

知的障害者の実行機能特性に基づいた 他者との音楽活動への取り組みを促す支援方法に関する事例的研究

戸澤 なつみ

I 問題と目的

知的障害者にとって音楽活動は日常生活に欠かせない要素の1つである。特別支援学校では、音楽は授業のみならず朝の会などさまざまな場面においても活用されている(緒方, 2000)。知的障害者を対象とした余暇支援でも、音楽活動は盛んに行われている(藤原・高森, 2015)。このように、教育活動や余暇支援の中で音楽活動が盛んに行われている理由として、音楽活動を行うことで子どもの表現能力、想像力、探求心、感性、情操の育成が期待できることが指摘されている(谷村, 2009)。

知的障害者の音楽活動には課題もある。現状として、歌唱や楽器演奏、ダンスなどの他者と目標を達成するために練習を組み立てて取り組むような音楽活動よりも、音楽鑑賞のように目標の設定や練習の組み立てが不要な音楽活動を1人で楽しんでいることが多く、活動が制限されている。練習を組み立てる音楽活動に取り組むことが難しい理由として、目標を立てたり、目標を意識して活動を組み立てたり、練習が上手くいかなかった時に新しい方略を考えたりすることが難しいことなどが考えられる。また、他者との音楽活動に取り組むことが難しい理由として、目標や活動内容を他者と共有することや、共有した目標を覚え続けておくことが困難であることなどが考えられる。

この問題の背景に実行機能が関係していると考えられる。実行機能とは、課題解決や目標達成を効率良く行うために、思考・行為・情動を意識的に制御する高次心理処理過程のことであり、知的障害者はこの機能に何らかの問題があるとされている(池田, 2016)。他者と目標を達成するために練習を組み立てる音楽活動に取り組むには、他者と目標を立てたり、練習を振り返ったり、目標を立て直したりするなどの実行機能の働きが必要不

可欠である。したがって、個々の実行機能特性を把握し、実行機能特性に基づいた支援方法を考案することで、知的障害者が他者と目標に向かって音楽活動に取り組むことができると考えられる。

本研究では、知的障害者が他者との音楽活動に取り組むことを促すため、実行機能特性に基づいた支援方法を考案した。その支援方法を臨床場面において実施し、支援方法の有効性を検討することを目的とした。

II 方法

1 対象者

対象者は、A 知的障害特別支援学校高等部第 1 学年に在籍する女子生徒 1 名である。音楽を非常に好んでおり、家庭では好きな音楽を聴いて過ごしていることが多い。

2 実施場所・期間

B 大学センター(以下、センター)で行う教育相談を支援の実施場所とし、期間は 20XX 年 5 月から同年 12 月までとした。

3 支援者

本研究者が主支援者(以下、MT)で、B 大学の大学院生が副支援者(以下、ST)を務めた。

4 記録方法

センターの玄関と教室に設置されているビデオカメラで対象者や活動の様子を撮影した。記録映像は同センターの行動観察室で映像を録画した。

5 実行機能に関するアセスメント

Dawson and Guare(2014)の「実行機能の 11 のスキル(プランニング・優先付け、組織化、時間管理、反応抑制、情動コントロール、課題の開始、ワーキングメモリ、持続的注意、目標への粘り強さ、柔軟性、メタ認知)と、そのスキルが弱いことでよく見られる問題」に対象者の行動を当てはめ、対象者の実行機能特性を把握した。その結果、「プランニング・優先付け」と「情動コントロール」の弱

みが明らかとなった。

6 支援内容

「プランニング」と「情動コントロール」という実行機能の弱みを補い、他者との音楽活動への取り組みを促すことに有効な支援として、「音楽活動シート(図 1)と手順表」と「ST のかかわり」を考案し、実施した。「音楽活動シート」は、今日のやることを決める、練習をする、振り返りをする、次回の予定を決めるといった活動の流れの見通しと、発表会を行うという最終目標への見通しが持てる支援である。「手順表」は音楽活動シートの使い方を手順にしたものである。6つの項目があり、「1『今日やること』を決めて、丸を付ける」、「2ダンスの練習」、「3『できたこと』にシールをはる」、「4『ふりかえり』に頑張ったことを書いて、はる」、「5『活動時間』を書く」、「6『次回の予定』を決めて、丸を付ける」と書かれている。「ST のかかわり」は活動に気持ちを向けやすくしたり、活動に取り組みやすくしたりすることにつながる支援であり、「ST がリードする・教える」、「ST がモデルを示す」、「相談をする」、「ST が教えてもらう」という4つの役割がある。

7 分析方法

音楽活動シートと手順表の支援効果については、手順表の項目を標的行動とし、「標的行動の達成状況」、「MT の支援」の変化、「手順表の目視状況」を分析して明らかにした。ST のかかわりの支援効果については、対象者が音楽活動に取り組むことを促したと考えられる ST のかかわり方をエピソードとして整理し、明らかにした。

目付			
やるべきこと	できたこと	活動の予定	活動の様子
		目標を立てて活動を決める	目標 ダンス ・ 歌 ・ 楽器
		計画を決める	計画
		計画を書く	計画
		1番を練習する	練習したこと
		2番を練習する	MT
		3番を練習する	対象者
		4番通して練習する	ST
		発表する	

おつどうじかん ぶんかん
【活動時間】 分間

図1 「音楽活動シート」(B4印刷)

8 活動内容

音楽活動シートと手順表を使いながら、対象者が選択した「ダンス」の活動を ST と一緒に取り組んだ。楽曲は、対象者がアイドルグループの「バリハピ」を自ら選択したため、この曲に決定した。また、活動の最終目標として発表会を設定した。

9 倫理的配慮

本研究を行うにあたり、対象者の保護者から研究協力の承諾及び、学内倫理審査委員会の承認を得た(承認番号:2016-19)。

III 結果

1 1回目から3回目の活動

2回目の活動の際、音楽活動に取り組む以前にセンターでの活動に参加することができなくなってしまった。音楽活動の見通しを持たせるための支援である「音楽活動シート」や「手順表」を使い、ST と一緒に活動を決定するという進め方ができない状況であったため、MT や ST といった支援者とのかかわりの中で、活動の見通しを持たせ、活動に気持ちを向けさせる支援を行うと、3回目は活動に参加することができた。

2 4回目から11回目の活動

音楽活動を行った。標的行動は7回目から全ての項目を達成できるようになった(表1)。その理由として、6回目の活動の際、疲れていながらも最後まで活動に取り組むことができたことが、活動の見通しを持ち、活動に入るきっかけになったと考えられる。この結果から、他者との音楽活動に取り組むことを促すことができたと言える。MT の支援は、MT 主導の支援から部分的な支援になり、最終的には MT の支援がなくても標的行動を達成する項目が増えたという結果となった(表2)。特に、標的行動1と6の項目において、MT の支援がなくても ST と協力して達成できるという場面が多く見られた。この結果から、MT の支援が減っても他者との音楽活動に取り組むことを促すことができたと言える。手順表の目視状況は、最初は MT に促されて見ていたが、自分から手順表を見て該当項目を音読するようになり、最終的には自分から手順表を見て、声に出さずに確認をするという

表1 4回目から11回目の「標的行動の達成状況」

標的 行動	4	5	6	7	8	9	10	11
1	1	—	—	1	1	1	1	1
2	1	—	1	1	1	1	1	1
3	1	—	1	1	1	1	1	1
4	1	—	0	1	1	1	1	1
5	—	—	0	1	1	1	1	1
6	1	—	1	1	1	1	1	1

—：機会なし、0：達成せず、1：達成

表2 4回目から11回目の「MTの支援」

標的 行動	4	5	6	7	8	9	10	11
1	0	—	—	1	1	2	2	2
2	0	—	0	1	1	1	2	1
3	0	—	0	1	2	1	2	2
4	0	—	0	0	1	1	1	2
5	—	—	0	1	1	1	2	1
6	0	—	0	1	2	2	2	1

—：機会なし、0：主導、1：部分的、2：確認のみ

表3 4回目から11回目の「手順表の目視状況」

標的 行動	4	5	6	7	8	9	10	11
1	1	—	—	2	2	2	3	3
2	0	—	—	2	2	2	3	3
3	1	—	1	2	2	2	3	3
4	1	—	1	2	2	2	3	3
5	—	—	1	2	2	2	3	3
6	1	—	1	2	2	2	3	3

—：機会なし、0：促されても見なかった、1：促されて見た、2：自分から見て該当項目を音読した、3：自分から見て音読しなかった

結果となった(表3)。活動を積み重ねるにつれて手順表の使い方を理解していったと考えられる。この結果から、手順表の使い方を理解して音楽活動

に取り組むことができたと言える。

STのかかわりは「相談をする」が多いという結果であった。標的行動1と3と6の項目については、非常にスムーズな相談も可能になった。音楽活動シートの使い方については、どこの欄に書くのかということも相談をしながら解決することができた。標的行動2の項目では、ダンスの振り付けについて確認をし合ったりする場面が見られた。標的行動4と5の項目については、対象者にとって難しい活動であったため、すぐにMTに答えを聞いて解決をしていたということがあり、STとの相談はあまり見られなかった。2番目に多かったかかわりは、STが活動をリードしたり教えたりするというかかわりであり、標的行動2のダンスの練習場面で多く見られた。対象者が踊り始めることができない時や、止まってしまった時は、STが声を掛けたり、積極的に踊ったりすることで、活動全体をリードするようなかかわりをした。「STがモデルを示す」と「STが教えてもらう」については、ほとんどが標的行動2の項目で見られた。特に「STがモデルを示す」については、対象者が途中で止まってしまった時に、隣で踊っているSTを見てもう一度踊り始めるという場面が見られた。「STが教えてもらう」は、対象者にダンスの振り付けを教えてもらう場面が多く見られた。

さらに、7回目、9回目、10回目、11回目(リハーサル)、11回目(本番)の活動で、対象者からSTに働き掛けた行動について、「見る」、「合図をする」、「声を掛ける」の3つの指標に基づき、1曲通して踊った場面对象に分析を行った。3つの行動の中では、STを見るという行動が一番多く、その中でも、11回目の活動で最もたくさんSTを見ていたという結果が得られた。対象者がSTに合図をしたり、声を掛けたりする行動が見られるようになった9回目の活動からは、MTと一緒に踊らずに客観的に評価するような声掛けを行っていた。声掛けは、「(STと踊りが)そろっている、合っている」という内容で、この声掛けを受けて、同じようにSTに「合っている」と声を掛けたり、合図をしたりする様子が見られた。

IV 考察

1 支援方法の有効性とその要因

他者との音楽活動への取り組みを促すことを目指し、「音楽活動シートと手順表」と「ST のかわり」という 2 つの支援を行った。音楽活動シートと手順表は、「音楽活動に取り組みやすくした」という点と、「ST と一緒に活動に取り組みやすくした」という点から、他者との音楽活動への取り組みを促す支援として有効であった。これらの支援は、対象者のプランニングの弱さの他に、ワーキングメモリや情動コントロールなどの実行機能特性を補うことになったと考えられる。ST のかわりは、「音楽活動シートや手順表を使った活動に取り組みやすくした」という点と、「ダンスの練習に取り組みやすくした」という点から、他者との音楽活動への取り組みを促す支援として有効であった。この支援は、対象者の情動コントロールの弱さの他に、プランニングやワーキングメモリ、課題の開始などの実行機能を補うことになったと考えられる。さらに、音楽活動シートと手順表の支援だけで ST がいない状況だと、音楽活動シートの使い方が分からない時に 1 人で解決することは困難であると考えられ、また、ST の支援だけで音楽活動シートや手順表がない状況だと、どのように ST と一緒に活動に取り組んでいけばいいのかが分からなくなってしまうと考えられる。したがって、これらの支援を一緒に行うことが重要であったと考えられる。

2 実行機能特性に基づいて支援方法を考案した意義

実行機能に基づいた支援とは、自分の強みで自分の弱みを補う方略を身に付けさせるという観点が重要であり、自分の弱みを補う方略を知っていれば、同じ活動だけでなく、新しい課題解決場面になっても上手く適応することができるということから、「新しい課題解決場面でも適応することができる」という意義が考えられる。また、そもそも実行機能は、自分から活動に参加したり取り組んだりすることに深く関係する機能であり、実行機能特性に基づき支援方法を考案したということは、

対象者が主体的に音楽活動に向かう姿を目指すということであったということから、「主体的に活動に取り組むことを促すことができる」という意義が示唆された。

3 今後の課題

1 点目は、実行機能特性を把握するためのアセスメントの充実を図り、より詳細な支援内容の考案と支援の是非の判断材料に役立てるべきであるという点である。2 点目は、音楽活動を一緒に行う「他者」が、対象者と同世代の障害を持つ友人であっても、活動に取り組めることを目指すという点である。

V 結論

本研究で行った音楽活動は、対象者にとって「他者と一緒に活動に取り組むことができる」という自信になったと考えられる。他者と一緒に活動に取り組むことが困難であるという特性があっても、MT や ST などの他者とかかわりながら一緒に活動に取り組むことを経験していく中で、1 人で活動する時とは違った楽しさや喜びに加え、大きな達成感や満足感を感じることができると考えられる。さらに、これらの経験を積み重ねていくことが、将来の社会参加や余暇の充実に大きくかわり、社会の中で人と共に生きていくということにつながっていくと考えられる。

文献

- Dawson, P., & Guare, R. (2014) Interventions to promote executive development in children and adolescents. In Goldstein, S. & Naglieri, J. A. (Eds.), *Handbook of Executive Functioning*. Springer, New York, 427-443.
- 藤原志帆・高森憲吾 (2015) 特別支援学校の生徒を対象とした余暇支援「おとあそび」の試み. 熊本大学教育実践研究, 32, 151-159.
- 池田吉史 (2016) 発達障害及び知的障害の実行機能と脳病理. *Journal of Inclusive Education*, 1, 132-139.
- 緒方茂樹 (2000) 障害児教育における音楽を活用した取り組み (I) —データベースからみた特殊教育諸学校の現状—. 琉球大学教育学部障害児教育実践センター紀要, 2, 61-75.
- 谷村宏子 (2009) 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—. 関西学院大学教育学論究, 創刊号, 85-92.