

<修士論文概要>

発達障害児・者にとっての「遊び場」づくりに関する研究

二宮 綾香*

1. 問題の所在

日本では、2004年に発達障害者支援法が成立し、自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥・多動性障害などの発達障害を持つ者に対する援助の必要が法律によって示された。そして発達障害者支援法の成立後、特別支援教育制度への転換が見られ、特別支援学級・学校や通級による指導など、別の場で学ぶ発達障害児の増加が顕著に見られている。“同年齢の集団行動を基本とする環境”“評価や成績が求められる環境”といった性格を有する日本の学校教育システムのもとで、“分けられてきた”発達障害児にとって、学校は、発達障害の個々の特性、多様性を考慮した合理的配慮が十分になされない環境となっており、そこでのつまずきや失敗経験の蓄積によって、二次障害に繋がる可能性もあると考えられる。

一方、障害者の権利に関する条約には、「障害者を包括するあらゆる段階の教育制度及び生涯学習を確保すること」が明記されているものの、こうした政策の背後には、これまで障害者が生涯を通じて学ぶ機会が十分でなかった問題があり、特に「学校卒業後において、仲間と交流し日々の悩みを相談しながら、それぞれに合った学習を行う場が非常に限られている」青年期以降の課題が存在することが指摘されている。こうした状況に対して、発達障害のある子どもと青年（発達障害児・者と表記する）のインクルージョンを目的とした「遊び」や「余暇」支援の場が必要になってくると考えられる。

しかし、現代社会における「遊び」の時間・空間・仲間の減少は、すでに文部科学省によっても指摘されており、こうした問題状況がとりわけ、発達障害児・者に対して顕著に表れている。柳田ら（2017）は、発達障害児の保護者に対する公園のニーズ調査を通して、発達障害児の公園遊びに対する保護者自身の負担や、社会的障壁の存在を指摘している。近年、発達障害児の支援の一つに、2012年の児童福祉法によって制度化された「放課後等デイサービス」が存在しているが、放課後の発達障害児の受け入れ体制や、発達障害に関する知識、専門性が課題となっていることが障害のある子どもの放課後保障全国連絡会によって報告されている。教育においては、インクルーシブ教育の推進が求められ、同じ場で子どもたちを受け容れる学びを追求する傾向が見られる一方で、発達障害児・者への対応は、過度に専門化され、本来、自然発生的に生じる「遊び」の場においても、ソーシャルスキルトレーニング（SST）を重視した余暇支援が求められるなど、集団適応を目指した適応主義的な活動が重視されている点が課題に

* 筑波大学大学院教育研究科スクールリーダーシップ開発専攻2年

なっていると考えられる。「遊び」とは、評価も順位も存在しない自由さに価値があり、個性がそのまま表れる世界であるという大村（2009）の指摘を踏まえるならば、社会適応や評価を目的としない「遊び」の場が、発達障害児・者にとってどのような意味をもたらすのかを検証することも重要になるだろう。

津田（2012）は、発達障害の根源的な問題は、早期発見・対応によって問題解決を図ろうとする社会のあり方であり、こうした問題に対して、社会の構成員である私たちの生活や生き方の変化が要求され、様々な葛藤と向き合っていく必要があると述べている。本研究では、こうした先行研究の問題意識を引き継ぎながら、発達障害児・者の社会適応を目的としない「遊び」の場には、発達障害児・者やそれを支援する者にとってどのような意義があるのかを検証し、そのような自由な「遊びの場」を成立させるための諸要素が何なのかを明らかにすることを目指す。発達障害児・者が“ありのまま”の姿で過ごせる「場」の意義を見出すことで、障害児・者が社会に参加し、インクルージョンされていく実践のひろがりの一助となることを期待する。

2. 本研究の目的と方法

本研究の目的は、発達障害児・者の個々の特性に配慮した「遊び場」を設定していくプロセスにおいて、発達障害児・者、保護者、学生支援者（以下、学生）の意識や行動に着目し、「遊び場」の実践の有効性を検証することである。そこから、発達障害児・者にとっての「遊び」、「遊び場」の意義を明らかにし、「遊び場」づくりに関する知見を提示する。上記の研究の目的を達成するために、以下の研究課題と研究方法を設定した。

研究課題①では、子どもの遊ぶ権利の保障について歴史的観点から整理し、子どもの「遊び」全般の意義、現代の子どもにおける「遊び」の位置づけを明らかにする。先行研究、文献研究の調査を中心に整理していく。

研究課題②では、発達障害児・者の個々の特性に配慮した「遊び場」づくりを実践し、分析する。参加型アクション・リサーチの方法によって、「発達障害親の会団体 X（以下、団体 X）」と学生団体「ぱびよん」の協同のもと「遊び場」づくりを企画し、筑波大学内の施設等でフィールドワークを計 2 回（7 月・8 月）実施する。

研究課題③では、実践に参加した発達障害児・者、保護者、学生の個々の意識や行動の変容に着目し、「遊び場」づくりの実践の有効性を検証する。参与観察、発達障害児・者、保護者、学生を対象としたアンケート調査、インタビュー調査の結果にもとづいて、事例分析を行う。

研究課題④では、発達障害児・者にとっての「遊び」、「遊び場」の意義を明らかにし、「遊び場」を成立させるための知見を提示する。研究課題①、②、③で得られた知見を用いて、考察する。

3. 構成

序章 問題の所在、研究の目的・課題・方法

- 第1節 問題の所在
- 第2節 研究の目的、課題・方法
- 第3節 アクション・リサーチの概要
- 第1章 子どもの「遊び」とは
 - 第1節 「子どもの遊ぶ権利」に係る政策動向
 - 第2節 現代の子どもにとっての「遊び」
- 第2章 「遊び場」づくりの実践の事例分析①
 - 第1節 課題の発見と分析、「遊び場」の開発
 - 第2節 「遊び場」の実践の実施
 - 第3節 実践の評価とデータの分析
- 第3章 「遊び場」づくりの実践の事例分析②
 - 第1節 課題の発見と分析、「遊び場」の開発
 - 第2節 「遊び場」の実践の実施
 - 第3節 実践の評価とデータの分析
- 第4章 発達障害児・者にとっての「遊び」・「遊び場」の意義
 - 第1節 発達障害児・者にとっての「遊び」
 - 第2節 本実践の「遊び場」
 - 第3節 「遊び場」を成立させるための要素
 - 第4節 発達障害児・者にとっての「遊び場」づくりに向けて
- 終章 本研究のまとめと今後の課題

4. 概要

第1章第1節では、「子どもの遊ぶ権利保障」について歴史的観点を踏まえて整理した。世界的には、1940年代頃から北欧を中心に、子どもの遊ぶ環境づくりが展開されていく。1959年の国際連合「児童の権利に関する宣言」で「子どもの遊ぶ権利」が明記され、「遊び」の意義が社会的に認識された。ヨーロッパでは、1961年に「IPA（国際遊び場協会）」が創設され、ユネスコの諮問機関として役割を果たしていく。日本でも東京で1990年にIPAの世界大会が開催され、「遊び」の環境づくりは大きく展開されていく。近年では、「日本冒険遊び場づくり協会」が設立され、各地で様々な取り組みが進められているが、子どもの「遊び」に関する社会的認知が十分に普及しているとはいえず、「遊び」に関わる専門的な議論も不十分なことが課題となっている。

第1章第2節では、子どもの「遊び」全般の概念、及び、現代における子どもの「遊び」について整理した。「子どもの遊ぶ権利宣言（1982）」によれば、「遊び」とは、「子どもが生まれながらに持っている能力を伸ばすのに欠かせないもの」「子どもの体や心や感情や社会性を発達させる」である。しかし、子どもを取り巻く環境の変化に相まって、子どもの内発的な「体験」

や「遊び」が、教育的意義を付加するために自己目的化していることが問題となっている。例えば青山（2013）は、「体験活動」とは、本来の生の「体験」とは本質的に異なるものである一方で、それが教育的に組織されたものであるが上に、手段であったはずの「体験」が、「自己目的化」してしまう傾向を指摘している。

また、本研究の定義づけ、研究の手続き、実践の概要については、以下のように整理した。

本研究における参加型アクション・リサーチは、武田（2015）が提唱する定義を援用し「コミュニティの人たちのウェルビーイングの向上や課題・状況改善を目的として、リサーチのすべてのプロセスにおけるコミュニティのメンバー（課題や問題の影響を受ける人たち）と、研究者の間の対等な協同によって生み出された知識を社会変革のためのアクションや能力向上に活用していくリサーチに対するアプローチ」と定義した。また、分析の視点として「1段階：課題の発見、2段階：実践の開発、3段階：実践の実施、4段階：実践の評価」という反復的な循環モデルを設定した。

本研究の実践では、「遊び」について、「さまざまな局面で、発達障害児・者それぞれが、『本人の意思』にもとづいて、『自己選択・自己決定』しながら、体を動かしたり、休憩したりして自由に活動していること」と定義した。また、本実践の「遊び場」の内容は、幅広い年齢層の発達障害児・者が、多様な「遊び」の「選択肢の提示*」から「本人の意思」で「自己選択・自己決定」できるような活動を、発達障害の特性である認知の偏り等に配慮しつつ設定した。

研究の手続きについて、本実践は、「発達障害親の会団体X」の参加協力により実施した。「団体X」の研究依頼[†]の承諾を得て、「団体X」のレク担当役員と学生団体「ぱびよん」[‡]の協同のもと「遊び場」づくりの実践を実施した。学生団体「ぱびよん」は、筆者が発起人かつ代表者として運営する学生団体である。

第2章では、第1回目の実践の有効性の検証を行った。「1・2段階」では、「団体X」との協議を踏まえて、「当事者主体の活動が少ない」「年代を越えた交流の場が欲しい」という課題・ニーズが明らかとなり、以下の【表1】に示す実践内容を設定し、実施した。

【表1】第1回目の実践概要（2019年7月21日、場所：筑波大学 屋内体育館、大教室）

活動内容	① はじめの会 ②アイスブレイク ③運動商店街 ④おやつ・振り返り ⑤おわりの会
------	--

* 本実践のメイン活動は「運動商店街」である。発達障害児・者が、「本人の意思」で、各々好きな「お店」を自由に回って遊んでいく。バランスボールのサッカー・的当て・なわとび等の体を動かす「遊び」や、お絵かき・マットランド、休憩スペース等ののんびりできる「遊び」など、幅広い年齢層を意識した「商店街」である。

[†] 本研究における調査は、筑波大学人間系研究倫理審査において、承認を得て実施した（課題番号「筑2019-93A号」）（受理日：2019年6月14日付、承認通知日：2019年8月8日）。

[‡] 当団体は、社会福祉協議会ボランティアセンターへの登録団体として承認された。登録期間は、2020年3月31日までである。

【表2】第1回目の実践の参加人数 ※小：小学生、中：中学生、高：高校生、青、18歳以上

発達障害児・者 ① 8名 ② 1名 ③ 2名 ④ 1名	きょうだい ① 1名	学生 27名	保護者 14名
-----------------------------	---------------	--------	---------

「3・4段階」：発達障害児・者にとっては「こちらが何か言うまでもなく始まる前から遊んでいた(小c)」ように自由に過ごせる場であったり、「簡単に説明したら自分から選んでいた(小a)」ように、学生との関わりによって「本人の意思」で活動できる場となっていた。また、「声をかけると戸惑っているように見えたが、集団が苦手なことや前に行きたくないことを伝えてくれた(高b')」姿、アイスブレイクに入れなかったが、「運動商店街」で「本人の要望で人が少ない時に行き、楽しんでいた(中h)」姿があったように、「本人の意思」を大切にする関わりを意識することで、“不快”な感情も“ありのまま”出せる場となり、安心感が生まれていたことが伺える。一方、保護者にとっては、「積極的に大人に声をかけていて驚いた(保A)」「子供の様子を客観的に確認できた(保c')」という「わが子の新たな発見の場」、「いつも静かに注意されるが、たくさん話して大丈夫で嬉しそうだった。(保B)」という「安心して子どもを見守れる場」、としての機能を果たしていた。学生にとっては、学生自身が主体的に楽しめる「場」、子どもの可能性や、個々の多様性の理解といった新たな「学び」を促し、成長の「場」、として機能していた。

第3章では、第2回目の実践の有効性の検証を行った。「1・2段階」では、「団体X」との協議を踏まえて、「①年長者向けの活動」「②遊びの競技性・チャレンジ要素」「③集団の繋がり」「④時間・空間のメリハリ」の欠如といった課題が明らかとなり、改善を加えて、以下の【表3】に示す実践内容を設定し、実施した。

【表3】第2回目の実践概要 (2019年8月17日、場所：筑波大学 野性の森)

活動内容	④ はじめの会 ②アイスブレイク ③運動商店街(青年：流しそうめん台作り) ④流しそうめん・スイカ割り ⑤振り返り ⑥おわりの会
------	---

【表4】第2回目の実践の参加人数 ※小：小学生、中：中学生、青、18歳以上

発達障害児・者 ① 8名 ② 1名 ③ 3名	きょうだい ① 3名	学生 21名	保護者 12名
------------------------	---------------	--------	---------

「3・4段階」：発達障害児・者にとっては、「ハンモックに乗れた。こわかったけど楽しかった。(小e')」「いろいろできた。丸太にのれた。やったーと思った。(小b)」という言葉から、

ただ“楽しい”だけではなく、意欲を喚起させる「遊び」を工夫することで、日頃なかなかできないものに挑戦して達成感を得ていることが分かる。また、青年が、学生との関わりの中で、自分の興味のある道具や活動を選んで活動していく姿が確認できた。青年の感想の中に、「竹を削ったり、紙やすりでこすったりした事。とても頑張ったかがありました。(青 k)」「(次回) バーベキューを手伝いたい」とあることから、何かを“できた”成功体験が、主体的な思いに繋がっていることが伺える。保護者にとっては、「自身がリフレッシュできる場」「保護者間の交流(情報交換)の場」として機能していることが分かった。連続して参加した学生にとっては、知っている子ども・青年であることから、対応や関わり方について「自身の成長を実感する場」として機能していることが分かった。

第4章では、本研究のまとめとして、総合考察を行った。発達障害児・者にとっての社会適応を目的としない自由な「遊び」、「遊び場」の意義は、個々の特性が配慮された環境において、“楽しい”“嬉しい”時間であるだけでなく、いろんなことが(自分でも)“できる”ことを知る機会にもなりえる。特に、青年期になると主体的な役割意識を自覚した「遊び」が自信に繋がりが、重要であると考えられる。このように、“喜”“楽”の体験、そして成功体験を創出する場として「自尊」の感情が保障されると共に、本人の“ありのまま”の姿を大切にすることで、“休みたい”“嫌だ”という「不快」の感情も素直に表出することができる場として機能していた。

それらを成り立たせるための要素としては、①ソフト面②ハード面の環境整備が重要であり、具体的には、①「一人ひとりの思いに寄り添えるメンター(学生支援者)の存在」「保護者と学生の信頼関係(子どもを中心に据えた意見交換、協同)」、②「遊びの多様な選択肢、創造性」「安全性、リスクマネジメント」といった観点が重要である。また、「場」づくりの可能性として、私たちの日常レベルでのノンフォーマル・インフォーマルな教育の意義が示唆された。これについて、保護者(保A)の語りを以下に引用させていただく。

「ありがたかったです。こういう場がなかったのです。普段は、子どもの相手は自分たちがして遊ばせるだけだけど、親だとどうしても目が厳しくなるから、そんなこともできないのっていう発想になっちゃう。無意識のうちに。だけど、この間は、そばにはいたけど、任せて皆さんと一緒に遊ぶ姿が見れたから、こんな動きするんだとか、あーでもこういうことで困るんだとかっていうのがちょっと離れたところで、彼の特性を理解してくれる人たちが見守っている中で、彼が自由に動けるっていう場がすごくありがたかったです。泣いちゃいそう。ほんとになかったから。(2019年12月22日)」

一方、学生団体としての企画力・組織力、及び、実践の連続性・持続性については、課題が残る結果となった。

5. 主要参考文献

青山鉄兵（2013）『『体験』と『体験活動』のあいだ～『体験の組織化』をめぐる問題～』『社会教育』68巻（1）、pp.20-24。

大村璋子 編著（2009）『遊びの力—遊びの環境づくりとこれから』萌文社。

武田丈（2015）『参加型アクション・リサーチ（CBPR）の理論と実践』世界思想社。

津田英二（2012）『物語としての発達／文化を介した教育』株式会社シナノ。

柳田宏治、林卓志、矢藤洋子（2017）『すべての子どもに遊びを』萌文社。