

## 分析的音楽療法スーパーヴィジョンを通して、音楽心理療法士としてのアイデンティティの形成する

ベネディクト B.スカイビュー MA, MEd, DpMtp, CMT  
ベス・アブラハム病院、音楽療法スーパーヴァイザー  
ニューヨーク大学、非常勤職員

分析的音楽療法 (AMT) は、音楽療法のひとつのモデルであり、臨床素材の音楽的・言語的な処理を本質的な要素としたスーパーヴィジョンのアプローチを取り入れている。AMT は 1970 年代に二年間を通じて、英国のパイオニア達、メアリー・プリーストリー、ピーター・ライト、マージョリー・ワードルらが発展させた。このモデルは、自己探求を通してピーター・ライトが最初にワークを説明する時に使った「分析的音楽療法」という用語と共に生み出された。メアリー・プリーストリーがこのモデルを詳細に説明する上で、1975 年の著書『Music Therapy in Action』の中で主導的な役割を取ったために、彼女がこのモデルの創始者としてみなされている。

プリーストリーは、作家の J.B. プリーストリーの娘であり、もともとは熟練のパフォーマンス・バイオリニストであった。彼女は音楽療法士としての教育を、ロンドンのギルドホール音楽・演劇学校の修士ディプロマコースで一年間受け、学校が認めた有資格者を表すタイトル、LGSM を与えられている。英国音楽療法協会を設立したジュリエット・アルヴィンが、訓練を率いていた。プリーストリーはまたクライン派の分析の道程を十分に受け、AMT を発展させる以前にはロンドンのセント・バーナード病院での心理療法のスーパーヴィジョンの下、数年間働いていた。

プリーストリー(1994)によると、AMT は「分析的に意味づけられた、音楽療法士とクライアントによる即興音楽の象徴的使用である。それはクライアントの内的生活を探索する創造的な道具として使われ、成長とより大きな自己知識へと進む道を提供する」(p. 3)。「分析」という用語は、部分的にはこのアプローチの背景にある精神分析的思考を指しており、フロイド、ユング、クライン、アドラー、ローエンなどの影響を取り入れている。そして部分的には、セラピストとクライアントが行うセッションの音楽的・言語的内容の分析を指している。

このアプローチはさまざまな対象に用いられ、次のタイプの個人とのワークが記録されている。精神科患者、神経的リハビリテーションのクライアント、高齢者、性的・身体的・感情的虐待、摂食障害・薬物乱用の問題を持ったクライアント、発達遅滞の個人、法医学的な状況 (刑務所など) におけるクライアント。言語を理解したり用いたりすることのできないクライアントは、音楽即興演奏での自分の体験を言語化できるクライアントと同じ利益を得ることはないが、それでもなお彼らもこのアプローチから得るものがある。

プリーストリーは AMT の訓練を、十の国から来た 50 人以上の音楽療法士達に行っている。

る。これらの実践家達の多くは、彼ら自身トレーナーになり、アカデミックな環境や個人研究所の訓練としてコースを提供している。

分析的音楽療法士として訓練を受けるためには、音楽療法士の修士を取得していなければならない。訓練は三つの連続的な段階から成っており、それは音楽療法士が、いかに音楽的、言語的、関係的、審美的、知的、感情的、心理的、霊的な内容を、自分の音楽療法士としての在り方(being)に、したがって臨床的ワークに統合するかを学ぶよう援助するよう指向している。第一段階は、分析的音楽療法士が提供する個人とグループ音楽療法セッションの自己体験から成っている。義務付けられた特定のセッション回数はない。第二段階は「相互セラピー Intertherapy」と呼ばれるプロセスで構成されており、最低で12回のセッションから成っている。そこでは二人の訓練生セラピストは、交互にお互いのセラピストとクライアントになる。このプロセスは全面的に AMT 指導者の直接のスーパーヴィジョンの下で起こる。第三段階では、訓練の二者関係の外で行われた訓練生の臨床的ワークについての個人とグループのスーパーヴィジョンが取り入れられる。全訓練は二年間で完結することができるが、音楽心理療法または精神分析を以前に経験していない学生ではもっと長い時間がかかる。この論文では、訓練の第二、第三段階に焦点を当てる。第一段階には、他の二つの段階でのように、スーパーヴィジョンの要素が取り入れられていないからである。だからといって、第一段階の重要性が少なくなることはない。そこで浮上する素材の多くはそれに続く段階においてスーパーヴァイザーにとって重要な価値を持っているからである。

### 相互セラピー (IMT) におけるスーパーヴィジョン：AMT 訓練の第二段階

メアリー・プリーストリーは1970代の初期に同僚のマージョリー・ワーデルとピーター・ライトと共に相互セラピーを導入した。このプロセスは始め「Intertherap」と呼ばれ、それから相互音楽療法 Inter Music Therapy を略して IMT、そして現在は「相互療法 Intertherapy」と呼ばれるようになった。これらの用語には互換性がある。それはひとつの実験として始まり、比較的健常な薬を用いていない人間に対するさまざまな音楽療法の技法の使用を特定するという目的を持っていた。メアリー・プリーストリーはそれを学びと研究の冒険と呼んだ。各メンバーはある一人に対してセラピストになり、別のメンバーに対してクライアントとなった。メアリーはピーターのセラピスト、マージョリーのクライアントとなり、マージョリーはピーターに対してクライアント、メアリーに対してセラピストになった。

観察するスーパーヴァイザーはいなかったが、折に触れて記録を取っている第三のメンバーが記録を終えた時に、後でコメントをすることで、胚芽的なスーパーヴァイズの役割としてふるまった。これらの状況はプリーストリーが詳しく説明している(1975)。

プリーストリーは音楽療法学生の補足訓練としてインターセラピーを提供することに決めた。それは1970年代にギルドホール音楽・演劇学校の音楽療法プログラムのひとりの

学生であったドイツから来たヨハネス・エッシェンが、IMT (Inter Music Therapy) チームに参加させてもらえるかと聞いた時であった。プリーストリーは彼をチームに参加させる代わりに、ひとりパートナーを見つけるよう頼み、彼女の直接のスーパーヴィジョンの下でIMTを経験させる前に、両者共に個人音楽療法のセッションを彼女と何度か受けるよう頼んだ。彼女はIMTのための準備について書いている。「セラピーにおける対話に関して言えば、訓練生が長期の分析的心理療法を週一回かそれ以上受けた経験がない場合では、相互セラピーを始める準備ができたと感じる前に、20回から120回のAMTセッションを受ける必要があるだろう」(Priestley, 1994, p. 298)。

フォーマットは、二人の学生が順番にお互いのセラピストになり、同時にプリーストリーが記録をする、といった形であった。二つの「セラピー」が終わった後、彼女は最初にセラピストだった方の学生にコメントをし、それから二回目にセラピストだった方にコメントをした。セッション全体の長さは二時間であり、次のように分けられていた。AがBに対して30分セラピストとなる。BがAに対して30分セラピストとなる。スーパーヴァイズのコメントと理論は60分続き、お互いのスーパーヴァイズのコメントの間、AもBも参加した。

1979年までに七つの異なる国から来た学生が、現在AMT訓練の始めの二つの段階とされているものを終えた。それらの学生の中にはAMT指導者になった者も何人かおり、それぞれの国で訓練を実践し続けている。

ヨハネス・エッシェンはドイツに帰った後、彼はHochschule für Musik und Darstellende Kunstでの音楽療法プログラムの学生とのスーパーヴィジョンにIMTを取り入れ、のちに1978年にドイツのヘルデッケ Herdeckeでの音楽療法訓練にこの種の訓練を統合した(1994)。

筆者は1980年にインゲ・N. ペーダーゼン Inge N. Pedersenと共に、デンマークのオルボーグ大学 Aalborg Universityに音楽療法修士課程を設立し、IMTを訓練プログラムの一環として統合した。我々はデザインを変更し、Aのスーパーヴィジョンの時にBは退席し、Bのスーパーヴィジョンの時にAは退席するというようにした。いかにこのスーパーヴィジョンの形式が大学で取り入れられたかについての詳細はスカイビューとペーダーゼン(1999)の論文の中で論じられている。事例と評価の手続きについて書かれている。私は1990年より、プライベートの訓練プログラムを発展させたが、そこではIMTが訓練の本質的部分を占めている。最低で12回のIMTセッションが、修士以降の音楽療法士の学生で少なくとも一年間AMTの個人音楽療法を受けた人々に提供されている。IMT訓練の後、学生はニーズに応じて、半年から一年間の個人AMTスーパーヴィジョン、そして半年から一年間のAMTグループ・スーパーヴィジョンを受ける。

### プライベートトレーニングにおけるIMTのフォーマット

AMT スーパーヴァイザーは IMT チームを作る助けをし、チームは週一か隔週で二時間合う。フォーマットは次のとおりである。A が B に対し 30 分セラピストになる。B が A に対し 30 分セラピストになる。両方のセッションは録音される。A は B が部屋から退出している間、個人スーパーヴィジョンを 30 分受ける。B は A が部屋から退出している間、個人スーパーヴィジョンを 30 分受ける。スーパーヴィジョンは両方とも録音される。セッション中、スーパーヴァイザーは部屋の隅で記録を取る。最終回の IMT セッションは一時間であり、学生が半時間のセッションとより典型的な一時間のセッションの違いを体験し理解できるようになっている。最初のうち、スーパーヴァイザーはタイムキーパーの役割を果たし、必要に応じて言語的な指示を行う。

強調しておくべき大切なことは、IMT の間、訓練生はロール・プレーイングを行っているのではないということである。彼らは自分達が取り組みたい問題の模擬を行うのではない。そのプロセスは真正なもので、彼らは自分の人生から素材を持ち込んで来る。表現される状況は想像されたものでも、仮定されたものでもない。それは、正規の教育において始まり、AMT 訓練の第一段階に含まれている個人・グループ音楽療法セッションにおいて追及された、学生の個性化のプロセスと個人的成長の自然な次の段階と見ることができよう。

この種の純粋な自己体験の重要性は、近年の音楽療法文献の中で指示を得ている。「療法的訓練は能力と技術の列挙から成ることはできない。学生は自分自身でそのプロセスを経験しなければならない」(Wigram, De Backer and Van Camp, 1999, p. 289)。これらの著者は、学生が心理療法的な自己体験的訓練を音楽療法士になる教育の間に受けることを主張している。さもなければ、彼らは転移の現象を扱ったり、それが臨床状況においていかに音楽療法士に提示されるのかを理解したりすることはできないであろう。彼らは自分自身の個人音楽療法における音楽療法士の存在感を体験することから学び、クライアントが自分の人生の中心的人物や関係からくる転移的な気持ちに取り組むためにセラピストを使えるように、いかに音楽的・言語的にニュートラルな立場を取るかを学ぶのである。彼らはまた、いつ、そしていかに、クライアントがセッションでの音楽内容とやり取りを基にして、転移の内容に関する洞察を得るように助けるのかについても学ぶ。

私の経験によれば、多くの学生は IMT でのクライアントの立場に入る時、自分の個性化のプロセスを続けることができる。しかし、最初のうちは学生が同僚の学生が十分に経験を積み音楽療法を行うのに十分な権威を持ち合わせていることを信じるのが難しいこともある。

理論的訓練の一環として、学生セラピストはスーパーヴァイザーにセッションを描写した記録を提出する。録音音源がこの作業を促進する。記録には次の領域が描写されていなければならない。セッション番号、セッションプロセスの客観的描写(音楽的・言語的の両方)、音楽的、言語的、身体的なプロセスの主観的描写、音楽的・言語的介入の要約と扱われた問題、セラピストにとっての問題となる領域、次のセッションのための目標とオブジェクティブの可能性。

セッションすべてが完結したあと、学生セラピストはレポートを提出するよう求められる。レポートには学生は次の内容を含める。

- 治療全体のプロセスと、特定した目標とオブジェクティブの提示
- プロセスにおける異なる段階（時期）の特定
- 音楽的・言語的に表現された発達の段階の提示
- 音楽療法士としての強みと弱点の特定
- このセラピーの道程における音楽療法士としての自分の役割の論議
- 音楽療法士の発達過程の概観の提示

学生はまた、臨床的抜粋の音源を作るよう求められる。音源には、そのプロセスの異なる段階からの重要な音楽的対話やソロ、クライアントの音楽的・言語的な在り方における重要な変化、音楽的介入、技法、演奏テーマの構成の例、などを含める。

#### **プライベート IMT 訓練における能力の領域**

一般的に、訓練のこの段階は音楽療法能力の四つの領域の統合の始まりである。

- 個人的能力－療法的に妥当に存在する能力 (being)
- 技術的能力－療法的に妥当に行動する能力 (doing)
- 芸術的な能力－療法的に妥当に創造する能力 (creating)
- 理論的能力－療法的に妥当に思考する能力 (thinking)

セッションの中ですべてのレベルは同時に練習されるので、次に続く説明ではこれらのカテゴリーすべては互いに織り合わせている。理論的能力の領域は特に下記に詳細を説明するスーパーヴィジョンのセッションにおいて焦点を当てられる。そこでは個人的な問題と向き合うのに加え、理論的論文やテキストを読むことになる。これらの論文やテキストは、学生の音楽療法的実践から現れるトピックに関連したものである。個人的能力への取り組みは、学生が第二段階で IMT セッションを始める前から、学生が第一段階から受けて来た個人 AMT セッションで始まっている。学生が個人とグループの音楽療法スーパーヴィジョンを受けた時には、四つの領域の内容すべてが学ばれ統合されているはずである。そしてもし訓練を終えた後にそれが起こっていなければ、音楽療法士はすべての領域で成長を続けるために毎週の AMT スーパーヴィジョンを受けるよう励まされる。

#### **個人的な哲学とメソッドの特定と発展**

IMT の段階を始める前に、訓練生の音楽療法士としてのアイデンティティはまだ形成されていない。学生はしばしば特定の作業のやり方に腰を落ち着けてはならず、特定のメソッドに関する興味を明確にしておらず、ワークの背景にある哲学について意識が薄いことがある。ここで学生は、分析的文脈において作業する個人的スタイルを発展させる機会を持ち、いかに哲学的倫理的問題が臨床的ワークに影響を及ぼすかについて意識的になることができる。これはまた、音楽的イデオムやスタイルへの好みや排除、クライアントの文化的差異、それが音楽の選択においてもたらす結果、などについて意識的になることも含まれる。本職の音楽療法士は、いかなる種類のクライアントと作業をしようとも、臨床的即興演奏と作曲された音楽、そして心理療法の領域について同じぐらい十分に基礎的な訓練を受けていなければならない。IMT においてこれら二つの領域は統合されている。Wigram, De Backer, and Van Camp (1999)はこの信念を支持している。「心理療法的アイデンティティの発達は、音楽的アイデンティティの発達と同じぐらい、等しく重要な土台である。音楽が療法的な環境で取り扱われる仕方は、特定の療法的バックグラウンドに埋め込まれている」(p. 288)。

ある学生が AMT の訓練を受けたからといって、その事実はその人が残りの人生を AMT 音楽療法士として実践していくということを意味するわけではないし、他の音楽療法の形式の排除を意味するものでもない。個人的に、私はノードフ・ロビンス・メソッドの訓練を、教育カリキュラムの一環として、ドイツ(Herdecke)での私の訓練において受け、臨床的即興演奏について教えられたスキルを現在の自分の実践に生かしている。AMT 訓練は学生に、音楽心理療法のしっかりとした基礎と意識を提供し、その上に学生は音楽的・療法的な知識を加えることができる。このセッティングではまた、自分が音楽療法についての文献から学んだ理論的枠組みを試すこともできる。訓練生は、音楽療法の文献から得た特定のアイディアや実践を臨床的現実に移すことが可能かどうかを学ぶ。

インゲ・ペーダーゼンと筆者は、いかに AMT 訓練の IMT 要素が彼らの現在の実践に影響を与えたかに関して、音楽療法士に対して非公式的な調査を行ったが、その中である人は次のように書いている。

私が教育を終えた音楽療法士として現実の療法の世界に入った時、私は次の問いへの答えを見つけようと手探りしていた。音楽療法士として自分は誰なのか？ まさにこの発達の中で、IMT 訓練は音楽療法士としての私のアイデンティティに近づく最高の手段を与えてくれた。IMT では、セラピストとして自分を試す安全と時間がある。異なるメソッドや技法を試すことができる。そして理論的に正しいと信じていることが実践では使えないと少なからず悟ったりすること。なぜならクライアントは突然違う場所にいるものであり、そんな時、自分は今度何をすれば良いのだろうか？  
(デンマーク語からの筆者の翻訳)

## 失敗と実験をする許可

クライアントに害を与えることについて神経質になることなく、学生が失敗する場所を与えられるのは重要なことである。スーパーヴァイザーとしての20年以上の経験から私は、人は失敗からもっとも学ぶということを学んだ。失敗する恐れ（パフォーマンス不安）は、音楽療法士の中で良く知られた現象である。彼らの媒体は音楽であり、音楽では生み出したものが上手く聞こえるように失敗を避けるよう伝統的に学んで来たためである。スーパーヴィジョンを通して、学生はもし失敗したとして、それを隠さないよう、そして時にはクライアントに彼らがまさに失敗をしたのを認めるよう励まされる。完璧な人はいないのであり、それは音楽療法士でさえもそうで、自分自身が大きなひとつの失敗と感じているような多くのクライアントは、音楽療法士もまた失敗と格闘しているのだとわかった時、安心感を覚えることもあるのである。クライアントとの状況で、セラピストが何をしたり言ったりしたら良いかわからないという場合が浮上したとしても、これは破滅的な体験にはならない。なぜならその人は訓練プロセスによってその状態を知っており、これをいかにポジティブなやり方で使うかを学ぶからである。

### 自分の内なるプロセスとクライアントのプロセスの間を動く柔軟性

訓練において、セラピストとしての自分自身の「内なる音楽」と内的現実と、クライアントの内的・外的現実の間をすばやく動かねばならない機会を提供することが重要である。学生がクライアントのニーズからセラピストとしての自分のニーズ（プロセス、概観、どの技法を使うかなど、を追い続けること）、へとすばやく切り替えねばならないという事実は、自動的にこの能力と柔軟性を発達させる。これは厳格に客観的であること（クライアントを観察する）と主観的であること（セラピストになっている自分自身を観察する）との間の行き来の能力に比することができる。

心理療法士の真正さの重要性とこのスキルの訓練の大切さについての論文の中で、Olav Storm Jensen (1998)は書いている。「セラピストが、所定の瞬間にクライアントに起こっているプロセスを体験し、それと触れ合っているという事実は、理論的理解と技術的能力が妥当に使われるという事実の決定的な必須条件となる。それはクライアントのプロセスの共感的理解において利用可能な集中した存在感と注意として説明することができる」(1998, p. 275)。(デンマーク語からの筆者の翻訳)

IMT 訓練を受けた一人の本職の音楽療法士は、彼女の IMT の学びの体験について次のように書いている。

IMT は、クライアントの視点からセラピーについて共感し理解することをセラピストに教えるという意味で、良い訓練であると思う。自分自身への気づきとクライアントへの気づきの間を行き来する能力。クライアントに対するこの繊細性を訓練することは、この音楽療法メソッドの本質的部分である（デンマーク語からの筆者の翻

訳)。

IMT を受けた別の本職の音楽療法士は書いている。

IMT は、100パーセントクライアントのプロセスに携わり、同時に概要を捉える、つまりプロセスを外側から見る、という能力について私を訓練してくれた。同時にそれは、自分自身を守り、クライアントのプロセスに巻き込まれ過ぎることなしに自分に関わらせる能力を教えてくれた。また IMT はセラピーの仕事でのすばやい変化に適応する私の能力を研ぎ澄ませてくれたという感覚を持っている。クライアント、解釈者、セラピスト、の三要素において、異なったコミュニケーションのチャンネルとこれらの間ですばやく変化する能力について明確な意識を保つ助けになった。

これらのコメントは、療法的な存在感を持つ能力を発展させる価値について証明している。アーサー・ロビンズ Arthur Robbins (1998)は彼の著書の中で書いている。「クライアントのいる前で、私はそこにいる。そうしながら、私は一時的に自分の境界線を保留し、クライアントの勢いをいっばいに自分の中に入らせる。そしてなお同時に、私は自分の気持ちをより分け、それらに形と形式を与える」(p.21)。

流れとリズムのパターンは、クライアントとの音楽的相互作用の中のみならず、音楽的接触の外でもまた発展するが、学生はそれらを特定するよう訓練される。これはセラピストにとって、クライアントの葛藤を特定中でのより相互作用的なスタンスと、提供された素材を構造化する、認知的に分離したスタンスの間の動きの中で起こる。学生は、クライアントがセラピストに音楽の内外で出会う時に創り出す不協和と協和に触れていられるようになる。

## 切り替えの扱い

訓練において、クライアントでいることとセラピストでいることを、それほどすばやく切り替えるという事実は、学生が将来の仕事の状況においてセッションの内外で切り替えをうまく扱うのを助ける。これはフォーカスをすばやく変える能力、そして音楽と言語の領域で可能な限りニュートラルに留まる能力を発達させる。施設で働く音楽療法士は、休憩や切り替えの時間を間にはさまずに多くのクライアントに続けて会わなければならないが、これは彼らを助ける。

IMT プロセスの始めのうちは、クライアントでいることとセラピストでいることをそれほどすばやく切り替えねばならないことに難しさを感じ、不平を言う学生もたまにいる。AMT の訓練生として、そして後年の本職の音楽療法士としての私の経験で言えば、それは自分の差し迫ったニーズを脇に置き、クライアントのニーズに完全にフォーカスする能力を発達



させるのにとっても役立った。

メアリー・プリーストリー(1994)は、訓練のこの側面についてコメントしている。「学生がこの役割交換が可能であると悟ることは悪いアイデアではない。働くセラピストとして、彼はセラピーの外での人生の痛手に傷つきやすく、仕事場にやってくれば、自分自身の問題は、その仕事が終わるまで後ろに置いておかなければならないのだから。彼は試してみるまでは、困っている別の人間に対して、心をしっかりと一つの方向に向ける自分の力を知ることはないだろう」(p. 305)。

言語から音楽、音楽から言語への切り替えも作りだされ、探究される。特に重要なのは、いかに沈黙が音楽の主張していることに空間を与え尊重するかを発見し、音楽的相互作用への、そして音楽的相互作用からの切り替えと同じ機能を与えることができるかを発見することである。

## 時間管理

比較的短いセッション(深い特質を持った個人ワークにとって30分であること)は時間を無駄にせず、時間を有効に使うよう管理することをセラピストに強いる。多くの言語的なクライアントは、セッションの大半を話すことに費やし、音楽を短く演奏することに終わることがしばしばある。短い時間枠によって、さらにもっとクライアントが問題をむしろすばやく特定し、もしくは演奏や歌うことを始めるやり方をみつけ、セッションが終わる前に音楽を生み出しそれを処理するよう助けることが緊急になる。多くの施設ではセッションのために半時間しか使えないことがあることを考えると、この時間制限はそれほど非現実的というわけでもない。

## AMTの鍵となる現象の扱い

学生はAMTの鍵概念を深く理解するようになる。それらの概念とは、音楽転移、音楽逆転移、音楽抵抗、防衛、退行、共生、分離、音楽における発達段階、そしてそれらの現象をいかに音楽と言葉の中で扱うか、などである。次に挙げる種類の問いに、学生は自分自身の答えを発見していく。音楽が転移的であるとどのように判断するのか? 音楽抵抗をどのように扱うのか? それに沿って進むのかそれとも壊すのか? 相互的に演奏するのを励ますのか、それとも対話的に分離的に演奏するのを励ますのか? 音楽的退行からいかにクライアントを引き上げるのか? クライアントのどの音楽の側面が逆転移を引き出しているのか(間主観的逆転移)? なんらかの個人内的逆転移はあるか? その音楽の発達の段階的な側面は何か? いかにクライアントを次の段階へと促進し進ませることができるか?

## 音楽介入の管理

私は音楽介入を次のように定義する。それはクライアントの内的・外的な音楽に変化をもたらす意図的な目的を伴って音楽で表現された焦点づけられた行動である。学生はいつクライアントの演奏や歌うのを伴奏するか、いつしないかについての理解を得る。最初は、学生は自動的にクライアントを伴奏する傾向があるが、特定の状況ではこの介入には臨床的な妥当性がないかもしれない。フォーカスが個人内（intrapersonal）か個人間（interpersonal）なのかを、訓練生が特定できるようになると、その演奏は一人で行われるべきか、一緒に行われるべきかについての判断ができるようになる。

いつ音楽構造をリズム、メロディー、ハーモニー、または音楽スタイル、例えばブルース、ゴスペル、ペンタトニック、中東音階などを通して提供することが適切なのだろうか？ 学生は、学生クライアントの音楽存在になじんでいきつつ、試行錯誤する。学生は明確な音楽的始まりと終わりを作り、クライアントがまとまったフレーズを形作るのを助けるよう訓練される。

セッションは録音されるので、学生は録音された音楽を聴くことをセッションでの介入のひとつとして、クライアントが何を弾いたか歌ったか覚えていない時に用いることができる。学生セラピストはまた、自分の音楽の中の余分な音を良く聞いて、いわば「掃除機で吸い取る」よう要求される。訓練生の訓練の始めでは、必要以上に多くの音を弾く傾向があるようである。意図や方向性なしに、ただ空間を埋めるためだけの音があるようである。学生は音楽をシンプルにするよう励まされる。効果を出すために、音楽がとても複雑である必要はない。

学生はクライアントの音楽アイデンティティになじみ、クライアントの音楽的、声楽的表現を再現できるようになるよう励まされる。これがなされるのは、そのような音楽アイデンティティを持つことがどのような感じがするかを調べ、必要な時に、その人を音楽的に反映できるようになるためである。学生はいつ即興演奏、ソングライティング、歌唱、作曲を使うのが適切で、いつそうでないかを特定できるよう援助される。

学生は言語的な問いを音楽に変容する訓練を受け取る。学生は訓練の始めはとても言語的で、非常に言語的な学生クライアントの「言語性」にはまってしまうことがある。そこで、学生達は、学生セラピストと学生クライアントがもっと音楽を通じてコミュニケーションするのを助ける音楽介入に触れる。

非常に言語的なクライアントの例を考えてみよう。クライアントがセッションを始めるにあたって、夢に取り組みたいと言ったとする。彼は夢内容について詳細を長く語り、いくつかの象徴の意味について考える。学生セラピストは夢に取り組みの言語的プロセスに巻き込まれる。そして二人が音楽でいかに夢に取り組みか決めた時には、セッション時間がほとんど残されていないことになる。こうして彼らは止まり、音楽処理の有機的な流れを中断しなければならなくなる。次のスーパーヴィジョンのセッションで、学生セラピストは、学生クライアントに夢を最初に話さず、その内容をまず音楽の中で伝えるよう頼むのを学

ぶ。そうすれば、必要なら何が学生クライアントにとって重要だったのか言語的にプロセスする時間が最後にいくらか残る。

私は沈黙が音楽の重要な部分であり、そのようなものとして介入として用いることができるとみなすので、学生は長い沈黙があっても耐えられるよう訓練される。一見「何も起こっていない」ように見えるそうした時に、人は自分自身の呼吸や「内なる音楽」を聞き、または自分自身を自分の中心に落ち着ける。

学生は音楽的直観を信頼する訓練を受ける。それは自然発生的に、思考プロセスの検閲なしに演奏することを意味する。

学生はセッションを一つの音楽作品として、最初のチューニング、中間部、終盤を持つものとして見たり行ったりする時に、セッションの概要の意識を持つのを学ぶ。

学生は例えば、セッションのこれらの各セクションで違った存在の仕方を試すことができる。チューニングでは、耳を傾け、沈黙ととどまったり、または学生クライアントの呼吸のリズムにフォーカスし、自分自身をそれに合わせたりする。中間部では、起こる必要のあることを有機的な流れの中で起こるにまかす。終盤では、テンポを落とし、音量と強度を下げることを通して音楽的に導く。

学生は自分の音楽介入が、説明できない未知で神秘的な質感を持つ結果となり、そしてそのように留まるべき、という体験に馴れるようになる。彼らはすべてのことを説明したり言語化したりするべきでも可能なわけでもないという気づきを発達させる。

Amir(1999)は六人の音楽療法士に、彼らの音楽介入、言語介入についてインタビューし、彼女の論文をインタビューしたセラピストの一人の実際の言葉で締めくくっている。「私は自分に「知らない」でいさせ、失敗させ、学ぶ。自分の介入が正しかったかを私が知ることはけしてない。正しい時もあれば、間違っている時もあり、重要でなかったことが証明されることもある」(p. 173)。

### 言語介入と相互作用

私は言語介入を次のように定義する。それはクライアントの内的・外的な音楽に変化をもたらす意図的な目的を伴って言語で表現された焦点づけられた行動である。学生は訓練を終えた時、言語的なクライアントと非言語的なクライアントの両方とワークを行うことができよう。そこで、音楽療法セッションで言語的な部分（言語的な介入とやり取り）が出て来た場合、その扱いの訓練を受けていることが必須となる。IMT 訓練は言語スキルを練習し始める理想的な場である。クライアントが言語的なので、もし言語的コミュニケーションが明確でなければ、クライアントから直接の反応を得ることができるからである。学生は、どのように音楽づくりへの入り口または誘いの役割を果たすタイトルをクライアントが作るのを助けるか、訓練される。しばしば、クライアントが音楽の前のコミュニケーションにおいて言語的にまたは身体的に表現したことがタイトルになる。

私自身の IMT の経験での学生クライアントとしてのタイトルの例をいくつかここに挙げ

る。

- 即興演奏 a) 相手を操作する
- 即興演奏 b) 相手に操作される

私は音楽の中で、相手に操作されるとどのように感じるか、操作する側ではどのように感じるか、裏にある感情が何なのかを探索するために表現した。別のセッションでは、言語的な焦点は次の通りであった。

- 即興演奏 c) 壁に囲まれて
- 即興演奏 d) 壁なしで

私は c) で自分を取り囲むように楽器を並べ、どのように感じるかを探索した。d) では楽器の壁なしで演奏し、どのように感じるかを探索した。

メアリー・プリーストリーはタイトルの役割について書いている。「このタイトルはセラピーを作業のための生き生きとした方向に向けるかもしれないし、または重要な目的からそらし、音楽を防衛的で退屈にただ音を叩くだけのものにするかもしれない」(1994, p. 301)。

学生はまた、セッションで即興演奏の前後に起こる言語的部分をいかに扱うかについての知識を得る。例えば、次のようなことである。

- 非誘導的、非操作的な質問をする
- クライエントを防衛的な立場に置く傾向のある質問するのを避ける
- アドバイスを与えない
- 時に学生クライエントの述べた本質的な言葉を反復する

探究する別の領域は、いかに言語的部分を音楽的部分と統合するかである。言葉は必ずしも即興演奏の前後で使われなければならないということはない。素材が意識にもたらされねばならない状況でのみ、言語的コミュニケーションが必要となり、言葉が無意識と意識の架け橋として機能することができる。

学生セラピストは、クライエントが表現する言葉や声の音楽的側面を聴くことを学ぶ。学生はまた、クライエントが話している時の身体言語を聴くことも学ぶ。例えば、クライエントは身体でひとつのことを話し、言葉は別のことを話していないだろうか？ クライエントとワークする時、その人は私の身体の中にどのような感じを生み出すだろうか？ それをどのように音楽の中で反映し返すことができるだろうか？

身体的意識が訓練の一部である理由は、音楽療法士であれば非言語的な個人とワークすることがたびたびあるので、身体コミュニケーションを読み取ることを音楽と合わせれば、

効果的な診断的道具となるからである。私は統合失調症の成人、精神病の青年達、自閉症の子供とワークした時、バイオエナジェティック・ボディー・サイコセラピストとしての勉強をした。治療の最初は、これらの患者達は長い間楽器に触れるのを恐れることがたびたびある。これらの身体的スキルなしには、クライエントの中で何が起きているのか理解するのが難しいこともある。IMTは、身体言語を特定するという意味では特に理想的な状況を提供している。なぜならスーパーヴァイザーがそこにおいて、両者の身体的コミュニケーションを観察しているからである。のちのAMT個人スーパーヴィジョンとグループ・スーパーヴィジョンにおいて、学生セラピストが身体的コミュニケーションが正確にどうであったかをスーパーヴァイザーに示すのは少し難しいかもしれない。しばしば、学生セラピストがくつろいで、クライエントの言語的・非言語的な存在感からイメージや象徴を意識に上らせるようになるには時間がいくらかかかる。これらのイメージは学生セラピストがシェアすることが適切かもしれないし、そうでないかもしれない。

学生は言葉が必要な時とそうでない時を区別することを学ぶ。音楽とその意味について言うと、学生はいかにクライエントがそれぞれに独自の自分自身の解釈的世界を広げるのを助けるかについて習う。

### 楽器、声、身体言語

AMTでは、楽器は象徴的表象の点から意味の伝達手段であり、対象や状況についてのイメージの伝達手段として機能するということが合意されている。したがって、学生は次のことに意識を持つよう訓練されねばならない。クライエントはどのテーマに関連してどの楽器を選んでいるか？クライエントはどのように楽器を配置するか？どのようにクライエントは楽器を演奏するか？クライエントはどのように座り、またはセッションの言語的部分で楽器を抱えているか？どの楽器がより好まれ、どの楽器が避けられているか？どの楽器を学生セラピストは選ぶ傾向にあるか？いつ学生セラピストは学生クライエントが選ぶ楽器に似た楽器を選ぶべきで、逆に対照的な楽器を選ぶべき時はいつか？

声のテクニクも探究し吟味する。学生セラピストが声を楽器として動的に使うことに問題があれば、スーパーヴィジョンでそれを取り上げ取り組む。学生はまた、クライエントが演奏したり歌ったりしている時の身体言語を観察するように訓練される。

### 契約

学生は分析的治療の守秘義務のルールを守ることを学ぶ。学生はセッション外でセッション内容を話し合うべきではない。録音音源はクライエントとセラピストが許可を与えた時以外は、他の文脈で使用されるべきではない。彼らはまた契約を結ぶことの機能について理解を得る。例えば、原則としてセッションの週の日時は常に同じに維持され、学生セラピストがキャンセルするのは病気の時のみである。それは関係に安定性を生み出し、関係に内的なリズムが維持されているという事実信頼を生み出す。

### 無意識または前意識を通してのコミュニケーションに合わせる

AMT では、音楽は無意識と触れ合う道を開くという事実を利用する。時に自然発生的な即興演奏は、無意識で起こっていることの直接のコミュニケーションであり、夜見る夢といくらか同じ機能を持っていることがある。時に音楽はクライアントのために無意識に触れるための架け橋またはチャンネルとして機能する。その結果、IMT における学生セラピストの役割のひとつは、クライアントの無意識とつながるために自分自身をさしだすことを学ぶことである。これは、学生セラピストに自分自身をひとつの楽器や共鳴器として、セッションを行う前やセッションの始まりで、調子を合わせておくよう助けることによって教えることができる。学生セラピストは自分の呼吸にフォーカスし、落ち着き、腰を据え、聞く。学生セラピストはクライアントの音、自分自身の呼吸のリズム、身体感覚や動き、そしてクライアントと自分自身の全体としての心理的なテンポやペースを聴き始める。時にクライアントとワークしている時に、特定の歌がセラピストの心に浮かんでくることがあり、この歌はクライアントからの無意識のコミュニケーションであったり、〈今-ここ〉におけるクライアントに関わる本質的な素材を含んでいたりするかもしれない。この種の開かれている状態が IMT において訓練される。

### 音楽素材の分析のためのモデル

学生はセッションで現れる音楽素材の分析の自分自身のモデルを発展させるよう励まされる。加えて、私は音楽の本質や重要性を捉えるためにはじめの一步として役立つ基本的なモデルを提供する。

図2は、即興演奏を分析する時に関わりがあり、考慮しなければならないさまざまなカテゴリーを表している。

図2 即興演奏の分析のカテゴリー

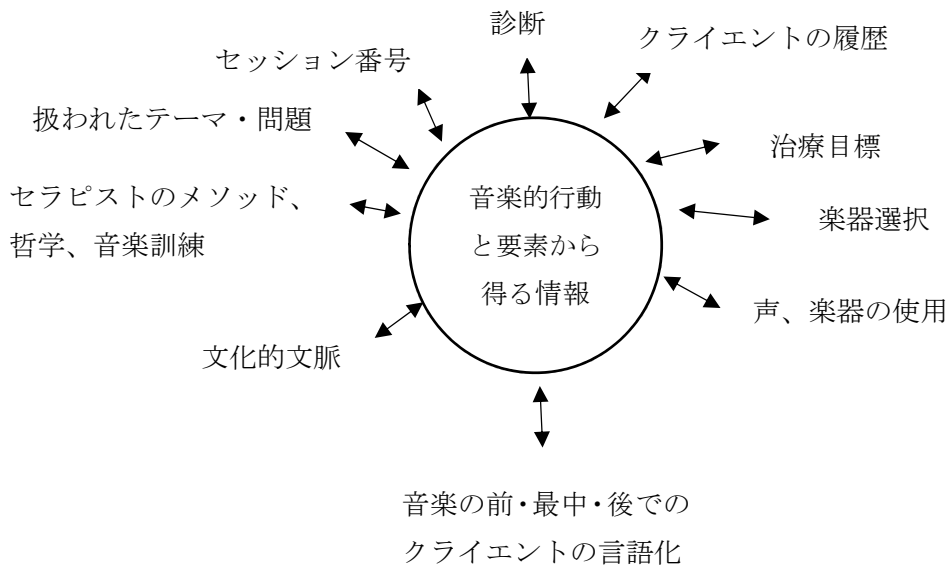


図3は聴く時に意識すべきさまざまなカテゴリーを描写している。

図3 聴き取りのカテゴリー

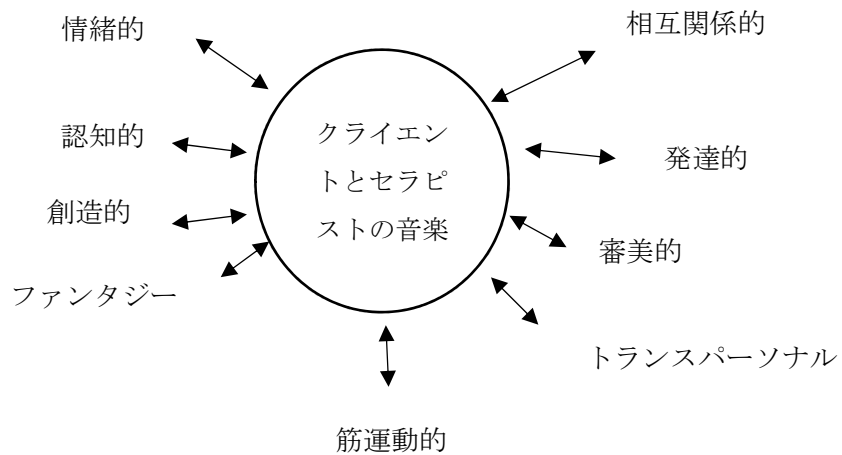


表1は、異なった聴き取りのカテゴリーを利用することを通して得られるさまざまな情報の種類を示している。セッションはすべて録音するので、学生が音楽を思い出せない時は、テープ録音した音楽を使って分析を行う。

表 1  
臨床的データに導く情報の例

<b>情緒的情報：</b> 感情の質、音楽転移、音楽逆転移
<b>相互関係的情報：</b> つながりのスタイル
<b>認知的情報：</b> 組織立てのレベル、構造的要素
<b>発達的情報</b> 自我機能、衝動、防衛、自己と他者の区別、真正さ、統合/カオス/解離のレベル
<b>解放されたファンタジーやイメージの情報：</b> イメージ、ゲシュタルト、過去や現在の重要な経験の反映
<b>トランスパーソナル情報：</b> 霊的な質、瞑想的な質、変性意識状態
<b>審美的情報：</b> 美の質
<b>運動感覚的情報：</b> 音楽によって解放された身体表現/身体感覚
<b>創造的情報：</b> 発展するアイディアの存在/不在、遊び心

私は分析のこのモデルを次の考慮に基づいて発展させた。

- メアリー・プリーストリーの音楽を〈関連的〉に用いる立場：音楽は何か他のことを指し示すことができる。例えば、感情や無意識内容である。音楽体験自体ではつねに十分とは限らない。
- さまざまな言語的なクライアント対象と AMT でワークした私の経験。彼らは自分にとって音楽の意味が何だったか、と聞かれると、少なくとも図の中の一つのカテゴリーについて言及する。
- 私が受けた個人スーパーヴィジョンの体験。そこではスーパーヴァイジーと私のスーパーヴァイザーは、患者との私のセッションのテープを聴き、何がその音楽の重要性なのかを解釈する。
- 私が受けた個人とグループの音楽療法でのクライアントとしての体験。
- メアリー・プリーストリーとの IMT。学生クライアントの音楽はメアリーと学生セラピストとしての私によって分析された。メアリーはそのワークに対して直接のスーパー



ヴィジョンをしていた。

### 包容、タイミング、ペーシング

学生は、クライアントにとってその瞬間コントロール不能な、または耐えがたい感情状態を音楽的に包容する能力について訓練される。学生はクライアントがそれらの感情を所有する準備ができるまで、学生はそれらの感情を彼らのために抱えておくことを学ぶ。おそらく、セラピストは音楽形式をストレスの多い素材のために発展させる必要があるが、クライアントにとってそれらの形式が緩和され、より扱いやすいようなものにする。試行錯誤によって、学生はまた言語的・音楽的なタイミングについて学ぶ。例えば、いつ私は音楽的にこのとてつもないフラストレーションや怒りを反映するのだろうか？ いつクライアントはこの気持ちについて考える準備があるのか？ いかんクライアントの音楽を「毒抜き」し、その人にとってそれほど有毒でないようにできるのだろうか？ いつ私はクライアントの音楽の中で聴こえる特定の現象について言及し、いつしないのか？

学生はセッションのペースをうまく運ぶ重要性を学ぶ。例えば、テンポが忙しすぎたり、耐え難く遅くなったりしないようにである。学生はクライアントのペースを観察し、いかんそれが学生セラピストのペースに影響するかを観察することを学ぶ。

### ダイアド（二者関係）の観察におけるスーパーヴァイザーの機能

スーパーヴィジョンを考慮する時、クライアント指向またはセラピスト指向のスーパーヴィジョンに焦点を当てることができる。下記ではセラピストに焦点を当てた部分について述べる。

私は自分の機能を学生セラピストのための援助者として見ている。セラピープロセスで問題を生み出すいかなる事柄に対しても学生セラピストを助ける役割である。人は皆、音楽的、言語的、身体的に自分を表現し、世界に存在する独自のやり方を持っている。療法的存在感は臨床的ワークの妨げとなっているだろうか？ 我々是一緒に、学生が向き合い変えなければならない領域を特定する。学生は皆、音楽療法士としての個性化のプロセスにおいて異なったペースを持っており、それはスーパーヴァイザーによって尊重されねばならない。

観察の最中、スーパーヴァイザーはセッションをじゃませずに背景で静かに座り、記録を取る。スーパーヴァイザーの存在は出来る限りニュートラルであるべきで、それは学生セラピストが学生クライアントと接触する自分自身の仕方をみつけ、自分自身の関係的な音楽と一緒に発展させることを許す。メアリー・プリーストリーはスーパーヴァイザーの存在感について書いている。「スーパーヴァイザーは、療法的カップルの内なる音楽に共感的に自分を浸し、注意深く、出来る限り沈黙する。セラピーが前進したり、つかえたり、沈黙しようが激しようが、彼らをそのままにしておき、指摘することがあれば後で伝える」

(1994, p. 299)。

時間管理は学生セラピストにとってしばしば問題となるので、最初のうちはセッションの残り時間が五分になったところで、スーパーヴァイザーがそれを示すことが助けになることがある。メアリー・プリーストリーは、スーパーヴァイザーはまた、もし学生セラピストが即興演奏のタイトルを決めるのが難しい場合は、提案をしたいと思うかもしれないと言っている。私は個人的にはそれはしないが、タイトルが効果的でないようであれば、スーパーヴィジョンの中でそれについて言及する。長期目標はカップルがスーパーヴァイザーなしで行えるようになることなので、出来る限り少ししか依存を生み出さないようにするのが重要である。観察するスーパーヴァイザーの立場は、受容的で共感的な容器に例えられる。そしてまた、存在すること (being)、行うこと (doing)、作ること (creating)、考える (thinking) の見地から学生セラピストの強みと弱みを記録するレーダーに例えられる。

私は観察中に特に次の問いに細かい注意を払う。学生は音楽の内外でクライアントに十分な空間を与えることができるか？ 音楽の内外で適切な時に非指示的になったり、指示的になったりできるか？ 言語的な部分を適切に扱っているか？ 言語的部分で明瞭か？ 音楽介入はうまくいっているか？ 学生は自分自身を感情的にニュートラルな立場に置き、学生がセラピストを転移のために利用するようにしているか？ 学生セラピストのペースは学生クライアントと比べてどうか？ 学生は音楽的、言語的に包容できているか？ 学生セラピストの音楽は創造的で自然に流れているか、もしくは固く非有機的か？ 音楽の中で声を十分に出せているか？ 学生セラピストの音楽介入には意図性があるか？ いかん沈黙を扱っているか？ 言語的、身体的、音楽的な言語は補足し合っているか、矛盾しているか？ 学生は特定の要素を使うことにはまる傾向があるか。例えば、テンポやリズムに少しの柔軟性しかないなど。学生は身体的にはもちろん、心理的にも自分の存在の中に落ち着いているか？ 学生は自分の中心から動いているか、過剰に知的なポジションから話したり演奏したりしているのか？

スーパーヴァイザーとして私は観察中に自分の気持ちを二つの異なった仕方を使っている。私は学生クライアントへの共感と学生セラピストへの共感の間を行き来する傾向があり、それは音楽の内外で起こっている転移と逆転移の可能性を探知するためである。私は退屈しているだろうか？ もしそうなら、そのプロセスは行き詰まり、堂々巡りをしている、という可能性が高い。学生は音楽の中でクライアントと融合しているだろうか？ もしくは分離した音楽アイデンティティを維持しているだろうか？ 学生は音楽の前に自分の役割について明確なメッセージを伝えているだろうか (例えば、強化する人、伴奏者、鏡、音楽心理劇における特定の決められた役割、支持者など)？ 学生は開始点が何か、または即興演奏のルールが何か言葉で明確になっているかを確認しているだろうか？ 学生はセッションの最初の五分間で何が起こったかに気づいているだろうか？ これが大切なのは、最初の五分間はクライアントが苦闘している問題を凝縮したかたちで反映していることがたびたびあるためである。何らかの明らかな音楽逆転移、または音楽外の逆転移があっただ

ろうか？

どのような存在をクライアントはセラピストに求めているだろうか？ それはクライアントについて診断的に何を示めているだろうか？ 時に、スーパーヴァイザーが三者関係の中の排除された部分でいることが難しい仕事になることがある。メアリー・プリーストリーはこの事について書いている。「第一にこれは、自分の人生の早期で排除された第三の立場だった時の気持ちを掻き立てる。それは自分に対する母と父という三者関係であったり、自分に対する母と姉（妹）という三者関係であったりするだろう。これは自分の中になんとしても言葉をさしはさもうという衝動を湧き上がらせるかもしれないし、もしくは自分の前で繰り広げられる親密な場面を目にして、わけもなく興味が失せてしまったりする原因となるかもしれない。もしこれらの可能性を理解すれば、より良くこの気持ちを持ちこたえることができ、盲目の衝動からではなく、代わりに理解に基づいて行動することができるだろう」（1994, p. 303）。

#### IMT における個人スーパーヴィジョン

セラピーの直後に続く個人スーパーヴィジョンは、学生が訓練の第三段階で受ける一時間の個人スーパーヴィジョンの凝縮した形として見ることができる。一般的には、話題にする領域を持ち出し、どこに助けが必要なのかを見きわめるのは学生の責任である。しかしながら、学生の学びのプロセスにとって重要であるとも思えば、私は自分が気づいたことを持ち出す。これは学生にとって自分の臨床的能力に関して援助が提供されるのを経験する最初の機会を表しているかもしれないので、私は学生が援助を受け取ることができるか、それとも援助を求めることが難しいかに細かな注意を払う。

通常、スーパーヴィジョンは一回のセッションの中で五つの段階を追っていく。

- 学生セラピストが扱えなかった音楽的・言語的現象の特定
- 学生が取り組みたい問題の特定
- もし可能であれば音楽を通じてその問題に取り組む
- 言語的な統合と明確化
- パラレル・プロセスの可能性の特定（話題にしているセッションの側面がスーパーヴィジョンのセッションの中に反映されること）

#### スーパーヴァイザーの役割

何をおいてもまず先に、スーパーヴァイザーは学生セラピストにとって、ビオンの言うところの〈容器〉として機能できなければならない。「それは精神的な空間を作ることであり、そこではコミュニケーションのそれぞれ、そしてすべてが、いかに混乱し苦痛であろうとも、セラピストによって受け取られ、保持され、クライアントの気持ちのどんな耐え難い性質も

取り除くという目的をもって心理的に消化される」(1962, p. 306)。

学生は、不適格、批判、不能、失敗などの感覚や、クライアントを救済せねばならないという気持ち、十分に知識がないとか程良い自分ではないという気持ち、行き詰り感、前のセッションで解放された複雑な感情、などに圧倒されることが良くある。スーパーヴァイザーはこれらの気持ちを受け取り、保持し、それらに向き合うことができなければならないし、最終的には学生がそれらを音楽の中で表現できるように助け、伴奏し、表現に形を与える。そのようにして、学生は一人と感ずることなく、受容されたと感ずる。音楽表現の後、スーパーヴァイザーはスーパーヴァイザーが音楽から洞察を得るよう助けることができる。

スーパーヴァイザーの第二の役割は、学生の個人的な音楽アイデンティティを発展させるのを助けることである。これがすでに形成されている場合は、学生が新しい音楽表現を学ぶようチャレンジしたり励ましたりするのが役割になるかもしれない。例えば、いかに無調の音楽言語を即興演奏に取り入れるかとか、クライアントがもたらした問題に関連する特定の歌や音楽スタイルを取り入れたりとといったことである。

スーパーヴァイザーの三つめの重要な役割は、学生が独自の解釈的宇宙を発展させ、レシピはないということや、音楽の意味について知っているのはクライアントであるということが見えるようになるのを助けることである。学生は、クライアントが自分の独自の解釈的宇宙を発見するのを助ける能力を発展させる。

次に、私がしばしば学生セラピストに気付いてもらうようにする領域について言及する。

学生の言語スキルを見ることは重要である。しばしば、学生はクライアントの質問に答える責任を感ずる。彼らはクライアントが自分自身の答えを見つけるのを助けることを学ぶ。アドバイスを与えたり、質問をしすぎたりすることはクライアントの助けにならない。学生セラピストが最初の IMT のセッションでニュートラルに留まることは難しいようである。私はしばしば学生セラピストが即興演奏を行い、アドバイスを与えたり質問したりする傾向がどこから来るのかを探求するよう勧める。

即興演奏のテーマが何かをクライアントと明確することは重要である。特定の介入が一つ以上のタイトルを必要とする場合は、どちらのタイトルを先に演奏すべきかを決める。音楽を始める前に、学生セラピストの音楽の中での役割を明確にすることが重要である。前回のセッションと今回のセッションのつながりがあれば、それをつなげるのを覚えていることが大切である。音楽的、言語的、感情的なテーマが繰り返されたり、ある夢が前回のセッションで処理されたことに結びついていたりすることもある。

学生セラピストの側が共鳴に欠けていることもある。学生はクライアントの現実と呼応できなかったり、クライアントの存在が自分自身に触れるようにできなかったりすることがある。

時には、学生セラピストの側に真正さが欠けていることもある。始めのうち、学生セラピストは以前のセラピストやスーパーヴァイザーのスタイルをコピーし、思い切って自分自身であろうとはしていないかもしれない。

スーパーヴァイザーには、学生セラピストと学生クライアントの音楽の内外での無意識の素材をみつけだす責任がある。これには転移、逆転移、抑圧された素材、抵抗などに気づき、これらに学生セラピストが気づくようにすることが含まれる。

学生セラピストの doing モードが過剰に表れていることもまた、フォーカスになる。しばしばセラピーの道程の始めでは、学生はいろいろとやり過ぎて、ワークする責任をクライアントから奪ってしまっていることがある。

芸術的な創造性が欠けていることもある。時に学生の創造性が枯れていたり欠けていたりする。この場合、学生がセラピールーム外で自分が創造的に刺激されるようにしているかどうか特定する。学生セラピストは他の文脈で演奏したり歌ったりしているだろうか？ レッスンを受けたり、自分の楽器に対する音楽的養育やインスピレーションを受けたりしているだろうか？ 音楽を聴いたり、コンサートに行ったりしているだろうか？ もしそうでないならば、それが音楽の行き詰まりや枯渇の理由かもしれない。

セッションやセッションの全過程におけるプロセスについて、そういうものとして意識することが欠けている場合もある。訓練の始めでは、学生は〈プロセス〉ということが意味することに気づいていないかもしれない。私はしばしば学生に前回のセッションで展開したプロセスを描写するように頼むことがある。どのようにこのプロセスは他のセッションと関係しているだろうか？ 治療の全過程において今どこにいるのだろうか？ 始まり、中間、終わりだろうか？ どのように音楽療法プロセスを始め、終結することができるだろうか？

### スーパーヴァイズに使う技法と良くある学生の問題

何を達成すべきかによって、学生セラピストに個人的、技術的な洞察を与えるのに役立つ技法のレパートリーをスーパーヴァイザーは発展させることができる。

- 音楽ロール・プレイ 学生セラピストは音楽でクライアントを演奏する。スーパーヴァイザーは学生セラピストの役割になる。この技法はセラピストがクライアントとより良く共鳴できるようになるのを助ける。
- 音楽的解放 時に学生セラピストは最初のうちのセッションで緊張を蓄積しているが、それがどこから来るのか特定できない場合がある。学生はその緊張を音楽で象徴的なレベルで体験し表現するようサポートされる。そうした解放について話すことは、どの葛藤が緊張を喚起しているのかについての洞察につながることもある。
- テーマの特定 もし学生セラピストがクライアントと同一視していることが明らかな場合、クライアントに即興演奏を頼んだのと同じテーマで即興演奏をしてみるよう学生セラピストに勧めることができる。これは学生セラピストが持っているかもしれない同一視の落とし穴のいくつかを明らかにする。

- 終結の解決 もし学生が自然な終結をみつけることに問題があるなら、私は時々、これが難しい無意識の理由を探知するために次のようなタイトルを勧める。「重要な別れ」「終結」、「境界線」、「分離」などである。
- Doing/Being の問題 学生セラピストが doing モードになり過ぎている場合は、次のようなタイトルで即興演奏するよう勧める。「できるだけ少なく弾く」、「即興 A:Doing, 即興 B:Being」、「自分がただ〈いる〉だけの状況（例えば、海辺での日光浴、瞑想、またはこの存在の状態を促進する他のイメージなど）」、「制御不能」、または「制御している」などである。無意識の理由とトラウマが表面に上がってくるのが、行動への緊急性を学生が持つ原因になっているのかもしれない。
- 真正さの問題 セラピーを行うことは、関係性の現実を扱うことなので、ストレスのかかる状況で真正でいる能力、またはその能力の欠如といった問題が活性化する。もし学生セラピストが音楽の内外で真正でいることに問題がある場合は、私は「自分のインナーチャイルドのニーズを受け入れる」という即興演奏のタイトルを提案するか、もしくは学生に早期の状況で自分が真正、または自分自身でいることが許されなかった状況について考えてもらい、その状況を即興演奏することを提案するかもしれない。
- 制御された音楽的退行 しばしば無意識であるが、学生セラピストがクライアントを聴くことや共感するのを妨げる理由がいくつかあるかもしれない。学生セラピストが行った以前のセッションの問題が何かによって、即興演奏の開始地点を「私自身として受け入れてもらったのを覚えている最初の時」にすることができる。
- 夢の探索 しばしば、学生セラピストは自分が行っているセッションに関係した夢を見ることがある。これらの夢が持ち寄られた場合は、いろいろなやり方で音楽的に探索することができる。夢の象徴を即興演奏のフォーカスにすることができる。時系列に沿って夢を演奏することもできる。夢を見ている間に感じた感情を演奏することもできるし、目覚めた後に夢が喚起した感情を演奏することもできる。この夢のワークはまた、クライアントの夢とのワークに対するガイダンスを学生に与える。
- 聴く姿勢 IMT セッションは録音されるので、スーパーヴァイザーと学生セラピストはセッションの音楽と言語の部分を一緒に聴くことができる。スーパーヴァイザーは学生が適切な聴き方を発展させ、直観を用いるのを助けることができる。一緒に音楽を聴いている間、学生は通常の超自我の機能を緩め、特定の何かにフォーカスする必要なしに、音楽を自分の中で共鳴させることができる。先入観や個人的解釈はすべて脇に置き、そうすることによってどんなことでも演奏されたり歌われたりしたことが学生セラピストによって完全に取り込まれるようにすることができる。それは子供を抱っこしている親の状況に例えることができる。子供はそうされてはじめて、安全な雰囲気の中で自分の周りの音を取り入れることができる。こうしてこの聴く姿勢は学生セラピストがクライアントをワークしている時に移されていく。
- 音楽的な自己受容の促進 音楽療法士として実践し始めの段階では、学生はしばしば

パフォーマンス不安、または自分自身の音楽の表現言語に居心地の悪さを感じているものである。彼らの音楽言語は型にはまっていたり形式的な性質を帯びていたりするかもしれない。この現象に気づいた時は、私はしばしばセッションの直後に私と一緒に音楽を弾かせる。この音楽の中での私の役割は、包容と対話的姿勢であり、ちょうど母親や父親が腕の中で赤ちゃんを抱っこして歌ったりするのに似ている。これは学生自身の音楽性や音楽的アイデンティティの発展と成長を促進する。これが重要なのは、クライアントはもし音楽療法士が自分自身の音楽に満足していなければ、意識的にせよ無意識的にせよ、それを感じ取るであろうからである。その場合、クライアントが自分の音楽的自己を見つけるのは難しくなる。

- 対話的演奏や歌 IMT 訓練の始めでは、クライアントと同時に演奏するのが好む学生が良く見受けられる。対話的に演奏する時は、よりさらけだされ、隠れたり、クライアントの音楽と混じり合ったりすることができない。おそらく、訓練の始めでは、自分の行動の中でさらけだされ過ぎることへの自然な恐れがあるのだろう。この回避に気づいた時、私はスーパーヴィジョンで自分自身を音楽的パートナーとしてさしだす。この対話的演奏の中で、学生は一人の奏者からもう一人の奏者への交代を準備したり、そのタイミングを図ったりする機能を訓練できる。いつ間を空けるか、音楽的主張はどのぐらいの長さだと適切か、などを含む音楽的タイミングのスキルを発展させることができる。
- 伴奏のタイプ 学生セラピストと一緒に演奏する時、ユニゾン、ハーモニー付き、ミラーイング、強化、対抗、などのうちいつどれを用いて伴奏したら良いのかを意識していないことがある。もし学生にとっていつ何をするのかが明確ない時は、私は学生セラピストと即興演奏を行い、学生にクライアントの立場を行ってもらい、異なる伴奏の生み出す関係性がいかに感じられるかに気付いてもらう。音楽的ユニゾンは、クライアントにとって共生的または融合した状態で抱っこされているものとして経験されうる。クライアントの音楽にセラピストがハーモニーをつけて伴奏する時、抱っこされつつも、同時に自立性や分離する自由を持っているものとして経験されうる（クライアントは距離を置きたいと思えば不協和音を弾くことができる）。ミラーイングはクライアントにとって、励まし、自己の強化、認知と承認を与えられているものとして経験されうる。クライアントが自分の感情を感じるのが難しい場合や、自分の表現の中に防衛がある場合、クライアントの音を強化することは、その人が表現の感情的内容や防衛された内容を特定したり認めたりするのを助けることができる。クライアントが何かや誰かに逆らったり、反抗したりする必要がある時は、対立的なスタイルで伴奏することが助けになる。例えば、調性に対して無調性を、または長調に対して短調を使うといったことである。

## 評価

IMTの全過程（臨床的部分、理論的部分、音源の抜粋）を終えた時、学生は自己評価を行うよう要求される。そして指導者も学生の評価を行う。評価は音楽療法能力の四つの領域をカバーしている。個人的、技術的、芸術的、理論的な能力である。もし学生にこれらどれかの領域のスキルが欠けているならば、どの領域を満たす必要があるかによって、助言がなされる。もし学生が必要なスキルを獲得していれば、学生の成長とニーズに従って、半年から一年の毎週のAMT個人スーパーヴィジョンを受けることや、そしてその後かまたは同時に、半年から一年の毎週のAMTグループ・スーパーヴィジョンを受けることが勧める。これらのスーパーヴィジョンはそれぞれ一時間続く。

個人スーパーヴィジョンとグループ・スーパーヴィジョン：AMT訓練の第三段階

続く

#### 参考文献

- Amir, D. (1999). Musical and verbal interventions in music therapy: A qualitative study. *Journal of Music Therapy*, 36 (2), 144-175.
- Bion, W. R. (1962). A theory of thinking. *International Journal of Psychoanalysis*, 43, 306-310.
- Dvorkin, J. (1999). Psychoanalytically oriented music therapy supervision. In T. Wigram and J. De Backer (eds), *Clinical Applications of Music Therapy in Developmental Disability, Paediatrics and Neurology*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Frohne-Hagemann, I. (1999). Integrative supervision for music therapists. In T. Wigram and J. De Backer (eds), *Clinical Applications of Music Therapy in Developmental Disability, Paediatrics and Neurology*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Jensen, O. S. (1998). Psykoterapeutens autencitet-terapiens afgoerende led. *Psyke & Logos*, 19(1), 271-286.
- Priestley, M. (1975). *Music Therapy in Action*. London: Constable.



Priestley, M. (1994). *Essays on Analytical Music Therapy*. Gilsum, NH: Barcelona Publishers.

Robbins, A. (1988). *Between Therapists*. New York: Human Sciences Press.

Robbins, A. (1994). *A Multi-Modal Approach to Creative Art Therapy*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Robbins, A. (1998). *Therapeutic Presence*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Scheiby, B. B. and Pedersen, I. N. (1999). Intermusic therapy in the training music therapy students. *Nordic Journal of Music Therapy*, 8(1), 59-72.

Wigram, T., De Backer, J., and Van Camp, J. (1999). Music therapy training. In T. Wigram, and J. De Backer, (eds), *Clinical Applications of Music Therapy In Developmental Disability. Paediatrics and Neurology*. London: Jessica Kingsley Publishers.