

After-school day service as a new learning
opportunity for children with handicap : Surveys
and practices focusing on the problems of
collaboration and specialty

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2021-04-01 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 香野, 毅 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00028112

【論文】

障害のある子どもたちの新たな学びの場としての放課後等デイサービス ～連携と専門性という課題に焦点をあてた調査と実践事例～

香野 毅

静岡大学大学院教育学領域

要約

障害のある子どもの新たな学び場、居場所として放課後等デイサービスが急速に拡大している。多様なサービスや役割が期待されているが、一方で課題もいくつか指摘されている。ひとつは学校との連携であり、他には専門性の確保と発揮である。第一研究では、保護者、学校、放課後等デイサービス事業者を対象に主に連携について質問紙調査を行った。その結果、一方向の情報伝達実態や保護者を介した情報交換が明らかになった。第二研究では、ある放課後等デイサービスの実際の取り組みを紹介した。専門的な療育の成果は、放課後等デイサービスの可能性を示すことができた。学校との連携においても、支援計画の交換から具体的な連携につながるひとつの具体例を示すことができた。最後に、地域の教育やこども支援の資源としての放課後等デイサービスの役割や今後の課題について考察を行った。

キーワード

放課後等デイサービス、学校との連携、専門性、新たな学びの場

I. はじめに

1. 放課後等デイサービスと課題

障害のある子どもにおいて、家庭と学校以外の新たな学びの場、居場所として放課後等デイサービス（以下、放デイ）がある。2012年に現在の放デイに関する制度が整備されて以降、今日まで利用者数、事業所数とも急増を続けている。

子どもの放課後については、戦後から様々な取り組みが重ねられてきた。一般には放課後児童健全育成事業の一部である放課後児童クラブや学童クラブ、学童保育の名称でよばれる活動がよく知られている。障害のある子どもにおける放課後についても、戦後間もなくからこの事業の「中」と「外」で取り組まれてきた。中は、地域の子どものという意味では、障害のある子どももこの事業の対象である。しかし実際の受け入れ状況は多いとはいえない（山本, 2015）。居住地にある学童クラブや学童保育を、特別支援学校や支援学級に在籍している児童生徒が利用できていない現状がある。事業の外は、障害のある乳幼児を対象としていた「障害児通園事業」を足掛かりに、障がいのある子どもの放課後保障全国連絡会を中心とした運動があと押しして、現在の放デイの制度化につながった。障害者総合支援法を根拠にもつ放デイが、障害のある子どもの放課後の主たる居場所となり、10年あまりが経過した。

「放課後等デイサービスガイドライン（厚生労働省, 2015）」を参考に、放デイの役割や活動等を概観しておく。放デイの基本的な役割は、次の3つにまとめることができる。ひとつは「子どもの最善の利益の保証」で

あり、学校に就学している障害児に、授業の終了後又は休業日に、生活能力の向上のために必要な訓練、社会との交流の促進その他の便宜を供与することである。ふたつは「共生社会の実現に向けた後方支援」であり、利用する子どもの地域社会への参加を進めるとともに、地域に暮らす他の子どもに対しても、他機関との連携や専門機関としての役割を果たすことを通じて、子育てを後方支援することである。みつつは「保護者支援」であり、子育て支援や相談対応とともに保護者の時間保障があげられている。

このガイドラインは2012年の制度開始から3年後の2015年に示された。放デイの制度開始当初、その設置条件の垣根の低さから、様々な業界から事業への参入がなされた。その結果、各事業所が提供するサービスの質にバラつきが生じた。このガイドラインはそのような状況に対しての、一定の質保証を目指す意図があったと考えられている。

まもなく10年を迎える放デイには期待とともに課題も少なくない。本研究では、まず放デイに関する実態調査を概観し、そこから導かれる課題を整理する。そこに連携に関する調査研究の知見を追加していく。さらにある事業所の取り組みを事例的に紹介し、この課題の解決に向けたひとつの提案を試みる。

2. 放デイを利用する子どもと家族の状況

放デイの利用状況や果たしている役割についてはいくつかの調査が行われてきている。利用している子どもの状況については、森地ら（2019）が全国の480か所の事

業所へ調査を行っている。これによれば年代としては小学生がもっとも多い事業所が全体の約7割であり、中学生がもっとも多い事業所は約3割である。特別支援学校に所属している子どもがもっとも多い事業所が約6割であり、普通学校に所属している子どもがもっとも多い事業所が約4割である。障害種別としては、知的障害がもっとも多い事業所が約5割、発達障害がもっとも多い事業所が約3割、その他が約2割である。

江上・田村（2017）の研究では、利用状況に加え、利用者である子どもと家族が期待する役割について、すでに利用している家族56組を対象に調査されている。利用状況では、利用頻度では週1～3回が約4割、週3～5回が約4割、それ以上が約2割と幅がみられた。家族が期待する役割としては、子どもの社会経験や人間関係を広げる体験、スタッフをはじめとする家族以外が障害のある子どもへの理解を広げる役割を多くあげていた。それと同時に家族のレスパイト的な役割が期待されていた。

3. 放デイの役割や機能という専門性

ガイドラインで示されているように放デイの役割のひとつは、生活能力の向上のために必要な訓練、社会との交流の促進その他の便宜を供与することである。これはいわば専門性の発揮といえる。

森地ら（2019）は、放デイが提供しているサービスや支援の現状について調査を行っている。利用する子どもの障害種や年齢などによる傾向の違いはあるが、10にわたる支援内容（保育センターの取り組み、コミュニケーションにかかわる支援、日常生活習慣にかかわる支援、運動機能向上の支援、友達とのかかわりに関する支援、ソーシャルスキルなどの支援、医療的ケアなどの支援、学習にかかわる支援、タブレット端末などを利用した支援、スケジュール・ワークシステムなどの支援）が子どものニーズに基づいて提供されていることを明らかにしている。あわせてスタッフの専門性やサービスの質的側面については、この調査では十分に明らかにできてはいないものの、今後の検証課題として指摘している。

松浦（2017）は最近の動向として、ケアのコンセプトを明確にした放デイ事業者が増加している状況を紹介している。文化的活動、教育活動、医療的ケア、ソーシャルスキルトレーニングなどの療育訓練など、障害特性や個々のニーズに合わせたものを提供する事業者が増えていくなかで、放デイが小中学校の支援を行う時代が到来するかもしれないとの指摘も加えている。

障害のある子どもの、家庭、学校以外の居場所として始まり、整備されてきた放デイであるが、ここにきてその役割は拡張してきている。とりわけ放デイのガイドラインにおいてあげられた基本的役割のひとつである「共生社会の実現に向けた後方支援」を担う専門機関として

の役割が大きくなってきている。学びの場としての役割が大きくなってきたといえるだろう。

4. 放デイと学校との連携

ガイドラインでは「子どもに必要な支援を行う上で、学校との役割分担を明確にし、学校で作成される個別の教育支援計画等と放課後等デイサービス計画を連携させる等により、学校と連携を積極的に図ることが求められる。」と学校との連携について記されている。このガイドラインが出された同時期に厚生労働省からの依頼を受け、文部科学省から関係教育機関に対して、このガイドラインの周知に関する協力依頼がなされ、とくに連携の推進が要請されている。

一方で、2014年に全国放課後連が放課後等デイサービス事業所に対して行った調査によれば、施設や設備の課題、財政面や事務作業の多さ、送迎の問題といった運営面での課題のほかに、「学校と連携がとりくみにい」と学校との連携を多くの事業所が課題にあげている（全国放課後連、2014）。

この放デイと学校の連携の課題については、その必要性が繰り返し強調される中で、次第に双方がその必要性を認識しつつある。西原ら（2018）が、知的障害特別支援学校の教員に行った質問紙調査によれば、「デイとの情報交換や連携は必要だと思いますか」の問いに対して、97%が「はい」と回答していた。その必要性についても「学校とデイで指導・支援の一貫性」「児童生徒理解の充実」などの記述がみられた。ただ情報交換や連携を具体的に進めるには、「時間の確保」や「放デイによる質のバラつき」「個人情報の取り扱い」などの課題があることも調査結果から指摘されている。

同様に吉岡（2020）が、特別支援学校の教員および特別支援学級を担任する教員に対して行った質問紙調査においても、87.5%の教員が放デイとの連携の経験を持っていた。連携の内容としては「送迎時のその日の児童生徒の様子との情報交換」「学校への放デイスタッフの訪問、見学」「放デイ利用計画についての情報提供」「支援会議への出席」などがあげられていた。またこれらの具体的な連携を経験した教員のほとんどが「とても役に立った」「役に立った」と評価していた。一方では、学校からの連携が進みにくい理由として、「放デイ（の質）に対する不信任」「個人情報の取り扱い」「慌ただしさ（時間のなさ）」「放デイに対する教員の理解の乏しさ」を調査から指摘している。

加えて、これらの調査では連携の具体例についても紹介されている。西原ら（2018）の研究では、実際に学校と放デイの連携会議を試行的に開催し、連携推進の好例を提示している。吉岡（2020）では、教師の経験事例を調査し、子どもの問題行動への共通理解をはかった事例

や、放デイの持っている専門性を学校に助言として提供された事例、放デイが保護者との関係調整を行った事例を紹介している。このように放デイと学校の連携については、すでに具体的取り組みが多様に展開している段階に移行しているのだろう。

5. 放デイの課題

放デイが本格的にスタートして 10 年が過ぎようとしている。課題の指摘もされてきている。

江上・田村 (2017) の調査では、家族からみた放デイの課題や改善が期待される点があげられており、もっとも多いのは卒業後の継続した支援を受けることであり、次いで学校や専門機関との連携があげられていた。石井・相澤 (2018) の家族を対象とした調査でも、ほぼ同様の結果が得られている。加えて家族が感じている放デイ事業所の課題として、設備面に加えて、職員の専門性も上位にあげられていた。

放デイの課題としては大きくふたつあげることができる。ひとつには、障害のある子どもとその家族のニーズに的確に応えることが求められる。それには一定の専門性の担保や技術の向上が不可欠である。放デイは設置のしやすさという垣根の低さから、資格や経験に裏付けられる専門性の確保を後回しにしてきた。ここにひとつの課題があるといえる。

また放デイには、地域の資源として、学校等からの連携や情報交換といったニーズに応えることも求められる。学校があげた連携の難しさには、放デイの質のバラつきや放デイに対する教員の理解に関することがあった。あらためて放デイのもつコンセプトや提供するサービスの内容を明確にしながら、家庭、学校、放デイの三者がそれぞれの役割やニーズについて、相互理解し、連携を進めていくことも課題である。ここにもうひとつの課題がある。

6. 本研究の目的と構成

本研究はこれらの課題を検討するためにふたつの研究から構成される。

ひとつは家庭、学校、放デイの 3 者に対して、主に「連携」に関して質問紙調査を行い、その結果から、相互の連携のあり方について検討していく (第一研究)。もうひとつはある放デイを取り上げ、そこでの実際の取り組みを事例として紹介する。この取り組みには、専門的なサービスの提供の実態と学校との連携が含まれている。放デイの課題は、これまで実態調査を通して明らかにされてきているが、具体的な取り組みについてはまだ報告されていない。そこで、放デイの今後の役割について実践事例を通して検討していく (第二研究)。

最後に、これらの検討を通して、第 3 の学びの場とし

ての放デイのあり方や今後について論じていく。

II. 第一研究

1. 目的

家庭、学校、放デイの 3 者に対して質問紙調査を行い、相互の連携に関して実態や課題を明らかにする。

2. 方法

(1) 対象

①S 県内の学校に勤務している教員 (主に特別支援学校教員) 143 名

②S 県内の一校の特別支援学校に在籍している児童生徒の保護者 90 名

③S 市内の放課後等デイサービス事業所の責任者 21 名

(2) 質問紙の作成

質問紙は、学校の教員、保護者、放デイ事業所の責任者を対象にそれぞれに項目を作成した。最初に、プロフィールや規模、利用状況などの基本情報を尋ねた。

主な項目としては、相互の連絡や情報交換の方法と内容である。連絡や情報交換の方法については、【教員対象】学校は放デイとどのように連絡、情報交換を行っているか、【放デイ責任者対象】放デイは学校・保護者とどのように連絡、情報交換を行っているか、【保護者対象】保護者は放デイどのように連絡、情報交換を行っているか、【保護者対象】保護者が仲介して学校と放デイの間でどのように連絡、情報交換を行っているかの 4 つの質問項目を設けた。連絡や情報交換の内容についても、この 4 つの質問項目に合わせて尋ねた。

加えて、保護者と学校には放デイへの期待と課題を尋ね、放デイ事業所には、放デイの意義と課題を尋ねた。

(3) 調査手続き

①教員：教員を対象とした研修会の際に質問紙を配布し、その場で回収した。143 名に配布し、143 名から回答を得た (回収率 100%)

②保護者：特別支援学校を通じて配布・回収した。138 名に配布し、90 名から回答を得た (回収率 65%)。

③事業所：ある地区の (放デイ) 事業所連絡会を通じて配布および事業所へ直接質問紙を送付し、それぞれ郵送にて回収した。28 事業所に配布し、21 事業所から回答を得た (回収率 75%)。

3. 結果と考察

(1) 連絡、情報交換の方法と内容およびそこからみえてくるもの

表 1 に学校と放デイの相互の連絡、情報交換の方法、表 2 に保護者と放デイの相互の連絡、情報交換の方法、表 3 にその内容をまとめた。数値は、各回答者が選択した割合を示している。該当しない選択項目については斜

線とした。

まず学校と放デイの間での連絡、情報交換では、引き渡し時に口頭で行う方法がもっとも多かった。学校は79.7%、放デイは95.2%がこの方法を回答している(表1)。

子どもたちが平日に放デイを利用する場合、学校に放デイが送迎サービスで迎えに行くことがほとんどであり、そこでごく短時間に情報交換がなされている。表3によれば、伝えられる内容は、発作などの体調の様子や心理的な状態、排せつ・食事の様子などが主である。

保護者と放デイの間での連絡、情報交換では、こちらも引き渡し時に口頭で行う方法がもっとも多かった。放デイでの過ごした様子が、口頭で保護者に伝えられていた。表3から読み取れば、その内容は、日課や予定、体調、活動内容、排せつや食事、心理的な状態、行動上の問題と多岐にわたっていた。その内容の多さからは、伝達に用いられる時間的な余裕が、学校と放デイ間のそれに較べれば、あることが推察される。

そして、保護者は連絡帳を使って、放デイから学校への連絡、情報交換を仲介していた(表1、56.6%)。その内容を、表4に示している。保護者は放デイでの活動の様子などを、学校に伝えていた。もちろん必要がなければ、「特にしていない」(表4、36.6%)となる。学校も、保護者を通じて放デイと連絡、情報交換をしていると回答していた(表1、31.4%)。こととあわせて考えると、放デイから学校への情報伝達のある部分は、保護者が仲介していることが読み取れる。

これらの連絡、情報交換の方法と内容に関する結果からみえてくるのは、子どもの様子といった日常的な情報に関しては、伝達が一方的に行われているということである。ほとんどの特別支援学校では、下校時に複数の放デイ送迎車へ子どもを間違いなく振り分けて乗車させる対応にせまられている。一人あたりの情報交換にかけられる時間はわずかしかない。そこで行われる学校と放デイ間の情報交換は、学校から放デイへの一方向の伝達という形で、必要最小限の情報のみ行われていると思われる。それは、表3の伝達内容や、子どもの過ごす場所の順番が「学校→放デイ→家庭」であることから推察される。次に放デイで過ごした子どもの様子が保護者に伝えられる。ここも過ごす順番から考えると、主には放デイから保護者へ情報が伝達される一方向的であることが推察される。ここでは時間的余裕があるため、伝えられる内容は放デイでの様子全般となる。そしてここで伝えられた情報の一部が、連絡帳を利用して、学校に伝えられていく。

一方で、時間をかけた情報交換などは、面談等の時間

が設定されている。放デイは保護者とは61.9%(表2)、学校とは23.8%(表1)の割合で、面談等の時間を設定していると回答している。保護者は、学校との面談時に放デイの利用状況や様子を伝えたり(表1、42.2%)、放デイと面談等の時間を設定したり(表2、38.8%)して情報交換を行っていた。学校は放デイと面談等の時間を設定している意識はあまり高くないのかもしれない(表1、15.3%)。以上から、保護者は学校と放デイそれぞれと面談等の時間を設けて情報交換を行っているが、放デイと学校間ではそれほど時間をかけた情報交換は頻繁ではない、もしくは放デイによってばらつきがあると推察することができる。

(2) 放デイへの期待や意義、課題

表5に、学校と保護者については放デイへの期待、放デイについてはこの事業の意義を尋ねた結果をまとめている。数値は、各回答者が選択した割合を示している。

保護者は、きょうだいを含む家族のレスパイトや時間確保をほとんどが選択しており、放課後や休日の預かり機能を強く期待していた。ほかにも、本人としての余暇や遊びの提供、基本的生活習慣の提供、子ども同士の関わりなど高い期待をしていることがうかがわれる。

学校と放デイを比較してみると、学校が期待することと、放デイが考える事業の意義にやや開きがあるように見受けられる。余暇や遊びの提供と保護者同士の関わりでは両者の間であまり差はないが、家族のレスパイトや時間確保、基本的生活習慣の提供、行動上の問題の改善、学習支援、体調管理、子ども同士の関わりでは回答傾向が異なっており、いずれも放デイのほうが学校よりも高い数値となっている。もちろん、期待と意義という質問の尋ね方の文言の違い、学校と放デイ自身という立場の違いはあるにせよ、この傾向は注目すべき点である。この傾向を生んだ背景としては、「放デイに対する教員の理解の乏しさ」(吉岡, 2020)や「放デイによる質のバラつき」(西原ら, 2018)が考えられる。これは、「知らない」も含めて、学校側の持っている放デイの専門性や果たしている役割についての評価が反映しているのではないだろうか。

表6に、学校、保護者、放デイがそれぞれあげた放デイの課題についてまとめている。学校が多く選択したのは、学校との連携であった。保護者は特にないがもっとも多かった。放デイは、自身の課題として、活動内容の質、制度に対する認識のずれと送迎時の負担や混乱をあげていた。共通項目ではないが、放デイ自身としては、子どもの障害の多様性やスタッフの研修体制、設備面についても課題としてあげていた。

表1 学校と放デイの間の連絡、情報交換の方法

	連絡帳などの紙媒体	引き渡し時に口頭	面談等の時間を設定	保護者を通じて	メール	特にしていない	その他
学校・放デイ間	6.9	79.7	15.3	31.4	0.0	0.0	14.6
放デイ・学校間	0.0	95.2	23.8	0.0	14.2	4.7	4.7
保護者による学校・放デイ間	56.6	18.8	42.2		0.0	27.7	3.3
学校・放デイ間：教員が回答した学校と放デイ間の連絡・情報交換の方法							
放デイ・学校間：放デイ事業所責任者が回答した放デイと学校間の連絡・情報交換の方法							
保護者による学校・放デイ間：保護者が回答した保護者が仲介して行う学校と放デイ間の連絡・情報交換の方法							

表2 保護者と放デイの間の連絡、情報交換の方法

	連絡帳などの紙媒体	引き渡し時に口頭	面談等の時間を設定	メール	特にしていない	その他
保護者・放デイ間	78.8	87.7	38.8	13.3	0.0	4.4
放デイ・保護者間	38.0	85.7	61.9	28.5	0.0	9.5
保護者・放デイ間：保護者が回答した保護者と放デイの連絡・情報交換の方法						
放デイ・保護者間：放デイ事業所責任者が回答した放デイと保護者間の連絡・情報交換の方法						

表3 学校と放デイ間の連絡、情報交換の内容

	その日の日課や予定	体調	その日の活動内容	排泄・食事の様子	睡眠の様子	心理的状態	行動上の問題	職員との関わり	その他
学校	23.7	72.0	25.1	51.7	17.4	57.3	40.5		9.7
放デイ	80.9	85.7	90.4	90.4	47.6	71.4	80.9	80.9	19.0
学校：学校が回答した放デイへの連絡・情報交換の内容									
放デイ：放デイが回答した学校、保護者との連絡・情報交換の内容									

表4 保護者が仲介して学校に伝える放デイの様子

体調	その日の活動内容	排泄・食事の様子	睡眠の様子	心理的状態	職員との関わり	その他	特にしていない
17.7	43.3	16.6	2.2	21.1	16.6	6.6	36.6

表5 学校と保護者が持つ放デイへの期待、放デイ自身が考える放デイの意義

	家族（きょうだい含む）のレスパイトや時間確保	余暇や遊びの提供	基本的な生活習慣の提供	行動上の問題の改善	学習支援	体調管理	子ども同士の関わり	保護者同士のつながり	その他
学校	45.4	74.8	36.3	9.0	10.4	11.1	50.3	20.9	5.5
保護者	93.2	71.1	62.2	55.5	31.1	22.0	73.3	3.3	7.7
放デイ	66.6	71.4	80.9	76.1	38.0	23.8	85.7	19.0	38.0

表6 放デイの課題

	送迎時の混乱や負担	制度の複雑さ	金銭的負担	家庭で過ごす時間が無くなる	活動内容の質	保護者と連携が取れていない	学校と連携が取れていない	制度に対する認識のずれ	特になし	その他
学校	16.0	0.0	0.0	0.0	16.0	18.8	37.7	20.9	11.8	30.7
保護者	21.1	26.6	11.1	8.8	0.0	2.2	17.7	13.3	30.0	20.0
放デイ	57.7	14.2	9.5	0.0	71.4	9.5	38.0	66.6	0.0	23.8

Ⅲ. 第二研究

1. 目的

ある放デイにおける、専門的なサービスの提供の実態と学校との連携について取り上げ、放デイの今後の役割について検討する。

2. 方法

(1) 対象

2019年5月より事業開始しているS市内にある放デイ1か所（以下、Tとする）、定員数15名/1日で、主に知的障害、発達障害のある子ども（小学校低学年）が利用

している。現在は中学生の個別学習支援を並行して行っている。

(2) 手続き

筆者はTのアドバイザーとしての役割を得て、日中の活動や運営、スタッフとのミーティング等に参加しながら、放デイの活動に関するエピソードを蓄積していった。これらのエピソードは、Tという放デイにかなり近い立場で収集した質的データとなる。

参加は1回/2週程度で、一回当たり2〜3時間である。この時間を、利用している子どもの活動への参加、スタッフとのやりとり、ミーティングに使った。事業開始当初には個別支援計画の作成にも助言を行った。またメール等でのやりとりも適宜行った。

研究の倫理的配慮については、事業所および対象となる事例児の保護者に対して、口頭および書面にて研究の内容や情報の取り扱いなどについて、説明を行い、同意を得た。

3. 結果と考察

(1) ある子どもへの療育活動

特別支援学校1年生に所属するAくん(診断名は、知的障害と自閉症スペクトラム)で、この放デイは週3回利用している。

Aくんの様子：完璧主義な一面があり、ハンカチは端と端をきちんとそろえること、上靴をきれいにそろえて脱ぐことなどにこだわりを持っている。それがうまくいかないとパニックになり、泣き出してしまうこともある。

遊びの場面では一人で塗り絵をすることや、レゴで遊んでいることが多い。バランスボールにのって、揺さぶられるのが好き。他人の遊びに興味を持たないというわけではなく、気になるとその周りを歩き、自然と中に入ることがある。いずれの場合も自ら言葉を発することはあまりない。一緒に遊んでいるように見えるが、途中で一人遊びになることがある。

コミュニケーション面では、音声言語より身振り手振りで伝えている場面がよく見られる。それを大人が言い換え、他の子どもたちに伝えている。さらに、発する言葉のほとんどが母音になってしまうため伝わりにくく、子ども同士でのコミュニケーションは難しい。単音でも聞きとりにくい音が多くあり構音障害が顕著である。

そこで口の動きを観察すると、言葉を発する時、ほとんど口の形が変わらない。最初の音の口形のまま発することがほとんどである。そのため、最初と最後の音はなんとなく分かるが、単語の中の音(例:「マスク」の「ス」)が聞き取りづらいことが多い。おやつを食べる時、お菓子を噛むのではなく、溶かすように食べている様子から口の動きが弱いと考えられる。その際、姿勢では、猫背や腰の後傾が特徴的で、座位を保っておくことが難しい。

以上から、支援の目標としては「他者との主に言語を用いたコミュニケーションがより活性化することを大きな目標とし、そのために構音が上達することで言語の明瞭性を高めること」が設定された。取り組みの枠組みとしては、週一回程度、特定のスタッフと個別指導(約30分)を設け、その他の時間はこれまで通り集団のなかで生活した。この個別指導は約半年続けられた。具体的な課題としては、個別指導では、姿勢作りのために、①側臥位で肩・胸のゆるめ②側臥位で腰のゆるめ③座位で肩・胸のゆるめ④座位での直姿勢づくりの4種類の動作法(九州大学総合臨床センター, 2015)を行った。発声練習としては、対面での模倣をもちいた口形の形づくり(開口、すばめ、舌出しなど)と、後半では短い単語を用いて発声練習を行った。これらの姿勢づくりと模倣、発声練習の3つの課題をスタッフとマンツーマンで取り組んでいった。

指導の成果は、ふたつに集約される。ひとつは座位姿勢が改善された。猫背で丸まりやすかった背中が立てられるようになり、胸が開きストンと真っすぐの姿勢が多く取れるようになっていった。「かっこよく座ってみよう」と声をかけると、スッと背中を伸ばして顎を引くなど、良い姿勢のイメージも本人に定着したようであった。もうひとつは構音が改善した。評価方法として、指導開始前後で集団場面での発声発語を記録し、50音それぞれ聞き取りやすさを評価した。そこで会話の文脈から判断して本人が意図した音が出ている割合を算出してみたところ、指導前が34.7%、指導後が74.7%であった(例、「先生」が「せんえい」の場合、75%)。この数値は評価基準があいまいであり、測定方法も高い正確性を持っているとは言い難いが、複数の放デイスタッフ間の評価と一致した傾向を示していた。

もっとも印象的だった変化は母親からの日常の様子の報告であった。家で話したがることが増え、盛んに家族に話しかけるようになったこと、うまく聞き取ってもらえないときに悔しがるようになったことなどが指導後半期に母親からもたらされた。支援目標に掲げた他者とのコミュニケーションの活性化がみられていたと考えた。

(2) 放デイの専門性の可能性

このAくんへの取り組みから分かることは、アドバイザーの存在などの工夫によって、放デイが専門的な療育機能を持ちうることである。例えば岡本ら(2019)は発達障害児に対象を限定し、ソーシャルスキルトレーニングに特化したプログラムをもつ放デイについて報告している。松浦(2017)が指摘するように、昨今の放デイでは、それぞれの特徴や専門性を活かした取り組みが展開してきている。今回の取り組みもその一例となりうると思う。

(3) 学校との連携

T は送迎サービスを行っていない放デイである。そこで送り迎えは保護者や家族ということになり、放デイと保護者の間では情報交換の機会は多く持つことになる。時間を設けての面談も年度に1回は行われ、その他、必要に応じて面談の機会を設けていた。

一方で、迎えないため学校と情報交換する機会を日常的には持っていない。そこでTと学校の情報交換として、個別支援計画の交換が企画されていた。手順としては、Tで個別支援計画を作成、それを保護者経由で学校に提供、その提供時に学校側で作成している個別の教育支援計画および個別の指導計画を、保護者経由で提供してもらうよう依頼、それに学校側が応え、Tに提供という流れになっていた。事業開始年度の2019年では、利用者が通っているすべての学校とそれぞれが作成した支援計画の交換が実現していた。

文部科学省が各学校に協力依頼した「放課後等デイサービスガイドラインにかかる普及啓発の推進について」(2015)の中には、「学校との間で相互の役割の理解を深めるため、保護者の同意を得た上で学校における個別の教育支援計画等と放課後等デイサービス事業所における放課後等デイサービス計画を共有すること」とあるが、これを実施している学校、放デイがどれほどあるだろうか。第一研究における連絡、情報交換の方法に関する調査でも、このような計画の交換はその他の回答に含まれるほど少なかった。

Tでは、年度の前半にこの支援計画を交換する取り組みを行った結果、その後に複数の学校および教員から、利用している子どもについての情報交換が持ちかけられている。その形態は、保護者を交えての3者での合同面談、放デイスタッフと学校の教員でのケース会、電話での情報交換、放デイスタッフが学校訪問しての見学と対面しての情報交換と多岐にわたり、単回から複数回重ねた事例までであった。支援計画という文書を一度やりとりさせたという取り組みが、吉岡(2020)のいう「放デイ(の質)に対する不信感」「個人情報取り扱い」といった連携を阻む要因を払しょくすることにつながり、その後の連携につながったのではないだろうか。

IV. 総合考察

1. 地域の資源としての放デイ

教育領域では、平成18年に特別支援教育の推進のための学校教育法等の一部改正がなされ特別支援教育が本格的にはじまった。各学校では、管理職のリーダーシップのもと、特別支援教育コーディネーターの任命、特別支援に関する関係委員会の設置、研修機会の確保、個別の教育支援計画および指導計画の作成、支援員の増員などが進められてきた。市町村教育委員会においても、特別

支援に関する関係委員会の設置や巡回相談システムの整備、通級教室の開設などに取り組んできている。あわせて学校レベルにおいても、市町村教育委員会レベルにおいても、関係機関や外部機関との連携強化が進められてきた。医療機関や発達障害者支援センターといった専門機関との連携、幼保こども園との引継ぎの強化、児童相談所や障害福祉課などの行政的な横のつながりなどが具体的に行われてきた。このように学校として、教育領域としては支援ニーズを持つ子どもへの対応は質量とも徐々に整備されつつあるといってもよいだろう。

一方で、発達障害をはじめとする支援ニーズを持つ子どもとその家族は、その数だけでなく、多様さや複雑さを増している。学校を中心とした教育領域にはその対応が期待されており、その重要な役割を担っていることは紛れもない事実であるが、当然のことながら学校だけで対応することには限界がある。支援が長期のライフステージにわたること、子どものニーズの多様さ・複雑さに単一の学校や領域では対応しきれないこと、学校が持っているシステム、資源、カリキュラムが個の支援には適さない場合があることなど、学校だけで対応できない理由をあげることは難しくない。そこで学校を主語に言えば「地域資源の活用」「各機関との連携」が必要ということになり、社会全体を主語にすれば「学校も含めた地域で子どもを育て支える」ということになる。このように問題を整理していくと、放デイがこの地域の資源としての役割を担うことが期待される。

すでに特別支援学校では在籍児童生徒のおよそ9割が放デイを利用している(2017年、未発表:ある学校の校内調査より)。障害のある子どもたちは放デイを第3の居場所として利用することが当たり前になった。放デイは学校はじめあらゆる地域の機関や関係領域と連携を図り、事業所独自のコンセプトを明確にしながら、その役割や機能を発揮していくことが、これまで以上に求められていくのだろう。

2. 放デイのできること

第一研究では連絡や情報交換という切り口から連携の実態について調査した。そこからみえてきたことは、学校と放デイ間で行われている連絡や情報交換は、送迎時の短時間に、口頭で、学校からの一方的な伝達の形で、その日の学校での子どもの様子が伝えられているということである。放デイから学校への情報交換は、保護者の書く連絡帳で、学校に様子の一部が伝えられていた。相互に情報交換の必要性は強く感じているし、課題としても認識している。一方で、時間的、物理的な現実条件のもとでは、これが精いっぱいということであろう。

第二研究では、Tという放デイに参加しながらえられた取り組み実態について紹介した。そこには学校との連

携のひとつのあり方が示されていた。放デイからは個別支援計画が、学校からは個別の教育支援計画・指導計画が、保護者を介して交換されていた。放デイに参加しながら得た印象では、学校が作成した計画は内容としても有益であるが、目的や活動内容の異なるそれぞれの機関が立てた計画であるのでそのまま利用できるわけではない。内容としては、あくまで参考となるというレベルであった。重要なのは、お互いがそれぞれの文書を開示しあい、交換したという関係の構築であった。加えて個人情報保護の対応の意味（機関間で保護者の同意なく情報を交換できない）もあるが、保護者を介しているということは学校と放デイが関係を構築したことを、保護者も認識しているという点も重要である。その結果、学校、保護者、放デイの間に子どもを中心とした有機的なネットワークが描かれ、その後のケース会や合同面談につながっていった。まずは、このような関係構築に向けた実効的な取り組みが望まれる。

同じく第二研究では、ある子どもへの専門的な療育についてのひとつの取り組みを紹介した。放デイを運営している事業所の構成は社会福祉法人、営利法人、NPO、地方公共団体など多岐にわたっており、その他幅広い分野の参入がみられる（山本、2015）。それぞれの設置主体は、医療関係やリハビリ、学習塾やスポーツクラブ、余暇支援など得意な分野やそれをもったスタッフを抱えている。これらの得意分野や専門性がより利用者や学校含む他機関から見えてくるようになれば、地域で子どもを育み支えるなかの一員としての放デイの役割が明確になってくるだろう。そのためには放デイにはより発信していく取り組みが求められる。

3. 今後の課題

この研究では、学校、保護者、放デイへの調査と放デイの取り組み紹介から、主に放デイのあり方について検討を行った。今後の検討課題は少なくないが、研究としては、ある子どもや集団を対象に、学校と放デイが連携しながらそれぞれに教育、支援を行っている事例を取り上げていくような実践研究をさらに進めていきたい。子ども中心とした具体的な支援から各機関の連携の実態やネットワークの働きを検証していくことが、放デイをひとつとする地域の取り組みの妥当性や適切性を評価するうえで欠かせないと考える。これらの研究から、子どもの教育や支援の充実によりせまっていきたい。

文献

- 江上瑞穂・田村光子（2017）放課後等デイサービス利用者のニーズについての検討 ―アンケート調査の結果と考察から―，植草学園短期大学研究紀要 第18号。
- 石井由依・相澤雅文（2018）放課後等デイサービスの現状と課題 ―特別支援学校の保護者への調査から―，京都教育大学特別支援教育臨床実践センター年報第8号。
- 厚生労働省（2015）放課後等デイサービスガイドライン，<https://www.mhlw.go.jp/stf/shingi2/0000082831.html>。
- 九州大学総合臨床センター（2015）基礎から学ぶ動作法，ナカニシヤ出版。
- 松浦俊弥（2017）障害児等の放課後支援研究 ―学校・放課後支援の連携の現状と課題から―，淑徳大学社会福祉研究所総合福祉研究 No. 22。
- 文部科学省（2015）放課後等デイサービスガイドラインにかかると普及啓発の推進について，https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1365225.htm。
- 森地徹・大村美保・小澤温（2019）放課後等デイサービスにおける支援の現状に関する研究，障害科学研究，43。
- 西原数馬・阿部崇・小曾根和子・柘植雅義（2018）千葉県内知的障害特別支援学校による放課後等デイサービスとの情報交換・連携の取組に関する研究 ―学校側への調査と実践研究を通して―，筑波大学特別支援教育研究，12。
- 岡本峰淑・下川亜弥子・宇野友理奈（2019）臨床心理士によるコミュニケーションスキルの育て方(1)(2)(3)，日本心理臨床学会 第38回大会口頭発表。
- 障害のある子どもの放課後保障全国連絡会（2014）放課後等デイサービスの現在 ―全国アンケート調査から―，<http://www.houkagoren.sakura.ne.jp/chousakenkyuu.html>。
- 山本佳代子（2015）障害のある子どもの放課後活動における制度化の展開，西南女学院大学紀要 Vol. 19。
- 吉岡恒生（2020）特別支援教育教員の放課後等デイサービスとの連携 ―質問紙調査を用いて―，愛知教育大学紀要 69。

謝辞：

【連絡先 香野毅 E-mail or TEL】

After-school day service as a new learning opportunity for children with handicap

Surveys and practices focusing on the problems of collaboration and specialty

Takeshi Kono

ABSTRACT

After-school day services as a new learning opportunity for children with handicap increase rapidly. A variety of services and roles are expected to them; at the same time some problems have them pointed out. One is cooperation with the school, the other one is their specialty. At the first study, we investigated about the cooperation targeting parents, teacher and staff of After-school day services. At the result, actual situation about one-way communication school to staff and information exchange through the parents were revealed. At the second study, we introduced the concrete activity of the After-school day services as case study. From the result of the specialized approach, possibility of After-school day services was shown. And one specific example about cooperation with the school was provided, it was exchange of Individual Support Program. At last we discussed that After-school day services play a role as a Resources of the local education and child support and their problem toward the future.

Keywords

After-school day services, cooperation with the school, specialty, a new learning opportunity