

放課後等デイサービスにおける自閉スペクトラム症児の 機能的アセスメントに基づく支援の在り方

萩原緑（長崎大学教育学部特別支援教育コース）

高橋甲介（長崎大学教育学部）

問題の所在と目的

放課後等デイサービスは特別支援教育を受ける児童生徒の放課後の居場所となる福祉サービスとして、平成 24 年に児童福祉法に位置付けられた（厚生労働省，2015）。児童福祉法の規定に基づき、小学生から高校生（6 歳～18 歳）までの子どもが対象とされている。ひとりひとりの放課後等デイサービス計画（いわゆる個別支援計画）に沿って、①自立支援と日常生活の充実のための活動、②創作活動、③地域交流の機会の提供、④余暇の提供といった基本活動を複数組み合わせることで支援を行うことが求められている（厚生労働省，2015）。放課後等デイサービスの利用状況において、事業開始時点（平成 24 年 4 月）で 51,678 人だった利用者数は、平成 30 年 12 月には 177,888 人と約 12 万 6 千人増加している。また、事業開始時点で 2,540 であった事業所数は、平成 30 年 10 月には 12,734 となり、約 1 万の事業所が増加した。利用者数においても事業所数においても増加傾向にあり、放課後等デイサービスのニーズは年々高まっている（厚生労働省，2020）。

その一方で、利用する児童生徒は有する障害や学年・学校形態も様々であること、そのため個々に沿った対応を実施することが難しいこと、利用施設によって指導員やサービス内容に差があることなどの現状も指摘されている（伊藤・竹内，2019）。また、そのような環境下において、ゲームや遊びにおける勝敗へのこだわりや学習場面での落ち着きのなさといった特性から行動問題を示す児童生徒もいる。放課後等デイサービスにおける行動問題に対しては、機能的アセスメントに基づいた支援の有効性がいくつかの先行研究で示唆されている（田宮・米山・松見，2016）。しかし、それらの先行研究では、実際に放課後等デイサービスにおいて検討した支援方法で介入したり、社会的妥当性の評価を行い、放課後等デイサービスにおいて実施可能な支援方法であるかどうか検討をしたりするところまでは行われていない。放課後等デイサービスを利用する児童生徒のニーズに沿った支援方法を行うために、サービスを受ける児童生徒と指導員の両者にとって負担が少なく、より有効的な支援を検討し、実際場面での介入と社会的妥当性の評価を行うことが重要であると考えられる。

以上のことから、本研究では放課後等デイサービスの学習時間における課題従事場面に課題のある生徒（以下、参加児）に対して、機能的アセスメントに基づ

いた学習支援への介入案を作成・実施し、その効果を検討した。また、社会的妥当性の評価を行い、支援方法の主観的な有効性と負担度について検討した。

方法

1. 参加児

知的な遅れを伴う自閉スペクトラム症の女子生徒（以下、生徒 A）であった。生徒 A は知的障害特別支援学級に在籍している中学 3 年生であった。本研究開始時の生活年齢は 15 歳 4 か月であった。日常会話のやり取りは音声言語で問題なく行うことができた。ひらがなやカタカナは問題なく読み書きすることができ、漢字についても小学生レベルの漢字は問題なく読み書きすることができていた。放課後等デイサービスの学習時間では、中学生レベルの漢字練習を行っていた。

生徒 A は、B 放課後等デイサービス（以下 B 事業所）を週に 4 回程度利用しており、主な活動を学習としていた。日々の決められた生徒 A の課題内容は漢字ノート 2 ページ分の漢字練習課題であり、その課題が終わり次第、残り時間に合わせて用意した学習プリントや学習テキストに取り組んでいた。本研究の実施者（第一著者）はそこでアルバイトの指導員として学習支援を行っていた。

生徒 A の様子として、B 事業所の管理者への聞き取りから、精神的な幼さゆえの行動面や対人面での課題がいくつか挙げられた。特に学習場面での困り感として、指導員への話しかけが多い、指導員の励ましの言葉がないと学習をスムーズに進めることが難しい、ということであった。また、休憩から学習への切り替えが難しく、学習室に移動して学習を開始するまでに時間がかかってしまうという課題もあった。

本研究を実施するに当たり、20XX 年 10 月に B 事業所の管理者に対して研究の目的や支援の手続き、研究の成果の公表を行うことについて説明するとともに、研究参加についてはいつでも取りやめることができることを書面と口頭で説明し、同意書に署名を得た。生徒 A の保護者にも同様の説明を行い、同意を得た。

2. セッティングおよび実施期間

本研究は B 事業所の学習室とプレイルームにて行われた。学習室にはパーテーションが設けられており、机と席が一つ一つ区切られていた。プレイルームにはマットや本棚、バランスボールなどが配置されており、主に休憩時間に使用した。B 事業所では、生徒 A の平日の利用日のうち週 1～2 回、研究に基づく支援が行われた。約 2 時間の利用時間のなかでの本研究の所要時間は、合計 2 コマからなる 90 分間の学習時間であった。本研究は 20XX 年 10 月から 20XX+1 年 1 月までの約 4 か月間行われた。

3. 教材および教具

教材としては、1 ページ 200 マスの漢字ノート（以下漢字ノート）、学習プリント、英語テキスト、ホワイトボード、を用いた。

4. 手続き

(1) アセスメント期

アセスメント期では、管理者への聞き取りから標的行動を決定し、標的行動の行動アセスメントおよび、機能的アセスメントとして直接観察、Motivation Assessment Scale（以下、MAS）を実施した。

管理者への聞き取りでは、生徒 A の学習時の様子や学習時における困り感、その困り感に対してどのような支援を行ってきたかについて聞き取りを行った。その結果、標的行動は「学習中に指導員へ話しかける行動、鉛筆を動かす手を止めてぼーっとしたり手混ぜをしたりする行動」と定義した。

直接観察による機能的アセスメントでは、生徒 A の標的行動のきっかけや強化となっている結果事象を予測するため、標的行動の前後の環境や指導員（第一著者）等が生徒 A に対してどのような対応を行っていたか記録した。その結果、話しかける行動は指導員がすぐそばにいるときに多い傾向がみられた。また、漢字練習課題が終わると事前に予告されていない次の学習が提示されており、学習全体の終わりが見えにくく見通しが持てていないということが考えられた。その他、指導員による働き掛けが生徒 A の話しかける行動のきっかけ（先行事象）になっていることや、課題以外の行動をすると指導員による励まし等があり、注目で強化されている（結果事象となっている）可能性も推定された。

MAS は、生徒 A の学習支援を担当したことのある指導員 2 名に、MAS の質問紙を配布し回答を依頼した。また、第一著者も回答した。その結果、注目要求の平均値が 16.3 点となり、4 つの機能の中で最も高い点数となった。また、標準偏差は 4 つの機能すべての値において 0.58 となり、点数のばらつきはほとんどないことが示され、4 つの機能の順位も同じであった。これらを踏まえ、標的行動は、「注目要求」が主な機能であることが推定された。

(2) ベースライン期

20XX 年 10 月 27 日から 11 月 24 日の間の 4 日間、管理者への聞き取り、直接観察の結果をもとに、標的行動に関する従属変数として、①学習時に指導員や他児に話しかけた回数、②学習開始時間から実際に始めるまでの潜時、③漢字練習課題に要した時間、④学習内容、について記録をした。学習場所は B 事業所の学習室であった。学習時間になったら指導員（第一著者）は生徒 A と一緒に学習室、またはプレイルームの学習机に移動し、漢字練習課題への取り組みを促す声掛けを行った。

生徒 A が漢字 2 ページの課題に取り組んでいるときは、生徒 A のそばで学習の様子を見守り、本研究開始以前と同様の支援を行っ

Table1 MAS の結果

機能	感覚要因	逃避要求	注目要求	物的要求
指導員 1	9	6	16	4
指導員 2	9	7	16	4
筆者	10	7	17	3
平均	9.3	6.7	16.3	3.7
標準偏差	0.58	0.58	0.58	0.58
順位	2	3	1	4

注) 平均値は小数第 2 位以下を四捨五入している。
標準偏差の値は小数第 3 位以下を四捨五入している。

た。本研究開始以前の支援の詳細については以下のとおりであった。

生徒 A が学習に従事している間は、指導員はパーテーション内で学習の様子を見守るようにした。声掛けについては、学習をスムーズに進めることができるようにするために、「頑張れ」「きれいに書けてるね」と励ましの言葉を定期的にかけていた。漢字を書く手を止めてぼーっとしたり、手まぜや落書きを始めたときは、すぐに「手が止まっているよ」「休憩時間までにここまで頑張ろう」等学習へと促す声掛けをしていた。学習に関係のない世間話を始めたときは、きりのいいところまで会話をした後、学習へ戻るように促す声掛けをしていた。漢字 2 ページの課題が終わったら、生徒 A に何を学習したいか尋ねてから関連するプリントを印刷したり、テキストを準備したりして学習終了の時間まで何かしらの課題に取り組むように促した。

また、支援の際は指導員一人につき、担当生徒が生徒 A 一人の場合と生徒 A を含む二人の場合があったが、どちらの場合であっても同様の支援を行った。

(3) 介入期

20XX 年 12 月 1 日から 12 月 23 日の間の 6 日間、作成した介入案をもとに支援を行った。介入開始以前に、管理者への聞き取り、直接観察や MAS の実施による機能的アセスメントの結果をもとに介入案を作成した。介入案の立案における流れを Fig. 1 に示す。行動観察から、生徒 A が漢字練習課題に従事しているときに指導員がすぐそばにいるということが話しかける行動のきっかけとなり、またその話しかける行動に対して指導員が応答することがその行動を強化している可能性が考えられた。そのため、介入期ではパーテーションの中には入らずに、外から学習の様子を見守るようにした（先行事象への方略）。また、漢字を書いている最中に励ましの意味を込めて「頑張れ」「きれいに書けてるね」といった声かけを行っていたが、その声かけ

がきっかけとなってそのあとに指導員に話しかける行動が出現している様子がみられたため、集中できているときには声掛けは行わず、一つ一つの課題が終わったときにたくさんほめる言葉をかけるようにした（行動および結果事象への方略）。また、事前にホワイトボードによるスケジュールを提示し、一つ一つの課題が終わったら、ホワイトボードに書かれた課題を消

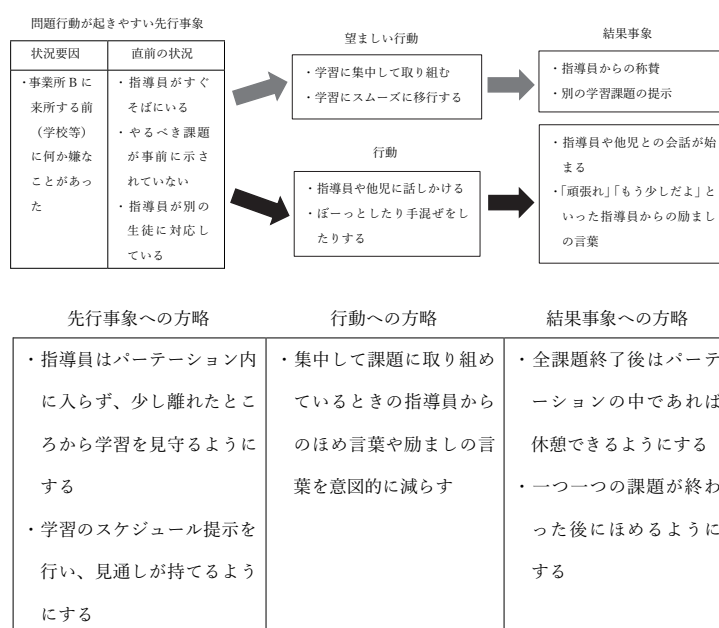


Fig1 機能的アセスメントに基づく介入案の立案

していくようにした（先行事象への方略）。

介入案の作成にあたっては、B 事業所の主な活動が集団で行われるということ
を考慮し、生徒 A への介入の実施が周囲の生徒たちのネガティブな反応や影響を
もたらずことがないように配慮した。そして、B 事業所において実施可能である
かどうか、管理者に介入案について確認・協議を行った。その結果、介入期では
①学習のスケジュール提示を事前に行う、②指導員はパーテーション内に入らな
い（学習室の場合）、③課題中は励ましなどの声掛けは行わず、一つ一つの課題が
終わったときにほめる、④全課題終了後はパーテーションの中であれば休憩がで
きる、という内容の介入案で支援を行うことが決定した。しかし、②の「パーテ
ーション内に入らない」について、学習室のパーテーションで区切られている席
は 4 つと限りがあるため、他生徒を優先的にパーテーションの中に配置するとき
はプレイルームまたはパーテーション外での学習となった。その場合は生徒 A よ
り少し離れたところで学習を見守り、指導員からのかかわりを意図的に減らすよ
うにした。具体的にはまず、学習開始の時点でその日に取り組む学習プリントを
見せることができるように、生徒 A が来所する前に学習プリントをあらかじめ用
意しておくようにした。生徒 A が来所してから学習室へ移動するまでの流れは、
ベースライン期と同様であった。学習室へ移動したら、その日に取り組む課題を
書いたホワイトボードを提示し、取り組む順番と目標時間について一緒に決める
ようにした。そして、すべての課題が終わったら、パーテーション内で休憩がで
きるということも説明した。また、この時に学習プリントも提示するようにした。
ホワイトボードは生徒 A から常に見える位置(机の横)に置いておくようにした。

漢字練習課題以外の学習においては、生徒 A 一人で取り組むことができる内容
の課題ではない場合もあったため、ベースライン期までの指導と同様に生徒 A の
そばで一緒に問題を解き進めていくようにした。すべての課題が終わったら、「休
憩をしていいよ」と声をかけるようにした。その際、パーテーションの中で休憩
することをルールとして設けた。生徒 A が学習を続ける選択をした場合は、意欲
的な姿勢をほめて、学習教材を準備するようにした。

ベースライン期と同じように、支援の際は指導員一人につき、担当生徒が一人
の場合と二人の場合があったが、どちらの場合であっても同様の支援を行った。

（4）般化の評価（対人般化プローブ期）

20XX+1 年 1 月 12 日と 1 月 19 日に、B 事業所でアルバイトをしている指導員 C
に生徒 A の学習支援を依頼し、対人般化の評価を行った。指導員 C は以前にも生
徒 A の学習支援を担当したことがある指導員であった。事前に 4 つの支援のポイ
ント（介入案）と従属変数の記録方法について説明をした後に、支援のポイント
に沿って学習支援を行い、従属変数の記録をしてもらうように依頼した。学習時
間や学習場所はベースライン期や介入期と同様であった。

（5）社会的妥当性の評価

20XX+1 年 1 月に B 事業所の管理者と般化の評価を依頼した指導員 C に対して、

社会的妥当性の評価を行うためのアンケートの回答を依頼した。アンケートは指導の目標について、指導の手続きについて、指導の効果についての3つの観点に沿って合計12問の質問を作成した (Table 3 参照)。すべての質問において、「全く思わない」から「とてもそう思う」の5段階評価で回答するものであった。アンケートの最後には自由記述の欄を設けるようにした。

5. 実験デザイン

ベースライン期と介入期および般化プローブからなる AB+プローブデザインを用いた。

結果

(1) ベースライン期

ベースライン期では、合計4回の学習支援を行った。その結果、指導員や他児に話しかける行動の回数は、最も少ない日で9回、最も多い日で15回であった

(Fig. 2)。学習開始までの潜時においては、最も短い日で9分間、最も長い日で15分間であった (Fig. 3)。漢字練習課題に要した時間においては、最も短い日で55分間、最も長い日で75分間であった

(Fig. 4)。学習内容においては、漢字練習課題が終わった後に、追加の学習に取り組むことができた日が多かったが、漢字練習課題のみに取り組んだ日もあった

(Table 2)。ベースライン期では、肩もみ等の要求からおしゃべりをしながら漢字練習課題を進めていくことが多かった。1対1の学習の時は指導員を独占できるということもあり、手を動かすことはできるがおしゃべりの時間が長くなってしまうことも多かった。

(2) 介入期

介入期では、介入案に基づく合計6回の学習支援を行った。その結果、指導員や他児に話しかける行動の回数は、4~8回の範囲内であった (Fig. 2)。介入期のすべての学習支援において、ベースライン期での最少値 (9回) よりも少ない回数となり、指導員や他児に話しかける行

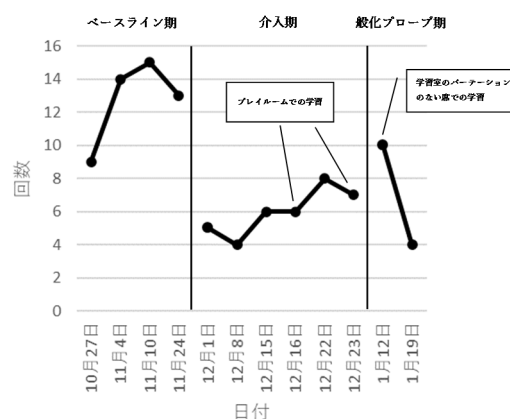


Fig2 指導員や他児に話しかけた回数 (ベースライン期~般化プローブ期)

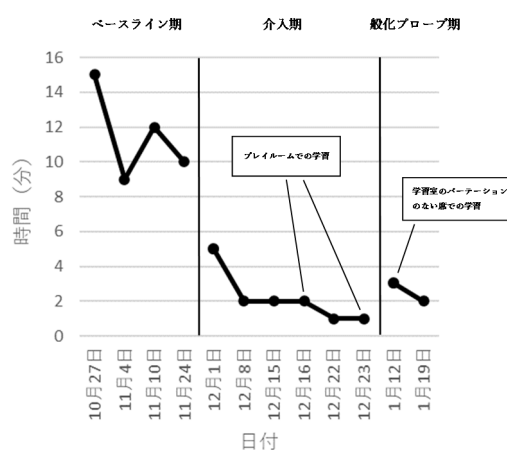


Fig3 学習までの潜時 (ベースライン期~般化プローブ期)

動の回数において減少がみられた。

学習開始までの潜時は、1～5分の範囲内であった (Fig. 3)。介入期では長くても5分、2回目の介入以降は1～2分と、介入期のすべての学習支援においてベースライン期での最も早い日の値 (9分) よりも短い潜時になり、学習へスムーズに移行できるようになっていったことが示された。

漢字練習課題に要した時間は38分～50分の範囲内であった (Fig. 4)。介入期ではすべての学習支援において、ベースライン期での最も短い時の値 (55分) よりも要する時間は短くなった。最も短い時 (38分) ではベースライン期で最も長かった75分間のほぼ半分の時間で漢字練習課題を完了することができるようになっていた。このことから、介入期以降、漢字練習課題により集中して取り組むことができた。

介入期では学習にスムーズに移行できるようになり、漢字練習課題に要する時間も短くなったため、漢字練習課題以外の学習に取り組める時間も長くなっていた。その結果、学習内容の種類はベースライン期に比べて増加した (Table 2)。ベースライン期では学習内容が漢字練習課題のみだった日もあったが、介入期以降は毎回漢字練習課題以外の課題にも取り組むことができていた。

ベースライン期までは漢字練習課題のあとに追加のプリント学習を行っていたが、介入期に入りスケジュール提示を行うようになってからはプリント学習に先に取り組むようになった。スケジュールを決めるときには、一つ一つ「〇分までに終わらせたい」と自ら積極的に目標を立てるようになっていたり、「まだプリントできそうじゃない？」という前向きな発言がよく見られるようになっていたり、学習に意欲的に取り組む姿が増えていた。また、「今何時？」「あと何分？」と時間を気にする発言も多くみられるようになった。

担当生徒が一人の場合には、ベースライン期と同様に「先生ここ (パーテーションの中) にいて」という発言が見られることがあった。その時は一度パーテーションの中に入り「すぐ近くにいますよ」と安心できるように声をかけて、パーテーションからはすぐに出るようにした。その後、話しかける行動が頻発すること

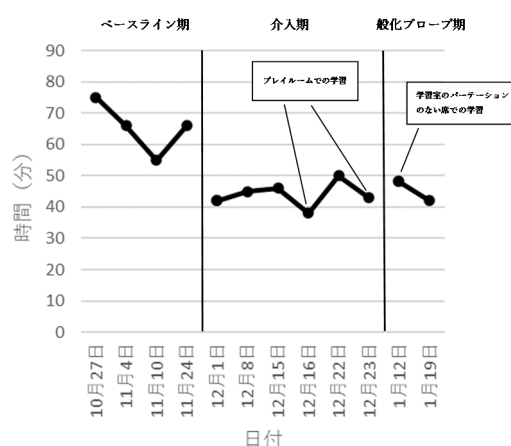


Fig4 漢字練習課題に要した時間 (ベースライン期～般化プローブ期)

Table 2 学習内容 (ベースライン期～般化プローブ期)

ベースライン期	10月27日	漢字2ページ
	11月4日	漢字2ページ、英語プリント2枚
	11月10日	漢字3ページ、漢字テスト
	11月24日	漢字2ページ、面接練習
介入期	12月1日	漢字2ページ、両替えプリント1枚、面接練習
	12月8日	漢字2ページ、両替えプリント1枚、時計プリント1枚、英語プリント2枚
	12月15日	漢字2ページ、両替えプリント1枚、時計プリント1枚、面接練習
	12月16日	漢字2ページ、両替えプリント1枚、時計プリント1枚、英語プリント2枚
	12月22日	漢字2ページ、両替えプリント1枚、時計プリント1枚
般化プローブ期	12月23日	漢字2ページ、両替えプリント1枚、時計プリント1枚、面接練習
	1月12日	漢字2ページ、両替えプリント1枚、時計プリント1枚
	1月19日	漢字2ページ、両替えプリント2枚、時計プリント1枚

はなかった。

(3) 対人般化プローブ期

対人般化プローブ期では、B事業所でアルバイトをしている指導員Cに生徒Aの学習支援を依頼し、対人般化の評価を合計2回行った。学習時間や学習場所など人的環境以外は介入期と同様であった。

その結果、指導員や他児に話しかける行動の回数は、1回目が10回、2回目が4回であった (Fig. 2)。1回目はベースライン期の初回よりも多い回数となったが、指導員Cに聞くと、この日は学習室のパーテーションのない席で学習をしており、横にある本棚に指導員や他児が教材を取りに来るたびに話しかけてしまっていたとのことだった。パーテーション内で学習をした2回目では、ベースライン期で最も少なかった9回と比べると半分以下の回数となった。

学習開始までの潜時は1回目が3分、2回目が2分であった (Fig. 3)。ベースライン期では最も短い日でも9分かかっていたため、介入期から続けて学習へスムーズに移行できるようになっていったことが示された。

漢字練習課題に要した時間は1回目が48分、2回目が42分であった (Fig. 4)。ベースライン期では最も短い時で55分の時間を要していたため、般化の評価においても介入期同様に、漢字練習課題をよりスムーズに終わらせることができるようになったことが示された。

そして学習内容において、ベースライン期に比べ学習にスムーズに移行でき、漢字練習課題に要する時間も短くなったことに伴い、漢字練習課題に加えて1回目はプリント2枚、2回目はプリント3枚と追加の学習に多く取り組むことができていた (Table 2)。以上のことから、指導員Cにおいても課題従事促進の面において効果が維持され、対人般化が確認できた。

(4) 社会的妥当性の評価

般化の評価が終了した後、B事業所の管理者と般化の評価を依頼した指導員Cに対して、社会的妥当性の評価を行うためのアンケートを依頼し回答を得た。すべての質問において、「全く思わない」から「とてもそう思う」の5段階評価で回答するものであり、「とてもそう思う」を5点から「全く思わない」を1点 (逆転項目についてはその逆) で得点化した (Table 3)。

介入目標の重要性に関する質問においては、3項目中すべての回答で両者から4または5の高い点数の回答を得た。手続きの負担度に関する質問において、指導員の負担度における質問では2項目中すべての回答で5の回答を得た。生徒Aの負担度における質問では、2項目中1項目で4または5の高い点数の回答を得た。「パーテーションの中に指導員がいない中での学習の負担度」に関する質問においては、管理者が2、指導員Cが4という回答であった。介入の効果に関する質問では、5項目中4項目で4または5の高い点数の回答を得た。「以前に比べて学習へスムーズに切り替えることができているか」という質問においては、管理者が2、指導員Cが4という回答であった。

Table 3 社会的妥当性アンケートの結果

観点	質問項目	管理者	指導員C	平均点	
重要性	1.全く思わない～5.とてもそう思う	・学習場において、生徒Aが一人で集中して取り組めるようになることは重要だと思いますか？	4	5	4.5
		・学習場において、生徒Aが指導員に話しかける行動を軽減することは重要だと思いますか？	5	4	4.5
		・学習へスムーズに切り替えができるようになることは、生徒Aにとって重要だと思いますか？	5	4	4.5
手続きの負担度	1.とてもそう思う～5.全く思わない	・今回学習支援の中で行ったスケジュール提示は、指導員にとって負担だと思いますか？	5	5	5
	1.全く思わない～5.とてもそう思う	・今回学習支援の中で行ったスケジュール提示は、生徒Aにとって取り組みやすい方法だと思いますか？	5	4	4.5
	1.とてもそう思う～5.全く思わない	・今回学習支援の中で行った一つの課題が終わったタイミングでほめること（その他の場面では意図的にかかわりを減らすこと）は、指導員にとって負担だと思いますか？	5	5	5
	1.とてもそう思う～5.全く思わない	・パーティションの中に指導員がいない中で学習は、生徒Aにとって負担だと思いますか？	2	4	3
効果	1.全く思わない～5.とてもそう思う	・今回の指導を行ったとき、以前に比べて学習に一人で集中して取り組めていたと思いますか？	4	5	4.5
		・今回の指導を行ったとき、以前に比べて指導員に話しかける行動は少なくなったと思いますか？	5	5	5
		・今回の指導を行ったとき、以前に比べて学習へスムーズに切り替えることができていたと思いますか？	2	4	3
		・今回の指導の効果は、放課後等デイサービスにとって、意味（メリット）のあることだと思いますか？	5	4	4.5
	・今回の指導の効果は、生徒Aにとって、意味（メリット）のあることだと思いますか？	5	5	5	

自由記述には、管理者より「視覚的提示は非常に有効的だと考える」「目標やスケジュールを視覚化することで、自信をもって取り組み、集中力にもつながるかと思う」「学習の中で視覚化を常用することで、本人自身が視覚化を習得できるよう働きかけ、生活場面でも反映できたらと感じる」と全般的に肯定的な回答が得られた。指導員Cからは般化の評価1回目の支援での感想として、「今回はパーティション外の座席だったため、いつもより注意散漫な状態であった」との回答が得られた。

考察

本研究では、放課後等デイサービスでの毎日の活動（学習活動）において課題がみられていた自閉スペクトラム症の女子生徒1名を対象に、機能的アセスメントに基づく支援を実施した。その結果、活動中に話しかける頻度、学習までの潜時、漢字練習課題に要する時間、学習活動時間に行う活動内容の種類や量においてポジティブな効果がみられた。また、他の指導員や管理者による社会的妥当性の評価においてもポジティブな結果が得られた。これらのことから機能的アセスメントに基づく支援は、放課後等デイサービスにおいても有効かつ実施可能であることが示された。

機能的アセスメントを行うことで、問題とされる行動がどのような状況で起こりやすく、その結果生徒Aにとってどのような好子が生じているのか、問題の実態を整理・把握することができた。このように問題の実態を把握することで、指導員の位置の工夫や学習のスケジュール提示、課題終了後の称賛といった問題の実態に対応した介入案を作成することができたと考える。

介入中の様子として、学習のスケジュール提示を行ったことで、学習の見通しを持ちやすくなり、自分で決めた目標は必ず守ろうという学習意欲につながっていたことが考えられる。また、終わった課題を線で消していくことで、「できた！終わった！」という達成感を感じる機会が増えたことも課題従事促進につな

がっていたと考えられる。指導員との距離と座席の位置を変えたことも、話しかける行動の生起に大きく影響している様子が伺えた。

本研究では、管理者と相談しB事業所で実施可能な介入方法を検討していたため、事業所にとっても指導員にとっても負担の少ない方法という条件下の中で有効的な支援を検討することができた。このことが、社会的妥当性の高い評価において影響した可能性が考えられる。

今後の課題

まず生徒Aにとって有効的であることが明らかとなった介入案が、今後も継続されることや他の生活場面にも応用されるための条件や工夫などについて検討することが課題と考える。また放課後等デイサービスにおいても、一人一人の特性に応じて学習環境を整えることの重要性が示された。現状の放課後等デイサービスでは、人員や物理的環境の制限等からすべての児童生徒に必要な対策を取り入れることは困難であるかもしれない。しかし本研究より、実施可能な範囲内でも、まだ取り入れていない支援方法が存在することが明らかとなった。今後も放課後等デイサービスで実施可能かつ有効的な支援方法を実施するためのプロセスについて検討していくことの必要性が考えられた。

謝辞

長期間にわたりご協力いただきました参加児のAさん、そして御家族の方々に心より感謝申し上げます。また、本研究にご協力くださいました、B放課後等デイサービスの指導員の方々に心より感謝申し上げます。

文献

伊藤真子・竹内康二（2019）放課後等デイサービスの意義と課題—職員と専門家の相談内容の分析・職員への質問紙を通して—。明星大学心理学研究紀要，37，13-24.

厚生労働省（2015）放課後等デイサービスガイドライン。

<https://www.mhlw.go.jp/file/05-Shingikai-12201000-Shakaiengokyokushougaihokenfukushibu-Kikakuka/0000082829.pdf>（閲覧日2020年11月29日）

厚生労働省（2020）平成30年社会福祉施設等調査の概況。

<https://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/fukushi/18/dl/gaikyo.pdf>（閲覧日2020年11月27日）

田宮めぐみ・米山直樹・松見淳子（2016）放課後等デイサービスで参加児童が集団活動中に示す離席行動に対する機能的アセスメント研究。関西学院大学心理学科学研究，42，19-24.