

幼児教育における音楽活動からの「気になる」子どもの行動アセスメント

—音楽療法的視点からのアセスメントの試み—

Assessment of a “Difficult” child from music activity in preschool education

— A trial of assessment from a viewpoint of music therapy —

茂野 仁美

SHIGENO Hitomi

(和歌山大学大学院教育学研究科13期生)

菅 千索

SUGA Sensaku

(和歌山大学教育学部心理学教室)

近年、教育現場においてクローズアップされている軽度発達障害はその障害特性から、幼児期の子どもの活動や行動からでは判断がつきにくいことが多い。本研究では、幼児教育において最も日常的に行われている音楽活動から、「心配な子ども」「気になる子ども」の行動の観察を行い、事例を通して「音楽行動チェックリスト (MCL)」(松井, 1980; 1989; 1991) を用いてアセスメントを試みた。聞いたものを模倣、再現して歌ったり、リズム打ちをしたりしようとする、記憶のインプットとアウトプットが必要で、歌や、リズムの模倣や再現による表出に問題があるということは、後の学習行為の中で聞き間違いや新しい言葉を覚えられないことと関連があると考えられ、聞くことや歌うことの様子からは幼児期の気になる子どもの学習スタイルをアセスメントすることが可能であると考えられた。また、手遊び歌やリズム体操などからは、運動面のぎこちなさをとらえることが可能であることも考えられた。

キーワード：「気になる」子ども 音楽療法 軽度発達障害 音楽活動 アセスメント

1. 問題と目的

特殊教育から特別支援教育への移行の動きに伴い、学校教育の現場においてADHD、LD、アスペルガー障害、軽度知的障害などに代表される軽度発達障害の子どもたちへの対応について、さまざまな角度から事例検討や研究がなされ、その知見は大きく広がってきている。しかし、軽度発達障害はその障害特性から幼児期の子どもの活動や行動からでは、判断がつきにくいことが多い。近年の軽度発達障害についての概念と対応方法の急激な進歩、広がり、漠然とした「気になる」「心配」といったとらえ方に方向性はあたえるものの、保育者が十分に「気になる子ども」の状態を整理しきれていない場合や、主観的な感覚だけで見てしまった場合は、その概念の多様性が逆に、保育者を惑わせ、不適切な対応を招き、さらには二次的な問題が引き起こされることもあり、早期からの適切な対応の必要性が叫ばれている。

未就園の子どもたちに対して行われる乳幼児健診とは、障害を早期に発見し、対応していくことを目的に行われるものである。現行の乳幼児健診では、重篤な身体的疾患・障害や、大幅な知的発達の遅れ、明らか

な言語の遅れやコミュニケーションの様子から高機能ではない広汎性発達障害などの問題については指摘されるものの、軽度発達障害に関する問題は、年齢的に問題点が見えにくく、指摘されないことが多い(小枝, 2002)。鈴木(2004)によると、軽度の知的障害児の半数が3歳半健診では異常なしとされており、乳幼児健診のあり方は時代とニーズによって拡大はされているものの、認知・行動などの問題はまだ発見されにくいのが現状である。しかし、早期発見と早期対応のために「5歳児健診」や「5歳児発達相談」の試みのなされている自治体もみられるようになってきている(小枝, 2005)。

幼児教育の現場というのは、子どもにとって人生で初めて集団生活を経験する場である。多くの子どもは、入園し多くの同年代の子どもたちとかかわりながら、他者とかかわって活動することの楽しさや葛藤を体験し1ヶ月もたてば、園での集団生活に楽しみを見出しなげんでゆくものであるが、ある程度の期間を経験しても、集団生活になじむことのできない子どもたちがいる。彼らの多くは、それまで乳幼児健診では特に問題を指摘されてこなかった子どもたちであるが、多くの子どもたちとかかわっている保育者から見ると「心配

な子ども」「気になる子ども」としてとらえられる行動をしているのである。こういった子どもたちの一部は一時的な適応の悪さが他児より長引いているだけの場合もあり、保育者らの経験的な対応によって、小学校に上がる頃には問題が目立たなくなることもあるが、しかし、就学後、対応について幼小間で十分な引継ぎがなされなかった場合、子どもが戸惑い、再び問題が発生するといったことや、授業という形態の中での学習課題への取り組みから大きな困難が生じることが懸念される。ようやく相談機関を訪れ、診断名がつくころには、二次的な問題に発展しているおそれも大きい。

幼児教育の現場では「心配な子ども」「気になる子ども」の存在を感じていても、彼らに対する対応やアセスメントについては経験的な方法である場合が多い。保育者らが経験的な見地から「心配」「気になる」ととらえる子どもたちの様子は、後に子どもが相談機関などで受診したりすることとなった場合には、多くの情報を持つすぐれたものであるのだが、保育者の感じる「心配な子ども」「気になる子ども」というのは、たいいていそれまでに問題を指摘されたことがなく、保護者に伝え、共に対応をしていきたくとも、保護者が簡単に受け入れることができず、対応につなげていくことが困難であることが多い。その上、保育者によっても「心配な子ども」「気になる子ども」のとらえ方が異なる場合もあり、園内での対応や引継ぎがスムーズにいかない場合もある。加えて「心配な子ども」「気になる子ども」には、乳幼児健診で問題が発見された子どもたちのような外部の専門機関からの園に対する支援はない。平澤（2005）の調査によると、診断を受けていない子どものケースでは園と保護者間の話し合いがもたれていないことが多く、また園として専門的な支援を受けていないことから「気になる子ども」への対応の困難性につながっていることが示唆されている。つまり、保育者の経験的な見地からどんなに「心配な子ども」「気になる子ども」と感じていても、保護者との協力の上での対応に至るのは困難で、園単独、ともすれば担任単独で子どもに対する支援を行わなければならない、場合によっては有効な対応方法でないがために子どもの持つ問題をさらに深めてしまうおそれも考えられるのである。

一方、子どもの様子に何らかの懸念を抱くのは保育者ばかりでなく、保護者の側も我が子の様子について「よその子どもと何かが違う」「よその子どもと比べて成長が遅いのでは？」と不安を抱えながら幼児期前半の就園前をすぎ、幼稚園入園を迎えている場合もある。保護者らは不安を感じながらも、乳幼児健診では問題を指摘されることをおそれ、その場で発達に遅れはないといわれて安心するなど（富吉，2004）矛盾をわかりながらも子どもの状態の受容に葛藤しているのである。塩川（2006）の就学前の子どもの養育者への

調査研究においても、子どもの発達に懸念を抱いている養育者が存在していることが確認されている。

このようなことから、特別支援教育としてさまざまな角度からアプローチはされるようになったと今日といえども、幼児期の子どもについては園と保護者、保育者同士が共通理解し、専門機関と連携していけるようになるには、多くの課題が残されているのである。しかし、その間も子どもは日々、混乱しながら集団生活をしんどいまま送らなければならない。つまり、幼児期では軽度発達障害というのはグレーの状態であることが多く、その状態が続くことが多いのだが、保育者が「心配な子ども」「気になる子ども」と感じた子どもに対しては、できるだけ早くからいくつかの可能性を念頭に置き、対応していくことが求められている（無藤ら，2005）。また同時に、保育者の感じる「気になる」という特徴は、刑部（1998）の事例研究から、保育者とそれを取り巻く同僚や他児との複雑な相互関係の中で作り出されているということが報告されており、「気になる子ども」本人の特性だけにとらわれず、子どもを取り巻く社会的な枠組みから「気になる子ども」に対応することも、幼児期の子どものもつ可能性から考えると必要なことだろう。

では、子どもたちのどのような様子や行動が、保育者らに「気になる子ども」「心配な子ども」と感じさせているのだろうか。本郷ら（2003）によると、その特徴は「落ち着きのなさ」「状況への順応性の低さ」「対人的トラブル」「ルール違反」とされている。また、平澤ら（2005）によると「集団活動に関する問題」「ことばに関する問題」「動きに関する問題」「興奮・かんしゃく・情緒不安定」「指示に従わない」などがあげられており、これら双方の報告であげられている特徴は、文部科学省作成の軽度発達障害児の小中学校における「実態把握のための観点（試案）」（2003）に含まれている項目内容と共通している。その共通は主に、文部科学省の観点の「行動上の気づき」「コミュニケーションや言葉遣いにおける気づき」「対人関係における気づき」の項目でしめられている。統合保育の中で、保育者らにとって一番難しいのは広汎性発達障害の子どもの保育で、主な理由として多動性、社会性、コミュニケーションの問題があげられている（伊藤，2006）。これらの観点から、保育者らが「気になる」と感じる子どもたちは軽度発達障害のグレーゾーンに位置する傾向があることが想定できるだろう。

さて、幼児教育は幼稚園教育要領（文部省，2000）で教育課程として示されており、幼児期の特性を踏まえ環境を通して行うことが基本である。さまざまな活動・遊びを通して、後に教科教育を受けるための基礎を培わせるのが幼児教育で、それは健康・人間関係・環境・言葉・表現の5つの領域に分類されている。これは、保育所に通う同年齢の子どもについても厚生省

(2000) から保育所保育指針がガイドラインとして同様のことを示している。幼児教育で行われる活動は、設定されて行われる体育遊び、絵画・制作、劇遊びなどと、幼児自身がやりたいと思って選択する自由遊びと多岐にわたったさまざまなものであるが、上記に示した5つの各領域にわたったねらいが多く含まれ、最も日常的に行われているのは音楽の関係する活動である。それは、ほぼ毎日必ず歌われる挨拶を伴った生活に沿った歌や、季節の歌、手遊び歌、リズム体操、ダンスなどがあげられ、音楽的活動でありながらも、幼稚園教育要領に示されている表現の領域のねらいをこえ、すべての領域のねらいを網羅して保育を組み立てることができる。また、表現・健康のねらいを達成する指導法として、リトミックによるリズム運動を保育に取り入れている園も多いだろう。ダルクローズ創始のリトミックの理論は「音楽と人間の心理や生理との関連性を基盤にすえて、音楽と共に身体運動する体験を最も重視して全人的な人格の形成を目指す芸術教育法」である(森, 2001)。音楽と共に身体運動を行うことについては、フロスティグも同様に聴知覚、聴覚的機能と運動機能の統合の重要性と、これらの力を引き出すのに音楽ムーブメントが有効であることを述べている(小林ら, 1988) ことから、リトミックが幼児教育に取り入れられる理由がうかがえる。またこれ以外に音楽的活動が幼児教育の中で多用される理由は、音楽療法の視点から理論的に述べるなら、子どもにとっての音楽活動とは、同じ音楽を使用していてもそれは発達レベルに合わせた設計になることができ、それはつまり自在な療法・教育的なツールであるからである(Gfeller, 1999)。

幼稚園に通う年齢の子どもたちは、ピアジェの理論で言うならば「前操作期」の後半の時期に当たる。「前操作期」の発達の特徴は、著しい言葉と概念の発達、社会性の発達である。この時期の子どもたちにとって、音楽活動は楽しさをともなった学習の形態となる。たとえば、「ロンドン橋落ちた」であれば、順番を守るといった社会スキルの練習となり、「おおきなたいこ・ちいさなたいこ」は大小の概念の形成に働きかける音楽遊びとなり、経験だけでなく、遊びの中で何度も繰り返し練習をする機会となるのである。また運動についても、動きがスムーズになり行動パターンも多様になる。3、4歳の子どもの音楽活動ともなれば、歩く・走る・スキップ・跳躍なども組み込むことができ、そしてそれは、空間的な運動能力の発達に働きかけることができる。全身を使う幼児向けのリズム体操はこういった運動の練習の機会となるのである。ビートにあわせたスキップや手拍子もこの時期にでき始める。歌うことについては「前操作期」の前半であれば、子供は音程を模倣して長く歌うことは難しく、歌の一部しかあわせられないが、5、6歳になると音程の模倣ができ

ようになり、一曲を続けて歌えるようになるのである(Gfeller, 1999)。もちろん、幼児期というのは児童期や思春期に比べ、もっとも個人差が著しい時期であり、同じ年齢のひとつのクラスの子どもたちでも、生まれ月、就園までの環境などによりその発達の姿は多様である。標準的な発達の姿に基づきながら、リズム運動や手遊び歌などの音楽的な活動は、年齢縦断のたて割り保育やインクルーシヴな保育の中でも、他の活動に比べ発達段階に左右されず全員での参加を容易にしてくれる活動として多く行われている。

さて、様々な活動の中で年齢を問わず音楽活動が行われるのは、音楽が人に対して生理的、心理的、社会的な働きかけをすることがよく知られているからである。人類にとって音楽は、コミュニケーションのひとつの形態であると考えられてきた歴史があるが、音楽は言葉のような明確で指示的な意味はもっていない(Thaut, 2005)。それにもかかわらず、多くの研究者たちは、音楽のもつ力、意味を解明しようとしてきた。Merriam (1964) は音楽のもつ機能として (1) Physical response (身体的反応) (2) Communication (コミュニケーション) (3) Emotional expression (情緒的表現) (4) Symbolic representation (象徴的な表示) (5) Enforcement of conformity to social norms (社会的基準の認知) (6) Validation of social institutions and religious rituals (社会的制度と宗教的儀式の意味づけ) (7) Contribution to the continuity and stability of culture (文化の継承と安定化への貢献) (8) Contribution to the integration of society (社会的統合への貢献) (9) Aesthetic enjoyment (審美的な楽しみ) (10) Entertainment (娯楽) の10項目をあげており、Gfeller (1999) はこれをもとに、生理的、心理的、社会的それぞれの観点から音楽療法的側面へ議論を展開させている。また、さらに神経学的な観点からThaut (2005) は、音楽によって人間の脳は複雑な知覚的、認識的、情緒的働きをするだけでなく、感覚的事象に基づいた時間的に順序だった、また統合された知覚と作用の過程を生み出すと述べている。このように、音楽のもつ力は、いまや生理学、心理学、社会学の枠組みをこえ、脳神経科学の分野でも多くが解明されてきている。

Merriamが音楽の機能10項目の中で述べているように、音楽は「娯楽」の機能を持ち、特に現代では通常人々にとって音楽とは「娯楽」の要素が大きい。「娯楽」となるときっかけはなんであれ、音楽は「やらなければならないこと」ではなく、強制的なものではない。人は通常、好きなアーティストや作曲家の音楽であること、歌詞に共感したなどの理由や、疲れているときに「癒し」とかかれたCDジャケットの文字に惹かれ「ヒーリング・ミュージック」などの音楽ソフトを購入するなど、さまざまな背景の中で自発的に音楽を選んでいることがほとんどである。

音楽療法とは、その名称どおり訓練や治療が目的で、科学的な視点で解明・言及されている音楽の持つ働き・力を応用して、音楽療法士がさまざまな状態にある人々の問題解決のために音楽環境をコーディネートして働きかけるもので、日本音楽療法学会の定義では、「音楽の持つ生理的、心理的、社会的働きを用いて、心身の障害の回復、機能の維持改善、生活の質の向上、行動の変容などに向けて、音楽を意図的、計画的に使用すること」、AMTA (American Music Therapy Association) による定義では「音楽療法とは精神と肉体の健康を目指し、何かできるようにするための訓練(ハビリテーション) 社会復帰のためにいろいろなことが再びできるようになるための訓練(リハビリテーション)そして、障害児特別教育などを受ける必要のある人々を助けるために、専門的に音楽を活用する方法である(抜粋・要約)」とされており、両者とも、人が心身ともに健康に生活することを目指し、音楽を専門的・意図的に使用することを述べている。しかし、音楽療法は先に述べたように、音楽活動という娯楽の要素も含んだ活動であるから、対象者の好みや生き立ち、文化的背景を考慮しながら、フレキシブルにデザインすることが可能で、強制的な印象を対象者にほとんど感じさせることなく行うことができるのである。

ところで、日本で音楽療法が研究者たちから注目され始めたのはいつごろであるのか。世界的にみると、音楽療法が学問的なものとして体系化され始めたのはアメリカからである。アメリカでは、職業として組織化されるようになったのは20世紀になってからであるが、18世紀後半すでに、音楽が療法的効果をもつという無記名の小論文が雑誌に掲載されている。また、19世紀には、盲学校の教育の中で音楽療法がスタートしており、教育的アプローチのひとつとして、現在では、病院やリハビリ施設のみならず、プレスクールからハイスクールまで学校教育の中でも、当然受けられるサービスとして存在している(Davis & Gfeller, 1999)。このようなアメリカの流れを受け、英国でも音楽を療法的に活用する動きが始まり、その先駆的存在であるのがジュリエット・アルヴァンである。1958年、彼女は英国音楽療法協会(BSMT)を設立している(稲田, 2003)。

日本において、音楽が療法的効果を持つことが研究されるようになった時期の詳細は不明である。はっきりと判明しているのは1960年代以降の動向である。1962年に櫻林仁の『生活と音楽』が出版されており、これは日本人の著した音楽療法に関する書籍の第1号といわれている。その後1967年のジュリエット・アルヴァン女史の来日をきっかけに、その後の日本の音楽療法活動を支えることとなる主要な人材が誕生した。多様な領域の中で、発達障害児に関しての音楽療法では、加賀谷哲郎のリズムを中心とした加賀谷式音楽療法

(現ミュージックケア・メソッド)のシステム、山松質文の自閉症児へのトランポリンを用いた山松式音楽療法が有名であり、彼らの弟子たちは現在も全国各地で臨床活動を行っている(栗林, 1998; 松井, 1989)。そして、この分野に関する研究の動向についても、1979年以降、特殊教育の分野で継続的に発表され、徐々に増加、今日では数多くの研究がなされている(平林ら, 2004)。また、発達障害児に関する音楽療法でのアセスメントの指標として、松井(1989)によって発達障害児の「音楽行動チェックリスト(MCL)」が作成され、1991年に改訂されている。

このように、日本においても音楽療法は、海外の音楽療法研究に学びながらも、確実な歩みで日本の文化に沿った形で独自に発展してきた部分もある。しかし、今だもって日本で音楽療法といえば、ほとんど病院やリハビリ施設、子どもに関しては療育に特化した施設で行われるもので、教育の分野では従来でいう特殊教育の一部だけに限られている。しかも、どの分野においても一般化されたサービスではなく、取り入れられている例も少ないのが現状である。また、現在では子どもの障害についての研究はさらに発展し、従来言われていた発達障害だけでなく、軽度発達障害の存在が大きく取り上げられるようになった。そして、それらへの対応のニーズが急増しており、音楽療法にもアプローチのひとつの手法として期待が向けられているのであるが、軽度発達障害に対応する最前線といえばまず教育現場である。しかし、教育現場にはもともと「音楽教育」があり、現状としては音楽療法が一般化された教育サービスのひとつにはなりにくい。アメリカと比較すると、日本の音楽療法の歴史は浅く発展途上にあるが、それでも近年、教育の視点においても、音楽教育とは違う位置づけで音楽が教育的アプローチのひとつとして少しずつ取り入れられるようになってきている。山下(2005)らは軽度発達障害児のソーシャルスキルトレーニングに音楽療法を試みており、事例研究からは子どもの社会性の向上に貢献できたことと、日常生活への般化が可能となったこと、また、知的障害を伴わない軽度発達障害の子どもにとって音楽活動は受け入れやすい活動であったことが報告されている。

クラスで見られる「気になる子ども」については、発達の面からの理解と障害についての理解が必要である。とりわけ幼児期の特徴として、発達していく過程で領域や側面をこえた相互の影響関係が生じており、それがプラスの側で働けば、次々に発達は促され全体的な変容を引き起こすものとなる。全体的にかつ多面的にとらえ、場面や状況による違いを見ていくことが求められるのである(無藤ら, 2005)。場面や状況による違いからの軽度発達障害児発見のポイントとして、降籬(2004)は保育の中の様々な遊びの場面をあげており、音楽にかかわるものとしてリズム感・音程・音

への過敏性・楽器の扱い方をあげている。筆者はこの視点からの「気になる子ども」の特徴を客観的にアセスメントするために、音楽療法的な視点がそのアセスメントに貢献できるのではないかと考えた。なお、音楽療法的視点とは、音楽療法士の行なうアセスメントで、それはどういった活動を行えば、どんな側面を捉えることができるのかということである。発達検査などのように標準化されたものは特になく、それぞれの音楽療法士の観点に依存するものではあるが、Chase (2004) の調査研究からは、音楽療法士たちが対象者とともに繰り返す、さまざまな音楽活動は共通したものが多く、その目的などの視点がかなり一致していることを読み取ることができる。

そこで、本研究では幼児教育において最も日常的に行われている音楽活動から、「心配な子ども」「気になる子ども」の行動の観察を行い、事例を通してアセスメントを試みることを目的とする。

なお、本研究における「心配な子ども」「気になる子ども」の定義は、先行研究(本郷ら, 2003; 平澤ら, 2005)にならい「調査の時点で特に診断は受けていないが、保育者から見て他児の様子とちがう事が心配・気になる子ども」とし、なんらかの診断を受けている子どもについては除外して検討することとした。

2. 方法

2.1 音楽活動の観察方法

対象: A地区、公立幼稚園の園児。年少クラス(4歳児)33名、年長クラス(5歳児)42名。

観察期間: 2006年6月~7月

観察回数: 12回

観察方法: 各クラスで、調査期間中の3~4日、それぞれ1時間程度ずつ、保育場面の観察と、集団でのドラムセッションの観察を行った。観察を行った保育場面は、①朝の会(季節の歌、手遊び歌、おはようの歌を歌う)、②集会活動でのリズム体操、③自由遊び、④音楽を用いた活動による設定保育の4場面である。集団でのドラムセッションは、5人1グループの子どもに観察者が直接介入を行ない、1つのタンバリンを用いてリズムを提示し、①ランダムに子どもにタンバリンを提示し、リズムの模倣をさせる、②他児と交互にリズムの模倣をさせることを行った。活動の様子はVTR録画し、後述のMCLを用いた評定の際に用いた。

観察の評定方法: 松井(1980; 1989; 1991)による「音楽行動チェックリスト(MCL)」の8項目中、「1. 聞くこと(H)」「2. 対象関係(O.R)」「3. 歌うこと(S)」「4. 身体運動(M)」「5. 手の操作(H.O)」「6. 秩序形成(L)」の6項目の段階を評定に用いた。このチェックリストは、健常な5歳児を基準として作成されており、「1. 聞くこと(H)」と「6. 秩序形成(L)」を中心に、

「2. 対象関係(O.R)」「3. 歌うこと(S)」がコミュニケーション面、「4. 身体運動(M)」「5. 手の操作(H.O)」が運動面をとらえる項目となっている。各項目は第1段階から、第6段階まで区分されており、記録の際は1段階につき0.25点ずつの刻みで得点化を行い、0点から6点の得点の記入を行うこととなる。また、評定した得点のダイアグラム(DG)も表記する。なお、0.25点の判断については、観察者の判断にゆだねられている。よって、本研究では、MCLの各項目の段階の記述を元に、0.25点の刻みについては「0.25点」そのことをしようとしているができていない、「0.5点」できる時とできない時がある、「0.75点」ほぼできていないとして評定を行い、以下の点を観察の場面での着目点とした。

①聞くこと: 集団でのドラムセッションで、観察者の提示するリズム打ちへの反応と、新しい歌の学習の様子から観察する。②対象関係: 設定保育での様子と自由遊び、集団でのドラムセッション、2人組み以上で行う手遊び歌から観察する。③歌うこと: 日常の歌と、新しい歌(季節の歌)の学習の様子から観察する。④身体運動: 手遊び歌、集会での体操の様子から観察する。特に手遊びは、かいぐり、手掌の開閉の動き、各指独立した動きのあるもの(例:いとまき、むすんでひらいて、ねずみの前歯など)を中心に観察を行う。⑤手の操作: 手遊び歌、集団でのドラムセッションでの手の操作を観察する。⑥秩序形成: 設定保育の様子と自由遊び、集団でのドラムセッションの様子から観察する。

健常の5歳児であれば、MCL各項目の得点が満点となり、ダイアグラム表記をするとバランスのよい六角形となり、この得点とダイアグラムの形状から、子どもの苦手とすることや、発達の遅れの疑われる箇所を検討することができるかとされている。

2.2 保育者が「気になる」と感じている子どもの抽出の方法

対象: A地区、公立幼稚園園児のうち、担任教諭が「気になる子ども」「心配な子ども」と感じている子どもで、発達障害に関する診断名をもたない子ども。

評定者: 各クラス担任教諭4名。2名は保育経験20年以上、他2名は保育経験5年未満。

保育経験20年以上の保育者と5年未満の保育者がペアとなり、年長、年少の各クラスをそれぞれ担当している。

評定期間: 2006年6~7月

評定手続き: 気になる子どもについての関連文献(杉山, 2000; 本郷ら, 2003; 平澤ら, 2005)と、文部科学省作成の軽度発達障害児の小中学校における「実態把握のための観点(試案)」(2003)に含まれている項目内容を参考に、一人一人の子どもについて、保育者と話し合い決定した。

3. 結果

3.1 行動観察の対象児と保育者が「気になる」と感じている子ども

音楽の関係する活動での行動観察の対象児は、年少クラス（4歳児）33名、年長クラス（5歳児）42名、計74名であった。各年齢とも2クラスずつにわけられており、年少クラスはA組16名（男児11名、女児5名）、B組17名（男児12名、女児5名）、年長クラスはA組21名（男児10名、女児11名）B組21名（男児10名、女児11名）であった。観察時の子どもたちの平均年齢は、年少児4歳7ヶ月、年長児5歳9ヶ月であった。

保育者が「気になる子ども」と感じている子どもは、年少クラス10名（男児9名、女児1名）、年長クラス8名（男児6名、女児2名）の計18名であった。観察時の気になる子どもたちの平均年齢は年少児4歳8ヶ月、年長児5歳6ヶ月であった。

なお、各クラスとも発達障害の診断を受けている子どもはいなかった。

Table 1 年少クラス気になる子ども・気にならない子どものMCL各項目評定得点の平均とSD

	年少クラス	
	気にならない群 (n=23)	気になる群 (n=10)
	平均値 (SD)	平均値 (SD)
聞くこと H	5.05 (0.64)	4.58 (0.64)
対象関係 OR	5.25 (0.28)	4.70 (0.60)
歌うこと S	5.74 (0.18)	5.28 (0.51)
身体運動 M	5.05 (0.46)	4.45 (0.35)
手の操作 HO	4.86 (0.30)	4.38 (0.36)
秩序形成 L	4.05 (0.54)	3.50 (0.20)

Table 2 年長クラス気になる子ども・気にならない子どものMCL各項目評定得点の平均とSD

	年長クラス	
	気にならない群 (n=34)	気になる群 (n=8)
	平均値 (SD)	平均値 (SD)
聞くこと H	5.96 (0.18)	4.94 (1.02)
対象関係 OR	5.88 (0.30)	5.34 (0.55)
歌うこと S	5.98 (0.09)	5.78 (0.43)
身体運動 M	5.79 (0.31)	5.38 (0.30)
手の操作 HO	5.86 (0.23)	5.34 (0.38)
秩序形成 L	5.02 (0.79)	3.94 (0.12)

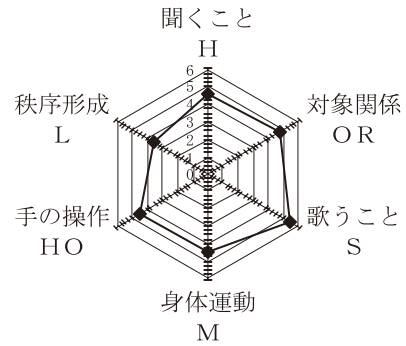


Fig. 1 年少クラス気になる群

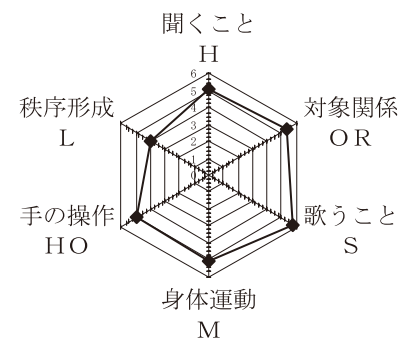


Fig. 2 年少クラス気にならない群

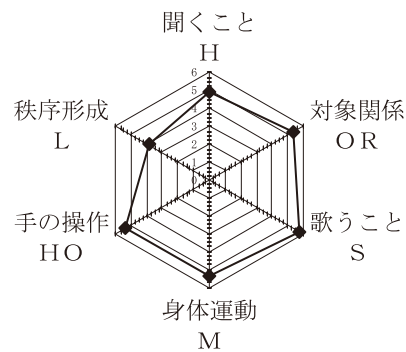


Fig. 3 年長クラス気になる群

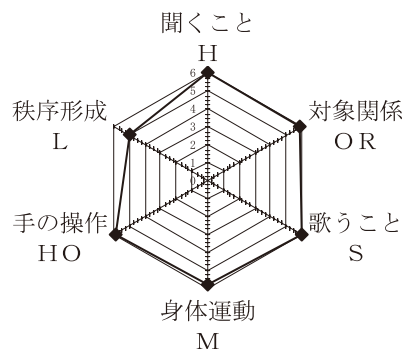


Fig. 4 年長クラス気にならない群

3.2 「音楽行動チェックリスト」による評定の結果

3.2.1 MCL各項目評定得点の平均とSD

気になる子ども（以下気になる群）と、気にならない子ども（以下気にならない群）のMCLの6項目の平均とSDをTable 1 に年少クラス、Table 2 に年長クラスを示した。

MCLダイアグラムパターンは、「運動面」「コミュニケーション面」「全般型」の3パターンに分類されるとあるが、この分類については、本研究の「気になる子ども」個々のMCLの結果からは「運動面」でのバランスの悪さが見られたのが6名、「コミュニケーション型」では3名、「全般型」で6名が該当していた。残る3名は、「気にならない子ども」の平均にほぼ一致していた。

3.2.2 気になる群と気にならない群のMCLのダイアグラムパターン

MCLの各クラス、気になる群、気にならない群についての平均値を用いたダイアグラムをFig. 1~4に示す。

MCLダイアグラムパターンは、「運動面」「コミュニケーション面」「全般型」の3パターンに分類されるとあるが、この分類については、本研究の「気になる子ども」個々のMCLの結果からは「運動面」でのバランスの悪さが見られたのが6名、「コミュニケーション型」では3名、「全般型」で6名が該当していた。残る3名は、「気にならない子ども」の平均にほぼ一致していた。

4. 考察

近年、教育現場でクローズアップされている軽度発達障害はその障害特性から、幼児期の子どもの活動や行動からでは判断がつきにくいことが多く、保育者らは「気になる子ども」「心配な子ども」と感じながらも、対応に確信を持たないまま子どもとかわわっているケースが多い。このような「気になる子ども」「心配な子ども」は、小学校入学以降になりようやく、その困り感の実態が明らかになり、何らかの診断を受けることもあるが、しかし、そのころにもなると別の問題が起こっていることもしばしばあるという。このような問題を踏まえ、できるだけ早くから「気になる子どもたち」への対応を行っていく必要があることから、本研究では、子どもたちの音楽活動の行動観察を評定し、保育者が「気になる子ども」と「気にならない子ども」の行動の違いについて検討し、保育の中の音楽活動における「気になる子ども」のアセスメントの可能性について検討することを目的としていた。

MCLは健常の5歳児を基準に作成されていることから、本研究でのMCLの得点の平均値を見ると、およそ、年少児、年長児とも気にならない子どもたちは、各項目において標準的な発達をとげていることがわかる。「秩序形成 (L)」は気になる子ども、気にならない子

ども、いずれにおいても他の項目の平均値よりひくい。松井 (1989) によると、このMCLでは「聞くこと (H)」が一番早く発達する項目で、「秩序形成 (L)」の項目が一番遅く発達するものであるという。本研究の結果は、これにそった結果であることがわかった。しかし、この項目に関して指摘をするなら、L4までの段階は、個人の運動の状況に大きく関与している秩序形成であるのに対し、L5以上の段階では、対人関係の中での秩序形成について問われていることである。観察において、この点が非常に曖昧で、難しい点でもあった。そのことから、秩序形成が一番ゆっくりと発達してくるものであるとしても、対人関係の問題や、運動の発達の問題などとの関係に左右されやすいものではないかということが考えられるだろう。このような観点から本研究の「秩序形成 (L)」の結果を検討するならば、集団活動での様子から観察を行っており、集団活動とは必ず対人関係の生じる状況であることから、保育者の「気になる子ども」と「気にならない子ども」では、気になる行動が目立ったということが考えられる。先行研究からも、保育者が子どもの気になる場面や行動として、「集団活動の場面」「対人トラブル」「落ち着きのなさ」があげられているように、「秩序形成 (L)」の項目内容で「気になる子ども」の行動の観察を行っても、達成されていないことがとらえやすいということができないのではないだろうか。

しかし、保育者から、「気になる子ども」としてあげられた子どもの中で、MCLの結果では標準的な結果であった子どもがいる。彼らは、「秩序形成 (L)」以外の項目得点で「気にならない子ども」の平均値とほぼ一致している。この点については、詳細に検討する必要がある、今後の課題としたい。

さて、「聞くこと (H)」について、本研究で対象とした年齢の子どもたちはMCLの6段階のうち、該当するのは「H4：音刺激に対して明らかに注意を向け、注視、音源探索、触れる、身体運動などが反応として見られる状態」「H5：音刺激を快と不快に分化し、それぞれの特異な反応をする状態」「H6：快刺激として音に積極的に反応し、またそれを求める動作をし、それに誘発された発声あるいは、リズムカルな身体運動が見られる状態」、である。この得点化は観察者の判断にゆだねられたものであるため、観察者はこの「聞くこと (H)」の項目に対して、観察の場면을集団によるドラムセッションと、新しい歌の学習の場面に設定し、具体的な得点化にあたっては関連の文献より①4歳以上であれば、聞いた音楽、リズムを再現しようとする事ができる、②4歳児であれば、8分音符をふくむリズムパターンなどでほぼ正確な反応ができる、③5歳児であれば、拍にたいして完全な反応ができ、アクセントなども模倣できる、④新しく学習する歌を記憶しようとする事ができる、⑤新しく学習した歌を歌うこと

ができるかといった観点をもって行った(小林, 1988; 浅田・畠山, 1985; Thaut, 2005)。つまり、聞いたものを、模倣、再現しようとする様子から、「聞くこと(H)」の様子を観察したのである。これは同時に「歌うこと(S)」にも大きくかわる観点であり、この項目の中で本研究の対象児に該当する段階は「S4:言葉が使われる段階」「S5:言葉にアクセント、リズム、調子を伴い、自分で好きなように旋律を作って歌える段階」「S6:歌の模倣が盛んに行われ、正確なリズムや旋律を歌うことができる段階」で、同じ観点での観察をすることとした。聞いたものを模倣、再現し、歌ったりリズム打ちをしたりしようとする、記憶のインプットとアウトプットが必要である。音楽、リズムの記憶は、この時期の子どもたちであれば通常、楽譜等を用いる視覚による学習・記憶ではなく、教師の提示したリズムや歌を聞いて学習し記憶する、聴覚による学習・記憶がほとんどだろう。聴覚的な学習・記憶に問題がある、または学習したことを表出することに問題がある場合、この項目の観察で行った活動での反応は難しく、年齢に相応した反応をすることができない。WISC-IIIでは学力の問題に関連して、聞くことでのつまずきは「言語理解」と「注意記憶」に関連があるとされており、聞き間違いや、新しい言葉を覚えられないという状態として表れるという(上野ら, 2005)。歌や、リズムの模倣や再現による表出も、聞き間違いや新しい言葉を覚えられないこととの関連が考えられ、「聞くこと」の様子と「歌うこと」の様子は、幼児期の気になる子どもの学習スタイルをアセスメントすることができるのではないかと考えられる。本研究の「聞くこと(H)」では、年少児の気になる子どもと、気にならない子どもの得点差に比べ、年長児の得点差が大きくなっている。年長児になると活動がより具体的に学習的な要素を含むようになり、曲のリズムや歌の歌詞も複雑なものになってくる。対象児が聞いたことの記憶と表出につまずきを抱えているのだとすれば、それまで彼らが発達に特に指摘を受けたことがないことから特別な対応をなされていることはほとんど考えられず、年少児より1年先に入園しさまざまな遊びを通した学習を積み重ねてきた年長児ともなると、気になる子どもは気にならない子どもと比べて、学習の習得状況に差異が生じ、このような結果となったことが考えられるのではないかと考えられる。

しかし一方、「歌うこと(S)」では「聞くこと(H)」とは逆に、年少児で気になる子どもと、気にならない子どもの差がより大きなものとして表れている。これは、観察のスタイルに問題があったことが指摘できる。「歌うこと(S)」については「聞くこと(H)」で述べた観点と同様に観察を行ったものの、実際には一人一人に対して、新しい歌を学習させ、その表出の様子を観察したわけではなく、一斉に歌う様子からの観察で

あった。年長児の観察時、子どもたちは非常に意欲的に歌を歌っており、しっかりと口を大きく開けることもできていた。しかし、正確な音程、リズムについては各個人について詳細に判断できていないことが否めない。対して、年少児では、明らかに歌っていないと判断できる子どもがいた。歌を歌う場面については、リズムの聞き取りと表出を観察したのと同様に、できるだけ少人数での観察スタイルを再考し、再度検討することが必要だろう。歌うことから、言語理解の様子についてもアセスメントすることが可能である。フレーズをうまく歌えるかは、聞いた音を言葉としてのまとまりとしてとらえられなければならない、断片的な歌い方や、ひろうような歌い方であると問題があることが考えられるだろう。

次に、MCL項目の「運動面」が他の項目の発達に対して低い結果となっている子どもたちについて検討を行った。この子どもたちは観察の場面において、手遊びやリズム運動の面でぎこちなさがみられた。Marian(1999)によると、協調運動の問題に社会的な面での問題が付随することが言われており、そのような子どもは、協調運動が苦手であることを回避するために社会的に否定される行動をとり、本来の問題を回避しようとすることがあるという。また、身体を一定の姿勢に保ち、神経機能が関与する体力要素のひとつである静的バランス能力に、アスペルガー障害などのいわゆる軽度発達障害の子どもでは特異的なぎこちなさがあることが、近年報告されている(神園, 1998; 宮本, 1999; 是枝ら, 2004)。このことから、観察の中でみられたぎこちないリズム運動を、軽度発達障害に関連するものと想定し、早期対応を検討していく必要があるのではないだろうか。幼児期であるからこそ、日常の保育の中で行う活動に、より意図をもって遊びを通したプログラムをフレキシブルに組むことが可能である。後にその「気になる子ども」が軽度発達障害であった場合も、なかった場合も、一人一人に応じた特別な支援が求められる今日、行っていかなければならないことなのである。

本研究では、さまざまな場面のある保育内容の中から、音楽的活動を通した気になる子どものとらえかたについて検討を行ったわけであるが、音楽的活動は子どもの状態をとらえるアセスメントとして可能性を持っていると考えることができるだろう。しかし、今回は観察であったので、結果としては曖昧である。そのために、さらに観察を重ね、分析を行うことが課題である。また、実際に気になる子どもの発達を支援するために、保育の中でどのような音楽遊びをプログラムするとよいかと言ったことも、今後の課題として検討していきたい。

吉田(2006)は事例研究の中で、教育相談での音楽活動は、発達検査だけではわからない気分や能力とい

った子どもの全体像の把握につながりアセスメントとして有効であることと、活動場を担任と共有することは支援策の協議を促進すると述べている。音楽活動は前述したように、音楽の持つ特性により、インクルーシブな保育や、年齢縦断の縦割り保育において多様な姿の子どもたちをいっしょに遊ばせることのできる活動である。検査場面から得られた情報を、実際の活動の中で裏づけるために、学習スタイルにだけ視点を絞ってとらえることも可能であるし、逆に検査場面では得られなかった情報を、子どもの活動への取り組み方からとらえることも可能であるといえる。また、鈴木(2004)は、専門家側の一発勝負ではない、フォローの中での問題をとらえる姿勢の必要性を述べている。グレーの状態である幼児への発達支援を行っていくことは、たいてい療育の専門施設からではなく、さまざまな子どもの存在する一般の教育・保育施設からスタートするものである。もちろん、保育者が「気になる」と感じた子どもたちの多くは、それまで発達について指摘を受けたことのない子どもが多くを占めることだろう。そのような子どもの保護者はもちろん、自分の子どもの発達は「問題のないもの」もしくは、不安を抱いていても「よその子と少し違う気もするが、きっと問題はない」と思っていることが多い。子どもの状態を把握できていない、または子どもの状態を受け入れたくない保護者にたいして、いきなり発達検査をすすめることは無謀なことである。しかし保育者らはながら「気になる」のかを検討し、適切な対応を考えながら保育を進めていかなければならない。そして、子どもの支援と同時に、保護者も子どもの状態と向き合えるように支援しなければならないのである。幼児教育の場で、毎日行われている音楽的活動であれば、特別な時間や場所、道具を必要としない。また、テストのような特別な雰囲気子どもに与えることはない。そのようなことから考えると、子どもの全体像をとらえるためのアセスメントとしては、検査場面とは違い非常にソフトで保護者に対しても抵抗感を感じさせにくいと言えるだろう。

Hibben(1996)は事例報告の中で、音楽活動が軽度発達障害の子どもたちにとって、安全を保障された状態でさまざまなことを試す場をあたえたと述べている。それは、音楽が繰り返しや終始といった境界線を作る構造を持っているからで、その構造の中で安心して子どもたちはチャレンジしていくことができたということである。音楽・リズムは時間を物理的にだけでなく、生理的にも構造化することができるものである(Thaut, 2005)。このような、多角的に構造化された状況の中で、アセスメントを行った音楽的活動の要素が含まれたことを日々行っていくことで、継続的に目標達成に向けたかかわりを行っていくことが可能となるだろう。教育相談のような場面での音楽活動の観察

によるアセスメントも、毎日の音楽活動の中でも、学習スタイルのアセスメントを繰り返して、子どもの全体像を凝縮した形でとらえることが可能となるだろう。

幼児期の音楽的活動とは、多くの学習的内容を併せ持ったものである。そして、その活動は多くの情報を支援する立場のものに伝えることができる可能性を秘めたものである。もちろん、ほかの保育内容の活動からも、得ることのできる情報はあがるが、日々必ず行っている音楽的活動であるからこそ、子どものアセスメントに活用すべきであるし、その視点を確立していくべきことだろう。

引用文献

- 浅田隆夫・畠山トミ 1985 動きのリズム遊び, 学術図書出版。
- Chase, K. 2004 Music Therapy Assessment for Children with Developmental Disabilities: A survey Study. *Journal of music therapy*, 41, 28-54.
- Davis, W. B. & Gfeller, K. E. 1999 Music Therapy: A Historical Perspective. W. B. Davis, K. E. Gfeller, & M. H. Thaut An introduction to music therapy: Theory and Practice. Second Edition. Boston: McGraw-Hill, 15-34.
- 降旗志郎 2004 軽度発達障害児の理解と支援—子どもと家族への実践的サポート—, 金剛出版。
- Gfeller, K. E. 1999 Music: A Human phenomenon and Therapeutic Tool. W. B. Davis, K. E. Gfeller, & M. H. Thaut An introduction to music therapy: Theory and Practice. Second Edition. Boston: McGraw-Hill, 35-59.
- Hibben, J. 1996 Group Music Therapy with a Classroom of 6-8-Year-Old Hyperactive- Learning Disabled Children. E. B. Kenneth Case Studies in Music Therapy: Barcelona Publishers, 177-204.
- 平林真紀・中山昌世・二俣 泉 2004 日本の発達障害児・者を対象とした音楽療法関連文献の動向と推移, 音楽心理学音楽療法研究年報, 33, 11-20.
- 平澤紀子・藤原義博・山根正夫 2005 保育所・園における「気になる・困っている行動」を示す子どもに関する調査研究—障害群から見た該当児の実態と保育者の対応および受ける支援から—, 発達障害研究, 26, 256-267.
- 本郷一夫・澤江幸則・鈴木智子・小泉嘉子・飯島典子 2003 保育所における「気になる」子どもの行動特徴と保育者の対応に関する研究, 発達障害研究, 25, 50-61.
- 伊藤英夫 2006 広汎性発達障害, 本郷一夫・長崎勤編 別冊発達28 特別支援教育における臨床発達心理学的アプローチ, ミネルヴァ書房, 98-106.
- 稲田雅美 2003 ミュージックセラピー 対話のエチュード, ミネルヴァ書房。
- 神園幸郎 1998 自閉症児における姿勢・運動の特性—「ぎこちなさ」の心的背景について—, 小児の精神と神経, 38, 51-64.
- 刑部郁子 1998 「ちょっと気になる子ども」の集団への参加過程に関する関係論的分析, 発達心理学研究, 9, 1-11.
- 小林芳文・松瀬三千代・飯村敦子・石川郁子・緒方千加子 1988 幼児のためのムーブメント教育実践プログラム 6, 音楽ムーブメント, コレール社。
- 小枝達也・加我牧子・杉山登志郎・橋本俊顕・原仁・宮本信也 2002 ADHD, LD, HFPDD, 軽度MR児保健指導マニュアル ちゃんと気になる子どもたちへの贈り物, 診断と治療社。

- 小枝達也 2005 5歳児健診の実践の立場から、発達障害研究, 27, 98-101.
- 是枝喜代治・東條吉邦 2004 自閉症児の静的バランス能力の特性, 自閉症スペクトラム研究, 3, 1-10.
- 厚生省 2000 保育所保育指針.
- 栗林文雄 1998 音楽療法の歴史, 日野原重明(監修)標準音楽療法入門 上, 春秋社, 19-30.
- Marian, J. 1999 第3章 協調運動の苦手な子どもたちの自己認知. 辻井正次・宮本資英編著 子どもの不器用さ その影響と発達の援助, ブレーン出版, 109-125.
- Merriam, A. P. 1964 The anthropology of music. Evanston, IL: Northwestern University Press.
- 松井紀和 1980 音楽療法の手引き —音楽療法家のための—, 牧野出版.
- 松井紀和 1989 音楽療法, 伊藤隆二編 心理治療法ハンドブック, 福村出版, 478-530.
- 松井紀和 1991 MCL使用のためのマニュアル, 日本臨床心理研究所.
- 宮本資英 1999 高機能広汎性発達障害(アスペルガー症候群など)への指導, 辻井正次・宮本資英編著 子どもの不器用さ その影響と発達の援助, ブレーン出版, 228-240.
- 文部省 2000 幼稚園教育要領.
- 文部科学省 2003 小中学校におけるLD(学習障害), ADHD(注意欠陥/多動性障害), 高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン(試案).
- 森 君枝 2001 表現指導の理論と実践 音楽と動き, 青葉図書.
- 無藤 隆・神長美津子・柘植雅義・河村 久 2005 幼児期におけるLD・ADHD・高機能自閉症の指導「気になる子」の保育と就学支援, 東洋館出版社.
- 塩川宏郷 2006 学前の健常児にみられる対応困難な行動(challenging behavior):出現頻度と養育者のニーズに関する検討, 小児の精神と神経, 46, 113-120.
- 杉山隆一 2000 学級崩壊・克服へのみちすじ —かわる教師、かえる教室 第Ⅰ巻・保育所・幼稚園「幼児期の荒れとキレを立て直す」フォーラム・A.
- 鈴木周平 2004 幼児期軽度発達障害児への支援, 発達97, ミネルヴァ書房, 33-36.
- Thaut, M. H. 2005 Rhythm, Music, and the Brain, Scientific Foundations and Clinical Applications. Taylor & Francis Group, LLC. 三好恒明・頼島敬・伊藤智・柿崎次子・糟谷由香・柴田麻美訳 リズム, 音楽, 脳 神経学的音楽療法の科学的根拠と臨床応用, 協同医書出版社.
- 富吉祐子 2004 LDのある子どもたちの幼児期の大切さ, 発達97, ミネルヴァ書房, 19-22.
- 上野一彦・海津亜希子・服部美佳子 2005 軽度発達障害の心理アセスメント WISC-Ⅲの上手な利用と事例, 日本文化科学社.
- 山下貴子 2005 第1章【事例】注意集中困難と自尊感情の低さをともなったLD 五十嵐一枝編著 軽度発達障害児のためのSST事例集, 北大路書房, 10-45.
- 吉田 豊 2006 教育相談におけるアセスメントとしての音楽活動の意義, 第6回日本音楽療法学会学術大会発表論文集, 74.