

[論文]

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—

松浦俊弥*

要旨

障害があつたりグレーゾーンにあつたりする子どもたち（障害児等）の放課後支援の在り方が注目されている。中でも小学生が利用する放課後児童クラブでは、制度上の壁もあり、障害児等に対する適切なケアが行われているとは言い難い状況にある。子ども同士のトラブルや事故につながっている例も多い。

放課後児童クラブで障害児等への適切なケアが実施できない背景には、主として学校が作成することとなっている個別の教育支援計画を軸とした教育との情報共有等連携が有効に機能していない現状があるのではないか。

先行研究や各種調査における資料や実際の放課後支援の現場の声などから、教育現場との連携に関する現状と課題を明らかにし、限られた環境の中で放課後支援、特に放課後児童クラブが障害児等へのケアの質を高めていくにはどうしたらよいか、を考察する。

Key words：発達障害，放課後等デイサービス，放課後児童クラブ，個別の教育支援計画，連携

はじめに

2017（平成29）年5月に千葉市で開催された放課後等デイサービス（以下「放デイと略」）事業者の連合団体、千葉県障害児の放課後休日活動を保障する連絡協議会（千葉放課後連）の年次総会で、参加者の一人から「千葉市内の小学校、中学校、高校（以下「小中学校等」と記載）が利用者である障害児の情報共有に応じてくれない」とする問題提起があつた。これに対し、小中学校等との連携の有無について議論が展開され、同県内市町村によって放デイに対する各校の対応がまちまちであることが判明した。

また、昨今では同県内各地の放課後児童クラブ（学童保育）団体による「特別な配慮を必要とする児童への支援方法」に関する研修会（OJT）が増えているが、県内中規模のA市の研修会で講師を務めた際、「配慮児童について小学校と連携できているか」と問うたところ、「できている」と回答した放課後児童クラブは全13団体中0だった。特に多動であつたり粗暴であつたりするな

* 淑徳大学総合福祉学部准教授

どの発達障害傾向が疑われるグレーゾーンにある児童への対応に苦慮している様子が伺えた。他市の研修会でも同様の課題がクローズアップされている。

特別支援教育が制度化されてから10年が過ぎた。現在はインクルーシブ教育システムという新しい流れの中で「障害があつたりグレーゾーンであつたりする児童生徒」（以下「障害児等」と総称）一人一人の特性に応じた包括的な支援を進める上において、小中学校等と「放課後等サービス及び放課後児童クラブ」（以下「放課後支援」と総称）の連携の充実が叫ばれている。では実際に適切な連携はできているのか、その現状と課題を明らかにし、改善するための方法論を含め、本稿では先行研究における全国各地での調査や実践を例に挙げながら、放課後支援で高い質のケアを保障するにはどのようにしたらよいかについて考察していきたい。

I 障害児等放課後支援の制度的・歴史的背景

1. 障害児等の放課後支援制度

(1) 障害児等放課後支援の必要性

「放課後」とは通例、学校が終わった後の時間を示す用語であり、特に何時から何時までどこで過ごすものというような定義はない。学校教育制度あつての概念ではあるが、それは学校教育に付随するものではなく学校を利用する子どもにとっては「育ち」を支える独立した時間となる。

少子化やTVゲーム、携帯端末などの登場で、放課後も家庭で過ごす子どもが増加しているといわれている。子どもに関する犯罪等による社会不安も高まる中、このような時代を背景として家庭外で安心・安全に過ごすことができ、子ども同士の集団の中で社会性や人間関係を育める意図的な場となる放課後の在り方が注目されている。例えば文部科学省（以下「文科省」と略）が推進する「放課後子ども教室」は「すべての子供を対象に、地域の方々の参画を得て、学習や様々な体験・交流活動、スポーツ・文化活動等の機会を提供する取組」であると説明されているように、放課後は子どもの地域教育、社会教育を推進する上で極めて重要な機会となるべきである。

小学生にとって放課後の場とは放課後子ども教室や放課後児童クラブがあり、中学生や高校生にとっては学校の部活動やサークル活動がある。また民間の学習塾やスポーツ教室、文化的活動（ピアノ教室など）以外にも昨今では子ども食堂や地域主催のサークル活動など小中学生や高校生が社会参加できる様々な選択肢が増加している。

しかし、社会参加に対して何らかの支援が必要な障害児等が、安心・安全に、そして主体的に単独で利用できる活動は少なかった。特別な支援体制や専門性がなければ障害児等の支援は難しいため、各所での障害児受け入れについては様々な課題が残り、積極的には推進されず、結果的に障害児等には放課後の貴重な「育ち」の機会が保障されてこなかった。このような事情から保護者や特別支援教育・福祉関係者の有志が障害児を対象とした放課後支援活動に取り組み、その結果、新たに「放課後等デイサービス事業」が制度化された。

(2) 放課後等デイサービス事業

① 事業概要

児童福祉法第6条2の2第4項に規定されている放デイ事業は2012年4月に開始された。その目的は「学校教育法第1条に規定する学校に就学している障害児に対し、授業の終了後（放課後）または休業日に、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」とされている。

利用児童生徒の在籍は特別支援学校だけでなく小中学校等にも広がっている。放課後児童クラブとは異なり、制度上その対象は小学1年生から高校3年生までとなっており、特段の事情があれば20歳までの利用も可能となっている。発達障害者支援法や障害者総合支援法を根拠として発達障害児も利用対象となっていることから、発達障害がある高校生が放課後に利用する例も増えてきている。

開設日は学校授業日の放課後に限らず、土曜や日曜等の休日、また夏季や冬季の長期休業中にも運営されている。授業日の場合は下校時間に放デイ事業者が学校まで迎えに行き、帰宅時には保護者の迎えを待ったり自宅へ送られたりしている。保護者の勤務時間に合わせ預かりの延長を認めているところも多い。

2015（平成27）年度には全国で6,971事業所が運営されている。そのうち株式会社等の営利法人が運営するものが3,197カ所（全体の45.9%）、次いで特定非営利法人（NPO法人）の運営が1,676カ所（24%）、社会福祉法人運営が1,353カ所（19.4%）となっている。

特に営利法人経営について2012（平成24）年度には全3,107事業所のうち811カ所（26.1%）であったのが4年後には約4倍に増え、その割合も26%から46%とほぼ倍増している。これは他の福祉事業と比べた際の報酬単価の高さや無資格者でも職員として雇用できることなどから開設がしやすく、放課後支援の意義を顧みないいわゆる「儲け主義事業所」の数が増加したことなどが背景となっている、との指摘がある。

② 放課後等デイサービス事業の厳格化

放デイは児童福祉法により「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」活動を行う場所とされているが、放デイ事業者による全国組織である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）では放デイの必須条件として次の3つを上げている。

- (ア) 障害がある子どもがより主体的に活動できる環境の設定
- (イ) 支援家族のレスパイト
- (ウ) 地域との交流及び同世代との交流

放デイが障害児の社会教育、地域教育を実施し、家族のレスパイトケアを担保し、さらに社会

参加を志向する場でなければならないと規定しているが、民間住宅の鍵をかけた部屋に多数の子どもを押し込めたりテレビゲームやビデオ鑑賞など「動かない」活動を主としたりする「儲け主義事業所」が前述の通り一部に登場し始めた。これら本来の趣旨を逸脱した放デイが顕在化し、また事故の発生も続いたため、2017（平成29）年には同制度の「厳格化」を厚労省が打ちだし、職員の半数は有資格者または障害福祉サービス経験者であることとし、管理者となる児童発達支援管理責任者の要件にも医療や福祉での長期間の実務経験が求められることとなった。

2018（平成30）年4月には報酬改訂も予定されていて、厚労省は放デイの報酬削減を検討している。放デイ補助の総費用額は1,024億円（平成26年度）と国の障害児支援経費全体の59.7%を占めている。厳格化の背景には単にケアの質の確保だけではなく、「儲け主義」に動く営利法人の参入を止めると同時に、少しでも財政支出を防ぎたい狙いも見え隠れしている。

(3) 放課後児童健全育成事業（放課後児童クラブ）

児童福祉法に基づく放課後児童健全育成事業を根拠として展開される組織的活動体は一般的には放課後児童クラブと呼ばれているが、自治体によって「学童クラブ」「放課後クラブ」「学童保育所」などの呼称がある。

制度上は「児童福祉法第6条の3第2項の規定に基づき、保護者が労働等により昼間家庭にいない小学校の子どもたち（放課後児童）に対し、授業の終了後に児童館等を利用して適切な遊び及び生活の場を提供して、その健全な育成を図るもの」とされている。放デイはレスパイトケアの観点が重視されているが学童保育ではあくまでも留守家庭児童対策が主であり、対象年齢は小学1年生から6年生までとなっている。

障害児の受け入れに関しては、2017（平成29）年度には障害児1名について職員1名の加配（179万6千円の補助加算）、3名以上についても1名の加配が認められている。しかし、3名以上は障害児が何名であろうと加配が1名であることや診断等がついていないグレーゾーンの児童は加配対象にならないことなど、障害児等の受け入れ支援には多くの課題が残されている。

2. 障害児等放課後支援の歴史的背景

(1) 放課後支援の歴史

1872（明治5）年、日本最初の近代的学校制度を定めた教育法令である学制が公布された。全国を学区に分け、身分や貧富の差に関係なくすべての子どもが学校に通える、当時としては世界的にも特異な制度だった。実質的には様々な事情で学校に通えない子どももいたが、これが義務教育の源流となった。

制度としての学校教育が定着したため、子どもたちには学校が終わった後の「放課後」という概念が登場した。ただ、第二次大戦後のある時期まで日本の家庭は三世代以上の同居、または専業主婦家庭が主流であったため、いわゆる留守家庭（子どもを監護すべき保護者が家庭内にいな

い状態) という状況はほとんど見られなかった。1900年代初めに神戸や大阪、東京など女性の社会進出例があった都市部では現在の児童養護施設等に該当する機関が留守家庭の児童を保護したようなケースもあったが、それ以外で放課後に子どもたちを第三者機関に預ける例はまれだった。

第二次大戦後、民主国家となった日本では女性の社会進出や核家族化が進み、同時に留守家庭対策が課題となり始めた。1950年代以降、保護者組織や既存の保育園などが留守家庭対策として放課後児童クラブの運営を始め、当時の文部省がそれらの活動に留守家庭児童会育成補助事業(現:放課後児童健全育成事業)として補助を始めたのは1966年からである。

(2) 障害児の放課後支援

障害児にとっては近年まで放課後という概念がなかったといえよう。明治期から障害児学校が少しずつ開設され始め、1923(大正12)年には盲学校及び聾学校令が発令され全国にその設置が義務付けられた。1941(昭和16)年には国民学校令が発令され、知的障害児、身体虚弱(病弱)児のための学校や学級開設が位置付けられたが、経済的な事情や通学の問題、戦争の激化等によりこれらの動きに大きな進展は見られなかった。また、当時の障害児学校には寄宿舎や入所施設が併設されていたため、留守家庭対策としての放課後支援という概念が登場しなかった。

戦後、教育基本法、学校教育法下で盲学校・聾学校・養護学校への就学が位置付けられたが、障害児家庭の状況は厳しく、障害がある子どもを登校させられなかったり、学校側が重度障害児の受け入れを拒否したり、あるいは養護学校の設置も進まなかったことなどから就学免除・就学猶予の措置が取られることが多かった。結果的に障害が重い場合は学校へ通わない選択肢が認められ、ここでも放課後の概念が登場しづらかった。

1979(昭和54)年、養護学校教育の義務制により我が国の義務教育制度が完成し、障害児を含めたすべての子どもたちの就学義務が明確になったが、同時に障害児の放課後の過ごし方に関する課題が発生した。1974(昭和49)年に他に先んじて義務化された東京では同年から障害児の放課後支援に関する活動が始められ「障害児学童保育」という呼称により都内各地域に広がりを見せた。その後、京都、奈良、埼玉、千葉などでも同様の動きが広がり、2004(平成16)年、全国放課後連が設立された。同団体からの要望により厚労省は2005(平成16)年、障害児タイムケア事業を創設、その後同事業は日中一時支援、児童デイサービス2型などと形を変え、2012(平成24)年に放デイ事業が開始されるに至った。

(3) 特殊学級等の放課後支援

学校教育法制定後の特殊学級(現:特別支援学級)設置数、児童数は1949(昭和24)年度に全国の小学校で484学級15,321人(同年度就学児童数比0.001%)であったように、その数は極めて少なかった。当時は障害の有無にかかわらず留守家庭児童対策はまだ重視されておらず、特殊学級の子どもの放課後に預かるような事業はほとんどなかったものと推測される。その後、必要に

表1 放課後支援年表（2018年度は予定）

西暦	社会の動き	教育界の動き	障害児教育	放課後児童クラブ	障害児放課後支援
1868	明治維新				
1872		学制公布	私学や一部の自治体で障害児教育が開始されるが	社会情勢（多世帯同居、主婦の専業化、貧困、戦争の影響等）により授業	地域の学校に通学する障害児が少なかったため、授業終了後に障害児を預かる動きは確認されていない
1879		教育令	全寮制または施設併設型が多く自宅から通学するケースは少なかった	第三者機関は極めて少なかった	
1941		国民学校令			
1945	第二次大戦終戦				
1946	日本国憲法				
1947	児童福祉法	教育基本法・学校教育法		「放課後」の概念形成	
1948			盲ろう学校義務制		
1952			手をつなぐ育成会設立		育成会の休日支援開始
1962		児童福祉白書で「カギっ子問題」		全国学童保育連絡協議会設立	
1963			特殊教育→指導要領初出		
1966				留守課家庭児童会補助事業	
1974			東京で養護学校義務化		
1976				都市児童健全育成事業	
1977					東京で活動開始
1978					京都で夏休み生活調査
1979			養護学校義務制		
1991					障害児放課後グループ連絡会・東京設立
1992		学校五日制	土曜の過ごし方が課題に		
1994	子どもの権利条約				
1998				放課後児童健全育成事業	千葉で障害児学童保育活動開始
1999					千葉放課後連設立
2001				障害児受入加算制度開始	
2004					全国放課後連設立
2005	発達障害者支援法				障害児タイムケア事業（放課後支援初制度化）
2006	障害者権利条約 自立支援法	教育基本法改正			児童デイサービスⅡ型
2007		学校教育法改正	特別支援教育開始	放課後児童クラブガイドライン	
2008		学習指導要領改訂（個別の教育支援計画開始）	特別支援学校で支援計画作成		
2012			普通学級の発達障害傾向→6.5%		放課後等デイサービス事業
2013	障害者総合支援法（発達障害も対象に含まれる）	学校教育法施行令改正（インクルーシブ教育システムの開始）			
2014		放課後子ども総合プラン			
2015			「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		放課後等デイサービスガイドライン
2016	障害者差別解消法		合理的配慮	合理的配慮	合理的配慮
2017				障害児受入改訂（障害児3名以上で職員2名補助）	放課後等デイサービスの厳格化
2018		新学習指導要領	普通学校で支援計画義務		報酬改訂

応じて小学校に放課後児童クラブが設置され始め、特殊学級に通う障害児も利用を開始する例が出てきた。

厚労省が障害児受入促進試行事業を創設し、障害児を4人以上受け入れる学童保育への加算を開始したのは2001（平成13）年であり、それまでは国レベルでの補助制度は存在せず、都道府県や区市町村自治体の判断による単独補助に委ねられていた。そのため、放課後児童クラブでの障害児受け入れ状況は近年まで自治体により大きな差がみられた。

(4) 普通学級にいる障害児等の放課後支援

2005（平成17）年4月、発達障害者支援法が施行され、2007（平成19）年に「普通学級にいる発達障害児にも特別支援教育を行う」ことが学校教育法上制度化された。発達障害児の存在を社会が認め、関心が高まり、診断を受ける子どもの数も増えた。それ以降、小学校の普通学級にいる発達障害児が地域の放課後児童クラブを利用する例が増加し続けている。2014（平成26）年度、厚労省の調査によれば全国22,084団体（登録児童数936,452人）のうち11,951クラブ（54.1%）、19,719人（登録児童数の2.4%）の障害児が学童保育を利用し、厚労省がこの中から抽出して調査した31市町村のうち、同年度において発達障害児の利用状況が確認できた15市町村では、利用児童数44,051人のうち、発達障害児は1,200人（2.7%）となっている。

このような事情から厚労省は障害児受入推進事業（1人以上の障害児がいる場合の専門的知識を有する職員の配置に要する補助）を拡充し、2017（平成29）年度には障害児3人以上の受入れを行う場合にさらに1名分の職員配置補助が実施された。しかし発達障害傾向がみられるグレーゾーンにある児童の場合は職員加配の対象にならないことがあり、通常の職員体制では限界を感じているところが多い。特に友だちに暴力を振るったり自傷行為に陥ったり、あるいはパニックになったりするような児童への対応に苦慮する場面が見られる。

上越教育大、澁谷によれば関東甲信越地域で市町村教育委員会が実施主体となっている24か所の自治体で意識調査（2012年）を行ったところ（回答は21か所）、障害児を受け入れている自治体は19か所（90.5%）であり、それに対応する職員に何らかの資格等条件を求めているところが47.6%、求めていないところが52.4%となっていた。放課後児童クラブでの障害児受け入れについて経験や専門知識がない職員が対応する機会が多いことが理解できる。職員に専門性がない場合は、子どもの特性に応じた支援を行うことは難しく、多くの放課後児童クラブがこの状況にどう対応するかが大きな課題となっている。

II 学校教育と障害児等放課後支援の連携

1. 教育等との連携推進策

小中学校の新学習指導要領では海外から帰国した児童生徒や不登校児童生徒を含む「特別な配

慮を必要とする児童（生徒）」への対応に関する記述が大幅に増加する。特に今回は学習指導要領に初めてインクルーシブ教育システムの理念が盛り込まれる。「障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組み」を前提として、普通学級や特別支援学級等にかかわらず一人一人に応じた特別支援教育を推進していくことになる。

障害児等について学校は関係機関と連携しながら支援を進めていくよう求められているが、特に個別の教育支援計画を連携上のツールとして活用することとされている。新学習指導要領では特別支援学校だけでなく小中学校、高校でもその作成が義務付けられることとなった。個別の教育支援計画は本人や保護者の願いを具現化していくため関係機関とともに作成していく。文科省はこれを「家庭、地域及び医療や福祉、保健、労働等の業務を行う関係機関との連携を図り、長期的な視点で児童への教育的支援を行うために作成し活用する」（中央教育審議会初等中等教育分科会資料）ものと解説している。

文科省は学校と放デイの連携・協働に対し2012（平成24）年、2015（平成27）年の2度に渡り全国の教育行政機関に文書を送っている。特に2015（平成27）年『「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（協力依頼）』では「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」という記述がある。

放課後児童クラブにおいては「放課後児童クラブ運営指針解説書」（2017年）で障害児について「学校や障害児相談支援事業所や放課後等デイサービス事業所等との連携に際しても、記録を基に情報共有をすることで、より正確な情報に基づく子どもの状況の共有と連携が可能となります」と示しているほか、教育関係機関との連携の意義が各所に明示されている。発達障害者支援法では放課後児童クラブを含めた関係機関に対し行政が「発達障害者の支援に資する情報の共有を促進するため必要な措置を講じる」とされている。

法律や通知等により放課後支援が学校を主とした関係機関と情報を共有し、積極的に連携していくことが推奨されてはいるが、この点について現実的に多くの課題が発生している。

2. 特別支援教育からの視点

放デイが障害児の地域教育、社会教育の場であり「生活能力の向上のために必要な訓練」を施す場所であることを考えれば学校教育（特別支援教育）との連携は極めて重要であり、放デイ、学校、家庭が各々の役割に応じ一人一人の子どもの発育を支えていかなければならない。

自立や社会参加を促進するためには特別支援教育により学校で学んだ知識を実際の場で活用、応用していく経験が必要となる。保護者は特別支援教育の専門家ではなく、学校で学んだ知識を教育的な視点から家庭で体験させることは困難であるし、またそれをやることによる親子関係への影響も大きい。家庭ではなく放課後支援こそが応用力や実践力を定着させる社会教育の場として機能すべきである。

知的障害教育を実施する特別支援学校では特に体験的な教育を重視するが、学校だけで様々な知識や技術を定着させることが難しい場合、ある程度の専門知識や障害児の支援経験を有する職員がいる放デイが学校と情報共有し、学んだ力を活用する機会を豊富に設定すれば、子どもの成長を後押しすることができる。これら情報共有等のツールとなるのが個別の教育支援計画であり、全国でも多くの特別支援学校が放デイとのコミュニケーション手段の統一化などでこれを活用し、教育上の成果を上げている。

3. 普通教育からの視点

2013（平成25）年に学校教育法施行令が改正され、インクルーシブ教育システムが日本の学校教育に初めて位置付けられた。文科省による2012（平成24）年の調査では普通学級に6.5%の発達障害児が存在するとされ、それ以外にも弱視、難聴など様々な障害がある子どもが普通学級に通っている。2016（平成28）年施行の障害者差別解消法では彼らに対し教育上の合理的配慮を行うことも公立学校には義務付けられた。

普通学級、特別支援学級に限らずこれらの障害児等も放課後支援の対象であり、いまでも多くの子どもが利用しているが、小中学校等が特別支援学校と同等の情報共有、連携を放課後支援事業者と進めているとは言い難い状況である。

2015（平成27）年4月に厚労省から出された「放課後等デイサービスガイドライン」には、個別の教育支援計画を軸とした配慮事項や指導姿勢の統一化、支援会議の開催などが連携の具体例として示されている。しかし小中学校等では個別の教育支援計画の作成自体が進んでいない地域も未だ多い。その作成を義務付ける法的根拠はなかったが、2007（平成19）年の文科省「特別支援教育の推進について（通知）」では「小・中学校等においても、必要に応じて、個別の教育支援計画を策定するなど、関係機関と連携を図った効果的な支援を進めること」と規定している。

2016（平成28）年9月に実施された「平成28年度特別支援教育体制整備状況調査」（文科省）では、全国の公立小学校19,772校、中学校9,528校のうち、個別の教育支援計画を作成しているのは小学校で85.5%、中学校で82.0%となっていた。小学校では政令指定都市で広島市が29.8%、都道府県では鳥取県の48.6%が最低であり、最高は大阪府の99.7%、政令指定都市では川崎市、京都市、大阪市、岡山市が100%であった。

千葉県では小学校で91.4%、千葉市では小学校で80.5%となっているが、同市では中学校での作成率が72.7%であり、全国平均を10ポイント下回るなどその作成率の低さが目を引く。2014（平成26）年の同調査結果では千葉市が小学校で29.2%（平均値より50ポイントマイナス）、中学校で23.2%（平均値より54ポイントマイナス）で全国最低レベルとなっている。

過去に千葉市内の放デイ事業者から小中学校等に個別の教育支援計画を軸に連携して行きたい、との要望があってもそれを拒まれた事例があり、市教育委員会が各学校宛てに文科省からの協力依頼を再通知したが、個別の教育支援計画そのものを作成していない学校が多かったため、

改めてその作成を強く指導し、28年度には作成率がようやく80%を超えるところとなった。

今後は学習指導要領で作成が義務付けられるため、放課後支援事業者とどう連携して作成し活用していくかが課題となってくる。また、インクルーシブ教育が推進されていく中で、その作成を義務付けられない普通学級の障害児に対する連携のあり方についても新たな課題となってくるだろう。

4. 放課後支援事業者からの視点

(1) 放課後等デイサービスから

昨今では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。音楽や運動などの文化的活動を主体としたもの、語学や学習などの教育活動を主体としたものなど様々である。医療的ケアを実施するものやソーシャルスキルトレーニング等の療育的訓練を中心にしたものなどもあり、それらはいずれも障害特性に合わせた内容に工夫されている。

インクルーシブ社会が進展する中で学校教育に依存せずケアの質を担保する自立型の放デイが、逆に小中学校等の支援を行う時代が到来するかもしれない。放デイが作成する支援計画を小中学校等が参考にすることも考えられる。

表2 放課後児童クラブ・放課後等デイサービス比較

	放課後児童クラブ	放課後等デイサービス
法的根拠	児童福祉法第6条の3第2項	児童福祉法第6条2の2第4項
児童福祉法上の目的	保護者が労働等により昼間家庭にいない小学校の子どもたち（放課後児童）に対し、授業の終了後に児童館等を利用して適切な遊び及び生活の場を提供して、その健全な育成を図る（主に留守家庭児童対策）	障害児に対し授業の終了後（放課後）または休業日に、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（主にレスパイトケア、障害児の社会教育、地域参加支援等）
設置主体	自治体、社会福祉協議会、民間企業、NPO等	社会福祉法人、民間企業、NPO等
対象	小学校1年～6年	障害がある学齢児（場合によっては就学前から20歳までも可）
職員要件	自治体によってまちまち（無資格でも可の場合あり）	全職員の半数が有資格者、経験者であること
障害児等に対する普通学校との連携	自治体によるが連携できていないところが多い	事業者側から働きかけ→対応するか否かは自治体、学校による
特別支援学校との連携	特別支援学校からの障害児の利用は見られない	学校運営等に連携が位置づけられており組織的に対応
個別の教育支援計画	作成に参加していない	作成に参加している
障害児支援の専門性	専門性に乏しい	有資格者や経験者により支援の専門性は確立
障害児等対応の職員研修	昨今は自治体内の「連絡協議会」等单位で実施	放デイ事業者単体または連絡協議会単位での実施（定期的に実施されている場合が多い）
課題	障害児等支援への専門性の確立	小中学校等との連携推進（学校や放課後児童クラブへの専門性の提供）

(2) 放課後児童クラブから

放課後児童クラブの視点から障害児等支援を考えた場合、職員の専門性の課題から小学校等の

助言に期待したいが、小学校の特別支援教育推進状況の地域差が大きく、個別の教育支援計画を作成していない学校もまだ多いことや、学校教員が放課後児童クラブとの連携の必要性に意義を感じていないことなどからそれは難しい状況にある。

上越教育大、村山は2015年（平成27）年に全国599か所の放デイ事業者に対し学校と連携ができているかどうかを調査した。この調査では小中学校等と「定期的に話し合いの機会を持つ」と回答したのが27%であった。障害児のケアを専門とする放デイ事業者でさえ小中学校等と話し合いの機会を持っているのは4分の1であることを考えれば放課後児童クラブがこれらと何らかの連携を実施しているところは極めて少ないのではないかと推測できる。

Ⅲ 考 察

すべての小中学校等で特別支援教育が充実されているわけではなく、また実際には障害児等の支援に不可欠とされる個別の教育支援計画も作成が進んでいない自治体がある現状で、放課後支援は可能な範囲で専門性向上において独自の取り組みを模索していく必要がある。

放課後児童クラブ運営指針には「放デイとの連携」「保育記録の作成」「事例検討会、研修会の開催」「地域の相談支援事業の活用」などの方策が示されている。可能であれば障害児等の支援に専門性があるかまたは経験が豊富な職員が各クラブに最低1名でも配置されることが望ましいが、予算も人手も不足している中では「与えられた環境でベストを尽くす」ことができる具体策を考察してみたい。

1. 放課後児童クラブと放課後等デイサービスの連携

放課後児童クラブと放デイが連携し、場合によっては両事業の併設などを目指していく「放課後のインクルージョン」を具現化していくことが考えられる。域内の放課後児童クラブと放デイ事業者が、事業形態は各々のままで活動場所を併設または隣接させ、可能な範囲で子どもや職員が交流していく実践は、両者のスキルアップにつながる事が予想される。すでに都心部では民間事業者がこれを実施しているが、教育行政や社会福祉協議会等が運営主体となっている地域でも実現の方向性を模索していくべきと考える。

また両者が直接会しての交流、あるいは意見交換を進めていくことも効果的である。放デイ事業者は少なくとも利用者に関して特別支援学校とは個別の教育支援計画を軸に情報共有などの連携が取れているところが多い。また障害児を専門にケアしていることから実体験を基にした専門性は高く、放課後児童クラブ職員への助言等は可能である。域内の両事業者が研修の一環として人事交流を進めることも一考に値する。

冒頭に触れたA市では市内5か所の放デイ事業者が連絡協議会を立ち上げ、障害児等を受け入れている放課後児童クラブ支援のためのアクティブな情報交換を進める方向で準備を進めている。

2. 放課後支援から小中学校等へのアプローチ

個別の教育支援計画作成という観点からすれば本来は学校主体での連携が進められるべきではあるが、学校側の準備が整わない以上、放課後支援側から学校への働き掛けを強めていく方法が考えられる。

放課後支援から子どもに関する情報交換を求めだけでなく、保護者から了解を得た上で、課題が顕著な子どもの情報を学校管理職に届け、課題解決への連携を求めたり、事業者が定期的な作成する「ニュース」「便り」などを教職員に配布したり、あるいは放課後支援事業者が主催する研修会等に教職員を招くなどし、放課後支援からアプローチを続け、学校の特別支援教育体制の推進を後押しする発想が必要である。

3. OJTの推進

単なる研修会ではなく、ケアの質をさらに一歩高めるための具体的な実践研修が必要である。学校行事や学校公開の機会に放課後支援の職員が子どもの教室での様子を見学しに行く機会を持つことがあるが、例えば放課後支援の職員が学校ボランティアとして教室に入り障害児等の支援にかかわれば、学校での様子を参考にでき、場合によっては学校と放課後支援での支援方法を共有化していくことにもつなげることができる。

あるいは自治体が域内の放課後支援を巡回指導するような取り組みも考えられる。市町村教育委員会には特別支援連携協議会が設けられ、ここに設置される専門家チームが定期的な小中学校を巡回指導する自治体が多いが、その対象に放課後支援を加えていけばどうか。

おわりに

2017（平成29）年9月、全国児童発達支援協議会から「放課後等デイサービス実践事例集」が出版された。放デイでの支援の中で衝動性のコントロールトレーニングや正しい入浴の仕方を教え、社会参加の方法、保護者支援の在り方など、具体的な事例を通じて詳細に解説したものである。放デイ事業者が作成する個別支援計画の記入例などもある。有資格者の雇用やOJTを重ねてきた放デイ事業者はすでに小中学校等の支援のレベルを超えているかもしれない。

放デイに限らず放課後支援事業は、地域教育・社会教育の担い手として意識の高い職員が多い。また職員として地域住民が雇用されることが多く、彼らの障害児等への専門性の向上はユニバーサル社会の実現に向けて効果的であり、地域の学校と連携していけば、障害児等の自立や社会参加を進めるうえで、またインクルーシブ教育システムを推進していくうえで大変有意義になるだろう。

特に小中学校等で特別支援教育が推進されていない現状では、放課後児童クラブには独自の進化を遂げるための行動が重要であり、むしろ学校を揺り動かすような動きがあれば両者にとって

のメリットだけでなく、障害児等やその家庭にも大きな恩恵が生まれる。

障害児等の支援には学校と関係機関等との連携が重要と言われているが、学校が最も身近な関係機関である放課後支援事業者との連携を進めることができなければ他の機関との連携も難しい。逆にその連携こそが新学習指導要領に盛り込まれたインクルーシブ教育システムの理念を具現化する推進力になるかもしれない。障害がある子どもたちやその家族のためにも、学校と放課後支援事業者の両者が対等な立場における良好な連携のあり方を模索していく必要がある。

【引用・参考文献】

- 池本美香（2014）「子どもの放課後の未来」『生活情報クローズアップ』2月号（独）国民生活センター。
- 一般社団法人全国児童発達支援協会（2017）『障害のある子を支える放課後等デイサービス実践事例集』中央法規。
- 恒次欽也（2014）「今後の障害児支援の在り方について（報告書）」『愛知教育大学 障害者教育・福祉学研究』10,27-32.
- 真田 裕（2008）「学童保育の現状と課題」社会保障審議会少子化対策特別部会資料。
- 松浦俊弥（2002）「学齢期障害児の放課後ケアに関する一考察」『淑徳大学大学院研究紀要』9,199-214.
- 松浦俊弥（2014）『エピソードで学ぶ知的障害教育』北樹出版。
- 村山洋平（2015）「放課後等デイサービス事業所と学校との連携の実態に関する調査研究」上越教育大学大学院教育研究科平成27年度修士論文。
- 澁谷 司（2012）「放課後児童クラブにおける障害児指導に関する指導員への支援について」上越教育大学大学院教育研究科平成24年度修士論文。
- 障害がある子どもの放課後保障全国連絡会（2017）『放課後等デイサービスハンドブック』かもがわ出版、100.
- 障害児支援の在り方に関する検討会（2014）『今後の障害児支援の在り方について（報告書）』。
- 千葉市教育委員会（2014）千葉市特別支援教育推進プラン。
- 津止正敏・津村恵子・立田幸代子（2004）障害児の放課後白書 クリエイツかもがわ。
- 八幡ゆかり（2008）「知的障害教育の変遷過程にみられる特殊学級の存在意義」『鳴門教育大学研究紀要』23, 128-141.