

# 「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—

佐藤晃子<sup>†</sup>

<sup>†</sup> 東京大学大学院教育学研究科 博士課程

本研究の目的は、「子どもの放課後」をめぐる学校・家庭間関係変容の様相を明らかにすることにある。ここでは、家庭の代替的機能を担う学童保育を包含した放課後事業を対象とし、学校との関係、学校からの影響という点に着目して、子どもの放課後生活の変容の姿をとらえていった。具体的には、三自治体のいわゆる「全児童対策事業」を事例として事業関係者にインタビュー調査を実施し、そのデータをもとに実証的に分析・考察をおこなった。その結果、放課後生活への学校的な規範、規律、秩序などの侵入、すなわち、「学校の侵入」と呼びうる事態が生じていることが見出された。これは、学校の拡張であると解釈できるとともに、放課後の事業をモーメントとして、学校と社会が地続きとなり、学校や学校教育の性格を揺るがす可能性も示唆される。

キーワード：「子どもの放課後」、学校・家庭間関係、全児童対策事業、学童保育

## 目次

- 1 はじめに
- 2 「子どもの放課後」と学校との関係をめぐる問題の所在
  - 2.1 社会的・政策的状況から
  - 2.2 先行研究の現状から
- 3 全児童対策事業にみる「子どもの放課後」と学校との関係—三自治体における事例研究から
  - 3.1 調査の概要
  - 3.2 分析の視点と方法
  - 3.3 分析結果
  - 3.4 分析のまとめ
  - 3.5 考察

## 4 おわりに

### 1 はじめに

本研究の目的は、「子どもの放課後」<sup>1</sup>の生活をめぐってみられる、学校・家庭間関係変容の様相を明らかにすることにある。

子どもの放課後をめぐるっては、おけいごとや

塾などによる子育てや家庭教育の外注化(いわば、家庭からの外注化)が言われて久しい。これに対し、学校は、放課後生活に関与しないものとして存在してきていたといえる。しかし、ここ10年ほどの間で、「放課後の学校化」<sup>2</sup>と呼ばれるような事態が生じ、学校の一定のかかわりが生まれてきたとされる。このような事態が生じているとするならば、現代では、子育てや教育の主体として家庭が学校を従属化しているとされる<sup>3</sup>なかで、学校の再浮上ともいべき変化が生起している可能性がある。そしてこれは、教育や社会の前提を問い直す大きな変化としてとらえうる事態であり、教育学研究にとってひとつの大きな研究課題であると考えられよう。

そこでここでは、子どもの放課後の生活にかかわって、こうした学校・家庭間関係の変化を特徴的にみることができるとする学童保育とその周辺事業を対象を限定し、その再編の動きの一端をとらえていく。

学童保育は、戦後長い歴史をもつが、その歴史的経緯から、各自治体や地域において多様な運営実態がある。しかしその長い運動、実践の蓄積の中から、学童保育の理念や基本的役割などが提起されてきた。

その中心にあるといえるのが、「生活の場」としての学童保育という理念・役割であろう。学童保育は、「家庭に代わる生活の場」<sup>4</sup>であることが求められ、「生活づくり」をその固有の実践として位置づけてきた<sup>5</sup>。共働き家庭等の子どもたちは、放課後、学童保育へ帰り、生活するのであり、そのために、保護者に代わって家庭的機能を補完すること、またそれだけでなく、指導員と保護者が連絡・協力し合いながら子どもの育ち、生活を支えていくことが目指され、実践されてきたといえる。他方で、学童保育と学校との関係については、学童保育の施設として学校が多く活用されてきているものの、両者は制度上も実践上も別物として自律的な関係におかれてきた。

しかしながら、近年の教育・福祉政策、施策における学童保育とその周辺をめぐる状況を概観すると、こうした学童保育の理念・役割や機能をゆるがすような事態をみることができる。いいかえれば、「子どもの放課後」を軸とした、学校・家庭間関係をめぐる理念変容を伴う、施策上の変更が生じているといえる。

2007年度から文部科学省・厚生労働省合同で始められた「放課後子どもプラン」が、その変化を象徴的に示している。放課後子どもプランは、学校施設を活用し、学童保育とすべての子どもを対象とした事業とを「連携」または「一体的」に運営しようとするものである。そのひとつの理想形は、いわゆる「全児童対策事業」（学校を活用した遊び場事業）と学童保育事業との一体的運営をイメージしているといえ、それまで自治体独自におこなわれてきた全児童対策事業を国の施策として新たな形で引き取ったものが放課後子どもプランであると位置づけられるであろう。

そして、放課後子どもプランは、以下のような「子どもの放課後」に対する政策理念上の変化を伴う施策であることを指摘できる。第一に、支援の対象を「すべての子ども」としたことによって、そうした「すべての子ども」に対する「子どもの放課後」の位置づけにおいて「生活」という側面が衰退し、教育的活動が強調されていること、第二に、放課後の活動の場として「学校」という場が浮上してきたこと（ただし、制度上は学校教育と一線が画されていること）の二点である（以上については、佐藤（2009）<sup>6</sup>参照）。

すなわち、この意図するところは、学校施設を積極的に活用することであり、また、福祉のニー

ズに対応する特定の層だけではない、全体を対象とした放課後事業に学童保育を再編し、そこに家庭に代わる「生活の場」としての福祉的な機能をとりこもうとするものであるということが出来る。

したがって、ここでは、学童保育を含む放課後の事業が学校からの自律性を保つことができるか、学童保育対象児童にとっての「生活の場」としての機能やそれを支える家庭的機能を保持できるのかといった点が問題となる。そして、その影響力の大きさによっては、学校・家庭間関係に変化をもたらしようと考えられる。放課後の事業を媒介として、学校と家庭の役割、機能が相互浸透しあい、各々の新たな位置づけ、役割が生まれ、新しい関係性がとり結ばれてくる可能性がある。

また、これを検討していく際、同時に、学校や学童保育各々に求める役割、機能や相互の関係性をとらえるまなごしの複層性にも着目すべきであろう。既述の学童保育に対する役割認識やその変化に対する批判的な意識は、学童保育／運動関係者のなかにおいては共有されているものである。他方で、保護者らの意識は、それらとは異なることが想定され、そうした認識の相違という点においても、学校・家庭間関係変容の様相がうかがえると考えられる。

そこで本研究では、こうした「子どもの放課後」をめぐる学校・家庭間関係の政策理念の変容を伴う施策上の変更を受けて、ミクロレベルでいかなる実践的变化や影響が生じているのか、ここではその中でも、放課後事業における学校との関係、学校からの影響に焦点をあてて実証的に明らかにしていく。そしてそこから、学校という場で過ごすことが子どもの放課後生活に対してどのような影響を及ぼしうるのか、考察していく。その方法として、放課後子どもプランでひとつの理想形として描かれている「一体的」運営を、すでに独自ですすめてきている三つの自治体の放課後事業（全児童対策事業）を事例としたフィールド調査をおこなった。

以下、第2章では、本研究において、「子どもの放課後」をめぐる学校・家庭間関係変容の側面のうち、学校との関係や学校からの影響という点に課題を焦点化した背景を整理し、そこから具体的な研究課題を設定する。そして、第3章では、三自治体の全児童対策事業の事例研究から、その課題を明らかにしていく。最後に、第4章において、本研究のまとめと今後の課題を示す。

## 2 「子どもの放課後」と学校との関係

### をめぐる問題の所在

#### 2.1 社会的・政策的状況から

まず本章では、「子どもの放課後」をめぐる学校・家庭間関係の変容の実践的インパクトをみるにあたって、学校との関係、学校からの影響に着目する背景について、1) 社会的・政策的状況、2) 研究的状況、の二点から整理していく。

第一に、近年子どもの生活における「安心・安全」に対して、社会的関心が高まっており、それへの解答として学校という場の活用が政策的にすすめられているという点が挙げられる。とりわけ、子どもの安全確保という意味で放課後を過ごす場としての「学校」への保護者の期待は非常に高い。

「子どもの放課後」をめぐって、教育・福祉いずれの政策においても、特に少子化が進んだ1990年代以降、施設の有効活用という側面から、学校施設の活用が積極的に推進されてきた。その後、2001年の池田小児童殺傷事件や子ども・青少年が巻き込まれる／かかわる事件の続発等を理由に、「安心・安全な居場所づくり」が政策的に提起され、学校施設の活用に「安心・安全」の意味が付与されるようになった。

そして具体的には、文部省・余裕教室活用指針以降の学童保育施設としての学校活用、自治体独自の全児童対策事業、また、地域子ども教室推進事業や「放課後子どもプラン」などにおける学校施設の積極的活用などが進められてきた。

実際、学童保育の実施場所として最も多いのが学校である。2009年5月1日現在、約半数(49.1%)は学校内に設置されている<sup>7)</sup>。また、自治体独自の全児童対策事業は学校内での実施が一般的定義の基本的前提となっており、そのほとんどは学校でおこなわれている<sup>8)</sup>。

ただし、これらいずれにおいても、学校施設の活用は学校という場の活用であって、制度上、学校教育に位置づけられているものではない。たとえば、放課後子どもプラン実施に当たり、2007年3月に文部科学省・厚生労働省から『放課後子どもプラン』の推進に当たった関係部局・学校の連携等について』が発出されている。このなかで、「学校との連携・協力について」という項があるが、ここでは、学校関係者に対し、事業管理者との連携・協力への依頼はなされているものの、

(放課後子ども教室事業、放課後児童健全育成事業の)“両事業は学校教育の一環として位置づけられるものではない”と明確に示されている。

こうした学校施設活用を後押しし、正当化するのが、社会的ニーズ、とりわけ保護者ニーズにあるといってもよい。保護者のニーズとしては、就労の有無にかかわらず、子どもの安全確保への関心は非常に高い。ベネッセ教育研究開発センターの調査結果によると、小学生をもつ母親の子育て上の「気がかり」の第一位は「犯罪や事故に巻き込まれること」(16.3%)となっている<sup>9)</sup>。そうしたなかで、放課後における事業を学校でおこなうことは、移動なく放課後の時間も過ごせるゆえ、保護者へ安心を与えるものであろう。小学生児童の保護者を対象にした別の調査では、放課後の事業をおこなう場として「小学校内がよい」という答えが最も多いという結果が出ている<sup>10)</sup>。さらに、放課後を過ごす施設の機能として保護者に最も必要とされているのが「安全管理」となっている<sup>11)</sup>。

このように政策的にも、またその背後にある社会的ニーズも、「安心・安全」な子どもの放課後生活の場として学校施設活用を後押しし、実態としても広がりを見せている。

しかし、放課後事業における学校施設活用が積極的に進められている今だからこそ、「安心・安全」という価値で子どもの放課後生活を規定し、朝から夕方まで学校で子どもが過ごすことについて改めて考えるべきではないだろうか。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、放課後子ども教室という国の新たな施策に対し、“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いう〈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<sup>12)</sup>。したがって、「大人の論理」にもとづく施策を、子どもの生活という点に即して、ミクロな実践的影響を検証する必要があるのではないかと考えられる。

#### 2.2 先行研究の現状から

しかしながら、「子どもの放課後」について、とりわけ学童保育をめぐる研究は散発的で、研究としての蓄積はほとんどない状況にある。これが第二の研究的背景である。

学童保育をはじめ「子どもの放課後」について

は、社会福祉研究の中の児童福祉、社会教育研究の中の学校外教育、子どもの社会教育などにおけるひとつの対象や事例としてとりあげられてきてはいるが、それらの研究の周縁部に位置づけられつつけてきたといつてよい。また、ここ数年、教育、福祉、社会学などの分野で領域横断的に「放課後」への研究的な注目がなされているといえるが、これらの研究は緒についたばかりで、概要的な実態調査研究が主となっている<sup>13</sup>。

他方で、運動や実践における研究的な蓄積は、運動の側からの単一的な視点・記述となりがちであることや実践記録・資料が多いという限界はありながらも、一定程度なされてきている。たとえば、学童保育運動の全国的組織である全国学童保育連絡協議会（1967年結成）では、運動とともに実践的研究が積み重ねられてきた。

そこで、その実践的研究のなから、学童保育施設としての学校にかかわる先行研究について検討をこころみた。そのうち、指導員・父母向けに刊行されている月刊誌『日本の学童ほいく』（1974年創刊）のなかの「学校」特集号（計9回）<sup>14</sup>を概観すると、施設としての学校については、つねにその是非論をとまないながらも、そのうえで現実問題としてどう課題に対処しているか／すべきかという点について実践的に提示されてきたことがわかる。そして、その論点は主として施設設備の整備問題、活動上の問題、教員との関係の三点に集約され、そこには管理運営から活動、指導にわたる学校特有の問題が示されてきたといえる。

こうした課題の柱となるのは、学童保育が学校との関係をどう取り結ぶかということにあると考えられる。しかし、実践の中では学校との関係のあり方について揺れが生じている。たとえば、子どもが戸惑わないようにすることを根拠に、学校のルールと学童保育の生活のルールを一致させるとする学童保育がある一方で、「学校の中の学童保育」ではなく、「学童保育は学童保育」という意識のもとに学校、教員とかわりをもち、課題の克服に努めている事例も報告されている<sup>15</sup>。

こうした実践の揺れの背後には、制度上の問題とともに、学校特有の課題を通底する学校施設活用の影響について、具体的に検証されてきていないという問題があると考えられる。したがって、学校施設活用が子どもの放課後生活をどのように規定し、影響するものなのか／しているのか、子どもの生活や子どもへの援助・指導をめぐる学校

での／との問題について実証的に明らかにすることが求められているといえる。また、一定の実践研究が積み重ねられてきた学童保育についてもこうした問題が残されているとすれば、そうした集団的取り組みがほとんどみられない全児童対策事業については、この問題に対する研究的追究がより一層求められていると考えられる。

既述の通り、学童保育や全児童対策事業の施設として、近年、学校が積極的に活用されている。それに伴い、学童保育の利用者／非利用者問わず、学校で放課後を過ごす子どもが増加している。こうした現状を池本（2009）<sup>16</sup>は「放課後の学校化」と呼び、現在の日本の放課後活動の質の問題の一つとして取り上げ、子どもへの影響を考慮すべきことを指摘している。しかし、この指摘にしても政策的状況を現状把握として分析したにとどまっておき、「放課後の学校化」と呼ぶ事象に対して具体的、実証的な解答は与えられていない。

以上のような政策的・社会的状況、さらには研究的状況を踏まえ、次章では、学校施設を活用した放課後事業（全児童対策事業）の事例研究によって、学校という場であるがゆえに全児童対策事業にみられると考えられる普遍的現象の実態的解明をこころみる。

## 3 全児童対策事業にみる「子どもの放課後」と学校との関係

### —三自治体における事例研究から

#### 3.1 調査の概要

筆者は、2008年7月から2009年1月にかけて、三つの自治体—東京都A区、東京都B区、北海道C市—の全児童対策事業を事例にフィールド調査を実施した。

まず、これら三自治体を選定した理由について述べておく。第一に、三自治体とも、全児童対策事業と学童保育事業を一体的に運営する形の放課後事業を全国に先駆けて実施してきており、約10年の実践の蓄積を有していることが挙げられる。第二に、その「一体的」運営のあり方にはバリエーションがあるため、対照的事例として、A区とB区、C市を選定した（具体的相違については、下記概要を参照）。第三に、本研究において、子どもの放課後生活に対する学校という場からの影響に着目することから、事業の実施場所として学校施設のみを使用しているA、B両区に加え、学校

内施設と学校外施設が併存するC市を事例として採用した。

次に、三自治体の全児童対策事業について簡単に概要を整理しておく。東京都A区では、2001年から「α」という全児童対策事業を実施している。αは、教育部局が所管する、全児童対象の事業と学童保育事業<sup>17</sup>を統合した事業で、実施場所、職員、活動内容いずれも同一で運営されている。現在、全38小学校内で実施されている。

東京都B区では、1995年から「β」という全児童対策事業を開始し、教育・福祉部局共同所管により、現在、全64小学校内で実施されている。B区の場合、全児童対象の事業と「学童クラブ」(学童保育事業)<sup>18</sup>は別事業として位置付けられており、学童クラブでは出欠確認、おやつ<sup>19</sup>の提供がなされるなど、活動内容に一部違いがあるが、両事業は同じ場所・職員によって一体的に運営されている。

北海道C市では、福祉部局所管により「児童クラブ」事業、いわゆる学童保育事業を実施しているが、B区と同様に、全児童を対象とした事業と児童クラブ事業とを一体的に運営して実施している。ただし、C市の場合は、児童館の中に児童クラブを併設させて整備してきた。その不足を補う形で、1997年から、小学校内に児童館(以下、「小学校内児童館」と記す)を設置し、それまでと同様に、児童クラブを併設させ、そこで一体的に運営をおこなっている。現在、小学校内児童館は51館で、すべてに児童クラブを併設している。(なお、小学校内のぞく児童館数は104館、同併設児童クラブは99か所ある。また、小学校数は全209校である)<sup>19</sup>。

加えて、三自治体の制度面における学校との関係についても述べておきたい。三自治体とも、学校内に施設を持つが、事業としても、運営体制、指導体制いずれにおいても、学校教育のシステムとは別の体制がとられている。学校の管理職とは別に各学校に責任者がおり、教職員とは別に指導員が配置されている。また、施設については、放課後事業の専用室を1～2室設けることが標準的となっており、加えて、校庭、体育館、特別教室などを学校の授業等に差し障りのない範囲で借りて使用するというところが多い。

調査内容・方法としては、三自治体において、行政担当者と施設の現場責任者に対し、放課後施策・事業の現状について1～2時間のインタビュー

を実施した。また、各施設では1～2時間ほど見学もおこなった。本調査では、全児童対策事業にみられる普遍的現象、実態を明らかにすることを主眼に置き、事業実施関係者に対するインタビューという手法を採用した。

調査の実施経過は、以下の表の通りである。

表：調査実施経過

	実施日時	インタビュー対象者	データID
東京都A区	2008/08/07 13:00～15:00	南一小 α 担当 指導員	a1-IN
	2008/08/21 10:00～11:15	A区担当係長、 係員	a2-IN
	2008/12/02 10:00～12:15	南二小 α 担当 指導員	a3-IN
東京都B区	2008/09/07 10:00～11:30	B区担当係長	b1-IN
	2008/09/07 13:40～15:00	西一小 β 事務 局長	b2-IN
北海道C市	2008/11/05 10:00～11:30	C市担当係長、 係員	c1-IN
	2008/11/05 13:30～15:00	北一小内児童 館館長、指導員	c2-IN
	2008/11/06 13:30～15:00	北二児童館館 長	c3-IN

※ 表中の小学校名、施設名は仮名である。

なお、本調査では、現象を多角的にとらえるために、学童保育運動や父母会関係者、保護者へのインタビューもおこなったが、ここでは必要に応じて補足的にデータを使用することと定める。

### 3.2 分析の視点と方法

以下では、これらのインタビューデータをもとに、行政資料など各種資料も使いながら、分析をおこなっていく。

その際の視点として、具体的な運営・活動や、指導員による援助・指導上における〈学校からの影響〉、〈学校との関係〉の様態に着目する。また、3.1で述べたように、三自治体それぞれにシステムに対比的な特徴をもっているが、本研究では実態把握に努めるため、三自治体の共通性を抽出することを主とし、特徴的な点については適宜指摘していく形をとる。

分析方法としては、グラウンデッド・セオリー・アプローチ<sup>20</sup>にもとづき、各インタビューデータについて二回のコーディングをおこなった。それ

により、上記視点に関わっては、3.3 に示す 2 つの大カテゴリーとその下位概念が抽出された。

なお、以下、インタビュー記録を参照、引用した際には、【】に前記表記載のデータ ID もしくはデータ出典を示した。また、自治体名、施設名、個人名等については、特定されないよう、必要に応じて筆者が名称の修正をおこなっている。記録引用のなかの [] による補足や下線等も、筆者によるものである。

### 3.3 分析結果

#### 3.3.1 学校施設活用に対する積極的意味付け

最初に指摘できるのは、調査対象とした三自治体いずれにおいても、学校施設の活用に対し、積極的な意味が見出されていることである。

その前面にでてくるのは、学校という場の安全性、子どもの動線の短縮という意味での安心・安全の確保という点である。行政にとっては、施設の有効活用という意味での余裕教室活用、学校利用であるということに学校施設活用の最大の理由があると言えるが、学校施設活用の説明材料としては放課後の「安心・安全」が前面に打ち出されている<sup>21</sup>。それはさらに、学校内にとどまらず、学校を拠点とした地域の安全性の強化にもつながりうるものとして語られる【a2-IN】【b1-IN】。同時に、現場職員や利用者からも、学校施設利用に対して「安心・安全」という意味が大きく位置付けられており、それがニーズやメリットととらえられている点も注目すべきであろう【c2-IN】【2008年10月1日A区保護者インタビュー】【2009年1月20日B区保護者インタビュー】。

もうひとつは、校庭や体育館などが使用できることによる、遊びの場の広がりという点である【a2-IN】【b1-IN】。そして、これについても、現場指導員も保護者も、多くが学校ならではのメリットととらえている【a1-IN】【2008年10月1日A区保護者インタビュー】【2009年1月20日B区保護者インタビュー】。

このように、学校という場を活用することに対し、施設活用という意味をこえて、「安心・安全」や遊び場の広がりというメリットが大きく意味付与されている。またそれは、行政担当者、施設職員のみならず、利用者である保護者にも共有されていた。しかも、これらは、子どもにとってよきものとして意味づけられているといえる。

#### 3.3.2 子どもの放課後生活への「学校の侵入」

では、実際、子どもが放課後も学校で過ごすことは、子どもの生活に対しどのような影響を及ぼしているのだろうか。

大きくひとことでいえば、運営・指導上における「学校の侵入」、すなわち、学校的なもの・学校の教育的機能の入り込みが生じていることを指摘できる。たとえば、つぎの指導員の発言はこれを象徴するものである。

「基本的には学校のルールはBのルールです。

●●[学校名]のルールっていうのがあります。Bだけのルールもあるんですけど、みんな学校のルールはBのルールということで子どもたちも理解しています。〔中略〕ただ子どもですから、学校で見せる顔と、家で見せる顔と、ここで見せる顔が違う。ここはちょっとはめをはずしてもいいと思っている。私もそう思っています。子どもたちの声きいていただくと楽しそうにやっていることがわかりますね。」【b2-IN】

##### (1) 日常的な関係の延長による「学校の侵入」

学校と放課後事業との間には、学校施設利用に伴い、日常的な関係がさまざまにもたれている。

たとえば、学校との施設利用の調整【b2-IN】【c2-IN】、子どもについての情報交換やお互いの行事への参加など教員・職員の行き来【b2-IN】【c2-IN】、学校の保護者会時の預かり、学校と児童クラブの個人面談の同日開催など、行事時の連携【a1-IN】【b1-IN】【c2-IN】等、交流や連携がもたれている。

しかし、より重要なのは、こうした日常的な関係の延長上に、交流や連携のレベルを超えた、学校的なものへの同一化、ないしは同質化のような関係もみられることである。それは次の三点においてみられた。

第一に、指導上における学校のルールの適用である。たとえば、A区やB区での施設インタビューでは、指導員から明確にそれが述べられた。3.3.2の冒頭に示した発言にみられるように、放課後生活のルールを、一定の「緩み」を認識しながらも、学校のルールと一致させている【a1-IN】【b2-IN】。またA区では、放課後事業や指導員としての判断ではなく、校長判断により学校のルールが持ち込まれ、学校休業日でも学校と同じく制

服を着用することになっている α もあるという【2008年7月24日南一小α指導員プレインタビュー】。学校教育制度下になにもかかわらず、学校という場にあることで、学校のルールや学校長の判断に一定縛られている／縛られざるをえない面があるといえる。

第二に、安全管理的な指導の重視が挙げられる。B区のあるBでは、指導にあたって安全性が大きく考慮され、室内を走り回るなどの「危険」に対しては「耳にたこができる」くらいの繰り返しの指導をおこなっているという【b2-IN】。またC市では、授業時間中や職員会議中には子どもたちを部屋の中へ「閉じ込め」、静かにさせるという配慮がなされているところもある【c2-IN】。放課後事業の指導員の側で、学校という場であることを強く意識することが、実践場面において、安全管理を重要視した指導という形で反映されていると考えられる。

第三に、放課後事業への教育的な活動の導入である。B区では、制度上学習活動の導入は図られていないが、実践場面では、教員自身が放課後、気になる子どものところを訪れ、勉強を教えに来ることがあるということが語られた【b2-IN】。学校内にあるアクセスのしやすさが、学校教育外のところへ学校教育の延長となる教育的実践の入り込みをもたらしているといえよう。

以上のように、日常的なコミュニケーションをとっていく中で、放課後事業における指導や活動の中に、学校の論理が自然に入り込み、組み込まれていく様子がうかがえる。言い換えれば、日常的な関係性は、円滑なコミュニケーションのための学校との日常的な交流・連携にとどまらず、その延長線上で、さまざまな形で学校からの影響を生じさせ、学校的な規範・ルールや教育的活動が放課後に「侵入」してきているといえよう。

## (2) 学校の要請の積極的内面化による「学校の侵入」

さらに、A区のある事例からは、上で見た以上の学校との関係が構築されつつあるようにみえる。

そもそもA区の場合、事業設定、導入の段階から、学校に放課後の事業があることの意味、存在意義を学校側から問われていたといえる。モデル事業時からαの指導員として勤める南一小学校αの担当指導員は、α導入時の学校側の反応を次のように述べている。

「学校の校長先生からも、ただの遊びだったら学校でやる必要ないんじゃないっていうのは言われて、やっぱりその、学校っていう環境の中で、ルールも学校と同じような、まあ放課後だから多少ゆるむんだけどね、それでもやっぱり基本的には学校の中での活動なので、ルールは学校に準じて守らせる。それから、やっぱりあの、学習的な内容のものをやってほしい」と言われた。」【a1-IN】

学校内で事業をおこなうにあたり、学校のルールの適用や学習的な内容の導入という学校側の意向が示されたのである。そして実際に、A区では「勉強会」<sup>22</sup>という学校の補習的な学習活動が事業の目玉として取り入れられた。α事業については、その導入時から、学校施設という特性を活かすことが意識され、事業構成も考えられたといえる。

一方、αの側でも、勉強会の役割として学校教育ではできない部分の意味を見出している。南一小学校αの指導員は、勉強会を担当した際に感じたという、学校とは異なる放課後学習の意義を以下のように語った。

「学校ではどうしても時間に追われちゃって、このときまでにここまでやらなきゃなんて[なる]。α[の勉強会]ではそうじゃなくって、子どもたちがつかえている部分をじっくり[やることができた]。」【a1-IN】

勉強会の実態としては、学校の進度の範囲内にとどめるという暗黙のルールが敷かれ<sup>23</sup>、また、学校の教育活動のメインに位置づく教科教育の指導における教員とαの指導員との関係形成の困難さ【a1-IN】もあり、教員と連携しながら、子どもの学力を保障していくという意味での補習的な機能は果たされていないといつてよい。保護者の側から見ても、民間学習塾に通うまでの代用といった程度の位置づけにあるように思われ、参加者も低学年児童が圧倒的に多い。しかし、それでもなお、指導員の意識としては、勉強会に対して学校の補足的役割を積極的に見出しているといえる<sup>24</sup>。

さらに、この南一小学校αの事例を見ると、勉強会のような教科指導にとどまらない、広い意味

での教育的活動が実践の中で取り組まれており、それはまた学校での教育活動を強く意識したものとなっている。

たとえば、南一小学校は小中一貫校であるため、5, 6年生がリーダーとしての活躍の場が与えられづらいという学校教育上の課題を認識したうえで、「勉強会」や「教室」（パソコン、英会話、軽スポーツなどの各種講座）などのなかで高学年に低学年のサポート役や班のリーダー役を意識的に与え、そこに教育的な意義を見出している。

『●●体操』って名前がかっこいいんだけど、体操とかやる教室にね、6年生が毎週来てくれて、指導員のアシスタントをやってくれたり。あと、勉強〔会〕なんかも1年生ってなかなか45分持たないんだけど、もう6年生のお姉さん、お兄さんがびたっとべたで張り付くと緊張しちゃってね、最後までね、やるという、なかなかいいね、光景も生まれてる。

〔中略〕本当の6年制の学校であれば、5, 6年生ってというのは運動会でも学芸会でも、常にこういう先生のアシスタントで活躍する場所があるんだけど、この●●〔学校名〕の、一貫校の場合はないので、逆にαの中で5, 6年生がリーダーシップを身に付けてるっていうのが一面としてあるかな。で、学校にもその辺は期待されてる。」【a1-IN】

「クッキング〔教室〕もやっぱりこちらが適当に班を作って、5, 6年生にリーダーになっってもらって、その子達を中心に、たとえば、カレーを作るんだったら、『1年生の誰ちゃん米といで』とか、そういう、なんていうの、リーダーになれるようにこちらも5, 6年生を育ててるし、〔そうすることによって実際に〕指示出しもちゃんとできる。指示を受け、実際に1年生がやるときに、さりげなく助っ人に入る、そういうことを大事にしながら、まあ味はともかく。」【a1-IN】

また、生活指導における、学校と共同した子どもや保護者への指導も見られる。たとえば、子どもの問題行動等について、学校と情報を共有し、教員と共同して子どもや保護者に対応するなどの取り組みがなされている。

「やっぱり1, 2年生っていうのは学校に入りたてっていうことで、生活指導も含めてかなり教員との行き来っていうのはあって、今の2年生なんかは、去年入学してすぐから、たとえば学校にお菓子を持ってきちゃったりとか、お金を持ってきちゃったり、いろんな問題があったので、去年の夏休みの1年生の保護者会には私の方で、αとしてもこういう問題で困っているということで担任の方から全体に言ってほしいっていうことで、一緒に保護者会やったりもしたんですけど、それだけ教員とすごくいい関係で、うん。」【a1-IN】

上の事例にみるように、αの指導員が学校の保護者会に出席し、αで生じている学校での問題と共通する課題について、保護者に事態の説明をおこなっている。そして、こうして指導員と教員が共同の指導をおこなうことについて、「いい関係」にあると認識されている。

A区の行政担当者も、個人的見解としながら、こうした学校との関係を「情報や対応の共有化が可能になった」という意味で、学校内施設へ移行したことのメリットとして積極的にとらえている【a2-IN】。

しかし、学校とすべての情報を共有し、対応を一致させることが必ずしも「問題」解決にはつながらないと考えられる<sup>25</sup>。そもそも学校での「問題」が放課後での「問題」であるとも限らず、各々が担う責任や役割の範囲も異なるだろう。たとえば不登校の問題については、児童館のような学校外施設等、学校とは「もうひとつ違う場所」だからこそ取り組めてきた課題もあると指摘する指導員もいる【c3-IN】。また、南二小学校のαでは、不登校児を受け入れたこともあったというが、学校内であったために、教員やクラスのほかの児童へ気を遣いながら「こっそりと」通うことになってしまったという【a3-IN】。

このように、学校側が直接／間接に働きかけながら、他方で、放課後事業の現場職員が学校側の要請を内面化しつつ、学校教育のなかでできない部分を放課後に補完するような活動、実践が見られる。なかでも、A区のあるαの事例は、もっとも明確にそれを見ることができた。放課後事業における活動、指導のあり方について、学校の教育活動における位置づけを明確に意識し、重視しており、積極的に学校の論理に回収されていく姿勢



ら浮かび上がる。

こうしてA区が他の自治体と比べ、学校の影響力が強いのは、そのひとつに、学校選択制を導入していることが関係していると考えられる。学校内にあることで、 $\alpha$  を含みこむものとして学校が評価されるものと考えざるを得ない意識が学校側にもあると考えられ【a1-IN】<sup>26</sup>、学校の論理により放課後の事業、活動を一定程度方向付ける必要性が生じているのではないだろうか。

### 3.4 分析のまとめ

以上みてきたように、三自治体とも、学校という場を使用することによって、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」と呼ぶ現象が生じている。ただし、その度合いには差がみられ、なかでもA区の実践は、学校教育の役割や機能の補完も果たしつつあり、最も強い「学校の侵入」がみられたといえるだろう。

したがって、学校教育とは別物という制度上の位置づけがなされながらも、実態としては学校的なものや学校的な教育機能の下に放課後事業が置かれているといえる。学校施設の活用は、その濃淡はありながらも、放課後の事業と学校、学校教育の一部との接点を生じさせるのである。

そして、このことにより、子どもは安全管理的側面の強化や学習活動など、学校的なまなざしや活動の下に一日中置かれることになる。データの制約から、その子どもへの影響をここで明確に示すことはできないが、子どもにこそ、増山の指摘する“子どもの安全管理と成長発達のための活動とのそもそもの矛盾”が何らかの形で体现されることとなろう。

しかし、行政担当者や指導員のなかでは、「子どもは同じ学校内においても、学校生活と放課後生活の切り替えは可能」もしくは、「学校と切り離れた世界」を作るといった論理により、学校施設活用の正当化がなされており【a2-IN】【b2-IN】【c1-IN】、課題としての認識は顕在化されていない。保護者の中にもそうした意識は共有されていると言え（【2008年10月1日A区保護者インタビュー】）、子どもが放課後まで学校で過ごすことに対する抵抗感や問題意識は別段見られず、むしろ肯定的にとらえられているといえる。安全性への意識の強さとそのメリットのもとに、子どもに現れている

はずの「矛盾」は埋没してしまっているようにみえる。

### 3.5 考察

「子どもの放課後」をめぐって、ミクロな実践レベルでは、学校の教育的機能が放課後へと「侵入」し、放課後事業が学校のルールや規範、学校の延長となる教育活動等を実践として内包するという学校からの影響を見ることができた。この影響の度合いにはグラデーションがあるが、最も大きな影響を受けているところでは、教科教育、生活指導などにおける学校教育の機能の補完、代替の役割を一部引き受けていた。

すなわち、子どもの生活領域への学校的なもの（規範・規律そして秩序など）の浸食であり、ここでは、子どもの生活が固有の文化や論理を持つことが、学校的な実利性によって影響を受けることになることを見出される。ミクロな実践レベルでは、明確なラインが引かれているはずの放課後事業と学校教育との境界があいまいになっており、この点については、政策、制度として意図された以上の実践への影響が生じているといえる。

したがって、学校という場に、家庭に代わる「生活の場」である学童保育をも含んだ放課後の時間・空間をとりこむことが、学校の拡張につながっているという面が浮かび上がってきたといえるだろう。これはまた、物理的側面にとどまらない、子どもの地域社会からの切り離しと学校への囲い込みが進んでいるとも言え換えられる。

しかしながら、放課後事業への学校の入り込み、拡張という実践上の影響について、学校の拡張ととらえるだけでよいだろうか。もう一つ、別の解釈も可能であると思われる。それは、学校の拡張が、学校の性格や学校教育の機能を変化させる可能性があるという見方である。

全児童対策事業に見る新たな形態の放課後事業は、教育と福祉のはざまにある、非常に曖昧な制度として存在している。そのうえ、学童保育という枠を取り払い、明確な対象を指定した福祉事業という位置づけだけではなくなったことで、学校と外部を結ぶ特定化されない、匿名化されたチャンネルとなった。このことは、保護者や地域住民が意見を言いやすくなるなど、さまざまなニーズや要求が放課後事業の中に入り込む余地を生むと考えられる。学童保育的な機能も含んだ放課後の事業を学校がとりこむことで、家庭やその背後に

ある社会の要求が入り込むことが容易になりうると思われるのである。しかも、上で見てきたような「学校の侵入」と呼びうる事態に対して、保護者らは積極的にすら受け止めており、放課後事業を経由しての学校に対する社会的要求は無限定化しかねない。そして、結果として、放課後事業の「肥大化」やさらなる曖昧化を招く可能性を有している。

他方で、放課後事業は学校とは違う制度の下にあるにもかかわらず、学校内にあることでそれも含めてひとつの学校の評価を形成するものとなっており、学校側としても、その存在を気にかけざるを得ない部分がある。

したがって、学校が「拡張」し、放課後の中に「侵入」してくるよう見えながらも、実は、放課後の事業をモメントとして、保護者をはじめ社会的な要求を学校が引き受けざるを得ず、学校と社会とが地続きとなる可能性をはらんでいるとも考えられる。これは、福祉などの機能、社会的なニーズ等とある程度隔離されてきた学校や学校教育の性格をゆるがしかねないだろう。

今後、学校に学校教育でも家庭教育でもない放課後事業という曖昧な制度が存在することが、個人化と市場化の流れの中で曖昧で不安定な空間と化した学校、学校教育（稲垣 2004<sup>27</sup>）をより曖昧化し、不安定化させ、その存在基盤をおびやかすものとして浮上してくるのではないだろうか。さらには、上平（2002）<sup>28</sup>の指摘するように、近年の学校の価値低下に対する「再生」の方策として、学校「社会化」が進み、学童保育や全児童対策事業などの放課後事業が「学校再生『接木』の先鞭を担」うことが実体化していくかもしれない。

#### 4 おわりに

本研究は、全児童対策事業を事例に、「子どもの放課後」をめぐる学校・家庭間関係、とくにここでは学校との関係に焦点を絞ってその変容の様相を明らかにした。放課後の問題については、社会的・政策的に注目を集めており、また、教育学研究的意味も大きいにもかかわらず先行研究の蓄積の乏しい中で、子どもの放課後生活が再編されつつある姿、これまで体験的にしか語られてこなかった「学校化」のありようを実証的に描き出した点に本研究の意義があるといえよう。

ただし、本研究は、「子どもの放課後」をめぐる学校・家庭間関係の、変化の一側面を示したにと

どまっており、今後の研究の基礎的作業として位置づけられるものである。

今後、放課後事業を媒介とした学校と家庭との関係変容の様相について、指導員、学校教員や保護者へのインタビュー、参与観察などの手法を用いながら、そのより具体的な内容、ロジック等を明らかにし、構造的に事態を把握していく必要がある。特に、子どもや保護者、受け入れる学校側の意識やありようについては今回深めることができなかつたが、放課後生活の場をつくる重要な構成要素として、また、関係者間における意識のズレを見出すためにも、今後十分な検討が求められる。

また、本研究では、学校・家庭間関係変容の姿のうち、変容後の姿しか描き出せていない。子どもの放課後生活をめぐって、学校・家庭間関係の何が、どのように変化してきているのか、全児童対策事業と一般的な学童保育事業との比較、もしくは、ある自治体における全児童対策事業への移行前後の変化をとらえることで、それを明らかにしていく必要がある。

さらには、分析結果から得られた、学校や学校教育への影響についての示唆を掘り下げていくために、本研究を教育学研究の俎上に載せて再検討していくことが求められよう。

以上の点については、すべて今後の研究課題としたい。

#### 《付記》

本研究は、平成 20 年度東京大学大学院教育学研究科附属学校教育高度化センターの助成研究「放課後対策事業に見る学校・家庭間関係再編の動態に関する研究」（指導教員／牧野篤教授、プロジェクトリーダー／佐藤晃子、メンバー／荻野亮吾、佐藤晋平、仲田康一）の研究成果の一部である。

調査にご協力くださった自治体担当者の方々、指導員の方々、保護者の方々には、貴重なお時間をいただきましたことに、改めて感謝申し上げます。

<注>

- 1 ここで「放課後」とは平日の授業終了後の時間だけでなく、土曜日など学校休業日等を含む、子どもの学校外での時間・空間をあらわす概念として使用する。
- 2 池本美香“特集にあたって なぜ小学生の放課後対策なのか～日本の放課後対策の現状と課題”『Business & Economic Review』vol.19 no.6, 日本総合研究所, 2009年, pp.13～14.
- 3 廣田照幸『日本人のしつけは衰退したか 「教育する家族」のゆくえ』講談社, 2003年, pp.115～148.
- 4 下浦忠治『学童保育—子どもたちの「生活の場」—』岩波書店, 2002年, p.16.
- 5 野中賢治“学童保育の生活づくり”『学童保育』編集委員会編『シリーズ学童保育2 [生活づくり] あそび, 友だち, はじける生活』大月書店, 1998年) pp.24～38.
- 6 佐藤晃子“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づけをめぐって—」『生涯学習・社会教育学研究』vol.33, 2009年, pp.45～54.
- 7 厚生労働省「平成21年5月1日現在 放課後児童健全育成事業(放課後児童クラブ)の実施状況について」(2009年10月28日厚生労働省雇用均等・児童家庭局育成環境課 プレス発表資料) p.2.
- 8 なお, 実数は不明だが, 放課後子どもプランにおいて, 放課後児童健全育成事業(学童保育事業)と放課後子ども教室を「一体的」に運営している569のほとんどが全児童対策事業であると考えられる。そして, その多くは学校で実施されている。(文部科学省・厚生労働省「放課後子どもプラン実施状況調査について 平成20年6月」入手先URL: 厚生労働省ホームページ <http://www.mhlw.go.jp/houdou/2008/06/h0623-1.html> (アクセス日: 2009-11-01))
- 9 ベネッセ教育研究開発センター編『第3回子育て生活基本調査報告書—小学生・中学生の保護者を対象に—』ベネッセコーポレーション, 2008年, pp.16～19.
- 10 『放課後子どもプラン実施状況調査報告書』財団法人日本システム開発研究所, 2008年, p.211, 220.
- 11 的場康子“小学生が放課後を過ごすための施設の充実に向けて—小学生の放課後生活と教育に関するアンケート調査結果から—”『Life Design REPORT』2008.11-12, 第一生命経済研究所ライフデザイン研究本部, 2008年, p.13.

- 12 増山均“地域の子育てと「放課後子どもプラン」”(全国学童保育連絡協議会編『よくわかる放課後子どもプラン』ぎょうせい, 2007年) pp.90～91.
- 13 たとえば, 深谷昌志ほか編『いま子どもの放課後はどうなっているか』(北大路書房, 2006年.), 深谷和子編『アフタースクール 放課後の子どもたちの居場所のいま』(『児童心理』2月号増刊 vol.63 no.3, 金子書房, 2009年.) や, ベネッセ教育研究開発センター編『放課後の生活時間調査報告書』(ベネッセコーポレーション, 2009年.), 池本美香編『子どもの放課後を考える—諸外国との比較でみる学童保育問題』(勁草書房, 2009年.) などが挙げられる。
- 14 『日本の学童ほいく』における「学校」関連特集の一覧は以下の通りである。
- ①1974年5月(vol.1):「学校と学童保育」
- ②1977年9月(vol.25):「学校の先生と学童保育」
- ③1979年9月(vol.49):「学童保育から考える学校施設」
- ④1983年11月(vol.99):「学童保育と学校」
- ⑤1985年6月(vol.118):「学校とのかかわり」
- ⑥1986年7月(vol.131):「学校と学童保育のかかわり」
- ⑦1995年7月(vol.239):「学校の中の学童保育」
- ⑧1999年7月(vol.287):「学校の先生ともいっしょに育てたい」
- ⑨2007年3月(vol.379):「子どもが“まんなか”学校と学童保育」
- 15 全国学童保育連絡協議会編『日本の学童ほいく』1995年7月号(vol.239, 一声社.) の実践報告から。前者の事例は, 熊井清子“六か月更新で教室利用一話しあいを重ねて”(pp.16～19), 後者の事例は, 桂川静香・三成奈賀子“学童保育の生活や事情も伝えることを大切に”(pp.20～23)による。
- 16 池本(2009) *op.cit.*, pp.13～14.
- なお, 「学校化」という用語は, より一般的でマクロなレベルで語られてきた。日本の文脈の中で, 「学校化」を最初に提示したのは宮台(1998)であり, それは「社会の『学校化』」という意であった。宮台は学校化を“空間的に言えば, 家も地域社会も学校的なもの(引用者注: 学校的な価値, 学歴信仰など)の店になるということです。時間的に言えば, 学校的なものが, 教室にいる時間だけでなく, 全生活時間を覆うようになることです。大人社会の側からいえば, 学校的な機能をバックアップすることが家や地域社会の機能だというふうに自己認識するようになることだと言い換

えることもできます”と定義づけている（宮台真司・藤井誠二『学校的日常を生きぬけ』教育史料出版会、1998年、p.16.）。また上野（2002）は、宮台の定義を引き取りつつ、学校的価値（明日のために今日のがまんをするという「未来志向」と「ガンバリズム」、そして「偏差値一元主義」）が全領域に浸透した社会を「学校化社会」と呼んでいる（上野千鶴子『サヨナラ、学校化社会』太郎次郎社、2002年、p.50.）。ただし、これらについても実証的な分析にもとづき提起されたものではない。

17 A区において、学童保育事業（「学童保育クラブ」）は、1965年から福祉部局においておこなわれ、多くは児童館内で実施されてきた。しかし、 $\alpha$ 事業の開始とともに、徐々に廃止、移行され、2006年4月の $\alpha$ 事業全校実施とともに全廃された。

18 B区の学童保育事業（「学童クラブ」）は、1964年に開始され、福祉部局の下に、児童館や学校内などで実施されてきた。その後、学童クラブ機能を併せ持つ $\beta$ 事業の開始（1999年）にともない、学童クラブは $\beta$ 事業のひとつとして位置づけられた。そして、実施体制や事業・活動内容に変更が加えられ、すべて学校内に移設されている。

19 C市では公設学童保育数が小学校数より少ないが、父母会運営等による民間学童保育が約50か所あり、ほぼその不足分を補う形となっている。また、民間学童保育に対する市の助成もおこなわれている。

20 B.C.グレイザー・A.L.ストラウス『データ対話型理論の発見』[『The Discovery of Grounded Theory: Strategy for Qualitative Research』Aldine Publishing Company, 1967]後藤隆・大出春江・水野節夫訳、新曜社、1996年、木下康仁『グラウンデッド・セオリー・アプローチ—質的実証研究の再生』弘文堂、1999年、木下康仁『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践—質的研究への誘い』弘文堂、2003年など参照。

21 たとえばB区の公式ホームページによれば、 $\beta$ 事業の主なねらい・特色の四番目に「学校内で運営することで学童クラブへの通所時の交通事故等の不安を軽減する」とある。

22 「勉強会」では、 $\alpha$ 指導員の指導のもと、学年ごとに算数・国語のプリント学習等がおこなわれる。実施回数は週1~2回、参加費は月額500円~800円である（「 $\alpha$ 利用のしおり 平成20年度版」参照）。

23 ある報告によれば、A区の行政担当者（当時）も、勉強会について“正規的教育活動ではないの

で、学校の授業を先取りして教えることは一切ありません”と述べている。

（「放課後子どもプラン最前線 A区「 $\alpha$ 」実践レポート」入手先 URL：学びの場.com ホームページ <http://www.manabinoba.com/index.cfm/4,8607,76.html>（アクセス日：2009-11-01））

24 なお、放課後子どもプランにおいて活動内容の一つに「学習の場」が位置づけられたことによって、利用者（保護者）ニーズの高さも相まって、特に全児童対策事業を独自に進めてきた自治体ではさまざまな形での補習的な学習活動の導入の検討や実施がなされており、A区のような取り組みは各地で広がる様相を見せている。

こうした放課後の補習的活動を公的におこなうことについて、格差論の観点から見れば好ましいように思われる。ただ、逆に階層や文化的資本の高い層がこうした活動をも積極的に活用していく可能性は大いにある。放課後子ども教室ですすめられようとしている、スポーツ、文化、芸術活動など各種体験活動の公的保障についても同様のことが考えられる。これらの点について本研究の課題からは外れるが、別稿で検討の余地がある重要な課題といえよう（関連文献として、以下のものなどが挙げられる。本田由紀『「家庭教育」の隘路子育てに強迫される母親たち』勁草書房、2008年、pp.230~236.）。

25 もちろん、学校教員との情報交換等、連携すべてを否定するものではなく、共有して取り組むことが必要とされる現実的課題も多くある。たとえば、全国学童保育連絡協議会編『日本の学童はいく』vol.379（一声社、2007年3月号）の片山論文の実践事例など参照（片山恵子“「今、ここでできることは」を問いながら”pp.22~27.）。

26 A区のある小学校では、学校説明会資料に $\alpha$ 事業の説明が掲載されており、各学校の中で、学校選択の材料のひとつとして $\alpha$ 事業も位置づけられていることを示唆していると言えるだろう（「平成18年度南三小学校（仮名）学校説明会資料」参照）。

27 稲垣恭子“市場化する社会における子どもと学校空間の変容”日本社会学会編『社会学評論』vol.54 no.4、2004年、p.397.

28 上平泰博“教育福祉システム統合下の子ども施設—一学校施設活用による学童保育所の解体—”〈日本社会教育学会編『子ども・若者と社会教育—自己形成の場と関係性の変容—』東洋館出版社、2002年）pp.64~66.

# **A Case Study on the Effects on Children's After-school Life Created by Oncoming School and Family Relationships**

Akiko SATO<sup>†</sup>

<sup>†</sup> Graduate School of Education, the University of Tokyo

In this study, an aspect on how oncoming school and family relationships have an effect on children's after-school life is discussed. Three local governments were chosen, and people working in the "After-school Measures for Children" division were interviewed. Positive analyses and speculations were made from these interviews. The results showed that educational principles such as the educational norm, discipline, and order are invading children's after-school life. This invasion can be interpreted as an extension of the educational boundaries, but it can also suggest that the boundaries between school and society are becoming less distinct, and this implies a change in the function of schools and the educational system.

Keyword: Children's After-school Life, School and Family Relationships, After-school Measures for Children, After-school Care