

学童保育に通う児童のソーシャルサポートと保護者への心理的影響

(ソーシャルサポート／学童保育／小学生)

西地令子¹⁾・宮林郁子²⁾・鷺尾昌一³⁾

Social Support for Children Attending the Care of Schoolchildren After School Hours and the Change of Concern of Their Parents

(social supports / care of schoolchildren after school hours / schoolchild)

Reiko NISHICHI, Ikuko MIYABAYASHI and Masakazu WASHIO

This study examines the effect of social support on children who attend the Care of Schoolchildren after school hours (CSAS) program, and the level of the state of concern of their parents. Thirty-four parents and twenty-five their children (age: 7.4±0.9) completed the questionnaires.

The results of this study showed children participants who had friends in the CSAS center scored significantly higher in the recognition of social support (RSS) than those who did not. Additionally, children participants who felt their advisors communicated with them scored higher in the RSS with their CSAS advisor than those who did not. The results also showed that children participation in the CSAS center lowered parent's feelings of concern and uneasy feelings. Furthermore, the results showed the level of the state of concern in the parent group who answered that their children had good friends in the CSAS center, significantly lower than that in the non-group. Finally, the results demonstrated the parent group who answered that their children changed had significantly higher their change on the feelings and satisfaction than those who did not.

In conclusion, the results of this study indicate that both children and their parents who utilized the CSAS program felt to be supported from friends and the CSAS center advisor as sources of social support.

本研究は、学童保育（以下「学童」）を利用する児童と保護者に利用意識等の調査を行い、児童のソーシャルサポート効果と保護者への影響を検証することを目的とした。学童を利用する保護者の34名、保護者が調査同意した児童25名（年齢7.4±0.9歳）を対象として調査を実施した。ソーシャルサポート認知（以下「SS認知」）では、学童が楽しいと回答した児はそうでない児に比較して学童の友達のSS認知得点が有意に高く、指導員とのコミュニケーションがある児はそうでない児に比較して学童指導員のSS認知得点が有意に高い結果を得た。保護者調査では、学童利用後は心配事等を有する率は有意に減少した。また、学童の友達と仲がいいと回答した保護者はそうでない者に比較して心配事を有する率が有意に低かった。さらに、子どもの変化を感じている者はそうでない者に比較して保護者の気持ちの変化や満足度が有意に高いことが観察された。

結論として、学童の利用は、児童のサポート源の拡大だけでなく、保護者においてもポジティブな影響があることが示唆された。

I. 諸言

近年、小学校では学校生活に適応できない児童や不登校の児童が増加している。事実、問題行動の顕在化がなくとも、児童におけるメンタルヘルスの低下や問題等への対処能力の低下を指摘する報告も少なくない¹⁻³⁾。佐藤ら³⁾の小学4～6年生3324名を対象とした調査においては、11.6%がうつ傾向を有し、放置すれば重度のうつになる可能性が示されている。このような児童の現

¹⁾ 島根大学医学部看護学科地域看護学講座

Department of Community Health Nursing, Shimane University Faculty of Medicine

²⁾ 福岡大学医学部看護学科, 福岡大学医学部大学院 (修士課程) School of Nursing and graduate school (master's degree), Faculty of Medicine, Fukuoka University

³⁾ 聖マリア学院大学看護学部看護学科, 聖マリア学院大学院 (修士課程)

Faculty of Nursing and graduate school (master's degree), St. Mary's College

象は、学校でのいじめや友人関係の希薄化、家庭における過保護な養育態度等による児童のストレスの増加、児童の社会的スキルの獲得不足などの多様な要因があげられる¹⁻³⁾。さらに、これらの背景では、子どもを取り巻く環境の変化、特に学歴社会や家庭教育の変化を受け、塾通いの児童の増加、外遊びの減少などの遊び構造の変化等が考えられる。

児童の社会的スキルの獲得やメンタルヘルスの改善のための心理的社会的資源の1つとして、ソーシャルサポートがある。ソーシャルサポート (social support : SS、以下「SS」と略す) とは、「その人を取り巻く重要な他者 (家族、友だち、同僚、専門家など) から得られるさまざまな形の援助」と定義される⁴⁾。岡安ら⁵⁾は、中学生を対象とした研究で、SSによって幸福感が高まる等、SSにはストレスの低減効果があることを明らかにしている。また、渡辺らの研究⁶⁾では、社会的スキルの高いものは周囲から様々なSSを受けていることが示されている。

一方、小学生を対象としたSSと児童の絶望感についての森ら⁷⁾の研究では、SSが高いほど絶望感が低く、メンタルヘルスとの関連性が示された。壇ら⁸⁾は、SSが児童の情緒安定、メンタルヘルスの維持・改善のために必要であることを報告している。さらに、戸ヶ崎ら⁹⁾は、小学生のSSとストレス反応との関連性を示しており、サポートを期待している児童はストレス反応得点が高いことを報告している⁹⁻¹⁰⁾。また、藤田¹¹⁾は、児童期におけるSSと健康統制感及び安全統制感の関連性を研究し、家族、友だち、先生等の有力な他者からSSが提供されていると感じられることは、児童の自己肯定感を高める作用を持つことを示唆している。

このように、SSの拡大やその認知は児童のメンタルヘルス維持・改善や社会的スキル獲得への支援となり、児童にポジティブな影響を及ぼすことが報告されている。児童、特に小学校の児童において、第1のSS源として挙げられるのは「家庭」である。渡辺¹²⁾は、家庭でのサポートが児童の社会的スキルに好ましい影響を与えることを示している。しかし、2009年の国民生活基礎調査では、「児童のいる世帯」における母親の就労割合は62.3%、末子の年齢が高くなるにつれてその割合は高くなるが、学童保育の対象となっている児童を有する世帯では、約7割の母親が就労していることが報告されている¹³⁾。つまり、現状では家庭において母親等の「家族」が児童と接する時間が制限されていることも考えられる。

これらの状況を受け、学童保育が開始されたのは1940年代といわれている¹⁴⁾。しかし、「学童保育」が法

制化されたのは、1998年の児童福祉法改正後、「放課後児童健全育成事業」としてである¹⁵⁻¹⁶⁾。学童保育 (以下「学童」) は、共働き家庭や単親家庭等の保護者が就労等によって昼間の家庭にいない小学生に対し、放課後に適切な遊び及び生活の場を与え健全な育成を図ることを目的としている¹⁵⁾。学童は、全国に1万8475か所あり、入所児童数は80万1390人にのぼる (2009年5月1日現在)¹⁷⁾。法制化後11年間において、法制化直後に比較し、施設数は約2倍の8800カ所増加し、利用児童人数は2.4倍の47万人増となっている¹⁷⁾。しかし、入所希望者に対して現状の増加では十分に対応できないことが、未だ学童の課題となっている¹⁷⁾。

学童に関する研究は、谷本ら¹⁸⁾による児童の保護者を対象とした学童の利用調査等、いくつかの報告がある。しかし、児童への心理的影響等を調査した研究は殆どなく、その影響は明らかにされていない。学童の指導員による支援や、学童の友だちと接することがSS源になると仮定すると、児童にポジティブな影響を与えることも期待できる。

したがって、本研究の目的は、学童を利用する児童に対して満足度やソーシャルサポートに関する調査を行い、児童における学童のソーシャルサポート効果、行動等への影響を検証することである。さらに、保護者においても、学童への意識や児童行動の変化等に関する調査を行い、保護者への心理的影響等を検証することも目的とした。

II. 研究方法

1. 対象者及び実施期間

2010年9月6日～9月30日にA小学校の学童を利用する児童98名とその保護者90名を対象に調査を実施した。

2. 調査方法

保護者に対しては、自記式のアンケート方式で実施し、児童へのインタビュー調査 (以下「インタビュー」) と保護者自身のアンケート調査への同意の有無に関する書面 (以下「同意書」) を回収した。同意書の回収数 (率) は35名 (38.9%) であった。29名の保護者が児童へのインタビューに同意し、34名が保護者の調査に同意して提出した。保護者に同意を得た児童29名のうち、26名の児童が調査に同意し、聞き取り調査を実施した。1名が中断し、25名がすべてのインタビューを完了した。

3. 倫理的配慮

倫理的配慮として、学童を利用している児童の保護

者に対して、書面にて研究の趣旨、目的等について説明し、保護者の同意を得た児童とアンケートを提出した保護者を対象とした。また、対象児においても調査の主旨や方法を児童にもわかる言葉を使用して口頭で説明を行い、同意した児童のみにインタビューを行った。さらに、児童へのインタビューは、児童への心理的影響に配慮して、学童保育の経験のある調査員による聞き取りを行った。

本研究は、聖マリア学院大学の倫理審査委員会の承認を得て行なった。

4. 調査内容

児童に対するインタビューは、①児童の特性-児童の学年、年齢、性別、兄弟の有無、②学童の利用頻度等、③学童における楽しさ、④指導員とのコミュニケーションの有無、⑤帰宅後への学童に関する会話の有無、⑥ソーシャルサポート尺度を使用してその認知を聴取した。ソーシャルサポートに関する児童への調査内容は、嶋田（1993）が作成した「小学生用ソーシャルサポート尺度¹⁹⁾」を一部改変して作成した。ソーシャルサポート（以下「SS」）の質問内容16項目については表1に示した。このSS尺度は、児童が16項目について、母親、父親、祖父母、兄弟・姉妹、学校の先生、学校の友達、その他の誰が助けてくれたり、力になったり、励ましてくれるのかを調査するものである。本調査においては、学童保育指導員と学童の友達を加え、児童に項目毎に、1つ1つ聴取した。児童がサポートとして選択

した場合を1点とし、項目及びサポート者別に合計点数を算出した。

保護者に対しては、自記式のアンケートを学童を通じて配布し、同意書と共に回収した。保護者に対するアンケートは、①保護者の特性、②学童利用前の迷い、③学童利用前後の心配等、④学童利用前後の親がその児童に対して可哀そうに思う気持ち（以下「可哀そうな気持ち」）、⑤現在の学童に関する状況、⑥学童利用後の保護者の気持ちの変化、⑦学童利用後の満足度を調査した。

5. 分析方法

統計分析手法として、比率の差の検定については、カイ二乗検定（Pearsonのカイ二乗、期待度数が5より少ないときには尤度比カイ二乗検定を参照）で分析を行った。また、SS認知点数は正規分布、同様の分布形状ではなく（Wald-Wolfowitzのラン検定、 $p < 0.001$ ）、対象者数も少ないため、平均値の差は、一元配置の分散分析を使用して検定を行った。

さらに、保護者の心配事等の回答において、「かなりそうである」「ややそうである」を「有」グループとし、「あまりそうでない」「そうでない」を「無」グループとして2分して2群の比較を行った。オッズ比（odds ratio: OR）と95%信頼区間（以下「95% CI」と略す）はロジスティック回帰分析によって算出した。

すべての解析はSASW Statistics version18.0解析ツールを使用し、統計的有意水準は0.05とした。

表1 ソーシャルサポート質問項目

S-1	あなたが落ち込んでいると元気づけてくれる。	(落込みへの元気づけ)
S-2	あなたが誰かに嫌なことを言われた時に慰めてくれる。	(嫌なことへの慰め)
S-3	あなたが何か嬉しいことがあった時に、それを喜んでくれる。	(嬉しいことへの喜び)
S-4	あなたがどうしてよいか分からなくなった時になんとかしてくれる。	(困ったことへの対応)
S-5	あなたがする話をいつもよく聞いてくれる。	(話をよく聞く)
S-6	あなたがテストで失敗した時に一生懸命慰めてくれる。	(テストの失敗への慰め)
S-7	あなたに元気がないとすぐに気づいて励ましてくれる。	(気づいての励まし)
S-8	あなたが悩みや不満を言っても、嫌な顔をしないで聞いてくれる。	(悩みや不満の傾聴)
S-9	あなたが何か失敗してもそっと助けてくれる。	(失敗時の援助)
S-10	あなたが良い成績を取ったり、試合に勝ったりした時に心からおめでとーと言ってくれる。	(おめでとーの言葉かけ)
S-11	1人ではできないことがあった時には、気持ちよく手伝ってくれる。	(1人で困難への助け)
S-12	普段からあなたの気持ちをよくわかってくれる。	(気持ちの理解)
S-13	普段からあなたのことを信じてくれる。	(児童への信頼)
S-14	あなたが何か悩んでいる時にどうしたらよいか教えてくれる。	(悩みへのアドバイス)
S-15	あなたの良い所も悪い所もよくわかってくれる。	(長所・短所の理解)
S-16	あなたのことをとても大切にしてくれる。	(大切な存在)

Ⅲ. 結 果

1. 対象者の特性 (表2)

対象者の特性を表2に示す。児童は、男児12人(48.0%)、女児13人(52.0%)、年齢平均(±標準偏差)は7.4(±0.9)歳であった。一方、保護者は、男性5人(14.7%)、女性29人(85.3%)、平均年齢は39.4(±4.6)歳であった。保護者の児童との続柄は父親が5人(14.7%)、母親28人(82.4%)、不明が1人(2.9%)であった。

2. 児童のインタビュー結果

1) 児童の学童保育における満足度

児童の学童における楽しさ・会話等を表3に示す。

(1) 学童の楽しさ

「学童保育は楽しいですか(以下「学童の楽しさ」)」の質問に対して、「はい」と回答した児童は21人(84.0%)、「いいえ」と回答した児童は2人(8.0%)、「わからない」と回答した児童は2人(8.0%)であった。特性による差は、兄弟がいる児童は、いない児童に比較して「はい」と回答した率が有意に高かった($p<0.05$)。その他の特性による有意な差は認められなかった。

学童が楽しいと答えた児童は、具体的理由として、「学校で遊んでいる友だちや普段遊べない友だちと遊べる」、「校庭での外遊び」、「宿題をしてから遊ぶというルールがあるところ」等、学童を「遊ぶところ」として認知した内容が多かった。一方、楽しくないと答え

た児童は、その理由として「宿題をしなくてはならないため楽しくない」と回答した児もみられた。

(2) 学童保育指導員とのコミュニケーションの有無

「学童保育の先生はあなたの話を聞いてくれますか(以下「指導員とのコミュニケーション」)」の質問に対して、「はい」と回答した児童は9人(36.0%)、「いいえ」と回答した児童は5人(20.0%)、「わからない」と回答した児童は11人(44.0%)であった。指導員とのコミュニケーションの有無においては、児童の特性による有意な差は認められなかった。

聞いてくれると答えた児童は、具体的内容として「学校での出来事」、「家族で出掛けた時のこと」、「旅行に行った時のこと」、「友だちと喧嘩した時」、「好きなアニメの話」等、様々な内容があげられた。一方、「いいえ」と答えた児童に対して、どのようなことを指導員に聞いて欲しいか尋ねたところ、「いやな出来事があった時」、「学校での出来事」、「なんでもよい」との回答を得た。

(3) 保護者との学童保育に関する会話の有無

「帰宅後学校や学童での出来事を家の人に話しますか(以下「学童に関する保護者との会話」)」の質問に対して、「はい」と回答した児童が14人(56.0%)、「いいえ」と回答した児童が11人(44.0%)であった。学童に関する保護者との会話の有無では、児童の特性による有意な差は認められなかった。

表2 対象者の特性

児童 n=25		保護者 n=34	
性別	人数 (%)	性別	人数 (%)
男	12 (48.0%)	男	5 (14.7%)
女	13 (52.0%)	女	29 (85.3%)
年齢	平均値 (SD [※])	年齢	平均値 (SD [※])
	7.4 (0.9)		39.4 (4.6)
学年	人数 (%)	児童との続柄	人数 (%)
小学1年生	9 (36.0%)	父親	5 (14.7%)
小学2年生	9 (36.0%)	母親	28 (82.4%)
小学3年生	7 (28.0%)	不明	1 (2.9%)
兄弟の有無		学童に預けている子どもの人数	
有	19 (76.0%)	1人	1 (2.9%)
無	6 (24.0%)	2人	33 (97.1%)
利用頻度		その他の子どもの有無	
毎日	24 (96.0%)	有	26 (76.5%)
その他	1 (4.0%)	無	7 (20.6%)
夏休みの利用		他の子ども	
有	23 (92.0%)	上の兄妹	15 (44.1%)
無	2 (8.0%)	下の兄妹	7 (20.6%)

※SD: standard deviation とし、平均(±SD)を表示

表3 児童の学童保育における状況

		n=25					
全体		はい		いいえ		わからない	
人数		人数	(%)	人数	(%)	人数	(%)
学童の楽しさ (学童は楽しいですか)							
全体	25	21	(84.0%)	2	(8.0%)	2	(8.0%)
性別							
男	12	11	(91.7%)	0	(0.0%)	1	(8.3%)
女	13	10	(76.9%)	2	(15.4%)	1	(7.7%)
学年別							
1年生	9	7	(77.8%)	0	(0.0%)	2	(22.2%)
2年生	9	8	(88.9%)	1	(11.1%)	0	(0.0%)
3年生	7	6	(85.7%)	1	(14.3%)	0	(0.0%)
兄弟の有無							
あり	19	17	(89.5%)	0	(0.0%)	2	(10.5%)
なし	6	4	(66.7%)	2	(33.3%)	0	(0.0%)
指導員とのコミュニケーション (指導員は話を聞いてくれますか)							
全体	25	9	(36.0%)	5	(20.0%)	11	(44.0%)
性別							
男児	12	3	(25.0%)	4	(33.3%)	5	(41.7%)
女児	13	6	(46.2%)	1	(7.7%)	6	(46.2%)
学年別							
1年生	9	4	(44.4%)	2	(22.2%)	3	(33.3%)
2年生	9	1	(11.1%)	3	(33.3%)	5	(55.6%)
3年生	7	4	(57.1%)	0	(0.0%)	3	(42.9%)
兄弟の有無							
あり	19	8	(42.1%)	3	(15.8%)	8	(42.1%)
なし	6	1	(16.7%)	2	(33.3%)	3	(50.0%)
学童保育に関する保護者との会話等 (帰って学童の話をしますか)							
全体	25	14	(56.0%)	11	(44.0%)	0	(0.0%)
性別							
男児	12	6	(50.0%)	6	(50.0%)	0	(0.0%)
女児	13	8	(61.5%)	5	(38.5%)	0	(0.0%)
学年別							
1年生	9	5	(55.6%)	4	(44.4%)	0	(0.0%)
2年生	9	4	(44.4%)	5	(55.6%)	0	(0.0%)
3年生	7	5	(71.4%)	2	(28.6%)	0	(0.0%)
兄弟の有無							
あり	19	11	(57.9%)	8	(42.1%)	0	(0.0%)
なし	6	3	(50.0%)	3	(50.0%)	0	(0.0%)

*p<0.05

検定法：3つ比率の差はカイ二乗検定でp値を算出して分析した。値が5未満の場合は尤度比カイ二乗の検出により両者の差を分析した。

「はい」と回答した児童の中には保護者からその日にあった出来事を話すよう言われている児もいた。一方、「いいえ」と回答した児童からは、その理由として「自分(自身)が帰宅後も宿題等があり忙しく話す機会がない」、「帰宅後に保護者が帰っていないため」、「話す

機会がない」との回答を得た。

2) 児童のソーシャルサポートの認知

児童の特性別及び児童の楽しさ・会話等によるSS認知平均得点を表4に示す。

(1) ソーシャルサポート別の認知状況

サポート者別のソーシャルサポート認知得点（以下「SS 認知得点」と省略）においては、「母親」の平均 SS 認知得点（±標準偏差）が10.5（±5.3）と最も高く、次いで「父親」6.1（±3.7）、「学校の友達」5.2（±2.3）の順で多かった。一方、「学童の友達」の SS 認知得点は1.8（±1.1）、「学童の指導員」は0.6±（0.6）と低い傾向を示した（表4参照）。

サポート別の結果では、16項目中12項目において「母親」をサポート者として選択する児童が多かった（表なし）。

(2) 特性別のソーシャルサポート認知得点の比較

特性別の SS 認知得点の平均値では、女兒が男児に比較して「母親」の SS 認知得点が有意に高かった（ $p<0.05$ ）。また、兄弟のいる児童は、いない児に比較して「兄弟姉妹」の SS 認知得点が有意に高かった（ $p<0.01$ ）。これら以外に特性による SS 認知得点に有意な差は認められなかった（表4参照）。

(3) 学童保育における児童の楽しさ・会話等によるソーシャルサポート認知得点の比較

学童における児童の楽しさ・会話等の質問で、明確に意思を伝えた「はい」と「いいえ」の2群の SS 認知得点の差を表5に示す。

学童の楽しさの有無においては、「はい」と回答した児童は「いいえ」の児童に比較して「学童の友達」の SS 認知得点が有意に高かった（ 1.2 ± 1.6 vs. 0.0 ± 0.0 , $p<0.01$ ）（表5参照）。

指導員との会話の有無では、「はい」と答えた児童は、「いいえ」の児童に比較して「学童指導員」の SS 認知得点が有意に高かった（ 0.7 ± 0.7 vs. 0.0 ± 0.0 , $p<0.05$ ）（表5参照）。

学童に関する保護者との会話では、「はい」と回答した児童は、「いいえ」の児童に比較して、「父親」と「学校の友達」の SS 認知得点が有意に高い結果を得た（ 5.1 ± 3.8 vs. 2.1 ± 2.2 , $p<0.05$; 4.6 ± 2.2 vs. 2.1 ± 2.4 , $p<0.05$ ）（表5参照）。また、保護者の会話で「はい」と回答した児童は、「いいえ」の児童に比較して「学童指導員」の SS 認知得点が高い傾向を示したが、有意な差ではなかった。

これら以外の児童の楽しさ・会話等における SS 認知得点に有意な差は観察されなかった。

3. 保護者のアンケート結果

1) 学童保育の利用における保護者の心配・満足度等、

子どもの状況

保護者の学童保育利用における心配・満足度、子どもの状況等の結果を表6に示す。

(1) 学童保育利用における保護者の心配事等

利用前の保護者の迷い

保護者の学童の利用前の迷いでは、「そうでない」と答えた者が26人（76.5%）と最も多く、「あまりそうでない」5人（14.7%）と合わせると9割以上の者が学童の利用への迷いはないという結果を得た（表6参照）。

利用前後の心配事

利用前の子どもの心配事の有無では、「ややそうである」と答えた者が11人（32.4%）、「そうでない」と回答した者も11人（32.4%）と同等であった（表6参照）。「かなりそうである」と「ややそうである」を合わせると4割以上の者が心配している結果となった。

学童の利用後の子どもの心配事においては、「あまりそうでない」と答えた者が16人（47.1%）と最も多く、「そうでない」と合わせると約9割の者が心配していないという結果を得た（表6参照）。さらに、利用後の心配事の比率は、利用前に比較して有意な差が観察され（ $p<0.01$ ）、心配事がある率は減少した。

心配事の具体的内容として、「友達とうまくいくか心配」等の学童内での人間関係をあげる者が多かった。

利用前後の「可哀そうな」気持ち

利用前の「可哀そうな」気持ちの有無においては、「あまりそうでない」と回答した者が16人（47.1%）と最も多かったが、「かなりそうである」と「ややそうである」を合わせると2割以上の者が可哀そうである気持ちを持っていることが分かった（表6参照）。

学童の利用後の「可哀そうな」気持ちの有無においては、「そうでない」と答えた者が17人（50.0%）と最も多く、「あまりそうでない」と合わせると8割以上の者の者が「可哀そうな」気持ちを有していない結果を得た（表6参照）。さらに、利用後の可哀そうな気持ちの比率は、利用前に比較して有意な差が観察され減少した（ $p<0.001$ ）。

(2) 学童保育利用後における保護者の気持ちの変化・満足度等

保護者の気持ちの変化の有無

学童保育利用後の学童に対する気持ちの変化の有無については、「そうでない」と回答した保護者が14人（41.2%）と最も多く、「あまりそうでない」と合わせると約8割の者が気持ちの変化がなかったという結果を得た（表6参照）。

表4 特性によるソーシャルサポート別の平均得点

		n=25								
	n	父親 平均値(SD)	母親 平均値(SD)	祖父母 平均値(SD)	兄弟・姉妹 平均値(SD)	学校の先生 平均値(SD)	学童保育指導員 平均値(SD)	学校の友達 平均値(SD)	学童保育の友達 平均値(SD)	その他 平均値(SD)
全体	25	6.1 (3.7)	10.5 (5.3)	3.1 (2.9)	3.4 (1.3)	2.9 (1.5)	0.6 (0.6)	5.2 (2.3)	1.8 (1.1)	0.2 (0.4)
性別										
男	12	3.8 (3.9)	5.6 (4.0)	1.5 (2.4)	1.8 (2.3)	2.6 (2.6)	0.3 (0.9)	3.5 (2.5)	1.3 (1.9)	0.1 (0.3)
女	13	3.7 (3.1) ns	8.5 (2.5) *	1.7 (1.9) ns	2.6 (4.4) ns	1.2 (1.1) ns	0.5 (0.7) ns	3.5 (2.8) ns	0.8 (1.0) ns	0.1 (0.3) ns
学年別										
1年生	9	3.1 (3.6)	8.4 (3.3)	2.3 (2.8)	1.3 (2.1)	2.2 (2.2)	0.6 (1.0)	3.0 (2.5)	1.2 (1.8)	0.2 (0.4)
2年生	9	4.6 (4.4) ns	7.1 (4.4) ns	1.1 (1.7) ns	3.1 (4.6) ns	1.8 (2.5) ns	0.1 (0.3) ns	2.8 (2.4) ns	1.1 (1.5) ns	0.0 (0.0) ns
3年生	7	3.6 (1.9) ns	5.4 (2.3) ns	1.3 (1.5) ns	2.1 (3.4) ns	1.4 (1.4) ns	0.4 (0.8) ns	5.0 (2.7) ns	0.6 (1.1) ns	0.0 (0.0) ns
兄弟の有無										
有	19	4.1 (3.7)	6.8 (3.7)	1.3 (1.9)	2.8 (3.8)	1.9 (2.3)	0.4 (0.8)	3.7 (2.8)	1.2 (1.6)	0.1 (0.3)
無	6	2.7 (2.7) ns	8.0 (3.1) ns	2.7 (2.5) ns	0.2 (0.4) **	1.5 (1.0) ns	0.2 (0.4) ns	2.8 (1.7) ns	0.3 (0.8) ns	0.0 (0.0) ns

*p<0.05, **p<0.01, ※SD : standard deviation とし、平均 (±SD) を表示
 検定法：平均値の差は分散分析検定を行い、p 値を算出した。2 者の検定は両者の平均の差を検定、学年においては、1 年生を基準として、2 年生、3 年生の平均の差を検定した。

表5 学童保育における児童の楽しさ・会話の有無等によるソーシャルサポート別の平均得点

		n=25								
	n	父親 平均値(SD)	母親 平均値(SD)	祖父母 平均値(SD)	兄弟・姉妹 平均値(SD)	学校の先生 平均値(SD)	学童保育指導員 平均値(SD)	学校の友達 平均値(SD)	学童保育の友達 平均値(SD)	その他 平均値(SD)
全体	25	6.1 (3.7)	10.5 (5.3)	3.1 (2.9)	3.4 (1.3)	2.9 (1.5)	0.6 (0.6)	5.2 (2.3)	1.8 (1.1)	0.2 (0.4)
学童保育の楽しさ										
はい	21	4.1 (3.6)	6.8 (3.7)	1.6 (2.2)	2.2 (3.6)	1.8 (2.2)	0.4 (0.8)	3.9 (2.6)	1.2 (1.6)	0.1 (0.3)
いいえ	2	2.5 (3.5) ns	8.0 (2.8) ns	3.0 (1.4) ns	0.0 (0.0) ns	1.5 (0.7) ns	0.0 (0.0) ns	2.5 (0.7) ns	0.0 (0.0) **	0.0 (0.0) ns
指導員との会話										
はい	9	4.0 (2.8)	7.0 (2.7)	1.8 (2.0)	3.4 (5.2)	0.7 (0.7)	0.7 (0.7)	4.4 (2.7)	1.4 (1.7)	0.1 (0.3)
いいえ	5	1.2 (1.3) ns	5.0 (3.9) ns	2.6 (2.9) ns	1.8 (2.5) ns	3.2 (2.8) ns	0.0 (0.0) *	2.4 (2.3) ns	1.4 (1.9) ns	0.0 (0.0) ns
保護者への報告										
はい	14	5.1 (3.8)	7.6 (3.6)	1.9 (2.1)	2.4 (4.3)	1.5 (1.9)	0.6 (0.9)	4.6 (2.2)	1.1 (1.6)	0.1 (0.4)
いいえ	11	2.1 (2.2) *	6.5 (3.6) ns	1.3 (2.2) ns	1.9 (2.2) ns	2.3 (2.3) ns	0.1 (0.3) ns	2.1 (2.4) *	0.8 (1.5) ns	0.0 (0.0) ns

*p<0.05, **p<0.01, ※SD : standard deviation とし、平均 (±SD) を表示
 検定法：平均値の差は分散分析検定を行い、p 値を算出した。

表6 学童保育の利用における保護者の心配・満足度, 子どもの状況

	n=34			
	かなりそうである 人数 (%)	ややそうである 人数 (%)	あまりそうでない 人数 (%)	そうでない 人数 (%)
保護者の心配・満足度等				
学童保育の利用前の迷い	0 (0.0%)	3 (8.8%)	5 (14.7%)	26 (76.5%)
心配事の有無				
利用前	3 (8.8%)	11 (32.4%)	9 (26.5%)	11 (32.4%)
利用後	0 (0.0%)	4 (11.8%)	16 (47.1%)	14 (41.2%) **
児童に対して可哀そうに思う気持ち(可哀そうな気持ち)の有無				
利用前	3 (8.8%)	5 (14.7%)	16 (47.1%)	10 (29.4%)
利用後の可哀そうな気持ち	0 (0.0%)	5 (14.7%)	12 (35.3%)	17 (50.0%) ***
保護者の気持ちの変化	2 (5.9%)	5 (14.7%)	13 (38.2%)	14 (41.2%)
学童保育に関する満足度	23 (67.6%)	11 (32.4%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)
子ども学童保育に関する状況				
学童保育が楽しみ	7 (20.6%)	19 (55.9%)	8 (23.5%)	0 (0.0%)
学童保育との友達との仲の良さ	9 (26.5%)	20 (58.8%)	5 (14.7%)	0 (0.0%)
学童保育に関する会話	11 (32.4%)	19 (55.9%)	4 (11.8%)	0 (0.0%)
子どもの変化	2 (5.9%)	14 (41.2%)	17 (50.0%)	1 (2.9%)

p<0.01, *p<0.001

検定法: 心配事の有無と可哀そうな気持ちの有無については, 利用前後で, 4つ比率の差はカイ二乗検定で p 値を算出して分析した。値が 5 未満の場合は, 尤度比カイ二乗の検出により両者の差を分析した。

保護者の気持ちの変化において「有」の変化の理由として「指導員の先生が十分に見てくださっていて安心した」等, 子どもを十分に見てくれるという安堵感が述べられていた。一方, 「無」の変化の理由として「入れる前から話を聞いていた」等の回答もあった。

保護者の満足度

利用後の保護者の学童に対する満足度は, 「満足しているか?」という問いに対し, 「かなりそうである」と回答した者が23人(67.6%)と最も多く, 「ややそうである」を合わせるとすべての者が, 学童を利用してよかったという気持ちを有している結果を得た(表6参照)。

(3) 子どもの行動等の状況

学童の楽しみ

保護者への問いで, 児童は「学童を楽しみにしていますか。」に対し, 「ややそうである」と回答した保護者が19人(55.9%)と最も多く, 「かなりそうである」とを合わせると約7割の者が学童を楽しみにしているという回答を得た(表6参照)。

学童の友達との仲

「学童の友達と仲は良いか」の問いに対し, 「ややそうである」と回答した者が20人(58.8%)と最も多く, 「かなりそうである」とを合わせると約8割の者が学童の友達との仲が良いという回答を得た(表6参照)。

学童に関する保護者との会話の有無

「学校から帰って家で学校や学童について話すか」という問いに対して, 「ややそうである」と回答した者が19人(55.9%)と最も多く, 「かなりそうである」とを合わせると約9割の者が学童に関する会話があるという回答を得た(表6参照)。

子どもの変化の有無

子どもの変化の有無においては, 「あまりそうでない」と回答した者が17人(50.0%)と最も多かったが, 次いで「ややそうである」と回答した者が14人(41.2%)であり, 変化が「ある」と「ない」との回答はほぼ同数であった(表6参照)。

子どもの変化の内容として「お姉さんという自覚が生まれました」「他学年のお友達ができ人間関係が広がった」「私が教えそうもない遊びを覚えてくるなど経験が広がった」「自分のことは自分でやろうとしている」「色んな人と会える」「活発になった」「時には嫌な思いをする事もある様ですが, 子供なりに対処する術を身につけ, 成長してくれている様に思えます」「上級生に遊んでもらった分, 上級生になり下級生へ目を向けられるようになった」「働いている私達にありがとうよく言ってくれるなど親が働いているという意識が出てきた」等, 子どもの人間関係や経験の拡大や成長を窺わせる内容の記述であった。

(4) 保護者の心配事等・満足度と子どもの状況との関連性

保護者の心配事等の回答において、「かなりそうである」「ややそうでない」を「有」グループとし、「あまりそうでない」「そうでない」を「無」グループとし、2群の比較を行った。

利用前の心配事が「有」のグループは「無」グループよりも平均年齢が有意に低かった (36.8 ± 3.4 vs. 41.1 ± 4.6 , $p < 0.05$)。また、学童を利用している子どもの年齢では、「有」のグループは「無」グループより、低い年齢である傾向を示したが、有意な差ではなかった (7.1 ± 1.1 vs. 7.7 ± 0.7 , $p = 0.08$) (表なし)。利用前の保護者の心配事等において、他の特性による有意な差は認められなかった。

保護者の心配事等・満足度の有無による子どもの状況の比較を表7に示す。オッズ比は、関連性の強さを評価するために算出した。

利用後の心配事の有無においては、学童の友達と仲がいいと回答した者はそうでない者に比較して心配事を有する率が低く、有意に低いオッズ比 (OR = 0.01 [95% CI : 0.00-0.23]) が観察された。

また、子どもの状況による利用後の「可哀そうな気持ち」の有無においては、子どもが学童を楽しみにしていると回答した者はそうでない者に比較して、「可哀そうな気持ち」の比率が少ない傾向を示したが ($p = 0.054$)、両者の差及びオッズ比は有意な値ではなかった (OR = 0.14 [95% CI : 0.02-1.06])。

さらに、保護者の気持ちの変化の有無においては、子どもの変化があると回答した者は、そうでない者に比較して保護者の変化があったと回答する率が有意に高く、高いオッズ比 (OR = 10.20 [95% CI : 1.07-97.41]) が観察された。また、保護者の満足度においても、子どもの変化があると回答した者は、そうでない者に比較して「かなり満足」と回答した比率が有意に高かった。

この他、子どもの状況による学童利用後の心配事、可哀そうな気持ち、保護者の変化及び満足度等との間で有意な差は認められなかった。

IV. 考 察

学童を利用する児童のソーシャルサポート認知の意義

本研究結果は、学童を利用する児童のSS認知として、「母親」が最も多く、次いで「父親」、「学校の友達」の順を示し、これまでの児童を対象とした研究結果⁷⁻⁹⁾、²¹⁾と同様の結果を得た。さらに、保護者と学童に関する

会話がある児童は、そうでないものに比較して学校の友達と父親のSS認知得点が高いことが示された。

嶋田らの研究⁹⁾では、母親のサポートは、児童のストレス反応の得点を軽減させ、親の養育態度が児童の適応行動としての社会的スキルに影響を及ぼすことが報告されている。また、学童は児童と保護者同士の交流行事があり、父親が参加することも少なくない。これらが児童の父親のSS認知得点の高さに影響したのかもしれない。川原は²⁵⁾、父親のサポートについて、母親と比較した得点の低さだけでその重要性の効果を軽視することはできないと指摘している。すなわち、学童の利用が家庭内の会話の増加につながった児童では、父親の重要なソーシャルサポート効果を受けたことになる。

一方、学童の友達や指導員のSS認知得点は、他のサポート者に比較して低い傾向を示した。しかし、学童が楽しいと回答した児童は、そうでない児に比較し「学童の友達」のSS認知得点が有意に高い結果を得た。さらに、学童指導員とのコミュニケーションが良好な児童ではそうでない児童に比較して学童指導員をSS認知している。これらの結果は、学童の児童にとって、指導員や友達はソーシャルサポートになり得ることを示唆している。学童指導員との会話は、学校や家での様々な出来事などの内容も含まれていると推測できる。児童は、第3者である学童指導員に話すことによって、楽しかったことを倍増し、悲しかったことを軽減しているのかもしれない。事実、児童が指導員に話す内容は、家族と旅行やアニメなどの楽しいこと、友達と喧嘩の時などの内容が多かった。

以上のことから、本研究結果は、学童を利用する児童では、それに関連した保護者との会話によって父親や学校の友達とのSS認知が高いことが示された。さらに、実際の学童関係者のSS認知は低くとも、学童の利用と指導員や保護者の対応により、結果的には児童へのソーシャルサポートの拡大に寄与することを示唆している。

藤田¹¹⁾は、SS認知レベルが、ストレス対処における有効な調節因子として作用すること、健康増進にも寄与することを提唱し、社会学学習理論による健康統制感との関連性を示した。さらに、有力な他者である「家族」「友達」「先生」からソーシャルサポートが提供されていると感じられること、すなわちサポートの提供が期待されることは、児童自らに「かけがえのない自分」という認識を発生させ、そのことが児童の「自己肯定感」を高める作用を持つと報告している¹¹⁾。以上のことから、本研究の結果における父親、学童指導員、学童

表7 利用後の気持ち等と子どもの状況との関連性

		無 ^{**}		有 ^{**}		p 値 ^a	オッズ比 ^b	[95%信頼区間]	
		無 n=8		有 n=26					
利用後の心配									
子どもが楽しみ									
	無	8	6	75.0%	2	25.0%	ns	reference	
	有	26	24	92.3%	2	7.7%		0.25	[0.03 - 2.16]
学童の友達と仲がいい									
	無	4	1	25.0%	3	75.0%	**	reference	
	有	30	29	96.7%	1	3.3%		0.01	[0.00 - 0.23]
学童保育の会話									
	無	5	5	100.0%	0	0.0%	ns		
	有	29	25	86.2%	4	13.8%			
子どもの変化									
	無	18	17	94.4%	1	5.6%	ns	reference	
	有	16	13	81.3%	3	18.8%		3.92	[0.36 - 42.20]
利用後の可哀そうな気持ち									
子どもが楽しみ									
	無	8	5	62.5%	3	37.5%	‡	reference	
	有	26	24	92.3%	2	7.7%		0.14	[0.02 - 1.06]
学童の友達と仲がいい									
	無	4	3	75.0%	1	25.0%	ns	reference	
	有	30	26	86.7%	4	13.3%		0.46	[0.04 - 5.60]
学童保育の会話									
	無	5	4	80.0%	1	20.0%	ns	reference	
	有	29	25	86.2%	4	13.8%		0.64	[0.06 - 7.29]
子どもの変化									
	無	18	14	77.8%	4	22.2%	ns	reference	
	有	16	15	93.8%	1	6.3%		0.23	[0.02 - 2.35]
保護者の気持ちの変化									
子どもが楽しみ									
	無	8	5	62.5%	3	37.5%	ns	reference	
	有	26	22	84.6%	4	15.4%		0.30	[0.05 - 1.80]
学童の友達と仲がいい									
	無	4	3	75.0%	1	25.0%	ns	reference	
	有	30	24	80.0%	6	20.0%		0.75	[0.07 - 8.55]
学童保育の会話									
	無	5	5	100.0%	0	0.0%	ns		
	有	29	22	75.9%	7	24.1%			
子どもの変化									
	無	18	17	94.4%	1	5.6%	*	reference	
	有	16	10	62.5%	6	37.5%		10.20	[1.07 - 97.41]
保護者の満足度									
子どもが楽しみ									
	無	8	4	50.0%	4	50.0%	ns		
	有	26	7	26.9%	19	73.1%			
学童の友達と仲がいい									
	無	4	1	25.0%	3	75.0%	ns		
	有	30	10	33.3%	20	66.7%			
学童保育の会話									
	無	5	2	40.0%	3	60.0%	ns		
	有	29	9	31.0%	20	69.0%			
子どもの変化									
	無	18	9	50.0%	9	50.0%	*		
	有	16	2	12.5%	14	87.5%			

‡ p<0.1, *p<0.05, **p<0.01

※「有」は「かなりそうである」「ややそうである」のグループ、「無」は「あまりそうでない」「そうでない」と回答したグループ
^a検定法:「有」と「無」の差はカイ二乗検定で p 値を算出して分析した。値が 5 未満の場合は、尤度比カイ二乗の検出により両者の差を分析した。^b算出法: オッズ比の算出は 2 項ロジック回帰分析によって、「無」を基準とし、「有」の比を算出。

の友達のソーシャルサポートの拡大は、児童の自己肯定感を高め、メンタルヘルスの改善に繋がることが考えられる。

児童における学童保育の意義

本研究結果での学童を楽しいと答えた児童は全体の8割以上であり、“学童は楽しい”と感じている者が大半であることが示唆された。児童の楽しい理由としては、「遊び」がキーワードとしてあげられ、学童を「遊ぶ」場として認知していることが示された。つまり、学童は児童にとって、「家庭」や「学校」とは異なる「居場所」として認識されていると考える。

現在、中・高校性においては、家庭や学校でない適応指導教室、フリースクールやインターネット等に「居場所」を求める者も少なくない。「居場所」は、概ね「自分が自分であるための環境」と定義づけられている²²⁾。一方、明石ら²³⁾は、地域における子ども達の「居場所」について、自然体験、社会体験、生活体験を通して子どもの社会スキルを取得し成長していく場として捉え、児童の放課後を有効に活かすことの重要性を提唱している。

文部科学省は、平成16年度から18年度まで緊急3ヵ年計画として、「地域子ども教室推進事業」を実施し、地域の中での居場所づくりを推進している。平成19年度からは国の支援組織や内容を変更し、「地域子ども教室推進事業」の一環として「放課後子ども教室推進事業」が実施され²⁴⁾、居場所づくりによる子どもの健全な育成を図っている。

一方、学童は、児童にとっては“楽しい遊びの場”となっているだけでなく、指導員や年代の違う友達との対面的な人間関係もあり、外遊び等での自然体験、おやつ時間などの生活体験を有し、児童の居場所の1つになっている。つまり、今回の研究成果は、学童保育はソーシャルスキルの拡大に寄与するだけでなく、現代の遊びの場が少なくなっている環境下において、児童の社会的スキルを学ぶ有効な社会資源となっている可能性も示唆している。実際、保護者からみた子どもの変化において、子どものサポートの拡大だけでなく、様々な体験を通して子どもの社会的スキルの向上が窺える内容が記述されていた。したがって、学童保育に通う児童においては、ソーシャルサポートの拡大や社会スキルの向上など、学童からポジティブな影響を受けていると言える。

保護者における学童保育の意義

保護者の調査結果では、学童の利用前の迷いは少な

いが、利用前には半数以上の者が心配事や可哀そうな気持ちを持っていることが示された。しかし、これら心配事や可哀そうな気持ちは、利用前に比較して利用後では軽減した。また、学童の友達との仲がいいと回答した保護者はそうでない者に比較して利用後の心配事があるオッズ比が約100分の1、児童が学童を楽しみにしていると回答した者はそうでない者に比較して約7分の1と心配事の有るオッズ比が低いことが観察された。さらに、子どもの変化—主として子どもの人間関係や経験の拡大などの成長—によって、保護者の気持ちの変化があったことが示された(OR=10.20)。また、子どもの変化があった者はない者に比較して利用後の満足度がより高い人が多いことが示された。

学童を利用する児童や保護者を対象とした調査・研究は少なく、その殆どが学童保育の体制や環境あるいは要望に関する調査である。谷本ら¹⁸⁾の調査では、学童を利用しない理由として、「子どもが行きたがらないから」が一番にあげられている。これは、共働きの保護者にとって、学童を利用することを余儀なくされる反面、子どもに対する罪悪感や心配事などの複雑な想いが学童の利用を妨げている可能性も否定できない。また、同調査によると、保護者の学童へ希望する内容として「宿題」が一番であるが¹⁸⁾、本研究での子ども側のキーワードは「遊び」であり、保護者と子どもの学童に対する認識には差異がある。保護者にとって、学童は“自分たちが一緒にいてあげられない時間を埋めるため”のものというネガティブな認識を有している可能性も否定できない。

一方、本研究結果で、学童が楽しいと答えた児童は、“遊ぶ”ところとして認知し、楽しくないと答えた児童は、その理由に「宿題をしなくてはならない」をあげている。児童の側にとっては、学童は、“遊べる楽しい時間・場所”であることがSS認知を高め、家庭や学校とは異なる“居場所”になりうる。また、児童のこれらの認知は集団生活の中で自ずと社会的スキルの獲得に繋がると考える。

したがって、保護者側の学童の子どもへのポジティブな影響の周知等によって、学童の意義を見直すことができれば、保護者の罪悪感や心配事を軽減させることになり、積極的な利用にも繋がる可能性もある。さらに、保護者だけでなく学童設置の主体側においても、学童保育の意義の見直しが求められる。

以上、本研究で学童保育は児童においてソーシャルサポート源になることが示された。また、保護者においても、学童保育は保育施設や相談等の直接的サポー

ト以外でも、子どもの言動等の状況による間接的な影響を受けており、ポジティブな心理的サポート源になっていることが示唆された。したがって、本研究成果は、学童保育の価値を子どもとその保護者の両面から見直す1つの機会としての意義も有するものである。

研究の限界として、本研究は横断研究であり、学童保育における満足度等と児童のSS認知との因果関係は明らかにされていない。さらに、本研究は、一市の一学童保育所内で行われた調査であり、実施アンケート回収率も約4割弱と低く、学童を利用している児童や保護者の一部の調査であり、偏った結果を得た可能性も否定できない。今後は、多くの児童を対象とし、追跡調査及び学童を利用していない児童との比較研究、さらには、学童保育における児童へのSS認知状況とメンタルヘルス、保育環境（学童の人数、指導員の関わり等）等を調査する必要がある。

V. 結 語

本研究の結果から、学童保育の児童において母親や父親、学校関係者だけでなく、学童保育指導員や友達がソーシャルサポート源であることが示された。児童のソーシャルサポートの拡大は、メンタルヘルス維持や社会的スキル獲得への支援となる。さらに、保護者では、ハードとしての社会資源だけでなく、児童の状況を介して、ポジティブな心理的影響を受けていることが示された。要するに、学童保育は、保護者の育児支援のための社会資源としてだけではなく、児童及び保護者の両者にポジティブな影響を及ぼす意義を有することが示唆された。

一方、児童においてソーシャルサポートになり得るには指導員と児童とのコミュニケーション、学童内の友達関係が友好である等の条件が必要である。今後は、これらの条件や学童保育体制や環境との関連性を明確することの課題が残された。

謝 辞

ご多忙の折、調査にご協力して頂いた福岡市子ども未来局の方々をはじめとして、A小学校の学童保育「留守家庭」の指導員の先生方、保護者の皆様には深くお礼を申し上げます。

今回の調査は聖マリア学院大学の研究費の助成を受けて行ったものです。

引用文献

- 1) 藤枝静暁, 相川 充: 小学校における学級単位の社会的スキル訓練の効果に関する時系的検討, 教育心理研究, 49, 371-381, 2001.
- 2) 村井憲男, 足立智昭, 高橋ゆき他: 教師からみた現代の児童—小学校教諭と養護教諭の児童観, 宮城学院女子大学発達科学研究, 1, 93-106, 2001.
- 3) 佐藤 寛, 永作 稔, 上村佳代, 石川満佐育, 本田真大, 松田侑子, 石川信一, 坂野雄二, 新井邦二郎: 一般児童における抑うつ症状の実態調査, 児童青年精神医学とその近接領域, 47, 57-68, 2006.
- 4) 久田 満: ソーシャルサポート研究の動向と今後の課題, 看護研究1987; 20: 170-179.
- 5) 岡安孝広, 嶋田洋徳, 坂野雄二: 中学生の学校ストレスの測定法に関する一研究. ストレス科学研究, 8, 13-23, 1993.
- 6) 渡辺弥生, 蒲田いずみ: 中学生におけるソーシャルサポートとソーシャルスキルソーシャル・スキル—登校児と不登校児の比較—, 静岡大学教育学部研究報告 (人文・社会科学篇), 49, 337-351, 1998.
- 7) 森 和代, 堀野 緑: 児童のソーシャルサポートに関する一研究, 教育心理学研究, 40, 402-410, 1992.
- 8) 壇 朋子: 関係性に応じた情動表出—児童期における発達的变化, 教育心理学研究, 47, 273-282, 1999.
- 9) 戸ヶ崎泰子, 嶋田洋徳, 岡安孝弘, 坂野雄二, 浅井邦二: 小学生のソーシャルサポートとストレス反応との関係, 日本教育心理学会総会発表論文集, 35, 419, 1993.
- 10) 嶋田洋徳, 戸ヶ崎泰子, 岡安孝弘, 坂野雄二: 児童の社会的スキル獲得による心理的ストレス軽減効果, 行動療法研究 (日本行動療法学会誌), 22, 9-20, 1996.
- 11) 藤田大輔: 小学生の健康・安全統制感とソーシャルサポート認知との関連性, 大阪教育大学紀要 第IV部門, 5, 177-185, 2006.
- 12) 渡辺弥生: 児童期における家庭のソーシャルサポートが家庭及び学校の社会的スキルに与える影響について, 法政大学文学部紀要, 48, 203-220, 2003.
- 13) 厚生労働省: 国民生活基礎調査, 厚生労働省, 2009.
- 14) 江藤節代: 学童保育における子どもの健康と安全に関する指導者の学習ニーズ, 小児保健研究, 62, 96-103, 2003.
- 15) 独立行政法人国民生活センター: 学童保育の実態と課題に関する調査研究 - 放課後の子どもの生活の場

- が安心して利用できるために、独立行政法人国民生活センター，2008.
- 16) 厚生省：放課後児童健全育成事業の実施要項，厚生省児童家庭局長通知，1998.
- 17) 全国学童保育連絡協議会．学童保育情報(2009-2010)，全国学童保育連絡協議会，2009.
- 18) 谷本弘子，他：放課後児童健全育成事業の課題—保護者へのアンケート調査から—，小児保健研究，65，363-368，2006.
- 19) 堀 洋道，他：心理測定尺度集 子どもの発達を支える〈対人関係・適応〉，サイエンス社，pp331-335，2007.
- 20) 長根光男：学校生活における児童の心理的ストレスの分析 小学4，5，6年生を対象にして—，教育心理学研究，39，182-185，1991.
- 21) 嶋田洋徳，岡安孝弘，坂野雄二．小学生用ソーシャルサポート尺度短縮版作成の試み，ストレス科学研究，8，1-12，1993.
- 22) 北山 修：日本語臨床の深層第3巻—自分の居場所—，岩崎学術出版社，東京，1993.
- 23) 明石要一，川上敬二郎編集：子どもの放課後改革がなぜ必要か—学校教育の改革—シリーズ No.6 —，明治図書，pp3-37，pp159-162，2005.
- 24) 文部科学省ホームページ monbu://www.houkago-plan.go.jp/houkago/index.html.
- 25) 川原誠司：子どもを対象としたソーシャルサポート研究の動向，東京大学教育学部紀要，2，245-253，1994.

(受付 2012年7月11日)

