

# 発達障害児の音楽活動における試論

— 楽器活動の観点から —

The essay of the developmental disorder child's musical activity

— From the viewpoint of the musical instrument activity —

谷村宏子\*

## Abstract

Musical activities during child care includes singing, playing a musical instrument kinesthetic and body expression. Through musical activities, general information on a child's development such as speech development, imitation techniques, somatic development, and peer communication can be obtained. A child with a developmental disorder and a child with non-developmental disorder can participate together because playing with musical instruments does not require words. Observations show that a child with developmental disorder shows more self-expression during their play using musical instruments. The child care worker makes changes to the sound and beat which leads to cognitive development. It is important that the child care worker ties into the class activities that enhance self-expression through free play.

キーワード：発達障害児、楽器、音楽の作用、認知発達

## はじめに

保育の中で音楽が用いられる意義は大きく、子どもが楽しいと思う活動を通して表現能力、創造力、探究心、感性、情操の育成などが挙げられる。また、一斉に行う音楽活動では、協調性、自主性の育成、さらに日本の音楽的文化の伝承と多岐にわたっている。しかし、保育の場では、子どもたちが自由に楽器に触れるという場面は少なく、行事に向けた教育的な歌唱の指導、合奏に向けた楽器練習など、ある一定期間集中的に行われるという現象がある。これは、保育者自身の経験に起因する問題とも考えられるが、幼児期から音楽という教科的な指導が見られるといえるだろう。

保育の中では、「音・音楽で遊ぶ」という活動が設定されるものの、画一的な内容が多く、個人の発達を踏まえた援助に発展するかどうかは保育者の資質次第である。保育の音楽的な活動場面では、子どもの歌うことに参加することをはじめとして、他児の模倣をしたり身体表現を行うなど、友だちとのかかわりといった社会性をはじめ、子どもの成長・発達に関係する多くの情報を得ることができる。すな

わち、保育者にとっては音楽的な発達を通して、子どもを理解する手がかりを得ることができる場でもある。

一方、発達障害児の認知を促す活動として、音楽のもつ要素、作用を生かした音楽療法的活動がある。情動の発散を音楽の意義とする音楽療法的活動に楽しく積極的に子どもが参加できる内容について検討していきたい。

## 1. 学校教育法に見る特別支援教育と現状

近年、幼稚園・保育園には、発達障害ではないかと思われる境界線上の子どもから、診断名のついた子どもまで様々な段階の子どもたちが通園している。そして、それらの障害は知的障害、注意欠陥多動性障害、学習障害、広範性発達障害（自閉症・アスペルガー）など様々である。

学校教育法第81条では、「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び中等教育学校においては、幼児、児童及びその他教育上特別の支援を必要とする幼児、児童に対し、文部科学大臣の定めるところにより、障害による学習上又は生活上の困難を克服するための教育を行うものとする」と、支援の必要性が

\* Hiroko TANIMURA 教育学部准教授

明記されている<sup>1)</sup>。

これを受けて現在では、支援を必要とする子どもの生活上の困難を回避するための援助方法について、多くの研究や現場での研修により充実してきている。しかし、個々の保育内容の中で障害児が健常児と共にいかにより良い活動ができるかという視点から見た場合、それらの援助の方法は十分であるとは言い難い。入園後まもない頃の保育の場では、クラスに落ち着きがないために音楽活動ができないという保育者の声を聴くことがあるが、このような時にこそ、音・音楽を媒介とした活動を楽しむことで、子どもたちが情緒的にも落ち着くのではないかと考える。また、幼児期の感覚が過敏な時にこそ、環境の中から様々な要素を視覚、聴覚、触覚をはじめとした五感で受け止め、言葉ではなく感覚や身体で感じることができる保育が大切である。

音楽は「第二の言語」とも言われるように、音楽のもつ機能を生かした保育を行うことで、その子どもの生きやすさにつながることは、障害の治療として実践する音楽療法のセッションからも分かる。ケネス・E・ブルーシアは、「諸感覚に働きかける音楽体験は、言葉の理解など認知面に問題がある場合でも参加が可能である」と述べている<sup>2)</sup>。しかし、現在のところ、保育の場における音楽活動においては発達に困難を抱えている子どもに対して、どのようなアプローチを行うことが有意義であるかということについては言及されていない。音楽活動には、子どもの心に働きかけることで認知の発達を促すなどの側面がある。また、身体機能の訓練が行われる場においては、子どもだけではなく大人の場合でも、好きな音楽を伴った方がよりスムーズに行えることが知られている。このように、言葉による指示ではなく、リズムやメロディー、楽器の音の魅力といった要因から、注意力の持続、行動の調節や抑制が可能である。また、音の大小関係や速度の変化に伴う認知など、概念の理解にも関与することもできる。さらに、音楽活動は子どもの創造的な行動を誘発するなど、単純そうに見える行為の中に、発達に関係する様々な要素が含まれているといえる。そこで、幼稚園・保育園における音・音楽の提供の方法や環境設定にも工夫が求められるといえるだろう。

## 2. 幼稚園教育要領に見る支援を必要とする子どもへの援助

幼稚園教育要領の感性と表現に関する領域「表現」における音楽活動のねらいは、豊かな感性を持つこと、感じたことを自分なりに表現して楽しむ、イメージを豊かにもって表現を楽しむことに集約されている。また、内容の取り扱いとしては、表現する過程を大切に自己表現を楽しむように保育者が工夫することと記載されている。さらに、幼稚園教育要領第3章では、障害のある幼児の指導に当たって、個々の幼児の障害に応じた指導内容や指導方法の工夫を計画的、組織的に行うという項目が平成20年度の改定以降、加筆された。つまり、知的、情緒、身体の内いずれかに障害のある子どもに対して、個々に応じた発達を促す援助が求められているのである。何らかの障害がある子どもは、年齢ごとの発達段階に達するまでに時間を要するために、保育における集団生活の中で、理解し実践するまでに時間がかかり、内容を十分に経験する時間が必然的に短くなる。そこで、他児に比べて経験量が少ないということが重なり、活動の楽しさを感じることや余裕をもって活動に参加する経験が十分にできないまま、次の課題に移行してしまうことになる。そこで保育者が、音楽活動の在り方を工夫することにより、子どもが満足感、達成感を味わいながら発達を援助することができるのである。

## 3. 認知発達の促進

認知や情緒の発達遅滞により、子どもが集団生活の中で音楽活動に参加することが難しい要因として、先天的な能力、発達、環境の設定の3つの側面から考えることができる。

音楽に関する先天的な能力について、創造的音楽療法家であるノードフ・ロビンズは、全ての子どもは、生来的に音楽的素質をもっている「Music Child」として捉えている<sup>3)</sup>。すなわち、人間は音楽的能力を生来的にもって生まれているということである。音楽は、知的機能に直接関与せず情緒に働きかけるため、子どもにとって受け入れやすい刺激であると同時に、楽器遊びなどは言葉を介さずに表

1) 文部科学省 2008『幼稚園教育要領解説』フレーベル館

2) ケネス・E・ブルーシア 1999『即興音楽療法の諸理論上』林庸二監、生野里花・岡崎香奈・八重田美衣(訳) 人間と歴史社 36-37.

3) 同上掲載 40-41.

現できる手段である。特に、発達障害をはじめ外界とのつながりをもちにくい子どもにとって、自分の中に感じるリズムと外界のリズムとの一致を感じた時が外界を意識し、つながる時である。その外界を受け入れやすくするためには、個別の支援が必要になる。まず、信頼のおける大人との1対1の関係の中で、様々な働きかけを行う。そして、人の声、音、物に関心を示すことを通して、他児を意識し模倣を始めることから自分自身の表現へとつながっていくのである。このような小さな個々の段階での経験を通して、五感を刺激し活性化することで認知促進の発達を図ることができる。

心理学者ピアジェは、子どもの発達を段階別に分類し、「発達の段階は不変の順序で生じ、段階を飛び越えることは無いが、知的な働きが発達の様々な段階において質的に異なる。」と説いている。

音楽教育家ブルーシアは、主体と環境との相互作用によって認識は発展し、同期や調節のための機会を提供する豊かな音楽的環境が必要であるとしている<sup>4)</sup>。つまり、子どもに共感的な音楽、声、音が子どもの感覚を刺激することで、子どもから声や楽器による音が喚起される。この喚起された音や声は、目の前の人を模倣し繰り返されることで少しずつ調節・統制しながら、新たなリズムパターンが形成されるようになる。このように同化するためには時間が必要になることが多いが、この過程の中で、子ども自身が自由な表現力を得て、感受性が高まっていくことを経験する。つまりリズム、フレーズなど構造化された音楽の場面においては、自由な表現力と相互反応性を高めることが可能である。このような音楽の作用を用いた手法に音楽療法がある。

### (1) 歌う活動

2歳頃になると子どもは歌を歌い出すようになるが、「歌う」活動には多くの能力が必要となる。物理的な構音の問題をはじめ、記憶に問題がある場合には、歌詞、リズムを覚えることに時間を要するために、なかなか楽しめない場合もある。特に、曲が長く言葉を記憶できないことや、歌詞の意味が把握できないことから活動に集中することが困難になる

ことがある。また、子ども自身のもつ内的なリズムと外界のリズムがかけ離れているために、リズムを認識することが難しいケースもある。そこで、わらべうたに見られるような言葉のリズムと合致している曲を、身体表現と共に体験することで、曲のリズムを把握し、記憶しやすくなること和田の実践事例から分かる<sup>5)</sup>。保育者はメロディーやリズムの反復が多い曲、または歌詞に擬音が用いられる等、発達初期の子どもが難しさを感じない曲を選択し、子どもが曲に興味をもてるように提示することで認知から模倣につながり、さらに、自信を持って子どもが活動に参加できるようになることを認識することが保育者に求められる。

### (2) 障害のある子どもにとっての音楽の意義

知的障害児には、音楽活動が抽象的ではなく具体的に、生き生きとした生活経験をもたらすと共に、感性に働きかける。また広範性発達障害など情緒に障害のある子どもには、音楽が安心感と安定感をもたらすと共に、コミュニケーションを促すきっかけとなることもある。また、身体的な障害のある子どもには、音楽が身体の動きを動機付け、その動きに一定の秩序や協応をもたらすことに役立つと考えられている。

ベーター（1970）が、中度の知的障害児の音楽的発達について健常児と比較する調査を行ったところ、模倣、リズム同期、歌唱については健常児に比べて発達速度が遅れが見られるものの、音楽刺激を受けとめて即時に反応する力は同じであることを見出した<sup>6)</sup>。また、ライダー（1977）によると、音楽スキルの中でも最初にリズムが獲得しやすく、次に強弱、テンポと続くとしている<sup>7)</sup>。このようにリズムは、言語操作が不自由な場合でも比較的、容易に習得できることが分かる。「リズムは、原動力であり、秩序づける普遍的な要素であって大宇宙そのものがリズムなのである。リズムは、個人や集団を活性化し、統一し、安定させ、組織化するものとして働く。リズムは身体的に吸収されるので、リズムを治療に用いることは活動の基礎である」とボクシルは述べている<sup>8)</sup>。例えば、言葉をリズム的にパター

4) 同上掲載 87

5) 細川速水・和田幸子 2006『音楽あそび—障害児と共に育ちあう』三学出版

6) Peters, M. D. 1970「知的障害と健常児の音楽の感度の比較」音楽療法ジャーナル第7巻(4) 113-123

7) Rider, M. S. 1977「ピアジェ理論における自閉症と視覚障害の関係」音楽療法ジャーナル第14巻(3) 126-138

8) E・H・ボクシル 2003『発達障害児のための音楽療法』林庸二訳 人間と歴史社

ン化しながら歌うことは、言語化を刺激し、認知的スキルと学習全般を助けることにつながると考えられる。繰り返されるリズムには、身体的・情動的安定化の効果があるといえる。

#### 4. 音楽活動における環境構成

保育者は、日々、子どもが自分自身の可能性に向かって能力を向上させるような環境を構成することを心がけることが重要である。保育における音楽活動の中では、子どもにとって有益なものとなるように、様々なアプローチによって反復される経験、子どもの独創的・創造的な表現が保育者をはじめ他児に認められるサクセス経験を十分に味わうことができる。そのためには、ノンバーバルなコミュニケーションである楽器などを自由に使える柔軟な環境が求められるであろう。しかし、現実の保育の問題として、子どもたちが幼稚園で打楽器類を自由に使える環境は非常に少ない。

筆者が2009年3月に行った幼稚園のアンケート調査によると、楽器類を子どもたちが自由に使える園は、58園中わずか14園であった。打楽器の種類には、大太鼓、シンバル、タンバリン、ウッドブロック、カスタネットなどがあるが、一斉保育の時間に使用するものと限定しているように感じられる。大きい音が、他の子どもたちの遊びの妨げになるという懸念や楽器の破損という心配もあるが、危険性の無いウッドブロックや民族太鼓などを自由に操作できる環境であれば、子どもたちは自然に音で応答的な遊びへと進展していくことができる。このようなノンバーバルなコミュニケーションの遊びは、様々な発達障害がある子どもにとっても参加が容易になる。楽器を媒介とした活動は、子どもの興味を引き付けると同時に、自発的な行動を起こす動機付けとしての要因が十分であるが、その後の持続・発展に関しては、周囲の働きかけや心的な動きによって差異が生じるといえるだろう。

次に、自由遊びの時間帯に観察された発達障害児を含む音楽活動についての事例を紹介し、音楽の持つ要素の一つである「活性化から統一」に及ぶ要素について考察する。

##### (1) 事例に見る発達障害児と楽器との係わり

幼稚園の年長児クラス、および保育園の5歳児クラスで「自由に遊ぶ時間」における環境設定として、

太鼓（ベトナムで作られた直系約40センチの動物の皮が張られた頑丈なもの）、ウッドブロック、ギロ、タンバリン、マラカス、ラトルなどを筆者が教室の机の上に置きかかわった3事例における発達障害児の様子を以下に示す。なお、各事例の対象児は、事例1：知的障害のある男児（5歳A児）、事例2：多動を伴う自閉症男児（5歳C児）、事例3：知的障害のある男児（5歳E児）である。

##### 事例1. 幼稚園における太鼓を中心とした楽器活動 —知的障害児A児のケース—

日頃の保育ではあまり自由に使用されない珍しさもあり、楽器の周りに2名の男児が近づいて、「これ何?」と尋ねる。面白い音が出ることを短いフレーズの演奏で筆者が伝えると、男児たちは、すぐに個々の楽器を手に取り、叩いたり振ってそれらの音色を確かめ始めた。一人の男児A児（知的障害）は、マラカスを振っていたが、他方の男児（B児）が太鼓をバチで叩く音を聴くと、B児の方へ移動した。B児は、祭り太鼓のようなリズム感で太鼓を叩いていた。4拍子のキレのあるリズムを創造しながらオスティナート（繰り返し）で思いっきり叩いている。そこに、筆者が音積み木でメロディーを重ねると、その音に気づき笑いかけた。

A児はその様子をマラカスを持って見ていたが、太鼓に興味をもち自分も叩きたくなったため他のバチを取ってB児の太鼓を横から叩き始めたところ「順番や」と言われ、手を引っ込めた。B児は、なかなか太鼓を交代してもらえないため、筆者がウッドブロックやギロを提示してみたが、視線は太鼓に向けられていた。そこへ、太鼓と音積み木の音を聴きつけたクラスの男女5名が教室に入ってきて「やらせて」と楽器をそれぞれ触り始めた。7名の出す音は、最初は楽器の音色を調べるかのように静かな音であったが、すぐに思い思いの音が重なりはじめ騒音となり始めてきた。B児が叩くリズムカルな太鼓に容赦なく割り込み叩き始める男児がいたため、B児とのあいだで、「止めて、貸して」の押し問答になった。そこで、B児が、「順番に楽器の周りを回ろう」と提案し、7名は机の上に楕円形になるように個々に持っていた楽器を並べた。B児の「ハイ」の声で右隣の楽器に移るというルールが生まれ、皆も納得した。B児が、ほぼ4分の4拍子、4小節間太鼓を叩いている間は、他児も目の前にある楽器を自由に鳴らし、B児の「ハイ」と掛け声で4拍の間に隣に移動するという形態が生まれた。このメンバーに入ったA児も確実に楽器の周りを回ることができ、念願の太鼓をはじめ、全ての楽器をリズムカルに叩くことができ、満足そうな微笑が見られた。7種類の楽器を3周近く体験したところで、抜けていく子ども、見ていて興味をもって新しく入る子どもなど、メンバーの入れ替えがあったが、A児はB児と共に、最後まで活動に参加していた。

考察：

開放された自由な楽器遊びの時間帯の中で、子どもたちが個々に楽器に接して「でたらめ打ち」の段階を過ぎると、次に「きれいな音」にしたいという

欲求が高まってきた。本事例のように、子どもがある一定期間楽器に触れ、B児の合図により交代するというルールのある活動は、メンバーが満遍なく楽器に触れられる秩序ある活動として位置づけられた。このように、子どもの発案から生まれ、音楽の拍子という枠組みを利用して平等に楽器の音を鳴らすという活動の中で共同意識が芽生え、最初の騒音とは違う美しい響きに変化するというダイナミクスを感じた。太鼓のリズムに合わせて、まとまりの感じられるリズム打ちになった大きな要因として、B児の「ハイ」の合図で子どもが移動する4拍間、無音の状態になったことが挙げられる。この休符を感じた後には、4拍を4回の長さでリズム打ちを行うという暗黙の了解があり、その間にも足踏みで拍をとる子どもも出現した。興味のある楽器に当たっても長く持ち続けることができないが、グループダイナミクスを感じる中で、知的に発達障害のあるA児も喜んで参加できる活動となった。

次第に抜けていく子どもと、新たに入ってくる子どもがいる出入りが自由な活動である。次に移動することに気持ちが走ってしまい十分に音を出すことができないことや、一つの楽器を十分に楽しむことができないなどの問題もあったが、大人の指示ではなく参加したいと思う子どもたちが自分たちで作上げたリズムの創作は、A児にとっても仲間と共に行うことができる創造的で意味のある活動と考えられる。

#### 事例2. 保育園における太鼓を中心とした楽器活動 —多動児C児のケース—

男児C児（多動傾向が強い）が、太鼓、ウッドブロックを音楽コーナーから出して、手やバチで太鼓の表、横、裏と様々な場所を叩いていた。ウッドブロックのバチを取ろうとしたところ偶然に手からすべり落ちて太鼓の表面に当たり、「コトントントン」という音が聴こえた。C児は、その音を声で「コトン、ボンボン」と表現したので「面白い音ね」と筆者もC児の言葉を模倣した。C児は、何度も同じようにバチを落としては、「トントントン」「ポーン、ポポ」など様々なリズムを聴いては言葉で表現することを楽しんでた。その様子を見ていた他児も同じような遊びをタンバリンで行ったが、長くは続かなかった。1週間後に同じ楽器を出すと、前回に行った太鼓にバチを落とす活動を思い出して、同じ遊びを行っていた。C児の声を模倣する大人がいることで、集中する時間が長くなった。

考察；

幼児期の子どもは、積み木の崩れる音や乗り物の音を声で模倣するといった経験を、遊びの中で体験することが多い。本事例は、楽器から偶然に発せられた音を、音に敏感なC児が聴き取ったものである。太鼓の上でウッドブロックのバチが軽やかに跳ねる様子を見て、自身の落とし方や打つ場所によって微妙に異なる音色に気付いたC児は、思わず声で再現したと筆者は気付いた。C児の「コトン、ボンボン」という声を他者に模倣されることで、自分自身の行為を再確認すると同時に他者の存在に気付く、毎回異なるリズムの音を面白く感じ、音を擬音で表すという遊びに集中したと考えられる。バチが落ちて発せられた「パ、ポ」という破裂的な擬音は、発語の発達に関係なく即座に表出しやすいことが分かる。また、この音を声に変えて表すという様子を大人が見て共感することで、この活動がより長く持続したと思われる。その後、太鼓用の長いバチを渡すと同じように落とし音の変化に気付く中で、太鼓という一つの素材にC児がじっくり関わることができた。子どもの創造的な活動の中で、集中する時間が長くなる体験は、多動傾向の強い子どもにとって大切な活動である。

#### 事例3. 幼稚園における太鼓を中心とした楽器活動 —自閉症児E児のケース—

女児2名が、ベトナムの太鼓、フルーツマラカス4個、スプリングドラム2個、ウッドブロック、タンバリン、スカーフ布数枚を音楽コーナーから取り出した。女児D児の発案により、机を用意しスプリングドラム2個を横倒しに置き、約40センチのバネの部分、机から垂れ下がるような配置とした。その下にタンバリンを裏向けて置いた。太鼓は餅つきの白に見立てて、中央に据える。もう一方の女児E児は、もち米に水をまいてこねる役に決まった。餅つきが始まる前に、スプリングドラムを振動させて水が流れる音に見立て、D児は手に水をつける格好をするようにE児に説明するが、ウッドブロックを手を持ち自分の役割を理解していないことに気づいたD児は、自分の役割と交換することにした。E児が白に見立てられた太鼓に振り下ろす。次に、D児が水をつけた手でもち米に見立てたスカーフ布を太鼓の上で擦りながら回して「ザー」という音を立て、楽器による餅つきの様子をE児と行った。最初はE児の「トン」という音とD児の「ザー」というパターンの音の繰り返しであった。E児はお餅のストーリーを創作しながら、もち米をこねる見立て遊びをしていたが、役割の交代もなく同じことの繰り返しで発展性が見られなかった。そこで、筆者がこれらの音にピアノでリズム変奏をしながら和音を入れたところ、E児のリズムがパターンから脱して、付点4分音符と8分音符や、8分音符2つと4分音符といった変奏のリズムに変わってきた。ま

た、ピアノの音の強弱に気づいたD児は「赤ちゃんもお餅つきます。今度はお父さんです」と音に説明を入れて遊ぶ様子が見られた。E児は、D児に肯定的な言葉をかけられることで、さらに得意になって自分から様々な表現を作り出した。

#### 考察：

本事例では、太鼓を見たD児が、太鼓という楽器から「お餅」というイメージを抱き、幼稚園や家庭で経験したお餅つきを楽器で再現するという見立て遊びが行われていた。そこで、水の出る音を表す楽器として、スプリングドラムを選択し、杵はTの形をしたウッドブロック、臼は太鼓、もち米はスカーフとした。まず、水を出す場面にはスプリングドラムを振るわせて音をつけ、杵に見立てたウッドブロックを振り下ろす中でD児がストーリーを創った。見たて遊びを苦手とするE児とD児の音のやり取りは、最初は1拍ずつであったが、筆者のピアノの和音の刺激により長い2分音符や細かい8分音符を交えた様々なリズムを作り出した。二人のやり取りの中で、どちらかが待つこともあるが、お互いを模倣し合ったり、新しいリズムを創作するなどに発展し、お互いの顔を見ながらこの場の共有を楽しんでいる様子が伺えた。このようにピアノでリズムや強弱の変化をつけることで、子どもは音の大小も意識するようになり、「赤ちゃんの打ち方、お父さんの打ち方」という発想が出てきたと思われる。本事例の餅つきごっこでは、自由なリズムを創作することを楽しんでいたといえる。

#### 総合考察

子どもは、打楽器を大人が考えるようなリズム打ちのための楽器として使用するわけではない。しかし、保育の中では、楽器は大切に扱うものとして位置づけられることが多く、子どもが自由に触れることは少ない。また、行事前になると合奏練習という訓練に近い練習が行われる場合がある。合奏を全面的に否定するわけではないが、その前に子どもたちが楽器を自由に操作する経験をもつということに、保育者が目を向けなければならないであろう。幼児期には、視覚、聴覚、触覚という感覚器官を通して音が感性に働きかけ、触る、叩く、振るなど様々な形態で子どもは楽器とかかわり、多くの音体験をする。これについては、大場が述べるところの「絵の

発達におけるめっちゃめっちゃの乱画期」に相当する<sup>9)</sup>音楽的な活動と考えられる。健常児ならスムーズに楽器操作を行うことができるが、何らかの障害のある子どもは、発達段階に応じてゆっくりと操作して経験することになるため、自分のペースで関われる活動は、満足感を味わう上においても大切な体験であると考えられる。そこでは、できるだけ安全で音質の良い楽器を提供することが望まれる。

## (2) 段階別楽器との出会い

### 1. 音、振動に気づく段階

最初は手で楽器を持つことはできないが、大きい音や母親の声が聞こえるとその方向に注目する。3・4ヶ月頃から小さな音のするおもちゃをもち、半年位からガラガラを振った時に音が出ることに気づき、再度、手を動かしてみようとする。透明のレインスティックの中の玉が落ちる様子を見ながら音を聴くような活動を好み、視覚から入る動きの情報と聴覚から入る音の情報の因果関係に気づき始める。歌いかけてもらいながら抱っこされて揺れる感じを味わうことを心地よく感じる。広範性発達障害の子どもは、自ら楽器に働きかける以前に、シンバルやカリンバなどの楽器の振動を身体で受け止めることで音に気づきやすくなる。また、前庭覚を刺激することを好む場合は、歌いかけながら身体を回すことで音に気づかせることもできる。

### 2. 音を自ら出す段階

スズやマラカスは振ると音がすぐに鳴るため、発達の初期段階から用いることが容易な楽器である。タンバリンやカスタネットは、両手を使うことは難しいが、置いて叩くこともできる。

### 3. 道具を使って音を出す段階

姿勢が安定し、肘が固定して手先を動かすことができるようになると、バチを介して太鼓などの音を出すことができる。素手の時と異なり、大きな音や違った音が出るために様々な音色を楽しむことができる。バチを使えるようになると、ウッドブロックをはじめ音積み木、ツリーチャイム、シンバルなどの楽器を操作することもできる。金属楽器は、手で持つことにより振動が無くなり音が消えてしまうことを発見すると、繰り返して確かめる様子が見られる。また、ギロなど棒でこすることで音が出ることに気付く。

9) 大場牧夫 1996『表現原論—幼児の「あらわし」と領域「表現」』萌文書林

手の巧緻性が高まってくると、楽器に対しての係わり方に幅が出ると共に、多くの種類の音があることに気付くようになる。自分が起こした行動によって、音という報酬を受けとれる楽器の存在は、認知の発達、手の動かし方、音と動作の因果関係を知る上で多くの作用をもたらすことができるものである。

## 5. 音楽活動の位置づけ

幼児期における音楽概念は、まさに原始社会における人間の音響に関する認知の仕方に類似していると井戸（2006）は述べている<sup>10)</sup>。すなわち、幼児期の子どもが、時として即興歌を歌ったり、木や石を自由気ままに叩く行動は、人間が太古の時代から音楽を創造してきたプロセスと同じものであるという考え方である。また、同様のことをクルト・ザックスは、乳幼児期の子どもが楽器を演奏する以前の音との出会いについて、原始社会の人がたどった音に対する認知経験を最初から順番に行うとも述べている<sup>11)</sup>。人は生得的に音・音楽を感得する力を持っており、新生児の頃より養育者の声に敏感に反応することに始まり、1歳前後では、音楽が聞こえてくるとリズムに合わせて身体を動かし、音楽が止むと身体表現も中止する様子が窺える。その後、子どもたちは遊びの中で多くの音に出会うことに喜びを持ち、興味を持って係わりようとする気持ちを育てることが大切なのである。

そこで保育者は、子どもたちの見立て遊びや模倣遊びの中で見られる自然発生的に生まれるリズムカルな唱え言葉や動きの中にあるリズムパターンなどの表現に共感して、それらを意味づけることができる。子どもと共通の表現手段を用いて、子どもの行動の模倣をし、子どもの表現を受容することで、子どもは自分の表現が保育者に認められているという感情を持つ。その上で、歌う同期から問いかけと答えというような応答的な音楽活動に発展していき、人とかかわる喜びを感じていく。そこで、子どものありのままの遊びや行動の中に見られる音楽的な表現を受け止め、認めて返すことから、子どもの音楽性を刺激し、表現を育てることにつながる。子どもが音に興味を持ち、積極的に音とかかわることか

ら、音を創造し追求する体験を通して、「感情や知識が内面化されていく内的活動の体験は、精神的な豊かさの糧に通じる」と三輪（1994）<sup>12)</sup>は述べている。子どもの発想を生かし、生活に根ざした活動として音楽活動を位置づけることで、障害の有無に関わらず音楽遊びができるきっかけとなる。すなわち、幼児期における音楽認知を促すためには、生活の中で起こる自然な音楽的な表現を捉えることが求められる。合奏を行う前に心も身体も開放して楽器に触れ、自由に音色を確かめることで、子どもの心の動きが見えてくる。保育者は音楽を仕上げるという体裁に捉われずに、自由な遊びの中での音楽のあり方、および保育者の係わり方の面から音楽活動について再考していく必要があると考える。

## 6. 特別支援教育の観点から見た音・音楽の使い方

特別支援教育においては、まず、相手を知りたいという気持ちを持って、子どもと共に過ごすことを楽しむことから始まる。子どもに何かをさせる、してあげるという方向性をもったかかわり方ではなく、共にいることが嬉しく相手に関心を寄せているという自然な感情をもつことから始まる。その中で、子どもが活動に意欲を見せたときや、積極的な活動に発展した時に賞賛し、喜びの感情を子どもに伝えることが大事である。まず、子どもに対して受容的な態度でかかわることが基本である。そこで、子どもの個性を受け入れると同時に、大人自身も自分の個性を十分に出して真剣に子どもにかかわることで、子どもからの信頼も得られる。しかし、子どもの好き勝手な態度が意思に反する時には、毅然とした態度で臨まなければ子どもに振り回されることになる。ある一定の距離感を持ってかかわることは、社会の中で今後、子どもが生きていく上でも大切なことである。発達に障害のある子どもとの関係作りは難しいこともあるが、子どもの仕草、表情、言葉、感情などを子どものペースや手法に合わせてみる。子どもに合わせて、一体感を感じることから心地よさを味わうことにつながる。この経験は、次に子ども側から相手に合わせたいという気持ちの芽生えを誘発する。子ども自身から、相手に合わせた

10) 井戸和秀 2006『幼児期の音楽教育—テーマで学ぶ現代の保育—』保育出版社 70-73

11) クルト・ザックス 1969『音楽の起源』音楽之友社

12) 小林美実編 三輪宣彦著 1994『表現—幼児音楽 I』保育出版社 93

いという気持ちを抱かせることには大きな意味合いがある。大人との関係性の中でこのような経験を十分に体験することで、子ども集団の中に入っても、合わせる気持ちを持ち自己表現のきっかけとなる。このきっかけを通して、子どもに合わせてかわることができ、その心地よさを体得することができるようになる。このような他者と合わせるという経験の中では、肯定的なかかわり方を行うことが必要である。大人は、「できる・できない」という評価にとらわれがちになり、その思いが、不注意にも態度として表出してしまう場合がある。たとえ、子どもが予想外の行動を行った場合であっても、余程の危険や他児への迷惑でなければ、即時に指示の言葉や否定的な態度を示すのではなく、豊かな気持ちで見守る態度が必要であるだろう。否定された内容や理由を把握できていない子どもにとっては、大人の否定的な態度だけが印象として残り、その後の関係性に支障をきたすことにもつながる。できるだけ、子どもが自信をもてるような言葉がけや態度で励まし、肯定的な評価を多くすることが望まれる。特に音楽は、言葉ほど明確で指示的な意味をもたないが、生理的、心理的、社会的な作用があることを保育者が認識することが、求められる。

## 7. まとめ

統合保育においては、保育者が障害のある子どもと音楽遊びを楽しむことから、周りの子どもとつなげていく段階として次の4つのプロセスが考えられる。

- 1) 音の探索期では、自由な遊びの時間に、保育者が子どもの好む表現の意味を把握し、共感・共有する。時には新しい刺激として、操作を必要とし音質の良い楽器を提供する。
- 2) 個別の表現活動では、保育者と共に子どもの好む自己表現を音楽に合わせて行い、音楽遊びの楽しさを共有する。
- 3) 少人数の中での活動では、子どもが数人の集団の中で自己表現をし、自信と成就感を味わう。
- 4) クラス内の活動では、支援が必要である対象児が自主的に参加できるように、3)で体験した内容を盛り込むなど参加しやすい雰囲気を設定し、楽しんでクラス活動に参加し自己実現できることで達成感を感じる。

保育における音楽活動は、一人ひとりの育ち、好み、表現、認知などを丁寧に見る活動として意味があることは先ほども述べた通りである。音楽活動の中では、子どもの心の動きが身体的な表れとして自然に出ることが多い。身体的表れは、声、楽器の音、身体そのものの動きとして表現される。人は、このように目に見える表れとしての変化に目を留めるが、実は、内的に心が大きく動き変化していると考えられる。その根底には、やらされる活動ではなく自主的に行う活動であり、「楽しい」という思いを持つことが大切である。さらに、自分の要求や心の感情を声で表し、他者とのコミュニケーションをとることが、認知の発達を促進し、社会性の育成につながる。このように、楽器活動をはじめとした音楽活動は、障害の有無に関わらず参加しやすい活動であり、音楽を使った活動に参加するきっかけから、子どもが自己実現の喜びを経験することができることを念頭において、保育者は環境の設定、および個に応じた支援を行うことが大切である。