

# 就学前障害児の集団参加に関する研究 —肢体不自由児通園施設における音楽療法の可能性—

馬場 悦子

## A Study on Participation in a Group for Preschool Handicapped Children : The Prospects of Music Therapy at Day Nurseries for Handicapped Children

by  
Etsuko BABA

キーワード：就学前教育、障害児、集団、肢体不自由児通園施設、音楽療法

### 要旨

本研究は、まず、就学前障害児の教育をめぐる現状と通園施設の役割を精査し、障害児の集団参加および子ども同士のかかわりに関する先行研究を概観した。その結果、誕生から就学までの乳幼児期が人間形成にとって重要な時期であり、障害を抱えている子どもにとっても子ども同士の集団の中で育つことの意義が示唆された。

さらに、これまで目を向けられることが少なかった肢体不自由児の集団参加について検討するにあたっては、集団音楽療法の特徴に着目することで、①発達に応じた集団参加、②外界に対する意識の高まり、③他者とのかかわりの促進の3点が可能となることを見出された。

### I はじめに

子どもは、大人からの養育的なかかわりによって育つだけでなく、子ども同士のかかわりの中でも育ち合っていくと思われる。このことは、肢体不自由児についても例外ではなく、就学前から子ども同士のかかわりの中で育つ機会を保障することが必要であると考えられる。そのためには、効果的な集団構成や集団活動の実践のあり方を考えることが課題となる。そこで、筆者は、集団音楽療法の特徴である「集団であることによって起こってくる様々な現象を、構

成員 1 人 1 人の治療、教育に効果的に活用できる」(松井、1980、p.138)という点に着目し、肢体不自由児通園施設における集団音楽療法場面の観察をとおして子ども同士のかかわりについて検討していくという着想に至った。

本研究では、その端緒として、就学前障害児<sup>1)</sup>の教育をめぐる現状と通園施設の役割を精査し、障害児の集団参加および子ども同士のかかわりに関する先行研究を概観する。これらを踏まえ、肢体不自由児通園施設における音楽療法の可能性を展望する。

## II 就学前障害児の教育における通園施設の役割

### 1. 就学前教育の場とその基本的な考え方

2006 年の改正教育基本法に第 11 条「幼児期の教育」が新設された。同条は幼児期の教育を「生涯にわたる人格形成の基礎を培う重要なもの」と位置づけており、これは 1998 年改訂の幼稚園教育要領(以下、幼稚園要領)の方針を踏襲したものと考えられる。

幼稚園が学校教育法に規定された学校であるのに対し、保育所は、児童福祉法に定められた児童福祉施設である。幼稚園と保育所には各々の歴史に支えられた制度や目的、役割があるが、共に就学前の子どもを集団で保育する場である。また、保育所保育指針(以下、保育指針)が発表された 1965 年以来、保育所における 3 歳以上の保育内容は幼稚園のそれに準じたものになっていることや、2010 年現在、3 歳以上児の 50.0%が幼稚園に、41.7%が保育所に在籍している<sup>2)</sup>ことを鑑みると、保育所はわが国において長く幼稚園と並んで就学前教育に一定の役割を果たしてきたといえる。さらに保育指針では、0 歳から就学前までを「生涯にわたる人間形成にとって極めて重要な時期」<sup>3)</sup>と捉えており、先述の教育基本法や幼稚園要領との整合性が見られる。したがって本研究では、保育所を幼稚園と共に就学前教育の場として位置づけることとする。

幼稚園要領はその教育の基本として「幼児と人やものとのかかわりが重要である」<sup>4)</sup>ことを示している。一方、保育指針は「子どもは、大人との信頼関係を基にして、子ども同士の関係を持つようになる。この相互の関わりを通じて、身体的な発達及び知的な発達とともに、情緒的、社会的及び道徳的な発達が促される」<sup>5)</sup>としている。また、幼稚園および保育所への障害児の受け入れが進んでいることを受け、幼稚園要領では障害児が「集団の中で生活することを通して全体的な発達を促」<sup>6)</sup>すよう、保育指針では「障害のある子どもが他の子どもとの生活を通して共に成長できるよう」<sup>7)</sup>配慮すべきことが明示されている。

以上のことから、就学前教育において、人とのかかわりは発達を促すものとして重要視されていることがわかる。つまり、人とのかかわりの中での育つこと、特に子ども同士の集団の中で育つことは、すべての子どもにとって保障されることが望ましく、障害児も例外ではないことがいえよう。

### 2. 就学前障害児教育の現状

わが国の学校教育における障害児への処遇は、その歴史を概観すると知的障害児や肢体不自由児よりも視覚障害児や聴覚障害児に対する施策が先行して進められてきた。視覚障害児および聴覚障害児のための教育は、1874 年の京都府管下第十九番校や 1878 年の京都盲啞院に始まった。これに対し、知的障害児のための学級は 1890 年の長野県松本尋常小学校に始まり、1924 年には全国に 463 学級を数えたが、その後減少していった。また、初の肢体不自由児学校は

1932年に設立された東京市立光明学校である。障害児の就学は長らく猶予または免除されていたが、1947年の学校教育法によって、翌1948年より盲・聾学校教育の義務制が実施された。その一方で、知的障害児や肢体不自由児らについては、1979年の養護学校義務制によってようやく学齢期の教育制度が整備されることとなった。

就学前障害児の教育機関としてはまず、1947年の教育基本法に定められた盲・聾・養護学校幼稚部(現在の特別支援学校幼稚部)がある。ここでは「幼稚園に準ずる教育」<sup>8)</sup>が施されるが、2010年現在の幼稚部の障害種別学級数は、視覚障害が110、聴覚障害が373、知的障害が85、肢体不自由が58となっている<sup>9)</sup>。視覚障害や聴覚障害の学級に比べると知的障害や肢体不自由の学級の設置が少ないことがわかる。このような設置状況では、幼稚部への就園を希望しても地理的条件により通園が困難な場合や、障害種別によっては専門性の面で受け入れ困難な場合が生じることが推測できる。

次に、幼稚園における障害児の受け入れについて概観する。1964年改訂の幼稚園要領には、「特に問題行動のある幼児」や「身体の虚弱な幼児」、「知恵の遅れた幼児」といった記述が見られ、当時から障害児の受け入れがなされていたことがわかる。さらに、1974年に始まった補助金制度により、私立幼稚園への障害児の受け入れは広がっていった。1982年の文部省による「心身障害児に係わる早期教育及び後期中等教育の在り方」では、「可能な限り」障害児の幼稚園への受け入れを奨励している。また、文部科学省の「平成21年度特別支援教育体制整備状況調査」の調査結果によると、小中学校に比べると整備に遅れが見られ、国公立と私立間の格差はあるものの、86.2%の園で実態把握が行われ、63.4%の園で巡回相談が実施され、46.6%の園に校内委員会が設置されていることなどから、障害児受け入れに対する一定の取り組みが推察される。しかし、就園を希望する全ての障害児が無条件に受け入れられるわけではなく、障害の程度や身辺自立の状態などを基準とする受け入れの可否は、私立幼稚園の場合は個々の園の判断に委ねられている。

保育所における障害児保育は、1974年厚生省策定の「障害児保育事業実施要綱」により拡充が図られ、同年に18か所であった実施園は、2009年には7,376か所までに増加している<sup>10)</sup>。当初は、4歳以上で軽度障害という制限が設けられたが、1978年の改訂以降、段階的に緩和されていく。1989年には障害児保育は特別保育事業として位置づけられ、その対象は「保育に欠ける障害児」となり、年齢や障害の程度による制限はなくなっている。しかし、「集団保育が可能で日々通所できるもの」という条件が添えられており、集団保育の可能性が受け入れ側の要因ではなくあたかも子ども側の要因によって決まるかのような記述がなされており、全ての障害児が受け入れられるわけではない現状が読み取れる。

現在、「子ども・子育て新システム検討会議」<sup>11)</sup>では、指定制度の導入による多様な事業者の参入、市町村による保育の必要性や必要量の認定、利用者と事業者との契約制度などが諮られている。これを受け、公的責任の後退や認定基準の曖昧さなどが懸念されている。また、2011年7月の中間とりまとめでは、「特別な支援が必要な子どもの受入れ体制が整っている施設については(中略)特別な支援が必要な子どもを優先的に選定する」<sup>12)</sup>とされており、新システムにおける「こども園」<sup>13)</sup>で障害児の受け入れが進むことは期待し難い。

以上のことから、特別支援学校幼稚部、幼稚園、保育所のいずれにも受け入れられない障害児が多数存在することが察せられる。

### 3. 障害児通園施設の役割

先述のように、知的障害児や肢体不自由児らへの教育制度は視覚障害児や聴覚障害児のそれに比べ遅れをとっていた。そのため、知的障害児や肢体不自由児らが教育を受ける機会は、石井亮一による 1891 年設立の「滝乃川学園」や柏倉松蔵による 1921 年設立の「柏学園」などに代表される慈善事業に頼らざるをえなかった。これらの事業は、1947 年の児童福祉法によって国家による福祉事業として制度化される。以後、同法の改正によって 1957 年には知的障害児通園施設の新設、1963 年には肢体不自由児施設への通園療育部門の併設、1969 年には肢体不自由児通園施設の新設がなされる。しかし、これらの通園施設等は当時就学を猶予または免除されていた学齢児を対象とするものであり、1979 年の養護学校義務制により学齢児の就学が保障されたことによって、ようやく就学前児の受け入れが進んでいった。

そして、現在、就学前障害児を対象とする通園施設には、児童福祉法に定められた知的障害児通園施設、難聴幼児通園施設、肢体不自由児通園施設の三種に加え、障害者自立支援法に定められた児童デイサービス、モデル事業としての重症心身障害児(者)通園事業がある。在宅の就学前身体障害児を対象にした調査によると 14.8%の子どもが、同じく在宅の就学前知的障害児を対象にした調査によると 29.8%の子どもが、これらの通園施設等を日中活動の場として利用している<sup>14)</sup>。これらの通園施設のなかで肢体不自由児通園施設では、2009 年現在、全国 99 施設の利用者 2,903 人のうち療育手帳<sup>15)</sup>所持者が 1507 人と 51.9%を占め、さらにそのうち重度の判定を受けている子どもが 1,122 人と全体の 38.6%に上っている<sup>16)</sup>。また、別の調査では、肢体不自由児通園施設利用者の 92.5%が中度または重度の知的障害を併せ持っているとの結果も報告されており<sup>17)</sup>、重度化・重複化の傾向が窺われる。

肢体不自由児通園施設においては、医師、看護師、理学療法士または作業療法士、保育士などが配置され、遊びや生活を通じた発達支援や機能訓練、食事・排泄などの基本的な生活習慣の涵養をめざす援助が行われている。多くの子どもにとって家族以外の集団を初めて経験する場であり、療育者とのかかわりや子ども同士のかかわりの中で育ち合う場である。また、幼稚園・保育所・小学校・特別支援学校などへの橋渡しとしての就園・就学準備の場でもある。家族への支援も行われ、特に母親にとっては母子通園による療育技術の指導や単独通園による就労支援、家庭療育の補完という役割だけでなく、障害児の母親という共通点をもつ集団の中で母親同士が学び合う場、子どもの成長を確認できる場、障害の受容がなされていく場、相談・援助の場という側面ももつ。

中村は、肢体不自由児通園施設利用者のうち保育所または幼稚園との並行通園をしている子どもは 1 割程度であるという実態を踏まえ、その他の子どもは施設へ毎日通園することを希望していても職員配置の不足により通園日数が制限され、通園施設利用日以外の週数日間について「適切な通所の場が不足している」可能性を指摘している(中村、2009)。

白井は通園療育の基本機能として、保育・教育機能、訓練機能、保健・医療機能、観察機能、相談機能、コーディネート機能の 6 つを挙げている。このうち、保育・教育機能は「相対的に役割が曖昧になりやすい」ことを指摘した上で、「発達は生活の中で、仲間の中で、専門的に総合的な療育指導を受けるなかで促されるものである」と保育・教育機能の重要性を強調している(白井、2005)。

以上のことから、就学前障害児のなかでも特に重症児に対する教育の場は十分に整備されているとは言い難い。このような現状において、通園施設は就学前障害児教育において一定の役

割を果たしてきたといえよう。特に、肢体不自由児通園施設は、重症心身障害児(者)通園事業とともに幼稚園・保育所への受け入れが困難な重症児にとって人とかかわりの中で育つ希少な集団参加の機会となっているといえよう。

### Ⅲ 先行研究の検討

#### 1. 障害児の集団参加に関する先行研究

長島は、知的障害児の発達過程を分析する中で、発達年齢で1歳未満に相当する段階では、「母親に代る特定の保育者との密着的な関係がないところには[集団の]<sup>18)</sup>発達の効果は小さく、不安のみをひきおこす要因ともなりかねない」ことや、「集団参加による不安の現れは、子どもの集団活動の経験の有無と関連が深い」ことを導き出し、発達段階や生育歴に応じた集団参加の意義を唱えている(長島、1976)。

北原は、母子関係を基盤にその他の社会的関係が可能になるとする漸進的発達説と、母子関係と仲間関係との両立説との二説を踏まえて、「安易に定式化したり、二者択一的に選択すること」を批判し、「発達過程において安定した母子関係とよい仲間関係が相互にもたらされるような実践的方法」の必要性を訴えている。さらに、母子関係と集団関係との「関係『間』関係」の変移を検討した上で、「集団的基盤を常に用意しながらそこにおいてどのように個々の発達課題の達成を援助すべきか」を課題としている(北原、1987)。

茂木は、「人間は障害の有無・軽重にかかわらず終始一貫して集団的存在」であるとの立場から、障害児の集団参加について、「まず大人との一対一の関係をつくり、その上で集団に入れていくべきだ」という考え方を否定し、「親と子が関係を深めていく過程と子どもの集団参加を同時に進行させながら、両方ともうまく運ぶことはできるし、それを追求する方が親子関係そのものも豊かになる」と主張している。また、集団の意義を、「他者の活動、そこで表現されるものが刺激となって、人は自らの要求をふくらませ高めるという関係がある」ことや、「子どもたちは適切な集団に属することによって個人別の場合よりもはるかに自然にまた強く活動に向けて動機づけられる」ことに見出している。その上で、「全体のはたらきかけと結合した個別的に配慮した取り組み」の必要性を訴えている(茂木、2000)。

清水は、障害児教育における個別指導偏重の傾向に警鐘を鳴らし、「共通の目標と同一の教材にもとづく集団学習と『一人ひとりのニーズに応える教育』とを両立」可能と捉え、『集団での指導』を実質的なものにするための『個別化』の諸方策を探っている。また、「集団指導に固有の構成物」として、(1)「共感・共同・協同性の喜びの体得とそのためのルールなどの習得」、(2)「仲間の姿を励みとした意欲の獲得・向上」、(3)「多様な問題解決を知ることによる応用力・本質的理解などの形成」などを挙げている(清水、2001)。越野は、清水の主張にある「集団での指導」における「個別アプローチ」を肯定しつつも、その前提として障害児学級や障害児学校における重度化・多様化の実態を踏まえた上で「どの子にも、その子どもの発達力量などに応じた『適切な集団』での学習を保障する」ため議論を行うことを提起している(越野、2002)。

以上の先行研究から、障害児にとって集団参加の意義は認められるものの、「適切な集団」とは何であるかは明確にされていない。

## 2. 障害児の子ども同士のかかわりに関する先行研究

本郷は、知的障害やダウン症などの幼児を対象に、保育所における自由保育場面での障害児と保育者間や障害児と他児間の相互作用を観察し、その総数や長さ、始まり方、終わり方、内容について量的に分析することで、被験児の能動性や相手との関係性を明らかにしている。さらに、障害児の相互作用を促進するために有効な保育者の働きかけを、その時の状況や働きかけの形式および内容に従って分析し、そこに障害児の反応を規定する要因を見出している(本郷、1985)。

金谷は、軽度の発達障害幼児を対象に、年齢および障害の程度が近似的なパートナーとの2人学習の指導を実践し、これを基に社会的スキル獲得のためのプログラムと指導法について検討を行っている。その結果、強化統制や構造化された場面の設定および教師による介入の漸減が、「注目行動の定着、適切なコミュニケーション手段の獲得、相手との協力・援助行動の増加をもたらした」としている(金谷、1994)。

佐藤らは、知的障害児を対象に、保育所における自由保育場面での保育者や他児との社会的相互作用を観察し、「始発」、「応答」、「無応答」、「注目反応」、「並行遊び」、「連続した社会的相互作用」について量的分析および時系列的分析を行った。その結果、相互作用において互いの反応が強化刺激となる可能性や、対象児と保育者間の相互作用が対象児と他児との相互作用の弁別刺激になることなどを明らかにしている。さらに、この分析に基づいた介入によって、相互作用促進および般化が確認されている(佐藤他、2002)。

東の自閉症児の相互作用に関する研究からは、統合保育を効果的なものにする諸要件が明らかになっている。それは、保育者の障害児に対する認識を変容させること、障害児のスキルの向上とともに「その使用に関する適切な援助」を施すこと、具体性の高い活動と文脈や求められる反応を理解しやすい場面を設定することである(東、2000、2001、2002)。また、東の知的障害児の相互作用に関する研究では、大人との相互作用によって強化された適切な働きかけや反応が、子ども同士の遊びの場面にも般化されていくことが示されている(東、2004)。

金らは、発達障害児の社会的相互作用の発達に影響を及ぼす要因を、(1)健常児とかわる機会の多寡、(2)社会的スキルの成熟度、(3)(1)にも関連する社会的経験と親しみの深まり、(4)健常児側のスキルにあるとしている。したがって障害児の社会的スキル獲得だけでは社会的な関係を築くことは困難であり、日常場面における仲間関係の文脈の中での検討が必要であると指摘している(金他、2005a)。これを踏まえて、金らは、小学校特殊学級に在籍する自閉症を含む発達障害児と他児または教師との間の相互作用を自由遊び場面において観察している。ここでは、相手に対する働きかけが「自分の活動へ誘うもの」と「相手の活動へ参加するもの」とに大別され、それぞれが「明示的」であるか「暗黙的」であるかに分類されている。量的分析の結果からは、発語が乏しく、健常児への働きかけが見られない子どもにとって、暗黙的な方略での働きかけが相互作用の成立に有効であることが示唆されている。さらに、「学校生活の中で、健常児と自然に関わる環境を整備すること」が健常児との相互作用を促進するとの見解が示されている(金他、2005b)。

これまでに挙げた研究を含む発達障害児の相互作用研究の動向は、吉澤によって整理されている。吉澤は、「子ども同士や大人との間で行われる相互作用を計測し、統計的に分析することによって発達障害児の相互作用の特徴や実態を明らかにし」た研究を、「発達障害をもつ子どもへの具体的な対応についての示唆を得ることができる」と肯定的に捉えながらも、個人差

が計られない点や、インクルージョンが進む教室の中での発達障害児の位置づけが明らかにされない点を指摘している。これに対し、エスノグラフィックな研究は、「相互作用を詳細に描くことによって、発達障害が問題となる過程を明らかに」し、「発達障害そのものや、とりまく場のあり方から捉えなおすことが可能となる」とし、さらに「インクルージョンのあり方について具体的な示唆を提供できる」と評価している(吉澤、2009)。

以上のように、先行研究では、統合保育・統合教育が念頭におかれ、保育所や学校などで障害児がいかに健常児と円滑なかかわりをもつことができるかということに焦点が当てられている。その対象となる障害は、軽度の知的障害や自閉症を含む発達障害などで、これらの社会性の困難さに注目が集まりやすい障害の分野においては、健常児と障害児、障害児同士、障害児と保育者等のかかわりに関する知見の蓄積がなされてきた。一方、肢体不自由・重症心身などの障害は運動機能・言語機能などの困難さに着目されることが多く、他者とのかかわり、特に子ども同士のかかわりに着目した研究は少ない。片桐は、「人的にも空間的にもきわめて制限された生活条件下におかれている重障児」にとって「外的環境へ向かう能動性の獲得が初期発達における重要な課題である」という立場から、「医療的ケアが療育の中心とならざるを得ない場合でも、対人関係の成立を核とした能動性の発生と発達を促す援助が後回しになったり、希薄になったりしてはならない」と主張している。しかし、そのような子どもたちの実態は、身近な養育者にさえ「反応がない」と捉えられがちで、「ねばり強く試行錯誤を繰り返す」ことによって「まれに(中略)働きかけに対する変化や反応を見ることが出来る」状態であり、聴性心拍反応という生理的指標によって養育者のかかわりへの応答を確認できる状態である(片桐、2000)。ましてや、子ども同士のかかわりとなると、可視的な反応の観察は非常に困難といえよう。このように、重症児にとっての子ども同士のかかわりは、これまで目を向けられることがあまりなかった。

また、障害児の相互作用に関する先行研究では、障害児または他者の発声、発語、接近、接触、身ぶりなどが相互作用の始発として観察・分析の対象となり、「反応の始発者に続いて文脈に対応したことばや行動が見られた時に相互作用が成立した」と見なされている(東、2001、2002、2004)。一方で、先述の佐藤が、「注目反応」を「相互作用に先行して生起する」とし、「無応答」とともに観察・分析の対象としていること(佐藤他、2002)や、金が、「承認」、「見る」、「拒否」などの反応に加えて「反応なし」を同様に捉えていること(金他、2005b)は、重症児のような発達の初期段階に位置する子どもにとっての人とのかかわりを検討する際にも有効であると思われる。

櫃田らは、乳幼児期の発達に応じて、集団の中での人とのかかわりや集団参加の程度にも変化が見られることを明らかにしている。櫃田らによれば、乳幼児の集団場面における行動は、(1)対象によって 1)自己活動、2)対物行動、3)対他児行動、4)対大人行動に、(2)かかわり方によって 1)単独行動、2)社会的行動に、(3)かかわり人数によって 1)ひとり行動、2)社会的行動に分類される。このうち、(1)の 1)自己活動や 2)対物行動、4)対大人行動が、他児からの関心の対象になっている場合、これを「客体行動」と呼び、「他児の社会的行動を誘発するという意味で」社会的行動と位置づけている(櫃田他、1986)。(2)の 2)社会的行動はさらに①一方的行為、②相互行為、③一斉行為に下位分類され(櫃田他、1981)、(2)の 2)の③一斉行為は、「興味の共有」において他児と「間接的に結びついて」いるもので、生後 3~4 か月頃から出現し、社会

的相互交渉の前提条件となるものである(櫃田他、1981、1982)。その後、5か月頃からは対他児行動が増加し、10か月頃からは対大人行動が増加することが明らかになっている(櫃田他、1986)。これらの行動の変容が、大人との愛着形成や視覚・運動能力の発達との関連から検討されている。先に見てきた障害児の子ども同士のかかわりに関する先行研究の多くでは、相互作用の拡大は即ち社会的スキルの向上であり社会性の発達であるという捉え方がなされていた。これに対し、櫃田は、社会性の発達だけでなく発達他の側面にまで視野を広げて人のかかわりを捉えている。これにより、集団における人のかかわりは、身体的な発達とも作用し合う可能性が示唆される。発達の初期段階の子どもの集団においては、始発とそれに対する応答のように連続した相互作用は期待しにくい、独立して生起する他児への作用や他児からの被作用への反応が、無意図的なものも含めて、他者とのかかわりの芽生えとして捉えられよう。発達の初期段階における子どもの社会的行動をテーマにした一連の研究は、重症児の人のかかわりを見ていく上でも大変示唆深い。

これまでに見てきた先行研究では、観察場面として主に自由遊び場面が選定されている。対象者の発達段階が歩行の完成に至っている場合、興味・関心にしたがってまたは偶然に、遊具などの物や他児や保育者などの人が配置された空間内を移動しながら、遊びの道具や遊びの相手、遊びの内容や遊び方を選択していく中で子ども同士のかかわりが生まれる可能性は十分に考えられる。しかし、運動機能に障害のある肢体不自由児の中には、日常的に臥位や座位で過ごす子どもも少なくない。そのような子どもが他児の存在に気づき、他児とのかかわりをもつ環境として、自由遊び場面は適当であるとはいえず、より積極的な介入、より強い刺激、より明確な枠組みを提示することが必要となる。そこで、集団音楽療法はこれらの条件に適うと考え、その可能性について以下に検討する。

#### IV 集団音楽療法の可能性

松井は、「集団音楽療法の特徴は、集団であることによって起こってくる様々な現象を、構成員1人1人の治療、教育に効果的に活用できるということにある」(松井、1980、p.138)と述べている。では、「集団であることによって起こってくる様々な現象」とは何か、以下、アルヴァンを中心に検討する。

第一に、「音楽は、あらゆる芸術のうちで最も社会的なものであり、常に共通の体験を作ってきた。(中略)音楽は、聞こえる範囲にいる集団内の何びとにも影響を与えることができるのである。」(Alvin、1966 櫻林他訳 1969、p.119)というように、ある時間・空間に存在する音楽は、そのときそこにいる全ての者によって、障害の種別・程度などに関係なく共有される。このような音楽の特性にしたがい、集団音楽療法場面では、臥位で音楽を聴いている子どもにとっても、音楽のリズムに合わせて歩行している子どもにとっても、同じ音楽を軸にして場面が進行していく。ここで配慮すべきは、「その子どもどの感覚器官が外界を受容しやすいのかを的確に把握」し、「子どもの発達水準に合わせて、音楽活動を行う」(土野、2006、pp.53-54)ことであろう。

第二に、「[集団において]<sup>19)</sup>それぞれのメンバーは、他人に自分の存在を感じさせる音楽的な響きを生み出すのである。それぞれの個人は、ひとつの音楽的実在となるが、それ自体が、メンバーたちにとって快さであったり不快であったりするであろう。身近に聞いた音の誤りや、美しい響が、ひき手や歌い手を、その隣人に対し実在的なものにするのである。」(Alvin、1966



櫻林他訳 1969、p.160)という。これは、障害児にとっての音楽の役割の一つである「音や音楽を通して外界に気づかせる」(土野、2006、p.51)ことにも通じる。集団音楽療法においては、他の参加者が発する声や音を通して他の参加者の存在に気づかせることとも言い換えられる。他者への気づきは、やがて、快さや不快を感じる自己への気づきとなり、自己像の形成も期待される。

第三に、「音楽は、ひき手と聞き手と音楽それ自身という、音楽の全成員間に、多種多様の個人的相互関係を作りだす。集団の成員はそれぞれ、彼らのいずれよりも大きななにか、つまり音楽のために共通の規律を受け入れなければならない。彼らは音楽的に社会的に受容可能な仕方で行動しなければならない。」(Alvin、1966 櫻林他訳 1969、p121)という。このような音楽の特性を利用し、音楽療法セッションの内容に、音楽のもつ枠組みに従って他児とやりとりをする活動や、順番を待つなどのルールを理解する要素を盛り込むことができる。そして、一人ひとりの参加の仕方は異なっても他児と同じ活動を楽しむことや、他児の声・音・動きから刺激を受けて活動を促進または抑制させることが期待できる。「いずれの人も自己の能力に応じて、作り手、聞き手、ひき手として役割を演じている音楽集団は、仲間によって必要とされ受け入れられる人間の基本的欲望に、応えるものである」(Alvin、1966 櫻林他訳 1969、p121)から、満足感や達成感とそれに伴う意欲の向上が期待できよう。

以上のことから、集団音楽療法場面は音楽を共通の軸として進められるため、参加者一人ひとりが様々な感覚を通して他者への気づきを高めることが可能であり、これによって、子ども同士のかかわりが生起しやすいといえよう。

## V おわりに

就学前教育において、人とのかかわりは発達を促すものとして重要視されており、これは障害児についても同様である。しかしながら、特別支援学校幼稚部、幼稚園、保育所のいずれにも受け入れられない障害児は少数ではない。このような現状のもと、通園施設は就学前障害児教育において一定の役割を果たしてきたといえる。特に、肢体不自由児通園施設は、幼稚園・保育所への受け入れが困難な重症児にとって人とのかかわりの中で育つ希少な集団参加の機会となっているといえよう。

障害児の集団参加に関する先行研究からは、障害児にとって集団参加の意義は認められるものの、どのような集団が適切であるかは明確にされていない。また、障害児の子ども同士のかかわりに関する先行研究の多くは、統合保育・統合教育が念頭におかれ、軽度の知的障害児や自閉症を含む発達障害児が、保育所や学校などでいかに健常児と円滑なかかわりをもつことができるかということに焦点が当てられている。翻って、肢体不自由児の他者とのかかわり、特に子ども同士のかかわりに着目した研究は管見の限り見当たらなかった。

肢体不自由児の子ども同士のかかわりを検討するにあたっては、社会性の発達のみならず、運動能力の発達との関連も見ていくことが必要である。また、その際、以下のような特性をもつ集団音楽療法に可能性が見出される。第一に、同じ音楽を共有する集団の中で、一人ひとりがその発達に応じて活動に参加できる。第二に他児の生み出す音によって外界への意識が高まり、ひいては自己像の形成をもたらす。第三に音楽のもつ枠組みによって他児とのかかわりが生まれ、自己の役割を認識することができる。

以上、本研究で明らかになったことを踏まえ、今後の課題として、肢体不自由児通園施設における集団音楽療法場面をとおして子ども同士のかかわりに関する研究を進めていきたい。

## 注

- 1) 「障害」の表記については、多様な見解がある。その中には「害」という漢字が与えるイメージが障害者の福祉にとってマイナスであるとの見方があり、行政機関や各種団体などにおいても「障がい」や「障碍」などの表記が増えつつある。しかしながら、表記を変えることが即ち偏見や差別の解消に結び付いているとはいえないことも現状である。従って、本研究では法令や施設名等の表記に従い「障害」の表記で統一することとする。
- 2) 平成 22 年度学校基本調査(文部科学省 2010 年 5 月 1 日現在)によると幼稚園に在籍している満 3 歳以上児は 1,605,912 人であり、保育所関連状況取りまとめ(厚生労働省 2010 年 4 月 1 日現在)によると保育所に在籍している 3 歳以上児は 1,338,029 人である。それぞれを当該年齢の人口概数 3,210,000 人(人口推計年報 2009 年 10 月 1 日現在)で除するとその割合は 50.0%、41.7%となる。
- 3) 保育所保育指針第 1 章総則/3 保育の原理(1)保育の目標
- 4) 幼稚園教育要領第 1 章総則/第 1 幼稚園教育の基本
- 5) 保育所保育指針第 2 章子どもの発達/1 乳幼児期の発達の特性(3)
- 6) 幼稚園教育要領第 3 章指導計画及び教育課程に係る教育時間の終了後等に行う教育活動などの留意事項/第 1 指導計画の作成に当たっての留意事項/2 特に留意する事項
- 7) 保育所保育指針第 4 章保育の計画及び評価/1 保育の計画/(3)指導計画作成上、特に留意すべき事項/ウ障害のある子どもの保育
- 8) 学校教育法第 72 条
- 9) 平成 22 年度学校基本調査(文部科学省 2010 年 5 月 1 日現在)
- 10) 平成 23 年障害者白書(内閣府)
- 11) 子ども・子育て新システム検討会議は、「『明日の安心と成長のための緊急経済対策』(平成 21 年 12 月 8 日閣議決定)に基づき、幼保一体化を含む新たな次世代育成支援のための包括的・一元的なシステムの構築について検討を行うため」(内閣府)、内閣府特命担当大臣を筆頭に構成されている。
- 12) 傍点筆者
- 13) 「子ども・子育て新システムに関する中間とりまとめについて」(2011 年 7 月)によると、「こども園(仮称)とは、指定を受けた総合施設(仮称)、幼稚園、保育所、それ以外の客観的な基準を満たした施設であり、その総称である。総合施設(仮称)とは、学校教育と保育及び家庭における養育の支援を一体的に提供する施設」である。
- 14) 平成 18 年身体障害児・者実態調査および平成 17 年知的障害児(者)数実態調査
- 15) 療育手帳とは、知的障害者が一貫した療育・援助を受け、様々な福祉施策を受けやすくすることを目的として発行されるもので、児童相談所または知的障害者更生相談所で知的障害と判定された者に、都道府県知事または政令市長が交付するものである。発達の著しい乳幼児期には障害が固定的でない場合が多く、手帳の取得が先延ばしにされることもあるため、実際には、知的障害が疑われても手帳を所持していない場合もある。
- 16) 平成 21 年社会福祉施設等調査
- 17) 全国肢体不自由児通園施設連絡協議会(2009)
- 18) [ ]内は筆者挿入
- 19) [ ]内は筆者挿入

## 引用・参考文献

Alvin, J. (1966). *Music Therapy*. London : John Baker Publishers Ltd.

(アルヴァン, J. 櫻林仁・貫行子訳(1969). 音楽療法 音楽之友社)

後藤知(1992). 早期療育における母子通園の意義——ある地方都市における実践的試み—— 情緒障害教育研究紀要(北海道教育大学), 11, 89-94.

東俊一・杉山雅彦(1999). 社会的相互作用に困難を示す幼児への治療教育的アプローチ——機能的言語行動の形成—— 新見公立短期大学紀要, 20, 25-33.

東俊一(2000). 統合保育実践における保育者の認識による関わりの変容 新見公立短期大学紀要, 21, 55-63.

東俊一(2001). 統合保育場面における子ども同士の相互作用に関する検討——障害児との“共に遊ぶ経験”に焦点を当てて—— 新見公立短期大学紀要, 22, 35-44.

東俊一(2002). 自発的なコミュニケーションに困難を示す自閉症児に対する指導法の検討——相互作用の連鎖に焦点を当てて—— 新見公立短期大学紀要, 23, 75-83.

東俊一(2004). 知的障害児の相互作用拡大に関する小集団指導の検討 新見公立短期大学紀要, 25, 89-97.

櫃田紋子・伊志嶺美津子・大野愛子・三保 美代子(1981). 乳幼児の社会性の発達に関する縦断的研究 2——保育園児 0 才児における社会的行動—— 日本教育心理学会総会発表論文集, 23, 72-73.

櫃田紋子・冷水来生(1982). 子どもどうしの相互作用と遊びの発達 II 教育心理学年報(日本教育心理学会), 21, 67-68.

櫃田紋子・浅野ひとみ・大野愛子(1986). 乳幼児の社会性の発達に関する研究 6——乳児間の社会的行動その 2—— 日本教育心理学会総会発表論文集, 28, 470-471.

櫃田紋子・浅野ひとみ・大野愛子(1987). 乳幼児の社会性の発達に関する研究——対人行動における個人差—— 日本教育心理学会総会発表論文集, 29, 316-317.

本郷一夫(1985). 保育所における障害児の相互作用に関する研究 東北大学教育学部研究年報, 33, 93-109.

本郷一夫(1986). 相互作用場面における障害児に対する保母の働きかけの効果について 東北大学教育学部研究年報, 34, 183-201.

伊志嶺美津子・櫃田紋子(1987). 保育園児における対人関係の発達について——0 歳から 5 歳までの遊び行動の分析を通して—— 日本保育学会大会研究論文集, 40, 308-309.

伊志嶺美津子・三保美代子・櫃田紋子(1988). 乳幼児の社会性の発達に関する研究 10——発達検査による縦断的検討—— 日本教育心理学会総会発表論文集, 30, 40-41.

伊志嶺美津子・三保美代子・櫃田紋子(1990). 乳幼児の社会性の発達に関する縦断的研究——保育園 2 児の社会的行動—— 日本教育心理学会総会発表論文集, 32, 28.

石岡由紀(1996). 幼稚園教育要領は障害児保育をどうとらえているか 神戸親和女子大学児童教育学研究, 15, 64-74.

金谷京子(1994). 発達障害幼児の社会的スキル獲得指導 特殊教育学研究(日本特殊教育学会), 31(5), 31-37.

片桐和雄(2000). 重症心身障害児の心理と療育 障害者問題研究(全国障害者問題研究会), 28(3), 33-42.

金彦志・細川徹(2005a). 発達障害児における社会的相互作用に関する研究動向——学童期の仲間関係を中心に—— 東北大学大学院教育学研究科研究年報, 53(2), 239-251.

- 金彦志・細川徹(2005b). 特殊学級における発達障害児の対人的相互作用に関する研究 東北大学大学院教育学研究科研究年報, 54(1), 295-304.
- 北原恵美・武藤安子(1987). 集団活動における発達臨床——集団活動の発展と母子間関係の発達—— 日本保育学会大会研究論文集, 40, 454-455.
- 古寺久仁子(2010). 障害乳幼児の養育者のサービスニーズと関連要因——肢体不自由通園施設に通う子どもの養育者の調査を通して—— 社会福祉学(日本社会福祉学会), 51(2), 43-56.
- 越野和之(2002). <教育実践にかかわる理論的問題>「個と集団」をめぐる論点と障害児教育研究の課題 障害者問題研究(全国障害者問題研究会), 29(4), 370-375.
- 厚生労働省(編)(2008). 保育所保育指針解説書 フレーベル館
- 松井紀和(1980). 音楽療法の手引き 牧野出版
- 宮田広善(2010). 障害児支援の見直しと障害児通園施設の今後 発達障害研究(日本発達障害学会), 31(4), 286-295.
- 茂木俊彦(2000). 親と先生の共同ですすめる 障害児の子育て(6)個別指導と子ども集団の教育力(その 2) みんなのねがい(全国障害者問題研究会), 394, 90-95.
- 文部科学省(編)(2008). 幼稚園教育要領解説 フレーベル館
- 長島瑞穂(1976). 発達の質的転換過程の研究(4)——「発達障害児」における 1 次元可逆操作の獲得—— 京都府立大学学術報告「人文」, 28, 15-27.
- 中村尚子(2009). 障害乳幼児療育システム改正の論点 障害者問題研究(全国障害者問題研究会), 37(3), 2-10.
- 佐藤百合子・佐藤晋治・加藤元繁(2002). 統合保育場面における発達障害児と健常児との社会的相互作用の促進に関する研究——機能的分析の適用とこれに基づく介入効果の検討—— 心身障害学研究(筑波大学心身障害学系), 26, 141-152.
- 柴崎正行・長崎崎・本郷一夫(編著)(2004). 障害児保育 同文書院
- 清水貞夫(2001). 「個別アプローチ」と「個別の指導計画」 障害者問題研究(全国障害者問題研究会), 29(1), 84-89.
- 清水貞夫・藤本文朗(編)(2009). キーワードブック 障害児教育——特別支援教育時代の基礎知識—— クリエイツかもがわ
- 白井舒久(2005). 障害児通園施設の在り方に関する研究(1)——通園施設の役割と課題の検討—— 大阪健康福祉短期大学紀要 3, 25-33.
- 田口則良(編)(2001). 障害児保育 北大路書房
- 土野研治(2006). 声・身体・コミュニケーション——障害児の音楽療法—— 春秋社
- 渡部信一・本郷一夫・無藤隆(編)(2009). 障害児保育 北大路書房
- 吉澤茉帆(2009). 教室における発達障害児の相互作用研究——その現状と課題—— 広島大学大学院教育学研究科紀要第三部, 58, 131-137.