

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 —

藤原 志帆

(2004年9月30日受理)

The Process to the Establishment of Music Education at School for Children with Intellectual Disabilities:
Focusing on Research on Music Practices at Hachioji School for Children with Intellectual Disabilities

Shiho Fujihara

The purpose of this study is to acquire knowledge to help elucidate the process to the establishment of music education at school for children with intellectual disabilities. Through analysis of research papers on music practices at Hachioji school for children with intellectual disabilities (1969-1980), I identify two essential elements in the process to the establishment of music education at school for them.

1) Teachers develop a music class based on the physical reception of music by the children and their physical expression, grasping the actual condition of the children. 2) Teachers systematize stages whereby children are led to the course instruction in order that every child can have musical abilities.

Key words : music education, school for children with intellectual disabilities, course instruction, physical expression, Hachioji school for children with intellectual disabilities

キーワード : 音楽科教育, 知的障害養護学校, 教科指導, 身体表現, 東京都立八王子養護学校

1. 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

本論文は、課程博士候補論文を構成する論文の一部として以下の審査委員により審査を受けた。

審査委員：吉富功修（主任指導教員）、奥田 誠、片上宗二、落合俊郎

通した余暇の善用、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、戦後の知的障害児教育草創期における音楽実践に関する考察を行った（藤原，2004c）。この考察から、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教育の具現化が、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、障害の重い子どもを対象とした教育を含めて考えていく中で行われたのではないかという考えに至った。

そこで本稿では、この考えを確証づけるために、1966（昭和41）年に開校し、知的障害児の教科指導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を分析することとした。音楽実践に関する研究が初めて報告された1969年から養護学校義務制実施後の1980年までの同校紀要に掲載された音楽実践に関する研究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解明を支える知見を得たいと考える。

2. 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）。再開当初に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注目され、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のもとに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、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、障害の重い子どもの教育を模索していくことになる。

3. 八王子養護学校の教育実践

東京都立八王子養護学校は1966年1月に設立された。「本校児童生徒の実態に即した学習指導法の探求と教育課程の創造」をテーマに掲げ、授業を進める中で教育課程づくりをめざしている。そして、伝統的な「生活単元学習」等の経験学習が主流となっていた時期に、「生活単元学習」、「作業学習」と並行して、「国語」、「算数」、「音楽」、「図工」、「体育」等の教科名を設定した授業を行っている。こうした実践には、教育によって発達を実現する方向が実用化という低次元に置き換えられてしまった、戦後の知的障害児教育への反省や批判がこめられている（『紀要』No.5, p.13.）。

八王子養護学校の教育実践のテーマの変遷を表1に示している。開校当初は「学級づくり」が教育実践のテーマになっていた。しかし、次第に授業研究の重要性が認識され始め、協同での授業研究が進められるようになる。協同で仮説を立てて授業を実施し、実施した授業を分析しながら仮説を修正していくことによって、授業がつくられている（『紀要』No.6, p.6.）。実践研究の重点が「授業研究」に移る中で、実践を進める際に、教科を構成する内容の系統等を明らかにし、教科指導について再認識すること、授業、教授、学習の関連性を、教授＝学習の統一された枠組みの中で捉えること等がめざされるようになる。教育課程づくりは、子どもの実態と学問的系統性を考え合わせながら進められていく。

その後1968年には「原教科」という新しい概念を提案し、教育実践を展開したことによって、八王子養

表1 八王子養護学校の教育実践のテーマの変遷

1966	学級づくり
1967	授業研究
1968	たしかな指導の追求 その1
1969	たしかな指導の追求 その2
1970	たしかな指導の追求 その3
1971-73	「ちえ遅れの子」の教育の創造 —のぞましい研究活動の追求—
1974	子どもの発達と教育内容の組織化 —各教科間の関連を主に—
1975-76	子どもの発達と教育内容の組織化 —それぞれの教科領域の独自性と各教科領域間の関連づけ—
1977-78	子どもの発達と教育内容の組織化 —子どもにとって学校とは何かのとなえなおしをとおして—
1979-80	子どもにとって学校とはなにか —子どもの生活をどう広げるか—

護学校は全国的に注目を集める。当時、東京工業大学の教授であった遠山啓が協同研究者として実践に関与するようになったことに起因し、八王子養護学校において「原教科」の創造が始まる。遠山は、知的障害児と健常児の発達は異質なのではなく量的な違いであるという発達観に基づき、教科の教育方法を探求した。さらに、小学校の算数教育が始まる前の準備段階の学習を「原数学」とする考えを提起した。「原数学」とは、算数教育を数量指導と空間・図形指導に大きく分けて捉え、その基盤として「未測量」、「位置の表象」、「概念形成の方法」を設定したものである（遠山、1972）。1970年には、全校的に「原教科」の段階を明確にしようという問題が提起され（『紀要』No.5, p.15.）、「原教科」という概念は、他教科の実践にまで広げられることになった。

八王子養護学校では、1974（昭和49）年の東京都における全員就学、1979（昭和54）年の全国的な養護学校義務制実施に先駆けて、障害の重い子どもを受け入れている。障害の重い子どもの教育に直面するようになると、今度は「原教科」段階以前のさらに根源的な「前原教科」を設定して実践を展開している。1975年には、小学部の研究において「小学部教育の構想」というテーマを掲げ、各教科・領域ごとの実践のまとめを、「前原教科」、「原教科」、「教科」段階に分類した構想表を作成している。実践から得られた知見を発達理論と照合し、発達の質的転換に対応して、発達年齢3歳までを「前原教科」、3歳から6・7歳までを「原教科」としている（『紀要』No.9, pp.179-184.）。さらにその後、「前原教科」段階の内容がい

くつかの教科で重複していることから、「前原教科」の捉え直しが行われる（『紀要』No.10, p.187.）。また、各教科間、教科と教科外教育との関連等も検討され、学校教育活動全体の構造化をめざしている。

その後、「子どもたちの生活を広げること」が重視されるようになると、全校的な教育実践のテーマは、「総合的学習」や「ものづくり」へと傾倒していく（小島・小福田、1984）。

八王子養護学校における「原教科」を軸にした教科指導は、知的障害児への教科指導の試行的段階にとどまらず、従来の教科という概念を拡大し、教授＝学習過程の組織化により、どのようなアプローチをすれば教科指導が可能になるかを示すものとなった。そして、八王子養護学校の実践は、生活主義教育一色であった戦後の知的障害児教育において、教科指導の試みが増加するきっかけとなった（渡辺、2002）。

4. 八王子養護学校の音楽実践に関する研究の変遷

八王子養護学校の実践研究において、音楽実践に関する研究が初めてとりあげられたのは1969年である。その後、音楽実践に関する研究は、以下（表2）のようなテーマを掲げて進められている。

筆者は、音楽実践に関する研究を、Ⅰ期「音体」設定（1969年、1970年）、Ⅱ期「音楽科」再設定（1971年から1974年まで）、Ⅲ期「音楽科」再編（1975年から1980年まで）の3期に区分した。以下に、各期の音楽実践に関する研究の特徴をまとめる。

表2 音楽実践に関する研究テーマの変遷

1969-70	（「音体」設定）
1971	（「音楽科」再設定）
1972-74	音楽科の指導内容と指導方法の追求 —ことばとのかかわりを中心として—
1975-78	音楽科の指導内容と指導方法の追求 —情動活動を基盤として—
1979-80	表現することをめざして —音楽体験を豊かにする—

(1)Ⅰ期「音体」設定（1969年、1970年）

a. リトミックを用いた合科的指導

音楽科、体育科の教師は、基礎的な教科指導を小学部低学年段階から系統的に行うための指導法の考案に行き詰まりを感じていた。そこで、リズムを指導の中心において授業を進めていこうとしているという両教科の共通点から、合科的な指導が提案される。1968

表3 1年間の主な指導内容

項目	指導内容・学習活動
基礎的な反応	<ul style="list-style-type: none"> ・合図により立つ、すわる、集まる。 ・合図で所定のまるにはいる。 ・みんなと一緒に走る。
簡単な自然運動	<ul style="list-style-type: none"> ・音楽にあわせて歩く。 ・音楽にあわせて走る。 ・はう、ころがる。 ・両足をそろえて跳ぶ。 ・またぐ(とび箱・マット等)。 ・緊張と解緊。
自然リズムの模倣	<ul style="list-style-type: none"> ・音楽にあわせて自由に表現する。 ・音楽にあわせて簡単な決められた動作をする。
簡単なゲーム(役割遊び)	<ul style="list-style-type: none"> ・役割を理解し、決められた条件で逃げる。(太鼓が鳴ったらなど) ・決められた条件でおいかける。 ・しのび足で歩く。
簡単な歌唱	<ul style="list-style-type: none"> ・大きな声で歌をうたう。
即時反応1	<ul style="list-style-type: none"> ・継続している動作を決められた条件で停止する。 ・歩いたり走ったりしていて笛の合図ですぐにとまる。 ・青い旗と赤い旗の区別をし、進んだり、止ったりする。
即時反応2	<ul style="list-style-type: none"> ・一定の動作を継続していて合図があつたら決められた動作に変える。 ・歩いて合図があつたら決められたポーズをとる。(シェー、バンザイなど) ・タンバリンを打ちながら歩き合図があつたらタンバリンを打ちやめる。
即時反応3	<ul style="list-style-type: none"> ・音楽をききわけてそれぞれ決められた動作を続けていく。 ・音楽をききわけて、走る、歩く、ゆっくり歩く、跳ぶ、はうの動作をしていく。
簡単な音の弁別	<ul style="list-style-type: none"> ・極端な音の高低を意識する。 ・極端な音の強弱を意識する。

(『紀要』No.4, pp.82-83, より抜粋して筆者が作成)

年度の後半から両教科の教師が連携し、「音体グループ」として研究を始めることになる。

指導内容が音楽を用いた身体活動であるという点から、指導法として、ダルクローズのリトミックが採用されている。教師は、日本のリトミック教育研究における中心的存在である板野平を校内の講習会に招き、リトミックについての勉強を重ねている。そして、リトミックの理論の中から、「(1) リズムの系統性をおっているリズム教育である点、(2) 身体活動をおしてのリズム教育である点、(3) 即時反応を重視している点」をとりあげ、指導に活かしている(『紀

要』No.4, p.81.)。音楽的・体育的能力の基礎を培うことを主なねらいとしているが、「リトミックは、主導的な教育活動として年少精薄児の発達を保障し、次の段階への準備性を高めるものになると思われる」(『紀要』No.4, p.81.)と、即時反応による発達の促進にも期待を寄せている。

指導内容(表3)には様々な要素が含まれており、身体表現が、知的障害をもつ子どもの発達を促すものとして注目されていたことが伺える。

b. リトミックを用いた音楽指導

「音楽と体育の指導は同時に追い切れない、基礎的能力をつけるだけではなく、様々な学習を経験させる必要がある、思考力などは必要な能力であっても、これ自体が指導内容にはなりえない。」(『紀要』No.5, p.56.)という前年の実践の反省から、1970年には、リトミックを用いた実践が主に音楽科指導に焦点を当てて行われるようになる。指導内容を表4に示している。音楽的能力の基礎を培う最も基本的な要素として、「速度・強弱・高低」がとりあげられている。

この指導は、音楽教育の素地づくりとして、『児童心理』、『精薄教育』等の雑誌にも紹介されている。当時の音楽教師は、「知恵遅れの子の従来の音楽教育は、劣等感や抑圧からの解放、あるいは情緒の安定を図るといった治療教育的意味が強く、音楽能力を高めると

表4 小学部低学年の指導内容と指導段階

指導内容	指導段階
速度	<ol style="list-style-type: none"> 1. 極端に速い、おそいなど、いろいろな速さをじゅうぶんに経験させる。 2. 速い、ゆっくり、ふつうの速さを動物や場面のイメージに助けられながら、意識的に表現させる。 3. 速い、ゆっくり、ふつうの速さをことばで理解し、表現させる。
強弱	<ol style="list-style-type: none"> 1. 音・声・筋肉の緊張などで、いろいろな強さをじゅうぶんに経験させる。 2. 強い、よわい、ふつうを動物や場面のイメージに助けられながら、意識的に表現させる。 3. 強い、よわい、ふつうをことばで理解し、表現させる。
高低	<ol style="list-style-type: none"> 1. 合図としての音をききわける。 2. 音色のちがいをききわける。 3. 極端な高い音、低い音を動物や場面のイメージに助けられて、ききわけさせる。 4. 極端な高い音、低い音をことばで理解してききわけさせる。

(『紀要』No.5, p.57, より筆者が抜粋して作成)

いうことはあまり考えられていなかった。「従来の知恵遅れの子の音楽教育では、子どもたちが興味をもち、かつ可能な歌や踊りを反復くりかえして反応させ、おのずと覚え込ませたり身につけさせることだけに終始してきた」(八王子養護学校研究部, 1971)と、これまでの知的障害児教育における音楽指導を批判的に捉え、リトミックを用いて系統的に音楽的能力の基礎を培うことの必要性を強調している。

以上のように、身体表現は、知的障害をもつ子どもが、音楽的能力の基礎を培うための指導法として高く評価されていたことが伺える。身体表現は、主に音楽の知覚に関する能力を培うために用いられている。

(2)II期「音楽科」再設定(1971年から1974年まで)

a. 音楽科の目標と内容の明示

前年までの実践を振り返る中で、「小学部低学年の指導内容の全体構造を追求していく時、音楽と体育は、きちんとわけて考える必要がある」(『紀要』No.7, p.60.)という結論に至り、1970年度の後半に「音体グループ」は解体される。そして、「ダルクロワーズの教育法において、窓口を音楽にしぼってみたが、音楽教育に対する基本的な考え方、あるいは全体構造の把握がなかったために、ダルクロワーズの教育法による指導の重要性を認めながらも、それをどのように発展させ、音楽教育全体の中でどのように位置づけていくのか、非常にあいまいであった。」(『紀要』No.7, p.60.)という反省から、新たに発足された「音楽研究グループ」は、教科としての音楽科の捉え直しを行うことになる。

音楽科教育の本質的なねらいを、「音楽という芸術を理解し、それを楽しむことのできる能力を養うことである。そして音楽科教育というのは、すぐれた音楽にしたしませ、音楽の感得・理解のための順序だった指導を行うもの」(『紀要』No.7, p.60.)とし、音楽科の目標および内容を以下(表5)のように示している。

音楽科の目標と内容を明示することによって、音楽の感受に関する能力が、音楽的能力の重要な側面として捉え直されている。

b. 具体的な指導内容の追求

上記の音楽科の目標を達成させるために、具体的な指導内容の追求が始まった。

1971年には、小学部中学年を対象に身体表現を用いたフレーズ指導が行われている。その内容の一部を表6に示している。この指導のねらいは、「動作や合図によって助けられながらメロディーやフレーズの変

表5 音楽科の目標および内容

音楽科の目標

1. 音楽を構成している要素を、系統的・意図的に経験させることによって、リズム・メロディー・読譜に関する基本的な能力を身につけさせること。
2. すぐれた音楽を、演奏したり、鑑賞したりさせながら、その音楽にもりこまれている豊かな思想や感情を理解する能力を養う。

音楽科の内容

以上の2つの目標を達成するために、音楽科の指導内容をⅠとⅡにわけて考える。

Ⅰは、音楽の基礎的な能力を身につけさせる分野であり、その内容は、強弱・高低・速さ・音程・楽譜の約束などである。これらは、それぞれが系統性をもち、たがいに関係をもって、らせん状に組み立てられていくものである。

Ⅱは、作品としての音楽を理解させ、味わわせていく分野であり、内容は、それぞれの作品の中で、その曲のもつニュアンスを感じとらせたり、作者の意図を理解して作品の曲想をいかすような表現をさせたりすることなどがあげられるであろう。作品がとりあつかわれている内容(自然・生活・感情など)によって、教材はいくつかに分類され、それぞれのジャンルごとに、子どもの情緒的な発達や、Ⅰの学習段階にあわせた作品をとりあげていかなければならないであろう。

(『紀要』No.7, p.60. より抜粋して筆者が作成)

わり目を経験し、フレーズをひとかたまりのものとしてつかむ(『紀要』No.6, p.50.)とされており、内容もⅠ期よりは、音楽の流れの中で音楽的能力の基礎を培うことができるものになっている。

さらに、1972年からは「音楽科の指導内容と指導方法の追求—ことばとのかかわりを中心として—」というテーマを掲げ、歌唱を中心とした指導内容の追求が始まる。歌唱面で問題を抱えている子どもたちの実態に注目し、「こうした子どもたちの発音や音程に対しての手だてが不十分であった」(『紀要』No.7, p.61.)とこれまでの実践を反省している。そして、「歌が歌えない子どもでも、その多くは不明瞭かつ不十分ではあるが、ことばをもっているし、また、それを使ってことばを成り立たせている。この「ことばをしゃべっている」事実とあとに述べる「日本語のもつ音楽的な特性」とを考え合わせるとき、子どものもっているそのことばを足がかりとしてすすめられる音楽指導の有効なことは十分予想される」(『紀要』No.7, p.61.)とし、音楽をことばとの関わりの面から追求する指導を試みている。小学部低学年の指導において、動物の名前のふしづけ、鳴き声との組み合わせ等のことば遊び歌を用いた歌唱指導が展開されている。

表6 小学部中学年におけるフレーズ指導

	学習活動と教師の主な発問	備考
ま ね っ こ あ そ び	1. フレーズごとにかわる教師の動作を見ながら同じ動作をする。 ①先生のやることをよく見て、まねっこをしましょう。 ②レコードをよく聞いて、音楽にあわせてやりましょうね。 ③さあ、かえますよ。ハイ。 ④こんどは黙ってかえますよ。 ・足ぶみ、手拍子、ひざうち ・手で床うち、両足とび他 ⑤いすにすわってやってみましょう ・肩たたき、うでさすりなど。	・4/4拍子で4小節ずつのフレーズごとにメロディーのちがいがはっきりしている曲を使用。(チャイムズ・オブ・ダンケルク) ・歩きながらしたりとまってしたり、また時には「トントントン」などと拍子をとって。
	2. 自分で動作を考え出し、フレーズごとに動作をかえていく。 ①こんどは、みんなのまねっこをしますよ。 ②はじめに、自分の番がきたら、何をするか考えてみましょう。(ひとりずつにきいてみる。) ③さあ、○○ちゃんのまねっこからはじめます。順番ね。 ④ハイ、△△ちゃん。みんなは△△ちゃんのまねよ。(リズムにうまくのれないう子には、肩をたたいたり、声をかけたりして補強してやる。)	・いすを円形にならべて互いによくみえるようにする。 ・最初は1小節前に次の子の名前を呼んでやったが、動作が音楽につてくると、呼ばれなくても交替ができる子がだんだんできてきた。 ・動作も、一本指でいすのはじをついたり、カニのハサミの横ゆれなど、いろいろ考えだすようになった。

(『紀要』No.6, pp.50-51. より抜粋して筆者が作成)

以上のように、身体表現は、曲の構成要素や曲想の感得を助けるために用いられるようになってきている。さらに、子どもの多様な音楽経験を保障するために、歌唱指導の追求も始まっている。

(3)「音楽科」再編(1975年から1980年)

a. 音楽科教育の構想の立案

「子どもにもっと音楽を「かたまり」として楽しませる必要を感じてきた。というのは、このような指導だけではまだ全員を楽しく参加させることができなかったからである。」と前年の実践を反省し、1975年には「音楽科の指導内容と指導方法の追求—情動活動

を基盤として—」というテーマが掲げられる。情動活動を基盤とすることで、これまでの実践の意味づけが以下のようになされている。「ある刺激に本能的に快・不快を感じ、それに対して衝動的な反応をおこし、さらにそれが感情となって表現されていく過程の行為を「情動活動」という。この情動活動に支えられた形での、あるいは、情動活動をゆたかにするような「音楽であそぶ」という中に音楽を楽しむ力の根源があるように思う。情動を基盤とした音楽活動は、身体活動や言語活動ときりはなして考えることはできない。音楽によってゆすぶられた情動は、具体的な表出として身体活動や言語活動をとる。また、それらの活動をとおして、さらに内的な情動が高められていくのである。音をとりだして意識化させること、身体活動をとおしてリズム感を養うこと、また「ことばあそびからうたへ」など、今までの私たちのグループが考えてきたことは、このような情動活動に支えられた時、はじめて意味をもってくる。」(『紀要』No.7, p.61.)

そして、「音の情動的体験(身体受容・身体表現)」をすべての分野の根底とし、「歌唱」、「器楽」、「鑑賞」へと導く音楽科教育の構想が立案されている。この構想においては、情動的に音を体験するということが自体が第一段階の学習内容となる。そして、情動的な身体活動を伴う遊び歌の体験を「歌唱」へ、情動的に楽器に触れる体験を「器楽」へ、音楽に合わせて情動的に体を動かす体験を「鑑賞」へと発展させていく。この構想は、小学部の研究において、「前原教科」「原教科」「教科」の段階に区分して具体化されている(表7)。音の情動的体験は、主に「前原教科」の部分に位置づけられ、その後の段階においても重要な役割を果たしている。

以上のように、身体受容、身体表現という音の情動体験を音楽的な表現の基盤とし、教科指導へとつながる段階を用意することによって、知的障害をもつ子どもの音楽科教育の全体的な構造を示している。「前原教科段階」の内容には、「自立活動」(1970年度版の学習指導要領で「養護・訓練」として新設され、1998年度版の学習指導要領で「自立活動」に改編されている。)の指導につながる要素が含まれており、発達初期の子どもの音楽科教育において、全面発達を支える視点が導入されている。

b. 具体的な指導法の展開(リズム指導を中心に)

前年に示した構想を具体化するために、1976年には、子どもの情動を引き出しやすいリズム指導を中心とした実践を展開している。リズム指導を進める手だてとして、「からだ全体で音楽を感じる」「いろいろな

表7 小学部音楽科教育の構想

前原教科段階		
音楽の情動的体験	<ul style="list-style-type: none"> 心をやりうごかされるような音楽をきく。 いろいろな楽器をならす。 音のイメージとむすびついた身体運動をする。(ゴロゴロ、ピョンピョンなど) あそびうた(主としてあそばせあそび)をする。 	
原教科段階		
・ 拍の感得・フレーズの感得	歌唱	<ul style="list-style-type: none"> あそびうたをたくさん経験する。 絵や動作にたすけられてうたう。
	音楽	<ul style="list-style-type: none"> リズムカルな音楽に助けられて、リズム打ち(主として拍打ち)をする。 ことばにささえられてリズム(拍)打ちをする。
	音楽の情動的体験	<ul style="list-style-type: none"> 音楽にあわせて身体を動かしたり、おどったりする。
教科段階		
・ 音の意識化(強弱・速度・高低など)	歌唱	<ul style="list-style-type: none"> あそびうたをうたう イメージや感情をゆたかにし、曲にふさわしいうたいかたをする。
	器楽	<ul style="list-style-type: none"> リズム楽器による分担奏。 合奏。
	音楽の情動的体験・鑑賞	<ul style="list-style-type: none"> 音楽に合わせておどる。 心をやり動かされるような音楽をきく。

(『紀要』No.9, pp.183-184, より筆者が抜粋して作成)

リズムをたくさん経験し、リズムパターンをたくわえる」「たくわえられたリズムパターンの中から曲のイメージにあったリズムをえらび、演奏としてまとめていく。」(『紀要』No.10, p.161.) という3つの段階が設定された。各段階の相互作用により、「器楽」指導や「歌唱」指導につながる表現力を培うことを意図している。さらに翌年には、上記のリズム指導を進める手だてが、教材選択の観点を含めて具体化されている(表8)。

前年の実践から、「からだ全体で音楽を感じる」ということが十分であれば、次の段階に展開しやすいことが判明し、1978年には「からだ全体で音楽を感じる」段階を中心に実践が進められる。さらに、「毎日の授業の中で、やはり目につきがちなのは、音楽やリズムにすぐ反応を示し、のってくる子どもたちであ

表8 リズム指導を進める手だて

<p>からだ全体で音楽(リズム)を感じる</p> <p>まだ、リズムをも意識していない初期の段階では、音楽によって音に反応する感覚器官を刺激して、子どもたちのなかにあるリズムを目覚めさせることではないかと考えた。心をやり動かされるような音楽をたくさんきくこと、いろいろな楽器をならしてみること、あそばせあそびをすることなど、楽しみながら、リズムを自然にからだ全体で感じていく段階である。</p> <p>ア. 心をやり動かされるような音楽をきく</p> <p>①教材選択の観点</p> <p>子どもによっては、遅いゆったりとした曲に、心を揺り動かされるような場合もあるが、多くの子どもは、テンポの速い、リズムカルな曲が適している。</p> <p>②教材例</p> <p>たのしいポルカ、ハイホー、ロシアの春、ドレミのうた、ゆかいに歩けば、アルプスの少女ハイジ、ポールシカ・ポーレ など</p> <p>イ. いろいろな楽器をならす</p> <p>①教材選択の観点</p> <p>リズムがハッキリしていたり、演奏がダイナミックであるもの</p> <p>②教材例</p> <p>南の島のハメハメハ大王、タタロチカ、トロイカ、トレロカモミロ など</p> <p>ウ. あそばせあそび</p> <p>①教材選択の観点</p> <p>身近なことばや発音してみてももしろいことばが入っているもの</p> <p>②教材例</p> <p>この子この子、八百屋のつね子さん など</p> <p>いろいろなリズムを経験しリズムパターンをたくわえる</p> <p>ア. リズムにあわせて身体活動をする</p> <p>イ. 曲に合わせて拍打ちをする</p> <p>ウ. リズム打ちをする</p> <p>エ. 小アンサンブルをする</p> <p>たくわえられたパターンを使って、演奏する</p> <p>ア. アンサンブルをする</p>
--

(『紀要』No.11, pp.34-35, より筆者が抜粋して作成)

る。わたしどもはそうした子どもたち中心の授業をしていないだろうか(『紀要』No11, p.114.) とこれまでの実践を反省し、音楽に興味を示さない子どもを見つめ直すことによって情動を揺り動かすものが何なのかを検討していくという方針が立てられている。音楽にまったく興味を示さない子どもに対しては、子どもが快いと感じるリズムを探し出し、歌いながらさすってあげる。そして、特定の音だけに興味を示す子

どもに対しては、快い状態と、音やリズムを結びつけ、音楽を聴くことから、遊びの活動を通して、叩く、打つ、歌う等の活動に導くことを提案している。

以上のように、リズム指導において「からだ全体で音楽を感じる」という段階を重視することによって、子どもの音楽に対する反応を受けとめるという姿勢が生まれ、より根源的な身体表現に目が向けられるようになっていく。その過程では、子どもの快いリズムを探し出す等して、情緒の安定が図られており、全面発達を支える視点が重視されている。

c. 具体的な指導法の展開（表現することを中心に）

1979年からは、「表現することをめざして—音楽体験を豊かにする—」というテーマを掲げ、リズム指導に限定せず、表現することが見つめ直される。「この曲はこのリズムパターンをつかって演奏してみようとか、この曲はこういうリズムをたたかしてみよう」ということに固執し、子どもたち1人1人の表そうとしているものに気づかなかつたり、気づいていても、教師の考えを押しつけようとしていたように思う。」（『紀要』No.13, p.141.）と前年までの実践を反省し、子ども一人ひとりの表現しようとしているものを受けとめることの重要性が再認識されている。これまでの実践において子どもの表現を引き出しやすかった曲の特徴を捉え、音楽鑑賞をしたり、子ども自身が表現する機会を設定して、子どもがどのように音楽に心を開いていくのかを記録している。

1980年には、前年の方針に基づいて「からだ全体であそぶ」中で、「思わず～してしまう」というような体験を積み重ねることによって、子どもの自発的な表現を導き出す実践が展開されている。子どもたちの音楽に対する反応によって、指導者の働きかけを変化させ、音楽的な表現を促す以下のような指導の手だてを考えている。音楽にまったく興味を示さない子どもには、教師がスキンシップによる働きかけを行っている。音楽に興味を示すが、感じたものを具体的に表現する手段をもたない子どもには、わらべうた、遊び歌等を通して、具体的な身体表現の方法を獲得させている。表現はするが自分のリズムから抜けきれない子どもには、様々な音楽に触れさせ、多様なリズムを意識させることを試みている。さらに「してあげる段階」と「する段階」に分類して音の情動的体験を具体化し（表9）、子どもを多様な音楽経験へと導く過程を示している。

以上のように、子どもの音楽に対する反応を捉えながら教師の働きかけを変化させ、子どもの自発的な表現を導き出すことによって、発達初期の子どもを音楽

表9 音楽的に力をつけていく過程とその手だて

<p>してあげる段階（1対1で行う）</p> <ul style="list-style-type: none"> ・やさしく、うたってあげる ・かたりかけやあやしことば ・あそばせあそび（ゆすったり） <p>する段階（1対1または集団で行う）</p> <p>〈からだの活動（おどり）〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・手あそび・指あそび ・からだあそび ・わらべうたによるあそび ・リズムおどり（音楽にのって身体を動かす） ・フォークダンス・バンブーダンス <p>〈からだの活動（楽器）〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・音あそび ・リズムあそび ・拍打ち ・リズム打ち <p>〈こえの活動（うた）〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・喃語によることばあそびうた ・となえうた ・単純な2音歌・3音歌によるあそびうた、わらべうた ・わらびうた ・うた（初期段階では） <ul style="list-style-type: none"> ア. 絵かきうた イ. 日常生活の中でうたわれるうた ウ. 鳴き声、擬声語、かけ声などが入っているうた エ. 同じ音、同じことば、同じリズムをくり返すうた オ. かけあいのうた
--

（『紀要』No.14, pp.104-105, より筆者が抜粋して作成）

的な表現へと導く過程の解明が試みられている。その過程では、スキンシップやあそび歌による、子どもと教師のコミュニケーションの成立が図られており、全面発達を支える視点が重視されている。

5. 総括

八王子養護学校の音楽実践に関する研究では、「教科指導」の追求を行い、知的障害をもつ子どもの実態に即して、音楽的能力を系統的に培う音楽科教育の創造が試みられている。その過程では、「身体表現」を用いた実践が常に注目されている。八王子養護学校の音楽実践に関する研究の変遷を、「身体表現」に焦点を当てて表10にまとめた。

I期には、音楽的能力の基礎を効果的に培う方法として、リトミックの理論がとりあげられ、「身体表現」を用いた指導が行われた。この時期の実践では、「身

体表現」が子どもの発達の様々な側面において重要であることが認識されつつも、「身体表現」の各教科における位置づけに関しては模索が続けられている。音楽科教育においては、「身体表現」が、主に音楽の知覚に関する能力を効果的に培うものとして重視されていたと考えられる。Ⅱ期には、Ⅰ期の反省から、音楽科教育の本質的なねらいを捉え直すために、音楽科の目標や内容が明示された。この中で、Ⅰ期では触れられることのなかった音楽の感受の側面が明文化されている。具体的に指導内容を追求する実践では、「身体表現」が曲の構成要素や曲想の感得を助けるものとして用いられるようになっていく。さらに、子どもの多様な音楽経験を保障するために、知的障害をもつ子どもの実態に即した歌唱指導の追求も始まっている。Ⅲ期には、音の情動体験（身体受容・身体表現）を基盤とした音楽科教育の構想が立案された。この構想では、「身体表現」を音楽的な表現の基盤として位置づけ、「教科指導」へとつながる段階を用意し、知的障害をもつすべての子どもを多様な音楽経験へと導く音楽科教育の全体構造が示された。この構想の実現に向かう実践では、子どもの反応を捉えながら教師の働きかけを変化させることによって、子どもの根源的な「身体表現」へと目を向け、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過程を明らかにしようとしている。

八王子養護学校の音楽実践に関する研究の変遷にみられる音楽科教育創造の特徴は、①子どもの実態を捉える中で、「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したこと、である。

「身体表現」は、発達初期の子どもの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。子どもの根源的な「身体表現」を促す過程は、「情緒の安定を図る」、「対人関係形成の基盤を築く」、「感覚の活用を促す」、「身体の動きを促す」等の面で、「自立活動」の指導と重なる部分が多い。このような「身体表現」を情動の根源的な表出方法と捉え、音楽科教育の基盤として位置づけることによって、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教育の創造が試みられたと考えられる。

また、「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主な目標とする道を開いた。そして、音楽科教育の系統性を踏まえ、子どもの実態に即して「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

表10 八王子養護学校の音楽実践に関する研究の変遷
(身体表現に焦点を当てて)

		音楽実践に関する研究	身体表現
Ⅰ期	1969	・リトミックを用いた合科的指導の実施	・音楽的基礎能力、体育的基礎能力の育成、即時反応による集中力等の育成
	1970	・リトミックを用いた音楽指導の実施	・音楽的基礎能力（速度・強弱・高低）の育成
Ⅱ期	1971	・音楽科の目標および内容の明示	・曲の構成要素や曲想の感得
	1972	・具体的な指導内容の追求（身体表現を用いたフレーズ指導・ことば遊び歌による歌唱指導）	
Ⅲ期	1975	・音楽科教育の構想の立案（「前原教科」「原教科」「教科」段階）	・音楽科教育の構想の基盤「音の情動的体験」（身体受容・身体表現）
	1976	・具体的な指導法の追求（リズム指導を中心に）	・リズム指導の基礎「からだ全体で音楽を感じる」
	1979	・具体的な指導法の追求（表現することを中心に）	・表現の基礎「思わず～してしまう」というような体験

障害をもつ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教育の創造が試みられたと考えられる。

教科指導という概念が、どの発達段階の子どもから適用されるかについては様々な議論が続いている（大久保, 1998）が、八王子養護学校の実践は、知的障害をもつすべての子どもを、全面発達を支えながら音楽的な表現へと導く体系的な音楽科教育の創造を試みたという点で、知的障害養護学校における音楽科教育の確立に大きく貢献したものであると考えられる。

さらに、八王子養護学校における音楽科教育創造の特徴は、養護学校義務制実施以降に、文部省および文部科学省によって示された文献においても確認できる。1979（昭和54）年度版学習指導要領の解説では、鑑賞領域の1段階に「だっこ、マッサージ、ゆさぶり、などで単純なメロディーを聴く」、身体表現領域の1段階に「教師の手をかりて、歌に合わせてリズムカルに動かす」という項目が加わっている。さらに、1989（平成元）年度版学習指導要領解説では、身体表現領域の1段階に「教師と一緒に簡単な手遊び歌、指あそび歌をする」という項目が加わる等、根源的な

「身体表現」に焦点を当てた項目が次々に登場している。そして、1998（平成10）年度版の学習指導要領においては「歌唱」「器楽」「身体表現」「鑑賞」の各領域の前段階として「音楽遊び」が設定され、「教科指導」へとつながる段階が明示されている。この「音楽遊び」において、根源的な「身体表現」は大きな位置を占めている。これらのことから、八王子養護学校における音楽科教育の創造が、知的障害養護学校における音楽科教育確立への過程に通じるものであったと考えられる。

6. おわりに

本稿では、八王子養護学校の音楽実践に関する研究の変遷を追うことによって、「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」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重要な要素を導き出すことができた。さらに今後は、同時期に障害の重い子どもの教育に力を注いだ学校の実践を追い、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。

【引用・参考文献】

- 藤原志帆（2004 a）「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（2004 b）「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（2004 c）「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.
- 小出進（1979）「教育課程・指導法の変遷」全日本特殊教育連盟編『日本の精神薄弱教育—戦後30年—』第2巻, 日本文化科学社, pp.2-37.
- 小島靖子・小福田史男編（1984）『八王子養護学校の思想と実践—どの子も一緒に教育を』明治図書出版.
- 窪島務（1988）『障害児の教育学』青木書店.
- 文部省（1978）『特殊教育百年史』東洋館出版.
- 文部省（1983）『特殊教育諸学校学習指導要領解説—養護学校（精神薄弱教育）編—』東山書房.
- 文部省（1991）『特殊教育諸学校小学部・中学部学習指導要領解説—養護学校（精神薄弱教育）編—』東洋館出版社.
- 文部省（2000）『盲学校、聾学校及び養護学校小学部・中学部学習指導要領（平成11年3月）解説—各教科、道徳及び特別活動編—』東洋館出版社.
- 文部科学省（2002）『おんがく☆おんがく☆☆おんがく☆☆教科書解説』東京書籍.
- 望月勝久（1974 a）「音楽の教育方法」『戦後精神薄弱教育方法史』黎明書房, pp.200-369.
- 望月勝久（1974 b）『精神薄弱児のためのリトミック』黎明書房.
- 日本学校音楽教育実践学会編（2002）『障害児の音楽表現を育てる』音楽之友社.
- 緒方茂樹（2000）「障害児教育における音楽を活用した取り組み（I）—データベースからみた特殊教育諸学校の現状—」『琉球大学教育学部障害児教育実践センター紀要』第2巻, pp.61-75.
- 大久保哲夫（1998）「知的障害教育における教科の位置づけをめぐって」『障害者問題研究』第26巻第1号, pp.89-94.
- 斎藤代子（1998）「障害児教育における音楽教育のもつ意味」『南教育センター研究紀要』第11巻, pp.58-61.
- 桜田慶子（1970）「音楽的素地を養う—小学部五組「強弱」の指導から—」『精薄教育』第11巻第5号, pp.38-39.
- 清水寛（1981）『発達保障思想の形成』青木書店.
- 清水貞夫・玉村公二編（1997）『障害児教育の教育課程・方法』培風館.
- 田中良三（1977）「障害児教育課程の戦後の歴史」『障害者問題研究』第9号, pp.23-36.
- 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周年記念論文集編集委員会編『音楽教育の研究』音楽之友社, pp.79-89.
- 遠山啓（1972）『歩きはじめの算数』国土社.
- 東京都立八王子養護学校（1966-1980）『紀要』No.1-14.
- 東京都立八王子養護学校研究部（1971）「知恵遅れの子の学習活動の形成について」『児童心理』第25巻第2号, pp.311-317.
- 宇佐川浩（1994）「音楽療法における発達診断」『音楽療法』第4巻, pp.17-23.
- 渡辺健治（1997）「戦後知的障害児教育方法史の研究」『障害者問題研究』第24巻, pp.43-53.
- 渡辺健治・清水貞夫（2000）『障害教育方法の探求—課題と論点—』田研出版.
- 渡辺健治（2002）「原教科の教育実践」全日本特別支援教育連盟編『教育実践でつづる知的障害教育方法史』川島書店, pp.71-76.
- 全日本特別支援教育連盟編（2002）『教育実践でつづる知的障害教育方法史』川島書店.
- 全日本特殊教育連盟編（1979）『日本の精神薄弱教育—戦後30年—』第1-3巻, 日本文化科学社.

（主任指導教員 吉富功修）