

児童発達支援事業と放課後等デイサービスにおける 発達障害児に対する支援効果

小関 俊祐¹・杉山 智風^{2,3}・伊奈 優花⁴・岸野 莉奈⁵・
松崎 文香⁵・池田 美樹¹・久保 義郎⁶

¹ 桜美林大学リベラルアーツ学群・² 桜美林大学大学院国際学研究所

³ 日本学術振興会特別研究員 (DC2)・⁴ 桜美林大学大学院心理学研究科

⁵ 桜美林大学大学院心理学実践研究学位プログラム・⁶ 桜美林大学健康福祉学群

Effectiveness of Child Development Support Services and After-School Daycare
for Children with Developmental Disabilities

KOSEKI Shunsuke¹, SUGIYAMA Chikaze^{2,3}, INA Yuka⁴, KISHINO Rina⁵,
MATSUSAKI Ayaka⁵, IKEDA Miki¹, KUBO Yoshio⁶

¹ College of Art and Sciences, J. F. Oberlin University

² Graduate School of International Studies, J. F. Oberlin University

³ JSPS Research Fellowship for Young Scientists (DC2)

⁴ Master of Arts in Psychology, J. F. Oberlin University

⁵ Graduate School of Psychology, J. F. Oberlin University

⁶ College of Health and Welfare, J. F. Oberlin University

キーワード：児童発達支援、放課後等デイサービス、発達障害、
応用行動分析、認知行動療法、遠隔療育

Key Words : Child Development Support, After-School Daycare, Developmental
Disabilities, Applied Behavior Analysis, Cognitive Behavioral Therapy,
Remote Rehabilitation

抄録：

本研究では、児童発達支援事業と放課後等デイサービスにおける支援例を紹介しつつ、それぞれのアセスメントの観点と支援のポイントについて整理を行った。児童発達支援事業と放課後等デイサービスにおいて実施した2つの事例を通して、各支援の場における支援の目的の違いと、その場合の具体的手続きを明確にした。このような手続きを通して、児童発達支援事業と放課後等デイサービスの利用対象となる子どもの状態によっては、支援が永続的に求められる場合があるため、一貫した積み上げ式の支援を展開していくことが必要不可欠であることを提言した。加えて、COVID-19の影響も考慮しつつ、今後の支援の在り方について課題を整理した。

第1章 問題と目的：児童発達支援事業と放課後等デイサービスの現状と課題

児童発達支援事業や放課後等デイサービスは、2012年の児童福祉法改正によって位置づけられた新たな支援である。未就学年代の早期から、将来的な負担の軽減や適応の促進を目的として、障害の種別や程度に関わらず、支援を必要とする児童に対する適切な発達支援が提供されている。

児童発達支援とは、障害のある未就学の子どもの対象として、身体的および精神的機能の適正な発達を促すとともに、日常生活および社会生活を円滑に営めるようにすることを目的として行う、それぞれの障害特性に応じた福祉的、心理的、教育的および医療的な援助を指す(厚生労働省, online)。児童発達支援を行う施設は「児童発達支援事業所」と「児童発達支援センター」の2つがあり、児童発達支援事業所は発達障害のある未就学の子どもの対象とした通所施設、児童発達支援センターは児童発達支援事業所の内容に加えてセンターを利用していない保護者向けの支援や発達障害のある子どもたちの通う幼稚園や保育園への支援なども行う施設である。

一方、放課後等デイサービスとは、障害のある6歳から18歳までの児童生徒が、学校後や長期休暇中に通うことのできる施設である。児童福祉法第6条の2の2第4項の規定に基づき、生活能力の向上のために必要な訓練や社会との交流の促進を行うなど、個々の子どもの状況に応じた発達支援を行うことによって子どもの最善の利益の保障と健全な育成を図るものとされている。

2012年の児童福祉法改正に伴って規制緩和が行われ、民間企業などがこれらの支援事業に参入することが可能となった。その背景には、慢性的な事業所不足があり、結果として2013年度はあわせて3,107事業所だった事業所数が、2019年度には児童発達支援事業で7,653事業所、放課後等デイサービス事業が13,980事業所に大きく増加している(厚生労働省, 2020)。このように支援を提供する場が拡充したことや、通所する子どもや保護者にとって通所する施設の選択肢が広がったことは大きな利点といえる。その一方で、支援の質を担保するという大きな課題に直面していることも事実である。

このような課題に対して、児童発達支援事業や放課後等デイサービスにおける共通の枠組みとして、障害児への支援の基本事項や職員の専門性の確保などを定めたガイドラインが策定されており、このガイドラインに基づいて支援スタッフに対する発達障害児支援の専門性の向上を目的とした支援が必要であることが指摘されている（藤原，2013）。しかしながら、ガイドラインによって大きな方針の枠組みは定められているものの、支援スタッフに必要とされる知識やスキルに関する具体的な内容については言及がなく、その向上を目指した研修などの実施も事業所ごとの独自のものによるため、本質的な質の保証にはつながっていないことが問題となっている。

そのようななか、支援スタッフに求められるコンピテンス（知識や技能）の検討も行われつつある。松崎・山本（2015）は、子どもの問題行動の改善、適応行動の向上を目指した支援者に対する研修の具体的方略として、認知行動療法や行動分析を基礎としたプログラムが有効であることを、保育士を対象とした研修の成果から報告している。また、吉次・小関（2020）では、複数の先行研究の網羅的なレビューを通して、行動分析に基づく行動の捉え方や行動の機能などの知識や、先行刺激の提示方法や環境整備などの行動論的なスキルが支援者に必要とされるコア・コンピテンスであると報告している。さらに吉次・楡山・中村ほか（2021）では、吉次・小関（2020）のコンピテンスに基づいて、児童発達支援事業所への入職直後の児童発達支援者を対象とした必要なコア・コンピテンスを踏まえた研修を実施し、支援者の行動論の知識や支援技術の向上などに及ぼす短期的な効果の検討を行っている。その結果、入職直後の支援者に対して実施したコア・コンピテンス養成研修において、行動変容の知識や支援技術の有意な向上が示された。そのなかでも特に、支援が未経験であったり、無資格であったり、新卒の若い支援者において、高い効果が見られた。このことから、実際に支援を実施する前でも、コア・コンピテンスに基づいた研修を行うことによって、「子どもの不適応的な行動の改善や適応的な行動の向上を図る際に、その行動の前後の環境、すなわち先行条件や結果を調整し、適応行動の拡大を目指すことが有効である」という行動論の仕組みの理解が進み、その支援方略を具体的に検討する能力が習得されたと報告されている。

このように、児童発達支援事業や放課後等デイサービスにおける支援の中核として行動分析を軸とした、応用行動分析（Applied Behavior Analysis: ABA）や認知行動療法（Cognitive Behavioral Therapy: CBT）を具体的手続きとして据えることが、支援スタッフの質の保証につながることを期待される。応用行動分析とは、行動の前後に出現あるいは消失する刺激の変化に着目しつつ、行動の生起頻度が増加したり減少したりする仕組みについて理解するとともに、環境に働きかけて行動の生起頻度を操作しようとする支援体系である。山本・澁谷（2009）では、応用行動分析を特定の支援技法ではなく、共通の理論や方法論をもつ科学的ヒューマン・サービスの包括的な体系であると説明している。実際に、療育や保育に限らず、教育、福祉、就労、医療、リハビリテーションなどの幅広い領域において、障害児者への支援を含むさまざまな対象へ活用され、成果をあげている（Cooper, Heron,

& Heward, 2006)。

一方、認知行動療法とは、日常生活において生じている問題を、どのような環境下の、どのような状況において、どのような行動や認知（考え方、思考）として生じているのかを行動分析によって理解し、問題解決のための治療目標を定め、その目標へ到達するために、新たなスキルや認知の獲得や、すでに保持しているスキルや認知の適切な選択を行うための方略を習得する一連の手続きを指す（一般社団法人日本認知・行動療法学会、online）。認知行動療法には、特に観察可能な行動や、定義可能な指標を用いて、選択する手続きの有効性を検討する手続きを含む。これによって、治療効果の検証を行い、その知見を蓄積することで、実証性と再現性の担保された、実証に基づく実践（Evidence Based Practice: EBP）を展開している。認知行動療法の特徴として、何らかの行動が観察された場合に、その行動は単独で生じているわけではなく、環境変数（状況や場面など）の影響を受けていると考えるという、大原則がある。そのため、学校や家庭におけるさまざまな状況下での適応行動の促進や不適応行動の減弱に対して、個人と環境の相互に対してアプローチして成果を得るという点で発達障害のある子どもへの高い支援効果が多数報告されている（小関・池田・石原、2016）。

このような行動に基づく支援は広く有効性が期待される一方で、児童発達支援事業や放課後等デイサービスにおける支援対象となる子どもの年齢や置かれている環境の違いによって、支援の方針や方略を適切に使い分ける必要があると考えられる。具体的には、未就学の子どもの支援を展開する児童発達支援事業においては、日常生活動作（Activities of Daily Living: ADL）や対人関係上のスキルなどの行動レパトリーの獲得に主眼が置かれることが多いと予測される。それに対して、放課後等デイサービスでは就学後の児童生徒が対象となるため、それぞれの教育の場での適応を想定した、行動レパトリーの拡充や状況および場面に合わせた行動レパトリーの選択をねらいとした支援が展開されることが期待される。このような支援方針を定める際には、個別の支援計画が作成されることになるが、その際の具体的視点を整理することが、実証性と再現性の担保された支援には不可欠であると考えられる。

そこで本研究では、児童発達支援事業と放課後等デイサービスにおける支援例を紹介しつつ、それぞれの三項随伴性に基づくアセスメントの観点と支援のポイントについて整理を行う。そこから今後の発達障害児支援の在り方や課題について検討することを目的とする。

第2章 児童発達支援センターにおける療育の展開

1. 療育展開の概要と背景

出生時あるいは乳幼児健康診査などを通して発達障害や知的障害が疑われたり診断を受けたりした未就学の子どものを対象として、早期支援や早期療育を担う場合は、障害種別など

に分かれていた障害児施設の一元化に伴って、通所による支援は児童発達支援に再編され、児童発達支援センターとそれ以外の児童発達支援事業所の2種類となっている。児童発達支援事業所は、障害児やその家族に直接的な療育や支援を提供することに特化しているのに対して、児童発達支援センターは対象を地域に生活する障害児とその家族を対象に直接的な支援を提供するだけでなく、障害のある子どもや家族を支援するその他の機関への助言など間接的な支援も提供している。

2. 事例の概要

クライアント：児童発達支援センターに通所している4歳、男児、A。自閉症スペクトラムの診断を受けている。保護者や支援者からの言葉による指示は通るが、A児自身は「あー」や「うー」などの発語とジェスチャーで意思を伝えることが多い。

ターゲットとなる課題場面：友だちの持っているおもちゃを引っ張ったり叩いたりして奪う。

3. 支援の概要

三項随伴性に基づくと、他児を叩く行動の機能として「物の獲得」であると理解できる。A児は「貸して」などの言語での要求を出すことが困難であるため、当面の目標行動として、おもちゃを見つけたときに「『ん〜ん』と言って手を出す」行動を獲得することとした。

まず、2名の保育士がおもちゃを見つけたときに「『ん〜ん』と言って手を出す」行動のモデリングを行った。次に、A児と保育士が1対1で行動リハーサルを行った。保育士がおもちゃで遊んでいるときに、A児が「『ん〜ん』と言って手を出す」行動が表出できるよう、「『ん〜ん』って言うよ、『ん〜ん』」などの言語的プロンプトや、「手を差し出すように、A児の背後から手首を支えて前に出すよう補助する」などの身体的プロンプトを提示した。「『ん〜ん』と言って手を出す」行動が表出できるようになった後に、A児と他児の遊び場面で、保育士のガイドの下、「『ん〜ん』と言って手を出す」行動が表出した場合には、「A児に貸してあげて」と声をかけ、A児と他児の双方を称賛して強化した。これらの手続きによって、「『ん〜ん』と言って手を出す」行動が頻回に観察されるようになるとともに、当初の問題行動であった、おもちゃを引っ張ったり他児を叩いたりする行動の生起頻度は大きく減少した。

4. 本事例のポイント

本事例では、三項随伴性に基づくアセスメントの結果から、A児がおもちゃを借りるための適切な行動を未学習であり、無理やり奪うという誤学習が形成されていると理解された。それに対して、図1で示されたように、おもちゃを得ることができる行動で無理やり引っ張ったり叩いたりする行動よりも望ましい代替行動を獲得することを目的として、分化強化の手続きを用いて支援を行った。これによって、無理やり奪ったり叩いたりする行

動に対して叱責などの嫌悪刺激を提示することなく、「『ん〜ん』と言って手を出す」という適応行動を獲得することで相対的に叩くなどの不適応行動の生起頻度を減弱させることが可能になる。このような支援を可能にするためには、すでに出現している不適応行動の機能を明らかにし、その機能と等しい代替行動を習得することをねらいとすることが必要である。このような視点は、比較的称賛される経験が少なく、叱責されることの多い子どもに対しても共通して活用することが可能であると期待される。

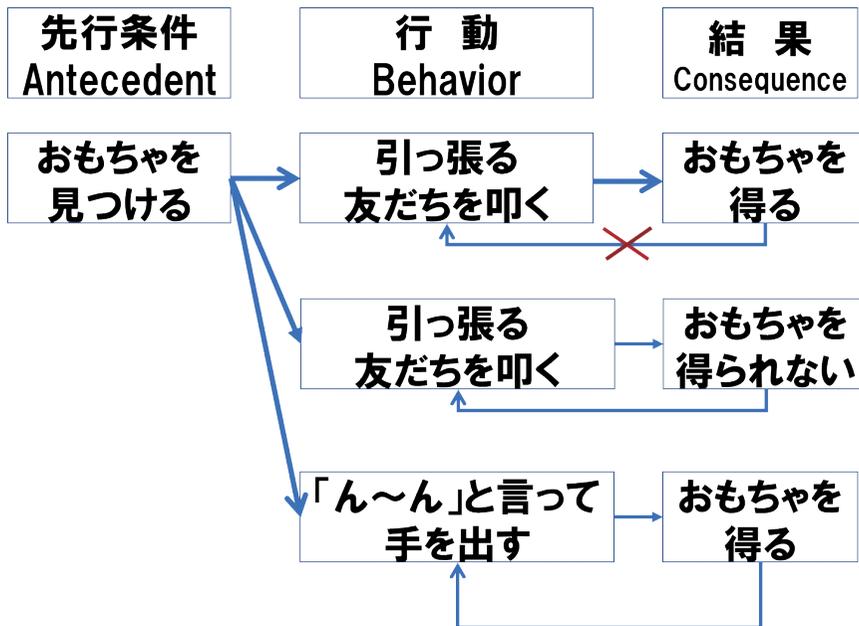


図1 分化強化による要求行動の獲得

第3章 放課後等デイサービスにおける療育の展開

1. 療育展開の概要と背景

放課後等デイサービスの利用対象は学校教育法第1条に規定する学校（幼稚園及び大学を除く。）に就学している障害児と定められている。多くの場合、特別支援学校や特別支援学級に在籍しており、学校が終わった放課後などに、支援を受けることとなる。そのため、放課後等デイサービスにおける適応行動の獲得や促進だけではなく、日中の学校での適応支援を進めていくことが不可欠である。放課後等デイサービスの支援員は、学校終業時に迎えに行くことがあるため、学校での様子を担任などから聞き取る機会がある。そのような機会を利用しつつ、児童生徒のつまずきや達成できたことを共有し、ストレンクスとウィークネスを明らかにし支援に活用していくことが重要となる。

2. 事例の概要

クライアント：放課後等デイサービスに通所している4年生，女児，B。自閉症スペクトラムの診断を受けている。特別支援学級に在籍し，給食といくつかの教科を交流学級で受けている。対人関係はおおむね良好であるが，些細なことでイライラし，時々叩くなどの行動がみられる。

ターゲットとなる課題場面：友だちが本を読んでいるときに「貸して」ということが言えるが，断られるとイライラしてしまう。

3. 支援の概要

三項随伴性に基づくと、「貸して」と頼む行動の機能として「物の獲得」であると理解できる。この行動自体は適応的であると推察されるが，本を読んでいる他児の状況を理解する能力が低いために，断られる機会が多く，イライラが喚起されていることが推察された。そのため，まずは刺激弁別能力を高めるために他児の行動を観察するとともに，その結果と自身の状況を照らしていくつかの対処行動を獲得することに加え，実行する行動を選択することが可能になるよう支援することをねらいとした。

まず，2名の支援員が，友だちが面白そうな本を読んでいる様子を見つけたときに「貸して」というが断られる場面をロールプレイによって提示した。その際，B児に対して，なぜ断られたのか，断られにくいタイミングはいつか，今すぐ読みたくて待てない場合はどうするかなど，状況に応じた対処方法について確認を行った。適宜，「今あの子が何しているか見てごらん」等の言語的プロンプトを提示しつつ，B児が自分の言葉で状況を説明したり対処行動を検討したりすることができるよう支援を行った。類似した複数の場面をロールプレイによって提示し，場面般化が促されるよう支援した。これらの手続きによって，相手の状況を観察して行動選択をすることができるようになるとともに，類似した場面でのイライラが喚起される頻度は減少した。

4. 本事例のポイント

本事例では，三項随伴性に基づくアセスメントの結果から，B児が本を借りるための適切な行動は学習済みであったが，適切なタイミングで行動を遂行することができていなかったと理解された。それに対して，図2で示されたように，本を借りる時の相手の状況や周囲の状況を判断し，その結果に基づいて適切な行動を選択するという刺激弁別の手続きを用いて支援を行った。あわせて，適切な行動を遂行するための行動レパートリーの拡充を行った。これによって，「断られる」という経験が減少し，イライラする頻度も減少した。このような支援を可能にするためには，「貸して」と依頼する際の先行刺激の弁別能力を有していることのアセスメントが必要である。その上で，適切な行動を遂行できるよう，ソーシャルスキル・トレーニング（Social Skills Training: SST）の手続きを活用することが有効であると考えられる。

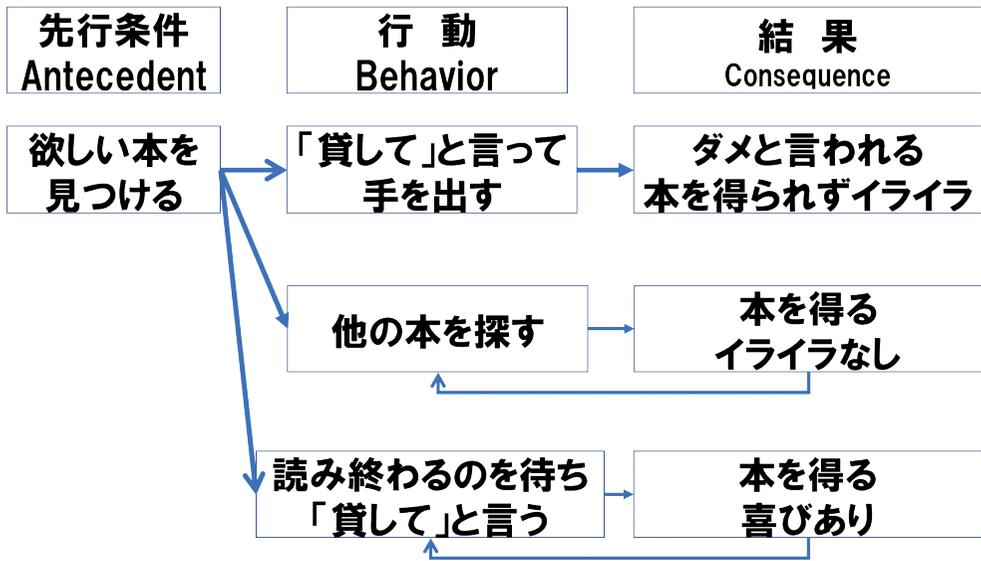


図2 刺激弁別による要求行動の選択と拡充

第4章 総合考察と今後の展望

本研究では、児童発達支援事業と放課後等デイサービスにおける支援例を紹介しつつ、それぞれのアセスメントの観点と支援のポイントについて整理を行った。2つの事例を通して、各支援の場における支援の目的の違いと、その場合の具体的手続きについて示すことが可能になった。このような支援は、対象となる子どもの状態によっては永続的に求められる場合がある。だからこそ、一貫した積み上げ式の支援を展開していくことが必要不可欠であるといえる。

積み上げ式の支援の具体例としては、小学校から高等学校までの通級指導の例が参考になりうる。2018年度から、高等学校において通級指導の実施がスタートしている。高等学校の通級指導の実態として、具体的に何を行うか、という点については、学校単位での検討、あるいは特別支援コーディネーターに任されており、学校現場での混乱が生じていることも指摘されている（吉村・飯塚，2020など）。同様に、小学校や中学校における通級指導も、多くの場合、計画的、機能的にプログラムが構築されているというよりは、担当教員の経験に基づく要素が非常に大きいのが現状である。そのため、小学校の通級指導で児童が培った知識やスキルを、中学校の通級指導において活用できるかどうかという保証がなされていない場合もある。このような問題を解決する観点の1つとして、認知行動療法を軸とした通級指導プログラムの開発と展開が進みつつある（小関・高田・嶋田，2020）。小学校から高等学校までの一貫性、および通級指導を受ける児童生徒と学校教員との共通性を担保するための方略として、認知行動療法という1つの理論を軸に展開する

ことで、効果的な特別支援教育を展開させるためのプログラムとして、図3に示したような一貫性を担保しつつ、対象児童生徒の行動レパートリーの拡充が目指されている。このような観点を援用することで、児童発達支援事業と放課後等デイサービスにおける支援の一貫性を構築していくことが重要な課題となる。



図3 認知行動療法を基礎とする小学校から高校までの一貫した通級指導の一例

その他の発達障害児支援に関する視点としては、COVID-19の影響によって、療育への通所そのものが困難となった子どもや保護者も多く、継続的な支援のためには代替支援の提供が求められている。この代替支援の一つとして、ZOOMなどのオンラインサービスを活用した遠隔療育の提供が選択肢の1つとなっている。遠隔療育は、運動能力の向上やコミュニケーションスキルの獲得などの対面療育で実施していた技能習得の支援が継続可能であったり、習得した技能の家庭での実践を促したりできるという利点が考えられる。その一方で、遠隔療育の有効性および安全性について十分な検討がなされていないのが現状である。遠隔療育の効果や具体的方略、留意点を整理することは、子ども本人の障害特性による苦手さに対する支援や発達段階に合わせた支援を切れ目なく提供できるようになることに繋がるだけでなく、保護者への子育ての相談などの家庭支援を提供できることや、学校への適応も目指すことができると考えられる。また、本研究の成果を学校現場に還元することによって、たとえば通級指導の担当者が学校を巡回しながら通級指導を展開しなくても、遠隔での指導を提供することが可能になったり、不登校の児童生徒に対して、遠隔での学習機会の提供が可能になったりすることが期待される。また、発達障害の有無にかかわらず、COVID-19の影響による子どもの心理・社会的なケアが必要であると考えられるため、学校現場のみでは支援しきれない側面を補う具体的手続きを確立させるという点で意義がある。そのため、遠隔療育などを活用し、以前の生活をなるべく維持することや発達障害に起因する問題を療育で扱うことは、学校における適応をさまざまな視点から積極的に提供していくことが、今後取り組んでいくべき重要な課題であると考えられる。

引用文献

- Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2006). *Applied behavior analysis (2nd ed.)* Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- 藤原伸夫 (2016). 児童発達支援センターにおける就労支援: 神戸市立あけぼの学園の事例から 神戸親和女子大学福祉臨床学科紀要, 13, 31-40.
- 一般社団法人日本認知・行動療法学会 (online). 認知行動療法とは (<http://jabt.umin.ne.jp/cbt/>) (2021年10月1日)
- 厚生労働省 (2020). 令和元年社会福祉施設等調査の概況 (<https://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/fukushi/19/dl/kekka-kihonyou02.pdf>) (2021年10月1日)
- 厚生労働省 (2021). 障害児通所支援の現状等について (<https://www.mhlw.go.jp/content/12401000/000801033.pdf>) (2021年10月1日)
- 厚生労働省 (online). 児童発達支援ガイドライン (<https://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-12200000-Shakaiengokyokushougaihokenfukushibu/0000171670.pdf>) (2021年10月1日)
- 小関俊祐・石原廣保・池田浩之 (編著) (2016). 認知行動療法を生かした発達障害児・者への支援～就学前から就学時, 就労まで～ ジアース教育新社.
- 小関俊祐・高田久美子・嶋田洋徳 (編著) 杉山智風・新川瑠子・一瀬英史・大谷哲弘・山本奨 (著) (2020). 自立活動の視点に基づく高校通級指導プログラム 金子書房.
- 松崎敦子・山本淳一 (2015). 保育士の発達支援技術向上のための研修プログラムの開発と評価 特殊教育学研究, 52, 359-368.
- 山本淳一・澁谷尚樹 (2009). エビデンスにもとづいた発達障害支援応用行動分析学の貢献 行動分析学研究, 23, 46-70.
- 吉村匡・飯塚一裕 (2020). 高等学校における特別支援教育の現状と課題～愛知県の公立高等学校教職員へのアンケート調査の結果より～ 障害者教育・福祉学研究, 16, 65-74.
- 吉次遥菜・檜山博一・中村祐里・岸野莉奈・松崎文香・杉山智風・小関俊祐 (2021). 入職直後の児童発達支援者に対するコア・コンピテンス養成研修の短期的効果の検討 日本認知・行動療法学会第47回大会発表論文集, P146.
- 吉次遥菜・小関俊祐 (2020). 行動論を基礎とする発達障害児支援における支援者に求められるコア・コンピテンスの検討 ストレスマネジメント研究, 16, 44-45.

付記

本研究は2021年度桜美林大学学内学術研究振興費研究課題「児童発達支援事業と放課後等デイサービスにおける発達障害児に対する遠隔療育の効果の検討」(課題番号21_36, 研究代表: 久保義郎)によって実施された。

COI開示: 発表に関連し, 開示すべき利益相反関係にある企業などはありません。