

資料

知的障害のある子どもの余暇活動に関する調査研究 — 放課後の過ごし方についての実態と保護者の評価 —

松下 浩之*・福本 稜佑**

余暇の過ごし方を充実させることは、障害のある人の生活の質を向上させるために必要な支援の一つである。知的障害のある子どもの余暇活動についての調査研究はこれまでにいくつかなされているが、その多くは休日や長期休業中の余暇に注目している。本研究では、学齢児童の平日の放課後の過ごし方について、支援資源や保護者のニーズなどについて調査した。そこで、知的障害の有無や学年という点から実施している活動を比較することで、知的障害のある子どもの好みの活動傾向を把握し、活動レパトリーを拡大するための支援の要点を整理することを目的とした。その結果、知的障害の有無にかかわらず、子どもたちは一人で、あるいは家族と自宅内で過ごすことが多かったが、知的障害のある子どもは特に活動レパトリーが乏しく、その多くがテレビや動画鑑賞などの受動的な活動であった。今後は、家族以外の資源を活用した放課後支援が必要であること、豊富な余暇活動機会の保障と、余暇活動を指導する場の設定が重要であると考えられた。

キー・ワード：余暇 知的障害 小学生 好みの活動 放課後支援

I. 問題と目的

「余暇」の過ごし方は我々の生活に大きな影響を与えると考えられるが、その定義は社会や時代とともに様々に変化してきたといえる。Yalon-Chamovitz, Mano, Jarus, and Weinblatt (2006) は、仕事などの義務的なものや、食事や睡眠のように生理的な機能をもつものでない、自由時間に選択することのできるすべての活動を「余暇活動」と定義しており、現代では人が自由に過ごせる時間を「余暇」と考えることが多いといえる。この時間を無為に過ごさずに有効に活用することは、仕事も含めた他の活動に良い影響を与え、生活の質 (QOL) を高める可能性がある。わが国では、2019年から「働

き方改革」として様々な施策が実施されている。その結果として余暇活動に費やす時間が増えることが期待されており、近年では余暇の過ごし方が大きく注目されている。

知的障害のある人は、活動を選択することが困難であることや、その機会さえ与えられない場合もあることから、余暇の過ごし方について支援が必要となる場合が多い (松下・園山, 2008)。障害者権利条約においても、障害のない人との「平等を基礎として」、障害のある人が余暇活動に参加することを可能にする措置をとることが求められている。また、障害のある子どもは、障害のない子どもに比べて、休日や長期休業中に屋外で活動したり友達と遊んだりすることが少ないという指摘もある (渡部・野波・海塚・南出, 2000)。特に知的障害や自閉症スペクトラム障害 (以下、ASD) の子どもの

* 山梨大学大学院総合研究部教育学域

** 山梨県立わかば支援学校

余暇活動の大半がゲームやテレビ、ビデオであることを示す調査もあり(細谷, 2011)、その傾向は顕著である。また、高畑・武蔵(1997)は、屋内での静的・受動的な活動の多さは余暇活動を単調なものとし、それによって非活動的な習慣が助長されることを指摘している。さらに、知的障害やASDの子どもの保護者の多くは、子どもが日常的に好きな活動を行うことができるようになることを要望しており、(伊井, 2012)。子どもの余暇活動レポトリーを拡大することが課題となる。そのためには、本人の好みの活動を把握することが必要となるが、Cannella, O'Reilly, and Lancioni (2005)は、障害のある子どもの好みを客観的に把握し、選択機会を提供して好みの活動を行うことによって、本人のQOLを高める効果があることを指摘している。知的障害のある子どもの好みの把握は、接近反応や従事時間を観察することによって客観的に行うことができる(松下, 2018)。すなわち、知的障害のある子どもが自由な時間に取り組んでいる活動は好みの活動であるといえる。これは先述の余暇の定義にも当てはまり、好みの活動のレポトリーを増やすことは余暇活動支援につながると考えられる。

知的障害のある子どもの余暇に関して、これまでにいくつも研究が行われているが、その多くは主に休日や長期休業中など、長時間にわたる状況や非日常的な活動に焦点を当て、家庭や保護者への影響という観点から検討したものである(例えば、細谷, 2011)。和田(2018)は、状況や条件によって余暇の活動内容は多様であり、平日と休日は異なると指摘している。すなわち、余暇を好みの活動として、生活文脈に沿った支援を計画するためには、平日の放課後などの日常的な余暇の過ごし方を把握することも重要であると考えられるが、そのような点についての研究は、例えば黒田(2005)などわずかであり、福祉制度や状況が近年のあり方とは異なる。また、子どもの間でスマートフォンやタブレット端末等(以下、スマホ等)の使用が急速に広まっており、コミュニケーションだけでな

く動画の視聴などにも用いられていることが推察される。障害のない子どもの放課後の過ごし方についても、より具体的に調査していくことが、知的障害のある子どもの余暇のあり方を検討するためには必要であると考えられる。

近年の余暇支援に関する研究では、余暇活動を遂行するための具体的な活動レポトリーや余暇スキルの形成という視点だけでなく、既習のスキルを活用し家庭や学校、地域を基盤とした余暇活動の支援という視点へと転換が図られている(松下・園山, 2008)。すなわち、子どもの認知や運動スキルの程度だけでなく、好みや生活歴を含めて家庭や学校、地域での生活の実態を包括的に評価し、個々の余暇スキルを最大限に発揮するため、余暇を生活の一部に包含して支援を計画する必要がある。このような考え方は、本人中心の支援を実現する上でも重要であるといえる。

現在では、障害のある子どもの放課後支援について、児童福祉法の枠組みの中で、放課後等デイサービス事業所を活用できるようになっている。学校と放課後等デイサービスなどとの情報共有や連携を促進する取り組みが行われつつあるが(例えば、細田・汐田, 2020)、提供されるサービスの質の保証や向上など、大きな課題が残っている(松浦, 2018)。江上・田村(2017)は、障害のある子どもの放課後の過ごし方に関して、保護者のニーズを含めてその実態を報告しているが、障害のない子どもとの比較から、障害特性による放課後の余暇活動の困難さや保護者のニーズについて検討することも重要であると考えられる。

以上を踏まえ、本研究では、障害のある子どもの放課後生活を支援するための課題を整理し、その基礎資料とするため、特に知的障害のある子どもの放課後の過ごし方や保護者の評価およびニーズに関する調査を行うこととする。知的障害のある子どもの余暇活動は、高等部などの中等教育段階において、生涯学習やQOLの向上という観点から検討されることが多いと考えられる(例えば、奥住・國分・北島, 2011)。

しかし、浅沼・矢崎・小笠原(1997)は、低学年から高学年へと学年が進むにつれて運動遊びからテレビゲームなどの室内遊びへと変化が見られることを示している。そこで本研究では、対象を小学校段階に限定し、知的障害の有無や学年段階から、放課後に行っている活動を比較することで、知的障害のある子どもの好みの活動傾向を把握し、保護者のニーズと関連づけることにより、放課後支援の要点を整理することを目的とした。

II. 方法

1. 調査手続き

本研究は、関東地方の県庁所在地A市において、小学校1校と特別支援学校小学部2校の計3校に在籍する全児童624名を対象とし、その保護者を回答者として質問紙調査を行った。小学校の在籍児童数は510名であった。A市は人口約20万人の地方都市であり、A市内には特別支援学校が4校あったが、知的障害のある児童の在籍数や匿名性などの観点から、小学部児童の在籍数が多い2校(X校およびY校)を対象とした。それぞれの学校において、主として対象とする障害の種別は、X校が知的障害、Y校が肢体不自由であり、在籍児童数は74名と40名であった。なお、本研究は障害の有無や種別による放課後活動の実態や支援ニーズの検討を目的とした調査研究の一部として実施し、児童数が比較的多いと考えられた知的障害と肢体不自由を対象とする学校に協力を依頼した。また、同じ学校にきょうだいが在籍する家庭であっても、児童ごとに質問紙を配布した。

調査は、各校の学校長の同意を得た上で行われた。まず、第一著者が、3校それぞれの学校長に対して研究協力の依頼を文書および口頭で行い、内諾を得た。質問紙は、事前に各学校の管理職に対して倫理的配慮事項や質問項目、表現等の確認を依頼し、必要に応じて修正した。その後、各学級の担任教師から、連絡帳とともに保護者に配布するよう依頼した。保護者は児童1名に対して質問紙1部に回答を記入し、同

封の回収用封筒に厳封したうえで、連絡帳とともに担任に提出した。各担任は、それぞれの学校で職員室内の所定の場所に設置された回収箱に、封をしたまま提出した。質問紙は、回収期間終了後に、第一著者あるいは第二著者が直接学校を訪問して回収した。

調査はX年10月下旬から11月中旬にかけて行い、各学校とも配布から回収までの期間は約3週間であった。

2. 倫理的配慮

保護者に対して、本研究の主旨や倫理的配慮について説明する文書を質問紙に同封した。特に、質問紙は個人が特定されないよう、回答は無記名であること、協力は任意であり、研究の参加不参加にかかわらず、児童および保護者に不利益が生じないこと、研究以外には使用されないことを明記し、質問紙の提出をもって同意を得られたものとした。また、回収した質問紙は、個人情報保護のため、第一著者の研究室内に鍵をかけて保管した。

3. 調査項目

質問紙は、伊井(2012)を参考に原案を作成し、主として児童の属性、放課後の過ごし方、その評価やニーズの3点から構成した。なお、本研究における「放課後」とは、学校から下校した後の平日の時間帯とした。

(1) 対象児童の属性：対象児童の性別、学年、障害の種類や程度など、7項目について選択式で回答を求めた。

(2) 放課後の過ごし方について

1) 平日の放課後の過ごし方について：具体的に25の活動を挙げ、平日の下校後の「自由な時間」に行う日数や時間、主な相手や場所について、それぞれ回答を求めた。「自由な時間」とは、宿題や習いごとなど日課としての学習の時間、家庭で任されている家事や手伝いなどの時間、食事や排泄の時間などを除いた時間として定義した。25の活動は、伊井(2012)が分類した22項目を参考に、本調査実施時との社会情勢の変化を反映して、「ゲーム」を「テレビゲーム」等と「ボードゲーム」等に、「パソコン」

を「動画鑑賞」と「ネットサーフィン」に分けるなどの改変を加えた。すべての項目に当てはまらない場合は「その他」として自由記述を求めた。また、主な相手や場所については選択式で複数回答を可とし、活動時間については自由記述式で「分」単位での回答を求めた。

2) スマホ等の使用状況：平日5日間のスマホ等の使用の有無と、5日間の使用日数と1日あたりの時間について回答を求めた。

3) 放課後支援の利用：放課後児童クラブや放課後等デイサービス（以下、放課後支援）の利用の有無とその頻度、1回あたりの利用時間について回答を求めた。

4) 塾や習いごとの状況：学習塾や水泳教室などの有無とその頻度、1回あたりの時間について回答を求めた。

(3) 放課後の過ごし方への保護者の評価やニーズ

1) 放課後の過ごし方の評価：現在の放課後の過ごし方について、満足しているか否かを評価するため、「1：満足している」「2：概ね満足している」「3：あまり満足していない」「4：満足していない」と中間カテゴリを設けない4段階で評定を求めた。また、「1」「2」あるいは「3」「4」を選択した場合、それぞれ満足あるいは満足していない理由について、選択肢から回答した。

2) 放課後支援に対するニーズ：放課後の過ごし方を改善するために必要な取り組みとして、7つの選択肢から当てはまるものすべてを選択回答するように求めた。

4. 分析方法

対象児童の障害種別に関する回答結果から、「知的障害あり群」と「知的障害なし群」の2群に分類した。「知的障害あり群」には、知的障害を伴う肢体不自由（以下、重複障害）のある子どもも含めた。さらに、学年進行に伴って活動内容が変化するという指摘（浅沼ら、1997）をふまえ、在籍学年を1から3年までの低学年、4年生以上の高学年の2つの学年段階に分け、知的障害の有無と合わせて4群に分類した。「1/0法」

によって求めた回答結果についてクロス集計を行い、カイ2乗検定によって比較した。その後、調整済み残差を分析し、絶対値が1.96以上の場合に5%水準、2.56以上の場合に1%水準で有意差があるとした。

なお、各活動の実施の有無については、1日以上実施している項目を単純集計し、実施率に換算した。また、各活動の従事時間については、活動日数と1日あたりの活動時間から平均値を求めた。さらに、活動従事時間を活動実施者数で除し、「実施者1人あたりの1日の平均従事時間」を算出して分析を行った。時間数について、校種ごとにKruskal-Wallis検定を行い、事後検定としてDunn検定によってペアごとの比較をした。スマホ等の使用についても同様に、その使用率および平均使用時間を算出した。

放課後の過ごし方に関する保護者の評価については、「1」と「2」を「満足群」、「3」と「4」を「不満群」としてクロス集計を行い、カイ2乗検定によって比較した。さらに、満足群については、保護者の在宅や障害のないきょうだいの存在など、放課後の状況ごとにカイ2乗検定を行い、4群における群間比較を検討した。これらの統計解析には、SPSS Ver.25およびEZRを使用した。

Ⅲ. 結果

1. 対象児童の属性

対象とした624名のうち410名から回答が得られた（回収率65.7%）。そのうち、属性や回答項目の大部分に未記入があった2名の回答を除外した。408名の内訳は、障害のない児童が305名（74.8%）、知的障害のみの児童が58名（14.2%）、肢体不自由のみの児童が8名（2.0%）、重複障害の児童が25名（6.1%）、その他の児童が12名（2.9%）であった。障害の有無や種別による比較を行うためには、特に肢体不自由単一障害をはじめとしたサンプル数の不足や各群の偏りが著しく比較による分析が困難であることから、本研究の目的を知的障害の有無による比較に限定することとした。そこで、肢体不自由のみの児

Table 1 回答者の属性

	障害あり (N=83)	障害なし (N=305)	計 (N=388)
【性別】			
男子	58 (69.9%)	149 (48.9%)	207 (53.4%)
女子	25 (30.1%)	156 (51.1%)	181 (46.6%)
【学年】			
1年	14 (16.9%)	67 (22.0%)	81 (20.9%)
2年	13 (15.7%)	47 (15.4%)	60 (15.5%)
3年	16 (19.3%)	40 (13.1%)	56 (14.4%)
4年	16 (19.3%)	47 (15.4%)	63 (16.2%)
5年	14 (16.9%)	40 (13.1%)	54 (13.9%)
6年	10 (12.0%)	64 (21.0%)	74 (19.1%)
低学年	43 (51.8%)	154 (50.5%)	197 (50.8%)
高学年	40 (48.2%)	151 (49.5%)	191 (49.2%)
【障害程度】			
療育手帳なし	2 (2.4%)	305 (100%)	307 (79.3%)
軽度	12 (14.6%)	0 (0.0%)	12 (3.1%)
中等度	11 (13.4%)	0 (0.0%)	11 (2.8%)
重度以上	57 (69.5%)	0 (0.0%)	57 (14.7%)
医療的ケアあり	13 (15.7%)	0 (0.0%)	13 (3.4%)

**p<.01, *p<.05, △は期待度数より有意に高い, ▼は期待度数より有意に低い。

童およびその他の児童の回答を除き、本研究における分析対象は388名の回答とした。全体的な結果から、実施している活動や保護者の評価について、肢体不自由をあわせ持つことによる差異は特にみられなかったため、知的障害がある子どものサンプル数が少ないこともあり、知的障害単一と重複障害の児童を「障害あり群」としてまとめて集計することとした。その性別や学年、障害の程度などの属性について、Table 1に示す。

障害あり群と障害なし群の男女比は、それぞれ7:3と5:5であったが、学年比は概ね均等であった。また、障害あり群について、療育手帳による障害程度は「重度以上」が69.5%で最も多かった。肢体不自由を伴う重複障害は30.1%であり、医療的ケアが必要な子どもは15.7%であった。

2. 子どもの放課後の過ごし方

(1) 放課後に取り組む活動：各活動の実施率と、活動を実施している児童1人あたりの活動時間を日単位に換算して平均従事時間とした結

果をTable 2に示した。全体として実施率の高い活動は「テレビ・DVDなど」や「会話」で、ともに85%以上であったが、「障害あり群」ではいずれも期待度数に比べて有意に低く、「障害なし群」では高かった。このような傾向は、「自主的なお手伝い」「読書」「テレビゲーム」「自主学习」「スポーツ」などでも同様にみられた。一方で、「ごろごろ・昼寝」「自然遊び」においては「障害あり群」の方が高い傾向にあった。「障害なし群」のなかでも、「ネット共有動画鑑賞」「自主学习」「音楽鑑賞」「メール・LINE」「電話」「ネットサーフィン」「SNS・ブログの投稿・閲覧」は高学年において有意に高く、「お絵かきや工作」「おもちゃを使った遊び」「ごっこ遊び」は低学年において有意に高かった。同学年群で有意差がみられた項目として、低学年群の「会話」(障害あり58.1%、障害なし96.1%)、「読書」(同51.2%、73.5%)、「スポーツ・トレーニング」(16.3%、52.6%)では障害なし群に高く、「ごろごろ・昼寝等」(48.8%、23.4%)、「音楽鑑賞」(44.2%、18.2%)では「障害あり群」に高かった。

Table 2 放課後の各活動の実施率と実施者あたりの平均従事時間

項目	障害あり・低学年 (N=43)		障害あり・高学年 (N=40)		障害なし・低学年 (N=154)		障害なし・高学年 (N=388)				
	実施率 (%)	時間 (分)	実施率 (%)	時間 (分)	実施率 (%)	時間 (分)	実施率 (%)	時間 (分)			
テレビ・DVDなど	72.1%▼**	58.3	82.5%	58.2	92.2%	70.5	93.4%△*	72.5	89.4%	69.0	<i>ns.</i>
会話	58.1%▼**	50.7	65.0%▼**	61.1	96.1%△**	68.0	95.4%△**	72.3	88.4%	68.4	<i>ns.</i>
自主的なお手伝い	51.2%▼*	7.4	32.5%▼**	5.3	72.1%	7.3	74.2%△**	8.5	66.5%	7.7	<i>ns.</i>
読書 (絵本や図鑑、マンガを含む)	51.2%▼*	12.1	47.5%▼*	10.8	73.5%△**	16.3	66.9%	18.6	65.6%	16.5	<i>ns.</i>
テレビゲーム・オンラインゲーム (携帯型ゲーム、スマホゲームを含む)	25.6%▼**	72.0	22.5%▼**	78.7	64.9%	40.4	78.1%△**	55.4	61.3%	50.7	<i>ns.</i>
ネット共有動画鑑賞 (YouTube、ニコニコ動画、ik-tokなど)	60.3%	67.5	55.0%	71.8	53.9%▼*	48.9	67.5%△*	44.4	60.1%	50.9	あり・低>なし・高*
お絵かきや工作・折り紙など	62.8%	15.7	42.5%	29.1	66.2%△**	14.5	43.7%▼**	15.9	54.6%	16.0	<i>ns.</i>
自主学習 (宿題や課題ではなく、自発的なもの)	14.0%▼**	6.0	20.0%▼**	10.2	58.1%	16.7	68.9%△**	23.1	53.6%	19.6	<i>ns.</i>
身体遊び (縄ごっこ、かくはきは、自転車など)	48.8%	20.8	22.5%▼**	40.7	53.9%	18.0	52.7%	17.0	49.6%	18.6	<i>ns.</i>
おもちゃを使った遊び	79.1%△**	39.9	60.0%	36.6	57.1%△**	25.3	22.5%▼**	16.9	46.4%	27.8	<i>ns.</i>
スポーツ・トレーニング (スイミング、サッカー、ジョギングなど)	16.3%▼**	13.0	12.5%▼**	21.5	52.6%△**	31.0	59.3%△*	51.1	43.6%	39.1	<i>ns.</i>
買い物 (買い物ごっこやおつかいは含まない)	44.2%	18.6	30.0%	16.6	39.6%	17.0	36.4%	18.7	37.9%	17.8	<i>ns.</i>
ごっこ遊び、星線等	48.8%△*	44.2	55.0%△**	34.4	23.4%▼**	16.2	34.4%	24.6	33.8%	26.0	A>C*
ごっこ遊び	41.9%	16.9	27.5%	22.1	48.1%△**	17.6	18.5%▼**	12.8	33.8%	16.9	<i>ns.</i>
音楽鑑賞	44.2%△*	34.3	30.0%	74.7	18.2%▼**	20.3	35.8%△*	19.7	29.1%	26.5	<i>ns.</i>
ボードゲーム・テーブルゲーム・カードゲーム	20.9%	20.4	17.5%	6.4	23.4%	9.1	21.9%	17.2	21.9%	13.1	<i>ns.</i>
楽器演奏 (ピアノ、ドラム、リコーダーなど)	23.3%	4.6	15.0%	20.0	25.3%	11.9	19.9%	9.9	21.9%	10.8	<i>ns.</i>
生き物の世話 (父の栽培などベットの世話を含む)	14.0%	4.6	7.5%	6.0	15.6%	7.5	26.5%△**	13.0	18.8%	10.3	<i>ns.</i>
ネット配信動画鑑賞 (TikTok、Netflixなど)	23.3%	62.8	7.5%	48.0	16.2%	27.3	11.3%	22.6	14.2%	33.2	<i>ns.</i>
メール・LINE	2.3%▼*		5.0%	12.0	5.2%▼**	7.0	28.5%△**	17.9	13.9%	16.3	<i>ns.</i>
電話	7.0%	8.0	2.5%▼*	0.4	5.8%▼**	1.7	22.5%△**	3.4	12.1%	3.2	<i>ns.</i>
自然遊び (体遊び、草笛作りなど)	20.9%△*	17.8	15.0%	20.8	9.7%	12.8	4.0%▼*	14.0	9.3%	15.3	<i>ns.</i>
ネットサーフィン (インターネットサイトの検索・閲覧など)	2.3%		5.0%	33.0	3.9%▼**	18.5	15.2%△**	16.9	8.2%	18.5	<i>ns.</i>
その他のゲーム	4.8%	6.0	2.5%	2.0	2.2%	34.0	2.0%	6.0	2.4%	17.4	<i>ns.</i>
SNS・ブログの投稿・閲覧 (Twitter, Facebook, Instagramなど)	2.3%		0.0%		0.0%▼**		5.3%△**	9.7	2.3%	9.7	<i>ns.</i>
スマートフォン・タブレット端末等の使用	58.1%	68.5	57.5%	83.9	60.4%▼*	52.4	76.8%△**	60.3	66.2%	60.4	<i>ns.</i>
1人あたりの活動レパートリー数	8.56		6.92		9.81		9.87		9.44		あり・高<なし・低高**

**p<0.01, *p<0.05, 各活動の実施率について、△は期待度数より有意に高く、▼は期待度数より有意に低いことを示す。右端のセルは、従事時間についての群間比較の結果を示す。

また、高学年群では、「会話」(障害あり65.0%、障害なし95.4%)、「自主的なお手伝い」(同32.5%、74.2%)「テレビゲーム・オンラインゲーム」(22.5%、78.1%)、「自主学习」(20.0%、68.9%)、「スポーツ・トレーニング」(12.5%、50.3%)、「電話」(2.5%、22.5%)では「障害なし群」に高かった。また、スマホ等の使用についての結果を、Table 2 下段に示した。使用人数は各群で有意に異なることが示され($\chi^2(3)=12.545, p<.01$)、残差分析の結果、「障害なし・高学年群」において期待値よりも有意に多く($p<.01$)、「障害なし・低学年群」において有意に少なかった($p<.05$)。主な用途は、全体として「動画鑑賞」(78.6%)や「ゲーム」(63.3%)が多かった。活動レパートリー数については、全体で9.44であったが、「障害あり・高学年群」(6.92)に比べて「障害なし・低学年群」(9.81)および「障害なし・高学年群」(9.97)が有意に多かった。

(2) 従事時間:すべての群において、「テレビ・DVDなど」、「会話」の従事時間が約60分前後と長く、「障害あり群」では特に「テレビゲーム」や「ネット共有動画」がともに60分以上と長かった。さらに、「障害あり・低学年群」では「ネット配信動画」が、「障害あり・高学年群」では「音楽鑑賞」が60分以上の従事時間であった。一方、「障害なし群」では60分以上の従事時間である活動がほかになく、高学年群において「テレビゲーム」(55.4分)と「スポーツ・トレーニング」(51.1分)が比較的長い活動であった。

(3) 主な相手および場所と活動数 (Table 3) : 活動の主な相手は、誰もいない「ひとり」が93.6%と最も多く、ついで「父母」(91.5%)、「きょうだい」(76.8%)の順であり、この傾向は全ての群において共通していた。そのなかで、「障害あり群」においては「ひとり」「きょうだい」「友人」が「障害なし群」に比べて少なく、「その他」が多かった。「その他」の回答内容は、いずれの群においても、習い事の講師やスタッフ、祖父母などであった。また、実施時間については「きょうだい」(182.7分)が最も多く、

「ひとり」(143.6分)、「父母」(140.3分)の順であったが、「ひとり」については「障害なし・低学年群」に比べて「障害なし・高学年群」において有意に長かった。活動場所については、全体として「自宅内」(94.6%)が多く、実施時間も1日あたり231.6分と長かったが、障害あり群については期待度数に比べて有意に少なく、「福祉事業所など」が有意に多かった。

3. 子どもの放課後の過ごし方における保護者の評価

(1) 保護者の評価 (Table 4) : いずれの群においても、およそ8割の保護者が「満足している」と回答した。その理由について「本人の状態からみてこのままでよい」が最も多かったが(42.3%)、群間による差がみられ($\chi^2(3)=14.906, p<.01$)、「障害なし・高学年群」において期待値に比べて有意に少なく($p<.01$)、「障害あり」の両群において有意に多かった。一方、全体で21.4%が「満足していない」と回答しており、その理由として「本人の興味・関心のあることが限られている」が最も多く挙げられた(68.4%)。回答数が少なかったため、Fisherの正確確率検定およびBonferroniの方法によって群間の多重比較を行ったところ、「自由に使える施設がない」「気軽に集まれるサークルなどが無い」「経済的に余裕がない」「地域の集まりに気軽に参加できない」の項目について、「障害なし群」に比べて「障害あり群」で有意に多いことが示された。また、「その他」として、「障害なし群」では「子供が安心して過ごせる場がなさすぎる」「近所に公園がなく、ボール遊びも禁止され、校庭の解放も制限があるため外遊びができない」など環境面についての回答が多かった。一方で「障害あり群」では、子ども自身の体力や行動上の問題や、新しい活動を教えることの難しさ、移動手段のなさなどが挙げられた。

(2) 保護者の満足に関わる状況:児童の放課後環境に関する回答と、そのうち放課後生活に「満足している」と回答された数について集計し、Table 5に示した。カイ2乗検定の結果、「障

Table 3 放課後に過ごす主な相手および場所

	障害あり・低学年 (N=43)		障害あり・高学年 (N=40)		障害なし・低学年 (N=154)		障害なし・高学年 (N=151)		計 (N=388)		
	回答数 (%)	実施時間 (分)	回答数 (%)	実施時間 (分)	回答数 (%)	実施時間 (分)	回答数 (%)	実施時間 (分)	回答数 (%)	実施時間 (分)	
【相手】											
ひとり	37▼* (86.0%)	144.6	31▼** (77.5%)	170.4	148 (96.1%)	121.0	147△* (97.7%)	161.3	363 (93.6%)	143.6	なし・低<なし・高*
父母	33▼** (76.7%)	125.2	34 (85.0%)	123.2	145 (94.2%)	137.0	143 (94.7%)	151.3	355 (91.5%)	140.3	n.s.
きょうだい	26▼** (60.5%)	163.5	18▼** (45.0%)	184.8	127△* (82.5%)	188.6	127△** (84.1%)	180.5	298 (76.8%)	182.7	n.s.
友人	16▼** (37.2%)	78.7	8▼** (20.0%)	97.9	80 (51.9%)	87.6	107△** (70.9%)	87.4	211 (54.4%)	87.2	n.s.
その他	21△* (48.8%)	60.5	16 (40.0%)	88.2	43 (27.9%)	78.7	45 (29.8%)	77.3	125 (32.2%)	76.5	n.s.
【場所】											
自宅	7 (16.3%)	162.5	8 (20.0%)	217.1	33 (21.4%)	99.6	45△* (29.8%)	156.4	93 (24.0%)	142.0	n.s.
自宅内	35▼** (81.4%)	218.4	35▼** (87.5%)	209.7	149 (96.8%)	229.3	148△* (98.0%)	242.1	367 (94.6%)	231.6	n.s.
屋外	30 (69.8%)	49.9	23▼** (57.5%)	54.8	118 (76.6%)	63.1	118 (78.1%)	85.2	289 (74.5%)	70.3	n.s.
福祉事業所など	15△** (34.9%)	44.6	10△** (25.0%)	81.5	2▼** (1.3%)	18.0	2▼** (1.3%)	18.0	29 (7.5%)	54.0	n.s.
その他	5 (11.6%)	16.0	2 (5.0%)	105.0	9 (5.8%)	45.9	5 (3.3%)	12.5	21 (5.4%)	38.8	n.s.

**p<.01, *p<.05. 各活動の実施率について、△は期待度数より有意に高く、▼は期待度数より有意に低いことを示す。右端のセルは、実施時間についての群間比較の結果を示す。

Table 4 子どもの放課後の過ごし方に対する保護者の評価

	障害あり・低学年 (N=43)	障害あり・高学年 (N=39)	障害なし・低学年 (N=150)	障害なし・高学年 (N=146)	計 (N=378)
	満足している	34 (79.1%)	30 (76.9%)	124 (82.7%)	109 (74.7%)
満足していない	9 (20.9%)	9 (23.1%)	26 (17.3%)	37 (25.3%)	81 (21.4%)
【満足している理由】					
本人が満足している	9 (26.5%)	9 (30.0%)	46 (40.7%)	42 (38.2%)	106 (36.9%)
本人が積極的に楽しんでいる	5 (14.7%)	4 (13.3%)	30 (26.1%)	31 (28.2%)	70 (24.2%)
本人の状態からこのままでよい	22△** (62.9%)	18△* (60.0%)	48 (41.4%)	35▼** (31.8%)	123 (42.3%)
その他	0 (0.0%)	0 (0.0%)	4 (3.7%)	4 (3.6%)	8 (2.8%)
【満足していない理由】					
本人の興味・関心のあることが限られている	7 (87.5%)	7 (87.5%)	13▼* (52.0%)	25 (71.4%)	52 (68.4%)
近所や地域の人たちの理解がない	1 (12.5%)	1 (12.5%)	0 (0.0%)	1 (2.9%)	3 (4.0%)
自由に使える施設がない	3△* (37.5%)	2 (25.0%)	3 (12.0%)	3 (8.6%)	11 (14.5%)
気軽に集まれるサークルなどがない	1 (12.5%)	3△** (37.5%)	0 (0.0%)	1 (2.9%)	5 (6.7%)
経済的に余裕がない	3△** (37.5%)	2 (25.0%)	2 (8.0%)	1▼* (2.9%)	8 (10.5%)
地域の集まりに気軽に参加できない	3△** (37.5%)	2△* (25.0%)	0 (0.0%)	0▼* (0.0%)	5 (6.7%)
家族の者が一緒に過ごす時間がない	3 (37.5%)	1 (12.5%)	5 (20.8%)	8 (22.9%)	17 (22.7%)
その他	3 (37.5%)	2 (25.0%)	9 (37.5%)	9 (25.7%)	23 (30.7%)

**p<.01, *p<.05, △は期待度数より有意に高い、▼は期待度数より有意に低い。

害あり群」では在宅している保護者が多く、放課後支援を利用している児童が期待値よりも有意に多かったが、塾や習い事などに通っている児童は少なく、「障害なし群」には多かった。放課後生活の満足に関しては、「障害なし・高学年群」において、障害のないきょうだいがいる児童では満足者数が期待値よりも有意に少なかった。また、スマホ等を使用している児童について「障害なし・高学年群」で満足者数が期

待値よりも有意に高く、「障害なし・低学年群」で有意に少なかった。

(3) 放課後の過ごし方に対する要望 (Table 6)：全体として、「子どもが熱心に取り組める活動を見つける」(70.5%) や「子どもに活動の場を提供する」(58.8%) という回答が多く挙げられた。また、「活動しやすくするための人的な支援を拡大する」という回答は全体として33.8%であったが、「障害あり群」においては

Table 5 放課後の状況と放課後生活の満足に影響する要因

		障害あり・低学年	障害あり・高学年	障害なし・低学年	障害なし・高学年	計
保護者が在宅している	全体	39△** (90.7%)	36△** (90.0%)	115 (75.7%)	85▼** (57.4%)	275 (71.8%)
	うち満足者数	30 (76.9%)	27 (77.1%)	93 (82.3%)	60 (74.1%)	210 (78.4%)
障害のないきょうだいがいる	全体	29 (67.4%)	24 (61.5%)	98 (64.5%)	100 (67.6%)	251 (65.7%)
	うち満足者数	24 (82.8%)	20 (83.3%)	80 (84.2%)	72▼* (73.5%)	196 (79.7%)
放課後支援を利用している	全体	41△** (95.3%)	39△** (98%)	48 (31.2%)	0▼** (0.0%)	128 (33.0%)
	うち満足者数	34 (82.9%)	30 (78.9%)	43 (89.6%)	—	107 (84.3%)
塾や習い事などに通っている	全体	4▼** (9.3%)	2▼** (5.0%)	105△** (68.2%)	117△** (77.5%)	228 (58.8%)
	うち満足者数	3 (75.0%)	2 (100%)	89 (85.6%)	90 (77.6%)	184 (81.4%)
スマホ等を利用している	全体	25 (58.1%)	23 (57.5%)	93 (60.4%)	116 (76.8%)	257 (66.2%)
	うち満足者数	18 (72.0%)	16 (69.6%)	69▼* (76.7%)	85△** (75.9%)	188 (75.2%)
医療的ケアを必要としている	全体	7△** (16.3%)	6△** (15%)	0▼** (0.0%)	0▼** (0.0%)	13 (3.4%)
	うち満足者数	6 (85.7%)	4 (80.0%)	—	—	10 (83.3%)

**p<.01, *p<.05, △は期待度数より有意に高い, ▼は期待度数より有意に低い.

Table 6 放課後の過ごし方に対する保護者の要望

	障害あり・低学年 (N=43)	障害あり・高学年 (N=39)	障害なし・低学年 (N=150)	障害なし・高学年 (N=146)	計 (N=378)
子どもが熱心に取り組める活動を見つける	29 (67.4%)	26 (66.7%)	98 (69.5%)	105 (73.4%)	258 (70.5%)
子どもに活動の場を提供する	26 (61.9%)	25 (64.1%)	75 (56.4%)	84 (58.7%)	210 (58.8%)
活動しやすくするための人的な支援を拡大する	26△** (61.9%)	26△** (66.7%)	20▼** (22.7%)	38▼* (26.6%)	119 (33.8%)
活動するのに必要な経済的な支援を行う	12 (28.6%)	13 (33.3%)	31 (23.5%)	39 (27.3%)	95 (26.7%)
活動するのに必要なスキルを子どもに身につけさせる	13.0 (31.0%)	13.0 (33.3%)	25.0 (19.2%)	32.0 (22.4%)	83 (23.4%)
子どもの活動の幅を広げる物的な支援を拡大する	8 (19.0%)	13△* (33.3%)	22 (17.1%)	25 (17.5%)	68 (19.3%)
その他	5 (11.9%)	7 (17.9%)	13 (10.1%)	8 (5.6%)	33 (9.3%)

**p<.01, *p<.05, △は期待度数より有意に高い, ▼は期待度数より有意に低い.

期待値よりも多く、「障害なし群」においては少なかった。ほかにも、「子どもの活動の幅を広げる物的な支援を拡大する」でも「障害あり・高学年群」において有意に多い結果となった。また、「その他」として、「障害なし群」では「保護者が子どもと関わる時間を作ること」や「子どもの遊びを見守る大人」の存在が挙げられた。一方、「障害あり群」の回答はほとんどが放課後等デイサービスの質の向上に関するものであった。具体的には、「習い事に対応してほしい」「学力の支援」などが挙げられた。

IV. 考察

本研究は、知的障害のある子どもの好みの活動傾向および放課後支援の要点を整理することを目的とし、学齢期児童の保護者を対象として、放課後の過ごし方の実態と保護者の評価に関する調査を行った。本研究では、障害の有無や学年段階の観点から比較することを試みたが、対象とした学校が少なく、サンプル数に偏りがあった。特に、全体的な結果から、重複障害があることによる差異は特にみられなかったが、「障害がある」とされた子どもの中には、肢体不自由を伴う子どももいたことは留意しなければならない。そのため、得られた結果は限定的

であり、一般化することは難しいが、今後、追試を含めて詳細に検討するための資料として、以下に考察する。

1. 子どもの放課後の過ごし方について

本研究で対象とした児童は、知的障害の有無や学年にかかわらず、平日の放課後に一人であるいは家族と、自宅内で過ごすことが多い結果が示された。先行研究によると、特に知的障害やASDの子どもについて、自宅でテレビやビデオ、ゲームなどの受動的な活動に従事することが多いことが指摘されていたが(黒川, 2001)、本研究の結果、小学校に在籍する障害のない子どもも同様の傾向があり、テレビやゲーム、一人で行う活動などはむしろ障害のない子どもの方が多い可能性が示された。しかし、知的障害がある子どもは、テレビゲーム等の実施率は約20%程度と高くはないものの、その従事時間は1日平均70分以上と障害のない子どもに比べて長く、ネット動画やテレビなどと合わせると、平均4時間以上の時間を受動的な活動に費やしていた。テレビゲームの遂行にはルール理解や知識などが関連しているため、知的障害のある子どもにとって実施が困難であったり内容が限定されたりしがちであると考えられる。そのため、知的障害のある子どもの余暇活動は、特に受動的で静的なものになりやすいといえる。一方で、障害のない子どもは余暇活動のレパートリーも多く、スポーツや身体遊び、読書、自主学習など、知的機能や身体機能を必要とする活動への従事が特別支援学校児童に比べて多かった。

本研究では、学年段階によって放課後の過ごし方に差があるかどうかについて検討した。障害のない子どもについては、浅沼ら(1997)の指摘と同様に、高学年においておもちゃを使った遊びやごっこ遊びが減少し、テレビゲームや動画鑑賞、メールや電話などの室内での遊びが増加していた。一方で、障害のある子どもには学年間の差は見られず、利用できる人的あるいは物的な支援資源や障害の程度などで差が生じる可能性が考えられた。

本研究の結果、先行研究と同様に、知的障害のある子どもの好みの余暇活動として受動的な活動が多いと考えることができるが、お絵かきや工作、おもちゃを使った遊び、自然遊びなども実施率が高かった。これらは自ら対象物にアクセスし、操作するという点で能動的な活動であると考えられる。このような活動が知的障害のある子どもにとっての好みの活動になりやすいと考えられ、今後の余暇支援においてもこれらの活動を取り入れると参加しやすくなる可能性がある。また、特にASDをあわせもつ場合、知的障害のある子どもは特定の活動に従事し続けることがあるが、それが必ずしもその子どもの好みを表しているとは限らない(松下, 2018)。そのため、障害のある子どもにとって放課後の過ごし方が好みの活動であることを保障するためには、活動レパートリーを増やすための環境調整が必要であるといえる。

2. 子どもの放課後の過ごし方に関する保護者の評価について

放課後活動についての評価に関して、78.6%の保護者が現状に満足している結果が示された。知的障害のある子どもについて、「本人の状態から考えて」という観察結果が満足の理由として挙げられた。しかし、例えばGreen and Reid(1996)は、重度重複障害のある人に対して、好みのものと好みでないものが提示された際の表情や音声表出から、本人が幸福そうかどうかを判断する実験を行ない、好みのものに対しては嫌がる反応を示す人がいるという結果を示している。すなわち、よく従事している好みの刺激に対して本人の状態が安定しており、落ち着いて活動に従事しているからといって、必ずしも本人が楽しんでいるわけではないと考えられる。好みの活動に従事するという観点から、他の活動レパートリーも含めて客観的にアセスメントを行うことが必要であるといえる。

放課後の過ごし方に満足していない保護者からは、特に知的障害のある子どもについて、自由に使用できる施設がないこと、気軽に参加できるサークルや集まりがないことが多く挙げら

れた。行政サービスとしての制度的な問題とインフラ整備、地域参加を阻害している社会的要因の存在が考えられる。また、知的障害のある子どもの保護者の多くが在宅している一方で、友人と遊ぶことは少なく、放課後支援を利用している子どもや障害のないきょうだいのいる子どもの保護者は放課後の過ごし方に満足していることが多かった。さらに、ゲームやネット動画等への従事が多かったが、満足している保護者が多くないという結果も明らかとなった。これらのことから、保護者や家族だけでは余暇を支援することは困難であり、放課後支援事業所をはじめ、余暇活動を支援するサービスを拡充していくことは重要であるといえる。

3. 保護者のニーズと放課後支援事業の拡充について

本研究の結果、放課後支援という「支援の場」を設定することによって放課後活動が促進される可能性が示唆された。一方で、保護者のニーズとして、子どもが熱心に取り組める活動を見つけ、その場を提供することが多く挙げられた。知的障害のある子どもの放課後支援については、放課後児童クラブや放課後等デイサービスの利用が可能である。そのうち前者は小学校6年生までが対象であるが、約8割が小学3年生までの利用者である(厚生労働省, 2020)。また、その設置根拠となっている放課後児童健全育成事業の目的として、「適切な遊び及び生活の場を与えて、その健全な育成を図る」ことが児童福祉法に規定されている。一方で、後者は小学1年生から高校3年生までについて、「生活能力の向上のために必要な訓練、社会との交流の促進その他の便宜を供与する」ことを目的としている。いずれにしても、余暇や遊びの提供について計画的に実施することが求められており、それは保護者のニーズとも合致すると考えられる。特に知的障害のある子どもについて、余暇の過ごし方や遊び方のレパートリーが少ないことが本研究の結果からも支持された。すなわち、自由な時間に主体的に取り組む好みの活動という観点から、それを拡大することが必要

であり、そのための人的および物的支援の拡充が求められる。しかし、量的な環境整備によって様々な活動機会を設定しても、障害特性に由来する活動の制限や学習の困難さによって、余暇活動レパートリーは増加しない可能性もある。そこで、活動遂行を促すような環境調整のほか、新しい活動そのものについての指導が必要であり、「支援の場」だけでなく「教育の場」における余暇支援体制の整備が求められるといえる。

特別支援学校学習指導要領によると、キャリア教育や生涯学習の視点から余暇の必要性が述べられている。すなわち、将来の自己実現に関わるキャリア教育と、スポーツや文化活動など、仕事や日常生活以外に、生きがいを見つけて楽しめる活動に積極的に参加するための生涯学習が必要である(文部科学省, 2018)。そのような観点から、余暇の過ごし方についての特別支援学校における指導実践としては、高等部における報告が多い(例えば、和田, 2018)。しかし、中学部の職業・家庭科においても「家庭生活における余暇」を扱うなど、教育の場における余暇支援の活用可能性はすべての学年において考えられる。畠山・久野(2013)は、特別支援学校児童を対象としたサッカークラブについて、将来の余暇活動を見据えたキャリア教育の視点からの指導を報告し、学校教育において余暇スキルを指導することの意義を示唆している。例えば保健体育科では、余暇と関連しやすいと考えられる運動やスポーツについて、「すること」だけでなく「見ること」「応援すること」などの多様な関わりについて取り扱うよう求めている。今後は、余暇レパートリーの拡大を目的として、学校の教育課程において余暇の過ごし方を直接指導するような内容の取り扱い方や工夫が必要であると考えられる。

4. 今後の課題

増山(2011)は、異年齢で様々な遊びを実施し、支援する場を整備し、遊ぶ時間を保障することによって、①子どもの遊びの内容が豊かになること、②多様な人とつながる機会を作り人

間関係を豊かにすること、③自分の力を思い切り発揮しコミュニケーション能力を伸ばすことなどが可能であることを示唆している。すなわち、遊びの時間、場所、相手、支援の方法を工夫することによってゲームやスマホ等だけでなく、外遊びを含めた遊びのレパートリーの拡大と社会性や自己肯定感の向上に効果的であると考えられる。そのような場として、放課後児童クラブや放課後等デイサービスが活用できるが、今後は知的障害のある子どもも含め、すべての子どもの放課後の居場所を保障し、質の高い支援サービスを提供していくことが望まれる。本研究では、放課後等デイサービスを利用の有無によって余暇活動レパートリーに差があるかどうかの検討を十分に行うことができなかった。放課後支援事業によって知的障害のある子どもの余暇活動やQOLの向上に寄与していることを示すことが、これからの支援者支援を含めた政策の決定においても重要な根拠となるだろう。また、森地・大村・小澤(2019)は、放課後等デイサービスについて事業所ごとに提供されているサービスの専門性について明らかにする必要性を指摘しており、提供されている活動内容の実態や、支援者のニーズを検討するための調査が必要である。

本研究は研究方法上いくつかの課題があり、今後の検討が必要である。まず、対象数と偏りに問題があったといえる。特に特別支援学校は2校あったがいずれも児童数が小学校に比べて少なく、知的障害のある子どもについての確に実態把握ができたとは言い難い。障害のない児童は小学校1校から十分な数が得られたが、学区における地域特性の影響を排除できない。本研究は3校とも同じ市内の学校であったが、1校あたりの対象数を減らして校数を増やすなど、小学校にも工夫が必要である。さらに、本調査において回収数が少なく分析できなかった肢体不自由単一の児童について、発展的追試を含めた検討が必要である。また、文部科学省(2021)によると、肢体不自由を対象とする特別支援学校は2015年度の131校から5年間で

117校に減少する一方、知的障害などの複数の障害種を対象とする学校は増加している。放課後活動の支援について、障害の有無による影響だけでなく、知的障害や肢体不自由の有無や程度など、どのような要因がどのように関連しているのか多角的に分析することにより、障害の多様化に対応する特別支援学校における余暇支援に寄与することができると考えられる。

次に、本研究は保護者を対象として、子どもの放課後生活を評価した。そのため、子ども自身の満足や評価、支援ニーズについては検討することができなかった。特に、知的障害のある子どもについて、テレビやゲームが多いことは先行研究の結果と同様であったが、他の活動に比べて好みの活動であったのか、他に活動がないためにテレビやゲームを行っているのか、検討するための資料が不十分である。今後は、多くの活動を選択できる機会を設定するとともに余暇スキルの指導も行い、選択的に好みの活動を評価できるようにする必要がある。

ところで、本研究の結果からは、知的障害がある子どもの保護者が放課後に在宅していることが多い結果が示された。このことは、放課後支援事業が保護者の就労を促進するまでに至っていない可能性を示唆している。放課後等デイサービスの目的は障害のある子どもの社会参加機会の提供と生活能力向上のための訓練である。しかし、保護者の就労支援を事業の役割として位置づけ、子どものケアに関する保護者や家族の役割が軽減されていくことが求められる(丸山, 2015)。子どもに障害があるために保護者が在宅しなければならないという状況があるのだとすれば、本人や保護者の権利を擁護するためにも改善されるべきであるといえる。今後は放課後等デイサービス事業のあり方を含めて、障害のある子どもの余暇を包括的に支援する方法を検討していくことが必要である。

謝辞

本研究の調査実施にあたりご協力いただいた保護者の皆様、学校の先生方に、記して感謝い

たします。なお、本研究はJSPS 科研費17K14062 および21K02682の助成を受けたものです。

引用文献

- 浅沼道成・矢崎弥・小笠原義文(1997) 子供の生活時間に関する事例研究～盛岡市周辺の小学生を対象に～. *Artes Liberales*, 60, 217-239.
- Cannella, H. I., O'Reilly, M. F., & Lancioni, G. E. (2005) Choice and preference assessment research with people with severe to profound developmental disabilities: a review of the literature. *Research in Developmental Disabilities*, 26, 1-15.
- 江上瑞穂・田村光子(2017) 放課後等デイサービス利用者のニーズについての検討：アンケート調査の結果と考察から. 植草学園短期大学紀要, 18, 37-45.
- Green, C. W., & Reid, D. H. (1996) Defining, validating, and increasing indices of happiness among people with profound multiple disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 29 (1), 67-78.
- 島山富士雄・久野建夫(2013) 附属特別支援学校小学部の土曜日キッズサッカーの試み(Ⅱ)：キャリア教育の視点から. 佐賀大学教育実践研究, 29, 323-342.
- 細田千佳・汐田まどか(2020) 発達障害療育における地域機能シェアリング—放課後等デイサービスと療育センターとの協働. 小児の精神と神経, 60 (3), 247-253.
- 細谷一博(2011) 長期休業中における知的障害児の余暇実態と保護者ニーズに関する調査研究. 発達障害システム学研究, 10 (1), 11-17.
- 伊井茂人(2012) 発達障害児の余暇に関する調査研究—A市小学校特別支援学級の保護者に対する質問紙調査の分析—. 愛知教育大学教育臨床総合センター紀要, 2, 53-62.
- 厚生労働省(2020) 令和2年(2020年)放課後児童健全育成事業(放課後児童クラブ)の実施状況. 厚生労働省子ども家庭局子育て支援課健全育成推進室, 2020年12月23日, <https://www.mhlw.go.jp/content/11921000/000708397.pdf> (2020年12月27日閲覧).
- 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), 293-300.
- 黒川久美(2001) 鹿児島における障害をもつ子ども

- の放課後生活調査. 障害者問題研究, 29, 68-74.
- 増山均(2011) 放課後の遊びについてのアンケート調査. 今、求められる〈人間力〉を育む「放課後子ども教室」のあり方—子ども主体の遊びのすすめ—, 公益財団法人さわやか福祉財団.
- 丸山啓史(2015) 障害児の放課後等デイサービス事業所における保護者の就労支援の位置づけ. 京都教育大学紀要, 127, 77-91.
- 松下浩之(2018) 知的障害や自閉症スペクトラム障害のある人への好みのアセスメントとその活用に関する研究の動向. 特殊教育学研究, 56, 47-57.
- 松下浩之・園山繁樹(2008) 自閉性障害児の余暇活動における活動スケジュール利用の効果に関する事例的検討. 特殊教育学研究, 46, 253-263.
- 松浦俊弥(2018) 障害児等の放課後支援研究：学校・放課後支援の連携の現状と課題から. 淑徳大学社会福祉研究所総合福祉研究, 22, 81-93.
- 文部科学省(2018) 特別支援学校教育要領・学習指導要領解説総則編(幼稚部・小学部・中学部). 開隆堂出版.
- 文部科学省(2021) 特別支援教育資料(令和2年度). 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課, 2021年10月25日, https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1406456_00009.htm (2021年11月29日閲覧).
- 森地徹・大村美保・小澤温(2019) 放課後等デイサービスにおける支援の現状に関する研究. 障害科学研究, 43, 117-124.
- 奥住秀之・國分充・北島善夫(2011) 知的障害特別支援学校高等部生徒の現在および卒業後の余暇活動. SNEジャーナル, 17 (1), 161-173.
- 和田充紀(2018) 自宅や職場で気軽にできる余暇活動に関する研究：知的障害特別支援学校における「ナンブレ」を活用した実践から. 富山大学人間発達科学部紀要, 13, 51-58.
- 渡部信一・野波千代・海塚敏郎・南出好史(2000) 学校週5日制における障害児の余暇利用に関する調査研究—福岡県・熊本県の現状と問題点—. 特殊教育学研究, 38, 73-82.
- Yalon-Chamovitz, S., Mano, T., Jarus, T., & Weinblatt, N. (2006) Leisure activities during school break among children with learning disabilities: preference vs. performance. *British Journal of Learning Disabilities*, 34, 42-48.

— 2021.8.23 受稿, 2021.12.21 受理 —

Leisure Activities of Children with Intellectual Disabilities: The Survey of After-school Activities and Evaluation by Parents

Hiroyuki MATSUSHITA* and Ryosuke FUKUMOTO**

Enhancing the way we spend our leisure time is one of the required support to improve the quality of life of people with disabilities. Several studies on leisure activities for children with intellectual disabilities have been conducted so far, but most of them are focused on leisure during holidays and long vacations. This study investigates how school-age children with or without disabilities spend their after-school time on weekdays and examines the preference of leisure activities and the evaluations and needs by their parents for how to spend after school through comparisons by the presence or absence of disabilities and grades. The results show that children with or without disabilities often spend their after-school hours on weekdays, at home alone or with family members; moreover, children with disabilities have a particularly poor repertoire of activities and many of which were passive activities such as watching TV or internet video. In the future, it will be necessary to provide after-school support utilizing resources other than family members, and important to secure opportunities to engage in various leisure activities and create a supportive environment for children with disabilities to learn required skills for novel activities.

Key words: leisure, intellectual disabilities, elementary school children, preference, after-school support

* Faculty of Education, Graduate Faculty of Interdisciplinary Research, University of Yamanashi

** Yamanashi Prefectural Wakaba Special Needs School