわかんないっていう子多いのよ。遊ぶために入っただけで、まあ一年だからしょうがないけど、遊ぶために入っただけで、何していいかわかんないって最初にいうの。何しようかなってくるんじゃないで、何したらいいかわかんないって言って、入ってくるん。来たばっかの子たちはみんなそう言ったのね。男の子なんかもちょうと言ったけど、女の子は特にその傾向が強くて、今年の一年生は。何したらいいかわかんないって言って、こうしよういんにくっついて感じが多かったから、慣れる間はそうだったですね。友達との遊び方がわからないっていうの。今何したらいいかわかんないっていう、そういう傾向があります。すごい主張がないの。

I: 今はどんな感じですか？

A: 今は、毎回毎回やるようになってきて、1 か月…2 ヶ月くらいたってから、今日は学校で同じプランに参加する子と遊ぶ約束をしてきた

りとか、今日は虫を捕まえるとか、何回かやって、みんながやってるのとか、他の子がやってるのとかを見て、今日はあれをしようとか、考えてくるようにあなってきた。でも、最初の1か月くらいは何していいかわからないとかって。えー、遊びに困るのーってのが意外だったんです。そういう子が何人かいたんです。楽しんでくるんじゃないのーって思うけど、意外と違うんです。最初は戸惑いながらくるんです。

I：先ほど、大人の関わり方ってところででてきた見守るっていうのはどういうことでしょうか？

A：まず、ほら子どもたちの人間関係がわからないから、どういふのかなっていうのを見て、要求されれば、こっち来てって言われれば行くけども。あと、さりげなく話を聞き出すってところから、何がしたいのみたいな感じとか、うーん、で自分たちで友達を作ってかないと、一緒にあそんでよっていつてあげるより…うん。あんまりバラバラで遊ぶのができなかったら、あそこに混ざりなよーってことはいうけれども、そういう手助けはするけれども、ほんとにやりたい…参加したいのかしたくないのか、ほらいろんなグループで遊んでるから、うん、それをどこに行きたいのかっていうのは、自分でだんだん見つけて。自分で行かないと結局はうまく作れないんですね。あそこに入ったらとかっていうことはあるけど、自分で今ボール遊びをしたかったら参加するにはどうしたらいいって時に、入れての第一声を言わないとか、ずっとはいりたいけど、こうまったら入れないから、入れてっていう勇気をもっていうように、自分がしてかないと。で、いつもそういう風にやってくれて、おお、いいよとかなるけど、だんだんだんだんつまんないと入れてもらえなくなるでしょ。それをその子には言うけどね。行ってきなよみたいなことは言うけどね。最初からは言わない。

I：このような大人の関わり方っていうのは…

A：大人の関わり方ですか？

I：先ほどあげていただいた見守りとか、危ないことは注意するとかっていうのは、これまでの5月からの経験の中で…

A：結局、意外なけがが多いんですよ。子どもは夢中になって遊ぶから、飛び降りたりとか、そういうのするけども、その一飛び降りたその先に何があるとかそういうのを見ないでやるから。見てればいいんですけど。あとは、ブランコとかしてて、飛び降りて、ジャンプして、そういう遊びをするじゃないですか。そうすると、普通に降りられればいいんですけど、どんどんってゴンってやつたりとかしたりとか。あとはゴールとか飛び込んで頭撃ったりとか、そういう危険な度合いを察知する、事前に。これをしたら危ないってことを予測することは無理、子どもは。夢中だから。だから危なそうなのは、なるべくこういう風になるかもよってことを教えといてあげるってことですよ。それでもけがはしますけど。石投げたりもするし。石投げてどうなるのって。頭にきちゃうと何でも投げちゃう、夢中になって。でも、あたんないと思って投げるんだけど、当たっちゃうんですよ、運が悪く、だいたい。当たるんですよ、どういうわけか。当たってほしくないって思いながら投げたものはあたって、当たれよって時に投げるものはあたんないですよ。なんでだか知らないんですけど。あたらたらその子が怪我して、そのあとどうなるのってことまで注意しないと、ちょっとの怪我くらいの間隔でやっちゃうから、病院いかなきゃいけないし、目に当たったら失明するしとかね。そういう普通の親がいつてあげるようなこといつてあげとかないと、やります。今の子はやります。怪我也…なんかね、際限がないっていうの？これやったら危ないよっていう止めがないんですよ、割り合い。だから、けがが多い。わかんないけどね。

I：押し付けなかったり見守っている姿勢をとりながら、危ないことを注意するって結構難しいと思うんですけど、実際のところはどのような関わり方は？

A：難しいんですよ。気をつけてるんですけど、まあ、実際よくね遠くから見て危ない時、危ないいつて叫びますけど、あとどうしてそういうことするのって、説教もけっこうしますけど、だから結構うるさがられたりもしますけど。でも、やっぱりけがが一番怖いから。でもね、子どもたちもいーように言うから、自分は悪くないみたいなこと言うから、だからよく話を聞いたりみたりしてないと何がおんどだかわかんないから遊びながらもちょこっと気をつける。全部はできないよ、全部はできないですけど、少しは気をつけるっていうのもありますけどね。手を出しすぎると子どもって楽を覚えるから、やってってすぐ言うんですよ。ピーズでもなんでも、編み物でもすぐわかんなくなると、すぐやってっていうから、やってじゃなくてじぶんでやんなきゃねっていう風に、こういうふうにやったらできるよってもってかないと。自分でできる子は何でも出来ちゃうけど、そうじゃない子はやってとかね、しといてとかね、平気で言いますから。作つといてとかね（笑）なんのためにって思うんよ。だから、そこところはね見守るっていうのは、そういうとこでやらせるってこと。

I：では、D 小学校で放課後子どもプラン推進事業に基づいて子どもたちと関わることで、子どもたちのニーズや子どもたちの遊びの実態に対応できていると考えますか？もしあるとしたらその時、どのような点でそれがいえるかっていうのも教えていただけるとありがたいです。

A：D 小は、公園がそばに…おっきい公園がないんですよ、この小学校エリアは。あの、A 小やG 小とは違って、みんながカ所そこにいけばだれがいるっていうおっきい公園がないんですよ、このエリアは。田園の中に点在してる小学校なんで。だから、すごい小さい公園がいくつかあって、だから、防犯的には小学校が一番安全っていうところがあるから、開封するってことはいいし、あと、預けてる親が5時までだから、預けるっていう意味ではね安全かもしれないですけど。毎日預けちゃうっていうのはまたね、働いてるお母さん方にとっては要求があるんでしょうけど、子どもは望んでるかどうかっていうのはわからない。たまにはわずらわされなくて、ゆっくりしたいと思う

子もいると思うんですよ。親の都合で預けられてるっていうのが、ほとんどだから、本人が望んでっていう子よりも、毎日の子たちはね。週1とか週2の子は、本人が望んで入ってると思うんですよ。ただ、毎日の子たちっていうのはそこら辺のところが違うから、来て、きざる負えないっていう状況においてるから、ちょっと入ってる時の間かが違う。だから、まず工作をして時間をつぶそうとか、そういう感じ。差が…

I: 差があるんですね、子どもたちにも。

A: でも、家でじっとしてるよりはたしかにいいかもしれないし、テレビ見るよりはいいかもしれないけれども…。帰ったあとに親は今日はどうだったって聞いてあげることがその子たちにはいいのかなっとは思いますが、時間がないからね。どうなんだろうとか言ってる。必ず最初に宿題したって聞きたいなの、帰ると。やらないとやめさせるよとかね。そういうのがあるから、それもびみょーとか。むずかしいなあと思いながらやってますけどね。だから、必ず宿題はしてる、その子たちは。どうなんだろうねーって思いますけど。自分はそうだったか…うーんそこまでいろいろ考えてやってないしね、親も。余裕がないっていうか、ただ安心して働ける、だれかうちにいいときは預けていけるっていうのは良いと思いますよね。親が決まったことをする時にはここに預けるっていう町の補助が…補助っていうか支援があるっていうのは、たぶん他ではないから、そういう意味では画期的だとは思いますがね。

I: D 小学校で放課後子どもプラン推進事業に基づいて子どもたちと関わる中でやりづらさを感じてはありますか？もしあるとしたらそれはどのような点でしょうか？

A: やりづらさねー。ボランティアさんと、指導員さんと、あと生涯学習課のプラン作りですかね。だから、学校によってボランティアさんの意向が違うみたいなんです。関わり方が。ここはこうで、あそこの小学校はもっといろいろなことをやりたいとか、バラつきがあるみたいなんです。だから、それぞれその学校学校の構成…地域の構成といろいろ違うから、一概にはできないけど、要望っていうか…どこまで、指導員とそれがどうやって関わっていったらいいかっていうのがいま一つははっきりしないところではありますよね。差がない。あったりなかったり、相手の人によりけり。いろんな人がいるから。

I: プラン作りっていうのは、普段のっていうことですか？

A: どうなんでしょう？どういうふうと一緒にやってたらいいのっていうのがあんまり明確ではないっていうか。あるんでしょうけど、なんかわからない。

だから、今度あるんですよ、講習会が。11月に2回あるんですよ。ボランティアさんと指導員のレクレーション講習会っていうのがあるんですよ。

I: いつ…

A: えっとー、19と26。学びの里で。なんかそういう協会の人に来て、いろいろ指導受けるんです、遊び方の。

I: 地域…M市全域の指導員の方と、ボランティアの方、指導員の方は学童も？

A: 両方。全部集めてやるんですよ、2回も。

I: なんか10月にもありませんでした？

A: 10月はあの一学童の方の交流会。他の小学校に一日交換会するんですよ。他の小学校でやってることを一日体験して、交換する見たいなんですよ。それはもうやってます、10月に。それは学童の指導員だけ。放課後子どもプランの方はないんですけど。なんか人事交流するらしいですよ。移動があるんですって。放課後子どもプラン。

I: プランの方にもですか？

A: なんで移動って？まだ1年たってないのに…と思って。

I: 10月に学童の方の移動があったんですよ。

A: 移動っていうか、一日交換、一日違う場所で研修してくるんです。それが10月あって、11月もいっぱいあるみたいですよ。今度、指導員の方は…放課後子どもプランの指導員の方は12月から移動があるって。転勤。格差をなくすんだって、学校格差。やってないようが各学校で微妙に違うし、勤務時間とかも違うんですって。人数が多いところとか、あと指導の終わったあとに打ち合わせとかを、準備とかをする学校は残業になってるから、それをなくすみたいなの…。

I: 残業をなくすってことですか。

A: みたいです。うちはあんまりないですけど。人数少ないし、多いところとか、ボランティアさんが熱心なところは打ち合わせを終わったあとにやるらしいんですよ。とかそういう…だから、12月から移動が始まるらしいんですよ。やっと名前とか覚えたのに…。

I: そうですよ、19年の7月とかその辺から始まったものですよ。

A: だから、1年たつくらいで、やるみたいです。そういう意向があるってこないだ手紙が来たから。けっこういろいろ取り組んでるみたいですけどね。

I: 僕も学校が2学期はじまってから、9月からもどってきたら、いろいろ市役所のほうが動いていてビックリすることが多くて。

A: で、なんか今度生涯学習課の方も人が変わるみたいで。鈴木先生いなくなるみたいです。生涯学習課の。…っていう時期に来てるみ

たいですよ。次の移動で。

I：最後に児童館とか公民館，その他の子育て支援施設などと比較してみると放課後子どもプラン推進事業にはどのような特徴があると考えられますか？

A：学校のまま預けられるから，親はすごく楽なんじゃないですか。で，学校の様子も聞くことができるし，家に近いですしね。公民館とかだと，不特定多数の人が入るから，やっぱりね，行かなきゃいけないし，学校行ったまま，そのまま子どもが延長で，延長保育みたいな感じでねできるから，感覚的には。楽なんじゃないですかね。

I：また，児童館，公民館，その他の子育て支援施設ともし連携がとれるとしたらどのような連携がとれると考えますか？

A：だから，毎日おんなじところだと飽きが来るから，そういうところもいける，使える，プランの一環で使える。結構混んでるんですよ，そういう施設も，最近。児童館とか，新しくなったじゃないですか。混んでるんですよ。だから使えたらあとは他の学校の子と交流もいいかもしれないね，個々の中だけの狭い世界だと意外とね中だるみというかわからないことも…他の学校の様子もそういうところで見れたらいいんじゃないですかね。

3. 放課後子ども教室指導員 D-② (2008 年 9 月 9 日)

I: 最初なんですけど、あの一D-②さんがこの仕事をはじめられたのはいつ頃からですか？

A: えっと、これが始まったと同時かな。昨年の 7 月からですね。始めた時からですね。その前は週 1 回っていうのをやって…地域？

I: 地域子ども教室？

A: それのボランティアさんで、週 1 回だけ。それ自体が週 1 回だったんで、あれだったんですけど。週 1 回はでてたんですけど、その延長みたいな感じでやってるんですけど。

I: じゃあそれがきっかけで、最初地域子ども教室がきっかけで、こっちに移って…っていうか引き継いだっていうか…

A: ていうか、ぜんぜんあの一自分からやろうと思ったわけではないんですけど。マネージャーさんと前の校長先生があの一だれか指導員さんいないかなって、どうせだったら PTA さんから。マネージャーさんとも連絡のとりやすい人だったらどうかなって話を 2 人でしてたみたいで。で、あたしもちょうどお仕事もしてなかったし、で、向うのボランティアもしてたんで、どうかなって一という声をかけてもらって。そもそも、私、前は仕事してたんですけど、上の子が学校に上がるので、仕事をやめたんですよ。なんで、子どもに不便な思いをさせたくないの、もし子仕事することによって、また子どもに何らかの不便なことがあるとできないんですけど、だいじょぶだったらやらせてもらいますってことで。まあ、こっちだと子どもたちが休みのときは私も休める。

I: そうですよね、学校に合わせるから…

A: そうなんですよ、で、児童クラブの方だとね、子どもたち…学校が休みじゃなくても、あつ、休んでてもやってるときがあるじゃないですか。そうするとね、向うにも子どもたち入れなきゃならないしっていうことになってくるし、それに 4 年生になるとむこう入れないじゃないですか。上の子 4 年生なんで、そうすると夏休みとかも困っちゃうしっていうんで。こっちがったら学年関係なく子どもも入れるしってことで、うちの子どもたちは 1 週間通して 2 人ともはいつてるんですよ。

I: じゃあ、ちょうどいいんですね。一緒にここにいられて、仕事ができて。

A: そうなんですよ。そんで子どもたち休みのときにはお休みできるし、みたいな。ずっとだから午後は、子どもたちとずっと一緒に、で一緒に帰るんで。

I: うらやましいですね。

A: 子どもたちは窮屈かもしれないですけどね。

I: D 小学校の放課後子どもプラン推進事業において、子どもたちと関わる中で、子どもたちのあそびについて日ごろのようなことを考えていますか？

A: 子どもたちの遊び…っていうのは、子どもたちが遊んでる…遊びに対して、遊んでることに対してってことですか？

I: そうですね、子どもたちの遊んでる姿だったり…

A: うーんと男の子は、どこでもいっしょだと思うんですけど、学年関係なく団体で、だ一って遊んでたりするんで、すごく…で、うちも男の子が 2 人なんで、どっちかっていうとそういう遊びをしてもらいたいって感じなんです。なんか誰それ関係なくみんなであ一って遊ぶのがいいなと思う。女の子に関してはあっちでこちょこちょ、こっちでこちょこちょ。で、その中でだれだれちゃんはいれないとか。

I: ああ、ありますね。

A: で、うちそういうのがずっと体験してないじゃないですか。自分女であっても、その時はわからずそうやってたのかもしれないけど、親になって、大人になってからの目線で、子どもがそういう遊びっていうのは見てないんで、女の子の遊びっていうのは。だから、なんかすごいめんどくさくて、なんでみんなで遊べないの？だれだれちゃんはいれないなんて言わないで、みんなであそんだらいいじゃないとかって。それで、すごく私を慕ってくれる子がいるんですけど、あそぼって、こっちからもあそぼって声がかかるじゃないですか、じゃあみんなで遊ぼうよっていうと、やだって言ってぶいっていつちゃったりとか、なんか女の子に関しては理解不能なところがあって、自分が女なのになぜ理解不能なんだろうって不思議なんですけど。まあ女特有なのかなって、女の子特有なのかなって思うんですけど。そうですね、学年によっては誰か一人がリーダーシップ、女の子でね、リーダーシップみたいな感じになってて、だれとは限らず、今日はこの子がちょっと仲間外れちくとか、今日はこの子がみたい、そういうところがどうなのかな…注意してもしょうがないのかな、成長していく過程でのことだからしょうがないのかなとも思ったり。そう、あと、一緒にあそぼって言われて、ねえねえ何して遊ぶって聞いてくるんですよ、子どもが。何をしよう、ねえねえ何をしようって来るんじゃないかって、何して遊ぶ？って聞いてくるのが自分で何したいっていうのがなのかな一ってちょっと不思議に思うところですかね。それがちょっと不思議かな。

I: そういった遊びをお聞きしたんですけど、それを踏まえて、D 小学校の放課後子どもプランにおいて子どもたちと関わっていく上で、大人はどのように関わるべきだと考えますか？

A: 声をかけてもらって、遊ぼうっていわれれば、まあ、そこに入っていくすりばいいと思うんですけど、そうでなければ、もう子どもたち同士で遊ぶのが一番自然なのかなと思うので、まあ見守りみたいな感じがいいのかなと思いますよね。なんか変に大人が入るとどうしても訴えてくる部分があるじゃないですか、大人に。ねえねえあの人ねとか、だれだれちゃんがとかって。それが大人がいなければな

んとなく子ども同士でなんとなくけんかするなりなんなりしてうまくやっていけるのかなって。大人に意見を求めちゃうと自分たちで考えなくなっちゃうのかなって思うんで。だから、どうしようって声かけられればあれですけど。じゃない限りは見守っていたほうがいいのかなって思いますけどね。

I: 見守る形が…

A: うん、いいと思いますけどね。

I: 実際にもそのように関わられていますか？

A: うん、普段はそうしてますね。もちろん一緒にあそぼっていわれればなんでも、外で遊ぶのは嫌いじゃないんで、なんでも一緒にやりますけど。そうでない限りは、ちょっと離れたところから見てたりとかですね。ちょっと危ないことがあれば注意したりとかそんな程度で。

I: 危ないことっていうのはけっこうどういうことかって自分の中で決めたりしますか？

A: ぱっと見て、近くににいるのにバット振り回しているとかそういうなんか些細なそんな大げさなことじゃないですけど。石を投げたりとか、そうですね、どう見ても危ないっていう感じ。うちは男の子なんで行動が荒っぽいじゃないですか。だから、だいたいのは許せちゃうんですよ。遊びに関してね、女の子でも男の子でも遊んでることは、棒振り回してもなんでも、別にね近くにだれかがいて当たっちゃいそうとかそういうんだったらあれですけど、別にそれをやめさせようとは思わないんで。そう自由に遊ばせるんで、うちの子たちも。かなり自由なんで、うちの子たちも。そんなにうるさく言うつもりはないからほんとに危ないなって、見てて危ないなって怪我しちゃうかなっていうときぐらいですかね。

I: 自由に遊ばせるってことと、やっぱその危険っていうものってなかなかうまくバランスとりながらかわっていくのって難しいかなと思うんですけど、どうですか？

A: そうですね、紙一重みたいところありますからね。その時には近くにだれもいなくてもちょっと目をはなしたときに いたりとかしますからね。そういう時には、なるべくその子には近くに誰かがいるときは、だめだよ気をつけなきゃ、まわりみてやるんだよってそういう注意を前もっていっとくとか、そういうことですかね。もちろん石なんかはね投げること自体がいけないことなんで。それはだめだよ、けがしたらどうする？あたらしたらどうするっていうのはちゃんとといいますけど。

I: D 小学校で放課後子どもプランに基づいて子どもたちと関わることで、子どもたちのニーズとか、子どもたちの遊びの実態に対応できていると考えますか？

A: このプランがってことですか？どうなんでしょうね、たぶん、楽しみに・・すごく楽しみにしてる子もいると思うんですよ。毎日はいってやってるのは。でも、たぶん家庭の事情とかで入るしかないって子の中にはいると思うんで。微妙な感じといえば感じなんですけど。でも、それなりに…。まあ、もちろんやだったらやめてくんでしょうから、それを続けてるってことは、居心地は…居心地がよくできてるのかなって思いますね。

I: そんなときっていうのは、どのような点において言えますかね？

A: うーん、どういう点。毎日来てる子はあれですけど、週1とか週2とかっていう子は、必ず…必ずっていうか、その辺であったりすると、明日行くからねーとか。

I: ああ、いいですね。

A: 今日は地域の日だよってかって、声をかけてきてくれる。ってことは、何か楽しみなことがあるからなのかな。その子にとって何が楽しみできてるのかはよくわからないですけど、何か楽しみがあるから、そうやっていくよ、行くからねーって言ってくれるんだろなって。それは私にとってもうれしいことですからね。見つけてくれて、今日行くよー、行くからねーって言ってくれるのは。すごくうれしことですよ。そういうところからまあそうなのかなって思いますね。

I: 先ほどの遊んでる姿とかっていうのを聞きしたとおもうんですけど、そういうところと照らし合わせてみて、ここでやられてることはどうですかね、対応できている…

A: 遊び…？照らし合わせて？

I: ちょっとわかりにくかったかと思うんですけど、先ほどの自由に遊ばせたいっていうものとかと、子どもたちの実際のその状況みたいなものと、…にあわせて、放課後子どもプランの方でどういうかたちで関わるのかっていうのは調べてわからないところなんで。

A: 子どもと大人の関わり？遊び？

I: 遊びの…そうですね、子どもたちの遊んでる実態に対応できているかっていう…

A: 対応できているのかな…。

I: D 小学校で放課後子どもプランに基づいて子どもたちと関わる中で、やりづらさを感じることはありますか。もしあるとしたらそれはどのようなことでしょうか？

A: やりづらさ…。2つあって、それ子どもとの関係ってことですか？

I: それは限定しないでいいんですけど…

A：ひとつはうちの子が入ってるじゃないですか。それなんですけど、うちの子だからって特別扱いするつもりは全然ないんですけど、逆にこう突き放すのが…それもなんかすごく不自然で。今はなんとか慣れてきたんですけど、一番最初のときには、やっぱりうちにいるときはお母さんであっても、ここであってお母さんじゃいけないのかなって思って、みんなと同じように接するには。そう思って、あの一学校にいたときはお母さんじゃないからねっていうのを一度話したことがあって、そしたら下の子が精神的に病んでしまって、で、それでなんだと思うんですけど、病んでしまって、しばらくそれで私は悩んでいて、一度やめようかなと思ったことがあるんですよ。うちにいればうちの子どもたちだけのお母さんであっても、ここにくると、みんなのお母さんじゃないんですけど、そんな感じになるじゃないですか。すごく、下の子の同級生がすごく私にべったりの子がいて、そのときに。来るとくっついて離れなくて、ぜんぜん離れなくて、かえるまで離れない子がいたんですよ。すごく…だからってその子をむりやり離すわけにはいかないし、だからなんかすっごいその時期は悩んで、でも、その子も他のおんなじ学年の女の子が入ったことによって、ちょっと離れてくれたので、なんとなく今のところは落ち着いているんですけど、そういう子どもと同じ場所で仕事する、同じ空間で仕事するっていうのは、難しいなと。で、もし何かをやってもすぐに目についちゃうじゃないですか。悪いことをやっても。いいことならいいんですけど、悪いことをしてもすぐに目についてしまう。他の子であればただ注意ですむ。ただ自分の子になるとちゅういだけではすまなくなってくる。で、あの一なんていうのかな、世間体じゃないんですけど、他のボランティアさんだったりとかからも見られてるわけじゃないですか。自分の知らないことっていうか、見えないところで悪いこととして、他の人たちに注意されるのは全然いいんですけど。親がいて、それで悪いことをしてるっていうのは、なんかすごく複雑で、おんなじ空間で仕事するのは難しいなと思いますね。それはすごく思いました。

I：なるほど。

A：で、あともうひとつは、女の子なんですけど、べったりくっついてくるじゃないですか。そうすると、他の子が来て、さっきもお話したようなことなんですけど、どうやってきてくれた子を断るか。で、そこでねじゃあみんなと一緒にみんなであそぼ、うんって言うてくれれば何の問題もないんですけど。じゃあ、やだ、そっちの子がいるからやだ、じゃあ遊ばないとかっていうと、その子はせっかくあそぼって来てくれたのに、断られちゃったわけで、その子はその子でかわいそうじゃないですか。そうなんです、そういうときの断り方っていうか、とかあとは、最近では時間…じゃあ何時までねって、何時まではあなたとあなたと遊ぶ、じゃあ何時からあなたと遊ぶみたいな。なんかすごく不自然な感じはするんですけど、そうしないといつになっても、次の子のところによってあげられないんで、そうやってちょっと時間で区切ったりしたりしてるんですよ。時には、こう一緒に遊んで、もしかしたら今の時間帯抜けられるかもって思って、すーって抜ける時もあるんですよ。見つからなければ、そのまますってぬけちゃうこともあるんですけど、ずーっとここで集中していると他の子見られなくなっちゃうじゃないですか。で、とくにもう何人かで遊んで、4、5人とかで遊んで、あたしも一緒に遊ぶんならいいんですけど、一対一っていう子がいるんですよ。女の子って。で、一対一で遊んでると結局その子しか見てられなくなっちゃうんで、4、5人いればなんとか他のボランティアさんだったり指導員さんもいるんで、なんとかこう目配り是可以なかって思うんですけど、1人に対して1人じゃ他の子の目がたなくなっちゃうんで、ずっと遊んでられないんだよっていう話をして…。そういって、なんとかその断り方っていうのかな。それがちょっと悩んでるところなんですよね。どうやって、納得してもらったらいいいのかな、わかってもらえるのかなっていう…。ずっと一緒に…ねえ、お母さんとかだったら自分のお母さんでおうちで遊んでるっていうんだったらずっと遊んでられる。2人きりで遊んでられるんでしょうけどね。他の子もいる中での一人なんで、それをどうやったらわかってもらえるかなっていう…。それがちょっと今考えてるところですけれどね。

I：わかりました。最後に、児童館とか公民館とか、その他の子育て支援施設などと比較してみると、この放課後子どもプランというものはどのような特徴があると考えられますか？

A：児童館とかって、私いったことがないんで、よくわかんないんですけど、最近できたところの話を先生たちに聞くと、だれか指導する人がいて、何をやりましょう…他の学校のプランはそうやってやってるのかもしれないんですけど、うちはなんせ自由っていうのが一番あれなんで、子どもたちを自由に遊ばせるのが主なんで、あれですけど。この…D 小の教室とそこの違いっていうのは、自由に。言いかえればほったらかしってことになっちゃうのかもしれないんですけど、自由に大人が入らないで、自由に子どもたち同士で、自由に遊ぶっていうのと、あと、向うは指導員さんがいて、中に入って、いろいろやったりなのかなって、そういう違いがあるのかなって思いますね。

I：またなんですけど、児童館とか、公民館とかその他の子育て支援施設などと、もし連携がとれるとしたらどういうふうに連携がとれるとおかんがえですか？

A：この自由なD小でも月に1回、もしくは2回何か企画をして、今月はこれをやりましょうってのがあるので。そういう何か企画っていうか、月に1回ないし2回、そういうところに行くのはちょっと厳しいと思うんですけど、みんな子ども連れていくのは。で、そのそこにいらっしゃる先生方の指導を受けられたらいいのかなって。もし、その先生が来てくれてなにかそちらでやってるような指導をしてもらえたらいいのかなって思いますね。

I：最後にいいですかね。D 小学校の最後にアピールしていただいた自由っていうものは、なぜ自由にしようというふうに、D 小学校はやっているんでしょう？

A：これの前の週1回のときから，そうなんですけど。それのたぶん，続きだと思うんですけど。なんか，子どもたちも自由が好きなのかな。自由に遊ぶのが好きなのかな。これをやりましょうっていても，なんかこう…飽きちゃう子もいるし，ぜんぜん興味のない子もいるし…。なので，自由がいいのかな。

4. 放課後児童クラブ指導員 D-③ (2008 年 10 月 29 日)

I: では、まずインタビューの前になんですけど、このお仕事始められたのはいつからですか？

A: 今年の 6 月からです。

I: きっかけなどは？

A: あの一、前任の方…うちのおむかいの方が前任でやってらっしゃって、それで、ほんとに週に 1 回だけお手伝いって形で、始めさせていただいた。で、私、お向かい同士で知り合いなので、年齢的にやれるんじゃないと声をかけていただいて…がきっかけですね。だから、私からやりたいって思ったわけではないんですよ。ただ、私子ども 3 人いまして、だから、長女が社会人 1 年生、次男が大学 3 年、一番下が高校 2 年なんです、男の子が。一応、子育ても一段落したし、子育ての経験上…ただ見るだけってことだったので、お受けしたって感じですね。ぜんぜん、予備知識もなく、ただもう子どもたちの安全を見守るそういうお仕事ですって、ちょっと誘われたわけだったんで、すいませんほんとに。

A: 最初は戸惑っちゃって、大変でした、ほんとに。

I: へえ、どんなことで？

A: そうですね、まずびっくりしたのが、言葉がとても…言葉づかいが悪いかな。あとは、喧嘩が多い。活発ですけど、その一叩くとか実際の子やってるわけで、しょっちゅうしょっちゅう。いくら言っても聞いてくれないっていうのを、難しいな一って感じですね。あたしが見てたのは自分の子どもたちだけだったんで、兄弟げんかはあったにしても、ある程度年が離れてたりするんで、実際に叩きあうとかっていうのが、あまりなかったんですね。で、言葉づかいにしてもそういう言葉は私たちあんまり使わないでいたから、こんな小さな子たちがすごく汚い言葉で、しょっちゅうしゃべっているから、それがちょっと面喰っちゃいましたね、慣れるまで。慣れましたけど。それでも、良いってわけじゃないですよ。いくら注意しても。だから、私が割りと普通に返した丁寧な言葉を聞いて子どもたちが先生の言葉づかいは変だとか、すごく言われちゃって、逆に。それがまずびっくりしたことかな。

I: なるほど、わかりました。このお仕事始める以前っていうのは、どんなことをされていたんですか？

A: もう家にいたので、もう 3 人子どもいましたのね。あと、主人の両親が、おばあちゃんが今年亡くなったんですね。ずっと具合が悪かったんで、みてたみたいない感じですね。やっとなんかとおこられてしまいますけど、4 月に亡くなったばかりだったので、それまではほんとに主人の兄弟たちみんなで手分けして、お世話をしてたので、忙しかったので、そういうことできない状況だったから。ほんとに何もない状態になってたけれども、そういうときにちょうど声をかけていただいたので。

I: そのお向かいの方っていうのは、こちらの方ですか？

A: 今いらっしゃらなくて、ながいさんなんですけど、ご存じないですかね…。もうおやめになっちゃったので、自分がもうやめるのでってことで代わりにってことで…

I: じゃあ、ちょっと僕わからないかもしれないですね。

I: : わかりました。では、質問のほうなんですけど、D 小学校の放課後子どもプラン推進事業において子どもたちと関わる中で、子どもたちのあそびについて日ごろどのようにお考えですか？

A: 遊びですか…例えばどういう…遊びについてって…。遊びについてって、例えば？

I: 遊びについてだと…そうですね、この学校の子たちの遊びを見てて、どう思うかだったり、遊びについてどういうふうにお考えなのかっていう風に広く見ていただいてもかまいませんし。

A: そうですね、けっこう活発にそおで遊んでるんで、安全だし、わたしたちみんなボランティアさんもいらっしゃるし、ほんとに校庭を使って遊べるのはいいことだなと、思いますけど、ボール遊びをしても…。あのね—自分の子どものときそういうふうにも子どもの遊んでる状況って見てられなかった、見てる状況あんまりなかったんですよ。家で遊んでるわけですから。ただそういうのは今は違くて、こんあふうにも遊んでるんで、よくあそんでるじゃないって、よく今は家の中でってのが多い状況ですよ。それがなくて、お母さんたちも安心だろうなって思いますね。遊べている状況はね。意外に、昔っていうと変ですけど、そんな感じの遊びね、駆け回っているし、外にいますよね。

I: そうですね、今日もいっぱい走りましたし。

A: そうですよ。ここに預けられる方って割りと決まっていますよね。私なんか預けてなかったわけだし、そういう場があるっていうのはいいなって。お母さんが限られた中でしか預けられないと、逆に問題なのかなって、遊びたければみんなで遊べばいいと思うし。遊び場所がないから。

I: このあたりはあまりないんですかね？

A: 地域はよくわからないですけど、あたしは自分の子どもの時に関しては、安全な場所っていうのは、公園も危険だって状況じゃないですか。いろんな人たちがいたり…。だったら学校が一番安全じゃないかしらね—。

I: わかりました。今のに関連すると思うんですが、D 小学校の放課後子どもプラン推進事業において子どもたちと関わる上で、大人はど

のようにかかわるべきだと考えられますか？

A：わたしは、しみじみどういうふうにしたらいいていうのをちょっと、何もなく安全に見守るって感じで言われてますね。できれば今一緒にね、遊べる時は遊んであげればいいと思いますけど、基本的には子ども同士が遊ぶのを見守るのが大事なかな。あとは、それは外で遊ぶ場合だったり、中で手芸する時は一緒に遊んだりもするし、なんか…そんな感じかな。

I：見守るっていうのは、どこから言われたことなんですか？

A：それだけは、それんは先生方から。やっぱり、ジャングルジムから落ちたとかいったら大変だけど、だけど全員には目が届かないので、なるべく…。

A：あと、言葉が悪いとかいっても、注意しても、直さないですよ。割りとか叩いても何回も何回も言ってるんですよ。集中攻撃されてるから。そういう時に、どうしたらいいのかなって思いますね。とめてもとめてもいっちゃうんですよ。一人その子やられてるから、周りは助けるのではなく、一緒にやっちゃうんで、また来て、他の遊びきてるのに、ば一と来て…。なんでこうなるのって。

I：なるほど、それは悩み…

A：あまり見ないですか、そういう状況は？

I：僕はあんまり今日は見てなかっただけで…

A：わりと多くて、私たち手をやいてるっていうか…

I：喧嘩が多いなっていうのはよく見ますけど…

A：多いですよ。女の子もやっぱり、女の子がそういうのが多く、仲間外れとか見えないとこで見えないところでやってますよね。喧嘩もしてるし、まあけんかはねいいんですけど。やっぱり、くっついて、こっちくっつくとか一人になっちゃうみたいなのしょっちゅうやってるから、よく見てますけど、様子見てないと、男の子とちがって、そういう暴力がないだけにわからないっていうのがあるのかな…

I：見えにくいですよ。

A：わりと高学年でいうか、3年生になると多いですね。そういうの…。なんていうんだろう、力関係なのかな。命令する子はいつもするし。見えないですよ、そういうのはね…

I：いや。いつもはいつてるともしかしたら見えるのかもしれないですね。

A：そうです。今日は仲良くしてるなって思うとほっとするんですけどね。

I：それは、当初の入った時からけっこう悩みですかね？

A：ありますね、というより聞いてますから、そういう関係。仲良し3人組だけど、しょっちゅう2人になっていて、一人になったりっていうのを…

I：6月に入った時と今とでこう関わり方とかで変わったところとかもでできましたか？

A：ああ、そうですね。すごく、なんていうんですかね、暴力を振るわない限り、例えば、今は勉強の時間よって時に遊んでたりしますよね。だけど、前はやらせなきやって、一生懸命ほんとに何回も何回も言って、言ってた時もあるんですけど、本人がね…。ここは学校ではないわけで、やりたくないんだな一って思うのも邪魔しないようにしようねとか声かけしたりとか…それなりにやりたくない日もあるってみたいなのを理解しようってがちょっとずつ自分の中で…。でも、私ほんとに大変だったんですよ、最初って。みんな言葉が悪いとかいるんなこと…受け入れないじゃないですか、新しい先生って。それぞれが違う先生が厳しかったり…。やっぱりやれないあとか思ってたんですけど、仕事として。でも、子どもたちかわいくて、ほんとにどんなに言葉悪くてもね。もううちの子どもたちが大きいってのもあるんですけど、だからつづいてるみたいな感じ…うん。

I：そうですね、かわいいですよ。

A：反抗されるんだけど、いつも反抗してるわけじゃなくて、素直にお花つんできたよとか…なつくっていうのは変だけれども、慣れてきてくれて。

I：そういうのがはげみになるんですかね。

A：そうですね、何にもなくてもかわいいです、見てて。ちっちゃい子たちっていうのは

A：私が思っているよりも、子どもたちって大人ですよ。よくものを知ってる。もっと小さい、こんなことわからないだろうなって思うことがけっこう知ってて。大人の反応も聞いているし、びっくりするときありますね。具体的には思い出せないですけど、すごく迂闊なことは言えないわって思うときありますね。

I：たしかに、しっかりしてるな一って思うときありますね。

A：情報がいっぱいあるから、テレビもパソコンも使えるし、すごいんでしょうね。

I：わかりました。D 小学校の放課後子どもプラン推進事業に基づいて子どもたちと関わることで、子どもたちのニーズや子どもたちの遊びの実態に対応できていると考えますか？

A：そうですね。必要なものはどんなんでしょうか…。あの一夏休み見てた時はゲームがほんとに好きなんですね、子どもたち。ゲームの時

間が作ってあったので、やってみましたよね。ほとんどの子がもってきてたんで。でも、その中でやっぱりうちの事情でやらせたくないっていう方もいるわけで、例えば 30 にいてほんとに少ないです。来なかった子ねー。でもちゃんと言われてるっていうのわかっていて、本読むにしても…。だから、ゲームの時間長くやりたいんですよ、子どもたち。1 時間って決めてたけれども、もっとやりたい。でもそうなのちゃうとね、家にいて、お母さんたちはそんな制限してるわけだから。なんかでもひとつはやりってあって、今編み物はやってますよね。そうすると、みんな見ると楽しいからやりたくなる。だれかがね、ゲーム以外でもそういうふうにやると楽しいんで。なんか男の子でもやってるんで、あみもの。そうそう、だからけっこういいですよ、新しいの。でも、何かがやりたいっていうのは、わかりません、私には。

I: そういうはやりみたいのって、けっこう大人が…

A: あのね、どこかではやってたのを聞いて、見せたりするのかな。ただ、持ってくると、一人がやり始めると、やるみたい。どこかの児童クラブでやってたのか、幼稚園でやってのかちょっとわからないんですけど、はやりはじめ…そうですね。

I: なるほど、はやりか。子どもたちの中からそういうはやりとかでてくることあったりします？

A: 基本的に持ってきてはいけないじゃないですか。学校ではほらそういう…だからちょっとそれはわからない。そうですね。

I: D 小学校で、放課後子どもプラン推進事業に基づいて、子どもたちと関わる中で、やりづらさを感じることはありますか？もしあるとしたらそれはどのようなことですか？

A: 那一ね、私はどうやって子どもたちと接した方がいいのかなってことかな。その、特にどこまで仲裁するべき、どこまで怒るべき、どこまで…見てね…。けんかっていうのは、して覚えるみたいなのだから、暴力じゃなければいいのかなって思うんですよ。やっぱり言い合いくらいであれば見ていたいんだけれども。そこまでいくより、まだ手がでてしまうんで、もうちょっと話し合いをね、子どもたち…。気に入らなければ口で言えбайのにつてのが多いですよ。一番困るのは理由もなく殴るっていうのがね、ほんとに嫌いとかっていわれちゃう子がいるんで、すごく集中攻撃されちゃうんですよ、決まってる子が。それが一番気がかりですね。ほんとにその言っははいけない…そのこが休んだりすると割りと穏やかだったりするのね、でもその子は悪いんじゃないんですよ。ちょっとこう行動が個性的だったりするんで、子どもたちってほんとに敏感だから、そういう子を攻撃…嫌なもの対象にしちゃうって感じ、もうちょっと受け入れてね、いろんな子がいていいよって受け入れられない子が多くて、ちょっと変わってるだけで、変な奴みたいない感じでいうんですよ。

I: 子どもとの関わり方ってところでやりづらさっていうか、先ほども言っていた悩みのようなものがあるって…

A: 例えは、子どもから、悪い言葉で言われる、私たちも言われるわけだから、そういうときって、私も割りと一人の人間なんで、けっこうすごく嫌な思をするわけですよ。その一言がけっこうひきつっちゃって、落ち込む時ありますね。ほんとね、言った方はねどうってことなく言うんですけど、子どもたちだから。

I: けっこうありますよね。でも、僕も言われるときあるんで。

A: そうですね、きつって言う子はすぐ忘れて、なんでもなくまた次にお願いってきて…。なんなんでしょうね、慣れなさいいけないなって自分でも思うんですけど。けっこう傷つく…ものなんだなって改めて思いますね。

I: そういうとき：どうやってきりかえとか…

A: 忘れっばいんで…。(子ども乱入)

I: …切り替えるまくできないなって思う時、僕もよくあるんで。

A: でも、先生、男の先生…なんかみんな大好きですね。なんかいいな一。男の先生もいらっしゃったほうがいいなと思います。だって、男の子の相手なかなかできないですよ。ほんとに動き回ってるし、何してもへたくそとかって、ボールけつてもまっすぐいかないじゃないですか。やっぱり相手になんないってわかってるから子どもたちも。なんかそういうのもね、必要だっておもいますね。

I: 僕なんか逆に年頃の女の子から、ここだとそんなでもないんですけど、たまにこう毛嫌いされてしまうときがあるんで。

A: 先生目指してらっしゃるんですか？先生じゃなくて、もっと上の…

I: もともとは小学校の先生になりたかったんですよ。でも、学校にはいっちゃうとやれないこと多いなっていうのを実感しちゃって。自分のこういう学童とかの遊んでる姿が好きなんで、…を研究していけたらなと…大学の方に勤められればなと考えてます。

A: 男の人がなかなか先生になる人少ないんですよ。

I: そうですね。4 校しか回ってないですけど、あんまり見かけてないですね。

A: やっぱり小学校の先生とかには女の先生ばかりだしね…。子どもたちも減ってるんでしょうね、人数がね。ここ一番少ないんでしょうけど。

I: ここも減っているんですかね？

A: 減っているんじゃないんですかね。私の子どもたちは M 市でも G の小学校なんで、もっといましたから。学年ごとに一クラスってほんと減ってきてたから、少なくなってきたな〜って。あの一娘も幼児教育やりだして…(子ども乱入)…そういう時もあったんだけど、やっぱり子どもたちがどんどん減ってるんで、他の会社にはいっちゃいましたけど、でも好きだから、自分の姪や甥が来ると遊んでくれるし、。

I:わかりました。あの一、児童館とか公民館とか、その他の子育て支援施設っていうのと比較してみるとこの放課後子どもプラン推進事業っていうのにはどのような特徴があると考えられますか？

A: 他をちょっと知らないんですよー。特徴っていうよりも、割りと決まってますよね、流れが。おやつを食べた後、お勉強ちゃんとするとか、全部は決まってないけど、ちゃんと決まった中でやってるので、預ける方の立場を考えた場合にもいいな一ってあたしなんか…。うちの子たちなんかが入ってきたときは宿題なんかやらないですよ。まずあそびにいつちやって、そのあと帰ってきたらテレビ見てたし。ある程度ここでやらせて終わるから、だいたい。お母さんも助かってるんじゃないって私思います。お忙しいしね、みなさん。やっぱりお迎え遅い子は7時近いとかだし、待ってる…。安全だし、宿題とかもちゃんとやってて、家にいるよりもなんかこうきちんとしてるんじゃないかな。

A: だれでもほんととはね、預けたいと思ったら、預けられるみたいなのがいいですよ。なんか働いてるお母さんとね、あつれだけが対象っていうのはちょっと不公平かなって思いますね。自分のうちで働いてるわけだし。

I: なんかこの昨年から始まるこの放課後子どもプランっていうのは、なんかその働いてない親の子どもも通えるように しましうって流れになってきているみたいで…

A: いいですよ、毎日じゃなくても、私なんかも育ててるとき、どうしてもでかけなくちゃならなくて、そういう時に私が若い時なんかはあずけるおうちもなわけで、急にでも預けて…あれば、ほんとにいいなと思います。小学生でも私なんかはずっと気にしてたから、私用事があるって、先帰ってって鍵わたしてたりすると、だいじょぶかな一って。ほんとに約束事きっちり決めてて、だれが来てもでちゃだめとか、ほんとに怖かったから。それを思えばね、ほんとにそういうふうにな…あずかれるところがあればね。でも、ほんとにあの子たち活発だから、思ったより預かる側はね、人数多いと大変だからね。

I: 答えられなければ、あれなんですけど、児童館とか公民館、その他の子育て支援施設ともし連携がとれるとしたら、どのような形で連携がとれればと考えますか？

A: 児童館っていうのは、どんあだれでも遊びにいけるんでしたっけ？

I: 児童館は、場所によるんですけど、おそらく18歳以下ぐらいのお子さんであればだれでも放課後に…。

A: どうなんでしょう、私それ自体がよくわからないので…ほんとにここに来てて、もう先生方は長年やってらっしゃる方ばかりなので、すぐあれはああといろいろあ話が通じているけど、私割りとわからないの、ほんとに。だから、頼まれたこと以外はほんとにできないって…ちょっとわからないですね。

5. 放課後児童クラブ指導員 D-④ (2008 年 9 月 9 日)

I: まず、先生のこれまでの、子どもたちにかかわってきた、この仕事に就いた流れをお聞かせいただきたいと思うんですけど。

A: 仕事についた流れっていうのは、この仕事を始めるにあたっての動機というか、そういうことですか？そうですね、私は、主人が転勤族で、子ども…もう 11 回くらい転勤してて、自分の子どもも 4 回小学校変ってるんですよ。2 人いるんですけど。それで、やっぱりいろんなところで、いろんな人たちに お世話になって、結局核家族で、親兄弟いない、親戚いないってところで、ずっと来て、いろんな人たちにお世話になりながら、まあ、こっちに引っ越してきて、ここで定住したっていう形なんですけど、やっぱりその時の世話になった時の人の一人の方が、自分の子どもすごく面倒見てくださって。もう子どもさんの手の離れた方だったんですよ。で、その方が、いつもすいませんって、ありがとうございますって言ったら、いや、別にねお礼とかなんかぜんぜん気にしないでねって。あなたが大きく、大人っていうか…子どもが大きくなった時にあなたが何か恩返しをできるようなことがあればやっていけばいいんじゃないのっていう風に言われたのがやっぱりずっと頭にあって、で、自分でも昔は保育士とかなりたくて、ずっと勉強とかしてたんですよ。結局、試験とかはうけないで、そのまま違うとこ就職しちゃったんですけど。だから、やっぱりやりたいなっていう、そういう子どもに関わることはやりたいなっていうのがあって、そういう昔言われたっていうこともあったんで、何かないかなって思って。で、まあ自分の親に子どもが 10 歳になるまでは自分で育てなさいっていわれてたもんですから、自分の母親に。で、やっぱり 10 歳過ぎると一人だちっていうか、自分でお留守番ができる年齢…10 歳っていうのは。だから、それまでは自分で見なさいって。旦那さんの給料でやっていきなさいっていわれてたんで、まあ 10 歳過ぎてから、午前中だけの仕事にはじめて、あの一下の子が高校 3 年生になった時にこの仕事…もう夕方帰ってきてもお母さんがいないって年でもぜんぜんないし、うん、もう部活で遅かったんで。前の仕事ずっとやってたんで、それをやめて、この仕事だったら時間も関係ないし、あのーいなくてもだいじょぶかなって、夕方ね、一番忙しい時間じゃないですか、7 時までっていうのは。いなくてもだいじょぶかな、夏休み朝からでも別にいいなと思って、ふんぎって仕事を始めたって感じですね。ちょうど、まあこういう仕事があるって友達に聞いたもんですから。あっ、これだったらできるかなって思って、やってます。

I: いつごろから、それでお始めになったんですか？

A: だから、今 5 年目。5 年目だけど、4 年…と 10 か月くらいかな。来年の 1 月でまるまる 5 年になりますね。

I: ずっとこちら…

A: いえ、3 か所目です、ここ。移動で、一回あの一 C 小の児童クラブにいたんですけど、家庭の事情で…親のことで、ちょっとやめることがあって、あの一ざーっと休まなきゃいけないことがあったんで、それで 1 回やめさせていただいたんですけど、あの一もうそちらのほうも解決したので、またってって、市役所の方に言ったらもう即空きがあったので、C 小にいて、B 小にいて、で、9 か月しかいなくて、で、もうこっちにいてくださいみたいな感じできて、今現在です。

I: えっと一、D 小学校の放課後子どもプラン推進事業において、子どもたちと関わる中で、子どもたちの遊びについて日ごろどのようなことをお考えですか？

A: 遊びですか？私は、遊びはもう基本的にあの一、子どもたちが自分たちで考えて遊ぶものだと思うので、まあ一人でいたりとか、何したらいいっていう子には手助けはするけど、何も言ってこないし、何人かでうろうろしてやっているような子たちには声をかけないで、自分たちで遊びを見つけられるようにしてます。で、一緒にやろうって時には、人数が足りないし、少ないし、一緒にやろうってときには、一緒に入って遊ぶと、そうやってやると大人が入っていると、やっぱり自然と他の子たちも入ってくるので、そこでみんながのってきたときに、抜けます。じゃないと、その子たちしか見れないから。周りが、今度は自分が周りが見えなくなるんで。だから、今度はそこで子どもたちが遊んだら今度は他の所を見るって感じで、全体的をまんべんなく見るようにはしてるんで、だからまあ子どもたちが自分たちで遊べるように、自主性をもって遊べるようにっていうのは考えてますね。なんでも大人がおぜん立てじゃなくて。石ころ一個でも子どもは遊べるんで、…ですね。

I: 実際、D 小の子どもたちはけっこう自主的に遊べるんですか？

A: そうですね、ここの子たちは結構自分たちで遊べますね。やっぱり 1 年生なんかがまだちょっとお友達関係がまだできないじゃないですか。やっぱりそういう子たちがまとわりついてはくるので、そういう子たちと一緒に遊んであげる…。あげるっていうのは変な話ですけど、やっぱりさみしい思いはさせたくないんで…

I: なるほど…で、なれてきたら徐々に…

A: そうですね、誰か一人いると一人いると、じゃあなんとかちゃんと一緒にこうやって何かして遊んでみようかっていうと、二人で盛り上がりが出てくると、じゃあ先生こっちのほういってくるから遊んでねってっていうと、そこで遊び始めるので、ちょっときっかけを作ってあげる。するといいかなと思います。だから、どっぷりそこにつかってあそんでなくて、大人が。

I: 今のことに関連してしますかと思うんですが、D 小学校の放課後子どもプランにおいて、子どもたちと関わる上で、大人はどのように関わるべきだと考えますか？

A: 大人はやっぱり見守る。だから、やっぱりその、おんなじような感じだけど、そのきっかけを作ってあげる。だから、ぜんぜんもう見

てるから遊びなさいっていう線を引くんじゃなくて、関わりあいながらも自分たちで遊べるように仕向けて行く…かな一っと思ってます。

I：実際にはそのように取り組んでいるとお考えですか？

A：自分では、そのようにしてるんで、はい。

I：それ以外にもなんか大切だと思ってることありますか？関わる上で…

A：関わるので…そうですね。関わるので大切なことっていうのは、あの一なんていうのかな、もう遊んであげるからっていう気持ちを持っていかななくて、なにか遊びを見つけようよみたいな気持で、やっぱり子どもっていうのはすごく気持ちを察するので、先生きたから、遊んでもらえるじゃなくて。何か一緒に遊ぼうよ、何かをして、だれだれちゃんたちあそこで遊んでるからあっちにいれてもらうー？とか、そういう気持で、一人遊びをあんまりさせないようにしてますね。

I：D 小学校の放課後子どもプラン推進事業に基づいて子どもたちと関わることで、子どもたちのニーズや子どもたちの遊びの実態に対応できていると考えますか？

A：そうですね、ここは、子どもたちにこれをやりなさい、あれをやりなさいっていう放課後子どもプランではないので、すごく子どもたちが自由に遊べてるから、子どもたちもそれでいいと思ってるような感じ…大人が見るにしたら。だから、すごくいい形で放課後子どもプランができてるなあって思ってます。よその放課後子どもプランにも、あたしあの一こっち来てから、お手伝いにずっと回ってる…人が足りない…B小とか、E小とか。B小は何回か行ったんですけど、無料日ってのがあるじゃない。その時にいろいろやってるとやっぱり嫌な子もいる。そういうのを見ると、ああ自由の方がいいのかなっていうのがある。

I：自由…

A：自由っていうか、毎日のこって…。結局、提供してるわけじゃないですか、学校を。やっぱり、そのなかで、子どもたちは一日学校で机に座って授業やってるのに、また放課後に、はい、今度はこれですよ、これとこれとこれやって、これとこれとこれあります、これやって、っていうのは、違うかなって思うんですよ、私は。だから、無料日でいっぱい子どもは来るけど、それにやるマネージャー側からすると、やる側からするとせっかくだから、何かこういうことさせてあげようっていう気持ちもわかるけど、それじゃなくて、ここみたいに自分たちで自由に、たまにこういう企画があるけど、これやるみたいなのをやるのが、すごい子どもたちが飛びついてくる。だから、一日学校で、5時間目くらいまで、朝から、朝早く起きて、登校班できて、勉強して、ずっとご飯もみんなと一緒に食べてって言うのまで、ずっとやってるのに、そんなんじかかわいそうかなっていうのはありますよね。だから、ここはすごくちゃんとできてるとは思います。…で、うまくいってると思います。無料日を定めずにやってるっていうのは。

I：D 小学校の放課後子どもプラン推進事業に基づいて子どもたちと関わる中で、やりづらさを感じることはありますか？もしあるとしたら、それはどのようなことですか？

A：そうですね、やりづらさっていうか。やっぱり、学校の先生方の勤務時間って5時までじゃないですか。だから、5時までっていう勤務時間の後にまだ子どもたちがいっぱい5時過ぎてわさわさいるっていうのは、学校の先生に迷惑をかけてるかなっていうようなのもありますね。5時で帰る先生はいないわけじゃないですか。やっぱりね、学校の先生って。でも、子どもたちが府学校帰ったあとに、今までだったら、静かな中で、児童クラブの子はいるけど、ここはいるけど、静かな中で、先生たちがずっと職員室なり、教室なりで仕事してらっしゃったのが、放課後子どもプランがあるがゆえにいつでも子どもの声が聞こえるなにかあると、子どもは学校の先生に言いに行く、っていうのがあるから、もう子どもたちには学校の先生には、もう学校はおわってるんだから、職員室になんか言いに行ったりとかしちゃうだよねっていつも言ってるんです。なにかあったら児童クラブの先生か放課後の先生に言いに行きなさいって、っていうふうに言ってるので、そこら辺がはっきり子どもたちとの学校との話し合いじゃないけど、こっちのほうで、児童クラブの子どもたちにきっちり話をしなくちゃならないかなって思いますね。でも、まあ学校の先生も嫌な顔はされないし、子どもたちが行っても、そうかそうかってやってくださるのでいいですけど。やっぱり小学校の先生って朝から晩までつきっきりなんで、やっぱりそこら辺は大変かなって思ってるんですよ。ちょっと、子どもたちが退けた後、ほっとする時間がほしいだろうけど、いつもいる一みたいな。だから、できるだけ職員室の前では遊ばないようには言ってるんですけどね。その程度で、あとはないですね。

I：最後になるんですけど、児童館とか公民館とかその他の子育て支援施設と比較してみると、この放課後子どもプラン推進事業にはどのような特徴があると考えられますか？

A：そうですね、あの一あたしもあなまり児童館とか公民館…そっちの方よくは知らないんですけど、結構やっぱりもうこういう推進事業というか、こういうのって、私たちもお給料…っていうかお金もらってやってるけど、やっぱりそれだけじゃわりきれないものがあるので…それもあるし、やっぱりお母さん代わりという気持ちでやってるので、他のところはどうかかわからないですけど、こっちの方はそのつもりでやってると思うので、そこら辺が違うかな一っっていうのはありますよね。時間時間で区切られて、それでやってる人もいます。もう、私は自給いくらでこの時間で、こんだけの仕事っていつてやってる人もいるけど、やっぱりそれだけではできない仕事だと思うので、他のところの児童館とか、そういうとこの人たちもそうやってやってると思うんですけど、やっぱりここは…学校から帰ってきて、顔色を見て、具合が悪い、けんかしたのかなとか、そういうのを見ながら、ほんとに家に帰ってくるっていう形なので、それが違うかなってのはありま

すね。

I: また、公民館とか児童館とかその他の子育て支援施設ともし連携が取れるとしたら、どのような形で連携が取れると考えますか？

A: そうですね、もうずっとここなので、解放して、児童クラブがみんなでいける場を作ってもらえればいいかなというのがありますよね。だから、公民館なら公民館の方で、この日は…今月はこういう企画があるけど、どうですか？みたいなことをいってもらえれば子どもたちをみんな連れていける。で、まあここは人数が少ないから市のバスでも使えるんですけど、そういう時に市の方でバスを出していただければ…

I: そういうこともできるんですか？

A: いや、できればいいなと思ってるんですよ。そうすると、もっと場が広がる。ちょうど、運動会の代休日とかそういうときにいければ、いいですね。そういうふうにやってもらえればまた児童館なんかでも休みの日にねお母さんたちと行ってみようよとか、ちょっと子どもたちの場が広がってくればなって思ってるんですよ。

I: 最後ちょっと気になったことがあったんで、いいですか？つけ足しになってしまうんですけど…先ほど、途中でお聞きした時に自由って言葉を言っていたんですけど、D 小学校で自由っていうのは特徴的なことなんですか？

A: そうですね、児童クラブは地域性で全然違ってくるので、その場所場所で。ここの子たちは地元の子が多いし、おじいちゃんおばあちゃんと一緒に住んでる子が多いので、声も大きいんですよ。大きいうちにすんでるとかっていうのもあるし、お年寄りと一緒に住んでるのもあるし。そういうのもあるし、だからもう自分たちで自由に遊べるし、中学生が遊びにきても、一緒に遊べる。卒業生の子たちもいつも来てくれるんで、月曜日は部活ないじゃないですか。その時、自由に遊んでるので、だからもうそういう心配は全然ないですね。

6. 放課後児童クラブ指導員 D-⑤ (2008 年 9 月 9 日)

I: このお仕事について、どれくらいになりますか？

A: 11 年くらいかな。自分でも驚くんですけど。

I: すごいですね…。

A: やっぱ、それは結局この仕事が一番自分にあってるような感じだったんで。

I: それはどういうところが…

A: やっぱ人間が…人間相手ということは面白いことですよ。大変な時もあるんですけど、面白い時が多いかなと思って。

I: てことは、ここ…11 年前からちょうど…

A: M 小の児童クラブにずっとお世話になって、今年の 4 月にここに来たんです。

I: そうなんですか？

A: ええ。

I: じゃあ、つこうと思った動機なんていうのも…

A: 自分であの幼稚園教諭の免許持ってたんで、それを役に立てたいってことと、やっぱ子どもとか人間相手の仕事が楽しいかなって思って。

I: すごいですね 11 年…

A: だけどね、もうやめようかなって思ったんだけど、でも来年少しやって変化が出たらいいなと思って。その繰り返しでずっと来て、なかなかね。これでいいっていうのがないから、わからにですよ。この仕事はね。うーん。で、学校の先生みたいに子どもの成績にこう反映するとか、教え方が上手だったら、自分で納得できるものが得られるってわけじゃないから、子どもがでちゃえばただそれだけでね。そんな成果が、目に見えるものがあるわけじゃないんで、うーん、まあ自分で満足して、よかったかなあって思うくらいで、あとはないですね。

I: 成果がでないってことは、利点ですかね、それとも…

A: なんてでしょうかねー。まあ、人間相手っていうのはちょっと先に成果がでることと、すごく遠くの将来に成果がでるものといろいろあるじゃないですか。まあ、遠い将来じゃないけど、近い将来でもないかもしれないけど…まあねー。子どもの幸せっていったらおかしいですけど、それに少しでも関われるんならば、いいかなと思いますよね。わかんないですね、ほんとに…ほんとにわかりません。

I: D 小学校の放課後子どもプラン推進事業において子どもたちと関わる中で、子どもたちの遊びについて日ごろのようなことをお考えですか？

A: 日ごろね…。でも、昔からほんとに子どもたち学校から帰ったあとは、大人は入らずに自由に子どもたちがいろいろ工夫して遊んできたわけじゃないですか。その中で、子どもたちがいろいろ経験して学ぶことがいっぱいあったけど、こういう形で大人が…ちょっと介入する感じにいるから…あんま大人が介入すれば、子ども世界がうまくまわっていかないような気がするんで、どーかなあとは思ってますけど。子どもの安全を考えたらこの方法は意外と今の時代だとベストなのかなとは思いますが。

I: 今の時代には…ああ。

A: 誘拐とかね…。不審者とかいるんで、やっぱ大人の目があるってということで、子どもの安全守れてるってところもあるのかなと思うんですけどね。だけど、ほんとに子どもたちのたくましさっていうんですかね、そういうのがどこにいったうのかなって思いますけど。ねー。

I: そうですね。子どもの世界っていうと…

A: どんな感じであつたかは知らないんですけど、優しさとかお友達に対する思いやりとかね、そういう遊びの中で培われたものもきっとあるような気がするんで…。

I: D 小学校の子どもたちの遊び見ているとどうですか？

A: どうでしょうか…。でも、4 月頃とは違って、人間関係が・・友人関係ができてくるんで、自分たちで工夫して遊ぶっていうのもだんだんね、できてくるような感じもしますけどね。こないだもね、運動会のリレーで、今まではほら人を呼び集めてあそぶってのはなかったけれど、そういうふうに呼び集めてリレーやろうとかなんとかっていってやりましたから。だから、少し変わってきてるんだなって思いますね、今の時期はね。

I: そういうときに、例えば意図的にそういうことをしようってことは、先生方はなさりますか…その一集団で遊ぶようにさせようとかって…

A: いやーたまたまね児童クラブの子どもが今日はリレーやりたいってことで、あのボタンがなかったものですから、マネージャーにね、ボタン児童クラブになかったんですかって言ったら、学校の方から借りてくれるってことで。ボタン借りたことで、子どもたちがまとまったみたいなのね。それがあるから、…でやろうって。そういう子どもたちのね気持ちがまとまればすごいですよね。なんでもね。

I: そうですね。すごいですね、それは。

A: すごいですねって、普通じゃないですか？

I: なかなかまとまらないなってしまう時もあるし…

A: だけど、まとめる子がいればね。そんなときはまとめる子がいましたね、そういえば。男の子だったかなんかがまとめてくれましたね。

I: へえ、リーダーみたいな感じ…

A: ねえ、ほんとほんと。

I: D 小学校で放課後子どもプランに基づいて子どもたちと関わる上で大人はどのように関わるべきだと考えますか？

A: そんなときによって違うんですけど、ある時は先頭に立って、ある時は後ろからついてく。だから、いつも後ろからついてばかりだと、子どものあれが…動かないような気もするから。そんなことも大事なと思うんですけどね。

I: 実際にはそのような関わり方はできていますか？

A: 私なんかねー、3年生なんか入れると元気いいのでやりこめられちゃうから、あんまし戦闘には立たないんですけど、うん。だから、手助けするような感じで。やっぱ危ない時には先頭に立って、注意するような…みんなのこと注意するような感じでね。あとは自分たちでできるんだったら、バックして子どもたちの様子をみるとかね。なかなか元気な子がいると、恵まれ大変ですね。だから、私は途中から4月から来てるじゃないですか。ここの児童クラブに慣れてる子が思ってる子も何人かいるから、まずはその子どもたちとうまくやっていくってのが大変ですよ。ただ、1年生みたいな子はあの一後から入ってきて、まだぜんぜん児童クラブのことわからないから、まあ一緒に感じだからね。なじめるんですけど。

I: そうですね、わかりました。

I: D 小学校で、放課後子どもプランに基づいて子どもたちと関わることで、子どもたちのニーズや子どもたちの遊びの実態に対応できていると考えますか？

A: でも、なんか、この制度は始まったばかりなんで、だから、今試行錯誤だと思うんですよ。で、やっぱしそういう制度を動かす人間が何人かまわりにいるわけじゃないですか。そういう人間のチームワークっていうのもつくっていかなくちゃいけないわけでしょ。チームワークがあって、やっぱ子どもに向かってできるんで、今はほら、ほんとに基礎の段階だから、ああいうふうにやっていこう、こういうふうにやっていこうって考えをだしあって、やっていくような感じになんじゃないかなって思うんですけどね。

I: これから…

A: まだ始まったばかりですよ、この制度。

I: そうですねー。

A: これからだと思うんですけど。

I: このD小学校の子どもたちを見ているとどうですかね、対応できていますか？

A: いや、だから、今までは大人の人が考えた…こういう風にしていましようってことできたわけじゃないですか。きた段階で、子どもの状態見て、じゃあこういうふうにしたほうがいいんじゃないですかっていう意見も出し合えるんだったらば、方向をちょっと変えながらやれるんだたらね、っと思いますけど。今はね、児童クラブと教室があの一スタートの時点がちよっと違いますからね。先にいってはおんなじようにやってはいますけどね。

I: そういうのもなんか関係してきますか？

A: いやー、どうだろう。ねー、だって金銭的にもぜんぜんね、児童クラブと教室のじゃぜんぜん違いますよね。お金のかかり具合も全然違うしね。わかりませんね、それはね。先にどういう風に動いてくかではわからないけどね。

I: こういう風に動いていったらっていうのはありますか？特に現場の目線からとして…

A: どうでしょうね…。でも、本来はほんとに学校から家庭に帰った状態だったら一番いいんでしょうけど。なかなかその制度をね、作るっていうのは大変でしょうね。それで、ここは公立っていうか、M市が経営してますからね。ぜんぜん私と違うから。私でしたら、保護者の考えを反映してやれるような感じでしょうけど、ここは市が経営してるからね。でも、これからいろいろ研究してこういう風にああいう風になって、いいんじゃないですか、考えをだして下さったらね。子どもたちのためにね。

I: D 小学校で、放課後子どもプラン推進事業に基づいて子どもたちと関わる中で、やりづらさを感じることはありますか？もしあるとしたらそれはどのようなことですか？

A: やりづらさ…それは感じないですね。これから始まったばかりなんで、ある程度、始まって、どういう風に変化していくかわかりませんけど。子どもたちの制度ですのでね、子どもたちがいいように変わっていけばいいかなと思いますけど。

I: じゃあ現状は、働きやすいといえますか…なんといえますか。

A: はたらかやすい…そんな考えたことないからわからないです。ちょっと考えたことないからわからないですけどね。そうですね、そんな考えたことないので、それはわかりませんね。

I：わかりました。

I：児童館，公民館，その他の子育て支援施設などがあると思うんですけども，それらと非かうしてみると，放課後子どもプラン 推進事業はどのような特徴があると考えられますか？

A：特徴ね…結局あれですよ。児童館はただ子どもたちが自主的に行って遊んで，自分の責任で帰っていくところですけど，ここは来たらばあずかるって感じですよ。やっぱ子どもの安全といろんなこと考えてあずかって，で，保護者が来たら返すってかんじだから，そこがちょっと違いますよね，児童館とね。あんましそんなに違いはかんじたことないですけどね…。

I：わかりました。また，じどうかん，公民館，その他の子育て支援施設ともし連携がとれるとしたら，どのように連携がとれると考えますか？

A：児童館と？公民館…。今ほら，ここの子どもたちは遊び場もちゃんと確保されてるし，あの一自分の居場所も確保されてるし，その 2 点ではもうあれですよ。遊具も一応備わってるし，うん。だから，拡大していくってことではそんな感じてないですけどね，ただし，子どもたちが必要な環境って言ったら，友達関係と，それから休息したり勉強したりする空間ですのね。だから，ここで単独でこういうふうにありますけども。だから，児童館なんかは子どもたちがこういう関係の施設に行っていない子どもなんかは自主的にね，その場所…遊ぶ場所確保できるっていうのはすごく自由な感じでいいですけどもね。ここはここなりに，もう充分に…施設としては大きくないですけど，子どもたちの安全のためにはちゃんとしたものをそなえているとは思いますがね。うん。そうですね。

第8章：ヒアリング記録（2013 年調査）

M 小学校放課後子どもプラン3名

1. h プラン・マネージャー（2013 年 9 月 17 日）

I：M 小の方の …こっちに勤めて何年目になりますか？

A：4 年目です。

I：ということは、2009 年…

A：M は？

I：違うかな？

A：そうですね、M 小に来たのはそうかな？

I：じゃあ、僕がインタビューさせていただいた年の次の年からなんですか？

A：次の年は E 小にいました、1 年。

I：じゃあ、A 小、E 小…

A：E 小…

I：で、ここ？

A：はい。

I：E 小にはどのくらいいたんですか？

A：1 年

I：1 年…このときは？

A：マネージャー

I：この時にマネージャーに？

A：マネージャーに自分で手を挙げて面接を受けてマネージャーになったので、もう A 小はでるしかなくて、E 小にマネージャーとしていったんです。で当然、私はまあ腰を据えて、3 年以上は E 小でやれると思っていたので、もう 1 年でこっちに動いたときはもう青天の霹靂ですよ、びっくり！

I：へー。ということは、2009 年から E 小で 1 年間

A：2009 年で、10 年、11 年、12 年…そうですね、そういうことですね。

I：そうですね？

A：そうですね。

I：なるほど。そんな時ってまだ市役所でしたよね？

A：はい、市役所でした。

I：なるほど、そこで…。M 小にうつられたのって何か理由があったんですか？

A：えっと、マネージャー制度ができて、3 年くらい経過していたはずなので、誰っていうのではなく、9 校の中である程度マネージャーを入れ替える…

I：なるほど…

A：…年に来ていた。

I：3 年目…

A：はい、3 年目くらいですね。で、マネージャーをそろそろ入れ替えなくちゃいけないってなったときに、まあ、そのようするに駒の一人に入れられちゃった。他のマネージャーを動かすためには、1 年…まあ 10 か月くらいで動かされちゃった人もいたので。私は 1 年丸々、E 小にいたんですけど…。だから、動かさざるを得なかったんだと思います。全体を動かすためには。

I：なるほど。

A：日が浅いからといって置いとけない。そうしないと…

I：バランスよく…

A：バランスよく回すにはもう関係なく回そうっている…

I：なるほど。そういうのがあってこっちの方に…

A：はい。ショックだよな～。

I：そうですね、1 年間これからって時に…

A：うん、これからっていう感じで、なんかいろいろなことを私自身の考えの中では作ってきた 1 年だったので。準備期間みたいな、まあマネージャーになって 1 年目だったし、そんなにいろんなこと発言したり、権限もないし、言えないっていう 1 年を悶々と過ごしていたので。こう下地作りが終わったと思っていたので、自分の中では。

I: なるほど。ようやく地盤が固まって動けるってことですね。

A: はい、はい、そうです。もう、まさしく

I: そうですね、1年…

A: なんかやりたいことやるわけじゃないけど、少し自分らしさを、こう E 小で、こう反映したいって。やっぱり人間思うじゃないですか。そう意気込んでたときだったので、すごくショックでしたね。

I: そうですね。M 小来てからも最初は…?

A: うーん、結構引きずってたかなって思うんですけど、2 週間くらい準備期間があったので、やっぱりその間に家族と話をしたりとか、そういうこともあって。まあ、うちのが (旦那さん)、「いや、笑顔でいった方がいいって、M 小に。関係ないから、M 小で待っててくれる先生は、あなたの身の上のこととは何も関係ない人たちなんだから、その自分が被ったことを引きずっていくよりは、笑顔で行ったほうがいいよ」って言われて、ああそうだなと思って、ふっきました。

I: なるほど…。それから3年…

A: そうですね。

I: それも含めて後半の方で聞きたいこともあるので、よろしくお願いします。

A: はい。

I: あの、基本的なことを最初にお聞きしたいんですけど、M 小教室の児童数とクラブの児童数をおしえてもらってもいいですか?

A: クラブは 88 です。

I: 88

A: 教室は 28 です。

I: 28…結構差があるんですね。

A: 今、無料日をやっていないので、M 小は。

I: なるほど。

A: 28 が…はい。こちらの放課後子どもプランで、他の学校がやっている無料日開放日っていうのがないので、28 名が毎日来る子は毎日来る、有料の児童なんですね。

I: ほぼ毎日…

A: はい。なので、少ないですね。

I: 職員さんは…前に 1 回紹介していただけてますけど、えっと人数で言うと…

A: 教室が 3 名

I: 3 名

A: クラブが 10 名、と私ですね。

I: 10 名。建物ってこっちとむこうですね。

A: そうですね、ここは 1 階と 2 階ですけども、コミュニティルーム…

I: コミュニティルーム?

A: はい。

I: マネージャーはどっちに普段いるんですか?

A: えっと、放課後子ども教室の児童が帰ってくるの…まあ、児童が最初に 5 時間で帰ってくるのが 2 時半くらいなので、えっと、私の中では、3 時くらいまでには学校の方に移動したいと思っていて、で、5 時までは一応学校での活動にいたいと思っているのですが、今、うんと校庭が使えないんですね。遊び場所がなくて、保健センターの健康増進室を借りたりとか、あと、児童クラブの全学年を放課後子どもプランにつれていけないんです、体育館しかないから。校庭で… (子ども乱入)。それで、保健センターってそこにあるんですけど、そこを借りてる手前、こちらの児童クラブの児童を学年に分けて火曜日が 1 年生、水曜日が 3 年生、木曜日が 4 年生みたいな感じで、つれてっているんですね。

I: 火水木みたいな…

A: はい、金曜も借りられれば金曜日も。それで、一応、公的な施設を借りている手前、鍵を開けたりとか、簡単な書類を、借用書を借りたりとかっている作業があるので、ちょっと、向こうに学校にいけないです、私が。

I: なるほど。

A: こちらの児童と保健センターに行くことが多くって。ただ、私としては、3 時から 5 時は教室の方で過ごしたいんですね。

I: うんうん、その時間はですね。

A: はい。

I: じゃあ、それこそ建物が落ち着けば…

A: そうですね、落ち着けば…そうですね。

I: 今はこっち別々だからしょうがないって感じで。

A: 保健センターでなくて、学校で活動が狭くても、校庭で児童クラブの子も教室の活動ができるんだったら、行ってますね。行ってました。

I: なるほど。わかりました。今日は、いくつか聞きたいことがあるんですけども、前に1度お聞きしていることと同じようなことを聞いているところもあるので…

A: はい、大丈夫です、もう忘れちゃったので。

I: はい(笑) 最初は、ここの部分なんですけれども、M市の放課後子どもプランに参加する子どもたちのニーズとか、遊びの実態みたいなものをどのように捉えていますか？

A: この放課後子どもプランは、児童クラブの児童を含むんですか？

I: 含みます。

A: 全部含むんですね？

I: M市の場合ですと、プランの中に入っていると思いますので。

A: あー、はい。難しいですね、子どものニーズ。何を必要とされているかってことですよね？

I: はい。

A: えっと、安心安全な遊び場所…

I: 安心安全な遊び場所…

A: …の提供を求められているとは思います。

I: それはやっぱり子どもたちにそのような場所がこのあたりだと少ないってということですか？

A: そうですね、あと今安心がどこで遊んでも、安心が帰るかっていう時代じゃ、残念ながらなくなってきてしまったので、やはりその特に児童クラブの場合は就労…保護者が仕事をしているというバックグラウンドの中で、子どもたちが安全なある程度の空間の中で遊んでほしいと、遊ばせてやりたいと保護者が思っているものを受けている。と、思っている。

I: なるほど。

A: ただ、そのさっきの話にもどっちゃうんですが、残念ながら、校庭がそんな状況で、使えない。その校舎の取り壊しもあったりで、ここ3年くらい環境が目まぐるしく変わって、もうこれさえも提供できないような状況にすごくジレンマを感じます。求められているんだけど、十分に提供して差し上げてはいないなって思います。みんなで我慢しています。

I: なるほど、結構保護者会とか、迎えに来る保護者さんとかともそういう話はしますか？

A: します。はい。えっと、すごくなんとかしてやりたい…何とかしてほしいって保護者がわが子のことを思って、思いっきり遊ばせてやりたいって思っているというのはすごく伝わってきます。でも、なかなかそれができなくて、夏休みも外全く出れなかったんです。本来の健全育成には、それはもう土台が全然ないっていう感じがしますよね。暑くても、子どもたちは外で遊ぶのはとにかく大好きなので。たとえ30分でも自由に思いっきり走って、大きな声出してもいいような空間って、やっぱり健全育成には必要ですよ。それがまったく提供できていないので、地口たる思いっていうんですか、こういうのを…

I: あーなるほど、そういうふうなことって、プラン会議の時におっしゃった時もあるじゃないですか、他の場面でも、A社の方とか市役所の人とかにいう機会ってあるんですか？

A: あります。機会が十分にあるかどうかはちょっと疑問ですけども、ことあるごとに、私は言い続けてきています。

I: なるほど。

A: マネージャーがまた言っているよと、きっと周りの人が思うであろうと思っても言い続けてきた。

I: 関わってになるんですけど、そういうふうな子どもたちの現状っていうものだったりとかっていうものを踏まえた上で、子どもの遊びに関わる大人のかかわり方っていうのは、どのようにあったらいいのかって考えていますか？

A: うーん、2つの側面があると思うんですけども。まずは安全に遊んでいるかを見守るっていう関わり方。それからもう一つの側面は、一緒に楽しく遊ぶっていう側面があって、そのバランスのとり方がすごく難しくて、うまいバランスで、この二つとそれぞれの指導員がかかわっていけるのがおそらく一番理想的なんだと思うんですが、えー、なかなか難しい。すごく主観的なものに左右されるので、本人はバランスよく遊んでいるつもりでも、周りの人から、ともすれば遊び…夢中になって遊び過ぎているがために、その他、その他大勢の子どもたちの遊びを見守れていないじゃないかという指摘を受ける場面があったりとか。えーっと、一番の安全に見守る姿勢を誇示しすぎることで、子どもとのかかわりがすごく薄くなっちゃうっていう側面を強く感じる方もいますし。

I: なるほど、そういうふうなことをお互いに見合うみたいなことってあるんですか？今みたいな指摘するみたいな…

A: いや、指摘っていうか…

I: それは全然違う立場の人ですか？

A: いや、ありますね。ありますが、答えがないので。A 社になって、どちらかというと、一番の方が強く押し出されて、求められているような気がするんです。とにかく怪我をさせるなど。つまりその怪我をしてしまうっていうのは致し方ないんですけど、その時にいろんなことを聞かれたり、親に説明しなければならなかったり、じゃあその怪我から何が学び取れるみたいな話が毎月 プラン会議で深く掘り下げられると、だんだん、あつ、怪我させちゃいけないかったんだっていうふうに、だんだん人って思っていくと思うんですね。そうすると、私も 2 番の側面はすごく減っていますね。

I: それは、立場…後半の話と絡んじゃうんですけど、ある種子も教室の指導員さんっていう立場からマネージャーに変わったからっていうよりも、A 社の考え方…

A: うーん、マネージャーに変わったからっていうので、少し拍車はかかったかもしれません。でも、A 社になって先生たちもすごく怪我をさせてはいけないんだって、怪我をさせないような遊び、見守り、お預かりに徹しなければいけないんだっていうのを日々のミーティングでおっしゃるので、私はやはりそれをやはり強く受けて、さらに見守りに強化していくっていうか、自分が傾いていく。あと、子ども同士がトラぶっている様子とかも、よく観察していないと、親に客観的な説明ができないので。すごく、残念。A 小にいたころは楽しかった。ははは…。

I: ははは…。なるほど～

A: うーん。

I: そっかー

A: 関わっていたかったんですね

I: 子どもたちと？

A: うん、そう。だから、マネージャーになって気づいたんですけど、もうやっぱり激減しちゃうので。

I: なるほど

A: すごくさみしいですねー。戻りたいです、もう少ししたら。ははは。

I: ははは。

A: あと 3, 4 年マネージャー頑張れば、3, 4 年なので。わが子に学費を稼ぐ必要がなくなったら。

I: なるほど。ちょっとあれなんですね。指導員としての自分みたいなアイデンティティみたいなものと…

A: ちょっと違った、違うんですね。

I: …違うんですね。うーん、なるほど。

A: なんか、教室の指導員だったので、工作の何をやるかを考えたりとか、見本作ったりとか、お店に行つて物を探したりとか、これで何かできないかなとか、テレビぼーっと見てる時に、これから何かできないかなとか、準備したりとか、それがないんですよね。指導員がやりますから、そんなことは。

I: そうかそうか…。

A: だから、そういうところに自分の出番がすごく減っちゃったのが…。まあ、現実問題やつてられない。やることが多くて、他に。

I: 他のことが多くてできないっていうところもあるんですね？

A: …ってこともありますね。あと、やる人は私じゃないっていう自覚もあるんで、そこは指導員の役割なので。教室の指導員の役割なので、私があんまりそこに深く入り込んでいたら、動きづらだろうなとか。

I: そっかー。

A: でも、私はそこにすごく大きな喜びを感じていたということに気づきました。ははは。

I: ははは。なるほど、やってみてわかったってこともあるんですね。でも、マネージャーさんになるときっていうのは、ある種そういうふうなことも含めて、もっとできること増えるっていう思いもあったんですか？手を挙げたって…

A: ありましたねーありました。ありましたねー。ある程度、そのどういうものを遊びの中に取り入れてぶらんそのものを動かしていくかっていうところに着手できるものと思っていました。でもそれはもっと当時考えていた自分の思いよりも、もっと広くてもっと大きい意味でのプランだったんです。私はその中のほんの一部が全部だと思っていたから、ちょっとこう想像して手を挙げたときに、ある程度自分のカラーで引っ張っていけるっていうものよりも、もっと求められているものが幅広くって。

I: マネージャーに求められているものが？

A: はい、はい。

I: なるほど。

A: 未熟でした、わが身が。

I: いやいや…。具体的に、ちょっとすごく順番変わってきてしまっているんですけど…

A: ごめんなさい、私がいろんなことしゃべっちゃうから…いいですか？

I: 大丈夫です、すごく流れがいいので。

A: はい。

I: じゃあ、プラン・マネージャーに求められている役割っていうのは、立場ゆえの役割っていうのはどういうものだととらえていますか？

A: まずは、子ども。預かっている子どもたちになんていうかな、預かった時間から保護者が迎えに来て引き渡す時間まで安全に、安全を見守って、できれば楽しく過ごしてもらいたいと思うこと。で、次が保護者ですね。今は児童クラブの保護者の割合の方が高いので、子どもたちが具合が悪くなっちゃったり、大きな怪我をしちゃったりすると、お仕事に差し障るので、まあ、そういうことを極力少なくして、疲れて迎えに来て、お帰りなさいって言って、元気なまま帰すっていう、そういう保護者に安心な保育を提供したい。あと、働いている先生たちの働く立場を守ってあげたいと思っています。(携帯鳴る) ごめんなさい…

I: 大丈夫ですよ。その子どもたちに遊びを提供したりとか企画したりとかっていうことの楽しさみたいになっていうこととは別の役割が求められているっていうことですね。

A: うん、あとまあ、こういう雑々としたつくる…こういうのをつくったりとか。いろいろこう事務的にそのパソコンで印刷したりとか、そういうこともありますし。日々のミーティングをやったりきちんと流れを作って。いい形でスタートさせなきゃいけないとか。そういう雑々たるものがたくさんあって。

I: そこらへんがマネージャーになって変わったこととかですかね。

A: そうですね、自分が一指導員であったときは、今言った一番と二番くらいまではぼんやりと思っていましたけれど、働く先生たちの職を…働く環境を守ってあげたいなんてことは全然思っていなかったです。

I: なるほど。逆に、いろいろ思いがあってマネージャーさんになられて、今マネージャーの役割はこういうものだと、認識しているという話だったと思うんですけど、では自分の立場とは異なる人たちにですね、A社の職員さんとか、指導員さんとか、施設長、学校の校長先生とか、指導員さんも2種類あるかと思うんですけど、等にこういうことをもう少ししてほしいとか、なんかマネージャーに求められる役割と同じような感じで、この人たちにはこういうふうに協力してほしいとか、こういうふうにしてくれたらもっとよくなるのにと、なんか望んでいることとかってありますか？それぞれにでいいので。

A: あー、少々はありますけれども、言っちゃってよいんでしょうか？

I: はい。

A: A社には、私率直に言い続けているので、別にそれが公になっても全然かまわないんですけど。お忙しいので、そのA社の社員の方たちが。おそらく、なかなか時間が取れないのが現実だというのはわかるんですが、指導員の方たちに、A社になって雇用が、でA社で働くとはA社があなたたちに、指導員の先生たちにこういう働き方をもとめているんですよっていう。A社っていうのは、こういう会社なんですよとか。こういうところに気を付けて、こういう思いで日々働いてくださいっていうみたいな方向性ってあると思うんですよ。それを直に伝えていないんです。そういう研修っていうか、集まりを開催していただけないんですね。

I: なるほど。

A: 彼女たちは、まあ、先生たちは市役所の時のままの思いであったり、私がプラン会議やマネージャー会議に出て聞いてきたことの又聞きだったりするわけですよ。そうすると、やっぱり私は伝わらないと思うんですね。だから、それが時々働き方や子どもへの向き合い方に出てくるんですよ。

I: へー。

A: だから私はE責任者にずっと言い続けているんですけど、もう1年以上言い続けて、2年目入って後半になっちゃいましたけど、早く全員を集めてやってほしかったですね。

I: 全員に対する…

A: なんだろうでしょうね、市役所で雇用されていた時とは違うんだっていう、求められているものがこういうものに変化してきているんだっていうことを、マネージャー会議でマネージャーにはおっしゃるんですよ。そうすると、E責任者の口から直にそれを聞くとどういうふうに分かたなくちゃいけないのか考えなくちゃいけないのか、何をしなくちゃいけないのかって。だから、E責任者が全体で指導員を集めて、E責任者の口から言えば、私は伝わると思うんです。受け止め方はそれぞれかもしれないけれども、思いは。だから、私を介して先生方がそれを聞くのではなくて、直接事業部の責任者からの言葉として、早くメッセージを届けてもらいたい。

I: マネージャーとA社のE責任者を代表者として挙げた時に、その関係性ってたとえるならばどういう風な感じなんですかね？

A: うーんと。

I: マネージャーの役割とかも何か他のものにたとえられるとしたらどういうふうな役割っていう風になりますか？

A: まあ、今保育事業部の筆頭はE責任者なので、会社がそのバックには居ますけど、それ以上、E責任者以上の地位の人は私たちのとこ

ろに影響は及ぼさないので、もうトップですよ。

I: トップ…

A: うん、そこから、F 統括指導員と G 保育コンサルタントが役割ごとにいらっしやって、そこから枝分かれしていると思っていますね。上司ですね、完全に。

I: 上司…

A: はい。

I: マネージャーはその間に入る感じですか、指導員との。

A: そうですね。

I: たとえばそこに、形式上かもしれないんですけど、施設用として位置づけられている…

A: 学校長

I: 校長先生とかはどのような風な関係になってくるんですか？実質の話をおしえてください。

A: 実際は1年間を通して何かしていただくことはほとんどなくて、運営委員会にでいただくのと、実行委員会にでていただいて。一応その肩書きですよ、ですから「施設長」って。後付けの肩書なので、こういうふうに市役所の時に校長先生を施設長に任命することで、もっと学校を取り込んでいきたくったんだと思うんです。なので、校長先生たちがこれをお望みになったわけではないので、もうほんとに名ばかりですね。

I: そんなに影響はないですか？

A: ないですね。実質の活動には、私はないですね。ただ、場所をお借りしているのでそういう意味では敬意を払うっていうことは十分に必要だと思いますけど、学校の職員に対して。でも、それ以上でもそれ以下でも私の中ではないです。

I: 施設長になったからといって、そこまで変わりは…

A: 変わりはないですね。

I: 逆に校長先生にもう少しこういうことをしてほしいとかってありますか？

A: 今 M 小ではないですね。とってもよくしてもらっているの。

I: わかりました。ちょっと飛ばしてしまうというか、ちょっと聞き方が変わるんですけども、立場に伴う役割というよりは、マネージャーさんに求められている専門性みたいなものって…

A: うーん

I: 専門性のある指導員さんとか、マネージャーさんだと思うんですけど。どういうふうな専門性があると思っていますか？もし難しいようでしたら、比較という形で、この質問で、他の人たち、たとえば A 社の職員さんにはこういうふうな専門性があり、自分たちはそれと異なるみたいな感じでもいいので、他の異なる人たちとの比較とかからいかがですか？

A: うーん、まあ 1 人ひとりの児童と保護者、それに伴って保護者を取り込んで預かっているの、全体というよりは全体の中の一員を、接している子どもたちの…なんていうかな…健全育成に関わるとか、格好いい言葉 を言えばね、あと気持ちによりそうとか、成長をうながせるような働きかけをすとか、まあ、場合によっては発達障害の子とかね、露呈はしていなくても若干見え隠れしている、グレーラインの子もいるので、それをそうだと言うのではなくて、いわないんだけど何か役に立つ支援ができる。…ようなものを自分が求められているとは思いますがね。

I: なるほど。直接的には子どもたちと関わる回数も減ったという話だったりとか…

A: そうですね、なんというかな新密度はすごく少なくなっちゃいましたね。でも、やっぱりこれだけの人数がいるので、どの子にも自分が同じくらいの比重でかかわっていかなくちゃいけないので、もう新密度はもとめていられないですね。

I: なるほど、どの子に持っているのは、子ども教室の指導員さんの時とはちょっと違うですね。

A: そうですね、これだけ人数がいるので、現実問題その A 小にいたころのような密着した関係は物理的に無理。100 人以上いるので。100 人以上いるので、時間がなくて、それじゃ足りなくなっちゃうの。でも、やっぱり関わらないまでも、私からの視線とかメッセージとか、目線とかは同じであってほしい。向こうが私を求めてこないのに、私が入っていく必要はないんだけど、私からはいつも同じようでしたい。

I: なるほどなるほど…。わかりました。ちょっとこっち行く前に、いくつかのことがあるかと思うんですけども、M 市のさっきの施設長に校長先生がなったとか、プランの指導員さんとして一纏りになったりとか、あとは A 社に委託されたりとか、様々な小さな施策の変化があったと思うんですね。そういうふうな変容や変化が、マネージャーさん自身の考え方とか態度とか、子どもとのかかわり方にどのような変化をもたらしたのかっていうことをお聞きしたいんですけども。その中でもとくに影響を受けた変化っていうのがあれば教えていただきたいんですけども。

A: 影響を受けた…もっともはすごく難しい、もっともだと、やはり A 社に委託されたときでしょうかね。その瞬間というか、A 社になっ

てこういうふうに放課後子どもプランを運営していきましょうというようなはっきりとした方向性が具体的な言葉で示されているので、だから、理解しやすいですね。漠然としていないので。私は理解しやすいです。マネージャーが何を求められているかっていうこともわかりやすいし、指導員の先生たちに何を求めているのか、保護者にはどういう立場で接してほしいのか、子どもに対しては、どういう立場に自分がいるのかとか。あとはその一つ一つ提出する書類も、事細かに決められているので。

I: そうですね。

A: だから、仕事しやすいですね。

I: やることが結構…

A: はっきりしているのです。逆にそこをきちんと網羅していれば、特に何か言われたりとかもないですし

だから、安心して、その求められていることを形にするまでに結構時間がかかったりするので、そういう忙しさはありますが、これでいいのかなっていうような不安はないです。

I: 不安はない…

A: はい。

I: 逆にその、それがやることが結構明確な分、ここまでのことをやるっていう範囲から、たとえばでるようなことは少なくなったりしますか？

A: ああ、自分の個性が発揮しづらいかってことですか。

I: たとえば、そういうことだったり、施設ごとの個性というか、なんていえばいいですかね…

A: でも、こう雁字搦めにされている感じはないので。なんかこう箱モノが、一つ一つの箱モノを用意されていて、この箱の中ではこういうふうにしてねっていう大枠は決まっているんだけど、その中でどっち向いてこっち向いて、どう泳ごうあなたのやりやすいような方法でやっていいよっていう感じで、割と話してもらっている感じがあるので、まったくその箱の線がぼんやりしているよりは、私の中ではやりやすいです。

I: なるほど、わかりやすい。個性とは言っても何でもかんでも大丈夫だよとかは…

A: 何でもかんでも大丈夫だよとか、でも実際はそうじゃなかったりとか。なんでそんなことを、そんな理解しているのみたいなことがあるよりはきちんと決まっているので。

I: その方が…

A: 私はやりやすいですね。

I: 逆になんですけれども、A社のことだけでなく、他のことでもいいんですけど、そういう風な施策の変容にともなって、困難を感じるようなことってありましたか？

A: えーっと、さっきも話したんですけど、施設。学校から出ざるを得なくて、出たんですけど、やっぱりそのしょうがないんですけど、学校の新しい校舎になってっていう、ほぼ3年になるんですけど、取り壊されて移動してきて、そのあっちが使えないこっちが使えないっていうような状況の中で、これだけの人数をやっぱり日々確実に安全を見守って、毎日帰すっていうのは、すごくやっぱりストレスが大きいですね。毎日公道を通って移動していますので、子どもたちを連れて。それはやっぱり。

I: そうですね。

A: 学校の敷地の中だけでやれてた時代と比べると、ほんとと怖いですね。交通事故的なことから彼らを守っていかなくちやいけないので。だから、一番の困難は私の中ではハード面で3年間で一番大きな変化があって、ということですね。

I: 事業的な変化っていうよりはこのハード的な…

A: そうですね、事業的な変化というよりはこのようなするに形、建物に付随する形態が変わっていくので。

I: どちらかというと、事業的な変化という就先ほどのA社さんのもそうですけど、前向きなことの方が多くなっていいですかね？

A: A社になってからは多いですね。あの、なんていうか、話が普通に通じるので…

I: なるほど

A: なんかそれじゃ、市役所の時に通じなかったみたいな感じですけど。あの、それはおかしいだろうということを普通に言って、そうですねって言ってもらえるので。じゃあ、こうしていきましょうとか、そのあたりは、まあ自分が正しいと思っていることがほぼそうですねといってもらえるので…

I: なるほど…。プランの指導員さんの位置づけが一纏りに変わったみたいなことはあんまり変わらないんですかね？

A: プランの指導員が位置づけが変わったっていうのはどの…

I: プラン指導員さんになったってきいたんですけども。

A: 名称がですか？

I: そうです。

A：そうですね、先生たちが全員ね。それはぜんぜんないですね。

I：わかりました。最後の質問になりますけれども、たぶん今の聞いたことがたぶんこれなのかなとは思いますが、さっきのは施策変容に伴って言うことだったんですけれども、今現在やりづらさをかんじていることなどがあれば教えていただきたいんですけど。

A：やりづらさ…なんていうかな。これだけいると、いろんな個性の子が確率的に考えて入ってきますよね。100人以上と関わっているわけですから、やはり100人いればかなり個性的なお子さんたちも混ざってくるわけですね。物理的な確率で言うと。私も子どもに対応するときに、対応に苦慮するっていう種類のお子さんが何人かいるわけですよ。

I：うん。

A：で、もちろん、先生たちもすごく悩んでいるし、私も指導員として、マネージャーとしては悩みの種っていうお子さんが何人かいて、一人じゃなくて、何人かいるんですね。いろいろ手を変え品を変えやっても、今一つ上手くいかないっていう。そういう時に具体的には手を貸してもらえないです。

I：なるほど？

A：素人集団なので、わたしたちは。専門性っていっても、専門職として資格をもっているわけでも、勉強を積み重ねてきた集団っていうわけでもないで、ほんとに日々の中で預かっていて、手探りですよ。手探りの中で、ああやってみたりこうやってみてもだめ、こうやってみてもだめこういう風に言ってもダメ、じゃあこうしてみよう、学校の先生にちょっと相談してみよう、お母さんと話し合ってみよう、いろんなことを自分たちで手探りでやりながらまあ進んできているようなところがあるんだけど、やっぱり専門的なものが必要かなと思う子が何人かいるので。そういったところで、もうちょっと踏み込んで、具体的にわかりやすい手助けが欲しいですね。

I：たとえば、困難のある子どもたちへの対応とか…

A：対応とか…保護者対応…

I：保護者対応…

A：…とか、そのお子さんが対応に苦慮しているがために、保護者対応も難しいわけですね。そうなってくると、そこに、はっきりいっちゃって相手を傷つけてしまうということは避けたいので、でもやんわり言うとか伝わらない、現実を理解してもらえない、だからそのあたりで、まずは対応が難しく感じている子どもにもう少し具体的に、マネージャー以上の人たちが踏み込んでくれないかなっていう。

I：どちらかといえば、だれに？

A：いま、現実問題はいいわけですね、そういうことができる人が。それでG保育コンサルタントを雇用したっていう経緯があるようなんですけども、うーん。ちょっと違うかなって。たぶん、ちょっとズレちゃっていると思うんですね。彼女たちが求めている専門性とか、マネージャーが求めている専門性と、G保育コンサルタントが持っている専門性の分野がちょっとずれているので…。

I：どういったところで違いを感じますか？

A：相談した段階では本当に困っているわけですよ、私たちは。もうほんとに手を借りたいっていう、知識のある人に手を借りたいっていう、アドバイスをもらいたいっていう、それで致し方なく相談しているっていうか、やむにやまれずこうなんですあなんですっていうことを話すわけですね。でも、ここっていう時に、駒をおちに投げるんですよ。

I：なるほど。

A：日々関わっているのはあなたたちなんだから。あなたたちがやらなければならないみたいな。でもやれることはめいっぱいやっているわけですよ、私たちは。で、投げているわけですよ。

I：でも、返ってくるんですね。

A：それなのに、受けるだけ受けて返ってきたのが自分たちでやりなさいじゃ、どこに向かって投げればよかったの？って。

I：活動面とかでもそういう相談みたいなものが…

A：活動…

I：活動というか、具体的なかわりというか…

A：かわりですね、言葉かけだったり。何回やってもできない。時にはおだててみたり、ほめてみたり、怒ってみたり、もうほんとに手を変え品を変え、いろんな先生がその子にいろんな方面からかわっても、なかなか集団生活をその子が維持できないと、その影響が他にもば一つと末広がりに影響が広がっていったって、ここで落ち着いて過ごせないっていうことが多々あって。

I：G保育コンサルタントの方とか、あとは社会教育指導員さんの方でも結構研修とかやってやられているじゃないですか。ああいうふうなもので、そういうふうなところに効果とか役立つこととかってありますか？

A：ないですね。

I：なるほど。

A：どちらかというと、県の教育委員会とか県の…なんだっけな、この放課後子どもプランを担っている課があるんですよ。度忘れしちゃった。そこが用意してくれている研修は役に立ちますね。

I: 県の方ですね、県は福祉ですよ。

A: 福祉ですね。…が、ちょっと遠くに行かなければ話が聞けなかったりもするんですけども、かなり専門性の高い先生を呼んでくれるので。

I: どういったことを聞くんですか、その県の方の研修では…

A: 内容ですか？

I: はい。

A: ほぼ、発達障害ですね、今は。

I: なるほど。

A: 発達障害のお子さん、もしくはちょっとそうじゃないかと、あれちょっとこの子違うんじゃないかなってというような素人が関わっても思うようなお子さんへの対応に苦慮しているわけですよ、現実には。そうすると、それをパンとだと、まあなんかこうば一つと周りがかう明るくなるような返事が返ってくるわけですよ。それは心配しなくても大丈夫とか、そのまま成長を見守ってやってくれとか、時にはね。あるいは、そういう子はこうなっていくよ、こうなっていくときには、こういう言葉をかけなさいとか。ほんとに具体的にアドバイスがもらえるので、本当はそういう人がこの M 市の放課後子どもプランの中に 1 人はいてほしいですよ。

I: なるほど。

A: 大切なのは愛って言われてもね。すっごくぼんやりしていませんか。愛がなかったらいけませんから、先生たちはこんな仕事していませんよ。

I: すごくよくわかります。

A: 愛という言う土壌には満ち溢れているわけですよ、ここにいる人たちは少なくとも、うん。でも、どうしたらいいかわからないわけですよ。有り余る愛情があるけれども、それだけではできないわけですよ。だけど、結論が愛ですからね。

I: そこにはちょっと…

A: なんか、あれ？みたいな。

I: そうですよ。なるほど。最後なんですけれども、マネージャーの考える M 市の放課後子どもプランのビジョン、目標みたいなものってもしありましたら、教えていただきたいんですが？

A: やはり、自分もないんですけど、専門性をもとめられてくと思いますし、そうであった方が活動は円滑に進むでしょう。指導員もマネージャーも子どもたちに関わる以上は、最低限の専門的な知識が必要だと思いますね。

I: たとえばというと、先ほどの発達障害とか？

A: そうですね、もう少し、みんなが知識を持って関わったり、あとその定型発達児童であっても、今がその子の発達段階のどの辺にいるのかとか、おそらくこうなっていくだろうとか、先が見通せる知識。

I: なるほど。通常の活動というか、遊びとかそういう企画とか、そういう風な方でも感じますか、そういう専門性とか。

A: そうですね、あったらいいなと思いますね。でも、私が先生たちにそれを求めるかって言ったら、求めませんけど、あったらいいだろうなとは思いますが。

I: もう一つ突っ込んで聞いてしまうんですけども、例えば指導員さんに求められてくるものと、マネージャーに求められてくる専門性みたいなものも…

A: 違いますねー

I: 違います？

A: 違いますねー。

I: たとえば、こういうところというとマネージャーはどのようになりますか？

A: マネージャーはやっぱり一つの、私だったら M 小学校放課後子どもプランっていう一つの組織を任せられているので、何につけ、全体が見通せないとまずは駄目だと思うんですね。だからその専門性であっても、一人ひとりの子どもたちの発達段階を知ったうえで、それが集団っていう集団をつくった時に、その一人ひとりがどういうふうになっていくのかとか、どういうことをその子たちに求めていくのかとかっていうのが見えないと…。あとはやはりその先生たちがいるので、どういうふうに 1 人ひとりの先生たちのいい面を仕事にはっきりしてもらえるのか。人はもう欠点と、長所と短所って絶対持ち合わせて生きているので、できるだけそのいい部分を、この人のここがいいっていうのをやはりマネージャーは見抜いてそれを仕事にいかしていけるような環境をつくらなければいけないと思いますね。

I: なるほど

A: なかなかきれいごとばかりで、現実とは伴わないんですけども。

I: 大切なことだと思います。質問としては終わりなんですけど、オフレコと言うかたちでもいいんですけども、あんまりもうつなぐとかいうことは意識されていないんですか？

A：つなぐ？

I：たとえば，子ども教室の先生とクラブの先生とか…

A：ないですね，うまくいっているのです。

I：あとは学校とプランとか。

A：学校とつなぐのは私の役割だと思っているので，そこはもしかしたらもっとできることが私自身の中にあるなとは思っています。でも，プランの先生とクラブの先生ってことですよね。そこは，先生たちに明日インタビューされたら違う意見が出てくるかもしれないですけど，私は先生たちが本当に素晴らしくってほんとによくやってくれていると思っているので，ないですね。今で十分ですね，私の中では。特にプランの３名がここは人間的に円熟していて，指導員としても，働き方っていうんですか，自分の与えられた役割と立場っていうのをほんとにバランスよく保って仕事をしてもらっているのです，あの３人がいなかったら今はないですね。

I：へー。すごいですね。

A：ほんとに素晴らしいと思いますね，だから手放したくないですね。ははは…

I：ははは…

A：でも，そんなことってちゃいけないんですけど。もちろんマネージャーにエントリーしてくれればいいなあってことは阻害しないようにしたいと思っていますけど。できれば，私はともに働きたいですね。

I：わかりました。ありがとうございました。

2. i子ども教室指導員（2013年9月18日）

I: M小で勤められて何年目になりますか。

A: M小へ来てからは20年の4月からなんで、2年半になります。ちょうど半くらいになります。

I: 2年半、ちょうどですね。

A: はい。

I: 2011年ですか？その前はどちらにいらっしゃったんですか。

A: その前はB小にいたんですけど、それは平成19年の10月から、平成22年の3月までいたんです。マネージャーと同じですね、マネージャーと一緒にこちらに異動になってきたんですけど。教室の方の指導員でやっています。

I: ずっと子ども教室でやられているということで、あとでM市の放課後子どもプランの変化を踏まえて、教室指導員さんとしてやられてきている中で、いろいろ変化もあったとおもうんですけど、そういうことも併せてお話してもらえればと思います。

A: わかりました。

I: M市の放課後子どもプランに参加する子どもたちのニーズであったり、遊びの実態といったものをどのようにとらえていらっしゃいますか？

A: 子どもプランっていうのは…私たちがやっているのは放課後子ども教室っていう名称で別ですよ？子どもプランっていうのはひとまとめの方の話ですね？

I: ひとまとめの方の…はい。

A: え…っと、クラブさんの参加っていうのは、80人…90人近くて、全員参加っていうことはないですけど、でもやっぱり合同でやった場合の時には、人数多すぎかな…。この時期は使う場所が限られているので、学年ごとで移動してくれているから、20人から30人の参加で、もりっ子の方の、教室の方の子どもたちが20人弱くらいの、総数でやるんですけども。そのくらいですと、なんとか体育館とかでもやれるんですけど、やっぱり全体で来た時の人数の多さっていうのは…はい、もう危険性がいっぱいじゃないですけども、あっちゃこっちゃなっちゃいます。

I: 100人くらいですか？

A: はい、活動場所が外だけじゃなくて、コミュニティルームっていう一部屋、工作する、静かにする部屋も設けてありますけど、やっぱり合同になった時に、ちょっと場所的にはM小は、また新しく児童クラブができて、校庭が整備されればまた別ですけども、ここ2年、こっちへ移ってからはM小は人数の割に場所的なものが…場所が、活動場所が狭いっていうのは感じましたね。

I: なるほど。子どもたちはその辺は遊びにくそうですか？

A: そうですね、だから、トラブルが起きやすいっていうか、そのぶつかり合いじゃないけれども、のびのび遊べないっていうのがあるのかなって思うんですよ。でも、人数が多い分、関わり合いを多く持っているから、遊びの広さっていうのは、広がっている…限られたことじゃなくて、いろんな遊びをいろんなところで展開しているから、あれが楽しそうだなっていえば今日はこの遊びとこの遊びって、子どもも選べるっていう感じ。それはだから、人数が多ければこの集団…遊びの集団がそこでおにごっこしたり、縄跳びとか竹馬とか…いわゆる小グループですけど、遊びのグループができるから、そこはこう、今日はこっちで、明日はこっちでっていうように、楽しみにしながら参加しているところがあるから、そう考えると多くてもいいのかなってというのは感じますけど。

I: それに関わってですが、子どもの遊びとかに対して、関わっていく大人のかかわり方はどのように考えていらっしゃいますか？

A: ほんとは一緒に参加してっていうのが理想かなって思う…中に一緒に入って遊ぶっていう形がとれば一番理想かなって思うんですけど、やっぱりそれだけ人数なので、見てる方でないと、どこで何が起きているかっていうのは私達も把握していなくちゃいけないところもあるから、そここのところは、一緒に遊ぶということよりも、見守る…遠くから見守るで、私なんかは入れない子、まあ1人でぼつんじやないけれども、どうしても関われない子には何がしたいとかって声をかけて…（中断）…遊びに誘ってあげるとか、その子が入って遊べた時には、自己満足じゃないけど、そこで楽しそうにしているのは見ててうれしいので、そういう声掛けはなるべく心がけたいって…心がけてます。

I: 一人にならないように。

A: 自分が…自分で自分のことって申し訳ない…。やっぱり私はそういうふうに、楽しく遊んでいる子たちはもうそれで遊びを見つけて遊んでいるから、私はそういうふうに教室の子でも新しく入って一人でぼつんとしている子になるべく声をかけてあげたい…その日は楽しかったってお母さんが来た時に言ってもらえたときの、自己満足かもしれないですけど、それはやっぱり心がけていきたいなっていうことで、子どもたちには接するようにはしているんですけどね、はい。

I: 守谷市の放課後子どもプランがはじまったときからいらっしゃると思うんですが、はじまってから今までに、ちょっとした小さな変化っていうのがあったとおもうんですが。例えば学校の校長先生が施設長になられたりだとか、あとは、指導員さんたちがプランの指導員さんという位置づけに変わったりだとか。そういった変化が、ご自身の考え方だとか態度だとか子どもたちへかかわり方とか、なにかもたらし

た変化みたいなものはありましたか？

A：私はおかげさまで二か所見せていただいて、最初は立ち上げた B 小っていうところは、ほんとここの半分もいなかったかな、プランの方の…教室の子たちも 10 人ちょっとくらいで、ほんとに小規模で始まって。始まった時にはほんとに校長、教頭先生たちがすごく協力的…B 小の時には。ご理解をいただいて、そういう活動を始めるっていうことで、かえって押してくれてた先生方だったみたいで、すごく協力的にやっていただいたっていう印象はあるんですね。で、M 小に移ってから、他から赴任していらして校長先生になられて、校長先生ご自身も形態をわからないで、存在は知っているけれども、どういう活動かっていうこと、詳しく学校との連携をどうするかっていうことを知っている方と、ここの校長の先生も自分でまだ赴任してきたばかりで、私が来た時に言ってたんで、わからないところが多いとかって。やっぱり長の人のご理解があるかどうかではやっぱり…今年、M 小もすごく協力的な校長先生でなんでも相談に乗って下さるけど、やっぱり学校をお借りしているっていう立場なので、学校の協力を得るっていうためには、やっぱり上層部のご理解いただけるっていうのが大きいなっていうのは感じましたね。

I：やっぱりそれは施設長という位置づけは大きかったですか？

A：はい、はいはい。まあ、でも優先はとりあえず学校のことを優先しなさいってとか最初の頃言われて、あくまでもこちらは場所をお借りしている状況なので、とにかく学校の行事だったり、学校が優先だっていうことはいわれていたけど、でもやっぱり協力してもらえっていうのはすごくありがたいとか活動しやすいと感じますね。

I：どういったところで協力してもらえたりとか、楽になったとか感じていますか？事例とかあったら教えてもらえますか？

A：事例…そっか。B 小の時には、教頭先生が…ここは無料日っていうのがないんですけど、無料日にはすごく 80 人以上くらい来た時に、ちょっと集まってる時とかに顔をだしてくれて。動く騒がしい子どもたちなんだけど、後ろに教頭先生がずっと立ってくださって、そうすると子どもたち静かになって、教頭先生もすごく協力的で、今までの騒がしさはおかしいみたいな感じで、子どもたちに話をしてくださったりとか、顔出ししてくださって、やっぱり教頭先生来てくださると子どもたちの緊張感があったので、その辺はすごく協力していただいていたね。あとはね、教室をお借りしている立場だったから。でも、そういうときにね、あっちこっちから図書室とかっていうのを貸してくださるっていうのは、やっぱり 1 か所で活動っていうのは難しいですので、やっぱりお部屋を貸して下さ…、それが条件でこのプランは立ち上げたとはいってましたけど、やっぱり貸していただけるのはこちらでも活動しやすいっていうのは感じましたね。こちらで…B 小の方は人数が少なかったんでこのお部屋が空いていなければこっちの方使っていいですよっていうことで、移動してその場できょうはこっちよって荷物持って移動できたんですけど、こっち来てからは 20 人から 25 人くらいなので、その日になってこのお部屋使わない、使えないって言われたときに、移動させられる…まあ違うお部屋は貸して下さるけれども、子どもたちの誘導とか、保護者のお迎え場所も変わったりとかバタバタするので、やっぱり 20 人くらい、いわゆる 1 クラス分くらいお預かりするんでしたら、学校の部屋でもいいから、もうとにかく教室で使っていいですよっていうお部屋を一つ与えていただけるっていうのが一番いいかなっていうのをすごく感じちゃったんですね。まあ、でもそれは趣旨と違ってきちゃう…その放課後子ども教室っていうのは学校の施設をお借りして教室を活用しなさいっていうことで、なんかはじめたみたいなので、それは学校の部屋を借りるわけだから、それは、そこまではこちらから強制できないかもしれないけど、やっぱり活動するには児童クラブさんみたくやっぱり一部屋あるのが理想かなっていうのがここのところ感じて…人数多くなってからは感じてます。

I：コミュニティルームはそういうふうな形ではないんですか？

A：一応そうですね、学校でやっぱり会議があったりとか、そういうときにはその日は使えないんです。

I：そうなんですか？

A：はい、はい。いわゆる教頭先生の会議とか、集まりの会議とかってありますよね？

I：はい。

A：そういうときにはあのお部屋を。お茶が出せたりとか、クーラーが来てたりとか、大きいテーブルがそろっているってのがあからでしょうけど。だから、そういう時とか、まだできたばかりの時とかは視察団じゃないけれども学校見学に来るとかっていうと、やっぱりお客さんを通すお部屋に使いたいから使えないとかっていつて。まあ極力は貸して下さるけど、やはり何回かは使えない、あそこはコミュニティルームは使えないっていう時もあるんですね。まるっきり優先はしてくださっているけれども…

I：専用では…

A：専用ではないんです、はい。だから、全部、私たちもテーブルとか、お借りしているものだして子どもたち活動させますけれども、全部それを閉まってくるんです。ちゃんと遊び道具も物置きをお借りしているから、そこに全部しまってくる。はい、だから、ちょっと定位置で置いとけば。でも、夏休みはそういう形でおかりできて、高学年があそこを利用できたから楽でしたよね。荷物もそのまま、大事なもののだけ奥にしまっただけで、テーブルも出しっぱなしにできたので、それは楽。やっぱり夏休みお手伝いしたときも、こういう形で毎日使えたら楽だなっていうのは感じましたね。

I：つかえない時はどこらへんで活動しているんですか？

A：視聴覚室とか・・・学校でどうしても一部屋開くところがあるんですね，2階の別の…。だから何にもないところいくってということだから，その日の活動はほんとにトランプとか，ちょっと遊び道具も限られちゃうんですけど，こんな遊びしかないんですけど，そういうものをもっていつているんですけど。だから，そんなふうに今日は使えないから活動できませんっていうことはなくて，学校でもそういうふうに狭くても空いた部屋を貸してはくださるので，全然活動ができなくなるわけではないので，そういった意味では気をつかっていただいているんですけど。

I：そういうふうなその日の活動場所っていうのを学校の先生とお話するのは教室の先生なんですか，それともマネージャーなんですか。

A：マネージャーが全部聞いてきて，今日なんかやってるようだったという時には来ていただいて学校との連絡は。そこまでの交渉は私たちは，マネージャーにお願いしてやっています。

I：なるほど。先ほどのような施策の変容の中で，なにか困難を感じるようなこと，困ったようなことがあったとしたら教えて頂きたいんですが。

A：場所のこともあるし，お預かりしているお子さんで，障害を持っている，障害のある…なんか言い方をちゃんとしなくちゃいけないんですけど。いわゆる特別支援学級に通っているお子さんもお預かりするっていうか，教室の方も今2人…。もう一人の子はちょっと勉強が遅れている子で。そういう二人は学級に通っているお子さんなんですけど，だいぶ落ち着いてきてはいると思いますけど，やっぱりそういう子をお預かりしたときの，私達もそういう勉強はしていないし，その子がどういう性格かうっていうのも全然何もなお預かりするので，まあ試行錯誤で3人で協力しあって教室の方は相談し合って，今日はああしようこうしようとか，あとは G 保育コンサルタントからちょっと講習受けていますので，そういう時の話を参考にしながら，こういうふうに言われたからこうしてみようとかって試行錯誤しながら，そういう子たちには接しているんですけど，だから，そういう子たちをお預かりしたときに，預からないっていうわけにはいかないんですけど，でも今その子たちは3年になりますけど1年生から来てて，落ち着いてきて楽しいって，とにかく楽しいって休まないで来てくれるので，まあ楽しい場所としてこちらは提供しているけれども，そこまでするために，マンツーマンじゃないけれども格闘しながら…わかっていただくまで，そこは。こっちもその子を理解するのに時間かかったから。そういう子たちに数対応する，対応の仕方とか，勉強する時間を設けていただいているけど，そういう子たちを私達がお預かりしていいのか？って。ほんとに専門的な人を一人でもいて，その方のアドバイスをその場で受けてやれば理想なのかなってのは思いますよね。

I：なるほど。専門性みたいなの？

A：はい。A 社になってからずいぶんそういう機会をたくさん設けていただけるようになったので，質問まではできないにしても，これなら該当するなってすごく勉強になるっていうか，これが今私たちが接している子どもたちに対応する対応の仕方だなって感じで，勉強させていただいている機会を研修会っていう感じで，講習会，研修会？やっぱりああいう会は私達には勉強になりますね。

I：研修は結構勉強になる，

A：はい，なります。全部は理解してけないですけども。午前中の時間やったださるんですけど，でも何点かやっぱり聞いてきて，これはこうすればいいんだねっていうところができていますので，やっぱり必要なことかなっていうのは感じますね。

I：どういう風な研修が特によかったですか？

A：だから，障害のある，多動性っていうのか，そういう子たちに対応する仕方っていうことで，同じ先生から私はたまたま2回続けて聞く機会が。全体研修で市役所でやってもらった後に，あとは何人か選抜で，学校から一人ずつでてって，行く機会もあったんです。そうしたら，同じ先生からのお話だったんですけど。やっぱりおんなじ先生だったけれども，2回とも自分もこの先生こういうこと言おうとしているっていうのを，一回目一緒に同じく出席した方も言っていたんですけど，自分も理解できる，先生が言おうとしていることがつかめるっていうか，だから2回目の方がすごく研修しやすいって。対応の仕方とかすごく例をあげて説明してくださった先生だったので。

I：それって県の研修とか，市の研修とか。

A：はい，県ですね。その時は V 市の方までいきましたけど，県でやってくれて。やっていただきましたね。

I：なるほど。M 市の施策や事業の変更に伴って感じた困難とかはありましたか。

A：困難？そういうのはわたしは特にないですね。

I：特にない，

A：はい。マネージャーを通して私達もこういうことをしたいって言っても聞く耳を持たない，市役所に叱られちゃいますけど，まあお役所仕事ではないので，こう意見を聞いてこちらの不満とか，こうしてほしいっていうことを聞き入れてくれる体制はやっぱり A 社さんの方が多くなっているようなのは感じます。こうしたいっていうと，それはどうすればいいかって相談に乗ってくれて。いわゆるお役所仕事じゃないけれども，はっきりした仕事じゃなくて柔らかに受け止めてくれる。じゃあ，受け止めてくれてからそれはできないとかっていう判断をしてくださるのは構わないと思います。そういった面は A 社の方がなんか…はい。

I：けっこう意見が反映されるような感覚を持つって感じですね，

A：そう，そんな感じです。

I: なるほど。

A: 私はそんなに直接意見したりとかはしてないんですけど、でも、今学期でもマネージャーのお話とかからも感じますね。

I: では次に、子ども教室の指導員さんっていう立場について意識していただいて、その立場に求められてくる役割はどのようなものだと考えていらっしゃるんですか。

A: それは私自身のじゃなくって、指導員っていう立場全体ってことですか？

I: どちらかという子ども教室の指導員

A: 子ども教室の指導員のありかたみたいな…

I: もし自分に求められているものと、あり方みたいなのが違ったりしたら、それも教えていただけると。

A: とにかく子どもたちが安全に遊べる場所の提供みたいなのをかかげてやっているし、とにかく怪我をしないで今日は楽しかったっていう環境を与えてあげられるっていうのが理想かなって思うので。だから、なるべくそういうふうに言ってもらえるじゃないけれども、子どもたちの笑顔じゃないけれども…楽しそうな笑顔を見られるような場所づくりとか提供とかっていうのがひつようなかって、そういうふうにしてあげることが必要かなってことは感じたんですけど。あと、3人…一人だけじゃ何人も見られないから、3人でやっていますので。私はすごくいい方たちに巡り合えていますので、B小の時もすごく若い方だったんですけど、私のわがままをとおしてもらっていたのかもしれないですけど、ほんとに同じ気持ちで子どもたちに接しているっていうのはお互いに分かり合えているって。こちらあと二人の先生ももちろんベテランなんですけど、ほんとに私が一番あれじゃないんですけど、1、2年しか違わなくて、経験のある方たちなので、やっぱり3人で協力して同じ気持ちをもってやっていけるっていうのはいい、すごくいい、はい。

I: なるほど

A: 叱るときはみんなではないけど、いけないことはいけないんで。どうしても甘くなっちゃうときもあるけれども、こういうことはじゃあきちんとは並ぶときは並ぶ、声かけられたらすぐケアするとか、同じように言葉かけをできているっていうのはすごくいいなっていうのはすごく感じているんですよ。

I: そういうふうな意識の共有みたいなことを何か心がけてやっていることもあるんですか？

A: 特別何っていうことは、お茶会しているわけでもないし…。まあ、みなさんたまたま同じ考えでいてくださるっというところは。誰かが前にでるとかではなくて、協力してやりましょうっていう、同じ考えでいてくださるっというところはいい点なのかなと思うんですよ。必要なことだなと思うんですよ。これでやっぱり指導員同士が仲たがいでいたら子どももわかるだろうし、そういう点が私たちに巡り合えたというか、あわせてくださっているのか、私はすごくいい方たちと活動できているっていうのが、幸せだなって感じているんですよ。

I: なるほど。関わってになってくると思うんですけど、自分の立場と異なる人たち、例えば教室の指導員さん、とか、マネージャーとか、A社の職員さんとか、施設長さんとか、そういう人たちにどのようなことを望んでいるのかお聞きしたいんですが。うまくいって、さらに、っていうふうなこともあると思うんですが。

A: 会社の方はこちらから特別…会社の方との接点というのはそんなにないので、あまり会社の、A社に対しては、自分が遠巻きにいる、全然自分が遠巻きにいる、A社の社員であるというのは当然ですけども、特別会社に対してどうの…っていうのは全然無頓着でいます。マネージャーは、マネージャーさんがすごくやってくださるっいうか、やっぱり長としてまとめはすばらしいというか、すごいと思います。やっぱりこれだけの人数、指導員の数も多いですし、子どもの数も多いですけど。私の目標じゃないけれども、目配り気配りじゃないけれども、きちんとできてあんだけよくできるなって思うくらい、わたしたちにも気をつかってくださるし、細かいことまでやってくださる。その下でだから、私達も動けているからちゃんとできているっいうか…かなって感じます。あとは指導員というか…

I: クラブの先生ですね

A: どうしても最初からなので、私は、教室の指導員とクラブの指導員を別って。…別じゃないんだけど、仕事の的には別っていうような考えでいて、でも、ここはお互いが協力し合ってやっている。だから、教室の先生ももちろんクラブ手伝うし、クラブの先生も教室の子たちを見てくださる、全体を見ているっいう意識を、こっちに來たらあるので。それはいいことかなと思うんですけど。ちょっとごめんなさい、まとめられないんだけど。うーん…

I: 大丈夫ですよ。

A: 私は夏休みとかにお手伝いとかしたときに感じたのは、まあ夏休みはアルバイトっていう立場で入っていたんですけど、なんか、なんか違うじゃないかな…。人数が多いこともあるし、個性的なお子さんたちが多いうっいうのもあるけれども…、教室の子たちがすごく今、もちろんその2人のお子さんいっちゃうけれども、もちろん落ち着いたお子さんたちも参加してくださっているんで、ほんとにね、ほんとにこんなに楽でいいのかなって、叱ることもそんなにないし、ほんとに平和に活動できるんですけど。こっちはこんなふうにあっちでケンカ、こっちでは変な言葉使っているとかで、夏休みお手伝い入って毎日怒鳴ってた。自分が…怒鳴ってる自分がいたんですよ、教室の子たちのつもりしてるから、そこでけんかなんではしてるのとか、何か投げて…すぐに、やっぱり悪いことは先に止めなくちゃっいうのが教

室はそうだったんです。あぶなそうなところはそこ行って何をしてたの？じゃあいですがけれども、そういう指導してきて。だから、そういう言葉かけをしていると子どもたちが嫌がっていました。なんで教室の先生いるんだよ、最後の頃はね、うるさいからもう手伝わなくていいんだって。それだけ私たちが、あとの二人の先生もそうだったんですけど、怒鳴るじゃないけど注意をすることがすごく多かったんですね。こっちの先生たち優しいから、毎日そんなだからかもしれないですが、そのあんまりちゅういなさらなかったんです。そこがクラブの先生のお考えでそういうふうになっているのか、私たちはそこまで立ち入っていないので、先生たちがどのようなお考えでやっているかっていうお話しがしたことないからわからないけど、理想としては静かにする時は静かにする、けじめをけじめをつける、並ぶときはきちんと並ぶっていうことしてほしいと私は思うので、それはしてほしいと。そこが教室の先生とクラブの先生の考え方が差が生じているかなってというのは、夏休みにお手伝いをして感じたんですけどもね。

I：子どもたちが違うからなんですかね？

A：だと思いますね、はい。結構手のかかるお子さんが多いから、やっぱり目が届き切れないっていうところもあるから。

I：人数とか、

A：はい、人数が多いっていうのもあると思います。

I：そういうことはあんまりクラブの先生と話したりはしていないんですね。

A：はい。クラブの先生たちの話し合いではでているかもしれないですけど、私たちはまた別って考えていますので。夏休みの反省の時に意見、こうした方がいいんじゃないってというのは自分の反省を含めてってことで意見を述べさせてもらったけれども、普段の時にあの先生こうしてああしてってというのはやっぱり…。一括だけれども、教室とクラブは別だと考えていますので。そこまでは…はい。

I：逆に、どういうときには一緒に考えますか？

A：どういう時だろう、ごめんなさい、私の意識の中では別にしか…

I：あんまり…

A：それじゃいけないよね、A社になってからみんな一緒だっていう考えでいてくださいってというのは、その都度会社の方も言っていますし、F統括指導員とかの統括の方達とかも言っているからそうしなくちゃいけないんだけれども、私はそこまでの気持ちにはなれないっていうか。

I：何が一番ひっかかるんですかな、何が違うってことを意識させちゃうんですかね

A：なんだろうな…

I：僕はどっちでもいいとおもうんですけど、

A：うまくいえないんですけど、人数が多いからね、いい考えも浮かぶでしょうけど、それぞれ年齢も違うし考え方もあるでしょうから…仕方がないといえば仕方がないけど、みんなで共通意識をもってやっているふうには見えないって。それは指導員の数が多いから、それぞれの考え方があるから、これが絶対っていうことはありえないし、ありえないことだけれども。たまたま教室の方の先生たちは同じような考えでいた人たちの3名だったんで…（中略）…それはその場に入って、私がこちらのクラブの指導員として活動できるなら、やっぱり意見としてみんなの話し合いの時にいえるかもしれないけれども、こうした方がいいって自分の、クラブの指導員としてこういうふうにみんなでしませんかっていうのは言えると思うんです。もしこっちのクラブの方に携わっているとしたら、でも今は私は教室だからそこまでは立ち入っちゃ申し訳ないというか、そこまでは必要ないかなというのを感じていますので。だから、人数が多いと、みんなで同じ意見を持って活動していくってというのは難しいことなのかなってというのは。根本はみなさん同じ考えで活動していると思うんですよ。「子どもたちを楽しませる」とかっていう…。だから、この仕事をやっていると思う。ただふっと来てるんじゃないくて、事務的な感じで来てるんじゃないくて、たぶん真に、真ん中にあるものは、子どもたちと楽しく遊んでって…（中略）…できればいいっていう考えはお持ちでいると思うんですね。あとはだから枝分けの時の考え方が、その表現の仕方なのかな…そこが食い違っている部分があるのかなってというのはあります。感じます、部外者から見てるからよけないのかもしれないですけど。中にいる人たちはそうじゃなくてもしっかりした考えで…やっているとは思うんですけどね。

I：わかりました。

A：批判になっちゃいますけどね、なんか。

I：いやいやいや。じゃあ、今の役割とは違う視点なんですけども、教室の指導員さんとして求められている専門性というものが、もし何かやられている中で感じているものがあれば教えて頂きたいんですが。

A：専門性…専門性っていうのは…難しいですね。専門的なことしていると意識は…ごめんなさい、ない…。まあ特殊な仕事ではありませんけれども、指導しているわけではないし、学校の先生という立場とはまた違うと思うので。専門的というにはとらえたことは…まあ特殊なこととは思いますが、あんまり考えたことはないですね。

I：なるほど。

A：やっぱり専門的だよね、お子さんをお預かりしているんだから。

I: 比較にでてきた学校の先生とかは、専門的だと。

A: はいはい、

I: 例えば学校の先生の専門性はというふうなものだと思いますか

A: やっぱりしっかりした先生という立場の教育を受けてきて、それなりの勉強もなさっていて、それなりの立場を得ているというか、それなりの勉強もしてきているから、わたしたちよりは子どもたちのかかわり方が違うから別っていうか、ほんとに専門的教育者っていう立場で見るというか、見るべきかなと思っているんですけども。

I: なるほど

A: だから、子どもたちものびのび…ここでのびのびしているっていうのは、学校の先生は学校の先生で怖いじゃないけど、厳しくしている。ここは一応先生と呼ばれているけれども、学校の先生ではないじゃないですか、また親とは違う近所のおばさんのような感じなので、意外と羽をのばしている、わがままをするっていうのはそういうところからでてくるのかなっていうのは。だから、子どもたちの意識の中にも…だから先生っていう呼び方が私たちの中でもいいのかどうかっていうのをみんなで話し合ったこともありますけど、保護者の方とか子どもたちも私たちは学校の先生ではないと思っているっていうのはすごく感じますよね。それがいいのかどうかっていうのは、たしかに学校の先生ではないんだから、先生じゃないだろうって言われたら、いや違うとは言い切れないけれども、子どもたちにはね、集団の中にいる時の行動の仕方っていうのはね、わかってほしいっていうのはありますけどね。

I: なるほど。子どもたちにとって、ご自身はどういった立場にあると思っていらっしゃるのでしょうか？

A: 近所のおばさん

I: 例えるならば、近所のおばさん

A: …でいいかなって思う。おばさんっていう言い方はいけないって怒るんだけど、だけど、近所のいいおばさん、親しみやすいとか声かけやすいとか頼ってくれるとか声をかけてくれるとかってしてくれる人間でありたい、うるさいおばさんではなくていいおばさんでいたいというのは。やっぱりこのおばさんと話してよかった、遊んでよかったっていうふうに思われる人でありたいと思います、はい。

I: わかりました。では逆に、他の人たち、自分の立場とは異なる人たち、マネージャーさんとか、A社さんとか、クラブの指導員さんとか、施設長さんとか、にはどういうふうな専門性があると考えていらっしゃるのでしょうか？

A: 専門性…難しいですね？それぞれの立場、A社は会社としてやっていますよね…難しいですね。

I: なるほど。じゃあ、聞き方を変えますが、先ほどの教室の指導員さんは近所のいいおばさんという形で、というのがありましたが、例えばマネージャーさんやクラブの指導員さんも同じような形になってきますか？

A: 私から見てですか？それとも子どもたちから見て？

I: 子どもたちから見て、

A: それは指導員やマネージャーの考えだから、それは強要はしないというか私とおんなじ考えでいてくださいということではなくって、ほんとにきちんとした経験のある人もいるでしょうから、そういう人たちは専門的に私はできるんだっていう態度で接している方はそれで私は構わないと、いいと思います。それはそれで。自信をもってやっていることなので。

I: なるほど。最後に、課題と展望になってくるんですが、先ほどお話しに出ていたことの他になにかありましたら、まず、現在ですね、やりづらさを感じている点がありましたら、指導とかも含めてなんですが、

A: それは、特別支援を受けている子たちの対応の仕方と場所。教室としての場所を整えてもらえたらいいかなと思います。

I: なるほど、分かりました。最後にですね、先生の考えるM市放課後子どもプランの今後のビジョンのような、今後の目標のようなものがありましたら教えて頂きたいんですが。

A: 何年か経った後に、クラブに行行って、教室に通って楽しかったんだって、何年か先に子どもたちが大きくなった時に、あそこで過ごした何年間、まあ小さい子たちだからそんな記憶にはないかもしれないけれども。楽しかった場所だったね、怖い先生、うるさい先生いたけれども楽しかった場所だったねって振り返ってもらえるような時間をすごせてたらいいいのかなと思いますね。なかにはクラブの方で両親働いて、ここにきていてお子さんもいるから、本人の希望で来ているわけではないから、子ども自身はさびしい思いをしているだろうけれども、でもここにきてよかったといってもらえるのがいいのかなと思いますね。

I: わかりました。ありがとうございました。

3. j 児童クラブ指導員（2013 年 9 月 18 日）

I：まず基本的なところについて。M 小での勤務年数を教えてください。

A：5 年目でしょうかね、M 小は。

I：M 小に来る前には他のところにいらっしゃったんですか？

A：はい、そうです。E 小です。

I：E 小の前はありますか？

A：その前はないです。

I：E 小には何年ぐらいいらっしゃったんですか？

A：5 年ぐらいいかな。

I：では、プランが始まる前からクラブの指導員さんをしていた。

A：はい。

I：こちらのプランが始まってから 5 年がたつてと思うので、そこらへんの事業の変化とあわせて感じてきたこととかを教えてください。

A：はい。

I：M 市の放課後子どもプランに参加している子どものニーズであったり遊びの実態をどのようにとらえてらっしゃいますか？

A：プランだと、教室もクラブも一緒ということですよ。ニーズだと、やっぱりそこらへんでちょっと性格が違いますよね。そういう違いはあるけれども、プランの遊びに関しては一緒だと思いますし、いわゆるまるっこの時間帯ということですよ。

I：それに関わらずで捉えていただければ…、大きな枠組みとして M 市の場合ですと、放課後子どもプランというものがあって、中に子ども教室とクラブとあると思うので、

A：子どものニーズっていうのはなんですかね。やっぱりクラブと教室は違うじゃないですか。きっとその辺の必要性も違ってきますよね。どっちもだとあれですけど、クラブだとやっぱり働く保護者の方の手助けの一端を担っているように意識と、ほかにもその子どもさんの成長の、長い人生の一部分でしかなく、すごく大事な期間に関わっているという風に思いながら、私も子どもとのかかわるように。遊びの時間もやっぱり年齢とかによって違ってきますよね。同じ遊びをしていますが、その年齢によって重要性とか発達によっても変わってくると思うので、それにやっぱりそぐうことができればいいなと思いますし、やっぱり私達は人的環境を、環境もひとつだと思いますし、人間は、人間じゃない環境と、やっぱり両方を整えた場所でありたいと思っています。

I：なるほど。子どもたちのあそびとかに関わる大人の関わり方についてはどのように考えていらっしゃいますか。

A：どうしても私はクラブのほうが主なので、そっちに偏った話になってしまうかもしれないんですけど、やっぱりそれぞれ、その子その子の発達段階も違うし、家庭環境も違うので、その辺をある程度踏まえないと関われないなとは思っています。

I：子ども達の家庭環境を踏まえていくときに、たとえばどういう風な形で把握なさっているんですか。

A：その辺ってとっても微妙でデリケートなところで今は特にその、私的なところはあまり公開されていないので難しいんですけど、やはりその部分は知りうる中での最大限な配慮というのは考えています。

I：学校とかから情報もらえたりもするんですか

A：こちらからどうしても伺っておかないといけないって思ったことに関しては聞くことができますけど、最初から予め情報を貰っているわけでは必ずしもないので、どうしても必要な場合は聞くことはできると思います。

I：直接聞かれるんですか

A：マネージャーとか A 社さんを通してになるんですけど

I：なるほど、わかりました。ありがとうございます。二点目ですが、M 市放課後子どもプランがはじまってから大きくずっとプランでやられてきていると思うんですが、小さな変化がいくつかあったと思うんですね。例えば、学校の先生が施設長になられたり、プランの指導員として位置づけがかわったり、A 社さんに民間委託などがあったと思うんですけど、そういうものが先生の考え方とか行動とか、子どもたちとかかわりとかに何か影響があったことがあれば教えてください。

A：基本、指導員と子どもという関係は、その辺の変化とは関係ないと思います。その辺の、例えば市役所から A 社に変わるとか、施設長がだれだとか、そういうことは私達指導員としてはあまり影響のない部分で、そっちでの交渉ごととかっていうのは、今ですとマネージャーがいるし、直接は、それによってどうこうという変化はないと思います。

I：じゃあ、プランが始まったということはクラブの指導員さんとして何か変化はありましたか。関わり方とか、考え方とか。

A：最初をよくわからなくて、児童クラブとしてやっていただけだったので、そこに今度はそういう形になる、変化があるたびに市役所から通達があって、今度はこうですよ、時間もこうなりますよとか、そういう決まったことが知られるという形で、それに今度は沿っていくというだけの立場ですから、そんなに、指導員対子どもっていうことに関しては変わらないですね。向き合い方とか、子どもとの、あと、

やっぱり働くお母さんの手助けとか、そういった部分では変わらないですけど、最初はマネージャーって何とか、なんでするんだろうとか、突然今日からマネージャーが来ました、みたいな感じだったので、なんだろう、何をするのっていう感じでいましたし、私達と市役所とのパイプの人というような捉え方だったりしましたけど、でもやっぱりマネージャーもはじまったばかりだったから、一緒にやってきた、とはじめは。で、E 小はわりとはやくプランが始まったんですね。ほかのところがやってなくても。なのでなおさら、よくわからないまま、手探りだった部分が大きくて、教室とクラブの違いはなんだろうとか、変わる度にこれはなにっていう感じではありましたが、でも基本的には決まったことに私達は従うということでやってきたので、特に子ども対は変わっていません。

I: いまはどうですか。例えば、教室とクラブはどう違うのかとか、マネージャーさんとかに対する考え方とかは、長く5年間くらい関わっていく中で変わってきたり、分かったこととかありますか。

A: M 小は特にかもしれないですけど、人数も年々増えて、場所も、私が来たときは後者の中で2教室使ってたので、それとか、環境も大きく変わりましたし、マネージャーも私が来たときとは違う方ですし、そういう面ではマネージャーによってそれぞれカラーというか、9個あるんだろうなとは思いますが、以前のような指導員同士の違うクラブとの交流みたいなものがまったくないに近いので、ほかのクラブはどうしているのかなとか、

I: 交流は前はあったんですか？

A: 前は会議とかでもほとんどみんな出ていたりとかしてたし、名簿もあったし、顔をみればどこのクラブの人だね、みたいなのもあったし、指導員同士の集まりみたいなのも年に何回か、少ないんですけどね、あったので、で、今は人数も増えているし、それこそ教室と一緒にになったら何十人だし、だからマネージャーが会議には代表して出て、指導員は一人という形になったので、ちょっとほかのクラブの様子っていうのは読みにくくなっていうのはありますね。なので、クラブによってそれぞれカラーは違うのかなっていうのは、なんとなく想像はしますけど。だからどうっていうんじゃないですけど。クラブによる違いっていうのは大きいかなって。

I: プランがはじまる前は、全員が参加されていたんですか

A: 全員が会うときもありましたね。

I: ほかのクラブの違いとか、情報交換とかが直接できていたんですね、

A: そうですね、今よりはそうですね。だからやっぱり、今はマネージャーを通して話をきけばいいということになっているんだと思いますけれど、良いことっていうのは大体みんなおなじだと思うんですけど、困ったことってクラブによってそれぞれだと思うんですよ。だから今の事後（事故？）報告とか、そういう形でお話は聞けますけど、こういうときにどういう風に対応したとか、そういうような指導員同士の話みたいなのが、うーん、でも、できたらそれはそれで難しいのかなって、ほかの部分で、影響が出てくるんだろうなとは思いますが、あと一日保育のときで、どういうふうに流れるとか、どんな遊びしてるとか、やっぱり多いと、どんな遊び、ルールを使って部屋の中で遊ぶとか、なんかそういう、もっと具体的な話ができる機会があってもいいかなって。でもそれができないから、マネージャーに代表にいて、マネージャー同士の話し合いがあって、そこからおいてくるんでしょうけれども、それはそれでいいけど、なんか、指導員同士が顔を合わせるっていう機会もあったほうが良いような気がしますけどね。

I: その際なんですけども、もし顔を合わせるとしたら、プランの指導員として顔を合わせたほうがいいですか。クラブはクラブでとかの方がいいですか。

A: それはプランのほうはどう思われるかで違うかもしれないですけど、やっぱり一日保育ってなるとプランはないし、その辺では共通の話題がクラブ同士のほうができるかもしれないしね。

I: 一日保育に関してはクラブですもんね、プランではなくて。

A: そうですね。

I: わかりました。ありがとうございます。ちょっとそれと近いことになってくるかとは思いますが、先ほどのようないろいろな施策の変化みたいなもので、今度は、困ったこととか、困難を感じたことなんかがもしあれば教えて頂きたいんですが。

A: 特にその、マネージャーの関わり方でずいぶん変わってくるとは正直思うんですけど、M 小は、他はちょっとわかんないんですけど、マネージャーがとってもいいので、なのでここは子どもが夏になると100人超えたりするし、指導員も10人以上いて、なかなか本当に難しい部分ってあると思うんですよ。年齢も指導員だけみても20代から60代までいるわけで、本当に大変だと思うんですよ、いろんな面で。それをマネージャーはなんなく、9校を苦にせずちゃんとおさめてくれて、マネージャーだからこそM 小は回っているって日々思っています。子どもとの関わり方っていうのが、常にしっかりあって、今何が大事、今まず何をしなくちゃいけないかというのは常に考えていないと、もうやることは一杯だと思うんですよ、こんだけ子どもがいたら、それこそその、すごく少ないクラブだったら手紙一つとって数か月のすごい違うじゃないですか。それをちゃんと振り分けて、で、プランの方クラブの方、どっちも気配りをして、あんなこと普通はできないと思いますよ。シフトを考えるだけだって、ものすごい労力だと思うんですよ、10何人のシフトをまんべんなく6時帰り、6時半帰り、7時帰り、で、それで、私達のところは担当まで全部、係、リーダーがいて、おやつに係がいて、トイレの掃除をする人がいて、全部マネージャーがそれを1カ月、この10何人を偏らずに振り分けているわけですよ。で、まるっこの活動中どこにだれが配置され

るか、どこに手薄にならないよう下の部屋を、全部まんべんなく、で、その組み合わせだって難しいと思うんですよ。それも全部ちゃんとまんべんなく1カ月、公平に、同じ数にあたるように、もうそれだけ考えただけでも、私は全然想像もできないです。そんなことをしつつ、100人近い子どもとプラス保護者対応、で、私達のいろんなもう、ボヤキだったり、いろんなこと、それこそ子どもにいろんなこと言われるじゃないですか、それを私達はまずマネージャーにぶつけられるんですよ。で、愚痴る。それは本当にありがたいし、もうマネージャーがいるってだけで安心です。全てが。なのでM小はうまくいくんだと思うし、マネージャーさんであればこそだと思います。それは全部。あの方はただもんじゃなと思いますね、私は。で、私達が対応に苦慮しても、責任を最後までってくれるっていう安心感があるし、親のことも全部背負ってくれるし、あとミーティングだって、こんだけの人がいて、いろんなこと考えて、いろんなこと言っちゃうわけですよ、それでも全部、仕分けて、時間内に納めて、今何が大事、まずこれ、で、その道筋を全部つけてくれます。なのでマネージャーがいるからここは大丈夫だと思います。本当にありがたいです。すごく信頼できて。

I: なるほど。じゃあ逆に、他にもプランに関わっている職員の方っていらっしゃると思うんですね。特にクラブの指導員さんとは別の人たち、例えばA社の職員さんとか、施設長の校長先生とか、教室の方の指導員さんとか、そういう方に何か望まれることはありますか。

A: 校長先生はほとんど関わりがないから、私達は直接は、運営会議のときにお会いするはしますけれど、でもそれは順番に出るから、ほとんど私達と直接の交流はないですね。A社さんはもうちょっと、でも、いろんなことやってるし、それこそ児童クラブだけじゃないから、お仕事も、本当に大変だっていうのは見えるので、なんですけど、やっぱりもっと来てほしいですね。特にE責任者はあまりお越しいただけないので、まあF統括指導員が、机がここにあるとか、G保育コンサルタントが定期的に回ってくださるっていうこともあると思うんですけど、E責任者にももっと来てほしいです。でもF統括指導員にしてもG保育コンサルタントにしてもお話しやすい雰囲気を作ってくださいっているので、こういうときはどうやって言えばいいんですかとか、なんか直接話をするのもたまにありますし、そういうことを言っても大丈夫なような存在でいてくださっています。でやっぱり、こういう現状を見ていただきたいし、マネージャーも、なんかこう、心理的な部分とかでちょっとこう、担っていただけたら本当に楽になります。

I: 心理的な、

A: だからほら、具体的な仕事とか、そういうのは無理でしょうけども、でもやっぱりこうやって人数がいれば、それこそやることもたくさんあってということは承知いただいていると思いますけど、なんかちょっとマネージャーが困ってたりすることを担っていただけたら、もっと頻繁に来ていただければそういうことにもなるかなって。たくさん関わってほしなって思います。まあ時間はないし、9校もあるし、指導員だって何十人もいるし、物理的に無理っていうのも分かりますけど、勝手な希望を言わせていただきますと、もっと関わりたいなっと思っています。

I: 他には、来ていただいたときに、こういうことができればな、とかいうのはありますか。

A: 子どもとの、まあすごく困ればマネージャーから会議のときなり、日々の連絡事項なんで耳には入るんでしょうけども、実際に見てもらえるし、そういう人がしょっちゅう来ているんだっていうのが子ども達もわかるし。だからここの指導員だけじゃなくて、もっとみんなを守っている人はもっといるよっていう意味でも。

I: なるほど、分かりました。教室の指導員さんとかにはどうですか。

A: もうなにもないですね。3人のチームワークとか、もう本当にすばらしいと思います。

I: 一日保育の時にはこちらの方に関わっていらっしゃると思いますが、そういった時も、こども教室のほうで培っているものとか、

A: なんか私達は教室ではなあなあになっちゃう部分もあるかもしれないですよ、毎日同じ顔ぶれだし。それをちょっとこう、違って目で見てもらえるから、私達が気付かないところを色々教えていただけるから、とてもいい機会だし、やっぱり他のアルバイトさんとは、私達も違う頼もしさっていうか、ありますし、子ども達とも、やっぱり顔も名前も分かるから、そういう意味で、常に甘えちゃう部分が多くて、あ、申し訳なかったなっていう部分が多いです。

I: じゃあ、それとは別に、クラブの指導員さんとして、どのような役割を担う立場だと考えていらっしゃるんですか。

A: 子どもたちにとっては人的環境の一部、それから、親でもない、学校の先生でもないっていう大人からの言葉とか、経験とかっていうのは貴重じゃないかって思います。なんか子ども達の様子は、一番のびのびしている場所じゃないかなって思うんですよ、だからそれが大変な時は大変なんですけど、学校の先生は「そうですか、大丈夫ですよ、あの子」みたいな印象な子でも、ここで大変だったりするじゃないですか。そういうのって、学校だと一目置くとこあると思うんですよ、学校の先生っていう立場で。で、あと同じ年の子が何十人かいるわけだから、そういう中とこことはまた違うわけだから、もうわきまえるわけですよ、ここではこうしなきゃいけないっていうものを。で、親の前はまた違うし、親は、今は一人っ子も結構多かったりするから、一対一で接していたらこうはなっていないっていう要素もいっぱいあると思うんですよ。だから、ちょっと手焼いたなんてことを伝えと、まあ、私達の過剰反応じゃないとか、わんぱくとあばれているのは違うんだけど、その辺がちょっとズレはあると思うんですよ。感じ方が。学校の先生にも、親御さんにも。だから子どもって全然違う顔ををすると思うんですよ、その場、その場で。じゃあどこかっていうとこがが一番のびのびしてるから、だからその分面白味もあるし、っていう時もあるし。なので、そういうその子の、すごくその、体も心も発達する一時期を一緒にいられるっていうのは、すごい

くやりがいがあると思います。

I: なるほど。そういうふうな役割だったり、やりがいの中で、なにか、自分自身の専門性のようなものをどのように考えていらっしゃるんですか。

A: やはりその、難しいことははなから求められていないような気はするんですけど、でもやっていることは結構なことだと思うんです。まずは命預かっているし、だからもうちょっと全体として指導員っていうのをもうちょっと色んな意味で評価されないといけないような仕事かなって思ったりしますよね。私が、じゃなくてね。一般的に。責任があるし、それを感じていますし、専門っていうか、やっぱり親御さんは自分の子どもさんだけだから、今なんですよ、特にお母さんは。で、私達は、今こうだから、この先こういうふうになるっていうことを見越してその子を見るっていう目でみていないといけないと思うので。そういうさきのことを見て今、ということを見られるんじゃないかなって思います。

I: その点、学校とかの先生の専門性を比べてどうなってきますかね。

A: 私達が学校の先生をできるかっていうと、それこそ専門性を求められて、できる人できない人いると思うんですけど、学校の先生はこのことはできると思います。思いますけど。でも時にお母さんだったり、お姉さんだったり、友だちだったり。

I: それは指導員さんが、

A: うん、みたいな、要素もあると思うんです。学校の先生は学校の先生であればいいと思うんですけどね。主は。私達はそれだけじゃないと思いますけれども

I: 色々な役割が、

A: そう、だから、やっぱりその子その子の対応の仕方っていうのは考えなきゃいけないと。全体を見ていながら、個を見るっていうか、個を見ながら全体を見るっていうか。

I: じゃあ例えば、比較対象になってくると思うんですが、A社の職員さんとか、マネージャーさんとかの専門性は、ご自身の専門性とかと比較して、どのような専門性があると思いますか。

A: マネージャーは、やっぱり全体を把握できないとだめだと思うので、例えばその、クラブだけを見ていてもだめだし、教室だけを見ていてもだめだし、両方、違った性質のものをやっぱり一緒に捉えられないとだめじゃないかなと思います。

I: なるほど、じゃあ、最後のところの質問になってくるんですが、課題と展望になってくるんですが、子どもとのかかわりとか、もっと大きく総合的に見て、現在感じているやりづらさのようなものがあれば教えて頂きたいんですが。

A: なんかこう、年数だけが経ってしまって、実がついていってないような気がするんですよ、私。なので、古いのに、情けないっていうんですかね。

I: え、そんな。どういったときに感じられますか。

A: やっぱり子どもに好かれるって年数じゃないなって思うんです。だから、もっと本当はいいところを見なきゃいけないなって反省しますね、いつも。つい目立つのはやってほしくないことをやっている時とか目がいつっちゃうので、そうじゃないことをしないとイケないなって思いますね。長いのに本当に情けないと思いますね。で、さっきも言いましたけれど、20代から私よりも先輩の人もいて、その先輩の人は子どもへの関わりとか、言葉がけとか、すごく参考になるし、一緒に組んだときには、こういう時になんて言うんだろうとか、こういう時どうやって対応するかなっていうのを真似したり、ぬすみたいなって思うんですよ。で、若い人達っていうとちょっと語弊があるかもしれないんですけど、話しくいとか、ちょっとやっぱり世代が違うから、どっちかっていうと怖い存在になりやすくて、なんかこう壁があって、言いたいことがストレートに出てこないようなことを言われると、やっぱりすごく悩みますね。こっちの、保守的な考えというものもあったりすると思うんですよ。なんだけど、ついその、それ違うでしょってこともあったりするじゃないですか。こっちはこっちで。でも、それがやっぱり怖い存在になっていったり、しているんじゃないかなって思って、A社にとっても、やっぱり若い人達に中心になってもらいたいんだらうなって思うと、長くいるのはどうなんだろうと、申し訳ないだけなんだなって、感じます。でも私は、すごく楽しいし、単純に、で、このマネージャーと一緒に仕事がしたいって、もう毎日思う。マネージャーがいて、もうそれだけでOK、みたいなところがあるので、なにか迷った時はきくと適確に答えてくれるし、ああそっかって思えるし、かといって、すごくその、遠い存在じゃないですよ、一緒に目線でいてくれるし、一緒に笑いあえるし、そういう存在なのにすごく教われるし、で、ここにすることがすごく楽しいです。でも、なんかこの、若い指導員の方から見ると煙たい存在でしかないんじゃないかなって思いますね。で、A社はどうなんだろうって思ったりちょっとします。

I: そうですか。例えば、マネージャーさんを介して若い指導員さんとかと何か共有したりとかいうこともあったりしますか。

A: もちろんありますね。けど、やっぱり、当人同士で話すのが一番だよって言われたりするし、お互いに遠慮したり、話しくかかったりってこともあるので、もっとその、こっちに話してほしいって思うですよ、若い人からも。で、指導員同士で話をしようって思うんですけど、なかなか。で、ミーティングも人数が多いから、全員の意見とか考えを聞くような余裕はないんですよ。本当だったらもうちょっと余裕があって、全員が、例えばマネージャーがなんとかさんどう思いますっていうとなんかはいつてくるんですよ、必ず。だからそれぞれ

色々考えているんだけど、でもあの中だと、わざわざ言う事でもないやっつてかんじでみんな黙ってて、決まった人しかしゃべんないような形にならないと、逆に2時間におさまらない風になるから、もっと指導員同士で話しが出来る場があってもいいですよ。本音でしゃべれるっていうか。それでも言わない人は言わないと思いますけど。

I: パーソナルティとか、特性とか、ありますからね、

A: そう、大人の人って、なんかね、そういうところありますからね。で、そこで話しやすい人だけとしゃべっちゃうとか。

I: もうちょっと、みんなで、くだけるっていうか、

A: そうそう、で、来る人は毎日違うじゃないですか、同じ部屋の人、で、それこそ情報を密にしておかないと、昨日の先生はこう言ったよ、とか、昨日よかったのになんで今日はだめなのとか、そういうことにすぐなっちゃうんですよ、子どもの中でも。で、この人は良いって言ったのになんで先生だめなのとか、昨日は良いって言われたよって。そうすると、えーなんでこれだめでしょって思っても、ああそうなのってひっこめちゃったりとか。そういうのがお互いあると思うんですよ。で、そういうちっちゃなことが言えなかったりすると、だんだんそれが大きくなっていきますよね、日々のなんでもないことでも。だからもうちっとこう本音で、情報の共有ももちろんだけど、言えたらいいですよ。でもここの指導員ってすごく大人で、すごいなって思いますけど。

I: なんか、指導員同士でコミュニケーションが増えればいいんですけどね。それをもし、何かをするとしたら、誰がしたら、

A: そうなんですよ、それもちょっと難しい。なんかあったらいいんですけどね。

I: わかりました、ありがとうございます。もしかしたら今のところに入ってきているかもしれないんですが、最後に、先生の考えるM市放課後子どもプランの、今後のビジョン、目標みたいなものがなにかありましたら教えて頂きたいんですが。

A: やっぱりチームワークって大事だし、いまわりと良いと思うんですよ。指導員が一人一人が楽しくないと、毎日が楽しくないし、そういうのって子どもに通じると思うんです、出ちゃうと思うんです。これから人数ももっと増えるかも知れないし、場所がむこうに移ったら、入れ物はあるからっていつ、もっと人数おおくなっちゃう可能性が高いと思うので、そうなったときに4つの部屋があったら、私はどうやって情報の共有じゃないけど、今でさえ難しいことは結構あるんですよ。これが平面だったらまだいいと思うんです、これが上と下ってだけでものすごく難しいことになってるんですよ。平面だったらなんとなくの様子が分かったり、動きがわかったり、今なにやっているからじゃあこっちはこうやらなくちゃとか揃えたりすることもあるけど、上は上の様子でいいよ、下は下でやろうよっていうことになりかねないんですよ。だから、大体のタイムスケジュールはあっても、ちょっとなにかがそこでずれると、もう上下やっていることが違う、そうすると上は今こうなのに、下はこうなのとかなっちゃうたりするので、それが今度4つになるって噂に聞くと、どうやってやっていくんだろう、それこそマネージャーがいなかったら回らないっていう危惧があるし、私は、どういうふうに情報を共有して、それぞれもう部屋を独立してやったらいいんじゃないっていう人もいるけれども、それはそれで難しいと思うし、同じM小の子だから、同じように動いていくのが一番いいと思うから、それはどうしたらいいんだろうなって不安ですね。でもここのクラブって、個人的に、絵本とか、そういうのを媒介にして子どもと接するというのが好きで、ここの子は前からの習慣だと思うんですけども、代々何かを読み聞かせをするとすごく聞く力のある子たちなんですよ、M小って。だからそれを続けて、何らかの形で続けていきたいし、もっと絵本を通じて子どもと触れ合いとか、それによって入っていきたくって思っています、個人的には。E小のときには、図書館から団体で、団体としてのカードがあって、3カ月くらい借りられるんですけど、そういうことしてなかったんですね。で、ここにきて初めて、そういうことができるんだって思って、すごいなって思ったら、聞く力もすごくあるんですよ。絵本の力ってやっぱりすごいと思うんですね。もっと本当は、そういうのって家庭でやるんでしょうけれども、基本は、でもそういう機会があるといいなって思うし、読み聞かせをして、そうするともう一回読んでとか、今の本見たいとか言われると、ああやっぱりいいなって、絵本なんてなくなったら生活には困らないけれども、やっぱりあると豊かになると思うんですよ、で、そこから何かが見えたりってことも絶対あると思うから、もっともっと指導員が絵本を活用していきたいなって思っていますね。

I: M市のプランの特徴ですね、

A: にしたいなって思うくらい、で、k先生が、そこらへんにとっても造詣が深い方なんです、なので私はk先生からいろいろ教わっているし、一緒になったときに先生が読み聞かせをしていると絶対聞いた方が得、これはもういううちだって、思うくらいなので、何らかの形でそういうことを残していきたいなって思うんですね、なんかやっぱりなにげなく流れちゃう一日でも、なにか残る、振り返ったときに、学童でこんなことやったっけとか、大きくなってからも、なにか思い出してもらえるものがあるってすごいなって思うので、k先生はそういう意味でもおやつにもすごく気にしていて、学童のおやつって、大きくなってからね、なんかスナック菓子ばかりだったっていうような思い出が残ると、なんかちょっとちがったということにしたいって言うていて、なんか今はね、包丁もなにも使えないので、あれっですけど、昔はもっともっと、手作り感があるおやつが出せていたんですよ、だから、私に来る前は、それこそ炊飯器でご飯を炊いておにぎりを作ったよとか、そういうこともできたくらい、あと、私が入ってからここは特にそういうことが盛んで、バナナを切って出したり、それから、野菜のスティックを出したり、すごいなって。りんごもよく出していたんですよ、で、リンゴは皮をむかない、芯はとるけど皮はむかない、それはやっぱり、間食とか、あと、ご飯を食べた後に出すわけだからそういう歯磨きのことになる、とか。あと、梨は消化

に良くないから皮をむこうね、とか。そういうことがやっぱりおやつから違って、Mはすごいなって思いました。やっぱり子どもに対する指導員の、愛の深さみたいなものを感じたし、やっぱり手作りの物をつていうか、ちょっと買ってきたものをそのままボンと袋で出すだけじゃないことに重要性を思ってたんですね、なので食パンを買ったらそこに指導員がジャムをぬって出したり、していたんですよ。

I: なるほど、ひと手間があるんですね、

A: そうなんです、それをね、ジャムばかりだと嫌いな子がいるから、ちょっと、入れようとか、いくつ余るかわからない、今日来る人数がわからないのに、そういうことをして、ちゃんと班で分けて用意しておくとか、いまでこそそういうことができなくなっちゃったんだけど、なにかそういう気持ちをどこに残すとか、ちがった表現で、何かでできたらいいなって。

I: 今はあれですか、衛生面でできない、

A: そうです、そうです。0-157、あの時からもうできない。

I: 残念ですね、それは、

A: そうですね、ただそれが、手間がかかっていやだっていう指導員ももちろんいると思います。ただ、一概にそれを押し付けるみたいなことはできないですけど、そういう気持ちで子どもに接していたっていうのがすごいなって思いましたね。指導員同士もいろんなことミーティングで言いあってて、で、それが建設的なんです。言いあってるんだけど、内容が。それがとても、一見するとすごく言いあいみただけけれど言っていることが建設的な内容だから、良くしようと思っての話し合いなんだなっていうのも、M小はすごい多いと思います。

I: そこらへんはいまも、

A: いまもそういうふうになりたいなって思います。もっと。だから若い方だって、なんかもっと色々きつと考えがあるだろうから、どんどん言ってもらって、お互いにそれはこうじゃないの、じゃこういうふうにしてみようかっていうような話し合いができればいいなって思います。

I: なるほど。むかしってそういうふうなこともできる時間的な余裕もあったんですか。

A: 帰ってくる時間っていうのが、M小は大体早いですよね、他の学校と比べると。だからミーティングの時間そのものが短いと思うんですけど、密だったのかな、もっと、人数がもうちょっと違うから。まとまって話し合いをしていた気がしますね。そうすると、わーっといっても、あそっか、じゃあこうしようね、そうだよって感じで終わるから、自分と違う事になっても、べつに残らないし、言うだけ言えるし。そっかじゃあこれはだめなんだねっていうのが納得できるっていうか。いいなって。なんかでも今だと、言わないと、「そういうふうになるのか、へえ」みたいなことなるじゃないですか。でもそれもしかない、時間ないし、人数多いんだから、みんながそうだなって思えばそうかっていうふうになっていくから。それはそれだと思んですけど、本音はもうちょっと、言いあえて、じゃあこうしてこうってなっていたらと思いますね。だからたまにA社のE責任者とかが来て、なにかを提案してくれて、どうですって話をしてくれると、違うかなって。そういうときに思ったりしますね。

I: そういうときにも、

A: そういうときにも。もちろん日々を見てほしいけど、もっとぎくばらんに話すきっかけに、e責任者がなってくれたらなって。

I: なるほど。

A: あと私ね、ここ、将棋とか、囲碁とかも割とできる子がいるから、そういうのができる人がいたらなって思います。例えばシルバーさんで、そういうのができる人が来てくれれば。そういうことはできないのかなって、

I: そういうかわりはないんですか？

A: ないない。

I: ボランティア登録でもしてもらえればすぐ来られますよね、

A: そうそう、じゃないと、ただうるさいだけだと思うんですよ、ものすごい筒抜けだと思うんで、

I: 確かに、建物的にそうですね、

A: そう、だから、いろんなことで来てくれるチャンスがあればいいなって。で、親だと、なにか教えるって、お互い感情的になるからうまくいかないと思うんですよ。おじいちゃんとかと、って立場でしょ、年齢的は。そういう人とかかわりって今少ないじゃないですか、ここの子たちって、だからなおさら、伝承遊びとか、そういうのを話してもらえたりとか、この辺のこととかね。ここって、すごく歴史があるじゃないですか、M市って。それもすごく有利だと思うんですよ、ここの立地としては。だからお城があったんだ、とか。そういう話だったまに聞けるチャンスがあれば、そのことに興味がある子がいるかもしれないし、自分が住んでいるところをもっと知るっていいじゃないですか。

I: そういうことを提案される機会ってないんですか、すごく全部面白そうだなって、

A: ここ、お城があったわけだし、学校なんかも、城内でしょ、そういうことをもっと面白く知れるチャンスがあったらいいですよ、

I: どっかで提案される機会ってないんですか、

A: あんまりないかな。だからそういうところで、どうって感じですけどね。昔の生活とか、自分たちが子どものころこんなことして遊ん

だよ、とか。

I: ここの土地ならではの、っていうか、

A: そうそう、新しい人もいるし、根っからの人っていうのもいるじゃないですか、そういう人との良い部分、ですよ、ここって。そういうのをもっとね、利用して、取り入れたらいいんじゃないかなって思いますけどね。

I: そういうの、指導員さんのところの活動レベルではなかなか難しいところなんですか。

A: なんか日々追われるじゃないですか。でもそういう、A 社になってから特にですけど、ここは人数が多いから、余計外にでるってことがあんまりできないから、来てもらう方を多くしたいなって思います。なんかやってくれる人とか、話をしてくれる人とか、そういう人をもっといっぱい呼んで。

I: なるほど。例えば、企画みたいなのがあるじゃないですか、そういった時とかに、クラブの先生から提案できたりするんですか？

A: そうですね、できると思います。だから今、色々な人がきてくれたりもしますけれど、謝礼だったり、色々難しいこともあると思うのでシルバーさんとかが気軽に交流できたら、すごくいい環境だとおもうんですよ、他のクラブにない、M 小の得みたいな。ボランティアでまるっこの時に来て貰うっていうのは、お互い、向こうも拘束されるだろうから、そういうんじゃないで。

I: ボランティアじゃなくて、

A: ボランティアじゃなくてもいいから。ちょっと将棋ができる人が何人かいたら今日来られるよ、とか、ちょっと空いた時間に、こっちが遊んでいる時間に入ってもらうとか。そういう気軽さでもっと交流ができればいいですよ。すごいうるさいですから、こうなってるんか、みたいな。ここもどうせシルバーさんに返すじゃないですか、建物自体、

I: 子どもたちとふれたら、うるさいっていうのを感覚的に変わりますよね、

A: そうそう、こっちもすごく、うるさいだろうなって思っているし、いつも、

I: 孫みたいな

A: そうそう、そういう感覚で、将棋や囲碁なんかを教えてもらえたら、トランプでもいいですし、相手をしてもらえたら違うかなって。もっとひらかれた、学校じゃできない気軽な交流みたいな。

I: プランってそういうふうな目的だったりもするんですけどね、

A: そうですね、最初はもっとそうだと思ったんですよ。色んな人がきてくれて、勉強を見てくれる人がいたりとか、遊びもなんかやってくれるひとがいるとか、そういうのを最初は話に聞いていたとおもうんですけども、実際はいまそうではあまりないし、もっとそうなのもいいですよ。最初はそういうので始まったような気もするんですよ。居場所作りっていったわけだから。取り入れたときは子供に居場所っていったじゃないですか。そういう意味合いで、もうちょっとできたら、本来の形なのかなって思うし。

I: わかりました。ありがとうございます。

A: いやいや、私なんか長いだけで。

I: いやいや、やっぱり経験によるところっていうのもすごく大きいですから、

A: いやあ、そんなことないと思いますけど。私自身、すごくやりがいを感じるし、楽しいんですけど、会社からみたら古い人ってどうなんだろうなって。あとやっぱり、昔にはなかった障害といわれる子の対応とか、っていうのはすごく難しいし、そこまで求められるのって、もうちょっと勉強させてよかって思いますよ。だからもうちょっと、なんていうか、勉強する機会もほしいですね。そういう、その、難しい子の対応について、時々ありますが、もっと具体的なことだったり、小さい規模の講習会とかほしいですね。

I: 小さい規模、

A: 土浦に行って、みんながわっと集まるっていうのだけじゃなくて、もっとこの、クラブだけとか、クラブ2、3校一緒にとか、そういうような、ってことがあると、指導員同士だって交流もできると思うし、そういう子の対応どうしてるっていう話とか、質問もしやすいでしょうし、もっと専門の人の話を聞く機会がもっとほしいですね、いろんな意味で。難しい子だけじゃなくて、いろいろと。なんか私たちの、どうせ子供育てやればできるわよとか、いわれがちだと思うんですけど、実際はそうではないと思うし、若い人なんてまだまだ子育てなんてしていない人もいるし、それってさまたちだと思うんですよ。まあ、私もそうなんだけど、子供がいない人もいるし、だから、もっと勉強する機会がほしいですね。なんか、堂々と指導員ですって、胸張ってるようになりたいですね。(I に対して) もっと言ってください、勉強する機会がほしいです。指導員として。

I: いまやられている研修だけでなく、

A: うん。もっと頻繁にと、クラブ2〜3校一緒にとか、そういうような研修があつたりしてもいいかなって。いろんな専門の人の話聞いてみたいし、せっかくこういうことをしているんだから、もっとやりたいですね、いろいろ。なんか、求められていることはいっぱいあると思うんですよ、別にみてればいいわよって言われている反面、それじゃできないでしょってことをいっぱい求められるじゃないですか、日々が。だからもうちょっと勉強がしたいって思います。絵本だって、夏休みに読み聞かせをしましょ、みんな平等に読みましょっていても、好きじゃない人もいるし、得意じゃない人もいるし、だから、そういう人にあつて、自分たちがまず絵本って楽しいってまず思え

ないと、伝えられないと思うから、そういう機会もあっていいと思う。

I：遊び方の技法みたいな、

A：そうそうそう。だから、読み聞かせってちょっとやっぱりテクニックいると思うんですよ、ただ読めばいいっていうんじゃないし、そういうことも教えてくれるような機会だったり、ほしいなと思う。

I：そういう研修って少ないですね。

A：そう、だから、みんなそれぞれだと思うんですよ、それぞれあっていいんでしょうけれど、ともするとそこで温度差がでちゃったり、すると子供に向かう姿勢っていうが、だから、ちょっと愛を感じないなっていう言い方だったりっていうこともあるし、子供がすきなことではできないとも思うけど、すきじゃないと絶対できないと思うから、その辺が、みんなで押しあがっていくような研修がほしい。指導員ってこういうもんとか、基本的なこともあわせて、指導員としてどうっていうようなこともあるじゃないですか、それってどうよ、指導員として、みたいな、そういうことも機会があったら、みんなに、みんなと聞きたい。前は言葉遣いとかもプリントされて、配られたりしたんですよ。指導員ってこういう言葉づかいはいけないとか、身だしなみとか、言葉に対してこういう言葉はつかってはいけないとか。そういうのも、古いほうは知ってて、今は全然そういうことはないってなると差はできるし、子供から見て私たちはもう友達じゃない、友達とは違う。私たちから見たって友達ではないから、そこで言葉遣いだったり、態度だったりっていうのも変わってくると思うんですよ。だから、言い張るんじゃないけど、ちょっとあなたたちの友達じゃないんだよっていうところが、言葉遣いだったり、いろんなところから出てくるんだと思うんだけど、単にアルバイトのひとつとしてやっている、やっぱりそこで温度差がでてきちゃうと思うから、全体に同じ意識になる研修みたいなのがほしいし。

I：なるほど。

A：ここって、だからすごくいいんじゃないかとおもうんです。M小は。それこそ年齢差があるし、今までの経験がそれぞれ違って、だから指導員同士で学びあえる場だと思うんですよ。そういう風に、やっぱり、へんな言い方だと利用していくっていうか、そこでもっと若い人は、すごくうまく利用するとほかじゃ経験できない年数だと思うんですよ。ここにいたら。ひと月っていうのは。そういう風に思っている一日と、バイトだって思ってくる一日では違うと思うから、後が。みんなそれぞれ、わたしたちも、若い人たちから「そうなんだ」みたいな面白いこともあるし、だから、もっとそれをうまくできたらいいですね。せつかくこれだけ年齢幅があって、F統括指導員にバラエティに富んでいるって言われて、ふーんとかって思って、やっぱりな、年がちょっとな、平均年齢上げているよなって思って、ごめんさいなのかしらこれ、そう思ったんですよ。だから、うまく利用すればいいと思うんだけど、でも個人的には、やっぱり若い人中心にまわしたいのかなって思いますけれど。

I：いえいえ、そんな。そんなことないと思いますけどね。

第 9 章：質問紙調査票

小学校と「子どもの放課後対策事業」との組織的關係に関する調査

本アンケートは、放課後対策事業に対する小学校の関与志向性をお尋ねするものです。貴校における管理職の方(校長先生あるいは教頭先生)に代表してお答えいただければ幸いです。お忙しい中、大変恐縮ではありますが、何卒ご協力のほど宜しくお願い致します。

I. まず、回答者について、以下の点を教えてください。

F1. 回答者の属性 () 例)校長, 教頭など

F2. 現任校での勤務歴 (年目) 例)2年目

F3. 回答者のこれまでのご経験についてお聞きます。あてはまる番号に○をつけてください。

これまでに...	あてはまる	あてはまらない
1. 小学校教諭として放課後児童クラブにかかわったことがある	1	2
2. 小学校教諭として放課後子ども教室にかかわったことがある	1	2
3. 校長又は教頭として放課後児童クラブとの関係づくりにかかわったことがある	1	2
4. 校長又は教頭として放課後子ども教室との関係づくりにかかわったことがある	1	2
5. 教育委員会の職務として放課後児童クラブにかかわったことがある	1	2
6. 教育委員会の職務として放課後子ども教室にかかわったことがある	1	2

F4. 回答者のご家族のこれまでのご経験についてお聞きます。あてはまる番号に○をつけてください。

	あてはまる	あてはまらない
1. ご家族が、放課後児童クラブで指導員として働いている／いたことがある	1	2
2. ご家族が、放課後子ども教室のボランティア等を行っている／いたことがある	1	2
3. お子さん又はお孫さんが放課後児童クラブに通っている／いたことがある	1	2
4. お子さん又はお孫さんが放課後子ども教室に通っている／いたことがある	1	2

II. つぎに、貴校について教えてください。

Q1. 貴校区内で以下の「子どもの放課後対策事業」を実施していらっしゃいますか。

	あてはまる	あてはまらない
1. 放課後児童クラブ	1	2
2. 放課後子ども教室	1	2
3. 上記の2点に代わる「子どもの放課後対策事業」(例: 児童館など)	1	2

Q2. Q1—1放課後児童クラブに「1. あてはまる」とお答えいただいた方にお聞きます。貴校の児童が通う「放課後児童クラブ」の実施場所について、あてはまる番号に○をつけてください。(複数回答可)

- | | |
|-------------------|-----------------------|
| 1. 学校敷地内-余裕教室 | 2. 学校敷地内-専用施設(プレハブなど) |
| 3. 学校敷地外-近隣児童福祉施設 | 4. 学校敷地外-その他の施設 |
| 5. その他() | 6. わからない |

Q3. Q1—2放課後子ども教室に「1. あてはまる」とお答えいただいた方にお聞きます。

(1) 貴校の児童が通う「放課後子ども教室」の活動場所について、あてはまる番号に○をつけてください。(複数回答可)

- | | |
|------------------------|-----------------------|
| 1. 学校敷地内-余裕教室・図書館・校庭など | 2. 学校敷地内-専用施設(プレハブなど) |
| 3. 学校敷地外-近隣児童福祉施設 | 4. 学校敷地外-その他の施設 |
| 5. その他() | 6. わからない |

(2) 貴校の児童が通う「放課後子ども教室」の実施頻度(長期休業期間を除く)について、あてはまる番号に○をつけてください。

- | | | |
|---------------|----------------|----------|
| 1. 平日の放課後(毎日) | 2. 平日の放課後(週1回) | 3. 月1~2回 |
| 4. 年に数回 | 5. その他() | 6. わからない |

Q4. 貴校では、校務分掌として、「子どもの放課後対策事業」との関係づくりを担う担当教職員がいらっしゃいますか? あてはまる番号に○をつけてください。

- | | |
|-------|--------|
| 1. はい | 2. いいえ |
|-------|--------|

Ⅲ. 貴校と放課後児童クラブとの関係についてお聞きます。(※Q1:放課後児童クラブを実施している方はお答えください。)

Q5. あなたの放課後児童クラブに対する認識についてお聞きます。放課後児童クラブとはどのような場所かについて挙げた下記の項目について、あてはまる番号に○をつけてください。

放課後児童クラブは・・・	とても そう思う	やや そう思う	あまりそう 思わない	まったくそう 思わない
1. 放課後等に子どもが生活する場である	1	2	3	4
2. 放課後等に子どもが遊ぶ場である	1	2	3	4
3. 自主性や社会性, 創造性を育む場である	1	2	3	4
4. 生活習慣の基礎を身につける場である	1	2	3	4
5. 家庭の代わりの場である	1	2	3	4
6. 保育所の延長の場である	1	2	3	4
7. 学校教育を補完する場である	1	2	3	4

Q6. 放課後児童クラブで働く指導員の役割に対する認識についてお聞きます。指導員とはどのような役割を有しているかについて挙げた下記の項目について、あてはまる番号に○をつけてください。

放課後児童クラブの指導員の役割は・・・	とても そう思う	やや そう思う	あまりそう 思わない	まったくそう 思わない
1. 子どもと遊ぶことである	1	2	3	4
2. 子どもの保護者の支援を行うことである	1	2	3	4
3. 子どもに生活習慣の基礎を身につけさせることである	1	2	3	4
4. 子どもが自由に遊ぶのを見守ることである	1	2	3	4
5. 意図的・計画的に子どもを育てることである	1	2	3	4
6. 子どもの自由な時間を保障することである	1	2	3	4

Q7. 放課後児童クラブで働く指導員の専門性に対する認識についてお聞きします。指導員の専門性とはどのようなものかについて挙げた下記の項目について、あてはまる番号に○をつけてください。

放課後児童クラブの指導員は・・・	とても そう思う	やや そう思う	あまりそう 思わない	まったくそう 思わない
1. 子どもが好きであれば誰でも担うことができる	1	2	3	4
2. 資格がなくても子育ての経験があれば担うことができる	1	2	3	4
3. 適切な資格によって専門性が保障されるものである	1	2	3	4
4. 教育や保育などの高度な専門性を有するものである	1	2	3	4

Q8. 学校と放課後児童クラブとで、連携実践として行っていることについてお聞きます。あてはまる番号に○をつけてください。(複数回答可)

1. 教職員と指導員が参加する協議会(定期的)
2. 教職員と指導員が参加する協議会(随時)
3. お互いの行事に積極的に参加
4. 特別な支援が必要な児童のケース会議
5. 個々の担任と指導員間での情報共有
6. お互いの年間計画の交換
7. 発行物(学級だよりやクラブだより)の交換
8. 学校遊具に関する決まり事の確認
9. 翌年度の放課後児童クラブの申し込み案内を学校で配布
10. 合同避難訓練の実施
11. 不審者情報の共有や合同パトロールの実施
12. 教育活動や放課後児童クラブ実践への相互協力
13. 子どもの問題行動(いじめや不登校)への協力対応

Q9. 学校と放課後児童クラブとの情報共有の内容についてお聞きます。あてはまる番号に○をつけてください。
(複数回答可)

- | | | |
|--------------------------|----------------|--------------------|
| 1. 子ども間の関係性(いじめなど) | 2. 不登校児の状況 | 3. 台風等による下校時刻の変更 |
| 4. インフルエンザ等での学級閉鎖 | 5. アレルギー情報 | 6. 児童虐待が疑われる児童の情報 |
| 7. 日常的な児童の情報 | 8. 不審者の情報 | 9. 貧困家庭の児童の情報 |
| 10. 学校での喧嘩や怪我等の情報 | 11. 障がい児の情報 | 12. 外国籍の児童に関する情報 |
| 13. 新たにクラブに入所する児童の学校での様子 | 14. 児童の家庭環境の情報 | 15. 体調に変化のあった児童の情報 |

Q10. 放課後児童クラブとかかわることでのメリットについてお聞きます。

(1)放課後児童クラブとの連携は、学校にとってメリットがあると思いますか。

1. はい . 2. いいえ

(2)(1)で「1. はい」とお答えいただいた方にお聞きます。これまでに学校にとってメリットがあったと感じる事例を自由にお書きください。

--

Q11. あなたの放課後子ども教室に対する認識についてお聞きます。放課後子ども教室とはどのような場所かについて挙げた下記の項目について、あてはまる番号に○をつけてください。

放課後子ども教室は…	とても そう思う	やや そう思う	あまりそう 思わない	まったくそう 思わない
1. 放課後等に子どもが生活する場である	1	2	3	4
2. 放課後等に子どもが遊ぶ場である	1	2	3	4
3. 体験的な学びの場である	1	2	3	4
4. 地域住民との交流の場である	1	2	3	4
5. 放課後等に宿題や課題を行う場である	1	2	3	4
6. 家庭の代わりの場である	1	2	3	4
7. 学校教育を補完する場である	1	2	3	4

1. 教職員とコーディネーターが参加する協議会(定期的)	2. 教職員とコーディネーターが参加する協議会(随時)
3. お互いの行事に積極的に参加	4. 合同避難訓練の実施
5. 個々の担任とボランティア間での情報共有	6. お互いの年間計画の交換
7. 発行物(学級だよりや放課後子ども教室)の交換	8. 学校遊具に関する決まり事の確認
9. 放課後子ども教室の申し込み案内を学校で配布	10. 教育活動や放課後子ども教室実践への相互協力

(1)放課後子ども教室との連携は、学校にとってメリットがあると思いますか。

1. はい . 2. いいえ

--

質問は以上になります。ご協力ありがとうございました。

研究倫理審查結果通知書

様式7

課題番号 筑25-1
平成25年7月

研究倫理審査結果通知書

申請者(研究責任者)

庄司 一子 殿

人間系長

宮本 信也
(公印省略)

平成25年4月5日付けで申請のあった研究倫理について、審査の結果、下記のとおり判定したので通知します。

記

1 課題名 地方自治体による子どもの放課後ケア対策の実施過程の課題と規定要因に関する事例研究

2 判定

- ☒ 承認
- ☐ 条件付承認
- ☐ 再審査
- ☐ 非承認
- ☐ 非該当

3 理由

本論文発表状況及び研究助成一覧

1. 発表状況

序章・第1章・第2章・第3章

未発表

第4章

【学会発表】

鈴木瞬「学童保育に関する「制度化」の研究—『日本の学童はいく』における特集論文・実践報告の分析を通して—」日本学童保育学会第2回研究大会，大阪教育大学柏原キャンパス，2011/6

鈴木瞬「放課後児童健全育成事業法制化以前の学童保育に関する意味形成の研究」日本子ども社会学会第18回学会大会，明星大学日野校，2011/7

【学会誌】

鈴木瞬（2012）『『日本の学童はいく』にみる学童保育の独自性に関する研究—学童保育と児童館との関係における共通性と差異に着目して—』日本学童保育学会『学童保育 日本学童保育学会紀要』，第2巻，pp.59-66，査読有

第5章

【学会発表】

鈴木瞬「自治体放課後ケア対策における放課後子どもプランの実施形態と規定要因に関する研究」日本子ども社会学会第20回大会，関西学院大学，2013/6

【大学紀要】

鈴木瞬（2015）「放課後子どもプラン」の現状と課題—市区町村における実施状況調査の結果から—『環太平洋大学研究紀要』，第9巻，pp.147-157，査読無

第6章

【学会発表】

鈴木瞬「自治体放課後ケア対策における放課後子どもプランの実施形態と規定要因に関する研究」日本子ども社会学会第20回大会，関西学院大学，2013/6

【学会誌】

鈴木瞬（2015）「子どもの放課後対策にかかわる自治体担当行政の指向性と放課後子どもプランの実施状況との関係に関する研究」日本学童保育学会『学童保育 日本学童保育学会紀要』，第 5 巻，pp.67-76，査読有

第 7 章

【学会発表】

鈴木瞬「子どもを取り巻く環境における〈教育的なるもの〉の変容に関する研究—事例地域における「放課後子どもプラン推進事業」の調査を通して—」日本教育経営学会第 49 回大会，千葉大学，2009/6

【大学紀要】

鈴木瞬（2010）「放課後子どもプラン」における施設の運営実態と指導員の意識に関する研究，筑波大学人間総合科学研究科『共生教育学研究』，第 4 巻，pp.63-75，査読無

第 8 章

【学会発表】

鈴木瞬「地方教育行政による放課後ケア対策のマネジメントに関する研究」日本教育行政学会第 48 回大会，京都大学，2013/10

鈴木瞬「放課後子どもプランにおけるコーディネート機能に関する一考察」日本教育事務学会第 1 回創立記念大会，東京大学，2013/12

【学会誌】

鈴木瞬（2015）「子どもの放課後支援事業のマネジメントにおける「教育と福祉のクロスボーダー」—放課後子どもプランの事例分析をもとに—」日本子ども社会学会『子ども社会研究』，第 21 巻，pp.109-122，査読有

第 9 章

【学会発表】

鈴木瞬「学校と放課後対策事業との組織的關係に関する研究—学校の「対境担当者」の意識に着目して—」日本教育行政学会第 53 回大会，静岡大学，2018/10

【大学紀要】

鈴木瞬 (2018)「学校と放課後児童クラブとの連携に関する基礎的研究」『くらしき作陽大学 作陽音楽短期大研究紀要』, 第 50 巻, pp.91-99, 査読無

鈴木瞬 (2019)「学校と放課後子供教室との組織間関係―学校の「対境担当者」の意識に着目して―」『くらしき作陽大学 作陽音楽短期大研究紀要』, 第 51 巻, 査読無, 印刷中

終章

未発表

2. 研究助成

第 5 章・第 6 章

日本子ども社会学会平成 24 年度共同研究プロジェクト奨励研究助成

第 9 章

JSPS 科学研究費補助基金若手研究 (B) 「「放課後子ども総合プラン」における学校と放課後支援事業との連携モデルの開発的研究」 (代表者: 鈴木瞬) (16K21538)