

学校教育におけるユニバーサルデザインと音楽

東京学芸大学教職大学院准教授 増田謙太郎

1 障害の社会モデル

小学校の運動会。運動会の花形は徒競走だ。子どもたちはスタートラインに立ち、スタートの合図を待つ。スターターの先生は「位置について！よーい！」と言ひ、ピストルをパーンと撃つ。子どもたちが一斉にスタートする・・・。

当たり前すぎて意識されないかもしれないが、徒競走は「音」が重要な要素になっている。もし、「音」が何らかの原因により聞こえない子どもがいたらとしたら、どうなるだろうか。「位置について！よーい！」もピストルも「音」であるから、聞こえなかったら、徒競走に参加できなくなってしまう。

このように「音が聞こえない子ども」が運動会に参加するとなった場合に、学校がとることのできる立場は二つある。一つは、「子どもに障害があるのだから、運動会に参加できないのは仕方ない」とする立場である。責を負うのは子ども側なのだから、運動会、すなわち学校側は何もする必要はない。徒競走は「音」を合図とするものなのだから、子どもの方がそれに合わせる努力をするべきだという理屈になる。

さすがに最近は、このような立場をとる学校はなくなってきた（と信じたい）。この立場は、障害を個人に属するものだとする、障害の「医学モデル」的な考え方である。

これに対して、「子どもが参加できない状況を招いているのは運動会の方にある」という「責を負うのは学校側」とする立場もある。この立場では、「音」が聞こえない子どもが徒競走に参加する際には、例えば手旗を使ったりして、視覚的な方法でスタートの合図がわかるように配慮することになる。これは、障害の「社会モデル」⁽¹⁾に基づいた考え方である。実際に現在、多くの学校では、障害の「社会モデル」に則った支援や配慮が一般的になってきている。このように学校の考え方が変わってきているのは、学校現場に特別支援教育⁽²⁾の考え方が浸透してきたことにもよる。

ちなみに、特別支援教育に関連する用語として「合理的配慮」⁽³⁾がある。「音」が聞こえない子どもに対して、視覚的な方法でスタートの合図をするという方法は、「合理的配慮」に基づいた対応といえる。

さて、今、「音が聞こえない」子どもについて述べてきたが、「ピストルの音が怖い」という子どもがいたらどうなるだろうか。

このような子どもにも、先ほどの視覚的なスタートの合図で対応することで解決が図れるだろう。「ピストルの音が聞こえない」子どもに対して行った支援の方法が、「ピストルの音が怖い」子どもにも有効だということになる。つまり、誰か一人のために行った支援や配慮が、他の困りを抱える子どもにも応

用できる可能性があるということだ。

ひとりの子どものための「特別な支援」が、他の子どもに対しても「あるとありがたい支援」になっていくと、それはユニバーサルな支援になっていく。

2 子どもの特性と音楽

(1) 聴覚的な刺激に過敏な子ども

人間は五感を使って外界の情報を取り込んでいる。「音」や「音楽」は、耳からの刺激、すなわち聴覚的な刺激としての情報である。

この聴覚的な刺激に過敏な子どもは、学校にて「音」や「音楽」を使用した活動の際に困難を生じることがあると考えられる。「運動会のピストルの音が怖くて参加できない」子どもはおそらくこれに該当するだろう。大多数の子どもは気にならないような音量や音質でも耐えがたい感じ方をしてしまうわけだ。ほかにも「和太鼓の音を聞くと心臓がドキドキする」「鍵盤ハーモニカをみんながバラバラに練習していると、頭がワンワンする」「変声期の男子の合唱の声が気持ち悪くて我慢ならない」といったことを訴える子どももいる。

聴覚的な刺激に過敏な子どもには、例えばイヤーマフ等を耳に当てて、物理的に「音」をカットするようにするとよい。ユニバーサルデザインの視点でいえば、このようなグッズやアイテムを「使いたいときに使ってよい」というルールにしていくと、これらの子どもたちは助かるだろう。

逆に言うと、自分の困っていることを「認めてもらえない」学校だと、子どもたちはなす術がない。「音」や「音楽」は、不安や恐怖を与えるものになってしまう。

(2) その他の刺激に過敏な子ども

聴覚以外にも、五感の過敏さゆえに困難を抱える子どもがいる。例えば「触覚的な刺激に過敏な子ども」である。

音楽科の授業に関することでは「ソプラノリコーダーの演奏で押さえるときに痛い」「整列して歌うとき、隣の人と肩が触れたり、前の人の髪が触れたりするのが気持ち悪い」「木琴のマレットとか、みんなが共有で使うものが汚らしくて触れない」というような困難が生じる。

教師や多くの子どもからすれば、そのくらい我慢できないのかとを感じるだろう。その困難さが周囲になかなか理解されないタイプの子どものみである。したがって、泣く泣く我慢を強いられることになる。我慢を強いられれば、「音楽」そのものは好きだけど、「音楽科の授業」は嫌いだということになりやすい。結果的に、学校教育によって「音楽」に抵抗感を植え付けてしまうという状況になってしまう。

木琴のマレットなどは、比較的安価で、個人で購入して所有することも十分可能である。家庭と相談して、個人で所有することで解決することができるのではないだろうか。学校教育によって「音楽」に抵抗感を植え付けてしまうくらいなら、合理的で簡単な解決方法であると考えられる。

感覚的な刺激に過敏な子どもについての対応は、「全員一律な方法にこだわらない」という点で共通している。教師の視点でいえば、イヤーマフを付けて授業に参加したり、自分専用のマレットを使用したりすることを「認める」ことができるかどうかということになる。

このように、子どもの多様性を認めることから、学校教育のユニバーサルデザインはスタートする。子ども側からすれば、自分の困っていることを「認めてもらえない」学校はユニバーサルデザインになっていないということだ。まずは、どのような障害や感覚の特性があったとしても安心して過ごすことができる環境にしていくことである。

とはいえ、学校は集団教育の場である。全員が一律的に守らなければならないところと、個人の裁量にゆだねられるところが、実は学校では非常にあいまいだ。よって、どこまで個人への配慮を「認める」のかが問われるだろう。

(3) 発表が苦手な子ども

学校教育における「音楽」は、発表の場面を伴うことが多い。例えば「音楽会」は、音楽の授業で練習した成果の発表の場である。

発表の場面では、子どもたちには心理的な負担がかかる。いわゆる「緊張する」という感覚だ。もちろん「緊張するけど楽しみだ」という子どもが大多数だが、「緊張する」ことがマイナスに作用してしまう子どももいる。具体的には「緊張のあまり歌うことも演奏することもできなくなる」「髪の毛や服の裾をいじるのがやめられない」「歌声が震えて泣いているようだ」「足が震えて止まらない」「前日から不安で眠れない」というような子どもたちである。もちろんこれも貴重な経験であり、克服することで人間的な成長も期待できるかもしれない。しかし、これが克服できずに、発表の場に参加すること自体が難しくなってしまうと、教育的効果そのものが期待できなくなってしまう。

これは直接「音」や「音楽」に係ることではないが、付随する問題としてとらえることができる。

「社会モデル」的な立場を取れば、例えば、音楽会本番の前に慣れるための活動を行うことが考えられる。本番への見通しがもてるように、なるべく、本番と同じ場所、本番と同じ段取り、本番と同じタイミングで行うようにするとよいだろう。そうすれば、本人の不安が解消されて、安心して参加できるようになるかもしれない。

つまり、リハーサルをすることである。リハーサルは、あえて言及するまでもないが、一般的にどのような発表の場面でも行われているものだ。それは、リハーサルは多くの子どもにとって「安心して本番に臨める」ようにする効果があるからである。

このように特定の誰かにとって「あるとありがたい」支援と、多くの子どもたちにとって「あるとありがたい」支援には、連続性があるといえる。この連続性が、学校教育のユニバーサルデザインを考える時のヒントになる。

3 多様性と汎用性

この他にも「音」や「音楽」、それに付随する活動も含めて、困難がある子どもは実に多様な様相を呈す。

「聞いた音が正しく聞こえない」(聴覚識別)、「雑音があると聞き取れなくなる」(雑音下での聴取)、

「すぐ忘れてしまう」(聴覚的記録)、「割れた音や小さな音は聞き取りにくい」(劣化音声の聴取困難)、「長い曲は聞き続けられない」(聴覚的注意)などが知られている。

特定の誰かにとって「あるとありがたい」支援と、多くの子どもたちにとって「あるとありがたい」支援の間の連続性とは、言い換えると、子どもたちの「多様性」と、「多様性」に対する学校としての対応の「汎用性」の往還であるともいえる

「聴覚的な刺激に過敏な子ども」の例でいえば、このような子どもがいたからといって、「全員イヤーマフを付けましょう」とするのは意味がないことだ。

そうではなく、「子どもに応じて必要なアイテムは使用してもよい」というルールを定めておくことにすれば、「聴覚的な刺激に過敏な子ども」以外の子どもにとっても「汎用性」がある対応となる。つまり「学校教育のユニバーサルデザイン」とは、「多様性」を起点とするが、その対応が「汎用性」を有しているかどうかという点に留意する必要がある。

「音楽」は、学校において子どもたちにとって魅力的なコンテンツの一つだ。しかし、それが学校や教師の求める基準に合わないがゆえに、楽しめなかったり、嫌いになってしまったりする子どもを生み出すことは本末転倒であると言わざるを得ない。

「学校教育におけるユニバーサルデザインと音楽」を考えたときに、「より多くの子どもが音楽を楽しむことができる」ようにするという視点から、学校教育という環境では「音楽を楽しむことができない」リスクのある子どもたちがいるという「多様性」にまず気付かなければならない。そのような子どもの「多様性」を認めたくえて、リスクのある子どもたちを含めて「より多くの子どもが音楽を楽しむことができる」ように「汎用性」のある授業や学校をデザイン的に解決していくことがユニバーサルデザインの考え方に基づく対応である

註

- (1) 「社会モデル」を最初に提示したのは、イギリスのマイケル・オリバーである。Oliver, Michael (1983) *Social Work with Disabled People*, Macmillan Education.(野中猛監訳 河合尚子訳(2010)『障害学にもとづくソーシャルワーク』 金剛出版)
- (2) 学校教育法の改正を受けて、2007(平成19年)より従来「特殊教育」と呼ばれていたものが「特別支援教育」と改められ、通常の学級に在籍する支援を必要とする子どもも対象となった。
- (3) 「合理的配慮」とは、障害者の権利に関する条約第2条において「障害者が他の者と平等にすべ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。」と定義されている。

参考・引用文献

1. 榎原賢二郎(編)「障害社会学という視座 社会モデルから社会学的反省へ」新曜社 2019年
2. 増田謙太郎 「『音楽』のユニバーサルデザイン 授業づくりをチェンジする15のポイント」明治図書出版 2019年
3. 小淵千絵、原島恒夫「きこえているのにわからない APD〔聴覚情報処理障害〕の理解と支援」学苑社 2016年