学校と放課後子供教室との組織間関係 一学校の「対境担当者」の意識に着目して一

An Examination of the Organizational Relationship between School and an After-School Children's classroom by Focusing on the Awareness of "Boundary Personnel" at the School

鈴木 瞬 Shun SUZUKI

Abstract

This study clarifies the awareness of management-level staff and others of after-school classes for children and the underlying factors behind them, through a questionnaire survey of management-level staff concerning the comprehensive after-school plan for children. From the results, the purpose for organizational relationships between schools and after-school classes is examined.

First, for schools, an official relationship with after-school classes was linked to a recognition of the organizational value of after-school classes as collaborators.

However, if schools deploy a "managing staff member" to be an official boundary spanner, the results showed a comparatively high proportion recognizing after-school classes as "a place to supplement school education." From this, it can be inferred that an inter-organizational relationship where the school is in a superior position may develop. With recognition of the value of after-school classes and efforts towards common goals, it is inevitable that after-school classes will become similar to schools, but it is suggested that to enhance collaboration in inter-organizational relationships, after-school classes, which the system does not consider part of school education, must face up to the contradiction of becoming more like schools.

Key words: comprehensive after-school children plan, inter-organizational relationship, boundary spanner

1. 問題と目的

(1) 問題意識

本研究の目的は、学校の管理職等へ行った放課後子ども総合プランに関する質問紙調査の分析を通して、管理職等による放課後子供教室に関する認識の内実とその背景要因を明らかにすることである。また、その結果を踏まえて、学校と放課後子供教室との組織的関係のあり方を検討する。

近年、放課後子供教室等の放課後対策事業では、学校教育との連携が重要な課題として取り上げられることが増えた。例えば、「小1の壁」を打破するために2014年7月に策定された放課後子ども総合プランでは、これまで以上に教育と福祉の関係者の間の「意識の壁」を取り除き、特に学校関係者に対し「立場を超えて」連携することが重要であると、意識変革を求めている。また、2015年12月に出された中央教育審議会答申「新しい時代の教育や地方創世の実現に向けた学校と地域の連携・協働の在り方と今後の推進方策について」では、学校と地域が協働しながら学校支援活動や放課後・土曜日の学習支援、家庭教育支援、学びによるまちづくり等の地域活動等を行う取り組みについて、地域学校協働本部による地域学校協働活動という考え方が提示されている。放課後子供教室も児童の居場所づくりの活動の一つとして位置づけられている。

佐藤(2008)は、1990年代以降の放課後に関する制度変容を整理し、子どもが放課後過ごす場が「学校」へと集約されるようになったことを明らかにしている。放課後子供教室においては、余裕教室以

外のさまざまな施設を活用し、子どもたちにとって魅力のある場とするためには学校との連携は大きな課題である(請川2010)。また、放課後対策全般においては学校内で実施することで、互いに連携することを通して教職員側に変化が生じることが期待されている(金藤2016等)。例えば、学校と放課後活動との「実践交流会」を行っている岡田は、多忙の中でも「実践交流会」を続ける理由について、「学校と放課後活動の場が一人の子どものことを実践報告し、語り合うことで、今まで気づかなかった子どもの姿が見え、教育実践を振り返り、組み立てなおしができたりする」(岡田2013:133頁)と語っている。しかし、このような学校関係者による放課後子供教室に対する認識について、研究の蓄積はいまだ十分とは言えない。放課後関係者による視点のみならず、連携関係にある学校教職員の認識に視点をあてることで、学校と放課後児童対策の連携実践に寄与する研究が必要である。

(2) 放課後子供教室の現状と法的根拠

では、本稿で対象とする放課後子供教室とはどのような事業なのであろうか。以下では、教育政策としての「放課後子供教室」の法的根拠と現状について概観する。

文部科学省所管の放課後子供教室は、2004年から2006年度までの3年間で実施してきた「地域子ど も教室推進事業」の取り組みを踏まえ、2007年度から始まった「放課後子ども教室推進事業」の一環 として実施されている。具体的には放課後や週末等に主に小学校の余裕教室を活用して、子どもたち の安心・安全な活動拠点である居場所を設け、地域の方々の参画を得て、学習やスポーツ・文化芸術 活動、地域住民との交流・体験活動等を実施することにより、子どもたちが地域社会の中で心豊かで 健やかに育まれる環境づくりを推進することを趣旨としている。なお、文部科学省による「地域子ど も教室推進事業について」によれば、地域子ども教室とは、「地域の大人の協力を得て、学校等を活 用し、緊急かつ計画的に子どもたちの活動拠点(居場所)を確保し、放課後や週末等におけるさまざ まな体験活動や地域住民との交流活動等を支援するもの」である。2004年度に、文部科学省により「子 どもの居場所作り新プラン」の具体化として開始し、2005年度からは「地域教育力再生プラン」を構 成する4つの事業の一つとして位置づけられていた。請川(2010)は、前述の趣旨には、「放課後だ けではなく週末の居場所作りといった意味合いが込められており、それは2002年から始まった小中学 校の完全学校5日制の受け皿としての意味を強く持つものであった」と説明する(請川2010:14頁)。 そして、当時の実施状況を加味すれば、「地域子ども教室は日常的な子どもの居場所とはなり得ず、 開催する行事を中心として集まる事業となってしまった感がある」と課題を示している(同上)。し かし、地域子ども教室の活動を評価し、放課後子ども教室への名称変更には、「子どもの生活のとら え方にかかわる見過ごすことのできない理念転換が含まれている」と指摘する声も存在する(増山 2007:87頁)。

2006年に改正された教育基本法の第13条では、「学校、家庭及び地域住民その他の関係者は、教育におけるそれぞれの役割と責任を自覚するとともに、相互の連携及び協力に努めるものとする」と述べられている。これを受けて、2008年4月に学校教育法、6月に社会教育法の一部が改正された。社会教育法第3条3項では、「学校、家庭、地域住民など社会を構成する全ての者が、教育におけるそれぞれの役割と責任を自覚し、相互の連携協力に努める」べきことが規定された。これらの規定の具体化として2008年度から「学校支援地域本部事業」が開始され、放課後子ども教室もその事業に組み込まれる形で法的根拠が与えられ、推進されてきた。このような状況について、増山は、学校支援地域本部の目的を踏まえ、「「子どもの放課後」が学校教育を軸とするまなざしのもとに収斂されることになった」と指摘している(増山2015:82-83頁)。

現在は、放課後子供教室は「地域学校協働活動推進事業」の一環として地域学校協働本部等とともに推進され、1,098市町村で取り組まれており、17,615教室を実施している。図1の通り、放課後子供教室は、国庫補助金、全国の教室実施数、実施市町村数共に増加傾向にある。だが、都道府県により、実施率には地域間格差があることも確認できる。

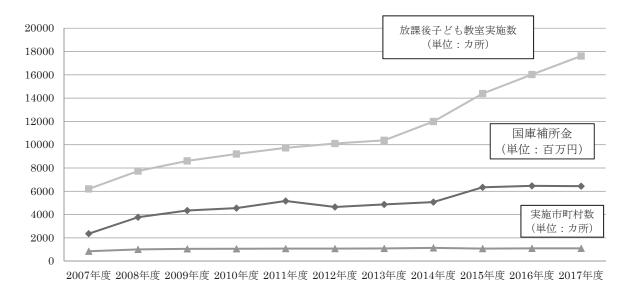


図1 放課後子ども教室(ただし、2014年度以降は「放課後子供教室」)の実施状況²

(3) 組織間関係へのアプローチ

本稿では、上述の通り、学校と放課後子供教室の連携を組織間関係として捉える。組織間関係とは、「二つ以上の組織の何らかの形のつながりであり、資源交換、情報の流れ、共同行動、構造、パワー関係、価値共有としてあらわれる」(山倉1993:64頁)ものである。組織間関係論の代表的な考え方である資源依存パースペクティブによれば、「組織は、資源ゆえに他組織に依存している現実と他組織から自律的であろうとする要請のはざまで、自らの存続を確保しようとしている」(同上:36頁)のであり、「組織の他組織への依存の程度は、①他組織の資源の重要性、②代替的源泉の利用可能性によって規定される。組織の存続にとって、それなしでは済ますことのできない資源であればあるほど、当該資源交換の相対的規模が高ければ高いほど、他組織の資源の重要性は高まる」(同上:68頁)。このような組織間の資源依存の程度に着目すると、組織間関係には「双方依存型」、「双方独立型」、「一方的依存型」の3つのタイプがあるが、学校と放課後児童対策との関係について言えば、組織間の資源依存の程度は学校側が優位の「一方的依存型」であると言える。そのような依存関係の結果として、放課後対策のスタッフが、必要以上に学校的規範を引き込んでしまうことで、「学校との日常的な交流、連携にとどまらず、学校のルールの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」と呼びうる現象が生じている」(佐藤2009:65頁)ことも明らかにされている。

なお、組織内における様々な境界を越えてつながりあうこととしてのチーミング(teaming)に関する研究を行ったEdmondson, A.C. (2012=2014) によれば、複雑な組織でのチーミングでは、時間帯や場所の違いなどの「物理的な距離」、特定の属性が持つ社会的価値による階層化などによって生じる「地位」、経験や専門知識、教育の違いなどの「知識」の3つの境界を越える課題が突きつけられることになると指摘する。このような境界を越えたコミュニケーションを促進するためには、共通の上位目標をフレーミングして人々を一つにまとめることや、関心を示し、情報を共有したり質問したりするのを適切な行動だと認めること、そしてプロセスを示し協働の構築を後押しすること、といったリーダーシップ行動が求められる。本稿で対象とする組織間関係においては、以上のような境界の越境行動を促進することは、組織内外の接点に位置する「対境担当者(boundary personnel)」(山倉1993:75頁)の行動を媒介として行われると考える。

以上を踏まえ、本調査では、学校と放課後子供教室との連携において、上述の境界を越えて組織間 関係の調整を担う学校側の対境担当者への質問紙調査を実施した。本稿では、その中から放課後子供 教室に関する質問項目を取り上げて、その分析結果の考察を試みる。以下では、調査結果の分析を通 して、彼らが放課後子供教室をどのような資源として捉えているか、そして、境界を越えてどのような実践(連携実践や情報共有の内実)を行っているのかを明らかにしたい。

	境界のタイプ			
	物理的な距離	地位	知識を基盤とするもの	
原因	地理的に分散されて いる	ピラミッド型組織	多様な組織による協 働	さまざまな専門家に よる協働
チームの構 成	地理的に分散された チームメンバー	さまざまな権力や地の人々	異なる企業の人々あるいは同じ企業の異なる部署の人々	教育上あるいは職務 上の多様なスキルと 専門知識を持つ人々
チームにと ってのチャ レンジ	誤解。意思疎通が図れない。強調できない。	権力に対する服従と いう社会規範	組織の目標や価値観 から生じた当たり前 になっている思い込 みによる対立。動機 の対立。	専門知識を基にした サブグループに対す るチームメンバーの 忠実さ
協働を可能にするもの	他のメンバーの職場 を定期的に訪れる。 共通の目標に集中す る。 知識を保温・交換す る。	リーダーシップによって一体感を生み出し、経験される地位 による相違を最小限 にする。	一人ひとりの考え方 を明確に共有する。 組織それぞれが持つ 価値を重視する。共 通の目標に集中す る。	専門技術にもとづく 知識を事前対策的に 共有する。図面,モデ ル試作品などバウダ リー・オブジェクト を使う。

表 1 チーミングと組織学習を妨げる境界

(Edmondson,A.C.2012=2014の図をもとに筆者作成)

2. 研究方法と調査対象者の属性

管理職等による放課後対策事業に関する認識の内実とその背景要因を明らかにするために、岡山県・広島県・山口県において、公立小学校の管理職等を対象として質問紙調査を実施し、246件の小学校より回答を得た(回収率:48.1%)。回答者の多くは教頭(61.4%)や校長(37.0%)であった(図2)。また、現任校での勤務歴は、多い順に1年目(34.1%)、2年目(30.5%)、3年目(24.4%)、4年目(9.3%)、5年目(1.6%)であった(図3)。

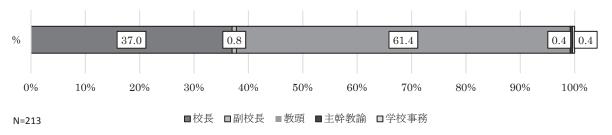


図2 調査回答者の属性

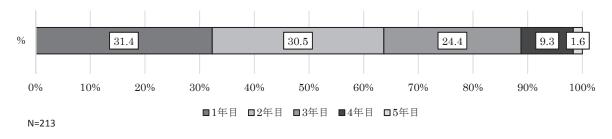


図3 調査回答者の現任校での勤務歴

調査時期は、2018年1月中旬から2018年3月下旬で、2018年3月上旬に質問紙調査票を調査協力校へ郵送した。なお、調査を実施するにあたり、事前に岡山県・広島県・山口県の69市町村の教育委員会に調査依頼書を郵送し、質問紙調査への協力の可否を確認した。そのうち、教育委員会より許可が得られた30市町村の小学校(511件)を対象として、小学校と子どもの放課後対策事業との組織的関係に関する質問紙調査票を郵送し、回答の後、各学校より返送してもらった。なお、一部の市町村については、教育委員会担当者の要望により、メールでの質問紙調査票の配布と返送の手続きを行った。また、本研究では、放課後子ども総合プラン推進下において、調査回答者が、放課後対策事業をどのように認識しているのか、また、どのような連携内容や情報共有を行っているのかを明らかにするととともに、どのような要因(個々の属性や勤務歴、経験など)によって、認識や実態の差が生まれているのかを明らかにする。そのため、以下の節では、全体的な傾向を把握した後、質問紙調査の結果をもとに、以下の3つの仮説を検証する。

1つ目に、属性・勤務歴による違いである。調査回答者の属性や現任校での勤務歴などの要因は、 放課後対策事業に対する認識や連携実践内容の認識にどのような影響を与えているのだろうか。長年 の交流を経て学校側の理解を得られるような関係性が構築されていたり、管理職の理解度によって連 携関係に大きな影響が生じることが推察される。そこで、この点をまず確認したい。2つ目に、調査 回答者のこれまでの経験による違いである。ここではさらに①本人の経験と②家族の経験を取り上げ る。前者については、これまでの教員生活において、「教員として」、「校長あるいは教頭として」、「教 育委員会の担当職員として」、という3つの立場に置かれた時期それぞれにおける放課後対策事業と のかかわりの有無を尋ねた。後者については、家族が放課後対策事業の「支援者側」と「利用者側」 のそれぞれの立場になったことがあるかについて尋ねた。十分な社会的理解を得ているとは言えない 放課後対策事業との連携においては、調査回答者が直接あるいは間接的に放課後対策事業と関わる経 験を有しているかによって、放課後対策事業そのものや連携実践の内容に関する認識に差があると考 える。3つ目に、校務分掌上における放課後児童対策事業との関係づくりを担当する教職員の有無で ある。本調査では調査回答者を対境担当者として位置づけているが、放課後対策事業との窓口になる 地域連携担当教職員が配置されている場合も想定される。さまざまな外部機関との連携が取り組まれ る中で、放課後対策事業に関しても担当教職員を積極的に配置しているということは、相対的に放課 後対策事業に対する関心も高いものと考えられる。そこで、近年の制度変容に伴い、放課後対策事業 との関係づくりを担当する教職員の有無が、放課後対策事業そのものや連携実践内容に対してどのよ うな認識の差を生むのかを探索する。

3. 結果と考察

本節では、まず放課後子供教室に対する認識について調査結果を整理する。その後、上記の仮説に 沿ってクロス集計を行う。

(1) 放課後子供教室に対する回答者の認識

まず、放課後子供教室に対する回答者の認識について調査結果を整理する。質問紙調査に協力していただいた小学校区内で放課後子供教室を実施している小学校は49.2%であった(N=243)。そのうち、実施場所は、「学校敷地内(余裕教室・図書館・校庭など)」が64.5%、「学校敷地外(その他の施設)」が30.6%と多い結果であった(N=121)。放課後子供教室の実施頻度は「平日の放課後(週1回)」が29.8%、「月1~2回」が26.4%と多い結果であった(N=121)。

放課後子供教室を実施している小学校において、放課後子供教室をどのように認識しているかをまとめたのが図4である。図4によれば、放課後子供教室は、子どもにとって地域住民との交流や体験的な学びの場であると認識されている傾向が読み取れる。また、放課後に子どもが遊び、生活する場であるとともに、放課後等に宿題や課題を行う場としても認識されていることが読み取れる。

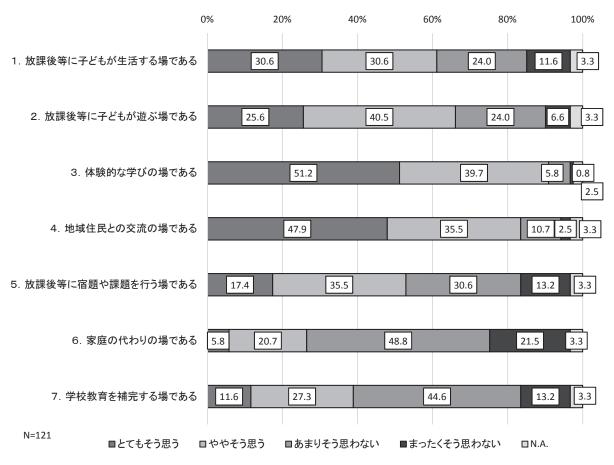


図4 放課後子供教室に対する認識

続いて、学校と放課後子供教室との間で行っている連携実践の内実について全体的な傾向を整理する。放課後子供教室との連携実践としてあてはまるものを回答してもらった結果をまとめたのが図5である。図5によれば、具体的に行っている連携実践として多かったものは「9. 放課後子ども教室の申し込み案内を学校で配布(81.0%)」であった。また、過半数を超えてはいないものの、「10. 教育活動や放課後子ども教室実践への相互協力(46.3%)」や「6. お互いの年間計画の交換(44.6%)」なども多く、お互いの教育実践計画を共有し、相互協力している傾向を読み取ることができる。しかし、「1. 教職員とコーディネーターが参加する協議会(定期的)(22.3%)」や「3. お互いの行事に積極的に参加(20.7%)」などの結果から、学校と放課後子供教室との連携は十分に推進されていないことがわかる。

だがこのような結果に反し、放課後子供教室との連携は学校にとってメリットがあるか尋ねたところ、図6のように、多くの学校が、放課後子供教室との連携にメリットを感じていることが読み取れる。また、「1. はい」と回答した場合、その具体的な事例を挙げてもらった。自由記述について、KJ法を行った結果、放課後子供教室と連携することでもっとも感じているメリットは、「子どもの情報が得られること」や「地域住民との交流ができる」、「地域連携がスムーズになる」、「学校でできない体験的な活動を実施できる」などであった。特に、放課後児童クラブと異なり、地域との連携や体験活動の充実に関する項目が多かった。また、「家庭学習の習慣が身につくこと」や「補充学習により学力の向上につながる」などの認識も確認できた。このようなメリットも放課後児童クラブとの連携には上がってこなかったものである。このような目線から「学校教育の補完の場」であるとともに、「放課後子供教室の取組を生かして、学校の教育内容の編成をしたり、行事の精選をしたりする」という自由記述も見られ、回答者は少なからず、学校教育とのつながりを意識している様子がうかがえる。

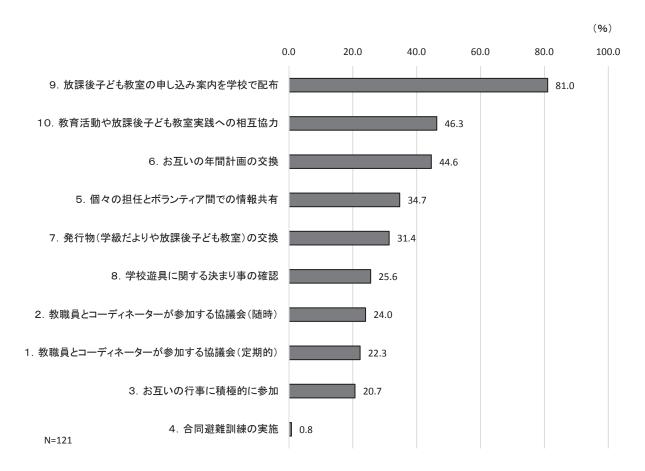


図5 学校と放課後子供教室との連携実践

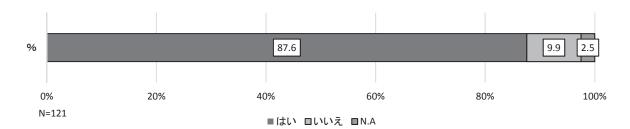


図6 放課後子供教室との連携は学校にとってメリットがあるか

表2 放課後子供教室との連携のメリットの具体例

4-311	表と 放誘後丁供教室との連携のメリットの具体例			
カテゴリー	内容			
子どもの放課	・放課後子供教室で開かれている講座に子ども達が参加することにより、放課後の活			
後の	動が活発になり子ども達がのびのびと活動できているところ			
居場所	・放課後の子どもの居場所確保の選択肢が増えた			
	・学校と放課後教室との情報交換・共有により、児童理解が深まった			
	・学校以外の場所における児童の様子について、情報を教えてもらえる			
 情報交換によ	・学校敷地内で活動しており、気になる子どもについての情報交換ができること			
り、	・子どもの様子を情報共有することで、多面的に見ることができる。			
リーリット 児童理解が深	・児童の家庭状況について情報を得やすい			
北重性肝が保	・児童の学校生活とは違う姿を情報交換し、児童を多面的に理解する			
まる	・学校では見せない一面を子ども教室で見せることの情報を得ることにより、児童理			
	解が深まった			
	・放課後子供教室でしか見られない子どもの様子を教えてもらえる			
	・家庭での学習習慣を身につける一助となった			
	・家庭学習の内容について徹底することができる。子ども個々のつまずきに応じて対			
	応してもらうことができる			
	・学校で学習した内容の復習(特に難しかったところ)を課題にして、個別指導をし			
家庭学習の習	てくださることで、定着を図ることができたこと			
慣、	・学力向上に向け、効果的な取組であると思う			
補充学習の実	・今年度は実施していないが、毎週月曜日の放課後に実施していた宿題サポートは、			
施に	学力向上の一助になっていたと思う			
よる学力の向 上等	・算数科の学力向上(ドリル学習)を推進して、学習意欲が向上した			
	・低学年の児童が、宿題をする習慣を身につけることができる			
	・補充学習の保障等			
	・本校の放課後子供教室は、学力向上を目的として、希望児童に市費学習支援員が行			
	うものであり、本校の学力向上には、大いに貢献している			
	・地域との交流が促進され、子どもにとっても地域の方とふれあうよい機会となる			
	・学校教育と社会教育の連携の場であり、子どもたち、教職員が地域を知るよい機会			
	・ 子仪教育と性芸教育の連携の場であり、するもたり、教職員が地域を知るよい成芸 である			
	- このる - ・子どもと地域の方とのふれ合いが深まり、地域に対する愛情を育てることにつなが			
	っている			
	・児童が地域とつながることで、学校と地域がつながっていく			
	・地域と学校がwin-winの関係を保つ上で必要である。もちつき、輪かざりづくり等、			
	地域の方の協力があって実施すること			
111.1 5 2	・地域の子どもは地域で育てるという意識の高揚が見られるようになったこと			
地域との交流	・地域の諸団体や、関わる方々とのつながりができ、どのようなことを日頃しておら			
	れるか、どのような思いをお持ちか、どのようなことを依頼できそうかなど、日々			
	の教育活動に活かせるアイデア、情報を得ることができた			
	・地域の人達が学校サポーターに子ども教室を経て、なってくれている			
	・地域の大人との交流の場。人と関わる力、社会性の育成につながる			
	・地域の方が家庭とも連携をとりながら、子どもの成長にかかわっていける			
	・地域住民との交流が広がった。学校だけでは学べない体験活動を児童たちが行うこ			
	とができた			
	・地域人材の積極的な活用により、学校と地域とのつながりがより深まった			
	・放課後子供教室の指導者(地域住民)に児童を知ってもらえる。そのため、学校行事や			

地域行事に相互に参加するうえで、連携がスムーズになる

- ・ 放課後子供教室を地域住民が主体となって運営しているため、学校と地域の連携が 窓になる
- ・毎年恒例でお飾り作りをしているが、3世代また、地域とのよい交流の機会となり、 毎年参加者が増えている
- ・来校される支援ボランティアの方と、放課後子供教室のボランティアの方は共通の 方が多く、児童とボランティアの方との人間関係を築く上でのメリットを感じる
- ・児童にとって、友達づくりや、地域の人との交流の場として楽しんでいる場面を目にしたとき (特に普段おとなしくて、集団に埋没しがちな子どもについて)
- ・学校(教育)では、実施できない活動を行うことができる。特に体験的活動を行うこと で、子どもたちに多様な経験をさせてやれる
- ・学校でできない遊び(将棋、けん玉など)を体験させてもらえる
- ・学校ではできない調理(低学年)や昔遊び等、体験ができる
- ・学校ではなかなか経験することができないような経験ができる。(1年生から6年生までの異学年集団で活動)【観劇、プラバン作り、スポーツ鬼ごっこ、紙飛行機とばし、お茶の会、キックベースボール、カルタとりなど】異年齢集団の活動を通して、温かい人間関係を構築することができる

学校ではでき ない、体験的 活動

- ・学校教育ではできない、または発展的な体験活動を公民館で行っている放課後子供 教室で実施していただき助かっている
- 子どもが多様な経験ができる
- ・子どもの体験の場や地域との交流の場として相互に連携することが大切である。学校とコーディネーターが密に連絡をとり合っていることで、教室の活動内容が充実し、参加児童が増え、子どもの生き生きとした姿を多く見ることができている
- ・児童クラブや学校行事等で日頃取り組めていない内容について積極的に取り組んで いただき、豊かな経験や学びの場となっている
- ・凧づくりや農作業など、学校ではできない体験ができたり、より多くの地域の人々 と関わり合うことができ、「生きる力」を育み自信につながっている

(2) 属性・現任校での勤務歴による回答傾向の差異

続いて、以上の結果を踏まえ、上述した仮説に基づき、学校関係者による放課後子供教室の認識の背景要因を明らかにする。まず、回答者の【属性】や【現任校での勤務歴】が回答傾向とどのように関連しているかを整理する。そこで、回答者の【属性】および【現任校での勤務歴】と、【放課後子供教室に対する認識】、【連携実践の内実】、【放課後子供教室との連携の有用性】に関する回答についてクロス集計(pearsonの χ^2 検定)を行った。しかし、特に有意な結果は得られなかった。

(3) 放課後児童対策の担当教職員がいることによる回答傾向の差異

次に、調査協力校において、校務分掌上における「子どもの放課後対策事業」との関係づくりを担う担当教職員(以下、「担当教職員」とする)の有無が回答傾向とどのように関連しているかを整理する。まず、調査協力校において、「担当教職員」がいるかどうかを整理したのが図7である。図7の通り、「担当教職員」を位置づけているのは16.7%であり、ほとんどの学校において、「担当教職員」を位置づけていないことが明らかになった。

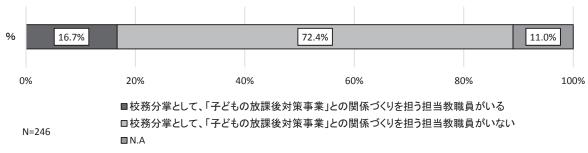


図7 「担当教職員」の有無

では、このような「担当教職員」の有無によって、回答者の放課後児童対策に対する認識や連携・情報共有の内実について、どのような回答の差が生じるのだろうか。以下では、【「担当教職員」の有無】と【放課後児対策事業に対する認識】、【放課後児童対策にかかわるスタッフに対する認識】、【連携実践の内実】、【情報共有の内容】、【放課後児童対策事業との連携の有用性】に関する回答についてクロス集計(pearsonの χ^2 検定)を行った。その結果、有意な差が得られたのは、図8から図10の通りである。まず、図8より残差を考慮すると、「担当教職員」がいる場合、放課後子供教室を「学校教育を補完する場」と認識している割合が相対的に高かった(χ^2 =8.485、df=3、p<.05)。また、図9より残差を考慮すると、「担当教職員」がいる場合、連携実践として「教職員とコーディネーターが参加する協議会(定期的)」を挙げている割合が相対的に高かった(χ^2 =10.484、df=1、p<.01)。さらに、図10より残差を考慮すると、「担当教職員」がいる場合、連携実践として「お互いの行事に積極的に参加」を挙げている割合が相対的に高かった(χ^2 =6.498、df=1、p<.05)。

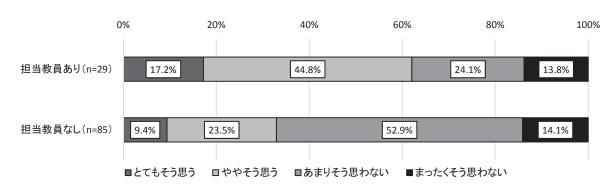


図8 「担当教職員」の有無 × 放課後子供教室:学校教育を補完する場 (p<.05)

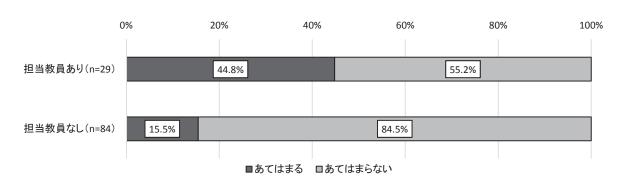


図9 「担当教職員」の有無 × 連携実践:教職員とコーディネーターが参加する協議会(定期的) (p<.01)

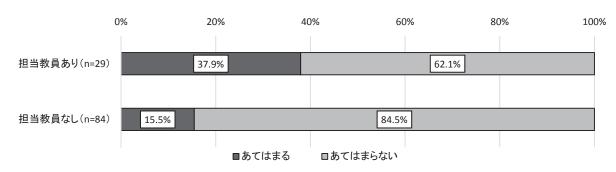


図10 「担当教職員」の有無 × 連携実践:お互いの行事に積極的に参加(p<.05)

このように、学校内に「担当教職員」がいることで、学校と放課後子供教室との間には、協議会の 開催などを通じて組織的な関係が構築されやすいことが推察される。だが一方で、学校教育を補完す る場として認識されやすく、お互いの行事に積極的に参加する等、学校側が積極的に放課後子供教室 を教育資源として活用している様子も確認できる³。

(4) 回答者のこれまでの経験による回答傾向の差異

図7における「担当教職員」の配置状況を踏まえると、学校内には「担当教職員」とは別に学校と 放課後児童対策の対境担当者としての機能を果たしている者がいると推察される。そこで、ここでは 本調査の回答者が対境担当者である可能性を鑑み、回答者の背景要因について焦点を当てる。具体的 には、これまでの経験(直接/間接)が放課後児童対策に関する回答傾向とどのように関連している かを整理する。

まず、回答者がこれまで、「小学校教諭として」、「校長又は教頭として」、「教育委員会の職務として」 放課後児童対策とどのようにかかわってきたことがあるかを整理した。図11より分かることは、過半 数に近い回答者が、"校長又は教頭として" 放課後児童クラブや放課後子供教室との関係づくりにか かわった経験を有していることである。しかし、回答者のうち、"小学校の教諭として" 放課後児童 クラブや放課後子供教室にかかわった経験を有しているものは2割程度であった。特に、放課後児童 クラブについては、かつてより低学年で実施されてきた実施の経緯を考えると、やや少ない結果であ ると言えるだろう。一方、回答者のうち、"教育委員会の職務として" 放課後児童クラブや放課後子 供教室にかかわった経験がある者はほとんど確認できなかった。

また、放課後児童対策は日常的な生活と関連するものであるため、回答者のご家族の放課後児童対策とのかかわりについても、「間接的な経験」として整理した。図12よりわかることは、全体的に、日常生活における間接的な放課後児童対策とのかかわりが少ないことである。つまり、回答者においては、放課後児童対策に対する認識は職務上において構築されたものがほとんどであり、日常生活における間接的な経験から放課後児童対策に関する認識を構築していることはほとんどないと言えそうである。なお、「お子さん又はお孫さんが放課後児童クラブに通っている/いたことがある」にあてはまると回答した割合が18.3%であり、他の回答と比較すれば相対的に高い結果であった。

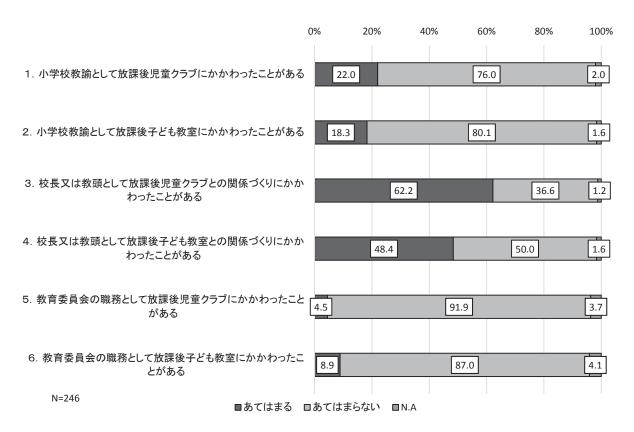


図11 回答者のこれまでの「直接的な経験」

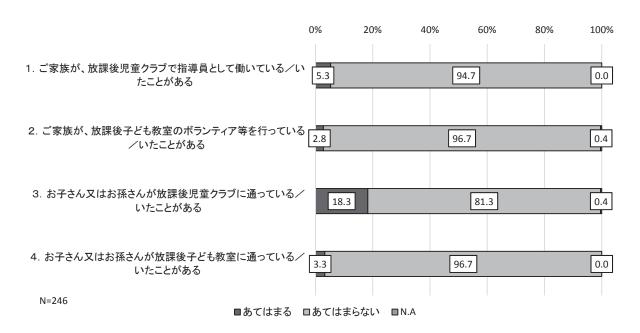


図12 回答者のこれまでの「間接的な経験」

以上のように、放課後子供教室については、職務上/日常的の両面において、これまでにかわった 経験が非常に少ないことが明らかになった。では、このような回答者の経験の差によって、放課後児 童対策に対する認識や連携・情報共有の内実について、どのような回答の差が生じるのだろうか。そ もそもの経験率が少ないことを踏まえつつ、その差について分析を試みた。以下では、【回答者の経験】 と【放課後児対策事業に対する認識】、【放課後児童対策にかかわるスタッフに対する認識】、【連携実 践の内実】、【情報共有の内容】、【放課後児童対策事業との連携の有用性】に関する回答についてクロス集計(pearsonの χ^2 検定)を行った。

①教諭として放課後子供教室にかかわった経験

まず、教諭として放課後子供教室にかかわった経験の有無によるクロス集計(pearsonの χ^2 検定)を行った。その結果、有意な差が得られたのは図13~図16の通りである。図13より残差を考慮すると、教諭として放課後子供教室にかかわった経験を有する回答者は、相対的に、放課後子供教室を「放課後等に子どもが生活する場である」であると認識している割合が高かった(χ^2 =8.478、df= 3、p<.05)。同様に放課後子供教室を「放課後等に子どもが遊ぶ場である」であると認識している割合も高かった(χ^2 =10.602、df= 3、p<.05)。

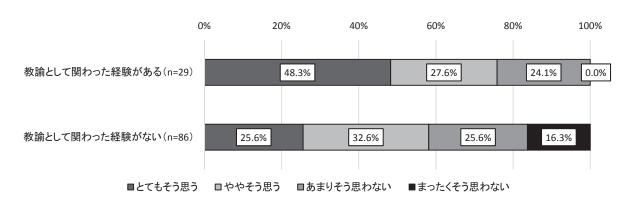
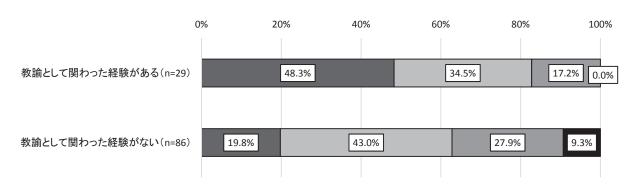


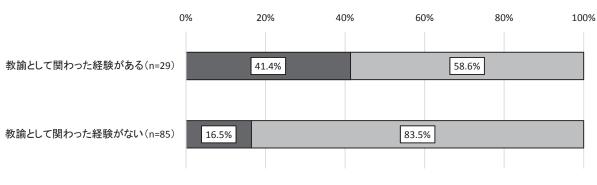
図13 教諭としての関与経験 × 放課後子供教室の認識: 放課後等に子どもが生活する場 (p<.05)



■とてもそう思う ■ややそう思う ■あまりそう思わない ■まったくそう思わない

図14 教諭としての関与経験 × 放課後子供教室の認識: 放課後等に子どもが遊ぶ場 (p<.05)

また、教諭として放課後子供教室にかかわった経験を有する回答者は、相対的に、連携実践として「教職員と指導員が参加する協議会(定期的)」を挙げている割合が高く(χ^2 =7.620、df= 1、p<.01)、その一方で、相対的に、連携実践として「放課後子供教室の申込み案内を学校で配布」を挙げている割合が低かった(χ^2 =4.924、df= 1、p<.05)。つまり、教諭としての関与経験の有無は、放課後子供教室に対する理解を深め、その連携を形式的なものではなく、実質的な連携に高めている可能性が推察される。



■あてはまる □あてはまらない

図15 教諭としての関与経験 × 連携実践:教職員と指導員が参加する協議会(定期的) (p<.01)

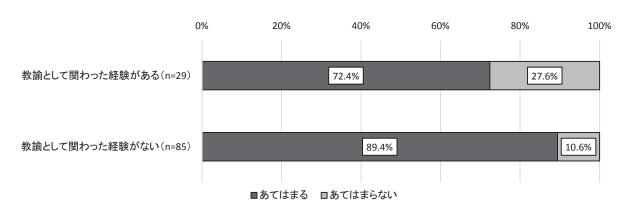


図16 教諭としての関与経験 × 連携実践: 放課後子供教室の申込み案内を学校で配布 (p<.05)

②校長又は教頭として放課後子供教室との関係づくりにかかわった経験

次に、校長や教頭として放課後子供教室との関係づくりにかかわった経験の有無によるクロス集計(pearsonの χ^2 検定)を行った。その結果、有意な差が得られたのは図17から図19の通りである。図 17から図19より残差を考慮すると、校長又は教頭として放課後子供教室との関係づくりにかかわった経験を有する回答者は、相対的に、連携実践として「お互いの行事に積極的に参加」や「お互いの年間計画の交換」、「教育活動や放課後子供教室実践への相互協力」を挙げている割合が高かった(図 17: χ^2 =5.134、df=1、p<.05、図18: χ^2 =5.588、df=1、p<.05、図19: χ^2 =7.218、df=1、p<.01)。

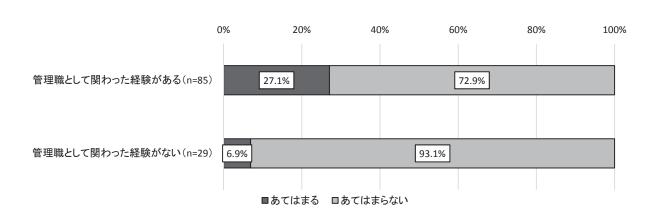


図17 管理職としての関与経験 × 連携実践:お互いの行事に積極的に参加 (p<.05)

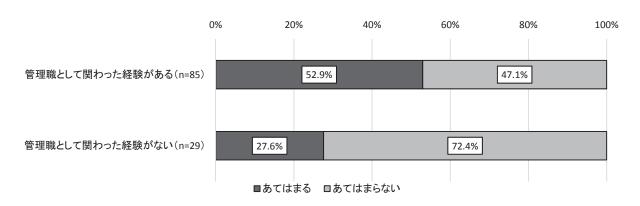


図18 管理職としての関与経験 × 連携実践:お互いの年間計画の交換 (p<.05)

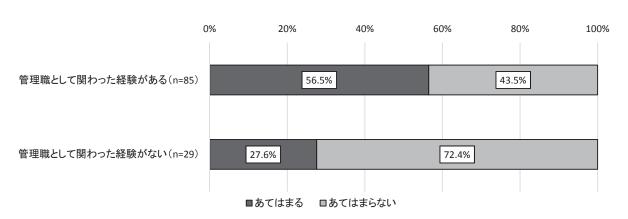


図19 管理職としての関与経験 × 連携実践:教育活動や放課後子供教室実践への相互協力 (p<.01)

また、校長や教頭として放課後子供教室との関係づくりにかかわった経験を有する回答者は、相対的に、放課後子供教室との連携は学校にとってメリットがあると認識している割合が高かった($\chi^2=4.067$ 、df= 1 、p<.05)。

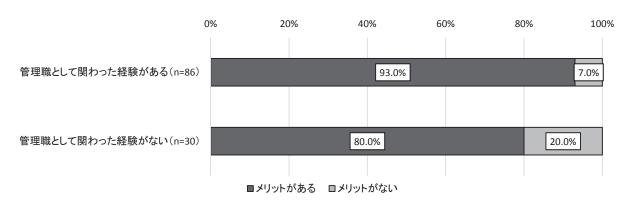


図20 管理職としての関与経験 × 放課後子供教室との連携は学校にとってメリットがある (p<.05)

③教育委員会の職務として放課後子供教室にかかわった経験

次に、教育委員会の職務として放課後児童クラブや放課後子供教室にかかわった経験の有無によるクロス集計(pearsonの χ^2 検定)を行った。その結果、特に有意な結果は得られなかった。

④家族が放課後子供教室でスタッフとして働いていることによる差異次に、家族が放課後子供教室のボランティア等を行っていることによるクロス集計(pearsonの χ^2

検定)を行った。その結果、有意な差が得られたのは図21の通りである。図21より残差を考慮すると、 家族が放課後子供教室のボランティア等を行っている回答者は、相対的に、連携実践として「合同避 難訓練の実施」を挙げている割合が高かった($\chi^2=28.243$ 、df= 1、p<.001)。

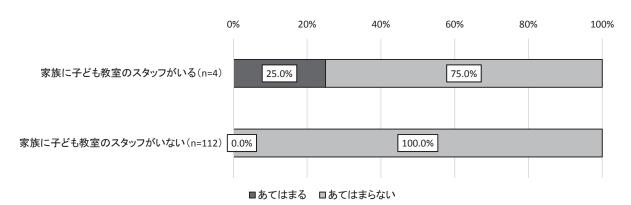


図21 家族が放課後子供教室のボランティアをしている × 連携実践:合同避難訓練の実施 (p<.001)

⑤子ども又は孫が放課後子供教室に参加していることによる差異

次に、子ども又は孫が放課後子供教室に通っていることによるクロス集計(pearsonの χ^2 検定)を行った。その結果、特に有意な結果は得られなかった。

4. まとめと今後の課題

(1) 学校の対境担当者による放課後子供教室の位置づけ

学校と放課後子供教室との組織間関係には対等な関係性を構築することの難しさがある。この場合、学校という場を利用している多くの放課後児童対策は学校の資源に依存している「一方的依存型」の組織間関係を構築していると考えられてきた。その結果、必要以上に学校的規範を引き込み、「放課後への「学校の侵入」と呼びうる現象」(佐藤2008:65頁)が生じていること等が、先行研究で明らかにされてきた。

しかし、本調査で得られた結果はこのような学校と放課後児童対策の関係に疑義を呈するもので あった。図6の通り、本調査の回答者の80%以上が放課後児童対策との連携について学校にメリット があると回答していた。その内容は、学校外における児童の姿を知ることで、子どもを多面的に理解 することができることなど多様であったが、岡田(2013)が実践交流を通して、「今まで気づかなかっ た子どもの姿が見え、教育実践を振り返り、組み立てなおしができたりする」(岡田2013:133頁)と 言及していたように、放課後児童対策との連携を通じて生じた教員自身の意識や行動の変化が、連携 の有用性を感じることにつながっていたのではないかと考えられる。また、本調査のクロス集計の結 果から、管理職としての関与経験がある場合、放課後子供教室との連携にメリットを感じる割合が相 対的に高いことが明らかになった。放課後子供教室との連携については、「地域住民との交流ができ ること」や「地域連携がスムーズになること」、「学校でできない体験的な活動を実施できること」が 連携の有用性を感じる理由として挙げられていたことを踏まえると、近年の制度変容に伴い、ますま す地域連携や体験的な学習が求められている学校にとって、放課後子供教室が「架橋組織(bridging organizations)」としての機能を果たしうることで、回答者にとって連携の有用性を感じることにつ ながっていたのではないかと推察する。このような結果を踏まえると、学校との組織間関係は指導員 の認識としては「一方的依存型」として語られてきたが、教員の認識を踏まえると「相互依存型」で ある可能性が推察される。

(2) 放課後対策事業に対する理解とその背景要因

上述の通り、放課後子供教室との連携にメリットを感じていることと関連し、本調査では、学校関

係者が放課後子供教室に対して正確な理解を示している現状が明らかになった。2015年12月に出された中教審答申「新しい時代の教育や地方創世の実現に向けた学校と地域の連携・協働の在り方と今後の推進方策について」において、児童の居場所づくりの活動の一つとして位置づけられた放課後子供教室は、本調査では子どもにとって地域住民との交流や体験的な学びの場であると認識されていた。また、放課後に子どもが遊び、生活する場であるとともに、宿題等を行う場としても認識されていた。このように、子どもが遊び、生活する場であると捉えている回答者は、これまでに教諭として放課後児童対策にかかわった経験があった(図13、図14)。つまり、対境担当者となり得る学校教職員が、教諭として放課後子供教室とかかわる経験を有することは、放課後子供教室に対する正確な理解を促すものであると言えるだろう。

(3) 円滑な事業促進に向けた日常的・定期的な情報共有が中心の連携

「「放課後子ども総合プラン」について(通知)」では、学校と放課後児童対策の関係者の間で、① 円滑な事業促進に向けた日常的・定期的な情報共有を行うことや、②特別な支援や配慮を必要とする 児童に関する話し合いを行うことを通して、「密接な連携」を図ることが求められていた。本調査では、 放課後子供教室との連携実践において、「お互いの年間計画の交換」や「個々の担任とボランティア 間での情報共有」、「発行物(学級だよりや放課後子供教室だより)の交換」などが相対的に多く選択 されていた。つまり、①円滑な事業促進に向けた日常的・定期的な情報共有を行うことが連携実践の 中心であると言える。

一方、クロス集計の結果より、回答者が教諭として放課後子供教室にかかわった経験を有する場合、「教職員と指導員が参加する協議会(定期的)」が実践されていることが明らかになった。②特別な支援や配慮を必要とする児童に関する話し合いを行うことについては連携実践の中心とはなっていないが、このように、回答者の経験によって話し合いの場が形成されやすい可能性があることが推察される。

また、校長や教頭としての関与経験がある場合は、「お互いの行事に積極的に参加」や「教育活動や放課後子供教室実践への相互協力」が情報共有の内容として選択されている割合が相対的に高かった。管理職としてのかかわりの経験は、相対的に、実質的な教育活動での乗り入れを促すことにつながっているようである。

(4) 組織的連携システム構築の可能性

以上のような回答者の経験とは別に、本調査より、学校と放課後児童対策との間で、教職員と放課後児童対策のスタッフが参加する定期的な協議会を行う等、組織的な連携実践を生み出す要因として明らかになったのが「担当教職員」の有無である。組織間関係における対境担当者は、他組織との連結機能と他組織からの防衛機能をあわせ持つ存在である。公的な対境担当者である「担当教職員」の配置は、組織的連携システムの構築を促すものである。しかし、「担当教職員」を配置している場合、放課後子供教室を「学校教育を補完する場」として認識する割合が相対的に高いという結果も示されていることから、学校優位の組織間関係が構築される可能性もあると推察する。放課後子どもプランや放課後子ども総合プランが、先行研究において「学校の侵入」(佐藤2008)として懸念されるのはこのためであろう。このことは、上述の通り、校長や教頭としての関与経験がある場合、教育活動の乗り入れが積極的に行われている実態とあわせて注視しなければならないことだと考える。

だが、表1のとおり、多様な組織による協働に伴う知識を基盤とする境界を越えるためには、組織のそれぞれの価値を認め、共通の目標を認識することが必要である。つまり、放課後子供教室の価値を認識し、共通の目標を持って取り組むことで学校との距離が近づくことは必然であろう。制度的には学校教育の一環ではないとされる放課後子供教室であるが、境界を越えて連携を充実させるためには、学校化していく矛盾と向き合わなければならない。

したがって、「「放課後子ども総合プラン」について(通知)」にて示されているように、連携を促

進するための小学校区ごとの情報共有の仕組みづくりを行うことは、「密接な連携」の実現を目指す上で重要ではあるが、過度に学校化を強要する形式で放課後対策事業との組織的な連携システムを構築する可能性を視野に入れておかなければならないだろう。

(5) 今後の課題

最後に、今後の課題として次の2点が考えられる。1点目は、本研究で明らかになった組織間関係を生み出す要因は、岡山・広島・山口の3県を調査対象とした限定的なものである。そのため、今後はその他の地域でもあてはまるかどうか検討していく。2点目は、組織間関係はどのように形成されていくのか、その形成過程を検討していく必要性である。これについては、分散型リーダーシップの視点を参照し、学校と放課後対策事業の組織間関係について事例分析を行なっていく。

【引用参考文献】

- 東俊之(2009)「組織間コラボレーションの課題と展望」佐々木利廣·東俊之·澤田好宏·加藤高明『組織間コラボレーション―協働が社会的価値を生み出す―』ナカニシヤ出版,195-208頁
- 請川滋大(2010)「子どもの居場所としての「放課後子ども教室」―その現状と課題―」『日本女子大学紀要 家政学部』第57号、23-33頁
- 臼井智子・織田泰幸・加藤崇英・川口有美子・木岡一明・雲尾周・末松裕基・田中真秀・照屋翔大・野村ゆかり「学校における多職種配置の実態からみたチームマネジメントの課題(2)―学校組織開発から「地域」開発へ―」日本教育経営学会第58回大会(鳴門教育大学)自由研究発表10発表資料
- 岡田徹也(2013)「特別支援学校と放課後活動の地域連携―語り合うなかで見えてくる子どもの願い―」 『障害児問題研究』第41巻第2号、128-133頁
- 金藤ふゆ子(2016)『学校を場とする放課後活動の政策と評価の国際比較—格差是正への効果の検討』 福村出版
- 佐々木利廣(2009)「組織間コラボレーションの可能性」佐々木利廣・東俊之・澤田好宏・加藤高明『組織間コラボレーション―協働が社会的価値を生み出す―』ナカニシヤ出版、1-17頁
- 佐藤晃子(2008)「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」東京大学大学院教育学研究科生涯教育計画講座社会教育学研究室紀要編集委員会『生涯学習・社会教育学研究』第33巻. 45-54頁
- 佐藤晃子(2009)「「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―」『生涯学習基盤経営研究』第34号57-69頁
- 露口健司(2018)「スクールリーダーシップ論」篠原清昭監修,学校管理職養成研究会編『学校管理職養成講座―スクールリーダー育成のための12講―』ミネルヴァ書房,3-21頁
- 増山均(2007)「寄稿 地域の子育てと『放課後子どもプラン』— "机上のプラン"から "発達保障のプラン"へ─」全国学童保育連絡協議会編(2007)『よくわかる放課後子どもプラン』ぎょうせい, 81-93頁
- 増山均(2015)『学童保育と子どもの放課後』新日本出版社
- 山倉健嗣(1993)『組織間関係―企業間ネットワークの変革に向けて―』有斐閣
- Edmondson,A.C., Teaming-How Organizations Learn, Innovate, and Compete in the Knowledge Economy, Jssey-Bass, 2012. (エイミー・C・エドモンドソン著, 野津智子訳 (2014)『チームが機能するとはどういうことか―「学習力」と「実行力」を高める実践アプローチ―』 英治出版)

¹ 平成29年度実施状況 http://manabi-mirai.mext.go.jp/assets/files/pdf h29zisshijoukyou/H29houkagozisshijokyoshogakkou.pdf (最終閲覧日2018年11月25日)

² 文部科学省資料を基に作成。2012-2014年度は、東日本大震災で被災した岩手県、宮城県、福島県は委託事業「学びを通じた被災地の地域 コミュニティ再生支援事業」等で実施。2016年度までは「学校・家庭・地域の連携協力推進事業」として実施。

 $^{^3}$ ただし、本調査で得られた結果について、そもそも「担当教職員」を配置している学校が全体の16.7%とわずかであることを考慮して、結果を解釈しなければならない。