

## 音楽療法的アプローチの可能性と課題

### An Adopting Music Therapy Approach :Potentiality and Issues

児童学科 根津 知佳子\* 川見 夕貴\*\* 和田 朝美\*\*  
Dept. of Child Studies Chikako Nezu Yuki Kawami Tomomi Wada

\*日本女子大学児童学科 \*\*日本女子大学学術研究員

**抄 録** 音楽療法的アプローチは、心理療法である音楽療法の手法を、教育や保育実践に適用するものであり、近年、特別支援教育において関心が高まっている。本稿では、創造的音楽療法に依拠した特別支援学級での実践事例を取り上げ、実践者と子ども達の言語行為と非言語行為を可視化し、“臨床における音楽の手腕”に焦点を当てた分析を行った。その結果、実践者が複雑な和音を用いなくても、即興的に応答することで子ども達から多様な表現を引き出すことができるという可能性を見出すことができた。一方で、実践者の「直感」を支えるのは、「方向性を持った意図」であることから、質の高い活動構成をするためには、体系的な理論学習と実践の省察が不可欠であることが示唆された。

**キーワード**：音楽療法的アプローチ、創造的音楽活動法、音楽の手腕、即興

**Abstract** An approach that adopts music therapy applies the techniques of music therapy (a form of psychotherapy) to areas such as education and nursing, and in recent years there has been growing interest in this technique within special needs education. This paper highlights examples of practice in special needs classes depending on creative music therapy, visualizing the speech and non-speech acts of the practitioners and children, together with analysis focusing on clinical musical capability. This has led to the discovery of the potential for practitioners to draw out varied expressions from children through improvised response, even without using complicated chords. On the other hand, since there are specific intentions behind the practitioners' intuition, it was suggested that there is a need for systematic learning of theory and consideration of practice in order to create high-quality activities.

**Keywords**: approach adopting music therapy, creative music activity, clinical musicianship improvisation

## 1. 音楽療法的アプローチ

### 1-1. 我が国の音楽療法

近年、乳幼児教育や特別支援教育における「音楽療法的アプローチ」への関心が高まっている。例えば、2018 年度に本学通信課程の「芸術・子ども支援プログラム」の授業科目として開講した『音楽療法的アプローチ』の受講生の多くは、教育や保育、そして医療や福祉の現場に携わっており、音楽を介して対象者としてよりよい関係を構築することへの期待を受講の動機としている。

「音楽療法的アプローチ」とは、心理療法のひとつである音楽療法の理念や技法を活用した実践であるが明確な規定はない。音楽療法の定義でさえも、背景となる理論や対象となる領域によって異なり、厳密に用いられていないのが現状である。

我が国で音楽療法が知られるようになったのは、バブル崩壊後の 1990 年代である。諸外国のように精神科領域の理論を基盤とした訳ではなく、当時の政治・経済情勢を受けて音楽による癒しやヒーリングへの救済イメージが強まったものと考えられる。また、1990 年代前半に急増した障害児や高齢者を

対象とした音楽活動のほとんどは、ボランティアレベルで行われたものであり、音楽療法が厳格な資格制度のもとに治療行為として位置付けられていた諸外国とは異なる歴史を辿っている。

そのような中、1995年には、臨床実践研究を中心とした「臨床音楽療法協会」と、生体への影響を追究する「バイオミュージック学会」が統合され「全日本音楽療法連盟」が誕生し、それを基盤として2001年に「日本音楽療法学会」が発足した。「日本音楽療法学会認定音楽療法士」という学会認定資格の誕生は、音楽療法を学ぶことのできる学部や学科の設置のスピードに拍車をかける要因にもなった。

音楽療法の対象となるすべての者が学校教育を受ける権利を持つことから、筆者らは学校教育や近接関連領域の関係者に対して、音楽に内在する療法的機能（生理的・心理的・社会的作用）を伝え、対象者理解を共有することを目指した。そのため教員養成段階だけではなく、教職員研修や教員免許更新講習等といった研修段階の世代と実践の共有を心がけるようにした<sup>1,2</sup>。特に、高等教育機関の地域連携の一環として、地域内の特別支援学級同士の交流活動の企画・実践、特別支援学級での継続的なセッション、特別支援学校での授業提案など、アクションリサーチ的活動を展開し、2013年以降、このような実践を総合して「音楽療法的アプローチ」をキーワードにするようになった。

未だ「音楽療法的アプローチ」というキーワード検索によってヒットする学術研究は少ないが、北村（2006）の高齢者の介護予防アクティビティ<sup>3,4</sup>や根岸（2020）によるe-playing講座<sup>5</sup>では、この用語を明確に標榜している。

### 1-2. 特別支援学校における「音楽療法的アプローチ」

ところで、小学校・中学校および特別支援学校における音楽に関する教育実践は、学習指導要領に基づいて行われる（図1. 左二重線枠）。特別支援学校の教育課程（図1. 右二重線枠）には、教科としての音楽があり、特別支援学校（知的障害）のための「ほし本（☆～☆☆☆☆）」と呼ばれる教科書も存在するが、特別支援学校の幼稚部から高等部にかけての児童生徒の発達段階や特性が多様であることから、教科書を活用した音楽科授業の展開が困難であるという現状がある。一方、特別支援学校の領域

（自立活動・特別活動）、領域・教科を合わせた指導（日常生活の指導・生活単元学習・作業学習）では、音楽を有効に活用している。例えば日高（2019）は、領域「自立活動」における音楽療法的アプローチの実践例を報告し<sup>6</sup>、尾崎（2019）は、加賀谷哲郎の音楽療法観に依拠し、領域「自立活動」の目標と内容を反映した音楽科教育について論じている<sup>7</sup>。また領域・教科を合わせた指導「生活単元学習」に関しては、日常生活と音楽を結び付ける尾崎（2011）の実践例がある<sup>8</sup>。



図1. 特別支援教育の範囲

### 1-3. 特別支援学級における「音楽療法的アプローチ」

近年、特別支援学級（図1. 中央灰色）に所属する児童・生徒の数が増加しており2017年には、義務教育段階の全児童生徒数の2.4%にあたる約23万6000人に及び、10年間で2.1倍増となっている<sup>9</sup>。ところが、特別支援学級における音楽活動は、特別支援学校と通常学級の学習指導要領を参考にしながら、担任の裁量によって独自に進められている。小山（2010）は、特別支援学級での音楽の活用について、音楽科教員が手探りの不十分な指導計画のもとで授業をする実情を指摘し、「音楽療法的アプローチ」としての実践事例を報告している<sup>10</sup>。

以上の先行研究・事例の共通点は、日本音楽療法学会による音楽療法の定義<sup>11</sup>に依拠している点である（下線は筆者による）。つまり、これらの報告における「音楽療法的アプローチ」とは、②対象者の目的に合わせて、①音楽の働きを、③意図的、計画的に使用することを意味するのであり、特に、実践者の存在や役割については問わないことになる。

音楽療法とは、①音楽の持つ生理的、心理的、社会的働きを用いて、②心身の障害の回復、機能の維持改善、生活の質の向上、行動

### の変容に向けて、③音楽を意図的、計画的に使用すること

#### 1-4. 音楽療法と音楽教育

一方、これらの特別支援教育（図1. 点線灰色四角内）に関する報告に対して、通常学級における「音楽療法的アプローチ」を最も早く研究のキーワードとした伊志嶺（1993）は、「音楽に美的要素だけではなく音楽がもつその他の心理学的、生理学的属性も除外しない」という立場で、小学校音楽科の鑑賞の授業実践を行っている<sup>12</sup>。

「療法的音楽教育」を提唱した櫻林（1990）は、音楽教育と音楽療法の違いについて、前者が音楽の訓練を中心とするのに比べ、後者はヒューマニズムを中心とする **Humanistic Music Behavior** であるとする。そして、音楽療法の実践にあたり、自己だけではなく隣人の人間性を尊重し人間性を豊かにすることを通して、心身の健康を維持発展させる音楽行動という自覚を持つべきことを強調している<sup>13</sup>。

本研究では、音楽科の授業を含め、全ての実践者が音楽に内在する機能・働きを理解することによって、あらゆる対象者との音楽的対話が拡がり、深まるのではないかと考えている。つまり、図1のすべての校種や対象者に対して通用する方法として音楽療法の理論や技法を援用した実践が有効であると考えている。

そこで2では、本研究における「音楽療法的アプローチ」を規定し、実践事例の分析の視座を確認する。

## 2. 創造的音楽療法

### 2-1. 音楽療法的アプローチの規定

筆者らは、実践者と対象者が相互のパフォーマンスを認知すると同時に応答するという深層構造（図2. 横矢印）を基盤としながら、音楽の流れ（文脈）を即興的に生成するという「音楽的対話」を重視している（縦矢印）<sup>14</sup>。このように自らが音楽的文脈に関与しながら音楽的対話を創出するという実践の源泉は、長崎・小山ら（1990）<sup>15</sup>、千田・臼井ら（1992）<sup>16</sup>に遡る。両者とも、イナイナイパー遊びに象徴される Jerome Bruner（1915-2016）の言語獲得理論を援用していること、そして、創造的音楽療法の手法に依拠しているという共通点がある。

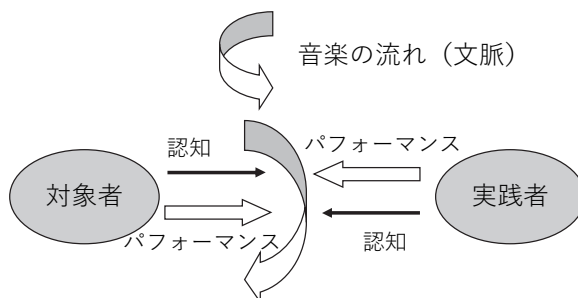


図2. 音楽的対話（根津，2002）

作曲家である Paul Nordoff（1907-1976）と臨床家である Clive Robbins（1927-2011）によって創始された ノードフ・ロビンス音楽療法は、即興で行われることと、VTR によるセッションの省察やスーパービジョンを重視するという特徴を持ち、創造的音楽療法（Creative Music Therapy）と呼ばれている（以下、創造的音楽療法とする）。1990年代以降、Clive（以下、Clive 博士とする）らによるセッションの映像を通して、急速に即興の手法が我が国の実践現場に浸透していった。音楽療法の定義や理論により即興の手法が異なることは言うまでもないが<sup>17</sup>、特に、この創造的音楽療法では、実践者自らが音楽創造に深く関与することが求められることから、実践者の音楽観や臨床観が即興音楽に照射される。筆者らは、1991年以降、Keneth E. Bruscia（1986）の音楽療法の定義と創造的音楽療法に依拠した実践研究を遂行している（下線は筆者による）。

クライアントのウェル・ビーイングを改善・維持・回復させるために音楽的経験が使用される相互人間関係のプロセスである<sup>18</sup>。

この定義では、「(実践者と対象者の) 相互人間関係のプロセスに音楽的経験が使われる」ことを特徴とするため、いわゆる癒しやヒーリングに象徴されるような受動的側面よりも、能動的側面が重視されることになる。本稿では、これを以下のように読み替えることとする。

対象者（児童・生徒など）のより良い状態を改善・維持・回復させるために音楽的対話を創出するプロセスである

そして、本研究における「音楽療法的アプローチ」

を、次のように規定する。

実践者自らが音楽の創造に関与する即興的技法を用いた実践

ただし、創造的音楽療法に比べて治療の要素が弱いこと、音楽教育における創造的音楽学習と棲み分ける必要があることから、創造的音楽活動として位置付ける。

## 2-2. クリニカル・ミュージシャンシップ

Clive 博士らによる創造的音楽療法では、臨床的な音楽的手腕を表す概念として Clinical Musicianship (以下、クリニカル・ミュージシャンシップとする) を重視している。1995 年に来日した際に Clive 博士は、音楽的経験の場を「張り詰めた、瞬間的な創造のバランス」とし、クリニカル・ミュージシャンシップは、図3Aの「直観と統制された意図」、Bの「自由な着想と臨床上的責任」、そしてCの「表現豊かな自発性と意識的な音楽構成」の3対6項目から成ると述べている<sup>19</sup>。田崎(2019)によれば、後に Clive 博士自身によって A「直感と方向性をもった意図」、B「創造的な自由さと臨床上的責任」、そして C「表現の自発性と音楽的リソース」に改訂

されている<sup>20</sup>。いずれにしても、6項目が対となってバランスをとっていること、そして、実践者個人の資質である「直観」「自由な着想」「表現豊かな自発性」が、「意識的な音楽構成」「臨床上的責任」「統制された意図」といった臨床的基盤に支えられていることを重視している。1995年の Clive 博士自身の説明(上段)および田崎(2019)の改訂版(下段)<sup>21</sup>をまとめたものが図3である。

楽譜1と2は、セラピスト(=ピアニスト)とコ・セラピスト(=Clive 博士)と男児のドラムセッションでの3人のパフォーマンスを記述したものである<sup>22</sup>。楽譜1の黒網掛け部分は、男児が楽器に向かうことができるように Clive 博士自身が前腕や肘、肩に触れながら直接的な支援をしている状況(上段数字:25小節~30小節)を示している。31小節以降は、自律して楽器に向かうように、間接的支援をする状態に移行したため、網掛けが消えている。同時に、ピアニストは方向性をもった音型(29~34小節)とテンポの変化によって(曲線)で男児のパフォーマンスを支援している。もちろん、ピアニストは男児の打点に応答しながら即興を進めるが、両者のパフォーマンスを陰で支えているのは、Clive 博士の支援であることを可視化しているのが楽譜1と2である。

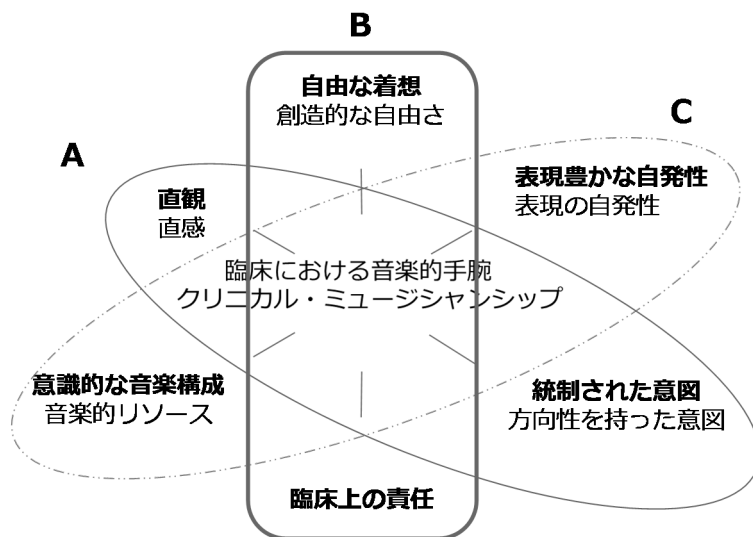
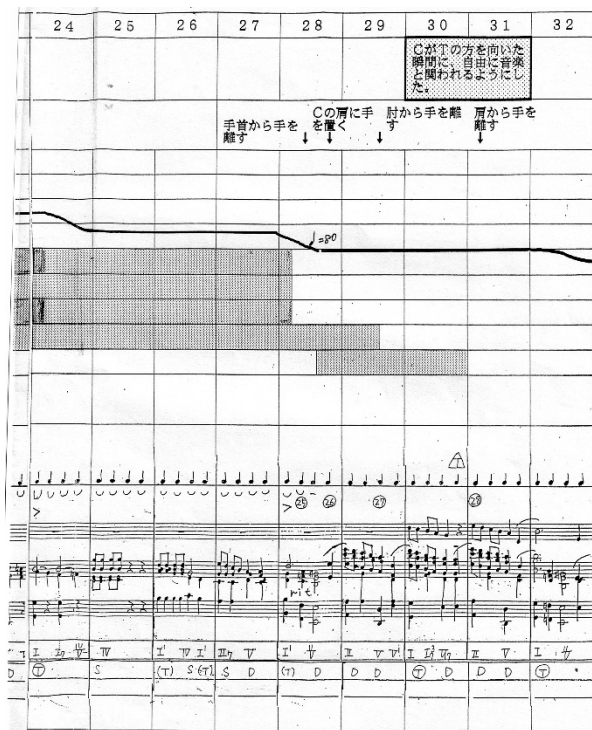


図3. クリニカル・ミュージシャンシップ (1995,2011 を改定)



楽譜 1. コ・セラピストの直接的な支援

創造的音楽療法における臨床・ミュージシャンシップとは、このような瞬間的な支援を意味する。創造的音楽療法では、このような「張り詰めた、瞬間的な創造のバランス」のトレーニングを重ね、理論に基づいた省察やスーパービジョンによって批評眼を鍛えつつ、臨床的な手腕を磨いていくことになる。

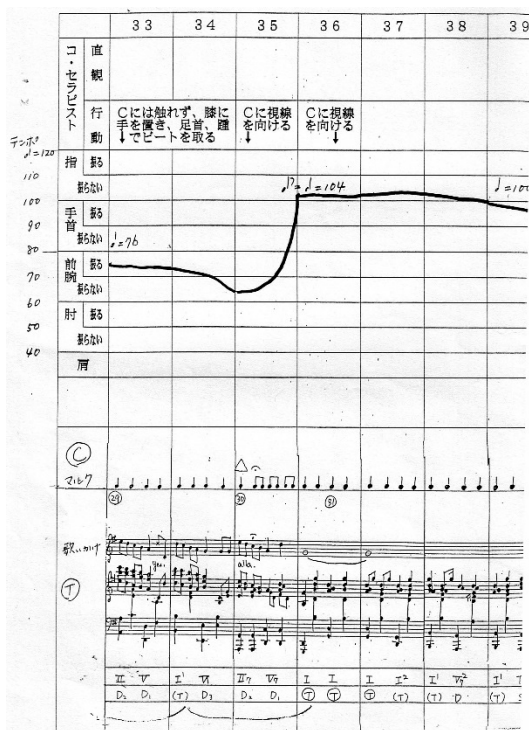
では、卓越した即興技術がなければ、「瞬間的な創造のバランス」を創出することはできないのであろうか。以下、3では、簡単な即興による「瞬間的な創造のバランス」の可視化を試みる。

### 3. 特別支援学級における創造的音楽活動

前述のように筆者らは、高等教育機関によるアクションリサーチ的活動の一環として、特別支援学級における継続的なセッションを行ってきた。

期間 : 201X年~201X+6年 年4回  
(201X+4年より2回)

場所 : A県B市郊外のI小学校特別支援学級教室



楽譜 2. セラピストの音楽による支援

児童 : 特別支援学級 10 名前後と通級 3 名  
教職員 : 担任教諭および特別支援教育支援員 3 名

実践者 : リーダー、大学院生 2 名

時間 : 朝の会の終了後、45 分

本稿では、I小学校との連携の中期から後期にあたる 201X+4 年から 201X+6 年の活動の中から 3 年男児 K の表現に焦点を当てる。K は、「あ」や「う」という声を発することで表現を行う場面が多く、リーダーなど一人で前に出ること以外は、創造的音楽活動に積極的に参加していた。しかし、原学級では、自信を持って過ごすことができないとの報告を得ていた。

映像記録から、毎回のプログラムの最初の活動に位置付けていた楽曲『らららみなさんこんにちは』の場面を抽出し、臼井・根津ら (1998) による記譜方法 (楽譜 1, 2) を援用し簡易的な表を作成する。

### 3-1. 深層構造

『ららららみなさんこんにちは』は、1990年代に首都圏の療育グループや放課後活動の中で誕生した楽曲であり、正式な楽譜は出版されていない。楽曲の歌詞から筆者らは『ららららみなさんこんにちは

は（以下、『こんにちはソング』と表記する）』と呼んでおり、I小学校における創造的音楽活動において、毎回の常時活動としてプログラムの1番最初の活動に位置付けてきた。



楽譜3. 『こんにちはソング』

1小節から4小節（A）では、「ららららみなさん、こんにちは。ららららみなさん、よろしくね」と歌詞をつけて歌い、5小節から12小節（B）は「らららら・・・」と歌いながら、即興的な活動を展開する。例えば、前に出ているリーダー（教諭・児童・実践者・ボランティアなど）の動作の真似を全員とする、児童同士が模倣し合うなど、活動レベルはグループの属性によって変更できる構造となっている。

12小節から成る『こんにちはソング』の基本的なコード進行は図4のとおりである。毎回の調性は、その場の雰囲気やグループの状態に応じて実践者（以下、ピアニストとする）が決定する。

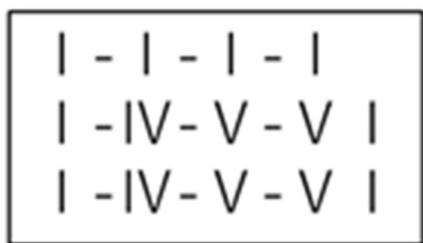


図4. コード進行

図5のように半円形を描くように児童が椅子に座り、児童全員とピアニストから見える位置に置いた椅子にリーダーが座るといった構造で行うことが多い

が、円形である場合もある（図5）。

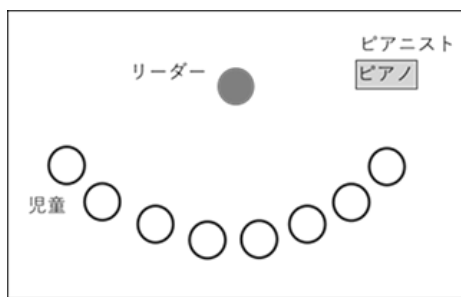


図5. 場の構造

楽曲は繰り返して演奏され、リズムやテンポ、強弱などの音楽的要素を変化させながら児童と相互反応をすることから、児童の発想や意図を引き出しやすい構造を内包している。また、前奏や間奏部分では、ピアニストが活動の様子を観察しながら、意図と方向性を持った即興を行う。例えば、次のリーダーが登場するまでの間、次のリーダーの動きのテンポに合わせてピアニストは間奏の長さを調節する。

Aでは歌詞に名前を入れ、リーダーとなる児童にスポットを当てることによって、曲の最後まで自由に表現することを保障することと、同時に、Bでの即興的表現を担わなければならないことを明示することになる。

## 3-2. 表層構造の変容

『こんにちはソング』の「Aの歌いかけとBの即興表現部分」という深層構造が保持されたまま、表層構造が変化することがこの楽曲を用いた活動の特徴になる。

次のエピソードは、201X+4年（6月、9月）の『こんにちはソング』における児童の全体的な表現の様子を記述したものである。

## [エピソードⅠ]

リーダーとなった児童のほとんどが、「手を叩く」動作を行っている。アシスタントが行ったように、「足踏みをする」動作を行う児童も見られる。また、ひたすら手を叩く（楽器を鳴らす）スピードを速くして、そのテンポにピアニストが合わせるのを楽しむような、時には発散的な遊びが行われている。

I 小学校での実践においては、毎回、児童全員がリーダーを行うことができるように、繰り返し演奏を行った。「遊び」を通してリーダーに注目し、全員がリーダーを体験することにより、学年の異なる特別支援学級のメンバーが互いの存在を確認することができる。そして、自分自身も含めた互いの存在を確認することで、リーダーとなることや場に慣れるための活動となっていると考える。

次の記録は、201X+4年9月の実践においてKがリーダーに指名された際の様子である。

## [エピソードⅡ]

次のリーダーをやりたいと言う児童がいなかったため、B先生（特別支援学級担任教員）が、「誰か手伝ってくれへんかな？」と言ってKに視線を送ると、Kは反射的に手を挙げた（下線1）。B先生が、次はKがリーダーをすることを他の児童に伝えるために、Kを指して「あ、Kちゃん」と言うと、Tが拍手をし、立ち上がってKの元に駆け寄った。そして、リーダーの席へと促すように座ったままのKの右肩に触れた。するとKは、その手に背を向けるように上半身を左にねじった。B先生は、膝を曲げてKと目線を合わせ、「（Tさんが）一緒に行ってくれるって」と言って顔の前で小さく拍手をした。Kは身体をねじったまま自分の座る椅子の背もたれに顔を埋めた（下線2）。

Kは、この場面ではリーダーを行うと挙手をしたが（下線1）、その直後に椅子の背もたれに顔を埋め、リーダーを拒否している（下線2）。Kのような抵抗や拒否を示すという事態は、日常的なことである。なぜならば、『こんにちはソング』では、誰もがリーダーとなり「主人公」となることができる半面、リーダーになった瞬間、あるいは、リーダーの位置に移動した瞬間に他者からの「まなざし」を感じるようになるからである。

表1. Kの表現（201X+4年9月）

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	
上半身の運動	頭	椅子の背に右頬をつける		椅子の背に顔を埋める				隣の席の児童に顔を上げさせられる			
	腕	椅子の背を抱く									拍手
	胴	左にひねる									
下半身の運動		膝を左に向ける	右足つま先で床をたたく	膝を左に向ける		右膝が正面を向く	左足を曲げて椅子に乗せる	左足を下ろす	両足を伸ばして挙げる		
Pの言語行為		おやすみ～					あれ？まねっこだよ～				
ピアノ											

特別支援学級には、情緒的な不安を抱える児童も所属している。しかし、『こんにちはソング』の 12 小節の演奏を繰り返すことで、活動の構造や枠組みを理解し、楽曲に慣れることができる。例えば、12 小節間、何もしないことも「休符」として理解することができるなど、シンプルでありながら児童の表現を保障できる特性を持っている。表 1 は、同日のその後、再び K がリーダーに指名された際の様子と演奏について記譜したものである。

K が、椅子の背にもたれている行動に対して、ピアニストは「おやすみ～」と言葉をかけ（4～5 小節）、グループ全体には、「K が寝ている」というイメージを提示している。そこで、 $J = 74$  のゆったりとしたテンポで演奏し（7 小節）、伴奏を二分音符で伸ばすことで、椅子に顔を伏せている K の動きの少なさを寝ている様子として即興的に応答している。ピアニストと B 先生は、K の抵抗を表現として認めているということになる。

この場面は、創造的音楽活動においては、表現を無理強いされないことや、一見すると「何もしないこと」であっても、参加の方法、表現として認めら

れることを象徴している。その行為は、ピアニストの K 以外の児童への「あれ？まねっこだよ～」という言語行為にも表れている。このことにより、他の児童も「何もしない K くん」というステレオタイプの見方から、「おやすみしている K くん」「おもしろいことをする K くん」など、多様な「まなざし」を持つことができるようになっていく。

表 2 は、2 年後である 201X + 6 年 10 月の K の表現の記録である。

[エピソードⅢ]  
この日も K は、アシスタントが誘うとリーダーを拒否するような動作を行った。しかし、その誘いに対する拒否の動作はパターン化したやりとりのようで、本心で拒否しているわけではない様子であった。支援員の後押しもあり、K は椅子から立ち上がり、リーダーの椅子の方へと向かった。それに対しピアニストも K をリーダーの席へと促すように、K がリーダーの席に座る前に K の歌いかけの部分の演奏を始めた。

表 2. K の表現 (201X + 6 年 10 月)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
上半身の運動	支援員に背中を押され、背を反って支援員の肩に触れる	支援員の腕を引き、引き寄せながら、椅子に座る	隣にしゃがむ支援員の肩を手でつかみ、そこに留めようとする						両手で頭頂部を触る			腰を曲げてお辞儀	拍手、立ち上がり小走りですり足で席に戻る
	下半身の運動				両足を伸ばして挙げ、左右交互に上下させる。								
動きのリズム					●●●●●●●●	●●●●●●●●	●●●●●●●●	●●●●●●●●	●●●●●●●●	●●●●●●●●	●●●●●●●●	●●●●●●●●	●●●●●●●●
ピアノ													

K は、支援員やアシスタントに促されて、支援員と共にリーダーの椅子に向かったが、自分の意志で椅子に座り、音楽的な枠組みの中で表現を行っていることがわかる。ピアニストもリズムのアレンジやスタッカートにより弾むような演奏で、K の動きを促している（1～4 小節）。

K が意図的な表現を始めた①では、K の両足の上下する細かな動きに合わせて、ピアニストはテンポを  $J = 171$  まで上げている。また、K は 2 小節ごと

に手の動きを変えていること（5 小節～10 小節）から、曲全体の構造や音楽のフレーズを捉えて表現していると考えられる。

9 小節目②では、K は両手で頭に触れる動作を 3 回行って 4 拍目ではその動作を止めたため、それに合わせてピアニストの 4 拍目の音が **mp**（メゾ・ピアノ）となっている。10 小節目からは K が足の動き以外の動き（手の動き）を止めたため、ピアニストは K の表現を引き出すように 11 小節目から徐々



にテンポを落としている。それを感じ取ってか、Kは12小節目からテンポが落ちたからこそできるような上半身すべてを用いた動作を行った。ピアニストは、Kの腰が曲げてお辞儀をする動作を待って③でritenutoをかけてお辞儀と音のタイミングを合わせている。

#### 4. 音楽療法的アプローチの可能性と課題

##### 4-1. 可能性

本研究では、Brusciaに依拠し「対象者（児童・生徒など）のより良い状態を改善・維持・回復させるために音楽的対話を創出するプロセス」として音楽療法を規定した。そして、「実践者自らが音楽の創造に関与する即興的技法を用いた実践」を「音楽療法的アプローチ」とし、創造的音楽療法や創造的音楽学習と異なる創造的音楽活動として位置付けた。

特別支援学級のKの事例から、主要3和音をベースとした簡易的な即興であっても、対象者（男児：K）との音楽的対話が促進できることを可視化することができた（表1、2）。

重要なことは、原学級で自信を持って過ごすことのできなかつたKの変容は、創造的音楽活動によるものではなく、むしろ、創造的音楽活動の音楽的対話によって、Kの成長を教職員や特別支援学級の児童同士が共有することができた点である。これは、ピアニストの即興によって、Kのパフォーマンスが聴覚的にも視覚的にも他者に理解されやすい状況を創出することができたことを意味している。そのように考えると、対象者であるKにとって「より良い状態を改善・維持・回復させるために音楽的対話を創出するプロセス」というよりは、「Kの潜在的な資質」を引き出し、Kのパフォーマンスに新たな解釈を加えて特別支援学級の児童、担任、特別支援教育支援員と共有したプロセスであったと考えることができる。

つまり、「実践者自らが音楽の創造に関与する即興的技法を用いた実践」を管理職を含めた教職員と共有したことにより、児童を支援している全員が、時にはリーダー、時にはコ・セラピストとして音楽的対話の当事者として参与したことになる。連携の後期には、ここに保護者も加わるようになっていった。以上は、創造的音楽活動、すなわち音楽療法的アプローチによって、対象者理解、

相互理解を深化・拡大することができるという可能性を示唆するものである。

##### 4-2. 課題

児童の動きや表情を観ながら、音・音楽で応答する際に、図3のCにあたるピアニスト自身の音楽的背景や音楽的知覚などの「音楽的リソース」が照射される点については、実践者を養成する機関にとって重要な観点といえるであろう。例えば、『こんにちはソング』の左手の3つのコードをどのようにアレンジするか、他のコードを加えることができるかなどは、音楽実技に関するカリキュラムの系統性を検討する上で重要である。

また、その日のグループの状況などにより、ハ長調ではなく、ニ長調や変口長調から始めるという場合には、個人的な反応、インスピレーションなどの「表現の自発性」が活かされることになる。『こんにちはソング』は、ピアニストによって、さらには、場面ごとに異なる楽曲になる。この点に関しては、臨床に関する理論や根拠に基づいたパフォーマンスが求められる。

以上から、クリニカル・ミュージシャンシップにおけるBの「自由な着想と臨床上の責任」と「意識的な音楽構成」「臨床上の責任」「統制された意図」といった臨床的基盤をどのように育成するか、そのためのカリキュラムのスコープとシークエンスの検討を今後の課題としたい。

##### 脚注

- 1 根津知佳子：「音楽療法的アプローチ」『三重大学退職教員有志の会「春秋会」機関誌』第42号 pp.38-41 2019年
- 2 三重大学教員免許更新講習 <http://www.mie-u.ac.jp/certificate/pdf/28bosuyoukou.pdf> (2020.8.30 閲覧)
- 3 北村栄子：『介護予防アクティビティにも生かせる音楽療法的音楽活動—音楽療法的アプローチ集 (Vol.1)』 2005年
- 4 北村栄子：『介護予防アクティビティにも生かせる音楽療法的音楽活動—音楽療法的アプローチ集 (Vol.2)』 2006年
- 5 音楽之友社ホームページ <https://www.ongakunotomo.co.jp/kagutsu/k.php?id=215> (2020.9.10 閲覧)
- 6 日高まり子：「特別支援学校の音楽指導における音楽療法的なアプローチの在り方の一考察—

- 「自立活動」領域を活用した音楽指導」宮崎国際大学教育学部『教育学論集』第6号 pp.83-96 2019年
- <sup>7</sup> 尾崎祐司：「マイノリティへの教育から生成された加賀谷哲郎の音楽「療法」観 —領域「自立活動」の目標と内容を反映した音楽科教育—」日本音楽教育学会誌『音楽教育学』第49-1 pp.13-24 2019年
- <sup>8</sup> 尾崎祐司：「特別支援学校における生活単元学習的实践 —日常生活と音楽の結びつき—」日本音楽教育学会誌『音楽教育実践ジャーナル』vol.8 no.2 pp.38-45 2011年
- <sup>9</sup> 文部科学白書，日経印刷株式会社，p.203
- <sup>10</sup> 小山朱美：「音楽療法的アプローチに着目した中学校特別支援学級における音楽科授業の提案と実践」日本音楽教育学会編『音楽教育の未来』pp.353-368 2009年
- <sup>11</sup> 日本音楽療法学会ホームページ <https://www.jmta.jp/about/outline.html> (2020.9.10 閲覧)
- <sup>12</sup> 伊志嶺朝次：「音楽療法的アプローチによる音楽教育実践の試み —小学校レベルで考える—」琉球大学教育学部教育実践研究指導センター紀要(1)，pp.31-36 1993年
- <sup>13</sup> 櫻林仁：「音楽療法の会発足に当たって」音楽療法の会／新日本音楽療法研究所 MUSICOTERA-PIA p.2 1990年
- <sup>14</sup> 根津知佳子：「音楽的経験に内在する＜ドラマ性＞」『日本芸術療法学会誌』Vol.32 No.2, p.69 2002年
- <sup>15</sup> 長崎勤・小山はるみ・八重田美衣：「認知・語用論的アプローチによる言語指導の試み(Ⅳ) —ダウン症幼児に対する太鼓即興の音楽活動による共同行為の形成—」『特殊教育研究施設報告』第39号 pp.43-54 1990年
- <sup>16</sup> 千田亮子・臼井裕美子・根津知佳子他2名：「即興活動における音楽的相互反応性に関する一考察(1) —感覚運動的段階の太鼓活動の指導—」『日本特殊教育学会第30回発表論文集』pp.762-763 1992年
- <sup>17</sup> カール・オルフや精神分析学を基盤としたシューマッハの手法は，徹底的なミラリングとモニタリングを特徴としている。その背景には，Daniel N. Stern(1934-2012)の理論がある。
- <sup>18</sup> ケネス・E・ブルシア(生野里花訳)：『音楽療法を定義する』東海大学出版会，p.282 2001年／Kenneth E. Bruscia; Defining Music Therapy (Second Edition) Barcelona Publishers, 1998／Defining Music Therapy (Third Edition) Barcelona Publishers, 2014
- <sup>19</sup> 1995年7月26日～28日(カンダパンセ)8月3日～4日(かながわ女性センター)において，開催された第2回ノードフ・ロビンズ音楽療法セミナーにおいて，クライヴ博士がOHPで投影した資料の初版が，図3である。図3は，フィールドノートに基づいて作成したものである。
- <sup>20</sup> 田崎教子：『音楽的活動における保育者の発信的・応答的能力の向上 —クリニカル・ミュージシャンシップ援用の可能性—』風間書房 pp.78-79 2019年
- <sup>21</sup> 田崎前掲書，p.79
- <sup>22</sup> 臼井裕美子・根津知佳子：「インターフェイスの場を支える直観に関する一考察 —マルクの症例を通して—」ノードフ・ロビンズ音楽療法研究会第22回例会(茗荷谷生涯学習会館)発表資料，1955年