

放課後児童クラブにおける「気になる子ども」に関する調査研究の概観

古市 真智子*

Overview of Research on “Children of Concern” at
After-School Children’s Clubs

FURUICHI Machiko

要 約

放課後児童クラブ（学童保育）を対象とした「気になる子ども」に関する研究や支援は、幼稚園・保育所、小中学校と比べると圧倒的に少なく、かなり遅れているのが現状である。そこで本稿では、学童保育における「気になる子ども」の行動特徴や指導員の困り感を把握するため、これらに焦点を当てた9件の調査研究を概観し、結果を整理した。指導員からみた「気になる子ども」の行動特徴として、発達障害の特性やその二次障害との関連から考えられるものに加えて、「暴力」「暴言」「指導員に過度に甘える」など、家庭環境や愛着の問題の視点が必要な行動が多く挙げられていた。また、指導員の困り感からみると、集団生活の場で統率がとれないような行動が多く挙げられており、特に自他に危険が及ぶ行動や、他者に迷惑がかかる行動に対する困り感が高いことが明らかにされていた。

1 はじめに

近年、保育・教育の現場では、発達障害や「グレーゾーン」、「気になる子ども」といわれる子どもたちに対する理解と支援のあり方に注目が集まっている。「気になる子ども」とは、おおよそ知的発達には明らかな遅れが認められないにもかかわらず、「落ち着きがない」「他児とのトラブルが多い」「自分の感情をうまくコントロールできない」などの特徴をもつため、保育者・教師にとって日常の保育・教育をするうえで難しさを感じるいわば「困っている」子ども（本郷、2005）、あるいは、保育者・教師の中に確立しているその年齢にふさわしい子ども像の幅から逸脱している子ども（金田・岡村・山岡、2000）のことを指す。このような「気になる子ども」が増えているというのが、保育・教育現場の実感のようである。

このことは、放課後児童クラブ（以下、学童保育）でも例外ではない。障害児教育が2007年より特別支援教育へと移行していったことによる通常学級での流れと同様に、学童保育においても発達障害や「気になる子ども」への関心が高まり、その子どもたちへの対応などをテーマとした著書や論文が増えてきている（恒次、2014）。学童保育という場が、幼稚園・保育所、小中学校と同様かそれ以上に、発達障害や「気になる子ども」に関する課題を抱えていることは明らかであるが、学童保育を対象とした「気になる子ども」に関する研究や支援は、幼稚園・保育所、小中学校と比べると圧倒的に少なく、かなり遅れているのが現状である。

小山（2015）は、学童保育の現状を報告するなかで、課題のひとつとして「発達障がいやその疑いのある児童への対応」を挙げており、その共通の課題として「人手が足りない」「専門的・的確な指導助言を得られない。もっと専門的に学習したい」「大勢の子どもたちで、騒々しい環境の中では、うまく

* 中部大学現代教育学部現代教育学科

指導できない」「その子がパニックになると、周りの子どもたちが連鎖的に反応してしまう」など、職員体制や施設環境の問題を指摘している。また、布施・安田・風間・加藤（2017）の調査でも、指導員のストレスの対象となることについて、「児童数が多すぎる」「安全面への配慮」「支援員としての知識や能力の不足」「児童支援員の不足」「指導支援員の処遇」と並んで「気になる子どもへの対応」が上位に挙がること示されている。重橋（2018）は、巡回相談をするなかで「学童保育の現場の中で指導員が困難と感じているのは、様々な行動上の問題がありながら通常学級に在籍して障害の診断を受けていない児童の存在」、いわゆる「気になる子ども」であると指摘し、「気になる子ども」の場合には、指導員の人員増が見込めず、他機関からの支援が得られないどころか情報も乏しく、保護者の多くは専門機関への相談・受診について否定的な態度となってしまうことから、指導員は困難さをより強く感じているようであると述べている。

このような学童保育における発達障害や「気になる子ども」を巡る課題については、施設環境や職員の待遇面の改善と合わせて、学童保育特有の「気になる子ども」の行動特徴や指導員の困り感を明らかにすることが必要である。そこで本稿では、学童保育における発達障害や「気になる子ども」の行動特徴と指導員の困り感を把握するため、これらに焦点を当てた調査研究を概観する。

2 放課後児童クラブ（学童保育）の概要

（1）放課後児童クラブの法制化

放課後児童クラブは、昭和30年代初頭から母親の就労の増加に伴って、いわゆる「学童保育」として全国的に広がってきた。長きにわたり保護者等の自主運営や市町村の単独補助によって発展してきたが、1997年の児童福祉法改正により、「放課後児童健全育成事業（放課後児童クラブ）」として学童保育が法制化された。現在、放課後児童健全育成事業（放課後児童クラブ）は、児童福祉法（2012年改正）において、「小学校に就学している児童であって、その保護者が労働等により昼間家庭にいないものに、授業の終了後に児童厚生施設等の施設を利用し

て適切な遊び及び生活の場を与えて、その健全な育成を図る事業」として規定されている。

2004年には「発達障害者支援法」が制定され、「市町村は、放課後児童健全育成事業について、発達障害児の利用の機会の確保を図るため、適切な配慮をするものとする」と、発達障害児の学童保育の利用の促進が盛り込まれた（恒次、2014）。

（2）放課後児童クラブの活動内容

「放課後児童クラブ運営指針」（厚生労働省、2015）によると、放課後児童健全育成事業（放課後児童クラブ）とは、「適切な遊び及び生活の場を与え、子どもの状況や発達段階を踏まえながら、その健全な育成を図る事業」である。育成支援の基本として「子どもが安心して過ごせる生活の場としてふさわしい環境を整え、安全面に配慮しながら子どもが自ら危険を回避できるようにしていくとともに、子どもの発達段階に応じた主体的な遊びや生活が可能となるように、自主性、社会性及び創造性の向上、基本的な生活習慣の確立等により、子どもの健全な育成を図ること」が目的とされている。

「放課後児童クラブ運営指針解説書」によると、放課後児童クラブの生活の中では、「遊ぶ」「くつろぐ」「生活に必要なことをする」「自主的に学習をする」「集団で生活するために必要なことをする」「静養する」「生活の節目に行う行事や季節の行事、表現活動や鑑賞等の文化的な活動等の取組」といった活動が行われると記されている。

（3）指導員

学童保育の指導者（以下、指導員）になるために資格は必須ではないが、基準においては、子ども40人以下に有資格者である「放課後児童支援員」を2人以上配置する（ただし、その1人を除き、補助員をもってこれに代えることができる）こととされている。「放課後児童支援員」とは、2015年「放課後児童健全育成事業の設備及び運営に関する基準」の制定に伴い設けられた専門資格である。保育士、社会福祉士の資格、教員免許状の保有者、高卒以上で一年以上児童福祉事業の従事経験者、大学もしくは大学院で、社会福祉学、心理学、教育学、社会学、芸術学、体育学を専修する学科・研究科、ま

たはこれらに相当する課程の卒業者などが、都道府県知事が行う研修を修了することで「放課後児童支援員」の資格を取得できる。

「放課後児童クラブ運営指針」（厚生労働省、2015）の策定の経緯及びポイントには、「異なる専門性を有して従事している放課後児童支援員等が子どもとどのような視点で関わるかが求められるのかという共通の認識を得るために必要となる内容を充実」させたと述べられている。また、実践的な目的と意義のひとつに、「多様な人材によって運営される放課後児童クラブにおける放課後児童支援員等としてのアイデンティティの共有化」が挙げられている。これらの記述からもわかるように、学童保育には、放課後児童支援員、教職経験者、教職志望者、保育士、社会福祉士、子育て経験者など、異なる専門性が入り混じっている。また、非常勤やパート勤務の指導員も多い。

3 方法

Cinii(国立情報学研究所学術情報ナビゲータ)で、「気になる子ども」「学童保育」「放課後児童クラブ」を検索語として、指導員を対象に「気になる子ども」について調査した研究を収集した。「発達障害の診断を受けている児童」が含まれる調査は採用し、知

的障害や発達障害の診断を受けている児童のみを対象としたものは除外した。本稿の目的に沿った内容のものを抽出すると、9件であった。対象論文の筆頭著者、発表年、論文名を表1に記す。

なお「放課後児童クラブ」と「学童保育」を区別せず、すべて「学童保育」と表記する。

4 対象論文の分類と概要

対象論文を調査の主たる目的別にみると、(1)「気になる子ども」の行動特徴に関する調査 (2) 指導員の困り感に関する調査に分けることができる。

以下に、(1) (2) に分類したうえで各々の論文について概要をまとめる。

(1) 「気になる子ども」の行動特徴に関する調査

清水（2013）では、A県内の指導者研修会に参加した指導員30名に、「気になる子ども」の行動の事例について自由に記述してもらったところ、9件の事例に関する回答が得られた。記述内容を整理すると、「気になる子ども」は、①じっとしていられないタイプ、②かっとなったりパニックになるタイプ、③学習に困難を示すタイプに分けられた。具体的には、発達障害を連想させる記述が多かった。

歌代・橋本・三浦（2013）は、学童保育の代表者

表1 対象論文一覧

著者	年	論文名
清水 健	2013	放課後児童クラブにおける「気になる子」への対応に関する考察—A 県の放課後児童クラブ指導員へのアンケート調査からの分析—
歌代 萌子	2013	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
丸山 啓史	2014	学童保育における「気になる子ども」の実態と課題
歌代 萌子	2014	学童保育所における特別な支援を要する児童に関する研究：巡回相談事例による検討
宮里新之助	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
重橋 史郎	2018	「気になる児童」の行動特徴と支援に関する検討—学童保育における就学生活支援について—
杉山佳菜子	2018	集団活動における“気になる子”の姿—指導者が対応に困る場面と現場で必要な支援—
小柳津和博	2019	特別な支援を必要とする子どもの理解と対応に関する研究—放課後児童クラブに在籍する子どもの行動に着目して—
木村 洋太	2019	児童との関わりにおいて学童保育指導員が感じる難しさの理解

106名に、各学童保育の中で最も症状が著しいと感じる児童を抽出してもらい、その児童の行動頻度を調査している。特別な支援を要する児童にみられると推察できる21項目を用いて対象児童の行動頻度を尋ねたところ、最も平均値が高かった項目は、「自分の思うようにならないとすぐに怒る」であり、次いで「周りを気にしない言動がある」「ささいなことが原因で友達とケンカになる」「周りの子にちょっかいを出す」「身勝手なルールや順番にこだわる」であった。21項目中、最も低かったのは「学童クラブから飛び出す」であり、次いで「友達と関わろうとせず一人遊びばかりしている」「友達と遊びたいけれどどうしたらよいかわからず遊べない」であった。これらの結果は、さらに指導員の困り感と合わせて検討されており、子どもの行動頻度は高いが指導員の困り感は低いもの、子どもの行動頻度は低いが指導員の困り感は高いものといった視点で分析されている。

丸山（2014）は、B市35か所の学童保育を対象として「気になる子ども」を巡る実態を調査している。調査内容は、「宿題をすることに困難がある」「よく暴力をふるう」「乱暴な言葉遣いが目立つ」「著しく落ち着きがない」「他の子どもとのトラブルが多い」「ルールを守れないことが多い」「指示や連絡が伝わりにくい」「集団に入るのが難しく、一人～二人で過ごしがち」「過剰に甘える（大人に関わりを求める）」の9項目にあてはまる子どもの在籍状況と「気になる子ども」の様子についての自由記述である。この結果、すべての項目において「少しいる」という回答が最も多く、ほとんどすべての学童保育に「気になる子ども」がいることが明らかにされると同時に、発達障害との関連では考えにくい項目として「過剰に甘える（大人との関わりを求める）子ども」が同程度いることが示された。また、自由記述においては、家庭環境に困難のある子どもについての記述が多く、家庭環境に困難のある子どもの存在を意識する指導員が少なからずいることが明らかになった。これらの結果から、発達障害の特徴との関係で「気になる子ども」を捉えるだけでなく、多様な観点から「気になる子ども」の実態を理解し、「気になる子ども」に関する対応を検討していく必要があると述べている。

重橋（2018）は、C市7か所の学童保育所を対象に巡回相談の事前アンケートとして「気になる児童」の行動特徴について自由記述での回答を求めた。対象児童として挙げられた59名の児童についての「気になる行動」の記述は、「A集団行動」「Bコミュニケーション・対人関係」「Cこだわり」「D多動・衝動性」「E不注意」「Fトラブル・他害等」「G注目行動（他者、特に職員にかまってほしい、自分の方に関心に向けてほしいために行う行動）」、「Hその他」の8項目に分類された。記述内容で一番多くを占めたのが、「D多動・衝動性」に分類された「じっとできない、落ち着かない」であり、次に「Fトラブル・他害等」に分類された「他児（職員）に暴力をふるう」であった。次いで「こだわりが強い（分類C）」「集団行動が困難（分類A）」「身勝手な行動（分類A）」に関することが多かった。A～Hの8項目をさらに、A、B、Cを「障害特性ASD」、D、Eを「障害特性ADHD」、F、Gを「二次障害」、Hを「特定困難」として4項目に分類して記述数をみると、「障害特性ASD」が最も多く、次いで「二次障害」、続いて「障害特性ADHD」であった。これらの結果と巡回相談による観察から、ASDの項目では、統率のとれなさ、個別の対応を求められることが指導員の困り感を高めていること、二次障害の項目では、ASD等の障害特性、対人関係の困難さをベースに様々な他児（職員）とのトラブルが生起している可能性を指摘している。また、「G注目行動」も多かったことから、愛着障害の状態を示している児童が多いことが推察できると述べている。

小柳津（2019）は、D県内の指導員研修会に参加した指導員78名を対象に、指導員の年齢、就業年数と「気になる行動」を示す子どもが在籍しているかについて質問紙調査を実施した。「気になる行動」は、子どもの行動を理解する視点として①落ち着きがない、②じっとしてられない、③部屋を飛び出す、④言葉が出ない、⑤パニックになる、⑥話を聞くことができない、⑦指示を理解することができない、⑧集団生活に参加できない、⑨遊びをやめられない、⑩偏食がある、⑪自傷行為がある、⑫他害行為がある、⑬ぼうっとしている、⑭視線が合わない、の14項目を提示して選択してもらった。その結果、上位5項目は、「落ち着きがない」「じっとしていら

れない」「話を聞くことができない」「集団生活に参加できない」「指示が理解できない」であった。また、これらの回答について指導員の年齢や経験年数による差があるかを検討したところ、年齢による差では、2/3以上の高い割合で指導員が気になると指摘したものは、20歳代では、「落ち着きがない」「じっとしてられない」「話を聞くことができない」の3項目、30歳代、40歳代ではみられず、50歳以上では「落ち着きがない」「じっとしてられない」の2項目であった。指導員一人当たりが指摘する項目数は、20歳代が最も多く6.11であり30歳代が最も少なく2.60であった。経験年数による差について、2/3以上の高い割合で指導員が気になると指摘した項目をみると、1-3年群では「落ち着きがない」「じっとしてられない」の2項目、4-6年群ではみられず、7-9年群では、「じっとしてられない」「話を聞くことができない」の2項目、10年以上群では、「落ち着きがない」「じっとしてられない」「話を聞くことができない」の3項目であった。これらの結果を、学童保育という施設独自の機能が「気になる子ども」への捉えに影響を与えるかどうかという視点から、保育所における同調査と比較検討したところ、上位5項目は保育所での調査と同じ結果であり、施設独自の機能による視点が影響しない項目であることを示している。一方、6番目に高い値を示した「他害行為がある」は、保育所における同調査では、14項目中11項目目と下位に属しており、施設独自の機能が影響したと考えられる項目として注目できると述べている。そして、この差異について、入所児童の家庭環境における背景と指導員の子どもに対する支援目標における背景から考察している。

(2) 指導員の困り感に関する調査

歌代ら（2013）は、指導員が最も症状が著しいと感じる児童について、特別な支援を要する児童にみられると推察できる21項目を提示して指導員の困り感を調査した。その結果、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」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」「ささいなことが原因で友達とケンカになる」「わざと人の嫌がることをする」であった。また、該当児童の行動の頻度と困り感の組み合わせ

でみると、最も多かったのは「すぐに暴言をはく」であり、次いで「ささいなことが原因で友達とケンカになる」「ケンカやトラブルになるとすぐに手や足を出す」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ことから、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と述べている。児童の行動の頻度と指導員の困り感は多くの項目で正の相関がみられたが、「学童から飛び出す」は、この行動を示す児童があまりみられず頻度は低いものの（21項目中最下位）、困り感が高い項目であった。また、「いつも同じ遊びをしている」「友達と関わろうとせず、一人遊びばかりしている」は児童の行動の頻度に関わらず、指導員の困り感は低かった。これらは他者に迷惑をかける行動ではないので、指導員の困り感が低くなったのではないかと考察している。

歌代・林・三浦・橋本（2014）は、E市9施設の学童保育所における巡回相談で「気になる・困っている」と感じる児童として挙げられた子ども20名の行動について、50のチェック項目を用いて分析した。その結果、感情コントロールのつまずきや自己中心性によるつまずき、対人的コミュニケーションのつまずきが多くみられた。また、児童にみられる行動をもとに対象児を分類したところ、ケンカになるとすぐに手足を出す、すぐに暴言をはく等の行動がみられた「対人的トラブル群」、集団活動に参加しようとししない、時間を守れない等、集団活動を乱す行動がみられた「集団活動阻害群」、ひとり遊びが多い、人との距離が近い等の行動がみられた「対人関係弱・奇妙群」、その他の4つの群に分けられた。また、巡回相談での指導員の主訴にも、「怒るとすぐに手足が出る」や「すぐに暴言を吐く」など他児とのトラブルにつながる行動や、トラブルにはならないが「ひとり遊びが多い」「人との距離が近い」など対人関係に関するものが多かった。これらの結果から、指導員は対人面において「気になる・困っている」行動を示す児童、特に自己抑制につまずきがある児童に対して問題を感じやすいことが推察され、支援の必要性和同時に支援の難しさを強く感じていることがうかがえると述べている。これらの対人面での行動が、幼稚園・保育所、小学校の通

常学級でも「気になる」「困っている」行動としてしばしば挙げられる行動であるのに対し、「遊びのルールが守れない」という行動はみられず、「集団活動に参加しようとしなない」「時間を守れない」などの集団活動を阻害するような行動は数名の児童にみられたものの、それが主訴として挙げられたのは1事例のみであった。この結果から、幼稚園・保育所でよくみられる「気になる行動」のうち、児童の発達に伴い顕著にはみられなくなる行動がある可能性や、学童保育所の指導員と幼稚園教諭や保育士、通常学級の担任が「気になる」「困っている」と感じる行動には、多少の相違点がある可能性を指摘している。

宮里（2015）は、巡回相談で指導員から具体的に相談された内容に基づき13項目からなる「発達障害対応困難感尺度」を作成して、F市341名の指導員に各発達障害（自閉症スペクトラム障害ASD、ADHD、限局性学習障害SLD）への「対応困難感」を尋ね、発達障害への対応困難感の構成因子を明らかにしている。ASDとADHDではいずれも「障害児本人への対応困難感」「保護者への対応困難感」「周囲の他児への対応困難感」「他の援助者（担任等）への対応困難感」が抽出され、SLDでは「障害児本人への対応困難感」「周囲の他児への対応困難感」「保護者・他の援助者への対応困難感」の3因子が抽出された。また、就業年数による対応の困難感の違いを明らかにするため、就業年数を1～2年、3～4年、3～9年、10年以上に分けて分析した結果、ASDとSLDへの対応困難感には特に3～4年目の指導員が他に比べて高かった。他にも、1～2年目の指導員が発達障害（特にASDとSLD）への対応困難感を高くもつのではなく、ある程度の経験をしてきた3～4年目の指導員の発達障害への対応困難感が高いという結果が示されている。これらの結果から、その時期の指導員のフォローを行う必要性について述べている。

杉山・木村（2018）は、G市の指導員37名を対象に対応に困難さを感じる子どもの行動、場面について自由記述による調査を行い、記述内容を分類整理している。その結果、「感情のコントロール」「暴力行動」「暴言」「学習面」「多動衝動」「コミュニケーション」「集中力」「障がい対応」「保護者対応」の

9つのカテゴリーが抽出された。このうち「感情のコントロール」と「コミュニケーション」の対応に困るという記述が多かった。記述には、指導員の発達障害に対する興味関心が高いこと、基本的生活習慣が身につけていない子どもたちや感情や言葉の表出が適切でない子どもたちへの対応の困難さなどが示されていた。この結果を幼稚園・保育所での調査と比較してみると、幼稚園・保育所でも「コミュニケーション」に起因する問題行動の記述が多かったが、「暴力行動」「学習面」「集中力」の記述はなかった。また、小学校以上での調査と比較してみると、小学校以上でも「コミュニケーション」に起因する問題行動の記述は多かったが、「暴言」の記述はなく、学童保育の方が「感情のコントロール」「多動・衝動」「集中力」の割合が高いことが示された。このことについて、学校と学童保育の性質の違いによる子どもたちの「構え」の影響や、制度の違い、活用できる資源の違いから考察している。

木村（2019）は、H市の指導者研修会に参加した指導員8名に対し、児童との関わりにおいて感じる難しさについて自由記述で回答を求め、その内容を分類している。その結果、「家族支援の必要性」「信頼関係構築の難しさ」「規律の理解と生活づくりの難しさ」「集団づくりにおける発達差」「子どもの心理状態とその理解」「学童保育体制の問題」の6つの要素が導き出された。「気になる子ども」の視点から記述内容をみると、「信頼関係構築の難しさ」には、大人を信じない、人によってみせる姿を変えろといった行動が記されている。「規律の理解と生活づくりの難しさ」には、人の話を聞かない、注意や指示を守らない、何度説明しても言うことを聞かない、自己中心的な態度、指導員や下級生に対して暴言を吐く、暴力的で乱暴な行為を行うといった規律的に行動できない子どもの存在についての悩み、そしてその子らへの対応や声掛けに苦しむ記述が多く挙げられている。また、人に対して優位にたつて支配的であろうとする子ども、歯向かう他児や仲裁に入る指導員を道具や強い言葉によって脅すような態度をとる子どもへの対応に苦慮する声が聞かれている。「子どもの心理状態とその理解」には、他者への怒りや憎しみを忘れることができない子ども、パニックを起こす子ども、生じた感情を生活の中で

うまくコントロールできないことなどが含まれている。

5 結果のまとめ

(1) 指導員からみた「気になる子ども」の行動特徴と困り感

どの学童保育にも、「宿題をすることに困難がある」「よく暴力をふるう」「乱暴な言葉遣いが目立つ」「著しく落ち着きがない」「他の子どもとのトラブルが多い」「ルールを守れないことが多い」「指示や連絡が伝わりにくい」「集団に入るのが難しく、一人～二人で過ごしがち」「過剰に甘える」といった行動特徴を示す「気になる子ども」が「少しいる」（丸山、2014）というのが現状である。中でも「落ち着きがない」「じっとしてられない」（重橋、2018；小柳津、2019）、「話を聞くことができない」（小柳津、2019）といった落ち着き・集中力のなさに関する行動が気になるという指導員が多いようである。また、「身勝手なルールや順番にこだわる」（歌代ら、2013）、「指示が理解できない」（小柳津、2019）、「こだわりが強い」（重橋、2018）といった背景から、「集団生活に参加できない」「集団行動が困難」（重橋、2018；小柳津、2019）、「周りを気にしない言動」「自分の思うようにならないとすぐに怒る」（歌代ら、2013）、「身勝手な行動」（重橋、2018）、といったように集団から外れる、自分勝手な行動が多く挙げられている。このような落ち着きのなさ・集中力のなさ、集団行動の困難、身勝手さは、集団活動の時間だけでなく、学童保育が集団生活の場であることから、集団の統率のとれなさとして、常に指導員に困難さを感じさせると考えられる。

また、集団として統率がとれないといった行動とは別に、多く挙げられた行動が、「他児（職員）に暴力をふるう」（丸山、2014；重橋、2018）といった他害行動である。「気になる子ども」を指導員の困り感からみると、「学童保育から飛び出す」「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達とケンカになる」「わざと人の嫌がることをする」（歌代ら、2013）といったような自他への危害を伴う行動や他児とのトラブルにつながる行動など、安全面で個別の対応が必要な

行動に困り感が高い。「学童から飛び出す」は、頻度に関わらず困り感が高い（歌代ら、2013）という結果や「いつも同じ遊びをしている」「友達と関わろうとせず、一人遊びばかりしている」も頻度に関わらず指導員の困り感は低いという結果（歌代ら、2013）を合わせると、指導員が対応や理解に最も困るのは、「感情のコントロールができない」（歌代ら、2013；歌代ら、2014、杉山ら、2018；木村、2019）ことによって本人や他者に危険が及ぶ行為であり、次いで他者に迷惑がかかる行為であるといえる。

「気になる子ども」の中でも各学童保育の中で最も症状が著しい児童となると、「自分の思うようにならないとすぐに怒る」「周りを気にしない言動がある」「ささいなことが原因で友達とケンカになる」「周りの子にちょっかいを出す」「身勝手なルールや順番にこだわる」（歌代ら、2013）といったように、自分勝手な行動で周囲に迷惑をかけるといった行動が多くみられる子どものようである。一方、「学童クラブから飛び出す」「友達と関わろうとせず一人遊びばかりしている」「友達と遊びたいけれどどうしたらよいかわからず遊べない」といったように、コミュニケーション・対人関係力が弱いが他児とのトラブルにならないような場合は、最も症状が著しい児童とはなりにくいことが示されている（歌代ら、2013）。

このように、「気になる子ども」の行動特徴は発達障害の特性との関連やそれをベースとした二次障害の視点から考えられる行動と類似しているものが多いが、この視点では捉えにくい行動として、「過剰に甘える（大人との関わりを求める）子ども」（丸山、2014）が同程度いることが示されている。また、「気になる子ども」の中には、家庭環境に困難のある子どもや愛着障害の可能性を背景にもつ子どもが少なからず存在し、その子どもや保護者に対する指導員の困難感の大きさを示唆する結果（丸山、2014、重橋、2018、小柳津、2019）が複数みられる。

「気になる子ども」やその行動を分類した結果を見ると、「じっとしてられないタイプ」「かっとなったりパニックになるタイプ」「学習に困難を示すタイプ」（清水、2013）、「対人的トラブル群」「集団活動阻害群」「対人関係弱・奇妙群」（歌代ら、2014）、「集団行動」「コミュニケーション・対人関係」

「こだわり」「多動・衝動性」「不注意」「トラブル・他害等」「注目行動」(重橋、2018)といったように整理できることが示されている。ここでも、発達障害との関連や集団活動からの逸脱といった視点に加えて、「注目行動」のように、過度な甘え行動など、家庭環境の困難や愛着の問題に関する視点が必要であることがわかる。また、指導員の困り感からみると、「障害児本人への対応困難感」「保護者への対応困難感」「周囲の他児への対応困難感」「他の援助者(担任等)への対応困難感」(宮里、2015)、「感情のコントロール」「暴力行動」「暴言」「学習面」「多動衝動」「コミュニケーション」「集中力」「障がい対応」「保護者対応」(杉山ら、2018)、「家族支援の必要性」「信頼関係構築の難しさ」「規律の理解と生活づくりの難しさ」「集団づくりにおける発達差」「子どもの心理状態とその理解」「学童保育体制の問題」(木村、2019)といったように整理されている。これらの結果から、指導員は、本人の行動や本人との関係づくりだけでなく、保護者や家族支援、学校の担任への対応、施設の体制や生活づくりなど、本人を取り巻く様々な環境への対応に困難さを感じていることがわかる。

(2) 指導員の年齢や経験、資格による「気になる子ども」の捉え方の違い

指導員の年齢によって子どもの「気になる行動」の捉え方には差があるという結果がみられた(小柳津、2019)。子どもに「気になる行動」があると感じているのは20歳代が最も多く、次いで50歳代であり、30歳代が最も少なかった。特に、「落ち着きがない」「じっとしてられない」「話を聞くことができない」といった項目について差がみられた。30歳代といえば児童の親の年齢に近い年代であることから、家庭や放課後といった自由で自主的な活動の場における小学生の行動のイメージや子どもに求める行動、また学童保育という場のイメージや学童保育に求めることが、親年代の指導員と他の年代の指導員とでは異なる可能性が考えられる。あるいは、子ども側の指導員への態度が、親年代に対しては異なる可能性も考えられる。

指導員の経験年数によっても子どもの行動の捉え方や困難化に感に違いがあることが示されている

(宮里、2015;小柳津、2019)。小柳津(2019)では、「落ち着きがない」「じっとしてられない」「話を聞くことができない」といったことに対して「気になる」と捉える指導員が最も多かったのは、1-3年群といった経験年数の短い群であり、次いで、7年以上群、最も低いのが4-6年群であった。一方、対応困難感という視点からみると、3-4年目の指導員が他に比べて発達障害への対応困難感が最も高いという結果がみられている(宮里、2015)。これらの結果には、経験が短い方が子どもの行動が「気になる」と感じやすく、実際に対応する経験を重ねることでその対応の困難さを感じていくようになり、さらに経験を重ねていくと対応できるようになったり、困難として感じるものが減っていったりするという可能性が示されている。

なお、指導員の所有資格(教員免許、保育士等)による違いを検討した調査もあった(宮里、2015;小柳津、2019)が、いずれも差はみられなかった。

(3) 他の保育・教育機関との「気になる子ども」の行動、指導員の困り感の違い

幼稚園・保育所との違いをみると、学童保育の方が「遊びのルールが守れない」「集団活動に参加しようとしめない」「時間を守れない」といった行動に対する指導員の困り感は比較的少なく(歌代ら、2014)、「暴力行為」「学習面」「集中力」が多い(杉山ら、2018)ことが示された。これは、子どもの年齢による発達と、その年齢や集団に求められる行動の変化によると考えられる。

また、小学校との比較では、学童保育の方が「他害行為」が多く(小柳津、2019)、「暴言」「感情のコントロール」「多動・衝動」「集中力」(杉山ら、2018)に対する困り感が強いことが明らかにされている。この結果から、学童保育では、感情コントロールの未熟さによる行動制御の弱さが最も引き出されるという可能性が考えられる。

6 おわりに

本稿では、学童保育の指導員からみた「気になる子ども」に関する調査を概観した。指導員からみた「気になる子ども」の行動特徴として、発達障害の

特性やその二次障害との関連から考えられるものに加えて、「暴力」「暴言」「指導員に過度に甘える」など、家庭環境や愛着の問題の視点が必要な行動が多く挙げられていた。また、指導員の困り感からみると、集団生活の場で統率がとれないような行動が多く挙げられており、特に自他に危険が及ぶ行動や、他者に迷惑がかかる行動に対する困り感が高いことが明らかにされていた。また、幼稚園・保育所、小学校との比較から、学童保育では指導員や他児への「暴言」「暴力」といった行動が起きやすい可能性を示唆するものもあった。

学童保育の中の「気になる子ども」については、まだ十分に調査が積み重ねられておらず、支援も行き届いていない。今後は、学童保育のという場の特性とその課題を明らかにしながら、「気になる子ども」に関する子どもと指導員への支援を進めていく必要がある。

引用文献

- 本郷一夫 (2005). 「気になる」幼児とは 言語9月号, 42-49.
- 布施晴美・安田哲也・風間文明・加藤洋子 (2017). 放課後児童クラブ職員の職務に対する思い—やりがいとストレスと学びのニーズとの関係から— 十文字学園女子大学紀要, 48(2), 29-38.
- 金田利子・岡村由紀子・山岡三佐子 (2000). 保育のなかで発達の危機をどうのりこえるか—自己コントロールできない自分をみつめる「4歳児」の分析をととして 保育学研究, 38(2), 153-161.
- 木村洋太 (2019). 児童との関わりにおいて学童保育指導員が感じる難しさの理解 桜花学園大学学芸学部研究紀要, 12, 39-46.
- 厚生労働省 (2015). 放課後児童クラブ運営指針 <https://www.mhlw.go.jp/file/04-Houdouhappyou-11906000-Koyoukintoujidoukateikyoku-Ikuseikankyouka/0000080763.pdf> (2020/09/10)
- 小山博 (2015). 学童保育の現状と課題 小児保健研究, 74(6), 800-801.
- 丸山啓史 (2014). 学童保育における「気になる子ども」の実態と課題 京都教育大学教育実践研究紀要, 79-88.
- 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.
- 小柳津和博 (2019). 特別な支援を必要とする子どもの理解と対応に関する研究 (2) —放課後児童クラブに在籍する子どもの行動に着目して— 桜花学園大学保育学部研究紀要, 19, 59-69.
- 重橋史郎 (2018). 「気になる児童」の行動特徴と支援に関する検討—学童保育における就学生活支援について— 中村学園大学発達支援センター研究紀要第9号, 59-66.
- 清水建 (2013). 放課後児童クラブにおける「気になる子ども」への対応に関する考察—A県の放課後児童クラブ指導員へのアンケート調査からの分析— 帝京大学学園短期大学研究紀要, 1-11.
- 杉山佳菜子・木村有里 (2018). 集団活動における“気になる子”の姿—指導者が対応に困る場面と現場で必要な支援— 鈴鹿大学・鈴鹿大学短期大学部紀要1, 395-408.
- 恒次欽也 (2014). 障害のある子どもの学童保育 (放課後児童クラブ) —今後の調査研究のための序— 障害者教育・福祉学研究, 10, 27-32.
- 歌代萌子・橋本創一・三浦巧也 (2013). 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 発達障害支援システム学研究12, 45-51.
- 歌代萌子・林安紀子・三浦巧也・橋本創一 (2014). 学童保育所における特別な支援を要する児童に関する研究: 巡回相談事例による検討 東京学芸大学紀要総合教育科学系65(2), 459-465.

受付日 2020年9月30日

受理日 2020年10月28日