

音楽科でのインクルーシブ教育における「学力保障」の観点 －「拡大したコアカリキュラム」への着目

尾崎 祐司*

(平成28年3月1日受付；平成28年5月11日受理)

要 旨

本稿では、小学校音楽科で授業が成立するようになるまでの指導事例を基に、インクルーシブ教育システムにおける授業づくりの観点を考察した。我が国では「交流及び共同学習」の学習形態で包容される子どもの立場から、すべての子どもの「学力保障」の概念はどう再考されるべきなのか。筆者は「学力保障」と「成長保障」という学校教育の課題概念に着目し、知的障害のある児童生徒への音楽教育は「成長保障」の観点に教育ニーズがあることを指摘した。

その結果、「交流及び共同学習」の実施率の高い音楽科の場合、「障害の特性から生じる子どもの多様なニーズ」という「成長保障」の側面を踏まえた、「拡大したコアカリキュラム」による「学力保障」の考え方を授業づくりに反映することが必要であるとまとめるに至った。

KEY WORDS

Inclusive education system インクルーシブ教育システム Music learning 音楽学習 Scholastic ability security 学力保障 Growth security 成長保障 Universal Design for Learning 学習のユニバーサルデザイン Expanded core curriculum 拡大したコアカリキュラム

1 はじめに

筆者は小学校音楽科の現状を調査するため、研究仮説を設けないフィールドワークを行ってきた。特に2011年からの調査では、授業を担当している教員から、通常の学級の子どもたちと共に学ぶ「支援を要する子」への指導に関する相談や話題提供を受けてきた。その内容は様々で「特支の子（特別支援学級在籍の児童生徒）は音楽が好きです」という教師も子どもも心情的に充実したものもあれば、「拍に合わせてリズムが打てない」「歌うときに音程を掴めない」といった技能的な指導上の悩みもある。さらに深刻なのは、「音楽室に入ろうとしない」「授業への集中時間が極端に短い」「教材によって授業態度が大きく異なる」といった、音楽科での「学び」が何だったのかを議論する以前に解決すべきと考えられる授業への「不適合」があることについてである。

本稿で問題の所在と捉えているのは、この「不適合」についてである。筆者はこの「不適合」について次の3点について再考の余地があると考えている。1点目は教師が小・中学校学習指導要領の「内容」に沿って設定している音楽科での「学び」や指導方法等が、子どものニーズに適合しない場合の対応。2点目は子どもが困っている心情の解決と音楽科での「学び」の議論とが別の問題として認識されているという疑念。3点目は、音楽科教育の原理を論じる際に、「子ども」の多様化が指摘される今日において、どのような実態の「子ども」を想定して論じられているのかが不明確、といった点である。つまり、学習の原理は「均質な力を持つ子どもの集団」¹⁾を前提とした議論が前提で、特別支援教育を受けている「想定外」の子どもへの授業には「特別」な学習理論がある、という考え方が根強い点である。

筆者がこの3点を指摘する理由は、これまで先行研究で論じられてきた「子ども」とは、殆どの授業者や読者が想像するのに容易な「標準」像があったと考えられるからである。それはすなわち、障害者も含めたすべての子どもの「学力保障」という観点でどれだけ論考されてきたかということでもある。折しも、2014年2月19日から効力が発生している「障害者の権利に関する条約」²⁾の第24条「教育」における「障害者を包容するあらゆる段階の教育制度」(an inclusive education system at all levels), すなわち「インクルーシブ教育システム」のコンセプトは、まさに「学力保障」の観点によっていえる。

そこで、本稿では我が国での「交流及び共同学習」³⁾の学習形態で包容される子どもの立場から、すべての子どもの「学力保障」の概念はどう再考されるべきなのか。小学校音楽科で授業が成立するようになるまでの指導事例を基

に、授業づくりの観点から考察する。

2 すべての子どもの「学力」保障のニーズ

2.1 授業成立に課題のある「交流及び共同学習」

まず、包容される子どもが通常の学級で共に学ぶことによって、すべての子どもの「学力保障」にどのような影響や配慮が考えられるのか。下記の事例は筆者が授業担当者から相談を受けていた小学校の事例である。基本的な情報は下記のとおりである。

参観校：A小学校

対象児：第4学年28名の単学級

（通級指導教室在籍児童4名含む）

特別支援学級：情緒障害1名全盲1名

※特別支援学級在籍児童以外にも支援を必要とする児童が4～5名

参観日：2014年12月12日

題材名：サンバのリズムを楽しもう

「おどれサンバ」⁴⁾

授業者：特別支援学級担任（情緒障害）（MT：Main Teacher）

（中学校音楽教員免許状保持者）

学級担任（ST：Sub Teacher）

教育支援員（視覚障害）（ST：Sub Teacher）

授業担当者からの相談は、年度当初の4月～5月に音楽科の授業を担当していた教員から授業が成立させられない、そのため、校長とも相談し交流参加している特別支援学級の担任（授業者）が引き継ぐことになった、という背景がある。授業者が6月の授業から引き継いだ当初は、「率直に（小学校）学習指導要領に則った授業をととても行える状態にない」と思ったそうである。授業者から聞いていた6月の段階の実態は下記のとおりである。

<支援を要する子どもの実態（6月）>

【A児】（自閉症・情緒障害学級）

- ・ADHD傾向 離席，私語，衝動的な行動
- ・特別支援学級を嫌い，すべての時間を交流学級（通常の学級）で過ごす
- ・「音楽は大嫌い」「自分にはできない」「できなくてもいい」という発言
- ・苦手なリコーダーになると音楽室を飛び出す。（つられて一緒に行動する子どももいる）
- ・授業に参加している児童の邪魔をする
（プリントを破る。紙や消しゴムを他の児童に投げる，リコーダーを取り上げる，等）

【B児】（通常の学級在籍）

- ・ADHD傾向
- ・ほとんどの学習にSTによる個別の支援を要する
- ・他の児童への必要以上の関わりや暴力
- ・頻繁に喧嘩が起きる
- ・リコーダーなどの長い物を持つと振り回す
- ・リコーダーが苦手（シの音しか吹けなかった）

【C児】（通常の学級在籍）

- ・集中力に乏しい
- ・授業者の指示どおりに行動できない
- ・学習用具の準備や次の活動への移行が難しい
- ・「やりたくないから，やらない」という発言
- ・プリント，ワークシートは白紙で提出する

【D児】（通常の学級在籍）

- ・教室にいられず保健室で過ごすこともある
- ・「勉強して何の意味があるんだ」「やらなくたっていいじゃん」という発言
- ・熱心に学習している児童の邪魔をする
- ・離席し教室を出ていく（つられて一緒に行動する子どももいる）

【E児】（視覚障害学級）

- ・先天性全盲 自閉症 知的障害
- ・音楽は教育支援員と共に交流学級に参加
- ・リコーダーは特別支援学級で予習復習
- ・学級担任が作成した点字の歌詞カードを持参
- ・交流学級のざわつきに対して「先生の話が聞こえない、今何をやる時間なのか分からない」
- ・交流学級の児童が親切で本人も精神的に満足している

<学級全体>

- ・常に私語などのざわつきがある
- ・授業開始前に着席できない児童が複数いる
- ・数名のADHD傾向の児童をめぐっての喧嘩やトラブルが頻繁に起こる
- ・前年度までの音楽の学習内容が定着していない

参観前に授業者から聞いていた筆者の印象は、ADHD傾向の子どもの頻繁な行動が学級全体の落ち着きのなさを誘導しているものであった。

授業者が改善の方針として掲げた方針は、①隙を与えない授業展開、②自分に何の取り組みが求められているのか理解できる提示、③「自分にもできるのでは」という動機付け、といったADHD傾向の児童への対応から全体への効果を見出そうとしている。

2.2 モディフィケーション⁹⁾の導入

この授業での第一の改善目標は、すべての子どもが授業を受けられる心情になることである。そして次に、学年相当の音楽学習内容の定着となる。

6か月後の12月に筆者が参観した際に、2.1の①～③の方針に対して為されたこの授業での取り組みに「スケジュールの構造化⁶⁾」による展開があった。その展開とは、以下のように、7～8分程度の場面を6場面設定していた。

表1 「スケジュールの構造化」が為された授業展開（45分）

場面	授業展開と題材
1	（チャイムが鳴る前から）音楽室に入室後した児童から、『「もののけ姫」から ⁷⁾ 』をリコーダーで個人練習する
2	（挨拶なしで授業が始まる）『「もののけ姫」から』を2声部に分かれて全員で演奏する
3	『札幌の空 ⁸⁾ 』を斉唱する
4	『宇宙戦艦ヤマト』を斉唱する
5	『おどれサンバ ⁹⁾ 』のリズムの歌詞を各自が発表し、全員で歌ってみる
6	本時の学習を記録帳にまとめ、書き終えた児童から流れ解散（挨拶はなし）

「スケジュールの構造化」が為された音楽学習の授業展開については拙論（2007）¹⁰⁾の先行研究があるが、知的障害のある少数の児童を対象としたものである。この授業での展開は、知的障害者への授業方法を通常の学級に30人に対して行った展開である。すなわち、モディフィケーションの導入である。集中力を途切れさせないように、授業前後の挨拶も省き楽器や歌など音を発する時間を連続させている。この取り組みを繰り返す、筆者の参観時は全員着席して授業を受けられるように変化していた。その他、具体的な変化は以下のとおり。

<支援を要する子どもの実態（12月）>

【A児】

- ・教室から出て行かなくなった

- ・「この歌い方が納得いかない」といった教材曲についての省察的な発言

【B児】

- ・リコーダーは3音まで吹けるようになった
- ・あきらめずにリコーダーのテストを受けるようになった

【C児】

- ・意欲的に歌うようになった
- ・白紙で提出することがなくなった

【D児】

- ・「やらなくたっていいじゃん」とは言うが、最終的には取り組むようになった
- ・音楽室入室後、着席してリコーダーを吹くようになった

【E児】

- ・「先生の声が聞こえるようになった」

<学級全体>

- ・離席せずに授業をスタートできるようになった
- ・音楽の授業を楽しみにしている子どもが増えた
- ・音楽室入室後の課題をせずに過ごす子どもはいなくなった

授業開始と終了の挨拶を行わない理由について授業者に質問したところ、「待つ」時間を作ると喧嘩が始まったり、教室から出て行ってしまったりすることの対策だということであった。すなわち、「待つ」という時間を作らないことが「障害の特性から生じる子どもの多様なニーズ」への対応であり、この積み重ねが子どもから徐々に教材曲に関するコメントを引き出す結果へとつながっている。

上記の事例を踏まえると、子どもの多様化への対応が問題となっている中、すべての子どもへの「学力」をどう捉え保障すべきか問題意識を抱く。すなわち、「包容される子ども」の参加概念が明確になればなるほど、「均質な力を持つ子どもの集団」に何らかの支援的要素が加味された考え方の授業展開が教師に求められるのではないかと、ということである。

2.3 「学力保障」と「成長保障」

2.1, 2.2の事例を考察すると教師の悩みは2つあると筆者は捉えている。まず一つはもちろん音楽科という教科が設定している知覚・感受といった「学び」の成立である。もう一つは集団の中での人格的な成長である。このような見地の先行研究として梶田(1988)(2010)が提唱している「学力保障」と「成長保障」という学校教育の課題概念がある¹¹⁾。筆者が着目しているのはこの2つのうち、後者の「成長保障」である。

梶田は「学力保障」と「成長保障」とを学校教育ですべての児童・生徒に保障すべきもの、学校教育で追及すべき課題としている。1つ目の「学力保障」とは「子どもが系統的に知識・理解・技能を習得していくような適切な学習課題を順次設定し、十分な指導のもとに取り組ませていくことによって、すべての子どもに一定の水準以上の学力を確実に実現する。このような学校教育における課題性を学力保障と呼びたい¹²⁾と定義している。また、「成長保障」とは「長い目で見た子どもの全人格的な成長・発達の基盤となる広範囲の経験を、多様な活動を通じて与えていく、このような活動の中で得た様々な体験が、子どもの将来にわたっての認識や価値観の形成を支えてくれるであろう。このような学校教育の中で追及されるべき課題性を、成長保障と呼ぶことにしたい¹³⁾としている。

この2者の関係について梶田は、「一定の基礎的共通的な点については確実にすべての子どものものとするための手立てを講ずると同時に、子ども一人一人の将来にわたっての成長発達の基盤をどう培っていくかということが大きな課題となる¹⁴⁾とし、前者を「学力保障」、後者を「成長保障」の説明としている。しかし、これら「二つの課題性は、その基本性格として、両立しがたい面、相反する面、をもっていることは否定できない。一方は、当面の具体的な学力の習得の点から教育を考えてしまいがちになるのに対し、他方は、将来にわたっての可能性の点から、つまり人間的成長という長い見通しの点から教育を考えることになる¹⁵⁾としている。すなわち、「当面の具体的な学力の習得」と「人間的成長という長い見通しの点」とのどちらも必須の重要性を持っているため、いずれか一方が強調されるべきではないことを主張している。

筆者は梶田が提唱する「学力保障」と「成長保障」という二つの課題性は、教師がどちらに比重をかけた授業を行うかというバランスの問題であると捉えている。例えば、特別支援学校の教育課程には「自立活動¹⁶⁾という指導領

域がある。この指導は「障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服し、自立し社会参加する資質を養うため、学校の教育活動全体を通じて適切に行うものとする。特に、自立活動の時間における指導は、各教科、道徳、外国語活動、総合的な学習の時間及び特別活動と密接な関連を保ち、個々の児童又は生徒の障害の状態や発達の段階等を的確に把握して、適切な指導計画の下に行うよう配慮しなければならない」¹⁷⁾（下線、筆者）と個々の子どもの実態を教師が把握し、教育課程全体にその理念を踏まえることが規定されている。つまり、梶田のいう「学力保障」が各教科ならば、「成長保障」が「自立活動」の理念を踏まえているといえよう。

また、「包容される子ども」を踏まえた「学力保障」については、福田（2001）が「障害児教育や同和教育の実践の積み重ねのなかで自覚されてきた課題で、いわゆる『できない子』に向き合おうとしてきた教育実践の遺産を継承しつつ、ひとしく全員に対して達成される必要があると把握されてきた」¹⁸⁾概念としている。障害の有無の他に生活環境の背景にも着目し、「できない子」という学習群の存在を指摘している。また、志水（2015）は「マイノリティ」と呼ばれる立場にある人たちの学力保障の問題として「貧困層」「外国人」「障害児」の3つの学習群があり、この学習群には学ぶ学校の選択肢が限られる現状を指摘している¹⁹⁾。すなわち、「できない子」がこの3つの学習群に存在しやすいということである。

しかし、「成長保障」という観点ではどうであろうか。実際、志水の調査による「学力」とは国語と算数・数学の点数結果によるものであり、経済的・文化的背景、大都市圏とその他の地域との相関関係に留まっている。音楽科での「学力保障」を論ずる本稿としては、梶田のいう「将来にわたっての成長発達の基盤をどう培っていくか」という長期的な論点も踏まえた「学力保障」を考察する必要があると筆者は捉えている。なぜならば、音楽科はすべての教科・領域等において最も「交流及び共同学習」の実施率が高い²⁰⁾。これは数値化で計ることのできる「学力」以外に、質的な教育的効果があると認識されているからではないのであろうか。筆者はこの「質的な教育的効果」が梶田のいう「成長保障」の要素であると捉えている。

2.4 知的障害のある子どもへの「成長保障」の観点

筆者は音楽学習において、梶田が提唱する「学力保障」と「成長保障」という二つの課題性の概念は、戦後「学習指導要領音楽科編（試案）」（1947）が提示された当初から課題として指摘されていた、と捉えている。

それは、知的障害のある子どもへの教育において特に顕著であった。例えば、加賀谷（1952）は「学習指導要領音楽科編（試案）」（1947）について、「一般普通児²¹⁾を対象として音楽教育の目標が立てられている」²²⁾と障害者が学ぶには学習内容が実態に適合していないことを指摘している。また、西條・谷川（1954）は「遅滞児²³⁾が新しい経験、未知世界に入ることを極度に恐れることは音楽のみに限らないが、音楽では特にこの傾向が顕著である。何か新しいそして教師の適当であろうと思う歌を指導しようとしてもなかなかのってこない。遅滞児が『しりません』『うたえない』といえはそれまで」²⁴⁾。渡辺・天羽（1955）は「のけ者にされる子、劣等感を起す子、神経質な子、馬鹿にされる子などは休時間中、教室や校庭の片隅にうらやましげに友達や教師を、じっと眺めているのはどこの学校に行っても見受けられる。そうした子供の指導はいつの時代でもどこでも我々教師達に何物かを心の隅に焼印の様におしつけられる、また授業中もそうしたことを感じとれる。ことに音楽科に於ても強く考えさせられるものである」²⁵⁾、と教師が理想的な音楽科の授業を確立するために児童の精神的、情緒的側面の支援の必要性について問題提起している。「遅滞児が『しりません』『うたえない』といえはそれまで」といった興味関心の狭さや、どう振る舞ってよいのか困っているといった障害に起因する行為・行動が、音楽を指導しようとする教師を如何に悩ませてきたかが分かる。

実際、「学習指導要領音楽科編（試案）」（1947）の「音楽教育の目標」は以下のように設定されていた²⁶⁾。もちろん、現在の特別支援学校学習指導要領に該当するものがまだ無い時期である。

- 一 音楽美の理解・感得を行い、これによって高い美的情操と豊かな人間性とを養う。
- 二 音楽に関する知識及び技術を習得させる。
- 三 音楽における創造力を養う（旋律や曲を作ること）。
- 四 音楽における表現力を養う（歌うことと楽器をひくこと）。
- 五 楽譜を読む力及び書く力を養う。
- 六 音楽における鑑賞力を養う。

この目標について、加賀谷（1952）は以下のように批判と提言²⁷⁾をしている。漢数字は上記に対応している。（下

線は筆者)

- 一 (省略)。音楽美の理解、美的情操によって豊かな人間性を養うと言う高度な目標よりも、音楽に興味を持たせ音楽を好きにさせ、音楽の持つリズム感を彼等の生活内容にまで発展させ、作業に応用させる等、精神と運動神経の練磨に音楽を利用するものであります。(中略) 彼等には音楽を芸術として解させる高踏的なことよりも、直接彼等の実生活に利用した方がよいと思います。
- 二 普通児に於いてすら音楽に関する知識を与える事は至難であるのに、まして精神薄弱児²⁸⁾に音楽的知識を与えようとする事は徒労に帰することは明らかであります。(中略) 技術を通じて音楽美を感得させることが芸術教育の在り方らしいが、この行き方は技術偏重主義、技術万能主義におちいり易く、(中略) 評価の中心に技術と知識を唱うことは、彼等にとっては、余りにも酷な考え方であります。(中略) 音楽を感覚的にとらせ、実生活の上に如何に生かさせるかが最も重大な問題であると思われまふ。彼等の長い将来に於いて高踏的な芸術音楽を静かに鑑賞出来るような恵まれた安易な生活環境に於かれるものは九牛の一毛にすぎないのではないのでしょうか。
- 三 よく質問されることですが、「精神薄弱児のような特殊児童の中には音楽的に天才的な児童がいると言うことですが、どうですか」(中略) 然しこの音楽的特殊児童は素質的に特殊な音楽的感覚を持って生まれて来たかと言えは決してそうとは申されません。(中略) 若し仮にこの特殊現象児が生み出されたとしても、彼等には自分で創造する力は欠如しています。(後略)
- 四 前にも述べた如く、表現力を養うことを強制してはいけません。歌う喜び、ひく喜びは必要ですが、余りこの表現に神経質になると彼等は陸にあげられたカップ、唄を忘れたカナリヤのようにびったり歌わなくなります。
- 五 日常生活に必要な読み書きすら満足に出来ない児童達に楽譜の読み書きなどはもつての外のことであり、おおよそ彼等の生活に遠いことであります。
- 六 (省略)。ここで言う鑑賞の意味は楽器の音色を知るとか、楽器の種類、音楽形式、作曲者の名前、年代を知るという意味ではありません。よい音楽を聞き、如何に感ずるか、如何に感じさせるか、如何に生活に直結させるかが鑑賞教育の目標にならなければならないと思います。

加賀谷の提言は客観的なデータに基づく論拠は示されていない。しかし、当時の特殊教育に携わる貴重な小学校教員の経験知によるものとはいえ、生徒の日常生活との結びつきを重視している点(下線)は注目し得る。日常生活との結びつきの重視は現行の特別支援学校学習指導要領の「教育目標」にも掲げられている。それは、「3 小学部及び中学部を通じ、児童及び生徒の障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服し自立を図るために必要な知識、技能、態度及び習慣を養うこと」(下線は筆者)²⁹⁾にあるよう、障害者が将来に向け「自立」を図るために「学習上又は生活上」という2つの観点で据えられている。すなわち、志水の調査データのように点数化できる特定教科の量的な狭義の「学力」ではなく、障害者が社会の成員として生きていくために必要な具体的な生活力を教科・領域等の指導で養う「学力」と捉えている。つまり、梶田のいう「将来にわたっての成長発達の基盤をどう培っていくか」という「成長保障」の視点の必要性を加賀谷は音楽科の学習として主張したかったということになる。

では、音楽科で「成長保障」の視点は、今日まで具体的にどう見出されてきたのであろうか。

3 「音楽療法」に見出した「学び」

音楽科では2.1のような「できない子」への指導や、2.4で加賀谷が指摘したかった「成長保障」の視点の必要性があった。筆者はこのような教育ニーズへの対応として、かつての養護学校(現特別支援学校)の音楽科の授業で「音楽療法」の手法が導入された³⁰⁾のは自然な流れだったと認識している。例えば、デーネンホルツ(Denenholtz, B.)が知的障害のある児童を対象に行った音楽療法による臨床的研究から、「率先・決断・自信などの欠徐、記憶や注意の貧困な児童、複雑な恐怖感をもったり、挫折症的衝動的な情動障害児たちを、数か月の音楽療法により、改善させているのである」³¹⁾とするなど学習指導要領の指導内容とは異なり、「緊張の緩和として、また刺激的な要素として」の音楽から働きかけた成果を「音楽療法」によるもの、としてその手法が音楽科の授業においても導入されるようになった。すなわち、音楽を介した子どもの行為・行動の改善から、心情の変化をもたらした「学び」があったと評価されるということになる。このような「学び」を見出している先行研究の事例には次のものがある。遠山(2002)は「子どもの音楽療法における目標」という観点で馬場らが行った音楽療法の臨床的効果の検討を目的としたアンケート調査結果から、6つにカテゴライズした「効果」を「目標」と置き換えて取り組み内容・方法を検討している。その「目標」とは、①対人関係能力の向上、②社会適応の促進、③意欲の向上、④情緒の安定、⑤感情表出の増加及

び、⑥運動能力の向上、としている³²⁾。また、松本は、浜野（1967）が3点掲げる「教材の性格」³³⁾について、3点目の「興味的な観点」から「音楽的感情を子どもにもたらしめるものでなくてはならない」に着目し、「“おもしろい”あるいは“興味がある”という感情を期待することなしにこの教科（音楽科）は成立しない」という主張に音楽療法との共通点を見出している³⁴⁾。松本はさらに、浜野の「幼児や低学年の発達段階においては、子どもをとりまく生活的な興味や時代的な感覚を無視してはならない」³⁵⁾の「時代的な感覚」に音楽療法の機能の役割「癒す」が含まれるとしている。そのため、梶田のいう「学力保障」よりも「成長保障」の観点到に近い。しかし、「音楽療法」はあくまでも医学的な目的で研究開発されてきた活動概念であり、医師の指示を必要としたため「療法」と称されてきた。そのため、丸山・平林（2002）らは、特別支援学校で音楽科を担当している教員から「音楽科」と「音楽療法」との「区別が付けにくい」「教育の中で治療観点を持ち込むことに疑問」³⁶⁾という「混乱」が生じていることを調査報告している。

つまり、支援を要する児童の観点からは「小学校学習指導要領」（2008年3月告示）の目標「表現及び鑑賞の活動を通して、音楽を愛好する心情と音楽に対する感性を育てるとともに、音楽活動の基礎的な能力を培い、豊かな情操を養う」ために、「成長保障」の観点を導入を明確化した新たな「学力保障」の概念について再考する必要があるとは言えないであろうか。そのために教師は子どもの教育的ニーズに適合するよう教材選択、指導方法、子どもの可能な表現方法等について、具体的な開発が求められると筆者は考えるに至った。

4 ユニバーサルデザインカリキュラムへ

では、支援を要する児童の「学力保障」となる教材選択、指導方法、子どもの可能な表現方法等はどうか考えればよいのであろうか。

例えば、障害のある子どもへの法律、「全障害児教育法」（the Education for the Handicapped Act: EHA, 1975）（以下、EHA）を40年前から施行しているアメリカ合衆国の取り組みから考察してみる。齊藤（2010）によると、この法律では「できるだけ制約の少ない環境（Least Restrictive Environment: LRE）」すなわち、障害のある子どもが、可能な限り、障害のない子どもたちと同じ学習の場で教育を受けることが規定されていたが、障害のある子どもに学校が提供する教育のレベルについては規定していなかった、としている。また、当時メインストリームやインクルージョンの考え方はあったものの、その多くは「障害のある子どもを物理的に通常の学級に入れる」ことを意味しており、必要な補助機器やサービス、アコモデーション：accommodation³⁷⁾、モディフィケーション：modificationや支援にはあまり注意が払われていなかった³⁸⁾。この法律の後継にあたる、現行の「障害のある人の教育法：Individuals with Disabilities Education Act（以下、IDEA）2004」では、障害のある子どもが通常の教育カリキュラムにアクセスし、参加し、通常の教育カリキュラムの中で向上（進歩）することを義務付けている。

ここでのカリキュラムとは「学校や学校システムによって採用されている、指導のための包括的な計画。その目的は指導的活動を導くことであり、期待される事柄、内容、方法、結果に一貫性を提供することである」³⁹⁾と定義される。障害のある子どものカリキュラムの変遷について、齊藤がヒッチコック（Hitchcock.C）らの論説をまとめた先行研究によると、EHA以降3つのカリキュラムを提示している。その3つとは①特別なカリキュラム②メインストリームカリキュラム③ユニバーサルデザインカリキュラム、である。①はEHAの施行当時、通常のカリキュラム（general education curriculum）とは障害のある子どもたちが集団の中に存在することを想定せず、「均質な力を持つ子どもの集団」を仮定にターゲットした「一つのサイズをすべての子どもにあてはめる」目標、方法、教材及び評価が用いられていた。しかし、このカリキュラムには子どもの多様性を受け入れる柔軟性がなかったため、教育者やカリキュラム開発者が、障害のある子どもたちのために「特別なカリキュラム」を作成することになった⁴⁰⁾。しかし、この「特別なカリキュラム」が発展するにつれ障害の有無による子ども間のギャップがさらに広がったことなど様々な課題が認識されるようになった。このような課題の認識が②のカリキュラムへとつながった。1997年改正のIDEAでは障害のある子どもを通常教育のスタンダード（基準）に基づく評価を義務付けた。存在する通常のカリキュラムそのものは、多様性を念頭に設計されたものではないので、教育者は、カリキュラムそのものを変えることなく、目的、教材、指導法、評価を、障害のある子どもたちの様々なニーズを満たすことができるように変えていく必要があった。点字や拡大教科書、教科書を音声として吹き込んだテープ、低いレベルの読解力に合わせて内容を単純にした教科書等が用意され、さらに、子どもがわかるように教材の変更を工夫すること、補助機器を用いること、概念マップ等子どもの認知特性を考慮した様々なストラテジーを用いて教えること、ペア学習やグループ学習を行うこと等、障害のある子どもの進歩（向上）を通常のカリキュラムにおいて支えるために、様々なアコモデーションやモディフィケーションが工夫された。さらに、メインストリームカリキュラムにおいて一番重要な出来事は

「教育者の間に、“変わることが必要なのは子どもではなく、カリキュラムの方である”という考え方の転換がおこったことである」⁴¹⁾としている。その結果、③の学習のユニバーサルデザイン (Universal Design for Learning: UDL) (以下、UDL) の研究がなされた。UDLのアプローチは、従来の「均質な力を持つ子どもの集団」を仮定したターゲットにしたカリキュラムについては、「誰に対して教えるのか、何を教えるのか、いかに教えるのかが特定されてしまい、多くの多様性に應えることのできないカリキュラムである」とし、「カリキュラムに“障害がある”(disabled)」と論じている⁴²⁾。

この考え方にに基づき、教育に関する応用テクノロジーの研究機関であるCAST (Center for Applied Special Technology) が提唱するUDLには3つの基本原則 (guide line)⁴³⁾がある。その3つとは、

- I. 提示に関する、多様な方法の提供
- II. 行動と表出に関する、多様な方法の提供
- III. 取り組みに関する、多様な方法の提供

である⁴⁴⁾。これらの3つはそれぞれ3段階のステップで構成されており、最終的な学習者像を提示している。

齊藤は、このように通常のカリキュラムに学習のユニバーサルデザインの視点が導入されたとしても、障害の特性から生じる子どもの多様なニーズに應えるカリキュラムが必要であることは疑問の余地がない⁴⁵⁾としている。このことに関して特記すべきは、通常のカリキュラムと同じ内容のコアカリキュラム (英語と他の言語に関する科目、数

学・自然科学、健康・体育、等々) に加えて視覚障害のある子どもであれば、特有の教育的ニーズに應える“拡大した (expanded) コアカリキュラム”として次の項目を挙げている点である。それは、コミュニケーションのモードを含む補償的・機能的教科スキル、方向定位とモビリティ、社会的交流のスキル、自立生活のスキル、レクリエーションと余暇のスキル、キャリア教育、支援機器の活用、感覚の効率的活用に関するスキル、自己決定、といった「成長保障」の観点である。聴覚障害のある子どもへのカリキュラムも同様な考え方がある。ウェマイヤー (Wehmeyer.M.L) らの指摘は、視覚・聴覚といった感覚系の障害は通常教育に通ずるコアカリキュラムと障害の特性から生じるニーズに應えるカリキュラムを併用することは比較的容易である。しかし、特に知的障害のある子どもについては、通常教育カリキュラムへのアクセスが提唱される

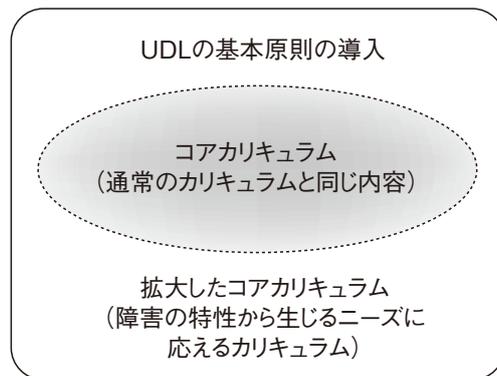


図1 障害者の学力保障の概念図 (筆者)

際、知的障害に起因する特有の教育的ニーズへの対応が軽んじられがちであったことが指摘されている⁴⁶⁾。

すなわち、障害のある子どもの「学力保障」にはUDLの基本原則の導入はもちろん、そして教科の学びに沿った授業かどうかを論ずるコアカリキュラムに加え、障害の特性から生じるニーズに應える「拡大したコアカリキュラム」が「成長保障」として必要条件となることが分かる。(図1)

5 結論：音楽科での「拡大したコアカリキュラム」による「学力保障」

ここで、再度筆者が「はじめに」で指摘した3点に関連付けながら、音楽科でのインクルーシブ教育における「学力保障」の観点について論考を整理する。

平成20年3月告示の小学校学習指導要領の「音楽科改訂の趣旨」では、「音楽のよさや楽しさを感じるとともに、思いや意図をもって表現したり味わって聴いたりする力を育成すること、音楽と生活とのかかわりに関心をもって、生涯にわたり音楽文化に親しむ態度をはぐくむことなどを重視する」⁴⁷⁾とある。ここでの「思いや意図」とは、「自然の質の世界に動かされたわれわれの心のイメージや感情などの内的経験としての意味を直観という感性的能力で捉え、それを音・色彩・言葉・身体などの媒体を通して誰もが知覚できる」⁴⁸⁾ようにするための表現意欲を子どもに育むことである。確かに、小学校学習指導要領や西園らの先行研究から音楽学習としての「学び」の理念や概念は、確固としたものが打ち出されている。また、小学校学習指導要領の指導する「内容」についても、EHAの施行当時で指摘したように「均質な力を持つ子どもの集団」を仮定し「一つのサイズをすべての子どもにあてはめる」目標、方法、教材及び評価を前提とした到達目標的な学習原理と言っても過言ではない。

しかし、仮に筆者が2.1で例示した授業を「現状」とした場合、教師がこの学習原理による授業を実践できる状態

に子どもが変化するまでは、「学び」はなかったということであろうか、決してそうではない。子どもが授業を受けられるようになるまでの過程で、教師は「教育制度一般」(General Education System)の中で障害のある子どもも向上(進歩)できるよう、「UDLの3つの基本原則」に則り試行錯誤を繰り返している。その結果、授業を受けられる状態に学級全体が変化し始めた。この変化は梶田のいう「成長保障」以外の何物でもないのではないか。

すなわち、「交流及び共同学習」の実施率の高い音楽科の「学力保障」の観点は、「障害の特性から生じる子どもの多様なニーズ」という「成長保障」の側面を踏まえた「学力保障」の考え方を授業づくりに反映することである。つまり、この考え方が「拡大したコアカリキュラム」といえよう。

6 今後の課題

2005年に中央教育審議会が答申した「特別支援教育を推進するための制度の在り方について」では、「通常の学級に在籍しているLD・ADHD・高機能自閉症等の児童生徒に対する適切な指導及び必要な支援が喫緊の課題」⁴⁹⁾としている。司城は具体的な支援方法についていくつかの視点からの提言がなされているとしている。「1つは、障害のある子どもを理解し支える学級づくりという視点であり、子ども同士の『関係性の構築』に関するものである。また、教師が個別指導と学級全体への指導を複合的に用いることで、より効果的な支援が可能になることも明らかになっている」⁵⁰⁾、としている。

今後の課題は、この「関係性の構築」を「成長保障」という観点から、音楽科の学習原理と関連付けた「学力保障」の実践研究を行うことである。「子どもにどう働きかけると学習に至るか」というカリキュラムを見直す視点で授業づくりすることが支援を要する子どものみならず、学級全体への「学力保障」につながることを改めて認識した。

【注】

- 1) 齊藤由美子 (2010)「通常のカリキュラムへのアクセスとそこでの向上ーアメリカ合衆国における障害のある子どものカリキュラムについての概念の変遷と現在の取り組みー」『世界の特別支援教育(24)』独立行政法人国立特別支援教育総合研究所, p.56
- 2) 外務省ホームページ
『障害者の権利に関する条約(略称:障害者権利条約)(Convention on the Rights of Persons with Disabilities)』
http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/jinken/index_shogaisha.html (2016.2.29 閲覧)
- 3) 小田豊は「特別支援教育における交流及び共同学習は、インクルーシブ教育を具現化するためのツールの一つとして、まさにその役割を果たすもの」している。
小田豊「まえがき」藤本裕人他(2008)『平成19年度プロジェクト研究「交流及び共同学習」の推進に関する実際的研究报告書』独立行政法人国立特別支援教育総合研究所
- 4) 三善晃監修(2011)『小学音楽 音楽のおくりもの4』教育出版, pp.40-41
参観時はp.41のサンバのリズムに子どもが考案した言葉を当てはめていた。
- 5) 教えている全ての内容を理解することが難しい子どものために、カリキュラムを変えることを指す。齊藤が提示している事例では、通常の学級にいる理解がゆっくりしている知的障害のある子どものために、宿題の数を減らしたり、内容を単純化したりすること等、とある。筆者の問題意識はこの概念が音楽科で展開される場合の具体的展開である。
齊藤由美子(2010), 前掲書, p.54
- 6) 佐々木正美(2004)『自閉症児のための絵で見る構造化』学習研究社
- 7) 三善晃監修(2011)『小学音楽 音楽のおくりもの4』教育出版, p.27
- 8) 同上書, p.60
- 9) 同上書, pp.40-41
- 10) 拙論(2007)「構造化のアイデアを取り入れた自閉症児の音楽学習:視覚的情報の提示とその効果について」日本学校音楽教育実践学会紀要『学校音楽教育研究』11巻, pp.191-200
- 11) 梶田叡一(1988)「学力保障と成長保障」『現代教育評価事典』金子書房, p.88
梶田叡一(2010)「学力保障と成長保障」『改訂実践教育評価事典』文溪堂, pp.130-131
- 12) 梶田叡一(1988), 前掲書, p.88
- 13) 梶田叡一(1988), 前掲書, p.88
- 14) 梶田叡一(2010), 前掲書, p.130
- 15) 梶田叡一(2010), 前掲書, pp.130-131
- 16) 文部科学省(2009)『特別支援学校 教育要領・学習指導要領』文部科学省, pp.67-69
- 17) 文部科学省(2009), 同上書, pp.42-43

- 18) 福田敦志 (2001) 「学力保障」『<重要用語300の基礎知識 2巻>授業研究重要用語300の基礎知識』明治図書, p.235
- 19) 志水宏吉 (2015) 「教育は誰のものかー格差のなかの『学校選び』」『教育学研究』第82巻第4号, pp.48-49
- 20) 国立特別支援教育総合研究所の調査によると、音楽科は全教科・領域の中でもその実施率が高い。特に知的障害のある児童が通常の学級で共に学ぶ実施率は国語科の13.2%に対して88.4%である。
藤本裕人 (2011) 『専門研究A障害のある子どもの今後の教育についての基礎研究ーインクルーシブ教育システムの構築にむけてー』独立行政法人国立特別支援教育総合研究所, p.37
- 21) 加賀谷の意図が伝わるようそのまま引用したが、いわゆる医療機関で診断を受けていないいわゆる健常児を指す概念だと捉える。
- 22) 加賀谷哲郎 (1952) 「精神薄弱児の音楽教育」特殊教育研究連盟編『児童心理と精神衛生』No.10, 1952年2月号, 牧書店, pp.54-55
- 23) Mental retardationの直訳である「精神遅滞」の児童の概念と捉えられる。現在では知的障害のある児童を意味する。
- 24) 西條正晴, 谷川春恵 (1954) 「遅滞児の音楽指導」全日本特殊教育連盟『児童心理と精神衛生』No.22, 1954年8月号, 牧書店, p.39
- 25) 渡辺菊雄, 天羽博夫 (1955) 「精薄児と音楽」全日本特殊教育研究連盟編『児童心理と精神衛生』No.25, 1955年5月号, 牧書店, p.58
- 26) 文部省 (1947) 『学習指導要領音楽科編 (試案)』
国立教育政策研究所HP「学習指導要領データベース」
<https://www.nier.go.jp/guideline/s22ejo/chap1.htm> (2016.2.29閲覧)
- 27) 加賀谷哲郎 (1952) 「精神薄弱児の音楽教育」特殊教育研究連盟『児童心理と精神衛生』No.10, 牧書店, pp.54-55
- 28) 1998年の「学校教育法」改正時に、「精神薄弱」から「知的障害」に法律用語が改正された。
- 29) 文部科学省 (2009), 前掲書, p.41
- 30) 丸山・平林は2002年に全国の盲・聾・養護学校 (現特別支援学校) の教員に認識調査を実施している。
丸山忠璋・平林真紀 (2002) 「特別支援教育における音楽活動の役割ー盲・聾・養護学校に関する実態調査よりー」
- 31) 桜林仁 (1964) 「音楽療法について」『児童心理』1964年8月号, 金子書房, pp.102-103
- 32) 遠山文吉 (2002) 「障害のある子どもの音楽療法」『現代のエスプリ』424, 2002年11月号, 至文堂, pp.136-138
- 33) 浜野政雄 (1967) 『新版音楽教育概説』音楽之友社, pp.259-260
- 34) 松本晴子 (2002) 「音楽科教育と音楽療法の接点」『現代のエスプリ』424, 2002年11月号, 至文堂, pp.180-181
- 35) 浜野政雄 (1967), 前掲書, p.260
- 36) 丸山忠璋・平林真紀 (2002), 前掲書, p.1
- 37) 障害のある子どもが内容を理解したり与えられた課題に取り組んだりするために、学習環境、内容のフォーマット、支援機器等に変更を加えることを指す (齊藤 2010, p.54)。齊藤が提示している事例では、聴覚障害の子どもに手話通訳をつける、視覚障害やディスレクシアの子どもにテキストを読み上げるコンピュータを用いること、運動障害、学習障害の子どもたちのテスト時間の延長等、を挙げ基本的に教える内容の変更は行わないとしている。障害に伴う合理的配慮と捉えられるが、筆者は情緒不安定な生徒の別室学習も含まれるのではないかと考えている。
- 38) Karger.J and Hitchcock.C (2003), *Access to the General Curriculum for Students with Disabilities: A Brief Legal Interpretation*, National Center on Accessing the General Curriculum, p.4
- 39) Hitchcock.C, Meyer.A, Rose.D & Jackson.R (2002), *Technical Brief: Access, Participation, and Progress in the General Curriculum*, National Center on Accessing the General Curriculum, p.3
- 40) 齊藤由美子 (2010), 前掲書, p.56
- 41) 齊藤由美子 (2010), 前掲書, p.57
- 42) 齊藤由美子 (2010), 前掲書, p.57
- 43) 齊藤由美子 (2010), 前掲書, p.57
齊藤の研究時はUDL GuidelinesはVersion 1.0であったが、2011年にVersion 2.0が発表されている。本論ではVersion 2.0の基本原則を述べる。
- 44) CAST (2011). *Universal design for Learning guidelines version 2.0*. Wake_eld, MA: Author.
- 45) 齊藤由美子 (2010), 前掲書, p.58
- 46) 齊藤由美子 (2010), 前掲書, p.58
- 47) 文部科学省 (2008) 『小学校学習指導要領解説音楽編』教育芸術社, p.3
- 48) 西園芳信 (2006) 「カリキュラム構成を支える哲学」日本学校音楽教育実践学会編『生成を原理とする 21世紀音楽カリキュラム』東京書籍, p.12
- 49) 中央教育審議会 (2005) 「特別支援教育を推進するための制度の在り方について (答申)」p.13
- 50) 司城紀代美 (2013) 「通常の学級における発達障害の子どもへの支援に関する研究動向ー「多様な学習者」による教室での『相互作用』という視点からー」『国立特別支援教育総合研究所研究紀要』第40巻, p.99

The viewpoint of “academic ability security” in music departments as part of an inclusive education system : with a focus on “Expanded core curriculum”

Yûji OZAKI*

ABSTRACT

This paper considers points of view to devise classes as part of an inclusive education system, based on a case where a class is to be established at an elementary school music department. The study asks, from a standpoint of including children in the learning style of “interaction and collaborative learning,” how the concept of “academic ability security” should be reconsidered for all children in Japan. For this purpose, the paper focuses on the concept of school education issues called “growth security” and “scholastic ability security,” and points out the existence of a certain viewpoint on the education needs of the “growth security” in music education for children with intellectual disabilities.

The results point to the following conclusion. In the case of music departments, the implementation rate of the style of “interaction and collaborative learning” is high. It is therefore necessary to reflect on teaching that builds the concept of “academic security” caused by an “expanded core curriculum,” based on the “growth guarantee” that “the diverse needs of children arise from the characteristics of their disorder.”

* Music, Fine Arts and Physical Education