

特別寄稿

学童保育指導員の専門性とソーシャルワーク

森 恭子

Professional skills of after-school care-workers of schoolchildren and social work

Kyoko Mori

少子化を背景に子育て支援の一環として、学童保育数は急増し学童保育指導員も増加しているが、指導員の資質が問われている。本稿では、学童保育指導員の専門性の明確化に向けて、ソーシャルワークの三つの体系であるケースワーク、グループワーク、コミュニティワークとの関連で検討することを目的とした。歴史的に学童保育の生成発展過程は、ソーシャルワークときわめて関係が深く、また現在でも指導員の業務の多くは、ソーシャルワークの視点や技法に類するところがある。さらに今後は地域の中の子育て・子育て支援の担い手としての役割を期待されていることから、コミュニティワークの手法をいっそう取り入れることが望まれる。

キーワード 学童保育指導員、ソーシャルワーク、子育て・子育て支援

はじめに

少子化の進展にともない近年の児童福祉の最大の関心事は、すべての子どもを対象にした子育て支援対策であり、少子化社会対策基本法や次世代育成支援対策推進法等が続々と成立し、いまや市町村のみならず一般企業における子育て支援事業の強化を求める動きも活発になっている。しかし、子育て支援の対象は、どちらかといえば、学齢前児童及びその家族に重点が置かれ、保育所の子育て支援機能の充実や拡大は図られているが、他方で小学校低年齢児を中心とした学童については等閑にされている。

1997年の児童福祉法改正（以下、改正児童福祉法とする）のもとで、学童保育は、放課後児童健全育成事業として初めて法的に位置づけられたと解釈されているが¹⁾、その業務の量的拡大は図ら

れている²⁾のに比べ、質的な問題は立ち遅れており、施設、運営面及びその担い手である職員の質や労働条件等の課題は山積みである。とくに従来の子育て支援の法的な位置付けは曖昧で、指導員の業務は子どもの発達と生活保障のみならず、その親の働く権利の保障といった極めて子育て及び子育て支援にかかわっているにもかかわらず、その専門性は軽視されている。

学童保育そのものは、一般児童の健全育成との関連で児童館に位置づけることの是非も議論されているが、それについてはさておき、本稿では、学童保育指導員の業務の専門性の明確化に向けて、その専門性がソーシャルワークの視点や技法に拠るところが大きいとする根拠を示しながら、同時にその業務がソーシャルワークの可能性を秘めたものであることを論じたい。学童保育指導員

の法的位置付けと現状を踏まえ、学童保育指導員の専門性を論じた文献および学童保育指導員の業務についての既存の調査データを整理し、ソーシャルワークとの関連を導き出すものである。学童保育指導員の専門性については、近年、全国学童保育連絡協議会や学童保育指導員専門性研究会等において活発な議論が展開されている。また保育士養成では既にかリキュラムの中で「社会福祉援助技術論」が導入され、「保育ソーシャルワーク」などという用語も出現し、保育業務が従来のケアワークから家族や地域を視野に入れたソーシャルワークの視点や技法を取り入れることが注目されている。学童保育指導員の専門性の中にも同様にソーシャルワークにいつそう関心が向けられることを期待するものである。

1. 学童保育指導員の位置づけと実態

放課後児童健全育成事業実施要綱（1998年4月9日厚生省児童家庭局通知）によれば、学童保育の従事者は「遊びを主として放課後児童の健全育成を図る者（放課後児童指導員）」と規定されることになったが、その資格については固有の資格はなく、保育士のように法律で規定されなかった。しかし、その選定については、厚生労働省の通知（平成10年4月9日付け）で、児童館職員の資格である「児童の遊びを指導する者」が望ましいとされるにとどまった。「児童の遊びを指導する者」は、児童福祉法最低基準の38条で、母子指導員の資格の有する者、小中高等学校および幼稚園教諭の資格を有する者、大学において、心理、教育、社会、芸術、体育学を専修する学科など幅広く規定されている。しかし、指導員の採用については「児童の遊びを指導する者」、「教員」、「保育士」などの資格要件を課すかどうかは自治体の裁量に任されている（真田 1998b）。また、児童館などは、最低基準で、設備基準、職員配置の義務づけ

と職員の資格の内容などが定められているが、学童保育の場合は、放課後健全育成事業という事業としての形態が採用されているので、施設としての最低基準などの規定は明確ではない。

学童保育の生成過程を考えれば、資格や質を問う以前に母親や子育てを終えた女性が指導員業務をとりあえず担ってきた経緯があるが、改正児童福祉法で、学童保育が法的に位置づけられたことにより、学童保育数は増加し、それに伴い新しく指導員として採用された職員が急増していることから、今後いつそう指導員の身分や地位、職務内容や仕事の専門性がさらに重要視されていくべきであろう。

実際、全国学童保育連絡協議会が、2000年5月に指導員に関する実態調査を実施したが³⁾指導員の最終学歴は8割弱が短大卒業以上、資格については、幼稚園教諭（34.7%）、保育士（31.9%）、中学・高校教諭（24.4%）、小学校教諭（17.2%）であったが、資格をもっていない者は24.6%であった。なお、社会福祉士の資格のある者は、わずか1.2%にすぎなかった。

一方、指導員の専門性を磨くための研修については、さきの実施要綱で、市町村等による研修等の実施および都道府県においても指導員の資質向上に努めることが明記され、1998年度から市町村及び都道府県には、「放課後児童指導員の計画的研修を実施する」（通知）が義務づけられた。その具体化として1998年度から都道府県段階の研修に対して補助が創設され研修会の費用が予算化された。しかし、全国学童保育連絡協議会の調査では、3分の2の自治体では指導員の研修がなされていないことや、指導員会や労働組合のない地域では自主的に学習会や研究会がないことも指摘されている。また、研修会の内容として、学童保育の固有の問題に関することが話題とされていないことや、指導員自身の実践報告や参加者各人の実

実践交流であるので、真田はさらに一步進んだ研修のあり方として「実践を交流しあうなかから一人ひとりが確かめ、自分達の実践を振り返り、反省し、交流の中から経験を蓄積し体系化していく学習」の必要性を述べている（真田 2000）。

そのような中で、2000年7月9日に「学童保育指導員専門性研究会」が発足し、指導員の専門性を模索する動きが始まった。そこでは、例えば、教員、保育士、看護師、社会福祉士などから専門性のヒントを得ることが視野に入れられた。

2. 学童保育とソーシャルワークの関係

学童保育の分野において、いまさらながら指導員の専門性に「ソーシャルワーク」を強調しなくても、従来から、その視点や技法をもって取り組んできた実践者や社会福祉研究者も少なくない。もともと歴史をひもとけば、学童保育の実践活動は社会福祉の歩みとともにあった。大正期、昭和初期の都市下層労働者の地域での隣保館やセツルメント事業における活動等をはじめとして、戦後の都市化や核家族化、共働き家庭を背景に、学童保育の制度化を求め運動を続けてきた父母や指導員の活動があった。1967年には、学童保育の普及・発展を目的に全国学童保育連絡協議会が結成され、ますます学童保育の制度化要求運動は拡がりをみせ、ようやく改正児童福祉法において学童保育が位置づけられることになったといえよう。まさに、学童保育は子どもや家族との個別の関わりというミクロな側面から、社会制度の整備・改善に向けたマクロな側面までの展開を含んだソーシャルワークの内容を呈するものであった。

改正児童福祉法では、放課後児童健全育成事業としての事業内容に「遊びおよび生活の場」（第6条の二の六）として「生活」という考え方が加わり、活動内容として、具体的には（1）放課後児童の健康管理、安全確保、情緒安定、（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6つの項目が明記されることになった⁴⁾。これらの要素は、一人ひとりの生活保障を重視し、個人、集団、家族、地域等に働きかけていくソーシャルワークに類似するところは多い。

とはいえ、学童保育は、保育所、児童館、児童養護施設といったように、児童福祉法第7条にいわゆる施設としては位置づけられず、事業として6条の2に位置づけられていることもあり、社会福祉士の養成教育におけるの実習指定施設として認められていない。そのため、社会福祉やソーシャルワークを学ぶ者にとっては、学童保育の現場がますます遠くなりつつあるのは否めず、前述した全国学童保育連絡協議会の調査にもあったように、学童保育に従事する社会福祉士がきわめて少ないことは当然の結果ともいえよう。しかし、歴史的には社会福祉と関わりの深い学童保育の分野であり、放課後児童健全育成事業に「生活」という視点が追加されたことにより、社会福祉士も指導員の業務を担うことが適当であるのではないだろうか。

3. 学童保育指導員の業務とソーシャルワーク

これまで説明してきたように学童保育の運動そのものはまさに社会福祉の歴史の一端を成すといえるが、指導員の日常の業務が、ソーシャルワークにおける対人援助の技法との関連等では、専門性のある業務としてうまく整理されてこなかったように思える。そこで、ソーシャルワークの最も基礎的な分類体系であるケースワーク（個別援助技術）、グループワーク（集団援助技術）、コミュ

ネットワーク（地域援助技術）の三つの枠組みから、学童保育指導員の業務の専門性について検討したい。

(1) ケースワーカー対人援助の専門家として 相手を理解する視点

筆者は、富山県で学童保育指導員の研修会を重ねてきた経験から、指導員は「対人援助の専門家」として強く認識される必要があると感じてきた。研修内容で指導員から要望されることはとくに「子どもへの関わり方、理解の仕方」という側面であった。先の全国学童保育連絡協議会の実態調査でも、希望する研修内容として「子どもの心理や精神的な理解」と応えている人が約62.3%として最も多かった。

一方、子どもや親からの要望はどうであろうか。埼玉県大宮市学童保育連絡協議会が市内の学童保育に通う3年生以上の子どもたちにアンケートを実施したが、それによると、指導員にやめてほしいと思っていることは「うるさく言わないで」「決めつけしないで」「気分で怒らないで」ということが上位三位になっている⁵⁾。子どもへのアンケートの難しさ等も考慮すべきところであろうが、この回答結果をそのまま眺めれば、子どものことをよく理解できていない指導員像が浮かび上がってくる。

また、ある雑誌の特集記事⁶⁾によれば親が指導員に求めたいこととしては「もっと子どもにやさしくして下さい、かわいがってください、子どもを悪い子と決めつけしないで成長する者としてとらえてください」などがあった。指導員の採用の仕方に疑問をもつ声や、働く親への理解や学童保育の理解を研修で深めてほしいという要望がみられた。

子どもや親との関わりが主な業務である指導員の専門性で要求される技能として、当然のことな

がら「コミュニケーション技能」を指摘する論者は多い。たとえば、二宮厚美は、指導員の労働を生活と遊びを通じて、子どもの発達を保障するコミュニケーション労働とみなしている。とくに話すよりも聞く側の能力（その子どもから発信されるニーズ、要求、願望、主張を受信する側、聞き取り理解する側）とともに、その子どもにもっともふさわしい言葉かけや一人ひとりの個性にそった指導など、その子どもに対して最適なコミュニケーション（非定型のコミュニケーション）が必要であるという（二宮厚美 2000）。また、松浦も「子どもというクライアントとの関係にかかわる技術・能力、ならびに放課後の学童保育空間の活用企画・構想能力、親とのコミュニケーション能力」が基本とし、対人援助の専門家としての指導員の専門性を強調する（松浦 1998）。さらに、石原は学童保育実践において「受容」「共感」の概念に注目し、子どもが求めているのは、悲しみや不安をかかえている自分に寄り添ってくれる他者（共感的他者）の存在、子どもにとって受容されるとは「荒れた」行動そのものを許されることではなく、行動のもとにある悲しみや不安を共感的に理解してくれることと説明している（石原 2001）。

以上のように指導員業務には「傾聴」「受容」「共感」といった相手を理解するための技法、これはしばしばケースワークにおいて基本とされる技法が要求されているといえる。しかし、これらの要素は、いわゆる子どもとの直接処遇であるケアワークが大半を占める日常的な指導員業務の中では、きわめて見えにくいものとなっている。ケアワークとの関連で、長年、学童保育とソーシャルワークの研究に携わってきた田中・須之内は、ケアのプロセスそのものをケースワークの援助プロセスと同じものとみている（田中 1996、須之内 1996）。田中は「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ズ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のである。そして、このプロセスこそ、社会福祉の専門技術の中枢をなしてきたケースワークの援助プロセスと同質のものではないかということである」(田中 1996:86)と述べ、ケアのプロセスそのものにこそ専門技術があると指摘している。これは、近年、生活場面面接といわれる類のものである。つまり、ケースワークは、いわゆる面接室で個別に面接をしながら援助をするといった形式をとるだけではなく、日常生活の場の関わりから援助が展開されるということである。また、田中は日常活動の中に組み込まれたケースワークとして「日常生活処遇の過程におけるアプローチ」、「保護機能、教育的機能、生活の場としての機能」、「父母会やその前後の時間、児童の送迎の際に、指導員が父母に積極的な様子を話したり、家庭での生活を質問したり、父母側からの相談を受けるなど、日常性に埋没している重要な相談活動」など具体的に示している。

(2) グループワーク固有の集団の相互関係への働きかけ

学童保育は、セツルメント事業や社会教育の分野と関わり発展した経緯もあり、伝統的なグループワークとしての専門性は容認されやすかったといえよう。

二宮衆一は「指導員-子どもの集団」の構図に着目し、指導員が集団における子どもの相互関係を組替えていくことが、子どもの豊かな生活と発達を実現していくことを強調している(二宮2002)。すなわち、学童保育の子どもの集団は、継続的、安定的な異年齢集団で、指導員は、その集団内部での能力主義的関係構造を見据え、能力

主義的な人格的序列関係を対等平等な人格関係にきりかえ、また集団内部の個々人の能力の差異や個性をコミュニケーション関係によって互いの発達のための力に転化するような働きかけをすることの重要性を唱える。

実践を基盤としたグループワーク技術の詳細な研究は田中・須之内の大著⁷⁾に詳しいので、ここでは要点だけ紹介したい。グループという集団は、直接的利用者である児童集団と間接的利用者である児童の父母の集団に対してグループワークは展開されるとするものである。学童保育におけるワーカーは、集団生活を民主的に援助し、日常生活を円滑におしすすめ、かつメンバー間の交流を円滑に深めていくとされている。

以下、田中・須之内の児童の集団におけるグループワークの援助過程・技術を整理する。

- ① プログラム：子どもの発達要求にそったものであり、顕在化されていない子どもの新しいニーズを呼びさますこと。
- ② ワーカー集団：ワーカーもまた生活集団を構成するメンバーであるとする捉え方が民主的な集団を作る基礎となる。
- ③ サブグループ：メンバーの集団への帰属意識を高める。サブグループが閉鎖的にならぬよう適切なワーカーの介入働きかけが必要。
- ④ リーダーシップの育て方：集団のメンバー構成が極端なピラミッド型にならないよう、その頂点が複数であるよう配慮する。その子の特性を生かして側面から上級生がリーダーシップをとれるように力を貸す。
- ⑤ グループ内におけるワーカーとメンバーの個人的な関係、その子と一対一の間を保ちながら、ワーカーは同時に他のメンバーにとってもワーカーであることをたえず意識すること。
- ⑥ グループの発展段階：1年の周期におけるグ

ループの発展過程をともに、学童保育創設時から解消時までの長い年数を一つの成長過程として捉えられる。集団独自の生活様式、あそび、労働、創造的活動、規則などの文化的社会的遺産が継承される。

(3) コミュニティワーカー地域全体を視野に入れて

コミュニティワークという点では、地域の中でのニーズを学童保育所づくりという形で実現してきた歴史的な経緯そのものが、コミュニティワーク実践であったといえよう。また、そのために国や地方自治体に対して学童保育施策の整備や充実を求める要求運動や学童保育の啓蒙・普及の推進はいわばソーシャルアクションであり、田中が述べているように父母組織とともに取り組んできた学童保育指導員の主たる業務であった（田中 1997）。今後もそれはおそらく変わらないであろう。美見も、指導員の専門性における三つの視点の一つとして「指導員は、学童保育の担い手として、父母などと連携して、学童保育発展のための運動の一翼をになうものでなければならない。」（美見 1992）と述べている。

他方、これらの伝統的な指導員の業務に加えて、共働き家庭の一般化や地域社会の子育て支援が重視される中で、学童保育指導員に地域全体の子育て及び子育て支援の中核を担う役割を果たすことや地域社会全体の改善や発展を積極的に担っていく業務を展開していくことを期待する論者は少なくない。以下に論者たちの要点を整理したい。

たとえば、山崎は、学童保育を地域の子育て情報センターとして期待しており、指導員が地域で起こっている問題を把握し、地域全体の発展にかかわっていくこと、地域の結びつきのなかで学童保育をつくっていくという認識の重要性を指摘している（山崎 2000）。児童館と学童保育との統合

を考慮する西郷は、地域で子どもや家庭の生活を支える基幹施設として社会的評価を得てますます発展できることを期待しており、学童保育のオープン化、すなわち地域に開き、地域連携の促進について取り組み、地域へサービス提供をしていくことを提唱している（西郷 1998）。美見は前述した三つの視点の中に、指導員が地域の中で福祉・教育のネットワークづくりを担う力量が必要であることを説いている（美見 1992）。

また、子どもの発達保障を重視する観点から、松浦は、地域における子どもの発達環境コーディネーター（調整役）としての役割を担うことを提唱している（松浦 2001）。それは指導員が、子どもの放課後の地域空間、すなわち彼の言葉を借りれば地域空間とは「子どもどうしが対立や試行錯誤を繰り返し相手の心情に共感し人間の価値を学び取ることができる中間世界」（松浦 2001:18）であるが、それを子どもたちのために生かしたり、あるいは地域社会に再生させることができるかなど地域の施設や環境のあり方を検討し、あらたに企画、調整することである。須之内も、子どもの発達にとって、家庭、学校と並んで地域が、「自然、遊び、遊び仲間そして生き生きとした人々の交流の場」（須之内 1997:83）であるために重要な役割を担っていることを強調し、学童保育の場を子どもたちにとっての地域の生活の場として位置づけ、指導員の知識や経験が地域の子育て支援と子育て支援センターとしての役割を果たせることを期待している。

さらに、重森は、地域の狭い意味での子育て・子育て支援を超えて、指導員の労働を子どもたち及びその親たちの生活権・発達権を保障する新しいタイプの公務労働とみなしている。彼によれば公務労働とは「社会がなりたつために、必要な、共同の生産と生活のための手段の管理や、共同利益の調整を行う労働」であり、「あらゆる共同体

の本性から生ずる共同業務」すなわち「社会的共同業務」をになう労働と定義している（重森 1998:132.）。そして、指導員には、そのような公務労働者としての総合性を身につける必要性を強調し、地方自治や地方財政、地域経済やまちづくり等の広範囲にわたる分野の学習や経験がいっそう要求されると述べている。

各々の論者の表現は異なるにせよ、学童保育指導員が地域の中核となって活躍できる位置にあることが強調されている。昔ながらに学童保育は地域に根ざし、地域に働きかけ、子どもたちや父母と関わる等の知識や技術のノウハウもあるので地域の子育て・子育て支援のリーダーや地域再生の鍵を握る担い手として期待されて当然かもしれない。そのため、コミュニティワークの手法をその専門性の中にいっそう取り入れていくことが、効果的な支援へとつながっていくのではないと思われる。

おわりに

学童保育指導員の業務の専門性について、ソーシャルワークの観点から、ケースワーク、グループワーク、コミュニティワークの三つの体系をもとに整理を試みてきたが、以上に示したように、現在、既に要求されている専門性としては、ソーシャルワークの視点や技能に拠るところが大きく、また今後も地域社会との関連でますますコミュニティワークの手法が求められていることが明らかになったのではないだろうか。全国学童保育連絡協議会は「学童保育士」として学童保育固有の公的資格の創設を国に提言しているが、その是非は別にしても、指導員がソーシャルワークを学ぶことによって、より良い支援が提供できるのではないかと考える。

しかし、指導員には専門性が求められているものの、その専門性を養成する教育機関や指導員の

研修制度は十分ではない。また、指導員が専門性を高め、資質を向上していくためには、安定的な継続的な雇用は欠かせないであろうが、しかし指導員の労働条件はきわめて劣悪である。雇用形態は非常勤や臨時・嘱託職員がほとんどで、勤務体制はローテーションや一人体制の地域も多く、低賃金であるので、全国の指導員の半数は勤務年数が4年以下であり⁸⁾、継続的に働いて専門性を高めていくことがきわめて難しい状況にある。政府は日本の人口減少を食い止めるために、子育て支援事業の強化を一層進めていく方針であるが、肝心の担い手問題には全く着手していない。むしろ近年の福祉の民営化の流れを背景に福祉労働者の労働条件はますます悪くなる一方である。安心して子どもを生み育てられる社会を目指すのであれば、人材の資質・育成についても早急に取り組み、ソーシャルワークの視点や技法を取り入れた研修制度の整備・充実が期待される。

付記

本稿は「学童保育指導員の専門性とソーシャルワーク」（2003年6月8日の日本子ども家庭福祉学会第4回全国大会）の学会発表に加筆修正を加えたものである。

謝辞

この小論を須之内玲子先生の退官記念にささげます。筆者が学生の時には「みどりの家」の実習で、また日本女子大学で実習助手として勤務していた時には、先生と故田中美奈子先生には大変お世話になりました。さらに、富山県及び石川県の学童保育指導員研修の折には、先生に多大なるご協力および暖かいご指導、ご助言を承り心より感謝しております。この場を借りて謹んでお礼を申し上げます。

註

- 1) 改正児童福祉法の以前に、すでに児童福祉法第24条および第39条2項で規定されているにもかかわらず、厚生省が学童保育のための公的な責任を果たしてこなかったとする見解もある(真田 1998a、石原 1998)。
- 2) 児童福祉法の改正当初1997年には学童保育数は9,048であったが、2005年5月現在は15,309ヶ所(前年比631ヶ所増)であり、毎年増え続けている。しかし、小学校と比べた学童保育の設置率は6割であり、保育園を卒園した子どもの半数以上が入所できない等、急増しているがまだ不足しているといえる(全国学童保育連絡協議会2005)。
- 3) 2000年5月1日現在、学童保育指導員をしている者(4700人対象、1763回答/回答率37.5%)に主として郵送アンケート調査を実施(実施期間:2000年5月26日~6月30日)。
- 4) 平成10年4月9日育成環境課長通知による。
- 5) 2000年の10月から11月にかけて大宮市(現さいたま市)内の学童保育に通う3年生以上の子どもたちに指導員が説明をしながらその場で書いてもらうアンケートを実施。272人から回答を得る(加藤哲夫「子どもたちの生の声を聞きました-埼玉県大宮市学童保育連絡協議会25周年記念誌より-」『日本の学童はいく』2001.10、73-75)。
- 6) 「親が指導員に求めたいこと」というタイトルの投稿記事:山田和恵「働く親と子どもを支えてください」、森田直子「仕事だと自覚してください」より(『日本の学童はいく』1999.3、15-27)。
- 7) 日本女子大学・家庭福祉センター「みどりの家」(東京都足立区:1993年閉所)で指導員として携わってきた田中と須之内の学

童保育実践活動を踏まえた学問的実証的研究(佐藤進、田中美奈子、須之内玲子1993)。

- 8) 公営であっても、圧倒的多くが一年雇用で再雇用を繰り返す非常勤・臨時職員。指導員の半数が年収150万円未満で勤続年数が増えても昇給がない(全国学童保育連絡協議会2005)。

参考文献

- ・石原剛志(2001)「指導、受容、共感の概念と学童保育実践」『学童保育研究1』2001.4、109-119。
- ・石原剛志(1998)「児童福祉法における学童保育条項-児童福祉法第24条による「保育」としての学童保育規定の意義」児童館・学童保育21世紀委員会編『児童館と学童保育の関係を問う「一元化」「一体化」をめぐる』萌文社。
- ・加藤哲夫(2001)「子どもたちの生の声を聞きました-埼玉県大宮市学童保育連絡協議会25周年記念誌より-」『日本の学童はいく』2001.10、73-75。
- ・松浦善満(2001)「学童保育の専門性と地域空間の再生」『学童保育研究1』2001.4、8-20。
- ・松浦善満(1998)「学童保育指導員の仕事-問われる専門性」『私は学童保育指導員』大月書店、112-121。
- ・美見昭光(1992)「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。
- ・二宮厚美・二宮衆一(2002)「学童保育指導員の専門性と子ども集団の教育力の再発見」『学童保育研究3』2002.11、117-136。
- ・二宮厚美(2000)「21世紀に生きる学童保育指導員-指導員の専門性を考える-」二宮厚美監修、大阪学童保育連絡協議会編『子ど

- も時代を拓く学童保育】自治体研究社、13-64。
- ・西郷泰之（1998）「児童館と「学童保育」の統合とリニューアルー「学童保育」の法制化と第三ステージに向けて」『児童館・学童保育21世紀委員会編『児童館と学童保育の関係を問う 「一元化」「一体化」をめぐる』萌文社、24-31。
 - ・真田祐（2000）「指導員の学習・研修の課題」『日本の学童はいく』2000.3、27-29。
 - ・真田祐（1998a）「学童保育の法制化と今後の課題」全国保育団体連絡会・保育研究所編『保育白書1998年版』草土分化、1998。
 - ・真田祐（1998b）「日本の学童保育指導員の実態」『私は学童保育指導員』大月書店。
 - ・佐藤進、田中美奈子、須之内玲子（1993）『学童保育の福祉問題』勁草書房。
 - ・須之内玲子（1997）「足立区におけるー地域福祉活動ー日本女子大学附属家庭福祉センターの学童保育と家庭児童相談活動ー」『社会福祉（日本女子大学紀要）』37号、89-90。
 - ・須之内玲子（1996）「児童ケアワークの専門性ー「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ー」『社会福祉（日本女子大学紀要）』36号、89-99。
 - ・田中美奈子（1997）「学童保育に関わる父母組織と地域活動」『社会福祉（日本女子大学紀要）』37号、91-103。
 - ・田中美奈子（1996）「児童ケアワークとソーシャルワーク」『社会福祉（日本女子大学紀要）』36号、80-88。
 - ・重森暁（1998）「新しいタイプの公務労働者としての学童保育指導員」『私は学童保育指導員』大月書店、122-132。
 - ・山崎丈夫（2000）「学童保育の問題は、地域社会の問題。いっしょの取り組みが大切」『月刊子ども論16（1）』2000.1、17-18。
 - ・全国学童保育連絡協議会（2005）『2005年5月1日現在の学童保育数調査報告』。
 - ・全国学童保育連絡協議会（2001）『学童保育で働く指導員ー実態調査の報告』。
 - ・全国学童保育連絡協議会（2000）『指導員の資格制度を考える』。