

学位論文

インクルーシブ教育システムにおける
サウンド・エデュケーションの汎用性の検討
-聴覚障害児に対する潜在能力アプローチ-

Examining the Versatility of Sound Education in Inclusive
Education System: A Potential Approach for Hearing Impaired
Children

第1章 研究背景,目的,方法

第1節 障害とは

第1項	障害の定義	1
第2項	医学モデルと社会モデル	5
第3項	アマルティア・センの潜在能力アプローチ	8
第4項	学校制度における障害の位置づけ	12
第5項	インクルーシブ教育システム	14

第2節 聴覚障害と音楽教育

第1項	聴覚障害について	17
第2項	補聴器と人工内耳の仕組み	18
第3項	ろう教育の歴史的変遷	20
第4項	インタビュー調査から見てとれる青森県のろう教育	25
第5項	全国の聾学校における音楽教育の実際と問題	31

第3節 問題の所在と研究の目的

第4節 研究の方法

第1項	エスノグラフィーとは	35
第2項	X聾学校の概要と実践の構造	36
第3項	研究対象	39

第5節 倫理的配慮

第2章 サウンド・エデュケーションの実践と結果

第1節 サウンド・エデュケーションについて

第2節 サウンド・ウォーク

第1項	小学部	44
第2項	中学部	50
第3項	高等部	53
第4項	他学年との交流	58

第3節 音の宝さがしゲーム

第1項	小学部	61
第2項	中学部	63
第3項	高等部	65
第4項	他学年との交流	67

第4節	紙を使った音楽づくり	
第1項	小学部	70
第2項	中学部	73
第3項	高等部	76
第5節	ハンドサインを用いた即興演奏	81
第6節	既存の楽器を用いた音楽づくり	
第1項	中学部	84
第2項	高等部	85
第7節	日常生活や他教科における音との関わり	89
第3章	サウンド・エデュケーションがもたらす効果	
第1節	潜在能力アプローチとしてのサウンド・エデュケーション	92
第2節	サウンド・エデュケーションとインクルーシブ教育	93
第3節	サウンド・エデュケーションの実践から見る豊かな社会とは	95
第4章	結論	
誰1人取り残さない教育を目指して		97
引用・参考文献		99

謝辞

第1章 研究背景と目的

第1節 障害とは

第1項 障害の定義

障害とは何か。これは一言で説明できるほど簡単なものではない。障害と聞くと、かわいそうだとか憐れだとか、普通ではないだとか、悲観的なものと捉える見方が社会には蔓延しているが、障害者とは一体どのような人のことをいうのか。障害者基本法（内閣府 2013）において、「障害者」は以下のように定められている。

障害者 身体障害、知的障害、精神障害（発達障害を含む。）その他の心身の機能の障害（以下「障害」と総称する。）がある者であつて、障害及び社会的障壁により継続的に日常生活又は社会生活に相当な制限を受ける状態にあるものをいう。

つまり障害は、個人の身体や知的、精神、その他の心身の機能に何らかの問題が生じている状態であり、またそれによって効果的に社会参加することが妨げられていることをいう。ここから言えるのは、障害とは個人に帰結する問題のみとしてではなく、個人を取り巻く社会と個人の関係によって引き起こされているものである、ということである。

社会と個人との関係によって生まれた社会的障壁のことを、星加（2010, p.44）は「不利益の集合」という。不利益は社会のいたるところに存在しており、新たに生まれるものでもある。さらに不利益は多岐にわたる。例えば、障害者に対する偏見や差別によって引き起こされる格差、わかりにくい案内板、利用しづらい公共交通機関など、社会には「障害者の社会参加を阻害する様々な社会的障壁があり、また福祉施策の対象となる（あるいは社会的再分配の受給者となる）人々をスティグマ化する社会意識や社会規範が存在する」（星加 2010, p.21）のである。スティグマとは、「肉体上の徴をいい表す言葉であり、その徴は、つけている者の徳性上の状態にどこか異常なところ、悪いところのあることを人びとに告知するために考案されたもの」（ゴッフマン 2016, p.13）であり、欠点/瑕疵、短所、ハンディキャップとも呼ばれている。これをもとに、社会は人々をカテゴリーに分け、それぞれのカテゴリーの成員に一般的で自然と感じられる属性を区別して定めている。

一例を挙げると、聴覚障害のある子どもたちの多くは、補聴器や人工内耳を装着している。ある日、筆者は子どもたちと共にバスに乗った。当然バスには他の乗客も乗っている。停留所にバスが到着し、子どもたちが乗り込むと、バスの乗客の1

人が補聴器や人工内耳を遠慮がちにチラチラと見て、まるで可哀想だと言わんばかりに眉間に皺を寄せながら子どもたちを見つめ、ため息をついた。おそらくその乗客は、子どもたちが装用している補聴器や人工内耳を見て、「聴覚障害者」というカテゴリーに子どもたちを当てはめた。さらに、「障害があるからかわいそうだ」などといった、ポジティブではない悲観的な印象を抱いているということが表情から読み取れる。このように、その人の外見や行動をもとに、周囲と個人との関係によって社会的アイデンティティは築かれていく。ゴッフマン（2016, p.15）はいう。

相手の人にわれわれが帰属させている性格は、予想された行為から顧みて（in potential retrospect）行われる性格付与-すなわち〈実効をもつ〉性格づけ、すなわち対他的なアイデンティティ（a virtual social identity）とよぶのがよからう。彼が事実もっていることを、求められれば明らかにし得るカテゴリー、属性は、これを彼の即自的な社会的アイデンティティ（an actual social identity）ということにしよう。

例えば脇中（2009, pp.74-75）は、幼少期に薬の副作用で聴力を失った。学生生活は、聾学校ではなく小学校・中学校・高等学校で送っていたため、聴児たちと日常的に関わる場面が多かった。その中での経験を彼女は以下のように言っている。

小学校低学年の間は、シールの交換などで聴児と「友達になれた」と思いましたが、高学年になると会話が必要になり、聴児の学級へ行くのが苦痛になりました。「大人は聞こえる友達ができることを喜ぶ。おかしいなあ」と感じました。……近所には同年齢の子どもがいませんでしたが、小学2年生の頃、近所の小学6年生の男の子が石を投げて、筆者の発音を笑いました。その時、母は「ばかにされないように、がんばって発音の勉強をしようね」と言いましたが、筆者は「発音が下手＝いじめられてもしかたない、ということなの？それはおかしいな」と思いました。けれども、当時の筆者は、それを言語化することができませんでした。

聴児たちが当たり前に行っている音声によるコミュニケーションは、彼女が高学年になったときには苦痛に感じられるものとなっていた。これは、音声によるコミュニケーションがその場では基準的、標準的なものとして機能しており、彼女が周りの聴児と自分を比較したとき、自分はいわゆる〈標準〉とされているコミュニケーション手段をとることが難しい聴覚障害者であることを内在化している。またこれは逆も然り、周囲の聴児たちも彼女の違いを感じていたであろう。さらに、

大人たちも聞こえる友達ができることを喜ぶというところからも、〈標準〉とされる聴児たちと同じように生活できることを大人たちは望んでいたことがわかる。このように、周囲との関わりによって対他的な社会的アイデンティティが確立されていく。同時に、彼女が話すことによって、聴児たちは自分たちとの発音の違いに気づくことになる。彼女が発音したその瞬間、即自的な社会的アイデンティティが生まれる。このように、対他的な社会的アイデンティティと即自的アイデンティティによって、「聴覚障害児」という社会的アイデンティティが確立され、その結果、彼女自身コミュニケーションの不自由さを感じ、苦痛を味わうこととなった。これがいわゆるスティグマである。スティグマは、「対他的な社会的アイデンティティと即自的な社会的アイデンティティの間のある特殊な乖離を構成して」（ゴッフマン 2016, p.16）いるもので、脇中の経験は、この乖離が望ましくない方向へ働き、精神的苦痛を与えられる状況に陥ったといえる。スティグマは、それぞれの「属性ではなくて関係を表現する言葉」（ゴッフマン 2016, p.16）なのである。ゴッフマン（2016, p.231）は言う。

スティグマとは、スティグマのある者と常人の二つの集合（pile）に区別することができるような具体的な一組の人間を意味するものではなく、広く行われている二つの役割による社会過程（a pervasive two-role social process）を意味しているということ、あらゆる人が双方の役割をとって、少なくとも人生のいずれかの^{コネクションズ}出会いにおいて、いずれかの^{フェーズ}局面において、この過程に参加しているという

こと、である。常人とか、スティグマのある者とは^{パースペクティブ}生ける人間全体ではない。むしろ^{パースペクティブ}視角である。それらは、おそらくは出会いを機に具体的に作用することになる未だ現実化していない基準によって、さまざまの社会的場面で、両者が接触する間に産出されるものである。

スティグマは、様々な社会的場面において人々が関わる時に生じるものであり、単独で生まれるものではない。このように、障害が社会によって作り出されるという見方は、「社会の障壁としてとらえる障害の社会モデル」（杉野 2014, p.5）と呼ばれている。しかしここで注意しなければならないのは、障害が生じる原因は社会の障壁のみ、又は個人のみ、とどちらか一方に依拠しているのではないということである。障害を社会の問題として捉える見方は「社会モデル」といわれていると先述したが、これに対し個人の問題として見る見方は「医学モデル」と言われている。障害を「医学モデル」の側面から捉えると、障害を治すことが第一前提となり、それを目的とした治療やリハビリが行われる。例えば、歩行に困難さを抱えている人を思い浮かべてみる。その人はおそらく、階段や坂道を登ることや何かを跨

ぐことなどが難しいだろう。しかしそれは、足に障害のあるその人の問題であり、本人が自分で歩行補助器具を利用したり、リハビリをしたりしながら、自分の努力で障害を克服しようとするものである。

このように、障害が医療の対象となった結果、次のような問題が生じる（オリバー 2006, p.25-26）。

医学アプローチは、障害の幅広い側面を考慮に入れることのない、部分的、限定的な定義をうみだす。その主な原因は、医師をはじめ、あらゆる専門職の犯した失敗にある。彼らは障害者を介入や治療やリハビリの受動的な客としてしか有意義な存在と見なさなかった。このことは専門家を医学的アプローチに引き入れてだけではなく、障害者に抑圧をもたらした。

また、学校教育でも医学モデルは取り入れられている。例えば、聾学校では、障害を学校で訓練して治さなければ、社会に出たときに子どもたちが困るだろうという教師側からの眼差しにより、発音が不明瞭な聴覚障害児に対して、何を言っているのかわからないから口を大きく開けてゆっくりはっきりと話すようにと、教師が納得のいくまで指導する場面がよく見られる。これも、本人たちの努力によって障害を克服させようと働きかけている例である。

しかし、すべての障害が治療によって治すことができるとも、社会的障壁が完全に克服されるとも言い切れない。医学的モデルの側面からのみ障害を捉えた結果、障害者は医療の対象としてしか見なされず、そこで完治した場合は良いものの、何かしらの後遺症が残り、生活面や精神面などに支障が出た場合、これでは障害者は「境遇がうみだす個々の犠牲者というよりは、社会的な配慮を受けずに無視されてきた集合的な犠牲者」（オリバー 2006, p.21）となってしまうかねない。一方、社会にのみ原因を帰属するならば、障害に対する社会の関わり方について知るだけにとどまり、障害の持つ機能上の複雑な問題にまでは理解が及ばず、障害の解消は見込まれない。

このように、どちらかに偏っていては不都合が生じるばかりである。そこで、障害について考えていく際には、個人の機能にどんな問題が生じているのか原因を追究し、その上で治療やリハビリ等が行われる「医学モデル」と、社会と個人との関わりから生まれる社会的障壁を取り除くことを目指した「社会モデル」の両方の視点を見落とすことなく行っていかなければならない。両方の視点から障害を捉え直すことにより、障害者が感じている不利益が少しずつ解消されることになるかもしれない。

第2項 医学モデルと社会モデル

第1項でも述べたように、障害の捉え方として「医学モデル」や「社会モデル」が挙げられるが、果たしてこの「医学モデル」と「社会モデル」という概念は、どのような背景のもとに誕生したのだろうか。

1980年に世界保健機関 WHO より、国際的に障害を共通の基準に沿って分類し記述することで、国際的に比較可能な障害統計を創ることを目的とした国際障害分類初版（International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps, 以下 ICIDH）が発行された。ICIDH について、杉野（2014, p.51）は以下のようにいう。

国際障害分類初版 ICIDH は、「疾病」と「疾病の結果」outcome である「障害」をまず分離し、さらに「障害」をインペアメントとディスアビリティとハンディキャップという階層にわけて理解するいわゆる「障害構造論」を提唱した。

インペアメントとは身体や精神の構造、機能に何らかの異常が見られる機能障害のことをいい、ディスアビリティとは、インペアメントによって引き起こされた能力の低下である能力障害のことをいう。ハンディキャップは、インペアメントとディスアビリティによってもたらされた社会的不利のことをいう。つまり、ICIDH においては、障害をインペアメントによって病気や怪我などによって生じたものとするにより、障害は個人の問題であり、専門職による治療を個別に必要とする医学モデルとして捉えられている。また、ICIDH は、国際疾病分類（International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems, 以下 ICD）の補助として発表された。ICD とは、異なる国や地域で発生した疾病のデータの体系的な記録、分析、解釈及び比較を行うために WHO が定めた全世界に共通する基準である。ICD の補助として発表されたという点からも、障害（インペアメントは不可能だが）は治療をすることで克服されるという認識がなされていたことが明らかである。ICIDH は、「インペアメントが治らなくてもディスアビリティは軽減できし、ディスアビリティが軽減できなくてもハンディキャップは軽減できるというかたちで、「あきらめるな」というメッセージをすべての人にあてはまるように徹底させたもの」（杉野 2014, p.51）であるといえる。

このように、障害を医学的側面からのみ捉えようとしている ICIDH に対しては批判が多く、その主導となっていたのは、障害当事者団体の国際組織「障害者インターナショナル（Disabled Peoples' International, 以下 DPI）」とカナダの「国際障害分類に関するケベック委員会（Quebec Committee on the ICIDH: QCICIDH）」の2団体であった。DPI では「障害」の定義について、個人の機能的な損傷としてのインペアメントと社会的障壁としてのディスアビリティという、個人だけの問題ではなく社会によっても障害が作り出されるという社会モデルに基づくものとして、ICIDH の障害の定義に対抗する形で掲げた。ケベック委員会は、カナダのリハビ

リテーションの専門家たちで構成されており、ハンディキャップは社会から強く影響を受けていることを指摘し、個人と社会との相互作用によって障害が生み出されている構造を示したモデルである、「カナダモデル」を作成した。両者とも障害を障害ならしめている原因は社会にあるとしている点が共通しており、DPI とケベック委員会によって提唱された社会モデルが ICIDH の改訂に大きく影響を与えた。社会モデルの側面から見る障害者たちの不利益の解消のための策としては、法や制度の変革、障害の理解が進むことによる人々の意識や態度の変容がなされることが求められる。

こうして 2001 年、WHO により国際生活機能分類：国際障害分類改定版（International Classification of Functioning, Disability and Health, 以下 ICF）が採択された。ICF について、世界保健機関（2001, p.3）は以下のよういう。

国際生活機能分類（以下「ICF」という。）とは、人間の健康状態に関係した生活機能状態から、その人を取りまく社会制度や社会資源までをアルファベットと数字を組み合わせた方式で分類し、記述・表現しようとするものである。

ICF 分類を行う目的として、「健康状況と健康関連状況を記述するための、統一的で標準的な言語と概念的枠組みを提供する」（世界保健機関 2001, p.2）ためのものとされており、つまり、人間の生活機能と障害を国際的に共通の基準によって分類するため用いられるものである。

ICIDH が障害を治療すべきものとして捉えていた医学モデルのみに依拠したものであったことに対し、ICF では「障害は個人の問題・責任ではなく、障害のある人が不自由なく社会参加する上で必要な配慮を社会が提供しないため、社会がその不利益の解消の責任を負っている」（河口 2010, p.149）とする、社会モデル的概念が含まれた点が大きな特徴であり、ICF は医学モデルと社会モデルの2つのモデルの統合に基づき作成されている。このことから ICF は「生物・心理・社会」（biopsychosocial）モデルとも呼ばれている（伊芸 2016）。加えて、世界保健機関（2001, p.17）は社会モデルについて、以下のよういう。

障害を主として社会によって作られた問題とみなし、基本的に障害のある人の社会への完全な統合の問題としてみる。障害は個人に帰属するものではなく、諸状態の集合体であり、その多くが社会環境によって作り出されたものである。したがって、この問題に取り組むには社会的行動が求められ、障害のあるひとの社会生活の全分野への完全参加に必要な環境の変更を社会全体の共同責任とする。したがって、問題なのは社会変化を求める態度上または思想上の課題であり、政治的なレベルにおいては人権問題とされる。このモデルでは、障害は政治的問題となる。

ここでは、障害は社会環境によって作り出されているため、個人を取り巻くその環境を捉え直し変えていくことの必要性が指摘されている。それは、例えばスロープを設置することや視覚的な情報を掲示する場を増やすことなど、物理的な変化ばかりではない。障害者であるからと偏見の目を向けるのではなく、互いに存在を認め、誰もが社会参加できるような環境をつくるという思想を持つことも重要なのである。

さて、ICF には「生活機能と障害」と「背景因子」といった2つの領域があり、それぞれ2つの構成要素を持つ。「生活機能と障害」を構成する要素として「心身機能・身体構造」と「活動・参加」、 「背景因子」を構成する要素として「環境因子」と「個人因子」があり、障害はこれらの構成要素が相互に影響し合っているとされている。ICF において特に注目すべき点は、分類項目に「活動・参加」と「環境因子」が加えられているところである。「活動・参加」は以下のように定義される（世界保健機関 2010, p.12）。

定義：活動とは、課題や行為の個人による遂行のことである。

参加とは、生活・人生場面への関わりのことである。

活動制限とは、個人が活動を行うときに生じる難しさのことである。

参加制約とは、個人が何らかの生活・人生場面に関わるときに経験する難しさのことである。

次に、「環境因子」は以下のように定義される（世界保健機関, 2010, p.14-15）。

環境因子（environmental factors）とは人々が生活し、人生を送っている物的な環境や社会的環境、人々の社会的な態度による環境を構成する因子のことである。この因子は個人の外部にあり、その人の社会の一員としての実行状況、課題や行為の遂行能力、心身機能・構造に対して、肯定的な影響または否定的な影響を及ぼしうる。

例えば、聴覚障害のある人が生活に関係する手続きを行うため役所に行く必要があるとする。これが「活動・参加」である。目的を遂行すべく役所に向かい、窓口に問い合わせる。このとき、多くの人で混雑し、なおかつ視覚情報がなく音声のみでのやり取りになる可能性もある。反対に、手話通訳士やメモ帳を設置し、手話や筆談でやり取りをする役所もある。このように、良し悪しに限らず個人を取り巻く環境が「環境因子」である。周囲からの制限や制約を受けることなく活動に参加することができ、「環境因子」が、個人の目的達成に良い影響が与えられることが望ましい。ICF は、人間と社会との関わりを見直し、人々の生活が豊かになることを目指しているものであるといえる。不利益の集合から生きづらさを感じている人々を取り巻く社会的環境を見直し、改善することによって、すべての人が公平に

かつ自由に社会に参加できるようになる。人々と社会との相互作用によって良くも悪くも変化していくのである。

このような社会的環境の改善を目指した取り組みは学校教育においても行われている。これは合理的配慮といわれ、障害のある子どもの学びを保障するための考え方である。合理的配慮について、障害者権利条約（外務省 2018）は以下のように定義している。

「合理的配慮」とは、障害者が他の者との平等を基礎として全ての人権及び基本的自由を享有し、又は行使することを確保するための必要かつ適当な変更及び調整であって、特定の場合において必要とされるものであり、かつ、均衡を失した又は過度の負担を課さないものをいう。

従前の学習指導要領では、ICIDH の概念に則ってディスアビリティを教育によって改善することが目指されていたのに対し、平成 29 年度に改訂された「特別支援学校教育指導要領・学習指導要領解説自立活動編（幼稚園・小学部・中学部）」には、ICF が採択されたことでその概念を念頭に置いた指導のあり方について記載されており、さらに「合理的配慮」「インクルーシブ教育システム」という語が新たに登場している。このことから、ICF の採択をきっかけとし、ここ 5 年間で日本における特別支援教育の流れが変化していることがわかる。しかし、言い換えれば改訂からまだ 5 年しか経っていない。教育に携わるどれほどの教師が ICF の概念を理解し自身の実践に取り入れているかはわからないが、学校および教師の使命は、子どもたち一人一人の学習環境を整えることであるだろう。

第 3 項 アマルティア・センの潜在能力アプローチ

ICF と親和性のある概念として、インドの経済学者アマルティア・センが提唱した「潜在能力アプローチ」がある。「潜在能力アプローチ」とは、人々は周囲からの制限や抑圧を受けることなく、自身の行動を自由に選択できる環境において能力を生かすことができるという考え方であり、平等と多様性を基盤とし、1980 年代に誕生した。

人間はもともと互いに異なった存在であり、平等について考えるときには、一人一人の人間が持っている資産や住んでいる環境、年齢、性別、病気、身体的・精神的な能力などといった、様々な異なる特性があるということを踏まえ、その多様性を考慮した上で行われなければならない。センは、厚生経済学の領域においてこのアプローチを用いており、経済的な豊かさだけでは社会を評価することはできず、平等、多様性こそがより良い社会の構築のために必要であるものとし、以下のように

主張している（セン 1998, p. ix）。

私は（「実質所得」の評価におけるように）富裕に焦点をあわせたり、（伝統的な「厚生経済学的」枠組みにおけるように）効用に関心を集めたりする従来の標準的アプローチを批判し、ひとが機能する潜在能力、すなわちひとはなにをなしうるか、あるいはひとはどのような存在でありうるかという点にこそ関心を寄せるべきだと主張したい。

従来の経済学的アプローチのように、「富裕であること＝幸福」とも限らないし、そもそも富裕であるというのは、幸福を目指すための手段のひとつにすぎない。豊かな社会とは、自分は何ができるのか、何がしたいのかを、一人一人考え行動できる環境が整っていることである。このような社会を目指すためには、多様性を重んじ、それぞれの持つ「潜在能力」を拡大させ、個人の持てる力を自由に発揮できる可能性が開かれていることが重要であり、それが社会の発展や豊かさにつながる、とセンは述べている。この考え方をもとにセンは発展途上国の貧困問題について取り組んでいるが、現在は、教育の領域においても潜在能力アプローチが取り入れられている（例えば荒川 2014, 森田 2020, ジョゼフ 2021）。

更に、潜在能力アプローチの概念は、1990 年に国連開発計画（以下 UNDP）により発表された「人間開発」の考え方の基盤となっている。UNDP (1990, p.5) は、「人間開発」について、以下のように説明している。

「人間が自らの意思に基づいて自分の人生の選択と機会の幅を拡大させること」を開発の目的とし、そのためには「健康で長生きすること」「知的欲求が満たされること」「一定水準の生活に必要な経済手段が確保されること」をはじめ、人間にとって本質的な選択肢を増やすことが必要だとしています。基本的な物質的・経済的豊かさに加え、教育を受け文化的活動に参加できること、バランスのよい食事がとれて健康で長生きできること、犯罪や暴力のない安全な生活が送れること、自由に政治的・文化的活動ができて自由に意見が言えること、社会の一員として認められ、自尊心を持てること-これらが揃って真の意味の「豊かさ」が実現できるという考え方です。

この「人間開発」の概念をもとに、健康や教育、社会参加など、包括的に国の発展レベルを図るものが人間開発指数（Human Development Index, HDI）である。これは、経済的側面だけに着目した従来の経済開発指数に対して、人間の心身が良い状態であることや社会参加できることを目指したものであり、数値によって各国

の補うべき分野（例えば教育面や健康面など）が明らかになるとされている。「人間開発」の概念によって、人々の自由さの拡大が見込まれている。

「潜在能力」は *capability* の訳であり、日本でよく使われているような *potential* や *latent* の意味として充てがわれている語とは少し異なる。センのいう潜在能力とは、「人が行うことのできる様々な機能の組み合わせ」（セン 2022, p. 68）のことをいう。潜在能力アプローチにおいて、「機能」「福祉」「自由」の3つのキーワードがある。「機能」とは、ある状態になることや何かをすることを指す。例えば、『適切な栄養を得ているか』『健康状態にあるか』『避けられる病気にかかっていないか』『早死していないか』などと言った基本的なものから、『幸福であるか』『自尊心を持っているか』『社会生活に参加しているか』などと言った複雑なものまで多岐にわたる（セン 2022, p. 67）ものがある。この「機能」をもとに、人はそれぞれ満たされた生活を送るためにどのような状態にありたいのか、そのためにはどのような行動を取りたいのか、現段階の状況と照らし合わせながら考える。そして、自分の置かれている現状の中で行うことのできる行動の選択肢のことを「潜在能力」という。「潜在能力」が大きくなればなるほど自由に行動を選択することができるようになる。選択・行動、それが行われたとき、人は満たされた状態になる。この状態のことをセンは「福祉」(*well-being*)と呼ぶ。「福祉」について、セン(1998, p. 15)は以下のようにいう。

「福祉」(*well-being*)はひとが実際に成就するもの—彼/彼女の「状態」(*being*)はいかに「よい」(*well*)ものであるか—に関わっている。

ここでは、「福祉」(*well-being*)の意味として、公共の福祉サービスや福祉政策を指すのではなく、「よい状態であること」として捉えている。ひとは誰もが「福祉」(*well-being*)を追求する「自由」を持っている。潜在能力アプローチにおいて最も重要なのは、「福祉」(*well-being*)を追求するべく、実際に目標を持って行動に移すことである。センはこれを「エージェンシー」と呼ぶ(2022, p. 97)。

ある個人の「エージェンシーの達成」とは、その人が追求する理由があると考えられる目標や価値ならば、それがその人自身の福祉に直接結びついているかどうかに関わらず、それを実現していくことを言う。エージェントとしての個人は、自分自身の福祉のためだけに行動するとは限らない。そして、エージェンシーとしての達成とは、その人が考えている目標や価値の全体を成し遂げることを言う。

しかし、「福祉」(*well-being*)を追求するための行動は周囲によって制限されることもある。例えば、聴覚に障害を持つ脇中(2009, p. 75)は、中学・高校生時代において聴者から受けた扱いについて、以下のように言う。

「聴覚障害者は医者や薬剤師になれないと言う法律があるから、医学部や薬学部は最初からあきらめなさい」と言われ、「建築学科がおもしろそう」と言うと、「施主との会話が必要だから、やめたほうがよい」と言われました。

このように、健常者の一方的な眼差しによる判断は、聴覚障害者の選択の自由を阻むという危険性を孕んでおり、その上、「差別を受けていて、できることが限られている場合には、『潜在能力』はそれだけ小さくなる」（セン 2022, p. iv）と言える。「福祉」を追求し実現を目指すことは誰もが持てる権利であり、周囲の人々によって制限されるものではない。周囲の人々との関わりがよいものであると、潜在能力も拡大し、エージェンシーも達成され、「福祉」(well-being)の実現が叶う。

周囲の環境と関わりながら「福祉」を目指す過程を通して、人々は力を身につけていく。これを「エンパワーメント」という。エンパワーメントには、「社会的な弱者が（自分自身で）力をつけること。そのような過程を他者が側面から援助すること」（国際協力用語集第3版 2004, p. 25）という意味がある。エンパワーメントということばが登場した背景には、以下のような目的があった（国際協力用語集第3版 2004, p. 25）。

個人の内面で自己否定的な態度を培養し、人を無力化（ディスエンパワー）させる社会的な抑圧の存在を意識化させ、その言語化と対象化を促すことで個人に尊厳を回復させ、自信をつけていくことを目的としている。

先程挙げた脇中の例をもう一度取り上げる。聴覚障害があるという理由で医者や薬剤師、建築家を目指すことすら許されず、聴覚障害者は聴者によって与えられた範囲内でしか行動することができない。最初からできないと決めつけるのではなく、個々の持つ能力を活かし、目標に向かって行動できる環境を整えることが社会の成し遂げることではないだろうか。このように、自分と他者との相互の関わりがより良い方向へ向かうとき、エンパワーメントされるのだ。そして、エンパワーメントされたとき、人々の「福祉」(well-being)の実現は達成されるだろう。

well-being という言葉は 1947 年に採択された WHO 憲章の前文の健康に関する定義の中でも扱われており、「健康とは、病気でないとか、弱っていないということだけでなく、肉体的にも、精神的にも、そして社会的にも、すべてが満たされた状態にあること」（公益社団法人日本 WHO 協会訳）とされている。このように、すべてが満たされた状態＝well-being として用いられており、身体と精神、そして社会が相互に関わることの重要性が謳われている。

さらに、2019 年に経済協力開発機構（OECD）から発表された「Learning Compass 2030」の中にも well-being という言葉は記されている。これは、「2030 年の教育に求められている未来像を描いた、進化し続ける学習の枠組み」（OECD 仮訳, p. 3）として開発され、「子供たちがウェルビーイング（well-being）を実現していくため

に自ら主体的に目標を設定し、振り返りながら、責任ある行動がとれる力を身に付けることの重要性」（中央教育審議会 2021, p. 4）が主張されている。このように教育においても *well-being* は注目されており、子どもたちが自身の目標を持って主体的に学ぶことのできる環境でこそ、*well-being* の実現が見込まれる。その実現を目指す上で不可欠なのは、先に述べたように、潜在能力の拡大、つまり「潜在能力アプローチ」である。差別や排除などといった不利益のない環境では、人間は社会の一員として自由に参加したり、心の安定を保つことができたり、他者とコミュニケーションが取れたりする。つまり、他者との良い関係を築ける環境では、障害の有無に関わらず、自分の目標を持ち「福祉」（*well-being*）の達成に向けて行動することが可能となる。誰にでも等しく与えられている「福祉」（*well-being*）を目指す機会を周囲の人々は奪ってはならない。学校では、子どもたちを抑圧したり活動や参加を制限したりするのではなく、子どもたちが自ら設定した目標を達成できるような環境づくりを行い、適切な関わりをしていくことが重要であるだろう。

第4項 学校制度における障害の位置づけ

学校は、同じ学年、同じクラスに在籍する子どもたちが一斉に同じ授業を受けられるため、一見すべての子どもたちが平等に教育を受けられる場のように見えるが、実は、生まれ育った家庭環境によって子どもたちの受けられる教育の質が異なってくる。天沼（2013, p. 5）は以下のように言う。

学校は教育的中立性を装いながら、実際、生徒の出身の階級的背景により獲得された文化資本を、生徒個人の学力・才能・努力と評価することによって、出身階級の差異を進学・学力などの学校的差異に変換を行うのである。

文化資本について、ブルデュー（2016, p. 51）は以下のように説明する。

文化資本とは、種々の家族的 AP によって伝達されてくるもろもろの財のことで、文化資本としてのその価値は、支配的 AP の押しつける文化的恣意と、それぞれの集団または階級のなかで家族的 AP を通して教え込まれる文化的恣意との距離によって決まってくる。

AP は教育的働きかけを意味する。つまり文化資本は文化的素養に関する資本のことをいい、言語や教養、芸術的な感性などを指している。これを身につけているかどうかは生まれ育った家庭環境に大きく左右され、裕福な階級の家庭に生まれた子どもの方が貧しい階級の子どもよりも文化資本を身につける機会が多い、と

いうことである。

文化資本は大きく分けて3つの種類から構成され、1つ目は身体化された文化資本であり、これは言語や教養、感性などのことをいう。2つ目は客体化された文化資本であり、書物や絵画、楽器など、物理的に存在するもののことをいう。3つ目は制度化された文化資本であり、これは学歴や資格のことをいい、能力が制度的に保障されているものである。このように、文化資本は社会で戦略的に生きていくために有益であり、特に上流階級の人々がそれを得ることができる仕組みになっている。この仕組みは、学校制度の中にも見てとれる。天沼（2013, p. 11）は以下のようにいう。

学校制度は、異なった量の文化資本を身体化した生徒たちの間の格差を存続させるように機能する。生徒の学力資本の差は、存続した文化資本、経済資本に応じた階級格差と密接にかかわる。学校制度はそれらの階級格差を維持する方向に機能する。

つまり、もともと文化資本を備えている子どもたちが学力資本をも身につけることができるというこの構造は、社会における階級格差の再生産であるといえる。中世のヨーロッパでは、上流階級の家庭に生まれた聴覚障害児は特別な教育を受けることが許されていたが、下層階級の家庭に生まれた聴覚障害児たちは、言語神授説の影響により聴覚障害児に対する教育不可能観が蔓延っていた時代であったため、教育を全く受けることはできなかった（中野・根本 2013）。また、学校は学力資本に基づいて子どもたちをカテゴリーに分ける。学習意欲が高く、学校の規律を守る者には優等生というラベルを貼り、学習意欲が低く、教師の言うことを聞かない者には問題児というラベルを貼る。このように振り分けることでそれが公認の事実となり、子どもたちの差異化が完成する。さらに、ラベルの顕在化と学力試験により測定された結果とを合わせて子どもたちの差異化を強化する。こうして「公的なクラス編成の段階で、分類・種別化が強化され再生産される」（天沼 2013, p.8）。

また、文化資本の中でも特に言語に関する能力は主要な位置を占める。言語を通してその人のことば遣いや家庭環境、生活スタイル等様々な要素を見ることができするためである。そして学校では言語が中心となった教育が行われている。国家は、国語を「正当的言語」とし、学校では国語の習得が義務化され、生徒たちは当たり前のように国語を学ぶ。日本の場合は日本語がその「正当的言語」にあたる。言語をめぐる問題点について、天沼（2013, p. 7）は以下のように指摘する。

言語を用いた分類は、一つの闘争である。教育界・社会界において、言語の正当な定義を受け入れさせ、知らしめ、承認させる象徴権力的行為である。知る知らない、分る分らない、使える使えない等、人を分類する闘争なのである。それは

また、教育的働きかけによって、新たなビジョンを押し付けることである。恣意的な差異を自然に受け入れさせ、差異化した第二の自然を、恒常的にある自然としてしまう。そしてハビトゥスという形で、身体に浸み込ませるのである。

例えば音声の聞き取りや発音に困難を抱えているろう者たちは、手話を用いてコミュニケーションを取る。すると聴者はろう者のことを自分たちにはわからない、自分たちとは異なる言語でコミュニケーションを取っている、自分たちとは違う人間といったように距離を置くようになる。また、国家基準によって「正当的言語」とされ、法的な効力を持っている国語以外の言語は、標準化されていない、価値のないものとして分類されている。ゆえにろう者は、所謂〈普通の人たちとは違う〉異質な存在として差別的な扱いを受けることになる。その結果、ろう者たちは学校で手話を禁止された上に発音・発話ができるようになるための訓練を強いられ、まるで聴者のように話せるようになるための教育を受けてきた。このように、学校教育では文化資本のある者となない者への区別があり、障害者はそのうちのない者に分けられ、差別を受ける立場に置かれていた。分離教育はこのような仕組みのもと行われていたのである。さらに分離教育は今もなお行われており、多様性が重要視されている現在において非常に多くの問題が蔓延っている。

第5項 インクルーシブ教育システム

1975年、国連総会において「障害者の権利宣言」が採択され、その後1981年は「国際障害者年」として定められた。「国際障害者年」が定められたのは、国際連合によってノーマライゼーション理念が世界各国で実現されることを目指した動きが背景にある。このとき、障害児教育に関しては、すべての障害のある子どもも通常学級で学習することが謳われた。ノーマライゼーション理念の台頭により、日本における障害児教育が分離されているという点で、当時の日本の教育は分離教育であると非難された。そののち、日本を含む世界各国において分離教育から統合教育へと流れが変わっていくこととなる。統合教育（integrated education）は、インテグレーションやメインストリーミング（いわゆる「通常学級」と呼ばれているところ。「通常学級」と「特別支援学級」という言い方も分離といえる）と呼ばれ、どちらも、障害のある子どもとない子どもが同じ教育環境で共に生活するということを意味している。しかし、統合教育は、すべての子どもたちを同じ環境に置くだけにとどまり、「学校や環境は調整せずに、障害のある児童が通常教育システムに合わせる」（高橋・松崎 2014, p. 19）といった問題を孕んでいた。このような統合教育の問題を踏まえ、障害の有無に関わらずすべての子どもたちを包括し、その中で1人1人の教育的ニーズを満たしていくことを目指したインクルーシブ教育が台頭した。

1993 年、国際連合において「障害者の機会均等化に関する基準規則」が定められ、その翌年の 1994 年、ユネスコとスペイン政府がスペインのサマランカで開催した「特別なニーズ教育に関する世界会議」において、「サマランカ宣言」が採択された。「サマランカ宣言」では、それまで取り入れられていた統合教育に代わり、インクルーシブ教育（inclusive education）が国際文書として初めて明記され、その実現を目指した。「サマランカ宣言」は、障害児に対する教育にとどまらず世界各国の教育政策に影響を及ぼし、インクルーシブ教育への流れが各国において進んでいった。

2006 年に国際連合は「障害者権利条約」を採択した。その中にはインクルーシブ教育システムに係る規定がある（外務省 2018）。

第 24 条 教育

- 1 締約国は、教育についての障害者の権利を認める。締約国は、この権利を差別なしに、かつ、機会の均等を基礎として実現するため、障害者を包容するあらゆる段階の教育制度及び生涯学習を確保する。
 - (a) 人間の潜在能力並びに尊厳及び自己の価値についての意識を十分に発達させ、並びに人権、基本的自由及び人間の多様性の尊重を強化すること。
 - (b) 障害者が、その人格、才能及び創造力並びに精神的及び身体的な能力をその可能な最大限度まで発達させること。
 - (c) 障害者が自由な社会に効果的に参加することを可能とすること。

インクルーシブ教育システムは、国際連合で障害者権利条約が採択された 6 年後に日本の学校教育にも導入される。2010 年に文部科学省は「特別支援教育の在り方に関する特別委員会インクルーシブ教育システムについての検討」を行い、その 2 年後の 2012 年、正式にインクルーシブ教育システムが構築された。インクルーシブ教育システムについて、文部科学省（2012）では以下のように定義している。

障害者の権利に関する条約第 24 条によれば、「インクルーシブ教育システム」（inclusive education system, 署名時仮訳：包括する教育制度）とは、人間の多様性の尊重等の強化、障害者が精神的及び身体的な能力等を可能な最大限度まで発達させ、自由な社会に効果的に参加することを可能とするとの目的の下、障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組みであり、障害のある者が「general education system」（署名時仮訳：教育制度一般）から排除されないこと、自己の生活する地域において初等中等教育の機会が与えられること、個人に必要な「合理的配慮」が提供される等が必要とされている。

文部科学省が掲げた定義によると、障害のある者が排除されることなく教育を受けることができ、また個々の必要に応じて合理的配慮がなされるものであると

されている。しかし 2022 年 9 月 9 日、国際連合の障害者権利委員会は、日本政府に対して「インクルーシブ教育の権利を保障すべき」といった内容の勧告を発表した。まず日本政府は特別支援教育の方針について以下のように述べている（文部科学省, 2012）。

障害のある子供の学びの場については、障害者の権利に関する条約に基づく「インクルーシブ教育システム（参考 1）」の理念の実現に向け、障害のある子供と障害のない子供が可能な限り共に教育を受けられるように条件整備を行うとともに、障害のある子供の自立と社会参加を見据え、一人一人の教育的ニーズに最も的確に答える指導を提供できるよう、通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校といった、連続性のある多様な学びの場の整備を行なっています。

日本の特別支援教育は、国際連合の障害者権利委員会から、障害児が特別支援学校や特別支援学級に分離され、通常の学校・学級で教育を受けにくくなっていることを指摘されている。例えば、障害児が小・中学校に入学を希望しても拒否されたり、高等学校でも定員割れしているにも関わらず、障害児は入学が叶わなかったりしている現状がある（金 2022）。

入学するまでも不利な立場に置かれている障害児たちであるが、入学後にも様々な障壁に直面する。例えば、特別支援学校ではなく通常の学校に入学した結果、「他の子の学習権を侵害している」などといった教師からの心ない発言を浴びせられたり、言葉がちゃんと話せないと他のクラスメイトから嫌がられたりするなどといったことが起こっている（味園 2022）。このように、子どもたちへの適切な配慮がなされていない教育現場では、インクルーシブ教育システムはもはや単なる表面的なスローガンにすぎない。さらに、インクルーシブ教育の在り方が教師たちにきちんと理解されずに進められることで、特別な支援を要する子どもたちの排除がなくなることはないだろう。こうした日本のインクルージョン、インクルーシブ教育が孕む問題について、窪島（2021, pp.173-174）は以下のように指摘する。

2000 年前後から、インクルージョンを「すべてのこども」が通常学級で学習する権利とのみ捉え、「特別の教育的ニーズ」と「権利」を対立する図式が持ち込まれた。企業戦略と時代精神として登場した多様性（diversity）の受容と対応によって、インクルージョン概念は障害児の固有の発達権とそれを保障する障害児教育の否定ないし黙過する方略に取り込まれ、飲み込まれつつある。

インクルージョン概念の形成によって障害のある子どもとない子どもが同じ空間で等しく教育を受けることの重要性が謳われたが、その反面、多様性とはい

ながらも、教師が適切な合理的配慮を行うことなく、ただ同じ空間に居させるだけになっているという問題も露呈していることがわかる。これからは障害の有無に関わらず、子どもたちの特性を理解し、それぞれの持つ能力を見極められる人材が求められるだろう。

また、平成 29 年度に改訂された学習指導要領には、「インクルーシブ教育」や「合理的配慮」の他に、「主体的・対話的深い学び」についても新たに明記されている。「主体的・対話的深い学び」については、以下のように説明されている（中央教育審議会 2016）。

解き方があらかじめ定まった問題を効率的に解いたり、定められた手続を効率的にこなしたりすることにとどまらず、直面する様々な変化を柔軟に受け止め、完成を豊かに働かせながら、どのような未来を創っていくのか、どのように社会や人生をよりよいものにしていくのかを考え、主体的に学び続けて自ら能力を引き出し、自分なりに試行錯誤したり、多様な他者と協働したりして、新たな価値を生み出していくために必要な力を身に付け、子供たち一人一人が、予測できない変化に受け身で対処するのではなく、主体的に向かい合って関わり合い、その過程を通して、自らの可能性を発揮し、よりよい社会と幸福と人生の創り手となっていけるようにすることが重要である。

ここでもインクルーシブ教育と同様に、多様な他者との協働と物事に主体的に関わるのがポイントとなっている。学校教育は今、社会の流れと共に多様な人々との関わりを通して主体的に活動に参加し、自らの能力を活かしていくことのできる人材の育成を目指していることがわかる。そのためには、教師一人一人が自身の子どもに対する言動や振る舞いについて、今一度振り返ることをしなければならない。

第2節 聴覚障害と音楽教育

第1項 聴覚障害とは

聴覚障害とは、音の情報を伝達するための聴覚器のある部位が損傷することによって、聞こえにくい、または聞こえなくなっている状態をいう。我妻（2011, p.5）は聴覚障害について以下のように述べる。

音波は外耳道（耳の穴）を通り鼓膜にぶつかる。その振動は鼓膜の内側にくっついている耳小骨（うち、きぬた、あぶみの3つの骨）に伝わり内耳の中にある神経細胞を刺激する。神経細胞の興奮はやがて大脳に達して音を感じ取り、なんの音かわかる。耳介（耳たぶ）から鼓膜までを外耳、鼓膜から内耳の入り口までの

耳小骨が入っている小部屋を中耳，神経細胞が並んでいるカタツムリの形をした部分を内耳という。外耳と中耳は音を伝える系なので伝音系，内耳以降は音を感じる系なので感音系と呼んでいる。この音の経路のどこかに不都合があると難聴の状態になる。難聴の種類はその機能が損傷させている部分によって伝音性難聴，感音性難聴がある。両方がある場合は混合性難聴と呼ぶ。

筆者が勤務していた聾学校に在籍していた子どもたちのほとんどは，主に高音域のきこえが悪くなる感音性難聴であり，子どもたち全員が補聴器・人工内耳を装用していた。

また，日本聴覚医学会（2014）によれば，難聴は軽度，中度，高度，重度に分類される。軽度難聴は，小さな声や騒音下での会話の聞き間違いや聞き取りに困難さを自覚するレベルで，平均聴力レベルは 25dB 以上 40dB 未満である。中度難聴は，普通の大きさの声の会話の聞き間違いや聞き取りの困難さを自覚するレベルで，平均聴力レベルは 40dB 以上 70dB 未満である。高度難聴は，非常に大きい声か補聴器を用いないと会話が聞こえず，また聞こえても正確に聞き取ることは難しいとされており，平均聴力レベルは 70dB 以上 90dB 未満である。重度難聴は，補聴器を装用しても聞き取れない場合が多く，人工内耳装用が望ましいとされ，平均聴力レベルは 90dB 以上である。聴覚障害を持つ子どもたちのほとんどは，きこえを補うために補聴器や人工内耳を装用している。人工内耳は，一般的に補聴器を装用している子どもよりも程度が重い聴覚障害児が装用している。筆者が勤務していた聾学校に在籍していた子どもたちは，補聴器を装用していない時の平均聴力レベルが概ね右耳 90～100dB，左耳 90～110dB で，高度～重度難聴がほとんどである。また，補聴器を装用した時の聴力レベルは，概ね 500dB で 25～45dB，1000Hz で 20～40dB，2000Hz で 20～55dB である。

第2項 補聴器の人工内耳の歴史と仕組み

補聴器は，音を大きくするための一種の増幅器であり，「音のエネルギーを電気的エネルギーに変換して，それを増幅し，再び音のエネルギーに変換して耳に伝える」（大沼 2004, p.55）仕組みになっている。補聴器の開発が始まったのは 1876 年頃といわれており，アレクサンダー・グレアム・ベルが電話を発明したのと同じ時期である。電話は音を電気に変換して伝えるという構造が元になっており，これが補聴器誕生のきっかけとなった。1879 年，ベルが聞こえの程度を測る装置「オーディオメーター」を発明したことで，それまで聴力がないと思われてきた聴覚障害者たちが残存聴力を持つことが明らかになった。「そしてその後，音の強度を相対的に示す単位はベルの名前をとって dB（デシベル）と決められた」（大沼 2004, p.230）。日本では 1947 年から補聴器の開発が始まり，1991 年に世界で初のデジタル補聴器を完成させた。このときはまだ箱型のみであったが，その後改良が進み，耳あな形

や耳掛け形、メガネ形、骨導式、FM 式といった補聴器が次々と誕生した。2010 年代からはデザインが重視され、スタイリッシュな形のものや色の種類などが豊富になった。筆者が勤務していた聾学校では、形状は耳掛け形の補聴器を装用している子どもが多く、耳掛け形は、聴力レベルが 100dB を超える重度難聴にも適応できる高出力型も含め種類が豊富で、音質や音量等の調整機能を備えているのが特徴である。

人工内耳は、「内耳の蝸牛内に手術によって電極を挿入し、コンピュータで音声信号処理された電気刺激を聴神経に伝えて音を知覚させる人工聴覚システム」(大沼 2004, p.38) であり、補聴器で効果が得られない重度な感音難聴にのみ適応される。人工内耳手術は、1957 年にフランスでアンドレ・ディジョルノによって初めて行われ、その後、本格的な臨床への応用はアメリカで行われた。日本では神尾友和がアメリカへ留学したのち、その技術を日本に導入し 1980 年に初めて手術を行った。しかし、当時行われたのは刺激電極に限りがあり、現在と比べると聞き取ることのできる音が少ないシングルチャンネルの人工内耳の手術であった。その後 1985 年に船坂宗太郎が、現在の人工内耳のような、刺激電極が複数あり聴取できる音の範囲が広がるマルチチャンネルの手術の成功を収めた。1994 年に手術の保険適用が認められ、2014 年には小児の手術適応基準の改正があり、原則 1 歳以上から手術を受けられるようになった(加我 2018, p.644-646)。このように、日本の人工内耳手術はアメリカからの技術導入によって開始されてからおよそ 40 年の歴史がある。また、人工内耳を製造している会社によって特徴が異なる。音楽を聴くのに特化した製品など、装用者がそれぞれのニーズに合わせて選択することができる。

全国聾学校長会(2018)によると、聾学校の在籍する子どものうち、人工内耳を装用している子どもは幼稚部で 39.1%、小学部で 34.8%、中学部で 28.0%、高等部で 23.0%となっている。この結果には補聴器を装用している子どもの割合は明らかになっていないが、データによると、2009 年から補聴器・人工内耳装用率は増加傾向にある。また、庭野ら(2020)が行った、東北地方の聴覚障害児における補聴機器装用状況についての調査によると、聾学校に在籍する子どもの半数以上が両耳に補聴器を装用しており、次に多いのが補聴器と人工内耳の装用であり、これに対し非装用の子どもは 2%以下であることがわかっている。この結果から聾学校に在籍する子どもたちの多くは補聴器や人工内耳を装用していることが窺える。

第 3 項 ろう教育の歴史的変遷

中世のヨーロッパでは、人間観・障害者観に転換がもたらされ、聾啞に対する科学的研究の先駆的試行がなされていた。この時期、聾啞者も読み書きによって聴者

と同様にことばを持つことができるとされ、教育の可能性が開かれていた。また、医学的な面から教育への関心を示した科学者たちの中で、聾啞者に対するスピーチの教育可能性を指摘する者が現れた（草薙・四日市 1997）。

ヨーロッパで多数のろう児を対象とした教育は、1755 年のフランスにおいて開始された。神父であったシャルル＝ド・レペは、身振り表情こそがろう者の母国語であるという確信の下手話を中心とした教育を行い（川本 1981）、この教育法は「手話法」と名付けられた。ド・レペの登場する前のフランスのろう教育は、主に貴族の子弟に対して個人指導による発話訓練が行われており、これは、遺産相続の資格を得るために行われていた（佐野 2006, p.59）。この教育法が 1778 年にドイツでサミュエル・ハイニッケによって精緻化され、話すことを中心とした教育が開始された。この教育法は「口話法」と名付けられ、主にドイツ語圏や英語圏で行われていた。以後「手話法」と「口話法」の論争が繰り広げられることになる。

口話法への流れはとどまることなく、グレアム・ベルは口話主義運動を展開し、そして 1880 年ヨーロッパ各国とアメリカからの参加者が集ったミラノで開催されたろう教育国際会議において口話法が採択され、ろう者たちは学校での手話の使用を禁じられた。これを受け、手話法を中心とした教育を行っていたフランスでも、手話を排除し口話法による教育が開始された。この頃はちょうどグレアム・ベルによる補聴器の開発が行われていた時期であり、また、1867 年にはグレアム・ベルの父メルヴィル・ベルによって「視話法」という吃音や言語障害を矯正するメソッドが開発されていた。これらは口話中心の教育が開始される上で重要な一つの要素になっていたといえなくもない。アメリカでは、「英語だけを教えようというかたくなな方針（これは 1980 年代まで続いた。『手話をつかったら手をぐるぐる巻きにされちゃったわ』とジャッキーは回想する）の結果、ろう者の識字率は上がらず、むしろ下がってしまった」（ソロモン 1994, p.157）といった事態が生じ、手話の禁止と口話法の推進は、ろう者が「近代化の過程で、一方で圧倒的な「障害」を乗り越えて「国語」を習得する国民のモデルケースとして手話の否定をされながら、他方では「国民教育」の枠組みから除外されるという、二重の排除の構造を背負う」（佐野 2006, p. 63）こととなった。手話が禁じられる前の 1850 年代、ろうの子どもたちの識字能力は同じ年齢の聴児と比べても遜色のないほどだった。しかし、ミラノ会議を機に起こった口話の採用と手話の抑圧によって、子どもたちの教育水準とろう者一般の識字率は一気に低下してしまった（サックス 1996, p. 53）。

1970 年代になると、アメリカで普及したトータル・コミュニケーションの理念が台頭した。トータル・コミュニケーションについて、我妻（2011, p.55）は以下のように説明している。

聴覚障害者にとって有効なコミュニケーション手段ならなんでも使おうということである。音声、手話、指文字、キュード・スピーチ、書きことばなどから、その聴覚障害児・者にとって分かりやすい手段を用意する。

トータル・コミュニケーションのメリットとしては、教師側が子どもたちの言語モードを決めるのではなく、子どもたち自身が自分の得意なコミュニケーション手段を使うことができる点である。また、トータル・コミュニケーションの理念の台頭をきっかけに手話が再評価されるようになった。その後は、「バイリンガル聾教育」という、音声言語の語順に合わせて手話を行う対応手話を批判し、自然手話（アメリカ手話、日本手話などのことを指す）を導入した教育法を取り入れる聾学校が増えた。現在は再び「口話法」への揺り戻しの思われる変化も見られるようである（脇中 2009）。

日本におけるろう教育の始まりは江戸時代に遡る。当時の聴覚障害児の一部は寺子屋で教育を受けていたといわれているが、組織的には行われていなかった。明治期になると、先進国から制度や科学に関する知識を現地で直接学ぶことのできる留学が盛んに行われるようになり、その際法学や工学は勿論、「国民の学力や知的水準を向上させ、総合的な国力の底上げを目的とする教育も同じように重視された」（奥中 2008, p.127）。そして先進国への留学生からの海外事情の報告書により、ろうあ教育についての知識が日本にも流入された。例えば文部省に所属していた伊澤修二は、1875 年にアメリカへ留学し、ブリッジウォーター師範学校で学んだ。英語の発音が苦手だった伊澤は、フィラデルフィアで行われた博覧会でマサチューセッツ州の教育展示物を見ているときにメルヴィル・ベルが制作した視話法掛図を見つけた。視話法とは、発音の際の口の動きを記号により表示し、これによって発音運動を知覚し、音を耳にしないで発音法を習得する方法である。伊澤は、この方法で『『啞子の発音』させることができるなら、『東洋の極端に生まれて、年齒既に長じた後に英語を学び始めたので甚だ発音が不完全な』自分にも正確な発音させることができるだろうと期待」（奥中 2008, p.152）し、1876 年にはメルヴィル・ベルの息子であるグレアム・ベルを訪問した。グレアム・ベルは父親の視話法を継承し、なおかつ音声生理学のスペシャリストであったことから、伊澤はベルから視話法について学びそのメソッドを伝授してもらった。1878 年に日本へ帰国した伊澤は、視話法を応用し、方言や吃音の矯正、台湾における言語教育に用いた。というのも、江戸時代までの日本では日本語がひとつに限られておらず、地域的・階層的に差異があった。「近代国家の教育は、国民間のコミュニケーション障害を取り除き、ひとつの言語文化に統一して、国民が自由に意思を疎通できるようにしなければならなかった」（奥中 2008, p.162）ため、伊澤は特に訛りの強い東北地方で熱心に指導を行っていた。つまり日本が近代化を目指す上で行なった、言文一致である。余談だが、毎日 2 回の厳しい発音訓練を受けてきた生徒たちであったが、40 年後には元通りの訛りに戻ってしまったという調査がある。しかも、小学校で発音訓練を受けた場合も、高等小学校卒の場合も、旧制中学校卒業以上の場合もどれを取っても元通りになってしまったということで、その地域における伊澤の努力は、発音矯正という面ではまったくの徒労だったといえる（水原 1994, p.112）。

伊澤によって移入された視話法は、もともとはベルが聴覚障害を持つ母親と会話するとき用いていたものであったということを受け、聴覚障害児の発話を促すことにも有効であるということから、ろう教育にものちに導入されることになる。

また、明治期の日本では新たな教育施策が行われるようになる。1872年に学制が公布され、全国に学校が設置されるようになり、そのすべてが文部省によって統轄された。学校制度の体系は小学・中学・大学の3段階が基本とされていた。学制の条文によると、小学校の中でも尋常小学は学齢になると必ず入学しなければならない、中学は小学校で教育を受けた子どもの中から選ばれた者が入学できる場所であった。大学も同様、中学校で教育を受けた子どもの中から選ばれた者が入学を許された。一方障害児は就学猶予・免除の対象となり、教育を受ける機会は与えられていなかった。特に盲・ろう以外の障害を持つ子どもたちが対象となっていた。

ろう教育はというと、学校という場で初めて行われたのは1874年頃であり、古河太四郎が待賢小学校で聾啞の姉弟に対する教育を開始した。当時の古河の実践と市民たちによる運動が身を結び、1878年京都に日本で最初の教育機関として京都盲啞院が設立された。古河太四郎の教育法はろう者が日常的に使用している手話を主な手段とし（古河はこれを手勢法といった）、説明のときは手勢を用い、筆談を通して文字と結びつけるという教育を行っていた。

東京では、1880年にイギリス人の宣教医ヘンリー・フォールズを含む約10名によって楽善会訓盲院が設立され、1886年には文部省の管轄となった。この年に文部属訓盲啞院掛専務となった小西信八は、アメリカから帰国した伊澤のもとに2人の聾啞生を送り、視話法を使った指導によって発音ができるようにした。これをきっかけに、小西は各地を巡って聾啞者が話すことができることを紹介するとともに発音指導の普及に努めたが、長くは続かずその後各地で開設した盲啞学校では手話と筆談によって教育が行われた（中野・根本, 2013）。

日本でろう教育における教育法が口話法への変化が見られ始めたのは、1920年代である。この要因として、中野・根本（2013）は次の5つを挙げている。1つ目はキリスト教伝導のために来日していたアメリカ人宣教師 A.K.ライシャワー夫妻は、娘が幼い頃に聴力を失ったため、アメリカへ戻り口話教育を娘に受けさせた。口話法の効果は大きく、この効果を日本にも伝えたいと考え、1920年、東京の福音教会に口話法で教育を行う日本聾話学校を設立した。2つ目は、滋賀県立聾話学校の創設者である西川吉之助の娘も3歳のときに、ろうと診断を受けた。西川はアメリカで生活していたことがあったため、外国の専門書を読み口話法に関する情報を得て娘に教育をした結果、発話できるようになった。この結果を広めるべく娘を連れて全国を講演して回り、口話法の普及活動を行なった。3つ目は、東京聾啞学校では、文部省から命じられ、アメリカやイギリス、フランスへの留学経験のある校長樋口長市の考えをもとに、1925年から初等部第1学年2学級のうち幼年学級には純口話法を用いた教育を行うこととなった。翌年以降は募集した子どもた

ちすべてを対象に純口話法を用い、なおかつ学級の人数も縮小し、口話能力を基準とした学級編成を行うなどの体制をとった。4つ目は、1922年から2年間盲・聾教育に関する研究のために文部省からアメリカへ派遣された川本宇之介は、帰国後に東京聾啞学校の教諭に命ぜられ、執筆・講演活動を通して口話法を普及させる活動を行なった。5つ目は、名古屋市立盲啞学校の校長橋村徳一は、1920年の新入生から口話法による教育を始めた。当時、橋村はライシャワー夫妻や西川、川本らと共に口話法の提唱に努めていた（奥村 2013）。橋村はアメリカへの留学経験もある。彼のもとには熱心な若手教員が集まり、言語中心主義、読唇先進主義発語自然主義の3つの方針を掲げて実践を行なった。このような口話法普及の動きと、1933年に鳩山文部科学大臣が口話法を支持したことがきっかけとなり、1935年頃には全国ほとんどの盲啞・聾啞学校で口話法による教育が行われるようになった。手話法から口話法への変化の要因5つに共通しているのは、アメリカとの関わりがあるところである。明治期の日本は、欧米列強による植民地化を防ぐために列強の政策をいち早く取り入れ、近代化を目指していた。これは、「自国の領土を確保するために、国内の制度・文化・生活慣習、そしてなにより国民の頭の中を、欧米列強という他者に半ば強制された論理によって、自発性を装いながら植民地化する」（小森 2001, p.8）動きであり、小森はこれを〈自己植民地化〉と名付けた。欧米で行われている教育を取り込んだ口話法の移入も、まさにろう教育における〈自己植民地化〉である。木村・市田（1995, p.10）は言う。

口話主義下のろう学校は、まさに「植民地」のようなものだといえよう。そして、多くの植民地政策が、「文明化」「近代化」と言う大義名分によって推し進められたのと同様、ろう教育における口話主義への転換も、教育史の中ではつねに「発展」としてとらえられてきた。

口話法の移入と同様の形で日本にやってきたのは西洋音楽である。西洋音楽もまた、国家政策において欧米に留学した伊澤によって移入され、「日本人の血となり肉となった」（安田 1993, p.197）のである。

口話法が主流になったことで、日本には言語教育改革が起こった。聾学校では「リズム訓練」という、聴覚障害児が正しい発音・発語ができるようになることを目的とした教育が行われていた。そんな流れの中、奈良聾学校校長吉田角太郎は、1933年に「リズム訓練について」という論文を発表している。この論文の中で吉田は、リズム訓練は単に言語教育への有効性という点に終始するのではなく、「（1）リズムそのものが何であるか、ということを真正面から真剣に追求し、その上に立って（2）リズム教育の意味を考え、さらに（3）聾児個々の問題である発語とリズム訓練の関係をも、リズム教育の一側面として位置づけようと」（村尾 1972, p.12）し、訓練に留まらない「リズム陶冶」という教育を生み出した。これは、ダルクロワや弟子のボーデの考えをもとに生まれたと吉田は言っている（村尾 1972,

p.16)。また、吉田は1919年に東京聾啞学校の師範科を卒業したのち名古屋聾学校に勤務していた。口話法に力を入れていた橋村校長のもとで学び、奈良聾学校の校長として就任後すぐに発表された、橋村校長による欧米視察報告を受けリズム陶冶を啓発したとも考えられる（村尾 1972, p.13）。実際の指導内容は、太鼓のリズムに合わせて歩いたり太鼓のリズムを真似て手を叩いたり、身近なことば（例えば「おはよう」「先生」など）にリズムと音程をつけて正しい発音・発語を促したりなどといったものであった。この他に唱歌教育も行われ、ことばの意味を教えたりメロディーに合わせて歌ったりする活動が行われていた。もともとリズム訓練は言語指導との結びつきが強かったため、国語科で行われていたものの、吉田が提唱した「リズム陶冶」が台頭したことや、単に言語指導主体ではなく、情操を養うためにも有効であるという意見が挙げたことがきっかけとなり、「律唱科」という科目の中で行われるようになった。「律唱科」はのちに現在でいう「音楽科」へと改められた。しかし「律唱科」においても「音楽科」へ改訂された現在も、リズム指導と言語指導との結びつきは根強いものがあり、それに関して詳しくは後述する。

1923年は盲学校と聾学校は分離され、日本各地に学校が設置された年であった。ここから聾教育の公教育への道が始まったのである。1945年に第二次世界大戦が終わり、1947年には学校教育法が公布された。学校教育法第6章第71条では、「盲者、聾者又は精神薄弱、身体不自由その他心身に故障のある者に対して、幼稚園、小学校、中学校又は高等学校に準ずる教育を施し、併せてその欠陥を補うために、必要な知識技能を授けることを目的」（文部省 1947）とした教育が行われる場として、盲・聾学校及び養護学校が学校体系に位置づけられた。

これを受け、1948年には盲・聾学校の就学が義務化された。一方で盲・ろう以外の障害を持つ子どもたちは未だ就学猶予・免除の対象となっていた。盲・聾学校の就学義務化が一足先になされた背景には、戦前から教育の整備が行われていたことや盲・ろう教育の関係者たちによる運動が盛んに行われていたことがある。盲・ろう児以外の障害児たちへの教育の整備が遅れた原因は、戦前からの教育政策の遅れや外部からの圧力によって運動の影響が少なかったことが考えられる（古山 2011, p.72）。さらに教育施策に対する運動の影響が少なかったことの原因としては、当時の日本の経済政策によって蔓延っていた能力主義的な思想が影響しているとも考えられる。

この時期には補聴器の開発がされていたこともあり、聴覚を活用した教育が広がりを見せ、ろう教育は1960年頃に全国的に普及していった。また、この時期には教育法としての口話法は聴覚口話法へと変わり、音声語によって教育を進める方法が確立した。聴覚口話法の課題は、すべての聴覚障害児に対して音声語を用いた指導を行うことの困難さであり、コミュニケーションを円滑に進めるための工夫が必要となった。手話、聴覚口話に限らず様々な手段が生み出されたことや、アメリカでトータル・コミュニケーションが誕生したことにより、1993年に、文部

省から「聴覚口話法を用いた国語によるコミュニケーションをベースにしつつ、手話や指文字、キュード・スピーチなどの多様な手段も活用しながら教育を進めていくことの方向性が示された」(中野・根本 2013)。この教育法は現在も続いている。以上のろう教育の歴史的変遷は Table. 1 にまとめた。

第4項 インタビュー調査から見てとれる青森県のろう教育

さて 1960 年頃に全国に普及した聴覚を活用した教育法であるが、青森県ではどのような教育が行われていたのか。2021 年 3 月に、筆者は 1960 年代に青森県内の聾学校で教員となった 2 名にインタビュー調査を行った。インタビューは半構造化インタビューの手法で行った。半構造化インタビューとは、「質問項目をあらかじめおおそ決めてはいるものの、話題の展開にあわせてあらたな質問をつけ加えたり、発問の順序にこだわることなく質問したりする方法」(谷・芦田 2013, p.76) である。本調査では、質問項目として以下の 3 つを設定した。

- 1 教員になった当時はどのような教育が行われていたのか
- 2 律唱科ではどのような指導がなされていたのか
- 3 言語指導の内容について

また、インタビュー対象者をここでは A・B と呼ぶ。筆者はもともと B と面識があり、B の先輩である A を紹介してもらった。A と筆者はインタビュー調査当日が初対面であったということと、B から、A の話を聞きながら思い出せることがあるかもしれないという意見があったということを受け、2 名同時にインタビューを行った。

A は 1961 年に、B は 1983 年に採用され、そこから青森県内の聾学校や特別支援学校での勤務を開始した。なお、倫理的配慮として、インタビューデータの取り扱いについては、研究の目的及び内容等をインタビュー対象者 2 名の同意を得た上で行なった。記述の際は、個人が特定されないよう個人名や性別、年齢は記載せずアルファベットで代用した。

まず、「教員になった当時はどのような教育が行われていたのか」についての回答である。1960 年代は、現在のように学齢に到達していたとしても、聾学校へ入学する子どもたちは少なく、教師たちが地域へ出向いて子どもを学校へ連れてくるという形が取られていた。

A: この人たち、年齢的に全部違うの、すごく。26 年生まれの人もいれば、23 年、もっと早い人もいれば。あのあたりは、6 歳になったからって聾学校に連れてくるような時代ではなかったの。ろう学校そのものが知られてないという

のか、隠すっていうのか、嫌だって。そういう学校に連れていくっていうのが。みんな、勧誘して、みんな先生方が地域に出て。そこに聞こえないような人がいるよって聞けばそこに行って訪問して、早い時期から教育しなきゃならないよってのをやったりしたの。私が行ってからよね。その前もやってこうやってきたのかもしれないけど。

ここから、障害が恥ずべきものであると捉えられていたことが読み取れるが、その理由を当時の社会的背景に見る。この時期はちょうど高度経済成長期であり、学校教育も経済優先政策のもと、技術・技能労働力の量的確保を目指すためのものとして行われていた。このような「職業教育に偏った障害児教育に対する教育目的観は、『教育不可能な子ども』を生み出す」（古山 2011, pp.74-75）危険性を孕んでいた。こういった社会的背景があったことから、経済政策に貢献できないといわれていた障害児を持つ親は、子どもを学校に行かせず隠すことを選択したと考えられる。

また、1960年代における青森県内の聾学校では、東京でろう教育を学んできた人を呼び、教育の質の向上を目指していた。

B：当時そしたらその、青森県の聾教育に挺入れ入った時期ですか？

A：例えば、私存じ上げてる聾学校の先生は、佐賀県出身なんですけども、東京の方の大学で聾の専門やってて、やっぱり青森に呼ばれてきたみたい。

やっぱり青森県の聾教育の挺入れっていえばあれだけど、専門に勉強してきた人を呼び寄せて聾教育を一生懸命プッシュしようってしてた時期なんだろうかね。

この時期はちょうど全国的に聴覚口話法がろう教育の主流となっていた時期である。口話法をいち早く取り入れて実践していた地域が東京であったということから、東京で専門的に学んでいた教員を青森へ招聘したと考えられる。東京で行われていた教育法によると、律唱科と言語指導との結びつきは強かったようだった。ここからは2つ目の質問「律唱科ではどのような指導がなされていたのか」についての回答をもとに、当時青森県内で行われていた律唱科における指導内容について見ていく。

A：関東の方では、律唱の時間に言語指導、発音だったりとか発声だったりっていうこと、音楽と言語指導がすごく密接に結びついているんです。

B：そうですそうです。これも、私もそうです。だんだんそういうところ見えてくると思うけど、できるだけことばとも結びつけたいしね。ちゃんと言語指導の時間もあると思うんだけど、やっぱり言語指導はしてたよね。

A：別途でね。あったけどもね。

- A：結局律唱科の中では、リズムとかそういうのを使って言語をやってきたんじゃないかなと思うんだけどね。
- B：聾学校の教育の大前提として、教科はやるけど教科の中での言語指導みたいなことはものすごくしますよね。
- B：国語は国語で扱う言語指導するし、理科は理科で、音楽は音楽でっていうことでその授業でも言語指導のバックアップはとても濃かったような気がします。
- A：言語の指導は教科だけでなくいつもある。給食の時も、それから生活している時も寄宿舎でもそうでしたし、通学時でもそうでしたし、特別活動で行事に行く時も。言語指導って欠かせないものでしたよね。いつでもこう、タイアップしてるって形で。その中でも律唱は強いかもしれない。律唱では、楽器とか手とか叩いたりなんかしながら、言語的なものも、発音もあるし。そういった指導をしてましたね。タンタンタンとか、さーいーたーとか。だから言語とのつながりはすごく強いと思う、律唱は。リズムももちろんだけど。そういう感じでやってたと思う、自分も。
- B：ことばを育てるってことで音楽って重視されてなかったんですよ。二の次三の次になってて。

当時のろう教育では全教科を通して言語指導が行われている中で、特に律唱科ではやはり言語指導との結びつきが色濃かったようである。実際の指導の内容としては、例えば歌唱では発声を行うことで正しい声の出し方の練習をする。正しい口型を身につけることを狙い、大きく口を開けて歌う。当時はまだ補聴器を装着している子どもがほとんどいなかったため、音の聞き取りが難しく、教師の口の動きをよく見て真似ながら歌を歌っていたようだった。正しい発音・発語を目指すためにことばのリズムに乗って声を出したり、太鼓や手拍子に合わせて声を出したりする、といったことが行われていた。このことから、Bの発言にもあるように、律唱科では音楽としての側面よりもことばを育てることに重きが置かれていたことがわかる。

最後に3つ目の質問「言語指導の内容について」についての回答である。聴覚口話法で教育を受けていた当時の子どもたちに思いを馳せる場面もあった。

- A：だからあんまり言わなくてもいいんだけど、まずこういうの（発音・発語指導）で苦労した。一生懸命やった。
- B：大変でしたよね。
- A：必死にやってたからね、あの人たちはどう思ってるのかな。うわぁ、手話も教えないでこういうのばかりって思ってる人もいたと思う。おそらく恨んでる人もいるかもしれない。大人が良かれと思ってやったことが必ずしも本人たちには。でもそのおかげで文字覚えて書けたでしょ？とか本人たちに言えば、う

一んってなってるけど。かなり年配になれば、良さもわかってくるのよね、昔のやり方の。でも確かに手話は教えてあげないとたいへんだったと思う。口の形だけ見せてやってもさ。あとほっぺ触らせたり鼻触らせたり口の中に手入れたり。

B：でも、西川はま子さんみたいに、後ろから見ても読話できるっていうくらいの方もいらっしやったのでね。頑張ればできるっていう、狂信的な感じの。そういう風潮みたいなものはありましたよね。

聴覚障害児は音（例えば話者の声や自分の声）の聞き取りに難しさを抱えているため、自身の声も聞き取りづらく、表出も難しい。そのため、1960年代に行われていた発声・発話に関わる指導は、教師が口形を見せそれを子どもたちが真似したり、ことばを発するときの舌の位置を確認するために教師が口の中に手を入れたり、発声に伴う部分に触れさせたりするなどといったものであった。この時期は、手話の存在はなかったわけではないものの使われる機会はほとんどなく、音声で話すことを中心とした生活が送られていた。聴覚障害児たちが発声できるよう教師たちが奮闘していたようだったが、「今思うと子どもたちもかなり大変だったと思うし、先生たちも苦しかったと思う。」とAは当時の心境について語っていた。聾学校では全国的に聴覚口話法の形を取りこれまで述べたような指導が行われていたようだが、教育の質の向上が見込まれたかというところでもなかったようだ。木村・市田（1995, p.10）は以下のように述べている。

本来、自然に習得されるべき言語を、特別な訓練や教育によって習得させようという試みは、その熱心さにもかかわらず、あまり成功しなかった。この話しことばの習得のつまずきが、書きことばの不十分さにつながり、さらには、深刻な学力の低下を招くことになった。

聴覚障害児の学力の低下は、聴覚口話法による教育の弊害であったともいえる。明治期、政府により移入された口話法がきっかけとなり、聴覚障害児は発話ができることを求められるようになった。その後政府による経済政策が行われたことにより、障害者の教育目的が『『人格の完成』よりも、経済的価値に従属したもの』（古山 2011, p.74）となったが故に、より一層発話訓練に拍車がかかったと考えられる。このように、聴覚口話法による訓練のような教育を受けてきた聴覚障害者を思うと、その教育法が正解だったとは言い難い。しかし同時に、これらがすべて悪影響を及ぼしたとも考えにくい。この時代があったからこそその現在であるとも考えられうるからだ。例えば、声を含む身の周りの様々な音を聞くための手段である補聴器や人工内耳の発展によって、学校にも補聴システムに関わる機器が導入されるようになり、それらによって日常生活の中で多くの音を聴取することができるようになった。さらに、手話を使ったコミュニケーションも当たり前のように行

われるようになった。これからは、抑圧的で子どもたちの成長を阻みかねない訓練的な要素の強い教育ではなく、子どもたちが主体的に学習に参加でき、誰もが相互に尊重し、認め合うことのできる教育へのアップグレードを目指していく必要があるだろう。

Table. 1 ろう教育の歴史的変遷

年	世界の動き	日本の動き
1755	フランスでろう教育が開始される（手話法）	
1778	ドイツでろう教育が開始される（口話法）	
1817	アメリカでろう教育が開始される（手話法）	
1853		ペリーが浦賀に来航する
1854		日米和親条約が締結される
1859		福沢諭吉が渡米する（日米修好通商条約批准のため）
1864		万国公法の漢訳本が刊行される
1867	メルヴィル・ベルが視話法を開発する	大政奉還が行われる
1868		明治維新が起こる
1870		目賀田種太郎がアメリカへ留学する
1872		学制が公布される
1873		古河太四郎によりろう教育が開始される（手話法）
1874		恤救規則が制定される
1875		伊澤修二がアメリカへ留学する
1876	補聴器の開発が始まる	伊澤修二がグレアム・ベルを訪問し、視話法と出会う
1878		京都盲啞院の設立（ろう教育の本格化）、伊澤修二が帰国する
1879	グレアム・ベルがオージオメーターを作る	文部省に音楽取調掛が設立、伊澤修二が初代主任になる
1880	ろう教育国際会議がミラノで開催される	東京に楽善会訓盲院が設立される
1884		楽善会訓盲院が東京訓盲啞院に改称される
1886		東京訓盲啞院が文部省に移管され、盲・聾教育機関となる
1890		教育勅語が發布される、東京盲啞学校に改称される
1896		東京盲啞学校で口話法が開始される

1919		ライシャワー夫妻が日本聾話学校を設立する
1920		京都で口話教育が開始される
1921		川本宇之介がアメリカに派遣され、盲ろう教育を学ぶ
1925		名古屋校で口話法講習会が開かれる、西川吉之助は滋賀に西川聾口話教育研究所（後の滋賀聾学校）を設立する
1932		京都府立盲啞学校が京都府立聾学校に改称される
1933		鳩山文部相が口話法を支持し、全国で口話主義が広がる
1937		ヘレン・ケラーが来日する
1945	第二次世界大戦が終戦する	GHQ により占領される（～1952 年まで）
1947		日本国憲法施行、児童福祉法公布、教育基本法制定（旧法）、補聴器の開発が始まる
1948	世界人権宣言が公布される	盲・聾学校の小学部への就学が義務化される
1949		身体障害者福祉法が公布される
1950		盲・聾学校の就学義務に関する政令が公布される
1952	米国精神医学会により DSM- I が作られる	
1955		高度経済成長（～1973 年）
1960		知的障害者福祉法が制定、聴覚口話法が全国的に広がる
1968	DSM- II に改訂される	
1970	トータル・コミュニケーションの理念が台頭する（アメリカ）	心身障害者対策基本法が公布される
1971	精神遅滞者の人権宣言が採択される	
1975	障害者の権利宣言が国連で採択される	
1979		養護学校教育が義務化される
1980	ICIH の採択・DSM-IIIに改訂される	日本で初めて人工内耳の手術が行われる
1981	国際連合が国際障害者年と定める	
1983	障害者に関する世界行動計画が策定される	
1985		ICIH の発行
1991		世界初のデジタル補聴器が作られる
1993	障害者の機会均等化に関する基準規則	心身障害者対策基本法から障害者基本法へ改定される
1994	サマランカ宣言・SM-IVに改訂される	人工内耳手術の保険適用が開始される

2004		障害者基本法が大幅に改正される
2006	障害者権利条約が国連で採択される	教育基本法が全面に改正される
2007		障害者権利条約に署名する
2009		特別支援教育が学校教育法に位置付けられる (特殊教育から特別支援教育へ名称が変わる)
2010		特別支援教育の在り方に関する特別委員会 インクルーシブ教育システムについての検討
2011		障害者基本法が改正される(国内法整備のため)
2012		インクルーシブ教育システム構築が発足される
2014		障害者権利条約が発効される, 発達障害者支援法が制定される, 人工内耳手術適応基準が改正される
2016		障害者差別解消法・発達障害者支援法改定がされる
2017		学習指導要領が改訂される

第5項 全国の聾学校における音楽教育の実状と問題

全国の聾学校を対象とした聴覚障害児に対する音楽科指導についての質問紙調査(井坂・志智 2017)によると, 指導内容のほとんどが歌唱や器楽で占められていることと, 歌唱, 器楽と比較し, 音楽づくりの活動が行われている学校が少ないことが示されている。井坂らが行なった質問紙調査の回答に見られる数少ない音楽づくりの実践例は, 音符が描かれたカードなどであらかじめ提示されたリズムを組み合わせ, リズム打ちをする, といったものであった。彼らの調査から, 授業者が音楽づくりの活動を指導する際に, 「指導上の困難な点」と考える事項として, 子どもたちの聴取困難, 活動のもつ難しさ, きこえの個人差, 子どもたちの創造性の不足などが挙げられている。

聾学校小学部における, 音楽科の授業への取り組みに関する質問紙調査(作田・湯浅 2018)では, 井坂らの調査と同様, 歌唱と器楽は, 多くの教員が重要視しているものの, 音楽づくりの活動や鑑賞はあまり重視されていないという調査結果が見られた。

歌唱指導での配慮や工夫で最も多かったのは, 「視覚的な補助教材を用いる」であった。視覚的な補助教材を用いた具体的な実践例は, 曲のイメージに合ったイラストや写真, 動画などを提示したり, 視覚から音程をイメージすることができるように, 簡易譜を提示したり, リズム譜や大判にした楽譜を提示したりする, といったものであった。配慮や工夫には他にも, 「身体表現や児童の表現を取り入れる」, 「歌詞の内容やリズムの理解」などがあげられていた。歌詞を重要視している指導している教員は多く, その理由には, 歌詞を理解することにより, 聴覚障害児たちの言語力や想像力など, 国語力の向上があげられている。音楽に言語指導を取り入

れ、他教科、特に国語や自立活動と連携する必要があると感じている教員も多く、歌詞に指文字や手話をつけて歌うことで、それが身体表現につながり、子どもたちの授業への反応も良くなる、という意見もあった。

器楽指導での配慮や工夫で最も多かったのもまた、「視覚的な補助教材を用いる」である。視覚的な補助教材を用いた授業の実践例は、児童の実態に合わせて楽譜の提示の仕方を変えたり、鍵盤ハーモニカに音階のかかれたシールを貼ったりするといったものであった。他には、振動が感じられるように打楽器を使用する、教員が一人一人の子どもにとって聴きやすい楽器や音を選ぶ、各パートのリズムの特徴や役割、パートごとの相互関係をことばで伝える、といったものがあげられていた。

歌唱と器楽の両方に共通しているのが、「視覚教材を用いること」である。聴覚障害児教育においては、視覚情報の重要性がこれまでもたびたび指摘されており、それは、聴覚障害児は音を聴き取ることが困難であるため、それを補うために、視覚情報の提示が重要であると、多くの聾学校の中で広く認識されているためであろう。

作田・湯浅・加藤(2018)は、聴覚障害児が主体的に活動に参加できる「楽しさ」を引き出す音楽科の授業づくりとして、視覚情報の重要性を指摘している。聴覚障害児はメロディーを聞き取ることが困難であることが音楽を楽しむことのできない要因の一つとなっているため、歌唱では、視覚的に音楽を楽しむことができるよう歌詞を提示する。歌詞を提示することで歌詞の意味理解につながり、それは言語力や想像力などの国語の力を向上させることができるとともに、音楽が伝えたいことを理解できるようになり、結果的に子どもたちは音楽を楽しむことができる」と主張している。森・加藤(2015)は、ある聾学校の小学部に在籍する聴覚障害児16名に対し、音楽の授業内で感じる楽しさについての質問紙調査を行なっている。その結果、歌詞にまつわる質問項目への肯定的な回答が、他の質問項目と比べて常に低い割合であることが明らかになっている。例えば、「歌詞が好きなので楽しかった」という質問項目に対し、56.2%が「そうだ」と回答し、29.1%が「思わない」と回答している。また、「先生が歌詞の意味を教えてくれて、楽しかった」という項目に対しては、50.7%が「そうだ」、31.8%が「思わなかった」と回答している。一方、「楽しい」と思う場面で最も多かったのは「気持ちよく歌えて楽しかった」という項目で、84.3%が「そうだ」、8.6%が「思わない」と回答している。歌詞の意味理解が歌唱の楽しさに直接的に起因していると感じていない子どもが一定数いることから、聴覚障害児たちが視覚的に音楽を楽しむための手段としての歌詞の指導は聴者側からの眼差しであり、また「意味」というあらかじめ設定された答えに教師が導く授業は、教師を中心として展開され、子どもたちにとってはただ答えを与えられるだけの受動的で退屈なものになりかねない。ノーマン(2022, p.40)のことばを借りれば、「心の創造性が失われてしまう」ことになる。

他には、44.4%の学校が音楽科と他教科と関連づけて授業に取り組んでいる。そ

の教科として最も多いのが自立活動、その次は国語科である。音楽科と自立活動との関連としては、歌唱の活動を通して正しい呼吸や発声、発語、イントネーションを学ぶことができたり、発声練習時に口形や舌の位置などを意識させたりするのに有効であることが挙げられている。国語科との関連としては、歌詞を読むことでことばの意味や内容を理解することができたり、音韻数を意識したり歌詞の意味から曲のイメージを膨らませる活動ができたりするといったことがメリットとして挙げられている。聴覚障害児たちは、自立活動や国語科だけではなく、日常的に正しい発音や発語、発声をするように訓練されているが、音楽科は「最初の段階では自分の思いのまま発声できることが可能であり、そこから強弱のみならず高低なども含めて調整を行なっていくという貴重な学習の場」(作田・湯浅・加藤 2018, p.91)であるため、子どもたちは音楽科を通じて楽しく言語指導を受けることができるというわけである。

このような授業を通して果たして子どもたちは本当に「楽しい」と思って活動に参加しているのだろうか。これまで行われてきた調査の多くは、聾学校で行われている指導や授業で使用されている教材についてのものであり、子どもたちの授業後の態度や意識の変容に焦点を当てた調査や実際の授業実践例についての調査はあまり見受けられない。数少ない調査の中に、小学校及び中学校に在籍していた経験のある聴覚障害者を対象とした、これまで受講してきた音楽の授業に関するインタビュー調査(山口・井坂 2022)がある。この調査によると、聴覚障害者たちは、合唱や学校技能における難しさとして「他の班のメンバーと合わせる時に、自分の担当の入り方と終わりが分からず、遅れたりして自分で止めてしまう時があり、共同での演奏が難しかった」(山口・井坂 2022, p. 272)ことや、コミュニケーションの取りづらさから、「先生とか友だちと直接的なコミュニケーションをしたというのはなかった。音楽の時は、難聴学級の先生と一緒にいき、隣でノートテイクをして、通訳をしてくれた。先生からの話や友だちからの話を先生を通して、伝わるという感じで、コミュニケーションをしたという感じはなかった。」こと、周囲の無理解によることばとして、「友だちから「真面目にしろ」や「声に出して歌え」と怒られるということが多くありました。音楽会とかは、みんな本気でやる。その中で、自分は音痴とか色々言われて、邪魔みたいだった」(山口・井坂 2022, p. 273)等、音楽科の授業での体験を語っている。また、音楽科の授業を通して聴覚障害を実感した場面について、「やっぱり聞こえる人と対等に見た時に、できないことや苦手な部分がある。それをきちんと学ぶ必要もある。なので、音楽の成績が悪い時は、自分は頑張っているけどこれが現実だみたいな、それを知れたのはよかった。小1～3年ぐらいまでは、楽しんでいたけれど、小4・5年になると自分が聞こえていないというか、周囲と違うなと意識し始めて、口パクで歌うようになった」(山口・井坂 2022, p. 274)とも話している。この調査からいえるのは、聴者の中心で展開されるエラーに寛容ではない音楽の授業実践は、まったくと言っていいほどインクルーシブ教育とは程遠いということである。彼らは音楽の授業を通

して、クラスの一員でありながら、聞こえる人/自分という差異の図式を自らのうちに内在化させられるのだ。孤独や苦痛を感じていた人も少なくないだろう。

文部科学省（2017, p.114）は、小学校学習指導要領音楽編において音楽科の目標を以下のように掲げている。

表現及び鑑賞の活動を通して、音楽的な見方・考え方を働かせ、生活や社会の中の音や音楽と豊かに関わる資質・能力を次のとおり育成することを目指す。

- （１）曲想と音楽の構造などとの関わりについて理解するとともに、表したい音楽表現をするために必要な技能を身に付けるようにする。
- （２）音楽表現を工夫することや、音楽を味わって聴くことができるようにする。
- （３）音楽活動の楽しさを体験することを通して、音楽を愛好する心情と音楽に対する感性を育むとともに、音楽に親しむ態度を養い、豊かな情操を培う。

中学校の学習指導要領においても同様の目標が掲げられている。聴覚障害児に対しては小・中・高等学校の教育課程に準ずる教育を行うように定められているため、この目標を踏まえて学習に取り組む。さて先に述べたように、口パクで歌うようになったり周囲から邪魔者扱いされたりするような授業では、この目標の達成は不可能である。また、歌詞の意味理解を目指して行われる歌唱の活動は、もはや言語の指導であり、音楽とは言い難い。アンケートからもわかるように、子どもたちは歌詞の意味がわかって楽しいよりも歌うこと自体に楽しさを感じている。それは、ことばが意味を持ったものとしてというよりも、「なにも表現せず、説明しない、〈鳴り響く空気〉であるところの音楽」（今田 2015, p.56）として存在していたが故に感じられた感覚であろう。

第3節 問題の所在と研究目的

「聴覚障害児＝音の聞き取りが困難」とであるという前提のもと行われる実践にはいくつかの制約がある。まず、楽譜や指揮からの指示のもと歌を歌ったり楽器を演奏したりするため、できる/できないという二極化が生じることになる。更に、音がまったく聞こえない人はいないにも関わらず「聞くこと」を積極的に取り入れた活動がほとんど行われていない。創作活動では「聴覚障害児は創造性に欠ける」とされ、教師が示したリズムをもとにリズム打ちをしたり、歌詞を考えても最終的に教師が良いか悪いかを判断したりするような授業が多く行われていることから、子どもたちが主体的に活動に参加したり子どもたち同士でコミュニケーションを取ったりしながら創っていく場面があるとは考えにくい。既存の研究の多くが教師の実践結果にとどまるものが多く、子どもたちの活動中の言動や振る舞いや活動前後の変化に焦点を当てた研究が少ない。

以上を踏まえ、本研究では、聴覚障害児たちが音楽の授業において自由にかつ

主体的に参加することができる音楽の授業実践について検討し、そのような環境でこそ能力を生かすことのできる潜在能力アプローチとの関連性を明らかにする。具体的には、聾学校で行ったサウンド・エデュケーションを基盤としたエクササイズの実践をもとに、活動中の聴覚障害児の音楽への関わり方やエクササイズ中の表情・振る舞い・言動などを分析し、実践の前後での態度や意識の変容を見ていく（サウンド・エデュケーションについては後述する）。更に、聞こえの程度や障害が異なる多様な子どもたちを対象とした実践ということから、インクルーシブ教育への汎用可能性についても検討する。最終的には、聴覚障害児たちのサウンド・エデュケーションの実践の様子を通して、豊かな社会とはどのような社会であるかについても考えていく。

第4節 研究の方法

第1項 エスノグラフィーとは

本研究では、研究方法として参与観察によるエスノグラフィーを用いた。エスノグラフィーとは、「異文化の人々の生活を現地の人々の視点から理解することを通して文化を記述するための方法」（柴山 2014, p.12）である。また、現場を知るために実際に人々が生活する現場に赴いてデータを取ることから、「フィールドワーク」とも呼ばれている。そして、「調査者が興味をもった集団や組織、地域などの現場に入り、そのメンバーとなって日常を共にして、対象を捉える調査方法」（谷・芦田 2013, p. 46）のことを参与観察という。

本研究では、筆者が青森県内にあるX聾学校に令和2年度から令和3年度まで常勤講師として勤務し、X聾学校のメンバーの一員として聴覚障害を持つ子どもたちやその指導に携わる教員たちと共に日常的の時間を過ごしながら参与観察を行った。X聾学校で体験したことやメンバーとの会話などは記録として書き溜め、フィールドノーツを作成した。フィールドノーツとは、「調査者が現場にインテンシブかつ密接な形で参加した体験と観察を記述した報告」（エマーソン・フレッツ・ショウ 2000, p.30）である。特に注目して観察を行った点は、①子どもたちの音の聞き方や音楽のつくり方、②授業に対する意識や態度、③他者との関わりの3つである。フィールドノーツの他に、授業の様子をビデオカメラで撮影しデータを収集した。撮影については、子どもたちと保護者に了承を得た上で、T2として共に授業に参加していた教師に撮影を依頼した。基本的には、ビデオカメラに三脚を付け3mほどの距離を取って広角で撮影したが、撮影範囲から外れるときやカメラに背中を向けて活動するときなどは子どもたちから1mくらいの距離から撮影してもらった。子どもたちは、最初はピースをしたり何度もビデオカメラを見たりし、カメラの存在を強く意識している様子だったが、活動が始まるとカメラには見向きもすることはなかった。撮影したデータは、子どもたちが自身の作品を客

観的に見ることができるよう、フィードバックの時間にも使用することもあった。フィードバックの時間は、授業終了前の 10 分間設定した。その時間は子どもたちが活動に対する感想をざっくばらんに話せるよう、非構造化インタビューの手法を用いてインタビュー調査を行った。非構造化インタビューとは、「質問はあらかじめ厳格に用意されるのではなく、調査者の関心にもとづいて、その場の状況やインタビューの進展によって、適宜発せられる」(谷・芦田 2013, p.76) ものである。インタビューの際は、子どもたちの率直な思いを引き出すことができるよう、質問はわかりやすくシンプルなものにすることと、話しやすい雰囲気づくりをすることを心がけた。

第2項 X 聾学校の概要と実践の構造

X 聾学校の周囲には、田んぼが広がっている。2 km ほど離れたところには陸上自衛隊の駐屯地があるため、授業中に飛行機やヘリコプターが上空を通過する。また、校舎の向かいには建設関係の工場があり、トラックが校舎付近の道路を通ることが多い。X 聾学校には幼稚部から高等部までの子どもたちが在籍しているが、在籍する子どもがいない学年もある。筆者は小学部に配属していたため、基本的には小学部の授業を受け持っていたが、他学部の音楽科も担当した。

本研究は、令和 2 ～ 3 年度に実施した音楽の授業実践をもとに考察していく。授業時数は、小学部は週 2 時限（うち 1 時限は全学年合同。4 年生は週に 1 時限となり、その 1 時限は合同の授業を行った）、中学部は週 1 時限（全学年合同）、高等部は週 2 時限設けられている。これらの授業内で、子どもを対象としたサウンド・エデュケーションの課題集『音さがしの本：リトル・サウンド・エデュケーション』（シェーファー・今田 2009）に収められた 100 の課題から、13.リスニング・ウォークをしよう、14.音の日記をつけてみよう、19.キーホルダーのゲーム、32.音をたてずに紙をまわす、33.紙を楽器にする、91.音の宝さがしゲームの 6 つのエクササイズを、以下の流れで実践した。

- 1 リスニング・ウォークをしよう
- 2 キーホルダーのゲーム
- 3 音の宝さがしゲーム
- 4 音を立てずに紙をまわす
- 5 紙を楽器にする
- 6 ハンドサインを用いた即興演奏（小のみ）
- 7 ピアノを用いた即興演奏（中・高のみ）

R.マリー・シェーファー（2006, pp. 428-430）は、リスニング・ウォーク〈音聴

き歩き [listening walk]》について、以下のようにいう。

〈音聴き歩き〉というのは、聴くことに集中して歩くことである。これはゆっくりとした歩調で行われるべきだし、グループで実施する場合に良い方法は、めいめいの参加者を前にいる人の足音がちょうど聞こえなくなる距離をおいて散らすことである。前の人の足音を聴こうとして絶えず耳を澄ますことによって、鋭敏な耳の状態が保たれる。しかも同時に、いろいろと考えをめぐらすプライバシーが与えられる。きこえた音、気づかなかった音について、後で話し合ってもよい。

リスニング・ウォークは、参加者が自由に聴き歩きをするタイプであるが、これに対し、リーダーを設定し、あらかじめ聴かせたい音を考えながらコースをデザインし、他の参加者がそれに従って歩く、サウンドウォーク〈音の散歩 [soundwalk]〉について、シェーファー（2006, p. 429）は次のように言う。

〈音の散歩〉とは、ガイドとしてスコアを用い、特定の地域のサウンドスケープを探索することである。スコアは、聴者がそこに書かれた道を辿っていくうちに、聞き慣れない音や周囲の音に注意を向けていくように仕組んだ地図でできている。音の散歩には耳の訓練も含まれるだろう。……工夫に富んだ一連の音の散歩は、旅行業界が放ってはおかないだろうし、イヤークリーニングを学校に導入する際にも大きな価値をもつことだろう。

本研究ではサウンドウォークを実践し、リーダーはその都度子どもたちの中から話し合って選出したり、筆者が務めたりした。サウンドウォークは、小学部の各学年の授業と、中学部全員の授業、高等部の授業それぞれで1～2回行った。各学部の授業時数の都合により実施回数にはばらつきがある。活動の大まかな流れとしては、はじめに音楽室内で聞こえる音を聴き、次に校舎内、それから屋外に出て学校の敷地内を巡るコースを歩く。歩く時間は各学年で授業時間が異なるが、大体30分程度である。その後音楽室に戻り、フィードバックを行った。このエクササイズは、音の聴こえ方に正解はなく、聴こえた音の音源がなんであるのかを特定することを目的とはしていない。子どもたちが身の回りの音に日常的に関心を持つようになることを目指している。

紙を楽器にする活動について、シェーファー（2009, p.46）は次のようにいう。

今度は、一枚の紙を楽器だと思ってみよう。クラスみんなが、それぞれ違った音を作らなければならない。いくつくらい、違った音が作れるだろう？紙をおったり、息をふきかけたり、ちぎったり……。ほかにはどんなことができるかな。ただし、最後まで丸めないように。

これを参考にし、授業では、紙に対して破る、丸める、擦るなど、動作を変えることで、様々な音が出ることに気づく活動、紙を回す活動、最後に作品づくりを各学年でそれぞれ行なった。

また、高等部では図形楽譜を用いた作品づくりを行った。この実践は、今田匡彦ら（2018）が行った、フロッタージュを図形楽譜に見立てて音楽づくりをする活動を参考にして行った。フロッタージュとは、紙をものの表面に当て、鉛筆で擦ることによって偶然的に写し出された作品のことである。高等部の2名は学校内を歩き回り、自由に好きなものや気になった形、写し出すと面白そうなものを見つけて作品をつくった。

ハンドサインを用いた即興演奏は、大友良英（2014）のハンドサインを用いた即興オーケストラを参考に活動を行った。まず、ハンドサインを子どもたち全員で話し合い、「速く」「ゆっくり」「大きく」「小さく」「始まり」「終わり」の6つを示すサインを設定した。次にリーダーをくじ引きで決め、子どもたちは輪を作り、リーダーはその真ん中に立ち、即興的にサインを用いて演奏を導く。このエクササイズは、中学部では授業変更による時数の減少、高等部では受講者数が2名と少なかったため、小学部のみ行った。

また、中学部と高等部が実践したピアノを用いた即興演奏では、ハンドサインを用いずに即興的に音楽をつくった。音楽づくりを行う上で、筆者はルールとして「ピアノを壊さず演奏する」と「曲の始めと終わりを意識する」の2つを設定した。これらのルールのもと、子どもたちはそれぞれ音を出し、話し合いながら活動を行った。

音の宝さがしゲームは、小学部と中学部では2種類行った。まず全学部が行ったエクササイズについて、シェーファー（2009, p.121）は以下のようにいう。

時計とか、メトロノームとか、ラジオとか、なにかずっと音がしているものを持ってきて、家のどこかにかくそう。それから耳だけをたよりにして、それがどこにあるかをさがしてみよう。

授業では、筆者や子どもたちがメトロノームを音楽室内のどこかに隠し、子どもたちが音を頼りにメトロノームがどこにあるかを探した。このエクササイズに関しては、授業が早く終わったときや授業の始まる前など隙間の時間があると「先生音さがしゲームしたい。」と提案する子どもが多く、各学部でかなりの回数にわたり実践した。

小学部と中学部が行ったもうひとつのエクササイズについて、シェーファー（2009, p.124-126）は、以下のようにいう。

まず、自分達が動きまわっているときにたてている音に気づかなくてはいけな

い。みんながそれぞれ、ひとつの特別な音になっていると思う。どんな音がいちばんいいかな？もちろん、音をたてている物は、大きすぎないのいいし、見えないのいい。……さあ、あなた自身特別な音をたてながら、かくれよう。

これを参考にし、授業では各自好きな音を決め、その音を出しながら部屋のどこかに隠れる。鬼になった子どもは音を頼りに隠れている子どもたちを探すというゲームを行った。隠れる子どもたちは、ハンドベルや鈴の他に、手を叩いたり本を開閉して音を出したりなど、なるべく見つかりにくい音を友達同士で相談し合いながら考えていた。隠れる前に、鬼も含めた全員でそれぞれの音を確認した。

本論文では、実践した毎時間分のデータは書ききれないため、各エクササイズでのエピソードを1つまたは2つ厳選し、学部ごとに記述していく。

第3項 研究対象

研究対象として、以下の8名をピックアップした。8名は筆者の音楽の授業を受講していた子どもたちである。

(1) C

小学部に在籍していた。両耳に人工内耳を装用しており、平均聴力レベルは28dBである。比較的発音が明瞭であり、主なコミュニケーション手段は口話である。こだわりが強く、整理整頓が得意である。記号や図形、イラストを好み、好きな形や絵があると夢中になって何分も見続ける。見通しを持つことができる活動であれば、1時限の45分間活動に参加することができる。会話は簡単なものであれば成り立つが、心情や理由を問われると答えることが難しいため、質問の鸚鵡返しをしたり、「ね。」と笑顔を見せたりする様子が見られる。

(2) D

小学部に在籍していた。両耳に補聴器を装用しており、平均聴力レベルは75dBである。主なコミュニケーション手段は手話である。身の回りの音に気づきにくいですが、注意を向けると聞くことができる。出会った当初は、「耳聞こえないから。音も聞こえない。」と話すことが何度もあったが、徐々に聞き取った音を声で真似てみたり、絵に描いたりしながら遊ぶ様子も見られ始めた。また、音を創ることを好み、「オバケの音を作る。」と話し、声の出し方を工夫したり様々なものに動作を加えて音を作ったりし、筆者が怖がる様子を見て楽しんでいた時期があった。

(3) E

令和2年度は小学部、令和3年度からは中学部に所属となった。右耳に人工内耳、左耳に補聴器を装用しており、補聴器・人工内耳を装用した時の平均聴力レベ

ルは 31dB である。発音も明瞭で、主なコミュニケーション手段は口話であるが、友達と話すときには手話を使うこともある。小さな音でもよく聞き取ることができる。例えば C から 3 m ほど離れたところで、C が宿題を忘れてきたことについて小声で話していると、「先生、今 C のこと話してましたよね？何の話ですか？」と入ってきたことがある。また、身の回りの音をよく聞き、好きな音について話すことが多々あった。一番のお気に入りの音は、高等部の先輩が歩いているときの低くて大きい足音で、その足音を聞くため掃除の時間にゴミ捨て場で先輩を待ち伏せしていたこともあった。コミュニケーション面については、相手からの質問に対し適切に答えられず、会話が成立しないことがある。日常会話でも見られるが、話し合い活動では特に顕著に見られ、話の内容がわからないまま他の意見に流されてしまうことが多い。会話が成り立たないことが多いことから、極力話さないよう距離をとって接している子どもたちも数人いた。休み時間にも D, E, H が集まって話している中に C は入れず、笑いながら 3 人を見ているという場面も何度かあった。

(4) F

令和 2 年度は小学部、令和 3 年度からは中学部に所属となった。両耳に人工内耳を装用しており、人工内耳装用時の平均聴力レベルは 26dB である。身の回りの音をよく聞くことができる。発音も明瞭であり、主なコミュニケーション手段は口話である。理科の授業中、外を見ながら窓に当たる雨の音を聴いたり風の音を聴いたりし、「今日は風が強いから気を付けて帰らないとですね」など、聞こえた音について話す様子が多々見られた。その一方で、教師から注意を受けているときは聞こえないふりをしたり、怒られているときは人工内耳を外したりする。

(5) G

中学部に在籍していた。両耳に人工内耳を装用しており、装用時の平均聴力レベルは 66dB である。発音は明瞭であり、コミュニケーション手段は主に口話を用いているが、生徒同士で伝わりにくいときは手話も併せて会話をしている。身の回りの音をよく聞くことができおり、例えば足音で誰が歩いているのかを判断することができたり、外で鳴っている飛行機の音や救急車の音を聞き取ったりすることができる。よく音を聞くことができるため、たとえ授業中にみんなでおしゃべりが盛り上がっていたとしても、廊下から聞こえる足音を聞き「〇〇先生来るからちゃんとやろう！」と教えてくれ、生徒と共に「恋バナ」に夢中になっていた筆者自身も E の聞こえの良さには何度も助けられた。また、風の音を好み、「今日は風が強いですね。この音好きです。」と、好きな風の音について授業開始前後の休み時間に話すことがよくあった。H とはクラスメイトで基本的に仲が良いが、H の強い態度に圧倒され、自分の意見を言えないことがある。

(6) H

中学部に在籍していた。両耳に人工内耳を装用しており、装用時の平均聴力レベルは 55dB である。発音は少し不明瞭であり、主なコミュニケーション手段は口話である。伝わりにくいときは手話を併せて話している。身の回りの音に敏感に反応する。例えば、G と同様に足音で誰が歩いているのかを判断できたり、遠くから聞こえる声で誰が話しているかがわかったりする。外から聞こえる飛行機や救急車などの音も聞き取ることができる。また、H は K-POP を好み、ダンスを得意としているため、振付を覚え音楽に合わせて踊ることができる。好きな曲についても、「最近 BTS の Butter にハマってる。歌詞も好き。ノリノリだしカッコいいよ。」と、自分で歌いその歌に合わせて踊りながら筆者に教えてくれた。G とはクラスメイトで基本的には仲が良いが、時折 E を卑下するような言動が見られる。また、G が褒められると、G に対して攻撃的な態度を取る様子も時折見られた。

(7) I

高等部に在籍していた。音楽の授業は令和 3 年度の 1 年間のみ受講した。右耳に補聴器、左耳に人工内耳を装用しており、補聴器・人工内耳装用時の平均聴力レベルは 16dB である。発音も比較的明瞭であり、周囲の音をよく聞くことができる。音楽を聴くことを好んでおり、普段はヘッドフォンを装着して J-POP を聞いている。好きな音楽について、「バラード系が好き。歌詞もよく聞こえてくるから。」と話していた。また、身の回りの音に対して敏感に反応し、廊下を歩いている人の足音や声をよく聞き、E と同様、「〇〇先生いるよ。怒られるからちゃんとやらないと。」と教えてくれることが多々あった。高等部では芸術科目として美術と音楽が設定されており、そのどちらかを選ぶシステムになっている。I が音楽を選択した理由として、「音楽の授業が好き。楽器とかは苦手だけど、小学部の頃にやった、外の音聞くやつとか。楽しかったから。」と話していた。

(8) J

高等部に在籍していた。I と同様、音楽の授業は令和 3 年度の 1 年間のみ受講した。右耳に人工内耳、左耳に補聴器を装用しており、補聴器・人工内耳装用時の平均聴力レベルは 23dB である。発音も明瞭で周囲の音をよく聞いている。5m ほど後ろに離れたところからの呼びかけにも反応し、話している内容も聞き取ることができる。音楽を選択した理由として、「絵描くの苦手で。消去法で音楽取りました。音楽は聴くのは好きだけど、歌ったり演奏したりするのは苦手。あと楽譜読むのとかもできないし楽器もできない。難しいし、恥ずかしい。」と話していた。

以上の 8 名を対象とし、本論文では、エクササイズの実践中やフィードバックでの子どもたちの発言や行動をそのまま書き記した。なお、やりとりの中に出てくる T は筆者を指しており、「Teacher」の頭文字をとった。

第5節 倫理的配慮

倫理的配慮として、個人データの扱いに関し、研究の目的及び内容等を研究対象の子どもたち及び保護者に同意を得た上で研究を行った。また、論文の記述の際は、個人が特定されないよう個人名や性別、年齢、実施年の記載を避け、アルファベットで代用した。また、写真は加工を加えて掲載し、研究結果に影響のない範囲での個人情報保護のための配慮をした。以上の配慮に関しては、日本音楽教育学会『音楽教育にかかわる人の倫理ガイドブック』等を参照した。

第2章 サウンド・エデュケーションの実践と結果

第1節 サウンド・エデュケーションについて

我々の周囲には様々な音が存在している。風の音や雨の降る音、川の水が流れる音、誰かの歩く足音や近所の家に住む子どもの声など、実に多くの音が身の回りに溢れている。このように、人々を取り巻く自然の音環境のことを、R.マリー・シェーファーはサウンドスケープと呼んだ。サウンドスケープは、西洋音楽の作曲家たちに大きな影響を与えている。例えば A.L.ヴィヴァルディが作曲したヴァイオリン協奏曲第1番ホ長調 RV269（日本では『四季』より『春』という名称の方が浸透している）には、小鳥の囀りや川の流れる音、風の音、雷の音などが楽器での演奏を通して鳴り響いている。シェーファー（2006）は、ヘンデル、ハイドン、シューベルトからドビュッシー、メシアンに至る作曲家たちの作品とサウンドスケープとの関係について詳細に記述している。つまり作曲は、聴くこととつくることとの往還によってなされるものであることを、シェーファーはサウンドスケープ思想を通して指摘している。

このプロセスをもとに多くのものが創り出されてきた西洋音楽であるが、多くの作品はことばによって説明され、何を表しているのか内容を捉えようとする考え方、つまり解釈が生まれる。解釈された作品は本来の音楽から遠ざかる。スーザン・ソントグ（2018, p.23）は言う。

現代における解釈は、つきつめてみると、たいていの場合、芸術作品をあるがままに放っておきたがらない俗物根性にすぎないことがわかる。本物の芸術はわれわれの神経を不安する力をもっている。だから、芸術作品をその内容に切りつめた上で、それを解釈することによって、ひとは芸術作品を飼い馴らす。解釈は芸術を手におえるもの、気安いものにする。

このように、ことばによって解釈された音楽を教えるという手法は学校教育の場で顕著に見られる。「こいのぼり」は、こいのぼりが風に吹かれながら空を飛んでいる様子を思い浮かべながら歌う、秋の歌はしみり少し寂し気な心情を表現しながら歌う、といったような指導がその例である。このようにことばで説明された音楽は、はたして音楽そのものといえるのだろうか。今田（2015, p.31）は以下のように指摘する。

もし音楽が、ロゴスにより価値づけられた〈音楽〉という概念としてしか存在し得ないのなら、鳴り響く空気としての音楽そのものの艶や肌理は喪失してしまう。音楽がことばによって飼いならされれば、音楽は確実に亡びる。音楽が亡び

ることを避けるために、音楽教育が必要となる。

つまり、ことば（ロゴス）によって音楽が説明されたとき、音響としての音楽とはかけ離れたものになる。その結果「音楽は理科や国語のサプリメント」（今田 2015, p.30）としてしか機能し得なくなり、例えば言語指導としての音楽科はまさにこれに当てはまる。では、音楽を通してことばを教える、あるいはことばによって説明された音楽そのものではない音楽を教えるのではなく、鳴り響く空気としての音楽の艶や肌理を体験できる音楽教育とは何であろうか。「自然環境と人間、そして音楽との間の本来性を取り戻そうとした」（今田 2015, p.38）ものがサウンドスケープ思想であり、この概念をもとに学校という場での応用を目指したのがサウンド・エデュケーションである。つまりサウンド・エデュケーションは、子どもたちが鳴り響いている音環境に耳を傾け、聞き取った音から受けたインスピレーションによって音楽を創っていく、環境と人間、そして音楽が相互に作用した学習である。次節では、サウンド・エデュケーションのエクササイズを通して、子どもたちが音を聞きそして創っていく過程を見ていく。

第2節 サウンドウォーク

第1項 小学部

事例1 Cの実践

20XX年5月29日（1回目）

授業開始の挨拶をし、筆者はCに「外へ出て音を聞きに行こう。」と言うと、Cは「外行こうね。音聞こうね。」と話すとすぐに走って音楽室から出た。筆者は走るCを引き止め、2人で横に並んで校舎内を歩いた。校舎内を歩いていると、廊下ですれ違う教師の足音を聞き、「聞こえたね。」と話した。教師の後ろ姿を見ながらしばらく歩き方を観察し、再び「聞こえたね。」と言いながら歩き出した。

校舎から外へ出て、筆者が砂利のある道へ向かった。砂利の上を歩きながら以下のようなやり取りをした。

C：聞こえるね。石いっぱい。いっぱい。

T：ほんとだね。聞こえるね。

C：（砂利の上をすり足で歩いたり、ジャンプをしたり走ったりしながら）聞こえるね。ね。

Cは5分ほど砂利に動作を加え、様々な音を出した。砂利の道を抜けると、次にコンクリートの道へ出た。するとCは突然その場にしゃがみ込んだ。

C：（コンクリートを手で触りながら）あち。あち。

T：ほんとだ。熱いね。

C：（触った手を耳に当てながら）チッチッ。聞こえるね。

T：何の音？

C：チッチッチッチッ。熱い音聞こえるね。

日が当たり、熱くなったコンクリートの地面を触りながらCは「熱い音」を聞いた。物理的には音は鳴っていないものの、Cは「熱い」という感覚をもとに、チッチッという「熱い音」を創造した。

次に食堂がある建物に向かった。筆者が「あれは何の建物かな？」とCに尋ねると、「わからない。何かな何かな。」と答えた。その後建物の付近に行くとCは立ち止まりニコニコしながら匂いを嗅ぎ始めた。

C：給食。給食聞こえる。これ（換気扇を指差しながら）。給食聞こえる。いい匂いだね。美味しい、美味しい。

Cは毎日食堂で聞いている換気扇の音と食べ物の匂いから、そこが食堂であることを認識し、食べる動作をして見せた。同日、給食の時間になり食堂へ行くと、「聞こえたね。ガーガー。給食、給食。面白いね。」と話した。外で聞こえた音を想起し、食堂内にある換気扇の場所を探していた。外と食堂内で同じ音が聞こえることに面白みを感じていた様子だった。

まとめ

Cは、コンクリートを触って「熱い音」を創造したり、換気扇の音だけではなく給食の匂いを感じ取ったりしていた。ここから、聞くということが触ることや嗅ぐこと、見ることなど、様々な感覚が総動員されて行われている行為であることがわかる。給食を食べながら換気扇の音を想起し、換気扇を探す場面からも同様に、知覚はすべての感覚が働いて行われるものであるということがいえる。

事例2 Cとの実践

20XX年6月3日（2回目）

2度目のサウンドウォークをすることを伝え、「やったね。聞こうね。」と笑顔で筆者の肩に手を乗せながらピョンピョンと跳ねた。2回目も時間の都合により学校の敷地内のみで行い、リーダーは決めずCと筆者で横に並んで歩いた。Cは一度実施していたため活動内容を理解しており、授業開始の挨拶後すぐ

に2人で外へ向かった。校舎から出ると、国旗掲揚の旗ポールが風に揺れている音が聞こえた。

C：聞こえる。聞こえる（旗ポールに走り寄る）。

C：聞こえるね。ジー、ジー。

T：聞こえるね。

C：（笑顔で）いいね。ジー、ジー。すごいね。

C：（Tの腕を引っ張り、行きたい方向を指差しながら）あっち、あっち。

C：（歩いている鳥にそっと近づきながら）静かにね。静かにね。シー。

（鳥が飛んでいく）

C：（高い声で）ポー。

C：今のは何の音？

C：逃げる音だね。飛ぶ音だね。

T：聞こえたんだ？

C：聞こえたね。いいね。

鳥が羽ばたいている動きと聞こえた音を真似ながらCは筆者の周りで円を描きながら走ったため、筆者もAの動きと声を真似ながら走り回った。走っている途中、Cは地面にいくつかの穴が空いているのを見つけた。

C：何かな何かな。（穴を見て高い声で）ピタピタピタピタ。

T：これ何の穴だろうね？ピタピタ？

C：聞こえるね。ピタピタピタピタ。

Cは穴の形を見たと同時に声を出し始めた。また、歩き進んでいると乾いた地面から湿った地面に変わった場所があり、Cは歩く感触の違いに気づき地面を見た。「ピチャピチャ。柔らかいね。聞こえるね。」と言い、湿った地面の上でニコニコしながら何度も足踏みをした。

音楽室に戻るとすぐにCはホワイトボードに駆け寄り、何かを描き始めた。描き終わると「できた。見て見て。」と言い、筆者の腕を笑顔で引っ張り、ホワイトボードの前まで連れて行った。

C：（笑顔で）見て。

T：これは何？

C：聞こえたね。（指を差しながら）ジージー、ピタピタピタピタ、ピチャピチャ、ピーポーピーポー。

T：聞こえた音を絵に描いたんだ？

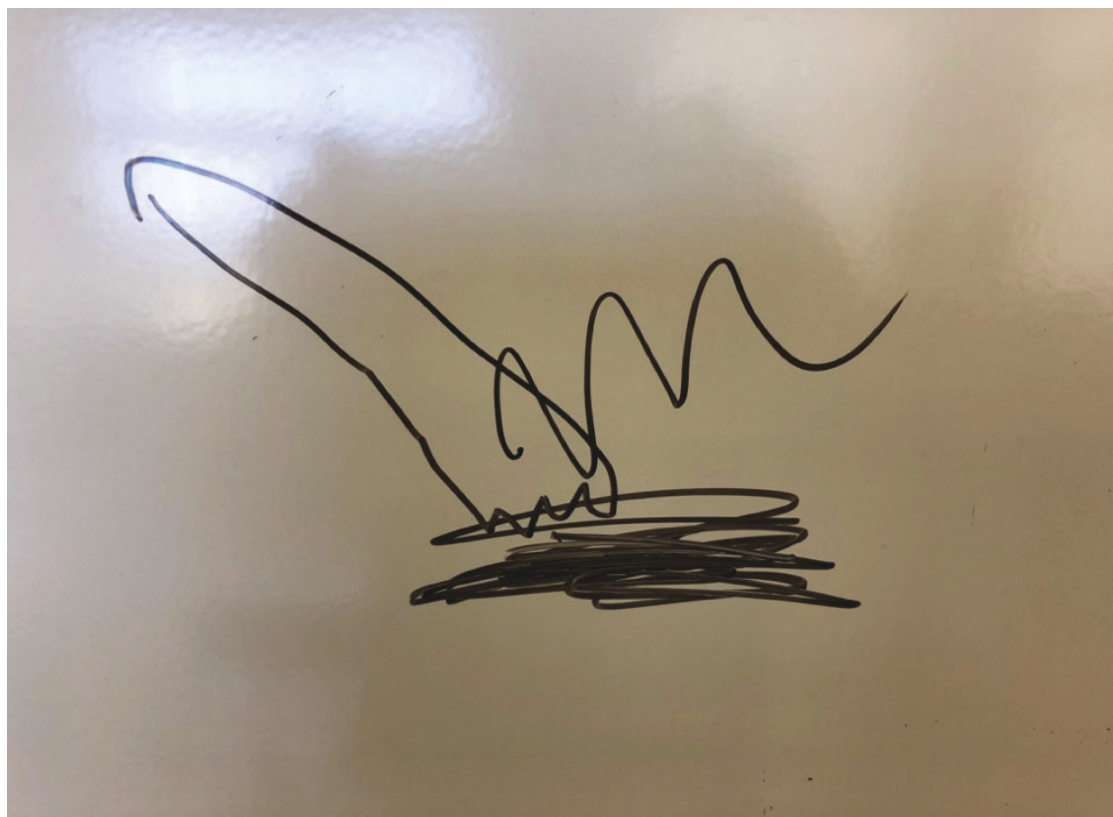
C：ね。聞こえたね。楽しかったね。

Cが聞こえた音を表したものが Figure. 2である。その後フィードバックを行い、筆者がどの音が一番好きだったかと尋ねると、Cは「ジージー」と答えた。旗ポールが風に揺れる音がお気に入りだったようだ。また、フィードバック中に外から救急車の音が聞こえたため、Cは「何かな、何かな。」と言いながら窓のそばに行き、耳に手を当てながら音源を探した。救急車を見つけると「あれだね。ピーポーピーポー。」と高い声を出し、救急車の音を真似ていた。

まとめ

ここでのCの音との関わり方の特徴は、鳥が飛んで行く様子や地面に空いている穴を見たときにそこからインスピレーションを受け、音を創るところである。普段から、Cは教室の前に設置されている教室の札や信号機、四角い形をしたものなどに興味を持ち、観察をすることがある。音を聞くという活動を通して、Cの中で見るものと聞くこと、そして創ることが往還的に行われるようになったことがわかる。

Figure. 1 Cが描いたもの



事例3 Dとのサウンドウォーク

20XX年6月17日（1回目）

授業開始時間より5分ほど早く音楽室に着いたDだったが、椅子に座るとすぐに貧乏ゆすりをしたりため息をついたりし、「早く家に帰ってゲームしたい。学校だるい。」などと話し始めた。チャイムが鳴ったため、渋々授業開始の挨拶をしたが、Dは再び貧乏ゆすりを始めた。筆者はDの様子に触れずサウンドウォークをする旨を伝えると、Dはあくびをしながら両手を頭の後ろに組み、「そんな聞こえないじゃん。聞こえなかったらどうするの?」と言い、先ほどより速いスピードで貧乏ゆすりをした。

D：めんどくせえ。やりたくない。

T：ちょっとだけ行ってみようよ。

D：家帰ってゲームしたい。

T：ちょっとだけ外の音聞きに行ってみようよ。

D：どうせ聞こえないし（貧乏ゆすりをしながらしばらく無言になる）。

T：（笑顔を浮かべながら無言でDを見つめる）

D：（ため息をつきながら）仕方ないから行くか。

全く乗り気ではないDだったが、外へ出るとすぐ以下のような行動を取った。

D：（深く息を吸い込み、目を瞑りながら両手を広げ、2回深呼吸をし、高い声で）ヒュー。

T：どうしたの？

D：風の音真似してみた。こんな感じに聞こえる。先生はどんな感じに聞こえる？

T：ブオーかな。

D：（笑顔で）ちょっと似てるね。

授業開始直後の態度とはまったく異なり、Dは筆者との音の聞こえ方の違いに興味を持ったようだった。

外へ出て、Dと筆者は学校の正門を出て5分ほどのところにある小さな橋まで歩くことに決めた。また、リーダーはDがやりたいと言ったため、Dにお願いした。校門を出て車通りの多い道へ出ると、側溝があり、そこには水が流れていた。Dは立ち止まり、水をじっと見つめた。すると水の中に小さい石を落とし、また見つめた。さらに、さっきより少し大きな石を見つけ、水に落とした。今度は大きめの石を投げ入れた。Dはニコニコしながら筆者に話した。

D：今の音聞いてた？

T：うん。どんな音に聞こえた？

D：小さい方はポトンッ。大きい石はポットン。ちょっと投げしてみるとガッチャンって感じ。大きさが違うと音が違うし、投げしてみると音変わった。

T：変わったね。

D：（満足げな顔をして笑う）

Dは、同じ石でも大きさとものに加える動作の違いによって音が変わることを発見した。その後、田んぼの横を通ると再び立ち止まり、筆者に人差し指を口の前に当てて「シー。止まって。」と言った。筆者には何も聞こえなかったが、どうやらDは何かの音が聞こえていたようだった。

D：遠くでカエルが小さい声で鳴いてる。

T：ほんと？よく聞こえたね。

D：よく聞いてみて。（指を差して）あの辺にいると思う。

T：先生には聞こえないなあ。

D：聞こうとすると聞こえるんだよ。先生は聞こうとしてない。

おそらく実際には鳴っていなかったが、音を聞こうとすることによって聞こえてくるといふ、物理的な知覚を超えた心理的な知覚のプロセスを経て、Dはカエルの声を聞いていた。

小さな橋に到着すると、Dは立ち止まり、耳に手を当て橋の下を流れる川の音を聞いた。

D：サラー。（指を差しながら）こっちはゴブッゴブッ。こっちは（さっきとは別の方向を指差しながら）そっちより水の量が多いんだと思う！葉っぱも揺れてる。ズーって。

Dは、流れる水の強さの違いによって水の音が異なることに気づいた。学校への帰り道でも、側溝とグレーチングの上でそれぞれジャンプをし、「やっぱりこっち（グレーチング）の方が面白い音鳴る。」と自ら動作を加えて音を出して遊ぶ様子や、落ちている葉っぱを拾い葉脈に従って破りながら「ジー。聞こえる？どうやって聞こえるの？」と話す様子から、水だけにとどまらず様々なものの聞こえ方の違いに興味を持っていることがわかる。学校へ戻った後も、「ちょっと行ってくる。」と言いつつ、体育館と教室での声や足音の聞こえ方の違いを1人で調べていた。

まとめ

D は最初、活動に対してやりたくない態度を示した。その大きな理由の 1 つは「聞こえないこと」であり、これは D の発言からも窺える。その後、筆者の表情を見て自分の中で折り合いをつけたのか、消極的ではありながらも外へ出た。D の大きな変化が見られたのは、外へ出た瞬間である。大きく手を広げて深呼吸をしながら風を全身で感じ、聞き取った音を真似ている。さらにここで、他者との聞こえの違いにも興味を持ち始めるようになった。風の音を聞いたことをきっかけに、D は様々な音を聞くようになる。また、D の音の聞き方の特徴は、自らものに動作を加えて音を出すことである。音を聞くと同時に聞き取った音をもとに新たな音を創っている。ここから、D は音を聞く面白さや喜びを体験したことにより、主体的に音と関わり創り出すようになったといえる。

第 2 項 中学部

事例 4 E・F・G・H の実践

20XX 年 4 月 20 日

E と F は 2020 年度の小学部在籍時に 1 回、G と H は同年度に行っていた 2 人のみの授業の際に 1 回実践したことがあったため、4 人はすでに活動の内容を理解していた。サウンドウォークを行うことを伝えると、4 人はガッツポーズやハイタッチをしたりしながら喜んだ。

場所は学校の敷地内で行うこととした。リーダーはじゃんけんで決め、G が務めることになった。音楽室を出ると、幼稚部や小学部の教室、職員室の前を通り、4 人は「〇〇の音が聞こえるね」などと小声で話しながら玄関に向かった。外へ出て、校舎の目の前にあるグラウンドをゆっくり歩いて一周した後、G は学校の校舎の奥にある寄宿舍まで走った。寄宿舍の前に到着すると、大きな水溜まりがあり、そこに向かって全員で石を投げ始めた。

H：聞こえる。

E：大きい石投げてみようかな。

G：（E が石を投げる様子を見ながら）おー。わたしより大きい音したね。

G は、友達投げた石をよく観察し、石の大きさによって音が変わること気づいた。石を投げる様子は Figure. 1 に示した。

Figure. 1 石を投げる様子



寄宿舎から再び歩き進めると、Gは突然上を見上げた。Gにつられて全員で上を向くと、飛行機が飛んでいた。

G：先生。（指を差しながら）飛行機。

T：飛行機の声聞こえるね。

E・F・H：聞こえる。

F：上向いたら飛行機の声と一緒に風の音もよく聞こえた。

H：遠いのかな。ちょっと遠く聞こえる。

G：小さく見えるからね。

GとHは、音や見えている飛行機の大きさをもとに、自身と飛行機との距離について考えていた。

その後、Gは切り株の上に行き、ジャンプをし始めた。すると他の子どもたちもGの様子を真似てジャンプをしたり、その場で力強く足踏みをしたりした。

H：聞こえる？片足と両足と音違う。

F：ほんとだ。ジャンプした方がうるさいね。

FとHは、動作を変化させることにより音の鳴り方や大きさが異なることを発見していた。Gは、他の子どもたちがジャンプをしているとき切り株が振動しているのか、また手で叩いてみるとどのような音がするのかを確認し、「Eがジャンプするとちょっと震えてるっていうか。ジャンプしてるなってわかる。叩いて

みるとコンッコンッて。ちょっと痛いかもですね。」と話した。その様子は Figure. 2 に示した。

Figure. 2 ジャンプをする E と切り株を触る G と筆者



音楽室に戻り、フィードバックを行った。活動中の4人の様子から多くの音を聞き取っていることが窺えたため、ホワイトボードに各自で聞こえた音を書く手法をとった。子どもたちは、書いている途中に「山の上の風の音やばかったよね。」「走るときと歩くときと足音違ったよね。」など、聞こえた音について全員で話し合いながらフィードバックを行い、一人一人が多くの音を書いていた。多い子どもは20個ほどリストアップしていた。書き終えた後、筆者がお気に入りの音はあったかどうか尋ねると、Eは「風の音」、Fは「草の上を歩く音」、Gは「山の上で聞いた風の音」、Hは「走った後の筆者の息切れ」と答えた。

まとめ

4人に共通するのは、様々なものに対して動きを加えて積極的に音を出すところである。友達の動きを真似て同じように音を出し、出した音を互いに聞き合う場面が多く見られた。また、普段は、聞こえの程度等を含む実態差から4人での会話が成立しないことがあり、特にEは会話の内容を理解することが難しい。しかし、活動中はEも含めた4人で音を介してスムーズなコミュニケーションが行っていた。これは、サウンドウォークという活動がシンプルで簡単にできるものであり、なおかつ正解/不正解がなく、自分の聞こえた音や感じたことを他者に伝えやすいためであると考えられる。実態にばらつきのある集団においても、音を聞くという共通の行為を通すことで公平かつ自由に活動に参加できるということが子どもたちの様子からわかる。

第3項 高等部

事例5 I・Jの実践

20XX年4月19日（1回目）

授業開始の挨拶を終え、筆者が2人にサウンドウォークの説明をした。説明を終えた後、以下のようなやり取りがあった。

I：よっしゃ。楽しいやつだ。

J：え？どういうこと？

I：外の音聞くんだよ。

J：え？それだけ？本当にそれだけ？どういうこと？

I：外の音聞くんだよ。間違いとかないから。

T：そう。音聞くだけ。

J：どういうこと？難しいんだけど。だって音楽って楽器とかやるんじゃないの？

I：大丈夫。音聞くだけだから行こう。

J：（しばらく口に手を当てて戸惑った表情を浮かべる）

T：やってみよっか。

J：まあ。はい。

I：（笑顔で）行こう。

1回目は、学校の敷地内のみで行った。最初の活動だったため、リーダーは見本として筆者が務めた。戸惑うJと笑顔を浮かべるIをとりあえず音楽室の外へ連れ出した。音楽室を出て他の子どもたちが学習している教室の方へ行くと、各教室から聞こえる声や椅子、机、板書の際のチョークの音などを聞こえてきた。

J：（教室の前に立ち止まり、チョークの音を聞きながら無言で頷く）

I：（Jの顔を覗き込みながら）なんかいいよね。

J：チョークの音，なんか好きかも。

I：うんうん。

その後、空き教室が並んでいる棟へ行き、職員室前を通過した。職員室からはコピー機の音や教師同士の話し声、椅子を引く音などが聞こえた。IとJは無言で音の聞こえる方向を見ながら耳を傾けていた。その後玄関へ行き、靴を履き替え外に出た。外に出た瞬間、少し風が吹いていた。

J：（小声で）おお。風。

I：ね。風の音も聞こえる。

I：（砂利の上を歩き、笑いながら）めっちゃ聞こえる。

J：（笑いながら）だよね。

その後は再び無言で砂利や草の上を歩き、校舎の周りを1周して音楽室に戻った。音楽室に戻るとすぐにIとJは顔を見合わせて笑い始めた。

T：どうしたの？

I：いやー。あれだよね？

J：うん。いつも（声が）大きいと思ってたけど、やっぱり大きかった。しかもよく聞こうとしたら特に大きく感じた。もうそれ（声）しか聞こえてこなくなっちゃった。

I：わかる。聞こうとしてたからいつもよりはっきり聞こえちゃった。

IとJは、いつも何気なく聞き流していた音でも、意識を向けることでその音が強調される体験をしていた。これはいわゆる「図対地」の概念の体験である。この概念は「図は関心の焦点であり、地はその背景やコンテクスト」（シェーファー 2006, p.310）となり、どの音が図となるか地となるかは文化変容や個人の心理状態、個人と場との関係によって変化する。ここでは音を聞こうとする2人の心理状態やその場の状況から、日常生活においては背景にあったある教師の音がIとJの知覚体験によってその音が図として浮き彫りになり、音に輪郭が与えられたのである。

2人は、他にも聞こえた音についてそれぞれ話した。

I：紙を破る音と、床が軋む音と、笑い声、先生たちの声、幼稚部の誰かの明るい声、風でドアが揺れる音、足音。足音は、人によって違う。〇〇先生のはわかりやすいよね？独特。

J：わかる。遠く歩いててもわかる。なんであんな音鳴るんだろう？

I：柔道やってたから足引きずってるのかな？癖？歩き方にも関係してそう。

J：あー確かに。踵から歩いてる感じ。あとは靴によっても違う？

I：それもそう。とにかくわかりやすい。

J：わたしは、風の音、黒板にチョークを使って書く音、先生たちの声、紙を破る音が聞こえました。

2人は、ある教師のすれ違ったときに歩き方をよく観察していた。観察を通して、靴の素材や歩き方によって音が異なり、またそれは人それぞれであることを発見していた。続いて、好きな音があったかどうか尋ねると以下のような回答が得られた。

T：聞こえた音の中で好きな音はあった？

J：黒板にチョークを使って書く音かな。癒される音だった。Iは？

I：床が軋む音かな。歩き方とか踏む場所で大きさが違ったのが面白かったかな。もっといろんな音聞いてみたいかも。

2人は続けて、好きな音を思い浮かべてみると、工事の音や車の音などといった大きい音よりも、小さい音でなおかつ素朴な音を好むことが多いと話していた。

まとめ

Jは最初、活動に対して戸惑いを見せた。Jの音楽科以外の授業を担当する教師に聞いたところ、何事も初めての活動や見通しの持てないことに対しては同様の反応を示すようだ。また、Jの発言からもわかるように、これまで受けてきた音楽は歌唱や器楽が中心であったため、音を聞きながら歩くだけの活動となると不安に感じたのだろう。

そんなJの様子が大きく変化したのは、黒板にチョークを使って書く音を聞いた場面である。数分間教室の前に立ち止まり、食い入るようにチョークの動きを見つめながら耳を傾けていた。感想で明らかになったように、Jの好きな音がチョークで書く音だったことから、身の回りの自分の好みの音があることを知ったことをきっかけに、周囲の音を積極的に聞くようになっていたことが窺える。

一方でIは、初めから活動に対して意欲的に取り組み、周囲の音をよく聞いていた。また、人によって足音が異なることに気づき、聞くという行為から派生して身体の動きやものの素材などについての分析まで行うようになったことから、音の変化に対して興味を持っていることがわかる。

事例6 I・Jの実践

20XX年6月3日（2回目）

2回目は、学校の敷地内を出てX聾学校から徒歩20分の距離にあるスーパーまでの道を歩き、サウンドウォークを行った。行きのリーダーはI、帰りのリーダーはJが担当した。リーダーは、授業開始後に2人で決めるよう促したが、Jはリーダーになることをしばらく渋っていた。

J：合ってるのか（正解かどうか）わからないから。えー。わかんない。

I：好きなところとか、いいなと思うところを歩けばいいんだよ。難しいことないし、音聞くだけでいいんだよ。

J：でも。うーん。できるのかな。

I：大丈夫。好きなところ歩けばいいんだよ。

J：自信ない。けどうーん（顎に手を当てて考えているような素振りを見せ）、わかった、やってみようかな。

I：よし。大丈夫，大丈夫。

JはIの声かけに応じて何とか重い腰を上げた。ルールは1回目と同様，おしやべりをせずに音を聞くこととした。この日は13時20分から授業が開始されたが，その日は気温が24℃まで上がったこともあり，日差しが強く暑かった。外へ出た瞬間から暑かったため，3人は長距離を歩くことに少し躊躇ったが，Iが笑顔で「行こう。」と先陣を切って歩き始めたことから，Jと筆者は後ろに続いて歩き，サウンドウォークが始まった。Iにとっては通学路でもあったためか，迷いなく歩き，車通りの多い道から人しか通れない細い道，近隣の学校の脇，そして車通りの多い道へ出て最後にスーパーの入口に置いてあるカートを動かす音を聞くとというルートをデザインした。細い道を通っているときには途中で立ち止まり，耳に手を当てて話し始めた。そのとき，下を向きながら歩いていたJが顔を上げて周囲をキョロキョロと見回し始め，Iの話に反応を見せた。

I：おお。葉っぱの音が聞こえる。

T：何て言ってる？

I：水が欲しい。

J・T：（笑う）

I：あっちから小さい音で車の声も聞こえる。

T：なんだって？

I：早く帰りたい。早く車庫に帰って寝たいって。

J：（笑いながら）ずっと動いてるしね。そりゃそうだね。

その後歩く道でも，Iは水が道路の側溝の下で水の流れる音を耳に手を当てて聞いたり，水の中に石や葉っぱを落としたり砂利の上や草の上を歩いたりしながら，周囲のものに様々な動きを加えて音を創り出していた。その後ろでJと筆者もIを真似ながら音を出した。

帰りはJが先頭を歩いた。Jは終始敢えて車通りの少ない道を選んで歩いた。細い道を歩くとき，草や砂利の上を歩きながら歩く速度に変化をつけ，ゆっくり歩いたり少し早歩きをしたりしていた。また，鳥の鳴き声が聞こえると立ち止まり，静かに耳を傾けていた。X聾学校の校舎が見えてくるとJは立ち止まり，話し始めた。

J：ここら辺は学校からは見えるけど歩いたことなかったから面白かった。音聞いていると違う場所にいるみたい。学校のこんな近くにいるのに。

I：わかる。もっと違うところも歩きたい。2時間続けて音楽の授業で全然いい。

と話した。サウンドウォークを終え、音楽室に戻りフィードバックを行った。
2人は聞こえた音や選んだコースについてそれぞれ話した。

I：最初は賑やかな感じで、その後静かになって、まただんだん賑やかになって盛り上がって終わるみたいな道を考えました。本当はスーパーに入ってレジの音聞いたかったけど、時間なかったから。

あと、歩きながら水に石投げたり葉っぱ入れたりして、普段の音に自分で音をつくるのも面白かった。どんな音するんだろうって気になって。見てたらやってみたくなって。大きい石だと結構音鳴って（水も）はねてきてびっくりした。みんなに聞いてほしい音を考えながら歩いた。

J：わたしは静かなところが好きだから、できるだけ車が少ない道を選びました。鳥の声が好きだった。普段歩いたことない道だったけど、あんな音がするなんて面白かった。音聞いて歩くと、違う場所にいるみたいな感覚になって楽しかったかなと思う。あとHがいろんな声が聞こえるのも面白かった。

2人はまるで曲の構成を考えるかのように、それぞれが自分の好きな音や聞かせたい音を取り入れながら音の道をデザインしていた。また、Jははじめ正解のない活動に対して戸惑いを見せていたにもかかわらず、音を聞くことに面白みを感じ、エクササイズ終了後には満足そうな表情を浮かべていた。サウンドウォークの後に高等部で行われた個人面談の際、高等部に配属している教師がJに好きな教科について尋ねると、「音楽。外で、草が揺れる音や鳥の囀り、車の音など、いろんな音を見つけるのが楽しかった。」と回答していたようだ。このことから、活動前と比べるとJは活動に対して楽しさを感じていたことがわかる。

まとめ

Jは活動内容を理解しているものの、リーダーを務めることに対して最初は戸惑いを見せていた。「合っているのかわからないから。」という発言からも、正解のない活動においてリーダーを務めることへの抵抗感を抱いている様子がわかる。

Jの様子の変化が見られ始めたのは、Iが立ち止まって葉っぱや車の音を聞き始めた場面である。JはIの話を笑顔で聞き、それを機に顔を上げて歩くようになった。その後、帰り道でJがリーダーを務めたとき、歩く速度を変化させたり砂利や草の上など歩く場所を変えたりするなど、Iとはまた違った音の聞き方をしていた。つまり、答えのない活動に不安を抱えていたJだったが、自由に音を聞いているIの様子を見たことで様々な不安が払拭され、正解/不正解に拘らない音との関わり方を体験したといえる。

一方で、Iは1回目と同様、初めから能動的に音を聞いている。1回目と比較すると、2回目では、自らものに動作を加えて音を創り出す様子が何度か見られた。

「見てたらやってみたくなくて。」という発言からもわかるように、I は音を聞くのと同時に周囲のものの観察も行い、新たな音を創造している。つまり I は、サウンドウォークを通して、見ることと聞くこと、そしてつくることを往還的に行っていたことがわかる。

第4項 他学年との交流

事例7 D・G・Hの実践

20XX年5月7日（1回目）

この日は授業変更があり、D・G・Hの3人で活動を行なった。Dは、初めてのメンバーと共に活動を行うことになったため、左右に身体を揺らしたり、チラチラと2人を見たりし、初めは落ち着かない様子だった。そのため、筆者は授業変更があり、3人での学習となった旨を伝え、Dは「OK。」と言いながら頷き、身体を動かすことはなくなった。

サウンドウォークをすることを伝え、3人は顔を見合わせ、小さくガッツポーズをしながら喜んだ。それぞれ学部ごとの授業ですでに実践済みであるため、3人とも内容は理解していた。筆者が何も言わずともHが「リーダーどうする？」と2人に問いかけると、Gが手を挙げた。その結果Gがリーダーを務めることとなり、DとHはGの後ろをついて歩いた。歩く範囲は、時間に限りがあったため校舎内および学校の敷地内とした。

廊下を歩いていると、数人の教員とすれ違った。その度にGは立ち止まり、DとHにも止まるよう指示した。

G：シー。よく聞いて。

H：〇〇先生の足音でしょ。ほんとわかりやすい。

D：（歩き方を真似て歩く）同じ音する？

G：似てるけど、同じではないかな。

H：身長と体重が違うからね。

G：あとは（Dの靴を指差しながら）靴柔らかいんじゃない？

D：なるほど。同じ音出せるようになりたい。

3人の様子から、足音を聞くことと共に歩き方や靴の素材も観察していることがわかる。

次に外へ出た。外へ出ると玄関の前に車が止まっており、3人は車のエンジンの音を聞いた。

G：すごい大きい音。しかもちょっと臭い。

H：（笑いながら）臭いって。わかるけど。この車の音が大きいんじゃない？

D：でも車は小さい。古いから？

G：古いと音大きいかも。な一るほど。確かに。

3人はエンジン音や匂いの知覚を通して車の作られた年代についてまでも話し合っていた。その後も通る車の音を聞き、音の大きさや車の新・旧型について3人で話し合う様子が見られた。20分ほどで活動を終え、音楽室に戻りフィードバックを行なった。聞こえた音について、1枚の紙に全員で書いた。3人が書いたものをTable. 2に示した。書き終えた後、3人はそれぞれ挙げた音を互いに見合うとともに、「こんな音もあったね。」「この音聞いたとき面白かったよね。」「この音良かったよね。」など、音が聞こえたときの状況についても話し、筆者の存在は少しも気にも止めず、授業が終わる時間まで目一杯感想を伝え合っていた。

まとめ

ここでは、年齢の離れた3人であるが、音を介して様々なコミュニケーションを取っていることがわかる。また、3人の中で最も聴力が低いのはDであるが、聞こえ方の違いや素材について話したり、実際に音を出してみたりなど、積極的にG・Hと関わっていた。このことから、サウンドウォークは音を聞くという簡単に取り組むことのできる活動であるため、聞こえのグラデーションや年齢差のある集団でも全員が共に参加することのできるものであるといえる。

Table. 2 3人が書いた聞こえた音のリスト

	聞こえた音	
D	<ul style="list-style-type: none"> ・水道の水を止める音 ・車のエンジン ・滑り台の鉄のところを叩く音 	<ul style="list-style-type: none"> ・小さな石を足で踏む音 ・風の音 ・水が流れる音
G	<ul style="list-style-type: none"> ・アルコール消毒の音 ・草の上を歩く音 ・階段を歩く足音 ・風の音 ・車のエンジン 	<ul style="list-style-type: none"> ・砂の上を歩く音 ・水で洗う音 ・ヘリコプターの音 ・石を蹴る音
H	<ul style="list-style-type: none"> ・水が流れ落ちる音 ・土の上を歩く音 ・石の上を歩く音 ・風の音 ・アルコール消毒の音 	<ul style="list-style-type: none"> ・車のエンジンの音 ・砂の上を歩く音 ・ヘリコプターの音 ・ホースから出る水の音

第3節 音の宝さがしゲーム

第1項 小学部

事例8 C・D・E・Fの実践

20XX年7月16日 C・D・E・Fの実践（1回目）

メトロノームを隠すゲームを行なった。ルールを伝えと、4人ともすぐに理解し、全員がメトロノームを隠す係に立候補したため、じゃんけんをしたところ、Dがその係となった。隠している間、その他の人たちは廊下へ出て待機することにした。全員が廊下へ出ると、Dは音楽室内をじっくり見て回り、教室の端に置いてあるオルガンの裏に見えないように隠し、「ここは音が聞こえにくいだろうから難しいと思う。」とニコニコしながら話した。廊下にいる友達を呼びに行くと、C・E・Fは走って音楽室内に入り、メトロノームを探した。

C：（オルガンの近くに行き）聞こえる。聞こえる。

E：（ピアノの近くに行き）ここら辺から聞こえる。

C：（Eの側に来て）聞こえるね。

C・E：（一緒にピアノの蓋を開けようとしながら）聞こえるね。

F：（耳に手を当てながら音を聞き、音楽室内を歩き回る）

C：（ピアノの蓋が開けられないため、その場を離れる）

その後3人はオルガンの周りに集まり、その辺りを探し始めた。EとFは耳に手を当てながら、「近いかも。」と言いながら探し、Cも「聞こえる、聞こえる。」と、オルガンの周辺にあるものを動かしながら探していた。するとFがオルガンの裏側へ回った。

F：みんな。このあたりはどう？みんな来て。

E：すごい。聞こえる。

C：聞こえるね。

F：あった。でもすごい奥にある。

E：届く？どうしよう？

F：こうやって。寝て取るから、引っ張ってくれる？

E：OK。わかった。任せて。

F：行ってくる（寝そべってメトロノームまで手を伸ばす）。

F：よし。取れた。お願い。

C・E：（Fの足を引っ張りながら）頑張れー。気をつけて。

メトロノームを持って出てきたFは、「ありがとう。楽しかった。協力して見つけた気分が気持ちいい。」と話し、3人は笑顔で顔を見合わせた。

その後のフィードバックの際4人に感想を尋ねると、それぞれ以下のように話した。

F：(音楽室に)入ったときは音が小さくて難しかったけど、(オルガンの方を指差しながら)聞こえる方向はあっちかなって。それにみんなで探してみんなで見つけてみんな助けてくれて。楽しすぎた。

E：最初から(オルガンの方を指差しながら)あっちにあるってすぐわかったけど、見つけるのは難しかったです。けどみんなで見つけて嬉しかったです。

C：聞こえたね。楽しかったね。(Dの足を引っ張る動作をしながら)よいしょ、よいしょ。楽しかったね。

D：あんなにすぐ見つかるとは思わなかった。オルガンの後ろに置くと音が小さくなると思ったのに。けどみんなで頑張って探してる場所見て嬉しくなった。探してくれてるって感じ。また隠したい。(笑いながら)次はもっと難しいところに。

C・E・Fに共通しているのは、「みんなで見つけて楽しかった」という感想を述べているところである。またEも、自分が隠したメトロノームを友達が探してくれていることに喜びを感じていることが発言から見てとれる。

また、Dのオルガンの裏にメトロノームを隠すと、離れた場所から入念に音の聞こえ方を確認し、自分が納得のいくまで微調整を繰り返していた。この様子から、音をよく聞きながら場所による音の聞こえ方の微細な違いにこだわりを持っていたことがわかる。

まとめ

子どもたちは、メトロノームの音を頼りに探すという行為を通して、全員が同じ活動に参加し、協働することに楽しさを見出していた。そのきっかけとなったのは、Fが他の子どもたちに声をかけて集まった場面である。初めはバラバラに探していた3人だったが、Fの声がけによって全員が集まり、取りづらい場所に置いてあるメトロノームを協力して取ろうとしている。学年や聞こえの程度、実態差の異なる集団であるが、子どもたちは、音を聞き、探すことを介して集団内でコミュニケーションが活性化し、協力することの楽しさを体験していることがわかる。

第2項 中学部

事例9 E・D・G・Hの実践

20XX年4月13日 (1回目)

メトロノームを隠すゲームと、音を出しながら自らが隠れるゲームの2種類を実施した。まず先にメトロノームを隠すゲームを行い、最初は筆者がメトロノームを隠す係となった。筆者は掃除用具入れの横にメトロノームを隠し、廊下にいる子どもたちを呼びに行くと全員勢いよく走って音楽室へ入った。4人は探している間、耳に手を当てながら音を聞いていた。その様子はFigure. 3に示した。

H：近い。この辺から聞こえる。近いよ近いよ。

G：こっちも近い。

F：(耳に手を当てながら) 聞こえるんだけどな。

E：聞こえる。近づいてる。

そう話しながら最初は異なる場所を探していた4人であったが、徐々に全員掃除用具入れの前に集まり、Hが横を見て見つけた。その後4人で「やっぱりここから聞こえたよね。」と、笑いながら話した。

Figure. 3 耳に手を当てて探す様子



次の隠す係はジャンケンで決め、Hがその係となった。Hは音楽室の端に置いてあるオルガンの下にメトロノームを置き、さらに段ボールを手前に置いて見えな

いように隠した。廊下で待機している子どもたちを呼びに行くと、1回目と同様全員走って音楽室へ入り、メトロノームを探した。段ボールで隠れているため音が聞き取りづらく、3人はなかなか見つけることができなかった。しかし音をよく聞き、「近い気がする。」などと言いながら3人ともオルガンの近くへ行き、Eが段ボールを避けて見つけた。メトロノームを隠すゲームを終え、フィードバックを行った。

H: めっちゃ楽しい。音聞きながら探すと簡単。(音が) 近いと大きくなるし、遠いと小さい。そこで見つけてる。これは何回でもやりたい。

G: 音自体は聞こえるんだけど、どこから聞こえるのか探すのがちょっと難しい。なんとなくこっちから聞こえる気がするみたいなのはある。けど簡単。楽しい。またやりたい。

E: 楽しい。音はよく聞こえる。どこから聞こえるかなって思うとワクワクする。見つけたときは嬉しい。次はわたしも隠したい。

F: 簡単にできて楽しい。音聞くのは簡単。でもどこから聞こえるのか探すのは大変だけどそれも楽しい。もっと他のいろんな音でやっても面白そう。

次に、音を出しながら隠れるゲームを行った。まずはそれぞれ楽器を決めた。4人は隠れる際に邪魔にならない大きさのものを探し、Eはハンドベル、Fは鈴、Gはカスタネット、Hはクラベスを選んだ。くじ引きで鬼を決め、Gがその係となった。Gは隠れる際の注意点として、「みんな小さくても音出してね。ただのかくれんぼになっちゃうから。」と3人に事前に話した。3人は見つかりにくい場所を探し、Eはピアノの下、Fは音楽室の入り口付近にある楽器が収納してある棚の中、HはFが隠れた棚の脇に隠れ、小さく音を出した。筆者がGを呼びに行き、Gは走って音楽室の中に入った。すると音楽室の入り口で立ち止まり、教室をキョロキョロと見渡ししながら「聞こえる。近いかも。」と話した。ピアノの近くに行ったGは下を覗き込み、Eを見つけた。Gは筆者に小声で、「Eのことは音ってよりも先に目に入ってきちゃった。もうちょっとバレないところに隠れてくれたら音だけで探せたんだけど。」と話した。一方でFとHは見つけるまでに時間を要した。Gは「音はなんとなく聞こえるんだけど、遠い感じがする。近くに行くと大きく聞こえるのかな。」と音の聞こえ方の違いについて考えながら探していた。DとHが隠れている棚に近づくと、Gは「近い気がする。さっきと音違う。大きくなった気がする。」と言い、楽器を寄せたり扉を開けたりしながら探していると、2人を見つけた。フィードバックでは、4人は以下のように感想を述べた。

G: Eのことは目で見て見つけてしまったけど、あとの2人はなかなか見つけれなかった。音だけで探すのってやっぱり難しいけど、遠くに行くと音が小さくなって、近くに行くと音が大きくなる。これで探したら見つかったから

楽しかった。

F：見つからないように、小さな音を出した。隠れているときも動いたら服が棚に当たって音出ちゃうから、動かないようにしてた。Gが近づいてくるのがわかって、音小さくしちゃったけど、見つかったら悔しい。またやりたい。

H：見つからないように音を小さくした。Fと同じで、動くとき自分の音も出ちゃうから動かないようにしたし、気づいたら息も止めてた。隠れるの楽しかったからまたやりたい。

E：すぐに見つかったら悔しかったけど、楽しかったからまたやりたいです。

FとHは、見つからないように、楽器の音だけではなく自分の身体の動きや呼吸によって出される音にも注意を払っていた。なおかつ楽器も小さな動きで演奏することにより音が小さくなり、見つかりにくくなることも理解していた。の様子から、自分を取り巻くすべての音や自分から発生される音に意識を持っていき、よく聞きながら隠れることができていたといえる。また、全員が楽しかったと話したり、E・F・Hは「またやりたい」と言ったりしていることから、この活動に対し楽しさを見出し主体的に取り組んでいることがわかる。

まとめ

聴覚障害者は、音源の方向や距離を特定するために必要な音響的な情報入力に制限があるため、音源を見つけるまでに困難があると考えられている（小林・原島・堅田 2014, p.123）。しかし4人の言動を見ると、困難さを抱えているにも関わらず、音をよく聞きながらそれを頼りに探していることがわかる。また、Hは音源との距離による音の違いを判断材料とし、音を聞くことで微妙な聞こえ方の違いに気づくことができていた。つまり、音を聞くという活動を通して、子どもたちは音に対して意識を向け、聞こえ方や音の大きさの違いを聞き取ることで、困難さを超えて音を知覚しているといえる。

第3項 高等部

事例10 I・Jの実践

20XX年4月14日

メトロノームを隠すゲームを行なった。時間の関係で1回のみ実践し、筆者がメトロノームを隠し、IとJは探す係となった。Jは説明を聞いているとき、首を傾げながら、「え、それだけでいいの？簡単すぎない？」と、活動内容に少し不安を抱いたようだった。隠している間は廊下で待つように伝えたにも関わらず、Jはなかなか動こうとしない。そんなJに対してIは、「隠れてる音探すだけだよ。難し

いことなんかないよ。」と声をかけたところ、J は渋々頷き廊下へ出た。筆者は音楽室の入り口から対角線上にあるストーブの裏に隠し、廊下で待機している 2 人を呼びに行くと、2 人は笑顔を浮かべながら歩いて音楽室に入ってきた。2 人とも耳に手を当てながら音を聞き、「遠くない?」「小さく聞こえるからこっちではないと思う。」などと話しながら一緒に探していた。ものの 5 分も経たないうちに 2 人はストーブの方へ行き、「多分この辺りにあると思う。」「さっきより近いよね。」と言いながらあっという間に見つけた。

その後フィードバックの際に感想を尋ねると、2 人はそれぞれ以下のように話した。

I：最初音楽室に入った瞬間はどこから聞こえるのかわからなくなった。音に囲まれてるみたいな感覚になった。けど集中してどこから聞こえるか聞いたらすぐにわかった。簡単にすぐできて楽しい。もっと大人数でやっても楽しいと思うゲーム。普段からいろんな音がどこから聞こえてくるのかって聞いてみたら面白い発見がありそう。

J：普段、音がどこから聞こえるってあんまり考えたことなかったけど、こうやって音をよく聞いてどこから聞こえるかなって探すとよく聞こえるものなんだって気付くことができました。普段もどこから聞こえるかってよく聞くといろんなことがわかって面白そう。しかも簡単。これからはもっと身の回りの音を聞いてみようと思った。

授業終了後、2 人は音楽室から教室までの帰り道中で聞こえた音を互いに話しながら歩いており、この様子から音楽の授業を超えて音を聞く楽しさや喜びを見出していることがわかる。

まとめ

事例 9 のまとめでも述べたように、聴覚障害者は音源の方向や距離の特定が難しいとされている。それにも関わらず、2 人は感想の中で音を聞こうとすると音源の方向がわかると話している。音を聞く活動を通して、子どもたちは持っている能力を最大限に活用し、音を知覚することができていることが明らかである。2 人の感想からは他にも、活動自体が簡単にできて楽しいということ、日常生活における音の聞こえ方に興味を持っていることがわかる。最初は活動に対し不安を感じていた J も、最後には「もっと身の回りの音を聞いてみようと思った」と話していたように、楽しく活動に参加することができていたといえる。

第4項 他学年との交流

事例11 D・G・Hの実践

20XX年6月3日

この日は授業変更があり、D、G、Hの3人で合同の授業を行った。この3人での合同の授業は2回目であったため、すんなりと受け入れ、手を挙げて「よっ。」と言いながら挨拶をし合った。

3人は既に各学部の授業内で音の宝さがしゲームをやったことがあり、ルールは押さえていた。Hから「いつも音楽室だから、今日は違う場所でやりたい。難しいところで。」との提案があったため、体育館で行った。この日は、それぞれが好きな音を出しながら隠れるゲームを行った。体育館へ向かう前に3人は相談しながら音を決めた。

D：(シンバルを持つ)

H：それは音も大きいし隠れるの難しそうじゃない？すぐ見つかったちゃうよ。

D：小さく音出せばいいかなと思ったんだけど。こんな感じに(小さく音を出す)。

H：確かに小さいから聞こえないかも。体育館だといいかもね。でも大きいから見目で気づかれそう。

D：確かに。こっちにする(クラベスを手に取り、小さな音を出す)。

G：いいね。音も聞こえにくい。これだと見つかりにくいね。

3人は、音や楽器の大きさについて話し合いながら、見つかりにくい楽器を探していた。そしてDはクラベス、Gはハンドベル、Hはトライアングルを選び、体育館へ行く前に、互いの音を確認し合った。

体育館に到着すると、3人は以下のようなやり取りをした。

D：体育館は広いから聞こえ方が違うかも。もう1回みんなの音聞きたい。

G：確かに。やろう。

(1人ずつ音を出す)

D：やっぱり聞こえ方が違う。音楽室と違って綺麗に聞こえるけど、ちょっと聞こえにくいかも。

G・H：(頷く)

3人は何度も互いの音を確認した。確認を終えると、じゃんけんで鬼を決めた。最初に鬼はGになり、Gはステージとは反対の位置にある入り口で待機した。筆者は子どもたちが安全に活動できるよう、全員の見守り役を務めた。Dはステージの横にある体育用具が収納されている小さな部屋の角に、Hは体育館のステージ横の通路に置いてあるステージ用の移動式階段の裏に隠れた。2人は隠れながら、見つからないように小さく音を出した。「いいよ。」という声が2人から聞こえる

と、Gは勢いよく走って探し始めた。しかしGは音が聞こえず、「まずい。音楽室と違って音が聞こえにくいです。聞こえない。」と焦っている様子だった。するとGは体育館の真ん中へ行き、下を向きながら目を瞑った。しばらく目を瞑った後、「わかった。聞こうって頑張ったら聞こえた気がする。」と話し、ステージ横の通路へ走って向かった。「聞こえる。鈴の音が聞こえる。絶対いる！」と声を上ずらせながら探し、Hを見つけた。見つかった瞬間、Hは笑顔でGに抱きついた。その後Gはステージの近くへ行き、Dの鳴らすクラベスの音も聞こえたようで、「聞こえる。この近くにいるはず。」と言いながらDのいる部屋に向かった。Dは小さな音でリズムカルに音を出していた。なかなか見つからないため、Hも一緒に探した。2人とも音は聞こえているようだったが、Dの姿を見つけることはできない。一旦部屋の入り口に立ち、2人は並んで静かに音に耳を澄ませた。するとGが「わかった。あの棚の下から音聞こえた。」と言い、ようやく見つけ出すことができた。3人で集まると、感想を話し始めた。

G：めっちゃ難しい。けど聞こうとすると聞こえる。けどもうちょっと大きい音鳴らしてほしい。

D：それだとすぐ聞こえちゃうじゃん。面白くないよ。

H：D隠れるのうますぎ。全然わかんなかった。どうやってあそこに隠れたの？すごかった。

D：音があんまり聞こえない場所だと思った。狭いし、ものも多かったから。あとは音の出し方を変えると、(自分の)楽器の音じゃない感じがするでしょ？だから鳴らし方も変えながら隠れてみた。こんな感じに(実際にやってみせる)。

H：だから難しかったんだ。音が違うく聞こえてた。すごいね、よくそんなこと気づいたね。

G：いやー、参ったな。Dすごいな。次やろうっと。

Dは、ものが多い場所に隠れることで音が聞こえにくくなることと、楽器の奏法を変えることで音に変化することに気付き、なるべく小さな音を出しながら隠れていた。

再びじゃんけんをし、次はDが鬼になった。DもGと同様入り口付近で目を瞑って待機した。Gはステージのカーテンの裏に、Hは体育館のステージ横の通路に置いてあるホワイトボードの後ろに隠れた。

2人が隠れ終わり「いいよ。」の声が聞こえると、Dはゆっくり扉を開けて体育館に入り、探し始めた。最初は首を傾げ、「確かに聞こえないな。」と少し動揺した様子であったが、その後視線を天井に向け、深呼吸をしながら微かに聞こえる音に耳を傾けた。するとステージの方に走って行き、満面の笑みを浮かべると、ものの数分でカーテンの裏に隠れているGを見つけた。次にHを探した。GはHの鳴らす

鈴の音がステージ付近からは聞こえなかったようで、ステージから離れた別な場所を探した。ところが D は「ここら辺（ステージの近く）から聞こえる。」と話し、ステージ上やステージ横の通路を入念に探した。そしてホワイトボードの後ろに隠れる H を見つけると、D と H は笑顔で筆者のもとへやってきた。2 人が集まっている様子を見た G も駆けつけ、3 人は話し始めた。

G: なんでわかったの？ あっち（ステージ横の通路を指差して）から聞こえたの？

D: 聞こえたよ。多分音が飛んでいろんな方から聞こえてたんだと思う。

H: D がさっきやってたみたいに、ちょっとリズムつけて音出してみた。

G: それで音聞こえたり聞こえなかったりしたんだ。難しいー！ すんげー！

D: でも、音聞こうとするとよく聞こえたよ。

時間の都合でゲームは 2 回で終了となった。ゲームを終えると、3 人は一応筆者の周りに集まるものの、その存在は気にも止めず、授業終了のチャイムが鳴るまでの 5 分間に渡り、3 人で意見を伝え合った。その意見交換は、隠れる技術の更なる向上を目指すために行われており、3 人はより質の高いものを追求し続けていた。

まとめ

ここで注目すべき点は、活動中の 3 人の関係性である。普段の生活において、子どもたちは、「先輩は後輩の面倒を見る」という指導を受けているため、G と H にとって年下である D は、面倒を見る対象である。ところが活動中の発言にも見られるように、G と H は D から教えを乞い、それを次のゲームに生かす様子が見られた。D も、「先輩なのにこんなこともわからないのか」などという態度は一切とらない。つまり、この活動は異年齢の子どもたちも、年齢を超えて公平に楽しめるものであるということがわかる。

また、鬼を務めた D と G に共通しているのは、広い体育館では音が聞こえないことに最初は焦っていたが、その後は目を瞑ったり目線を逸らしたりして音に耳を傾けていたことである。この行動から、2 人が音を必死に聞き取ろうとしていることがわかる。音を聞くことが困難であると考えられている聴覚障害児たちであるが、音を頼りにメトロノームを探す活動を通して、自ずと音に意識を集中させ、聞き取った音との距離や方向を判断することができるようになったといえる。

第4節 紙を使った音楽づくり

第1項 小学部

事例12 C・D・E・Dの実践

20XX年9月3日

模造紙を使って作品づくりを行なった。この日は大変暑く、音楽室は30度を超えていたため、授業の開始時から既に子どもたちからは「暑い」「早く終わりたい」等の声が上がっていた。全員に集中力はなく、暑さに茹っていたのが気掛かりではあったが、まずは全員で輪になり紙をきれいに見えるように回していった。腕を大きく上に上げて隣の人に渡したり、紙の端を持って微細に揺らしながら渡したりし、それぞれがきれいな紙の動きを考えて取り組んでいた。しかし、暑さに耐えられず、子どもたちは扇風機の近くに行ったり、冷たい床に座ったりし始める様子が目立っていた。また、Cは身長が小さいこともあり、暑さだけではなく模造紙が大きいうまく扱えないことにも苛立ったのか、不機嫌そうな表情を見せ、途中で走って音楽室を出て行ってしまった。するとDが廊下へ迎えに行き、2人で一緒に戻り活動を再開した。Cが戻り、全員で以下のようなやり取りをした。

C：ごめんね。ごめんね。

D：いいよ。みんなで上下に動かそうよ。

E・F：いいね。やってみよう。

全員：（紙を上下に動かす）

E：おー、楽しいね。

D：（笑顔で紙を動かしながら）やっぱりね。

C：すごいね、すごいね。

F：Cがすごい楽しそう。よかった。

D：（模造紙の下に左手を入れ、音を出す）こうやっても音聞こえる。

F：C，中に入ったら？

E：いいね。入ってみて。

C：（模造紙の下へ行って仰向けに寝転がる）楽しいね。ポッポッ。聞こえるね。

D：大きくやれば風も吹くし音も大きくなるから面白いかも。

Dの「やっぱりね。」という発言からもわかるように、C以外の3人は、Cが行った様子を見て、Cも活動に参加できるよう全員が一緒にできる方法を探し、活動中もCの様子を見つつ自分たちも楽しみながら紙を動かしていた。フィードバックの際、紙を使った音楽づくりについての感想を全員に尋ねた。

E：みんなでブワーって上に上げたり、きれいに見えるようにゆらゆらしたりシャキシャキしたりして楽しかったです。

F: (両手を横に開閉しながら) カシャカシャが一番好きな音だった。C も楽しそうでよかったし、自分も楽しかった。

D: 音楽つくるのは簡単だし楽しい。紙の音もよく聞こえるけど、みんなの声とか靴の音とかも一緒に聞こえてくる。音に合わせて今度は歌おうかな。

C: (腕を上下に動かし、紙の動きに見立てながら) ブシャー。楽しかったね。

最初は暑さに茹だり、やりたくなさそうな様子の4人だったが、紙を上下に動かしたことをきっかけに、全員が活動に参加し、さらに感想では全員が「楽しい」と話していた。活動の様子は Figure. 4 と 5 に示した。

Figure. 4 全員で紙を動かす様子



Figure. 5 C が紙の下に入る場面



まとめ

C が音楽室を出たこと、その様子を見た D の「みんなで上下に動かそうよ」という提案を機に、全員が主体的に活動に参加し始めた。また D や F の発言を見ると、C も共に参加し、なおかつ全員が楽しめるものと考えていることがわかる。このことから、この活動は年齢や実態差のある集団においても公平に参加することができる、エラーに寛容なものであるといえる。

次に、D は、紙の音だけではなく紙を動かすときに伴う音にも注意を向けていることがわかる。サウンド・エデュケーションに取り組んで間もなくの頃は、音が聞こえるかどうかを気にしており、決して積極的には活動に参加していなかった D であった。しかし4ヶ月ほど経つと、音を聞くことが当たり前のように行われるようになり、ひとつの音だけではなく複数の音を聞き取り、さらにその音に合わせて自らも音を重ねようとするようになった。つまり、音を聞く活動を継続的に行うことにより、聞こえないことが当たり前とされる聴覚障害児が音を聞くことが日常になったということがわかる。

第2項 中学部

事例13 E・F・G・Hの実践

20XX年5月25日

4人で1つのグループになり、作品づくりを行った。創作するにあたり、始まりと終わりの部分があることを意識するよう伝えた。活動が始まると、EとDは開放的な気持ちになったのか2人で野球のピッチャーとキャッチャーの動きを真似て遊び始めたが、Hが「集まって。やるよ。」声をかけると、2人は渋々GとHの元へと行った。Hが自然とリーダーとなり、話し合いが始まった。

H：どんな音楽つくる？

G：最初は2人ずつ分かれてやったらどう？

全員：（頷く）いいねー！やってみよう。

グーとパーでペアを決めると、EとG、DとHの組み合わせとなった。ペア同士で3mほどの距離をとり、互いに背中を向けながら相手のペアの動きは見ないように創作を始めた。両ペアとも実際に紙を動かしながら話し合った。EとGのペアは、Gが「紙がきれいに見えるようにしよう。あんまり大きな音出さないで。優しくね。」と話したことから、2人とも大きな音を立てないように慎重に紙を左右に揺らしたり上下に動かしたりしていた。一方、DとHのペアは、ゲラゲラと笑いながら腕を目一杯上げたり下げたりし、大きな音を出しながら紙を動かしていた。するとDが「うるさすぎるでしょー！」と大声で言ったため、2人は小さな音にすべく、小刻みに上下に動かした始めた。

それぞれがある程度話し合いを終えると、両ペアは自然と教室の真ん中に集まり、次の動きについて話し合い始めた。

H：全員になるときどうする？全員で持つ？

G：渡していけばどう？

D：（頷きながら）いいよ。

E：（眉間に皺を寄せ、首を傾げる）

H：みんなでやってみよ。やってみればわかるよ。

Eはやり方を理解できていない様子だったが、全員で紙を動かし始めると「あー。」と言いながら頷き、動きについて意見を述べた。

E：渡すときはこうすれば（腕を大きく上に上げる）どうかなって。

全員：（Eの動きを観察し真似を始めた）

G：いいね。こうしよう。で、最後に向かって全員で回って盛り上がっていけばいいんじゃない？

Eは普段の生活において、自分の意見を発信することは滅多にない。普段は意見を言うと笑われたり、受け入れられなかったりした経験があったことから、周囲の反応から自分の意見は伝わらないというトラウマを抱えていた。しかし活動の中では、やり方がわかると、躊躇することなく意見を自然に出すことができた。また、他の3人も、普段はEの意見を積極的には取り入れようとはしないものの、このときはEに賛同して取り入れている。いつもとは異なる構図になっていることがこの場面から見て取れる。

次に、Gの提案を受け、4人で紙を上下に動かしながら時計回りに回った。この動きは全員が気に入ったようで、走って回ったり大きく上下に動かしたりし、10分ほど笑いながら回っていた。ある程度回った後、曲の終わり方について話し合い始めた。活動の様子は Figure. 6 に示した。

G：最後決めよう。紙投げたい。

全員：（満面の笑みで）いいねー！

G：思いっきり上げよう。

全員：（紙を上に向けて）

E・D：楽しー！

H：最後っぽい。いい感じ。

Figure. 6 4人で回る様子



し

全体の曲の構成は、冒頭はパートごとに、中間部は全員で大きな音で盛り上がり、最後は盛り上がりを保ちつつ紙を上に向けて落として静かに終わる、という大きく分けて3つの部分から成るものとしていた。以下はフィードバック時のやりとりである。

T：どうやって作品を作るの？

G：綺麗な音を目標に作りました。

H：（笑いながら）適当に？うそ。特に考えてない。音聞きながらって感じ。そのとき鳴ってる音に合わせてるっていうか。

T：最初に頭の中にイメージがあるの？

G：わたしは、Eとやろうとしたのが、

E：（左右に腕を動かしながら）ゆらゆらする。

G：（左右に紙を動かす動作をしながら）なめらかな感じで思ってやったんですよ。

T：じゃあ、紙の音だけじゃなくて、

G：（食いぎみで）そう！

T：動かし方も考えながらやったのね。

G：そうです。

E：（頷きながら）綺麗に見えるように動かしました。

T：じゃあ、音聞きながらやってた？

（全員頷く）

F：ザクザク（手を開いたり閉じたりしながら）。Hとやったときにザクザクした。Hの手の動かし方真似してやってみた。

H：あー、これね（Fとともに手を開いたり閉じたりする）。やったやった。ザクザクした。ちょっと強めにやると音変わったから、強めに閉じて優しく開いてみたいな感じにやってみた。

T：2人ずつでやるところもなんかこう、やり方が違ったよね？

G：何か、自分たちで2人組を分けて。自分が綺麗だなと思うのは人それぞれで違うじゃないですか。だからそれを、出てきたものにこれやろうかなとか考えて工夫して。で、FとHが違う音でも、それぞれ違う音も含めて全部になるというか。

4人は演奏中にやっていたことや思いをそれぞれ話した。全員に共通しているのは、紙の音を聞くだけではなく動きにも注目して演奏していたという点である。また、演奏終了後すぐの4人の様子を見ると、演奏を通して全員が満足感を感じていることがわかる。

まとめ

ここで注目すべき点は、作品づくりのプロセスである。G と H の発言を見ると、あらかじめどのような音楽を創るのかについての固定されたイメージを設定することはせず、その場で鳴っている紙の音を聞き、それに呼応する形で新たな音を創り上げていっていることがわかる。4 人の演奏は、互いが音の多様性を認識し、身体の動かし方を変え、音を調節しながら創られていく。その結果、作品自体がとどまることを知らず、常に変化し続けた。それは4人が互いの音を聞き合い、身体の動きを観察し合い、そして音やことばを媒介としたコミュニケーションを取ることによって、新たな音が生み出されていたからである。

もう1つ注目すべき点は、E と 3 人との関わりである。実態差により、E は友達とのコミュニケーションがうまく成立しないことが多い。この活動内でも、1 人だけ理解するまでに時間を要した場面があったが、やり方を理解すると、自分の意見をためらうことなく伝え、それを他の3人もすんなりと聞き入れていた。その後も集団の一員として活動に参加し、楽しむことができていたことから、作品づくりの活動は、正解/不正解がなく、1 人 1 人が公平に参加できるものであるといえる。

第3項 高等部

事例 14 I・J の実践

20XX 年 5 月 12 日（1 回目）

I のつくった図形譜を用いて新聞紙を用いて紙の音楽づくりを行った。図形譜は Figure. 7 に示した。2 人はこの活動が初めてであったため、J は最初、首を傾げて不安そうな表情を浮かべた。これまでは、I から何度か声をかけられ、自分の中で納得してから活動を始めるという流れだったが、今回は、不安そうな表情を浮かべたものの、「うーん、まあやってみよっかな。」と言い、早い段階で切り替えて活動に参加し始めた。

創作を行うにあたってルールを、楽譜はどこから読んでも良いということ、曲の始まりと終わりを意識することの2つに設定した。まず、I と J は楽譜の読み方について話し合った。

J：普通は左から右だよな？でもどこから読んでもいいから。

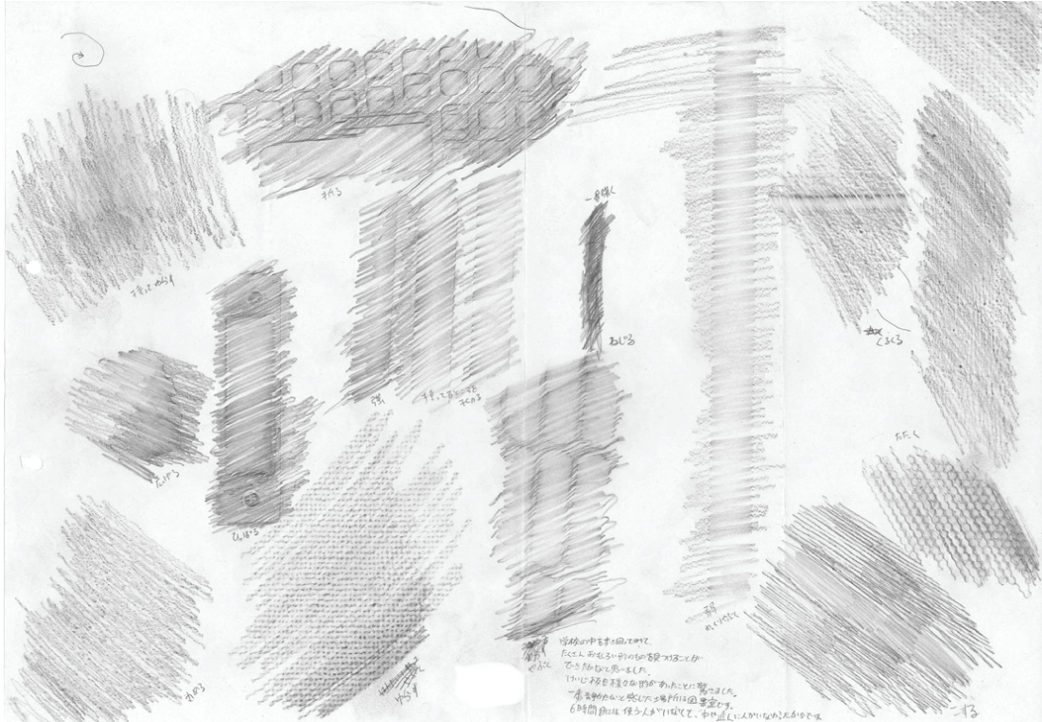
I：ぐるぐるしてみる？

J：面白いかも。いいね。ここ（左上）から始まってここ（中央）で終わるか。

I：いいね。ここ（中央にある形）がちょっと濃くなってるからここ面白くしたくない？

J：いいね。全体通したら最後も考えよう。

Figure. 7 I のつくった図形譜



楽譜の読み方が決まると、次は音について話し合った。2人は、腕を組みながら紙に顔を近づけたり離れたところから見たりし、1つ1つの形をよく観察して徐々に新聞紙を手に取り、音を出し始めた。それぞれの形に合った音を探し、互いに「この形こんな感じ（実際に音を出して聞かせ合う）でどう？」と話し合いながら決めた。○が複数集まってできた形について、新聞紙を丸め、譜面台を叩いて音を出しながら、

I：○っぽくない？何かしっくりくる。

J：もしかして譜面台の叩く場所で音変わってる？ここ（譜面台の上と下の部分）でやった方がこれ（丸い形）っぽい音する気がする。

と話し合い、納得のいく音が出ると2人は「いいねえ！」と笑顔で顔を見合わせた。

また、音を聞き合っているときは、互いに音の違いや身体の使い方をよく観察していた。例えば、Hが新聞紙を端から丸めていく音を出したとき、

J：その紙何枚？何回折ってる？半分に折った方がもっといい感じに聞こえそう。

I：1枚。半分に折ってみようかな。（音を出すと）ほんとだ。何か音大きくなった？いいね。

J：うん、さっきよりもっとよくなった。いいね。

IはJからの意見を笑顔で取り入れ、再び音をつくり始めた。またIは、Jが新聞紙を優しく揺らす動きを見ると、

I：それいいね。もう一回動かしてみて。手の動き見たい。

J：（照れながらやって見せる）

I：紙も手も動きが綺麗に見える。うまいね。

とやりとりし、互いに笑い合いながら、終始和やかな雰囲気で作っていた。また2人のやりとりの特徴は、「いいね」と言い合うところである。互いに認め合い、また更により良いものになるように意見を出し合いながら話が進んでいく。

以下はフィードバック時のやりとりである。

T：すごかったね。どうやって考えたの？

I：これ（色が）薄いから、揺らすのは優しめにやって、これは四角だから、折った感じだとそれっぽくなるかなって。そして、これは棒に見えるから、もう一つの紙を丸めてこういう感じの音出して。それで、丸い感じの音をポンポンポンンってやって。ここで擦って。これは破るって感じたから破って、ここは○がいっぱいあるから、（破った紙の端で）揺らして。丸めて広げて、ここは長いから引っ張って。ここは（色が）濃かったから捻る感じにして。音はちっちゃかったけど。

J：（終始Iの話すことに頷く）

T：なるほど。じゃあ形の意味を考えるっていう風じゃなくて、形を見てどんな音がいいかなって考えたんだね。

I：（頷きながら）そうそう、形から音を考えてみた。

J：はい。

T：素晴らしい。作ってみてどうだった？

J：うーん。音考えるのはちょっと難しかったけど、楽しかった。いろんな音出して、もっと深めていくと音ももっと変わって楽しかった。あとは1つの紙でどれだけいろんな音が出るかって考えてやってみた。

T：なるほど。しかも1枚じゃなくて何枚か重ねて音出してたよね？

I：2枚重ねた音と1枚重ねた音が違って面白かった。でも練習とちょっと違った音出ちゃったけど、Jが合わせてくれたから良かった。

J：あと、譜面台も叩く場所によって音が違うのも面白かったです。

2人とも音をよく聞き、紙の枚数や同じ素材でも場所によって音が変わることには気づき、そこに楽しさや面白みを感じていた。

まとめ

2人は、形とそれが表す意味を考えるのではなく、形からインスピレーションを受け、それをもとに音を聞きながらより洗練されたものへと創り上げていった。このプロセスはつまり、「もの自体の、つまりあるものがまさにそのものであるということの、輝きと艶」（ソントグ 2018, p.32）の知覚を経て行われている。この経験をソントグは「透明」と呼んでいる。したがって、2人は形から音を透明に写し取っているといえる。さらに2人は、透明に写し取って現れた音に対し、より工夫を重ねることによって音が変化することに楽しさを見出していた。またIは、紙が練習と同じように動かなかった部分があったようだったが、Jは責めることも慌てることもなく、出てきた音に合わせ即興的に演奏していた。Iがエラーだと感じたことはエラーではなく、むしろそれがきっかけでまた新たな音楽を創り出すことにつながっていることがわかる。つまり、この活動は、エラーに寛容で、参加者が公平にかつ自由に取り組むことができるといえる。

また、2人の会話を見ると、互いの意見ややり方に対し、肯定的な反応を見せていることがわかる。参加者の音やことばを介したコミュニケーションによって作品づくりが行われていくプロセスがここから見て取れる。

20XX年5月17日（2回目）

2回目は、図形譜は用いずに模造紙を使って音楽づくりを行った。ルールは①でもあったように、はじめと終わりを意識することを設定した。はじめは沈黙が続き、2人とも考えあぐねている様子だった。しかし、Jの模造紙を手に取り徐々に動かす行動がきっかけとなり、話し合いが始まった。

I：どうする？

J：うーん（手を顎に当て、考えている素振りを見せる）。

I：動かしながら考えるか。

J：（頷く）

2人はそれぞれ別々の模造紙を使い、無言で紙を動かした。個々で分かれている間、互いにやり方を横目でチラチラと見合い、Jが腕を上下に動かすとIも同じ動きをしたり、Iが模造紙を丸めるとJも丸めたりし、互いの動きをよく観察し真似ながら音を出していた。しばらくの間沈黙が続き、7分ほど経ったときIが閃いた様子でニコニコしながらJに話しかけた。

I：こういう感じ。上で丸めて下で伸ばす。

J：（笑顔で）うんうん。

I：伸ばして反発。バーって。ウーって。

J：（大きく頷きながら）うんうん。

I: 次に、お互いにこう。なみなみにきれいに見える感じでやって。

J: うん (H と同じ動きをする)。

I: そしたら、I が離して自分が (回りながら) ソロやる。

J: (笑いながら) うん。

I: で、シューってやったら。シューってやったら。

J: さっきのやつやる？

I: いいね。(紙を) 渡したら。

J: シューってやって。

I: いいね。シューってやったら、最後はどうする？

J: 上に上げて落としてみたい。

I: いい。やってみるか。

I・J: (実践する)

I: こうやって。手を上げたときに上で手離すと紙どうなるかな？

J: いいね。やってみよ。

I・J: (実践する)

I: 思いっきり膝と腕を使ってこう。やってみよう。

J: あー確かに。いいね。

I・J: (実践する)

J: おー、いいね。きれいきれい。

I: よし。これで終わるか。

2 人は進んで意見を出し合いながら話し合いを進めていった。話し合いを終え、作品を発表した。発表を終えると、2 人は互いに笑顔で顔を見合わせながら、

I: 練習のときより紙きれいに見えた気がする。

J: わかる。すごいきれいだった。音もそんなに大きくならなかったし。

I: なんか、なんだろう、すごい楽しかった。上手く説明できないけど。何か気持ちよかった。

J: わかる。なんだろうね、これ。すごい良かったよね。紙がくっついてくるっていうか。確かに気持ちよかったが合ってるかも。

と感想を伝え合った。その後フィードバックを行い、作品のポイントについて尋ねてみたところ、I と J は次のように話した。

T: 何かポイントにしたこととかある？

I: 最初は引っ張って広げて、終わりはくるくるくるってロールするから、それではじめと終わりの対比させてみた。

T: なるほど。はじめは広げて終わりは丸くなったんだ。よく考えたね。

J: わたしは、紙の音とか紙の動きとか身体の動きとか。紙がおっきくて難しいなって思ったけど、慣れてくるっていうか。楽しかった。

2人は、紙の動きに注目していたことがわかる。また、模造紙は新聞紙と違って大きいので、最初は扱いづらさを感じていたが、紙に合わせて身体の動きを変えることによって紙と身体が馴染んでくるような感覚を体験していた。

まとめ

2人の身体の動きと紙は音との交感によって音楽が奏でられており、そのときの身体の動きは旋律を描き出していた(インゴルド 2017)。身体と紙で音楽を奏でながら、2人はことばでは上手く説明できない、なんともいえない心地よさを感じていた。

第5節 ハンドサインを用いた即興演奏

事例 15 C・D・E・Fの実践

20XX年10月1日

ハンドサインを用いた即興演奏を行った。活動内容を説明すると、子どもたちは楽器を演奏できることを嬉しく思い、両手を挙げて喜んだ。まず、子どもたちは音楽室内にある楽器の中から好きな楽器を1つ選んだ。楽器を選ぶ際は、1つ選んで手に取るとすぐに音を出してみる。するとまた別の楽器を手に取り音を出してみる。このプロセスを全員5回ほど繰り返し、1つの楽器に絞っていった。Cはマラカス、Dはアコーディオン、EもCと同様にマラカス、Fはハンドベル、筆者はカスタネットを選んだ。その後全員でハンドサインを確認し、リーダーをくじ引きで決めた。1回目のリーダーはEが務めた。Eは最初やり方がわからなかったのか、なかなか始めず、周りの子どもたちに「まだ音出さないで。」や「きちんと座って。」などと指摘をしていた。3分ほどその状態が続いたが、Dが「始めようよ。」と言うと、恥ずかしがった様子でようやくサインを出し始めた。Eは、「大きい」「小さい」のサインを繰り返し出し、途中からは最初の様子とはまったく異なり、「楽しいー!」と声を上げながら演奏を導いた。演奏が終わると、なぜか全員で拍手をした。

2回目のリーダーはDが務めた。ここでFは、Dが使っていたアコーディオンに変えたいと言い、演奏する楽器をハンドベルからアコーディオンに変更した。Dはみんなの前に立つと、腕を組んで考えているような素振りを見せ、その後笑顔でサインを出し始めた。Dは1人ずつ順番に「大きく」「小さく」のサインを出し、その後全員に対し同じ順番でサインを出した。一旦止めて右手で「小さく」、左手で「速く」のサインを出し、右手は徐々に「大きく」のサインになり、盛り上がった。

た状態で終わるという演奏を導いた。盛り上がる部分で C は思わず立ち上がり、腕を大きく振ってマラカスを演奏した。演奏が終わると再び全員で拍手をし、F が「D の指揮すごいよかったよ。楽しかった。」と D に伝え、それを聞いていた E も「すごかったね。」と声をかけた。演奏中の様子は Figure. 8 に示した。

Figure. 8 D の指揮とそれに合わせて演奏する様子



3 回目のリーダーは C が務めた。C は真ん中に立つとすぐ「大きく」と「速く」のサインを全員に出した。しばらくの間それを出し続け、一旦止めた。少し間を空けて再び同じサインを出し、また一旦止めた。これを 6 回繰り返し、演奏を導いた。演奏が終わると C は「楽しかったね。すごいね。」と笑顔を浮かべて話していた。終了後は拍手をし、時間の都合により 3 回で活動を終えた。その後フィードバックを行うと、子どもたちは以下のような感想を述べた。

D : 指揮をしていて楽しかった。みんな僕の動きに合わせて音を出して音楽ができるのが面白い。みんな合わせてくれるから、いろんな動きをしたくなった。演奏しているときは盛り上がりすぎて声も出したくなっちゃった。(楽器の音を真似たような高い声やリズムに乗った声を出しながら) こんな風にね。楽しかった。またやりたいなって思う。次の楽器は何にしようかな。

E : 簡単にできた。難しくなかった。みんなですぐ演奏できるのが楽しかったし、またやりたい。これだとすぐできるし、簡単だった。

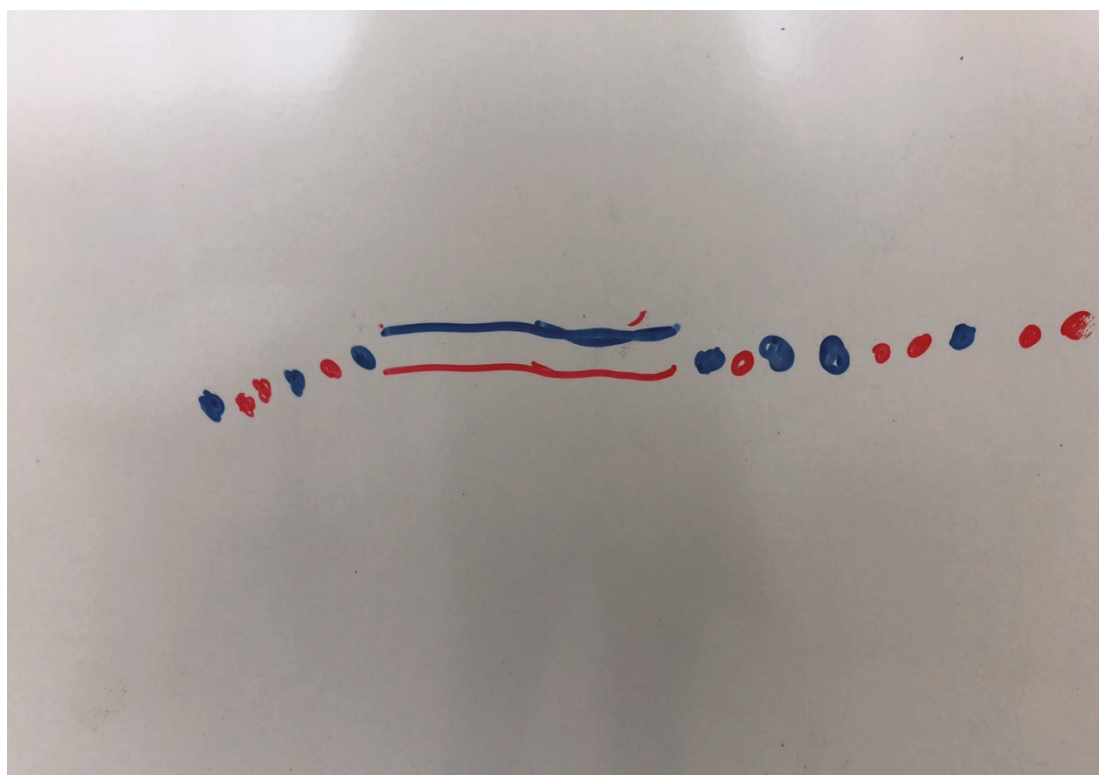
F : D の右手と左手で違う合図出してるのが面白かった。みんなで決めた合図だ

けど、新しい合図みたいですごくよかった。みんなで演奏して、簡単で楽しかった。Cの指揮もよかった。みんな違う音楽だった。

C：シャカシャカシャカシャカ。楽しかったね。ね。

フィードバックの時間が終わると、Dは、「楽譜思いついた。」と言い、ホワイトボードに何やら描き始めた。Dは、様々な楽器の音を聴いているうちに Figure. 9 のような楽譜を思いついたようだった。この楽譜を描いた後、「もっと音楽つくりたい。ことばもつけようかな。」と話していた。

Figure. 9 Dの描いた楽譜



まとめ

4人の感想に共通しているのは、「楽しかった」や「またやりたい」と話している点である。E・Fは、「みんなですぐに演奏できるのが楽しい」と感じていた。高度な技術を必要とせず、ハンドサインとそれによって導かれる音で、即興的に且つ簡単に音楽がつくられていくプロセスに面白さを感じていることが発言からわかる。Dは、自分の身体の動きに合った音が友達の演奏する楽器の音から奏でられることに楽しさを感じていた。Dはさらに、自分の身体の動きから導かれた音に対し、今度は声で音を返したいとも話していた。ここから、Dは「自分自身と周囲に広がるサウンドスケープの中とを統合する」(シェーファー 2006, p.106) 感覚を体験していることがわかる。

この活動は、ハンドサインで導きつつも、〈正確に〉〈正しく〉音を出すことは求めておらず、誰もが自由に参加できる。つまり、今回のような年齢や実態差のある集団においても、即興的に演奏し音楽をつくっていくプロセスの中で、楽しさを見出すことができるものであるといえる。

第6節 ピアノを用いた音楽づくり

第1項 中学部

事例16 G・Hの実践

20XX年11月30日

ピアノを使って音楽づくりを行なった。Gはピアノの高音側、Hは低音側に並んで座るとすぐに鍵盤の上に手を乗せ、それぞれが自由に音を出し始めた。しばらくするとGが「一緒にやろうか。」と声をかけ、2人は話し合いを始めた。

G：どんな感じにする？

H：とりあえず好きな音出してみよ。それから考えよう。

G：そうだね。何も考えないで音に合わせていこう。

Gがメロディーを即興で演奏し始めると、HはGの手の動きを見たり天井を見て頷いたりしながらGの演奏を聴き、それに合わせるように低音パートを演奏し始めた。2人は互いの顔や動き、呼吸を見ながら笑顔で演奏していた。20分くらい経つと曲が完成し、発表した。発表を終えると2人は笑顔で顔を見合わせたり抱き合ったりしながら、「すごい楽しかったよね。」と話していた。

その後フィードバックを行い、筆者が演奏してみてどうだったかと尋ねると、2人は以下のように話した。

G：楽しかったけど、何かちょっと変な感じもする。頭の中は空っぽで。そこにHの音が入ってくる。音を聞くと出てくる。自然に出てくる。テーマとかはないけど、音を聞くと、次はこの音を使ってみたいって思う。いいなって思うんです、音が。

H：楽しかった。簡単。音聞いていると自分で次どうしようかなってというのが勝手に出てくる。どうするとか考えてるわけじゃないけど、勝手に動くみたいな。よくわかんない。けど音を聞くと出てくる。Gのことがわかる。すごい楽しかった。

話し終わると、2人は肩を組み笑顔で顔を見合った。2人は、互いの音を聞き合い、それに呼応して次の音を創り出していく創作過程を辿った。2人の創作プ

ロセスに共通しているのは、初めからどんな音楽にするかというイメージを持つことはせず、その場に出てきた音に応じていくというスタイルである。その中で、音だけではなく、身体の動きや呼吸、表情など細かいところまで互いに観察し合う。そのプロセスを経て創られた音楽を演奏した後には、日常生活の中では上下関係が見られる2人の関係性は活動の中では見られず、むしろHは「Gのことがわかる。すごい楽しかった。」とまで話し、笑顔で顔を見合わせ肩まで組むようになっていた。このことから、ピアノを用いた音楽づくりは、たとえ関係が少しギクシャクしている者同士であっても、演奏中は互いに尊重し合い、理解し合おうとすることができるものであることがわかる。2人はその後も休み時間や音楽の授業が早く終わった日など、「曲つくってもいいですか？」と2人から申し出てくることもあるくらい、作品づくりに楽しさを見出していたようだった。演奏を終えると2人は決まって笑顔で肩を組み、「楽しかったね。」と伝え合った。普段の生活までは把握できなかったものの、少なくとも音楽の授業内では、互いの意見を対等に聞き、否定したり高圧的な態度を取ったりすることなく、認め合いなが活動に取り組んでいた。

第2項 高等部

事例 17 I・Jの実践

20XX年2月9日

ピアノを使って音楽づくりを行なった。筆者は授業が開始する前にあらかじめピアノの蓋を開け、譜面台の部分も外しておいた。活動を始めるよう伝えると、2人は音楽室内をぶらぶらと歩き始めた。するとIは机の上に置いてあったピンポン玉の入った箱からピンポン玉をいくつか取り出し、ピアノの中へ投げ入れた。

J：（満面の笑みを浮かべながら）おー！面白い。音もかわいいし、飛び跳ねてるのもかわいい。

I：（興奮気味に）おー！これはいいね！音もきれい。この音使いたいな。

J：いいね。こうやって転がすのは？

I：いい。全部入れて全部転がしてみよう。

J：速くやるのと遅くやるのとする？

I：いいね。速さを変えると音も違うのか。じゃあ端っこまで届かなかったやつ、Jがまた転がしてくれる？ゆっくりでもいいし速くてもいい。

J：OK。やってみよう。

2人は、しばらくの間ピンポン玉を投げたり転がしたりしながら音を聞いていた。同時に音だけではなくピンポン玉の動きも観察し、速さによって音が変化す

るとや、投げ入れる高さ、角度でも音が変わることを発見し、2人は互いの好きな音を探し合った。

I: ねえ、この音どう? (高い位置からピンポン玉を落とす)

J: うん、きれい。好きかも。

I: 好きそうだよ。この音使おう。

J: これは? (手でピンポン玉を弦の部分に擦りつける)

I: いいかも。面白い。結構好き。

J: そう思った。これも入れよう。

2人で何度も創作活動を行なっているうちに互いの音の好みが変わるようになり、さらにその音を使って創作する様子が見られた。

ピンポン玉を使った音づくりを終え、2人は再び音楽室内を歩き回り、音を出すのに使えそうなものを探した。するとIはマレットとクラベスを手に取った。

J: え! それ (マレットを指差して) 大丈夫? 硬いから壊れそうだけど。

I: やり方次第で音が変わるよきっと。優しくやれば壊れない (跳ねるようにマレットを動かす)。

J: きれいな音。うちもその音使いたい (マレットを持ってくる)。

I: この音は絶対使いたい。なんか神秘的。

J: 絶対使おう。うちはこっちでポンポンってやってもいい?

I: いいね。高い音と低い音になって面白い。

I: (クラベスを弦の上で左右に動かしながら) この音も良くない?

J: え、めっちゃいい。めっちゃいいよ。それも使おう。高い方好きかも。

I: 高い方でやってピアノで終わるのどう?

J: いい。最後静かに終わりたい。

I: いいね。やってみよう。

2人は互いの音を聞き合い、互いの意見を尊重し、そして認め合いながら音楽を創り上げた。フィードバックでは演奏した感想を2人に尋ねた。

I: よく見る使い方じゃない使い方でピアノをやってみてすごく面白かった。

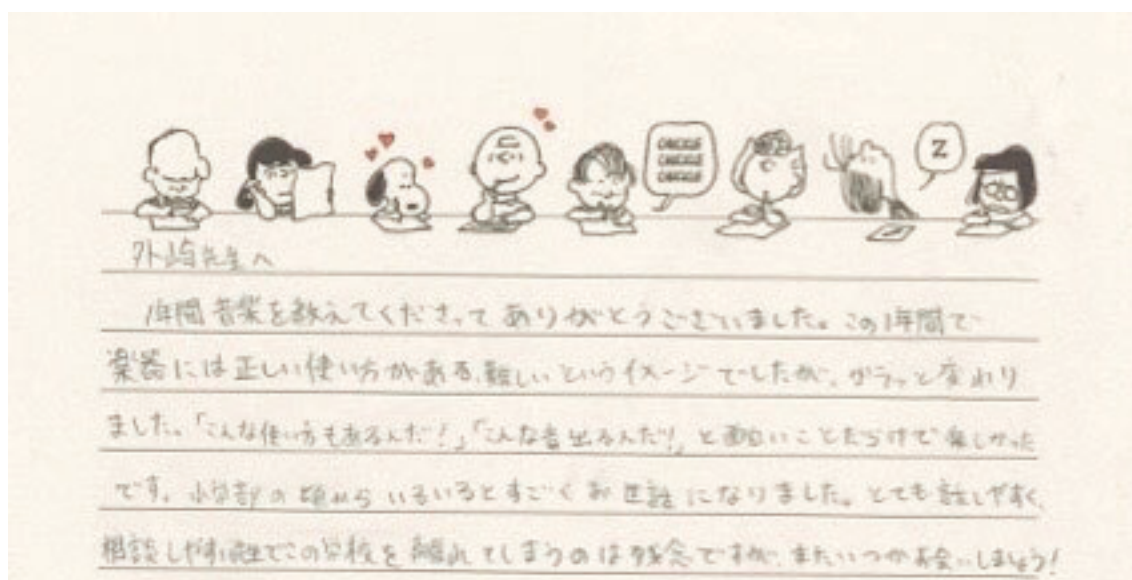
いろんな音を組み合わせるとまた違う音が生まれてきて面白かった。

J: 今までやってきたピアノは難しくてはっきり言って嫌だった。(ピアノを) できる人だけが特別っていうか。でも今日のはすごく楽しかった。音が面白いからそれでよかった。別に音楽で何を表現するとかできてるのかなとか、他のこととか考えなくてもよかった。心地よかったかな。

Jはこれまで受けてきた器楽の授業は、まず楽譜を読み、次に楽譜を見ながら合っているのか合っていないのかもわからないまま演奏し、最終的にはテストを受けて教師から合否が言い渡されるというものであったようだった。そういった中で、できる人とできない人が教師によって分けられていることにも気づき、特に難しさを感じたと話していた。しかし今回はこれまでの授業とは違い、奏法や音などすべてを1から自由に2人で創り上げていくものであったため、そこに特別な技術などは必要なく、互いの音や意見に耳を傾け合うことでひとつの作品になることの面白さを感じていた様子だった。Iも同様に、これまでのピアノへの印象とは異なり、ピンポン玉やマレットなどを使った様々な方法で音を出すことにより新たな音が創られていくことに面白みを見出していた。

1年間の音楽の授業を終えたとき、2人から手紙をもらった。まず Figure. 10 がIからの手紙である。

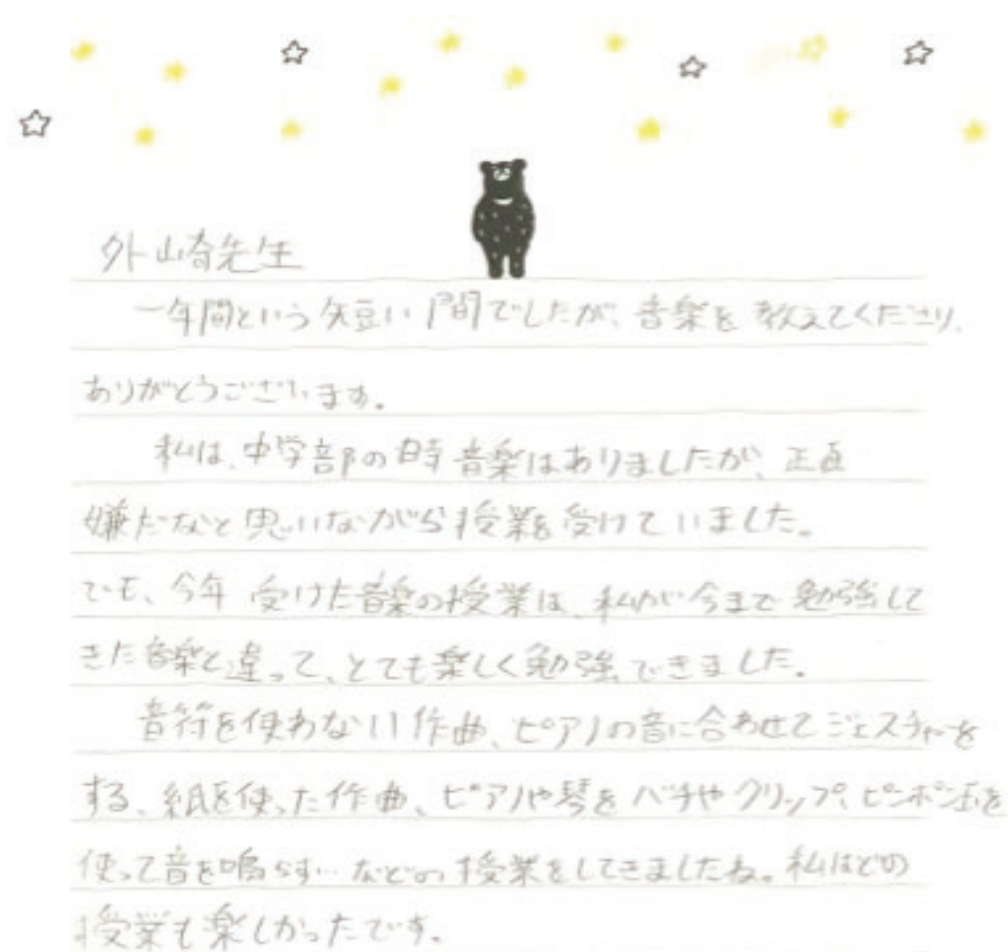
Figure. 10 Iからの手紙



1年間音楽を教えてくださってありがとうございました。この1年間で楽器には正しい使い方がある、難しいというイメージでしたが、ガラッと変わりました。「こんな使い方もあるんだ!」「こんな音出るんだ!」と面白いことだらけで楽しかったです。

J からの手紙は Figure. 11 に示す。

Figure. 11 J からの手紙



1年という短い間でしたが、音楽を教えてください、ありがとうございます。
中学部の時音楽はありましたが、正直嫌だなと思いつながら授業を受けていまし
た。でも、今年受けた音楽の授業は、今まで勉強してきた音楽と違って、とて
も楽しく勉強できました。音符を使わない作曲、紙を使った作曲、ピアノでバ
チやピンポン玉を使って音を鳴らす…などの授業をしてきましたね。どの授業
も楽しかったです。

Jがこれまで受けてきた授業とは、教師が手で音程を示しそれに合わせて歌った
り、歌詞の意味について考えたり、太鼓などの楽器を教師の指示に合わせて演奏し
たりといったものであり、「難しいし、できないし、つまらなかったしで結構苦手
だった。」と話していた。また、歌唱や器楽などは、最終的に友達たちの前でテス

トを受け、うまくいかなかったときは辛かったようだ。それに比べてサウンド・エデュケーションの実践に対しては楽しんで取り組んでいたということがこの文章からもわかる。またJは、最初に出会った頃は常に俯きがちで自分の意見を主張することなく、教師からの指示を待っている様子だった。しかし2ヶ月ほど経った頃には、顔を上げ、活動中はきちんとIに自分の考えを伝えるようになり、笑顔を見せてくれるようになった。また、活動を通してIとも良好な関係性を築いており、互いを決して否定することなく、信頼し、尊重し合っていた。また、IもJも音楽という名の、ことばに支配されたものではなく、鳴り響いている様々な音に興味を持って能動的に聞き、そしてその音をもとに音楽を創っており、ここから、環境と音楽と子どもたちが往還していることがわかる。

第7節 日常生活や他教科における音との関わり

ここでは、音楽科以外の時間の子どもたちの音との関わりの場面をいくつか事例を挙げる。筆者が実際に見聞きしたものもあれば、他の教師とのやりとりもある。予め断っておきたいのは、筆者は小学部に所属していたため、普段は中・高等部との関わりがなく、日常の様子がまったくといっていいほど見えなかった。故に本節では小学部の子どもたちの様子のみを取り上げることとする。

事例 19 Eの様子

- ・20XX年7月、Eは隣の教室から聞こえる英語の歌に耳を傾けていた。筆者が板書を終え振り変えると、Eはノートも取らず笑顔で身体を左右に揺らしていた。筆者も授業を進めるのをやめ、Eを真似て身体を動かすと、Eは立ち上がり手拍子と足踏みをつけて身体を動かし始め、前に出てきて「フォー！」と言いながら音楽に合わせて即興的に歌い始めた。音楽が鳴り終わると、「あ、つい動いちゃった。だってノリノリな音楽だったから。ごめんなさい。」と話し、席に戻って何事もなかったかのようにその後の学習に取り組んだ。

事例 20 Dの様子

- ・20XX年7月、Dとの授業の中でホワイトボードを使用する場面があった。するとDは、ホワイトボードマーカーとイレーザを持ち、机の上でリズムカルに音を出し始めた。身体も動かしながら笑顔でしばらく即興的に演奏を続けた。演奏を終えると、Dは「授業中だったのに、しかも音楽じゃないときにすまん。ペンとこれ（イレーザ）を見てたらどんな音がするんだろうって気になった。どうしても音を出したくなった。ノリノリになりすぎて歌いたくもなった。」と話していた。

また、給食の時間中、Dは牛乳パックに息を入れたり吸ったりしながら音を出した。すると「先生、どうやって聞こえてる？僕はポンッポンッて聞こえてる。」

と話し、筆者が「ポコポコッて聞こえるよ。」と答えると、ニコニコしながら「似てるけど同じには聞こえないのかな。他の人はどうやって聞こえるかな。」と、聞こえ方の違いに興味を持っていた。

同日、他の教師との授業時間中、今度は段ボールに鉛筆を擦り付けて音を出し始めた。5分間ほど続き、その間は自分の耳元と教師の耳元で交互に音を出し、「どんな音に聞こえる？同じ音に聞こえてるのかな？」と、給食のときと同様に聞こえ方の違いについて興味を持っていたようだった。

事例 21 F の様子

- ・20XX 年 7 月、F との掃除中ヘリコプターが飛んでいた。すると F は「ヘリコプターの音聞こえる。(上を指差しながら) 多分こちら辺通ってるんじゃないかな？こちら辺から聞こえる。」と話し、外を見るとヘリコプターは見え、音だけが響いていた。しばらく見ていると、確かに頭上からヘリコプターが現れ、上空を飛んで行った。すると D は「やっぱりそうでしょ。上から聞こえたもん。」と得意げに話した。

事例 22 C の様子

- ・20XX 年 10 月、C は教室で自習の課題に取り組んでいた。その日は担任が不在であったため、筆者が C の自習監督の担当となった。課題中、廊下から足音が聞こえると、「きたきた。聞こえるね。誰かな。」と話し、廊下へ出て誰の足音なのか確認する様子が何度か見られた。また、特徴のある足音が聞こえると、「トゥクトゥクトゥ」と声を出しながら歩き、聞こえた足音を声で真似て遊ぶ様子も見られた。

事例 23 D の様子

- ・20XX 年 11 月、筆者は D との授業のため教室へ向かうと、そこには服を頭まですっぽり被った D がいた。筆者が近づくと D は指を差し、服から笑顔で顔を出した。何をしていたのか尋ねると D は次のように答えた。

D: 目が見えない状態で、どれくらい音が聞こえるんだろうと思った。服の中で目を瞑ってたんだけど、まず先生が教室に入ってくるのは足音を聞いてわかった。で、近づいてくるときは足音でもわかったんだけど、すごい近くになるとなんとなく動いてるのが見えた。目を瞑ってるのに見える。音も聞こうとすると聞こえるし、見ようと思うと見える。面白い。

音を聞くのは耳、ものを見るのは目であるといわれているが、耳や目だけを使って知覚しているわけではない。知覚するとは個々の受容器がとらえることなく、対象をとらえ、生き物の持つ全感覚が協働して働くことである（ギブソン

2011)。D は全感覚を総動員させ、近くに歩いてきた人の動きを感じ取っていた。

事例 24 D の様子

・20XX 年 11 月，理科の授業中に霰が降った。すると D は、「うるさい！（霰が）窓に当たってうるさすぎるんですけど！E もうるさいって思ってるかな？」と話し始めた。授業が終わると足早に教室へ戻り，早速 E に「霰の音聞こえた？」と聞いた。E も聞こえていたようで，2 人で霰が窓に当たる音がうるさかったという話題で盛り上がっていた。その会話の内容は以下の通りである。

D：すんごいうるさかったよね。やっぱり雨と全然違う。

E：うん。バチバチバチー！って感じだったよね。うるさかったー。

D：風も強かったのかな？しかも霰って固いから？

E：固いからうるさかったんじゃない？風はどうだったんだろう。手出してみる？

（2 人は教室の窓を開け，手を出した）

E：今は強くないね。雨降ってるけど全然うるさくない。やっぱ風か。

D：さっきは風も強くてしかも寒いから霰になってうるさかったんだ。

2 人は休み時間中霰の音に興味を持ち，うるさく聞こえた要因を探し始めていた。そして風の強さや雨と霰の固さの違いなどから音が変わることを学んでいた。

以上の子どもたちの言動や振る舞いはすべてサウンド・エデュケーションのエクササイズを行った後に見られるようになった。このことから，サウンド・エデュケーションの実践を機に，子どもたちの音を聞くことと創ることが日常的に行われるようになったことがわかる。また，友達同士や教師と話す際，音に関する話題が活動後によく挙がるようになったことから，聞こえないとされている聴覚障害児たちが日常的に音を聞くようになり，さらに音を聞くということを通してコミュニケーションが増えたともいえる。

第3章 サウンド・エデュケーションがもたらす効果の検討

第1節 潜在能力アプローチとしてのサウンド・エデュケーション

本節では、子どもたちが「能動的に音を聞いている」という点について分析していく。まず「サウンドウォーク」の実践を見ると、例えばCは音を聞くということを基盤とし、温度が高くなったコンクリートに自ら手を触れることで熱さを知覚し、その感覚から透明に「熱い音」を写し取った。また、給食の匂いや換気扇の音など、五感を総動員させながら「給食の音」も聞いていた。さらに、地面に残った何かの痕跡や鳥など自分が興味を持ったものを見つけると、筆者の手を引っ張り、その場所へ行き音を聞いていた。これらすべては、Cが自ら能動的に音を聞こうとしているために引き起こされたものである。「外の音をまた聞こうね」という発言からも、Cが音を聞くことに対して楽しさや嬉しさなどのポジティブな感情を抱いたことがわかる。

Dは、歩いているときに、側溝に流れている水を見て大きさの異なる2種類の石を落とし、音が変わったと話した。このことから、水にものを加えたときの音の変化に興味を持っているということがわかる。その後、側溝とグレーチングに対して自分の動作を変えることによる音の違いに気づいていたことから同様のことがいえる。また、Dは「音を聞こうとすればよく聞こえる」ということをよく言っていた。サウンド・エデュケーションの実践をする前は「どうせ聞こえないから。」と話し、聞くことを諦めているような態度を取ることが何度もあったものの、実践後は自ら様々な音を聞いたりつくったりし、自分と他者の聞こえ方の違いに興味を持つようにもなった。さらにDは、音楽の授業時間だけではなく、他教科の授業中や休み時間なども様々な音を創る様子が見られ、日常的に音と関わる楽しさを見出していた。

中学部の4人も、ものに加える動作を変えることによって音が変わることに興味を持ったり、場所によって風の音の聞こえ方が異なることに気づいたりしていた。また、「紙を使った音楽づくり」のときは、4人が互いの動きを見ながら音を出し、笑い合い、そして意見を出し合っていた。4人は、身体の動きに伴って音が創り出されることを互いの観察を通して理解していた。そのため、必ず身体を動きも見て自分でも取り入れる、というプロセスを経て創作していた。

高等部の「ピアノを用いた音楽づくり」の様子を見ても、ピアノという楽器に自ら進んで様々な工夫を凝らしながら能動的に音を創っていることがわかる。その際子どもたちは、互いに出す音を聞き合い、音について肯定的な感想を伝え合いながら音楽を創っていた。また、音を出すとそれをもとにまた新たな音を生み出し、更なる音の質の向上を目指し、自分たちの納得のいく音を探求する様子も見られた。

つまり、子どもたちはそれぞれの音への関わり方がある。動作を加えて楽しむ、

静かに聞き音に耳を澄ます、対象から音を創造する、音の聞こえ方の違いを知る、音を通して他者とコミュニケーションを取る。教師があれやこれやとルールを設定して展開するような教師中心の実践ではなく、シンプルに「音を聞く」というテーマのもと子どもが中心となって活動できる時間を設けることによって、子どもたちの面前には音との関わり方の多様な選択肢が広がる。そしてその選択肢から自分でやりたいことをいくつかを選択し、それを実行することで、子どもたちは様々な発見をする。各エクササイズを実践した後のフィードバックでは、ほとんどの子どもたちが「楽しかった」「またやりたい」と笑顔で話していた。本研究では小学部だけでしか観察することができなかったが、日常生活の中でも音と能動的に関わり、笑顔で楽しんでいる子どもたちの姿があった。IとJからの手紙を見ても、授業に対して楽しさを感じていたことがわかる。この発言や表情、行動からわかるのは、サウンド・エデュケーションは、子どもたちにとって満足度の高い、**well-being** へと導いていることである。「聴覚障害児＝聞こえない」という前提のもとに行われる実践（例えば国語力の向上を見越して言語力や想像力を高めるための歌唱指導など）は、教師が中心となり自由が少なく制限の多いものであることに対し、サウンド・エデュケーションは子どもたちの意思を尊重し、自由に音と関わることのできる選択肢が数多く存在している。つまり、音と関わることに対する潜在能力が広がっているのだ。そして自由な選択肢をたくさん持つことで、子どもたちは **well-being** な状態に導かれることになる。故に、サウンド・エデュケーションは潜在能力アプローチと類似性のある実践であるといえる。聴覚障害というスティグマを与えられた子どもたちは、サウンド・エデュケーションにより潜在能力を拡大させ、その結果自分たち自身でエンパワーメントすることを可能にした。子どもたちは、選択肢が広がる環境において持てる力を発揮することができるのである。

第2節 サウンド・エデュケーションとインクルーシブ教育

前章でまとめたサウンド・エデュケーションのエクササイズを実践した結果には、共通している点が2つある。1つ目は、子どもたちが「他者との関わりの中で音を聞いたり音楽をつくったりしている」という点、2つ目は「能動的に音を聞いている」という点である。本節では、1つ目の「他者との関わりの中で音を聞いたり音楽をつくったりしている」という点について取り上げて分析していく。

エクササイズ中の子どもたちの様子からわかるように、常に音や音楽を媒介としたコミュニケーションが行われている。例えば他者との音の聞こえ方の違い、身体の使い方や、もの、場所、さらにものに加える動作の変化による音の違いなどに興味を持ち、子どもたち同士や周囲の教師とともに、音について話し合う場面が多く見られた。また、音楽づくりのときには、普段の生活ではなかなか自分の意見を

伝えることが難しい子どもや、自分の意見を持てず、常に周囲の意見に合わせてきた子どもも、音楽づくりの方向性に関する話し合いの際には、周囲の友達の意見を踏まえて自分の意見を出し、積極的に話し合い活動に参加していく様子が見られた。また、話し合いの中で最も印象的なのは、誰も友達の意見を否定せず、肯定的なことばを使ったやりとりのもと、作品を創り上げていくところである。例えば、中学部の「ピアノを用いた音楽づくり」では、日常生活の中で時折見られる2人の間での上下関係はまったく見られず、むしろ互いの音を聞くことで共鳴し合いながら作品を創り上げていた。また、演奏中2人は何度も目を合わせて笑い合い、演奏終了後は肩を組み、「楽しかったよね。」と伝え合う様子からは、音によるコミュニケーションを通して、ことばは交わさずとも互いのことを認め合っていることがわかる。小学部所属のDと中学部の2人と合同で授業を行った際には、中学部の2人がDから教えを乞う場面があった。そこには、年齢関係なく互いに認め合い、公平にエクササイズを楽しむ3人の姿があった。1回1回のゲーム終了後には、教師が声をかけずとも、自ら集まって自分たちのパフォーマンスについて振り返りながら、次に向けてさらに良いものができるよう全員が主体的に話し合いに参加していた。また、高等部の「ピアノを用いた音楽づくり」における話し合いの中でも、お互いに音を出す度に必ず「いいね。」と認め合いつつも更なる音や音楽の質の向上を目指し、話し合いを続ける。その他にも、互いが好きであろう音を考えて聞かせ合う場面からは、これまでの音楽づくりの活動を通して互いのことを理解し、安心できる関係性を築いているということが見てとれる。これらのことから、子どもたちはサウンド・エデュケーションという活動を通して、自分の意思を持ち、それを他者に伝え、互いに多様性を尊重し合いながら一つのものを創り上げるプロセスを経験していることがわかる。そしてそこには、音楽の授業内において形成された、子どもたちの社会に自由に参加し、生き生きと活動している子どもたちの姿がある。これは、サウンド・エデュケーションが高度な技術を必要とせず、エラーに寛容で誰もが公平に取り組めるものであるために引き起こされた結果であろう。

サウンド・エデュケーションは一人一人の多様性を尊重し、個人の持っている能力を最大限に引き出し、誰も排除されずに活動に参加することができるインクルーシブ教育的側面を持つといえる。また、本研究では聾学校のみでの実践であったが、他校での実践も可能である。現に知的障害を持つ子どもたちが在籍している特別支援学校と中学校での交流及び共同学習で実践した例もあり（小枝 2020）、サウンド・エデュケーションがインクルーシブ教育における汎用性が高いことが明らかである。

インクルーシブ教育と潜在能力アプローチのどちらにおいても、子どもたちの置かれている環境を整えることが重要である。教師たちは、一方的な眼差し、例えば聾学校であれば、聴覚障害児は音を聞くことができないと端から決めつけることによって、子どもたちの目の前に広がっている可能性を排除しかねないという

ことを念頭に置く必要がある。そして、子どもたちの多様な考え方を認め、潜在能力を広げる役割を担わなければならない。こうした環境を教師が整えることにより、子どもたちはエンパワーメントされることになる。学校という小さな社会ではあるが、1人でも多くの人間が自分自身の力をつけることは豊かな社会の形成につながっていくだろう。

第3節 サウンド・エデュケーションの実践から見る豊かな社会とは

筆者がX聾学校に赴任したばかりの頃の子どもたちは、どこか自信がなさそうで、積極的に自分の意見を言えず、教師の表情を窺いながら自分のやっていることは正しいのか間違っているのかを頻りに確認するような言動が見られていた。また、聴力レベルが他の子どもと比べて低く、なおかつ周囲からの眼差しにより自分が聴覚障害者であることをすでに内在化しており、活動前に自分には音が聞こえないと話す子どもも中にはいた。

しかし、サウンド・エデュケーションの実践においては、自分の意思を持って自ら積極的に他者に伝えたり、参加者全員がことばや音によるコミュニケーションを取ったりしながら自由に活動に参加したり、最初は聞こえないと話していた子どもも、最終的には聞こえる面白さを知り、身の回りの音に興味を持ったり、音で遊んだりするようにもなった。聾学校という小さな社会の中ではあるが、本研究で対象とした子どもたちの様子からは、サウンド・エデュケーションを通して、誰1人として排除されることなく、互いに認め合い、尊重し合うことの喜びを感じているのは明らかである。サウンド・エデュケーションは、優れた技術を持っている者が優位に立ち、その他の者は劣位を感じざるを得ないというような学力格差を生むことなく、子どもたちが公平に活動に参加できることを可能にするものである。格差のある教育は、産業社会の縮図であるともいえる。このような格差問題に立ち向かうべく UNDP が打ち立てたのが「人間開発」の概念である。子どもたちはサウンド・エデュケーションの実践においては、普段の生活にあった、できる/できないという二極化は存在せず、一人一人が自由に意思を持ち、心身ともに良い状態で参加することができていた。つまり、子どもたちから見るとより良い社会とは、自分の好きなことができる、自分の考えを人に伝えることができる、新しい発見をし、知的欲求が満たされる、自分を理解してくれる人と話すことができるものであると考えられる。さらに、周囲から抑圧されたり排除されたりする社会よりも、自由に選択できる可能性が広がっている方が幸福を感じられる。このようにして、人間開発がなされていくということが子どもたちの様子から見てとれる。

こういった社会を目指すためには、人々の良い関わり合いが重要となる。聾学校の子どもたちのように、互いに良い関わり合いができることで幸せを感じられるのなら、少しずつ人間開発が進んだ豊かな社会へとつながっていくのではないだろうか。そういった社会を目指すために、多くの子どもたちが集まる学校でまず

やるべきことは、教師が子どもたちの潜在能力を拡大させられるような子どもたちへの関わりや授業実践をすることだろう。子どもたちを“標準”に引き上げるべく、教師が主導となった一方的に与えるだけの授業は、学力資本によって子どもたちをカテゴリー化し、優等生/問題児というラベルを貼って差異化が起こる危険性を孕んでいる。主体的・対話的深い学びによる子どもたちの生きる力の育成が注目されている昨今、教師たちは今一度子どもたちとの関わりや自身の授業を振り返り、子どもたちの可能性を奪ってしまっていないか、考えていく必要がある。そして、よりよい学校教育を通じて、少しでも多くの人がそれぞれの関わる場において、排除や搾取されることなく社会の構成員の一員として社会に参加できる環境が整ったとき、初めてよりよい社会の形成の実現を目指すことができるだろう。

第4章 結論

誰1人取り残さない教育を目指して

聾学校において、聴覚障害児に対して音を聞くことを基盤としたサウンド・エデュケーションの実践を行った結果、すべての子どもたちが身の回りの音に興味を持ったり、自ら様々な音を出したりし、能動的に音と関わることがわかった。また、音楽づくりでは、互いの意見や音を認め合い、相手を尊重し合いながら主体的に活動に参加していたことが明らかになった。そして、聾学校の子どもたちが学年を越えた仲間たちと共に協働して活動に取り組むことができていたことから窺えるように、サウンド・エデュケーションは、正解/不正解という二極化のない、公平で、なおかつ音を媒介としたコミュニケーションを元に展開されていく活動であるといえる。また、子どもたちの様子を通して、サウンド・エデュケーションには2つの効果があることが明らかになった。

まず、子どもたち全員が主体的に活動に参加し、自分の意思を持ち、相互に発信し合いながらコミュニケーションを取ることができるという点から、サウンド・エデュケーションはインクルーシブ教育システムにおける汎用性が高いといえる。高度な技術を必要とせず、その場を構成している子どもたちが音楽を1から創り上げていくことができるため、サウンド・エデュケーションはあらゆる学校や社会において簡単に取り入れることが可能であると考えられるが、本研究では聾学校に在籍する子どもたちのみでの実践にとどまってしまった。そのため、今後は更なる汎用性を実証するべく、例えば聾学校と小学校や中学校、高等学校、特別支援学校との交流学习の場で実践を行うことも視野に入れていく必要がある。

次に、サウンド・エデュケーションは、1つ1つのエクササイズの内容がシンプルでルールも少なく設定されており、教師による指示が中心ではなく、子どもたち自身が音を聞くことを基盤として展開されていく活動であるため、子どもたちがそれぞれ自由に音を聞いたり音楽を創ったりすることができる。そこでは何にも抑圧されることがなく、できる/できないに囚われることもない。したがって音の聞き方や音楽の創り方の選択肢が子どもたちの面前には広がっており、その中から自由に選択を組み合わせる創作活動ができる。このことから、サウンド・エデュケーションと潜在能力アプローチとの類似性があることが示唆される。また、エクササイズ終了後に行ったフィードバックでは、ほとんどの子どもたちが「楽しかった」「またやりたい」という感想を述べていたことから、サウンド・エデュケーションの実践は、満足度の高いものであることがわかる。つまり、子どもたちの **well-being** の実現を目指すことができる活動といえる。

今回は、7つのエクササイズのみをピックアップして実践したが、シェーファーは全部で100のエクササイズを考案している。本研究で扱わなかった実践も数多くあることから、それらを取り入れたバリエーション豊かな実践を行うことで、子

どもたちの新たな音との関わり方が見られる可能性がある。故に今後のエクササイズの内容は検討していく必要がある。

最後に、聾学校の子どもたちと共に実践したサウンド・エデュケーションから見るより良い社会とは、誰1人障害や国籍、性別、年齢などといった様々な理由によって排除されることなく、1人1人が社会の一員として互いに認め合い、尊重し合い、自由に意思を持って伝え合うことのできる社会であると考えた。このような社会は、現在 UNDP によって掲げられている「人間開発」が進み、人々がエンパワーメントされた社会であるといえるだろう。多くの人が幸せに満たされた生活を送ることのできる力を身につけるために、学校教育においてできることは、教師が主体的・対話的深い学びを基盤とし、子どもたちが自身の考えを持ち、互いに認め合い、伝え合うことのできる環境を創っていくことである。子どもたちの幸せな未来のために、教師は潜在能力を広げ、子どもたちが自由な選択のもと行動できるような環境を整える役割を担っていかなければならない。

【引用・参考文献】

- 我妻敏博（2011）『聴覚障害児の言語指導～実践のための基礎知識～』田研出版株式会社.
- 安達正勝（2021）『物語 フランス革命 バスチーユ陥落からナポレオン戴冠まで』中公新書.
- 天沼英雄（2013）「ピエール・ブルデュー教育社会学論：階級・権力・不平等の観点」山梨学院大学現代ビジネス研究第6号, pp.3-21.
- 荒川智（2014）「ケイパビリティ・アプローチとインクルーシブ教育-M.ヌスバウムの提起をめぐって-」茨城大学教育学部紀要（教育総合）増刊号, pp.265-281.
- 井坂行男・志智莉永（2017）「聴覚障害児に対する音楽科指導の現状と今後の在り方について」大阪教育大学紀要 第IV部門 教育科学 65 巻2号.
- 今田匡彦（2015）『哲学音楽論-音楽教育とサウンドスケープ』恒星社厚生閣.
- 今田匡彦・高橋憲人・前田一明・金崎惣一（2018）「Indirect Approaches-アートプロジェクトとしての小さな芸術-」『音楽教育学』第47巻第2号, pp.98-99.
- インゴルド, ティム.（2017）『メイキング 人類学・考古学・芸術・建築』金子遊・水野友美子・小林耕二訳, 左右社.
- エマーソン, ロバート・フレッツ, レイチェル・ショウ, リンダ（2000）『方法としてのフィールドノート 現地取材から物語作成まで』佐藤郁哉・好井裕明・山田富秋訳, 新曜社.
- 太田康子・加藤靖佳（2001）「聾学校小学部における音楽教育について-音楽指導に関するアンケート調査をもとに-」『ろう教育科学』43（2）, pp.61-68.
- 大友良英（2014）『学校で教えてくれない音楽』岩波新書.
- 大沼直紀（2004）『教師と親のための補聴器活用ガイド』コレール社.
- 奥中康人（2008）『国家と音楽 伊澤修二がめざした日本近代』春秋社.
- オリバー, マイケル（2006）「障害の政治 イギリス障害学の原点」, 三島亜紀子・山岸倫子・山森亮・横須賀俊司訳, 明石書店.
- 加我君孝（2018）「わが国の人工内耳手術の歴史」Otol Jpn 28 (5), pp.643-648.
- 神田幸彦（2017）「補聴器の進歩と聴覚医学『補聴器の歴史と変遷-最新補聴器の紹介-』」『Audiology Japan』60, pp.121-128.
- ギブソン, ジェームズ, J（2011）『生態学的知覚システム 感覚をとらえなおす』佐々木正人・古山宣洋・三嶋博之訳, 東京大学出版会.
- 木村晴美・市田泰弘（2002）「ろう文化宣言 言語的少数者としてのろう者」現代思想編集部編『ろう文化』, 青土社.
- 草薙進郎・四日市章（1997）『聴覚障害児の教育と方法』コレール社.
- 窪島務（2020）「インクルージョン時代の障害児教育再考（I）特別教育の根拠としての特別教育ニーズ（SEN）論」滋賀大学教育学部紀要 教育科学 No.70, pp.173-187.

- 小枝洋平 (2020)「身体の動きを基盤とした即興演奏の可能性-障害の有無を架橋し
共創する交流及び共同学習」『音楽教育実践ジャーナル』 vol.18, pp.46-55.
- 『国際協力用語集第3版』(2004)「エンパワーメント (empowerment)」国際開発
ジャーナル社, p.25.
- ゴッフマン, アーヴィング (2016)『スティグマの社会学 烙印を押されたアイデ
ンティティ』石黒毅訳, せりか書房.
- 小森陽一 (2001)『ポストコロニアル』岩波書店.
- 古山萌衣 (2011)「障害児教育政策の歴史的展開にみる特別支援学校の意義」名古
屋市立大学大学院人間文化研究科『人間文化研究』16号, pp.69-84.
- 作田佳奈美・湯浅哲也・加藤靖佳 (2018)「特別支援学校(聴覚障害)小学部にお
ける音楽科授業の取り組みに関する検討-音楽科を担当する教員を対象とした質
問紙調査を通して-」筑波大学特別支援教育研究 12, pp.83-94.
- サックス, オリバー. (1996)『手話の世界へ』佐野正信訳, 晶文社.
- 佐野直子 (2006)「フランスのろう教育-その歴史と現状-」『言語政策』第2号, pp.57-
77.
- 柴山真琴 (2014)『子どもエスノグラフィー入門 技法の基礎から活用まで』新曜
社.
- シェーファー, R. マリー (2006)『世界の調律 サウンドスケープとはなにか』
鳥越けい子・小川博司・庄野泰子・田中直子・若尾裕訳, 平凡社.
- シェーファー, R. マリー; 今田匡彦 (2009)『音さがしの本: リトル・サウンド・
エデュケーション』春秋社.
- ジュゼプ, フェラン .G. (2021)「音楽教育におけるケイパビリティ・アプローチの
可能性-自由の保障と拡張, 社会主義の観点から-」広島大学大学院人間社会科学
研究科紀要「教育学研究」第2号, pp.519-528.
- 杉野昭博 (2014)『障害学 理論形成と射程』東京大学出版会.
- 杉本竜也 (2015)「トクヴィルと社会主義」政経研究第52巻第2号, pp.315-350.
- セン, アマルティア (1998)『福祉の経済学 財と潜在能力』鈴木興太郎訳, 岩波書
店.
- セン, アマルティア (2022)『不平等の再検討 潜在能力と自由』池本幸夫・野上
裕生・佐藤仁訳, 岩波書店.
- ソロモン, アンドリュー (1994)「デフ・イズ・ビューティフル」杉山直子訳, 現代
思想編集部編『ろう文化』, 青土社.
- ソンタグ, スーザン (2018)『反解釈』海老根宏・河村錠一郎・喜志哲雄訳, ちくま
学芸文庫.
- 高橋純一・松崎博文 (2014)「障害児教育におけるインクルーシブ教育への変遷と
課題」『人間発達文化学類論集』第19号, pp.13-26.
- 谷富夫・芦田徹郎 (2013)『よくわかる質的社会調査技法編』ミネルヴァ書房.
- 日本音楽教育学会 (2014)「音楽教育にかかわる人の倫理ガイドブック-研究と実

- 践に向き合うためにー』『音楽教育学』第 44-1 号別冊.
- ノーマン, ドナルド, A. (2022) 『人を賢くする道具 インタフェース・デザインの認知科学』佐伯胖監訳, 岡本明・八木大彦・藤田克彦・嶋田敦夫訳, ちくま学芸文庫.
- 中野善達・根本匡文 (2013) 『改訂版 聴覚障害教育の基本と実際』田研出版株式会社.
- 平岡蕃 (2001) 「障害の構造モデルに関する一考察-医療モデルから社会モデルへの転換について-」久留米大学文学部紀要 社会福祉学科創刊号第 1・2 号, pp.76-88.
- フーコー, ミシェル (1975) 『狂気の歴史-古典主義時代における-』田村俣翻訳, 新潮社.
- フーコー, ミシェル (2017) 『フーコー・コレクション 1 狂気・理性』小林康夫・石田英敬・松浦寿輝編, ちくま学芸文庫.
- フーコー, ミシェル (2020) 『精神疾患と心理学』神谷美恵子訳, みすず書房.
- ブルデュー, ピエール・パスロン, ジャン＝クロード (2016) 『再生産-教育・社会・文化』宮島喬訳, 藤原書店.
- 星加良司 (2010) 『障害とは何か ディスアビリティの社会理論に向けて』生活書院.
- 宮島喬 (2017) 『文化的再生産の社会学 ブルデュー理論からの展開』藤原書店.
- 森田次朗 (2020) 「教育社会学にケイパビリティ・アプローチを応用する-C.ハートによる応用研究のレビューを中心とした試論的考察-」中京大学大学院社会学研究科, 社会学論集, No.19, pp.21-40.
- 文部科学省 (2018) 「特別支援学校教育要領・学習指導要領解説自立活動編 (幼稚園・小学部・中学部)」
- 八幡ゆかり (2006) 「障害児教育における実践課題と歴史的背景」鳴門教育大学第 21 巻, pp.112-120.
- 山口正紘・井坂行男 (2022) 「通常の学校における聴覚障害児と音楽科の授業について-聴覚障害者の語りからの音楽に対する意識の分析-」大阪教育大学紀要 総合教育科学 第 70 巻, pp.269-280.
- 横江真理子・窪島務 (2020) 「インクルージョン時代の障害児教育再考 (Ⅱ) 障害児学級在籍児統計の分析方法とその動向」滋賀大学教育学部紀要 教育科学 No.70, pp.189-205.
- 脇中起余子 (2009) 『聴覚障害教育これまでとこれから コミュニケーション論争・9歳の壁・障害認識を中心に』北大路書房.
- 味園愛美 (2022) 「国連も驚いた！日本の障害者ら 100 人が大挙してスイスへ『政府より私たちの声を聞いて』と必死の訴え 権利条約, 改善勧告の中身はどうなる?」, 共同通信, インターネット, <https://nordot.app/937182926907359232?c=39546741839462401> (2022/9/10 にアクセス)

伊芸研吾（2016）「開発協力文献レビュー」，インターネット，https://www.jica.go.jp/icari/ja/publication/litreview/jrft3q00000010ae-att/JICARI_Literature_Review_No.6.pdf（2022/11/30 にアクセス）

外務省「障害者権利条約」，インターネット，<https://www.mofa.go.jp/mofaj/files/000069541.pdf>（2022/10/20 にアクセス）

経済協力開発機構「OECD ラーニング・コンパス（学びの羅針盤）2030」，インターネット，https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learningcompass2030/OECD_LEARNING_COMPASS_2030_Concept_note_Japanese.pdf（2023/12/22 にアクセス）

金春喜（2022）「国連が要請した“分離教育”の中止『考えていない』と永岡文科相。通常学級で学ぶ時間を制限する通知『撤回しない』」，JUFFPOST，インターネット，https://www.Juffingtonpost.jp/entr/stor_jp_631ffd94e4b046aa0237e56（2022/9/13 にアクセス）

公益社団法人日本 WJO 協会「健康の定義について」，インターネット，<https://japan-who.or.jp/about/who-what/identification-health/>（2022/11/29 にアクセス）

「障害」の表記に関する作業チーム（2010）『『障害』の表記に関する検討結果について』，インターネット，https://www8.cao.go.jp/shougai/suishin/kaikaku/skaigi/k_26/pdf/s2.pdf（2022/11/28 にアクセス）

世界保健機関「国際生活機能分類-国際障害分類改定版-」厚生労働省訳，インターネット，<https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42407/9241545429-jpn.pdf?Sequence=313&isAllowed=>（2022/8/22 にアクセス）

中央教育審議会（2016）「幼稚園，小学校，中学校，高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」，インターネット，<https://www.mext.go.jp/unesco/002/006/001/shiro/attach/1407469.htm>，（2022/11/17 にアクセス）

中央教育審議会（2021）「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子どもたちの可能性を引き出す，個別最適な学びと，協働的な学びの実現～（答申案）」，インターネット，https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt_oseisk01-000012362_1-2.pdf（2022/11/7 にアクセス）

内閣府（2013）「障害者基本法（昭和 45 年 5 月 21 日法律第 84 号）」，インターネット，<https://www8.cao.go.jp/shougai/suishin/kihonhou/s45-84.html>（2022/12/4 にアクセス）

日本聴覚医学会（2014）「難聴対策委員会報告-難聴（聴覚障害）の程度分類について-」，インターネット，<https://audiolog-japan.jp/wp-content/uploads/2014/12/a1360e77a580a13ce7e259a406858656.pdf>（2022/11/29 にアクセス）

文部科学省（2012）「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）概要」，インターネット，<https://www.mext.go.jp>

go.jp/bmenu/shingi/chuko/chuko3/044/attach/1321668.htm (2022/10/23 にアクセス)
文部科学省 (2012)「2. 特別支援教育の現状 学びの場の種類と対象障害種」, インターネット, https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/002.htm (2022/11/30 にアクセス)
文部科学省「学校教育法 (昭和 22 年 3 月 29 日法律第 26 号)」, インターネット, https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1317990.htm (2022/11/28 にアクセス)

謝辞

本論文は、筆者が弘前大学大学院地域社会研究科地域社会専攻博士後期課程に在学中の研究成果をまとめたものです。本論文の指導にあたってくださった同研究科教授今田匡彦先生には、大学院生から6年間に渡って指導教員としてご指導いただきました。筆者の研究の重要なキーワードである「サウンド・エデュケーション」は、学部学生時代に今田先生の講義で教えていただいたものです。当時、こんなにも公平で誰もが参加できる楽しい音楽の授業があるものかと感銘を受け、聾学校で聴覚障害のある子どもたちと共に実践するという着想に至りました。研究の論理構成についてもご指導、ご助言をいただきましたことを深く感謝いたします。同研究科教授杉山祐子先生、並びに同研究科山田巖子先生にも副指導教官としてご指導、ご助言をいただきました。杉山先生の授業で、ガーフィンケルの『エスノメソドロジー』やフィールドワークに関する論文を購読したことで、研究方法の基礎やフィールドワーカーの役割を学ぶことができました。さらに本論文のテーマの設定や構成についても重要なご助言をいただきましたこと、深く感謝いたします。また、同大学教育学研究科土岐賢悟先生には、特別支援教育に関する貴重なご助言をたくさんいただきましたこと、深く感謝いたします。

最後に、本研究に対してご理解・ご協力をしてくださったX聾学校の子どもたちと保護者の皆様、職員の方々に感謝の意をお伝えいたします。子どもたちと出会い、共にサウンド・エデュケーションの実践ができたことは、本研究の大きな推進力となりました。加藤繭美先生と松倉春香先生には、心が挫けそうになったとき、何度も温かい励ましの言葉をいただきました。子どもたちと保護者の皆様、加藤先生、松倉先生にここに感謝の意を表します。