

障害児の表現活動(ムーブメント)に関する研究(第3報)

— 総合的表現活動導入による療育方法の試み —

研究第8部

共同研究者

星 美智子・高 城 義太郎

荻 須 隆 雄(玉川大学)

山 田 隆(聖徳学園短期大学)

太 幸 久 夫(玉川大学)

近 藤 洋 子(日本児童手当協会)

小 林 和 雄(社会福祉法人すこやか保育園)

I 目 的

障害児の身体・運動機能の向上、情操の陶冶等の面において、身体・感情表現活動は極めて有効である。アメリカ、イギリスにおいては、すでに障害児の治療教育に「ムーブメント」をとりいれて効果があげられている。障害児の治療教育、健常児との交流教育において、造形・音楽以外の新しいタイプの表現活動を開発し、教育的治療性を高めることに寄与することが本研究の目的である。

昭和55年度は、障害児の表現活動、ムーブメント指導に関する内外の文献の体系的な把握とディ・ケア形態における障害児へのムーブメント導入を実験的に試行した。昭和56年度は、健常児と障害児の統合保育の場において、ドラマを主とする表現活動を試行し、その効果を確認した。今年度は、障害児保育の場において、保育担当者の協力を得て表現活動を試行する。その結果の分析からディ・ケア型児童福祉施設の日常のプログラムとしての表現活動の導入要件を検討する。

II 方 法

1. プログラムの内容

実験に先立ち実験者が平常の障害児保育の場面の行動観察を行い、その結果から次のような内容を決定した。

各セッションは、30～40分とし、①はじめの5～10分間には、ビートのきいたテンポの早い曲(Manhattan Transfer, Trickle Trickle)に合わせて、身体を動かす指導(ムーブメント)を行う。②残り(30分程度)の時間においては、総合的表現活動(ドラマなど)を実施

し、各セッションで異なるテーマを設定した。なお、セッション回数とテーマは〈表1〉の通りである。

2. 実施手続き

セッションは、保育園の障害児保育の時間内に行われた。1982年10月27日より12月8日までの期間に9回のセッションを試行した。開始時刻は午後3時とした。場所は、主に園内のホールであったが、5回目と8回目のセッションは園庭で行われた。障害児保育担当の指導者3名(男性2名、女性1名)と実験者1名が指導した。毎回のセッションの終了後に、実験者と保育者により結果の検討を行った後、実験者による次回セッションの内容と準備の指導が行われた。

3. 対 象

対象は、神奈川県相模原市すこやか保育園の障害児5～6歳児8名。対象児の年齢・性別・知能指数等は〈表4〉に示す通りである。

4. 観察法

観察による評価は次の4項目からなるチェックリストを用いた。

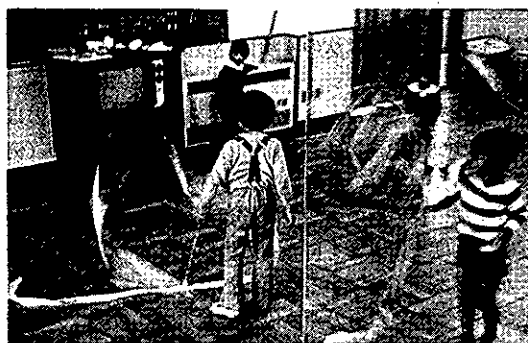
(1)相互交渉：子どもと指導者との相互の働きかけのほか、一方的な働きかけも含む。身体接触のあるもの(例 手をとる)、身体接触はないもの(例 ジェスチャー)、相互交渉のないものの3段階とした。

(2)参加度：指導者を自発的に模倣するもの、明確な働きかけがあって参加するもの、ただ見ているだけのもの、他の事をしているものの4段階によるプログラムへの参加度とした。

(3)正確度：プログラムの動きとしての正確度。指導者の動き方と指導者と子どもから成る集団全体の動き方を判定基準とし、3段階で評価し、記録した。

表1 プログラム(総合的表現活動)の内容

回数	テーマ	教材	ね ら い	展 開
第1回	紙あそび	新聞紙	紙を変形させる。 それを使って遊ぶ。	新聞紙で刀やボールなどを作る。 造形遊びとそれを使ってのごっこ遊び。
第2回	太鼓たたき	大 太 鼓 (直径60cm)	太鼓の音を全身で感じとる。	太鼓、壁、床をバチで自由に叩き、 リズムを作る。体全体でリズムにのる。
第3回	大布あそび	大 き な 布 (3~4m四方)	自分の身体のさまざまな動きを知る。 十分にリラックスする。	部屋いっぱい布を広げ、いろいろな空間にみたてて遊ぶ。
第4回	大布あそび	大 き な 布 (3~4m四方)	布を何かにみたててごっこ遊びをする。	前回の発展。個々のイメージーションをより深く感じさせる。
第5回	大玉あそび (ボディ・ムーブメント)	大 玉 (ナイロン製) (直径150cm)	自分自身の身体の動きを知る	園庭で遊ぶ。 大玉を何かにみたてて遊ぶ。
第6回	ボディ・ムーブメント	な し	フィクションの世界を楽しむ。 自分の身体で表現する。	身体で電車、トンネル、ブランコなどを作る。
第7回	怪獣あそび	新 聞 紙 ダンボール お 面	フィクションの世界を広げる。	第1回の遊びの発展
第8回	大布あそび (ボディ・ムーブメント)	大 き な 布 (3~4m四方)	十分にリラックスして、全身を思いっきり動かす。	園庭での遊び。いろいろな布の動かし方を工夫する。 自分自身の動きを考える。
第9回	リボンあそび ※(写真)	竹の先につけた 巾5cm、長さ 3mのリボン	体の部分の動きと、全身の動きを知る。 体の動きとリボンの動きの変化を知る。	リボンの動かし方の工夫をする。 さまざまなリボンの動きを楽しむ。



(4)感情：主に子どもの表情を手がかりとして、子どもの感情が楽しそうなものであるかどうかを3段階で評価し、記録した。

観察は、信頼性と妥当性を高めるために全てを1名の者が行った。5分毎に全対象児をひとりずつチェックしたが、総合的表現活動（ドラマ）のテーマによっては、その内容のまとまり毎にチェックした。

5. 分析

毎回のセッションで、各対象児をそれぞれの評価項目について5～9回記録した。チェックの段階は1, 2, 3あるいは1, 2, 3, 4と数値化した。ムーブメントと総合的表現活動を分け、また、相互交渉、参加度、正確度、感情のそれぞれで平均値を算出し、その値をひとつのセッションでの評価結果とした。

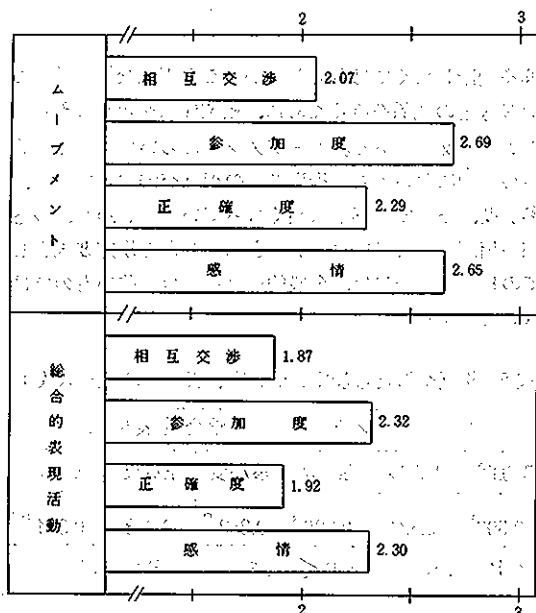
III 結果

1. プログラム内容の分析

(1) 全体の結果

8名の対象児全員について、9回のセッションを通しての相互交渉、参加度、正確度、感情の平均を算出したのが<図1>である。ムーブメントでは、すべて2.0以上となっている。ムーブメントの効果は達成されている

図1 全体の結果（平均値）



と考えられる。総合的表現活動では、相互交渉と正確度が低くなっているが、参加度と感情は2.0に達しているの、子どもたちなりに興味をもって参加しているといえる。総合的表現活動では、ムーブメントと比較すると、子どもたちの自由な表現がでにくいと考えられるため、指導者が適切に誘導し、場面ごとのムードを確実にとらえさせる必要があると指摘できるだろう。

(2) セッションごとの変化

次に、9回のセッションそれぞれで、相互交渉、参加度、正確度、感情の平均値を算出した。<図2>がムーブメント、<図3>が総合的表現活動についての結果で

図2 各セッションの結果（ムーブメント）

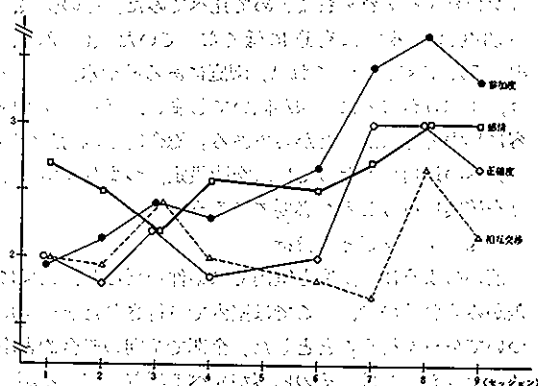
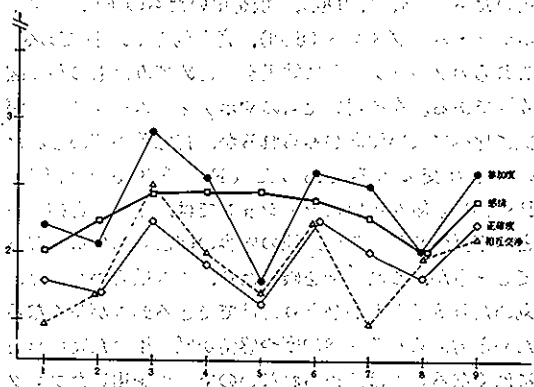


図3 各セッションの結果（総合的表現活動）



ある。1, 2, 3回目のセッションでの平均と、7, 8, 9回目のセッションでの平均とを比べてみたところ、ムーブメントの参加度、正確度および感情については有意な上昇傾向がみられた（参加度： $t=7.157, df=7, P<.01$, 正確度： $t=4.455, df=7, P<.01$, 感情： $t=3.423, P<.05$ ）。それに対し、総合的表現活動では回を重ねるにつれて評定が上昇する傾向はみられなかった。ムーブメントにおいてはほぼ同ような内容を毎回

くり返しているため、このような結果がみられたと思われる。総合的表現活動においては、9回のセッション内容がすべて異なっているので、毎回その内容に適應してゆかなくてはならない。また、総合的表現活動はムーブメントよりも高度な課題であると考えられる。これらの理由のため、総合的表現活動における評定値の上昇傾向が認められなかったものと思われる。

(3) 室内と室外の差

9回のセッションのうち、5回目と8回目は園庭で試行された。室内と室外という条件の違いにより、総合的表現活動の評定の差がでるかどうかを検討するため、室内で行われた7回のセッションと室外での2回のセッションの結果をそれぞれまとめて比べてみた。その結果、参加度は室外では有意に低くなっていた ($t=2.34$, $df=59$, $P<.05$)。これは、園庭にある砂や水、ブランコ、すべり台などに興味が向いてしまい、プログラム内容に集中できなかったからである。総合的表現活動の障害児への適用にあたっては、空間設定、つまり環境づくりを確実に行うことが必要であろう。

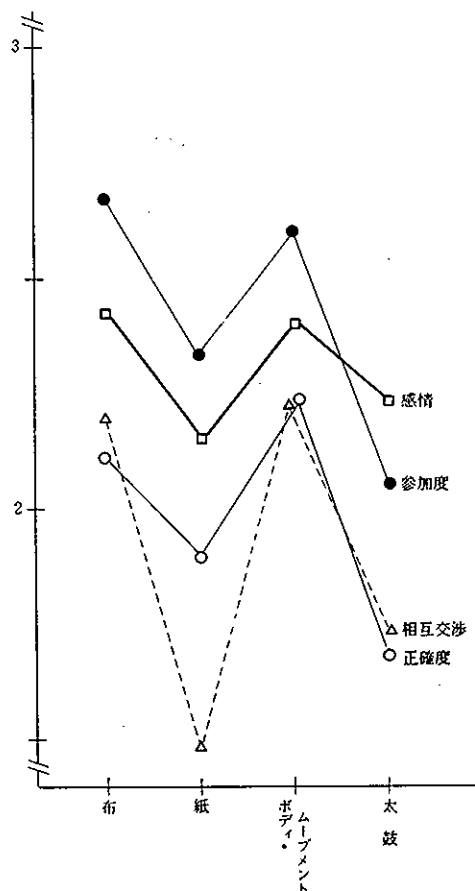
(4) テーマごとの分析

前述のように、園庭と室内では条件が異なり、結果に差がみられるので、ここでは室内で試行されたテーマについて分析を行うこととした。全部で7回の総合的表現活動セッションは、その内容がすべて異なっているが、いくつかのグループに分けて考えることができる。布を用いたもの(3, 4, 9回)、紙を用いたもの(1, 7回)、ボディ・ムーブメント(6回)、音と動き(2回)である。これらのグループごとに結果をまとめてみたものが<図4>である。布を用いたものやボディ・ムーブメントが他に比べてよい傾向がみられるが、有意差が認められたのは相互交渉のみであった ($F=5.623$, $df=4, 50$, $P<.01$)。紙を用いたセッションでは、子どもと指導者との相互のやりとりは、他の内容の時よりも少なくなってしまうが、これは紙を破いたり、まき散らかしたり、丸めたり等子どもがひとりだけでできる動きが多くなるためと考えられる。参加度や感情が紙を用いた時に有意に低くなることは認められないので、紙を用いたプログラムが総合的表現活動として不適切であるとはいえないであろう。しかし、紙を用いると指導者との相互交渉が少なくなる傾向があることは、指導計画を立てる際に注意しておく必要があるだろう。

(5) 指導者と子どもの相互交渉

指導者と子どもの相互交渉は、プログラムの内容によって多い方が望ましい場合もあり、少なくともよい場合がある。そのセッションのねらいから相互交渉の量の是非

図4 総合的表現活動の内容別の結果(平均値)



非を判断しなくてはならないが、この相互交渉と子どもの動きとの関係をみるために、相関係数を求めてみたものが<表2>である。ムーブメントにおいても、総合的表現活動においても、指導者との相互交渉が多いほど、参加度、正確度、感情は高くなっている。しかし、最も強い相関でも0.374であり、子どもの動きと規定要因としての相互交渉の量は、全般的にはそれほど強いものではないといえる。

表2 相互交渉と参加度、正確度、感情との相関係数(r)

ムーブメント			総合的表現活動		
参加度	正確度	感情	参加度	正確度	感情
0.303*	0.324*	0.326*	0.253°	0.273*	0.374**

° $P<.10$

* $P<.05$

** $P<.01$

(6) ムーブメントから総合的表現活動への移行

各セッションは、約5分間のムーブメントと約35分間の総合的表現活動から成る。セッションの始めにビートのきいた音楽で体を動かすことは、総合的表現活動への導入としての意味があると思われるからである。ムーブメントで子どもたちの気持をもちあげ、ごっこ遊びへ続けることをねらったのであるが、この効果をみるために、ムーブメントの評定結果と総合的表現活動の評定結果の間で相関係数を算出した（表3）。その結果、有意相関

表3 ムーブメントと総合的表現活動の相関係数(r)

		ムーブメント			
		相互交渉	参加度	正確度	感情
総合的表現活動	相互交渉	-0.028	0.024	-0.041	-0.040
	参加度	0.235	0.056	0.146	0.083
	正確度	0.241	0.138	0.266 ^o	0.162
	感情	0.160	-0.002	0.139	0.199

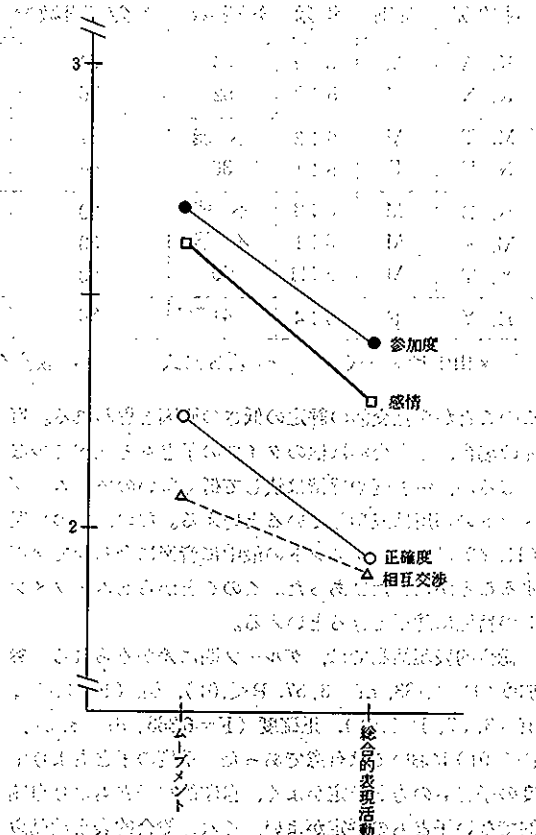
^o $P < .10$

($P < 0.05$) はひとつも得られなかった。今回の方法では、ムーブメントと総合的表現活動は独立したものと考えざるを得ない。これは、ムーブメントの時間の短さに起因すると思われる。セッションを重ねるにつれて、ムーブメントへののり方は良くなることから考えて、ムーブメントの時間をもう少し長くしたセッションを試行してみれば、総合的表現活動への集中を高める効果も期待できると思われる。このことは、前年度の研究において保育担当者が指摘した、「自由遊びをしてからドラマに入った方が集中できる」という事項とも一致している。

次に、ムーブメントから総合的表現活動へ移行すると、子どもの動きにどのような変化がみられるかについて検討した。ムーブメントと総合的表現活動のそれぞれで参加度、感情、正確度、相互交渉の評定結果をまとめて比較したものが（図5）である。グラフが右下がりになっていることから、総合的表現活動へ移行すると子どもののり方が低くなるのがわかる。特に、感情（ $t = 4.20$, $df = 52$, $P < .01$ ）と正確度（ $t = 2.42$, $df = 52$, $P < .05$ ）では有意に低くなっている。先にも述べたように、ムーブメントと比べると総合的表現活動は、自由度が低くなり、課題がより高度になるためと思われる。

2. 子どもの特性の分析
障害児には、普通児以上に大きな個人差があり、総合的表現活動の適用にあたっては、個人差への配慮は欠かせないものである。今回の対象児である8名を4つのグ

図5 ムーブメントから総合的表現活動への変化



ループに分けて、子どもの特性と総合的表現活動との関係を分析することにした。グループの構成は（表4）に示す通りである。

(1) グループ別の結果

ムーブメントとドラマのグループ別の評定の平均を求めた。ムーブメントを（図6）、総合的表現活動を（図7）に示す。ムーブメントでは、参加度、正確度、感情については各グループ間での有意差は認められない。どのタイプの子どもたちもムーブメントでは動いているとみなせるが、相互交渉についてはグループ間に有意差（ $F = 3.635$, $df = 3, 49$, $P < .05$ ）がみられた。中度の子どもたちは指導者との接触が多く、盲の子どもは少ない。中度の子どもたちは音楽が始まるとすぐに動きだし、自発的に指導者の前にきたり、指導者の手をとったりしていた。このことで相互交渉の量が高くなったと思われる。それに対して、盲の子どもは、中度の子どもたちと同様に音楽の開始とともに動き出すが、指導者の動き方に自発的に合わせることができないため、指導者側から働きかけない限りは相互の交わりができなくなってしまった。

表4 対象児

対象児	性別	年齢	知能指数*	社会生活指数**	特 徴	グループ****
K. A	M	5:9	64	81	言語ある, 興味の中にある	中度グループ
K. N	M	5:2	52	76	言語ある, 社会性ある	
M. T	M	6:3	不 能	31	赤ちゃん的印象, 模倣ある	重度グループ
N. U	F	5:1	36	64	ダウン症, 発語少し, 対人関係よい	
S. D	M	6:8	不 能	39	自閉的, 興味が続かない	自閉グループ
M. K	M	6:1	不 能	33	自閉的, 対人接触を求めることある	
Y. T	M	5:11	49	83	自閉的, 言語ある, 常動行為ある	
H. Y	F	5:4	41***	80	盲, 言語ある, 好奇心ある	盲(グループ)

* 田中ビネー式

** 新SM式

*** 視覚を用いる課題は除いている

**** III-2 参照

このことが相互交渉の評定の低さの原因と思われる。盲児の場合、相互交渉は他のタイプの子どもと比べて少なくなるが、参加度や感情は決して低くないので、ムーブメントの適用は成功しているといえる。なお、この盲児(H. Y)は、ムーブメントの最中に音楽に合わせて発声することがたびたびあった。このことからムーブメントが盲児に適用できるといえる。

総合的表現活動では、グループ間に差がみられる。参加度($F=6.183$, $df=3, 57$, $P<.01$), 感情($F=3.117$, $df=3, 57$, $P<.01$), 正確度($F=6.363$, $df=3, 57$, $P<.01$)においては有意であった。重度の子どもより中度の子どもの方が評定がよく、自閉的な子どもより自閉でない子どもの評定がよい。これは総合的表現活動以

図6 被験児グループ別の結果(ムーブメント)

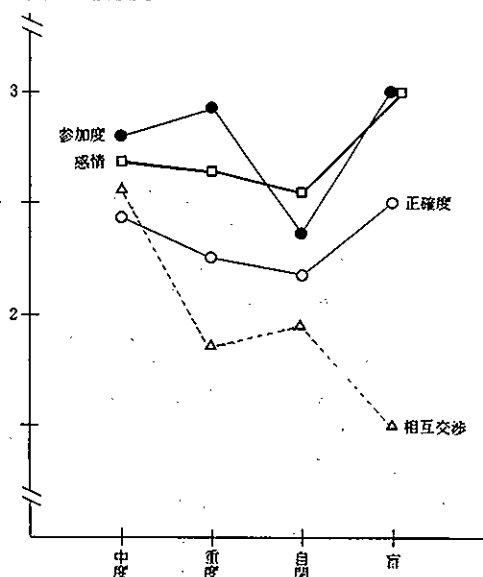
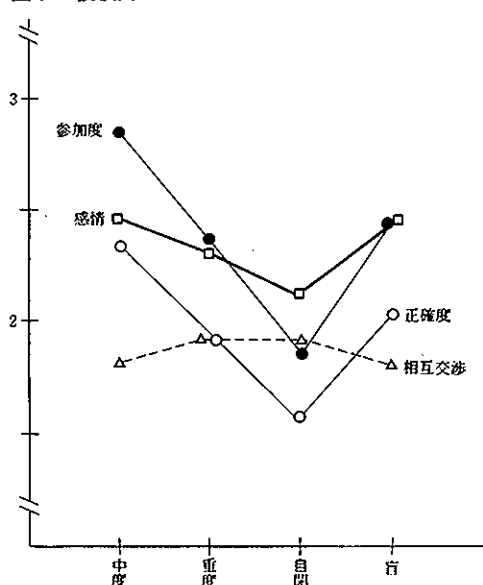


図7 被験児グループ別の結果(総合的表現活動)

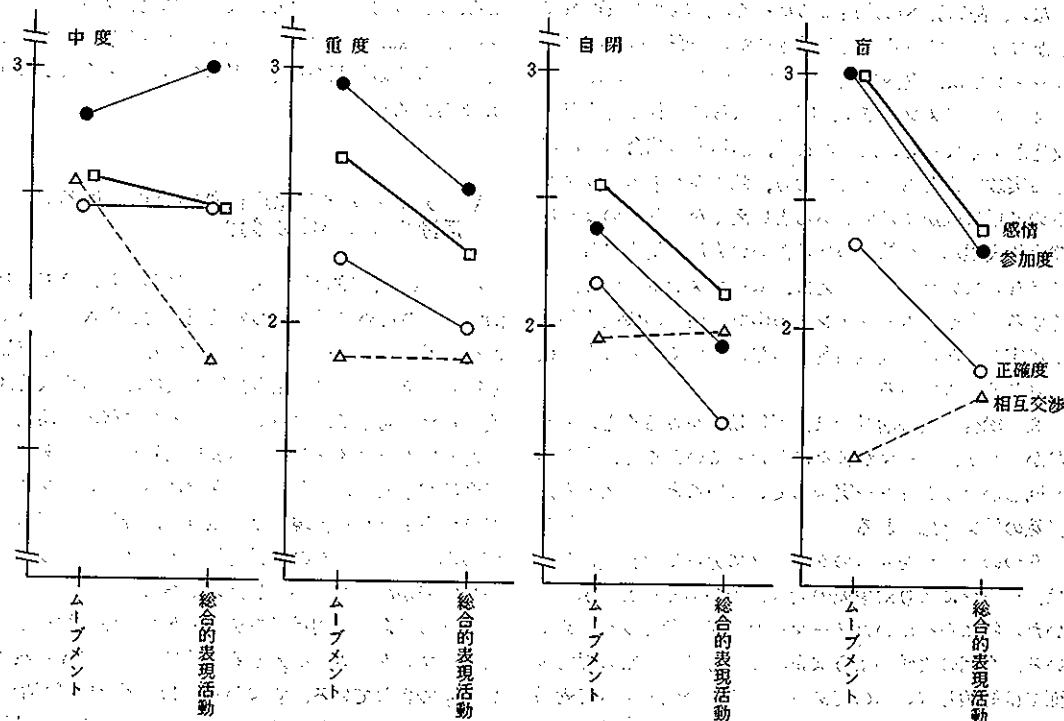


外の領域でも一般にみられる傾向である。相互交渉については、グループ間に有意差はみられなかったが、これは総合的表現活動における相互交渉は、指導者側からの働きかけが子ども側からのそれよりも多かったためと考えられる。ムーブメントと比べて、総合的表現活動は指導することが多くなるものであり、このことは特に問題になることはないであろう。

(2) ムーブメントから総合的表現活動への移行

先に述べたように、ムーブメントから総合的表現活動へ移ると、自由度が低下することで子どもの方が悪くなる。このことを4つのグループ別にみたものが<図8>である。中度の子どもたちは、ムーブメントから総合的表現活動へ移ると、指導者との相互交渉が有意に少

図8 被験児グループ別にみたムーブメントから総合的表現活動への変化



なくなってしまう ($t = 2.74, df = 14, P < .05$)。これは指導者を「ひとりじめ」できなくなるということであるが、それにもかかわらず、参加度や感情が低下してしまうことはない。中度の子どもたちについては、ムーブメントから総合的表現活動への移行はスムーズにしていると判断できる。

一方、中度とは異なり、重度、盲、自閉グループでは、ムーブメントから総合的表現活動へ移ると、感情、参加度、正確度とも低くなる傾向がみられる。(有意差がみられたのは、重度の感情: $t = 2.14, df = 13, P < .10$, 盲の感情: $t = 3.58, df = 3, P < .05$, 自閉の参加度: $t = 2.08, df = 19, P < .10$, 自閉の正確度: $t = 3.35, df = 19, P < .01$, 自閉の感情: $t = 3.82, df = 19, P < .01$ である。)

自閉的な子どものグループは、総合的表現活動に入ると評定が全般的に低下するが、第9回目のセッションの際に、(M. K.) がリボンに非常に興味を示し、執拗に布の動きに注目していたことが観察された。このことは、自閉的な子どもの特性ともいえるが、興味に一致すれば非常に能動的になることが示されている。総合的表現活動を適用するにあたっては、自閉的な子どもの興味を確実にふまえた上で指導する必要があると考えられる。

IV. 考 察

今年度は、保育園の障害児保育のクラスを対象として、ムーブメントと総合的表現活動から成るセッションを全部で9回試行した。その結果の分析から以下のようなことが考察される。

1. ムーブメントから開始し、総合的表現活動へ続けるというセッションにおけるプログラムの組み方は、一応の成功をおさめたといえる。回を重ねるにつれて、ムーブメントへの積極性が増し、音楽の開始と同時に対象児は自発的に動くようになった。また、音楽の終了時には、次のプログラムは何だろうといった期待が対象児の態度に現われてくるようになった。

しかし、期待や注目が生じてきたように感じられたにもかかわらず、観察結果の分析からは、ムーブメントと総合的表現活動との結びつきはあまりみられなかったと言わざるを得ないだろう。これは、ムーブメントの時間の短さ、ムーブメントと総合的表現活動をつなげる際に、スムーズさが欠けていたこと、対象児の動き方の自由度に両プログラム間に差がありすぎたことなどの原因のためと考えられる。今後は、これらの点に十分配慮し

てプログラムの組み方を検討する必要があるだろう。

なお、障害児への適用にあたっては、場面の設定条件がかなり重要であることが示された。園庭で行われたセッションでは、室内に比して集中度が低下していた。

2. ムーブメントでは、回を重ねるにつれて対象児の反応がよくなっていた。これは、前年度の統合保育における実験結果とも一致しており、障害児へのムーブメントの適用は確かに効果があるといえるが、前述のように総合的表現活動へ結びつけるための方法が追求されなくてはならないだろう。例えば、ムーブメントの時間を長くすることや、ムーブメントの中で自由度の段階を幾つか設定し、総合的表現活動へつなげてゆくことなどが検討されるべきであろう。

3. 総合的表現活動では、反復効果を見ることはできなかったが、テーマが種々にわたっていたこと、全部で9回しかセッションを実施していないことを考えると、当然の結果と思われる。

9つのテーマを4つのグループに分けて分析した結果は、テーマにより対象児の動きに差があることを示していた。特に布を用いたテーマが対象児の参加度を高めている。今回の実験のような布の使い方は、日常の保育場面では経験しないものであり、この新奇性によって効果があがったと考えられる。通常の表現活動との差を強調するためにも、新奇度の高い用具や方法を開発することが、障害児への効果的な適用をもたらすはずである。

さらに、同一テーマをくり返してその効果を見ること、テーマの配列の効果を見ることなどが、今後の課題といえよう。

4. 対象児を特性別にグループ分けして分析した結果は、総合的表現活動において、グループごとに差がみられた。自閉的な対象児の参加度は最も低く、これらの子どもには、特に注意深く配慮して適用する必要性が感じられた。自閉的な幼児の特性として、興味が一貫すれば集中できることが知られており、テーマ設定の際に児の興味の対象を押さえる必要があるだろう。今回の対象児M.Kは布に非常に興味を示し、布を他児が用いている場合には、声を出して抗議する様子がみられた。

5. 指導者と対象児の人数の比は、4対8であった。日常保育ではこのような高い比率で指導者が得られることは少ないが、指導者ひとりに障害児2名程度が、ムーブメントや総合的表現活動の適用においては適切に思われる。

指導者を複数とする時には、チームプレイが要求されるが、今回の実験では実験者以外の指導者は日常保育でもチームを組んでいるため、連携はうまくできていた。

しかし、総合的表現活動における指導では、他の指導者が実験者の動きを見たり、実験者に動き方を尋ねるなど不慣れな点がみられることもあった。指導者の訓練には、かなり多くの時間を費し、基礎的な理解を得ておく必要があるだろう。

V ディ・ケア型児童福祉施設における表現活動の導入要件の設定

われわれは、1980年度より3年にわたり、障害幼児の治療教育のために新しい形の表現活動を導入していくことを前提として、その有効性、指導方法をさぐる実験を施行し、ディ・ケア型児童福祉施設における導入要件を検討した。初年度においてはディ・ケア型障害幼児施設を対象にムーブメント（身体表現活動）をとりあげ、次年度は健常児と障害児の統合保育においてムーブメントドラマを主とした表現活動を試行し、今年度は障害児保育の場において種々の材料を使ってイメージをひろげる総合的表現活動を中心としたのである。

今回の総合的表現活動をディ・ケア型児童福祉施設の日常のプログラムに導入する要件は、すでにIV考察において示唆されている。すなわち、1) 総合的表現活動はムーブメントを先行させるプログラムのくみ方が効果的であること、2) 日常保育にない材料（大だいこやパラシュート布など）が障害児の興味と活動をきわめて大きく刺激すること、3) 障害の種別、個人差によってプログラム内容は配慮されなければならないこと、4) 環境整備の有無が障害児の集中度を左右すること、5) 指導者は十分な理解と技術的訓練が必要であることなどである。

3年間にわたるわれわれの研究は、各年度ごとに、主とする表現活動の種類を異にし、対象とする施設も対象児もまた異なったが、障害幼児を対象とした新しい表現活動の導入の試みとしては一連の研究である。それゆえ、ここに各年度の結果を総括して、精神薄弱児通園施設および保育所の障害児保育への表現活動導入の諸要件を提案する。

1. 各年度ともに、表現活動の導入に初回とまどっていた障害児が回を重ねることに緊張をとき自己表現していく過程をよみとることができた。このことは限られた実験回数でも実証されたのであり、付帯的に観察された健常児ではさらにこの効果は著しいものであった。精神薄弱児のばあいは健常児より効果が緩慢であるだけに、継続的な施行が必要であるといえる。すなわち、精神薄弱児には日常プログラムに表現活動を組み入れてこそ、その効果は発揮されるのである。

2. ここでの一連の表現活動は、障害児に自由に身体を動かすことの楽しさを味わわせることが中心であり、常同的レコード体操やストーリーのある「劇」活動ではなく、ましてや運動機能や表現能力の直接的訓練ではない。障害児に周囲の目を意識せずに十分活動させることは、運動・表現能力の促進とともに劣等感からの解放、自信の育成の治療教育的意義が大きい。障害児を魅了する材料と指導法が工夫されなければならない。

3. プログラムの組み合わせにも配慮を必要とする。なぜならその順序のあり方によって障害児の集中度に差があることが明らかにされたからである。すなわち、机に向っての作業後より自由遊び後に表現活動に入る方が集中度が高いのである。したがって、初めにムーブメントで十分発散させ、そのあとに心身のリラックス、つぎにドラマや総合的表現活動の編成が効果的である。

4. 実際の指導で重要なことは動機づけの方法である。課題が自己の興味や能力に見あうときにはじめて子どもは成功感、充実感をうることができる。興味の偏り、心身発達の不均衡は障害児の特徴でもあり、それだけに個人差は大きい。また、障害の種類（精神薄弱中度、重度、自閉症、盲）による違いも今年度の研究で提示された。したがって、障害児のばあいとはくにその障害の種類、個人差を配慮し、個々の子どもに充実感を与えるプログラム内容を、またその指導法を考えなければならない。個人差を考慮する一方、集団での活動もまた大切である。統合保育では、健常児との相互の交流や共感の体験が障害児の表現活動を高揚させえたのである。

5. 各年度を通じて、しばしば観察されたのは、障害児が周囲のわずかの刺激にもひきずられてしまうことである。表現活動の効果をあげるためには、環境を整備することも一つの要件といえるのである。

6. 施設に表現活動を導入していくうえで、もっとも基幹となることは、指導者自身の表現活動に対する正しい認識と指導技術の習得であろう。施設における障害児のための表現活動の治療・教育的意義の把握および体系的な指導方法や技術について研修の機会を設け、指導者を育成していくことがのぞまれる。

VI 文 献

障害児の表現活動に関する内外の学術研究については、本分担研究班により既に紹介されている¹⁾。ここでは、最

近出版、発表された文献や資料等について、簡単に述べることにする。

演劇をはじめとする表現活動を、障害児教育の一環として導入し、その実践記録をまとめたもの²⁾をはじめ、人形劇遊び、劇遊び、身体表現等を導入しての教育実践・研究の成果を紹介したもの³⁾などが刊行されており、この分野における表現活動に対する関心の昂揚を知ることができる。

また、自閉傾向を伴う精神薄弱児を対象として、ムーブメントを導入した療育の結果、対象児童の対人関係や日常生活能力などの面で効果がみられたという研究報告も行われている⁴⁾。

これらのほか、外国の資料、文献としては、ムーブメントを用いて障害児の療育を行う場合の基本的指導原理を紹介した文献⁵⁾やdramaを導入したセラピーに関する理論などをまとめた文献⁶⁾等があげられる。

なお、障害児の療育にムーブメントを導入する理論や実践の内容を扱ったイギリスでの製作フィルムは、文献5)で紹介されている。

- 1) 星美智子他 1981年 障害児の表現活動（ムーブメント・ドラマ）の開発に関する研究 昭和55年度厚生省心身障害研究報告書・精神薄弱児(者)の治療教育に関する研究 110-113
- 2) 大井清吉・伊勢田亮編 1981年 障害のある子に豊かな表現活動を 晩成書房
- 3) 伊勢田亮 1982年 障害児の遊び・リズム・劇 ぶどう社
- 4) 前橋明・末光茂・江草安彦 1983年 自閉症幼児のムーブメント療法 小児保健研究 41(1) 145-146
- 5) 岡田陽・園田雅代 1981年 障害児のためのムーブメントーイギリスの資料からー 子どもと家庭 18(9) 29-33
- 6) G. Schattner, R. Courtner 1981 Drama in Therapy vol. 1, 2 Drama book Specialists New York

本研究は昭和57年度心身障害児研究補助金による「精神薄弱児(者)のハビリテーション・プログラムの開発に関する研究」の分担研究として行ったものであることを付記いたします。