

放課後等デイサービスの発達支援に関する論点と課題 —小学校に在籍する発達障害のある子どもの発達支援に着目した検討—

伊井 勇ⁱ

本稿の目的は、障害のある子どもの中心的な放課後の活動場所である放課後等デイサービス（以下、放デイ）に着目し、発達支援の内容を具体的に検討することにある。放デイは、多様な年齢、多様な障害のある子どもに対し、同一の制度枠組みに基づき発達支援を提供している。障害のある子どもの特性や困難性に応じた発達支援の具体的な検討が欠かせない課題である。しかし、これまでの発達支援に着目した研究では、放デイの利用児の属性に応じて提供される発達支援の特徴や内容は十分に明らかにされていない。放デイは、制度化から10年目を迎え、実態把握を超えた新たな知見の付加が必要となっている。さらに、放デイでは、小学校に在籍する発達障害のある子どもの増加とその子どもへの発達支援が喫緊の課題となっている。これらの背景から、本稿では、小学校に在籍する発達障害のある子どもに着目した発達支援の検討を行っている。特に、学習支援、遊び、家庭の代替機能（居場所）の3点に焦点化し検討を行った。本稿では、発達支援が、学校や家庭との連関から明確化され、子どもの生活の安定を念頭に提供されることの必要性を明示している。

キーワード：放課後等デイサービス、発達障害のある子ども、小学生、発達支援、学習支援

はじめに—研究目的

本稿の目的は、障害のある子ども（以下、障害児）の中心的な放課後の活動場所である放課後等デイサービス（以下、放デイ）¹⁾に着目し、「発達支援」の内容を具体的に検討することである。放デイガイドラインは、2015年に公表され、放デイの基本的役割として「子どもの最善の利益」「共生社会の実現に向けた後方支援」「保護者支援」の3点をあげている。特に、「子どもの最善の利益」は、「学校や家庭とは異なる時間、空間、人、体験等を通じて、個々の子どもの状況に応じた発達支援を行うことにより、子

どもの最善の利益の保障と健全な育成を図るものである」(厚労省 2015:2)と規定している。発達支援を提供する目的は、放デイを利用する子どもに対し、最善の利益の保障と健全な育成を図ることにある。

本稿は、放デイが社会福祉制度としての機能の維持と質の高い社会福祉サービスを提供することを目指し、通常の小学校に在籍する発達障害のある子ども（以下、発達障害児）²⁾に着目した発達支援の検討を行う。特に本稿では、発達障害児に対し、どのような発達支援が必要となっているかを明示する。

以上の研究目的に従い本稿を次のように展開する。第1章では問題の所在を3つの視点から検討する。第2章では研究方法について、第3章では調査対象について明記する。第4章では、調査結果と調査結果から得られた知見として、学習支援(4-1)、遊び

i 立命館大学大学院社会学研究科博士後期課程

(4-2)、家庭の代替機能(居場所)(4-3)に着目し、発達支援の内容を具体的に検討する。第5章では、第4章の内容を受けて、発達障害児に対し、どのような発達支援が必要か明示を試みる。

1. 問題の所在

本章では、先述の研究目的に関する問題の所在(背景)として、①福祉ニーズと放課後問題への対応、②放デイの「発達支援の質」(以下、支援の質)の問題、③発達障害児の生活に関する課題の3点から説明する。

1-1. 福祉ニーズと放課後問題への対応

放課後問題³⁾は、時代の変化に伴い拡大しつつある。放課後の歴史の変遷や子どもの生活史に関する研究を行う増山(2013)は、1960年代に入り子どもの放課後問題が浮上し、都市化、核家族化、共働き家庭の増加、学歴社会の進行により、「カギッ子対策」「遊び場問題」「健全育成問題」など放課後の子どもの教育・福祉・文化問題が顕在化したと指摘する。特に、①高度経済成長期以降の村落共同体の衰弱と都市化、②学校教育への期待に伴う親の教育熱の高まり、③電子メディア・ゲーム機の普及と進化に言及し、今日の子どもの生活や育つ環境が劇的に変化する社会状況において子どもの権利に基づき日常生活を見直すことの重要性を指摘する。

一方、障害児の放課後に関する変容および前史を振り返ると、障害児の放課後問題は、1979年の養護学校教育義務制実施に伴い顕在化した(藤本・津止 1988)。それ以降、障害児の放課後問題は、1992年の学校五日制の導入を契機としながら問題関心が高まる(藤本他 1992)。障害児の放課後問題への社会運動の機運は、①1979年の養護学校教育義務実施を一つの契機とするすべての障害児に学校教育を保障する取り組み(第一のうねり)、②1980年代後半からの障害児の後期中等教育への希望者全員進学(第二のうねり)に続く、③「障害児の教育権保障の第

三のうねり」などともいわれ、障害児の放課後保障の取り組みとして展開していった(越野 2002)。障害児の放課後問題への対応として、関東地域では東京都、埼玉県が、関西地域では京都府、大阪府が、自治体独自の補助金を通じた障害児の放課後の支援に取り組んだ(藤本・津止 1988)。これらの地域を後追いするように、全国の自治体でも単独事業が発展していった。他方、国の障害児に対する放課後対策は、2000年代以降になって徐々に講じられた。後述する放デイ制度は、この展開の延長にある。

池本(2014)は、学校の福祉・文化機能について、これまで学校は放課後や長期休暇には積極的に関わってこなかったが、子どもの貧困やひとり親家庭の増加など、福祉的な対応が必要な子どもが増加したことを指摘している。また諸外国における放課後の活動に関する事例として、イギリスで2005年より展開する「拡大学校」(Extended School)の概念をあげる。「拡大学校」は、すべての学校に学童保育を整備するほか、スポーツや音楽、創作などの活動を増やし、学校を通じて、保護者への様々なサポートを提供していく概念であることを指摘し、学校の福祉・文化機能の充実が図られてきたことを明示する。

子どもの放課後問題は、社会状況の変容とともに変化し、拡大してきた。子どもの放課後問題が、子どもの発達と関係するため問題視されてきた。今日の課題は、子どもの発達や保護者の就労などの放課後問題と福祉ニーズの高まりを、制度によっていかに保障するかが課題となっている。

1-2. 放課後等デイサービスの「発達支援の質」に関する課題

先述の通り、障害児の放課後問題への対応は、1970年代以降、独自の流れをもち展開してきた。2012年の放デイ制度化は、障害児とその保護者の放課後問題を同一制度によって対応することが目指された。放デイの制度化以降は、放デイ事業所が増加することで障害児の放課後の居場所が拡大した(図1)。しかし、放課後の居場所が拡大する一方で、支援の質

に関する問題が多様な主体から指摘されている⁴⁾。

以下では、支援の質に関わる内容を、政策文書と研究動向から整理する。

厚労省は、2015年に放デイの支援の質の確保・向上を目指し、放デイガイドラインを公表した。また厚労省は、支援の質の改善に向け、3年ごとに見直される「障害福祉サービス等報酬」の改定において、基本報酬の削減、事業所設置基準の強化などを実施している。しかし、厚労省が行った報酬改定は、誠実に実践を行う事業所が事業所運営のひっ迫を招く矛盾を引き起こす、支援の質の向上に寄与する方策は提示できていないなどの指摘を受けている（全国放課後連 2019, 2021）。

これまでの放デイの支援の質に関する対応は、研修を受けた有資格者の配置基準や事業所設置基準などの外形的基準の見直しを中心に実施されてきた。しかし、外形的基準の見直しだけでは、利用者にとって満足度の高い放デイや、支援の質の維持・向上を導くとは限らないことが暗示される結果となった。

また、放デイの量的拡大の現状（2019年時点）は、

「費用額：約3,287億円」「障害福祉サービス等全体の総費用額：12.0%」「障害児支援全体の総費用額：68.4%」を占める（厚労省 2021a：32）。厚労省にとって放デイの量的拡大への対応と適正な社会福祉サービスの提供に関する検討は、重要課題の一つであることが推察される。

2021年6月から「障害児通所支援の在り方に関する検討会」が行われ、放デイの役割や機能が議論されている（厚労省 2021b）。検討会での議論では、放デイについて、「平成24年の制度再編以降、発達障害の認知の広がりや、女性の就業率の上昇に伴う預かりニーズの増加により、サービス量が大きく拡大している一方、一部の児童発達支援・放課後等デイサービスにおいて行っている支援は、十分な専門性を有しているとは言いがたく、適切な発達支援を提供する環境整備の妨げとなっているとの指摘がある」（厚労省 2021b：7）としている。厚労省は、サービス量の拡大の背景として「発達障害の認知の広がり」「女性の就業率の上昇」をあげ、放デイ制度がこれらの社会的ニーズに対応する制度であることを認識し

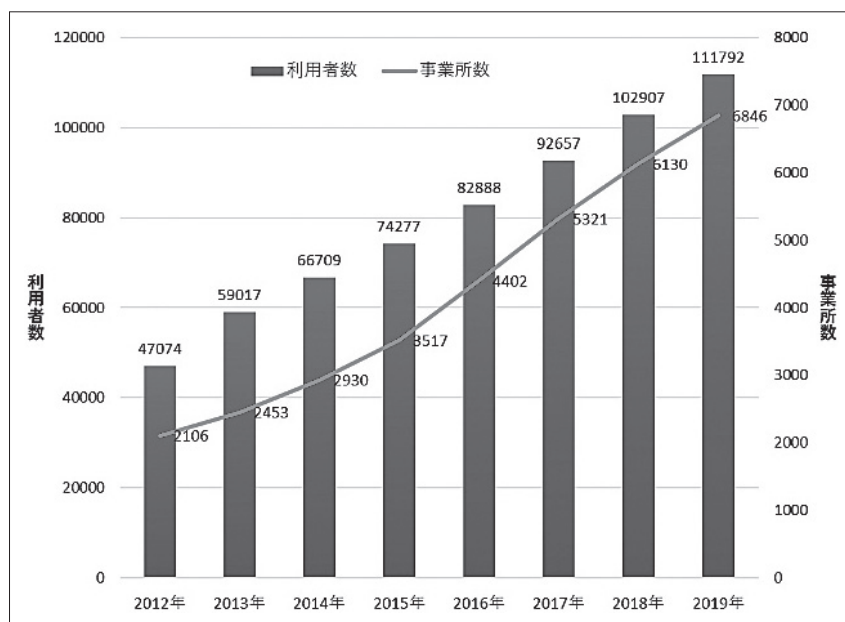


図1 放課後等デイサービスの制度化以降の推移

出所：厚生労働省（2021）「障害児通所支援の現状等について」を参考に筆者作成

ている。一方、厚労省は、発達支援の現状を、必ずしも「十分な専門性を有し」、「適切な発達支援を提供する環境整備」がなされているとはいえないとの評価を明示している。

他方、放デイに関わる研究では、放デイ制度化初期から支援の質に関わる視点があつた。例えば、『障害者問題研究』(2013)では、「放課後保障の新展開」と題する特集が組まれている。その巻頭には、「放課後保障は新しい段階を迎えているようにみえる。そのことを象徴的に示すのが、放課後等デイサービスの制度の発足であろう。(中略)障害のある子どもの放課後活動のあり方について、基本的な方向性が確認されなければならない。同時に、放課後保障が進展するなかで、一歩進んだ議論や取り組みが求められているのではないか。たとえば、『医療的ケアの必要な子ども』『発達障害のある子ども』『知的障害の軽い子ども』といったように、子どもの多様性に着目する放課後保障の議論があつてよい。」(丸山2013:1)と記されている。「放課後保障の新展開」は、先述の「障害児の教育権保障の第三のうねり」(越野2002)として展開した障害児の放課後保障の運動の成果が放デイの制度化として結実した次なる課題として、多様な子どもの支援の質に関わる具体的な議論を希求している。

しかし、それ以降の支援の質に関わる研究については、「放デイにおける支援の質の向上に関する検討はおろか対象児の属性に応じて提供される支援の特徴も明らかにされていない」(森地他2019:117)という指摘があるように、発達支援に関わる十分な検討が展開してきたとは言い難い状況である。

政策文書および研究動向をふまえれば、放デイの支援の質の課題は、発達支援の担い手である各放デイ事業所がいかにしてその役割を担い、いかにしてそれを提供するかということに収斂する。適切な発達支援の提供は、制度化から10年を迎えること、障害児が放課後の活動を行う中心的な制度であることをふまえ、検討が急がれる。

1-3. 発達障害のある子どもの生活に関する課題

本節では、発達障害児の学校生活と家庭生活の現状について整理を行う。発達障害児が社会的支援の対象と位置付けられたのは、発達障害者支援法(2005)以降であり、学校教育において支援の対象となったのは、学校教育法の改正(2006)および特別支援教育の実施(2007)以降のことである。

特別支援教育において注目された通常学級に在籍する発達障害児等の支援は、量的な面は拡大してきた。しかし基本理念であるはずの一人ひとりの教育的ニーズに応じた指導が出来ていないばかりか、実際にそうした子どもが通常学級に居づらくさせてしまう質的な面への問題が提起されている(荒川2018)。また、赤木(2017)は、日本のインクルーシブ教育の構造について、「同じ・つながり」を求める強固な枠組みの中での教育であると指摘し、日本のインクルーシブ教育は、それが進むほど、特別支援学校・学級に行く子どもが増加するという奇妙な状況に陥っていると指摘する。

さらに、窪島(2021:87)は、発達障害児の学校生活について、「通常学級の学習に『ついていけない』『不適合』の子どもたちとして、なんとなく、静かに、時には不登校として、教師と教育学者の理論的視点からフェードアウトしていく。無意識の『遮断』やこの『フェードアウト』は教育的ネグレクトと呼ぶにふさわしい。」と分析し、発達障害児の生活は、「それほどに、心的かつ生活上のダメージは大きい。」と指摘する。また、Miles & Singal(2010)は、「みんな」「すべて」という用語から、障害児が希薄化するあるいは不可視化される「ジレンマ」を通じて障害児を除外する傾向を強めると指摘する。

このように、発達障害児の学校生活は、適切な指導・支援がなされれば、通常学校や通常学級で学ぶことが可能と見込まれる一方で、実際には「通常学級に居づらくさせてしまう」「ついていけない、不適合の子ども(時には不登校)としてフェードアウトしていく」「みんな、すべてという用語から不可視化される」「日本のインクルーシブ教育が進むほど、特

別支援学校・学級に行く子どもが増加するという奇妙な状況」と指摘されるように、発達障害児が教育システムから排除される傾向にあることが確認される。

他方、発達障害児の家庭での生活については次のような指摘がある。山下（2019）は、社会学の立場から近代家族の枠組みにおける発達障害児の母親に着目し、生活実態と支援方策を検討している。発達障害児の育児の構造を、日本の福祉レジームの構造から検討し、①育児は家族が責任を負うべきと位置付けられ、②家族の中でも母親がその役割を与えられている構造を指摘する。さらに、③発達障害児の母親につきつけられる責任と苦悩を「母親責任の錘」と指摘している。具体的には、発達障害児をケアする主体の9割が母親に集中し、子どもの育て方について本来であればサポートを提供してくれるはずの周囲の人（自分の両親、配偶者、幼稚園・保育園・学校の教職員、子どもの学校の保護者など）に責められる経験を約7割の人が経験し、学校社会を中心にして、無理解や批判的態度にさらされ、苦悩している実態を明示している。

また、一瀬（2020）は、家族の絆やケア機能を自明視する言説に留意する立場から発達障害児の親子関係について次のように指摘する。多くが外部化された今日の家族機能において、最後に残された機能がケア機能であると言及し、特に手段的側面（面倒をみる、世話をする）と情緒的側面（思いやる、気遣う）について指摘する。手段的側面は、障害児者や要介護者のいる家族に強く求められ、虐待や養育のネグレクト等に発展するケースが多いこと、情緒的側面は、多くの子どもが家庭で養育され、親との愛着が人生の基盤となる一方で、発達障害児と親の関係では、人生の最初期から情緒的な関係を結ぶことが困難を有する場合が多いと指摘する。発達障害児をもつ家族を孤立させないため、家族のケア機能を自明視しないためにも、家族内メンバーだけにケア機能を負担させず、社会的に分有していく視座の必要性を指摘している。

このように、発達障害児の家庭生活は、ケアに追われる家族（特に母親）の問題が深刻化していること、ケア機能の負担を社会的に分有することが課題の一つとなっている。

こういった発達障害児の生活において、学校でもない、家庭でもない「第三の居場所」⁵⁾は、発達障害児に何を提供できるのか。2012年の放デイ制度化以降は、放デイが発達障害児の放課後の活動を支援する受け皿となっている（厚労省 2021b）。また、厚労省（2021a:4）は、放デイ利用者の量的拡大は、発達障害児の放デイ利用の増加と重なることを明示する。発達障害児に対する放デイでの発達支援の課題は、学校生活や家庭生活のニーズと連関しつつ検討されること、発達障害児の生活レベルの困難を含めていかに構造化するか、今日的に重要な課題である。

以上、第1章での問題の所在（背景）に関する検討を通じ、①福祉ニーズの拡大と子どもの発達や保護者の就労などの放課後問題への対応が求められること、②政策文書および研究動向をふまえ、放デイが提供する発達支援のあり方の検討が喫緊の課題であること、③発達障害児に対する発達支援が、学校生活や家庭生活のニーズと連関しつつ検討されること、発達障害児の生活レベルの困難を含めていかに構造化するか今日的な課題であることが明示された。

2. 研究方法

2-1. 調査方法

1) 調査の概要

本調査は、発達障害児の放課後や余暇の活動とその機能を明らかにすることを目的とし、質問紙をもとにした半構造化インタビューを行った。調査期間は、2019年9月から2020年6月である。対象は、放デイ事業所を運営するA社のスタッフ2名（複数回）、A社が所在するC市の「発達障害の可能性のある児童生徒に対する早期支援研究事業」の研究指定校に指定されているD小学校の教諭1名と、A社と支援の関わりが深いE小学校の教諭2名を対象に

表1 インタビュー調査の内容

調査年月日	対象者	インタビュー時間	備考
2019.9.18	Fさん（1回目）	40分	・ A 社児童発達管理責任者（2013年から2019年3月） ・ A 社児童相談支援員（2019年4月から現在）
2020.1.30	Gさん（1回目）	1時間15分	・ A 社代表理事（2013年から現在）
2020.2.6	Fさん（2回目）	1時間15分	
2020.3.19	Fさん（3回目）	1時間25分	
2020.5.10	Gさん（2回目）	1時間30分	
2020.6.14	Gさん（3回目）	2時間	
2020.7.17	Hさん（1回目）	1時間45分	・ E 小学校教諭／特別支援教育コーディネーター／特別支援学級主任（2018年から現在）
2020.7.29	Iさん（1回目）	50分	・ D 小学校校長（2015年から2018年3月） ・ E 小学校校長（2018年4月から2020年）
2020.8.1	Jさん（1回目）	1時間25分	・ D 小学校教諭／特別支援教育コーディネーター（2013年から2020年3月） ・ K 小学校教諭／特別支援教育コーディネーター（2020年4月から現在）*K 小学校はC市外であり、K 小学校の内容は本稿には含んでいない

した。調査の日程・対象者・時間等は、表1の通りである。

本調査は「立命館大学における人を対象とする研究倫理審査委員会」の審査を受け、研究倫理に基づき個人情報保護に留意して実施した（受付番号：【衣笠-人-2019-31】）。

2) 調査方法の採用理由と調査対象の選定理由

本調査でインタビューを採用した背景は、次の通りである。

第一は、放デイに関わる調査研究の動向との関係である。これまでの研究は、制度萌芽期ともいえる放デイの状況に対し、実態把握（利用児データ・利用割合等の把握など）、社会福祉制度としての妥当性の検証などが中心であった。この傾向は、制度化初期の問題意識として、状況の把握や制度のあり方への検討が急務であったことに起因すると推察される。

他方、放デイは、制度化から10年目を迎え、実態把握を超えた新たな知見の付け加えが必要である。また図1の通り、放デイ事業所は増加し、障害児の放課後の居場所の拡充が一定程度進んだといえる。今後の放デイの課題は、放デイの喫緊の課題である支援の質への応答にある⁶⁾。

第二に、放デイ利用児の属性に応じて提供される発達支援を明示する必要性である。放デイが対象とする子どもや活動内容は多様であり、質的調査の実施は容易ではない。こういった「多様な」場である

ため、これまでの調査研究は、発達支援を具体的に検討することが難しかった。そのため、放デイ利用児の属性に応じて提供される支援の質に関する検討が少なかったと推察される。例えば、年齢や障害の異なる多様な子どもが通う事業所、小学生あるいは中高生を中心とする事業所などがあり、活動内容も屋内での活動、学習支援、遊びなど一様ではない（丸山 2019）。その一方で、その状況を乗り越え、新たな知見を付け加える必要がある。

以上の研究課題（背景）をふまえ、本調査ではインタビュー調査を採用した。また、本調査における調査対象は、「多様な年齢・障害のある子ども」に対する「多様な活動」を行う場として存在しない放デイ事業所、換言すれば利用児の属性に基づき発達支援を提供する放デイ事業所を選定した。調査対象として、発達障害児への発達支援を放デイ制度化初期にあたる2013年から行っている A 社を選定した⁷⁾。

また2つの小学校を調査した理由は、学校教育からみた放デイの役割の検討、A社の位置づけを補足的に検討するためである。A社の事業所があるC市の小学校を基本とし調査対象を選定した。D小学校は、発達障害児教育の研究指定校であるため選出した。E小学校の学区はA社の事業所がある地域に隣接するとともに、大規模小学校である。そのためE小学校の児童がA社を利用する割合が高いと考えられるため、インタビュー対象として選定した。

2-2. 本調査の視点

本調査は、増山（2015）が指摘する学童保育の基本的な機能に依拠し、検討している。以下では、本調査と基本的な機能に関する議論の関連を確認する。

増山（2015:2）は、現代の日本社会の動向において、学童保育（実践・運動）が果たしている役割と課題を明らかにすることの重要性、子どもの成長発達にとって放課後の活動・地域生活がもつ意味を議論の中心とする必要性を指摘している。そこで、学童保育は、日本の子どもの生活と発達の場としてなくてはならない存在であるとし、学童保育の基本的な機能を3点あげる。第一に、宿題などを行う「学習の機能」、第二に、「遊び・文化活動の機能」、第三に、子どもが放課後を安心して生活できる「家庭の代替機能」である（前掲:16）。この学童保育における指摘は、放課後の活動として放デイとも共通する。

また学童保育の役割について、増山（2015:2）は、「学童保育が子どもの放課後活動と発達保障にとってどのような役割を担うことになるのか改めて検討する必要がある」と強調している。ここであげられる「発達保障」は、1960年代より障害児者の人格発達や生活のあり方を問い発展してきた概念である（田中 1980）。また加藤（1997）は、発達保障の概念を、生存だけではなく、また身体的健康や経済的安定のもとに生きることにも留まらない、内面的な豊

かさを含んだ生存を社会的にすべての人へ保障していく概念と指摘する。

この基本的な機能は、これまで障害児者への教育実践・福祉実践を展開してきた発達保障に言及し、放課後の活動を検討しており、障害児を対象とする放デイの研究としても重要な示唆を与えうると考えられるため本調査の視点として用いた。

本調査の調査項目は、表2の通りである。なお本稿では、A社のスタッフのインタビュー結果を次のように対応させている。「A社の概要」は、第3章に記述している。「学習支援」「遊び」「家庭の代替（居場所）」は、第4章に記述している。また、教諭へのインタビュー結果は、第3章、第4章に適宜挿入している。

3. 調査対象

3-1. B県における障害児の放課後保障の地盤

B県は、関東圏内にある。関東圏の障害児の放課後保障の状況は以下の通りである（茂木他 2002）。東京都は、1970年代、埼玉県が1980年代より自治体の独自の補助金を運営資金としながら展開した。栃木県は、2000年代初頭より、障害児の放課後の活動に着目され展開してきた。千葉県や群馬県でも同様に連絡会を組織し、障害児の放課後と休日の活動の重

表2 調査内容と質問内容の一覧

対象	調査内容	質問内容
A社スタッフ	A社の概要	・A社の事業所展開の変遷 ・活動時間、日課、年間計画
	学習支援	・放課後における学習支援の役割 ・学習支援の内容 ・発達障害児の学習の困難
	遊び	・発達障害児にとって集団的な遊びがもつ役割 ・屋外での活動内容
	家庭の代替（居場所）	・利用児に対しA社の居場所がもつ役割 ・利用児との向き合い方 ・スタッフと利用児の関係
教諭	特別支援教育を行うようになった背景	・特別支援教育、発達障害児への支援のきっかけ ・勤務校（担当学級）の変遷
	発達障害児の学校生活	・発達障害児の学校生活における困難 ・特別支援学級に在籍する児童および通常学級に在籍する「気になる子」への対応
	教諭からみる放デイの役割	・学校教育の立場からみた放デイの役割や重要性 ・学校—放デイの連携の状況

要性や意義を目指し情報誌の発行、定例会などを行っていた⁸⁾。2012年の放デイ制度化までは、自治体補助の有無や補助額などに地域格差があり、障害児の放課後は、地域の特性が反映しやすかった。

Gさん(1回目)は、2013年当時のB県の放デイの状況について、県庁所在地に障害手帳・療育手帳をもつ子どもたちを対象にした放デイ事業所が中心であったと語っている。またその当時、B県に発達障害児を対象にした放デイが存在しないことは、B県の県庁職員も確認したという。発達障害児を対象にした放デイの設置に関する前例がないために、B県の県庁職員、C市の市役所職員と協働を重ねA社の放デイ事業所を開所したという。

なお、現在のB県内における放デイ事業所数は、245か所である(2020年1月現在)。B県でも放デイ制度化以降、障害児の放課後の居場所が拡大した。また、2019年時点の児童(7~17歳の人口)1000人当たりの放デイ事業所数は、全国平均が1.19、B県は平均をやや下回っている(厚労省2021a:15)。

3-2. C市の概要

B県C市は、人口約9万8千人の小規模都市である。C市の発達障害児数は、「障がいの程度や特徴が様々なため、発達障がい者の実数の把握は困難な状況⁹⁾」とあり、定量把握ができていない状況である。また、教育・療育の充実について、特別支援教育の推進の課題として、「学校教育終了後は、相談支援事業者、福祉施設、地域の民生委員、市・県等障がい福祉関係機関との連携が今後の大きな課題¹⁰⁾」と放課後のあり方が課題であることを強調している。

C市の放デイ事業所は、14か所(30名定員1か所、10名定員13か所)である(2020年1月現在)。14か所のうち、3か所がA社の事業所である。なお、学童保育は30か所となっている。

また、今回の調査を実施したD小学校は、全10学級、全校生徒192人である。また、E小学校は全25学級、全校生徒647人である¹¹⁾。なお、E小学校は、特別支援学級が5クラスであり、その所属児童数は27

人、通級指導学級は2クラスとなっている。その27人のうち、約1/3がA社の利用児であるという。また、インタビューイであるHさんのクラスは、5人中4人がA社を利用しているという(Hさんのインタビューより)。

3-3. A社の概要

1) A社の変遷

A社は、2013年12月にC市に設立された非営利の法人である。現在は、第1から第4事業所までの放デイ事業所が設置されている。

第1事業所は、2013年に開設した。第2事業所は、2014年B県の県庁所在地に特別支援学校在籍児向けとして開設した。2018年に第1事業所は、新たな事業所への移転がおこなわれ、第1事業所の移転先に併設する形で2018年第3事業所を、放デイおよび児童発達支援¹²⁾事業所として開設した。利用ニーズの高まりは続き、2020年に第4事業所を、第1・第3事業所に隣接して開設した。本稿では、第1・第3・第4事業所に焦点を当てている。なお、第1・第3・第4事業所の位置関係は図2の通りである。

2) A社利用児の特徴

A社の利用児は、通常学級と特別支援学級に在籍する子どもがおよそ半数ずつとなっている。

また、A社での利用相談の傾向は、次の3点の通りである。第一は、未就学児健診などからニーズが把握され、小学校入学と同時にA社を利用するケースである。未就学期からニーズが顕在化し、小学校入学にあわせて利用相談が行われる。第二は、2年生の時期に学校生活等での問題をニーズとしてA社を利用するケースである。「勉強ができない」「やっぱり落ち着かない」といった困難が問題視され利用相談が行われる。第三は、4、5年生の時期に、学校・家庭生活など生活全般における困難をニーズとしてA社を利用するケースである。特に、学習面での困難が一番多く、次いで「身の回りのことができない」「指示が入らない」「落ち着かない」といった

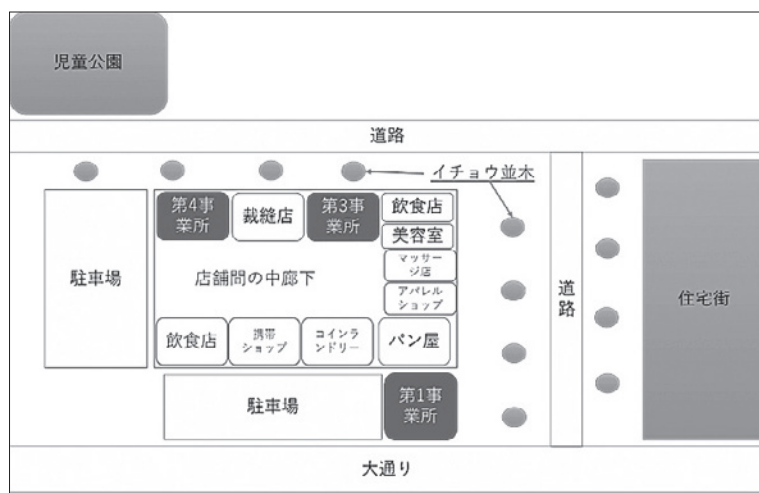


図2 第1・第3・第4事業所の位置関係と近隣の環境

ものが多い（Fさん2回目、Gさん2、3回目のインタビューより）。

3) C市内でのA社の位置付け

A社の利用相談において共通するのは、学校や家庭において指導や支援は継続して行われ、それでも解決しない問題を多数抱えており、利用相談が行われていることである。A社の一定の実績がC市内では認められており、行政や学校からA社の実践実績が伝えられ、利用相談に移るケースがあるという（Fさん2回目、Gさん2回目のインタビューより）。

また、D小学校のJさんは、A社の特徴について、利用児の特性やニーズの把握を、WISCなどの検査による知見と、実践を通じた直接的な関わりの両側面から行っていることをあげた。「ただ(子どもの状態を)勝手に見取って、この子こうだから、この方が良いんじゃない?とするのではなく」、WISCの検査結果などのアセスメントを発達支援に反映させることが、他の放デイではあまり見ないことだと強調した。

また、A社の利用児が多く通うE小学校校長のIさんは、「重なり合って一緒に育てている」と連携を取りながら子どもを指導・支援ができていることを語った。加えて、Hさんは、A社との関係性について、

学校だからできること、放デイだからできること、学校と放デイで出来ることは一貫して取り組むといった「1人のお子さんを同じ方向をみて支援したり、指導していったりする本当に協力者という存在」と語った。

4) A社の日課

A社の活動時間は、学校日は、下校時刻から18時まで、土曜日と長期休暇は9時から12時までである。活動内容は、学校の宿題やA社で用意した学習支援を約1時間行う。その後、約1時間半は近隣の公園等で屋外遊びを行う。その後事業所に戻り、保護者の迎えを待つ約30分間、室内遊びや軽食を食べるなどして過ごす。

学習支援と屋外遊びは、年間を通じて行われる。また年間行事は、夏季休暇の市民プールや川でのバーベキュー、秋の近隣住民を交えた焼き芋大会、春季休暇の公共交通機関を利用した遠足がある。

4. 調査結果と調査結果から得られた知見

本章では、第2章に先述の3つの基本的な機能を基軸に、調査の結果を検討する。本稿では、「学習の機能」を学習支援として、「遊び・文化活動の機能」

を遊びとして、「家庭の代替機能」を家庭の代替（居場所）として検討する。

4-1. 学習支援

A社の学習支援に関わる調査から得られた知見は、次の4点であった。以下具体的に示す。なお、A社で行われる学習支援は、A社に到着した子どもがまず取り掛かる活動である。学習時間の大きな内訳は、宿題に30分、A社で用意した課題に30分程度の時間をあてている。

1) A社が学習支援を行う背景

A社では生活リズムを整えることに力点をおくという。特に学校日について、Gさん（2回目）は、利用児の帰宅が18時以降になることを鑑み、食事・風呂など就寝までにやることを残したまま、家庭で宿題を行うことが適切なのかという問題意識をもとに、A社では学習支援を展開していると語った。また、発達障害児の家庭学習は、家庭トラブルの一つになりやすいため、この実態への対応として、学習支援がA社での発達支援となっているという（Gさん2回目のインタビューより）。

2) 学校教育との接点をふまえた学習支援

A社では放課後と長期休暇の学校から出た宿題を、A社が学習支援の1つとして行っているという。また、長期休暇明けの漢字テストは、追試があるという。この学校文化を鑑みて、例外的に長期休暇明けも漢字テストについては、テストの点数をとるための学習支援を行っているという。その理由は、合格点に達しないと、利用児たちは何回も追試を受け、「疲労感」「嫌々感」が出て「やればやるほどできなくなってきてしまう」ためであり、合格点を一回で取れるような学習支援を長期休暇期間中には行っているという（Gさん2回目のインタビューより）。

また、A社では利用児の納得を伴う支援に力点を置くという。例えば、漢字の学習では、日常生活には読める字であるが、正確な「はね」「とめ」などを

みればもう一歩足りないといった字を書く利用児に対し、生活で最低限必要となる習熟度と、学校教育において求められる学習習熟度に違いがあることを説明するという（Gさん3回目のインタビューより）。

3) 児童期以降を見通した学習支援

他方で、A社へ相談に訪れる保護者は、「勉強ができない」、「数字が分からない」、「字が書けない」、「漢字が書けない」、というような学習面の悩みをもつことが多いという。このような学習面の困難を背景として、A社の利用をはじめる利用児もいるという。しかし、その保護者相談の際、Gさんは、保護者に対し、「100点をとることがこの子の全てではないよということを伝えていきます。この子の出来るかということ、きちんと見極めてあげることが、この子が成長していく段階に必要」ということを伝えるという（Gさん2回目のインタビューより）。

その背景を、Gさん（1回目）は、「100点をとることは学習塾ではないので、(テストの点数をとることが)目標ではないです。ただ、ここの子どもたちも将来はあるので、将来の自立ということで、この子どもたちは何が出来るのかなというところは日々考えています」「こんなところが得意だね、将来こうなってくれば良いね…それに向けての学習支援になると思います」と語った。利用児の将来を見通した際、何が必要かという発達の見通しを大切にするという。

4) ゆったりとした時間での学習支援

学習面の悩み、学力強化・テストの点数獲得を要望にする保護者の声がしばしばある一方で、保護者の最初の要求、あるいは深く話を聞く中で出てくるニーズは、利用児の対人関係に関わることであるという。利用児が「自分の思いを言葉で伝える」という課題に対し、A社では学習支援の時間に対応を試みるという（Fさん2回目のインタビューより）。

特に、分からなければ「分からない」と言うことのできる環境の提供、利用児自身の言葉を発する機会を創出しているという。そのために必要なことと

して、利用児とスタッフの良好な関係を日頃から構築することがあげられた。結果として学校の先生やクラスの前では恥ずかしくて「出来ない」と言えないことや、反対に「出来ません」とひとこと言って終わりにしてしまうことも、A社スタッフの前では「ここ教えて」、「ここずっと分からなかったんだ」など「素直に言える姿」につながるという（Gさん2回目のインタビューより）。

このような支援は、スタッフ1人に対し利用児1人、あるいはスタッフ1人に対し利用児3人程度の比較的個別に近い関わりができる学習支援の中でより意識して行われるという（Gさん2回目のインタビューより）。

5) 学習支援に関する調査から得られた知見

第一に、A社が学習支援を行う背景からは、利用児の帰宅後の生活や生活リズム、家庭での学習状況を鑑み、学習支援を発達支援の一つとして行っていることがわかった。

第二の学校教育との接点をふまえた支援からは、日々の宿題のサポート、長期休暇明けに実施される追試付きの漢字テストへの対応など、学校生活の困難を少なくするための対応として、学習支援を発達支援の一つとして行っていることがわかった。とりわけ本稿で着目する発達障害児は、通常学校に在籍し、いわゆる定型発達の子どもとともに学習を行うため、学習の躓きや日々の学習へのフォローは、重要な論点と考えられる。また、A社の学習支援の事例として、漢字の書きがあげられた。日本の学校における漢字の学習は、漢字は「標準」以外を誤りとする画一的なあり方が一つのハードルと指摘されている（窪島 2013：14）。画一的な学習のあり方を超え、利用児の納得を伴う学習支援が必要になると考えられる。

第三の児童期以降を見通した支援では、学校教育との接点やテストの点数獲得の補足的役割だけが学習支援の意味ではないことがわかった。特に、学力（テストの点数）強化が保護者のニーズになることも

しばしばある中で、児童期以降を見通した学習支援が強調された。長期的な視点をもつことは、基本的に1年ごとにクラス替えのある学校よりも、長期的な関係性にたち、ライフステージを見通した支援が期待される。また、親子関係など親密な関係となる家庭とは異なる立場から利用児の将来を見通し、支援できることが考えられる。児童期以降を見通すことは、発達支援の重要な点と推察される。

第四のゆったりとした時間での学習では、利用児の「素直に言える姿」、利用児の置かれている立場、内面的な迷いを理解するスタッフの基本的姿勢が重要であること、時間的なゆとりなど活動環境の整備が発達支援に必要となることがわかった。窪島（2019：619）は、障害児教育における「共感」の意味合いについて、「情緒の関係ではなく、理論的・客観的に子どもの困難と発達の矛盾がどこにあるかを具体的に捉えようとする志向性」と言及し、子どもとのやりとりを媒介として、具体的な子どもの言動および子どもの表情・姿勢などの観察を通して子どもの内的状態を洞察する必要性を指摘する。

先述の第二とも関連するが、スタッフの基本的姿勢やゆったりとした時間での学習支援は、学校とは異なる形態での学習の機会の創出、「子どもとのやりとりを媒介として子どもの内的状態の洞察」、子どもの要求への柔軟な対応などに寄与するため、重要と推察される。

4-2. 遊び

A社の遊びに関わる調査から得られた知見は、次の4点であった。以下具体的に示す。

なお、A社で展開される遊びは、学習支援と同様に、通年の日課に組み込まれる活動である。利用児は、学習を行ったのち、悪天候でない限り外遊びをする。遊びの時間は、約1時間30分である。基本的には、A社の事業所から50mほどの距離にある児童公園を利用する。下校時刻が早い日や休日は、片道40分ほどで登ることができる山や、遊具が充実した広い公園などに行くこともある（Fさん2回目のイ

ンタビューより)。

1) 生活リズム

A社が遊びを(特に屋外遊び)を行う背景には、利用児が体をダイナミックに使うことを通じ、①一定の疲労感や満足感を得ることによって、家庭での生活を落ち着いて過ごすこと、②子どもの精神的な安定(「精神的な安らぎ」、「ストレスの軽減」、「不安の解消」など)を導くために実施しているという(Gさん2回目のインタビューより)。また、Gさん(2回目)は、遊びを行う背景には、利用児のストレスは、大人には想像しきれないような小さいことから、大きなことまで多々あるためであり、できるだけA社にいる時間に、そのストレスを軽減、不安の解消をしてあげたいという思いがあると語った。

さらに、「しっかり学びしっかり遊ぶ」ということが「健全な経験」と語り、児童期の育ちに必要要素であることを強調している(Fさん3回目のインタビューより)。

2) 不可視化されていた困難の把握

遊びを通じ、利用児のリラックスした状態からは、学校や家庭では見せない特性やニーズを発見する場面が多くあるという。特に社会性や子どもの問題行動に関わる部分で、例えば「落ちていたペットボトルの水を飲みそうになる」「公園から逃亡をしようとする」など、これまで全く把握されてこなかったことが多々あるという。遊びの活動は、利用児に多様な活動を提供することにとどまらず、利用児の特性を多面的に把握するために行っているという(Gさん1回目のインタビューより)。

また、学校の先生も知らなかった「家庭環境の内容」、親にも言えなかった「実は僕学校で何人かにこういう風にいじめられているんだ」といった悩みを吐き出すことなど、利用児が自らの悩みを打ち明けることがあるという。屋外での活動は、事業所内では引き出せない姿を発見することがあるという(Gさん2回目のインタビューより)。

あわせて、多様な環境条件と活動を利用児に提供することは、対人関係の機会の創出、自然現象の体験的発見、生活背景に基づく固有名詞の獲得、他者との関わりにより培われる語法の習得などの日常生活や会話の基礎を形成する役割が期待できるという(Fさん2回目のインタビューより)。

3) 集団の形成

A社の利用児が行う遊びは、スタッフにより活動内容が決定されたり、活動するペアやグループをあらかじめ作り、活動することはないという。男子は、主に鬼ごっこや、ドッジボールなどのボール遊び、女子は「○○ごっこ」遊びなどが多い。それに加え、ブランコや滑り台の周辺にて子どもたち自身でルールを作り遊んでいという(Gさん1回目のインタビューより)。

基本的には集団で遊ぶ利用児が多いが、一部集団で遊べない利用児もいる。段階的で良いから集団にも加わることができるよう利用児を促す関わりも継続して行うという。また、声をかけてみて個人で遊びたい様子が観察されればそのまま個人の遊びをさせるという(Gさん1、3回目のインタビューより)。

A社では、毎年6年生から「リーダー」を選出する。これは、リーダーとなった利用児の発達のみならず、それ以外の利用児の発達も促しているという。例えば、4、5年生の利用児であれば次年度以降のことを自ら考える芽生えにつながり、3年生以下の下学年においては、子ども集団における善悪を学ぶ機会となっているという。さらに、集団での遊びが日常的に実現されることによって、自分の意志を伝えることや相手の言いたいことを把握する力につながるという。また「どこに集まる、何時にする」などの会話が聞けるようになる時利用児の発達を実感するという(Gさん2回目のインタビューより)。

4) 主体性の形成

利用児が主体的に活動するためには、スタッフの働きかけ・後ろ支えが不可欠であるという。特に、曖

味な価値基準の理解に課題がある利用児が、感情が高ぶったまま他者と関わった結果、トラブルになるなど、対人関係や社会性に困難をかかえる場合が少なくないため、A社では若手男性スタッフが子ども集団に加わり、共に遊ぶことにしているという。そのため、明確な判断基準をもち、子どもたちとの活動を共有することが、重要な専門性となるという（Gさん2回目のインタビューより）。

また、C市内の学童保育の実態について、シルバ一人材等から紹介を受け勤務している年配の方が多く「一切遊ばず見守り隊」であることが多いという。そういった状況では、どうしても「これしろ」「こうしなさい」といった口頭だけの関わりや、遊びの見守りとなり直接的な関わりが構築されないことが多いという。他方で、A社の利用児について、「あれだけ走り回れてそれも毎日できるという経験はすごく貴重なこと」と強調した（Fさん3回目のインタビューより）。

5) 遊びに関する調査から得られた知見

第一の遊び（特に屋外遊び）を行う背景からは、利用児が体をダイナミックに使うことを通じ、利用児は、一定の疲労感や満足感を得ることで、家庭での生活を落ち着いて過ごすこと、「ストレスの軽減」、「不安の解消」など子どもの精神的な安定を導くことなど、生活や生活リズムの安定に寄与するため、遊びを積極的に実施していることがわかった。

第二の不可視化されていた困難の把握からは、活動を通じた直接的な関わりが、利用児の状態や、特性の把握に寄与することがわかった。アセスメントによる利用児の把握とともに、遊びを通じた直接的な関わりによって、多面的に利用児の状態や特性を把握することが可能になると考えられる。これは、「見えない障害」などと称されることや、集団行動における問題行動として「見えすぎる障害」と扱われることなど発達障害の理解や方策が一様でない状況において（窪島 2019：33）、遊びを通じて発達障害児の現状や困難を把握することは、発達支援の重要

な視点となることが推察される。

第三に、集団の形成からは、集団で遊ぶことを目指し日々活動を行うことがわかった。障害児の集団保障は、第1章に先述した障害児の教育権保障の運動（越野 2002）の文脈において、「第一のうねり」から「第三のうねり」を通じて継続的に指摘されてきた内容である。また、社会福祉制度が未拡充であった時代の障害児は、「家に放置される」（藤本 1974：100）あるいは、「放課後、休日、長期休日の過ごし方」は、「母親と家の中でテレビを見て過ごす人が8割に達する」（黒田 2009：69）という指摘があるように、障害児の集団的な活動を保障することが長年の論点であった。また、1970年代後半より障害児の放課後実践に取り組む、村岡（2018：88）は、「放課後活動のよさ」として、異年齢集団を多様に無理なく作りだせることを指摘する。遊びを通じた集団の形成は、発達支援の役割として深化が求められる論点である。

第四での主体性の形成では、単に集団で遊ぶことや主体的な活動を促すのでは不十分であり、発達障害児がそのような活動を実現するには、スタッフの働きかけ・後ろ支えを必要とすることがわかった。特に、A社の場合は、若手男性スタッフが子ども集団に加わり、利用児への働きかけ・後ろ支えを行っている。これは、単に遊び場所を解放しただけでは、十分な発達支援とはならないことを暗示した内容と推察され、スタッフの働きかけが発達支援としての遊びには不可欠であることが推察される。

4-3. 家庭の代替機能（居場所）

A社の家庭の代替機能（居場所）に関わる調査から得られた知見は、次の2点であった。以下具体的に示す。

1) 生活の一部となる居場所

A社では、「ただいま」といって学校からA社に来所する利用児を「おかえり」と迎え入れ、学校での話などを聞く日常的な生活を大切にするという

(Fさん2回目、Gさん3回目のインタビューより)。

Gさん(2回目)は、学校生活や家庭生活との関わりについて、「朝起きて学校に行ってから、ただいまと帰るまでに利用児は、学校でかなり疲れることがあると思う」また「家庭によっては親の前でも緊張している子どももたくさんいる」と語り、そういった利用児の状態を「解消する」「素の自分でいさせてあげる」といった「ここ(A社)だったら自分を認めて貰えるんだとかか、こんなこと言っても大丈夫なんだとか、小さな自信(が持てる)とか、(自分の思いを)吐き出せる空間(がある)というか、そんな居場所を作っていきたいと思う」と語っている。

また、「その日あったことはその日解決しよう」「明日以降に持ち越さないにしよう」と利用児の1日の課題は、A社で解決できるような関わりに注力するという。特に、学校での出来事を引きずり、A社に来所後、他者への加害行為や粗暴な行為をみせる利用児への対応は、「何か原因があるはず」といった視点から関わるという。このような対応をするのは、特性の強い子どもが排除される傾向にあることを認識したうえで、「大人の都合で中途半端に終わらせない」ことを重要な視点にして活動に取り組んでいるという(Fさん2回目のインタビューより)。

またA社では、他者への加害行為や粗暴な行為をみせる子どもへの対応として、「何か原因があるはず」といった視点からの関わりを、手を抜かずにやらなければ、利用児はいつまでも「落ち着かない子」「粗暴な言動の子」といって怒られ続け、発達障害児の生活課題は決して良い方向には進まないと強調した。さらに、子どもたちの「素直さ」も欠如してきてしまうという。そういった事態になる前に日々の関わりを重要にするという(Gさん3回目のインタビューより)。

また、家庭での保護者が行う療育には限界があり、ましてや5、6年生になると親のいうことを聞かないこともしばしばあるという。特に、「受給者証をつかって通うお子さんなので、特性の強いお子さんですから…家では落ち着いて過ごしてほしいなどの思

いを保護者から感じることもあります…それ(保護者の思い)をわかったうえで、その(利用児の)特性をわかったうえでの専門の機関(放デイ)があるのだと思う」と語られた(Fさん3回目のインタビューより)。

2) 利用児の内面を尊重する居場所

子ども期の失敗経験は子どもの成長に不可欠な要素であるが、発達障害児の場合、うまくいかない様子や実行できない様子にのみに焦点が当たり、「なんでできないの」などと叱責されることが少なくないという。利用児にとって、「落ち着いた環境で活動できる居場所」として、利用児が落ち着いた状態で活動に取り組めるよう利用児の「いいのかな、いいのかな」といった「不安定な自信」に対して、「とにかくやってみな」と後ろから押す役割や、失敗したときには受け入れる役割など、「安心」を基礎に活動を展開するという(Gさん1回目のインタビューより)。

また、「利用児が明日も来たいと思える居場所」として、放デイ利用児が事業所に来所することに前向きになれるような居場所を目指しているという。A社の場合は、外遊びを通じて思い切り遊べる環境があることや認めてくれる大人や友達がいるなどの理由があるという(Fさん2回目のインタビューより)。

3) 家庭の代替(居場所)に関する調査から得られた知見

第一の生活の一部となる居場所からは、「ただいま」といってA社に来所する利用児を「おかえり」と迎え入るような日常的な関わりが大切になるという意味で、単なるスキル獲得の場でなく生活の一部になる居場所の創出に努めていることがわかった。

また、他者への加害行為や粗暴な行為をみせる利用児への対応として、「何か原因があるはず」といった視点からの支援が強調された。この点は、窪島(2019:13)がNPO法人滋賀大キッズカレッジ(以下、キッズカレッジ)での10数年にわたる発達障害児への学習指導・相談・アセスメントの研究と実践

を通じて見出した内容として指摘する部分と共通すると考えられる。例えば、キッズカレッジでは「まじめでやさしい」¹³⁾子どもたちの手足が出るほど攻撃的な行動や罵詈雑言の悪態にはそれなりの理由があるという立場から、「子どもの声を聞く」という作業は当然のこととして行う（前掲:595）との指摘がある。利用児の二次障害の発現などに対応する専門性ととともに、利用児の内面を尊重し共感的に対応する役割が発達支援に必要と推察される。

さらに、A社の事例からは、発達障害児が「落ち着かない子」「粗暴な言動の子」と言われ怒られ続けることの背景を洞察し、発達障害児の生活課題を解決に導くために、「利用児—スタッフ」の緊張関係を備えた居場所であることも必要と推察される。

第二の利用児の内面を尊重する居場所からは、落ち着いた環境で活動できる居場所として、目的の達成までには時間がかかり不器用さも伴う発達障害児が安心して取り組むことができ、失敗しても再挑戦できる場として存立する必要性があることがわかった。村岡（2018）は、「計画通り」「目に見える成果」という風潮の強まりが子どもを急がせ内面をなおざりにすることを問題視し（前掲:19）、「放課後活動のよさ」は、子どもの「内面世界」の広がり可能性に応じて柔軟にタイムリーに組織できることと強調する（前掲:54）。

放デイでの活動が子どもを急がせずに安心して行えることは、「ごく当たり前の要件」であるように思われるが、それを実現するために必要な時間的ゆとりや利用児の内面に対する共感的な働きかけの実施は、発達支援と関わる重要な論点と考えられる。

また、利用児が明日も来たいと思える居場所として、利用児が事業所への来所に前向きであることが、まずもって重要であることがわかった。特に、児童福祉の場合、サービスの被支援者とサービス契約者が異なること、つまりサービスを受ける利用児とサービス契約を行う保護者に主体が分かれる。そのため、保護者のニーズが先行し利用児の意思とは異なる形での放デイの利用、発達支援の提供が考えられ

る。それに留意した方策が求められる。

5. 発達障害児に着目した放課後等 デイサービスの発達支援の必要性

第4章の内容をふまえて、「はじめに」に先述した、発達障害児に対しどのような発達支援が必要となっているのかを明示し、本稿の結論としたい。

第一に、学習支援についてである。発達支援として行う学習支援は、学校教育での学習の躓きや家庭トラブルに発展しやすい家庭学習と関連付けて行われる必要がある。

他方、発達支援として行う学習支援は、子どもの困難を飛び越え、極端な視点が持ち込まれやすいことが懸念される。例えば、放課後は、「緩やかな環境」であるとの認識が先行し学習や教育機能を否定的に扱うこと、反対に、過度な学力（テストの点数）強化、学習の補完に焦点化するなど、発達支援を提供する主体の立場により、学習支援の内容は左右する。発達障害児への発達支援として行う学習支援は、学校教育や家庭学習のニーズと継ぎ目なく関わり合うこと、その中で利用児の困難性を明確に位置づけ展開することが必要となると考えられる。

加えて、放デイとその利用児の関係性は、基本的に1年ごとにクラス替えのある学校と比べ、長期的である。また、学校のカリキュラムとは異なるゆったりとした時間での学習を通じ、利用児の「素直に言える姿」など内面との関わりに発達支援として行う学習支援の役割が期待される。さらに、親子関係など親密な関係となる家庭とは異なる立場から利用児の将来を見通すことが発達支援に求められる。以上、発達支援として行う学習支援は、学校教育や家庭学習のニーズと継ぎ目なく関わり合いつつ、学校でのカリキュラムや家庭学習とは異なるという特徴を、サービス供給主体である放デイが自覚化し、発達支援の内容を具体化することが重要となる。

第二に、遊びについてである。発達支援として行う遊びは、生活や生活リズムの安定、「見えない障

害」「見えすぎる障害」といわれる発達障害児の多面的な把握、障害児の集団保障に寄与するため重要となる。またA社では、単に遊ぶ場所を提供するのではなく、スタッフによる直接的な働きかけなど遊ぶ環境にも配慮しながら遊びを展開している。これは、遊び場を単に解放しただけでは、十分な発達支援とはならないことを暗示している。

発達支援として行う遊びは、子どもの権利条約第31条に記される「遊びの権利」や「休息・余暇の権利」などに関連し、それらの権利をいかに保障するかが論点といえよう。特に留意すべき点に、塾や習い事の要素が放デイにも流入していることがあげられる。京都新聞(2021)は、厚労省が「学習やピアノなどに特化した塾や習い事のような支援は公費で賄う対象から外す」との方針と、2022年度の通常国会に児童福祉法改正案を提出し、3年ごとに見直される「障害福祉サービス等報酬」の改定の時期にあたる2024年に新たな放デイの再編を目指していることを報じている。「障害福祉サービス等報酬」の改定は、3年ごとに放デイ事業所の経営を揺るがすことで多くの問題を抱える一方で、放デイの価値を問い直す機会ともいえる。とりわけ遊びに関していえば、子ども期の豊かな育ちやライフステージを見通したうえで、発達支援として「遊びの権利」を保障することが不可欠である。また、その提供にはスタッフの関わりなど今後も具体的な議論が必要になる。

第三に、家庭の代替(居場所)についてである。ここで検討した、「ただいま」といって来所する利用児を「おかえり」と迎え入るような日常的な関わり、他者への加害行為や粗暴な行為をみせる利用児への対応として「何か原因があるはず」といった視点をもった支援、落ち着いた活動ができる環境の創出などは、「ごく当たり前の要件」として自明視されがちな内容である。しかし、「ごく当たり前」であるはずの要件が、学校教育に対する放課後の従属的な位置づけ、学力強化を目指す補完的位置づけ、家庭生活や子育てを補う預け先としての位置づけなどにより、不在となることが懸念される。近藤・藤本(2018:

163-164)は、「子どもの育ち」の観点から、子どもが明日に疲れを残さず活動できること、地域の友達と関われること、家族とも過ごすことができることを備えた放デイが求められるとともに、学校から放課後、家庭、学校という連続した日常の中での「おだやかな療育」を前提にした提案ができる専門家の必要性を指摘する。

家庭の代替(居場所)は、「ごく当たり前の要件」であるかもしれないが、放デイの基礎要件として明確に位置づけることが不可欠である。とりわけ、児童福祉の課題として、サービスを受ける利用児とサービス契約を行う保護者に主体が分かれるため、子どものニーズが不可視化することもありうる。以上、発達支援を行う居場所は、単なるスキル獲得の場、保護者の就労やレスパイトを保障する預け先としての機能に留まらない、生活の一部となる居場所として、利用児の成長・発達を下支えする機能を十分に整備することが重要となる。

本稿の検討を通じ、学習支援、遊び、家庭の代替(居場所)に通底するのは、利用児の生活をいかにして支えるかということであった。特に、A社の発達支援には、学校および家庭との関わりから利用児の姿(実態)を把握し、利用児の内面を重要視することに力点があった。

一方、放デイで提供されるサービスは、次のような問題が懸念される。第一に、放デイが提供する発達支援の内容が明確化されなければ、①学校以外での学習補填の意味合いから、「放課後の学校化」として膨大な学習時間を子どもに押し付ける実態(増山2013:86-87)、②遊びや生活体験・自然体験・社会体験の時間の拡大が謳われながらも、その本質には子どもを消費者として教育・子育て・余暇を利潤追求のターゲットとする教育・福祉・レジャー産業への子どもの引き渡しの実態(増山1997:100)との差異を示せない結果を招くことが考えられる。第二に、社会福祉サービスにより発達障害児の生活が保障されなければ、生活格差をストレートに反映させ、学力のみならず「生活」からも「落ちこぼれる」子

どもを生み出すことに直結する（増山 1997：101）結果を招くことが考えられる。

以上をふまえ、発達障害児にとっての発達支援は、発達障害児の放課後を保障する社会福祉サービスが不可欠であること、今日ではその役割の中心を放デイが担っていること、学校や家庭との連携から明確化されていることである。子どもの生活の安定を念頭に置いた発達支援の提供が必要となっている。

おわりに

本稿では、A社へのインタビュー調査に基づいて、学習支援、遊び、家庭の代替（居場所）の検討を通じ、発達障害児にどのような発達支援が必要か検討した。

本稿の検討内容は、放デイの発達支援に関わる研究課題に応答する内容であった。第一に、①発達支援の質に関する議論が喫緊の課題であること、②放デイは、制度化から10年目を迎え、これまでの実態把握を超えた新たな知見の付加が必要であることへの応答であった。第二に、「多様な年齢・障害のある子ども」に対する「多様な活動」を行うという実態が、発達支援の具体的な検討を難しくしていた状況に対し、本稿は、発達障害児に着目し発達支援を検討した点に意義があると考えられる。

他方で、研究課題として、次の諸点があげられる。

第一に、発達支援は、利用児の心理的身体的状態や困難、それに基づく具体的な支援内容（活動内容）、さらに学校や家庭での環境を踏まえたニーズを加えて提供されるべきであり、そのため本稿ではそれらの総体として発達支援を捉えることに力点を置いた。しかしながら、発達支援を、①学習支援、②遊び、③家庭の代替（居場所）、といった構成要素に分解し、それらの機能を個別的に分析する点で課題が残った。第二に、発達障害児の対人関係の支援を発達支援はどのように提供する必要があるか、その検討が部分的であった。第三に、利用児と放デイ事業所の長期的な関わりが放デイの一つの特徴と位置付けながら

も学童期の発達障害児に焦点化したため、小学校6年間以降の検討が行えていない。第四に、放デイを利用する発達障害児に焦点化したため、保護者支援の検討が不十分である。

注

- 1) 放デイは、2012年の児童福祉法改正に基づき成立し、「児童福祉法第6条の2の2第4項の規定に基づき、学校（幼稚園及び大学を除く。以下同じ。）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」と定義されている。
- 2) 発達障害者支援法（2004）では、発達障害を「自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害その他これに類する脳機能の障害であってその症状が通常低年齢において発現するものとして政令で定めるものをいう。」（第2条）と定義している。しかし、本研究において言及する発達障害児とは、発達障害者支援法の対象として念頭に置かれている発達障害児を中心としつつも、療育手帳、障害者手帳の取得や診断などの有無に関わらず、生活全般に対する生きにくさや学習に対する困難性をもつ「特別な教育的ニーズ」のある子どもを含み検討している。その理由は、①今日の発達障害をめぐる用語の扱いは、ICD-10やDSM-5などの定義をみても不確定な部分があり、②日本における発達障害の扱いは、「発達障害」を診断や障害カテゴリーではなく行政用語と割り切ることが必要という指摘もあり（窪島 2019：17）、学術定義と教育現場の間での用語に差異があるためである。
- 3) 越野（2002：139）は、一般に放課後と言え、学校のある日の授業終了後また下校時から夕食ごろまでを指すが、放課後問題を取り上げる際には、「平日の放課後」に加え、休日、長期休暇の生活問題を含めた広義な意味で用いられてきたことを指摘する。本稿でも、放課後を広義の意味として用い、以下を展開する。
- 4) 政策立案者である厚生労働省は、例えば、「放課後等デイサービスガイドライン」（2015）、厚生労働省

- (2019)「調査結果報告書」,「障害児通所支援の現状等について」(2021)により支援の現状や質について指摘する。放デイに関する研究では、例えば、森地他(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」などがある。サービスの担い手である実践者からは、例えば、全国障害者問題研究会・全国大会・「放課後保障」分科会において、第45回(2012)～第51回(2018)などで継続的に指摘されている。マスメディアでは、例えば、朝日新聞デジタル(2018.1.8)「放課後デイサービス『アニメ見せるだけ?』国が対策へ」朝日新聞(2021.3.14)「放課後デイ相次ぐ行政処分」などがある。
- 5) 「第三の居場所」は、障害児の放課後保障の文脈において、「第三の集団」などの用語とともに強調されてきた(藤本他 1992:14)。なお、本稿では、「第三の居場所」を次のように焦点化する。「第三」に関しては、家庭(第一)、学校(第二)ではない放課後の活動を「第三」とする。また「居場所」は、精選版日本国語大辞典・小学館(2006)に掲載される「人が、世間、社会の中で落ちつくべき場所。安心していられる場所。」の定義に従う。
- 6) 本調査への問題意識は、泉(2021)の研究と類する部分がある。泉(2021)によれば、放デイの利用者を対象にした調査は、質問紙調査4件、インタビュー調査3件、質問紙及びインタビュー調査2件であり、放デイの支援者を対象にした調査は、質問紙調査10件、インタビュー調査3件、質問紙及びインタビュー調査1件であった。これまでの調査研究は、実態調査が多くを占めていたと指摘し、今後は放デイの専門性を検討するためにインタビュー調査が必要と明記している。
- 7) A社の取り組みは、多数紹介されており、例えば経営情報に関する月刊誌の特集(2015年)において、A社の発達障害児への支援の思いや支援内容が掲載されている。また、A社の取り組みは、東海地域で開催された「外国人の子どもと発達障害」をテーマにした全国フォーラムにA社代表理事が登壇し、その内容は、東海地域の新聞およびB県の地元新聞において掲載されている。
- 8) 関東圏の障害児の放課後保障の広がりには、本文の通りであるが、本調査の対象地域の匿名性を担保するために、B県の直接的な展開の明示は控える。
- 9) 当引用は、C市の「第5期障がい者計画・第6期障がい福祉計画・第2期障がい児福祉計画」を参照した。匿名性の観点から市名を匿名としている。
- 10) 前掲9)
- 11) 当データは、C市地域福祉計画より引用した。なお、匿名性の観点から市名を匿名としている。
- 12) 児童発達支援ガイドライン(2018:3)は、「2012年の児童福祉法改正において、障害のある子どもが身近な地域で適切な支援が受けられるように、従来の障害種別に分かれていた施設体系が一元化され、この際、児童発達支援は、主に未就学の障害のある子どもを対象に発達支援を提供するものとして位置づけられた。」と説明している。
- 13) 窪島(2019)「第10章」に詳しい。キッズカレッジでの研究と実践を通じて、窪島は、「まじめ・一生懸命・やさしい」という子どもの発達の本質を軸にする子ども観を見出している。この捉え方は、一般的子ども性善説や児童中心主義的な見方の延長ではなく、キッズカレッジの活動で垣間見られる発達障害児の具体的な姿によるものと指摘する。また、この発達障害児の本質は、発達障害の通念とは逆のことであったと指摘する。

付記

本稿は、筆者の修士学位請求論文「児童期発達障害児の放課後保障に関する研究」の一部を加筆・修正したものである。インタビュー調査にご協力いただいた、A社スタッフとC市小学校教諭の皆様に感謝申し上げます。

参考文献

- 赤木和重(2017)『アメリカの教室に入ってみた一貧困地区の公立学校から超インクルーシブ教育まで』ひとなる書房。
- 荒川智(2018)「特別支援教育10年を検証する」『障害者問題研究』45(4)、2-9。
- 朝日新聞デジタル(2018.1.8)「放課後デイサービス『アニメ見せるだけ?』国が対策へ」。
- 朝日新聞(2021.3.14)「放課後デイ相次ぐ行政処分」。

- 藤本文朗 (1974) 「学校にはいれなかった障害児」川添 邦俊・清水寛・藤本文朗『この子らの生命輝く日』新日本出版社, 25-82。(再掲:2021, 『人間発達研究所』34, 100-129。)
- 藤本文朗・津止正敏編 (1988) 『放課後の障害児』青木書店。
- 藤本文朗・三島敏男・津止正敏 (1992) 『学校五日制と障害児の発達』かもがわ出版。
- 一瀬早百合 (2020) 「家庭における支援の視点」『そだちの科学』34, 8-14。
- 池本美香 (2009) 『子どもの放課後を考える』勁草書房。
- 池本美香 (2014) 「子どもからみた学童保育の課題」『発達』140, 71-75。
- 泉宗孝 (2021) 「障害のある子どもを対象にした放課後等デイサービスに関する調査研究の文献検討」『川崎医療福祉学会誌』31 (1), 1-16。
- 加藤直樹 (1997) 『障害者の自立と発達保障』全国障害者問題研究出版部。
- 近藤真理子・藤本文朗 (2018) 「放課後等デイサービスの『サービス』提供の実態の諸問題と専門家養成の課題」『滋賀大学教育学部紀要』68, 155-166。
- 越野和之 (2002) 「障害をもつ子どもの「放課後問題」と関連制度・施策」茂木俊彦・野中賢治・森川鉄雄『障害児と学童保育』大月書店, 138-155。
- 厚生労働省 (2015) 「放課後等デイサービスガイドライン」。
- 厚生労働省 (2018) 「児童発達支援ガイドライン」。
- 厚生労働省 (2019) 「平成30年度『障害者虐待の防止、障害者の養護者に対する支援等に関する法律』に基づく対応状況等に関する調査結果報告書」。
- 厚生労働省 (2021a) 「障害児通所支援の現状等について」。
- 厚生労働省 (2021b) 「障害者総合支援法改正法施行後3年の見直しについて中間整理(案)」。
- 窪島務 (2013) 「アセスメントと教育学的発達論的指導の階層論的關係に関する方法論的問題」『SNE ジャーナル』19, 6-20。
- 窪島務 (2019) 『発達障害の教育学』文理閣。
- 窪島務 (2021) 「インクルーシブ教育時代の教育学の課題」『教育』910, 86-93。
- 黒田学 (2009) 「格差社会における障害児の子育てとコミュニティケア」黒田学・渡邊武編『障害のある子ども・家族とコミュニティケア』クリエイツかもがわ, 58-81。
- 京都新聞 (2021.12.6) 「放課後デイなど再編へ」
- 丸山啓史 (2013) 「権利保障のさらなる前進に向けた探究を」『障害者問題研究』41 (2), 1。
- 丸山啓史 (2019) 「“余暇”の権利と社会福祉援助」『新・現代障害者福祉論』法律文化社, 138-145。
- 増山均 (1997) 『教育と福祉のための子ども観』ミネルヴァ書房。
- 増山均 (2013) 「子どもの放課後問題の到達点と課題」『障害者問題研究』41 (2), 2-10。
- 増山均 (2015) 『学童保育と子どもの放課後』新日本出版社。
- Miles, S. and Singal, N. (2010) The Education for All and inclusive education debate: Conflict, contradiction or opportunity?, International Journal of Inclusive Education 14 (1), 1-15。
- 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, 117-124。
- 茂木俊彦・野中賢治・森川鉄雄編 (2002) 『障害児と学童保育』大月書店。
- 村岡真治 (2018) 『障害児の人格を育てる放課後実践』全国障害者問題研究会出版部。
- Oldenburg, R. (1989) “Great good place” (オルデンバーグ, R. 『サードプレイス』忠平美幸訳, みすず書房, 2013年)。
- 精選版日本国語大辞典 (2006) 小学館。
- 障害のある子どもの放課後保障全国連絡会 (全国放課後連) (2019) 「放課後等デイサービス報酬改定指標判定・区分導入に関する事業所調査と提言」。
- 障害のある子どもの放課後保障全国連絡会 (全国放課後連) (2021) 「全国放課後連2021年度報酬改定影響調査報告書」。
- 田中昌人 (1980) 『人間発達の科学』青木書店。
- 山下亜紀子 (2019) 「日本社会における母親像への問いかけ」『そだちの科学』33, 70-76。
- 全国障害者問題研究会 (2012~2018) 『全国障害者問題研究会・全国大会』報告集, 第45回~第51回。

Arguing Points and Present Issues of Developmental Support
for After-School Daycare:
Examination Focusing on Developmental Support for Children with
Developmental Disabilities Enrolled in Elementary Schools

II Isamiⁱ

Abstract : This paper focuses on After-School Daycare, which is the main after-school activity for children with disabilities, and examines the content of developmental support specified in the After-School Daycare Guideline (2015). In the Guideline, the provision of developmental support is positioned to ensure the best interests of children who use After-School Daycare. However, as After-School Daycare provides developmental support based on the same framework without consideration of age or disabilities, therefore it is necessary to examine concrete assistance appropriate for their features and difficulties. Previous studies focusing on developmental support have not fully clarified the characteristics and contents of developmental support corresponding to the educational needs and children's attributes. Although the characteristics and difficulties of children with disabilities are diverse, they are indispensable issues to specifically examine developmental support according to the characteristics and difficulties of disabilities. Moreover After-School Daycare is about to reach ten years since its institutionalization and newer knowledge needs to be added, beyond fact-finding. In addition, After-School Daycare needs to deal with an increasing number of children with developmental disabilities enrolled in elementary schools and developmental support for these children has become an urgent issue. The Ministry of Health, Labor and Welfare recognizes that After-School Daycare is a system that can be used for responding to the spread of developmental disabilities. However, the Ministry of Health, Labor and Welfare considers that developmental support is not always an appropriate provision. Based on these background factors, this paper examines developmental support focusing on children with developmental disabilities enrolled in elementary schools. In particular, this paper focuses on the three points of learning support, play, and home substitution (whereabouts). This paper clarifies the difficulty of children with developmental disabilities through their relationships with schools and families, and clarifies the need to provide them with developmental support to stabilize their lives.

Keywords : After-School Daycare, Children with developmental disability, Elementary school student, Developmental support, Learning support

i Doctoral Program, Graduate School of Sociology, Ritsumeikan University