

学童保育における指導員の発達障害児に関する
専門性と困難感の関連

倉益 今日子・谷中 久和

The relevance of difficulty and expertise of after school care's instructor
about children with developmental disabilities

KURAMASU Kyoko, YANAKA Hisakazu

地域学論集（鳥取大学地域学部紀要） 第19巻 第3号 抜刷

REGIONAL STUDIES (TOTTORI UNIVERSITY JOURNAL OF THE FACULTY OF REGIONAL SCIENCES) Vol. 19 / No. 3

令和5年3月27日発行 March 27, 2023

学童保育における指導員の発達障害児に関する 専門性と困難感の関連

倉益今日子*・谷中久和*

The relevance of difficulty and expertise of after school care's instructor
about children with developmental disabilities

KURAMASU Kyoko*, YANAKA Hisakazu*

キーワード：学童保育，発達障害児，専門性，困難感，効力感，勤務年数

Key Words: After school care, Children with developmental disabilities, Expertise, difficulty, Efficacy, Years of service

I. 研究の背景

放課後児童クラブ(学童保育)の役割は、小学生の放課後の安心安全な生活を継続的に保障し、子どもの健やかな成長を図り、保護者の働く権利と家族の生活を守ることである(全国学童保育連絡協議会, 2012)。2021年5月時点での全国調査の結果では、前年に比べて学童保育数は468カ所、入所児数は約2,300人増加しており(全国学童保育連絡協議会, 2021)、少子化が進む中でも学童保育数・入所児数共に増加してきた。また、小学生の放課後を支えている施策の中で、学童保育は最も多くの施設を持ち、2016年時点で約24,000カ所あり(厚生労働省 社会保障審議会児童部会放課後児童対策に関する専門委員会, 2017)、小学生の放課後を支える大きな施策となっている。また、学童保育は異年齢交流を通じて子ども達の社会性の発達の側面において重要な役割を果たすことが考えられる。例えば、堺・宇野(1996)は小学5・6年生を対象に質問紙調査を行い、異年齢の子どもと遊ぶ機会が少ない群は多い群と比較して、リーダーシップの能力が低いことを示した。また、学童保育に在籍する子どもに関して指導員に行った質問紙調査では、特に2～6年生の子どもに関して「年下の面倒をみるようになった」「リーダーシップをとれるようになった」というような発達的变化が多く見られた(赤津・金谷, 2011)。このように、学童保育は小学生の放課後の安心安全な生活を保障す

るとともに子どもたちが発達する場としての重要な役割を果たし、放課後に過ごす場として必要であることが示唆される。

学童保育は、障害のない子どもの放課後生活の場としてだけではなく、障害児の放課後生活にとっても重要である。2004年からの12年間で学童保育に在籍する障害児は約3.6倍に増加した(厚生労働省, 2017)。知的障害児を対象とした養護学校に在籍する児童・生徒、障害児学級に在籍する児童・生徒の保護者を対象に質問紙調査を行った結果、学童保育への通所に関して、「通わせたい」が約6割を占めていた(恒次他, 2000)。発達障害児の小学生を対象に放課後活動の実践を行った研究では、保護者への質問紙の回答において、活動前と比べて子どもの生活の質が向上したことを示す記述が多く見られた(佐々木他, 2016)。放課後生活の中で友だちと関わって遊び充実したものにするには、障害のあるなしに関わらず子どもにとって重要であろう。以上のことから障害児にとっても、学童保育は放課後生活において重要な場であることが考えられる。

学童保育は障害児の放課後生活において重要な場であるが、実際にはどのような障害を持つ子どもが在籍しているのだろうか。学童保育に在籍する障害児の障害種に関する全国調査において、障害児が在籍している学童保育のうち、7割強の学童保育に発達障害児が在籍していた(全国学童保育連絡協議会, 2013)。鳥取県の調査においても、学童保育に在

*鳥取大学地域学部地域学科人間形成コース

籍する障害児の障害種は、自閉症・アスペルガー障害・広汎性発達障害、注意欠陥/多動症(Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder : ADHD)が6割強、学習障害(Learning Disability : LD)が2割弱(他の障害との重複有り)であった(寺川・奥野, 2015)。これらが示すように、学童保育に在籍する障害児の多くは発達障害児である。

学童保育では障害のない子どもと障害のある子どもと一緒に放課後生活を送っている。このことは、両者にとって相互理解の場となり、多様性尊重のための様々な力を育むことができるなど、共生社会を形成する上で重要な意義があることが指摘されてきた(西本, 2016)。また、学童保育は障害児が学校以外の場所で子ども同士や指導員との多様な人間関係を持てる場所になっていると述べている(内田・森, 2012)。障害児と障害のない子どもの関わりに関する先行研究としては、障害児と障害のない子どもの交流及び共同学習を行った実践研究がある。担当教員を対象に質問紙調査を行ったこの研究では、障害児は集団に適応する力が高まり、障害のない子どもはコミュニケーション力が上がったことが分かった(池川他, 2009)。以上のように、障害児にとって学童保育の場は豊かな社会生活の形成につながる重要な場所であると推測される。

しかし、それにも関わらず、全国の学童保育のうち2008年時点で約4割、2016年時点で約5割の学童保育しか障害児を受け入れていない(厚生労働省, 2017)。障害児の学童保育の入所に関する調査として、知的障害児を対象とした養護学校に在籍する児童・生徒、障害児学級に在籍する児童・生徒の保護者を対象に質問紙調査を行ったものがある(恒次他, 2000)。学童保育に通っていないと答えた保護者の理由を尋ねたところ「近くにない」が3割弱、「障害児を受け入れない」が2割強あった。加えて、「付き添いや交通の負担が大きい」という理由があげられおり、障害児を受け入れてくれる児童クラブが自宅周辺にないことに起因している可能性が指摘された。このように、学童保育の障害児の受け入れが少なく、地理的な制約が生じるなど、様々な理由から、障害児が学童保育に通いづらいという問題が生じていることが考えられた。

なぜ障害児を受け入れている学童保育が少ないのだろうか。その原因として、障害児に関する専門性を持っている人が少ないことが考えられる。学童保育に関する資格としては放課後児童支援員がある。この資格は、教員免許や保育士、社会福祉士等の教育に関する資格などを有する者が、都道府県知事が

行う研修を受けることで取得が可能である。放課後児童支援員の資格を取るために必要なカリキュラムの中に障害児に関する科目も含まれているため、放課後児童支援員はある程度障害児に関する専門性を持っていることが考えられる。しかし、放課後児童支援員は1つの学童保育に児童が40人以下の場合、2人の指導員のうち1人以上必要である(厚生労働省, 2014)が、他の指導員の資格や免許は指定されていない。学童保育の指導員の雇用形態に関する調査では、常勤職員が3割弱となっており、非常勤職員・パート・アルバイトの割合が6割を占めていた(厚生労働省厚生労働省雇用均等・児童家庭局, 2016)。また、学童保育の指導員に対して教育に関する資格や免許の要件を持つ自治体は約4割である(全国学童保育連絡協議会, 2013)。厚生労働省(2015)の「放課後児童健全育成事業の実施について」の通知によると、「障害児の受け入れに必要な専門的知識を有する放課後児童支援員等を配置することで、放課後児童健全育成事業の円滑な実施を図るものである」とされている。この事業は2021年度時点でも実施されている(厚生労働省, 2022)ことから、障害児の受け入れに必要な専門的知識を有する指導員が増えていることで、学童保育における障害児の受け入れが進んでいないことが推測される。以上のことから、学童保育には障害児に関する専門性を持っている指導員が少ないことが推測される。

学童保育には専門性を持つ指導員が少ないことで障害児と関わる際に困難感を示すために、障害児を受け入れていないのではないかと考えた。障害児と関わる際の困難感に関する先行研究としては、難聴児の特別支援学級の担任を対象に質問紙調査を行ったものがある。選択肢を設け複数選択も可能とした上で、難聴児と関わる際苦慮することについて尋ねたところ、「自身の知識が十分でないと感じる」が約7割で最も多かった。しかし、特別支援学校免許(聴覚領域)保持者は10人中4人しかこの選択肢を選択しなかった(林田他, 2018)。このことから、特別支援学校免許を所持している人は、障害児に関する知識量を低くは認識しておらず、そのことが困難感につながっていないことが考えられた。しかし、それ以外の人は障害児に関する知識を持っていないと感じており、そのことに関して困難感を抱いていた。このことは、障害児と関わるという点で学童保育の指導員においても同様であることが考えられるが、この点は明らかにされていない。

一方で、宮里(2015)が学童保育の指導員を対象に行った発達障害児の専門性に関する調査では、教員

免許を持っている指導員は障害児に関する専門性があり困難感も少ないという仮説を立てていた。しかし教員免許の有無によって困難感に差が見られなかった。その考察として、教員免許の有無では専門性や知識を測れないことを指摘した。そのため別の方法で発達障害児に関する知識をアセスメントすることを課題として指摘した。それに対し前述の林田他(2018)では、特別支援学校免許を所持している人が障害児に関する知識があると感じていることが報告されていた。また2018年度までは教員免許取得に関して、それぞれの免許取得のために定められた単位数を取得することが必須となっていたが、障害に関する授業については単位数に指定がなかった(文部科学省, 2010)。以上のことを踏まえると、現状では障害児に関する知識を教員免許の有無で測ることは難しいと考える。

林田他(2018)と宮里(2015)の先行研究から、障害児に関する知識や専門性の測り方について再検討する必要があると考えた。専門性について検討する上で、教員としての専門性ではなく、遊びや生活の場として近いと考えられる保育現場の専門性から検討を行った。実際に保育士として働く人を対象に保育の専門性について調査した研究では、発達理解・子ども理解、保育技術、保護者対応、人間性・保育に対する姿勢意欲の4カテゴリーが多かった(小笠原他, 2017)。また同様の研究では、基礎力、態度、専門的知識・技能の大きく3つに分けられた(全国保育士養成協議会専門委員会, 2014)。保育士を対象とした障害児保育の専門性について、KJ法を用いてグループディスカッションを行った研究では、専門性を知識、支援、保育者の人間性、連携、理解の5つに分類した(西木・小川, 2015)。以上のことから、専門性は大きく知識的側面と態度・技術的側面があることが考えられた。態度・技術的側面について直接計測する方法は開発されていないが、その効力感を測定する尺度はすでに開発されている(野田, 2010)。そこで、本研究では、専門性を「知識」、「効力感」の2つとして捉え、それらが経験によって変化するとともに困難感も変化すると考えた。

以上のことから、本研究の1つ目の目的は、学童保育における指導員の発達障害児に関する専門性および経験と困難感の関連について明らかにすることとした。また、この目的について調査する上で、先行研究において定義の曖昧さや計測上の問題点があった、発達障害児に関する専門性の測り方について検討することが必要であった。そこで、これを本研究の第2の目的とし、予備調査において検討した。

II. 予備調査 ー発達障害児の特性に関する知識尺度の信頼性と妥当性の検討ー

1. 目的

本研究の第2の目的である「専門性の測り方の検討」について、先行研究から専門性について検討した結果、専門性は「知識」、「効力感」の2つに分類しこれらが経験によって変化すると考えた。経験については勤務年数や発達障害児との関わり、「効力感」については先行研究の尺度を用いた。「知識」については、学童保育に在籍する障害児の中で発達障害児が最も多くの割合を占めることから、発達障害児に関する知識を問う尺度を用いる必要があった。しかし、発達障害の1つである自閉スペクトラム症(Autism Spectrum Disorder : ASD)に関する知識を問う尺度はあるものの(酒井他, 2014)、発達障害であるASD, ADHD, LDの全てを含んだ知識を問う尺度がなかったため、本研究で測りたい発達障害全体, ASD, ADHD, LDのそれぞれに関して質問項目を作成し、「発達障害児の特性に関する知識」尺度を作成した。また、林田他(2018)の調査において、自身の知識について十分ではないと感じることで困難感につながることを示されたため、自身の知識量の認識について尋ねる質問項目を作成し、「発達障害の知識量に対する自己認識」尺度を作成した。そして、作成した尺度を本調査で使用するためにあたって、信頼性と妥当性を検討することを予備調査の目的とした。

また、「発達障害児の特性に関する知識」尺度の作成にあたって、発達障害児について知識を持っている者から持っていない者まで幅広くいる集団を母集団とする必要があった。また分析をする際に、発達障害児について知識を持っていると考えられる者と持っていないと考えられる者に分けやすい集団である必要があった。大学生は様々な分野における学生の集団であり、その中には教員免許など教員に関する免許を取得予定の者もいるため、尺度を開発する上での集団として適していると考えた。以上のことを踏まえた上で、予備調査の対象を大学生とした。

2. 方法

①調査対象者

大学生を対象に、令和3年12月～令和4年1月にGoogleフォームにて調査を実施し、187名(男61名、女性124名、その他2名)を分析対象とした。また、特別支援学校教員免許状取得者予定者のデータを得るため、養成を行っている国立大学の特別支援教育講座の大学教員へ調査協力の依頼を行い、該当する

大学生の調査協力者を募集した。

②調査内容

先行研究の林田他(2018)の研究で行っていた調査の結果では、障害児への教育に対して困難感を感じることとして、「自身の知識が十分でないと感じる」という項目が最も多かった。このことから、自身の障害に関する知識が十分でないと感じることに困難感を感じていることが示された。発達障害の知識量に対する自己認識によって困難感に差があるのかを確認するため、「発達障害の知識量に対する自己認識」について尋ねる尺度を4項目作成した。発達障害、ASD、ADHD、LDのそれぞれについて、「わたしは発達障害に関する知識を持っているほうである」のように質問項目を作成した。冒頭で、回答する際には周りの方とは相談せずに回答することを求めた上で、「あなたの発達障害に関する知識についてお尋ねします。次の質問項目について、あまり深く考えず、あなたに当てはまるものを1つ選んで回答してください。」と教示した。選択肢は、「ほとんどあてはまらない：1」「どちらかといえばあてはまらない：2」「どちらともいえない：3」「どちらかといえばあてはまる：4」「かなりあてはまる：5」の5件法であった。

発達障害児の特性に関する知識を問う質問項目について、精神障害の診断および統計マニュアルであるDSM-5(高橋他, 2014)を参考にし、ASD、ADHD、LDのそれぞれに関して5項目ずつ作成した。5項目ずつ作成した質問項目については、ASD、ADHD、LDの診断基準とされている特徴や特性をあげた。項目を作成する際には、複数の診断基準から偏りのないように選別し、また分かりにくい表現のものは分かりやすい表現に変更した。また、発達障害全体に関して、厚生労働省の発達障害の定義とされているものを参考にし、2項目作成した。よって、発達障害児の特性に関する知識を問う質問項目を全17

項目作成した。冒頭で、回答する際には周りの方とは相談せずに回答することを求めた上で、「発達障害児に関することについてお尋ねします。以下には、発達障害児に関する特徴があげられています。それぞれの項目に関して、あなたが知っているか知っていないかについて、選択肢の中から1つ選んで回答してください。」と教示した。選択肢は、「ほとんど知らない：1」「どちらかといえば知らない：2」「どちらともいえない：3」「どちらかといえば知っている：4」「かなり知っている：5」の5件法であった。

また、対象者の発達障害に関する知識量を推定するため、一般校および特別支援学校の教員免許所得予定の有無を尋ねた。発達障害児との交流経験を知るため、過去に関わった発達障害児の人数を尋ねた。

③分析方法

因子構造を確認するため、「発達障害の知識量に対する自己認識」尺度、「発達障害児の特性に関する知識」尺度についてそれぞれ探索的因子分析(主因子法、Promax回転)を行った。なお信頼性の検討については、内的整合性の指標であるCronbachの α 係数を用いた。

確認した因子構造から尺度得点の出し方について検討した。その後、因子間の関係を確認するため、各因子間についてPearsonの積率相関係数を求めた。

続いて、教員免許取得予定無し、教員免許のみ取得予定、特別支援学校免許取得予定のそれぞれについて、「発達障害の知識量に対する自己認識」「発達障害児の特性に関する知識」に差があるのかを検討するため、教員免許取得予定無し群、特別支援学校以外の教員免許のみ取得予定群、特別支援学校免許取得予定群の三群に分け、尺度得点をもとに平均値と標準偏差を求めた上で一要因の分散分析を行った。

発達障害児との関わりによって「発達障害の知識量に対する自己認識」「発達障害児の特性に関する知識」に差があるのかを検討するため、発達障害児と

Table 1 「発達障害の知識量に対する自己認識」尺度に対する因子分析によるパターン行列

発達障害の知識量に対する自己認識($\alpha = .912$)	I	共通性
①わたしは発達障害に関する知識を持っているほうである。	.903	.761
②わたしはASDの特性に関する知識を持っているほうである。	.872	.815
③わたしはADHDの特性に関する知識を持っているほうである。	.822	.645
④わたしはLDの特性に関する知識を持っているほうである。	.803	.676
	因子寄与	2.898
	寄与率	72.446

Table 2 「発達障害児の特性に関する知識」尺度に対する因す分析によるパターン行列

	I	II	III	IV	共通性
LDの特性に関する知識($\alpha = .932$)					
①LDのある子どもは、読んでいるものの意味を理解していないことがある。	.901	-.042	.041	-.036	.807
②LDのある子どもは、数字の概念を習得しにくいことがある。	.889	-.055	.027	-.095	.737
③LDのある子どもは、音読の際にしばしば言葉を当てずっぽうに言う場合がある。	.839	.042	.043	-.145	.749
④LDのある子どもは、全ての学習に困難か見られるわけではない。	.813	.080	-.074	.191	.771
⑤LDのある子どもは、学習や学業的スキル(読字・書字・数学など)の使用に関して、持続的な困難さがある。	.792	-.072	.041	.194	.726
ADHDの特性に関する知識($\alpha = .847$)					
⑥ADHDのある子どもは、時間の管理が苦手なことがある。	.023	.839	-.192	.115	.640
⑦ADHDのある子どもは、多動衝動性、不注意性のどちらか一方、もしくは両方が認められる。	-.039	.835	.008	-.035	.651
⑧ADHDのある子どもは、しばしば他人を妨害し、邪魔することがある。	.100	.762	.052	-.129	.669
⑨ADHDのある子どもは、長時間の活動に集中し続けることが難しいことがある。	-.204	.706	.187	.139	.597
⑩ADHDのある子どもは、他児の言葉の続きを言ってしまうことがある。	.352	.458	-.036	-.062	.454
ASDの特性に関する知識($\alpha = .895$)					
⑪ASDのある子どもは、特定のことに強い興味、関心を持つことがある。	-.055	-.055	.909	.003	.710
⑫ASDのある子どもは、コミュニケーションスキルの持続的な欠陥がある。	-.035	.004	.843	.045	.703
⑬ASDのある子どもは、習慣や行動における変化への抵抗が現れることがある。	.200	-.126	.702	.149	.720
⑭ASDのある子どもは、その子どもの年齢や、知的水準、および言語能力のみならず、現在受けている治療や支援によっても、コミュニケーションの欠陥は様々な現れ方を示す。	.186	.146	.577	-.054	.636
⑮ASDのある子どもは、運動面での欠陥を合わせ有することがしばしばある。	.222	.145	.519	-.156	.556
発達障害全体に関する知識($\alpha = .489$)					
⑯発達障害では、同じ障害名でも子どもによって症状の出方には個人差がある。	-.039	.014	.028	.606	.373
⑰発達障害は生まれつきのものである。	.072	.252	.070	.353	.336
	因子間相関	I	II	III	IV
	I	—	.560	.707	.260
	II		—	.559	.335
	III			—	.363
	IV				—

の関わりが 0~5 人群, 6~10 人群, 11~15 人群, 16 人以上群の四群に分け, 尺度得点をもとに平均値と標準偏差を求めた上で一要因の分散分析を行った。

分析ソフトについては, IBM SPSS Statistics 27 を用いて分析を行い, 有意水準は全て 5%とした。探索的因子分析について, 負荷量は.35 以上, 共通性は.16 以上を基準として設定した。

④倫理的配慮

冒頭に, 本研究の目的と内容の説明, 個人の特定はないこと, 回答は研究活動にのみ使用されそれ以外の目的で使用することはないことを明記し, これらの内容に同意した者のみに調査を実施した。

3. 結果

①探索的因子分析

「発達障害の知識量に対する自己認識」尺度について主因子法による因子分析を行った。固有値は, 3.169, .388, .260, .183 と減少しており, 1 因子構造が妥当であると考えられた。負荷量と共通性ともに基準値を下回る項目はなかった。寄与率は 72.446%であった。Cronbach の α 係数による内的整合性は, $\alpha = .912$ であった。Table 1 に最終的な因子パターンの結果を示す。

「発達障害児の特性に関する知識」尺度について主因子法による因子分析を行った。固有値は, 8.260, 1.829, 1.269, 1.017, .690, .581...と減少しており, 4 因子構造が妥当であると考えられた。そこで, 4 因子を仮定して, 再度主因子法 (Promax 回転) による因子分析を行った。負荷量と共通性ともに基準値を下回る項目はなかった。なお, 回転前の 4 因子で 17 項目の全分散を説明する割合は 63.752%であった。Cronbach の α 係数による内的整合性は, 第 4 因子「発達障害全体に関する知識」を除く 3 つの因子において .8 以上を示した。Table 2 に Promax 回転後の最終的な因子パターンの結果を示す。

②各尺度得点の検討

「発達障害の知識量に対する自己認識」尺度について, 1 因子性だったことを確認した上で, 尺度得点として下位項目である 4 項目を合計とした得点を採用した。

「発達障害児の特性に関する知識」尺度について, 4 因子性だったことを確認した上で, そのうちの 3 因子「LD の特性に関する知識」「ADHD の特性に関する知識」「ASD の特性に関する知識」のそれぞれに関して, 尺度得点として下位項目である 5 項目を合計とした得点を採用した。第 4 因子「発達障害全体に関する知識」については, 内的整合性が低いことが確認されたため, 今後の分析に使用しないこと

とした。

「発達障害児の特性に関する知識」尺度の第 4 因子の 2 項目を除いた上で, 尺度得点として全 15 項目を合計とした得点を採用した。

③「発達障害児の特性に関する知識」の因子間相関

「発達障害児の特性に関する知識」の因子ごとに Pearson の積率相関係数を求めた。その結果, 「LD の特性に関する知識」「ADHD の特性に関する知識」「ASD の特性に関する知識」のそれぞれに関して全て有意な正の相関が見られた ($p < .001$) (Table 2)。

④取得予定の免許についての検討

教員免許取得予定無し群 (88 名), 特別支援学校以外の教員免許のみ取得予定群 (26 名), 特別支援学校免許取得予定群 (73 名) の三群に分け, 各尺度得点をもとに平均値と標準偏差を求めた上で, 一要因の分散分析を行った (Table 3)。全ての尺度得点において, 免許取得予定なし群よりも特別支援学校以外の教員免許のみ取得予定群や特別支援学校免許取得予定群で有意に得点が高かった ($p < .05$)。ADHD 以外の尺度得点では, 特別支援学校以外の教員免許の

Table 3 取得予定の教員免許による各尺度得点の違い
発達障害の知識量に対する自己認識
($F(2,184)=34.500^{***}$)

	平均	SD	多重比較
①予定無し	10.76	4.25	①-②*,
②特別支援学校以外	13.00	3.89	②-③**,
③②+特別支援学校	15.55	2.60	①-③***

LDの特性に関する知識 ($F(2,184)=56.473^{***}$)

	平均	SD	多重比較
①予定無し	13.01	5.98	①-②***,
②特別支援学校以外	18.96	5.35	②-③†,
③②+特別支援学校	21.52	3.80	①-③***

ADHDの特性に関する知識 ($F(2,184)=15.332^{***}$)

	平均	SD	多重比較
①予定無し	18.41	4.90	②-③†,
②特別支援学校以外	19.92	3.70	①-③***
③②+特別支援学校	21.95	2.80	

ASDの特性に関する知識 ($F(2,184)=37.260^{***}$)

	平均	SD	多重比較
①予定無し	15.99	5.74	①-②**,
②特別支援学校以外	19.42	4.46	②-③*,
③②+特別支援学校	22.18	2.44	①-③***

発達障害児の特性に関する知識

($F(2,184)=52.839^{***}$)

	平均	SD	多重比較
①予定無し	47.41	13.35	①-②***,
②特別支援学校以外	58.31	12.02	②-③*,
③②+特別支援学校	65.64	7.69	①-③***

注. 多重比較はTukey HSDによる。

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$, † $p < .10$

Table 4 発達障害児との関わりの違いによる各尺度得点の違い

発達障害の知識量に対する自己認識 ($F(3,183)=19.471^{***}$)			
	平均	SD	多重比較
①0～5人群	11.05	4.34	
②6～10人群	14.00	2.73	①-②***,
③11～15人群	14.64	2.50	①-③*,
④16人以上群	15.95	3.06	①-④***
LDの特性に関する知識 ($F(3,183)=14.968^{***}$)			
	平均	SD	多重比較
①0～5人群	14.49	6.67	
②6～10人群	18.94	5.10	①-②**,
③11～15人群	20.55	3.80	①-③**,
④16人以上群	20.93	4.79	①-④***
ADHDの特性に関する知識 ($F(3,183)=10.317^{***}$)			
	平均	SD	多重比較
①0～5人群	18.49	4.81	
②6～10人群	21.26	2.92	①-②**,
③11～15人群	20.55	2.91	①-④***
④16人以上群	22.28	2.95	
ASDの特性に関する知識 ($F(3,183)=12.654^{***}$)			
	平均	SD	多重比較
①0～5人群	16.79	5.89	
②6～10人群	21.23	2.45	①-②***,
③11～15人群	20.27	2.97	①-④***
④16人以上群	21.40	4.25	
発達障害児の特性に関する知識 ($F(3,183)=17.883^{***}$)			
	平均	SD	多重比較
①0～5人群	49.77	14.82	
②6～10人群	61.43	8.01	①-②***,
③11～15人群	61.36	7.70	①-③*,
④16人以上群	64.60	10.19	①-④***

注. 多重比較はTukey HSDによる。

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$, † $p < .10$

み取得予定群よりも特別支援学校免許取得予定群で有意に得点が高かった($p < .05$)。

⑤発達障害児との関わりについての検討

発達障害児との関わりが0～5人群(98名), 6～10人群(35名), 11～15人群(11名), 16人以上群(43名)の四群に分け, 各尺度得点をもとに平均値と標準偏差を求めた上で, 一要因の分散分析を行った(Table 4)。全ての尺度得点において, 発達障害児との関わりが0～5人群よりも6～10人群, 11～15人群, 16人以上群で有意に得点が高かった($p < .05$)。

4. 考察

①「発達障害児の特性に関する知識」尺度の信頼性と妥当性の検討

「発達障害児の特性に関する知識」尺度について

4 因子性が認められ, 「LDの特性に関する知識」「ADHDの特性に関する知識」「ASDの特性に関する知識」の3因子に関してはCronbachの α 係数が.80以上であり内的整合性が高いことから, 十分な信頼性を有することが示された。しかし, 第4因子である「発達障害全体に関する知識」に関しては十分な信頼性が得られなかった。これは, 質問項目が少なく, 発達障害全体的な知識を測るには不十分であったことに起因すると考えられた。

因子構造に関して, 「発達障害児の特性に関する知識」尺度は4因子抽出された。これは, 質問項目の作成段階から理論的に想定されていたものだった。また, 発達障害はASD, ADHD, LDの3つに分けて考えられることが多く(文部科学省初等中等教育局特別支援教育課, 2012), 本結果はこれに一致するものであった。また, 取得予定の免許についての分散分析の結果から, 特別支援学校免許や教員免許取得予定者のほうが知識を持っていた。特別支援学校免許は障害全体に特化した免許であるため, 発達障害児の特性に関しての知識を多く持っていることは妥当である。また教員免許に関しては障害に特化した免許ではないが, 障害児について学ぶ機会は教員免許を取得しない者よりも多いと考えられ, 発達障害児に関して多くの知識を持っていることも妥当であると考えられる。また, 発達障害児との関わりについての分散分析の結果, 発達障害児との関わりが5人以下である者よりも6人以上である者のほうが知識を持っていた。発達障害に限らず障害を持っている子どもは, 同じ診断名であっても一人一人特性が異なっているため, より多くの発達障害児と関わっている者のほうが発達障害児に関して知識を多く持っていることは妥当であることが示唆される。以上のように, 本尺度のうち, 「発達障害全体に関する知識」以外の3因子については, 十分な妥当性を有していた。

②「発達障害の知識量に対する自己認識」尺度の信頼性と妥当性の検討

「発達障害の知識量に対する自己認識」尺度について1因子性が認められ, Cronbachの α 係数が.80以上であり内的整合性が高いことから, 十分な信頼性を有することが示された。

因子構造に関して, 「発達障害の知識量に対する自己認識」尺度は1因子性が認められ, 本調査で使用するものとして妥当な因子構造が得られた。取得予定の免許についての分散分析の結果から, 特別支援免許取得予定者のほうが他の者よりも知識を持っていると感じていた。この結果に関して, 林田ら

(2018)の研究においても、特別支援学校免許を持っている人の多くが自身の障害に関する知識が十分だと感じているという結果がでており、類似した結果であることが示された。発達障害児との関わりについての一要因の分散分析の結果から、発達障害児との関わりが5人以下である者よりも6人以上である者のほうが知識を持っていると感じていた。関わってきた発達障害児の人数が多いほうが、より多くの発達障害の特性について知っており、自己認識に関しても知識を持っていると感じることは妥当である。以上のことより、本尺度は十分な妥当性を有することが考えられた。

III. 本調査 一学童保育における指導員の発達障害児に関する専門性と困難感の関連一

1. 目的

本研究の第一の目的は、学童保育における指導員の発達障害児に関する専門性と困難感の関連について明らかにすることであった。林田他(2018)の先行研究より、学童保育で勤務するにおいても障害児と関わる上で困難感を抱くことが示唆された。また、宮里(2015)は、発達障害児に関する専門性と困難感の関連を明らかにするためには、発達障害児に関する専門性についてアセスメントすることが必要だと指摘した。これらのことから本調査において、発達障害児に関する専門性を「知識」「効力感」の2つに分類した上で経験と困難感との関連を明らかにした。

2. 方法

①調査対象者

中国地方5県の県庁所在地の学童保育の事業所全503カ所に、郵送にてGoogleフォームでの質問紙調査協力の依頼をした。非常勤職員・パート・アルバイトなどを除く常勤の指導員を対象に、令和3年12月～令和4年1月に調査を実施した。協力の得られた133名のうち回答に不備のなかった130名(男性16名、女性114名)のデータを分析対象とした。

②調査内容

本調査では、学童保育における指導員の専門性として、知識・効力感の2つに分け経験と困難感との関連を検討した。

経験の項目について、学童保育での勤務年数、関わってきた発達障害児の人数の2項目を使用した。

また、先行研究で用いられていた専門性の指標である、教育に関する免許や資格の所持について尋ねた。

知識の項目について、予備調査において作成した

「発達障害の知識量に対する自己認識」尺度、「発達障害児の特性に関する知識」尺度は予備調査と同じものを使用し、同じ方法で回答を得た。

効力感の項目について、本調査では発達障害児に関する効力感を測るために、野田(2010)の対応効力感尺度を使用した。因子構造としては、子どもとのコミュニケーションに関する対応効力感、家族への対応効力感、家族と子どもの関係に関する効力感、子どもの行動に対する対応効力感の4因子構造であった。冒頭で、回答する際には周りの指導員の方とは相談せずに回答することを求めた上で、「発達障害児やその保護者に関する対応についてお尋ねします。次の質問は、それぞれのできごとについて、あなたがどの程度適切に対応できると感じたかを尋ねる質問です。当てはまるものを1つ選んで回答してください。」と教示した。選択肢は、「適切に対応できると思わなかった：1」「あまり適切に対応できると思わなかった：2」「どちらともいえない：3」「ある程度適切に対応できると思った：4」「適切に対応できると思った：5」の5件法であった。

困難感の項目については、「発達障害児と関わる際の困難感」尺度を作成した。角南(2018)、木村・小早川(2019)は発達障害児と関わる上での困難感についてインタビュー調査を行った。しかし、質的研究は多くあるものの質問紙として作成している先行研究がなかったため、これらの先行研究を参考に質問項目を作成した。学童保育の現場で予想される発達障害児と関わる際の困難感にあたるものを検討し、全12項目を作成した。冒頭で回答する際には周りの方とは相談せずに回答することを求めた上で、「障害児と関わる上での困難感についてお尋ねします。次の質問は、発達障害児と関わる上での事例についてあげられています。それぞれについて、困難だと思うかという観点で、1つ選んで回答してください。」と教示した。選択肢は、「ほとんどあてはまらない：1」「どちらかといえばあてはまらない：2」「どちらともいえない：3」「どちらかといえばあてはまる：4」「かなりあてはまる：5」の5件法であった。

③分析方法

因子構造を確認するため、「発達障害児と関わる際の困難感」尺度について、探索的因子分析(主因子法、Promax回転)を行った。信頼性の検討については、内的整合性の指標であるCronbachの α 係数を用いた。「発達障害の知識量に対する自己認識」尺度、「発達障害児の特性に関する知識」尺度、「対応効力感」尺度については、予備調査や先行研究と比較するため、確認的因子分析を行った。

確認した因子構造から尺度得点の出し方について検討した。ただし、「発達障害に関する主観的知識」「発達障害児の特性に関する知識」「対応効力感」については確認的因子分析を行い、その結果に伴い尺度得点の出し方について検討した。モデル適合度の値が基準値より低い場合には、予備調査や先行研究の因子構造を用いて尺度得点を出すかどうかを検討した。

学童保育における指導員の発達障害児に関する専門性とした知識、対応効力感および経験についてそれぞれ関連があるのか検討するため、経験に関するものとして勤務年数、知識に関するものとして「発達障害の知識量に対する自己認識」「発達障害児の特性に関する知識」、効力感として「対応効力感」のそれぞれの尺度得点をもとに Pearson の積率相関係数を求めた。

学童保育における指導員の専門性とした知識、効力感および経験が困難感とどのように関連するかを検討するために、独立変数に勤務年数、「発達障害の知識量に対する自己認識」尺度得点、「発達障害児の特性に関する知識」尺度得点及び各尺度得点、「対応効力感」尺度得点及び各尺度得点、従属変数に「発達障害児と関わる際の困難感」の各下位尺度得点を採用したステップワイズ法による重回帰分析を行った。

先行研究で専門性を測る指標として使われていた、所持している教育に関する免許・資格に関して、知識、効力感、困難感との関連があるのか検討するため、所持している教育に関する免許・資格については教員免許の有無、放課後児童指導員資格の有無についてそれぞれ二群に分け、尺度得点をもとに平均値と標準偏差を求めた上で、 t 検定を行った。同様に、経験として尋ねた、関わってきた発達障害児の人数について、発達障害児との関わりが 0~5 人群、6~10 人群、11~15 人群、16 人以上群の四群に分け、尺度得点をもとに平均値と標準偏差を求めた上で、一要因の分散分析を行った。

分析ソフトについては IBM SPSS Statistics 27, IBM SPSS Amos 20.0 を用いて分析を行い、有意水準は全て 5%とした。探索的因子分析について、負荷量は.35 以上、共通性は.16 以上を基準として設定した。確認的因子分析について、RMSEA は.05 以下を基準として設定した。

④倫理的配慮

冒頭に、本研究の目的と内容の説明、個人の特定はされないこと、回答は研究活動にのみ使用されそ

れ以外の目的で使用することはないことを明記し、これらの内容に同意した者のみに調査を実施した。

3. 結果

①知識、効力感に関する尺度の確認的因子分析

「発達障害の知識量に対する自己認識」に関して、予備調査と同様の 1 因子構造となることを確かめるために、Amos20.0 を用いた確認的因子分析を行った。適合度指標は $\chi^2(2) = 2.187, n.s., GFI=.992, AGFI=.958, RMSEA=.027, AIC=18.832$ であった。基準と比較した結果、十分なモデル適合度が得られた。したがって、予備調査と同じ因子構造を用いて尺度得点を求め分析を行った。

「発達障害児の特性に関する知識」に関して、予備調査と同様の 4 因子構造となることを確かめるために、Amos20.0 を用いた確認的因子分析を行った。適合度指標は $\chi^2(113) = 326.247, p < .001, GFI = .766, AGFI = .684, RMSEA = .121, AIC = 406.247$ であった。基準と比較した結果、十分なモデル適合指標が得られなかった。この結果は、大学生と指導員では集団の性質が異なり、指導員の集団では偏りが大きいため 4 因子構造への当てはまりがよくなかったのではないかと考えた。そこで、大学生と指導員の二群に分け「発達障害児の特性に関する知識」のそれぞれの尺度得点をもとに、「LD の特性に関する知識」「ADHD の特性に関する知識」「ASD の特性に関する知識」「発達障害児の特性に関する知識」のそれぞれ 4 つについて、標準偏差を求め、等分散性のための Levene の検定を行った。標準偏差は、「LD の特性に関する知識」において大学生 6.50、指導員 4.03、「ADHD の特性に関する知識」において大学生 4.33、指導員 3.38、「ASD の特性に関する知識」において大学生 5.35、指導員 3.59、「発達障害児の特性に関する知識」において大学生 14.06、指導員 9.80 であり、全てで分散が異なっていた (ADHD のみ $p < .01$, それ以外は $p < .001$)。以上のことから、指導員の集団は大学生の集団に比べて、データのばらつきが小さく偏りが大きいことが考えられた。尺度開発においては、集団に偏りがありばらつきが小さい場合信頼できる因子構造の確認ができないと考え、予備調査と同じ因子構造を採用して尺度得点を求め、分析を行うこととした。

「対応効力感」に関して、先行研究である野田 (2010) と同様の 4 因子構造になることを確かめるために、Amos20.0 を用いた確認的因子分析を行った。適合度指標は $\chi^2(98) = 464.188, p < .001, GFI=.741, AGFI=.641, RMSEA=.170, AIC=540.188$ であった。

基準と比較した結果、十分なモデル適合指標が得られなかった。この結果を得て、先行研究の集団と指導員の集団が異なるのではないかと考えた。先行研究では対象者の6割が非常勤職員であるのに対し、本研究では常勤職員のみを対象者としていた。集団の構成が異なるため、確認的因子分析の結果十分なモデル適合指標が得られなかったことが推測された。よって、本研究においては本調査で得られたデータを用いて、探索的因子分析（主因子法、Promax 回転）を行った。探索的因子分析において、固有値は、6.737, 2.363, 1.411, 1.114, .792, .662...と減少しており、4因子性が認められた。負荷量と共通性ともに基準値を下回る項目はなかった。回転前の4因子で16項目の全分散を説明する割合は、39.896であった。

第一因子からそれぞれ、第一因子は、「家族のあなたに対する期待が小さい」「子どもの伝えたいことをくみとることができない」「援助に関して、家族から信頼を得てないと感じる」「子どもとのコミュニケー

ションが難しいこと」「家族が、子どもについて悩んでいるときに心の支えになれていない」「子どもがどうしてそのような行動をとったのかわからない」「子どもの対応に関して家族と意見が異なること」「家族が、家族自身の精神的健康について関心が低い」「子どもの理解できる方法で、伝えたいことを伝えられない」の9項目からなっていた第一因子について、以上の質問項目から「指導員と子ども、家族それぞれの関係に対する対応効力感」と命名した。Cronbachの α 係数による第一因子の内的整合性は、 $\alpha=.918$ であった。

第二因子は、「子どもが泣く」「子どもがパニックを起こす」「子どもに自傷行為がある」の3項目からなっていた。第二因子について、以上の質問項目から「子どもの行動に対する対応効力感」と命名した。Cronbachの α 係数による第二因子の内的整合性は、 $\alpha=.780$ であった。

Table 5 「発達障害児と関わる際の困難感」尺度に対する因す分析によるパターン行列

	I	II	III	共通性
発達障害児の行動に対する困難感($\alpha=.878$)				
①パニック時に気持ちを落ち着かせることが難しい。	.821	-.032	.154	.798
②被害妄想をしてしまい、勘違いを起こして暴言や暴力につながるがあり、対応が難しい	.771	-.086	-.074	.456
③他児を巻き込むことで、周りの子どもも集中できず話を進めていくことが難しい。	.745	-.049	-.013	.495
④他児との対応の割合が難しい。	.718	.130	-.103	.576
⑤子どもの心情や思考を落ち着かせることが難しい。	.659	.212	.064	.747
発達障害児への支援に対する困難感($\alpha=.887$)				
⑥具体的な指示の仕方が難しい。	-.061	.936	-.086	.715
⑦見通しを持たせるようにする支援が難しい。	-.031	.925	-.029	.785
⑧ルール of 明確化や視覚的支援の仕方がわからない。	.031	.684	.126	.621
⑨トラブル時にどのような対応をすればいいのかわからない。	.146	.599	.127	.633
第三者を含む、発達障害児に対する困難感($\alpha=.642$)				
⑩保護者、子ども、指導員の思いがばらばらで食い違ってしまうことがあり、対応が難しい。	-.092	-.027	1.033	.263
⑪子どもや保護者と信頼関係を築くことが難しい。	.085	.059	.419	.939
因子間相関	I	II	III	
I	—	.712	.569	
II		—	.598	
III			—	

第三因子は、「子どもの本心をくみとることができない」「家族の子どもに対する期待が大きい」の2項目からなっていた。第三因子について、以上の質問項目から「子どもと家族の思いに対する対応効力感」と命名した。Cronbachの α 係数による第三因子の内的整合性は、 $\alpha=.942$ であった。

第四因子は、「家族が子どもとの生活の中で無理をしていると感じる」「家族の子どもに対する関心が低い」の2項目からなっていた。第四因子について、以上の質問項目から「家族の子どもへの態度に対する対応効力感」と命名した。Cronbachの α 係数による第四因子の内的整合性は、 $\alpha=.781$ であった。

②困難感に関する尺度の探索的因子分析

「発達障害児と関わる際の困難感」尺度について、主因子法による因子分析を行った。固有値は、6.453, 1.157, .986, .561, .511……と減少しており、3因子性が認められた。負荷量に関して、1項目基準値を下回る項目があったため、その項目を除いて再度因子分析を行った。固有値は5.908,

1.152, .969, .697, .554, .452……と減少しており、3因子性が認められた(Table 5)。負荷量と共通性共に基準値を下回る項目はなかった。回転前の3因子で11項目の全分散を説明する割合は、50.626%であった。

第一因子は、「パニック時に気持ちを落ち着かせることが難しい」「子どもの心情や思考を落ち着かせることが難しい」「他児との対応の割合が難しい」「他児を巻き込むことで、周りの子どもも集中できず、話を進めていくことが難しい」「被害妄想をしてしまい、勘違いを起こして暴言や暴力につながることもあり、対応が難しい」の5項目からなっていた。第一因子について、以上の質問項目から「発達障害児の行動に対する困難感」と命名した。Cronbachの α 係数による第一因子の内的整合性は、 $\alpha=.878$ であった。

第二因子は、「見通しを持たせるようにする支援が難しい」「具体的な指示の仕方が難しい」「ルールの明確化や視覚的支援の仕方がわからない」「トラブル時にどのような対応をすればいいのかわからない」の4項目からなっていた。第二因子について、以上の質問項目から「発達障害児への支援に対する困難感」と命名した。Cronbachの α 係数による第二因子の内的整合性は、 $\alpha=.887$ であった。

第三因子は、「保護者、子ども、職員の思いがばらばらで食い違ってしまうことがあり、対応が難しい」「子どもや保護者と信頼関係を築くことが難しい」の2項目からなっていた。第三因子について、以上の質問項目から「子ども・保護者との心理的対応に

Table 6 困難感尺度得点および各下位尺度を従属変数とした重回帰分析

発達障害児と関わる際の困難感			
	β	t	p
勤務年数	-.372	-4.631	.000
子どもの行動に対する対応効力感	-.187	-2.329	.021
$F(2,127)=14.801 (p<.001), R=.435, R^2=.189$			
発達障害児の行動に対する困難感			
	β	t	p
ADHDの特性に関する知識	.200	2.189	.030
子どもの行動に対する対応効力感	-.340	-3.714	.000
$F(2,127)=7.210 (p<.005), R=.319, R^2=.102$			
発達障害児への支援に対する困難感			
	β	t	p
勤務年数	-.149	-1.874	.063
ASDの特性に関する知識	-.296	-2.922	.004
LDの特性に関する知識	.233	2.169	.032
子どもの行動に対する対応効力感	-.364	-3.999	.000
$F(4,125)=9.299 (p<.001), R=.479, R^2=.229$			
第三者を含む、発達障害児に対する困難感			
	β	t	p
勤務年数	-.223	-2.834	.005
子どもの行動に対する対応効力感	-.393	-4.998	.000
$F(2, 127)=18.283 (p<.001), R=.473, R^2=.224$			

独立変数として、勤続年数、「発達障害の知識量に対する自己認識」尺度得点、「発達障害の特性に関する知識」尺度合計得点および下位尺度得点、「対応効力感」尺度合計得点および下位尺度得点をそれぞれ投入した。表に記載のない変数については、ステップワイズ法によって除外された。

に対する困難感」と命名した。Cronbachの α 係数による第三因子の内的整合性は、 $\alpha=.642$ であった。

③各尺度得点の検討

「発達障害の知識量に対する自己認識」、「発達障害児の特性に関する知識」について、予備調査と同じ尺度得点を採用した。

「対応効力感」については、4因子性だったことを確認した上で、「子どもと指導員、指導員と家族の関係に対する対応効力感」が下位項目である9項目、「子どもの行動に対する対応効力感」が下位項目である3項目、「子どもと家族の思いに対する対応効力感」が下位項目である2項目、「家族の子どもへの態度に対する対応効力感」が下位項目である2項目を、それぞれ尺度得点として合計とした得点を採用した。「対応効力感」に関して、尺度得点として全16項目を合計とした得点を採用した。

「発達障害児と関わる際の困難感」について、3因子性だったことを確認した上で、「発達障害児の行動に対する困難感」は下位項目である5項目、「発達障害児への支援に対する困難感」は下位項目である4項目、「子ども・保護者との心理的対応に対する困

難感」は下位項目である2項目をそれぞれ尺度得点として合計とした得点を採用した。「発達障害児と関わる際の困難感」に関して、尺度得点として全11項目を合計とした得点を採用した。

④専門性および経験と困難感の関連についての検討
知識に関する尺度の各尺度得点と「対応効力感」の尺度得点の間に有意な正の相関が見られ、相関係数の値も高かった($rs>.5, ps<.005$)。

同様に、勤務年数、知識、効力感のそれぞれについて困難感に差があるのかを検討するために、勤務年数、知識、効力感による困難感の重回帰分析を行った(Table 6)。

「発達障害児と関わる際の困難感」の尺度得点を独立変数として採用したステップワイズ法による重回帰分析では、予測値として「子どもの行動に対する対応効力感」「勤務年数」が選択された回帰式は有意であり($F(2,127)=14.80, p<.001$)、「発達障害児と関わる際の困難感」と有意な負の関係があった。

「発達障害児の行動に対する困難感」の尺度得点を独立変数として採用したステップワイズ法による重回帰分析では、予測値として「子どもの行動に対する対応効力感」「ADHDの特性に関する知識」が選択された回帰式は有意であり($F(2,127)=7.21, p<.005$)、「発達障害児の行動に対する困難感」について、「子どもの行動に対する対応効力感」と有意な負の関係、「ADHDの特性に関する知識」と有意な正の関係があった。

「発達障害児への支援に対する困難感」の尺度得点を独立変数として採用したステップワイズ法による重回帰分析では、予測値として「子どもの行動に対する対応効力感」「勤務年数」「ASDの特性に関する知識」「LDの特性に関する知識」が選択された回帰式は有意であり($F(4,125)=9.30, p<.001$)、「発達障害児への支援に対する困難感」について、「子どもの行動に対する対応効力感」「ASDの特性に関する知識」と有意な負の関係、「LDの特性に関する知識」と有意な正の関係があった。「勤務年数」の係数 β は有意ではなかった。

「子ども・保護者との心理的対応に対する困難感」の尺度得点を独立変数として採用したステップワイズ法による重回帰分析では、予測値として「子どもの行動に対する対応効力感」「勤務年数」が選択された回帰式は有意であり($F(2,127)=18.28, p<.001$)、「子ども・保護者との心理的対応に対する困難感」と有意な負の関係があった。

続いて、所持している免許・資格の有無によって困難感に差があるのかを検討するために、所持して

いる免許に関して教員免許の有無、放課後児童指導員資格の有無のそれぞれについて二群に分け、「発達障害児の特性に関する知識」の各尺度得点、「対応効力感」の各尺度得点、「発達障害児と関わる際の困難感」の各尺度得点をもとに平均値と標準偏差を求めた上で、 t 検定を行った。その結果、放課後児童支援員における「第三者を含む、発達障害児に対する困難感」に関して、放課後児童支援員資格有り群は 5.43 ± 1.69 、放課後児童支援員資格無し群は 6.01 ± 1.64 であり、放課後児童支援員資格有り群よりも放課後児童支援員資格無し群のほうが有意に高かった($t(128)=1.989, p<.05$)。その他のものについては、有意差は見られなかった($ps>.05$)。教員免許の有無に関する t 検定については、有意な差があるものはなかった($ps>.05$)。

関わってきた発達障害児の人数によって困難感に差があるのかを検討するために、発達障害児との関わりに関して0~5 人群、6~10 人群、11~15 人群、16人以上群の四群に分け、「発達障害児の特性に関する知識」の各尺度得点、「対応効力感」の各尺度得点、「発達障害児と関わる際の困難感」の各尺度得点をもとに平均値と標準偏差を求めた上で、一要因の分散分析を行った。その結果「発達障害児と関わる際の困難感」尺度の全てで有意な差は見られなかった($ps>.05$)。

4. 考察

①「発達障害児と関わる際の困難感」尺度の信頼性と妥当性の検討

本調査の目的は、「学童保育における指導員の発達障害児に関する専門性および経験と困難感の関連について明らかにすること」であった。専門性および経験と困難感の関連について明らかにする上で、「発達障害児と関わる際の困難感」尺度を作成したため、まず始めに困難感尺度の信頼性、妥当性について検討した。「発達障害児と関わる際の困難感」尺度について3因子性が認められ、「発達障害児の行動に対する困難感」「発達障害児への支援に対する困難感」「子ども・保護者との心理的対応に対する困難感」の3因子全てに関してCronbachの α 係数が.60以上であり、十分な信頼性を有することが示された。

因子構造に関して、「発達障害児と関わる際の困難感」尺度は3因子抽出され、3因子全てに関して本調査で使用するものとして妥当な因子構造が得られた。角南(2018)は障害児と関わる際の困難感について教員へのインタビュー調査を行い質的に分析した。その結果、困難感のプロセスと特徴は最終的に「子

どもへの直接的関わり」「環境に配慮した関わり」「子どもの多面的理解」の3つに整理された。木村・小早川(2019)は発達障害児と関わる際の困難感として、「問題行動への対応・信頼性の築き方」「保護者対応」「発達障害児の特性についての理解」の3つにまとめた。以上のことから、発達障害児に関する困難感とは発達障害児の行動に関すること、発達障害児への支援や配慮に関すること、発達障害児を含む周りとの関係に関することの3つに分けられ、本調査においても類似した結果であった。よって、「発達障害児と関わる際の困難感」尺度には十分な信頼性、妥当性を有することが示された。

②学童保育における指導員の発達障害児に関する専門性および経験と困難感の関連についての検討

まず始めに勤務年数、知識、効力感について困難感と関連があるのかを検討するため、重回帰分析を行った。その結果、いくつかの変数が困難感の各下位尺度得点と関係があることがわかった。

困難感尺度得点および全ての下位尺度得点と関係があったのは子どもの行動に対する対応効力感であった。各尺度得点によって強さは異なるものの、共通して困難感に関係していた。子どもの行動に対する対応効力感は、「泣く」「パニックを起こす」といった項目に対し、適切に対応できるかどうかを主観的に問うたものであった。このような対応に自信がない場合、発達障害児と関わるにあたって、あらゆる面において困難感を感じているということが示唆された。

経験年数については、「発達障害児の行動に対する困難感」以外の尺度得点と関係があることが示された。いずれの関係も、勤務年数が長いほど感じる困難感が少ないというものであった。経験年数が長いことは、子どもとの関わりにおいて様々な経験を経験年数が長いと各困難感が低くなることを示した先行研究(宮里, 2015)とも一致するものであった。

一方で、経験年数との関連が見られなかった「発達障害児の行動に対する困難感」については、その質問項目から子どもへの直接的な働きかけと、それによって子どもの行動・心理をコントロールするものであり、結果が伴うものの必ずしも成功するとは限らないものであった。他の2つの下位尺度は、支援の方略を問うもので結果を伴うわけではなく、もう1つも保護者を含めた人間関係を主としたもので

あり、子どもの行動をコントロールすることとは質的に異なっていた。発達途上の子ども、それも障害のある子どもは多様であり、同じ働きかけを行ったとしても反応は様々であることが考えられる。これは同一個人においても同様である。このため、経験年数による経験的な蓄積によって困難感を減じることができず、自信も大きく育つことはなかったことから、本結果が得られたと考えた。

本研究においては、専門性の指標として教員免許の有無、放課後児童支援員資格の有無と困難感との関連についても検討した。しかし、これらにおいて困難感の差はほとんど見られなかった。これらの結果は、宮里(2015)の研究と一致するものであった。これらの結果は、資格については専門性の指標として用いるには不十分であるということを示唆する。確かに、資格は一定の専門的な知識を有することは担保される。しかし、本研究で定義したように、専門性は専門的な知識のみではなく、経験を通じて得られる態度・技術的側面があると考えられる。これらを身につけるのは、資格を有するだけでは不十分であることが示唆された。

同様に、過去に関わってきた発達障害児の人数についても、その多い少ないに関わらず困難感に差は見られなかった。このことから、資格同様、専門性を測るには有用な指標とならないことが明らかとなった。しかし、関わった人数については、本研究では16人以上を最も多い群として扱った。経験豊富な指導員はもっと多くの発達障害のある子どもと関わってきた可能性はある。本研究よりも関わった人数が多い場合は、それが経験となり態度・技術的側面の専門性が上がることは考えられる。この点については、今後の研究が必要である。

③学童保育における指導員の専門性である知識、効力感および経験の関連についての検討

「発達障害に関する知識量に対する自己認識」尺度得点、「発達障害児の特性に関する知識」尺度の各尺度得点、「対応効力感」尺度の各尺度得点についての相関分析を行った。その結果、それぞれの尺度得点の間に全て有意な正の相関が見られた。知識の各尺度得点間の結果に関しては、予備調査と類似した結果を示した。このことから発達障害についてよく知っていると感じている人は実際に発達障害児の特性に関する知識を持っており、また効力感も高いことが示された。知識量に対する自己認識と知識の関連については、林田他(2018)と一致した結果であった。先行研究では調査対象者が特別支援学級の担任教員であり、本研究では学童保育の指導員と異なっ

ていたものの、障害児と関わるという点に関しては同様であるため、この結果は妥当であると考えられる。

IV. 本研究の結論

以上のことを全て踏まえた上で、学童保育における指導員の発達障害児に関する専門性および経験と困難感について検討した。

学童保育における勤務年数と困難感に負の関係があることが示されたことから、学童保育で障害児を受け入れることに対する特有の困難感があり、学童保育勤務年数の増加に伴って減少するのではないかと考えた。

学童保育における発達障害児の行動に対する対応効力感と困難感に負の関係があることが示された。これは、学童保育では学習以外の遊びやおやつの間など特有の活動があることで、特別支援学級などで普段生活している少人数のクラスとは異なり、発達障害のある子どもは様々な友達と関わる中でトラブルにつながることもあるであろう。学童保育の指導員はそのようなトラブルに直面する機会が増えるほど、対応に慣れてくることで効力感が高くなり、困難感の減少につながったことが推測される。

また、知識と効力感、効力感と困難感それぞれに関連が見られたことから、知識と困難感に関連はなかったものの、発達障害児との関わる経験を増やし知識を増やすことで、効力感が高くなりそれによって困難感が減少するということが推測される。

そのため、学童保育の指導員においてより専門性のある人材を増やすことで障害児の受け入れがより進んでいくのではないかと考える。学童保育における指導員の勤務年数を増やし、知識を増やして困難感を減少させるために、学童保育における指導員の働く条件を整備することで、長期雇用を推進し専門性を持つ指導員を学童保育の現場に入れていき、障害児の受け入れを進めていくことが必要だろう。また、障害児との関わりの経験を増やすために、研修なども積極的に行っていく必要があるだろう。

本研究の限界として、学童保育における指導員の方に質問紙を送付し Google フォームにて調査を実施した。想定していたよりも学童保育における常勤職員の人数は少なかったことから、データ数が少ないままでの分析となってしまった。また、経験年数が増加するにつれて職員の高齢化も進み、web 調査への難しさも見られた。しかし、学童保育における指導員の現状を把握できたことで今後の研究につながるのではないかと考えられた。

勤務年数と困難感の関連について、発達障害児への対応に困難を感じない者のみが指導員としての仕事を続ける可能性が考えられた。これは、学童保育以外でも障害児と関わる現場で想定されることである。そのため、発達障害児との関わりにおける指導員の勤務年数については今後さらなる研究をする必要があると考えた。

V. 終わりに

本研究では、学童保育における指導員の勤務年数と困難感、発達障害児の行動に対する対応効力感と困難感に関連がある可能性が示された。また、学童保育における指導員の働く条件を整備する必要があることが改めて示唆された。

謝辞

本研究を進めるにあたり、Google フォームでの回答にご協力いただきました皆様、質問紙の配布や回答にご協力いただきました学童保育の代表者の方を始めとする指導員の方々の皆様に厚く御礼申し上げます。

付記

本論文は、令和3年度に鳥取大学地域学部へ提出した卒業論文を加筆修正したものです。本研究にご協力頂きました皆様に深く感謝致します。

文献

- 赤津純子・金谷有子. (2011). 学童保育における子どもの生活：発達心理学的観点からの探求. 埼玉学園大学紀要. 人間学部篇, 11, 113-122
- 林田真志・河野そらみ・河原麻子. (2018). 小学校の難聴特別支援学級における自立活動に関する実態調査. 特別支援教育実践センター研究紀要, 16, 1-8
- 池川由美・戸ヶ崎泰子・大山正子・猪俣千夏・小野智弘・木原伸幸・押川あかね・木村素子. (2009). 障害のある子どもと障害のない子どもとの交流及び共同学習が子どもの相互理解行動に及ぼす影響. 宮崎大学教育文化学部付属教育実践総合センター研究紀要, 17, 99-113
- 木村友利愛・小早川久美子. (2019). 放課後等デイサービス指導員の心理的プロセス—対応困難な場面に焦点を当てて—. 広島文教女子大学心理臨床研究, 8・9, 1-9
- 恒次欽也・三浦栄子・森本尚子・日暮眞. (2000). 障害児学童保育に関する調査研究Ⅱ—障害児童・生徒をもつ保護者調査から—. 治療教育学研究, 20, 47-54

厚生労働省. (2014). 放課後児童健全育成事業の設備及び運営に関する基準（平成二十六年四月三十日，厚生労働省令第六十三号）

〈https://www.mhlw.go.jp/web/t_doc?dataId=82ab4022&dataType=0&pageNo=1〉（2022年1月4日14時26分）

厚生労働省. (2015). 放課後児童支援員に係る都道府県認定資格研修ガイドラインの概要

〈<https://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-11900000-Koyoukintoujidoukateikyoku/0000093397.pdf>〉（2022年1月27日10時11分）

厚生労働省. (2015). 「放課後児童健全育成事業」の実施について. (雇児発 0521 第8号)

〈<https://www8.cao.go.jp/shoushi/shinseido/law/kodomo3houan/pdf/h270717/t5.pdf>〉（2023年1月20日21時39分）

厚生労働省雇用均等・児童家庭局. (2016). 少子化総合対策室関係. 厚生労働省雇用均等・児童家庭局，全国児童福祉主管課長会議説明資料 (2016.2.23)

〈<https://www.mhlw.go.jp/file/05-Shingikai-11901000-Koyoukintoujidoukateikyoku-Soumuka/0000113638.pdf>〉（2023年1月20日20時40分）

厚生労働省. (2017). 放課後児童クラブ関連資料

〈https://www.mhlw.go.jp/file/05-Shingikai-12601000-Seisakutoukatsukan-Sanjikanshitsu_Shakaihoshoutantou/0000184120.pdf〉（2022年1月4日14時32分）

厚生労働省 社会保障審議会児童部会放課後児童対策に関する専門委員会. (2017). 放課後の生活を支えている施策について

〈https://www.mhlw.go.jp/file/05-Shingikai-12601000-Seisakutoukatsukan-Sanjikanshitsu_Shakaihoshoutantou/000018569.pdf〉（2022年1月6日14時14分）

厚生労働省. (2022). 「放課後児童健全育成事業」の実施について. 第八次改正 (子発 0323 第6号)

〈<https://www.mhlw.go.jp/content/000918663.pdf>〉（2023年1月20日21時52分）

宮里新之介. (2015). 放課後児童クラブにおける指導員の発達障害児対応の困難感に関する調査研究. 鹿児島女子短期大学紀要,50,121-128

文部科学省. (2010). 教員の特別支援教育に関する専門性の現状と課題について.

〈https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1298226.htm〉（2022年1月4日14時34分）

文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 (2012). 通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について.

〈https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/_icsFiles/afieldfile/2012/12/10/1328729_01.pdf〉（2022年10月2日15時46分）

西本絹子. (2016). インクルーシブな子ども集団を育てる支援とは何か—学童保育における特別支援児童に対する実践の分析—. 明星大学大学院教育学研究科年報,1, 17-26.

西木貴美子・小川圭子. (2015). 保育者が考える「障害児保育の専門性」に関する研究—KJ法を用いたスモールグループディスカッションによる検討—. 四天王寺大学紀要. 59,609-621

野田香織. (2010). 発達障害児の家族支援の実施に関する調査研究—家族支援の実施が支援者に与える影響について—. 東京大学大学院教育学研究科紀要,50,181-188

小笠原文孝・野崎秀正・大坪祥子・崎村英樹・木本一成・崎村康史・瀧山樹里・石井薫. (2017). 保育現場の視点から捉えた「保育士の専門性」議論の再考. 保育科学研究,8,84-92

堺賢治・宇野さおり. (1996). 子どもの遊びと仲間集団に関する研究—リーダーシップを中心に—. 愛媛大学教育学部紀要 教育科学,43,175-184

酒井貴庸・設楽雅代・脇田貴文・金澤潤一郎・坂野雄二・園山繁樹. (2014). 自閉性スペクトラム障害の障害特性に関する知識尺度 (Literacy Scale of Characteristics of Autistic Spectrum Disorder : LS-ASD) の開発. 自閉症スペクトラム研究. 12,19-28

佐々木全・伊藤篤司・今野文龍. (2016). 発達障害児に対する放課後活動「Act.」の実践報告—実践の意義と持続可能な運営のための工夫—. 岩手大学教育学部研究年報,75,89-102

角南なおみ. (2018). ADHD傾向が見られる子どもとの関わりにおいて生じる教師の困難感のプロセスとその特徴：教師の語りによる質的研究. 発達心理学研究 29,228-242

高橋三郎・大野裕・染矢俊幸・神庭重信・尾崎紀夫・三村将・村井俊哉. (2014). DSM-5 精神疾患の診断・統計マニュアル. 医学出版,49-73

寺川志奈子・奥野隆一. (2015). 鳥取県における学童保育の障がい児受け入れ実態と指導員の役割観に関する研究. 地域学論集：鳥取大学地域学部紀要 12,135-155.

内田芳夫・森純乃. (2012). 放課後児童クラブにおける発達障害児に対するエスノグラフィ的研究. 南九州大学人間発達研究,2,15-22.

全国学童保育連絡協議会. (2012). 提言「私たちが求める学童保育の設置・運営基準」

〈https://www.mhlw.go.jp/file/05-Shingikai-12601000-Seisakutoukatsukan-Sanjikanshitsu_Shakaihoshoutantou/0000024549.pdf〉（2022年1月4日15時12分）

全国学童保育連絡協議会. (2013). 5年ぶりの学童保育の詳細な全国調査報告

〈<http://www2s.biglobe.ne.jp/~Gakudou/2012jittaityousa.pdf>〉 (2023年1月19日19時10分)

全国学童保育連絡協議会. (2021). 学童保育(放課後児童クラブ)の実施状況調査結果について

〈<http://www2s.biglobe.ne.jp/~Gakudou/pdf/pressrelease20211223.R1.pdf>〉 (2022年1月4日14時37分)

全国保育士養成協議会 専門委員会. (2014). 保育者の専門性についての調査－養成課程から現場へとつながる保育者の専門性の育ちのプロセスと専門性向上のための取り組み－ (第2報)

〈https://www.hoyokyo.or.jp/profile/senmon/seminarreport_26.pdf〉 (2022年1月4日15時15分)