

# 放課後児童支援員の「見守る」とは何か？ －フォーカス・グループ・インタビューのSCATによる分析－

## What Does “MIMAMORU” Mean to after-school child care workers ? －An Analysis of Focus Group Interviews Using SCAT－

(2020年3月31日受理)

中田 周作 上田 敏丈\* 肥田 武\*\* 中坪 史典\*\*\*  
Shusaku Nakada Harutomo Ueda Takeshi Hida Fuminori Nakatsubo

Key words : 見守る, 放課後児童支援員, フォーカス・グループ・インタビュー, SCAT

### 概 要

「見守る」は、保育や教育の中で重要な行為である。それは、放課後児童クラブにおいても同様である。では、放課後児童支援員は具体的には、「見守る」行為をどのように理解しているのであろうか。本研究では、ベテランの放課後児童支援員にフォーカス・グループ・インタビューを行い、SCATを用いて分析した。その結果、放課後児童支援員の「見守る」には、学童保育の文化の中で培われてきた家族集団をロールモデルとした行為選択が反映していることが分かった。こうした研究成果の蓄積は、放課後児童支援員の研修や養成にも反映することが期待できる。

### 1. 問題の所在

#### 1.1 研究の目的

本研究の目的は、放課後児童支援員の行う「見守る」とは何かを明らかにすることである。近年放課後児童クラブは、急激な量的拡大を遂げているが、その一方で、放課後児童支援員の子どもの関わり方、すなわち育成支援のあり方については、学童保育もしくは放課後児童健全育成事業に関する研究そのものが少ないこともあり、研究成果の蓄積が多いとは言い難い領域である。そこで本研究では、放課後児童支援員の行う育成支援としての「見守る」とは、どういった行為なのかを分析し、考察することを目的とする。なお、本稿では「見守る」という言葉に鈎括弧を付している<sup>(1)</sup>。

#### 1.2 放課後児童クラブの量的拡大と質的課題

放課後児童支援員とは、2014年に定められた厚生労働省令「放課後児童健全育成事業の設備及び運営に関する基準」(平成26年4月30日 厚生労働省令63号)(以下、

設備運営基準と略す)と翌年の厚生労働省雇用均等・児童家庭局局長通知「放課後児童クラブ運営指針の策定について」(平成27年3月31日 雇児発0331第34号)(以下、運営指針と略す)に規定されている放課後児童クラブにおいて、実際に子どもたちに関わる職員のことである。従来でいえば、学童保育で働く指導員や学童保育の先生のことである。この放課後児童クラブであるが、1997年に児童福祉法及び社会福祉事業法の改正、翌1998年の施行により法制化され、以降、急激に量的拡大をしている。厚生労働省(2018)によると法制化された1998年の登録児童数は348,543人であったが、2018年には1,234,366人となっており、20年間で約3.5倍になっている。また単純に比較すると、放課後児童クラブの数は、1998年9,729だったものが2018年には25,328となっており、小学校数(学校基本調査によると2018年度は19,892校)よりも多くなっている。また、2018年の放課後児童支援員等<sup>(2)</sup>は90,769人であり、幼稚園に勤務する幼稚園教諭(学校基本調査によると2018年度は95,592人)に匹敵する規模となっている。

\*名古屋市立大学 \*\*一宮研伸大学 \*\*\*広島大学

しかしながらその一方で、放課後児童支援員の養成は現職者を対象として研修会<sup>(3)</sup>が開催されているだけであり、大学等での養成は行われていない。ゆえに、これだけ多くの人材を必要としている帰結として、放課後児童クラブの現場は常に人手不足である。放課後児童支援員の質を考慮すれば、放課後児童支援員の養成を大学等で行う必要があると考えられる。しかし、逆に、何を教えるのかという内容については、必ずしも十分な研究の蓄積があるとはいえない<sup>(4)</sup>。このように放課後児童クラブの急激な量的拡大は、放課後児童支援員の質に関する課題を逆照射している。

### 1.3 育成支援と「見守る」

育成支援とは、放課後児童クラブで行われている「子どもの健全な育成と遊び及び生活の支援」の総称である。この育成支援という呼称も先述の運営指針で始めて使用された。『放課後児童クラブ運営指針解説書』（厚生労働省2017, p16）（以下、運営指針解説書と略す）のなかでは、次の説明が記載されている。

③ 放課後児童支援員等が行う「子どもの健全な育成と遊び及び生活の支援」を総称して「育成支援」と表現しています。また、実際の場面では、〈見守る〉〈手助けする〉〈教える〉〈一緒に行動する（遊ぶ）〉等多様な側面が考えられますが、それらを示す言葉としては「援助」を用いています。なお、育成支援を含めた放課後児童健全育成事業の役割を表す言葉としては、「支援」を用いています。

この記述から、放課後児童支援員が行う育成支援の実際の場面に「見守る」行為が想定されていることが分かる。しかも実際の場面での援助の方法の具体例として先頭に記載されており、「見守る」行為の重要性が共有されていると推測できる<sup>(5)</sup>。

参考までに放課後児童クラブと同じ小学生が通っている小学校では、どのような「見守る」が行われているのであろうか。小学校では「見守る」主体は小学校教員である。小学校教員の「見守る」については、上田ほか(2016)では、授業時間に制約されるといった「制限時間プレッシャー」を感じながら子どもたちの活動に対して時間提

供を行っていることなどを明らかにしている。そうすると時間割のような時間区分がない放課後児童クラブでは、小学校とは異なる「見守る」が行われている可能性が高いと考えられる。

## 2. 研究の方法と分析

### 2.1 インタビューの方法と研究参加者

本研究では、ベテランの放課後児童支援員3名に対して、フォーカス・グループ・インタビューを実施した。この3名はいずれも放課後児童クラブの勤続歴が10年を超えるベテランであり、放課後児童支援員を対象とした研修会等でも講師を務めているため、自らの実践を言語化できる高い力量をもっていると評価できる。この研究参加者3名については後掲の通りである。

インタビューでは、保育者がかなり明瞭な意図をもって「見守る」保育実践を取り扱っている4つの映像を使用した<sup>(6)</sup>。この4つの映像は、上田ほか(2016)でも使用されている。この4つの映像を使用した主な理由は2つある。第1は、「見守る」実践においては、小学校や放課後児童クラブよりも保育領域の方が研究の蓄積が多いと考えられる。そのため、保育領域の研究成果に示唆を得ながら、放課後児童クラブにおける「見守る」実践について、より深く解釈できることを期待したからである。第2は、インタビューでは、放課後児童クラブにおけるインタビュー本人の実践について語ってもらうことを企図しているからである。そのため、他の放課後児童クラブの映像を使用すると、他のクラブとインタビューの勤務しているクラブとの比較が語りの中に入ってくる恐れがある。それは必ずしもインタビュー自身の実践の言語化を促すことにはならないと考え、異なる領域の映像を使用した。この4つの映像の視聴は、順序としては、映像を1つ見た後に話し合いを行い、議論が一段落したところで次の映像を見てもらった。したがって、映像の視聴と話し合いを4回繰り返してもらった。話し合いは、視聴した映像を契機にして放課後児童クラブにおける「見守る」実践について自由に話し合ってもらった。この間、インタビューからも適宜、質問等を行った。なお、この4つの映像は過去にNHKで放送されたテレビ番組であるため、基本的には、出演者のプライバシー

## 研究参加者

仮名	年齢	勤続歴	役職	勤務場所	その他
A	40代	約20年	所長兼主任	X市Yクラブ	小学校1－6年まで学童に通う。
B	50代	約17年	主任	X市Yクラブ	元専業主婦。PTA活動歴あり。
C	40代	約15年	主任	X市Zクラブ	

の問題はクリアできると考えられる。

インタビューは2018年6月4日に約90分実施し、その後、2019年6月8日にフォローアップインタビューを約100分実施した<sup>(7)</sup>。なお、全てのインタビューで、倫理的な配慮として研究目的やデータの使用方法、公開先などについて予め説明し、全員に同意書へサインをいただいた。

## 2.2 SCATによる分析

## 1) 概要

分析手法はSCAT (Steps for Coding and Theorization) を使用した。SCATは大谷 (2008, 2011, 2019) が提唱した方法である。SCATは、インタビューの語りなどを小さなステップを踏みながら解釈を進めていくので、分析者による省察可能性が高く、読者による反証可能性が保証されており、より妥当性の高い解釈を追求できる仕掛けになっている。本研究では、90分のインタビューの全体を見渡し、放課後児童クラブにおける「見守る」の特徴が現れていると思われる語りを対象として、共同研究者全員でSCATを行った<sup>(8)</sup>。本稿では、その一部を掲載した<sup>(9)</sup>。

## 2) ストーリーライン

SCATでは先述の通り、インタビューの語りなどを4つのステップで分析、解釈をしていく。大谷(2011)によれば、4つのステップは、〈1〉語られるなどしたデータの中の着目すべき語句を探しだし、〈2〉それらの語句を言い換えるためのデータ外の語句を考案することによりイメージをふくらませ、〈3〉それをさらに説明するためのテキスト外の概念を考え、〈4〉そこから浮か上がるテーマを構成概念として提示するという手順をとる。その後、単語もしくは句として生成されている構成概念の相互の関係を検討し、「意味のつながりをもたせて、一筆書きのように一筋につない」(大谷2011, p. 159) で意味のつながりをもたせて文章で記述する。それがス

トーリーラインである。

本分析で作成したストーリーラインは、次の通りである。

## ストーリーライン

放課後児童支援員の「見守る」行為は、「見守る」の二重性として観察される。

まず、手段的側面からは、第一に、子どもが自力解決できるまで「見守る」ことである。場合によっては、放課後児童支援員による介入として他の子どもたちである利用者を介入空間から関与空間へステップバックさせるための介入を行うこともある。第二は、利用者による介入である。これは、利用者である子ども同士の気にしあいの連鎖により、関係性解決を目指している。利用者である子どもたちによる気にしあいの連鎖が生じない場合は、気にしあい連鎖の端緒捕捉ができるよう周囲にいる子どもに対して関係性解決の要請をすることがある。それは、利用者を関与空間から介入空間にステップインさせるための介入ともいえる。こうした関係性解決を経験した子どもは、いずれ支援する側にまわり、子どもの仲間集団に「見守る－見守られる」循環性が成立していくことを期待されている。放課後児童支援員の「見守る」の特徴のひとつは、この「見守る」の二重性のコントロールにある。このコントロールは、多様な利用者や異年齢編成による家庭的関係性の構築を前提として、状況依存的判断をしている。その使い分けは、経験蓄積予測が可能なベテランの放課後児童支援員にとっては、子どもたちの活動の展開を楽しむ時間になっており、そこには育ちへの期待がある。

しかしながら、その一方で、放課後児童支援員の「見守る」のもうひとつの特徴は、放課後児童クラブのもつ絶対的な時間限定性と高い利用者流動性である。ゆえに、放課後児童支援員の「見守る」行為は、子ども

たちのモヤモヤ感の早期消失が重視される。モヤモヤ感の消失の最終兵器は、放課後児童支援員が介入空間へ踏み込むことである。

こうした放課後児童支援員の「見守る」の二重性は質的側面にも存在し、第一は、関与空間での「見守る」であり、これは距離(近)、育ち(小)、リスク(低)であり、いわば母性的「見守る」である。第二は、準関与空間での「見守る」であり、これは距離(遠)、育ち(大)、リスク(高)であり、いわば父性的「見守る」である。

つまり、ここにも、家庭的関係性の構築が存在し、支援関係の昇華したものとして、家庭的「見守る」構造を有していると理解することができる。

(注) アンダーラインは、〈4〉のテーマ・構成概念を表す。以下同様。

### 3) 理論記述

理論記述とはストーリーラインを断片化したものであり、ストーリーラインから得られた知見を「一般性、統一性、予測性などを有する記述形式で表記したもの」(大谷 2019, p324)である。本分析で導き出された理論記述は次の通りである<sup>(10)</sup>。

#### 理論記述

①放課後児童支援員の「見守る」行為は、「見守る」の二重性として観察できる。／②手段的側面からは、子どもが自力解決できるまで「見守る」ことである。／③放課後児童支援員による介入として他の子どもたちである利用者を介入空間から関与空間へステップバックさせるための介入を行うことがある。／④利用者による介入がある。／⑤利用者である子ども同士の気にしあいの連鎖により、関係性解決を目指すことがある。／⑥気にしあいの連鎖が生じない場合は、気にしあい連鎖の端緒捕捉ができるよう周囲にいる子どもに対して関係性解決の要請をすることがある。／⑦利用者を関与空間から介入空間にステップインさせるための介入がある。／⑧関係性解決を経験した子どもは、いずれ支援する側にまわり、子どもの仲間集団に「見守る－見守られる」循環性が成立していくことが期待

されている。／⑨放課後児童支援員の「見守る」の特徴のひとつは、「見守る」の二重性のコントロールにある。／⑩「見守る」の二重性のコントロールは、多様な利用者や異年齢編成による家庭的関係性の構築を前提として、状況依存的判断をしている。／⑪使い分けは、経験蓄積予測が可能なベテランの放課後児童支援員にとって、子どもたちの活動の展開を楽しむ時間になっており、そこには育ちへの期待がある。／⑫放課後児童支援員の「見守る」のひとつの特徴は、放課後児童クラブのもつ絶対的な時間限定性と高い利用者流動性である。／⑬放課後児童支援員の「見守る」行為は、子どもたちのモヤモヤ感の早期消失が重視される。／⑭モヤモヤ感の消失の最終兵器は、放課後児童支援員が介入空間へ踏み込むことである。／⑮放課後児童支援員の「見守る」の二重性は質的側面にも存在する。／⑯関与空間での「見守る」は、距離(近)、育ち(小)、リスク(低)であり、いわば母性的「見守る」である。／⑰準関与空間での「見守る」は距離(遠)、育ち(大)、リスク(高)であり、いわば父性的「見守る」である。／⑱家庭的関係性の構築が存在し、支援関係の昇華したものとして、家庭的「見守る」構造を有している。

## 3. 考 察

### 3.1 理論記述に基づく考察の位置づけ

SCATは質的データの分析手法であるため理論記述で一通り、分析を終了する。然るに、その後、さらに考察が必要なのかについて3つの理由を記しておきたい。第1に、SCATは理論記述で分析を一通り終了するが、質的研究として、さらに分析を深めていく仕掛けがある。それは本稿では紙幅の都合上、掲載を割愛した「〈5〉疑問・課題」と「さらに追求すべき点・課題」の欄である<sup>(11)</sup>。今回の分析でも、両欄にメモした内容をもとにフォローアップインタビューを実施した。その一部は、先に掲載したSCATの表や、ストーリーライン、理論記述へ既に反映されており、SCATの省察可能性が発揮されている。しかし、フォローアップインタビューでは、理論記述をさらに深める内容も聞くことができた。ここではそうした



考察についても記載する必要があると考えたからである。第2は、先に掲載したSCATの表であるが、インタビューの全てを掲載できればストーリーラインや理論記述は理解しやすいだろうが、セグメントの一部しか掲載できない場合は、ストーリーラインや理論記述が少し理解しにくいのではないだろうか。そうした観点からの補足が必要と考えられる。第3に、大谷（2019, pp. 131-132）の「納豆モデル」<sup>(12)</sup>の例を使って説明すると、サンプルサイズが小さくても、豆一粒だけを取り出すことができず、「その人を通して、他の人や社会についてのデータ取得をもすることになる」のである。つまりSCATは「豆」と「糸」の両方を取り出すことができるのであるが、あくまでも箸でつまむのは「豆」である。そのため、他の「豆」を追加するのではなく、「糸」を少し足して、ストーリーラインや理論記述の理解を深めたいと考えたからである。

### 3.2 理論記述に基づく考察

#### 1) 理論記述①②⑬に基づく考察

- ①放課後児童支援員の「見守る」行為は、「見守る」の二重性として観察できる。
- ②手段的側面からは、子どもが自力解決できるまで「見守る」ことである。
- ⑬放課後児童支援員の「見守る」の二重性は質的側面にも存在する。

放課後児童支援員が子どもたちと直接関わる具体的な援助の方法としての「見守る」は例示とはいえ運営指針解説書の説明文の先頭に記述されている。その意図についての説明はないが、少なくとも援助の具体的な方法として「見守る」という行為が重視されている証左であろう。放課後児童支援員の「見守る」の特徴は、手段的側面と質的側面という視点の異なる二重性と、その両側面がさらに2種類に分かれることが分かった。

#### 2) 理論記述②③に基づく考察

- ②手段的側面からは、子どもが自力解決できるまで「見守る」ことである。〈再掲〉
- ③放課後児童支援員による介入として他の子どもたちである利用者を介入空間から関与空間へステップバックさせるための介入を行うことがある。

手段的側面の第1の方法は、子どもが困難に直面したとき、自力で解決できるまで「見守る」ことである。そして場合によっては、手助けしようとする子どもに待たをかけ、自力で解決できる状態を意図的に作り出すこともある。

#### 3) 理論記述④⑤⑥⑦⑧に基づく考察

- ④利用者による介入がある。
- ⑤利用者である子ども同士の気にしあいの連鎖により、関係性解決を目指すことがある。
- ⑥気にしあいの連鎖が生じない場合は、気にしあい連鎖の端緒捕捉ができるよう周囲にいる子どもに対して関係性解決の要請をすることがある。
- ⑦利用者を関与空間から介入空間にステップインさせるための介入がある。
- ⑧関係性解決を経験した子どもは、いずれ支援する側にまわり、子どもの仲間集団に「見守る－見守られる」循環性が成立していくことが期待されている。

手段的側面の第2の方法は、困難に直面している子どもに対して、放課後児童支援員ではなく、他の子ども（＝利用者。特に年長の子ども）が解決を支援することである。子ども同士で解決すれば、放課後児童支援員は「見守る」を継続する。子どもたちだけで解決しない場合は、放課後児童支援員が介入する。また、困難に直面した子どもに、声をかける子どもがいない場合は、気がつくように放課後児童支援員が介入する。放課後児童支援員の介入を最小限に抑えるため、日常から子ども同士で気にしあう集団づくりを実践している。これは放課後児童クラブでは、しばしば異年齢の子どもたちで「支援の単位」という遊びや生活のグループを形成しているため、その実態を活用した方法である。

#### 4) 理論記述⑨⑩⑪⑫⑬⑭に基づく考察

- ⑨放課後児童支援員の「見守る」の特徴のひとつは、「見守る」の二重性のコントロールにある。
- ⑩「見守る」の二重性のコントロールは、多様な利用者や異年齢編成による家庭的関係性の構築を前提として、状況依存的判断をしている。
- ⑪使い分けは、経験蓄積予測が可能なベテランの放課後児童支援員にとって、子どもたちの活動の展開を

楽しむ時間になっており、そこには育ちへの期待がある。

- ⑫放課後児童支援員の「見守る」のひとつの特徴は、放課後児童クラブのもつ絶対的な時間限定性と高い利用者流動性である。
- ⑬放課後児童支援員の「見守る」行為は、子どもたちのモヤモヤ感の早期消失が重視される。
- ⑭モヤモヤ感の消失の最終兵器は、放課後児童支援員が介入空間へ踏み込むことである。

手段的側面に二重性が存在できる根本的な理由は、放課後児童クラブの仲間集団が異年齢集団で構成されているからである。年上の子どもが年下の子どもを気にするのは、あたかも、きょうだいのようなものである。そして、放課後児童支援員にとって、どのような「見守る」を継続するのか、もしくは介入するのか、子どもの様子を見ながら関わり方を考えるのは、子どもの発達への期待でもあり、楽しいことである。

しかし、放課後児童支援員は、その日のモヤモヤ感、その日のうちに解決したいという思いも強く、それが理由で介入することもある。そこには小学校と異なり、保護者の不信を招けば退所につながるという制度的背景があり、そのため利用者＝子どもの流動性が高いといえる。また、そうした介入ができる時間も限られている。つまり、利用者である子どもが放課後児童クラブにいる小学校の授業が終わる14-15時頃から、帰宅する17-19時頃までのあまり長くない時間のあいだに解決が求められるからである。

#### 5) 理論記述⑮⑯⑰⑱に基づく考察

- ⑮放課後児童支援員の「見守る」の二重性は質的側面にも存在する。(再掲)
- ⑯関与空間での「見守る」は、距離(近)、育ち(小)、リスク(低)であり、いわば母性的「見守る」である。
- ⑰準関与空間での「見守る」は距離(遠)、育ち(大)、リスク(高)であり、いわば父性的「見守る」である。
- ⑱家庭的関係性の構築が存在し、支援関係の昇華したものとして、家庭的「見守る」構造を有している。

放課後児童支援員の「見守る」は質的側面でも2種類に分かれている。ひとつめは、直接、子どもを「見守る」

方法である。これは、母性的とも例えられる。もうひとつは、遠くから子どもを「見守る」方法であり、父性的とも例えられている。この方法は、放課後児童支援員の視界の中に入っていない子どもに対する「見守る」も該当する。フォローアップインタビューでは「目隠しして見守る」という発話があった。「目隠し」しているのに、何故、「見守る」が可能なのかという、トラブルが発生し、子ども同士で解決できない場合は、子どもが放課後児童支援員に状況を伝えるからである。

#### 3.3 「第二の家庭」というストラテジー

現在の放課後児童健全育成事業の原型である学童保育が形作られていくのは、1970年代頃のことである。このころの学童保育の役割は、例えば、全国学童保育連絡協議会(1978, p.12)を参照すると、次のように自己定義している。

- (一) 共働き家庭、母子・父子家庭の親の働らく権利を守り、家族全体の生活を守ることになる。
- (二) 共働き家庭、母子・父子家庭の学童の下校後の生活を守ることになる。
- (三) 異年齢の子どもたちの生活づくりをとおして、発達を促す場となる。
- (四) 子どもを幸せにするという地域における運動の一単位となる。
- (五) 失われた地域の教育力回復の一翼をになうことができる。

こうした内容から、放課後の時間帯に家庭で過ごすことができない子どもたちの生活の場として形作られていく方向性が見取れる。つまり、働く母親の代わりとして放課後に児童の世話をする共同保育として学童保育は形作られてきたのである。このころの学童保育は、働く保護者が自らの子どもを預かってくれる人や場所を自ら準備しており、「つくり運動」とも言われる活動が始まっていた。その後、1990年代に入り、子育て支援に関わる各種の施策が徐々に開始されるに伴い、放課後児童クラブに対する補助等も始まる。そして、1998年に児童福祉法及び社会福祉事業法に位置づけられ、2007年に「放課後児童クラブガイドラインについて」(雇児発

第1019001号 平成19年10月19日) (以下、ガイドラインと略す)、2014年に設備運営基準、2015年に運営指針と相次いで放課後児童クラブに関わる施策が展開されていく。国庫補助額も、1989(平成元)年5億2943万円、法制化された1998年46億4644円、2007年158億4900万円、2018年799億7000万円と激増している(全国学童保育連絡協議会2018)。こうしたなかで、設備運営基準で「放課後児童支援員」という「国家資格に準ずる資格」が定められ、運営指針に「放課後児童支援員」の職務内容が定められた。

このように放課後児童クラブの歴史を概観すると、放課後児童支援員の職務内容を国家の法令の体系の中である程度、まとまった形で定めたのは、設備運営基準と運営指針が初めてのことである。それ以前は、ガイドラインに「放課後児童指導員」の役割が少し記されているのみであった。そのため、民間のグループや研究者によって、実践者を対象とした「保育」の方法が追求されていた<sup>(13)</sup>。

こうした推移のなかで、学童保育業界では「第二の家庭」<sup>(14)</sup>というキャッチフレーズが登場する。「第二の家庭」という伝統的な戦略は、保護者の第一義的責任に取って代わろうとするものではなく、あくまでも子育て家庭の補完役に徹する方向性を具現化しようとする試みである。その試みはいくつかの実践に結実している。例えば、現在でも多くの学童保育では、学校から放課後児童クラブに移動してきた子どもに対して、放課後児童支援員等が「おかえり」と声をかけ、利用者である子どもたちは「ただいま」と返事をする実践が見られる。また、支援の単位を学年ごとに構成するのではなく、異年齢で集団を構成し、上の年齢の子どもが下の年齢の子どもの世話をすることも頻繁に見られる。また、近年、少なくなりつつあるようだが、指導員の先生のことを「名字+先生」ではなくニックネームで呼ばせたりすることが行われていた。フォローアップインタビューでは、この他にも、放課後児童クラブの家庭的要素として、保育計画の柔軟性が高いこと、子どもとの関わりが無意図的であること、子どもを無条件に受け入れること、保護者同士の繋がりの大切さ、長期休暇では必ず一緒にご飯を食べる機会があることなどが分かった。

こうした実践の歴史的背景を踏まえると、放課後児童

支援員の職務内容は国家の法令の体系のなかに位置づけられることにより、容易に正当性を確保することができるようになったが、学童保育は長年にわたり国家の制度として位置づけられることもなく、学問の世界が注目することもなかった。そのため比較的身近な家族集団をモデルとして、学童保育の社会化機能を定義づけていったと考えられる。これを敷衍したものが「第二の家庭」というキャッチフレーズであり、これは単なるキャッチフレーズではなく、学童保育実践のロールモデルとして戦略的に機能していたといえる。このように考えると、ベテラン放課後児童支援員の「見守る」行為の特徴は、家族集団の社会化機能を参照とした二重性であるといえる。そして、放課後児童支援員だけではなく、その前史を形成してきた指導員の役割の正当性が脆弱なものであったことも、この状況に拍車を掛けてきたと推測できる。

#### 4. 今後の課題

吉田(2017, pp. 74-75)は、保育において「待つ」という保育者の役割は、子どもたちが問題状況に直面していない場合もあり、そのとき保育者は「子どもの成長」を「待つ」と述べている。本稿では、フォーカス・グループ・インタビューに先立ち、話し合いが活発になるように使用した映像が、いずれも子どもたちが問題状況に直面しているものであった。そのため分析の方向自体が、問題状況に直面していること前提とする「見守る」を意識していたように感じた。しかし、インタビューは、そのような前提をもち、子どもたちが問題状況に直面していない場合での「見守る」を想定した語りがあっても不思議ではない。こうした「見守る」対象の状況を考慮した観点からの考察を深めていきたい。

次に、現在、放課後児童健全育成事業は、量的拡大と法制化の結果、家族集団をロールモデルとする家庭的な基礎集団のようなあり方から脱却することが求められているのではないだろうか。放課後児童クラブは、当然、放課後児童健全育成事業を担う機能集団である。しかし、その内実は家族集団にロールモデルを求める育成支援のあり方が色濃くにじみ出ている。こうした差異についても、今後、注目していきたい。

## 〈注〉

- (1) もちろん本稿における最重要キーワードとして強調する意味もあるが、考察を深めたい対象として記述するなかで、活用形での記述に違和感を覚えたことがしばしばあったので、鉤括弧を付した終止形で統一して記すことにした。
- (2) 放課後児童支援員等は、放課後児童支援員と補助員の双方を同時に指す呼称として関係法令のなかで使用されており、両者以外を指し示さない。本稿でもこの定義を踏襲する。
- (3) 認定資格研修という。2015年開始。16科目24時間よりなる。2018年度まで受講した者は58.5%（厚生労働省2018）。
- (4) もちろん皆無ではない。例えば、放課後児童支援員（この呼称が成立する前の時期も含む）のスキルアップに関する領域（方法論系。原理，原論系よりは研究成果の蓄積が多い）においては、全国学童保育連絡協議会(1983, 1999, 2006, 2017)，大阪保育研究所(1993)，村山(1998)，野中・片山(2003)，住野・中山(2009)，中山(2012)，学童保育指導員研修テキスト編集委員会(2013)，日本放課後児童指導員協会(2016, 2017a, 2017b)，小林・森川・河本・岡山県学童保育連絡協議会(2017)，高岡・籠田(2017)などがある。しかしながら隣接領域ともいえる社会福祉・保育・幼児教育・小学校教育等の分野と比較すると、研究成果の蓄積は僅少であると言わざるを得ない。また、あくまでも現職者を対象とした研修が念頭に置かれており、質的研究法により育成支援を分析し、養成課程に応用しようとする研究は見あたらない。
- (5) 後述のフォローアップインタビューでは、研究参加者Aから、運営指針解説書の〈見守る〉〈手助けする〉〈教える〉〈一緒に行動する（遊ぶ）〉の順序は、子どもを援助するときの順序ではないかとの指摘があった。
- (6) 映像内容を簡潔に紹介すると以下の通りである。4つの映像は、園が異なるものもある。また、活動的な実践の場面や生活に関する場面など、趣が異なるものを用意した。

通番	概要
1	幼児たちによるヨモギ団子づくり。作っている過程で、ある班の幼児が、班のヨモギ団子が全て入った鍋をひっくり返してしまう。その状況に幼児たちが、どのように対応するのか、先生たちは「見守る」行為を継続している。
2	リュックサックをもって森に行くのだが、その集合段階で、リュックサックのチャックを自力で閉めることができない幼児がいる。いつもは自分でできるが、今日ではできない。それに対し先生たちは「見守る」行為を継続している。
3	虫取り網を貸して欲しい幼児と、虫取り網を貸したくない幼児のいざこざと、その仲裁に入る幼児の場面。先生たちは「見守る」行為を継続している。
4	野外調理の場面。包丁を使って調理をしている。また、カマドの薪に火がなかなかつかない。先生たちは「見守る」行為を継続している。

- (7) フォローアップインタビューも同じ3名が参加予定だったが、Cが体調不良のため、AとBの2名にインタビューを実施した。
- (8) 今回の90分のインタビューデータを、発話者の交代を基本的な区切りとして418個の塊（以下、セグメント）に分けた。本稿では、このうち上掲の通番1のヨモギ団子をこぼしてしまった場面の映像資料を基にして話し合いをした115個のセグメントと、通番2のチャックが閉まらない場面の映像資料を基にして話し合いをした112個のセグメントの合計227個のセグメントを今回の分析対象とした。この227個のセグメントのうち、結果的に43個のセグメントを分析の対象とし、共同研究者らでSCATを用いて分析を行った。43個を選んだ基準は、分析作業を進めながらの検討という箇所もあったが、基本的には、放課後児童クラブならではの「見守る」ことが語られていると判断できる場面を選んだ。なお、分析の対象となっていないセグメントである番号83-86, 90, 92, 95は、右欄の4つが空欄となっている。
- (9) 大谷（2008, 2011, 2019）は、この表の右に「〈5〉



疑問・課題」の列を設け、分析過程の気づきを記入することとしている。本稿でも「〈5〉疑問・課題」欄は必須と考えているが、ここでは紙幅の都合上、割愛した。

- (10) SCATに関する先行研究等では、理論記述を記載する際、それぞれの文等に「・」を附していることが多い。本稿では、理論記述の内容を考察で言及する際に、各理論記述を個別に指し示しやすいように「・」ではなく、丸数字を使用した。また、SCATでは「理論記述」のあとに、「さらに追求すべき点・課題」をもって分析の手順を終える（大谷2008, 2011, 2019）のであるが、本稿でも、その手順に異論はないが、紙幅の都合上、割愛している。
- (11) 各欄については、注9と注10を参照。
- (12) 個と社会の関係性の「納豆モデル」については、以下の通りである（大谷 2019, p131）。  
 たくさんの新鮮な納豆をそのまま（納豆のたれや醤油などを加えず）力強く十分にかきまぜる。そうすると納豆の「糸」が豊かに出てきて、それが相互に強く絡み合う。この時、納豆の一粒一粒を人間とみなせば、ひとりひとりが個別に存在しているのではなく、多様に絡み合うようなつながりを有している状態だと見ることができる。
- (13) この動向が先述の注4の方法論系の研究成果の蓄積をもたらしている。
- (14) 「第二の家庭」以外にも「第二の家」といわれたり、「昼間のきょうだい」（中村 1973）といわれたりするが、ここでは呼称の種類よりも、学童保育業界で使用されている家族集団をモデルとした比喩的表現全般を指し示すことを意図している。

## 〈引用文献〉

- 学童保育指導員研修テキスト編集委員会2013『学童保育指導員のための研修テキスト』かもがわ出版
- 学校基本調査 e-Stat <https://www.e-stat.go.jp/>
- 小林隆司・森川芳彦・河本聡志・岡山県学童保育連絡協議会2017『学童期の作業療法入門 学童保育と作業療法士のコラボレーション』クリエイツかもがわ
- 厚生労働省編2017『放課後児童クラブ運営指針解説書』フレーベル館
- 厚生労働省2018「平成30年（2018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30年（2018年）5月1日現在）」[https://www.mhlw.go.jp/stf/houdou/0000189556\\_00001.html](https://www.mhlw.go.jp/stf/houdou/0000189556_00001.html)
- 村山士郎1998『私の学童保育論』桐書房
- 中村雅子1973『昼間のきょうだい ー明神台学童保育の実践ー』鳩の森書房
- 中山芳一2012『学童保育実践入門 かかわりとふり返りを深める』かもがわ出版
- 日本放課後児童指導員協会2016『放課後児童育成支援師資格認定講習会テキスト』
- 日本放課後児童指導員協会2017a『放課後児童クラブ職員等階層別研修テキスト 〈初任者コース〉』
- 日本放課後児童指導員協会2017b『放課後児童クラブ職員等階層別研修テキスト 〈中堅者コース〉』
- 野中賢治・片山恵子2003『入門ガイド 学童保育指導員』大月書店
- 大阪保育研究所1993『学童保育の生活と指導』一声社
- 大谷尚2008「4ステップコーディングによる質的データ分析手法SCATの提案 ー着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続きー」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要（教育科学）』第54巻2号, pp. 27-44
- 大谷尚2011「SCAT: Steps for Coding and Theorization ー明示的手続きで着手しやすく小規模データに適用可能な質的データ分析手法ー」『感性工学会誌』第10巻3号, pp. 155-160
- 大谷尚2019『質的研究の考え方 ー研究方法論からSCATによる分析まで』名古屋大学出版会
- 住野好久・中山芳一2009『学童保育実践力を高めるー記録の書き方・生かし方, 実践検討会のすすめ方』かもがわ出版
- 高岡敦史・籠田桂子2017『学童保育支援員の育ち方・育て方』かもがわ出版
- 上田敏丈・中田周作・吉田貴子・中坪史典2016「小学校教諭は保育者の『見守る』ことをどのように捉えるのか？」中国四国教育学会第68回大会「課題研究」部会 配付資料。

吉田貴子2017「保育において『待つ』ことの意味 一人  
的環境としての保育者の役割―」『福祉と人間科学』  
第27号pp. 71-76

全国学童保育連絡協議会1978『学童保育年報No1』一声  
社

全国学童保育連絡協議会1983『だれにでもできる日記・  
作文の指導』一声社

全国学童保育連絡協議会1999『テキスト 指導員の仕事』

全国学童保育連絡協議会2006『学童保育ハンドブック』  
ぎょうせい

全国学童保育連絡協議会2017『改訂・テキスト 学童保  
育指導員の仕事』

全国学童保育連絡協議会2018「学童保育（放課後児童ク  
ラブ）の実施状況調査結果について 2018年5月1  
日現在」

[http://www2s.biglobe.ne.jp/Gakudou/press  
release20181003.pdf](http://www2s.biglobe.ne.jp/Gakudou/press<br/>release20181003.pdf)

SCATでの分析の一部

発話者 番号	テキスト	〈1〉 テキスト中の注 目すべき語句	〈2〉 テキスト中の語 句の言い換え	〈3〉 左を説明するよ うなテクスト外の概念 を考慮して)	〈4〉 テーマ・構成概 念（前後や全体の文脈 を考慮して）
83	I そうですね。誰に見せてもやっばり40分というの はなかなか。				
84	B 40分・・・なかなか。				
85	A あってもいいと思いますけど、まああの、どちら かと言うと早く処理をしたい。				
86	B そうですね。分かります。ですよね。				
87	C 学童の生活の流れを考えると40分って大きいです よね。	学童の生活の流れ／40 分って大きい	放課後の長さ／40分の 長さ／時間的制約／生 活パターン	宿題・遊び・おやつ／ 約2時間／小学校との 並行性／子育て支援／ 福祉／遊びと生活	絶対的な時間限定性／ 高い利用者流動性
88	B 大きいですね。そう。で、この子たちのグループ のが落ちたんですよね。だからまだ他にもいるん ですよね。で、それこそ学童に考えると、この施 設の中で今44人ぐらいの子どもが暮らしてて、班 でも5班ぐらい作ってあるんですけど、まあ私の 所は。その内の一つの班がそういうことになった と。で、もうここで皆あわあ泣いてやっていると。 じゃあ、その他の40人の子どもたちがいるわ けで。40人というか残りの子どもが。やはり関わっ て早目に話し合いを、どっちかというところとコーデイ ネートじゃないですけど、話し合いになるように もっていくと思いますね。所々で先生もね、ポイ ントポイントで声かけはされて。「ずっとそいう う風に誰かのせいって言っとくんか。」とか「ど うすればいいんだ。」みたいなことをね、言われ てましたけど。それをもうちょっと早い時間 に言ってしまいますね。	44人ぐらいの子どもが 暮らしてて／班でも5 班ぐらいつくってある ／皆あわあ泣いて やっている／他の40人 の子どもたちがいる／ 関わって早めに話し合 いを／どっちかという ところとコーデイネートじ やないですけど、話し合 いになるようにもって いく／所々で先生も、 ポイントポイントで声 かけはされて／もう ちょっと早い時間 に言ってしまいますね	全体／グループ／他グ ループ／一部のグルー プのトラブル／早期介 入／ポイント介入／早 期処理	助け合い入れ子構造／ 助け合いの階層構造／ 支援員による早期介入 ／状況依存的判断／時 間的制約	家庭的「見守る」構造 ／絶対的な時間限定性 ／モヤモヤ感の早期消 失／状況依存的判断／ 放課後児童支援員によ る介入
89	A この状態になるのかならないのかわかると、 ならないなと思いますね、学童保育の文脈からい くと。	ならないと思います／ 学童保育の文脈	見守らない／時間的制 約／生活パターン	宿題・遊び・おやつ／ 約2時間	絶対的な時間限定性
90	I この状態というのは、もう任せっきりで？				

91	A	ていうか、グループの中ではやっぱり6年生もいたり1年生もいるので、たぶん1年生が6人だったら、こんな感じになっちゃうかなあと思ったりもするんだけど、もう5,6年生になるとたぶん処理能力は早いので、食べれるか食べれないかとかということ、そこで判断して、あとはもう周りの子がその子のせいにしてるけど、そこもたぶん何らかの判断をして、「どうする? どうする? どうする? 面白い物もう一回行くんか?」とかって話になりますね。	6年生もいたり1年生もいる/5,6年生になるとたぶん処理能力は早い/そこもたぶん何らかの判断をして	異年齢グループ/高学年高処理能力/高学年判断能力	高学年への期待・高学年への信頼・高学年まかせ	「見守る」の二重性
92	I	うん、なるほど。				
93	A	まあおやつぐらいいたら、「こっちの違うもん出す? どうする?」って、ことになっちゃって。まあ「買いに行く。」って言うと思うんですけど、そう言った時に、時間との兼ね合いで「5時ぐらにおやつになるで。」となった時に、「いや、それでもいい。」って言うかどうかですね、そのグループが。そのグループとその周りのグループがあるんで「どうする?」って言った時に、「まあ、いいんじゃないの。」ってなるんだろって思ったりしますけど。	まあおやつぐらいいたら/	学童保育優先順位/お楽しみとしてのおやつ/日常/柔軟なおやつ時間	宿題・遊び・おやつ/全員合意着地点/全員納得着地点	モヤモヤ感の早期消失
94	B	たぶん周りの全体で「このグループがこういう事になったの、皆どうする?」っていう風に全体に話をするかなあと思うんです。「じゃあ、うちの半分の分けてあげろ。」とか、色んなグループからの。だから、そのグループだけの話じゃなくて、やっぱりクラブ全体の、さっき言った異年齢の1年生から6年生までで話し合いながら処理していくような感じがするんですけどね。だから、見守るって子ども達に答えをさせるとっていうようなところと、そのもつと...。	全体に話をするかなあ/やっぱりクラブ全体/異年齢の1年生から6年生までで話し合いながら処理していくような感じ/見守るって子ども達に答えをさせるとっていうようなところ	全体言葉かけ/異年齢話し合い処理/見守る=子供に答えを考えます	関係性による解決への期待/着地点到達期待	「見守る」の二重性/関係性解決
95	A	そこは一緒ですよ、だから。答えを考えさせるっていうところは一緒ですよ、ね。				
96	B	一緒だけど、もつとこう何て言うんですか。話し合いのレベルが違うんじゃないかかなと思いますよ、ね。	話し合いのレベルが違う	高度話し合い/議論/対話	高度な議論への期待/異年齢集団	関係性解決/家庭的関係性の構築

(注) 発話者Iは、インタビュアーを表す。