

# 学童保育における特別な支援を要する児童に関する調査研究

歌代 萌子 東京学芸大学大学院教育学研究科  
橋本 創一 東京学芸大学教育実践研究支援センター  
三浦 巧也 東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科

**要旨**：学童保育における特別な支援を要する児童の在籍状況や行動特徴等の実態や支援について調査し、適切な支援を行うための今後の示唆を得ることを目的として、学童保育の指導員を対象に質問紙調査を行った。その結果、学童保育の特別な支援を要する児童の在籍率は8.6%であった。また、学童保育では、「すぐに暴言をはく」「ささいなことが原因で友だちとケンカになる」「ケンカやトラブルになると、すぐに手や足を出す」等といった感情や行動のコントロールができず、他者とトラブルになるような行動に対する支援ニーズが高いことが示唆された。これらの結果を踏まえ、今後は小学校や幼稚園・保育所との比較を行い、学童保育特有の支援を検討する必要があるといえる。

**Key Words**： 学童保育，特別な支援を要する児童，指導員

## ● はじめに

学童保育とは、保護者が労働等により昼間家庭にいないおむね10歳未満の児童に対し、小学校の放課後や長期休業中、遊びや生活の場を提供するものであり、厚生労働省の放課後児童健全育成事業として行われている。その役割は共働き・一人親家庭の子どもたちの放課後と学校休業日の生活を守り、それを通して親の働く権利と家族の生活を守ることであるといわれている(全国学童保育連絡協議会,2006)<sup>1)</sup>。共働き家庭や一人親家庭の増加、地域環境の変化などに伴い、学童保育の必要性は高まっており、現在、全国に学童保育は21,085か所、登録児童数は851,949人となっている(厚生労働省,2012)<sup>2)</sup>。

入所している児童は学校終了後、学童保育に登所し、帰りの時間まで他の児童や指導員とともに過ごす。学校の長期休業中や土曜日などは一日保育となる。児童は、遊びを中心に宿題をしたりおやつを食べたりしながら、放課後の時間を学童保育で過ごしている。遠矢(2010)<sup>3)</sup>は学校との比較による学童保育の特徴として、①異年齢の子どもも集団で形成され、「遊び」を媒介とした個別対応の関わりが中心であること、②個々の子どもの活動の自由度が高いために、

集団としての意識や纏まりは学級に比べて弱い傾向にあること、③連絡ノートや保護者のお迎えなどから指導員と保護者の関わりが日常的であること、④子どもは学童保育指導員を学校の教師とはかなり異なる存在と認識していることなどを指摘している。また、児童は年間平均283日、約1,682時間という長い時間を学童保育で過ごしており(学童保育連絡協議会,2013)<sup>12)</sup>、低学年では小学校で過ごすより長い時間を学童保育で過ごしている(全国学童保育連絡協議会,2006)。このような点から考えて、学童保育は、児童にとって学校とも家庭とも異なる「第3の生活の場」であるといえる。

文部科学省(2012)<sup>4)</sup>によると、小中学校の通常学級には、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が全体の6.5%在籍している。このことから考えると、在籍児童の多くが小学校の通常学級に通っている学童保育にも同様に、診断はついていないが特別な支援を必要としている児童(以下、要支援児童)が在籍していることが予想される。また、学童保育には、さまざまな規準に基づき「特別な支援が必要である」とある程度明確に判断されて入所している児童(以下、障害児枠入所児童)もあり(西本,2010)<sup>5)</sup>、入所数は年々増加している(厚生労働省,2012)<sup>2)</sup>。つまり、学童保育には要支援児童と障害児枠入所児童が在籍してお

り、両者を合わせて学童保育における特別な支援を要する児童とすることができる。

学童保育における特別な支援を要する児童の研究としては、障害のある児童を受け入れている学童保育の巡回相談に求められる支援ニーズについての調査研究(三山,2008)<sup>9)</sup>や、障害のある児童を受け入れている学童保育の現状と問題点について巡回相談事例から検討した研究(西本・浜谷,1995)<sup>6)</sup>などがあるが、これらは障害児枠入所児童のみを対象としており、要支援児童については検討していない。また、要支援児童に関しては、駒屋(2010)<sup>1)</sup>の「気になる子」に関する研究やいくつかの書籍(西本,2008;田丸・河崎・浜谷,2011 など)<sup>7)</sup>で取り上げられているが、これらは事例研究や実践事例であり、在籍状況や支援の現状等は明らかになっていない。このように、学童保育に在籍する特別な支援を必要としている児童の研究はあまりなされておらず、その実態や支援等について不明な点が多いのが現状である。

生活の場である学童保育において、特別な支援を必要としている児童に対し適切な支援が行われなければ、児童は不適応を起こし、学童保育だけでなく家庭や学校での児童の生活や児童の家族の生活にも影響を及ぼす可能性がある。そのため、学童保育で支援を行うことは必須であるといえる。また、遠矢(2011)<sup>10)</sup>は児童によっては学校と学童保育でかなり異なる言動を示すことを指摘している。このことや上記の特徴を踏まえると、学童保育では学校や家庭とは異なる学童保育特有の支援も必要になるのではないかと考える。以上のことから、特別な支援を必要としている児童に対し、学童保育において適切な支援を行う必要があると考えるが、上述したように、学童保育における特別な支援を要する児童についての研究は数が少なく、不明な点が多いのが現状である。適切な支援を行うためには、まず実態を把握する必要があると考える。そこで、学童保育における特別な支援を要する児童の在籍状況や行動特徴等の実態や支援について調査し、適切な支援を行うための今後の示唆を得ることを本調査の目的とする。

## ● ————— II. 方法

### 1. 対象者

調査の対象は、東京 23 区と東京都に隣接す

る神奈川県、埼玉県にある学童保育 300 施設の指導員であった。

### 2. 手続き

2012 年 2 月、学童保育 300 施設に調査票を郵送し回答を求めた。調査票の記入はその学童保育に勤務する指導員 1 名に依頼した。返送のあった 160 名(回収率 53.3%)の回答を分析に用いた(ただし、質問項目によって回答数は異なる)。

### 3. 調査内容

#### (1) フェイスシート

調査内容は、①通常時の職員体制、②児童総数、③障害児枠入所児童数、④障害児枠以外で知的・発達障害もしくはそのような傾向がみられる児童(以下、要支援児童)の人数である。本調査では、③障害児枠入所児童と④要支援児童を合わせて「特別な支援を要する児童」とした。

#### (2) 気になる行動を示す児童について

調査内容は、学童保育の全児童の中で気になる行動を示している児童の人数である。気になる行動は、文献を参考に、特別な支援を要する児童にみられると推察できるものとして、5 つの行動を設けた。

#### (3) 特別な支援を要する児童 1 名について

「現在学童保育に入所している『特別な支援を要する児童』の中で、最も症状が著しいと感じる児童を一人あげてお答えください。障害児枠で入所している児童でも構いませんが、できれば障害児枠以外の児童を挙げてお答えください。」という依頼により、現在勤務している学童保育内の特別な支援を要する児童 1 名を事例として挙げて、以下の質問項目に回答してもらった。質問項目は、①児童の学年・性別・診断の有無・診断名、②児童の気になる行動の頻度と行動に対する指導員の困り感の程度、③児童に対する特別な支援について、④児童の保護者と相談していることである。②の気になる行動は、文献を参考に、特別な支援を要する児童にみられると推察できるものとして 21 項目を設けた。なお、児童の行動の頻度は「みられない」(評定 0)、「ときどきみられる」(評定 1)、「よくみられる」(評定 2)の 3 件法による評定、指導員の困り感は「困っていない」(評定 0)、「少し困っている」(評定 1)、「とても困っている」(評定 2)の 3 件法による評定をそれぞれ求めた。

### 4. 分析方法

人数の記述の質問項目は単純集計し、平均値

や標準偏差、割合を算出した。また、選択式の質問項目については、SPSS ver.20.0(IBM)を使用し、平均値や標準偏差の算出、相関の検定、階層クラスター分析を行った。自由記述式の質問項目については、TRUSTIA/R.2 Mining Assistant(JUSTSYSTEM)を使用し、主題分析を行った。

### ● Ⅲ. 結果

#### 1. 学童保育全体について

児童総数と特別な支援を要する児童の人数と割合、気になる行動を示す児童の人数と割合はTable1の通りである。

##### (1) 児童総数、職員数

回答のあった160施設の児童総数は8,350名であり、1施設の在籍児童の平均は52.85名であった。また、通常時の職員体制の平均は5.23名であった。

##### (2) 特別な支援を要する児童の在籍状況

児童総数8,350名のうち、障害児枠入所児童は272名(3.3%)、要支援児童は442名(5.3%)であった。両者を合わせた特別な支援を要する児童は8.6%であった。

##### (3) 気になる行動を示す児童

5項目の気になる行動の中では、集団のルールを守れない児童が最も多くいることが明らかになった。

#### 2. 特別な支援を要する児童1名について

1年生51名、2年生55名、3年生39名、4~6年生8名、学年未記入1名、合計154名分の児童の事例を得た。

##### (1) 事例として挙げられた児童の概要

事例対象児の性別は男児142名、女児12名であった。そのうち障害児枠入所児童は34名、障害児枠以外の児童は119名、未記入は1名であった。また、障害児枠入所児童のうち診断を受けている児童は27名、受けていない児童は4

名、不明は2名、未記入は1名であった。障害児枠以外の児童のうち診断を受けている児童は11名、受けていない児童は87名、不明は20名、未記入は1名であった。診断を受けている児童の内訳は、広汎性発達障害(自閉症・アスペルガー症候群を含む)18名、ADHD15名、知的障害(発達遅滞・ダウン症候群などを含む)7名、発達障害2名、受けてはいるが名称については不明1名であった(重複あり)。

##### (2) 児童の気になる行動について

児童に気になる行動がみられない場合、指導員の困り感は生じないので、指導員の困り感については、児童に気になる行動がみられた場合(ときどきみられる、よくみられる)の回答のみを分析対象とする。

児童の行動の頻度と指導員の困り感の平均値とSD、児童の行動の頻度の得点と指導員の困り感の得点との相関を検定した結果をTable2に示す。

気になる行動21項目のうち、児童の行動の頻度で最も平均値が高かったのは、「自分の思うようにならないとすぐに怒る(1.45)」であり、次いで「周りを気にしない言動がある(1.44)」であった。また、行動が児童にみられる場合、指導員の困り感の平均値が最も高いものは、「学童保育から飛び出す(1.45)」であり、次いで「ケンカやトラブルになると、すぐに手や足を出す(1.42)」であった。

気になる行動21項目のうち、(児童の行動の頻度：指導員の困り感)=(よくみられる：とても困っている)の組み合わせの回答が最も多かったのは、「すぐに暴言をはく(35.9%)」であり、次いで「ささいなことが原因で友だちとケンカになる(35.7%)」「ケンカやトラブルになると、すぐに手や足を出す(35.1%)」であった。

児童の行動の頻度の得点と指導員の困り感の得点との相関を検定したところ、21項目中18項目で有意な正の相関がみられた。「いつも同じ遊びをしている」「友だちと関わろうとせず、一人遊びばかりしている」「学童保育から

Table 1 特別な支援を要する児童、気になる行動を示す児童の人数と割合

	人数(人)	割合(%)
児童総数	8350	
障害児枠入所児童	272	3.3
要支援児童	442	5.3
時間や当番、遊びなど、集団のルールが守れない	606	7.3
友だちにすぐに手や足を出してしまう	538	6.4
友だちとのケンカが著しく多い(ほぼ毎日)	368	4.4
友だちと関わろうとせず、いつも一人遊びばかりしている	249	3.0
学童保育から勝手に飛び出してしまふ	75	0.9

飛び出す」の3項目は有意な相関はみられなかった。

全対象児のうち欠損値のなかった145名を対象に、気になる行動の頻度の得点について階層クラスター分析を行った結果、5つのクラスターが抽出され、第1クラスターに49名、第2クラスターに30名、第3クラスターに10名、第4クラスターに30名、第5クラスターに26名が分類された。各クラスターの平均値が高かった上位3項目はTable.3の通りである。第1クラスターは、21項目のうち他者とトラブルになるような行動が全般に中程度みられたため、トラブル行動中程度群とした。他のクラスターと比較してみると突出して得点の高い項目はみられず、「友だちと関わろうとせず、一人遊びばかりしている」「友だちと遊びたいけれど、どうしたらよいかわからず遊べない」「いつも同じ遊びをしている」の3項目が5つのクラスターの中で最も得点が低かった。第2クラスターは、21項目のうち他者とトラブルになるような行動が多くみられ状況理解が困難な傾向があるため、トラブル行動・状況理解低群とした。他のクラスターと比較してみると、「時間が守れない」「指導員の指示に従わない」「活動に最後まで参加できない」の得点が特に高かった。第3クラスターは、21項目のうち他者と積極的に関わりをもたない行動がみられ、対

人関係が弱い傾向があるため、一人遊び・対人関係弱群とした。他のクラスターと比較してみると、21項目は全般的に得点が低く、他者とトラブルになるような行動や集団を乱すような行動の得点が特に低かった。第4クラスターは、21項目のうち他者とトラブルになるような行動が多くみられ、多動・衝動性が強い傾向があるため、トラブル行動・多動-衝動性群とした。他のクラスターと比較してみると、「ケンカやトラブルになると、すぐに手や足を出す」「ささいなことが原因で友だちとケンカになる」の得点が特に高かった。第5クラスターは、21項目のうち、他者と積極的に関わらない行動がみられ、周りを気にしない傾向があるため、一人遊び・マイペース群とした。他のクラスターと比較してみると、「友だちと関わろうとせず、一人遊びばかりしている」「いつも同じ遊びをしている」の得点が高かった。

### (3) 児童に対する特別な支援について

事例で挙げられた児童の中で、常に見守りや付き添いの指導員がついている児童は39名(25%)であり、このうち障害児枠入所児童は21名、障害児枠以外の児童は18名であった。常に見守りや付き添いがついていない児童は88名(57%)、その他25名(16%)、未記入2名(1%)であった。その他の回答には、「常にはないが、なるべく付いたり、視野に入れる」「児童

Table 2 児童の行動の頻度と指導員の困り感の平均値とSD, 相関係数

質問項目	児童の行動の頻度 指導員の困り感		
	平均値(SD)	平均値(SD)	相関係数
自分の思うようにならないとすぐに怒る	1.45(0.668)	1.32(0.642)	0.584**
周りを気にしない言動がある	1.44(0.695)	1.31(0.604)	0.535**
ささいなことが原因で友だちとケンカになる	1.39(0.726)	1.41(0.579)	0.581**
周りの子にちょっかいを出す	1.36(0.724)	1.33(0.652)	0.592**
身勝手なルールや順番にこだわる	1.36(0.759)	1.31(0.626)	0.583**
ケンカやトラブルになると、すぐに手や足を出す	1.30(0.742)	1.42(0.570)	0.656**
すぐに暴言をはく	1.27(0.763)	1.38(0.645)	0.713**
指導員の指示に従わない	1.19(0.658)	1.26(0.626)	0.708**
わざと人が嫌がることをする	1.18(0.782)	1.41(0.588)	0.736**
遊びのルールが守れない	1.17(0.710)	1.20(0.588)	0.519**
場面の切りかえができない	1.16(0.745)	1.30(0.654)	0.648**
悪いことをしても謝れない	1.15(0.712)	1.38(0.645)	0.735**
自分の思いが言葉にできなくてイライラする	0.96(0.740)	1.11(0.631)	0.388**
活動に最後まで参加できない(途中で抜けてしまう)	0.89(0.737)	1.06(0.642)	0.456**
時間が守れない	0.83(0.781)	1.20(0.603)	0.684**
すぐにいじけて泣いたりふさぎこんだりする	0.81(0.798)	1.14(0.620)	0.506**
集団活動に参加しようとしていない	0.78(0.754)	1.01(0.669)	0.420**
いつも同じ遊びをしている	0.74(0.795)	0.53(0.637)	0.181
友だちと遊びたいけれどどうしたらよいかわからず遊べない	0.55(0.658)	1.00(0.518)	0.436**
友だちと関わろうとせず、一人遊びばかりしている	0.46(0.698)	0.56(0.539)	0.224
学童クラブから飛び出す	0.22(0.461)	1.45(0.568)	0.126

\*\*p<.01

の様子に応じて付く」などがみられた。

事例で挙げられた児童に対して、特別な支援を行っていると回答した指導員は 100 名(65%)、行っていないと回答した指導員は 44 名(29%)、その他 8 名(5%)、未記入 2 名(1%)であった。

児童に対して特別な支援を行っている場合の具体的な支援内容の自由記述について主題分類を行った結果、「声かけ」「話をよく聞く」「家庭・学校との情報交換」「見守り・付き添い」「トラブルへの対応」「その他」の 6 つのカテゴリーに分類された(Fig.1)。「声かけ」には、切りかえ時の声かけや常に声かけをすること等、「話をよく聞く」には、話をよく聞いて気持ち落ち着かせること等、「家庭・学校との情報交換」には、家庭や学校との情報交換やこまめに連絡をとること等、「見守り・付き添い」には、加配職員がついていることや場面・状況によって指導員が付くこと等、「トラブルへの対応」には、トラブル予防に職員がつくことやトラブル時の対応等が挙げられた。「その他」には集団行動の際の援助、クールダウンの場所や時間を設ける、たくさんほめる、特別ルールを作る、ルールや生活の流れの視覚化等が挙げ

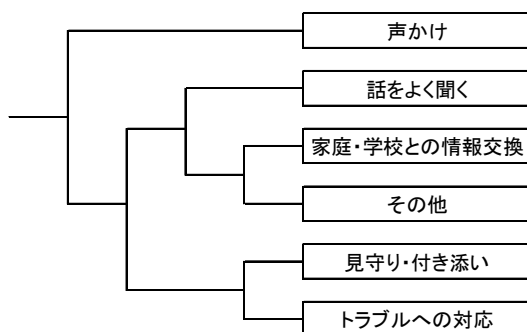


Fig. 1 具体的な支援内容

られた。

(4) 児童の保護者との相談やお願いについて事例で挙げられた児童の保護者と相談していることや保護者からお願いされていることの自由記述について主題分類を行った結果、「児童の様子」「学童からの連絡・お願い」「情報交換・面談」「保護者からの相談・お願い」の 4 つのカテゴリーに分類された(Fig.2)。「児童の様子」には、学童から児童の様子を伝えること、家庭や学校での様子を聞くこと等、「学童からの連絡」には、専門機関の紹介、よかったところやトラブルの連絡、学童の対応を伝えること、保護者の児童への接し方のお願い等、「情報交換・面談」には、日々の情報交換、面談の実施等、「保護者からの相談・お願い」には、児童への対応についてのお願い、児童についての相談等が挙げられた。

#### ● IV. 考察

本調査で明らかになった学童保育の要支援児童の在籍率は、5.3%であった。

文部科学省(2012)は、知的発達に遅れはないものの学習面又は行動面で著しい困難を示すとされた児童生徒の割合は、1年生 9.8%、2年

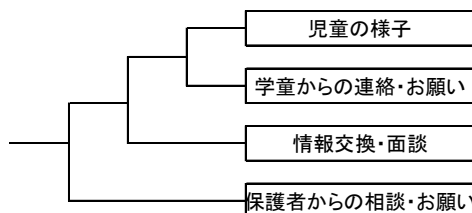


Fig. 2 保護者との相談やお願いの内容

Table 3 各クラスターの平均値が高かった上位 3 項目

クラスター	気になる行動	平均値
第1クラスター	自分の思うようにならないとすぐに怒る	1.57
	ささいなことが原因で友だちとケンカになる	1.53
	周りの子にちょっかいを出す	1.45
第2クラスター	周りを気にしない言動がある	1.87
	自分の思うようにならないとすぐに怒る	1.83
	身勝手なルールや順番にこだわる	1.83
第3クラスター	自分の思いが言葉にできなくてイライラする	0.70
	すぐにいじけて泣いたりふさぎこんだりする	0.70
	友だちと関わろうとせず、一人遊びばかりしている	0.70
第4クラスター	ささいなことが原因で友だちとケンカになる	1.93
	身勝手なルールや順番にこだわる	1.93
	ケンカやトラブルになると、すぐに手や足を出す	1.90
第5クラスター	周りを気にしない言動がある	1.35
	いつも同じ遊びをしている	1.27
	遊びのルールが守れない	1.23

生 8.2%, 3年生 7.5%であったことを報告している。学童保育では学習指導をする場面があまりないためこのような違いがみられたことが推測され、行動面でみると困難を示している児童は小学校と同様の傾向でみられるのではないかと考えられる。

また、障害児枠入所児童の在籍率は 3.3%であり、要支援児童と合わせると特別な支援を要する児童の割合は 8.6%であった。この結果をみると、児童総数 53 人の学童保育には特別な支援を要する児童が 4~5 人在籍していることが予想される。1 施設に 50 人程度の児童がおり、小学校に比べて児童が自由に過ごす時間が多い学童保育において、これらの児童にどのように支援を行っていくか、今後支援のあり方を検討していく必要があるといえる。

指導員が最も症状が著しいと感じている児童によくみられ、指導員の困り感も高い行動は、「すぐに暴言をはく」「ささいなことが原因で友だちとケンカになる」「ケンカやトラブルになると、すぐに手や足を出す」といったものであった。これらの行動は、感情や行動のコントロールができず、他者とトラブルになるような行動であるといえる。学童保育では、他者とトラブルになるような児童の行動に対して支援ニーズが高いことが予想される。

児童の行動の頻度と指導員の困り感の関係では、多くの項目で有意な正の相関がみられたものの、3 項目のみ有意な相関がみられなかった。「学童保育から飛び出す」という項目は、児童にみられた場合、頻度に関わらず指導員の困り感が高い項目であった。非常に支援が必要な行動であるといえるが、児童の行動の頻度の得点は 21 項目の中で最も低く、学童保育全体でもこの行動を示す児童の割合は 5 項目の中で最も低いことから、学童保育ではこのような行動を示す児童はあまりみられないということも明らかになった。「いつも同じ遊びをしている」「友だちと関わろうとせず、一人遊びばかりしている」の 2 項目は、児童の行動の頻度に関わらず指導員の困り感が低い項目であった。これらは他者に迷惑をかける行動ではないので、児童にみられた場合でも指導員の困り感が低くなったのではないかと予想する。しかし、指導員は困ってなくても児童は何らかの困難を抱えている可能性があり、生活の場として学童保育ではこのような行動を示す児童に対しても支援を行っていく必要があると考える。児童によくみられ、指導員の困り感が高い行動

を示す児童に対する支援はもちろん必要だが、このような指導員の困り感が低い行動を示す児童に対する支援についても忘れずに取り組んでいきたいと考える。

クラスター分析の結果として 5 つのクラスターが抽出でき、指導員が特別な支援を要すると感じている児童には様々なタイプがいることが示唆された。傾向の異なるクラスターは気になる行動を示す原因や効果的な支援方法も異なることが考えられ、それぞれに応じた支援が必要になってくると考えられる。

児童に対して特別な支援を行っているという回答した指導員が全体の 65%いたことから、学童保育の指導員は、何らかの困難を示している児童に対して支援の必要性を感じていることが示唆された。また、特別な支援を「行っていない」や「その他」と回答した人の中にも、「常に気にかけて声かけをしている」「本人との個人面談」「保護者との情報交換」等の支援を行っている人がいた。このことから、「声かけ」や「情報交換」等を行っていても、「特別な支援だと感じていない指導員がいることが推察され、特別な支援「行っていない」と回答した人の中にはほかにも何らかの支援を行っている人がいることも考えられる。この点から、今後調査をするにあたって、学童保育に「特別な支援」という言葉が適切なのかどうか検討する必要があると考える。

児童の保護者との相談やお願いについて、児童についての情報交換を中心に、対応や支援についての連絡やお願い等が指導員からも保護者からも行われていることがわかった。しかし、今回の調査では相談やお願いの内容が明らかになったのみで、指導員と保護者との相談がどの程度行われているかということや連携がうまくいっているか否かは不明であった。

本調査では、学童保育における特別な支援を要する児童の在籍状況や行動特徴などの実態が明らかになった。今後はさらに調査を進め、学童保育における特別な支援を要する児童の実態を明らかにするとともに、小学校や幼稚園・保育所との比較を行い、学童保育特有の支援を検討する必要があるといえる。また、本調査では明らかにならなかった指導員と保護者との連携や学校との連携についても調査し、それらと児童の実態を合わせ、児童に対する適切な支援を検討していくことが必要であると考えられる。

## 文 献

- 1) 駒屋雄高(2010): 学童保育所での『気になる子』に関する一考察. 青山学院大学教育人間科学部紀要, 1, 159-179.
- 2) 厚生労働省(2012): 育成環境課調査放課後児童健全育成事業(放課後児童クラブ)の実施状況.
- 3) 三山岳(2008): 統合学童保育の巡回相談に求められる支援ニーズ—都内のある自治体における学童保育指導員への質問紙調査から. 発達心理学研究, 19(2), 183-193.
- 4) 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特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査.
- 5) 西本絹子(2010): 学童保育において発達障害をもつ子どもを支援する(特集 学童保育の課題). 教育と医学, 58(4), 347-354.
- 6) 西本絹子・浜谷直人(1995): 学童保育クラブにおける統合保育の現状と問題点—困難事例の保育の進行過程の分析—. 特殊教育学研究, 32(5), 111-117.
- 7) 西本絹子(編著)(2008): 学級と学童保育で行う特別支援教育—発達障害をもつ小学生を支援する—. 金子書房, pp.157-189.
- 8) 田丸敏高・河崎道夫・浜谷直人(編著)(2011): 子どもの発達と学童保育—子ども理解・遊び・気になる子—. 福村出版, pp.148-190.
- 9) 遠矢幸子(2010): 学童保育における指導員の支援ニーズに関する研究. 香蘭女子短期大学研究紀要, 52, 167-174.
- 10) 遠矢幸子(2011): 学童保育の困難と現状に応じた継続的なコンサルテーションの試み. 香蘭女子短期大学研究紀要, 53, 107-121.
- 11) 全国学童保育連絡協議会(2006): がくどうほいくってなあに. 学童保育ハンドブック, ぎょうせい, pp.7-20.
- 12) 全国学童保育連絡協議会(2013): 学童保育実施状況調査.

(受稿 H25. 6. 13, 受理 H25. 7. 11)