

低学年児童を対象とした集団一斉の質問紙実施に伴う課題 ——生活空間尺度を児童に用いる方法の検討——

北原靖子*・蓮見元子**
川嶋健太郎***・浅井義弘****

The Subjects in Accordance with Enforcement of the Group Simultaneous Questionnaire for a Low Grade Child

Yasuko KITAHARA, Motoko HASUMI, Kentaro KAWASHIMA, Yoshihiro ASAI

要 旨

子育てをめぐるさまざまな社会的な課題がある今日、当事者である子どもたちの声を聴くべき状況はけっして少なくない。そこでは子どもの判断は未熟だから相手にしないと決めつけるのではなく、子どもの人権を尊重しながら、その思いを適切に聞き取る努力と工夫が求められている。筆者たちはそうした試みの一つとして、放課後の在り方を小学校低学年の子どもたち自身が評価するための支援を、さまざまな手法を通して行ってきた。

本稿ではその中から、学級内で担任の質問読み上げによって集団実施した放課後子どもアンケートを取り上げ、低学年を対象とした質問紙法実施上の課題について検討した。実施場面のクラス観察や担任先生の実施報告の結果から、低学年でもアンケートに乗せることは可能であり、いろいろな立場の児童「たち」の声を参照して放課後居場所づくり事業の自己点検評価に役立つだろうと期待できた。その一方、小学1年生では読み書きの負担や文章理解の乏しさだけでなく、質問紙を封から出す、先生が読んでいるところを見つける、○をつけるなど基本的な作業力も発達途上であるため、質問項目の文言だけでなく、手続きにも配慮を要すると考えられた。

キーワード：低学年児童、質問紙調査、手続き、作業能力

*教授 発達心理学

**教授 発達臨床心理学

***尚綱大学短期大学部

****教授 臨床心理学

1. 目的

人々の意見を集めたり生活実態について尋ねたりする調査法の中で、一般によく用いられるのが質問紙のアンケート（以下アンケート）である。許可を得られれば集団一斉に配布回収でき短時間でデータが得られるのは、アンケートの大きな利点とされる。心理学研究の中では質問に対する直接の回答を得るだけでなく、しばしば既存の心理尺度と併用実施することで、回答に影響する性格特性の洗い出しや意思決定過程の推定など、踏み込んだ分析検討が行われてきた。

このようにアンケート調査は大人にとっては効率の良い調査法だが、小学校低学年が対象の場合には必ずしもそうではない。低学年は読み書きに慣れず集中時間も短く、順次質問を読んで・理解し・答えを記入してゆく作業には大きな負荷が掛かる。自己を客観的にとらえる力も乏しい。櫻井（2007）は子どもに対する質問紙調査の実施について、低学年でも具体的な少数の事実確認なら正しく回答できるが、メタ認知能力が未熟なので、自分の状況に関する信頼性妥当性ある回答を得るのはむずかしいだろうとしている。

実際に子どもの判断傾向を確認するために、筆者らは子ども放課後調査の中で、小学校高学年以上が適当とされる心理尺度の一部を、試みに小学1年から6年までの全学年で実施したことがある（低学年では学級担任が質問を読み上げ回答指示した）。用いたのは小学生用 QOL 尺度 Kid-KINDL^{AR}（柴田等，2003）であり、「あなたは、自分のことをどのように感じていましたか。この1週間、,,」と前置きし、以後各記述の自分への当てはまりを「ぜんぜんない」「ほとんどない」「ときどき」「たいてい」「いつも」の5択から1つ選択させるものであった。記述の1例「わたしは、自分にまんぞくしていた（自分のことが好きだという意味です）」に対する児童の当てはまり選択の回答分布は、1, 2年で「いつも」に大きく偏っていたのに対し、3, 4年でいったん均等化し、5, 6年でようやく「ときどき」「たいてい」の中庸が最頻となる正規分布に近似した（図1）。この結果を見ても、低学年児童の回答は大人と同等には扱えない、すなわち「周囲や普段と比べて自分の今の状態を位置づけている」保証に乏しいといえる（北原，2010）。このように手間がかかるわりに回答の確実性に乏しいため、低学年児童にアンケートを実施した例は見当たらなかった。

しかしながら、1人の子どもの本当の声を聴くために重ねられてきたさまざま工夫提案と比べれば、アンケートを通して児童「たち」の声を集める手立てについては、まだまだ検討が足りないのではないだろうか。丁寧なやりとりや工夫した道具立てで子どものこころにせまる研究は、ピアジェ（Piaget, J.）の実演やカウフ（Kalf, D.M.）の箱庭療法をはじめ、発達心理学の

低学年児童を対象とした集団一斉の質問紙実施に伴う課題

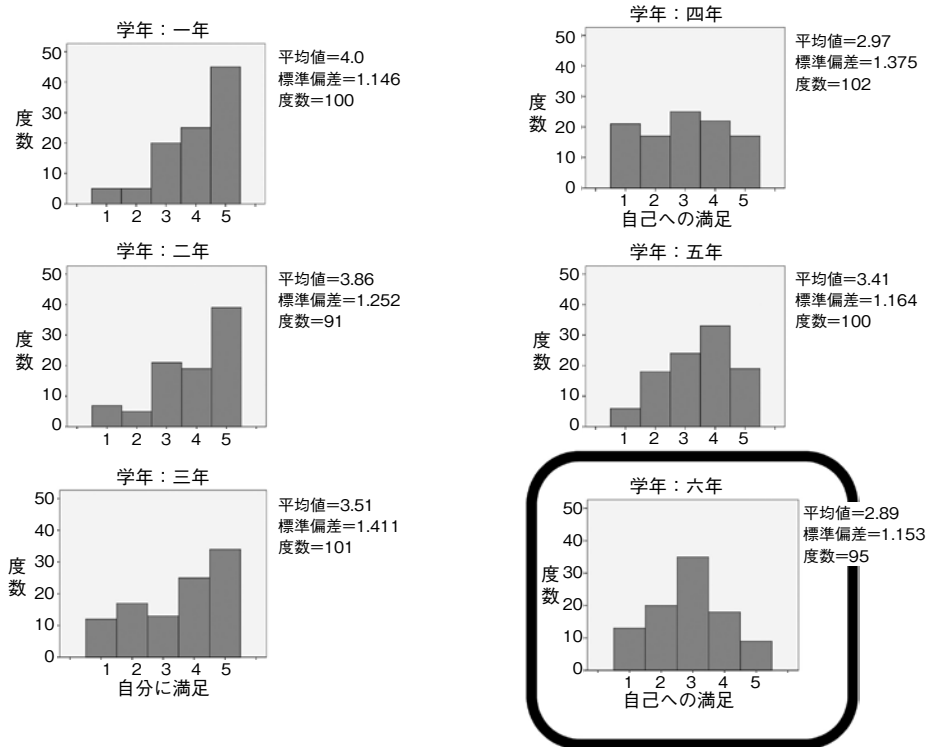


図1 「私はこの一週間自分に満足していた」に対する各学年の回答分布
 (「1. ぜんぜんない」～「5. いつも」の5件法による選択)

中で長い歴史がある。また児童の適切な法廷証言の導き方など、今日社会の中で子どもの人権をしっかりと保障するための実践的研究も行われている(仲, 2012)。しかし今日では、「ある1人の子ども」ではなく、「子どもたち」の声をくみ取ることも必要とされているのである。

一般児童の声を聴く必要がある状況の1つは、子ども支援事業の自己点検評価である。今日我が国にはさまざま「子どもたちのための場」が作られているが、そうした場がどこまで有効に機能しているかチェックする上で、当事者である子どもたちの声を聴くことは大切であろう。そこで筆者たちは、我孫子市内で展開されている放課後子ども教室「あびっ子クラブ」に関わりながら、地域の「子どもたちの放課後の居場所」がさらに良いものになってゆくように点検評価の在り方の検討を進めてきた。放課後子ども教室事業は平成19年施行の放課後子どもプランを受けて各自治体が地域性に応じた展開を行っているが、その点検評価に用いる指標は利用人数や事故件数に留まりがちであり、子どもはもちろん、スタッフ・保護者・ボラン

ティアなど関係者からの声（満足度などの心理的評価）を取り入れることが課題とされる（蓮見・北原・川嶋・浅井，2010）。子どもの声を聴くという点でいえば、あびっ子クラブは低学年の利用者が多く出入りも自由なので、じっくり様子を見たり話を聴くには難しい現場である。一方、保護者ではあびっ子についてよく知らない方が多く、子どもたちの代弁者になれるか不安がある。それだけに、あびっ子クラブによって子どもたちの放課後がどう変わったかを知る手立ての工夫が必要であった。

筆者たちはこれまで、あびっ子クラブ内の子どもたちの行動観察やタッチパネルPCを用いたアンケートの提案（蓮見・北原・川嶋・浅井，2009）を行う一方で、学級内一斉に用紙を配布して行う児童アンケートの検討も行ってきた。行動観察やタッチパネルアンケートは「その場に来ている子ども」の声を聴くことができるが、利用登録をしているのに年に数回しかあびっ子に行かない、あるいは以前は行ったが学年が上がって行かなくなった子どもたちが、あびっ子クラブのことをどう受け止めているかはわからない。居場所の利用拡大を目指すなら、こうした「同じ学校にいるがその場に来ていない子ども」の声がヒントになるだろう。またあびっ子クラブはまだ市内のいくつかの小学校に設置された段階なので、他学区の子どもたちは放課後をどう過ごし、放課後についてどう考えているのかわからない。「場そのものがない地域の子どもの」声も聴くことができれば、居場所づくりの効果的な進め方への示唆が得られるだろう。点検評価を効果的に行うには、このように、その場に来ている子・場があるが来ていない子・場がない子など、さまざまな「地域の子どもの声」を包括的に聴き取ることが望ましく（北原，2009）、その手立てとしては、やはり今のところ学級一斉で実施してもらえるアンケートしかないと思われた。

すでに筆者たちは保護者の回答分析を元に放課後生活評価の尺度化を試み、その一部については、保護者に対するのと同じ内容を児童にも使える手ごたえを得てきた（蓮見・北原・川嶋・浅井，2012）。Kid-KINDL^Rのように自己へのふりかえりを要する質問は避け、具体的な現実的な行為を中心に質問することで、低学年児童の発達レベルでも十分信頼性のある回答ができると考えられる。試作中の放課後生活評価尺度に含まれる質問項目は、放課後子ども教室のスタッフ・保護者・ボランティア・先生など地域の大人たちが、半構造化面接で「子どもたちが放課後をこのように安全安心で充実した活動をして過ごしてほしい」と語った内容を抽出整理して構成した。したがって、質問は「ほうかご**しますか」「ほうかごいくところは**ですか」といった行為や場所のことばで表現されているが、子どもたちの回答ぶりから彼らの放課後のQOL（生活の質）について検討できると期待される。また子どもたちと面接し彼らの語り口をできるだけ活かすものとして、「異学年との交流」を「ほかの がくねん の ひ

と と いっしょにいる」と表現するなど、文言にも配慮した。今後は放課後生活空間尺度の完成を目指しつつ、放課後への直接的要望など、まさに本人の「声」に相当する質問も加えたアンケートを構成し、あびっ子クラブをはじめとする子どもの放課後居場所づくりの点検評価に役立ててゆく予定である。

さて、低学年児童を対象にアンケートを行うのであれば、尺度自体の検討はもちろんのこと、子どもと実施者双方の実施負担をできるだけ減らす手続きについての検討も欠かせない。そのためには現場でアンケートを行った状況を知ることが大切であろう。現場の様子から子どもたちが質問をどのように理解しているかもよくわかり、尺度化にあたって一番の懸案である回答の信頼性妥当性を高めることにもつながると期待される。そこで本研究では、筆者たちの一人（北原）の現場観察と担任先生方から頂いた実施連絡票を元に、アンケートを実施した際の学級の様子分析を通して、低学年児童に質問紙法を適用する際の課題について考察した。

2. 方法

筆者たちは千葉県我孫子市の5つの公立小学校において、学校側のご協力を得て3年間にわたって放課後アンケートを実施しており、これが本研究の原資料となった。まずこのアンケート実施の手続きについて一通り紹介し、そのうえで、本研究における実施状況把握の方法について述べる。

アンケート調査対象

2010年（1年生冬）・2011年（2年生夏）・2012年（3年生夏）に、A：89、B：130、C：47、D：215、E108の、計584の親子を対象とした放課後アンケートを実施した。そのうち3回全てに回答した児童数は、A：83、B：121、C：37、D：201、E：96の、計538名であった（回収率92.1%）。対象学級総数は20であり、各学級の担任はアンケートの実施とともに、実施連絡票の記入にも協力した。

アンケート材料

(1) 児童版アンケート

児童版は記名式で、A3版二つ折り両面印刷であった。1頁目は表紙、2-3頁の見開き面は、「ほうかご」について「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」と説明したうえで、放課後していること・したいことについて「はい・いいえ」から1

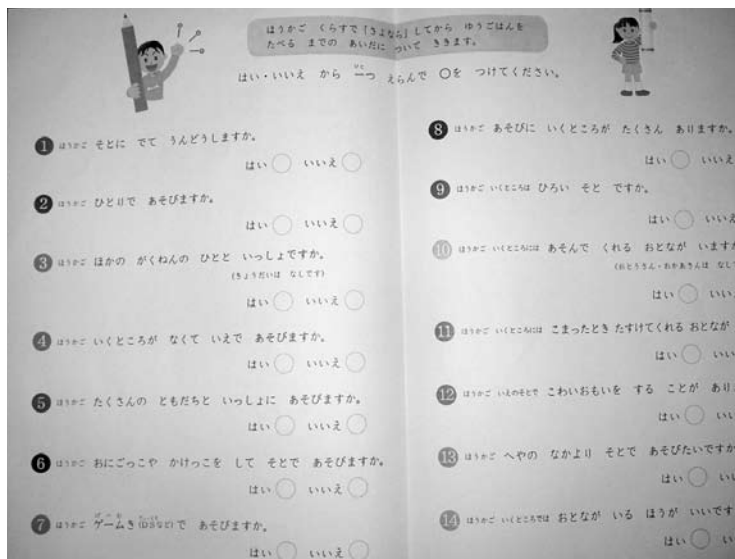


図2 ほうかご こども ちょうさの見開き

つ選択する14問で構成した。4頁には、放課後「どこで」「どんなこと」をしたいか自由記述する記入欄を各々用意した。1年生でも読めるよう全てひらがなで表示し、楽しく参加できるようにカラーイラストを複数用いた。また表紙には「みんなのこえを あつめて これからのほうかごを よくするために つかいます」と、簡単に趣旨説明も載せた。本アンケートは保護者版と同じ整理番号をつけ、保護者版とセットにして封筒に入れた(図2)。

(2) 保護者版アンケート

保護者版放課後アンケートは無記名式だが、児童と同一の整理番号がついているので対応づけは可能であった。児童とほぼ同様の質問に対し自分の子どもに対する当てはまり度合を「1.当てはまらない」「2.あまり当てはまらない」「3.やや当てはまる」「4.当てはまる」から1つ選択してもらい他に、子どもはあびっ子クラブをどれくらい利用しているか、子どもは仲間づくりがどれほどできているか、保護者自身は放課後をどう感じているかなど尋ねた。

(3) 選択方法の例題

児童版アンケートを学級内で実施するにあたり、黒板に貼って示すA0版の例題と記入例を用意した。例題は「ほうかご おやつを たべますか」とし、その場で選択方法を確認するための「はい○ いいえ○」の未記入の選択肢もつけた。

(4) 担任用手引き

学級担任先生用に、実施手引き1と2を用意した。手引き1は、児童と保護者のアンケートの各々を配布回収する手順の説明であった。手引き2では児童実施法として、例題を掲示して説明したのち問題を1つ1つ読み上げて回答の記入指示をしてほしいなど、アンケートの進め方について述べた。たとえばA0版掲示例の使い方としては、以下のように児童に説明してほしいと伝えた。

「質問と答えの練習をしてみます。たとえば、ゼロ番『ほうかご おやつ を たべますか』という質問があったら、あなたはゼロ番の答えとして、『はい・いいえ』のどちらかから、自分に当てはまる方1つを選んで○をつけます(=点線の○をなぞってみせます)。」

「『きのうは食べたけど、おとといは食べなかった』など、いろいろな日があったら、『この一週間、おやつを食べる日の方が多かったな?』と考えて、食べる日が多かったなら『はい』、そうでないなら『いいえ』を選べばよいのです。このようにして、どの質問にも、はい・いいえから選んで答えてゆきます」

アンケート実施の手続き

学級担任はアンケート実施手引きに準拠し、以下の手順でアンケートを実施した。

1. 各児童に封筒を配布し、中から児童版のみを取り出すよう指示する
2. 児童版の表紙に記名するよう指示する
3. A0版の例を掲示し、児童版の記入法について説明する
4. 選択質問では一つ一つ質問を読み上げたあと、回答記入として各30秒程度待つてやる
5. 自由記述は任意参加とし、できる児童がやればよいと伝える
6. 記入を終えた児童版アンケートをその場で回収する。その後、中に保護者用の入った封筒を家庭に持ち帰り、記入してもらったものを再度学校にもってくるよう指示する。
7. 後日、児童が持ってきた保護者版アンケートを回収する

実施状況の把握

アンケートを依頼するにあたって用意した材料一式の中に、上記の他に、児童アンケートを実施した際のクラス状況を担任先生に報告してもらうA4版1枚連絡票を用意した。連絡票では10の状況について、「1.当てはまらない」「2.あまり当てはまらない」「3.やや当てはまる」「4.当てはまる」から自分の学級での様子に合ったもの1つを選択してもらうとした。またメモ欄も設け、何か気づいたこと、エピソード、意見などがあれば記入してもらうものとした。

実施連絡票は毎回放課後アンケートと共に回収され、第1回18学級、第2回16学級、第3回11学級の総計45学級から連絡を得た（回収率75.0%）。評定を求めた10項目は以下の通りであった。

1. 配布からアンケート説明を始めるまでの準備作業は、円滑に進んだ
2. アンケートをすることへの説明に、特に疑問や異論は出なかった
3. 「れんしゅう」を使つての回答選択説明に、特に疑問や異論は出なかった
4. 選択問題（全14問）の回答作業は、支障なく進んだ
5. 自由記述（全2問）の回答作業は、支障なく進んだ
6. 全体的に、児童は本アンケートに興味をもって臨んでいた
7. 全体的に、児童は本アンケートをきちんと理解できていた
8. 本アンケートの分量は適当だった
9. クラスで一斉実施の手続きで大丈夫だった
10. 担任教員の負担量は許容範囲内だった

一方、1年生学級内で実施している際の見学を願い出たところ、E小学校で快く許可を頂いた。そこで2010年12月午前、北原は1年生のA・B2学級で同時並行的にアンケートを実施している様子を、クラスに出入りしながら見せて頂いた。その場では観察のみとし、見学を終えてから、事前準備・教示・例の提示・各問題よみあげ時の児童の様子などについて、印象に残ったエピソードのメモを作成した。また各担任から寄せられた状況連絡票のコメント欄に記入があった15のうち7には、現場で子どもから質問を受けたなど具体的エピソードが紹介されていたので、これらもメモに加えて分析材料とした。

結果

実施連絡の評定結果

実施連絡票の実施状況10項目の平均評定は4段階評定で全て3を超えていた。さらに詳しく見るため、本10項目を用いて因子分析を行った。因子抽出には主因子法を用い、因子数は固有値1以上を基準としてプロマックス回転を行った結果、表1に示す因子パターンと因子間相関を得た。第1因子は「クラス一斉実施の手続きで大丈夫だった」「全体的に、児童は本アンケートに興味をもって臨んでいた」「全体的に、児童は本アンケートをきちんと理解できていた」「担任の負担量は許容範囲だった」などに負荷量が高く、児童版アンケートを行えるという全体的な『実現』の因子とした。第2因子は「自由記述の回答作業は支障なく進んだ」「選

低学年児童を対象とした集団一斉の質問紙実施に伴う課題

表1 児童版アンケート実施状況報告の因子パターン行列（主因子法・プロマックス回転後）

項目	F1	F2	F3	h ²
配布からアンケート説明を始めるまでの準備作業は円滑に進んだ	.070	.304	.328	.309
アンケートをすることへの説明に、特に疑問や異論は出なかった	-.080	-.087	.815	.599
「れんしゅう」を使つての回答選択説明に、特に疑問や異論は出なかった	.006	.000	.927	.868
選択問題（全14問）の回答作業は、支障なく進んだ	-.019	.847	.138	.799
自由記述（全2問）の回答作業は、支障なく進んだ	-.141	.980	-.141	.762
全体的に、児童は本アンケートに興味をもって臨んでいた	.800	-.045	.037	.617
全体的に、児童は本アンケートをきちんと理解できていた	.476	.389	.128	.668
本アンケートの分量は適当だった	.379	.421	-.150	.449
クラスで一斉実施の手続きで大丈夫だった	.960	-.149	-.019	.776
担任教員の負担量は許容範囲内だった	.614	.014	-.081	.367
因子寄与（回転後の負荷量平方和）	3.147	3.101	2.106	
累積寄与率	38.359	52.972	62.154	

因子相関行列

因子	F1	F2	F3
F1		.559	.256
F2			.346
F3			

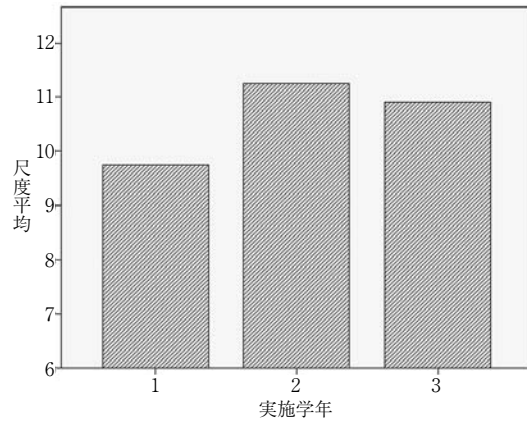


図3 第2因子『作業進行』の評定

択問題の回答作業は支障なく進んだ」「本アンケートの分量は適当だった」などに負荷量が高く、実際にアンケートを進める作業に関わる『進行作業』の因子とした。第3因子は「練習を使つての回答選択説明に、特に疑問や異論は出なかった」「アンケートをすることへの説明に、特に疑問や異論は出なかった」に対して負荷量が高く、『了解』の因子とした。

因子負荷量が.400以上の項目（第1因子4項目、第2因子3項目、第3因子2項目）合計値を尺度とみなしたときの各尺度の信頼性を求めたところ、クローンバックの α 係数は第1因

子 .814, 第2因子 .803, 第3因子 .792 と、いずれも利用可能であった。そこで各因子の合計値を『実現尺度 (レンジ 8～16, 平均 13.3, 標準偏差 2.34)』『進行作業尺度 (レンジ 6～12, 平均 10.6, 標準偏差 1.62)』『了解尺度 (レンジ 5～8, 平均 7.5, 標準偏差 .81)』として扱い、各々を従属変数として学年を要因とする分散分析を実施した。その結果、第2因子『進行作業』のみ学年の主効果が有意であり ($F(2,40) = 4.261, p < .05$)、多重比較 (Tukey HSD) を行ったところ、1年生は2年生より有意に尺度評定平均値が低かった (図3)。したがって1年生もアンケートに乗せることはできるが、作業をうまく進めてゆくのは大変なことが伺えた。

現場エピソードの分析

筆者自身が観察をもとに作成したメモから22のエピソードを抽出した。さらに連絡票の自由記入から紹介されたエピソード7を加え、計29として一覧に整理した。次に低学年児童に質問紙を用いる際の課題を見出そうとする問題意識のもと、各エピソードから抽出した意味を短いことばを使ってラベルづけし整理番号#を付した。内容がほぼ同じラベルは同種としてまとめた結果、28エピソードから延べ54個・31種のラベルを得た (資料1)。さらに関連性のあるラベル同士を集めて1カテゴリーとしてまとめ、『作業上の課題』・『理解上の課題』・『多様性』・『参加の促進』の4カテゴリーに分類構成した。

『作業上の課題』とは、「配布にもたつく (#3)」「書写にもたつく (#4)」「○つけにもたつく (#9)」「消しゴムができない (#10, #38)」など10個8種のラベルからなり、質問紙によるアンケート実施に必要な基本作業の中で子どもがつまずきやすいものがテーマだった。

『理解上の課題』は、「抽象的な言い方はむずかしい (#14, #16, #20, #42)」「但し書き例外はわかりにくい (#15)」「全体としてまとめにくい (#44, #47, #48)」「先生にも趣旨不明 (#22, #43)」など14個7種のラベルからなり、質問を適切に受けとめ答えを考える上で子どもや先生にとって差し障りになるものがテーマだった。

『多様性』は、「いろいろな立場の子 (#1)」「大人とはちがう受けとめかた (#25, #29,)」「いろいろな好みの子 (#31, #34)」「どれくらい? (#21, #51)」「いろいろな定義 (#52)」の8個5種のラベルからなり、立場・年齢・好みの違う者の間ではアンケートへの回答ぶりが異なる様子で、尺度化に際して参考にすべきものがテーマであった。

『参加の促進』とは、子どもたちがアンケートに乗れるよう筆者たちが準備した「具体例の提示 (#6)」をはじめ、先生方の対応である「個別配慮 (#2, #11)」「指示を足す (#8, #13, #37, #39)」「質問に応じる (#27)」, また、子どもたちが自発的に意見する様子が

低学年児童を対象とした集団一斉の質問紙実施に伴う課題

<p>作業上の課題</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 答の書分困難 (自由記述) 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 配布にもたつく ・ 消しゴムがうまくできない ・ 書写にもたつく ・ 封筒から出せない ・ 1番はどこ見る? ・ ランドセルに入らない ・ ○つけにもたつく
<p>理解上の課題</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 抽象表現はむずかしい ・ 但し書き例外はわかりにくい ・ まとめにくい 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 先生にも趣旨不明 ・ 手引きはたいへん ・ 質問の並びで混乱 ・ うまく訂正できない
<p>多様性</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ いろいろな立場の子 ・ いろいろな好みの子 ・ 大人とは違う受け止め方 	<ul style="list-style-type: none"> ・ どれくらい? ・ いろいろな定義
<p>参加の促進</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 個別配慮 ・ 具体例の提示 ・ 読み上げと記入指示 ・ 「したいこと」はわかる <p>想定内</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ 指示を足す ・ コメントは楽しい ・ 質問させない ・ 先生から話しかける ・ 趣旨説明はたぶん関係ない ・ やってほしいならテストかほうびを <p>想定外</p>

図4 現場エピソードから得られたテーマとラベルの例

見られた「したいこと・したくないことはわかる (# 30, # 33, # 48)」「コメントは楽しい (# 23, # 32, # 35, # 41)」など 21 個 10 種のラベルからなり、アンケートの円滑な実施をうながすものがテーマであった。

いずれの категорияにおいても、程度の差こそあれ、筆者たちがアンケート作成時点では十分予想していなかった発見が含まれていた。『作業上の課題』では、低学年の場合「封筒から

出せない（# 5）」「1番はどこを見る？（# 7）」など、読み書き以前に基本動作が諸々未熟なことが明らかとなった。また『理解上の課題』では、担任が多忙で十分手引きを読む暇がないので、大人側の理解にも配慮が必要ながわかった（「手引きは大変（# 18, # 54）」）。『多様性』では、「広い」「たくさん」など平易なことばの受け止めに差がありそうなこと（「どれくらい？（# 21, # 51）」）が見出された。また『参加の促進』では、子どもたちは予想以上に自分の好みなど自由なコメントができる機会を楽しんでいたこと（「コメントは楽しい（# 23, # 32, # 35, # 41）」）、大人としては破目を外さないよう「質問させない（# 17, # 19）」など子どもの声を聴きすぎないのも有効なが明らかになった。これらの得られた発見をカテゴリ別・想定範囲別に図3としてまとめた。特に『作業上の課題』には想定外のつまづきが多く、そこで得られた知見は、実施報告評定で『進行作業』に学年差があるとした分析結果とも一致した。

全体考察

担任先生方からの実施状況評定結果をふまえると、児童版アンケートは低学年学級でとりあえず大きな支障なく実施できた様子であった。また因子分析結果に照らしても、1年生でも項目読み上げでアンケートに参加し質問に答えてゆくことはできると考えられる。しかしながらその一方で、配る・取り出す・言われたところを見る・○をつけるなどの動作一つ一つが未形成なので、低学年対象では読み書き負担を減らす以上に、こうした基本作業を遂行する負担軽減に配慮すべきであることが明らかとなった。今回まがりなりにもアンケートができたのは、ひとえにこうした子どもの実態をよく御存じの担任先生方が、項目の読み上げ以外にも細やかに目を配り声かけてくださった賜物であろう。今後はアンケートや封筒のデザインをはじめ、先生方のご負担を少しでも減らす手続きについて検討を進めていきたい。

一方、現場エピソード分析からは、児童版放課後生活評価尺度本体の完成度を高めてゆく上に役立つ発見も見いだされた。たとえば『理解上の課題』の中には、児童版尺度の文言をもっと子どもに受け入れやすくブラッシュアップし、回答の信頼性を高めてゆく上で使えるヒントが含まれている。

特に『多様性』の中に収めた個人差の中には、尺度完成をめざすにあたって明確に示すべき個人差もあれば誤差として解消すべき個人差もあって、注意深い検討が必要と考えられた。たとえば「ひろいそと」「たくさんいる」という文言を受け止めたイメージにはかなりの幅がある様子だったが（「どれくらい？（# 21, # 51）」）、このことは、今回の質問への回答が一見

客観的事実や行為の確認にみえても、実は本人のこころ（認識・評価）を反映した「声」であることを意味している。筆者たちが目指す生活評価尺度が子どもの声を聴くことにあるのなら、この「あいまいさ」を適度に保っておくことも大切なはずである。

今後は、本尺度を通して聴き取りたい一人ひとりの子どもの声とはどのようなものか（たとえば、事実確認と要望聴取のどちらにどの程度の比重をおくか）を明確にし、児童版尺度の妥当性検証を進めてゆきたい。すでに1回目アンケートを元に保護者-児童回答間の相関については確認してきたが、違う立場の児童間の評定結果に実際に差があるかは確認していない。さらに、「ほうかご いくところは ひろい そと ですか」といった質問項目への子どもの回答が、「ほうかご へやの なかより そとで あそびたいですか」への回答（直接的な要望）とどの程度関連するか分析することで、本尺度でとらえた「子どもの声」の実像にせまることができよう。

引用・参考文献

- 蓮見元子・北原靖子・川嶋健太郎・浅井義弘（2009）. 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用いて— 川村学園女子大学研究紀要, 20, 1, 141-158.
- 蓮見元子・北原靖子・川嶋健太郎・浅井義弘（2010）. 放課後子どもプランの実際の運営についての自治体レベルでの評価指標作成等に関する研究—子ども・保護者・教職員・ボランティアへのアンケート調査に基づいて— 財団法人こども未来財団 平成21年度児童関連サービス調査研究等事業報告書
- 蓮見元子・北原靖子・川嶋健太郎・浅井義弘（2012）. 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作成の試み 川村学園女子大学研究紀要, 23, 2, 163-175.
- 北原靖子（2009）. 来ない子どもの放課後は？—小学校児童全数調査を通して— 北原靖子（企画）「地域で子どもを育くむ」ために心理学は何ができるか？ 日本教育心理学会第51回総会（静岡大学）, 自主シンポジウム E2, S100-101.
- 北原靖子（2010）. 質問紙法 蓮見元子・北原靖子（企画） こどもの「本当の声」を聴くにはどうしたらよいだろうか？ 日本発達心理学会第12回大会（神戸国際会議場）, 自主ラウンドテーブル R3-6, 406.
- 仲真紀子（2012）. 面接のあり方が目撃した出来事に関する児童の報告と記憶に及ぼす影響 心理学研究, 83, 4, 303-313.
- 櫻井茂雄（2007）. 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, 399-403. サイエンス社
- 柴田玲子・根本芳子・松寄くみ子・田中中介・川口毅・神田晃・古莊純一・奥山真紀子・飯倉洋治（2003）. 日本における Kid-KINDL^R Questionnaire（小学生版 QOL 尺度）の検討 日本小児科学会雑誌, 107（11）, 1514-1520.

資料1 児童版アンケート実施のエピソード

No.	場面	エピソード	#	ラベル	区分
1	職員室 B先生	担任の一人B先生が「児童保育室を利用している児童は、学童のことを答えるということですか?」と尋ねてこられたので、「それで結構です」と申し上げた。いろいろな立場の児童がいるので、どう対応しようか考えておられる様子だった。	1	いろいろな子	×
			2	個別配慮	◎
2	開始前 B学級	封筒を前の机から後ろに回して各児童にいきわたるまで、予想以上に時間がかかった。	3	配布にもたつく	●
3	開始前 B学級	保護者版締切は各学級の都合の良い日を決めて黒板に示し、児童は封筒上の月日欄に数字を写すよう指示してもらったのだが、黒板を見て手元の封筒に写すのにもたついた。	4	書写にもたつく	●
4	開始前 B学級	一番時間がかかったのは、封筒の中から自分たちのアンケートだけを折り曲げずに取り出す作業だった。実は別の学校の校長先生から、1年生では大変ですと注意されていたのだが、観察者は軽視していた。	5	封筒から出せない	●
5	例提示 B学級	おやつを例にして「毎日・ときどき食べるなら、はいに○をつけます」とした説明は、児童生徒たちにわかりやすかった様子だった（ただしB先生は○のつけ方について該当箇所を手で軽くふれて示しただけだったため、後で面倒なことになった→#7）。	6	具体例の提示	◎
6	問1 B学級	「ほうかご そとに でて うんどう しますか」 B先生が「いちばん」と言ったあと、クラスの様子をみて、「丸のピンク色（数字は番号ごとに色を変えてデザインであった）、鉛筆もった男の子（イラスト）の下です」とことばを添えた。見開きの質問最初はどこかすぐ見つけられないのを見て、声を足した様子だった。	7	1番はどこを見る?	●
			8	指示を足す	◎
7	問1 B学級	B先生が見回している中で、1人の子がはい・いいえから1つ選んで、○をなぞったうえ中を黒く丁寧に塗りつぶしているのを見つけて、「ぬりつぶさなくていいよ」と説明した。すると消しゴムで消そうとして紙が黒くなってしまい、それが気になって先生に訴えてきた。その子に対応するのに余分な時間がかかった。	9	○つけにもたつく	●
			10	消しゴムがうまくできない	●
			11	(個別配慮)	◎
8	問2 B学級	「ほうかご ひとりで あそびますか」 読み上げ・記入指示を受けて、とりあえずできる。 B先生は「はい、終わったら姿勢をまっすぐ」「鉛筆をおく」と指示して、問1記入は終わったか、問2に進んでよいのか見計らいを工夫した。	12	読み上げと記入指示	◎
			13	(指示を足す)	◎

低学年児童を対象とした集団一斉の質問紙実施に伴う課題

9	問3 B学級	「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) シンと静かになって、当惑した感じ。しかし、質問もで なかった。「ほかのがくねんのひと」が耳慣れず、とら えられない感じ。 例が浮かばないのに「例外」がつい たので、ますます困った？ 先生もどうフォローしてよ いかわからない様子で黙っておられた。	14 抽象的な言い方は むずかしい ○	15 但し書き例外はむ ずかしい ○	
10	問4 B学級	「ほうかご いくところがなくて いえであそびますか」 「いくところがない？」と聞き返す声があった。B先生 は少し困ったような顔をしたが、「はい、どんどんやり ます」と言って切り上げた。この時点で問1から10分 以上経過していた。	16 (抽象的な言い方 はむずかしい) ○	17 質問させない ◎	
11	A学級	途中、隣で実施しているA組の様子を見に行くと、B組 より3,4問は先に進んでいた。B先生はときどき手引き も見たりして、読みながら自分も質問の意図を考えてい る様子だった。それに対しA先生は、あくまでリズムよ く・はっきり読み上げることに集中して、質問など投げ る余地がないキビキビした雰囲気で指示していた。作業 としてはA組の方が集中して行っていたし、雰囲気とし てはB組の方が和やかであった。	18 手引きはたいへん ○	19 (質問させない) ◎	
12	問8 A学級	「ほうかご あそびに いくところが たくさん あり ますか」 「行くところ」といった抽象的な表現がまた出て、選択 に困ったような空気があった。	20 (抽象的な言い方 はむずかしい) ○		
13	問9 B学級	「ほうかご いくところは ひろい そと ですか」 「これってなんだ？」という声があり、続けて何人も子 が「これ何?」「ひろいってどれくらい?」と質問して きた。先生が少し困った顔で「なんだろうね。広い外は いろいろあるでしょう、考えてごらん」と答えたが、な かなかざわつきは収まらなかった。理解できない困った 感じというより、半分真面目、半分面白がっているよう でもあった。	21 どれくらい? × (○)	22 先生にも趣旨不明 ○	23 コメントは楽しい ◎
14	問10 B学級	「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) B先生が「学童では、いるよね」と述べると、学童保育 を利用していると思われるある児童が、「でも、遊んで くれないよ」と言い返した。	24 先生から話しかけ る ◎	25 大人とは違う受け とめかた ×	
15	問11 B学級	「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」 「おとうさん・おかあさんは?」と尋ねる声があり、B先 生が「うんと、(なしとは)書いてないね。だからこれ はありかな?」と述べると、「えー、わかんなくなった」 という別の子の発言があった。同じ大人に関する質問で 但し書があったり・なかったりを並べたのは失敗だった。	26 質問の並びで混乱 ○	27 質問に応じる ◎	

16 問11 B学級	B先生が、先に学童保育の大人は遊んでくれないと述べた児童に向かって、「これは、学童ならそうだね」と話しかけると、その児童は「え-???、うーん...」と、これにも納得しない様子だった。「困ったとき助けてくれる」具体像にズレがありそう。大人なら事故や怪我などの危険防止対応をイメージするのだが、,,	28 先生から話しかける 29 (大人とは違う受け止めかた)	◎ ×
17 問13 B学級	「ほうかご へやの なかより そとで あそびたいですか」 「でもない」など、元気よくまぜっかえす声があった。皆、質問をきちんと理解したうえで、どうしたいか迷う様子であった。	30 「したいこと・したくないこと」はわかる 31 色々な好みの子 32 (コメントは楽しい)	◎ × ◎
18 問14 B学級	「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」 皆が楽しそうに、声を合わせて「いいえー」と答えて笑った。B先生が「そうかー?」と言うと、「うるさいから」など、何人かの生徒が同時に発言していた。各々真剣に取り組んだ。	33 (「したいこと・したくないこと」はわかる) 34 (色々な好みの子) 35 (コメントは楽しい)	◎ × ◎
19 問15 A学級	「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」 A先生は読み上げてから「はい、書きます」と指示した。少し間をおいて机の間を回り、すぐに全体に話しかけた。「みんな、どこで・どんなことを分けて書きますよ。最初の□が「どこ」です。 それを書いたら、次の□に「どんなこと」です」すでに書いていた子はいったん消そうとしたが、うまく消せない様子だった。	36 答を書き分けるのはむずかしい 37 (指示を足す) 38 (消しゴムがうまくできない)	●(○) ●
20 問15 A学級	続けて机の間を回ってから、「皆さん、遊びたいって書く人が多いけど、何をして遊びたいかを聞いているんですよ」と、注意していた。しかし、そう言われても考え込んだまま、書き足せる子は少ない様子だった。	39 (指示を足す) 40 うまく訂正できない	◎ ○(●)
21 終わり B学級	アンケートの記入を終えるころ、B学級では1コマが終わりそうになっていた。B先生が「はい、これで終わりです。楽しかったですか?」と尋ねると、皆元気よく「はい!」と答えた。続けて先生が「大変でしたか?」と尋ねると、皆また元気よく「いいえ!」と答えた。	41 (コメントは楽しい)	◎
22 廊下 A先生	後に少し雑談する時間があったとき、「アンケートにしっかり答えてほしいと思って、最初に趣旨説明を入れましたが、いかがでしたか?」と尋ねたところ、「こういうのは、たぶん、ぜんぜん関係ないですね」と笑顔で答えた。「ちゃんとやってほしいというのは、やっぱりテストにするとか、書いたら何かあげるとか、子どもが動くようにしないと」と教えてくださった。	42 説明はたぶん子どもに関係ない 43 やってほしいならテストやほうびに	◎
23 連絡 1年	○一年生にとって「放課後」という意味がわからず何度も説明。 ○問10「遊んでくれる大人」とは? 普段公園などでは遊んでくれるのは危険と指導している	44 (抽象的な言い方はむずかしい) 45 (先生も趣旨不明)	○ ○

低学年児童を対象とした集団一斉の質問紙実施に伴う課題

24	連絡 1年	○たとえば外で遊ぶという質問に対して「たまになら遊ぶ」という子が何人かいました。答えははいまたはいいえしかないので、たまにと答えた子はどうすればいいのか。 ○また封筒が大きいのでランドセルにうまく入らず大混乱でした。	46	まとめにくい	○
			47	ランドセルに入らない	●
25	連絡 1年	問13 「ほかごへやのなかより そとで あそびたいですか」 これが迷う子が少しいた。あとはまあまあ進んだ。	48	(「したいこと」はわかる)	◎
			49	(まとめにくい)	○
26	連絡 1年	全体に習い事があつたり学童があつたりと、毎日同じことをして過ごしていません。曜日によって大きく違うようです。子どもからいろいろ質問ありました。	50	(まとめにくい)	○
27	連絡 2年	「たくさん」や「ひろい」という言葉に引っかかった子が数人いました。	51	(どれくらい?)	× (○)
28	連絡 2年	「こまったとき」「うんどう」の定義が、子どもごとにバラバラな様子だった。具体例があれば?	52	(いろいろな子)	×
			53	(具体例の提示)	◎
29	連絡 2年	子どもアンケートが茶封筒の中にあるとは思わなかった ので、最初配ってしまった。単純な順序説明があるとよ かった	54	(手引きはたいへん)	○

(注) カッコは同種ラベルあり、カテゴリ区分は『●：作業上の課題』『○：理解上の課題』『×：多様性』『◎：参加の促進』を表す。1ラベルが複数カテゴリーにまたがる場合は序列をつけ、下位をカッコづけして示した。