

特別支援教育と普通教育を包摂する音楽教育のあり方 —演奏家の特別支援学校における楽器指導経験に着目して—

教職開発コース 永杉理恵

指導教員 浅井幸子准教授

1. 研究目的

本研究は、特別支援学校において楽器指導を行っている演奏家の経験の語りを検討し、特別支援教育と普通教育を包摂する音楽教育のあり方を探求するものである。

特別支援学校（知的障害）では、音楽を取り入れた活動は伝統的と言ってもよいほど多様な形で取り入れられており（工藤 2015, p.23）、音楽教育の意義として、情緒の安定を図る、集団参加や協力の態度を養う等といった「音楽の特性を活用する視点」が位置づいている（工藤 2015）。また、障害のある児童生徒の実態からは通常の音楽指導が難しいと考えられるケースが多いためか、ともすると音楽表現の豊かさという面が置き去りにされている場合がある。その一方で、障害ゆえの様々な困難から技能の面では拙い演奏であっても、聴くものを惹きつけ感動を覚える豊かな音楽表現に出会うことがある。特別支援学校に限らず、子どもたちの拙いながらも豊かな音楽表現というものに出会って感動を覚えた経験がある人は多いのではないだろうか。この、豊かな音楽表現という視点においては、特別支援教育と普通教育の区別はなく、障害の有無などの差異を包摂する視点から音楽教育のあり方を捉えることがえきるのではないかと考えた。

本研究で対象としているのは、特別支援学校でボランティアとして継続的に楽器指導を行っている、演奏家 4 名である。フィールドとなっているのは特別支援学校の部活動や授業であり、指導者としては教師の存在もあるが、本研究では音楽的な専門性の高いプロの演奏家を対象としている。また、4 名の演奏家は、障害のない人への指導や普通学校の部活動の指導も行っている。指導者として、表現者として音楽に向き合っている演奏家が、特別支援学校の生徒の演奏や楽器指導に何を見いだしているのだろうか。本研究ではこのような問題関心に基づき、以下の二つのリサーチ・クエスチョンを設定した。

- (1) 演奏家は、障害のある生徒を指導する経験をどのように捉えているか
- (2) 障がいのある生徒を指導することが、演奏家としての自身にとってどのような音楽的経験になっているか

2. 先行研究

障害者を中心とした音楽表現活動は様々に行われており、即興演奏、楽器演奏、ミュージカル、ピアノ演奏などでいくつかの注目すべき活動が行われている。特別支援学級や特別支援学校の児童生徒の楽器演奏活動に関する報告には、和太鼓演奏¹⁾や打楽器²⁾の他キーボ

ードやハンドベルを使用した実践があり、バンド演奏や合奏に取り組むグループを学校祭や地域のイベント等で目にすることもある。その他、医療や福祉の現場における音楽療法として、あるいは学校における自立活動的な取り組みとして、楽器を表出の手段として用いる研究等が行われているが、障害のある児童生徒が本格的に管弦打楽器の演奏に取り組む活動を対象とした研究は少ない。糟谷（2010）の「旭川荘ミュージックアカデミー」の研究³⁾は、障がいのある生徒（中学生から高校生）らが、管弦打楽器の演奏にとりくむ上でのシステムづくりと、具体的な指導上の工夫、楽器演奏がもたらした生徒らの変容等が詳述されており、多くの知見を得ることができる。沼田（2017）は、知的障害者と音楽家、音楽療法家等の共演による即興演奏で公演活動を行っている「音遊びの会」の事例を、臨床音楽学の視点からコミュニティー音楽療法と捉えて考察している。「音遊びの会」では、演奏のみならず観客をも取り込んで行われるライブの全てを表現と捉える新たな価値観を体現し提案しているが、知的障害のある人が自由に楽器を選び思いのままに鳴らした音に演奏家が即興で応え、そしてまたその音に触発されて音で応えるというやり取りは、障害者の自発的な音楽表現に内在する豊かな可能性を引き出し示すものとして興味深い。また、共演している演奏家が上記のライブの音楽的価値を語っている部分は、本研究の関心と重なっており、本稿の考察で改めて採り上げるものとする。

本研究では、これまで障害者の楽器演奏に関わる先行研究では十分に検討されていない、指導者の経験に焦点を当てる。自らも表現者として音楽に向き合っている演奏家は、どのように特別支援学校生徒たちの音楽と向き合い指導を行っているのだろうか。その経験をインクルーシブな視点から読み解いていく。

3. 研究方法

3-1 研究の対象

本研究で調査対象としているのは、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している4名のプロの演奏家である（表1）。4名は、自らの演奏活動の傍ら、普通学校での吹奏楽部指導等を行っている他、認定NPO法人ミュージック・シェアリング⁴⁾（以下ミュージック・シェアリングとする）の派遣する楽器指導支援プログラム⁵⁾のボランティアとして特別支援学校の音楽指導に関わっている。

	専門分野	楽器指導支援ボランティア経験年数	通常学校での指導経験	インタビュー実施日	性別
Aさん	打楽器奏者・指導者	11年程度	あり	2019.10.3 2019.10.8	男性1名 女性3名
Bさん	打楽器奏者・指導者	11年程度	あり	2019.12.17	
Cさん	クラリネット奏者・指導者	7年程度	あり	2019.11.8	
Dさん	サクソ奏者・指導者	7年程度	あり	2020.3.6	

表1 演奏家のプロフィール

楽器指導支援プログラムとはミュージック・シェアリングの活動の一つで、楽器指導・演奏ボランティア⁶⁾を特別支援学校に派遣し、授業や課外活動への定期的な指導と、その成果を発表する事業を行っている。2004年より関東地区3つの特別支援学校に実施、2014年には新たに関東地区に2校、関西地区に1校が加わり、2019年現在、関東地区・関西地区合わせて計4校が参加している。

本研究の調査対象である4名の演奏家がミュージック・シェアリングを通じて派遣されている特別支援学校は、県立の特別支援学校(知的障害)3校と、大学附属の特別支援学校(知的障害)1校、と大学附属の特別支援学校(肢体不自由)1校である(表2)。指導の対象となる生徒の障害の程度は重度から軽度まで様々であり、楽器を演奏する上で、個々の障害特性への何らかの手立てや配慮を必要としている。

学校名	校種	受け入れている活動形態
〇〇県立養護学校	知的障害	高等部 アートコース 音楽グループの授業の一環
〇〇附属特別支援学校	肢体不自由	高等部から希望者が入部するバンド部の活動
〇〇附属特別支援学校	知的障害	中等部・高等部から希望者が入会する音楽同好会の活動
〇〇市立特別支援学校	知的障害	中等部・高等部から希望者が入部する器楽部の活動
〇〇県立養護学校 分教室	知的障害	高等部の希望者が入部する音楽部の活動

表2 学校名・校種・活動形態

3-2 研究の方法

本研究では、ライフストーリー研究(桜井2005)のアプローチを用いる。4名の演奏家の特別支援学校における楽器指導経験を捉えるには、特別支援学校での経験の語りだけではなく、表現者としての自身の経験や被音楽教育体験、通常学校での指導経験など、演奏家一人ひとりの音楽経験に関わる語りの全般を聴き取り読み解いていく必要があると考えた。ライフストーリー研究においては、語られた物語は、語りの場において語り手と聴き手の相互作用のなかで生み出された協働の物語である(高井良2015, p.77)と捉えるが、本研究のインタビュアーである筆者は、上記の特別支援学校(肢体不自由)に音楽科の教師として勤務し、4名の研究協力者と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る。インタビューデータは、インタビュイーである演奏家の語りだけを切り取るのではなく、インタビュアーである筆者の語りも合わせて、文脈に即して考察する。

3-3 インタビュー調査の概要

2019年10月から2020年3月、研究協力者である演奏家4名にインタビュー調査を行った。インタビューの依頼は機縁法による。調査は次のように行った。まず、研究協力者には事前にメールまたは文書で研究の趣旨を知らせた。次に、インタビュー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。インタビュー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。

3-4 分析の手順

分析は、以下の手順で行った。録音した音声データは逐語文字化した。次に、文字化したインタビューデータを精読し、リサーチ・クエスチョン（1）演奏家は、障害のある生徒を指導する経験をどのように捉えているか、（2）障がいのある生徒を指導することが、演奏家としての自身にとってどのような音楽的経験になっているか、という二点に関わる語りを抜き出し、リサーチ・クエスチョンの視点に分類されない経験の語りは「その他のエピソード」とし、一覧表を作成した。そこから浮かび上がってきたのは、演奏家としての音楽観の違いや楽器の特性、指導した生徒の実態等によって語られるエピソードは異なっているものの、特別支援学校の生徒を指導する体験の捉え方には、4名に共通するものを見いだせそうだということであった。そこで、研究協力者の語りを、個人の経験として丁寧に読み解きながらも、その共通性を捉えることで分析を深めていくことにした。

4. 結果

4-1 指演奏家は、障害のある生徒を指導する経験をどのように捉えているか

研究協力者である4名の演奏家が語る特別支援学校での指導経験は、普通学校や障害のない人への指導経験を踏まえ、特別支援学校での経験と対比させて語られる場合が多かった。本節では、特別支援学校の経験を、普通学校や障害のない人への指導と対比している語りを検討する。以下、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、……は中略を表す。

4-1-1 Aさん

打楽器奏者のAさんが楽器指導・演奏ボランティアとして活動を始めたのは、大学の音楽学部にて在学している時であった。筆者に最初に支援学校の生徒に出会ったときの印象について問われると、「関わりをどうやっていこうかなという戸惑いはあったと思います」と語り、続けて次のように「楽器を教える」という視点では「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、どういう障害がある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よさそうとか、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ね。」

この語りに登場する「先輩」とは、Aさんと共に指導に入っていた打楽器専攻の大学院生で、Aさんとは同じ大学の先輩と後輩という間柄であった。日々練習に明け暮れ演奏に向き

合っている二人の学生が、障害のある生徒に楽器指導をする体験を共有し、楽器を教えることにおいては障害があろうがなかろうがあまり関係ない、と語り合っていたことは大変興味深い。一方で A さんは、生徒の実態に応じて、演奏しやすい楽器を選んだり、バチの持ちづらさを工夫したりなどしている。生徒の能力に応じてリズムを単純にしたり、あるいは複雑にしたりなどの編曲をすることもあった。A さんが特別支援学校の生徒への指導に特別なことはないと捉えているのは「音楽は」という視点においてであり、生徒への個別のサポートはその前提となっている。

続いて、インタビューが普通学校の楽器管理の話題となった場面で、筆者が「普通学校、学級で教えた経験で、心に残ったこととか、エピソードとか[ありますか]。」と質問したところ、次のようなやり取りとなった。

A さん：「違いで考えると、すごい支配されている感じがあります、普通学級の子たちと音楽やろうとすると、最初に教えてもらうのが [当たり前になっていて]、普通にどうやるんですかってところから入るけど、支援級とか支援学校だと、ただ自分がやりたいってだけで食いついてくる。通常級は待ちの姿勢が普通。」

筆者：「学校ほいのかな（・・）？」

A さん：「受け取るだけっていうか（・・）」

筆者：「『どうするんですか？』って [態度ですか]？」

A さん：「きいてくれたらマシ、その、授業として教えてもらうのを聞く、っていう体制になっているっていうか。いいんだよ、自由にやっていいんだよっていう雰囲気をやっとつくれたなってなって終わり（笑）……」

A さんは、ワークショップで出会った普通学級の子どもたちの、教えてもらうのを待っている待ちの姿勢に問題意識を感じている。そして「教科書通り教えて、この抑揚をこういう風につけて、大きな口で、どんな曲でも大きな口……間違えないように弾いて……」という指導をしている教師には、A さんの意図が伝わらないことがあると語り、話題は学校教育における音楽科の授業への疑問へと進んでいった。

4-1-2 Bさん

打楽器奏者の B さんは、大学の音楽学部にて在学中、同じ大学の先輩が楽器指導・演奏ボランティアとして活動をしていることを知り、自ら願い出て 4 年生の時に活動を開始している。演奏家としての音楽活動のなかで支援学校での活動は息抜きになっていた面がある、という話題に続いて次のように語った。

Bさん：「なんだろう，違うものをみられるっていう，でも音楽のやっていることとしては全然かわらないと思うんですけど，どちら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い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か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。」

筆者：「通常学校と？」

Bさん：「[別の楽器のボランティアの] ○○さんも，同じようなことをおっしゃっていましたが，やることとしては，こちらは[生徒さんが] ベストを尽くせるように教えるっていうそれだけだよなって」

筆者：「他[のボランティア]の方も，基本，音楽のことは別に特別支援学校だからっていうことはないって。」

Bさん：「ないですらないです，全然ない。肢体不自由ってなると，この子がこれを弾けるようにするためにはどうしたらいいだろうっていう工夫の手助けはこっちができることだからそれは必要だなと思うけれど，音楽の内容に関してはぜんぜん……出したい音は同じ，その手段が若干変わることはあるかもしれないですけど，最終的に行きつく，自分が思うものは同じかなって思います。」

Bさんは，緊張を伴う演奏家としての音楽活動と，特別支援学校での活動は，どちらも真剣にやっているという点では同じであり，自身にとっての出したい音や音楽と，特別支援学校普通学校において目指す音楽と，やっていることとしては変わらないと捉えている。同時に「その子」にとっての工夫や手助けは，それは「こっちでできること」として必要だと述べており，生徒の実態に応じた個別のサポートを必須のこととして認識している。

4-1-3 Cさん

Cさんは，クラリネット奏者で，音楽大学の大学院を修了後，先輩からの誘いで，楽器指導・演奏ボランティアの活動を開始している。筆者が「面白いエピソードってありますか？」と質問したところ以下のように語った。

みんな意思がすごくはっきりしていて(笑)，障害というか例えば手が動きにくいから仕方ない，とかそういうのが全然なくて，みんな，言いたいことをきちんと言っていて，普通，高校生，吹奏楽部の中だと言わないことが多くて，隠れることの方が多くなって，だから，意思がしっかり出せる，言い合えるのはすごいなって，曲を決めるときも，みなさん，すごい(笑)，活発にあんなに意見交換できるのってすごいなって思いました。

Cさんは，意思表示がしっかりしていて活発に言いたいことを言い合っている姿を，「すごい」と語っている。このこと背景には，Cさんが指導で関わったのは肢体不自由特別支

援学校一校で、コミュニケーションに課題のある生徒が少なかったことが考えられるが、Cさんが音楽をする上で仲間同士の関係性を重視していることが、次の2014年に行われたコンサートについての語りからもうかがい知れる。

「……いい経験をさせてもらったなっていうのが大きくて。全部の音を出せなくても合奏に参加して、それで喜んで、あんな笑顔が見られるんだなーって、一体感がすごかった、みんな緊張していたと思うんですけど、楽しそうだし、それをみんなで味わえたのが、あの子たちと、うれしかったですね。……音楽する時って雰囲気づくりってすごく大切だと思うんですけど、いがみ合っていたら……厳しい学校だと、コンクール前とかオーディションでメンバーが決まって、練習のときもピリピリして……学校のカラーっていうのがあると思うんですけど、こう、雰囲気ってすごく大事だなんて思ってた。」

Cさんにしてみれば、通常の指導では、楽譜に記された音を間違えずに演奏することを目指して練習し舞台に出るのだが、このコンサートに出演したクラリネットパートの生徒が吹ける音は概ね3音で、この生徒用に用意されたクラリネットパートは3音で構成されていた。Cさんは「全部の音を出せなくても、それで、あんなに喜んで」と印象深く語っている。また、このコンサートでの一体感や緊張しながらも楽しんでいた様子等と、オーディションやコンクールなどでピリピリした雰囲気の学校とを対比させて、音楽づくりには雰囲気が大切であることを語っていた。

4-1-4 Dさん

Dさんはサクソ奏者で、音楽大学の大学院を修了後、知人の紹介で楽器指導・演奏ボランティアの活動を始めている。それまでに大学時代の実習等で特別支援教育に関わる機会があり、特別支援学校に入ることへの戸惑いのようなものはなかったと語る。「心に残っていること」や「エピソード」を尋ねる筆者の問いに、肢体不自由特別支援学校では車椅子に合わせて楽器の構えを工夫したこと、知的障害特別支援学校では生徒との距離感をその子様子から判断したこと等を、ごくあっさり語り、瞬時に相手の状況を把握し対応できるDさんの指導者としての資質高さがインタビューの随所から感じられた。次の語りにもその一端が読み取れる。

「何か[支援学校で配慮していることが]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、何も気を付けていませんっていうのが、大きいところ・・・」

この語りからは、生徒の様子や状況を観察することを当たり前に行っているDさんの姿が垣間見られる。筆者の質問「D先生は、その場でぱっと[生徒の実態に]合わせているのだと思いますけど、普通学校にも教えに行くと、吹奏楽などそういう時は、ご自分の中で[支

援学校との]区切りをつけて行っているってことではないってことですか?」には、次のように語っている。

「あんまり変わらないと思います、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」

Dさんは、例えば小学生でも「吹けない」ということが起きることを例に、特別支援学校だからという区切はないことを語っている。さらに、インタビューが音楽科の「交流教育」に関わる話題に差し掛かると、次のように、障害の程度によって生じる「ギャップ」を埋める支援が必要なことを語っていた。

「まあ、プロセスは基本的には一緒に、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ときに、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で、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ね」

Dさんは「特別支援学校」だからという区切りをしていない、特別なことは何もしてないと言っているが、当然の事として個のニーズを捉え対応している。そしてケースによっては「ギャップをどうやって埋めてあげるか」という配慮が必要だと語る。しかし、それらの個別の配慮も、「その子が」という視点においては普通学校でも行われていることであるというものがDさんの立場である。

4-1-5 考察1:特別支援学校の指導経験を、普通学校や障害のない人への指導経験を踏まえる、或いは両者を対比させる視点から捉えている語り

AさんBさんDさんは、障害のある生徒を指導することと、障害のない生徒を指導することについて、「出したい音は同じ」で「目指している音楽も同じ」であって「変わらない」と語り、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、音楽としての共通性への気づきを語っていた。一方で、障害のある生徒を指導する上での配慮や工夫や手立ての必要性を具体的に語り、「出したい音は同じ」「目指している音楽も同じ」で指導は本質的には変わらないながらも、指導場面においては個別対応が必要であることを述べている。Cさんは、臆することなく活発に意見交換し、雰囲気よく活動している様子を語っていた。

また、どのような配慮や工夫や手立てが必要かということについては、よく見る事・観察することが大切で、コミュニケーションをとりながら、その子の出来るところに合わせたやり方を探すという手続きをとっていることが、AさんBさんDさんによって語られていた。

Cさんも、個に合わせた対応をしていたことが読み取れる内容を語っていた。

4-2 障がいのある生徒を指導することが、演奏家としての自身にとってどのような音楽的経験になっているのか

研究協力者である4名の演奏家が語る特別支援学校での指導経験には、自身の音楽的価値観や楽器指導の方法等について述べている語りが含まれていた。本節では、演奏家が特別支援学校での経験を自身の音楽的価値観や指導法に関連させて述べている語りを検討する。

4-2-1 Aさん

Aさんは、ハイレベルな演奏技能と音楽表現の両者を求められる大学生活で、練習室に籠ってストイックに練習する日常を過ごしている時に、ドラムセットを叩いた生徒の「すごいきれいな音」に出会った経験を次のように語っている。

「……ストイックに、鏡を見て左右をそろえてひたすらやっているんですよ、……この角度で当たったほうがいい音がするとか……それが当たり前だと思っていたんですけど、[生徒が楽しそうに一途に演奏している姿に出会って] なんか別にそんなの関係ないじゃないですか、こうやって持っていようが、ちょっと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、[不自由な身体で] すごいきれいな音を出すんです。どうやっているんだろうって思って……けっこうショックだったんです。いま私がやっていることって何だろうって。」

立っていることもままならない身体で、楽しそうに、そして「すごいきれいな音」で演奏する生徒との出会いは、Aさん自身の音楽的価値観を問い直すきっかけとなっている。そして、厳しく音楽と向き合う日常の中で、支援学校での活動を「楽しかった」と次のように語っている。

「……学校に行くときはすごく楽しかったんですよ。いやいや練習しているんじゃないかって、**楽しいなーっていう音楽に戻ってました**、多分みんながそういう感じでやっているからだと思います。」

いやいや練習しているのではなく、練習していることを楽しんでいる生徒たちとの時間は、Aさんにとって「楽しい音楽」に戻る時間でもあった。また、生徒との印象深いエピソードとして、同じリズムを叩き続ける生徒（複数名）の名前を挙げ、微笑みながら次のように語った。

「…どんどん難しくしていくことを楽しむ子と、ひたすら3年間 [一つのリズムを] やる子と、……とにかくその時間みんなで合わせてリズムを叩いているってことがすごい楽しいみたいで……そう、だから、同じことを続けることも楽しいんだなーって、私はどんどん良く [向上] していくことを良しとしていたんですけど……勝手に思い込みだよなーって、こっちの。当たり前が当たり前じゃないことがいっぱいあるんだなーって……」

楽しそうに、ひたすらに同じリズムを3年間叩いていた生徒らの姿は、リズムを演奏することの楽しさに改めて気づかされたり、同じことを同じように続ける楽しさに気づかされたりなど、自分の思い込みに気づく経験になったと語っている。

4-2-2Bさん

特別支援学校での時間は「勉強になっていた」と語るBさんに、筆者が「どういう風に勉強になるのですか？」と尋ねたところ、次のように語った。

「ぜったいすごいめっちゃ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なんて思っていて、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けど」

「めっちゃめっちゃうまい」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「すごく良い演奏」に出会い感動することがある、というこのBさんの語りの意味は、演奏の技能の高さが演奏の良さと直結しているわけではない、と解釈することができるのではないだろうか。

インタビューが終盤に差し掛かり、筆者がBさんの指導者としての柔軟性を称えて「その子がどうかなっていう視点が当たり前であって」「打楽器はこうなんだよ、みたいなことを押し付けるのではなくて…」と発言したところ、「それは [押し付けるのは] ナンセンスだなんて思っちゃいます」「……出てくる音が良ければやり方は問題じゃない、良ければなんでも……」と語り、さらに続けて次のように述べている。

「やっぱり、いま自分でやっても、音色が一番とっていて、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、音がよければなんでもいいやって思って、もちろんリズムを合わせるとかもあるんですけど、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だいたいの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。」

Bさんは、生徒の実態に寄り添い一人ひとりの個性に合わせたやり方を尊重しながらも、音を良くすること・音色を追求することについては、生徒への指導においても、自身の演奏

においてもこだわりを持ち続け大切にしている。

4-2-3 Cさん

Cさんは特別支援学校の部活動を「いつ行ってもみんな楽しそうで」と、打楽器で一つのリズムだけに集中していた生徒のエピソード等に触れ、「みんなちゃんと、やりがいとかつまらなそうにしている子はいなかった」と語り、次のような、一つの音を練習した経験を述べている。

「……演奏しながら目があったりとかコンタクトがとれると、楽しいですね、ちゃんと一緒にやってるっていうのが……一緒にブレスをして[曲の初めの音を]一緒に入ってるだけでも、一緒にやっている感じが。」「大学出てすぐとか、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[例えばロングトーンだけだったりなど]しか受けてきていないので……すごく勉強になりました、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CさんのブレスとCさんの動きに注目し、全員で初めの音のタイミングをぴったり合わせる練習は、思いのほか難しく、Cさんが指導に来た際の定番の練習となって継続的に行われた。たった一つの音を合わせる練習であったが、「ちゃんと一緒にやっている」ことの実感できる楽しい練習でもあった。

次の語りは、Cさんが3年間指導した生徒についてのエピソードである。

「……でもやっぱり出る音が限られているので、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、嬉しそうにしています……」

この生徒が吹くことができた音は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が、全音符が進行していくようなパートを作り、その音にCさんのハーモニーを重ねていくことで全体の合奏のなかで喜びを得ることができた経験を振り返り、「勉強になりました」と語っている。

上記の生徒の他にもCさんがクラリネットを指導した生徒は、皆、手指の動きに麻痺があり、指が届かなかったり動かない指があったり等で出せない音があった。

「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ろう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。」

通常行われている基礎からの練習では積み上がりにくい生徒の実態に向き合った経験は、「いろいろな部分で」柔軟に考えられるようになるなど、Cさんの指導観に変化を与えてい

る。

4-2-4Dさん

Dさんは、筆者の「ベテランボランティアになってきて、変化したことはありますか？」の問いに次のように述べている。

「変わったこと、やり方としてはあんまり変わってないと思っているんですけど、ただ、いろんなタイプの、支援学校に関わらず、普通の学校にもいろんなタイプの子がいるから、例えばここにゴールが一個あるとして、スタートからここまでのいろんなルートを知れたのかなって……そうですね、AからEにいかなくてはいけないときに、BCDって順番にならんで行かなくてはいけない指導者もいるでしょうし、それがCが先でもいいし、要は全部のイベントをこなしてEに行けばいいっていう、選択肢っていうのは増えたんじゃないかなって思っています。」

やり方としてはあまり変わっていないものの、いろいろなタイプの子どもに合わせて指導をしてきた経験によって、スタートからゴールまでの様々なルートを知ることができた、と自身の変化を捉えている。

筆者が「支援学校でも普通学校でもいいんですけど、[ご自身が] 影響をうけたなって部分があったら・・・」と問いかけたところ、次のように語った。

「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らせてもらうっていう、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……」

Dさんにとって「自分がいいと思っていることをその子にやらせてもらう」という点において特別支援学校と普通学校の区別はなく、教えることは自らの音楽的な価値観と密接だと言えらるだろう。

4-2-5 考察2：演奏家が特別支援学校での経験を、自身の音楽的価値観や指導法に関連させて述べている語りについて

Aさんは、個性的な（基本を逸脱しているような）演奏の仕方でありながらも、ハッとさせられるような音色で演奏している生徒に出会った時のエピソードを語り、Bさんは、音楽表現のレベルはそれぞれ違っても音色への追求は共通していることを語っている。Cさんは、発した音の音色やリズムの感じ方（息を合わせる）といった、たった一つ音や一つのリズムによって音楽表現を追求することができたという経験を語っている。

これらの語りは、楽譜にあるメロディーやリズムなどを表現しているのではない場合、つまり非常に拙い演奏の技能を前提としていない表現の場合でも、演奏する音への質的な視

点からの取り組みにおいては、音楽表現を深めていく芸術的な取り組みが成り立ち得ることを示唆している。

Dさんは、「芸術という観点」においては障害の有無に区別はなく、「行けるところまで行きたい」と語っている。Bさんは自身にとっての出したい音や音楽と、特別支援学校、普通学校において目指す音楽と、やっていることとしては変わらないと語り(4-1-2)、音色を追求することについては、生徒への指導においても、自身の演奏においても大切にしていると語っていた。Aさんが出会った生徒が奏でる「すごいきれいな音」は、Aさん自身の音楽的価値観を問い直すきっかけとなっていた。これらの経験は、演奏家たち、表現者としての自己の音楽表現や音楽観と特別支援学校の生徒による音楽表現を区別することなく捉えている姿と解釈することができる。

CさんDさんは、指導の幅の広がり語っていた。多様な生徒と向き合うことは、楽器指導をする上でそれまで当たり前となっていたことに対して、様々な気付きをもたらしていることがうかがわれる。

5. 総合考察:特別支援教育と普通教育の差異を包摂する音楽教育のあり方

研究協力者である演奏家4名の経験の語りには、障害のある生徒への指導経験を、障害のない生徒への指導を踏まえた視点、或いは両者を対比させた視点から捉えつつ、両者の音楽としての共通性への気づきを語る内容が多くみられた。さらにその共通性への気づきの中に、表現者としての自己の音楽経験や音楽観との共通性をも見出していることが語られていた。音楽表現の高度な技能を前提に芸術性を追求する立場に身を置いている演奏家が、特別支援学校の生徒たちの演奏を自己の音楽表現と区別することなく位置付けているということは、音楽教育実践の内容が音楽の本質に迫るものであるならば、障がいの有無という差異を包摂する実践が成り立ち得ることを示唆しているのではないだろうか。

では、具体的にはどのような実践が、演奏家らが語る「共通性」の根拠となる本質に迫るものになり得るのだろうか。4-2では、発している音が単音であっても、「いい音を」求めてその音色へ着目することや、出だしのタイミングを合わせる練習などで息を合わせることを学ぶ姿など、演奏する音やリズムへの質的な探求が行われた様相が語られている。通常の指導場面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の語りは見られなかった点が興味深く、通常行う楽器指導が成り立たない場合、つまり単音などの拙い演奏においても、音やリズムへの質的な探求を行うことで音楽経験を深められるということが示されている。

先行研究で触れた「音遊びの会」音楽家たちは、障害のある奏者の演奏に「音のタッチがすごくいい」「驚くくらいきらきらと輝くような音」(沼田 2017, p.134)といった音の質に注目した良さを見いだしている⁷⁾。「音遊びの会」で行っている即興的な表現と、本研究のフィールドである部活動等で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、音の質のへの着目は、本研究の演奏家の語りと同重になっている。演奏する音やリズムへの質的な

探求は、インクルーシブな音楽表現を探求する際の要となることを示唆していると言えるだろう。

さらに特別支援学校の生徒たちの「ひたむきさ」や「音楽を楽しむ姿」に演奏家自身が感動や学びを得ていることが随所に語られている。「ひたむきさ」や「音楽を楽しむ姿」は、特別支援学校の生徒の素直さや純粋さによって引き出されるものなのだろうか。そうではなく、一人ひとりの生徒が音楽表現することの喜びを実感することによって、生徒らの「ひたむきさ」や「音楽を楽しむ姿」が引き出されるのであろう。では、音楽表現することの喜びを実感するためには何が必要なのだろうか。演奏家たちが、繰り返し触れていた、特別支援学校での実践で行われている個への視点と具体的な支援がそのベースとなるだろう。

Dさんは「支援学校で6年間教えてきた子、その子はそれなりに上手くなっているが、同世代の中に入ったら、ほぼ初心者に近い状態になってしまう、ただ入っただけでOKなのか？」と、疑問を呈する言葉を語っている。これは、交流教育と称した音楽科の教育において、場を共有することが主眼となっているかのような実践が見受けられるという話題に続いての発言であった。特別支援教育と普通教育では指導體制に違いがあり、インクルーシブな実践への課題は教育の内容に限っているわけではないが、Dさんの言葉にヒントを得るとすれば、児童生徒の表現の技能の程度に関わらず、児童生徒の一人ひとりが自分の演奏する音に実感を持つことができているか、そして、その音が共に演奏する周囲に位置づいているかという視点が、実践の場において求められると言えるだろう。

6. 本研究の意義と課題

本研究では、障害の有無を越えて豊かな音楽表現を実践するために重要なこととして、(一)演奏する音やリズムへの質的な探求を行うこと、(二)音楽表現することの喜びを実感するためには個への視点と具体的な支援が必須であること、(三)一人ひとりの演奏する音が共に演奏する周囲に位置づいていること、の三点が示された。この、三点は、現在行われている学校音楽教育の文脈において、インクルーシブな音楽実践を行なっていく際の具体的な指針となり得ると考える。一方で、Aさんへのインタビューでは、普通学級の子どもの教えてもらうのを待っている受け身の姿勢や、「教科書通りに教えて……間違えないように弾いて……」という指導が行われていること等、音楽科教育への様々な疑問が語られている。本研究で示された(一)演奏する音やリズムへの質的な探求を行うことを、演奏場面において考えるのではなく、音楽教育の内容の捉え直しの視点として用いる必要もあるだろう。今後の課題としたい。

註

- 1) 圓城寺佐和子他(2017)「多様性と協働を保障する指導の開発：インクルーシブな視点による音楽活動を中心に」『広島大学学部付属学校共同研究紀要』45号, 135-145
- 2) 齋藤一雄(2007)「知的障害児のリズム同期と合奏指導のための教材開発研究」『学校

音楽教育研究』11(0), 92-93

3) 本研究が対象とする演奏家が所属する認定 NPO 法人ミュージック・シェアリングの発案に、社会福祉法人旭川荘が企画・運営し、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が、コンサートを実施するまでの過程と、肢体不自由等の障害のある児童らへの管弦打楽器の演奏指導上の工夫等が詳細に述べられている。

4) 認定 NPO 法人ミュージック・シェアリングは、日本および世界の小学校、特別支援学校、身障者施設、こども病院などに在学、在籍、入院または通院する子どもたち、および病院に入院並びに高齢者施設等で生活する高齢者など社会的に弱い立場にある人たちに対して、音楽の楽しみを分かち合い、また、彼らが異文化に触れ、自己表現とコミュニケーションの新しい方法を見出す手助けとなるよう、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い、福祉の増進と文化、芸術の振興及び子どもの健全育成などに寄与することを目的として活動している、非特定営利法人である。理事長はヴァイオリニストの五嶋みどり氏。

ミュージック・シェアリング HP, www.musicsharing.jp/profile/index.htm

(2020/05/08 にアクセス)

5) ミュージック・シェアリング HP 楽器指導支援プログラム,

www.musicsharing.jp/activity/lecture/index.html (2020/05/08 にアクセス)

6) ミュージック・シェアリングでは、楽器指導・演奏ボランティアの名称を変更し

(2017 年度)「サポーター・アーティスト」としている。

7) 「まず、音楽家は音遊びの会の音楽のどこがいいのかという点について、『まずは、タッチですね。即興で、音のタッチがすごくいい人たちが集団でいると言うのはなかなかないと思います。』(2012 年 7 月 3 日) と述べており、大友も『まあ時々は完全に理解不能な演奏もするけど、でも、驚くくらいきらきらと輝くような音もだしてくれます。特に最近はステージなれしてきたというか、みな一芸みたいなもんを持ち出して、ちょっとびっくりさせられます。』と述べ、音の質やパフォーマンスのあり方を評価している。」(沼田里衣 2017 p.134)

文献

浅井幸子他 (2016)『教師の声を聴く 教師のジェンダー研究からフェミニズム教育学へ』学文社.

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, 91-107.

桜井厚・小林多寿子(2015)『ライフストーリー・インタビュー 質的研究入門』せいか書房.
工藤傑史 (2015)「知的障害特別支援学校における音楽指導のポイントについて」『新時代の知的障害特別支援学校の音楽指導』全国特別支援学校知的障害教育校長会ジアース教育新社 23-29.

高井良健一(2015)『教師のライフストーリー-高校教師の中年期の危機と再生』勁草書房.

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 卷 2 号, pp. 124-139.
