

運動に制限のある幼児の保育活動への 参加に関する研究

— 統合保育でいかに主体的な参加を支えるか —

真 鍋 健

(2008年10月2日受理)

A Research of Participation in Preschool Activities for Child with Motor Disability
— How can we support child's participation in integrated early childhood education —

Ken Manabe

Abstract: The purpose of this study is to identify that what kind of activity difficulties for one child with motor disability occur in preschool activities, and what kind of supports is needed. Sixty-five activity difficulties pulled out from a preschool document was compiled using KJ method. As a result, activity difficulties was summarized in 4 groups: (1) Difficulty of the movement of the arms, (2) Difficulty of access to physical environment, (3) Difficulty that occurred by matching with the movement of the class, (4) Difficulty of social interaction with friends. Especially, difficulty of the (3) is occurred in all at once activities. And if activity accomplishment based on child's intention was limited, it was suggested that psychology or physical burdens occurred to a child. To address this problem in integrated early childhood setting, assessment of access to physical environment is needed beforehand. And to decrease physical assistance and increase independent actions, such as "environmental support" or "materials adaptation" or "special equipment" are also needed. However, in the case of difficulty of the (3), support at the place was not effective, so it was thought that a beforehand plan based on common recognition between teachers is necessary.

Key words: integrated early childhood education, participation in preschool activities, support

キーワード：統合保育、保育活動への参加、支援

I. 問題と目的

わが国の障害のある幼児の保育は、1974年の厚生労働省通達「障害児保育事業実施要綱」の制定以降、地域の幼稚園や保育園で障害のない幼児と同じ場で一緒に行われることが多くなった。このような保育は統合保育と呼ばれ、今日ではそれ自体もはや珍しいことではなくなっている。

これまでの統合保育に関する多くの研究では、統合保育が障害のある幼児にとって有効であることが報告

されている。特に、障害のある幼児とない幼児との相互作用の増大が見られたという報告や言語発達に対して肯定的な結果が得られたなどの報告がその主たるものであった。しかし、一方で統合保育における障害のある幼児の保育に関しての問題も指摘されており、その中に一つに障害のある幼児の統合保育場面への参加・適応の問題が挙げられる。

例えば、藤原・平澤(1999)の調査では、地域の保育園に通う知的障害児において、活動機会の頻度や環境設定の構造化が低く、必要とされる技能の難度が高

い場合において、自立的な参加の割合が低く、問題行動など保育者にとって困った行動が生じやすいことを報告している。また、McWilliams (2008) は認知的、身体的な機能がある程度必要とする活動が、時に障害のある幼児の活動従事の低下や活動からの排除をもたらすことを指摘している。さらに浜谷 (2004a) は麻痺を持つ子どもやダウン症のような子どもが保育環境内で、他の園児や保育者による「理不尽な介助」を受け、その結果心理的・発達の負担をこうむっている可能性があることを示唆している。

障害児通園施設や特別支援学校幼稚部などと異なり、統合保育においては、障害のない幼児の発達等を踏まえて作成されたカリキュラムに基づいて保育が行われる。上記のような問題の背景に、保育内容を展開していく上で求められる能力と、障害のある幼児の能力又は障害特性、との間に大きな差が生じている可能性は十分に考えられるだろう。このような問題を防ぎ、保育活動への主体的な参加、又は発達を保障させるためにも、何らかの配慮や工夫が求められる。しかし、現状としては、障害のある幼児が配慮されることなく集団の中に入れられる「単なる場の統合」または「ダンピング (投げ入れ)」が行われている園も少なくない (浜谷, 2004b; 2005)。

近年、特別支援教育の開始、インクルージョンやノーマライゼーション理念の展開、ICF (国際生活機能分類) といった障害のある人に対する支援のあり方が大きく変容しつつある。このような中、地域の幼稚園や保育園への就園を成功させ、保護者の選択の可能性を広げるためにも、障害のある子どもたちの「保育における生活の実態把握」や「必要な支援」について考えることは、わが国における緊急の課題であるといえよう。しかし、これまでこのような観点に基づいた研究は少なく、特に肢体不自由や聴覚障害といったこれまでの特殊教育の対象に対する実態把握はほとんど行われていない。

そこで、本研究では地域の幼稚園に通う運動に制限のある一人の幼児について、保育記録をもとに「保育活動内でどのような活動困難が生じているのか」「日々の保育でどのような支援が必要なのか」の2点について検討することを目的とする。

II. 方法

1. 対象

対象となる幼児は、地域の公立幼稚園に通う年長児 (以下A児) であった。二分脊椎 (知的障害はない) のため下肢に重度の麻痺があり、自立歩行は困難で

あった。園内外での主な移動手段は車椅子であった。上肢にも麻痺はあったが、ペンの握り等可能で絵や文字も好んで描いていた。また表出・理解言語に問題はなく、友達との言葉のやりとりも可能であった。

一方、A児の通う幼稚園は2年保育であり、年少2クラス、年長3クラスの計5クラスから成っていた。園の活動は基本的には自由遊びや設定活動 (時期に応じた内容) が中心となっていたが、月に数回、体操やサッカー教室などが開かれることもあった。

A児のクラスの保育者は、担任1名と障害児加配の保育者1名 (筆者) であった。クラスの運営は、担任保育者がクラス全体の進行を行い、必要に応じて加配保育者はA児や他の子どもの支援等を行っていた。ただし、加配保育者がA児に付きっきりというわけではなく、様子を見ながら離れるなどし、また担任保育者も積極的にA児の保育に関わっていた。

障害のある子どもに対する支援体制に関して、園全体での保育カンファレンス等は行われていなかったが、担任と加配保育者は保育中や降園後にインフォーマルな話し合いを行っていた。また、個別の指導計画が学期ごとに作成されていた。

2. 手続き

1) 分析のデータ

分析のデータは、A児のクラスの加配保育者に1年間毎日書かれていた個人記録 (市全体で実際されていた)、またその記録の元となる保育中に記録されたメモ帳、の2つを用いた。

2) 分析方法

A児の保育活動中の活動困難やそれに対する支援について検討を行うため、以下の4つの分析を行った。

① KJ法による活動困難の図式化

まず上記の記録から、何らかの支援 (保育者や友達、環境調整など) がない状態で活動遂行が困難であると考えられた活動を抜き出した。またその困難に対する支援内容も取り出し、「困難の内容」と「支援内容」の二つを一組とし、その後一組ごとにカードとして切り分けた。切り分けた後「困難の内容」に関して幼児教育を専攻する大学院生3名 (内、保育経験者2名) によりKJ法 (河喜田, 1967) に則して図式化 (構造化) を行った。なお、KJ法におけるグルーピングに当たっては、筆者が必要に応じて各カードにおける困難の説明を補足的に行った。

②各保育活動における困難

活動ごとに困難の内容に特徴があるかを検討するために行った。KJ法により算出された最も大きな概念 (4つ) を、それが生じた保育活動ごとに分類した。

③各困難に対する支援

KJ法によりグルーピングされたもっとも大きな概念(4つ)に対して、それぞれ支援に特徴があるかを検討するために行った。なお、支援内容は、統合保育における保育者の使用しやすい支援ツールを目指して開発されたSandall & SchwartzによるBuilding Blocks model (2008)のcurriculum modificationを中心に計10種類の支援方略を選定した。

④具体例を通じた困難や支援の検討

上記の検討と実際の保育活動との照合を行うために行った。1年間の保育活動の記録から数日にわたって遊びや活動が展開した特徴的な場面について、活動内容・活動遂行にあたっての困難・支援、に分けて時系列的に沿って示した。

III. 結果

1. KJ法による活動困難の図式化

保育記録の中から抜き出され、カードに入力された項目は全部で62項目であった。グルーピングによって「上肢の動作の困難(25項目)」「物理的な環境にアクセスできないことによる困難(25)」「全体にあわせることで生じた困難(8)」「友達とのやりとりのしにくさ(4)」の4つの大グループに分かれた(図1)。各グループの具体例を表1に示す。

「上肢の動作の困難」はA児の上肢の運動の制限に関係する困難であった。「物理的な環境にアクセスできないことによる困難」は「上肢の動作の困難」ならびにA児の下肢の運動制限を背景として、通常保育環

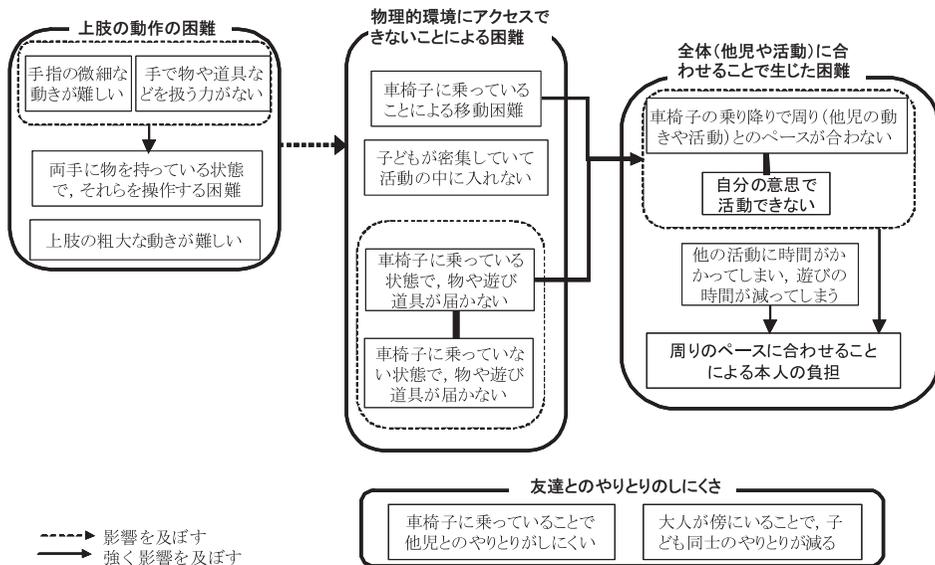


図1 困難の内容についての関連図

表1 困難の内容の具体例

大グループ	小グループ	具体例
上肢の動作の困難	手先の微細な動きが難しい	給食当番の配膳係りで食べ物を皿に入れられない
	手で物や道具などを扱う力がない	まっぼっくりでツリー作り、ボンドを出すことができない
物理的な環境に対する各動作の困難	両手に物を持っている状態で、それらを操作する困難	雑巾形作り。発砲ボールに顔を書くのだが、片手でボールを持ったまま、顔を書けない
	上肢の粗大な動きが難しい	こまを投げるができない
	車椅子に乗っている状態での移動困難	公園で友達が狭い草木のトンネルをくぐっていったので一緒についていけない
全体に合わせることで生じた困難	子どもが密集している活動の中に入れない	玩具を洗う。洗うボールにみんなが殺到したため、座って洗う場所がない
	車椅子に乗っている状態で物や遊び道具が届かない	公園でどんぐり拾いをするが、地面に手が届かない
	車椅子に乗っていない状態で物や遊び道具が届かない	地べたでカルタ遊びをするが、置いてあるカードまで手が届かない
友達とのやりとりのしにくさ	車椅子の乗り降りや周りとのペースが合わない	公園でどんぐり拾い。他児とのペースが合わず、おいていかれてしまった
	自分の意思で活動できない	年長で帽子取り。帽子を取るのに集中すると車椅子を押してもらわなければならない、自分で行き先を決められない
	他の活動に時間がかかることによる、遊びの時間の減少	卒業式の練習の時期、卒業制作に(他児よりも多くの)時間がかかってしまい、自由遊びの時間がなくなる
友達とのやりとりのしにくさ	周りのペースに合わせることで本人の負担	運動会の練習中、立ち座りが多く、ひざが痛くなってしまふ
	車椅子に乗っていることでのやりとりのしにくさ	運動会の練習の休憩時間。車椅子に乗っていると、座っていると高さが違いすぎて、話しができない
	援助者がいることでのやりとりのしにくさ	保育者がそばにいと、友達がAではなく保育者を介して話し始める(Aに用があって話しに来て)

境の中でも特に物理的な環境との間に生じる困難であった。しかし、ここではA児本人の運動制限だけではなく、下肢の制限の補助・大体となる車椅子の使用時に生じる困難も含まれていた。「全体に合わせることで生じた困難」はA児の運動制限や車椅子の使用に関する困難を背景として、それが全体の保育活動のペースや時間などと合わない場合に生じた困難であった。「自分の意思で活動できない」や「周りのペースに合わせることによる負担」という身体的・心理的負担に関係する2つのグループを含む4つの小グループから構成されていた。「友達とのやりとりのしにくさ」は車椅子や介助を行う保育者の存在により（車椅子で通れず友達に近づけないなど）、友達とのやりとりが行いにくくなるという困難であった。

2. 各保育活動における困難について

図2に保育活動ごとの各困難の総数を示した。「上肢の動作の困難」ならびに「物理的環境にアクセスできないことによる困難」は幼稚園生活のほぼ全ての活動で生じていた。「全体に合わせることで生じた困難」は、特に設定活動や園外活動、行事練習など全体で一斉に動かなければならない活動で生じていた。

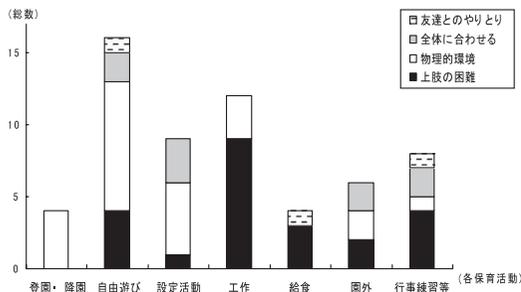


図2 活動ごとの困難の生起数

3. 各困難に対する支援

図3に各困難に対する支援内容の総数を示した。保育活動全体で生じていた「上肢の動作の困難」と「物理的環境にアクセスできないことによる困難」に対しては、「保育者による身体援助」「教材の調整（例：ボンダが出やすいように液を満しておく）」「特別な装置（例：車椅子に取り付ける机や輪状のはさみ、外で座るためのブルーシート、高さを合わせるためにブロックや椅子などを机や地面に置くなど）」が中心に行われていた。「全体に合わせることで生じた困難」に対しては、「活動の簡略化」や「意思の確認（A児の気持ちを確認すること）」が中心に行われていた。

しかし、「物理的環境にアクセスできないことによ

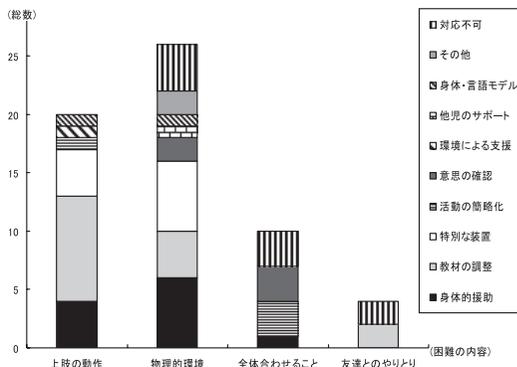


図3 困難ごとの支援内容

る困難」「全体に合わせることで生じた困難」「友達とのやりとりのしにくさ」に関しては「対応不可」の分類も多くあった。

4. 具体例を通じた困難や支援の検討

表2に、クラスで1週間近く継続して行われた「たこ焼きやさんごっこ」の展開過程を示した。

「たこ焼きやさんごっこ」ははじめA児を中心に紙粘土でたこ焼きを作っていたものが、女兒数名でのごっこ遊びに展開していった自由遊び場面での遊びであった。前半（1月23日から25日）のたこ焼き作りでは、紙粘土が硬くてちぎることができない、または両手でたこ焼きとペンを持ったときに体の重心がずれてしまい、うまく書けない、などがあったものの、教材の調整が行われることでA児は活動を進めることができ、男児Aや女兒Bとやりとりをしながら、一緒に「たこ焼き作り」を行うことができた。

しかしその後のごっこ遊びではA児が車椅子で移動するのが困難な場所（保育室の一角）で行われていたため、「たこ焼き屋の係りを決めている友達に近づけない」「お客を接客できない」「できた料理を運べない」といった制限が生じてしまった。これに対して保育者はその場で動かずにできる係りを提案してみるものの、A児の自発的な活動を保証するには至らなかった。

IV. 考察

1. 保育でどのような活動困難が生じているのか

本研究では、保育におけるA児の活動困難は「上肢の動作の困難」「物理的環境にアクセスできないことによる困難」「全体に合わせることで生じた困難」「友達とのやりとりのしにくさ」の4つにまとめられた。

特に「上肢の困難」と「物理的環境にアクセスでき

表2 「たこ焼きやさんごっこ」の展開過程

日付	活動の様子	各活動における困難	支援や周りの配慮
1月23日	クラスの自由遊びで、 <u>紙粘土を使って</u> も良いことになった。それをAは見つけて友達Sと一緒に、 <u>粘土を丸めてたこ焼きを作り出す。</u>	紙粘土が硬くちぎれない	先に小さくちぎっておく 少し切れ目をつけておく
1月24日	登園の準備後、自分から「たこ焼きやりたい!」と言ってくる。しばらく一人で作っていたが、そのうちAくんが来て「おいしそうなたこ焼きだね、ていねいだね〜」と <u>言ってくるので「たこやきだよ〜」と答える。</u> その後Aくんと一緒に作るようになったのだが、A「あおりの」→Aくん「かつおぶし」などとたこ焼きのトッピングをどうするか相談したりするなどしていた。	すぐに、BくんがAではなく、保育者のほうを見て話し出す	保育者その場から離れる
1月25日	昨日作ったたこやきが机の上に置いてあるところにBさんがきたので「ねえBちゃん、かきごおりじゃなくてたこ焼きする? (作らない?) と勝いかける。Aくんも加わって一緒にペンでたこ焼きの青線を書きつけていた。そのうち子どもたちの間で、たこ焼き屋さんを聞こうということになり、メニューを3人で決めるために話し合う。	青海苔を書きとくとき、左手にたこ焼きを持って、右手にペンを持つと、重心がとれず、ぐらぐらしてしまう	椅子と体の間に上着をつめて体を固定
1月28日	先週の続きで、たこ焼き屋さんごっこを午前中行う。Bさん、Mさん、Nさんなどがいて、たこ焼きやジュースなどが用意されている机(お店)の回りで、お店の係り決めをはじめた。Aが「私何すればいい?」と言うのだがみんな「うーん」と言ってお互い決められない。そのうち他のクラスからお客さんが来てしまい、Bさん、Mさん、Nさんはお客の対応をするため移動する。Mは車椅子に乗ったままお客がいるところまで移動することができず(場所が狭くて動けない)、たこ焼きやジュースの置いてある机の前で一人手持ちぶたさになってしまう。結局お客のいるところには狭くて入れなかったため、保育者が持ってきたフライパンでたこ焼きを温める係りをおこなう。	場所が狭く、お客のところによって接客したり、たこ焼きを運ぶなどの車椅子を動かすスペースがない	保育者がフライパンを持って来て、別の係りを提案
1月31日	たこ焼き作りの前に、何人がすでに <u>つけていたエプロンをもつてみる。</u> 作った後はNさんに付けてもらい、MさんAさんMさんたちと一緒にたこ焼き屋さんごっこを始める。「長い針10になったから林檎の時間なの!」「いらっしやいませ〜泥神!お金払ってください!」などとお話を楽しんでいた。	エプロンを作る。三つ編みで紐を作るが、紐が絡まり絡まない	長い紐を輪ゴムでとめてみる

ないことによる困難」の二つは、幼稚園におけるほぼ全ての保育活動で生じていたことが明らかとなった。肢体不自由のある幼児の受け入れに際しては、バリアフリーなどの移動面の問題がまず重要視されると考えられる。しかし、実際の生活レベルではこのような問題に加え、届かない・動けない・入れない・使えないといった「環境へのアクセス」の問題が生じていたことが明らかとなった。

また「全体に合わせることで生じた困難」に関しては、保育活動の中でも集団遊びの帽子取りや運動会の練習、サッカー教室、小学校体験学習など、クラスや園全体で一斉に動かなければならない活動で生じていた。これらの場面では、活動で求められる各能力とA児とのギャップが大きくなるだけでなく、他児が活動を行う速さにも合わせなければならないことがあった。そのため、保育者による直接援助・介助が増えてしまい、A児の気持ちや自発的な活動を尊重することができなかった。このような活動で適切な支援が行われない場合には、A児に対して身体的・心理的(または発達の)負担を与える可能性があると言える。

「友達とのやりとりのしにくさ」に関して、このグループに含まれる2つの小グループに共通しているのは、下肢の運動制限の代替・補助となる車椅子や保育者の存在そのものが他児との相互作用に影響を与えていた、ということである。移動手段としての車椅子、また身体援助・介助等を行う保育者、どちらの「支援方略」も多くの肢体不自由のある幼児の生活において、中心的な役割を果たすものである。今後このような要因に関してさらなる検討が必要であると思われる。

以上、4つの困難をもとに検討してきたが、これらからA児がほぼ全ての保育活動で主体的な活動(小田、

2001)を遂行しにくい事態が生じていることが明らかとなった。肢体不自由児の保育においては運動面に関する機能訓練も重視されているが、本研究の結果からは、統合保育のような集団生活においては、機能訓練と主体的活動遂行のための支援とのバランスを取る必要があることが示唆された。また統合保育内で肢体不自由児の学習レディネスの問題¹⁾(柳本, 2003)に対応するためにも、そのような主体的活動遂行の支援が重要になると考えられる。

2. どのような支援が必要か

結果より、各困難や活動に対していくつかの特微的な支援方法が行われていたことが明らかとなった。

まず「上肢の動作の困難」「物理的環境に対する各動作の困難」に関しては「教材の工夫」「特別な装置」などの支援方略が用いられていた。浜谷(2004a)は麻痺を持つ子どもが保育者や他児に過度な援助を受けていることの危険性について述べている。「教材の工夫」「特別な装置」などの援助方法は、そのような保育者や他児による必要以上の直接援助を減らし、自発的な活動を促すことを可能にさせるものである。上記二つの困難が保育生活全般で生じていたことから、これらの支援方法はA児の保育を行う上で、広く行われるべき支援方法の一つとして捉えることができるだろう。

一方、「物理的環境に対する各動作の困難」においてA児の「環境へのアクセス」をよりよくするためには、場合によっては椅子や棚、遊び道具の場所や位置などを変容させる必要があった。しかし計画された活動や他児の動きなどを考慮に入れたとき、すべての環境をA児に合わせて変容させるということは非現実的である。このことから物理的な環境に対する「アクセ

スのアセスメント」を行い、クラスの子どもの活動状態と照らし合わせながら、変容させるべき環境の優先順位を立てる必要があったと考えられる（保育カンファレンスなどのフォーマルなものから、保育の中の日常会話などインフォーマルなものまで）。

「全体に合わせることで生じた困難」においては活動のすべてを行うことが難しいこともあり、そのため「活動の簡略化」や「意思の確認」といった、A児の負担を和らげるための対応が必要であった。しかしここでの困難は、全体の保育の進行を途中で止めることが難しいため、加配保育者が事後的・臨機応変的に対応することができない場合も多くあった。このことから、このような困難の生じやすい一斉活動等においては、進行役の保育者と介助等を行う保育者間の共通認識と、それに基づく「前もっての支援」の検討が不可欠であるといえる。

3. おわりに

本研究では、保育記録をもとに、動きに制限のある幼児の困難場面を検討し、必要な支援方法について検討を行った。1事例からの検討のため一般化に向けての制限はあるが、各困難の様相や支援方法に関して、本対象児以外の子どもについても、いくつか適用可能な部分があると思われる。今後対象を拡大し、活動や障害種間の比較など、より詳細な検討が行われることが期待される。

ところで障害のある子どもや大人に対する支援に関しては、その支援を行う人の障害等の捉え方が大きく影響している（Wolfensberger, 1972；中園・清水, 1982）。本事例においても、いくつかの支援方法が行われていたが、それらは「支援ありき」で行われるものではないだろう。つまり日々幼児に接している保育者が幼児の置かれている状況を察した上で実施されるのが、通常の保育での支援にいたるまでの過程であると考えられる。このことから、支援を行う保育者が活動困難場面等をどのように捉え、支援を行っているのかについて、別に検討する必要があると言える。これについても今後の課題としたい。

【謝 辞】

本研究執筆にあたりご協力いただきましたAさんと保護者の方に心より感謝申し上げます。また幼稚園の園長先生、担任の先生、年少のときの加配の先生をはじめ関係する皆様に心より感謝申し上げます。

【注】

1) 学習レディネスとは、特定の学習を達成するために必要な諸能力の「準備性」を意味している。運動障害等のある子どもでは、生活環境や行動範囲が制限され、直接経験が不足することにより、学習レディネスが整にくい場合があることが指摘されている。

【引用文献】

- 藤原義博・平澤紀子（1999）統合保育における知的障害児の適応に関する調査研究（1）. 上越教育大学研究紀要, 19(1), 321-335.
- 浜谷直人（2004a）困難を抱えた子どもを育てる. 新読書社.
- 浜谷直人（2004b）軽度発達障害児の巡回相談と特別支援教育. 教育, 二月号, 92-99.
- 浜谷直人（2005）統合保育における障害児の参加状態のアセスメント. 東京都立大学人文学報, 359, 17-30.
- 川喜田二郎（1967）発想法—創造性開発のために—. 中公新書.
- Macwilliams, R. A. & Casey, A. M. (2008) Engagement of every child in the preschool classroom. Brookes.
- 小田豊（2001）新しい時代を拓く幼児教育学入門—幼児期にふさわしい教育の実現を求めて. 東洋館出版社.
- Sandal, S. R. & Schwartz, I. S. (2008) Building Blocks for teaching preschoolers with special needs (2 ed.). Brookes.
- 柳本雄次（2003）「運動障害児の教育」. 中村満紀男・前川久男・四日市章（編著）『理解と支援の障害児教育』, コレール社, 101-114.
- Wolfensberger W. (1972) The Principle of Normalization in Human Services. National Institute on Mental Retardation. Toront. 中園康夫・清水貞夫編訳(1982) ノーマリゼーション—社会福祉サービスの本質. 学苑社.

（主任指導教員 七木田敦）