

<研究ノート>

「判断の間われる場面」調査の試行

大谷直史

Trial of a Survey of “Situations That are Difficult to Decide”

OOTANI Tadasi

キーワード：学童保育，専門性，親密性，集団性

Key Words: After School Care, Speciality, Intimacy, Collectivity

1 課題

2001年、学童保育指導員専門性研究会によって、ある場面の判断やその判断の基準を問うという形式を用いた「判断の間われる場面」調査（質問紙調査）が行われた¹。それはその判断や視点が、経験年数や年齢等によってどのように異なるのかを明らかにすることを通して、指導員の専門性を明らかにしようと試みるものであった。今回、学童保育士協会の呼びかけから始まり、筆者を含む5名の研究者が中心となって、再び「判断の間われる場面調査」を活用して指導員の専門性を明らかにする試みを行うこととなった。いかなる場面を設定するのか、そしてその際どのような行動の選択肢、判断の視点を設けるのかについて、一般社団法人学童保育士協会の研究会等での検討を通じて、2022年6月に予備調査が実施された。本報告は、その結果及び設問の意図などをまとめたものである。

2 諸前提

まずは本調査の背景として、目指すべき指導員の専門性に関する議論を提示しておく。たとえば一般社団法人日本学童保育士協会では、①子ども理解とかかわる力、②保護者や地域をつなげる力、③学童保育を運営する力、④実践を考察し、創造する力としてまとめている（図1）。この専門性理解は、指導員の業務の局面を区分して、保護者や

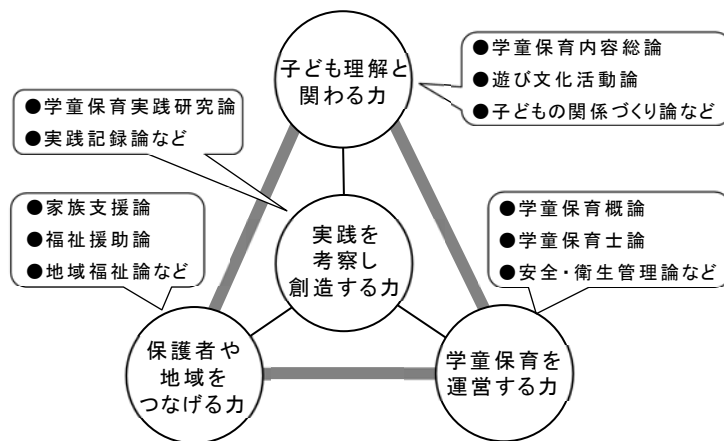


図1. 4つの専門的な力²

地域をふくみこみ、それぞれに必要とされる能力を規定しようとするものであり、他とは位相の異なる学習能力（「実践を考察し創造する力」）を専門性の規定に加えようとする点に特徴がある。本調査では、これらの局面は、当該場面を読み解く際の視点として提示されることとなる。

船越もまた実践研究を媒介として実践知と実践観を相互規定的に発展させていくというモ

チームを示すと同時に、「組織的力量」を個人の「実践的力量」と並びたてていることも興味深い。学童保育において顕著なのは、個人的な力量がそれだけで発揮されるわけではなく、集団の中で発揮されることが明白だからである。たとえばある指導員が特定の子どもの関わりに集中できるのは、他の指導員が大勢の子どもを見ている

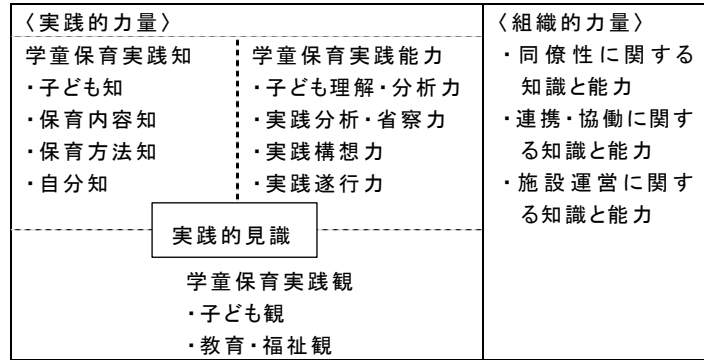


図2. 学童保育指導員の専門性と力量の構造³

という信頼に支えられている。あるいは誰かが子どもの話を共感的に聞き取ることができているから厳しく叱ることができるということもあるだろう。こうした役割分担を考えると、個人的力量というよりは集団的な力量を想定した方がよいかも。それゆえ本研究では、場面に即した行動選択を、専門性の多寡によって読み解くのではなく、チームの中での役割分担として考える可能性を追求したいと考えている。具体的には、同じ支援の単位に所属するスタッフ間での対応の違いを検討することである。予備調査では明確な傾向が確認されなかったため、結果は割愛するが、集団（チーム）としての専門性を考える際の一つの視点として、今後の調査で明らかにしたい。

こうした役割分担というあり方を想定すれば、指導員の専門性はある役割を遂行し習熟していくという単線的なモデルではなく、状況に即して役割を変化させることにあるのかもしれない。そうした考慮もあり、子どもとのかかわりにおいて、そうした役割

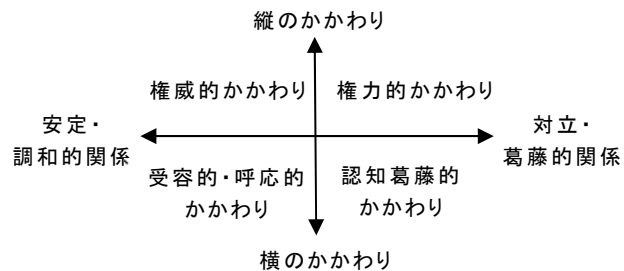


図3. 教育的かかわりの四類型⁴

の相対的な位置を示した岡田敬司による「教育的かかわりの四類型」（図3）を参考にして、行動の選択肢を作成した。大人と子どもの関係性を類型化したこの四つのかかわり方は、それぞれに優劣があるわけではない。むしろこれらのかかわり方は相互に補完的であり、これらが役割分担されながら学童保育実践が成立しているのではないかという想定を持っている。作成された設問の選択肢には、それぞれの類型が当てはまるよう、なおかつある程度のリアリティを確保しつつ、実際に選択されるように心がけた。設問とのかかわりを示す場合、第1象限から、「権力」「権威」「受容」「葛藤」と表記する。

2 調査概要

2022年5月27日より同年6月23日を回答期間として、google formsを利用してオンラインでの回答とした。調査項目は〈資料〉の通りである。調査対象者は学童保育士協会に選出を依頼し、同意を得た224名から回答があった。なるべく同一の学童保育所からという依頼であったが、同一の学童保育からの回答は1名から15名まで幅があり、計74か所から回答を得ることができた。本調査は予備調査ということもあり、無作為抽出ではない。このため、全国の指導員の平均からすれば、それぞれ男性割合、若年層、公設公営・民設民営（共同学童）、学校

外の民間施設等の割合が高くなっており、平均の値にそれほど意味があるわけではない。このため基本的に検定も行っていない。クロス集計でのある程度の関連、因子分析の結果を見ながら、設問の検討を行うためのものであるという留意が必要である。

表1. 回答者属性 (人)

性別	女	男	無回答	合計		
	158	65	1	224		
年代	20歳代	30歳代	40歳代	50歳代	60歳代以上	合計
	45	42	43	65	29	224
設置形態	公設公営	公設民営 (保護者、地域)	公設民営 (NPO法人)	公設民営(社 会福祉法人)	民設民営 (共同学童)	合計
	59	68	39	15	43	224
設置場所	学校敷地内 の専用施設	学校内の 余裕教室	学校外の 公共施設	学校外の 民間施設	合計	
	94	22	44	64	224	
経験年数	5年未満	5~10年未 満	10~20年未 満	20~30年未 満	30年以上	合計
	79	42	65	27	11	224

3 調査結果

1. 行動調査

まずは各設問の行動選択について経験年数とのクロス集計を確認しながら概要を説明し、視点については因子分析を用いつつ、特徴的な項目について検討する。また析出された因子得点を用いて、属性及び行動選択ごとに平均値を比較する。

〈場面1〉将棋の場面

場面1は、将棋をしている2年生同士が、指を離したかどうかでもめている、子ども同士のトラブルへの介入場面である。教育的かかわりの四類型をふまえ、受容が「しばらく様子を見る」、権力が「遊びをやめさせる、葛藤が「じゃんけんなど決め方を提案する」、「二人だけで話し合わせる」、権威が「指導員が入って話し合う」という想定を行っていた。その結果、全体としては「指導員が入って話し合う」が65.2%と過半数を占め、権威的と想定されたかかわりに偏ったが、それは経験年数の少ない指導員に顕著であった。10年以上の経験者では「しばらく様子を見る」行動の選択割合が高くなっている。またこの「しばらく様子を見る」行動選択は、民設民営(共同学童)においても高くなっている。共同学童以外で統制した結果が表3であるが、経験年数による同様の傾向が見られる。

表2. 経験年数類型別〈場面1〉の行動 (%)

	しばらく 様子を見る	遊びを やめさせる	じゃんけんなど決 め方を提案する	二人だけで 話し合わせる	指導員が入っ て話し合う	合計
5年未満	12.7	1.3	17.7	1.3	67.1	100.0
5~10年未満	11.9	0.0	19.0	0.0	69.0	100.0
10~20年未満	21.5	1.5	6.2	1.5	69.2	100.0
20~30年未満	33.3	0.0	14.8	3.7	48.1	100.0
30年以上	36.4	0.0	9.1	0.0	54.5	100.0
合計	18.8	0.9	13.8	1.3	65.2	100.0
共同学童	15.0	1.1	15.6	1.7	66.7	100.0

共同学童以外 34.9 0.0 7.0 0.0 58.1 100.0

表 3. 経験年数類型別〈場面 1〉の行動（共同学童以外）（%）

	しばらく様子を見る	遊びをやめさせる	じゃんけんなど決め方を提案する	二人だけで話し合わせる	指導員が入って話し合う	合計
5年未満	7.4	1.5	20.6	1.5	69.1	100.0
5～10年未満	8.8	0.0	20.6	0.0	70.6	100.0
10～20年未満	22.0	2.0	6.0	2.0	68.0	100.0
20～30年未満	25.0	0.0	15.0	5.0	55.0	100.0
30年以上	37.5	0.0	12.5	0.0	50.0	100.0
合計	15.0	1.1	15.6	1.7	66.7	100.0

〈場面 2〉宿題が終わらない

〈場面 2〉は学童保育で設定している宿題の時間に遊んでばかりいる子どもへの対応を尋ねた設問で、家庭（保護者）との関係性や学童保育の家庭的な介入の深さを測る設問となっている。経験年数が 5～10 年未満、10～20 年未満の層で「C の様子を保護者に伝える」が多く、家庭との連携を重視している、あるいは家庭に判断をゆだねる回答が多い。一方 30 年以上では「学童で宿題をみてあげる」とする回答が多い。

表 4. 経験年数類型別〈場面 2〉の行動

	本人の意思に任せる	C の様子を保護者に伝える	C の様子を担任に伝える	宿題をするように声をかけ続ける	学童で宿題を見てあげる	C が宿題をする雰囲気を作るように心がける	宿題が終わってから遊ぶように C に伝える	合計
5年未満	10.1	17.7	0.0	12.7	8.9	39.2	11.4	100.0
5～10年未満	7.1	45.2	2.4	11.9	2.4	14.3	16.7	100.0
10～20年未満	10.8	35.4	1.5	1.5	4.6	41.5	4.6	100.0
20～30年未満	7.4	18.5	3.7	14.8	7.4	29.6	18.5	100.0
30年以上	18.2	9.1	0.0	9.1	45.5	18.2	0.0	100.0
合計	9.8	27.7	1.3	9.4	8.0	33.0	10.7	100.0

表 5. 経験年数類型別「子どもの学力」の重要度

	重要度 1	重要度 2	重要度 3	重要度 4	重要度 5	合計
5年未満	5.1	8.9	41.8	27.8	16.5	100.0
5～10年未満	7.1	11.9	38.1	19.0	23.8	100.0
10～20年未満	1.5	7.7	36.9	21.5	32.3	100.0
20～30年未満	0.0	14.8	22.2	33.3	29.6	100.0
30年以上	0.0	0.0	27.3	27.3	45.5	100.0
合計	3.6	9.4	36.6	25.0	25.4	100.0

表 6. その後、取り組むこと

	授業参観などで、学校での様子を見る	家庭訪問などで、保護者と話し合う	保護者、担任と3者で話し合いの場を持つ	保護者の間で宿題について話し合う機会をつくる	子どもたちと宿題について話し合う	何もしない	合計
5年未満	17.7	7.6	6.3	35.4	35.4	1.3	100.0
5～10年未満	28.6	16.7	19.0	26.2	19.0	0.0	100.0
10～20年未満	30.8	15.4	18.5	46.2	35.4	0.0	100.0
20～30年未満	33.3	25.9	11.1	44.4	51.9	0.0	100.0
30年以上	72.7	54.5	18.2	54.5	63.6	0.0	100.0
合計	28.1	16.1	13.4	38.8	35.7	0.4	100.0

なお〈場面1〉とは異なり、運営形態による差は見られない。最も選択されている「Cが宿題をする雰囲気を作るように心がける」の選択割合は経験年数と一貫した関連が見られない。この選択肢が多義的な意味を含んでしまっている可能性がある。

経験年数と関連が見られた視点としては、表5の「子どもの学力」を重視する割合である。経験年数が長くなるほど、判断材料として客観的な状況を重視することが示されている。また表6からは、その後の取り組みとして、経験年数が長くなるほど、より多くの取り組みを行うとしていることが分かる。

〈場面3〉嫌なことを言われた

〈場面3〉は、子どもたちが障がいを持つ子どもと適切ではないかかわりを持つときの介入場面である。「その場は見守り、後でEと話し合う」が受容、「その場でEを叱る」が権力、その他は権威を示すという設定である。経験年数30年以上の層のみが「その場は見守り、後でEと話し合う」が多く、また共同学童でその割合が高い。視点に関しては明確な傾向は確認できなかった。

表7. 経験年数類型別〈場面3〉の行動

	その場でEを叱る	その場でEと話し合う	その場でみんなと話し合う	その場は見守り、後でEと話し合う	合計
5年未満	10.1	46.8	29.1	13.9	100.0
5～10年未満	7.1	40.5	33.3	19.0	100.0
10～20年未満	4.6	35.4	35.4	24.6	100.0
20～30年未満	0.0	40.7	37.0	22.2	100.0
30年以上	0.0	18.2	27.3	54.5	100.0
合計	6.3	40.2	32.6	21.0	100.0
共同学童	4.7	27.9	32.6	34.9	100.0
共同学童以外	6.7	42.8	32.8	17.8	100.0

〈場面4〉ちゃんとあやまれ

〈場面4〉も〈場面3〉と同じく、障がいを持つ子どもとのかかわり場面である。経験年数10年を境に、「一緒に話し合う」から「別々に話し合う」に選択が移る傾向にある。子ども集団の力を利用する「まわりの子と一緒で話し合う」が経験の深まりとともに選択されるのではないかと予測したが、それを行うには問題がセンシティブ過ぎたかもしれない。視点に関しては明確な傾向は確認できなかった。

表8. 経験年数類型別〈場面4〉の行動

	Fに、もう一度きちんと謝らせる	GにFへの理解を促す	別の遊びで注意をそらす	一緒に話し合う	別々に話し合う	まわりの子と一緒で話し合う	合計
5年未満	1.3	39.2	0.0	50.6	6.3	2.5	100.0
5～10年未満	2.4	31.0	0.0	52.4	9.5	4.8	100.0
10～20年未満	1.5	21.5	3.1	44.6	20.0	9.2	100.0
20～30年未満	0.0	33.3	0.0	44.4	22.2	0.0	100.0
30年以上	0.0	18.2	9.1	36.4	27.3	9.1	100.0
合計	1.3	30.8	1.3	47.8	13.8	4.9	100.0

〈場面5〉残ったおやつを

〈場面5〉は、おやつをあまりをこっそりとポケットに入れた子どもへの対応場面である。

保護者との関係性を重視するのか、学童保育の相対的な固有性を重視するのかを段階的に尋ねた選択肢とした。あるいは保護者との信頼関係を示している可能性も考えられる。経験年数5年を境に、「お母さんに言わない」が増加していること、経験年数20年を境に「お母さんに言わないと約束するが、そのことを含めて母に伝える」が減少していることが特徴的である。

表 9. 経験年数類型別〈場面5〉の行動

	お母さんに言うことを本人に伝える	お母さんに言わないと約束するが、母に伝える	お母さんに言わないと約束するが、そのことを含めて母に伝える	自分からお母さんに言うように促す	お母さんには言わない	合計
5年未満	13.9	1.3	31.6	20.3	32.9	100.0
5～10年未満	11.9	0.0	28.6	16.7	42.9	100.0
10～20年未満	7.7	1.5	35.4	7.7	47.7	100.0
20～30年未満	7.4	7.4	22.2	18.5	44.4	100.0
30年以上	18.2	9.1	18.2	9.1	45.5	100.0
合計	11.2	2.2	30.4	15.2	41.1	100.0

表 10. 経験年数類型別「Hと指導員の関係」の重要度

	重要度1	重要度2	重要度3	重要度4	重要度5	合計
5年未満	0.0	3.8	27.8	39.2	29.1	100.0
5～10年未満	2.4	4.8	26.2	31.0	35.7	100.0
10～20年未満	1.5	1.5	21.5	32.3	43.1	100.0
20～30年未満	0.0	0.0	18.5	48.1	33.3	100.0
30年以上	9.1	0.0	0.0	36.4	54.5	100.0
合計	1.3	2.7	23.2	36.6	36.2	100.0

〈場面6〉みんなで外遊び

〈場面6〉はみんなで外遊びをさせるか、それとも個別の遊びを許容するのかという選択である。「ルールだからと、みんなで行くようにさせる」は権力、「行きたくなければ行かなくてもよいと言う」が受容、残りの二つを権威と想定していた。その結果、権力と受容は少なく（それぞれ3.1%、12.5%）、「行きたくない理由を聞いて、説得を試みる」が55.4%と偏る結果となった。視点の内、「指導員の人数」という客観的条件に関わる設問で、経験年数が長くなるほど重視すると回答する傾向が見られた。

表 11. 経験年数類型別〈場面6〉の行動

	ルールだからと、みんなで行くようにさせる	行きたくない理由を聞いて、説得を試みる	行きたくなければ行かなくてもよいと言う	全体で話し合い、全員が外で遊ぶかどうかを決めさせる	合計
5年未満	1.3	67.1	10.1	21.5	100.0
5～10年未満	9.5	45.2	11.9	33.3	100.0
10～20年未満	0.0	47.7	16.9	35.4	100.0
20～30年未満	7.4	51.9	11.1	29.6	100.0
30年以上	0.0	63.6	9.1	27.3	100.0
合計	3.1	55.4	12.5	29.0	100.0

表 12. 経験年数類型別「指導員の人数」の重要度

	重要度1	重要度2	重要度3	重要度4	重要度5	合計
5年未満	1.3	6.3	12.7	49.4	30.4	100.0
5～10年未満	0.0	0.0	16.7	31.0	52.4	100.0
10～20年未満	1.5	4.6	15.4	32.3	46.2	100.0
20～30年未満	0.0	3.7	3.7	44.4	48.1	100.0
30年以上	0.0	9.1	9.1	18.2	63.6	100.0
合計	0.9	4.5	12.9	38.8	42.9	100.0

〈場面7〉マンガの片付け

〈場面7〉は何度言ってもマンガを片付けない状況における行動を尋ねた設問である。権力を示す「片付けていないマンガを撤去する」は5.4%と少なく、受容を示す「何も言わず、指導員が元に戻す」、葛藤を示す「何もせず、そのままにしておく」も少ない(それぞれ2.2%, 1.8%)。その他の選択肢は権威を示すと考えられたが、その内「何度でも話し合っただけでルールを決める」を選んだ回答者が58.9%と偏りを見せた。また視点の内、「本棚の片付けやすさ」という客観的条件に関わる設問で、経験年数が長くなるほど重視すると回答する傾向が見られた。

表13. 経験年数類型別〈場面7〉の行動

	何も言わず、指導員が元に戻す	子どもに声をかけて、指導員が元に戻す	片付けない子どもを特定して指導する	何度でも話し合っただけでルールを決める	片付けていないマンガを撤去する	何もせず、そのままにしておく	合計
5年未満	1.3	13.9	21.5	57.0	5.1	1.3	100.0
5～10年未満	2.4	14.3	11.9	59.5	9.5	2.4	100.0
10～20年未満	1.5	13.8	13.8	63.1	6.2	1.5	100.0
20～30年未満	7.4	14.8	14.8	59.3	0.0	3.7	100.0
30年以上	0.0	45.5	9.1	45.5	0.0	0.0	100.0
合計	2.2	15.6	16.1	58.9	5.4	1.8	100.0

表14. 経験年数類型別「本棚の片付けやすさ」の重要度

	重要度1	重要度2	重要度3	重要度4	重要度5	合計
5年未満	0.0	3.8	16.5	48.1	31.6	100.0
5～10年未満	0.0	2.4	11.9	45.2	40.5	100.0
10～20年未満	0.0	1.5	15.4	21.5	61.5	100.0
20～30年未満	0.0	0.0	11.1	40.7	48.1	100.0
30年以上	0.0	9.1	9.1	27.3	54.5	100.0

〈場面8〉扉からジャンプ

表15. 経験年数類型別〈場面8〉の行動

	すぐやめさせる	Jがどうするか、じっと見ている	近くに行って跳ぶよう援助する	わからない	合計
5年未満	69.6	24.1	2.5	3.8	100.0
5～10年未満	66.7	19.0	9.5	4.8	100.0
10～20年未満	56.9	30.8	4.6	7.7	100.0
20～30年未満	29.6	59.3	7.4	3.7	100.0
30年以上	27.3	45.5	27.3	0.0	100.0
合計	58.5	30.4	6.3	4.9	100.0
2001年度調査	43.4	41.9	9.5	5.1	100.0

表16. 経験年数類型別「子どもたちの運動能力」の重要度

	重要度1	重要度2	重要度3	重要度4	重要度5	合計
5年未満	5.1	3.8	27.8	22.8	40.5	100.0
5～10年未満	4.8	7.1	14.3	23.8	50.0	100.0
10～20年未満	3.1	6.2	13.8	15.4	61.5	100.0
20～30年未満	0.0	0.0	3.7	11.1	85.2	100.0
30年以上	0.0	0.0	0.0	9.1	90.9	100.0
合計	3.6	4.5	17.0	18.8	56.3	100.0

〈場面8〉は危険とも言える行為を目にした時の対応を尋ねた設問で、2001年度実施の調査項目をそのまま活用した。「すぐやめさせる」とする回答が58.5%と多いが、経験年数が長い

ほど「Jがどうするか、じっと見ている」「近くに行って跳ぶよう援助する」を選択する傾向があった。単純な比較はできないが、2001年度調査（n=472）と比較すると、「すぐやめさせる」とする回答が増加している。

視点としては、「子どもたちの運動能力」（表16）を始め、「子どもたちの緊張具合」「踏み切りや着地点の状態」といった客観的状況を重視する程度が、経験年数が長いほど強い。

2. 視点調査

表17.視点の因子分析

	保護者因子	関係因子	子ども因子	環境因子
場面7[保護者の意見]	0.737	0.053	-0.098	-0.077
場面8[この子の親の子育て観]	0.680	-0.042	-0.129	0.147
場面8[公園や付近の人たちの視線]	0.648	0.039	-0.076	-0.011
場面3[Eの保護者の考え]	0.616	0.051	0.074	0.01
場面4[まわり子どもたちの反応]	0.585	-0.097	0.274	-0.021
場面3[特別支援担当の指導員の意見]	0.582	0.062	-0.06	-0.016
場面2[担任の考え方]	0.501	-0.029	0.202	-0.136
場面5[盗んだもの]	0.479	0.085	-0.063	0.092
場面3[Dの保護者の考え]	0.437	-0.007	0.025	0.134
場面4[Gと指導員の関係性]	0.027	0.955	-0.097	-0.015
場面4[Fと指導員の関係性]	0.260	0.801	-0.137	-0.027
場面3[Eと指導員の関係]	-0.002	0.763	0.024	0.009
場面5[Hと指導員の関係]	-0.103	0.754	0.181	0.007
場面1[2人と指導員の関係]	-0.041	0.750	0.042	-0.019
場面5[指導員とお母さんの関係]	0.115	0.607	0.078	0.081
場面5[Hの普段の様子]	-0.095	0.009	0.631	0.047
場面4[Gの特性]	0.002	0.01	0.579	-0.027
場面5[Hとお母さんの関係]	-0.177	0.18	0.561	-0.036
場面1[それぞれの個性・特性]	0.026	-0.041	0.542	-0.07
場面4[FとGの関係性]	0.114	-0.016	0.480	0.01
場面6[行きたくないと言った子の様子]	0.080	-0.101	0.478	0.007
場面6[行きたくない理由]	-0.066	-0.04	0.459	-0.057
場面6[普段の外遊びの様子]	0.138	-0.049	0.451	0.129
場面1[普段の2人の関係]	-0.194	0.191	0.434	0.116
場面3[まわり子どもたちの反応]	0.244	-0.027	0.433	-0.022
場面3[Eの様子]	0.015	0.107	0.376	-0.08
場面1[まわり子どもの様子]	0.276	0.048	0.372	-0.123
場面7[本棚の片付けやすさ]	-0.065	0.078	0.371	0.165
場面4[Gが謝罪にこだわる理由]	-0.041	0.115	0.358	0.002
場面1[言い争いの激しさ]	0.119	-0.143	0.327	0.078
場面8[踏み切りや着地点の状態]	0.068	-0.053	-0.032	0.849
場面8[子どもたちの運動能力]	0.006	0.068	-0.055	0.689
場面8[子どもたちの緊張具合]	-0.016	-0.01	0.252	0.429

因子相関行列	1	2	3	4
1	1	0.465	0.466	0.267
2	0.465	1	0.46	0.21
3	0.466	0.46	1	0.382
4	0.267	0.21	0.382	1

因子抽出法：最尤法 回転法：Kaiser の正規化を伴うプロマックス法

8つの場面それぞれについて、「この件に対処するにあたり、どのような情報・視点が重要と考えますか」と、その重要度を5件法により尋ねた48項目の設問について、因子分析を行った結果が表17である。スクリープロットにより4因子を抽出し、4因子いずれの因子負荷量も絶対値が0.3に満たないもの、複数の因子で因子負荷量の絶対値が0.3を超える項目を整理した。

その結果、第一因子は場面7での保護者の意見、場面8での親の子育て観など、主に保護者を中心とする他者の考え方を重視する因子であるため「保護者因子」とした。第二因子は場面3での子どもと指導員の関係性、場面4での指導員との関係性など、指導員と主に子どもとの関係性を重視する設問であるため「関係因子」とした。第三因子は場面5での子どもの普段の様子、場面4での子どもの特性など、子ども個人の個性や子ども同士の関係性などが多いため「子ども因子」とした。第四因子は設問8の踏切や着地点の状態、設問8の子どもたちの運動能力など、すべて同じ場面の設問であったが、客観的状況を把握する「環境因子」とした。

さて指導員は問題文にあったような判断の問われる場面に遭遇した場合に何を考えるだろうか。おそらく、ある子どもの発言や行為だけを取り上げて対応するのではなく、その行為に至った背景や、そのときの状況——子ども同士の関係や環境条件（時間、天候、場所等）、子どもと自分自身との関係や保護者との関係、指導員集団の中での自分の役割などといったもの——を総合的に判断するに違いない。こうした場面で多面的、構造的に捉えることが、具体的に発揮される専門性ということになる。もちろん考えが及ばなかったり、情報が足りなかったりすることがあり、常に十分に考慮された判断が可能なわけではない。この因子分析は、設問に設定した範囲ではあるが、その多面性を類型化して示したことになる。

表18. 視点因子得点の規定因に関する重回帰分析結果

説明変数	保護者因子得点		関係因子得点		子ども因子得点		環境因子得点	
	偏回帰係数	t値	偏回帰係数	t値	偏回帰係数	t値	偏回帰係数	t値
(定数)	0.337	0.903	-0.414	-1.145	-0.648	-1.704	0.487	1.414
女ダミー	0.109	0.769	0.430	3.115 **	0.462	3.183 **	0.050	0.377
年齢	0.003	0.549	-0.002	-0.378	0.002	0.437	-0.002	-0.431
経験年数	-0.009	-1.017	0.000	0.049	-0.005	-0.525	0.021	2.733 **
放課後児童支援員	-0.185	-0.726	0.214	0.865	0.296	1.138	-0.428	-1.813
資格なし	-0.341	-1.141	-0.035	-0.12	0.226	0.74	-0.679	-2.459 *
保育士	0.172	0.84	0.148	0.747	0.178	0.85	-0.186	-0.984
幼稚園教諭	-0.148	-0.708	0.037	0.184	0.090	0.421	0.130	0.674
教員	-0.164	-0.88	0.169	0.933	-0.107	-0.56	0.018	0.106
子どもの人数	-0.003	-2.247 *	0.000	-0.348	-0.001	-0.367	-0.003	-2.237 *
R ² 乗	0.041		0.076		0.079		0.117	
調整済み R ² 乗	0.001		0.037		0.04		0.08	
N	224		224		224		224	

** 1%水準で有意 * 5%水準で有意

ここで示された4つの因子得点を用いて、重回帰分析を行った結果が表18である。関係因子と子ども因子は女性であることが重視する方向と持ち、保護者因子は子どもの人数が少ないほど重視することに関連している。環境因子も子どもの人数が少ないほど重視する他、経験年数が高いほど、また何らかの資格を有していることが重視することと関連している。また全体的に調整済み R² 乗値は小さく、場面での判断の視点はここで取り上げた属性や条件では語りきれ

ない。

4 今後の課題

調査内容に関しては、まず想定される場面及び選択肢の設定にさらなる工夫が必要であろう。行動の選択肢では話し合うという選択肢が選ばれがちであった。選択肢の偏りも大きく、分散して選択されるよう場面設定と選択肢の調整が必要である。視点の選択肢についてはどうしても肯定的な回答が増加する傾向にある。今回は厳密に用いていないが、天井効果が最小限に納まるよう設問文あるいは尺度の文言を検討しなければならない。

経験年数については行動や視点、因子得点に関してある程度の関連が見られたが、経験年数が長いことが専門性の高さをそのまま表しているわけではない。日常的な子どもに関する話し合いや実践検討会、さまざまな研修や資格の講習などの受講経験なども含めた学習経験を捉えていく必要があるだろう。役職や雇用形態、労働時間などの諸条件や、他の指導員からの評価などの指標を検討すべきである。

調査の過程において、経験年数が短く専門性が低いであろう場合には判断に迷うことがなく、多くの経験を踏まえているだけに判断に迷うということがあるという意見もあった。ゆえにその回答を行う際の逡巡や迷いそのものを捉えるような設問も必要であるかもしれない。二宮衆一の言う「出来事や子どもを多面的、構造的に解釈できる」²こと、多くの引出しを持ち様々な状況に対応できること、そうしたことが質問紙調査でどこまで明らかにすることができるのかを追求しなければならない。

※本調査研究は、基盤研究（B）「学童保育指導員の「専門性」再考——多領域横断性と力量形成に焦点をあてて」の共同研究者である代田盛一郎・二宮衆一・松田洋介・松本歩子、また一般社団法人日本学童保育士協会所属の指導員を共同研究者として検討・実施してきたものである。

〈資料〉 予備調査設問一覧

1) 指を離したから

将棋をしているA(2年生)とB(2年生)。「コマを動かし、指を離したら次の人」というルールがあります。Aが指した後、Bは「指離したから交代」と言いましたが、その後「離してない!」「離した!」の言い合いになりました。この場面を指導員は見えておらず、他の子から「もめてる」と聞き、その場に向かいました。双方の話を聞きましたが、互いに主張し合うばかりです。

1) - 1 まずどのように対処しますか。一番当てはまる行動を選んでください。

- 1.しばらく様子を見る。
- 2.遊びをやめさせる。
- 3.じゃんけんなど決め方を提案する。
- 4.二人だけで話し合わせる。
- 5.指導員が入って話し合う。

1) - 2 この件に対処するにあたり、どのような情報・視点が重要と考えますか。それぞれの重要度を5段階でお答えください。

	5 重要度高	4	3	2	1 重要度低
言い争いの激しさ	5	4	3	2	1
普段の2人の関係	5	4	3	2	1
2人それぞれの個性・特性	5	4	3	2	1
まわりの子どもの様子	5	4	3	2	1
2人と指導員の関係	5	4	3	2	1

2) 宿題が終わらない

C(3年生)は宿題をせずに学校に行くことが多いようで、学力面に心配がありますが、これに関して保護者からの申し出はありません。学童では宿題の時間は作っていますが、個別に指導まではやっていません。Cは、ほとんど宿題に取り組まず遊んでいます。

2) - 1 まずどのように対処しますか。一番当てはまる行動を選んでください。

- | | |
|------------------------|-------------------------|
| 1.本人の意思に任せる | 2.Cの様子を保護者に伝える。 |
| 3.Cの様子を担当に伝える。 | 4.宿題をするように声をかけ続ける。 |
| 5.学童で宿題を見てあげる。 | 6.Cが宿題をする雰囲気を作るように心がける。 |
| 7.宿題が終わってから遊ぶようにCに伝える。 | |

2) - 2 この件に対処するにあたり、どのような情報・視点が重要と考えますか。それぞれの重要度を5段階でお答えください。

	5 重要度高	4	3	2	1 重要度低
本人のやる気	5	4	3	2	1
本人の学力	5	4	3	2	1
保護者の考え方	5	4	3	2	1
担任の考え方	5	4	3	2	1
遊んでいる様子	5	4	3	2	1
宿題の時間の周りの雰囲気	5	4	3	2	1

2) - 3 その後あなたはどのような取り組みを行いたいと思いますか。当てはまるものいくつかチェックを入れてください。

- | | |
|------------------------|---------------------------|
| 1.授業参観などで、学校での様子を見る。 | 2.家庭訪問などで、保護者と話し合う。 |
| 3.保護者、担任と3者で話し合いの場を持つ。 | 4.保護者の間で宿題について話し合う機会をつくる。 |
| 5.子どもたちと宿題について話し合う。 | 6.何もしない |

3) 嫌なことを言われた

発達障がいのあるD(通級指導教室を利用)は、引っ越しで、年度途中からあなたの勤務する学童保育に入所しました。まだ子どもたちには、Dを紹介しておらず、子どもたちの多くは、Dと初めて出会います。同じクラスのEが、Dは支援学級に行っていると、バカにした口調で周りの子どもたちに言っているのを、あなたは目にしてしまいました。

3) - 1 Eに対して、まずどのように対処しますか。一番当てはまる行動を選んでください。

- | | |
|-----------------|---------------------|
| 1.その場でEを叱る。 | 2.その場でEと話し合う。 |
| 3.その場でみんなと話し合う。 | 4.その場は見守り、後でEと話し合う。 |

3) - 2 Eに対して、具体的にどのように話しますか。話始める言葉を教えてください。

3) - 3 この件に対処するにあたり、どのような情報・視点が重要と考えますか。それぞれの重要度を5段階でお答えください。

	5 重要度高	4	3	2	1 重要度低
Dの様子	5	4	3	2	1
Dの特性	5	4	3	2	1
Dの保護者の考え	5	4	3	2	1
Eの様子	5	4	3	2	1
Eと指導員の関係	5	4	3	2	1
Eの保護者の考え	5	4	3	2	1
まわりの子どもの反応	5	4	3	2	1
特別支援担当の指導員の意見	5	4	3	2	1

3) - 4 あなたがその後の対応で行うことを教えてください。当てはまるものいくつかチェックを入れてください。

- | | | |
|--------------|--------------|-----------|
| 1.Dの保護者に伝える。 | 2.Eの保護者に伝える。 | 3.学校に伝える。 |
|--------------|--------------|-----------|

4.子どもたちと話し合う。 5.保護者同士で話し合う。

4)ちゃんとあやまれ

F(2年生)が白黒を間違えてひっくり返したことに對して、一緒にオセロをしていたG(2年生)が怒りだしました。Fが間違えたただけだと言っても許せない様子です。面倒になったFが「ごめんね。」と謝っても、納得せず、「ふざけている。ちゃんとあやまれ！」と謝罪を強要しています。

4)－1 まずどのように対処しますか。一番当てはまる行動を選んでください。

- | | |
|-------------------|-------------------|
| 1.Fに、もう一度きちんと謝らせる | 2.GにFへの理解を促す |
| 3.別の遊びで注意をそらす | 4.一緒に話し合う |
| 5.別々に話し合う | 6.まわりの子どもと一緒に話し合う |

	5 重要度高	4	3	2	1 重要度低
Gの特性	5	4	3	2	1
Gが謝罪にこだわる理由	5	4	3	2	1
Fの態度	5	4	3	2	1
FとGの関係性	5	4	3	2	1
まわりの子どもたちの反応	5	4	3	2	1
Fと指導員の関係性	5	4	3	2	1
Gと指導員の関係性	5	4	3	2	1

5)残ったおやつを

H(3年生)が残っていたおやつを5つほどポケットに入れて、持ち帰ろうとしていたことに気づきました。理由をきくと、「クラブでおやつ食べているから、家ではおやつはなしとママに言われた。」とのこと。他にも母親に対する不満を話してくれました。そして、「飴のことはママには言わないで。もう絶対しないから。」とお願いされてしまいました。

5)－1 まずどのように対処しますか。一番当てはまる行動を選んでください。

- | | |
|----------------------------------|--------------------------|
| 1.お母さんに言うことを本人に伝える。 | 2.お母さんに言わないと約束するが、母に伝える。 |
| 3.お母さんに言わないと約束するが、そのことを含めて母に伝える。 | |
| 4.自分からお母さんに言うように促す。 | 5.お母さんには言わない。 |

5)－2 この件に対処するにあたり、どのような情報・視点が重要と考えますか。それぞれの重要度を5段階でお答えください。

	5 重要度高	4	3	2	1 重要度低
Hちゃんの普段の様子	5	4	3	2	1
盗んだ理由	5	4	3	2	1
盗んだもの	5	4	3	2	1
Hちゃんと指導員の関係	5	4	3	2	1
Hちゃんとお母さんの関係	5	4	3	2	1
指導員とお母さんの関係	5	4	3	2	1

6)みんなで外遊び

全員が外で過ごす時間を決めていますが、ある時何人かが「めんどうだから、外に行きたくない」と言い出しました。指導員の数は少なく、分散することはできれば避けたいと思っています。

6)－1 まずどのように対処しますか。一番当てはまる行動を選んでください。

- | | |
|-------------------------|------------------------------|
| 1.ルールだからと、みんなで行くようにさせる。 | 2.行きたくない理由を聞いて、説得を試みる。 |
| 3.行きたくなければ行かなくてもよいと言う。 | 4.全体で話し合い、全員が外で遊ぶかどうかを決めさせる。 |

6)－2 この件に対処するにあたり、どのような情報・視点が重要と考えますか。それぞれの重要度を5段階でお答えください。

	5 重要度高	4	3	2	1 重要度低
行きたくない理由	5	4	3	2	1
普段の外遊びの様子	5	4	3	2	1
行きたくないと言った子の様子	5	4	3	2	1

指導員の人数	5	4	3	2	1
--------	---	---	---	---	---

7) マンガの片付け

本棚に並んでいるマンガを元に戻さず、散らかしっぱなしにすることが多くなってきました。以前、散らかした本を集めて奥にしまったことがあったのですが、マンガを読みたいと言う子がいたため、全員で片づけることを話し合い、読んだら元に戻すことを約束した経緯があります。しかし、現在、また同じ状態になっています。

7) - 1 まずどのように対処しますか。一番当てはまる行動を選んでください。

- | | |
|----------------------|------------------------|
| 1.何も言わず、指導員が元に戻す。 | 2.子どもに声をかけて、指導員が元に戻す。 |
| 3.片付けない子どもを特定して指導する。 | 4.何度でも話し合っただけでルールを決める。 |
| 5.片付けていないマンガを撤去する。 | 6.何もせず、そのままにしておく。 |

7) - 2 この件に対処するにあたり、どのような情報・視点が重要と考えますか。それぞれの重要度を5段階でお答えください。

	5 重要度高	4	3	2	1 重要度低
本棚の片付けやすさ	5	4	3	2	1
マンガを片付けない子の特徴	5	4	3	2	1
子どもたちとの話し合いの内容	5	4	3	2	1
他の指導員の意見					
保護者の意見	5	4	3	2	1

8) 塀からジャンプ!

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I(3年)、J(2年)、K(2年)の3人の子どもが登っています。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Iがジャンプ。着地に成功しました。「大丈夫! 跳べる。」IはJに声をかけています。

8-1) まずどのように対処しますか。一番当てはまる行動を選んでください。

- | | |
|-------------------|--------------------|
| 1.すぐやめさせる。 | 2.Jがどうするか、じっと見ている。 |
| 3.近くに行って跳ぶよう援助する。 | 4.わからない。 |

8-2) この件に対処するにあたり、どのような情報・視点が重要と考えますか。それぞれの重要度を5段階でお答えください。

	5 重要度高	4	3	2	1 重要度低
子どもたちの緊張具合	5	4	3	2	1
子どもたちの運動能力	5	4	3	2	1
子どもたちの関係	5	4	3	2	1
公園や付近の人たちの視線	5	4	3	2	1
この子の親の子育て観	5	4	3	2	1
踏み切りや着地点の状態	5	4	3	2	1
指導員の責任	5	4	3	2	1

大谷直史 (鳥取大学教育支援・国際交流推進機構教員養成センター)

¹ 学童保育指導員専門性研究会『学童保育指導員業務調査報告書 判断の間われる場面と専門性』2002年。

² 二宮衆一「専門性研究の到達点をふまえた指導員の力量形成と学びの課題」『学童保育研究』第20巻、2019年。