

【 論文 】

## 重症心身障害児を含むインクルーシブ保育の専門性

—子ども同士の関わり合いを促す活動内容・参加方法に関する保育者の創造力—

小柳津 和博

愛知教育大学大学院・静岡大学大学院教育学研究科共同教科開発学専攻

### 要約

近年、多様な子どもたちが共に育つ保育としてインクルーシブ保育の実践が進められている。重症心身障害児は長く分離教育の対象とされてきており、彼らを含む集団のインクルーシブ保育の専門性については十分な検討が進められていない。本研究では、保育職員を対象としたアンケート調査により、重症心身障害児と他児の関わり合いを促す保育者の専門性に関して概念を抽出することを目的とした。重症心身障害児を含む集団のインクルーシブ保育を実施する保育所の保育者を対象に行った調査を質的研究によって分析した結果、①運動発達を軸とした見極め、②運動面の高次化を目指した活動内容の創造、③環境接続困難を軽減・解消する環境調整方法の創造、④「共有できる同じ主題・内容・時間・場所・場面」と「個別の方略・量・速度」の同時提供、⑤繰り返す見極めに基づく支援の追加・自重判断、⑥選択肢・選択機会・選択水準の創造、の6種類の概念が共通して抽出された。これら6種類の共通する概念が重症心身障害児を含むインクルーシブ保育の専門性の具体的な様相として存在することが見出された。

### キーワード

インクルーシブ保育、専門性、関わり合い、重症心身障害児、創造力

### I. 問題及び目的

1994年のサラマンカ声明において「万人のための教育 (Education for All)」の枠組みの中に「特別なニーズ教育」が位置付けられて以降、インクルーシブ教育は世界的な潮流になっている。我が国においても、多様性と包摂性のある社会の実現を目指し、インクルーシブ教育・保育のシステム構築が進められているところである。

保育においては、障害児を含む形態として長く統合保育の実践が進められてきた。しかしながら障害のある子どもと障害のない子どもの生活の場を同じくするだけの統合保育が行われてきた歴史があり、障害児への配慮が十分になされていなかったと浜谷 (2014) は指摘する。そこから、多様な子どもたちが共に育つことを前提としたインクルーシブ保育への志向が近年高まってきた (浜谷, 2013)。保育において「育つ」という語には、関わり合うことによってなされることを包含 (河邊, 2015) しており、子ども同士が関わり合うことによって質の高い保育が展開されると考えられている。子どもは人や物事と関わり合う中で自分自身のふるまい方を決められるようになり、自分のふるまいの判断基準をもつことが社会性の発達につながる (高畑, 2017)。つまり、子ども同士の関わり合いを促し、子どもの社会性発達につながる保育を展開できることが専門性の一つとして保育者に求められている。

遊びや生活を通した人との関わり合いによって子どもの育ちが促進されることは保育者の誰もが実感している

ものの、その過程や背景について一般化・普遍化することは難しい (神長, 2015) とされてきた。一般化されにくい力である保育の専門性を明らかにし、今後は広く保育者間で共有できる概念として可視化・一般化していくことが求められている。インクルーシブ保育においても、海外の取り組みを参考にして必要な保育技術を可視化する研究が進められており (韓ら, 2015; 高尾, 2017)、議論の最中である。しかし、国内のインクルーシブ保育における研究は発達障害に関する論考が多く、肢体不自由など重症心身障害児を含む集団を対象とした研究は十分ではない (小柳津, 2019)。病気や障害のある子どもの遊びは治療的意義をもち (上田, 2007)、個別指導を中心とした療育の対象とされてきた歴史がある。特に肢体不自由と知的障害を併せ有する重症心身障害児においては、医療型児童発達支援センターなどが療育を担い、通常の保育所と分離した場での保育がなされてきた。近年全国の病院等では遊びで支援を行う専門職 (HPS・CLS など) が配置されつつあり (工藤 2018)、医療に近いところでの重症心身障害児の保育は充実が図られている。しかしながら、通常の保育所において重症心身障害児が他児と共に育つことの意義について十分に議論されているとは言い難い (小柳津, 2020)。

インクルーシブ社会の構築を目指し、すべての保育所等において重症心身障害児を含む集団のインクルーシブ保育の推進と質の向上に努めなければならない。保育の質の向上には保育者の成長 (専門性向上) が必要不可欠で

あり、保育者は多様な視点の保育実践と研修との往還を通して、新たな意味や価値を創造することを求められている(高嶋ら,2019)。桶田(2021)によると、保育における創造力とは、新しい考えやよりよいものを創り出し、問題を解決する能力と定義される。特にこれまで一般の保育所にインクルージョンすることが難しいとされてきた重症心身障害児を対象とした場合は、より新しい視点で保育の意味や価値を創造する力が求められるであろう。多様な子どもが共に育つには、子どもの姿から新たに保育を創造する必要があると浜谷(2013)は指摘する。重症心身障害児と他児が共に育つには、新たに重症心身障害児の実際の姿から保育を創造する力が必要となる。そこに新たな意味づけや価値づけをすることによって、インクルーシブ保育を担う保育者の専門性の一端を見出すことが期待できるといえよう。小柳津・野々山(2022)は重症心身障害児を含む集団に着目し、保育実践の省察からインクルーシブ保育専門性に関する概念の抽出を試みた結果、以下の4種類の創造力が存在する可能性を報告した。①確かな子どもの見立てから先の保育展開を見通す「予見的創造力」、②即時的・即興的に必要な手立てを創出する「即時的創造力」、③子どもの意思を確認・理解・尊重する「共感的創造力」、④保育者の支援を控えることで子どもだけの空間を創出し、次の関わり合いを期待する「未来的創造力」の4種類である。これまでの研究を通して、重症心身障害児と他児が関わり合う保育を展開する保育者には予見的・即時的・共感的・未来的創造力が専門性として必要となる可能性を見出した。しかし、これら4種類の創造力は障害のない子どもや一般的な保育にも重なる概念の抽出にとどまっている点が課題であり、重症心身障害児を含む集団の保育を創造する力としての特殊性や具体的な保育者の姿は明らかになっていない。

保木井(2015)は協同的な活動において、子どもたちは力を合わせて教え合い・関わり合う姿があると述べている。また、協同的な活動への参加には、日常の活動を通して互いに関わり合うことの楽しさを理解した仲間と凝集される集団の存在が重要としている。このことから、障害の有無にかかわらず子ども同士が関わり合う保育として活動内容の設定が重要であり、その活動内容への参加を促すことにも保育者専門性の一端があると考えられる。合わせて本研究で対象とする重症心身障害児の特性という側面においては、肢体不自由を主とする障害幼児は環境接続の失敗が保育の至る所で散見されること(真鍋・橋本,2017)、運動機能や能力の制限によって周囲の世界との限られた自由度でのつながりに留まっていること(香野,2020)、の指摘を踏まえて検討していく必要があるだろう。肢体不自由と知的障害を併せ有する重症心身障害児は、さらに環境接続に困難を抱えながら生きている。周囲の人によって丁寧な活動内容への接続を可能にする参

加方法の創造が、重症心身障害児を含む集団の保育として特殊性があるものと考えられる。このことから活動内容と参加方法に着目する必要がある。そこで本研究では、重症心身障害児の実際の姿をもとに活動内容と参加方法を創造する保育者の具体的な様相を探ることで、インクルーシブ保育における保育者の専門性概念の抽出を試みることを目的とした。

## II. 方法

### (1) 対象および研究協力者

本研究における協力者は、インクルーシブ保育施設に勤める保育職員13名である。職名は保育士、児童指導員、社会福祉士、看護師と様々であった。当該施設では職名にかかわらず同じ保育職員として日常的に子どもの保育に携わっている実態があることから、保育者の専門性を明らかにすることを目的とした本研究の協力者として妥当であると判断した。

研究協力時点の当該保育施設の在籍児数は48名。定型発達児4名、要支援児(障害の診断もしくは疑いのある児)44名、うち重症心身障害児6名在籍であった。定型発達児は週5日の利用、要支援児は週1日から5日程度の利用であり、1日の利用児数は約15~20名であった。地域の保育所として約40年間、定型発達児:障害児が1:1程度の割合で保育をしてきた施設である。地域においては保育所等訪問支援事業を担うなど障害児支援の専門家集団としてセンター的役割を担う施設であること、および日常的に重症心身障害児を含む集団の保育を実践していることから、本研究の目的を明らかにする上で妥当な対象であると判断した。

### (2) 調査方法

重症心身障害児を撮影した映像を視聴後、他児と関わり合う保育を創造し、活動内容と参加方法についてアンケート用紙へ自由記述するよう依頼した。

- ① 映像に登場する対象児は4歳女児(重症心身障害:身体障害者手帳1種2級、療育手帳A)。研究協力者による対象児の実態把握状況を均一化するため、対象児はすべての研究協力者にとって初見の子どもを選定した。
- ② 研究協力者は、対象児の療育場面を撮影した映像(4分間)を視聴する。
- ③ 研究協力者は、対象児と他児(定型発達児)が関わり合う保育場面を想定する。対象児と他児の関わり合いを促すために必要な保育者の支援について自由記述を行う。
- ④ 記入する項目として、保木井(2015)、真鍋・橋本(2017)、香野(2020)の論考を踏まえ、活動内容と参加方法の2項目の視点から保育者の支援を記述することとした。

### (3) 映像の内容

研究協力者が対象児の実態(運動発達と認知発達)の概要を把握できるよう映像内容を構成した。肢体不自由児者のアセスメントには環境・介助者の存在や関係の把握が重要(香野, 2020)であることを踏まえ、対象児と療育担当者1対1の療育場面から移動や手の運動によって周囲の環境への接続状況を把握できる内容で構成した。

具体的には、運動面として座位(割座)を保持できる様子がある。移動では左右への寝返り、腹ばいで床を1m程度移動する様子、両腕を使って30cm程度の段差を上る様子がある。手の運動では、右手で5cm程度のブロックを握って持つ様子がある。

認知面として、療育担当者との言葉によるやりとりをする様子がある。指示理解では、療育担当者の「おいで」の言葉がけに応じて対象児が腹ばいで近づいていく様子や、保育者の「ちょうだい」に応じて、対象児が手に持つブロックを療育担当者に手渡す様子がある。発語は、療育担当者の方に向けて「ああ」「うう」などの喃語を発する姿が見られる。

### (4) 分析方法

自由記述の分析にSCAT(Steps for Coding and Theorization)(大谷, 2019)を使用した。SCATは大谷によって提唱された小規模質的データ分析に有効とされた手法である。(1)データ中の注目する語句、(2)言い換えるためのデータ外の語句、(3)説明概念、(4)浮かび上がる構成概念、の4ステップに従いデータをコーディングする。構成概念として導き出されたキーワードを用いて理論記述として再構築する。

障害児保育に関わる熟達した保育者の実践知についてSCATを用いて読み解いた論考(勝浦ら, 2018)がある。本研究も重症心身障害児を含む集団の保育における保育者の専門性を読み解くことを目指すことから、SCATによる分析が適切であると判断した。

### (5) 倫理的配慮

本研究は筆者所属機関の研究倫理審査を受審し、承認を得た。

研究協力者(対象児保護者、保育職員)に対しては、研究開始前に研究目的および手順について文書及び口頭にて説明した。また、研究への参加は協力者の自由意志であり、拒否における不利益はないこと、途中辞退も可能であることを伝えるとともに、研究の公表に当たっては個人情報保護に十分留意することを伝えた。その結果、研究への協力及び内容の公開について書面にて同意を得た。

## III. 結果

保育職員の記述についてSCATによる分析を行った。活動内容に関する分析結果を表1-1に、参加方法に関する分析結果を表2-1に示す。テキストに由来する構成概

念を導くため、活動内容と参加方法は区別して分析を行った。表1-1、2-1は紙面の都合上、勝浦ら(2018,2021)の論考を参考に結果の一部を抜粋して示した。テキストの各セグメントは各協力者の記述である。

表1-1、2-1から導き出されたストーリーライン及び理論記述が表1-2、2-2である。

### (1) 活動内容に関する結果・分析

保育者は把握した実態に関する情報から、障害の重い対象児にとって可能な活動を見極めようとする姿がある。具体的には「段差上り」、「お店屋さんごっこ(どうぞができるため)」などの記述に表れるように、映像内容から把握できる対象児の実態から、現在対象児ができることを基盤に他児と関わり合える活動内容を創造しようと努める姿が読み取れる。特に重症心身障害児を含む集団を対象としていることから「腕の力を使って」、「あがる」など重い障害のある対象児の可能な動きを活用した運動遊びを創出している。そのような運動遊びを通して「ハイハイや膝立ち」といった姿勢と移動、動作の高次化を期待した活動内容を創造する様子が読み取れる。重症心身障害児と他児が関わり合うために遊具を用意する場合は、「トランポリン」や「タオルブランコ」など、すべての子どもが共有できる同じ遊び(主題・内容)を用いようとする姿が読み取れる。それらの遊びは保育者の介在を得ることですべての子どもが接続可能となることが読み取れる。「他児のものを見て」、「対象児に見せる」など、保育者が重症心身障害児にとって参考対象となる他児を抽出し、注意を促すことで子ども同士が注目できる機会を創出することも活動内容の創造に影響している。「一緒に大きなものを作る」といった協同による子ども同士の接続も考え、集団の子どもたちに同じ活動を提供しようと努めている。また、道具を用いることで見立て遊び、やりとり遊び、選択機会のある活動を創造しようとする姿がある。

### (2) 参加方法に関する結果・分析

障害の重い子どもと他児が関わり合うことを促すために、保育者は活動内容に対する手立てとして参加方法を創造する姿がある。「同じ遊び」として、同じ場面、同じ時間・同じ活動を提供しようとする姿が読み取れる。同じ場を用意するだけでなく、「補いながら」など、重症心身障害児を含む集団として、すべての子どもの活動参加を支える個別支援も同時に提供しようとする点が重症心身障害児を含む集団の保育の特徴としてうかがえる。個別の支援には、「難しいところは介入する」といった子どもの観察による判断力が必要であることがうかがえる。観察によって把握した個に合わせた参加の方略・参加の量・参加の速度を調整しようと努める姿が読み取れる。また、状況に合わせて支援を追加するだけでなく、「できるところは見守る」といった支援を自重する判断も必要とされることが読み取れる。

「楽しく雰囲気を感じるところから」にあるように、子どもたちの関心の高まりにつながる「間」を創ったり、「行いたい方を行う」に表れるように役割等の選択肢を創ったりすることで、無理に活動に参加させない心持が保育者にあることがうかがえる。「他児の動きをよく見て」、「イメージできるように促す」ことで周囲の子どもを基に子ども一人一人が自分の未来像を抱くことを可能にしようとする姿が読み取れる。重症心身障害児を含む集団の関わり合いの促進として「(姿勢)保持いすなどを使用

する」、「姿勢を安定」など、重症心身障害児の姿勢に関する記述がある。姿勢保持いすなどを用いて物的環境調整を行うことで他児との関わり合いを促そうとする記述もあった。また、表出言語が少ない重症心身障害児を対象児として想定するため、子ども同士のやりとりを補助する保育者の代弁が必要となる。子どもの思いを適切に代弁するには、子どもの願いや希望を確かに読み取り、子ども自身が意思を表明しやすい選択肢と選択機会の提供があらることが読み取れる。

表 1-1 活動内容におけるテキストから構成概念までの形成過程 (一部抜粋)

テキスト (各協力者の記述)	注目する語句	語句の言い換え	説明概念	構成概念
階段・段差上り。おもちゃ (音の鳴る) を置き、(おもちゃを) 目的のぼる。リレー形式、サーキットの中に取り入れる。型はめ、箱落とし。「できた」達成感を感じながら考え、手の操作をする遊びを取り入れた活動。お絵描き。他児のものを見て、一緒に大きなものを作ることもつなげる。	音のなるおもちゃ / 目的のぼる / 達成感 / 手の操作 / 他児 / 見る / 一緒に / 作る	手で持つことができる道具 / ゴールの設定 / 成功体験 / 障害児の周囲の子どもたち / 注意を向ける / 共に / 協同 / 製作	触れられる道具を使った遊び / 達成可能な目標設定 / 達成による成功体験 / 子ども同士注意を向ける機会 / 子どもたちの協同活動による接続	道具を使った活動 / 達成可能な目標設定による成功体験 / 子ども同士の注目機会 / 協同による子ども同士の接続
立位を促すように、腕の力を使って跳び箱の上にあがる。他児も同じ遊びをして、対象児に見せる。対象児が楽しめる活動を選ぶ。	立位 / 腕の力 / 使う / 上がる / 他児 / 同じ遊び / 対象児 / 選ぶ	姿勢を保つ / 動かせる部位 / 活用 / 移動 / 障害児の周囲の子どもたち / 同じ活動内容 / 選択の機会	可動部位を活用した姿勢保持と移動運動 / 障害児含む集団での同じ活動 / 活動・参加への子どもが選択できる機会の保障	可動部位の活用による姿勢保持と移動運動 / 集団の子どもに同じ活動の提供 / 選択機会が保障された活動
言葉をかけて楽しみながら他児をモデルに体操。ハイハイや膝立ち等を介助しつつ行う。左右重心移動、左右バラバラの動き。疲れたようなら足のマッサージ、一本橋のような体を使って手遊び。	言葉かけ / 他児 / モデル / 体操 / ハイハイ / 膝立ち / 介助 / 重心移動 / 左右ばらばらの動き / 体を使う / 疲れたら / 手遊び	注意を促す関わり / 障害児の周囲の子どもたち / 参考にする / 移動運動 / 実態把握によるできそうな姿勢・動作 / 姿勢の支援 / 姿勢の傾き / 運動遊び / 活動中の体調把握 / 遊びの変更	参考対象への注意の促進 / 実態把握による可能な活動の見極め / 姿勢・移動・動作の高次化を意図した活動 / 体調把握を基にした活動内容の調整	参考対象の抽出と注意の促進 / 実態把握による可能な活動の見極め / 姿勢・移動・動作の高次化を意図した活動 / 保育者の状況判断による活動内容の調整
お店屋さんごっこ (「どうぞ」ができるため)。トランポリン、タオルブランコ、アスレチック、滑り台等、体を使う遊び。	ごっこ / どうぞ / できる / 体を使う / 滑り台等	見立て遊び / モノを介したやり取り / できることの活用 / 運動遊び / 子ども同士が共有できる遊び (保育者の介在を得て使用可能)	モノを介してやりとりできる見立て遊び / 可能な体の動きを活用した運動遊び / 保育者の介在 / 共有できる同じ遊び (主題・内容)	モノを介してやりとりできる見立て遊び / 可能な動きを活用した運動遊び / 保育者の介在 / すべての子どもが共有できる同じ遊び (主題・内容)

表 1-2 活動内容の構成概念から導き出されたストーリーライン及び理論記述

ストーリーライン	<p>保育者は、重症心身障害児と他児の関わり合いを促す活動内容を創造する際に「<u>実態把握による可能な活動の見極め</u>」をし、「<u>達成可能な目標設定による成功体験</u>」となるよう意識をしている。特に重症心身障害児を含む集団の保育として、障害児の「<u>可動部位の活用による姿勢保持と移動運動</u>」に着目し、「<u>可能な動きを活用した運動遊び</u>」を通して「<u>姿勢・移動・動作の高次化を意図した活動</u>」を考えている。「<u>保育者の介在</u>」を得ることによって「<u>すべての子どもが共有できる同じ遊び (主題・内容)</u>」に接続可能になると考えている。保育者が「<u>子ども同士の注目機会</u>」を創出することによって、子どもの関わり合いは促されるが、重症心身障害児を含む保育では特にモデルとなる「<u>参考対象の抽出と注意の促進</u>」を保育者が担うことが重要である。重症心身障害児を含む「<u>集団の子どもに同じ活動の提供</u>」をすることが必要であり「<u>道具を使った活動</u>」や「<u>選択機会が保障された活動</u>」を合わせて、「<u>モノを介してやりとりできる見立て遊び</u>」のような「<u>協同による子ども同士の接続</u>」を狙った活動内容を創造している。</p>
理論記述	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「<u>達成可能な目標設定による成功体験</u>」は、保育者の「<u>実態把握による可能な活動の見極め</u>」を要する。</li> <li>・重症心身障害児が「<u>可能な動きを活用した運動遊び</u>」は、保育者の「<u>可動部位の活用による姿勢保持と移動運動</u>」によって支えられ、子どもの「<u>姿勢・移動・動作の高次化を意図した活動</u>」へとつながる。</li> <li>・「<u>保育者の介在</u>」によって「<u>すべての子どもが共有できる同じ遊び (主題・内容)</u>」に接続可能となる。</li> <li>・重症心身障害児の「<u>参考対象の抽出と注意の促進</u>」によって「<u>子ども同士の注目機会</u>」の創出となる。</li> <li>・「<u>集団の子どもに同じ活動の提供</u>」をすることで「<u>協同による子ども同士の接続</u>」を促すことができる</li> <li>・「<u>道具を使った活動</u>」や「<u>選択機会が保障された活動</u>」として「<u>モノを介してやりとりできる見立て遊び</u>」がある。</li> </ul>

表 2-1 参加方法におけるテキストから構成概念までの形成過程 (一部抜粋)

テキスト (各協力者の記述)	注目する語句	語句の言い換え	説明概念	構成概念
他児の動きを目でよく見て、イメージ (自分もやってみたい、あのようやるんだ等) できるよう促しながら、楽しく雰囲気を感じるところから活動に参加する。「同じようにやる」にこだわらず、対象児なりの方法で。	他児／見る／イメージ／やってみたい／促す／楽しく感じるところ／参加／同じようにやるにこだわらない／対象児なりの方法	障害児の周囲の子どもたち／注目する／未来の自分の姿の創造／興味をもつまでの間／関与・交じる／別の方略・量・速度での参加の容認／参加方法の個別化・調整	周囲の子どもの姿を基にした自分の未来像／関心の高まりにつながる間／参加方略・量・速度の個別調整	周囲の子どもを基にした自分の未来像／関心の高まりにつながる間／個に合わせた参加方略・量・速度の調整
対象児もみんなと一緒に遊んでいる雰囲気になれるように見守る。できないところは介助者が補いながら参加する。	みんな／一緒に／雰囲気／見守る／介助者／補いながら／参加	障害児と周囲の子ども／共に／場・時間・情景・趣／支援する保育者／状況に合わせて支援を促す／活動に交じる	障害児が周囲の子どもと共に遊ぶ場・時間・情景・趣の創造／子どもたちが活動に交じるために保育者が状況に合わせて支援の追加	共に遊ぶ場・時間・情景・趣の創造／すべての子どもの活動参加を支える個別支援
介助者と共に参加。椅子、(姿勢) 保持いすなども使用し姿勢を安定させる。	介助者／共に／参加／保持いす／姿勢／安定	支援する保育者／保育者の協力を得て／活動への加わり／環境調整／活動に参加しやすい姿勢	保育者の介在を得て活動への仲間入り／活動に参加しやすい姿勢を作る環境調整	保育者の介在による活動への仲間入り／活動参加を支える姿勢・運動環境の調整
他児と一緒に。料理を作る側、お客さん、どちらでも行いたい方を行う。	他児／一緒に／料理／どちら／行いたい方	周囲の子ども／共に／同じ活動／役割の複数の選択肢／選択する機会の提供と本人の希望	周囲の子どもと共に交じる同じ活動／複数の選択肢の提供／選択する機会の提供／本人の希望の読み取り	同じ活動に参加するための役割選択肢の創造／選択肢と選択機会の提供／希望の読み取り
対象児と他児を同じ遊びに誘う。対象児から他児を誘うように促す。また、一緒に代弁しながら伝える。対象児ができることは見守り、難しいところは介入し、他児と関わるようにする。	対象児／他児／同じ遊び／誘う／促す／一緒に／代弁／できるところ／見守る／難しいところ／介入／関わる	重い障害の子ども／周囲の子ども／共有する時間・場所・場面／仲間に呼び込む／自分でできるように支援する／共に／代わりに伝える／参加可能な場面／できるまで観察・待機・支援の自重／参加不可能な場面／支援の追加	すべての子どもが共有できる同じ時間・場所・場面／保育者の代弁による子ども同士の接続の補助／子どもの参加状況の把握と待機／状況判断に合わせた支援追加と自重	すべての子どもに同じ時間・場所・場面の提供／子ども同士の接続を補助する保育者の代弁／子どもの参加状況把握のための観察と待機／参加状況に合わせた支援の追加・自重

表 2-2 参加方法の構成概念から導き出されたストーリーライン及び理論記述

ストーリーライン	<p>保育者は、重症心身障害児と他児の関わり合いを促す参加方法として[すべての子どもに同じ時間・場所・場面の提供]をすると同時に[すべての子どもの活動参加を支える個別支援]を工夫している。特に[子どもの参加状況把握のための観察と待機]を基にして、[個に合わせた参加方略・量・速度の調整]を行いながら[参加状況に合わせた支援の追加・自重]をする点に専門性がある。保育者は[共に遊ぶ場・時間・情景・趣の創造]をしながら、特別の支援を必要とする重症心身障害児には[保育者の介在による活動への仲間入り]を意図している。保育者は重症心身障害児を含む集団において[周囲の子どもを基にした自分の未来像]を抱くことができるようにし、[関心の高まりにつながる間]や[同じ活動に参加するための役割選択肢の創造]をしている。その際、[活動参加を支える姿勢・運動環境の調整]や[子ども同士の接続を補助する保育者の代弁]をし、子どもの[希望の読み取り]をすることで[選択肢と選択機会の提供]を行うことで関わり合いを促している。</p>
理論記述	<ul style="list-style-type: none"> <li>・保育者は[すべての子どもに同じ時間・場所・場面の提供]と[すべての子どもの活動参加を支える個別支援]が必要となる。</li> <li>・[子どもの参加状況把握のための観察と待機]によって[個に合わせた参加方略・量・速度の調整]として[参加状況に合わせた支援の追加・自重]の判断がなされる。</li> <li>・[保育者の介在による活動への仲間入り]を意図し、[共に遊ぶ場・時間・情景・趣の創造]を行っている。</li> <li>・重症心身障害児と他児の[関心の高まりにつながる間]で子どもの[希望の読み取り]を行っている。</li> <li>・[同じ活動に参加するための役割選択肢の創造]を保育者が行うことで、[選択肢と選択機会の提供]をしている。</li> <li>・[活動参加を支える姿勢・運動環境の調整]や[子ども同士の接続を補助する保育者の代弁]によって、子どもたちが[周囲の子どもを基にした自分の未来像]の創造を可能にする。</li> </ul>

#### IV. 考察

活動内容および参加方法の分析から見出された概念には、両者に関連・共通する点があることが読み取れた。ここでは活動内容と参加方法を合わせ、重症心身障害児と他児の関わり合いを促す保育者の専門性として浮かび上がった視点について考察をする。

#### (1) 運動発達の見極めに基づく活動内容と環境調整方法の創造

活動内容に関するテキストの分析から、重症心身障害児と他児の関わり合いを促す上で保育者は[実態把握による可能な活動の見極め]をすることが読み取れた。勝浦ら (2018) によると、障害のある幼児への配慮として「見

極め」を実践知にもつ保育者が存在するという。重症心身障害児を含む集団の保育においても同様に保育者は「見極め」を行いつつ障害児及び周囲の子どもたちへの配慮を工夫する姿があると考えられる。見極めにおいては、重症心身障害児の[可動部位の活用による姿勢保持と移動運動]に着目することが読み取れる。子どもの可動部位、姿勢、移動という視点から運動面の実態を把握した上で見極めをしている点に重症心身障害児を含むインクルーシブ保育の専門性があると考えられる。さらに[姿勢・移動・動作の高次化を意図した活動]の創造に努め、[達成可能な目標設定による成功体験となる活動]を創造する点にも重症心身障害児を含む集団の保育として特徴的な専門性があると考えた。

参加方法の分析からは、[活動参加を支える姿勢・運動環境の調整]が見出されている。保育者は子どもの姿から本人の環境接続の困難の原因を見極め、運動発達上の困難を軽減・解消する環境調整方法を講じるなどの「配慮」をしていることが読み取れる。これは保育者の見極め具合によって子どもへの配慮の在り方が変わるという勝浦ら(2018)の指摘と通じるものである。本研究の分析結果からいえば、重症心身障害児と他児の関わり合いを促す保育者の専門性として、運動面の環境接続困難を解消する環境調整方法の創造という専門性が存在するものと考えられる。肢体不自由を主とする障害児は環境アクセスの障害によって社会性が高まりにくい状況にある(真鍋・橋本,2017)。肢体不自由と併せて知的障害を有する重症心身障害児は、肢体不自由単一の障害児よりもさらに人・モノ・場所などの環境に接続しにくい。様々な場面で生じる接続困難を軽減・解消するため、①運動発達を軸とした見極め、②運動面の高次化を目指した活動内容の創造、③環境接続困難を軽減・解消する環境調整方法の創造、が重症心身障害児と他児が関わり合うための保育者の専門性として存在していると考えた。

## (2)「共有できる同じ SCTPS」と「個別の SAS」の同時創造

活動内容の分析から、保育者は[すべての子どもが共有できる同じ遊び(主題・内容)]を用いる姿がある。参加方法の分析から、保育者は[すべての子どもに同じ時間・場所・場面の提供]をする姿が読み取れる。つまり、共有しうる同じ主題・内容(Subject・Content)である遊びに対して、子どもたちが関心を向けられる同じ時間・場所・場面(Time・Place・Scene)を共有することが、関わり合いを促す上で必要であると保育者は考えていることが読み取れる。ここでは、重症心身障害児と他児の関わり合いを促進するために保育者が同じにするよう努める対象として導き出された「Subject・Content・Time・Place・Scene」の頭文字をとり「SCTPS」と命名した。

「共有できる同じ SCTPS」の創出に合わせて[すべて

の子どもの活動参加を支える個別支援]を同時に提供していることが参加方法の分析結果から読み取れる。特に、[子どもの参加状況把握のための観察と待機]によって子どもの状態を見極め、[個に合わせた参加方略・量・速度の調整]を行う点に重症心身障害児と他児の関わり合いを促すインクルーシブ保育の専門性があると考えられる。参加の方略(Strategy)、参加の量(Amount)、参加の速度(Speed)を子ども一人一人の実態に合わせて個別に調整しようと保育者が努めていることが読み取れる。保育者が個別に調整・提供しようと努める対象として「Strategy・Amount・Speed」の頭文字から「SAS」と命名した。

高尾(2017)は、保育におけるインクルージョンを「すべての乳幼児が合理的配慮を受けつつ同じ施設で同じ活動に参加し、共に育ち合える形態」としている。本研究で見出した概念と重ね合わせて換言すると、『重症心身障害児の保育におけるインクルージョンは、すべての子どもが「個別の SAS」を受けつつ「共有できる同じ SCTPS」に参加し、共に育ち合える形態』であるといえよう。

さらに参加方法から読み取れることとして、「SAS」の提供には[参加状況に合わせた支援の追加・自重]の判断がなされている。子ども同士の関わり合いは、状況によって目まぐるしく変化する。しかし、その場をいかに見極められるかが重要な保育者の専門性になるだろう。活動参加中の子どもの様子を見極め、活動前と比較して保育者の内面に子どもの実態が再構築される。再構築された子どもの姿として、他児と関わり合うための状況が満ち足りていないと判断される場合は、保育者が支援を追加していく。一方、見極めによって関わり合いが促進される状況が満ちていると判断される場合は、支援を自重(控える)する姿があることが見出された。子どもの参加を促しながら再評価を繰り返し、必要に合わせて支援の足し引きをする姿も重症心身障害児と他児の関わり合いを促す保育者の専門性であることが見出された。

これらのことから、④「共有できる同じ SCTPS」と「個別の SAS」の同時提供、⑤繰り返す見極めに基づく支援の追加・自重判断、が重症心身障害児と他児が関わり合うための保育者の専門性として存在していると考えた。

## (3) 選択肢・選択機会・選択水準の創造

活動内容の分析から、保育者は[モノを介してやりとりできる見立て遊び]を[選択機会が保障された活動]であると捉え、子ども同士の関わり合いを促す有効な活動内容として創造する姿が読み取れる。参加方法からは、重症心身障害児と他児の[関心の高まりにつながる間]や[同じ活動に参加するための役割選択肢の創造]をすることがうかがえた。活動内容、参加方法において「選択」の概念が共通すると読み取れる。

ここに重症心身障害児と他児の関わり合いを促す保育

者の専門性があるものと考えた。「関心の高まりにつながる間」は、すなわち子どもが遊びに参加する・しないを思考する時間を設ける姿である。重度の障害のある子どもにとって、目の前に提供された活動内容に対して、すぐに判断して取り組むことは難しい。先の考察で得られたように、保育者から「共有できる同じSCTPS」が提供される際に、「個別のSAS」も合わせて得られることが分かった重症心身障害児は、これなら「できそう・難しそう」の判断をすることになる。その際に「できそう」に近づいたための段階を踏むために間を創り、子どもの「希望の読み取り」を行っているところに保育者の専門性がある。活動内容への参加についての最終決定権は子どもにあると捉え、「同じ活動に参加するための役割選択肢の創造」を行うことが、「選択機会が保障された活動」となり、間によって保育者と共に子ども自身も判断した「個別のSAS」の利用の程度(水準)に選択の幅を用意しているのである。浜谷(2018)は、すべての子どもの人権尊重がインクルージョン成立に重要と指摘する通り、選択権は子どもにあると捉える保育者の専門性は他の障害種を含む保育と同様であろう。しかしながら、運動面・認知面の様々な場面で環境接続に難しさを抱える重症心身障害児を含む集団の場合は、その選択肢・選択機会・選択水準においてより細やかな段階に分けて創造される必要がある。

これらのことから、⑥選択肢・選択機会・選択水準の創造、が重症心身障害児と他児が関わり合うための保育者の専門性として存在していると考えた。

## V. 研究の成果・今後の課題

本研究では、重症心身障害児を含む集団における子ども同士の関わり合いを促す保育者の専門性に関する概念として、以下の6種類の具体的様相を見出すことができた。①運動発達を軸とした見極め、②運動面の高次化を目指した活動内容の創造、③環境接続困難を軽減・解消する環境調整方法の創造、④「共有できる同じ主題・内容・時間・場所・場面(SCTPS)」と「個別の方略・量・速度(SAS)」の同時提供、⑤繰り返す見極めに基づく支援の追加・自重判断、⑥選択肢・選択機会・選択水準の創造、である。

本研究は限られた研究協力者を対象とした調査であることから、導き出された概念が他の保育者と同様に当てはまるとは言い切れない。また、限定された子どもの姿を基にした調査である。重症心身障害児の実態の違いによって、保育者が創造する活動内容や参加方法の概念が変化する可能性もあるだろう。今後はより多くの保育者の協力を得ること、様々な実態の重症心身障害児を想定した調査を行うことで、専門性に関する概念抽出精度を高めていきたい。見えにくい力とされる保育者の専門性の可視化を進めていくことで、保育者の力量向上と保育の質の向上に寄与していきたい。

## VI. 謝辞

本研究にご協力をいただきました対象児、保育施設職員のみなさまへ厚く御礼申し上げます。

## VII. 付記

本論文は、その一部を日本保育学会第74回大会にて発表している。また、本研究は日本学術振興会科学研究費補助金(20K02640)による助成を受けて実施した一部である。

## 引用文献

- 浜谷直人・五十嵐元子・芦澤清音(2013) 特別支援対象児が在籍するクラスがインクルーシブになる過程—排除する子どもと集団の変容に着目して—。保育学研究,51(3),45-56.
- 浜谷直人(2014) インクルーシブ保育と子どもの参加を支援する巡回相談。障害者問題研究,42(3),178-185.
- 浜谷直人・芦澤清音・五十嵐元子・三山岳(2018) 多様性がいきるインクルーシブ保育 対話と活動が生み出す豊かな実践に学ぶ。ミネルヴァ書房。
- 韓昌完・井上里歩・矢野夏樹(2015) インクルーシブ保育の観点に基づいた日本の保育制度・政策の分析—インクルーシブ教育評価指標(IEAI)を用いた評価・分析—。琉球大学教育学部附属発達支援教育実践センター紀要,7,9-17.
- 保木井啓史(2015) 幼児の協同的な活動はどのように成立しているか—メンターシップの概念による分析—。保育学研究,53(3),21-32.
- 神長美津子(2015) 園生活における子どもの育ち合い(総説)。保育学研究,53(3),4-7.
- 勝浦眞仁・荻原はるみ・上田敏丈(2018) 合理的配慮の観点から考える発達障害のある幼児への配慮—SCATを用いた保育者の語りの分析から—。国際幼児教育研究,25,61-74.
- 勝浦眞仁・荻原はるみ・上田敏丈(2021) 障害児保育における実践知の広がり—初任保育者と中堅前期保育者の熟達化比較から—。保育学研究,59(3),35-47.
- 河邊貴子(2015) 子どもの育ち合いを保障する遊びとは何か—「遊びの状況」に着目して—。保育学研究,53(3),56-65.
- 香野毅(2020) 肢体不自由者を中心とした障害者臨床・療育におけるアセスメント。静岡学術出版。
- 工藤恭子(2018) 在宅重症心身障害児の遊びの保障における医療・福祉・教育の連携—遊びで支援を行う専門職へのインタビューから—。佛敎大学大学院紀要 社会福祉学研究科篇,46,31-48.
- 真鍋健・橋本正巳(2017) 米国幼児期特殊教育領域における肢体不自由児の心理的・身体的特性の位置づけ—

- アクセスの問題から社会性・パーソナリティーの問題に向けて一.千葉大学教育学部研究紀要,66(1),327-334.
- 桶田ゆかり (2021) 創造性.中坪史典・山下文一・松井剛太・伊藤嘉余子・立花直樹編,保育・幼児教育・子ども家庭福祉辞典.ミネルヴァ書房,302.
- 大豆生田啓友 (2017) 倉橋惣三を旅する 21世紀型保育の探求.フレール館.
- 大谷尚 (2019) 質的研究の考え方 研究方法論から SCAT による分析まで.名古屋大学出版会.
- 小柳津和博 (2019) インクルーシブ保育・教育の充実に必要な支援方法に関する研究—肢体不自由児を含む集団における子ども同士の関わり合いを促す支援—.桜花学園大学保育学部研究紀要,20,51-60.
- 小柳津和博 (2020) インクルーシブ保育における関わり合いの意義—重症心身障害児と共に学ぶことによる教育的価値を考える—.桜花学園大学保育学部研究紀要,22,27-37.
- 小柳津和博・野々山貴 (2022) インクルーシブ保育における子ども同士の関わり合いを促す保育者の専門性—重症心身障害児を含む集団に着目した質的研究—.リハビリテーション心理学研究,48(1),51-63.
- 高畑芳美 (2017) 子ども同士の関わりと育ち合い.伊丹昌一編,はじめて学ぶ保育⑨インクルーシブ保育論.ミネルヴァ書房,11-21.
- 高尾淳子 (2017) わが国のインクルーシブ保育スキル標準開発の検討—米国ワシントン州保育スキル標準の開発事例を参考に—.愛知教育大学幼児教育研究,19,65-72.
- 高嶋景子・岩田恵子・松山洋平・三谷大紀・大豆生田啓友 (2021) 保育の質向上と保育者の成長を支える往還型研修—実践と研修の往還がもたらす新たな意味と価値の創造過程—.保育学研究,59(3),23-34.
- 上田礼子 (2007) 生涯発達とあそび.三輪書店,29.

【連絡先 小柳津和博 oyaizu@ohkagakuen-u.ac.jp】

# **Expertise in Inclusive Childcare for Children with Severe Motor and Intellectual Disabilities:**

## **- Creativity of Childcare Workers regarding Activity Content and Participation Methods that Encourage Interaction between Children -**

**Kazuhiro Oyaizu**

Cooperative Doctoral Course in Subject Development in the Graduate School of Education,  
Aichi University of Education & Shizuoka University

### **ABSTRACT**

In recent years, inclusive childcare practices have been promoted as childcare in which diverse children grow up together. Children with severe motor and intellectual disabilities have long been subject to segregated education, and the expertise of inclusive childcare for groups that include them has not been adequately studied. The purpose of this study was to extract concepts regarding the expertise of childcare workers in encouraging the interaction between children with severe motor and intellectual disabilities and other children through a questionnaire survey of childcare workers. A qualitative study analyzed a survey of childcare workers at childcare centers that provide inclusive childcare for groups of children with severe motor and intellectual disabilities was conducted.

Six concepts were commonly extracted: 1) Discernment based on motor development, 2) Creation of activity content aimed at higher motor aspects, 3) Creation of environmental adjustment methods to reduce or eliminate environmental connection difficulties, 4) Simultaneous provision of "the same Subject, Content, Time, Place, and Scene to be shared" and "Individual Strategy, Amount, Speed", 5) Additional support and self-weight judgment based on repeated discernment, 6) Creation of options, selection opportunities and selection levels. These six common concepts were found to exist as specific aspects of expertise in inclusive childcare, including children with severe motor and intellectual disabilities.

### **Keywords**

inclusive childcare, expertise, interaction, children with severe motor and intellectual disabilities, creativity