

肢体不自由クラスにおける音楽づくりの意義と可能性

—筋ジストロフィー症の高等部生徒の場合—

岡 ひろみ

本論文は、特別支援学校高等部で、知的障害を伴わない肢体不自由学級に在籍する筋ジストロフィー症の生徒が、音楽づくりを行った意義と可能性を明らかにした実践研究である。授業の前半は、料理用のボールを使った打楽器奏者の模擬演奏を見た後、生徒たちが自分で選んだボールを使って自分だけの音楽を作った。授業の後半はマリмбаを使って生徒4人で役割を分担した合奏を行った。研究方法は、ビデオ記録を元に、対象生徒が奏法を工夫したり打楽器奏者とやりとりをしたりする様子を分析した。その後、生徒やサブ指導者が書いた授業感想文を参考にして、肢体不自由の生徒が音楽づくりを行う意義と可能性を考察した。

本研究での音楽づくりは、どんな音でも認められる活動であったため、生徒たちは安心して自分の音楽表現を楽しむことができた。特に肢体不自由の生徒にとっては、自分の身体の動きを実感できる活動であり、自分の世界を広げることができる活動であった。

キーワード：特別支援教育、肢体不自由、筋ジストロフィー症、音楽づくり、マリмба

This paper is a study of classroom practice that clarifies the significance and potential of “Creative music making” by students with muscular dystrophy enrolled in a class for the physically handicapped without an intellectual disability at a special needs high school. In the first half of the class, after watching a sample performance played by a percussionist using a cooking bowl, the students made their own music using a bowl of their own choosing. In the latter half of the class, the four students played an ensemble using a marimba. The research method was based on video recordings, which were organized as the target students played and talked. Then, the significance and possibilities of music making for students with physical disabilities were considered based on the class reports written by the students and sub-instructors.

Because “Creative music making” in this study was an activity that allowed any sound, the students were able to enjoy their own musical expression with ease of mind.

Especially for students with physical disabilities, it was an activity that allowed them to feel the movement of their own body and to expand their own world.

Key words : Special needs education, Physical disability, Muscular dystrophy, Creative Music Making, Marimba

第1章 はじめに

第1節 研究の目的と方法

本研究の目的は、特別支援学校高等部の肢体不自由学級に在籍する筋ジストロフィー症の生徒が、音楽づくりの授業に取り組む意義と可能性を

明らかにすることである。

研究の方法は、知肢併置の特別支援学校高等部において、肢体不自由の単一障害学級に在籍する筋ジストロフィー症の生徒が、クラスの生徒と一緒に、料理用のボール及びマリмбаを使った音楽づくりの活動を行う。次に、授業を撮ったビデオ

記録を元に研究対象生徒の音楽表現活動や他の生徒や指導者とのやりとりを場面毎に分析する。最後に生徒や教員が記入した授業後の感想も交えて考察を行っていく。

ここで少し音楽づくりについて説明したい。音楽づくりとは、通常学校では平成元年の小・中学校学習指導要領第6次改訂版から「つくって表現」として導入され、第8次改訂版からは、単なる効果音づくりでない「音楽づくり」として明記されるようになった音楽の学習領域のひとつである。1960～1970年代を中心に音楽教育のあるべき姿を求めて欧米で開発された Creative Music Making (CMM) が基になり、J. ペインターと P. アストン著『Sound and Silence』の邦訳本『音楽の語るもの』(1982)で、創造的音楽学習として訳され、音環境を重視する M. シューファ어의影響も受けて日本に導入されたものである。現行の小学校学習指導要領解説音楽編平成29年版では、「児童が自らの感性や創造性を働かせながら自分にとって価値のある音や音楽をつくる活動」と記されている。

一方、特別支援学校では、文部科学省著作教科書では1989年版から、音遊び例(小学部)、音楽づくり例(中学部)として掲載されていたが、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領¹⁾では、現行版(2017年4月公示)で初めて、「A表現」の中に、ア歌唱、イ器楽、エ身体表現と並んで、ウ音楽づくりとして明記されたものである。

第2節 肢体不自由生徒の音楽づくり

筆者はこれまで、特別支援学校における音楽づくりについて、中学部と高等部での実践研究を行ってきた。研究対象とした生徒の認識は、乳児期後半で言葉を獲得していない段階から、書き言葉を獲得してイメージの世界で楽しめる5～6歳頃までである。障害種別は、自閉スペクトラム症、ダウン症候群、知的障害、発達障害、聴覚障害等の様々な生徒を対象にしてきた。

このように、筆者がこれまで研究対象にしてきた生徒の実態は多岐にわたるが、いずれも知的障害を伴う生徒であった。本論文では、知的障害を伴わない肢体不自由単一障害学級に在籍する生徒

を対象にした音楽づくりの実践研究を行う。

ここで、特別支援学校に在籍する肢体不自由生徒を対象にした音楽授業の実践研究を取り上げて、研究の傾向を整理してみたい

まず、日本の雑誌記事索引データベースである CiNii (<https://ci.nii.ac.jp>) を利用して、「肢体不自由教育」のみで検索すると1820件あるが、「肢体不自由教育・音楽」の2語検索では13件のみ、少し広げて「肢体不自由・音楽」での2語検索を行うと44件であった。筆者はこれらを、音楽の教育課程に関する論文と、音楽の実践研究に関する論文に分類した。教育課程研究に分類されるものとしては、高橋・新井(2017)の肢体不自由特別支援学校における音楽の活用に関する研究や、立岡(2015)の学習到達度チェックリストの活用などである。実践研究に分類されるものとしては、実践の内容まで把握できなかった論文もあるが、タイトルや内容から推測される研究対象児童生徒は、姉崎(2020)が行った重度・重複障害児を対象にしたスヌーズレンを用いた研究や、牧野(2005)が行った肢体不自由養護学校小学部での実践など、肢体不自由の単一障害ではなく知的障害を伴う重複障害を対象とする研究がほとんどであった。

また音楽の実践内容で分類してみると、日高(2020)の音楽療法士との連携や、伊藤(2020)の音楽療法士の活用、あるいは伊藤・白川(2011)の音楽療法からのアプローチなど、音楽療法が関係しているものが一定数あった。

次に、本研究対象である筋ジストロフィーの生徒を対象にした音楽の実践報告について検索すると、尾崎(2008)の、演劇活動を取り入れた実践研究があるが、これ以外でタイトルに筋ジストロフィー症を明記した実践研究はなかった。

さらに、音楽づくりを検索ワードに加えて「肢体不自由・音楽づくり」の2語検索を行うと、木下・荒木(2022)が行った『肢体不自由教育』に掲載された論文傾向を分析した研究のみであった。木下・荒木では、器楽活動の実践論文は多数あるが、音楽づくり(創作)や鑑賞の活動は少ないことが指摘されている。

そこで、肢体不自由に限定せずに「特別支援教

育・音楽づくり」で検索すると、筆者がこれまで行ってきた実践研究が主流である。それ以外では、倉田・荒川・瀧川・藤原（2019）が行った花火をイメージしたグループでの創作活動や、藤原・松下・吉富・三村（2019）の「ふしづくり教育」を参考した即興的なあそびが持つ楽しさを研究したもの、倉田ら（2019）のイメージ表現の研究、洞（2013）のポリバケツ太鼓の実践、井上（2013）のふしづくりの実践等の研究が散見されるのみであった。

以上の先行研究の傾向分析から、筋ジストロフィー症を含めて、知的障害を伴わない肢体不自由児童生徒を対象にした実践研究は少ないこと、また特別支援教育の分野での音楽づくりの実践は筆者の一連の研究以外には非常に少ないことが明らかになった。

第2章 研究の対象

本研究の対象は、高等部の知的障害を伴わない肢体不自由単一障害学級に在籍している筋ジストロフィー症の生徒Aである。

一緒に活動を行う学級の生徒は高等部1年生と2年生の4名である。4名とも音楽づくりの授業を受けることは初めてである。

本実践は、2021年11月17日、50分間授業として、外部専門家である打楽器奏者と一緒に、料理用の小さいボールやお椀と、鍵盤楽器であるマリンバを使った音楽づくりの活動に取り組んだ。

【生徒Aのプロフィール】

生徒Aは筋ジストロフィー症、デュシャンヌ型の高等部1年生である。進行性の疾患であるため、年々運動機能は低下し、現在、歩行・立位は難しく、電動車椅子を自力で操作している。腰椎前彎があり、座位時に姿勢が左方向に崩れることが多い。上肢挙上は困難であり、机上での伸展による水平前方への移動は可能であるが、回外は困難、指先の拘縮も見られてきており、握力の弱さも見られる。

自分から話しかけることは少ないが、友だちから問われたことに答えたり、冗談を交えて話したりする明るい性格である。相手の思いにあわせて自分の思いを調整することや、自分の考えをまとめて、相手に伝えることができる。個別の指導計画には、問われたことに対して、自分の思いや考えをまとめて言葉で伝えたり、文字にしたりすることは苦手ではあるが、時間を少し与えることで、表現できるようになってきたと記されている。個別課題は、必要に応じて自分から必要な支援を具体的に言葉で言えるようになることである。

第3章 研究の結果

はじめに、本研究対象とした授業の流れを【表1】で示してみたい。

【表1】本研究対象とした授業の流れ

時間	活動内容	生徒の動きと活動上の配慮点
導入 10	挨拶	生徒4人が横一列に並んで挨拶する 音楽の要素（強弱・高低等）を意識して挨拶を行う
	本時の説明	
	1 打楽器奏者紹介 楽譜紹介 楽器紹介1 楽器選び	打楽器奏者の自己紹介を聴く 「ボールファンタジー」の楽譜の説明を聴く 数種類のお椀やボールを使った音色の違いを感じる 実際に音を鳴らして音の違いを感じてから好きなボールを選ぶ
10	2 模範演奏 3 ボールの音探し 音楽づくり1	「ボールファンタジー」の演奏を聴く ボールやお椀を使った音探しを行う 選んだ音を使って、机の上で色々な奏法を試す
	発表	一人ずつ発表する
展開 10	4 楽器紹介2 5 マリンバ登場 演奏方法の説明 音楽づくり2	友達が鳴らす珍しい楽器の音を聴く 教室の後から、サブ指導者がマリンバを持ってくる 黒鍵のみ ²⁾ を使ったマリンバでの役割分担奏の説明を聴く 自分のやりたいパートを選び、1回目の演奏をする 役割分担を変えて、2回目の演奏をする
10	6 コラボ演奏	打楽器奏者と一緒にコラボ演奏をする
10	6 演奏を終えた感想	生徒や指導者が感想を発表する
まとめ	挨拶	本日の当番が音楽の要素（強弱・高低等）を意識して挨拶を行う

次に、【表1】で記した1から6までの場面順に、生徒Aの活動の様子、及び中心指導者やサブ指導者や打楽器奏者との関係を【表2】から【表7】に整理してみた。

さらに、各場面の表の後に、生徒Aが奏法を工夫している箇所や、生徒Aの言動から気持ちが読

み取れる特徴的な箇所を取り上げて考察を加えた。

1 場面：打楽器奏者紹介から楽器選びまで

(A：生徒A 中心T：中心指導者

サブT：サブ指導者 S：打楽器奏者)

【表2】1 場面：打楽器奏者紹介から楽器選びまで

中心T・サブT・Sの言動	Aの言動
中心T「当番さんいますか」	「います」
中心T「それでは、今から始めますが、今日はあるものがとっても上手な方を呼んでいます。今ここにボールとかお椀とかもってきて、お料理が上手な人なのかと思うかもしれませんが、	「ははは(笑)」
上手かもしれませんが、お料理ではなくて今からこれで音を出してもらおうと思います。どんな音が出ると思う？」	「そうやな」
「これは？それで、ちょっと音鳴らしてみてもらって良いですか。」	じっと見ている
S「(これは) お料理で普段使うボールですが、私は打楽器奏者と言って叩いて音を出す楽器を演奏するのが仕事にしています。なんです、実は叩いて音が鳴るものは全て楽器になります。今日は日常で使うボールを楽器にしてみます。これちょっとこんな音してます(音)」	
S「同じステンレスのボールでも大きさが違います。大きいとどうも音もちょっと違います(音)。これはステンレスできているお椀です(音)。これも同じステンレスのボールですが大きさが少し違いますね(音)。わかりますか。こっちはちょっと大きいです。大きいとちょっと音も違います(音)。好みがあります。小さいボールとどんな風に違うかな。どっちが好きかな」	頷く
「耳いいね。さっき言ってくれたけど、形は似ていますが素材が違います。音もちょっと違います(音)」	ボールの音を最初に聴いた時は、目を見開く。音が終わると身体をわずかに右左に揺らして笑顔で声を出す
「で、これをもう少し小さくしたこの黒いの。どれがみんな好みな(音)。最後、これは先のに比べるとちょっと深い。これはまた違った感じですよ」	再びボールの音が聴こえると微動だにせず集中して聴き、音が終わると他の生徒も一緒に「オー」と笑顔になる様子が繰り返される
「なので素材とか形とか大きさによってけっこう音は違うんです」	全ての音が終わると、担任であるサブTの方を見て、目を見開いて表情を緩ませて頷く

1 場面の考察

【生徒 A の言動から、気持ちが読み取れる箇所】

・授業の初めから、中心 T の言葉に反応良く応えている。初めにボールの音を聴いた時は、落ち着かない様子が見られた。しかし色々な種類のボールやお椀の音を繰り返し聴く中で、音を聴いている時は全く身体を動かさず、音が終わった時には大きな声と笑顔があふれていたことから、集

中と緊張、弛緩と喜びが繰り返されていたことが読み取れる。一連の音が終わるとサブ T の顔を見ていた。ボールの種類で音が変わることを感じていたとともに、その思いをサブ T と共有したい気持ちが表れている。

2 場面：ボールファンタジーの模範演奏

【表 3】 2 場面：ボールファンタジーの模範演奏

中心 T・サブ T・S の言動	A の言動
中心 T 「(みんなも) 鳴らしてみたい？」 S 「このボールを使ったボールファンタジーという曲があります。楽譜はこんなんです」 中心 T 「こんなの。たす (+) とかまる (○) とかこんなんとか、記号が書いてあります。これはどう演奏しますか？」 中心 T 「この + と言う意味は後で聴くとして、まず演奏を聴いてみませんか」 S が左右の手に持ったボールを使って、打つ、重ねる、こする、机で打つという奏法を強弱や速度変化を組み合わせて作曲された 54 秒間の曲を演奏する。 中心 T 「(楽譜を見せて) これ聴いてみよか。ここに + があります。これはどういう演奏をしますか？」 S 「+ は専門的な言葉でミュートと言います。ミュートとは押さえつける音で、今回の場合だと、机にボールを押さえつけます」 中心 T 「○はどうするのですか」 S 「○はオープン印で、シンバルのように広げます。他にもできるだけ早く連打してくださいという記号もあります。トレモロとかロールというんですが、今回の場合だとボールを重ねてできるだけ速く弾いてくださいという記号になります」	横を向いて大きく頷く 「えー。いやいやわからん」 「どうやってやんの」 演奏前に一瞬サブ T を見る。その後、演奏中は全く身体を動かさずに演奏者を凝視する 演奏終了直後、一瞬の静寂の後、わずかに下を向き顔をほころばせて「おー」と声を出して右手を動かす 大きく頷く 頷くこともなく、集中して聴き続ける 大きく頷く

2 場面の考察

【生徒 A の言動から、気持ちが読み取れる箇所】



【写真 1】 模範演奏

・○や+で図示された図形譜を見て、演奏方法がわからないため、戸惑いを感じながらも強い関心を示し続けている。模範演奏時には全く身体を動かさず表情も変わらなかったことから、非常に集中して聴いていたことがわかる。楽譜の説明時も、集中を持続させて聴き、最後に大きく頷いていた。



【写真 2】 ボールを使った音探し

3 場面：ボールの音探しと音楽づくりから発表まで

【表 4】 3 場面：ボールの音探しと音楽づくり 1 から発表まで

中心 T・サブ T・S の言動	A の言動
<p>中心 T「今の（奏者の演奏）がヒントね」 中心 T「みんなも演奏してもらいます。それぞれ音が違ったので、好きなものを選んだ方が良いと思うので、半分ずつ渡して音を選んでいっていきましょう」 目の前の机に 4 種類並べる</p>	<p>頷く 机上に裏向けに置いてあるボールを右手を開けてつかみ、少し持ち上げて小さい音で数回机で打つ。少しの間のあと机で小さく打ち、続いて顔の高さまで持ち上げて大きな音で打つ。しばらく目の前のボールに触らず、友達の様子を見る。次に横にあった小さいお椀に持ち替えて数回ゆっくり机で打つ。細かく打った後、お椀を机に置く。再び初めに使っていたボール 2 個を左右の手それぞれでつかんで持ち上げて机で打つ</p>
<p>中心 T がボール同士を重ねて置く</p>	<p>中心 T が置いたボールを見て、左右の手に持ったボールを打ち合わせる。ボールの横と底を合わせて打つ。お椀の口同士を数回打ち合わせたり、友達やサブ T の様子を見たりすることを繰り返す。</p>
<p>サブ T が横向き of ボールの中に、下向きにしたボールを入れたロール奏法にトライしている 中心 T「うまいうまい」</p>	<p>(1) サブ T の真似をして、左右の手に持ったボール同士を合わせて小刻みな動き（ロール奏法）を繰り返す 中心 T に褒められてこれまでよりも細かいロールにトライする</p>
<p>サブ T が「♪」「♪」「♪」のリズムを大きな音で鳴らす</p>	<p>「やめろー」と笑いながら大きな声で言う</p>
<p>S「綺麗な音がするね」</p>	<p>(2) サブ T の真似をして、大きな音量で両手に持ったボール同士を「♪」「♪」「♪」のリズムで打ち合わせる。ボールから手を離して友達の方を見る。速度変化をつけて内側に向けたボール同士の縁を打ち合わせたり、斜めに重ねて打ち合わせたりする。S に褒められて、嬉しそう表情で、さらに細かく速く鳴らそうとする</p>
<p>再びサブ T が細かいロールを行う</p>	<p>(3) サブ T の細かいロール奏法を見た後、急に器から目を離し、手も離す。3 秒程度動きは止まる。その後、両手で器の両側面を持ち上げてボールを表返す。そのまま上に持ち上げて机の上に落とす。先生に話をしながらボールを机の上に落とすことを繰り返す</p>
<p>サブ T が話しかける</p>	<p>中心 T の動きの真似をする 小さめのお椀に持ち替えて、上から机の上に落として、お椀が細かく揺れて止まる動きを楽しむ 再び机の上に落とす。隣の友達と一緒に、机の上に上向きに置いたお椀の縁を指で押して傾けた後、お椀がバランスを失いカタカタと細かく揺れる様子を見る</p>
<p>中心 T が机の上にボールを落として音を鳴らす 中心 T「この細かい最後の音、面白いやん」</p>	<p>「いいんやけどなかなかマニアックや」 再びボールに持ち替えて、机の上に落としてカタカタと鳴って止まる様子を見る</p>
<p>中心 T「そろそろ一人ずつ発表してもらおうかな」 サブ T がボールの端を指で押して細かく揺れて止まる動きをする</p>	<p>サブ T の動きをニコニコとして見る 両手に 1 個ずつお椀を持ってゆっくり数回打ち合わせる</p>
<p>「いけそう？もうちょっとする？」 中心 T「すごい。上手や」 中心 T「いいかな。では一人ずつ発表します。順番はこちらから○さん。A さん。△さん。□さん」 サブ T（□さんに）「最後イヤ？最初が良い？」</p>	<p>ステンレスボールの内側同士を打ち合わせて「♪」「♪」「♪」のリズムを自信がある大きな音で演奏する</p>
<p>友達「何を演奏するの？」 サブ T「そしたら□さんから鳴らしてみよ」 友達「えー」と言いながらも、演奏を始める A は 3 番目に演奏する</p>	<p>友達に、即答で「何でも良いんや」と声をかけ励ます</p>
<p>S「すごいですね。」 S「皆さん色々面白い音を見つけてくれて。見つけるのめっちゃめっちゃ上手やなと思いました」</p>	<p>両方の手に 1 つずつ持ったお椀を下に向けて打ち合わせて、歯切れの良い大きな音で「♪」「♪」「♪」のリズムで演奏する。ボール 2 つを机の上にゆっくり置き、自分の演奏を終了する 身体を大きく前後に揺らした後、大きな笑顔で、「しましたー」</p>

3 場面の考察

【生徒 A が奏法を工夫している箇所】

・ボールを机で打つ時に、持ち上げる高さを変えて音量を調節している。速度を変化させて細かい音を鳴らしている。

・机の上に置いたボールを小さく傾けたときに、小さく揺れて止まる動きと音に「マニアックやな」と言いながら魅了されている。

【生徒 A の言動から、気持ちが読み取れる箇所】

・ボール同士を打ち合わせる方向を変えて、少し間を取った後、友達や指導者を見ることを繰り返している様子から、自分の音やその変化に自信が持てず手探りの状態であることが読み取れる。

【友達や先生との関係】

・中心 T の動きやサブ T の動きが気になり、す

ぐに真似をしている。特にサブ T のロール奏法や「♪」「♪」「♪」のリズム打ちに対しては、すぐに反応して真似をしている。しかしサブ T の見事なロール奏法を見たときには、自分にはできないと感じたのかボールから目も手も離していた。しかしその後すぐに気を取り直して、ボールでの音楽づくりを再開している。こうした一連の A の言動から、サブ T から影響を強く受けていることがわかる。これは、目の前でサブ T の動きや言葉を見たり聴いたりしていることは大きな要因ではあるが、担任であるサブ T と日常的な信頼関係があり、モデルとしてもライバルとしても親近感を感じている影響も大きい。

4 場面：楽器紹介 2

【表 5】4 場面：楽器紹介 2

中心 T・サブ T・S の言動	A の言動
他のクラスが使っている楽器を紹介するために、友達が色々な楽器を1つずつ前で鳴らす音を聴く 中心 T 「これはトガトンといます」 長いトガトンの音を聴いて「長さを変えてみるとどうなる？」 中心 T 「こんなももあります」	「おー」「どうする？」 「トガトン！」と復唱する 「音が変わる」 「でかー」
中心 T 「ボックスシロホンには、大中小3種類あります。どんな音がすると思いますか」 友達が、ボックスシロホン3種類を使って連打する 他の子も一緒に大笑い ハビドラムを見せる ハビドラムの響く音を連続して鳴らす	「音が変わる」と即答する 「何これ？」「おー」「眠くなる」「お寺」 「木魚みたい」
スリット入り竹筒の音を鳴らす 中心 T 「こんな作ってみました」 風呂マットで作った団扇のような持ち手があるパチで竹筒に蓋をするように叩く音を聴く	「何これ？」

4 場面の考察

【生徒 A の言動から、気持ちが読み取れる箇所】

・中心 T の言葉に対して、とても大きな声で反応良く復唱したり即答したりしている。自分は演

奏する立場ではなく、見るだけであることの気楽さとともに、今まで見たこともない楽器の紹介に心動かされていることが読み取れる。

5 場面：マリンバ登場からコラボ演奏まで

【表 6】5 場面：マリンバ登場からコラボ演奏まで

中心 T・サブ T・S の言動	A の言動
<p>中心 T 「この楽器の名前知っていますか？」 マリンバが登場する 中心 T 「これからマリンバの音楽をみんなで作ってもらおうと思います」 中心 T 「先生は楽譜を書いてきました。○組さんは 4 人ですね。この人は、ずっと同じ音を鳴らしています。最初から最後までずっと同じです。次の人は決まったパターンを何回も繰り返します。次のピンクで書いてある人、この人は好きなように演奏します。これは最後の人。最後の人にはちょっかいを入れます。もう一度言います。一番下の人と同じ間隔で、最後まで同じように叩きます。ベースです。次の人は伴奏です。例えばこういう風に自分で決めたものを何回も繰り返して下さい。伴奏はちょっとだけ自由があります。次の人はめっちゃ自由です。何でも良いです。最後の人には、ちょっかい出すのが上手な人です」 「演奏の順番は、(楽譜を指さしながら) 下書いてあるベースの人から始めて順番に入っていきます。4 人そろった後は、今度は、上から順番に終わっていきます。最初にベースが入ります。ベースの人はずっと続いています。次に伴奏の人が入ります。その次にメロディーの人が入ります。最後にちょっかいの人が入ります。合いの手と言います。そして 4 人がそろって鳴らした後、今度は合いの手の人がやめます。次にメロディーの人、伴奏の人が止めて、そして最後まで演奏しているベースの人もやめます。演奏は黒鍵だけを使います」 ベース、伴奏、メロディー、合いの手の順で順番にやりたいパートを聴いていく 「伴奏したい人？」 役割分担パートを決めるように促すと希望が重なることはなく 1 回で決まる</p>	<p>「作るの？」 「何これ？ 何かいてあるかわからん」 「ずっと同じ？」 「自由？」 「ちょっかい出す？」 (手を挙げる) 電動車椅子を自分で操作して、伴奏の位置に移動する。すぐに右手でマレットを上から握って手首だけを動かしてソ# を打つ。その後、親指と人差し指の間に挟む鉛筆持ちに変えたり、左手の位置を変えたりする。鍵盤にマレットの重さで自然落下させて鳴らす</p>
<p>中心 T 「いきなりの本番でもできる？」 中心 T 「行きますよ」</p>	<p>「え」 ベースと伴奏のテンポに合わせてソ# ファ# レ# の順に 3 音を繰り返す。マリンバの黒鍵側に車椅子で座って演奏しているのでソ# ファ# レ# と下降進行で左側から順に鳴らす。マレットを持った右手を左手の上に交差させて置き、左手を上下させる動きに合わせて右手を動かす。右手は、手首だけでマレットを動かす。最後のベース役が終わると、一瞬の静寂の後ニコッとする</p>
<p>1 回目演奏は 28 秒間 中心 T 「いきなり決まったね。上手やん」と褒められる 中心 T 「もう一回役割交代してやってみようか」 中心 T 「他もやりたくなるやろ」 2 回目も、希望が重なることなく 4 つの役割パートが決まる 中心 T 「(クラスの中で一番筋力が弱い) 友達のリズムにあわせてゆっくりしてもいいよ」 「きつとさつきと違う音楽ができるよ」</p>	<p>「うん。いきなりよかった」 「しよっ」と大きな声 電動車椅子を操作してメロディー役の位置に移動する。位置につくと、自由に大きな動きで跳躍や順次進行を織り交ぜて、友達が所定の位置につくまで止まることなく練習している</p>
<p>小さい音量でのスローテンポな演奏が始まる 2 回目の演奏は 41 秒。1 回目より長い演奏時間である 2 回目と同じ役割で、打楽器奏者がハビドラムを使ったコラボ演奏を行う。45 秒の演奏演奏前の一瞬の静寂の後、ベース役の生徒の音から始まり、順に音が増える。打楽器奏者の音は生徒に同期させたり、隙間に入るような演奏で入る</p>	<p>「何でも良いの？」発表は、初めに 5 つの音を一言飛ばして下降した後、高低織り交ぜて自由に大きな音で演奏する 「ゆっくりでいいな」 全身でリズムを取りながら 2 回目よりは抑えた動きで演奏する</p>
<p>中心 T 「如何でしたか」</p>	<p>「うん。おもしろい」と即答する</p>

5 場面の考察

【生徒Aが奏法を工夫している箇所】

・マレットの持ち方は、手のひらに載せるように持ったり、鉛筆持ちにしたりと色々工夫して動かしやすさを試している。最終的には膝の上に置いた左手の上にマレットを持った右手を交差させるように置いて音を出す。姿勢の保持力や握力が弱いために手の中でマレットが動かないように握り続けることは難しく、上肢を上下させる動きも容易ではない。このためマレットを持たずに支えているだけの左手の動かし方も工夫することで力が伝わりやすくしている。マレットは鍵盤の上になさしく落とすように音を出していた。

【生徒Aの言動から、気持ちが読み取れる箇所】

・マリンバを使った役割分担奏の説明を聴いて、難しさを感じて戸惑いの声を出していた。しかし図形譜を見ながら説明を聴くことで、活動内容を理解していた。役割を決定する話し合いでは、

生徒同士の希望が重なることはなく、中心Tが尋ねた順にすぐに決まっていた。どの生徒も友達の希望を聴いてから空気を読んで自分の希望を出した可能性はある。

・すぐに決められた位置に自分で車椅子を操作して移動したあと、ためらうことなく音を鳴らしていたことから、自分で決めた方法で音を鳴らすことや、友達と合わせることへの強い関心を持って演奏していたことが読み取れる。

・1回目の伴奏役の時はまだ堅さが見られ、自分で決めた3音を丁寧に演奏していた。2回目のメロディー役では、練習の時からとても積極的に自由に音をつなげて演奏し、友達の音との響き合いを楽しんでいた。打楽器奏者とのコラボ演奏については、2回目よりも少ない音で全身でリズムを取って演奏していた。打楽器奏者が入ったことで、合わせようという意識が働いたため自分の表現を抑えた可能性がある。



【写真3】 図形譜を示しながら、演奏方法の説明を行う



【写真4】 マリンバを使った役割分担奏



【写真5】 打楽器奏者のハピドラムとのコラボ演奏

6 場面：演奏を終えた感想

【表7】6 場面：演奏を終えた感想

中心 T・サブ T・S の言動	A の言動
中心 T 「如何でしたか」 中心 T 「曲作れてたもんね」「いきなりメロディーできるのかなと思ったけど曲が作れたので良かったね」「弾いているだけで音楽になってた」「みんなで聴いてたやん」 友達 「A を追いかけてよと思ったら、途中で一緒に止まってしまって焦ったけど楽しかった。よかった」 サブ T1 「いやいやこんだけできると思わなかった。面白かった」 サブ T2 「叩く役割が変わるだけで曲が変わるのが良かった」 他のクラスの図形譜を紹介する 「これも楽譜です。これは五線譜と言います。こっちは、図形譜と言います。これも楽譜です。演奏方法を忘れてしまっても、楽譜を見ると同じ演奏ができます」	「めっちゃめっちゃ楽しかったです」と即答する 友だちの顔を見て、笑う 他の生徒と一緒に大きく頷く

6 場面における考察

【生徒 A の言動から、気持ちが読み取れる箇所】

・「めっちゃめっちゃ楽しかった」と大きな声で即答していたことや、友達からのコメントに笑顔で答えていたことから、自分が演奏したことに満足している様子が読み取れる。

第 4 章 考察

第 1 節 実践上のポイント

1 必要な学習環境を整えること

肢体不自由の生徒が活動するときには、最大限自分の身体能力を使えるように環境を整えることが必要である。その際、負荷がかかりすぎない姿勢を保ち、適切な動きを引き出すための補助具や介助が必要である。また肢体不自由の生徒は楽器を使った音楽表現で、強弱や速度など大きな変化をつけることは簡単ではない。しかし自助具を工夫して、奏法を工夫することで、音の高低や音色の変化をつけることは可能である。

生徒 A の場合であれば、生活や学習面で、自助具や補助具を工夫して、体に負担のかからない姿勢を保持することや、可動域を維持しながら上肢を動かせるようなリクライニングの調整やカットテーブルを使用すること等の配慮が必要である。本研究実践においては、ボールを置く机の高さ、ボールの大きさや重さ、マリimba と車椅子との位置関係等、可能な限り配慮した。

今後の課題としては、マレットの重さや形状の

種類を増やすことで音色のバリエーションを増やしていくことも考えていきたい。

2 自分の動きから発せられる音が全て認められること

どんな実態の生徒でも同じであるが、肢体不自由の生徒の場合は特に、生徒自身が出した最初の音が重要であると考えられる。肢体不自由の生徒は自分で出した音を、自分の力で大きく変化させることは容易ではない。だからこそ一音目が大事である。自分の音が認められたと実感できたことで、自信を持って次々と音を生み出していける。

さらに認識的には、相手が自分の音をどう感じているのか意識できる生徒の場合、失敗したくない気持ちが強くなることもある。この点においても、安心して音を出せる雰囲気が大切である。今の自分がそのまま認められることで、等身大の自分を肯定することにもつながる。

本研究のマリimba の役割分担奏では、順番に入り順番に終わっていく設定にしたことで、必然的にどの生徒も自分の一音目に注目が集まり、緊張していた。しかしどんな音でも認められる授業であったからこそ、演奏していく中で一連の音の繋がりがりや重なりを実感することができた。だからこそ、演奏終了直後の一瞬の静寂と、大きな拍手と歓声に象徴される大きな達成感を感じていたのである。

3 自分の世界を広げること

本研究対象学級の生徒は、日々の生活の中で介助者なしに一人でできることには制限がある。こ

のため、外出や人と関わる経験が少なく、自分から思いを発信することや、自分の知っている世界を広げる機会も少ない。

本研究対象とした学級の概要³⁾には、「集団の中で、人との関わり合いや共通の経験を通して、お互いを理解し認め合い、相手の考えや気持ちを受け止め、尊重し合える集団作りを一人ひとりが意識できるようにすること」と記されている。また学級目標として「やりたいことを自分で考えて取り組んだり、いろいろなことに挑戦したりしながら自己肯定感を育み、自己実現を図ること」「自分の思いを言葉で表現し、相手の思いを理解する気持ちを育む中で伝え合い、分かり合える力をつけること」、そして「身近な集団の中で目的を共有し、自分の役割を果たしながら協力し、生活を楽しく充実すること」が掲げられている。まさに本研究で行った音楽づくりと同じねらいである。

授業後の感想文でも「今回の授業で、知らなかった音楽のことを知ることができました。どれも面白いことばかりで勉強になりました。とても貴重な体験をありがとうございました」「身の回りにあるものを楽器にしているのが面白いと思った」と記されていた。

第2節 音楽づくりの意義と可能性

1 肢体不自由生徒にとって音楽づくりの意義

肢体不自由とは、身体の動きに関する器官に欠損や変形や麻痺があり、関節可動域の狭さや筋力の弱さのため、上肢や下肢を使う日常生活動作に制限が伴う障害である。

本研究の対象とした肢体不自由学級の生徒たちも全員、自分で動かせる身体の動きに制限があり、日常的に電動や手動の車椅子を使用し、上肢や下肢を使った力強い大きな動きは難しい。このため自分が得手とする部位や方向に過度な負荷がかかり変形や拘縮が進むことや、あるいは特定の部位を使わないことによって筋力の低下や関節可動域の狭さが進むこともある。

また、進行性の疾患であれば、日常生活の中で介助の割合が増えると、自分から発信をしなくても介助を受けることが当たり前になる場合もある。また、的確に言葉で依頼できないことに焦燥

感を感じることもあり、生活全体の意欲が下がってくることもある。さらに自分の思いや気持ちを伝えることや、自分で表現する機会が減少し、意欲の減退や精神的な不安定さが現れることもある。

また成長に伴う変化によって、筋力が低下し、関節可動域が限られ、体幹保持や上肢の動きが悪くなり、大きな声が出しにくくなることもある。こうした身体面の変化に伴って、心理的・精神的にも日常生活や活動への意欲が薄れることもある。

最新版の特別支援学校学習指導要領解説では、「肢体不自由のある児童生徒は、身体の動きに困難があることから、様々な体験をする機会が不足しがちであり、そのため表現する意欲に欠けたり、表現することを苦手としたりすることが少なくない」と記されている。

しかしこうした制限がある肢体不自由の生徒であっても、自然な本人の動きを助けるような介助を行うことで、自分の身体を自分で意図的に動かせた感覚を持つことができる。牧野(2005)も、歌ったり演奏したりすることが困難な肢体不自由児を能動的な表現に導くために、物理的な環境として、音楽室やマイクを利用した発表や、教員も楽しむこと等の配慮をした結果、児童が声を出そうと口を大きく開けたり足でツリーチャイムを鳴らしたり、ばちを握る時間が増えた実践を紹介している。

それでは、こうした特徴を持つ肢体不自由の生徒にとって、音楽づくりで自己表現活動を行う意義は何であろうか。肢体不自由の生徒にとっては自分の身体を意識することが、自分自身の存在を認めることにつながると考える。このためには自分の身体を動かしている実感が持てる活動を設定することが必要である。音楽づくりは、自分の動きがそのまま音として表出される活動である。これは肢体不自由生徒の内面形成にとって非常に大切な営みである。

いいかえれば、自分の身体を動かして出せる音を使ったオリジナルの音表現が、自分の身体を動かしたことの結果でもある。自分が存在する意義が音楽表現とともに存在するのである。

2 認識的な特徴から考える音楽づくりの意義

岡 (2018) は、言葉を獲得する前の段階である生徒が音楽づくりを行うことで主体的な音楽表現をしていた実践研究を示し、岡・林 (2021) では、高等部の書き言葉を獲得している段階の生徒が友達と主体的に音を響き合わせている実践を示している。また岡 (2015) では、楽器の特徴と生徒の発達の特徴との関連性を示している。これらの論文では、個々の生徒の発達段階の違いによって活動内容や指導上の配慮が異なることを示している。

本研究の対象は、知的障害を伴わない生徒であり、基本的には言葉の説明だけで理解が可能である。マリimbaを使った役割分担奏についても、音のつながり方や重なり方を図形で示した図形譜を見ながら言葉での説明を加えることで活動の意味を理解できていた。しかし、知的障害を伴わない生徒であるがゆえの難しさもある。例えば、言葉を獲得してイメージができるようになることで、これまでの自分とこれからの自分をイメージして、今の自分と重ねて比べていく自己形成視が可能になる生徒もいる。またさらに認識的な力をつけてくると、自分の身体の状態、気持ちの変化等を対象化して捉えて内面を見つめていくような自己客観視も可能になってくる。

本研究対象の生徒たちも、自分の音表現を客観的に捉えることや、相手の言動から思いを汲み取ることが可能である。音楽づくりの場面で言えば、相手の音を聴くこと、合わせること、自分の音との関係を考えること、さらにクラス全体の音の響きを捉えることも可能である。こうした力があるが故に、日常的には相手の言動やその場の雰囲気を読もうとするために自分の意見を控える姿もみられる。また失敗を回避し、正解を求める気持ちが強いために、自分を表現することをためらうこともある。

しかし、本研究実践の音楽づくりにおいては、オリジナリティーあふれる自分の音を追求し、自信を持った自分の音を出しながら全体との音の調和を考えている姿が示されていた。自分が主体的に表現した音が、全体の音と響き合う魅力を感じていたのである。実践終了後の感想でも「みんなで

違う音を出したりして楽しかったです。自由に音を出したりして面白かったです」「はじめは、いきなり即興で音楽が作れるのかなと半信半疑でしたが、やってみると本当にできたので驚きました」「4人で協力して演奏という方法もとても面白くて、またやってみたくて思いました」「4人で1つの楽器を演奏できるのが楽しかった。それぞれのパートの人が変わると違う音楽になるのが楽しかった」と記されている。

尾崎 (2008) は、筋ジストロフィーの生徒の場合「自分の動きがプロセスとしてしっかり認識できること」そして「自分の価値観と照らし合わせて自分が出そうと思った音が出ること」の大切さを指摘している。自分でできた実感できること、そして自分で納得できる音を出せることが大切である。つまり、こんな音をここで出せてよかったという実感である。生徒たちは、音に対する感受性が高まり、音楽で自己表現することでの達成感を味わうことができたと考える。

本研究では、授業前半に、ボールの音探しや音楽づくりを行った経験から、生徒達は自分が出す音はどんな音でも認められる授業であることを感じていた。生徒Aも初めは、周りの先生や友達の様子を見ていることもあったが、自分の表現方法を見つけてからは、堂々とした音を奏でていた。そして自分の音に自信を持った状態で行った後半のマリimba演奏では、失敗は存在しない授業の中で、自由に自分の音表現を行い、友達と一緒に音の響きを楽しんでいたのである。

3 活動内容から考える音楽づくりの意義

【楽器の魅力】

まず挙げられるのは教材である楽器の魅力である。生徒Aは「お椀が打楽器になって音楽が作れることがすごいなと思いました」「打楽器は音楽で使うものだけだと思っていたけど、日常で使うものも打楽器になると知って面白かった」と感想で書いている。サブ指導者も「普段楽器として扱わないものを、“楽器”として演奏したことで今までとは違う反応が新鮮でした」「身の回りにあるものを楽器にしているのが面白かった。初めて見る楽器があって興味を持った」と記してい

る。生徒も指導者もボールやお椀が楽器になる意外性に心を奪われていたことがわかる。

A以外の生徒も「いろんなお椀によって音が違ったり回したりして面白かったです」「素材によって音が違うのが面白かった」と記している。サブ指導者も「材質が違う＝音が違うことはわかっている、実際にならしてわかる音もあったのではないかと思います」「大きさや材質で音が変わるので演奏する場所に応じてグッズを変えると良いと思った」「初めて見る楽器があって興味を持った」と記している。

大きさや材質の違いから、音色の違いを考えたり、実際に試したりしていた。まさに指導要領に示されているような「考えたことや感じたことを(実際に)表現する経験」である。こうした経験を積むことで、音楽づくり以外の音楽領域である歌唱や器楽の活動であっても、音に対する感性が豊かになり、どんな音を出したいか自分で考えて表現するようになる。知的障害を伴わない生徒であれば、イメージを膨らませることや、1つのことから他を類推する力を発揮することで、より表現が豊かになることも期待できる。

【体験的な活動】

A以外の生徒の感想であるが「今まで見たこともない演奏方法だったのでどんな音楽になるか見当が付きませんでした。迫力のある演奏と音楽に引き込まれるように圧倒されました。自分たちも独自の演奏方法を見つけて演奏できたので楽しかったです」と記している

学校教育法に記されている「主体的に学習に取り組む態度」や「多様な人々と協働」⁴⁾することと関連して、特別支援学校学習指導要領には「個々の生徒に対し、自己選択・自己決定する機会を設けることによって、思考・判断・表現する力を高めることができるような指導内容を取り上げる」こと、さらに「表現する力を育成するためには、体験的な活動を通して表現しようとする意欲を高めることが大切である。そのためには、日常生活や学習活動において、不思議なことや面白いことに気付いたり、美しいものに感動したりする機会が十分になくはない。特に、各教科の指導においては、自分の手で触れたり、実際の場面を見

たり、具体物を操作したり、いろいろな素材に親しみ作品を作ったりする体験的な活動を計画的に確保することが求められる。こうした具体的な体験を通して得られた気付きや感動が、生き生きとした表現へとつながるのである」と記されている。音楽づくりは、自由な音表現活動の中で生き生きとした表現が生まれる体験的な活動であり、まさに本解説で示されている活動そのものである。

4 人との関係で考える音楽づくりの意義

【指導者との関係】

生徒Aは、クラスの中でも、先生や友達の話をよく聞き、面白い反応をする生徒である。本研究実践においても、授業の初めから、中心指導者や打楽器奏者の言葉を反復したり、笑ったり、相づちを打ったりととても良い反応をしていた。しかし実際にボールを手にとると、戸惑いの表情が見られ、サブ指導者に助けを求めるような視線を送っている。しかしボールの音探しでは、サブ指導者に対抗して大きな音で鳴らし始めていた。例えば、サブ指導者が「♪♪♪♪♪」のリズムをした後、「やめろー」と大きく突っ込みを入れてはいるが、その表情には笑みがあふれている。日常的にサブ指導者の面白い言動に対しては、クラスの生徒がツッコミを入れるという関係があるが、今回の実践でも、このサブ指導者の言動が良いきっかけになり、大きく明瞭な音での演奏に変化している。

こうして、サブ指導者の真似をすることで、自分の音に自信を持ち始めたのである。しかしこの関係は、サブ指導者の見事なロール奏法を見た後には、すぐに自分の持っていたボールを置いてしまう行動としても表れていた。自分には難しいと感じて演奏をやめたと思われる。しかし、活動への魅力があるため、数秒後には、最初に行っていた自信のある奏法を行うことで自分を取り戻している。身近にいる人の動きをモデルにして真似をすることから、自信をつけたり工夫したりすることで自己表現を楽しんでいたと考える。

【友達との関係】

こうした関係は、友達との関係でも見られる。例えば、ボールでの音探しで、机の上に置いた器を

少し傾けることで、器が細かく音を立てながら揺れて止まるまでの動きを、隣の席の生徒と競い合うように繰り返していた。活動の魅力が友達との音の関係としてつながっていたのである。またマリンバの役割分担奏でも、友達に「Aを追いかけようと思ったら、途中で一緒に止まってしまって焦ったけど楽しかった」と言われて、笑顔で顔を見合わせていた。

【学級集団との関係】

さらに、学級集団全体との関係で考察してみたい。

生徒Aは中心指導者や打楽器奏者の言葉に対して、「自由」「ちょっかい出す」とすぐに反復したり、伴奏したい人と聴かれてすぐに反応したり、「いきなりの本番でもできる?」と聴かれて、「えっ」と答えてすぐに準備を始めるなど、クラスのムードメーカー的な役割を果たしている。

今回はマリンバを使って4人全員で音を響き合わせる合奏にトライした。感想でも述べているが、みんなで演奏したと言うことが格別の意味を持っている生徒たちである。Aの感想でも「(マリンバ演奏)で、4人でいろんな音がまざって音楽になることがおもしろかったです」と記している。マリンバ演奏は、真剣な表情で友達が始めた全体のテンポに合わせてたり、自分の決めたパターンを繰り返したりしていた。演奏後の緊張から解放された

笑顔から、達成感を感じていたことがわかる。

第5章 まとめ

肢体不自由の生徒、特に本研究対象にした生徒Aの場合、進行性の疾患であるため障害の進行とともに関節の可動域が狭まり、筋力も衰えていることを感じながら日々の生活を送っている。今の自分にできる最大の力を発揮してできる活動は貴重な体験である。また、学級の中にはとても繊細な音を出す友達もいる。ゆっくりとしたリズムを奏でる友達もいる。不随意的な動きが出ることで複数の音が同時に鳴り音程が定まらない友達もいる。力強い明瞭な音が出せない友達もいる。こうした肢体不自由学級ならではの様々な音が響きあって、この学級だけの、まさにこの世で一つだけの演奏が生まれたのである。

最後にサブ指導者の感想を紹介しておく。

「難しいかな?と思いましたが、自分たちで持ち方や音色を探して積極的に参加してくれていたのが嬉しかったです」「自分たちで役割をきちんと理解しながら演奏できたと思います。役割(パート)を変えても違いを感じながら楽しむことができました」「奏者によって表現の仕方が違うので世界に一つだけの音楽ができるなど改めて感じた」。

【参考資料1】授業感想文

【生徒A】

【1 ボール、お椀を使った音楽について】

お椀が打楽器になって音楽がくれることがすごいなと思いました。

【2 マリンバ4人演奏について】

4人でいろんな音がまざって音楽になることがおもしろかったです。

【3 打楽器奏者について】

打楽器は音楽で使うものだけだと思っていたけど、日常で使うものも打楽器になると知って面白いと思った。

【他の生徒及びサブTの感想】

【1 ボール・お椀を使った音楽について】

(生徒)

・いろいろなお椀によって音が違ったり回したりして面白かったです。

・今まで見たこともない演奏方法だったのでどんな音楽になるか見当が付きませんが、迫力のある演奏と音楽に引き込まれるように圧倒されました。自分たちも独自の演奏方法を見つけて演奏できたので楽しかったです。

・素材によって音が違うのが面白かった。

(サブT)

・普段楽器として扱わないものを、“楽器”として演奏したことで今までとは違う反応が新鮮でした。また、材質が違う＝音が違うことはわかっていても、実際にならしてわかる音もあったのではないかと思います。難しいかな?と思いましたが、自分たちで持ち方や音色を探して積極的に参加してくれていたのが嬉しかったです。

・大きさや材質で音が変わるので演奏する場所に応じてグッズを変えると良いと思った。

【2 マリンバ4人演奏について】

(生徒)

- ・みんなで違う音を出したりして楽しかったです。自由に音を出したりして面白かったです。
- ・はじめは、「いきなり即興で音楽が作れるのかな」と半信半疑でしたが、やってみると本当にできたので驚きました。4人で協力して演奏という方法もとても面白くて、またやってみたくと思いました。
- ・4人で1つの楽器を演奏できるのが楽しかった。それぞれのパートの人が変わると違う音楽になるのが楽しかった。

(サブT)

- ・自分たちで役割をきちんと理解しながら演奏できたと思います。役割(パート)を変えても違いを感じながら楽しむことができました。
- ・奏者によって表現の仕方が違うので世界に一つだけの音楽ができると改めて感じた。

【3 打楽器奏者について】

(生徒)

- ・僕でもわからない楽譜を見て、演奏することがびっくりしました。
- ・打楽器奏者と聞いて、マリンバばかり連想していましたが、それだけではないことを改めて感じました。授業もとてもわかりやすく勉強になりました。
- ・早く演奏するのがすごいと思った。

(サブT)

- ・すばらしかったです。または是非演奏しに来ていただきたいです。
- ・たたくスピードや強さで表現されていた。どのように表現しようとイメージされているのか、考えておられるのかを教えてください。

【4 その他なんでも】

(生徒)

- ・今回の授業で、知らなかった音楽のことを知ることができました。どれも面白いことばかりで勉強になりました。とても貴重な体験をありがとうございました。
- ・身の回りにあるものを楽器にしているのが面白かった。初めて見る楽器があって興味を持った。

(サブT)

- ・(対象校の教育課程における集団編成原理のなかで、肢体単障の生徒が属するグループ)でも楽しめるものを準備されていて良かった。肢体単一でできるものがあれば教えてください。

【参考資料2】本実践全体の学習指導略案

音楽科学習指導略案

題材名	「音楽づくり-打楽器を作って-」
学習日時	高等部○組 高等部○組 高等部○組 2021年11月17日(水) 高等部○組 高等部○組 2021年11月25日(木)
学習場所	音楽室
対象生徒	高等部
指導者	岡ひろみ
外部専門家	打楽器演奏家

(1) 題材設定理由

高等部の生徒は○名、認識発達は○歳～○歳程度、肢体単一障害の生徒達も在籍しています。言葉を使って日常的にやりとりする力や、自分の経験したことや感じたことを言葉で表現する力を獲得していますが、的確な言葉を選び、相手にわかりやすく説明することが苦手な生徒や、心理的・社会的な抵抗を感じて声を出してやりとりすることが難しい生徒もいます。こうした生徒たちにとっては、言葉以外の手段でも自分を表現する機会を保障することが大切です。

音楽に関しては、日常的に聴いたり体験したりする音楽のジャンルや表現活動の幅は狭く、音楽的な興味関心の幅も狭いです。このため音楽の授業では、年間を通して音楽的な関心を広げるために、歌唱や器楽の既成曲を再現することや鑑賞活動を行うだけでなく、音そのものに気持ちを向けたり、自分で見つけた音を使って音楽を作ったり、演奏したりする活動を行っています。

本題材では、専門家(打楽器演奏家)と一緒に音楽づくりを行い、音楽的な体験や知識を広げることで、生徒達の音楽世界を広げたいと考えています。専門家の演奏からヒントを得て、いろいろな奏法を試みることで、自分の音を探し、音楽を作っていきます。具体的には、打つ、揺らす、こする等の奏法の工夫や、対話や合奏などの演奏方法の変化や、沈黙、強弱、アクセント、長短等の音楽の構成要素を盛り込み、始めと終わり、反復、変化、問いと答え、3部形式、ロンドなど音楽の仕組みを利用して、自分たちの音楽を作り上げる達成感につなげていきたいと考えています。

本時は、授業前半で、調理用のボールやお椀を使った『ボールの音楽』の模範演奏を聴いた後、自分で音を探して、組み合わせる活動を行います。授業後半は、マリンバを使った役割分担奏を行います。

【倫理規定配慮】

本研究の実施にあたり、研究対象となる学校の校長先生の了解を得た後、学級担任の同意を得た。また対象学級の生徒には口頭で説明し、保護者には外部専門家である打楽器奏者と一緒に授業を行うこと、及び写真やビデオ等を撮影したものが研究対象になることを記した保護者宛文書を配布した。さらに生徒Aの保護者には個別に連絡をして研究で使用することを説明し了解を得た。論文執筆に当たっては地域・学校・学級・個人の名前は匿名とし、障害名等のプロフィールについても、研究上の考察に必要な情報のみ記載している。

なお本研究は、筆者が所属する大学の研究倫理委員会に申請した結果、研究倫理2022-10号2022年10月28日付で倫理的問題はないと判断されている。

【謝辞】

本論文の執筆にあたり、研究対象となることに御快諾を頂き、多大なる御理解と御協力を頂きました生徒の皆さんと先生方に、心より感謝申し上げます。

注

- 1) 本研究の対象は特別支援学校高等部であるが、学習指導要領特別支援学校高等部学習指導要領の音楽では、1段階、2段階とも鑑賞・身体表現・器楽・歌唱のみで、音楽づくりと示されている項目はない。このため、ここでは小学部各教科音楽の中から音楽づくりに示されている内容を記している。小学部第2段階ウで(ア)「音あそびを通して、音の面白さに気付いたり、音楽づくりの発想を得たりすること」や(ウ)「気付きや発想を生かした表現や、思いに合った表現をするために「音を選んだりつなげたりして表現する技能」を身につける」とある。また3段階では、「音や音楽に気付いて、教師と一緒に音楽活動をする楽しさを感じるとともに、音楽経験を生かして生活を楽しいものにしようとする態度を養う」(2)「音楽を聞いて曲の特徴などを感じ取り、創造的に身体の動きで表現したりする」と記されている。
- 2) 高倉(2012)で、「黒鍵で即興演奏する(マリンバ)」として紹介されている実践に基づいている。高倉が「アジア的なにおいがする」と記している黒鍵盤だけで奏する5音階を使った演奏であり、最も低い音を持続させるドローン役、次に低い音域で1つのパターンを繰り返す

伴奏役、比較的広い音域で自由に奏する旋律役、最も高い音域で飾りの音を入れる合いの手役の4つの役割に分かれて演奏する方法である。高倉は、演奏の始め方としてドローン役が最初に音を鳴らし始め、順に伴奏役、旋律役、合いの手役が入る方法を示しているが、筆者はそれに加えて演奏の終わり方についても、生徒の実態から判断したわかりやすさを優先して、合いの手が最初に終わり、旋律役、伴奏役、ドローン役の順に終わることを指示した。

- 3) 研究対象とした特別支援学校では、毎年、年度初めに学級概要や年間授業・行事計画を説明するための学部概要や学校要覧を作成して、校内外の関係者に配布している。
- 4) 学校教育法第30条第2項に「主体的に学習に取り組む態度」、第1章第2節第1款の2の(1)「多様な人々と協働」と記されている。

【引用文献】

高倉弘光(2012)『子どもがときめく音楽授業づくり』東洋館出版社.99-103

【参考文献】

- 姉崎弘(2020)「重度・重複障害児のスヌーズレンの授業で使用する器材・用具および音楽に関する一考察：肢体不自由特別支援学校への全国調査を手がかりに」『日本重症心身障害学会誌』45(1)
- 伊藤啓子・白川ゆう子(2011)「特別支援学校における音楽療法：肢体不自由教育部門小学部への導入の考察」『研究紀要』昭和音楽大学
- 伊藤啓子・大山祥子(2020)「特別支援学校肢体不自由部門小学部～高等部「音楽」における音楽療法士の活用：外部専門員としての授業づくり」『音楽療法研究』(10)
- 井上薫(2013)「特別支援学級における箏を使ったふしづくり：教師の働きかけに焦点をあてて」『学校音楽教育研究』17
- 岡ひろみ(2015)「特別支援学校における音楽づくり－楽器の特徴と生徒の発達的特徴との関連」『音楽教育実践ジャーナル』vol.12no.2通巻24号、日本音楽教育学会
- 岡ひろみ(2018)「特別支援学校における音楽づくり」『障害者問題研究』第46巻第3号、全国障害者問題研究会
- 岡ひろみ・林睦(2021)「特別支援学校における音楽づくりの実践的研究－スリットドラムを使った実践を中心に－」『滋賀大学教育学部紀要』第70号
- 木尾京一郎・坂本裕・村瀬忍(2022)「特別支援学校における筋ジストロフィー症児の教育実践の検討」『岐阜大学教育学部研究報告.人文科学』vol.70 no.2
- 木下和彦・荒木哲弥(2022)「肢体不自由教育における音楽

- 教育実践の展開 I『肢体不自由教育』183-251号の実践報告に
 に着目して』『淑徳大学研究紀要』
- 倉田沙耶香・荒川由希子・瀧川淳・藤原志帆 (2019)「音を
 聴こう、音や音楽でイメージを表現しよう」『熊本大学教育
 実践研究』36
- 下條満代・城間園子・喜屋武睦・緒方茂樹 (2017)「特別支
 援学校 (肢体不自由) の現状と課題: 専門性のある人材の
 育成」『琉球大学教育学部附属発達支援教育実践センター
 紀要 (9)』
- 杉本久吉 (2021)「筋ジストロフィー児の自立活動の指導に
 ついての一考察」『教育学論集 73』創価大学教育学部
- 立岡里香 (2015)「私の教育実践 自立活動を主とする教育課
 程における音楽科の指導: 「学習到達度チェックリスト (音
 楽科)」を活用して」『肢体不自由教育』
- 日高まり子 (2020)「外部専門家活用としての介入する授業
 実践研究 - 夢×人×地域 「社会とつながる特別支援学校」
 推進事業を活用して」『宮崎国際大学教育学部紀要』7
- 藤原志帆・倉田沙耶香・後藤匡敬・瀧川淳 (2021)「知的障
 害特別支援学校における「音楽づくり・創作」指導の試み
 : ICT の活用に焦点をあてて」『熊本大学教育実践研究』
- 洞孔美子 (2013)「特別支援学校での音楽活動にみるコミュ
 ニケーションの様相: ポリバケツ太鼓を使った音楽づく
 り」『学校音楽教育研究』17
- 牧野利子 (2005)「能動的な音楽表現を考える—肢体不自由
 養護学校 (小学部) での実践を通して」『学校音楽教育研
 究 9 (0)』
- 松下友紀・吉富功修・三村真弓 (2019)「特別支援学校 (肢
 体不自由) 高等部における「ふしづくりの教育」の実践:
 重複障害を有する生徒を対象とした音楽科授業での「わら
 べうたあそび」の検討を通して」『音楽文化教育学研究紀
 要 31』
- R.M. シューファー著 鳥越けい子・若尾裕・今田匡彦訳
 (1998)『サウンド・エデュケーション』春秋社
- J. ペインター・P. アストン著 山本文茂・坪能由紀子・橋
 都みどり訳 (1982)『音楽の語るもの』音楽之友社
- CiNii (<https://ci.nii.ac.jp>) 検索日 2022年8月6日 (1963-
 2022)
- 文部科学省 (2017)『特別支援学校高等部学習指導要領』肢
 体不自由者である生徒に対する教育を行う特別支援学校
 第2章各教科第2款 各科目に関する指導計画の作成と内
 容の取扱い
- 文部科学省 (2018)『特別支援学校学習指導要領解説各教科
 編 (小学部・中学部)』
- 文部科学省 (2019)『特別支援学校学習指導要領解説知的障
 害者教科等編 (上下) (高等部)』
- 文部科学省 (2019)『特別支援学校学習指導要領解説総則等
 編 (高等部)』

