慶應義塾大学学術情報リポジトリ
Keio Associated Repository of Academic resouces

Title	学童保育所に見られる指導と社会統制の考察 : 放課後児童施設は,家庭のalternativeになりうるのか
Sub Title	
Author	鷲北, 貴史(Washikita, Takachika)
Publisher	慶應義塾大学大学院社会学研究科
Publication year	2006
Jtitle	慶応義塾大学大学院社会学研究科紀要 : 社会学心理学教育学 : 人間と社会の探究 (Studies in sociology, psychology and education : inquiries into humans and societies). No.62 (2006.) ,p.161- 167
JaLC DOI	
Abstract	
Notes	平成17年度[慶應義塾大学]大学院高度化推進研究費助成金報告
Genre	Departmental Bulletin Paper
URL	https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AN0006957X-00000062-0161

慶應義塾大学学術情報リポジトリ(KOARA)に掲載されているコンテンツの著作権は、それぞれの著作者、学会または出版社/発行者に帰属し、その権利は著作権法によって保護されています。引用にあたっては、著作権法を遵守してご利用ください。

The copyrights of content available on the KeiO Associated Repository of Academic resources (KOARA) belong to the respective authors, academic societies, or publishers/issuers, and these rights are protected by the Japanese Copyright Act. When quoting the content, please follow the Japanese copyright act.

学童保育所に見られる指導と社会統制の考察

——放課後児童施設は，家庭の alternative になりうるのか——

鷲　北　貴　史

1. はじめに

「ただいまー」「おかえりー」

学童保育所の一日は，この挨拶からスタートする(注1)。私のフィールドとするS学童のベテラン指導員には「学童来たらお兄ちゃんいて，弟がいて，たくさんの兄弟がいて，ま，指導員をお父さんお母さんとして……」と，家族機能の一部を代替する役割を指摘する。また，男性指導員は，「学童は，家庭の延長ですから，放課後は必ず来なきゃいけない場所なんです」と，他の放課後施設との違いを指摘する(注2)。指導員たちが言うように，学童保育所は本当に家庭の延長なのだろうか？ 学童保育所では，どのような実践が行われているのだろうか？ 筆者は修士論文「学童保育のエスノグラフィー」で，7ヶ月にわたる参与観察の結果を報告した。その中で，学校教育には見られない社会統制の手段と，突発的偶発的なカリキュラムの柔軟性が，子どもたちの社会化に寄与している点を指摘した(注3, 4)。少子化，核家族化，コミュニティ力の低下など，子どもを社会化する場が希薄化している現代社会において，マルティブルペアレンティングの場としての学童保育の機能(注5)を結論とした。本研究は，修論で取り上げた，学童保育所内の社会統制方法の再検討と，大規模学童や公立公営学童との比較検討を行い，学童保育所が家庭機能の代替を果たしているのか検証することを目的として，高度化推進予算を申請し，一年間フィールドワークを行ったものである。

2. フィールドと手法の概要

2-1. 学童保育所に関する研究を進めるにあたり，パイロット調査として，横浜市内にあるS学童保育所を2004.4～現在に至るまでフィールドとして参与観察をしている。S学童は1970年設立，設置形態は父母会主体運営で行政の援助を受けているタイプ。S町の自治会館を使用している。保育対象学年は小学校2年～6年まで（大半の児童は4年生になると自由参加の形になるので，事実上は3年生まで）。2004年度の入所児童数は50名，正指導員が2名，パート指導員が7名という体制である。指導員は父母会が面接を行い，自分達の子どもを預かる指導員を自ら選ぶというシステムを取っている。（このシステムが，S学童での指導の特殊性の一要因になっていると筆者は分析をしている。）2005年度は退所者が多く，新入所者は7名，会児童30名に対し，2004年度からの正指導員が2名，パート指導員が5名，父母会のメンバーは，4月に新役員との引継ぎが行われた（これが後に様々な問題を引き起こしていく）。

比較を行うため，横浜市内のA学童保育所（児童数100名＝大規模学童）および東京都内のB学童保育所（児童数50名，公立公営型学童）の調査，私立保育園の調査，および幼稚園教諭，保育士，学童指導員，保護者へのインタビューを行った。

2-2. 分析手法として，エスノグラフィーを採用する。これは学童保育所というシステムが，一部の専門家や通学家庭を除いて，実態があまり知られていないため，異文化理解の手法としてのエスノグラ

フィーが学童保育研究には有効であると考えるためである。2004 年度は，全体の概要を知る事を目的としたが，2005 年度は，「社会化」および「社会統制」をマイクロエスノグラフィー(注6)の手法で焦点観察を行い，他の学童保育所との比較，他の放課後対象施設との比較を行っていく。データとして，フィールドノートの記載記録，保護者への配布物，指導員・保護者へのインタビュー，ビデオテープ，カセットテープへの録画・録音を使用する。ビデオテープ，カセットテープの音声の文字化手続きについては，リライトの際に，編集・加工は行わずに，聞き取れる音声をそのまま文字化したものとする。これは，本研究においても学童保育の現場を参与観察する上で，社会的相互行為の直接的なデータ収集が必要であり，社会的相互行為に参加している行為者の言語活動が記述の焦点となる事例もあるためである。

3. 食事をサンクションとする社会統制手段

学童保育所には，（注 1）にもあるように，13 の設置形態があり，実践内容も多様である。全国研（全国の学童保育指導員と保護者が集り，研究会や懇談会を行う・注 7）では，様々な意見が出されるが，学童保育に対する考え方も，『親が帰って来るまで安全に預かってれば良い』『うちは手作りのおやつなんか出さないですよ』（全国研に参加した指導員）という施設もある。私がフィールドとしたＳ学童は「子ども達に様々な体験をさせる事，おやつもなるべく手作りの物を出す。子どもにも調理体験をさせる」という方針を取っている。しかし，この「おやつ」や「食事」を社会統制(注8)の手段としてＳ学童の指導員は採用をしていたのである。特に全日指導となる夏休み中の平日に，このシーンは数回見られた。本研究の出発点となった社会統制のシーンを，筆者の修論で取り上げたスクリプトの中から転載する。記号は SM＝男性指導員，SW＝女性指導員，男子児童が B1～Bx，女子児童が G1～Gx とする。調査者を R とする。

2004・8. 5〈シーン 4-3-1〉

夏休み，学童保育には朝 9 時頃から児童が集まりだす。9 時半に出席をとるが，中にはふざけていて返事をしない児童が数名いる。返事をさせる習慣を身につけさせるため，SM 指導員は次のような発言をする。

SM：「いいかー，今日から朝の出席の時に返事をしないやつは，昼ごはんあげないからなー。いいなー」
子どもたち：「はーい」
SM：「よーし，出席とるぞー。B1……B2……」
＜G2（小 1）は自分の名前を呼ばれるが，何かに気をとられていたのか，返事をしなか」った＞
＜昼食時になり，各班テーブルに着く。全員準備ができた班から保育所が用意した昼食（週に 2 回は児童に調理体験をさせるが，プールのある日は弁当を業者に頼む）を班ごとに中央のテーブルに取りに行く。G2 の班が食事を取りに行くと，SM は G2 を呼ぶ＞
SM：「おい，G2。お前，返事しなかったよな！」
＜G2，無言＞
SM：「返事しなかったやつは俺，何て言った！ ごはんあげないって言ったよな！ お前は返事しなかったから，あげない」
＜G2，泣き出す。1 分間沈黙＞
SM：「次からはどうしたらいいんだ？」

G2：＜泣きながら＞「ちゃんと返事する」
SM：「そうだよな，朝の出席はすごく大事なんだから，ちゃんと返事はするんだぞ。わかった？ G2わかったか？」
G2：「うん」
SM：「よーし，わかったらごはん持ってっていいから，食事しろー」
＜G2は泣きながらテーブルに戻り，おかずの容器を見ながらじっとしている＞
SW：「G2ちゃん，食べなさーい」
＜SWに促されて，やっと食事をはじめる。＞

〈4-3-1〉では，「食事」をサンクションとして，「朝の出席点呼の時には，返事をする習慣」を身につけさせようとしている。ほかにはS学童では，「勉強をさせる習慣」を身につけさせるために「勉強しないと昼飯あげないぞー」という，台詞を社会統制の手段として使っていたり，片づけができていない時には片づけが終わるまで，食事を待たせるシーンや，午後の活動の整列をしないと「おやつあげないぞー」と言って言うことを聞かせるシーンなどが見られた。

しかし，大規模学童保育所や公立公営学童保育所では，上記のような社会統制場面は，見られなかった。（私立保育園では見られた。）

修論では魔法使いサリーのよし子ちゃん(注9)の「おやつあげないわよー！」という台詞から学童保育の家庭的側面を指摘した。しかし，家庭で行われる社会統制は，体罰（押入れ等に閉じ込めるのも含む），お小遣いをあげない，欲しい物を買ってあげない等，様々あるはずである。S学童保育所では，「100円デー」というイベントが週に1回あり(注10)，お小遣いを渡すシーンがあるが，目的地に着いてからお金を渡すためか，お小遣いによる社会統制は見られなかった。また，直接の体罰はなかったが，言う事を聞かない児童を，部屋の外に出し，中に入れないという手法は，数回見られた。学校教育の場ではあまり見られない（より家庭にシフトした）社会統制手段が，なぜS学童保育所では可能になるのであろうか。また，他のフィールドでは何故この手段は取られていないのであろうか。

まず第一に，小規模学童のカリキュラムの柔軟性が挙げられる。S学童では，「何時頃から何をやる」という予定はあるが，状況に応じて臨機応変な対応が可能である。例えば，プールの時間の直前に子ども同士の喧嘩が発生し，SM指導員は他の指導員に，児童たちの引率をさせて，2人の喧嘩が収まるまで約40分間，立ち会って解決させるシーン，障害を持つ児童が片づけが終わるまで，じっと待つシーンなど，個人対応重視の場面も多く見られた。逆にこの柔軟性が，集団行動を身につけさせようとする時に，全体の食事を待たせる等の社会統制を可能にする（分刻みのスケジュールのある学校教育では，不可能な社会統制手段）。

『大規模学童では，集団行動に学校的な制約があり（100人同時に引率など）一人にかまう密度が低くなっているため，小規模学童とは指導方針が異なってきますね。』（A学童指導員インタビュー）調査でも大規模学童は，集団行動を優先する傾向がみられた。

第2に，指導員を父母会が自らの責任で採用していることである。公教育であれば，学校に対して文句や管理責任を問う親たちも，自らが運営主体である父母会中心運営型学童は，指導方針，運営方針を指導員と相談しながら作りあげている(注11)。公立公営型学童では，退職校長が責任者であるところが多く，運営も学校教育的になっている。

『おやつあげないなんて発言したら大問題ですよ。うちなら，すぐ父母からクレームがくると思います。』（B 学童指導員インタビュー）父母会主体型学童では，クレーム先は父母会自身になるため，自らが選んだ指導員の裁量が大きいのである。

第 3 に，学校教育では〈教科カリキュラム〉から〈経験カリキュラム〉へとカリキュラム概念は拡張しているが(注12)，時間割の存在の中で，様々な制約を受けてしまう。それに対して学童保育は，〈経験カリキュラム〉のみが存在するので（夏休みに勉強会はあるが）これらのことが，学校教育では使用できない社会統制を可能とする原因を考えられるのである。

4. 父母会主体運営の問題点

筆者は修論で，父母会主体運営という形態が，様々なプラスの効果をもたらすと結論づけたが，毎年運営メンバーが変わることに対するもろさが，今回の役員改正で起こってしまった。S 学童 2004 年の父母会方針は，「子どもたちに様々な体験をさせる」というものであった。しかし，今回の役員改正で，会長，副会長に立候補した新役員は，「子どもを安全に預かるのが学童の役割であり，イベント等も極力低予算でやる」という方針を打ち出した。また，筆者の調査依頼に関しても，2004 年度の役員は「好きなだけ調査に来て，あるがままの学童を見てください」という考えに対し，2005 年度の新役員は，「外部の人間が入ると子どもたちに影響が出るので全保護者のアンケートを取りたい」との考えであった。旧役員と新役員，および体験重視派の指導員との対立が 4 月中は見られた(注13)。また，キッズクラブを推進しようという行政側からは，補助金削減の試案が 2005 年度は出されたのである。学童保育運動の歴史の中でも，1970 年代には児童館への一元論があり，現在では形を変えて，行政主体放課後施設への一元論が浮上してきているのだ。

5. 結　　論

今回の研究計画では，フィールドワークを通じて，学童保育所が家庭の alternative になりえているのかを検証することで予算申請をさせていただいた。一年間の結果を総括すると　①父母会主体運営②小規模学童，の条件を持つ S 学童では，家庭に見られる社会統制手法を保育実践に取り入れ効果を上げている。しかしこれは S 学童のみが持つ特性なのか，この形態の学童保育所に共通する特性なのかは検証しきれなっかった。しかし，他の放課後児童施設では見られないこの実践形態は，注目に値すると考える。

A. H. ハルゼーは，教育と社会統制として，家族の弱体化が多様な教育を求め，職業準備のための教育から雇用可能性を高めるための教育への転換が求められており，今までは教育システムの＜隠れたカリキュラム＞で教えられてきたものが，教育システムに付託された正式の活動として行うことが期待されている，と指摘している（教育社会学・第三のソリューション，P. 22）学童保育所に見られる実践は，この雇用可能性を高める教育の一形態である。教科カリキュラムが存在しないことは，隠れたカリキュラムを顕在化させる。そのことがもたらす影響・効果を今後も調査していくつもりである。

6. おわりに

現代家族は様々な形で様々な揺らぎを見せている。「家族機能が縮小・解除されていくのは家事領域に限定されるわけではない。家族領域のすべてに妥当する問題である。性や生殖をめぐる領域（性と生

殖の商品化)，子どもの社会化に関わる領域（教育領域)，そして扶養，子育てや介護の領域にも妥当するようになった。」(家族革命。P. 5)

家族機能そのものが弱体化していく中で，学童保育はその一部の alternative になりえているのだろうか。渡辺秀樹によると，「今後の家族のありよう」は「ネットワークする家族」であり，様々な外部資源をコーディネートするのが家族であると提示する。その中で筆者は，「父母会主体運営」という設置形態に，やはり注目をしたいのだ。つまり，この設置形態の学童保育所は，教育や保育を外部化しながらも，自分たちたちが参加者としての要素も残している家族ネットワークのひとつの形を提示していると考える。

今後の研究展開としては，S 学童と同様の設置形態の学童保育所で同様の実践がなされているのか。また，他の設置形態の学童保育所との比較，他の放課後施設との比較を行い，家族サポート施設の，放課後対策施設のあり方，可能性を提示していきたいと考えている。

補　　注

(1) 学童保育所は，1960 年代から全国に学童保育運動として広まり，1997 年に児童福祉法に基づく事業になる。2003 年調査時には全国で約 12000 ヶ所，設置形態は学童連協の分類で 13 タイプある。横浜市では大半の学童が父母会中心運営（行政からの補助あり）である。

(2) 横浜市では放課後児童対策として，1993 年から「はまっ子ふれあいスクール」を開設し，放課後の学校を開放している。2003 年からは一部学童保育の機能を持ち合わせた「放課後キッズクラブ」を実践的に市内 7 ヶ所で開設をしている。

(3) ここでいう社会化とは，渡辺 (1992) の論文の定義を指すことにする。
「社会化という言葉は，個人が他者との相互作用のなかで，彼が生活する社会（あるいは将来生活しようとする社会）に適切に参加することが可能になるような価値や知識や技能や行動などを習得する家庭を意味している。」(渡辺秀樹，1988，76 頁)。社会科は社会的相互作用（相互交渉）の過程であり，それは生涯にわたり続くものであるということ。そして，社会化は，社会システムにとっての機能要件であると同時に，個人にとっての機能要件である。そこで獲得されるのは適応能力や交渉能力や自己実現能力などの社会的能力である（その具体的なものが，価値や，技能や知識や行動である)。

(4) 学童保育で行われている実践が果たしてカリキュラムと呼ばれるものなのか？ 教育社会学領域では，「学習の内容は教科に限られず，学校内外の活動や経験も含まれる」。(出典。社会学辞典。有斐閣)「文化の伝達と統制の過程」を定義としている。学童保育所が「遊びを通じて社会性を身につけさせる場」という側面があるならば，広義としてのカリキュラムは成立していると筆者は考えている。

(5) 〈家族というシステムにゆとりを持たせ，遊びを導入するにはどうしたらよいか。危機的対応力を確保するにはどのような工夫がありうるかを考える必要があるだろう。子どもにとっての社会的オジをどこに求めたらよいのだろうか。ソーシャライザーを多元化（マルティプル・ペアレンティング）するにはどうしたらよいだろうか。時代の変化のなかで，難しい問いではあるが，しかし，一つ一つ考えていかなければならない重要な問いであろう。〉(渡辺秀樹，1999) と，「変容する社会における家族の課題」で，問題を投げかけている。

(6)　人間行動の社会的文脈性を重視する研究の流れをつくった一人であるヴィゴツキーの影響を深く受けたヴァルジネールは，子どもの行為が，常に変動する文脈に拘束され，道具や他者に媒介され短時間のうちに変化する性質であることを指してマイクロジェネティックといい，そうした最小の行為を分析単位として，発達現象を子どもの生きている文脈もろとも研究する視座を提案した (Valsiner, 1987: p. 75)。一定の社会構造の中で展開する人間行動に注目して，マイクロジェネティック・データをとるフィールドワークとそれに基づくレポートを，ここではマイクロ・エスノグラフィーと呼ぶことにする（箕浦，1999)。

(7)　2004 年は大阪，2005 年は横浜が会場。毎年，秋に開催される。2004 年は全国から 5000 人の参加があった。

(8)　社会統制 social control 社会あるいは社会内部の部分集団が自らの秩序を維持するために，構成単位である集団や個人の行動に対して逸脱を抑止し，社会的期待に同調するように強制を加える過程をいう（有斐閣，社会学辞典)。

(9)　昭和 42 年，NET（現テレビ朝日）放映のアニメ。よし子ちゃん一家は，タクシーの運転手の父，母は死別，三つ子の弟がいる。母親代わりのよし子ちゃんは，弟たちが言うことを聞かなかった時に「おやつあげないわよー！」と絶叫するシーンが度々出てくる。

(10)　週に 1 回，保育所の近くのコンビニに子どもたちを連れて行き，各自に 100 円を渡して，好きな物を買わせるというイベント。

(11)　S 学童では，毎月第 3 土曜日に運営委員会が開催されている。父母会の代表と指導員が参加し，行事や指導方針に対するミーティングが行われる。また，その後に全保護者を対象とした父母会が行われ，指導員が 1 ヶ月間の指導報告を行い，父母との意思交換が行われている。

(12)　子どもが成長して大人になるという過程は，単に明示的な意図された教育内容（とりわけ教科内容）を修得するだけの過程ではなく，学校で日常的に繰り返される様々の相互交渉（生徒＝教師間や生徒相互間の相互交渉など）を通じて様々の知識・態度・行動様式を修得する過程をも含んでいる。しかも，そうした日常的体験を通して修得される知識・態度・行動様式などが，意図的に教授される教科内容に勝るとも劣らないほどに，人生において重要だということは十分ありうる。このようなわけで，〈教科カリキュラム〉から〈経験カリキュラム〉へとカリキュラム概念は拡張し，また，学校の役割も，単に，教科内容を中心とした明示的な知識・文化の教授・伝達だけでなく，それ以外の様々な知識・文化の伝達，様々の信念・行動様式の形成，さらに，それらの総体に関するなにがしかの教科に基づいた社会的選抜をも含むものとして考えられるようになってきた。（藤田，1991）

(13)　アンケートは，筆者の調査継続に対し賛成 28，反対 2 という結果になり，調査は継続可能となった。また，まわりの父母からも体験重視の意見が多く出され，S 学童では従来どおりの運営方針を継続することとなった。

参考文献

A. H. ハルゼー/H. ローダ/P. ブラウン/A. S. ウェルズ　(2005)『教育社会学　第三のソリューション』九州大学出版会.

上野千鶴子　(2002)『家族を容れるハコ　家族を超えるハコ』平凡社.

「学童保育」編集委員会編　『シリーズ学童保育①～⑤』(1998) 大月書店.
木本喜美子/渡辺秀樹　(1998)「漂流する家族」『遊宇宙　No15』特別区資料室.
志水宏吉　(1998)「教育研究におけるエスノグラフィーの可能性」.
清水浩昭/森　謙二/岩上真珠/山田昌弘　(2004)『家族革命』弘文堂.
全国学童保育連絡協議会　(2004)「学童保育情報 2004-2005」.
全国学童保育連絡協議会　(2003)「学童保育の実態と課題」.
全国学童保育連絡協議会　(1974～)「日本の学童ほいく」.
藤田英典　(1991)「子ども・学校・社会　「豊かさ」のアイロニーのなかで」.
箕浦康子　(1999)『フィールドワークの技法と実際　マイクロ・エスノグラフィー入門』ミネルヴァ書房.
山田昌弘　(1994)『近代家族のゆくえ』新曜社.
渡辺秀樹　(1989)「家族の変容と社会化論再考」『教育社会学研究第 44 集』.
渡辺秀樹　(1992)「家族と社会化研究の展開」『教育社会学研究第 50 集』.
渡辺秀樹　(1997)「社会化とフェミニズム」『教育社会学研究第 61 週』.
渡辺秀樹　(1999)「変容する家族と子ども　家族は子どもにとっての資源か」教育出版.
渡辺秀樹　(1999)「戦後日本の親子関係」『講座社会学 2　家族』東京大学出版会　『新社会学辞典』有斐閣.

明るさ同化・対比における知覚体制化の問題

新　井　哲　也

明るさ同化・対比現象では，輝度や面積などの量的変数の解明に加えて，視野の構造的な理解が重要視されている（例えば Adelson, 1993; Agostini & Proffit, 1993; Gilchrist et al., 1999)。本研究では明るさ同化・対比に関する統一的な理論の足がかりとして，知覚体制化の観点から現象の整理を行うことを目的とした。そのひとつの題材として Metelli タイプの透明視 (Metelli, 1970) を取り上げ，透明視という知覚体制化と明るさ知覚の関係について実験的に検討した。

実　験　1

目　　的

Fuchs タイプの透明視については，透明の知覚に伴う明るさの同化が問題とされてきたが（例えば Morinaga, Noguchi, & Ohishi, 1962)，Metelli タイプの透明視 (balanced transparency; BT) については，同様の検討は行われてこなかった。しかしながら，透明の知覚と明るさの関係，また広く明るさの特性について研究する上で，BT についても同様の検討が必要である。本研究では，BT における透明面の明るさと，透明面の位相をずらした場合の当該領域の明るさとを比較し，面の一体性と明るさ知覚との関係を検討する。

方　　法

①装置：VSG2/5 (Cambridge Research Systems) を搭載した PC で実験を制御し，21 インチの CRT ディスプレイ (GDM-F500R, SONY) 上にパターンを提示した。実験開始の直前には専用のキャリブ