

業務調査による学童保育指導員の専門性の検証

植田 章*

この論文では、学童保育指導員（以下「指導員」）を対象にして実施した二つの業務に関する調査の分析を通して指導員の専門性について検証した。「タイムスタディーによる業務分析」では、指導員の業務を構成しているものとして、子どものあそび指導と生活づくりにかかわる部分が大きな割合を占めていた。また、指導の効果を高めるための保育準備や施設の運営管理に相当の時間が費やされていた。「判断の問われる場面と専門性調査」では、それぞれの場面での対応や判断が指導員集団の中で一定共有され合意形成がなされている部分も明らかになった。そして、対応や判断に影響を与える属性として、経験年数や年齢だけでなく、指導員が有している資格や資格制度化についての考え方、指導員の資質、「生涯の仕事として続ける」かどうかの意識にも大きく影響をうけていることがわかった。こうした、ふたつの調査結果をふまえて、指導員の専門性に関しては、子どもと直接的な関係の中で問われる専門性、及び間接的な関係の中で問われる専門性があることを明らかにした。

キーワード：学童保育，業務分析，専門性，専門職性，福祉労働

はじめに

この論文は、学童保育指導員（以下「指導員」）を対象にして実施した二つの業務に関する調査の分析を通して指導員の専門性について考察することにある。第一の調査は、「学童保育指導員のタイムスタディーによる業務分析」である。指導員が日常どのような業務を遂行しているのかを類型化するための予備調査を行った上で本調査を実施した。予備調査では、一日の学童保育実践のプログラムにそって、指導員が具体的にどのような仕事をしているのか一ヶ月間の記録を取った。この記録シートをもとに業務の内容を6つのカテゴリーとそれぞれを構

成する63のファクターに設定し調査票を設計した。

本調査票は学童保育所の設置主体、職員配置、指導員の雇用条件等の属性、及び指導員の性別、年齢、経験年数、有している諸資格等の基本属性と業務を構成するファクターごとに頻度と対応した時間（分）を記入するように設定した。本調査の対象は近畿圏にある学童保育所に指導員として従事している者の中から希望者を募り実施した。調査対象者は174名である。希望者の選出にあたっては経験年数に偏りが生じないように配慮した。

第二の調査は、「学童保育指導員業務調査～判断の問われる場面と専門性～」である。指導員の専門性と呼ばれるものを、学童保育実践で直面する具体的な場面の中に、専門性が表れてい

* 佛教大学社会福祉学部教授

るのではないかという仮説を立てて調査設計を行った。事前に指導員の小グループで議論を行い、子どもと直接的に関わる場面だけでなく、学童保育所運営や父母会へのアプローチなど、指導員の判断や専門性が問われる多様な場面を取り上げた。そして、指導員集団としての判断や対応、考え方の傾向を数量的に掴むために、あえて典型的な判断や対応を回答の選択肢として設定した。本調査は、近畿圏にある学童保育所に指導員として従事している1267名を対象に実施した（有効回答数は526名）。

この論文では、まず、1、それぞれの調査方法の特徴と調査結果の概要を示す。2、指導員の経験年数、資格、資格化に関する考え方が業務構成や判断が問われる場面とかかわる対応の回答にどのような影響を与えているのかを示す。3、これらふたつの調査結果を通して指導員の専門性とは何かについて明らかにする。

1. ふたつの調査の概要について

（1）「学童保育指導員のタイムスタディーによる業務分析」

これまで指導員の業務に関する科学的な調査・研究がほとんど見あたらない。そこで本調査の目的は、児童福祉としては、新しい分野である学童保育の担い手である指導員の業務をタイムスタディーにより分析し、その特徴を明らかにするものである。そのことによって指導員の専門性を浮き彫りにし、社会的な地位の向上をめざすことにある。また、指導員の属性と業務内容の関係性に着目することにより、どのような知識や技術・技能に支えられて業務を遂行しているのかを導き出し、指導員の現任訓練、養成研修の内容基準を作成することにある。

予備調査をふまえて、本調査の調査票の設計では、業務の内容を（1）「個別児童に関して」、（2）「児童の家族に関して」、（3）「他機関との関係に関して」、（4）「保育指導の内容と方法に関して」、（5）「学童保育所内の活動」、（6）「学童保育所外の活動」の6カテゴリとそれぞれのカテゴリを構成するファクターを設定した。（1）「個別児童に関して」は8項目、登校拒否、欠席児童への連絡など一人ひとりの児童の生活状態についての働きかけに費やした頻度や時間を把握するために設定した。（2）「児童の家族に関して」は12項目、父母の就労問題、家族関係、子どもに関する親からの相談など、子どもの生活基盤である家庭生活に関して、指導員がなんらかの働きかけに費やした頻度や時間を把握するためである。（3）「他機関との関係に関して」は10項目、子どもの集団活動にとって必要な他機関との連絡調整の仕事を把握するためである。（4）「保育指導の内容と方法に関して」は、子どもの集団活動に関する直接的・間接的な指導と学童保育の活動内容を明らかにするために16項目から構成した。活動内容の項目設定には、予備調査を参考にしつつ複数の活動内容を分析して項目を考えた。（5）「学童保育所内の活動」は12項目、（1）から（4）以外に学童保育所内で指導員が行っている業務内容である。大別すると保育活動の準備と学童保育所の管理運営に分かれる。（6）「学童保育所外の活動」は5項目、所外の活動の内容は、職能団体等による学習会・研修活動、組合活動のように指導員の労働条件の確保にかかわる活動から構成されている（資料「指導員業務実態調査票～第一次調査～」）。

本調査結果から上記の項目について一日あたりで指導員が費やした時間（総労働時間を100

年 月 日 出席児童数 人 指導員数 人

[illegible]

とした時の割合）の多いのは、「遊びの指導」（40.42%）、「おやつ・昼食の準備」（25.34%）、「子どもとの対話」（19.55%）、「行事の指導」（17.08%）など「（4）保育指導の内容と方法」の категорияに関する項目である。次に、「保育準備」（38.51%）、「施設の運営・管理」（18.93%）、「お便り、連絡ノートなどの編集実務」（13.64%）など「（5）学童保育所内の活動」の категорияに関する項目である。ただし、63項目ごとの集計では、統計上全体にばらつきがあり、指導員の基本属性とのクロス集計では業務内容の特徴を把握するには不十分さが残ることから、63項目を16のファクターに統合し、それをさらに4カテゴリーに統合して指導員の業務構造の特徴を見ることにした（表1）。

カテゴリーは、（1）「個別児童への援助」、（2）「家族支援」、（3）「保育指導」、（4）「保育指導を支える」である。そして、これらのカテゴリーをさらに4つのファクターで構成し、63項目を分解して編成し直した。つまり、4カテゴリーと16のファクターに分類したのである。

業務別時間の単純集計では、個人の平均時間率（総労働時間を100とした時の割合）を16ファクター別にみってみる。平日の業務の中で大きな割合を占める業務は、「遊び・文化活動の指導」（24.85%）であり、以下「個別児童の状態把握と指導方針の確立」（18.03%）、「技能と労働条件の向上」（14.23%）、「生活活動の指導」（11.37%）、「保育準備」（10.20%）、「子ども関係の指導」（7.19%）、「施設の運営管理」（6.48%）、「学習活動への指導援助」（4.89%）、「気になる子どもへの援助」（1.05%）となっている（表2）。

個人平日1時間あたりの頻度数をみると、頻度の上位4つは「子ども関係の指導」（0.761

回）、「遊び・文化活動の指導」（0.681回）、「個別児童の把握と指導方針の確立」（0.630回）、「生活活動の指導」（0.542回）である。時間率では、「遊び・文化活動の指導」が一番大きな割合を占めているが、頻度数でみると「子ども関係の指導」の回数が多い（表3）。これは、学童保育が小学校低学年の異年齢の子どもたちによって集団が構成されていることから指導や調整を必要としていると言える。4つのカテゴリーを業務時間（総労働時間を100とした時の割合）でみると「保育指導を支える」（48.94%）、「保育指導」（48.30%）、「個別児童への援助」（2.33%）、「家族支援」（0.43%）であり、「個別児童への援助」「家族支援」は、あわせても3%にも満たない（表4）。カテゴリー、ファクターのどちらからも今回の業務調査では、指導員の業務の中心は「保育指導」「保育指導を支える」点にあることが確定できる。確かに、「個別児童への援助」「家族支援」の総労働時間数に占める割合は少ないが、親の働く環境の変化や地域関係の希薄化により、これらの分野の仕事はますます重要な位置を占め、業務量も増加するものと予測される。

以上のように、第一の調査からは指導員の中心的な業務は、子どものあそび指導と生活づくりにかかわる部分が大きな割合を占めるとともに、指導の効果を一層高めるための保育準備や施設の運営管理に相当の時間が費やされていることがわかった。また、学童保育を利用している親・家族支援も占める割合は少ないとは言え指導員の業務として展開されていた。この他にも公的施設を使用するための関係機関への連絡や地域での催しに参加することと関わる住民諸団体・組織との連携が含まれていた。こうした連絡調整を含む地域のネットワークづくりとも

表1 指導員の業務内容の類型

1 個別児童への援助	1-1 気になる子への援助	登校拒否 普段と違う姿 学校への連絡
	1-2 怪我をした子への対応	怪我処置 怪我連絡
	1-3 欠席児童への援助	欠席児童訪問 欠席翌日連絡
	1-4 障害をもつ子への援助	障害児童訪問 養護学校連絡
2 家族支援	2-1 家族関係の調整	家族関係相談 祖父母同居の相談
	2-2 子育て支援	成績相談 不登校相談 児童虐待相談
	2-3 生活（就労）支援	就労相談 単身家族相談 住宅問題相談 金融問題相談
	2-4 福祉支援	祖父母介護相談 家族の病気相談 生活保護相談
3 保育指導	3-1 遊び・文化活動の指導	遊びの指導 工作指導 スポーツ指導 行事指導 文化活動 レクリエーション指導 飼育栽培活動 読み聞かせ指導 野外活動指導
	3-2 生活活動の指導	生活習慣指導 部屋の掃除準備 おやつ昼食準備
	3-3 学習活動の指導・援助	塾連絡 宿題勉強指導 日記指導
	3-4 子ども関係の指導	人間関係指導 子どもとの対話
4 保育指導を支える	4-1 個別児童の状態把握と指導方針の確立	定期訪問 出欠簿記入 ケース記録 指導員会議 各種グループ会議 福祉事務所連絡 お便り 父母の会準備
	4-2 保育準備	保育準備 公園などの下見 図書館使用 公民館使用 キャンプ下見 学校使用手続き 町内会連絡 地域の会議
	4-3 施設の運営管理	保育料請求管理 施設運営管理
	4-4 技能と労働条件の向上	市町村研修会 各種団体参加 組合活動 自主的学習会 学保協行事

表2 16ファクターにみる業務別時間（平均時間率）

気になる子への援助	1.05
怪我をした子への対応	0.54
欠席児童への援助	0.46
障害をもつ子への援助	0.28
家族関係の調整	0.07
子育て支援	0.22
生活（就労）支援	0.12
福祉支援	0.02
遊び・文化活動の指導	24.85
生活活動の指導	11.37
学習活動の指導・援助	4.89
子ども関係の指導	7.19
個別児童の状態把握と指導方針の確立	18.03
保育準備	10.20
施設の運営管理	6.48
技能と労働条件の向上	14.23

表3 16ファクターにみる業務別頻度数（平均1時間あたり）

気になる子への援助	0.051
怪我をした子への対応	0.045
欠席児童への援助	0.051
障害をもつ子への援助	0.011
家族関係の調整	0.002
子育て支援	0.007
生活（就労）支援	0.005
福祉支援	0.001
遊び・文化活動の指導	0.681
生活活動の指導	0.542
学習活動の指導・援助	0.282
子ども関係の指導	0.761
個別児童の状態把握と指導方針の確立	0.630
保育準備	0.185
施設の運営管理	0.220
技能と労働条件の向上	0.100

表4 4類型別にみる業務時間（平均時間率）

個別児童への援助	2.33
家族支援	0.43
保育指導	48.30
保育指導を支える	48.94

いえる内容も現実の指導員の重要な仕事のひとつとして位置づいていた。

（2）「学童保育指導員業務調査～判断の間われる場面と専門性～」

ふたつめに実施した調査ではいくつかの異なった調査手法を組み合わせることによって、指導員業務の専門性を捉えようと試みた。指導員の判断や専門性が問われる多様な場面に着目し取り上げたのは指導員の専門性と呼ばれるものが、日々の学童保育実践で直面する具体的場面

の中に潜んでいるのではないかという仮設に基づくものである。そこで、あえて典型的な判断や対応、考え方を回答の選択肢として設定した。このことにより、学童保育に従事している指導員の間で、ある場面での判断や対応がどの程度共有されているのかの検証を試みるのが可能となるからである。同時に指導員間での回答が異なる場合には、例えば、指導員の経験年数、資格の有無、「資格化」に関する考え方の違いが判断や対応にどのような影響を与えているのかについて知ることができるからである。

ただし、このアンケート調査で主題としたことについてはいくつかの限定がある。それは、指導員の判断や対応、考え方には、それぞれの指導員の置かれた状況や場面、環境等により個別的に判断され、必ずしも一般化した回答が得られるわけではない。しかし、そうしたことを配慮した上で、今回の調査ではこちらの用意した選択肢をあえて選択してもらう形にした。それはこの研究の主たる目的が指導員の業務に共通する専門性を明らかにしようとする社会的な要請に基づくものである。

さて、タイムスタディーによる業務分析でも明らかのように、指導員の中心的な業務は、子どものあそび指導と生活づくりにかかわる部分が大きな割合を占めていた。また、「指導」の効果を一層高めるための保育準備や施設の運営管理に相当の時間が費やされていた。この調査では調査票を設計するために事前に指導員間のディスカッションを行なった。そこでも学童保育実践の中でどのように子どもたちの遊びを構成していくのかがもっとも大きな専門性をめぐる議論となった。しかし、ディスカッションではそれぞれの子どもたちの状態に対してどのような遊びを選択するのが望ましいのか、必ずしも意見の一致をみていたわけではない。また、子どもたちの状態や集団を構成している要素も非常に多様であるので、遊びの選択に対しても指導員として一般化するのは難しいという意見もだされていた。

そこで、このアンケート調査で判断の問われる場面として抽出したのは、主として子どもと直接に関わる場面である。確かに指導員の実際の業務の中には学童保育所運営や父母会へのアプローチなど、様々な局面で指導員の力量が問われる場面が存在している。しかしアンケート

調査で聞くことのできる量は限られており、今回の調査では、子どもと直接的に関係する場面を中心に設定した。具体的に用意した設題は、判断に迷う場面として設定した6場面である。遊びの選択や構成に関する場面が2場面。子どもの冒険と危険の問題が1場面。係り活動の構成についてが1場面、指導員間での連絡調整に関する場面が1場面。連絡帳活用の場面が1場面設定した。そして、それぞれ、選択肢を4～5程度用意して回答してもらった。またこうした場面への回答以外に、指導員の属性（性別、年齢、指導員歴、雇用条件や資格等）、子ども時代の過ごし方、指導員の資質についての考え、指導員の研修のニーズ、学童保育指導員資格化についての考え方などを聞いた。

遊びの選択と構成―場面

どのような学童保育実践の場においても、共通して直面する場面として、初めて子どもたち集団と向き合った瞬間の場面を取り上げ設問することにした。

【場面】

転勤した新しい職場は30人の学童がいます。しかし子どもたちは部屋に閉じこもりがちです。漫画を読んだり絵を書いたり、おしゃべりしたりして時間を過ごしているのが目立ちます。あなたはこの職場でどのように遊びを展開しますか

1．友だち同士の関係を膨らませるため、「みんな遊び（全体遊び）」に取り組む。

2．あそびの楽しさを獲得するのが大切なので、仲のよいグループを見つけて「グループ遊び」に取り組む。

3．遊びは指導するべきではないので、時間だけ定めて自由にあそばせる。

4．遊びを展開する前に、指導員との関係を作ることが大切なので、漫画や絵、おしゃべりに付き合う。

まず【場面】の単純集計（表5）から見てくる特徴は、選択肢「3．遊びは指導するべきではないので、時間だけ定めて自由にあそばせる」の回答が、約5.0%と少ないことである。このことから指導員の多くは、このような場面で何らかの意図的な子ども集団への関わりをしようとしていることがわかる。ただし、どのような対応をするかについては、意見が分かれた。もっとも多いのは「4．遊びを展開する前に、指導員との関係を作ることが大切なので、漫画や絵、おしゃべりに付き合う」である。次いで選択肢1, 2と続いている。

あそびの展開方法と判断基準—場面

【場面】に引きつづいて、遊びの選択と構成が問題となる場面をもうひとつ取り上げるこ

とにした。事前のディスカッションでは、指導員の遊びの構成に関して、ルールのある集団遊びを目指していく指導員のタイプと、個々の子どもの遊びの自発性を最大限に尊重するタイプが存在するのではないかという議論がなされた。この場面で、多くの指導員はどのような選択をするのかをこの場面で聞こうとした。

この場面はあそびのひとつの局面として提起されているが、同時に一人ひとりの子どもの発達課題をどのように捉えて指導員が働きかけていくのかという課題でもある。

【場面】

子どもたち（20人前後）が、みんなでドッチボールをして遊んでいました。しかしそのなかのA（1年生）・B（2年生）ちゃんの2人がドッチボールから抜け出して、昨日から始めたダンゴづくりに夢中になっています。そばに行って指導員が理由を尋ねると、「ドッジよりダンゴづくりのほうが面白い」と言います。他の子どもたちは「自分勝手!」「ズルイ!」と口々に言います。

表5 場面 はじめての職場での遊び

	度数	%
友人同士の関係を膨らませるみんな遊び	141	26.8
仲のよいグループを見つけて、グループ遊び	107	20.3
遊びは指導するべきではないので、自由にあそばせる	25	4.8
指導員との関係を作るために、漫画や絵、おしゃべりに付き合う	225	42.8
無回答	28	5.3
合 計	526	100.0

表6 場面 ドッチから抜け出して泥だんご遊びをする子ども

	度数	%
遊びは自由で、自発的なものだから、ダンゴづくりをさせる	194	36.9
ダンゴづくりをやめさせ、ドッジボールに参加させる	16	3.0
ドッジボールに誘い、みんなで遊ぶ楽しさを体験させる	238	45.2
わからない	10	1.9
無回答	68	12.9
合 計	526	100.0

1. 遊びは自由で、自発的なものだから、ダンゴづくりをさせる
2. ダンゴづくりをやめさせ、ドッジボールに参加させる
3. ドッジボールに誘い、みんなで遊ぶ楽しさを体験させる
4. わからない

集計結果では、1と3に回答がほぼ二つにわかれた。2と4は少数である（表6）。おおよそのことから、指導員の遊びの指導における「集団」志向について、この場面で二つの考え方に分れたということもできる。しかし、同時にここで準備した選択肢では十分に回答できずに、意見が分かれたとも言えるかもしれない。この問題は自由回答欄の記載されている内容を検討する必要がある。

この1と3に回答が分かれたことから、少なくとも指導員間について、集団遊びをどのようにとらえるかについて、このような場面で意見が分かれる分岐点であるということも言えるのは確かである。

子どもの遊びにおける冒険—場面

つぎに、遊びの選択と関わって子どもの遊びにおける冒険（または危険）をどうとらえるかを場面に設定した。つまり、場面3では、子どもたちが仲間集団の中で、ある冒険を企てている。その場面で指導員は何に注意を凝らし、どう判断するか。こうした中に指導員の専門性が存在するのではないかと考えたからである。

【場面】

子どもたちと公園で自由に遊んでいると、高さ1.7メートルの塀にA（3年）、B（2年）、

C（2年）の3人の男の子たちが登っています。指導員のあなたが様子をうかがいに行こうとすると、リーダー格のAがジャンプ。着地に成功しました。「大丈夫！跳べる。」AはBに声をかけています。

設問19 この瞬間、あなたが注意を凝らすのは次のどの項目ですか。もっとも注意を凝らすもの上位3つの記号（a~g）を（ ）にお書きください。

- a. 子どもたちの緊張具合
- b. 子どもたちの運動能力
- c. 子どもたちの関係
- d. 公園や付近の人たちの視線
- e. この子の親の子育て観
- f. 踏み切りや着地点の状態
- g. 指導員の責任

設問20 この場面で指導員のあなたはどうか対応しますか

1. すぐやめさせる
2. Bくんがどうするか、じっと見ている
3. 近くに行って跳ぶように援助する
4. わからない

この場面では、実際にどう対応するかについて見てみる。これは選択肢1「すぐやめさせる」と選択肢2「Bくんがどうするかじっと見ている」の意見に回答が分かれている。だが約1割弱は「近くに行って跳ぶように援助する」と答えている。わからないのは5.1%と少ない。事前にディスカッションでは、1、2、3に回答が偏らずにばらつくように予想していた。しかし、結果は選択肢1が多くあった（表7-1-1）。また注意を凝らすもので3つまでに選択した

ものを見てみると、もっとも多くの人を選択したものは、まず「踏み切りや着地点の状態」（75.4%）、「子どもたちの運動能力」（71.1%）、「子どもたちの緊張具合」（61.3%）が上位3つで非常に多く選択されている。次いで「子どもたちの関係」（36.0%）、「指導員の責任」（34.6%）、「公園や付近の人たちの視線」（5.9%）、「この子の親の子育て観」（5.1%）となっている（表7-1-2）。

この場で「あなたはどう対応しますか」の選択と「何に注意を凝らす」の選択との間ではどのような関係があるのかを見てみる。選択肢

1「すぐにやめさせる」を回答した人は、「指導員の責任」を選択する人が多くなる傾向があり、「踏み切りや着地点の状態」に注意を凝らす割合が低くなる。もっとも「踏み切りや着地点の状態」に注意を凝らすのは、跳ばせる可能性もある場合に選択する回答であるから、低くなるのは当然である（表7-1-3）。

生活づくりの活動と領域—場面

事前のディスカッションの中では、指導員には、子どもたちの「生活力」を形成することを支援する役割がある。そして、単に遊ばせるだ

表7-1-1 場面 塀の上からジャンプ あなたはどう対応しますか

	度数	%
すぐやめさせる	205	39.0
Bくんがどうするか、じっと見ている	198	37.6
近くに行って跳ぶように援助する	45	8.6
わからない	24	4.6
無回答	54	10.3
合 計	526	100.0

表7-1-2 場面 注意を凝らすもの3つまで選択したもの

	度数	%
子どもたちの緊張具合	312	61.3
子どもたちの運動能力	362	71.1
子どもたちの関係	183	36.0
公園や付近の人たちの視線	30	5.9
この子の親の子育て観	26	5.1
踏み切りや着地点の状態	384	75.4
指導員の責任	176	34.6
全 体	509	100.0

表7-1-3 場面 あなたはどう対応するとのクロス表

	度数 %	子どもた ちの緊張 具合	子どもた ちの運動 能力	子どもた ちの関係	公園や付 近の人た ちの視線	この子の 親の子育 て観	踏み切り や着地点 の状態	指導員の 責任
すぐやめさせる	120 60.6 %	131 66.2 %	68 38.5 %	11 5.6 %	11 5.6 %	131 66.2 %	95 48.0 %	
Bくんがどうするか， じっと見ている	118 60.5 %	143 60.5 %	75 38.5 %	15 7.7 %	10 5.1 %	153 78.5 %	57 29.2 %	
近くに行行って跳ぶよう に援助する	35 77.8 %	35 77.8 %	8 17.8 %	3 6.7 %	3 6.7 %	39 86.7 %	7 15.6 %	
全 体	299 60.6 %	350 71.0 %	175 35.5 %	30 6.1 %	25 5.1 %	376 76.3 %	171 34.7 %	

けではなく、たとえば係活動を支援することも重要な指導員の役割ではないかという意見が出されていた。そこで、「係活動」を例に、生活の場を形成するための集団形成の手法を問うことにした。特に異年齢集団の意義をどの程度重視するかを問いたいというのが設題の意図でもある。

【場面】

おやつの準備や掃除などの「係活動」をどうおこなうかについて指導員同士で意見を交換した。このとき3人の指導員の間で意見が分かれた。

A指導員の意見は次のようなものだった。「1年生は学童に帰ってくるのが早いので、おやつの準備を担当し、一番帰りの遅い3年生が掃除やおやつの後片付けを担当させたらいいじゃないか。そうすれば子どもたちは学童での時間を有効に過ごせるようになる。」

それに対してB指導員の意見は次のようだった。「子どもたちは、学校で疲れて学童に帰ってくる。だから、係活動は指導員がおこなって、子どもたちに遊ぶ時間やホッとできる時間を保障すべきだと思う。」

C指導員の意見は次のようだった。「学童は異年齢での生活の場であるから、係活動も異年齢のグループごとで、子どもたちの手でおこなうようにするほうがよい。」

設問22 あなたはA、B、Cのどの指導員の意見に近いですか

- 1．A指導員の意見に近い
- 2．B指導員の意見に近い
- 3．C指導員の意見に近い
- 4．わからない

設問23 あなたの学童では実際にはどういった形で係活動をしていますか

- 1．A指導員のスタイル
- 2．B指導員のスタイル
- 3．C指導員のスタイル
- 4．係活動をしていない

集計結果は、指導員の意見については、「C指導員の意見 異年齢グループで行うべき」という回答が圧倒的であった（77.2%）。続いて「B指導員の意見 係活動は指導員が行うべき」（13.5%）、「A指導員の意見 学年別に係活動」（2.9%）、「わからない」（1.9%）となっている。この結果から、係活動を行うときには異年齢グループで行うべきであるという指導員のコンセンサス（合意）が出来つつある状況であることを示している。特に同学年で行うべきという意見の「支持」が少ないことは、異年齢集団の意義について一定の合意が出来ているということがいえる（表8-1-1）。

また実際にどのように行っているかの単純集

表8-1-1 場面 係活動 どの意見に近いか

	度数	%
A指導員の意見 学年別に係活動	15	2.9
B指導員の意見 係活動は指導員が行うべき	71	13.5
C指導員の意見 異年齢グループで行うべき	406	77.2
わからない	10	1.9
無回答	24	4.6
合 計	526	100.0

表8-1-2 場面 係活動 あなたの学童での実際

	度数	%
A指導員のスタイル おやつ準備や掃除を学年別に行う	7	1.3
B指導員のスタイル おやつ準備や掃除を学童指導員が行う	87	16.5
C指導員のスタイル おやつ準備や掃除を異年齢のグループで行う	342	65.0
係活動をしていない	56	10.6
無回答	34	6.5
合 計	526	100.0

計でも、「C指導員のスタイル：おやつ準備や掃除を異年齢のグループで行う」が最も多い（65.0%）。続いて「B指導員のスタイル：おやつ準備や掃除を学童指導員が行う」（16.5%）、「係活動をしていない」（10.6%）、「A指導員のスタイル：おやつ準備や掃除を学年別に行う」（1.3%）となっている。「係活動をしていない」が多いのを除けば、この結果はほぼ、指導員の意見についてと同様の回答の順番となっている（表8-1-2）。

2. 指導員の基本属性や資格化に関する考え方が業務構成や「判断・対応」にもたらす影響

ひとつめの調査からは、まず、設置主体との

関連で業務の構成内容をみた。設置主体は「公設公営」「公設民営」「共同保育（親による自主運営）」である。「共同保育」は、「個別児童への援助」、「家族支援」業務が相対的に少なく、「保育指導」業務が相対的に多いことに特徴が見られる（表9-1-1）。「個別児童への援助」業務を「共同保育」について下位のファクターを細かく見ると「気になる子への援助」、「ケガをした子への対応」、「障害を持つ子への援助」が、特に「公設公営」にくらべて半分程度の割合となっている。しかし、「欠席児童への援助」においては逆に2倍程度多い。つまり、「共同保育」においては、「欠席児童への援助」に重点が置かれている（表9-1-2）。

つぎに「年齢階層」、「指導員歴」、「教育歴

表9-1-1

設置主体	1. 個別児童への援助	2. 家族支援	3. 保育指導	4. 保育指導を支える
公設公営	2.66	0.47	47.00	49.88
公設民営	2.10	0.41	47.10	50.39
共同保育	1.81	0.37	51.50	46.32

表9-1-2

設置主体	1-1. 気になる子への援助	1-2. 怪我をした子への対応	1-3. 欠席児童への援助	1-4. 障害を持つ子への援助	2-1. 家族関係の調整	2-2. 子育て支援	2-3. 生活（就労）支援	2-4. 福祉支援
公設公営	1.29	0.66	0.37	0.34	0.09	0.21	0.14	0.02
公設民営	0.98	0.59	0.31	0.23	0.06	0.28	0.05	0.02
共同保育	0.62	0.29	0.72	0.18	0.04	0.21	0.10	0.02
設置主体	3-1. 遊び・文化活動の指導	3-2. 生活活動の指導	3-3. 学習活動の指導	3-4. 子ども関係の指導	4-1. 個別児童の状態把握と指導方針の確立	4-2. 保育準備	4-3. 施設の運営管理	4-4. 技能と労働条件の向上
公設公営	24.83	11.31	3.51	7.34	17.36	10.28	6.12	16.13
公設民営	21.73	11.47	6.96	6.96	19.24	9.88	7.59	13.68
共同保育	26.60	11.46	6.40	7.04	18.66	10.23	6.57	10.87

表9-1-3

設置主体	1-1 .気になる子への援助	1-2 .怪我をした子への対応	1-3 .欠席児童への援助	1-4 .障害を持つ子への援助	2-1 .家族関係の調整	2-2 .子育て支援	2-3 .生活（就労）支援	2-4 .福祉支援
公設公営	0.062	0.054	0.034	0.014	0.003	0.007	0.007	0.000
公設民営	0.043	0.053	0.033	0.009	0.001	0.010	0.001	0.001
共同保育	0.034	0.024	0.095	0.008	0.001	0.005	0.004	0.000
年齢階層								
20歳台	0.041	0.045	0.073	0.015	0.001	0.004	0.002	0.000
30歳台	0.056	0.041	0.061	0.007	0.001	0.005	0.002	0.000
40歳台	0.054	0.039	0.030	0.010	0.002	0.009	0.009	0.001
50歳以上	0.051	0.058	0.055	0.016	0.006	0.007	0.004	0.001
不明	0.039	0.118	0.016	0.000	0.000	0.024	0.000	0.000
指導員歴								
3年未満	0.043	0.054	0.024	0.012	0.001	0.004	0.003	0.000
3～8年未満	0.043	0.042	0.090	0.010	0.000	0.005	0.002	0.000
8年以上12年未満	0.059	0.035	0.048	0.010	0.001	0.010	0.005	0.002
12年以上	0.057	0.049	0.045	0.013	0.006	0.008	0.009	0.001
学 歴								
中学・高校卒	0.044	0.038	0.070	0.007	0.001	0.007	0.004	0.001
短大・専門学校卒	0.048	0.043	0.048	0.012	0.002	0.008	0.007	0.000
大学以上卒	0.064	0.042	0.027	0.017	0.002	0.004	0.004	0.001
不明	0.056	0.072	0.055	0.010	0.008	0.006	0.004	0.000
資 格								
小中高養護教諭	0.047	0.051	0.027	0.013	0.002	0.004	0.002	0.001
保母・幼稚園教諭	0.053	0.035	0.050	0.013	0.001	0.010	0.003	0.001
その他	0.075	0.032	0.062	0.021	0.001	0.006	0.009	0.001
資格なし	0.046	0.039	0.069	0.007	0.002	0.008	0.008	0.000
不明	0.056	0.072	0.055	0.010	0.008	0.006	0.004	0.000
総 計	0.051	0.045	0.051	0.011	0.002	0.007	0.005	0.001
設置主体	3-1 .遊び・文化活動の指導	3-2 .生活活動の指導	3-3 .学習活動の指導	3-4 .子ども関係の指導	4-1 個別児童の状態把握と指導方針の確立	4-2 .保育準備	4-3 .施設の運営管理	4-4 .技能と労働条件の向上
公設公営	0.704	0.551	0.238	0.770	0.714	0.201	0.229	0.116
公設民営	0.607	0.599	0.408	0.791	0.556	0.155	0.276	0.109
共同保育	0.676	0.494	0.298	0.728	0.507	0.171	0.171	0.063
年齢階層								
20歳台	0.715	0.507	0.285	0.783	0.557	0.180	0.197	0.084
30歳台	0.653	0.596	0.287	0.646	0.570	0.154	0.210	0.105
40歳台	0.638	0.519	0.274	0.639	0.695	0.201	0.222	0.113
50歳以上	0.748	0.557	0.288	1.079	0.645	0.196	0.249	0.088
不明	0.613	0.574	0.275	0.236	1.148	0.181	0.220	0.086
指導員歴								
3年未満	0.665	0.517	0.314	0.912	0.550	0.196	0.213	0.069
3～8年未満	0.706	0.606	0.256	0.877	0.647	0.165	0.215	0.125
8年以上12年未満	0.663	0.563	0.251	0.474	0.689	0.207	0.224	0.081
12年以上	0.686	0.495	0.301	0.780	0.632	0.176	0.226	0.117
学 歴								
中学・高校卒	0.754	0.586	0.321	1.013	0.652	0.191	0.198	0.111
短大・専門学校卒	0.673	0.525	0.291	0.713	0.631	0.189	0.229	0.089
大学以上卒	0.538	0.496	0.181	0.548	0.632	0.162	0.238	0.118
不明	0.759	0.565	0.322	0.663	0.575	0.196	0.214	0.078
資 格								
小中高養護教諭	0.500	0.491	0.209	0.688	0.605	0.154	0.242	0.112
保母・幼稚園教諭	0.721	0.543	0.292	0.979	0.556	0.208	0.205	0.099
その他	0.813	0.627	0.259	0.689	0.752	0.224	0.243	0.091
資格なし	0.749	0.558	0.328	0.736	0.697	0.183	0.208	0.101
不明	0.759	0.565	0.322	0.663	0.575	0.196	0.214	0.078
総 計	0.681	0.542	0.282	0.761	0.630	0.185	0.220	0.100

（最終学歴）」、「資格」が、どのように指導員の業務構成に影響を与えているのかを見るために分析に用いる変数を選択し指標化を行った。指導員の中心的な業務である「保育指導」に関しては、比較的若い指導員によって担われている傾向がある。とりわけ、「あそび指導」、「レクリエーション指導」、「宿題勉強指導」などは若い指導員に担われる傾向にある。しかし、下位のファクターを細かくみると「工作指導」、「行事指導」、「飼育・栽培指導」、「日記指導」、「野外活動指導」などは、例外的に年上の指導員歴の長い者に担われている。「保育指導を支える」業務全般では、最終学歴との相関が比較的高い。下位のファクターを細かくみると「個別児童の状況把握や指導方針の確立」、「施設の運営

管理」業務は、比較的年上の指導員で教育歴の長い指導員に担われている。「個別児童への援助」でも同様の傾向が見られる。さらに、この業務の下位のファクターを細かくみると「欠席児童の訪問」、「学校への連絡」、「登校拒否の子どもに対する援助」などがあげられる。家庭、学校との連絡調整業務を担っていることがわかる。「家族支援」では、「家族関係の調整」や「子育て支援」業務は、年上の指導員であり、「短期大学・専門学校」で保育士の養成課程を修了した者に担われる傾向があるが、「福祉的支援」業務は、年上の指導員で「4年生大学」で専門的な教育を受けた者によって担われる傾向がある（表9-1-3）。ただし、今回の調査では、最終学歴が「短期大学・専門学校卒」は全体の20％、「4年生大学以上卒」は10％であり、「中学・高校卒」は18％であった。

ふたつめの調査からは、遊びの内容を選択し構成する場面では、年齢及び経験年数の違いが場面の回答の違いにもっとも大きく関連していることがわかった。ここでは、平均年齢42.8歳、平均指導員歴6～7年を基準に、「年齢小

表10-1-1

性 別		
	度数	%
男	32	6.1
女	489	93.0
無回答	5	
合計	526	100.0

表10-1-2

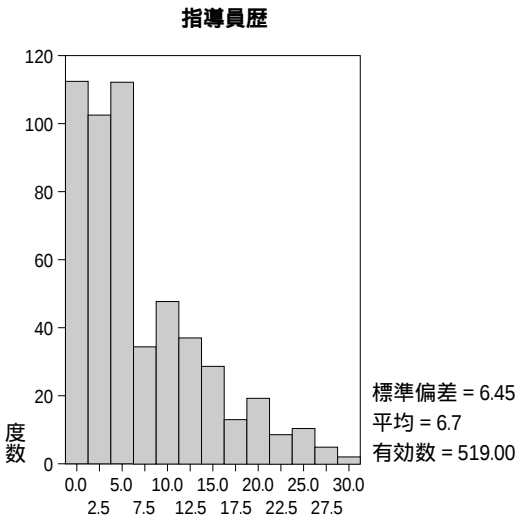
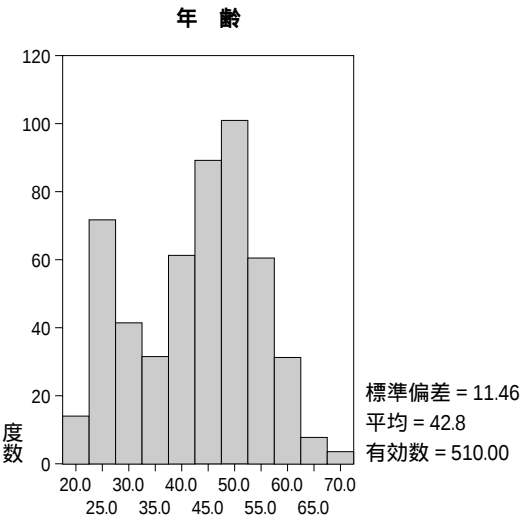


表10-1-3



経験大」「年齢小経験小」「年齢大経験小」「年齢大経験大」の四つのグループにわけ、それぞれのグループで回答割合に違いがあるのかを検証した（表10-1-1，10-1-2，10-1-3）。

「年齢小経験大」（平均年齢より若く平均指導員歴より長い）の指導員層では、「遊びは指導するべきでないで、自由に遊ばせる」の回答が多い。また「年齢小」（年齢小経験小，年齢小経験大）の指導員層では、「4.遊びを展開する前に、指導員との関係を作ることが大切なので、漫画や絵、おしゃべりに付き合う」の回答が多く、「年齢大」の指導員層では選択肢1，2の回答が多い傾向がみられる（表11-1-1）。

また次いで関連が見られたのが、「学童保育

指導員の資格化が必要か」との関連である。この中で資格化は必要と答えた指導員層では、必要ないと答えた指導員層と比較して、3の回答が少ない。また2の回答が多い（表11-1-2）。

また勤務する学童保育の学童数（子どもの数）、雇用条件の違いによって、場面での回答が異なる傾向が現れている。ただし上記2つの要因との関連において比較すると、この違いは少ない。

あそびの展開方法と判断基準は、場面に引きつづいて、遊びの選択と構成が問題となる場面である。この場面は、あそびのひとつの局面として提起されているが、同時に一人ひとりの子どもの発達課題をどのように捉えて指導員

表11-1-1 場面 年齢×指導員歴とのクロス表

		場面 はじめての職場での遊び				合計
		友人同士の関係を膨らませるみんな遊び	仲のよいグループを見つけて、グループ遊び	遊びは指導するべきではないので、自由にあそばせる	指導員との関係を作るために、漫画や絵、おしゃべりに付き合う	
年齢×指導員歴	年齢小×経験小	44 25.6 %	25 14.5 %	13 7.6 %	90 52.3 %	172 100.0 %
	年齢小×経験大	14 20.0 %	9 12.9 %	0 0 %	47 67.1 %	70 100.0 %
	年齢大×経験小	23 29.5 %	22 28.2 %	3 3.8 %	30 38.5 %	78 100.0 %
	年齢大×経験大	54 33.1 %	46 28.2 %	8 4.9 %	55 33.7 %	163 100.0 %
合 計		135 28.0 %	102 21.1 %	24 5.0 %	222 46.0 %	483 100.0 %

表11-1-2 場面 学童保育指導員の資格化は必要かとのクロス表

		場面 はじめての職場での遊び				合計
		友人同士の関係を膨らませるみんな遊び	仲のよいグループを見つけて、グループ遊び	遊びは指導するべきではないので、自由にあそばせる	指導員との関係を作るために、漫画や絵、おしゃべりに付き合う	
学童保育指導員の資格化は必要か	資格化は必要	87 26.4 %	85 25.8 %	12 3.6 %	145 44.1 %	329 100.0 %
	資格化は必要ない	46 32.6 %	17 12.1 %	12 8.5 %	66 46.8 %	141 100.0 %
合 計		133 28.3 %	102 21.7 %	24 5.1 %	211 44.9 %	329 100.0 %

が働きかけていくのかという課題でもある。

まず、この場面でもっとも影響があったのは、年齢・職歴である。「年齢小経験小」の指導員層では、「遊びは自由で自発的なものだからダンゴづくりをさせる」が多く回答される傾向がある。それに対し「年齢大経験大」の指導員層では「ドッチに誘いまたは参加させる」が多く回答される傾向がある。おおよそ年齢が増すほど、また経験を積むほど、「ドッチに誘いまたは参加させる」を多く回答する傾向がある。その意味でいえば「年齢小経験小」の指導員層で1の回答が増える傾向があるのは、子どもたちへの遊び方への関わり方に、方針をもてずに、自由放任にしてしまう傾向があると読み

とすることもできる（表12-1-1）。

いずれにしても、あそびは自由で自発的なものである。時間を定めて自由にあそばせることを前提としつつも、みんなであそぶことの楽しさと大切さをふまえて、友だち同士の関係をふくらませながら、全体のあそびに発展させていく見通しをもったあそびの展開が求められる。専門性とかかわって大切な視点は、その展開方法の中に明確な基準なり根拠が存在していることである。

場面 「子どもの遊びにおける冒険」では、指導員として「何に注意を凝らす」のかという回答の違いに影響を与えているのは、どのような内容によるものだろうか。まず年齢・職歴と

表12-1-1 場面 年齢指導員歴とのクロス表

		場面 ドッチから抜け出して泥だんご遊びをする子ども		合計
		遊びは自由で、自発的なものだから、ダンゴづくりをさせる	ドッジボールに誘いまたは参加させる（2と3統合）	
年齢×指導員歴	年齢小×経験小	83 55.7 %	66 44.3 %	149 100.0 %
	年齢小×経験大	25 41.0 %	36 59.0 %	61 100.0 %
	年齢大×経験小	27 39.7 %	41 60.3 %	68 100.0 %
	年齢大×経験大	54 34.6 %	102 65.4 %	156 100.0 %
	合 計	189 43.5 %	245 56.5 %	434 100.0 %

表12-1-2 場面 年齢×指導員歴とのクロス表

度数 %	子どもたちの緊張	子どもたちの運動能力	子どもたちの関係	公園や付近の人たちの視線	この子の親の子育て観	踏み切りや着地点の状態	指導員の責任
年齢小×経験小	93 53.8 %	118 68.2 %	58 33.5 %	11 6.4 %	10 5.8 %	141 81.5 %	78 45.1 %
年齢小×経験大	35 48.6 %	54 75.0 %	37 51.4 %	4 5.6 %	2 2.8 %	56 77.8 %	20 27.8 %
年齢大×経験小	49 61.3 %	64 80.0 %	22 27.5 %	7 8.8 %	3 3.8 %	55 68.8 %	29 36.3 %
年齢大×経験大	112 72.6 %	114 67.9 %	58 34.5 %	8 4.8 %	10 6.0 %	124 73.8 %	44 26.2 %
全 体	299 60.6 %	350 71.0 %	175 35.5 %	30 6.1 %	25 5.1 %	376 76.3 %	171 34.7 %

の関連が見られた。これによると「経験小」の指導員層で「指導員の責任」を選択する割合が増加する。特に「年齢小経験小」の指導員層ではその傾向が顕著である。また「子どもたちの関係」に注意を凝らすという点で、特に、「年齢小経験大」の指導員層と「年齢大経験小」の指導員層で違いが見られる。「年齢小経験大」の指導員層では「子どもたちの関係」に注意を凝らすとする指導員が多くなる傾向があるのに対して、「年齢大経験小」の指導員層では少なくなる傾向が見られる（表12-1-2）。

そして、指導員として「何に注意を凝らす」のかの回答と指導員が有している資格との関連も見られた。保育士資格のみを持っている人は

「踏み切りの着地点の状態」と「子どもたちの関係」を選択する割合が非常に高くなっている（表12-1-3）。また「何に注意を凝らす」のかとの回答に関して、「学童保育の仕事を生涯の仕事として続けるか」、「学童保育指導員の資格化は必要か」との間で同じような関連が見られた。「学童保育の仕事を生涯の仕事として続ける」と回答した指導員では、「指導員の責任」に注意を凝らすと回答する人が少なく、「子どもたちの運動能力」「子どもたちの緊張具合」に注意を凝らすと回答する人が多くなっている（表12-1-4）。同様に「学童保育指導員の資格化は必要」と答えた指導員においても、「指導員の責任」という回答が少なく、また「子どもた

表12-1-3 場面 資格とのクロス表

度数 %	子どもたちの緊張	子どもたちの運動能力	子どもたちの関係	公園や付近の人たちの視線	この子の親の子育て観	踏み切りや着地点の状態	指導員の責任
資格なし	109 59.6%	127 69.4%	64 35.0%	11 6.0%	15 8.2%	137 74.9%	63 34.4%
保育士のみ	27 55.1%	34 69.4%	30 61.2%	6 6.1%	1 2.0%	40 81.6%	11 24.4%
幼稚園教諭	61 64.2%	69 72.6%	34 35.8%	4 4.2%	4 4.2%	66 69.5%	35 36.8%
小学校教諭のみ	13 52.0%	20 80.0%	9 36.0%	3 12.0%	2 8.0%	19 76.0%	8 32.0%
中高教諭のみ	38 61.3%	46 74.2%	19 30.6%	3 4.8%	3 4.8%	50 80.6%	22 35.5%
全 体	248 59.9%	296 71.5%	156 37.7%	24 5.8%	25 6.0%	312 75.4%	139 33.6%

表12-1-4 場面 指導員の仕事を生涯の仕事とするかとのクロス表

度数 %	子どもたちの緊張	子どもたちの運動能力	子どもたちの関係	公園や付近の人たちの視線	この子の親の子育て観	踏み切りや着地点の状態	指導員の責任
生涯の仕事としてつづける	157 69.2%	161 70.9%	79 34.8%	12 5.3%	10 4.4%	170 74.9%	66 29.1%
時期を見て転職する	25 46.3%	33 61.1%	26 48.1%	2 3.7%	1 1.9%	38 70.4%	29 53.7%
わからない	122 56.2%	158 72.8%	73 33.6%	15 6.9%	15 6.9%	167 77.0%	81 37.3%
全 体	304 61.0%	352 70.7%	178 35.7%	29 5.8%	26 5.2%	375 75.3%	176 35.3%

ちの運動能力」「子どもたちの緊張具合」に注意を凝らすと回答する人が多くなる傾向がある（表12-1-5）。

また「何に注意を凝らす」のかとの回答に関して、指導員の資質をどのように考えるかとの多少の関連が見られた。比較的目的につく関連からあげると、「子どもたちの親代わりになれる」ことを指導員の資質として選択している指導員では、「指導員の責任」に注意を凝らすと回答する傾向が見られる。その他では、指導員の資質として「子どもたちの生活上の指導ができ

る」を選択した指導員では、「この子の親の子育て観」に注意を凝らすと回答する割合が多少高くなる。また、指導員の資質として「行事計画をたてることができる」をあげた指導員では、「子どもたちの関係」に注意を凝らすという人も多くなる傾向がある（表12-1-6）。

さて、具体的に用意した設題は、判断に迷う場面として設定した6場面である。字数の都合で「指導員間での連絡調整に関する場面」「連絡帳活用の場面」については取り上げなかった。

表12-1-5 場面 学童保育指導員資格化のクロス表

度数 %	子どもたちの緊張	子どもたちの運動能力	子どもたちの関係	公園や付近の人たちの視線	この子の親の子育て観	踏み切りや着地点の状態	指導員の責任
資格化は必要	223 66.0%	242 71.6%	121 35.8%	15 4.4%	13 3.8%	265 78.4%	104 30.8%
資格化は必要ない	78 54.9%	100 70.4%	49 34.5%	14 9.9%	11 7.7%	96 67.6%	59 41.5%
全 体	301 62.7%	342 71.3%	170 35.4%	29 6.0%	24 5.0%	361 75.2%	163 34.0%

表12-1-6 場面 指導員の資質とのクロス表

度数 %	子どもたちの緊張	子どもたちの運動能力	子どもたちの関係	公園や付近の人たちの視線	この子の親の子育て観	踏み切りや着地点の状態	指導員の責任
遊び方をたくさんしってる	100 62.1%	116 72.0%	67 41.6%	7 4.3%	5 3.1%	133 82.6%	48 29.8%
子どもたちと友だちになれる	117 60.6%	138 71.5%	73 37.8%	16 8.3%	5 2.6%	144 74.6%	64 33.2%
子どもの親代わりになれる	87 60.0%	98 67.6%	43 29.7%	10 6.9%	7 4.8%	106 73.1%	64 44.1%
子どもを叱ることができる	111 64.9%	124 72.5%	52 30.4%	11 6.4%	11 6.4%	123 71.9%	64 37.4%
子どもたちの状態を冷静に見れる	248 62.3%	283 71.1%	147 36.9%	23 5.8%	22 5.5%	302 75.9%	134 33.7%
子どもたちに生活上の指導ができる	208 61.4%	241 71.1%	120 35.4%	16 4.7%	22 6.5%	255 75.2%	119 35.1%
行事計画を立てることができる	12 44.1%	20 74.1%	15 55.6%	3 11.1%	1 3.7%	21 77.8%	6 22.2%
勉強を教えることができる	6 85.7%	3 42.9%	4 57.1%	1 14.3%	0 0.0%	6 85.7%	1 14.3%
全 体	298 61.6%	344 71.1%	174 36.0%	29 6.0%	25 5.2%	366 75.6%	168 34.7%

それぞれの場面での対応や判断に影響を与える属性として、指導員の経験年数や年齢がはたらくことについては第一の調査結果からも推定できた。また、経験年数や年齢の他に、指導員の資質についての考え方や指導員の資格化についての考え方の違いが判断や対応に影響を与えていることがわかってきた。

指導員にとってもっとも必要な資質についての設問に対して、もっとも多い回答は「子どもたちの状態を冷静に観察できる」(42.4%)、「子どもたちと友だちになれる」(14.1%)、「子どもたちに生活上の指導ができる」(14.1%)、「子どもの親代わりになれる」(11.0%)、「遊び方をたくさん知っている」(9.1%)、「子どもを叱ることができる」(4.0%)、「行事計画を立てることができる」(0.2%)、と続いている(表13)。

表13

指導員の資質 1位として選択されたもの

	度数	%
遊び方をたくさん知っている	48	9.1
子どもたちの友だちになれる	74	14.1
子どもの親代わりになれる	58	11.0
子どもたちを叱ることができる	21	4.0
子どもたちの状態を冷静に観察できる	223	42.4
子どもたちに生活上の指導ができる	74	14.1
行事計画を立てることができる	1	0.2
無回答	27	5.1
合計	526	100.0

指導員の性別では、女性指導員では「生活上の指導ができる」を資質としてあげる指導員がわずかながら多かった。

経験年数および年齢の違いと資質の選択を見ると、「年齢大経験小」の指導員は他の指導員にくらべて、とりわけ、「年齢小経験大」の指導員とくらべて「子どもを叱ることができる」という資質をあげる傾向がある。

また、指導員の仕事を「生涯の仕事として続ける」と回答した指導員は、「時期をみて転職する」と回答した指導員にくらべて「子どもを叱る」という資質を選択しない傾向にある。そ

表14-1-1 指導員の仕事を生涯の仕事とするかとのクロス表（3つまでの複数回答）

生涯仕事 度数 %	遊び方をたくさん知 っている	子どもたち と友だちに なれる	子どもたち の親代わり になれる	子どもたち を叱ること ができる	子どもたち の状態を冷 静に観察	子どもたちに 生活上の指導 をできる	行事計画を 立てることが できる	勉強を教える ことがで きる
生涯の仕事としてつづける	68	92	73	959	185	169	14	8
	30.4 %	41.1 %	32.6 %	26.3 %	82.6 %	75.4 %	6.3 %	3.6 %
時期を見て転職する	23	29	11	18	42	32	1	0
	44.2 %	55.8 %	21.2 %	34.6 %	80.8 %	61.5 %	1.9 %	0.0 %
わからない	72	74	62	92	176	145	12	1
	33.8 %	34.7 %	29.1 %	43.2 %	82.6 %	68.1 %	5.6 %	0.5 %
全 体	163	195	146	169	403	346	27	9
	33.3 %	39.9 %	29.9 %	34.6 %	82.4 %	70.8 %	5.5 %	1.8 %

表14-1-2 学童保育指導員の資格化は必要かとのクロス表（3つまでの複数回答）

資格必要	度数 %	遊び方をたくさん知っている	子どもたちと友だちになれる	子どもたちの親代わりになれる	子どもたちを叱ることができる	子どもたちの状態を冷静に観察	子どもたちに生活上の指導をできる	行事計画を立てることができる	勉強を教えることができる
資格化は必要	123 36.9%	130 39.0%	101 30.3%	103 30.9%	278 83.5%	232 69.7%	16 4.8%	7 2.1%	
資格化は必要ない	41 29.7%	55 39.9%	39 28.3%	60 43.5%	108 78.3%	99 71.7%	9 6.5%	2 1.4%	
全 体	164 34.8%	185 39.3%	140 29.7%	163 34.6%	386 82.0%	331 70.3%	25 5.3%	9 1.9%	

表14-1-3 場面 学童保育指導員の資格化は必要かとのクロス表

		場面 はじめての職場での遊び				合計
		友人同士の関係を膨らませるみんな遊び	仲のよいグループを見つけて、グループ遊び	遊びは指導するべきではないので、自由にあそばせる	指導員との関係を作るために、漫画や絵、おしゃべりに付き合う	
学童保育指導員の資格化は必要か	資格化は必要	87 26.4 %	85 25.8 %	12 3.6 %	145 44.1 %	329 100.0 %
	資格化は必要ない	46 32.6 %	17 12.1 %	12 8.5 %	66 46.8 %	141 100.0 %
合 計		133 28.3 %	102 21.7 %	24 5.1 %	211 44.9 %	329 100.0 %

表15-1-1 学童保育指導員の資格化は必要か（再掲）

	度数	%
資格化は必要	348	66.2
資格化は必要ない	147	27.9
無回答	31	5.9
合計	526	100.0

して、「生涯の仕事として続ける」と回答した指導員は「生活上の指導をできる」を回答したものが多く（表14-1-1）。

指導員の資格化との関係では、資格化を必要と考えている指導員は「子どもを叱ることができる」の選択が少ない傾向にある。そのかわりに「子どもたちの状態を冷静に観察できる」「子どもたちに生活上の指導ができる」といった資質を選択する傾向にある（表14-1-2）。

次に、各場面での判断や対応に影響を与えているものとして、指導員の資格化についての考え方がある。場面 では「資格化は必要」と考える指導員は、資格化が必要ないと答えた指導員とくらべて「遊びは指導するべきではなく自由に遊ばせる」と回答するものは少なく、「仲のよいグループを見つけて、グループ遊び」の回答が多くなっている（表14-1-3）。場面 では子どもたちがジャンプしようとする時に注意を凝らすものとして「資格化は必要」と答えた指導員において「子どもたちの緊張具合」に注意を凝らすと回答する人が多くなる。逆に、「指

導員の責任」と回答する人は少ない。

ところで、指導員の資格化を「必要とする」と回答を寄せた指導員は約7割である。そして、資格化を望む指導員は他の保育士、幼稚園教諭等の諸資格を有している指導員であり、一生の仕事として指導員の仕事を続けたいと思っている指導員に多い。また、比較的若いが一定の経験年数を積んでいる指導員層で資格化を望んでいるものが多い。つまり、指導員の平均年齢（42.8歳）より若い経験年数を積んでいる（6～7年以上）指導員に資格化の要望が高い（表15-1-1、表15-1-2、表15-1-3）。

第二の調査集計からは、「指導員の資質についての考え方」や「指導員の資格化についての考え方」の差が、場面での判断や対応に影響を与えているということが明らかにされてきた。そして、「資格化は必要」と考える指導員層は、おおむね各場面で、より能動的で積極的な指導員実践を志向していると言える。また、指導員の仕事を「一生の仕事として続ける」との意思を有している。

表15-1-2 資格 保育士・幼・小・中高とのクロス表

		資格 保育士・幼・小・中高			合計		合計
		資格なし	保育士のみ	幼稚園教諭（のみまたは + 保育士資格）	小学校教諭のみ	中高教諭のみ	
学童保育指導員の資格化は必要か	資格化は必要	100 36.2 %	39 14.1 %	83 30.1 %	16 5.8 %	38 13.8 %	276 100.0 %
	資格化は必要ない	72 57.6 %	7 5.6 %	16 12.8 %	10 8.0 %	20 16.0 %	125 100.0 %
合 計		172 42.9 %	46 11.5 %	99 24.7 %	26 6.5 %	58 14.5 %	401 100.0 %

表15-1-3 指導員の仕事を生涯の仕事とするかとのクロス表

		指導員の仕事を生涯の仕事とするか			合計
		生涯の仕事してつづける	時期を見て転職する	わからない	
学童保育指導員の資格化は必要か	資格化は必要	172 50.6 %	35 10.339.1 %	133	340 100.0 %
	資格化は必要ない	52 35.6 %	18 12.3 %	76 52.1 %	146 100.0 %
合 計		224 46.1 %	53 10.9 %	209 43.0 %	486 100.0 %

３．学童保育指導員の専門性

近年、学童保育の仕事の目的、内容、役割などと関連して指導員の専門性とは何かということが大きなテーマになってきている。それは、地域社会において放課後の子どもたちの生活集団が地域社会や子どもの発達にとって独自の意味や社会的価値を有していることが明らかにされてきたからである。こうした背景には、1997年6月、児童福祉法に学童保育が放課後児童健全育成事業として明示され、社会福祉法に第二種社会福祉事業として規定されたことがひとつの契機になっている。また、子育て支援とかかわって児童館・学童保育所への期待とそこで働く指導員の職業的なアイデンティティの確立が求められているからであろう。

ところで、指導員の専門性をどのように考えるのか、議論を進める上で大切な点は、まず、学童保育の機能と役割を明確にすることである。同時に、学童保育が作り出す社会的な価

値についての共通した認識を持つことが重要である。

学童保育の機能と役割とは、「学童保育」は留守家庭の放課後の子どもたちのあそびと生活づくりを通して、生活の安全と健康を促進し、発達を保障することを目的としているという点にある。つまり、「全児童対策事業」とは異なり「放課後留守家庭」の「異年令集団」の子どもたちを対象に「遊びや生活の指導」を通して子どもの発達と親の労働を統一的に保障することにあるとの理解が必要である。そして、この学童保育所には具備されなければならない要件がある。それは、(1) 子どもたちの生活の場に必要内容を備えた学童保育専用の建物・部屋があること。(2) 父母の労働日と労働時間が基本的に保障される開所日・開設時間とすること。(3) 子どもたちに安定した毎日の生活を保障すること。(4) 指導員は専任・常勤で、ひとつの学童保育に常時複数の配置がされること。(5) 父母の協力のもとに、子どもと地域の実態

に即した創意ある生活をつくることを保障すること。(6) 子どもたちの生活内容を充実させるために、指導員の研修内容を充実させ、労働条件を改善し、社会的地位の向上を図ることがあげられている¹⁾。

このように「生活の場」としての機能を有している学童保育の「場」の独自性をあらためて確認し、これらを公共性を持った事業として守り発展させる仕組みが大切になってきている。

次に、ここでは、学童保育の専門性と指導員の専門職性にかかわる先行研究の到達点についてみておくことにする。それは、1990年代に入ってから、より積極的に展開されるようになってきた。例えば、美見昭光は、社会福祉論の立場から、第一に、「指導員は学童保育発展の担い手として、全国的視野をもって地域での展開を図る働き手でなければならない」。第二に、「指導（教育）の実践を蓄積し、指導内容を向上させるものでなければならない」。第三には「第一と第二の充実の上になつて地域のなかで福祉・教育のネットワークづくりを担う力量の確立」をあげている²⁾。美見の提示は、指導員の仕事の目的と内容を規定し、社会福祉の政策・制度をも視野にいれ、現実場面で発揮する方法・技術を取り上げ、指導員の専門性へのアプローチを試みた。松浦善満は社会教育論の立場から、美見の見解について、「専門性を拡大すればするほど、指導員が直接の対象とする子どもとは離れた次元での議論が巻き起こり、結局、父母、地域はもとより行政とも合意が得ることが困難になる場合が多い」ことを指摘し、指導員の専門性について「子どもというクライアントとの関係に関わる技術、能力、放課後の学童保育空間の活用の企画、構想能力、親とのコミュニケーション能力などが基本であって、

ネットワークづくりや学童保育運動そのものは専門性が発揮された結果あるいはその条件として位置づく」としている³⁾。

重森暁は公務労働論の立場から、両者の規定を、指導員の専門性と学童保育運動との関係に着目して整理を進めた。重森は、松浦が提示した「子どもたちとのかかわり方、施設活用の企画・構想能力、親とのコミュニケーション能力」といった内容を「狭義の専門性」とし、「学童保育の制度化や他の行政分野との関連づけ」については「広義の専門性」と規定している。そして、公務労働者としての指導員の専門性は、「学童保育運動の発展と深くかかわった専門性を身につけること」として「公務員としての総合性」を加えた力量が求められているとしている⁴⁾。

こうした議論を受けて、松浦は、さらに、「狭義の専門性」と「広義の専門性」の関連性について着目し、両者はそれぞれ独自性をもって相互に展開される点を指摘している。そして、指導員の労働環境・労働条件の水準とは別に指導員の「指導力量形成の技術」が独自に存在している点を取り上げている。すなわち、「広義の専門性」と言われる保育運動や地域のネットワークづくりの状況には市町村において格差があり、指導員の意識や保育実践の形態にも影響を及ぼしはするが、共同保育の指導員が親との協同により「貧しさをバネにしてよりよい保育を求めて知恵や力をより効果的に創造的に発揮」していることを例に取り上げ、「狭義の専門性」そのものにも独自性があることを指摘している⁵⁾。

確かに、福祉労働の視点から一言付言すれば、社会福祉の技術と呼ばれるものを、現実場面である「対人関係場面」に閉じ込めて議論す

る傾向については、「技術至上主義」に陥る危険性を有している。それは、労働過程の内容には社会福祉の政策なり制度の仕組みが大きく影響しているからである。しかし、学童保育の機能と役割を明確にし、同時に、学童保育がつくり出す社会的な価値について共有しながら、「狭義の専門性」の独自性を明らかにする作業は技術的な方法に矮小化することではない。「狭義の専門性」と「広義の専門性」の関連とそれぞれが独自性をもって相互に展開されていることへの着目は、学童保育が有している本来的な機能や社会的価値を浮き彫りにしていく上でも必要な作業となる。こうした点からも松浦の理論的な提示は、この間の現場実践の到達を視野に入れ、新しい段階を迎えた専門性議論に一步ふみこんだものとして評価できる。

最後に、上述してきた先行研究の到達とふたつの調査結果から明らかにされてきた内容をふまえて、学童保育実践の方法や技術とかかわっては指導員の専門性について整理しておく。

第一には、対象との関係では、学童保育は異年齢集団で構成されていることから、子ども同士の人間形成の指導を通して一人ひとりの子どもの自己形成力を促すことが求められる。こうした点からも、一人ひとりの子どもの発達課題をどのように捉えて指導員が働きかけていくのかということが問われる。これらの課題を遂行するための技術や技法を身につけていることが必要である。第二には、学童保育の指導員の中心的な業務は、子どものあそび指導と生活づくりにかかわる部分が大きな位置を占めることから、実践の方法や技術では、「遊びの技能」・「遊びを選択し構成する技能」が要求される。「遊びの技能」とは、文字通り指導員がけん玉を難なく使いこなせたり、コマを回して上手に

操ったりといった指導員自身に備わっている技能である。遊びを選択し構成する技法とは、子どもたちの状態や置かれている条件に対応して遊びを選択し構成することである。保育実践の中では、限られた時間の中で、流れを見通して遊びの内容を選択し構成することや長期休暇中の学童保育なら一日・一週間を見通して遊びの内容を選択し構成する技法が求められるという点である。また、集まってきている子どもたちと小集団の質を瞬時に見極めルールのある遊びの内容を選択したり、子どもが主体的に見通しを持って参加できるような援助と遊びの内容を選択することも技法のひとつである。もちろん、場所や天候にも配慮しながら遊びを構成していくこともある。

また、「生活づくりの活動」では、手仕事やつくる活動、飼育・栽培活動、演劇や音楽・絵画といった活動を通して子どもたちのより豊かな生活内容を創造していこうとする専門性が要求される。このことは、子どもたちと指導員が生活の中で語り合うことを通して社会認識を深めたり、あそびを通して自然認識を育てていくことにある。ここでのプロセスで大切なことは、一方的に教えたり伝えたりするのではなく、双方向的な関係をつくる中で、共に発見していく喜びを体得していくことである。まさしく「生活知」「体験知」としての学びの機会である。さらに、第三には、「あそびの場面」を通して専門性のコアになる部分を明らかにし、その仕事の質を導きだすための調査を通して、親、学校、地域といった子どもとの間接的な関係の中で問われる専門性についても、いくつかの重要な柱があることが明らかになった。子どもとの間接的な関係の中で問われる専門性には、親とのよりよい関係をどのように形成して

いくのかと言う課題がある。指導員として求められることは、学童保育の場面での子どもの様子を親にきっちりと伝えることである。指導員として「連絡ノート」をこまめに活用したり、定期的に「学童保育だより」を発行する。あるいは、「保護者会」などの場でふだんの子どもの様子をできるだけリアルに伝えていくことなどが課題としてある。ただし、「伝える」と言っても、何をどのように伝えるのか、伝えることの中味・内容に指導員の専門性が求められるのである。

さらには、地域の子育て文化を創造していく役割である。これは、学童保育所で知り合った親たちが地域や暮らしの場で相互に関係を結びながら、放課後留守家庭の子どもたちの問題だけにとどまらず、広く「子育て支援」を必要とする子どもたちや親の問題も含めて、失われた地域での協同性を新たに積み上げていく視点からの取り組みがなされている。例えば、地域の「子ども祭り」や「夏祭り」といったイベントの企画、最近では、子育て支援サークルの取り組み等である。いくつかの、こうした取り組みに共通することは、子どもたちが発達していくのに必要な人間的な環境を整備していくことと、親も子育てあえる子育て文化の基盤を築きあげようとしている点にある。そのためには、ひとりひとりの親と子が地域づくりの主体となることが大事であり、指導員をはじめとした専門職は、そのことを支える役割を他の関係諸団体の人たちと協力して進めることになる。

以上のように、学童保育指導員の実践が多面的で総合的な専門性をもつ労働であることは、当事者や関係者の間でもかなりのレベルで合意がなされてきているように思う。あらたな発見と可能性をもった「生活の場」としての学童保

育が、さらに社会的な承認を獲得し公共性をもった地域の事業として発展させていくために、学童保育の専門性や指導員の業務指針をさらに明確なものにし、あわせて資格制度や養成教育のあり方等についても検討していくことが焦眉の課題となっている。これらの点についても、ひきつづき、現場との共同研究を進めていきたいと考えている。

引用文献

- 1) 瀧口隆志「学童保育の現状と課題～学童保育の制度確立を—私たちの提言～」『シリーズ学童保育 5 希望としての学童保育』大月書店、1999年。
- 2) 美見昭光「学童保育の発展と指導員の専門性およびその養成」『総合社会福祉研究』第5号、総合社会福祉研究所、1992年。
- 3) 松浦善光「学童保育の専門職性と専門性に関する研究(1)」『紀要大阪の保育研究』第6号、大阪保育研究所、1997年。
- 4) 重森暁「新しいタイプの公務労働者としての学童保育指導」『シリーズ学童保育 3 私は学童保育指導員』大月書店、1999年。
- 6) 松浦善満「学童保育の専門性と地域空間の再生—学童保育の新たな発展段階を検討する—」『学童保育研究』第1号、かもがわ出版、2001年。

* この論文で紹介した第1の調査は、大阪学童保育連絡協議会の協力を得て実施したものである。第2の調査は、筆者も参加している「学童保育指導員専門性研究会」により実施した。調査全体のコーディネートを植田と同研究会会員の石橋潔（久留米大学）が行った。調査用紙の設計に至るグループディスカッションのまとめを植田が行い、集計作業については、石橋が中心に行った。そして、これらの調査結果を集团的議論を経てまとめたものである。石橋の分析や研究会での集团的議論の成果に負うところが多い。記して感謝の意を申しあげたい。

A Study on Professional of the Afterschool Activity Leaders, (Gakudohoiku Shido-in) Based on Research Concerning the Duties

UEDA Akira *

Abstract: This essay examines Professional of the Leader of the afterschool activity for children through an analysis of research concerning the teacher's two types of duties.

“ Analysis of the Duties by Time Study ” shows that the major duties of the Leader are to guide children in how to play, and to plan the day. Furthermore, the teacher spends considerable time in nursing so that a later lesson can be more effective. Management of facilities also occupies a significant part of the duties.

“ Decision-making Situations and Examination of the Leaders Professional ” reveals that, as a group, teachers largely agree on how they judge and respond to certain situations. Their age and experience are not the only factors to affect their reaction and decision-making; their qualification, view of the qualifying system and capability in the job are the other vital determinants. Whether they are determined to give a lifelong commitment to the job should be also taken into consideration.

Upon these premises, the essay argues that the afterschool activity Leaders has to possess different kinds of professional, that is, one for the interaction with children, and the other for the situations where children are not directly involved.

Keywords: Care of schoolchildren after school hours, Operating analysis, Speciality nature, Professionals nature, Welfare labor

* Professor, Faculty of Social welfare, Bukkyo University

