放課後等デイサービスにおける実践的な課題の展望

―wellness 獲得のための方略の検討―

木村　文香

本稿は放課後等デイサービスの置かれた現状を概観し、抱える問題を整理した上で、その解決策を展望するものである。放課後等デイサービスは2012年に始まった新しい制度であり、ガイドラインの提示も2015年になされたばかりである。しかし、発達障害児の利用が多いことも想定され、通常学級からも療育機関としての役割が期待されている。そこで、各利用者にとって効果的なプログラムを提供し、学校ではない生活の場において社会的自立につなげる方略を検討する必要がある。その際、体験活動で用いられるプログラムデザイン、プログラム評価といった概念モデルを活用することで、インクルーシブなグループでの有効なアセスメントを兼ね備えた、効果的なプログラムの開発が可能になると考えられる。

キーワード：発達障害　ライフスキル　プログラム開発　評価　インクルージョン

1．放課後等デイサービスを取り巻く状況

2006年の障害者自立支援法によって精神障害、知的障害、身体障害の3障害は法制度上、一元化され、2016年には障害者差別解消法が施行された。教育現場においては、2007年4月に学校教育法等の一部改正に伴い特別支援教育が法制化され、法制度と学校における障害児・者をめぐる状況は2000年代に大きな変換を遂げた。

学校における特別支援教育については、カリキュラム、教育プログラム、教師によるアセスメント等、効果や意識に関する研究が多く行われてきている（e.g., 藤井他 , 2016; 土田・青山 , 2016; 岡本 , 2016; 藤田 , 2016）。しかし学校教育以外では、包括的な効果の検討は十分とはいえない。中でも放課後の通所サービスは、3障害の一元化に伴う法制上の大きな変換があったばかりである。

2012年の児童福祉法改正により障害の種別と程度の垣根を超える放課後等デイサービス（以後、放課後等DSと表記）となったが、国によるガイドラインの提示は2015年4月であり、実態や課題の整理、効果的なプログラムの心理学的な検証はいまだ不十分なのが現状である。

放課後等DSは、放課後や長期休暇中の生活能力向上の訓練等の継続的な提供と居場所づくり推進の場として位置付けられている。制度改正前の児童デイサービスから移行した事業所の多くは知的や身体の障害を対象としてきており、また制度改正後は民間企業や一般社団法人も参入しやすく、新規参入した事業所や運営者も多い。そのため、特に発達障害児への対応についてはスタッフの資質、アセスメントや活動プログラムのいずれも現場で模索中の事業所が多く、学術的なエビデンスに基づいたものは少ない（Kimura, 2017）。発達障害児の特性は多様なだけでなく、表出場面が限定的なケースも多く、適切な対応は専門家にも難しいとされている（e. g., 市川 , 2014; 黒田 , 2015）。さらに放課後等DSは生活の場でもあることから、学校における時間割とは異なり、発達障害児にとって明白な枠組みが見えづらく、学校では感じない困難を感じ、特性に起因する行動を

東京家政学院大学現代生活学部現代家政学科

とる機会が増えることが懸念されている（中村・木村・小野寺 , 2013）。同様の問題を既に学童保育が抱えていることは既に明らかにされている（木村 , 2016）。しかし発達障害児が社会適応と社会的自立を目指すためには、学校以外の生活の場でも個々の特性の理解と適切な対応が不可欠であり、そのためにはライフスキルの習得の場としての放課後等 DS の役割は大きいと考えることができる。

２．発達障害への対応

一方、発達障害を取り巻く状況については、2004 年に発達障害者支援法が施行され、アスペルガー症候群や ADHD といった発達障害をもつ人々への支援は喫緊の課題とされ、自治体においても、相談窓口の設置をはじめとした支援策の整備が進みつつある。精神保健福祉分野の相談、デイケア、地域支援活動において取り扱われる成人の発達障害関連の事案の件数から見ても、統合失調症やうつ病に比肩する値を示している。しかし、発達障害への対応や支援策は十分なものとはいえず、例えば成人のデイケアにおいても発達障害と他の精神障害を分けている機関は少ない。実際、発達障害の鑑別診断の困難さや、確定診断までの過程を考えると、厳密に両者を分けることは難しい。このことも、発達障害をもつ人々のみへの対応プログラムを開発、検討することの妨げとなっていると考えられる。学校教育の現場においては、発達障害は特別支援教育以前の枠組みである特殊教育では対象外となるケースも多く、発達障害を抱えていたであろう児童、生徒の多くは、知的障害を伴えば知的障害児として扱われ、知的障害を持たなければ、単に「変わった子」、「先生の言うことを聞かない子」「学級を乱す子」として支援ではなく指導の対象としてのみ扱われることが多かった。

さらに、発達障害への対応は早いほど効果的であり、早い段階で適切な対応がなされていれば、生活上の支障はさほど大きくならないこともあることも指摘されている（e. g., 市川 , 2014; 黒田 , 2015）。2007 年の改正学校教育法の施行から特別支援教育の対象となった。これにより、児童、生徒一人ひとりの教育的ニーズに合わせた支援を行うという考え方の下、学校は早期発見、早期対応を行う機関としても機能し始めている。それに伴い、特別支援教育コーディネーターや巡回相談といったシステムの整備や、情緒障害児学級での対応が行われ、一定の効果を上げているとされている。その一方で、発達障害の診断を受けていたり、その疑いがある学齢期の子ども達への支援策は、家庭の他、主に学校生活を円滑に送ることのみに焦点が当てられているものが多い。しかし、彼らの well-being のためには、余暇教育 / 支援など、学校生活以外に焦点を当てる必要性が指摘されている（瀬沼 , 2002）。したがって、発達障害と診断、あるいはその疑いを指摘された小学生への、学校以外での対応の検討は急務であるといえる。

３．発達障害の二次障害としての学校不適応

社会の構造変動に伴い、学校不適応に陥ったり不登校となる子どもは増加を続けてきた。これに対し適応指導教室、情緒障害児学級やスクールカウンセラー制度などが整備され、学校不適応の児童・生徒の心の問題への個別ケアの体制は、ハード、ソフトの両側面から整いつつある。しかし、近年の学校不適応の背景は、従来のように学校での友人や教師といった対人関係の問題だけでなく、格差社会化と「子どもの貧困」の問題といった家庭環境の問題もあるとされており、単純に特定の要因を想定した支援を行うことが困難になっている。

さらに、対人関係の問題に焦点を絞っても、その背景に発達障害の存在の可能性も指摘されている。これは、青年期におけるひきこもりと発達障害に関係があることを星野（2011）が指摘していることからも容易に推測できる。しかし、学齢期は社会化が発達途上であり、対人関係に問題が生じても障害特性によるものか否かの判別が困難である。このことから、発達障害を抱える児童にとっては、適切な支援を受けることができずに不登校へとつながるケースも多いことが推測される。

一方、不登校に陥った児童生徒の対応を、学校での適応を目標に支援した結果、その後の適応が必ずしも良好ではないことも示されている。2009

年に内閣府が行った「高校生活及び中学校生活に関するアンケート調査」の結果によれば、中学3年時に不登校であった生徒のうち16.5%は、中学卒業後3年経過時に「仕事にはついておらず、学校にも行っていない」状態にある（内閣府政策統括官 , 2009）。現在の支援体制によるニート化の予防は必ずしも十分とはいえない。これらの結果は、調査時期から、発達障害と学校不適応の関連が制度化される前に支援を受けたであろう生徒のその後と考えることも可能である。

不登校をはじめとする学校不適応者への対応には、学校への適応だけでなく、長期的に見た社会的な適応が重要である。2003年4月に文部科学省より出された「今後の不登校への対応の在り方について」の報告の段階でも、不登校や学校不適応者に対し、将来の社会的自立に向けた支援が重要な課題であることが指摘されていた。恒常的な社会適応である社会的自立を獲得するための支援において注目すべきは、wellnessであるといえる。wellnessとは「健康を維持するための社会・情緒的なコーピングスキルを含む身体的・精神的な健康」であり、個人的なwell-being、アイデンティティの発達の他、学業達成度や精神的な意味の追求のような個人的な目標の達成を含む、健康の最低限の基準を超えたものである（e.g., Maton et al. 1998; Maton & Wells, 1995）。つまり、個人の情緒や対人関係のスキル、生活習慣を相互に関係するものとして包括してとらえた心身の総合的な健康のことであり、これを獲得することで、心身ともに安定して社会とのつながりをもつことができるようになり、社会的自立へとつながると考えることができる。適応とは、人と環境の「両者が調和した良い関係にある状態」であることから（福島 , 1989）、wellnessの獲得によって、適応が得られるとも考えられよう。すなわち、学校不適応の児童生徒の対応を考えるには、発達障害を持つ児童生徒を含んでいる可能性を考えても、wellnessの獲得を目指すことが、持続的な社会適応につながるのではなかろうか。

4．wellnessの獲得のための方略の検討

前述のようなwellnessの獲得のために必要なスキルについて考察する。心身の総合的な健康であるwellnessについては、前述のように心身の総合的かつ包括的な健康と定義されるものであり、実際の支援や教育の現場において、その獲得を目指したプログラムを策定、実施し、評価を行うには、さらに具体的な評価対象となるスキルが必要となる。そこで、wellnessの獲得に必要なスキルは、ライフスキルが適切ではないかと考えることができる。ライフスキルについては、世界保健機関（WHO）が「日常の様々な問題や要求に対し、より建設的かつ効果的に対処するために必要な能力」と定義している。またWHOはあわせてこのようなライフスキルに重要な項目としてⅰ）意思決定能力、ⅱ）問題解決能力、ⅲ）創造的思考、ⅳ）批判的思考、ⅴ）効果的なコミュニケーション能力、ⅵ）対人関係の構築と維持能力、ⅶ）自己認識、ⅷ）共感する能力、ⅸ）感情を制御する能力、ⅹ）緊張とストレスに対処する能力を挙げている（WHO, 1997）。ライフスキルは、健康教育カリキュラムのモデルであるPRECEDE-PROCEED model（Green,L & Kreuter, 1991）における実現要因にも含まれるスキルとされており（滝澤 , 2003）、このことからも、ライフスキルの習得がwellnessの獲得につながると考えられる。では、ライフスキルはどのようにすれば獲得できるのであろうか。

そもそも格差社会化と「子どもの貧困」の問題といった家庭環境の問題が学校不適応の背景にあることが指摘されてから、家庭での健康的な生活習慣の未確立という問題も、同時に指摘され始めた。健康的な生活習慣の未確立は、wellnessの獲得を遠ざけ、社会的な自立を妨げる要素の1つと考えられている（木村 , 2007）。これを受け、子どもの生活習慣面の支援については、2008年度にスクールソーシャルワーカー導入の試みも行われたが、未だ十分な支援システムが確立されているとはいえない。

このような中で注目すべき実践の1つとして、宿泊を伴う自然体験活動を通じたグループワークを指摘することができる。自然体験活動は、1992年に文部省（当時）による「登校拒否問題への対応について」通知において、「社会教育施設を利

用して行われる登校拒否児童生徒の適応指導のための自然体験活動等の事業の推進を図ること」との文言で、学校に行かない児童・生徒への支援策の１つとして取り上げられ（文部科学省 , 1992）、いくつかの研究がその有効性を示唆している（e.g., 坂本 , 1988a, b; 兄井 , 2004）。実際に、情緒障害児学級や適応指導教室では、これまでにも自然体験活動がしばしば実施されてきた。しかし、その成果についての研究は、自然体験活動が対人関係のもち方やパーソナリティなどの個人の心の問題の及ぼす効果にのみ焦点化されており、ライフスキルの習得や社会的自立への効果といった wellness の獲得を包括的に検証したものはほとんどみられず、具体的なプログラムについて、詳細に検討した研究も少ない。しかしその一方で、橋本他（2011）は、発達障害を抱える中学生を多く含む情緒障害児学級での宿泊型体験学習のプログラムを開発し、生活習慣、メンタルヘルスを含めた社会適応を、グループダイナミクスと個人への効果の相互作用に配慮しつつ測定、検証し、一定の効果があることを示している。さらに、大学生を対象とした健康教育に関するアクションリサーチでは、集団によるレジャー活動を用いたプログラム開発が、企画、遂行、効果の評価の３点から行われ、これら３つを的確に設定することで、多様な参加者が１つのプログラムに参加し、それぞれ目標を達成することが可能であることが示されている（木村・中村 , 2016）。

以上のことから、中学生、大学生、障害の有無や健康度の違いにかかわりなく効果的なプログラムの開発は可能であると考えることができる。

５．放課後等デイサービスで必要なプログラム

ここまで概観してきた、ライフスキルの習得に関するプログラムは、野外体験活動を用いたものであり、さらにその多くは宿泊を伴うものである。確かに、宿泊を伴う野外での体験活動は、余暇支援としての側面のみならず、衣食住にまつわる活動を全て含んでいることを鑑みると、日常生活に近い場面の体験という側面ももっているといえる。

本節では、都内で放課後等 DS の事業所を複数運営する株式会社の経営者、児童発達支援管理責任者、指導員に対して 2016 年に実施したインタビュー調査の結果を踏まえて、放課後等 DS で必要なプログラムとその開発について述べる。なお、指導員はそれぞれ、臨床心理学を専門とする者、体育の教員免許、理学療法士の資格をもつ者の３名であった。

５－１　体験活動の重要性

文部科学省は、2002 年より「豊かな体験活動推進事業」を実施している（文部科学省 , 2009）。これは、近年の「高度情報化や都市化、少子化といった社会の変化に伴い、子どもについて社会性の不足、生命の尊重や基本的な倫理観が不十分であるといった指摘」を受け、既に小学校から高校までで取り組んでいる体験活動のさらなる拡充を目指すものである。あわせて、体験活動を推進する必要性の背景には、「子どもの意欲や協調性の欠如が指摘されており、生活や学習における意欲や、知識やノウハウを実践に結びつける力などの『人間力』、『社会人基礎力』等社会人としての基礎的な能力の養成・強化を図る」という目的があるとしている。また、学校教育の場での体験活動への取り組みは、「規範意識や社会性等を養う機会の確保」と、「平時とは異なる児童生徒の様子を見取ることによる児童生徒の新たな一面の発見」をもたらすとし、学級経営の向上につながるという成果も期待されている。その一方で、「体験活動の理念の浸透や実施の際のノウハウ等は依然として不足している状況にある」ことも指摘されている。

体験活動の実態については、児島ら（2007）が、子どもと教諭を対象とした大規模な全国調査を行っている。これによると、学校で取り組んでいる体験活動の種類の内、最も多いのは「自然に親しむ体験活動」（85%）であり、続く「ボランティアなどの社会奉仕的な体験活動」（68％）を大きく引き離していた。前述の「豊かな体験活動推進事業」の内容である「オリエンテーリングなどの身体的な体験活動」「地域間交流」「集団宿泊体験」への取り組みは、それぞれ順に 22%、22%、24% と少なく、このこと自体が課題として指摘されて

いた。また、同調査によると、学校側が体験活動に期待している教育効果としては、「人間関係形成力の育成」(91%)、「集団の中での適切な行動」(85%)、「規範意識・モラルの向上」(68%) といった、社会的な諸能力の育成が重視される傾向にあった。さらに、「将来の進路や仕事への関心」(54%)、「自立心の育成」(52%)、「学習意欲の向上」(51%) といった子ども自身の自己形成への期待も半数以上でみられた。実際に、5日以上の長期宿泊体験活動を行った学校を対象に、得られた効果と課題を尋ねた質問に対しては、人間関係の形成と、自立性の育成についての効果が高いとの回答が得られていた。課題としては、「財政的な支援」「時間の確保」「活動内容の企画立案」「指導員や指導補助者の確保」が挙げられていた。

以上のような取り組みは、特に障害や学校不適応などの困難を抱える子ども達を対象としていないが、目的が「社会的緒能力の育成」と「自己形成」であることから、彼らへの適用も十分に可能であると考えられる。

5－2　日常との連続性のあるプログラムの開発と検討

このように体験活動のもつ様々な特徴が重要であることが指摘されている。ここでは特に2つの特徴に注目したい。一つは、前述したような日常生活でも行われる体験を含んでいるという特徴である。もう一つは、体験活動が非日常場面で行われることが多いため、ポジティブ感情の喚起を促しやすい活動を容易に含められるという特徴である。これらの特徴が体験活動において存分に発揮されることで、ライフスキルの習得がなされ、日常生活における wellness の獲得につながると考えることができる。つまり、ライフスキルの習得を目的とする体験活動プログラムの開発の際には、体験活動によってもたらされた効果を日常生活につなげるための方略までを含めて、一つのプログラムとしてとらえる必要があるということである。

特に放課後等 DS は、放課後、土日祝日、長期休暇といった年間を通したプログラムを提供しているため、イベントとしての位置づけとなるプログラムも多く実施している。したがって、日常と非日常の連続性を考えることは利用者である子どもたちが効果的にライフスキルを習得するために重要となる。また、多くの放課後等 DS は、その1日当たりの定員が10名前後であり、いずれのプログラムもグループを対象としたものである。プログラムにおいてグループを活用することは、ライフスキルの習得を目的とする場合、有効であることは既に示されてきた（木村他 , 2011；木村・中村 , 2016)。放課後等 DS に通う学齢期の子どもたちにとって、将来の社会的自立は、wellness の獲得につながる重要な課題である。

そこで、プログラムの開発に際しては、Figure1 のような概念モデルを用いることが有効であると考えられる。このモデルは、個人が社会や、より大きな環境の中核に位置づけられ、しかも各層が相互作用的な関係性の中にあるとした、コミュニティ心理学に基づくモデル（笹尾 , 2007）を基にしている。この概念モデルは、個人が社会や環境へとつながるプロセスを図示したものであり、前述したように、適応の定義が「人と環境の両者が調和した良い関係にある状態」とすれば、Figure1 のような図において、個人が円の中心として調和する状態が、適応している状態と考えることができる。

Figure1. 個人から環境との調和に向けたプログラムの概念モデル

５－３　プログラムのデザインの検討

プログラム開発において用いられるモデルに、Linney and Wandersman (1996) によるロジック・モデルがある。これは、ある介入プログラムにおいてⅰ）適切な目標を設定し（企画）、その目標のために、ⅱ）プログラム活動を実施し（遂行）、さらにそのⅲ）結果を評価する（評価）という３つの段階でプロセスを明確にするモデルである。これより、放課後等 DS における持続可能なプログラムの開発には、企画、遂行、評価の３段階をそれぞれ検討する必要があり、プログラムの企画と評価を含めたデザインを考える必要がある。

福祉領域におけるセラピューティック・レクリエーションで用いられることの多い活動計画の手法に A-PIE プロセスがある。これはⅰ）事前評価（A）、ⅱ）計画作成（P）、ⅲ）実施（I）、ⅳ）評価（E）、ⅴ）再査定（RA）の過程を経る、個別の視点を重視した、個人を対象とした単独のレクリエーション活動を想定したプログラム計画となっている。しかし、レクリエーション活動は、通常、グループを対象に実施されることが多い。Bion（1961）は、全体としてのグループという概念の中で、グループを単純に個の集まりとしてとらえるのではなく、グループには参加者の個々の関係を超えた固有の力動があると説明している。そのため、グループを対象としたプログラムでは、グループダイナミクスを最大限引き出し、その力動をどのような方向性に導くかといったグループからの視点でとらえなければならない。そのため、プログラムの方針である concept に則り、ニーズの把握、分析とアセスメントを行いながら、目的である object を抽出し、目的に到達するための具体的な目標である goal を設定し、それがプログラムの課題や構成にまでつながる系統的なプログラムデザインの構築をする必要がある。

concept、object、goal については、それぞれを以下にまとめておく。

５－３－１　concept

プログラムの全体に関する方針。不測の事態が生じた場合であっても、プログラムの企画において concept が明白であり、スタッフ間で共有されていると、プログラムに含まれる活動の優先順位が明確になり、目的からそれることなくプログラムを進行することができるため、質を担保することができる。

放課後等 DS におけるプログラムの場合、各事業所がソフト面からもハード面からも行うことの可能なプログラムの内容が反映される部分であり、各事業所の特徴ともなるものである。

５－３－１　object

前述の concept に則り、プログラムの参加者あるいはプログラムが行われるコミュニティのニーズを受けて、指導者のスキルや利用できる環境資源と照らし合わせながら、プログラムの目的を決める。プログラムの最終的な到達点ともいえる。

本稿で考える放課後等 DS の場合、wellness の獲得がこれに相当する。

５－３－２　goal

object に到達するために設定されたプログラムの具体的な達成目標のこと。プログラムのデザインとして目的は変更しないものの、goal は実施状況などによる変更が可能である。

本稿で考える放課後等 DS の場合、ライフスキルの習得がこれに相当する。

５－４　プログラム評価とアセスメント

Figure1 のような概念モデルに基づいてライフスキルの習得を目的とするプログラムを開発し、さらにそのプログラムにおいて、非日常と日常の生活をつなぐ方略を検討するには、プログラムのもたらす効果を適宜、検証することが重要となる。利用者である子どもたちにとって効果的なプログラムとなっているのかを把握し、本人や家族、学校に伝え、ライフスキルとして定着させることが、wellness の獲得につながるといえる。特に非日常のイベント的なプログラムでは、ポジティブ感情が喚起されることから一時的な効果は高いものの、日常生活に戻ってからの効果の持続が見られないことも多い。むしろ、非日常におけるポジティブ感情の過度な高まりが、日常生活への不適応を喚起する危険性も持つことがある。療育機関であ

る放課後等 DS においては、子どもたちの状況を逐次アセスメントし、次の支援につなげることは、重要な役割のひとつであるが、その一方でプログラムの運営や、日々の支援の中で、さまざまな背景を持つ指導員が安定的なアセスメントを行えるまでの状況にあるとはいいがたい。前出の厚生労働省が示したガイドラインも、事業所自体を評価する評価表を示しているものの、利用者もプログラムも多岐にわたる個々のアセスメントにつながるものとはいえない。そこで、放課後等 DS におけるアセスメントのシステムを整える必要性があると考えた。

これには、プログラム評価の考え方を適用することができるのではなかろうか。プログラム評価は、「ある特定の目的を持った社会・コミュニティへの介入プログラムに関しての実施状況や結果情報を系統立てて収集し、より効果的なプログラムに向けてそれらの情報を活用すること」と定義される。Linney and Wandersman（1996）によるプログラムの評価モデルである 4 ステップ・モデルでは、プログラム目標の設定の後、第 2 ステップでプロセス評価、第 3 ステップでアウトカム評価、第 4 ステップでインパクト評価へと進む。各評価の内容について、以下にまとめておく。

５－４－１　プロセス評価

プログラムにおいて、プログラムが実際にどのように行われたのかを示すものである。プログラムやプログラム実施による効果に関連はしているが、直接それを評価するものではない。プログラムの企画と併せて考えた場合、concept に基づいてプログラムが実施されているのかを評価することになる。

５－４－２　アウトカム評価

プログラム実施直後の効果を検証するものである。短期、またはプログラム実施直後の効果の測定にその関心が置かれており、企画を含めたプログラムデザインでは、goal で掲げている具体的な目標がこれに当たる。ここまで述べてきた放課後等 DS でのプログラム開発の考え方においては、各ライフスキルの習得がこれに相当する。

５－４－３　インパクト評価

プログラム企画で考えられた object の評価である。プログラムが目指している最終的な効果もしくは長期的な効果であるインパクトに焦点が置かれている。ここまで述べてきた放課後等 DS でのプログラム開発においては、wellness の習得がこれに相当する。

５－４－４　プログラムの企画と評価の関係

以上のような評価を踏まえ、プログラムの企画と評価の関係を以下の Figure 2 にまとめた（中村，

Figure 2. プログラムの企画と評価の関係

2011より一部改変)。これをみると、objectは幾つかのスモールステップ、つまり、段階的に設定されたgoalを到達するというプロセスを経るため、プログラムの運営者やプログラムへの参加者のスキルや状況によっては、goalは達成されたがobjectまでは到達しないケースが起こり得ることがわかる。これが、イベント的なプログラムの最中やその直後は効果が見られ、行動変容が見られたにもかかわらず、日常場面においては持続しないというケース、つまり、一部のライフスキルの習得はgoalであり、wellnessの獲得がobjectであるため、goalが達成されても、objectにまでは到達しないというケースということである。

6．放課後等デイサービスの問題とその解決方法

以上を受け、放課後等DSにおける問題点を、プログラム開発の観点からまとめる。問題点は大きく分けて2つあると考えられる。一つは、プログラムの問題であり、もう一つは放課後等DSという場の問題である。

6－1　プログラムの問題

前述のように、放課後等DSは新しい制度であり、どのように開発し、実施すれば効果が生まれるのかといった実証的な検証が不十分であるといえる。また、放課後等DSは療育の役割を持つ事業であることから、対象者である子どもとその家族は、放課後等DSの事業所に通所することで、ポジティブな行動変容がもたらされることを期待しているものの、このような臨床的なプログラムの評価は一般的に難しいとされている。しかも、長期的な効果の検証も必要である。そのためには、日々のアセスメントの手法の確立も必要となる。

そこで、プログラムの開発においては、前節で述べたようなプログラムデザインの活用が有効であると考えられる。

6－2　場の問題

現行の放課後等DSには、特有の問題があると考えられる。冒頭で述べたように、精神障害、知的障害、身体障害の3障害は法制度上、一元化されたため、どのような障害を持つ子どもが利用を希望するのかわからないのである。さらに、発達段階が低いほど、苦手なことの背景が、障害の特性上のものなのか、発達段階上の個人差なのか、個人のパーソナリティ特性によるものなのか、その識別が困難である。さらに、発達障害の場合、生活上の困難は個別性が高く、同じ障害や疾病名を持つからといって、同じ対応をするのが正解とは限らない。

加えて、放課後等DSのスタッフは、児童発達支援管理責任者こそ、資格の規定があるものの、それ以外の指導員については多様な背景を有している。また、児童発達支援管理責任者も、市区町村または都道府県が実施する「児童発達支援管理責任者研修」および「相談支援従事者初任者研修」の2つの講習の受講が義務付けられているものの、資格要件は医師、保健師、栄養士、社会福祉士、言語聴覚士、歯科衛生士、柔道整復師、精神保健福祉士など、22もの多岐にわたる資格が挙げられており、プログラム開発やアセスメントの専門性に関しては、質の担保が難しいということが、実際の現場において指摘されている。

しかし、通所の対象となる子どもの障害の多様性は、インクルーシブ社会を反映したものでもあり、プログラムデザインの仕方によっては「4.」で述べたように、どのような対象者であっても、長期的な成果をもたらすことが可能であると考えられる。そのためには、前述のようなプログラムデザインを構築し、conceptやgoalの設定をわかりやすくすることで評価の視点が明白になり、スタッフによるアセスメントや子どもをみる視点の共有がしやすくなるのみならず、本人や家族も成果を実感しやすくなると考えられる。これは結果的に、objectつまり、最終的なwellnessの獲得につながるものと考えられる。また、conceptが明確になることで、各事業所の特徴をわかりやすく示すことができ、利用者である子どもや家族は、当面の間乱立すると考えられる放課後等DSのうち、各自に合った事業所を選ぶ際に役立てることができるといえよう。

引用文献

兄井彰　2004　キャンプ経験が不登校児童・生徒のコン

ピタンスと抑うつ傾向に及ぼす効果，生活体験学習研究，4, 25-34.

Bion, W. R. 1961 *Experiences in Groups, London: Tavistock.*（西道実　1994　集団業種性の概念，M. A. ホッグ　廣田君美・藤澤等（監訳），『集団凝集性の社会心理学』，北大路書房，Pp. 14-38.）

藤井朋子・小田原舞・西勉・向井紋子・林孝・若松昭彦　2016　中学校特別支援学級における社会的・職業的自立を目指した生活力を育成するためのカリキュラムの研究開発，中学教育：研究紀要，47, 83-106.

藤田一郎　2016　教員への質問紙調査による特別支援教育内容の検討，福岡女学院大学大学院紀要：発達教育学，1, 13-19.

福島章　1989　性格と適応　本明寛・福島章・原野広太郎・依田明・安香宏・星野命（編）『適応と不適応（性格心理学新講座）』　金子書房　Pp 3-37.

Green,L.W.,& Kreuter, M. W.　1991　*Health promotion planning: An educational and environment approach*,. MountainView, CA: Mayfield Publishing Company.
（グリーン　L.W.・クロイター　M. W.　神馬征峰・岩永俊博・松野朝之・鳩野洋子（訳）　1997　ヘルスプロモーション－－ PRECEDE-PROCEED モデルによる活動の展開－－，医学書院）

橋本空・木村文香・福田一彦　2011　不登校の中学生への効果的な宿泊学習の検討（２）－プログラム開発を目的とした生活習慣に注目した一考察－，情報と社会 21, 141-149.

星野仁彦　2011　ひきこもりと発達障害　内閣府　『ひきこもり支援者読本』，内閣府，Pp. 18-41.

市川宏伸　2014　こんな誤解をしていませんか？ 正しい理解と温かな支援が必要です（特集 適切な支援の輪をつなげる・広げる！発達障害を正しく理解しよう），厚生労働：policy & information, 12-15.

木村文香　2007 「居場所としての中学校の検討－ X 区第 4 波パネル調査から－」財団法人こども未来財団平成 18 年度児童関連サービス調査研究等事業調査研究報告書「不登校児支援のための地域連携ネットワーク構築に関する研究」（主任研究者；酒井朗）第 4 章　26-34.

木村文香・中村干城・橋本空　2011　不登校の中学生への効果的な宿泊学習の検討（1）　社会的自立を目指した集団プログラムの開発，江戸川大学紀要『情報と社会』，21, 129-140.

木村文香・中村干城　2016　大学生を対象とした宿泊型健康教育の試み――野外レクリエーションを用いたグループワークプログラムのもたらす効果――，江戸川大学紀要『情報と社会』，26, 381-396.

木村文香　2016　学童保育サポートシステムの構築に関する研究（２）―指導員研修システム化の取り組み――，日本教育心理学会第 58 回総会（サンポートホール高松・かがわ国際会議場）.

Kimura, F.　2017 Development of the Assessment Tool in the Rehabilitation Program for Children with Developmental Disabilities, *IAFOR International Conference on Education Hawaii 2017*, Hawaii, USA.

黒田美保　2015　発達障害の理解と支援（特集 シリーズ・今これからの心理職（1）これだけは知っておきたい 医療・保健領域で働く心理職のスタンダード），臨床心理学，15（1），71-74.

児島邦宏　2007　文部科学省委託事業新教育システム開発プログラム（採択番号 20）「体験活動の実態調査報告書」.

Linney, J. A. and Wandersman, A.　1996　Empowering community groups with evaluation skills: The Prevention Plus　Ⅲ　Model. In D. Fetterman, S. Kaftarian, & A. Wandersman (Eds.), Empowerment evaluation. Knowledge and tools for self-assessment and accountability, Pp. 259-276. Thousand Oaks, CA: Sage.

Maton K. I., and Wells, E. A. 1995　Religion as a community resource for well-being: Prevention, healing, and empowerment pathways. *Journal of Social Issues*, 51, 177-193.

Maton K. I., Hrabouski, F. A., and Greif, G. L.　1998 Preparing the way: A qualitative study of high-acheving African American males and the role of the family. *American Journal of Community Psychology*, 26(4), 639-668.

文部科学省　1992　登校拒否問題への対応について（文部省初等中等教育局長通知）
http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/t19920924001/t19920924001.html　（2017 年 3 月 29

日取得）
文部科学省　2003　今後の不登校への対応の在り方について（報告）
http://www.mext.go.jp/b_menu/public/2003/03041134.htm　（2017 年 3 月 29 日取得）
文部科学省　2009　豊かな体験活動推進事業（拡充）
http://www.mext.go.jp/a_menu/hyouka/kekka/08100105/025.htm　（2017 年 3 月 29 日取得）
内閣府政策統括官（共生社会政策担当）　2009　高校生活及び中学校生活に関するアンケート調査（高等学校中途退学者及び中学校不登校生徒の緊急調査）報告書
中村干城・木村文香・小野寺綾乃　2013　発達障害児を対象とした余暇支援プログラムの取り組み（1）　日本発達心理学会第 24 回大会（明治学院大学）.
岡本秀己　2016　心に障がいがある小学校特別支援学級児の食行動に関する実態調査 , 京都光華女子大学京都光華女子大学短期大学部研究紀要 , 54, 65-72.
坂本昇一　1988a　児童生徒の集団宿泊生活の現状と課題 , 教育委員会月報 , 40（2）, 4-11.
坂本昇一　1988b　少年自然の家と野外教育活動－調査研究の結果から , 文部時報 , 1336, 91-95.
笹尾敏明　2007　コミュニティ心理学とは　ダルトン J.・イライアス M.・ウォンダースマン A.　笹尾敏明（訳）コミュニティ心理学　個人とコミュニティを結ぶ実践人間科学　金子書房　Pp2-30.
（Dalton, J. H., Elias, M. J., & Wandersman, A.　2001 *Community psychology: linking individuals and communities*. London: Thomson.）
滝澤武久　2003　健康教育とは　日本健康心理学会（編）『健康教育概論』　実務教育出版　Pp. 3-16.
土田裕美・青山 妙子　2016　知的障害児・肢体不自由児への効果的な食育推進プログラムの開発 , 筑波大学特別支援教育研究 , 10, 75-84.
WHO（編）　川畑徹朗・高石昌弘・西岡伸紀・石川 哲也・JKYB 研究会（訳）　1997　WHO・ライフスキル教育プログラム　大修館書店

本稿において紹介した調査の一部は、平成 28 年度東京家政学院大学若手研究者研究費助成（発達障害児の社会的自立を目指したインクルーシブな適応プログラムに関する研究）の補助を受けて行われたものである。

（受付　2017.3.31　受理　2017.6.19）