

音楽表現活動を通して獲得されたもの —特別支援学級在籍児童に対する音楽療法実践報告—

柚木たまみ*

滋賀短期大学 幼児教育保育学科

The Acquiring Ability through Activity of Music Expression in Music Therapy

Tamami YUNOKI

Department of Early Childhood Care and Education, Shiga Junior College

抄録：大東市教育委員会では、公立小中学校特別支援学級に在籍する児童を対象にした音楽療法事業を実施している。筆者は音楽療法士としてこの事業に参加し、児童に対する音楽療法の実践を担当している。毎年、市内の複数の公立小学校から音楽療法参加を希望する児童が校外の施設で少人数グループによる音楽療法セッションに計7回参加をし、まとめとして保護者と教員参加のもとカンファレンスを開催している。ここでは、筆者が担当実施した音楽療法セッションの中から2児の事例報告を行い、音楽療法セッションにおける参加対象児の表出・表現と音楽療法セッション以外の場面への汎化、そして保護者と小学校教員への影響についての報告と考察をする。

キーワード：音楽表現、特別支援、音楽療法、幼保小連携

1. はじめに

日本音楽療法学会は、音楽療法の定義を公式サイトにおいて「音楽療法とは、音楽のもつ生理的、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」と定義している。音楽をツールとして、音楽療法は様々な現場で導入され実践されているが、学校教育の場においても例外ではない。

大東市では早くから大東市教育委員会により音楽療法が特別支援教育の推進事業として採り入れられ現在に至っている。導入の背景として、大東市公立小学校では、障がい種別による支援学級設置の取り組みが進められ、きめの細かい、さらに丁寧な指導を行うための教員研修が重ねられた。また、市立校園の教員および児童生徒に対して実施した授業づくりに関するアンケート結果も踏まえながら、支援学級における教員のための支援教育に関する研修を充実させていくという計画があった。

* E-mail: t-yunoki@sumire.ac.jp

大東市における音楽療法の導入は、特別に支援を要する児童への効果のみならず、教員の研修という意義も併せ持つことを明言している点が特徴である。

2. 目的と方法

2.1 目的

大東市では、音楽療法を小学校教育の中に導入する目的として、次の3点を掲げている。

- (1)対象児のコミュニケーション力と自己表現力の向上
- (2)対象児保護者の理解援助と推進
- (3)対象児支援学級担任教員等の児童理解促進と音楽療法の手法理解と利用推進

2.2 方法

以下の情報については大東市教育委員会の同意と許可のもと掲載をするものである。

実施期間：20XX年6月～12月および20XX+1年6月～12月

実施回数：いずれの年度も計7回 月1回の頻度で1回のセッション所要時間は各30分。

実施形態：年齢別に5名ずつの小集団セッション。A,B2グループを構成。

Aグループは凡そ1～3年生、Bグループは凡そ4～6年生で構成される。

セラピスト1名(筆者)。支援学級担当教員(各1名)が付き添い参加。記録担当1名(教育委員会職員)。

実施場所：大東市子ども発達支援センター (会場配置：図1は20XX年度、図2は20XX+1年度)

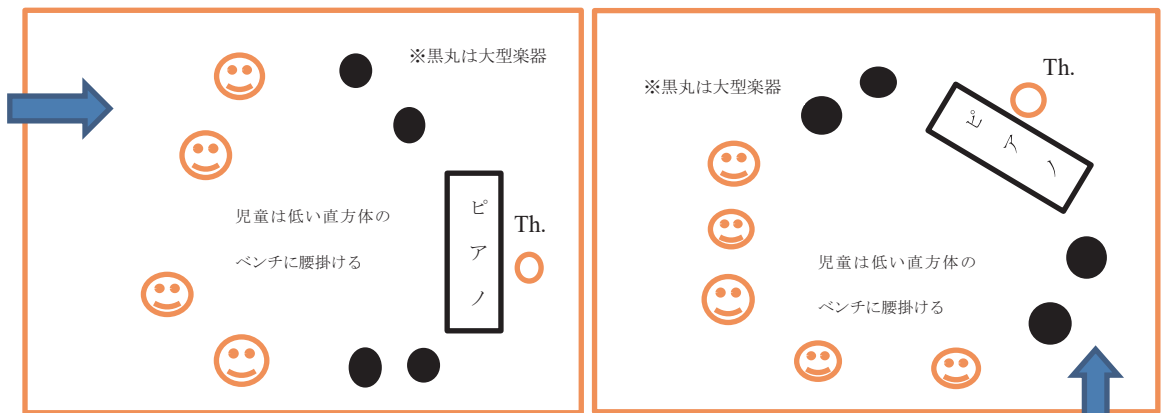


図1 会場配置(20XX年度)

図2 会場配置(20XX+1年度)

各回のセッションは、毎回、歌唱・楽器演奏・身体表現・言語コミュニケーションの全てを組み入れたプログラムとした。プログラムの基本的な枠組みを表1・2に示す。

柚木 た ま み

表1 プログラムの基本的な枠組み(20XX年度)

構成項目	内 容	使用楽器等	使用楽曲等	ねらい等
①導入	a テーマソングの歌唱	ウィンドパーチャイム 鈴 クワイヤホン 鉄琴 鳴子 マラカス	「おんがくかいのうた」(「ド ラえものうた」の替え歌)	参加の動機付 け
②楽器演奏	b 音楽で挨拶 名前を呼ばれたら楽器(口 頭)で応える c 独奏と合奏 好きな楽器を選んで一人 で鳴らす みんなで一緒に鳴らす	タンブリン サウンドブロック(木琴) スタンドシンバル スネアドラム レインメーカー ハンドドラム 電子ピアノ	「Clap Your Hands, Hello!」 「Catch the Beat」	個にスポット をあてる 順番を待つ 仲間と合わせ る
③身体表現	d ダンス	CD カセットレコーダー	「エビカニクス」(CD 使用)	発散
④終結	e 感想を述べる	トーンチャイム	「さよならの歌」	クールダウン

表2 プログラムの基本的な枠組み(20XX+1年度)

構成項目	内 容	使用楽器等	使用楽曲等	ねらい等
①導入	a テーマソングの歌唱	ウィンドパーチャイム 鉄琴 スタンドシンバル	「おんがくかいのうた」(「ド ラえものうた」の替え歌)	参加の動機付 け
②楽器演奏	b 音楽で挨拶 名前を呼ばれたら楽器(口 頭)で応える c 独奏と合奏 好きな楽器を選んで一人 で鳴らす みんなで一緒に鳴らす	サウンドブロック(木琴) スネアドラム ハンドドラム レインメーカー 電子ピアノ ウッドブロック スレイベル バードコール カエルギロ ブームワッカー ラチェット サウンドシェイブ ギャロップカスタネット サーフメーカー カリンバ サンダーチューブ ソプラノリコーダー	「Clap Your Hands, Hello!」 「Catch the Beat」	個にスポット をあてる 順番を待つ 仲間と合わせ る
③身体表現	d ダンス	CD カセットレコーダー	「バブリカ」(CD 使用)	発散
④終結	e 感想を述べる	トーンチャイム	「さよならの歌」	クールダウン

表内太字で示された楽器は2年継続して使用したものである。「おんがくかいのうた」は初年度第1回目セッションではオリジナルの歌詞を用いたが、その後はこの時間だけの固有のテーマソングとして歌詞を作った。歌詞内容を示す。

【おんがくかいのうた】

こんなおといいな できたらいいな あんなうた こんなおと いっぱいあるけど
みんなみんなみんな かなでてくれる すてきながっきで かなでてくれる
うたをたのしくうたおうよ ランランラララララ
ランランラン とってもだいすき おんがくかい

「Clap Your Hands,Hello! (手を叩こう!)」「Catch the Beat(音を鳴らそう)」「さよならの歌」は活動のベースに使用した既成の楽曲である。児童の動きや状態に合わせて即興的に変化させ使用した。

2.3 対象児について

対象児は、教育委員会から年度初めに市内の各小学校へ参加希望を募る。音楽療法セッションに参加が決まった児童については、保護者もしくは教員から児童についての情報が提供される。提供される情報は、①児童氏名 ②在籍小学校と学年 ③診断症名・障がい(任意) ④児童の好きな音楽、TV番組と視聴中の様子 ⑤不満・不快時の行動や態度 ⑥発作やパニックなどについての留意事項 ⑦排泄のサイン、自立か否か ⑧音楽療法に期待すること である。これらの事前情報をもとに、セッションのための使用楽曲の準備と使用楽器等の選定を行った。第2回目以降は、参加教員との意見交換・情報交換を重ねながら微調整を行った。

事前情報から、対象児は、広汎性発達障害、知的障害(軽～中度)、自閉症スペクトラム(の疑い)、自閉傾向、言葉の遅れ、学習障害、多動、といった特性があることがわかった。

3. 経過

次に、20XX年度および20XX+1年度の事例から、それぞれ1事例ずつ、7回のセッション経過を池島ⁱの遊戯療法における治療過程モデル(1997)の5段階に分けて示す。

3.1 20XX年度事例：C児

[障害について]

広汎性発達障害 言葉、コミュニケーション力の遅れ 自分の意見や思いを言葉にしにくい

[音楽療法に期待すること]

お友だちや先生とのコミュニケーション力を上げること

C 児のセッション経過を表 3 に記す。

表 3 C 児のセッション経過

5 段階の時期とセッション実施回	C 児の様子
<p>【模索期・防衛期】 (セッション第 1, 2 回目 6, 7 月)</p>	<p>#1 会場に入室しランドセルは背中から降ろし帽子を脱ぐが、席には着かず入り口近くの床や壁に密着している。セラピストと視線は合わない。活動 b において名前を呼ぶと楽器を鳴らして応える。楽器を他児に手渡す姿があったがすぐに元の場所に戻りできるだけ床や壁に密着している。活動 a,c,d,e は参加しない。表情に動きはなく、歌唱・発語もない。</p> <p>#2 会場に入室はするが前回と同じ入り口近くに座る。床や壁との密着度は前回よりはやや少なく、頬杖や肘付きの姿勢でセッション全体の様子を見ている。笑顔が見られる。歌唱・発語はない。活動 b において、セラピストが渡したタンブリンを腕を伸ばして楽器との距離を取って鳴らす。活動 e におけるトーンチャイムの演奏時、身を乗り出して見ている。活動 a, d では関心を示さない。</p>
<p>【模索期・防衛期】 (セッション第 3, 4 回目 8, 9 月)</p>	<p>#3 入室し前回と同じ場所に座る。体はセラピストの方に向いている。名前を呼ぶと「はい」と口頭で返事をする。活動 a の参加はないが、活動 b, c に参加し笑顔が見られる。活動 d には参加せず座ったまま終わるのを待っている。活動 e では他児とともにトーンチャイムを鳴らす。</p> <p>#4 入室後ベンチの近くに来るが他児と一緒に座らず、その後ろで担任教員とともにいる。活動 a への参加はない。活動 b, c では演奏順を決める際に挙手があった。活動 d では教員に促されて立ち参加するがすぐに疲れたような表情をする。活動 e は積極的に参加し、終了するとすぐに退室する。</p>
<p>【攻撃性拡大期・発散期】 (セッション第 5 回目 10 月)</p>	<p>#5 他児と同じ形態で参加。活動 a では歌詞幕を見ているが歌唱はしない。活動 b, c では他児の動きを見て楽器を手渡す行為が見られる。大型楽器(スタンドシンバル)を好み、力任せに叩くだけではなくミ</p>

音楽表現活動を通して獲得されたもの

	<p>ユートした優しい音を鳴らすことができた。活動 d に参加はするが、後半は疲れたような表情を見せる。活動 e は積極的に参加する。トーンチャイムに関心を持つ。音が好きなようである。他児にトーンチャイムを、音を選んで手渡す姿が見られる。</p>
<p>【創造と再構成期・転換期】 (セッション第 6 回目 11 月)</p>	<p>#6 他児と同じ形態で参加。活動 a では体が動くが歌唱はしない。活動 b, c ではセラピストとしっかり視線を合わせて挙手でアピールをする。他児に楽器を選んで渡す行為が見られる。参加児童との会話が見られる。活動 e でのトーンチャイムの演奏では、合図をしているセラピストを満面の笑顔で見つめ、タイミングを合わせようとする。</p>
<p>【安定期・離反期】 (セッション第 7 回目 12 月)</p>	<p>#7 入室するとセラピストの真正面に満面の笑顔で走ってくる。他の児童とともにベンチを動かし円形に並び替え、その上をキャッキョと声を上げて喜びながら一緒にクルクル回り出す。セラピストのピアノ即興演奏に合わせて動き、「ストップ!」「反対回り!」の指示に応じて楽しむ。指示が出る毎にセラピストと視線を合わせて笑顔で応答した。活動 d 以外は非常に集中し、積極的に他児と関わりを持って参加した。</p>

3.2 20XX+1 年度事例 : D 児

[障害について]

広汎性発達障害

[音楽療法に期待すること]

楽しんで自分を表現すること

D 児のセッション経過を表 4 に記す。

表 4 D 児のセッション経過

5 段階の時期とセッション実施回	D 児の様子
<p>【模索期・防衛期】 (セッション第 1, 2 回目 6, 7 月)</p>	<p>#1 入室して一旦着席するが、再び立って室内の楽器をひと通り鳴らしていく。ピアノに最も高い関心を示し、セラピストの楽譜を覗きながらピアノを鳴らした。セラピストが参加児個々に声かけをしている時も楽器を鳴らすために離席をする。セラピストの声かけに反応するが楽器を鳴らす欲求の方が強く、終始付き添いの担任教員に制</p>

	<p>止されていた。終了時には名残惜しそうに最後に退室していった。付き添いの教員に小学校での普段の様子を尋ねると、「小学校では“優等生”。勝手に行動するようなことは一切ない。今日は生き生きしておりびのびと解放されていた。こんな姿は小学校では見たことがない。」とのことだった。</p> <p>#2 入室すると全ての楽器をひと通り鳴らす。セラピストの声かけには反応するが行動を止めない。他児にスポットを当てるシーンでも席を立ち楽器を鳴らす。幼稚園の頃ピアノ(ピアノカ)を習ったことを話す。セラピストがD児の演奏に連弾で伴奏を付けると、「楽譜を持ってくる」と言い、セラピストが「いいよ。みんなに聴いてもらおう。」と応えると、驚いた顔をしてセラピストの顔を見つめた(それ以降のセッションで自分の順番以外に楽器を鳴らすことがなくなる)。</p>
<p>【模索期・防衛期】 (セッション第3回目 8月)</p>	<p>#3 入室するが並べている楽器を鳴らそうとしない。色で音高と音価を表した楽譜(D児のために作成したオリジナル楽譜)をセラピストに示した。(アンゲラー「おもちゃのシンフォニー」の前半部分。)連弾で、D児は第1奏者として主旋律を右手で演奏し、セラピストが第2奏者としてハーモニーを付けた。何度か間違い悔しそうな表情をしていたが、次回は他児とともに演奏する旨を伝えると「木星(ホルスト「惑星」より)もやっっていい?」と他の曲も候補に挙げてきた。「いいよ」とセラピストが応えると嬉しそうに挨拶をして退室した。</p>
<p>【攻撃性拡大期・発散期】 (セッション第4,5回目 9,10月)</p>	<p>#4 早めに到着し入室するとピアノに直行し、セラピストに「おもちゃのシンフォニー」と「木星」の楽譜を見せる。「練習しよう」という呼びかけに応じて練習をした。他児が揃い時間になり練習終了を告げると素直に自分の席に着く。セラピストのセッション進行や他児の様子を集中してしっかり観察している。活動cにD児のピアノ演奏を採り入れて「おもちゃのシンフォニー」を全員で合奏することを全体に告げると、D児は嬉しそうにはにかむ仕草を見せた。</p> <p>#5 活動aから積極的に参加する。全体をリードして歌唱する。活動bでは複数の大型楽器をドラムセットのように叩いてみせる。活動cでは他児の楽器分担について相談をしている間も落ち着いて待つ</p>

音楽表現活動を通して獲得されたもの

	いる。ピアノから離れて他の楽器も順番に楽しむ。
【創造と再構成期・転換期】 (セッション第6回目 11月)	#6活動aから積極的に参加する。全体をリードして歌唱する。活動bでのD児の行動が他児にも影響し、個々の演奏表現が多彩になる。
【安定期・離反期】 (セッション第7回目 12月)	#7クリスマスが近いことから、セラピストからのプレゼントとして新しい音楽活動を実施。加えてD児とのピアノ演奏を「発表会」としてあらためて披露する。参加者全員からの拍手を受けて、満足した表情を見せる。

4. 結果と考察

4.1 結果

カンファレンスにおいて、各児童の評価を次のような表に記し提出した(図3)。

	参加度	自己表現	コミュニケーション
	A 仲間と一緒に着席し、活動と一緒に参加する。	A Thに指示された活動や、主体的表現活動をすぐに行う。	A 複数の仲間とコミュニケーションがあり活動を楽しんでいる。
	B 入室するが仲間と同じ場所に着席しない。活動には何らかの形で参加する。	B Thに指示された活動をすぐに行う。主体的表現活動が見られる。	B 仲間とコミュニケーションを取っているが活動は単独で楽しんでいる。
	C 入室するが仲間と同じ場所に着席しない。活動に参加しない。	C Thに指示された活動を、促されて行う。主体的表現活動は見られない。	C 仲間とのコミュニケーションはなく活動を単独で楽しんでいる。
	D 部屋に入らない。	D Thに指示された活動も、主体的活動も行わない。	D 仲間とのコミュニケーションはなく活動にも参加しない。
第1回			
第2回			
第3回			
第4回			
第5回			
第6回			
第7回			

図3 カンファレンス用評価表(2019 柚木)

この評価表は、[参加度] [自己表現] [コミュニケーション]の3つの指標をAからDの4段階評価で表すものである。使用した文言は、小学校教員のみならず保護者にも理解・共感してもらえる表記になるように考慮した。セッション第1回目と最終回の第7回目を比較すると参加した児童にプラスの変化が見られた。C児においては[参加度] C→A [自己表現] C→A [コミュニケーション] C(D)→A、D児においては[参加度] B→A [自己表現] C(A)→A [コミュニケーション] C(B)→Aと評価した。

カンファレンスに参加した保護者と担任教員(不参加の場合はその後のアンケート)で得たコメントを記す(太字はセッション以外の場での変化である)。

[対象児について]

- ・学校で見られないやわらかな笑顔が見られた
- ・自宅でいろいろな物を楽器に見立てて鳴らして楽しんでいた
- ・友だちと関われる時が増えた
- ・リラックスして学校生活を送れるようになり、学力も驚くほど向上した
- ・セッション行き帰りに会話が**増え、距離を縮めることができた**

[その他]

- ・別角度から客観的にみることができ、学校でも今後活かしていきたい
- ・毎回のセッションの構成の意味が理解できた

4.2 考察

前述の評価方法において、ほぼ全員の参加児に一定の効果が表れた要因をアクスライン⁴⁾の「遊戯療法」の8つの基本原則ⁱⁱⁱ⁾に照らし合わせながら考察する。

セッション実施にあたり、月1回というスパンの長い頻度はセラピストと対象児のラポール構築にはデメリットであるかと思われたが、実は、対象児にとっては負担を感じることなく、しかし特別な時間として対象児には捉えられていたのではないだろうか。月1回という頻度は、飽きることなく次回への期待と見通しをつけるために最適であったのかもしれない。7回のセッションは約6ヶ月間にわたりまさに原則⑦(治療は緩慢な過程である)であった。セッションの計画は、回数ではなく、与えられた条件の中での設定方法が重要であると言える。

音楽療法セッションでは机と筆記用具は使用しない。授業(学習)ではなく遊びの場であり、参加者は同行動を取る必要もない。30分間という時間制限はあるものの音楽による遊びの場である。セッション会場では学校の音楽教室にある鳴らしてみたかった憧れの楽器に触れることができたり、学校にはない珍しい楽器に触れることができる。対象児はスタンドシンバル、スタンドに設置したスネアドラム、スタンドに設置したウィンドバーチャイムを単独で演奏することに大きな喜びを示した。対象児は音楽の授業は通常級で受けるが、それらの楽器を担当して合奏することはなく、音楽療法は願望が叶う場でもあった。演奏する楽器は対象児が選び、活動への参加の強制もない音楽療法セッションは、原則②(子どもの完全な受容を行う)③(許容的な雰囲気をつくる)⑥(治療は子どもが主導する)の成立につながったと言える。D児のピアノ演奏をセッションプログラムに導入することはセラピストにとっては大きな冒険であった。しかしD児の気持ちを尊重し、他児もD児を受容して合奏が成立したことには、対象児たちの受容する力を感じた。

間接的な要因として特筆すべきなのは、担任教員からの情報で知った対象児の小学校から会場まで

のタクシー移動である。学校という日常空間から離れることと、タクシーに乗って出かける特別感が、対象児の参加への動機付けと違う自己の表出・表現につながったと考える。

5. 今後の課題

カンファレンスの場は客観的に振り返りを行うために非常に有意義であった。音楽療法が決して特殊なものではなく、手法が教育現場に応用できることを伝えることができたと思っている。また、学校や自宅での変化があったことが報告されたことは嬉しい。これを音楽療法の成果による汎化と捉えられるかどうかはさらなる検証が必要であるが、援助のひとつであることには間違いのないであろう。

また、この2年の実践を経て、徐々に小学校教員の方々との交流が深められるようになってきている。今後の充実した実践継続と現場への還元を目指し、より詳しい対象児情報を得るためにも、セッション開始前からのアプローチを試してみたいと思っている。特に幼稚園・保育園から就学したばかりの1年生については、対象児の就学前の情報について確保する努力をしていきたい。

最後に、アクスラインの8つの原則は、今後も筆者が音楽療法を実施する上でのセラピストとしての自分を見つめるための指標としてこれからも常に意識しておきたいと思う。

謝辞

大東市教育委員会職員の皆様には、今回の執筆にあたりご理解とご協力をいただきましたことを深く御礼申し上げます。また、きめ細やかなコーディネーターと、セッション当日の送迎からセッションの動画記録までフルに助けていただきましたことにも心から感謝いたします。。

文献

- 1) 一般社団法人日本音楽療法学会公式サイト www.jmta.jp/
- 2) Michele Schnur & Clive Robbins(1999)『Themes for therapy : from the Nordoff-Robbins Center for Music Therapy at New York University : new songs and instrumental pieces』C.Fischer, New York,
- 3) 池島徳大(2002)『クラス担任によるいじめ解決への教育的支援』日本教育新聞社, 大阪
- 4) 坂野雄二(2000)『臨床心理学キーワード』有斐閣双書, 東京

ⁱ 池島徳大(1951 -) 兵庫教育大学大学院特任教授, 奈良教育大学大学院教育学研究科専門職学位課程教授。学校教育学博士。日本ピア・サポート学会会長。

ⁱⁱ バージニア・アクスライン Virginia M. Axline (1911-1988)。児童心理学者。遊戯療法に來談者中心療法的な考え方を導入した。

ⁱⁱⁱ アクスラインは治療者の基本的態度の原則として、「遊戯療法の8つの基本原則」(1947)を提唱した。(アクスラインの「遊戯療法の8つの基本原則」①子どもとのよい治療関係を成立させる②子どもの完全な受容を行う③許容的な雰囲気をつくる④適切な感情の認知と反射を行う⑤子どもに尊敬心を持ち続ける⑥治療は子どもが先導する⑦治療は緩慢な過程である⑧必要な制限を加える)