

障害のある生徒の音楽表現とその指導

—演奏家の特別支援学校における楽器指導経験の語りから—

教職開発コース 永 杉 理 恵

Teaching Music to Students with Disabilities:

A Narrative of Four Performers' Experiences Teaching Instrumental Musical at a Special-needs School

Rie NAGASUGI

This study examined an educational collaboration between a special-needs school and a nonprofit organization aimed at teaching students to play wind, string, and percussion instruments and analyzed narratives of the experiences of four performers who participated in this teaching program.

It became clear that the performers valued the unique approaches and perspectives of the students with disabilities and emphasized musical exploration of the sounds, tones, and breaths of the notes they played. The performers guided their students' musical expression and instruction from perspectives that overlapped with their own musical experiences and perspectives.

目 次

- はじめに
 - 問題と目的
 - 先行研究
- 研究の方法
 - 研究の対象
 - データの収集
 - 分析の方法
 - 分析の視点
- 演奏家の語り
 - 演奏家A (打楽器奏者)
 - 演奏家B (打楽器奏者)
 - 演奏家C (サクソ奏者)
 - 演奏家D (クラリネット奏者)
 - 小括
- まとめと考察

1. はじめに

A. 問題と目的

本研究は、特別支援学校で楽器指導・演奏ボランティアとして継続的に活動している4名の演奏家の語りから、演奏家らが特別支援学校における楽器指導の経験をどのようにとらえていたのかを明らかにし、特別支援学校等に在籍する障害のある生徒の音楽表現とその

指導について考察することを目的とする。

特別支援学校の教育活動において、歌ったり、演奏したりといった音楽活動は様々な場面で行われており、音楽科としての教科指導ばかりでなく、各教科等を合わせた指導や自立活動の指導として行われる等、他の教育内容と併せた形で行われることが多い。特別活動や課外活動で行われる音楽発表の指導においても同様の傾向があり、例えば、皆と一緒に楽しく参加できたか等といった参加や態度に関する課題が重視される。生徒の個々の実態によっては、教育活動全般において優先されるべき課題があり、教科の枠に囚われることのない指導は重要であり、柔軟な教育課程によって個の実態に応じた指導が行えるのは、特別支援学校の大きな特徴である。そのため、音楽活動が行われていながらも音楽表現に関わらない課題が重視される場合があり、その際には、表現の良さや美しさといった音楽表現そのものへの探究は二次的な扱いとなる。また、障害に起因する様々な困難は、音楽表現の技能に直接的に影響を及ぼすため、生徒の演奏に向き合い表現を探究することに戸惑いを覚える教師は多いのではないだろうか。

しかし、音楽活動に伴う様々な課題に対する達成感や充実感と、その活動によって創られる音楽表現は切り離せるものではなく、豊かな音楽表現を創造できた時にこそ生徒の学びは深まるのではないだろうか。音

楽を表現する活動において表現に向き合い探究することは、音楽に関する学びの豊かさのためばかりでなく、教育活動そのものの充実のために重要であると考える。

本研究では、特別支援学校の楽器指導に演奏家を派遣しているNPOの活動¹⁾に着目し、楽器指導・演奏ボランティアとして特別支援学校の楽器指導に参加してきた演奏家の経験に焦点を当て、4名の演奏家にインタビューを実施した。フィールドとなっているのは特別支援学校の部活動と授業であり、各学校の管弦打楽器の指導に演奏家が継続的に関わっている。各学校の取り組みは校内の行事のみならず、一般に公開されたコンサートやイベント等、演奏を広く公開することを積極的に行っている。

本フィールドにおいては、全体を統括し楽器指導・演奏ボランティアと共に指導を行う教師の存在が重要であるが、上述のように教師は生徒の教育を幅広い視点から捉えるため、演奏の場面における音楽的な課題以外にも重視する。演奏家は、自身が専攻する楽器の指導者として参加しており、楽器を通してのみ生徒と向き合っている。そのため、障害のある生徒の音楽表現とその指導に関わる音楽的な側面をよりクリアに語るのではないかと考えた。

プロの奏者であり、各楽器の専門家として特別支援学校の楽器指導に継続的に参加している演奏家らは、特別支援学校の生徒の音楽表現とその指導に何を見出し、音楽表現をどのように探究しているのだろうか。そして、そこには、障害のある生徒の音楽表現と指導についての知見を見出せるのではないだろうか。以上の問いから、4名の演奏家の語りを分析する。

B. 先行研究

演奏家が学校に出向いて行う音楽活動は、以前から「鑑賞教室」等の名称で行われており、岡部・鈴木(2010)が述べるように、「完成された作品や芸術活動を鑑賞する体験を目的とした活動は多く行われてきた」(P.109)。しかし、1990年代後半に日本にアウトリーチの概念や事例が紹介され、学校においても芸術家や音楽家が出入りすることが定着したこと(林2013, p.6)等により、演奏家が聴衆へ音楽を提供するという一方向的な活動ばかりでなく、「対話や体験を重視した積極的な活動が多く行われるようになってきている」(岡部・鈴木2010, p.109)。アウトリーチの広がりと同一文脈上での議論はされないながらも、通常の学校の吹奏楽部の指導に外部講師が入ることは一

般的であり、竹内ほか(2014)が各地の吹奏楽連盟連関係者、吹奏楽指導者などに行ったアンケート調査(小15, 中106, 高50, 計171人)によると、約74%の学校が演奏の指導に外部講師を招いている。通常の学校において、吹奏楽等の楽器演奏の指導の場に音楽の専門家が加わることは、多くの学校で定着して行われている指導のあり方だといえるだろう。

特別支援学校においてはどうか。特別支援学校におけるアウトリーチ活動は、岡(2016)の打楽器奏者と共に音楽づくりを行う授業の研究や、NPOによって演奏家との音楽体験を重視するワークショップ型の実践²⁾等が行われているが、本研究が対象としている、専門家が継続的に楽器指導に携わる事例と重なる研究は、管見の限り次に述べる糟谷(2010)の研究に限られている。そもそも特別支援学校では、通常の学校に比べ部活動の実施が盛んではない等の理由から、障害のある児童生徒が本格的に管弦打楽器に取り組む活動自体が少ないという実態がある。本研究が対象としている認定NPO法人ミュージック・シェアリング(以下ではミュージック・シェアリングとする)の楽器指導支援プログラムは、特別支援学校における管弦打楽器の演奏指導に専門家を派遣する活動の草分けであり、前述の糟谷(2010)の研究フィールド「旭川荘ミュージックアカデミー」³⁾においては、ミュージック・シェアリングがその発案に関わっている。

糟谷(2010)は「旭川荘ミュージックアカデミー」の実践を詳細に分析し、特別支援学校に在籍する生徒らが管弦打楽器の演奏にとりくむ上での体制づくり、楽器演奏指導における工夫、楽器演奏がもたらした生徒らの変容等を詳述し、その取り組みが自己表現や自己実現の経験となり、音楽のみならず生活の面においても良好な変容が起こっていること等を報告し、障害のある生徒らが本格的な楽器の演奏に取り組む活動の意義を明らかにしている。この実践において楽器指導を担ったのは、旭川荘の職員、大学の音楽学部の教員と音楽学部に在籍し楽器演奏や音楽療法等を学ぶ学生であり、音楽を専攻する教員・学生が派遣され指導に当たるという点は、本研究のフィールドの在り方と類似している。一方で糟谷の研究では、音楽専攻の学生らの経験は問われておらず、学生らが、障害のある生徒らの音楽表現とその指導に何を見出していたのかという側面については明らかになっていない。そこで、本研究では、音楽の専門家である演奏家の経験を検討することにより、音楽表現をどのように探究していたのか等、障害のある生徒の音楽表現とその指導におけ

る、音楽的な側面を明らかにしていく。

なお糟谷(2010)は、上記「楽器演奏指導における工夫」を次の三つのカテゴリー、①「使用楽器とアダプテーション(楽器の選定、楽器の改良、補助具の使用)」、②「楽譜と編曲の工夫(楽譜の改編、色分け等による読譜の支援)」、③「指導上の工夫(指導順序や内容を判断する、イメージしやすいように演奏を聴かせる等の指導の工夫)」に分けて論じており(番号と括弧内の要約は筆者による)、本研究はこの知見を採用し考察する。

2. 研究の方法

A. 研究の対象

本研究の研究協力者は、オーケストラやアンサンブルグループのメンバー、ソリストとして演奏活動をしている4名のプロの演奏家である(表1)。4名は演奏活動の傍ら、通常の学校での吹奏楽部指導等を行っている他、ミュージック・シェアリングの行う楽器指導支援プログラムのボランティアとして特別支援学校の楽器指導に10年前後の長期間にわたって関わっている(表1)。

表1 演奏家のプロフィール

	専門	経験年数 ^{注1}	通常学校での指導経験	インタビュー実施日
A	打楽器	12年程度	あり	2019.10 .3 2019.10 .8
B	打楽器	8年程度	あり	2019.12.17
C	サクソ	8年程度	あり	2020 .3 .6
D	クラリネット	12年程度	あり	2019.11 .8
女性3名、男性1名				

注1) インタビュー実施時、楽器指導支援プログラムのボランティア経験年数

楽器指導支援プログラムは、楽器指導・演奏ボランティア(以下では楽器指導ボランティアとする)を、特別支援学校に派遣し、授業や課外活動での定期的な指導と、その成果を発表する事業を行っている。2022年現在、関東地区・関西地区合わせて計11校が参加している。

研究協力者である演奏家らが派遣されている特別支援学校の内訳は、表2に示す通りである。指導の対象となっている生徒の障害の程度は重度から軽度まで様々であり、楽器の奏法を身につけメロディーやリズムを演奏できる生徒もいれば、一音を鳴らすことが難

しい生徒もおり、演奏のレベルの幅は広い。各学校の活動は教師が全体を統括しているが、指導場面においては楽器指導ボランティアの主眼的で臨機応変な判断が求められることがある。

表2 学校名・校種・学部・活動形態

学校名	校種	活動形態
関東地区養護学校	知的障害	(高)授業の一環
関東地区特別支援学校	肢体不自由	(高)部活動
関東地区特別支援学校	知的障害	(中高)同好会
関東地区特別支援学校	知的障害	(中高)部活動
関東地区養護学校	知的障害	(高)部活動

B. データの収集

本研究は筆者が所属する大学の倫理審査専門委員会の承認を受けて実施した。インタビュー調査は、2019年10月から2020年3月にかけて、筆者自身が行った。インタビューの依頼は機縁法による。調査に先立ち、まずメールまたは文書で研究の趣旨等を知らせた。次に、面接当日には個人情報やデータの扱いについて等を説明し承諾を得、さらにいつでも承諾を撤回できることを伝えた。

質問は、研究協力者の被音楽教育経験、特別支援学校での楽器指導ボランティア経験、普通学校での指導経験という大まかなテーマを設ける程度とし、研究協力者の自発的な語りによる自然な流れを重視し、特別支援学校での経験ばかりでなく、研究協力者の様々な音楽経験を語ってもらうよう心がけた。実施場所は、研究協力者の自宅や勤務先から利便のよい駅付近の喫茶店で、休憩を入れながら3時間から6時間程度行った。インタビューは研究協力者の承諾を得て録音した。

鈴木(2002)によると、非構造化面接法の場合、面接者とインフォーマントの関係は相互的なものであり、面接者は一方的にインフォーマントから情報を得ることのみを考えるのではなく、面接者自身の自己開示やその場の状況にふさわしい情報提供をすることが、インフォーマントの心を開き、自己開示を促進し、より重要な情報を提供してもらえることに通じる。本研究のインタビュアーである筆者は、音楽科の教師として4名の研究協力者と本研究のフィールドにおいて実際の指導場面等を共に経験した期間があり、特別支援学校における楽器指導への関心を共有していたが、指導の場を離れて会話を持つ機会はなかった。インタビューは調査的面接の原則に則り、インタビュイーの語りの内容に対して中立性を守る姿勢を持ちつつ行っ

たが、話題によっては、筆者自身についての自己開示や、ケースについての補足的な情報提供等を行い、情報を分かち合うことでインタビュー어의語りが深まるように努めた。

C. 分析の方法

インタビュー終了後、録音した音声データを逐語録化し、文字化したインタビューデータを精読した。次に、特別支援学校での指導経験に関わる語りの文字データを抽出してワークシートを作成し、それらを定性的にコーディングし、語りの内容ごとにテーマを見いだしていった。インタビューでは特別支援学校の経験だけではなく、演奏家の被音楽教育経験や音楽活動全般が語られているが、本研究では、特別支援学校での指導経験に関わる語りを分析の対象とし、その他の語りは、特別支援学校での経験の語りを理解する際の参考にした。

D. 分析の視点

演奏家らの特別支援学校での指導経験は、指導場面における具体的なエピソードと共に語られており、担当した生徒各々の個性、障害の種類や程度、さらに担当する楽器の特性によってそれぞれ多様な実態が語られていた。一方で、それらの個別的多様な内容には、共通した二つのテーマがあり、4名全員がその内容を語っていることを見出した。一つ目は、特別支援学校での指導経験を通常の学校や障害のない人への指導経験と比べる内容の語り、二つ目は、特別支援学校の指導経験を自己の音楽観や音楽経験と重ねる内容の語りである。そこで本研究では、演奏家らの語りの上記二つのテーマを分析の視点とする。以下では1点目の通常の学校や障害のない人への指導経験と比べる内容を〈通常の指導との比較〉、2点目の自己の音楽観や音楽観と重ねる内容を〈自己の音楽観や音楽経験との重なり〉と記す。

インタビューデータ内の(…)は沈黙や跡切れを、□は筆者の補足を、……は省略を表す。

3. 演奏家の語り

本章では研究協力者の〈略歴〉に触れ、〈通常の指導との比較〉〈自己の音楽観や音楽経験との重なり〉の視点から、各々の特別支援学校での指導経験の語りを検討し考察する。

A. 演奏家A (打楽器奏者)

〈略歴〉芸術大学の音楽学部で打楽器を専攻し、在学中よりフリーの打奏者として多方面で活躍している。大学の先輩の紹介で楽器指導ボランティアとしての活動を始め、その後他の団体においても特別支援学校・学級等でのワークショップを積極的に行うなど、「障害と表現」に関わる活動をライフワークと位置付けている。

〈通常の指導との比較〉演奏家Aは障害の有無という視点から通常の指導と特別支援学校での指導を比べ、楽器を教えるという目線において「特別なことはない」と語った。

「……音楽は(…)そうそう〔一緒に楽器指導ボランティアをしていた〕先輩と昔、話したことがあって、その、楽器を教えるという目線だと、そんなに、どういう障害があろうがあんまり関係なかったです、打楽器だからかもしれませんが、音が出ちゃうから」

「そんなに深く、障害があるからこういう風に教えないきゃとかは、あまり考えたことはないです。でも、どういうサポートが必要なのか、バチが持ちづらかったらどういう工夫をしたらいいとか、この楽器ならいけそうとか、太鼓の位置がこっちだったら良さそうとか、そういうのはありますけど、楽器をやること自体に、なんて言ったらいいか、特別なことはないですかね……」

この様に、「楽器を教えるという目線」において障害の有無は「あまり関係ない」と語る演奏家Aの経験には、どのような実践があるのだろうか。インタビューでは、次のような多様な生徒らとの実践を語っている。4拍に1回小太鼓を叩くという極めて単純なリズム課題に3年間とりくみ続けた生徒、太鼓を叩くたびに姿勢が崩れてしまうため姿勢を保つことが課題であった生徒、一度覚えてしまうと変更ができず間違えた音のまま演奏していた生徒、耳で聴いた複雑なリズムパターンを即座にドラムセットで再現することのできる生徒らとの実践である。演奏家Aは上記の生徒らに対して、演奏しやすい楽器を選び、バチの持ち手に補助具を付け、楽器の高さや位置を工夫し、また、リズムを単純に、時にはより高度にする等の個々の実態に寄り添うサポートを行っていた。「特別なことはないですかね」と語る演奏家Aにとって、これらの個別の支援や指導は楽器を演奏するための工夫であり、演奏指導の一環として位置づいている。生徒の個性を

尊重し障害特性に対応しつつも、障害のある生徒の表現に、音楽表現として通底する価値を見出し指導を行っていると考えられる。

〈自己の音楽観や音楽経験との重なり〉演奏家Aは、印象深いエピソードとして、ある生徒が叩くドラムセットの「きれいな音」にショックを受けた経験を語った。

「……〔大学の練習室に籠って〕四年間スティックに、受験の時もですけど、鏡を見て左右を揃えてひたすらやっているんですよ、だから多分、ぜんぜん音、聴いてなかったと思うんですよ、鏡を見ながら同じ高さか、とか、アクセントでは高くあげるとか、そういう練習をしていて、……」
 「なんか、別にそんなの関係ないじゃないですか、みんな〔スティックを〕こうやって持っていようがちょっと〔傾いて〕こうなっていようが。その生徒さんに、一番、私がそれを教わったんですよ」
 「すごい、すごいきれいな音を出すじゃないですか、リズムも綺麗に。どうやってるんだろう、って思ってた。」
 「はい、けっこうショックだったんですよ。いま私がやっていることって何だろうって。」

この語りが登場する生徒は、上肢に麻痺はないものの、重度の側弯症の影響で姿勢は常に傾いており立位が安定しないため車椅子で日常生活を送っていた。大学の練習室で「鏡を見て左右をそろえて」スティックに練習に打ち込んでいた演奏家Aにとって、姿勢すら安定しない状態にある生徒が、笑顔で楽しそうに奏でる「すごいきれいな音」との出会いは、「私がやっていることって何だろう」という自身の音楽観を問い直すきっかけとなった。現在、演奏家Aは「障害と表現」をライフワークと位置づけ多方面で活躍している。上記の経験による音楽観の問い直しは、演奏家Aがアーティストとしての在り方と音楽観を形成するプロセスの端緒となる出来事であった。

B. 演奏家B（打楽器奏者）

〈略歴〉芸術大学の音楽学部で打楽器を専攻し、在学中よりフリーの打楽器奏者としてオーケストラ等の様々な舞台で活躍している。大学在学中、自ら願い出て楽器指導ボランティアの活動を始めている。ピアノ教師の母が行っていた障害のある児童を対象にしたリトミックに大学入学前から親しんでいた経験があり、特別支援学校でのボランティア活動には確固たる思い

入れがある。

〈通常の指導との比較〉次の語りは、プロの音楽家としての喜び、そして厳しさなどを語った後に述べられたものである。特別支援学校での実践を、通常の吹奏楽指導と比べた視点から捉え、教えている内容は「そこまで変えていない」と語っている。

「なんだろう、〔特別支援学校の指導では〕違うものを見られるっていう、でも音楽のやっていることとしては全然変わらないと思うんですけど、どちらも〔プロとしての演奏活動も、特別支援学校での指導も〕真剣にやっているし、だからといって教えている内容とかが、普通の吹奏楽部とかに教えに比べても別に何らそんなに変わらない、言っていることはちょっと言葉を変えたりとかはあったとしても、やっている内容としては、自分ではそこまで変えていない」

演奏家Bにとって、厳しさを伴うプロとしての演奏活動と、その子なりの向き合い方で楽しく行う特別支援学校での音楽活動は「違うもの」であるという一面があるが、音楽活動としては、プロとしての演奏活動も特別支援学校での指導や演奏も「どちらも真剣に」行っていることで「音楽のやっていること」としては「全然変わらない」ものであるという。さらに、特別支援学校での指導では、かみ砕いたわかりやすい表現に「言葉を変える」など生徒の実態に応じた指導を行うことはあるが、それらを指導者として当然なこととして認識し、通常の学校での吹奏楽指導と「何らそんなに変わらない」ものであると述べている。

〈自己の音楽観や音楽経験との重なり〉筆者は、生徒一人ひとりの個性を尊重しその子なりのやり方を受け止め励ます演奏家Bの指導者としての姿が強く印象に残っていた。正しい奏法を示しそれを指導の中心に据えるのではなく生徒のやり方に寄り添う演奏家Bの指導スタイルには、どのような思いがあるのだろうか。この点を話題に挙げたところ、即座に次の言葉が返ってきた。

「それ〔奏法等を押し付けるのは〕は、ナンセンスだなんて思っちゃいますけど」
 「やっぱり、いま自分でやっていると、音色が一番と思っていて、音を良くするにはってことをいつもすごく考えていて、結局あの子たちがやっているのを見ても、音が良ければなんでもいいやって思ってた。もちろんリズムを合わせるとかもあるんですけど」

ど、そういうのは慣れればできるから」
「……合わないところが合ってくるっていうのは回数こなしていけばいいところは慣れてくるしできるから、そこじゃないところって思っています」

演奏家Bの指導では、動作や姿勢保持に不自由があったり楽器に対するその子なりの拘りを持っている生徒に対して、正しい奏法を規準にするのは「ナンセンス」であり、反復練習することで習得できるような内容よりも、音色を重視することによる音の良さや響きへの気づきを大切にしている。そして音色を探求することは、自身の演奏においても共通したテーマであることが語られている。演奏家Bの音楽観は次に示す語りにも表れている。

「ぜったいすごいめっちゃうまいプロの団体を聴いたときに感動するかっていうとまた別の話だと思っていて、こういう子たちの文化祭とか本番を見たらすごい良い演奏だなんて、すごく感動するときってあるんですよ、何だろうって思いますがけど……」

演奏の技能と能力が高い「めっちゃうまい」プロの演奏に必ずしも感動するわけではない一方で、特別支援学校の生徒の拙いながらも「すごく良い演奏」に出会い感動することがあり、そのことを「何だろうって思う」と語っている。特別支援学校の生徒の演奏は、演奏家Bの音楽表現への問いの一端となっているといえるだろう。

C. 演奏家C (サクソ奏者)

〈略歴〉音楽大学でサクソを専攻し、大学院を修了後フリーのサクソ奏者としてオーケストラやアンサンブル等の様々な舞台で活躍している。特別支援学校と隣接する小中学校に通っていたこと、特別支援学校での実習の経験があったこと等から、特別支援学校に対する戸惑いはなく、知人の誘いで楽器指導ボランティアの活動を始めている。

〈通常の指導との比較〉演奏家Cは、障害のある生徒に楽器を指導することにおいて、特別なことをしているという感覚を持っていない。

「養護学校の生徒を指導するにあたって、どんなことに気を付けているのか、何か気にしていることはありますかという質問ってわりと……される

んですけど、いや別に何も、っていう感覚ではいます」「何かあるとしたら、見るっていうか、観察するくらいしかなくて、別に何ら変わらない、何も気を付けていませんっていうのが、大きいところ」

特別支援学校の生徒に指導する上で「別に何も」気を付けていることはなく、「何かあるとしたら、観察するくらい」しかないと言っている演奏家Cであるが、実際の指導場面での生徒とのエピソードには、個々の生徒の実態に応じた様々な個別の支援と工夫が豊かに語られていた。生徒の車椅子上での姿勢に合わせてサクソの構えを様々に工夫したこと、小柄な生徒のために身体に合う楽器を調達したこと、コミュニケーションに課題のある生徒との距離感を、その子の様子から判断し始めは遠巻きに接し次第に関わりを増やし距離を縮めていったこと等である。「何も気を付けていません」という言葉は、生徒の様子をよく観察し、個別の実態に寄り添い尊重することを当然の前提として語っていることに気づく。生徒の障害特性等に柔軟に対応できる演奏家Cにとって、特別支援学校と通常学校の指導には何ら区別はないということなのかだろうか。単刀直入に質問をしたところ、次のような答えが返ってきた。

「まあ、プロセスは基本的には一緒で、目指すところも一緒にいいと思う。でも実際に入ってみなで演奏しましょうってなった時に、もちろん、できない子っていうのが出てくるじゃないですか、普通の子はクリアできたとして、その子はクリアできなかったりする。障害の程度だったり、そのギャップはどうやって埋めてあげるか、っていうところは必要ですわね」

「……だから、そのできることの上限が違うと思います、その区別はそんなに感じていないですね、小学生だと吹けない子はやっぱり吹けないし、技術的な面で言えば」

演奏家Cにとって、個別のニーズを捉え対応することは通常の学校の指導でも行っていることであり、特別支援学校の生徒の障害特性に配慮することは特別なこととしては位置づかない。しかし、できることの上限の違いによって生じるギャップを埋める必要があると語っている。

〈自己の音楽観や音楽経験との重なり〉演奏家Cは、生徒の演奏から音楽的な影響を受けているという認識を持っていない。

「影響というものは感じてないですけど、何かをしたからこれが変わったっていう認識はあんまりない、ただ、教える〔人の〕タイプにもよると思うんですけど、普通学校で教えるにしても特別支援学校で教えるにしても、自分がいいと思っていることをその子にやってもらおうっていう、そんなつもりでやっているの、普通の学校での指導にしても自分がやっていることを伝える事しかできないと思うんで、自分がいいと思っていることしか伝えられない……」

演奏家Cの指導は、特別支援学校であるか通常学校であるかに関わらず、自身の音楽観が貫かれており「自分がいいと思っていること」「自分がやっていること」しか伝えられないと述べている。障害の有無にかかわらず、楽器の演奏を指導することは自らの音楽観と密接である、といえる。

D. 演奏家D (クラリネット奏者)

〈略歴〉高校からクラリネットを専攻し、音楽大学の大学院を修了後、フリーのクラリネット奏者として、アンサンブルやソロでの演奏活動等で活躍している。それまで、障害のある人と関わる機会はなかったものの、クラリネットの先輩からの誘いで楽器指導ボランティアの活動を開始している。

〈通常の指導との比較〉演奏家Dは、3年間指導したある生徒に関わるエピソードを中心に指導経験を語った。音階が吹けることが前提で楽譜通り吹くことが求められる通常の吹奏楽等の指導と、特別支援学校の生徒への指導の違いを述べている。

「……でもやっぱり出る音が限られているので、〔単調な練習になってしまい〕飽きたんじゃないかなと思ったりしたんですけど、一緒に吹いてあげてハモる、ハモると、結構喜んでいましたよね、延ばし〔延ばす音〕とかそういうことでも合奏に参加できるんだっていうのは勉強になりました、嬉しそうにしている……」

演奏家Dがクラリネットを指導したこの生徒が鳴らすことができる音は3音程度であって、当然メロディーを吹くことはできなかった。しかし、生徒の出せる音で構成した全音符のパートを作り、その音に演奏家Dがハーモニーを重ねていくことによって、生徒は全体の合奏に参加し演奏の喜びを経験することができた。演奏家Dはこのケースを振り返り、限られた技

量であっても全体の合奏に参加しハーモニー等を楽しめるということを学んだと語っている。上記の生徒の他にも演奏家Dがクラリネットを指導した生徒は皆、手指の動作に麻痺がある等から鳴らすことのできない音があった。

「まず、基礎的なこと、音階練習をして、指を全部覚えてから曲をやりましたっていう学校もあればいろいろなんですけど、支援学校の場合、音階ができるようになってからでは何もできないので、(…)結構柔軟に考えられるようになりました。いろんな部分で。……」

演奏家Dは、中・高等学校で吹奏楽部の指導を行うこともあり、通常は、指使いや音階といった基礎練習を積み上げ楽譜を表現できるように練習するのだが、特別支援学校で出会ったのは、そのような積み上げが難しい生徒であった。その子が出せる音に従って楽譜を作り、限られた音であってもハーモニーを作り合奏を楽しむという経験は、基礎から積み上げるというそれまでの経験と異なるアプローチであり、楽器演奏と指導について、いろいろな部分で「柔軟に考えられるように」なったと振り返っている。

〈自己の音楽観や音楽経験との重なり〉クラリネットの専門的なレッスンを経験してきた演奏家Dにとって、たった一音を楽しむ取り組みは、印象深い出来事であり新たな発見があった。

「一緒にプレスをして〔曲の初めの音を〕一緒にやるっていうだけでも、一緒にやっている感じが〔あった〕」
 「大学出ですぐとか、誰かに教えるということがどうしたらいいかわからなくて、厳しいレッスンしか受けてきていないので(…)……すごく勉強になりました、いろいろ経験させてもらって」
 「そうです、一つの音だけでもこんなに喜んでくれるんだな、とか……」

合奏に参加する生徒全員が演奏家Dのプレスと動きに注目し、曲の出だしのタイミングを全員でぴったり合わせる練習は、たった一音の練習でありながらも思いのほか難しく、演奏家Dが指導に入った際の定番の練習となって継続的に行われた。それは、「一緒にやっている」ことの実感できる楽しい練習でもあった。自身は基礎から積み上げ演奏の技能を高めていくことが求められる専門的な「厳しいレッスン」を受けてきており、基礎的な技能の習得を前提とせず「一つの音だ

け]であっても、演奏を楽しむ音楽を探究できるという経験は、「誰かに〔音楽を〕教える」という視点において「すごく勉強に」なる出来事であった。

E. 小括

以上本章では、演奏家4名の特別支援学校での楽器指導経験を、その内容から得られた二つのテーマ〈通常の指導との比較〉〈自己の音楽観や音楽経験との重なり〉を分析の視点として検討し、次のような結果を得た。

まず一つ目の視点〈通常の指導との比較〉において、演奏家A, B, Cは、特別支援学校等に在籍する障害のある生徒を指導することと、通常の学校や障害のない人を指導することについて、両者を対比させながらもその差異に注目するのではなく、楽器を教えるということにおいて違いはなく音楽として目指すところは同じである、と両者の共通性を語っている。演奏家Dは、両者の違いを語っているが、限られた音であってもハーモニーを創り合奏を楽しむことができるという経験は、通常の学校や障害のない人への指導との共通性への気づきと捉え直すことができる。4名の演奏家全員が、障害のある生徒への指導と通常の学校や障害のない人への指導を比較しつつ、その共通性について語っていたことが確認できた。一方で、4名全員が、障害のある生徒を指導する上で、その個性や障害特性に応じた支援や指導の必要性を具体的に語っている。両者の指導の共通性を語る前提には、個々の生徒の個性や障害特性への支援や指導が位置づいているといえるだろう。

上記演奏家4名が述べる、個別の支援や指導を糟谷(2010)の知見から整理すると、演奏家Aが語った、生徒に適した楽器を選び、バチを持ちやすくし、楽器の配置を工夫するといった支援は①「使用楽器とアダプテーション(楽器の選定、楽器の改良、補助具の使用)」であり、演奏家Dが行ったパート譜づくりは②「楽譜と編曲の工夫(楽譜の改編、色分け等による読譜の支援)」に位置づく。演奏家Bが正しい奏法を教えるのではなくその子なりのやり方を尊重していたこと、演奏家Cが生徒との距離感を大切にしていたこと、演奏家Dが自ら共に演奏することで生徒にアンサンブルの良さを体験させていたことは、③「指導の工夫(指導順序や内容を判断する、イメージしやすいように演奏を聴かせる等の指導の工夫)」に位置づく取り組みであることが確認できる。

次に二つ目の視点〈自己の音楽観・音楽経験との重

なり〉において、次の2点の示唆を得た。1点目は演奏家A・B・Dの音への着目に関する語りとして述べられている。演奏家Aは生徒の奏でる美しい音色に出会った経験を語り、演奏家Bは音色への探究は自らの音楽観と共通していることを語った。演奏家Dはたった一つの音であっても、ブレスを合わせアンサンブルを感じることによって音楽表現を探究した経験を語っている。これらは共通して、音色や音を奏でる際のブレスといった音への着目による音楽表現の探究である。演奏の技能を問わない例えば単音のような素朴な表現であっても、音に着目することによって音楽表現を深める取り組みが成り立ち得ることを示している、といえるのではないだろうか。

2点目は、自己の音楽観や音楽経験に関わる語りとして、各々が次のように述べている。演奏家Aは、生徒の奏でる音との出会いが自身の音楽観を問い直すきっかけとなったことを語っている。演奏家Bは、自身が目指す音や音楽と、特別支援学校や通常学校で目指す音楽は変わらないと語り、また、プロの演奏と特別支援学校の生徒の演奏を比較する視点から、音楽表現への問いを深めている。演奏家Cは、「自分のいいと思うことしか伝えられない」と述べ、その点において障害の有無による区別はないことを語っている。演奏家Dは、出せる音が3音程度であった生徒が合奏に参加し皆で一緒に演奏することを喜んでいた経験から、「誰かに〔音楽を〕教える」とことについての示唆を得たと述べている。これらの語りは、演奏家が自己の音楽観や音楽経験と特別支援学校の生徒による音楽表現に何らかの重なりを見いだしていることを表している、と捉えることができる。

4. まとめと考察

本研究では、特別支援学校において楽器指導を行っている4名の演奏家の語りを、その内容から得られた二つのテーマ〈通常の指導との比較〉〈自己の音楽観や音楽経験との重なり〉を分析の視点とし、検討してきた。

演奏家らはそれぞれ特別支援学校等に在籍する障害のある生徒の音楽表現とその指導を、通常の学校や障害のない人への指導の経験を踏まえた視点から捉え、そこに見られる差異よりも、両者の共通性への気づきを語り、併せて、演奏家としての自己の音楽観や音楽経験との重なりを見いだしていた。音楽表現の高度な技能を前提に芸術性を探究する立場に身を置く演奏家

が、障害のある生徒の表現とその指導を、障害のない人への指導及び自己の音楽観や音楽経験と区別することなく、共通性を見だし位置付けているという点に注目したい。

では演奏家らが見いだしている共通性とは、どのような実践が根拠になって見いだされているのだろうか。インタビューでは、「きれいな音」を求めてその音色へ着目することや、出だしのたった一音のタイミングを合わせる練習でプレスを合わせることを学ぶ姿など、演奏する音への音楽的な探究が行われる場面が語られている。通常の指導で多くの時間をかけるであろう、楽器の演奏技能や楽譜の再現については語られていない。特別支援学校等に在籍する障害のある生徒への指導では、通常行う楽器指導が成り立ちにくく単音などの表現になる場合もあるが、そのような技能的に制限のある音楽表現であっても、演奏する音への音楽的な探究を行うことで音楽経験を深めることが可能であることが示されている。

沼田(2017)によると「音遊びの会」において障害のある奏者と共演している音楽家は、障害のある奏者の演奏に「音のタッチが凄くいい」「驚くくらいきらきらと輝くような音」(沼田 2017, p.134)といった音の音楽的な質に注目した良さを見いだしている。「音遊びの会」で行っている即興的な音楽表現と、本研究の楽曲を演奏する表現とでは単純な比較はできないながらも、障害のある奏者と共に演奏している音楽家が、音色やタッチに着目している点は、本研究の演奏家の語りと重なっている。音色やタッチといった演奏する音への音楽的な探究とそれを活かした演奏は、障害者の音楽表現を探究する上で鍵となることを示唆しているといえるだろう。

上記演奏家4名が語った、特別支援学校等に在籍する障害のある生徒の音楽表現とその指導と通常学校や障害のない人への指導との共通性は、その前提に、生徒の個性や障害特性等への視点があり、個に応じた様々な支援や指導が行われていた。それらは、先行研究が示す「楽器演奏指導における工夫」における3つのカテゴリー、①「使用楽器とアダプテーション」、②「楽譜と編曲の工夫」、③「指導上の工夫」に重なっていることを見いだした。演奏家らが「特別なことは無い」と認識して行っていた指導には、先行研究の述べる「障害のある生徒の楽器演奏指導の工夫」に位置付く個に応じた支援や指導が行われており、障害のある生徒への楽器指導において、個々の生徒の個性や障害特性への支援や指導が重要かつ必須であることが確

認できた。

特別支援学校等に在籍する障害のある生徒が楽器演奏を行う取り組みにおいて、生徒の個性や障害特性に応じた支援や指導が適切に行われ、演奏する音への音楽的な探究によって音楽表現を創造するとき、その音楽表現には音楽的な豊かさが立ち現われてくることが期待できる。音楽表現を探究することは、達成感や充実感を伴う音楽活動の経験となり、生徒ひとり一人にとっての音楽的な学びを深めるものとなるだろう。そればかりでなく、音楽的な学びの深まりは、活動自体の学びの深まりにも通じるため、特別支援学校で求められる幅広い教育課題にも迫り得る意義深い教育活動を導くものと考えられる。

なお、本研究が対象としているのは演奏家であるが、同フィールドにおける教師と生徒の経験を分析することで、さらに論考を深めることができると考える。また本研究の対象は、学校教育の文脈のなかで既成の楽曲を演奏するという活動である。障害のある人の音楽活動には様々な取り組みがあり、研究対象を広げる必要がある。今後の課題とする。

注

- 1) 認定NPO法人ミュージック・シェアリングは、子どもや高齢者、社会的に弱い立場にある人たちに対して、クラシック音楽の演奏会などを中心とした様々な音楽活動に関する事業を行っている。理事長はヴァイオリニストの五嶋みどり氏。本研究は、ミュージック・シェアリングが特別支援学校と共に行っている「楽器指導支援プログラム」の実践を対象にしている。2006年に開始した同プログラムでは、特別支援学校等に演奏家を派遣し、楽器の演奏指導とモデル演奏を提供し、公共の場での発表の機会を提供する等の事業を行っている。派遣する演奏家の名称を「楽器指導・演奏ボランティア」としていたが、2017年度に「サポーター・アーティスト」に変更した。<http://www.musicsharing.jp/activity/lecture/index.html> (2022年9月29日アクセス)
- 2) NPO法人芸術家と子どもたちの「ASIAS障害のある子どもたちの活動」では、アーティストが障害のある子どもたちが集まる場所に向き、ワークショップを実施する取り組みを行っている。https://www.children-art.net/asias/disabled_facility/ (2022年9月29日アクセス)
- 3) 「旭川荘ミュージックアカデミー」は、ミュージック・シェアリングの発案により、社会福祉法人旭川荘が企画し、財団法人林原共済会とくらしき作陽大学の協力により実現したプロジェクトである。

引用文献

林睦 2013. 「音楽教育におけるアウトリーチを考えるー基本的な考

- え方, 歴史的経緯, 最近の動向」『音楽教育実践ジャーナル』第10巻2号, pp.6-13.
- 糟谷由香 2010. 「障害のある児童らを対象とした楽器演奏指導上の工夫とその効果について—旭川荘ミュージックアカデミーにおける取り組み—」『くらしき作陽大学・作陽音楽短期大学研究紀要』第43巻第1号, pp.91-107.
- 沼田里衣 2017. 「臨床音楽学研究試論：『音遊びの会』の事例を通して」『日本音楽療法学会誌』17巻2号, pp.124-139.
- 岡ひろみ 2016. 「特別支援学校における打楽器を使った音楽づくり—専門家派遣事業（文部科学省）の採択を受けて」『音楽教育実践ジャーナル』第14巻, pp.24-33.
- 岡部裕美・鈴木香代子 2010. 「学校と演奏家の連携による音楽教育の可能性—継続的なアウトリーチ活動の事例を追って—」『千葉大学教育学部研究紀要』第58巻, pp.109-120.
- 鈴木淳子『調査的面接の技法』2002.ナカニシヤ出版, pp.107-108.
- 竹内俊一・本田礼・本田裕子 2014. 「学校吹奏楽部の活動に関する実態調査（2）—アンケート調査を通して—」『兵庫教育大学研究紀要』第45巻, pp.101-110.

付記

本研究は、東京大学大学院教育学研究科附属バリアフリー教育開発研究センターの2019年度若手研究者育成プロジェクトの助成を受けて実施し、ワーキングペーパーとして報告したデータを、研究論文として再分析・再構成したものである。

(指導教員 浅井幸子教授)