

学童保育における指導員の資格や体験の有無が 障害児受け入れに対する意識に及ぼす影響

西 木 貴美子

学童保育への障害児受け入れのために、加配指導員等の補助制度は年々充実してきている。しかし、現在でも約6割の学童保育が障害児の受け入れを行っていない。そこで、学童保育へのよりよい障害児受け入れの方策を探るために、本研究では人的資源に着目し、保育士や教員免許等の資格を有している指導員や障害児との関わり体験がある指導員は学童保育への障害児受け入れを肯定的に捉えているという仮説を立て、その検証を行った。2008年5月から6月にH市の学童保育指導員に対して質問紙による意識調査を実施した。その結果、保育士免許や教員免許等既存の資格の所持や、障害児との関わり体験の有無による障害児受け入れに対する意識に差は認められなかった。以上のことから、学童保育へのよりよい障害児受け入れのために、既存の資格保持者や障害児との関わり体験がある者に障害児受け入れに対する積極的・肯定的意識を過度に期待することはできないと結論した。

なお、本稿は、2009年5月16日に日本保育学会第62回大会において発表した報告をもとに加筆修正を加えたものである。

キーワード：学童保育（放課後児童クラブ）、障害児、指導員、資格

I 問題の所在と目的

学童保育は、1950年ごろに東京・大阪などの大都市からはじまり、高度経済成長期に共働き家庭の増加や核家族化の進行に伴い、急速に発展した。1997年、児童福祉法改正で「放課後児童健全育成事業（放課後児童クラブ）」としてはじめて法制化され、共働き・ひとり親家庭の子どもたちの放課後及び土曜日・学校休業日の家庭に代わる「生活の場」として確立されたのである。

全国学童保育連絡協議会の調査（2007）によると、学童保育の入所児童は1998年の約33万人から2007年には約74万人に増加し¹⁾、入所している障害児数は1998年の2,577人から2007年の11,335人と約4倍に増加し、障害児を受け入れている学童保育は1998年の1,646か所から2007年の5,639か所と約3倍に増加している²⁾。

厚生労働省は障害児受け入れを促進するために、2001年度から学童保育に「障害児4名以上の受け入れ」の場合、指導員を一人加配する「障害児受入促進事業」を開始した。2003年度には「障害児2名以上の受け入れ」から補助対象とし、さらに2006年度からは「障害児1名以上の受け入れ」から補助対象となった³⁾。2008年度からは「発達障害児等の受入の更なる推進」として、障害児対応の指導員について、「クラブ単位での配置から、市町村の責任の基に、適

切な専門的知識等を有する指導員（一定の研修を受講した者等）を各クラブに配置する補助方式に変更し、必要なすべてのクラブにおける障害児受け入れ体制の強化を図る」としている⁴⁾。各自治体も独自の補助制度を実施しているところが多い。

しかし、厚生労働省の発表では、2008年5月1日現在、障害児を受け入れている学童保育数は全体の42.5%であり⁵⁾、約6割の学童保育が障害児の受け入れを行っていないことが明らかとなっている。

学童保育の障害児受け入れについて、厚生労働省の「放課後児童クラブガイドライン」では、「障害のある児童や虐待への対応等特に配慮を要する児童について、利用の希望がある場合は可能な限り受け入れに努めること。」⁶⁾とされているのみである。そのため、障害児受け入れ状況は各自治体や学童保育により大きな差が生じている。全国学童保育連絡協議会の調査(2007)によると、障害児受け入れの定員がある自治体は全体の5%、障害内容に関する受け入れ基準がある自治体は全体の27.5%である⁷⁾。ほとんどの自治体が受け入れ基準や定員を設けていない。しかし、これは定員や基準を設けていない自治体の学童保育は利用希望障害児を全員受け入れているのではなく、個々の学童保育が障害児受け入れの可否を独自に判断しているということである。そこには、指導員の障害児受け入れに対する意識が大きく影響を与えていると考えられる。

現在、学童保育の指導員は、法的には「放課後児童指導員」という呼称である。厚生労働省の「放課後児童クラブガイドライン」では、「放課後児童指導員は、児童福祉施設最低基準第38条に規定する児童の遊びを指導する者の資格を有する者が望ましい。」⁶⁾と示されているのみであり、指導員の採用時の資格や基準は明確に示されていない。そのため、指導員の採用基準は自治体や学童保育間で統一されていない。指導員の採用時に資格要件があるという自治体は全体の約4割で、その内容は、保育士、幼稚園教諭、小学校教諭、中学・高校教諭が多い⁸⁾。学童保育指導員の明確な資格がない現在は、保育士や教員免許などを指導員資格として代用しているのが現状である。しかし、国民生活センターの調査研究報告(2008)は、学童保育は就学前保育とは対象児童の年齢、保育理念、保育内容、保育時間なども異なるので、既存の保育士や幼稚園教諭を配置するだけでは不十分であると指摘している⁹⁾。一方、子育て経験者、児童健全育成に熱意のある人、子どもが好きなど、であれば誰でもよいと考えている自治体も多くある。

以上のことから、既存の資格所持や障害児との関わり体験の有無が指導員の障害児受け入れに対する意識に及ぼす影響を解明することは、学童保育へのよりよい障害児受け入れに役立てることができると考えられる。

本研究では、①保育士等の既存の資格を有している指導員は、資格がない指導員よりも障害児受け入れを肯定的に捉えている。②障害児との関わり体験がある指導員は、関わり体験がない指導員よりも障害児受け入れを肯定的に捉えている。この2点の仮説の検証を試み、学童保育への障害児受け入れ促進に対する今後の示唆を得ることを目的とする。

II 研究方法

1. 調査対象

調査対象はH市の放課後児童健全育成事業で実施されている学童保育52施設の学童保育指導員である。H市では、放課後児童健全育成事業として52か所の学童保育がある。学童保育の運営は、地域運営委員会が市から助成を受けて運営する「地域運営委員会」方式である。指導員の募集・採用は地域運営委員会が行い、資格要件はない。指導員の雇用形態は有償ボランティアである。

2. 調査期間及び調査手続き

調査期間は2008年5月から6月である。調査方法は、郵送による質問紙調査を行った。回答は統計的に処理をした。留意したことは、学童保育名及び個人名が特定されないこと、結果を研究目的以外で使用しないこと、研究終了後質問紙は適切に処理することを記載した書面を添付し、研究への協力を依頼した。1施設あたり10部の調査票を郵送し、20施設128名の学童保育指導員から回答を得た。そのうちすべての項目に回答が得られたものを有効回答とし、125名を分析対象とした。有効回答率は98%であった。

3. 調査内容

調査表に設定したのは、以下の項目である。

(1) フェイスシート

①性別、②年齢、③指導員経験年数、④資格・免許、⑤障害児受け入れ経験、⑥指導員以外で仕事として障害児に関わった経験（ある・ない）、⑦指導員以外でボランティア活動等において障害児に関わった経験（ある・ない）

(2) 学童保育への障害児受け入れに対する意識・態度について

田川ら(2000)¹⁰⁾が作成した「統合教育に対する教師の意識」の質問項目を使用した。ただし、調査対象者に合わせて、項目内の「指導する教師」ということばを「指導員」に変更を行った。

質問項目の概要は次の通りである。①②③の3領域ともに14項目で構成され、それぞれpositive反応及びnegative反応、各7項目からなっている。

先の研究において、各領域とも3つの下位尺度から構成されていることが確認されている。

①健全児に及ぼす影響について 14項目

「人格の成長」の項目 7項目

「不利の発生」の項目 5項目

「攻撃性の助長」の項目 2項目

②障害児本人に及ぼす影響について 14項目

「経験の拡大」の項目 7項目

「不安と疎外」の項目 5項目

「依存の助長」の項目 2項目

③指導員に及ぼす影響について 14項目

「過剰な負担」の項目 7項目

「仕事のやりがい」の項目 5項目

「理解と学習」の項目 2項目

各項目ともに「とてもそう思う」「少しそう思う」「あまりそう思わない」「全くそう思わない」の4件法で回答を求めた。Positive反応の項目には4点、3点、2点、1点を配点して得点化し、negative反応の項目には1点、2点、3点、4点と配点して逆転させている。したがって、得点が高いほど障害児の受け入れによる影響を積極的・好意的に捉え、反対に、得点が低いほどその影響を消極的・否定的に捉えているとみることができる。

Ⅲ 結果

1. 指導員の概要 (表1)

(1) 性別

「男性」が6名(5%)、「女性」が119名(95%)であった。

表1 指導員の概要

	項目	人数 (%)
性別	男性	6 (5%)
	女性	119 (95%)
年齢	20代	10 (8%)
	30代	7 (6%)
	40代	31 (25%)
	50代	46 (37%)
	60代	30 (24%)
	70代以上	1 (1%)
指導員実務年数	6年未満	54 (3%)
	6年から10年	38 (30%)
	11年から15年	9 (7%)
	16年から20年	9 (7%)
	21年以上	15 (12%)
障害児受け入れ経験	あり	121 (97%)
	なし	4 (3%)
保有する資格・免許 (複数回答)	幼稚園教諭	11 (9%)
	小学校教諭	8 (6%)
	中学・高等学校教諭	10 (8%)
	保育士	7 (6%)
	養護学校教諭	1 (1%)
	養護教諭	1 (1%)
	資格・免許なし	100 (80%)

(2) 年齢

「20代」が10名（8%）、「30代」が7名（6%）、「40代」が31名（25%）、「50代」が46名（37%）、「60代」が30名（24%）、「70代以上」が1名（1%）であった。

(3) 指導員実務年数

指導員実務年数は、最も短い1か月（1名）から最長の38年（1名）まで広く分布している。「6年未満」が54名（43%）、「6年から10年」が38名（30%）、「11年から15年」が9名（7%）、「16年から20年」が9名（7%）、「21年以上」が15名（12%）であった。

(4) 障害児受け入れ経験

「障害児受け入れ経験がある指導員」は121名（97%）で、「障害児受け入れ経験がない指導員」は4名（3%）であった。ほとんどの指導員が障害児を受け入れた経験を持っていた。

(5) 保有する資格・免許の種類

資格・免許は、指導員の採用要件に入っていないが、「持っている」は25名（20%）、「持っていない」は100名（80%）であった。

2. 障害児との関わり体験

(1) 指導員以外で仕事として障害児に関わった体験

「体験あり」が26名（21%）、「体験なし」が99名（79%）であった。

(2) 指導員以外でボランティア等として障害児に関わった体験

「体験あり」が27名（22%）、「体験なし」が98名（78%）であった。

仕事としての関わり体験とボランティア等での関わり体験をクロス表に示したのが、表2である。

表2 障害児に関わった体験

		ボランティア等での関わり体験		合計
		あり	なし	
仕事としての	あり	7 (6%)	19 (15%)	26 (21%)
関わり体験	なし	20 (16%)	79 (63%)	99 (79%)
合計		27 (22%)	98 (78%)	125 (100%)

3. 学童保育への障害児受け入れに対する意識・態度について

(1) 尺度の信頼性

本研究で利用した尺度について、その信頼性と基礎統計量の算出を行った。各尺度については、項目平均点を尺度得点としている。その結果を表3に示す。 α 係数が低めであるが、項目数が少ないことを考慮すると、利用に十分な値と判断できるであろう。

(2) 資格の要因

学童保育への障害児受け入れに対する意識・態度の各尺度得点について、資格の有無による2群間の平均値の差の検定を行った。結果を表4に示す。

表3 各測度の平均値、SD および α 係数

		平均	SD	α
健常児に及ぼす 影響	人格の成長	2.89	.58	.88
	不利の発生	2.80	.47	.64
	攻撃性の助長	2.50	.69	.61
障害児に及ぼす 影響	経験の拡大	2.95	.48	.81
	不安と疎外	2.61	.50	.65
	依存の助長	2.43	.67	.74
指導員に及ぼす 影響	過剰な負担	2.36	.55	.84
	仕事のやりがい	3.10	.53	.79
	理解と学習	3.44	.58	.73

表4 資格要因

		資格あり群		資格なし群		t 値
		平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	
健常児	人格の成長	2.86	.55	2.90	.59	0.32
	不利の発生	2.68	.51	2.83	.46	1.44
	攻撃性の助長	2.20	.68	2.56	.68	2.48*
障害児	経験の拡大	2.97	.55	2.94	.46	0.25
	不安と疎外	2.48	.53	2.64	.49	1.45
	依存の助長	2.64	.64	2.36	.66	1.80
指導員	過剰な負担	2.27	.59	2.38	.54	0.90
	仕事のやりがい	3.07	.64	3.11	.51	0.42
	理解と学習	3.48	.68	3.43	.55	0.42

* $p < .05$

t 検定によって、健常児の「攻撃性の助長」において5%水準で有意差が認められた ($t(123) = 2.48, p < .05$)。「攻撃性の助長」に属するのは、「健常児は障害児をいじめることがある」「健常児は障害児をからかったり、まねをしたり危険な行為をする」の2項目である。どちらも逆転項目である。平均値を見ると、資格を有している指導員の方が、資格を有していない指導員よりも、健常児の障害児に対する攻撃性の助長を懸念しているということがわかる。

(3) 障害児との関わり体験の要因

学童保育への障害児受け入れに対する意識・態度の各尺度得点について、障害児との関わり体験の有無による2群間の平均値の差の検定を行った。結果を表5に示す。

t 検定によって、健常児の「攻撃性の助長」において5%水準で有意差が認められた ($t(123) = 2.61, p < .05$)。平均値を見ると、障害児と関わった体験がある指導員の方が、障害児に関わった体験がない指導員よりも、健常児の障害児に対する攻撃性の助長を懸念しているということがわかる。

(4) 仕事としての障害児との関わり体験の要因

資格がある指導員群と資格がない指導員群それぞれにおいて、学童保育への障害児受け入れ

表 5 障害児との関わり体験の要因

		体験あり群		体験なし群		t 値
		平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	
健常児	人格の成長	2.96	.51	2.85	.62	1.02
	不利の発生	2.70	.51	2.86	.44	1.93
	攻撃性の助長	2.29	.74	2.62	.63	2.61*
障害児	経験の拡大	3.02	.45	2.91	.49	1.29
	不安と疎外	2.50	.51	2.67	.48	1.94
	依存の助長	2.45	.75	2.42	.61	0.23
指導員	過剰な負担	2.34	.56	2.38	.54	3.67
	仕事のやりがい	3.10	.51	3.11	.55	0.06
	理解と学習	3.43	.54	3.44	.60	0.02

* $p < .05$

に対する意識・態度の各尺度得点について、仕事としての障害児との関わり体験の有無による2群間の平均値の差の検定を行った。

t検定によって、資格あり群で健常児の「人格の成長」において5%水準で有意差が認められた ($t(23) = 2.66, p < .05$)。資格なし群では、すべての下位尺度において、有意差が認められなかった。結果を表6に示す。有意差が認められなかった資格なし群の資料は省略する。

資格あり群において有意差が認められた「人格の成長」に属するのは、「健常児にいたわりの心や思いやりの心が育つ」「健常児は障害児への理解を深める」「健常児は障害児に対して違和感を持たずに接することができるようになる」「健常児の社会性が育つ」「健常児は協力体制が深まる」「健常児は障害児がひとつの課題を達成したとき、その喜びを共有できる」「健常児は障害児の姿を見て、自分もがんばらなければと前向きな姿勢を持つ」の7項目である。仕事として障害児と関わる体験を有する方が、学童保育への障害児受け入れは、健常児の人格の成

表 6 仕事としての障害児との関わり体験の要因 (資格あり群)

		体験あり群		体験なし群		t 値
		平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	
健常児	人格の成長	3.11	.44	2.58	.55	2.66*
	不利の発生	2.71	.60	2.65	.41	0.28
	攻撃性の助長	2.19	.69	2.21	.69	0.06
障害児	経験の拡大	3.08	.55	2.86	.55	0.10
	不安と疎外	2.52	.54	2.43	.53	0.42
	依存の助長	2.77	.67	2.50	.60	1.06
指導員	過剰な負担	2.42	.50	2.12	.66	1.28
	仕事のやりがい	3.18	.60	2.93	.69	0.97
	理解と学習	3.42	.67	3.54	.72	0.43

* $p < .05$

長に及ぼす影響を、より好意的、積極的に捉えていることがわかった。

(5) ボランティア等としての障害児との関わり体験の要因

資格がある指導員群と資格がない指導員群それぞれにおいて、学童保育への障害児受け入れに対する意識・態度の各尺度得点について、ボランティア等としての障害児との関わり体験の有無による2群間の平均値の差の検定を行った。検定によって、資格あり群、資格なし群ともに有意差は認められなかった。有意差が認められなかったので、資料は省略する。

IV 考察

本研究の結果から、①保育士等の既存の資格を有している指導員は、資格がない指導員よりも障害児受け入れを肯定的に捉えている。②障害児との関わり体験がある指導員は、関わり体験がない指導員よりも障害児受け入れを肯定的に捉えている。この2点の仮説は支持されなかった。以下に、その論拠を述べる。

資格の有無による比較(表4)では、ほとんどの尺度で有意差が認められなかった。ただ一つ、健常児の「攻撃性の助長」で、資格なしの指導員よりも有資格指導員が、障害児受け入れを消極的・否定的に捉えていることが分かった。このことは、資格の有無で学童保育の障害児受け入れに対する意識に違いがないことを示している。また、有資格であることだけでは、障害児受け入れを肯定的に捉えているとは限らないことを示している。

障害児との関わり体験の有無による比較(表5)でも、ほとんどの尺度で有意差が認められなかった。ただ一つ、健常児の「攻撃性の助長」で、障害児との関わり体験がない指導員よりも関わり体験がある指導員が、障害児受け入れを消極的・否定的に捉えていることが分かった。このことは、障害児との関わり体験の有無で、学童保育への障害児受け入れに対する意識に違いがないことを示している。また、障害児との関わり体験があるだけでは、障害児受け入れを肯定的に捉えているとは限らないことを示している。

資格の有無別での、障害児との関わり体験の種類別による比較でも、ほとんどの尺度で有意差が認められなかった。ただひとつ、有資格指導員群での比較において(表6)、健常児の「人格の成長」で、仕事として障害児と関わり体験がある指導員は、仕事として関わり体験のない指導員よりも障害児受け入れを積極的・肯定的に捉えていることが分かった。このことは、資格の有無や障害児との関わり体験の種類にかかわらず、学童保育への障害児受け入れに対する意識に違いがないことを示している。また、有資格でありかつ仕事として障害児との関わり体験がある指導員は、健常児の人格の成長という点において、障害児受け入れを肯定的に捉えていることを示している。

このように一連の結果はいずれも、既存の資格の所持や障害児との関わり体験がある指導員は、それらがない指導員よりも障害児受け入れを肯定的に捉えているという仮説を説明できるものではなかった。

ただし、これらは本研究の調査対象者であるH市の学童保育指導員における結果である。しかし、学童保育指導員の明確な資格基準がない現在、H市の学童保育指導員と他地域の学童保育指導員にそれほど違いがあるとは考えにくい。したがって、本研究の結果は、学童保育指

導員全般の意識を十分に反映していると言っていいであろう。

学童保育の障害児受け入れに関する研究はいくつかある。岩崎・高橋（2001）は、東京都下自治体への学童保育の障害児受け入れ実態調査を実施し、障害児の学童保育には、障害児指導に関わる専門性を有した常勤の正規職員の加配が不可欠であると指摘している¹¹⁾。森本・恒次・日暮（2002）は障害児受け入れに関する学童保育の現状と課題の分析から、障害児指導に関わる専門性として、各種障害に特質や対応、経験だけでは得ることができない障害児の発達に関する基礎知識、実践上の留意点を挙げている¹²⁾。しかしこれらの報告では、障害児指導の専門性と既存の資格との関連を示すものはない。既存の資格保持者や障害児との関わり体験がある者に、障害児受け入れに対する積極的・肯定的な意識や障害児指導の専門性を期待している現状があるが、本研究の結果は、障害児受け入れに対する積極的・肯定的な意識や障害児指導の専門性と既存の資格との間に関連性は見いだせないことを示唆している。

田川ら（2000）は小・中学校の教員に対する障害児の指導経験と統合教育に対する意識の分析から、経験の有無が直ちに教師の意識や態度を決定しているとは言い難いと指摘している¹⁰⁾。本研究の結果は、学童保育の指導員においても、同様のことが言えることを説明している。

本研究の成果は、今後の学童保育へのよりよい障害児受け入れのための方策に役立つと考えられる。現在の学童保育の制度上では、既存の資格保持者や障害児との関わり体験がある者に障害児受け入れに対する積極的・肯定的意識を過度に期待することはできないということである。

今後は、学童保育へのよりよい障害児受け入れのために、指導員に対してどんな働きかけが有効であるか解明する必要があると考えられる。浜谷・西本・古屋（2000）は学童保育における障害児保育の事例研究から、障害児の受け入れ初期の指導員の不安に対する支援の必要性を指摘している¹³⁾。津曲ら（2005）は放課後児童クラブにおける障害児の受け入れと対応について調査研究を行い、放課後児童クラブ指導員の障害児保育に関する研修の機会は増えているが、その内容は家庭との連携方法や学習障害児等の軽度発達障害児の理解と対応に関するものが多く、実際の指導場面の研修の機会が組織として整備されているとは言いがたく、また指導記録の必要性について、その考え方をまとめる必要があると指摘している¹⁴⁾。しかし、これらの研究の主目的は、学童保育が抱えている課題の分析である。現在のところ、障害児のよりよい受け入れという視点から、指導員に対する研修や支援の具体的な内容を分析した研究は見当たらない。田川・本谷（2004）は障害児に対する健常児（者）の意識や態度が受容的もしくは好意的な方向に変化するためには、「接触経験」と「正しい知識の吸収」という2つの要因の充足が必要であると指摘している¹⁵⁾。今後は、こうした研究を行うことにより、指導員の障害児受け入れに対する理解に有効な研修・支援内容を明らかにする必要がある。

謝辞

調査にご協力いただきました学童保育指導員の皆様に心から感謝申し上げます。

引用文献

- 1) 全国学童保育連絡協議会：「学童保育の実態と課題 2007年版実態調査のまとめ」2007 p35
- 2) 同上書：p43
- 3) 厚生労働省：平成20年5月30日「第5回障害児支援の見直しに関する検討会」資料
<http://www-bm.mhlw.go.jp/shingi/2008/05/s0530-10.html>
- 4) 厚生労働省：平成20年度児童健全育成対策関係予算の概要
<http://www.i-kosodate.net/policy/budget7/pdf/ikuseikankyouto.pdf>
- 5) 厚生労働省：報道発表資料 平成20年5月1日現在放課後児童健全育成事業（放課後児童クラブ）の実施状況について <http://www.mhlw.go.jp/houdou/2008/10/h1016-1.html>
- 6) 厚生労働省：放課後児童クラブガイドライン <http://www.mhlw.go.jp/houdou/2007/10/h1019-3.html>
- 7) 全国学童保育連絡協議会：「学童保育の実態と課題 2007年版実態良差のまとめ」2007 p45
- 8) 同上書：p54
- 9) 国民生活センター：調査研究報告「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—」2008 p41
- 10) 田川元康・江田裕介・前田晋吾・篠原明：和歌山大学教育学部教育実践研究指導センター紀要10 pp21-31 2000
- 11) 岩崎沙知子・高橋智：東京学芸大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要25 pp99-124 2001
- 12) 森本尚子・恒次欽也・日暮眞：保健の科学44(3) pp241-245 2002
- 13) 浜谷直人・西本絹子・古屋美代子：障害者問題研究28(3) pp77-87 2000
- 14) 津曲裕次ほか：「平成16年度児童関連サービス調査研究等事業報告書『放課後児童クラブにおける障害児の受け入れと対応についての調査研究』」放課後児童クラブにおける障害児受け入れ問題研究会 pp72-73 2005
- 15) 田川元康・本谷望：和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要14 pp237-242 2004

〈参考資料〉

「学童保育への障害児受け入れに対する意識」に関する質問項目

①健常児に及ぼす影響について

「人格の成長」の項目

1. 健常児にいたわりの心や思いやりの心が育つ。
2. 健常児は障害児への理解を深める。
3. 健常児は障害児に対して違和感をもたずに接することができるようになる。
5. 健常児の社会性が育つ。
8. 健常児は協力体制が深まる。
13. 健常児は障害児がひとつの課題を達成したとき、その喜びを共有できる。
14. 健常児は障害児の姿を見て、自分もがんばらなければという前向きな姿勢をもつ。

「不利の発生」の項目

6. 健常児の生活の流れが妨げられて、集中できなくなる。
9. 健常児の生活習慣が乱れる。
10. 健常児は障害児の世話を焼きすぎる。
11. 健常児は指導員の手が障害児にとられるために心の不安定な状態になる。
12. 健常児は障害児に許される行動が自分に許されないことで不公平感をもつ。

「攻撃性の助長」の項目

4. 健常児は障害児をいじめることがある。
7. 健常児は障害児をからかったり、まねをしたり危険な行為をする。

②障害児本人に及ぼす影響について

「経験の拡大」の項目

15. 障害児は豊富な刺激を受け、発達が促進される。
16. 障害児の交友関係が広がる。
19. 障害児の生活経験が広がる。
23. 障害児は毎日の生活が楽しくなってくる。
24. 障害児は学童保育の生活の流れに沿って、規則正しい生活がとれるようになる。
26. 障害児は意欲がわいてくる。
28. 障害児の生活習慣の自立が促進される。

「不安と疎外」の項目

17. 障害児は適切な指導がなされないために取り残されることが多い。
18. 障害児は仲間はずれにされ、不信感が出てくる。
20. 障害児は強制されたり叱られたりして、かんしゃくを起こしてしまう。
25. 障害児の安定した生活の場がない。
27. 障害児はついていけなくて疲労してしまう。

「依存の助長」の項目

21. 障害児は甘えや依頼心が多くなる。
22. 障害児は過保護にされ、自立が遅れる。

③指導員に及ぼす影響について

「過剰な負担」の項目

31. 指導員は障害児に問題がおきたときに、責任について不安である。
32. 指導員は障害児の記録や連絡に時間をとられ、余裕がなくなる。
35. 指導員は専門的知識がないので、常に不安である。
36. 指導員は障害児に手をとられ、健常児の指導が十分にできない。
39. 指導員は健常児よりも余分に注意と労力があるので、負担が大きい。
40. 「障害児ばかりに手をかけないでほしい」という健常児の保護者からの要望を抱えこむ。
41. 指導員は障害児の行動や事態への対処がわからず不安である。

「仕事のやりがい」の項目

33. 指導員はきめ細やかな観察眼が育ち、指導技術が向上する。
34. 指導員は父母から感謝され、やりがいを感じる。
37. 指導員は困難を乗り越え成長する子どもに感動し、やりがいを感じる。
38. 指導員の協力体制が深まる。
42. 指導員は障害児に対する個別の接し方を学ぶことができる。

「理解と学習」の項目

29. 指導員は障害児に対する理解関心が深まる。
30. 指導員は障害児について勉強することができる。