

知的障害養護学校における音楽科教育確立への過程Ⅱ

—京都府立与謝の海養護学校の音楽実践に焦点を当てて—

藤原志帆

(大分大学教育福祉科学部 本講座大学院博士課程後期在学)

はじめに

知的障害養護学校における音楽実践に関する先行研究は、個別の事例や各学校の実践報告をまとめたものが多く、知的障害養護学校におけるこれまでの音楽実践の歩みを体系的に捉えることができるものはみられない。

音楽は、知的障害養護学校の教育において頻繁に用いられてきた。特に、在籍児童・生徒の障害の重度・重複化が進んだ1979（昭和54）年の養護学校義務制実施以降は、従来の教科指導による授業の実施が不可能となり、重度・重複障害児の教育において、音楽を多く用いた実践が展開されるようになった。その後、障害児を対象とした音楽による発達支援の有効性を示す見解が、宇佐川(1994)、遠山(1999)等で示されており、一人ひとりのニーズに即した発達支援が必要視されている知的障害養護学校の教育において、音楽による発達支援への期待は高まっていると考えられる。しかし、中度、重度、重度・重複障害児が混在した教室において、理論的基盤が明確にされないまま、音楽実践が展開されている現状も多々見受けられる。

このようなことから、筆者は今後の知的障害養護学校における音楽による発達支援の可能性を考え、より良い音楽実践に資するために、いまだに振り返られていない知的障害養護学校の音楽科教育の変遷を明確に捉える必要があると考えた。

この変遷を明確にするためには、①規定および規範、②実践、の両側面から追求する必要がある。

筆者はこれまでに、①に関しては、知的障害養護学校の学習指導要領や教科書解説等を分析することによって、ほぼ明らかにしている（藤原，2004a）（藤原，2004b）。学習指導要領制定当時1963（昭和38）年の知的障害養護学校音楽科の主な目標は、音楽活動を通じた余暇の善用、精神衛生、運動感覚の育成等であった。しかし次第に、音楽的能力の育成に主眼を置いた目標が掲げられるようになり、内容も知的障害児の実態に即して再編成される。1979（昭和54）年の養護学校義務制実施以降は、音楽の特性を用いて子どもの全面発達を支援するという視点が積極的に導入されるようになる。そして、音楽的能力の育成を最終目標とし、全面発達を支えながら音楽的な表現へと導く、現在の教育課程が編成されたと考えられる。

②に関しては、戦後の知的障害児教育を先導したといわれる東京都立青鳥養護学校の音楽実践の変遷（1947年から1978年まで）を分析した（藤原，2004c）。この分析から、青鳥養護学校の指導体制が、生活主義教育を基盤とした総合単元学習から教科別指導に移行し、生徒の障害の重度化に対応した教育を整備する中で、音楽実践の指導目標が「生活への適応を促すもの」（1947年から1966年）から、「全面発達を支えながら音楽的な表現へと導くもの」（1967年から1978年）に変遷していることを確認した。

以上の研究によって得られた知見から、筆者は、知的障害養護学校における音楽科指導の本格的な構築が、1963（昭和38）年に初めて知的障害養護学校の学習指導要領が制定されて以降、知的障害児の教科指導の追求や、重度の障害がある子どもを対象とした指導を模索していく中で行われたのではないかという考えに至った。

そして、この考えを確証づけるために、さらに②に関して、知的障害児の教科指導の追求において先駆的な実践を展開した東京都立八王子養護学校の音楽実践に関する研究の変遷（1969年から1980年まで）を分析した（藤原，2005）。この分析から、八王子養護学校では、身体表現を基盤として教科指導の追求を行い、知的障害があるすべての子どもを音楽的な表現へと導く体系的な音楽科指導の構築が試みられていたことを確認した。八王子養護学校における音楽科指導構築の特徴は、養護学校義務制実施以降に、学習

指導要領等に示された音楽科の教育課程においても確認できる。よって「身体表現を基盤とした音楽指導の展開」、「教科指導へと導く段階の設定」が、知的障害養護学校の音楽科教育確立への過程における重要な要素として挙げられるのではないかとこの考えに至った。

本稿では、この考えを確証づけるために、1970（昭和45）年に開校し、重度の障害がある子どもの教育において先駆的な実践を展開した与謝の海養護学校の音楽実践を分析することとした。1970年（同校開校年）から1978年（養護学校義務制実施前年）までの、同校紀要および関連資料に掲載された音楽実践を分析することによって、知的障害養護学校における音楽科教育確立への過程の解明を進めたい。

1. 戦後の知的障害児教育の概要（養護学校義務制実施まで）

戦後の知的障害児教育は、1946（昭和21）年頃に再開されたといわれている（小出，1979）。再開当初は、指導法の模索が行われていたが、次第に、知的障害児の特性に即した指導として生活主義教育が目ざされ、知的障害児教育の主流となっていく。各校が自主的に編成した教育課程において実践を展開していたが、1950年代後半になると、全国統一的な教育課程をつくらうという動きがみられる。文部省主催の特殊教育指導者養成講座等では、教育課程編成のための資料づくりが行われ、これまでの実践における教育内容を整理した、「品川5領域案」（1956年作成）、「6領域案」（1959年作成）という教育課程の試案が示される。この試案では、指導内容が生徒の生活経験によって分類され、「領域」の枠組みで示されている。しかし、1963（昭和38）年に初めて制定された知的障害養護学校の学習指導要領では、教育内容が「教科」の枠組みで示された。そのため、「領域か教科か」、「生活か教科か」という論争が起こる。これに付随して、知的障害児教育の目的や対象児観の見直しが行われる。学習指導要領では「領域・教科を合わせた指導」を承認しており、引き続き伝統的な「生活単元学習」も行われたが、教育保障運動の影響等から、教科教育を試行する学校も出てくる。その後、知的障害児教育は、1979（昭和54）年の養護学校義務制実施に向けて、重度の障害がある子どもの教育を模索していくことになる。

2. 与謝の海養護学校における教育実践

与謝の海養護学校は、1979年の養護学校義務制実施に先立ち、就学猶予・免除を余儀なくされていた重度の障害がある子どもたちを学校教育の対象として受け入れ、1970年に開校した知的障害養護学校である。表1に示すような設立理念に基づき、小学部、中学部、高等部、重度重複部を設置し、子どもたちの全面発達をめざした教育実践を展開している。さらに、表2に示すような教育課程編成の視点を持ち、集団を発達保障の基盤に置き、「教科・自治・労働」を柱とする教育課程を編成している。

与謝の海養護学校では、当時の知的障害児教育の主流であった、社会適応を目的とする経験主義的な生活主義教育等を批判的に受けとめ、発達保障論に学び、すべての子どもたちの発達を豊かにしていくため

表1 与謝の海養護学校の設立理念

1. すべての子どもにひとしく教育を保障する学校をつくらう。
2. 学校に子どもを合わせるのではなく、子どもに合った学校をつくらう。
3. 学校作りは箱づくりではない、民主的な地域づくりである。

表2 与謝の海養護学校の教育課程編成の視点

1. 日々、成長し続ける子どもの発達要求と、親の教育要求、教職員（集団）の労働要求を練り合わせ、すべての子どもの学習権を保障する教育課程編成をめざす。
2. 発達保障の基盤に集団を捉え、教育活動と集団編成の関係を統一的にとらえ、教育課程を編成する。
3. 人間が発達してきた歴史の中で、労働が果たした役割を重視し、教科・自治・労働の三つの要因を緊密かつ有機的に結合させ、子ども達が全面的に発達できる教育課程をめざす。
4. 子どもの発達・障害・生活実態に視点をあて、より確かな子どもの把握を深めていく。その中で特に、障害の軽減・克服をめざすとくみとしての「養護・訓練」指導や、生命とからだを守り育てる分野としての保健指導を重視し、他の領域や分野との関連をつよめていく。

京都府立与謝の海養護学校（1998）『与謝の海の教育』p.5. より筆者作成

に教科指導が必要であることが強調されている。重度の障害がある子どもの教育において、系統的な教科指導を見通しながら、そこにつながっていく土台となる力を豊かにしていく「ことば、かず、描く・作る、リズム、からだ、あそび」を設定し、教科学習の一部として捉えている。

また、「就学猶予・免除のため、家庭という限られた空間の中で、友だちのいない生活をよぎなくされていた子どもたちが、学校に入り、集団が保障され、仲間ができることにより、閉ざされていた心が開き出し、感情が豊かになり、遊びたい、歩きたい、話したい等々といった要求を出すことをおぼえ、行動し、行動することによって変化し発達を獲得して」(与謝の海養護学校1973, p. 20.)いくという考えから、「子どもの発達要求を実現するために必要な質と量の異なった複数の集団」(与謝の海養護学校1973, p. 20.)を編成することを重視している。

以上のような視点は、開校当初からの与謝の海養護学校の教育課程編成を支えるものになっており、この視点に基づいて、現在もより豊かな教育課程創造に向けて実践が重ねられている。開校当初から1978年までは、教育課程編成の理念を実践を通して創造していった時期にあたる。与謝の海養護学校では、この時期に、重度の障害がある子どもを対象とした知的障害養護学校の教育を、手探りの状態から創造した。その後、在籍児童・生徒の生活年齢と学年が対応してきたことから、1979年からは、12年間の見通しをもった教育課程編成に取り組んでいる(与謝の海養護学校, 1983)。1993年からは、発達段階と生活年齢を統一的に捉え、子どもの発達を保障するより科学的な視点を導入し、さらに豊かな教育課程の創造がめざされている(与謝の海養護学校, 1993)。

3. 与謝の海養護学校における音楽実践

与謝の海養護学校において設定された音楽実践を、表3から6に学部別に示している。1976年からは、重度重複部が改組されたため、重い障害がある子どもの音楽指導は、各学部のB学級において行われるようになっていく。

音楽実践の学習集団は、「比較的軽度の障害がある子ども」、「重度の障害がある子ども」、「すべての子ども」(小学部のみ)を対象としたものの3つに分類できる。以下に、この3つの学習集団別に、音楽実践を検討していく。

表3 重度重複部の音楽実践

1970年	合同「音楽」・合同「リズム」
1972年	「うた・リズム」
1976年	各学部のB学級(重度・重複学級)へ

表4 小学部の音楽実践

1970年	表現「音楽」・表現「リズム」
1974年	「表現音楽」
1976年	「表現音楽」(A:軽度)「うた・リズム」(B:重度) 「合同音楽」(A・B)
1978年	「共音」(A)「花音」(A1-4年)「うた・リズム」(B) 「合同音楽」(A・B)

表5 中学部の音楽実践

1970年	「音楽」 (1970年:学年別、1971年～:縦割り 2グループ)
1976年	「音楽」(A:縦割り2グループ) 「うた・リズム」(B)

表6 高等部の音楽実践

1970年	「音楽」(1970年:学年別、1971年～:縦割り2 グループ)
1976年	「音楽」(A:発達段階別3グループ)「音楽」(B)

(1) 比較的軽度の障害がある子どもを対象とした音楽実践

① 指導方針の設定

実践において子どもの実態を捉える中で、「音楽の活動を知識の伝達として幅狭く固定的に考えるのではなく、人間としての基本的な身体活動を土台として、展開されるべきものだ」(与謝の海養護学校1973, p. 287.)という考えに至り、1972年には身体活動を基盤とした音楽指導の方針が打ち出された。リトミックの理論を参考にし、「系統的な刺激を与えて反応を呼びおこし、子ども達に自分のからだのうごきに意識を持たせるつまり自分自身のからだのうごきに対して快感を持たせるリズム活動を、音楽教育の出発点」(与謝の海養護学校学習指導部, 1973)とすることを提言している。そして、「歌唱・器楽・鑑賞・

創作などにわけられているいわゆる4領域は、本来、別々に切り離されるものではなく、身体活動を土台として、解放、表現とつらなる一連の音楽活動であるもの」(与謝の海養護学校1973, p. 288.)と捉え、以下のような指導方針(表7)を掲げ、身体活動を基盤とした音楽科指導を展開した。また、「集団の中で子どもたちは、豊かな音楽刺激を与えられ、みんなと一緒にうたったり、身体を動かしたり、楽器をならしたり、さらには合唱の楽しさを味わったりする中で、子ども達は解放されていく」(与謝の海養護学校1973, p. 288.)と述べ、表現活動における集団の保障の重要性も強調している。表現における集団の保障の重要性を考慮しながら、身体表現を基盤として音楽科指導を設定することで、子どもたちを音楽的な表現へと導く道筋が示されたと考えられる。

表7 1972年度音楽科の指導方針と指導内容

指導方針	うたう楽しさ、聞く楽しさ、演奏する楽しさを味わわせ、解放された集団の喜びを知り、さらに豊かな表現力を持つ子どもに育てたい。
指導内容	歌唱、器楽、鑑賞、創作

京都府立与謝の海養護学校(1973)『よさのうみ』7号, p. 288. より筆者作成

②指導内容の追求

翌年に示された音楽科の指導方針は、1972年度のものに「特にうたうことの深い追求をしていきたい。」(与謝の海養護学校1974, p. 344.)という一文が加わった。与謝の海養護学校で音楽指導を担当する教師達は、知的障害児の音楽科指導を模索する中で、音楽における自己表現・自己主張の喜びを味わわせる方法として歌唱を推進している「音楽教育の会」の研修会に参加するようになっていく。そして、「本校における方向を考えた場合、体では喜びを表現できても、声を出すことで表現できない子どもにも、自己主張できる器楽、鑑賞、創作などを与えながら、子どもの可能性を信じて歌うことのより深い追求をやりたい」(与謝の海養護学校, 1973)と述べ、「音楽教育の会」の教育理念を参考にしながら、知的障害児の特性に即した新たな指導を展開している。

1973年度から1975年度までの研究紀要において報告された、各学部の実践の概要を表8に示した。

1973年度の中学部の歌唱指導では、子どもの実態を捉える過程で「全員が楽しめる方法はふりつけをして表現することではないか」(与謝の海養護学校1974, p. 350.)という考えに至り、身体表現を伴う歌唱を行っている。そして、子どもの表現に対して、「歌唱において美しさを追求する姿勢は忘れないが、子どもが持っている力を全部出し、意欲的に表現活動を行っていれば、一定の評価をしたい。」という考えを示している。また、同じく中学部の器楽指導では、動物のリズムの模倣から、器楽指導へ促す工夫が行われている。1974年度の小学部や高等部の歌唱指導では、輪唱に取り組み、美しさに気づかせる歌唱指導を試みている。「まず、美に気づかせ、鑑賞する中で音楽は美しいなと感動を呼びおこし、リズムにのる楽しさ、メロディを正しくうたうことの美しさ、ひいてはハーモニーの美しさを知らせていく」(与謝の海養護学校1975, p. 476.)という指導過程を考え、より美しい歌唱のために鑑賞の必要性も強調している。

表8 研究紀要において報告された音楽実践の概要 (1973-1975年度)

1973年度	(小) 七夕音楽祭のとりくみ (楽器作り、合奏) (中) 「どこまでもいこう」(リトミック、合奏)「俺たちや若者」(リトミック、歌唱) (高) 「こきりこ節」(合奏、踊り、歌唱)
1974年度	(小) 「かえるの合唱」「森のくまさん」(輪唱) (中) 「ABCのうた」(合奏) (高) 「かえるの合唱」「森のくまさん」(輪唱)
1975年度	(小) 「山の子」「チボリーノの冒険」(歌唱) (中) 「うりこひめとあまのじゃく」(オペレッタ) (高) 「でえだろぼうのテーマ曲」(創作、歌唱)「冬の行進」(歌唱、合奏)

1975年度の小学部の歌唱指導では、ペープサートを用いたり、質問形式で、子どもたちの歌詞の理解を促している。子どもたちがのった授業の題材として紹介されている「チポリーノの冒険」では、教師がこの歌の歌詞に登場する人物を演じることによって、子どもたちの歌詞の理解を促している。高等部の創作指導では、劇「でえだろぼう」のテーマ曲をつくっている。子どもが歌詞をつくり、歌詞の読み方の抑揚に基づいて教師が音楽をつけ、子どもの歌唱意欲を高める指導が行われている。

以上のように、歌唱指導が主ではあるが、身体表現を基盤とすることで、知的障害児の特性に即した音楽科指導が追求されたと考えられる。

③指導方針の再検討

指導内容を追求していく中で各領域について詳細に目標を立てる必要が生じ、指導方針の再検討が行われた。再検討後、1976年度に示された指導方針（表9）では、領域別に目標が示されている。しかし、1973年度に歌唱指導を中心とする指導方針が示され、これまで歌唱指導を中心に指導内容が追求されたことから、歌唱領域の目標が充実したものになっている。また、指導内容追求の過程で、美しい表現をめざす歌唱指導において鑑賞指導の必要性が強調されたことから、鑑賞領域の目標も数項目挙げられている。器楽・創作領域は、これから実践が深められる中で、目標が詳細に設定されていくのであろう。指導目標には、身体表現に注目するものが多く挙げられており、知的障害児の実態に即した音楽科指導が、身体表現を基盤として開発されていったことが推察できる。

表9 1976年度音楽科の指導方針と各領域の指導目標

<p>指導方針</p> <p>音楽に数多く親しませ、歌唱、鑑賞、器楽、創作の学習活動を通して、音楽に対する感動を味わわせると共に豊かな表現力をもつ子どもに育てる。</p> <p>各領域の指導目標</p> <p>(1)歌唱 のびのびと力いっぱいうたうことにより自己を解放させ、豊かな表現力を養う。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・みんなと一緒にうたう喜びを味わう。 ・のびのびと力いっぱいうたう。 ・曲想にふさわしい表現をしながら気持ちをこめてうたう。 ・はっきりとした発音でリズムや音程も正確に強弱をつけてうたうことができる。 <p>(いわゆる美しくうたえなくても、その子なりの表現方法をみてきた。さらに表情、身体表現を細かくみていきたい。)</p> <p>(2)鑑賞 よい音楽に親しみ感動する力を育てる。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・曲を集中して聴くことができる。 ・曲を聴いて身体反応をすることができる。 ・曲を聴いて身体反応をしたり、旋律を口ずさんだりすることができる。 <p>(3)器楽 器楽に親しませ、創造的な表現力を育てる。</p> <p>(4)創作 (未)</p>
--

京都府立与謝の海養護学校（1977）『よさのうみ』16号, p. 203. より筆者作成

(2)重度の障害がある子どもを対象とした音楽実践

①指導方針の設定

与謝の海養護学校の教育では、重度重複障害児の発達援助にとりくむ視点として、「(1)体を動かすことの中での発達の獲得への注目、(2)手、指先操作の中での発達の獲得への着目、(3)操作する道具の必要と、その配置のあり方への着目、(4)変化する素材の設定への着目、(5)集団の必要」（与謝の海養護学校1973, p. 126.）が掲げられた。この視点に基づき、「発達に必要な教科を試み、実践をしてい」（与謝の海養護学校1973, p. 115.）という姿勢が生まれ、重度の障害がある子どもの教科として「からだ、うた・リズム、えがく・つくる、校外学習、遊び」が設定されている。

実践を重ねる中で、「歌をうたったりきく」ことを、障害の重い子どもたちも身体全体で感じ、捉えようとしてい」（与謝の海養護学校1973, p. 117.）という子どもの実態に注目し、1972年度には、「からだ全

体で音楽・リズムを感じる」ことを基盤とした音楽実践の方針が示された(表10)。ねらいの(オ)のみが、1974年度に「音楽に親しみ、聞くことに興味をもたす。」に変更するが、1974年度まではほぼ同じ方針で音楽実践を展開している。この指導方針では、「感覚器官を高める」「外界へはたらきかける」等、発達初期の子どもの発達を促す重要な課題が最終目標とされており、重度の障害がある子どもたちのために、音楽活動の特性を活用して全面発達を支える音楽実践が設定されたと考えられる。

以下に、1972年度の教材を示しているが(表11)、「音楽の中で体を大きく動かす」という内容のものが多く、その後、1973年度には、打楽器あそびと題して、打楽器を打つことで楽器や2拍子のリズムに慣れさせる指導が行われている。その中で、子どもたちは、次第に何らかの形で楽器に触れるようになっている。子どもたちの実態に即した楽器が必要視され、手作り楽器の作成の提案も出ている(与謝の海養護学校, 1974)。1974年度には、歌う喜びも感じさせたいと「もみじ」の歌唱に取り組んでいる。自然の美しさを知ることや、新しい歌を覚えることを目標としている。もみじの絵を書いたり、子どもの手と比較させたり、動作をつけたりと、子どもたちに歌を味わわせるために様々な工夫がなされている(与謝の海養護学校, 1975)(与謝の海養護学校重度重複部, 1975)。

表10 1972年度「うた・リズム」の指導方針

<p>ねらい</p> <p>「発達に必要な」もののひとつとして、「からだ全体で音楽・リズムを感じる」ことを通し、感覚器官を高め、外界へはたらきかけ、また必要なものを獲得する。</p> <p>具体的な実践目標</p> <p>(ア)簡単なことばの歌をうたう</p> <p>(イ)うたをともなって、遊戯をする</p> <p>(ウ)音を意識させると同時に、からだ全体でうけとめさせる即時反応(リトミック)をする</p> <p>(エ)主に、鈴・木琴・タンブリン・カスタネットなど、振ること、打つことで音をだせる楽器で遊ぶ</p> <p>(オ)レコードに合わせて、歩いたり走ったりする</p>

表11 1972年度「うた・リズム」の教材

<p>うた・ゆうぎ「むずんでひらいて」「にぎってひらいて」「人さし指をふりましょう」「手をつなごう」「お首の体操1.2.3.」等</p> <p>うた「さいたさいた」「たこ」「水でっぽう」「大きなかぶ」「ことりのうた」「ひなまつり」</p> <p>うた・合奏「大きなたいこ小さなたいこ」「かたつむり」</p> <p>レコード「うぐいすのこえ」「にわたりのこえ」</p> <p>うた・汽車ごっこ「汽車」</p> <p>うた四つん遣い「いぬがなく」</p> <p>体操「ピンポンパン体操」</p> <p>歩く「小学生マーチ」</p> <p>走る「クシコスポスト」</p>
--

京都府立与謝の海養護学校(1973)『よさのうみ』7号, pp. 117-118. より筆者作成

②指導方針の再検討

様々な実践を試みる中で、声を出すことが難しい子どもたちがほとんどであるという子どもの実態から、どんな子どもも何らかの形で主体的に参加していけるような授業を展開したいと考えるようになっていく。1975年度には以下(表12)のような指導方針を立て、遊ばせうたやわらべうたを用いた指導を始めた。遊ばせうたやわらべうたの、「音の高さ、音域が子どもに合いやすい。リズムが単純なものが多い。となえるようなことばのくり返しがある。うたに合わせて、指導者と子ども、子どもたちどうして体を動かして遊びやすい。」(与謝の海養護学校1976, p. 91.)という特徴が、重度の障害がある子どもの音楽実践に適しているという考えに至った。そして、遊ばせうたやわらべうたの指導を行い、「指導者と子どもが一体になって感情を交流しあい、その中で、子どもたちの全身器官や組織の作用や反応を強く、盛んしながら音楽的なリズム感をつかませてい」(与謝の海養護学校1976, p. 91.)くことがめざされた。実践では、子どもを集団の渦に巻き込んでいくこと、丁寧に一对一の働きかけを行うことの重要性が認識されている。

表13に、1975年度の教材を抜粋して示している。「くまさん」という教材に取り組んだ後、子どももっているリズムを大切に、働きかけを変化させることができるので、子どもの主体的な反応を引き出すことができたとその成果が述べられている。さらに、車いすでの生活から体を動かすことが難しかったり、体が硬くなっている子どもを対象として、「ぎったんぽっこ」という教材に取り組み、楽しく円滑に体を動かす指導を行っている。模倣遊びができるようになっている子どもを対象として、「なべの中の栗」

「とうりゃんせ」等の教材に取り組み、楽しい模倣遊びを通して子ども同志の関わり合いを深めさせる指導を行っている（与謝の海養護学校重度重複部, 1976）。

遊び歌やわらべうたを用いることによって、教師や子ども同志の関わり合いの中で、音声表出や身体表出が促されている。根源的な身体表現に目を向けることによって、全面発達を丁寧に支え、音楽的な表現へと導く音楽実践が展開されたと考えられる。

表12 1975年度「うた・リズム」の指導方針

<p>ねらい</p> <p>どんな子どもにも、音楽を体験（わからせる）させながら、体いっぱい、歌ったり、おどったり、うたに合わせて遊んだりなどの表現ができるようにする。</p> <p>具体的な実践目標</p> <ul style="list-style-type: none"> ・リズムに合わせて体を動かす ・リズムに合わせて、手・足を動かす。 ・うたのなかで声を出す。

京都府立与謝の海養護学校(1976)『よさのうみ』14号, p. 91. より筆者作成

表13 1975年度「うた・リズム」の教材

	新教材	季節・既習教材		新教材	季節・既習教材
9月	くまさん	えがおの広場、とんぼのめがね	12月	くまさん	お正月、ゆきやこんこん、たきび
10月	くまさん	もみじ、どんぐりころころ	1月	ぎったんぱっこ なべのなかの栗	雪やこんこん、くまさん、手をたたきましょう
11月	くまさん チポリーノの冒険	みんなで歩こう（創作）、 わらべうた、なべなべそこぬけ	2月	なべの中の栗	春よこい、ぎったんぱっこ
			3月	とうりゃんせ	なべの中の栗、春よこい、ひなまつり

京都府立与謝の海養護学校(1976)『よさのうみ』14号, p. 226. より筆者作成

(3) すべての子どもを対象とした音楽実践（小学部のみ）

小学部のみであるが、1976年から障害の程度に関係なくA・B学級が合同で授業を行う「合同音楽」が設定されている。

「合同音楽」では、大集団における自己の解放、社会性の向上等を目的として、以下（表14）のようなねらいを設定し、歌唱を中心とした指導を行っている。表15に、1976年度の教材を抜粋して示した。A・B各学級で学習した内容を発表し合ったり、同じ歌を集団の大きな渦の中で歌うという取り組みが行われている。この指導では、わらべうた（「げんこつやまのたぬきさん」、「いも虫ゴロゴロ」、等）が、A・B共通して取り組める教材、また関わりを深める教材として注目されている。実践後、「わらべうたの動作を教え合う等、自然に子どもたちの関わり合いが生まれた」、「大きな集団で表現することにより、より解放された表現が生まれた」とその成果が報告されている（与謝の海養護学校, 1978）。

この指導においても、身体表現が大きな役割を果たしている。身体表現を伴う歌唱指導を中心に進めることによって、発達年令の異なる子どもたちが、生活年令の同じ集団で音楽を共有することが可能になっていると考えられる。また、集団が生み出す表現の力も効果的に活用されていると考えられる。

表14 「合同音楽」のねらい

<p>「合同音楽」のねらい</p> <ul style="list-style-type: none"> ・より大きな集団で、思い切り自己を解放させること。 ・子どもたちのかかわりを深めていくこと。 ・互いに教え合う。

京都府立与謝の海養護学校(1978)『よさのうみ』18号, p. 152. より筆者作成

表15 1976年度小学部音楽科の教材

	10月	11月	12月	1月	2月	2月
A 学級	きかんしゃ のうた チポリーノ の冒険	きかんしゃのうた 創作 きしゃごっこ のうた	山の子 ピオネールは 木を植える	みんなで おどろろ ピオネールは 木を植える たきぎとりの うた	おもちゃの シンフォニー たきぎとりの うた	おもちゃの シンフォニー
A・ B 合同	ゾウさんの 弁当箱 でっかいで っかいゴリ ラ	創作 きしゃごっこ のうた かいだんの ぼってコ チョコチョコ ねこのこ		たきぎとりの うた	わらべうた げんこつ山 のたぬきさん、 いも虫ゴロ ゴロ、なべな べそこぬけ、 にほんばし チョコチョコ、 お寺のおしよ うさん、おおか みさんは今な んじ、竹の子 一本	
B 学級		くわの木ま わろう かいだんの ぼってコ チョコチョコ	きしゃごっこ のうた きかんしゃ のうた	たきぎとりの うた	とおりやんせ	とおりやんせ

京都府立与謝の海養護学校(1977)『よさのうみ』16号, p. 212. より筆者作成

4. 総括

以上、与謝の海養護学校における1970年から1978年までの音楽実践を、学習集団別に検討してきた。検討結果のまとめを表16に示した。

比較的軽度の障害がある子どもを対象とした学習集団では、身体表現を基盤とした音楽科指導が行われていた。主に、身体表現を用いた歌唱指導の工夫が試みられていた。身体表現を基盤とすることによって、知的障害をもつ子どもの実態に即して、音楽的な能力を培う指導法の開発が進んだものと考えられる。

重度の障害がある子どもを対象とした学習集団では、全面発達の促進を主な目的とし、音楽科指導へと導く指導が行われていた。音楽を身体全体で受けとめ、表現する指導によって、感覚・運動機能の向上、社会性の向上が促されていた。さらに、わらべうたや遊びうたを用いて、根源的な身体表現を促し、教師や子ども同志の関わり合いの中で主体的な表現が導き出されていた。このように、根源的な身体表現に目を向けることによって、重度の障害がある子どもの全面発達を支えながら、音楽的な表現へと導く指導法が開発されたものと考えられる。

すべての子どもを対象とした学習集団（小学部のみ）では、発達年齢が異なる子どもが、身体表現を媒

表16 与謝の海養護学校における音楽実践のまとめ

学習集団	音楽実践
対象 比較的軽度の障害がある子ども	指導目標 音楽的能力の向上 指導内容 歌唱、器楽、鑑賞、創作（主に、身体表現を伴う歌唱）
対象 重度の障害がある子ども	指導目標 全面発達の促進（感覚・運動機能の向上、社会性の向上、言語能力の向上）、音楽的な表現の促進 指導内容 身体表現、歌唱（音声表出・身体表現）、楽器遊び
対象 すべての子ども（小学部のみ）	指導目標 自己の解放、社会性の向上 指導内容 歌唱（身体表現を伴う歌唱）

介として、音楽を共有できる指導が展開されていた。個々への働きかけ次第で、様々な子どもが集団による音楽表現の喜びを共有できるという音楽科の特性が活用され、生活年令に即して、子どもたちを円滑に音楽的な表現へと導く指導が試みられたものと考えられる。

与謝の海養護学校における音楽科指導構築の特徴として、(1) 身体表現を基盤とした音楽科指導を展開したこと、(2) 音楽科指導へと導く指導を設定したこと、(3) 音楽科の教科特性を活用し、子どもの発達年令および生活年令に即した学習集団を編成したこと、の3点が挙げられる。

(1)、(2)は、東京都立八王子養護学校の音楽実践に関する研究の分析(藤原, 2005)において、知的障害養護学校の音楽科教育確立への過程における重要な要素として挙げた「身体表現を基盤とした音楽指導」、「教科指導へとつながる段階の設定」と符号する。よってこの2点が、知的障害養護学校の音楽科教育確立への過程における重要な要素であったことが確認づけられた。

すべての子どもの学習権を保障するために、教科指導の追求という視点をもつことによって、それまで実用主義的な目標が掲げられることが多かった知的障害児の音楽科教育に、音楽的能力の育成を目標とする道を開いた。そして、子どもの実態と音楽科教育の系統性を踏まえ、「教科指導」へとつながる段階を設定することによって、知的障害があるすべての子どもを音楽的な表現へと導く、体系的な音楽科指導の構築が試みられたと考えられる。この音楽科指導では、音楽的能力の育成のみではなく、全面発達を支える上で重要な要素を多く含んでいる「身体表現」が、音楽科教育の基盤に位置づけられた。このことによって、発達初期の子どもの全面発達を支えながら、音楽的な表現へと導く音楽科指導の展開が可能になったと考えられる。

以上の特徴は上記の分析(藤原, 2005)でも述べたが、養護学校義務制実施以降に学習指導要領等に示された、知的障害養護学校の教育課程においても確認でき、知的障害養護学校における音楽科教育確立の過程に通じるものであると考えられる。

さらに本稿の分析から、「子どもの発達年令および生活年令、音楽科の特性に即した学習集団の編成」という、知的障害養護学校の音楽科教育確立への過程における第3の要素を導き出すことができた。音楽科の教科特性を活用し、子どもの発達年令および生活年令に即した学習集団を用意することによって、「全面発達を支えながら音楽的な表現へと導く」音楽科指導を円滑に展開することができたと考えられる。

以上の視点は、養護学校義務制実施以降の知的障害養護学校音楽科の教育課程編成においても重視されている(文部省, 1985)。よって第3の要素は、知的障害養護学校における音楽科教育の確立に示唆を与えるものであったと考えられる。

おわりに

本稿では、開校時(1970年)から養護学校義務制実施前年(1978年)の与謝の海養護学校における音楽実践を分析することによって、「身体表現を基盤とした音楽科指導の展開」「教科指導へと導く指導の設定」が、知的障害養護学校の音楽科教育確立への過程における重要な要素であったことが確認づけられた。さらに「子どもの発達年令・生活年令、教科特性に即した学習集団の編成」という新たな要素を導き出すことができた。今後は、同時期に先駆的な実践を展開した養護学校の実践を追い、知的障害養護学校における音楽科教育確立への過程を明らかにしたいと考えている。

謝辞

本研究の資料収集に際しご協力いただいた、高岡和香子先生をはじめ与謝の海養護学校の先生方に深く感謝いたします。

引用文献

- 藤原志帆(2004a)「知的障害養護学校音楽科の教育課程の変遷—学習指導要領および同解説の分析を通して」『広島大学大学院教育学研究科音楽文化教育学研究紀要』XVI, pp. 77-89.
- 藤原志帆(2004b)「知的障害養護学校音楽科における音楽による発達支援という視点に関する考察—養護学校音楽科教科書指導書および同解説掲載題材の指導目標の分析を通して—」『日本教科教育学会誌』第27巻第3号, pp. 37-46.

- 藤原志帆 (2004c) 「戦後知的障害児教育草創期における音楽実践に関する一考察—東京都立青鳥養護学校の音楽実践に焦点を当てて—」『中国四国教育学会教育学研究紀要』 第49巻, pp. 637-642.
- 藤原志帆 (2005) 「知的障害養護学校における音楽科教育確立への過程—東京都立八王子養護学校の音楽実践に関する研究に焦点を当てて—」 広島大学大学院教育学研究科紀要第2部53号, pp. 435-444.
- 小出進 (1979) 「教育課程・指導法の変遷」『日本の精神薄弱教育—戦後30年—』 第2巻, pp. 2-37.
- 京都府立与謝の海養護学校 (1973-1978) 『よさのうみ』 7, 10, 12, 14, 16, 18号
- 京都府立与謝の海養護学校学習指導部 (1973) 「昭和47年度総括研資料教科のとりくみ」
- 京都府立与謝の海養護学校重度重複部 (1974) 「昭和49年度第2学期あゆみ」
- 京都府立与謝の海養護学校重度重複部 (1976) 「昭和50年度第3学期あゆみ」
- 京都府立与謝の海養護学校 (1983) 『与謝の海の教育』
- 京都府立与謝の海養護学校 (1993) 『与謝の海の教育』
- 京都府立与謝の海養護学校 (1998) 『与謝の海の教育』
- 文部省 (1985) 『おんがく指導書—養護学校(精神薄弱教育) 小学部音楽教科書指導書』 東京書籍.
- 遠山文吉 (1999) 「心身に障害をもつ子どもたちに対する音楽教育」 浜野政雄監修東京芸術大学音楽教育研究室創設30周年記念論文編集委員会編 『音楽教育の研究』 音楽之友社, pp. 79-89.
- 宇佐川浩 (1994) 「音楽療法における発達診断」 『音楽療法』 第3巻, pp. 17-23.