

# 平成18年度研究報告書

## 被虐待児における音楽療法の適用

研究代表者 長田 有子 (チャイルドリサーチネット)  
共同研究者 下野 裕美 (横浜いずみ学園)  
岩本 光代 (横浜いずみ学園)  
高田 治 (横浜いずみ学園)

社会福祉法人 横浜博萌会

子どもの虹情報研修センター

(日本虐待・思春期問題情報研修センター)

平成18年度研究報告書

## 被虐待児における音楽療法の適用

子どもの虹情報研修センター

## 目 次

|                          |    |
|--------------------------|----|
| 1. はじめに                  | 1  |
| 2. 目的                    | 2  |
| 3. 方法                    | 2  |
| (1) 対象者                  | 2  |
| (2) 実施場所                 | 2  |
| (3) 調査期間                 | 2  |
| (4) 手続き                  | 2  |
| (5) 調査                   | 3  |
| (6) 実施プログラム開発の背景と実施プログラム | 4  |
| 4. 結果                    | 5  |
| (1) セッション前の社会性評価         | 5  |
| (2) 子どもの反応の様子            | 6  |
| 5. 考察                    | 8  |
| 6. おわりに                  | 9  |
| 引用文献                     | 9  |
| 資料                       | 10 |

## 図 表 目 次

|                                      |   |
|--------------------------------------|---|
| 表1 個人セッションのプログラム                     | 5 |
| 表2 集団セッション参加者のセッション前評価               | 6 |
| 表3 個人セッション参加者のセッション前評価               | 6 |
| 表4 集団音楽療法セッション前後における社会性調査評価総合得点の個人比較 | 7 |

## 1. はじめに

児童虐待が社会的に注目を集めるようになり、虐待体験が与える子どもへのダメージが多岐に渡り、その影響が大きいこと、その後の援助が困難であることなどが報告されるようになってきている。虐待による脳への影響をレビューした田村ら（2006）によれば、「小児期の虐待は多数の脳領域の形態および機能の発達に影響を与えている可能性があり、その結果、解離、PTSD（Post Traumatic Stress Disorder）、BPD（Borderline Personality Disorder）、実行機能の障害、注意の障害、社会性・コミュニケーションの障害のような臨床症状として現れていると推察される」とされている。

本研究は、このような虐待による脳機能への広汎な影響に対し、音楽を用いた援助の可能性を模索するものである。筆者らは、平成16年10月より情緒障害児短期治療施設（以下：情短）に入所中の被虐待児を対象に、音楽を用いた援助を3年間行ってきた。

初年度は、音楽を用いた体験型SST（Social Skill Training：以下音楽療法とする）を行った結果、音楽を用いることによって子どもの興味が持続する様子が観察され、集団での学習場面への適用の可能性が示唆された。また聴覚・視覚といった知覚領域におけるトレーニングとして、音楽療法が適用できる可能性を報告した。しかし、プログラムへの参加を子どもの自由意思に委ねたため、セッションごとに参加者が変わり、個人への効果を測定するには不十分であった（長田ら、2005）。

そこで2年目は、森（2001）の「特別支援領域における調査」を使い、学習スキル領域、社会スキル領域、知覚領域、粗大運動領域、行動・情緒領域の5領域におけるアセスメントを行い、特に知覚領域に問題を有する子どもを対象とし、半年間のクローズドグループによる音楽療法を実施し、効果を測定した。その結果、知覚－運動（聴覚）領域の「聴覚的注意」、「聴覚的記憶」、「音の聞き分け」、知覚－運動（視覚）領域の「形の区別」、「視覚的記憶」、「空間位置の区別」に明らかな改善がみられた。また、行動／情緒領域の「過度の緊張」、「多動性」にも統計的に有意な効果がみられ、知覚領域の発達促進などの援助の可能性が示唆された。しかし、SSTとしての社会スキルの向上への効果は十分に検討し切れなかった。また集団へのアプローチ以前に個別での働きかけを必要とする子どもがいることなどが明らかとなった（長田ら、2006）。2年目の実施プログラムと結果は、資料5に示した。

情動の発達過程からは、子どもがストレスを受けた時に対処する方法として2つの様式が存在することが指摘されている（Lazarus,1994）。一つは、知覚を閉じてストレスから回避する方法と、言葉をもつようになった時に状況を再評価しストレスの現状を理解しようとする方法である。2年目の実践においては、前者の回避された視聴覚の感覚を発達させることができる可能性が示唆された。そこで、今年度は言葉により自己の心の状況の再評価を行うための援助に焦点をあてた。

また個別セッションも行い、音による働きかけにより文字獲得、数概念獲得などへの援助を行い、さらに集団に交わることが困難な子どもに聴覚過敏を軽減させるセッションを行った。

以上のように、本年度研究では、状況の再評価において音楽療法の適用の可能性と個人セッションの有用性を探索的に研究することとした。

## 2. 目的

本年度研究においては、集団セッションで、前年の研究において視聴覚のセッションを終了した小集団の子どもを対象に、情動においての状況の再評価を目指した音楽療法プログラムを行い、音楽療法の効果が自己評価にどのような影響を与えるかを検討することを目的とする。

また、学習障害をもつ子どもを対象に個別セッションを行い、音を記憶の頼りとした文字の獲得と数概念の獲得さらに集中力を伸ばすことを目的とする。さらに聴覚過敏のために集団に交えることが困難な子どもに個人セッションを行い、個人セッションの有用性を検討することを目的とする。

## 3. 方法

### (1) 対象者

集団セッションは、X学園に在籍している5人に行った。対象児の選択は、X学園職員が行った。個人セッションでは、軽度発達障害をもつ小学校4年生男子と2年生の男子の2名を行った。個別の子どもの一は前年から学習における個人セッションを行ってきた。さらに追加されて個別の一人は集団において参加が苦手ということで個人セッションを行った。

### (2) 実地場所 情緒障害児短期治療施設X学園

### (3) 調査期間 2006年10月より2006年3月

### (4) 手続き

限定された5人（途中退所した子ども1人）参加の集団グループは、隔週で1時間のセッションを行った。X学園の職員が同席し観察した。またそのセッションの様子はビデオで撮影した。

個人セッションは一人30分のセッション時間を取り、個別で行った。

#### ①セッション前に行った調査

子ども用の社会性のアンケートによる5件法の調査（集団セッション参加者のみ）資料1参照  
担当職員にはEQの5件法の調査 資料2参照

#### ②セッション中に行った調査

- A. ビデオ記録
- B. 職員による記録
- C. セラピストによる記録

### ③セッション後に行った調査

子ども用の社会性のアンケートによる5件法の調査

担当職員にはEQの5件法の調査

## (5) 調査

### ①社会性調査

社会スキルを身につけている程度を測定するものとして、アンケート形式（子どもによる自己評価式）によるテストをセッション前と後に行った。社会スキルとは、「対人関係を円滑に運ぶために役立つスキル技能」と定義され、1自己認知スキル、2コミュニケーション、3やりとりの流暢さ、4用語理解、5ノンバーバルコミュニケーション、6集団参加、7提案／助言、8ルール理解、9共感的態度、10主張などが評価される。菊池（1988）はこれらの項目からアンケートを作成した。菊池は、オリジナル50項目から成る質問尺度を、男子教師45名および大学生127名（男60名、女67名）に対して実施し、項目－全体相関の高い18項目を最終的な尺度項目として選び、同時に、尺度の信頼性、および妥当性の検討を行った結果作成した。

子ども向けに行われる社会スキルの心理査定テストがないので、これを今回は筆者が言葉を改定して使用した。その変更内容は以下に記す。仕事→勉強、他人→友達、相手→友達、和解→なかなかおり、非難→悪口、トラブル→問題、と子どもに分かりやすいよう配慮し、変更した。

採点方法は、5から1点として合計点を算出する。最高得点は90点で、平均値は成人男子61.82、成人女性60.1、大学生男子56.40、大学生女子58.35となっている。さらに高校生になると平均点は低くなる。さらに小学校低学年においては、70と高くなるものである。

### ②EQ評価

Emotional Intelligenceとして1990年にエール大学のピーター・サロベイ博士とニューハンプシャー大学のジョン・メイヤー博士が論文として発表した。情動は行動に重大な影響を与えており、情動をうまく管理し、利用することは知能であるとした。今回はEQの行動特性検査を担当職員が評価した。23項目を5段階評価し115点を最高得点とし、心内知性、対人関係知性、状況判断知性、信頼性を総合的に評価した。また、EQアセスメントは総合評価によって個人の特性を把握するものである。また今回は各項目を5段階評価した総和を用いており、心内知性、対人関係知性、状況判断知性、信頼性それぞれの評価点は出していない。

## (6) 実施プログラム開発の背景と実施プログラム

### ① 集団音楽療法

#### (1) プログラム開発の背景

一連の研究に用いている音楽療法の背景は、ラザラス（Lazarus,1994）が子どもがストレスを受けた時に対処する方法として述べた2つの様式を参考にした。1つは、情動に焦点化した対処様式（何が原因かわからず注意をそらすことにより情動の静穏化を図る様式）で、2つ目は問題に焦点化した対処様式（ストレスの原因になった問題の解決を通じて結果的に情動の静穏化を図る様式）である。情動に焦点化した様式は「回避」avoidanceとなり、知覚を閉じ感覚刺激を受けいれない態勢をつくることによりストレスを回避あるいは防衛する様式である。問題に焦点化した様式は、認知発達した後に解決の手段として可能となるもので「状況の意味の再評価」reappraisalである。これは言葉の出現により自らの状況を語ることでストレスを解除する方法であり、虐待を受けた場合には、自分が悪い子だから罰を受けると考えるようになり自尊心を低くすることに繋がりやすい。

2年目の実践においては、いかに回避された視聴覚の感覚を発達させることができるかという点で音楽療法の効果が示されたので、今年は言葉による自己の心の状況の再評価のための援助を探ることを目的とした。子どもは、生後2年目には言葉の出現により、情動を制御するさまざまな知識を得ることが可能となり、また自ら思考することを可能とする。そして、自分自身および他者の情動状態や状況を理解し言語化することで葛藤やフラストレーションなどに効率的に対処できるようになる。そこで、今回は、情動状態を言語化し理解できるようになることを目指し、歌を歌いながら歌詞の意味を情動面と言語面両面で受けとめ感受し、それを受けて子どもの発言を促すようなプログラムを試した。

#### (2) 実施プログラム

集団で音楽を聞きながら手拍子をする、見ながら言う、聞きながら見るという感覚情報の平行処理を必要とする行為を多く取り入れた。さらに自己の心の状況の再評価を行うために、歌詞に意味のある歌を取り上げ、その時にどこが自分の気持ちに訴えたか、感動したかを発言するように求めた。セッションで使用した曲は、資料3に示した。セッション課題は回数を重ねる毎に、今までの継続の課題と毎回新しいものを増やした。これらの課題を以下のような手順で行った。

#### (3) セッションの進行

- ・手拍子しながら歌う平行処理をする課題曲を毎回増やす。
- ・繰り返し歌うことで、苦手を克服するように働きかける。
- ・他の子どもと一緒にリズムを合わせるにより協調性を養う。
- ・歌った後に今の自分の気持ちにどこの歌詞の部分が訴えたかを発言する。
- ・短期記憶強化のためにリズムにあわせながら数唱を2桁から始まり7桁まで行う。
- ・視覚系課題として追順性視覚トレーニングソフトを音の補助をつけて行う。

- ・視覚系課題として瞬時性視覚トレーニングソフトを音の補助をつけて行う。
- ・紙芝居を即興演奏つきで行い社会ルールを学ぶ。
- ・社会スキルのために行動表をトークン方式で行う。
- ・粗大運動のために風船によるアイコンタクト課題を行う。
- ・子どもからの自発的リクエストがある場合には応じた応用課題にする。
- ・興奮を抑えるために<sup>ぎょうねん</sup>凝念を行い、呼吸を整えてセッションを終わる。

であるが、前半の歌の部分に多くの時間を割き、後半の課題は省かれることもあった。

## ②個人音楽療法

音による課題は情動を付加価値として、扁桃体に働きかける情報を記憶・想起しやすくする（小林，1999）。そのことを利用して、文字の獲得、数の獲得、目と手の協応、聴覚の記憶、注意の課題、集中を高める課題を行った（表1）。個人セッションは、1人30分のセッションを月2回のペースで計12回、通年実施した子どもは24回実施した。

表1 個人セッションのプログラム

|              | 第1課題                     | 第2課題                                 | 第3課題                            |
|--------------|--------------------------|--------------------------------------|---------------------------------|
| 言語能力系強化課題    | 文字・識字                    | 逐次読み特殊音節                             |                                 |
| 数的能力系強化課題    | 数概念 数支援                  | 数概念 数支援<br>数の大小 形態概念                 | 数唱 足し算、引き算<br>かけ算               |
| 視覚系能力強化課題    | 音による書き                   | お絵かき歌<br>ひらがなのなぞり書き<br>逐次書き          | 目と手の協応<br>空間位置 視覚的記憶<br>視覚的注意   |
| 聴覚系能力強化課題    | 歌による言語<br>リズム模倣（1小節）     | リズム模倣（2小節）                           | 音の聞き分け<br>音から字への変換              |
| 行動・情緒系能力強化課題 | 歌の課題 即興演奏の<br>伴奏つきの打楽器演奏 | 即興演奏つきの読み聞<br>かせ 即興演奏の伴奏<br>つきのピアノ演奏 | 指示の受け入れ 即興<br>演奏の伴奏つきのピ<br>アノ演奏 |

## 4. 結果

### (1) セッション前の社会性評価

セッション開始前の自己評価式社会性調査と職員評価、EQ評価、職員からのコメントを示した（表2・表3）。社会性調査は最高点90点、EQ評価は最高点115点が上限となっている。



表2 集団セッション参加者のセッション前評価

| 学年 性別 | 社会性調査<br>本人評価総合得点 | 社会性調査<br>職員評価総合得点 | EQ 評価総合得点<br>(総合評価) | 職員からのコメント                             |
|-------|-------------------|-------------------|---------------------|---------------------------------------|
| 小2年 女 | 90                | 43                | 67 (3)              | なし                                    |
| 小5年 男 | 45                | 34                | 51 (3)              | 人の様子がわからない、<br>自分の否を認めない、<br>人の話を聞けない |
| 小5年 女 | 78                | 29                | 55 (3)              | 癇癢、暴れる、仲間外<br>れに過敏                    |
| 中1年 女 | 49                | 44                | 53 (3)              | 他人のせいにし非難す<br>る。嘘をつく                  |
| 中1年 男 | 未提出               | 未提出               | 未提出                 | 未提出                                   |

表3 個人セッション参加者のセッション前評価

| 学年 性別 | 社会性調査<br>本人評価総合得点 | 社会性調査<br>職員評価総合得点 | EQ 評価総合得点 | 職員からのコメント                          |
|-------|-------------------|-------------------|-----------|------------------------------------|
| 小2年 男 | 実施せず              | 26                | 46 (2)    | 多動、切り替えの悪さ、<br>刺激にふりまわされる、<br>自分中心 |
| 小4年 男 | 実施せず              | 53                | 76 (4)    | 軽度発達障害                             |

## (2) 子どもの反応の様子

### ①集団セッション

5人の子どものうち小5男は音楽療法に初めて参加した子どもで、初回は顔を隠して歌を歌うことも嫌っていた。他の参加児も慣れず、歌詞の中でどこが感動したかという問いにも全員からの返事が得られなかった。しかし、回数を重ねると全員の意見が増えて言った。さらに、小5男も意見を自由に言い歌えるようになっていった。全員からのリクエストが多かった曲は、「ビリーブ」と「ふるさと」、「旅立ちの日に」、「翼をください」などであった。「ふるさと」の曲はリクエストするものの、どこの歌詞がよかったかと聞くと答える事はなく、「全体的に」と答えがあり、部分に触れたくないようであった。その光景は痛々しくも感じられた。また前向きな歌詞に共感し、「希望、勇気、信じる、わかちあう、心の翼で力のかぎり、明日」という歌詞を好んだ(資料4参照)。小5男は「かなしみをわかちあう」という歌詞の意味が分からないと発言したので、説明したが「そんなことがあるわけない」と訴えたのが印象的であった。最後に「翼をください」をリクエストし、お母さんと見た映画の話をした。小2女は、最初参加意欲が見られなかったが、歌った後に黒板に丸をつけるという形で評価しただけで、意欲につながった。小5女は、終始自分の感激する歌詞を訴え、特に自分の名前の漢字が入っている希望の言葉に敏感に反応した。中1女は、視聴覚の反応が遅いものの後半では

意見を述べ自分の言葉で話した。「旅立ちの日に」をリクエストした。中1男は、よく小5男を助け、よく歌詞の意味を理解しているようであった。施設の中で「僕が君を助けてあげるよ」などと発言して勇気づけた。最後に「夜空ノムコウ」などをリクエストした。最後のセッションには11曲を続けて歌うことができ、全体の声がよく出て歌詞の意味をも理解していたようである。

## ②個人セッション

30分のセッション時間を使用し、多種にわたる課題を実行した。学習障害のある小4男においては、音による文字課題によって読める文字、書ける文字が増え、最終日には6文字（さ、な、り、を、ん、よ、）を除いて1回で読むことができ、またほとんどの字を書くことが可能となった。また1小節リズム模倣は実行可能になり、さらに聴覚記憶もしっかりとし、数認識も10以内は確実にとなった。

聴覚過敏の小2男に対しては、聴覚課題のみならず、目と手の協応課題も苦手さを認められたので、課題として繰り返し実行した。CGのある課題に対しての嫌悪感はなく、むしろ喜んで課題を実行していった。聴覚記憶や注意はよく、特にピアノによる即興演奏などは巧みに弾いた。小2男の場合には、小さい声による指示のほう伝わりやすく、反発もなく受容できるようであった。最終セッションにおいては、かなり落ち着いた行動がみられるようになった。

## ③セッション後の調査結果

セッション後のEQ検査、また他者からの社会性調査は行っていない。これらの検査は短期期間での変化は想定できないので、個人の特性として把握するためにセッション前にのみおこなった。

セッション後の検査として個人内においての変化を知るために子ども自身による自己評価式社会性の調査を行った。

表4に示したように、本人評価が、セッション後の方が低くなった児童が3人いた。3人とも職員評価にセッション前の本人評価が職員評価よりも高く、セッション後は他者からの評価に近づいた結果になっている。

表4 集団音楽療法セッション前後における社会性調査評価総合得点の個人比較

| 学年 性別 | セッション前<br>本人評価総合得点 | セッション前<br>職員評価総合得点 | セッション後<br>本人評価総合得点 | セッション後<br>職員評価総合得点 |
|-------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|
| 小2年 女 | 90                 | 43                 | 未提出                | —                  |
| 小5年 男 | 45                 | 34                 | 43                 | —                  |
| 小5年 女 | 78                 | 29                 | 51                 | —                  |
| 中1年 女 | 49                 | 44                 | 45                 | —                  |
| 中1年 男 | 未提出                | 未提出                | 57                 | —                  |

## 5. 考 察

本研究は、児童福祉施設の被虐待児の中で知覚的な障害あるいは学習障害が疑われる子どもを対象に音楽療法を行い、音楽療法の効果を探ることを目的としてきた。前年の実践では、虐待経験に対処するために感覚を回避した結果生じたと推測される問題に焦点をあてた。学習に困難をもち、また社会性において問題のある子どもを対象に、特に視聴覚を向上させる目的の音楽療法プログラムを行い、森（2001）の「特別支援領域における調査」によってその効果を測った結果、その有効性が確かめられた。

そこで、今回は、言語による虐待経験の再評価というストレスの対処法に焦点をあてた。言葉が使えるようになった子どもはストレスを受けると、自分が悪い子どもだから罰を受けると状況を再評価し被虐待状況を受け入れようとする。ゆえに自己評価が低くなり、自信をもつことが困難になる。さらに社会性においても問題を生じてくる。そこで、今回のプログラムは、言葉による介入を試みた。成人した大人を対象にする場合には、親がアルコール中毒だったから暴力をふるったなどと状況を理解することにより自己の状況の再評価を行っていくことが可能であるが、小学校高学年、中学生ではまだそのように状況を広く客観的に理解することは困難である。しかし、言葉による自分の気持ちは心情をはきだし、他児に共感するといった援助は必要である。そこで歌の歌詞を使いどこに共感したかを発言するプログラムを行った。

セッション前に行った社会性調査の結果では、子ども自身における評価は、自分自身を的確に把握られておらず、自分のできない状況を認めたくないという思いから高い得点になったようであった。担当職員からのEQ評価、社会性調査のアンケートの評価は低く、大きなひらきが認められた。セッション後の調査では、自己の評価が低くなる結果となった。これは、セッション前はできないこともできると自己評価していたが、セッション後は現実に自己評価が近づいた結果と思われる。低学年においては過大に自己を評価することは起こりえるが、普通小学校高学年になれば客観視し自己を見つめ不得意な部分も自己認識されているものであるが、それを認めようとしていないため、日常でも問題が起こっているものと推測された。このことから、状況の再評価としての治療は、まず初めに自己の正直な姿を見る、自覚することから始まると考えられ、半年間でその自覚が促されたのかもしれない。半年間を超えて、さらに続けていくことによりさらに自己開示、内省の変化が現れていくことも期待できるかもしれない。

個人セッションにおいては社会スキル、行動・情緒が一般の子どもよりも低く、さらに特に学習に問題がある子どもを選定しセッションを半年にわたり行った。特に視覚系、聴覚系の課題に重点をおき、形の区別、視覚的注意、視覚的記憶、空間位置の区別、目と手の協応、音の区別、聴覚的注意、聴覚的記憶、音の聞き分け、音から字への変換などの項目において課題を実行した。最初の回においては、数唱は2桁さえ難しいものであったが、回を重ねる度に桁が増えていき半年後には4桁ぐらいまでの数は容易に暗記できるようになった。また、ほとんどの文字を獲得し書けるようになった。また、他者と交われない子どもが、聴覚過敏であることがセッション中に理解でき治療につながった。

## 6. おわりに

被虐待児に対する音楽療法の有効性を3年間にわたって探索してきた。音楽を用いることで、子どもの興味が持続することが観察され、2年目の調査の結果では、特に聴覚、視覚領域での注意や記憶などの機能が改善されることが示された。音を用いた課題により、回避という対処様式が常態化している子どもたちの耳と目を開く効果が認められ、現実を見ようとしないうちに、様々な不都合が生じている被虐待児の援助に、音楽療法が有効であることが示唆された。3年目は、言語による情動の把握などを音楽を用いて促進することを試みた。調査からははっきりとした効果は示されなかったが、セッションの結果、自己に向き合えるようになり、自己評価が他者の評価に近づくという可能性が見られた。集団セッションだけでなく個人セッションの結果も示すように、本研究により、音楽を用いた働きかけが、被虐待児の援助に有効である可能性は示せたと思う。今後、より課題の精度を上げていくことで、知覚面からさらに発展して社会化にも有効な援助が開発されることが期待される。

### 引用文献

菊池章夫（1988）：思い遣りを科学する，川島書店。

小林登（1999）：子ども学，日本評論社。

Lazarus, R. S & Lazarus, B. N. (1994) : Passion and reason: Making sense of our emotion. New York: Oxford university Press

森孝一（2001）：特別支援マニュアル，明治図書。

Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990) : Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.

田村立，遠藤太郎，染矢俊幸（2006）：虐待が脳におよぼす影響，*精神医学* 48（7）724-732.

## 資料 1 社会性子ども用のアンケート改定版

社会性子ども用のアンケート改定版 を5段階評価

(5大変よくできる、4よくできる、3ふつう、2あまりよくできない、1よくできない)

- 1 お友達と話しをしてお話がうまくできますか？
- 2 お友達にやってもらいたいことを、うまく言えますか？
- 3 お友達を助けることをじょうずにできますか？
- 4 お友達が怒っている時にうまくなだめることができますか？
- 5 知らない人とでも、すぐにお話が始められますか？
- 6 お友達とのあいだで喧嘩がおきてもすぐに仲良くなれますか？
- 7 恐さやおそろしさを感じた時に、もとの気持ちにもどれますか？
- 8 気まずいことがあったお友達と上手に仲良しにもどれますか？
- 9 勉強する時に、何をどうやってよいか決められますか？
- 10 お友達が話しをしているところに気軽に参加できますか？
- 11 お友達から注意されたら直せますか？
- 12 学校で問題がある時、どこをもっと直せばよいかわかりますか？
- 13 友達の話しがいろいろ違っていてもうまくまとめられますか？
- 14 自分の感情や気持ちを素直に言えますか？
- 15 初めて会う人に自己紹介が上手にできますか？
- 16 なにか失敗をした時にすぐに謝ることができますか？
- 17 まわりの友達が自分と違った考えをもっていてもうまくやっていけますか？
- 18 勉強の目標をたてることは、あまりむずかしく感じないほうですか？

## 資料 2 EQアンケート検査

(情動のアンケート) による5段階評価 (5大変よくできる、4よくできる、3ふつう、2あまりよくできない、1よくできない)

- 1 自分の感情が理解できている (私的自己意識)
- 2 よい悪いの得点の行動評価を気にする様子がある (社会的自己意識)
- 3 初めての事に不安を感じない (特性不安)
- 4 怒りや嫌悪感を調整できる (自己コントロール)
- 5 ストレスに対処できている (ストレス対処)
- 6 人に非難されたり腹が立つような事を言われるても落ちつきがあり気分のむらがない (精神安定性)
- 7 何事にも積極的であり自信がある (セルフ・エフィカシ)
- 8 目標達成に向けて努力する (達成動機)
- 9 精神的エネルギーがあり元気がある (気力充実度)
- 10 常に悲観的で最後までやりとげる (楽観性)
- 11 喜怒哀楽を相手に伝えることができる (情緒的表現)
- 12 言葉以外のしぐさ・表情・視線などの表現力がある (ノンバーバルスキル)
- 13 すぐに人に頼る依存心がない (自主独立性)
- 14 独創的なアイデアを発想することがよくある (柔軟性)
- 15 やりたくない事はハッキリ言い我慢しない傾向がある (自己主張性)
- 16 人間関係のトラブルが発生すると落ち込んだり我慢せずに解決しようとする (対人問題解決力)
- 17 ごく少数の人以外やや冷淡な付き合いをする傾向はない (人間関係度)
- 18 他者との係わりが消極的になる事なく自分から話をする (オープンネス)
- 19 相手の言葉・ニュアンス・表情・身ぶりに注目を払う (情緒的感受性)
- 20 状況を客観的に判断し自分の行動の手がかりにする (状況モニタリング)
- 21 他者に温かい心使いや言葉かけをする (感情の温かさ)
- 22 周囲が興奮していても一人無関心になることはない (感情的被影響性)
- 23 相手の話を聞き自分以外の人の気持ちをも理解する (共感的理解)

### 資料 3 セッションで取り入れた歌

| 題名          | 作曲家    | 作詞家   |
|-------------|--------|-------|
| 明日という大空     | 橋本しょうじ | 平野ゆかり |
| 心と心で        | 千住明    | 鮎川めぐみ |
| ビリーブ        | 杉本竜一   | 杉本竜一  |
| 少年時代        | 井上陽水   | 井上陽水  |
| 翼をください      | 村井邦彦   | 山上路夫  |
| 旅立ちの日に      | 坂本浩美   | 小島登   |
| ふるさと        | 岡野貞一   | 高野辰之  |
| たのしいね       | 寺島尚彦   | 山内佳鶴子 |
| 気球に乗ってどこまでも | 平吉あつし  | 東龍男   |
| 野原で手をたたけ    | いずみたく  | 坂田寛夫  |
| 夜空ノムコウ      | 川村結花   | スガシカオ |

## 資料 4 歌詞と子どもが感動した部分 (感動した部分は太字で示した)

タイトル 明日という大空 作曲 橋本しょうじ 作詞 平野ゆかり

- 歌詞 1 ぼくたちの行く手には明日という大空がある。  
果てしなく広がる空へ 飛びだとうどこまでも 遠く高く  
**心の翼で力のかぎり**  
**輝く朝に出会えるまで**
- 2 ぼくたちの行く手には明日という海原がある。  
はるばると**希望の船を** こぎだそうどこまでも 浪のかなた  
**心のオールで力のかぎり**  
**輝く朝に出会えるまで**

タイトル 心と心で 作曲 千住明 作詞 鮎川めぐみ

- 歌詞 1 雨が上がった街の片すみ 白い小さな花が生まれた  
空はみちがえるほど青く それだけで **なぜかほほえみがこぼれた**  
**あなたにも わたしにも 笑顔がある**  
**心と心で ほら わかりあえる**
- 2 砂にうちあげあれた貝がら ひびきあえるかえらをまっていた  
星がいくつも流れ消えた **ねえ みんな 何か探して生きている**  
**あなたにも わたしにも 涙がある**  
**心と心で今 わかりあえる**
- あなたにも わたしにも 明日がある**  
**明るくかがやく そう明日がある**
- ありがとう ありがとう 伝えるために**  
**心と心で 今 手をつなごう**



タイトル ビリーブ 作詞作曲 杉本竜一

歌詞 1 たとえば君が傷ついて くじけそうになった時は  
かならず僕がそばにいて ささえてあげるよ その肩を  
世界中の 希望のせて この地球は回っている  
今未来の扉をあけるとき 悲しみや苦しみが  
いつの日か喜びに変わるだろう  
**I believe in future 信じている**

2 もしも誰かが君のそばで 泣き出しそうになった時は  
だまって腕をとりながら いっしょに歩いてくれるよね  
世界中のやさしさで この地球をつつみたい  
今素直な気持ちになれるなら 憧れや 愛しさが  
大空にはじけてひかるだろう  
**I believe in future 信じている**

今未来の扉をあけるとき 悲しみや苦しみが  
いつの日か喜びに変わるだろう

タイトル 旅立ちの日に 作曲 坂本浩美 作詞 小島登

歌詞 1 白い光の中に 山なみは萌えて 遥かな空の果てまでも君は飛び立つ  
限りなく空の果てまでも 君は飛び立つ 自由をかける鳥よ 振り返ることもせず  
勇気を翼にこめて希望の風にのり このひろい大空に夢をたくして

2 なつかしい友の声 ふとよみがえる 意味もないいさかいに 泣いたあの時  
心通ったうれしさに抱き合った日よ みんなすきだけれど 思い出強く抱いて  
勇気を翼に込めて希望の風にのり この広い大空に夢をたくして

いま別れの時 飛び立とう未来信じて 弾む若い力を信じて  
この広い この広い 大空に

## 資料 5 2年目研究の実施プログラムと結果

### 1. 実施プログラム

- 1) 手拍子しながら歌うという平行処理をする課題曲を毎回増やす。
- 2) 繰り返し歌うことで、苦手を克服するように働きかける。
- 3) 他の子どもと一緒にリズムを合わせるにより協調性を養う。
- 4) 短期記憶強化のためにリズムにあわせながら数唱を2桁から始まり7桁まで行う。数字が1秒表示された後に1秒消滅しさらに1秒同じ数字が表示される、ランダムに数字が変わるソフトを制作した。そのソフトを使って、数字が表示されている時には和音が鳴り、音がなくなった時に数字も消え、子どもが覚えた数字を唱える課題を繰り返した。最初は全員で数唱を行い、子ども達が慣れてきたところで各自子どもを指名し順番に答えさせた。
- 5) 瞬時性視覚トレーニングのコンピューターソフトを用い、音の補助をつけて視覚系課題を行う。プロジェクタで大きく投影するので画面は2m×3mの大きなスクリーンになるために同じ形を見つけるためには、角から角へ見渡すことにより瞬時に目を動かす作業が必要になるマッチングソフトを制作し、使用した。多くの学習障害の子どもが持つサッケード筋肉の障害を克服する課題である。

子どもは各自指名されて好きな形を手で押さえる。その場合マッチングする場合には、オブジェクトが高いところではジャンプしたり、あるいは手を伸ばしてタッチしたりしなければならない。タッチされたものは、セラピストによりマウスでマッチングされ、重ねられると色が黒に変わり終了するようになっている。課題は、子どもの興味を持続させるために簡単な形から複雑な形までさまざまなバリエーションのものを用意した。
- 6) 追順性視覚トレーニングのコンピューターソフトを用い、音の補助をつけて視覚系課題行う。
- 7) 紙芝居を即興演奏つきで行い社会ルールを学ぶ。

紙芝居の話しの展開の状況を理解するために即興音楽をピアノにより演出する。即興音楽は映画音楽の手法を使い、モード旋法によって情緒の明るさ、暗さを演出する。
- 8) 社会スキルのために行動表をトークン方式で用いる。

紙芝居終了後にストーリーの中から理解度を確認するためにセラピストから質問をして子どもに自由に答えさせる。その中から子どもたちが決めたルールをセッションの行動表に記入する。
- 9) 粗大運動のために風船によるアイコンタクト課題を行う。

全員で風船を落とさないようにする風船バレーのようなもの。次の人に渡す時にはアイコンタクト或いは名前を呼んでから渡す。同種の課題で、二人でペアになって向かい合って立ち、一人が袋を持ち、もう一人がスーパーボールを音が鳴り終わったら相手に1回バウンドさせて投げ、相手が袋の中にキャッチするという課題も行う。
- 10) 子どもからの自発的リクエストがある場合には、それに応じた応用課題にする。
- 11) 興奮を抑えるために凝念を行い、呼吸を整えてセッションを終わる。

## 2. 結果

### (1) 特別支援の領域調査の変化（表5-1～4、図1-1～7）

特別支援の領域調査における分析から、個別セッションとなった1名を除き、6名を分析対象とした。グループセッションを実施した6名について、音楽療法実施前後での個人内変化について、Wilcoxonの符号付順位検定を行った。項目ごとの分析では、知覚-運動（視覚）領域（形の区別・視覚的記憶・空間位置の区別）知覚-運動（聴覚）領域（聴覚的注意・聴覚的記憶・音の聞き分け）粗大運動領域（姿勢の維持）行動/情緒領域（過度の緊張・多動性）の9項目において、5%水準で統計的な有意差が認められた（表5-1～4）。各領域の和算における検定では、知覚-運動（視覚）領域及び知覚-運動（聴覚）領域、行動/情緒領域の3領域において、統計的有意差が認められた。

表5-1 知覚-運動（視覚）領域の項目ごとの平均とその差

\*は順位検定により5%水準で有意

|             | 前    | 後    | 平均の差 |   |
|-------------|------|------|------|---|
| 視覚(形の区別)    | 2.50 | 4.66 | 2.16 | * |
| 視覚(視覚的注意)   | 3.00 | 4.33 | 1.33 |   |
| 視覚(視覚的記憶)   | 2.16 | 4.16 | 2.00 | * |
| 視覚(空間位置の区別) | 2.83 | 4.16 | 1.33 | * |
| 視覚(目と手の協応)  | 3.33 | 4.33 | 1.00 |   |

表5-2 知覚-運動（聴覚）領域の項目ごとの平均とその差

\*は順位検定により5%水準で有意

|              | 前    | 後    | 平均の差 |   |
|--------------|------|------|------|---|
| 聴覚(音の区別)     | 3.83 | 4.50 | 0.67 |   |
| 聴覚(聴覚的注意)    | 3.17 | 4.33 | 1.17 | * |
| 聴覚(聴覚的記憶)    | 2.17 | 4.83 | 2.67 | * |
| 聴覚(音の聞き分け)   | 3.17 | 4.67 | 1.50 | * |
| 聴覚(音から字への変換) | 3.33 | 4.50 | 1.17 |   |

表 5－3 粗大運動領域の項目ごとの平均とその差

\*は順位検定により5%水準で有意

|              | 前    | 後    | 平均の差 |   |
|--------------|------|------|------|---|
| 粗大(姿勢の維持)    | 2.83 | 4.00 | 1.17 | * |
| 粗大(筋力)       | 3.00 | 3.17 | 0.17 |   |
| 粗大(全身の協応)    | 3.50 | 3.67 | 0.17 |   |
| 粗大(道具を介した協応) | 3.67 | 3.83 | 0.17 |   |
| 粗大(左右の協応)    | 3.33 | 3.33 | 0.00 |   |
| 粗大(バランス)     | 3.17 | 3.67 | 0.50 |   |

表 5－4 行動/情緒領域の項目ごとの平均とその差

\*は順位検定により5%水準で有意

|               | 前    | 後    | 平均の差  |   |
|---------------|------|------|-------|---|
| 行動情緒(指示の受け入れ) | 3.00 | 3.50 | 0.50  |   |
| 行動情緒(過度の緊張)   | 2.50 | 3.17 | 0.67  | * |
| 行動情緒(こだわり)    | 2.83 | 3.33 | 0.50  |   |
| 行動情緒(多動性)     | 2.67 | 3.50 | 0.83  | * |
| 行動情緒(衝動性)     | 2.83 | 2.50 | -0.33 |   |
| 行動情緒(無気力)     | 3.67 | 4.17 | 0.50  |   |

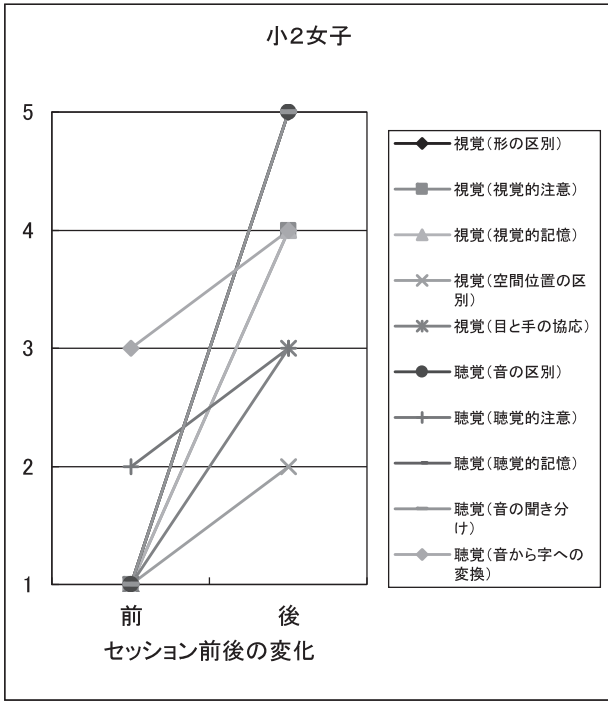


図1-1

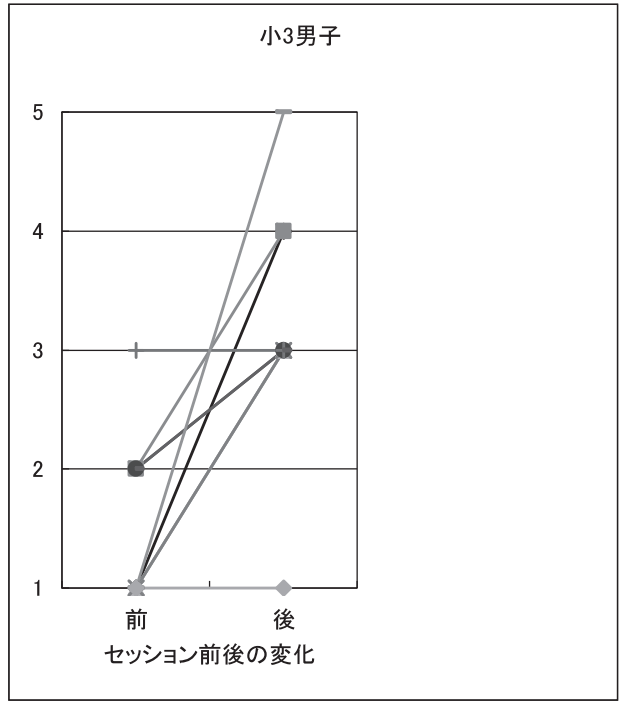


図1-2

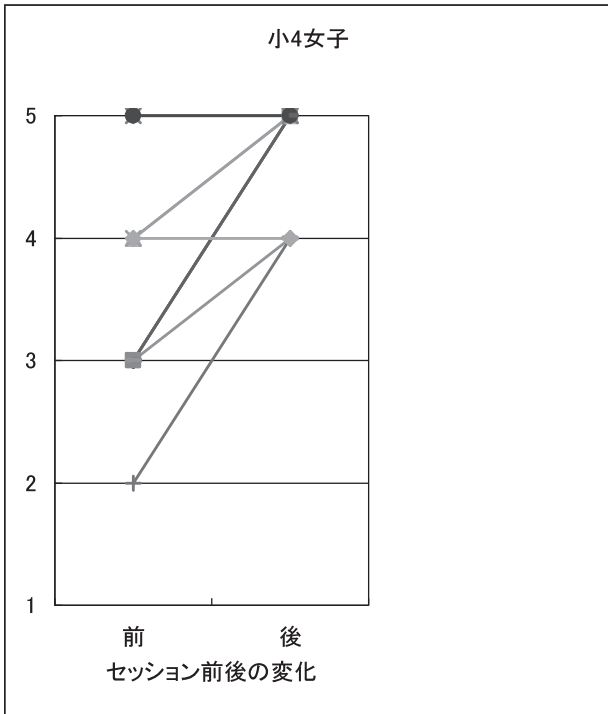


図1-3

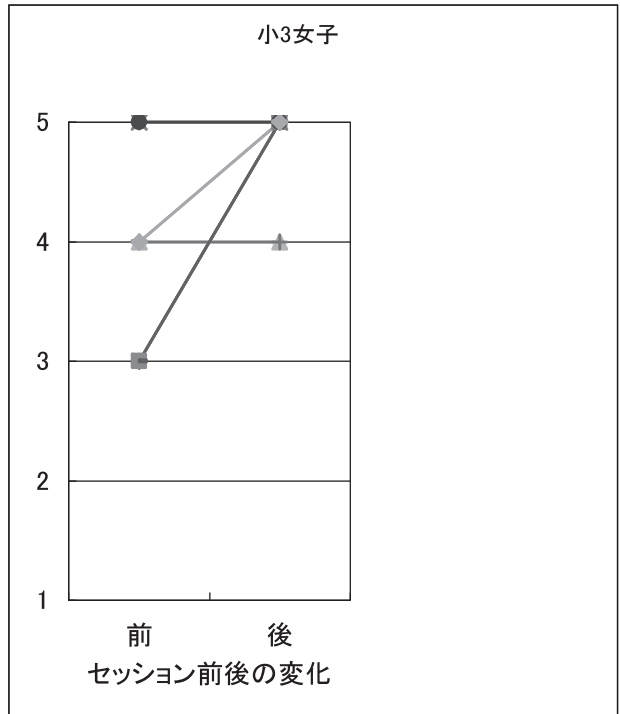


図1-4

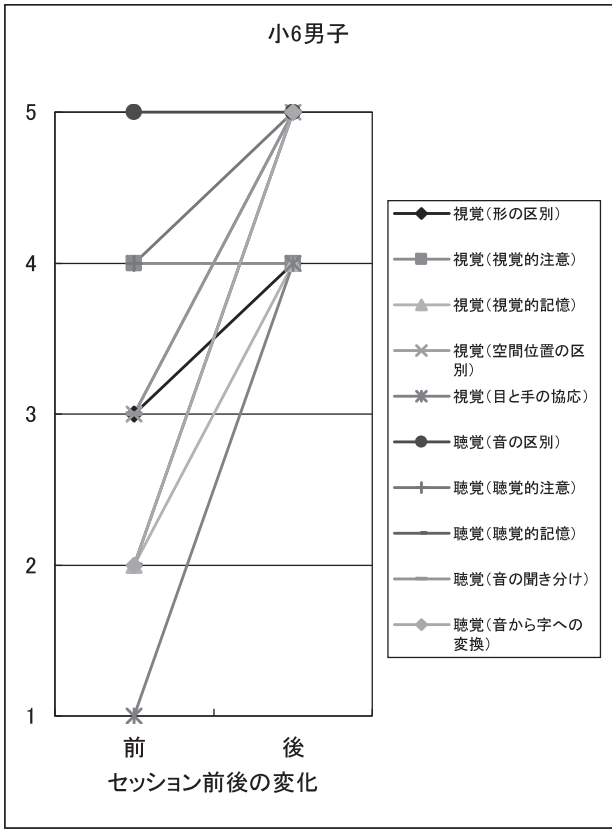


図1-5

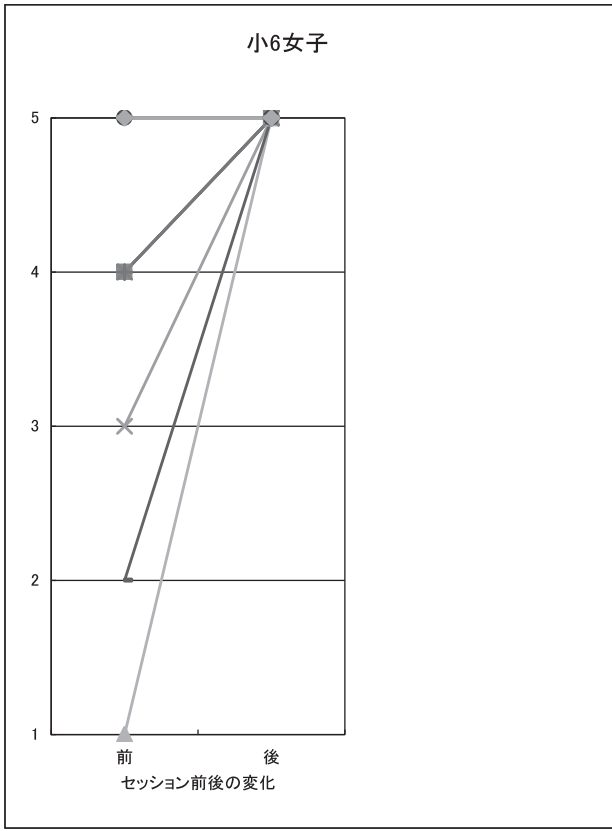


図1-6

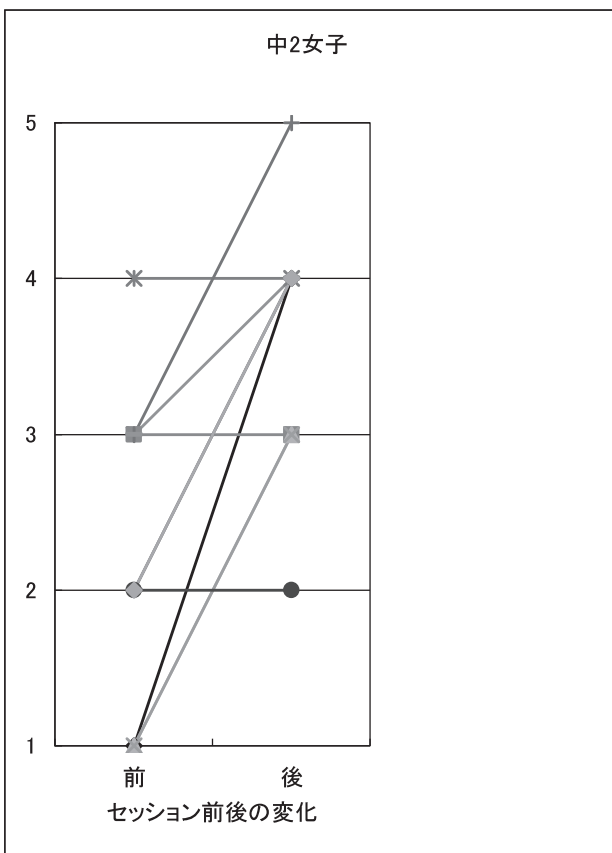


図1-7

平成18年度研究報告書

## 被虐待児における音楽療法の適用

平成19年 9月30日発行

発行 社会福祉法人 横浜博萌会  
子どもの虹情報研修センター  
(日本虐待・思春期問題情報研修センター)

編集 子どもの虹情報研修センター  
〒245-0062 横浜市戸塚区汲沢町983番地  
TEL. 045-871-8011 FAX. 045-871-8091  
mail : info@crc-japan.net  
URL : <http://www.crc-japan.net>

編集 研究代表者 長田 有子  
共同研究者 下野 裕美  
岩本 光代  
高田 治

印刷 株ガリバー TEL. 045-510-1341(代)