

放課後等デイサービスにおける発達支援プログラム開発の試み

—地域での生活を見据えたプログラム設定を通して—

Developing a Developmental Support Program for After-school and Day Care Services:
Through a program intended to support users to live in a community

上 村 誠 也*・小野里 美 帆**
Masaya KAMIMURA, Miho ONOZATO

要旨：平成24年4月より放課後等デイサービス事業が開始された。放課後や学校休業日において、身近な地域における障害児への発達支援の充実が図られるようになった。一方、支援の質の不十分さの指摘もなされるようになった。そこで、放課後等デイサービスにおける発達支援プログラムの開発を試みた。その際、地域生活を見据えたプログラム内容になるように配慮するとともに、アセスメントと支援が同時にできる項目設定を行い、簡便に評価及び支援目標設定ができるようにした。結果、短期間での適用ではあったが、一定の発達的变化が認められた。要因として、①多領域にわたる評価が実施でき、かつ評価が妥当であったこと、②支援プログラムにより優先的に支援を行う内容が整理・焦点化されたこと、③日々の個別・集団療育を中心に本支援プログラムの項目を参考とした指導案を作成したことで、様々な領域を包括的に支援することが可能であったことがあげられる。

キーワード：放課後等デイサービス、包括的支援プログラム、発達支援、アセスメント事例

I. はじめに

平成24年4月から放課後等デイサービスが創設された。放課後等デイサービスは、「学校通学中の障害児に対して、放課後や夏休み等の長期休暇中において、生活能力向上のための訓練等を継続的提供することにより、学校教育と相まって障害児の自立を促進するとともに、放課後の居場所作りを推進する」事業である。これまで、小学生から高校生までの障害がある児童生徒の放課後の過ごし方としては、家族で過ごすことや福祉サービスの活用、学童保育での受け入れが中

*かみむら まさや NPO 法人正讃会相談支援かみひこうき

**おのざと みほ 文教大学教育学部

心であったが、放課後等デイサービスの創設に伴い、放課後の育ちや発達支援の場が拡充されるようになった。また、放課後等デイサービスが担う機能として、「第三の生活の場」、「余暇や生活」、「保護者の就労保障」という機能もあることが指摘されている（丸山，2013；丸山，2015）。子どもに対する影響を考えると、放課後等デイサービスの創設に伴い、小学生から高校生までの異年齢の児童生徒や同年齢の仲間との関わりの機会が増えるとともに、生活能力向上をはじめとした様々な活動に参加することを通して、障害がある児童生徒が地域にある放課後等デイサービスで様々な経験を積むことが可能となったといえる。

放課後等デイサービスは量的な拡大が著しく、利用児童数・事業所数ともに年々急速に増加をしている（厚生労働省，2016）。放課後等デイサービスの拡大に伴い、障害がある児童生徒が学校及び家庭以外での環境においても発達支援を受ける機会が保障されるようになった一方、発達支援が提供されず単なる居場所となっている事例や、発達支援の知識技術が不十分な事業所が軽度の障害児のみを対象にしているという問題点が指摘されている（厚生労働省，2015）。これらを受け、厚生労働省は、平成27年4月に「放課後等デイサービスガイドライン」を作成し、放課後等デイサービスの実施における基本的事項について示した。ガイドラインでは、一人ひとりの状態に即した放課後等デイサービス計画（＝個別支援計画）に沿った発達支援の実施や自立支援と日常生活の充実のための活動、創作活動、地域交流の機会の提供、余暇の提供を複数組み合わせた支援の重要性などが示されている。このことから、放課後等デイサービスでは、アセスメントに基づき、児童生徒の発達特性に応じた個別支援計画の作成を行うとともに、日常生活や自立を見据えた支援プログラムによる支援を行うことが求められる。

障害がある児童生徒が通う放課後等デイサービスは、小学校から高校までの12年間という長きにわたる発達支援の場であり、その役割は非常に大きいと考えられる。発達支援が十分に提供されていない背景の1つには、長期間にわたる生涯発達を見通した体系的かつ簡便に利用できる評価指標や支援プログラムがほとんどないことも影響している。そこで、障害がある児童の放課後の学びや生活の保障に加え、就労や余暇等の観点を盛り込んだ生涯発達を見据えた包括的な支援の実施を目的に、「放課後等デイサービス発達支援プログラム」の開発を試みた。あわせて、放課後等デイサービスに通う児童に適用し、本支援プログラムの妥当性の一端を検討したい。

II. 「放課後等デイサービス発達支援プログラム」の作成

1. プログラムの作成と概要

「放課後等デイサービス発達支援プログラム」は、主に放課後等デイサービスに通う障害がある児童生徒（小学生から高校生）までを対象とし、チェックリストによるアセスメント→支援目標設定・支援プログラム設定を包括的に行うものである。

アセスメントの項目の設定にあたっては、アセスメントで評価を行う項目＝支援内容・支援目標となるように項目を連動させ、アセスメント結果と支援内容・目標の内容を一致させることで個別支援計画への反映や日々のプログラムが容易になるようにした。特別支援学校学習指導要領（文部科学省，2009）、先行研究（長崎・小野里・清川，1998；橋本・熊谷・大伴・林・菅野，2014；上岡，2006等）を参考にすると共に、学校関係者・保護者等へのインタビューを実施し、学校及び家庭との連携や、家庭で応用・実践しやすい内容となるように留意するとともに、地域生活を見据えたプログラムになるように配慮をした。

2. プログラムの適用手続き

チェックリストによる小項目は計290項目である。「ことば・認知」と「生活・社会性」の大きく2領域から成り、領域に対して下位領域・大項目を設定し小項目をまとめた。構成をTable 1に示した。

ことば・認知領域：「聞く・話す」（38項目）、「読む」（43項目）、「書く」（40項目）、「数・数量」（45項目）の4つの下位領域から成り、やりとりの基礎となることばや数を中心に項目を設定した。生活・社会性領域：「日常生活」（45項目）、「集団生活・社会性」（38項目）、「就労・余暇」（41項目）の3つの下位領域から成り、日常生活で必要となるスキルと共に、他者との協同経験や社会性に関わる項目を設定した。あわせて、学校教育終了後の地域での生活を見据えて、就労や余暇の視点についても取り入れた。

Table 1 支援プログラムの概要

領域	下位領域	大項目	小項目数	小項目（具体的な評価及び支援項目）の例
ことば・認知	ことば・やりとり (聞く・話す)	「聞く・話す」の基礎	10	「自分の名前に反応することができる」
		「聞く・話す」の定着	21	「要求や拒否をことばやサインで伝えることができる」
		「聞く・話す」の応用	7	「今日の予定を聞いて、理解できる」
	ことば・やりとり (読む)	「読む」の基礎	9	「自分の持ち物に書かれた名前を読むことができる」
		「読む」の定着	25	「身近なものの名前を読むことができる」
		「読む」の応用	9	「レシピなどを見て、必要な情報を読み取ることができる」
	ことば・やりとり (書く)	「書く」の基礎	10	「始点と終点を意識して、直線を描くことができる」
		「書く」の定着	24	「自分の姓名を書くことができる」
		「書く」の応用	6	「必要な情報をメモすることができる」
数・数量		「数・数量」の基礎	8	「同じ・違うがわかる」
		「数・数量」の定着	13	「数の数量（10まで）ができる」
		「数・数量」の応用	24	「～時を理解することができる」
日常生活		身辺自立	15	「衣服の着脱を一人でできる」
		日常生活	30	「支援者と一緒買い物の一連の流れに取り組むことができる」
集団生活・社会性		対人行動	14	「あいさつをすることができる」
		集団生活	24	「子ども同士で話し合いをすることができる」
就労・余暇		就労	21	「手順書を見ながら、一定の時間作業に取り組むことができる」
		余暇	20	「自由時間に遊びや活動を自分で選択できる」

1) アセスメントの実施とプロフィールの作成

適用手続きについて、Figure 1に示した。チェックリストに基づき全290の小項目について、「できる」(一人でできる)と「芽生え」(簡単な支援があれば一人でできる)で評価を行う。小項目についてTable 2及びTable 3に示した。「できる」は2点、「芽生え」は1点に換算し、各領域別に達成率(得点/領域の総得点×100)を算出する。その後、各領域間の発達差を比較し、領域間のプロフィールを作成する。

2) 優先支援領域・目標の選定

プロフィールを基に放課後等デイサービスでの活動の中で、児童生徒に対し優先的に支援する領域および小項目を決定し、支援目標を設定する。

3) 支援

選定された優先支援領域・目標(項目)を中心に、日々の放課後等デイサービスでの支援を実施する。また、放課後等デイサービスにおいて作成する個別支援計画に反映することも可能となる。その際、抽出された支援領域・項目のみを機械的に当てはめて支援するのではなく、活動全般を通して、包括的に支援を行うという基本的な支援体制で支援を実施する。支援形態としては、以下の2つの形態が考えられる。

A 集団支援：放課後等デイサービスにおける活動の中で、集団での活動の中に優先的に支援する領域及び小項目を組み込んだ指導案に基づいた支援や日々のルーティンに基づいた支援形態。例としては、おやつ、制作、体操などが挙げられる。

B 個別支援：個別での課題を設定し、支援者と1対1もしくは少人数で実施する形態。例としては、机上課題、個別場面における少人数での活動・課題などが挙げられる。

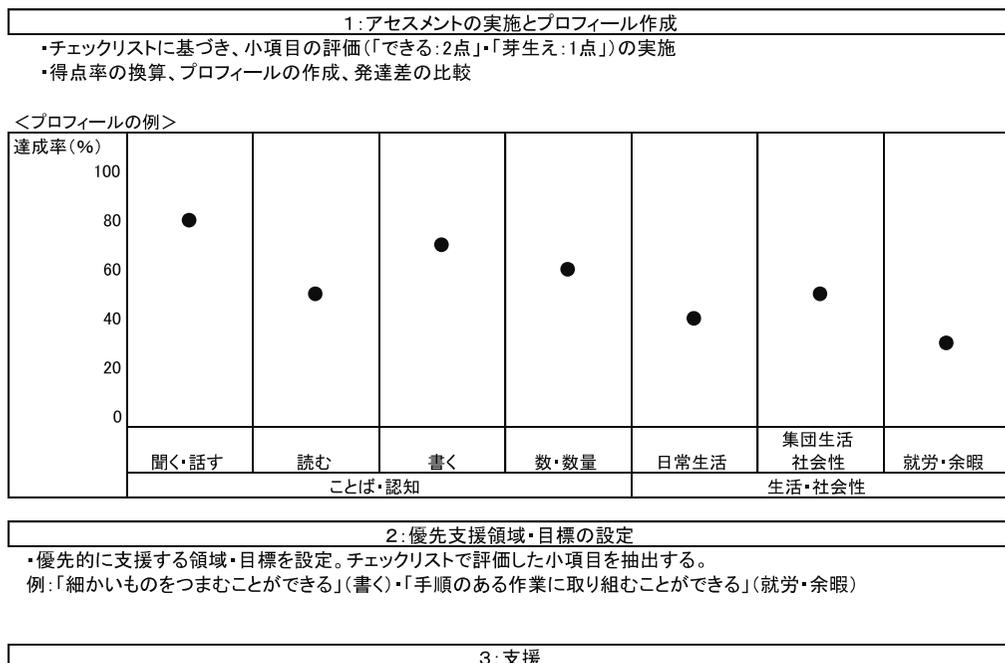


Figure 1 「放課後等デイサービス発達支援プログラム」実施の流れ

Table3 放課後等デイサービス発達支援プログラムの項目（生活・社会性領域）

生活・社会性領域	
集団生活・社会性	
<対人行動>	
あいさつをすることができ 順番を待つことができる 相手が不快に感じないような態度や振る舞いをすることができ 距離感を意識して関わることができ ルールや約束を守る事ができる 注意や指摘された事項を受け入れることができる 言葉で感謝し、落ち着いて活動することができ 他者の心情を理解し、思いやりをもって人と関わることができ 自身の振る舞いや言動が第三者のように映るが、意識して過ごすことができる 与えられた役割を遂行することができる 年齢に応じた振る舞いをすることができ 遊びや活動の際、リーダーをもって全体をまとめようとする事ができ 集団でのルールやマナーを守って、誰とも過ごす事ができ	大人と子どもの区別をすることができ お手伝いに進んで取り組むことができる 身近な職業について理解している 将来の夢や希望について考えることができる 就労することを身近にとらえることができる 自身の特性に応じた卒業後の進路や就労について考えることができる 簡単なお手伝いをすることができ 支援者と一緒に簡単な工作や作業に取り組むことができる 分級することができ 細かい手先を使わずにすることができ 1人で簡単な作業に取り組むことができる 手順のある作業に取り組むことができる 必要通りに作業に取り組むことができる 見本通りに作業に取り組むことができる 身近な道具（はさみ・のり・テープ）を使うことができる 手順書を見ながら一定の時間作業に取り組むことができる 正確に作業に取り組むことができる 長い時間、注意を持續して作業に取り組むことができる 作業終了時に報告することができ 準備や後片付けを1人ですることができ
<集団生活>	
先生からの働きかけに応じることができ 自分から先生に働きかけをすることができ 先生と一緒に協同活動に参加することができ 簡単なやりとり遊び（手遊び等）ができる 簡単なルールのある遊びに参加することができ 勝敗のあるゲームに参加することができ 小集団の中で、先生と一緒に「場の共有」をすることができ 大集団の中で、先生と一緒に「場の共有」をすることができ 大集団の中で、先生と一緒に活動に参加することができ 突然の変更等に先生と一緒に対応できる 先生のそばにいないときも、友達と一緒に場を共有できる 友達から誘われて活動に参加することができ 自分の興味のある活動であれば、自分から参加することができ 先生がいれば、自分の思いを友達に伝えることができる 子ども同士で協同活動に参加することができ 簡単なルールのある遊びに参加することができ 勝敗のあるゲームに参加することができ 相手からの助言を受け入れて、遊びや活動を行うことができる 子ども同士で話し合いをすることができ 集団の中で1日過ごすことができる	自分から振るるな遊びに能動的に参加することができ おもちゃや道具を能動的に使用しながら、遊ぶことができる 先生や友達の会話を楽しみながら、遊ぶことができる 友達と一緒に動きのある遊びや活動を行うことができる 自由時間に自分で遊びや活動を選択することができ 友達を誘いかけて遊ぶことができる 短い時間であれば、1人で室内で過ごす（読書等）ことができる 絵を描く・読書などの活動を楽しむことができる 先生と一緒に公園の遊具等遊ぶことができる 友達と一緒に公園の遊具等遊ぶことができる 散歩などの身体を動かすことを楽しむことができる 自宅や施設周辺であれば、1人で過ごすことができる 公共施設を利用して、先生と一緒に過ごすことができる 友達と一緒に公共施設を過ごすことができる 少ない金額のお金を使い、ゲームコーナーなどで過ごすことができる 1人で屋外で過ごすことができる
<日常生活>	
お手伝いに進んで取り組むことができる 自分の誕生日を伝えることができる 自宅の住所を伝えることができる 電話をとり、会話をすることができ 相手の電話番号を入力し、電話をかけることができる パソコンや携帯電話を適切に使用することができる（雑音中等） テレビなどの情報から必要な情報を取り取ることができ 留守番について意識することができ 支援者と一緒に歩くことができる 頼みごとや信号のある場所や安全に気を付けて、歩くことができる 植園の周辺から、施設まで歩いて戻ってくる事ができる 安全に気を付けて自転車に乗ることができ 支援者と一緒に公共交通機関を利用することができ マナーを守って公共交通機関を利用することができ 自分の欲しい物の流れを取り組むことができる 自分の欲しい商品を選ぶことができる レジに並び、商品を購入することができ レジや釣りの釣を受け取ることができ 買い物の流れを1人で行うことができる 必要に応じて店員に尋ねることができ 先生と一緒に身近な調理道具を使用することができ 短い手順の調理に先生と一緒に参加することができ 長い手順のある調理（簡単なおやつ等）を1で行うことができる 分量を正確に量りながら、調理することができ 電子レンジを用いて調理することができ	基本的能力的視点 大人と子どもの区別をすることができ お手伝いに進んで取り組むことができる 身近な職業について理解している 将来の夢や希望について考えることができる 就労することを身近にとらえることができる 自身の特性に応じた卒業後の進路や就労について考えることができる 簡単なお手伝いをすることができ 支援者と一緒に簡単な工作や作業に取り組むことができる 分級することができ 細かい手先を使わずにすることができ 1人で簡単な作業に取り組むことができる 手順のある作業に取り組むことができる 必要通りに作業に取り組むことができる 見本通りに作業に取り組むことができる 身近な道具（はさみ・のり・テープ）を使うことができる 手順書を見ながら一定の時間作業に取り組むことができる 正確に作業に取り組むことができる 長い時間、注意を持續して作業に取り組むことができる 作業終了時に報告することができ 準備や後片付けを1人ですることができ
<余暇>	
支援者の提案する遊びや活動に参加することができ 自分から振るるな遊びに能動的に参加することができ おもちゃや道具を能動的に使用しながら、遊ぶことができる 先生や友達の会話を楽しみながら、遊ぶことができる 友達と一緒に動きのある遊びや活動を行うことができる 自由時間に自分で遊びや活動を選択することができ 友達を誘いかけて遊ぶことができる 短い時間であれば、1人で室内で過ごす（読書等）ことができる 絵を描く・読書などの活動を楽しむことができる 先生と一緒に公園の遊具等遊ぶことができる 友達と一緒に公園の遊具等遊ぶことができる 散歩などの身体を動かすことを楽しむことができる 自宅や施設周辺であれば、1人で過ごすことができる 公共施設を利用して、先生と一緒に過ごすことができる 友達と一緒に公共施設を過ごすことができる 少ない金額のお金を使い、ゲームコーナーなどで過ごすことができる 1人で屋外で過ごすことができる	基本的能力的視点 大人と子どもの区別をすることができ お手伝いに進んで取り組むことができる 身近な職業について理解している 将来の夢や希望について考えることができる 就労することを身近にとらえることができる 自身の特性に応じた卒業後の進路や就労について考えることができる 簡単なお手伝いをすることができ 支援者と一緒に簡単な工作や作業に取り組むことができる 分級することができ 細かい手先を使わずにすることができ 1人で簡単な作業に取り組むことができる 手順のある作業に取り組むことができる 必要通りに作業に取り組むことができる 見本通りに作業に取り組むことができる 身近な道具（はさみ・のり・テープ）を使うことができる 手順書を見ながら一定の時間作業に取り組むことができる 正確に作業に取り組むことができる 長い時間、注意を持續して作業に取り組むことができる 作業終了時に報告することができ 準備や後片付けを1人ですることができ

Ⅲ. プログラムの事例的適用

1. 目的

本研究では「放課後等デイサービス発達支援プログラム」を放課後等デイサービスに通う6名の障害児に適用し、支援プログラムの妥当性について検討することを目的とした。

2. 方法

1) 対象

A放課後等デイサービス施設（以下A施設：定員20名）に通うDown症児2名、ASD児2名、知的障害児2名を対象とした。KIDS-TによるDAは4：6～5：6であった。プロフィールをTable 4に示した。平日の主な活動は、おやつ、個別（支援者1名に対し子ども1～3名）の学習・作業、集団療育（集団遊び等）であった。学校休業日は集団療育を中心に活動を行っていた。

Table 4 対象児のプロフィール

	A児	B児	C児	D児	E児	F児
性別	男	男	女	男	男	女
障害種	Down症	Down症	ASD	ASD	知的障害	知的障害
生活年齢	14歳4ヶ月	14歳3ヶ月	14歳2ヶ月	14歳7ヶ月	12歳5ヶ月	13歳9ヶ月
発達年齢 (KIDS-T)	5歳6ヶ月	4歳6ヶ月	4歳9ヶ月	5歳0ヶ月	5歳3ヶ月	5歳6ヶ月

2) 手続き

先述したプログラムについては、X年9月に6名の生徒（Table 4）に対しアセスメントを行い、優先支援領域・目標の設定を実施した。あわせて、個別支援計画に支援目標を反映させるとともに、日々の指導プログラムにも反映させるようにした。約5か月間、A施設において支援を実施した。支援は、ことばや数の学習を中心とした個別の「学習・作業」（約20分間）と、集団療育（約40分間）を中心に行った。利用回数や利用時間が異なるため、支援内容にはばらつきが生じている。その後、支援効果の検証のため、X+1年2月に再度アセスメントを行った。

3) 分析方法

各項目における支援前後の達成率について検討した。

4) 倫理的配慮

研究実施にあたり、施設長に説明を行い、同意を得ると共に、全ての保護者から文書による同意を得た。

3. 結果

Table 5に支援の頻度についてまとめた。Table 6に障害種別の支援前後のプロフィールの変化を示した。

A施設への登室回数及び日によって支援内容や活動形態が異なってくるため、支援回数や支援内容のばらつきがある。得点率の向上が認められない項目もみられるが、一人当たり0.4～1.3%（2～7点）の向上が認められた。特に「聞く・話す」「集団生活・社会性」といった他者との相互作用が求められる課題での向上が認められる傾向があった。

Table5 支援の頻度

		A児	B児	C児	D児	E児	F児
個別	学習・作業	64	48	46	61	71	74
集団	ことば・やりとり	19	10	11	18	21	27
	就労・余暇	28	29	17	14	20	28
	集団生活・社会性	34	23	24	40	40	43
	日常生活	15	15	9	11	11	15

(回)

Table6 達成率の変化

		ことば・認知領域								生活・社会性領域					
		聞く・話す		ことば・やりとり 読む		書く		数・数量		日常生活		集団生活・社会性		就労・余暇	
		支援前	支援後	支援前	支援後	支援前	支援後	支援前	支援後	支援前	支援後	支援前	支援後	支援前	支援後
Down症	A児	77.6	78.9*	77.9	79.1*	68.7	68.7	76.7	77.8*	61.1	62.2*	56.6	57.9*	48.8	48.8
	B児	63.2	64.5*	65.1	65.1	58.8	58.8	60.0	60.0	50.0	50.0	47.4	48.7*	31.7	34.1*
ASD	C児	47.4	48.7*	70.9	70.9	73.8	75.0*	80.0	81.1*	64.4	64.4	43.4	47.4*	41.5	42.7*
	D児	50.0	51.3*	77.9	77.9	75.0	76.3*	84.4	85.6*	60.0	62.2*	39.5	40.8*	43.9	43.9
知的障害	E児	78.9	80.3*	65.1	66.3*	60.0	61.3*	58.9	60.0*	57.8	57.8	67.1	68.4*	48.8	50.0*
	F児	67.1	69.7*	74.4	74.4	67.5	67.5	72.2	72.2	64.4	64.4	63.2	64.5*	50.0	51.2*

*：支援後期に達成率が向上した項目 数値：(%)

4. 考察

5か月という短期間での事例適用であったが、支援前後におけるプロフィール（達成率）の変化が認められた。大きな変化とは言い難いが、一定の発達の変化が認められたことは作成したプログラムの一定の妥当性を示していると思われる。変化が認められた要因として、①多領域にわたる評価が実施でき、かつ評価が妥当であったこと、②支援プログラムにより優先的に支援を行う内容が整理・焦点化されたこと、③日々の個別・集団療育を中心に本支援プログラムの項目を参考とした指導案を作成したことで、様々な領域を包括的に支援することが可能であったことがあげられる。他者との相互作用が求められる課題での得点率の向上が認められた要因として、本研究では主に中学生を対象とした事例適用となり、基本的な日常生活スキルやことばや数の基本的なスキルは概ね獲得されていた。よって、日常生活スキルや言語や数といった認知面の課題での変化は認められなかったものの、集団生活や他者とのやりとりが求められる領域での発達の変化が大きかったと考えられる。このことを踏まえると、小学生に対して適用した場合、基本的な概念理解が求められる「ことば・やりとり」に関する領域や「数・数量」領域の大きな発達の変化や身辺自立に関する「日常生活」の領域の大きな発達の変化が認められる可能性がある。

実践現場においては、簡便な評価→支援目標決定→日々の支援という一連のツールの利用が不可欠である。今後は、多数事例によるプログラムの適用を行い、妥当性や項目の適切さについて検討を行っていくことが必要である。あわせて、様々な現場で使いやすくするための工夫という点についてさらに検討していく必要がある。

付記

本研究は平成26年度日本特殊教育学会研究助成事業の助成を受けた。

謝辞

本研究にご協力いただいたご本人とその保護者、A放課後等デイサービスの皆様に感謝申し上げます。本研究の実施にあたり、協力いただいた油科美千代氏に感謝いたします。

文献

- 橋本創一・熊谷亮・大伴潔・林安紀子・菅野敦（2014）特別支援教育・教育相談・障害者支援のためにASIST学校
適応スキルプロフィール—適応スキル・支援ニーズのアセスメントと支援目標の立案.福村出版：東京.
- 厚生労働省（2015）社会保障審議会障害者部会（第75回）議事録.
- 厚生労働省（2016）平成27年 社会福祉施設等調査結果.
- 丸山啓史（2013）障害児の放課後活動の役割をめぐる論点.障害者問題研究, 41（2）, pp.11-18.
- 丸山啓史（2015）障害児の放課後等デイサービス事業所における保護者の就労支援の位置づけ. 京都教育大学紀要,
127, pp.77-91.
- 文部科学省（2009）特別支援学校学習指導要領解説総則等編（幼稚部・小学部・中学部）. 海文堂出版：東京.
- 文部科学省（2009）特別支援学校学習指導要領解説総則等編（高等部）. 海文堂出版：東京.
- 文部科学省（2009）特別支援学校学習指導要領解説自立活動編. 海文堂出版：東京.
- 長崎勤・小野里美帆・清川瑞恵（1998）ナチュラル・アプローチによる文字指導プログラムの試み—文字の意味理
解・使用的側面を重視したプログラムの作成と—精神遅滞児への適用—. 心身障害学研究, 22, pp.85-101.
- 上岡一世（2006）指導年齢がわかる自立と社会参加を実現する個別の指導プログラム. 明治図書：東京.