

知的障害の軽い子どもの放課後・休日の実態と課題

丸山 啓史

Issues and Actual Situation in After-School and Holidays
for Children with Moderate Intellectual Disabilities

Keishi MARUYAMA

Accepted July 19, 2011

抄録: 本稿は、障害のある子どもの保護者を対象とするインタビュー調査および過去のアンケート調査に基づき、知的障害の軽い子どもの放課後・休日に関して、次の四点を示している。(1) 知的障害の重い子どもと比べて社会資源の活用が少なく、放課後・休日を主に家で過ごす子どもが少なくない。(2) 子どもの年齢が上がるに連れて、子どもが参加できる社会的な場が減少する傾向がみられる。(3) 知的障害の重い子どもと比べて、文化活動・スポーツの機会の重要性が相対的に大きい。(4) 学童保育や一般の文化活動・スポーツの機会に参加する子どもも多く、それらをより参加しやすいものにする必要がある。

索引語: 軽度知的障害児, 放課後, 休日

Abstract : Based on interviews with parents of children with disabilities, and on the past questionnaires to them, this paper shows the following four things about after-school and holidays for children with moderate intellectual disabilities. (1) Not a few of these children spend after-school and holidays mainly in their homes, using social resources less than children with severe intellectual disabilities. (2) As they grow older, the social spaces wherein they can take part tend to decrease. (3) Compared with children with severe intellectual disabilities, the importance of culture/sports programs is relatively large. (4) While many take advantage of programs at after-school care centers and ordinary cultural/ sports opportunities, it is necessary that they be made more easily available.

Key Words : children with moderate intellectual disabilities, after-school, holidays

1. 問題の所在

障害のある子ども¹⁾の放課後・休日に関して、その生活を充実させ発達を豊かにしていくことが、これまで「放課後保障」の課題として議論され、取り組まれてきた(藤本・津止, 1988, 藤本・三島・津止, 1992)。社会的支援が未整備ななかで、放課後・休日の生活に困難を抱える障害のある子どもが

多いことが問題とされてきたのである。障害のある子どもの放課後・休日の過ごし方について、一人で過ごしたり母親と過ごしたりすることが多く、友だちと遊ぶ機会が少ないことが指摘され、テレビやビデオを見ていることが多いことが問題視されてきた。²⁾

そのような状況を背景として、障害のある子どもの放課後・休日における社会的支援が広げられてきた。たとえば、学童保育に通う障害のある子どもは急速に増加してきている。また、障害のある子どものための放課後活動の場もつくられてきており、障害者自立支援法に規定された児童デイサービス・日中一時支援事業・移動支援などの事業が放課後・休日の生活のために活用されていることも少なくない（丸山，2009a）。そして、放課後活動の必要性が社会的に認められるなかで（丸山，2010a），2010年12月の児童福祉法改正により，2012年4月から「放課後等デイサービス」の制度が新たに発足することになっている。障害のある子どもの放課後保障は，少なくない前進を実現してきたといえる。

ただし，このような「放課後保障」の展開のなかでは，これまで，知的障害の重い子ども³⁾の問題が中心になる傾向があった（丸山，2009b）。知的障害の軽い子どもの放課後・休日について，十分に焦点が当てられてきたとはいえない。しかし，見守りを含めたケアをほぼ常に必要とするような子どもと，そうではない子どもとでは，放課後・休日の過ごし方に差があると推測される。また，放課後・休日の充実のために必要な社会的支援のあり方も相対的に異なる可能性がある。障害のある子どもの放課後・休日の充実を全体として考えていくうえでは，そのような相対的な差に留意する必要があるのではないだろうか。

そこで，本稿は，知的障害の軽い子どもの放課後・休日に関して，生活の実態を把握し，その生活を豊かなものにするうえでの課題を示すことを目的とする。そのために，第一に，障害のある子どもの放課後・休日に関して過去に実施された実態調査の結果を改めて検討する。第二に，大阪府X市において実施したインタビュー調査の結果をもとに，知的障害の軽い子どもの放課後・休日の実態と課題について検討する。

2. 過去のアンケート調査からみる実態

障害のある子どもの放課後・休日の生活の充実を課題とする認識が広がるなか，親・保護者を対象とするアンケート調査という方法を中心に，1990年代から都道府県規模での実態調査が各地で実施されてきた。それらの実態調査のうち，障害の程度別に実態をとらえることができるものとして，1997年～1998年の鹿児島県における調査（以下，鹿児島県調査），1999年の愛知県における調査（以下，愛知県調査），2002年～2003年の京都府における調査（以下，京都府調査）があり，本稿ではこれらについて検討することとする。また，2007年～2008年には障害のある子どもの保護者を対象とする全国調査（以下，全国調査）が実施されており，これについても検討する。

(1) 鹿児島県調査（1997年～1998年）

鹿児島県調査は，小学校・中学校・高校段階の障害のある子どもの保護者を対象としたものである（障害児の放課後生活実態調査グループ，2000）。「放課後は誰と過ごす（遊ぶ）ことがもっとも多いか」という項目について，「障害児学校」に通う子どもについては，「お母さん」が49.5%，「兄弟姉妹」が

21.9%、「友達」が 3.1% であるのに対して、「障害児学級・普通学級」に通う子どもについては、「お母さん」が 26.8%、「兄弟姉妹」が 34.2%、「友達」が 14.7% となっている。また、「昨日までの一週間で放課後友だちと過ごした（遊んだ）のは何日か」という質問に対して、「0 日」という回答は、「障害児学校」で 63.8% であるのに対し、「障害児学級・普通学級」では 37.7% となっている。

次に、「病院・訓練以外に、放課後定期的に通っている（いた）活動の場があるか」という質問に対しては、「現在通っている」が、「障害児学校」では 15.5% であるのに対して、「障害児学級・普通学級」では 34.0% となっている。そして、「現在通っている」場合に、その通い先をみると、「障害児学童保育」について「障害児学校」では 32.4% であるのに対し、「障害児学級・普通学級」では 1.2% でしかない。一方で、「習い事」は「障害児学校」で 44.1%、「障害児学級・普通学級」で 68.3%、「学習塾」は「障害児学校」で 14.7%、「障害児学級・普通学級」で 29.3% である。

全体としてみれば、放課後に友だちと過ごす機会が少ないこと、放課後に通う場をもたない場合が多いことが、障害の程度に関わらず共通している。しかし、一方で、「障害児学校」と「障害児学級・普通学級」との間にみられる差の理由を障害の程度だけに求めることはできないものの、障害の軽い子どものほうが友だちと過ごす機会が多い様子がうかがえる。また、障害の軽い子どものほうが放課後に通う場があることが比較的多いこと、障害の軽い子どもと障害の重い子どもとでは放課後に通う場の種類に差があることなどがわかる。

(2) 愛知県調査（1999 年）

愛知県調査は、障害のある小中学生の保護者を対象としたものである（実態調査実行委員会，2000）。学童保育所・病院・訓練機関以外の「放課後定期的に通っている場所」については、「現在通っている」という回答が、「知的障害児養護学校」では 34.1% であるのに対し、「学区の普通学級」では 62.9%、「障害児学級」では 51.9% となっている。鹿児島県調査の結果と同様に、障害の重い子どもに比べて、障害の軽い子どものほうが放課後に通う場所をもっている場合が多いことがうかがえる。なお、放課後に通っている先としては、「音楽教室」と「スイミングスクール」が多く（「現在通っている」という回答者の約 30%）、「学習塾」「体操教室」「絵画工作教室」がそれに続いている（「現在通っている」という回答者の約 20%）。

また、「放課後に過ごすことの多い相手」についてみると、一貫して「お母さん」という回答が最も多くなっているものの、「知的障害児養護学校」に比べて「学区の普通学級」や「学区の障害児学級」では「友達」という回答が多くなっている。また、「一週間で友達と遊んでいない子ども」が、「知的障害児養護学校」では 85.2% であるのに対し、「学区の障害児学級」では 59.3% であり、「学区の普通学級」では 33.0% である。愛知県調査でも、障害の軽い子どものほうが放課後に社会的な活動の場に通っていることが多く、友だちと遊ぶ機会も多い傾向が示されている。

(3) 京都府調査（2002 年～2003 年）

京都府調査は、特別支援学校・特別支援学級・通常学級に通う小 1～高 3 の障害のある子どもの保護者を対象にしたものである（津止・津村・立田，2004）。その結果をみると、放課後・休日における「制度・サービスの利用状況」に関して、子どもの介助度による差がみられる項目がある。たとえば、「障害児学童（長期休暇）」を活用している割合は、「全介助」では 13.5%、「部分介助」では 12.8% であるのに対し、「介助不要」では 3.7% にとどまっている。また、「レスパイト」を活用している割合は、

「全介助」では 25.0%, 「部分介助」では 24.4% であるのに対し, 「介助不要」では 4.1% でしかない。「ショートステイ」を活用している割合も, 「全介助」では 16.7%, 「部分介助」では 7.4% だが, 「介助不要」では 1.4% となっている。逆に, 「水泳や塾」に通っている割合は, 「全介助」で 7.3% であるのに対し, 「介助不要」では 28.6% に及んでいる。子どもが必要とする介助の程度によって, 活用している社会資源が異なっている様子がうかがえるのである。

京都府調査において注目されるのは, 全体としては障害の軽い子どもよりも障害の重い子どものほうが社会資源を活用している傾向がみられることである。特に, 「ホームヘルプ」「ショートステイ」「レスパイト」のような障害者支援の制度に基づくものについて, 障害の重い子どもによる活用が目立っている。障害のある子どものための社会資源の広がり, 相対的には, 障害の重い子どもの生活への影響が大きかったと考えられよう。

(4) 全国調査 (2007 年～2008 年)

全国調査は, 特別支援学校・特別支援学級・通常学級に通う小1～高3の障害のある子どもの保護者を対象にしたものである(津止・津村・丸山, 2008)。子どもが必要としている介助の程度別に「利用している支援」をみると, 図1のようになっている。「ガイドヘルプ・ホームヘルプ」「児童デイサービス」「日中一時支援(日帰りショート)」「障害児のための学童保育・放課後活動」について, 「ほぼ常に付き添いが必要」「部分的に介助が必要」という場合に比べて, 「介助はあまり必要ない」という場合に活用が大幅に少なくなっていることがわかる。逆に, 「学校の部活動」「塾・習い事」については, 「介助はあまり必要ない」という子どものほうが多く参加している。

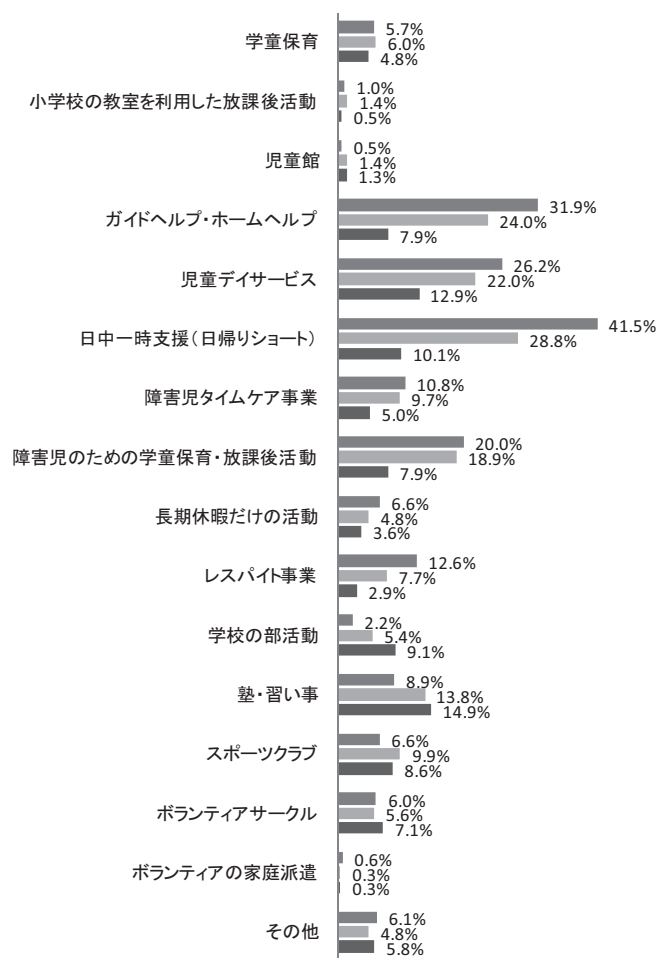
なお, 子どもが必要としている介助の程度別に「支援利用の有無」をみると, 「利用していない」という回答は, 「ほぼ常に付き添いが必要」で 14.4%, 「部分的に介助が必要」で 19.0% であるのに対し, 「介助はあまり必要ない」では 44.5% に及んでいる。

以上のような過去のアンケート調査は, 知的障害のある子どもに限らない,

図1 利用している支援(介助の程度別)

津止・津村・丸山(2008, p.56)より

- ほぼ常に付き添いが必要 N = 1572
- 部分的に介助が必要 N = 1828
- 介助はあまり必要ない N = 938



様々な障害のある子どもについてのものである。しかし、いずれも知的障害のある子どもの保護者が回答者の大半となっている。過去のアンケート調査に関して、それぞれ対象地域や質問項目などが異なるため単純な検討は難しいが、概ね次のようなことがいえよう。

第一に、知的障害の軽い子どもは、知的障害の重い子どもと比べて、放課後・休日の過ごし方が異なる傾向のあることがうかがえる。知的障害の重い子どもは障害者支援の制度に基づく事業の活用が多いのに対し、知的障害の軽い子どもは習い事などに通うことが多くなる。また、社会資源が乏しい状況においては、知的障害の重い子どもに比べると、知的障害の軽い子どものほうが友だちと遊ぶ機会が多い。

第二に、知的障害が軽い場合でも、子どもが放課後・休日を豊かに過ごすうえでの課題は少なくない可能性がみてとれる。障害の程度による生活実態の相対的な相違にも関わらず、社会資源が乏しい状況においては、「障害児学級」や「普通学級」に在籍する障害のある子どもについても、友だちと遊ぶ機会や放課後に通う場が充実しているとはいえない。

第三に、社会資源がある程度の広がりを見せている状況においても、知的障害の軽い子どもは社会資源にあまりアクセスしていない様子がうかがえる。障害者支援の制度に基づく事業については特に、知的障害の重い子どもによる活用が多くなっている。

以上のことから、障害のある子どもの放課後・休日のための社会資源の増加にも関わらず、知的障害の軽い子どもの生活実態はあまり変化していない可能性が考えられる。それでは、知的障害の軽い子どもの放課後・休日の実態とは、より具体的にはどのようなものであろうか。この点について、次に、インタビュー調査をもとに検討する。

3. インタビュー調査からみる実態

1. 調査の目的と方法

障害のある子どもの放課後・休日に関する過去の実態調査は、アンケート調査によるものが多かった。それに対し、障害のある子どもの放課後・休日の実態をより具体的に把握するために、障害のある子どもの保護者を対象とするインタビュー調査を2010年1月から2010年3月にかけて大阪府X市において実施した。その調査のなかから、本稿においては、相対的に軽い知的障害があると考えられる子どもの保護者へのインタビュー調査について主に検討し、知的障害の軽い子どもの放課後・休日の実態と課題に迫る。

ここで主に検討するインタビュー調査の対象は、X市に在住する障害のある子ども（小1～高1）の保護者10人である。予備的なアンケート調査において、子どもが必要とする介助の程度に関して「介助はあまり必要ない」または「部分的に介助が必要」と回答した保護者であり⁴⁾、子どもの学年等は表1のようになっている。

調査の方法は、対象者の自宅等における個別での半構造化インタビューである。インタビューの内容はボイスレコーダーを用いて記録した。

調査の内容は、障害のある子どもの放課後・休日の生活の様子、放課後・休日に活用している社会資源、放課後・休日の生活に関する不安や要望などである。

以下では、簡潔に表現するため、インタビュー調査の結果については注目すべき回答内容を要約す

る形で記述する。

表1 インタビュー調査の回答者の子どもの属性

回答者	学年	在籍	障害	介助
Aさん	小1	特別支援学級	自閉症	部分的に介助が必要
Bさん	小2	特別支援学級	診断なし	介助はあまり必要ない
Cさん	小2	特別支援学級	学習障害	介助はあまり必要ない
Dさん	小5	特別支援学級	知的障害	部分的に介助が必要
Eさん	小6	特別支援学校	知的障害・自閉症	部分的に介助が必要
Fさん	小6	特別支援学校	知的障害	介助はあまり必要ない
Gさん	中1	特別支援学級	知的障害	介助はあまり必要ない
Hさん	中2	特別支援学級	知的障害・自閉症	介助はあまり必要ない
Iさん	中2	特別支援学級	知的障害・自閉症	部分的に介助が必要
Jさん	高1	特別支援学校	知的障害	介助はあまり必要ない

なお、インタビュー調査の分析においては、知的障害の軽い子どもの放課後・休日をめぐる実態の特徴を把握するため、子どもが必要とする介助の程度に関して「ほぼ常に付き添いが必要」と回答した保護者10人を対象とする同様のインタビュー調査の結果も参照する。比較対象となる回答者の子どもの属性については表2の通りである。

表2 「ほぼ常に付き添いが必要」な子どもの属性

回答者	学年	在籍	障害
Kさん	小1	特別支援学校	知的障害・自閉症
Lさん	小2	特別支援学校	自閉症
Mさん	小2	特別支援学級	知的障害
Nさん	小3	特別支援学校	知的障害・肢体障害
Oさん	中1	特別支援学校	知的障害・自閉症
Pさん	中1	特別支援学校	知的障害
Qさん	中2	特別支援学校	知的障害・自閉症
Rさん	中3	特別支援学校	知的障害・自閉症
Sさん	高2	特別支援学校	知的障害・肢体障害
Tさん	高3	特別支援学校	知的障害

2. 調査の結果と考察

(1) 学童保育の役割

インタビュー調査からわかることの一つは、小学校低学年における学童保育の役割の大きさである。障害のある子どもも、学童保育に通っている場合には、放課後・休日のかかなりの部分を学童保育で過ごすことになる。10人の回答者の子どものうち、小学校低学年の子どもは3人であるが、全員が学童保育に通っており、インタビュー調査においては以下のようなことが語られた。

- ・学童保育には、学校に入る前の春休みから行かせている。学童保育は大好き。2年生の男の子で仲のいい友だちがいて、毎日ノートに「一緒に遊んだ」と書かれてある。夏休みは朝から夕方まで学童保育に行っている。(Aさん)
- ・放課後は学童保育で過ごす。夏休みも学童保育に通っている。学校や学童保育での友だちと楽し

く日々を過ごしている。学童保育でも学校でも、集団で遊ぶよりも、なじみのあるゆっくりペースの友だちと少人数で楽しく遊んでいるようだ。(Bさん)

- ・学校が終わったら学童保育に行く。学童保育には毎日行っている。夏休みも学童保育に行っている。(Cさん)

一方、「ほぼ常に付き添いが必要」な子どもについても、小学校低学年の4人の子どものうち3人の子どもが学童保育に通っており⁵⁾、学童保育の重要性は共通している。しかし、学童保育の場以外で学童保育の友だちと遊んでいるという例はみられなかった。それに対して、相対的に軽い知的障害があると考えられる子どもについては、学童保育に通うことで、学童保育の場にとどまらない友だち関係が広がっている例のあることが、次のような回答からうかがえる。

- ・土日は家で過ごす。近所に同じ学童(保育)に行っている子や友だちがいるので、休みの日にも外で遊んだりしている。(Aさん)
- ・学童保育の友だちとよく遊ぶ。ゲーム仲間ばかり集まって遊んでいる。6時半から7時くらいまで友だちと遊んでいる。(Cさん)

しかし、学童保育の対象学年⁶⁾を過ぎることで、放課後・休日を社会的な場で過ごす機会や友だちと遊ぶ機会が減少する傾向や、そのことへの不安も示されている。

- ・小学校のときは、小1から小3まで学童保育に通っていた。学童保育を出た後は、近所のおばあちゃんに預けられたり、姉と二人で過ごしたりしていた。(Jさん)
- ・できれば小学校4年生以降も学童保育を利用したい。4年生以降は日中一時支援事業を考えているが、障害児対象であり、高額なので、悩んでいる。地域の友だちと放課後も過ごせるような居場所がほしい。(Bさん)
- ・学童保育は1年生から3年生までだけれど、できればせめて障害のある子は6年生まで行けたらいいと思う。4年生からはどうしようかと思っている。今のままだと心配。ぐだぐだとゲームばかりしているのが目に浮かぶ。4年生になって学童保育を卒業したら、塾か何かに行かせるしか仕方がないが…。(Cさん)

小学校低学年において学童保育が果たしている役割は重要であるが、そのことは同時に、学童保育に通えないことや学童保育の対象学年を過ぎることが、放課後・休日の生活に大きな問題をもたらし得ることを意味しているといえよう。

(2) 友だちと遊ぶ機会

学童保育のように社会的に組織された場以外で友だちと遊ぶ機会についてみると、「ほぼ常に付き添いが必要」な子どもについては、そのような機会がある(あった)という回答はインタビュー調査においてほとんどみられず⁷⁾、子どもが一人で過ごすことや母親と過ごすことの多い様子が語られた。

それに対して、相対的に軽い知的障害があると考えられる子どもについてみると、社会的に組織された場以外でも友だちと遊ぶ機会をもっている子どもが少なくない。10人の回答者のうち7人が、そのような機会がある(あった)ことについて述べており、以下のような回答がみられる。

- ・土日は家で過ごす。近所に同じ学童に行っている子や友だちがいるので、休みの日にも外で遊んだりしている。(Aさん)
- ・家にいるときは、兄の友だちで、特別支援学校に行っている友だちなどと、3人で遊ぶこともある。(Iさん)

・日曜日は、友だちのところに遊びに行ったりする。中学のときは近所の子と遊んでいた。(Jさん)
なお、遊び相手となる友だちについてみると、通常学級に在籍している子どもであるという例も複数ある。

・小学校のときは、毎日、友だちと遊んでいた。中学でも、部活がないときは、遊びに行ったりする。通常学級の子と遊ぶことが多く、特別支援学級の同級生とは遊ばない。小学校から同じ野球部の、通常学級の子と遊んでいる。(Gさん)

・小4から小6は、友だちの家に行ったり、友だちが来たり、通常学級の子とも遊んでいた。…(中略)今も、電車が好きな友だちと、実際に乗りに行く。いろんな乗り継ぎをしたり、写真を撮ってきてブログを作ったりする。友だちは、通常学級の子。(Hさん)

もっとも、次にみるように、すべての子どもが放課後・休日に友だちと遊ぶ個人的な機会をもっているわけではない。

・水曜日以外の曜日は家で過ごしている。…(中略)友だちと遊ぶことは全然ない。(Eさん)

・友だちとは、学校の友だちと時間を合わせていっしょに学校に行くくらい。家に帰ると友だちがいなくなってしまうので、もっと一般の子と関わらせてあげたいが、石や水風船を投げてる子どももいる。(Fさん)

また、年齢の低いときには友だちと遊ぶ機会をもつことができても、年齢が上がることで友だちと遊ぶことが難しくなる傾向や、そのことへの不安が語られている。

・小学校のときは、小3くらいまでは友だちといっしょに遊ぶことが多かったが、3年生から4年生、成長する時期に友だちが離れていって、友だちとの関係で上手に遊ぶのが難しくなっている。(Hさん)

・学童保育を卒業した後は、普通の子と同じように夕方に帰ってくることになる。誰とどこで遊ぶかが分かっているようにしているので、4年生からも「友だちと遊ぶ」と言って出て行くのではと思っている。ただ、学年が小さいうちはいいと思うけれど、学年が上がってきたらどうかと…。今は、同じ学年の子と遊ぶというより、上の学年の子が遊んでくれたりしていて、安心して出しているが、同学年の子だけで遊ぶとなると、そのなかに一人で混ざっていいものかというのもある。学年が上がってくればくるほど、コミュニケーションが難しくなってくるだろうかと…。(Aさん)

社会的に組織された場以外で友だちと遊ぶ機会が少なからずあることは、知的障害の軽い子どもの放課後・休日の特徴だと考えられる。しかし、遊び相手となる友だちを得ることは必ずしも容易でないことが、インタビュー調査からうかがえるのである。

(3) 学校の部活動への参加

中学生については、学校の部活動が放課後・休日の生活において大きな位置を占めている例がみられる。「ほぼ常に付き添いが必要」な4人の中学生のなかで日常的に学校の部活動に参加している子どもはいなかったのに対して⁸⁾、10人の回答者の子どもの中学生3人のうち、「介助はあまり必要ない」とされる2人は、いずれも学校の部活動に参加していた。

・家族の影響で小3から野球を始めた。X市に来てからも野球部に入り、友だちが増えた。それで、特別支援学校ではなく、普通の中学に入れた。月曜日から金曜日までの放課後は部活の練習があり、土日も部活がある。(Gさん)

- ・水泳部に入っていて、ほとんど毎日練習があり、放課後はほとんどクラブ活動。夏休みなどは土日にも練習がある。(H さん)

学校の部活動に活発に参加している様子がうかがえるが、同時に、特別支援学校高等部に進学すると学校の部活動がなくなることへの不安も語られている。

- ・高校のことも考えている。特別支援学校がいいかと思ったが…(中略)…特別支援学校はクラブもなくなるし…。(G さん)
- ・高校は特別支援学校を考えているので、クラブ活動がなく、放課後をどうしようかと考えている。(H さん)

学童保育の対象学年が限られるのと同じように、学校の部活動に参加できる時期も短く限られがちな状況が、障害のある子どもについては存在しているのである。

(4) 文化活動・スポーツへの参加や要求

インタビュー調査においては、学校の部活動とは異なる形でスポーツの機会をもっている例がみられた。障害のない人を主な参加者とする場に参加していることもあれば、障害のある人を対象とするスポーツの機会に参加していることもある。

- ・水曜日に空手を習っている。学童(保育)の子がやっているの、「自分もやりたい」と言って行き始めた。(A さん)
- ・現在、体育館のバドミントンが月 2 回あり、楽しい様子。知的障害者対象の教室なのでのんびりしている。(J さん)

また、スポーツの機会に対する関心や要求も複数の回答者から出されている。

- ・最近では野球をしたいと言っているが、運動能力も低いので、悩んでいる。(B さん)
- ・市民体育館でのバドミントンは、16 歳以上が対象なので、小中学生向けのものもしてほしい。(D さん)
- ・体を動かすような教室があればいい。(E さん)

一方で、クッキング・書道・和太鼓といった文化活動への参加や要求があることも、インタビュー調査からうかがえる。これについても、障害のある子どもを主な参加者とする活動に参加している子どももいれば、一般に開かれた文化活動に参加している子どももいる。

- ・支援センターで、週に 1 回、特別支援学級に在籍している子が放課後に集まって遊んだりするようなのを開いている。学童(保育)がなくなれば、そういうのに参加することも考えている。クッキングや水泳など、親子で参加できる教室も開かれているので。(A さん)
- ・水曜日は、サークル活動と、支援センターのクッキングに、交互に行っている。サークル活動は書道で、学童保育がなくなるが週一回くらい何かしたいと、声をかけて 4 年生のときに始めた。(E さん)
- ・妹も習っていることから、ピアノを週 1 回で習い始めた。音符も読めるようになり、若いお姉さんのマンツーマンでの指導がたいへん気に入っている。(B さん)
- ・土曜日は、小学校から続けている和太鼓が月 2 回ある。(J さん)

「ほぼ常に付き添いが必要」な子どもについては、定期的に文化活動・スポーツの機会に参加していることが確認されたのは 2 人だけであった。⁹⁾ その理由としては、知的障害の重い子どもが参加できる文化活動・スポーツの機会が少ないこと、文化活動・スポーツに対する子ども自身の要求が明確で

ない場合もあることなどが推測できる。

文化活動・スポーツの機会への参加・要求が多くみられることは、知的障害の軽い子どもの放課後・休日の特徴だと考えられるのではないだろうか。

(5) 家で過ごすことの多さ

学童保育に通う小学校低学年の子どもや、学校の部活動に参加する中学生の子どもがいる一方で、放課後・休日を家で過ごすことの多い子どもの例も、インタビュー調査において少なからずみられた。そのような子どもたちは、友だちと遊ぶ機会が少なく、テレビを見たりパソコンで遊んだりすることが多い様子がうかがえる。

- ・水曜日以外の曜日は家で過ごしている。ビデオのリモコンを握りっぱなし。あとはパソコンで、インターネットでキッズゲームをしている。友だちと遊ぶことは全然ない。サークルのときに友だちとやりとりがあるくらい。(E さん)
- ・放課後はほとんど家で過ごしている。母親とずっと二人。学校でがんばってくるので、家ではゆっくりしないと、次の日がしんどくなる。土日も主に家にいる。ヘルパーを頼めるのは夏だけで、頼める時間も少ない。学校に行っている時期はいいが、休みに入ると…。ずっとアニメばかりになってしまう。友だちとは、学校の友だちと時間を合わせていっしょに学校に行くくらい。(F さん)
- ・学校が終わると家で過ごしている。学校のない土日や長期休暇も家で過ごすことが多い。家にいるときは、ゲーム、パソコン、音楽などをして過ごす。兄とパソコンやゲームなどを通して遊んだりしている。(I さん)
- ・平日は夕方の 4 時くらいに帰ってくる。それから出かけることはほとんどない。家でテレビを見て過ごしている。夏休みなどは昼夜逆転している。昼くらいに起きてきて、夕方ご飯を食べて。何をするでもなく、一日テレビを見て、ごろごろ。明け方まで起きているのかもしれない。長期休みはだめ。(J さん)

知的障害が軽いからといって、友だちと遊ぶ機会を十分にもっているとは限らないし、社会的に組織された活動に参加して放課後・休日を過ごしているとも限らない。知的障害の重い子どもの放課後・休日の実態に関して指摘されてきたような、家で過ごすことの多さ、友だちと遊ぶことの少なさが、相対的に知的障害が軽いと考えられる子どもの放課後・休日においてもみられるのである。

(6) 社会資源へのアクセスの困難さ

知的障害のある子どもが放課後・休日を家で過ごすことが多くなる理由として、社会資源へのアクセスの困難さが挙げられよう。とりわけ、知的障害の軽い子どもについては、障害者支援の制度に基づく事業が活用しにくい場合がある様子がうかがえる。たとえば、「ほぼ常に付き添いが必要」な子ども 10 人のうち 7 人がヘルパーによる支援を受けていたのに対し¹⁰⁾、相対的に軽い知的障害があると考えられる子どもについては、日常的にヘルパーによる支援を活用していたのは E さん、F さん、I さんの 3 人だけであった。以下のように、移動支援（ガイドヘルプ）を活用していないという回答が多くみられ、障害が軽いためにヘルパーによる支援の対象にならないと考えられている例もあった。¹¹⁾

- ・ヘルパーは利用したことがない。(G さん)
- ・軽度なのでヘルパーの申請は行っていない。(H さん)
- ・ガイドヘルプは活用していない。対象にならないのでは…。(J さん)

もつとも、次の D さんのように、障害のある子どものための社会資源を活用しているという例もみられる。

- ・月曜と木曜は、地域の障害児の学童保育に行く。金曜は、母が仕事をしているので、ヘルパーさんをお願いする。土日は家族で過ごしている。土曜日に学生ボランティアが遊んでくれる教室があって、月に1回くらい、昼から2～3時間行っている。(D さん)

しかし、自分の子どもについて、障害の重い子どもと同じ支援の場がなじまないと考える回答や、障害の重い子どもといっしょに活動することを不安に感じる回答もみられる。

- ・障害のある子どもの自主保育や一時預かりにときどき行くが、どうしても先生と子どもの一対一になっている。そうではなく、子ども同士のやりとりがほしい。サークルは、同じレベルの子ということもあるし、女の子でしゃべりかけたりしてくれる子がいて、やりとりしているのがすごくいいなと思って、サークルは続けたいと思っている。(E さん)
- ・高校のことも考えている。特別支援学校がいいかと思ったが、特別支援学校は重度の子が多いので、そのなかでやっていけるか…。友だちづきあいができないかもしれない。(G さん)

同時に、一方では、障害のない子どもといっしょに活動する学童保育について、そこに参加することに困難があったという例がみられる。

- ・学童保育は小3の途中まで行かせていたが、いじめられるというか、理解できない子が多かった。嫌な記憶が重なり、今でも学童保育のことを言っている。(H さん)
- ・小学校時代は、学校が終わると学校のなかの学童保育で過ごした。学童保育では見通しのもちにくい活動が多かったため、長期休みなどは学童保育を利用しなかった。学童保育が中学生にもあり、もっと子どもが見通しのもちやすい活動であるなら参加させたい。(I さん)

また、一般の文化活動・スポーツの機会に参加することが難しい様子も、複数の回答者から語られている。

- ・体を動かすような教室があればいい。障害児対象というのは X 市にない。小学生対象の陸上教室もあるが、みんな一人で行くので親とは行けない。ほかの子と混ざって話を聞いても理解できない。一般向けはないわけではないが…。(E さん)
- ・小3か小4のときに、本人が「ピアノをやりたい」と言ったので、音楽療法もやっているという先生のところに1か月くらい行ったが、先生のほうが無理だった。兄もしていたので、3年生まで2年間サッカーに行っていたが、きつくなってくる(のでやめた)。(D さん)

障害のある子どものための社会資源の活用も難しい場合があり、障害のない子どもとともに活動する学童保育や一般の文化活動・スポーツにもうまく参加できない場合があることで、全体として社会資源へのアクセスが困難になっていると考えられよう。

以上のようなインタビュー調査の結果をまとめると、知的障害の軽い子どもの放課後・休日に関して、注目すべきこととして次のようなことが挙げられよう。

第一に、障害のない子どもとともに活動する学童保育や学校の部活動が放課後・休日の生活において重要な役割を果たしていることが少なくないが、それらに参加できる時期は限られている。また、友だちと遊ぶ機会をもっている子どもも多いが、年齢が上がることにより友だちと遊ぶことが難しくなる場合のあることがうかがえる。

第二に、学童保育や学校の部活動にうまく参加できていない場合には、家で過ごす時間が多く、放

課後・休日が充実しているとは考えにくい実態が少なくないことがうかがえる。

第三に、移動支援や日中一時支援事業など障害者支援の制度に基づく事業の活用は多いとはいえないが、ピアノ・書道・和太鼓・空手・サッカー・バドミントン・水泳・野球のような文化活動・スポーツの機会への参加や要求が目立つ。

第四に、障害者支援の制度に基づく事業や障害のある子どものための活動になじみにくい場合がある一方で、障害のない子どもとともに活動することや、一般の文化活動・スポーツに参加することにも困難が少なくないことがうかがえる。

4. まとめ

過去のアンケート調査および X 市におけるインタビュー調査の検討から、知的障害の軽い子どもの放課後・休日に関して、以下のような四点が指摘できよう。

第一に、知的障害が軽いことは、放課後・休日の充実に関する困難が少ないことを必ずしも意味しない。友だちと遊ぶ個人的な機会は知的障害の軽い子どものほうが多い傾向がみられるが、全般的には障害者支援の制度に基づく事業の活用が進みつつあるなかで、知的障害の軽い子どもが有効に活用できる社会資源は限られる傾向がある。そのため、学童保育や学校の部活動にうまく参加できない場合には、友だちと遊んでいる例もみられるものの、友だちと遊ぶ機会が少ないまま家で過ごすことが多くなりがちの様子がうかがえる。知的障害の軽い子どもの放課後・休日の問題に注目する必要性が確認されなければならない。

第二に、放課後・休日の充実に関する困難は、子どもの年齢が上がるに連れて増加する傾向がうかがえる。理由の一つは、学童保育の対象学年を過ぎることや、学校の部活動がなくなることなど、参加できる社会的な活動の場が減少しがちなことである。そして、もう一つの理由は、友だち関係をつくる場が減少することや、障害のない子どもとの差が広がることなどから、同年代の友だちと遊ぶことが難しくなる場合があることである。このような問題状況のなかで、子どもの年齢・学年との関係を考慮しながら、知的障害の軽い子どもの放課後・休日の充実のための課題を検討していく必要がある。

第三に、知的障害の軽い子どもの放課後・休日の充実のためには、知的障害の重い子どもとは相対的に異なる種類の社会資源が必要になるということである。障害のある子どもの「放課後保障」の取り組みをみると、毎日通えるような、遊びを中心とする生活の場としての性格が強い放課後活動の確立が中心的な課題とされている（障害のある子どもの放課後保障全国連絡会，2010）。しかし、知的障害の軽い子どもについては、生活の場も重要であるものの、文化活動・スポーツの機会の保障も強く求められていると考えられる。知的障害のある子どものための文化活動・スポーツの機会が、必要に応じて社会的に整備されていかなければならない。このことは、社会福祉の領域の課題であると同時に、社会教育・生涯学習の領域の課題でもあるといえる。

第四に、学童保育や学校の部活動、一般の文化活動・スポーツの機会を、できる限り知的障害のある子どもが参加しやすいものにしていく必要がある。インタビュー調査においては学童保育への参加が困難だった例が複数みられたが、たとえば学童保育についても、指導員加配の保障や人数規模の適正化など、障害のある子どもが参加しやすい仕組みの構築が求められよう（丸山，2010b）。同じよう

に、学校の部活動や一般の文化活動・スポーツの場においても、障害のある子どものための配慮や条件整備が追求されなければならない。もちろん、条件整備や様々な工夫をしても障害のある子どもの参加が困難な場合はあると考えられるが、最大限の努力は試みられるべきであろう。

最後に、今後の研究課題としては、本稿では一つの市における対象者数の限られたインタビュー調査をもとに検討したのに対し、より大規模な調査を実施することによって実態と課題をより広く把握していくことが挙げられる。

注

- 1) 近年、LD・ADHD・高機能自閉症等の「発達障害」のある子どもについての関心が高まっているが、本稿では、特別支援学校や特別支援学級に在籍する知的障害のある子どもを主に想定している。
- 2) 同時に、障害のある子どものケアを担う母親・家族の負担が大きいことや、障害のある子どもの母親・保護者の就労が困難であることも（丸山，2011），解決すべき課題と考えられてきた。
- 3) 本稿において、「知的障害の重い子ども」や「知的障害の軽い子ども」という表現は、両者を厳密に区分するものではない。「知的障害の重い子ども」としては、他者の付き添い・ケアをほぼ常に必要とする子どもを主に想定している。また、「知的障害の軽い子ども」としては、一人で家の外に遊びに行けるような子どもを主に想定している。
- 4) アンケート調査の質問項目は、「ほぼ常に付き添いが必要」「部分的に介助が必要」「介助はあまり必要ない」の3つから一つを選択するよう求めるものであった。
- 5) Nさんの子どもは、医療的ケアが必要なことを理由に、学童保育に受け入れてもらえていなかった。
- 6) X市では小学3年生までが学童保育の対象となっている。
- 7) Tさんだけは、「近所の友だちも小学校まではいっしょに遊んでくれた」と語っている。
- 8) 特別支援学校に在籍しており、日常的な部活動が学校に存在していなかったことが主な理由だといえる。
- 9) Lさんの子どもは、親子で参加するスポーツ教室に月1回参加している。また、Rさんの子どもは、ピアノを習っているほか、エアロビクス教室に通っている。
- 10) ヘルパーによる支援を活用していない例について、KさんとMさんは子どもが学童保育を卒業した後はヘルパーによる支援が必要になると考えていた。また、Pさんはヘルパーによる支援を望んでいたが、Pさんが就労していないことを理由にX市の行政が支援を認めていなかった。
- 11) 本来は、障害が軽いことでヘルパーによる支援の対象にならないとはいえない。

参考文献

- 障害児の放課後生活実態調査グループ（2000）『豊かな放課後ライフを子どもたちに―鹿児島県の“障害をもつ子どもの放課後生活”実態調査報告書』。
- 障害のある子どもの放課後保障全国連絡会（2010）『障害のある子どもの放課後活動制度化に向けて―全国アンケート調査から』。

実態調査実行委員会（2000）『こんな“現在”って楽しくない!!?』全国障害者問題研究会愛知支部。

津止正敏・津村恵子・立田幸代子（2004）『障害児の放課後白書—京都障害児放課後・休日実態調査報告』クリエイツかもがわ。

津止正敏・津村恵子・丸山啓史（2008）『障害児の放課後支援の今とこれから—全国調査（自治体調査・保護者調査）報告書』立命館大学人間科学研究所。

藤本文朗・津止正敏編（1988）『放課後の障害児—障害者の社会教育』青木書店。

藤本文朗・三島敏男・津止正敏（1992）『学校五日制と障害児の発達—子ども・学校・地域づくり』かもがわ出版。

丸山啓史（2009a）「障害のある子どもの放課後・休日支援の現状と課題—保護者対象全国調査より」『障害者問題研究』第36巻第4号，pp.72-79。

丸山啓史（2009b）「豊かな放課後・休日の保障」富永光昭・平賀健太郎編著『特別支援教育の現状・課題・未来』ミネルヴァ書房，pp.125-132。

丸山啓史（2010a）「障害のある子どもの放課後活動制度化をめぐる動向と課題」『障害者教育科学』第60号，pp.46-50。

丸山啓史（2010b）「学童保育への障害児の参加」『学童保育研究』第10号，pp.51-57。

丸山啓史（2011）「障害児を育てる母親の就労に影響を与える要因」『京都教育大学紀要』No.118，pp.81-90。