

修士論文

〈聴くこと〉を基盤とした音楽教育プログラム  
ー聾学校でのサウンド・エデュケーションの実践を通してー

指導教員　：　今田　匡彦　教授

国立大学法人　弘前大学大学院　教育学研究科

学校教育専攻　教科実践コース　音楽教育領域

17GP309 外崎　純恵

## 謝 辞

本論文の執筆にあたり，指導教員の今田匡彦教授からは多大な助言を賜りました。厚く感謝を申し上げます。また，本論文を執筆するまで，多くの方々からご指導，ご教示，ご協力を賜りました。弘前大学の先生方，学会等でお会いした他大学の先生方，そして聴覚障害について多くのことを教えてくださった成田光順先生をはじめ，2年間勤務させていだいていた聾学校の先生方，生徒の皆様，研究を通じて活発な議論にお付き合い頂いた今田匡彦研究室の皆様に感謝致します。

謝 辞	2
目 次	3
概 要	4
序 章	5
第1章 聾学校の音楽教育	
1.1 聴覚障害児教育の問題点	8
1.2 戦前から戦後の聾学校の音楽教育	8
1.3 全国の聾学校の実態	19
1.4 音遊びの事例	26
1.5 海外における聴覚障害児に対する音楽教育	27
1.6 青森県内の聾学校の実態	32
1.7 ろう者のための音楽	35
第2章 聴覚障害	
2.1 聴覚障害とは	39
2.2 聴力と聴能	40
2.3 補聴器・人工内耳について	42
第3章 サウンド・エデュケーションの実践	
3.1 研究方法	45
3.2 授業の構成	46
3.3 結果	53
3.4 考察	64
第4章 結論	71
引用・参考文献	74

## 概 要

聾学校の音楽教育は、視覚情報中心の実践が多くを占めている。例えば、教師が、子どもたちに曲のイメージに合わせて写真やイラストを提示する。しかし、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おり、音を聴く能力をもっている。本研究では、聴覚障害児のもつ聴覚を生かし、鳴り響く音を聴く力を育む音楽教育の実践について考察する。具体的には、サウンド・エデュケーションの実践を取り入れた、聴覚障害児たちが音事象に積極的に関わることのできる創作中心の授業実践を検討する。研究方法としては、2年間、青森県内のA聾学校で小学部6名、高等部2名を対象に行ってきた、サウンド・エデュケーションの実践から得られたデータを分析する。分析の結果、ほとんどの子どもが音を聴くことに興味をもつようになったことがわかった。このことから、聴覚障害児が能動的に音と関わることのできる音楽教育について、考察を深める必要がある。

## 序 章

西洋世界のアカデミックな伝統では、客観的な情報を捉える感覚は視覚であるとされ、それに比べ聴覚はないがしろにされている。マクルーハン；カーペンター（2003, p. 60）は、このような視覚優位の伝統について指摘する。

真実は「目」（eye）によって観察し、それから「自分」（I）によって、判断されなければならない、と私たちは考える。学者の間では、神秘主義、直観は悪い言葉となっている。……耳で聞く型の方が能率が上がるかもしれないときでも、私たちの思考の大部分は「目で見る」型で行なわれる。

マクルーハンらと同様に、R. M. シェーフアー（2006, p. 39）も、視覚的経験が支配的で聴覚的経験が軽んじられている現状を危惧し、視覚優位の社会が決して普遍的なものではないことを指摘する。

有史以前、予言者や叙事詩の時代には、聴覚は視覚よりも重要であった。神の言葉、部族の歴史、その他の重要な情報はすべて聞かれるものであり、見られるものではなかった。

地球上のいくつかの地域では、聴覚がいまなお優位にたつ傾向がある。

非西洋世界の一部では、人々の経験の組織化が視覚よりも聴覚に依っているという事実は、人類学者たちによる数多くの民族誌からも明らかである（フェルド 1988, Stoller 1996 等）。

特に、音の聴取が困難であるとされている聴覚障害児の教育においては、視覚的経験の偏重が顕著である。シェーファーの抱く視覚優位社会への危惧は、聴覚障害児教育の場において最もあてはまるといえるだろう。シェーファーは、視覚的経験の偏重により衰えつつある聴取能力、つまり〈透聴力〉を取り戻す必要があると主張する。シェーファー（同, p. 562）は〈透聴力〉について説明する。

文字通りには、澄んだ聴取。サウンドスケープ研究でこの用語を使う場合、そこには神秘的なことは何もなく、特に環境音に対して発揮される並はずれた聴取能力を意味するだけである。聴取能力はイヤークリーニングの実践によって透聴的な状態にまで訓練することができる。

この透聴力を取り戻すためシェーファーが提唱した思想がサウンドスケープであり、イ

ヤー・クリーニングの実践のための具体的なメソッドがサウンド・エデュケーションである。

## 第1章 聾学校の音楽教育

### 1.1 聴覚障害児教育の問題点

現在の日本国内の聾学校の在籍者のうち、ほとんどが補聴器や人工内耳を装着している高度・重度難聴を持つ聴覚障害児であり、全く聞こえない子どもはほぼいないといわれている。また、高橋（2012）の調査によると、全国の聾学校在籍者の人工内耳の装着率が、2008年の段階で、幼稚部で90%、小学部で86%である。このことから、聾学校に在籍する子どもたちの大多数は人工内耳を装着しており、それらの力を借りながら、音を聴く能力を持っていると考えられる。

しかし、聾学校では、聴覚障害児たちは、耳に障害を持っているため、音の聴取が困難であるという考えが根強い。そのため、「聴覚障害児は聴覚を使って音楽を体験できない」というクリシェを前提とした授業が行われている。本章では、聾学校で行われている音楽の授業は、視覚的経験の偏重が顕著であることを明らかにする。

### 1.2 戦前から戦後の聾学校の音楽教育

戦前の日本では、聾学校に「音楽科」という科目はなかった。当時、多くの聾学校では、聴覚障害児たちが、自然な発音・発語を身につけることを目的としたリズム訓練が行われて



いたが、それは国語科や体育科などの他教科の項目として扱われていた。リズム訓練の目的は、聴覚障害児たちの発音や発語を音楽的リズムの力を利用して、聴者のような発音・発語をできるよう矯正し、言語の流暢さ、動作（聴覚障害児たちが粗雑な動作をしていたようだ）の円滑さを目指すものであった。授業では、リズム譜の読譜練習や発音練習、打拍練習といった、機能訓練的な実践が行われていた。

一方、リズム訓練は、単に発音・発語への効用を主目的としたものではなく、人間にもともと備わっているリズム性を開発・陶冶するために行われるものであると主張した人物がいた。昭和6年から昭和29年まで奈良聾学校校長を務めた、吉田角太郎である。

大乘仏教において、自然や人間といった生命は、絶えず流動しているものであり、静止して動かないものではないとされている。吉田は、この生命の流動流転の様相を「リズム」ととらえ、生命のすべてにはリズムがあるとした。流れる雲、谷川のせせらぎ、幼児の一見混沌とした運動もすべてリズムなのである。しかし、幼児の無意識的運動は、自然なリズムであることに對し、人間が目的を設定し意志を持ったとき、それは人間にもともと備わっているリズムではなくなり、不自然なものとなる。その例として、「自由にリズム的活動をなしていた児童が、学校へ入学することによって、その活動に拘束が加えられてしまう」（村尾1972, p. 15）ことがある。人間は、拘束を加えられることによって、緊張状態となる。吉田

はこの緊張状態を解くこと、また、そのような能力を子どもたちが養うことこそが、リズム教育の目的だと考え、訓練としてではない、リズム陶冶を発案し、昭和10年11月、木村寂静、森義章らとともに「リズム陶冶の実践」を執筆した。「リズム陶冶の実践」は、以下の四編から成り立つ（同、p.13）。

第一編 リズム陶冶概論

第二編 リズムを基調とせる唱歌教育

第三編 筋肉リズムを基調とせる唱歌教育

第四編 リズムを基調とせる図画教育

吉田の発案したリズム陶冶の方法は、表現的（筋肉的）方法と鑑賞的（視覚的）方法とに分けられ、特に、表現的方法としての身体運動に出発点を見出す。表現的（筋肉的）方法は、さらに模倣的方法、分析的方法、表現的方法の三つに分けられる。模倣的方法とは、子どもたちが、教師の動きを真似てリズム的に身体を動かすことにより、全身のリズム意識を覚醒するというものである。分析的方法とは、身体各部分の緊張状態を解して、筋肉的歪曲を矯正し、人間本然のリズムを呼び覚ますためのものである。これは、解緊張練習、振動練習、

緊張練習の三部から成り立っており、身体の緊張を解き、リラックスした状態へ導くためのメソッドが書かれている。その内容は、「それぞれの身体部位を独立したものとみなさずに、互いの関連性が、身体全体を総体的に機能させていると考える」（アルカンタラ 2009, p. 142）、アレクサンダー・テクニークの取り組みと類似的である。

表現的方法とは、緊張状態から解かれた身体で、ある目的運動を自然な身体の動きで表現するものである。子どもたちにススキの動き、波、水の流れなど自然の動きを観察させ、その観察体験を基盤とし、それを身体で自由に表現させることを目的としている。

また、「リズム陶冶の実践」では、リズム陶冶を唱歌教育にまで発展させている。唱歌教育についての編は木村寂静が執筆しており、吉田の指導のもとに執筆した旨ことわられている。ここでは、速度の変化練習や強弱律の変化練習、高低律の変化練習などの練習法について書かれており、唱歌教育がけっして発語や発音などをよくするためではなく、音楽的な技術を習得するために行われるものと考えられている。木村は、音の強弱や高低、長短を、歩行などの身体の動きを伴うことで、体系的に覚えさせることを目指したのだ。これらの方法は、現在、「リトミック」の一環として広く行われるようになってきている。

音階練習については、両手を上下に動かし、その動きに合わせて声を出すといった練習法が書かれている。また木村は、<sup>せんかく</sup>顫覚という、聴覚と極めて親近性を有する感覚についても触

れており、顫覚と残存聴力を利用した音階練習の必要性について唱えたが、その後、体系的な練習法が発表されることはなく、今日に至る。しかし、当時は顫覚に注目が集まっていたようで、この研究の代表格には、高野瀏（1935）がいる。高野は、聴覚障害児の音楽教育に新しい可能性を開こうとし、音楽心理学分野において、顫覚に関する実験的研究を行なった。顫覚とは、独立した特別な感覚であり、器官は、圧覚（触覚の一種）出典入れると同様である。しかし、現象的には、圧覚とは大いに異なるもので、構造・作用的には、聴覚に近い感覚である。この感覚は、障害の有無にかかわらず、すべての人間、すべての植物にも存在する感覚であるといわれている（高野 1935, pp. 73-74）。しかし、聴者は、音響刺激を主に聴覚で知覚しているため、顫覚を明瞭に意識することは極めて稀であると考えられ、顫覚についての研究は、聴覚障害児を対象として行われることが多かったようだ。高野は、聴覚障害児が顫覚と残存聴力を使って、音の高低を聞き分けることができると考え、研究を行っていた。

顫覚の研究を展開していくにあたり、高野はまず、魚の知覚の例をあげる。魚は、側線が聴覚器官であるといわれており、全身で音に触れて聴いている状態、この状態を、顫覚を使って知覚していると考え。また、蜘蛛などもこれと同様であるという（同, p. 125）。

先づ動物心理學の領域に於て一つの問題がある。「魚は聴くことが出来るか」といふ課題は古くより動物學者によつて論ぜられたが、これに對して魚の側線が一種の聴覚器官であると言われてゐる。然し魚のみならず、蜘蛛蟬等が音響を知覚するといふ事實は寧ろ顫覺のものゝ様に思はれる。

また、ギブソン（2011, p. 90）は、魚の聴覚器官の発達について、以下のように述べている。

魚の体内の流動体は、体外の流動体に似ているので、媒質の振動は球形囊の受容器に直接伝わる。水面下では、音は魚の身体を通り抜け、全身が耳石に相對して震える。

「全身が耳石に相對して震える」ということは、魚は、全身で振動を感じ、全身で音を知覚しているということになる。聴覚の原初に遡ることによって、高野が顫覺と名付けたような、振動を感じる感覚というのは、聴覚と同じであるといえる。

また、シェーファー（2006, p. 40）は、聴覚と触覚の重複について、次のように述べている。

触覚は五感のうちで最も個人的な感覚である。聞くことと触れることは可聴音の周波数の低い部分が肌で感じることで振動に移行するところ（およそ20ヘルツ）で重なる。聞くことは離れたものに触るひとつの方法である。人々が集まり何か特別なものを一緒に聞くといつでも、聴覚の中に潜むそうしたある種の触覚的な感覚がそのグループ全体に親密な一体感をもたらすのである。

音を聞くのは耳であるといわれているが、聴くこととは、耳だけを使っているわけではない。知覚することは、個々の受容器がとらえることではなく、対象をとらえ、生き物の持つ全感覚が協同して働くことである。ギブソン（2011, p. 63-64）は、火を例にあげ、知覚について次のように述べる。

火は、音、匂い、熱、光を放つので、4種類の刺激作用の源である。それは、パチパチ音を立て、煙を出し、赤外線帯で放射し、可視帯でも放射し、反射する。それとともに、火は、両耳、鼻、皮膚、両眼に情報を提供する。……人は、火を聞き、嗅ぎ、肌で感じ、見ることができる。火は、このようにして知覚される。

ヒトは、「火」という対象を、聴覚、嗅覚、触覚、視覚など、すべての感覚を同じく働かせながら、全身を使って知覚している。耳や目、鼻といった特定の受容器だけで対象を知覚するのではない。顫覚とは、耳を持たない魚でも、振動で音を聴くことができる、つまり、生き物は、耳だけで音を聴いているという概念から生まれた感覚である。高野が聴覚障害児を対象としたのも、聴覚障害児は耳が機能しておらず、耳で音を聴くことができないため、振動を感じることで、音を知覚することができると考えていたためだろう。繰り返すが、知覚とは、個々の受容器だけで行われるものではない。全感覚が同じく働いて行われるものである。ゆえに、顫覚を用いた音の聴取の実践は理にかなわないし、そもそも顫覚という感覚は存在し得ない。シェーファー（1980）も、以下のように述べる。

5歳のこどもにとっては、芸術は生活で、生活は芸術です。かれにとって経験は万華鏡のようで全感覚的流動体です。その活動をいままでの芸術形態の領域におさまるかどうかためしてごらんなさい。不可能です。しかも、そのこどもたちが学校に入るとたちまち芸術は芸術、生活は生活になります。……私のかんがえでは、全体感覚中枢がこうして破壊されるのは小さなこどもの生活にもっとも深い傷跡をのこす経験です。

現在、聾学校で行われている音楽教育も、子どもたちは耳に障害があるため、視覚情報中心で授業が行われ、耳以外の感覚に働きかけるような実践が行われているが、知覚のシステムは、すべての感覚が同じく働いているのである。聴覚をないがしろにしては、全感覚を鋭敏にすることはできない。

音階練習の次には、教材論について書かれている。木村は、聾学校で音韻誘発のために取り入れられている「擬声語」「擬態語」に着目し、これらにメロディーをつけて教材化を図った。例えば、「ポッポッポ ハトポッポ トテトタタタ トテトタタタ」、「カァカァカラスガナイテイク カァカァカラスガトンデイク」（吉田 1935 , p. 167）という、8小節からなる歌がある。我々が、普段発音しているリズムに、音をつけ、メロディックにしたものが楽譜となっている。彼が旋律化したものは音楽作品とまでは言い切れないものの、数小節からなる簡単な唱歌、いわゆる「小節唱歌」と呼ばれるものへと発展していった。「小節唱歌」は、歌唱指導と発音指導とを兼ね備え、両者において機能するものであった。当時の唱歌教育は、聴者のような発音や発語をうながすためのものではないにしても、身体運動を基盤とし、発語から歌唱への有機的連関を図っていたと考えられる。唱歌教育の指導方法には、次のようなものがある（同, p. 177-181）。



## 二、低学年唱歌教育の実際

〔教材〕 タカイ， ヒクイ

〔教材観〕 高い所に上つて喜び，積み木を高く積んで得意になり，お互の背比べをしてその高いのを自慢する，……斯うした遊びの中に，タカイ，ヒクイの言葉を使ひ慣らして行く。教材は此の中に交はされる會話の一節「タカイネ」をリズムを付けて歌はせるのである。

〔要旨〕 タカイ，ヒクイの言葉を教へ，高い所へ上つたその喜びを，又その時の優越感をメロデーづけて満してやり，同時に聲音の陶冶を圖理り度い。

### 第一時指導

〔観点〕 新授タカイ，ヒクイを取り入れて學習生活を営ましめ，發音の指導を爲し，リズムの大体を把握せしめる。

〔指導〕

A テーブルに関する讀話（略）

B リズム指導

テーブルヲマワリナサイ。

先生は♪で太鼓を叩き，児童は太鼓に合わせて波の様にリズムカルに歩く。……

C 新語指導（略）

D 発音矯正

E 會話のリズム付け

オトコハテブルノウエニアガリナサイ。

女の子に向かつて。タカイネ。ハイ。ウタツテゴランナサイ。……

ここでは「タカイ，ヒクイ」が教材としてあげられているが，この教材を通して，子どもたちは，「高い」「低い」という言葉や，その言葉のリズム，イントネーション，「高い」場所，「低い」場所，さらに，人より高い位置にいることの優越感を知る。これは単に，高い・低いという言葉の概念や発音の仕方を教えるための指導ともいえるのではないだろうか。

また，「新語指導」や「発音矯正」といった指導内容が設けられている時点で，もともと備わっているリズム性を基盤とした唱歌教育というよりも，聴者のような発音・発語ができることを目指した言語指導が行われていたともいえる。

戦前における全国各地の聾学校では，言語指導を主体とするリズム訓練を行う学校と，情操陶冶を主体とするリズム教育を行う学校とに分かれていたことがうかがえるが，両者に

共通していえることは、音楽は、言語指導のための道具として用いられていた、ということである。木村の執筆した唱歌教育の指導方法からもわかるように、情操陶冶を主体とするリズム教育とはいいつつも、やはり、言語指導が一番の根底にあるのだ。音楽科における言語教育の位置づけの問題は、戦後、音楽科の前身といえる教科である「律唱科」が設けられる際にも複雑にからんでおり、音楽科が確立してからおよそ 50 年経った今もなお、多くの聾学校では、音楽科の授業内で、自然な日本語のリズムやイントネーションを身につけることを目的とした実践を行なっている。

### 1.3 全国の聾学校の実態

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。また、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も示されている。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。また、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。

また、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）においても、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出ていた。

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、国語の力を向上させることができるから、ということがあげられている。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いようだ。また、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、という意見もあがっていた。

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言葉で伝える、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。

また、末成妙子(2014)は、赴任先の聾学校で実際に行なった実践について紹介している。彼女は、特に読譜指導や音楽科における言語指導に力を入れており、楽譜の重要性について、次のように述べている(同, p.156)。

聾学校における音楽教育は、「聞こえないから音楽は関係ない」ではなく、「聞こえにくいけれどもどんな音楽なのかイメージできる」ことを目指している。そのために楽譜を読む

力を養うことを重視し、楽譜からリズム、音の高低、曲の大まかな表情を読み取る力をつ  
けることを目指してきた。楽譜の導入は幼稚部段階から取り入れた。聞こえの厳しい子ど  
もに、視覚的に音楽をとらえさせるには、楽譜の存在が重要である。

ここでもやはり、「視覚」がキーワードとなっている。「視覚的に音楽をとらえさせる」と  
明記しているということは、末成もまた、子どもたちのもつ聴覚を生かした実践よりも、視  
覚情報を提示し、それをもとに音楽を体験するという視覚中心の実践を行なっているとい  
える。

また、彼女は、幼稚部に在籍する子どもたちに対し、ぞうさん歩き（全音符）、歩く（四  
分音符）、駆け足（八分音符）など、歩く速度を変化させてリズムを覚えさせたり、四分音  
符や八分音符のリズム打ちをできるようになるまで練習させたりするといったことを行な  
っていたようだ。聴覚障害児は音を聴き取ることができないため、身体を使ってリズムを体  
得することの方が、音楽や発音・発語を学ぶのに効果的であるという、戦前に行われてきた  
リズム訓練の内容と類似性があるといえる。

楽譜は言葉の習得も助けると末成は言う。例えば、「カーペット」の抑揚は「ミドド」と  
下行形であり、「ドミミ」という上行系ではない。これを音符で書き表し、抑揚を視覚的に

イメージしやすくすることによって、より自然な日本語の体得につながるようだ。

歌唱指導も、言語教育につながっている。彼女によると、音楽科は、自然な日本語のリズムやイントネーションを体得するのに大きく関わっており、歌詞の意味を感じ、発音に繋げるための工夫が必要である。また、彼女は、歌詞の意味を理解することの重要性についても述べており、例えば、小学5年生の共通教材「こいのぼり」の歌詞を読むだけで、5月の澄み切った青空に、勇敢にたなびくこいのぼりの情景を思い浮かべ、詞を味わいながら歌ってほしい、と望んでいる。

創作活動は、音の少ないわらべ歌を選び、曲のメロディに合わせて子どもたちがそれぞれ歌詞を考える。考えた歌詞は、何度も声に出してリズムに合うか確かめ、言葉が不自然ではないか、最終的に彼女がチェックをして歌詞を決める、という活動を行なっている。彼女は、創作学習は、「声に出して言葉を言い、イントネーションを確認するためのよい練習」(同, p. 158)であると述べており、このことから、創作活動も言語活動と密接に結びついて行われていることがわかる。

鑑賞では、末成は、実演に触れる鑑賞体験の機会を重要視している。彼女自身がピアノを演奏し、子どもたちはピアノのまわりに集まり、手の動き、身体の動きを見る。ピアノのまわりに集まることによって、譜面台に置いてある譜面も見ることができる。末成は、

演奏者の動きや楽譜を見ることを鑑賞としているようだが、鑑賞の活動は、「曲想と音楽の構造との関わりなどについて理解しながら、曲や演奏のよさなどを見だし、曲を全体に味わって聴くもの」（文部科学省 2017, p. 24）である。この実践は、子どもたちの音を聴くという行為をうながそうとはしておらず、視覚的に音楽を体験させようという試みであらう。まさに、「聴覚障害児は聴覚を使って音楽を体験できない」というクリシェを前提としたものであるといえる。子どもたちの実態に合わせた実践を行おうとしていることは理解できるが、これでは、「児童の保有する聴覚を最大限に活用」（文部科学省 2017, p. 79)することは目指せない。聴覚障害児教育では、視覚情報の提示は重要とされているが、これはあまりにも視覚への偏重が顕著な例である。児童の保有する聴覚の活用に注目が集まっている現在、視覚に偏った実践ではなく、子どもたちのもつ聴覚を最大限に活かすことのできる実践も必要であるだろう。

また、近年聴覚障害児たちが普通学校に通って教育を受ける、インテグレーション（統合教育）が増加してきている。平成 19 年度において、聾学校に在籍していた聴覚障害児は、小学部には 2,184 人、中学部には 1,354 人、合計 3,538 人であったが、平成 26 年度においては、小学部には 1,937 人、中学部には 1,233 人、合計 3,170 人となっており、聾学校に在籍する子どもたちの数が 10.5%減少していた。これに対し、小学校と中学校に併



設される難聴特別支援学級<sup>1)</sup>では、平成 19 年度には全国の小学校で 865 人の子どもたちが在籍していたが、平成 26 年度には 1,029 人に増加していた。また、中学校でも、平成 19 年度には 343 人であったが、平成 26 年度には 410 人に増加し、小・中学校合わせて 19.1%増加していた。このような増加傾向は、通常学級に学籍を置きながら、通級による指導を受ける子どもたちでも同様に認められ、平成 19 年度には、小学校で 1,618 人、中学校で 305 人であったことに対し、平成 26 年度には、小学校で 1,796 人、中学校で 385 人に増加し、小・中学校合わせて 13.4%増加していた。これらのことから、聾学校への在籍数の減少とは対照的に、難聴特別支援学級や通級による指導を受ける聴覚障害児たちが増加していることがわかる。この要因としては、平成 12 年度より国のモデル事業として始まった新生児聴覚スクリーニング<sup>3)</sup>や、平成 18 年度に発表された人工内耳埋め込み基準の改訂を受けて、人工内耳を装用する子どもたちが増加していることが考えられる。また、聴覚障害児の子をもつ両親の 9 割以上は聴者である。新生児聴覚スクリーニングの普及により、産後直後に聴覚障害を発見することができる。聴者である両親は、産科から耳鼻咽喉科を紹介され、人工内耳埋め込み手術を選択し、子どもが「聴こえる世界」で教育を受けることを希望する。その他インクルーシブ思潮の普及にも後押しされ、多くの聴覚

障害児が通常学級に在籍している実態が推測される。今後も、普通小・中学校へ在籍する聴覚障害児たちは、さらに増加していくだろう。

#### 1.4 音遊びの事例

聾学校の幼稚部向けに作成された、聴覚障害児を対象とした音遊びの事例集『音遊びの聴覚学習』（徳島県立聾学校 1992）には、「自動車の音がきこえたら自動車のおもちゃに乗り、『ブー』と言いながら走り回る」等の実践例が見られる。

音遊びは、子どもたちが、遊びを通して音を聴くことにより、聴くことの楽しさを感じ、積極的に聴覚を利用しようとする姿勢を育てることを目標とし、主に幼稚部で取り入れられている活動である。例えば、太鼓の音を合図とし、音が聴こえたら立ったり座ったり、フープを飛んだりする。また、流れている音楽が止まったら椅子に座る、「椅子取りゲーム」をする。楽器の音や乗り物の音、動物の鳴き声などをCDで聴き、聴こえた音の絵が描かれたカードを選ぶ。音の大小を意識しながら、楽器を演奏する、といったことが行われている。音遊びは、聴覚障害児が、幼少期のうちに、遊びを通して音への興味をもつきっかけとなる点において、非常に有効的なものであるといえる。しかし、上記に示したどの活動においても、あらかじめ答えが用意されており、教員は、正解に導くような指導を行うだろう。その

結果、子どもたちは、自分の考えが正解なのか不正解なのかを確認するようになると考えられる。あまりにもルールを設定しすぎると、子どもたちのもつクリエイティビティを奪いかねない。

## 1.5 海外における聴覚障害児教育

エリカ・ヘイズ（2011）は、聴覚障害を持つ子どもたちに対して音楽を教えるためには、どのような方法や道具が必要なのか、ということについてまとめている。彼女は、聴覚障害児に対する音楽教育は、無駄なことだと世の中で広く信じられてきていたという。これは、音楽は、耳を使って聴くものであり、耳は、刺激伝達経路を通して、音楽の正しい認識が生じる感覚器官だと考えられてきたことを物語っている。よって、聴覚障害を持つ人は、音楽を正しく認識することはできないとされてきた。しかし、聴覚障害児にも、音楽を経験するための感覚があり、それは主に、触覚や視覚である。また、残存聴力を活かして、聴こえる範囲内の音を聴いている子どももいるかもしれないが、聴力は極めて個人的であり、人それぞれ聴こえ方は異なるため、触覚や視覚を使った方が音楽を経験しやすい、と彼女は言う。また、振動を利用した実践としては、アメリカ手話を用いて歌を歌うこと、いわゆる手話歌があるという。手話歌は、「よい振動（Good Vibrations）」を感じるこ

できることが歌であるようだ。この手話歌に関しては、アメリカで問題となったことがあった。M J・ビエンヴニュ（2006）が、アメリカのろう者向けの新聞『Silent News』に、「STOP THE MUSIC!」という記事を書いている。この記事は、ろう者による演劇が行われた際に、手話歌が披露されたことで起きた出来事について書かれている。ビエンヴニュ（2006, p. 359）は言う。

もともとろう者による演劇だけのはずでしたが、音楽もプログラムに入れようというある聴者の提案を受けて、その演劇の時間を半分にしたのです。私もこの音楽はファンシーなものだから、という説明を受けていました。……ファンシーな音楽といていたのに、ファンシーどころか、手話コーラスそのものだったんです。ろう者の反応を窺ったところ、ほとんどの人が舞台のほうを見ようとせずおしゃべりを始めていました。

つまり、手話歌は、歌詞に手話単語をあてはめるだけの歌にすぎない。ビエンヴニュ（同, pp. 359-360）は、手話歌で用いられる手話が、アメリカのろう者たちが日常生活の中で使用しているアメリカ手話（ASL）ではないことを主張する。

それから、手話コーラスがASLだという主張は通りません。聴者の使っている音声言語に手話の単語を巧みに組み入れたものにすぎず、それはASLではありません。ろう者のASLによる音楽はありますが、それとは全く異質なものであることを聴者は知るべきです。また、手話コーラスを使って、それがあたかもASLだというふう

に人々に教えるのも許されない行為です。

アメリカ手話を母語として使用しているろう者にとっては、手話歌は、ただ単語を羅列しているだけの歌である。そのため、手話歌に対しての否定的な意見をもつろう者が多いと考えられる。つまり、手話歌とは、ろう文化の中で生まれた歌というよりもむしろ、「聴者の歌に、聴者が翻訳した不自然な手話を合わせて歌っているようなもの」（加藤 2009, pp. 97-100）であるといえる。

また、アメリカのブリガムヤング大学では、「見る・感じる」メソッド（“See and Feel” method）を取り入れた教育の研究を行っており、主に言語指導の場面で用いられている。その研究とは、授業の際に、手話をする人（聴覚障害者）と、その横に声を発する人（聴者）、いわゆる通訳者がいる。教室には、大型スピーカーを設置する。手話に合わせて通訳し、その声が大型スピーカーから流れることにより、教室には振動が伝

わり，その振動から音を感じる。テクノロジーを駆使した，最先端の教育方法である。テクノロジーを活用した実践は，音楽の授業でも行われている。アメリカの「Teachers College Deaf Education」は，iPad を用いた授業実践について紹介している。その実践内容は，子どもたちが片方の手で iPad を操作しながら音を出し，もう片方の手でその音に対応して振動する機械に手を触れ，振動を感じながら音楽をつくっていく。教員は，音の大小による振動の仕方の変化も感じ取るよう，子どもたちに指示を出す。このように，子どもたちが，触覚を使って音の振動を知覚できるような授業として，iPad でさまざまな楽器の音を組み合わせて創作する活動が取り入れられている。このように，テクノロジーの発展とともに，聴覚障害児教育においても ICT や電子機器が取り入れられるようになった現在，アメリカでは，それらを利用することによって，音が聴こえにくくとも，映像や画像とともに音楽を体験することができるという考えが広く認識されてきているのだろう。日本においても，日本フィルハーモニー管弦楽団（2018）が，落合陽一とともに「耳で聴かない音楽会」を企画し，テクノロジーを活用して，音を振動に変える機器をつくり，聴覚障害のある人でも音楽を楽しむことができるというコンセプトのもと，音楽会を行なっている。しかし，聴覚障害児に対する電子テクノロジーを中心とした実践は，あまりにも「聴こえない」ということに意識が向きすぎてしまっているようにも見える。井手

口（2014, p. 78）は、音楽の授業内で電子テクノロジーを扱うことを危惧しており、次のように主張している。

最新の技術状況は、何が作品なのか、何をもって楽器が演奏されたと見なすのか、歌をうたうとはどういうことなのか、そしていったい音楽とは何なのかといった、従来はそれほど気にする必要のなかった諸問題に対する我々の常識を、限られた芸術関係者間の出来事としてではなく、より一般的・大衆的な水準において、激しく揺さぶりつつある。そうした事実を無視したまま、ただ知識・スキルの獲得だけを通じて情報化を成し遂げようとするのはあまりにも安易な発想だと言わざるをえない。

アメリカでは、創作活動の授業で iPad が用いられていたが、ボタン操作で容易に音楽をつくり、再生することのできる電子テクノロジーは、果たして、子どもたちのクリエイティビティを育むことができるのだろうか。今一度、音楽教育と電子テクノロジーの関係性を見つめ直す必要があるだろう。

また、「Teachers College Deaf Education」では、授業者が身体を動かすことで、視覚的に音を示す授業も紹介している。例えば、鑑賞の授業では、「音の通訳者」が配置さ

れ、オーケストラの演奏を鑑賞するときは、「通訳者」が演奏者たちの横に座り、音の高低を手で表す。目の前に演奏者がおらず、CDから流れる音楽を鑑賞する場合は、教員が「通訳者」として子どもたちの前に立ち、CDから聴こえる音の楽器を、まるで演奏しているかのように手を動かす。歌手の横に「通訳者」が立ち、歌詞の内容を手話で示す、などといった実践が行われている。また、その活動とは、また、音の振動や音圧などを身体で感じることができると考えられており、視覚や触覚を中心とした実践が多く行われている。このことから、海外でも日本と同様、聴覚障害児は音を聴取することが困難である、ということを前提とした、聴覚以外の感覚を中心とした音楽教育が行われていることがわかる。

## 1.6 青森県内の聾学校の実態

筆者が青森県内の聾学校でおこなわれた公開授業を見たり、聾学校高等部の生徒たちから話を聞いたりしたところ、音楽づくりの活動がおこなわれている例はなかった。生徒から聞いた授業例として、歌唱では、はじめに歌詞を読み、写真やイラストを見ながら曲のイメージを思いうかべ、授業者の手の動きに合わせて音程をつけて歌う活動があった。器楽では、聾学校の在籍者の多くは一般的に高音域が聞き取り難いという理由から、和太鼓の演奏



が中心であり、パートごとに授業者の指示を見ながら演奏する、という活動がおこなわれているようである。また、公開授業で見た例として、和太鼓と同じく、同じ低周波数の音を出す楽器であるという理由から、チェロを演奏する活動がおこなわれていた。そこでは、子どもが出している音に対して授業者が音の高低を指示し、子どもは楽器に貼ってあるシールを手がかりに音程を調節しながら演奏していた。

また、筆者は、平成 27～28 年度に教員として勤務していた青森県内の聾学校で、既存のオノマトペを範例に文字と対応させて音を覚えさせること、音価を線の長さや○などの記号で視覚的に提示すること、曲のイメージに合わせて写真やイラストを提示することを同僚の教員から要求された。つまり、青森県内の聾学校で行われている実践も、教員が視覚情報を提示するものが多い。子どもたちは、与えられた情報のみを唯一の正解と考えるようになり、受け身の姿勢で授業を受けることとなる。このように、あらかじめ正解が用意された授業を受ける結果、子どもたちのクリエイティビティを育むことができず、さらに、失敗することに恐怖を感じ、能動的に活動に取り組みことができなくなるだろう。大友(2014)は、学校の音楽の授業では、最初にドレミファソラシドの音階を教えることから始まることに疑問を持つ。世界には、ドレミファソラシドでできていない音楽も数多くあり、ドレミファソラシドの音階でつくられているものだけが音楽ではないことを指摘している。大友(同、

pp. 5-6) は言う。

……音楽のやり方なんて、人の数ほどいっぱいあって、何が正解かなんてものはないってことなんです。ここにある楽器で、ポンって音を出す。いい音だなんて思って、ポン、ポン……って続けて音を出す。もうこれで十分に、音楽の種から芽が出ている感じです。何の音楽かはわからないけど、でも、何の音楽だっていいじゃないですか。音を出して楽しいって感じるだけで、充分それは音楽なんだと思います。

子どもたちは、教員からドレミファソラシドという音の情報を与えられることにより、それを正解と考える。しかし、ドレミファソラシドも、数ある音楽の中のひとつにすぎないのであり、それだけが正解であるとは限らない。教員は、あらかじめ決めておいた正解へ導くといった、教師主体型の授業ではなく、子どもたちの出した音、動き、発言に注目しながら、子どもが中心となって進めていく、子ども主体型の授業を行うことで、子どもたちのクリエイティビティを育むことができるだろう。しかし、現実では教師主体型の授業の方が多くを占めており、シェーファー（2003, p. xi 翻訳は今田 2018, p. 98 より）は、現在の音楽教育について、次のように指摘する。

私は今の音楽教育を告発する：自分たちのものより外国の音楽に価値を置く；自分たちで創ることより他人が作曲したものに価値を置く；高度な技術ばかりに目が行くため、多くの生徒たちは音楽を創る喜びを忘れ、やる気を喪失していく；教師も親も、コンサート以外の音楽を理解できない；音楽は科学や他の芸術、環境などとの繋がりがなく、孤立している；教師たちはエンターテインメント産業による商品化された音楽に対して成すすべがない。

聾学校でも、子どもたちは、音価を○や線で示された楽譜を見ながら、間違わないように歌ったり演奏したりすることが求められる。高度な技術を求めることは、音楽嫌いの子どもたちを生む可能性をはらんでいる。

## 1.7 ろう者のための音楽

佐藤慶子（2002）は、ろう者<sup>3)</sup>の音楽に着目し、音楽を聴覚以外の感覚を用いて経験する音楽活動を行っている。佐藤（2002, p. 21）は、音を耳で聴くことだけが音楽ではないと主張する。

耳で聴くことだけが音楽というならば、音のない世界に音楽は存在しないかもしれませ  
ん。ここで注意しなくてはならないのは、音楽は耳のために存在するのではなく、音楽を  
欲するのは魂であり、魂で聴くということです。

佐藤は、聴覚だけではなく、視覚や触覚でも知覚できる音楽とし、〈五感の音楽〉を提唱  
した。〈五感の音楽〉とは、楽器の振動を全身で知覚したり、水を振動させ生じた波紋の動  
きから、音楽を視覚的に捉えたりする音楽実践である。この水の振動を用いた実践につい  
て、佐藤（同，p.186）は、次のように言う。

音の振動が水に伝わると、水は細かく震え踊るように波立ちます。それは精巧なカットガ  
ラスのようでもあり、あるいは彫刻刀で彫ったようにも見えます。また、同じ波模様でも  
見る角度により、波紋は全く異なった表情を見せるのです。こうして描かれた音の波動に  
〈音を視る〉のであり、〈音を水に聴く〉のです。

つまり、水の波動を見ることによって、視覚的に音楽を体験するとともに、聴覚的にも体

験することができる、というのが佐藤の考えである。視覚や聴覚が同時に作用して音楽を体験している。これが、彼女のいう、「五感の音楽」なのである。佐藤（同，p. 44）は、〈五感の音楽〉について説明する。

つまり音楽は耳で聴くのである。しかし同時に身体その他の部分でも感受するものでもある。すなわち、聴覚以外の感覚でも、程度の差はあれ、享受するものということになる。その程度の差とは、各感覚の特性に由来し、今までの音楽は耳の特性のみを重んじ、それのみが活かされてきたのではないか。であるならば、他の器官も動員させる音楽もまた可能なのではないか。それは音楽の解放といえるかもしれない、と思いついたのです。

音楽は、耳のためだけに存在するのではないため、耳による音の聴取が困難な聴覚障害者も、視覚や触覚を使うことで音を感じることができるというのが佐藤の主張である。〈五感の音楽〉の可能性について、佐藤（2006，p. 110）は言う。

五感をひらく。それはだれにもたいせつなことであり、より感性豊かになることなのです。

そのために、自然な感覚を取り戻し、小さなことにも敏感な感覚を持つことが必要です。

頭でっかちになった人間の感性を取り戻すためには、人間の本来持っている感覚を覚醒させ、磨いていくことこそが大切だと考えます。五感をひらく。それは失われた身体感覚の回復と、新たな五感の開発であり、だれにも身近で大きなテーマにつながっています。

それは同時に、〈五感の音楽〉という新しい音楽の可能性です。

佐藤の行う実践は、あらかじめ正解を与えられる実践ではなく、聴覚以外の感覚を使って、聴覚障害児が音に能動的に関わることのできる音楽を体験できる点において、先駆的である。しかし、聾学校には補聴器や人工内耳を装用することにより、聴覚を使って音を聴くことのできる聴覚障害児も在籍している。わずかでも音を聴く力を持つ聴覚障害児にとって、その能力を活かし、能動的に音を聴く機会を提供できるような音楽の実践も必要ではないだろうか。また、五感とは、視覚・聴覚・嗅覚・味覚・触覚の5つである。佐藤が「他の感覚も動員させる音楽」が可能であると述べているが、聴覚以外の感覚ばかりに偏った実践ではなく、聴覚も含むすべての感覚を通して体験する音楽実践こそが、「五感の音楽」となりうるのではないだろうか。

## 第2章 聴覚障害について

### 2.1 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（つち、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は、主に高音域のきこえが悪くな

る感音性難聴がほとんどである。

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、囁く声が聞き取りにくく、平均聴力レベルは 25dB 以上 40dB 未満である。中度

難聴は、普通の会話が聞き取りにくく、平均聴力レベルは 40dB 以上 70dB 未満である。高度

難聴は、大きな声の会話が聞き取りにくく、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

る。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 500Hz で 25～45dB, 1000Hz で 20～40dB, 2000Hz で 20～55dB である。

## 2.2 聴力と聴能

聞こえの能力には、聴力と聴能の二つの側面がある。聴力とは、オーディオメータで測定さ

れる感度のことである。青年期の聴覚は、最も感度が良く、40 歳を過ぎるころから衰え始



める。70 歳代になると、高い周波数の聴力は、中等度の感音難聴の状態となる人が多い。

このように、聴力には限りがあり、発達することはない。一方、聴能とは、聴覚学習の結果育った能力、能動的に聴く力のことである。つまり、聴能は、発達する可能性を秘めているといえる。日本では、明治初期からすでに聴能への関心が集まっており、聾学校では、欧米で行われていた指導法をもとにした聴能訓練が行われていた。当時の詳しい指導内容は明らかになっていないが、例えば、言語指導では、最初から口話法による発音・発語指導を試みたわけではなく、聴覚器（オーディオフォン）を使って、残存聴力の利用をはかっていたようである。以後、聴覚器による指導は、聴覚障害児にとっては意味をなさないとされ、文字による指導に移行したようだが、当時の聴覚障害児教育が、視覚や触覚など他の感覚の利用に先立ち、まずは残存聴力を利用したものであったことは明らかである。

現在の聴能を育てる学習の内容は、繰り返し鳴る音に気づき、その音の音源や意味を理解することを目的としており、チャイムや鳩時計が鳴ったら、音源を指で指し示す。鳴っている音に合わせて、手や身体を動かし、音が鳴り終わったら、「ばいばい」と手を振る。キーボードのメロディを合図に片付けを始める、といったことが行われている。しかし、こういった音への気づきの学習は、幼少期で終える場合が多く、小学部、中学部と学年が上がるにつれ、補聴器の管理についての学習や、聞こえの仕組みや音の伝わり方についての学習、補

聴器のより良い活用方法や補聴器を装用することの大切さについての学習になり、聴能を育てるための教育は行われていない。また、聴能担当という分掌を設け、専門性の高い教員を配置し、彼らが補聴器のフィッティングや聴力検査を行うことを聴能と呼ぶ学校もある。このように、聴能という言葉は、多くの教員に認識されてはいるものの、その概念までは浸透していないと考えられる。繰り返すが、聴能と聴力は異なるものであり、聴能は発達する可能性を秘めた、能動的に音を聴く力である。幼稚部までで音への気づきの学習が終了するのであれば、小学部に入学してからその学習ができるのは、必然的に、音楽科となるだろう。

## 2.3 補聴器と人工内耳

補聴器には大きく3つの仕組みがある。外界の音を入力するマイク、入力された音を増幅等するアンプやその他のモジュレーター、加工増幅した音を出力するレシーバーがある。通常（気導）補聴器を用いて音を認識する過程は、まず、マイクを通して外界から入力された音の音圧をアンプ等で大きくし、外耳道から鼓膜・中耳へむかう。次に、音を電気信号に変換する内耳を通り、聴神経、大脳聴覚野を経由し、音を認識する。人工内耳は、体外部に装着されるマイクで外界の音を入力し、音を電気信号に変換するサウンドプロセッサを通り、送信コイルから体内部に埋め込まれている受信コイルから電極アレイを通して内耳へと進

み、聴神経、大脳聴覚野を経由することで音が聴こえる、という仕組みになっている。人工内耳と補聴器が大きく異なる点は、サウンドプロセッサにより電気信号に変換されたのち、体外部の送信コイルから頭皮下の受信コイルに送られ、中耳を経由せずに直接蝸牛へ電気信号として送られる点である。

また、現在は聴力レベルおよび聴覚障害の種類によって、補聴器や人工内耳の適応が考慮されている。補聴器は、おおむね身体障害者手帳 6 級以上（両耳の聴力レベルが 70dB 以上か、一側耳の聴力が 90 dB 以上で他側が 50dB）を取得していれば、身体障害者福祉法の適応となり等級にあった補聴器が購入できる。また、この制度で補聴器を購入している場合は、購入後 5 年経過時点で補聴器の買い換えができることになっている。例えば、高校生以下の児童は、40dBHL 程度の聴力レベルでも、聞こえにくさを感じ、医師の意見書があれば、収入によって軽・中等度補聴器購入助成事業の対象として、補聴器の購入ができる。

一方、人工内耳は、年齢、体重等詳細は日本耳鼻咽喉科学会の人工内耳適応基準が使用されているが、経済的な負担からも身体障害者手帳 3 級以上の者が施術を受けていることが多いようだ。人工内耳施術後は、リハビリが必要となり、人工内耳のマッピングや言語未習得児の言語訓練等を継続して受ける必要がある。人工内耳手術と初回の機器購入に関しては経済的補助がかなりあるが、術後経過した機器に関しては、補聴器のような買い換えの規

程はない。筆者が勤務していた聾学校に在籍していた小学部の低学年2名の子どもたちは、通院の頻度には個人差はあるが、定期的に病院へ通い、言語指導等を受けていた。

補聴器や人工内耳を装用することによる効果は、聴力レベル 90dB を超えるような重度難聴の場合、現在の補聴器では再現できない音の機械的限界もあり、音声言語の完全な再現性が損なわれることもあるが、人工内耳の場合は、直接蝸牛内部の有毛細胞を刺激するため、高音域の再現性にも優れており、発音明瞭度も高いことが多い。また、最近は音楽のような音情報の多い音源に対する処理も改善されてきている。

また、補聴器や人工内耳は、ある一定の音量を越えた音が強く響いたり、刺激となったりする、リクルートメント現象を起こすこともある。しかし、補聴器や人工内耳は、自分で音量を変えたり電源を切ったりすることができる。実際に、筆者が勤務していた聾学校の子どもたちは、音量を自分で調整していた。中には、教師から怒られているときや、面倒な話をされているときには、自ら音量を下げる子どもも数人いる。

### 第3章 サウンド・エデュケーションの実践

#### 3.1 研究方法

本論文では、調査方法論として、エスノグラフィーを用いる。小田（2010）は、エスノグラフィーを、人びとが実際に活動している現場（ここでは、「現場」を「人びとが何かを実際にこなっている場」、または「ある事がらが実際に起きている場」と定義する）を内側から理解するための調査・研究の方法と定義している。現場を理解するには、現場に関わる必要があり、五感を総動員し、身をもって現場を体験するのがフィールドワークである。ここでは、参与観察がエスノグラフィー調査の基本である。参与観察とは、現場の活動に調査者が加わり、自分の目で観ることをいう。筆者が青森県内のA聾学校で2年間にわたって実践した授業での参与観察の結果を分析する。また、参与観察の他に、インタビュー調査も行った。インタビューの形式は、インフォーマル・インタビューである。インフォーマル・インタビューとは、会話を通して相手を理解していくことで、半構造化インタビューやナラティブ・インタビューといったフォーマル・インタビューと比べると、現場の人びとのより日常に近い様子や会話のデータを得ることができる。筆者は、活動の最中やフィードバックの際の、子どもたちとの形式ばらない会話を通してデータを集めた。対象者は、A聾学校小学部の児童6名と高等部の生徒2名で、筆者が担当していた音楽の授業の受講者全員である。

子どもたちは、高度難聴から重度難聴の聴覚障害を持ち、両耳人工内耳装用が2名、片耳人工内耳・片耳補聴器装用が2名、両耳補聴器装用が4名で、きこえの程度は個人差がある。

### 3.2 授業の構成

小学部の授業形態と時数は、全学年合同（重複障害児は除く）の授業と低学年、中・高学年ごとの授業が、それぞれ週に1時限ずつ、高等部の生徒のみの授業が週に2時限ある。筆者は、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』に収められた100の課題から、13. リスニング・ウォーク、15. 音の日記をつける、29. 音だけでまわりの動きをつかむ、32. 音をたてずに紙をまわす、33. 紙を楽器にする、50. 名前を使ったゲーム、91. 音の宝さがしゲームの、7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（小全学年、高等部）
- 2 音だけでまわりの動きをつかむ（小全学年）
- 3 音の日記をつける①（小全学年、高等部）
- 4 音を立てずに紙を回す（小全学年、高等部）

5 紙を楽器にする活動（中・高学年，高等部）

6 紙を楽器にする（中・高学年，高等部）

7 名前を使ったゲーム（小のみ）

8 音の日記をつける②（中・高学年）

9 リスニング・ウォーク（中・高学年）

10 音の宝さがしゲーム（小のみ）

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，気づかなかつた音について，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（同，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。

聴覚障害児は、自分で聴き歩きをする習慣がないと判断したことと、外へ出ると、開放感から走ってどこかへいなくなる可能性があるため、サウンドウォークを行なった。リーダーは筆者が務めた。小学部全学年の授業と、高等部の授業それぞれで平成 27 年度の 4 月、小学部全学年の授業のみで平成 28 年度の 12 月の 2 回行った。はじめに音楽室内で聞こえる



音を聴き、次に校舎内、それから野外に出て学校の敷地内を巡るコースを 20 分程度で歩いた。その後、音楽室に戻りフィードバックをおこなった。高等部では、授業時数の都合により、1 回のみの実施となった。また、高等部の生徒は、2 名とも補聴器を装用しており、人工内耳を装用している子どもと比べると聞こえは良い。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行なった。作品づくりに関しては、低学年の子どもたちがまだ創作活動に取り組める様子ではなかったため、

中・高学年の授業内でのみ行った。

名前を使ったゲームは、まず、授業の参加者が全員で輪になり、参加者のうちの1人が輪の中に入り、まわりで輪を作っている人たちが交代で、真ん中にいる人の名前をいろいろな呼び方で呼ぶゲームである（シェーファー 2009, p. 70）。このエクササイズをもとに、今田匡彦ら（2018）が、大友良英（2014）の即興オーケストラを参考にした簡単なハンドサインを用いた合唱活動を行った。筆者は、この合唱活動を授業内で実践した。真ん中にいる児童の名前を、大きな声、囁く声、リズムカルな声など、声色を変えて呼ぶエクササイズを行った。その後、筆者がはじめに行ったエクササイズを参考に合図を決める話し合いをするよう子どもたちに促すと、子どもたちは、どんな声色を出したか思い出しながら意見を出し合い、合図を決めた。また、指揮者は挙手制で決めた。合図は「速さ」「大きさ」「全員一緒」「始まり」「終わり」の5つを示すものを設定した。これらの合図を、指揮者役の子どもが即興的にそれを用いて演奏を導く。このエクササイズは、高等部は人数が少ないため、小学部でのみ実践した。

音の日記をつける活動について、シェーファー（2009, p. 25）は、次のようにいう。

あなたの日記に書いてほしいことー

朝外に出て、いちばん最初に聞いた音は？

ゆうべ寝るまえに、最後に聞いた音は？

今日聞いた中で、いちばん大きかった音は？

今日聞いた中で、いちばんきれいだった音は？

この質問の答えを、毎日、日記に書いてみよう。

シェーファーのあげている4つを日記の項目とし、小学部では平成27年度の5月に10日間、平成28年度の11月に10日間の2回実施した。低学年の1名は未提出だった。2回目は、授業時数の都合により、中・高学年のみでおこなった。高学年のうち1名は、平成27年度で卒業したため、実施していない。高等部では、平成28年度の5月に10日間実施した。

音の宝さがしゲームは、時計やラジオ、メトロノームなど、音が継続して鳴るものをどこかに隠し、耳を頼りにしてどこにあるか探すゲームである。授業では、筆者が、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。

音だけでまわりの動きをつかむ活動については、シェーファー（2004, p. 29）は次のよ

うに言う。

その人が見えなくても、音だけでだれがたてた音か、当てられるだろうか。…クラスで

目を閉じて、友だちの足音や、洋服から聞こえる音だけで、だれが歩いているかわかるか

な？体重とか身長はどうだろう？ためしてみよう。

筆者は、これをもとにしたエクササイズを行なった。まず、鬼を一人決め、鬼は参加者か

ら少し離れたところに、ぬいぐるみを持って、目を瞑った状態でしゃがむ。他の参加者は、

鬼に気づかれないように近づき、鬼の持つぬいぐるみをとる。近づいていくときに、鬼に気

づかれ、指をさされたら参加者の負け、気づかれずにぬいぐるみをとったら参加者の勝ち、

というルールを設定した。このエクササイズは、校庭と体育館でそれぞれ数回ずつ行なっ

た。なお、高等部は人数が少ないため、小学部全学年の授業内でのみ実施した。

各活動を行なったあと、子どもたちから感想の聴き取りをしたり、創作過程をビデオで撮

影をしたりし、データを収集した。

表1 各エクササイズの内容

サウンドウォーク 1回目…小（全）・高 2回目…小（中高）	リーダーが、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聴き歩きをする
紙を楽器にする活動 小（中高）・高	① 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 ② 紙を回す活動 ③ 作品づくり
名前を使ったゲーム 小（全）	① 授業の参加者が全員で輪になり、参加者のうちの1人が輪の中に入り、まわりで輪を作っている人たちが交代で、真ん中にいる人の名前をいろいろな呼び方で呼ぶ ② ①のエクササイズを応用＋サインを用いた合唱活動
音の日記をつける 1回目…小（全）・高 2回目…小（中高）	日記の項目 1. 朝外に出て最初に聞いた音 2. 寝る前に聞いた音 3. その日のなかで一番大きい音 4. その日のなかで一番きれいな音 小学部…平成27年度の5月に10日間、平成28年度の11月に10日間の2回実施。2回目は授業時数の都合により、中・高学年のみ。 高等部…平成28年度の5月に10日間実施
音の宝さがしゲーム 小（全）	時計やラジオ、メトロノームなど、音が継続して鳴るものをどこかに隠し、耳を頼りにしてどこにあるか探す
音だけでまわりの動きをつかむ 小（全）	鬼の持っているぬいぐるみを、鬼に気づかれずにとるゲーム

### 3.3 結果

#### サウンドウォーク

小学部の子どもたちを対象とした1回目のサウンドウォークでは、ほとんどの子どもた

ちが、外を歩いている最中に、筆者に対し、「草を踏む音」「雪を踏む音」などと聴こえた音を話したり、飛行機の音が聴こえると、飛行機が飛んでいる方向を捉え、指を差し、「飛行機いた」と言いながら、音が聴こえる方へ走って行ったり、風の音が聴こえると、立ち止まって両手を耳のそばに持っていき、耳を澄ませたりする様子が見られ、積極的に音を聴くことができていた。また、補聴器を装用せずに音を聴いてみたいと言い、エクササイズ中、筆者に補聴器を預けて、改めて身の回りの音を聴く子どもも数人いた。エクササイズ終了後のフィードバックでは、「どんな音が聴こえたか」という問いに対し、子どもたちは、風の音、草を踏む音、飛んでいる飛行機の音、雪を踏む音、足音など、聴こえた音を具体的に挙げることができた。このことから、子どもたちは、音を聴く行為と、鳴り響く音そのものに興味を持ち始めてきたことが分かる。しかし、ほとんどの子どもが聴覚を使って音を聴くことができていたことに対し、児童Bは、サウンドウォークの最中、終始俯きながら歩き、積極的に音を聴こうとする態度が見られなかった。終了後のフィードバックでは、外で聴こえた音として、飛行機の音、音楽室内で聴こえた音として、その時音が出ていないにもかかわらず、ピアノ、太鼓、木琴など、音楽室内にある楽器の名前をあげた。また、児童Cは、エクササイズ中、教室の外へ出られたことの喜びからか、笑顔で周囲を見渡したり、近くにある草や枝、校舎の外壁、ブランコなどの遊具を触ったりし、落ち着きがなく、音を聴いている様子

ではなかった。エクササイズ終了後、「どんな音が聞こえたか」という問いに対し、音楽室内から窓の外をきょろきょろ見回した後、目に入った木や雲などの対象について、それらを指さしながら「木が聴こえます。雲が聴こえます。」と話した。木や雲がどのような音だったかを尋ねると、「うーん、わかんない。」と答えた。

2回目では、授業時数の都合により、低学年の児童AとBはエクササイズに参加していない。児童Cは、自ら率先して先頭を歩き、「あっちの教室はどんな音がするだろう」と言いながら様々な教室の中に入って音を聴いたり、廊下や階段ですれ違う教師の歩き方や靴をよく観察したりしながら、音に耳を澄ませていた。彼女は、1回目のエクササイズのときのように視覚で捉えた対象を音源として挙げるのがなくなり、校舎内を歩いているときの足音について、「人によって足音が違う。私の靴は柔らかいから静か。先生の靴は硬いから大きな音がするね。もっといろんな靴の音を聴きたいね。」「階段登るときと降りるときと、歩くときと走るときもみんな足音が違うね。」と話し、靴の素材や歩き方によって音が異なるということを自ら発見できるまでになった。彼女は、筆者の靴と自分の靴の素材を確かめるために、筆者に靴を脱いで渡すよう指示し、自分の靴と比較しながら、折り曲げてみたり、撫でるように触ったりなどして確かめていた。筆者の靴の匂いを嗅ぎ、臭いと言いながら触っていた。また、児童Dは、サウンドウォークの最中に、雪玉をつくって投げていた。彼は

フィードバックの際に「同じ雪なのに、作るのと投げるのじゃ音違う。」と話した。児童Eは、雪が深く積もる中を歩きながら、「雪が自然に屋根から落ちてくる音とか、雪を踏んだり固めたりして自分の身体を使って出す音とかいろいろある。」「何も聴こえない音が聴こえる。」と語った。さらに、サウンドウォークを行なった翌週の、音楽の授業が始まる前の休み時間に、子ども同士で音楽室内の暖房の音について、「シューシュー聞こえる」「僕ゴーゴー聞こえた」「みんな聞こえ方違う。先生ってどうやって聴こえるの?」といった会話をしていた。子どもたちは、同じ対象が発する音でも、人によって聞こえ方が異なることを発見していたことが分かる。

高等部2年の生徒たちは、風、小鳥の鳴き声、扉の開閉音、石の上を歩く音、草の上を歩く音、金魚が飛び跳ねる音、水が流れる音など、小さな音でもよく聴くことができていた。2人とも、音を聴きながら笑顔で頷きながら歩いていたため、生徒たちに、音を聴きながら学校の敷地内を歩いてみるのはどうだったかを尋ねると、「音を聴こうとしたらよく聴こえた。身の回りにこんなにたくさんの音があることはわからなかった」「いろんな音が聴こえて楽しかった」と話した。また、エクササイズ中、すれ違う教師の足音を、目を瞑りながら立ち止まって聴いたり、学校内を歩いている教師の歩き方を観察したりすることによって、服や靴の素材が違っていると異なる音が聴こえることや、踏む力の強弱によって歩くと



きの音が変わることにも気がついていた。生徒Gは、授業以外の時間でも、「サウンドウォークやってから音聴いちゃうようになった。(音が) 入ってくるんだよね。ついつい。」と話していた。

表2 サウンドウォークのフィードバックの結果

	1回目	2回目
A (小・低)	欠席	
B (小・低)	ピアノ, 木琴, 太鼓, 飛行機	
C (小・中)	木の音, 雲の音, 飛行機	階段を歩く音, 足音(歩く・走る), 車, 飛行機, 椅子を引く音, 暖房(シューシュー)
D (小・高)	雪を踏む音, 風の音, 木の枝を折る音	雪を踏む音(モコモコ), 雪が落ちる音(ジンジン), 飛行機, 車が雪を踏む音, 足を掻く音, 暖房(シーシー), 雪玉をつくる・投げる音
E (小・高)	飛行機, 風の音, 雪を踏む音, 足音, 木の枝を折る音, 草を踏む音	雪を固める音, 屋根や木から雪が落ちる音(ゴーゴー), 足音, 飛行機, 何も聴こえない音, 暖房(ウォーウォー)
F (小・高)	雪を踏む音, 階段を歩く音, 飛行機, 木の枝を折る音	
G (高等部)	ドアの開閉音, 指の骨を鳴らす音, 鳥の声, 暖房, 金魚が飛び跳ねる音	

H（高等部）	足音，お腹が鳴る音，風の音，椅子がぶつかった音	
--------	-------------------------	--

### 紙を楽器にする活動

小学部全学年合同の授業での、紙を使った作品づくりは、低学年の子どもたちが、普段の生活の様子を観察した結果、活動の内容を理解できず、創作を行うことが困難であると筆者が判断したため、中・高学年の3名の子どもたちのみの活動とした。はじめは、3人とも紙を丸めてボールや剣を作って音を出して遊んでいた。ここでは、子どもたちの関心は音よりも紙で何かを作ることに向いていたように思われる。しかし、紙を揺らした際の音に興味を持ち始めたのか、児童Cは、1枚の模造紙を広げ、微細な動きで紙を揺らし始めた。その様子を見ていた他の子どもたちも、その紙を持ち出し、3人が一緒になって紙を動かし始めた。その後、あまり話し合う様子は見られなかったものの、お互いの紙の動かし方とそれに伴う身体の動きを見ながら、全員で「破かないようにね、優しくね」と声を掛け合って作品を創作していた。最終的には、全員で出来るだけ模造紙を破かないように、優しく上下に動かしながら回り、最後に紙を破く、という構成の作品を創作した。終了後、「動き方によって紙の音が違って面白い」、「何やればいいのかわかんない。これはどうなったら丸なの?」といった意見があがった。

高等部の紙を回す活動では、生徒Gは、紙を動かしたあと、「今のは、鳥の飛んでる動きを真似して動かしてみた。」と言った。彼は、自らがどのように動かしたいのかという意図を持って紙を動かしていた。また、生徒Hは、紙をきれいに回すためにダンスのような動きで紙を動かしていた。紙を回してみてどうだったか感想を聞くと、「紙がついてきて楽しい」と話していた。紙を使った作品づくりでは、物語を作ってその物語を表現する音を考えるのではなく、紙の音をよく聴いて、その組み合わせから作品を作るよう、あらかじめ伝えた。

生徒たちは、紙を揺らしたり、破ったり、指で弾いたりなど、いろいろな動作で音を鳴らし、その音を聴きながら作品を創作していった。最終的には、新聞紙の音が、大きさと枚数によって異なることに注目し、枚数を多く重ねた新聞紙の音と、小さく切った一枚の新聞紙の音を同時に演奏し、リズムカルな作品をつくった。生徒Hは、作品をつくっている最中、耳元で紙を動かし、音を聴きながら頷いたり、リズムに合わせて身体を動かしたりしていた。

発表の後で、生徒Gは、「難しいー！」と叫んだのち、筆者が何も尋ねていないにも関わらず、「今までの音楽の授業は、先生の合図を見て和太鼓を演奏したり、歌に音程をつける練習をしたりする授業だったから楽だったけど、創作の授業はやったことがないから、自分たちで音楽をつくるのが難しかった。楽しいけどね。」と話した。生徒Hも、「難しいけどおもしろかった。」と話した。

## 名前を使ったゲーム

はじめは、何をやればいいのかわからない様子だったため、まずは発表者が指揮者となり、見本を見せた。子どもたちには、筆者の出す合図を見て、実際に声を出してもらった。子どもたちは、体験することで、活動のやり方を理解し、笑顔で声を出し始めた。そこで、筆者は、指揮をやってみたい人は手を挙げるように言うと、子どもたち全員が手を挙げた。子どもたちの中で、一番自信のなさそうに挙手していた児童Dを指名した。児童Dは、輪の中心に立つと、まず、手を動かしながら、周りにいる子どもたちとともに、合図を1つずつ確認した。確認を終えると、自分の中で、次はどの合図を出そうか考えながら、周りの子どもたちに合図を出し、指揮をすることができた。指揮をしている最中、何度か声を出して笑っていた。また、声を出す子どもたちは、指揮者の合図をよく見て、強弱や速度に気をつけながら、声を出すことができた。また、あえて友達とは違った声色を考え、声を出す子どももいた。終了後のフィードバックでは、「簡単だった」「すぐできた」「もう一回やりたい」「楽しい」といった感想があがった。

## 音の日記

小学部の子どもたちを対象とした1回目のエクササイズでは、子どもたちが記述した音は、テレビの音、ゲームセンターの音、掃除機の音といった、屋内で聞こえる大きな音が多かった。また、児童Cは、1回目のサウンドウォークのときと同様に、雲の音、月の音、くるくる、といった、視覚で捉えたものを記述することがほとんどであった。しかし、2回目のエクササイズでは、風の音、車のエンジンの音、お母さんの声をあげ、風の音に関しては、就寝前に人工内耳を装用しているときと、外したときの音を聴き比べ、その音の違いについて、「人工内耳とるとシーって音なったけど、つけたらビュービューって聴こえた。すごい。」と話していた。他の子どもたちも、1回目とは異なり、道路を歩く音、車の音、近所の子どもの声などといった野外の音をあげることが多くなった。また、日記をつける課題の期間が過ぎたあとも、「今日の雨、強くてうるさいよ。」「今日の朝、おじいちゃんの声で起きた。」など、日常生活での聴取体験を話すようになった。高等部の生徒Hは、J-POPを好み、普段はヘッドフォンを着用して長時間音楽を聴いており、はじめは関ジャニ∞や嵐の曲といった、既存のJ-POPの楽曲をあげることが多かった。しかし、身の回りの音にも気をつけるように促すと、このエクササイズをはじめて数日経ったころから、ヘッドフォンから聞こえる楽曲だけでなく、雨が傘にあたる音、兄が寝る準備をしている音、風の音、水を飲む音

といった環境音を記述するようになった。

表3 子どもたちが音の日記に記述した音の一覧

	1回目	2回目
A (小・低)	テレビ, 電話, 掃除機, ゲームセンター, 映画, トイレ, 犬の鳴き声	
B (小・低)	未提出	
C (小・中)	テレビ, 風, 犬の鳴き声, 木, 雲, 月, くるくる	風, 車のエンジンの音, お母さんの声
D (小・高)	テレビの音, 人の声, 風の音	お母さんがスマートフォンを触っている音, 近所の子どもたちの声 (コソコソ), 車のエンジンの音, 道路を歩く音
E (小・高)	テレビの音, ゲームの音, 風の音, 電気の音, ゲームセンターの音, 自分の声, 家族の声, ピンポン玉の音	ブラインドに触れたときの音, ビンタの音, おじいちゃん・おばあちゃんや友達の声, 車のエンジンの音, 足音
F (小・高)	階段の音, 布団を敷く音, テーブルにぶつかった音, 風の音, お皿の音, ドアを開ける音, 兄のいびき, 補聴器の音, 本をめくる音, 鉛筆で書く音	
G (高等部)	ピアノ, 足音, 教科書をめくる音, 物がぶつかる音	

H（高等部）	チャイムの音，関ジャニ∞の曲，ラジオ体操の音楽，ギター，ドラム，嵐の曲，雨が傘にあたる音，水を飲む音，風，兄が寝る準備をする音，書く音，水が流れる音	
--------	--	--

### 隠れている音を探す活動

このエクササイズは小学部でのみ実践した。子どもたちは，メトロノームから聴こえてくる音を頼りに，どの方向にそれがあるのか，よく聴きながら探す様子が観察できた。また，音をよく聴くために，子どもたち同士で，「シー」「静かにして」「こっちから聴こえるよ」と，声を掛け合いながら探していた。

### 音だけでまわりの動きをつかむ

鬼は挙手制で決め，はじめに児童Bを指名した。このエクササイズは，最初に校庭で行なった。しかし，外の音（風の音や車の音など）が強く聞こえるためか，誰かが近づいてきてもわからないようで，すぐにぬいぐるみを取られてしまっていた。児童Bは，つまらなそうな態度で「わかんない。」と話した。次に，児童Eが鬼になり，エクササイズを始めたが，彼も首を傾げ，「聞こえない。」と話した。次に，児童Dが鬼になった。彼も，はじめは，「わかんない。」と話し，ぬいぐるみを取られていたが，その後，「もう一回鬼やりたい。僕わか

る気がする。」と話していたため、何度か鬼をやってもらった。すると、回数を重ねるうちに、音が聞こえた方へ指をさすようになった。誰が出した音なのかまでは聞き分けることはできないものの、他の子どもたちが出す音に気づくようになった。児童Dに、鬼をやってみてどうだったか尋ねると、「聞こうとすれば、近づいてきたとき音聞こえるし、なんか気配でわかる。」と話していた。その後、体育館へ移動して同じエクササイズを行なった。児童Dの「気配でわかる」という発言を受けてか、児童Eも、もう一度鬼をやりたいと話していたため、鬼をやってもらった。すると、校庭のときとは様子が異なり、目を瞑りながらも顔をキョロキョロとさせ、音が聞こえる方向を捉えようとしていた。音が聞こえると、自信のなさそうに指をさしていた。最終的にぬいぐるみは取られてしまい、「あー！くそ！」と言っていたが、表情はにこやかだった。児童Eにも、どうだったか尋ねると、「さっき（校庭）と違ってよく聞こえる。僕も気配でわかるかも。」と話していた。

### 3.4 考察

#### サウンドウォーク

児童Aは、両耳に人工内耳を装用しており、聴力レベルが低いため、幼少期から視覚中心の教育をされていた。また、幼稚部在籍時に「音楽室＝楽器の音を聴く場所」というような



刷り込みをされてきたため、彼女の周りで実際に鳴っている環境音（暖房の音、換気扇の音など）を音として認識しない状態に陥っていたと考えられる。授業者が一方的に、「雨はザーザー」「葉っぱはカサカサ」といった既存のオノマトペを使った、限定された音の例を提示することにより、子どもたちが能動的に音を聴く機会を奪ってしまっていたのだろう。また、児童Cは、聴覚からの情報処理が困難であるという検査結果が出ていることから、小学部の児童のなかでも特に視覚情報中心に教育されてきた。そのため、1回目のエクササイズでは、聴覚が捉える音に注意を向けずに視覚から得た情報から対象の名前をあげていた。しかし、2回目のエクササイズでは、聴こえた音とその音の聴こえ方を具体的に述べ、環境音に耳を傾けることはもちろん、同じものでも素材によって音が異なることも発見し、クラスメイトとの聴こえ方の違いにも興味を示すようになった。1回目と2回目のフィードバックを比較すると、児童Cの音を聴く能力が育ってきたと考えられる。また、児童Dは、両耳に補聴器を装用しており、聴力レベルが高く、本人は、連絡事項などは、掲示されたものを見るよりも、口頭で説明してもらった方がわかりやすいと話していた。小さい音にも敏感で、筆者のお腹がなる音にも反応を示す。彼は、自分から雪をとって丸く固めたり投げたりするといった、雪に対して異なる動作を加えて音の違いを聴き、音事象に能動的に関わるこ

とができていたと考えられる。児童Eは、人工内耳を装用しており、聴力レベルは低いが、

日常的に身の回りの音をよく聴いており、誰かが近づいてくると、足音を聴いて誰なのかを判断する。さらに、友人のオナラの音にも敏感に反応する。彼は、物同士が触れ合って鳴る音だけではなく、自分がものに動作を加えることによって音が鳴ることにも気づいた。彼も、児童Dと同様、音事象に能動的に関わることができていたと考えられる。

### 紙を楽器にする活動

紙から様々な音を出す活動では、小学部・高等部共に全員が紙の鳴らし方を考えて様々な音を出すことができた。これは、紙の形状や紙に加える身体の動作を変化させることで、様々な音が生まれることに気づいたため、彼らにとって取り組みやすい課題になったと考えられる。また、紙は日常生活のなかでも触れる機会が多い素材であるため、扱いやすかったであろう。

小学部の中・高学年の作品づくりは、紙を破らないようにきれいに回すなどの工夫はあったが、活動全体に積極的に取り組むことはできなかった。その理由として、これまでの音楽の授業のほとんどが、授業者からの指示や掲示物にしたがったあらかじめ目指すべき完成形が与えられた活動であるのに対し、このエクササイズでの創作活動には、あらかじめ正解が用意されていないということが考えられる。はじめておこなう正解のない創作活動に、不

安を感じる子どもが多かったのだろう。

## 名前を使ったゲーム

声を使った創作では、子どもたちは、音楽的な要素（たとえば速度、大きさ、リズム）を考えながら合図を決め、自分たちで作品をつくることができた。また、児童Bは、普段、何をやるにしても、教師に「これで合っていますか？」と、正解か不正解かを尋ねる。このエクササイズの前でも、合図を入念に確認するなどの自信のなさそうな様子が見られた。しかし、エクササイズが始まると、笑顔が見られ、自分なりに次はどの合図を出そうか考えながら指揮をしていた。これは、彼が、正解・不正解にとらわれず、音楽を創作することに対し、能動的に取り組むことができていたと考えられる。

また、この活動には、既存の合唱曲のように、拍に合わせなければならなかったり、歌詞をつけて歌わなければならなかったりなどにとらわれることはない。そのため、子どもたちは、どのような声を出そうか自分で考えたり、工夫したりしながら、自由に声を出すことができていた。さらに、エクササイズ中、子どもたちは、友達に間違いを指摘することを一切しなかった。これは、名前を使ったゲームが、簡単なルールが設定されているだけで、正解がないためであろう。指揮者の合図とともに、友達の声を聴き、その声に反応して自分から

も声を発することによって、その場で即興的に音楽がつくられる。難しい技術を必要としたり、あらかじめ模範が設定されていたりといったことはない。このエクササイズは彼らにとって、簡単にできる、取り組みやすい活動であったといえる。

## 音の日記

小学部の子どもたちのほとんどが、1回目のエクササイズで、屋内で聴こえた大きな音のみを記述したのに対し、2回目のエクササイズでは、生活のなかのさまざまな環境音をあげることができていた。屋内で聴こえる大きな音のみを記述した理由は、大きな音は、人工内耳を装用することで、能動的に聴こうという意識を持たなくとも自然と耳に入ってくる音であるからだと考える。1回目と2回目で、聴こえた音の種類が異なったのは、1年間サウンド・エデュケーションの実践を行なった結果、聴覚を使って音を聴くという習慣が身についたためであると考えられる。また、児童Cは、1回目では、視覚が捉えた対象の名前をあげることがほとんどであったが、2回目は実際に聞こえたであろう音をあげるようになった。さらに、人工内耳装用時と外しているときとの聞こえ方の違いに気づき、興味を持つようになった。一連のエクササイズを通して、児童Cは、音の聴取能力を身につけたといえる。また、高等部の生徒Hは、J-POPの音楽や楽器の音だけではなく、自分の身体から

聴こえる音にも気づくようになった。あえて聴こうとしなければ気にも止めないような音を意識的に聴くことができたのは、音の日記を通して、日常的に音を聴く瞬間が増えたからだろう。

### 音だけでまわりの動きをつかむ活動

このエクササイズを行なった時期は、A聾学校に配属されて間もない頃であったこともあり、カクテルパーティー効果<sup>4)</sup>などに十分な配慮がなかったことは、反省しなければならない点である。校庭で行なったときは、風も吹き、車の通りも多く、子どもたちは、音の聞き取りは難しかっただろう。しかし、その中でも、児童Dは、音は聴こえにくいですが、耳を研ぎ澄ますことによって、気配を感じることに気づいていた。これは、児童Dは、音を聴こうとしていた、つまり、能動的に音に関わろうとしていたといえる。また、児童Eも、「気配を感じる」というヒントを受けてか、必死に音を聴こうとしていた。その結果、誰が出した音かまでは判別できなかったものの、他の子どもたちのいる方向をとらえることが出来るようになっていた。彼も、このエクササイズ中、積極的に音を聴こうとしていた。積極的に音に関わったことで、「気配を感じる」ということを、彼の中で理解していた。彼らは、聴こえにくい状況の中でも、能動的に音に関わっていくことができていた。

## まとめ

現在の聾学校で行われている授業では、授業者が、子どもたちの「音の聴取の困難さ」を理由に、音楽の授業でも、その他の教科でも視覚情報中心の教育が行われている。

また、佐藤が実践している活動は、聴覚障害をもつ子どもも視覚や触覚を使って音楽を体験することができ、高度な技術も必要なく、子どもたちが楽しく活動に参加できる。しかし、聾学校在籍者の大多数を占める高度～重度難聴を持つ聴覚障害児たちは、程度の差はあれ、補聴器や人工内耳を装用しており、それらを使って音を聴く能力を持っている。彼らが持つ聴取能力を最大限に育てるには、サウンド・エデュケーションを取り入れた、聴くことに焦点を当てた実践を行うことが、有効であるだろう。ヒトは、「感覚をとおして世界を経験するが、その経験自体は、本質的に多感覚的 (multisensory)」(山田 2008, p. 16) である。聾学校での音楽の授業に、聴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取り入れることで、これまでないがしろにされていた聴覚を含むすべての感覚が協同して働くことになる。これは、彼らの音を能動的に音に関わる能力と、クリエイティビティを育むことにつながると思われる。

## 第4章 結論

多くの聾学校では、聴覚障害児は音の聞き取りが困難であるという理由から、視覚情報中心の教育実践が多く行われている。第1章にまとめたように、「音楽科」が確立していなかった戦前の昭和7年頃から昭和27年頃に行われていた実践は、発音・発語訓練や、リズムの体得、振動で音程を感じるための訓練などが行われていた。現在は、音楽科が確立し、「訓練」という言葉こそ使われなくなったものの、音楽科に発音・発語指導を取り入れたり、身体を動かしてリズムを体得させたり、太鼓などの振動がわかりやすい楽器を使ったりした指導が行われている。戦前も現在も、行われているものは、発音・発語指導、身体を動かしながらのリズムの体得、振動を感じて音を聴取するといった実践、つまり、昭和7年頃から現在まで、行われている授業内容がなんら変わっていない。変わっているところを挙げれば、戦前に比べて、現在は、聾学校への楽器の導入、テクノロジーの発展、視覚情報提示の重要性への注目などにより、曲のイメージに合ったイラストや写真、動画を提示したり、鑑賞の授業として、教師がピアノを演奏している様子を子どもたちに見せたりなど、教師が与える情報量が増えた点である。これらはすべて、「聴覚障害児は、耳を使って音楽を体験することができない」というクリシェが前提となっており、〈聴く〉という体験は、完全にはないがしろにされているといえる。しかし、聾学校に在籍するほとんどの子どもたちは、補

聴器や人工内耳を装用しており、聴力を保有している。また、聴覚には2つの側面があり、ひとつは聴力、もうひとつは聴能である。聴力は発達することはないが、聴能は、音を聴く学習によって発達する可能性をもつ、能動的に音を聴く力のことをいう。子どもたちが聴力を保有しているのならば、それを最大限に活用した実践を行うのが、能動的に音を聴く能力を育むことにつながるといえる。その能力を育みうるのが、〈聴くこと〉を基盤とした実践、サウンド・エデュケーションである。

実際に、聴覚障害児を対象に、サウンド・エデュケーションのエクササイズを実践すると、子どもたちは、身のまわりにある音に気づき、どう聞こえたのか、自分なりに話すようになり、また、「靴」というものの中でも、手で触ったり見たり匂いを嗅いだりしながら、素材が違ふと音が違って聞こえたり、動作によって音が異なって聞こえたりすることを発見していたりもした。子どもたちは、さまざまな感覚を働かせながら音を知覚しているといえる。つまり、音を聴く体験を日常的に取り入れることにより、聴覚をはじめとしたすべての感覚が鋭敏になる。

また、佐藤のいう「五感の音楽」は、聴覚以外の感覚を通して音楽を体験することを目的としているが、それでは、「四感の音楽」になってしまわないだろうか。持っているはずのものをないものとするのではなく、聴覚も含むすべての感覚を通して、「多感覚的」に音楽



を体験することができるサウンド・エデュケーションこそが、本当の意味で「五感の音楽」といえるだろう。視覚情報，視覚的経験に偏った実践ではなく，〈聴くこと〉を基盤とした実践が有効である。

今後は，聾学校における〈聴くこと〉を基盤とした音楽教育プログラムを考案するべく，青森県内の聾学校でアクションリサーチを行う予定である。また，補聴器や人工内耳を装用せず，物理的に鳴っている音を聴くことが不可能であるろう者に対しても，サウンドスケープのアプローチが可能であるかどうかとも検討していきたい。

#### 【注】

- 1) 普通学校の中に設置されている，聴覚障害児たちが在籍する学級。必要に応じて，通常の学級でも学習する。岩田（2008）によれば，難聴学級はこれまで固定制だったことに  
対し，現在では，子どもたちの指導に関わる問題や課題等に応じて，通常学級での生活  
に重点を置いた通級制へと移行している。通級制とは，学校生活の主体を通常学級に置  
き，専門的な指導は難聴学級で時間を確保して行うものである。
- 2) 聴覚障害を早期に発見するために，新生児の段階で行う聴力検査のこと。

3)「ろう者とは，日本手話という，日本語とは異なる言語を話す，言語的少数者である」

(木村・市田 2000, p. 8)

4)「複数の音から目的音を選択的に聴取可能であるような聴覚上の働き」(赤木・入江 2014,

p. 247) のこと。聴覚障害を持つ人は，音を選択して聴取することが難しいとされてい

る。

#### 【引用・参考文献】

Stoller, Paul. (1996). “Sounds and Things: Pulsations of Power in Somghay.” *In* Carol

Laderman and Maria Roseman(eds.) *The performance of Healing*. Routledge, pp.165-

184

我妻敏博 (2011)『改訂版 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.

アルカンタラ・デ・ペドロ『音楽家のためのアレクサンダー・テクニーク入門』小野ひとみ

監訳，今田匡彦訳，春秋社.

井坂行男・志智莉永 (2017)「聴覚障害児に対する音楽家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.

井手口彰典（2014）「情報化，まだ進めますか？ー技術発展に伴う概念変容に音楽科は対応

できる（／すべきな）のか」『音楽教育実践ジャーナル』 vol. 11 no2, pp. 77-86.

今田匡彦・高橋憲人・前田一明・金崎惣一「Indirect Approachesーアート・プロジェクト

としての小さな芸術ー」『音楽教育学』 vol. 47 no. 2, pp. 98-99.

岩田吉生（2008）「難聴学級設置校における教育の現状と課題に関する検討ー難聴学級担任

教員のインタビュー調査を通してー」愛知教育大学教育実践総合センター紀要 第11号，

pp. 313-318.

ウエスターカンプ・ヒルデガード「解き放たれた耳ーサウンドスケープ・リスニングの 40

年をめぐって」今田匡彦訳，『音楽教育実践ジャーナル』 vol. 9 no. 1, pp. 10-19.

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）「聴覚障害者の聴能」『知能と情報』 vol. 16, no. 6, pp. 477-484.

大沼直紀（2006）「聴能ー聴覚障害者の聴覚活用システム」『デザイン学研究特集号』

vol. 13, no. 3, pp. 45-53.

小田博志（2010）『エスノグラフィー入門 〈現場〉を質的研究する』春秋社.

加藤晃生（2009）「ミニコミ紙『D』における手話歌論争」応用社会学研究，no. 51, pp. 93-

ギブソン, J. J. (2011)『生態学的知覚システム 感性をとらえなおす』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.

工藤雅之 (2008)「音楽と身体哲学：心身二元論と音楽教育をめぐって」弘前大学大学院

教育学研究科修士論文, <http://hdl.handle.net/10129/639> (2017/11/1 にアクセス)

齋藤友介 (2015)「人工内耳を装用する中学生の学級における機能的アウトカム」,『聴覚障

害』 vol. 70, pp. 34-45.

佐藤慶子 (2002)『五感の音楽：音のない音楽への扉』ヤマハミュージックメディア.

佐藤慶子 (2006)『響きの歌を聴く』ヤマハミュージックメディア.

シェーファー, R. マリー. (1980)『教室の扉』高橋悠治訳, 全音楽譜出版社.

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・小川博司他訳, 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.

末成妙子 (2014)「聾学校における音楽教育の実践ー『目で・耳で・心で聴く』子どもたち

を育てる」,『音楽教育実践ジャーナル』 vol. 11 no. 2, pp. 154-165.

高橋憲人・今田匡彦・前田一明 (2018) 「〈小さな音楽〉の実践的探究ー 2 つのワークショップを通してー」『音楽教育学』 vol. 47 no. 2, pp. 49-56.

高橋信雄 (2012) 「人工内耳装用児の支援における学校と病院との連携」愛媛大学教育学部紀要 第 59 巻.

立入哉 (1998) 「聾学校における聴能サービスの実態調査報告」『特殊教育学研究』 vo. 35, no. 4, pp. 21-27.

徳島県立聾学校編 (1998) 『音遊びの聴覚学習』学苑社.

フェルド, スティーブン (1988) 『鳥になった少年』テオリア叢書.

マクルーハン, マーシャル; カーペンター, エドモンド (2003) 「聴覚的空間」, マクルーハン, マーシャル; カーペンター, エドモンド編『マクルーハン理論: 電子メディアの可能性』大前正臣・後藤和彦訳, 平凡社.

村尾忠廣 (1972) 「聾学校『律唱科』の成立と変遷 (3)」『音楽教育研究』音楽之友社.

村尾忠廣 (1972) 「聾学校『律唱科』の成立と変遷 (4)」『音楽教育研究』音楽之友社.

村尾忠廣 (1972) 「聾学校『律唱科』の成立と変遷 (5)」『音楽教育研究』音楽之友社.

村尾忠廣 (1972) 「聾学校『律唱科』の成立と変遷 (終)」『音楽教育研究』音楽之友社.

山田陽一（2008）『音楽する身体 〈わたし〉へと広がる響き』昭和堂.

文部省（1973）『聴能訓練の手びき』東山書房.

文部科学省（2017）『特別支援学校学習指導要領』.

文部科学省（2017）『小学校学習指導要領解説音楽編』.

Erica Hayes. (2011) “Hearing Impaired and Music Education” , インターネット

<https://prezi.com/mytgnnnj614d/hearing-impaired-and-music-education/> (2018/3/20  
にアクセス)

Cameron Vongsawad. 他(2015). “Sound education for the deaf and hard of hearing” ,  
インターネット

[http://acoustics.org/2ped-sound-education-for-the-deaf-and-hard-of-hearing-  
cameron-vongsawadmark-berardi-kent-gee-tracianne-neilsen-jeannette-lawler/](http://acoustics.org/2ped-sound-education-for-the-deaf-and-hard-of-hearing-cameron-vongsawadmark-berardi-kent-gee-tracianne-neilsen-jeannette-lawler/)  
(2018/3/24 にアクセス)

Teachers College Deaf Education. (2017) “Deaf Music: Universal Design in the  
Classroom and Beyond” , インターネット

<https://vimeo.com/213156619> (2018/11/25 にアクセス)

赤木正人・入江佳洋（2014）「音情景解析の概念にもとづいた音声プライバシー保護」『電子

情報通信学会学会誌 A』, インターネット

<http://hdl.handle.net/10119/11936> (2019/1/21 にアクセス)

高野瀏 (1935) 『音楽心理学』 <http://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/1233998> (2019/1/15

にアクセス)

日本フィルハーモニー交響楽団 (2018) 「耳で聴かない音楽会 落合陽一×日本フィルプロ

ジェクト VOL. 1」, インターネット

<https://www.japanphil.or.jp/concert/23214> (2018/11/12 にアクセス)

広島県立広島南特別支援学校聴覚障害教育相談センター (2013) 「支援センター通信」, イン

ターネット

[http://www.hiroshima-sd.hiroshima-c.ed.jp/soudan\\_center/center-tushin/senta-](http://www.hiroshima-sd.hiroshima-c.ed.jp/soudan_center/center-tushin/senta-tuushinNo.39.pdf)

[tuushinNo. 39. pdf](http://www.hiroshima-sd.hiroshima-c.ed.jp/soudan_center/center-tushin/senta-tuushinNo.39.pdf) (2018/10/28 にアクセス)

山梨県立ろう学校聴能係 (年詳不明) 「聴能だより No. 7」, インターネット

<http://www.rogako.kai.ed.jp/tyounou/聴能だより NO. 7. pdf> (2019/1/5 にアクセス)

吉田角太郎 (1935) 『最近思潮リズム陶冶の実践』 奈良県立盲啞学校聾部研究会, インター

ネット <http://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/1464842> (2019/1/18 にアクセス)

