

特別支援学校における音楽授業の研究（2）

－音楽中心主義音楽療法を導入した実践構想－

福間友香*・高橋雅子

A study of the music classes at Schools for Special Needs Education (2)
－The Practice Plan that introduced the Music-centered music therapy－

FUKUMA Yuka and TAKAHASHI Masako

(Received September 28, 2012)

はじめに

「特別支援学校における音楽授業の研究（1）－音楽療法と音楽中心主義音楽療法－」においては、音楽療法の定義を分類した上で、「音楽中心主義音楽療法」の理論とその位置づけについて明らかにした。筆者は、音楽技能の習得を目指しながら子どもたちの生活の質の向上を図る音楽科の授業こそが特別支援学校で行われるべきであり、そのためには「音楽中心主義音楽療法」が有効であると考えているからである。

本論文では、特別支援学校における音楽授業の実態、音楽科教育と音楽療法の共通点と相違点についてフィールドワークをもとに述べた上で、特別支援学校の音楽授業に音楽中心主義音楽療法の視点を取り入れる方法について論じていく。さらに、音楽中心主義音楽療法の視点を取り入れた実践構想を提示し、検証授業を行う。

1 特別支援学校における音楽科の実態

障害のある子どもと一口に言っても、その実態は非常に多岐にわたっている。したがって障害児の教育の場では、実に多様な教育課程を編成している。例えば、特別支援学校においては、小・中・高等部ごとに教育課程を編成している。また、普通学校である小・中学校には特別支援学級が設定されており、特別な教育課程を編成している。このような多様な教育課程の編成の中で、音楽科教育の内容も、小・中・高等学校の教科「音楽」に準じた内容、特別支援教育における教科「音楽」の内容、障害に基づく種々の困難を主体的に改善・克服するために必要な内容（「自立活動」の内容）と多岐にわたっている。実践の状況も実に多様であり、小・中・高等学校に準じた「音楽科」の実践もあれば、特別支援教育を中心とした教科・領域を合わせた実践、そして感覚や生理的な反応を中心とした未分化な段階での総合的な内容の音楽の実践がある。

岡部（2002）は、障害児にとっての音楽表現について次のように述べている。（pp.8-9）

精神的遅滞があったり、身体面、視覚、聴覚、触覚などの感覚面、情緒面などの障害がある子どもの多くは、周りの状況を受け止めたり、それを表現したりすることが難しい。

* 山口県萩市立明倫小学校

しかし、音や音楽に対する感受性や、音楽を通しての表現への意欲は比較的豊かである。それは多くの日常的な場面で流れてくる音楽にじっと耳を傾けたり、曲に合わせて自然に体を動かしたり、歌声を聴いて一緒に歌おうとしたり、太鼓のばちを持つと意欲的にたたくようにすからもうかがい知ることができる。

障害のある子どもが音や音楽を通して表現しようとしている理由としては、次のようなことが挙げられる。

(1) 音や音楽が言語によるコミュニケーションが未発達な子どもにとって情緒的な交流の手段になり得たり、欲求や情緒を適応的に発散することが苦手な子どもにその機会や方法を提供したりするなどのコミュニケーションの手段として効果的に働く。

(2) 音楽と関わることで生まれる楽しさが子どもの積極的な行動を引き出し、それを深めていくと創造的な表現にまで高まる。実際に音楽の授業中に行った手遊びを授業後にも無意識に行っていたり、教師が子どもに対してその子の好きな歌を口ずさむとその子は喜んで体でその曲のリズムを刻んだりしていたりする光景がよく見られる。

このように、音や音楽は、教師と児童生徒との非言語コミュニケーションの一つと言える。また、音楽によってその時その時の情景を覚えて、後にその音楽を耳にすると思い出が甦るといふ現象もある。

山田(2008)は、特別支援教育の現場でのコミュニケーションについて、次のように述べている。(p.32)

言葉や文字での指導や説明が、健常者に比べて困難な「特別支援教育」の現場における生徒同士のコミュニケーションは大変難しい場合がある。例えば、養護学校において言葉を発することができない脳性麻痺、自閉症、広汎性発達障害の生徒同士が会話でコミュニケーションを持つことは難しい。また、聴覚障害の生徒同士のコミュニケーションにおいても、手話や文字言語としての会話は可能であるが、使われる語彙や言葉の難易度によっては相手に自分の思いを正確に伝えることができない。また、お互いの学習理解能力にも大きな違いがあると思われる。

しかし、生徒同士は言葉を交わさず顔の表情や、身振り手振りなどでコミュニケーションを取っている。そこで、ボディパーカッションを取り入れた音楽的な活動に取り組み、一つの作品が完成に近づく過程で、生徒同士の身体表現活動を通じた非言語(ノンバーバル)コミュニケーションによって一体感や達成感などが得られると考えた。また、生徒同士の顔の表情や身振り手振りなどから感じる心の通じ合いは、生徒のコミュニケーション能力向上に効果的ではないかと推測する。

これらは、特別支援教育における音楽が果たす役割の大きさを裏づけるものであるが、障害のある子どもにとって、音や音楽はまさに表現への欲求を満たしてくれる大切な手段であり、自己の存在を直接的に伝える表現そのものである。

2 音楽科教育と音楽療法

筆者は、特別支援学校における音楽授業に音楽中心主義音楽療法の視点を取り入れたいと考えている。その理由は、特別支援学校における音楽授業が、遊びや癒しを中心として進めていく音楽に対して受動的なものではなく、子どもたちが能動的に関わることで、音楽の技能習得や音楽経験の増加を達成し、その二次的効果として子どもの生活の質や授業態度などを向上させていきたいと考えたからである。音楽科教育に準じ、子どもの発達のために手段として音楽

を用いるのではなく、音楽することを媒介とし、結果的に子どもの発達を促していきたい。

特別支援学校や特別支援学級など、特別支援教育の現場ではさまざまな音楽の授業が行われている。その中でも、ここでは音楽科教育として音楽の技能習得を目的とする授業内容として土崎(2003)による「音楽療法的視点からの養護学校での表現活動の試み」(p.165)の実践、音楽療法を用いて障害のある子どもの生活の質の向上を図るための授業内容として木村(1987)による「意欲的に活動できる音楽科授業の構成」(pp.137-142)の実践を事例として挙げる。

木村は、音楽療法と音楽科教育は補完しあうものという考えを持ちながら、ブルーシアの「音楽教育においては、音楽学習が究極の目的であり、音楽療法における目標はまず健康に関するもの」という意見を尊重したことから、養護学級では音楽療法の視点を取り入れず、音楽科教育に準じた授業を行った。このような授業を続けることにより、児童の音楽技能習得や音楽経験などが向上し、音楽の授業がスムーズに展開されるようになっていった。しかし、前述の通り、特別支援学校における授業は、各教科の経験や技能習得だけではなく、学んだことがその後の児童の行動に役立つことなのか、生活の質の向上につながったかなども大切な目標となっている。木村の授業の考察では、この点について達成されたかどうか言及されていなかった。

土崎(2003)は、「児童段階での音楽療法は限りなく、音楽科教育と近い(p.166)」と述べ、音楽療法における「個々の対象の十分な調査」と音楽科教育における「実態把握」は類似していることや、どちらも「自己表現のために音楽を用いている」ことなど共通点について論じている。その一方で、目標については木村と同様、「音楽科教育は、音楽の習熟が前提になるが、音楽療法は、クライアントが感じる心地よさを最も重視している(p.167)」と述べている。これらの意見から、土崎は、音楽療法の持つリラクゼーション効果に期待し、音楽療法の視点を取り入れた表現活動を養護学校において行ったと言えよう。土崎(2003)は、養護学校における音楽科教育について「音楽科教育の目指すところは、その障害の克服ではなく、子どものより豊かな充実した生活である。それと同時に、音楽を通して児童・生徒が音楽の美しさを感じて生きる喜びを知り豊かな生活を送ろうとする気持ちを喚起するようめあてがほしい(p.167)」と述べている。土崎は、音楽の授業において「生徒の生き生きとした表情での取り組む姿」を引き出す活動を第一のねらいと考え、音楽と体育、創作を中心活動とし、遊びの要素を取り入れた。そうすることで、生徒から生き生きとした表情が見て取れ、その表情が満足感につながったという結果になった。これは、子どものより豊かで充実した生活につながっていると考えられる。しかし、この内容では、音楽科の授業というよりは音楽遊びと言っても過言ではない。つまり、音楽科教育で求められている音楽技能の習得や、音楽経験の増加にはつながっていないのである。

この二人の実践者は、音楽療法と音楽科教育との目標の違いを言及した上で授業を組み立てていたが、筆者は、音楽科教育としての目標の達成を目指しながら、結果として音楽療法としての効果も期待できる、音楽中心主義音楽療法の視点を授業に取り入れることを提案したい。

音楽中心主義音楽療法の考え方では、音楽することを目標に置き、音楽を媒介として音楽の技能習得だけでなく、他の二次元的な効果が期待できる。多くの音楽療法では、音楽を手段として捉え、音楽すること自体ではなく、その他のことを達成するために音楽を用いている。しかし、筆者はエイギン(2005)による「音楽は補助的なものではなくて、音楽自体がセラピーで重要な役割を果たす、そういうふうでなければ音楽療法とは言えないのではないか(p.59)」という考えに賛同し、音楽中心主義音楽療法を提案した。それゆえ、音楽中心主義における音楽に関していうと、手段と目的の調和が存在することになる。音楽中心主義音楽療法の視点を

取り入れることで、木村や土崎が言及していた音楽科教育と音楽療法との目標の違いという溝を埋めてくれるのではないかと考える。

3 音楽中心主義音楽療法の視点を取り入れた実践構想

筆者は、音楽中心主義音楽療法の視点を取り入れた音楽授業を、附属特別支援学校において平成23年3月1日から11月28日まで実践した。実践は、音楽の授業において毎回設定されているリトミックの活動時のみ行った。

当初、附属特別支援学校におけるリトミックの活動は、子どもたちが能動的にではなく、受動的に活動をしているように見えた。確かに、馴染みのある曲や好きな曲を取り入れることで、子どもたちはその音楽に興味を持ち、楽しく聴いている。しかし、その音楽は活動の合間に流れるBGMとしての役割を果たしているだけで、音楽によって体を動かしたり、歌ったりする活動は見られなかった。そのため、音楽科教育としての音楽技能の習得だけでなく、音楽経験の増加も見られないのである。そもそも、特別支援学校では、子どもの障害の重さから音楽技能の習得が困難とされており、これまであまり重要視されていなかった。

それは、次の三点から明らかである。まず、選曲が子どもたちの好みを重視し過ぎているということである。子どもたちは、自分の好きな歌、あるいは知っている歌が流れると、どうしても活動に集中するのではなく、音楽を聴き続けてしまう。次に、活動の内容が毎回ほとんど同じということである。活動が毎回同じになってしまうと、子どもは活動に飽き、他のことに集中が移ってしまうことが予想される。最後に、比較的簡単にできる活動を全員で行っていることである。個に応じた活動内容を設定することは難しいが、段階的にクリアすべき課題をより明確にし、個別に目指していくことが必要であろう。

筆者は、これまで述べてきた内容を踏まえて6曲を選択した上で、活動の流れを設定し、実践しながら適宜その流れを変更した。

3-1 こびとの行進

①ねらい

音をよく聴くことで、速さの変化を感じ取ることができる。

速度の変化に合わせて歩くことで、拍の流れを感じ取ることができる。

②教材

O.バース作曲「こびとの行進」

Aの部分

【図1】「こびとの行進」A部分楽譜

Bの部分

【図2】「こびとの行進」B部分楽譜

Cの部分



【図3】「こびとの行進」C部分楽譜

この曲では、適宜曲の速さを変える。

③活動の流れ

「こびとの行進」は、主に3つのメロディーで構成されている。一つ目の部分をAとする。Aの部分は、通常速さで楽譜通りに演奏する。

二つ目の部分をBとする。Bの部分は、通常よりも遅くし、音程も1オクターブ低く演奏することで、重々しい感じにする。

三つ目の部分をCとする。Cの部分は、通常よりもテンポを上げるが、音程は楽譜通りに演奏する。また、速度を上げることで他の2つに比べて極端に短くなってしまうため、2、3回繰り返す。

ここでの活動は、A、B、Cそれぞれの速度や音の高低に合わせ、拍の流れに乗って歩く。Aの部分は普通に歩き、Bの部分ではゆっくりと大きな歩幅で歩く。Cの部分では駆け足で速く進む。このA、B、Cの部分の順番を毎回変化させ、組み合わせて活動を行う。活動の始まりを意識しやすくするために、活動の始まりはAの部分と決めておき、児童が座った状態から、音が鳴り始めたら立ち上がって歩き出すよう、活動の最初に指示する。また、予想外の箇所曲を止め、その際、子どもたちは即座に反応し、体の動きも止める活動を取り入れる。

A、B、Cと曲のパターンがランダムに変化するため、速度や雰囲気の違いを聴き取り、その違いに反応し、歩き方を変える。例えばA→B→C→B→C→Aという流れであれば、最初は楽譜通りの速度（普通に歩く速さ）であり、その後ゆっくりとした速度へと変化する。そして、速い部分に移り変わり、またゆっくりとした部分に戻る。最後にまた速い部分から普通に歩く速さの部分へと変化する。この活動は終わる。この速度や雰囲気の変化とともに、歩き方も変えることができることを目標とする。

また、拍の流れもA、B、Cで異なる。Aは、伴奏の左手で四分音符4つの拍を刻んでいる。この左手の音で表現されている拍の流れに乗って、歩いたり走ったりすることを目標とする。Bでは、一つの音の長さがAの二倍以上となっており、伴奏の左手が1小節二分音符2つという拍を刻んでいる。そのため、ここでは歩幅をAよりも大きくし、左手の拍の流れに合わせて歩くことを目標とする。Cでは、一つの音の長さがAの半分長さとなっている。全体的に軽やかな音楽となり、その拍の流れに乗って小走りすることを目標とする。

④活動の変更点

当初は、拍の流れに乗って子どもたちが歩くことを意識していなかった。その結果、ほとんどの子どもが音楽と足踏みの速さを合わせることができず、ねらいを達成することができなかった。そこで、子どもたちが足踏みを合わせやすくするために、左手の拍を強調した伴奏を弾いたり、拍の強弱をはっきりつけたりした。

3-2 だんだん高く、だんだん低く

①ねらい

音の上行下行に合わせて体を伸ばしたり縮ませたりすることで、音をよく聴きながら身体表現することができる。

②活動の内容

この活動では、曲は使わず、高い音から低い音へと順次音階を弾いていく。音階の音の高さに合わせて高く体を伸ばしたり、低く縮ませたりする。その動きを、3～4回ほど繰り返し行う。最高音から音が下りてくる際や、最低音から音が上がっていく際に、その変わり目を遅くせず、速度は変わらないようにする。音階は全体的にゆっくりと演奏するが、子どもたちがその活動に慣れたら、速度を上げたり、音の高低差を縮めたりする場合もある。

③活動の変更点

活動当初は、三度の和音で音階を弾き、一番高いCとEの和音から3オクターブ下まで弾き、また戻っていた。その上がりきった時と降りきった時に、少しテンポを落とし、音が上下するタイミングを子どもにわかりやすく弾いていた。しかし、和音で弾くことで、子どもたちが二つの音に戸惑い、なかなか上行下行する音の動きに集中することができなかつたため、音を単音で弾くことにした。また、上行下行する際のテンポも、子どもに活動の予測を立てにくくするため、テンポは変化せず行った。開始音や上行下行する音も明確には決めず、毎回違う音で始まったり終わったりするよう変更した。

3-3 音楽のおもちつき

①ねらい

自分の名前を呼ばれたら演奏に加わることで、順番を意識して演奏に参加することができる。

ピアノに合わせてタンバリンを三回叩くことで、曲のリズム（拍の流れ）を感じることができる

②教材

高橋友子作詞・作曲「音楽のおもちつき」

音楽のおもちつき

The musical score is written for piano and includes lyrics in Japanese. It consists of four systems of music. The first system is a piano introduction. The second system has lyrics: おん だくの おもちつき よばれたらとは たたいとね. The third system has lyrics: オちゃん (ほあひ) さんどはみんなさん たにこういそ. The fourth system has lyrics: パン パン パン パン. Above the fourth system, there are asterisks indicating where to play tambourine and taiko drum.

【図4】「音楽のおもちつき」楽譜

ここでは、タンバリン、大太鼓を使用する。

③活動の流れ

日本のわらべ歌ふうの曲である。基本的な活動としては、指導者がタンバリンを子どもの前に差し出し、歌いながら指示を出す。曲の主な構造は、「歌詞でルールを説明する」「一人ひとり名前を呼ばれて叩く」「全員で叩く」の3つである。

活動の詳しい内容としては、まず歌詞の部分にある「〇〇ちゃん」に子どもの名前を入れ、指導者が一人ずつ名前を呼ぶ。次に、名前を呼ばれた子どもは、自分の名前の後に、ピアノ伴奏に合わせて3回タンバリンを叩く。このような活動を、一曲の中で子どもたち全員が一巡するように行う。曲の後半にある「ぺったんぺったん」は、近くにいる子どもと二人組で、一緒にタンバリンを拍に合わせて叩く。

活動の大きな目的としては、一人ひとりが能動的に活動に参加し、全体としても一体感を共有できたという経験をすることである。

この活動では、自分の名前が呼ばれたことに瞬時に反応して活動に参加し、拍に合わせてタンバリンを3回叩くことを目標とする。3回叩くことが難しい場合は、指導者のピアノ伴奏の拍に合わせて、タンバリンを好きなリズムで叩いても良い。タンバリンをうまく叩けない場合は、「わざと叩かない」「身体機能的に難しい」「名前を呼ばれたことに気づいていない」など、その原因によってタンバリンを近づけたり、名前に気づきやすくしたり、臨機応変に対応する。

子どもたちが複数でタンバリンを叩く場面では、「ぺったんぺったん」という歌のリズムに合わせて太鼓やタンバリンを叩くことを目標とする。

④活動の変更点

当初は、一曲の中で全員の名前を呼んでいたが、それでは子どもによっては自分の名前を呼ばれるまで、または自分の順番の後で活動に飽きてしまう様子が見られた。その様子から、一曲の中で呼ぶ子どもの数を減らし、二人ずつとした。また、タンバリンを子どもの前に差し出していたが、これでは自分の名前を呼ばれて順番が回ってきたという意識がしにくいため、教室の真ん中に大太鼓を横にして置き、名前を呼ばれたらその大太鼓に近づき、叩くという活動に変更した。大太鼓へと近づくことが困難な子どもには、これまでと同様にタンバリンを差し出す。「ぺったんぺったん」の部分は太鼓に集まり、みんなで叩くようにした。

さらに、名前を呼ばれて大太鼓やタンバリンを叩く際に、特別な合図はなく、子どもが叩き始めるまでピアノ伴奏を弾いて、自分のタイミングでピアノに合わせて三回叩いていた。しかし、これでは活動にメリハリがつかず、拍に合わせて叩くことができないため、名前を呼んだあと、子どもが大太鼓に近づくのを待ち、全員で「せーの」と声をかけてからピアノと一緒に三回太鼓を叩くよう変更した。

3-4 やまびこさん

①ねらい

教師と掛け合いの活動をすることで、発声するタイミングをつかむことができる。

②教材

おうちやすゆき作詞・若月明人作曲「やまびこごっこ」

やまびこ ごっこ

若月 甲子 作曲
Composed by Akihito Wakatsuki

The image shows a musical score for the song 'Yamabiko Gokko'. It consists of several systems of music. The first system is the piano introduction. The second system includes the vocal melody and piano accompaniment with the lyrics 'やまびこさん さんさん さんさん'. The third system is a call-and-response section where the vocal line says 'おーい' and the piano accompaniment repeats it. The fourth system continues the vocal melody and piano accompaniment with the lyrics 'おーい さんさん さんさん'. The fifth system is the final part of the song with the lyrics 'おーい さんさん さんさん'.

【図5】「やまびこごっこ」楽譜

活動では、1番のみを使用している。

③活動の内容

「やまびこさん」は、基本的には指導者が歌う。この曲の前奏が始まると、子どもたちはピアノの近くに集まり、床に座る。子どもたちの多くは、身体的機能や構音機能の関係で、たくさん音（母音や子音）を発声することができないため、「やっほー」の部分で「おーい」と母音のみにして、コールアンドレスポンスという形をとり、教師の後に続くように発声のタイミングを感じ、歌のなかで「おーい」とタイミングよく言う。この際音程は気にせず、声の大きさも子どもにまかせる。

「やまびこさん」全部の歌を歌うことは難しかったため、全体の歌詞を歌うのは筆者と子どもの周りにいる教員のみ。歌うことのできる子どもは歌っても良い。曲が始まって終わるまで、基本的には筆者の方を向いて活動する。

④活動の変更点

当初は、歌に合わせてまず筆者が「おーい」と歌い、その後子どもたちが全員で「おーい」と歌う活動を設定していたが、筆者が子どもたちの方を向いていなかったため、掛け合いをしているという意識ができにくかった。さらに、歌に合わせているため、子どもたちはなかなかタイミングをつかむことができず、「おーい」と歌える子どもは少なかった。そこで、筆者と子どもたち全員との掛け合いではなく、一人ずつと掛け合いすることに変更した。その際、「おーい」の部分はピアノを弾かず、対象児の方を向き、一人ひとりの目を見ながら行った。「おーい」の掛け合いをしやすく、メガホンを二つ用意し、筆者と子どもがメガホンで「おーい」と呼びかけ合う活動を設定した。「おーい」と発声することが困難な児童には、鈴やタンバリンを選択させ、その選択した楽器を筆者も使って掛け合いを行った。

3-5 リラックスタイム

①ねらい

音楽を聴きながら横になることで、落ち着いて次の活動に移ることができる。

②教材

アラン・メンケンAlan Menken作曲「美女と野獣」

③活動の内容

子どもたちは、「美女と野獣」の音楽が流れると、その場で横になり、音楽を聴く。横になることが難しい児童は、座ったままでもよい。なるべく立ち歩いたり、動いたりせず、じっとしておく。

④活動の変更点

当初は、「美女と野獣」を教材として用いていたが、この曲は音の高低差が大きく、その高低差に子どもが反応してしまい、なかなかじっと音楽を聴いていることができなかった。そこで、曲の高低差が少ない、エステンT.Oesten作曲「お人形の夢と目覚め」の子守唄の部分を使用した。この曲は単調なメロディーが続くため、子どもたちもじっと静かに音楽を聴くことができるようになっていった。

4 対象児への実践結果

4-1 対象児について

対象児は、5年生の男子児童D（以降はD児と記載する）とした。この児童の障害は、脳炎後遺症による精神運動発達遅滞及び注意欠陥多動性障害である。

精神運動発達遅滞とは、知的障害、精神遅滞の分野に分類される。原因は、小児難治てんかんであると言われている。小児難治てんかんが、精神運動発達遅滞を引き起こす原因は二つある。一つ目は、脳形成異常、あるいは重度の低酸素脳症などの脳障害のように、脳の構造的、代謝的異常が治癒を引き起こす基盤として存在し、同時にその異常が必然的に精神運動発達遅滞を引き起こす場合である。二つ目は、持続する発作それ自身が、正常な脳機能の発達（学習）を阻害し、精神運動発達遅滞に結びつく場合である。この場合、もし発作がなくなれば正常な発達が期待できる。

注意欠陥多動性障害は、集中困難・過活動・不注意などの症状が通常7歳までに確認されるが、過活動が顕著でない不注意優勢型の場合、幼少期には周囲が気付かない場合も多い。年齢が上がるにつれて見かけ上の「多動」は減少するため、かつては子どもだけの症状で成人になるにしたがって改善されると考えられていたが、近年は大人になっても残る可能性があるとして理解されている。

D児は、3ヶ月検診の際に注意欠陥多動性障害と診断されており、この障害については先天的なものである。しかし脳炎性発達障害は、11ヶ月の際に脳炎となり、それが原因でいれん重積意識障害が発症する。1カ月の入院後、後遺症でてんかんとなり、精神運動発達遅滞となる。よって、この障害については後天的なものである。

注意欠陥多動性障害のため、衝動的な行動が多く、突発的に動く。そのため、移動や学校生活などの危険も多いため、一人で行動するのではなく、教員と一緒に行動している。

脳炎性発達障害のために、発声できる音が限られており、会話や歌を歌うことなどはできない。可能な発声は「か・だ・お・ぱ」であり、これらは出し切る爆発的な発声である。この発声は自発的なものは少なく、教師による働きかけによるものが多い。現在、発声訓練を受けている。

物事を理解するときは、視覚から覚えさせることは難しく、聴覚から音を伝わって入る方が

理解しやすい。他の感覚に比べ、聴覚優位な部分があるため、言葉や歌を使って物を理解することができる。例えばパンの絵を差しながら、「D君これはパー？」と言うと「パー」と返すことができ、その「パー」は絵のパンのことであると認識できている。

4-2 検証授業

筆者は、特別支援学校において21回の実践を行った後、検証授業を行った。検証授業までに、D児には音への反応や動きに変化が見られていた。検証授業では、各活動のレベルを少しずつ上げた状態で行った。活動の流れは以下の通りである。

①行進

「こびとの行進」に合わせて歩く。(普通・遅く・速く・普通)

②だんだん高く・だんだん低く(速さのバリエーション)

音の高低に合わせて、体を伸ばしたり縮ませたりする。

③音楽のおもちつき

曲に合わせて歌い、自分の名前を呼ばれたところで、リズムやテンポに合わせて太鼓を叩く。「べったんべったん」の部分は、近くにいる二人で相手を意識して叩く。

※ピアノ音を意識して叩くことができるよう、太鼓をピアノの近くに置く。(大太鼓&平太鼓)

④やまびこさん

その場に座る。教師(筆者)の声に続いて「おーい」と叫ぶ。教師と児童はメガホンを用いる。

※1回目は大きい声で、2回目は小さい声で。

※実態に応じて、鈴やタンブリンを用いて音出しをする。

⑤リラックスタイム

「人形の夢と目覚め」に合わせて、自由な姿勢でリラックスする。

⑥子犬のマーチ

自分の席に戻り着席する。

音楽中心主義音楽療法を取り入れた上記の活動を行った結果、対象児には、音の高低に反応することや拍感の向上、タイミング良く発声する姿が増えるなどの音楽技能の習得、すなわち音楽的效果が見られた。このように、積極的に音楽を体験したり表現したりするようになったことは、音楽中心主義音楽療法の目標の観点から「音楽をすること」が達成できたと評価できるだろう。さらに、その活動を継続させて行ったことで、授業外の活動や行動時など、多くの場面で目線が動かなくなった、能動的な活動が増えたなど、集中力や傾聴力、身体的機能が向上した結果も見られ、これらは非音楽的效果として見取ることができたといえる。以上の「音楽をすること」である音楽の技能習得から、結果的に非音楽的效果につながったため、音楽中心主義音楽療法の方法論が有効であったと捉えることができるだろう。

おわりに

特別支援学校における音楽授業のフィールドワーク及び先行研究を分析した結果、音楽は非言語コミュニケーションとして活用されることが多いことがわかった。そのコミュニケーション

ンの一環として使用するために音楽の「表現」を重視するのか、児童生徒一人ひとりの「障害」を重視するのかということが、現在の特別支援教育における音楽科の大きな問題点となっていることも明確になった。

筆者は、特別支援教育における音楽の授業に音楽療法の視点を取り入れる可能性を探るため、音楽科教育と音楽療法の共通点と相違点を二つの実践例から分析し、その大きな相違点が音楽科教育と音楽療法の目的にあることを明らかにした。その目的の違いは、「音楽教育においては、音楽学習が究極の目的であり、音楽療法における目標はまず健康に関するもの」という点にある。しかし、音楽中心主義音楽療法の目的や方法論を導入することでこの違いが埋められるのではないかと考え、音楽中心主義音楽療法の視点を取り入れた実践構想を提示した。

この実践構想は、2011年3月1日から11月28日まで21回の授業を通して対象児の様子を観察・分析した上で、提示したものである。その際、対象児の障害や日常生活の様子、活動内での様子などから、授業の活動内容を実態に応じて変化させた。その結果、対象児は音を良く聴き取る力を身に付け、能動的な活動や、発声する姿も増えた。さらに、活動自体に意欲的になった。このことから、積極的に音楽を体験したり表現したりするようになったことは、音楽中心主義音楽療法の目標の観点から「音楽をすること」が達成できたと評価できるという結果となった。さらに、音楽の技能習得やその結果としての二次的効果を見取ることができたことは、音楽中心主義音楽療法の方法論が有効であったと捉えることができるだろう。

本論文では、音楽中心主義音楽療法を授業の一部分にしか導入できなかったが、音楽中心主義音楽療法は音楽科教育と音楽療法とをつなぐ媒介であるという結論に至った。今後は、この方法を普通教育における小学校や中学校の音楽授業にも取り入れ、研究・実践を進めたいと考えている。

引用・参考文献

- ・岡部博司（2002）『障害児の音楽表現を育てる』音楽之友社
- ・木村敦子（1987）「意欲的に活動できる音楽科授業の構成：養護学校「さあ、たたこう」を通して」『研究紀要』広島大学
- ・田中龍三、山田俊之、前田奈美（2008）「Ⅱ〔特別支援学校〕になって、音楽の授業はどう変わるのか：みんなでやってみよう、ボディパーカッション（授業づくりプロジェクト）」『学校音楽教育研究：日本学校音楽教育研究会紀要』12巻日本学校音楽教育研究会
- ・土崎宏人（2003）「音楽療法的視点からの養護学校での表現活動の試み」『秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要』第25号秋田大学
- ・佐藤郁哉（1995）『フィールドワーク 書を持って街へ出よう』新曜社
- ・佐藤郁哉（2005）『フィールドワークの技法』新曜社
- ・Aigen, K. (2005) *Music-centered music therapy*, Barcelona Pub.
- ・Bruscia, K.E. (1987) *Improvisational models of music therapy*, Charles C Thomas Pub. [邦訳：ブルーシア（1999）『即興音楽療法の諸理論（上）』生野里花訳 人間と歴史社]
- ・Bruscia, K.E. (2001) *Defining music therapy*, Barcelona. [邦訳：ブルーシア（2003）『音楽療法を定義する』生野里花訳 東海大学出版会]