

学童期における「保育」の必要性

児童学科 村井尚子

抄録：子どもを狙った事件があいついだことにより、小学生の放課後の安全の確保が問題となり、放課後の子どもの居場所を確保しようとの政策が政府より提出された。本稿では、S地域における子どもの居場所作りに携わってきた活動経験をもとに、学童期の子どもにとっては、遊び場や勉強も必要であるが、なによりも「保育」の場が不可欠であるという問題意識を提示する。

学童期の「保育」は、安全の確保、生活の質の保障、ケアリングといった幼児期のそれと同様の質も求められる一方で、幼児期のそれとは異なる部分も見受けられる。それは、大人への依存から徐々に自立へと向かう時期において、大人に対して秘密をもつようになっていたり、仲間集団を準拠集団として重視するようになってきたりするこの時期の特性に深く関連している。

したがって、児童の放課後の居場所を作るにあたっては、幼児期とは様相を異にする学童期の「保育」に求められる質を提供することを念頭に置き、十分に専門性を有した指導員を配置することが重要となるのである。

キーワード：学童期における「保育」 指導者の専門性 全児童対策事業 学童保育 学童期の発達
の特性

はじめに

地域の中で、小学校の放課後、異年齢の子どもたちが空き地などで群れ遊び、その遊び集団において子どもたちの社会性が育まれていくことは多くが認めるところである。しかし、高度経済成長期を境に子どもの外遊びの場が失われ、情報化社会の進展などに伴う子どもの遊びの変容とも相俟って、群れ遊ぶ子ども達の姿が見られなくなって久しいと指摘されている⁽¹⁾。また、昨今、被雇用者同士の共働きの家庭が増加し、昼間留守家庭の子ども数は着実に増加している。これに小学生を対象とした相次ぐ事件が追い討ちをかけ、放課後の子どもの安全で適切な育ちの場の確保が急務となっている。

このようななか、平成18年5月9日に文部科

学省と厚生労働省が「放課後子どもプラン」を発表し、両省が連携して子どもの放課後対策事業を行っていくことが示された。これを受け、平成18年8月29日には、文部科学省が平成19年度から全国のほぼすべての公立小学校に相当する2万校において「放課後子ども教室」を設置する方針を明らかにした。これは、空き教室などを利用して、退職した教員や将来教職につくことを目指している大学生などが児童に対して勉強やスポーツなどを無料で教えるというものである。

この方針と足並みをそろえるかたちで、厚生労働省は放課後子ども教室が終了したあとに、引き続いて学童保育を実施する方針を打ち出した。現時点では、予算概算要求の段階であるが、両省で連携しつつ、小学生の子どもの放課後の居場所を確保することが目指されていることは明らかであ

(1) たとえば、仙田満『子どもとあそび』岩波書店、1992年。

る。

本稿の目的は、小学生、とりわけ小学校低学年（およそ3年生まで）の学童期前期の児童⁽²⁾にとって、親あるいは親に代わる大人が、その保護と成長に何らかの責任を負うという意味での「保育（両親からの養育をも含めた広義の保育）」が乳幼児期に引き続いて必要であることを検証することにある。

我々が、小学校低学年児童の「保育」の必要性をここに主張するのは、自らの子弟が小学生になった折に、その「保育」の場の必要性を痛感したという原体験に基づくものである。後述するように、我々は、京都市S地域において放課後の子どもの「保育」の場を確保する課題に直面し、模索する機会を得た。本稿では、この自らの体験に基づく子どもの放課後の居場所作りへの参与者としてのフィールドワークを軸にして、放課後子ども事業をはじめとする学童期前期児童の「保育」のあり方について以下の問題提起をしたいと考えるものである。昼間留守家庭に限らない全ての児童を対象とした事業に集約されていく方向にある子どもの放課後対策事業において、子ども自身の経験の質が取り残されてはいるのではないかという点への問題提起である。

筆者らは、さきに、「学童期児童に対する地域子育て支援の課題」において、場所の確保の問題、指導員の確保の問題、対象者の選定の問題という3つの課題を提示した⁽³⁾。本稿は、これを受け、先行研究を参照しながらさらに詳しい検討を加えることによって、上述の問題意識を検証することを目指す。

論述の方法としては、まず、各地で実施されている放課後の子どもの居場所作りを目的とした事業をレビューし、それらに関する先行研究を分析

しながら、自らの活動についてできる限り客観的に振り返っていく。さらに、各地の放課後対策の現場を訪ね、現場の人々の意見や子どもの姿を観察調査した結果を基に、分析を進めていきたい。個別的な事例を分析することで、その事例の中で実際に活動し、かかわっている指導員や保護者、運営に携わっている人々、そして何よりも子ども自身が、活動をいかに経験しているかを記述し、その経験の意味を明らかにしていく現象学的な手法によって、学童期前期児童の「保育」の必要性という普遍的かつ一般的な問題関心へのアプローチが可能になると考えるものである。

1. 小学校低学年児童の放課後の居場所の現状

小学校に入学して以降、それまで保育所や幼稚園で、あるいは降園後は保護者やそれに代わる大人の庇護を受けながら過ごしていた子どもたちは、放課後、どのような過ごし方をしているだろうか。ここでは、放課後に自宅において子どもの世話をする大人がいない、いわゆる昼間留守家庭の児童に焦点を絞って考察していくことにする。

昼間留守家庭の児童の放課後の保育の問題は、1960年代後半から1970年代にかけて「かぎっ子」としてその保護の問題がクローズアップされるに至り、文部省（当時）が「留守家庭児童会補助事業」を開始して以来、様々な経過を辿ってきている。この経過に関しては上述の別稿に譲るが、昼間留守家庭の児童の放課後の居場所の確保を巡る問題は、学童期における「保育」の必要性への認識の薄さ、3歳児神話に代表される女性の社会進出へのある種の忌避感とも相俟って、その本質への問いが看過されてきたと言ってよいであろう。

(2) ここでは、とくにことわりのない限り、満6歳～12歳までの学齢児童を指して「児童」と呼ぶ。また、学童期児童も同様の意味で使用することにする。

(3) 平松紀代子・村井尚子「学童期児童に対する地域子育て支援の課題」『家庭教育研究所紀要』第28号、2006年、33-43頁。

この点に関して考察する手がかりの一つとして、児童を対象とした「保育」に関して、その呼称自体が統一されていないことが挙げられる。学童期の児童を対象とした放課後児童健全育成事業は、学童クラブや児童クラブなど自治体によりさまざまな名称で呼ばれている。この背景には、後述のとおり放課後児童健全育成事業としての法的位置づけがここ10年でようやくなされてきたことがある。このように、児童の「保育」をめぐる問題は根深い背景をもっているのであるが、ここでは、主に厚生労働省が管轄し、昼間留守家庭など放課後の「保育に欠ける児童」を対象として児童福祉的な色彩を帯びて展開されてきたものを「学童保育」と呼ぶことにする。これに対して、主に文部科学省によって管轄され、学校内で、社会教育的な色彩を持って、「すべての児童」を対象として展開されてきた事業を「全児童対策事業」と呼び、両者を区別して用いることにする。

以下に、学童保育と全児童対策事業の推移と現状をそれぞれ概観したい。

(1) 学童保育

近年、政府は少子化社会対策として保育所受け入れ児童数の増加やさまざまなニーズにこたえた保育サービスの拡充、また、在宅児童を主たる対象とした地域子育て支援センターなど、就学前児童の子育て支援のための方策を打ち出している。

しかし、就学前児童を対象とした方策と比べると、小学校入学後の児童への方策は立ち遅れているのが現状である。地域の実情に応じて学童期の児童を対象とした放課後対策が行われてきたが、児童の放課後の居場所が法的に位置づけられたのは、1997年の児童福祉法改正による。具体的には、児童福祉法第6条の2第12項において「放

課後児童健全育成事業」としての位置づけがなされた。「放課後児童健全育成事業」とは、「小学校に就学しているおおむね10歳未満の児童であって、その保護者が労働等により昼間家庭にいないものに、政令で定める基準に従い、授業の終了後に児童厚生施設等の施設を利用し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をいう」とされている。すなわち、昼間留守家庭の児童（おおむね10歳未満）を対象として、適切な遊びと生活の場を与える事業が法的に規定されたものである。

平成13年に厚生労働省が行った調査によると、児童を対象とした放課後児童クラブは平成13年10月1日当時点で12,058ヶ所あり、その設置主体は市町村(9647)、父母会(733)、運営委員会(710)、社会福祉法人等(605)の順に多く、個人が設置しているクラブも127ヶ所に上る。運営主体となると、市町村が5632ヶ所と減り、運営委員会(2424)、社会福祉法人等(2333)、父母会(1206)⁽⁴⁾へと運営が委託されるいわゆる公設民営型のクラブが多いことがわかる。

昨今の少子化対策の動きに伴い、学童期児童を対象とした事業にも子育て支援の役割が期待されてきている。平成15年9月施行の少子化社会対策基本法において、就学前児童を対象とした他の保育サービスと並んで「放課後児童健全育成事業等の拡充」がうたわれ、子ども・子育て応援プラン(新新エンゼルプラン)において、平成16年度に15134ヶ所であった放課後児童クラブのクラブ数を平成21年度には17500ヶ所に増やし、全国の小学校区の約4分の3で実施するという目標が立てられるに至った⁽⁵⁾。

しかし、予算配分を見ても、「就学前の児童の教育・保育を充実する」ために、平成17年

(4) 厚生労働省ホームページ、「平成13年地域児童福祉事業等調査の概況」

<http://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/jidou/01/index.html>

(5) 『平成17年版少子化社会白書』内閣府、2005年、204頁。

度において291538百万円が充てられているのに対し、「放課後対策を充実する」ために充てられた予算は、9470百万円に過ぎない⁽⁶⁾。このことから、学童期児童を対象とした保育に対する政策が就学前のそれと比べるとあまり重視されていないことがわかる。

(2) 全児童対象事業

昼間留守家庭の児童をその対象として、主に厚生労働省の管轄によって展開されてきた学童保育の施策と並行するかたちで、学区内の全ての小学生を対象として社会教育的な色合いを帯びて展開されてきたのが「全児童対策事業」である。

全児童対策事業の歴史は、1992年に始まった大阪市の児童いきいき放課後事業がその先駆けとされ、その後、1993年の横浜市のはまっこふれあいスクール、世田谷区のはまっこふれあいスクール、品川区のすまいるスクールなどがその取り組み内容の特色から注目を浴びている。

大阪市教育委員会によると、児童いきいき放課後事業（以下「いきいき」と呼ぶ）は、児童の健全な人間形成にとって「遊び」が不可欠なものであり、主体的な学習態度や基本的な生活習慣を確立するための基礎を形成するものとして重要であるとの認識から、保護者が昼間家庭にいない児童を含む大阪市の児童が、「遊び」を心から楽しめる空間と時間と集団とを確保することをその趣旨

として立ち上げられた。事業主体は大阪市教育委員会であるが、実施主体としては（財）大阪市教育振興公社に全面的に委託されている。実施場所は市立の小学校の空き教室などで、実施期間は日曜日・国民の休日・年末年始を除く毎日となっている。実施時間は、月曜日から金曜日は授業終了後から午後6時まで、土曜日および長期休業日は午前9時から午後6時までである。指導者としては、元校長、元教員からなる嘱託指導員と、学校を中心とする関係諸団体の推薦を受け登録した地域指導員合わせて2名以上があたっている。実施校数および登録児童数は年々増加の一途を辿り、平成16年末では、実施校に於ける登録児童の在籍児童数に対する割合は平均すると55%にも上っている。参加は登録制になっているが、費用は市が全額負担しており、保護者の負担は保険を含めて無料である。いきいきにおける活動は、各校が工夫を凝らしてその内容を決定しているが、主に、ボールなどの遊具を用いた「思いきり体を動かす」活動、模型や図画工作など「創る、作る、造る」活動、紙芝居や演劇など「演じる」活動、観察、調査など「研究する」活動などのほかに、昔からの伝承遊びも行われている⁽⁷⁾。

また、近年、学校選択制や小中一貫校の導入、外部評価を取り入れた学校評価など様々な教育改革に取り組んでいる品川区においても、すまいるスクール事業が実施されている。すまいるスクールの概要も、これまで述べてきた他の全児童対策事業と共通するところが多いが、その特徴は、学年ごとの勉強会にある。勉強会は、各学年週に1～2回、45分間の時間帯で実施され、算数や国語の授業の復習などが行われている。参加費は、月に500円から800円となっている。おやつはないが、連絡帳は家庭で用意することも出来る⁽⁸⁾。

(6) 同上書、169頁。

(7) 「児童いきいき放課後事業実施要綱」大阪市教育委員会、平成4年7月1日制定、平成14年4月1日改正。

(8) 「すまいるスクール利用のしおり」、「すまいるスクール」品川区教育委員会、平成18年度版。

(3) 世田谷方式

全児童対策事業と学童保育の双方の機能を併せ持つ事業が世田谷区によって立ち上げられた。世田谷区教育委員会は1995年にBOP事業を立ち上げ、平成17年度より、新たに新BOP事業を展開している。既存の児童館は残すかたちで、そのうちの学童クラブの機能を指導員の異動を伴って放課後児童健全育成事業である新BOPに統合した。新BOPには、BOPとBOP内学童クラブが併設されており、BOPの児童はおおよそ日没が帰宅のめやすとなっているが、BOP内学童クラブの児童は、6時までの保護者の指定した時間に帰宅することになっている。また、月に2000円の追加料金でおやつが提供されている。さらに、連絡帳もあり、保護者からの連絡なく児童が欠席した場合には保護者の職場に問い合わせが行くシステムになっている点が、いきいきなどとは異なっている⁽⁹⁾。

2. S地域における子どもの放課後の居場所を作る活動

本活動に関しては、別稿⁽¹⁰⁾に詳しいため、内容的に本稿と関連する点に関してのみ述べていく。

我々は自らの子弟が小学校に入学したときから、その放課後の「保育」の必要性を痛感し、よりよい「保育」の場を探求することになった。その間、子どもたちは学校から徒歩40分以上かかる道のりを単独で、あるいは何人かで連れ立って歩き、隣の中学校区に設置されている学童保育まで通所していた。我々は、S地域から子どもを学童保育に通わせている保護者らとともに、「S地域に学童保育を求める会」（以下「求める会」と呼ぶ）

を立ち上げ、市議会に請願を行った。しかし、学童保育を希望する入所待ちの児童数が少ないといった理由から学童保育の公的な設置が認められないままの状態が続いた。そこで、自分たちの手で、地域の住民を巻き込んで共同保育的な学童保育を設置することを目指し、小学校長、PTA、市政連合会、少年補導委員会、体育振興委員会等地域諸団体との話し合いを重ねた。

まず、場所の選定が大きな問題であったが、予算的な制約と、子どもの移動の負担と危険回避の理由から、小学校内にある地域コミュニティ用のホールとサロンという二箇所をそれぞれが地域諸団体によって使用されていないときを見計らって使用させてもらうという条件で場所を借りることになった。

次に浮上してきたのが、対象児童をいかに設定するかと言う問題であった。この問題に対処するため、我々は、2005年9月、大阪市の「いきいき」の現場とその所管機関である教育委員会の視察を行った。「いきいき」においては、市の主導の下、児童の安全対策や自閉症などの発達障害をかかえる児童に対するマニュアルなども完備され、子どもたちが放課後の遊びを享受できる環境構成が進んでいることに感銘を受けた。視察を行った現場では、指導員らの見守るなかで、子どもたちは思い思いの居場所を見つけ、思い思いの遊びを楽しんでおり、多数の児童が「いきいき」に登録している事由が理解できた。これは、試行錯誤を重ねた長い歴史の蓄積によるものであろう。ただ、残念であったのは、保育に欠けるという要件がないゆえに多くの児童が参加を希望し登録している「いきいき」においては、一人ひとりの児童の出席の確認は出来ても、欠席した児童への個別的な配慮までは難しいのが現状であるように見受けら

(9) 資料「新BOPとは」世田谷区教育委員会、平成17年、および「新BOP（BOPと学童クラブの統合）の実施についてのお知らせ」世田谷区、平成16年。

(10) 例えば、(3)の論文のほかに平松紀代子「学童期における地域子育て支援の試み(2)」日本保育学会第59回大会自由研究発表、発表論文集468-469頁。

れたことである。

『学童保育一子どもたちの『生活の場』一』において、指導員の立場から学童保育における子どもの実態を描いている下浦も指摘するように、学童保育に子どもを託すことを希望する保護者にとっては、自らの子どもが毎日学童保育に出席し、そのなかでどのような経験をしたかを指導員と共有しあう密な連絡が必要であり、また、欠席した場合には保護者に連絡がいくといった個別的な対応が行われてはじめて安心して仕事を続けることができよう⁽¹¹⁾。この点において、保育所に子どもを託すことと根本的な差異はないと言ってよいだろう。しかしながら、地域子育て支援という観点で見た場合、昼間留守家庭の児童ではない児童にとってもまた、集団での遊びや学びを享受し、地域の中で育つ意義は大きい。この点に、我々の活動のもつジレンマがみとめられた。

歴史の古いS地域では、地域内に保育園がないことを誇りに思っている住民も少なからずおり、学童保育という言葉への忌避感が根強くあることが関係諸団体との会合の中で明らかになり、学童保育という言葉の使用を避けるようにとの申し入れがなされた。また、地域団体の力を借りて取り組みを行ったり、地域コミュニティのために用意されたホールやサロンを使用したりするのであれば、小学校に通う全児童を対象とした放課後の遊び場というかたちで開設しなければ、住民の納得が得られないであろうと思われた。さらに、後述する指導員の人員の問題や経費の問題も絡み、小学校のPTAの力を借りて全児童を対象とした子どもの遊び場としてのクラブを開設することが次善の策であると思われた。

指導員の確保も問題となった。学童保育の指導員には、現時点では公的な資格はなく、教員免許や保育士の資格等を有した者が指導員になる場合

が多いが、地域やそれぞれの学童保育において様々な対応がなされているのが現状である。指導員の専門性をめぐる問題に関しては後述するが、予算面の問題もあり、平日の夕方という時間帯に継続して来られる人材を確保するためかなりの試行錯誤を要したのが実情であり、今後、全国規模で放課後子どもプランが展開されるに際して、人材確保の問題は大きな課題となるであろうことが予想される。

1年間の施行期間を経て、平成18年4月、「S地域に学童保育を求める会」は「にこにこクラブ事務局」へと発展的に解消し、新たに退職教員である事務局長を迎え入れ、PTAの全面的な協力を得て、にこにこクラブが開設されるに至った。

クラブでは、毎日放課後から午後4時半までは無料で子どもたちの遊び場を提供するにこにこワンが行われ、地域の少年補導委員会を中心とした「子どもみまもりたい」のボランティアの方々に自宅まで送っていただいている。その後、5時半までにこにこツーツーに参加する児童が残り、おやつを食べたり宿題をしたりして過ごし、基本的に保護者のお迎えにより帰宅することとなっている。にこにこワンでは、切り絵やかまぼこ落とし、ハンドベル、工作など地域のボランティアの協力を得て様々な取り組みが行われ、取り組みの日には参加者が激増する現状である。平常時においても、にこにこワンは盛況で、平均すると40名程の児童が参加している。参加費を徴収しているにこにこツーツーは、平均5名ほどの参加者を得ている。今後、午後6時までの開室とすることでより多くの参加者が見込めると思われる。指導員は、元教員および元保育士の2名で、その他に地域、PTA、学生ボランティアが交替で詰めている状況である。

(11) 下浦忠治『学童保育一子どもたちの『生活の場』一』(岩波ブックレット No. 565) 岩波書店、2002年、51-53頁。

3. 自主学童保育 A クラブにおける「保育」

平成 18 年 3 月、東京都品川区にある自主学童保育 A クラブを訪問し、子どもの様子を観察し指導員から話を聞いた。

A クラブは、品川区が従来の学童保育を廃止し、小学校内のすまいるスクールに移行統合するという事態を契機に開設された。訪問当時は、一軒家を借りており、児童たちは小学校から 10 分ほどの道のりを歩いて A クラブに「帰って」きていた。

A クラブの指導員は、現役の保育士と元保育士で、全児童対象型へと移行したすまいるスクールとはその目的と内容を違えた「保育」を行うことを目的としている。聞き取り調査によって抽出されたキーワードは、「おやつ」と「帰ってくる場所」である。

まずおやつについてであるが、世田谷区の新 BOP においては、BOP 内学童保育の児童にのみおやつが提供されている。一方で、いきいきやすまいるスクールでは、おやつは採用されていない。しかしながら、おやつ＝空腹を満たすというだけの意味合いではない。A クラブでは、お好み焼きを作りながら食べたり、おやつをみんなで一緒に作る活動も随時取り入れたりしている。

我々のここにこのクラブにおいても、おやつはツウの子どもと長期休みのクラブ参加者に提供している。それまで思い思いの遊びにいそんでいた子ども、友達同士の折り合いが悪く険悪な雰囲気になってしまっていた子ども、障害を持った子どもも、「おやつの時間」という指導員やボランティアの声かけ一つで、気持ちを持ち直し、皆でテーブルを囲んでおやつを食べた後には、雰囲気が和やかになっている様子が見受けられる。それぞれが家から持参したお弁当を食べた後の雰囲気とは少し異なり、たとえば市販品であっても、みなで同じ食べ物を分け合って食べたという感覚が共有されているようである。

毎日の参加人数の確認や、安全衛生上の問題、学校内で特定の児童のみがおやつを摂取することへの抵抗感など、おやつを提供しない要因は様々考えられるが、おやつを提供することの意義は、予想以上に大きいと言わざるを得ない。

さらに、「帰ってくる」場所という言葉のもつ意味である。

A クラブでは、クラスの友達の家子どもが行きたいと言ったとき、行き先を告げ、その保護者などと連絡が取れば、自由に行かせている。もし、連絡が取れない場合には、その友達をクラブに連れてくるのも自由である。また、習い事に行く場合にも、クラブを拠点として、クラブから習い事に行き、またクラブに帰ってくるという方式がとられている。こういった子どもの裁量を最大限認めた方式は、登録児童が約 20 名という共同保育であるゆえに可能な方式であろう。全児童対象のすまいるスクールなどでは、そもそも個々の子どもがその日スクールに参加するかどうかを把握するのは難しく、来た子を受け容れる形にならざるを得ない。また、従来型の学童保育でも、習い事に通うためにはその日は学童を休ませる、あるいは早退して習い事に行き、そのまま帰宅するというかたちをとらざるを得ず、保護者の悩みの種となっている。さらに、学童保育に登録していない子どもと遊ぶ機会がないという子どもの悩みはそれを上回って大きいと思われる。

これに対して、全児童対策事業では登録していない友達とも遊べると言うメリットはあるが、その反面、昼間留守家庭の子どもが、夏休みも放課後も土曜日も、毎日学校へ行かねばならないという息苦しさを感ずる可能性は否定できない。

連絡帳も重要である。世田谷方式では、学童保育の児童には連絡帳が採用されている。その日一日学校や学童保育で子どもがどのような経験をしたか、子ども自身の語り、教師や指導員のみた子どもの状況とは異なっている場合が多々見受けられ、子どもが保護者に語りたがらない出来事も

ある。ギャングエイジにあたるこの時期、保護者には内緒で学童保育を休み、友達とどこかへ遊びに行くこともあり得るし、後述するように、そのこと自体の子どもにとっての価値を否定してしまうことにも問題がある。連絡帳を通して、指導員と保護者とが連絡を密に取りつつ、子どもの放課後の動向をゆるやかに見守る体制が小学校低学年の児童にとって意義深いものと思われる。

このように、児童が安全に遊ぶ放課後の居場所作りというより以上の機能を、Aクラブの「保育」が担っているのは明らかである。この、児童が、責任を持った大人に見守られながらも、ある程度の自由度をもって自分たちの時間を過ごすことが出来る場、それがAクラブであると考えられる。

4. 児童における「保育」の必要性

これまでの、にこにこクラブの活動や児童の放課後をめぐる諸施設への訪問観察における所見を通じて、学童期、とりわけ学童期前期における「保育」の必要性が明らかになってきた。以下に、いくつかの要素に分けて、「保育」の必要性を検証してみたい。

(1) 子どもは「保育」を必要とする

網野は、子どもがそもそも保育を必要とする存在であることを主張している。過去において基本的な人間関係やヒューマンな相互作用の中で、必然的におこなわれてきた実の親以外の人々による社会の営みとしてのケアは、現代の社会・文化環境、地域・家庭環境の中では、子どもが保育を必要とするという意図的で明確化された認識においてなされなければならなくなった。さらに、その対象は、分別、自己決定、自己の意見表明が真に

可能になってくる15歳頃までの学童、中学生をも含むものとされる。なかでも、小学生とくに小学校低学年の子どもに対して、幼稚園や保育所から連続して保育という営みを保障することによって、子どもの生存と発達を保障することが、実の親の養育責任に並ぶ社会的責任、公的責任であると網野は主張する⁽¹²⁾。

この主張は、これまで等閑視されてきた小学校以降の児童生徒の「保育」の必要性を述べたものとして意義深い。ただし、網野は15歳頃までの中学生までをその対象者としている。これに対して、我々の立場は、学童保育の現場からの知見や、にこにこクラブの参加児童たちの日々の成長の姿から、とりわけ「保育」を必要とするのは、児童の中では前期のおおむね10歳未満の児童であるとする。後述するが、大人への依存から自立へと向かうこの時期の児童の自立性の発達は、個人差もあるが、目を見張るものがあり、児童福祉法で規定される10歳未満の児童という枠組みは、経験的に合理性があると思われるものである。しかし、障害を持った児童に関しては、当然のことながらこの限りではない。

(2) 小学校入学に伴う共働き家庭の増加

平成16年度の国民生活基本調査における末子の年齢階層別の母親の就業状況を見てみると、末子年齢が4歳の母親のうち「仕事なし」は50.8%であるが、5歳児になると「仕事なし」は46.4%と、ここで過半数が逆転している。さらに、末子が小学校1年生にあたる6歳児の母親は「仕事あり」が58.2%となっている。末子が7-8歳では「仕事あり」母親の割合はさらに増加し、62.3%とおおよそ3人に2人の児童の母親がなんらかのかたちで仕事をしていることになる。末子の小学校入学、あるいは小学校生活に慣れたのを期に仕事

(12) 網野武博「保育の原点」、網野武博・無藤武・増田まゆみ・柏女霊峰著『これからの保育者にもとめられること』所収、ひかりのくに出版社、2006年、15-18頁。

を始める母親が多いことを裏付ける数字である。就業時間は、末子が6-8歳児の母親の場合、8時間以上働いている割合は、36.3%であり、6-8時間は23.3%に上る⁽¹³⁾。自営業などの場合もあるが、仕事ありの母親のうち約6割が一日6時間以上仕事をしており、その場合、子どもが学校から帰宅した際に、母親が家にいない可能性が高くなる。このことから、学童期前期の児童の放課後を親に代わって見守る何らかの大人の必要性は明らかである。

(3) 安全の確保

それまで両親や祖父母、ベビーシッターなどにより送り迎えを受けていた子どもが、小学校入学を境としてひとりで歩いて通学をするようになる。おりしも、平成17年末に広島、栃木と引き続いて起こった事件は、皮肉にも小学校低学年の児童への安全策の必要性を社会に広く知らせる事となった。さらに、帰宅後も、子どもがひとりで、あるいは子どもたちだけで過ごす事の無いように放課後の居場所の確保が急務である。が、放課後の居場所としてまず挙げられる学童保育にしても、小学校区にひとつ設置されているには程遠い。保護者やそれに代わる大人が送り迎えを行う幼稚園や保育所とは異なり、学童保育は基本的に子どもが自らの足で歩き、あるいは公共交通手段を用いて通所することが通例である。であれば、小学校と学童保育が距離的に離れていると、交通事故や犯罪に巻き込まれるなど移動に危険を伴うことになる。現在検討されている放課後子どもプランは、学校内に設置されるため、移動による危険を回避できるという点は長所といえるであろう。当然の

ことながら、学校内であれば必ず安全であるとは言えず、いきいきで行われているように、施設などの防犯対策を確実にいき、保護者のお迎えの際にも必ず本人確認をするなどの安全確保のための対策は全ての学童保育および放課後子ども教室に求められるものであろう。

(4) 生活の質の確保

野平と吉見は、現代の子どもたちには日常生活体験（直接体験）、手伝いという形での生活技術の経験、自然体験が不足していることを指摘する。そして、指導員が「仕事」として子どもに様々な生活経験をさせることで、その生活技能の形成に関わっていくことが、学童保育の新しい役割の展望につながると指摘している⁽¹⁴⁾。

また、下浦は、児童の生活の場を保障する観点から、全児童を対象とする教育委員会所管の全児童対策事業と、保護者が就労しており放課後の「生活の場」を求めている児童を対象とした学童保育とは切り離して考えるべきであるとする⁽¹⁵⁾。

さらに、倉橋惣三は、「生きているものは皆生活しているが、それが生活らしく十分に生活出来るか出来ないかは、そのおかれた形態によって支配される⁽¹⁶⁾」と述べ、幼児の生活形態を重視している。学童期は、幼児期に引き続き、生活面での自律性が完全には獲得されておらず、ともすれば、易きに流れてしまいがちな子どもの生活をある程度管理し、そのリズムを調整してやる大人の存在が必要となる。生活の質の確保という側面から、児童の保護と成長に何らかの責任を負うという意味での「保育」の必要性が認められる。

(13) 『平成16年国民生活基礎調査の概況』厚生労働省、<http://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/k-tyosa/k-tyosa04/1-3.html>

(14) 野平真弓・吉見昌弘「学童保育指導員の専門性に関する一考察—自立した生活のための技能の形成という視点から—」『富山大学教育学部研究論集』No. 7, 2004年, 83-85頁。

(15) 下浦, 49-60頁。

(16) 倉橋惣三『幼稚園真諦』フレーベル館, 1976年, 21頁。

(5) ケアリングの質

ネル・ノディングズ (Nel Noddings, 1929-) は、ケアとは、ケアする相手に対して専心没頭の状態にあること、深い配慮を払い、愛情をもって守ろうとすること、「わたし自身の実相から、他のひとの実相への転移」がみられる行為であると規定する。すなわち、ケアするひとが、ケアされるひとに対して「わたしはなにかをしなければならぬ」という感情を喚起し、ケアされるひとの耐えがたい苦しみを取り除いたり、痛みを和らげたり、必要を満たしたり、夢を叶えたりするために、何らかの行いをしようとするのである。そして、ケアリングは、ケアされるひとからの応答（これをノディングズは贈物と呼ぶ）があって初めて成立する⁽¹⁷⁾。

学童期前期の児童と周囲の大人との関係について考える際、保護者や担任教師以外に、その児童のために「わたしはなにかをしなければならぬ」という感情をもち、何らかのケアという行為を行おうとする大人の存在は、「重要な他者」として、その子どものその後の世界に対する基本的信頼感と、人間形成に大きな影響を及ぼすと考えられる。

にこにこクラブにおいて、保護者とはちがった庇護性をボランティアに求めている2年生女子の例が見られた。彼女は、多忙な日々を送る両親と暮らしているが、たまたま仲のよい同級生の女子が欠席した日、ボランティアのひざの上に座り、ボランティアの関心を独占しようとした。それまで顔見知り程度であった女兒とボランティアとの関係が、その日のその出来事を通して、「この子の気持ちを受け止めてあげたい」というケアする＝ケアされる関係へと変容した。この事例は一例に過ぎないが、学童保育の指導員らが、個々の児童に対して抱く感情や迷い、判断—この子にとって

今どうしてやるのが一番良いのか—は、ケアリングの質を基礎付けるものとなっていよう。

また、にこにこクラブ参加児童の保護者からは、元保育士である指導員の子どもに対する言葉かけや態度が、とくに低学年の子どもにとってはなじみやすいという意見も多く聞かれた。個人の特性もあろうが、保育士の専門性としてのケアリングの質が、児童の「保育」においても求められることが分かる興味深い事例である。

(6) 依存から自立へ

しかし、学童期前期の児童において「保育」が必要であるとはいえ、それは幼児期の保育とは様相を異にするものである。オランダの現象学的教育学者ランゲフェルド (Langeveld, M. J., 1905～1989) は、「子どもはもし過剰に保護されるならば、十分に保護されない時と同じように、自己を信頼し、自ら責任を引受けるような、人間社会の有能な一員となることを、いつまでも回避するようになるであろう⁽¹⁸⁾」と述べる。

子どもは、大人の庇護から、徐々に自ら責任を引き受ける存在へと自立していかなければならないのである。学童期前期は、ギャングエイジとも呼ばれるように、次第に両親をはじめとする大人への全面的な依存の状態から、自立を始める時代である。

完全に保護者の庇護下にあった幼児期とは異なり、学童期前期は子どもたちが親元を離れ、字義通りの意味で「一人歩き」を開始する時期である。昨今の子どもを狙った事件の焦点化から、子どもの「一人歩き」は危険であるといった風潮が生まれているが、子どもはいずれ保護者の庇護下から離れ、一人もしくは同年代の友人と共に道を歩き、登下校し、友達の家へ行き、公園で遊び、塾や習

(17) ネル・ノディングズ著、立山善康・林泰成・清水重樹・宮崎宏志・新茂之訳『ケアリング：倫理と道徳の教育—女性の観点から』晃洋書房、1997年、16・22-23頁。

(18) ランゲフェルド著、和田修二監訳『よるべなき両親』玉川大学出版部、1980年、52頁。

い事に通うといった行動を習得していかなければならない。そして、この、子どもが大人の監視下を離れて、ひとりになる時間、空間、親に対してもつ秘密の重要性、さらに友達同士での集団性と共有すべき秘密の子どもの人間形成における意義はランゲフェルドやカナダのヴァン＝マーネン (van Manen, Max, 1942-) の主張するところである⁽¹⁹⁾。

子どもは学童期前期には、大人の庇護を受けつつ、しかしある側面では大人の庇護から自立しようとする。この、自立と依存との「あわい」の時期にある子どもに対して、いかに一人ひとりの状態を見極め、個々の子どもの有り様に合わせた接し方をしていくことが可能かが、学童期の「保育」の質に深く関わる問題であると言える。

(7) 場の舵取り役としての大人の必要性

依存と自立の観点から、もう一つの側面を抽出してみたい。それは、この時期の子ども集団において、子どもが共有する場を舵取りする役目を大人が担い得るという意味合いである。もし、学童期前期が、依存から自立へと一直線に進む時期であれば、大人は子どもの育ちを見守るだけでよいのかもしれない。しかし、この時期は、子どもの仲間関係、とりわけ同年代の同性の仲間との関係性の有り様において、一年毎に早い進度での展開がみられる。

例えば、小学校1年生では、男女ともに担任教

諭や学童保育の指導員、保護者への依存度が強く、児童同士での集団遊びを上手く構成することは難しい場合も多い。が、2年生になると男女別の仲間集団が結束を強めてくる。そして、3年生になるとこの仲間集団はかなり強固な絆をもつようになり、多くの場合、男女分かれての準拠集団に強い帰属意識を持つようになる⁽²⁰⁾。この時期に、仲間集団への忠誠を守ることを通じて、子どもが飛躍的に自立の道を辿るのは教育社会学者の指摘するところである。

しかし、それではこの時期に、完全に大人の庇護が不要になるかという答えは否である。学童保育における熟練した指導員の働きかけがあれば、3年生の男女が、互いに協力し合って、下級生の面倒をみ、異年齢間の群れ遊び集団を形成することも可能である。この要素は、異年齢における集団的遊びが消滅しつつあると指摘されている昨今において、学童保育指導員の果たす役割の大きさを例証することとなる⁽²¹⁾。すなわち、一般の子ども社会においては失われてしまったとも言われる、異年齢間の群れ遊びが、「学童保育」の場において、指導員の適切な働きかけさえあれば、保障されるのである。この意義は非常に大きいと言ってよい。このように、児童の「保育」の必要性を強調するとき、必然的にその保育の担い手である指導員の専門性の問題が浮かび上がってくることになる。

(19) M. J. Langeveld, *The Stillness of the Secret Place*, in: *Phenomenology and Pedagogy*, Vol. 1 (1), 1983, pp. 11-17 (translated by van Manen from Scholen Maken Mensen, Purmerend, J. Muusses, 1967) および van Manen, Max, and Levering, Bas “*Childhood’s Secrets: intimacy, privacy, and the self reconsidered*”, Teachers College, Columbia University, 1996. を参照されたい。

(20) 例えば、住田正樹『子どもの発達と現代社会』北樹出版、2002年、60-68頁。ただし、学年ごと、性別ごとの集団性に関しては、にこにこクラブにおける筆者の参与観察による。

(21) 筆者は、にこにこクラブにおける取り組みのひとつとして、1年生から3年生の男女約20名を3つのグループに分け、グループ対抗豆つかみ競争を企画実施した。それまで男女別、学年別に分かれて遊んでいた児童たちが、競争を期に、学年および性別を超えて、競争に勝利することを目指して結束を固めた。このような取り組みは、現在の小学校の教育課程の中では実施が難しい現状であると思われる。

4. 学童期前期の児童を対象とした「保育」の担い手に求められる専門性

前章において、学童期前期の児童には乳幼児期とは異なったあり方における「保育」が必要であるとの問題提起がなされた。それでは、学童期前期の児童を対象とした「保育」の担い手にはどのような専門性が求められるのであろうか。

にこにこクラブ運営にあたって析出してきた指導員への要望⁽²²⁾も勘案しつつ、先行研究を検討しながら、この点に関して考察を行う。

まず、さきに生活の保障の側面において言及した野平と吉見の論文がある。野平らは、学童保育指導員の専門性をめぐる議論として、専門性を地域社会や家庭とのかかわりまで含めて広義に規定しようとする立場と、子どもとのかかわりを核とする能力に重きをおき狭義に規定しようとする立場、さらにそれらを総合的に捉えようとする立場とがあると指摘する⁽²³⁾。本稿では、学童の「保育」を、学校、家庭、地域と放課後の「保育」の場とで連携しあって行うべきものとの立場をとる故、野平らのいう総合的に捉えようとする立場にあたるだろう。

野平らはまた、学童保育はこれらの立場が重視してきた子どもの「遊び」を重要な構成要素とするだけでなく、子どもの「自立した成果に必要な技能の形成」こそが、学童保育の意義であり、そ

の援助に指導員の専門性を規定する方向性を示唆している⁽²⁴⁾。

これに対して、植田は学童保育指導員に対して具体的な実践の場において直面すると想定される、判断を必要とする場面に関する設問を行っている。そして、学童保育実践は多面的で総合的な専門性をもつ労働であることを指摘し、子どもとの関係において様々な判断や行動が問われる点にその専門性の意義を見出そうとしている⁽²⁵⁾。判断を必要とする場における適切な行動は、教育学においては、教育的タクトの文脈で語られることが多い。保育者や教師の専門性を規定する重要な要素として、このタクトの豊かさが問題となる⁽²⁶⁾が、学童保育における指導員にも同様の資質が求められていると言えよう。

また、植木は、学習障害を抱えながら、下級生たちの世話をすることに自らの役割を見出した少女の事例を挙げ、学童保育の指導員に、児童に対する福祉臨床の援助者としての役割を期待している⁽²⁷⁾。いきいきでは、自閉症児への対応マニュアルを準備し、指導員への研修などを通じて、積極的に障害を持った児童を受け容れている。障害をもった児童と健常児とが生活を共にすることで、障害児の生活経験の広がりのみならず児童の人権意識の深まりも期待できる。

家庭と連携しつつ一人ひとりの子どもの精神面での安定と発達を見すえた援助のできる責任感と

(22) S 地域においてにこにこクラブの活動を開始する際の保護者へのヒヤリングを通じて、指導員選定に当たって次のような条件が提示された。① 子どもが学童保育に行きたくないと言ったとき、なぜ行きたくないのか、どうすれば無理をせずに学童に行けるようになるのか、保護者と一緒に考えて実践してもらいたい② 既存の学童保育で行っているような、コマ回しや一輪車の検定、学童保育対抗のドッジボール大会などの様々な活動や行事を企画してほしい③ 卒所後も子どもと保護者の拠点となるような学童保育にするために継続して勤務し、地域の核となるような存在になって欲しい、というものである。

(23) 野平真弓・吉見昌弘、同、82-83 頁。

(24) 同上、83-85 頁。

(25) 植田章「判断の問われる場面と専門性」『佛教大学社会学部 社会学部論集』第 36 号、2003 年、157-174 頁。

(26) 保育者の専門性における教育的タクトの位置づけに関しては、村井尚子「保育者における専門性としての『タクト』とその養成に関する一考察」『保育学研究』第 39 巻第 1 号、2001 年、44-51 頁を参照されたい。

(27) 植木信一「児童に対する福祉臨床—学童保育実践の視点から」『現代のエスプリ』452 号、2005 年、62-69 頁。

能力とは、植木のいう「福祉臨床の援助者」としての意味合いもさることながら、子どもの発達と人間形成に与る「教育者」、「保育者」としての側面が強く要請されていることになろう。すなわち、学童期における「保育」においても、遊びと生活との双方を相即的に援助し、指導することで、生活の質を確保し、依存から自立へと向かう子どもの集団を通しての育ちを支えるという高度な専門性が求められると言ってよいだろう。

さらに、先行研究では管見の限り取り上げられることが少ないが、保護者の交流の核としての「保育」の場の位置づけに伴う指導員の専門性がある。指導員が子どもだけでなく保護者とも信頼関係を構築することで、卒所、卒業後も、保護者と子どもとが帰ってくる場所、集いあえる場所としての意味合いが増してくる。

また、地域コミュニティの中心となる可能性も高い。「保育」の担い手として地域住民のボランティアや大学生ボランティアを巻き込んで地域子育て支援の一環として活動を行う際には、とりわけこの機能が期待される。にこにこクラブも、S地域の様々な人が活動を通じて出会い、交流する場として育ってきつつある。

現在、学童保育の指導員は、法的位置づけがなされていないが、放課後子どもプランの実施に伴い、プランの枠組みで実施される学童保育にせよ、従来の学童保育にせよ、今後ますます指導員の位置づけは注目を浴びることとなろう。

おわりに

放課後子どもプランにおいては、文部科学省の放課後子ども教室推進事業として137.6億円の予算概算要求がなされ、体験や交流活動に加えて、家庭の経済力などにかかわらず学ぶ意欲のある子どもへの学習支援の充実も目指されている。また、厚生労働省の放課後児童健全育成事業の枠組みでは、189.7億円の予算概算要求がなされ、双方とも原則としてすべての小学校区での実施を目指すとされている。平成18年9月の現時点では、従来の学童保育と放課後子どもプランの関係は明らかにされていないが、全児童対策事業に学童保育の機能もプラスする世田谷方式が採られるのではないかと思われる。

世田谷方式には、学校から学童保育への移動の必要がなく、学校内の施設を利用するため、児童の安全確保の面では利点が多いと思われ、また、空き教室を使用し、退職教員や大学生を放課後子どもプラン指導者（員）として活用するなどコスト削減の面でもメリットは多い。

しかしながら、本稿で指摘してきた子どもにとっての経験の質の問題、すなわち、学童期においても、その子どもの保護と成長とに責任をもった大人による「保育」が求められている点を忘れてはならないであろう。子どもの安全確保や補習的学習によって学習支援を行っていくことの必要性は言うまでもないが、既存の全児童対策事業のもつ利点は継承しながらも、この時期の子どもの特性を踏まえた「保育」を等閑視しない方向で事業が進んでいくことを強く願うものである。そのためにも、我々もまた、地域のなかで子どもを見守り育てていく場としての「保育」の場のあり方をいま一度熟考する必要性をここに主張しておきたい。

The need of “care” for elementary schoolchildren

Osaka Shoin Women's University
Naoko MURAI

ABSTRACT

Recently, children are falling victim to serious crimes. We are having difficulties creating secure places for elementary school pupils after school.

This article, based on the author's own experience of making the after school in S area, will show that safe, dependable places of care for schoolchildren are indispensable.

While acknowledging the similarities between preschoolers and elementary school students, the differences in the necessary environment and approach must be addressed.

In this period, children become more independent and they come to have secrets and be conscious of their peer group. We must bear in mind that providing qualities are required for “care” for schoolchildren which are different from those for preschoolers. At the same time we have to assign instructors with professionalism fully to the space for the after school children.

Key words: “care” for elementary schoolchildren, professionalism of after-school instructor, project of play space for all students, after school care for schoolchildren, developmental character in schoolchild's period