

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—

松下友紀

(広島県立西条特別支援学校)

吉富功修

(本学名誉教授)

三村真弓

(本学大学院教育学研究科)

A Practical Study on the Application of “Fushizukuri Education” in Special Needs Schools for Students with Physical Disabilities at the High School Level: *Warabeuta* in Music Class for Students with Multiple Disabilities

Yuki MATSUSHITA

Katsunobu YOSHITOMI

Mayumi MIMURA

Abstract

The current study examined methods for encouraging students with disabilities to actively engage in learning using the “Fushizukuri Education” method. We used a musical activity named *Warabeuta* in this educational method in music classes for students with multiple disabilities at the high school level, at a special needs school for students with physical disabilities. We examined students’ learning and growth by focusing on musical ability and generic competency.

Students enjoyed and actively engaged in *Warabeuta*. Based on the development of musical ability, the results revealed that students (1) used expanded rhythm and tones to compose short phrases, (2) changed their singing voice, and (3) improved their movement-based responses to the beat. Moreover, regarding the aspects linked with generic competency, we found that students (1) fulfilled their role of composing and singing short phrases in the activity, (2) paid attention to and listened carefully to other’s phrases and singing, and (3) made use of skills learned in the activity in everyday school life.

We believe that several factors were involved in students’ growth: (a) *Warabeuta* in this educational method was easy to perform for students with disabilities and brought a sense of achievement; (b) students could use their favorite words for composing and share the phrases with others; (c) students could enjoy this simple improvisational activity; and (d) teachers involved with the activity were able to enhance their students’ learning in and out of music class.

I 研究の背景と目的

我が国の教育界は近年、「主体的・対話的で深い学びの実現」に向けて動いてきた。障害を有する生徒が音楽科授業の中で主体的に学び、音楽の能力や教科の枠を超えて活用できる様々な能力を伸ばすために、筆者が注目したのが「ふしづくりの教育」である。

「ふしづくりの教育」とは、昭和40年代に岐阜県の小学校で成果を上げた、30段階・102ステップからなるカリキュラムを有する音楽科教育法である。それは、「身体表現、身体反応、鑑賞、歌唱、器楽、創作、記譜などの幅広い学習活動を一体的に進めながら、拍反力、視唱力、模唱力、再現力、即興力、変奏能力、記譜力、ことばとふしの結びつけ方等の基本的な能力」を身につけさせることをねらっている（岐阜県古川小学1975, pp.7-8）。「ふしづくりの教育」で達成されるのは音楽能力の獲得だけではない。「ふしづくりの教育」における学習活動では、子どもの自主性、1人ひとりの歌唱・演奏・発言の機会、グループ活動が重視されている。このような音楽学習の場面を経験することで、子どもの自己肯定感、達成感、自己有用感、他者受容感等が高まり、人間形成につながると考えられている（三村2015, pp.3-4）。

本研究で対象とするのは、肢体不自由である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校（以下、特別支援学校（肢体不自由））に在籍する肢体不自由と知的障害等を併せ有する生徒である。肢体不自由の医学的起因は様々であるが、多くが脳性麻痺等の脳疾患である。そして、肢体不自由児は、脳損傷による運動障害、知的障害、てんかん、言語障害、視覚障害、知覚一運動障害等、様々な副次障害を有する場合が多い（筑波大学附属桐ヶ丘特別支援学校2008, p.199）。筑波大学附属桐ヶ丘特別支援学校（2011）は、脳性麻痺のある児童生徒の障害特性を3つに分類している。第1が「動作の困難さがもたらす難しさ」、第2が「感覚や認知がもたらす難しさ」、第3が「経験や体験の不足がもたらす難しさ」である（筑波大学附属桐ヶ丘特別支援学校2011, pp.6-7）。『特別支援学校学習指導要領解説 総則等編（高等部）』では、知的障害を有する児童生徒の学習特性として、「学習によって得た知識や技能が断片的になりやすく、実際の生活の場で応用されにくい」、「成功体験が少ないことにより、主体的に活動に取り組む意欲が十分に育っていない」、「実際的な生活経験が不足しがちである」ことが挙げられている（文部科学省2009, p.411）。

以上のことから、障害特性を踏まえた上で、生徒の自信を高めながら、主体的に学び、能力を伸ばすことができるように学習活動を工夫する必要がある。山本（1973）は、子どもが主体的に行動している場面を、「興味があるとき」、「選択を迫られたとき」、「責任があるとき」の3点に整理している（山本1973, pp.77-78）。「ふしづくりの教育」は、子どもが興味をもてる遊びを起点としている。特別支援学校は少人数の学級編成（後述）であるために、生徒1人ひとりが責任をもって音楽活動する場面を確保しやすい。また、「ふしづくりの教育」は、音楽の能力の成長だけでなく、自己肯定感や達成感等の高まりも期待できるために、特別支援学校高等部においても取り組む意義があると考えられる。

特別支援学校の生徒を対象とした「ふしづくりの教育」の実践として、吉富・藤原・三村（2017）の報告が挙げられる。彼らは、特別支援学校高等部に在籍する知的障害を有する生徒を対象として、生徒が任意に参加する音楽活動の中で、「ふしづくりの教育」の第1段階の「わらべうたあそび」を行った。友達や支援者の声を聴きながら主体的にふしづくりができていたこと、生徒たちは安心して活動に取り組んでいたこと等が報告されている（吉富、藤原、三村2017, pp.130-131）。この報告から、小学校段階を想定して作られた「ふしづくりの教育」は、特別支援学校の高等部段階であっても実践可能であることが示唆された。特別支援学校の高等部の音楽科授業で「ふしづくりの教育」を継続的に行えば、障害を有する生徒の主体的な学びをより促すものとなるであろう。

本研究は、「ふしづくりの教育」の第1段階「リズムにのったことばあそび」から「わらべうたあそび」を、特別支援学校（肢体不自由）の高等部に在籍する肢体不自由と知的障害等を併せ有する生徒を対象とした音楽科授業の中で継続的に行うことによって、生徒の音楽の能力と音楽以外にも活用できる能力にどのような変化が見られたかを明らかにすることを目的とする。研究の方法は、①授業における生徒の様子分析、②授業者の支援の様子分析、③授業後に授業者や対象生徒の担任から聴き取った内容の分析である。

Ⅱ X校高等部重複障害学級（知的代替の教育課程）について

X校は公立の特別支援学校（肢体不自由）である。小学部から高等部までの児童生徒が1つの校舎で学んでいる。

X校の重複障害学級の教育課程は大きく2つに分けられる。1つは知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校の教育課程（以下、知的代替の教育課程）であり、もう1つは自立活動を主とする教育課程である。本研究で対象とするのは、高等部の重複障害学級・知的代替の教育課程における音楽科の授業である。

X校の1授業時間は45分である。重複障害学級の児童生徒の定数は最大3名で、授業はチームティーチングで実施される。X校高等部重複障害学級・知的代替の教育課程では、音楽は教科別の指導で行われており、全学年、週に2時間設定されている。

Ⅲ 「ふしづくりの教育」の実践の概要

1. X校高等部重複障害学級・知的代替の教育課程の音楽科授業における「おとあそび」

平成30年度、X校の高等部重複障害学級・知的代替の教育課程の音楽科の授業は、全学年、年間指導計画に基づく学習活動と新しく導入した「ふしづくりの教育」に基づく学習活動とで構成されている。後者の学習活動は、第1学年（生徒2名）及び第2学年（生徒2名）が4月から、第3学年（生徒3名）が6月からの実施である。授業者はT1が筆者、T2やT3は主として学級担任が担当している。授業の中では「ふしづくりの教育」を「おとあそび」という活動名にして生徒に示し、ほぼ毎回の授業で10分から15分程度実施している。

筆者が「おとあそび」の活動でねらうのは以下の3点である。

- ① 楽しみながら緊張感をもって活動に取り組むことができる。
- ② 主体的にふしを考えて歌い、「できた」という達成感を経験し続けることができる。
- ③ 個人や仲間と音楽活動をするために必要な能力を伸ばすことができる。

第3のねらいに示した、音楽活動をするために必要な能力には、拍に反応する力、正しい音高で歌唱できる力、歌い方や歌声に注意すること等の音楽の能力と、他者の作るふしや歌に関心を持ち、それをよく聴く、自信をもって自分のふしが歌える、責任をもって活動に取り組むなど、音楽の学習以外にも活用できる能力や資質も想定している。

以下、第2学年及び第1学年の実践を取り上げ学習の経過と生徒の変容を示す。

2. 「おとあそび」の活動における生徒の変容—第2学年の実践の検討—

高等部第2学年の重複障害学級・知的代替の教育課程で学んでいる生徒は平成30年度当初3名（生徒A、生徒B、生徒C）であったり。その後、生徒1名が転校し、5月上旬から生徒2名（生徒A、生徒B）である。生徒Cが受けた音楽科の授業は4月9日から5月1日までの計3回であるために、本稿では生徒A及び生徒Bを中心に検討する。生徒2名はともに肢体不自由、知的障害、視覚障害を併せ有している（表1）。「おとあそび」について、生徒Aは平成29年9月から取り組んでいる。生徒Bは平成30年4月から取り組んでいる。平成30年度、チームティーチングで本授業に関わってきたのは教師E、教師F、教師Gである²⁾。

平成30年度第1学期（平成30年4月～7月）、生徒2名は「おへんじあそび」「なまえよびあそび」「なまねあそび」の問答唱に取り組んだ（表2）。5月から身の回りの言葉につけたふしを使ってリズムの学習も取り入れた。6月からは「おへんじあそび」の教師役を生徒が担当し、生徒が中心となって活動できるようにした。活動する集団のサイズを確保するために、チームティーチングの教師たちにも生徒役を担当してもらった。

表1 第2学年の生徒について

生徒	実態
A	<ul style="list-style-type: none"> ・脳性麻痺による両上肢軽度機能障害がある。手首の動き、手指の動きがぎこちない。 ・小学生の頃（高学年）に起きた網膜剥離によって、視覚から情報を得ることが困難である。 ・見えないことを指摘されたり、自分が見えないと実感したりすると気分が落ち込む。 ・簡単な加減乗除の計算は暗算で行える。 ・間違えてはいけないという思いがあり、その場にふさわしい答えを考えて言おうとする。 ・耳で聴いて覚え、正しい音程とリズムで歌うことができる。 ・予測が難しい大きな音は苦手である。ベルや鈴の音が好きであり、演奏を楽しむ。 ・子ども向けの教育番組やアニメが好きであり、そこで使用されている歌をよく覚えている。 ・休日に吹奏楽やオーケストラの演奏会に行くことがある。
B	<ul style="list-style-type: none"> ・脳性麻痺による体幹機能障害がある。ぎこちなさやゆっくりさはあるが、手拍子をする、太鼓のばちを握る、ばちで叩く等の動作はできる。 ・弱視である。周囲の状況が理解できていないことがある。大きく書かれたひらがなや数字は読むことができる。 ・解が10以下の足し算は具体物を操作をすれば概ねできる。 ・他者と関わることが好きである。自分から積極的に話しかけることができる。 ・耳で聴いて覚え、正しい音程とリズムで歌うことができる。 ・テレビ等で流れている歌をよく覚えている。 ・神楽が好きであり、休日に鑑賞に行くことがある。

表2 「おとあそび」の活動内容

日付	内容
4月9日	おへんじあそび
4月10日	おへんじあそび
5月1日	おへんじあそび
5月7日	なまえよびあそび（好きな花）
5月8日	なまえよびあそび（好きな花、好きな乗り物）
5月14日	なまえよびあそび（好きな花、好きな乗り物）
5月15日	なまえよびあそび（好きな食べ物）、リズムの学習（タンタンタンウン）
5月21日	なまえよびあそび（好きな食べ物）、なきまねあそび、リズムの学習（タンタンタンウン）
5月22日	なきまねあそび、リズムの学習（タンタンタンウン）
5月28日	なきまねあそび、リズムの学習（タンタンタンウン）
5月29日	おへんじあそび、なきまねあそび
6月12日	おへんじあそび
6月26日	おへんじあそび
6月27日	おへんじあそび、なきまねあそび、リズムの学習（タンタタタンウン）
7月2日	おへんじあそび、なまえよびあそび（好きな色）、リズムの学習（タンタタタンウン）
7月4日	おへんじあそび、リズムの学習（タンタタタンウン）
7月30日	おへんじあそび、なまえよびあそび（好きな食べ物）、リズムの学習（タンタタタンウン）

(1) 「わらべうたあそび」を用いた問答唱

《おへんじあそび》《なまえよびあそび》《なきまねあそび》の問答唱では、譜例1のように教師（筆者）と生徒が掛け合う部分を最初に入れた。この部分に続き、T1（筆者）が歌う人を指名し、指名された人がふしを返す、そのふしを全員で繰り返す、を順番に行った。《なまえよびあそび》《なきまねあそび》では、生徒Bがなまえを想起しやすいように、好きな花・好きな乗り物・好きな食べ物・好きな色、鳥や動物というジャンルごとに、その絵や写真を1枚にまとめて提示した（表3）。生徒Aは絵を見ることが困難であるために、思いついた好きななまえやなきごえを使ってよいことを伝えた。絵で示したもののなまえやなきごえは、筆者がふしのモデルを歌って示し、生徒は歌う練習を簡単に行った。また「タンタンタンウン」の手拍子に難しさが見られたために、最初に手拍子だけ練習することもあった。

	<p>E: ♪はい♪ 筆者: ♪Cさん♪ C: はい 筆者, E, F: ♪はい♪ 筆者: ♪Bくん♪ B: ♪はい♪ F: いいね 筆者: ♪Fくん♪ F: ♪はい♪</p> <p>【以降の問答唱は省略する】</p>	<p>生徒 A と生徒 B は指名された人の方を気にしている様子であった。生徒 B は指名された人の方を向くが、別の方も見ていた。</p> <p>生徒 B の「♪はい♪」に対し、教師 F がすぐに褒めた。</p> <p>《おへんじあそび》の活動の間、<u>生徒 A は裏声で優しく歌った。</u>生徒 B は地声で大きな声で歌った。生徒 2 名とも笑顔で活動に取り組み、「♪はい♪ (ラソラ)」と返すことができた。</p>
<p>5 月 7 日</p>	<p>生徒: A, B 教師: 筆者, E, F</p> <p>筆者: ♪さあ、みなさん♪ A, B, E, F: ♪はい♪ 筆者: ♪すきなは一なをおしえましょ♪ A, B, E, F: ♪はい おしえましょ♪</p> <p>筆者: ♪Eさん すきなは一なはな一に♪ E: ♪すみれ♪ 筆者: ♪Aさん すきなは一なはな一に♪ A: ♪やまぶ一き♪ 筆者: おーすごいね (ほぼ同時に E, F も A を褒めた)</p> <p>♪Bくん すきなは一なはな一に♪ B: ♪ひーまわり♪ 筆者: ♪ひーまわり♪ね いいね (ほぼ同時に、E, F も B を褒めた)</p> <p>♪Fくん すきなは一なはな一に♪ F: ♪カーネーション♪ 筆者: すごい 筆者: ♪おわりましょ♪ A, B, E, F: ♪おわりましょ♪</p> <p>F: (拍手しながら生徒 B の肩に触れて) うまい E: (拍手しながら) うまい うまい 筆者: うまい すごい F: Aさんもすごいな (絵を指して) ここにないの言ったね E: (Aの肩に触れて) すごい やまぶき</p>	<p>CD で「タンタンウン」のリズムを流した。 教師 E, 教師 F は拍に合わせて体を動かしていた。</p> <p>生徒 B は<u>指名された教師 E の方を向き、指さした。</u></p> <p>生徒 A の「♪やまぶ一き♪」に対して教師 E が「うまい」、教師 F が「おー、うまい」と褒めた。 生徒 B は、筆者の「♪Aさん♪」の呼びかけから生徒 A が「♪やまぶ一き♪」と返すまで<u>生徒 A の方を向いていた。</u></p> <p>生徒 B は、<u>指名された後から歌い終わるまで筆者の方を向いていた。</u> 生徒 B の「♪ひーまわり♪」に対して教師 E は「うまい」、教師 F は「おー」と褒めた</p> <p>歌い終わった後、すぐに教師 E, 教師 F が生徒の歌を褒めた。</p>
<p>5 月 15 日</p>	<p>生徒: A, B 教師: 筆者, G</p> <p>筆者: ♪さあ、みなさん♪ A, B, G: ♪はい♪ 筆者: ♪すきなたべものおしえましょ♪ A, B, G: ♪はい おしえましょ♪</p> <p>筆者: 誰からいこうかな ♪Aさん すきなたべものな一に♪ A: ♪エビフライ♪ 筆者: いいね 筆者, G: ♪エビフライ♪ 筆者: か じゃあ 次は</p>	<p>生徒の後方に座っている教師 G が《なまえよびあそび》の間ずっと「タンタンウン」の手拍子をし続けた。 生徒 A も生徒 B も、初めの掛け合いの部分で<u>不正確なものも含まれるが「タンタンウン」の手拍子をした。</u> 生徒 B は 4 拍目に「はい！」と合いの手を入れていた。 合いの手を入れる様子は 5 月 14 日の授業でも見られた。</p> <p>生徒 B は筆者の「♪な一に♪」に合わせて歌っていた。<u>生徒 A が指名されたあと、机上にある食べ物の写真の用紙を触って、生徒 A の方へ寄せようとする動きをした。</u>生徒 A に絵や写真の用紙を見せる動きは 5 月 7 日の授業でも見られた。</p>

<p>筆者：♪Gさん すきなたべものなーに♪ G：♪オムライス♪ A, B, 筆者：♪オムライス♪</p> <p>筆者：♪Bくん すきなたべものなーに♪ B：♪すーし♪（手を挙げて） 筆者、G：♪すーし♪ 筆者：上手！</p> <p>♪Aさん すきなたべものなーに♪ A：♪オムライス♪（小さく手拍子をしながら） B, 筆者、G：♪オムライス♪</p> <p>筆者：♪Gさん すきなたべものなーに♪ G：♪えーだまめ♪ A, B, 筆者：♪えーだまめ♪</p> <p>筆者：♪Bくん すきなたべものなーに♪ B：♪うどん♪（地声で） B, 筆者：♪うどん♪（裏声で歌おうとした） B：♪うどん♪（裏声） 筆者：すごい 繰り返してみようか A, B, G：♪うどん♪（裏声）</p> <p>筆者：♪おわりましょ♪ A, B, G：♪おわりましょ♪</p> <p>筆者：すごい</p>	<p>生徒 B は教師 G が指名された後に、<u>教師Gの方を手で指し、そちらの方向に顔を向けた。</u></p> <p>生徒 A と生徒 B が教師 G の「♪オムライス♪」を繰り返した。</p> <p>生徒 B は自分が指名された後に筆者の方を向いた。 生徒 A と生徒 B は「♪Bくん すきなたべものなーに♪」に合わせて、<u>正確に3回「タンタンタンウン」の手拍子をした。</u> 生徒 A は生徒 B のふしを繰り返そうと口を動かした。</p> <p>生徒 A は「♪Aさん すきなたべものなーに♪」に合わせて、<u>ほぼ正確に3回「タンタンタンウン」の手拍子をした。</u> 生徒 B は生徒 A が指名されると、<u>筆者に合わせて「♪なーに♪」と裏声で歌い、机上にある食べ物の絵を持ち上げ、生徒Aの顔の前に持っていった。</u></p> <p>生徒 B は教師 G が指名されると<u>そちらの方を向た。</u> 生徒 A も生徒 B も裏声で「♪えーだまめ♪」と繰り返した。 生徒 A は、教師 G の歌唱の部分で<u>正確に4回「タンタンタンウン」の拍子をした。</u></p> <p>生徒 B は「タンタンタンウン」と手拍子しながら「うどん」と地声で歌ったが、拍から少しずれていた。その後、<u>拍にのって手拍子をしなが裏声で「うどん」と歌った。筆者が「すごい、繰り返してみようか」と言った後も裏声で返した。生徒 B が3音で返したのはこの時が初めてであった。</u></p> <p>生徒 B は「♪おわりましょ♪」を地声で歌った。この部分の4拍目に「はい」と合いの手を入れた。</p> <p>教師 G は拍手をして、控えめの声で「すごい」と褒めた。</p>
--	--

次に、「わらべうたあそび」の活動における生徒 A 及び生徒 B の学習の様子及び変化についてまとめる。

【生徒 A】

- ・拍に合わせて音程に気を付けながら歌っていた。正確な音程で歌唱できていた。
- ・小さい動きではあるが、「タンタンタンウン」の手拍子が徐々にできるようになった。
- ・歌唱活動では大きな声で歌っていたが、昨年度「わらべうたあそび」を始めた時からこの活動では優しい歌い方で歌っていた。今年度は他の歌唱活動でも優しい声で歌えるようになった。
- ・2文字から5文字の言葉を2音（ソラ）から3音（ミソラ）を使って歌うことができた。
- ・筆者が提示した言葉以外にも、歌ってみたい言葉を考えて、ふしをつけることがあった（譜例2）。
- ・《なまえよびあそび》を始めた頃は、他者のふしを聴くだけだったが、徐々に優しい声で歌い繰り返すようになった。

【生徒 B】

- ・「タンタンタンウン」の手拍子が徐々にできるようになったり、体を揺らして拍をとったりするようになった。
- ・4拍目には「はい!」「どうぞ!」と合いの手を入れることがあった。「タンタンタンウン」の手拍子ができるように自分で工夫しながら歌っているようだった。
- ・初めは2音を使ってふしを返していたが、3音を使って返すようになった（譜例3）。
- ・歌う人が誰なのかに注意し、指名された人に手振りで合図するようになった。
- ・自分の手元にある絵や写真の用紙を自発的に生徒 A に見せる姿が見られた。また、生徒 A が歌った言葉を絵の中から探し「これ!」と指さすこともあった。
- ・筆者の歌に合わせて「なーに」と歌ったり、他者のふしを繰り返したりするようになった。

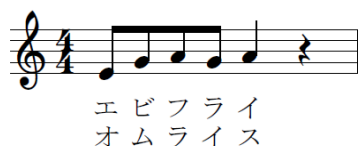
譜例 2-1 5月7日 (生徒 A)



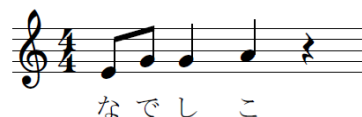
譜例 2-2 5月8日 (生徒 A)



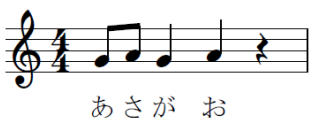
譜例 2-3 5月14日 (生徒 A)



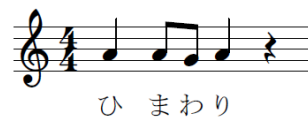
譜例 2-4 6月5日 (生徒 A)



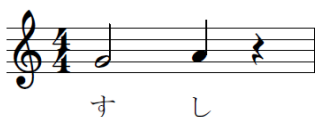
譜例 3-1 5月7日 (生徒 B)



譜例 3-2 5月8日 (生徒 B)



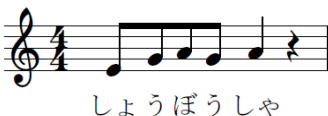
譜例 3-3 5月14日 (生徒 B)



譜例 3-4 5月14日 (生徒 B)



譜例 3-5 6月5日 (生徒 B)



(2) 音楽科授業以外の様子

ここでは、第1学期における生徒 A 及び生徒 B の様子と、その期間に教師たちから聴き取った内容をまとめる。

生徒たちは、休憩時間に自主的に《おへんじあそび》をすることがあった。筆者も何度か見かけ、学級担任からもよく歌っていると聴いた。筆者が多く見かけたのは、生徒 B が呼びかけて生徒 A が返すものであった。生徒 A は自分から歌いかけることはないが、歌いかけられとにっこり笑って歌い返していた。

また生徒 B は、日常生活の言葉や挨拶にふしをつけて歌うことがあった。生徒 B の学級担任の1人である教師 G によれば、個別の課題に取り組む場面で「おへんじあそびをしましょ」（譜例1の2段目）のフレーズをアレンジして「○○○しましょ」と歌ったことがあったそうである。また、放課後に生徒 B が筆者に「さようなら（ミソラソラ）」と歌って挨拶してくれることもあった。教師 G は、音楽科の授業で学習したことが生活化されていると感じた、と述べていた。

重複障害学級の授業は前述したようにティームティーチングで行われる。平成29年度からこの活動を取り入れてきたために歌える教師も増えてきた。これまで「おとあそび」の指導に携わった教師が、休憩時間に「好きな○○なに」と生徒に歌いかける場面を何度か見かけた。生徒 A の担任教師は「おとあそび」のふしは耳に残ると話していた。

3. 歌唱の困難な生徒が「おとあそび」に参加するための工夫—第1学年での実践の検討—

X 校高等部の重複障害学級・知的代替の教育課程に在籍する生徒の中には、上肢を動かすのみにくいために手拍子ができない生徒、発話や歌唱が困難な生徒がいる。高等部第1学年に在籍している生徒 D もその1人である³⁾。

生徒 D の実態

- ・脳性麻痺である。
- ・上肢の緊張が強く、余分な力が入りやすい。
- ・どの授業も意欲的に取り組み、疑問を感じると自ら質問をする。
- ・相手の話す言葉、内容については理解している。
- ・発話することが難しいが、コミュニケーションボード⁴⁾を使って自分の意志を伝えることができる。
- ・積極的にコミュニケーションをとることができる。
- ・歌詞と音高をつけて歌うことはできないが、音楽に合わせて「あーあー」と声を出して表現している。
- ・楽器を鳴らすことにも意欲的である。

第1学期の「おとあそび」は《おへんじあそび》のみであった。生徒 D は、自分の番になると音高の変化はないが「はい」と返すことができた。上肢の緊張が強いために「タンタンウン」の手拍子はできない。筆者は、生徒 D が声の代わりに何かの音で返すことができれば、生徒 D の学習や音楽活動の幅を広げられるであろうと考えた。

第2学期9月から、上から押して演奏する卓上型のベルを使用することにした。《おへんじあそび》では「はい(ラソラ)」と返すことをすぐに理解し、筆者の呼びかけに応じてベルの音で返すことができた。次に、使うベルを3音(ミソラ)にして、《なまえよびあそび》も行った。筆者の「すきな〇〇なに」に応じて音で返すことができた。生徒 D は、表3に示したものの以外にも、いろいろなもののなまえに音をつけて、筆者に意欲的に伝えようとした。筆者が聴き取った音や音から推測したなまえが合っていれば、嬉しそうに笑ったり、うなずいたりした。筆者の聴き取りや推測が間違っていれば、首を振ったり、コミュニケーションボードの50音表を指さして自分が意図した音やもののなまえを伝えたりできた。

生徒 D は卓上型のベルをタイミングよく鳴らすことが難しいために、ふしにはリズムがなく、音の羅列になってしまう。また、生徒 D がつくるふしは、日本語のイントネーションに合うもの、合わないものがあった。しかし、授業者(筆者及びT2)は生徒 D のふしを肯定的に受け止め、「いいね」「その音の付け方おもしろいね」と言うと、生徒 D は嬉しそうな表情であった。

IV 結果と考察

本研究の目的は、特別支援学校(肢体不自由)高等部の重複障害学級・知的代替の教育課程における音楽科授業で、「ふしづくりの教育」の「わらべうたあそび」を実践し、生徒の音楽の能力と音楽以外にも活用できる能力にどのような変化があったのかを明らかにすることであった。

本研究においても、吉富・藤原・三村(2017)が報告しているように、主体的にふしづくりをする様子が見られた。音楽科の授業の中で継続的に取り組んだ結果、音楽の能力については次のような変化が見られた。第1に、いろいろな言葉にふしをつけていたことである。応答のふしで用いる音やリズムは徐々に広がっていった。第2に、歌声の変化である。普段の歌唱活動で大きな声で歌う生徒が、この活動では歌声が優しくなったり、裏声を使ったりするようになった。第3に、拍反応力の向上である。自分が歌唱する時や他者が歌唱している時に「タンタンウン」の手拍子をする回数が徐々に増えた。

音楽以外にも活用できる能力という観点では、次のようなことが挙げられる。第1に、生徒が楽しみながら、自分が担当する場面ではしっかりとふしをつくって、歌ったり、ベルの音で伝えたりできていたことである。第2に、友達の歌声やふしに関心を向けていたことである。歌う担当の人の方を向く、他者がつくったふしを同じように繰り返す、ふしに反応する等、注意深く聴いているようであった。第3に、学んだことが生活化したことである。音楽科の授業以外の場面で、生徒が自ら友達に歌いかけたり、身近なものや挨拶にふしをつけて歌ったりする姿が見られた。

このような変化の要因として次の4点が挙げられる。第1に、「ふしづくりの教育」の「わらべうたあそび」が障害のある生徒にとってわかりやすく、達成感を得やすい課題であったことである。この活動では、なまえやなきごえという短い言葉を使うために、つくるべきふしも短い。うまく歌ったりベルで鳴らしたりできると、教師からすぐに褒めてもらえるので、できたという実感が得やすい。これが意欲につながったと言える。第2に、好きな言葉を使ってふしがつくれることの面白さである。どの言葉を使うか、

どんな音やリズムをつけたらよいか、生徒のペースで考えて決めることができる。また他者とふしを共有し合うことができる。これらが意欲とふしをつくる力を高めていたと考えられる。第3に、即興的な遊びのもつ楽しさである。他者がどの言葉を選び、どんなふしをつけるかはその時まで分からない。そのことが他者への関心、集中力、聴く力を高めていたと考えられる。第4に、周囲の教師たちが生徒の表現を肯定的に受け止めていたことである。生徒がふしをつくった時に、教師が即座に「すごいね」「上手だね」「この前、音楽の授業で勉強したね」と言葉かけしたことによって、学習の定着が促されたと考えられる。

V 今後の課題

「わらべうたあそび」は、生徒たちが「楽しい」と感じながら達成感も得やすく、実践しやすい活動であった。しかし、これだけでは遊びで終わってしまい、音楽の知識の獲得や音楽の能力の成長につながってはいかない。学習上の困難さを有する生徒たちであるために、「ふしづくりの教育」に示されたステップをそのまま適応することは現実的ではないだろう。しかし、生徒と関わっていると、やってみたい、できるようになりたい、知りたいという思いがあることを感じる。生徒自身が興味をもち、音楽活動を楽しめるということを前提として、生徒の実態、クラスの実態から次の指導内容を考えていく必要がある。

謝辞

本研究に協力してくださり、多くの意見をくださったX校高等部の先生方に感謝申し上げます。生徒とともに「おとあそび」の活動に取り組んでくれたこと、授業だけでなく休憩時間等においても、ふしをつけて歌う生徒を褒め、行動を強化してくれたことは、生徒たちの学びと成長につながっていると感じました。子どもたちの学習の過程をまとめ、公開することを承諾してくださった保護者の皆様にも感謝申し上げます。そして、意欲的に「おとあそび」や音楽科の様々な学習に取り組み、筆者に多くの学びを与えてくれた生徒たちに心から感謝します。

註

- 1) 生徒A、生徒B、生徒Cは別々の学級に在籍しているが、知的代替の教育課程で学んでいるため、特別活動と自立活動の授業を除く授業を一緒に受けている。
- 2) 生徒Cの転校によって、授業者も3名から2名に減った。
- 3) 第1学年には知的代替の生徒が2名いるが、本稿では生徒Dの様子のみ取り上げている。
- 4) 指さすことで自分の意志を伝えるためのツールである。生徒Dのコミュニケーションボードには、ひらがなの50音表、0から9までの数字、「おねがいします」「～したいです」等が書かれている。

引用・参考文献

- ・岐阜県古川小学校（1975）『ふしづくりの教育－主体的で楽しい音楽教育の実現をめざして十年－』明治図書。
- ・三村真弓（2015）「創作活動の意義と指導のポイント－昭和40年代の岐阜県古川小学校のふしづくりの教育」に着目して－音楽のおくりもの *information Spire_M* 小学校版 第29号、東京書籍。
- ・文部科学省（2009）『特別支援学校学習指導要領解説 総則等編（高等部）』海文堂出版。
- ・筑波大学桐が丘特別支援学校（2008）『肢体不自由教育の理念と実践』ジアース教育新社。
- ・筑波大学桐が丘特別支援学校（2011）『「わかる」授業のための手立て－子どもに「できた！」を実感させる指導の実際』ジアース教育新社。
- ・山本弘（1973）『音楽教育を子どものものに－子どもが音楽するふしづくりへの体質改善－』明治図書。
- ・吉富功修、三村真弓、藤原志帆（2017）「「ふしづくりの教育」の実践（3）－特別支援教育における実践を中心として－」『日本教科教育学会 第44回全国大会 論文集』日本教科教育学会。