

[学術論文]

インクルーシブ保育における音楽表現

Musical expression in inclusive childcare

丹羽裕紀子 古賀 弘之 小田 紀子

Yukiko NIWA Hiroyuki KOGA Motoko ODA

Studies in Humanities and Cultures

No. 30

名古屋市立大学大学院人間文化研究科『人間文化研究』抜刷 30号

2018年7月

GRADUATE SCHOOL OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

NAGOYA CITY UNIVERSITY
NAGOYA JAPAN

JULY 2018

[学術論文]

インクルーシブ保育における音楽表現
Musical expression in inclusive childcare

丹羽裕紀子 古賀弘之 小田紀子
Yukiko Niwa Hiroyuki Koga Motoko Oda

1. 問題と目的
2. 方法
 - 2.1 対象児
 - 2.2 実施期間
 - 2.3 活動内容
 - 2.4 音楽の用い方の工夫
 - 2.4.1 歌唱
 - 2.4.2 身体音楽表現
 - 2.4.3 わらべうた
 - 2.4.4 楽器活動
 - 2.5 記録・評価方法
3. 結果
 - 3.1 全体
 - 3.2 A児
 - 3.3 B児
4. 考察

要旨 インクルーシブ保育における音楽表現活動として、音楽を用いた活動（音楽教育、音楽療法、音楽レクリエーション、その他の音楽表現活動）をスペクトラムとして捉え、発達障害と診断されている2名（自閉スペクトラム症）を含む保育園の5歳児クラスの集団を対象に、音楽療法士が月に1回1年間の音楽表現活動を実施した。その結果、1名は3回目以降から落ち着いて活動に参加できるようになった。もう1名は4回目以降から他児への関心が高まったことが明らかになった。したがって、音楽表現活動は集団においても、発達障害をもつ幼児の行動の改善に有用である可能性が示された。音楽スペクトラムにおける活動は音楽教育的な側面と音楽療法的な側面を併せもつため、インクルーシブ保育における音楽表現活動として、今後さらに実践されていくことが期待される。

キーワード：音楽表現活動 音楽療法 インクルーシブ保育 自閉スペクトラム症

1. 問題と目的

音楽療法の概念には、「音楽と健康増進」「治療的な介入」と2つの概念がある¹⁾。前者は従来用いられてきた音楽療法の定義より広義なものであり、多様な活動を含む。これは、音楽療法が医療における治療的な介入だけではなく、福祉、教育における拡がりをもつことを意味している。二俣（2015）は、「音楽療法は健康に関するニーズに応える実践で、音楽教育は音楽の知識や技術、音楽性の向上を目指す実践である。」と述べた上で、両者に共通性や連

続性がある²ことを提唱している。

インクルーシブな保育・教育が推進されている現状では、音楽を用いた活動を音楽教育、音楽療法、音楽表現活動、音楽レクリエーションなど音楽スペクトラム（連続体）として捉え、毎日の歌や楽器活動の中でも、子どもの主体的な活動を指導者が促していくことが必要であると考えられる。音楽スペクトラムの理念に基づく実践は、新たな子ども主体の保育・教育実践を作り出していくことができ³、障害のある子どもだけではなく障害のない子どもの保育・教育にも有用な活動であると考えられる。事例（古賀、丹羽、小田2017）⁴において、保育園において自閉スペクトラム症児を含む30名の集団に対し音楽表現活動を実施した結果、自閉スペクトラム症児に行動変化が見られ、集団であっても音楽を媒体とした活動は、自閉スペクトラム症児の行動の改善に有効である可能性が示された。

音楽表現は障害の有無にかかわらず、どのような子どもにとっても自尊感情を高め、自分の存在を認め、自分の感情を受け止めてくれる誰かがいることを学ぶ活動である⁵。また、音楽表現活動には、子どもたちの対人関係の発達、運動の発達、言語の発達などを促す効果もある⁵。子どもは生活と密着した環境構成の中であそびを展開していくが、音楽表現の広がりも、環境構成の中で展開していく。音楽表現において教師や保育者が、ハード面とソフト面で環境整備を行い、子どもたちがのびやかに表現活動を行うための援助をする必要がある⁶。しかし、教師や保育者が実践する音楽活動は音楽教育的な側面が強調される可能性が高いが、インクルーシブの理念に基づく保育、教育では、子どもたちが感じたことや考えたことを自分なりに表現することを通して、豊かな感性や表現する力を養い、創造性を豊かにする⁷目的とした音楽表現活動を行うことが求められる。その場合、指導者が音楽スペクトラム⁸の理念を持った音楽活動を展開していくことが必要と考える。そこで、本研究では音楽療法士が発達障害児を含む保育園の5歳児クラスで音楽表現活動を行った事例をもとに、インクルーシブ保育における音楽スペクトラムの理念に基づく音楽活動のあり方について考察する。

2. 方法

2.1 対象児

自閉スペクトラム症と診断された男児2名（以下、「A児」「B児」）を含む29名の5歳児クラスを対象とした。A児は背も高く、体が他児より1周り大きいのが、初めての場面や慣れない人の前では緘黙になる場面がみられる。B児は、多動気味で、他者に対して一方的に話をする傾向がみられ、集中力が続かないと思われる場面がみられる。

クラスの女児らは担任の指示通りに行動できるが、男児らはふざけや笑いで注目をとろうとする場面が見られるクラスである。

2.2 実施期間

X年5月～X+1年3月

月に1回午前中に約30分間のセッションを計11回行った。

2.3 活動内容

主に、以下の活動を実施した（表1参照）。

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
歌唱	「ドレミでこんにちは」 ⁹	活動の始まりの認識、あいさつ
身体音楽表現	「おなかをぼんぼん」 ¹⁰	ボディーランゲージ (姿勢や動作による情動の伝搬) ¹¹
身体音楽表現	「クルックルッ」 ¹⁰	動作の空間認知、オノマトペ、伴奏の強弱と身体動作の大小
わらべうた	「ゆうびんはいたつ」 ¹¹	役交代、順番を待つ、ルールの学習、社会性
わらべうた	「なべなべ」「たけのこがはえた」 ¹¹	2人組で背中合わせ、社会性
わらべうた	「どんどんぼし」 ¹¹	門くぐりの役交代、ルールの学習
リトミック	「新幹線とロープウェイ」 ¹²	即時反応、遅速の聴き分け、集中力
身体音楽表現	「うさぎ、カエル、あひる、亀、とんぼ ¹³ 、馬 ¹⁴ 、ゾウ ¹⁵ 」	身体リズムあそび、即時反応、曲の聴き分け、集中力、
楽器活動	「カエルのうた」「きらきらぼし」	カスタネット、ミュージックベルで合奏
歌唱	「さよならのうた」 ¹⁶	終わりの認識

2.4 音楽の使い方の工夫

2.4.1 歌唱

「ドレミでこんにちは」と「さよならのうた」は、始まりと終わりの認識を持たせるため、毎回同じ曲を用いた。クラス全体は、緊張のためかおとなしかったため、始まりの曲を歌う前にコパペットを用いて手あそび歌を行ってから、歌唱に導入した。

(1) はじまりのうた「ドレミでこんにちは」

「ドレミでこんにちは」は、筆者（音楽療法士、以下「Th」）のオリジナル曲であるが、この曲を作る際、初めてのセッションでも歌いやすいように曲や歌詞を工夫した。①メロディは覚えやすいように音階を用い、歌詞にその音名を入れている。②“わっはっは”というオノマトペを歌詞に入れている。③挨拶の部分である「こんにちは」は、Thと挨拶を交互に行い3段階の強さでクレッシェンドをして少しずつ声を出していくように工夫した。

(2) 終わりのうた「さよなら」

終わりの歌には、フレーズや強弱など歌詞を自然に捉えることができ、子どもでもピアノで弾くことができる馴染みの曲「さよなら」の歌を使用した。

2.4.2 身体音楽表現

身体音楽表現として以下の活動を行った。

(1) 身体表情表現¹⁷

身体表情表現とは、ミュージック・ケアで音楽に合わせて行う簡単な動作のことで、「ボディーランゲージ(姿勢や動作による情動の伝搬)としての役割、運動感覚機能の促進と発達援助につながる役割、音楽そのものを積極的に体験する役割」という3つの役割を持つと考えられている¹⁷。

本事例において、まず、ミュージック・ケアのオリジナル曲「おなかをぼんぼん」で、「おなか、おしり、頭、ほっぺ」など、子どもが大きな動きで押さえることができる身体部位の場所をThが提示し、模倣活動を行った。その後、「おなかをぼんぼん」の活動をThのピアノ演奏に合わせて行い、2回目以降は音の強弱でたたく強さをコントロールする、はじめに提示した場所以外をたたくなどの活動を取り入れた。次に「クルックルッ」の曲を用い、伴奏の強弱と速度を自分の耳で聴きとり、音楽に合わせて動くという身体動作を表現させた。3回目以降は指示する身体部位を鼻と目など近い場所に、音楽の速さ、強さも変化させて行った。

(2) 集中力を養う身体リズムあそび

リズムの速度変化の違いを理解させるためのリトミック「新幹線とロープウェイ」を実施した。子どもたちは曲の速さの違いを聴き分けて「新幹線」か「ロープウェイ」を動く活動である。「新幹線」と「ロープウェイ」のメロディは同じであるが、速さが異なる。まず、「新幹線ははやいぞ」では膝をたたき、「ロープウェイはゆっくりと」では体を揺らしながら歌を歌った。次に、新幹線の音楽が聴こえたら走り、ロープウェイの音楽が聴こえたらゆっくり歩くよう指示した。「新幹線とロープウェイ」で遅速の聴き分けに慣れてきたら、セッションの中期より、さくらさくらんぼのリズムあそび¹⁸などを用いて「うさぎ、カエル、馬、カエル、亀、ゾウ」の6種類の曲を聴き分けて、動物の動きをする即時反応を行った。

2.4.3 わらべうた

無伴奏の手あそび歌からはじめ、2人組で行う「なべなべそこぬけ」「たけんこがはえた」、役交代を行う「どんどんばし」、「ゆうびんはいたつ」など、ルールを学ぶことを通して社会性を高める活動を行った。

2.4.4 楽器活動

「カエルのうた」の曲を歌いながらカスタネットを鳴らす活動を行った。また、「きらきらぼし」の曲をドレミ唱¹⁸で歌唱させ、ミュージックベルで演奏する活動を行った。

2.5 記録・評価方法

セッションの記録は毎回、ビデオカメラレコーダー(Panasonic HC-V550M)と3名の音楽療法士(Th1名、コセラピスト2名)による記述によって行った。対象児2名の様子をTh3名が音楽行動観察評価表(都築1985¹⁹)を用い

て評価した（表2 参照）。5段階評定による3名の音楽療法士の評価値の平均値を算出し、得られた数値をもとに各項目のグラフを作成した。

表 2. 音楽行動評価表¹⁹

<p>1) 身体運動</p> <ol style="list-style-type: none">1. 歌唱場面での発声が見られない2. Th の働きかけに応じて発声する3. 歌の中で部分的に声を出す4. メロディーやテンポは不正確であるが、歌うことが出来る5. 自分のペースなら歌唱できる <p>2) 協調性</p> <ol style="list-style-type: none">1. 他者と交流をしようとしない2. マイペースで好きな活動は好きな活動はするが、他者と交流することはない3. 受け身的ではあるが、協調的である4. 協調的ではあるが、リーダーシップはとれない5. 協調的で、必要あればリーダーシップもとれる <p>3) 積極性</p> <ol style="list-style-type: none">1. 指示されても回避的で、なかなか活動しようとしてない2. 受け身での活動には応じるが、自分から活動しようとしてない3. 消極的であるが、指示された活動はやろうとする4. 受け身的な所もあるが、やり始めると積極的になる5. 積極的に参加し新しい課題に取り組もうとする姿勢も見られる <p>4) 依存性</p> <ol style="list-style-type: none">1. Th との一对一の対応しか出来ない2. Th の支持の下で他者ともふれあえる3. 他者ともふれあえるが、Th への依存度が高い4. 時々依存的なところはあるが、グループ内での活動ができる5. 依存性は殆ど見られず、グループ内で自由に活動ができる <p>5) 持続性</p> <ol style="list-style-type: none">1. 短時間で活動できなくなり、時には場を離れることもある2. 短時間で活動できなくなり、時には場を離れることもあるが、Th の指示で席に戻る3. 短時間で集中できなくなるが、途中で場を離れることはない4. 比較的集中する方であるが時に飽きて集中しにくくなる5. コンスタントに活動に集中する
--

3. 結果

計11回のセッションが行われたが、B児が1回欠席した為、10回分の記述と評価をもとに、A児とB児の行動変化をグラフに表した(図1~図5参照)。

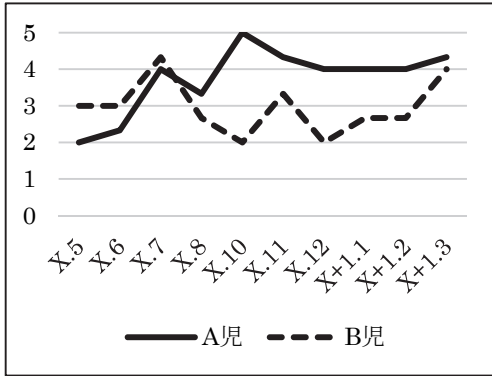


図1. A児B児の“身体運動”の行動変化表

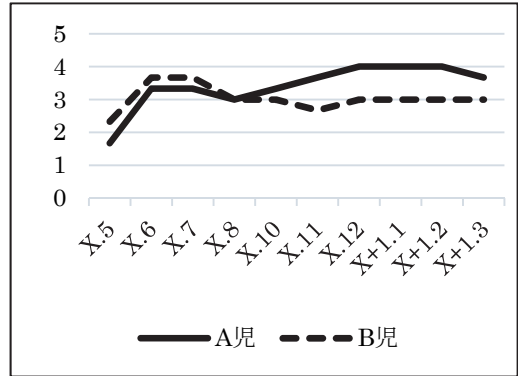


図2. A児B児の“協調性”の行動変化表

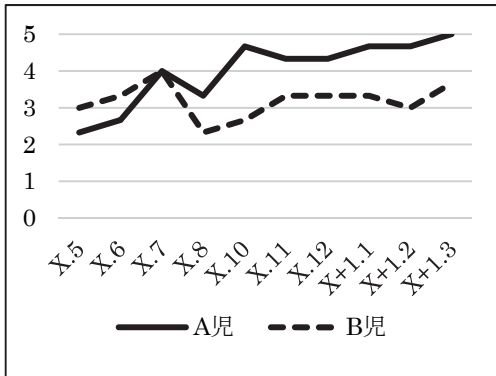


図3. A児B児の“積極性”の行動変化表

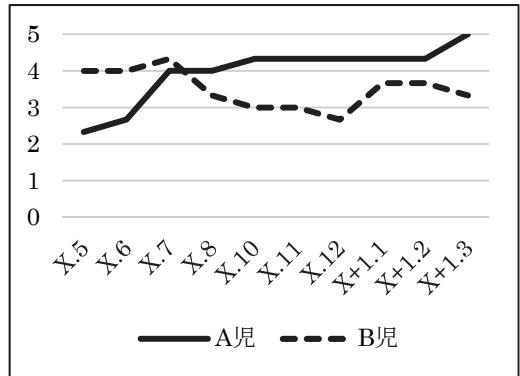


図4. A児B児の“依存性”の行動変化表

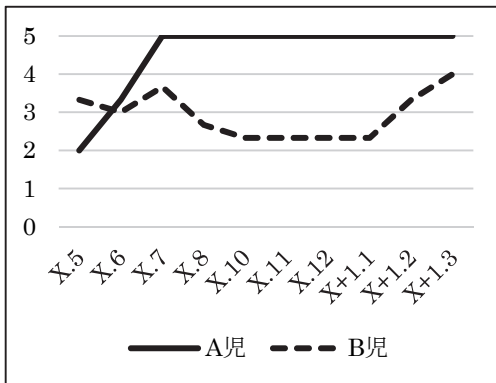


図5. A児B児の“持続性”の行動変化表

3.1 全体

クラス全体の印象として、2回目の活動まで、とても静かで緊張している様子であった。しかし、3回目の活動からクラス全体がリラックスしてきたようで、子どもたちの表情も柔らかくなり「ドレミでこんにちは」のオノマトペの部分と「こんにちは」の部分で強弱をつけて歌うことができていた。6回目の活動からは、強弱変化だけでなくクレッシェンドも身体の動きや、歌唱と一致してきた。また、セッションが始まる前にThやコセラピストに話しかけてくる子どもが増えてきた。活動に慣れてきた6回目の活動では、怒鳴り声で歌っている子どもがみられたため、途中で音楽を止めて、きれいな声で歌うよう声かけを行った。Thと交互に挨拶をする部分は、7回目の活動からは、子どもたちが先に「こんにちは」と歌うようになった。クラス全体が歌唱に慣れてきたと同時に、輪になった時にふざけてしゃがんでしまう男子が増えてきた。9回目のミュージックベルの活動では「きらきらぼし」を演奏する前に、ドレミ唱¹⁸を行う活動を取り入れた。子どもたちのなじみの曲であったが、目をつぶって歌ったところ、子どもたちは自分の出す声に集中でき、優しくきれいな声で歌うことができた。優しくきれいな声で歌えることにより、ベルの鳴らし方も優しい音に変化し、歌唱活動を通して楽器による演奏を望ましい音楽的表現に変化させることができた。

3.2 A児

1回目の活動では立いてしまい、一時退席した。しかし、すぐに保育士に付き添われ、タオルを咥えながら輪の中に戻ってきた。タオルはA児が不安な時に持っていると言った。2回目の活動では、タオルを持たず入室していたが、他児と話をする様子はなかった。輪の中にいるものの活動は行わず、周囲を観察しているだけであった。しかし3回目の活動では、Thの指示や音楽を聴き、模倣を行い、自分で身体音楽表現活動ができるようになった。円の体型になる時に、全体の輪が小さくなり、A児が押し出される場面が3回ほど見られた。そこで、Thは1度音楽を止め、広い空間で活動するように全員に伝えたとスペースが確保され、その後A児が押し出されることはなかった。3回目の活動以降は、協調性（図2）、積極性（図3）、持続性（図5）の評価得点が高くなり、依存（図4）が低くなったことが明らかになった。気持ちが安定し、活動への集中力が続いたのではないかなと思われる。12月は風邪が流行りだし、A児は予防のためマスクをして参加していた。しかし、マスクをしていても満面の笑みで楽しそうに参加しており、他児と2人組になる活動も、集団での活動も、問題なく積極的に行うことができていた。

3.3 B児

1回目の活動は、他児と共に輪の中で活動できていた。しかし、即時反応の活動中に手を頭の上にあげるしぐさがみられ、活動できている時とできていない時があった。身体音楽表現活動では、音楽や指示を聞いての反応が他児より遅れていた。近くにいたコセラピストが離れようとする時、B児から側にいるよう求められる場面もみられた。3回目の身体音楽表現活動では「頭、耳、ほっぺ」は、混乱している様子であった。しかし、周囲の動きを模倣することで3つの動きを認識できるようになり、7回目の活動では膝と肘以外は認識できるようになっていた。4回

目の活動から他児への関心が強くなり、コセラピストの支援で集団での活動が可能となる場面もみられた。集団の中で活動していくうちに、音楽を聴いて自分で動いたり、役交代の活動も行うことができるようになった。その後、他児と輪になることが増え、特定の友達とペアになる場面が多く見られるようになった。8回目の活動の“はじまりのうた”では、他児と手をつなぎ、輪の中で歌詞も口ずさんで歌っていた。集団での音楽表現活動では、集中力が続かなくなる場面も見られたが、コセラピストの支援や他児との関わりの中で、集団での音楽表現活動に最後まで参加できていた。協調性(図2)、積極性(図3)、持続性(図5)には大きな変化はみられなかったが、10回目の身体音楽表現活動では音楽に合わせて活動できていた(図1)。

4. 考察

音楽活動表現では、音楽を用いながら、2人組になったり、全員でルールのある活動をあそびの中で行い、社会性を育み、協調性を養う。本事例では、Thが音の強弱、高低、音色を工夫し、リズム、テンポなど音楽要素を意図的、計画的に用いることで、あそびの中で子ども同士がコミュニケーションを取る場面を設定することで、社会性を育むことができたと思われる。毎回、「はじまりのうた」と「さよならのうた」を使用することで活動の終始を音楽で提示し、ウォーミングアップでは音楽に合わせた簡単な動作を行い、集中力を養う身体リズムあそびや、歌唱、楽器活動へと進めていった。その際に、Thが言葉での指示で、演奏や歌唱をさせるのではなく、子ども自身が自分の耳で音や音楽を聴いて、主体的に動く音楽活動を行った。また、活動の中で、クラス全体の楽器を奏でる音にも変化がみられ、目を閉じて自分の歌っている声を聴くことで美的な演奏に近づけることができた。音楽表現活動の中で、音楽療法のかかわり方を用いることで、障害の有無に関係なく幼児自身が集団の中で社会性を育み、音楽表現活動を行うことができたと言える。

1年10カ月の活動を通して、A児もB児も集団の音楽活動に対する積極的な参加の様子が見られ(図3)、他児とのコミュニケーション能力も養われてきたと考えられる。A児は1, 2回目の活動は観察するだけであったが、3回目の活動からは他児と手をつなぎ、模倣、歌唱、身体表現などの活動に参加することができるようになった。このことから、A児は1回目と2回目は観察することで活動に参加しており、3回目の活動以降は、活動に対するイメージをもつことができたので、自ら活動して参加することができたといえる。そして、回数を重ねるたびに積極性や持続性が高まっていったと考えられる。B児は、3回目まではあまり問題なく活動できていた。その後、他児の行動を気にする様子が見られ、コセラピストや他児への依存が高くなってきた。しかし、この行動は3回目の活動以降、他児への関心が出てきたと捉えることもできる。依存的ではあるが、他児との関わりや集団での活動に参加しようとする意欲が高まったことは、社会性の発達につながっていくと考えられる。

近年、インクルーシブ教育の構築に向け、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)²⁰が報告されている。インクルーシブ教育は、子どもの人格、才能ならびに精神的、身体的能力を発達させ、違いのある子どもたちが共に学べるような教育活動を意味する²¹。その中で幼児期のレディネスが重要であり、就学前の活動と幼児期の健康ケアとを結びつける総合的な方法によって発展させられるべきである²¹と示されている。ブルーシア(2001)²²は音楽教育と音楽療法の目標や目的の違いについて、音楽教育の目標は美的・音楽的側面の向上であり、音楽療法の目標は健康に関連するものであること、音楽教育の目的は音楽学習であり、音楽療法の目的は目的のため

の手段であること等を述べている。しかし、教育も療法も人が知識やスキルを獲得するのを援助するもの²²である。

二俣（2015）は、音楽教育と音楽療法の関係について、「音楽療法の知見」を音楽教育に、「音楽教育の知見」を音楽療法に活用することで連続性が生じる²ことを主張している。保育園などのコミュニティで行う音楽活動では、さまざまな個性の子どもが、他者と協調することが求められる。音楽療法や音楽教育だけにとどまらずコミュニティで行われる音楽を用いる実践では、音楽レクリエーションや音楽表現も音楽活動に含まれる。

音楽における活動は、音を楽しむことから始まる。指導者が活動の目標や目的に向かう際、音楽をスペクトラムとして捉え用いることで、インクルーシブ教育の理念に適った活動を柔軟に展開することができると考えられる（図6参照）。

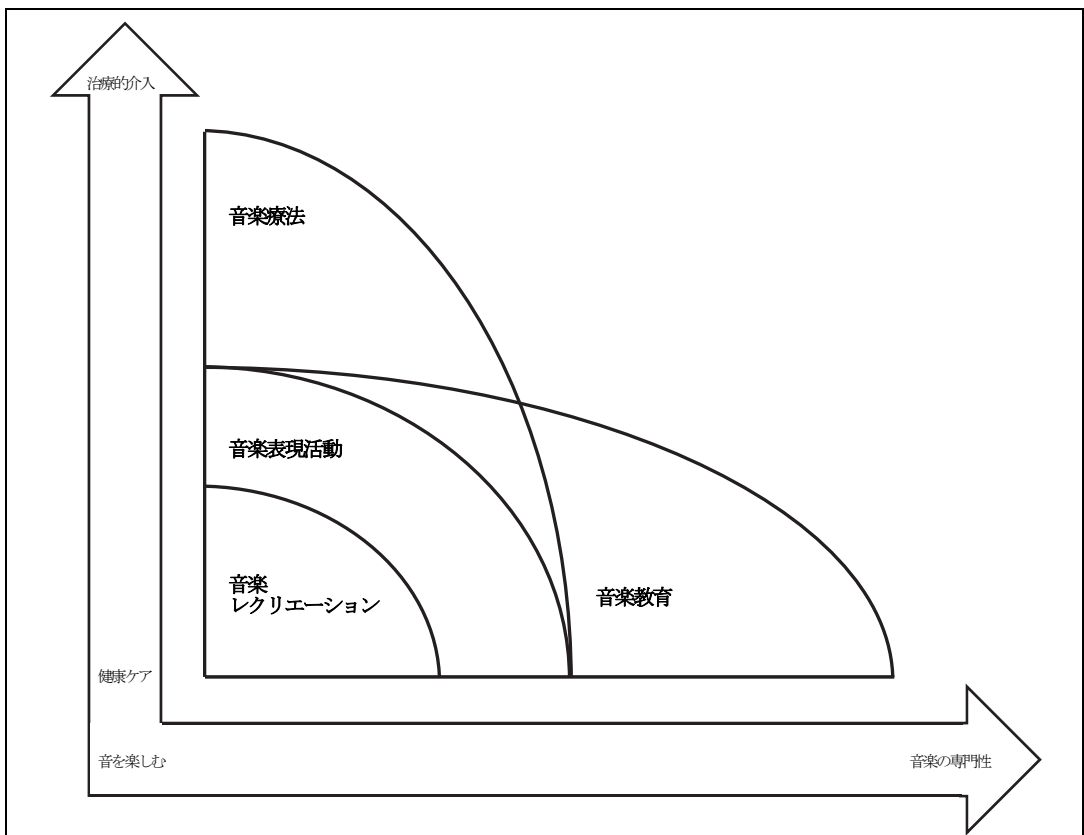


図6. 連続体としての音楽活動の概念図

マロックとトレヴァーセン（2018）は、人間の音楽性や音楽の喜びは人間特有の才能で生後すぐから備わっており、音楽性を共有することで他者と自分の意志はつながることができ、音楽は言語では伝えられないものを補うなど、効果的に利用できるという意味での重要性を持っている²³と述べている。

指導者は、音楽教育、音楽療法の専門分野のカテゴリーだけにとどまらず、子どもの発達段階に則したさまざまなアプローチを学び、実践していくことが期待される。

参考文献

1. Stige, B. 阪上正巳監訳 井上勢津 岡崎香奈 馬場在 山下晃弘共訳「文化中心音楽療法」音楽之友社 2008 P183-203
2. 二俣泉「音楽療法士サバイバル・ブック-幸福な職業生活のための10章-」株式会社杏林書院 2015 P107-108
3. 堀智晴「1. 展望 インクルーシブ保育の意義とその実践上の課題」保育学研究 第55巻 第1号 2017 P90
4. 古賀弘之 丹羽裕紀子 小田紀子「保育園での音楽表現活動-自閉症スペクトラム児Aの行動変化-」名古屋市立大学大学院人間文化研究科 人間文化研究 第27号 2017 P81-89
5. 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 P13-14. P45
6. 小田豊 神長美津子監修 野波健彦 板良敷敏編著「保育内容 表現」光生館 2009 P13-14. P34. P45. P65
7. 文部科学省告示第62号「幼稚園教育要領」平成29年告示 フレーベル館 2017 P20
8. 二俣泉「音楽療法を定義しない：連続体（スペクトラム）としての音楽療法」第15回世界音楽療法大会 2017
9. 丹羽裕紀子作詞作曲「ドレミでこんにちは」
10. CD「音楽と表現あそび1.2」磁場の会音楽療法アルバム 1992
11. コダーイ芸術研究所著「いっしょにあそぼうわらべうた3.4歳児クラス編」明治図書 1997 P37. 48. 58
12. 坂本真理子著「こんにちは！リトミック さあはじめよう」オブラ・パブリケーション 2012 P14-15
13. 斎藤公子記念館監修「斎藤公子のリズムと歌[楽譜集]」フリーダム発行、かもがわ出版 2011 P57. 63. 59. 61. 67
14. リトミック研究センター本部研究室「こどものためのリトミック～年間カリキュラムとその実践～Step3」リトミック研究センター 2012 P47
15. 童謡「ぞうさん」まどみちお作曲、團伊玖磨作曲
16. 内藤雅子著「どうようピアノ小品集 上」デプロMP 2010 P26
17. 宮本啓子著「ミュージック・ケア-その基本と実践-」川島書店 2012 P120-P121
18. 丹羽裕紀子「ソルフェージュを用いた初心者へのバイエル指導法」名古屋市立大学大学院人間文化研究科 人間文化研究紀要第28号 2017 P171-187
19. 都築裕治「音楽行動観察評価表」1985
20. 松井剛太 越中康司 林信永 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」保育学会研究 第53巻 第1号 2015 P66-77
21. 嶺井正也 シヤロン・ラストマイアー著「インクルーシブ教育に向かってー「サマランカ宣言」から「障害者権利条約」へー」八月書館 2008 P21-22. P48. P59-74
22. K. E. Bruscia 著 生野里花訳「音楽療法を定義する」東海大学出版会 2001 P186-187. P189-198
23. S. Malloch and C. Trevarthen 編 根ヶ山光一他監訳「絆の音楽性-つながりの基盤を求めて-」音楽之友社 2018 P1-12. P101-104