

# 障害のある子どもと遊びをめぐって —乳幼児期の支援における「遊び」の位置づけの変遷—

真 鍋 健

千葉大学・教育学部

## Children with Disabilities and Play —Historical Shift About the Role of Play in EI/ECSE—

MANABE Ken

Faculty of Education, Chiba University, Japan

本稿は、乳幼児期の障害児への支援の文脈で、「遊び」がどのように位置づいてきたのかを、一部の文献等をもとに時代をさかのぼって、まとめたものである。子どもの発達と遊びとの関係をめぐっては、1980年代以降、遊びが様々な発達領域の影響を受けていること、発達を促す主要な舞台として遊びを利用できることが、障害児処遇の領域外で提案される。こうした方向性は、それまで乳幼児期の早期介入で主流であった大人主導の指導との対比の中で、遊びを活かした/遊びに基づく介入方法の提案を後押しすることとなった。一方、「子どもの主体的な遊び」と「大人の教育的・指導的な介入」という一見相反する行為を、矛盾なく成立させようとする過程においては、米国のたどった経緯に代表されるように、異なる価値観を有する専門領域間での衝突も有した。ただし1990年代以降、子ども自身の興味関心や動機づけを損なうことなく、生活の中に学習機会を埋め込む「自然主義的アプローチ」が導かれていく中で、PDCAサイクル上の工夫・配慮を含めた要点が明らかになっていく。2000年代以降、それまでの議論を発展させる形で、支援枠組みの洗練や実践者の理解を促すモデルの開発が、現在に至るまで続いている。

世界的な情勢を踏まえた場合、我が国での「子どもの遊び」と「大人の指導」をめぐり議論は、長きにわたって平行線をたどったままの状況のように思える。これを解決するためには、他国と同様の経過をたどるべきなのか、それとも我が国特有のオルタナティブな解決方法があるのか、今後の動向を注視する必要性について述べた。

キーワード：遊び (Play), 遊びと指導の関係 (Play and Instruction),

早期介入/幼児期の特殊教育 (Early Intervention/Early Childhood Special Education),

歴史の変遷 (Historical Shift)

### 1. はじめに

障害のある子どもに対しては、できるだけ早く、専門的な支援を提供することが望ましいとされている。器質的な障害は、環境との兼ね合いの中で様々なリスクを子どもたちに課す可能性があるため、そうした否定的な要因を埋め合わせ、発達を支えていくことに早期発見・支援の意義があるとする前提のもと (Guralnick, 1997), 各国は独自の早期発見・支援のシステムを整えてきた (Odom, Hanson, Blackman, & Kaul, 2003)。私たちの国でも、いわゆる「療育」と呼ばれる早期からの治療教育的処遇が、半世紀以上よりも前から脚光を浴びており、戦後より拡充された乳幼児健康診査とその後の専門機関等でのフォローを軸に、医療・福祉・母子保健そして教育等の関連分野が協力しながら、この専門領域を支えてきた。現在は児童福祉法上で、「児童発達支援」という言葉が用いられている。一方、国際的にはEarly Intervention (EI), または就学前幼児期を含めてEarly Childhood Special Education (ECSE) と称されることも多い。こうした領域になじみのない者が「あそこではどのよ

うなことをしているのだろうか」と考えることがあるとすれば、専門機関での大人主導の指導 (1対1や小集団での訓練) を思い浮かべる方が多いかもしれない。特別な子どもに対しては特別な専門的対応が必要である、という理解である。しかし、早期発見・支援の対象は、あくまで発達初期の乳幼児である。以下に示した表現のように、発達支援を意図した「介入」といえども、その専門的な対応が行われる舞台は、すべての子どもに開かれた生活や遊びにあるとされている。

子どもの長期目標を達成する機会を活用するため、子どもが自ら行動を起こし経験する日々のやりとり、介入の機会を位置づけたり、統合させる (Johnson, Rahn & Bricker, 2015 P3)。

ただし、早期発見・支援の領域における、「遊び」の理解と活用に関わっては、各々の国で長年にわたる論争や認識の変化を経験しながら、世界的な潮流が作られ、上記のような認識に至っている。他方、早期発見・支援の文脈 (就学前施設等での教育を含む) で「遊び」をどう扱うかについてはわが国でも経験を重ねてはいるが、そもそも乳幼児期の障害児支援に関わる専門職団体が医

連絡先著者：真鍋 健 manabe@chiba-u.jp

表1 児童発達支援ガイドライン（厚生労働省，2017）上の「遊び」の記載箇所とその内容  
下線は筆者によるものである

記載内容	記載箇所
<p>オ 子どもが自発的、意欲的に関われるような環境を構成し、子どもの主体的な活動や子ども相互の関わりを大切にすること。特に、乳幼児期にふさわしい体験が得られるように支援を行うこと。</p> <p>カ 子どもの成長は、「遊び」を通して促されることから、周囲との関わりを深めたり、表現力を高めたりする「遊び」を通し、職員が適切に関わる中で、豊かな感性や表現する力を養い、創造性を豊かにできるように、具体的な支援を行うこと。</p>	<p>第1章 総則</p> <p>4 児童発達支援の原則</p> <p>(2) 児童発達支援の方法</p>
<p>(e) 構造化等により生活環境を整える 生活の中で、さまざまな遊びを通して学習できるよう環境を整える。また、障害の特性に配慮し、時間や空間を本人に分かりやすく構造化する。</p> <p>(d) 保有する感覚の活用 保有する視覚、聴覚、触覚等の感覚を十分に活用できるよう、<u>遊び</u>等を通して支援する。</p>	<p>第2章 児童発達支援の提供すべき支援</p> <p>1 児童発達支援の内容</p> <p>(1) 発達支援 ア 本人支援</p> <p>(ア) 健康・生活 b 支援内容</p>
<p>(b) 模倣行動の支援 <u>遊び</u>等を通じて人の動きを模倣することにより、社会性や対人関係の芽生えを支援する。</p> <p>(c) <u>感覚運動遊び</u>から<u>象徴遊び</u>への支援 感覚機能を使った<u>遊び</u>や運動機能を働かせる<u>遊び</u>から、見立て<u>遊び</u>や<u>つもり遊び</u>、<u>ごっこ遊び</u>等の象徴<u>遊び</u>を通して、徐々に社会性の発達を支援する。</p> <p>(d) 一人<u>遊び</u>から<u>協同遊び</u>への支援 周囲に子どもがいても無関心である一人<u>遊び</u>の状態から<u>並行遊び</u>を行い、大人が介入して行う<u>連合的な遊び</u>、<u>役割分担したりルールを守って遊ぶ協同遊び</u>を通して、徐々に社会性の発達を支援する。</p> <p>(f) 集団への参加への支援 集団に参加するための手順やルールを理解し、<u>遊び</u>や<u>集団活動</u>に参加できるよう支援する。</p>	<p>第2章 児童発達支援の提供すべき支援</p> <p>1 児童発達支援の内容</p> <p>(1) 発達支援 ア 本人支援</p> <p>(オ) 人間関係・社会性 b 支援内容</p>
<p>○重症心身障害のある子どもに対しては、重度の知的障害及び重度の肢体不自由があるため、意思表示の困難さに配慮し、子どもの小さなサインを読み取り、興味や関心を持った体験的な活動の積み重ねができるようにすることが必要である。また、筋緊張を緩和する環境づくりと、<u>遊び</u>、<u>姿勢管理</u>により、健康状態の維持・改善を支えることが必要である。</p>	<p>第2章 児童発達支援の提供すべき支援</p> <p>1 児童発達支援の内容</p> <p>(1) 発達支援 ウ 支援に当たっての配慮事項</p>
<p>○子どもが生活する空間については、指導訓練室のほか、おやつや昼食がとれる空間、静かな<u>遊び</u>のできる空間、雨天等に<u>遊び</u>ができる空間、子どもが体調の悪い時等に休息できる静養空間、年齢に応じて更衣のできる空間等を工夫して確保することが必要である。また、室内のレイアウトや装飾にも心を配り、子どもが心地よく過ごせるように工夫することが必要である。</p> <p>○<u>屋外遊び</u>を豊かにするため、屋外遊技場の設置や、近隣の児童遊園・公園等を有効に活用することが必要である。</p>	<p>第5章 児童発達支援の提供体制</p> <p>3 施設及び設備</p>

療・母子保健・児童福祉・教育・心理等の別で別れ、またEI/ECSE領域全体に特化した専門職の養成課程が存在しない本邦において、障害のある子どもにとっての「遊び」をめぐる知の集約と議論を担う場は十分に担保されていないのではないだろうか。結果、「遊びは含めるべきもの」という理解は明文化され（例えば児童発達支援ガイドライン：表1）、各々に一応は共有されているようだが、その位置づけは流動的で、存在意義そのものの危うさを筆者は常に感じてきた。

本稿は、乳幼児期の障害幼児への支援の文脈で、「遊び」がどのように位置づいてきたのかを、一部の文献や書籍

等をもとに時代をさかのぼって、まとめたものである。なお、遊びを用いた指導・支援の展開状況は各国によって大きく異なる。その点で、以下に示す内容は具体的な年代を示すものの、国際的な規模にてあくまで大まかなものとしてとらえられたい。

## 2. 障害のない子どもの遊びへの注目と研究の始まり（1980年代以前）

子どもの育ちに遊びが一定の役割や可能性を秘めているとする立場は、例えば著明なピアジェやヴィゴツキー

らによって、早期から現れていた。発生的認識論を示したPiaget (1962) では、物の操作やふり遊びのうちに発達連続性が垣間見え、また遊びが認知発達を促進させる重要な役割を担っていることを指摘した。Vygotsky (1967) も具体的な事物とそれに向かう人の行為との関係から意味が抜き出されることによって、言語と言語表象の発達が促されるとし、その機会としての日常のあたりまえの遊びに注目している。これらを背景に、1970年代は多くの研究者が、障害のない子どもの遊びとそれが子どもの発達に与える影響について、自然観察法や実験などを通じた検討を行う。遊びに注目が集まり始めたばかりの時期であった。そのため身体的な遊び・操作遊び・ごっこ遊び・ゲームなど、遊びにはどのような種類があるのかや、「遊び」と呼ばれるものの定義、その特徴についてなど (Chance, 1979)、現在ではあたりまえとなっている事項にも光が当てられた。またこの頃すでに、遊びの中で、子どもたちの言葉や行動を観察・評価する取り組みも始まっていた (例えば、ふり遊び・ごっこ遊びでの観察・評価についてJeffrey & McConkey, 1976; Nicolich, 1977)。

一方、1960年から1980年ごろの障害のある子どもと遊びの関係性をめぐっては、ノーマライゼーション理念の世界的な浸透を抜きには語れない。つまり、1950年ごろまで、いくつかの国では、“治療不能”と見なされやすい障害児 (特に知的障害児) は「施設処遇 (入所施設への強制的な隔離)」が行われていた。遊びを含めて、あたりまえの生活が認められず劣悪な環境を強いられていた子ども達に対して (図1)、ノーマライゼーション理念が浸透する中で、徐々に、あたりまえの地域社会や家庭生活が取り戻されることになる。発達や年齢に応じた適応行動を学ぶ機会がなく、愛着の問題を含めて不適応状態が助長されていた子どもたちであった。「どんな特殊な指導があれば、この子どもたちは教育可能なのか」ということが第一で、遊びになにか特別な意図を持ち込むことは少なかった。それでもこの頃、「障害のない子どもと知的障害児・自閉症児 (Tilton & Ottinger, 1964)」、「障害のない子どもと目の見えない子ども (Sandler & Will, 1965)」など、障害のない子どもとの比較で、その特徴を明らかにしようとする研究が既に行われていたことは、注目に値する。

“小さな子どもたちを苦しめる”

乳児の寮が一番気になりました。ここでは、他の寮と同じようにベビーベッドが横に並んで置かれています。1歳や2歳の幼い子どもが、大人との交流もなく、遊び道具もなく、何の刺激もなく、ベビーベッドに横たわっていたのです。中略心が痛む出会いがありました。私たちが部屋に入ると、ドアの裏側からよくわからない音が聞こえてきました。子どもが「来てよ、来てよ、来てよ。私と一緒に遊ぼう」と言っているようでした。さらに扉の向こう側には、40人以上の手入れされていない乳児が、むき出しの床を這い回っていました。

図1 施設処遇問題を指摘した写真集「Christmas in Purgatory」の一節

(Burton & Kaplan, 1974より筆者訳)

### 3. 「媒体」としての遊びへの気づきと障害児の遊びの特徴の理解 (1980年代)

その後、障害のない子どもの遊びを扱う研究は増加の一途をたどり、80年代には、遊びと子どもの発達との関係において、「媒体 (Medium)」という言葉が研究誌や雑誌上で見受けられるようになる。つまり、Fewell & Kaminski (1988) が「知的・言語・情緒・社会性の芽生えの重要な媒体」として、またBergen (1987) が「特定のスキルの発達に向けた媒体である」と位置付けたように、遊びの内容や複雑さが子どもの認知・言語・社会性などのスキルの獲得状況を反映すること、あるいは逆にそうした発達領域が高まることで遊びも複雑になるということが示されていく。これにより「遊び」とはそれ自体が発達領域 (Domain) であるとともに、他の発達領域に関わるスキル形成を促す場としての理解が浸透する。先に述べた「媒体 (Medium)」という言葉は、そうした遊びが醸し出す幅広い姿を形容したものである。これらの理解は、先述のPiagetが示した、人の発達における遊びの役割を全面的に支持するものであったといえる。

「遊びは発達の連続体に従う」という理解が深まることで、遊びに見られる姿からその子どもの能力や成熟の度合いを読み取り、障害のある子どもの支援・指導に役立てようとする方向性が出始めるのもこの頃である。一般向けの商業誌として市販されるにはまだ時間を要したが、障害のない子どもの研究で開発されたチェックリストや観察・分析マニュアルを障害のある子どもに適用し、詳細な実態把握や指導目標の設定、介入を試みるなど、一連の障害児指導の枠組みに遊びを含めることは論理的であるとする主張も散見される (Fewellら, 1988)。ただし80年代以前から続く障害児処遇の歴史上、この頃の障害児への指導スタイルは、大人が環境やかかわり方を細かく統制し、専門的な手法により特定の発達領域別 (認知、運動、言語など) に個別訓練を行うことが多かった。ある意味、多くの国で、「遊び」とは真逆の立場が支配的であったといえよう。発達を導く支援のルールを敷くために、その中心的なツールとしていわゆる「個別の指導計画」を用い始める国も出始めるが、「実態把握—目標の設定—介入—評価」のPDCAサイクル上で、遊びそのものが指導目標になったり、アセスメントを行う舞台 (対象) として遊び場面が選定されることは、稀であったという (Fewellら, 1988)。

### 4. 支援システムの公式化と遊びの活用の萌芽 (1990年代)

その後、おおよそ90年代は、大人主導の訓練機会が目にする子どもの姿やそこでの成果と、あたりまえの家庭生活や他の子どもとの集団生活の中で示される子ども達の豊かなそれとのギャップに注目するものが現れ始める。国際的にも、指導パラダイムの転換において重要な時期であったといえる。ちょうど、指導によって形成された行動の広がりに関わる「般化」の問題について、議論が具体的に進み始めた時期であり、言語指導の文脈においては語用論の浸透が進んだ時期でもある。各国独自の法

規制や、母子保健や医療などの領域の影響も絡みながら、いくつかの国では指導パラダイムの転換が推し進められる (Odomら, 2003)。

例えば、そうした構図の元、乳幼児期段階の障害のある子どもへの指導戦略が大きく揺らいだ国として米国があげられる<sup>1)</sup>。米国では、1960年より少し前から、知的障害や自閉症があり「教育/治療困難」とみなされていた障害のある子どもに、応用行動分析学の枠組み（つまり、先行子操作-行動への介入-結果操作からなる三項随伴性）のもと、構造化された環境で、大人主導の訓練の実績が積み重ねられていく。しかし、先の般化の問題が指摘されるようになったとともに、80~90年代の法制化に伴い、家庭生活や地域の保育施設など「自然な環境」で子どもたちの参加と発達を保障することが求められる。これにより、生活や遊びを基盤とした家庭生活ないし乳幼児期保育カリキュラムで、実行可能な指導アプローチが希求される。

ちょうどこのころ、0-2歳の乳幼児とその家族に適用される個別の家族計画 (IFSP) をめぐって、福祉領域の発展下で、家族の生活基盤を下支えすることの必要性が指摘され (Dunst and Trivette, 1988)、他方で幼児教育領域との間では『乳幼児期の子どもの発達にふさわしい実践 (DAP)』を障害のある子どもに適用できるか否かをめぐり、専門領域間の議論が起きる。DAP<sup>2)</sup>がなぜ障害のある子どもの支援に関わる論争を引き起こしたのか。水内 (2002) は、90年代前半に幼児教育側 (NAEYC) と ECSE側 (DEC: 全米特殊児童協会の幼児期部門) で交わされた議論を整理し、「保育者による直接指導をめぐる是非」や「到達目標を設定することの是非」を含めた重要な論点が行き交ったことを明らかにした。つまり、それまでに両領域が独立して積み上げてきた実践上の信念は、例えば Novic (1993) が「DAP側が情緒面の発達に重点を置いていることはジレンマを生み出す。情緒的側面の評価は難しく、ECSE側ではその対象から外してきた」と述べたり、「過程対結果」「全体対部分」「活動の意義対スキル獲得」「複雑化対簡素化」「ファジー傾向対説明責任」と表現したように、対立的な構図を見せる

ものであったのである。それでも、DEC領域をその設立期から牽引した Bricker氏らが1950年代から2020年代までの EL/ECSE領域を振り返った書物で、「このような議論は幼児や家族に支援を提供する二つの専門領域間のコミュニケーションと協力関係の増加を表したものであり、後のDECとNAEYCによる共同声明 (Joint Statements) の発展に寄与した (Bricker, Bohjanen, Ryan, Squires & Xie, 2020)」と述べたように、DAP適用をめぐる90年代初頭の紙面上の議論は、遊びの位置づけや役割を含めて、両領域ですれ違っていた固定観念の調整を図る機会となった。そして、最終的には「大人主導 (Adult-directed)」の活動で得られる経験・成果も、遊びを含めた「子ども主導 (Child-directed)」の活動で得られる経験・成果もどちらも重要なことであり、どちらかに偏るのではなく、むしろ「DAPに基づくあたりまえの生活文脈を大切にしながら、その中で特別なニーズのある子どもへの介入を図る」という折衷的な枠組みに帰結する (Sandall, McLean, Santos, & Smith, 2000)。なお、これにあたり「学習機会の埋め込み (Embedding Learning Opportunities)」という支援概念を軸とする「自然主義的アプローチ (naturalistic approach: 表2)」が多く台頭していたことの影響は大きく、障害のある子どもの発達を支える舞台としての、「遊び」に大きな期待が込められるようになる。

なお、「子どもとその家族にとっての遊びや日常のルーチンに、介入の取り組みを織り込む必要性を明らかにしていた (Bricker, 1989)」という表現に表れているように、「遊び」と「生活」との関係は、厳密に区別されていたわけではなく<sup>3)</sup>、“おおよそ遊びは子どもの生活に含まれているもの”として位置づいていた。表2に掲げたアプローチのうち上3つも、遊びを含めた“生活”を舞台とした介入アプローチとしての説明である。このような中、表2の4つ目のアプローチである、Linder (1993) による Transdisciplinary Play-Based Intervention は、“遊び”を強調したアプローチとして1993年に体系化・市販化されている。

Linderらによるアプローチは0歳から6歳までの子ど

表2 90年代初頭に「自然主義的アプローチ」と称された指導法の例

アプローチ名	内容
環境言語指導 (Milieu Teaching) Kaiser, Yoder, & Keetz, 1992	子どもの細やかなコミュニケーション行動を引き出すための基本として「環境に向かう子どもの興味関心」を位置づけるアプローチであり、自然主義的で会話でのやり取りを基本とした教授手続きをとるもの。
活動間の移行を利用した指導法 (Transition-Based Teaching) Wertsら, 1992	とある活動から別の活動へ移行する際に、標的行動を引き出す短めの訓練試行が展開されるもの
活動に根差した介入 (Activity-Based Intervention) Bricker & Cripe, 1992	子ども自らが環境に関わろうとするやり取りを用いて、個別の長期目標や短期目標をルーチン活動・設定活動・子ども手動の活動に埋め込み、機能的で般化しうるスキルの獲得に向けて必然性の高い前後の文脈を活用するもの。
専門領域を超えた遊びに根差した介入 (Transdisciplinary Play-Based Intervention) Linder, 1993	認知、言語、社会-情動性など発達領域間の相互関連性、それが豊富に扱われる遊びにおけるアセスメントと介入、またその展開において保護者を含めた専門職種間のかかわりを重視した全人的 (ホリスティック) な指導アプローチ

もを対象に、認知、社会—情動性、言語コミュニケーション、そして感覚運動の4つの発達領域を評価する方法として、子どもの遊びに基づく手続きを示したTransdisciplinary Play-Based Assessment (TPBA)と、その結果に続くカリキュラム（介入の場と方法）を示したTransdisciplinary Play-Based Intervention (TPBI)から構成されている。一般的な介入活動で想定されるPDCAサイクルと同様、TPBAにおいても、発達領域ごとに現在のスキル獲得状況を把握し、次のレベルの目標設定へとつなげるプロセスが提示されている。ただし、遊びという文脈を考慮に入れるにあたり、発達レベルだけではなく、気質的な特徴、環境に向かう際の動機づけ、周囲との関わりのパターンなど、個人と環境、ならびにその関係性に関わる生態学的・包括的な情報を包含したアセスメントを推奨している。

発達や学習に対する自然な環境の位置づけ、ならびにそれを考慮に入れた包括的な情報の必要性については、表2内のActivity-Based Interventionにおいても同様に重視しており、その第2版 (Bricker, Pretti-Frontczak, & McComas, 1998) から第3版 (Pretti-Frontczak & Bricker, 2004) への改定に際して、図2のような介入の理論的・方法論的枠組の下で、「子どもの長所や興味の把握」「継続的な観察と子どもに近い人との会話」「フォーマルな情報（数量的な評価）とインフォーマルな情報（エピソードや行動産物等）、双方の取得」など幅広い情報を取得することを推奨している<sup>4)</sup>。

このように、90年代から2000年初頭にかけては、乳幼児期に適したIEP等の展開に当たり、遊びや生活という文脈を活かすための、特有の配慮・工夫をPDCAサイクル内に含めていくことの必要性とその具体的方策が議論されていったものといえる。

## 5. 遊びを基盤としたアプローチの洗練 (2000年以降)

米国を中心に台頭した自然主義的アプローチは、2000

年以降、国際的な規模<sup>5)</sup>で広がりを見せる。そして、支援の枠組みをより洗練させることにつながるモデルの提案や、実践現場へよりよく浸透させるための努力なども行われていく。前者の洗練化に関わる議論の一つに、発達領域の軸としての「情動」の再考があったことは見逃せないだろう。障害のある子どもの指導内容の歴史をたどれば、初期のころは、認知・言語・運動などの発達領域に目が向けられがちであった (Pretti-Frontczak & Bricker, 2000)。しかし、21世紀に入り、多様な社会文化的背景や家庭生活基盤の脆弱さのある子どもたちの発達・学習上の問題と、彼らの予後が明らかになるにつれ、単独の発達領域にアプローチするのでは不十分であり、身近な養育者らとの関係の中で、社会—情動性の発達課題を巻き込みながら、全人的 (ホリスティック) に介入を行うことへのニーズが高まる。元来、自然主義的アプローチでも、「どう行動するか」ではなく「何をしたいからどう行動するのか」という子どもの動機や内的世界を重視した立場をとっていたこともあり (Bagnato, Neisworth, & Pretti-Frontczak, 2010)、子どもの発達と環境の動的な関係を説明した「発達の交互作用モデル (Sameroff & Chandler, 1975)」の影響を多分に受けながら、情動や情動調整を巻き込んだアプローチ (Squires & Bricker, 2007; Linderら, 2008) に注目が集まる<sup>6)</sup>。先述の「認知」「言語」などは、専門家が環境を統制し訓練しやすい領域であった。しかし子どもたちの気持ちの揺れ動きを扱う「情動」と、葛藤への対処をはじめとする「情動調整」を扱うに当たっては、そうはいかない。それらをつぶさに見ることができるとしての遊びと、子どもたちに近い家族や保育者らの位置づけが改められたのは言うまでもない。

後者の実践現場へよりよく浸透させるための努力に関して、そうした方向性が垣間見えるモデルとして、Build Blocksモデル (Sandall & Schwartz, 2008) を挙げる。このモデルでは就学前施設におけるインクルージョンの実現を目指すべく2000年初頭に開発されたもの

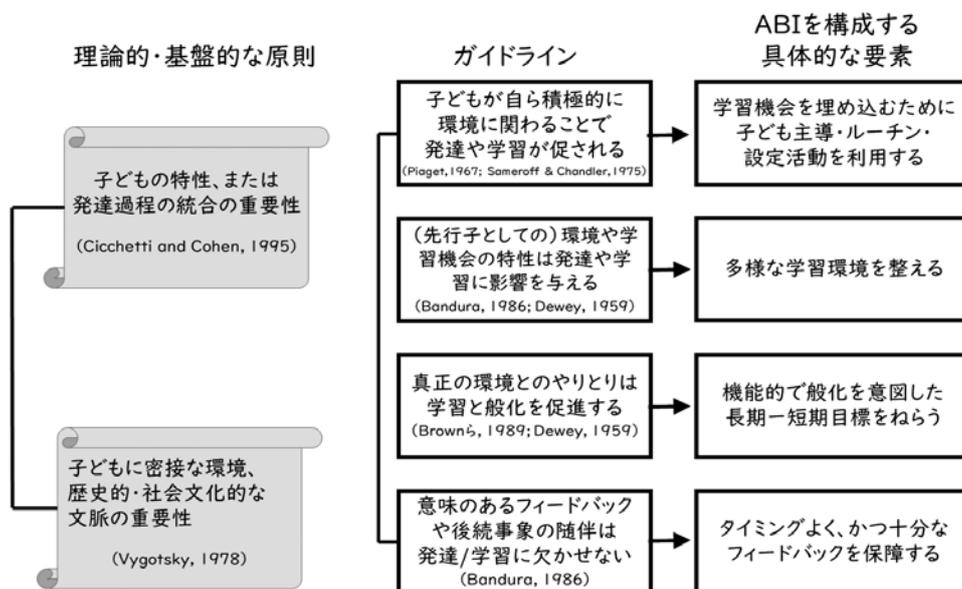


図2 Activity-Based Interventionにおける理論的・方法論的枠組の関係性 (Johnson, Rahn & Bricker, 2015より筆者作成)

であり、4つの鍵となる支援概念を包含する（詳しくは真鍋・七木田，2011）。図3に示したように「質の高い幼児教育プログラム（表3）」を前提とし、その上に個々の障害のある子どもと環境とのギャップを埋めるべく

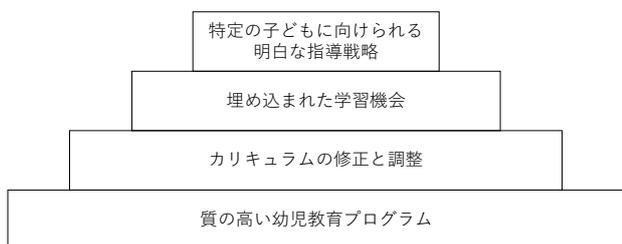


図3 Building Blocksモデルの概念図

(Sandall & Schwartz(2008) より筆者作成)

「カリキュラムの調整と修正（表4）」、個別の指導計画等により同定された行動目標を保育の文脈で扱うための「埋め込まれた学習機会」、そしてそれらを十分に検討したうえでいわゆる専門的な「特定の子どもに向けられる明白な指導戦略」が、積み上げられている。ブロックが小さくなるにつれて介入の強さや特殊性が強くなることを示しており、これは先に述べた「DAPに基づくあたりまえの生活文脈を大切にしながら、その中で特別なニーズのある子どもへの介入を図る」というスタンスを、一目瞭然の形から、実践者に分かりやすく説明したものである。「活動への参加、あるいはおもちゃや友達との間でプレイフルなやりとりを保障することで、教師は子どもがこのような機会を通して成長し、学ぶことを支えることができる（pp. 14）」という言葉の通り、質の高

表3 クラスの質を評価するための10の質問 (Sandall & Schwartz(2008) より筆者作成)

1. 子どもたちは多くの時間を遊具やほかの友達を介して遊んだり何かしているか
2. 子どもたちは1日を通して多様な活動を行っているか
3. 教師は一日のそれぞれの時間で、個別・小集団・大集団の活動を組んでいるか
4. クラス内は子どもたちが作った絵や書き物、絵本で飾られているか
5. 子どもたちは有意義な文脈（彼らの経験と関連している）で学習しているか
6. 子どもたちは設定活動に取り組み、遊びや探索を行う機会を持っているか
7. 子どもたちは外で遊んだり、探索する機会を持っているか
8. 教師は一日のうちに個別または小集団で本を読む機会があるか
9. 援助が必要な子ども同様、活動に乗りやすい子どもにとっても適したカリキュラムか
10. 子どもたちやその家族はプログラムの中で安心を感じているか

表4 活動に興味や関心があっても、うまく活動に乗り切れていない子どもに対する「カリキュラムの修正・調整（Curriculum Modification and Adaptation）」の内容 (Sandall & Schwartz(2008) より筆者作成)

修正の種類	定義（カッコ内は具体的な内容）
Environmental support (環境変容による支援)	参加、従事、学習を促進させるために、物理的、社会的、時間的な環境を変容させる (物理的な環境を変化させる、社会的な環境を変化させる、時間的な環境を変化させる)
Materials adaptation (用具・道具の調整)	子どもができるだけ自分でできるように使用する用具・道具を修正・改造・調整する (最適な位置に備え付ける、道具を安定させる、道具の反応を調整する、大きくしたり目立たせる)
Simplify the activity (活動をシンプルにする)	活動を小さな部分に分けたり、活動に必要な段階を減らすことによって複雑な活動を簡単にする (活動をいくつかのステップに分ける、ステップを変えたり減らす、最後は成功するようにする)
Use child preferences (子どもの興味を用いる)	利用できるはずの機会をうまく使えていない場合、子どもの興味を見つけ、活動に組み入れる (好みのおもちゃを持たせる、好みの活動を使う、好みの人を使う)
Special equipment (特別な装置を加える)	子どもが参加できるよう、または参加のレベルを上げるよう特別な・適応性のある装置を加える (アクセスしやすいように特別な装置を使う、参加が増加するように特別な装置を使う)
Adult support (大人のサポート)	子どもの参加や学習を支援するために大人がその場に参加する (モデルの提示、子どもの遊びに参加する、賞賛したり活動を促す)
Peer support (友達のサポート)	子どもの重要な学習目標を援助するために友達を巻き込む (モデルの提示、援助者になってもらう、賞賛したり活動を促す)
Invisible support (不可視な事象への支援)	特定の活動で起こる出来事（活動や人の順番）を意図的に配列する (子どもの順番を意図的に並べる、カリキュラム領域内の活動を意図的に並べる)

魅力的な幼児教育環境下で、遊びに積極的な従事し、参加し、学びを得ることは、障害の有無を問わず重要(土台として必須)であることを説いている。

注

## 6. おわりに

以上、乳幼児期の早期介入の舞台を中心に、遊びがどのように位置づいてきたのか、その変遷を説明してきた。冒頭で述べたようにこの説明は大まかなものであり、遊びを支える/遊びを巻き込んだ理論や方法論がどのように導かれ、受容されてきたのか、そのプロセスは各国で異なる<sup>7)</sup>。専門家中心のアプローチに対する期待が依然として大きく、その脱却に苦戦する国も多いが、はたして我が国の実情はどうだろうか。

世界的な情勢との比較において、我が国での「子どもの遊び」と「大人の指導」をめぐる議論は、一見すると平行線を辿ったままの状況のように映る。例えば、療育施設(やそこでの家庭との連携)での遊びの活用以外に、幼稚園等における個別の指導計画の活用や、少し飛躍するが特別支援学校(知的障害)における遊びの指導でも、「遊びを目的とするのか、それとも手段として位置づけるのか」という同様の課題を、長きにわたって持ち続けている。子どもの遊びを守ろうとする立場と介入的な姿勢でシステムティックに進めようとする立場に二分されがちだが、専門領域間で干渉しあう機会がそもそも少ない中、2つの価値観を頭の中で調整しながら日々子どもに関わる実践者に負担を課している状況(例えば菅原・真鍋, 2022)があると考えられる。

この問題は、双方の「対立」を経験しなければ、解決の道筋は導かれまいのだろうか。それとも我が国特有のオルタナティブな解決方法が存在するのか(あるいは既にその方向に進みつつあるのか)。国内外の各専門職種領域がどのように「遊び」を受け入れているのか(図4)、その動向にも注目しながら、引き続き確認していく必要があると考える。



図4 療育施設でも幼児教育カリキュラム—生活と遊び—を忘れてはいけない

ニュージーランドの障害児専門施設の壁に飾られた幼児教育カリキュラムの説明。幼児教育で重視している「5つの要素(Stand)」を、子どもたちの生活・遊びの様子とともに掲示している。左の矢印から「ウェルビーイング」「所属感」「貢献」「コミュニケーション」(2019年筆者撮影)

- 1) なお、米国の専門領域がおよそ10年という短い期間で、「遊びか、それとも指導か」をめぐる二者択一的な議論に、一定の答えを出したことは驚くべきことではないだろうか。同時にこの変化には、70年以降の法制化、信念を異にする複数の専門領域間の議論、オルタナティブな指導方略の蓄積、そして少なくとも、埋もれがちな家族や実践者らの意見を丁寧に聞き出し、研究や政策決定と結びつけようとするベクトルがあったこと(Sandall, McLean, & Smith, 2000)など、多くの促進要因があったことを見逃すことはできない。
- 2) DAP: Developmentally Appropriate Practice (Bredekamp, 1987) とは、全米乳幼児教育協会(NAEYC)が当時の就学前段階の子どもへの「知育偏重」を省みるために、発達心理学を基盤とした知見に基づき、1986年の立場声明(Position Statement)とともに出版した指導書である。すべての子どもたちのニーズを考慮に入れるべく、一連の保育実践のデザインに関わって「ふさわしい実践」と「ふさわしくない実践」が含まれたものであった。
- 3) 表2のActivity-Based Intervention(活動に根差した介入)においては、子どもと物理的・社会的環境とが相互に関わり合う中で、多様で多彩な学習機会が導かれていくという前提のもと、そのような関わり合いが発生しやすい場面として、「子ども主導の活動(Child-Directed Activities)」「ルーチン活動(Routine Activities)」「設定活動(Planned Activities)」の3つを挙げている。同アプローチにおいて、「遊び」は、「子ども主導の活動」の中の例としてしばしば言及されている。
- 4) 紙面の都合上、図2には2015年第4版を提示したが、この枠組みや内容あるいは同様の文章は2004年の第3版で既に登場している。
- 5) 自然主義的アプローチに限らず、乳幼児期の介入アプローチの国際的な広がりについては、米国の影響が目立つ。例えば、オーストラリアに関わってJohnston(2003)は、0-6歳の国内早期介入をリードする団体ECIA(Early Childhood Intervention Australia)と米国の研究者間の国際交流の多さや、社会構造の近似性等などから、「米国で研究・採用・評価されてきたアプローチの影響が非常に大きい」と述べている。他方、国によって枠組みや役割が異なる福祉や医療、母子保健、公衆衛生などの個々の専門領域が、特定の支援概念や枠組み(例えば、家族中心アプローチや発達の交互作用モデル等々)を受容するプロセスにも多様な実態があると推察する。こうしたレベルの動向を支流、国としての全体的な変化を本流と位置付けた場合、一国内/各国間の支流と本流との関係性には相応のダイナミクスがあるものと考えられる。乳幼児期介入の支援パラダイムの転換に苦戦する、あるいはその様相が見えにくくなっている(と筆者は本邦について思っているが)状況に対しては、こうした部分への接近が必要だろう。
- 6) Linder(2008)は、先に述べた1993年版Transdisciplinary

Play-Based Assessment (TPBA) とTransdisciplinary Play-Based Intervention (TPBI) の改訂版である。この頃、早期介入で遊びや情動を扱うことについて、以下のような指摘を行っている (Linder, Linas, & Stokka, 2008)。

子ども達は遊びを通して、自分の関心、願い、感情、思考を一挙に関連づけ、扱うことになる。遊びは楽しく、それがゆえに自ら突き動かされるものであるため、誰かに励まされたりすることはない。(中略) 遊びを通して、子ども達は様々な行為とその結果を試していくことになり、想像する力を駆使して、新しい現実を作り上げていく。遊びは、技能を練習し、新しい能力を試し、自分と相手に関する洞察を得るための手段を提供していく。遊びは強力な媒体であるからして、アセスメントと介入、両方のダイナミックな舞台として提供することになる。

7) 上記5) の通り

### 引用・参考文献

- Bagnato, S.J., Neisworth, J.T., & Pretti-Frontczak, K. (2010). *LINKing authentic assessment and early childhood intervention: Best measures for best practice* (2nd ed.). Baltimore, Brookes.
- Bergen, D. (1987). *Play as a medium for learning and development: A handbook of theory and practice*. Portsmouth, Heinemann.
- Burton, B., & Kaplan, F. (1974). *Christmas in Purgatory: A photographic essay on mental retardation*. NY, Human Policy Press.
- Bredenkamp, S. (1987). *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Bricker, D., Pretti-Frontczak, K., & McComas, N. (1998). *An activity-based approach to early intervention* (2nd ed.). Baltimore: Brookes.
- Bricker, D., Bohjanen, S.L., Ryan, S., Squires, J., & Xie, H. (2020). *EI/ECSE: A History of Early Intervention/Early Childhood Special Education in the United States*. Washington, DC: Division for Early Childhood
- Chance, P. (1979). *Learning through play*. NY, Gardener Press.
- Copple, C. & Bredenkamp, S. (Eds) (2009) *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8* (3rd ed.). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Dunst, C.J., & Trivette, C.M. (1988). A family systems model of early intervention with handicapped and developmentally at-risk children. In D.R. Powell (Ed.), *Parent education as early childhood intervention: Emerging directions in theory, research and practice*. Ablex Publishing.
- Fewell, R.R., & Kaminski, R. (1988). Play Skills Development and Instruction for Young Children with Handicaps. In S.L. Odom & M.B. Karnes (Eds.), *Early Intervention for Infants and Children with Handicaps* (pp. 145-158). Baltimore, Brookes.
- García-Grau, P., Martínez-Rico, G., McWilliam, R.A., Cañadas, M. (2020). Typical and ideal practices in early intervention in Spain during a transformation process of professional practices. *Journal of Early Intervention*, 42(1), 3-19.
- Guralnick, M.J. (Ed.). (1997). *The effectiveness of early intervention*. Baltimore, Brookes.
- Jeffrey, D., & McConkey, R. (1976). An observation scheme for recording children's imaginative doll play. *Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 17(3), 189-197.
- Johnson, J., Rahn, N.L., & Bricker, D.D. (2015). *An activity-based approach to early intervention* (4th ed.). Baltimore, Brookes.
- Johnston, C. (2003). Formal and informal networks. In Odom, S.L., Hanson, M.J., Blackman, S.A & Kaul, S (Eds.) *Early Intervention Practices Around the World* (pp. 291). Baltimore, Brookes.
- 厚生労働省 (2017) 児童発達支援ガイドライン (本文). <https://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-12200000-Shakaiengokyokushougaihokenfukushibu/0000171670.pdf> [情報取得日: 2023年10月14日]
- Linder, T.W. (1993). *Transdisciplinary play-based assessment*. Baltimore, Brookes.
- Linder, T.W. (2008). *Transdisciplinary play-based assessment-II*. Baltimore, Brookes.
- Linder, T.W., Linas, K., & Stokka, K. (2008). Transdisciplinary play-based intervention with young children with disabilities. In C.E. Schaefer, S. Kelly-Zion, J. McCormick, & A. Ohnogi (Eds.), *Play therapy for very young children* (pp. 307-337). Jason Aronson.
- 真鍋健・七木田敦 (2010) アメリカ合衆国における幼児期インクルージョン支援ツールBuilding Blocks modelの検討. 中国四国教育学会教育学研究紀要, 56(1), 364-369.
- 水内豊和 (2002) アメリカ合衆国の統合保育をめぐる幼児教育と幼児特殊教育の関係-「発達にふさわしい実践 (DAP)」をめぐる議論とその後の展開を中心に. SNEジャーナル, 8(1), 160-174.
- Nicolich, L.M. (1977). Beyond sensorimotor intelligence: Assessment of symbolic maturity through analysis of pretend play. *Merrill-Palmer Quarterly*, 23(2), 89-99.
- Novick, R. (1993). Activity-based intervention and developmentally appropriate practice: Points of convergence. *Topics in Early Childhood Special Education*, 13(4), 403-417.
- Odom, S.L., Hanson, M.J., Blackman, J.A., & Kaul, S. (Eds.). (2003). *Early intervention practices around the world*. Baltimore, Brookes.
- Piaget, Jean. 1962. *Play Dreams and Imitation in*

- Childhood*. New York, NY: WW Norton.
- Pretti-Frontczak, K., & Bricker, D. (2000). Enhancing the Quality of Individualized Education Plan (IEP) Goals and Objectives. *Journal of Early Intervention*, 23, 105-92.
- Pretti-Frontczak, K., & Bricker, D. (2004). *An activity-based approach to early intervention* (3rd ed.). Baltimore: Brookes. 邦訳：七木田敦・山根正夫監訳 (2011) 子どものニーズに応じた保育—活動に根ざした介入—. 二瓶社.
- Sameroff, A.J., & Chandler, M.J. (1975). Reproductive risk and the continuum of caretaking casualty. In F.D. Horowitz, M. Hetherington, S. Scarr-Salapatek, & G. Siegel (Eds.). *Review of Child Development Research*, Vol. 4 (pp. 187-244). Chicago: University of Chicago Press.
- Sandler, A.M., & Wills, D.M. (1965). Preliminary notes on play and mastery in the blind child. *Journal of Child Psychotherapy*, 1(3), 7-19.
- Sandall, S.R., & Schwartz, I.S. (2008). *Building blocks for teaching preschoolers with special needs*. Baltimore, Brookes
- Sandall, S, McLean, M, Santos, R.M, & Smith, B. (2000). DEC's New Recommended Practice: The context for change. In Sandall, S, McLean, M, & Smith, B (Eds.). *DEC Recommended Practices in Early Intervention/Early Childhood Special Education* (pp. 21-29).
- Sandall, S, McLean, M, & Smith, B. (2000). *DEC Recommended Practices in Early Intervention/Early Childhood Special Education*.
- 菅原宏樹・真鍋健 (2022) 特別支援学校の教員が遊びの指導の授業に「慣れる」プロセス—初めて遊びの指導を行う教員の経験から. 対人援助学研究, 12, 43-57.
- Squires, J., & Bricker, D. (2007). *An activity-based approach to developing young children's social emotional competence*. Paul H Brookes Publishing.
- Tilton, J.R., & Ottinger, D.R. (1964). Comparison of the toy play behavior of autistic, retarded, and normal children. *Psychological Reports*, 15(3), 967-975.
- Vygotsky, L.S. (1967) Play and its role in the mental development of the child, *Soviet Psychology*, 5(3), 6-18.