

〔学術論文〕

保育園での音楽表現活動¹

— 自閉症スペクトラム児 A の行動変化 —

Musical expression activities at a Nursery School

— Behavior change of infant A with autism spectrum disorder —

古賀 弘之・丹羽 裕紀子・小田 紀子

Hiroyuki Koga Yukiko Niwa Motoko Oda

要旨 本研究では、保育園の4歳児クラスを対象に、発達障害と診断されている2名の幼児の集団適応を目的として計25回の音楽表現活動を行った。本稿では、自閉症スペクトラム障害と診断されたAの行動に焦点を当て検討を行った。実施記録をもとに、音楽表現活動の内容を「始まりの活動」「わらべうた」「リトミック」「太鼓の活動」の4つに分けてAの行動を検討した結果、初期は他児の様子や動きを模倣しながら活動をしていたが、中期には遊びのルールを一部理解して、セラピストや保育士の介入がなくても活動できるようになり、後期にはルールのある遊びの中で他児と関わって活動することができるようになったことが明らかになった。また、ピアノ演奏のタイミングや音量を変化させることで対象児の行動を集団適応的に変化させる方法が見出された。

キーワード：発達障害児、自閉症スペクトラム障害、音楽表現活動

1. 問題・目的

近年はインクルーシブ教育システムの構築に向け、保育においてもインクルーシブなクラスの形成に関する研究（浜谷ら，2013）や、ユニバーサルデザインによる保育の実践に関する研究（松井ら，2015）が報告されている。

浜谷ら（2013）は「保育におけるインクルージョンとは、多様なニーズを持つ子どもがともに育つ保育の場を築くことであり、子どもの姿から出発して新たな保育を創造することである」と主張している。多様なニーズを持つ子どもとして、発達障害児の存在があげられる。発達障害児の発達を向上させ、行動を改善させる方法の一つとして音楽療法がある。しかし、音楽療法として発達障害児に関わる場合、集団音楽療法の対象者は全員が発達障害児であることが多く、健常児を含む場合でも小集団で実施されることが多い。

¹下川（2009）は保育園での音楽療法的活動の呼称を「音楽表現活動」としているため、本研究での活動を「音楽表現活動」と呼ぶことにする。

発達障害児を対象として保育園・幼稚園において音楽療法を実施した先行研究としては、和田（2010）と谷村（2012）の先行研究があげられる。和田（2010）はわらべうたを用いて知的障害児通園施設で障害児保育の実践を行っている。谷村（2012）は幼稚園において自由遊びの時間に個別支援として音楽療法を実施している。しかし、両者の研究はどちらも健常児との関わりがない分離保育で音楽療法を実施した研究であった。

下川（2009）は、統合保育の中で音楽療法を実践しており、自らがセッションで使用している活動案を紹介している。また、星山・板野（2015）は健常児と障害児が共に活動できるユニバーサルデザインの音楽表現を提唱している。しかし、統合保育やユニバーサルデザインにおける音楽療法や音楽表現の実践について報告した研究はみられない。

そこで、本研究では保育園の4歳児クラスを対象に、発達障害と診断されている2名（自閉症スペクトラム障害・ADHD傾向と言語発達遅滞）を含む30名の集団を対象に、特に2名の集団適応を目的として音楽表現活動を実施する。本稿では自閉症スペクトラム障害と診断された男児の行動変化の検討を行う。ADHD傾向と言語発達遅滞を有する男児の行動変化については次稿で述べる。

2. 方法

対象児

自閉症と診断された男児1名（以下、「A」とする）と、言語発達遅滞と診断された男児1名（以下、「B」とする）を含む30名の4歳児を対象とした。AとBは市の巡回指導の対象児となっていた。

Aは体が小さく、他児と比べると幼い印象を与える。集団行動では一人だけ集団から離れてしまうことが多い。面倒見のよい女児から適切な行動を促されることが多かった。

Bは体が大きく、力が強い。衝動性が高く、他児が使っているものを突然取ってしまうことがある。他児から否定的な言葉をかけられることが多かった。

30名の中には、AとB以外にも、診断されてはいないが、園長や担任から発達障害の疑いがあると捉えられている5名の男児が含まれていた。30名中23名が健常児であったが、7名の男児の行動が顕著に目立つため、この7名の行動に他児が影響を受けて集団がまとまらない場面が多くみられるようだった。

音楽表現活動の開始に際し、保育園で園長と担任を含めた事前カンファレンスを行ったところ、「楽しい活動の中にルールを学ぶ場面をいれてほしい」「身体機能とソーシャル・スキルを高めるような活動を行ってほしい」という要望があった。「楽しい活動を通してルールを学ぶこと」と「身体機能を高めること」を目的とした活動内容は生野ら（2001）や下川（2009）に見出された。「ソーシャル・スキル」については一致した定義が得られていないため、本研究では山下（2005）が音楽療法によるSSTを実施した際の『音楽療法の活動を通じて「相手を受け入れながら、相手からも受け入れられるスキルを身につける訓練』という定義に基づき、「他児と協調的に活動できるこ

と」を目的として音楽表現活動のセッションを開始した。

実施期間

X 年 10 月～X+1 年 3 月

月に 1～3 回午前中に約 30 分間のセッションを計 25 回行った。

活動内容

主に、以下の活動を実施した (表 1 参照)。ただし、時間の都合により毎回実施できなかった活動も含まれている。

表 1. セッションで実施した活動名と活動の内容・目的

活動名	活動の内容・目的
手をつないでこんにちは (生野ら, 2001)	活動の始まりの認識/あいさつのしぐさ
みんなで手を叩こう (下川, 2009)	他者認知/スキンシップ/社会性
あたまはどうこ (下川, 2009)	身体の部位認知
ゆうびんはいたつ (わらべうた) ⁱ	役交代/順番を待つ/ルールの学習/社会性
どんどんばし (わらべうた) ⁱⁱ	門くぐりの役交代/ルールの学習
しゃんしゃんしゃん (わらべうた) ⁱⁱⁱ	動物の動きの創造・模倣
たけのこがはえた (わらべうた) ^{iv}	つながり歩き/2 人組で背中合わせ/社会性
いもむし (わらべうた) ^v	寝転んで手を使わずに回転する/しゃがみ歩き
つるつる (わらべうた) ^{vi}	つながり歩き/空間認知
歩く/止まる/回転 (即興演奏)	即時反応
ゴー・ストップ (下川, 2009)	即時反応
おおかみがきた (即興演奏)	即時反応/役交代 (鬼ごっこ) /ルールの学習
誰のところに行こうかな (二俣ら, 2011)	順番を待つ/音楽への同期
太鼓を叩こう (下川, 2009)	順番を待つ/音楽への同期
さよならバイバイ (生野ら, 2001)	活動の終わりの認識

セッション終了後は記述による記録を作成した。ビデオ撮影の許可が下りた S12 以降は毎回デジタル HD ビデオカメラレコーダー (SONY : HDR-XR350V) による録画を行い、録画に基づいた記述による記録を作成した。

結果・考察

計25回のセッションのうちAが欠席した回とビデオ撮影できなかった2回を除外した23回の記述内容をもとに、清水ら(2008)を参考にして質的分析を行った。まず、全667の記述の中からAの行動に関する271の記述を抽出した。次に、271の記述をもとに、セッションで行った15の活動内容を分類し、「始まりの活動」「わらべうた」「リトミック」「太鼓の活動」の4領域にカテゴリー化した。さらに、各領域別に期間ごとに記述を分類し、各期を命名した。分類とカテゴリーの命名は日本音楽療法学会認定音楽療法士3名(筆者)の協議によって行った(表2参照)。

表2. 全活動の分類とカテゴリーによるAの行動変化

	【始まりの活動】	【わらべうた】	【リトミック】	【太鼓の活動】
1	自己中心的な時期 円の隊形の中心に入ってしまう。活動の雰囲気を楽しんでいるが、活動の内容は理解できていない。	他児を見て模倣する時期 他児の様子に注目し、他児の動きを見ながら活動に参加している。	他児を見て模倣する時期 ルールがわかっていないようで、他児の動きを見て動いている。セラピストや保育士と一緒に何回か活動すると理解できている。	自己中心的な時期 列には並ばないが太鼓を叩く。ピアノが止まったら太鼓を叩くことを理解した。
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8	大人の介入の時期 セラピストや保育士が関わって受動的に活動する。	ルールを一部理解した時期 「ゆうびんはいたつ」では、いつもセラピストや保育士に手紙を渡してしまう。「どんどんばし」は、つかまるために門の前で止まってしまう。「しゃんしゃんしゃん」「いもむし」は活動できていない。	基本的活動ができるようになった時期 音楽を聴いて、歩く・走る・止まる・回る・の活動ができるようになるが、ピアノを鳴らすなどの逸脱行動がみられる。	順番を待てる時期 列に並んで順番を待てるようになったが、飛び跳ねたり甲高い声をだしたりしながら太鼓を叩き続けるので他児から注意される。
9				
10				
11	ルールを一部理解した時期 円の隊形の中心に入ってしまうこともあるが、部分的に活動できている。	音楽的・社会的育ちの時期 「ゆうびんはいたつ」では他児に手紙を渡すことができた。歌いながら活動し、甲高い声で合いの手を入れると動きがある。声かけのみで行動を修正できる。他児と活動する場面がみられる	役にこだわる時期 活動を理解して楽しんでいるが、役交代では自分が何度も役になるために、自らつかまりに行ってしまふ。	探索的活動の時期 最初に太鼓を叩きたいようで走って近づいてくる。列に並んで順番を待てるが、様々な方法で太鼓を叩き続け、他児から注意される。
12				
13				
14				
15				
16				
17	社会的育ちの時期 Aが他児と手をつなぎ円の隊形になったら活動を始めた。他児と関わる場面がみられ、活動できる部分が増加した。	音楽的・社会的育ちの時期 「ゆうびんはいたつ」では他児に手紙を渡すことができた。歌いながら活動し、甲高い声で合いの手を入れると動きがある。声かけのみで行動を修正できる。他児と活動する場面がみられる	役にこだわる時期 活動を理解して楽しんでいるが、役交代では自分が何度も役になるために、自らつかまりに行ってしまふ。	探索的活動の時期 最初に太鼓を叩きたいようで走って近づいてくる。列に並んで順番を待てるが、様々な方法で太鼓を叩き続け、他児から注意される。
18				
19				
20				
21				
22				
23				

変化の段階は 3 層に区分して表した。

濃い灰色：各活動の内容が理解できず、他児の動きを見て模倣したり、大人が介入したりした。

薄い灰色：活動内容の一部を理解し、模倣や介入なしに活動する場面がみられるようになった。

白色：他児との関わりがみられるようになった。

以下、各領域について、濃い灰色の時期を「初期」、薄い灰色の時期を「中期」、白色の時期を「後期」と捉え、A の行動変化について考察を行う。

【始まりの活動】

初期・中期 (S1～S17) は B 児と共に円の隊形の中心に入ってきてしまう場面が多かった。主に加配の担当保育士が介入を行ったが、円の中心に入る行動はなかなか変化しなかったため、A が両隣の他児と手をつなぎ、円の隊形に加わった時点で活動を開始するようにした (S18～S23)。円の中心に入る行動は完全には消失しなかったが、タッチをする活動では大人だけでなく他児との関わりがみられるようになった。身体像の認知を目的とした活動では、曲に合わせてすべての体の部位 (頭・耳・肩・おなか・おしり・膝・足) に自分で触れることができる場面がみられた。

【わらべうた】

初期・中期 (S3～S15) はピアノを使わない歌のみによる活動のためか、落ち着いて他児の活動の様子を見ており、その後しばらくして活動するという様子がみられた。役交代の遊び (ゆうびんはいたつ・どんどんばし) では、自分が役になりたがり、役になれないと機嫌を損ねてしまう場面もみられた。しかし、「ゆうびんはいたつ」は【始まりの活動】と同様に円の隊形で行う活動だったが、A が円の中心に入ってくる場面はみられなかった。ただし、「ゆうびんはいたつ」では最後の人が手紙をピアニストにもっていくルールを決めていたが、A は手紙をもらおうと他児には手紙をわたさず、すぐにピアニストに手紙をわたしてしまっていた。後期 (S16～S23) は、わらべうたを甲高い声と一緒に歌ったり、休符の部分に声で合いの手を入れたりする場面がみられた。

【リトミック】

初期 (S1～S8) のピアノの演奏に興奮して走っている状態から、中期 (S9～S16) のセラピストや保育士による介入や、他児の様子を模倣することにより、徐々に活動の内容を理解していった。しかし、後期 (S17～S23) の役交代の遊び (おおかみがきた) では、ルールを理解して他児と役交代できている一方で、鬼役 (おおかみ役) をやりたがる様子がみられ、「鬼につかまらないように逃げる」という遊びのスリルを楽しむ気持ちの部分は他児と共有されていないようだった。

【太鼓の活動】

活動の初期から太鼓を叩くことには強い興味・関心を抱いていた。初期から一貫して自分が最初に太鼓を叩くことにこだわりがみられたが、徐々に列の中に並んで自分の順番が来るまで待てる

ようになった。しかし、ピアノ伴奏に合わせて2回太鼓を叩く場面で、Aだけは伴奏を無視して太鼓を何回も叩き続けていた。ただ、その叩き方は様々で、叩き方の違いによる音色の変化を探索しているように思われた。

全体的考察

<Aの行動変化について>

本研究では、一斉指導型の保育園において、30名クラスの幼児を対象とし、特に2名の発達障害児の集団適応を目的とした音楽遊びを行った。Aの行動に関する記述を【はじまりの活動】【わらべうた】【リトミック】【太鼓の活動】の4領域にカテゴリー化し、さらに期間による分類を行った。その結果、【はじまりの活動】【わらべうた】【リトミック】では、初期には自己中心的な行動が多くみられていたが、大人による介入や他児の様子を模倣することにより、徐々に活動の内容を理解していったと考えられた。【太鼓の活動】では、中期にはAが列に並んで順番を待つという向社会的行動がみられるようになった。しかし、Aが他児と同じ回数だけ太鼓を叩くという場面はみられなかった。ただし、他児との比較という観点からとらえると「みんなと同じようにできていない」というネガティブな評価になってしまうが、Aの独自性という観点からとらえると、Aは主体的に音楽活動に関わっており、「音に対する興味・関心が高く、集中して活動している」というポジティブな評価を行うことができる。

<楽器に対する反応について>

今回の研究では、ピアノによる演奏がAの覚醒度を高めていたと考えられた。その理由として、円の隊形になって行う活動では、Aが円の中心に入ってきてピアノのリズムに合わせて動いている場面がみられ、【リトミック】の「ゴー・ストップ」や「おおかみがきた」では、ピアノの演奏が続く間は走り続けるという場面がみられたことがあげられる。

そこで、本研究ではAが円の中心に入ってくる行動を修正するために、Aが他児と手をつないで円の隊形ができたら活動を開始するようにした。また、ピアノ演奏が続く間は走り続ける行動を修正するために、ピアノの音量を下げる、もしくは演奏を止めるという方法で対応した。

ピアノ演奏による音の刺激は行動面へ大きな影響を与えていると考えられるため、対象児が興奮状態になっている場合には、①音量を下げる、②テンポを遅くする、③演奏を止める、などの対応を行う必要がある。

太鼓の活動では、一人ずつ太鼓を叩く活動を実施した。集団の中で、Aにとっては唯一自己表現が可能となり、セラピストにとってはAの行動をしっかりと観察できる場面であった。Aは他児と比較すると太鼓を長く叩き続ける傾向がみられた。太鼓を長く叩き続ける行動は変化しなかったが、初期・中期は太鼓を叩く活動そのものを自己中心的に楽しんでいるだけの様子だったのに対し、後期は様々な叩き方を試すことによる音色の変化を探求しているようだった。集団適応の観点からは、Aは集団の中での自分を意識する能力が低く、自己中心的な段階であると考えられるが、

A の独自性の観点からは、楽器に対する探索活動を主体的に集中して行っていると考えられた。自分で演奏できる楽器の使用は活動への動機づけを高めており、集中力を持続させていると思われる。

<遊びの隊形による違いについて>

本研究では、主に円の隊形になって活動する音楽表現活動を多く実施した。「はじまりの歌」「ゆうびんはいたつ」などである。A は【はじまりの活動】では、円の隊形ができると中心に入ってしまうという場面が長期にわたってみられた。円の隊形を形成するには自己抑制・空間認知・協調性などの能力の発達が必要であると考えられる。A が円の隊形に加わるには介入による行動修正が必要だった。しかし、【わらべうた】「ゆうびんはいたつ」は、円の隊形で行う役交代であったが、A が円の中心に入ってくる場面はみられなかった。A にとって【わらべうた】は音の刺激が少なく、比較的落ち着いて活動できていたのではないかと思われた。

また、広い空間を自由に歩いたり走ったりする音楽表現活動も実施した。「ゴー・ストップ」「おおかみがきた」などである。自由に歩いたり走ったりする活動では、「他児にぶつからない」ために、自分の位置や移動速度を調整し、必要な空間を確保することが必要となる。また、音楽の変化を聴き取って行動を変化させる即時反応の能力も必要である。A は初期には他児の様子や動きを見て活動していたが、活動の経過とともに自らの動きをコントロールして活動できるようになった。

以上のことから、「楽しい活動を通してルールを学ぶこと」という活動当初のねらいは、①役交代を理解して活動できるようになった、②太鼓の活動で自分の順番を待てるようになった、という 2 点から達成されたと思われる。「身体機能とソーシャル・スキルを高めること」というねらいについては、①音楽に反応して体の動きをコントロールできるようになった、②他児と一緒に活動できるようになった、という 2 点から達成されたと思われる。

ただし、円の隊形の中心に入りたがる、役交代の役を何度もやりたがる、太鼓をずっと叩き続けるという自己中心的な行動は変化しなかった。この点については、②独自性の観点からとらえると主体的に活動に取り組んでいると考えられる。

①集団適応の観点からとらえると、集団の中で自分を意識する能力が低く、自己中心性が高い状態であると考えられるが、今回変化がみられなかった行動については、さらに長期的な観点からの研究が必要となるのではないかと思われた。

今後の課題

<日常の保育場面との関連について>

本研究では、保育園での音楽表現活動場面のみを研究対象とした。しかし、日常の保育場面での対象児の行動との関連については検討を行っていない。今後は担当保育士に対するインタビュー

を行うなど、音楽表現活動場面以外の対象児の情報を収集することにより、①日常の保育場面と音楽表現活動場面で共通してみられている行動、②日常の保育場面ではみられないが、音楽表現活動場面ではみられる行動、③音楽表現活動場面での介入の効果が日常の保育場面に般化されたと考えられる行動等を検討することが必要であると考えられる。

<インクルーシブな保育としての音楽表現活動のもつ可能性>

音楽表現活動は発達障害児の心身を支援していく有効な活動であると考えられる。ただし、30名の集団では個人に対する介入が難しい。しかし、以下の利点をあげることができる。

①遊びの楽しさを共有する

役交代の遊びでは、その面白さを集団で共有することにより共感性が高まると考えられる。

②順番を待つ

人数が多いことで長い時間待つが必要になる。順番を待つことはルールを守ることにつながる体験である。

③役が回ってこないことを経験する

人数が多いことで、毎回自分に役が回ってくるわけではないことを体験することになる。

幼児は他児と関わり遊びを楽しむ中で様々な能力を獲得していく。しかし、集団活動で他児と関わり遊びを楽しむには、ルールを守ることが求められる。遊びを通してルールを守ることを経験していく中で、自己を抑制する能力を身につけ、集団に適応的な態度を養うことができる。

本研究では、保育園の4歳児クラス30名の音楽表現活動を実施し、自閉症スペクトラム障害と診断されたAの行動変化を検討した。その結果、ピアノ演奏のタイミングや音量を変化させることで対象児の行動を集団適応的に変化させる方法が見出された。また、ピアノを使った活動と比較すると、Aはわらべうたの活動には集団適応しやすい可能性が示唆された。今後は集団活動を実施する中で発達障害児が集団適応しやすい活動や、集団適応を支援する具体的方法をさらに検討していく必要がある。次稿では、ADHD傾向のある言語発達遅滞児Bの行動変化について述べる。

謝辞

本研究を実施するにあたって、C保育園の園長、担任、担当保育士、Aの保護者にご協力いただきました。また、昨年度常葉大学短期大学部を退官された宍戸幽香里先生から助言をいただきました。ゼミ生の石川雅隆さん、梶原綾乃さん、納堂友貴さん、野田恵美さん、大学院ゼミ生の松井奈都子さんにもご協力いただきました。ご協力くださったみなさまに心より感謝申し上げます。

参考文献

- 浜谷直人・五十嵐元子・芹澤清音 特別支援対象児が在籍するクラスがインクルーシブになる過程
―排除する子どもと集団の変容に着目して 保育学研究第 51 巻第 3 号 2013 Pp.45-56.
- 星山麻木編著 板野和彦著 一人一人を大切にする ユニバーサルデザインの音楽表現 萌文書
林 2015
- 松井剛太・越中康司・朴信永・若林紀乃・鍛冶礼子・八島美菜子・山崎晃 保育者は障害児保育の
経験をどのように意味づけているのか 保育学研究第 53 巻第 1 号 2015 Pp.66-77.
- 清水恵美・寺川裕子・築地麻子・桃原和子・中山晶世・竹内庸二・二俣泉・馬場存・牧野英一郎 音
楽療法場面における対象者の行動の質的分類と変化の階層化 第 8 回日本音楽療法学会学術大
会要旨集 2008 P.189
- 下川英子 統合保育・教育現場に応用する 音楽療法・音あそび 音楽之友社 2009
- 谷村宏子 音楽療法の視点に立った保育支援の試み 実践記録の分析と新たな提案 関西学院大
学出版会 2012
- 山下貴子 1 章 【事例 A】 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 2005 Pp.10-45.
- 和田幸子 わらべうたを用いた障害児保育の実践 三学出版 2010
-
- i いっしょにあそぼうわらべうた 3・4 歳児クラス編 コダーイ芸術研究所著 明治図書 1997
- ii 前掲書 i
- iii わらべうた 音楽の理論と実践 ―就学前の音楽教育― フォライ・カタリン著 知念編 畑玲子訳 明
治図書 1991
- iv 前掲書 i
- v うたおうあそぼうわらべうた 乳児・幼児・学童との関わり方 木村はるみ・蔵田友子 雲母書房 2009
- vi わらべうたでいきいき保育 一年中うたって遊ぼう「いろはにこんぺいとう」 たかぎとしこ著 明治図
書 2009

