

# 障害乳幼児療育における方法論的検討

清原 浩・内田芳夫  
黒川久美\*・米衛政光\*\*  
(1983年10月15日 受理)

## Research in Method of Therapeutic Education for the Handicapped Infant and Young Child

Hiroshi KIYOHARA, Yoshio UCHIDA  
Hisami KUROKAWA\*, Masamitsu YONEE\*\*

### 目 次

- |  |  |
|--|--|
| <p>I はじめに</p> <p>II 療育の全体構想</p> <p>    (1) 療育の目標</p> <p>    (2) 療育の内容・方法</p> <p>    (3) 療育記録と評価</p> <p>III 各領域の療育方法</p> <p>    1 感覚療育</p> <p>        (1) 感覚療育の定義, 目的, 意義</p> <p>        (2) 感覚療育の方法上の原則</p> <p>        (3) 乳幼児期の感覚・知覚の発達を促す主導的な活動についての仮説</p> <p>        (4) 感覚療育プログラム (試案)</p> <p>        (5) 感覚療育の具体的なすすめ方</p> <p>        (6) 感覚療育の発達評価法</p> <p>        (7) 感覚療育と他領域との関連</p> <p>    2 運動療育</p> <p>        (1) 運動療育の定義, 目的, 意義</p> <p>        (2) 運動療育過程の構成と運動 activity</p> <p>        (3) 運動療育の方法上の原則</p> | <p>        (4) 運動療育プログラム (試案)</p> <p>        (5) 運動療育の発達評価スケールと運動発達検査・診断</p> <p>        (6) 運動療育と他領域との関連</p> <p>    3 ことばの療育</p> <p>        (1) ことばの療育の意義</p> <p>        (2) ことばの療育と他領域との関連</p> <p>        (3) ことばの療育の方法上の原則</p> <p>        (4) ことばの療育の方法</p> <p>        (5) ことばの療育の評価</p> <p>    4 わらべうた療育</p> <p>        (1) わらべうた療育の定義, 目的, 意義</p> <p>        (2) わらべうた療育の内容と 1 session のすすめ方</p> <p>        (3) わらべうた療育の方法上の原則</p> <p>        (4) わらべうた療育プログラム (試案)</p> <p>        (5) わらべうた療育の発達評価法</p> <p>        (6) わらべうた療育と他領域との関連</p> <p>IV おわりに</p> |
|--|--|

### I はじめに

本論文は障害乳幼児の療育プログラム試案の提起という体裁になっている。とりわけ障害の内容を問わず、重度の発達障害をもつ乳幼児、生活年齢でいえば0～3歳を中心に就学前乳幼児期にある子どもたちへの発達援助のプログラム作成に力点を置いている。そうした状態に置かれている子どもたちへの援助こそ急務と考えられたからである。また、早期発見・早期治療の療育システムを

\* 本学部非常勤講師・霧島女子短期大学講師

\*\* 鹿児島県立武岡台養護学校教諭

部分的にしる実現するべきとも考えているからである。このプログラム作成過程で遊戯療法、行動療法をはじめ障害児保育・教育実践からも学ぶことは多かったが、ソビエト児童心理学や保育プログラム、ハンガリーの保育プログラム、コダーイ芸術教育研究所の保育プログラムに負うところも大きい。

さて、この療育プログラムは、発達初期の段階、ピアジェの言う感覚—運動的知能の段階にある子どもを中心的な対象としていることから、療育内容は感覚、運動への発達援助を軸として、さらに表象的思考の段階をふまえてことばと情緒の発達援助を加えて構成されている。しかし、部分的な各領域の能力形成だけではなく、各領域別能力の形成が人格発達と結合され、人格発達が障害の軽減・克服のモメントになることを目指している。また、このプログラムは子どもの発達に即した体系性と療育過程の順序性を大事にしている。客観的な方法論的検討に耐えうるものにしたいたいからである。

子どもの能動性に依拠しつつ、子どもの発達の最近接領域に働きかけ、子どもの発達を実現し、より発達した子ども自らが自らの障害を軽減・克服することを援助していくことを目指す立場が本プログラムの基本的性格であり、その援助の活動を療育と呼ぶことにする。

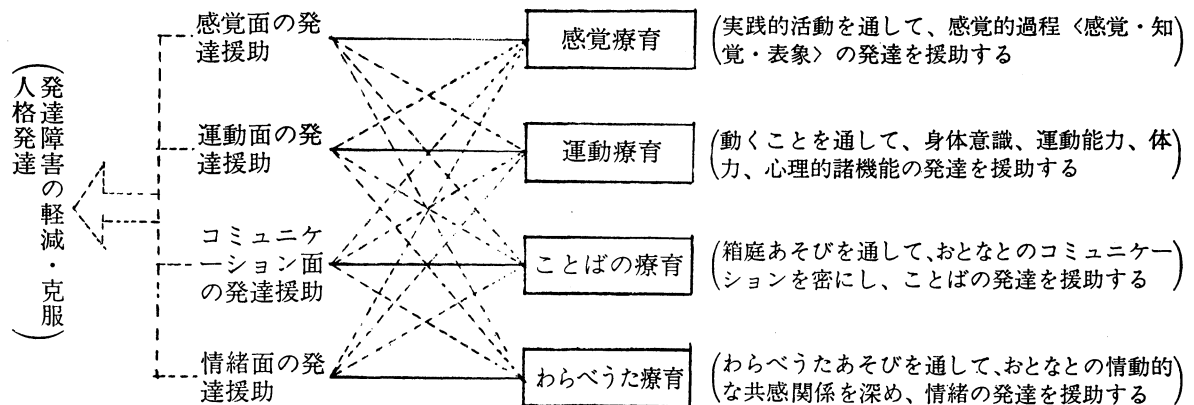
## II 療育の全体構想

### (1) 療育の目標

何らかの障害をもつ子どもたちの人格全体の発達をめざしつつ、同時にその人格発達を通して発達障害そのものを軽減・克服していくことを目標とする。

### (2) 療育の内容・方法

#### (1) 療育の四つの領域



#### (2) 療育の方法上の原則

- ① ハードな訓練としてではなく遊びとして展開する。
- ② 物と子どもとの関係だけでなく、療育者との人間的な深まりを形成する。
- ③ 子どもの自発性・能動性が高められるよう組織する。

(3) 療育活動の実際

① 療育の流れ

わらべうた (10分) → 運動療育 (30分) → 感覚療育 (30分) → ことばの療育 (30分)  
 わらべうた (10分)

② 療育形態

わらべうた療育……集団的個別療育

感覚療育……個別療育

運動療育……集団的個別療育

ことばの療育……個別療育

[3] 療育記録と評価

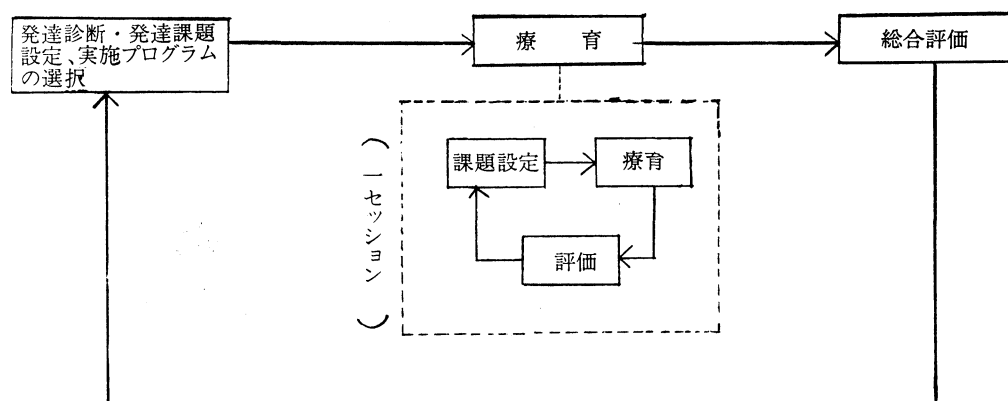
(1) 記録法

- ① 1回の session ごとに、観察者が4つの領域ごとの記録用紙に自由記述による記録をとる。記録は1分ごとの信号に基づいて分ぎざみで記録することによって主観的な場面選択を防いでいる。したがって記録用紙は1分毎に記録欄をもうけている (資料1～4参照)。
- ② 観察終了後、各領域ごとに観察要約を記述する (資料4参照)。
- ③ 自由記述による記録を補い、子どもたちの発達過程を視覚的に明らかにするため VTR による記録も併用されている。

(2) 評価法

- ① 毎回、療育終了後のスタッフ・ミーティングにおいて
  - a. 子どもたちの療育活動への参加のし方 (興味参加度, 積極性, 集中性, 情緒性など)
  - b. 療育者とのかかわり, 他児とのかかわり, 発声・発語
  - c. 各 activity の達成の程度及び達成のし方
  - d. 各 activity の適切性
  - e. 療育者の働きかけのし方
 などを評定尺度に基づいて評価し, 次回 session の内容を検討する。

② 1期毎 (年間を前期・後期に区分) の総合評価



各領域別及び子どもの全体像の評価さらに発達診断を行い、次年度のプログラムの内容を検討する。

### ③ 療育過程（療育と診断・評価の結びつき）

前図のようなサイクルの量的拡大と質的発達の無限の過程である。

## Ⅲ 各領域の療育方法

### 1 感覚療育

#### [1] 感覚療育の定義・目的・意義

##### (1) 定義

感覚療育とは、感覚・知覚が精神発達の最初の環であるという認識にもとづいて、発達初期にあるすべての障害乳幼児に対する感覚・知覚面からの発達援助のとりくみである。

障害児に対する感覚・知覚面に焦点をあてた従来の治療教育的アプローチを概観してみると、次の二つに区別することができよう。一つは、視覚障害児や聴覚障害児に対する視覚あるいは聴覚の障害の補償・代償という観点からの感覚・知覚訓練、例えば触運動知覚訓練や聴能訓練などである。もう一つは、古くは Itard, Seguin, Montessori, 最近では Kephart, Frostig, Ayres 等の感覚・運動訓練であり、これらはその理論的根拠や方法論は一様ではないが、感覚・知覚が人間発達の基礎であると考え、感覚・知覚の訓練を通して発達の障害そのものを軽減・克服していこうとする観点は共通しているといえよう。

われわれの感覚療育は、単に視覚障害や聴覚障害の補償・代償という前者の立場ではなく、後者に近い立場、すなわち感覚・知覚の発達を積極的に援助することによって精神発達の基礎づくりをしようとするものである。

##### (2) 目的

感覚療育は、主体の活動を通して、感覚的機能・能力（感覚・知覚・表象）の発達を援助することを主なねらいとするものである。その感覚的機能・能力とは主として以下のようなものである。

① 視知覚系 (Visual perception)——視覚—運動協応, 事物の特性 (形, 大きさ, 色) の識別・認知とその表象, 空間・位置関係の知覚とその表象, 分析—総合的知覚,

② 触知覚系 (Tactual perception)——触—運動感覚, 事物の形, 粗滑, 硬軟, 温冷などの識別・認知とその表象,

③ 聴知覚系 (Auditory perception)——音声, 楽器音の識別・認知とその表象, 音の高低・強弱・テンポ・リズムの識別・認知とその表象, 音韻の識別・認知とその表象,

##### (3) 意義

感覚療育の意義は次のような点にあると考えられる。

① 知的発達の基礎となる。外界を認識するには感覚・知覚が基になっている。感覚・知覚に基づいて、より複雑な思考過程が形成される。感覚・知覚の発達は知的発達の必須の前提である。

② 実践的活動を改善する。例えば釘を壁に打ちこむ場合、視覚や触覚によって働きかける事物の形や大きさ、位置、硬さといった特性をとらえ、自分の動作をそれらの特性にあわせて絶えず調整しなければならない。このように感覚・知覚は実践的活動において調節や制御の機能を果たしている。感覚・知覚の発達とは実践的活動の改善にとっても本質的意義をもつのである。

③ 以上に加えて、感覚・知覚の発達に伴って、集中力が養われるとともに、活動への興味・関心、意欲が喚起され、能動性・自主性が高められる。

## 〔2〕 感覚療育の方法上の原則

感覚療育の方法上の原則として以下の三点を考えている。

① その活動を習得するのに「一定の感覚的能力の必然的形成を要求する」<sup>1)</sup> ような活動を、子どもの発達にそくして準備すること。

感覚・知覚は主体の実践的活動のコンテキストの中で、その課題に影響されながら発達する。例えば描画活動を行う中で、対象をよりよく描くために、対象の全体的な形や各部分の特徴などについての分析—総合的な知覚が発達していく。そこで、感覚・知覚を活動と切り離されたところで訓練するのではなく、活動と密接に関連づけて感覚・知覚の発達を促すようにする必要がある。感覚・知覚は「活動のために、活動の中で」<sup>2)</sup> 育てなければならない。またそうであるこそ、感覚・知覚の発達が知的発達の必須の基礎となりうるのである。以上のことから、必要不可欠な感覚・知覚の発達を保障しうるような活動を子どもの発達にそくして組織する必要があるといえよう。

## ② 外的定位的行為を組織すること。

知覚行為は「外的定位的行為が知覚行為へと変わっていく」<sup>3)</sup> という法則性に基づいて完成される。そこで外的定位的行為、すなわち「子どもが知覚のたすけだけではまた解決できないような課題を解決しようとする」<sup>4)</sup> 際に用いる外的な方法を適切に組織することが大切だと考えられる。外的な行為はやがて内面化され、内的な、知覚行為へと変わって行く。その組織の仕方としては次のようなものが考えられよう。

### a. 外的定位的行為そのものを必要とするような materials の準備。

そのような materials とは、例えば、はめ板や Montessori 教具の円柱さし、上下をあわせて一つのものにするマトリョーシカといったものである。これらは、materials 自体が応答的に正誤を判定教授してくれるために「自己教授的教具」とも呼ばれている。

### b. 外的定位的行為の「直接的形成法」<sup>5)</sup>

例えば、対象を互につきあわせてみる、一列に並べてみる、対象の輪郭を手でなぞるなど、感覚器官の運動を直接的に教えるやり方である。

### c. 「対象的モデル化による間接的形成法」<sup>6)</sup>

これは課題の解決のために知覚対象を何らかの別の対象でモデル化したものを用いるというやり方である。例えば、形の構成の課題を解決するために型紙を用いてあらかじめ組み立ててみる。音の高さの識別のために低い声を出す大きな人形と高い声を出す小さな人形を用いるといったもので

ある。

以上に加えて、更に、コトバかけによって知覚過程を方向づけることも有効だと考えられる。例えば、ある事物の観察の際、「まず、全体をよく見ましょう。どんな形をしていますか。つぎに、上の方はどうなっていますか。下の方はどうですか。それでは、もう一度、全体を見てみましょう」というようにして、コトバを通して分析—総合的な知覚を組織化していくのである。こうしたことを通して子どもはやがて自己自身の「自発的な内言による知覚のコントロール」<sup>2)</sup>が可能になっていく。

③ 「あそび」的形態で行うこと。

各 activity が子どもにとって、「しなければならないもの」ではなく、「やりたいもの」となるようにすること、つまり子どもにとって「あそび」として受けとめられるようにすることが大切である。

子どもをあそびにつき動かすものは、あそびの過程で得られる「たのしさ・おもしろさ」である。このたのしさ・おもしろさの中味は発達的に変化していくし、またあそびの種類によっても異なる。とはいえ、おおよそ3歳を境に、多くのあそびに共通するたのしさ・おもしろさを抽出することができよう。

3歳未満の場合、多くのあそびに共通するたのしさ・おもしろさとして次のようなものを取り出すことができよう。

- a. 感覚・運動器官を働かせるたのしさ・おもしろさ
- b. 繰り返しのたのしさ・おもしろさ
- c. 外界を変化させるたのしさ・おもしろさ
- d. 他者と交互に同じ行為をやりとりし、情動を共有するたのしさ・おもしろさ

3歳以上の場合は、次のようなものを取り出すことができよう。

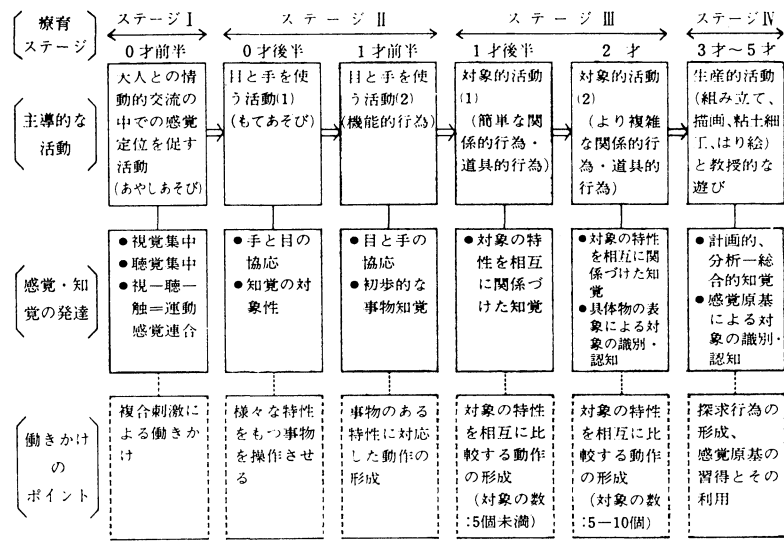
- e. 自分の心身の諸機能を働かせるたのしさ・おもしろさ
- f. 行動の目標を自由に設定し、また変更するたのしさ・おもしろさ
- g. 何かをつくり出すたのしさ・おもしろさ
- h. イメージを豊かに展開し、他者と共有するたのしさ・おもしろさ

activities の構成、実施にあたっては、以上の点に留意する必要がある。

[3] 乳幼児期の感覚・知覚の発達を促す主導的な活動についての仮説

感覚療育プログラムの編成にあたって、表1-(1)に示すような「乳幼児期の感覚・知覚の発達を促す主導的な活動についての仮説」を設定し、これに基づいてプログラムを作成した。「感覚的能力の必然的形成を要求する」ような活動を、視知覚一手の運動系を中心に、子どもの発達にそくしてとり出し、これを感覚・知覚の発達を促す主導的な活動とした。療育ステージはこの主導的活動を基準にして区分されている。以下、この仮説について若干の説明を加えていきたい。なお、表中の年齢は、その活動が主導的な活動となるおおよその発達水準を示している。

表1-(1) 乳幼児期の感覚・知覚の発達を促す主導的な活動についての仮説



0歳前半段階での感覚・知覚の発達を促す主導的な活動を、大人との情動的交流の中での感覚定位を促す活動、具体的にはあやしあそびとした。感覚定位とは「目や音で場所を捜しあてる力」<sup>9)</sup>で、4か月半頃にその初期の成立がみられるとされている。あやしあそびを通して視覚、聴覚、触=運動感覚の発達が促されていく。働きかけのポイントとなるのは、大人のあやしを中心とする複合刺激による働きかけである。

6か月前後頃、把握行為が獲得されると子どもは盛んにもてあそびをしはじめる。そして10, 11か月過ぎ頃より、「特定の物に対する操作の比較的恒常的な様式」<sup>9)</sup>である機能的行為(例えば、ボールも積木もそれまで一様になめたり、うちつけたりしていたのが、ボールはころがし、積木は積もうとするようになる)が獲得されてくる。以上のことから、0歳後半からほぼ1歳前半段階での主導的な活動を、目と手を使う活動とし、更にこれを二つに区分して、おおよそ0歳後半段階を目と手を使う活動(1)もてあそび、1歳前半段階を目と手を使う活動(2)機能的行為とした。これらの活動・行為を通して子どもは知覚の対象性や目と手の協応を獲得していく。働きかけのポイントは、(1)では様々な特性をもつ事物を操作させること、(2)では事物のある特性に対応した動作、例えば、まるいものはころがすといった動作を形成することである。

1歳後半頃になると、対象の用途や使用法に応じた行為である対象的行為が発達してくる。1歳後半から2歳段階は、対象的行為がその中で遂行される対象的活動が感覚・知覚の発達を促す主導的な活動になる。とりわけ、「2個又は数個の対象(またはその部分)をある空間的相互関係の中に入れる行為」<sup>10)</sup>である関係的行為(例えば、輪でピラミッドをつくる)及び、「一つの対象(道具)が他の対象へ働きかけるために使われる行為」<sup>11)</sup>である道具的行為(例えば、棒で物を引き寄せる)が感覚・知覚の発達を促す上で重要である。これらの行為においては、ある対象の特性を他の対象の特性と相互に関係づける必要がある。例えば、大きさの異なる輪でピラミッドをつくるには、ただ輪を支柱に通せばよいというものではなく、輪の大きさを相互に比較して大きいものから順に支

表1-(2)

## 感 覚 療 育 プ

ステージⅠ（0歳前半）大人との情動的交流の中での感覚定位を促す活動（あやしあそび）				
<0歳前半> （あやしあそび）	1. 抱っこでごきげん	2. おはなしあそび①	3. おはなしあそび②	4. おはなしあそび③
	抱っこ。笑いかける。話しかける。歌いかける。	「ワラッタ、ワラッタ アー」 「ゲンキ、ゲンキ アー」 「イーコ、イーコ アー」	「?（表情だけでエッ?な に?）／（アソー）」 「アッアッ? アッター !」 「ドドドコ? ミエター !」 「オッキ、オッキ? オ ッキー!」	「アラー イヤイヤ」 「先生スキ(〇〇チャン スキ)? ウン」 「〇〇チャン ハズカシ ハズカシ」 「〇〇チャン オーキー ?」 「ドンナニオーキー? コンナニオーキー」
	7. おや何だ?（目をこら して）	8. おや何だ?（耳を傾け て）	9. 目で追って	10. 手で追って
	吊し玩具, モビール, 握り玩具（ガラガラ, 鈴, 歯がためなど）, でんでんだいこ, 風船, 小旗, 布製			
ステージⅡ（0歳後半～1歳前半）目と手を使う活動（もてあそび, 機能的行為）				
<0歳後半> (1)（もてあそび）	1. 揺られてごきげん	2. 高い高い	3. くすぐりあそび	4. いないいないばあ
	いろいろな抱き方でゆ さぶる。	「タカイタカイ」をす る。	体をくすぐる。	布 キューピー人形
	9. もちかえあそび	10. ゆり動かしあそび	11. 打ちつけあそび	12. 打ち合わせあそび
	積木, 握り玩具	吊し玩具	積木, 握り玩具	積木
形, 大きさ, 色, なめらかさ, 重さ, 材質,				
<1歳前半> (2)（機能的行為）	1. 出したり入れたり	2. 開けたり閉めたり	3. ボールコロコロ（斜面, 平面）	4. 自動車ブプー
	ピンポン玉, ビー玉, 小鈴, 積木, 容器（箱, 洗面器, バケツ）	ふたつきなべ, ふたつ き円筒形箱, ふたつき 四角形箱	大小ボール 板	木製自動車
	9. つまんですくって	10. 穴にポトン	11. 輪通しあそび	12. 棒さしあそび①
	どんぐり, 大豆, 小豆, 容器	ピンポン玉, ビー玉, 小円盤, ストロー, そ れぞれ対応する大きさ の穴のある箱	輪（大きさの異なるもの を数個づつ）台つき棒, ひも	ストロー, 穴のあいた箱, 円筒ペグボード



ロ グ ラ ム (試案)

ロ グ ラ ム (試案)			
5. となえあそび①	6. となえあそび②		
「トマラニャ トンデケー」 布 「イナイイナイ ミエター」 「オカオガ マンマルー」 「アンヨガ ブラブラー」 キューピー, ボール	「センシューカンノンサン オヤドハドコダ?」 布		
11. にぎにぎ	12. つかんで		
ボール, 布, おきあがり小法師, キュッキュッ人形, キューピー人形, ぬいぐるみ			
5. おはなしあそび④	6. ギ音あそび	7. ドーズあそび	8. ひっぱりあそび
「イッテラッシャイ オカ エンナサイ」 「ネンネ オッキー」 「アサデスヨ オハヨー」 「ミテナイ, ミエナイ ミ エター」	「〇〇ちゃん ポイ!」 「ジャー」「ジャラジャラ」 ブロック, お手玉, 輪, 洗面器, 布	「ドーズ」 ブロック, お手玉	輪, 布 (ひも)
13. 落としあそび	14. ペチャンコあそび	15. 音出しあそび①	16. ニョロニョロあそび
積木, ボール, 握り玩具	スポンジ, ボール, キュ ッキュッ人形	でんでんだいこ, たいこ, 鈴, カタカタ(握り玩具), 紙	なわとび用ビニールひも 布製ひも
音色等の違うものをそれぞれ数種類準備			
5. 紙破り	6. 紙ちぎり	7. はがしあそび①	8. はがしあそび②
新聞紙	トイレットペーパー, 色 紙	紙片 (紙テープ) をつけ た箱	マジックテープ (布製ぶ どう)
13. はめ板あそび① 〈個別〉	14. 積木つみあそび	15. なぐり書き①	16. 坂道コロコロ
円, 正方形, 三角形のは め板 (大きさの異なるそ れぞれ単独のもの数種 類)	立方体積木	マジック画用紙	パチンコ玉 傾斜のある玉ころがし台

17. ワンワンはどこ？	18. お人形さんさがし	19. 絵さがし① (猫ちゃん は?) <個別>	20. 絵さがし② (猫ちゃんは どれ?) <Mix>
犬 (動物) のぬいぐる み, 人形, 布	人形-ベッド, 犬-犬 小屋, 猫-ふとん	動物や自動車の絵カード (絵本) (1枚1種類)	動物や自動車の絵カード (絵本) (1枚2~3種類)

表1-(3)

ステージⅢ (1歳後半~2歳) 対象的活動 (簡単な関係的行為・道具的行為, より複雑な関係的行為・			
視 知 覚 系 (Visual perception)			
V-M 視 - 運 動 協 応		V <sup>f</sup> 形	V <sup>con</sup> 構 成
1. 棒さしあそび②	2. 棒さしあそび③	16, 17. 形はめ板あそび①, ②	24. テーマのある構成はめ絵 あそび① <絵カード下じき>
穴あき円筒ペグボード	四角ペグボード	円, 三角, 四角のはめ板 ①では2種組合せ ②では3種	要素2~3の幾何学図形 (円, 三角, 四角)からなる 単純な形の構成はめ絵 (家, 鳥, バス), 切り抜 き絵カード下じき
3. スタックボールであそ ぼう	4. せんたくばさみあそび ② (はめる)	18. パズルボックスあそび	25. 積木あそび① (自動車, 家, 椅子, 机)
ステップボール	せんたくばさみ, 布を はった厚紙	球, 立方体, 三角柱, 板 の形のパズルボックス	積木 (立方体, 直方体, 2倍板三角柱), 人形
5. スナップあそび① (はずす)	6. 体操うさぎさん① (回す)	19. 同じ同じ	26. 積木あそび② (道, トン ネルベッド, 長いす)
スナップ (布製キリン とリング)	民芸品体操うさぎ	具体物 (ボール, 棒, 円 盤, 積木) 各2~3個と それぞれの形をした容器	積木 (立方体, 板, 2倍 板), 自動車, 人形, 布
7. ビンのふたあそび① (開)	8. かなづちトントン①	20, 21 絵さがし③ (これも猫 ちゃん), ④ (猫ちゃん 集まれ)	
ビンとねじふた (異な る大きさのもの数種 類) 小鈴, 小さなおも ちゃ	ハンマーボール	いろいろな状態で描かれ た動物の絵カード, 状態 (3)×動物(猫, 象, キリン) ③では動物2種類づつ ④では3~4種類 MIX	
9. かなづちトントン②	10. すくってあそぼう	22, 23. はめ絵あそび①, ② <絵カード下じき>	
木づち木製の棒, 穴のあいた木台	スプーン, シャベル 小豆, 大豆, 米, 容器	動物, 自動車, 人形など の単純な形を切りぬいた はめ絵 (基盤にも同様の	

(1) <1歳後半> (簡単な関係的行為・道具的行為)

21. 音出しあそび②	22. モンモンデンワ	23. せんたくばさみあそび① (はずす)	
たいこーパチ, 木魚ーパチ	ダイヤル電話器	せんたくばさみ, 布	

道具的行為			
V <sup>s</sup> 大きさ		V <sup>c</sup> 色	
		触知覚系 (Tactual Perception)	
		聴知覚系 (Auditory Perception)	
27, 28 はめ板あそび②, ③(円)	42, 43. 色はめ板あそび①, ②	46. フィンガー・ペインティング①	48. 音出しあそび③
大きさの異なる円はめ板 ②では大, 小 ③では大, 中, 小	色の異なる円はめ板 ①では赤, 青2色 ②では赤, 青, 黄3色	小麦粉, 塩, 水, 絵具 模造紙	笛, タンバリン, カスタネット, 木琴, 鉄琴ーパチ, トライアングル
29, 30 はめ板あそび④, ⑤ (四角)	44, 45 色分けあそび①, ②	47. 粘土あそび①	49. ニャーといったのは誰れ?
大きさの異なる四角はめ板 ④では大, 小 ⑤では大, 中, 小	色の異なるおはじきと対応する色の箱 ①では赤, 青, 黄のうち2色 ②では赤, 青, 黄3色	小麦粉粘土	動物の鳴き声と対応する動物おもちゃ(ニャー猫, ワンワンー犬, ブーブーー豚, ケロケローかえる各2) 幕つき舞台
31, 32. はめ板あそび⑥, ⑦(三角)			
大きさの異なる三角はめ板 ⑥では大, 小 ⑦では大, 中, 小			
33. 大きいボール, 小さいボール			
大, 小ボール数個ずつ, 対応する大きさの穴のあいた容器			
34, 35. 円盤あそび①, ②			
大きさの異なる穴あき円盤, 支柱 ①では大, 小			

			絵カードをしく) ①では個別, ②では MIX	
11. 引き寄せあそび	12. お魚すくい			
先端が熊手状の棒—四角つまみ木, 先端が輪状の棒—ひっかけるところのついた自動車	柄のついた網, 水に浮く魚, ベビーバス, 水			
		V-M 視—運動協応		V <sup>s</sup> 大きさ
13. なぐり書き②(円錯画)	14. いっぱいはろう	15. いも板ペッタンペッタン		40, 41. たるあそび①, ②
マジック, クレヨン, 画用紙	円, 三角, 四角に切った小さい色紙, のりのついた画用紙, 両面セロテープをはった画用紙	いも版(いろいろな形) 絵具, 画用紙		大きさの異なるたる ①では大, 小 ②では大, 中, 小

表1-(4)

	ステージⅢ				
	視 知 覚 系 (V)				
	V-M	視—運動協応	V <sup>f</sup> 形	V <sup>con</sup> 構成	
(2) (より複雑な関係的行為・道具的行為) (2歳)	1. ビンのふたあそび②(開—閉)	2. ネジあそび	3. ばたばたあそび①(ねじる)	23. 絵さがし⑤(はさみとはさみ)	
	ビンとねじふた(異なる大きさのもの数種類)	ネジ, 支柱	ばたばたあそび	身近な具体物(日用品), 対応するものが描かれは絵カード	
	31, 32. テーマのある構成はめ絵あそび②, ③				
	4. ビーズひもとおし①(自由)	5. 板ひもとおし①(自由)	6. 長くつなごう	24. はめ絵あそび③(Mix)	33, 34. 絵あわせあそび①, ②(はめこみ・個別)
	ビーズ, ひも	ぞう, くまの形の穴あき板, ひも	くさりつなぎ, つるし台,	動物, 乗物, 人形などの単純な形を切りぬいたはめ絵(基盤には絵カードなし)	2~4分割した絵を描いた四角はめ板(たて2~3分割のもの, よこ2~3分割のもの, たてよこ4分割のもの) ①では線で描かれた絵カード下じき ②ではそのまま
	7. スナップあそび②(はめる)	8, 9. 着衣枠あそび①, ②	10. 魚つり	25, 26. 幾何パズルあそび①, ②(異種)〈はめこみ〉	35. 絵あわせあそび③(絵カード・Mix)
スナップ(布製キリンとリング)	M着衣枠①ではファスナー②ではボタン大, 小	マグネット付つり干, 魚(マグネットにつく材質のもの)	M幾何パズル異種(4~6種) ①では提示板にのせて ②ではバラ提示	2~3分割した絵を描いた四角カード(たて2~3分割したもの, よこ2~3分割したもの)	

②では大, 中, 小			
36, 37 コップ重ねあそび①, ②			
大きさの異なるコップ ①では大, 小 ②では大, 中, 小			
38, 39. マトリョーシカで遊ぼう ①, ②			
大きさの異なるマトリョーシカ ①では大, 小 ②では大, 中, 小			

V <sup>a</sup> 大 き さ		V <sup>c</sup> 色	触 知 覚 系 (T)
大 小 系 列	長 短 ・ 高 低 系 列		
39, 40, 41. はめ板あそび⑧(円), ⑨(四角), ⑩(三角)	56. キリンさんのお家	65. 色わけあそび③	70. フィンガーペインティング②
4~5段階で大きさの異なるはめ板	親子のキリンの人形(長・短の首), 高い家, 低い家,	赤, 青, 黄, 緑のおはじき, 対応する色の箱	小麦粉, 塩, 水, 絵具, 模造紙
42. 大きい人形, 小さい人形	57, 58. どちらが長いかな? ①, ②	66. 色わけあそび④	71. ふしぎな袋①〈個別〉
キューピー人形, 机, 椅子, 皿, コップ, スプーン, ナプキン, それぞれ大と小	長さ序列棒(長短2) ①でははめこみ式 ②ではカード対応	ご石(白, 黒) 皿	具体物3~6種(ボール四角つみ木, スプーン, 人形, コップ, 鉛筆)各2個ずつ, 袋,
43, 44, 45 円柱さしであそぼう①②③	59, 60. どちらが長いかな? ③, ④	67. 色あわせあそび①	
M円柱さし ①ではA(高さと同径共に減少) ②ではB(高さ一定, 直径減少)	長さ序列棒(長短3~5) ①でははめこみ式 ②ではカード対応	M色板4~7色 対応する色の絵カード	

11. はさむのが上手 ①	12. はさむのが上手 ②	13. はさみでチョキチ ョキ(一回切り)	27, 28. 幾何パズルあそび③, ④(異種) 〈カード対応〉	36. ピクチャーパズルあそ び① 〈絵カード下じき〉
ケーキばさみ, 小物, 皿	竹又は木製はし 小物, 皿	ハサミ, たんざく 状の色紙	M幾何パズル異種(3 ~6種), 対応する図 形カード ①では提示板にのせ て, ②ではバラ提示	要素3~6よりなるピ クチャーパズル, 切り 抜き絵カード下じき
14. 玉おとしあそび	15. 折紙あそび① (二つ折り)	16. はり紙あそび (のりづけ)	29. フォーム・ボードあ そび① 〈はめこみ〉	37. 構成はめ絵あそび
パチンコ玉のは いった玉おとし 箱	折紙	円, 三角, 四角に きった小さい色紙, のり, 画用紙	はめこみ式のフォー ムボード(幾何学図 形8種)	要素3~4からなる幾 何学模様の構成はめ絵
17. セロテープでペ ッタンコ	18, 19 なぐり書き③, ④ (自由)	20, 21 なぐり書き⑤, ⑥ よこ・たて線, 円, 点	30. フォーム・ボードあ そび② 〈カード〉	38. 積木あそび③(家, テ レビ塔, 飛行機)
ある長さに切っ た色紙テープ, セロテープ	③ではマジック, クレヨン ④では絵具—絵 等, 画用紙	よこ線—「車のと おる道」 たて線—「雨ジャ ージャー」 円—「シャボン玉」 点—「雨がポツポ ツ」 ⑤では色鉛筆 ⑥では絵具—絵筆 画用紙	平面式のフォームボ ード,(幾何学図形8 種), 対応する切り 抜き図形カード	積木(立方体, 板, 2 倍板, 3倍板, 三角柱), 人形
22. 粘土あそび② (ちぎる, まる める, のばす)			V <sup>s</sup> 大きさ(大小系列)	
紙粘土			52. たるあそび③	53, 54, 55. 色つき円柱あそび①, ②, ③ 〈横ならべ, カード対 応〉
			親たる子たる(6個)	M円柱さしと対応する 絵カード ①では黄(高さと直径 共に減少) ②では赤(高さ一定, 直径減少) ③では緑(高さ増大, 直径減少)

③ではC (高さ増大, 直径減少)			
46. 47 ドーナツピラミッドであそぼう①, ②	61. 長い道, 短い道	68. 色あわせあそび②	
ドーナツピラミッド ①では5個 ②では7個	長短2~5段階に切った色紙テープ, 両面テープをはった対応する絵カード, 自動車, 人形	色風せんはめ板8色	聴知覚系 (A)
48. 円盤あそび③	62. 円柱さしであそぼう④	69. 色旗たてあそび	72. 何の音? ① 〈音出し対応〉
太さ比較棒(5個)	M円柱さしD (高さ減少, 直径一定)	色つき旗(4~8色), 対応する色のハッポウスチロール (旗たて台)	スズ, たいこ, 笛, トライアングル, 各2個ついつたて
49, 50. ピンクタワーであそぼう①, ②	63. 階段づくり① 〈カード対応〉		73. リズムにあわせてトントントン
Mピンクタワー ①では5個 ②では10個と対応する絵カード	M茶色の階段対応する絵カード, 人形		タンバリン, たいこ
51. マトリョーシカであそぼう③	64. 色つき円柱あそび④ 〈横ならべ, カード対応〉		
マトリョーシカ5個	M円柱さし青 (高さ減少, 直径一定), たてかけ式絵カード,		

表1 - (6)

ステージⅣ			
	粘土細工あそび	はり絵あそび	
3 歳	20. おかしをつくろう (ドーナツ, ビスケット)	21. りんごとさくらんぼをつくろう	32. 図案あそび① (円, 正方形)
	紙粘土 (以下, 略), 皿	色つきの細いはりがね, 皿, りんごとさくらんぼの絵カード	円, 正方形に切った折紙, 画用紙, のり
	22. ひよこさんをつくろう	23. 好きなものをつくろう	33. 図案あそび② (大, 小の円, 正 方形)
	ひよこの人形, 色つきの細いはりがね	(自由につくる)	大小の円, 正方形に切った折紙, 画用紙, のり
			34. 図案あそび③ (丸, 四角, 三角)
		丸, 四角, 三角に切った折紙, 画用紙, のり	
4 歳	24. みかんとレモンをつくろう	25. にんじんをつくろう	35. 切りはりあそび① (直線)
	皿, みかんとレモン, みかんとレモンの絵カード	大, 小のにんじん, 絵本「にんじん」	直線をひいた折紙, ハサミ, のり, 画用紙
	26. 容れ物をつくろ (湯のみ, 皿, コ ップ)	27. 好きなものをつくろう	37, 38. 図案あそび④, ⑤ (家)
	湯のみ, 皿, コップ	(自由につくる)	積木 (積木で家を組み立てた後 はり絵にする) ④各部分の形に 切った折紙⑤折紙 (自分で裁断) のり, はさみ, 画用紙
			41. ちぎり絵あそび
		(好きなものをちぎりとりしては る) 折紙, のり, 画用紙	
5 歳	28. 花びんをつくろう	29. 動物をつくろう	42. 切りはりあそび③ (円)
	造花, 花びん	犬, 熊の人形	円をかいた折紙, ハサミ, のり, 画用紙
	30. ネコの親子	31. 好きなものをつくろう	44. 図案あそび⑨ (電車)
	絵本「どうぶつのおやこ」	(自由につくる)	玩具の電車 (電車をみて切って はる) 折紙, ハサミ, のり, 画 用紙
			47. 図案あそび⑩ (ひだ折りの切り絵)
		折紙をひだ折りにして, 形を切 り抜き, 広げてはる。 はさみ, のり, 画用紙	



表1-(5)

ステージⅣ (3歳～5歳) 生産的活動 (組み立てあそび・粘土細工あそび・はり絵あそび・描画あそび), 教授的な遊び。												
組み立てあそび												
〔見本に従う組み立て〕												
3歳	1 お人形さんの家 積木 (以下略) 人形	2 お人形さんの部屋 (机、椅子、ベッド、ソファ、ソファー) 人形、小ぎれ	3 スベリ台とベンチ 人形	4 動物園 (柵と小屋) 動物人形	5 お散歩の道 (家と道) 人形	6 飛行場 (飛行機、滑走路) 玩具の飛行機	7 公園 (スベリ台、ベンチ、柵) 人形	8 橋と道路 人形	9 二階建ての家 人形	10 消防署 (ガレージ) 消防自動車、救急車、絵本「しょうぼうじどうしゃじぶた」	11 大きいトンネル、小さいトンネル 自動車 (大、小)	12 熊さんのベッド 熊の人形 (大、小) 布 (大、小) 絵本「3びきのくま」
	〔条件に従う組み立て〕											
	13 トラック 人形、玩具のトラック、絵本「とらっく とらっく とらっく」	14 ロボット	15 電車と線路	16 町 (実、塀、道路、ガレージ) 人形 (大、小) 自動車 (大、小)	17 橋と道路 自動車 (大、小) 舟 (大、小) 川用の帯 (大、小)	18 (スベリ台、砂場、公園、ベンチ、ブランコ、柵) ブランコ用ひも (長、短) 人形 (大、小)						
	〔見本に従う組み立て〕											
	〔条件に従う組み立て〕											
3~5歳 共通	19 自由な発想による組み立て											

描画あそび		
	48, 49. りんごがいっぱい①, ②	50. くしだんご
	①では鉛筆, ②では絵具—絵筆, 画用紙 (以下, 略)	鉛筆
	51, 52. シカクの箱①, ②	53. 線路はつづくよ
	①では鉛筆, ②では絵具—絵筆	鉛筆
	54, 55. 好きなものをかこう①, ②	
	(自由に描く) ①ではマジック, ②では絵具—絵筆	
36. 切りありあそび② (直角)	56, 57. ふうせんをとばそう①, ②	58, 59. とんがりぼうし①, ②
直角の線をひいた折紙, ハサミ, のり, 画用紙	①では鉛筆, ②では絵具—絵筆	①では鉛筆, ②では絵具—絵筆
39, 40. 図案あそび⑥, ⑦ (トラック)	60, 61. ピヨピヨひよこ①, ②	62. 走る走る自動車
玩具のトラック (トラックをみて, はり絵にする) ⑥各部分の形に切っ た折紙, ⑦折紙 (自分で裁断), のり, はさみ, 画用紙	①では鉛筆, ②では絵具—絵筆	鉛筆
	63. おかあさん (おとうさん) をかこう	64, 65. 自由な発想による描画①, ②
	マジック	①ではマジック, ②では絵具—絵 筆
43. 図案あそび⑧ (2階建ての家)	66. 友だちをかこう	67. わたしのおうち
二階建ての家の模型 (模型をみて切 ってはる), 木の形に切った折紙, 折紙, ハサミ, のり, 画用紙	マジック	鉛筆
45, 46. 図案あそび⑩, ⑪ (蝶)	68, 69. お店やさんをかこう①, ②	70, 71. 遊園地をかこう①, ②
⑩二つ折りにした折紙に蝶の形をか いたもの, ⑪二つ折りにした折紙を 自分で切ってはる, ハサミ, のり, 画用紙	①では鉛筆, ③では絵具—絵筆	①ではマジック, ②では絵具—絵 筆
	72, 73. 動物園をかこう①, ②	74, 75. 自由な発想による描画③, ④
	①では鉛筆, ②では絵具—絵筆	③ではマジック, ④では絵具—絵 筆

表1-(7)

ステージⅡ				
教授的な遊び	視 知 覚 系 (V)			
	V-M 視-運動協応      V <sup>f</sup> 形      V <sup>p</sup> 空間・位置関係      V <sup>s</sup> 大きさ			
	大小系列			
3歳	1. 着衣枠あそび③ M着衣枠プレスボタン	4, 5. 形集め①, ② ①形と色, ②形と大きさの違う図形カード 対応する形を表示した箱	9. ビーズひもとおし② (見本対応) 形, 色の異なるビーズ, ひも	12. コップ重ねあそび③ 大きさの異なるコップ 12コ
	2. せんたくもの干しあそび せんたくばさみ, 物干しひも, 布	6. 形さがし① M幾可パズル異種 (3~6種), 対応する3種類の図形カード	10. 円筒ペグボードあそび① (パターンカード重ね方式) 色筒パクボード パターンカード	13. お城重ねあそび お城重ね
	3. ばたばたあそび② (ねじって出す) ばたばたあそび	7, 8. 形あわせ①, ② M幾可パズル①四角, ②三角, 対応する図形カード	11. ピクチャーパズルあそび② (絵カード下じき) 要素7~12からなるピクチャーパズル, 絵カード下じき	14. 大きさ集め 大きさと色のちがう図形カード
	29, 30. 着衣枠あそび④, ⑤ M着衣枠④くつボタンかけ, ⑤くつひもかけ	32, 33. 形さがし②, ③ M幾可パズル②四角, ③三角, 対応する3種類の図形カード	37. 円筒ペグボードあそび② (パターンカード提示方式) 円筒ペグボード パターンカード	15. 円柱さしであそぼう⑤ (Mix) M円柱さし A, B, C
	31. ばたばたあそび③ (ねじって出す) ばたばたあそび	34, 35, 36. 形あわせ③, ④, ⑤ M幾可パズル③多角形, ④四角形, ⑤曲線図形, 対応する図形カード	38. 角柱ペグボードあそび (パターンカード提示方式) 角柱ペグボード パターンカード	16. 色つき円柱あそび⑤ (つみあげ, 個別) M色つき円柱 A, B, C
4歳			39. ビーズヒモとおし③ (パターンカード対応) 形, 色の異なるビーズ, ひも, パターンカード	44, 45, 46. どこが足りないか①②③ ①Mピンクタワー ②M茶色の階段 ③M色つき円柱
		59, 60, 61 形さがし④, ⑤, ⑥ M幾可パズル④多角形, ⑤四角形, ⑥曲線図形, 対応する種類の図形カード	40. ピクチャーパズルあそび③ 要素7~12からなるピクチャーパズル	47. 色つき円柱あそび⑦ (同じ太さ集め) M色つき円柱 ABCD

		触知覚系 (T)	聴知覚系 (A)
長短・高低系列	V <sup>c</sup> 色		
17. 色つきペグボードあそび	20. 色さがし (Mix)	23, 24, 25. ふしぎな袋②③④ (Mix)	27. 何の音? ② (音出し対応)
長さの異なる色つきペグボード	ビーズ6~10色 色棒つき台	幾可学立体4~6種 (各2個) ②みて, ③对さがし, ④ ことばで, 袋	楽器5~8種, 各2 ついたて
18. 長い棒ならべ①	21, 22. 色集め①, ②	26. ざらざらつるつる①	28. なんのなき声 (絵カード対応)
M長い棒	①色と形, ②色と大きさ の違う図形カード, 対応 する色を表示した箱	M触覚板 A, B アイマスク	動物6~8種のなき声 対応する動物の絵カード
19. 色つき円柱あそび⑥			
M色つき円柱 D			
		50. ふしぎな袋⑤ (Mix) (絵カードみて)	53. 何の音? ③ (絵カード対応)
		具体物6~8種 対応する絵カード, 袋	楽器5~8種, ついたて, 対応する絵カード
		51. ざらざらつるつる②	54. どこでなっているの でしょう?
		M触覚板 C アイマスク	スズ (色々な方向から音 を出す) アイマスク
48. 色つき円柱あそび⑧ (同じ高さ集め)	49. 色あわせあそび③	52. 重さくらべ①	55. 同じ音はどれ?
M色つき円柱 ABCD	M色板第2セット (11色 対) 11色提示板	M重量板 (重と軽各5枚) アイマスク	M雑音筒
		72. ふしぎな袋⑥ (Mix) (コトバで)	
		具体物8~10種, 袋	

5 歳	56, 57, 58. 着衣枠あそび⑥, ⑦, ⑧	62, 63. 形の記憶ゲーム①, ②	41. 板ひもとおし② (見本対応)	
	M着衣枠⑥カギホック ⑦ちょう結び, ⑧ひも 結び	M幾可パズル ①幾可図形とカード ②図形枠とカード	くまの形の穴あき板, ひも	
		64. 形集め③	42, 43. 隣りはなあに①, ②	
		幾可図形カード(5種) 対応する形をした具体物 絵カード	①見本対応, ②提示絵カ ード, 9のしきりのある BOX, 具体物9コ	
		65. 図形カードたおし (ボールで図形カードを たおし, 辺の数を得点)	66. 隣りはなあに③ (コトバで)	
	幾可図形(三角形, 正方 形, 台形, ひし形, 五角形, 六角形)カード板(たて かけ式), ボール, 得点板	(右, 左, 上, 下のコト バで) 9のしきりのある 箱, 具体物9個		

柱に通さなければならない。こうした行為の中で、子どもにはいくつかの対象の特性を相互に関係づけで知覚する力が獲得されていく。働きかけのポイントは、対象の特性を相互に比較する動作を形成することである。ところで、対象的活動が主導的な活動であるこの段階は、1歳後半レベルの対象的活動(1)簡単な関係的行為・道具的行為と2歳レベルの対象的活動(2)より複雑な関係的行為・道具的行為とに更に区分し、(1)では子どもが取り扱う対象の数を5個未満、(2)では5~10個とした。

3歳から5歳段階は、組み立て、描画、粘土細工、はり絵といった生産的活動が感覚・知覚の発達を促す主導的な活動となる。対象を上手に描いたり、複雑なモデルを組み立てて再現したりするには、あらかじめ対象の特性を十分正確に知覚しなければならない。こうした活動を通して、計画的、分析—総合的な知覚の発達が促されていく。また、この時期には「感覚原基」<sup>12)</sup>すなわち社会的に作りあげられてきた感覚的計量規準といえるもの(例えば、幾何学図形の表象や7色スペクトルの表象)を子どもに習得させることが大切である。子どもはそれをものさしとして外界をより効果的に、体系だったものとして認知していくようになる。感覚原基の習得とその利用は生産的活動の中でなされる。

生産的活動とともに、「教授的な遊び」<sup>13)</sup>を組織することが子どもの感覚・知覚の発達を促す上で有効だと考えられる。ここでいう教授的な遊びとは、感覚・知覚の発達を課題としつつ、その課題が直線的にではなく、遊びを通じて課せられ、子どもは遊びを行うなかで知らず知らずのうちに一定の感覚的能力を発達させていくというものである。3歳から5歳段階における主導的な活動として、生産的活動に加えて、この教授的な遊びを含めることにした。

この段階における働きかけのポイントは、事物の探求行為を形成することと感覚原基を習得させ、それを利用できるようにさせることである。探求とは「知覚の結果をいろいろな内容の活動に利用

67. 長い棒ならべ② (三角形絵カード対応)	70. 色ならべあそび	73. 重さくらべ②	76. 何の音?④ (コトバで)
M長い棒 三角形絵カード	M色板第3セット (9色 濃淡7板)	M重量板 (3種各10枚) アイマスク	身のまわりの物の音 (ハ サミを開閉する音, ボー ルをはずませる音など) を出す, ついたて
68. 長い棒ならべ③ (らせん絵カード対応)	71. 色の記憶ゲーム	74. 触覚の記憶ゲーム	77. 音の記憶ゲーム
M長い棒 らせん絵カード	M色板第2セット	M触覚板	M雑音筒
69. 同じ長さにしよう		75. 素材くらべ	
M長い棒		M温覚板	

するという目的をもって、事物の知覚を特別に行うこと<sup>14)</sup>である。事物の探求は一般的には、先ず事物の大まかな全体像の知覚、次に事物の基本的な部分及び細部の知覚、最後に部分を総合した全体の知覚というし方で行われる。このような探求の方法を子どもに習得させることが大切である。

#### [4] 感覚療育プログラム (試案)

0歳から5歳段階までの感覚療育プログラム (試案) は表1-(2)～表1-(7)に示すとおりである。

#### [5] 感覚療育の具体的なすすめ方

##### (1) 療育形態

子どもと療育者1対1の個別療育形態で行う。

##### (2) 1 session の構成

1 session 30分間とし、その間 3 activities (2 activities の場合もある) 実施する。

実施する activities は、K式乳幼児発達検査によって明らかにされた子どもの発達段階、発達課題をふまえ、同時に前回の実施 activities の評価も考慮して、療育者側がプログラムの中からふさわしいものをあらかじめ選択して、提示する。

1 session 毎の実施上のプログラムは、表1-(8)に示すような様式で作成される。

##### (3) 療育者の子どもへのかかわり方

1 activity を実施する際の、療育者の子どもへのかかわり方は、おおよそ次の五つのタイプに区別することができる。

- a. タイプ1 療育者と子どもの共同的あそび
- b. タイプ2 自由なあそび→療育者と子どもの共同的あそび
- b. タイプ3 自由なあそび→演示 (demonstration) →演示後のあそび

表1-(8) 感覚療育個人別実施プログラム

年 月 日

氏名	順番	No. Activity	Materials	目 的	タイプ	働きかけの留意点
				-----		
				-----		
				-----		

d. タイプ4 演示又は教示 (instruction) → 演示又は教示後のあそび

e. タイプ5 自主的なあそび → 教示

activity の内容によって、これらのうちどのタイプのかかわり方をするかが決められる。五つのかかわり方のタイプを療育ステージとの関係でみると、一概には言えないものの、ステージがすすむにつれてタイプ1からタイプ4, 5へと変わっていく。activitiesの高まりと共に、療育者—子ども関係自体が高まると考えられるからである。

#### [6] 感覚療育の発達評価法

感覚療育における発達評価は以下に示すような1 session 毎の発達評価（毎回評価）と1期毎の発達評価（総合評価）とによって行われる。

##### (1) 1 session 毎の発達評価（毎回評価）

毎回評価においては、子どもの発達評価と療育者側の評価とを行う。

##### ① 子どもの発達評価

a. 各 activity に対する子どもの活動状況を、activity の達成度、activity に対する集中の程度、演示（又は教示）に対する集中の程度について、表1-(9)に示すような発達評価スケールによって評価する。activity の達成度についての発達評価スケールの記述内容の作成にあたっては、宇佐川<sup>15)</sup>の研究を参考にして、activity の目的に対して子どもがひとりで達成できるのか、介助を要するのか、ひとりで達成できる場合、その達成のし方が知覚によるのか、外的行為（試行錯誤）によるのかという判定、手指の運動面により関係する activity の場合には、スムーズに達成できるのか、ぎこちないのかの判定をもとに評価の基準を設けた。

b. session 全般の臨床的印象を、積極性、情緒性、療育者との関係、発声・発語について、表1-(9)に示すような発達評価スケールによって評価する。それぞれの発達評価スケールの記述内容は上述の宇佐川の研究を参考にして作成した。

##### ② 療育者側の評価

activity のレベル, materials, 療育者の働きかけの仕方について, それぞれの適, 不適をチェックし, その具体的な内容を簡単に記述する。

以上述べた毎回評価の評価記録用紙は表1-(10)に示すとおりである。ここでは上述の各項目の評価と共に, 感覚・知覚面 (および手指の運動面), 臨床的印象についての観察要約を文章で記述するようにしている。

## (2) 1期毎の発達評価 (総合評価)

まず1期間における毎回評価のプロフィールを出し, 次に1期全体を通して感覚・知覚面 (および手指の運動面), 臨床的印象についての総合的な評価を文章で行う。更にそれらをふまえて, 今後の課題について記述する。総合評価記録用紙は表1-(11)に示すとおりである。

## (7) 感覚療育と他領域との関連

感覚・知覚の発達は感覚療育場面だけでなく, 他の療育場面においても促されている。そこで他の療育場面における activities を感覚・知覚の発達という面からとらえなおし, 感覚療育の補完として位置づけていく必要がある。他療育における感覚・知覚面の発達は次のとおりである。

### (1) 運動療育と感覚・知覚の発達

運動療育においては, 運動感覚, 平衡感覚, 視覚および聴覚—運動協応, 身体知覚, 空間・位置知覚の発達が促されると考えられる。

### (2) ことばの療育と感覚・知覚の発達

ことばの療育においては, 聴知覚, 特に音韻知覚の発達が促されると考えられる。

### (3) わらべうた療育と感覚・知覚の発達

わらべうた療育においては, 音の高低・強弱・テンポ・リズムを中心とする聴知覚, 視覚—聴覚—触—運動協応の発達が促されると考えられる。

今後, これらを感覚療育プログラムの中に構造的に位置づけていく必要がある。

## 引用文献

- 1) ソビエト就学前教育研究所編, 青木冴子他訳, 幼児の感覚教育, 明治図書, 1972, p.17
- 2) 大井清吉, 知能遅滞児教育入門, 晩成書房, 1982, p.96
- 3) ムヒナ著, 河崎道夫他訳, 幼児心理学, 明治図書, 1979, p.253
- 4) 同上
- 5) 前掲書 1), p.50
- 6) 同上
- 7) 野呂正, 絵本のなかの幼児心理, 青木書店, 1982, p.31
- 8) 西村章次, 実践と発達の診断, ぶどう社, 1979, p.145
- 9) エリコニン著, 駒林邦男訳, ソビエト・児童心理学, 明治図書, 1975, p.115
- 10) 前掲書 3), p.98
- 11) 同上, p.99
- 12) 前掲書, 1), p.37



表1-(9) 感覚療育発達評価

## activity に対する子どもの活動状況

## 〈activity の達成度〉

〔主として視知覚 (V), 触知覚 (T), 聴知覚 (A)〕

1. 無関心, 無反応又は拒否。
2. 関心を示すが, 全くでたらめにもてあそび。又は自分勝手に使用する。
3. 課題は理解されつつあり, やろうとするが, うまくいかない。時に, 一部自分で達成できることもある。殆んど全面的介助を要する。
4. 課題はほぼ理解されており, 一部視 (触, 聴) 覚による課題の解決もみられるが, 多くは外的行為 (試行錯誤) によって, あるいは介助によって達成する。
5. 大部分, 視 (触, 聴) 覚によって課題を解決しようとするが, 完全に達成するには, まだ一部外的行為 (試行錯誤) あるいは介助を要する。
6. 完全に視 (触, 聴) 覚によって課題を達成できる。

〔主として手指の運動 (M)〕

1. 無関心, 無反応又は拒否。
2. 関心を示すが, 手指のコントロールがうまくいかない。全面的介助を要する。
3. 部分的にひとりでかろうじてできる。介助を要する。
4. なんとかひとりで時間をかけながらできる。
5. スムーズにできる。

## 〈activity の集中度〉

1. 全く集中しない。
2. 少し集中するが, すぐ気が散ってしまい他のことをする。
3. 興味をもって集中するが途中しばしば他に気をとられて, 療育者に励まされながら, どうにかプレイできる。
4. 大部分の時間は興味をもって集中できるようになり, 時には他に気をとられることもあるが, すぐに再びやりはじめる。
5. 最後まで集中してプレイできる。

## 〈演示 (教示) に対する集中度〉

1. 全く集中しない。
2. 演示 (教示) に対して少し集中するが, すぐ気が散ってしまい他のことをする。
3. 演示 (教示) に対して興味をもって集中するが, 演示 (教示) の半ばから待ちきれず, 手を出してしまう。
4. 演示 (教示) に対して興味をもって集中し途中手を出そうとするが, 一応最後まで集中できる。
5. 演示 (教示) が終るまで集中できる。

## スケール (毎回評価)

## session 全般の臨床的印象

## 〈積極性〉

1. 全然興味を示さず無関心。
2. 特別のものだけ興味をもってやるがすぐにあきる。
3. 興味のあるものには積極的でないものにはじきにあきる。
4. 興味をもって積極的にやるが、中にはしばらくするとあきるものもある。
5. 興味をもって積極的にやる。

## 〈情緒性〉

1. 非常にネガティブな気分であり、泣いたり怒ったり、拒否的態度をとったりする。
2. ややネガティブな気分が多く、不安、緊張感が高かったり、つまらなさそうであったり、不機嫌であったりする。
3. 緊張が高かったり、不機嫌やつまらなさそうなネガティブな気分が多いが、興味のあることは嬉しそうに反応する。
4. 楽しそうで情緒的に安定している時とネガティブな時とアンビバレンツな感情がしばしばみられる。
5. 比較的楽しそうで満足気である。時に気分が変わるがすぐに戻る。
6. 場面が極度に騒然としたり、緊迫したりしない限り、安らかな楽しい気分である。
7. 自由でのびのびして終始楽しく生き生きとしている。

## 〈療育者との関係〉

1. 療育者を物のようにとらえて、その動きには無関心であり、終始マイペースである。
2. 療育者からの身体的接触があったり、強力な働きかけでほんの少し関心を示す程度で他は殆んど無視している。
3. 療育者が働きかければ、かかわりのもてるようになるが、その関係は希薄であり、瞬時のことが多い。あるいは療育者のすることを傍観的にみていることもある。
4. 療育者が働きかければ殆んどかかわりがもて面白そうな働きかけには楽しそうに応ずるが、時間は長くない。
5. 時には子どもの方から療育者に働きかけてくることもみられるようになり、又療育者が働きかければ積極的に応じ、ある程度の時間、関係が保てる。
6. しばしば子どもの方から療育者への働きかけがみられ、又療育者が働きかければ積極的にプレイでき両者の関係は深まってきている。
7. 子どもの方からの積極的な働きかけがあり、その関係は相互的でのびのびと安定している。

## 〈発声・発語〉

1. 発声・発語なし、又は奇声。
2. 時々発声・発語がみられる。
3. 発声・発語がよくある。

## 〈発声・発語内容〉

- |  |                                    |
|--|------------------------------------|
| a. 奇声  | 声・発語                               |
| b. 拒否的な発声・発語                                 | h. 問に対する答え                         |
| c. 場面に無関係なひとりごと (わけのわからないことをいう, コマーシャルなどをいう) | i. 外言としての発語                        |
| d. オウム返し                                     | j. 情緒的状态 (喜び, 満足, 悲しみなど) を伝える発声・発語 |
| e. 療育者のコトバの模倣                                | k. 賞讃を求める呼びかけ                      |
| f. 場面とは直接関係のない要求の伝達又は事象の指摘                   | l. 好意の感情を伝える発語                     |
| g. 療育者を共同行為へひき入れようとする発                       | m. 親密な伝達としての発語                     |
|  | n. その他                             |

表1 - (10)

感覚療育毎回評価記録用紙		Name	Date 年 月 日(回目)	評定者
activity に対する子どもの活動状況				
activity				
達成度	V, T, A, 1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
	M, 1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
集中度	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
演示(教 示)の集 中度	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
観 察 要 約	感覚・知覚面			
	手運動の面			
session 全般の臨床的印象				
積極性	1 2 3 4 5	観 察 要 約		
情緒性	1 2 3 4 5 6 7			
療育者 との関 係	1 2 3 4 5 6 7			
発声・ 発語と その内 容	1 2 3			
療 育 者 側 の 評 価	activity のレベル	materials	療育者の働きかけの仕方	
	適切 やや 不適	適切 やや 不適	適切 やや 不適	

表1 - (11)

感覚療育総合評価記録用紙				Name		男・女	Age	歳	か月(	年	月	日生)
療育 期間	自 至	年	月	日	療育 回数	回	評定日			評定者		
感 覚 ・ 知 覚 面							(手指の運動面)					
臨 床 的 印 象												
今 後 の 課 題												

- 13) サクリーナ著, 坂本市郎訳, 感覚教育入門, 新読書社, p. 262
- 14) 同上, p. 18
- 15) 宇佐川浩, 発達障害幼児の治療教育における方法論と診断論の検討Ⅱ, 「児童精神医学とその近接領域」 Vol.19, No.3, 1978

### 参 考 文 献

上述の文献のほか, 多数の文献を利用した。その主要なものをあげると次のとおりである。

- ① ウーソワ他著, 坂本市郎訳, 幼児期の感覚教育, 新読書社, 1970
- ② ザポロージェツ編著, 青木冴子訳, 知覚と行為, 新読書社, 1973
- ③ 宇佐川浩 発達障害幼児の治療教育における方法論と診断論の検討Ⅰ, 「児童精神医学とその近接領域」 Vol.19, No.2, 1978 (その他同氏作成の多数の評価法や論文を参考にした。)
- ④ 井田範美編著, 現場のためのモンテッソーリ障害児教育, あすなる書房, 1982
- ⑤ 宮本茂雄他編著, 発達と指導Ⅱ 感覚・知覚, 学苑社, 1982
- ⑥ 平井保 障害乳幼児に対する早期治療教育の方法論的検討(1), 「モンテッソーリ治療教育研究」 Vol.2, No.1, 1979
- ⑦ 坂本龍生編著, 障害児の感覚運動指導, 学苑社, 1982
- ⑧ 土方弘子他編著, 乳幼児のあそび, ミネルヴァ書房, 1981
- ⑨ 河崎道夫編著, 子どものあそびと発達, ひとなる書房, 1983
- ⑩ 城丸章夫, 幼児のあそびと仕事, 草土文化, 1981
- ⑪ 秋葉英則, 乳幼児の発達と活動意欲, 青木書店, 1981
- ⑫ クプリーノワ著, 山本斌他訳, 集団乳児保育の実際, 新読書社, 1974
- ⑬ ザルーシスカヤ編, 坂本市郎訳, 新版就学前教育, 新読書社, 1975
- ⑭ リントワン著, 国分道子訳, 組み立て遊びと課業, 新読書社, 1974
- ⑮ コマロワ著, 甘粕和子訳, 幼児の描画指導, 新読書社, 1972
- ⑯ 村田茂他編著, 発達を促す遊びの指導, 学習研究社, 1982
- ⑰ 西本順次郎他編著, モンテッソーリ教具による感覚訓練の実践, 学習研究社, 1982
- ⑱ 細村迪夫他編著, 発達を促す教材・教具と指導, 学苑社, 1981
- ⑲ コダーイ芸術教育研究所, テーマ遊びの本 0・1歳, 明治図書, 1978
- ⑳ 土屋多喜栄他, 子どもの遊び 0歳から3歳, フレーベル館, 1982
- ㉑ 堀江重信編著, 障害乳幼児の発達と医療, 青木書店, 1980
- ㉒ フロスティック著, 日本心理適性研究所訳, フロスティック視知覚能力促進法, 日本文化科学社, 1983

(黒川 久美)

## 2 運動療育

### [1] 運動療育の定義・目的・意義

#### (1) 定義

運動療育とは, 発達初期における運動能力の発達が精神発達さらには人格形成に密接な関係をもっているという認識にもとづいて, 発達初期にあるすべての障害乳幼児に対する運動面からの発達援助のとりくみをいう。

#### (2) 目的

運動活動を通して運動機能・運動能力の発達と身体運動への関心の形成を援助することを目的とする。

### (3) 意義

運動活動は上記「目的」を実現するばかりでなく、他の諸機能の発達、人格形成にも大きな意義をもっている。

- ① 神経の緊張や心配を効果的に解き、子どもの情緒的調子を高める。
- ② 伝達したり、知覚したり、課題を解決したりする精神的諸能力の発達に寄与する。
- ③ 子どもに集中することをおしえ、注意力を高め、そのことを通してことばの発達の基礎を形成する。
- ④ チームワークをとる過程での協力を通してモラルと強固な意志をもった人格を形成する。
- ⑤ 身長増加、筋肉量の増加、骨の成長を促進する。
- ⑥ 心臓・血圧、血液循環、呼吸、内分泌系などの機能を高め、病気を予防する。

以上のことから、運動療育は障害乳幼児の発達援助に不可欠なものである。

## [2] 運動療育過程の構成と運動 activity

### (1) 運動療育の対象年齢と療育内容

- ① 対象年齢は生後1か月半から6歳未満までとする。就学前の障害乳幼児の療育を目的としているからである。
- ② 療育プログラムは2歳未満までと、2歳～6歳未満との二期に区分して作成されている。年齢によって療育の構成と運動 activity が異なるからである。

### (2) 運動療育過程の構成と運動 activity

#### ① 2歳未満児までの療育過程の構成と運動 activity

2歳未満児までの運動療育過程は3つの部分（導入・基本・終結）と3つの activity（マッサージ、運動、姿勢）から構成されている（表2-(1)）。

#### ② 2歳から6歳未満児の療育過程の構成と運動 activity

2歳から6歳未満児の運動療育過程は4つの部分（導入、基本、活動的遊び、終結）と表2-(2)にみられるように多くの activity から構成されている。

#### ③ 年間計画と1 session 30分のすすめ方

- 1) 4月・10月の2回の session は発達診断と療育総合評価に基づく両親面談に当てる（表2-(3)）。
- 2) 運動療育は4 session 1実施プログラムで進める。従って年間4つのプログラムを使用する（2歳以下の場合異なる）。
- 3) 1 session はほぼ30分を目やすとして、前述の構成にしたがって、導入→基本→活動的遊び→終結と進める。
- 4) 記録は1分間きざみ自由記述法と VTR で行い、療育終了後、ただちにその session での子

表2 - (1)

MA 1 か月半～2 歳未満児の運動療育の構成と運動 activity		
部	目 的	activity
導 入	(視診) 健康状態を把握し、運動 activity に準備さ れているか判断する (ことばかけとだっこ) 子どもに安心を与える (着がえ) 運動しやすいように服装をととのえる	だっこ、高い高い、肩車などのあやしこと ばかけ
基 本	マッサージ、運動、姿勢など子どもの発達 段階に応じて編成し、子どもの発達と健康の 強化をめざす	(マッサージ) ①腕            ②脚            ③背中 ④腹部        ⑤足 (姿勢) ①空中で腹ばい ②空中であおむけ (運動) ①腹ばい                    ②背骨を伸ばす ③両腕の交差            ④体をねじる ⑤頭をそらせる        ⑥足の運動 ⑦両脚の屈伸            ⑧両腕の屈伸 ⑨上体をひき起こす ⑩両脚の上げおろし ⑪両腕の交互屈伸 ⑫背で前進 ⑬立て抱き ⑭すわらせ、つり上げる ⑮脚を垂直に上げる運動 ⑯背をそらす運動 ⑰はいはい運動
終 結	(ほめる) ほめて楽しさと安心感を与える (息をととのえる) (着がえ)	だっこ、高い高い、ほめのことばかけ

表2-(2)

MA 2歳～6歳未満児の運動療育の構成と運動 activity		
部	目 的	activity
導    入	(集合) 運動療育に必要な秩序とおちつきを確保し、 子どもたちの注目と関心を喚起する  (歩き) 運動の基本的能力を形成するとともに、次 の基本部への準備とする  (走り) 運動の基本的能力を形成するとともに、次 の基本部への準備としての活動性を高める	
基 本	遊 戯 的 的 体 操 模 式  多面的な運動能力の発達を確保できるよう 数種の activity で構成し、次の主要活動の準 備とする	①腕の運動 ②足の運動 ③胴の運動 ④支え運動 ⑤すわってする運動 ⑥2運動 人組運動 ⑦まめがら袋の運動
	主 要 活 動  子どもの生活の中で自然にあらわれる動き を完全なものにし、またいろいろな状況下で できるようにする。1つの activity を多面的 な角度から遂行し、深める	①歩き ②走り ③支えと懸垂 ④とび ⑤投げ
活 動 的 遊 び	抑圧、恐れ、消極性から解放し、活発な情 緒を育てる	①汽車ごっこ ②回転木馬 ③自動車ご っこ ④雲とつばめ ⑤ねことねずみ ⑥馬のり ⑦おんどりとひよこたち ⑧ 布あつめ ⑨小リスのかくれんぼ ⑩「ベ ンチからベンチへ」 ⑪ボールとり ⑫家 なしリス ⑬いぬといぬ小屋 ⑭狩人と うさぎなど
終   結	(歩き) 規則正しく歩くことを通して、興奮を静め る  (深呼吸) 呼吸をととのえる	



どもの発達的变化を評価する。

- 5) 3月の2回の session は運動療育固有の発達診断, 運動能力発達検査, 体力発達検査を行う。

(注) session 回数は, 当面, 月の第2・第4日曜日を療育日と定めて実施していることから計算している。この回数では療育の成果を考えた場合少ないと思われるが, 家庭でも行うようなプログラムを作成することで補う予定である。

### [3] 運動療育の方法上の原則

運動療育は運動能力を形成するための一方的なトレーニングではなく, 動きたいというのは子どもの自然の欲求であり, 子どもはだれでも動くことを好むという立場に立っている。その子どもの動きたいという欲求を大切にしながら動きの質が高まることを援助する。

- ① 運動活動は遊びとして行われ, 喜びと自発性を備えたものでなければならない。
- ② そのためには, 子ども自身の感情と結びつけて行なわれなくてはならない。
- ③ 運動活動は常に想像性, 創造性を豊かにしていく方向ですすめられなければならない。したがって型にはまった方法をさけ, 変化に富んだものでなければならない。
- ④ 運動活動はことば, 空間認知, 諸概念 (左右, 上下など), 諸感覚と結合してすすめるべきではない。
- ⑤ 集団療育であっても一人ひとりの個人的特性を考慮し, 一人ひとりがしているように進めなくてはならない
- ⑥ 効果だけを子どもの身体に集中させない。『だけ』の効果は子どもの過重負担に変形し, 子どもの自主性を奪う。
- ⑦ しかし, 運動療育のプログラムは順次性, 段階性が明確になければならない。
- ⑧ 重要なことは, 子どもがどれだけ運動能力や体力を獲得したかだけでなく, 身体を動かす楽しさを知ることを通して, 活気に満ちた人格がどう形成されたかである。

### [4] 運動療育プログラム試案

表2-(4)-1 運動療育プログラム (MA 0～2歳未満)

ステージ	M A	プログラム 番号	療育目的	導入	基本	活動的遊び	終結
ステージI	一か月半～三か	0 1	①上肢の屈筋・伸筋の調整 ②活動性をめざませる	①視診 ②声かけだっこ ③着がえ	①腕のマッサージ ②脚のマッサージ ③腹ばい運動 ④背中のマッサージ ⑤腹部のマッサージ		①声かけだっこ ②着がえ

表2-(3) 年間計画

月	session回数
4	発達診断 両親面談
5	2
6	2
7	2
8	休
9	2
10	発達診断 両親面談
11	2
12	2
1	2
2	2
3	2

(原始反射支配ステージ)	月未満			⑥足のマッサージ ⑦背骨を伸ばす運動		
	三か月～四か月未満 0   2	①腕と脚の屈筋・伸筋の調整 ②姿勢変換の準備 ③腕の運動機能の向上	同 上	①腕のマッサージ ②両腕の交差運動 ③脚のマッサージ ④体をねじる運動 ⑤背中の中のマッサージ ⑥頭をそらせる運動 ⑦腹部のマッサージ ⑧足のマッサージと運動		同 上
ステージⅡ(前歩行ステージ)	四か月～六か月未満 0   3	①腕の働きを発達させる ②姿勢変換の練習 ③はいはいの準備 ④運動リズムを育てる	同 上	①両腕の交差運動 ②脚のマッサージ ③両脚の屈伸運動 ④体をねじる運動 ⑤背中の中のマッサージ ⑥空中で腹ばい姿勢 ⑦腹部のマッサージ ⑧空中であお向き姿勢 ⑨両腕の屈伸運動 ⑩上体をひき起こす運動		同 上
	六か月～一〇か月未満 0   4	①おすわり、立っちに使用されるすべての筋肉を強くする ②筋肉の協調、リズムカルな運動を育てる ③ことばの指示で運動ができる	同 上	①両腕の上げおろし運動 ②両脚の交互屈伸運動 ③背で前進する運動 ④背中の中のマッサージ ⑤立て抱き運動 ⑥腹部のマッサージ ⑦すわらせ、つり上げる運動 ⑧脚を垂直に上げる運動 ⑨背をそらす運動 ⑩はいはい運動		同 上
ステージⅢ(歩行確立ステージ)	一〇か月～一年二か月未満 I   1	①ことばかけて自分から運動する ②歩行と直立姿勢の準備	①視診 ②声かけ ③着がえ	①座って腕の屈伸運動 ②両脚の交互屈伸運動 ③背で前進する運動 ④背中の中のマッサージ ⑤逆立ち運動 ⑥腹部のマッサージ ⑦脚を上げる運動 ⑧上体を起こす運動 ⑨上体を強く前屈する運動 ⑩おしゃがみの運動		①声かけ ②着がえ
	一年二か月 I   2	①はう、歩く、走る、投げるなどの諸運動の発達をうながす	同 上	①腰かけて腕の運動 ②上体を起こす運動 ③ペタルふみ運動	スポンジ バス	同 上

月々一年六か月未満	②正しいきれいな姿勢をつくる ③筋肉を強くし、血液循環、呼吸作用の発達を助ける ④運動の正確さ、機敏さをつくる		④腹ばいから上体起こし運動 ⑤上体の強い前屈運動 ⑥直進運動 ⑦ロープくぐり ⑧しゃがんだり立ったり ⑨こっちへ走れ ⑩小旗の上げ下げ		
一年六か月～二年未満	I-3 ①運動の正確性、機敏性をつくる ②筋肉を強くし、心身の働きをいっそうよくする	同 上	①立つか腰かけて腕の運動 ②机の下をくぐり ③階段のぼり ④棒につかまって上体を起こす運動 ⑤脚を高く上げる運動 ⑥障害物を越える運動 ⑦上体そらし ⑧ボールころがし ⑨しゃがんだり立ったり ⑩手を上げて直進運動	ゆりかご	同 上

## 運動療育プログラム (MA 2～6歳未満)

ステージ	M A	プログラム 番号	療育目的	導入	基 本		活動的あそび	終 結
					遊戯的・模倣的 体操	主要運動		
ステージⅣ (粗大運動確立ステージ)	2 歳	Ⅱ-1	①運動に対する子どもの自然な欲求を育て運動の経験を豊富にする ②子どもの自然な運動の発達を援助する	(集合) ベンチに座る	①50 cm 幅の2本線内を歩く ②セラピーボールで遊びましょう		①おもちゃをかくしましょ う	歩き おかたづけ
		Ⅱ-2		(集合) 指示で線にそって並ぶ	①30 cm 幅の板の上を歩く ②10 cm 高の箱を上り下り ③5 cm の障害物をまたぐ ④セラピーボールで遊びましょう ⑤ハンモックで遊びましょう		①おもちゃをもつてらっし ゃい	同 上
		Ⅱ-3		(集合) 指示で線にそって並ぶ	①20 cm 幅の板の上を歩く ②片方が10 cm の高さのある板の上を歩く ③15 cm 高の箱を上り下り ④10cmの障害物をまたぐ ⑤ハンモックで遊びましょう ⑥スクーターボードで遊びましょ う		①熊さん	同 上
		Ⅱ-4		(集合) 線にそって順番に並ぶ	①線上歩行(直線) ②片方が20 cm の高さのある板の上を歩く ③20 cm 高の箱を上り下り		⑥小鳥さん	歩き 片づけ 深呼吸

		II 5		④15 cm の障害物をまたぐ ⑤床にちらばっているボールをひろって片手でかごの中に入れてみましょう ⑥スクーターボードで遊びましょう ⑦板ブランコで遊びましょう				
			(集合) 線にそって指示なしに順番に並ぶ	①線上歩行(曲線) ②20 cm 高の平均台の上を歩く ③1.5 m のハシゴをのぼりおり ④30 cm 幅 2 本線の中を走る ⑤つみ木をつかって、みせましょう、ひろいましょう、入れかえましょう、床をたたきましょう ⑥4 枚の板をまたぎましょう ⑦板ブランコで遊びましょう ⑧トランポリンで遊びましょう	①小さな家の中にかくれましょう	歩き 深呼吸		
ステージ V (調整運動ステージ)	3 歳	III 1	①遊びとして運動と知り合い好きになり、抑圧、恐れ、消極性から解放させる ②体を動かすよろこびに触れさせる	(集合) L字型ベンチに集合 (歩き) 豆がら袋をもって歩く (走り) ①いろいろな腕位置にボールをもって ②ボールをハンドルにして ③合図でボールの上にする	①ボールをもって頭位置 ②胴向け ③小人・大男	(歩き) ①10 cm 幅板の上をボールをもって ②歩くボールをリュックに、板のところはころがして ③ボールを手にもち、フープ、橋の下、板の下、窓をくぐる	ねことねずみ	歩き 深呼吸 (花びらとばし)
				(集合) ベンチに集合、立ったり座ったり (歩き) 豆がら袋をもってつま先歩き (走り) 分散走り	①ボクシング(腕の運動) ②大人と子ども(足の運動) ③おそうじ(胴の運動) ④馬のり(すわってする運動) ⑤橋(支えの運動) ⑥もういいかい	〈はいはい〉 ①豆がらを背にのせて ②線にそって ③ベンチの上 ④バックする	信号あそび	歩き 深呼吸 (ぐにゃぐにゃ人形)
				(集合) 線にそって順番に	①ひこうき(胴の運動) ②ふみきり(腕	〈四つ足歩き〉 ①豆がらを背にのせて	うさぎとおおかみ	歩き 深呼吸 (たいこ

			(歩き) ひざをあげた歩き (走り) 一列になって走る	の運動) ③しんかんせん (足の運動) ④もちつき(座 ってする運動) ⑤トンネル(う しろ支え)	②線にそって ③ベンチの上 ④バックする		たたき)	
	Ⅲ 4		(集合) 線のところに順 番に (歩き) 2人手をつなぎ ぶつからないよ う自由歩き (走り) 合図で方向転換 のある走り	①エレベーター (腕の運動) ②おすもう(足の 運動) ③蚊がいます (胴の運動) ④自転車こぎ (支え運動) ⑤タイコ(すわ ってする運動)	<背支え> ①橋をつくる ②豆がら袋を腹 にのせ歩く	おんどり とひよこ たち	歩き 深呼吸 (ジュ ースをの もう)	
	Ⅲ 5		(集合) 線のところに順 番に (歩き) 線の上をつま先 歩き (走り) 15秒走って5秒 休む	①ふみきりと汽 車(腕の運動) ②ねこ(足の運 動) ③こめつきバッ タ(胴の運動) ④タイコ(支え 運動) ⑤もちつき(す わってする運 動)	<四つ足歩き> ①手を線の上 のせて ②布を首にかけ て ③手に布をも って	着脱競争	歩き 深呼吸 (ロケッ ト)	
ステージⅦ(知覚 運動ステージ)	4 歳	Ⅳ 1	①一緒にそろっ て運動する ②動きの質の高 さ、美しさ、 正確さを ③説明だけで運 動を想像する	(集合) 線にそって、合 図で自発的に並 ぶ (歩き) 赤と青の旗で、 歩きと走りを交 互に	①片足上げ、両 手たたき(足 の運動) ②2人向かい合 ってする ③トンネル ④かえる	<走り> ①まっすぐ ②合図で開始、 合図で止まる	ねこと ねずみ	歩き 深呼吸 (ジュ ースをの もう)
			(集合) 線にそって、合 図で自発的に並 ぶ (歩き) ①2人づつ並ん で歩き ②布をいろい ろな腕位置で持	つみ木を使って ①歩み立ち ②花の種うえ ③つま先まわり ④クレーン車 ⑤とびこえ ⑥コマ	<なわのとびこ し> ①15~20cm幅 に置かれたな わの幅とび ②布をまるく置 いてとびこし	しっぽと り	歩き 深呼吸 (ロケッ ト)	

	<p>IV 2</p>	<p>ちながら歩く (走り) ①布をむちに、 打ちながら分 散走り ②ハンドルにし て分散走り</p>					
	<p>IV 3</p>	<p>(集合) 線にそって並ぶ (歩き) ①手をつないで ベンチのまわ りを歩く ②列車になり、 早く歩く (走り) 手をつないで2 人組で走る</p>	<p>ベンチを使い、 ①エレベーター ②キンギョ ③カヌー ④ヒコーキ ⑤モーターボー ト</p>	<p>〈バランス〉 ベンチの上で ①四つばい ②はらばい ③背ばい ④四つ足歩き</p>	<p>おんどり とひよこ たち</p>	<p>(歩き) ベンチの まわりを 手をたた きながら 深呼吸 (落ち葉 ひろい)</p>	
	<p>IV 4</p>	<p>(集合) 線にそって (歩き) ロープのまわり を歩こう (走り) ロープの外側を 分散走り。合図 で ①くぎ立ち ②しゃがみ立ち ③前すわり ④ロープの上に 立つ</p>	<p>ロープをつかい ①持ってしゃが み立ちから立 つ ②持って腕を前 後に ③持った手をひ ぎ腹の上にな ごかす ④ロープに手を おき走り、足 ぶみ ⑤ロープの上で 両足とび ⑥ロープをとび こえて両足と び</p>	<p>〈とび〉 ①ロープを走っ てとびこえる ②まわっている ロープの下を くぐりぬける</p>	<p>子リスの かくれん ぼ</p>	<p>(歩き) 手をたた きながら 深呼吸 (おとう さんすわ り)</p>	
	<p>IV 5</p>	<p>(集合) 線にそって並ぶ まろく歩きなが つみ木をとる (歩き) 頭、前、横位置 でつみ木をもっ て歩く (走り) つみ木をハンド ルに走る</p>	<p>つみ木を使って ①胴向け ②ジャンプ ③時計 ④クレーン車 ⑤おなかのかご</p>	<p>〈つみ木すべら し〉 ①四つ足歩き (片手、両手) ②両足とび ③つみ木の列と び</p>	<p>家なしリ ス</p>	<p>(歩き) 子どもが 1・2と数 えながら 深呼吸 (落ち葉 とばし)</p>	



			分散走り合図で ①しゃがみ立ち ②開き立ちで腕は横 ③歩み立ちで腕は上	高くとび 開き立ち 歩み立ち ⑤支え(すべり台)			
	V 5		(集合) 背の順に並ぶ (歩き) 一列縦隊で歩く (走り) 信号機をよけながら分散走り ①信号機1つ ②信号機3つ ③反対方向にも走る	①平およぎ ②タイコ ③胴まげ ④片足とび ⑤両足とび ⑥ふみきり	<とび> ベンチを使って ①歩いてまたぎこえる ②のり、とびおる ③助走をつけてのり、とびおる <走り> 出発とゴールの姿勢をかえて ①あゆみ立ち→しゃがみ立ち ②ひらき立ち→おとうさん座り ③片足だち→よつばい	①なわ渡しリレー ②四頭だて馬車	(歩き) まるく歩く 深呼吸(ろうそくけし)

[5] 運動療育の発達評価スケールと運動発達検査・診断

療育開始時におけるプログラム選択の妥当性ならびに療育過程での子どもの発達の変化を把握するために、(A)療育場面における発達評価スケールに基づく評価(毎セッションごと)(B)運動能力・体力発達検査(期ごと)(C)運動発達診断検査(期ごと)(D)運動発達総合評価(期ごと)など4種の評価、検査を行い子どもの発達を確認するとともに療育内容・方法の深化につとめる。

(A) 療育場面における発達評価スケール

<達成度>

1. 無関心・無反応あるいは拒否
2. 動作模倣をすることが全くできず、他児や療育者の動きをみていたりウロウロしていたりするだけである
3. 周囲の雰囲気や他児・療育者の動きをみて模倣しようとするが、運動能力の点から介助があっても達成できない
4. 積極的に模倣しようとし、介助があればほぼ達成できる
5. 療育者の演示・指示や他児の動きをよくみて介助なしで達成できる
6. 療育者の演示・指示だけで理解し正確に達成できる
7. 療育場面での activity を予想し、積極的に楽しんで達成できる

<演示への集中度>



1. 集中なし、ほとんど別のことをする
2. 演示に対し少し集中するがすぐ気が散ってしまい他のことをしはじめる
3. 演示に対し興味をもって集中するが演示のなかばからあきて別行動をとったり、又は途中でしばしば他に気をとられ療育者に励まされながらどうにか最後まで注目することができる
4. 演示が終るまでほとんど集中できる

#### 〈興味・参加度〉

1. 全然興味を示さず無関心である
2. 特別のもののみ参加するがじきに興味を失う
3. 参加する activity は少し拡大されるが、興味・関心は希薄で、しばらくするとあきる。又は特別のもののみに参加する
4. 参加する activity は多くなるが、まだできないものもみられ、興味のあるものは積極的で、無いものはじきにあきる
5. 殆んどの activity に参加できるようになり、多くは興味をもって積極的にやるが、中にはしばらくするとあきるものもある
6. 殆んどの activity に参加できて、興味をもって積極的にやる
7. 全てのプログラムに対して熱心に参加できる

#### 〈情緒性〉

1. 非常にネガティブな気分であり、泣いたり怒ったり拒否的態度をとったりする
2. ややネガティブな気分が多く、不安、緊張感が高かったり、つまらなそうであったり、不機嫌であったりする
3. 緊張が高かったり、不機嫌やつまらなそうなネガティブな気分が多いが、興味のあることは嬉しそうに反応する
4. 楽しそうで情緒的に安定している時とネガティブな時とアンビバレンツな感情がしばしばみられる
5. 比較的楽しそうで満足気である。時に気分が変わるがすぐに戻る
6. 場面が極度に騒然としたり緊迫したりしない限り、安らかな楽しい気分である
7. 自由でのびのびしていて終始楽しく生き生きとしている

#### 〈発声・発語度〉

1. 発声・発語なし、又は奇声
2. 時々、場面と関係ない発声・発語がみられる
3. 楽しい場面、困難な場面で外言としての発語あるいは発声が見られる
4. 伝達、質問、喜びの発語がみられる
5. 必要に応じた的確な発語があり、療育者との会話となる

#### 〈他児との関係〉

1. 他児を物と同様に捉えていて、その動きには無関心である
2. 他児からの身体的接触があったりした時にのみ、ほんの少し関心を示す程度で、他は殆んど無視している
3. 他児が身近にいたり、働きかけられた場合には、相手を見つめたりして関心を示すが、それ以上の交流はない
4. 他児への関心はあり、面白そうな activity をまねるが、他児とのやりとりは殆んどなく並行的関係が多い
5. 他児との瞬時のやりとりは、しばしばみられるようになり、又療育者の援助をかりれば遊具をゆずりあったり、一つの activity を一緒にしたりすることもできる

6. 他児からの積極的な働きかけに応じたり、自らも他児に働きかけようとし、やりとりのある関係がみられるようになる
7. 他児をリードし積極的に activity をすすめる。

#### 〈療育者との関係〉

1. 療育者を物のようにとらえて、その動きには無関心であり、終始マイペースである
2. 療育者からの身体的接触があったり、強力な働きかけでほんの少し関心を示す程度で他は、殆んど無視している
3. 療育者が働きかければ、かかわりのもてることも多くなるが、その関係は希薄であり、瞬時のことが多い。あるいは療育者のすることを傍観的にみていることもある。
4. 療育者が働きかければ、殆んどかかわりがもて、面白そうな働きかけには楽しそうに応ずるが、時間は長くない
5. 時には子どもの方から療育者に働きかけてくることもみられるようになり、又療育者が働きかければ、積極的に応じ、ある程度の時間、関係が保てる。
6. しばしば子どもの方から療育者への働きかけがみられ、又療育者が働きかければ、積極的に行動でき、両者の関係は深まってきている
7. 子どもの方からの積極的な働きかけがあり、その関係は相互的でのびのびと安定している

#### 〈activity の適切性〉

1. activity の課題が高度すぎる
2. activity の課題が低くすぎる
3. activity の課題は適切

#### 〈療育者の自己認知〉

1. 子どもも activity も十分に把握できず、activity を遂行するのがせい一杯で、子どもの反応を受け入れながら進めることができない
2. 子どもの様子は把握できるようになってきたが、まだ activity を自信を持って遂行できず、なんとかやりとおせる
3. 子どもとの応答的な関係ももて、activity も把握でき、子どもの反応をみながら、必要な変形を加えやや楽しんで遂行できる
4. 子どもとの心理的な共感関係も十分持ち、activity のイメージも持ちさらに、創造的な変形も加えながら、子どもとともに心から楽しく遂行できる

### (B) 運動能力・体力発達検査

#### 〈運動能力発達検査〉

- a. 歩き……1分間で歩く歩数を計測・記録
- b. 走り……1分間で走る距離を計測・記録
- c. とび……立ち巾とびの距離を計測・記録
- d. 投げ……2m の距離にある高さ1m の所を中心をおいた半径50cm の円を標的として投げる。距離、フォームを計測・記録  
(各運動能力の発達記録を折れ線グラフに記入する)

#### 〈体力発達検査〉

- a. 平衡性……片足立ちの持続秒数を計測・記録
- b. 敏捷性……20cm 幅で両足をそろえて左右にとぶ。片道を1回とかぞえ1分間での回数を計測・記録

- c. 瞬発力……高い所に張ったひもとどくように跳ぶ。手の届く高さを、3回測り、平均値を記録。
- d. 柔軟性……長座体前屈で、座って上体・首を床に近づけ床から額までの距離を計測・記録
- e. 筋力……児童用背筋力計で計測・記録
- f. 分化統合力……指折り(手の指を一本ずつ独立して折り曲げる)→掌交替(左右交互に掌開閉)→掌と指(一方の手の掌に一方の手の人さし指をつける動作を交互に行う)

### (C) 運動発達検査

○歳児については新版K式乳児発達検査の運動領域発達検査を使用し、1歳児以上はMEPA (Movement Education Program Assessment) を使用し、運動発達ステージを明らかにする。

### (D) 運動発達総合評価

(A)～(C)の諸評価、検査結果を文章化してまとめ、子どもの運動発達の総合評価と次期への発達課題の設定、プログラムの変更を行う。

## [6] 運動療育と他領域との関連

### (1) 感覚領域と運動発達

すべての運動機能の発達は感覚—運動系の発達と密接に関連している。つまり、運動の結果を感覚系を介して知り、それをもとにして運動の修正を繰り返し行い運動を発展させていく。運動遂行における感覚の自動調節機能である。また諸感覚の中でも、とくに平衡感覚を含む前庭感覚、主として身体の位置感覚や運動感覚にかかわる深部感覚や内部感覚は、感覚領域と運動領域が重なっている部分であり、本論で提起されている療育においては、運動療育の中で扱われている。

### (2) ことばの領域と運動発達

感覚—運動的知能の段階の後半からの運動は内言によって制御されている。つまりことばによる運動の制御、運動の言語化、内言を含んだイメージにもとづく想像的な運動の遂行など運動とことばは深く結合されている。また運動を通しての子どもへの働きかけは絶えず、ことばとともに行なわれるので、それ自体によっても言語の発達、とりわけ時・空間に関することば、運動活動の概念化に関することばの獲得と発達に寄与する。

### (3) 情緒の領域と運動発達

運動活動は子どもの中にある①防衛機種の解除 ②立場の転換の経験 ③同調行動の促進 ④役割行動の獲得などを中心に情緒の安定、発達に寄与する。一方、情緒の安定発達は運動遂行の安定性、正確度を増加させ、運動遂行を容易にするばかりでなく、危険性からも子どもを守る。

## 参 考 文 献

多くの研究書・論文を参考利用した。とくに、直接的に利用した文献のみを掲げて感謝したい。

- ① コダーイ芸術教育研究所著「頭も体も使う子どもに——体育・描画」(明治図書, 1979)
- ② 高口保明著「赤ちゃん体操」(立風書房, 1972)
- ③ 宇佐川浩「発達障害幼児の治療教育における方法論と診断論の検討 I」(「児童精神医学とその最近接領域」Vol. 19, No.2, 1978) その他同氏作成の多数の評価法や単行本、論文に

直接負う所が大である。

- ④ ファナリョフ編著，高口保明監修「乳・幼児の運動の発達」(新読書社，1980)
- ⑤ ロシア共和国教育省就学前教育局編，多田信作他訳「乳幼児教育プログラム」(黎明書房，1977)
- ⑥ サバディ・イロナ他著，コダーイ芸術教育研究所訳「ハンガリー保育園における教授」(明治図書，1976)
- ⑦ M. フロステッグ著，肥田野直他訳「ムーブメント教育」(日本文化科学社，1978)
- ⑧ 小口勝美，小林芳文他著「障害児のムーブメント教育」(フレーベル館，1981)
- ⑨ A.J. エアーズ著，宮前珠子他訳「感覚統合と学習障害」(協同医書出版社，1978)

(清原 浩)

### 3 ことばの療育

#### [1] ことばの療育の意義

ことばの療育の意義は，①自己の要求や感情を伝達するコミュニケーション機能や，②行動を調節する行動調整機能，さらに，③思考の道具としての認識機能の力を獲得することである。つまり何らかの言語機能系を用いて他者とのコミュニケーションの成立，拡大を図るとともに，自己の行動調節機能や認識機能を高めることである。こうした機能を獲得することによって，直接的，経験的世界から間接的，記号的世界への移行を可能とし，人と人とのやりとり(対人関係)が豊かになるのである。

#### [2] ことばの療育と他領域との関連

##### (1) 感覚療育との関連

① 視覚，聴覚，触覚刺激への定位性反応の高まりによって，自己発信，受信の環を拡大し，開かれた交信関係を形成する契機となること。

② 感覚的経験に裏うちされた言語学習は，バーバリズム(Verbalism)をなくし，第二信号系を確かなものとする。

③ 視覚集中や聴覚集中，あるいは目と手の協応操作の発達は，初歩的コミュニケーションとしての三項関係(物を介して人と，人を介して物とかかわる関係)の成立に重要な条件となること。

##### (2) 運動療育との関連

① 全身的運動，手指運動が子どもの発達に多大な影響を与えること。とりわけ，言語運動中枢の形成がすすむ乳幼児期に手指運動の訓練を組織することによって，言語発達とくに構音能力の形成が促進されること。

② 全身的粗大運動は，同時総合的な活動の発達にとどまらず，その特質としてのリズム性をもっているということから継次総合活動の発達をも促がす。その結果，継次総合活動としての共通の脳的基礎をもつ言語活動が促進されること。

③ 全身的運動が身体全体のコントロールを高めると同時に、手指や目の末端投写活動系の発達に影響を与えること。この事実は、①とも関連して、言語発生および言語活動を促す契機となりうること。

### (3) わらべうた療育との関連

わらべうたは、感情や意欲などの情緒（情動）的側面と言語、認知的側面とが統一された活動として位置づけられる。わらべうたは、音声言語の未発達な乳幼児や障害児にとって次のような点で有効である。

① ことばの発達の重要な条件としての聴覚や聴覚集中力の発達がみられること。

② 大人からの表情ある働きかけに対して、微笑、発声、身振りなどで応答する力が芽生えること。つまり、情動的コミュニケーション活動の基礎が形成されること。

③ 情動的交流に支えられながら他者と経験を共有化する模倣行為が出現すること。

### [3] ことばの療育の方法上の原則

ことばの遅れの背景には、①精神発達遅滞、②聴覚障害、③情緒障害（対人関係の障害）、④発声、発語器官の異常、⑤不適切な言語環境など種々の要因が関与している。また、その障害像も多様であり、①音声言語系のみが障害されているケース、②指さしや身振りサインなどの非音声言語レベルも障害されているケース、さらには、③人との関係性が障害されているケースなどが存在する。

したがって、それぞれの障害や症状の特性を踏まえた個別のプログラムの検討が必要であるが、本論文では、いわゆる発達障害児に焦点をあてて包括的に述べることにする。

また、言語発達遅滞に対するアプローチとしては一般に、①発声、発語訓練を主とする音声言語学的アプローチ、②オペラント原理に基づく行動療法的アプローチ、③認知理論に基づくアプローチ、④知的行為形成理論に基づくアプローチなどが開発されている。これらのプログラムには、言語系のみを直接的かつ単独に指導する方法も含まれているが、筆者らの基本的アプローチは情動系と言語認識系との関連、感覚運動系と言語認識系との相互の機能連関を踏まえながら表情や動作などの非音声言語系を含めた広義のコミュニケーションという観点からのことばの療育である。

具体的ななかかわり方としては、子どもの発語やコミュニケーションを促す一定の状況場面（箱庭用具を利用した遊び場面）を設定しながら、インリアル（INREAL）の技法（注1）を用いて行う。

注1. インリアルとは、In-class Reactive Language Therapy の略（INREAL）でアメリカのコロラド大学で開発された言語訓練法の一つである。この方法は、療育者が子どもの動作や発語に反応しながら子どものことばの発達を促していこうというものである。

### [4] ことばの療育の方法

箱庭療法（Sand Play technique）の用具を使用し、インリアル技法で行う。われわれの療育では箱庭療法を忠実に実施するという立場ではなく、コミュニケーション能力の発達援助という観点か

ら、構成玩具としてすぐれた箱庭用具を導入するのである。さらに、箱庭用具を使用するのは次のような理由からである。

① 非言語的な表現を媒体とする意味から、話しことば獲得前の子どもたちや選択的に言語的コンタクトが困難な子どもたちに適用できること。

② 人物や動植物などの具体的素材を用いることによって、自己表現が容易になること。

③ 物を介して人と、人を介して物とかかわるというコミュニケーションの基礎ともいえる三項関係の形成に役立つこと。

④ 遊びの形態を取り入れることができ、その活動の中で情緒の安定や解放が得られること。

なお、構造化されていない素材を用いることによって情動的交流（コミュニケーション）が促進されやすい子どもについては、必要に応じて配慮したい。

さて、筆者らがことばの療育の方法として、インリアル技法を取り入れる理由としては、①子どもにとって最も自然な活動である遊びの形態で行われること、②発語のみられない子どもから適用できること、③子どものコミュニケーション能力を高めるばかりでなく、療育者のレベルアップを促すことができることなどからである。この方法でとくに注目すべきことは、③の点である。というのは、ともすると私たちは子どもの発達レベルや障害の重さにだけ目が奪われがちであるが、インリアル技法は療育者の子どもへの接し方を含めて「相互障害状況」、「相互の関係の発達」という視点が組み込まれているからである。

インリアル技法の基本的視点は、①遊びを通しての言語学習であること、②子どもの自発性を尊重し子どもに主導権を与えることである。従来のプレイセラピーと異なるのは、とくに、言語面の発達援助に焦点をあて、子どもの発しているさまざまなサインを読み取りながら反応的アプローチ（Reactive Approach）をするという点である。

具体的ななかかわり方として、コロラド大学のワイス博士は「SOUL」という考え方を提唱している（表3-(1) 参照）。

表3-(1) SOUL

S (Silence)……子どもの行動を静かに見守る。
O (Observation)……子どもの行動を意識的に観察する。
U (Understanding)……子どもの状態を理解する。
L (Listening)……身振りや表情、ことばでフィードバックする。

また、具体的な言語学的技法は、子どもの言語発達のレベルに合わせた次の6段階に分けられる（表3-(2) 参照）。

表3-(2) ことばかけの6段階

1. ミラリング (Mirroring)
  - ・子どもの動作や行為を療育者がまねる。
2. セルフ・トーク (Self talk)
  - ・子どもの動作をまねしながら療育者が自分の行動をことばで話す。
3. パラレル・トーク (Parallel talk)
  - ・子どもと並行あそびしながら療育者が子どもの考えや行動を言語化する。
4. バーバル・モニタリング・アンド・リフレクティング (Verbal monitoring and reflecting)
  - ・子どものことばを聞き、療育者が①そのままくり返す ②修正してくり返す。
5. エクスパンション (Expansion)
  - ・子どもの発語・発話を広げる。
6. モデリング (Modelling)
  - ・子どもの表現力に合わせてことばの使い方を示す  
(①叙述形式, ②質問形式)

#### [5] ことばの療育の評価

療育場面をビデオに撮り、インリアル技法評価表「よりよきコミュニケーションのチェックポイント」(表3-(3)~(5) 参照)に基づいて評価を行う。

なお、箱庭作品の内容分析の観点として、大石の評価法を用いる(表3-(6) 参照)。

#### 参 考 文 献

- ① 河合隼雄編；箱庭療法入門，誠信書房，1969
- ② コリツオーヴァ，茂木俊彦訳；手指の運動発達と言語発達，精神薄弱児研究，1974(1)
- ③ 中村和夫；リズム同期と継次総合活動，愛媛大学教育学部紀要，1979
- ④ 二反田美智子；「話しことば」獲得期前の障害児に対する教育指導の分析，障害者問題研究，1975(4)
- ⑤ 岡本夏木；子どもとことば，岩波書店，1982
- ⑥ 大石弘；箱庭作品の個性とその持続性について，山形大学教育学部心理教育相談室紀要，1983(2)
- ⑦ 坂野登・天野清；言語心理学，新読書社，1982
- ⑧ 竹田契一；言語障害(高木俊一郎監修，障害児臨床学)，福村出版，1983

(内田 芳夫)

#### 4 わらべうた療育

[1] わらべうた療育の定義・目的・意義

##### (1) 定義

情動(情緒)の発達が、精神発達に重要な影響を及ぼすという認識にもとづいて、発達初期にあるすべての障害乳幼児に対するわらべうたあそびを通しての発達援助のとりくみをわらべうた療育

表3-(3) よりよきコミュニケーションのチェック・ポイント (竹田契一, 1983)

## 子どもの行動評価 (訓練) (CHILD BEHAVIOR RATING)

## I 非言語 (Nonverbal)

- A. 子どもからはじめる (Initiates)
- B. 反応する (Responds)
- C. 接近度 (Proximity)
  - 1. 積極的 (Active)
    - a. おとなに近づく (Confluence (approaches adult))
    - b. おとなから離れる (Pivergence (moves away from adult approach))
  - 2. 消極的 (Passive)
    - a. おとなが近づくのを許している (Confluence (allows adult approach))
    - b. そっぽをむく (Divergence (tunes out))
- D. 視線を合わせようとする (Eye contact)
- E. 身体接触 (Physical Contact (touches))

## II 前言語 (Preverbal)

- A. ミラリング (Mirroring)
- B. 反応を待つ (4秒) (Reaction time latency (4 sec.))

## III 言語 (Verbal)

- A. 子どもからの開始 (Initiates)
- B. 応える (Responds) (ひき続きと展開を含む) (includes maintaining & expanding)
- C. 機能
  - 1. 道具的 (Instrumental ("I want"))
  - 2. 規制的 (Regulatory ("Do as I tell you"))
  - 3. 相互関係的 (Interactional ("Me and you"))
  - 4. 個人的 (Personal ("Here I come"))
  - 5. 探究的 (Heuristic ("Tell me why"))
  - 6. 想像的 (Imaginative (Let's pretend))
  - 7. 情動的 (Informative ("I've got something to tell you"))

## IV 子どもの活動と用具の使い方 (Child activities and materials use)

- A. 用具を目的にそって使う (Purposeful use of materials)
- B. 用具を色々な用いる (Expands use of materials)
- C. 用具を象徴的に使う (Uses materials symbolically)
- D. 用具を換える (Changes materials)
- E. 用具を破壊的に使う (Destructive use of materials)
- F. 用具をなげる (Throws materials)



表3-(4) よりよきコミュニケーションのチェック・ポイント (竹田契一, 1983)

## おとなの行動評価 (ADULT BEHAVIOR RATING)

- I 非言語 (Nonverbal)
  - A. はじめの沈黙 (Initial silence)
  - B. 接近度 (Proximity)
    - 1. 子どもの目の高さ (At child's eye level)
    - 2. 子どもに向かい合う, あるいは直角の位置 (Across from child or right angle)
    - 3. 子どもの隣 (Beside child)
  - C. 視線を合わせようとする (Eye contact)
  - D. 子どもから目をそらす (Looks away from child)
  - E. 身体接触 (Physical contact)
    - 1. 触れる (Touches)
    - 2. 抱いたり, 手をつないだりする (Holds)
- II 前言語 (Preverbal)
  - A. ミラリング (Mirroring)
  - B. 反応を待つ時間 (Reaction time latency)
    - 1. 子どもがいい終わるを待つ (4秒) (Silently waits for child to finish) (4 sec.)
    - 2. 子どもが答えるのを待つ (4秒) (Silently waits for child to respond) (4 sec.)
  - C. 子どもが終わる前によそを向く (Turns away before child is finished)
- III 言語 (Verbal)
  - A. 反応的 (Reactive)
    - 1. セルフ・トーク (Self talk)
    - 2. パラレル・トーク (Parallel talk)
    - 3. 子どものことばを聞き反映する (Verbal monitoring and reflecting)
      - a. まねる (Imitated)
      - b. いい直す (Restated)
    - 4. エクспанション (Expansion)
      - a. いい直す (Restated)
      - b. 詳しく述べる (Elaborated)
    - 5. モデリング (Modelling)
      - a. 叙述 (Statements)
      - b. 質問 (Questions)
  - B. 指示的 (Instructive)
    - 1. 質問 (Questions)
      - a. 答えが限定されない (Open ended)
      - b. 答えが限定されている (Closed ended)
    - 2. 叙述 (Statements)
      - a. 提案的 (Suggestive)
      - b. 指示的 (Directive)
      - c. その他 (Neutral)
      - d. ことばでさえぎる (Verbally interrupts child)

表3-(5) よりよきコミュニケーションのチェック・ポイント (竹田契一, 1983)

## IV 超分節的 (Suprasegmental)

- A. 音の高さ (pitch)
- B. プロソディー (発話速度, リズム, 抑揚など) (Prosody)
  - 1. 歌うようなリズム (Singsong rhythm)
  - 2. 抑揚 (Inflections)
- C. 強勢 (Stress)
  - 1. 大げさな発音 (Exaggerated articulation)
  - 2. のびした音節 (Lengthened syllables)
  - 3. 不適切なことば (Inappropriate words)
- D. 速さ (Rate)
- E. 強さ (Intensity)

## V 活動と用具の使い方 (Activities and materials usage)

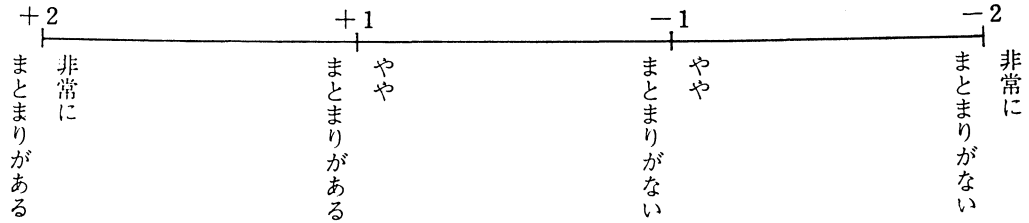
- A. 並行遊び (Parallel play)
- B. おとなと子どもが少しは一緒に遊べる (Associative play)
- C. 協同遊び (Cooperative play)
- D. 子どもに用具を選ばせる (Allows child to choose materials)
- E. 子どもに用具を使ったり試したりさせる (Allows Child to experience and experiment with materials)
- F. 子どもに問題解決を考えさせる (Allows child to problem solve)
- G. その用具を普通の使い方ではか用いさせない (Allows materials to be used only in prescribed way)
- H. 用具を使ってみせる (Demonstrates materials)
  - I. 用具の使い方をことばで述べる (Verbal description of materials use)
  - J. 子どもの問題をおとなが解決してしまう (Solves child's problem)
  - K. 子どもの使っている用具に興味を示さない (No involvement with materials)
  - L. 子どもが遊んでいるにもかかわらず, おとなの予定に従わず (Adheres to a schedule in spite of child's involvement)

## VI フィードバック (Feedback)

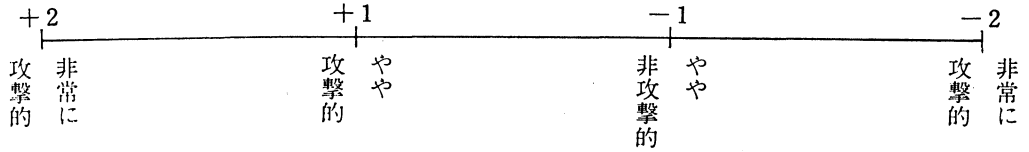
- A. 子どもと一緒にいることが楽しい (Enjoys child)
- B. 子どもの名前を用いる (Uses child's name)
- C. 子どもがやりとげたことをことばで述べる (Describes accomplishment)
- D. 文脈の中で新しいことばを用いる (Uses new words in context)
- E. 子どもが正しい直したり, わかりやすくいうようにしむける (Stimulates revision or clarification from child)
- F. 「よい」等と説明なしにいう (Noninformational positive comments)
- G. 子どもの答えを「正しい答え」とか「間違った答え」とかきめつける (Labels right and wrong answers)
- H. 子どもを傷つけるようなことをいう (Demeaning comments)
  - I. 子どもを嫌ったり, 非難したりする (Dislikes child or blames child)

表3-(6) 箱庭作品の評価法 (大知弘, 1983)

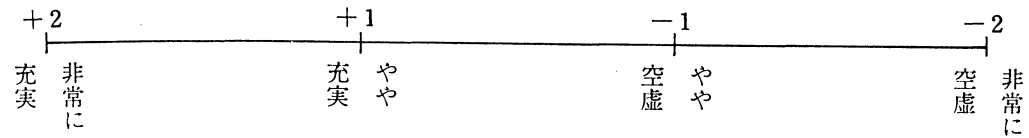
## 1. 統合一分離



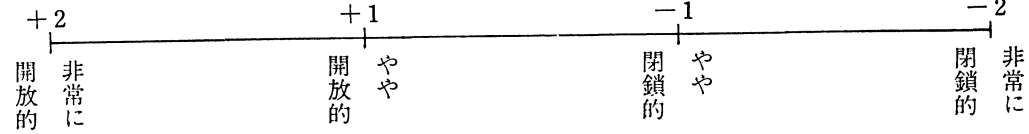
## 2. 攻撃一非攻撃



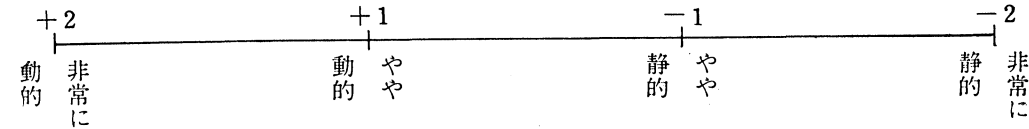
## 3. 充実一空虚



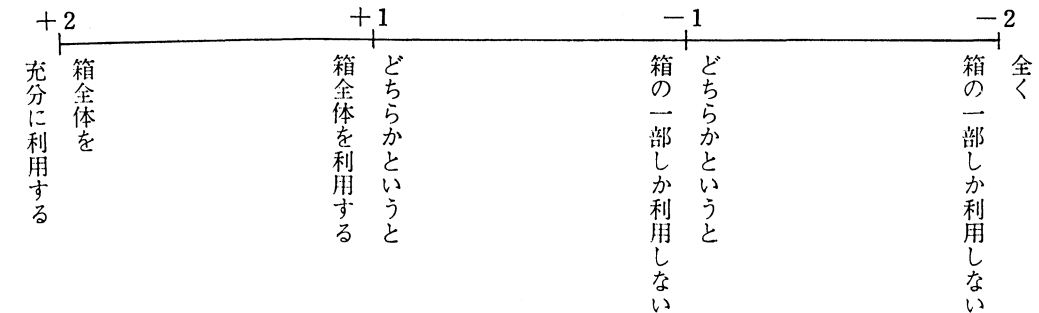
## 4. 開放一閉鎖



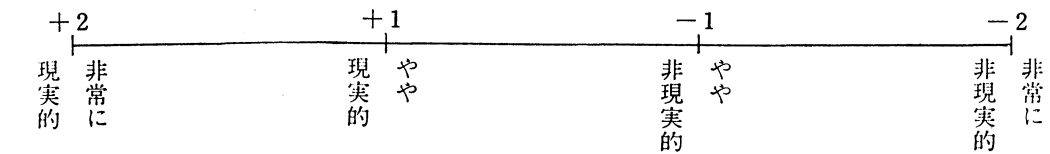
## 5. 動一静



## 6. 全体一部分



## 7. 現実一非現実



という。

わらべうたは、子ども世界の中で、口から口へ伝承されてきた文化遺産であり、人生の最も初期の段階で接するあそびを伴った音楽である。このわらべうたを使って、近年、主に、音楽的課題を達成するための保育がすすんできているが、本療育では、この保育内容・方法に学びながらも、わらべうたを音楽的課題を達成する手段としてよりも、むしろ、わらべうたという音楽を媒介にして情動（情緒）の発達・安定を援助し、障害を軽減・克服していこうとするものである。

## (2) 目的

わらべうた療育の目的は、わらべうたあそびを通して、情動（情緒）の発達・安定を援助することである。

障害をもっている乳幼児の中に、しばしば、情動の抑制がうまくいかず、ささいな事で不快・恐れ・不安等の情動を過度に発現させ、更に、そうした状態を自分で解決できずに長く定着させてしまっている状態が見られる。

こうした状態は、活動の駆動力・動機づけとして働くべき情動が、その役割を果たさず、活動を減退させ、結果として、発達によく影響を及ぼしている。

逆に、子どもの活動の駆動力・動機づけとして働く情動を、快的な方向へ発達するよう援助すれば、感覚・知覚・運動・ことば・対人関係等の諸能力の発達にも良い結果をもたらすと考える。

こうした観点から、本療育の目的を、情動（情緒）の発達・安定を援助することにおく。

## (3) 意義

わらべうた療育は、情動（情緒）の発達・安定のみならず、下記のような、障害乳幼児の全面的発達を実現しうる多面的意義をもつ。

### ① 快的な情動を育てる

遅れた発達段階にある障害乳幼児にとって、何よりも必要なことは、発達のベースとして、子どもの内部に快の状態、安定した状態を用意してやることである。

わらべうたの中には、大人が抱っこする、おんぶする、あやす、膚にさわる等、快的な情動の直接的発散をもたらす方法が豊富にあり、子どもは笑顔や喚声を出して喜ぶ。

また、わらべ歌のリズムは、胎内音に近いゆったりしたテンポであるので、遅れた段階にある障害乳幼児の情動を安定させる良い刺激となる。

### ② 大人との情動的共感関係を育てる

障害の状態の重い乳幼児は、大人との関係の遅れが見られる。ところが、療育者が、肉声で歌いかけながら、直接子どもと接触して揺さぶる、あやす等の働きかけをすると、子どもは情動を刺激され、スムーズに心を開き、療育者と感情の交流を深めながら共感関係を育てることが可能である。

ことばによる伝え合いが極めて困難な non-verbal な段階の子どもとも、わらべうたを媒介にして遊べば、容易に親密な結びつきを深めていくことができる。このことは、人と触れ合う基本的なベースが形成され、コミュニケーション活動の基礎ができることをも意味する。

## ③ 感覚を発達させる

わらべうたは、音楽が狭く、簡単なリズムで、多くの反復音・反復語から構成されている肉声であそぶ音楽である。したがって、感覚の未発達、未分化な状態にある乳幼児にとっては、この胎内音により近いシンプルな音刺激は、他の複雑な音刺激に比して、良く受けとめられ、聴覚をより確実、より敏感に発達させることができる。

また、見せるあそびで視覚を、膚にふれるあそびで触覚を、揺さぶるあそびで平衡感覚を、しぐさあそびで運動感覚をという具合に、聴覚以外の感覚も全面的に発達させることができる。

## ④ ことばを発達させる

わらべうたを伴ったあやし・ゆさぶり等の働きかけが、情動を刺激することによる笑顔・喃語の発生、療育者と子どもとの1対1の「遊ばせあそび」による情動的共感関係の深化、療育者の肉声による歌いかけに反応する力の形成等、本療育は、ことば獲得の条件を形成しながらことばを生起させていく。

## ⑤ 動作や運動機能を発達させる

わらべうた療育では、子どもは、訓練的に体を動かされているという思いはほとんどなく、あそびが楽しくてつい歌に引きずられて体を動かしている、療育者の模倣をして、しぐさあそびをしているというものである。

また、この療育では、発達段階に合ったしぐさが順次用意されているので、動作や運動機能を無理なく発達させることができる。

## ⑥ 子ども同士のかかわりを発達させる

0～2歳レベルまでは、大人と子どもとの1対1での「遊ばせあそび」を中心にするが、3歳レベルを過ぎると、子ども同士が集団で役を交代し合うようなあそびをする。この段階での子どもは集団の中での直接的な友だちとのかかわり合いに喜びを感じ、関係をどんどん発達させていく。

## [2] わらべうた療育の内容と1 session のすすめ方

## (1) 療育内容

わらべうた療育内容は、あそび方の違いから、次の9種に分類される。

- a. ふれるあそび——療育者が歌の鼓動に合わせて、手や顔等に触れてあそぶ。
- b. ゆさぶるあそび——療育者が、子どもを抱いたり、肩車にしたり、体を持ったりしてゆさぶってあそぶ。
- c. 見せるあそび——療育者が歌に合わせて、人形・布・お手玉等を動かして見せる。
- d. 聞かせるあそび——療育者が、子守り歌等を歌って聞かせる。
- e. しぐさあそび——療育者のしぐさを子どもが模倣してあそぶ。
- f. 役交代あそび——子どもたちが、集団で、鬼を交代しながらあそぶ。
- g. 隊伍をくむあそび——横・たて・円型に列を組んで、全員が一緒に動いてあそぶ。
- h. 減り・ふえるあそび——あそびの組の人数が、減ったり、ふえたりしながらあそぶ。

i. 鬼きめ——役交代あそびや減り・ふえるあそび等で鬼を決める。

具体的な内容は、図1-(1)のわらべうた療育内容例を参照されたい。

図1-(1) わらべうた療育内容例

① おーやま (ふれるあそび)

右まゆ      左まゆ      鼻すじ      口びる上      口びる下      くすぐる  
 なでる      なでる      なでる      つつく      つつく       

オーヤ マ コヤマ,      ナガサ カコ エテ,      セキポント ハ ネテ,      コチョコチョ      コチョコチョ

※ 療育者が左手で、子どもの片手を軽く握り、右手で子どもの顔の部分に軽くふれる。

② さるのこしかけ (ゆさぶるあそび)

さ る の こ し か け      め た か け ろ      め た か け ろ !

※ 子どもを肩車にして療育者の肩にのせ、歌に合わせて、はずませながら歩く。

③ うっつけ (見せるあそび)

ウッ ツケ, ウッ ツケ, ウ シ ノ コ  
 ネ ムレ, ネ ムレ, ネ コ ノ コ  
 オ キレ, オ キレ, オ ニ ノ コ

※ 歌に合わせて手に持った人形を左右にふって見せる。

④ ゆうなのきのしたで (聞かせるあそび)

久保けんお

ゆうなのきのしたで      ゆれるふうりん      りん      りん      りん

ねんねがせ,      ねんねがせ,      りらりら      りん      りん

※ 療育者が、キューピー(人形)を抱いて寝かせつけるしぐさをしながら歌って聞かせる。

⑤ たこたこあがれ (しぐさあそび)

たこたこ      あがれ,      てんまで      あがれ。

※ 歌に合わせて、横位置にした両腕を上下にふってたこの上がるしぐさをする。歩きながらやってもよい。

## ⑥ ずくぼんじょ (役交代あそび)



ずくぼんじょ、ずくぼんじょ、ずっきんかぶってでてこらさい!

※ みんなは、輪になって中を向いて立つ。鬼は、頭の上で両手をつき合わせ、「ずっきん」をかぶったかっこうをして輪の中を歩く。「でてこらさい」の「さい」で、前にいる子に「ずっきん」をかぶせるしぐさをして、鬼を交代する。

## ⑦ ゆびきりかまきり (隊伍をくむあそび)



ゆびきり、かまきり、うそついたものわ、じごくのかまえつきおとせ!

※ 2人ずつ向かい合って手をつなぎ「かま」をつくる。その中に3人目の子が入る。この3人ずつの「かま」が、間をあけてまわくなる。歌と一緒に「かま」は左右に揺れ、歌の終わりで「かま」の中の子は順送りに、次に送られていく。

## ⑧ いっせんどーかわ (減り・ふえるあそび)

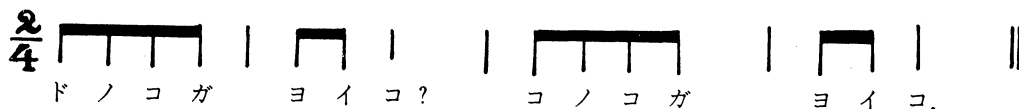


いっせんどーかわおもたいな

てくてくくらべのおーげさよ、きゅーとん!

※ 最初、門になる2人は鬼きめで決める。門をくぐる子たちは、2人組になって手をつなぎ、列になって門をくぐっていく。「きゅーとん」の「とん」で門の2人が手をおろし、その時、門にかかった2人組は、最初の門のすぐ後に門をつくる。その要領で、門は次々にふえていき、最後に残った2人組が勝ちで、次のあそびの最初の門になる。

## ⑨ どのこがよいこ (鬼きめ)



ドノコガヨイコ? コノコガヨイコ.

※ みんなは、いつもより小さめの輪にしぼまり、両手のこぶしを出す。鬼をきめる子 (または療育者) は、右手の人さし指を歌の拍ごとにふりながらこぶしにさわっていく。歌の終わりに、こぶしにさわられた子どもが鬼になる。

## (2) 1 session のすすめ方

### ① 療育形態

1人の子どもに1人の療育者がつくが、集団のダイナミックスの中での子ども同士のひびき合いを大事にするために、全体一緒に集団個別療育という形態ですすめる。

### ② 1 session の構成

各回の療育の初めの10分間と、終わりの10分間の1 session がわらべ歌療育にあてられる。

1 session の構成は、特に定まった型はなく、半期毎に設定されているプログラムの中から静的な activity (ふれるあそび, 見せるあそび, 聞かせるあそび等) と動的な activity (ゆさぶるあそび, しぐさあそび, 役交代あそび等) を、参加している子どものその日の状態を考慮して組み合わせていく。

即ち、情動が安定している子どもが多く、静かな雰囲気ではじめられる時は、静的な activity→動的な activity→静的な activity という構成でやるが、反対に、情動が安定しない子どもが多く、同時に、体を活発に動かしたというエネルギーに満ちている状態が多くの子どもたちにある場合は、動的な activity→静的な activity という構成で療育をすすめる。

## [3] わらべうた療育の方法上の原則

### (1) 方法上の原則

わらべうた療育をすすめる際の方法上の原則として次の3つがある。

#### ① あそびとして行なう

わらべうたは、その発生以来、あそびを伴ったものとして伝承されてきた子どもの文化である。したがって、無理に歌わせる、動作をさせるといった訓練的な療育をやるのではなく、あくまでも、あそびを子どもたちが、自主的・創造的・想像的に楽しむことができるよう援助する。

#### ② 情動と結びつけて行なう

わらべうた療育は、不快・恐れ・不安・嫌悪といった負の情動から子どもを解放し、快・得意・喜び・大人や友だちへの愛情といった正の情動が出現するようすすめなければならない。そのためには、療育者は、子どもを抱きあげ、ほほえみかけ、歌いかけるような暖かい情動的な触れ合いを行ない、情動を共有しながら療育をすすめていく必要がある。

#### ③ 各々の子どもの発達段階や特性を考慮して行なう

A児は、激しい揺さぶりに情動を刺激されるが、B児は、小さなゆるやかな揺さぶりにより情動を刺激される。また、C児は大人との1対1での「遊ばせあそび」を喜ぶが、D児は、友だちと一緒に役交代してあそぶ方が喜びが大きいというように、わらべうた療育の中での子どもの反応はまちまちである。

したがって、最もよく情動を発達させるためには、各々の子どもの発達段階・特性に合った activity や働きかけ方が考慮されなければならない。

## (2) 療育者の子どもへのかかわり方



わらべうた療育をすすめる際の療育者の子どものかかわり方として、更に、次の点があげられる。

- ① 療育者は、視線を子どもと同じ高さにおいて歌いかけ、働きかける。
- ② 歌は、明るく高い声で歌う。
- ③ 子どもの反応を確かめながら、ゆっくりしたテンポで働きかける。遅れた発達段階にある子どもほど、テンポを遅くする。
- ④ 療育者と1対1の「遊ばせあそび」から、子ども同士が集団的にかかわり合うあそびへと発展させていくようにする。
- ⑤ 同じ activity をくり返して何度もやる。ただ、余りパターン化しないよう、適度に療育構成を変化させる。

#### (4) わらべうた療育プログラム (試案)

##### (1) 発達段階別プログラム試案

乳幼児期の情動の発達に視点をあてて、療育ステージを情動の分化レベル、情動の社会化レベルの2つに大きく区分して、表4-(1)のような療育プログラムを仮説した。

情動の分化とは、図1-(2)に見られるように、誕生時の未分化な興奮という単一の情動が、快・不快の2つの情動に分化し、更にそれらが各々、得意・愛情・喜びという情動や怒り・嫌悪・恐れ・嫉妬という情動に分化していく過程をいう。その時期の情動の表現は大げさで、表面的・直接的なものであり、生理的・全身的反応としてあらわれる。

情動の社会化レベルになると、幼稚で大げさな生理的・全身的反応はどんどん減り、より社会的に受け入れられる他の表現型が出てくる。言語的反応も増加してくる。

こうした情動の社会化に至る発達には、a) 大げさな直接的・表面的な情動表現は、回りの大人や友だちから批難・否定される。b) 自己を客観的に冷静に見ることが可能になってくる。c) 大人や年長児の情動表現の型の模倣が可能になってくる。d) ことばを使用する能力が発達し、生理的・全身的行動の表現だけでなく、言語的表現も可能になってくる。等のことによって可能になってくる。

療育 activity は、情動の分化レベルは主に、療育者と子どもとの1対1での遊ばせあそびが主である。情動の社会化レベルになると、子ども同士が役を交代して直接かかわり合うあそびが設定してある。

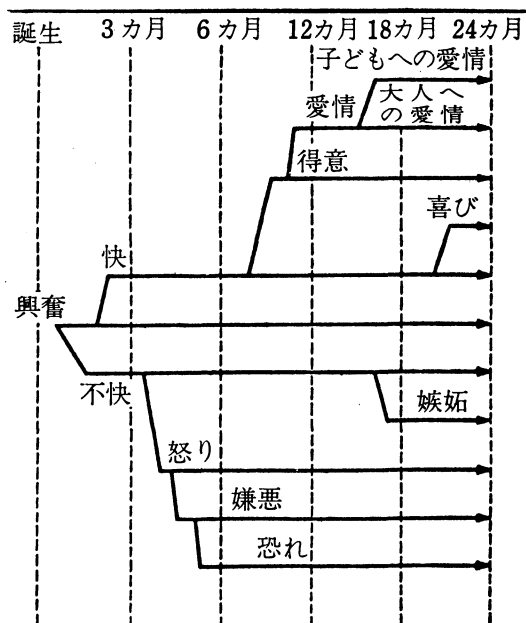


図1-(2) 情動の発達 (ブリッジス, 1932)

表4-(1) わらべうた療育発達段階別プログラム (試案)

療育ステージ	療育のねらい	療育 activity
情動の分化	<p>◎快的な情動を活発にさせ、微笑、喃語、身体反応を高める。</p> <p>◎大人との情動的共感関係を育てる。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・大人のすることに対する聴覚的・視覚的注意力を発達させる。</li> <li>・簡単な歌に合わせて動作を模倣する力を育てる。</li> <li>・簡単な歌がひとり歌として歌えるようにする。</li> </ul>	<p>〈ふれるあそび〉 トーキョート、ポーズ、イッスンポーシ、コノベル、オーヤマ、アンコ、ココハトーチャン</p> <p>〈ゆさぶるあそび〉 さよなら、コノコ、セックンボ、マツコ、タマゲタ、ゼンゼガ、サルノコシカケ、ドッチン</p> <p>〈見せるあそび〉 上から下から、今ないた、ウツツケ、タマゲタ、ニギリ、おてぶし、てれれっぽ、イッチク、ジージーパー、チュチュココ</p> <p>〈きかせるあそび(子もり歌)〉 しなのの、ゆーなの木の下で、ねんねんよ、ねんねこせ</p> <p>〈しぐさあそび〉 チビスケ、コメコメ、せんべ、オサラニ、コメツイタラ、コドモカゼノコ、たこ、ももや、ドッコ、なべ</p>
情動の社会化	<p>◎他の人に理解される仕方で、情動を表現できるようにする。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・役を交代し合いながら、友だちと一緒に楽しく歌い遊ぶ力を育てる。</li> <li>・イメージを自分でつくりながら、リズムカルな動作で表現できるようにする。</li> <li>・音楽に聞き入り、対称的な特徴(高低、大小、早遅等)を区別する能力を発達させる。</li> </ul>	<p>〈役交代あそび〉 ハチハチ、オジサン、ズクボンジョ、ドンドンバン、キリス、おちゃをのみに</p> <p>〈しぐさあそび〉 ギッチョ、上から下から、タコタコ、ナベ、さるのこしかけ、にぎりぱっちり、ももや、チビスケ、ブーブーブー、オテントサン、ウチノウラノ、はちはち</p> <p>〈隊伍をくむあそび〉 ユビキリ、オテントサン</p> <p>〈減り・ふえるあそび〉 カラス、いっせんどーか</p> <p>〈鬼きめ〉 ドノコガヨイコ、ドッチドッチ、オエビス、ヒットリフタリ</p>

## (2) 年間プログラム

わらべ歌療育の年間プログラム(表4-(2))は、その年度の療育を受ける子どもの各々の発達段階や子ども集団の平均的特性を考慮しつつ、年度毎に設定する。

今年度は、子どもたちの多くが、情動の分化レベルにあるために、ほとんどの activity がこの期のものとなっている。

各 activity は、同種のアソビが偏らないように、アソビの内容分類別にプログラムの中に組み入れた。

表4-(2) 年間プログラム (案)

(1983年度)

療育内容	期	前期 (4~9月)	後期 (10~3月)
ふれるあそび		「とーきょーと」 「ぼーず」	「このべる」 「おーやまこやま」
揺さぶるあそび		「ぜんぜがのんの」 「さるのこしかけ」	「このここのこ」 「おふねが」 「たまげた」
見せる聞かせるあそび		「うっつけ」 「たまげた」	「にぎりぱっちり」 「チュチュコココー」 「ジージーパーパー」
しぐさあそび		「ぼーず」	「ちびすけ」 「たこたこ」

## [5] わらべうた療育の発達評価法

わらべうた療育は、1 session 毎の発達評価（毎回評価）と、1 期毎の発達評価（総合評価）とを行ない子どもの変化・発達を確認していく。また、それをもとに、療育者集団で検討し、子どもの発達課題や課題を達成するためのプログラム・方法を修正していく。

## (1) 1 session 毎の発達評価（毎回評価）

1 session 毎の発達評価は子どもの側の評価と療育者側の評価を行なう。子どもの評価は、各 activity 毎に6つの評価観点（集中度・情動性・療育者との関係・他児との関係・発声、発語・音楽性）をそれぞれの評価スケール（表4-(3)参照）で評価したものと、session 全体を通しての臨床的印象を自由記述したものを評価記録用紙（表4-(4)）に記録する。療育者側の評価も、session 毎に表4-(4)にある6つの観点で評価し記録する。

## (2) 1 期毎の発達評価（総合評価）

1 期毎に、観察記録や session 毎の評価（毎回評価）を集約して総合評価をする。それは、session 毎の評価（毎回評価）の臨床的印象を整理し記述すること、その期全体を通しての印象を評価スケールによって評価すること、そして今後の課題を記述するものである（表4-(5)）

この総合評価にもとづいて、次期のそれぞれの子どもの発達課題や療育プログラムを設定する。

表4-(3) 子どもの発達評価スケール

① 集 中 度	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 全く集中しない。</li> <li>2. 少し集中するが、すぐ気が散ってしまい他のことをし始める。</li> <li>3. 興味をもって集中するが、途中でしばしば他に気をとられて、療育者に励まされながらどうか活動できる。</li> <li>4. 大部分の時間は、興味をもって集中できるようになり、時には、他に気をとられることもあるが、すぐに再びやり始める。</li> <li>5. 最後まで集中して活動できる。</li> </ol>
	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 非常にネガティブな気分であり、泣いたり、怒ったり拒否的態度をとったりする。</li> </ol>

②情緒性	<ol style="list-style-type: none"> <li>2. ややネガティブな気分が多く、不安・緊張感が高かったり、つまらなそうであったり、不機嫌であったりする。</li> <li>3. 緊張が高かったり、不機嫌やつまらなそうな気分が多いが、興味のあることは、嬉しそうに反応する。</li> <li>4. 楽しそうで情動が安定している時と、ネガティブな時とアンビバレンツな感情がしばしば見られる。</li> <li>5. 比較的楽しそうで、満足気である。時に気分が変わるが、すぐにもどる。</li> <li>6. 場面が極度に騒然としたり、緊迫したりしない限り、安らかな楽しい気分である。</li> <li>7. 自由でのびのびして、終始楽しく生き生きとしている。</li> </ol>														
③療育者との関係	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 療育者を物のようにとらえて、その動きは無関心であり、終始マイペースである。</li> <li>2. 療育者からの身体的接触があったり、強力な動きかけで、ほんの少し関心を示す程度で、他は、ほとんど無視している。</li> <li>3. 療育者が働きかければ、かかわりのもてることが多くなるが、その関係は希薄であり、瞬時のことが多い。あるいは、療育者のすることを、傍観的にみていることもある。</li> <li>4. 療育者が働きかければ、殆んどかかわりがもて、面白そうな働きかけには楽しそうに応ずるが、時間は長くない。</li> <li>5. 時には子どもの方から療育者に働きかけてくることもみられるようになり、又療育者が働きかければ積極的に応じ、ある程度の時間、関係が保てる。</li> <li>6. しばしば子どもの方から療育者への働きかけがみられ、又療育者が働きかければ積極的に活動でき、両者の関係は深まってきている。</li> <li>7. 子どもの方からの積極的な働きかけがありその関係は相互的でのびのびと安定している。</li> </ol>														
④他児との関係	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 他児の存在、動きに無関心である。</li> <li>2. 他児のすることを傍観的に見ている。療育者が援助すると瞬時の間、関係がもてる。</li> <li>3. 療育者が、直接援助し一緒にあそべば、他児とも関係がもてる。</li> <li>4. 療育者がそばにいてだけで、他児とある程度の時間、関係が保てる。</li> <li>5. 子どもの方から他児へ積極的に働きかけ、役割を意識して交渉する。</li> </ol>														
⑤発声発語	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 発声・発語なし。または、奇声。</li> <li>2. 時々、発声・発語が見られる。</li> <li>3. 発声・発語がよくある。</li> </ol> <p>〈発声・発語内容〉</p> <table border="0" style="width: 100%;"> <tbody> <tr> <td style="width: 50%;">a. 奇声</td> <td style="width: 50%;">h. 問に対する答え</td> </tr> <tr> <td>b. 拒否的な発声・発語</td> <td>i. 外言としての発語</td> </tr> <tr> <td>c. 場面に無関係なひとりごと</td> <td>j. 情動の状態（喜び、満足・悲しみなど）を伝える発声・発語</td> </tr> <tr> <td>d. オウム返し</td> <td>k. 賞讃を求める呼びかけ</td> </tr> <tr> <td>e. 療育者のことばの模倣</td> <td>l. 好意の感情を伝える発語</td> </tr> <tr> <td>f. 場面とは直接関係のない要求の伝達、または、事象の指摘</td> <td>m. 親密な伝達としての発語</td> </tr> <tr> <td>g. 療育者を共同行為へ引き入れようとする発声・発語</td> <td>n. その他</td> </tr> </tbody> </table>	a. 奇声	h. 問に対する答え	b. 拒否的な発声・発語	i. 外言としての発語	c. 場面に無関係なひとりごと	j. 情動の状態（喜び、満足・悲しみなど）を伝える発声・発語	d. オウム返し	k. 賞讃を求める呼びかけ	e. 療育者のことばの模倣	l. 好意の感情を伝える発語	f. 場面とは直接関係のない要求の伝達、または、事象の指摘	m. 親密な伝達としての発語	g. 療育者を共同行為へ引き入れようとする発声・発語	n. その他
a. 奇声	h. 問に対する答え														
b. 拒否的な発声・発語	i. 外言としての発語														
c. 場面に無関係なひとりごと	j. 情動の状態（喜び、満足・悲しみなど）を伝える発声・発語														
d. オウム返し	k. 賞讃を求める呼びかけ														
e. 療育者のことばの模倣	l. 好意の感情を伝える発語														
f. 場面とは直接関係のない要求の伝達、または、事象の指摘	m. 親密な伝達としての発語														
g. 療育者を共同行為へ引き入れようとする発声・発語	n. その他														
⑥音楽性	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 療育者の歌いかけ、働きかけに無反応、無表情、体も緊張して硬い。</li> <li>2. 療育者の歌いかけ、働きかけに、体の緊張もほぐれ、笑顔や身体反応で応ずる。</li> <li>3. わらべ歌の鼓動を感じての身体反応がでる。ごく一部だけ歌にあったしぐさの模倣をしようとする。</li> <li>4. 鼓動は、まだ正確でないが、自分のリズムでしぐさの模倣をする。</li> <li>5. ひとり歌を歌う。</li> <li>6. 正しい鼓動で歌い、しぐさをする。</li> <li>7. 友だち同士で役を交代しながら楽しく歌いあそぶ。</li> <li>8. 音の大小、高低を理解する。</li> </ol>														

表4-(4) わらうべた療育の毎回評価 (1 session 毎の評価)

activity 名	( ) ( ) ( ) ( ) ( ) ( ) ( )	( ) ( ) ( ) ( ) ( ) ( ) ( )	( ) ( ) ( ) ( ) ( ) ( ) ( )	( ) ( ) ( ) ( ) ( ) ( ) ( )		
① 集中度	1 2 3 4 5 	1 2 3 4 5 	1 2 3 4 5 	1 2 3 4 5 		
② 情緒性	1 2 3 4 5 6 7 	1 2 3 4 5 6 7 	1 2 3 4 5 6 7 	1 2 3 4 5 6 7 		
③ 療育者との関係	1 2 3 4 5 6 7 	1 2 3 4 5 6 7 	1 2 3 4 5 6 7 	1 2 3 4 5 6 7 		
④ 他児との関係	1 2 3 4 5 	1 2 3 4 5 	1 2 3 4 5 	1 2 3 4 5 		
⑤ 発声・発語	1 2 3 	1 2 3 	1 2 3 	1 2 3 		
⑥ 音楽性	1 2 3 4 5 6 7 8 	1 2 3 4 5 6 7 8 	1 2 3 4 5 6 7 8 	1 2 3 4 5 6 7 8 		
⑦ session 全体を通しこの臨床的印象	( ) ( ) ( ) ( ) ( ) ( ) ( )	( ) ( ) ( ) ( ) ( ) ( ) ( )	( ) ( ) ( ) ( ) ( ) ( ) ( )	( ) ( ) ( ) ( ) ( ) ( ) ( )		
療育者側の評価	① プログラムは適切か。(Y はい, m やや, N いいえ)	② 場の構成は適切か。(Y, m, N)	③ 道具は適切か。(Y, m, N)	④ 適切にほめたか。(Y, m, N)	⑤ 子どもの想像性・創造性に働きかけたか。(Y, m, N)	⑥ 療育者の情動の表現は適切か。(Y, m, N)

表4-(5) わらべうた療育の総合評価(1期毎の評価)

氏名		評定者
生年月日		評定日
年	月	日
令	才	ヶ月
各 セ ッ シ ョ ン の 臨 床 的 印 象	1回 (月/日)	
	2回 ( / )	
	3回	
一 期 の 全 体 の 印 象	10回 ( / )	
	① 集中度 <span style="margin-left: 100px;">1 2 3 4 5</span> ② 情緒性 <span style="margin-left: 100px;">1 2 3 4 5 6 7</span> ③ 療育者との関係 <span style="margin-left: 100px;">1 2 3 4 5 6 7</span> ④ 他児との関係 <span style="margin-left: 100px;">1 2 3 4 5</span> ⑤ 発声発語 <span style="margin-left: 100px;">1 2 3</span> <発声・発語内容> ( ) ⑥ 音楽性 <span style="margin-left: 100px;">1 2 3 4 5 6 7 8</span> ⑦ 期全体を通しての印象 { }	
今 後 の 課 題		

#### [6] わらべうた療育と他領域との関連

わらべうた療育が、情緒面の発達援助以外に果たす役割を、各領域との関連でみると、下記の通りである。

##### (1) 感覚療育との関連

わらべうた療育における情動（情緒）の発達・安定は、障害乳幼児の感覚・知覚発達に大きな影きょうを及ぼす。不快な情動に常に支配されている場合は、感覚・知覚の働きが弱められるが、快的な情動のもとでは、逆に活動が活発になり、結果として感覚・知覚の働きが強められるのがそれである。

更に、わらべうた療育は、感覚の未発達・未分化な状態にある子どもたちに種々の感覚を育てる上で有効な働きかけとなっている。様々に変化して見せる療育者の顔の表情、布や人形の動きは視覚を発達させる刺激、肌のふれ合いは触覚刺激、歌いかける声は聴覚刺激、ゆさぶりやしぐさあそびは感覚運動刺激となっているのがそれである。

また、感覚療育の activity の中で相対的に少ない聴覚—運動にかかわる activity も豊富にあり、わらべうた療育は感覚療育を補完する役割も担っている。

##### (2) 運動療育との関連

わらべうた療育による情動の解放・安定は、運動面で、体の硬さをほぐし、柔軟で活発な体の動きをつくり出す上で大きな役割を果たしている。

また、わらべ歌療育における、「うた」に支えながらの時間系列に沿った体の動かし方の形成や、大人のくぐさを模倣する力の形成は、運動療育と相互的な関連があるように思われる。

##### (4) ことばの療育との関連

わらべうた療育は、話しことばを生起する上でも橋渡しの役割を果たす。

即ち、わらべ歌による各々の activity は、情動を刺激し、微笑・喃語を豊かに育てる。コミュニケーション活動のルーツである大人との情動的共感関係を深める。肉声に反応する力を育てる。発声模倣を自然に引き出す。子ども同士の関係も豊かになる等ことば獲得の土台づくりに大きく寄与している。

#### 参 考 文 献

- ① コダーイ芸術教育研究所『保育園・幼稚園の音楽—わらべうたの指導』明治図書1975
- ② コダーイ芸術教育研究所『わらべうた・音楽—保育園の指導の方法論』明治図書1982
- ③ 藤永保編『児童心理学』有斐閣1973
- ④ 安田生命社会事業団編『障害児の音楽療法』1980
- ⑤ ババジャン『乳幼児の音楽教育』新読書社1982
- ⑥ 喜田正美『障害児の発達と教育課程』ぶどう社1980
- ⑦ コダーイ芸術教育研究所編『わらべうた・カノン・二声曲集—まめっちょ』全音楽譜出版社1976

(米衛 政光)

#### IV おわりに

筆者らは、障害乳幼児の発達援助の方法に関して長年、模索してきた。ことに子どもの能動性や意欲を大切にしながら、積極的に働きかける療育のあり方は意外に困難をきわめた。やっとたどりついたこの療育プログラムも、まだ仮説的な段階であるし、また先人たちの築いた業績の借りものといっても過言ではない。しかし、これを基礎に障害をもつ子どもたちとかかわり、子どもたちに学びながらプログラムを再検討し深めていきたいと考える。そこで、筆者らの考えるこれからの研究課題を述べておきたい。

- (1) 発達診断と療育方法選択との内的関連性の追究
- (2) 各領域の療育活動が人格発達にどう関連しているかの解明
- (3) 四領域が障害乳幼児の発達援助の領域として必然性を持っているかの追究
- (4) 日常生活と療育活動との関連
- (5) 療育（あるいは治療）とは何か、のより一層の追究

以上、今後の研究課題として療育活動と結合させながら深めていきたい。

なお、本論文は便宜上、執筆した4名を代表として掲げているが、以下の方々との共同研究であることを記しておきたい。

姥 枉人、大迫より子、上赤智子、上村公子、菅峯夫、久保裕男、永井省一、辻紀子、鳥居四方子、財部マチ子、笹川三枝子、西敦子、谷口克子、久保律子、福元巧、持留良一、持留くるみ、清水裕子、村上和夫、鳥丸佳代子、坪内正子

(注) 以上の仮説とプログラムに基づいて行っている療育の事例研究は「鹿児島子ども研究センター・研究紀要第2号」に発表されている。





療育活動記録用紙 (第1次案) (様式4)

児童名	男・女	歳	か	月	年	月	日	天	気	No.	療育回数	回目
児童の状態気づき												
療育者名												
観察記録者名												
スケジュール												
わらわら療育観察要約												
感覚療育観察要約												
運動療育観察要約												

運動療育観察記録用紙 (第1次案) (様式3)

課題:	日	年	月	日	時	分	時	分	No.	対象児名:
時間	働きかけ	子どもの反応								