

文化としての学童保育に関する考察 —学童保育文化論構築の試みとして—

代田 盛一郎*

要約

本研究は学童保育を定義づけ構造化する一つの試みとして、学童保育を特徴づけているいくつかの事柄について、それを固有の「文化」として捉え直すことにより、学童保育の普遍性・固有性を明らかにすることを目的とするものであり、本稿はそのための研究ノートとして執筆された。本稿では、まず学童保育が固有の「文化」とありうるかどうかについて、伝統的な「文化」概念を用いてその考察を行なった。さらに学童保育を特徴づけていると考えられる「福祉」「子ども／児童」「保育」といった領域・対象に関係する「文化」概念との比較を行なった。

研究ノートとして研究を進めていく上での課題を整理しつつ、これまで学童保育によって形作られてきた「価値観」及び「行動様式」について一定の整理を行なった結果、固有の「文化」として成立しようという仮説を構築した。今後、その「文化」の構造について、さらに多くの先行研究に学びつつ、具体的事例からその検証並びに組み換えを行うことが課題であると考えられる。

キーワード：学童保育、福祉文化、児童文化、子ども文化、保育文化

2013年8月30日受理（理論）

はじめに

学童保育の機能と役割の一部が「放課後児童健全育成事業」として法制化（1998）され14年が経過した。この間、法制化のもたらした学童保育の量的な拡大と質的な停滞や、これまでの実践的・運動的蓄積の理論化など、学童保育をめぐる動向は新たな局面を迎えようとしていると考えられる。それは法制化によって認められた学童保育の「公共性」に包括されなかったものを充足し、今日的ニーズを拡充するという方向性で、学童保育に関する今日的課題（例えば「学齢期の子どもに対する教育と福祉の統合的有り様」や「保護者の就労保証と子どもの発達保障との統合的展開の有り様」、あるいは「適正規模」や「職員（指導員）の資格や身分保障」など）の解消に向けて展開されるべきものであろう。

これまで学童保育に関する研究は、社会学・社会福祉学や心理学・教育学あるいは経済学や建築学など、極めて多角的な視点から学際的に進められてきた。学童保育に関わる多くの人々は、未だその定義が定まらぬものが有する名状しがたき魅力（something）に魅せられ、指導員として保護者として研究者として、あるいは子ども（元子どもを含む）として学童保育の発展と共に歩んできた。本研究は、学童保育を特徴づけているいくつかの事柄について、それを固有の「文化」として捉え直すことによって、それら名状しがたきものを定義づけ構造化する一つの試みであり、本稿はそのために要する基本的視座を整理するための研究ノートとしたい。

本稿では学童保育を「文化」として捉える上で、まず「文化」概念定義を用い、学童保育を構成要素につ

*大阪健康福祉短期大学
連絡先：代田 盛一郎
〒590-0014 堺市堺区田出井町2-8
大阪健康福祉短期大学 子ども福祉学科
E-mail: s.daita@kenko-fukushi.ac.jp

いて「文化」として整理することを行った。さらに現在の学童保育の法的基盤が児童福祉法であることに鑑みて「福祉」としての文化の有様を、またその対象となる「児童／子ども」文化、あるいは近接あるいは類似する領域との比較において「保育文化」という概念定義を手がかりとしながら文化としての学童保育について枠組みを仮説的に提起した。これらで用いたいいくつかの「文化」の概念定義において、その成立背景と過程については今後さらに吟味を重ねる必要がある。ここでは「文化」という共通項に依拠し、その考察の入口として用いたい。なお、この試みにおいて用いる「文化」とは、人間をとりまく環境としての一般的な意味であると同時に、日本国憲法においてすべての国民に対して保障された権利・生存権の理念において今後目指すべきものとしての意味も同時に併せ持つものとする。

1 学童保育と文化

(1) 文化として学童保育を捉えることの意義

文化についての概念定義は広く、また同時にある領域における固有性を指し示す際には限定的に用いられる。本研究では文化としての学童保育を論じる手がかりを、人間をとりまく環境としての「文化」の定義に求めたい。

米山（1991）は、文化人類学における伝統的な定義として、「文化とは後天的に学習され、集団成員によって分有され、世代を通して継承されていくような行動様式と価値観」と述べた。つまり、人間が生まれ社会生活を営む上で、重要な媒介物として身につける必要のあるものとしての「文化」理解である。この定義を学童保育に用いるならば、「学習」「分有」「継承」を社会全般における（歴史的推移を含んだ）ものと、個別あるいは限定された地域固有の学童保育におけるものという二つの側面から理解する必要がある。つまり、学童保育における「行動様式」や「価値観」が社会全般における文化として定着していくという過程と、学童保育内部において固有の「行動様式」や「価値観」が「学習」「分有」「継承」されるという過程の二側面である。さらにこうした「学習」「分有」「継承」を行う集団の成員とは①学童保育に通う子ども、②学童保育に子どもを通わせる保護者、③学童保育指導員の三者であると考えられるが、これら三者それぞれ、あるいはその関係性の中で形成されてきた固有の「行

動様式」と「価値観」が存在しておりそれらが統合される形で学童保育固有の「行動様式」と「価値観」は構成されると考えられる。以下、先に述べた二側面から今後考察をすすめるべき課題について整理を行いたい。

学童保育が社会全般の文化として定着される史的変遷からは、高度経済成長を背景とした女性の社会進出や核家族化に伴う「放課後児童」の発生という問題に対し、そのニーズへの対応を必要とする人々が有していた「価値観」や、自助・相互扶助的に行われてきた「行動様式」が、普及・定着という過程を通じて、その公共性を高めていったことが伺える。すなわち保護者の労働の保障、とりわけ女性の就労保障という「価値観」が学童保育という「行動様式」として具現化されたといえよう。さらにこうして具現化された学童保育が有する公共性が社会的認知を得たのが1998年の法制化であり、以降その「行動様式」と「価値観」は全国的な社会制度として「学習」「分有」「継承」されることとなったといえる。

一方で個々の学童保育における学童保育実践は、学齢期の子どもの放課後の生活保障及びその発達の保障という「価値観」を学童保育の保育内容という「行動様式」として形作ってきた。こうした「行動様式」や「価値観」は、個々の学童保育、あるいはその地域における他の学童保育と相互に影響を与えながらその関係者内部で「学習」「分有」「継承」されていき、先に述べた地域の実情に応じたニーズ対応の発展・発達という相対的な現状を有しつつも、学童保育に関わる人々の共通項として「学習」「分有」「継承」され法制化への道筋を形作った一因であると考えられる。

これら二つの学童保育「文化」の流れは、その「価値観」—「放課後児童」には健全な育成を図る事業が必要—を共有しつつ、その「行動様式」に関する発展・発達が当事者の要求に根ざすものであるために、時に法的に整備された内容がこれまでのニーズ対応や内容を包括したものとならず、制度設計の主体である国・地方自治体とその当事者との間で対立的構造を有することがある。こうした構造については、単に相互の文化の相対的価値を尊重するという視座にとどまらず、「価値観」としての権利保障や社会発展の観点からその妥当性について考察する必要があるだろう。今後の課題としたい。

(2) 福祉としての学童保育「文化」

次に、学童保育が有する「価値観」という視座からその「文化」としての有り様について、その法的根拠である児童福祉法に鑑み、福祉としての「文化」の側面から考察したい。

「福祉文化」とは文字通り“福祉”と“文化”が合わさった合成語であり、「自己実現をめざしての普遍化された“福祉”の質(QOL)を問うなかで、文化的な在り方を実現する過程及びその成果であり、民衆の中から生み出された文化」として定義されている(一番ヶ瀬、1997)。

現在、学童保育がその法的根拠を児童福祉法としてのことからも、その「文化」の有り様は、“児童福祉”という「価値観」と不可分のものとなろう。つまり、学童保育「文化」は、児童福祉の理念—「すべて国民は、児童が心身ともに健やかに生まれ、且つ、育成されるよう努めなければならない(第1条第1項)」、「すべて児童は、ひとしくその生活を保障され、愛護されなければならない(同第2項)」—という「価値観」をその基盤とし、さらに「放課後児童」へのニーズ対応の必要性を認めるという「価値観」によって規定されていると考えられる。

このように学童保育「文化」を「福祉文化」として捉えた場合、先の定義における「自己実現」とは子どもの日常生活要求(ニーズ)が「放課後児童」においても普遍的に保障され、その質的な向上という発展・発達の「過程及びその成果」として具現化するものであることがわかる。さらにそれらの文化は、「民衆の中」—すなわち当事者とそれを取り巻く国民的課題として生まれ「学習」「分有」「継承」されていくものであるといえよう。

また、一番ヶ瀬(1997)は、日常生活要求(ニーズ)について(I)基礎的生活要求(Basic Needs):食、住、衣、保健衛生などに関する要求、(II)社会的な生活要求(Social Needs):家族、隣人、友人、仲間、職業などに関する要求、(III)文化的な生活要求(Cultural Needs):遊び、レクリエーション、趣味、学習などに関する要求、という3つのレベルで整理し、“福祉”においてこれらを「それぞれの人の人権にもとづき、生活の全面的な営みにおいて具現化していくもの」であると指摘している。つまり、これら3つのレベルの要求の具現化が「自己実現」であり、それらの追求の過程と成果が「福祉文化」の特徴である

のだと考えられる。学童保育「文化」におけるこれら3つの日常生活要求(ニーズ)とその具現化について、次章にて具体的に考察していくこととするが、その前提となる集団成員の観点から、学童保育「文化」の主たる集団成員である「放課後児童」を包括する児童／子どもの「文化」及びその「行動様式」の共通性の観点から保育としての「文化」との関連について次項にて考察する。

(3) 児童／子どもの「文化」及び保育としての学童保育「文化」

一般的に「児童文化」とは、子どもたちをとりまくあらゆる文化状況を総称する概念として用いられるが、その成立過程や変遷は多分に史的背景からの影響を受けており、今日的には「現実の子どもたちをおとなの理想とする『子ども像(子どもらしさ)』へと向かわせるためのおとなの配慮や努力を意味するもの」として理解されることもある(川勝、2004)。

一方で、高度経済成長以降の消費生活の浸透に伴い「子どもの教育のためにつくられたわけではなく、消費するためにつくられたもの(小川、2010)」が増加しているという指摘も見られ、そうした現状への批判として、新たに「子ども文化(子どもたちが主体的につくりだし、彼らの間に分有され、伝達されている生活のし方)」という呼称の使用を提唱する動きも見られる(川勝、前同)。

このように「児童文化」については、「大人が子どものために、子どもの教育のために提供した活動やものの総称」あるいは「子どもに提供された経過は問わず、子ども自身が実際にかかわっている活動やものの全般」としてとらえるのかという視座の違い(小川、前同)によりその概念は諸相を有したものといえる。

またこうした子どもたちの主体的な活動の重視について、前述の「子ども文化」の生成を保育との関わりにおいて捉えようとする動きも見られる。岩田(2003)は、保育を「大人と子どもとで創り出す文化の営み」と位置づけた上で「子どもの主体的な活動を育てるということは、子どもが作り手となり担い手となる文化(「子ども文化」)の成立をめざすこと」として、「保育文化」における「子ども文化」創成の可能性について述べているが、学童保育「文化」においても、その作り手／担い手をめぐっては、同様の議論が必要であろう。この問題については、学童保育「文化」における成員に関する考察として、後ほど触れる

こととしたい。

2 学童保育「文化」の構造に関する考察

(1) 遊びと生活

法制化された学童保育の機能と役割の一部である「放課後児童健全育成事業」では、その目的について「適切な遊び及び生活の場を与えて、その健全な育成を図る（児童福祉法第6条の2第6項）」とうたわれている。つまり、学童保育には「遊び及び生活の場」—「遊び」に関しては、「適切な遊び」が与えられること（放課後児童健全育成事業実施要綱）が必要であり、単に「遊びの場」が提供されるという意味にとどまらないことがわかる—が存在しなければならないということである。さらにこうした機能と役割は、保護者の労働を保障するという「価値観」を具現化した「行動様式」としての側面を有していることにも着目したい。

さらに、具体的な事業内容として、①放課後児童の健康管理、安全確保、情緒の安定、②遊びの活動への意欲と態度の形成、③遊びを通しての自主性、社会性、創造性を培うこと、④放課後児童の遊びの活動状況の把握と家庭への連絡、⑤家庭や地域での遊びの環境づくりへの支援、⑥その他放課後児童の健全育成上必要な活動、の六点が挙げられているが（厚生労働省）、先の日常生活要求（ニーズ）の3つのレベルでこれらを捉えるならば、（Ⅰ）基礎的生活要求（Basic Needs）には①、（Ⅱ）社会的な生活要求（Social Needs）には②③④、（Ⅲ）文化的な生活要求（Cultural Needs）には⑤、をそれぞれ区分することができる。しかし、（Ⅰ）が（Ⅱ）（Ⅲ）の基盤となり、また（Ⅱ）は（Ⅲ）を通して具現化され、（Ⅱ）（Ⅲ）の充足が（Ⅰ）を導く、等これらの「行動様式」はまさに「生活の全面的な営みにおいて具現化していくもの」であるといえよう。

(2) 学童保育「文化」における遊び

学童保育「文化」の2つの流れの内、現在、制度として具現化されている「価値観」及び「行動様式」においては、前項のとおり、（Ⅱ）社会的な生活要求（Social Needs）としての②遊びの活動への意欲と態度の形成、③遊びを通しての自主性、社会性、創造性を培うこと、④放課後児童の遊びの活動状況の把握と家庭への連絡と（Ⅲ）文化的な生活要求（Cultural Needs）としての⑤家庭や地域での遊びの環境づくり

への支援、が位置づけられることが可能であり、「適切な遊び」によって特徴づけられていることがわかる。また「適切な遊び」は子どもの成長や発達と密接に関わるものとして位置づけられていると同時に、子どもの家庭や地域といった生活環境とも連続的な関係を求められていることがわかる。

学童保育「文化」における遊びは、前述の「児童文化」としての側面から「大人が子どものために、子どもの教育のために提供した活動やものの総称」であると同時に「子どもに提供された経過は問わず、子ども自身が実際にかかわっている活動やものの全般」をも包括する。とりわけ後者としての遊びは、必ずしも「適切な」ものだけで構築されているわけではない。つまり学齢期の子どもの放課後は、「学習から解放された、自主的・主体的な活動の場」である一方で、子どもをとりまくあらゆる社会状況が直接的に浸透する時空間でもある（高浜、2001）ために、消費の対象としての商品をはじめとする、必ずしも「子どもの教育」を目的としないものが学童保育「文化」における遊びにも流入し、浸透するのである。そして、このことを阻止することは実際上非常に困難であるといえよう。ここに、学童保育「文化」における「適切な遊び」をめぐる対立的構図—遊びを通じた健全育成の必要性和子ども自身が実際に関わるものを尊重しようとする「児童文化」の考え方との間に—が生ずる。しかしながら、学童保育「文化」を「大人と子どもとで創り出す文化の営み」である「保育文化」としての側面を有するものとして位置づけた場合、子ども自身が自らの手で「適切な遊び」を創造・選択しようとする主体性を育成していくことによって、この対立的構図は解消しようのではないかと考えられる。

さらに遊びの適切性をめぐる議論においては、その具現化において困難さを持つことは想像に難くない。つまり、何をもち「適切な遊び」であるとするのかは、多分に時代的社会的な背景をもった価値観が反映されるものであると考えられるからである（所、2012）。今後さらなる研究課題としたい。

(3) 学童保育「文化」における生活

学童保育において提供されるべき「生活の場」とは、「福祉文化」としての側面から、まず（Ⅰ）基礎的生活要求（Basic Needs）として位置づけられるものである。先にも述べた通り、このレベルの要求とは、食、住、衣、保健衛生などに関するものであり、

まさに文化のスタート地点ともいえるべきものである。さらに社会全般において形成されている広範囲／部分的な学童保育「文化」における①放課後児童の健康管理、安全確保、情緒の安定、といった事業区分はケア（養護的機能）としての「心身の健やかな成長」を促すことを目的とした諸活動の基盤であるといえよう。

学童保育「文化」における基礎的生活要求は、着替え、給食やおやつ、保育環境としての施設、身辺自立や保健衛生等の有り様として具現化されると考えられるが、こうした一定生活技術として区分可能な基盤的要因に加え、(Ⅲ) 文化的生活要求 (Cultural Needs) として位置づけられるレベルの要求もコミットして考えることが考えられる。つまり、自らの生活を、より利便的に且つより豊かなものと向上させていこうとする「価値観」—生活上の問題の解決と生活の“質”の向上に対する指向性—を具現化したものとしての「行動様式」の存在である。これらのレベルにおける要求は、さらに(Ⅱ) 社会的な生活要求 (Social Needs) である文化の成員の共同や分業によって行われることで具現化され、遊びを通じた自主性、社会性、創造性の育ちをさらに補完しあうものとなると考えられる。

例えば、生活に織り込まれた(組み込まれた)文化的活動は、季節や暦の上での節となる非日常的行為としてとりくまれることにより、共感的交流を伴う経験として子どもたちの心身の健やかな成長に対し有意義なものとなろう。また、生活上の様々な課題に対し、子どもたちが当番やグループ単位で共同的な分業によってとりくむことは、子どもたちの自主性、社会性、創造性の涵養に対し有効なものとなり得よう。こうした生活上の行動様式は、学童保育「文化」における遊びと、時には分化され、時には関連付けられながらその区分を越境し統合的に展開されていくものであると考えられる。今後、これまでの実践研究や事例検討によって考察を進めていく課題としたい。

3 学童保育「文化」の成員に関する考察

(1) 学童保育指導員という存在

学童保育指導員は、法制度においては「放課後児童指導員」という名称でその配置を義務付けられている(厚生労働省、2007)。また「放課後児童指導員」には「児童の遊びを指導する者(児童福祉施設最低基準第38条)」の資格を有する者が望ましいとされており、公的制度という広範囲／部分的に構築された文化にお

いては、その主たる役割は遊びの指導であるということがわかる。さらに「放課後児童指導員」は遊びを通して子どもの自主性、社会性、創造性を培う活動や宿題・自習等の学習活動への必要な援助や、基本的な生活習慣についての援助を行うことと規定されており、その果たすべき役割は大きい。

これまで述べてきたように、学童保育「文化」は「遊びと生活」という「行動様式」によって構成されており、その主たる成員は放課後児童であるが、学童保育「文化」の有する「保育文化」の側面から、その作り手／担い手は放課後児童だけにとどまらず、学童保育指導員—法制度において定められた「放課後児童指導員」を包括する意味において用いる—もまた、その成員であると考えられる。つまり、子どもとの共同を通してその自主的な活動を育てるという学童保育指導員は、その指導や援助を通して学童保育「文化」における「行動様式」と「価値観」の「学習」「分有」「継承」を創造し担う役割を有しているのである。

また、学童保育「文化」における「後天的な学習」の代表ともいえるべき遊びの「伝承」について、小川(1991)は、その成立には相対的に自由な生活集団の存在と、その同一集団内に「すぐにまねられるレベルから、最後に到達すべきレベルのモデルまで」が存在していることの必要性について述べている。子どもの自発的活動を喚起するような遊びの充実を、放課後児童の健全育成に要する文化的な有り方の実現過程とその結果とする「価値観」を持つ学童保育「文化」において、こうした「伝承」構造を創造することは非常に重要な「行動様式」であると考えられる。従って、そうした構造を構築する際に学童保育指導員もまた集団内における「最後に到達すべきレベルのモデル」としてその役割を担う機会も少なくないと考えられる。むしろ、こうした「伝承」構造の創造と維持が困難となった今日においては、積極的な意義を持ってその役割が求められるともいえよう。いうなれば、学童保育「文化」における学童保育指導員とは、その成員であり重要な役割を果たす存在—異年齢集団における文化の「行動様式」を体現するモデルとしての最年長者—なのである。

一方で学童保育指導員は、普遍性と固有性の両面にまたがり、学童保育「文化」と交錯する形で労働者性や専門性あるいは専門職性という「価値観」や「行動様式」を有した存在でもある。この重複・交錯に関す

る考察については今後の課題としたい。

(2) 学童保育「文化」における保護者に関する考察

学童保育の目的とは「その保護者が労働等により昼間家庭にいない」学齢期の子どもに対し「適切な遊び及び生活の場を与えて、その健全な育成を図る」こと（児童福祉法第6条2の6）であり、また同時に保護者の働く権利と家族の生活を守るという役割を有している。このことから学童保育「文化」は先に述べたように子どもと学童保育指導員との共同的双方向的営みとしての「保育」を中核にしながら、子どもと学童保育指導員と保護者という三者によって「学習」「分有」「継承」されるものであると推察される。さらに学童保育「文化」は、その成員である子どもが保護者と共に生活する家庭や地域社会における「文化」との連続性において相互に作用し合う関係を有するといえる。例えば、宿題・自習等の学習活動の実施という放課後の子どもの「行動様式」は、学童保育内部だけのものではなく、家庭あるいは学校における「行動様式」と密接に関わりをもっており、相互に影響を与えるであろう。また情緒の安定に目を向けてみるならば、それが学童保育だけでなく、家庭や地域社会という他の「文化」圏との相互の補完あるいは影響に鑑みて具現化される必要があることがわかる。

このような意味合いにおいて、学童保育「文化」における保護者とは、放課後児童に対するニーズという「価値観」を学童保育指導員と共有し、その「行動様式」に関する意思決定に一定の作用を有する存在であるといえよう。この意思決定への作用とは、福祉サービスの利用者としての側面を有しつつ、学童保育「文化」の創造における共同の担い手としての側面を有するものであると考えられる。それは、保護者の養育責任遂行の一形態であり、同時に保護者自身の文化的な在り方を実現する過程及びその成果による「自己実現」を導くものとなりうるからである。

「文化」の創造という当事者性とそのことによって導かれる「自己実現」との関係については、福祉サービスにおける当事者の有り様に関する研究等を手掛かりとして、今後考察をすすめていく課題としたい。

(3) 学童保育「文化」と地域社会における「文化」の関わりに関する考察

学童保育「文化」とはこれまで述べてきたように、固有の「価値観」と「行動様式」を有していると同時にその「文化」圏は地域社会と重複している。つま

り、学童保育「文化」はその成員あるいは当事者によって「学習」「分有」「継承」されつつ、その舞台はまさに地域社会において具現化されるのであるといえよう。

宮崎（2011）はこうした学童保育と地域社会との関係について、学童保育における当事者の発達の観点から、地域ケイパビリティの向上に際して学童保育が大きな役割を有していると述べたが、その向上の過程における学童保育「文化」の発展との関係の視座から考察することを今後の課題としたい。またこの問題については、限定的な意味での地域社会における事象ではなく、全国的な制度が拡充されることに伴う、より広範囲にわたる「文化」圏での作用としても捉える必要があるであろう。

おわりに

本研究は、学童保育を定義づけ構造化するための学童保育固有の「文化」の構造に関する仮説構築の営みである。あくまでも仮設的に提起された枠組みであり、今後、具体的な事例研究による類型化あるいは仮説の組み換え・拡張について実証的に行っていくことが課題となる。

これまでくり返し述べてきたように、学童保育「文化」は全国的あるいは地方自治体単位をその範囲として整備され発展してきた文化としての意味合いと、個別の学童保育において固有に形成される限定的な文化としての意味合いという二重の意味を有していると考えられる。今後、こうした2つの文化の関係を今後さらに明らかにしつつ、本稿で明らかになった多くの課題についてさらに研究を深めていきたいと考える。

多くの領域の先行研究及び学童保育実践の蓄積の中から学童保育「文化」における「価値観」と「行動様式」を明確にしつつ、学童保育「文化」が社会全般における公的制度としてその「文化」圏を拡大してきた経過の中から今後どうあるべきなのかについて多くを学びとることを今後の課題としたい。

引用文献

- 一番ヶ瀬康子、1997、『福祉文化論』、pp.1-4、有斐閣
- 岩田遵子、2003、「「子ども文化」生成の過程：「保育文化」との関連から」、『日本保育学会大会発表論文集』、56、

- pp.586-587、日本保育学会
- 川勝泰介、2004、『児童文化』、pp.1-6、建帛社
- 厚生労働省、「放課後児童クラブガイドラインについて（平成19年10月19日付雇児発第1019001号厚生労働省雇用均等・児童家庭局長通知）」
- 厚生労働省、「放課後児童健全育成事業について」、2012年9月30日、<http://www.mhlw.go.jp/bunya/kodomo/houkago-jidou.html>
- 宮崎隆志、2011、「学童保育実践の展開論理一人が育つコミュニティへの展望」、『学童保育 日本学童保育学会紀要』、1、p.15、日本学童保育学会
- 小川博久、1991、『新・児童心理学講座11 子どもの遊びと生活』、p.184、金子書房
- 小川清美、2010、『演習 児童文化 保育内容としての実践と展開』、pp.8-11、萌文書林
- 高浜介二、2001、「今日の子どもの『構造危機』と放課後空間」、『学童保育研究』、1、p.36、かもがわ出版
- 所定行、2012、「児童福祉施策における「予防」概念の諸相：児童福祉の枠組みの再構築に向けた一考察」、『城西国際大学紀要』、20(3)、pp.27-41、城西国際大学
- 米山俊直、1991、『文化人類学を学ぶ人のために』、p.7、世界思想社

A Study of After-school Care as 'Culture' : It build for Study of After-school Care and Culture

Seiichiro Daita*

Abstract

As one trial which defines and structurizes after-school care (ASC) , this research aims at clarifying the universality and indiginity of ASC by regarding some matters by which ASC is characterized as a peculiar 'culture.' If in charge of the framework construction of ASC's 'culture,' based on the traditional definition of 'culture,' the behavioral pattern and a sense of values are considered first. Furthermore, consideration of the structure is given through comparisons with the welfare culture which shares the 'sense of values,' the child/child culture with which a group member overlaps, and the childcare culture. ASC's 'culture' has the duality of a wide-range/partial 'culture' currently formed in the public at large, and the restrictive/concrete 'culture' formed in the ASC, which is individual or specific to a region, and it is thought that these two cultures mutually affect it. It is thought that development and development of such an ASC 'Culture' are embodied when the latter 'culture' extends the former. The problem lies in performing the verification and recombination of this through research of individual cases based on such a framework from now on.

Key words: After-school care, Human welfare and culture, Child culture, Childcare culture

*Osaka College of Social Health and Welfare
Contact Address : Seiichiro Daita
〒590-0014 2-8 Tadei-Cho, Sakai-Ku, Sakai-City, Osaka
Osaka College of Social Health and Welfare
Department of Child Care and Education
E-mail: s.daita@kenko-fukushi.ac.jp