

# 音楽科におけるインクルーシブ授業の可能性に関する研究

—インクルーシブ・オーケストラ「シンフォニー」の実践をととして—

大野内 愛

(広島大学大学院人間社会科学研究科)

## A Study on Determining Factors to Ensure Success of Inclusive Classes in Music Education: Case Study of the Inclusive Orchestra “Symphony”

Ai OONOUCHI

### Abstract

This study aims to examine the possibility of success of inclusive classes in music education, based on an understanding of the difficulties arising during the implementation of inclusive classes. In order to examine the possibility, we observed the activities of an inclusive orchestra called “Symphony,” whose members have diverse backgrounds, and determined the elements to realize inclusive classes. Symphony’s episodes and interviews with its leaders revealed that Symphony’s activities were realized due to the leaders’ understanding of each learner’s unique abilities. “Symphony” was working with the goal of performing at the first regular concert during this period. In other words, while the learning goal was broadly defined, the instructor recognized the individual attitudes of the participating students. Furthermore, to enable learners to participate with a greater sense of ownership, the instructors modified their method, sequence, and environment of instruction. These efforts were more effective due to the structure and functioning of an orchestra. Moreover, due to the nature of music classes, there exist many approaches to achieve the aim of inclusive education. The instructor can modify the class environment after recognizing each learner as a different “individual.” Finally, using music to recognize and nurture the “individual” in the group is not something that can be manualized, but something that can be realized based on the musical expertise of the teacher.

### 1. 研究の背景と目的

インクルーシブ教育とは、1994年ユネスコの「サラマンカ声明」において提唱された概念であり、障害児を含む多様な子どもたちが教育を受けること、そして障害の有無に関わらず、多様な子どもたちが共に学ぶことを目指している。日本でも文部科学省（2012）は、共生社会の実現に向けて、障害のあるものとなないものが共に学ぶ仕組みであるインクルーシブ教育システムの構築が重要であるとした<sup>1)</sup>。

日本の特別支援教育の現状としては、義務教育段階の全児童生徒数は減少する一方で、特別支援学校及び、特別支援学級に在籍する児童生徒数は増加の一途を辿っている（文部科学省「特別支援教育資料（令和3年度）」より）。これに対して2022年9月、障害者権利条約に基づき国連からの「懸念と勧告」が示され、分離された特別教育を廃止すべきであると指摘を受けた（国連による *Concluding observations on the initial report of Japan* より）。多様な「学び方」、多様な「支援」を求める国連の勧告に対し、文部科学省は、特別支援学校や特別支援学級など、支援を手厚くするための多様な学びの「場」を用意するとしており、そのスタンスにズレを感じざるをえない。

日本では障害のあるものとなないものが共に学ぶ「場」として、交流及び共同学習を実施しており、領域・

科目を選びながら特別支援学級の児童生徒が、通常学級に入って共に学んでいる。国立特別支援教育総合研究所(2011,p.38)によれば、交流及び共同学習に関しては、音楽科が最も多く実施されており、「基礎的な能力の違いを超えて、それぞれが個々の到達目標を持って活動に参加し(中略)、一緒に活動することができるなど、交流及び共同学習の目的に照らし合わせてもその目的を実現しやすい教科である」と述べられており、音楽科はインクルーシブ教育を進める上で、可能性の大きな教科である。

さて、「万人のための教育(Education for All: EFA)」の必要性は世界的にも理解され、分離教育からインクルーシブ教育へ性急に舵を切っている国もある。しかし、環境が整わないことや障害児が通常学級に適応するべきだという考え方が根強い場合があり、安易なインクルーシブ教育の導入には課題があると言える。インクルーシブ教育の必要性が理解されていながら、その実践がうまく進まない背景には、インクルーシブ教育が目指す共同的な学びがどのようなもので、どのような価値があるのかという具体的な授業像が不明瞭なためであると言われている(酒匂 2020, p.62)。

したがって本稿では、インクルーシブ教育の中で実施されるインクルーシブ授業の難しさを理解した上で、音楽科でのインクルーシブ授業の可能性を考察する。可能性の検討にあたっては、多様な人々がメンバーとなっているインクルーシブ・オーケストラ「シンフォニー」という団体の活動の様子を観察し、インクルーシブ授業を実現するための要素を見い出していきたい。

## 2. インクルーシブ授業実現への困難さ

### 2-1. 障害のある子どもたちをインクルージョンすることによる「排除」の可能性

インクルーシブ授業というと、障害のある子どもたちを通常学級の授業へ参加させることを意味していると捉えがちであるが、単なる物理的なインクルージョンは、結果的に「排除」を生むこともある。カルテン(2016, p. iii)は「通常の学級は児童生徒の参加を可能にするニーズが適切に満たされるように再構築される必要」があると主張し「プログラムが変更されない場合は、通常の学級は、あらゆる児童生徒を排除していることとなります」と述べている。

佐藤(2019, p.35)は、特別支援学級の全盲児が通常学級の生活や授業に参加したことについて、特別支援学級担任Sの語りから、その実際を検証した。その結果、対象児の「個別ニーズの解消は学級担任やクラスメートへと帰責されることなく、局所的に遂行されるSのワークにより特定/処理されてきたのである」「(対象児は)際立つ異質性を鋭く提起するような他者として親学級に丸ごと受け入れられていたのではなく、当該学級における一斉指導の授業秩序にとって脅威とならないような形で受容されていたに過ぎなかった」としており、障害児の通常学級への包摂により、その「異質性」が排除の対象となっている状態を指摘している。

また、多数派の中に障害児を「巻き込む」考え方は、一人一人多様であるはずの「差異」が均質化される危険性を内包しているとともに、「できる・できない」という二分化された学習環境を生み出す。そして「教える」－「教えられる」という関係性が構築され、障害児は「教えられる」立場に位置づけることが多い(吉田 2015, pp.54-56)。つまり「できる」ことが良いことで、「できない」ものが足を引っ張るような構図ができあがってしまう。さらに岸・大久保(2020)による研究では、「気がかりな子(A児)」をインクルージョンした通常学級の授業において「他児童に対しての関わりとは別に、A児に対して独自の関わりを行っている可能性が示唆された」(p.144)とされている。つまりA児と他児童に対する、教師による関わり方のダブルスタンダードを生んでいるということである。また授業の中ではA児と他児童のみでの関わりはほとんどなく、数少ない教師を含む三者間での関わりにおいても「A児の授業参加を期待し、働きかけ、学習させるということにかなりの労力を費やさなければならない」(p.141)という状況が見られたことから、他児童からA児に対しての排除的な感情が生まれる可能性が示唆されている。

以上のように安易な物理的インクルージョンが、逆に「排除」の可能性を含んでいることを理解した上で、インクルーシブ授業について考えていく必要がある。

### 2-2. インクルーシブ授業とは

湯浅(2018, p.397)は「インクルーシブ授業をつくる」とは、「障害等の専門的知見をふまえつつ、教育

実践の主体である教師と、学習と発達の主体である子どもたちとで共に探求する営み」であるとし、さらにインクルーシブ授業のポイントとして湯浅（2015, p.5）は「多様性・差異のある子どもたちが共同して学びに値する集団を当事者の目線からつくること」としている。その上では差異を排除しない姿勢が重要であるが、ただしそれは、通常学級の集団に特別なニーズのある子どもたちを巻き込む、つまり「同一化」といった学校や教師の目線での論理ではなく、子どもたちが当事者として学習集団を模索していくプロセスに注目する必要がある。

また、新井（2016, p.4）は、「他の子どもとの差異を明確にし、それを可能な限り平準化するための特別な方法を提供しようとする」ユニバーサルデザインによる授業と比較しながら、インクルーシブ授業とは「差異を承認し、共同する授業づくり」であるとしている。

酒匂（2020, p.66）は、インクルーシブ授業を「参加」と「差異」という2つの視点から検討している。インクルーシブ授業における「参加」に関して、「学びの当事者である子どもたち自身が自分たちにとって必要な学びとその方法を共に考えていく過程」をとおして、対等な立場での「参加」が保障されると述べている。また、インクルーシブ授業が内包している「差異」は、理解度の違いではなく、捉え方の多面的・多面的な違いを意味しており、「学びの質を高める契機につながる」としている。

インクルーシブ授業を考える上で、子どもたちの「当事者性」がキーワードとして存在しており、田中（2019, pp.134-135）は「学校教育は、先行する世代が決定したカリキュラムを子どもたちに『強制』するだけでなく、大人が予測できない子どもの『自主的』『創造的』な興味関心や活動の広がりや活動を尊重する必要があります。とりわけ多様な子どもたちが学び合う授業づくりには、『カリキュラムの柔軟さ』を保証する必要があります」と述べ、子どもたちを当事者としながら、どの子どもにとっても参加可能で学び甲斐のあるカリキュラムに変えていく必要性を主張している。

今井（2019, p.145）は、こうしたインクルーシブ授業では「ニーズのある子どもの側からもの見方、考え方、感じ方が提出されることで、教師や通常の子どもの当たり前になっている認識世界のあり方、さらには自己の生き方までも鋭く問い直すことを要請している」と、特別なニーズのある子どもたちと共に学ぶ意味を述べている。

## 2-3. 授業のモディフィケーション

上述のとおり、インクルーシブ授業においては、「カリキュラムの柔軟さ」が求められる。インクルーシブ授業における「カリキュラムの柔軟さ」とは、単に教材の水準を下げたり、学習内容を薄めたりすることではなく、子どもたちの実態に合わせた高い水準の学習内容を系統的に構成することであり、その際には、ヴィゴツキーが理論化した「発達の最近接領域」に働きかけることが重要であるとされている（田中 2019, p.135）。また、カルテン（2016, p.iii）は特別なニーズのある児童生徒が通常の学級で成功するためには「学術的、物理的、感情的、社会的、そして行動上必要となる合理的配慮やモディフィケーションの提供を可能にする適切な足場かけ」を受ける必要があると述べている。授業のモディフィケーションとは子どもたちを当事者としながら「授業の内容や目標を子どもによって変更すること」と考えられ、日本の教育制度においては、特別支援学校や特別支援学級という、教育の場を分けることによって可能となっている（菊池 2020, p.52）。しかし、授業のモディフィケーションをもう少し広義に捉えれば、授業におけるルールづくりなどもこれに含まれ、これは授業の方法や環境の変更など、カリキュラムづくりそのものへの子どもの参加を保証する取り組みと言える（今井 2019, p.141）。

## 3. インクルーシブ・オーケストラ「シンフォニー」の実態調査

### 3-1. インクルーシブ・オーケストラ「シンフォニー」の概要

インクルーシブ・オーケストラ「シンフォニー」（以下、「シンフォニー」）は、愛知県一宮市の特定非営利活動法人響愛学園を本拠地とするオーケストラ団体である。もともと響愛学園では障害児通所支援事業としてピアノ、フルート、ヴァイオリンなどの楽器の個人レッスンをしていたが、障害者たちに欠けているコミュニケーション能力を音楽で培いたいという思いから、2018年に「シンフォニー」を立ち上げた。その対象は障害の有無にかかわらず、年齢も幼児から成年まで幅広く受け入れており、2022年現在、約20

名のメンバーが在籍している。メンバーは、特別支援学校や特別支援学級に通っている子どもたちだけでなく、通常学級に通いながら「困り感」を抱えている子どもたちもいる。また、すでに社会人として働いている方もいる。響愛学園で長年、楽器の個人レッスンを受けているメンバーもいるが、「シンフォニー」の活動だけで音楽に取り組んでいるメンバーもあり、さらに障害の有無や特性も相まって、技術の差はかなり大きい。

2020年からはCovid-19の影響によりオーケストラでの合奏だけでなく、楽器ごとのアンサンブル演奏にも取り組んでいる。毎週土曜の15:00~17:00に練習が行われているが、その多くはパートによる練習であり、弦楽器、木管楽器、金管楽器、打楽器で、それぞれ講師がついて指導をしている。また、演奏会が近づくと合奏の練習が入る。

### 3-2. 調査の概要

#### 3-2-1. 調査1：練習の様子を観察

12月17日に開催される第1回定期演奏会に向けての練習の様子を観察し、映像を記録した。その概要を表1に示す。

表1 観察の概要

	日時	場所	観察内容
1回目	2022年11月12日(土) 15:00~17:00	Kyoai 小さな芸術の森 (愛知県一宮市)	・弦楽器の練習 ・木管楽器の練習 ・金管楽器の練習 ・打楽器の練習
2回目	2022年12月3日(土) 15:00~17:00		・合奏練習

#### 3-2-2. 調査2：講師へのインタビュー調査

響愛学園に講師として勤務している2名(指導者S・指導者T)に対し、半構造化インタビューを実施した。2名の概要は表2のとおりである。インタビューの方法としては、Zoomによるオンラインで、1名につき約30分話を聞いた。(実施日時:2022年11月28日(月)9:45~10:45)

表2 インタビュー対象となる指導者の概要

	響愛学園での勤務年数	それまでの職歴	大学での音楽に関する学び
指導者S	2年程度	中学校・高等学校での音楽科教諭として15年弱	教育系の大学で音楽教育を学ぶほか、チューバを専門的に学んだ。中学校への吹奏楽の指導にも意欲的に取り組んだ。
指導者T	4年	なし	音楽総合コースでアートマネジメント、電子オルガン、ピアノ、声楽、ヴァイオリンなど幅広く学んだ。

### 3-3. 分析方法

練習の様子を観察(調査1)及び、指導者へのインタビュー(調査2)による発話についてそれぞれトランスクリプトを作成し、分析のためのデータとして用いた。また、データを概観した上で、インクルーシブ授業の実現に際し、重要と考えられる「ユニバーサルデザインの視点」「参加」と「差異」に関わる内容」「参加可能なカリキュラムへのモディフィケーション」の3点が見られたため、これらに関するエピソード及び、指導者による語りを取り上げる。

以下、事例や語りの例において、アルファベットのみの表記は「シンフォニー」の学習者を指し、同一アルファベットは同じ学習者の行為を意味する。指導者は「指S」のようにアルファベットの前に「指」を記す。

### 3-4. 結果

#### 3-4-1. ユニバーサルデザインの視点

音楽授業のユニバーサルデザインとは「より多くの子どもにとって、音楽科のねらいに沿った学習がしやすくなること」である(増田2019,p.10)。これに関するエピソード及び、指導者による語りの例を以下に示す。

表3 <事例1>打楽器パート指導のSCRIPT (26'37"-26'48")

指S	「じゃんけんぽんでいくよ。前も言ったけど、じゃんけんぽんの「ぽん」で揃えて。よく見て。いきます。」
指S	「じゃんけんぽん」(言いながら2拍空振りをして指揮をする)
H,I,J	「ぽん」に合わせて楽器を叩く

表4 <事例2>木管パート指導のSCRIPT (34'20"-34'33")

指U	「みんなさ、パンの時、めっちゃめっちゃよかった。で、うわ!パン!めっちゃいいって思ったら、次のタララララ~で遅くなっちゃった」
指U	「最初から速く吹いたら、あと、絶対遅くしません。ヤン、タラララ~って。」

表5 <事例3>合奏指導のSCRIPT (9'07"-9'25")

指S	「もう一回最初やりませう。じゃんけんぽんだからね。出だしね」
Lら数名	「じゃんけんぽん!」(本当にじゃんけんをする)
指S	(制して)「はい。先生が手をあげたら?」
全員	(演奏のために構える)
指S	「みんなで揃うといいね。出だしね。」

表6 <語り1>指導者TのSCRIPT (15'22"-15'32", 26'03"-26'38")

指T	「まずは長い言葉を使わないように。一言で、誰でもわかるような言葉を選ぶようにしています。」
	【中略】
指T	「まずは構えが一番大事で、結構構えるのにもバランス取る楽器なので、持つだけで済まないというか。そういうところをしっかりとやりつつ、手を動かす練習。慣れてきたら、左手を押さえて音を変えるっていう練習。段階を踏んでゆっくりゆっくりやっていくと、少しずつ曲が弾けるようになるかなっていう感じですね」

表7 <語り2>指導者SのSCRIPT (35'03"-35'33")

指S	「チューナーなんかを使って、音が止まっている時を視覚的に見せてあげるとか。そういうのも使って、よりわかりやすく、具体的に。抽象的な部分になっちゃうと、・・・呼吸とか。あとは利用者が男性の方であれば、(同性なので)実際に体に触れて、硬くなっている部分を指摘してあげたりとか、することはありますね。」
----	--

<事例1~3>及び、<語り1・2>は、指示、説明、評価に関するユニバーサルデザインによる手法である。<事例1>は、指揮に合わせて曲の出だしの部分を揃えるため、普段から聞き慣れている「じゃんけんぽん」のリズムに合わせるという方法をとっている。<事例2>は、学習者らが演奏した後に指導者によって評価がなされた場面である。良かったところと課題を、部分的に、具体的に評価している。<事例3>は合奏指導において、出だしを揃えるためのポイントを説明した後、「みんなで揃えましょう」ではなく、「みんなで揃うといいね」という学習者の意欲を上げるための発言がなされている。<語り1・2>では、指導者S・Tがユニバーサルデザインの視点から気をつけていることに関する発言である。話す文章の長さを短くすること、順序立ててゆっくり指導していくこと、抽象的なものを具体化して指導することについて述べている。

表8 <事例4>弦楽器パート指導のSCRIPT (18'53"-19'23")

指T	「来週の土曜日は・・・」
B	「学習発表会」
指T	「ふふふ。リハーサルがあります。ホールに行って、アンサンブルと、合奏の曲。全部本番みたいに弾きます。なので今日はリハーサル前の最後の練習です。」
C	「リハーサル前の?最後の?」
指T	「そう。みんなはバッチリ弾けているので、いつも通り練習していきましょう」

表9 <事例5>打楽器パート指導のSCRIPT (20'24"-20'35", 53'55"-54'08")

指V	「よし、じゃあ今日の練習は、指揮者を見るっていう練習。」
H	「ふふふ。」
指V	「指揮者の人が、演奏するときはこうやって(手を)上げるね。そうしたら準備があるよ。」
	【中略】
指V	「今日やったのは、じゃんけんぽんでやるってこと。覚えた?」
I	「はい。」
指V	「じゃんけんぽん。そうそう、Jちゃんもじゃんけんぽん。」

<事例4・5>は、学習者に見通しをもたせるためのユニバーサルデザインである。<事例4>では、来週、全体でのリハーサルがあると知らせることにより、学習者に短い期間での目標をもたせ、意欲につながようとしている。<事例5>では、まず初めに「今日の練習は指揮者を見るっていう練習」というように目標を定め、練習の最後に「今日やったのは、じゃんけんぽんでやるってこと」というように今日学んだこと、できるようになったことを改めて伝えている。

表 10 <語り 3>指導者 S のスクリプト (37'02"-38'42")

指 S	「(全体での練習の中で個人的に指導する時には) ちょっと練習しててとか。全体に (指示を) することもありますが、結局、この子にわかる言葉と、この子に必要な内容は、個々によって違うので、アンサンブルとか合奏をやってもそこは瞬時に使い分けているかな、と。」
指 S	「(個別に指導している間に待っている人たちは) フルートパートならしゃべったりしてます。個別に指導するって言っても 10 秒くらいの話なので。」
指 S	「(個別の時間をあまり長めにとらないことも含めて) テンポよく指導するってことですかね。個別にやって、全体でやって、個別でやって、全体でやってって。テンポ感って感じですかね。」

表 11 <語り 4>指導者 T のスクリプト (15'43"-16'44")

指 T	「(ヴァイオリンの) 4つの弦があって、普通の子なら「G線はここだから」ってすぐに弾けると思うんですけど、それが難しい子がいるので、そういう子の場合には、色分けをして、色として認識させています。弦ごとに赤、白、黄色、緑みたいな感じで。1つの弦につき1つの色を当てて、楽譜にも、この音はD線で弾くから黄色、みたいに色鉛筆で書いてあげて。弦と色が一致するようにしながら、段階を踏んで音の出る仕組みだったりを教えていくにはしています。」
-----	---

<語り 3>のように、全体の中で個を指導していく上で、学習者が集中するためにテンポ感を大切にしながら指導をするというユニバーサルデザインの手法をとっている。また<語り 4>のように、弦楽器を指導する上で、弦に色をつけるという視覚的な補助をしていく方法をとっている。

以上のように「シンフォニー」の指導の中には、楽曲をみんなで演奏するという1つの目的に向かって、数多くのユニバーサルデザインの手法が取り入れられている。こうした方法は、特別なニーズの有無にかかわらず、全ての学習者にとって、効果的な方法として考えられる。

### 3-4-2. 「参加」と「差異」に関わる内容

酒匂 (2020) が示したインクルーシブ授業のキーワードである「参加」と「差異」について、関連するエピソード及び、指導者による語りの例を以下に示す。

表 12 <事例 6>打楽器パート指導のスクリプト (21'57"-22'20")

指 V	「はい、Hくんいきますよ。」(指揮をする)
H	(指揮にあわせてタムを叩く) ふふふ。
指 V	「そう。元気にいよ、元気に」
I	「弱いなあ。もうちょっとなあ。えい! って。」(タムを叩く身振りをする)
指 V	(Hに指揮をする)
H	(指揮に合わせてタムを叩く)
指 V	「いい音がしたよ。」

表 13 <事例 7>打楽器パート指導のスクリプト (47'07"-48'18")

指 V	(曲の演奏中、Iの楽譜と一緒にしながら、叩くタイミングを示している)
I	(曲が終わった後) やばい、ここに (先生が) いないとわかんない。」
指 V	「Iちゃんは、1,2,3,4を数えられるから、数えてみよう。」
I	「そうしましょう」
指 V	「そうしましょう。1,2,3,4数えてください。」
I	「はい」

<事例 6・7>は「参加」に関するものであり、「参加」とは、学習者が当事者として、自分にとって必要な学びとその方法を考えていくということである。<事例 6>は学習者 I が、共に学んでいる学習者 H に対して「弱いなあ」というように状況を判断し、「もうちょっとなあ。えい! って」と、解決策を示している。<事例 7>は、「ここに (先生が) いないとわかんない」と、自分自身の状況を判断し、指導者 U の提案に対して「そうしましょう」というように、解決策を認知している。どちらの事例も学習者 I のものであり、学習者 I はパートでの練習の中で「参加」の状態にあり、学びの当事者として位置していることがわかる。

表 13 <事例 8>弦楽器パート指導のスクリプト (18'26"-18'53")

指 T	(Cへ) 「何? (譜面台の) 角度変えたい?」
C	「そう。私自分で変える。」
指 T	「じゃあこのボタンを先生が押しておくから、角度変えて。どれくらいがいい? こんなもん?」
C	「ヴァイオリン持っていて。私1人でできるから」
指 T	(Cのヴァイオリンを預かって) 「ボタン押しておく?」
C	「いや」
指 T	(譜面台の角度を変えるのを待っている)

表 14 <事例 9>合奏指導のスク립ト (30'35"-30'47")

	(リハーサルで全体を通しての最中)
L	「先生！」(手を上げる)
指 S	「どうぞ」
L	「拍手を止めるタイミングって？」
指 S	「ありがとうございます。後で説明します」
L	「はい」
	(リハーサルが続く)

<事例 8・9>は、学習者が当事者として学びに参加しようとする姿勢を、指導者が認めている場面である。<事例 8>は、学習者 C がヴァイオリンを練習する上で譜面台の角度が気になり、修正している場面であるが、この時は、今からそこにいるヴァイオリンパートの 3 人みんな基礎練習を始める段階であったため、その流れを崩す言動であった。しかし指導者 T は、学習者 C の、練習のために譜面台を直したいという意欲を認め、譜面台の調整を待つことにした。<事例 9>は合奏練習で、初めから通してリハーサルをしている最中に起こった。曲間の司会者の話の中で「シンフォニー」メンバーにインタビューをするという場面があり、インタビューが終わって、該当のメンバーに拍手を送るのだが、それを止めるタイミングがわからず、学習者 L はその場で指導者 S に質問をした。これもリハーサルの流れを止める言動であったが、指導者 S は無視することなく学習者 L の質問を聞き、回答を後にすることによって、学習者 L を納得させた。どちらの事例も、練習をスムーズに行うという指導者側の意図に反した学習者の言動であったが、それを学習の当事者としての言動と捉え、指導者が認めていた場面である。

表 15 <事例 10>木管楽器パート指導のスク립ト (26'28"-28'52")

指 U	「OK。難しいところ、練習します。1 回目のバラバラって入るタイミングはバッチリ。21 小節目だ。ヤーバラララ。D ちゃん、21 小節吹いてごらん。」
D	(該当箇所を吹く)
指 U	「ランドレが速い。(手を叩きながら) ファミファソラシドレ。いくよ、せーの。」
	【中略 3 回ほど D に吹かせる】
指 U	「F ちゃん、どうぞ。タンタララ。せーの。」
F	(該当箇所を吹く)
指 U	「F ちゃんはシドレミがうまくいってない。シドレミだけやってごらん」
	【中略、3 回ほど F に吹かせる】
指 U	(G へ)「せーの。」
G	(該当箇所を吹く)
指 U	「G くんね、ミラソラがちよっと速いかな」

表 16 <事例 11>打楽器パート指導のスク립ト (14'06"-14'24", 20'19"-20'24")

J	「*****」(何か言う) *聞き取り不可能
指 V	「J ちゃん、もうちょっと箱欲しい？」(J の叩く木琴の下に箱を置いて角度を調整する)「いいかな？」
J	(頷く)
	【中略】
指 V	「J ちゃん、角度大丈夫？」
J	(頷く)

<事例 10・11>は指導の中で、個による「差異」に学習者が気づく場面である。<事例 10>は、そこにいる 3 名みんながうまく吹くことのできない楽譜の 21 小節目について、1 人 1 人の音を聞き、それぞれの課題を指導者 U が指摘している。この指導によって、同じ部分であっても、それぞれ課題が異なることに学習者は気づく。またこのことにより「できない」ことについて、何が原因なのかを考える機会にもなる。<事例 11>は指導者 V が学習者 J の楽器の角度について配慮する場面である。学習者 J は、この場にいた学習者 3 名の中で、最も身体的な障害が重く、楽器と身体の位置関係が、演奏できるか否かに大きな影響を与える。この場面以外にも、打楽器全体の練習の中で、指導者 V が学習者 J の状態を気にしているような言動が多くあり、このことによって、他の学習者は「演奏できる・できない」には技術以外の問題があるのだという、多面的な見方を学ぶことができる。

表 17 <語り 5>指導者 S のスク립ト (31'51"-32'36", 36'24"-36'41")

指 S	「注意するポイントが人それぞれなので、っていうことくらいで。それは障害者だろうが健常者だろうが全く同じで、この人にはこの言い方が伝わるかなとか。障害をもっているからどうってことはあまり考えず、その子のキャラクターとして、こういうふうに攻めた方がいいかなとか、この子には言わないほうがいいとか、そういう感じですかね。」
指 S	「個別に見てあげないとどうしようもないこともあります。3 人に同じ言葉で伝えても同じ内容は伝わらないので、長さに関しても、ここをもっと長くって言っても、人によって「長い」っていう概念が違うので。」

「参加」と「差異」に関して、個を認めていくという思いは、〈語り 5〉のように指導者 S の語りから見る事ができた。指導者 S は、学習者個人の性格や特質に合わせた声掛けの方法を常に意識している。先行研究においても「インクルージョンとは、学級の子ども一人ひとりが異なり独自であること」が前提とされており（浜谷 2010, p.40）、指導者 S の語りにおいては、障害の有無よりも、独自である「個」への配慮がなされていることがわかる。

### 3-4-3. 参加可能なカリキュラムへのモディフィケーション

ここでは、モディフィケーションと見なすことのできる、方法や環境の変更に関わるエピソード及び、指導者による語りを示す。ただし、これらの事例や語りにおいては「学習者が当事者として内容や目標を変更する」というレベルのモディフィケーションは見られず、基本的に、学習者への見極めにより指導者がモディフィケーションをするというものであった。

表 18 <事例 12>合奏指導のスク립ト (15'40"-16'17")

指 S	(合奏を途中で止めて)「やっぱり 2 人の席変えて。良くない。変えた方がいい。変えて。Nくん…あ、そうか、難しいな。どうしようかな。トランペットが隣同士は良くない。音が悪い。変えた方がいい。」
L	「じゃあ俺が変わる。」
指 W	(Lへ)「嫌だ」
L	(指導者 Wへ)「なんで嫌なん?なんで?」
指 S	「待って。先生が考える。えっと、Oくん、こっちきてもらってもいい?、Lさんは真ん中に。」
L	「はい」

表 19 <事例 13>打楽器パート指導のスク립ト (21'25"-21'53")

	(指揮に合わせて 1 つの音を叩く場面)
指 V	「Jちゃん、じゃあドの音いこうか」
J	(指揮に合わせて木琴を叩くが、楽器の側面に当たって、コンという音がする)
H	「ふふふ」
I	「当たっちゃったなあ」
指 V	「Jちゃん、ドの音、やりにくい?ここがいい?よし、この音にしよう。いくよ。」(指揮をする)
J	(指揮に合わせて木琴を叩き、成功する)

表 20 <事例 14>打楽器パート指導のスク립ト (28'30"-28'49")

指 V	「じゃあ「さんぼ」いきましよう」
指 S	「Kさん入ってもらいましょうか?」
指 V	「Kさん入ってくれるの?嬉しいです。メロディがないので。Kさん来てくれるなら「翼をください」がいいかな。」

<事例 12~14>は学習者に合わせて方法や環境を変更した事例である。まず<事例 12>は合奏の中でトランペットの 2 人が互いに音の大きさを競争しながら演奏していたため、指導者 S が座席を変更させた場面である。強弱の調整が難しい学習者の特性から、座席を変更させることによって自然に音量や音色を変えることをねらった行動で、学習環境の変更がなされたといえる。次に<事例 13>は、学習者 J に対して、指揮に合わせて叩く練習のために指定した木琴の音が、身体的な障害の重い学習者 J にとって叩きにくい場所にあったため、別の音に変更した場面であり、学習方法の変更がなされた。また<事例 14>は打楽器パートの練習に、ヴァイオリンを担当する学習者 K が入ることで、旋律が奏でられるため、練習予定だった曲を別の曲に変更した場面である。この日は打楽器の中で旋律を演奏するマリンバ担当の学習者が欠席だったため、ヴァイオリンの学習者 K が入ることにより旋律に合わせて練習ができるようになる。そこで、より効果的な練習をするために「さんぼ」よりも「翼をください」の練習を先にすることとした場面である。つまり学習順序の変更がなされた。

表 21 <語り 6>指導者 T のスク립ト (43'46"-47'00")

指 T	「ヴァイオリンは 1 人 1 人 (略) 弾ける技術に差があるので、S 先生が編曲してくださった基本のものをもとに、もうちょっとこのリズムを簡略化しようとか、ここはこういう音に変えようとか工夫しています。」
指 T	(簡略化された楽譜を渡された学習者の反応として)「あるお子さんは、僕は簡単でラッキーという言い方をすることもあります。(略) 半分くらいの子はあまり気にしていません。こちらの提示の仕方っていうか、楽譜を渡す時の言い方も、できないの差を強調しないような言い方をしています。」
指 T	「(ヴァイオリンの) アンサンブルの「きよしの夜」では、弾ける子はメロディ、その他の子は 3 拍ずつ伸ばすベースライン、というふうに分けていたんですが、そのベースの音もすごく大事じゃないですか。その子達がいなかったら音がスカスカになっちゃうし、音楽の流れが続いていかないので。(略) 両方大事なんだよっていうことをきちんと伝えてあげられるようにしています。」

表 22 <語り 7>指導者 S のスクリプト (47'21"-47'50", 49'14"-50'49", 64'55"-65'25")

指 S	(レベル別に楽譜を分けて作っているんですね、という筆者の言葉に対して)「レベル別っていうのはちょっと違うかなと思うんですけど。例えば、普通の交響曲だって、もしかしたらシンバルは1発しかないものもあって、それと同じで、レベルで分けているつもりはなくて、こちらは、本人に合わせているだけなので。あなたはこの簡単な楽譜だよ、っていうことではなく、パートが違うっていう認識ですかね。」
指 S	「打楽器でリズムの作り方も特徴があって、8分音符で同じ音を刻むと崩壊するので、敢えて休符を作って、音楽のフレーズの頭の部分だけ叩くとか、そういうやり方をしています。(略)刻むと乱れるのは健常の方もそうなんですけど。(略)」
指 S	(練習でも打楽器パートはずっと叩き続けず、休符がたくさんありましたね、という筆者の言葉に対して)「そうですね、あと単純に、力のコントロールが苦手な子が多いので、ずっと音が鳴っていると周りの音と噛み合わない。どっちかという打楽器は大事なところだけ入れてる感じですね。」
指 S	(旋律を演奏したいという学習者はいないのですか、という筆者の質問に対して)「それも楽譜の作り方で、どこかにメロディを入れてあげるとか。一瞬メロディばいものを。それも編曲のポイントで(略)、旨みを出してあげるっていうか。編曲する上ですごく大事な要素になって。」

表 23 <語り 8>指導者 S のスクリプト (61'01"-61'25")

指 S	「ピアノのレッスンでも速弾き、手が動く子であればそこで別にそういう曲をやればいいし、逆に苦手だけどいい音色が出せる方はそういう曲。選曲も大切に、本人のキャラクターでどこを伸ばすのかの見極めをして、そこに負荷をかけることはあります。」
-----	--

<語り 6・7>は楽譜に関する指導者 S・T の語りである。「シンフォニー」で演奏される曲は全て、指導者 S が編曲した楽譜を使用しており、ヴァイオリンパートについては、それをもとに指導者 T がさらに編曲をしている。どちらの指導者も、楽譜の違いはパートの違いであるという認識で指導しており、個がもつ特性に合わせた楽譜を渡している。<語り 7>にあるように、克服の難しい困難が予見される場合には、楽譜をアレンジする段階で工夫していることがわかる。学習者の努力によって克服可能か否かの見極めをし、その曲を演奏するという目標達成へのサポートをしている。ただし<語り 8>にあるように、指導者 S は学習者の能力を見極め、学習者への努力を期待して負荷をかけることもある。

#### 4. 「シンフォニー」の実践から見る音楽科におけるインクルーシブ授業の可能性

「シンフォニー」のエピソード及び、指導者へのインタビューから、「シンフォニー」の活動を可能にしているのは、指導者による、学習者それぞれの「個」への理解であった。「シンフォニー」は見学した時期においては第1回定期演奏会で演奏することを目標として掲げて活動をしていた。つまり、学習目標は大まかには定まっていた中で、指導者は異なる「個」の参加の姿勢を認め、より学習者に当事者意識をもって参加させるために、指導の方法、順序、環境などをモディフィケーションしていた(図1)。

通常、目標に向かうための授業の準備として方法、順序、環境を整え、実践し、クラスの反応や様子を見ながら臨機応変にそれらを変更していくことは、音楽科の授業づくりとして当然のプロセスであろう。しかしながら「シンフォニー」の実践から見られたのは、そうしたプロセスにおいて、学習者がそれぞれ異なる「個」である、という前提が強く存在していたことである。「シンフォニー」では、集団指導であっても、その目的は良き集団を作るのではなく、「個」を育てることであった。「個」について深く理解し、見極め、認めながら指導をしていた。その結果、「シンフォニー」の学習者のように、学びの当事者として、他者や自分自身の状況や課題を認識し、解決策について考えようとする姿があった。

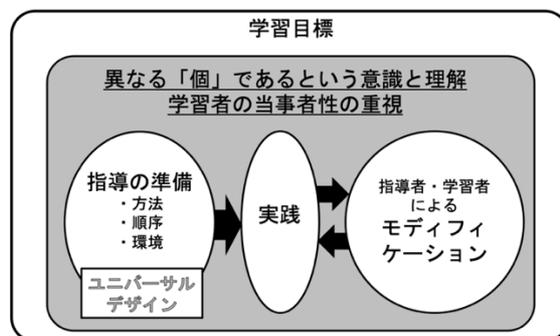


図1 シンフォニーによる実践

こうした取り組みは、オーケストラという形態においてさらに効果を発揮したと考えられる。例えば人とうまくコミュニケーションが取れなくとも、学習者は楽器を使って学習の当事者として自己表現することができる。身体的な不自由があったとしても、自分に合ったパートの楽譜を使ってオーケストラに参加することができ、また多種の楽器とパートがあるため、自分自身の役割を認識し、責任感を持ちやすい。異なる「個」が認められた集団の中で、それぞれの表現が音としてそこに表れ、そこから多様な他者の頑張りを認めることができる。最終的にはそれぞれの音が1つの曲になって、1人で演奏するよりも壮大な音楽を作り上げることができる。その音楽には美しいメロディとリズムがあり、楽しみながら演奏することができる。

心を扱う音楽科だからこそ、その目標を達成するためのたくさんのアプローチがあり、指導者は学習者

をそれぞれ異なる「個」として認識しながら、授業をモディフィケーションしていくことができるのではないだろうか。音楽を使って、集団の中で「個」を認め、「個」を育てていくということは、マニュアル化されることではなく、教師の音楽的な専門性をもとに実現されることであろう。

## 注

1) ただしここでは、対象が「障害のあるもの」という極めて限定的なものであり、外国籍の子どもや被虐待児、トランスジェンダーの子どもなど、サラマンカ声明の示す「多様」さを包含していないことは問題視される。

## 引用・参考文献・Web 資料

- 新井英靖 (2016)『アクション・リサーチでつくるインクルーシブ授業－「楽しく・みんなで・学ぶ」ために－』ミネルヴァ書房
- 今井理恵 (2019)「IV-2-2 授業における参加と共同」「IV-1-4 カリキュラムづくりへの子ども参加」湯浅恭正・新井英靖・吉田茂孝 (編著)『よくわかるインクルーシブ教育』ミネルヴァ書房, pp.140-141, pp.144-145
- カルテン, トビー・J (著) 川合紀宗 (訳) (2016)『インクルーシブな学級づくり・授業づくり－子どもの多様な学びを促す合理的配慮と教科指導－』学苑社
- 菊池哲平 (2020)「インクルーシブ教育システムにおける授業のユニバーサルデザイン化の意義に関する理論的検討」『熊本大学教育学部紀要』第 69 号, pp.47-56
- 岸俊行・大久保智生 (2020)「“気がかりな子”の在籍する通常学級において一斉授業はどのような特徴を有するのか－“気がかりな子”－教師－他児童の三者の関わり－の検討－」『教育医学』第 66 巻, 第 2 号, pp.130-148
- 国立特別支援教育総合研究所 (2011)「障害のある子どもの今後の教育についての基礎研究－インクルーシブ教育システムの構築にむけて－」研究成果報告書 (研究代表者: 藤本裕人)
- 酒匂まどか (2020)「インクルーシブ授業をつくり出す視点－「すべての子どもたち」という言葉に着目して－」『鳴門教育大学国際教育協力研究』第 14 号, pp.61-68
- 佐藤貴宣 (2019)「インクルージョン実践における [排除] の可能性－全盲児の学級参加をめぐる教師の経験とその論理－」『教育学研究』第 86 巻, 第 2 号, pp.287-299
- 田中紀子 (2019)「IV-1-1 カリキュラムと差異」湯浅恭正・新井英靖・吉田茂孝 (編著)『よくわかるインクルーシブ教育』ミネルヴァ書房, pp.134-135
- 浜谷直人 (2010)「指定討論: 通常学級において, インクルージョンが実現されるために (通常学級における特別支援教育－集団の中で子どもの育ちを考える－研究委員会企画シンポジウム, I 日本教育心理学会 第 51 回総会概要)」『教育心理学会年報』第 49 巻, pp.39-40
- 増田謙太郎 (2019)『「音楽」のユニバーサルデザイン－授業づくりをチェンジする 15 のポイント－』明治図書文部科学省「特別支援教育資料 (令和 3 年度)」  
[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/material/1406456\\_00010.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1406456_00010.htm) (2022/12/10 閲覧)
- 湯浅恭正 (2015)「第 1 章 インクルーシブ授業の理論で問われるもの」インクルーシブ授業研究会 (編)『インクルーシブ授業をつくる－すべての子どもが豊かに学ぶ授業の方法』ミネルヴァ書房, pp.3-14
- 湯浅恭正 (2018)『インクルーシブ授業の国際比較研究』福村出版
- 吉田茂孝 (2015)「第 5 章 すべての子どもが「わかる」授業づくりの方法論」インクルーシブ授業研究会 (編)『インクルーシブ授業をつくる－すべての子どもが豊かに学ぶ授業の方法』ミネルヴァ書房, pp.48-59
- United Nations, Convention on the Rights of Persons with Disabilities, “Concluding observations on the initial report of Japan” [https://tbinternet.ohchr.org/\\_layouts/15/treatybodyexternal/](https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/) (2022/12/10 閲覧)

## 付記

本研究は JSPS 科研費 JP21K13575 「インクルーシブなアンサンブルによる音楽科の資質・能力育成への教育カリキュラム開発」の助成を受けたものです。