

# 児童ケアワークの専門性

—「学童保育」法制化に向けての「指導員」の専門性についての考察—

A Study of Professional Child Care Work

須之内 玲子

## 1. はじめに—「学童保育」の現状と本研究について—

「学童保育」<sup>1)</sup>は、全国学童保育連絡協議会の1995年5月の調べによると、1104の自治体に8143ある。東京都が1963年に自主事業として始め、現在、自治体の施策として公立公営で実施されている学童保育が約半数となったが、公設民営、委託方式、補助方式、父母の共同保育に至るまで、様々な形態で実施されている現状にあり、関係者の長年の国へ向けての法制化を求める運動にも拘らず、また、1978年に国の制度を求める国会請願が衆参両院で採択されて以来、三度にわたって採択されてきた経緯があるが、国の制度として確立されるに至っていない。さらに、1980年代半ば頃から国の行政改革の動きの中で学童保育も各自治体で停滞、後退の時期が続いてきた。

しかし、近年、我が国の人口の高齢化が急速に進み、少子化の問題が社会問題化する中で、政府は1990年以来、少子化をくいとめるために様々な子育て支援策を打ち出し、その流れの中で1991年厚生省が「放課後児童対策事業」（補助事業）を開始した（それまでの「都市児童健全育成事業」の「児童育成クラブの設置・育成事業」は廃止した）。また、1993年には、厚生省では児童福祉法を改正して学童保育を児童福祉法の中に入れる動きがあり、関係者は大きな期待をもったが、保育所の措置制度の見直しが延期されたため、保育所問題と一括して検討するという理由などで日の目

を見るに至らず、先送りの状態となっている。

しかし、1994年12月文部省、厚生省、労働省、建設省の4大臣で合意した「今後の子育て支援のための施策の基本的方向について」（エンゼルプラン）の中でも放課後児童対策の充実を重点施策の一つとして上げている。

1995年4月3日、厚生省は、1991年に発足させた「放課後児童対策事業」の「放課後児童対策事業の実施について」（厚生省児童家庭局育成環境課長通知）の中で、「児童クラブは、原則として放課後ケアーカー一人以上……」とし、今まで「指導職員」と呼んでいた箇所を「放課後ケアーカー」という呼称に変更している。なお、学童保育の現場では「指導員」の呼称が定着している。

今、学童保育はこのような動きの中にある。

さて、長年、田中美奈子氏と学童保育指導員の業務に携わりながら、学童保育を社会福祉の分野と見え、その業務の内容を検討し、指導員の専門性について考察してきた。それらを「学童保育の福祉問題」<sup>2)</sup>としてまとめたが、今回、もう一度、学童保育の業務をソーシャルワークの概念に照らしながら整理をし、また、従来私たちが日常的処遇（ケア）の専門性として追求してきたものを児童ケアワークの独自性、専門性として整理し考察を深めたい。学童保育は特殊な分野ではあるが、養護施設、保育所の保母なども児童の直接処遇に関わるという点で共通性があるため、ここでは学童保育指導員の仕事の中身と専門性を中心に検討しながら、児童ケアワークの専門性を考察したい。

そして、この児童ケアワークの専門性についての検討が、今後学童保育の法制化の検討がなされる際に、学童保育とその指導員の位置づけに資する役割を担うものになることを願うものである。

なお、集団（人や動物）または児童の集団に関する研究は、その対象が集団であるという特殊性故に、また内外ともそうであるように、今まで田中、須之内の共同研究という方法をとってきた。今回の報告も本誌の田中美奈子氏の「児童ケアワークとソーシャルワーク」を合わせて読んで頂ければと思っている。

## 2. 「学童保育」の位置づけ—その若干の歴史的考察と福祉問題としての位置づけ—

学童保育の歴史は、それ程古いものではない。仕事をもつ母親たちの、子どもの保育所卒園後の放課後生活をどうするかという切実な問題として、1950年代に母親たちの運動として始まり、東京においては、1952年に北区内で父母の共同保育として、放課後の児童を保育したことが始まりである。

当初、保育所の延長的なものとして、保護的功能が重視されていたが、その後、学童保育は学校、家庭に次ぐ「第3の教育の場」という考え方方がされ、学童保育を必要とする家庭の児童のみではなく、全児童の放課後の生活をも視野に入れた教育の場として把えられ、学童保育という集団生活のもつ教育的意義が強調されていた。1960年代以降、経済の高度成長期に多くの母親が就労したことや、「ポストの数ほど保育所を！」という保育所要求運動との連携などの中で、急速に学童保育の数を増やしていく。

そして、1970年代後半頃から、学童保育は「生活の場」であるという考え方が一般的になっていく。

一方、厚生省は1976年に、「都市児童健全育成事業」を開始したが、その中の児童育成クラブは、

児童館等の整備が図られるまでの経過的な措置という位置づけであったし、東京都も1972年に学童保育を児童福祉法の定める児童館の一環事業という位置づけを明確に打ち出し、児童館内に「育成室」として学童保育を設置してきた。この厚生省の考え、東京都の考えは、学童保育を児童館の目的とする一般児童の健全育成または、その一部として把えるものであると言える。勿論、児童館は児童福祉法第40条に定める児童厚生施設であり、児童の健全な発達に資する施設として児童福祉の範疇にある。

しかし、児童厚生施設は、他の児童福祉法の施設が何らかのハンディキャップを負った児童を対象にしている（保育所は保護を必要とする）のとは異なり、一般児童を対象にした積極的な意義をもつものであると言えるものの、学童保育は児童館の目的とは異なった独自の意義、役割をもっているのではないかと、私たちは把えてきた。学童保育を児童の保護機能を基礎にした児童の「生活の場」であると把える時、その独自の福祉的役割を明確にできる。

厚生省は、「放課後児童対策事業」の中では、学童保育を児童館とは別の事業と位置づけ、また、前にも述べたようにエンゼルプランの中でも放課後児童対策の充実を「多様な保育サービスの充実」の一つの柱としており、1995年度の「放課後児童対策事業の実施について」の中では、指導職員を「放課後ケアワーカー」という呼称で表すなど、学童保育を保護機能や生活の場としての役割を認めた福祉問題と把える態度に変更してきていると言えよう。

厚生省のこの「放課後ケアワーカー」への呼称変更は、単に1987年に「社会福祉士及び介護福祉士法」が制定され、老人介護をする職員がケアワーカーと言われるようになったことに対応した呼称の変更とも考えられるが、より本質的な学童保育

の把え方の変化をも意味していると言えるだろう。すなわち、学童保育を児童館などの不特定多数の児童を対象とした施設とは区別し、より福祉的ニーズに応える施設という認識の変化と把えることができる。

更に、1994年に我が国も批准をした「児童の権利に関する条約」の第18条2では、国は、「児童を養育する責任を遂行する親及び法定保護者に対して、適切な援助を与えなければならない。又、児童の養育のための機関、施設及びサービスの開発をはからなければならない。」と定め、同条3では、「親が働きに出ている場合、締約国は、その児童が資格のある児童養育サービス及び施設から便宜を受ける権利を持てるように、あらゆる適切な手段をとらなければならない。」(ユニセフ訳による)としている。2は、国は児童福祉施設とサービスを充実させる義務があると解釈することができ、3では、働く親をもつ子どもが「養育を受ける権利」があると規定しており、学童保育が国際的視野からも福祉問題として把えることが求められていると言える。

歴史的にみて、学童保育の位置づけは、保護機能、教育機能、そして「生活の場」と二転三転してきたが、新たに国際的な子どもの人権の視点も加わり、どの機能をも合わせもつ児童福祉という観点から考える時ではないであろうか。

### 3. 「学童保育」と「指導員」の業務

全国学童保育連絡協議会刊の「学童保育のハンドブック」<sup>33)</sup>(1995年)では、「学童保育ってなんですか?」の項で「共働き・母子・父子家庭の子どもたちは、小学校から帰った後の放課後や、春・夏・冬休みなどの学校休業日には、子どもだけで過ごすことになります。この共働き・母子・父子家庭の子どもたちの放課後と学校休業日の生活を守るのが学童保育です。父母が働いている間、子

どもたちが安全で充実した生活を送れるようにとの願いから、学童保育はつくられてきました。」(筆者傍点)と書かれている。三十有余年の学童保育の歴史の積み重ねがつくってきたものである。筆者が傍点をふった箇所に、学童保育の「生活の場」としての役割、子どもたちの生命を守る保護機能、そして、「充実した生活」を送れるようにする教育的役割の三つがバランスよく盛り込まれている。歴史的にみて、学童保育を保護機能を果たす場と把えられた時代、教育的役割に主眼がおかれた時代、そして、「生活の場」が強調された時代と経過してきたが、現在はそのどれもを合わせもつものという学童保育への認識が定着してきたと言えよう。

ここでは、学童保育の果たす機能を考えながら、そこでの指導員の仕事を考察したい。やや未整理の感を免れないが、具体的な業務の考察が専門性を明らかにする上で不可欠と思われるからである。

#### ・保護機能と指導員

保護機能は、学童保育の最優先の役割である。小学校低学年児童にはもはや保護機能は必要ではないとの考えは、米国においては、州によって多少の差はあるが、法律で12才くらいから下の子どものみで放置することが禁じられていることから考えても、論外と言えるが、指導員は児童の安全だけを見ていればよいのだから、誰にでもでき、特に母親の経験があれば充分だという考えが、今だに言われている。活動期にある小学生40名の安全は、ただ目を光らせて見ているだけでは守ることはできない。子どもたちは、単なる個々の集合体ではなく、各々のニーズと個性をもっている。年齢差の少ない異年齢の児童の集団であるため、集団への深い知識と洞察力、集団を扱う技術、そして個としての児童の心理の理解の上に初めて安全な生活が確保できるのである。子どもに危険なことを充分言いきかせて教えるという方法をよく

聞くが、子どもには、知識と共に機を得て生活の中で教えることが真の理解となる。また、指導員の創造的技倅でいかに楽しく過ごさせるかという、積極的に生活をつくる姿勢、そして抽象的ではあるが愛情が、子どもの安全を確保することにつながる。

子どもにとって、単なる安全な生活は、生物体としての要求ではあるが目的ではなく、その生活が子どもの成長、発達に結びつくものとして保障されるものでなくてはならない。

シャルロット・トールは、幼児期について「子供の安全感は、ひとえに成人から愛され、かつ世話をされることにかかっているため、世話をされたいという願望は彼の生活の中心問題である」<sup>4)</sup>（訳者はケアを世話と訳している）と述べている。これは、幼児期についての記述であり、学童期には全面的にあてはまるものではないが、幼児期を終えた学童期の子どもたちの願望の一部を成すものである。この子どもたちの要求を大塚達男氏は「子どものすがりつき要求」と表現して、その要求に応えることを指導員の役割の一つと考えていた。このような要求に応えることを含め、更に衣、食と住環境の整備、健康の管理と安全の保障などを基礎にした個々の児童のケアは、指導員の仕事の主幹を成すものである。発達の個人差の大きい学童期初期には、幼児期と同じケアを必要とする子どもたちもいるし、特に、幼児期に充分に愛情とケアを受けなかった子どもたちの場合は学童期にもこの願望を非常に強くもっている。

この保護機能は、子どもの生命を守ることであり、基本的には子どもの人権保障として学童保育の根底を成すものであるという認識が必要である。故に、子どもの人権の視点から、ケアの適切さが求められる。

#### ・教育的機能と指導員

子どもの生活は、あらゆる場面が教育的意味を

もつものであるが、特に大人（指導員）との関係においては彼らの果たす役割は大きい。共に生活をしている中で、指導員の言動のすべてが教育的役割を果たすと言える。

また、子どもたちは子ども同士の関わりや遊びと生活そのものからも多くを学んでいく。人間関係を創ることも学び、社会性も身につけていくのである。学童保育という異年齢集団において、年少児は年長児から学び、年長児はリーダーシップを学ぶ。

それらが充分に果たせるためには、活動内容、日常のプログラム（自由遊びも含む）、年間の行事などが周到に準備されなければならない。と共に、子どものニーズをプログラム化することや、地域の様々な活動との連携や参加などの柔軟な考えも要求される。

また、表出されるニーズに応えることはサービス提供者として当然であるが、潜在的ニーズを掘り起こすことも重要な役割である。特に現代の子どもたちは、遊び時間や遊び場を奪われ、真のニーズは子どもたちの中にお止められている。放っておけば、有る物を利用して創造的に遊びを創り出し、仲間をつくり、元気よく身体を動かして走り回る子どもは少なくない。それらの潜在的ニーズを呼び覚まし、真の子どもの姿を取り戻していくなければならない。

スポーツ、創作活動、自然との関わり、遊びの伝承、文化活動、生活技術の習得など様々な体験の機会を与えることと、その指導も求められている。

そして、それらのすべてが個々の子どもの発達を促す視点に基づいて行われなければならない。

#### ・学童保育の生活そのものがもつ教育的（治療的）役割と指導員

「情緒的に問題をもつ子には、集団の生活の中で特別に個別的なアプローチもするが、特に問題

をもつとはいえない子どもにとっての集団生活の及ぼすものについてである。それは日常生活に組みこまれた教育的処遇とでも呼ぶのがふさわしいものである。問題行動、それも攻撃的傾向の強い児童に対するアプローチほど劇的ではないので、見落とされがちであるが、学童保育指導員にとってもっとも根元的な援助過程といえよう。」<sup>5)</sup>

以上のように、私たちは、生活の場でその集団生活と生活の中での個別的処遇を教育的処遇と考えている。自分の考え方や感情を表現できない子、命令されなければ何もしない子、他の子と遊べない子、よく泣く子、無表情の子、無気力な子、先生を独占しようとする子などに対してである。

「生活の中の治療」<sup>6)</sup>(原題 The Other 23 Hours)では、情緒的に問題をもった児童の入居施設での生活全体がもつ治療的役割が中心的に述べられており、現在の養護施設入所児童の複雑な家庭環境から様々な問題を抱える児童や、学童保育におけるいわゆる問題児といわれる子どもたちに対して施設集団生活そのもののもつ治療的役割は大きいものがあるので、この考えを高く評価するものであるが、養護施設や学童保育、保育所など治療を目的とした施設ではない場合は、施設生活のもつ教育的役割と把える方が適切ではなかろうか。そのためには、施設の集団生活が教育的にゆるやかに組織化（誤解を恐れるが）される必要は大きい。

「生活の中の治療」は、1992年に訳出されたが、我が国では既に1967年に、「養護原理」(大谷嘉朗・吉澤英子著 誠信書房)の中で、施設生活のもつ治療的役割について述べられ、観点は異なるが、集団主義養護の提唱者である積惟勝氏によっても、集団生活のもつ積極的役割が述べられてきた経緯がある。今、機が熟し、施設生活の積極的意義が再び活発に論議される時期にあると言えよう。

さて、何故治療的役割と把えるのでなく、教育的役割と把えるのかである。「生活の中の治療」

の魔力に取りつかれ、子どもたちが、特にギャングエイジや青春期の反抗など人間成長のプロセス上起こりうる、ほとんどの子どもの起こす逸脱や反抗までも問題行動と把え、治療という概念で把える態度そのものに危険性があるからである。例えいわゆる問題児であって、施設生活がその子どもにとって治療的役割を果たそうとも、保母または指導員は、治療的機能を教育機能として把える姿勢が求められる。問題を正確に把握し、適切な処遇をすることは大切であるが、治療の対象を探し求めて、問題児というレッテルを貼ろうとする誘惑に負けてはならないのである。

そして、それ以前に、問題行動が施設・設備、職員側の質と量に起因していないか検討することが忘れてはならない。

#### ・「生活の場」としての機能と指導員

学童保育が、集団の機能を強調し、一斉遊び、班別競争をプログラムの主たるものとしてきた時代があった。その反省の中で、個々の子どもの生活や発達に目を注いで、そのニーズに応えることの大切さに気づき、学童保育は「生活の場」であり、「一人ひとりを大切に」と言われるようになり、その考えが定着して久しい。

学童保育が子どもたちの放課後の生活の場であるという基本的な認識は、私たちは活動の初期からもち続けていた。子どもたちが学校生活から解放され、ほっと寛ぎ、友だちや指導員とおしゃべりをしたり、気の合った仲間と遊ぶという生活の場がまず保障されなければならないと考えていた。

子どもたちは、様々な喜びや問題をもって学童保育にやって来る。賞をもらった喜び、今まで出来なかったことが出来るようになった喜び、逆に、朝、母親に叱られたり、友だちとけんかしたり、先生に叱られたりして沈んだ顔で来る子どもたち。子どもたちは、家庭や学校での全生活をしおりそこにいる。そのような一人ひとりを丸ごと受け

入れていく。玄関に入るその一瞬にそれらを察知して適切に対応することが求められている。

学校で、先生に叱られたり、自己の能力を發揮できなかった子は仲間にも指導員にも攻撃的である。側にいる子を蹴ったり、ボールを壁に叩きつけたりする。その子どもたちを受入れ、自己と自信を回復させることも大切である。

生活の場であることは、子どもたちを丸ごと抱えることであると言える。

#### ・学童保育における「遊び」と指導員

学童保育の活動内容は、現象的には遊びを主体としているが、実は、学童保育の機能は子どもの生活そのものである。学童保育における遊びは、子どもの生活の部分を成すものである。ここが、遊びという現象は同じでも、児童館と異なる点である。学童保育の原点である共同保育を考えるとき、そのことをより明確に認識することができる。貧しい施設・設備のなかで、子どもたちと指導員とで過ごす生活の場であり、その中に遊びもあった。遊びを与えたり、遊びの指導を主眼とする場所ではなかった。

子どもたちにとっての遊びは、生活そのものであるとも言われている。何か目的をもって遊ぶのではなく、遊ぶことそれ自体が目的であり、子どもの生活そのものもある。その遊びが子どもにとっては、様々な知恵や技術を身につけたり、人間関係を学び、生きることを学ぶものである。達成感、解放感、生きる楽しさも味わう。

プログラムは、自由遊びを主体とするが、遊びの工夫、伝承、仲間作り、人間関係の調整など指導員の役割は様々ある。

何よりも、40名と指導員を含めた集団におけるサブグループの円滑な運びと、リーダーシップ、メンバーシップを育み、集団への帰属意識を高めていく集団づくりは、最も指導員の技倅を必要とする業務である。

#### ・父母と指導員の関係、地域と指導員の関係

通所施設である学童保育においては、父母との相互理解、信頼関係、協力関係は欠かせない。特に、電話、手紙などによる子どもの健康状態、おけいこ、帰宅時間についての日常的連絡は重要な業務であり、そのプロセスも専門的援助プロセスである。父母からのしつけや問題行動や学校生活のことなどの相談を受け、一対一の面接として行う場合や、お迎え時に話し合ったり、電話による相談もある。指導員の側から、家庭での様子を聞いたり、子どもをめぐる様々な話の積み重ねで信頼関係を築いていく努力が求められている。また、特徴的なことは、指導員がその児童の処遇に試みている方法と結果を審判的態度をとらないで事実として話す、あるいは具体的な児童の処遇を見ることなどによって、親自身がそのように試みようとして動機づけられることである。この機会はお迎え時、親子参加の行事などの時である。

更に、父母との関係で父母（または保護者）会は重要な役割を果たす。いかにこの父母会を民主的に行うかは、指導員の力量であり、子どもたちの処遇内容を大きく左右するものである。

また、学童保育は、地域に根ざした活動であり、地域のニーズに応えていくものである。保育所、小学校、地域の人たちとの連絡調整も、指導員の重要な業務を成している。

### 4. 児童ケアワークの専門性とソーシャルワーク

学童保育は、両親が不在の時間、家庭の代替機能を果たし、指導員は母親代わりであるという考えは、一見、論理的にも聞こえる。しかし、ほぼ同年齢の児童が集団生活すること自体、家庭とは異質であり、指導員の役割も母親代わりではない。そのことは、子どもたち自身が、母親役以上のこととを指導員に求めていることからも明らか

にすることができる。単に甘えられ、安全に過ごすことに加えて、集団の中で個性を發揮し、他者と上手く関係を築き、楽しく過ごしたいというニーズを子ども自身がもっていて、そのための手助けを求めている。例えば、A子は、いつもの遊び仲間に受け入れてもらはず、B指導員にくつつき、二人だけで遊ぶ日が続いた。一見、A子は満たされているように見えるが、指導員と一対一の生活が長く続くことは不自然であり、私たちも苦慮していた。ある日、その光景を見たA子の母親は、喜ぶどころか、友だちと遊べるようにしてほしい、と述べた。A子の寂しい気持ちを受入れ、指導員がA子を受容することは、次のステップに進むために非常に重要なことではあるが、A子の真のニーズを察知し、仲間と遊べるようにする見通しをもった援助が求められていたことを示している。

学童保育指導員の専門性は、単に母親としての経験があることや指導員としての経験の積み重ねによってのみ得られるものではない。

私たちは、児童ケアワークの専門性を、学童保育指導員の業務を検討することによって、「ここではケアそれ自体の専門性を仮説をもって考察したいと思う。果たして、ケアそのものがそれだけで純粹に一つの機械的作業として利用者のニードを充足することをもって完遂されるものであろうか。ケアが遂行される際には、必ず人間関係の介在があり、作業実施のプロセスがある。そして、このプロセスこそ、社会福祉専門技術の中核をしてきたケースワークの援助プロセスと同質のものなのではないかということである。ケアのプロセスがいかに進められるかによって、利用者に様々な影響を与えるのである。そのことは、ケアという即時的・実利的なサービスを伴っているだけに、見逃すことのできない影響力を及ぼすものである。」<sup>11</sup>と考えてきた。

根本博司氏は、「現代社会福祉事典」や「社会

福祉士及び介護福祉士法」の介護の定義において、方法上の特質に触れていない点で不完全だとし、「これらの規定の不完全性は、介護業務に方法論上必然的に伴わなければならない心理・社会的アプローチの側面を盛り込んでいない点である。ADL、IADLの援助は、ただ機械的に行ってもその目的を達することは多くの場合非常に困難である。対象者の状態、好みや心理を配慮して行わなければ本来の目的を達成することができない。」<sup>12</sup>と述べ、また、黒川昭登氏のケアワーク論を分析しながら「ADLの援助をしながら心理・社会的ニーズへも対応していくところにケアワークの独自性と専門性があると考えている。」<sup>13</sup>と述べている。なお、黒川氏は、ケアワークの具体的な内容で、「精神的な支援」や「関心」はクライエントの「心理・社会的欲求の充足」のために行なわれる。」<sup>14</sup>と述べている。

また、秋山智久氏も、「介護福祉士の方が心を伴った人間の体への働きかけに焦点を当てているのに対して、……」<sup>15</sup>と述べている。

加瀬裕子氏も、介護職は、生活手段的支援を提供する技術と「そこに社会・心理的な支援ということがあります。」<sup>16</sup>と述べている。

根本氏、黒川氏、秋山氏、加瀬氏の四氏とも、介護には心理的アプローチが、根本氏、黒川氏と加瀬氏はそれに社会的アプローチも業務の一部として組み込まれていることを述べているが、とすると、私たちの考察を述べたように、ケアワークの専門性は、具体的なサービスをしながら心理的、社会的な支援もするその援助プロセスにあると言えるのではないであろうか。

ケアワークの専門性は、单なるいわゆる世話の技術の積み重ねではない。ケアが目に見える援助を主とするために、より本質を伝え難くしている。

C男は、5時になり、父兄たちが迎えに来、皆が楽しそうに帰宅するのを見送る指導員に、毎日、

足が痛いのでサロンバスを貼ってほしいとか包帯をしてほしい、と要求する。C男は父母が離婚し、祖母と暮らしている。C男のニーズは怪我の手当てではない。自分の寂しい気持ちを、指導員が自分に注目することで満たそうとしている。真のニーズに応えなければならない。C男の痛みに丁寧に対応することである。ケアにおける重要なことは、身体のことを丁寧に扱うことで、心理的ニーズのかなりの部分に応えうることである。

子どもたちへの怪我の手当て、昼食、おやつの介助、衣・食・住などの生活全般におけるケア、老人ではおむつの交換、食事の介助を考えた時、各々の技術がすぐれて能率的に遂行されるだけでは介護上手とは言えない。そのケアの中に、優しい言葉をかけ、共感し、リズムをもった、その利用者の個別性を大切にした全人格の受容が各々のケアの中に凝縮されて、具現化される行為であり、ケアの実行行為がいかに遂行されるかというワーカーの全人的関わりのプロセスに専門性があると言えるのではないであろうか。

黒川昭登氏は「現代介護福祉論」において、「ケアの仕事は、単純な仕事もあるが、それと不可分な形で、ワーカーの創造性を必要とする仕事がからまっている。」<sup>12)</sup>と述べている。実践をしてきた者として、何とケアワークの真髄を述べていることであろうと思う。ケアワークは、一つひとつの業務は、単純であったり、経験の積み重ねにより誰にでもできることである面を多くもっている。しかし、一人ひとり、一つひとつが異なっていて、その無数の組み合わせがあり、全知識と技術を個別的に応用し、そのケア・プロセスにおいて、人間関係を介在させ、利用者の全面的受容とワーカーの意図的働きかけを行う、すぐれて高度な専門性を有し、まさに創造的業務である。G.コノプカにより、グループワーカーの資質に柔軟性が掲げられているが、ケアワーカーの創造性の中にこの

柔軟性も求められているのである。故に、ケアワーカーによる高い専門性が求められると考えるが、また一方、熟練者の技を見て学びとる職人が親方から学ぶと同様な部分も、多くもっている。このことは、専門性を否定するものではなく、専門性の一部を成すと理解するのが妥当であろう。

「3.『学童保育』と『指導員』の業務」で学童保育における指導員の業務の中身と独自性、専門性を明らかにしてきたつもりであるが、ここでは、そこにおいて社会福祉の援助技術とわれているソーシャルワークの技法をどのように活用するかを述べ、そして、ケアワークとソーシャルワークの関連についても考えてみた。

一般的に学童保育には、児童40名に対し2名の指導員が配置されている。指導員は児童を保護し、日常的処遇（ケア）をその仕事の根幹とし、共に生活するという認識をもちながら、集団生活の指導を行うグループワーカーとしての役割は第一義的なものである。学童保育は、特殊な治療集団ではなく、生活の場であるが、子どもの発達を保障するためのよりよい集団づくりが求められる。そのためには、集団についての知識、それを扱う技術としてのグループワークの活用は不可欠である。前にも述べたが、プログラム、サブグループの育成、リーダーシップ、メンバーシップの育成、グループワーカーの役割、グループワーカーとメンバーの関係、グループプロセス（グループの発展段階）などグループワークの技術の活用と指導員のグループワーカーとしての役割は指導員の仕事の中心となる。

集団内の個人と接する時は、ケースワークの技術に負うが、その際集団内における場合は独自の認識を必要とする。攻撃的な子どもを受容の原則により受け入れ、その子の話に耳を傾けたり、個人的に遊び相手をする。しかし、そこには他の子どもたちもいる場である。特定の子どもを主眼にし

ながら集団における指導員の立場を認識した時、同時に他の子どもとも関わること、そして、その子どもを他の子どもとも関わらせる技術が必要になってくる。

更に、私たちが「日常生活に組み込まれたグループワーク」<sup>14)</sup>と考えていることに触れたい。

G.コノブカは、集団生活場面における寮監（日本における保母など）について、「彼は個人と集団の力学に深い理解を持ち、子どもたちを日常生活の中で、理性的にかつ一貫性をもって処遇できるグループワーカーでなくてはならないのである」<sup>15)</sup>と述べているように、日常生活の場における様々な働きかけについてである。

「日常生活に組み込まれたグループワーク」についての私たちの考えは、「学童保育の生活そのものがもつ教育的（治療的）役割と指導員」のところで前述したので、参照していただきたいが、特に問題行動の顕著な子どもの処遇は、治療的処遇と言われているが、私たちは「これを人間形成を目的とした教育のプロセスの一部として位置付け」<sup>16)</sup>、「日常生活に組み込まれた治療的処遇が適切に行われた場合、日常的に極めて自然な形で、全人間的なトータルな影響力として実現される」<sup>17)</sup>と考えている。

以上のように、指導員はグループワーカーとして児童の集団生活の指導を第一義の仕事しながらも、それらの業務に関連して必然的にケースワークも行うことになる。入所希望児の父母の受け付け面接に始まり、情緒的に問題をもつ児童やその家族に対するケースワーク、日常的に父母から育儿やしつけについての相談を受けるなど、いわゆるケースワーカーとしての業務も多い。情緒的な問題をもつ児童に対してのケースワークは、特別な面接の場を設けるのではなく、日常の生活場面においてケースワークの技術を用いての働きかけである。また、私たちが「日常活動の中に組み込ま

れたケースワーク」として把えていることについては、「父母会の前後や児童の送迎の際に、指導員が父母に積極的に児童の様子を話したり、家庭での様子を質問したり、父母側から相談を受けるなど、ややもすると日常性に埋没しているので見逃されがちであるが、学童保育、保育所などにおける非常に重要な働きがそれである。」<sup>18)</sup>と考えている。

更に、父母会が学童保育において重要である述べたが、父母会の中でしつけの問題、児童の様々な問題、親子間の問題、夫婦の問題なども、児童の問題を中心にはねながら、共に考え合い、民主的な子育ての協同者としての立場を保ちながら、指導員は集団処遇の技術を活用し、いわゆるグループカウンセリングを行う時も多い。

学童保育には、一般的には、2名の指導員が配置されているにすぎない。ケースワーカーが配置されていないからその業務ができないのではなく、また、一人がグループワーカーとして働き一人がケースワーカーとして働くのではなく、両指導員とも、ある時はケースワーカーの業務を行いある時はグループワーカーとして働き、また、グループワーカーとして子どもの指導にあたっている時に父母が相談にきた時は、子どもとも関わりながら父母の相談にものるという同時に二役を演じることもあり、同一人物によりケースワーク、グループワークの技法が活用される。

学童保育指導員は、専門家としてケースワーク、グループワーク、コミュニティワーク、ソーシャルアクションなどを統合化した形で、それぞれの技法として活用していると私たちは把えている。

学童保育指導員は、最も基本的な保護機能を果たしながら、子どもたちに多様な対応、指導をしなければならない。保護機能や日常的ケアをする同一人物が、宿題の指導、文化活動、創作活動、運動や遊びの指導もするところに学童保育指導員

の仕事の独自性と専門性があると言える。このことは、保育所の保母、養護施設等の保母にも共通して言えることであり、児童のケアワークは、「介護」ではなく、「養護」「保育」「療育」などが用いられるように、各々のケアの大部分が教育的意図をもって、その子どもの発達を促す行為（その中には生活技術の獲得や人間関係の習得も含まれる）として行われるところに独自性と専門性があると言えるのではないであろうか。

根本博司氏は、「ケアワークの概念規定」<sup>19)</sup>の中で、「介護を含むケアワーク（この言葉をケースワークなどと同じように対象者援助の方法・技術を表す言葉として用いたいが）の社会福祉方法論における位置づけを明らかにしておくことは意義があると考える。」と述べている。社会福祉方法論における位置づけを明らかにすることは、現代的課題であるが、ケアワークはケースワークなどと同列の対象者援助の一つの方法・技術と言えるであろうか。ケアという作業のプロセスの中で、ある時はケースワークの技術を用い、ある時はグループワーク、コミュニティワークの技術などあらゆる社会福祉の専門援助技術を用いて実施される対人援助技術という考え方をしたいと考えている。

## 5. おわりに

1993年4月に、「これから保育所懇談会」が提言した「今後の保育所のあり方について」の中で、保育者について、「保育に加えて地域福祉や家庭福祉など家庭養育支援活動を実践するうえで必要な知識・技術を習得すること」や「社会福祉士や介護福祉士の資格との同時取得」、4年制の養成課程の創設などの検討の必要性が言われている。

このような時にあって、学童保育指導員の仕事が実質的には、地域福祉や家庭福祉にまで及んでいる現実からも、指導員を「放課後ケアワーカー」

という現在の「ケアワーカー」が意味する狭い業務範囲の把え方に限定し、歴史的に培ってきたものを切り捨ててしまうことを危惧せずにいられない。

児童相談所の児童福祉司が、児童のみを対象としているのではないように、児童館の児童厚生員の呼称を児童館の今後の業務内容から考えて児童福祉士としてはどうかとの考え方も出されている。<sup>20)</sup>これらも含めて学童保育指導員をどう位置づけるかは今後の課題と言えよう。

さて、学童保育指導員の業務を検討し、指導員の仕事の専門性、児童ケアワークの専門性を明らかにしたいと考えたが、一般的にケアワークと言われているものと児童ケアワークの対象、業務の中身などを明確にしないまま論じたところも多い。未整理の部分は今後、更に、深めていきたいと考えている。

今回は、児童のケアワーク、中でも学童保育指導員の業務の専門性に焦点をあてて考えてきたが、今後、施設ソーシャルワークという新しい概念へと結びつけて考えてみたいとも思っている。

最後に、どの職種にも言えることであるが、その専門性の發揮のためには、施設・設備の充実、労働者としての身分保障、労働条件（人的保障も含めて）が基礎を成すことを強調したい。

## 註

1. 国は「児童クラブ」を使用し、都は主として「学童保育クラブ」を使用し、その他学童保育所、留守家庭児童会など様々な名称が使われているが、本稿では「学童保育」一般についての考察であるため「学童保育」を使用する。
2. 佐藤進、田中美奈子、須之内玲子 1993 「学童保育の福祉問題」 勤草書房
3. 全国学童保育連絡協議会編集 1995 「学童保育のハンドブック」 一聲社 P6

4. シャルロット・トール 1990 「コモン・ヒューマン・ニーズ」 中央法規出版 P 74
5. 佐藤進、田中美奈子、須之内玲子 1993 「学童保育の福祉問題」 効草書房 P 65, 66
6. アルバート E. トリーシュマン 他 1992 「生活の中の治療」 中央法規出版
7. 佐藤進、田中美奈子、須之内玲子 前掲書 P 64, 65
8. 一番ヶ瀬康子監修 1993 「介護福祉学とは何か」 ミネルヴァ書房 P 87
9. 一番ヶ瀬康子監修 前掲書 P 90
10. 黒川昭登 1989 「現代介護福祉論」 誠信書房 P 14
11. 日本介護福祉学会 1994 「介護福祉学」 P 25
12. 一番ヶ瀬康子監修 前掲書 P 51
13. 黒川昭登 前掲書 P 4
14. 佐藤進、田中美奈子、須之内玲子 前掲書 P 65
15. G. コノブカ 1967 「収容施設のグループワーク」 日本 YMCA 同盟出版部 P 116
16. 佐藤進、田中美奈子、須之内玲子 前掲書 P 67
17. 佐藤進、田中美奈子、須之内玲子 前掲書 P 68
18. 佐藤進、田中美奈子、須之内玲子 前掲書 P 53
19. 一番ヶ瀬康子監修 前掲書 P 85
20. 小木美代子、児童館・学童保育21世紀委員会編著  
1994 「児童館・学童保育と子育ち支援」 萌文社  
P 231