

放課後の子どもを支えるための専門性を探る

－放課後児童支援員が実践で感じる支援に有効な要因と課題－

Exploring expertise in supporting children after-school

－Effective factors and Issues for after-school child support staff's felt in practice－

中山 智哉¹

Tomoya NAKAYAMA

要約：

本研究は、放課後児童支援員に求められている専門性をより発揮するための要因について、支援員が育成支援の中で抱く子どもの課題に着目し、そうした課題を助長する要因、またそれらを軽減し乗り越えるために有効な要因を明らかにすることを目的とした。調査は、A市内の支援員18名（15施設）を調査協力者とし、半構造化インタビュー調査を実施、内容分析には、質的記述的研究手法を用いた。結果、【支援環境の課題】【支援の中での葛藤】【支援スキルの広がり】【職場内環境】【小学校との連携】【保護者との連携】の6つのカテゴリーが生成された。考察では、この6つのカテゴリーの概念図をもとに、支援における有効要因や課題、今後の放課後における支援の質を向上させていくための展開について論じた。

キーワード：放課後児童支援員 専門性の向上 質的研究

Keywords：After-school child support staff Enhancement of expertise
Qualitative research

¹ 長野県立大学健康発達学部こども学科・准教授

The University of Nagano, Department of Child Development and Education, Associate Professor

I. 問題と目的

1. 問題

小学校以降の子どもの生活や子育てをめぐる課題に対応する施策のひとつに「放課後子ども総合プラン」がある。「放課後子ども総合プラン」は、厚生労働省が所管する「放課後児童クラブ」と文部科学省が所管する「放課後子供教室」の一体的な実施を推進するとともに、小学校の余裕教室や児童館などで、共働き家庭等の小学校に就学している子どもたちに放課後の適切な遊びや生活の場を提供して、安全・安心な居場所を保障することを目的とした事業である。

厚生労働省によると、2021年度、全国の登録児童は過去最高値（1,348,275人）を更新し、その受け皿の量的拡充が急速に進められている中、そこで従事する職員にも高い専門性が求められるようになった。2015年、児童クラブの運営や設備に関して「放課後児童クラブ運営指針」が策定され、研修を受け資格を有した放課後児童支援員(以下、支援員)の配置が義務づけられるようになった。支援員の資格は、保育士や社会福祉士、教員免許などを基礎免許・資格とし、所定の研修を終えた者が認定されることが基本とされる。

しかし現実には、こうした人員確保には困難が生じており、現在の運営基準には、「5年以上の放課後児童健全育成事業従事者」との要件が追加されるなど、保育士や教員免許の基礎免許・資格をもつ者は、支援員全体の49.2%（厚生労働省、2021）しかなく、今後もその割合が増加する見込みは少ない。さらに、基礎免許・資格を持たない支援員は、現在、認定資格研修での24時間という限られた時間の研修受講に留まり、必要最低限の専門的教育しか受けていない状況で育成支援にあっているのが現状である。このような状況の中「社会保障審議会児童部会放課後児童対策に関する専門委員会（2018）」は、今後の放課後子ども総合プラン事業の方向性として、支援員の専門性を培うための方法を、再検討する必要があることを示している。

このように現在、支援員には高度な専門性が求められるようになってきたものの、それが実践の中で十分に発揮されているのだろうか。これまで実践にあたる支援員の視点からその実態を捉えた研究はまだ少ない。稀少な研究としては、周防ら（2020）が放課後児童クラブの支援効果と課題を検討するために、13名の支援員へのインタビューを行った研究がある。そのなかで放課後児童クラブは、生活習慣の獲得や子ども集団でのかかわりなどに支援効果があること、「社会資源との連携・協働」が支援の向上や支援効果に影響することが示された。一方で、子どもの育成支援に関

して個別支援計画の策定に関する課題、保護者や小学校との連携においても十分な連携が図られていない現状など、必ずしも支援員が求められている専門性が発揮できていない実情も報告されている。しかし同研究は、支援員の専門性が十分に発揮できない要因についてまでは深く掘り下げられていない。

現在、放課後の育成支援においては「他児（職員）への暴力・暴言」「ルールを守れない」「集団行動が困難」「感情のコントロールができない」など、子どもに関する課題が多く、調査で報告されており（歌代ら、2013、丸山、2013、重橋、2018、杉山、2018など）、そこに発達障害や家庭環境が関連していると指摘する研究もある（重橋、2018、小柳津、2019）。

こうしたことから今後、支援員にはますます高度な専門性が必要とされるであろう。しかし、そのためには支援員が子どもの育成支援で抱える困難さに対して、どのような要因が専門性の発揮を阻害しているのか、また専門性を発揮するために有効な要因は何か、それらを明確にしていくことが求められる。

2. 目的

以上の議論を踏まえ、本研究では現在支援員に求められている専門性をよりよく発揮するための要因を探ることを目的とした。特に支援員が育成支援の中で抱く子どもの課題に着目し、そうした課題を助長する要因、またそれらを軽減し乗り越えるために有効な要因を明らかにする。また、得られた知見から支援員の専門性向上につなげるために必要な今後の展開（仕組み）を考察することを目的とした。

II. 方法

1. 調査方法

本研究では、支援員を対象として、半構造化面接（インタビュー）による調査を実施した。支援員に求められる専門性を考える上で、放課後子ども総合プラン事業における支援がどのように為され、支援員がどのような意識の下で子どもの育成支援を行っているのか、また支援を行う上でどのような困難さがあり、そこにどのような要因が影響を及ぼしているのか、支援者の意識の構造を体系的に明らかにしていく必要がある。支援員の意識構造を明らかにする際に、半構造化面接、質的研究法がより妥当で適切な方法と考えた。

また、分析は質的記述的研究手法を用いることとした。質的記述的研究とは、調査協力者の主観的観点からそこで起こっている現象を明らかにするものである。特

に、理論をつくり出すことを目的とせず、研究対象となっている現象を記述することによって、その現象を理解することを第一の目的としている。他の質的研究法と比べ、推論の少ない解釈であり、他者とコンセンサスが容易に得られるような解釈であることが特徴である (Sandelowski, 2013)。

そのため、支援員の意識構造を明らかにし、それをもとに今後の専門性向上のための仕組みを検討する、つまりは関係機関や支援員への還元を目的とした本研究の分析方法として適していると考えた。

2. 調査協力者と研究時期

調査は、A市内の放課後子ども総合プラン事業を実施する施設（以下、放課後施設）の支援員を対象に行われた。A市における2022年度社会福祉協議会支援員会役員ブロック長会で、口頭および文書にて本調査の趣旨を説明し協力をお願いをした後、調査に同意・協力をいただける支援員とe-mailや電話で日時を調整し実施した。また筆者がこれまで関わりをもつ支援員に対しては、直接本人に依頼し、同意を得られた支援員に限り実施した。結果、A市内の支援員18名（15施設）にインタビューを実施した（表1）。なお、調査時期は2022年5月～2022年7月であった。

表1 調査協力者の属性

NO	協力者	性別	職歴	職名	基礎資格・免許
1	A氏	女性	15年	放課後児童支援員	なし
2	B氏	女性	11年	放課後児童支援員	幼稚園教諭・保育士
3	C氏	女性	6年	放課後児童支援員	中学校教員免許
4	D氏	女性	10年	放課後児童支援員	なし
5	E氏	女性	10年	放課後児童支援員	幼稚園教諭・保育士
6	F氏	女性	10年	放課後児童支援員	なし
7	G氏	女性	10年	放課後児童支援員	なし
8	H氏	女性	12年	放課後児童支援員	幼稚園教諭・保育士
9	I氏	女性	6年	放課後児童支援員	なし
10	J氏	女性	10年	放課後児童支援員	なし
11	K氏	女性	8年	放課後児童支援員	なし
12	L氏	女性	8年	放課後児童支援員	なし
13	M氏	女性	8年	放課後児童支援員	なし
14	N氏	女性	5年	放課後児童支援員	幼稚園教諭・保育士
15	O氏	女性	10年	放課後児童支援員	幼稚園教諭・保育士
16	P氏	女性	11年	放課後児童支援員	なし
17	Q氏	女性	7年	放課後児童支援員	なし
18	R氏	女性	6年	放課後児童支援員	なし

※職歴については、放課後の支援に携わった総年数であり、放課後児童支援員資格を取得してからの年数ではない。

3. インタビュー内容と実施場所

インタビューは自由度の高い半構造化面接法により実施された。まず「子どもとのかかわりで難しく感じることや子どもの課題と感じる事」について質問した。そして、それらに対応するためには、どのような支援や環境が必要であるかについて以下の項目に沿って尋ねた。

- (1) 子どもとの関係形成において意識していること
- (2) 保護者との連携について
- (3) 小学校や関係機関との連携について
- (4) 職場内の環境について
- (5) 放課後施設における支援環境について

実施場所は、インタビューできる場所が施設内にある場合は当該放課後施設内、場所がない場合は長野県立大学内で行った。面接時間は42分～50分で、一人あたりの平均時間は約45分、延べ810分であった。調査協力者の許可を経て、ICレコーダーで面接内容を録音した。

4. 分析手順

分析は、本研究の目的に即して、以下の手順で行われた。まず、インタビュー内容から、逐語記録を作成した。次に、内容を本研究の目的に即し、文脈の単位で抽出し、それぞれが表すものをコード化した。抽出したコードの類似点、相違点などその意味内容について検討し、抽象度を上げたサブカテゴリー、カテゴリーを生成した。なお、信頼性と妥当性の確保のために、データ収集および分析過程において、質的研究に精通する研究協力者1名のスーパーヴァイズを受けた。

5. 倫理的配慮

調査協力者には、調査当日に再度研究目的、調査内容について説明した。インタビューで語られた内容は、本研究以外には一切使用しないこと、個人情報について取り扱いおよび管理方法、聞き取り内容を録音したものは研究終了時に破棄すること、本研究への協力は自由であること、結果の公表等について説明し、同意確認書に署名をもらった。また、長野県立大学倫理委員会においても承認を受けた〔承認番号：E22-01〕。

Ⅲ. 結果

1. 放課後施設における“子どもの課題”

結果では、まず支援員に日頃の育成支援の中で子どもに感じる課題について整理した。

支援員に日頃の育成支援の中で子どもに感じる課題について尋ねた結果、以下のような課題が示された（表2）。

ルールを守れない、未成熟な仲間関係、感情統制の難しさ、暴言・暴力など、子どもの社会性にかかわる事柄について難しさを感じている支援員が多く、また発達障害や家庭環境に関する内容も多くの支援員から課題としてあげられた。上述した先行研究でも、支援員が困難に感じる子どもの課題として「感情のコントロールができない」「他児（職員）への暴力・暴言」「ルールを守れない」「集団行動が困難」など、社会性に関する課題を挙げる研究が多い（歌代ら、2013、丸山、2013、重橋、2018、杉山、2018など）。また、そこに発達障害や家庭環境の関連性を指摘する研究もある（重橋、2018、小柳津、2019）。本研究で示された放課後施設における“子どもの課題”も、支援員全般が困難に感じやすい子どもの課題と同様であることが理解された。

表2 放課後施設における“子どもの課題”

	内容	具体例	n
放課後施設における 子どもの課題	暴言・暴力	多いのは暴言かな。そんなに多くはないですが暴力もそうですね。職員に対しても子ども同士でも。本当にどうしたらよいのか困ります。	15
	反抗的・挑発的	こちらが伝えたことをすぐに受け止めてくれない。必ず反抗というか抵抗してきたり、ときには挑発的なこともあります。	12
	大人への甘え・独占	大人を独占したがる。友だち同士で遊ばず、支援員とばかり遊ぶ子ども達が増えてきたように思います。	5
	未成熟な仲間関係	以前は子ども同士で解決できなようなことも、今は大人が入らないと中々解決しないっていうのがありますね。	12
	ルールを守れない	約束事を守れない、すぐに同じことで注意されてしまう、そういう子どもが増えてきている気がします。	17
	感情統制の難しさ	カーッとなっちゃうと、手がつけれなくなるほど暴れちゃう。思い通りにいかないとすぐにキレちゃう。	14
	共感力のなさ	自己中心的というか、相手の気持ちを考えない、考えられない。そういう子どもの姿が気になりますね。	10
	主体性のなさ	自分たちであそびを広げるってことが少なくなったように思います。あそび方が決まっているものでしか遊ばない。うーん、今はそういう感じですね。	5
	無気力・疲れやすさ	コロナもあって体育館とかで遊べない時期も影響しているのかもしれませんが、今、遊べるようになっても遊びに行かない。疲れるからって。なんか無気力。	4
	発達障害・気になる子	発達障害の子ども、診断はないけど同じようなタイプの子ども、以前よりは増えていますし、やっぱり対応に苦慮していますね。	14
	家庭環境	家庭環境ってやっぱりすごく大きいって思います。配慮が必要な子どもは、やっぱり家庭で寂しい思いやつらい思いをしている子が多いなって感じます。放課後は家庭の様子とかも学校以上にわかることがありますよね。	13

n=人数

2. 支援員が実践で感じる支援の有効要因と課題

次に、このような子どもの抱える課題（難しさ）に対して、支援員が実践の中で有効と感じる要因、もしくは課題を助長したり課題解決にとって障害となったりすると感じる事柄について、上述した手続きで分析した結果、【支援環境の課題】【支援の中での葛藤】【支援スキルの広がり】【職場内環境】【小学校との連携】【保護者との連携】の6つのカテゴリーが生成された（表3～表8）。以下、生成されたカテゴリー【 】, サブカテゴリー〈 〉、と表記する。

2-1. 支援環境の課題

1つ目のカテゴリー【支援環境の課題】は、〈物理的環境の課題〉と〈職員体制の課題〉の2つのサブカテゴリーから構成された（表3）。

〈物理的環境の課題〉は、近年の子どもの放課後施設利用人数の増加に伴い、子どもの遊ぶスペースが限られてしまうという課題である。また、活動スペースを確保しようにも、現在の建物を簡単に改修したりできないことに加え、小学校から余裕教室や体育館を借りることが難しい場合もある。さらに、コロナ禍での感染予防の観点から、学年毎に部屋を分けるなどの対応が、たとえば、宿題をするのに専用スペースがなく遊びの場と併用せざる得ない状況になるなど、より子どもの活動の自由度を制限してしまう状況となっている。

また、こうした子どもの活動の自由度の制限は物理的環境だけでなく、〈職員体制の課題〉の側面もある。放課後の現場は、慢性的に支援員等職員の数が足りず、限られた人数で子どもをみるため、活動の範囲が広くなると目が届かなくなる恐れがある。さらに職員構成も若い職員や男性が少なく、遊び内容や活動の範囲を限定せざる得ない状況につながっている。加えて支援員の職務内容には事務作業も含まれており、子どもとかかわる時間が限られることも、活動の制限の一つの要因となっているようである。

表3 支援環境の課題

カテゴリー	サブカテゴリー	コード	具体例	n
支援環境の課題	物理的環境の課題	利用人数の多さ	登録児童はここ10年くらいで倍以上の人数になっているので、皆が毎日来るわけではないけど、人数が多すぎてできる活動も限られてしまいます。	15
		活動場所の狭さ	とにかく活動場所が狭いというのが一番です。使用できるスペースが限られているので、子どもたちにとっては自由ではないと思います。	15
		活動場所の確保	小学校の体育館とか使いたくても、クラブ活動や対外的な貸し出しとかで使えないことが多いです。児童数は増えるけど使用できる場所は限られている。	14
		コロナ禍での活動制限	コロナが活動を結局制限していますよね…学年分けたり、できる活動が限られたり、おやつ無くなったり…	18
	職員体制の課題	職員の確保	職員が限られているっていうのが…人が足りないんです…だから結局、活動範囲を小さくするしか…	15
		職員の性別・年齢の偏り	若い先生がいると子どもたちの反応が全然違う(笑)、大学生さんとか。あと男性の方が来られても子どもたちの遊びが変わる。ダイナミックになりますね。あそびが広がるというか…	16
		勤務時間の課題	事務作業で子どもとのかかわる時間は制限されます。言い訳って捉えられるかもしれませんが、実際にそうだなって思っています。	10

n=人数

2-2. 支援の中での葛藤

2つ目のカテゴリー【支援の中での葛藤】は、〈望む放課後のあり方〉と〈現実の放課後〉の2つのサブカテゴリーから構成された(表4)。

〈望む放課後のあり方〉とは、支援員が子どもにとっての放課後施設の役割について“こうありたい”と感じている思いである。現在の子どもたちは体験が乏しいと感じている支援員が多い。子どもの会話もゲームやYouTubeなど決まった話題が多いこと、遊びも主体的に自分たちで考えて遊ぶことが減ってきていること、友だち関係の作り方などへの懸念である。放課後施設利用が増えている現在において、放課後施設は子どもが主体的に多様な体験のできる場でありたいとの思いがある。また、子どもにとって放課後施設は学校や家庭とはまた違う場であり、子どもたちがより自分がしたいことを自由にして過ごせる場でありたいと感じている。学校での勉強など、緊張のある時間から解放された子どもたちが、放課後施設にきたら「ホッとできる」、そうした場にしたいとの思いが強い。

しかし、〈現実の放課後〉は、子どもたちにとって必ずしも自由な場になっていないとの実感もあるようである。子どもの人数も多さや職員数の問題もあり、どうしても安全を優先した環境設定にならざるを得ない(ある施設では外遊びを禁止するなど)。結果として子どもにとって、窮屈な環境になってしまう。また、安全面への配慮からルールが多くなり、注意することや場合によって叱ることが増えてしま

う。加えて、限られた環境の中で安全に遊ぶための企画や内容を考えることは、支援員のみでは限界があり、いつもパターン化した遊びや活動しかできない空間になってしまう。さらに、支援員個人としては、子どもたちと一緒に、子どもたちが望むような環境（活動の場）や、遊びの内容を実現したいと考えても、これまでの施設の方針などから実現できない場合もある。こうした〈現実の放課後〉が、子どもの課題をさらに助長してしまう可能性も示唆される。

表4 支援の中での葛藤

カテゴリー	サブカテゴリー	コード	具体例	n
支援の中での葛藤	望む放課後のあり方	多様な体験のできる場	子どもたちには色々な体験をしてほしいと思います。今の時代っていうか…時代のせいだけではないですが、体験が限られているっていうのは感じます…ゲーム、YouTube…家庭によって本当に違う…	12
		学校とは異なる時間・空間	学校と放課後は違う場ですよ…放課後って学校とも家での時間とも違う子どもの空間であるべきかなって…	10
		ホッとできる場所	学校での緊張があるから、子どもによっても色々…放課後は子どもたちにとってホッとできる場であることが大事だと思っているんですよ…	10
	現実の放課後	安全管理優先	学校での緊張があるから、子どもによって色々…放課後は子どもたちにとってホッとできる場であることが大事だと思っているんですよ…ただ、職員の人数にも限りがありますので、万が一を考える必要があるんです。	15
		制約のある環境	子どもたちの思っているか主体性を大事にして思いはあるんです…ただ、人数が多い…解放できる場所に限りがある…それが放課後の現実だと思います	12
		遊び企画策定と環境の限界	私たちでは限界ありますよね。定期的に子どもたちが楽しめる企画をすることって。そういうことの情報とか、教えてくれる人がいるといいなとは本当に思います。	10
		施設の方針による制約	正直施設の方針や施設長の考え方によって決まっている部分は多いんじゃないですか…支援員個人の考えや思いだけでは行動に移せないというか…	4
		ルールの多さと指導的かわり	子どもの人数や大変な子が増えたらルール増やすしかないですよ。結局、口うるさく言うしかないっていう。本当は嫌ですけどね。	8

n=人数

2-3. 支援スキルの広がり

3つ目のカテゴリー【支援スキルの広がり】は、〈支援の工夫〉〈実践の中での気づき〉〈支援の停滞〉の3つのサブカテゴリーで構成された（表5）。

〈支援の工夫〉は、支援員が子どもと関係を作る際や、支援が必要な子どもへの対応として工夫している内容である。子どもとの関係形成では、「本気で遊ぶから信用される」「一緒になって遊ぶことで、私たちの言葉が響く感じがする」など、子どもとの遊び相手、遊び仲間の一員に積極的に加わることの重要性を認識している。

また、子どもが問題となるような言動や行動をしたときに、単に叱るだけでなく、

その行為の背景を考えること、子どもの視点にたって捉えることで、行動の意味を把握する視点が必要との認識がある。そして、そのためには日頃から子どもをよく観察することが必要であり、こうした姿勢が子どもを否定的に捉えるだけではないアプローチへとつながっていく。

とはいえ、当然子どもへのかかわりは一人ひとりの違いがあり、個々に応じて対応する必要がある。かつ、子どもによってはルールなどの枠組みを作ることが必要な場合もある。

こうした支援の工夫は、〈実践の中での気づき〉から生まれることが多い。「放課後の仕事に従事し始めてた頃から比べると、現在、かかわり方が変わった」と感じている支援員は多く、その過程として、多様な子どもたちと出会い、子どもたちの育つ姿、変化する姿を目の当たりにすることで自身の行った支援やかかわりの意味や意義を見いだすようである。特にかかわりが難しかった子どもが変化する姿、つまりは支援が成功したと感じる瞬間に、支援の意味ややりがいを実感しやすいようである。また、こうした意識は、さらなるモチベーションへと転換され、支援員としての専門性の向上への意欲にもつながっていく。

しかし一方で、必ずしも支援は上手くいくわけではなく〈支援の停滞〉が起こる場合もある。子どもの育ちや適応への変化は時間がかかることも多く、支援員はその都度、どのような支援方法がよいのか迷い模索する。また、仕事が終わっても頭から離れないなど、疲れや負担感が継続し続けることもある。

こうした支援の成功や停滞の経験は、支援員の精神的なゆとりにも関連するため、子どもへの支援・対応にも大きく影響を与えることが推測される。

表5 支援スキルの広がり

カテゴリー	サブカテゴリー	コード	具体例	n
支援スキルの広がり	支援の工夫	本気で子どもと遊ぶ	やっぱりこっちも本気になって遊ぶと、子ども達も信用してくれるっていうのかな。それはすごく感じます。	12
		活動・遊びの体験充実	可能な範囲ではあるんですけど、子ども達が喜ぶ活動を取り入れることができるとトラブルが起きにくっていうのはありますよね。	9
		否定的かかわりの制限	叱りつけるような対応をすると、かえってその後荒れてしまうことが多いと思います。結局、他の子どもとか他の支援員が対応することになるんです。	14
		子どもの目線に立つ	子どもの目線に立ってっていうのかな、子どもの立場に立って考えることが支援では本当に必要だと感じています。経験する中で段々とわかってきました。	12
		日頃からの子どもの様子の観察する	日頃から子どもをよく観察するようにしています。あれ、今日はちょっと元気ないとか…毎日見ていると、そういうのわかるようになってくるんです。	10
		行為の背景を考える	単に暴れてたとか表面的なところだけで判断するのではなく、その子がどうしてそういう行動を取ったのか、その背景を考えることが重要だと思っています。	8
		一人ひとりに応じた柔軟な対応	結局、子ども一人一人違いますよね。こうしたら大丈夫って方法ってなくて、一人一人にあったかかわり方を見つけるしかないのかなって。	15
		一貫したルールの設定と対応	時には枠組みというか、約束事を決めることも大事だと思います。そしてそれをブレずに続けること。この先生よくてこの先生はダメとかにならないように。	8
	実践の中での気づき	子どもの多様性との出会い	でも結局は子どもから教えてもらうことが多いかなと感じています。子どもが変わっていく姿を見ると、そこから自分も気がつくことが多いなあって…最初は全然今は違うかかわり方をしていたと思います。	10
		支援の成功体験	支援が上手くいった体験っていうのがモチベーションになっていますよね。大変だったけど最後変わったよねっていうのが。この仕事の面白さに気づけた瞬間だった。	10
		よりよい支援への志向	もっと勉強して子ども達にとっていい支援ができないかなって思うようになりました。ゴールがあるわけではないと思いますが、もっといい支援ができないかなって。	8
	支援の停滞	変わらない子どもの姿	どうしたらいいの？って思います。こうしたらすぐに変わるものではないじゃないですか。子どもって。どうしたら変わってくれるのかな。誰か教えてーって(笑)、本当に思いますね…	15
		支援の方向性の迷い	自分たちのかかわり方があってるのがわからないので、そこが本当に迷います。特に変わらないときとか、余計に悪くなって待ったとき。こうしようって思った方法もブレてきちゃうし…	16
		疲労・バーンアウト	仕事が終わった後も考えてしまうんです。あれでよかったのかなって、思っています、毎日考えているかもしれない…	7

n=人数

2-4. 職場内環境

4つめのカテゴリー【職場内環境】は、〈支援につながる同僚性〉〈職場内の課題〉の2つのサブカテゴリーから構成された（表6）。

〈支援につながる同僚性〉は、日頃から職員間のコミュニケーションが取れていることや、毎日の職員間ミーティングの実施により培われる同僚性である。こうした同僚性があることで、子どもたちへの支援の方向性や情報が共有され、支援にお

ける互いの役割分担など、円滑な支援への素地が作られる。また、こうした関係性は職員同士の学びあいや支え合いにもつながる要因になっていることが理解される。

しかし、こうした良好な関係性がどの職場にも、もしくはどの職員間でも成立するというものではない。勤務開始時間のズレから職員間全員でのミーティングが難しい施設もある。また、職員によって「子どもに対しては厳しく接したほうがよい」「規範意識を育てることが大切」「子どもの気持ちを尊重する」「厳しい働きかけでは子どもは変わらない」など支援観の違いがあり、こうした支援観の違いは前職やそれまでの経歴、年代や性別による影響もあるようである。加えて、「頼まれたから」「時間的に都合が良いから選んだだけ」など、仕事に対する意識にも違いがあることや、「支援員」「補助員」と名称が違うことで、「補助員」は補助をすることが役割で、重要な仕事は「支援員」がやるものと認識しているケースもある。また、職場の中では特定な職員の意向が強く（強く感じられるため）、アイデアや意見を言い出しにくいという職場風土も施設によってはあるようだ。

表6 職場内環境

カテゴリー	サブカテゴリー	コード	具体例	n
職場内環境	支援につながる同僚性	日頃からのコミュニケーション	日頃から気がついたことがあったらなるべく伝え合うようにしています。あの子今日いつもと様子が少し違うねとか。声かけてみようとか	12
		毎日の職員間ミーティング	必ず子どもたちが来る前に、職員全員でミーティングをするようにしています。情報を共有したり、絶対に必要だと思えます。	6
		遊び役・見守り役などの役割分担	役割分担ができているっていうのかな。私は遊び役で、もう一人の支援員は全体の見守り役とか。それぞれの特徴にあった役割があるように思います。	8
		支援の方向性の共有	特に難しい子どもに対しては、職員の方向性が揃うことが大切だと思います。人によって対応が違ったりすると、なかなか子どもは変わらないですよ。	7
		子どもの情報の共有	なるべく情報を共有するようにしています。その時いなかった人には次会ったら伝えるようにしています。	12
		同僚からの学び・支え	同僚の先輩から教わるが多かったですね。放課後が子どもにとってどんな場所なのかってこと。それとやっぱり同僚が支えになります。	8
	職場内の課題	異なる支援観	放課後の職員は、色々な職歴の人がいるじゃないですか。子どもへの対応とかにその人の人生経験が出ちゃうというか。少し違うなあと感じることもあります。	8
		情報共有の時間がない	職員の勤務時間とか勤務日数が違うので、全員でミーティングとか情報共有できる時間がないんですよ。	12
		仕事に対する意識の違い	職員によっても意識の違いはありますよね。片手間というか時間的に都合の良い仕事なだけとか、頼まれたからやってあげてただけとか。	7
		支援員・補助員の立場の違い	支援員・補助員って名前は違うだけで、仕事は一緒だと思います。実際、時給は一緒です。補助員っていう名前だから補助すればいいと思われていたりのが…	5
	意見の出しにくい風土	特定の職員の意見が強い施設もあると思います。子どもにとってこういう方がいいねって思っても、これまでの方針もあって、なかなか意見が言えない。	6	

n=人数

2-5. 小学校との連携

5つめのカテゴリー【小学校との連携】は、〈連携の意義〉〈現在の連携の形〉〈連携の課題〉の3つのサブカテゴリーから構成された（表7）。

〈連携の意義〉は、学校での様子がわかることで放課後施設での子どもの姿に連続性が持てる、担任のかかわり方や学級方針がわかることで放課後施設でのかかわり方の参考になるといった認識が示された。また、小学校と放課後施設の子どもの姿の違いや、現在の状況に対する共通認識を持てることで連帯感のある支援意識が持てること、それぞれの場での役割を認識できることで支援の方向性を確認できることの利点が挙げられた。

〈現在の連携の形〉としては、校長・教頭と施設長（館長）の連携、また、年に1回の小学校と放課後施設の情報交換会（管理職以外の担任、支援員を含む）がスタンダードな形といえる。連携が進んだところでは、支援が必要な子どもの小学校での支援会議に放課後支援員も参加できる体制や、担任や養護教諭との情報交換などの交流がみられた。

一方で〈連携の課題〉としては、放課後施設でのトラブル等の情報伝達はするが、小学校からの情報伝達が少ないと感じる支援員が多かった。また、小学校と放課後施設の稼働時間の違いから、日々の情報共有が難しいが、小学校での出来事が放課後に引きずられることもあり、何かあった場合に少しでも伝達があると対応に繋げることができるとの意見もあった。管理職間の情報共有だけでなく、担任と支援員との情報共有が直接的に子どもへの支援につながると考えるが、支援員からのアプローチは現状難しく、担任のスタンスによって連携の有無が決まる状況に課題の一端がみえる。支援員の実感としては放課後施設の役割についての小学校側の理解が不足していると感じることもある。これは子どもの支援だけではなく、学校の余裕教室、体育館、グラウンドの使用についてもなかなか共有させてもらえないなど課題も含まれた。

表7 小学校との連携

カテゴリー	サブカテゴリー	コード	具体例	n
小学校との連携	連携の意義	学校での子どもの様子	学校での子どもの姿を聞けることですね。放課後とは違うんですね。	15
		クラス方針・担任のかかわり	クラスの方針とか普段の担任の先生のかかわり方だとかを知れると、放課後での対応にも生かせますね。	10
		子どもの姿の共通認識	学校と子どもの姿を共有できることが大事ですね。	14
		学校・放課後施設の役割の共有	学校、放課後それぞれ役割があると思うんです。子どもにとってそれぞれがどういう場所なのかっていうのを共有できているといいと思いますよ。	12
	現在の連携の形	管理職間の情報共有	施設長と教頭先生がコミュニケーションをよく取ってくれるので情報共有はできている方だと思います。	12
		定期的な情報交換会	年に1度、担任の先生や支援員を含め関係者全員で情報交換会をしています。何度かやっているとなんか信頼関係はできてきますよね。	17
		支援会議への参加	学校での支援会議に放課後の支援員も参加させてくれるので、子どもや家庭の情報共有もすごくできるんです。	3
		担任・養護教諭との連携	担任の先生によっては放課後の子どもの姿を見に来てくれたり、後、養護教諭の先生がよく来てくれますね。	5
	連携の課題	小学校からの情報提供の少なさ	放課後で何かあった場合は学校に伝えるようにしているんですが、小学校からの情報はほとんど来ないですね。	12
		日常的な情報共有の難しさ	年に1回は顔合わせがあるんですが、日常的なかかわりはないですね。ただ、子どもは学校でのことを引きずって放課後に来たりもするので、日常的に情報交換できるといいなと思います。	15
		教師によって変わる連携の質と量	担任の先生によりますね。担任の先生によっては情報くれたり見に来てくれたりするんですが、そういう先生はめずらしいほうですね。	15
		放課後施設への理解と関心	放課後に対する理解がないって思う先生もいますね。放課後での出来事は放課後でやってよねとか。「しっかり子どもを教育してください」と直接言われたこともあります。	9
		学校の施設利用の課題	体育館とか校庭とか、時折貸してくれたりするといいいのですが。子どもずっと狭い部屋にいただけではストレスが溜まってしまいます。それでトラブルになったり。	8

n=人数

2-6. 家庭との連携

6つめのカテゴリー【家庭との連携】は、〈情報収集と共通認識〉〈関係作りの工夫〉〈連携を阻害する要因〉の3つのサブカテゴリーから構成された（表8）。

〈情報収集と共通認識〉は、放課後はお迎えの際に保護者と顔を合わす機会が多いため、小学校以上に家庭の状況が把握しやすい。また保護者と関係性を作れた場合は、家庭での子どもの様子を聞くなど、支援員と保護者の間で放課後施設での子どもの姿と家庭での姿を共有することが可能となる。保護者との〈関係作りの工夫〉としては、日頃から意識的に声かけをすること、子どもの姿を伝えることで育ちを共有することや、ときには保護者をねぎらう言葉かけを行っている。また、保護者のほうから声をかけやすいよう、あまり忙しい雰囲気を作らないといった工夫やお便りを活用する施設もある。

しかし一方で、保護者との連携が上手く取れない施設も多い。〈連携を阻害する

要因〉としては最も多いのは、駐車場が狭い・少ないため、保護者が長く滞在することができないという課題である。迎えの時間が集中しやすく、すぐに子どもを引き渡して車を移動してもらう必要があるため、保護者と話をする時間が物理的に取れない施設も少なくない。

また、保護者も仕事、家事、育児と多忙そうな姿で、落ち着いて話ができるような雰囲気ではないことや、「宿題を終わらせておいてください」など一方的な要求をする保護者、ときに感情的な態度を示す保護者など、関係を作るのが難しい保護者への対応への苦慮もある。なかには、保護者に精神疾患があり、どのように接することが適切か、子どもの姿（特に悪いこと）をどの程度伝えるべきか迷うケースもある。そして支援員の中には、これまで保護者支援や対応の専門的な学びがないため、保護者支援に対する不安や自信のなさを感じてしまう支援員もいるようだ。

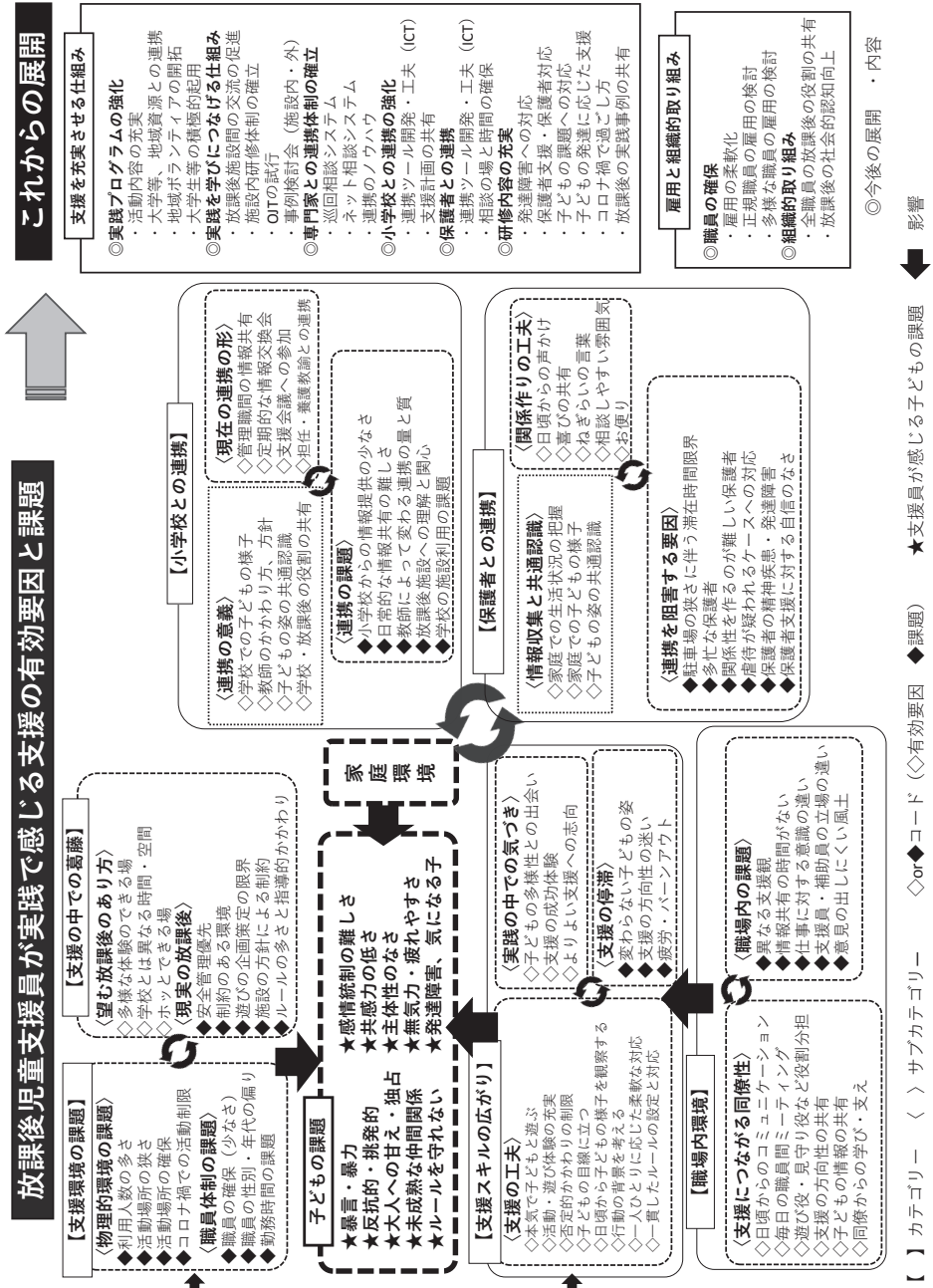
表8 家庭との連携

カテゴリー	サブカテゴリー	コード	具体例	n
家庭との連携	情報収集と共通認識	家族での生活状況の把握	学校以上に家庭のことがわかりますよね。顔を合わせる機会も多いし、生活もある程度わかることもある…	8
		家庭での子どもの様子	子どもとのかかわりを見てると、親子関係もある程度わかりますし、保護者の方からも教えてくれたりもしますし、様子が見えやすいですね。	7
		子どもの姿の共通認識	放課後でも色々あったりするので、また家庭での姿との違いもありますし。特に課題画ある場合は共通認識できていたほうが支援しやすいですね。	8
	関係作りの工夫	日頃からの声かけ	日頃からなるべく声をかけるようにしています。特に、子どものことで気になることがある場合は、より関係作りを意識します。	12
		喜びの共有	子どもの姿を少しでも伝えて、子どもの成長と一緒に喜べるっていいなって思っていますね。	8
		ねぎらいの言葉	仕事や家事や子育てで忙しいだろうから、「いつもお疲れ様」って声かけてます。	10
		相談しやすい雰囲気	あまりこちらが忙しそうにしていると話しかけにくいと思うので、話しかけやすいような雰囲気は出すように心がけていますね。	6
		お便り	お便りで生活の様子を伝えるようにしていますね。	3
	連携を阻害する要因	駐車場の狭さ・少なさによる滞在時間の限界	話したいと思っても駐車場の問題があって、話す時間が取れないんですよ。次々に迎えにくるから、すぐに駐車場埋まっちゃうので。	12
		多忙な保護者	保護者の方も忙しそうで、話しかけようとしても、忙しいのでという雰囲気で、なかなか難しい…	12
		関係性を作るの難しい保護者	結構、色々と要求がある保護者の方もいますね。クレームという訳ではないかもしれないけど、対応が難しいなあ。なかには感情的な方とかもいますし。	8
		保護者の精神疾患・発達障害	うつのお母さんとか、発達障害のお子さんの保護者の方で少し似たような特徴がある方とかもいます。どういう風にコミュニケーション取るのがいいのか迷うことも…	4
		保護者支援に対する自信のなさ	私なんかは、専門的な勉強をできていないので、保護者を支援しようって言われても。どうしたらいいのか。かわかり方って難しいじゃないですか。	4

n=人数

IV. 考察

結果で示された6つのカテゴリーと“子どもの課題”の関連付けをした概念図を示した(図1)。この概念図をもとに、各【カテゴリー】における支援における有効要因や課題から、今後の放課後施設における支援の質を向上させていくための展開について考察する。



1. 【支援環境の課題】【支援の中での葛藤】と今後の展開

子どもの人数や活動スペースの不足については、全国の放課後施設に共通の課題である。放課後クラブガイドライン（2007）では1つの学童保育に対して40名程度までが望ましく、最大でも70名としているものの、現実には全国約3割以上の放課後児童クラブが児童数41人以上で運営されていることが明らかとなっている（厚生労働省、2021）。

また、職員体制についても同様に全国的な課題であり、施設運営の課題として「職員の確保が困難」を一番に挙げる施設が多い（武田、2021）。放課後施設は、ローテーションによる不定期なシフト、夏休み対応など勤務の自由度の低さ、短時間勤務で不安定な収入、夕方のみ限定された時間で働ける人が少ないなど、条件的な課題が多くあり職員確保が難しい現実がある。

こうした物理的環境、職員体制の課題は、放課後施設での子どもの課題にも関連する。塚田ら（2013）によると、児童数が多いと児童が落ち着ける場の確保が難しくなり、児童同士の不要なトラブルが起きやすくなることを指摘している。さらに松藤ら（2021）は、児童クラブの児童数が多いほど、発達障害児への対応がより困難さを増すことを報告している。布施らの（2017）の調査でも、支援員のストレス要因として「児童数が多すぎること」「支援員の不足」を挙げており、こうした実情は、放課後施設の支援員の支援の質にも影響を与えていることが窺える。

また、こうした支援環境の課題は、支援員の葛藤にもつながっている。子どもの人数が増えたことで、支援員は児童の所在把握が困難になるため、より活動の場を制限せざる得なくなる。「何かあったら困るので」と安全面を優先せざる得ない状況となり、結果的に子どもの自由な活動が難しくなり、本来、放課後施設として“ありたい姿”とは違う形になってしまう。しかし、多くの支援員も内心では感じているように、放課後施設は学校や家庭とは少し違い、大人のルールに縛られすぎず、子どもが主体となって遊びや活動を夢中にできる場であり、かつ「ホッと気持ちが休まる」場であることが望まれる。

放課後児童クラブ運営指針（厚生労働省、2015）においても、「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」としており、安全面の配慮は必要ではあるが、子どもが自ら危険を回避できる力、

発達に応じた主体的な遊びや生活を可能とする力の育成に重きを置いている。

安全を重視する背景としては、子どもたちの怪我の防止や保護者からの苦情の回避といった現実があるだろう。しかし、安全な環境を作ることで“何を大切にしたい”のか、そのことについて今一度検討する必要があるのではないかと考える。放課後施設における子どもの体験の質を高めることは、支援員が感じている“子どもの課題”の解決にとっても影響のある事柄といえるだろう。

こうした課題を解決するには、支援員不足を解消するための雇用条件の改善や勤務時間の柔軟化、利用人数の多さに対応するための活動スペースの確保など、構造的な改革が必要といえる。しかし、そうした改革はすぐにできるものではなく、現実的には今の施設機能の中で、子どもの安全面に配慮ができ、かつ子どもが主体性を発揮し夢中になって活動（遊ぶこと）ができる実践プログラムを充実させていくことが、こうした葛藤を解決する一つの手段といえるのではないか。もちろん実践プログラムの充実には、現在の支援員（職員体制）の力だけでは限界があり、大学等と連携することで活動プログラムを開発したり、地域ボランティアや大学生等を積極的に活用できる仕組みを構築するなど、地域の社会資源との結びついた実践が求められる。

2. 【支援スキルの広がり】と今後の展開

支援員は放課後施設での経験を重ねることで、子どもとの関係形成を円滑にする様々な支援方法を獲得していくことがわかった。また、そこには子どもとの関係形成において、どのようなことが大切なのかを意味づけていく心的プロセスがあるようだ。多様な個性のある子どもたちと出会い、その中で、子どもの遊び相手になったり、遊び仲間の一員に加わったり、相談に乗ったり、子どもが楽しく安全に遊べるように気を配ったり、遊びから離れて見守ったり、支援員が子どもと多様な関わりの中で信頼関係を作る手立てが広がっていく。特に、かかわりが難しい子どもへの支援の成功体験が、支援員としてのやりがいや専門性を高めていくきっかけになりやすく、その後の意欲的な学びにもつながりやすいことが理解された。

しかし、一方でかかわりが難しい子どもの場合は、意図した通りスムーズ支援が進むことが少なく「なにをやっても変わらない」など支援の停滞が生じやすい。また、そのことは支援員の過度な疲労やバーンアウトにもつながる要因となる。関谷・堀（2020）によると、支援員は子ども一人ひとりの気持ちに寄り添うことの重要性を認識しているものの、実践では余裕がなくなり子どもに対して否定的な捉え

方をしてしまうことがあることを報告している。また、子どもへの否定的な捉え方が、子どもとの関係形成不全や、子どもの不適応行動を助長することにつながっていくとの指摘もある（都丸ら、2005）。

このように実際の支援における体験を意味づけていく過程が、支援員の専門性の質を高めていくとするなら、体験を意味づけしやすくする仕組み、また支援が停滞したときに支援員をサポートする仕組みが重要となるだろう。

体験を意味づけしやすくする仕組みとしては、やはり実践事例の検討とそれを共有する機会を作ることが必要である。施設内だけでなく他の放課後施設との情報交換や事例検討の機会を作り、他の施設の効果的な子どもの不適応行動への対応方法を取り入れられるようにするなど、支援員の交流の場を作ることが求められる。また、支援が停滞した時に当該施設や支援員をサポートする仕組みとして、定期的に専門家が放課後施設を巡回する仕組みの確立、もちろん地域によっては専門家の人材不足という課題もあるので、インターネット（ICT）を活用した相談システムなども検討していく必要があるのではないかと。佐藤（2020）は、心理士等専門家へ相談したいという需要は多いが、人材不足、地域格差など専門家との連携ができないケースがあることから、インターネットを用いた相談の有効性を検証した。結果、一部課題はあるものの対面での相談支援と同等の心理効果があったことを報告している。

3. 【職場内環境】と今後の展開

円滑な支援や支援員の専門性の向上、サポートにおいて職場内環境の影響も大きい。本研究の結果からも、日頃からのコミュニケーションや職員間ミーティングが子どもに関する情報や職員間の支援の方向性の共有につながり、そのことが支援を円滑にしていく要因となっていることがわかった。また、そうした職場内環境は職員同士の学び合う関係にもつながるケースもあるようだ。こうした職場内の関係は、同僚性として捉えることができる。紅林（2007）によると、同僚性には「活動の効果的な遂行を支える機能」、「力量形成の機能」、「癒しの機能」があるという。

つまりこうした同僚性は、上述した支援員の専門性を高めるための体験を意味づけしやすくする仕組み、また支援が停滞したときに支援員をサポートする仕組みとして、とても効果的であることがわかる。みずほ情報総研株式会社が行った「放課後児童クラブの育成支援の質の向上に関する調査研究（2020）」でも、支援の質向上には「毎日開催する会議での情報共有」、「子どもの様子で気になることを放課後

児童支援員等全員で共有し、育成支援のあり方を協議」することが有効であることが示されている。

一方で、職員関係は状況に応じストレスや円滑な支援を阻害する要因にもなり得る。本研究からも、職員全員でのミーティングが難しい、支援員によって子どもの支援観や仕事への意識が異なる、職場内で自由に意見をいえる雰囲気ではないなど、同僚性が培われにくい状況も確認できた。針塚（2018）は、放課後で起こる子どもの課題の起因として「支援員同士の子どもに対する取り組みの共通意識」、「日常の保育の改善に対する意見提案」が少なく、支援員相互の連携が不足していることを指摘する。また、関谷ら（2000）は、支援員が保有する免許・資格や経歴は多岐にわたることから、子どもと関わるうえでの土台も異なることが支援観の違いにつながると述べ、支援観の違いとして、小学校以上の教諭経験者は子どもを集団として捉えることに重きをおき指導する傾向があること、免許・資格を保有していない職員は、これまでの自らの子育て経験に根拠をもってかかわる、もしくはこれといった確信や自信をもたずに子どもたちとかかわる傾向があると指摘する。こうした支援への共通認識の不足や支援観のズレは、円滑な支援を阻害するとともに、支援員等へのストレス、学び合う機会の喪失にもつながる課題といえる。

こうした課題を解決するには、まず、職員間でミーティングをする時間の確保（勤務時間の調整）が必須であるとともに、職場内での同僚性を高める仕組みも必要といえる。菅原（2020）は、放課後施設におけるミーティングの時間の少なさを指摘し、職場内でのOJT（On-the-Job Training）の活用とその有効性を報告している。

また、西澤ら（2022）は、実証研究の中で、放課後職場内のチームワーク能力には、「研修受講の有無」の影響が大きいことを示している。このことから、現場のニーズに沿った研修内容の充実はもちろん、職員全員が同じ研修を受講できる機会の確保や、同じ研修を受けられない場合でも情報を上手に共有できる仕組みを作ることが、今後の展開として必要といえるだろう。

4. 【小学校との連携】と今後の展開

小学校との連携に関しては、放課後施設での育成支援においても連携の意義があるとの認識が強かった。現在の連携としては、校長・教頭と施設長（館長）の連携、また、年に1回程度の小学校と放課後施設の情報交換会（管理職以外の担任、支援員を含む）がスタンダードな形といえる。これまでの先行研究においても、調査地域は限られるものの放課後施設の小学校との連携については、80%程度の施設が連

携を取れていると回答している（小林、2016、鈴木、2017）。しかし、何らかの形で連携はしているものの、必ずしも個々の子どもについて丁寧に情報交換しているわけではないとの指摘もある（澁谷、2019）。確かに、直接子どもとかかわる担任教師と支援員ではなく管理職間（校長・教頭と施設長・館長）の間接的な話では、現場での感覚とズレが生じる場合があるかもしれない。また、年1回程度の情報交換会ではタイムリーな事柄に関する情報交換が困難であろう。本研究では、支援が必要な子どもに関しては支援員が小学校の支援会議に参加しているというケース見られたが、それはわずかであり、多くの支援員は小学校からの情報伝達が少ないと感じること、担任と支援員の直接の交流はほとんどない状況（担任によっては時折ある）であった。

澁谷（2019）は、放課後児童クラブ（放課後施設）と小学校との連携の必要性は認識されている一方で、実際にはそのための体制及び手法について体系化されていないことを指摘する。もちろん、子どもは学校または放課後施設にいることになるので、担任や支援員が情報共有できる時間的な制約があり、日々の連携は難しさもある。周防ら（2021）の調査では、支援員が「問題のある子どもの情報を担任等と共有したい」と思っているものの、時間に追われ、実際はケースバイケースでの対応となっていることを報告している。生活時間帯の違う小学校と放課後施設の連携において、それぞれの場での子どもの姿を伝える有効なツールの活用（ICT）や、支援会議への参加、教育支援計画の共有など、両者をつなぐ体制構築の検討が必要といえるだろう。

また一方で、小学校側の放課後施設に対する理解についての課題もある。本研究でも一部示されたように、「小学校のこと」、「放課後のこと」とそこにある“子どもの生活の連続性”という観点が欠けてしまう状況があるようだ。鈴木（2019）は、専門性や資格条件、学校の一部施設を利用している等、組織間のパワーバランスにおいて、学校側が優位になりやすい関係性を指摘している。周防ら（2021）は、学校と放課後施設の役割や専門性を互いに理解し、交流や情報提供を超えた情報共有や支援の役割分担に至る行動連携が必要であることを訴える。そのためには、子どもにとっての放課後の意味、放課後施設における役割や専門性について、小学校と放課後職員（施設長、支援員等）が共通理解を深めるための機会（研修や交流）が必要といえるだろう。

5. 【保護者との連携】と今後の展開

保護者と顔を合わせる機会の多い放課後施設は、学校以上に、親子関係や家庭での子どもの生活について情報を得る機会が多い。また、子どもの支援にも大きくつながる家庭との連携について、支援員も保護者との関係作りに様々な工夫をしているようである。しかし一方で、駐車場など物理的な要因から保護者と話をする時間がほとんど取れない施設も多いことがわかった。

現在、放課後施設でもICTの活用が推進されている（厚生労働省、2022）。駐車場など物理的に時間が取れない施設は、出欠確認や連絡事項の伝達のみではなく、保護者とのコミュニケーションや子どもの姿を伝えるための方法としてのICTの活用も検討する必要があるかもしれない。

また、難しい保護者や精神疾患を抱える保護者への対応、保護者対応への自信がない支援員などに向けた保護者支援の研修や、先にも挙げた専門家による相談システム確立（ICTを含む）も必要といえるだろう。

加えて、放課後施設が、子どもの課題の解決をサポートする機能があることを知らない保護者も多く、放課後施設を家庭に保護者がいないときの預かり場とする捉え方が抜けきらないところがあるとの指摘がある（周防ら、2021）。本研究でも「保護者からの相談はほとんどない」と回答した支援員も複数いた。今後、放課後施設の機能や役割について、家庭や地域に積極的に発信していくことで、その役割や専門性についての社会的認知を質的にも量的にも高めていくことが、今後の放課後支援の充実のためには必要といえる。

V. 本研究の課題

最後に本研究の課題について述べる。まず、本研究において得られた内容はある地域（A市内）の18名の支援員から得られた少数のデータに基づくものであり、本研究の結果を一般化するには、さらに対象者や地域を拡げて検討する必要があるといえる。次に、本研究の協力者の支援員の方々は職務意識や意欲が高い人が多かったことが挙げられる。「放課後の環境がよくなれば」との思いからインタビューに応じてもらえたことも多く、放課後職員の中でも仕事への意識の違いがあることについて多くの支援員（協力者）が語っていた。また、「インタビューを受ける自信がない」との理由から調査同意を得られないケースもあった。こうしたことから、本研究の結果が放課後施設に携わる支援員の全般的な意見ということは難しいかもしれない。しかし、先行研究と本研究でまとめられた課題は共通することも多く、

また今後の支援員の専門性の向上を考えたときに、より意欲の高い支援員の認識を明らかにすることは有意義なことと考える。今後、量的な調査なども組み合わせることで結果のさらなる検証を継続していきたい。

引用文献

- ・ 紅林伸幸 (2007) 「協働の同僚性としての《チーム》－学校臨床社会学から－」 教育学研究74(2)、174-188.
- ・ 布施晴美、風間文明、安田哲也、長田瑞恵、加藤陽子 (2018) 「放課後児童クラブ職員の職務に対する思い－やりがいとストレスと学びのニーズとの関係から－」 十文字学園女子大学紀要48(2)29-38.
- ・ 針塚進 (2018) 「小学校・学童保育・家庭の連携モデルの構築とスクールカウンセリングの臨床的研究」 科学研究費助成事業 研究報告書.
- ・ 厚生労働省 (2007) 「放課後クラブガイドライン」 https://www8.cao.go.jp/kisei-kaikaku/minutes/wg/2007/1108/item_071108_03.pdf
- ・ 厚生労働省 (2015) 「放課後児童クラブ運営指針」 <https://www.mhlw.go.jp/file/04-Houdouhappyou-11906000-Koyoukintoujidoukateikyoku-Ikuseikankyoka/0000080763.pdf>
- ・ 厚生労働省 (2021) 「放課後児童健全育成事業（放課後児童クラブ）の実施状況」 <https://www.mhlw.go.jp/content/11921000/000868247.pdf>
- ・ 厚生労働省 (2022) 「放課後児童クラブについて」 第11回放課後児童対策に関する専門委員会資料。 <https://www.mhlw.go.jp/content/11920000/000957218.pdf>
- ・ 小林由佳、中島美那子 (2016) 「放課後児童クラブの連携実態と運営上の課題との関連性－3市学童指導員の質問紙調査から－」 おおみか教育研究19、37-48.
- ・ 小柳津和博 (2019) 「特別な支援を必要とする子どもの理解と対応に関する研究(2)－放課後児童クラブに在籍する子どもの行動に着目して－」 桜花学園大学保育学部研究紀要19、59-69.
- ・ 松藤光生、吉川昌子、重橋史朗 (2021) 「放課後児童クラブにおける特別な配慮を要する児童の支援に関する研究Ⅰ：要支援児童に対応する支援員の困難感に関する検討」 中村学園大学発達支援センター研究紀要、13、44-48.
- ・ みずほ情報総研株式会社 (2020) 「放課後児童クラブの育成支援の質の向上に関する調査研究」・厚生労働省令和元年度子ども・子育て支援推進調査研究事業報告書.
- ・ 丸山啓史 (2014) 「学童保育における「気になる子ども」の実態と課題」 京都教育大学教育実践研究紀要14、79-88.
- ・ 社会保障審議会児童部会放課後児童対策に関する専門委員会 (2018) https://www.mhlw.go.jp/stf/shingi/shingi-hosho_491253.html
- ・ Sandelowski, M. / 谷津裕子、江藤裕之訳 (2013) 『質的研究をめぐる10のキークエスション：サンデロウスキー論文に学ぶ』 医学書院.
- ・ 佐藤正恵 (2020) 「放課後児童クラブ支援員への効果的な支援のあり方に関する研究－遠隔手法の試み－」 石巻専修大学研究紀要(31)、45-52.
- ・ 関谷みのぶ、堀美鈴 (2020) 「放課後児童支援員等の質の向上をめざした研修の方向性に関する研究－アンケート結果・内部研修からの再考－」 教育保育研究紀要』(6)、9-19.

- ・澁谷昌史（2019）「放課後児童クラブ・小学校間連携の現状と課題－学校が参加する地域包括支援の開口部を探る－」関東学院大学人文学会紀要(141)、39-50.
- ・重橋史郎（2018）「「気になる児童」の行動特徴と支援に関する検討－学童保育における就学生活支援について－」中村学園大学発達支援センター研究紀要(9)、59-66.
- ・杉山佳菜子、木村有里（2018）「集団活動における“気になる子”の姿－指導者が対応に困る場面と現場に必要な支援－」鈴鹿大学・鈴鹿大学短期大学部紀要1、395-408.
- ・菅原航平（2020）「放課後児童クラブにおける OJT の実地状況と課題について」別府大学短期大学部紀要(39)、77-88.
- ・鈴木佐代、柳田あやの、豊増美喜、秋武由子（2015）「放課後児童クラブの生活環境整備に関する研究その5 落ち着きを確保するための指導員による環境づくり」福岡教育大学紀要、5、芸術・保健体育・家政科編、193-200.
- ・鈴木瞬（2017）「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・作陽音楽短期大学研究紀要、50(1)(2)合併号、1-9.
- ・武田裕之、大内美紅、加賀有津子（2021）「放課後児童クラブの運営および地域連携の実態からみた課題」都市計画論文集56(3)、673-680.
- ・都丸けい子、庄司一子（2005）「教師と生徒の関係と生徒の学校適応－教師の生徒認知と生徒の自己認知のズレを中心に－」子ども社会研究(11)、75-85.
- ・周防美智子、中典子（2021）「放課後児童クラブにおける支援効果と課題」岡山県立大学保健福祉学部紀要27、105-114.
- ・塚田由佳里、小伊藤亜希子（2013）「集団の規模と平面構成からみた学童保育の特－京都市の事例から－」生活科学研究誌12、21-34.
- ・歌代萌子、橋本創一、三浦巧也（2013）「学童保育における特別な支援を要する児童に関する調査研究」発達障害支援システム学研究12、45-51.
- ・吉澤英里、鈴木瞬（2022）「放課後児童支援員の個人のチームワーク能力に関わる要因の分析」星槎道都大学研究紀要社会福祉学部(3)、103-112.

謝辞

ご多用な中、本研究にご協力くださいました放課後児童支援員の皆様ならびに放課後子ども総合プラン関係者の皆様に心より感謝申し上げます。