

# 学童保育における指導員の専門性 K市学童保育の実践から

森 洋子

文化創造学部文化創造学科初等教育学専攻

(2007年11月7日受理)

## The Professional Abilities of Guidance Workers on School-Age Child Care A Practice at K-City

Faculty of Cultural Development, department of Cultural Development,  
Major in Primary Education,  
Gifu Women's University, 80 Taromaru, Gifu, Japan (〒501 - 2592)

MORI Yoko

(Received November 7, 2007)

### 1 学童保育への視点

通称で言う「学童保育」とは、留守家庭等の児童が、学校が終わった後、引き続き生活する場として設けられている所であり、児童福祉法に基づく福祉施設である。(正式には「放課後児童健全育成事業という)施設利用者は、年々に急増し、現在約74万人(2007年5月現在 前年比 6万人増)が放課後をここで生活している。

学童保育の事業は子育てと仕事の両立支援、放課後保護者のいない児童の健全育成のためのものである。

教育に携わる者として、子どもの生活を学校内に見るに留まらず、家庭と放課後のくらしも併せて視野に入れて子どもを見ていかなくてはならないと考えている。本稿は児童の放課後の暮らしの一つである学童保育に視点を置き、子どもの健全育成のあり方をもとめるもので、その指導員に視点を当て方策をさぐるものである。

働く保護者にとっての学童保育への願いは、長時間保育・休日保育などであり、改善要望は、保育時間の延長、土曜日・学校の長期休業日の実施、保育年齢の拡大等である。社会の雇用促進の方向からも、保護者の要望は徐々に改善が図られ続けている。一方学童保育施設の当事者である子どもたちは、休日保育などは望むところではないが、保護者が選択権をもって利用しているから、それに従っているままに経過している。

社会的にも子どもたちの健全育成が難しくなっている今、自らの選択ではない学童保育に通室する子どもたちに、自分の生活環境を受け入れ、自立の意思を育成する生活を求めていきたいと考える。

教育は学校・地域・家庭の三者それぞれが補完し合って健全育成が果たしうるのである。しかし、今日、地域が失われ、家庭すらも危ぶまれる状況にある中で、地域家庭の両翼に在る学童保育は、その補完の役目を担いうるものとまでいかないにしても、学校教育

と連動しつつ確かな子どもの育ちに繋ぐものでなくてはならない。

現状の学童保育通室の子どもたちは、学校という一つ屋根の下で、始業より午後3時まででは文科省の管轄下で恵まれた環境の下にあり、3時からの厚労省の管轄下では、設備も教具にも格段の差がある学童保育室という教室に入って生活をしているのである。折からの過剰人数も加え、その部屋は雑然とはしているが、最低限に触れ合いの温かさや遊びの楽しさが待っているところでありたい。

学童保育の実践を十数年来見てきて、そこには前述の施設面・運営面の改善もあるが、居場所としてあるだけでなく、真の実践面の課題に切実なものが潜んでいると考える。

以上のような立場に立ち、子どもの健全育成（特に自立していく子どもを目指して）を果たしていく学童保育の在り方について、筆者が在住するK市学童保育を研究フィールドとしている。保育現場との直接の関わりを通して、学童保育実践に視点をもち、そこに潜む課題を明らかにし、課題解決への方策を求める実践研究を継続している。

## 2 これまでの研究と課題

K市学童保育に関して、従前の研究<sup>註1)</sup>から、次の から を取り組む課題としている。

市内には各学校に16か所の学童保育が設置され、古くは30年前から設置されている校区もあれば、昨年から（平成18年度）開始された校区もある。設置者は行政「子育て支援課」が行っている。

学童保育は働く保護者と留守家庭の子ども双方のためのものでありながらも、主は子どものための場所である。設置運営に当たっては、子どもの育成に対して具体的な方針・目的を利用者等と深く共有できる方法を求

め、相互補完の立場で子どもの育成に当たっていく。

子どもの成長発達を促すことを活動の中心として学童室の日課や活動が展開されていき、指導員と保護者とがそれを共有していくことで子どものひとり立ち意識を高めていく実践を行う。

子どもの放課後の生活を、学校・家庭・学童保育室が連携し合い、放課後の生活を円滑にするために、個々の状況について情報交流を行って指導をしていく。

時間に追われる状況下にある保護者であるが、指導員と保護者とが子どもについて情報交流の時間を設定し、信頼感を高め合う生活づくりをしていく。

指導員が自己研鑽意欲をもって、学童保育の子ども理解を深めていく研修会を行い、指導員の自己実現を果たしていく。

以上の から までそれぞれの内容は、すべての項に指導員に期待していくことが内在している。家庭に帰宅すべき本来的な生活を、曲げて通室する子どもを受け入れていく指導員は、「気もちの不安定な子どもたち」との関わりという宿命的な課題を背負って奮戦しなければならない日常にある。（実際、援助課題も多い・人間を対象としていながらも必然的に人間性豊かな仕事と言えない・実践成



学童室の狭い部屋で寄り添って宿題を行っている

果の不透明さ等もあるが)だから多少の問題があっても仕方がないとは言えない。学童保育室の子どもたちの生活の充実を取り上げる時、それは指導員の存在に、外ならないのである。子どもの教育・指導の条件は、あらゆる場合において、係わる人間が第一の要素として求められることである。

全国の今後の学童保育の動向において(2005年)真田<sup>(註2)</sup>も次のように述べている。

「最大の課題は、指導員の役割と仕事の理解を拓げていくことであろう。放課後のわずかな時間を怪我なく見ていれば良いという理解から子どもに熱心な人だったら誰でもできる仕事と見られることが少ない実態がある」放課後の子ども生活を守り、そのことを通じて働く親の権利を保障する仕事であることを、すべての指導員が共通理解をしていくことが、強く求められている」

最大の課題を「指導員の役割と仕事の理解を広げること」と指摘している。

指導員への期待は、K市に限らず、全国の学童保育の課題となっているのである。

### 3 指導員の役割と仕事とは

では、指導員は「指導員の役割と仕事」についてその職務内容をどのように捉えているか。

学童保育は法の下施設であるのにも拘わらず活動内容が定められていない。「適切な遊び及び生活の場を与えて健全育成を図る事業」と示されるだけであることが、活動を不明確にしているここに指導員が悩むのである。規定が無いことは、どんな活動も可能であることになる。一般的に設置者は指導員の仕事内容の基準を定めて運営をしている。

K市の場合では、行政による『学童保育の手引き』が作成されていて、その中に学童室の一日の活動例を示している

「お帰り」と声を掛けて迎え入れる。

学校の宿題など勉強に取り組みせる。

おやつを配布し食べさせる。

自由遊び、仲間遊びをして遊ばせる。

みんなで部屋の掃除を行う。

個々のお迎えの時刻に送り出す。

部屋の掃除、片づけを行う。

「全国学童保育連絡協議会事務局」ではテキスト『指導員の仕事』<sup>(註3)</sup>を編纂し、全国の学童保育に発信している。100ページに亘るテキスト内容は、上記に類する一日の業務の外に、指導の構え、子どもを見る視点など、詳細に行き届いて記載されている。全国的に広く頒布されているであろうが、なお、編纂者自身は「指導員の役割と仕事」は今日の最大の課題であると述べている。この点に、子どもと直接的に関わる仕事は、こうしたマニュアルだけでは対応できないものであることを明示しているのである。更に学童保育は働く保護者の安心という面も遂げていかなくてはならない。

働く保護者、放課後を自由にすごしたい子ども、過剰人員に追われる指導員これらは、老人福祉施設で起こった「利用者のやけど問題」「ベットへの縛り付け」など社会福祉施設が持つ、介護指導員と利用者との問題が解決できないことと同じである。その仕事は、個々の子どもと対峙し、場に即した対応によって成っていくものであり、仕事の方法や意味を理解すること・学童保育に来る子どもの状況・心情への理解が求められるのである。

根本には、学童保育が単に温かく「お帰り」と迎え入れていく居場所であるだけではなく、子どもの生活と発達を保障する福祉と教育の専門的な場所であることを認識することを求めている。その認識に基づいて「指導員はその役割と仕事への理解を深めること」と表現されるのであり、理解に託された意味の

深さを、追究していくことである。(指導員の役割には、子どもと直接に接することではない家庭・学校との連携の取り方、活動の準備等もあるが、それらは二義的なものとして、本研究の外に置く。)

前述の「お帰り」の一言にも、「学童保育の子ども理解」のその度合いによって、そこに込められるものは違ってくるのである。その子どもの一日の暮らし、日常生活の様相・気質・願いなど、それらを理解し言動に込めていくことである。子ども理解は、如何にしたら深まっていくのか。別の言葉で言えば、子ども理解を深めていくことが、指導員としての専門性を高めていくことに当たり、それを日常の課題にもつことである。

#### 4 「役割」理解を深める手だて

役割への理解を如何に進めていくか。

此处で言う「役割」は、仕事を量的に捉えて、活動内容を類別することではなく、その仕事内容に対しての対応の質を問うものとしての役割である。

学童保育に携わる者の会合や、新聞等の投書に、学童保育の子どもたちの様子を端的に表現する次がある。

・僅かなことから、指導員のことを「くそばあ」と言い捨てる。また、これも小さなけんかを論していると「こんな学童なんか、やめたるにー」と叫ぶ。

子どもたちの心情は、通室そのものが、安定感を欠く要素になっていると子ども理解しなくてはならない。

「お帰りい」という言葉かけも、質の面からは百葉の質が存在するだろうと想定できるが、置かれている子どもの状況と学校での一日の学業の後であることと多様な内容を含みながら、指導現場での教育実践の体験からこ

の言葉が、導き出されていくことは、論ずるに及ばない。ひと言の言葉かけも、それは子どもと関わりを深めていく中で子どもの中から感じ取り、指導員の主体的努力によって追究されていくことである。マニュアルに書き出せない心情や身体条件など、現実の場面だけで考えることではないし、他者から教わったりすることではないのである。

こうした質を求める先行の研究として、理論面からの追究は多々ある<sup>(註4)</sup>が、教育現場を対象に研究したものは少なく、現場からの実践報告に留まっている。一人一人の実践が集積されて一つの定石を作っていくのであるが、学童保育の現場実践者は多くても、研究者たちの研究対象に取り上げられないことも、学童保育がもつ悲哀であると筆者は解釈している。研究が遅れる要因であろう。

コミュニケーションの意義を土台に

人間関係の構築を保育の現場を対象として、問題を追究するとき、大前提に「コミュニケーションの力」を抜きして解決することはできない。日常の出来事などにも、事柄の善し悪しより、コミュニケーションが円滑になされていないことから問題が大きくなった事例はこれも語るに及ばない。前項に掲げた5つの課題も、諸種のコミュニケーション方法を使い、情報交流を位置付けることで解決できることが大半である。

ここで、課題解決のためにコミュニケーション力を効果的に活用することに求め、特に一般化し過ぎてマンネリ化してしまったコミュニケーションのそれを印象づけていくために、そのことを「鮮やかな言動」と称して、『場を得た言動が、流れを変えていく原動力になる』と仮説して、追求をしていく。

#### 其の1 保護者の期待感を起爆剤に

学童室の質の向上をめざしていく指導員の

主体的努力を、個人の実践に待つだけでなく、研修会という集団の力を活用していく。意欲を喚起する手段方法を導入して、主体的努力を促していくことを考え、次の実践を行った。集団研修は、行政が毎月行っている指導員研修会を実践の場とした。

指導員研修会の課題に「保護者との懇談の設定」があったが、帰りを急ぐ保護者たちは到底参加しないだろうから、と最初から諦めて不履行のままに経過していた。その過程で、保護者と学童室との意志の疎通がとれていないことが研修会の話題になった。それは立場の違うそれぞれの状況が分からないことが不信感となり、不満を生み出していることに因るものであった。

これを解消するためには、懇談に代わる方法を執ることとした。即行できる「聞き取りの調査」で代替することにした。諦めていたことを方法を変えてでも、実践に移すことは「鮮やかなる行動」として印象化でき、研修会への意欲を盛り上げる効も奏した。

アンケート調査「子どもがひとり立ちをしていく学童保育」<sup>(註5)</sup>として実施した。

(K市学童保育の保護者 無作為抽出60名対象)

18年9月実施

Q7 学童保育の通室について、よかったと思っておられることはどんなことですか。子どもの面から

- ・多くの体験ができるから 7人
- ・友達と仲良く遊んでいること 21人
- ・先生がよく面倒を見てくださるから 3人
- ・勉強を教えて貰うから 4人
- ・人間関係を学んで居るから 3人
- ・きまりよい生活ができるから 5人

Q12 子どもにとってよりよい学童保育

であるために指導員の先生にお願いがしたいことがあったら書いてください。

- ・外遊びを多くやってほしい 2人
- ・子どもの様子が分かるものがほしい 3人
- ・これまで以上に子どもとの会話をしてほしい
- ・迎えに行ったとき子どものことを話してほしい 3人
- ・親や子に要望をしてほしい
- ・学童室の様子が分かるものがほしい
- ・子どものニーズに応える内容をやってほしい

アンケートの受け止め

上記の結果を、2年前の初回のアンケート調査の結果と比較して考察した。保護者の学童室への意識に明らかな前進が見られていた。前は「宿題をやらせるだけを職務と考えないでほしい」「指導員のレベルが低い」等と長年の鬱積をはき出すような言葉が多くあり、感謝の言葉はごく僅かであった。今回、「仲良く遊んでいる」「多くの体験ができる」など好意的な言葉が多く寄せられた。

指導員部会では、これらを対比して、保護者の言葉の受け止め方にまで及んで、文意からの意向、心中などを直接に意見を交えて交流を行った。

指導員からの思い

- ・保護者との交流状況は、前回と全く同じ状況下にあるのにも拘わらず、保護者に学童室への肯定感が高まったのは、自分たちの役割意識の向上の表れといえるのではないかと。
- ・目に見えないコミュニケーションが存在することを実感させられた。コミュニケーションをとることに積極的になっていかななくてはならない。

指導員への要望の項目からは

・学童保育に保護者が期待していることが予想外に大きいことがわかった。宿題だけでなく、多様な遊びに多くの時間をかけていきたい。

調査という間接的なものであっても、保護者の声が肉声のように指導員に届いていた。アンケートは、代替の措置であったが、「速攻の方法の効」の獲得にも繋がった。指導員として仕事の理解に連結していくものである。

保護者に、自分たちの実践が伝わっていることが実感できたことは、次への起爆剤になったことは間違いない。

実践の手応えを、確かめることも、実践することの一部であることと指導員が理解できたことにも意義がある。

**其の2 保護者会設置の必然感から**

face to face に

働く保護者にとって、学童保育の時間延長、休日実施は最も要望が強いことであるが、このことは子どもにとっては、最も避けたいことである。親と子で、裏腹なことを願っているという矛盾をもつ場所であるからこそ、その矛盾理解に顔をつきあわせる保護者会を設定し懇談を深めていかなくてはならない。ここに子どもの自立の要素が潜在するポイントがある。

指導員は保護者会を面倒なものとして必要感が薄かった。しかし、子どもたちの実態に苦慮することが多く出てくるようになって、

文書報告だけでは賄い切れない報告相談の必要を自覚し、保護者懇談への切実感に迫られていった。

それは、仕事理解の質の高まりと見ることができるし、情報交流のさらなる意味を自覚していくこととも言える。懇談会の実現を果たすことは、これまでの実態に比して、研修会の発展的な姿とも言える。ここは行政に願い出て、開催への協力を得て実施すべきと考え、働きかけ開催を決めた。

「たとえ30分だけでも実施する」として実施の意義を優先して決行した。

出席率は各室とも20~30%と低かったが、これまでの保護者の意識からすれば、むしろ多くの出席者であった。出席した保護者は、「学童室の様子が知りたい」を目的として出席していた。

保護者会の効果

小学校長・主任児童委員など地域の役職者が出席し、face to face による効果が多大に得られたことである。

- ・小学校長からは、これまで学校の施設を恐縮して借りていたのが、「夏休み中は、開放教室を広げてあげる」と即答が貰えたこと。
- ・主任児童委員は、学童保育のというものの存在を認識し、「時々覗きます」と答えてくれたこと。地域に拓かれていく運営につな



下校時の保護者会と、待っている子どもたち

開催時間	17時から一時間程度
参加者	当該小学校長 主任児童委員 青少年推進委員 行政担当官 保護者 指導員

がった。

更に、face to face の効が見られた一場面

ある保護者が、真夏の教室は暑くて、弁当を持たせても食べられない状況下にある。昨年も弁当を残していたから、訳を聞くと、食べようとしたがくさい匂いがしたから、と言っていた。こんな状況で保育をして、子どもが熱中症になったとき、誰が責任をとることになるのか、答えてほしい、と言った。

みんな顔を見合わせて静まりかえった。行政担当も困惑顔をしていたとき、別の保護者が答えた。うちは3年通室しているが、弁当には梅干しなどをいれるといいし、十分配慮して作れば大丈夫です。これまで何も起こらなかったから、心配し過ぎなくてもいいですよ。同一の立場の保護者からの、鮮やかな言葉に、質問者も誰もが、ホッとした空気になり、その雰囲気にはその後はプラスの意見が多く出て会が進んだ。

穏やかな顔と顔で聞いたり話したりして納得していく空間、こうした場の効用を感じ合うことが、子どもに大きく作用していくことが意義づけられる。高い質の会合とは、人数や激しい議論の展開ではないことを吸い取っていくことが、指導員として役割の理解をふかめていくことになる。

最初の保護者会は、緩やかであったが大きく胎動を始めたといえよう。30年来の課題であった開設が、勢いに乗って達成され、既成の事実にできたことは、次年度に繋ぐ実績である。

### 其の3 真の主体性発揮に繋ぐ

指導員相互の人間関係

指導員の職場の仕事は、共同体として、勤務する時間の長短に拘わらず他者との人間関係の中で、成果と大きくかかわっている。特に学校の教師や指導員の仕事は、コミュニ

ケーション労働としての特色をもち、了解し合ったり、合意し合ったりして目的を果たしていくものである。

ところが、学童保育には職務内容の規定もなく、指導員の経歴にも格差があり、暗黙のうちに了解・合意を図っていくことは出来にくい。特に仕事内容と役割の果たし方に対する各人の温度差は大きい。

K市の指導員研修会では、主体的研修を掲げながらも人間関係上からも、相互遠慮が潜み、これを克服することも、役割への理解を高めていくことに繋がることである。

当市では、一つの学童室に5、6人の指導員が勤務するところもあれば、2～3人のところもある。それぞれが保育室内の人間関係に気を遣いながら保育をしたり相互研修をしたりしている。現場を巡回し、指導員の子どもの関わり方を見るに、管理的タイプ、自由放任タイプ、自己顕示型タイプ、個性尊重型タイプ等があり、個々それぞれで共通意識に立ちにくい様相が見える。仲間との関係の取り方は従属関係・敬遠関係・拒否関係等排他的な関係もみられ、これらが共同体としての保育レベルを低め、指導員自身の自己実現をも阻んでいると、見える。

更に、職場内の人間関係が行き詰まってくると、設置者に苦情を申し入れることになり、これまでもそれが時々あり、その都度懇談をしたり、配置換えをしたりして対応している状況にあると担当官は言う。

懇談、配置換えという対処療法措置を講じなくてもよい人間関係を構築していく手だてが必要である。一般にこうしたことは私的感情として表だって取り上げられないが、未成熟な段階での組織形成であることから、ここで整理の必要があると捉えた。

部会の整理統合

指導員が個々の考え・思惑を表出し合い、

考え方・感覚の相違を互いが認め、総意に基づく部会として位置づけのために、次の取組を計画している。

- 1 共同体の他者を理解すること
- 2 学童室の子ども理解を深めること
- 3 設置者との風通しをよくすること

#### 共同体の他者理解

##### 本音を聞き出す方法

筆者と指導員とのこれまでの関わりから、意図的に私信にて 部会総員45人の指導員に、上記1・2・3についての考え・思いを表記することを求めた。43人からの返答を得た。

指導員相互のあり方について、改善したいことがあれば書いてください。

(回答された内容 数字は同一人数)  
(従来からの個々の思いが切々と述べて返されたものを要点のみをまとめた。)

指導員同士の価値観の違いに対応すること 3人  
 指導がきつい人がある。子どもへの事務的な対応が気になる 2人  
 指導法が固定化していること 2人  
 指導観が違うとき、先輩に従っていくことがある

方向を揃えるために、自分の考えが言えない

話し合いはできるが、個々ばらばらである。これまでの経験主義が通っていること  
互いに気を遣い合って疲れる

時間がなくて話し合いができない 3人  
 相互理解を図りたいが時間不足できない  
 月一回はミーティングがしたい  
 相互の考え方を理解する方向での話し合いが必要

からは、見解の相違があっても理解が

図り合えないことを訴え、以降は理解を図る必要があるが、それが出来ないことを述べている。

##### 組織体意識の高揚

以降は今後の取り組みになるが、当事者たちに、これら個々の私心を公開し、相互理解に役立てる資料としていくことを方向付けている。

以後は次のように進めていく。

- ・互いの違いを知ることの意義の理解
- ・組織体の一員としての構えの理解
- ・組織化の意義
- ・個々の自己実現

上記について、「相手を理解すること」これも仕事理解の要素であることを目的として、それぞれの指導員が率直に意見交流を合い、指導助言を含めながら進めていく。

『子どもの一つ一つを見ているのが嬉しくて、この仕事をやらせてもらえることに日々感謝して勤めている』と述べている指導員がいるが、交流の行き詰まりの時には、この指導員からの「鮮やかな言葉」が会員の胸を打つにちがいなかろうと期待している。

#### 5 「役割」理解としてのこれから

少子化の今、子どもの出生率は減少し続けているが、学童保育入室の数は増え続けている。指導員たちは、それら教室一杯の子どもたちの生活と発達の保障を担って、さらに研鑽・研修を続けていく。

「くそばぁ」呼ばわりをする当の子どもたちはたとえば、指導員を呼び捨てて呼ぶことを注意すると「なんで、いいやん」と悪びれることもない、と指導員は言う。

行政の担当者には、管理職の吏員からも「たかが子守りのおばちゃんたちの仕事だから、そんなムキになるなよー」と言われたと嘆く。

このように子どもたちが聞き直った態度で



接してくることも、素人の子守り程度に誤解されることも、それらは指導員の役割不足から派生するのではない。しかし学童保育に来るといふこと自体が子どもの心を乱している子ども理解をすること、同職の仲間にさえ軽視されているほど学童保育の役割が知られていない存在にあること、それらを理解することが、仕事理解の土台であるにちがいないと言えよう。

以上述べてきたように、「役割」理解とは、人間理解であることに通じているとすると、それは終結のない課題であると考えられる。そして、その課題は、指導員としての経験を重ねるごとに解消されるものではなく、より高い課題になって求め続けられていくものであろう。

放課後の子どもたちを、学童保育を通して自立させていくためにひたすらに「役割」理解に奮戦する指導員が存在することを、理解していく社会にすることである。

#### 註

1) K市、学童保育アドバイザーとして指導

員部会と関わった。その研究の一環としてアンケート調査などを行い、実態把握から得たもの。

- 2) 全国学童保育連絡協議会事務局長 東京都文京区に事務局をもち、全都道府県と連携して推進の中核を担っている
- 3) 2005年発行「全国学童保育連絡協議会」
- 4) 『学童保育研究 5』「学童保育指導員の資格問題」石原 剛志  
『学童保育研究 3』「養護と指導」浅い春夫
- 5) 子どもが、学童保育への通室を受け身でいるのではなく、自分立場を理解して自ら受け入れていく構えをもつようにすることを、「ひとりだち」として研究のテーマにしている。

#### 参考文献

- ・『放課後の居場所を考える』下浦忠治 2007年 岩波書店
- ・『学童保育研究 3』2003年「学童保育における指導員の指導性」久田敏彦