

中学生の集団凝集性と自己肯定感への音楽療法の効果：竹楽器と和太鼓を活用したリズム・アンサンブルを通して

吉積, 明代
九州大学大学院人間環境学府

<https://doi.org/10.15017/15727>

出版情報：九州大学心理学研究. 9, pp.193-203, 2008-03-31. Faculty of Human-Environment Studies, Kyushu University

バージョン：

権利関係：

中学生の集団凝集性と自己肯定感への音楽療法の効果

—竹楽器と和太鼓を活用したリズム・アンサンブルを通して—

吉積 明代 九州大学大学院人間環境学府

**The effect of Music Therapy on group-condensation and Self-affirmation with junior high school students
—The apply of rhythm an ensemble using bamboo instruments and Japanese drums—**

Akiyo Yoshizumi (*Graduate school of human-environment studies, Kyushu university*)

The purpose of this study is to show the effect of Music Therapy with junior high school students. The Music Therapy applied in this study was rhythm an ensemble using musical instruments made of bamboo and Japanese drums. In this Therapy, a total of 5 sessions were carried out to a group of 19 students, and each session for 50 minutes was once a week. Session activities included playing bamboo instruments and Japanese drums. After all sessions, the scores of group-condensation and self-affirmation increased, and the process that group-condensation and self-affirmation had changed in was showed by their description on each session.

Keywords: junior high school students, group-condensation, Self-affirmation, music therapy, rhythm an ensemble

1 問題と目的

1. 中学生の現状と課題

(1) 対人関係能力の育成

対人関係能力とは、子どもたちがお互いに相手の表現を的確に受け取り、自分の意思や感情を的確に表現し伝えることにより、他者と協調的な関係を築いていこうとする能力のことである。現代の青少年のコミュニケーション不足が指摘される中、とりわけ思春期である中学生の友人関係でのトラブルはその後に影響を及ぼしやすく、不登校やいじめなどの問題が急増する時期である。中学生全学年を通して、学校適応感及びストレス反応に対して、相対的にコミュニケーションスキルの寄与が大きいことが示唆されており(神薗, 2003), 対人関係能力が学校ストレスに及ぼす効果として、対人関係能力高群は低群に比べ、学校ストレスが低いことが見出されている(福田ら, 2004)。その対人関係能力の育成を支援するものとして、学校におけるソーシャルスキル・トレーニングやロールプレイ、ピア・サポートなどの体験活動(ex., 福岡県教育センター, 2004)が実施され、徐々に効果をあげている。その一方、活動内容が言語中心のものや、直接的に人と向かい合うもの、あるいは学習的要素の強いものなど、対人不適応傾向の生徒にとって、受け入れやすさ、取り組みやすさという点で課題もあると思われる。鍋田(1999)は、その介入方法として「両者の間に介在物があり、その介在物に両者が並行関

係でかかわることが、相手との密着関係に窒息することなく、自分の気持ちにそって関係の向きをより直接的な向かい合いに変えることもできる。関係の質を子どもの側が選択できる横並びの関係」が望ましいとしており、筆者もこれを支持する。

(2) 集団の凝集性

子どもたちが多くの時間を過ごす学校では、好むと好まざるとに関わらず常に集団で生活し集団行動を求められる。それぞれが所属する学級集団の凝集性の高まりが、生徒にとっての過ごしやすさと関係してくる。集団凝集性とは、集団の成員を自発的にとどまらせる力のことをいい、凝集性の高い集団は、成員間での相互理解・受容、役割分化、類似した意見・態度、相互魅力などに特徴付けられる(亀田, 2005)。H.G.Dimockf(1986)は「凝集性の高いグループは、メンバー間に良好な人間関係があり、メンバーは自分たちのグループに関心を持っている。グループの凝集性は、グループメンバー全員がそのグループに対して感じている魅力の産物である」としている。学級や学習活動の場における適応的な姿とは、子どもたちがお互いに、相手の表現を的確に受け取り、自分の意思や感情を的確に表現し伝えることのできる対人関係能力を育むことにより、集団凝集性を高め、集団内のより良い関係を形成して行こうとすることであると思われる。

(3) 自己肯定感の向上

自己肯定感とは「自分自身のあり方を概して肯定する気持ち」(久芳ら, 2007) のことである。久芳ら (2005) は, 中学生の自己肯定感と人とのかかわりとの関連について, 友人とのかかわり, 家族との関わり, 教師との関わり, いずれについても自己肯定感が高いほど人とのかかわりがよく, 自己肯定感が高いことで人とのかかわりが良好になり, それゆえに自己肯定感が高くなるという相互に影響があることを示唆している。竹田ら (2003) の研究でも, 自己肯定感の高い者は学校での他者との関わりや出来事への不安が生じにくいことが報告されている。このことから思春期で不安を抱えやすく何かと揺れ動きの大きい中学生について, 自己肯定感の向上が対人関係能力育成の一助になると考えられる。

以上のように, 対人関係能力を育成し, 学級や活動グループの集団凝集性を高め, 自己肯定感の向上を図ることは, 生徒たちの対人関係への不安を生じにくくさせ, 学校における集団適応を良好にすると考えられる。

2. 音楽療法

(1) 音楽療法導入の意義とその理論背景

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」(日本音楽療法学会定義) である。音楽の特性については様々な人により定義されている。その代表的なものを以下に示す。(Table 1, 2 参照)

音楽教育と音楽療法の相違については, 音楽教育は, 音楽そのものの演奏や鑑賞を通して, その楽しさや美しさ, あるいは音楽の深い味わいなどから, 情操を育むこ

とを目的としている。それに対し音楽療法は, 音楽の持つ生理的, 心理的效果や, その活動から引き出される社会的に有用な集団適応への能力の向上といった, 音楽が心身にもたらす影響を意識して, 対象者に合った演奏や鑑賞活動を行うことが目的となる。しかし, どちらも音楽の持つ特性に影響されていることには他ならない。音楽は, 音を通して相互に作用し, 非言語的な模倣行動により対人学習を可能にする。また音楽は凝集性を持っている。音楽は, 体験を共有した者に, 言葉で確認される必要のない連帯感を生み, 仲間同士のつながりや支え合いのきっかけとして発展的に育てていけると考えられる。集団音楽療法は, このような音楽の特性を活かし, 個人から集団, 受動的活動から能動的活動へと柔軟に変化させながら, それぞれの集団にあった内容(選曲や楽器や具体的活動)を提供することで, 他者を意識しない相互に横並び関係や向かい合い関係の体験から, コミュニケーションスキルを形成し, 社会性を育てていける活動であると考えられる。そのことは, 対人関係が苦手な子どもたちにも取り組みやすいものと思われる。

音楽が人間心理のさまざまな側面に影響を与えることはよく知られている(ex., 星野, 2005)。近年, その音楽の持つ特性(松井, 1980)から「音楽療法の効果に関する研究成果が多く報告されている」(ex., 坂東ら, 2005)が, 日本の学校教育下における音楽療法の実践は, 障害児の発達を目的としたものが中心で, 不登校などの社会不適応に関する実践は他領域に比べ少なく, 特に普通学校における実践は例がない。Mastnak (1992)は, 青年期の社会分化的矯正ならびに心理的および精神身体的な予防と事前治療の可能な唯一の機関としての学校の役割の重要性を述べている。その治療的媒体を持った教科もしくは治療親和的教科として音楽を挙げている。そ

Table 1
音楽の治療道具としての特性 (松井, 1980)

- ① 音楽が知的過程を通らずに直接情動に働きかける
- ② 音楽活動は自己愛的満足をもたらしやすい
- ③ 音楽は人間の美的感覚を満足させる
- ④ 音楽は発散的で情動の直接発散をもたらす方法を提供する
- ⑤ 音楽は身体的運動を誘発
- ⑥ 音楽はコミュニケーション
- ⑦ 音楽は一定の法則性の上に構造化されている
- ⑧ 音楽には多様性があり適用範囲が広い
- ⑨ 音楽活動には統合的精神機能が必要
- ⑩ 集団音楽活動では社会性が要求される

Table 2
音楽の社会的機能としての特性 (Merriam, 1964)

- ① 情緒的表現
- ② コミュニケーション
- ③ 象徴的表示
- ④ 社会への同化傾向の助長
- ⑤ 社会的制度と宗教儀式の意味付け
- ⑥ 文化の継承と安定化への貢献
- ⑦ 社会的統合への貢献
- ⑧ 審美的喜び
- ⑨ 娯楽
- ⑩ 身体的反応

して音楽教育と音楽療法の関係について「領域を越えて研究と実践を進めていく意義と必然性がある」(Mastnak, 1991a)と示唆している。今後、子どもたちのコミュニケーションスキルの獲得、対人関係能力の育成、ストレス発散、カタルシスなど、教育領域における音楽の療法的活用が考えられる。

音楽が人の心や体にもたらす影響について色々な領域でその効果が実証されている(ex., 星野, 1990)が、音楽そのものが無形の芸術活動であるため、その実態は捉えにくいものである。演奏者がその時々抱く想いは、演奏の一瞬一瞬で昇華され、その表現された形の無い産物に対して人は感動する。この無形の産物である音楽活動が生徒へ及ぼす影響やその生徒の内的変化を捉えようとするとき、集団凝集性や自己肯定感といった量的調査に加え、生徒個々が、何に関心を持ちどのように感じたのか、また生徒同士のどのような関わりが集団の発展に寄与したのか、活動中の生徒の自由記述や様相観察から経時的質的な検討を行うことは必要であり、またそれらは調査の結果を裏付けるものとしても重要であると考えられる。

(2) 集団音楽療法アプローチ「竹楽器と和太鼓のリズム・アンサンブル」について

1) 楽器の特性

演奏者は、自分の演奏の音を聴きながら、表現したい音楽に合うピッチや強弱、音色などを調整している。しかし演奏で得られるのは音だけではなく、音波の振動が聴覚や触覚を通して同時に認識される。これら楽器の振動感、耳からの情報と重なり総合的なものとなって音響知覚される。このような体感音響振動について、小松(1992)は「音楽の場合では、陶酔感、恍惚感、リズム感、重低音感、エネルギー感などの心理的快感、生理的快感をもたらす」とし、さらに「耳から聴いている音は、意識的、論理的な面に訴えるウエイトが高いのに対し、より情緒的、本能的な面に作用し、何か人間の根源的なものに訴えてくるように感じられる」と述べている。三戸ら(2005)の「音色が脳活動に与える影響」でも、嗜好性の要因により副交感神経優位となりリラクゼーション効果のような現象がみられ、音色による違いが生理的反応にも影響をもたらすことが示唆されている。また福井(2004)の「音源及び音楽嗜好が内分泌に及ぼす影響」においても、測定した内分泌の変化が音源により有意に異なったことから、音楽療法に使用する音源や音楽を慎重に選択することは重要である。

和太鼓は各地の祭りで昔から大衆に親しまれ、竹楽器はその合いの手としてよく登場するなじみ深いものであ

る。また響きが過剰な刺激にならず直接体に響くため、生徒の反応に結びつきやすいと考えられる。和太鼓のお腹に響くような重低音は、床面など物を振動させるだけでなく、人間の身体を振動させ、音圧として感じ取られる。和太鼓の演奏を通じて響きそのものが、人間の心や体に対してさまざまに作用することが、障害児(ex., 岩瀬ら, 2003)や高齢者(ex., 塩川, 2001)などの実践からも報告されており、身体性のみならず自己表現や社会性にも大きく影響すると考えられることから、活動には和太鼓と自作の竹楽器を使用する。

2) リズム・アンサンブルについて

音楽療法の基礎原理として、アメリカの精神科医 Altshuler, I.M.による「同質の原理 Iso principle」(1954)が挙げられる。この原理は、患者の心理を気分とテンポの2つの側面で捉えている。これは音楽の持つ気分とテンポの2つの性質と対応しており、人間の感情の動きにはテンポがあるという洞察に関わっている。例えば私たちは気持ちが高揚している時、明るく陽気な音楽が聴きたいと思い、悲しい時には静かでせつない音楽を選んで聴こうとする。このように心のテンポはその時の気分、感情の動きに支配されている。Altshuler, I.M.は、この「同質の原理」を順次、高次的にレベルアタックしていく治療法を示している。その一番低位が最も原始的な要素「リズム」である。本来、人間は心臓の鼓動、呼吸といった普遍的リズムに支えられ、言語や動作など固有のリズムを刻み生きている。リズムは、精神構造の最も原始的レベルであり、心身の基礎的構造に由来しているといわれている。リズムは、人の中に存在し動きを促すものであり、リズムに合った動きを通して他者や集団との調和を図ることを可能にする。また旋律や和声のような同時処理する情報がないために集中しやすく、様々な生徒がいる学校現場において、どのレベルの子どもたちにも受け入れやすいと考えられる。リズムは単一であっても、大きさ・速さ・拍・パターン・音色と表現要素は様々ある。リズム・アンサンブル活動では、自分の演奏音と他者の音感覚とを合わせるために、視覚、聴覚、触覚、身体感覚などを活用したノン・バーバルコミュニケーションにより、他者との交流を促すことができると考える。

3. 目的

本研究は、中学生に竹楽器と和太鼓のリズム・アンサンブル活動を行い、集団凝集性や自己肯定感の向上を図り、人間関係能力の育成に注目し、それらの結果から、音楽療法的支援の有効性を検証することを目的とする。

II 方法

1. 調査対象

A 市内公立中学校，選択授業「音楽」に所属する3年生19名（男子8名，女子11名）。この集団は選択授業用に編成されたもので，この授業以外で集団として機能することはないが，所属クラスが同じで日常的に顔を合わせる生徒や他クラスでまったく会わない生徒など，人間関係はさまざまなものが混在する。

2. 活動プログラム

竹楽器と和太鼓のリズム・アンサンブルを中心とした活動。筆者が提示する2つのリズムを地打ち¹⁾として，他のリズムや生徒自身が創作したリズムを上打ち²⁾として重ね合わせて発展させ合奏を創り上げていく。活動は，感覚の覚醒（喚起）を目的とした第1セッションでは音によるコミュニケーションなどウォーミングアップを行う。次に他者と合わせることを目的として，第2セッションでは基本のリズム1.2をそれぞれのグループで合わせる活動，第3セッションでは基本リズム1.2を異なる楽器で合わせ，その重なる音感と振動を楽しむ活動を行う。そして集団で合わせることを目的として，第4セッションは基本リズム1.2を地打ちに，他のリズムや生徒自身の創作リズムを上打ちとして重ねる活動，第5セッションはその複合リズムをまとめあげる集団活動を行う。

この活動の中での留意点として，それぞれの生徒が演奏するリズムパートや楽器選択については，活動中1つに固定してしまわず，常に生徒自身で自由に選択，移行できるようにする。そのため筆者は，生徒が移行しやすいよう，タイミングをみて全体に声をかけるなど配慮を行う。また演奏については，音楽のベースになる地打ちとしての基本リズムの定着に時間をかけ，生徒個々がしっかりと合わせられる安定した状態を目指す。活動は，筆者主導から徐々に生徒の主体的活動へ移行していく。その際，生徒間を廻りながらリズム打ちの苦手な生徒や他者と合わせることの苦手な生徒へのサポートを行う。

3. 調査用具

(1) 集団凝集性

ソシオプロフィール法（藤本，2004）を実施。ソシオプロフィール法は，現時点での二者関係がどの程度親密な状態か評定させて相手への好悪感情を間接的に聞くなど，調査実施に伴う問題の低減が図られている。また集団内の全ての二者間の親密さを基に小集団の構造を明らかにするものであり，より集団成員間の関係を表せてい

ると考えられる。調査については，「この選択授業のクラスメイトについて，自分から見た親密度（心の距離）を54321の数字で記入してください。（5が最も親密）」と教示を行い，活動前後に生徒相互の親密度調査を5件法で求め，得られた親密度を逆転処理してから心的距離を算出し，個人プロフィールを作成する。これにより一個人と集団内の全ての他者との対人距離が二次元でプロットされる。次に対人距離を算出し，集団プロフィールを作成する。全ての二者関係における対人距離のマトリックスデータを，多次元尺度構成法（MDS ソフトはXLSTA-pro 使用）により分析し，プロフィール図の作成と集団離散度を算出する。また得られたプロフィール図について，活動前後の集団がどのように変化したのを見るため，精神科医であり社会心理学が専門で音楽療法にも精通している専門家と，実際に音楽活動を行った筆者により，プロフィールデータの結果と活動の実態から検討を行う。

(2) 自己肯定感

TAOK（杉田，1988）の「自己肯定感」10項目を3件法で評価し個人内の合計からクラス平均を算出。活動前後でt検定を行う。

(3) 音楽活動が及ぼす生徒の関心内容の経時的変化について

活動終了ごとに質問紙を実施。内容は，コミュニケーションを中心とした語群選択と，活動についての自由記述。そこで得られた生徒の関心内容について，専門家と，セラピストとして実際に音楽活動を行った筆者により，KJ法を用いてその内容を経時的に検討し，この活動が生徒にとってどのようなものであったか明らかにする。

4. 調査手続き

調査期間は，平成17年10月～12月の週1回程度実施される選択授業「音楽」の時間。音楽活動は，中学校内の多目的ホールにて授業時間50分を1セッションとして5回実施。集団凝集性の親密度と自己肯定感に関する質問紙調査は音楽活動開始の1週間前の同授業で，セラピストの紹介や音楽活動の説明と共に実施。活動後の調査は，全活動終了直後に実施。音楽活動に対する生徒への自由記述による質問紙調査は，各活動段階終了直後に毎回実施。

III 結果

1. 集団凝集性

(1) 集団のプロフィール全体図

お互いの心的距離から算出した活動前後の集団プロフィー

¹⁾ ベースとしてずっと演奏される決まったリズム

²⁾ 地打ちに乗せて演奏する自由なリズム

セッション前

セッション後

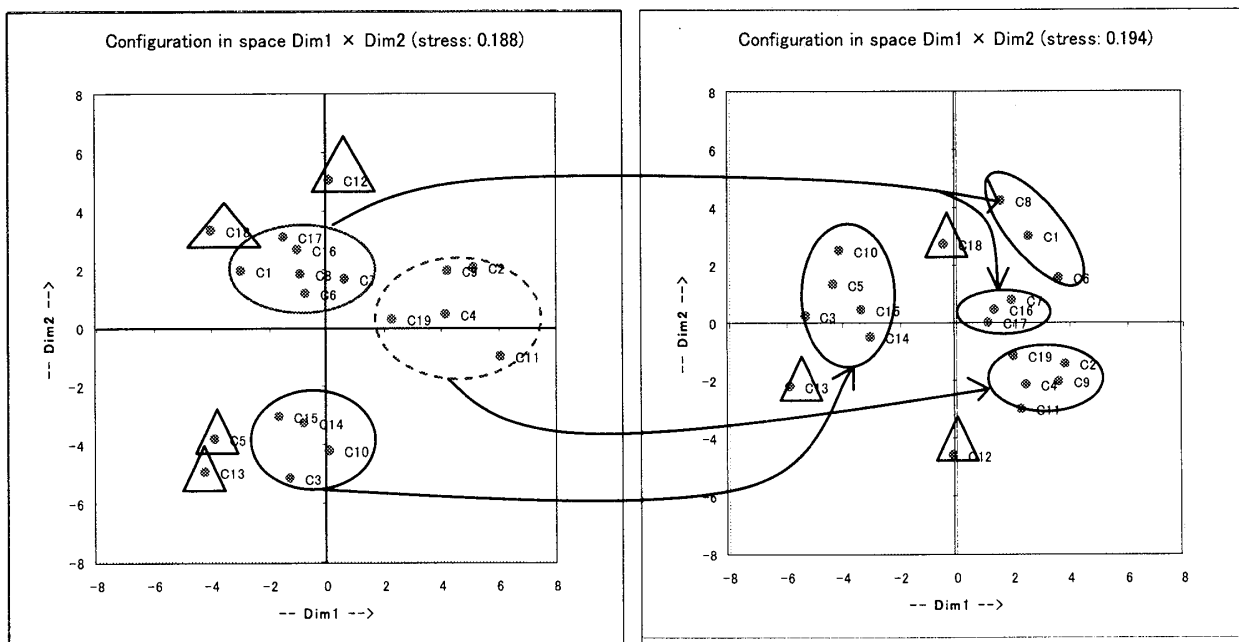


Fig.1 小グループへの再編

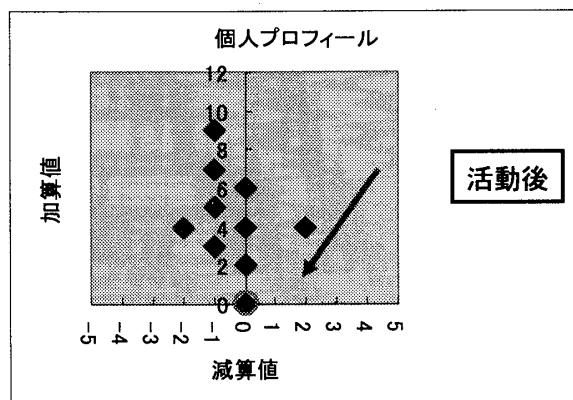
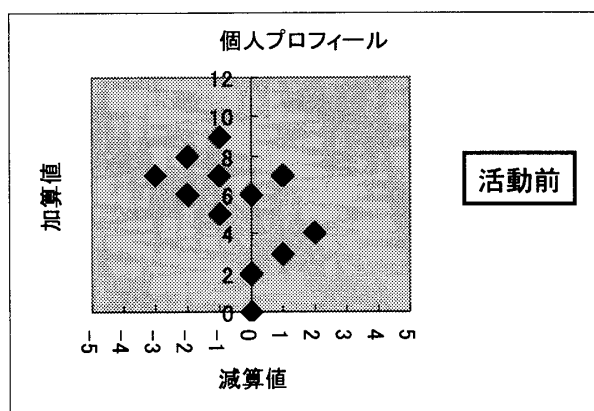


Fig.2 生徒 A 対人距離の凝集 個人プロフィール変化から

ルを比較すると、集団全体の凝集性が高まり、集団離散度が活動前4.02から、活動後3.66となった。

(2) 集団内小グループの再編

小集団の検討として、専門家とセラピストとして実際に音楽活動を行った筆者の2名によるプロフィール結果と活動の実態からの分析の結果、以下の4点にまとめられた。①まとまりのあるグループや分散しバラつきを見せていたグループが凝集した。②ひとつのグループがふたつの小群にさらに分割した。③集団より離散していたメンバー1名のグループへの所属化がみられた。④各グ

ループがお互いに凝集化した。(Fig.1 参照)。

(3) 対人距離の凝集

生徒相互の心的距離から対人距離を算出した個人プロフィールにおいて、グラフの生徒自身を表している原点(0.0)から、他者の座標との直線距離が算出された対人距離を表している。y軸に対してX軸でプラスにプロットされた者は生徒自身で感じているよりもお互いの距離が近く、マイナスにプロットされた者は生徒自身かと思うよりも他者との心的距離があることを表している。Y軸上に布置された場合は両者の評価が一致しているこ

Table 3
 集団活動前後における「自己肯定感」の変化

	平均値	N	標準偏差	t 値	有意確率 (両側)
自己肯定感活動前	57.78	18	21.37	-2.687	0.016 *
自己肯定感活動後	65.00	18	22.82		

**p<.01, *p<.05

とを表している。生徒 A の場合、他者を表わしている各点との距離が、活動後に中央下方へ凝集を見せており、生徒 A と他生徒との間で相互の見解が一致、あるいは親密さが増したと思われる。(Fig.2 参照) このような活動前後で友人との心的距離が縮まった生徒は13名みられた。

2. 自己肯定感

活動前後のクラス平均の T 検定の結果、クラス全体の自己肯定感が、活動前クラス平均57.70、活動後クラス平均65.00と上昇し、有意な差が ($t = -2.687$ $P < .05$) がみられた。(Table 3 参照)

3. 音楽活動が及ぼす生徒の関心内容の経時的変化について

この音楽活動中の生徒の関心内容がどのように変化したかを捉えるため、生徒の自由記述と語群選択について KJ 法を行った。まず生徒の記述について活動ごとに小グループ分けを行い、それぞれの活動中の生徒の関心内容について明らかにする。次に得られた小グループについて、各セッションを越えて活動中に共通するものを中グループ分けし、それを活動全体として行われたと考えられる内容について大グループ分けを行った。それを時系列に並べ表を作成し、この音楽活動が生徒にとってどのようなものであったか検討した。(Table 4 参照) また生徒の記述より活動中の生徒の行動を分類し、コミュニケーションスキルの実態を明らかにした。

(1) 各活動後の生徒の関心・内容の小グループ分け:

「」 生徒の記述, () 小グループ

① 第1期 (第1セッション)

「おもしろかった」「日頃したことないから楽しい」など (開放感と命名: 17名)。「リズムにのって楽しかった」など (リズムの強弱, 乗る楽しさと命名: 5名)。「たたく場所や強さよって音が変わるからおもしろかった」など (音源への関心と命名: 3名)。「しゃべらなくてもちゃんと伝わってすごい」「音で相手に伝わったときはうれしかったし感動した」「みんなといっしょに楽しく演奏できて良かった」など (相互伝達の喜びと命名: 6名)。

② 第2期 (第2, 3セッション)

「ちょーきもちいい」「スカッとした」など (開放感と命名: 17名)。「竹の音が好き」「竹はいい音がするなあ」(音自体への興味・関心と命名: 7名)。「体に音が響いた」(振動感の体験と命名: 8名)。「音が重なってきれい」(音の重なり: 2名)。「初めバラバラだったのが気持ちもちが1つになった」(統一感への関心と命名: 1名)。

③ 第3期 (第4, 5セッション)

「アンサンブルはおもしろかった」など (開放感と命名: 19名)。「太鼓の『ドンドン』音が体に響いていつもは体験しない変な感じがした」など (振動感の体験と命名: 13名)。「音を聴いて合わせた」など (聴き合わせ体得と命名: 19名)。「打つ瞬間に息を吸った」(など掛け声・呼吸の意識と命名: 2名)。「同じリズムの人と教えあったりして、お互いにちょっと近くなった気がする」など (相互の助け合いと命名: 10名)。「大体の周りが打つリズムを覚えてそれに合わせて打つようにした」(自分と他者のリズムへの関心と命名: 1名)。「同じリズムの人とやるよりもほかのリズムの人と合わせる方が楽しい」(異なるリズムへの関心と命名: 1名)。「まとまっている感じがすごい伝わってきた」など (揃うことの爽快感と命名: 3名)。「もっと色々なリズムを打ちたかった」など (創作リズムへの意欲と命名: 3名)であった。

④ 活動終了段階

活動終了段階では「今までにみんなで今回のようなアンサンブルをしたことがなかったので本当に楽しかったし、おもしろかった」など (開放感と命名: 19名)。「みんながピッタリ合ったときは体にすごい振動が伝わってきた」など (振動感を含んだ総合的な音響知覚と命名: 13名)。「音のすばらしさを実感」「音はみんなの心をひきつけることができるもの」など (音への認識の深まりと命名: 3名)。「日頃行動を共にしない人達と、同じ楽器を扱うのもとても自然にできた」など (音楽を媒介にした自然な相互交流と命名: 2名)。「楽譜なしで音楽をするなんて、メトロノームもないし、本当に合わせられるのか!?と思った。でも、だんだんやっていくうちに、みんなのリズムが合わさって行って、気持ちよかった」「アンサンブルとしてもとてもよかったし、みんなの気

Table 4
生徒たちの関心内容の変化（感想から）

第1段階(単純な気づき)	第2段階(知覚の明細化)	第3段階(複合した認知へ)	活動を終えて
<p>開放感</p> <ul style="list-style-type: none"> ・日ごろしたことないから楽しい <p>○リズムの強弱、のる楽しさ</p> <ul style="list-style-type: none"> ・リズムののって楽しかった ・自由に打っているのに曲になっっている感じがうれしかった 	<p>開放感</p> <ul style="list-style-type: none"> ・楽しかった/気持ちよかった/スカッとした/発散した <p>○リズムへの興味・関心</p> <ul style="list-style-type: none"> ・よい音・音が響いた・音が好き ・音が大きかった <p>○振動感の体験</p> <ul style="list-style-type: none"> ・体に振動が響いた 	<p>開放感</p> <ul style="list-style-type: none"> ・楽しかった/すかっとした <p>○音自体への興味・関心</p> <ul style="list-style-type: none"> ・音が大きい・響いた・音が好き <p>○振動感の体験</p> <ul style="list-style-type: none"> ・音が体に響いて、いつもは体験しない変な感じがした 	<p>開放感</p> <ul style="list-style-type: none"> ・スカッとした/すごくおもしろかった/楽しかった ・みんなでこんな活動をするのが少なくて楽しかった <p>○振動感を含んだ総合的な音響知覚</p> <ul style="list-style-type: none"> ・みんながピツタリ合ったときは、体ですごい振動が伝わってきた
<p>音源への関心</p> <ul style="list-style-type: none"> ・誰から飛んできたか、わかるようになった ・たたく場所や強さで音が変わる 	<p>音源への関心</p> <ul style="list-style-type: none"> ・音が重なり感 ・音が重なってきたり面白かった ・1つになっていった。 	<p>音源への関心</p> <ul style="list-style-type: none"> ・音が響いた <p>○聞き合わせの体得</p> <ul style="list-style-type: none"> ・音を聴いて合わせた ・動きを見て合わせた <p>○掛け声・呼吸の意識</p> <ul style="list-style-type: none"> ・打つ瞬間息を吸った、吐いた ・数えた・掛け声をかけた 	<p>音への認識の深まり</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「音」のすばらしさを実感できた。 ・「音」はみんなの心をひきつけることのできるもの
<p>相互伝達の喜び</p> <ul style="list-style-type: none"> ・名前を呼んだわけじゃないのに、ちゃんと相手に伝わった ・音を飛ばしあっているうちに誰から飛んできたかわかるようになった ・音で相手に伝わったときはうれしかった、なんか感動した。 	<p>統一感への関心</p> <ul style="list-style-type: none"> ・最初はバラバラだったのに、段々気持ちよくなっていった。 	<p>音楽を媒介にした自然な相互交流</p> <ul style="list-style-type: none"> ○相互の助け合い ・普段共に行動しない人達と同じ楽器を扱うのも、とても自然にできた <p>○自分と他者のリズムへの関心</p> <ul style="list-style-type: none"> ・大体の周りが打つリズムにあわせて打った <p>○異なるリズムへの関心</p> <ul style="list-style-type: none"> ・違うリズムの人と合わせる方が楽しかった <p>○揃うことの爽快感</p> <ul style="list-style-type: none"> ・音がそろったときは、うれしくて楽しい ・まとまっている感じがすごい伝わってきた ・アンサンブルが成功した時は気持ちよかった <p>○創作（リズム）への意欲</p> <ul style="list-style-type: none"> ・自分でリズムを作った良かった ・他にもいろいろんなリズムがあったら良かった 	<p>音楽を媒介にした自然な相互交流</p> <ul style="list-style-type: none"> ○相互の助け合い ・普段共に行動しない人達と同じ楽器を扱うのも、とても自然にできた <p>○演奏の達成感・仲間への連帯感</p> <ul style="list-style-type: none"> ・みんなであんなに合奏されて、とても楽しかった。 ・楽譜なしで音楽をするなんて、メトロノームもないし、本当に合わせられるのか!と思った。でも、だんだんやっけていくうちに、みんなのリズムが合わさっていった、気持ちよかった。 ・なかなかあんなにみんなの音が、最後にはちゃんと合奏して、アンサンブルとしても良かったし、みんなの気持ちも1つになった気がした。

相互協調・共感性・独創性

持ちが1つになった」など（活動の達成感・仲間への連帯感と命名：6名）であった。

(2) 中グループ、大グループ分け

① 中グループ分け：

() 小グループ, [] 中グループ

(開放感) (リズムの強弱・のる楽しさ) <開放感と命名：3個>, (音自体への興味関心) (振動感の体験) <音自体への興味関心と命名：2個>, <振動感を含んだ総合的な音響知覚と命名：1個> <音源への関心と命名：1個>, (音の重なり感) (統一感への関心) (聴き合わせの体得) (掛け声・呼吸の意識) <合奏への関心：4個>, <音への認識の深まりと命名：1個> <相互伝達の喜び：1個>, (相互の助け合い) (自分と他者のリズムへの関心) (異なるリズムへの関心) (揃うことの爽快感) (創作(リズム)への意欲) (相互の助け合い) <音楽を媒介にした自然な相互交流：6個>, <演奏の達成感・仲間への連帯感：1個>

② 大グループ分け：

< > 中グループ, [] 大グループ

<開放感> <音自体への興味関心> <振動感を含んだ総合的な音響知覚> について、発散、昇華の視点から [カタルシスと命名], <音源への関心> <音への認識の深まり> について、音楽的視点から [音から合奏へと命名], <相互伝達の喜び> <音楽を媒介とした自然な相互交流> <演奏の達成感・仲間への連帯感> について、集団活動の視点から [相互協調, 共感性, 独創性] と命名。

(3) コミュニケーション形成の進展

活動中、生徒が合わせるために取った行動を分類すると、「動きを見て合わせた」「打つ瞬間息をすった」(ノンバーバルコミュニケーション：19名), 「友だちから教えてもらった」「アドバイスした」(バーバルコミュニケーション：12名), 「全体に声をかけ練習した」(リーダー的役割：2名) であった。

IV 考察

1. 集団凝集性について

集団離散度が縮小し、集団全体の凝集性に高まりがみられ、まとまりのあるグループや分散しバラつきを見せていたグループが凝集し集約されたことや、各グループ間がお互いに凝集化したことについて、生徒の活動を終えての自由記述から、集団全体が活動を通して、演奏の楽しさや合奏の連帯感を味わったことがわかり、集団の凝集につながったのではないかと考えられる。

1つのグループが2つに分化した理由は、リズム打ち

の得意不得意により、それぞれの生徒が選択したリズムや楽器パートが異なったことが理由として挙げられ、リズムや楽器選択を含めた活動への取り組みの差によるものと考えられる。リズムや楽器を限定せず、活動ごとに、今現在の生徒個々に合った内容を選択して活動を進めたことから、活動前は同じグループ意識を持っていた者同士が、活動が進むにつれ、竹楽器から和太鼓に移り創作グループに所属していったもの、あるいはリーダーとして演奏をまとめようとしたもの、リズムや楽器を変更することなく活動したものに、機能的な変換を遂げたと考えられる。

集団より離散していたメンバーが、グループに所属感を持つようになったのは、日頃あまり関係性のない生徒が、同じパートに所属したことで、それまで交流のなかった生徒同士のコミュニケーションが促され、お互いの親密度が高まったのではないかと考えられる。また離散していた生徒のうち1名は、活動後に、集団離散度の円より内側に位置しており、活動の様相からは、孤立しているのではなく、どちらかというマイペース型であると推察する。その理由として、活動中の様相観察から、その生徒は他生徒との交流が自然でコミュニケーションにためらいがなく、和太鼓の創作パートに自ら立候補し、自分なりの創作リズムを積極的に演奏していたことなどが挙げられる。

リーダーの出現について、活動後の集団プロフィール図の一番中央に位置する生徒(C17)と、右下のグループの一番中央よりの生徒(C19)にリーダー的行動が見られた。(Fig.2 参照) 自由記述から、活動を通して、生徒同士のコミュニケーションが、ノンバーバルからバーバルへ発展し、集団をまとめようとするリーダー的声かけに及んだ生徒の存在が筆者の観察と共に読み取れた。このことは、一つのまとまりある音楽を創り上げようという共通の目的が、生徒同士の交流を生み、やがてその目的を達成するために、そのまとめ役を引き受けようとする生徒の出現につながっていったと考えられる。そこには、まとめようとする者とそれに合わせようとする者の相互のコミュニケーションが存在し、お互いに集団を意識する姿がみられた。合奏活動中の集団の様相として、演奏中のパート間の若干のタイミングのズレを、リーダー的存在の生徒と他生徒間との間で交わされたアイコンタクトによる、ほんのわずかの「間」を調整することで合わせていった経過がある。このようなタイム・ラグの調整が可能であったのは、リーダーの出現と生徒相互の協力によるところが大きいと考えられる。

また個人プロフィールの凝集が見られた生徒たちの自由記述に、「みんながピッタリ合ったときは体にすごい振動が伝わってきた」「教えあったりして、お互いにちょっと近くなった気がする」「日頃行動を共にしない人達と、

同じ楽器を扱うのも、とても自然にできた」「気持ちが一つになった気がした」などが挙げられており、この合奏活動を通して、音で自分を表現して仲間と関わる楽しさ、音楽を媒介にした自然なコミュニケーション、自分のパートでの役割の認識と合奏を完成させたことによる達成感や仲間への連帯感が促されたと考えられる。

2. 自己肯定感について

生徒の自由記述から、活動を通して、合奏の響きの醍醐味が合わせることの楽しさや、音への認識を深めることにつながり、生徒の異種・多種リズムへの関心や創作意欲が喚起されたことや、相互に助け合うことや協力することで合奏を完成させた体験と、生徒個人々の演奏のできへの満足感が、活動に対する達成感となり、自己肯定感の向上につながったと思われる。また生徒の活動に対する不安軽減は、①単純で短いリズムによるアンサンブルの構成、②リズムを絵に置き換えた視覚的アプローチ、③リズム打ちのモデル提示と生徒の行為が交互になる模倣学習の取り入れ、④横並びの演奏形態の4点である。あくまで筆者は見守りの姿勢で、生徒の主体性を尊重した関わりに留意した。

3. 音楽活動が及ぼす生徒の関心内容の経時的変化について

第1セッションを第1期「単純な気づき」とした。邦楽器でありながら、日頃接する機会のない和太鼓や竹楽器に触れることで、活動の非日常性が「楽しさ」に感じられ、「触ってみたい」「鳴らしてみたい」という音源への好奇心が意欲を喚起したと考えられる。ウォーミングアップとして行ったドラミングや音のコミュニケーション体験が、自分の音と他者の音への気づきを促し、生徒同士で音を相互に伝え合うことの喜びにつながったと推察する。

第2、3セッションを第2期「知覚の明細化」とした。第1段階の自己と他者の音の伝え合いという単純で楽しかった活動が、「いい音」「体に響いた」というような聴覚や身体感覚へ発展し、知覚を明細化していったと考えられる。活動中も楽器の「音が心地よい」という感想が生徒から直接に聞かれ、楽器の音を好んでいることが理解できる。音自体の関心の高まりや、「音が重なってきれい」という音の重厚感が、統一感への関心につながっていったと考えられる。

第4、5セッションを第3期「複合した認知へ」とした。生徒は合奏を完成させるため、第2段階で明細化していった知覚をさまざまに活用して合わせていったと考えられる。それは聴き合わせや呼吸などの身体感覚、他者を見て合わせるノンバーバルコミュニケーション、教え合うバーバルコミュニケーション、自他のリズムへの

関心や創作リズムへの意欲などが、揃ったときの爽快感につながり合奏を完成させていったと考えられる。

活動を終えての生徒の自由記述によると、この合奏体験から、日頃接することのできない楽器での活動の非日常性が、学校生活という日常からの脱却や開放感につながっていったこと、楽器の音を聴覚のみならず身体感覚として振動感を含んだ総合的な音響として知覚していったことなどが、生徒の言語化できない内面のカタルシス効果につながったと考えられる。また音から合奏の過程において、第1段階での音のコミュニケーション活動が、音源への関心を呼び、重なったときの音の美しさが音の統一感への関心につながり、生徒自身が打つ音やリズムが他者と合うことの楽しさ、合あわせるための様々な工夫が、揃ったときの喜びや爽快感へ発展し、やがて「音はみんなの心をひきつけることができる」といった、音そのものへの認識をさらに深めるに至ったと考えられる。そのような音楽を媒介にした様々な体験が、生徒相互の自然な交流を促し、みんなで1つの音楽を創り上げた活動として、達成感や仲間への連帯感を育てていったものと考えられる。

活動全体を通して、一貫して生徒から「すっきりした」「スカッとした」「楽しかった」など発散したという感想が多く聞かれ、日常とはちがった時間に対する開放感、合奏することによるストレスの発散が行われたことを示していると考えられる。楽器をたたくことや音楽を楽しむことで発散し気分転換することは、ストレスをためやすい現代の子どもたちにとって、大切なことであると考えられる。松崎ら(2004)は、「気分の改善」コーピング(気持ちを和らげるのに役立つことをする、気分を一新するようなことをする、自信を回復できるようなことをする)がストレス反応を抑制することを明らかにしている。

4. まとめ

今回の活動は学校教育のカリキュラムの中で実施されたが、従来の教科として行われる音楽で採用されるような、学習目標を設定して技能や表現活動の学習をねらったものではなく、子どもたちのリズムや楽器に対する関心や感じ方の変化に合わせてアンサンブルを展開し、その活動を通してコミュニケーションスキルの獲得、対人関係能力の育成、ストレス発散、カタルシスといった、音楽の療法的活用をねらったものであり、それを心がけた。この活動の中での音楽教育と音楽療法との差異は、明確な音楽構成やパートの役割、指揮者の存在といったものではなく、同質の原理に基づいてそれぞれの楽器やリズムを選択し、子ども自身でレベルアタックしていくところにあったと考える。

この竹楽器と和太鼓の合奏活動の成果として、集団の

変化について、集団の凝集、親密度の向上、対人距離の短縮が、個人の内的変化について、自己肯定感の向上、生徒相互交流の喜び、カタルシスが挙げられ、集団の変化と共に個人の内的変化があったことが示された。生徒の感想からも、集団でしか達成されることのない多くの喜びや、創造的活動への意欲など、脱集団生活やひきこもりなどの個人だけでは決して得ることのできない実体験をしたことに意義があったと考える。人間関係能力の育成に、集団活動が、いかに貢献しているか示せたのではないだろうか。また今回の試みでは、音楽を媒介にした集団活動が、他者を過度に意識せずに交流を可能にするといった、音楽療法の機能を示せたのではないか。生徒たちの過ごす学校生活の、ほんのわずかな時間で行われたこの活動が、深い交流を育むようなアプローチであったはずはなく、むしろ同じ授業に参加しながらも、お互いに知り合えていなかった生徒同士の交流のきっかけの場、機会ではなかったかと思われる。不登校を始め、さまざまな問題を抱える現在の教育領域で、音楽療法の可能性は考えられる。

V 課題

本研究の課題として、今回の検証は限定された生徒に対して行ったものであり、学級集団では非社会的傾向を持つ生徒のほか、反社会的傾向を持つ生徒などもっと多様な事例があるため、引き続き音楽療法の効果を検証していく必要がある。その中で音楽療法に必要な特性を検証し、その背景を探ることにより、明確な方法とアプローチを可能にすると考えられる。

謝辞

本論文をまとめるにあたり、熱心にご指導いただいた精神科医平山皓先生、九州大学大学院人間環境学研究院教授の野島一彦先生、九州大学高等教育開発推進センター教授の吉良安之先生、九州大学大学院人間環境学研究院准教授の増田健太郎先生に深く感謝申し上げます。またご協力いただいた学校関係者、生徒の皆さんに深く感謝申し上げます。ありがとうございました。

引用文献

- 坂東 浩・吉岡稔人・吉岡明代 (2005). 音楽聴取による TEG 因子の変動とメカニズム 音楽心理学音楽療法研究年報, 34, 11.
- B Duffy, R fuller (2000). role of music therapy in social skills development in children with moderate intellectual disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 13, 77-89.
- Hans, H. Decker, V. H.ヘルムード, D.フォイクト編著 (1999). 音楽療法事典 人間と歴史社, Pp9-14.
- 福田美紀・荒木紀幸・鈴木直人 (2004). 対人関係能力が学校ストレスに及ぼす効果について 日本教育心理学会第46回総会発表論文集, 556.
- 福井 一 (2004). 音源及び音楽嗜好が内分泌に及ぼす影響 日本音楽療法学会誌, 4, 167-179.
- 福岡県教育委員会 (2005). 中長期的な教育課題に関する調査研究報告書 No. 3-4 研究紀要, 147, 10.
- 藤本 学 (2004). 原著 ソシオプロフィール法 — 関係性の親密さから見る小集団の構造 — 大阪大学大学院人間科学研究科 <http://syasin.hus.osaka-u.ac.jp/jjisp/004/fujimoto.html>
- 林 庸二 (1991). 音楽の治療的機能 日本臨床心理研究所発行 音楽療法, 1, 37-45.
- 服部隆志・島田修 (2004). 中学生版自律性尺度の作成 (1) 日本教育心理学会第46回総会発表論文集, 492.
- 久芳美恵子・齊藤真沙美・小林正幸 (2007). 小, 中, 高校生の自己肯定感に関する研究 東京女子体育大学・東京女子体育短期大学紀要, 42, 51-60.
- 久芳美恵子・齊藤真沙美・小林正幸 (2005). 中学生の自己肯定感と人とのかかわりとの関連について 東京女子体育大学紀要, 40, 19-28.
- 日野原重明・篠田知璋編著 (2005). 標準音楽療法入門 春秋社 上4-5 下306
- 星野悦子 (1990). 青年期までの音楽的発達 音楽心理学年報, 9.
- 星野悦子 (2005). 認知能力に与える音楽の影響 音楽心理学音楽療法研究年報, 34, 16.
- 岩瀬澄江 (2003). 知的障害者施設における和太鼓を中心とした音楽療法の試み 音楽心理学音楽療法研究年報, 32, 79-85.
- 神蘭紀幸 (2003). 学校生活スキルと学校適応感及びストレス反応との関連 日本教育心理学会第44回総会発表論文集, 589.
- 粕谷貴志 河村茂雄 (2004). 登校群と不登校群のソーシャル・スキルおよび自尊感情の検討 日本教育心理学会第46回総会発表論文集, 131.
- 亀田達也 (2005). 中島義明ら編集 心理学辞典 有斐閣, p185.
- 栗林文雄著 (2001). 音楽療法入門 一麦出版社 上86.
- 黒田聖一 (1988). 精神テンポとパーソナリティについて 音楽心理学年報, 566.
- 小松 明 (1992). 体感音響振動の効果メカニズム試論 日本バイオミュージック学会誌, 7, 28-36.
- 松井紀和著 (2003). 音楽療法の手引き 牧野出版, Pp2-9.

- 松本晴子 (2004). 日本民謡の聴取印象にみる自由リズムの効果 音楽心理学音楽療法研究年報, 33, 38-45.
- 松崎多千代・小林 真 (2004). 中学生の友人関係ストレスサーとコーピングの在り方について 日本教育心理学会第45回総会発表論文集, 102.
- 三戸勇氣 (2005). 音色が脳活動に与える影響 音楽心理学音楽療法研究年報, 34, 48-55.
- 村井靖児 (2000). 音楽療法の基礎 音楽之友社 11-18
- 鍋田恭孝 (1999). 学校適応とひきこもり ころの科学, 87, 日本評論社, 20-26.
- 音山若穂 (2004). 小学生・中学生・高校生の心理的ストレス反応2 日本教育心理学会第45回総会発表論文集, 155.
- 塩川由香 (2001). 痴呆性高齢者がたたく太鼓のリズムの変化とコミュニケーション 音楽療法静岡フォーラ抄録集, 188.
- 高橋淳一郎 (2005). 中学生の不適応と孤独感 日本心理学会第69回大会発表論文集, 1267.
- 柳田敦子 (1998). 知的障害者成人の音楽療法 音楽療法研究, 3, 127-135.