



Tokyo Gakugei University Repository

東京学芸大学リポジトリ

<http://ir.u-gakugei.ac.jp/>

Title	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(fulltext)
Author(s)	歌代,萌子; 林,安紀子; 三浦,巧也; 橋本,創一
Citation	東京学芸大学紀要. 総合教育科学系, 65(2): 459-465
Issue Date	2014-02-28
URL	http://hdl.handle.net/2309/134697
Publisher	東京学芸大学学術情報委員会
Rights	

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 ——

歌代 萌子*・林 安紀子**・三浦 巧也***・橋本 創一**

教育実践研究支援センター

(2013年9月13日受理)

1. 問題と目的

文部科学省(2012)⁶⁾によると、小中学校の通常学級には知的発達に遅れはないものの学習面または行動面で著しい困難を示す児童生徒が全体の6.5%に在籍している。平澤ら(2006)¹⁾は、小学校の通常学級に在籍する軽度発達障害児の行動面での困難について調査をしており、学級担任が最も気になる・困ったと感じる行動として「不適切な会話」「取り組まない」「かかわり」「勝手な行動」「興奮」等が挙げられたことを報告している。また、幼稚園や保育所においても、様々な研究により、診断はついていないが、発達や保育上に何らかの課題を有する「気になる子ども」が在籍していると言われている(例えば、平澤ら, 2011; 中島ら, 2012)^{2) 7)}。保育所における「気になる子ども」の行動特徴として、本郷ら(2003)³⁾は、「対人的トラブル」「落ち着きのなさ」「状況への順応性の低さ」「ルール違反」を挙げており、池田ら(2007)⁴⁾は、「ことば・コミュニケーションに関する問題」「行動に関する問題」「社会性・対人関係に関する問題」などを挙げています。

これらのことを踏まえると、学童保育所においても指導員が「気になる」「困っている」と感じ、支援が必要な児童が在籍していることが予想される。しかし、学童保育所における特別な支援を要する児童についての研究はあまりなされていない。そこで、歌代ら(2013)⁹⁾は、学童保育所における特別な支援を要する児童の実態把握を行うために、指導員を対象に調査研

究を行った。その結果、障害児枠入所児童と診断のついていない要支援児を合わせると、学童保育所には特別な支援を要する児童が全在籍児童の8.9%の割合で在籍していたことが報告されている。また、指導員が最も症状が著しいと感じる児童によくみられる行動や、指導員の困り感が高い行動もいくつか挙げられている(表1)。指導員が特別な支援を要すると感じる児童は対人面において気になる行動を示すことが多く、小学校や幼稚園・保育所で指摘される気になる行動とは類似点も相違点もみられた。特に興味深かったのは、幼稚園・保育所でよく指摘される「遊びのルールが守れない」「集団活動に参加できない」などの行動が、学童保育所ではよくみられる行動として上位には挙がらなかったことである。特別な支援を要する児童は、幼稚園・保育所と学童保育所では異なる様相を示している可能性や学童保育所の指導員と幼稚園教諭や保育士では「気になる・困る」と感じる行動が異なる点もある可能性が示唆された。

以上のように、歌代らの調査(2013)⁹⁾では、学童保育所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が示されたと言えるが、児童が示す気になる行動の背景にある要因までは明らかになっていない。適切な支援を行うためには、児童の気になる行動の背景にある要因を捉える必要がある。例えば、ひとり遊びばかりしているという一つの行動であっても、その要因は、本当は友達と遊びたいけれどどうすればよいかわからず遊べないという言語・コミュニケーション力につまずきがある可能性や、興味関心の偏り

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

表1 歌代らの調査(2013)による気になる行動と行動をよく示す児童の割合

気になる行動	割合(%)
周りを気にしない言動がある	55.8
自分の思うようにならないとすぐに怒る	55.2
身勝手なルールや順番にこだわる	53.3
ささいなことが原因で友だちとケンカになる	53.2
周りの子にちょっかいを出す	50.7
ケンカやトラブルになると、すぐに手や足を出す	46.8
すぐに暴言をはく	46.4
わざと人が嫌がることをする	41.2
場面の切りかえができない	37.0
遊びのルールが守れない	35.1
悪いことをしても謝れない	33.8
指導員の指示に従わない	33.1
自分の思いが言葉にできなくてイライラする	25.3
活動に最後まで参加できない	22.1
時間が守れない	23.2
すぐにいじけて泣いたりふさぎこんだりする	23.8
いつも同じ遊びをしている	21.7
集団活動に参加しようとしにくい	19.7
友だちと関わろうとせず、一人遊びばかりしている	11.8
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	9.1
学童保育所から飛び出す	1.9

から自分の好きな遊びだけに没頭している可能性、過敏性が強く集団の中に入ることができないという可能性等、様々なものが考えられ、同じ行動を示しているもその要因は児童によって異なることが予想される。このことを考えると、この行動を示す子どもにはこの対応というような行動のみを捉えた対応では、児童の困難に応じた適切な支援とは言い難い。やはり、気になる行動の背景にある要因を明らかにし、それを踏まえた上で支援を行う必要があると言える。

そうした問題に対する支援システムの一つに巡回相談があり、学童保育所でも様々な自治体において実施されている。巡回相談では、児童の学童保育所での生活の様子の観察と専門家と指導員とのケースカンファレンスが行われる。つまり、巡回相談では、児童の実際の姿の観察と児童のことをよく知る指導員から聞き取りを行うことが可能である。そこで、巡回相談に陪席し、児童の観察や指導員の話聞き、事例ごとに詳しく見ていくことで、調査だけでは明らかにならなかった児童の姿や気になる行動の背景にある要因を捉えることが可能になると考えられる。また、巡回相談では、児童の気になる行動に対して専門家からの助言がなされるので、そこから支援の手立てを探ることもできるのではないかと考える。

そこで、本研究では、専門家による学童保育所の巡回相談に陪席し、学童保育所での児童の生活の様子の観察や専門家と指導員とのケースカンファレンスに立

ち会うことで、学童保育所における特別な支援を要する児童の実際の姿と気になる行動の要因、それらに対する支援の手立てについて検討することを目的とする。

2. 方法

2.1 対象

A市の学童保育所9施設の巡回相談で、指導員が対象児として挙げた児童20名である。対象児については表2の通りである。なお、今回の研究では、巡回相談の対象児のうち障害の診断がついている児童は除き、診断はついていないが指導員が保育をする上で「気になる・困っている」と感じる点のある児童を対象とした。

表2 対象児の概要

児童	学年	性別	主訴
A	小1	男	・時間の概念がなく、見通しが持てない ・嫌なことがあると大きな声を出す ・ルールのある遊びが理解できない
B	小1	男	・興奮すると強い口調になり、手や足が出る ・母親への児童の様子の伝え方や相談の仕方が難しい
C	小1	男	・嫌なことがあると大きな声を出す
D	小3	男	・集団行動ができない・指導員の指示に従わない
E	小3	男	・人との距離が近い。顔を近づけたり、触ろうとする
F	小1	男	・通りすがりに友だちに手を出す・暴言を吐く ・母親とあまり連絡がとれない
G	小1	男	・乱暴な言葉遣いが多い・怒るとすぐに手や足が出る
H	小2	男	・ひとり遊びが多い
I	小2	女	・友だちに対して口調が強く、支配的、威圧的な態度をとる
J	小2	男	・人との距離が近い。顔と顔を近づけようとする。
K	小2	男	・自己中心的な言動が多く、友だちとトラブルになる
L	小2	男	・ひとり遊びが多い
M	小1	男	・片付けができない・悪いことをしても謝れない
N	小1	男	・全体への指示が理解できず、やるべきことがわからない・頻繁に手を洗う
O	小1	男	・行動が遅く、集団行動についていけない
P	小1	男	・指導員に自分の気持ちを伝えられない・新しい活動になると佇んでしまう
Q	小2	男	・全体への説明や指示を聞いているのに理解できない
R	小1	男	・不安なことがあると落ち着かない
S	小1	男	・保護者が児童のことを過剰に気にする
T	小1	男	・誰にでも接触する

2. 2 調査内容

児童の行動については、歌代らの調査(2013)⁹⁾やASIST学校適応スキルプロフィール(熊谷ら, 2013)⁵⁾, TS式幼児・児童性格診断検査(高木ら, 1997)⁸⁾を参考に、50のチェック項目を作成、児童の観察と指導員への聞き取りに基づき、行動特徴を記録した。気になる行動の背景に想定される要因は、児童の観察と指導員への聞き取りに基づいて、想定される要因を記述した。児童に対する今後の支援に関しては、専門家と指導員とのケースカンファレンスによって決められた、児童に対する今後の支援を記録した。なお、全ての記録について、巡回相談を行った専門家と学童保育所の指導員による内容の確認、同意を得ている。

2. 3 手続き

心理士の資格を持つ専門家による学童保育所の巡回相談に陪席し、記録を行った。巡回相談の概要は表3の通りである。

表3 巡回相談の概要

<p>巡回相談日前 主訴の把握 専門家にはあらかじめ事前資料(現在の児童の様子、保育上困っていること、相談したいこと等)が送られ、専門家は主訴を把握した上で、巡回相談を行う。</p> <p>巡回相談当日 以下のスケジュールで巡回相談が行われた。 15:00～17:00 児童の観察 (学校から登所 おやつ・宿題・読書・自由遊び(室内・室外) 帰りの会(集合場面)・帰宅・延長保育)</p> <p>17:00～18:00 ケースカンファレンス 児童の生活の様子を観察後、専門家と指導員の間でケースカンファレンスが行われた。</p>

3. 結果

3. 1 対象児の行動特徴

チェック項目の記録の結果、それぞれの児童に顕著にみられた行動とそれに基づく行動特徴は表4の通りである。行動特徴は、感情・行動コントロールによる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、対象児をタイプ分けしたところ3つの群に分けることができた。ケ

表4 顕著にみられた行動とそれに基づく行動特徴

児童	行動特徴	顕著な行動
A	言語・コミュニケーション力の遅れ 感情・行動コントロールのつまずき	・ケンカになるとすぐに手足が出る・場面の切りかえができない・自分の思いを言葉にできずイライラする
B	感情・行動コントロールのつまずき	・ケンカになるとすぐに手足が出る・すぐに暴言をはく・嘘をつく・自分の過ちに言い訳が多い、人のせいにする・カッとなりやすく我慢ができないことが多い
C	言語・コミュニケーション力の遅れ 感情・行動コントロールのつまずき	・ケンカになるとすぐに手足が出る・自分の思いを言葉にできずイライラする
D	自己中心性によるつまずき 状況理解の弱さ	・周りを気にしない言動が多い・指導員の指示に従わない・集団活動に参加しようとしなくていい・時間を守れない
E	対人的コミュニケーションのつまずき	・人との距離が近い
F	感情コントロールのつまずき 注意集中の弱さ	・一つのことが長続きしない・すぐに暴言をはく・カッとなりやすく我慢ができないことが多い
G	感情・行動コントロールのつまずき 注意集中の弱さ	・ケンカになるとすぐに手足が出る・周りにちょっかいを出す・自分の思い通りにならないと怒る・すぐに暴言をはく・一つのことが長続きしない
H	対人的コミュニケーションのつまずき	・ひとり遊びが多い・学童に友だちは少ないほうである ・室内が好きであり外に出たがらない
I	自己中心性によるつまずき	・自分の思い通りにならないと怒る・周りを気にしない言動が多い・自分が中心でないと気がすまない・すぐに暴言を吐く・身勝手なルールや順番にこだわる
J	対人的コミュニケーションのつまずき 自己中心性によるつまずき	・ひとり遊びが多い・一人の世界、興味関心の偏り・人との距離が近い・自分の思い通りにならないと怒る・周りを気にしない言動が多い
K	言語・コミュニケーション力の遅れ 自己中心性によるつまずき	・自分の思い通りにならないと怒る・自分の思いを言葉にできずイライラする・周りを気にしない言動が多い・すぐに攻撃的になる
L	対人的コミュニケーションのつまずき 言語・コミュニケーション力の遅れ	・ひとり遊びが多い・学童に友だちは少ないほうである・ケンカになるとすぐに手足が出る・自分の思いを言葉にできずイライラする・すぐにほかのことに注意がそれる
M	感情コントロールのつまずき 自己中心性によるつまずき	・自分の思い通りにならないと怒る・すぐにいじめる・場面の切りかえができない・集団活動に参加しようとしなくていい・悪いことをしても謝れない
N	注意集中の弱さ	・周りを気にしない言動が多い・一つのことが長続きしない・話を聞いている時にボーッとしていることが多い・手を何度も洗う
O	全般的な発達の遅れ	・集団活動についていけない
P	過敏さによるつまずき 自己中心性によるつまずき	・初めての活動を極端に嫌がる・周りを気にしない言動が多い・時間を守れない・集団活動に参加しようとしなくていい・自分の思い通りにならないと怒る
Q	対人的コミュニケーションのつまずき	・周りを気にしない言動が多い・ひとり遊びが多い・独り言が多い
R	過敏さによるつまずき	・予定の変更を極端に嫌がる
S	注意集中の弱さ	・場面の切りかえができない・すぐにほかのことに注意がそれる・話を聞いている時にボーッとしていることが多い
T	対人的コミュニケーションのつまずき	・周りを気にしない言動が多い・人との距離が近い・奇妙な動作をする

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なない、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」、3つのどの群にも当てはまらない児童を「その他」に分類した。分類結果は表5の通りである。

表5 顕著にみられる行動による対象児のタイプ

群	対象児
対人的トラブル	A、B、C、F、G、I、K
集団活動阻害	D、M、P
対人関係弱・奇妙	E、H、J、L、Q、T
その他	N、O、R、S

3. 2 行動の背景に想定される要因と今後の支援

より正確に児童の姿を把握するためには、観察やケースカンファレンスだけでは十分とは言えず、詳細な発達検査などが必要であるが、今回の巡回相談の場では発達検査は実施できなかったため、本研究では観察とケースカンファレンスの結果により想定された要因を記述した。それぞれの児童について挙げられた主訴とその背景に想定される要因、ケースカンファレンスにより決まった今後の支援の方向性は表6の通りである。

今後の支援に関して、対人的トラブルにつながるような行動や集団活動を阻害する行動を示す児童に対しては、モデルを示したりしながら繰り返し注意・指導していくという支援が多くみられた。一方、ひとり遊びが多いというような対人関係を築きにくい児童に対しては、今後の児童の社会生活を考え、少しずつ集団参加ができるように働きかけていくという対応がとられた。また、人との距離が近い、誰にでも触るといような行動については「やらない」ということを伝えていく対応が考えられた。人に危害を加える行為ではないものの、後に周囲の人から嫌がられたり、いじめ等につながる可能性があるため、奇妙だからやらないということを自覚させるような対応をしていく必要があると考えられた上での支援であった。

4. 考察

20名の対象児は様々なタイプの児童であったが、顕著にみられる行動から児童をタイプ分けすると、対人的トラブルにつながる行動や対人関係を築きにくい

等、対人面で気になる行動を示す児童が多くみられた。また、児童の行動特徴をみると、「感情・行動コントロールによるつまずき」「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。これは、歌代らの調査(2013)と同様の結果であり、学童保育所の指導員は対人面において気になる行動・困った行動を示す児童、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る。また、指導員が挙げた主訴の内容についても、「怒るとすぐに手足が出る」や「すぐに暴言を吐く」など周囲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く挙げられた。このことから、学童保育所の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に対して、支援の必要性を感じると同時に、支援の難しさを強く感じていることがうかがえた。

また、今回の対象児に関しては、「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。このことから、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が示された。一方で、対人面での気になる行動は、学童保育所だけでなく、幼稚園・保育所や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り、対人面において気になる行動を示す児童に対する支援ニーズの高さがうかがえた。

本研究では、巡回相談に陪席し、児童の観察とケースカンファレンスで指導員の話聞いたことで、それぞれの児童について気になる行動の背景にある要因を想定することができ、調査だけでは明らかにならなかった児童の実態を把握することができたと言える。今後の支援も要因を踏まえた上での支援が考えられていた。やはり、適切な支援を行うためには、気になる行動だけでなく、行動の背景にある要因を含めた児童の実態を把握する必要があると言える。そして、そのためには児童を観察することに加え、児童のことをよく知る指導員とのケースカンファレンスが欠かせないものであったと考えられる。数回の観察だけではみえない児童の姿がもちろんあり、また今回の事例であつ

表6 主訴とその背景に想定される要因、今後の支援

児童	主訴	想定される要因	今後の支援
A	時間の概念がなく、見通しが持てない	理解力の低さ	発達的に時間の概念の理解はまだ難しいので、毎日の生活パターンを作り、慣れさせていく。また、時間がわからないと場面の切りかえが難しくなりがちなので、次の予定を前もって予告していく。
	嫌なことがあると大きな声を出す	言語・コミュニケーション力の低さ	まずは、大きな声を出さないというより、大きな声をすぐにやめられるように支援していく。方法としては、深呼吸や別室でのクールダウンなどを行っていく。
	ルールのある遊びが理解できない	理解力の低さ	言葉で説明するのは難しいので、遊びに参加し、経験しながら学習していく。
B	興奮すると強い口調になり、手や足が出る	家庭の影響、感情・行動コントロールの弱さ	家庭の影響が一番大きい。学童では穏やかに過ごせるように、周囲児が乱暴な言葉などを使って本児に刺激を与えないように心がける。
	母親への児童の様子の伝え方や相談の仕方が難しい		関係が良くなってきているので、引き続き、悪いところは伝えず、本児のよいところを伝えていく。
C	嫌なことがあると大きい声を出す	言語・コミュニケーション力の低さ	繰り返し注意をしていく。声かけは、「今のは5の声です。3の声で話して」というように数字などを用いて具体的に伝える。
D	集団行動ができない・指導員の指示に従わない	社会性の低さ（自己中心性の強さ、状況理解の弱さ）	「ルールだからいけない」ということを短い言葉で繰り返し伝えていく。話をするとき、別室や別コーナーで1対1で対応する。
E	人との距離が近い。顔を近づけたり、触ろうとする	社会性の低さ（人との距離がわからない）	「触ってはいけない」ということをはっきりと伝える。
F	通りすがりに友だちに手を出す、暴言を吐く	家庭の影響、衝動性の高さ	家庭の影響が一番大きい。学童では、ルール違反や人に迷惑をかけることは注意し、あとは穏やかに過ごせるように心がける。
	母親とあまり連絡がとれない		本児の悪いところは伝えず、必要事項だけを伝えるようにしていく。
G	乱暴な言葉遣いが多い。怒るとすぐに手や足が出る	家庭の影響、衝動性の高さ	家庭の影響が一番大きい。学童では穏やかに過ごせるように心がける。学童全体が落ち着くように、周囲児への指導も行う。
H	ひとり遊びが多い	社会性の低さ（対人関係の弱さ）、興味・関心の偏り	週に1度くらいは外に出たり、友だちと遊べるように声かけをし、少しずつ興味・関心を広げていく。
I	友だちに対して口調が強い。支配的、威圧的な態度をとる	社会性の低さ（自己中心性の強さ、他者感情理解の弱さ）	優しい言葉遣いや穏やかな表情で友だちと接することができるように繰り返し声かけをしていく。友だちと遊んでいる時に声かけをする。
J	人との距離が近い、顔と顔を近づけようとする	社会性の低さ（人との距離がわからない）	「顔を近づけない」ということをはっきりと伝えていく。
K	自己中心的な言動が多く、友だちとトラブルになる	言語・コミュニケーション力の低さ、社会性の低さ（自己中心性の強さ）	自分だけのペースで話さないように、大人と話すときにモデルを見せながら繰り返し練習していく。また、周囲児が多少我慢し、本児を受け入れられるように周囲児にも働きかけていく。
L	ひとり遊びが多い	社会性の低さ（対人関係の弱さ）、興味・関心の偏り	週に1度くらいは集団遊びに参加できるように促す。最初は指導員も一緒に参加するようにする。
M	片付けをしない	社会性の低さ（自己中心性の強さ）	最初は、手伝ってあげる、自分でやらせる、代わりに片付ける等、児童の様子に合わせて対応し、徐々に自分でできる回数を増やしていく。
N	全体への指示が理解できず、やるべきことがわからない	理解力の低さ	全体への指示では理解できないので、個別に対応していく。
	頻繁に手を洗う	こだわりの強さ	手を洗うのは何回までと決め、児童に伝える
O	行動が遅く、集団行動についていけない	全般的な遅れ	全般的に遅れがあるので、それを前提にして対応する。具体的には、手助けをする、全体より少し早目に声をかけるなどをしていく。
P	指導員に自分の気持ちを伝えられない・新しい活動になると佇んでしまう	過敏さの強さ	まずは指導員と本児の関係づくりを心がける。また、新しい活動では、最初は見学し、慣れて参加できそうなら入れるように声かけをしていく。
Q	全体への説明や指示を聞いているのに理解できない	ひとりの世界に没頭する	全体への説明は聞いているようで、違うことを考えている可能性が高い。話し始める前にしっかり聞くように声をかける。
R	不安なことがあると落ち着かない	過敏さの強さ	不安が強く、過敏なので、落ち着かないときは、安心できるように声かけをしていく。
S	保護者が児童のことを過剰に気にする		失敗や悪いところがあっても伝えず、学童では本人なりに頑張っていることを伝えていく。
T	誰にでも接触する	社会性の低さ（人との距離がわからない）	「触らない」ということを短く伝えていく。

たような家庭の影響という要因は指導員に話を聞かなければなかなか想定することができないものである。このことから、実際に児童の姿を観察し、さらに児童をよく知る指導員から話を聞くことで、児童の実態を捉え、そこから支援を検討することの重要さがうかがえた。

児童の対する今後の支援は、対人的トラブルにつながる行動のような現時点で困り感が高い行動を示す児童だけでなく、対人関係が築きにくい児童や奇妙な行

動を示す児童など、現時点で大きな問題になっていたり他者に迷惑をかけたたりはしていない児童に対しても考えられた。後に問題が顕在化したり、いじめや不登校などの二次障害が生じることがないように、現在だけでなく児童の今後の生活を考えた上で支援を検討することが必要であると言える。また、ケースカンファレンスによって考えられた今後の支援は大きくまとめられることはできたものの、声かけの方法や場面など、児童によって異なっていた。気になる行動だけでなく、

行動の背景にある要因や児童の学年、発達段階、周囲児の様子、学童保育所の雰囲気、家庭環境など、あらゆる面から児童の実態を捉え、それに応じた支援を検討することが重要であると考えられる。

5. 文献

- 1) 平澤紀子・神野幸雄・廣瀨忍：小学校通常学級に在籍する軽度発達障害児の行動面の調査—学年・診断からみた最も気になる・困った行動の特徴について—, 岐阜大学教育学部研究報告 人文科学, 55 (1), 227-232, 2006.
- 2) 平澤紀子・神野幸雄・石塚謙二・池谷尚剛・坂本裕・藤原義博・花熊暁・小枝達也・藤井茂樹：幼稚園における障害のある幼児への対応に関する研究—全国公立幼稚園への質問紙調査の検討から—, 岐阜大学教育学部研究報告 人文科学, 60 (1), 173-178, 2011.
- 3) 本郷一夫・澤江幸則・鈴木智子・小泉嘉子・飯島典子：保育所における「気になる」子どもの行動特徴と保育所対応に関する調査研究, 発達障害研究, 25 (1), 50-61, 2003.
- 4) 池田友美・郷間英世・川崎友絵・山崎千裕, 武藤葉子, 尾川瑞季・永井利三郎・牛尾禮子：保育所における気になる子どもの特徴と保育上の問題点に関する調査研究, 小児保健研究, 66 (6), 815-820, 2007.
- 5) 熊谷亮・橋本創一・田口禎子・徳増由季子・三浦巧也・堂山亜希・秋山千枝子：学校における発達支援の視点に立った適応スキル尺度作成の試み—ASIST学校適応スキルプロフィールの開発に向けた基礎的研究—, 東京学芸大学紀要 総合教育科学系, 64 (2), 265-276, 2013.
- 6) 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課：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, 2012.
- 7) 中島正夫・竹尾晃子・谷野亜美：保育所に通う発達障害を持つ子ども・「気になる子」の状況について, 椋山女学園大学教育学部紀要, 5, 69-80, 2012.
- 8) 高木俊一郎・坂本龍生・園山繁樹・門田光司・谷川弘治・伊藤眞里：TS式幼児・児童性格診断検査, 金子書房, 1997.
- 9) 歌代萌子・橋本創一・三浦巧也：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 (1), 45-51, 2013.

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 ——

Research on Children with Special Needs in After-school Daycare

—— A Case Study of Itinerant Consultation Services ——

歌代 萌子*・林 安紀子**・三浦 巧也***・橋本 創一**

Moeko UTASHIRO, Akiko HAYASHI, Takuya MIURA and Soichi HASHIMOTO

教育実践研究支援センター

Abstract

This study examined difficult behavior of children with special needs in after-school daycare, background factors of these behavior and means of the support for them through case of itinerant consultation services. The results suggested that instructors in after-school daycare thought supports for children with difficulties in interpersonal situations were necessary and difficult. The results also suggested it was important to understand the reality of children through observation of children and interviews with instructors who know children well in support system of children with special needs in after-school daycare.

Key words: after-school daycare, children with special needs, instructor, itinerant consultation services

Department of Center for the Research and Support of Education Practice, Tokyo Gakugei University, 4-1-1 Nukuikita-machi, Koganei-shi, Tokyo 184-8501, Japan

要旨: 本研究は、巡回相談事例を通して、学童保育所における特別な支援を要する児童の気になる行動とその背景にある要因、支援の手立てについて検討した。その結果、学童保育所の指導員は、対人関係において気になる行動・困った行動を示す児童に対して、支援の必要性や支援の難しさを感じていることが示唆された。また、児童に対する支援を検討する上で、実際に児童の姿を観察し、さらに児童をよく知る指導員から話を聞くことによって児童の実態を捉えることの重要さがうかがえた。

キーワード: 学童保育所、特別な支援を要する児童、指導員、巡回相談

* Graduate School of Education, Tokyo Gakugei University

** Center for the Research and Support of Educational Practice, Tokyo Gakugei University

*** National University Corporation Tokyo Gakugei University