

音楽の授業づくり ジャーナル



特集：SDGsと「誰にでもできる音楽づくり」
（特別支援学校における音楽づくりの実践）

「音楽の授業づくりジャーナル」9号

特集：SDGs と「誰にでもできる音楽づくり」

(特別支援学校における音楽づくりの実践)

目次

はじめに

SDGs: “Leave No One behind” と “Everyone can Create Music”3

音楽の授業づくりジャーナル 編集代表 坪能 由紀子

1. TAS モデルに基づくインクルーシブな音楽づくり5

－ その成立要因に関する関係論的な一考察 －

開智国際大学 寺本 妙子

2. 音楽と動きの学習における音の探求活動16

－ 知的障害特別支援学校での授業実践を中心に －

高知大学 金 奎道

3. 障害学における社会モデル観に基づく音楽学習29

－ TAS モデルの実践における指導者と肢体不自由のある生徒の関わりに着目して －

東北学院大学 松本 進乃助

筑波大学附属桐が丘特別支援学校 荒木 哲弥

開智望中等教育学校 川口 隼司

4. 特別支援学校における「誰にでもできる音楽づくりの特徴と役割」41

－ 東京都立葛飾特別支援学校(知的障害)高等部の山本恵美教諭の取り組みを中心に －

エリザベト音楽大学 三村 真弓

まえがき

本誌 9 号では「SDGs: Leave No One behind と “Everyone can Create Music”」にテーマに焦点をあてた。2022 年度日本音楽教育学会第 53 回大会の共同企画「学校教育における音楽の役割と意義」のラウンドテーブルに登壇した 4 人の著者が、その時の発表をもとにして書き上げたのが、本誌の 4 論文である。そのうち 3 論文は、何らかの障害を持つ特別支援学校の生徒たちを対象とした「音楽づくり/創作」の授業を音楽教育の研究者が提案し、それをもとにした実践について書かれている。それらは T=Teacher, A=Adviser（音楽家、音楽または音楽教育の研究者）、S=Supporter（演奏家）の 3 者が協働して実践する TAS モデルに基づいていることも特徴であろう（坪能, 2019）。

もう 1 本の寺本論文は、こうした障害を持つ人達とのインクルーシブな音楽活動の意義を、その成立要因に関して、関係論的な視点から考察したものである。

坪能は長年 “Everyone can Create Music” の重要性を提唱し、また音楽づくりの 7 つの特徴と意味について述べてきた。

- ① 創造性の育成
- ② 即興性の重視
- ③ 多様な音楽様式への広がり
- ④ つくることと聴くことの相関
- ⑤ コミュニケーション力の育成
- ⑥ 誰もが参加できること
- ⑦ 自由な表現とルール破り

これは特別支援学校を含めた「誰にでもできる」音楽づくりを示唆するものである。実際に坪能が特別支援学校における音楽づくりの授業に関わるようになったのは 2021 年度あたりで、何人かの特別支援学校の先生方が音楽づくりに関心を持ってくださるようになったからである、それは 2017 年と 2019 年告示の特別支援学校の学習指導要領に「音楽づくり/創作」がはじめて取り入れられ、特別支援学校においても「音楽づくり/創作」に関心を持たれるようになったことが、大きな要因であったと思う。

SDGs と「誰にでもできる音楽づくり」を最初に関連づけたのは、坪能が監

修者の一人である *Creativity in Music Education* (Tsubonou et al. 2019) である。発行元の Springer がこの論文集を SDGs に関連するものとして位置づけ、その結果、同社の SDGs 関連の本で、一時 e-book ダウンロード数 1 位になる等の大きな反響があったのだった。

9 号のすべての論文はこのように特別支援学校の授業に基づいているが、この号のもう一つの大きな特徴は、4 論文すべてが査読論文であるということである。執筆者のみなさまには多大な労力と時間をおかけしたが、結果として大きな収穫があったことは、企画と編集に携わった者としては大きな喜びである。

Tsubonou et al. (2019) *Creativity in Music Education*, Springer

坪能由紀子 (2019) 「学校と社会を結ぶ音楽教育—音楽教育における新たな連携を模索する—」『音楽教育研究ハンドブック』音楽之友社, pp. 30-31.

【参考文献】

坪能由紀子 (2019) 「学校と社会を結ぶ音楽教育—音楽教育における新たな連携を模索する—」『音楽教育研究ハンドブック』音楽之友社, pp. 30-31.

坪能由紀子

「新しい音楽教育を考える会」代表

「音楽の授業づくりジャーナル」9 号編集代表

問い合わせ先

公式ウェブサイト <https://www.icme.jp>

(お問い合わせフォームよりご連絡ください)

TAS モデルに基づくインクルーシブな音楽づくり

ー その成立要因に関する関係論的な一考察 ー

寺本 妙子
開智国際大学 教育学部

要約

本研究の目的は、協働的な音楽づくりの理論である TAS モデルに基づくインクルーシブな音楽づくりについて解説し、その成立要因について検討することであった。TAS モデルに基づく音楽づくりの参加者のやりとりについて、感受性と応答性という概念を用い、関係論的なアプローチを採用して記述的に分析した。好事例の再検討を通じて、仮説生成的に次の 3 つの成立要因を抽出した。①音楽の専門家（演奏家）である S（サポーター）の感受性と応答性の発揮、②関係性に支えられた生徒の感受性と応答性の発揮、③T（教師）をはじめ他の教員等の協働により実現される安心・安全な環境の提供の 3 つであった。探索的な分析に留まる本研究の限界および今後の課題について考察を試みた。

キーワード： 音楽づくり, TAS モデル, インクルーシブ教育, 感受性, 応答性

Inclusive Creative Music-Making based on the TAS model: Deliberation on its factors based on a relational theory approach

Taeko TERAMOTO

Faculty of Education, Kaichi International University

Abstract

This study explores Inclusive Creative Music-Making under the framework of the TAS model, a theory of collaborative creative music making. It employs a relational theory approach, focusing on the concepts of sensitivity and responsiveness in participants' interactions while taking part in creative music making. Through a review of an effective practice, three factors emerged: (1) the demonstration of sensitivity and responsiveness by S (supporter) and a music expert (performer), (2) the demonstration of sensitivity and responsiveness by the supported student, and (3) the provision of a safe and secure environment realized through the collaborative efforts of T (teacher) and other teachers. This study offers an exploratory analysis and discusses its limitations and other issues.

Key words: creative music making, the TAS model, inclusive education, sensitivity, responsiveness

1. 問題と目的

近年、SDGs (Sustainable Development Goals : 持続可能な開発目標) の達成に関する様々な取組が行われており、教育においては「質の高い教育をみんなに」(Quality Education) という目標 (Goal 4) が掲げられている。「誰一人取り残さない」(Leave no one behind) という理念のもと、多様性を包摂し、すべての子どもが参加できる「インクルーシブ」(Inclusive) という概念が重視される。一方で、VUCA (volatile, uncertain, complex, and ambiguous) な時代 (予測困難で不確実、複雑で曖昧な時代) の到来に向け、必要とされる資質・能力のひとつに創造性 (Creativity) が挙げられる。21 世紀型スキル (21st century skills) とされる「創造性とイノベーション (Creativity and Innovation)」や、来るべき Society 5.0 で求められる「価値創造」(内閣府総合科学技術・イノベーション会議, 2022) にその重要性が反映されている。

創造性は、従来、「新規で有益な何かを作り出す過程」(“the process of making or producing something novel and useful”) と定義されてきた (Sternberg & Lubart, 1999, 和訳は筆者による)。音楽教育に焦点化すると、Tan ら (Tan et al., 2019) は「協働」というインタラクティブな要素、すなわち関係論的な要素を加えて捉え直し、Creative music education を提唱している。そこでは「音楽の教育者 (教師) が、音楽家、音楽の歴史家、創造性の研究者、そして、楽器演奏、音楽理論、作曲、即興、音楽活動における創造性などに興味のある学習者と協働すること」(“music educators collaborate with musicians, historians of music, creativity researchers, and learners who are interested in mastery of musical instruments, music theory, composition,

improvisation, and the like creativity in music activities.”）が求められる（Tan et al., 2019, p.5, l.13-16, 和訳は筆者による）。

本稿で注目するのは、上記に示したような、現代社会で要請されるキーワードである「インクルーシブ」「創造性」を重視する音楽教育である。とりわけ、「創造性」「協働性」を重視した音楽づくりを提案する TAS モデル（Tsubonou, 2020 ; 坪能, 2021）に注目し、そのインクルーシブな展開（Teramoto, 2022）について取り上げる。TAS モデルのインクルーシブな展開は、既に筆者が提案したものであるが（Teramoto, 2022）、本稿では更に論を進めて、インクルーシブな TAS モデルが成立する要因に焦点化する。その際、音楽づくりの参加者の相互作用の様相に着目し、関係論的にアプローチする。ここでの関係論的アプローチとは、参加者間のやりとりの様相を記述的に分析し、インクルーシブな TAS モデルに基づく授業の成立に資する要因について探索的に検討することを目指すものである。本稿の目的は、インクルーシブな TAS モデルに基づく音楽づくりの成立要因について探索的に検討することである。具体的には、まず、TAS モデルとそのインクルーシブな展開について概観する（筆者によるこれまでの取組を概観する）。次に、好事例である授業場面の分析（寺本, 2022）を再度参照し、インクルーシブな TAS モデルを支える要因について、関係論的な視点から考察する。

筆者は発達支援（心理学を基盤とした発達臨床）を専門としており、音楽教育の専門家ではないため、音楽的な分析や考察には限界がある。本稿では、むしろ、特別な配慮を必要とする子ども達が音楽づくりに参加するための要因を関係論的に探るというスタンスを重視し、好事例に基づいて成立要因を検討するという仮説生成的な立場をとる。

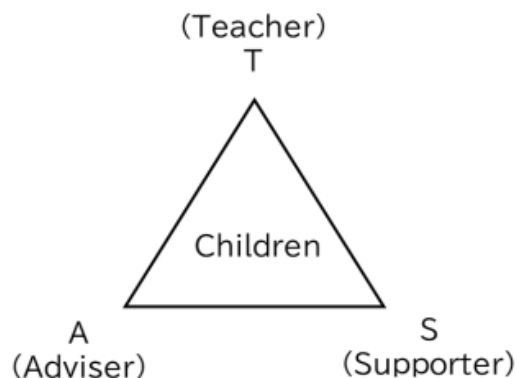
2. TAS モデルのインクルーシブな展開

2.1. TAS モデルについて

子どもの自発性に根差した音楽活動である創作（音楽づくり）は、TAS モデルに基づいて広く展開されている（Tsubonou, 2020 ; 坪能, 2021）。TAS という名称は、教師（Teacher : T）、アドバイザー（Adviser : A）、サポーター（Supporter : S）の頭文字に由来する。TAS モデルの概念図は Figure 1 の通りであるが、子どもを中心とする三者（T, A, S）の協働を特徴とする。T（教師）は授業を組み立てて進行を担い、A（アドバイザー）は音楽の研究者や作曲家が務め、S（サポーター）はライブなサウンドと音楽で教師と子どもをサポートする演奏家などが典型として挙げられる（Tsubonou, 2020）。

子どもが主体的に自由に音楽をつくることを支えるこのモデルは、子どもの個の能力のみに依存するのではなく、音楽づくりの参加者の「協働」を重視する点に特徴がある。したがって、個々の子どもの得意・不得意に左右されずに音楽に参加することが可能となる。即興性や創造性に価値を置き、「間違い」という概念から解放された（Error free）活動となる。このように「誰にでもできる音楽づくり」を目指す点で、SDGs の「誰一人取り残さない」という理念に合致するものである。

Figure 1 TAS モデル (Tsubonou, 2020, p.5)



2.2. インクルーシブな TAS モデルについて

OECD (2021) によるインクルーシブ・カリキュラムでは, Equality (平等), Equity (公平・公正), Inclusion (インクルージョン) について, 次のように解説されている。平等とはすべての生徒に同一の機会を提供すること, 公平とは生徒のニーズに応じて異なるサポートを提供すること, そして, インクルージョンとは多様性を包摂し, 特別なサポートがなくても自分らしく学べるように, システムとしてのバリアを取り除くこととされる (OECD, 2021)。音楽づくりの文脈では, 自分らしく自由に感じ自由に表現できるように, バリアを取り除く (環境を整える) ことがインクルージョンの在り様と言えよう。これは, 問題の所在を個に求める個人モデルではなく, 環境の在り方 (広く捉えれば, 社会の在り方) に帰す社会モデル (Social model) に根差した考え方と言える。

このような考えに基づき, Teramoto (2022) はインクルーシブな TAS モデル (Inclusive Creative Music-Making based on the TAS model) を提案した。「すべての子どものための音楽」 (Music for all), 「間違ふということがない環境」 (Error-free environment), 「ユニークさの尊重と価値付け」 (Respects and Values for uniqueness) を特徴とするのが, インクルーシブな TAS モデルである。ここで, A (アドバイザー) に求められる役割は, インクルーシブな環境を整えることであり, 臨床発達心理学の知見が貢献できると考えられた。

インクルーシブな TAS モデルを実現するための具体的な手順は, Figure 2 に示した通り, 4 つのステップで構成された。研究・実践上の倫理的配慮 (Step 1), 子どもの発達段階の理解 (Step 2), 子どもの困難さ (Difficulties) と強み (Strength) の理解 (Step 3), 子どもに合わせた環境調整 (Step 4) である。

Step 1 には, 関係者への説明と同意, 個人情報・プライバシーへの配慮などが含まれる。Step 2 では, 認知発達, 言語・コミュニケーション発達, 社会情動の発達, 運動発達の各領域におけ

る実態把握が試みられる（観察や聞き取りなどによるインフォーマルなアセスメントも含む）。それは、次のステップ 3 における子どもの困難さと強みの理解を助けるものとなる。Step 3 では、子どもの困難さと強みについての理解が求められる。ここでは、子どもの嫌いなこと・不得意なこと（困難さ）のみに注目するのではなく、好きなこと・得意なこと（強み）を見出すことの両方が必要となる（具体例を Table 1 に示す。ここに示したのは一例であり、すべてを網羅するものではない）。インクルーシブな文脈においては、個々の子どもの個別性の高さが特徴として挙げられるが、その困難さと強みの把握は、次のステップ 4 における環境調整の方向性の定位を助け、実践の具体化を助けるものとなる。

Step 4 は、質の高い教育へのアクセスを提供するためのユニバーサルデザイン（Universal Design: UD）を念頭に置いたものである。具体例は次の通りである。

- ・子どもの発達段階や強みに適合した活動，楽曲（ペンタトニック・スケール等），楽器の選択
- ・楽器のアレンジ（大きさ，色，子どもとの位置関係など）
- ・ICT の活用（iPads，音楽アプリ）
- ・多様性に対応した教示の工夫（言語や動作による説明，聴覚情報・視覚情報の提示）
- ・支える環境（サポーティブな場）と励ます環境（活動を促す場）をつくる（TAS チーム，子ども，サポートの先生方との協働による）

Figure 2 インクルーシブな TAS モデル (Teramoto, 2022, p.13)

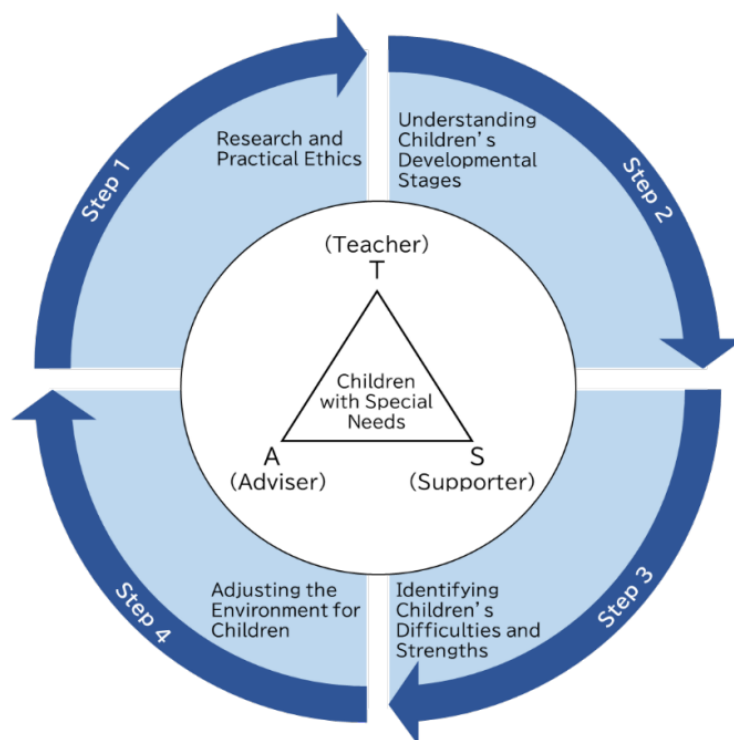


Table 1 子どもの困難さと強みの例

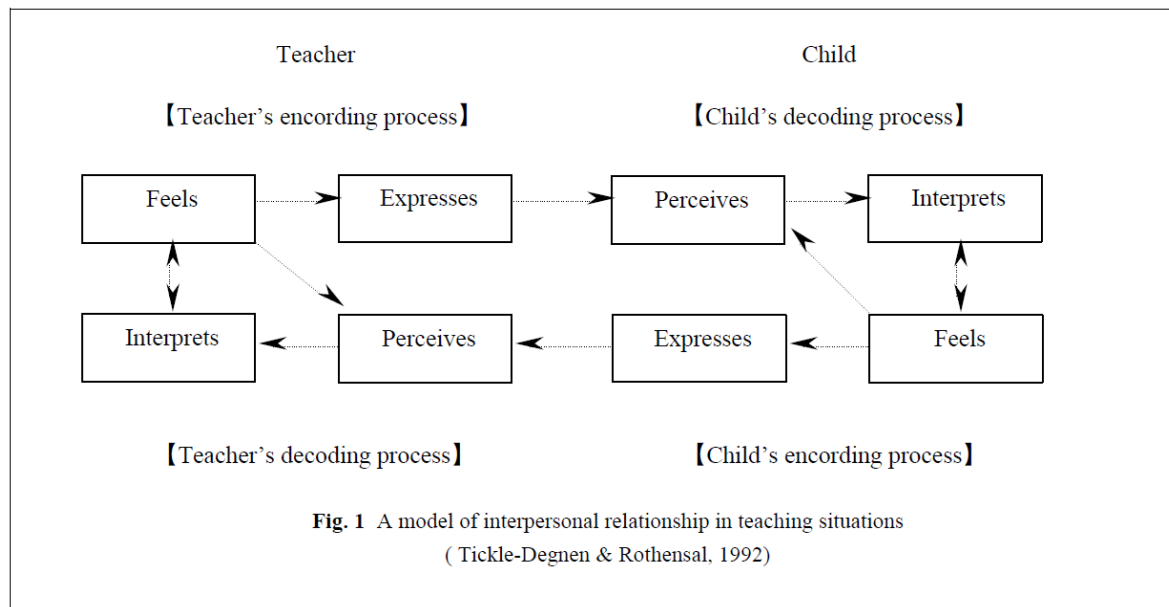
子どもの困難さの例	子どもの強みの例
・聴覚過敏など感覚過敏の問題（苦手な音） ・微細運動の問題（手指の細かな運動のぎこちなさ） ・きりかえの問題（こだわりの強さ） ・認知的スキルの問題（文脈や教師の指示の理解の弱さ） ・言語・非言語的コミュニケーションの問題	・音や音楽を聴くことへの積極的な態度（興味・関心） ・音をつくることや楽器の演奏への積極的な態度 ・音楽活動への積極的な参加 ・他者とのかかわること（コミュニケーションをとること）への積極的な態度 ・音や音楽への好奇心、ステレオタイプからの解放 ・自由な表現

3. インクルーシブな TAS モデルに基づく授業の分析

本稿で分析対象とする好事例として、インクルーシブな TAS モデルに基づく授業の分析例（寺本，2022）を取り上げる。この事例は、特別支援学校における実践であるが、T（教師）は当学校の教諭、A（アドバイザー）は臨床発達心理士（筆者）、S（サポーター）は演奏家（打楽器）であった。木琴、小太鼓、中太鼓を用いて、S と生徒が音楽的対話（太鼓の会話）を展開する場面であり、まず、T と S がお手音を示したが、基本的には即興に基づく音楽づくりの場面であった。次に、生徒がひとりずつ順番に S とやりとりを展開した。S はこの授業の当日、初めて生徒と出会い授業に参加したが、T は個々の生徒の様子を熟知しており、生徒に応じて微調整しながら全体進行を担った。

本稿では、この音楽的対話（太鼓の会話）の実践事例、すなわち、インクルーシブな TAS モデルに基づく好事例について、教師と子どもの相互作用を示した関係性モデル（Tickle-Degnen & Rothensal, 1992 ; Teramoto & Kobayashi, 2003）を参考に検討する。ここで参照する Tickle-Degnen らのモデルは、教える場面における教師と子どもの相互作用を示す関係性モデルであるが（Figure 3）、両者のやりとりの符号化プロセス（encoding process）と解読モデル（decoding process）について説明するものである。教師と子どもが「感じる（Feels）」ことを「表現する（Expresses）」という符号化モデルと、「知覚・感知する（Perceives）」ことを通じて「解釈する（Interprets）」という解読モデルが循環することで、両者の関係性が説明されている。本稿の分析対象である事例（音楽的対話、太鼓の会話）も、一種の相互作用（やりとり）として見なすことが可能であり、そのような前提に立つと、この Tickle-Degnen らのモデルを採用することは有効であると考えられる。

Figure 3 教える場面における教師と子どもの関係性モデル (Tickle-Degnen & Rothensal, 1992)



(Teramoto & Kobayashi (2003) p.2 より引用)

まず、筆者は、このモデルにおける教師と子どもの「知覚・感知・受容する」(Perceives)と「表現・表出する」(Expresses)に注目する。今回の音楽的対話では、Figure 3の左側に示されるTeacherの役割をSが担い、生徒とのやりとりを展開していた。Sは、この授業の日に初めて出会った生徒達の個々の音楽表現の強さ、リズム、間合い等を受容し、生徒が受け止められるように応答することで、太鼓の会話を持続させていた。このような様相に埋め込まれている、この実践の成立要因に関して、「感受性 (Sensitivity)」と「応答性 (Responsiveness)」という概念を導入して説明する。これらの概念は、子どもとその養育者の良好な相互作用を特徴づけるものであり、養育者が子どもに示す感受性豊かな応答性 (sensitive-responsiveness) (Guralnick, 2006) として示されるものである (親子相互作用分析の基本的な概念であるが、今回の事例分析にも有効であると考えられる)。

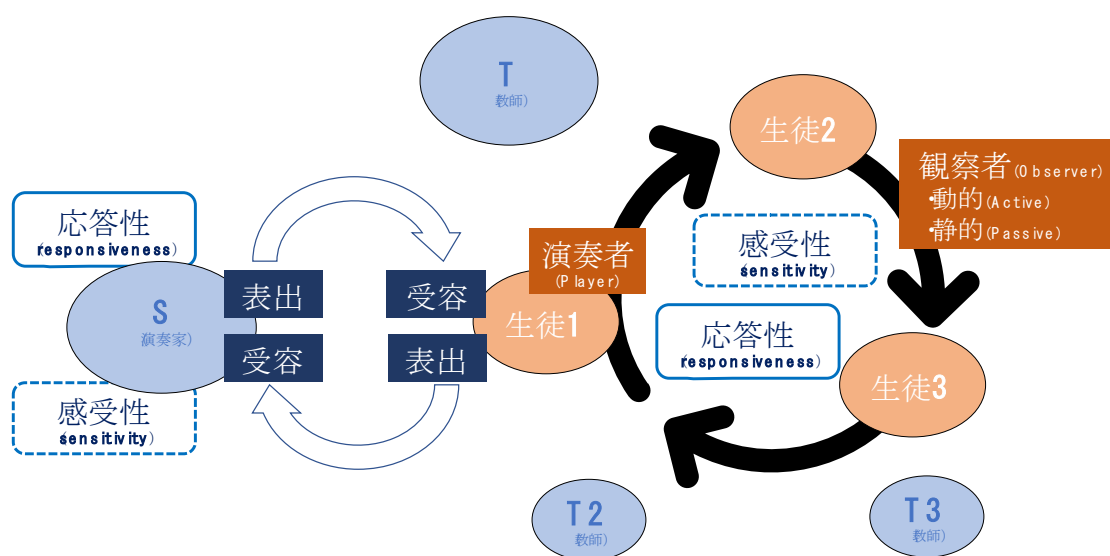
このアナロジーを音楽的対話の場面に採用して分析すると、Sは生徒の「表現・表出」に対して「感受性」を発揮して「知覚・感知・受容」していたと考えられる。そして、生徒が「知覚・感知・受容」できるような「表現・表出」を返すという「応答性」も同時に発揮していたと捉えられる。「感受性」や「応答性」の発揮には、「解釈する」(Interprets)や「感じる」(Feels)といった内的プロセスが関与するが、それはSの資質・能力や、より質的な感性に由来するものと考えられ、音楽の専門家 (演奏家) としての質の高い感性やスキルが関与すると推測される。すなわち、Sにおける、生徒の音とリズムを感じ取り受け止める「感受性」と、生徒が受け取れる音とリズムを返す「応答性」の発揮が、この音楽的なやりとりを成立させており、インクルーシブなTASモデルに必要な要素であることが示唆される (成立要因1)。

次に、この授業場面全体を俯瞰して捉えられる2つの循環に注目する。この実践事例について

寺本（2022）では、授業場面全体を構成する2つの循環について指摘した。ひとつは、Sと生徒のやりとり（turn-taking）から成る循環で、一対一の関係性であった。ふたつめは、生徒が交代することで生じるSを軸とした循環であり、生徒の役割が変化する様相として捉えられた。生徒は、まず、Sと演奏する時は演奏者（Player）として、Sと一対一で音楽的対話（太鼓の会話）に参加していた。演奏者になる順番を待つ間は、Sと他の生徒のやりとりの観察者（Observer）として参加していたが、注意を集中させ見守る静かな観察者（静的な観察者：Passive observer）と、合いの手を入れたり、身体動作を同期させたりする積極的な観察者（動的な観察者：Active observer）が見受けられた。演奏者の役割が終了し、次の生徒に順番を渡した生徒は、再び、観察者としての役割に戻った。本稿では、この様相（2つの循環と生徒の役割の変化）をFigure 4のように図式化する。

インクルーシブなTASモデルの成立要因として、Sの「感受性」と「応答性」を先に取り上げたが、音楽的な対話という関係性が成立する場においては、演奏者と観察者の役割を順番に交代する生徒達も関係性に支えられてこれらを発揮していると考えられ、この点も含めてFigure 4に示している。すなわち、Sの音とリズムをよく聴き、感じ取り、受け止め（「感受性」の発揮）、Sに応答しようとする所作（「応答性」の発揮）が、SやT、および、その他の教員の協働によって促されていること、換言すれば、関係性に支えられて発揮される生徒の「感受性」と「応答性」がこの実践の成立要因として示唆される（成立要因2）。

Figure 4 インクルーシブなTASモデル（音楽的対話：太鼓の会話）における2つの循環と生徒の役割の変化（寺本（2022）に基づき作成）



更に、このような音楽づくりの場を支える他の要因として、全体の進行を担う T の役割や、必要に応じて適切なサポートを提供する他の教員や専門家 (T₂, T₃ など) の役割にも注目することが重要である (Figure 4 にも示している)。この好事例では、この場面に参加する全員がそれぞれの役割を担うことで、全体的な調和、集団活動としてのまとまり (一体感) を伴う学びの場の創出が可能になっていた。それ故に、情緒的に快適で安定した場の提供が可能となり、そこに、生徒が自由に感じ、自由に表現できる土壌が準備され、音楽づくりにおける創造性が発揮されたと考えられた。すなわち、T をはじめ T₂, T₃ 等の参加者の協働による安心・安全が確保された環境が、音楽づくりを支える場となり、インクルーシブな TAS モデルの成立条件として機能すると推測される (成立要因 3)。

4. インクルーシブな TAS モデルの成立要因

本稿では、TAS モデルとそのインクルーシブな展開について概観し、好事例についての分析 (寺本, 2022) の再検討を通じて、インクルーシブな TAS モデルに基づく音楽づくりの成立要因について関係論的な検討を試みた。その結果、次の 3 点が仮説生成的に抽出された (上記の下線部が各々に対応する)。

成立要因 1) 音楽の専門家 (演奏家) である S の「感受性」と「応答性」の発揮

成立要因 2) 関係性に支えられた生徒の「感受性」と「応答性」の発揮

成立要因 3) T をはじめ T₂ 等の参加者の協働により実現される安心・安全な環境の提供

このような成立要因が抽出されたことで、ここまでの論考は、インクルーシブな TAS モデルの成立要因を検討するという本稿の目的に対して一定の成果を提供したと考えられる。

インクルーシブな TAS モデルの成立要因が実現されること、すなわち、S と生徒の「感受性」「応答性」の発揮、および、自由に感じ、自由に表現できるという安心で安全な場の確保によって、特別なニーズのある生徒の音楽づくりにおける自発性や主体性が保証されと考えられる。このような体験は、その他の生活場面においても良好な影響を及ぼすと期待できる。例えば、通常の生活場面において他者とのコミュニケーションに困難のある生徒にとって、今回のように、「感受性」「応答性」を発揮して音楽を通じて他者とつながる体験は、他者とのコミュニケーションの可能性を拓くことになるであろう。それは、音楽教育を通じた人間形成にも資するであろうが、その詳細についての検討は他稿に譲りたい。

5. 本研究の限界と今後の課題

本稿の試みは一好事例の記述的で探索的な分析に留まっており、厳密な実証的研究の手続きをとっておらず、仮説生成の域を出ていない。これが本稿の限界であるが、インクルーシブな TAS

モデルの成立要因について検討する本邦初の試みであることから、雑駁ながらも、今後の礎を提供した点に一定の意義を認めることができよう。本稿で抽出された成立要因に関して、その再検討や実証的な検証については今後の課題となるが、稿を改め検討したい。

付記

本稿は、日本音楽教育学会第 53 回大会（2022 年 11 月 6 日）にて発表した内容に加筆・修正を加えたものである。

引用文献

Guralnick, M.J. (2006). Family influences on early development: Integrating the science of normative development, risk and disability, and intervention. In McCartney, K., & Phillips, D. (eds.). *Blackwell handbook of early childhood development*. Blackwell: Malden, MA. pp. 44-61.

内閣府総合科学技術・イノベーション会議（2022）. Society 5.0 の実現に向けた教育・人材育成に関する政策パッケージ.

https://www8.cao.go.jp/cstp/tyousakai/kyouikujinzai/saishu_print.pdf

[閲覧：2023 年 4 月 23 日]

OECD (2021). *Adapting curriculum to bridge equity gaps: Towards an inclusive curriculum*. Paris: OECD Publishing.

Sternberg, R., & Lubart, T. (1999). The concept of creativity: Prospects and paradigms. In R. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 3-5). Cambridge: Cambridge University Press.

Tan, A.G., Tsubonou, Y., Oie, M., & Mito, H. (2019). Creativity and music education: A state of art reflection. In Y. Tsubonou, A.G. Tan, & Oie, M. (Eds), *Creativity in music education* (pp. 3-16). Springer.

寺本妙子 (2022). 特別支援教育における音楽づくりの可能性. 音楽の授業づくりジャーナル, 7, 30-32.

Teramoto, T. (2022). Inclusive Creative Music-Making based on the TAS Mode: Theoretical Framework of Music Education for Children with Special Needs. *International Journal of Creativity in Music Education*, 9, 5-17.

- Teramoto, T. and Kobayashi, M. (2003). A preliminary study on evaluation of interpersonal relationships between a child with severe multi-handicap and a teacher in the teaching situation. *National Institute of Special Needs Education Bulletin*, 7, 1-9.
- Tickle-Degnen, L., & Rosenthal, R. (1992). Nonverbal aspects of therapeutic rapport. In R.S. Feldman (Ed.), *Applications of Nonverbal Behavioral Theories and Research* (pp.143-164). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tsubonou, Y. (2020). Music education as a bridge between schools and society: Seeking new partnerships in school education. *International Journal of Creativity in Music Education*, 7, 2-14.
- 坪能由紀子 (2021). 誰にでもできる音楽づくりーError-Free な音楽をめざして. 開智国際大学教育学部プロジェクト研究「SDGs の考え方に基づく地域教育カリキュラムの開発研究」2020 年度報告書, 33-36.

音楽と動きの学習における音の探求活動

—知的障害特別支援学校での授業実践を中心に—

金 奎道

高知大学

Exploring Sound through Expressive Activities Integrating Movement and Music : From Music Activities with Special Needs School Students

Kim Gyudo

Kochi University

Abstract

This study aimed to explore the process of integrating movement and music to develop the understanding of sound in a music class at a special needs high school. The class practice applied the theory of Inclusive Education, focusing on various genres of music while allowing for opportunities to engage with a variety of instruments, musical activities for all, and promote musical exchanges between students. In facilitating the class, a permissive environment was established where students had sufficient time to explore sound or express free ideas while choosing or playing instruments. Additionally, the activities were designed to allow students to joyfully perform physical activities while experiencing various genres of music.

Several important elements were observed when conducting the activities. First, students self-regulated their movements in order to synchronize with the music. Second, they performed music by listening to and responding to their peers' performances in real time. Moreover, they used movements to convey qualities like 'lightness', 'heaviness', 'softness', and 'strength', allowing them to explore the space of the room.

In sum, the expressive activities, emphasizing sound, were successful for the development of musicality and creativity and proved to be an effective teaching strategy in helping special needs school students understand and enjoy music. Furthermore, they contributed to the enhancement of the students' self-esteem and self-efficacy by enabling them to experience successful performances.

Keywords: Special Needs School, Mild Intellectual Disability, Combining Movement and Music

I はじめに

1. 問題の所在

平成 29 年告示の特別支援学校学習指導要領各教科等編（小学部・中学部）と平成 31 年告示の特別支援学校高等部学習指導要領における音楽科の内容構成をみると、従前（小学部・中学部）は、「音楽遊び（小学部のみ）」、「鑑賞」、「身体表現」、「器楽」及び「歌唱」で構成¹⁾されていた。今回の改訂で、小学部・中学部の「音楽づくり」、高等部の「創作」がそれぞれ一つの分野として導入されており、創作活動は器楽の学習の一部として位置付けられていた²⁾。特別支援学校中学部は 2021 年度、高等部は 2022 年度から新学習指導要領が施行され、特別支援教育における「音楽づくり」・「創作」活動は、これまで以上に注目を集めている。

周知のように、最近、SDGs（Sustainable Development Goals：持続可能な開発目標）の文脈でインクルーシブ、ユニバーサルデザインの重要性が謳われている。SDGs の 17 の目標のうち（4）「質の高い教育をみんなに」のターゲットである（4-a）「子どものこと、（中略）だれも取り残されないような学習のための環境をとどける」という内容は、これからの音楽教育を考えるうえでも極めて示唆的である。たとえば、インクルーシブ教育³⁾に基づく音楽教育について、寺本（2022）は、特別支援教育における音楽づくりにおいて、すべての子どものための音楽（Music for all）、間違うということがない環境（Error-free environment）、ユニークさの尊重と価値づけ（Respects and Values for uniqueness）などの要素を理解する必要があることを示している。それは、TAS モデル⁴⁾という特殊な指導・学習形態に限ったことではあるが、環境構成の重要性・有用性について参照する部分が多い。つまり、障害のある人々への学習機会の拡大を保証し、児童生徒らが自己実現できる場を支援する意味合いが含まれているといえる。

筆者は、かねてより H 大学教育学部と附属学校園を結ぶ協働型授業実践に参加しており、最近では特別支援学校の生徒を対象とした創作活動に強い関心をもって、意欲的に取り組んでいる。これまでは、附属小学校の音楽づくりに注目し、子どもが主体的に活動できる指導法の工夫や音楽づくりの意義と役割について論じてきた。そこで得られた知見を活かし、特別支援学校生徒を対象とした音楽表現活動において、彼らは「どのように学ぶか」「どのような力が身についたのか」ということから、学びの意味を問い直すこととした。

ただ、特別支援学校における音楽づくり・創作活動の実践研究はリズム遊びや音遊びを含めても少ない状態が続いているという指摘がある（岡ほか、2020）。一方で、わらべうたをもとにした箏を使ったふしづくりを実践し、子どもたちの協同的な学習をとおして、経験を再構成している過程を明らかにしたり（井上、2021）、知的障害のある生徒のための ICT 機器を活用した創作活動をとおして、新しい音楽文化を創造する担い手の育成に貢献したりする取り組み（藤原ほか、2021）等、特色ある実践的研究も増えつつある。とりわけ、松下ほか（2019）による「ふしづくりの教育」のわらべうたあそびの実践では、生徒たちが楽しいと感じながら達成感も得やすいことから、主体的にふしづくりをする様子が見られた、と報告している。

このように、ワーキングメモリに困難さがあつたりコミュニケーションに課題を感じたりする生徒を対象とした「音楽づくり」・「創作」の実践においても、子どもたちが楽しく学び合うことが可能で

あると示された。そのほか、伝統音楽の教材開発への示唆や ICT 機器の有効性・活用性などが検討されたが、特別支援学校における音楽づくり・創作活動において、音と動きを融合した表現活動にみられる様相とその効果は十分に検証されていない。

2. 研究の目的と方法

筆者は、特別支援学校生徒らの重要なコミュニケーションの手段である音と動きに注目し、自己表現を引き出す音楽表現活動を構想するに至った。そこで、本研究の目的は、創作活動における音と動きを融合した実践をとおして、生徒たちの探求のプロセスを明らかにすることである。

研究の方法は、実践的方法をとる。はじめに、特別支援学校の音楽活動の実態を知るための音楽教諭 H 氏へのインタビュー調査を実施する。それをもとに、筆者が立案した高等部生徒のための創作活動をおこなう。分析では、音楽と身体の動きを融合した創作活動において、動きに見られる特徴およびリズムアンサンブルに見られる音の探求の観点から生徒の音楽活動を分析する。以上のことから知的障害のある生徒のための創作活動の可能性を探る。

Ⅱ K 大学教育学部特別支援学校高等部での授業実践の方向性

現在、K 大学教育学部特別支援学校（以下、K 特支学校と称する）に在籍する児童生徒は、小学部の全校児童 18 名、中学部の全校生徒 18 名、そして高等部の全校生徒は 24 人で 1 学年 8 人前後である。そのうち高等部は、中学校特別支援学級および通常学級から入学する生徒も含まれている。K 特支学校は、開校以来「個々の実態に即応した教育課程の研究と実践」に関する研究をおこなう等、知的障害をもつ児童生徒のニーズに応える学習プログラムの充実を図っている。ここでは、当該学校における音楽活動の実態を把握すべく高等部の音楽担当教員に対するインタビュー調査の実証的考察をおこない、音楽活動の現状と課題を示すことを試みた。

1. K 特支学校の音楽活動の現状

K 特支学校は、知的障害のある生徒への教育的対応や包括的支援をおこなう特別支援学校である。高等部の活動内容や指導方針などを把握すべく音楽教員 H 氏へのインタビュー調査（2022 年 4 月 27 日実施）を実施した。具体的な内容は、以下の通りである。

- ①K 特支学校の年間指導計画（中学部・高等部）の詳細はどうなりますか。
- ②K 特支学校（高等部）における音楽授業の現状と課題を教えてください。
- ③学習指導要領の改訂を受け、創作活動はどのように検討される予定ですか。

インタビュー内容をもとに高等部の音楽活動の特徴をまとめてみる。まず、高等部の年間指導計画（表 1）を見ると、年間を通して歌唱、器楽、鑑賞、身体表現、創作に取り組んでいることがわかる。主な活動内容として、歌唱では、歌詞の内容を理解しアーティキュレーションに気をつけながら、独唱・斉唱・合唱などをする。器楽では、楽器に興味をもち、アンサンブルすることを楽しむ。そして鑑賞では、クラシック音楽、ミュージカル音楽、世界の音楽、生演奏など様々なジャンルの曲を聴いて楽しむ、である。

表1 K特支学校（高等部）の年間指導計画

分野	表 現		鑑 賞
	歌唱・身体表現	器楽・創作活動	
一学期	ボディパーカッション 合唱曲（独唱・斉唱を含む）	打楽器・旋律楽器 リズム楽器	クラシック 音楽
二学期	ボディパーカッション 合唱曲（独唱・斉唱を含む）	打楽器・旋律楽器 リズム楽器	世界の音楽
三学期	未定（一・二学期の様子を見て検 討する）	未定（一・二学期の様子を見て検 討する）	ミュージカ ル音楽
※卒業生を送る会に向けて			

そのほかの特徴として、第一に、異年齢集団学習を取り入れていることが挙げられる。H 教諭によると、集団の良さを生かした音楽の授業を目指し、3クラス（24人）合同で授業をおこなっており、全員に同一の教育内容を実施している。また、同時に個別のニーズに応じた自立に向けた支援を目指している。第二に、歌唱・器楽ではパート別練習、創作・身体表現ではグループ学習を取り入れている。それは、友達同士で良さを発見、発表し合う場面を設けるなど、生徒らが学習した内容を何らかの形で発表することにより、自己表現を経験し達成感を得られるからである。第三に、題材選定は、季節や行事を考慮しつつ、生徒の生活と関連付けることを意識している。

具体的に述べると、グループ活動を積極的に取り入れ、その良さを活用した音楽の授業をおこなう。基礎的な奏法を身につけるために、個々に応じた楽器の提示や練習方法などを工夫する。いずれも、歌唱・器楽・身体表現・創作・鑑賞の分野に取り組む中で、表現することの楽しさを体感し、卒業後も音楽のある豊かな生活の実現を目指していることが窺える。

以上から、音楽科指導の基本方針は、生徒の実態や特性などを考慮した集団学習に力を入れているといえる。しかし、創作活動に関して、H 教諭は、音の重ね方の特徴を理解してリズムをつくったり、曲を聴いて身体全体を使って表現したりするなど、いくつかの活動を実施しているが、量的質的に不足を感じていると問題点を述べる。こういった経緯で、筆者はH 教諭の要請をうけ、年4～5回に創作活動を中心とした出前授業をおこなっている。

2. インクルーシブ（Inclusive education）理念に基づく音楽科教育

インクルーシブ教育は、特別なニーズ教育における原則、政策、実践に関する「サラマンカ声明」において、1994年より世界に広まった理念であり、OECDからの提唱によるインクルーシブ・カリキュラムとして発展している。日本では、中教審答申（2012年7月）に示されているように、障害者の社会参加および貢献、特別支援教育の推進、地域における教育機会の保証、合理的配慮の提供が必要とされる。音楽科教育においては、創造性、コミュニケーション、協働を大切に生かしながら楽しく人とつながる音楽を実現していくことが求められる。つまり、すべての生徒が障害の有無無しによら

ず、共に参加する活動を対象とし、音楽を学ぶ機会を平等に与えることが重要となる。自分自身の音楽的な能力を発揮し、多様な音楽体験を共有しながら自己表現できる教育活動が予想される。

そこで本稿では、インクルーシブ教育を意識した授業実践のため、つぎの3つの観点に基づいた教材開発をおこなう。

(1) 多様な音楽と楽器に触れる

まず、多様な文化や地域の音楽を取り入れ、すべての生徒が興味をもち、楽しく音楽活動に参加できるように工夫する。そのため、生徒たちが様々な楽器に触れながら演奏を楽しめるようリズムあそびや身体を使った音楽活動を取り入れる。たとえば、《La Raspa》や《Break mixer》等の音楽に合わせて身体を動かしたり、生徒たちに自ら音探求を経て楽器を選び決める時間を与えたりして、音楽をより深く理解できるようにする。

(2) 間違いのない音楽活動（即興演奏を含む）を試みる

児童生徒の音楽的な能力に合わせた授業プログラムを開発し、個別のニーズに合わせた指導を行うことが重要と考えている。たとえば、吹奏楽のごとく決まった役割やリズムがあるわけではなく、前の人のリズムに重ねていく即興リズムアンサンブルをおこなう。すなわち、楽譜にとらわれることのない即興的な音楽表現は、「その子どもの個性や障害特性に合った演奏スタイルを活かすことができる」⁵⁾と言われており、間違いのない音楽を具現化することで、生徒の自由は発想を引き出すことができる考える。

(3) 生徒同士の音楽的な交流を促す

インクルーシブ教育では、とくに、生徒同士が交流しながら音楽を共有することで、相互理解や協調性が育まれる。また、特別なニーズのある生徒と一般的な生徒との交流を促すことで、相互理解が深まることが期待される。ここでは、通常学級生徒との交流は見られないものの、6～7人の補助教員も特別支援の生徒たちと共に活動できるよう、楽器の選定とその楽器での即興演奏等に参加するよう求める。

井上（2021）によると、互惠関係を通して個が経験の再構成をおこなうのが協同的な学習である。したがって、生徒たちに適切な支援を提供しつつ、生徒同士あるいは補助教員等が連携し生徒と交流ができるように工夫する。

以上のように、インクルーシブな音楽科教育では、すべての生徒にとって平等な機会を提供することが必要であり、間違いということがない環境づくり、そして音楽的な交流を促す場面をつくることを実践することとする。

3. 音と空間の探求活動

生徒たちのための音楽づくりの計画・実践にあたり、オルフ・アプローチによる創作・即興の可能性を探ることとした。なぜなら、音楽と動きを組み合わせる表現活動を目指し、知的障害のある生徒たちが音と空間を探求する活動をおこなうためである。たとえば、〈空間の探求〉において「様々な動き（軽い、重い、下る、上る、中へ、外へ、滑らかな、ぎざぎざの、等）の性質を探求」⁶⁾できるよう、絵本からいくつかのイラストを示す。生徒たちはその中から一つを選択し、それを音と動きで表

現しながら探求する。オルフ・アプローチでは、空間の探求は、動きを動機づける外的要素から動きを動機づける内的要素へ、そして、また外的な動機へ返る⁷⁾ という。いわゆる、外的世界と内的世界との相互作用が見込まれる活動となり、我々の中の変化を引き起こすことが期待できよう。

つぎに〈音の探求〉は、周囲の音や、何の組織的まとまりも持たない音で始められ、それから、ある組織としてのまとまりを持つ音へと進む⁸⁾。たとえば、子どもたちは様々な音で遊んだり気づいたりしながら（音探求の過程を経て）好きな楽器を一つ選ぶ。それから、教師によるドラムのリズムパターンやスティックのような音で、活動の始まりと終わりが示されると、音楽的な意味をなす演奏としてまとめ上げられる。

このように、オルフ・シュールヴェルクの中で、過程（process）という言葉は非常に大切であり、オルフの過程とは〈探求〉と〈経験〉である。まず最も単純で、ほとんどありのままの形式の音楽の要素が探求され、これらの要素は経験を通して、より高度な探求と経験の水準へと洗練され、高められるのである⁹⁾。

以上のことを踏まえ、筆者は「音の探求」と「空間の探求」を音楽と動きを融合した表現活動の中核概念として位置付け、生徒たちが空間と音の様々な性質を発見していく過程をみることにした。ただ、今回の実践において、空間の探求に限っては、主な学習活動ではないため音の探求活動を中心に考察していく。

Ⅲ 実践研究

筆者は、附属特別支援学校高等部 24 名を対象に、音楽と動きを融合した創作活動を実践した。授業は、2022 年 6 月 10 日、17 日に全 2 時間でおこなった実践である。一般的に、特別支援学校は少人数編成授業が多く個々に適した支援やケアが期待されるが、H 特別支援学校における音楽科の授業に関しては、第 1 学年から第 3 学年までの生徒が合同でおこなうため、異年齢・大人数での音楽活動を構想することとした。

1. 研究授業の概要

筆者はこれまで、生徒たちの自己表現やコミュニケーション能力を育てるためにドレミパイプを用いた器楽合奏やボディパーカッション活動をおこなってきた。いずれも、知的障害のある生徒が自由な発想に基づき、言葉と動きと音楽を一体として扱う表現活動を楽しんでもらうことが目的であった。今回はじめて、動きに見られる空間の探求、リズムアンサンブルに見られる音の探求の観点から創作活動を構想し、実践することとした。創作活動を表現の発展過程、音の探求という観点から分析・考察することによって、生徒の表現行為から創造性を生み出す要因とは何かが見えてくると考えられる。

授業日	単元名	学習活動
第1回 2022年6月10日 9:00～9:50 (50分間)	様々な楽器を用いて音を つなごう	・《Break mixer》に合わせて楽しく体を動かそう ・好きな楽器を選んでリズムアンサンブルしよう
第2回 2022年6月17日 9:00～9:50 (50分間)	音楽に合わせて自由に音を 鳴らそう	・《La Raspa》に合わせて楽しく体を動かそう ・イラストを見て、声と動きで表現しよう ・好きな楽器を選んでアンサンブルしよう

2. 研究授業の分析

(1) 授業分析の方法と対象

この活動には（高等部）16歳から18歳までの知的障害のある男女24名（男子14名、女子10名）が参加した。知的障害の程度は療育手帳A1～B2レベルまでであったが、軽度知的障害の生徒が半数（13名）を占めるほどであった。そして、その内訳は、A1（最重度）1名、A2（重度）3名、B1（中度）7名、B2（軽度）13名であった。分析では、授業実践の観察記録とビデオ録画をもとに授業の流れを文章化し、さらに生徒の発言や動きにも注目した。その筆録には、生徒と教師の発話、観察された行動と表情、音楽を具体的に記す。

(2) 分析の視点と手順

分析のねらいは、音楽と動きを融合した音楽表現活動において、特別支援の生徒たちの探求のプロセスを明らかにすることである。そのために具体的な分析の視点は、「生徒たちの音楽表現活動において、音の探求はどのようにしておこなわれるのか。」と設定した。

【場面1－1】《Break mixer》に見られるリズム表現の特徴

<https://youtu.be/KX5abRAWCNk>

場面1－1と場面1－2は、フォークダンスの曲に合わせてリズム遊びをする場面である。筆者は、H教諭と動きの手本を見せ、生徒たちがリズムと動きを模倣できるようにした。まず、ペアになるよう促し、基本的な動きを提示した（まったく動かない生徒は、補助教員の手助けを求めた）。ドイツのフォークダンスである《Break mixer》は、ペアでおこなう。まず、手をつないで（音楽に合わせて）まっすぐ歩き、7拍目に止まる。向かい合うよう90°ターンし、後ろ向きで4拍を歩く。BREAK（休符）の時に足拍子3回と手拍子3回を叩く、といった動きをくり返す。最初は、音楽をかけず、上記の動きを3～4回口頭で説明しながら、順番を覚える練習をした。

このフォークダンスの面白さは、演奏の空白部分を参加者の足拍子（♪）と手拍子（♪）のリズムで埋めることや即興的にパートナーを替えていくことにある。多少パートナーチェンジが遅れたり、音楽と動きがずれたりしても、足踏み3回と手拍子3回はきっちりとリズムがそろった。生徒たちからも「楽しかった」という声が多く聞こえた。

【場面 1 - 2】《La Raspa》に見られるリズム表現の特徴

<https://youtu.be/f6EsRbNYNW0>

メキシコのフォークダンスである《La Raspa》は、列になっておこなう。音楽の A の部分では、2 人汽車が他の汽車と出会って「じゃんけん」をし、負けたら勝った方の後尾車となる。音楽の B の部分では、4 人汽車となり自由にあちらこちらを歩き回る。再び A の部分になると、4 人汽車同士でじゃんけんし、1 つの汽車になる、といった表現活動である。このフォークダンスにおけるリズム表現は、音楽のテンポに合わせて汽車が走る速度となる。また、A の部分における足のステップは、右足と左足を交互に出しつつ、「♪♪♪♪、♪♪♪♪」のリズムに合わせる。じゃんけんをして負けたら後方車両になる活動をくり返し、1 つの列車になったら終わる。

以上の 2 つの活動は、常時活動で楽しい雰囲気をつくることを目的としたが、生徒の実態を把握するための実践記録として整理することとした。その様子（図 1）を簡単なイラストで示す。

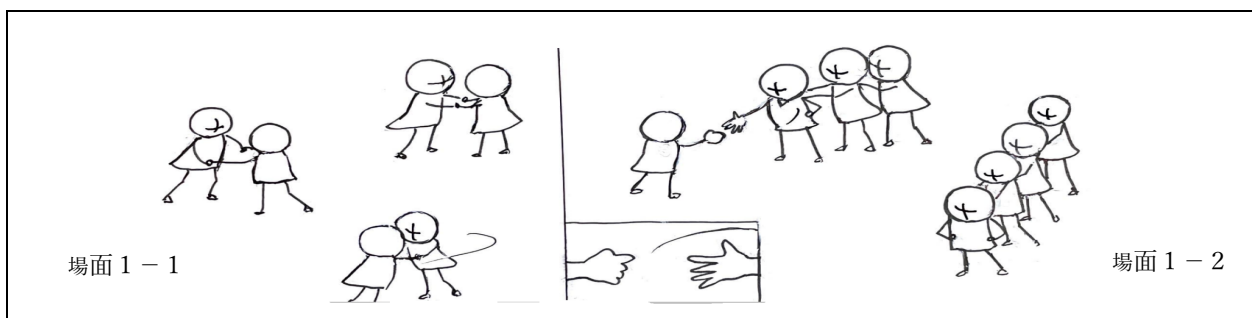


図 1 《Break mixer》の活動様子（左）と《La Raspa》の活動様子（右）

この活動で見られる特徴からは、生徒たちが様々な動き（歩く、軽く走るなど）の性質を感じる、また音楽に合わせて拍を認識しながら手拍子と足拍子でリズムをとる、といったことが読み取れる。リズム系のフォークダンスとして《Break mixer》と《La Raspa》を用いた上記の実践において、生徒たちは、身体でリズムを取りながら空間を媒介とした表現活動をおこなうことができた。そこには、音楽という外的な要素と自分の呼吸という内的な要素が合致しているため、生徒が自ら積極的に関わろうとする態度が見受けられた。

【場面 2】即興リズムアンサンブル

<https://youtu.be/WISsgaRC6Rg>

輪になってオスティナート（ostinato）を用いたリズムアンサンブルをおこなった。予め様々な打楽器を用意し、好きな楽器を選んでもらう。まず、筆者が 1 つずつ楽器の名前と奏法を簡単に説明したあと、教師のピアノ伴奏《翼をください》に合わせて、それぞれの楽器で伴奏するよう促した。そうすると、ほとんどの生徒は表拍と裏拍のすべてにリズム（4 つ打ちリズム）を入れたり、音楽とは関係なく適当に鳴らしたりする様子が見受けられた。

そこで、筆者はバス・ドラムを使って予測可能なリズム（●○○○●○○●、●はドラム）を演奏し、1 人ずつ順番にビートの合間に自分のリズムを打つよう促した。そして、一定のリズムを重ねていき一周したら、1 人ずつ音を減らしていく活動をおこなった。先ほどの実践では、むやみに楽器を鳴らす生徒が多かったので、3 人の教師らによる模範演奏（互いの空白休符の部分を活かすリズムあそび）を聴かせることとした。学年ごとに即興的なリズムアンサンブルをおこない、そこにダイナミ

最後は、教師のピアノ伴奏《にじ》に合わせて、リズムアンサンブルをおこなったが、《翼をください》の時よりは、リズムを刻んだり裏拍のリズムを入れたりする工夫が見られた。



ピアノ伴奏に合わせて自由に音を鳴らそう、という活動においても、最初はどうすれば良いか分からず、とりあえず4つ打ちリズムで取り組んだ生徒たちも、徐々に互いの音を聴きながらリズム打ちするようになった。つまり、これは間違うということがない環境づくりによる効果であり、自分なりの表現を生み出す際の方法として有用であったといえる。

アドリアン・パルランジュ (Adrien Parlange) の絵本『リボン』を用いて、音と空間を意識した活動である。絵本の下には、黄色いリボンがくっ付いており、大きな蛇の舌になったり、稲妻の光になったりと思ひもよらない形になる面白さがある。筆者は、絵本『リボン』からいくつかのイラストを用意し、表現の工夫に着目して活動をおこなった。たとえば、教師は3枚のイラスト(風船、綱渡り、蛇)を見せ(図3)、生徒たちに一番気に入るイラスト1枚を心に決めるようにした。まずは、座ったままそのイラストを手の動きと声で表現してみる。今度は、立って表現しながら、同じイラストを選んだ同士で集まる活動をおこなった。つぎは、「ねずみ、凧揚げ、釣り(鯉)」などみたいな活動である。このように、ある事物を言葉を使わず、身体の動きと擬音語で表現しながら同じ仲間を見つけることは簡単そうで難しい活動である。しかしながら、生徒たちは自分なりの表現を探求することを楽しみながら取り組んでいた。

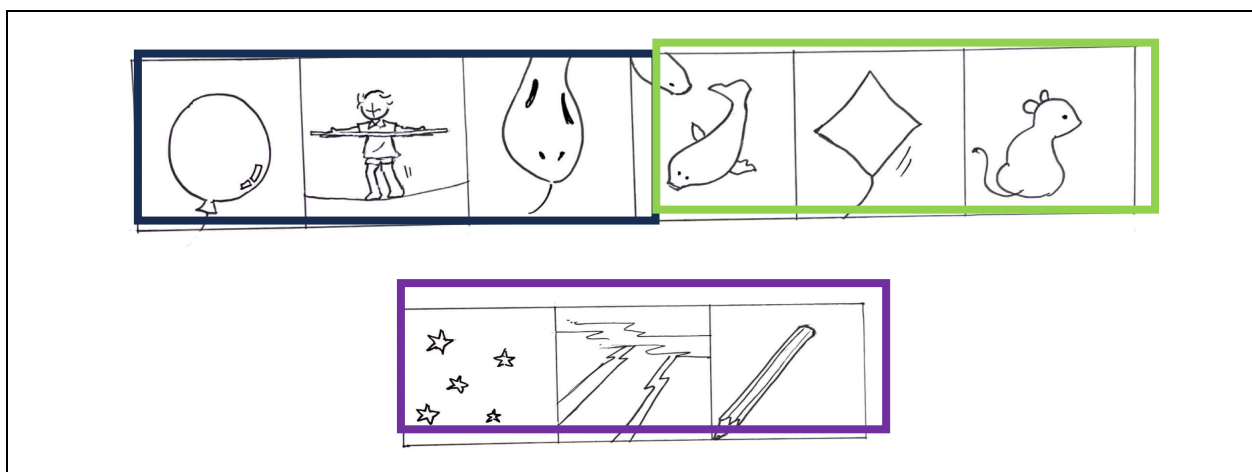


図3 イラストから音と動きをつくろう

上記の活動では、イラストをもとにイメージを働かせて、生徒らが表情や声や動きなどの要素を感じながら自由に表現することを目指している。最初は、動きが小さく、また恥ずかしがって動かない生徒たちも補助教員のサポートを受けながら、互いの動きを注意して観察することができるようになっていた。たとえば、床で這いまわる蛇の動きを表現する A 君、恐る恐る歩いているような綱渡りを表現する B 君、腕をぐるぐる回しながら釣りを表現する C 君、体をくねくねさせて踊る D 君など、多様な個性を生かした表現となったのである。

IV 結論と今後の課題

1. 結論と考察

本研究は、知的障害特別支援学校高等部音楽科の授業実践において、SDGs の理念に基づいた「誰一人取り残さない」という観点からいくつかの創作活動を立案し、実践した。そこから、(知的障害の程度は、個人差が大きい) 知的障害のある生徒の音楽表現活動にみられる音の探求について分析した。

実践では、インクルーシブ教育の具現化を目指し、多様な音楽と楽器に触れること、間違いのない音楽活動を推奨すること、そして生徒同士の音楽的な交流を促すことなどを重視した。とりわけ、生徒が音探しの活動を経て、自ら楽器を選び決める時間を与えるなど、自由な発想ができる許容的な環境づくりを意識するようにした。また、いろいろなジャンルの音楽を用いて身体的なリズム表現を楽しむような構成をとった。いずれも、創作活動において生徒の創造性が発揮できる環境づくり、生徒がもつ創造性を刺激し、「わかった・できた」という体験を積み重ねることが、特別支援教育を展開する上で重要な要素として示唆を与えたといえよう。

すなわち、【場面 1-1】と【場面 1-2】の音の探求については、音楽を聴きながら身体を動かす活動において、生徒が音や音楽と関わりながらリズム感を高めていく過程が見て取れた。このような活動は一人でおこなうのではなく、生徒同士の音楽的交流を大切にすることで教育的効果がさらに大きくなると考える。つまり、拍に合った動きを意識し、また音楽の流れを外さないように音と空間の探求をおこない、みんなの動きと合わせるためにリズム（手拍子や足拍子）を緩めたり速めたりする

自己調整が見られたのである。

【場面2】では、打楽器を用いた即興的な演奏（リズムあそび）にみられる音の探求について述べている。ここでは、演奏スキルを高めることが目的ではなく、生徒たちが音を聴くことに集中し、友だちの表現を意識しながら自分の表現を工夫することを重視する。音選びから楽器の鳴らし方の工夫まで、生徒たちにとって少し難しさはあったようであるが、友だちの演奏を受け入れ、直観的に自分の演奏を決めていく様子から、生徒たちは興味と関心をもってこの活動に取り組んでいたと考えられる。

【場面3】では、イラストが示すテーマごとに自分たちが感じたこと、考えたこと、イメージなどを擬音語や身体の動きで表現する活動をおこなった。生徒たちは、声や動きを伴った表現をしつつ、自分なりのイメージにもとづいて軽く・重く・滑らかに・力強く何かを表現していた。主体的に動きの性質を意識しながら空間の探求がおこなわれたといえる。

本研究における音楽と動きを融合した表現活動は、発達障害のある生徒に対して効果的な音楽学習となり、彼らの感覚に働きかけて音楽に対する理解を深めたといえる。三村によれば、こうした「誰にでもできる音楽づくり」は、自己肯定感や自己決定感が生じ、自由に発想したり表現したりすることによって、積極性、主体性、自主性が育まれる¹⁰⁾。つまり生徒たちは、多感覚をとおして音・身体・声などを用いた表現をおこない、それぞれが探求の拠りところとなって、自己表現の向上につながったのである。

2. 今後の課題と展望

特別支援の学習指導要領に「音楽づくり・創作」が新たに加わったことで、児童生徒が「創造性を発揮しながら自分にとって価値のある音や音楽をつくる」活動が一層期待される。今後、特別な支援を必要とする児童生徒への対応の一つとして、発達段階と関連させた表現活動、そして創造性を引き出すための「音楽づくり・創作」の実証研究などが注目されるだろう。

今後の課題として、「音楽づくり・創作」の継続的な実践がもたらす生徒の音楽的成長に注目し、一人ひとりの創造性を発揮する効果的な音楽指導の在り方を検討する。そのため、自己表現を引き出すことのできる学習プログラムの必要性を提示する。これからも特別支援学校の生徒を対象とした実践研究を継続していく。

付記

本稿は、日本音楽教育学会第53回大会共同企画Ⅷ（2022年11月6日）にて、口頭発表した内容に加筆・修正したものである。

引用・参考文献

- 井上薫 (2021)「特別支援教育におけるわらべうたをもとにしたふしづくり」日本学校音楽教育実践学会編『学校音楽教育研究』第 25 巻、pp. 37-48
- 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』12 (2)、pp. 108-119
- 岡ひろみ、林睦 (2020)「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人文・社会科学』No. 70、pp. 111 - 123
- 菅生千穂、木村曜子、石井達也、松本優 (2015)「音楽専攻学生と児童生徒が共に育つ音楽鑑賞教室実践の意義—教育学部と附属特別支援学校の共同研究から見る—考察—」『群馬大学教育実践研究』第 32 号、pp. 27 - 35
- L. チョクシーほか著、板野和彦訳 (2009)『音楽教育メソッドの比較 コダーイ、ダルクローズ、オルフ、C・M』、全音楽譜出版社
- 高濱順子、三木裕和 (2014)「特別支援学校高等部音楽科における支援に関する考察—軽度知的障害青年の学習意欲向上を目指して」『鳥取大学地域学部地域学論集』11(2)、pp. 49-56
- 中典子、岡崎三鈴、小野文子 (2019)「発達障がいのある子どもに対する音楽指導のあり方—音楽指導者へのインタビューをもとに—」『中国学園紀要』第 18 号、pp. 97 - 106
- 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』第 38 号、pp. 115-122
- 松田愛理子 (2021)「音楽科における個のニーズに応じた補足的支援の検討」『大阪教育大学附属特別支援学校研究紀要』2、pp. 77-80
- 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』No. 31、pp. 39 - 48
- 松村日菜、樋口和彦、土井瞳、中村綾也佳 (2019)「特別支援学校の音楽科授業の実態と展望—音楽担当教員に対するアンケート調査を通して—」『島根大学教育臨床総合研究』第 18 号、pp. 77-86
- Teramoto, T., (2022). Inclusive Creative Music-Making based on the TAS Model: Theoretical Framework of Music Education for Children with Special Needs, *International Journal of Creativity in Music Education* 9, 5-17.
<https://www.icme.jp/en/>

Web 資料

- 中央教育審議会初等中等教育分科会 (2012)「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321669.htm (2023 年 6 月 1 日閲覧)

音源（CD）資料

Tanzen in der Grundschule (2016), “Break Mixer”, FIDULA

Mariachi Mexico de Pepe Villa (2003), “LA RASPA”, Feria Mexicana

-
- 1) 文部科学省（2018）『特別支援学校学習指導要領解説 各教科等編（小学部・中学部）』、p. 140。なお、学習指導要領では、小学部および中学部の創作活動は「音楽づくり」、高等部の創作活動は「創作」と明記されている。
 - 2) 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』第38号、pp. 115－122
 - 3) インクルーシブは、1994年にUNESCOとスペイン政府によって開催された「特別ニーズ教育世界会議：アクセスと質」において採択された「特別なニーズ教育における原則、政策、実践に関するサラマンカ声明ならびに行動の枠組」の中で提唱されたものである。はじめて「万人のための学校」の必要性の認識と伴い、特別な教育的ニーズのある児童生徒への指導・支援が注目されたのである。
 - 4) TASとは、2017年に坪能由紀子氏から提唱されたモデルである。Teacher、Adviser、Supporterの3者が協働しながら実践をおこなう授業形態を指すが、本実践に関しては、TASモデルではなく、筆者一人で立案し実施したK特別支援学校（知的障害）高等部24名を対象とする実践的取り組みを示す。
坪能由紀子（2019）「学校と社会を結ぶ音楽教育～TASモデルの意味を問う」新しい音楽教育を考える会編『音楽の授業づくりジャーナル 第2号』、pp. 1－2
 - 5) 永杉理恵（2022）「インクルーシブ教育理念に基づく音楽教育実践 - 個別の教育的ニーズに応じた器楽教材曲の開発とその指導 - 」『学校音楽教育実践論集』第5号、p. 58
 - 6) L. チョクシーほか著、板野和彦訳（2009）『音楽教育メソッドの比較 コダーイ、ダルクローズ、オルフ、C.M.』、全音楽譜出版社、p. 146
 - 7) 同上、p. 146
 - 8) 同上、p. 147
 - 9) 同上、p. 146
 - 10) 坪能由紀子ほか（2023）「共同企画 XIIIラウンドテーブル 学校教育における音楽科の役割と意義その2—SDGsと「誰にでもできる音楽づくり」」『音楽教育学』第52巻第2号、pp. 86-87

障害学における社会モデル観に基づく音楽学習

—TASモデルの実践における指導者と肢体不自由のある生徒の関わりに着目して—

松本進乃助

東北学院大学

荒木哲弥

筑波大学附属桐が丘特別支援学校

川口隼司

開智望中等教育学校

Music Learning for Orthopedically Handicapped Students: A Social Model Approach in Disability Studies – Examining the Student-Teacher Relationship using the TAS Model

SHINNOSUKE Matsumoto

Tohoku Gakuin University

TETSUYA Araki

Kirigaoka School for the Physically Challenged, University of Tsukuba

KAWAGUCHI Junji

Kaichi Nozomi Junior High School

Abstract

This study examines music learning for students and facilitating method for teachers based on the Social Model of Disability Studies in special needs school. The primary purpose of this study is to elucidate the significance of this approach concerning a perspective of the relationship between teachers and students in the implementation of a music lesson.

To facilitate the approach, a Teacher, an Advisor, and a Supporter formed a TAS team, to develop music

learning for three high school students with orthopedic handicaps, each presenting a unique disability. The approach mainly involved improvisation with original musical instruments created by the students themselves.

As a result, using the social model enabled the students to take a central role in the process of music learning. Additionally, implementing the model allowed teachers change their attention to a role of “facilitator,” liberating them from traditional teaching roles. Therefore, the social model supports a collaborative learning environment for students and teachers in the pursuit of music learning.

Keyword: Disability study, social model, music leaning environment, TAS model, relationship between students and teachers

1 はじめに

「障害学」は、「障害を分析の切り口として確立する学問，思想，知の運動」と定義される（長瀬 1999, p.11）。障害学は，障害者が障害を理由に社会参加が妨げられることや権利が保障されないことに異を唱え，障害者運動によって社会に対して問題提起をしたことに端を発する。障害学の先駆けとなった，アメリカ障害学の背景には，1960 年代後半から大学に進学した重度障害者が始めた自立生活運動から，1970 年代の公民権の侵害を訴える障害者権利運動を経て，1990 年に「障害のあるアメリカ人法」設立につながったことがある（小川・杉野 2014, p.2）。このようにアメリカでは，政治に障害者の声を反映させ，障害学に当事者性を確立させた。同様に障害学をいち早く進めたイギリスでは，「1970 年代に肢体不自由者施設を退所した人たちによって，『隔離に反対する身体障害者連盟』（UPIAS）が結成され（同上）」，イギリスの障害学が成立する。また，イギリスでは，UPIAS によって「身体障害者を無力化しているのは社会である」と宣言することで障害学の障害観における社会モデルの礎が築かれた（同上）。日本では，1970 年代から「青い芝の会」を中心としたさまざまな障害者による社会運動が一般的に知られるようになり，障害者の訴え，いわゆる「当事者の声」への関心が向けられることで，障害者の視点で研究をおこなう障害学が成立した（小川・杉野 2014, pp.2-3）。2006 年の障害者権利条約制定時に掲げられたスローガンである「Nothing about us without us（私たち抜きに私たちのことを決めないで）」は，障害学の命題になっている。

このような当事者を中心に展開されてきた歴史において，障害学は，障害に対する独自のまなざしを重視してきた。長瀬（1999）は，障害学について「個人のインペアメント（損傷）の治療を至上命題とする医療，『障害者すなわち障害者福祉の対象』という枠組みからの脱却を目指す」と説明している。つまり，障害学は，障害者を「守られ助けられる福祉の対象」とするのではなく，障害者の尊厳を確立しながら，その独自の文化の視点で学問的な命題に向き合おうとするものである。

障害学に基づいて論考する上で重要なのは、障害の所在に対する考え方である。英国と米国で先駆的に研究されてきた障害学では、「障害」を“impairment”と“disability”に類別している。障害学では、“impairment”は「手足の一部または全部の欠損、身体に欠陥のある肢体、器官または機構を持っていること」(長瀬 2019, p.15)」と定義されている。こうした個人の身体的な特性を問題の所在とする立場を「個人モデル(医学モデル)」としている。一方で、“disability”は「身体的なインペアメントを持つ人のことを全くまたはほとんど考慮せず、したがって社会活動の主流から彼らを排除している今日の社会組織によって生み出された不利益または活動の制約」(同上)と定義される。このような、社会や環境に問題の所在があるという立場を「社会モデル」としている。つまり、障害学では、これら二つの概念は区別され、語義に応じて使い分けられる。

障害学における個人モデルと社会モデルの概念の特徴は、他の分類における社会モデルと比較してみるとよくわかる。世界保健機関(WHO)が作成した「国際障害分類(ICIDH)」では、“disability”は「能力障害」として定義され、“impairment”に起因する個人モデルの対象であるとみなされている。さらに社会モデルは、これらの問題からもたらされる“handicap”(社会的不利)がこれにあたる。つまり、社会モデルは個人モデルの上に成り立ち、その根源にある“impairment”¹⁾と“disability”(機能障害)を克服することが障害者に求められることになる。障害学では、こうした定義を障害を福祉の対象とみる「リハビリテーション学」的な考えに基づいていると認識されている。

障害学は、あくまで「障害は、社会的障壁である」と主張している。そのため、個人(医学)モデルと社会モデルを峻別して理論を形成し、両者のうち社会モデルを射程にして、これまで研究が展開されてきた。障害学が個人モデルを主眼としない理由について、小川・杉野(2014)は次のように述べている。

医学モデルとは、障害の原因を障害者個人に求める考え方で「社会モデル」の反対として理解されているが、簡単に言えば「自分は障害にはならない」という前提で障害や病気に向き合う考え方である。(小川・杉野 2014, p.3)

このように個人(医学)モデルでは、常に「非障害者」の障害者に対する優位性が生じ、両者にパワーバランスの強弱が生まれてしまう。一方で、社会モデルでは、障害者と「非障害者」という二項対立をはらまないことが前提となる。

障害者と「非障害者」の関わりにおけるこうした問題は、学校教育において特に顕著と言えるだろう。加藤(2006)は、東京都内のろう学校を対象に行った調査において、「ろう学校における音楽科教育を担っている教師が例外なく聴者である」ことで、「ろう者が教育の受け手に限定されてしまっている」ことを指摘している。結果として、ろう者が主導して音楽科教育を議

論していく機会が絶たれていることも問題を一層複雑なものとしている（同上）。加藤（2006）が取り上げる聴覚障害は、いわば音楽教育の根幹にある「音」に対する障害である。ゆえに、その構図をそのまま他の障害に当てはめることはできないが、いずれにしても特別支援教育における音楽教育において、障害者自身がその立案に関わる実践はまだ少ない。いかなる教育においても、当事者だからこそ指導者として持てる問題意識や児童・生徒に語れることがあるはずである。

本稿では、肢体不自由の障害者である松本が特別支援教育（肢体不自由）における授業立案に関わることで、こうした現状への改善を試みた。そして、障害のある生徒が音楽の主体として、学習の中心的存在となるように組織されたのが特別支援学校（肢体不自由）における TAS モデル教材開発プロジェクトである。TAS モデルとは、学校と社会を結ぶことを目的として、坪能由紀子氏によって考案された「教師（T＝授業者である教師）」、「音楽の専門家（A＝アドバイザー）」、「演奏家（S＝自らの演奏によって授業を支えるサポーター）」による協働的な指導モデルである。本稿では、学習活動においては、これら3名を総称して指導者とする。

以上を踏まえ、本稿は、障害学の社会モデルの視点に基づき、特別支援学校における音楽学習やその指導法の一案を提示し、TAS モデルによって実践する。さらに、指導者と生徒の関わりの観点から、その教材化の意義について明らかにすることを目的とする。

2 障害学を視点とした音楽科の教材開発

松本は、5年前に発症した疾病によって、下肢の運動機能と感覚を消失し、それ以降、車椅子で生活をしている。その間、大学で専攻したトランペットをはじめ、ピアノや箏、尺八といったさまざまな楽器の継続的な練習に取り組んできた。そうしたさまざまな経験において、指定された奏法の中で、障害に起因する難しさに直面した。松本は、こうした困難の原因について、既存の文化の中に位置づけられ、固定化された楽器の演奏方法とその楽器の正しい演奏方法が定められた場面設定にあるのではないかと考えた。

そこで参考にしたのが、若生（2014）の紹介する障害学の社会モデルに基づいて分析された音楽学習事例である。若生（2014）は、『技術があって成立する』という西洋音楽の常識に縛られ、「楽しい音楽」に支配される学校教育に警鐘を鳴らす。その中で、障害学を社会のマイノリティからの視点として、そこから上述の音楽教育課題への解決の緒を探ろうとしている（同上）。その一つのモデルとして、若生（2014）は、次のようなダウン症の子どもが町のブラスバンドに参加するノルウェーでの事例を紹介している。

（ブラスバンドが）そこで考えたのは、その子が普段やっている自由な即興演奏みたいなことをみんなでやってみよう、ということでした。ですがブラスバンドのおとなたちは即興演奏などしたことはありません。それとは逆に、その子（ダウン症の子ども）の方はある種の

即興演奏みたいなことを音楽療法でかなりやっています。ですから、ちょっとした逆転現象みたいなことがおきるわけです。そして、結果的にお互いが学び合う形で演奏が成立したそうです。(若生 2014, pp.62-63)

この事例は、「自由な即興演奏」によって、正しさを規定する場面設定を解除し、誰もが到達可能な方法によって音楽学習をすることで「どちらかがどちらかを教えるという関係ではない形で音楽活動が成立する」(若生 2014, p.63) ことを指摘している。つまり、この場合、ブラスバンドがダウン症の子どもに合わせて変化するという社会モデル的なアプローチが音楽教育において成立しうることを実証している。

以上の事例を手がかりにして、本プロジェクトでは、肢体不自由の障害がある音楽の専門家として松本が TAS モデルにおけるアドバイザーを担当する。松本は、障害学の社会モデルの解釈として、身体的な条件を切り離して参加できる「誰にでもできる」場の設定を目指した。

3 授業実践の概要

社会モデル的なアプローチを実践化するにあたり、生徒の自由な創造性を保障できる環境を設定することを目指した。教具として、生徒の発想に基づく新たな楽器を使用することとした。そのために、学習で用いる教具（今回は楽器）を自ら作成し、授業において活用することで生徒を学びのプロセスの中心に置くことを試みた。既存の楽器は、それぞれ文化的・技術的制約があり、その枠組みの中で「正しい演奏方法」が定義されていることから、「できる」と「できない」の差が生まれやすい。生徒の発想に基づく新たな楽器ならば、そうした枠組みに左右されることなく、生徒の身体的な特性に合わせて、創造性を発揮できると考えた。こうした創造性を支えるのが、「上手・下手」や「間違い」が起こりにくい題材設定である。このように題材設定には、許容度が高いこと、そして、生徒が創出した音楽に充実感の得られる題材が求められる。こうしたことを踏まえると、創造的な領域である「音楽づくり」や「創作」をベースに考えるのが良いだろうと考えた。

以上、障害学から着想を得て、創造的な楽器づくりと即興演奏による音楽の授業を下記の通り構想した。なお、授業は、「新しい音楽教育を考える会」が立ち上げた特別支援教育のための音楽教育プロジェクトの一環として行われた。

日時：2022 年 7 月 11 日 (45 分×2 回、計 90 分)

題材名：自分たちの未来につながる音楽をつくろう

目標：自分にふさわしい楽器や音の鳴らし方を考え、即興的に演奏する

対象：K 特別支援学校高等部 1 年生 3 名

場所：K 特別支援学校（音楽室）

授業者：T＝荒木哲弥，A＝松本進乃助，S＝川口隼司（打楽器奏者，中学校教諭），坪能由紀子（本プロジェクト主催）

3.1 生徒について

授業は、肢体不自由の K 特別支援学校の高等部 1 年生 3 名に対して行った。各生徒の障害に関する基本的なデータは、荒木によると以下の通りである。

生徒 α

四肢機能障害。合唱団に所属している。常時電動車いすに乗っている。両手は、それぞれ 1，2 本の指だけ使うことができる。書字，iPad 操作は口に鉛筆やタッチペンをくわえて操作する。iPad のアプリを使い作曲することができる。

生徒 β

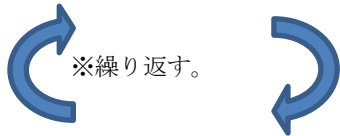
下肢機能障害。日常生活でウォーカーを使い歩く。ヴァイオリンを習っている。両手でピアノを演奏できる。正しい音程で歌うことができる。iPad のアプリを使い作曲することができる。

生徒 γ

脳性麻痺。会話や発表時に吃音があるが、歌唱時にはあまりみられない。クラッチを使い、独歩で歩くことができる。片手でキーボードを演奏できる。

3.2 授業の流れ(学習指導案)

時間	○生徒の活動	・指導上の留意点
5 分	○活動のめあてを知る。 ーめあてー 自分たちの未来につながる音楽をつくろう	・自身の障害と楽器についての経験や考えを生徒と共有するために松本から説明する。 ・ザックス=ホルンボステルの分類を参考に、①体鳴楽器②膜鳴楽器③弦鳴楽器④気鳴楽器をそれぞれ紹介する。それぞれの楽器の音が鳴る仕組みについても説明する。
10 分	○今日使う楽器を紹介する。川口先生の紹介。 ○川口により、色々な演奏の仕方があることを知る。	・用意するものとしては、ティッシュボックス（箱状）、レンチ、ペットボトル、ビン、ボウル、サラップ、紙（画用紙）、すきまテープ、ミキサー、フォーク、スプーン、ブラシ、弓（コントラバス）、ビ
75 分	○色々な楽器や音素材に触れながら即興的に試す。	

10 分	○ 8 拍の中で即興的に演奏することを説明する。 ○ 即興体験をしてみる。  ○ 自分に合った楽器・演奏の仕方を考える。 【途中 10 分休憩】 ○ 自分の考えた楽器を使い，合奏する。	一玉，小石，ビービー弾，水，ストロー ・ 即興体験では，チェーンロンド形式で生徒一人一人が 4 拍× 2 小節の即興をおこなう。即興した後で，どんな楽器や音色，リズムがいいかを試していく。 ・ 早めに仕上がってきたら，終わり方をどのようにするか，考えさせる。
------	---	--

(荒木による作成，松本による加筆修正)

まず，授業では，松本自身の体験として，楽器演奏時に生じた困難について語り，肢体不自由という障害のアイデンティティーを共有することから始めた。ここでは松本が箏を演奏する際に感じた困難から，自分達の新たな楽器の必要性に言及し，そこから，自分たちのために楽器や音楽をつくることへの動機となるよう「自分たちの未来につながる音楽をつくろう」というめあてへとつなげた。

4 実践の振り返り

4.1 創造的な楽器づくりにおける省察

生徒は，ティッシュボックス（箱状），レンチ，ペットボトル，ビン，ボウル，サランラップ，紙（画用紙），すきまテープ，泡立て器，フォーク，スプーン，ブラシ，弓（コントラバス），ビー玉，小石，ビービー弾，水，ストローなど，用意された身近な素材を手に取り，そのさまざまな材質，形状から響く音を確認するところから始めた。

その後，川口を中心に TAS メンバーによるさまざまな奏法の提示があり，素材だけではなく奏法によって，音のバリエーションがさらに増えることを示した。動画①は，実際に楽器づくりをおこなっている生徒の様子である。動画①では，生徒が音そのものに耳を立てて，音を探すことに集中して取り組んでいる様子がみられた。荒木は，授業後に楽器づくりについて，「自分にふさわしい，演奏しやすい楽器，自分の好きな音を奏でる楽器をつくるということで，障害が障害とならない環境で音楽の授業をおこなうことができた。」とコメントしている。例えば，生徒αは，ものを持ったり，握んだりすることに困難があるが，ペットボトルの中にビーズを入れて振ってみたり，叩いてみたりして，さまざまな奏法を試行錯誤しながら，自分にあった演奏の仕方を模索していた（図 1）。最後の即興演奏の際には，ペットボトルを電動車椅子のレ

バーに当てたり，プラスチックのスプーンで叩いたりして音を出す方法や机に擦るなどの方法が取られた（動画②及び動画③）。生徒は，指導者の提案を参考にしながらも，自分に合った音の出し方を模索し，良い方法を選択して，イメージしながら楽器を作成している様子が見てとれた。

演奏を主導した川口は，楽器作りの指導の中で子どものアイデアを深めていくために心がけたことについて次のようにコメントしている。

楽器作りの時間でも，模範演奏で示した3つの奏法（叩く，擦る，振る）を基本に考えてもらった。ここで最も大切なことは，子ども達の出す音を進化させて，別の音を生み出し続けることである。例えばある生徒は，私（川口）が示した「ペットボトルを叩くこと」を真似して，フォークで机をたたいて音を出していた。このアイデアを深めるために「フォークは叩く場所で音が変わるのかな？」と言った声掛けや実演をして，子ども達が1つのアイデアからたくさんの音を生み出せるように工夫した。

このように一つの素材でもその音の出し方（奏法）によって，出る音が変わることや同じ奏法でも素材によって響き方が変化することなど，川口を中心とした TAS メンバーの何気ない提示から生徒は音に対するバリエーションについて，自然にインスピレーションを受けている様子だった。生徒 γ は，川口がペットボトルに巻きつけたゴムを弾いて提示して見せると，図2のようにそのアイデアを自分の楽器に取り入れていた。

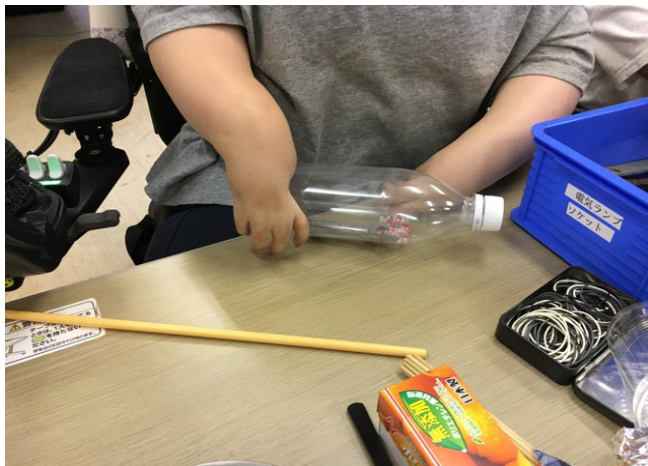


図1 生徒 α の楽器



図2 生徒 γ の楽器

生徒 γ の作品は，中にビーズを入れて振ったり，フォークで叩いたり，巻きつけたゴムで弾いたり，一つの楽器で何通りも音の出し方がある多彩な作品だった。



リズム△A

みんなでチェーンロンド

1 1/4 | | | | | | | | | |

2 1/4 | | | | | | | | | |

3 1/4 | | | | | | | | | |

4 1/4 | | | | | | | | | |

リズムB 4拍子で楽しく??

1 4 | | | | | | | | | |

チェーンロンドやり方

A → B → A → B ...

↑ ↑ ↑ ↑

みんな いそ いそ いそ いそ

第9号 2023年 11月

化との対比を繰り返しながら音楽が進められていく。

動画②及び動画③は楽器づくり後におこなったチェーンロンド形式による即興演奏である。1回目の即興演奏では、ピアノが提示する基本拍に合わせて、即興演奏が進められた（動画③）。1回目の演奏で注目したいのは、男子生徒が拍と合わなかった場面においても、それを許容する雰囲気があったことである。2回目の即興演奏（動画③）では、曲の進行の途中に無拍の部分をつくり、有拍―無拍―有拍の形式で進めた。1回目と2回目では、楽器を変える生徒もいれば、奏法を変えて、違う音を試している生徒もいた。さらに2回目に関しては、無拍の部分も相まって、リズムの取り方も奏法や音の種類も幅が広がっている。川口は、2回目の演奏を「授業の最後に全員で行ったチェーンロンドの即興演奏でも、私（川口）や荒木先生が子ども達に先行して演奏することができたため、子ども達もそれに続くことができていた。」と振り返っている。

生徒たちにとって、即興演奏は過去の音楽の授業で触れる機会があったものの習慣的に行われている学習ではない。しかし、生徒たちは川口の簡単なデモンストレーションからすぐに理解することができた。また、本実践では、具体的なテーマをあえて設定していない。あくまでチェーンロンド形式という演奏の構成が事前に決められたのみである。こうすることで、それぞれの生徒は、曲のイメージなどに左右されることなく純粋に「好きな音」に集中して音探しをすることができていた。

動画① 楽器づくりの様子 <https://youtu.be/VAq9FomzQRc>

動画② 即興演奏 1 <https://youtu.be/rilvfhnMQsw>

動画③ 即興演奏 2 <https://youtu.be/7gYuf6nKHWk>

5 授業実践の成果

本実践を通じて、音そのものの探求から楽器づくり、そして演奏による実践まで一連のプロセスに創造的に取り組むことで、障害のある生徒が音楽に主体的に関わることのできる環境を担保してきた。

創造的な楽器づくりの活動で生徒たちは、素材に着目して、音響構造や奏法などについて試行錯誤しながら、既存の文化の美的枠組みに囚われない音を探ることができた。また、指導者の多彩な例示によって、奏法の考え方に広がりを持ち、奏法を自由に变化させて、1つの対象物からさまざまな音のヴァリエーションを生み出すことが体験できた。こうした音楽的に価値ある体験を生徒が自分にとって演奏しやすい構造の楽器によって実現できたのではないだろうか。また、楽器制作に留まらず、即興演奏にまで活動を広げたことは、自分の楽器を音楽の手段として価値づける重要な展開だった。

チェーンロンド形式による即興は、自由即興で進めることで生徒の演奏に間違いが起きにく

いエラーフリーな環境を作り出すことを目的に設定された。しかし、単に「自由に音楽を創る」という提示では、即興演奏の流れと、即興のアイデアを確保するのは難しいため、事前に設定された4つの基本のリズムパターンや指導者による自由即興の例示を行なった。こうすることで、前出のリズムパターンの形を参考にしたり、逆に裏切ったりすることができる。こうした定型的な部分と即興的な部分を行き来することで安定した音楽の進行の上で、あらゆる試みが許される創造的な場を構築できた。

6 まとめ

本実践において、障害学が音楽学習においてどのように機能していたかについて、障害学の社会モデル観を基準に考察する。障害学の社会モデル観は、「障害者と『非障害者』の二項対立」をはらまないことであった。こうした社会モデル観に基づいて、学校教育を見直すと、特別支援学校（学級）には、『非障害者』によって構想され、障害者が受け手に限定された授業が展開されているという問題が浮上した。

本稿では、障害学の社会モデル観に倣って、障害者が当事者となって、社会モデルの授業を構想した。その際、授業のコンセプトについても、生徒を中心者とするためのさまざまな社会モデル的アプローチを講じた。

本実践における社会モデル的アプローチの現れとして、学習環境は、障害者と「非障害者」の関係性は対等なものであった。川口は実践後、「最終的に完成した楽器や演奏も、彼らの肢体不自由を感じさせないものであった。」と述べており、荒木も「障害が障害とならない環境で音楽の授業をおこなうことができた」と振り返っている。このように、彼らは、学びの内容や演奏が障害の有無を問題にしないものであったことを振り返り、実践において、障害者と「非障害者」の隔たりが生じなかったことを評価している。

こうした実感は、彼らが「教授する」というスタンスではなく、学びの雰囲気を作り、自身も楽器づくりや即興演奏に参画することでファシリテーターに徹することができていたことによるものである。荒木は実践を振り返る中で「普段の授業は『教える』立場として授業を行っていたのに対して、今回の授業では『共に作る』立場で自分自身も授業に参加していると感じた。いつもの授業よりも楽しかった。」と述べている。楽器づくりでは、生徒と協働して、指導者自身もさまざまな音を模索しながら、自分が面白いと思った音を生徒と共有していた。また、即興演奏の場では、演奏に参加する中で、新たな発想を促す例示を示していた。つまり、指導者が生徒と同じ立場で創作のプロセスに参画できる場であったことがわかる。このような環境の中で生徒は、他者からの評価に依存することなく、自分が納得のいく楽器をつくることに専念することができ、指導者の提案や例示に対する選択権があった。こうした現象は、若生（2014）が言う「どちらかがどちらかを教えるという関係ではない形で音楽活動が成立する（p.63）」ことにも符合する。

授業では、指導者が学習の難易度を調整する必要もなく、障害が学習の障壁になるような状況も見られなかった。その結果、生徒に対する学習上のケアやサポートの必要性が低くなったことで、指導者がともに学習に参加する環境を生み出し、生徒と指導者の間に緩やかで並行な関係性が構築され、両者が協働して学習する場が生じたのではないかと考える。このような、教師を「教授」から解放するような環境は、生徒が自律的に展開できる性質の教材と TAS モデルのような複数体制の分担型モデルがその構築に寄与したと考える。

以上、障害学における社会モデルの理論的枠組みを援用することによって、障害者を当事者として教材開発を展開し、楽器づくりによる即興演奏の授業を TAS モデルで実践した。教材の対象者を広げて、さまざまな特性の子どもに対して、ハードルを下げたり、学習を簡易化したりすることで音楽科の学びが遂行されることは珍しくないだろう。しかし、教材を個別の特性に対応させるだけでなく、いくつかの特性を包括して学ぶことのできる環境の構築という視点に立って教材を生み出していくことが、とりわけ障害のある子どもを中心にした音楽科の学びには不可欠となるだろう。

付記

本稿は、2022 年 11 月 6 日（日）に開催された日本音楽教育学会第 53 回東京大会（於：国立音楽大学（オンライン開催））における【共同企画 XIII】ラウンドテーブル「学校教育における音楽の役割と意義その 2—SDGs と「誰にでもできる音楽づくり」の関連性—」で口頭発表した内容の一部を再構成し、発展させたものである。

註

1) ICIDH では impairment は「心理的、生理的、解剖的構造あるいは機能の欠損または異常」と定義されている。

引用・参考文献

石川准・長瀬修ほか（編著）（1999）『障害学への招待』明治書店。

小川喜道・杉野昭博ほか（編著）（2014）『よくわかる障害学』ミネルヴァ出版。

加藤晃生（2006）「日本のろう学校における音楽科教育の現状と諸問題—東京都内の実例を中心に—」『障害学研究』2 号, pp.173-206。

杉野昭博（2007）『障害学—理論形成と射程』

若生裕（2014）『親のための新しい音楽の教科書』サボテン書房。

特別支援学校における「誰にでもできる音楽づくり」 の特徴と役割

—東京都立葛飾特別支援学校(知的障害)高等部の
山本恵美教諭の取り組みを中心に—

三村 真弓
エリザベト音楽大学

Characteristics and Roles of Creative Music-making in Special Needs Schools: Analyzing the Lessons of Megumi Yamamoto at the Tokyo Metropolitan Katsushika Special Needs School

Mayumi Mimura
Elisabeth University of Music

Abstract

This study analyzed the lessons of Megumi Yamamoto, a senior high school teacher at a special school for handicapped children, in order to identify music activities, characteristics of the teacher's teaching, and student growth. The findings of the study confirmed that the concept of "music making for everyone" in special schools for handicapped children met the goal of the Sustainable Development Goals (SDGs), in particular the goal of "leaving no one behind" to achieve the global goals.

Keywords : Improvised Musical Expression, Creativity, Teaching based on the TAS model,
Special School for Handicapped Children

1. はじめに

近年、OECDからは予測不可能な社会を生き抜いていくために必要な資質・能力が提案され、国連からは持続可能な開発目標（SDGs）が提示されている。持続可能で多様性と包摂性のある社会の実現のためのSDGs（Sustainable Development Goals）において重要なキーワードは、「誰一人取り残さない（leave no one behind）」である。外務省（2021）は、「SDGsアクションプラン2021」（2021年の重点事項）の「IV. 一人ひとりの可能性の発揮と絆の強化を通じた行動としての意義もあることが明らかとなった（三村他 2015）。また、高知大学教育学部附属小学校

の音楽づくりに関する研究の中で、音楽づくりは知識・技能の獲得が目的ではなく、創造性の育成を目指すものであり、全ての子どもの発想・提案を認めることから、SDGsの「誰一人取り残さない」ともつながるといえることが明らかとなった（三村他 2022）。したがって、特別支援学校の生徒たちにとっても、音楽づくりは非常に取り組みやすい授業となる可能性が大きい。また、高知大学教育学部附属小学校において行われた TAS モデルに基づいた授業（T: Teacher が、A: Adviser である音楽の専門家の知見をもとに授業を計画し、S: Supporter に演奏してもらう授業）では、サポーター（S）であるゲストティーチャーとのコラボレーションによって、子どもたちは「音楽づくり」の楽しさ、即興の重要さに気付いたことがわかり、TAS モデルに基づいた授業の重要性も明らかとなった（三村他 2021）。

そこで本研究では、東京都立葛飾特別支援学校（知的障害）高等部 2 年生を対象とした山本恵美教諭の「トーンチャイムを使った音楽づくり TAS モデルに基づいた授業」を主としている題材「全音音階を使って創作しよう」（8 時間構成）の授業分析を通して、活動や教諭の指導の特徴、及び生徒の成長等を考察し、特別支援学校における「誰にでもできる音楽づくり」の特徴と役割を明らかにすることを目的とする。これにより、SDGs の目標に到達するためには、音楽科授業にどのような工夫が必要なのかに対して示唆を得たい。

TAS モデルに基づいた授業に関する先行研究は数多く存在する。TAS モデルに基づいた授業を中心とした授業分析を通して、TAS モデルに基づいた授業の詳細な内容、特徴、意義等が明らかにされている。しかし、題材構成のすべての授業分析を通して TAS モデルに基づいた授業で学習者が即興的な活動をするためには事前の授業で何を育むことが必要なのか、すべての授業における学習者の様子を分析することによって学習者の変容を明らかにした先行研究は管見の限り見当たらない。そこで本研究では、TAS モデルに基づいた授業の分析のみならず、題材のすべての授業分析やインタビュー調査を通して、教諭の指導の変化や生徒の成長等を明らかにすることによって、SDGs の目標に到達できたのかを考察したい。

2. 題材「全音音階を使って創作しよう」の授業計画

2.1. 生徒の実態と、この授業を通して山本教諭が考えてみたいこと

東京都立葛飾特別支援学校（知的障害）高等部 2 年生の音楽科授業を担当している山本恵美教諭は、知的障害高等部 2 年生 24 名の実態に対して次のように述べている。

授業を担当している知的障害高等部 2 年生 24 名は、今年初めて受け持つグループである。学習理解は、就学前のレベルから小学校高学年程度である。7 割は小学校低学年の理解力であり、高学年レベルは数名程度である。今までの音楽科授業では、音楽づくりの経験はない。卒業後は主に、一般就労を目指している生徒たちである。他教科の学習でもグループ学習のような活動はあまりしていないようである。国語や数学は、主に全体指導の後に個別にプリントを使って学習していることが多いようである。

山本教諭は、坪能由紀子氏のゼミに参加し、他の先生方の音楽づくりの実践報告を聞いて、音楽づくりに興味を抱くようになった。山本教諭がこの授業を通して考えてみたいことは、じっく

りと音楽づくりを体験させてから TAS モデルに基づいた授業に取り組みたい、小学校・中学校の児童・生徒の作品と比較し、特別支援の生徒との作品の違いや共通点を見つけない、であった。

そこで本研究では、題材の第 7 時の TAS モデルに基づいた授業に向けて、第 1 時から第 6 時の授業までにどのような活動を行っているのか、TAS モデルに基づいた授業の影響によって、第 8 時の授業では教諭の指導の仕方や生徒の様子が変容したのか等を明らかにする。そして、山本教諭の TAS モデルに基づいた授業で扱う佐藤昌弘《響きの波紋》の楽曲を使った小学校の TAS モデルに基づいた授業、及び同じ楽曲を担当教員のみで使った特別支援学校高等部の授業と比較し、この 3 つの事例の共通点や相違点から、《響きの波紋》による音楽づくりに必要なことを明らかにする。

2.2. 学習指導計画

本題材の題材名は「全音音階を使って創作しよう」であり、題材の目標は「楽器の音色や音の特徴を知ることができる、音の重なりや響きの面白さを感じ表現することができる、即興的に表現する活動に取り組もうとすることができる」である。山本教諭は、音や音楽に対するイメージを膨らませ、表したい音楽表現について試行錯誤しながら、創作表現をする学習を目指し、他者と一緒に創作活動を体験し、創作過程の中で共同して音楽活動をする楽しさを感じるとともに、社会の中の音や音楽文化と豊かに関わる力を育成したいと考えて設定した。(山本恵美 2022, pp.1-3)

表 1 題材計画と評価計画(8 時間)

時	○主な学習内容 ・学習活動	評価規準
第 1 時	○授業開き (オリエンテーション) ○創作 ・音や音の響きをよく聴く ・手拍子回し	・条件に合わせて演奏することができたか ・音の違いを感じることができたか
第 2 時	○トーンチャイムについて知る ・パッヘルベルのカノンを演奏する ・音でおしゃべり ・音のキャッチボール	・指揮に合わせて演奏することができたか ・音の響きを工夫することができたか ・音の響きをイメージして演奏することができたか
第 3 時	○音の重ね方を工夫しよう 1 ・木の楽器、金属の楽器、皮の楽器などで図形楽譜を使って創作する	・音楽の構造について知ることができたか ・音の響きを工夫して表現することができたか
第 4 時	○音の重ね方を工夫しよう 2 ・木の楽器、金属の楽器、皮の楽器などで図形楽譜を使って創作する	・音楽の構造について知ることができたか ・音の響きを工夫して表現することができたか
第 5 時	○即興で演奏しよう 1 ・1～3 音で即興する ・ペントニックでデスクベルや木琴、カラーチャイムパー等を使って即興演奏する	・伴奏に合わせて演奏することができたか ・演奏で面白いと感じた所や良いと思う演奏を真似したり取り入れたりしながら演奏することができたか ・音やリズムを工夫することができたか
第 6 時	○即興で演奏しよう 2 ・ペントニックを使って演奏する ○全音音階を知る ・全音音階の楽曲を鑑賞する	・伴奏に合わせて演奏することができたか ・面白いと思う演奏をさらに変化させて演奏することができたか ・音やリズムを工夫することができたか
第 7 時	○全音音階を使って演奏家と演奏しよう	・音階の特徴を感じ取りながら演奏することができたか ・色々な音をよく聴いて自分なりに工夫することができたか ・楽しく学習に参加することができたか
第 8 時	○前回の演奏を鑑賞する	・創作過程について自分なりに評価することができたか

(山本恵美 2022, pp.4-5)

本題材で、山本教諭が目指しているのは、生徒が音楽活動をする楽しさを感じて音楽に豊かに関わること、人と関わる力が育つことである。そのためには、どの即興演奏も正解である音楽づくりを中心とすることが必要なのである。課題を抱えている生徒たちにとって発表をすることは苦手であるが、教諭がすべての生徒の表現の価値を認め、褒めることによって、生徒たちは自信が持てるようになる。指導の工夫点としては、ゲーム感覚のような活動を行うこと、即興演奏のモデルをまずメインの教諭（MT）とサポーターの教諭（ST）が共同で提示すること、外部から演奏家を招き、TASモデルに基づいた授業を行うことである。

3. 山本恵美教諭の授業の実際

第1時と第2時の授業は映像がないため、山本教諭の報告書をもとにまとめる。第3時から第8時までの授業は映像分析をする。

3.1. 第1時授業の内容

【第1時の活動】：2022年4月19日

○授業開き ・授業の約束、年間の授業予定、教員紹介
○手拍子回し ・円になって、手拍子を回す。
○トーンチャイムを使った「音でキャッチボール」 ・1対1で相手の投げた音を受け止めて即興で返す活動。そこから即興表現に繋がりたいという教諭のねらいがある。 ・トーンチャイムでいろいろな音の出し方をゲーム感覚で学ぶ。

手拍子回しをすることによって、去年やったことを思い出す生徒がいる。トーンチャイムを使ったキャッチボールでは、隣の音を聴き分けられない生徒もいた。

【手拍子回し】の成果は、他者との対話であり、【トーンチャイムを使ったキャッチボール】の成果は、トーンチャイムの使い方を知ること、他者との対話である。トーンチャイムによる応答奏は、TASモデルに基づいた授業の主となる活動であり、題材構成の第1時の授業から準備を始めている。

3.2. 第2時授業の内容

【第2時の活動】：2022年4月26日

○手拍子回し
○トーンチャイムを使った学習 ・特別支援学校の音楽の教科書に載っている、パッヘルベルの《カノン》を使用する。 ・トーンチャイムの演奏方法を学習する。 ・音の響きの違いとコード進行（C→G→Am→Em→F→C→F6→G）について学習する。 ・基本の奏法でシンプルに演奏する。 ・コードごとに6グループ（C, G, Am, Em, F, F6）に分かれ、録音した旋律を流しながら、教諭の支持によってグループごとに順番にトーンチャイムを鳴らす。

手拍子回しでは、生徒は前回よりも盛り上がり活動に参加していた。早く回したり、目を閉じて回したり、手拍子を左右回したりすることができるようになった。トーンチャイムを使った学習では、数名は活動の内容が理解できなかった。しかし、回数を重ねるごとに、カノン進行についてわかってきたような生徒が少しいた。

【手拍子回し】の成果は、他者との対話であり、【トーンチャイムを使った学習】の成果は、トーンチャイムの使い方を知ること、カノン進行とは何かを知ることである。

3.3. 第3時授業の内容

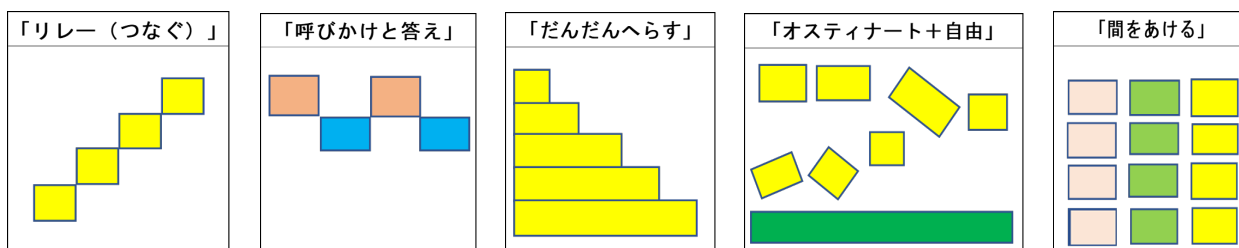
【第3時の活動】：2022年5月10日

○トーンチャイムを使ったカノンの演奏 ・コードごとに6グループ(C, G, Am, Em, F, F6)に分かれる。録音した旋律を流しながら、教諭(MT)がカノン進行に沿ってグループを示し、それに合わせてグループごとにトーンチャイムを鳴らす。教諭(ST)がカラーチャイムバー(E, D, C, B, A, Gで構成)で旋律を鳴らす。 ・教諭(ST)の代わりに、前に出た生徒2名が、カラーチャイムバーでカノン進行に合わせて旋律を自由に鳴らす。すべてカノン進行に合わせて、6グループと2つのチャイムバーで演奏する。
○金属製・木製・皮製楽器による音楽づくり：楽器探し ・最初に図形楽譜を使って、音楽の構造を説明する。 ・3種類の楽器を示す。金属製の珍しい複数の楽器、木製の珍しい複数の楽器、皮製の複数の楽器。 ・「呼びかけと答え」と「リレー(つなぐ)」の2種類で、音楽づくりをすることを伝える。 ルールは始まりと終わりの仕方を決めること。音楽づくりではいろいろなことを自分たちで決めることを伝える。 ・楽器にはいろいろな鳴らし方があることを、教諭(MT)が実際にタンブリンを使って示す。 ・「リレー(つなぐ)」と「呼びかけと答え」で教諭たち(MT+ST)が皮製楽器によって即興演奏する。 ・各グループごとに、3種類のうちのどの楽器を選ぶか、決めさせる。 ・好きな発想でいいこと、発明家として楽器の音の鳴らし方を工夫することを伝える。

授業が始まる前に、パッヘルベルのカノンの旋律を流しながら、男子生徒2人が、カラーチャイムバーをそれぞれ叩いていた。カラーチャイムバーは、E, D, C, B, A, Gで構成されており、好きな音を鳴らしても、不協和音とはならない。2人とも旋律の基本拍に合わせて正確に弾いている。前回の授業で体験した活動が楽しかったようで、自主的に取り組んでいた。

トーンチャイムを使ったカノンの演奏では、トーンチャイムを鳴らすグループの生徒たちは教諭の指示通りの順番で鳴らすため、グループ活動における即興性はない。しかし、カラーチャイムバー担当の生徒たちは即興的に鳴らしている。金属製・木製・皮製楽器には、生徒たちはとても興味を示し、いろいろなイメージを語った。教諭たちの即興演奏に驚き、さらに興味を示した。生徒たちは、楽しそうにいろいろな楽器を鳴らし、グループ発表で扱う楽器を探し始める。次第に、楽器の鳴らし方も工夫するようになった。

【トーンチャイムを使ったカノンの演奏】の成果は、トーンチャイムの使い方やカノン進行を知ることである。音楽に合わせて自由に即興するということは、後の授業で行うペンタトニックや全音音階に合わせた音楽づくりの基本となる。【金属製・木製・皮製楽器による音楽づくり】の成果は、楽器の鳴らし方の工夫をすることである。鳴らし方の工夫は、TASモデルに基づいた授業の準備となる。



本授業で提示された図形楽譜は上記である。以後の授業の音楽づくりで、「間をあける」以外
は使用された。

3.4. 第4時の授業の内容

【第4時の活動】：2022年5月17日

○金属製・木製・皮製楽器による音楽づくり：楽器鳴らし ・図形楽譜を示して前回の復習をする。 ・教諭たち（MT+ST）の木製楽器による音楽づくりを見る。「リレー（つなぐ）」から始まり、「呼びかけと答え」で終わる。曲の構造が図形楽譜のとおりになっていたかどうかを確認させる。 ・3グループに分かれ、順番に3種類の楽器にそれぞれ触り、面白い音の鳴らし方を発見する。グループ活動の中で、教諭たちがいろいろな鳴らし方があることを実際に鳴らして示す。
○金属製・木製・皮製楽器による音楽づくり：楽器の鳴らし方発表 ・金属チームの発表。 ・教諭（MT）が、金属楽器にいろいろな鳴らし方があることを実際に鳴らして示す。 ・皮チームの発表。 ・教諭（MT）が皮楽器のいろいろな叩き方を示す。 ・木チームの発表。 ・教諭（MT）は、それらを褒め、さらなる面白い鳴らし方を示す。 ・別の種類の楽器にグループが移動し、またそれぞれ鳴らしてみる。これですべての種類の楽器に取り組んだ。 ・面白いことを発見した人に楽器を鳴らして発表させる。 ・教諭（MT）がすべてを褒める。
○楽器の鳴らし方による音楽づくり ・各グループ担当の最初の種類の楽器のところへ戻り、音楽づくりに取り組む。教諭（MT）が「リレー（つなぐ）」→「だんだんへらす」→「呼びかけと答え」の順番を提示しながらも、変えてもよいと言う。終わりの仕方を決めることも伝える。 ・グループごとに、音楽づくりにチャレンジする。金属グループに教諭（MT）がかかわり、順番のやり方を教える。他グループは教諭（ST）たちが担当する。
○作品発表 ・金属チームの発表。教諭（MT）が「リレー（つなぐ）」「よびかけと答え」の順番を支持しながら、それに合わせて演奏。 ・皮チームの発表。「リレー（つなぐ）」だけで演奏。担当の教諭（ST）は順番の支持なし。 ・木チームの発表。「リレー（つなぐ）」だけで演奏。担当の教諭（ST）は順番の支持なし。

教諭たちの即興演奏を見て、生徒がすごいと喜んだ。いろいろの楽器鳴らしに関して、生徒たち全員が自由にいろいろと主体的に取り組んでいる。教諭がグループ内にいると教諭との対話が主流となり、教諭がいなくなると自分たちで相談し始める。金属チームの発表では、鳴らし方を工夫している生徒がいた。皮チームの発表では、手のひらで叩いたり、手を回したり、指で叩いたり、爪先で叩いたり、叩き方をいろいろと工夫していた。リズム感が良い生徒もお

り、終わり方がおもしろい生徒がほとんどであった。木チームの発表では、木琴の様々なところを、いろいろなやり方で鳴らしている生徒がいた。どのグループでも、必ず教諭（MT）が生徒を褒めることによって、生徒は自信を持った。また、他者の音の鳴らし方の工夫に興味を抱き、別のグループの発表と同じ鳴らし方をやってみて、それから自分らしい鳴らし方に変える生徒もいた。「面白いことを発見した人？ 発表してください。」という教諭の問いかけに対して、多くの生徒が手を挙げて独特な鳴らし方をした。

【金属製・木製・皮製楽器による音楽づくり】の成果は、楽器の鳴らし方を工夫すること、他者との対話である。3種類の楽器の違いを感じ、いろいろな楽器の鳴らし方を工夫することによって、音の魅力に気付いた。また、障害児にとっても簡単で面白い活動であるので、すべての鳴らし方を教諭に褒められることによって、課題を抱えている生徒たちも自信をもって音楽に取り組むことができた。生徒たちに自己肯定感、自己決定感が生まれたといえる。

3.5. 第5時授業の特徴

【第5時の活動】：2022年5月24日

○ペンタトニックによる音楽づくり：ステップ1

- ・録音しているピアノ伴奏曲《魔法の伴奏》に合わせて、デスクベル（C♯、D♯、F♯、G♯、A♯）、カラーチャイムバー（C♯、D♯、F♯、G♯、A♯）、ピアノ（黒鍵のみ）で音楽づくりをする。まず、教諭（MT+ST）たちが見本を見せる。
- ・生徒たちの即興演奏。何人か前に出てきて演奏する。最初は1人ずつ、最後はみんなで演奏する。
- ・教諭（MT）は、必ず褒める。
- ・教諭（MT）が、条件とかルールの中で、即興をすることが音楽づくりであること、今日はみんなが音楽をつくらせていることを生徒に伝え、自信を持たせた。

○ペンタトニックによる音楽づくり：ステップ2

- ・図形楽譜「呼びかけと答え」を示し、デスクベル、カラーチャイムバー、ピアノのどれかをそれぞれ選んで、ペンタトニックによる「呼びかけと答え」の音楽づくりをする。全員ではなく、やりたい人のみがやる。
- ・教諭（MT）は、即興で音楽をすることはレベルが高いこと、すぐに即興で演奏することは社会に出たときに必要となる力に結び付くことを伝えた。

この授業では、介護等体験の学生3人が参加している。外部から来た人との繋がりを楽しむと感じることは、TASモデルに基づいた授業にも活かせるだろう。最初からピアノ伴奏の拍にのって表現する生徒もいれば、やっているうちに次第に音楽をよく聴きながら合わせ始める生徒もいる。リズムを変える生徒が出ると、そのあとの生徒もリズムを変え始めた。ほとんどの生徒の表現が豊かである。流れているピアノ伴奏をよく聴いてそれに合わせて弾くだけでなく、リズム表現を変え、自分なりの音楽表現をしている。教諭から褒められることによって、自己肯定感や自己決定感を感じており、自分で自分を褒める生徒もいた。

【ペンタトニックによる音楽づくり】の成果は、即興性、音楽との対話、他者との対話である。ピアノ伴奏の音楽との一体感が育っており、これはTASモデルに基づいた授業で重要なことである。また、他者の表現を取り入れたり、それをもとに自分なりに表現を変えたりすることができるようになってきた。これは、第4時の3種の楽器の鳴らし方の工夫から学んできたことでもあり、TASモデルに基づいた授業における音楽づくりにも役立つであろう。

3.6. 第6時授業の内容

【第6時の活動】：2022年5月31日

○全音音階の確認 ・前回実施した5音音階を説明して音鳴らして確認した後、全音音階を弾き、どのような感じがするかを質問する。 ・全音音階で構成されているカラーチャイムバーとトーンチャイムを使って、鳴らしてみる。引き続き、全音音階はどのようなイメージかを尋ねる。 ・順番に前に出て、全音音階を鳴らしてみても感覚的に捉える。 ・音楽が得意な女子生徒にピアノの全音音階を弾かせて、生徒たちからイメージを聞く。
○全音音階を使った音楽づくり ・「オスティナート+自由」の図形楽譜を示す。 ・トーンチャイム（複数）、カラーチャイム（2個）に、レインスティック（2個）、バスブロックバー（1個）、カリンバ（1個）を追加し、やりたい生徒たちと教諭（ST）1名で、全音音階を使った自由な音楽づくりをする。バスブロックバーがオスティナートの役割を担っている。 ・ペントニックの音楽づくりと全音音階の音楽づくりのイメージの違いを聞く。 ・教諭（MT）は、自信を持たせ、自由に音楽づくりをするために、こういうルールがある中で、自分たちで自由につくると音楽ができると伝える。
○ペントニックを使った音楽づくり ・録音したピアノ伴奏曲《魔法の伴奏》を流し、それに合わせて、木琴（2台）の黒鍵部分（2段目）を、「リレー（つなぐ）」→全員演奏→ソロ演奏等、教諭（MT）が支持しながら、4人で自由に鳴らす。 ・演奏体験の終了後、ペントニックと全音音階の違いを教諭（MT）が再度音を鳴らして理解させる。 ・自信を持たせ、次回の授業につながるように、音楽づくりが全員できたことを伝える。

本授業では、TASモデルに基づいた授業においてアドバイザー（A）の役割を果たす坪能由紀子氏と駒久美子氏が視察し、授業後に山本教諭にアドバイスをを行った。これによって、後の授業が変化する。

教諭が全音音階のイメージを質問すると、生徒からいろいろな意見が出て、教諭はそれらをすべて認めた。全音音階による音楽づくりでは、バスブロックバーが大きく鳴らず、オスティナートの役割を果たしてない。生徒たちは、オスティナートを意識せず、自分勝手に鳴らしており、音楽による他者との対話もない。一方で、ペントニックによる音楽づくりでは、最初の生徒たちは、ピアノ伴奏に合わせていないし、他者とも合わせていなかったが、上手な生徒が弾き始めると、他者もそれに合わせるようになり、音楽とも一致し始める。リズムを工夫した鳴らし方（トリルなど）をすると、それを他者も真似る。それらの演奏を見たグループは、伴奏音楽を聴きながら、自分の音もよく聴き、リズムを変えたりしながら、自分の表現を工夫するようになった。

【全音音階を使った音楽づくりの成果】は、全音音階を感じることであり、TASモデルに基づいた授業に向けたスタートである。【ペントニックによる音楽づくり】の成果は、即興性、音楽との対話、他者との対話である。他者の演奏の工夫を真似て、自分の演奏にも取り入れ、それをさらに発展させるということは、友だちからの学びであり、他者受容感と自己決定感が育つであろう。

3.7 第7時授業(TASモデルに基づいた授業)の内容

【ねらいと今日の目標】

- ・音楽づくりを楽しんで活動することができる。
- ・演奏に楽しく参加することができる。

【第7時の活動】：2022年6月7日

○手拍子回し ・サポーター(S)たちを生徒の間にいれ、半円となって順番に手拍子をする。できるだけ早く回す。同じ方向で何回かやる。 ・S(駒氏)から「逆方向へしたら」と提案があり、逆方向で行う。1周ではなく連続で手拍子回しをする。 ・指名された生徒が、身体の向きで方向を示しながら回す。
○これできますかゲーム：手拍子模倣 ・教諭(MT)の手拍子をみんなで真似る。 ・前に出た生徒やSの手拍子を真似る。
○名前をリズムゲーム ・事前に録画した、複数の教諭がそれぞれ自分の名前に合わせたリズム手拍子をしている様子をみんなに見せる。 ・自分の名前をリズム手拍子で表す練習を始める。Sたちが、課題を抱えて練習ができない子に声がけをする。 ・発表する。 ・できない生徒には教諭(MI)と一緒に触れ合いながら援助してやっていく。 ・課題がある生徒が行ったときは、教諭(MT)が必ず褒める。 ・教諭(MT)が全員のことを褒める。
○トーンチャイムを使った「音のキャッチボール」 ・教諭(MT)と生徒の鳴らし合いを見せたあと、前に出て生徒と生徒で鳴らし合いをする。 ・S(駒氏)がピアノで佐藤昌弘《響きの波紋》のドローンを弾き始める。S(学生)たちが生徒に向けて鳴らし、対話を始める。S(駒氏)が、ドローンに加えてオスティナートも始める。 ・生徒と鳴らし合いをしていた教諭(MT)が座るように手で伝え、トーンチャイム対話を次第にやめる。ピアノも終了。
○演奏家と一緒に演奏しよう ・S(学生)たちが、前に出てきて、ヴィブラフォン2台、箏1台を担当する。 ・教諭(MT)と生徒とのトーンチャイムによる対話が始まり、しばらくしてから、ピアノ(S)のドローンが加わる。さらにオスティナートが始まると、ヴィブラフォン2台(S)が加わり、しばらくしてから箏(S)がグリッサンドを鳴らす。 ・教諭(MT)が生徒を連れ出し、他の生徒に向かって鳴らさせ、別の席へ移動させる。 ・S(学生)がいろいろな生徒とトーンチャイムで対話をする。 ・生徒同士の対話が途切れ、また教諭(MT)と生徒との対話のみとなる。 ・S(学生)がリコーダーを吹き始める。教諭(MT)はトーンチャイム対話をやめる。リコーダーや箏やヴィブラフォンが徐々に止まる。ピアノはドローンのみとなり、終了。 ・教諭(MT)が「今日の目標の、演奏に楽しく参加できた人？」と問う。 ・教諭(MT)は、1人ひとりに対して、全員に誉め言葉を送った。

本時のTASモデルに基づいた授業には、サポーター(S)として駒氏と、千葉大学の院生と4年生6名が参加した。手拍子回しの活動では、手拍子がすぐにできない生徒や、全然しない生徒が数人いるので早く回せない。しかし、Sたちが次の人の方に身体を向けて手拍子回しするのを見て、早く回すことを意識しながら、次の人へ顔を向けながら手拍子をする生徒が多くなった。

手拍子模倣の活動では、全くしない生徒や下を向いている生徒もいたが、ほとんどの生徒が真似た。名前をリズムゲームの活動では、他の教諭の映像を生徒が面白そうに見ていた。練習の際には、友だち同士で相談している生徒もいれば、うつむいて何もしない生徒もいる。発表の際には、ほとんどの生徒が模倣した。さきほど手拍子回しができなかった生徒は、Sからのアドバイスにしたがい、最初は身体を動かし、それにのって名前を言いながら手拍子をした。身体表現が大きくて面白いのを見て、みんなが喜び、身体を面白く動かしながらリズム手拍子で名前を言う生徒が増える。別のSがアドバイスをした女子は、「恥ずかしい」と言いながらも同じように身体を動かして、リズム手拍子しながら名前を言った。

トーンチャイムを使った音のキャッチボールの活動では、教諭がいろんな生徒に鳴らしかけ、教諭と生徒の応答奏のみとなった。それを見ていたSたちは、他者との応答奏を増やそうと、自ら生徒たちに鳴らしかけた。S（学生）が鳴らし方を変えると、真似して返す生徒がいる。ピアノ伴奏（ドローン+オスティナート）が入りだしたら、教諭（MT）との単なる対話ではなく、いろいろな対話が始まり、音が多くなった。応答奏が終わった時に、深くうつむいている男子が小さくゆっくり鳴らして終わりらしくした。演奏家と一緒に演奏しようの活動では、S（学生）が鳴らし方を変えると、生徒は同じ鳴らし方で返してくる。S（学生）が近くの生徒に向かって鳴らし、うなずいて何かを指示すると、積極的な男子と女子が席を離れ、他の生徒のところへ行き、トーンチャイムを鳴らす。それを見ていた複数の生徒が座ったまま、隣や近くの生徒とトーンチャイム対話をするようになった。応答奏が終わると、深くうつむいている男子がトーンチャイムを小さくゆっくり何度か鳴らし、終わりの雰囲気をつくっている。ピアノのドローンも、男子のトーンチャイムに反応して、終わりに向けての小さい音楽の対話が行われた。まとめの際に、教諭が「今日の目標の、演奏に楽しく参加できた人？」と問うと、ほとんどの生徒が手を上げた。

【手拍子回し】や【手拍子模倣】や【名前をリズムゲーム】の活動の成果は、他者との対話である。以前の授業とは違い、Sたちが課題のある生徒に個別に対応したので、自信を持って活動する生徒が多くなった。【トーンチャイムを使った音のキャッチボール】や【演奏家と一緒に演奏しよう】の活動の成果は、他者との対話、音楽との対話である。トーンチャイムを使って、大きい対話、小さい対話、ゆっくりの対話、即反応の対話、細かい連続対話など、多くの対話が行われ、深くうつむいている男子生徒は、ピアノのドローンとの対話によって音楽の終わりを提示した。最後に、教諭が1人ひとりの良いところ、頑張ったところを褒めたことによって、生徒たちは自分の良さを認め、自己肯定感が育まれた。

3.8. 第8時授業の内容

【第8時の活動】：2022年7月5日

○手拍子回し

- ・円になって密に座る。教諭（MT）が左に向けて手を叩き、みんなで一巡する。右に向けて手を叩き、一巡する。
- ・教諭（MT）と生徒との手拍子対話が続く。以前の授業とは違い教諭（MT）は言葉がけをしない。
- ・教諭（MT）は、言葉でなく手の表現で、目で相手を見て手拍子を送るように伝える。

○スウィングバー・ギターを使った《にじいろ》の演奏

- ・スウィングバー・ギターを2人で使う説明をする。
- ・教諭(MT)の歌声と指揮に合わせて、弦の鳴らし方、バーの動かし方を練習する。
- ・ギター担当生徒を付け加え、伴奏のCDを流し教諭と一緒に歌いながら指揮に合わせて演奏する。

手拍子回しの活動では、教諭(MT)はほとんどしゃべらない。教諭(MT)が左に向けて小さく手を叩くと、ほとんどの生徒が小さく叩く。教諭(MT)が目の前の生徒に向けて手を叩くと、生徒が教諭に向けて叩く。最初は教諭と生徒との対話であったが、しばらくすると手拍子が回ってきた生徒が反対側に向けて手拍子したり、手拍子で他者から呼びかけられない生徒も、自ら隣の生徒に向けて手拍子したり、それぞれ自由に他者と手拍子の対話をするようになった。その後、生徒同士でのやりとりが続き、突然立って向いの生徒によって叩いたりする活動が広がった。スウィングバー・ギターを使った《にじいろ》の演奏の活動では、最初のあたりは、少し速めにしすぎていたが、先生の歌声を聴いて少しずつ一緒になっていった。スウィングバー・ギターを見て拍にのせて頭を動かしながら、正確に弾いている生徒がいれば、教諭(MT)の指揮を見て拍にのせて頭を動かしながら、正確に弾いている生徒もいた。相談し合っているグループがいたり、右の女子が左の女子にキックの鳴らし方を伝授したりしていた。生徒同士の援助や友だちからの学びは、これまでの授業で経験を積み重ねてきた成果といえよう。演奏担当ではない女子で、大きく歌っている生徒がいたり、拍にのって教諭(MT)をよく見ながらバーを動かしている生徒もいる。多くの生徒が指揮を見ているのに対して「すばらしい視線」と教諭(MT)が褒めると、全員の視線が教諭(MT)向けになっていった。弾いていた生徒たちの中で嬉しそうな子が何人もおり、皆、しっかりと教諭(MT)を見ながらうまく演奏していた。音楽にのっている感じである。

【手拍子回し】の成果は、他者との対話である。自分たちで自主的に対話できるようになったのは、前回のTASモデルに基づいた授業の時にSから支援されて自信をもつようになったからであろう。教諭が誘導することなしで、生徒たちだけで主体的に活動する様子が見られるようになった。【スウィングバー・ギターを使った《にじいろ》の演奏】の成果は、音楽との対話、他者との対話である。音楽(拍、旋律、リズム)にのってしっかりと演奏することによって、指揮との対話や音楽との一体感が見られた。これは前回のTASモデルに基づいた授業で学んだことによる成果といえるだろう。

4. 山本恵美教諭の授業の特徴

4.1. 山本恵美教諭のTASモデルに基づいた授業の特徴

ー教諭(T)・アドバイザー(A)・サポーター(S)の気づきー

第7時のTASモデルに基づいた授業後に、サポーターとアドバイザーへのインタビュー調査を行った。

【S(学生)として気付いたこと、やりたいと思ったこと、生徒の変化】

- ・【トーンチャイムを使った音のキャッチボール】の際に、教諭と生徒とのやり取りだけでなく、もっと音数を増やしたいと思って、自分から積極的に生徒に投げかけた。
- ・近くの生徒に身体の向きをしっかりと合わせて投げかけるとすぐに返してくれた。来たなあということが伝わっていることを感じた。
- ・教諭から投げられた音を返さない生徒が隣にいたので、その生徒に向かって投げかけると、やらなきゃと思ったらしく、返してくれた。それを周りの生徒が見ていて、その2人でやり合うようになったので、良かったと思った。
- ・【演奏家と一緒に演奏しよう】の際に、最初はピアノの伴奏に入るタイミングをどうしようかと緊張したが、一度演奏すると、生徒たちがたくさんトーンチャイムを鳴らしてくれたので、それで音楽が盛り上がりってきた。
- ・横にいた女子生徒が、最初手拍子回しの時は、全然音が出ないくらいすごく消極的な子だったが、自分の名前に合わせたリズム手拍子をする時には、ボディですごくおもしろいことをやった。
- ・となりにいた女子が、「ああ緊張する」と言いながら、最初はずっと緊張していたが、となりの子が身体を動かしてやりだしたら、すっかりそれにはまって、一緒にやりだした。

山本教諭は、困難さを抱えている生徒たちが、サポーターと一対一で活動できたことによっていろいろなことができるようになり、今日は楽しい授業になったと思うと語った。TASモデルに基づいた授業においてサポーターが果たす役割は、音楽の提示だけではなく、生徒との直接の関わりによって支援を行うことであるといえる。

【S(学生)からみた TAS モデルに基づいた授業の良いところ】

- ・何を鳴らしても絶対に変な和音にはならないので、音楽づくりには正解がないからいいと思った。
- ・生徒は、間違えちゃいけないという意識が無くなった時に無いらこそ自由にやるようになった。
- ・言葉は交わしていないけど、音によって人との関わり合いが生まれていると感じた。
- ・音を届ける時に、ある生徒が届けたい人の方を見て、顔を向けたり、ちゃんと目を合わせたりとか、そうしなさいって教わっていないのに、そうしてたというのがすごいと思った。受け取る方もちゃんと受け取ってたのもすごいと思った。

サポーターたちは、教諭と生徒とのトーンチャイムによる応答奏のみならず、もっとたくさんの応答奏が必要であると感じ、自らが生徒たちに音を投げかけるようになった。それによって、サポーターと生徒の応答奏のみならず、生徒と生徒の応答奏も増えていったのである。それらが、音による人との関わり合いであることにサポーターは気付いた。また、音楽づくりには正解がないことによって、生徒たちが自由にできることがこの授業の良いところだと捉えた。

【A(坪能氏と駒氏)からみた第6時と第7時の違い】

- 坪：先週と今週はかなり違っていた。先週の授業に関しては、いろんなことを言ってしまったが、そのことをすべて山本先生は解決して、今日の授業があると私は思った。
- 坪：全音音階という音階が不思議な感じがすると教諭から言うのはいけないと思う。
- 駒：人の感じ方は違う。だから、子どもが明るい感じがするとか、暗い感じがするとか、発言するのはいいけれども、先生があえてそれを言うことはない。
- 坪：この前の授業よりも、今回の授業の方が山本先生の言葉は少なかった。先生は考えて改善したのだと思う。

実際に、第7時の授業では、全音音階のイメージに関する山本教諭の発言はなかった。これによって、生徒たちは、音楽に対するイメージを自由に感じられるようになったと推測する。

また、第7時授業の【トーンチャイムを使った音のキャッチボール】【演奏家と一緒に演奏し

よう】と、第8時授業の【手拍子回し】では、山本教諭の発言は非常に少なく、生徒と目を一致させたり、身体表現で示すことによって、順番、やり方等が生徒によく伝わっていた。生徒たちは、教諭のメッセージを読み取ろうと、真剣に教諭に集中していた。アドバイザーの指摘によって山本教諭の授業は変化していき、効果が上がったと言える。

【A(坪能氏と駒氏)からみた TAS モデルに基づいた授業の課題】

駒：《響きの波紋》の真ん中の部分でもう少し盛り上がりを作りたいと思った。意外と音がそんなに増えていかなかったから、(学生たちに)トーンチャイムを一音ずつじゃなく、いくつか鳴らしてみてもいいよとか、生徒さんがおもしろそうな音をやっていたら、それを拾っていいこうね、とかいう話はしていたんだけど、(学生たちは)割とみんなまじめに一音ずつやってる感じだった。

駒：最初に(応答奏を)生徒同士でやっていた時に、トトーンとやっている子がいて、そういうのをもっと取り上げてもらっても良かったなと思った。

駒：前に出てきて、こういう風に叩いていた(手を丸めて空間を維持しながら叩く)子がいたのに、みんな真似してくれないのもったいないと思った。違う音を出している子がいたら、そういうところを拾ってあげたらいいと思う。

坪：子どもの音を聴き取ることが大事だと思う。子どもたちがやっていることを聴き取り、この子はこんなことやっているよねって共有することによって、広がりをもっとできる気がする。誰かがすごく面白いことをやった時に、サポーター(学生)が拾ってくれると広がる。拾ってくれたら、山本先生もまたそれを広げられるということなので、サポーターの大きな役割はそこにある。聴き取るとは、音楽の先生だけでなく、サポーターにとっても大事であり、生徒は自分のやったことが広がると嬉しいだろうと思う。

駒：ヴィブラフォンの電源が繋がれていなかった。電源を繋げばもっと音が響いたなあとと思った。

音楽づくりの質を高めるためには、生徒の面白いあるいは変わった表現を見つけ、それを他の生徒たちに伝えることが重要である。全員で共有することによって、その表現が広がっていくと同時に、自分も人とは違う表現を工夫しようと新たにチャレンジする生徒も増えていくのである。

今回の TAS モデルに基づいた授業では、ヴィブラフォンや箏を担当したサポーターたちは、半円になって座っている生徒たちの前に集めて置かれた楽器に向かって演奏したので、生徒の方を見ることができず、山本教諭が生徒を真ん中のサポーターたちのところに連れていっても、生徒はサポーターに対して鳴らすことがなかったのも、生徒のトーンチャイムを聴き取り、それに対して即興的に反応するということがなかった。また、ヴィブラフォンは電源を繋いでなかったのも、音がかなり小さく、トーンチャイムの応答奏の中で目立っては聴こえなかった。《響きの波紋》の真ん中あたりでは、かなりトーンチャイムの応答奏は増えたが、全員が音を鳴らしていることはなく、大きく盛り上がることはなかった。《響きの波紋》の TAS モデルに基づいた授業では、サポーターたちが生徒たちに合わせて即興的に表現できるような環境設定をすることが必要であり、また応答奏のみにとどまらず、音の幅が広がり、その中で自分の音が包まれていることを感じることも大事であろう。

【T(山本教諭)として工夫したところ、TAS モデルに基づいた授業の成果】

山：私は、第6時の授業の時には、まとまりきれなかったと思って、今日に向けてどう立て直そうかと考えた。やはり大切な音楽づくりの基本に戻って、そこから伸ばせていけたらと思い、今日の授業をやった。なので最後は、1人ずつ今日はよかったよというところを伝えていった。

山：成果は、Sのサポーターと初めて出会う演奏家に対して生徒が、抵抗なく音と音で会話をしている姿である。支援を必要とする生徒は多くの場合、初めて会う人とはなかなかコミュニケーションをとることが苦手となる場合が多いが、音や音楽を通すことで壁がなくなる感じがある。

山本教諭は、TAS モデルに基づいた授業の最後のまとめで、「本日の演奏に楽しく参加できた人？」と質問すると、数多くの生徒が手を挙げた。その後、生徒 1 人ひとりに向かって、それぞれの特徴を具体的に褒めた。ずっと深く下を向いていた男子生徒 2 人以外は、すべての生徒が山本教諭の言葉にうなずいていた。「さあみなさん、自分に拍手をしましょう」というと、ほとんどの生徒が拍手をしていた。教諭がそれぞれの良いところ、頑張ったところを褒めたことによって、自分に自信が持てた生徒が多かったと感じられる。教諭が各自を認めるということが、授業において非常に重要なことである。

4.2. 《響きの波紋》を使った他の実践との比較

作曲家である佐藤昌弘氏は、坪能氏の発案に基づき、2018 年に《響きの波紋》という音楽づくりのための作品を作曲した。佐藤氏は、「《響きの波紋》では、トーン・チャイムと言う楽器の特性を活かすべく、単音が単音を呼び、それらが一つの円環を成しながら、次第に大きな響きの時空間を作っていくような音楽を企画した。そのため参加者が演奏をするにあたっては、みんなの出す音をよく耳を澄まし聴き合って響きをつくっていかなければならない。(中略) みんなの音をたがいに認めあい、それらを共有することが音楽づくりではとても大事なことであり、よって音楽づくりでは『間違った音』というものは存在しないということになるのである。」(佐藤・今井 2021, p.7) と述べている。この《響きの波紋》を使った 2 つの音楽づくりの授業の映像を分析し、山本教諭の TAS モデルに基づいた授業との共通点・相違点を明らかにしたい。

【徳田崇教諭の音楽づくりの授業】

川崎市立南百合丘小学校の徳田崇教諭は、2018 年 3 月に、第 4 学年の音楽科授業において、《響きの波紋》による TAS モデルに基づいた授業を行った。アドバイザー (A) とサポーター (S) は佐藤氏であり、音楽大学の学生 4 名も S として加わった。徳田教諭 (MT) は、「自分が出す音が全体の美しい響きをつくる一音になるという実感をもてるようにしたい」(同前書, p.8) と学習指導案に記載していたそうである。佐藤氏は、「実際にそれを目の当たりできたことが、この作品の作曲の大きな収穫となったのであった。徳田氏が私の創作意図をしっかりと把握し、それを子どもたちの生き生きとした音楽表現の場に繋げていったのは明らかである。」(同上) と述べている。

TAS モデルに基づいた授業の実際

真ん中に円になって児童 7 人、S が 3 人立っている。他の児童たちはトーンチャイムを持って周りの椅子に座っている。真ん中グループの児童と S たちがトーンチャイムを右回りで鳴らし始める。一周すると応答奏になる。しばらくして、S (佐藤氏) が《響きの波紋》のピアノのドローンを弾き始め、オスティナートも加える。途中から児童がトーンチャイムの鳴らし方を変え、受け取る児童も同じ鳴らし方にする。S による箏がメロディを鳴らす。MT が、児童にツリーチャイムを鳴らさせる。S が児童にレイnstick を鳴らさせる。MT が、周りに座っている児童たちに声掛けをし、真ん中グループの周りをトーンチャイムを鳴らしながら歩くように伝える。S も周りに座っている児童に立ち上がるように、両手で示す。S (佐藤) はかなりメロディを弾いている。座っている児童全員が真ん中グループの周りを一方方向に歩きながらトーンチャイムを鳴らす。スレイベルを鳴らしながら歩く児童もいる。いろいろな音が大きくなっている。

MT が周りを歩いている児童たちに、少しずつ席に戻るように伝える。サポーターが静かにと指を口に当てて示す。次第に歩く児童はいなくなり、真ん中グループの児童と S のみとなる。S（佐藤氏）もドローンのみとなる。真ん中グループのトーンチャイムも次第に音が少なくなる。S が頭の上でトーンチャイムを鳴らし、最後に真ん中グループ全員で一緒にトーンチャイムを鳴らして終わる。終わった後も音はずっと響き続け、それを黙ってみんなが集中して聴いている。

徳田教諭は、演奏終了後に、「すごく素敵な音の空間が広がったでしょう。響きが波紋のように広がる。その響きのなかで、自分の音もその 1 つなんだというのが感じられるのよね。」「自分たちの音がその中に入って素敵な響きを作ったという体験ができたのが、今日の良い所だと思います。」と児童たちに語っている。

即興性は、真ん中グループのトーンチャイムによる応答奏の鳴らし方、他の楽器の鳴らし方に見られる。周りを歩きながらトーンチャイムを鳴らす大勢の児童たちは、音楽との対話をしているというよりは、音の響きとの一体感を感じていると考えられる。また、自分が音楽に参加している楽しさも感じていた。児童は自己表現をしたいという気持ちがすでにあるといえるだろう。最後に真ん中グループが一斉に鳴らした音の余韻を静かに聴いており、佐藤氏の音を聴いてほしいというねらいを達成している。S（学生）の役割は、音楽への児童の誘導である。

【野村夏子教諭の音楽づくりの授業】

東京都立江東特別支援学校高等部の野村夏子氏は、2022 年 7 月に、普通科第 3 学年を対象として、《響きの波紋》による音楽づくりの授業を行った。題材名は「全音音階の響きを感じて、友達と共に表現しよう。」であり、題材の目標は「全音音階の構成音を選択して、トーンチャイムや箏や鉄琴を奏でる。全音音階の音を組み合わせ、呼びかけ合うように創意工夫して奏でる。友達の音をよく聴き、協働して音楽づくりに参加する楽しさを味わう。」（野村 2022, p.1）である。題材の指導計画は、全 4 時間であり、《響きの波紋》を使った音楽づくりをしたのは、第 3 時と第 4 時である。

第 3 時授業の実際

2 つのグループ（生徒 5 人～6 人）に分かれ、それぞれに ST（1 人～2 人）が参加する。グループごとに発表する。トーンチャイム（生徒たちと ST）の応答奏で始まり、《響きの波紋》のピアノのドローン（ST）とオスティナート（生徒）が加わる。さらに鉄琴（MT）や《響きの波紋》のピアノのメロディ（ST）が加わる。
しばらくして、鉄琴がやめ、次にピアノもやめる。トーンチャイムはしばらく止まらず、ST が指示してようやく止まる。

生徒たちのトーンチャイムの応答奏では、必ず相手を見ながらトーンチャイムを鳴らし、それに答えて相手が鳴らし返す。次第に、鳴らし方を変える生徒が多くなり、その鳴らし方を真似て返したり、変えたりして返す生徒の姿が見られる。この音楽活動は、音のやり取りによる他者との対話が特徴である。

第 4 時授業の実際

2 つのグループ（5 人～6 人）に分れる。右のグループは、トーンチャイムで C→E→F#→C→E→F#（オスティナート）を最初から最後まで弾き続ける。右のグループのオスティナートが始まった後に、

左のグループは、トーンチャイムを時計周りに順番に鳴らし始め、ST が鳴らしたら逆回りに鳴らす。《響きの波紋》のピアノのドローン (ST) とオスティナート (生徒) が加わり、ツリーチャイム (ST) や鉄琴 (生徒) や箏 (生徒) や《響きの波紋》のピアノのメロディ (ST) も加わる。
ピアノをやめた後、鉄琴と箏がやめる。その後左のグループのトーンチャイムもやめる。S がツリーチャイムを鳴らしたら、右のグループのトーンチャイムが終了する。

第4時の音楽活動は、第3時とは全く異なる。左のグループは、応答奏ではなく、順番に鳴らしている。右のグループは、ベースとなる3音をオスティナートとして最初から最後までずっと鳴らしており、それにいろいろな楽器が参加し、音楽をつくっている。野村教諭は、「第3時は、対話的な活動をメインにしていました。第4時は、3つのベース音という土台があり、その上にその他の音が鳴っている、ということを経験してほしいというねらいで行いました。第3時は、友だちに対して鳴らすということに生徒自身がかなり着目して活動していましたが、第4時は、それぞれの担当の音を生徒が聴いて、音を奏でていたように感じました。生徒が全音音階を深く味わって取り組んでいたと感じております。」(インタビュー調査)と述べている。ピアノのオスティナートを担当していた生徒は、C→E→D→F#の繰り返しをするように指示されていたが、途中から自由に全音音階を弾いていた。鉄琴は、音板に付箋を貼って全音音階が示されており、担当の生徒はそれに沿って即興的に弾いていた。

TASモデルに基づいた授業とは違い、Sが存在しないので、トーンチャイムでオスティナートを担当するグループと、トーンチャイムを循環的に鳴らすグループが連携してほぼずっと音楽を鳴らしていた。即興性が見られたのは、ピアノと鉄琴と箏の生徒のみであり、他の生徒たちはルールに沿って鳴らし続けていたが、重要なことは、活動の半ばではほぼ全員が音楽に取り組んでおり、音の響きとの一体感が感じられたことである。

【徳田崇教諭と野村夏子教諭と山本恵美教諭の授業の比較】

徳田教諭と野村教諭と山本教諭の授業の共通点は、トーンチャイムによる応答奏によって、他者との対話が行われることである。また、トーンチャイムの鳴らし方も人によって異なり、そこに即興性が見られる。応答奏では、送られてきた音の鳴らし方と同じ鳴らし方で返したりすることは、他者の要請に答えているように感じられるし、違う鳴らし方を相手に送ったり、送られた鳴らし方とは違う鳴らし方を相手に返したりすることは、自己主張ともいえるだろう。

一方、相違点としては、音の響きとの一体感が存在するかどうかである。野村教諭の第3時の授業は、山本教諭のTASモデルに基づいた授業と同じく、トーンチャイムを用いた他者との対話が特徴となっていたが、第4時の授業は、徳田教諭のTASモデルに基づいた授業と同じく、音の響きとの一体感を感じていることが特徴であった。しかし、山本教諭の第8時の授業のスウィングバー・ギターを使った《にじいろ》の演奏は、音楽づくりではないが、音の響きとの一体感を生徒たちが感じ、楽しんでいる姿が見られた。これは山本教諭のTASモデルに基づいた授業で音楽の楽しさを生徒たちが感じたからであろう。

《響きの波紋》の音楽づくりにおいて、あるいはその後の授業において、音楽の響きとの一体感が感じられたことは、音楽教育としての意義がある。

4.3. 山本恵美教諭の音楽づくりの授業における活動及び指導の特徴と成果

山本教諭の今回の8時間構成の題材において、数々の音楽活動が行われてきた。音楽活動同士に繋がりはあるのか、TASモデルに基づいた授業に対してどのような役割を果たしているのか、分析を通して、各活動の特徴と成果を明らかにする。

表2 山本教諭の音楽づくりの授業における活動の特徴と成果

【活動名】 (時)	活動内容	成果
【手拍子回し】 (第1時, 第2時, 第7時, 第8時)	・人を見ながらできるだけ早く手拍子回しをしたり, 特定の生徒に向かって手拍子をし, それを返す。	→友だちとの会話
【これできますかゲーム: 手拍子模倣】 (第7時) 【名前をリズムゲーム】 (第7時)	・自分が即興的に考えた手拍子の叩き方や身体表現を他者が真似してくれることによって, 自信が生じる。	→自己表現 →他者受容感 →自己肯定感
【トーンチャイムを使った音のキャッチボール】 (第1時, 第6時, 第7時)	・特定の生徒に向かってトーンチャイムを鳴らし, 相手から同じ鳴らし方で返される。 ・鳴らし方を工夫する。 ・別の鳴らし方で返す。 ・手拍子とは異なり, 他者との対話だけでなく, 音の変化を聴く。	→他者受容感 →即興性 →自己決定感 →音との繋がり
【金属製・木製・皮製楽器による「鳴らし方の工夫」】 (第3時, 第4時)	・教諭や他者の鳴らし方を真似する。 ・人と違う鳴らし方を見つけて表現する。 ・教諭に褒められたり他者に面白がられる。	→他者受容感 →自己決定感 →自己肯定感
【金属製・木製・皮製楽器による音楽づくり】 (第4時)	・図形楽譜のルールである「リレー (つなぐ)」「呼びかけと答え」をする。 ・いろいろな楽器を通じて即興表現をする。	→人との会話 →ルールの理解 →自己決定感
【トーンチャイムを使ったパフフェルベルの《カノン》の演奏】 (第2時, 第3時)	・カノン進行に合わせて好きな音を鳴らす。	→音楽との会話
【ペンタトニックによる音楽づくり】 (第5時, 第6時)	・音楽に合わせて拍にのりながら鳴らす。 ・拍にのりながらリズムや旋律を変える。	→音楽との会話 →即興性
【全音音階による音楽づくり】 (第6時)	・図形楽譜のルールである「オスティナート+自由」によって, 全音音階の自由な音楽づくりに取り組む。	→人との会話 →ルールの理解 →自己決定感
【全音音階によるTASとの音楽づくり】 (第7時)	・未知の人との関わりと未知の音楽との関わり。 ・ピアノ伴奏と他者との全音音階の音のやりとり。 ・MTやSTに加えて複数のサポーターたちとの音楽づくり。	→興味を抱く →音楽との会話 →音楽表現の広がり →TやSや友だちとの会話 →集団音楽に参加 →音楽の響きとの一体感
【スウィングバー・ギターを使った《にじいろ》の演奏】 (第8時)	・教諭の指揮を見ながら音楽を聴き, 拍にのって演奏する。	→音楽の響きとの一体感

多くの授業で行われた【手拍子回し】は、友だちとの会話の役割を果たしており、授業の初めに行うことによって友だちとの繋がりが生じ、その後の音楽活動がやりやすくなる。それだけでなく、【トーンチャイムを使った音のキャッチボール】や【これできますかゲーム：手拍子模倣】にも繋がっている。【金属製・木製・皮製楽器による「鳴らし方の工夫」】は、【金属製・木製・皮製楽器による「音楽づくり」】や【トーンチャイムを使った音のキャッチボール】や【全音音階による音楽づくり】や【全音音階による TAS との音楽づくり】に繋がっている。図形楽譜のルールに沿った【金属製・木製・皮製楽器による音楽づくり】や【ペントニックによる音楽づくり】の経験は、【全音音階を使った音楽づくり】や【全音音階による TAS との音楽づくり】に繋がっている。【全音音階による TAS との音楽づくり】で経験した音楽の響きとの一体感は、【スウィングバー・ギターを使った《にじいろ》の演奏】における楽しさに繋がっている。すなわち、TAS モデルに基づいた授業は独立してやるのではなく、題材計画の中の様々な音楽活動を経験することによっていろいろな能力を身に付けることが重要なのである。

指導の特徴と成果は以下である。音楽づくりの活動において、最初に教諭（MT・ST）が音楽づくりをやってみせることによって、生徒たちは何をするかを理解でき、興味を抱いて活動に取り組めた。山本教諭がどの授業においても必ず生徒を褒めることによって、生徒は自信が持てるようになり、自主性や主体性が発展していった。また、サポーターからの個別の援助によって、大きな課題を抱えている生徒にも自信が生まれ、表現が豊かになった。

5. 特別支援学校における「誰にでもできる音楽づくり」の特徴と役割

山本教諭は、自らの音楽づくりの授業から学んだことに関して以下のように語った。

特別支援の生徒にとって、音楽づくりの授業はとても重要な学習活動であると気づくことができました。それは、音楽づくりの生徒の演奏は、生徒の内面の表現が現れるからです。また、音楽づくりでは、生徒が他の生徒の演奏をよく聴くようになり、良いと感じた演奏を自分の演奏に取り入れる場面もあります。音楽づくりは、すべてが正解なので、失敗することではなく、成功体験の学習ということは特別支援に必要だと思います。この成功体験は、音楽以外のことにも良い影響があり、積極性や主体的に活動に参加する様子が現れています。

授業の進行では、できるだけ教諭はしゃべらないで授業を進めることが重要であることも気づくことができました。教諭としては、即興で演奏する様子から生徒 1 人ひとりの支援や課題について考えやすくなりました。

特別支援学校の生徒が抱える課題は、他者との対話や他者とのつながりが難しい、他者の考えを受け入れるのが難しい、間違えたりできないのが恐ろしい、自信がない、自己主張したり自己表現することが難しい等、いろいろと存在する。

「誰にでもできる音楽づくり」には求められる正解がなく、すべてが認められることによって、自信が持てるようになり、自己肯定感や自己決定感が生じる。また自由に発想したり表現したりできるようになることによって、積極性、主体性、自主性が育まれる。音や音楽をとおした様々な他者との対話が生じることによって他者の音楽表現を受け入れるようになり、アレンジして自

分なりの音楽表現を作り上げることによって、他者受容感、自己決定感が生まれる。流れる音楽に合わせて、即興表現を行うことによって音楽との対話が生じ、音楽の楽しさを知り、音楽的感覚の成長、即興性、創造性が生まれるのである。

本研究によって、特別支援学校における「誰にでもできる音楽づくり」が、SDGsの目指す「全ての人が能力を伸ばし発揮でき、誰ひとり取り残されることなく生きがいを感じることをできる包摂的な社会を目指す」の目標に到達できたことが明らかとなった。

6. おわりに

本研究の対象であった山本教諭の8時間の授業後、生徒たちの様子はどうなったのかが気になり、山本教諭から9月の音楽科授業の映像を複数見せてもらった。手拍子回しやトーンチャイムの応答奏において、以前よりも生徒同士の関係性が深くなっていることに気付いた。2人やグループでトーンチャイムと一緒に合わせて鳴らすのがかなりうまくなり、生徒から「大人の一体感を感じる」という発言があった。夏休み明けにも関わらず、音による対話がより一層豊かになり、音全体の一体化が感じられるようになった。10月の音楽科授業では、カラーチャイムバーによる先生と生徒の「リレー（つなぐ）」による音楽づくりが行われていた。教諭の2小節の即興音楽を必ず聴き、それに答えるように即興的に音楽をつくっていた。

鉄琴を使った教師と生徒との対話的な即興1

https://youtu.be/Lcr-Nqvh_c

鉄琴を使った教師と生徒との対話的な即興2

<https://youtu.be/hjUql6a4Gfw>

鉄琴を使った教師と2人の生徒との対話的な即興3

<https://youtu.be/TNvWVrjZi6w>

完全に教諭と同じテンポで2小節の即興音楽をつくる生徒が多く見られた。他者の音楽をよく聴き、それに合わせて自由な音楽表現ができるようになったのである。

山本教諭は、音楽づくりの指導をすることによって生徒への向き合い方が変わり、授業も楽しく、生徒が本当に自発的になって、音楽づくりに慣れてきたと語った。最近の生徒たちは、授業の初めのチャイム前に授業開始の挨拶を始められるほど、全員が早めに音楽室に入ってきており、音楽科授業に期待してくれているのを感じるそうである。音楽づくりでなくても、「先生、演奏会しませんか」と言う生徒もいれば、祝日のため授業がなくなった時に、残念そうに「今週は音楽ないんですね」と言ってくる生徒たちもいるそうである。山本教諭は、音楽づくりの指導を通して、どれもが正解という環境を提供できていることが知的障害の生徒に安心を与えることができているのではないかと感じていると語った。

本研究の具体的事例の分析とインタビュー調査を通して、音楽づくりは誰にでもできる活動であり、教諭が学習者のすべての表現を認め、褒めることによって、特別支援学校の生徒たちの人間としての成長が見られることが明らかとなった。TAS モデルに基づいた授業のみではなく、いろいろな活動を組み合わせていくことによって、生徒たちの音楽的感覚、即興性、創造性も高くなっていったのである。

【引用・参考文献】

- 佐藤昌弘，今井由喜（2021）「佐藤昌弘と子どものための 2 つの作品」『音楽の授業づくりジャーナル』第 4 号，pp.3-17
- 野村夏子（2022）「音楽科 学習指導案」東京都立江東特別支援学校高等部
- 三村真弓，吉富功修，伊藤真，井本美穂（2015）「岐阜県古川小学校における『ふしづくりの教育』の音楽教育及び人間教育としての意義－昭和 40 年代後半の音楽科授業の実際に注目して－」『音楽学習研究』第 10 巻，pp.61-72
- 三村真弓，金奎道，前田克治，堀内知佐乃，ジュンス(p)（2021）「音楽科の本質を追求する『音楽づくり』の有効性－高知大学教育学部附属小学校の取り組みに着目して－」『音楽の授業づくりジャーナル』第 5 号，pp.72-86
- 三村真弓，堀内知佐乃，金奎道，坪能由紀子（2022）「学校教育における音楽の役割と意義 その 1－高知大学教育学部附属小学校の「音楽づくり」に着目して－」『音楽教育学』第 51 巻第 2 号，pp.80-81
- 山本恵美（2022）「高等部 2 年 『音楽』学習指導案」東京都立葛飾特別支援学校（知的障害）高等部

【Web 資料】

- 外務省国際協力局地球規模課題総括課（2021）「持続可能な開発目標（SDGs）達成に向けて日本が果たす役割」
https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/oda/sdgs/pdf/sdgs_gaiyou_202107.pdf（2022 年 10 月 30 日閲覧）
- 日本ユニセフ協会（2020）「持続可能な社会への第一歩 SDGs CLUB」
<https://www.unicef.or.jp/kodomo/sdgs/17goals/4-education/>（2022 年 10 月 30 日閲覧）

お知らせ

オンライン・ガレッジ・ゼミ

<https://www.icme.jp>

以前は、渋谷区幡ヶ谷のガレッジ・スタジオで行われていたが、コロナ禍の後は1ヶ月に1回程度 Online で行われている。ある意味不便ではあるが、遠くにお住まいの人たちにも参加してもらえるので、広がりのあるゼミとなってきた。

内容の詳細や参加方法などは当会ウェブサイトまで。

International Journal of Creativity in Music Education

<https://www.icme.jp/en/jcme/>

当研究会で発行している英語のジャーナルである。年1回程度の発行で、国内外からの、また音楽教育以外の分野からも多くの投稿がある。現在 vol.8 から J-Stage で公開しているが、アメリカ、ドイツ、イギリス、フランス、中国、韓国など、50 数カ国から、2 千数百のアクセスがある。

音楽の授業づくりジャーナル 9 号

編集委員長	石上 則子	元東京学芸大学
編集委員	味府 美香	東京成徳大学
	今田 匡彦	弘前大学
	駒 久美子	千葉大学
(9 号編集代表)	坪能 由紀子	日本女子大学(名誉教授)
		新しい音楽教育を考える会
編集協力	春名 務	
発行	新しい音楽教育を考える会	
住所	151-0017 東京都渋谷区本町 1-26-2	
Website	https://www.icme.jp	

©新しい音楽教育を考える会

発行年月日 2023 年 11 月