

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

A Surveillance Study on Difficult Feeling of After-School Childcare Staff in Looking after
Developmentally Handicapped Children

宮 里 新之介
Shinnosuke Miyazato

鹿児島女子短期大学

本稿では、放課後児童クラブの指導員が発達障害（自閉症スペクトラム障害、注意欠如・多動性障害、限局性学習障害）に対応する際、どのような対応困難感を持っているのかを検討することを第1の目的とした。また、「児童クラブでの経験が浅い指導員ほど発達障害への対応困難感が高い」という仮説の検証を第2の目的に、更に「発達障害の基本的・専門的な知識がある指導員ほど発達障害への対応困難感が低い」という仮説の検証を第3の目的とした。

結果、発達障害への対応困難感には「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」が示された。

2つの仮説についてはいずれも支持されなかったが、就業年数3～4年目の指導員の発達障害対応困難感が高い（特に自閉症スペクトラム障害と限局性学習障害）という結果が得られ、その時期の指導員のフォローを行う必要性について考察した。

キーワード：放課後児童クラブ（学童保育）、発達障害、指導員、対応困難感

1. 問題と目的

厚生労働省（2014）の「平成26年 放課後児童健全育成事業（放課後児童クラブ）の実施状況」によれば、放課後児童クラブ（以下、児童クラブと表記する）を利用している児童数（登録児童）は全国で93万6452人とされており、前年比では4万7247人の増加と報告されている。放課後児童クラブの数も2万2084か所と前年比では602か所増えているが、待機児童も9945人（前年比1256人増加）おり、児童クラブの需要は明らかに高まっている。

また、同報告によれば児童クラブで障害児を受け入れている児童クラブは54.1%とされている。これは、残りの45.9%の児童クラブでは発達障害の児童はいないという意味ではない。文部科学省（2012）の「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」によれば、通常学級に在籍する児童の6.5%が発達障害を有している可能性を指摘している。よって、例えば児童クラブに児童が40人いれば2～3人は発達障害（疑いも含む）を有している可能性があり、どこの児童クラブでも発達障害を抱えた児童がいると意識して対応に臨む方が望ましいと考えられる。

児童クラブにおける指導員は、「子どもの健全育成上必要な活動を行うこと」が放課後児童クラブガイドライン（厚生労働省、2007）では述べられており、発達障害を抱

えた児童、あるいは疑いのある児童が児童クラブにおいて健全育成が図れる環境が作られることが強く望まれている。そのため、指導員には障害児を受け入れるための研修などの受講機会が提供されており、平成26年5月1日現在では86.5%の児童クラブで行われていると報告されている。

鹿児島市においても、平成26年5月1日現在で101の児童クラブがあり、登録児童数は4472名、待機児童数は171名となっている。児童クラブ数、登録児童数、待機児童数はいずれも増加傾向にある。

発達障害児を受け入れ、対応していくための研修としては、鹿児島市でも子育て支援推進課が「児童クラブ指導員障害児対応研修会」を企画し、指導員の研修を行ったり、「児童クラブ障害児対応指導員実習会（実地研修）」と称した巡回相談形式の研修を行ったりしている。筆者も縁があり、巡回相談形式の研修に2年間携わらせていただいている。現場を巡回して常々意識させられることは、現場の指導員は発達障害を抱えた（あるいは疑われる）児童が児童クラブにおいて健全育成が図れる環境を作るべく身を粉にして努力をしているということである。実際に、発達障害を抱えた児童の特性に合わせた環境を設定し、他児との関係をつなぎながら、健全育成に寄与する場面を幾度となく目の当たりにしてきた。

一方で、「児童クラブのような統制されていない統合保

育場面では、障害児、特に自閉症児の場合、対人関係、社会性、行動において問題が顕在化しやすい」と柳沢(2003)が指摘しているように、ともすれば児童クラブは発達障害児の障害特性を引き出しやすい場にもなりえることも意識させられることが度々あった。人や物など刺激の多さから注意の転導性が引き出されやすかったり、部屋が広くないため物理的に人との距離が近く、身体接触があると衝動的に他児に手をあげてしまいやすい環境となっていたり、パニックを起こした児童が感情を落ち着けるための刺激の少ない場所を確保することが難しかったりというようなハード面の課題がある一方、児童クラブの指導員が発達障害児の特性をどのように理解し、どのように対応や工夫をしたら良いのかが分からないというソフト面の課題もあった。

筆者の関わっている指導員への研修は所謂ソフト面の課題に対応するものであるが、まずは指導員らが発達障害(ここではDSM-5病名・用語翻訳ガイドライン(日本精神神経学会, 2014)に倣い、自閉症スペクトラム障害、注意欠如・多動性障害、限局性学習障害と呼ぶこととする)の児童に対応する際、どのような側面に困難感を有しているのかを明らかにすることが必要なのではないかと考えた。

よって、本稿では鹿児島市内の児童指導員を対象に、発達障害への対応に際し有している困難感を検討することを第1の目的とした。

また、児童クラブでの経験の浅い指導員ほど対応困難感がより高いのではないかという仮説を検証するため、「就業年数」によって発達障害への対応困難感に差があるかどうかを検証することを第2の目的とした。

また、発達障害に関する基礎的・専門的知識を有している指導員ほど対応困難感が低いのではないかという仮説を検証するため、「資格・免許の有無」によって発達障害への対応困難感に差があるかどうかを検証することを第3の目的とした。

2. 方法

(1) 質問紙調査について

①「発達障害対応困難感尺度」の作成

筆者が平成24年より2年間実施してきた実地研修の全記録(19回分)をもとに、指導員から具体的に相談された内容やそれに対する筆者からの指導内容の記録を切片化し、KJ法を用いて指導員らが対応の困難さを抱えていると考えられるカテゴリーの抽出を試みた。

その結果、「発達障害児本人への対応困難」「発達障害児をとりまく他児への対応困難」「発達障害児の保護者への対応困難」「発達障害児の担任への対応困難」の4つのカテゴリーが抽出された。また、他に想定される対応困難

な要因として、同じ児童クラブ内の他指導員との発達障害児についての共通した理解や対応を行うこと、協力関係の構築といったことがあるのではないかと考えられたので、前述のカテゴリーに「他の指導員への対応困難」を加えて5つの対応困難要因を想定した。それらをもとに、13項目から成る「発達障害対応困難感尺度」を独自に作成した。回答は「全く困難でない(1点)」～「かなり困難である(5点)」の5件法で行った。

②質問紙

質問紙には、回答者の「基本属性(性別、年齢、児童クラブでの役職・役割、児童クラブでの就業年数、取得している資格・免許)」と「所属している児童クラブの情報(子どもの登録人数、発達障がい診断を受けている児童数、発達障がい疑われる児童数、指導員数)」について尋ねる項目を設定した。

また、自閉症スペクトラム障害(ASD)、注意欠如・多動性障害(AD/HD)、限局性学習障害(SLD)の各発達障害にどのような対応困難を感じているかを明らかにするため、それぞれに前述の「発達障害対応困難感尺度」を用いて対応困難感を尋ねた。

(2) 調査期間

平成26年10月中旬に、鹿児島市子育て支援推進課の職員を通じて鹿児島市内の全児童クラブへ質問紙の配布を行った。回答は任意としたが、可能な限り多くの指導員に回答を依頼した。調査期間は約1ヶ月後の11月中旬までとした。

(3) 分析に用いたデータ

回収された質問紙のうち、明らかに無効なものを除いた341名分の回答を有効回答とし、分析に用いた。

3. 結果

(1) 指導員の基本的な属性について

①男女の構成について

図1に示すように、指導員の98%は女性で、男性はわずか2%であった。

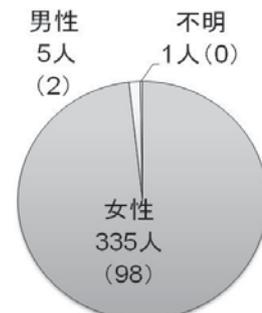


図1. 指導員の男女の構成(カッコ内は%)

②年齢について

図2に示すように、最も多かったのは50代の52%、次いで40代の30%、60代の11%となっており、40代~60代で9割以上を占めるという結果が得られた。

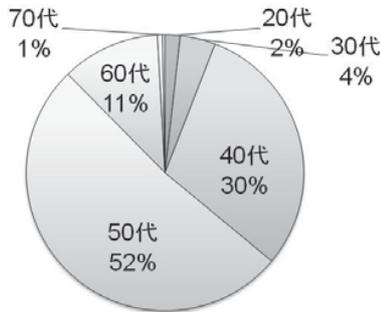


図2. 指導員の年齢

③役職・役割について

図3に示すように、回答者の78%は通常の指導員、22%が主任指導員であった。



図3. 役職・役割 (カッコ内は%)

④児童クラブでの就業年数について

就業したての1~2年目、仕事に慣れてきたと考えられる3~4年目、中堅の5~9年目、ベテラン指導員の10年以上という4グループに便宜的に分類した。それぞれ、図4に示すように、就業1~2年目が27%、3~4年目が20%、5~9年目が30%、10年以上が22%という結果が得られた。

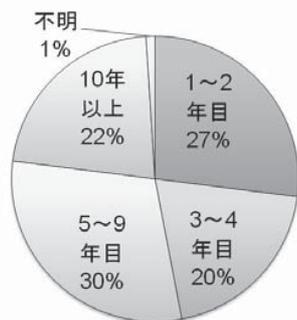


図4. 就業年数

⑤取得している資格・免許について

図5に示すように、資格・免許なし群が37%で最も多かった。次いで、教員免許(幼稚園, 小学校, 中学校, 高校, 特別支援学校)のみが30%であった。保育士資格と教員免許の両方を有しているのは12%、保育士のみは6%であった。

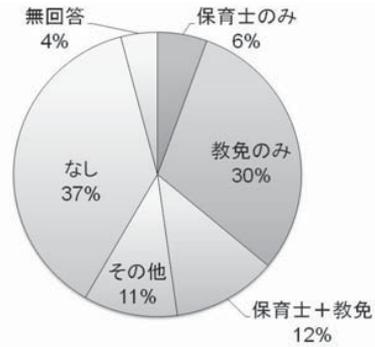


図5. 取得している資格・免許

(2) 自閉症スペクトラム障害 (ASD) への対応困難感

①ASD 対応困難感尺度の因子分析と内的整合性の検討

ASD 対応困難感を測定する尺度13項目について、主因子法・プロマックス回転による因子分析を行った。その結果4因子が抽出され、それぞれ「対 ASD 児対応困難感」因子、「対保護者対応困難感」因子、「対他児対応困難感」因子、「対他援助者対応困難感」因子と命名した。なお、4因子で13項目の全分散を説明する割合は77.5%であった。プロマックス回転後の因子パターンを表1に、因子間相関を表2に示す。

4つの因子の内的整合性を確認するためそれぞれのα係数を算出したところ、「対 ASD 児対応困難感 (M=12.9, SD=3.4)」でα=.90, 「対保護者対応困難感 (M=9.4, SD=2.8)」でα=.90, 「対他児対応困難感 (M=10.4, SD=2.7)」でα=.83, 「対他援助者対応困難感 (M=7.9, SD=2.2)」でα=.76と十分な値が得られた。

表1. ASD の対応困難感の因子構造

	ASD対応困難感			
	対 ASD児	対 保護者	対 他児	対 他援助者
ASD児の問題行動をどのように理解したらよいか	.989	-.002	-.062	-.060
ASD児の問題行動へどのように対応したらよいか	.892	-.028	.081	-.104
ASD児の気持ちに寄りそうこと	.720	-.090	.088	.145
ASD児との信頼関係を築くこと	.642	.170	.034	.001
ASD児の保護者に子どもの障がい特性の理解を深めてもらうこと	-.094	1.041	.046	-.111
ASD児の保護者に子どもの問題行動への対応方法を伝えること	.103	.775	-.040	.039
ASD児の保護者と信頼関係を築くこと	.064	.633	.013	.196
ASD児の障がい特性について他児に理解してもらうこと	.079	-.095	.887	.014
ASD児と他児との関係をつなぐこと	.032	.231	.745	-.103
ASD児に対応する物理的環境が整っていないこと	-.018	-.032	.588	.137
ASD児について他の指導員と理解を共有し対応すること	-.107	-.119	.031	.827
ASD児の保護者の気持ちに寄りそうこと	.172	.235	-.100	.546
ASD児について小学校の担任と理解を共有し対応すること	.005	.143	.144	.514

表 2. ASD 対応困難感の因子間相関

	対ASD児	対保護者	対他児	対他援助者
対ASD児	1.000	.714	.696	.578
対保護者	.714	1.000	.653	.703
対他児	.696	.653	1.000	.479
対他援助者	.578	.703	.479	1.000

②就業年数による ASD 対応困難感の差の検討

指導員の児童クラブでの就業年数を、1) 1～2年目グループ、2) 3～4年目グループ、3) 5～9年目グループ、4) 10年以上のグループの4つに便宜的に分類し、ASD 対応困難感 (ASD 対応困難感尺度の総得点、13～65点の範囲を取り、得点が高い程対応困難感が高い) の差の有無を1要因分散分析により検討した。その結果、グループ間での有意差がみられた ($F(3,332)=2.80, p<.05$)。

多重比較 (Tukey の HSD 法) の結果、就業年数 3～4年目のグループが就業年数 5～9年目のグループよりも有意に ASD 対応困難感が高い (5%水準) という結果が得られた。また、就業年数 3～4年目のグループは就業年数 1～2年目のグループよりも ASD 対応困難感が有意に高い傾向 (10%水準) が示された。結果を図 6 に示す。

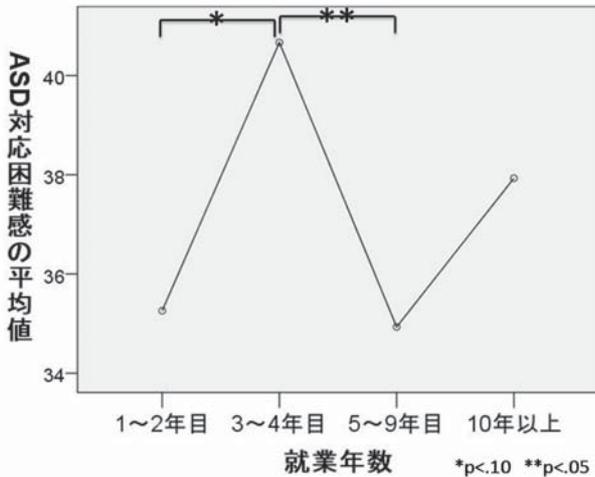


図 6. 就業年数による ASD 対応困難感の差

より詳細を把握するため、ASD 対応困難感を構成する 4 因子についても、就業年数による差の有無を検討した。その結果、「対 ASD 児対応困難感 ($F(3,332)=3.10, p<.05$)」と「対他児対応困難感 ($F(3,332)=3.10, p<.05$)」に有意差がみられた。また、「対保護者対応困難感 ($F(3,332)=2.50, p<.10$)」には有意傾向がみられた。「対他援助者対応困難感」には差はみられなかった。

多重比較の結果、対 ASD 児対応困難感については、就業年数が 3～4年目のグループは、5～9年目のグループよりも有意に高く (5%水準)、また 1～2年目のグループよりも有意に高い傾向 (10%水準) が示された (図 7)。

対他児対応困難感では、就業年数が 3～4年目のグループは、1～2年目および 5～9年目のグループよりも有意に高い傾向 (10%水準) が示された (図 8)。

対保護者対応困難感では、就業年数が 3～4年目のグループは、1～2年目および 5～9年目のグループよりも有意に高い傾向 (10%水準) が示された (図 9)。

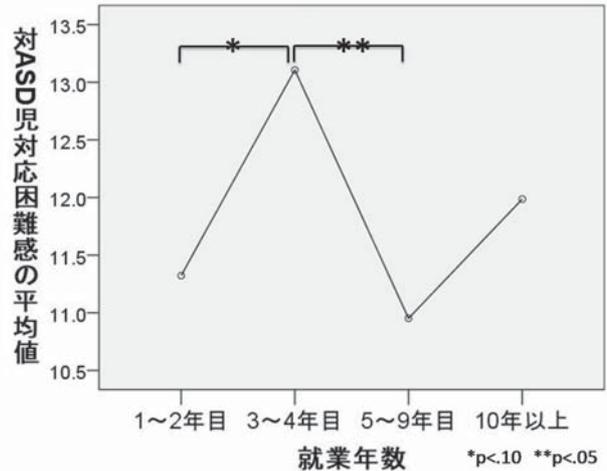


図 7. 就業年数による対 ASD 児対応困難感の差

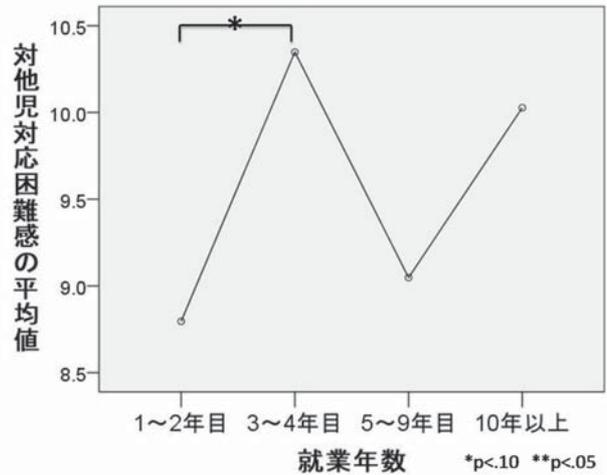


図 8. 就業年数による対他児対応困難感の差

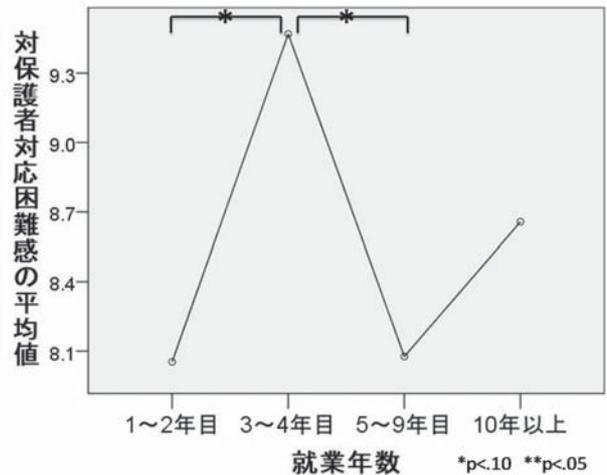


図 9. 就業年数における対保護者対応困難感の差

③資格・免許の有無による ASD 対応困難感の差の検討

指導員の資格・免許の有無によって、1) 保育士資格のみ有するグループ、2) 教員免許のみ有するグループ、3) 保育士資格と教員免許の両方を有するグループ、4) 保育士資格や教員免許はないが他のなにがしかの資格(看護師や介護福祉士等)を有するグループ、5) 特になしのグループの5つに分類し、ASD 対応困難感(ASD 対応困難感尺度の総得点)の差の有無を1要因分散分析により検討した。その結果、グループ間での有意差はみられなかった。また、因子ごとでも差の有無を検討したが、有意差はみられなかった。

(3) 注意欠如・多動性障害(AD/HD)への対応困難感

①AD/HD 対応困難感尺度の因子分析と内的整合性の検討

AD/HD 対応困難感を測定する尺度13項目について、主因子法・プロマックス回転による因子分析を行った。その結果4因子が抽出され、それぞれ「対保護者対応困難感」因子、「対AD/HD 児対応困難感」因子、「対他児対応困難感」因子、「対他援助者対応困難感」因子と命名した。なお、4因子で13項目の全分散を説明する割合は77.0%であった。プロマックス回転後の因子パターンを表3に、因子間相関を表4に示す。

4つの因子の内的整合性を確認するためそれぞれの α 係数を算出したところ、「対保護者対応困難感(M=12.7, SD=3.4)」で $\alpha=.91$ 、「対AD/HD 児対応困難感(M=13.5, SD=3.2)」で $\alpha=.89$ 、「対他児対応困難感(M=10.8, SD=2.5)」で $\alpha=.81$ 、と、3つの因子に関しては十分な値が得られた。「対他援助者対応困難感(M=5.3, SD=1.5)」では $\alpha=.66$ とやや低い値が得られた。これは因子の項目数の少なさによる影響が大きいと考えられたが、内容として必要な因子であると考え、残すこととした。

表3. AD/HD の対応困難感の因子構造

	AD/HD対応困難感			
	対保護者	対ADHD児	対他児	対他援助者
ADHD児の保護者に子どもの障がい特性の理解を深めてもらうこと	1.045	-.017	-.050	-.126
ADHD児の保護者に子どもの問題行動への対応方法を伝えること	.855	.087	-.061	-.013
ADHD児の保護者と信頼関係を築くこと	.701	-.126	.248	.055
ADHD児の保護者の気持ちに寄りそうこと	.529	.169	-.051	.266
ADHD児の問題行動へどのように対応したらよいか	-.058	.919	.042	-.054
ADHD児の問題行動をどのように理解したらよいか	.034	.892	-.009	-.117
ADHD児の気持ちに寄りそうこと	.125	.800	-.004	.171
ADHD児との信頼関係を築くこと	.012	.558	.186	.111
ADHD児の障がい特性について他児に理解してもらうこと	.022	.070	.833	-.076
ADHD児と他児との関係をつなぐこと	.034	.072	.816	-.031
ADHD児に対応する物理的環境が整っていないこと	-.056	-.034	.824	.112
ADHD児について他の指導員と理解を共有し対応すること	-.103	-.033	-.025	.869
ADHD児について小学校の担任と理解を共有し対応すること	.094	-.044	.069	.579

表4. AD/HD 対応困難感の因子間相関

	対保護者	対ADHD児	対他児	対他援助者
対保護者	1.000	.711	.644	.618
対ADHD児	.711	1.000	.721	.582
対他児	.644	.721	1.000	.479
対他援助者	.618	.582	.479	1.000

②就業年数による AD/HD 対応困難感の差の検討

指導員の児童クラブでの就業年数を、1) 1～2年目グループ、2) 3～4年目グループ、3) 5～9年目グループ、4) 10年以上のグループの4つに便宜的に分類し、AD/HD 対応困難感(AD/HD 対応困難感尺度の総得点)の差の有無を1要因分散分析により検討した。その結果、有意差はみられなかった。

AD/HD 対応困難感を構成する4因子についても、それぞれ就業年数による差の有無を検討したが、有意差はみられなかった。

③資格・免許の有無による AD/HD 対応困難感の差の検討

指導員の資格・免許の有無によって、1) 保育士資格のみ有するグループ、2) 教員免許のみ有するグループ、3) 保育士資格と教員免許の両方を有するグループ、4) 保育士資格や教員免許はないが他のなにがしかの資格(看護師や介護福祉士等)を有するグループ、5) 特になしのグループの5つに分類し、AD/HD 対応困難感(AD/HD 対応困難感尺度の総得点)の差の有無を1要因分散分析により検討した。その結果、グループ間での有意差はみられなかった。また、因子ごとでも差の有無を検討したが有意差はみられなかった。

(4) 限局性学習障害(SLD)への対応困難感

①SLD 対応困難感尺度の因子分析と内的整合性の検討

SLD 対応困難感を測定する尺度13項目について、主因子法・プロマックス回転による因子分析を行った。その結果3因子が抽出され、それぞれ「対保護者・援助者対応困難感」因子、「対SLD 児対応困難感」因子、「対他児対応困難感」因子と命名した。なお、3因子で13項目の全分散を説明する割合は71.3%であった。プロマックス回転後の因子パターンを表5に、因子間相関を表6に示す。

3つの因子の内的整合性を確認するためそれぞれの α 係数を算出したところ、「対保護者・援助者対応困難感(M=17.1, SD=4.0)」で $\alpha=.89$ 、「対SLD 児対応困難感(M=11.9, SD=3.0)」で $\alpha=.90$ 、「対他児対応困難感(M=9.7, SD=2.3)」で $\alpha=.77$ と十分な値が得られた。

表 5. SLD 対応困難感の因子構造

	SLD対応困難感		
	対保護者・援助者	対SLD児	対他児
SLD児の保護者の気持ちに寄りそうこと	.855	.128	-.168
SLD児の保護者に子どもの問題行動への対応方法を伝えること	.838	-.076	.119
SLD児の保護者に子どもの障がい特性の理解を深めてもらうこと	.804	-.074	.173
SLD児の保護者と信頼関係を築くこと	.701	.065	.131
SLD児について小学校の担任と理解を共有し対応すること	.680	-.026	-.048
SLD児について他の指導員と理解を共有し対応すること	.446	.344	-.184
SLD児の問題行動をどのように理解したらよいか	-.110	.860	.122
SLD児の問題行動へどのように対応したらよいか	-.009	.768	.131
SLD児の気持ちに寄りそうこと	.159	.755	-.087
SLD児との信頼関係を築くこと	.045	.730	.093
SLD児の障がい特性について他児に理解してもらうこと	-.038	.021	.951
SLD児と他児との関係をつなぐこと	.106	.021	.747
SLD児に対応する物理的環境が整っていないこと	-.065	.130	.418

表 6. SLD 対応困難感の因子間相関

	対保護者・援助者	対SLD児	対他児
対保護者・援助者	1.000	.625	.582
対SLD児	.625	1.000	.588
対他児	.582	.588	1.000

②就業年数による SLD 対応困難感の差の検討

指導員の児童クラブでの就業年数を、1) 1～2年目グループ、2) 3～4年目グループ、3) 5～9年目グループ、4) 10年以上のグループの4つに分類し、SLD 対応困難感 (SLD 対応困難感尺度の総得点) の差の有無を1要因分散分析により検討した。その結果、グループ間での有意差がみられた (F(3,332)=2.81, p<.05)。

多重比較 (Tukey の HSD 法) の結果、就業年数 3～4年目のグループは、10年以上のグループよりも有意に高く (5%水準)、5～9年目のグループよりも有意に高い傾向 (10%水準) が示された。結果を図10に示す。

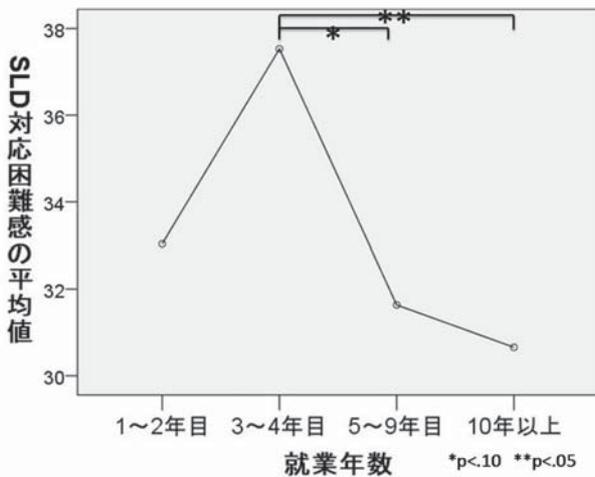


図10. 就業年数による SLD 対応困難感の差

より詳細を把握するため、SLD 対応困難感を構成する3因子についても、それぞれ就業年数による差の有無を

検討した。その結果、「対保護者・他援助者対応困難感 (F(3,332)=2.99, p<.05)」と「対 SLD 児対応困難感 (F(3,332)=2.99, p<.05)」に有意差がみられた。「対他児対応困難感」には差はみられなかった。

多重比較の結果、対保護者・他援助者対応困難感については、就業年数が3～4年目のグループは10年以上のグループよりも有意に高く (5%水準)、5～9年目のグループよりも有意に高い傾向 (10%水準) がみられた (図11)。

対 SLD 児対応困難感については、就業年数が3～4年目のグループは、5～9年のグループや10年以上のグループに比べ有意に高い傾向 (10%水準) が示された (図12)。

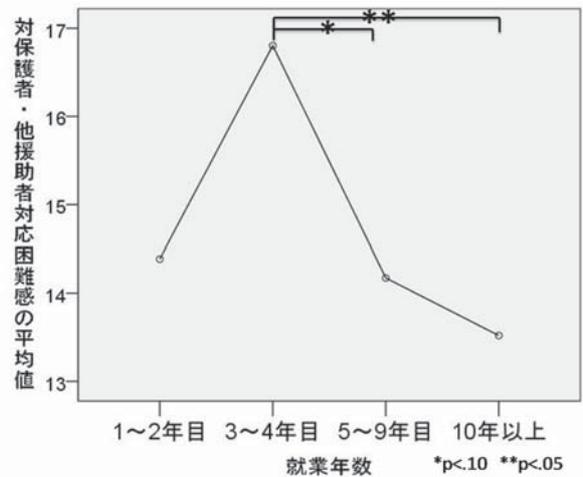


図11. 就業年数による対保護者・他援助者対応困難感の差

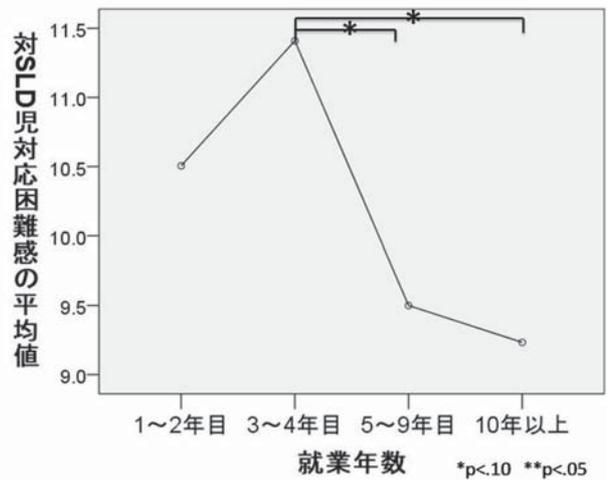


図12. 就業年数による対 SLD 児対応困難感の差

③資格・免許の有無による SLD 対応困難感の差の検討

指導員の資格・免許の有無によって、1) 保育士資格のみ有するグループ、2) 教員免許のみ有するグループ、3) 保育士資格と教員免許の両方を有するグループ、4) 保育士資格や教員免許はないが他のなにかの資格 (看護師や介護福祉士等) を有するグループ、5) 特になしのグループの5つに分類し、SLD 対応困難感 (SLD 対応困難感尺

度の総得点)の差の有無を1要因分散分析により検討した。その結果、グループ間での有意差はみられなかった。また、因子ごとでも差の有無を検討したが有意差はみられなかった。

4. 考察

①児童クラブ指導員の発達障害への対応困難感の構成因子について

本研究では、筆者が2年間(19回)行った児童クラブの実地研修の記録をもとに、KJ法によって児童クラブ指導員らが有していると考えられた発達障害対応困難感のカテゴリーを抽出した。それに独自に1つのカテゴリーを加え、それをもとに13項目から成る「発達障害対応困難感尺度」を作成した。

自閉症スペクトラム障害(ASD)、注意欠如・多動性障害(AD/HD)、限局性学習障害(SLD)を想定して「発達障害対応困難感尺度」に回答を求め、それぞれに因子分析及び尺度の妥当性を α 係数で確認した。

ASDとAD/HDではいずれも4つの因子が抽出され、「障害児本人(ASD児、AD/HD児)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」と命名した。

SLDでは3つの因子が抽出され、「障害児本人(SLD児)への対応困難感」と「周囲の他児への対応困難感」はほぼ同じ項目からなっていた点はASD、AD/HDと同じであったが、「保護者への対応困難感」と「他の援助者(担任等)への対応困難感」が1つの因子にまとった構造となっていた点が異なっていた。このことから、ASDやAD/HDに比べると、SLDの「保護者への対応困難感」と「他援助者(担任等)への対応困難感」は回答の傾向が似ているということが推察される。

ASDは社会性やコミュニケーション能力の困難さが障害特性であり、またAD/HDは多動性・衝動性のコントロールの困難さが障害特性である。これらの障害特性は児童クラブ内での他児との衝突等の対人トラブルに繋がりやすいものであると考えられる。このような類のことは、指導員は学校の担任などにはまだ相談しやすいとしても、保護者に伝える際は割合と神経を使うことが多いのではないかと。というのも、他児との衝突(特に暴力を伴う場合)やルールの守れなさ等は、伝え方を間違えれば保護者に自分の子どもが児童クラブの問題児として認識されていると受け取られる場合があり、伝え方は細心の注意が要求されると考えられる。一方、SLDの障害特性は特定の学習能力の困難さであり、その障害特性は直接的には他児との衝突やルールの守れなさといったことにつながるものではないと考えられ、担任にその点について相談するのと保護者に伝える

のとでは比較的大きな差異がないのかもしれない。よって、SLDでは「保護者への対応困難感」と「他援助者(担任等)への対応困難感」の回答の傾向にはあまり差がみられず同じ因子に含まれたのかもしれない。

それぞれの障害ごとに若干の因子構造の違いはあったものの、大まかには「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」の存在が示された。しかし、発達障害対応困難感を構成する因子の抽出は、筆者が記した実地研修の記録がもとになっているため、指導員からの相談内容に関する記述も含めているとはいえ、筆者の主観に偏っていることは否めない。今回は概ね上述した4つの因子の存在は明らかにできたが、より精度を高めるためには今後は指導員らからの自由記述によるデータを収集するなどしてより客観性を高める必要がある。

②就業年数による発達障害対応困難感の差について

「児童クラブでの経験の浅い指導員ほどより発達障害への対応困難感が高いのではないか」という仮説を検証するため、経験の豊富さの指標として「就業年数」を取り上げた。そして、就業年数によって発達障害への対応困難感に差があるかどうかを検証した。

その結果、自閉症スペクトラム障害(ASD)と限局性学習障害(SLD)への対応困難感特に就業3~4年目の指導員が他に比べて高いという結果が得られた。

もう少し詳しくみると、ASDでは、特に「対ASD児対応困難感」と「対保護者対応困難感」が1~2年目の指導員、及び5~9年目の指導員よりも高かった。また、「対他児対応困難感」も1~2年目よりも高い傾向が示された。

また、SLDでは、「対保護者・他援助者対応困難感」と「対SLD児対応困難感」において5~9年目の指導員、及び10年以上の指導員よりも高い傾向が示された。また、1~2年目の指導員とは差がみられなかった。

つまり、就業1~2年目の指導員のような児童クラブでの経験の浅い指導員が発達障害(特にASDとSLD)への対応困難感を高く持つのではなく、ある程度児童クラブでの仕事を経験してきた3~4年目の指導員が、発達障害への対応困難感が高いという結果が示された。よって、仮説は指示されなかった。

3~4年目の指導員が他の就業年数の指導員よりも発達障害への対応困難感が高かった理由としては、2つの可能性が考えられた。

一つ目には、3~4年目の指導員は、児童クラブでの経験を積んだ分だけ発達障害対応に困難を感じたり失敗したりという経験も重ねており、3~4年目というのはそれが発達障害対応困難感として意識化されやすい時期だからで

はないかと考えられた。就業1～2年目は、児童クラブの仕事内容に慣れるのに精一杯であろうし、また発達障害児や保護者、他児、担任等への対応経験も多くないため、発達障害対応困難感という形では意識化されないのではないかと推察された。5～9年以上の中堅クラス以上になってくると、経験や知識、長年対応し乗り越えてきた自信等がある程度獲得されており、そのため発達障害対応困難感が低まっているのではないかと考えられた。

二つ目には、3～4年目の指導員は児童クラブの仕事内容も覚え、発達障害児や保護者、他児、担任への対応もある程度経験を積んできた指導員であると考えられ、就業年数のより長い指導員からも、より短い指導員からも頼られる立場となり、対応困難なケースへの対応の中核を担い始める中間管理職のような役割を期待されることが多い時期である為、対応困難感が高まるのではないかと推察された。

まとめれば、就業して3～4年目の指導員は、経験を積んで慣れてきた分、対応困難なケースも経験しており、また周囲からの期待やプレッシャーが増すため発達障害対応困難感が意識化されやすく、「自分の理解の仕方で良いのか」「自分の対応の仕方で良いのか」という迷いを持ちやすいのではないかと考えられる。よって、発達障害対応困難感のみならず、不安感なども高まることが推測されるため、就業3～4年目の指導員には、発達対応困難感をフォローするためのサポート源の整備が望まれると考えられる。具体的に言えば3～4年目の指導員に特化した研修会や、専門家によるスーパービジョンのシステム等の構築が必要なのではないか。

より経験を積んだ5～9年目の指導員では発達障害対応困難感が比較的低いということからは、この就業3～4年目の時期を乗り越え、更に経験を積むと発達障害対応困難感が下がってくる、つまり「対応できる自分」という自信が育ってくると考えれば、3～4年目の指導員のサポートは重要であると考えられる。いずれにせよ、本研究は横断的研究であるため、現在3～4年目の指導員が5～9年目になると発達障害対応困難感が低まってくるのかどうかまではわからない。これは今後の課題としたい。

③資格・免許の有無による発達障害対応困難感の差について

「発達障害に関する基礎的・専門的な知識を習得している指導員ほど発達障害対応困難感が少ないのではないか」という仮説を検証するため、知識を習得しているかどうかの指標として保育士資格や教員免許といった「資格・免許の有無」を取り上げた。そして、資格・免許によって各発達障害の対応困難感の差を比較した結果、いずれの発達障害においても差がみられなかった。

つまり、資格や免許を持っていてもいなくても、発達障害対応困難感には差がないという結果となったため、仮説は指示されなかった。今回実施したのは、1要因分散分析による平均値の差の検定であり因果関係まで言及できるものではない。よってこの結果を「発達障害に関する基礎的・専門的な知識を習得していることが発達障害対応困難感を低める要因にはならない」ということとして捉えるのは早計であろう。

今回は、発達障害についての基礎的・専門的な知識の有無を「資格・免許の有無」という視点から検討したが、資格・免許を有していない指導員が基礎的・専門的な知識が比較的にないだろうという前提に無理があったかもしれない。あるいは、資格・免許を有している指導員は、発達障害についての基礎的・専門的な知識があるからこそ、むしろその対応の困難さも理解できるという側面もあるのかもしれない。

発達障害に関する基礎的・専門的な知識を習得している指導員ほど発達障害対応困難感がより低いかどうかを検討するためには、指導員の発達障害の基礎的・専門的な知識の水準をアセスメントする方略をより詳細に検討する必要があると考えられる。

<謝辞>

アンケート調査にご協力いただいた鹿児島市内の各児童クラブの指導員の皆さま、児童クラブに関わる機会を与えて下さり調査でも多大なご協力をいただきました鹿児島市子育て支援推進課の前成人様にお礼を申し上げます。

引用文献

- 1) 厚生労働省 (2007) 放課後児童クラブガイドラインについて
<http://www.mhlw.go.jp/bunya/kodomo/kosodate13/dl/kosodate-g.pdf>
- 2) 厚生労働省 (2014) 平成26年放課後児童健全育成事業 (放課後児童クラブ) の実施状況
<http://www.mhlw.go.jp/file/04-Houdouhappyou-11906000-Koyoukintoujidoukateikyoku-Ikuseikankyouka/0000064488.pdf>
- 3) 文部科学省 (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
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/_icsFiles/afieldfile/2012/12/10/1328729_01.pdf
- 4) 日本精神神経学会 精神科病名検討連絡会 (2014) DSM-5 病名・用語翻訳ガイドライン (初版), 精神神経学雑誌, 116(6), 429-457.
- 5) 柳沢君夫 (2003) 放課後児童クラブにおける一自閉症児の統合保育—保育者の意図的介入の検討—. 特殊教育学研究, 40(5), 517-526.

(2014年12月3日 受理)