

学童保育指導員研修における講師活動の報告（３）

—「職員のチームワーク」に関する講座（人間関係とキャリア形成の側面から）—

玉木 博章

愛知みずほ大学(非常勤講師)

Hiroaki TAMAKI

Aichi Mizuho College (Part-time lecturer)

キーワード： チームワーク；コミュニケーション；人間関係；学童保育；キャリア

１、はじめに

1-1 学童保育におけるチームワーク論

筆者は 2015 年より学童保育指導員研修の講師を毎年務めている。内容は主に地域別で開かれる年 1 ～ 2 回の学童保育指導員学校の講師と、愛知県を中心に行われる年数回の学童保育指導員資格取得またはキャリアアップに関わる講習の講師とに分けられる。本稿では学童保育指導員学校において 2016 年から 2019 年に筆者が担当した「職員のチームワーク」というテーマで行われた実践講座の助言者及び理論講座の講師としての活動内容を報告する。

なお表 1 は過去 4 年の活動（2015 年度は「生活と集団づくり」を担当）の日程や場所、講座形式の詳細を示したものである。地域や会場は異なるものの、毎年分科会の講座の時間は午後に設定されており、13 時～16 時の 3 時間が充てられている。

講義は 2016 年に作った「他者理解」という発想をベースにして、毎年改良を重ねていった。特に 2017 年か

らは「職員のチームワーク」に関する論文（玉木 2018）としてまとめることになる学童保育の商品化がもたらす「業務的働き方」と「人間的働き方」という対比を示すことによって助言や講義を行った。翌 2018 年までの 3 年間は実践講座であったため、実践の報告者であり、報告者の課題を参加者と共に考えながら、グループワークと発表の時間を設けるワークショップ形式の学習を重ねてきた。そのため助言者という位置づけであった筆者は、参加者の発表や疑問に対してコメントをしながら講義をしていくという役割を担った。

そして 2019 年には理論講座として 3 時間の講義を行った。したがって実践報告をする報告者もいなければ、参加者がグループワークをすることもない純粋な講義であった。本稿では主に、2019 年に行った講義内容を報告してゆくこととするが、講義の前半は既に論文文化されている論文（玉木，2018）をベースに現在学童保育指導員が置かれている状況を確認している。そのため、論文部分は本稿では以降で簡単に要約する。

表 1 講師活動の日程と場所の詳細

年日時	大会	位置づけ	地域	会場
2016 年 6 月 5 日	第 41 回西日本学童保育指導員学校	実践講座	奈良県生駒市	たけまるホール
2017 年 6 月 11 日	第 42 回西日本学童保育指導員学校	実践講座	石川県金沢市	金沢市文化ホール
2018 年 6 月 10 日	第 43 回西日本学童保育指導員学校	実践講座	京都府京都市	京都教育大学
2019 年 6 月 9 日	第 44 回西日本学童保育指導員学校	理論講座	滋賀県彦根市	滋賀県立大学

1-2 指導員資格の形骸化から生まれる懸念

学童保育指導員のチームワークに関しては、長瀬美子（2016，2017）が、情報共有や子ども観の一致、それを実現するためのコミュニケーションの重要性や手法について論じている（長瀬，2016，17）ことが言説的である。だが、指導員人材の多様化によって、こう

した長瀬の提言が実現しづらくなっていることも確かである。そもそも情報共有ができない指導員、子どもへの配慮が無い指導員が現場に散見し、長瀬のチームワーク論は、一定のモチベーションや技量のある指導員間でしか通用しない。現場には、こうした長瀬のアドバイス以前のレベルの悩みも常態化する。

それに呼応するように、指導員は学童保育が教育及び保育市場におけるサービス商品として扱われるようになったことで、結果を出すこと、すなわち指導員としての質保証を求められるようになった。指導員の有資格化はそうした状況を背景にして、指導力の均質化を図るべく進められている。しかしながらその副作用として、そうした資格の形骸化も懸念される。それは教員免許更新制にも看取されるように、資格取得のプロセスを求められることのみに重きが置かれ、結局肝心の実践力の養成がおざなりになってしまう恐れがあるからだ。同時に、そうした指導員が蔓延した場合、実践力を蓄積していない形骸化した資格所有者によって学童現場は混乱する。すると「資格所有者だから」という表層的な認識だけで、指導員同士が個々に異なるはずの力量を暗黙に推し量ったり、誤解したり、常に自分基準で自らの同等レベルの思考や行動を他者に求めてしまう恐れがある。換言すれば、指導員資格というラベルによって、指導員間の差異に対する認識が薄れ、まるで均一化されたロボットや製品であるかのように同僚を捉えてしまう。

したがって指導員資格が出来たことによって指導員の力量に一定の質を保証しようという試み自体は必要なことではあり、それが実現すれば長瀬のチームワーク論が機能する。その反面粒の揃った指導員という認識をしてしまうことで指導員間での個々の違いが配慮されず、返ってチームワークが成立しづらくなるのではないかという矛盾を講義内では提起した。なお更に詳しい内容は既述の論文(玉木, 2018)に示してある。

そして講義後半では、そうした論文の内容を踏まえたうえで行われたチームワークに関する講義が展開された。以降では、その内容を示していく。

2、講義内容

2-1 他者を理解するために

まず講義前半で「資格を有する指導員」というバイアスで同僚を捉えるのではなく、一人の人間つまり「自分とは異なる他者」として捉えることが鍵になることは伝えている。そうすることで「資格があるのだからこれくらいのことはできて当然」という感覚を和らげ、共に働く同僚を「均質化されたロボット」ではなく、それぞれ「違いを持つ生き物」とであると考えられるようになる。それは、職員間で行う伝達を、業務命令ではなくコミュニケーションにしてゆくことを含意する。

しかしながら、口で言うのと理解することは違うため、参加者にはキャリアアンカーという概念を利用して説明した。キャリアアンカーとは、職業を選択する時に自らの指針となる要素、また絶対に外したくない拘りの要素のことである。つまり碇のように自らを留

めておく中核のようなものである。例えば学童保育指導員であれば「人と関わることが好き」とか「子どもが好き」といったアンカーが予想される。また「家から近いから」、「楽そうだから」、「お金を稼げれば何でもいい」というアンカーを持つ指導員もいるだろう。職場とはそうした異なるアンカー、換言すれば様々な仕事へのニーズを持つ様々な他者によって構成されている。敷衍すれば、指導員という同じ仕事でも、それを選択した理由は異なり、一人ひとり別のアンカーが影響して同じ職場に集っているに過ぎない。果ては、不本意ながら働いている指導員もいるのかもしれない。

それらを踏まえれば「指導員資格を持っているから」という理由で、自分の考えを同僚に押し付け、自分ができることは同僚もできるはずだと見なすことは酷く横暴に感じられよう。もちろん指導員として最低限度果たすべき役割はあり、給料を貰う仕事である以上、それらに対する自覚は他の職種と遜色なく全員に必要ではある。だがこのようにキャリアアンカーの違いを意識することによって、自分と他者との違いを実感することができる。自らを客観的な視線で再考することもできよう。時には、同僚がなぜ指導員になったのか、どこに魅力を感じて働いているか雑談してみることもチームワークのためには効果的であろう。ただ留意しておくべきことは、望ましいアンカーなど存在しないという点である。人の数だけキャリアアンカーがあり、そしてそれは人間の成長や環境の変化によって左右される¹。人は皆、自分に基づいて行動しており、どれが正しいかどうかは、他人が決めることではない。

2-2 チームとして機能する役割補完と適材適所

続いて、チームワークを意識するためにワークショップ形式の活動も行った。参加者に、日々の仕事の中で自分が得意なことややりたいことを3つ、苦手なこともしくはやりたくないことを3つイメージして書き出してもらった。そして筆者が巡回して参加者が書いた項目を見せてもらい、苦手なことと得意なことをマッチさせるように会場の参加者を繋げていった。つまり「絵を書くこと」が苦手な人がいたら、それが得意な人を探したり申し出てもらったりして「この組み合わせで仕事をすれば上手くいきますよね。Win-Winですよ」と会場全体で共有した。

ただ多くの参加者は「愚痴を聞くのが嫌い」と書いており、「これは難しいですね…」と筆者が呟いたところ、司会を務めてくれていた世話人の方が「実は僕好きなんですよ」と申し出てくれたので「こういうマイノリティの方は本当に貴重ですよ、めちゃくちゃモテますし、必要とされます。バンドで言うとドラムみたいなものですね」とチームワークをバンドに例えて説

明した。つまり、いい音楽を作るためには各パートが必要であるが、その反面必ずしもその編成は全て同じである必要はない。換言すれば、その職場ごとの人材でできることを実現し、そしてそれが巧く機能する様にお互いを知っていくことが鍵になる。ベースにギターを頼んで演奏が低下するなら、キーボードで補えばいい。チームワークとはそのようなものと述べた。

そしてその後「果たしてみなさんは職場の同僚の得手不得手を知っていますか？そしてみなさん自身は伝えていますか？」と問うと、多くの参加者が知らない様子であった。言うなれば、どれだけ普段同僚に興味を持っていないか、同様に自分のことを伝えていないかが自覚できたようだった。

加えて、そうした苦手なものを補う存在が全て指導員同士である必要性もないことを説明した。例えば、ある園では、ITC を活用して情報共有をしている。また出欠席に関してもアプリを使って保護者からの連絡を簡単に行い、一覧化できるようにしている。また、他にも協力をお願いできることは子どもや保護者の力を巧く活用している。つまり指導員のみで仕事を抱え過ぎず、効果的に役割分担をして個々の負担を軽減させると同時に、それを実現する環境作りがチームワークを機能させる要素の1つになる。

2-3 方法の多様性を認めてゴールを一致させる

バンドの話は既述したが、例えば素敵な音楽を作るバンドは必ずこのメンバー編成でなければならないという具合に、その形態を限定されていることはない。世の中には様々な編成で活動しているバンドがあり。またバンドではなくグループやユニットでも構わない。そしてボーカルすら必須ではない。それはつまり、素敵な音楽を作るというゴールのために講じていく手段はバンドや集団ごとに異なるということを含意する。そしてその内枠での役割すら集団ごとに異なる。つまりギターという同じパートでも、バンド内によって位置づけが異なる。例えば音を楽曲の全面に押し出すギタリストもいれば、むしろ他のパートが引き立つように一歩引いた音作りをするギタリストもいる。どちらも正しい。それはバンドという集団内での自分の存在を示す方法がギタリストごとに異なり、素敵な音楽を作るというゴールこそ同じであれ、その手法は個人によって異なるということを示唆している。

このことを学童保育実践において敷衍すれば、ある子どもへの対応は確かに一律であるべきだが、それはその子をどう捉えるかという子ども観の側面での合意であり、手法まで一律である必要はないということになる。つまりベテランにはベテランなりの指導の方法があるし、対照的に新人には新人なりの指導の方法が

ある。その指導には、各指導員の経験から生じる強みや個性が活かされており、その点を加味せず指導員全員が同じ行動を取るように求めることは、まるでロボット指導員を求めていることになる。確かに質保障をするためには必要な面はあるが、そうしたコンプライアンスの過剰な遵守とも取れる手法の一致、つまり実践のマニュアル化は働き手にストレスを強いることになり、望ましい指導を固定化させてしまう。

加えて、正しいとして定めた指導方法が、全ての子どもにも効果的であるとは限らない。子どもは一人ひとり異なり、過去に巧くいったことや、ある子どもにも効果的だった手法が、また巧くいくとは限らない。例えばビースタ (Gert J. J. Biesta) は、デューイ (John Dewey) の認識論を用いながら、専門職的行為とは、ある意味でいつも固有な問題に取り組むこと (ビースタ, 2016, 65) だと述べている。また、教育実践や専門職的判断の基礎となるエビデンスに関して、あくまで判断の材料や仮説であり、実践の方向性を定めるルールではないとしている (ビースタ, 2016, 67-68)。エビデンスや過去の例は、上手くいったことを伝えるに過ぎず、何が上手くいくかは教えない (ビースタ, 2016, 64)。

敷衍すれば、指導の方法まで決めた場合、指導員の会議で話されることは「どの程度決まった通りに指導できたか」に留まってしまい、そうした会議は指示の確認や説教の場にしかない。すると未熟だと見なされた者は模範とされる形を押し付けられるだけで、とにかく次回は言われた通りにできればいいという安易な思考になる。反面、方法が個々の強みを活かせるのであれば「もっと効果的な指導はないか？自分とは異なる他の人ならどう考えるか？」と議論が活発化し、より良い意見を取り入れようとするためチームワークも生じやすい。そのような状況であれば、他者を敬う雰囲気も醸成されるだろう。

2-4 人間の質的異質性

他方で、キャリアアンカーに代表される他者と自分の違いを実感するためにも、参加者自身の質的異質性に関しても言及した。ベルクソン (Henri Bergson) は純粹持続という概念を使用しながら、人間の意識というものは融合して浸透しているため常に純粹で異質的であり、その諸状態は区別ができないものだと説明している (ベルクソン, 1990, 168 : 109)。換言すれば、自分という人間でさえ、固定的ではなく、一生の間で全く同じ状態になることはないということ表現している。例えば、人前で話すことが苦手な人も、回を重ねる毎に慣れていき、徐々に緊張しなくなる²。また絶対に笑える DVD など存在しない³。人間には慣れがあり、初めて観た瞬間の感動と同じ感動は2回目には

訪れない。DVDの映像が変わることはないが、閲覧者である人間は日々成長して変化する。子どもの頃怖く感じた映像も、大人になればそれほどでもないということもある。付言すれば、人間は不安定でもあり、例えば同じメーカーのミネラルウォーターも、その日のちょっとした体調の違いで味が違うように感じられる。実際に、熱が高い時には味覚が大きく変化した経験を持つ者も多いだろう。女性であれば妊娠中は食の好みなどまるで別人のように変化する。更に、ある音量で音楽を聴いて、翌日またその音量で聞き始めると酷く大きく感じたり、その逆に小さく感じたりすることもある。同じ曲でも、前後に聴いていた曲の影響で音量だけでなくテンポすら速く感じたり遅く感じたりすることもある。或いは、その日の気分によって、どうしても雑音に聴こえてしまうこともある。「何かそういう気分じゃないな、ちょっと違うんだよね」と聴く曲を変えた経験もあろう。

このように、人間の相互異質性に関しては枚挙に暇がない。したがって、ある日に許容できた同僚や子どもの行動が、また別の日には癪に障ったりすることもある。人間は機械のように毎日同じではない。しかも自分という、最も卑近で変わらないと考えられがちな存在でさえ、瞬間的に異なる。そうであるならば、そうした人と人との接触であるコミュニケーションなど、常に同じであるはずがない。1秒後の我々はもう別の存在であり、意識して戻ろうとしても昔の自分には2度となれない。不安定で異質な存在同士が共に働く場所は、常に未知なることで溢れており、この点を留意することが、チームワークの核となろう。

2-5 他者を受容するために

このように他者との異質性、そして自らの相互異質性を実感することで、同僚への配慮が生じやすくなる。ただ実際には、他者や自分に対して配慮できる心理状態であるかどうかも重要になる。つまり本稿で論じてきたことを頭で理解していても、自分が過剰に疲弊していたりストレスを溜めたりしている状態になると、そういった配慮どころか、ちょっとしたことで八つ当たりしてしまう懸念もある。敷衍すれば、こうしたチームワークの下支えになるものは、指導員一人ひとりの「ゆとり」だということだ。そして講義では、こうしたゆとりを生むためにいくつかのアドバイスや問いかけをしている。

例えば、自分がイライラした時には何をするか。悩みを相談する相手はいるか。同業者はもちろん他の職業に就いている友人、特に普段自分が浸っている世界とは異なる人とのつながりや複数の社会を持つことで、自らを相対化しやすくなる。そういった自己責任では

ない、他者の力を借りた広域のアンガーマネジメントをすることによって、良好なメンタルヘルスを保つことができる。だから今日のこの出会いも大切にしたいし、既述のように仕事の折に何らかの技術やシステムに頼ってもいいという旨を強調した。

したがって、孤独で狭小的な一人の世界に閉じ込められることなく、自分の逃げ場を作っておくことや、利用できる手段や助けてくれる知人がいることが、回りまわってチームワークを好循環させることになる。換言すれば、職員のQOLの向上やWLBの適正化が、最終的には子どもへと還元される。

3、おわりに

3-1 講義のまとめ

本稿では学童保育指導員学校で行われた「職員のチームワーク」というテーマの理論講座の内容を示してきた。講座のサブタイトルとして「人間関係及びキャリア形成の側面から」という点を意識して構成し、指導員自らが自分達の置かれている状況を客観的に認識し、問題の所在を俯瞰する広域的視点の獲得も目的とした。そうすることでチームワーク問題の根源や本質を理解することが可能になり、近視眼的に目前の同僚と衝突してしまうことを回避すると共に、自らの労働環境の改善に必須とされる行動を明確化できる。

なお当日の講座は前節の内容で終わらず「あまりオススメはしないが」と前置きをしたうえで、オマケとして、心理学に基づいて他者を上手く動かしたり、育てたりするテクニックを紹介した。具体的には、指導の男女差、好意の返報性、認知不協和、権威を出す方法、バーナム効果による共感、ウィンザー効果、ピグマリオン効果等であった。

だがこういったテクニックよりもまずは相手を知ることがチームワークの始まりであり、それができるゆとりある心理状態をどのように作るかを模索して欲しい旨を伝えた。それというのもやはり、指導員の仕事は工場でオートメーションに流れてくる商品に部品を付け、どれも寸分変わらぬ規格品に仕上げることではないからだ(藤井, 2016, 200)。個性のある子ども⁴を、ありのままに受けとめなければならない。そしてそれは指導員同士とて同じであろう。子どもを認める園を作るためにも、職員それぞれの特性が活かされる職場でなければならない。そういった配慮のある職場でこそチームワークが機能することを強調しておきたい。

3-2 今後の展望と課題

他方で、本稿で示したチームワーク論は、長瀬による子ども観の一致(長瀬, 2016, 17)と対比させて「子どもの出てこないチームワーク論」と揶揄されること

もある。だが本稿で示した内容は、子どもが出現しないわけではなく、子どもを出現させるためにも、子どもを見つめる以前に、指導員同士で互いを認め合う眼差しを持つ重要性である。それをしないまま子ども見ても、そうした仕事が業務化し、脱人間的行為になってしまうことは自明である。したがって長瀬のチームワーク論を実現するためにも、それ以前の問題に対して焦点化しておきたい。

実際にそうした同僚への敬意から生じるチームワークは、結果的に指導員それぞれに還元され、力量形成を促す礎となる。良好にチームワークが機能すれば、仕事は生産性高く捗り、負担も軽減する。同時に、良さを認め合える関係の同僚からは自分と異なる点を学んだり、取り入れたり、様々な面で自身を磨く機会や要素を手に入れることができる。また負担の減少は私生活にも余裕をもたらし、そのことも仕事に好循環をもたらすだろう。つまり、結果的に職業上でも、生活上でもチームワークはキャリア形成に作用する。

本稿で報告したチームワーク論は、学童保育研究全体を俯瞰すれば、まだまだ発展途上にある。WLBの適正化や、QOLの向上、そしてキャリア形成のためにも、今後いっそうチームワーク論の研究が派生し、進んでいくことが望まれよう。

引用文献

学童保育指導員研修テキスト編集委員会 (2013). 学童保育指導員のための研修テキスト. かもがわ出版.

玉木博章・藤井啓之 (2012). 教育における〈時間・空間・人間関係〉問題に関する研究 (1) —ベルクソンの時間論を手がかりに—. 愛知教育大学研究報告, 第61輯 (教育科学編), 89-95.

玉木博章 (2018). 学童保育の商品化による指導員像の変化に関する試論—職員のチームワークとキャリア形成の観点から—. 名古屋経済大学. 教職支援室報, Vol. 1, No. 1, 55-61.

デューイ (2004). 市村尚久訳. 経験と教育. 講談社学術文庫. John Dewey (1938). Experience and Education. The Macmillan Company.

バウマン (1993). Zygmunt Bauman. Postmodern Ethics. Blackwell. (未邦訳)

ビースタ (2016). 藤井啓之・玉木博章訳. よい教育とはなにか—倫理・政治・民主主義. 白澤社. Gert J. J. Biesta (2010). Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy, Paradigm Publishers.

藤井啓之 (2016). 訳者解説—ビースタを通して見る日本の教育風景. G.ビースタ著. 藤井啓之, 玉木博章訳. よい教育とはなにか—倫理・政治・民主主義. 白澤社. 199-205.

ベルクソン (1990). 平井啓之訳. 時間と自由. 白水社. Henri Bergson (1889). Essai sur les données immédiates de la conscience. Wentworth Press.

長瀬美子 (2016). 指導員のチームワークを考える. 一般社団法人日本学童保育士協会, 学童保育研究, 17, かもがわ出版, 7-16.

長瀬美子 (2017). 指導員間のチームワーク. 全国学童保育連絡協議会, 日本の学童ほいく, 2017年2月号, No.498, 62-67.

注)

¹ 例えば仕事そのものが好きで選んだ業種も、結婚や子育て、また家族の介護等の環境の変化を鑑みた場合には、WLB (ワークライフバランス) のうえでは適していないこともある。また、長年勤めたせいで年齢と共に面白味を失うこともあるだろう。そうすると個人の変化や新しい環境の影響で以前とは異なるアンカーが生じ、働き方の変化や、転職もありえる。

² 会場では失恋することも告白を断れることも、回を重ねれば慣れることもある、と笑いをとった。

³ 例えば筆者はかつて、好きなアーティストやお笑い芸人のライブのDVDをよく観ていた。それらを観ると、その頃は比較的良い気持ちになっていた。しかしながら、数年経った今それらのDVDを観ると涙が出る。なぜならばそのDVDが、当時付き合っていた大好きな彼女とよく観ていたこともあり、その映像や音声彼女を呼び起こしてしまうからだ。そのDVDを観る度、今でもまるで彼女が隣にいるような気持ちになるのだが、映像を見て笑ったり感動したりして隣を見ても、実際には筆者の隣に彼女はもういない。自分の孤独を実感するだけである。いつからか筆者はそのDVDを観ることをやめ、大好きだったそのアーティストの曲を聴くことはなくなった。その曲には当時の自分の記憶が眠っており、その曲が含意している本来的なメッセージは後景化し、それとは異なるメッセージが伝わってくる。ただそれは人間が相互に異質だからであり、当時とは状況も環境も心境も異なる筆者になったことの典型例だと言える。講義では、こうした具体例を自虐的な笑い話にして参加者に説明した。

⁴ ビースタはバウマン (Zygmunt Bauman) の理論 (1993, 125-127) を引用して、①対象への近接性の欠如、②対象の脱人間化、③対象への行為の分解、を行うことが、全体的な人つまり人格を持つ個人としての子どものに会うことを生じなくさせていると述べる (ビースタ, 2016, 98-99)。筆者は自らのファストフード店でのバイトを例に、客の顔を見ず、商品を雑に扱うと作業効率が上がったが、それはハンバーガーマシンと化してしまっており、人としてお客さんに出遭う場面を喪失し、客の聲を聞いてしまうことを話した。効率重視の学童においてもバウマンの指摘する3点が生じ、ファストフード店と同様の懸念が生じるため、子ども個々の違いや表情を意識せずに接することが実践を困難にしてしまう懸念について説明した。