

保育所等における特別なニーズのある子どもの子育て支援の在り方に関する研究 —保護者参加型のムーブメント教育・療法による保育の実践事例を中心に—

〈研究代表者〉	袴田 優子	(鎌倉女子大学専任講師)
〈共同研究者〉	庄司 亮子	(鎌倉女子大学専任講師)
	飯村 敦子	(元鎌倉女子大学教授、国際ムーブメント教育・療法 学術研究センター所長)
	大橋 さつき	(和光大学教授)
	小林 芳文	(横浜国立大学、和光大学名誉教授)

研究の概要

本研究では、保育所における特別なニーズのある子どもをもつ保護者の「支援ニーズ」(研究1)と保育者による「子育て支援の実践」(研究2)の側面から、保育所だからこそできる特別なニーズのある子どもの子育て支援について検討した。

研究1では、特別なニーズのある子どもの保護者が保育所に対して、[集団生活における個別的・専門的支援][子育て支援の不安を和らげ、保護者同士のつながりを育む支援][子どもの育ちを支える専門的な情報の共有と連携][子どもの特性に応じた柔軟な保育環境の整備][個別支援と集団参加のバランス調整]を求めていることが明らかになった。一方、研究2のTムーブメント教室の実践記録の分析からは、特別なニーズのある子どもの子育て支援において、ただ単に親子で楽しい体験をするということではなく、ムーブメント教育・療法の理論に基づき、子どもの発達段階を見極めた上で、「楽しさ」の質や環境構成を意図的に変化させていたことが明らかになった。さらに、保育者からのインタビュー調査からは、「楽しさ」と「子どもの強み」を中心とするアプローチ[理論と専門性に基づく環境・関わりのアレンジ][保護者をエンパワメントし、安心感を育む支援][集団という環境とチーム力を生かす支援]の4カテゴリーが抽出され、ムーブメント教育・療法を基盤とした具体的で実践的な支援の姿が明らかになった。これらの実践は、研究1で示された保護者ニーズと多くの点で呼応しており、特に「個別支援と集団参加の両立」「保護者の心理的支援」「専門的見立てに基づく助言」という主要なニーズが、Tムーブメント教室の実践の中で具現化されていたことが示された。以上を踏まえ、保育所における特別なニーズのある子どもの子育て支援は、「遊びを中心とした、発達の視点をういた支援」「保護者のエンパワメントを支える、家族中心の関係づくり」「「個別性」と「集団性」を両立する架け橋となる支援」の3つの要素が柱になると言える。今後、保育所が特別なニーズのある子どもと家族を支える中心的な役割となるためには、これらの要素を日常の保育に意図的に組み込み、保護者とともに子どもの成長を支える体制を育んでいくことが重要であると考えられる。

キーワード：特別なニーズのある子ども、ムーブメント教育・療法、保護者参加型、子育て支援、保育所

I. はじめに

近年、児童福祉法や「保育所保育指針」の改訂を背景として、保育所は地域における子育て支援の中核的拠点としての役割を期待されている。国の「地域子育て支援拠点事業」や自治体の子ども・子育て支援事業計画においても、保育所等を含む教育・保育施設は地域における子育て支援の中核的な役割

を担うと位置づけられている(厚生労働省、2018)。特に、特別なニーズのある子どもをインクルーシブな環境で受け入れ、その家族を包括的に支援することは、現代の保育所が担うべき重要な責務の一つである。日本保育協会らの調査によれば、全国の約6割の保育所で障害のある子どもを受け入れており、診断は受けていないものの保育において何らかの配

慮や支援が必要とされる、いわゆる「気になる子」を含めると、9割以上の保育所で発達上の課題を有する子どもが在籍しているという実態が明らかにされている（日本保育協会、2016；是枝ほか、2018；ベネッセ教育研究所、2019）。したがって、保育所において特別なニーズのある子どもを含めた保育の質を向上させ、支援体制を充実させていくことは喫緊の課題であると言える。

さらに、2016年の障害者差別解消法の施行や、同年に行われた児童福祉法の改正における理念の明確化に伴い、保育現場には、障害の有無に関わらずすべての子どもが共に育つインクルーシブ保育の実現が強く求められている。子どもたちが「同じ場所で過ごす」という物理的な統合にとどまらず、個々の発達特性に応じた「合理的配慮」を提供し、すべての子どもが主体的に活動に参加できる環境を構築することが不可欠となっている。しかし、実際に多くの保育所がその役割を果たそうと努力している一方で、人手不足による人的配置の限界や専門的知識の不足などから、現場の保育者が抱える負担感は大きく、理想と現実の狭間で模索が続いているのが実情である。このような時期において、持続可能かつ効果的な支援の在り方を示すことは重要であろう。

とりわけ、発達障害の特性やその傾向をもつ子どもは、家庭内では大きな困難が見られなくても、集団生活という環境に入ることによって初めて困り感が顕在化したり増大したりすることが指摘されている（川邊、2021）。そのため、家庭と園でのわが子の姿のギャップに、保護者が戸惑いや強い不安を抱く場合が少なくない。さらに、保護者はわが子の特性を受け入れていく過程で葛藤を抱えやすく（尾崎、2015）、こうした心理的負担から保育者の助言を否定的に受けとめてしまうケースもみられる。その結果、保育者と保護者の間で子どもに対する認識のずれが生じ、家庭との連携が難しくなることが報告されている（三浦、2020；大塚、2016）。「子どもの最善の利益」を保障するためには、保護者が子どもの状態を肯定的かつ前向きに受け止め、保育者と保護者が共通理解のもとで協働し、子どもに必要な支援を共に構築していくプロセスが不可欠である。

「保育所保育指針」では、「保育所の特色を生かした子育て支援」が強調されており、その特性として「保育士等の専門性」と「子どもが常に存在する環境」の2点が挙げられている（厚生労働省、2018）。筆者らはこれまで、この保育所の特性を活かす手法として、遊びを原点とする発達支援法である「ムーブメント教育・療法」に着目し、保育所において、

特別なニーズのある子どもを含めた集団の強みを活かす実践的研究を行ってきた（原ら、2016；大橋ら、2024）。これらの実践後の調査からは、保育者の意識変容や専門性の高まりが確認され、一定の成果を得ることができた。

ムーブメント教育・療法は、動きを通して「からだ（動くこと）」「あたま（考えること）」「こころ（感じること）」の調和のとれた発達を促す包括的なアプローチである。その最大の特徴は、遊びを中心に、子どもの自発的な「やりたい」という意欲を引き出す点にある。例えば、言語的な指示理解が難しい子どもであっても、身体を通した非言語的なコミュニケーションによって他者とつながる喜びを共有することが可能である。また、環境設定の工夫によって、発達段階の異なる子どもたちが、それぞれ達成感を味わいながら同じ活動に参加できるというアプローチを大切にしている。この多様性を包摂する支援の在り方は、インクルーシブな保育環境を創る上で、特別なニーズのある子どもと周囲の子ども、そして保護者をつなぐ有効な手立てとなり得ると考える。

先行研究の多くは、支援を提供する保育者側の視点や意識変容に焦点を当てたものが中心であり、保護者が、実際に保育所の支援をどのように捉え、何を求めているのかという視点からの検討は十分とは言えない。一方で、ムーブメント教育・療法の実践研究に目を向けると、保護者への効果を示唆する知見が見られる。阿部（2009）は、障害のある子どもと親を対象としたムーブメント活動において、保護者が子どもと自分自身に対して肯定的な認識を持つようになることを明らかにしており、藤井・小林（2005）は、アセスメント（MEPA-R：Movement Education Program Assessment-Revised）の活用が、保護者が子どもの発達の伸びを実感し、プラス面に目を向ける助けとなることを指摘している。これらの知見は、ムーブメント教育・療法が、子どもへの支援のみならず、保護者支援としても有効に機能する可能性を示唆している。加えて、特別なニーズのある子どもの保護者に寄り添った支援を構築するためには、保護者が保育所等に対して抱いていたニーズを明らかにする必要があると考える。

そこで本研究では、保育所における特別なニーズのある子どもへの支援の在り方について、保育所という環境や保育者の専門性を生かした「保育所だからこそできる子育て支援」の在り方を探ることを目的とする。具体的には、以下の2つの研究を通して、保護者の抱くニーズ（願い）と、保育者によって、長年にわたり展開されてきたムーブメント教育・療

表1 特別なニーズのある子どもの保護者へのインタビュー調査協力者の一覧

ID	子との関係	年代	子の年齢	子の性別	診断の有無・診断名	手帳の有無	入所時の年齢
A	母	50代	17歳	男	ASD、知的障害	療育手帳	3歳
B	母	40代	21歳	男	アスペルガー症候群（ASD）	なし	3歳
C	母	30代	8歳	女	ASD、ADHD疑い	精神保健福祉手帳	2歳
D	母	30代	7歳	男	ADHD傾向	なし	11ヶ月
E	母	40代	12歳	男	ASD、ADHD	療育手帳	2歳
F	母	30代	6歳	女	ASD、知的障害	療育手帳	3歳
G	母	30代	6歳	男	ASD、ADHD、知的障害	療育手帳	3歳
H	母	30代	7歳	男	なし	なし	3歳
I	母	40代	8歳	女	ASD、軽度知的障害	なし	1歳
J	母	40代	13歳	女	ASD、知的障害	療育手帳	1歳
K	母	40代	12歳	女	ダウン症	療育手帳	0歳

法を用いた特別なニーズのある子どもとその家族を対象とした実践事例の両側面から分析を行う。まず【研究1】においては、保育所等に在籍経験のある特別なニーズのある子どもの保護者へのインタビューを行い、子どもの成長や発達にとってよかったと思う支援や保護者にとってよかったと思う支援内容および、求めていた支援ニーズを明らかにする。次に【研究2】において、40年間にわたり保育所が連携・協働し、保育者によって実践されてきたムーブメント教室の記録および担当保育者へのインタビューを分析し、保育者がどのような意図を持って支援を展開してきたのかを明らかにする。

これら双方の視点で分析を行うことで、保育所における専門的支援の実態とその意義について、具体的な示唆を得ることを目指す。特に、保育所が中心となり、長年継続してきたムーブメント教育・療法による子育て支援の実践について、その内容を詳細に分析することで、保育所における専門的支援の実態とその意義を明らかにすることができると考える。

なお、本研究における特別なニーズのある子どもとは、障害の有無にかかわらず、保育所で個別支援

の対象になっている子どもとする。

倫理的配慮については、研究協力者となる保護者、保育者に対し、事前に研究の目的、方法、個人情報保護、同意の撤回の自由、匿名性の確保などについて文書で示し、同意を得られた場合、同意書への署名を得た。なお、本研究は日本保育協会保育科学研究所倫理委員会の承認を得た。

Ⅱ.【研究1】保育所等に在籍をしていた特別なニーズのある子どもの保護者へのインタビュー

1. 目的

保育所等に在籍経験のある特別なニーズのある子どもの保護者が保育所に対してどのような支援を求めていたかを明らかにする。

2. 方法

(1) 調査対象

首都圏の保育所等に在籍経験のある特別なニーズのある子どもの保護者11名を機縁法により選定した。調査協力者の概要を表1に示す。

（2）データ収集方法

インタビューは半構造化面接とし、事前に送付したインタビューガイドに沿って、対面もしくは、オンラインで実施した（対面7名、オンライン4名）。インタビューでは、保育所等在籍時の体験における「子どもの成長や発達にとってよかったと思う支援・関わり」、「保護者にとってよかったと思う保育者の支援・関わり」、「子どもや保護者に対する支援の要望（してほしい支援や関わり）」を中心に自由に語ってもらった。発話内容は、対象者の同意を得て、ICレコーダーに録音し、逐語録化した。面接時間は1回につき平均64分。調査期間は2025年7月から同年10月であった。

（3）分析方法

分析は、佐藤（2008）の「質的データ分析法」を参考に、以下の手順で行った。まず、インタビューデータ（逐語録）から本研究に関する語りを意味内容ごとに抽出し、オープンコーディングを行った。次に、抽出された意味内容を要約したものを初期コードとし、それらをグルーピングしてサブカテゴリー、さらにそれらを包括するより抽象度の高いカテゴリーをデータに即したインダクティブな手続きにより生成した。カテゴリーごとにサブカテゴリーと代表的な語りの例を抜粋し、一覧表にまとめた（表2、表3）。分析の客観性を担保するために、共同研究者2名と共に、コードやカテゴリーの分類、命名等について繰り返し検討し、解釈の妥当性を高めた。

3. 結果

インタビューデータから、「子どもの成長や発達にとってよかったと思う支援・関わり」、「保護者にとってよかったと思う保育者の支援・関わり」、「子どもへの支援の要望」および「保護者への支援の要望」に関する語りを抽出し、意味内容の類似性に基づいて分類を行った。その結果、保護者の語りは「よかったと思う支援」と「保育所等に対する支援のニーズ」の大きく2つの側面に整理された。以下、それぞれのカテゴリーとその内容について述べる。

3-1. 子どもの成長や発達および、保護者にとってよかったと思う支援内容

インタビューデータのうち、「子どもの成長や発達にとってよかったと思う支援・関わり」、「保護者にとってよかったと思う保育者の支援・関わり」と

して語った部分を抽出し、類型化を行った。その結果、4つのカテゴリー【 】と、それを構成する9つのサブカテゴリー＜ ＞が生成された（表2）。

（1）【保護者に寄り添う共感的な関わり】

＜保護者の心情に寄り添う関わり＞では、「子どもの失敗を笑いにしてくれる。というか…『あるあるですよ』『惜しかったんですよ。もうちょっとでした』とかって言うてくれて…ああいうカラッとした感じがすごくありがたかった。（K）」といった語りのように、失敗を責めるのではなく笑いに变えてくれる温かい受容が、保護者にとっての「救い」となっていた様子が確認された。

＜子どもの肯定的な姿や成長の共有＞では、保育者が子どもの「できないこと」ではなく「できていること」に着目し、肯定的なメッセージを繰り返し伝えることが、保護者が子どもの成長を実感しやすくなっていたことが確認された。

（2）【集団の中での居場所づくりと他児との自然な関係性の構築】

＜子ども同士の支え合いを促す環境づくり＞では、「まだ小さい頃ってみんな子どもたちは、一緒だと思ってる…そこへ手をつないで一緒に歩いてくれたり、こっちだよって呼んでくれたりして。健常児といわれたのは確かに良かったかな。（E）」といった語りにあるように、インクルーシブな集団の中で日常的に関わることで、子ども自身の経験を豊かにしていたことが確認された。

＜集団から分離せず「その場」にいることの保障＞では、「なんかとにかく中に入れてくれたなっていうのは感じて。…その中でできることを、なるべくみんなの中でやらせてくれた。（A）」という語りにあるように、「同じ場を共有すること」が意識的に保障されていることが示された。また、「運動会は基本的に一緒に参加して…みんなが踊ってる中で一人で走り回っているような状態ではあったが、それでもその場で一緒に参加することはできていた。（J）」など、行事場面においても「同じ場にいること」が大切にされていたことが語られていた。

（3）【子どもの特性やペースを尊重した柔軟な環境設定】

＜子どものペースに合わせた参加の工夫＞では、「Hくんは今ちょっと外で遊びたい時間なんだよみたいな感じで、一緒についていって…グイグイ戻すっていうよりは、戻りたくなるように促した

表2 子どもの成長や発達と保護者にとって良かったと思う支援内容

カテゴリー【】	サブカテゴリー＜＞	代表的な語りの例
【保護者に寄り添う共感的な関わり】	＜保護者の心情に寄り添う関わり＞	子どもの失敗を笑いにしてくれる。というか…割とカラッと『あるあるですよ』みたいな感じで『惜しかったんですよ。もうちょっとでした』と かって言って…ああいうカラッとした感じがすごくありがたかった (K)
	＜子どもの肯定的な姿や成長の共有＞	絵にしても、粘土とかにしても多分何もできてなかった…だけど、先生は Aくんもやってみましたみたいな感じですごく肯定的にね見てはくれてた… そう。あと信じてくれました (A)
【集団の中での居場所づくりと他児との自然な関係性の構築】	＜子ども同士の支え合いを促す環境づくり＞	周りの子たち、まだ小さい頃ってみんな一緒だと思ってる…そこへ手をつ ないで一緒に歩いてくれたりとかこっちだよって呼んでくれたりとかし て。健常児といわれたのは確かに良かったかな (E)
	＜集団から分離せず「その場」にいることの保障＞	運動会は基本的に一緒に参加して…みんなが踊ってる中で、一人でなんか こう走り回ってるみたいな状態ではあったんですが、それでも、その場で 一緒に参加するみたいなのはできて (J)
【子どもの特性やペースを尊重した柔軟な環境設定】	＜子どものペースに合わせた参加の工夫＞	Hくんは今ちょっと外で遊びたい時間なんだよみたいな感じで…先生が一 緒についていってくれて、なんかこうグイグイ戻すっていうよりは、あの 戻りたくなるように促したりとか (H)
	＜個別のニーズに応じた環境の調整＞	全部のものにルールがあって、戻す場所が決まって…そういうのがもう 完全に徹底されて…園だと（多動が）ないみたいで。それはなんでだろ うと思って…園でできるのはやっぱり環境だと思うんですよね (D)
【子どもの育ちを支える具体的かつ専門的な個別の支援】	＜生活動作に対する個別的な関わり＞	先生と二人で、こう靴下を自分で履けるように、ちょっとだけ足の先にか ぶせてこうとか、結構個別に。日常生活の中で必要なことをちょっとし てくれたり (J)
	＜子どもの気持ちを代弁し整理する関わり＞	先生がお友達の間に入って、話を聞きながら、これはこういうことだよ みたいな整理して、問題解決してるなっていう…Iがこういうことになっ ていって、そういうことなんだねっていうのを汲み取ってもらえたり (I)
	＜家庭との連携・情報共有＞	（園と家で）お互い知らないところを知れて…決めつけないってい うのかな。あの子の可能性みたいなのを感じられてたんじゃないかなって。双方親と先生のコミュニ ケーションかな (A)

りしてくれた。(H)」という語りにあるように、保育者は子どもの欲求を踏まえつつ、最終的に集団へ戻れるように支える柔軟な関わりをしていることが確認された。

＜個別のニーズに応じた環境の調整＞では、「見通しを立つようにスケジュールを可視化してください」というのはすぐ言いましたね…それはやってくれましたね。(B)」といった、視覚的なスケジュール提示への対応や、「(園では) 全部のものにルールがあって、置く場所が決まって…そういうのが完全に徹底されて…園だと（多動が）ないみたいで。それはなんでだろうと思って…園でできるのはやっぱり環境だと思うんですよね。(D)」というように、構造化された環境が、子どもの安心感と行動の安定を支えていたことが示された。

(4) 【子どもの育ちを支える具体的かつ専門的な個別の支援】

＜生活動作に対する個別的な関わり＞では、「先生と二人で、こう靴下を自分で履けるように、ちょ

っとだけ足の先にかぶせてこうとか、結構個別に。日常生活の中で必要なことをちょっとしてくれたり。(J)」といった語りから、集団生活の場面の中に生活動作の練習を組み込みながら、個々の課題に応じた支援が行われていたことが示された。

＜子どもの気持ちを代弁し整理する関わり＞では、「先生がお友達の間に入って、話を聞きながら、これはこういうことだよみたいな整理して、問題解決してるなっていう…Iがこういうことになっ

て、そういうことなんだねっていうのを汲み取ってもらえたり。(I)」というように、子どもがうまく言葉にできない気持ちなどを保育者が言語化し、整理してくれることが、子どもなりの納得や安心につながっていた。

表3 保育所に対する子どもや保護者の支援ニーズ

カテゴリー【 】	サブカテゴリー＜ ＞	代表的な語りの例
【集団生活における個別的・専門的支援】	＜集団参加と安心感を支える人的サポートのニーズ＞	見る人（保育者）を増やしてほしかったな。（中略）その時のちょっと危険な場面があったんです。（G）
	＜集団参加を促すための関わり工夫のニーズ＞	みんなの集団の中で、その子ができる支援っていうのがプラスアルファでできたら一番理想だなんていう風に思う。（C）
	＜集団活動・行事における柔軟な配慮のニーズ＞	行事とかって、親としてはなんかもう頑張らせてまでやらなくてもみたいなのはあったので、それを本当に私たちがやらなくていいですって言ってよいのかと思って。（J）
【子育ての不安を和らげ、保護者同士のつながりを育む支援】	＜子育ての不安や困り感を保護者同士で共有できる交流の場のニーズ＞	ちょっとそういう集まりみたいなのが。すごーい難しいことだと思うんだけど。なんか今って、そこできない。お母さんってたくさんいて、すごく孤独になっちゃうってなところをちょっと同じような境遇のお子さんを持ったお母さん同士が話せるような場を園が作ってくれたりとか。（A）
【子どもの育ちを支える専門的な情報の共有と連携】	＜療育機関との積極的な情報連携のニーズ＞	やっぱ療育機関と連携取ってほしいですね。（F）
	＜子どもの発達特性を踏まえた関わり方や助言のニーズ＞	園から発達についてアドバイスしていただいたり、こういう傾向があるのか、関わり方とかあったらよかったですね。（G）
【子どもの特性に応じた柔軟な保育環境の整備】	＜視覚支援等の個別支援ツールの活用のニーズ＞	あんまり特別扱いほしくないっていうのが、園の方針で（中略）カードとか写真とかサインみたいなのを使ったらいいんじゃないかと思った時期がありまして。（中略）ちょっと最初から断られちゃったんですね。（K）
	＜子どもの実態に合わせた支援方法の工夫のニーズ＞	「Kちゃんだけ丁寧語でゆっくり喋るのは、ちょっと（難しい）」…と言われて。（K）
【個別支援と集団参加のバランス調整】	＜「特別扱い」しすぎない関わり方のニーズ＞	完全に「この子はこういう子（集団活動は難しい子）だからこっち」という特別扱いはさけてほしかったです。（C）

ようとする姿勢が、「子どもの可能性」に目を向ける視点を広げていたことが確認された。

3-2. 保育所に対する子どもや保護者の支援ニーズ

次に、インタビューデータのうち、「子どもへの支援の要望」および「保護者への支援の要望」として語った部分を抽出し、類型化を行った。その結果、5つのカテゴリー【 】と、それを構成する9つのサブカテゴリー＜ ＞が生成された（表3）。

(1) 【集団生活における個別的・専門的支援】

集団生活における個別的・専門的支援の確保として、＜集団参加と安心感を支える人的サポートのニーズ＞＜集団参加を促すための関わり工夫のニーズ＞＜集団活動・行事における柔軟な配慮のニーズ＞が抽出され、特別なニーズのある子どもの集団参加を保障するためのマンパワーや柔軟な配慮に関するニーズが集約された。

＜集団参加と安心感を支える人的サポートのニーズ＞では、「見る人を増やしてほしかった。やっぱうちの子は衝動性もあるので、わーってどっか行っちゃうみたい。その時のちょっと危険な場面があったんです。（G）」というように人的配置の充実に

対するニーズが示された。

＜集団参加を促すための関わり工夫のニーズ＞では、「そのみんなの集団の中で、その子ができる支援っていうのがプラスアルファでできたら一番理想だなんていう風に思う。まあいいとは思いますが、そこがちゃんとその子にあった対応をして、ちょっと、サポートしつつ、集団の中でっていうのがいいのかなっていうふうに思います。（中略）先生と2人で静かな場所で過ごすとか、（中略）そういう状況になることがすごく、多かったです。結構そういうのがあったので、本人は満足しているけれど、集団生活ができてたかっていうと、ちょっとできてなかったなっていうこと。（C）」というように集団活動が難しい場合、集団の一員として意識できるような（場の共有など）「プラスアルファ」の支援が行われることを求めていることが示された。

＜集団活動・行事における柔軟な配慮のニーズ＞では、「行事とかって、親としてはなんかもう頑張らせてまでやらなくてもみたいなのはあったので、それを本当に私たちがやらなくていいですって言ってよいのかと思って。（J）」というように保護者が負担を感じることなく、行事に参加できるような柔軟な対応を求めていることが示された。

(2) 【子育ての不安を和らげ、保護者同士のつながりを育む支援】

特別なニーズのある保護者が園の中で抱える孤独感や不安の解消、そして保護者同士のつながりに関するニーズとして、＜子育ての不安や困り感を保護者同士で共有できる交流の場のニーズ＞が抽出された。保護者の語りからは、「ちょっとそういう集まりみたいなのが。すごい難しいことだと思うんだけど。なんか今って私みたいな性格だと、ちょっとお茶しませんって言えたりできるんだけど、そこができないお母さんってたくさんいて、すごく孤独になっちゃうところをちょっと同じような境遇のお子さんを持ったお母さん同士が話せるような場を園が作ってくれたりとか。(A)」や「発達がちょっと心配になって思ってるママたちで集まりませんかみたいな…そしたらやっぱり行きたいなって思います。(F)」というように、同じ発達上の特性を持つ子どもの親同士が安心して情報交換できる横のつながりを園に期待していることがうかがえた。

(3) 【子どもの育ちを支える専門的な情報の共有と連携】

特別なニーズのある子どもの保護者に対し、保育者としての専門的な視点からの具体的な情報や、療育機関など他機関との連携を求めるニーズが抽出された。

＜療育機関との積極的な情報連携のニーズ＞では、「やっぱり療育機関と連携取ってほしいですね。まあ、園の方からも少し積極的にしてみたいみたいなのがあるとよかったですね。(F)」の語りにあるように専門機関との情報共有や連携のニーズが示された。

＜子どもの発達特性を踏まえた関わり方や助言のニーズ＞では、「先生の方がプロだろうと思ってたんだけど…、なんか保育士さんからのアドバイスが欲しかったのにないですね。(G)」、「保育園から発達についてアドバイスしていただいたり、こういう傾向があるとか、関わり方とかあったらよかったですかね。(J)」というように保護者は、子どもの発達の傾向や特性に合わせたアドバイスのニーズがあることが示された。

(4) 【子どもの特性に応じた柔軟な保育環境の整備】

特別なニーズのある子どもに対して、集団での一律的な対応ではなく、子どもの個別の実態に合わせた柔軟な支援方法の適用に関するニーズが示された。

＜視覚支援等の個別支援ツールの活用のニーズ＞

では、「やっぱり見通しを立つようにスケジュールをあの視覚化してくださいっていうのは(園に)すぐ言いましたね。(B)」というように視覚的なツール(写真や絵カード)の活用のニーズが示された。

＜子どもの実態に合わせた支援方法の工夫のニーズ＞では、「まあ否定的な言葉は使わない(とかをお願いしました)。(B)」、「Kちゃんだけ丁寧語でゆっくり喋るのは、ちょっと(難しい)…と言われて。(K)」というように、子どもそれぞれに合わせた関わり方を柔軟に「工夫」してほしいというニーズが示された。

(5) 【個別支援と集団参加のバランス調整】

本カテゴリーでは、＜「特別扱い」しすぎない関わり方のニーズ＞が抽出された。保護者の語りから「完全に「この子はこういう子(集団活動は難しい子)だからこっち」という特別扱いはさけてほしかったです。(C)」というように、集団生活の中で他児との違いが強調されないような関わりを求めていることが示された。

以上のように研究1の結果からは、特別なニーズのある子どもの保護者が、「集団生活における個別的・専門的支援」「子育て支援の不安を和らげ保護者同士のつながりを育む支援」「子どもの育ちを支える専門的な情報の共有と連携」「子どもの特性に応じた柔軟な保育環境の整備」「個別支援と集団参加のバランス調整」を求めていることが明らかになった。

これらのニーズに対し、保育所はどのような専門性をもって支援をしてきたのかについて、【研究2】では、40年間にわたり継続して実施されてきたムーブメント教育・療法の実践記録および保育者インタビューを通して、保育所における専門的支援の要素を分析する。

Ⅲ. 【研究2】保護者参加型によるムーブメント教育・療法を用いた特別なニーズのある子どもへの子育て支援教室の事例研究

2-1. Tムーブメント教室の実践記録の分析

1. 目的

40年間にわたり保育所保育士が中心となり実施してきたTムーブメント教室の過去の実践記録を整理・分析し、特別なニーズのある子どもや保護者に対する支援の具体的内容を明らかにする。

表4 Tムーブメント教室の各グループの詳細

グループ名	対象年齢	グループの特徴
アンパンマングループ	1～4才	主な対象は脳性麻痺、てんかん、視覚障害、ASD、ダウン症、知的障害。指導のねらいは、前庭感覚を養う、身体意識や空間意識を育てる、動きの基本を育てる、社会性を養うなど。
ドラえもんグループ	4～5才	主な対象は情緒障害、ASD、ADHD、知的障害、聴覚障害、ダウン症。指導のねらいは、集団意識を育てる、文字や数に通ずる知覚連合能力を育てる、時間・空間意識を高める、創造性や表現力を高めるなど。

表5 Tムーブメント教室の年度ごとの実施回数（分析対象にした実践記録数）

	Ⅰ期		Ⅱ期		Ⅲ期		Ⅳ期		計
	平成11年度	平成12年度	平成16年度	平成17年度	平成21年度	平成23年度	平成25年度	平成26年度	
アンパンマンG年間実施回数	9	9	10	10	9	9	9	8	73
ドラえもんG年間実施回数	9	8	10	10	9	9	9	8	72

単位：回

2. 方法

（1）調査対象と分析対象

福井県（福井市）、石川県（金沢市）、兵庫県（神戸市）の保育所（現在は、認定こども園あり）17ヶ園が連携・協働して、1982年から実施してきたTムーブメント教室の活動記録（1993年～2016年、23年間分、総計30冊）を調査対象とした。なお、Tムーブメント教室とは、ムーブメント教育・療法を用いた特別なニーズのある子どもと保護者のための保護者参加型子育て支援教室であり、前述した17ヶ園から担当保育者が集まり、実践してきた教室である。

この23年間にわたる活動記録（総計30冊）から、一年間に実施したTムーブメント教室でのプログラム内容・環境設定・配慮点等がすべてそろっている活動の記録を抽出した上で、できる限り長期間にわたる活動記録を分析するために、平成11年度、12年度（Ⅰ期：初期）、平成16年度、17年度（Ⅱ期：中期）平成21年度、23年度（Ⅲ期：中後期）、平成25年度、26年度（Ⅳ期：後期）の計8年間分の活動記録を分析対象とした。

表4は、Tムーブメント教室で展開されていた2つのグループ（名称：アンパンマングループ・ドラえもんグループ、以下、アンパンマンG・ドラえもんGとする）の対象年齢とグループの特徴を示したものである。また、表5は、分析対象とする8年間における各グループの実施回数である。

以上より【研究2】における分析対象は、平成11

年4月から平成27年3月に実施されたTムーブメント教室のうちの8年間における総計145回分の活動記録である。

（2）分析方法

表5に示したアンパンマンG（全73回）とドラえもんG（全72回）の実践記録から、プログラム実施上の「配慮点」に記載されたすべての文章をテキストデータとして抽出し、予備的分析を行った。この予備的分析の結果に明らかになった頻出語句の中から、ムーブメント教育・療法の主要概念に関連する語句について、グループごとにその出現頻度を算出し、グループごとに比較した。

さらに、Tムーブメント教室における保育者の意図や配慮をより明確にするために、最も頻出度が高かった語句に焦点をあて、その語句が含まれる文章をすべて抽出して、詳細な内容分析を行った。

3. 結果

（1）Tムーブメント教室の活動記録から見た配慮点の特徴

保護者参加型によるムーブメント教育・療法を用いた特別なニーズのある子どもへの子育て支援教室（Tムーブメント教室）において、保育者は、どのような側面から配慮をしていたのかについて前述した145回分の活動記録のテキストデータから、アンパンマンGは889の文章、ドラえもんGは950の文

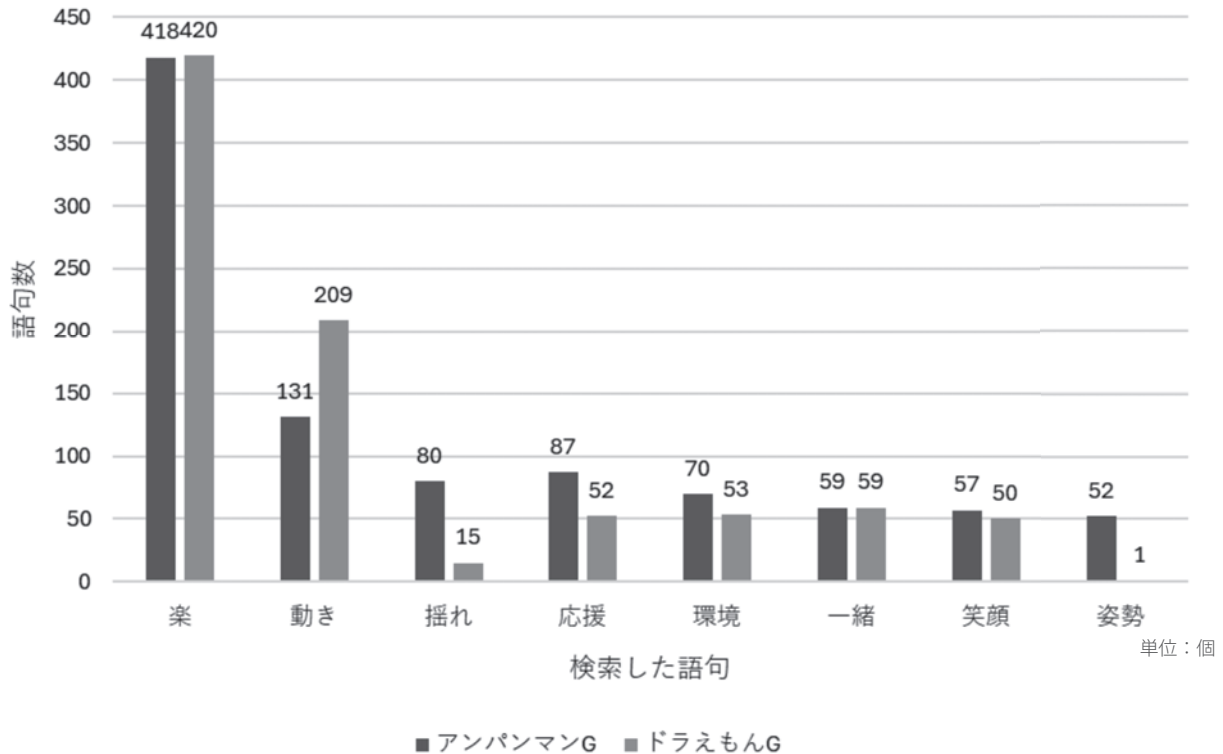


図1 Tムーブメント教室を実施する上での配慮点の特徴

章が抽出された。この抽出された文章から、ムーブメント教育・療法の主要概念に関連する「楽／動き／揺れ／応援／環境／一緒／笑顔／姿勢」の8種類について語句検索を行い、各グループにおける出現頻度を算出した。

図1は、語句検索の結果を示したものである。最も多かった語句は「楽」で、アンパンマンGで418個、ドラえもんGで420個であった。アンパンマンGでは「楽」に次いで「動き」が131個、「応援」87個、「揺れ」80個の順に多い結果であった。ドラえもんGでは、「楽」に次いで「動き」が209個、「一緒」が59個、「環境」が53個の順に多い結果であった。これは、ムーブメント教育・療法を用いた本教室が「訓練」ではなく、「遊びを通じた楽しさ」を大切にするという支援方針を一貫して有していたことを示している。グループ別に見ると、アンパンマンGでは、「応援」「揺れ」が多く、子ども一人一人の微細な反応を肯定し、感覚運動的な心地よさを重視していたことがうかがえる。一方、ドラえもんGでは「一緒」「環境」が多く、集団での協同的な活動や、自発性を引き出す環境構成への配慮が特徴的であり、各グループに属している子どもの障害の状態や特性に合わせた支援が展開されていたことが示された。

(2) ムーブメント教室における配慮点「楽しさ」の質的構造

保護者参加型によるムーブメント教育・療法を用いた特別なニーズのある子どもへの子育て支援教室における8年間分の活動記録の配慮点に記載された内容を計量的に分析をした結果、両グループともに「楽しい・楽しさ・楽しみ」といった表現を含む「楽」という語句が最も多く抽出された。

テキストデータから抽出されたアンパンマンGの「楽」418個と、ドラえもんGの「楽」420個を対象に、「楽」が含まれた記述を文脈に基づいて分析した結果、以下の3つの要素が支援の核となっていることが明らかになった。

1. 「誰かと一緒に」要素を含んだ楽しさ（みんなで／親子で／友だちと／一緒に を含む文章）
2. 「揺れや動き」要素を含んだ感覚運動に関わる楽しさ（揺れ／動き／走る／転がる を含む文章）
3. 「環境・雰囲気」要素を含んだ場の楽しさ（環境／環境設定／雰囲気 を含む文章）

なお、分析の際は、1つの記述に2つの要素が含まれる場合は、該当する要素ごとにカウントした。例えば「親子で一緒に楽しく取り組めるようにす

表6 Tムーブメント教室における配慮に示された「楽しさ」の内容分析

カテゴリー	グループ	件数	テキストデータ（例）
1「誰かと一緒に」要素	アンパンマンG	136	・親子で一緒に<u>楽しく</u>取り組めるようにする ・保護者と一緒に活動を楽しめるように配慮する ・周囲の人と関わりながら活動の<u>楽しさ</u>を味わう ・友達と一緒に活動する<u>楽しさ</u>を伝える
	ドラえもんG	150	・みんなで協力して<u>楽しく</u>参加できるようにする ・保育士も一緒に楽しみながら活動を盛り上げる ・友だちと一緒に<u>楽しさ</u>を共有できるようにする ・みんなで遊ぶ<u>楽しさ</u>を実感できるようにする
2「揺れや動き」要素	アンパンマンG	109	・様々な揺れを通して<u>楽しさ</u>を広げる ・動きを伴った活動の中で<u>楽しさ</u>を味わえるようにする ・跳ぶ動きを取り入れながら楽しめるようにする ・揺れの感覚を<u>楽しみ</u>ながら参加できるよう支援する
	ドラえもんG	113	・動きを通して<u>楽しさ</u>を感じられるように援助する ・跳ぶ動きを<u>楽しめる</u>よう声掛けする ・動きの<u>楽しさ</u>が伝わるように環境を整える ・歩く、走る動きを<u>楽しみ</u>につなげる
3「環境・雰囲気」要素	アンパンマンG	102	・楽しい<u>雰囲気</u>の中で安心して参加できるようにする ・環境を工夫して<u>楽しく</u>活動できるようにする ・ファンタジックな<u>雰囲気</u>を<u>楽しめる</u>ように設定する ・明るい<u>雰囲気</u>の中で<u>楽しさ</u>を感じられるよう配慮する
	ドラえもんG	79	・楽しく参加できる<u>雰囲気</u>作りを行う ・環境設定により活動を<u>楽しい</u>ものにする ・個々にあわせて<u>楽しく</u>参加できるよう<u>環境設定</u>をする ・活動に即した<u>環境</u>で<u>楽しさ</u>を引き出す

る」という記述からは1「誰かと一緒に」要素のみカウントするが、「楽しい雰囲気の中で心身共にリラックスし、お母さんと一緒に安定した状態で取り組めるよう配慮する」という記述からは、1「誰かと一緒に」要素（お母さんと一緒に）と、3「環境・雰囲気」要素（楽しい雰囲気の中で）の両方をカウントした。

表6は、Tムーブメント教室における「楽しさ」の内容分析結果を示したものである。カテゴリー1「誰かと一緒に」要素では、「みんなで／親子で／友だちと／一緒に」という語句が含まれるテキストを抽出した結果、アンパンマンGでは全体の33%を占める136件が抽出された。ドラえもんGでは、全体の36%を占める150件が抽出され、両グループとも最も多い結果となった。具体的には「保護者と一緒に活動を楽しめるように配慮する」や「友だちと一緒に楽しさを共有できるようにする」などである。「誰かと一緒に」要素においては、アンパンマンGは「親子で」「みんなで」など、保護者を含む安心

した人間関係の中で楽しむ記述が多く、抽出された文章には、親子での安心感や保護者の存在を前提にした表現が繰り返し見られた。一方、ドラえもんGでは「みんなで」「友だちと」「保育士も一緒に」など、集団・友だちとの関わりを楽しむ表現が多く見られた。特に友だちとの協力や集団で活動する楽しさが前面に示されている傾向が認められた。

カテゴリー2「揺れや動き」要素では、「揺れ／動き／走る／転がる」という語句が含まれるテキストを抽出した結果、アンパンマンGでは全体の26%を占める109件が抽出された。ドラえもんGでは、全体の27%を占める113件が抽出され、両グループと2番目に多い結果となった。具体的には「様々な揺れを通して楽しさを広げる」「跳ぶ動きを取り入れながら楽しめるようにする」などである。「揺れや動き」要素では、アンパンマンGは「揺れ・ゆったりした動き」を楽しむ記述が多く、年齢や個々の状態に合わせ、無理のない身体感覚の経験が中心であった。一方、ドラえもんGでは、「走る・跳

ぶ」など、よりダイナミックな動きの楽しさが目立つ。動きの量・活動性を高める表現が多く、集団的な運動とも結びついている。これは、アンパンマン G では発達初期に必要な感覚運動や前庭感覚への働きかけを重視しており、ドラえもん G では動きの拡大につながる発展的な身体の使い方を狙いに行っているためと言える。

カテゴリー3「環境・雰囲気」要素では、「環境／環境設定／雰囲気」という語句が含まれるテキストを抽出した結果、アンパンマン G では全体の24%を占める102件が抽出された。ドラえもん G では、全体の19%を占める79件が抽出された。具体的には「楽しい雰囲気の中で安心して参加できるようにする」「環境を工夫して楽しく活動できるようにする」などである。この「環境・雰囲気」要素では、アンパンマン G は「ファンタジックな雰囲気」「楽しい雰囲気」など、安心して“場の雰囲気づくり”に関する記述が多く見られた。一方、ドラえもん G では雰囲気づくりの記述はアンパンマン G より少なく、活動中心の楽しさを引き出すための環境設定に関する記述が目立った。

Tムーブメント教室の実践記録から、特別なニーズのある子どもの子育て支援において、ただ単に親子で楽しい体験をするということではなく、ムーブメント教育・療法の理論に基づき、子どもの発達段階を見極めた上で、「楽しさ」の質や環境構成を意図的に変化させていたことが明らかになった。次節では、これらの記述の背景にある保育者の具体的な意図や、長年の実践を通じて培われてきた専門知を明らかにするため、担当保育者へのインタビュー調査の結果を分析する。

2-2. Tムーブメント教室担当保育者へのインタビュー調査

1. 目的

Tムーブメント教室が開催されるようになった1982年当初から教室における支援の実践を担ってきた保育者への聞き取りを通して、実践の背景や配慮点をより具体的に明らかにする。

2. 方法

(1) 対象者とインタビューの方法

福井県（福井市）、石川県（金沢市）、兵庫県（神戸市）の17ヶ園の保育所が連携・協働して実施してきたTムーブメント教室において、特別なニーズのある子どもの支援を長年担当してきた保育者8

名を対象にグループインタビューを行った。保育者2～3名を1グループとして、半構造化面接によるインタビューを対面で3回実施した。事前に送付したインタビューガイドに沿って行い、発言はICレコーダーで録音した。質問内容は、2-1の調査結果をもとに、①実施してきた支援の内容、②工夫した点、③課題や悩み、④子どもや保護者の変化について自由に語ってもらった。インタビュー時間は1回につき平均73分、調査は2025年10月に実施した。

(2) 分析方法

インタビュー後、録音した音声データから逐語録を作成し、KJ法を参考に共通するキーワードを抽出して支援の特徴や背景を分析した。

3. 結果

インタビューデータから、Tムーブメント教室において保育者が実施してきた「支援の内容」「工夫・配慮した点」および「子ども・保護者の変化」に関する語りを抽出、類型化の結果明らかになった合計68の文書セグメントを分析対象とした。これらのセグメントを分類・統合した結果、4つのカテゴリー（【】で示す）と、それを構成する12のサブカテゴリー（＜＞で示す）が生成された。カテゴリー構成と代表的な語りの一覧を表7に示す。以下、各カテゴリーについて述べる。

(1) 【「楽しさ」と「子どもの強み」を中心とするアプローチ】

Tムーブメント教室の実践において最も強調されていたのは、従来の「訓練」中心の支援とは異なる「楽しさ」や「子どもの強み（ストレングス）」を中心としたアプローチであることが示された。

＜子どもの「好き」や「強み」を活かした工夫＞では、保育者がまず子どもの様子をよく観察し、「どんなことを喜ぶのかな、どんなことが得意なのか」を見立てることから支援をスタートさせていたことが語られた。「その子が一番好きなものを見つけて、それをまた保育所に持ち帰って子どもたちに実践してきた」と述べており、子どもの興味・関心を普段の保育の実践に活かしている様子が確認された。

また、多動や衝動性といった特性に対し、＜行動の意味を肯定的に捉え直す視点の転換＞が共有されていた。Tムーブメント教室の保育者は、保護者が「動いてどうしようもない」と悩む姿に対し、『『動けることはいいことだね』『いっぱい動くことが個性だ』というふう考えていく』と語っており、

表7 保育者の語りに示されたTムーブメント教室における支援の強みと工夫

大項目【】	小項目＜＞	代表的なコード
【「楽しさ」と「子どもの強み」を中心とするアプローチ】	＜子どもの「好き」や「強み」を生かした工夫＞	その子が一番好きなものを見つけて、それをまた、Tの家に帰って、それを子どもたち に実践してきた／好きなこと、得意なことを伸ばしていく、その中で、苦手なところを 引き出してこうっていうそういう狙いをしっかりと持つ
	＜行動の意味を肯定的に捉え直す視点の転換＞	お母さん的には自閉のこととか、動いてどうしようもないとか『動けることはいいこと だよな』とか…『いっぱい動くことが個性だ』というふうに考えていかなきゃいけない かなっていうふうに学ばせていただいた
	＜「できた！」という達成感を味わえるスモール ステップの工夫＞	どの子にも教室の中でどっか一個は『やったね、できたね』っていう達成感が持てるよ うに、一人一人のプログラムの中でこの子はここで達成感が得られる、この子はここ でっていうように
【理論と専門性に基づく環境・関 わりのアレンジ】	＜特性に応じた遊具・環境の具体的な工夫＞	トランポリンにプラスして例えばこの体の持ち上げができるようにってことで、ちょっ とこのお腹の中にね、マット入れたりとかして／パラシュートにも何か吊るしてみたり だとか、風船とか、そういうものをプラスして、そこに子どもを惹きつけたっていう のがすごくあったりして
	＜ムーブメント理論（アセスメント）に裏付けら れた発達の「捉え」＞	この子の障害だったら、こういうことをしていくと、ここが伸びていくよとか、やっぱ り理論的に言ってくださって…そういう専門的なことを私たちが教えていただいて、す ごく保育はしやすかった
	＜子どもの主体性を尊重する柔軟なプログラム展 開＞	こっちに行っちゃったんだけど、あの時にあそこにあったチラッと見えたあれが…『よ く気づいたよね、あれに』っていう捉え方ができる…わざとあれ出してみようかなと か、そういうのプラスに行ってる先生がやっぱり多い
【保護者をエンパワメントし、 安心感を育む支援】	＜保護者の心を明るくする雰囲気づくりと「寄り 添い」＞	せめてお教室に来た時だけでも、お母さん方、元気に帰って、うん、笑顔で楽しい教室 やったらいいなって常にそういうふうに乗ってました／お母さん自身がこの教室ダメだ と思わないように、常にやっぱり寄り添いながら、「大丈夫見てるだけでもすごい よ」って声をかけて
	＜保護者と共に子どもの「可能性」を発見・共有 する工夫＞	「この子はちゃんと感情表現ができる子なんだ」っていうことを私たちが確認でき、お 母さんも「うちの子笑ってるわ」って（言って）なんか声上げて笑ってくれたとかいう ことが、私はこの教室の最大のポイントだったんじゃないかな
	＜家庭で実践できる遊びや関わりの「紹介」＞	とにかくバルーンは安いからバルーン（バランスポール）1つ買ってくださいって言う んです…それをあの家に帰ってバルーンを買ってきて、それを実践するっていうこと で
【集団という環境とチーム力を生 かす支援】	＜集団の中で「役割」を担う経験を通した自信の 「獲得」＞	園では、一生懸命後をついていく誰々ちゃんなんだけれども、T教室ではリーダーにな れるんですよ…『すごい』ってみんなに認められたりとか、そういう場面っていうのが 自信につながる
	＜異年齢・多様な子ども同士の自然な「育ち合 い」＞	大きい子がそのハンディある子にこう声かけてあげたりとか…大人の関わりを子どもさ んがしっかり見えていて、それが普通になってる、普通の生活になっている
	＜複数の視点で支え合うチーム保育の実践＞	（保育者が）みんなで意見を出し合って、1個の遊具でどれをどういう風に使える？っ て言って、話をしたっていう、あれがものすごい学びになった

一見するとネガティブに捉えられる子どもの行動の背景にある肯定的な意味を見出し、支援の視点として意義づけていた。

さらに、＜「できた！」という達成感を味わえるスモールステップの工夫＞が意図的になされていることも示された。「どの子にも教室の中で1回は『やったね、できたね』っていう達成感が持てるように」と述べており、参加が難しい子に対しては、「見るだけでも参加」と肯定することで、子ども自身が

達成感を味わえるよう工夫していたことが示された。

（2）【理論と専門性に基づく環境・関わりのアレンジ】

Tムーブメント教室の保育者の支援は、ムーブメント教育・療法の理論やアセスメント（MEPA-R、MEPAII-R）に基づいた専門的な環境構成によって支えられていることが示された。

＜特性に応じた遊具・環境の具体的な工夫＞とし

で、「(肢体不自由児の) 体の持ち上げができるようになってことで、ちょっとこのお腹の中にね、マット入れたりとかして」という語りにあるように、身体状況に応じて遊具を用いた細やかな環境調整を行っている様子が確認された。また、「パラシュートにも何か吊るしてみたりだとか、風船とか、そういうものをプラスして、そこに子どもを惹きつけたい」という語りもあり、遊具の特性を活かして子どもの自発性や興味関心を引き出す様子も示された。これらの工夫の背景には、＜ムーブメント理論（アセスメント）に裏付けられた発達の「捉え」＞が存在していることがわかる。保育者は「この子の障害だったら、こういうことをしていくと、ここが伸びていくよとか、やっぱり理論的に言ってくださって…すごく保育はしやすかった」と語っており、理論的根拠を持って子どもの姿を捉えることで、保育者の迷いを払拭していたことがわかる。また、＜子どもの主体性を尊重する柔軟なプログラム展開＞も示された。子どもがプログラムから外れても「『よく気づいたよね、あれに』っていう捉え方ができる…わざわざあれ出してみようかなとか、そういうのをプラスに行ってる」と語り、その瞬間の「子どもの動き」に追従する柔軟かつ臨機応変な対応がなされていることが示された。

（３）【保護者をエンパワメントし、安心感を育む支援】

子どもへの支援と並行して、保護者の不安を和らげ、安心感を育むための意識的な働きかけが行われていることが示された。

＜保護者の心を明るくする雰囲気づくりと「寄り添い」＞では、「せめてお教室に来た時だけでも、お母さん方、元気に帰って、笑顔で楽しい教室やったらいいな」という語りに見られるように、保育者が自ら場を明るくする存在となり（言い換えればピエロ役となって）、心地よい雰囲気を作っていたことが示された。また、初めて参加し不安を抱える保護者に対し、「大丈夫見てるだけでもすごいよ」と寄り添い、安心感を与える受容的な関わりがなされていることが示された。また、＜保護者と共に子どもの「可能性」を発見・共有する工夫＞では、「『この子はちゃんと感情表現ができる子なんだ』っていうことを私たちも確認できたし、お母さんも『うちの子笑ってるわ』って（中略）最大のポイントだったんじゃないか」という語りにあるように表情の乏しい子が活動中に見せた変化を捉え、子どもの「できた瞬間」や「肯定的な側面」を一方的に伝えるの

ではなく、保護者と共に発見し合う様子がうかがえた。さらに、＜家庭で実践できる遊びや関わりの「紹介」＞として、「とにかくバルーン（バランスボール）は安いからバルーン１つ買ってください」と助言し、家庭でも気軽にできる遊びを紹介することで、Ｔムーブメント教室での実践を家庭での遊びに生かす工夫をしていることが示された。

（４）【集団という環境とチーム力を生かす支援】

個別の関わりだけでなく、「集団」での活動やチームで支援することをＴムーブメント教室の強みとしている様子が示された。

＜集団の中で「役割」を担う経験を通した自信の「獲得」＞では、「一生懸命後をついていく誰々ちゃんなんだけれども、Ｔ教室ではリーダーになれるんですよ」という語りにあるように、園では支援される側の子どもに対し、Ｔムーブメント教室ではあえて他の子どもの手本やリーダーの役割を任せることで、子ども自身が自信を獲得する場面が創出されていることが示された。

また、＜異年齢・多様な子ども同士の自然な「育ち合い」＞として、「大きい子がそのハンディある子にこう声かけてあげたりとか…大人の関わりを子どもさんがしっかり見ていて、それが普通になってる」というように、障害の有無や年齢を超えて自然に関わり合い、育ち合う様子が語られた。

＜複数の視点で支え合うチーム保育の実践＞では、「みんなで意見を出し合って、１個の遊具でどれをどういう風に使える？って言って、話をしたっていう、あれがものすごい学びになった」という語りからもわかるように、複数の保育者が支援のアイディアを出し合い、多角的な視点で子どもを捉える「チームとしての専門性」が機能していたことが示された。

IV. 考察

本研究では、保育所における特別なニーズのある子どもをもつ保護者の「支援ニーズ」（研究１）と保育者による「子育て支援の実践」（研究２）の側面から、保育所だからこそできる特別なニーズのある子どもの子育て支援について検討を行ってきた。ここでは、研究１および、研究２で得られた結果から保育所だからこそできる子育て支援の在り方について検討をする。

1. 特別なニーズのある子どもをもつ保護者が抱く支援ニーズとTムーブメント教室における支援の実際

【研究1】では、特別なニーズのある子どもをもつ保護者が、保育所に対して「子どもの特性が理解されたうえで、安心して集団に入れるよう支えてほしい」という強いニーズを有していることが明らかになった。これらは、人的サポートの充実、子どもの状態に応じた環境調整、集団から排除しないというインクルーシブな関わりの重要性として語られており、保護者が「個別支援」と「集団への参加」の両立を強く望んでいたことを示している。

一方で【研究2】では、Tムーブメント教室の実践において、保育者が「子どもの強みを支援に活かす」や「できる参加の方法を一緒に探す」という支援を積み重ねていたことが確認された。そこでは、保護者が求めていた「個に応じた環境構成」や「集団参加の保障」が具現化されており、支援ニーズと実践が呼応している点が特徴的であった。また、【研究1】では多数の保護者が「自分の悩みを受け止めてくれる存在がほしい」「一緒に子どもの成長を喜びたい」と語っていた。この“共感的つながり”へのニーズは、【研究2】で確認された「保護者が元気になって帰れるような場づくり」や、活動中の小さな「できた!」を保護者と共有する工夫と明確に重なる。Tムーブメント教室の保育者が示していた「寄り添い」「明るい雰囲気づくり」といった姿勢は、保護者が求めていた支援の在り方であり、この点についても両者の呼応が示された。さらに、保護者が求めていた「子どもの発達特性を踏まえた具体的な助言」についても、Tムーブメント教室ではムーブメント理論やアセスメント（MEPA-Rなど）に基づく専門的な見立てが行われており、子どもの発達を理解したうえでの支援の工夫や家庭への助言が実践されていた。特に、教室で実施したことが家庭生活にもつながるように「バルーン遊び」などの具体的な提案がなされていた点は、保護者が子どもとの関わり方の助言が欲しいというニーズに応えることに直結すると考える。

しかし、両者（ニーズと支援の実際）が完全に一致していたわけではなく課題も確認された。例えば、【研究1】で示された、人的配置の不足は、保育者の支援の工夫だけでは解決できない制度的な側面に起因するものでもある。Tムーブメント教室は、通常の保育に比べて特別なニーズのある子どものための教室であることから、手厚い支援が可能ではある。そして、保育者は、教室で培った複数の視点で

支え合うチームで行う支援の工夫を日常の保育の中に生かす努力をしていると語っていた。このことから、保護者のニーズにあげられる人的配置の不足は、日々のチームでの取り組みにより改善される可能性を示唆している。

以上より、保護者が保育所に求める「環境調整」「共感的な寄り添い」「専門性に基づいた支援」が、Tムーブメント教室の実践において多くの点で反映されていた。一方、制度的な課題も残されており、この両方を踏まえて、保育所における子育て支援の今後の展望を考える必要があると言える。

2. Tムーブメント教室における子育て支援の意義

研究2-1において、Tムーブメント教室の実践記録を分析した結果、「楽しさ」に関する記述が最も多く抽出された。「楽しさ」の要素としては、保護者やお友達と「一緒に楽しむ」や「揺れ・動きを楽しむ」「楽しい環境・雰囲気」づくりなど、特別なニーズのある子どもと保護者はもちろんのこと、グループのメンバーがそれぞれ関わられるような活動を設定し、相互作用を育みながら活動を楽しめるようにするための配慮が一貫して重視されていたことが明らかになった。この結果は、ムーブメント教育・療法の基本理念である5つのキーワードである「身体性」「発達性」「環境性」「関係性」「遊び性」（小林ら、2014）と深く結びついて、Tムーブメント教室における子育て支援の意義を多角的に示すものであると考える。以下、それぞれの観点から考察する。

まず、「身体性」の観点から見ると、揺れ・動き・走るなど感覚運動を豊かに経験する活動が多く取り入れられていた。特にアンパンマンGでは、前庭感覚を育てる揺れやゆったりとした動きを中心に展開する活動が中心であり、幼児期に必要な「動きを通して学び、発達の土台をつくること」が丁寧に保障されていた。こうした身体運動の経験は、行動の調整や情緒の安定にもつながることから、特別なニーズのある子どもにとって重要な支援要素であると考える。

次に、「発達性」の視点では、活動が年齢や発達段階に応じて段階的に設計されている点が特徴的であった。実践記録や保育者のインタビューからは、子どもが「できた!」と実感できるようにスモールステップによる活動を大切にしている様子が示されていた。これは、子どもの発達段階に応じた経験を積み重ねることで自己効力感を高めるというムーブメント教育・療法の理念を具体化したものである。また研究1の保護者のインタビューからは、「発

達特性を踏まえた助言」というニーズも示されており、保護者のニーズに応じた支援につながるものである。

そして、「環境性」では、遊具の選択・置き方・空間の雰囲気づくりなど、子どもの行動や親子の情緒が安定しやすい環境構成が意図的に行われていた。アンパンマン G では“安心できる雰囲気づくり”が重視され、ドラえもん G では動きや集団活動を支える構造化された環境調整が多く示された。日々困り感や不安を抱えながら大変な子育てをしている保護者にとって、安心できる雰囲気の中で子どもと一緒に活動するという体験を重ねていくことは特別なニーズのある子どもの子育て支援を実施していく上で欠かせない要素であると考ええる。

さらに、「関係性」については、「みんなで」「親子で」「友だちと」といった語句に結びつく楽しさの文脈が最も多かったことが象徴的であった。保育者が一方的に指示するのではなく、子ども同士や親子の自然な関わり、また保護者同士のつながりやピアサポートの機能を引き出す役割を担っていた点は、T ムーブメント教室の大きな特徴であり、研究 1 で明らかになった保護者のニーズとも一致している。活動中の小さな“できた”を保護者と共に発見し、喜びを共有する姿勢は、親子の関係性を豊かにし、保護者のエンパワメントへとつながっていた。

最後に、「遊び性」について述べる。T ムーブメント教室の実践記録の分析から、「楽」が最も多かった語句であったことから、保育所での中心的な活動である「遊び」を用いて特別なニーズのある子どもの子育て支援が展開されていることがわかる。小林ら（2014）は、遊びの場には、子どもだけではなくその場を構成する者同士の関係性によって生まれる「遊び心」に焦点をあてた展開が大切であると述べている。そして、この「遊び性」が十分に機能している際は、子どもも保護者も「やらされる」のではなく「自らやりたい」という主体性が生まれ、「支援する側－支援される側」といった従属関係が見えなくなるとされる。ゆえに、T ムーブメント教室でも支援者（保育者）、子ども、保護者という枠組みを超え、お互いに「育ち合う」関係が成立していたのではないかと考える。

3. 保育所だからこそできる特別なニーズのある子どもの子育て支援

最後に、保育所だからこそできる特別なニーズのある子どもの子育て支援について述べる。

まず、保育所は「日常の生活と遊び」を基盤とし

た継続的な支援ができる点が特徴である。研究 1 で示されたように、保護者は「子どもが安心して過ごせる環境」「特性を理解した関わり」を求めているが、こうした支援は療育センターや児童発達支援センターのような特別な場だけではなく、日々の保育の中で積み重ねることでこそ効果を発揮する。研究 2 で示された T ムーブメント教室のように、楽しさや遊びを中心としながら「発達性」という専門的な視点をもって子どもの育ちを支えていく方法は、保育所が持つ“生活と遊びの専門性”と強く結びつくものであろう。これは、米国で実施されている「個別家族支援計画（IFSP：Individualized Family Service Plan）」が強調する「日常生活場面での発達支援」とも関連している。IFSP は、家族を中心に据えた（family-centered）乳幼児期のプログラムであり、子どもを支援することはもちろんのこと、子どもを取り巻く家族を支援することに比重を置いている（小林・飯村、2006）。また、保育所は保護者の“気づき”と“学び”を日常的に支えられる場である。

続いて、研究 1 では保護者が「悩みを受け止めてほしい」「子どもの成長と一緒に喜びたい」と語っていたが、研究 2 の実践では、保育者が活動中の小さな変化とともに発見し、喜びを共有する姿勢が特徴的であった。これは、IFSP の理念である「家族中心の支援（Family-centered practice）」に通じる視点である。特別なニーズのある子どもを育てる家庭では、孤立や不安を抱えやすいが、保育所は保護者と毎日顔を合わせることで、子どもの姿を共有することが容易に可能となり、保護者のエンパワメントを自然な形で促進できる。

さらに研究 1 の保護者の語りには、保育所等と療育機関との積極的な連携のニーズが示された。一方で、T ムーブメント教室の保育者は、アセスメントや集団活動の経験をもとに専門的な視点での助言を提供しており、これは保育者自らが専門的な立場で保護者に関わっていることを意味する。IFSP では、家族を中心に教育・医療・福祉が連携したチーム支援が求められるが、保育所はまさにチームの中心的な役割を担える可能性を持っていることが示唆された。

最後に、保育所は“個別支援”と“集団参加”を両立できる環境を持っている。研究 1 では、保護者がこの両立を強く求めているが、通常の集団場面でこれを実践することは容易ではない。しかし、T ムーブメント教室の実践では、子どもの強みに応じた役割づくり、スモールステップによる活動内容や、

小さな成功体験の設定など、集団の中で個を活かす具体的な工夫が多数みられた。「個性」と「集団性」を対立させず、両輪として行う取り組みは、保育所だからこそできる支援の核となる。

以上を踏まえ、保育所における特別なニーズのある子どもの子育て支援は、以下の3つの要素が柱になるといえる。

- ・遊びを中心とした、発達の視点をういた支援
- ・保護者のエンパワメントを支える、家族中心の関係づくり
- ・「個性」と「集団性」を両立する架け橋となる支援

今後、保育所が特別なニーズのある子どもと家族を支える中心的な役割となるためには、これらの要素を日常の保育に意図的に組み込み、保護者とともに子どもの成長を支える体制を育んでいくことが重要であると考えられる。

V. まとめ

本研究では、保育所における特別なニーズのある子どもの子育て支援の在り方について、保護者の「支援ニーズ」（研究1）と、Tムーブメント教室における「支援の実践」（研究2）の双方から検討を行った。保育所は、子どもと保護者の「日常」に最も近い支援機関である。だからこそ、「遊び」と「生活」という文脈の中で、専門的な視点に基づいた個別支援と集団参加を両立させ、保護者と共に子どもの育ちを支える機能を果たすことが可能であるといえる。

今後の課題と展望については、本研究ではTムーブメント教室という一事例における調査であるため、実践を続けていきながら、保育現場の中で持続的に活かされる支援モデルへと発展させていく必要がある。また、保育者が保護者のニーズに応え、適切な環境調整を行うためには、子どもの行動を発達的な意味のある行動として捉えることにつながるアセスメント能力が不可欠である。今後は、ムーブメント教育・療法の視点を取り入れた保育者の専門性につながる研修プログラムの開発や、地域の療育機関等と連携した重層的な支援体制の構築に向けた検討をしていくことを今後の展望としたい。特別なニーズのある子どもと保護者が、地域の中で安心して「その子らしく」育っていくために、保育所が果たすべき役割は大きいと考える。本研究で得られた知見が、保育所におけるインクルーシブな子育て支援の質の向上に寄与することを願う。

参考文献

- 阿部美穂子（2009）「親子ムーブメント活動が障害のある子どもの親に及ぼす効果」『富山大学人間発達科学部紀要』4（1）、47-59.
- ベネッセ教育総合研究所（2019）「第3回 幼児教育・保育についての基本調査」<https://berd.benesse.jp/jisedai/research/detail1.php?id=5444>（2025年12月1日閲覧）
- 藤井由布子・小林芳文（2005）「ムーブメント教育理念を用いた自閉症児の家族支援—2歳児から6年間の横断的な関わりによるコミュニケーション能力の変化—」『児童研究』84、3-14.
- 原秀美・袴田優子・庄司亮子・伊藤溪子・本村尚子・小林芳文（2017）「子ども・子育てを巡る家族力を育む支援に関する研究—保育所での親子ムーブメント教室における要配慮児とその家族を中心に—」『保育科学研究』7、69-83.
- 川邊浩史・津上佳奈美・高元宗一郎・清水健司（2021）「幼児教育・保育で取り組む発達障害児の保護者支援（1）—幼児教育・保育関連事業所アンケートから—」『永原学園西九州大学短期大学部紀要』51、17-25.
- 小林芳文（2005）『MEPA-R（ムーブメント教育プログラムアセスメント）』日本文化科学社.
- 小林芳文・飯村敦子（2006）『障害乳幼児の早期治療に向けた家族支援計画（IFSP）—Play-Based Assessmentの取り組みと展開—』青山社.
- 小林芳文・大橋さつき・飯村敦子（2014）『発達障がい児の育成・支援とムーブメント教育』大修館書店.
- 是枝喜代治・角藤智津子・杉田記代子・鈴木佐喜子（2018）「幼児期における特別なニーズのある子どもの支援に関する研究」『ライフデザイン学紀要』13、107-131.
- 厚生労働省（2018）『保育所保育指針』フレーベル館.
- 三浦萌（2020）「保育者による「気になる」子どもの保護者支援についての文献による概観」『生涯発達心理学研究』12、3-10.
- 日本保育協会（2016）「平成27年度保育所における障害児やいわゆる「気になる子」等の受け入れ実態、障害児保育等のその支援の内容、居宅訪問型保育の利用実態に関する調査研究」.
- 大橋さつき・袴田優子・庄司亮子・河合高鋭・小林芳文（2024）「保育所による子育て支援の強みに関する研究—つながりづくりを目指したムーブメント遊びの実践を通して—」『保育科学研究』13、61-74.

尾崎康子（2015）「自閉症スペクトラム障害の親支援にかかわる要因の探索的研究—間主観性・愛着・育児不安・障害受容に焦点をあてて」『相模女子大学紀要』78、63-74.

佐藤郁哉（2008）『質的データ分析法—原理・方法・実践—』新曜社.

謝辞

ご多用の中、インタビュー調査に快くご協力いただきました保護者の皆様、保育者の皆様に心より感謝申し上げます。

最後に本研究の実施にあたり、日本保育協会より保育科学研究助成をいただきましたことに深くお礼を申し上げます。