

学童保育施設におけるグループワーク

— 指導員の専門性についての考察 —

田 中 美奈子

須之内 玲子

1. はじめに

この小論においては、放課後の児童の生活の場である日常的処遇の場において、いわゆる社会福祉の専門技術といわれるものが、いかに活用されているかということに焦点を当てて述べてみたい。先に、「学童保育施設におけるケースワーク」⁽¹⁾においてケースワークの考察を試みたが、ここでは、社会福祉専門技術の中でも特にグループワークの技術に焦点をあてて、その位置づけを試みるとともに学童保育の指導員の仕事の専門性を考察したいと思う。なお、学童保育においては指導員という呼称が一般的である。この小論においては学童保育のことを述べる時は指導員、集団を扱うことを述べる時はグループワーカーを使うこととした。

学童保育は新しい分野であり、先人より何も学ぶべきものはない、手本はないのだという考えが有力であるが、多様な分野において多くの実践を経て集積されたグループワークの理論と技術の一つの枠組みとして、学童保育の指導員の仕事の専門性を検討することに大きな意義を認めるものである。また、学童保育は各種の児童収容施設や保育所と並んで、日常的処遇を行う場という点で共通性をもっていることに私たちは着目している。とりわけ、養護施設は主に学齢期の児童の放課後の生活における処遇であるところに重なり合う部分があるので、この我が国の養護施設の実践、「養護理論」を指針とした考察も行なうことにする。

2. 学童保育とは何か

学童保育におけるグループワークについて考察する前に、学童保育と指導員の仕事は何であるかを明確にしなければならない。学童保育は、一般的には両親の共働きにより放課後児童の面倒をみる人がいない家庭の低学年の児童を保育するものと考えられている。他の児童福祉施設と比べて歴史も浅く、東京都では昭和39年に自主事業として始められ、全国的に急速に設置がすすめられてきた。昭和42年に全国学童保育研究集会在初めて開催され、その後全国的な実践交流を深めながら学童保育独自の活動内容が模索し続けられてきた。しかし、未だ他の児童福祉施設のように制度化されていないため種々の問題をもっている現状であるといえる。

学童保育の内容は、保育所延長的発想から間接的利用者である父母の要求から始められてきた経緯もあり、初期には保護機能が重視される傾向が強かった。しかし、子どもを危険から守るため預っていればよいというだけであってはならないとの意見が主張されるようになり、家庭、学校に次ぐ第三の教育の場であるといわれるようになり、その後、生活の場であるとの捉え方が根付いてきて今日に至っている。この三転してきた保護、教育、生活が意味するものを吟味していくと、この三つの言葉が端的に学童保育の基本的内容を指し示していることに気付くのである。この移り変わりの中で、生活の場であるとの認識は大人側の発想から子ども主体の発想に重点が置かれるようにな

ったことが察せられよう。しかしながら、学童保育の利用者が誰れかということになると父母という考え方が未だ一般的である。子ども主体に考えるならば、当然直接的利用者は子どもであり、父母は間接的利用者として位置づけるのが妥当であると考えている。学童保育は、子どもにとって集団生活の場であり、保護と教育が確保される場であるといえる。

3. 学童保育と指導員の仕事

学童保育の施設とは、親が働くことにより子どもを預ける社会的育児の場であり、子どもが日常生活を送るため必要な様々なサービスを受けながら集団生活を送る中で、個々の子どもの発達が保障される場でもある。子ども同志の交流と大人（指導員）との交流の中で学ぶとともに所属集団の影響を受ける場でもある。また、問題行動をもつ子どもにとっては治療の場となりうる。

指導員の役割は、日常的ケア（保護、世話）を主幹としてはいるが、単に子どもが好きだからとか、育児の経験があるとかいうだけでは満足に遂行できないであろう。子どもたちの生活が円滑かつ教育的に行われるためには、そこにたずさわる大人の種々な援助が必要である。日常的ケアの中には、子どもの衣食住や健康管理、安全についての配慮と介護が主要な部分を占めるが、それに加えて子どもの発達を保障するためのよりよい集団づくりが望まれる。学童保育の場合両親が働いていることにより集められた子ども集団であり、特殊な治療を目的とした集団ではない。そこは生活の場であると同時に発達を保障する場でなければならない。そのためには制度、人的・物的条件の充実を前提とした専門家による集団を扱う技術も当然要求される場所となる。

子どもの発達を促すには子どもとの種々な接触

方法がある。集団内での個人と接する時はケースワークの技術に負うところもあるが、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る。その子どもの話に耳を傾ける、その子と個人的な遊び相手（キャッチボール、レスリングなど）をするなどである。しかし、そこは他の子どももいる場である。特定の子どもの大切にしながら集団における指導員の立場を認識した時、当然同時に他の子どもとも係わること、そして、その子どもを他の子どもと係わらせる技術が必要になってくる。そこで集団を扱うのであるからグループワークの技術に負うところは大きいといえる。学童保育では40名の児童集団について2名の指導員が配置されているのが一般的であるが、2人の指導員がケースワーカーとグループワーカーという役割分担をするのではなく、各々がケースワークとグループワークの技術を活用することになる。⁽²⁾40名の子どもが生活を共にすることは、一人一人の子どもの顕在的・潜在的欲求があり、種々の処遇上困難な問題が生じてくる。さらに、子どもの発達を促す方向で子どもたちに参加意欲を起させる楽しい生活の場であることも要求されるので、指導員の仕事は非常に複雑で困難なものになる訳である。高い専門性が要求される所以である。

4. 学童保育におけるグループワーク

学童保育におけるグループワークは、主として直接的利用者である児童集団、間接的利用者である児童の父母に対して展開されるものである。養護施設においては、現在は両親のいる児童を対象とするケースが多くなるとともに、両親に対するいわゆるファミリーケースワークの必要性が衆知のこととなっている。学童保育においては、日常的処遇という点で養護施設と共通した要素をもち

ながら、その日常的処遇を家庭と分担しているの
で、なおさら、父母との相互理解と協力の必要性
と頻度の高さが求められなければならない。その
意味において、養護施設において必要性を叫ばれ
ているファミリーケースワークとは異なった形態に
よる接近が求められている。そこで、家族に対す
るケースワークと並行して父母集団に対するグル
ープワークが展開される場になる訳である。その
ほか、学校関係者や地域住民との関係も無視でき
ないものである。ただし、ここにおいては児童集
団に焦点をしばって考察をすすめたい。

現在、日本におけるグループワークの研究者は
大体において学童保育指導員をグループワーカー
と称することに何の異論ももたないようで、それ
は、前田ケイの著書⁽³⁾に見られるように専門家
として認めているのである。しかるに、行政サイ
ドと父母・指導員の一部には、子どもを安全に預
かっていればよい、つまり、誰でもできる仕事で
あるという観方も根強いのである。言い方を変え
れば、ケアさえあればよいということである。もっ
とも、就学児童には最早やケアすら不必要との意
見もあるが、これについては、この際論外にして
おきたい。このような実状において、学童保育に
おけるケアとはどのようなものか、ケアを行うワ
ーカーはグループワーカーと称してよいのかとい
う問題を、素朴に吟味する試みも必要と思うので
ある。

養護施設においては、指導員がグループワーカー
、保母はケアワーカーとして位置づける考え方が
一般的のようである。そこでは、保母が児童集
団の直接的処遇に当たっていることは紛れもない事
実でありながら、その処遇内容が日常生活に係わ
る仕事を主体としていることから、グループワー
カーより専門性の低い職能とみられている。現実
には、保母が例え高度のグループワークの技術を

駆使していたとしてもである。この点、学童保育
施設の機能の方が養護施設の機能よりケアの部分
が少なく、社会教育の分野やセツルメントにおい
て行われてきた伝統的なグループワークを多分に
引継いでいるため、グループワーカーとしての専
門性が認められ易い素地をもっているといえる。

グループワーカーとケアワーカーの問題につい
て、コノブカの「児童収容施設におけるグルー
プワーク」により考察をすすめたい。そこにおいて
は「集団生活に直接関与している寮父母やカウ
ンセラーに対する援助的役割をグループワーカーは
演ずる⁽⁴⁾」といっている。グループワーカーをケア
ワーカーである寮監（日本での保母に相当する）
に対するスーパーバイザーとして明確に位置づけ
ており、寮監はグループワーカーとしての地位を
与えられていない⁽⁵⁾。また、同様のことはバーンバ
ックの「児童養護の技術」⁽⁶⁾に見られる入所治療セン
ターにおける児童ケアワーカーもグループワーカーと
は称されていない。しかしながら、コノブカの書
には実際に対象者にグループワークを行った事例
の中では、寮母が主体者として登場している。バ
ーンバックにおいてもしかりである。グループワー
クの実践者は、ケアワーカーなのである。ただし、
コノブカは収容施設のいずれの場合にも直接対象
者にグループワークを行っている人をグループワ
ーカーと位置づけていない訳ではない。スーパー
バイザーではなくても、グループワーカーと呼称
しているのである。

実際、利用者に対してケアを行うことが、グル
ープワーカーに位置づけることを阻んでいるよう
にみえる。ケアを行なうことが専門性を薄めて印
象づける役割を果しているようである。そこで、
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のである。そして、このプロセスこそ、社会福祉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得るのである。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。もしかしたら、ケアワーカーを、専門職ではない、またはケースワーカーやグループワーカーから専門的知識と技能のおこぼれを貰うことで事足りる程度の職種であると決めつけることの方が誤りなのではなからうか。このことは、学童保育に限らず、他の分野のケアワーカー全般に共通していえることである。

5. 日常生活にくみこまれた グループワーク

学童保育は単に放課後児童を母親代りとして安全に預かり日常的ケアをするだけではない。そのことはコノブカが集団生活場面における寮監について「寮監が実の親でないのは明らかな事実であり、また親のような振りをすることもできないのであるが、しかし、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」⁽⁷⁾（傍点筆者）と述べているように日常生活の場においてさまざまな働きかけがなされるのである。

ワーカーの働きかけにより子どもたちが発達を保障される場としての集団生活はいかなるもので、いかに展開されているか、日常生活場面において専門家の働きかけによりいかに子どもたちが発達

する場であらうか。一般的には、子どもがスポーツや創作活動の技術を学び、それらの技術が向上したことは目に見える成果として容易に評価される。学童保育集団によって得られるこれらの成果は確かに大切な子どもの発達であるが、ここではグループワークの技術に焦点を合せた観点からその生活の意義を探りたい。

情緒的に問題をもつ子には集団の生活の中で特別な個別的なアプローチもするが、特に問題を持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程、劇的ではないので見落されがちであるが、学童保育指導員にとってもっとも根本的な援助過程といえよう。就学前の保育所、家庭、近隣での生活の中で身につけた児童の行動パターンは様々であり、就学年齢までにかかなり固着している。

Y子。保育園では消極的で身体を動かすのが大嫌いでグズグズしている。M学童保育に来た第1日目は入学式の日、その帰りに挨拶に来た母親と指導員が話している側に来て、指導員の眼を真直ぐにみつめて「あの木に登っていい？」ときく。「ええ、いいわよ。でも気をつけてね」枝にスカートがひっかかり、パンツが丸出して、不器用そうに1.5m位登る。母親は「あらっ。あの子が木に登るなんて、信じられないわ」と叫んだのだった。

このことはMクラブの自由な雰囲気や早くも感じとったY子の真のニードが表現されたと考えられる。

自分の考えや感情を言えない子、きつく命令しなければ何もしない子、他の子と遊べない子、

素直さのない子、人と会話のできない子、すぐ泣く子、先生にばかりくっついてる子など特に顕著な問題行動といわないまでもその子一人ずつの問題をもっている。(それは足立区という生活問題を多く持った家庭が多いという地域性と広くは現代の広範にわたる家庭とそれをとりまく種々の社会状況によるものと思われる)

児童の収容施設における集団主義養護の提唱者である積惟勝は「集団主義は技術でなく理念で…その理念に立っていろんな技術が生まれてくると思う」と述べている⁽⁸⁾。実に、実践する立場の者としては共感を覚える言である。

そこで、集団生活の日常性の中での子どもとの係わり方、その種み重ねのすべてに確固とした児童観と教育理念が脈づいているならば、それらすべてが教育的処遇となる訳である。その場しのぎであってはならないのである。このことは、そのために必要な知識と技術が不必要であることを意味するものではない。

先に述べたように日常的なケアのプロセスにおいても、同様である。

6. 治療的処遇

ここでは、特に問題行動の顕著な子どもの処遇を治療的処遇と表現するが、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づけていることを指摘しておきたい。問題行動という社会の成員から見ると非常に困惑させられる反社会的行動は、それを行う側から見ればその時所属している社会に適應できないことである。そこで、問題行動をもつ子どもに対して社会に適應できるような働きかけが、専門家によってなされる必然性が生じる訳であるが、果して、無条件に適應させる方向だけで処遇を考えてよいものだろうか。

学童保育の場合、特に未だ制度化されていない施設であるために建物、設備、立地条件、教材などの物的資源の条件、指導員の質と量や利用者の定数などの人的条件、運営主体とその方法などに劣悪な状況が多く見られる。それ故に、ことさら、問題行動をもつ子どもについて考える際には施設側の状況に問題がないかどうか厳しく自問する姿勢がたえず必要であろう。問題行動をすることによって、その子どもはその施設に適應していると考えられるからである。例えば、もし2階の狭い室内だけで保育されている子どもが、暴れ回ったり窓から屋根に出たりすることが悪いなど誰がいえるのであろうか。

むしろ、現在の一般的な学童保育の実状では、問題行動が施設側の劣悪な状況を改善する問題提起であることに気付かなければならない。さらに、コノブカが「問題行動は、集団の中から起ることがよくあるので、それを個別の治療にだけ結びつけていくのは意味がない⁽⁹⁾」との指摘も、ケースワークや治療的グループワークを行なおうとする場合忘れてはならないことであろう。

生活の日常性においての治療的処理について述べたい。これについて、D. パーンバックは「入所短期治療施設に関する文献は数多くみられるが、児童ケア実践の援助過程の詳細を明らかにするような記録は少ない」「文献のうち、日常生活課題と治療過程とを機能的なレベルで総合している様子にふれたものはほとんどないといってよい⁽¹⁰⁾」といい、F. レドルとD. ウィネマンが「……子どもたちに生ずる生活状況の混乱やゆきづまりを示すことの方が、すぐれた専門家的取り扱いや効果的な治療作業ないし統制などを叙述するより、よりわたしたちのいいたいことを明らかにしてくれる⁽¹¹⁾」と述べている。これらの言葉は、日常生活に組み込まれた治療的処遇について語ることの困難

さを示しているが、一方においてその把え難い実体を説明していると考えられる。何故なら、日常生活に組み込まれた治療的処遇が適切に行なわれた場合、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からである。勿論、その中には先に述べたケアにおける過程も大きな部分を占めることになる。

7. 集団の処遇における様々な問題

情緒的に問題をもつ子にとって治療的意義もち、その他の子たちには発達を促すものとなる集団における生活とはいかなるものであり、そこでワーカーの役割とは何であろうか、その援助の過程、技術についていくつかの点を述べたい。

学童保育におけるワーカーは、集団生活を民主的に管理し、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し深めていくものであり、また生活全体が楽しい所であるべく全責任を負った存在である。そして全体として、いつも子どもの発達にプラスとなりうるように援助をする人である。

しかしながら、この作業を始めるにあたって、自ずと一体何を教育の理念とし、いかなる人間に育てたいと考えているかが重要にある。すべての技術はその観点に立って使わなければならないし、その理念に立った時、自ずと適切な選択ができる時が多い。しかし、その上でもなお、それでは具体的にはいかなる方法があるかということを経験することは、実践する者にとって必要なことであろう。(私たちの目ざす人間については「学童保育」を参照にされたい)⁽¹²⁾

(1) プログラム

子どもの発達要求にそったものでなくてはならない。子どもの要求は様々である。運動、創作活動、虫採り、大人から見ると名前につけら

れない様々な実験、探険のようなもの……。そして顕在化されていない子どもの真のニーズをよびますことも必要である。学童保育におけるプログラムは、学校のカリキュラムとは異なり、子どもの要求を中心にした自由遊びを主体として行っている所が多い。この自由遊びは、イスラエルのキブツにおける集団主義教育実践の場でとられているプロジェクト方式に近いものであろう。テーマを決めそのことを国語、理科、数学とあらゆる分野から学習するものである。学童保育においても興味を日常生活の中で限りなく広げていくことができるのである。

(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いう把え方が民主的な集団を作る基礎になる。しかし、攻撃的な傾向を持つ子どもたちはワーカーに対する攻撃的言動を他のメンバーを仲間にして、4、5人あるいは7、8人の集団になって向ってることがある。特にこういう場合ワーカーも自分たちをワーカー集団として考える方が子どもにとって自然な認識である場合が多い。かって学生の非常勤ワーカーの自分の力で子どもたちとの関係を作りたいという意志を尊重して、集団の攻撃を受けた時、私たちは静観していた。そのことにより、子どもたちは自分たちの行動がワーカー全体に是認された行動であるという認識を持つようになり、それをきっかけにますますワーカー全体に攻撃的態度をエスカレートさせた苦々しい経験をもっている。

子どもにとってワーカーは個々の人格を持った別個の複数の発達を促す人間であると同時に、先生集団(子どもたちは先生と呼んでいる)として把えてもいる。あるワーカーの意見は先生集団の代表意見だと認識することが多い。前日、

自分がしていた遊びの続きをしようとして、その日にいなかったワーカーに対し当然知っているものとして自分の必要としている教材を要求したり、その遊びに誘ったりすることは日常よくあることである。

子どもの発達要求に適確に応えていくためにワーカー集団の民主的で協力的な人間関係を基礎にしたグループ内の生活への共通認識が必要である。特に情緒的に問題を持つ子においては、憎しみの対象としてワーカー集団を見ていることも多く今までの不統一な大人の愛情と規制から生じる問題には統一された愛情と規制がより効果をあらわすものである。そのことはワーカーが個性を持ってはならないということを意味するものではない。

(3) サブ・グループ

一日の見学実習生が、Aさんは一日中Bさんとしか遊ばなかったとか、毎週訪れる実習生が3、4回訪れた頃、AさんはBさんとしか遊ばないが放っておいても良いのか、もっと皆などと遊べるようにしなくてよいのかと批判をこめて質問を投げかけることを多く経験している。

40名の集団であるがいつも40名が同じことをするのが集団の結束力が高く、良い集団であるとは必ずしもいえない。むしろ個々のメンバーが自分が属している集団への帰属意識を持ち、愛着を感じていることがその個人にとって良い集団であるといえる。

自由あそび主体のグループの中に、当然サブグループが生まれる。いつも一緒にいる仲良し同志である。40名の集団では、2、3人から4、5人のサブグループに属していることが、心理的安定感が得られ、むしろ集団全体の中で他のメンバーとよい関係をもつ基盤になっている。サブグループは一年間を通じ不変のものでなく、

組合せも、人数も変わる。グループの成長と共にサブグループも流動的になる。また、サブグループのいくつかの結びつきや、サブグループに他のメンバーが参加するなど多様である。

しかし、サブグループが閉鎖的になる可能性は大きいので適切なワーカーの介入、働きかけが必要である。遊びによってはワーカーと他のメンバーが、あるサブグループの遊びと一緒に加わることや、その遊びに加わりたい子を入れてあげるよう援助するなどである。

一年を通じ閉鎖的なサブグループが固定したままいくつもある状態は良い集団とは言えない。グループの成長と共に遊びの種類によって仲間を流動的に選ぶようになり、サブグループのメンバーは各々別のメンバーと遊び、お互いがいるという確認をするにとどまり、おやつの時だけ一緒に座ったりするだけという時もある。

学童保育の現場では、特に初期の段階では集団主義教育の誤った理解から集団というのはいつも全員参加の一斉遊び、スポーツをすることだと考えられ、いやがる子、他に興味を持つ子にも強引な参加を強いてきた指導員もいた。現在でも、新任の指導員の悩みの多くは、集団が一つにまとまらないということである。

集団が一つにまとまることは全員が同じことをすることではなく、メンバーの集団への帰属意識を高めることである。

(4) リーダーシップをいかに育てるか

学童保育は異年齢集団という特徴をもっている。異年齢集団であることは大きい子どもが小さい子に教えたり、面倒を見たり、小さい子が大きい子から刺激を受けて学び合うなどすばらしい点を持っている。しかし、同時にこの年齢特有の力による支配がおこる状況を絶えずもっている。放任しておくと年齢の上の子が下の子を

子分にして自分の思いのままに振るまうような非民主的リーダーを育てかねない。ワーカーが非民主的リーダーの力を借りて集団を管理する誘惑に負けてはならない。

M学童保育集団におけるリーダーは、実に多様である。コマ回しの名人、虫採りの得意な子、野球の抜群に上手な子、絵の上手な子、走るのが早い子、鉄棒の上手な子、格闘技の強い子、お話をつくるのが大好きな子、裁縫を器用にこなす子、勉強のできる子、おやつの時みんなを静かにさせる才能のある子と数えあげればまだありそうである。子どもたちがそれぞれの得意な分野でそれぞれがリーダーになるので、固定した子どもがどの分野にも常時リーダーシップをとることにはならないし、一つの集団に一人のリーダーということにもならない。もっとも分野が重複する場合もあるが、生活場面においてリーダーが代っているというのが実状である。たとえば、おやつ前に静しゅくにさせるのはK君、おやつ終りに集団遊びを誘うのはS君という具合である。このような形態でリーダーシップがとられている場合には、全体主義的集団における絶対的な権力保有者が行なうようなリーダーが君臨するということはないのである。

絶対的な権力をもった横暴なボスが巾を利かす集団には、自由な雰囲気、個性豊かな創造力を育くむ土壌は枯渇されてしまうものである。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しなければならない。

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力を貸すのがワーカーの役割と言えよう。民主的なメンバーとリーダーの関係を育てることは、年齢差のある子どもが全く同じ立場に立つというのではない。例

えば、沢山遊んでくれた3年生に1年生の子が水をくんできてあげることと、おやつのお皿を3年生が命令して片づけさせるということは全く別のことである。前者のことは上級生への感謝と尊敬の素直な表現である。その辺の正確な認識が必要である。

民主的なリーダーに育てたいと望まない指導員は一人としていないであろう。しかしながら、現実には非民主的なボスが出現する状況にあるのもまた事実である。

(5) グループ内におけるグループワーカーとメンバーの個別的な関係

良い集団であるためにグループメンバー個人とグループワーカーは良い関係になければならない。グループの雰囲気を決定的するのはワーカーと集団という抽象的なものでなく具体的なワーカー個人とメンバー個人の関係、メンバー間の関係の集積である。しかし、その個人はどちらもあくまでも集団における個人である。個人的必要により、幼児期に母親から満たされるべき愛情が不足している子をおぶったり、抱いたりすることも多い。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していなくてはならない。実習生がある子をおぶったり、一緒に遊んだりして他の子と全く関係を持たないため攻撃を受けるというトラブルは良くあることである。

仲間集団のなかでよい関係を持っていない子がワーカーとの親密さ、信頼感を得ることからグループ内でも情緒的に安定して仲間関係により第一歩を踏み出すことができる訳である。とはいってもワーカーは、常にその子が子ども集団に入っていけるようにという目標に向かって援助することを忘れてはならない。

(6) グループの発展段階

指導員は集団の成長にふさわしい援助を与えなければならないが、その際グループワークの理論は大いに役立つのである。学童保育における指導員の援助の仕方は、一年の周期におけるグループの発展過程により、基本的には同じであって具体的な方法が異なる部分があるからである。

H. B. トレッカーは、グループの発展段階を、(1)初期、各人は、はじめて顔を合わせる、(2)ある程度のグループ感情、組織、プログラムが現れる、(3)つながり、目的、及び凝集性の進展、(4)強いグループ感情、目標の達成、(5)興味の減退、グループ感情の低下、(6)終末期—グループとしての存在を終ることの決定、と図示している。

また、大川一雄は、開始期として第一段階=グループの発端、第二段階=グループの形成、発展期として第三段階=第一中間期、第四段階=リーダーシップ構造の修正、成熟期として第五段階=第二中間期、第六段階=グループの成熟、解体期として第七段階=グループの解体をあげている。⁽¹⁴⁾ 両者ともそれぞれの段階における集団の特性とワーカーの役割を指摘しており、実践する者にとって示唆に富んだものである。

このようなグループの発展段階という視点でM学童保育集団の成長を考察すると、年度により多少の差は認められるが、基本的には次のような共通した経過をたどることが観察される。私たちの場合は、第1期(4月～5月半ば)準備、開始期、第2期(5月半ば～7月下旬)発展期、第3期(小学校の夏休み期間)再編成の時期、第4期(9月～12月)成熟期、第5期(1～3月)安定期に段階を分け、各段階に適⁽¹⁵⁾合する処遇計画をたてている。

学童保育において指導員の援助方法を一年毎のグループの発展段階にあてはめて考えることは妥当であると思うが、無条件にうのみにしてはならないと思う。前者の(5)と(6)の段階、後者の第6期と7期はグループとしての衰退と解体が示されている。これを表面的解釈をしてこのまま受けいれると、学童保育集団は1年間で衰退し消滅するのが自然であるから、私たちの考えている第5期半ば位からそのような過程をたどっても当然であると思いがちである。しかし、ここで考えなければならないのは、衰退する傾向を避け難いならば、その期間を短かくし、程度を軽減するような指導員の援助が必要だということである。さらに、学童保育は趣味グループのようなクラブではなく、日常的な生活集団であること、加えて、年度が移行してもメンバーが部分的に入れ替わるだけで、残りのメンバーは新年度のメンバーとして留まっているという特性を見逃してはならない。

この二つの特性に着目してグループの成長過程を考える場合、1年の周期を単位とした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把握することが可能になるのである。そして、それは一つの集団生活が営まれているなかで、その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ていくことを意味するものである。この事実から、指導員がこのような遺産の継承のため援助する役割を荷なう必然性が生じる訳である。もっとも継承するだけでなく新しい文化を注入する役割もある。

さらに、指導員はこども集団における援助者であると同時に、集団構成員でもあるという私たちの考え方から、指導員自からも文化的、社会的遺産の継承者になるべきであると考えられる。

8. グループワークのモデル

グループワークの方法は一元的なモデルとして示されていない。秋山智久は、社会的諸目標モデル、治療モデル、相互作用モデルの3モデルを主要なものとし、⁽¹⁶⁾武田建は最も代表的なモデルにシュワルツ（相互作用モデル）、ウィンター（治療的モデル）、行動理論にもとづくグループワークをあげている。⁽¹⁷⁾このように、グループワークの理論が単一概念として体系づけられていないので、実践を基礎に考察をすすめる際にも、これらのモデルとの関連を考慮しなければならない。唯一のモデルだけをグループワークと考えてはならないのである。

ここでは、学童保育のグループワークについて、これらのモデルを参考に若干の考察をすすめたい。

シュワルツは、「グループのメンバーが相互の存在を必要としている事実が、みんなで集っている最も大切な根拠である。」「これまでグループ過程にはそれ自体何か神秘的な方法で問題を解決していく力があるかのように思われてきたが、それは誤りである。問題を持った人たちが何らかの相互作用をすれば、ただちに生産的な結果が生まれるとするのは、あまりにも素朴な信念……しかし、ワーカーとしての機能はグループ過程が万能薬でないからこそ生まれてきた⁽¹⁸⁾」と指摘しているが、学童保育においてグループ及びメンバーをどうとらえるか、指導員が何故必要かを考える上で基本的な姿勢を示唆しているものといえよう。また、グループワーク開始時に特定の目標がないことは、全面的に容認できないまでも、学童保育を生活集団としての側面からみる時、利用者主体の姿勢をワーカーがとるという意味があろう。

このモデルは、調査、診断、治療的処遇というケースワークの伝統は手続きを受けついだ治療的グループワークには批判的立場であるが、私たち

はこの手続きをも無視できないと思う。

治療的グループワークにおける処遇目標の設定（個別化の原則）、メンバーを処遇目標に向けて変化させる人としてのワーカーの機能は、学童保育の指導員の仕事として先に述べたとおり必要なものであろう。学童保育の集団が、治療を目的につくられたものでないことはいうまでもないが、どうしてもこのような処遇をせまられるケースが存在するのである。しかし、グループを個人の発展のために都合がよいように構成し、グループを治療的処遇に活用する手段であるというとらえ方は、学童保育にとって、基本的に認められないところである。

学童保育集団の年齢が6～9才であることから、行動理論にもとづくグループワークは具体的技法として使用することになる。「消去」「形成化」「オペラント条件づけ」など⁽¹⁹⁾があり、治療的グループワークを実際に行なう場合の非常に具体的なやり方を提示しているように考えられる。その意味においては有効なグループワークであろう。

社会的諸目標モデルのグループワークの要点として、秋山智久は「社会的機能の強化と自己の活用、社会参加とソーシャル・アクションへの志向、ソーシャル・アクションの副次的効果としての個人の治療をあげている。⁽²⁰⁾直接的には子ども集団よりも父母集団に適合するものと思われる。劣悪な状況におかれている学童保育施設にとっては改善運動が、未設置の場合には適正配置を要求する運動が行われることになる。ただ、このグループワークの民主的なすすめ方そのものは、子どもグループにとっても基本的姿勢として大切なものだと思う。

9. おわりに

最初に、これまで述べてきたことをまとめてみ

たい。先ず学童保育は日常生活を基盤とし保護と教育を受ける権利を確保される場であること、その利用者は子どもが直接的利用者であり親は間接的利用者であると認識すべきことを前提的視点として持っていることである。次いで、学童保育の処遇は日常的処遇が主幹をなしているが、その中に教育的処遇、治療的処遇が組み込まれているので、指導員には集団と個についての専門的知識と技術が必要であることを主張してきた。さらに、指導員の仕事の中でも誰れにでもできると考えられがちなケアにおいても、専門的な援助プロセスが存在するとの考えをもつものである。なお、日常的処遇における援助プロセスはすべて指導員の全人間としてのトータルな影響力をもつものとして表出されることを指摘してきた。

すべての教育、保育において、まず、その目ざす理念、目的が明確にされねばならないであろう。その上で、具体的な技術についての検討がなされるべきであるが、今回この小論においては、前者について、そして技術との関係を必ずしも明確にできなかったため誤解を招く恐れをもっている。

技術以前にその人の教育の理念、目的が確固たるもので、情熱を持っていれば、自ずとその方向にそった方法が基本的には見出されるという考えはもっている。しかし、さらにその上で、一体具体的にはどうするかとなった時に、今まで確立されてきた技術論から学ぶべきことが多いのもまた確かである。

「8. 集団の処遇における様々な問題」では集団の処遇という観点から整理したが、必ずしも集団の問題を網らし、分析しているとはいえない。グループワークと日常処遇に主点をおいたので、スポーツ、集団あそび、創作活動のすすめ方、行事とそのプロセスなどについては殆んどふれなかった。集団を扱いながら日頃気づいたものを整理

したが、今後さらに検討が加えられる必要がある。

グループワークは集団を媒介として個の成長と社会適応を計るものであるといわれている。グループワーカーは適応を目的とする余り、現状をすべて肯定して適応を計る危険性をたえず認識しなければならない。日本の社会福祉の状況からいえば、施設、人的条件も充分であるとは決していえない。問題行動をもつ子どもに対しても、その場、集団によりよい適応を計る努力と同時に耐えずその集団の置かれている人的、物的条件への吟味がなされなければならない。さらに、その上で地域住民との協力も必要な時もあるし、制度そのものの改善や確立の運動にまで広げていかなければならない時もある。

グループワークは集団を扱う技術であるが万能ではない。個と集団へのよりよい理解を深める一つの技術である。私たちは、同じようにソ連の集団主義教育やイスラエル、キブツの集団主義教育などからもまた多くを学ぶことができると思う。

この小論は同じ実践をする立場の二人が執筆にあたり協議し、すべて二人の見解の一致するところである。二人が執筆した原稿を分担し整理する方法をとった。1、2、4、6、7-(6)、8を田中が、3、5、7を須之内が担当した。

(注)

- (1) 日本女子大学社会福祉学科編「日本のケースワーク」家政教育社
- (2) 上掲書「学童保育施設におけるケースワーク」
- (3) 福田垂穂他編「グループワーク教室」有斐閣P105
- (4) ジゼラ・コノブカ「収容施設のグループワーク」日本YMCA同盟出版部 P70
- (5) 上掲書「収容施設のグループワーク」P91, P173
- (6) W. シュワルツ他編「グループワークの実

- 際」相川書房 P 169
- (7) 上掲書「収容施設のグループワーク」 P 116
- (8) 全社協養護施設協議会「児童養護」第10巻第1号 P 29
- (9) 上掲書「収容施設のグループワーク」 P 97
- (10) 上掲書「グループワークの実際」 P 174 P 177
- (11) F. レドル他著「憎しみの子ら」全国社会福祉協議会 P 5
- (12) 日本女子大学社会福祉学科編「児童福祉」家政教育社「学童保育」 P 297
- (13) H・B・トレッカー「ソーシャル・グループワーク」 P 74
- (14) 上掲書「グループワーク教室」 P 118～128
- (15) 上掲書「児童福祉」「学童保育」 P 299
- (16) 上掲書「グループワーク教室」 P 27
- (17) 上掲書 武田建他著「新しいグループワーク」日本YMCA同盟出版部 P iii
- (18) 上掲書「グループワークの実際」 P 5, P 7
- (19) 上掲書「新しいグループワーク」 P 187, P 190
- (20) 上掲書「グループワーク教室」 P 23