

障害のある子どもの放課後支援に関する考察 (2)

木村 敦子・李木 明德

Support for Children with Disabilities in after-school

Atsuko Kimura, Akinori Sumomogi

1. 研究の目的

障害のある子どもの放課後生活への支援は、1979（昭和54）年の養護学校義務制実施以降、地域で豊かな生活を送るために必要不可欠なものとして取り上げられ、各地でその実践が積み重ねられてきた。さらに、1992（平成4）年9月から実施された学校週五日制（月1回）、1996（平成8）年度から実施された隔週実施、2002（平成14）年度からの完全実施によって、障害のある子どもの放課後生活支援に関わる問題は、放課後を含む学校外生活をいかに豊かなものにするかという視点を内包した問題へと変わってきた。

ところで、近年のノーマライゼーションという考え方の広まりによる、障害のある人の福祉への関心の高まり、あるいはここ数年来行われている社会福祉制度の大きな改革は、障害のある子どもの放課後支援にも少なからず影響を与えている。1997（平成9）年に児童福祉法及び社会福祉法の改正によって、法律上に位置づけられた「放課後児童健全育成事業」では、2001（平成13）年度から「障害児受入促進事業」が始められ、4人以上の障害のある子どもを受け入れる場合に、全国100か所に対して補助が行われるようになる。さらに、2006（平成18）年度からは、障害児受入加算の人数要件が撤廃され、必要な体制を整備し障害のある子どもを受け入れた場合に障害児受入推進費として補助が行われている。厚生労働省（2006）の調査によると、2005（平成17）年5月1日現在、全国に15,184か所の放課後児童クラブがあり、654,823人の児童が登録している。そのうち障害のある子どもを受け入れている放課後児童クラブは全体の33.5%にあたる5,087か所で、登録している障害のある子どもは、全体の1.7%にあたる10,979人となっている。また、2001（平成13）年度から始まった支援費制度では、児童への居宅生活支援サービス（児童居宅介護等事業、児童デイサービス事業、児童短期入所事業）によって、学齢期の障害のある子どもへの放課後や学校休業日のケアが充実してきた。さらに、2005（平成17）年度から中高生も対象とした「障害児タイムケア事業」が実施されることになり、国として障害のある子どもの放課後対策を本格的に行っていく方向性が打ち出された。一方で、2006（平成18）年度から施行された障害者自立支援法では、児童デイサービス事業の見直しが行われ、学齢期以降の障害のある子どもに対する放課後支援に深刻な影響が出ている。

障害のある子どもの放課後生活を含む学校外生活への支援の必要性が強調される背景として、障害による特別なニーズがあるために「遊びたくとも、遊べない」、「外に出たくとも、出られない」、「遊ばせたくとも、遊ばせられない」、「遊ばせたくとも、遊ばせる場がない」、「外に出したくとも、出せない」などの状況があげられる。その結果、障害のある子どもの多くが家のなかでテレビやビデオ、ゲームなどを頼りながら過ごし、その対応の多くを親や家族（特に母親に）が負わなければならないという実態が生み出されているからである。越野（1997）は、

障害のある子どもと家族が放課後支援に求めるものについて3点からまとめている。第一のニーズは、障害のある子ども学校外生活を、空間的にも人間関係的にも、地域にひらかれた、ゆたかなものにしていくことへのニーズである。第二のニーズは、保護者の就労や何らかの事情で保育に欠ける状況が生じたときに、子どもを預かってくれる学童保育へのニーズである。第三のニーズは、保護者や家族が一時的にでも障害のある子どものケアから離れ、ほっと一息がつけるためのレスパイト・ケアへのニーズである。

筆者らは、2000（平成12）年9月に、障害のある子どもの放課後支援の一つとして放課後グループを立ち上げ活動を行ってきた。当時、広島市内の国公立小学校の多くは、毎週木曜日が教職員の研修会などのために下校時間が早い状況があった。障害のある子どもたちの下校後の時間が少しでも有意義になればという保護者とわれわれの思いから、月2回の頻度で始めた活動である。その後、学校の学校週五日制完全実施を受けて月1回土曜日の活動に移行し、大学の支援も受けながら活動を続けている。

放課後グループの基本的な考え方は、視野があげた第一のニーズに応えることにある。そのために、集団としての活動と参加する子ども一人ひとりの特別なニーズに応える活動とのバランスをはかり、最終的には一人ひとりの活動が集団の活動として統合されるように方向づけていくことを活動の柱として位置づけている。加えて、参加する子どものなかには、学校生活において障害から生じる困難さとそれに対する不適切な対応のために、自分をうまく表現できず、他児とトラブルを起こしたり、劣等感を抱いたりしている子どももいることを踏まえ、こうした子どもに対する「心のケア」を、もう一つの重要な活動の柱として位置づけている。そのうえで子どもたちにとって、自分のやりたいことを実現する楽しい場、自分を表現しても受け入れられる、安心できる場、くつろげる場、友達を作る場となるよう活動を続けている。

障害のある子ども7名が参加して活動が始まった放課後グループは、2006（平成18）年7月時点で、障害のある子ども16名が参加している。そのなかには、活動の初期から参加している子どもが6名もいる。この6年間で子ども達は、小学生から中学生、高校生になり、身体的にも心理的にも大きく成長してきた。それとともに放課後グループのなかでの行動も大きく変化してきた。さらに、今年度は高等学校を卒業し、作業所で働きながら参加する子どもも一人出てきた。子ども達のライフサイクルに沿って生じる変化は、子どもや保護者の放課後グループに対するニーズや生活のなかでの放課後グループの位置づけも自ずと変化していくことを示唆するものであった。また、このような変化を放課後グループの活動に反映させていくことも必要と考えられた。そこで、これまでの放課後グループの活動について評価するとともに今後の活動の方向性を探ることを目的として保護者にアンケートを実施した。

本研究では得られた資料をもとに、子どものライフサイクルに沿って放課後グループの位置づけがどのように変化してきたか、さらには、今後、放課後グループにどのような支援がもためられるようになるのか、この2点について明らかにしていくことを第一の目的とする。また、活動の初期から参加している子どものなかから3名について、子どもの活動場面での変化を追いながら、放課後グループが果たしてきた役割について明らかにしていくことを第二の目的とする。

2. アンケート調査について

(1) 対象者

2006（平成18）年7月時点で、放課後グループに参加している子ども16名の保護者である。

障害のある子どもの放課後支援に関する考察 (2)

アンケートは、1人をのぞいて15人から返信があった。そのうち1通は、参加した回数が少ないという理由で回答がなされていなかった。そのため、資料として用いたアンケートは14通である。子どもの現在の学年と年齢、および参加時の学年と年齢について表1に示す。なお、表中の高校は専門学校生徒、高等部は養護学校生徒、小学校及び中学校は障害児学級児童生徒であることを示している。

表1 子どもの詳細 (2006年7月現在)

名前	性別	現学年 (年齢)	参加時学年 (年齢)
A	女	高校1年生 (16:3)	小学校4年生 (10:6)
B	男	高等部1年生 (15:10)	小学校4年生 (10:1)
C	男	中学校2年生 (14:0)	小学校2年生 (8:3)
D	男	中学校2年生 (13:8)	小学校2年生 (7:11)
E	男	中学校2年生 (14:8)	小学校2年生 (7:11)
F	男	中学校1年生 (12:4)	小学校1年生 (6:7)
G	女	高等部2年生 (16:4)	小学校5年生 (10:11)
H	女	社会人 (18:0)	高校2年生 (16:0)
I	女	小学校6年生 (11:5)	小学校4年生 (9:5)
J	男	小学校5年生 (11:2)	小学校3年生 (9:2)
K	女	高等部2年生 (17:2)	高等部1年生 (16:9)
L	男	小学校1年生 (7:4)	幼稚園年長 (6:5)
M	女	中学校2年生 (14:5)	中学校2年生 (14:2)
N	男	中学校2年生 (14:0)	中学校2年生 (13:10)

(2) 方法

アンケート調査票は、2006年7月に保護者に直接手渡しし、2006年8月末に郵送で返信してもらうこととした。また、アンケートの回答は記名をしてもらうこととした。記名については是非はあるが、これまでの保護者との関係性を考えると、批判的な意見が出ることは考えられなかったことと、たとえ放課後グループに対する批判的な意見があったとしても、それを受け入れる素地がグループにはあり、批判的な意見が出たことによって、子どもや保護者との関係性が崩れることはないという考えからである。

(3) 質問内容

アンケート調査票は、6つの質問項目で構成した。内容は次の通りである。

- 質問 1 「放課後グループは、子どもさんの生活のなかでどのように位置づいていますか？」
 質問 2 「保護者の方からみられて、それぞれの時期 (小学校低学年、中学年、高学年、中学生、高校生、卒業後)、放課後グループの役割はどのようなものでしたか？」
 質問 3 「放課後グループに子どもさんが参加されるようになって、子どもさんや保護者の方に変わったことが何かありますか？」
 質問 4 「今後、放課後グループにどのようなことを期待されますか？」

質問 5 「今後、放課後グループで行って欲しい活動はありますか？」

質問 6 「放課後グループ以外の、子どもさんの放課後あるいは休日の活動としてどのようなものを用意されていますか？ 活動内容と頻度を教えてください」

なお、質問 2 については、放課後グループに 2 年以上参加している子どもの保護者に回答をお願いした。また、いずれの質問項目も記述による回答をお願いした。

(4) 結 果

① 生活のなかでの放課後グループの位置づけ

子どもの生活のなかで、放課後グループがどのように位置づけられているかを聞いた、この質問に対して 27 の記述があった。これらの記述について、「楽しみな時間としての位置づけ (時間)」、「学生や異年齢の子どもとふれあう場としての位置づけ (対人関係)」、「新しい経験をする場としての位置づけ (経験)」、「安心して自分を表現できる場、くつろげる場としての位置づけ (心のケア)」の 4 項目に分類することができた。それぞれの項目について、表 2 に具体的内容を示す。

表 2 放課後グループの位置づけ

項目 (記述数)	具体的内容
時間 (13)	何もない週末はダラダラするなかで、楽しみにしている カレンダーに印をつけて楽しみにしている 出かける場所を、インターネットで調べたりしている
対人関係 (6)	学生を友達とったり、お手本にしたりしている 他人との交流の場 いろいろな年代のお兄さん、お姉さん、学生のみなさん、先生方とふれあうことができる 友達にメールを送ったり、約束したものを準備したりしている
経験 (4)	自分で昼食を選ぶことができるようになった 駅に行くことができるようになった 親から離れて他の人と行動する場
心のケア (4)	ありのままを認めてもらえ、自由に過ごせる 気分転換 自分の好きなアニメの話聞いて答えてくれるお友達やお姉さんがいる 数少ない参加できる場

② 放課後グループの役割

子どもの成長とともに、放課後グループの役割がどのように変化したかということ尋ねることを意図した質問であったが、寄せられた回答のなかには、各段階における子どもの変化とあわせて記述されたものが多かった。ここでは、放課後グループ開設当初から参加している子どものうち、E 児、F 児、G 児と高校を卒業し、参加している H 児について表 3 に示す。

③ 子どもや保護者の変化

放課後グループへの参加によって子どもや保護者の生活面や情緒面に変化があったのか、あればどのような変化があったのかを聞いた、この質問に対して、14 人から変化があったと回答があり、34 の記述があった。その内訳は、子どもの変化に関する記述が 20、保護者の変化に関

障害のある子どもの放課後支援に関する考察 (2)

表3 放課後グループの役割の変化

	E児	F児	G児	H児
小学校 低学年	参加していて、何かとトラブルが多かったけれど、学ぶことや成長も多くあった場	学校以外で初めて親と離れることを経験した場 特定の人にしか慣れなかった		
小学校 中学年	トラブルがだんだんと減って落ち着いて活動できる場となる	少しずつ人に慣れて、学校で先生に活動について話すようになった		
小学校 高学年	学生と話をするのを楽しむ場となる	思いっきり自分を出すことができるようになった	引越してきて、同年代の同じような障害の仲間や知り合いを求めている時期 母子が初めて別れて過ごした場	
中学生	成長につれて参加できる場が減っていくなかで、数少ない居場所	新しい子どもや学生に戸惑いを示しながらも、学校の予定と放課後グループの予定を照らし合わせて、重なっていないことを喜んでいる	生理の手当の仕方や子どもへの対応など、聞くに聞けない悩みを聞いてもらえた場	
高校生			行くところが極めて少ない余暇活動の場として楽しみにしている場	家庭と学校以外で参加することができる安全（本人の心のなかで）な場 親の目がない空間
卒業後				定期的に本人のスケジュールに組み込まれていて、自分を開放できる場 見通しが立ち、親に相談することなく参加できる場

する記述が14であった。子どもの変化に関する記述では、社会性に関する記述が7、情緒面に関する記述が7、行動面に関する記述が4、時間に関する記述が2あった。表4に具体的内容を示す。

保護者の変化に関する記述として、「担当者や他の保護者と相談ができて安心である」という内容の記述が5、「安心して一人で参加させられるようになった」という内容の記述が2、「子どもが参加している間、ほっとできる」という内容の記述が2、「親の行動範囲が広がった、積極的になった」という記述が2、「活動があるときは親の予定を入れないようにしている」とい

表4 子どもの変化

	具体的内容
情緒面	自分でやってみようという挑戦の気持ちが大きくなった 積極的になってきた どこに行くのも臆病にならず、むしろ楽しむようになってきた
行動面	放課後グループで出かけた場所へ、公共の交通機関を使って自分で行くことがある 行動範囲が広がった 自分でお金を払ってお弁当を買うようになった
社会面	家族以外の人と活動ができるようになった 友達の名前が出るようになった
時間面	空白に近いカレンダーの予定が埋まるようになった 仕事の都合で留守番が多かったが、行動できる日ができた

う内容の記述が1あった。その他に、「地域に活動の場があることを知ってうれしい」という記述と「他の会では単独参加がなかなか受け入れていただけない、放課後グループでは実現させていただいていることが、親としてとてもありがたい」という記述がみられた。

④ 放課後グループに期待すること

放課後グループが今後どのような役割を果たしたらよいかを聞いた、この質問に対して16の記述があった。具体的には、「コミュニケーションや社会スキルを身につけるために集団としての活動を充実させて欲しい」という内容の記述が8、「自信をつけたり、自分を出して楽しめたりする活動を充実させて欲しい」という内容の記述が2、「年齢に応じた活動を充実させて欲しい」という内容の記述が1、「卒業後も参加できるようなグループであって欲しい」という内容の記述が3、「長く続けて欲しい」という内容の記述が2、「活動日を増やして欲しい」という内容の記述が2あった。

⑤ 放課後グループで行って欲しい活動

この質問に対して18の記述があった。具体的には、「スポーツや音楽などの活動あるいはいろいろな遊びを経験する活動を行って欲しい」という記述が7、「外出の機会がある活動を行って欲しい」という記述が5、「宿泊を伴った活動を行って欲しい」という記述が3、「ソーシャルスキルトレーニングが含まれた活動を行って欲しい」という記述が1、「目標を決めて取り組んでいく活動（例えば、大学祭のステージに上がる、あるいは模擬店を出店する）を行って欲しい」という記述が1、「保護者の勉強会や茶話会などを開催して欲しい」という記述が1あった。

⑥ 放課後グループ以外の活動への参加状況

放課後や休日などの過ごし方について、放課後グループ以外の活動への参加状況を聞いたところ、14人中13人が何らかの活動に参加していた。活動の詳細について年齢別に表5に示す。1人の子どもが参加している活動数は、平均2.3であった。活動の頻度は、毎日ほぼ予定が入っている子どもが1人で、残りの子どもは、1週間にほぼ1回は何らかの予定が入っている状況であった。活動の内容は、体操教室や行事などへ参加する参加型の活動が18、買い物や映画鑑賞のために外出する外出型の活動が11あった。参加型の活動のうち、障害のある子どもを対象とした活動以外の活動に参加している例は1例のみであった。外出型の活動のうち、家族以外の人と外出している例は、ガイドヘルパー利用による外出を含めて4例のみであった。

障害のある子どもの放課後支援に関する考察(2)

表5 放課後や休日の活動の内容と年齢別内訳

活 動 内 容	小学生 (3人)	中学生 (6人)	高校生以上 (5人)
体操教室などの親子教室に通う	2	2	0
親の会が主催する行事に参加する	0	1	1
施設が行うサービスなどに通う	2	1	2
学校のクラブ活動に参加する	0	1	2
地域で行われているサークル活動に参加する	0	0	1
スイミングスクールや学習塾に通う	2	0	1
家族で出かける	2	2	3
ガイドヘルパーを利用して外出する	0	0	1
友達と出かける	0	1	1
一人で出かける	0	0	1
家庭教師と勉強する	0	1	0

3. 子どもの活動経過から

(1) 放課後グループの活動内容

2001年10月から2006年7月までの活動は、2002年4月からの完全学校5日制に伴い、参加児童・生徒の下校時間が異なってきたため、活動は月2回木曜日実施から月1回土曜日実施となった。各回とも、主な活動の他に、参加者各々の選択により、ブロックあそび、図書館の利用、かるた・トランプといったゲームなど、適宜活動の幅をもたせていった。

学校5日制の実施に伴い、活動回数が減ったが、1回あたりの活動時間は増加した。そのため、公共の交通機関を利用した学外活動、調理活動、宿泊活動などを設定することができた。また、昼食時間を含む活動となり、学内食堂の利用、スーパーマーケットやコンビニエンスストアでの買い物など、体験も広がっていった。

(2) 事 例

3名の事例をもとに、学年を追った活動の状況について具体的に述べる。3名は、それぞれ小学校低学年、中学年、高学年時より現在まで継続して参加している。

① E児の活動経過

中学年から参加したE児の活動経過の概要は、表6に示す通りである。

参加当初は、自分の思いと他の児童の思いが衝突することが多く、乱暴な行動が目立っていた。子ども同士の関わりは難しいが、特定の学生とは、関わりをもつことができ、自分の意思を伝えることができるようになった。その学生との関わりが多くなると、自分が難しいと思っていること、できないことなどを伝え、集団での活動の際に、援助を求めるようになった。また、学生がそばにいと、乱暴な行動が減少し、他の子どもと衝突しないように我慢をするようになった。一方で、公共の交通機関を利用する学外活動や、新しい場所での活動は好まないことが多かった。

高学年になると、他の子どもの様子に関心を示し、特定の学生以外の学生とも関わるができるようになった。大人との関係は安定して持つことができ、自分のしたい活動に学生を誘っ

表6 E児の活動経過

学年	活動経過
小学校 中学年	ブロックあそびをしていて、グループの活動に入らないこともあるが、独占していたブロックを友だちと共有できるようになる。 特定の学生に自分のしたいことを伝えるようになる。 他の子どもとの関わりの中で、トラブルにならないよう、我慢をしたり、切り替えたりするようになる。 公共の交通機関を利用した学外活動は、緊張があり、好まない。
小学校 高学年	ブロックあそびが一人でのあそびから、少しずつ他の友だちとの関わりあそびになる。 ブロックを介して他の子どもとの会話をするようになる。 特定の学生とだけでなく、参加している学生に話しかけたり、一緒にあそびに誘ったりするようになる。 学外の活動は緊張があり、スムーズに活動できず、苛立つことがある。 「ふつうのグループ（学内での活動）がいい。」と言う。学内の活動では、活動や関わり の幅が広がってきている。
中学生	中学校入学当初は、1人でブロックあそびをして、グループの活動にはいろいろとしない。 ブロックあそびに他の子どもたちが入ろうとすると、一緒に遊ぶようになる。 身体を使った活動を好み、学生を誘ったり、自分の活動のテンポに合う友だちを誘ったりするなどして遊ぶようになる。 気の合う友だちに対し、自分から関わっていくようになる。 困ったことについて、大人に相談するようになる。 学外の活動は、自分で行きたい場所を提案する。少し緊張があるが、活動を楽しむことができるようになる。

たり、冗談を言い合って会話を楽しんだりするようになった。さらに自分の興味ある活動と同じ活動をしている他の子どもとは、一緒に活動しようとしたり、会話をしたりするようにもなった。学内での活動では、他の子どもと衝突することはほとんどなく、自分の思い通りにならなくても、気持ちを切り替えることができてきた。学内での活動を好み、学外の慣れない場所や人が多く集まる場所では、スムーズに活動できず、苛立って大人に不満をぶつけることがあった。

中学生になり、しばらくはグループの活動に入ろうとせず、1人で遊んでいることの方が多かったが、得意な運動に誘うと、学生や気の合う他の子どもを誘うようになり、積極的に活動するようになった。活動をしていて、困ったことを「○○はどうすればいい？」と大人に相談するようになった。新しく参加した学生にも自分から話しかけるようになった。学外活動では、少し緊張することもみられたが、公共の交通機関の利用、施設の利用、買い物など、楽しんで活動するようになってきた。

② F児の活動経過

低学年時より参加しているF児のグループへの関わり、活動の状況は表7に示す通りである。

参加当初は、グループの活動に入りたくても、自分から参加することができず、特定の大人の援助を必要とした。また、活動も大人に依存し、誘われると少しずつ活動に参加できる状況であった。他の参加者にも関心はもっているが、うまく自分の意思を伝えられず、関わることに消極的であった。回を重ねるごとに、特定の学生には、自分から話しかけたり、「○○ちゃんは？」と自分が関わりたいと思っている参加者のことを聞いたりするようになった。大人を介して他の子どもと関わることを繰り返すうちに、集団活動に自分から入ろうとすることが、

障害のある子どもの放課後支援に関する考察(2)

表7 F児の活動経過

学年	活動経過
小学校 低学年	グループに参加する特定の学生とのつながりが密になる。 特定の友だちに関心を示し、その子どものしていることを一緒にしようとする。 子ども同士では、スムーズにコミュニケーションをすることが難しく、大人の援助があると安心して他児とかかわることができる。 自分のしたいことも徐々に表現するようになる。
小学校 中学年	これまで関わっていた特定の学生以外にも関わるようになる。 学生には、自分からあそびに誘うようになる。 自分から友だちの遊びの中に入っていきようになる。 これまで関わりの少なかった友だちの真似をして活動するようになる。 買い物、食堂での昼食など、自分で決めることができるようになる。 今まで食べたことのないものを食べるようになる。 自分のしたいことをはっきりと表現するようになる。 新しい活動にもスムーズにはいることができるようになる。 学外の活動を楽しむことができる。
小学校 高学年	学生や友だちとの会話を楽しむようになる。 自分からの働きかけや、学生や友だちを遊びに誘うことが増えている。 毎回の活動を楽しみにして、「〇〇がしたい。」「〇〇に行きたい。」など、はっきりと意思を言うようになる。 グループ全体の動きが見えるようになり、友だちに声をかけることが増える。
中学生	活動にはいるのに躊躇するようになる。「多いからどこにいったらいいか分からん。」と言い、グループに入りにくそうにする。 活動が始まると、自分の思いを表現する。 今関心をもっていることなどを学生に話すようになり、話題が広がる。

徐々にできるようになった。

中学年になると、大人への関わりが広がり、特定の学生以外の学生に話しかけたり、遊びに誘ったりすることが多くなってきた。また、大人がそばにいれば、自分から他の子どもに話しかけたり、集団の遊びに参加したりするようになった。買い物など、新しい経験をする際には、一緒にいる学生に依存して、自分で決めることができなかったが、徐々に自分の意思を表現したり、自分で決めたりするようになってきた。公共交通機関を利用した学外活動や宿泊活動もスムーズに参加することができるなど、新しい経験への抵抗が少なくなっていた。

高学年では、学生や他の子どもとの会話でのやりとりが増えてきた。学生がそばにいても他の子どもと関わったり、話しかけたりすることができるようになった。集団の中で、自分のしたいことや学外活動で行きたいところなど、意思をはっきりと表現するようになった。また、集団活動の中で、同学年や年齢が下の子どもに声をかけたり、自分から関わっていったりするようになった。

中学生になった当初は、グループでの活動にはいるのに躊躇するようになった。全体の活動が始まり、グループのメンバーが動き出すと、徐々に活動に入っていくというようすが頻繁にみられた。一方、他の子どもや学生との関わりは、自分から積極的に行うようになり、学生との会話も、関心をもっていることを自分から話題にして話すようになってきた。自分がしたいことだけでなく、「〇〇はしない」と意思を伝えることができるようになった。

表8 G児の活動経過

学年	活動経過
小学校 高学年	グループでの活動を楽しむようになる。学生だけでなく、友だちと関わりが多くなり、関心のある話題で友だちと話をするようになる。 漫画のキャラクターを話題にして学生と話をすることが多い。 学外の活動も楽しむことができる。 昼食に選ぶものの幅が広がる。
中学生	学外の宿泊活動の1回目は、緊張があり、あまり楽しむことができない。2回目からは、自分から友だちを誘って遊ぶ。小学生が楽しむことができるようにゲームをするなど、他の子どもたちとの関わりが広がる。 学内活動では、漫画の本を持ってきて、漫画のキャラクターと、参加する教員、学生、友だちと結びつけ、話を発展させて楽しむ。 他の子どもたちや、学生、教員の様子をよく見ていて、「○○はどういうこと?」「これはどういう意味?」などと訊いてくるが多くなり、そのことから話題が広がり、会話を楽しむようになる。
高校生	学生や教員との会話を楽しむ。話題も、漫画のキャラクターの話から、相手に関心をもっていることについて聞いてきたり、読んだ本やテレビ番組のなかで印象に残ったことなどを話したりするなど、広がってくる。

③ G児の活動経過

グループへの参加当初は、持参した人形を手放すことができず、活動中、常に手に持っていた。他の子どもに関心をもち始めると、人形を離し、一緒に活動に加わるようになった。他の子どもが人形を持ってくるようになると、人形を使った、ごっこ遊びをするようになった。また、漫画のキャラクターを話題にして会話を楽しむこともみられ、他の子どもとのかわりも積極的になった。

中学生になると、学生や教員、他の子どもを漫画のキャラクターに見立てて、話を発展させて会話を楽しむようになった。大人や他の子どもと関わる際の話が、徐々に「○○はどういうこと?」、「○○は、こういう意味だね」など、漫画のキャラクター以外のものに広がっていった。

初めての宿泊活動では、緊張があり、楽しむことができなかったが、2回目からは、自分で楽しめる活動を見つけて参加した。他の子どもの活動にも関心があり、下の学年の参加者がゲームを楽しむことができるように、「こうしてみたらどう?」とゲームのルールを提案するなど、柔軟に対応できるようになった。苦手としていた身体を使った活動にも積極的に参加するようになった。中学生後半から高校生にかけて、学生や教員と会話を楽しむようになった。一緒に会話する相手に関心をもっていること、日常生活の中で楽しかったことや読んだ本の内容、活動している際に関心をもったことなどと、話題が広がってきた。

4. 考 察

余暇とは、「仕事の合間などの自由に使える時間」(小学館「大辞泉」)である。余暇活動に自由に使える時間がありながら、自由に使える機会、自由に使える場、自由に使える力が少ないというのが、障害のある子どもの状況であろう。このような状況が、アンケートの記述からもうかがえた。

質問1に対する回答は、「楽しい時間としての位置づけ（時間）」、「学生や異年齢の子どもとふれあう場としての位置づけ（対人関係）」、「新しい経験をする場としての位置づけ（経験）」、「安心して自分を表現できる場、くつろげる場としての位置づけ（心のケア）」という4つに分類することができた。放課後グループの活動は、自分のやりたいことを実現する楽しい場、自分を表現しても受け入れられる、安心できる場、くつろげる場、友達を作る場となるような活動を考えてきたが、この結果は、そのことが活動に反映されていることを裏付けるものであった。

質問2に対する回答として、表3に示されるように「学校以外で親と離れることを経験した場」、「親の目がない空間」、「見通しが立ち、親に相談することなく参加できる場」の記述がみられた。また、他の記述のなかにも「親以外のひとと安心して過ごせる時間」、あるいは「親がいなくても、集団のなかでルールを守り参加活動する場」という記述がみられた。自由に使える機会、自由に使える場という視点から考えて、親から離れて活動ができるということは重要なことと考えられるが、このような記述がみられるということは、親から離れて活動できる場が、現実には少ないということを示唆するものである。このことは、質問3に対する回答で「他の会では単独参加がなかなか受け入れていただけない、放課後グループでは実現させていただいていることが、親としてとてもありがたい」という記述からもうかがえる。

質問6の回答から、放課後グループに参加している子どもの大半は放課後グループ活動以外の何らかの学校外活動に参加しているものの、その多くは障害のある子どもを対象とした活動や家族を伴った外出であった。質問2に対する回答のなかにも「成長につれて参加できる場が減っていくなかで、数少ない居場所」、「行くところが極めて少ない余暇活動の場として楽しみにしている場」という記述もみられた。これらのことは、障害のある子どもの余暇活動が、様々な社会資源や家族に頼らないといけない現状を示すとともに、年齢が上がるにつれて、年齢にあった適切な活動が少なくなっていくことを示すものである。このような状況を考えると、自由に使える機会、自由に使える場を提供できる放課後グループ活動の意義はあるといえる。

質問6の回答のなかで家族以外のひとと外出している例は、ガイドヘルパー利用による外出を含めて4例のみで、自由に使える力という視点からみたととき、まだまだ厳しい状況である。黒田(2005)は、学齢期の余暇活動は、「大人になってからの原体験」、「大人になっていく土台作り」と指摘し、子どもの頃の余暇活動の体験が、大人になっての余暇の楽しみ、趣味の活動につながっていくと述べている。学齢期に余暇を自由に使える力を育てていくことは、学校外生活の支援において重要な視点である。この点で、質問1の回答として、「友達にメールを送ったり、約束したものを準備したりしている」、「自分で昼食を選ぶことができるようになった」、「駅に行くことができるようになった」という記述や、質問3の回答として、「放課後グループで出かけた場所へ、公共の交通機関を使って自分で行くことがある」、「行動範囲が広がった」、「自分でお金を払ってお弁当を買うようになった」という記述がみられたことは、放課後グループ活動が自由に使える力を育てていく一助となっていることを示すものである。また、余暇を自由に使える力を育てていく活動を保護者も期待していることが、質問4や質問5の回答からもうかがえた。

次に、3名の活動経過についてみていく。

E児の経過からは、感情のコントロールの仕方、人間関係の作り方に大きな変化がみられた。参加当初、自分の感情や行動がコントロールできずに、他の子どもと衝突することが頻繁に見られた。活動に参加したいという意欲はあるが、うまくまわりと関わるできないために攻撃的な行動に出ることが多かった。特定の学生と安定した関係が築けるようになってくると、

徐々に行動のコントロールができるようになってきた。しかし、この時期には、まだ、その学生が不在の時には、緊張した表情や、苛立った様子がみられた。E 児の場合は、それまでの経験から、人と関わること、他の人と一緒に活動することに大きな抵抗をもっていることがうかがえた。放課後グループでの安定した人間関係の中で活動する経験を繰り返すうちに、どのようにすれば、他の子どもと衝突しないのか、自分で考えて行動できるようになってきた。高学年になると、特定の学生でなくても、活動に誘ったり、冗談を言い合ったり、自分から関わるようになってきた。また、自分の思い通りにならなくても、活動に参加できるようになってきた。活動の回数が減ったことに対して「もっとあればいいのに」と言うようになった。これらのことから学内での活動は、E 児にとって、人間関係において安心できる場、ゆったりと活動できる場となっていたと思われる。中学生になってしばらくは、グループの活動にはいらず、一人で遊ぶことが多かった。これは、F 児同様、学校生活の変化によるものであると考えられた。そこで、E 児の得意な活動を中心にグループの活動を設定していった。その活動をきっかけに、他の参加者にも積極的に関わり始めた。また、それまで非常に緊張し、苦手としていた学外の活動にも積極的になってきた。E 児の場合、安定した人間関係を基盤にして、活動が広がってきたと思われる。

F 児の経過からは、グループの活動に参加する際の大人との関わり方、他の参加者との関わり方、活動への積極性、明確な意思表示といった点に変化がみられた。これらは、学内での活動においても、学外の活動においても同様に見られた。参加当初のF 児は、低学年であったため、多くの人と関わる体験、学校外での体験が非常に少なかったと思われる。そのため、低学年児には大人、しかも特定の大人への依存性が非常に強く、一人でグループの活動に参加することが難しかった。この時期に、特定の大人との関係を持ちながら、活動に参加することで、グループ活動や新しい体験への抵抗が少なくなり、そのことが、グループの中で自分の意思を表現することの自信につながっていったものと思われる。中学年以降は、特定の大人以外との関わりも、自分から持とうとするようになってきた。また、他の参加者との関わりも持つことができるようになってきた。それに伴い、「誘われて参加する活動」から、「自分でしたい活動」へと活動の主体性が変化してきている。自分の意思を明確に表現できるようになったことと、その意思を周囲に受け止めてもらえるという、グループでの人間関係に対して、安心感を持つようになってきたためであると思われる。一方、中学生になると、活動に入ることを躊躇するようになってきた。この要因としては、学校生活の変化の影響があったこと、思春期前期にさしかかり、活動内容がF 児の要求するものと合わなくなってきたことがあげられる。今後、F 児がどのような要求をもっているのかを知る手立てを考えていくとともに、参加者の年齢に応じて、活動のあり方を考えていく必要があると思われる。

G 児の経過からは、主体的な参加と活動の広がりに変化がみられた。高学年からの参加であったが、学校、家庭以外の場所に行くことに抵抗があり、常に自分の気に入った物を持っていないと安心できずにいた。グループの活動にも、誘えば少しだけ参加するといった状態であった。そこで、G 児が持ってきた物（人形）を話題にして、学生が関わる、他の参加者と関わるということをしていくと、徐々に「物」から離れ、活動に参加するようになってきた。中学生になり、物を持ってくることには変わりはないが、安心するために持ってきているというよりも、「物」を介在させることによって、学生と会話を楽しむために持ってきているというように、「物」の役割が変わってきたように思われる。その後も、「物」を介した会話を楽しむことは続いているが、その他にも、相手が興味をもっていること、日常生活の中であったこと、最近読んだ本のこと、印象に残ったできごとのことなど、話題が広がってきている。会話や活動

がG児のペースに合わせて展開されているため、G児にとって、放課後グループの活動は、自分の思いが受け入れられ、安心して参加できるものとなってきている。そのことが、宿泊を伴った活動や学外活動など、新しく経験することへの抵抗感をなくし、積極的な活動へとつながってきていると思われる。

以上、3名の活動経過から、放課後グループの果たしてきた役割について考察する。3名の放課後グループへの参加の状況は、保護者が誘って参加するのではなく、子ども自身が自主的に参加してきている。放課後グループの活動は、一人ひとりのニーズに応じた活動が集団活動として統合されていくということを基本に展開している。その展開の仕方が、子どもにとって、安心できる場、くつろげる場、楽しい場となっていったと考えられる。安心できる場とは、自分のことを受け入れてくれる相手がいるという安心感、自分のしたいことが阻害されない安心感、困ったときには援助してくれる相手がいるという安心感といった、人間関係を基盤とする。くつろげる場とは、自分のペースに合った活動ができる、自分のペースに合った会話ができるという、個々の参加者に合わせた活動の設定にある。楽しい場とは、自分のしたいことが実現できる場、友だちと関わるができる場、ということである。黒田は、障害のある子どもたちの余暇活動の保障として、「自分の意思で自由に過ごせる時間や居心地の良いゆったりと落ち着ける空間、一緒にいて安心できる仲間」の必要性を挙げている。さらに、「自由な時間の保障とは、何かに没頭して活動する、自覚的に過ごすといった、いわば活動の質を視野に入れた自由な時間を確保する必要」「思い思いの活動を選択しうるように選択の幅を拡大する必要」を挙げている。このような余暇活動を保障していくという点からも、放課後グループの果たす役割はあったと考える。

一方、E児、F児、G児それぞれ、思春期前期になるにつれ、好んで行う活動の質、人間関係の持ち方も変化してきている。放課後グループの活動を開始して6年目となり、参加者の年齢が上がってくるとともに、楽しい場となるための活動については、ライフステージに合ったものとなるよう、質の転換を図っていく必要があると思われる。それには、放課後グループの活動を、学校外生活への支援という視点から、余暇を楽しむための力を育てていくという視点へと広げていく必要がある。つまり、余暇を自由に使える力を育てるということになろう。

黒田が述べるように、学齢期の余暇活動は、成人期の主体的な生き方、余暇を豊かに過ごす力の基盤をつくるものとし、子どもの頃から遊びや文化、レクリエーションなどさまざまな活動を体験することが重要である。藪田(2002)も、「余暇生活は主に自己実現の欲求を満たす機会を含んでいる」とし、「真の満足感が得られるためには、それぞれの生活が生活者によって主体的かつ自発的に営まれることが前提であり、かつユーモアや遊び心などが付加される必要がある」と述べている。さらに「遊び化・レクリエーション化されることによって生活の快適性・心地よさが生まれるのだと考えられる」としている。

このように、余暇活動では「遊び」や「レクリエーション」を多く体験することが重要である。しかし、その体験のあり方について、藪田は、「現場でレクリエーションとして行われている内容は、昔ながらの集団型『お仕着せ』レクリエーションが主流で、福祉サービス利用者一人ひとりの嗜好や意欲が大切にされているとはいえない状況がある」と指摘している。また、藤村(2001)も同様に、「これまで行われてきた、障害者向けの余暇活動は、彼らの普通の暮らしを阻むものでしかありませんでした」、「その人が楽しいものは、決まったイベントや行事ではないのです。休憩の時間の過ごし方、あるいは空き時間の過ごし方に、その人が楽しむことを見つけることが余暇の考え方です」とし、レクリエーションなどの余暇活動を提供する側の問題を指摘している。

これらの問題を考慮した上で、放課後グループの活動が子どものライフステージを視野にいれた活動となっていくためには、子ども達自身が放課後グループへどのようなニーズを持っているか、また、そのニーズにもとづきながら、年齢に応じた活動はどうあるべきか、活用できる社会資源の開発という点について、今後検討していく必要がある。

引用文献

- 藤村 出 (2001) これからの発達障害児者への支援 サポートの達人たち—発達障害児者へのサービス提供における新たな発想。エンパワメント研究所。
- 越野和之 (1997) 学校外生活の現状と地域生活の保障。大久保哲夫・清水貞夫 (編) 障害児教育学。全障研出版部, pp173-202.
- 厚生労働省 (2006) 放課後児童健全育成事業 (放課後児童クラブ) の実施状況。 (<http://www.mhlw.go.jp/bunya/kodomo/kosodate11/index.html> より)
- 黒田 学 (2005) 学齢障害児の放課後生活支援と余暇保障—滋賀の取り組みから。障害者問題研究, 32, 4, 21-28.
- 蘭田硯哉 (2002) 余暇と遊びの福祉文化。明石書店。

—平成 18 年 10 月 20 日 受理—