

小学校低学年児童および保護者を対象とした 放課後生活空間評価尺度の作成の試み

蓮 見 元 子* ・北 原 靖 子**
川 嶋 健太郎***・浅 井 義 弘****

Development of Scales for Assessments Toward Children's After-School Life in Early Elementary School Students and in Their Parents

Motoko HASUMI, Yasuko KITAHARA, Kentaro KAWASHIMA, Yoshihiro ASAI

要 旨

児童期は、学校での教科学習のみならず、友人との自由な遊び活動を通して、社会性やコミュニケーションスキルを発達させる重要な時期である。地域に守られた子どもたちの豊かな放課後をめざして平成19年度「放課後子どもプラン」が始まり、現在、各小学校に放課後子ども教室がつくられつつある。本研究は、小学校低学年児童および保護者を対象とした放課後生活空間評価尺度の作成を試み、放課後の子どもたちの生活の実態を明らかにしようとするものである。調査協力者は小学校1年生589名とその保護者584名である。小学校低学年児童用の放課後の生活に関するアンケートと同一項目からなる保護者用のアンケートを作成し、汎用性のある尺度の作成をめざした。その結果、8項目からなる放課後生活空間評価尺度（小学校低学年児童用・保護者用）を作成することができた。それを使って、子どもの放課後の生活と仲間づくり達成の関連性を見たところ、保護者の回答から有意な関連が示された。外でのびのびと自然発生的に集団遊びを行うことが子どもの社会性やコミュニケーションの発達に必要であろうと考察された。

キーワード：小学校低学年、児童、放課後生活空間評価尺度、保護者

*教授 発達臨床心理学
**教授 発達心理学
***准教授 尚絅大学短期大学部
****教授 臨床心理学

問題と目的

近年、不登校、いじめといった学校現場での問題は低年齢化し、児童虐待なども年を追うごとに増加している。我が国では、少子高齢化に歯止めがかからず、子どもがそこここに満ち溢れ、地域社会の中心であった時代の終わりを告げて久しい。今日、子どもは放課後、塾やお稽古ごと、スポーツクラブなどで忙しく、自然発生的に同年齢あるいは異年齢の集団を形成して、道路や広場、空き地などで自由に、そして、主体的に遊ぶことはまれとなった。多くの子どもは放課後、塾などの習い事に行く以外は室内で長時間テレビやビデオを見たり、ゲームで遊んでいるのが現状である。寺本（1993）は、子どもの遊び場に関する世代の比較研究を行い、世代を追うごとに、外遊びの空間範囲が縮小し、遊び仲間の人数が減少していることや異年齢集団を形成して遊ぶことが少なくなったことを明らかにした。汐見（1998）はかつては地域に子どもの遊び集団があり、遊びや生活のルール、人間的力の基礎や人間的資質などが地域の様々な人間関係の中で自然に育てられたとのべている。しかしながら、児童が殺傷される事件などが相次ぎ、多くの小学校では、安全面から、放課後の校庭開放を見合せ、子どもは放課後校庭でさえ遊べなくなっている。また、産業構造や雇用形態も変化し、子どもを取り巻く家庭環境も以前のように機能しなくなっている。こういった劣悪な子どもたちの放課後の状況を踏まえ、放課後や週末等に子どもが地域社会の中で、安全で、安心して健やかに育まれるようにという趣旨から平成19年「放課後子どもプラン」が創設され、各地で地域の特性をふまえた取り組みが始まった。

我々も子どもの放課後の生活実態に対する危機感および子どもの健全な育ちを支援する立場から多面的な教育心理学的研究を行ってきた。すなわち、「放課後子ども教室について児童の声を聴く」（蓮見・北原・川嶋・浅井，2009）、「放課後子ども教室における自己点検評価ツールとしてのタッチパネル式アンケート」（川嶋・蓮見・北原・浅井，2009）、「放課後子ども教室に関わる大人たち」（北原・柴田・蓮見・川嶋・浅井，2009）、「放課後の児童の居場所としての放課後子ども教室のニーズアセスメント」（川嶋・北原・蓮見・浅井，2010）、「放課後の子どもの過ごし方に関する小学校教員の意識の分析」（蓮見・北原・川嶋・浅井，2010）、「放課後子ども教室がもたらす「育ち効果」の検討」（北原・柴田・蓮見・川嶋・浅井，2010）、「児童のコミュニケーション行動―仲間遊びのための言葉かけについて」（蓮見・北原・川嶋，2011）などの一連の研究である。これらは、行動観察、面接調査、質問紙調査、タッチパネル式アンケートなど、多様な研究方法を用いたものである。我々是我孫子市の放課後こども教室と連携し、その場に集う子どもや大人の声を「きちんと尋ね、正しく受け止める」自己点検評

価値のあり方を検討し、放課後子ども教室の標準的な姿を具体化し提案することを目的に、タッチパネル式アンケートを開発した。読み書きの負担を減らし、わかりやすい表現で、タッチパネル式パソコンを使って尋ねると、一年生でも「自分はそこで何をしたいか、何はしたくないか」は十分明確に回答できた（蓮見・北原・川嶋・浅井，2009）。また、放課後子ども教室での行動観察やタッチパネル式アンケートから、子どもは放課後子ども教室の参加を楽しみにし、繰り返し通ってきていること、放課後子ども教室のスタッフやボランティアの環境調整によって、児童の活動が充実することがわかった。タッチパネル式調査では児童による乱暴な操作やいたずら、繰り返し実施により飽きてしまうことなどの問題点があったが、アクティブ型RFIDと併用するシステムを作成することで、より確実に安全管理を行うことや児童の参加・帰宅の確認機能を付加することも可能であることが明らかとなった。

子どもは発達途上にあるため、判断にはしばしば誤りや狭さを伴う。また読み書き能力や集中力が不十分なため、小学校低学年では質問紙調査の実施は難しい（櫻井，2007）といわれてきた。我々が行った低学年児童を含む全校児童への質問紙調査でも、低学年児童に対しては担任の先生の読み上げや記入指示が不可欠であり、質問や回答形式は極力具体化すべきことなどが明らかとなった。従来より、子どもの声はしばしば保護者や設置者など大人によって代弁されてきたが、たとえ未熟な部分があっても、子どもの声を傾聴すべき場合もある。たとえば彼らが自分の関わっている「生活空間」にどれほど満足しているかは、直接当事者の声として尊重されるべきであろう。子どもの判断は本人の行動に直接影響し、価値がないと感じれば大人が誘っても行こうとしない（価値があると感じれば大人が止めても行きたがる）。したがって彼らが自分の関わっている「放課後生活空間」をいかに評価しているかは、人権上配慮されるべきであると同時に、子どものために作られたさまざまな「生活空間」を真に機能させる上でも不可欠である。子どもは放課後や長期休暇を如何に過ごすかによって、その後の発達や学習に大きな影響を及ぼすからである。

本研究では、これまでの我々の研究から得られた結果およびそこで使われた質問項目を精査して妥当性、信頼性のある放課後生活空間評価尺度（小学生用・保護者用）の作成を試みた。子どもを取り巻く環境の悪化が懸念され、低年齢児童に向けた「場」が提案工夫されている今日の情勢をふまえるなら、低学年児童から参加でき、さまざまな場の自己点検評価と環境調整に利用できる汎用性の高い放課後生活空間評価尺度の開発が求められよう。

本研究の基本的なテーマは「子ども一人ひとりの声を適切にくみ取って活かすために、どう尋ね、いかに聴くか」の追求であり、今日喫緊の課題である子どもの健全な育ちを支援するために、子どもの放課後の生活実態をとらえるようとするものである。

方 法

調査協力者

千葉県我孫子市内の5つの地区の5つの小学校の1年生とその保護者を対象に、我孫子市役所子ども支援課、および我孫子市立小学校の校長会経由で平成10年11月に、5つの小学校に調査を依頼した。1年生児童に対しては担任の先生がクラスの中で読み上げ施行した。保護者には子どもが家に持ち帰ることで配布され、担任の先生経由で回収された。

調査に協力したのは、小学校1年生児童：A小学校 89名 B小学校 130名 C小学校 47名 D小学校 215名 E小学校 108名 合計589名と、その保護者：A小学校 89名 B小学校 129名 C小学校 47名 D小学校 211名 E小学校 108名 合計 584名であった。

質問紙の構成

(a) 小学校低学年児童用：1年生の場合、担任教師の読み上げを必要とするので極力質問項目を減らさざるを得なかった。今回の調査で使用したのは、以下の15の質問項目であり、1問目から14問目までは、はい・いいえのどちらかあてはまるものに○をつけるものであり、15問目は、行きたい場所、放課後したいことについて、自由記述による回答を求めるものであった。

ほうかご くらすで「さよなら」してから ゆうごはんを たべる までの あいだに ついて ききます。

1. ほうかご そとに でて うんどう しますか？
2. ほうかご ひとりで あそびますか？
3. ほうかご ほかの がくねん の ひとと いっしょ ですか？（きょうだいは なしです）
4. ほうかご いく ところが なくて いえで あそびますか？
5. ほうかご たくさんの ともだちと いっしょに あそびますか？
6. ほうかご おにごっこや かけっこを して そとで あそびますか。
7. ほうかご ^{でいーえす}DSや ^{ぶれすて}プレステで あそびますか？
8. ほうかご あそびに いくところ が たくさん ありますか？
9. ほうかご いくところは ひろい そと ですか？
10. ほうかご いくところには あそんで くれる おとなが いますか？（おとうさん・おかあさんは なしです）

小学校低学年児童および保護者を対象とした放課後生活空間評価尺度の作成の試み

11. ほうかご いくところには こまった とき たすけてくれるおとなが いますか？
12. ほうかご いえのそとで こわい おもいを する ことがありますか？
13. ほうかご いえより そとで あそびたいですか？
14. ほうかご いくところでは おとなが いる ほうが いいですか？
15. ほうかご どこで どんなことを したい ですか？ すきにかいてください。
いきたいところ・・・
したいこと・・・

(b) 小学校低学年保護者用：「子どもの放課後の活動と居場所に関する調査」と記載されたマークシート形式の質問紙を使用した。

フェイスシートとして、学年、性別、放課後子ども教室および学童保育の登録の有無、回答者の性別、年齢層をたずねた。

質問内容は、

- 1) 平日の子どもの放課後の過ごし方に関する 10 の質問項目
- 2) 仲間づくりに向けて、小学生のうちにできるようになってほしい活動が現時点でどのくらいできているかに関する 10 の質問項目〈仲間づくり評価尺度〉
- 3) 平日の放課後の居場所に関する 13 の質問項目
- 4) 放課後について普段感じている放課後の子どもの過ごし方や居場所に関しての 10 の質問項目
- 5) 「もっとも」放課後子どもに過ごしてもらいたい場所、「二番目に」放課後子どもに過ごしてもらいたい場所について尋ねる質問項目
- 6) 放課後の子どもの過ごし方や居場所に関する意見、感想を自由に記述してもらう質問項目

で、構成されていた。大部分の質問項目は、各質問文がどのくらい当てはまるかといった当てはまり度（４段階）について尋ねたものであった。

なお、保護者用の質問項目の中には、児童用の質問項目の表現とは微妙に異なるものの、同じ内容のものが12問含まれていた。

- ① 外に出て運動する
- ② 自分ひとりきりで遊ぶ
- ③ 他の学年の子とと一緒に過ごす
- ④ 他に行くところがなくて家で遊ぶ

- ⑤ たくさんの子どもと一緒に遊ぶ
- ⑥ 鬼ごっこやかけっこなどの外遊びをする
- ⑦ ゲーム機（DS など）をする
- ⑧ どの場所に行くか選択肢がたくさんある
- ⑨ 広い屋外である
- ⑩ いろいろなことを教えてくれる大人がいる
- ⑪ 大きなけがや病気になった場合に対処する大人がいる
- ⑫ 子どもが怖い思いをすることがある

結 果

1. 小学校低学年保護者用放課後生活空間評価尺度の作成

低学年保護者用の質問項目のうち、小学校低学年児童用と共通の 12 の質問項目について、「当てはまる」を 4 点、「やや当てはまる」を 3 点、「あまり当てはまらない」を 2 点、「当てはまらない」を 1 点として、項目分析を行った。まず、回答の偏りを見たが、12 項目とも、平均が 2.21 ～ 2.92 であり、また、標準偏差が .824 ～ 1.015 の範囲にあり、回答に偏りはなかった。

さらに、GP 分析（上位 50%、下位 50% による t 検定）を行った結果、全項目が 1% 水準で有意であったので、除外は行わず、12 項目すべてで探索的因子分析（主因子法・プロマックス回転）を行った。固有値 1 基準で因子を抽出し、因子負荷量 .40 以上の基準でどの因子にも負荷しない項目の削除を繰り返し、最終的に 8 項目が残り、2 因子が抽出された（表 1 および表 2）。第 I 因子は「友だちと一緒に活動する空間」と命名し、第 II 因子は「身体を動かす

表 1 低学年保護者用放課後生活空間評価尺度項目の平均値と標準偏差

	人数	平均値	標準偏差
I 友だちと一緒に活動する空間			
他に行くところがなくて家で遊ぶ	575	2.12	.941
自分ひとりきりで遊ぶ	573	1.94	.889
たくさんの子どもと一緒に遊ぶ	573	2.77	.938
他の学年の子どもと一緒に過ごす	574	2.59	1.015
II 身体を動かす遊びの空間			
広い屋外である	570	2.62	.965
どの場所に行くか選択肢がたくさんある	571	2.21	.824
外に出て運動する	575	2.92	.902
おにごっこやかけっこなどの外遊びをする	574	2.84	.921

表2 保護者用放課後生活空間評価尺度の因子パターン（プロマックス回転後）

	I	II	共通性
I 友だちと一緒に活動する空間 ($\alpha = .811$)			
他に行くところがなくて家で遊ぶ	-.753	.088	.485
自分ひとりきりで遊ぶ	-.703	.236	.326
たくさんの子どもと一緒に遊んで遊ぶ	.666	.185	.643
他の学年の子供と一緒に過ごす	.506	-.041	.230
II 身体を動かす遊びの空間 ($\alpha = .790$)			
広い屋外である	-.227	.944	.655
どこの場所に行くか選択肢がたくさんある	-.141	.598	.264
外に出て運動する	.321	.515	.590
鬼ごっこやかけっこなどの外遊びをする	.407	.511	.707
因子間相関	—	.672	

遊びの空間」と命名した。「他に行くところがなくて家で遊ぶ」と「自分ひとりきりで遊ぶ」の項目は因子負荷量が負であったので、尺度化する際に逆転項目とした。信頼性検討のために Cronbach の α 係数を算出したところ、 $\alpha = .790 \sim .811$ であり、各下位尺度とも満足できる値を示した。したがって、内的一貫性の高い尺度であるということができた。

2. 小学校低学年児童用放課後生活空間評価尺度の作成

小学校低学年児童用は回答者が1年生という発達段階を考慮し、2件法で回答を求めたので、因子分析を行うのは適当ではなかった。そこで、便宜的に「はい」を2点、「いいえ」を1点として、項目分析を行った。まず、回答の偏りを見たが、12項目とも、平均が1.35～1.77で、標準偏差が.419～.50の範囲にあったので、回答の偏りはないといえた。次にGP分析（上位50%、下位50%によるt検定）を行った結果、全項目が1%水準の有意差があった。

したがって、保護者用から抽出された8項目からの除外は行わず、保護者用と同一の内容の質問項目を小学校低学年児童用放課後生活空間評価尺度の項目とした（表3）。なお、信頼性検討のために Cronbach の α 係数を算出したところ、 $\alpha = .459 \sim .586$ であった。

次に、小学校低学年児童用の尺度の基準関連妥当性を検討するために、親子をペアとして、保護者用放課後生活空間評価尺度との Pearson の積率相関係数を算出した。その結果、「いくところがなくていいであそびますか」と「他に行くところがなくて家で遊ぶ」の間に $r = .197$ ($p < .001$)、「ひとりであそびますか」と「自分ひとりきりで遊ぶ」の間に $r = .171$ ($p < .001$)、「たくさんのもだちといっしょにあそびますか」と「たくさんの子どもと一緒に遊んで遊ぶ」の

表3 小学校低学年児童用の8項目の平均値と標準偏差

	人数	平均値	標準偏差
I 友だちと一緒に活動する空間			
いくところがなくたっていであそびますか ^(*)	587	1.43	.495
ひとりであそびますか ^(*)	590	1.23	.419
たくさんのともだちといっしょにあそびますか	589	1.59	.492
ほかのがくねんのひとといっしょですか	588	1.37	.484
II 身体を動かす遊びの空間			
ひろいそとですか	589	1.62	.486
あそびにいくところがたくさんありますか	590	1.53	.500
そとにでてうんどうしますか	589	1.53	.499
おにごっこやかけっこをしてそとであそびますか	589	1.53	.499

^(*) 逆転項目

間に $r = .325$ ($p < .001$), 「ほかのがくねんのひとといっしょですか」と「他の学年の子供と一緒に過ごす」の間に $r = .180$ ($p < .001$), 「あそびに行くところはひろいそとですか」と「広い屋外である」の間に $r = .207$ ($p < .001$), 「あそびにいくところがたくさんありますか」と「どの場所に行くか選択肢がたくさんある」の間に $r = .162$ ($p < .001$), 「そとにでてうんどうしますか」と「外に出て運動する」の間に $r = .265$ ($p < .001$), 「おにごっこやかけっこをしてあそびますか」と「鬼ごっこやかけっこなどの外遊びをする」の間に $r = .251$ ($p < .001$) のいずれも有意な相関があった。2つの尺度の同一因子間の相関は第I因子が $r = .351$ ($p < .001$), 第II因子が $r = .250$ ($p < .001$) であった。よって, 小学校低学年児童用の放課後生活空間評価尺度の基準関連妥当性はある程度満足できることが示唆された。

3. 放課後生活空間評価尺度の得点と仲間づくり評価尺度の得点との関連性

保護者用の放課後生活空間評価尺度得点と仲間づくり評価尺度得点（仲間づくりに向けて小学生のうちにできるようになってほしい活動が現時点でどのくらいできているかに関する10の質問項目の得点合計）との間の Pearson の積率相関係数 (r) を算出した。保護者用の放課後生活空間評価尺度の第I因子との間に $r = .214$ ($p < .001$), 第II因子との間に $r = .244$ ($p < .001$), 尺度全体との間に $r = .264$ ($p < .001$) のいずれも有意な相関が認められた。

小学校低学年児童および保護者を対象とした放課後生活空間評価尺度の作成の試み

表4 自宅以外で1時間以上過ごす日数による放課後生活空間評価尺度の平均得点の差異（保護者）

	1 週間で 遊ぶ日数	度数	平均値	標準偏差	分散分析結果		
					平均値の差		有意確率
友だちと一緒に活動する空間下位尺度得点	0 日～1 日	36	8.36	3.474	4 日～5 日	-2.997	p<.001
	2 日～3 日	146	9.23	2.570	4 日～5 日	-2.125	P<.001
	4 日～5 日	260	11.36	2.611			
身体を動かす遊びの空間下位尺度得点	0 日～1 日	34	8.71	3.280	4 日～5 日	-2.220	p<.001
	2 日～3 日	147	9.48	2.576	4 日～5 日	-1.443	p<.001
	4 日～5 日	258	10.93	2.602			
放課後生活空間評価尺度得点	0 日～1 日	34	17.00	6.140	4 日～5 日	-5.292	P<.001
	2 日～3 日	146	18.74	4.552	4 日～5 日	-3.552	P<.001
	4 日～5 日	257	22.29	4.489			

表5 自宅以外で1時間以上過ごす日数による放課後生活空間評価尺度の平均得点の差異（低学年児童）

	1 週間で遊ぶ 日数	人数	平均値	標準偏差	分散分析結果		
					平均値の差		有意確率
友だちと一緒に活動する空間下位尺度得点	0 日～ 1 日	35	5.83	1.071	4 日～ 5 日	－.566	P<.05
	2 日～ 3 日	148	6.01	1.178	4 日～ 5 日	－.381	P<.01
	4 日～ 5 日	256	6.39	1.193			
身体を動かす遊びの空間下位尺度得点	0 日～ 1 日	35	6.26	1.268	4 日～ 5 日	－.299	P<.05
	2 日～ 3 日	146	5.85	1.059			
	4 日～ 5 日	257	6.15	1.119			
放課後生活空間評価尺度得点	0 日～ 1 日	35	12.09	1.687	4 日～ 5 日	－.663	P<.01
	2 日～ 3 日	146	11.87	1.687			
	4 日～ 5 日	255	12.53	1.699			

4. 「自宅以外で1時間以上過ごす日数」と放課後生活空間評価尺度得点、および仲間づくり評価尺度得点との関連について

小学校低学年保護者用質問紙の質問内容⁴⁾において、「自宅以外で1時間以上過ごす日数」をたずねた。子どもが放課後自宅以外で1時間以上過ごす日数を0～1日、2～3日、4～5日に3分類し、放課後生活空間評価尺度得点、および、仲間づくり評価尺度得点に何らかの差異があるかについて、一元配置分散分析を行った。

仲間づくり評価尺度では、3群の平均値に差は認められなかった。保護者用放課後生活空間評価尺度においては、自宅以外で1時間以上過ごす日数が4～5日の場合、0～1日、2～3日の群に比べ平均得点が高かった（表4）。さらに、小学校低学年児童用放課後生活空間評価尺度においても自宅以外で過ごす日数が4日～5日と多いほど、平均得点が高かった（表5）。

5. 保護者が児童に対して放課後過ごしてもらいたい場所

保護者が児童に対して放課後最も過ごしてほしい場所は、公園や空き地であった（図1）。

二番目に過ごしてほしい場所として、あびっこクラブ（放課後子ども教室）をあげる保護者が多かった（図2）。家の近くに公園や空き地があって、そこで遊ぶのが一番だが、その次は自宅や友達の家で遊ぶより、公共性が高く、大人が見守っており、チャレンジタイムなどが

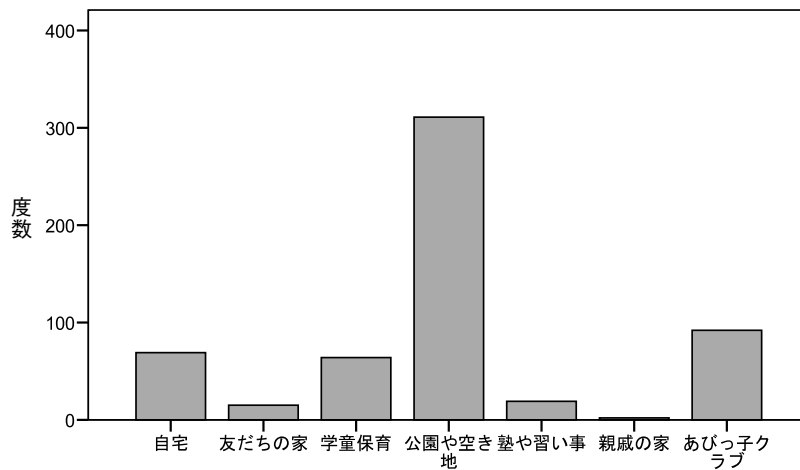


図1 放課後最も過ごしてもらいたい場所

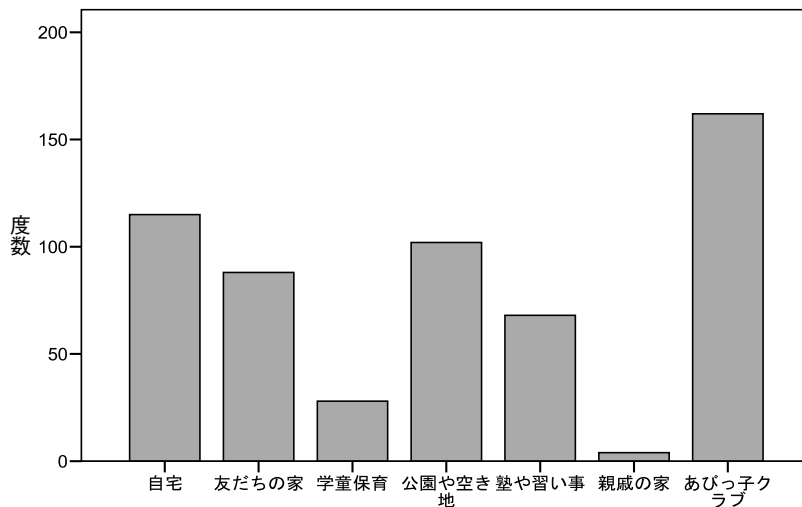


図2 放課後二番目に過ごしてもらいたい場所

あって学習もできる「放課後子ども教室」で過ごすことを望んでいた。

他方、子どもたちに放課後「行きたい場所」と「したいこと」について自由記述での記入を求めたところ回答はさまざまであったが、行きたい場所として自分の家、友だちの家、家の近くの公園などがあげられていた。しかしながら、「放課後子ども教室」（あびっ子クラブ）をあげた児童はそう多くはなかった。

考 察

今回、我々がこれまで行ってきた放課後の過ごし方や居場所に関する調査研究を集約して、新たな放課後生活空間評価尺度の作成を試みた。本研究で開発した小学校低学年児童用および保護者用の放課後生活空間評価尺度は、ある程度満足できる信頼性・妥当性を有していた。小学校低学年児童用では4件法などの回答形式が難しく、2件法で尋ねたために、因子分析などの通常の項目分析ができなかった。そこで、保護者に同一内容の質問を実施し、その探索的因子分析の結果から、質問項目を抽出し、保護者用および小学生用とした。その手順には多少無理があったものの、小学校低学年児童とその保護者をペアにしたところ同一内容の項目間で相関が認められたので、妥当性・信頼性のあるものとみなすことができたのではないだろうか。

下位尺度は、「友だちと一緒に活動する空間」「身体を動かす遊びの空間」の2因子であった。保護者用の放課後生活空間評価尺度は信頼性係数（ $\alpha = .790 \sim .811$ ）が高く、尺度といえるものとなったのではないだろうか。

さらに、放課後生活空間評価尺度と仲間づくり評価尺度との関連性をみたところ、有意な相関が示された。また、児童の自宅以外で過ごす日数が増大するほど、放課後の生活空間評価尺度得点が増大していた。

外でのびのびと複数の児童と自然発生的に集団遊びを行うことは子どもの放課後の生活の質を高め、仲間づくりといった子どもの社会性の発達やコミュニケーションの発達に必要であろう。

引用文献

- 寺本潔, 「子どもの知覚環境と遊び行動」, 『国立歴史民俗学博物館研究報告 第54集 「日本における子ども史の基礎研究」』, 1993
- 汐見稔幸, 「なぜ思春期か 今大事なこと すべきこと」, 汐見稔幸・子ども文化研究所編, 『もうなくし

- たい子どもの悲劇』, 1998, 童心社
- 蓮見元子・北原靖子・川嶋健太郎, 「児童のコミュニケーション行動—仲間遊びのためのことばかけについて」, 『川村学園女子大学研究紀要』, 2011, 22, 1, pp.121-145.
- 蓮見元子・北原靖子・川嶋健太郎・浅井義弘, 「放課後の子どもの過ごし方に関する小学校教員の意識の分析」, 『川村学園女子大学研究紀要』, 2010, 20, 1, pp.195-212.
- 川嶋健太郎・北原靖子・蓮見元子・浅井義弘, 「放課後の児童の居場所としての放課後子ども教室のニーズアセスメント」, 『川村学園女子大学研究紀要』, 2010, 20, 1, pp.213-227.
- 北原靖子・柴田恵江・蓮見元子・川嶋健太郎・浅井義弘, 「放課後子ども教室がもたらす「育ち効果」の検討」, 『川村学園女子大学研究紀要』, 2010, 21, 1, pp.179-194.
- 北原靖子・柴田恵江・蓮見元子・川嶋健太郎・浅井義弘, 「放課後子ども教室に関わる大人たち—我孫子市立第一小学校の学童保育保護者・教室サポーターを対象とした調査報告—」, 『川村学園女子大学研究紀要』, 2009, 20, 1, pp.113-125.
- 川嶋健太郎・蓮見元子・北原靖子・浅井義弘, 「放課後子ども教室における自己点検評価ツールとしてのタッチパネル式アンケート—学童保育室児童の声を聴く—」, 『川村学園女子大学研究紀要』, 2009, 20, 1, pp.127-140.
- 蓮見元子・北原靖子・川嶋健太郎・浅井義弘, 「放課後子ども教室について児童の声を聴く—タッチパネル式パソコンを使って—」, 『川村学園女子大学研究紀要』, 2009, 20, 1, pp.141-157.
- 櫻井茂雄, 「子どものこころを測定するために」, 堀洋道監修 櫻井茂雄・松井豊 編, 『心理測定尺度集Ⅳ』, 2007, サイエンス社