

**科学研究費助成事業 研究成果報告書**

平成 27 年 5 月 30 日現在

機関番号：17401

研究種目：若手研究(B)

研究期間：2010～2013

課題番号：22730699

研究課題名(和文) 特別支援教育における「学習の共有化」を促す音楽科授業デザインの開発

研究課題名(英文) Developing music lesson design to promote sharing learning within special needs education

研究代表者

藤原 志帆 (FUJIHARA, Shiho)

熊本大学・教育学部・准教授

研究者番号：20381022

交付決定額(研究期間全体)：(直接経費) 2,700,000円

研究成果の概要(和文)：本研究では、まず、特別支援教育音楽科における「学習の共有化」に関わる理論的基盤を整理した上で、「学びのユニバーサルデザイン」(キャスト, 2011)を指標として、これまでの障害のある子どもを対象とした指導事例を分析し、音楽活動のユニバーサルデザインとなりうる授業づくりの工夫を抽出した。

そして、それらの工夫をとりいれた実践事例を分析し、特別支援教育における「学習の共有化」を促す音楽科授業デザインの例(鑑賞「感受・表現の過程に視覚媒体を用いる」、器楽「楽譜を多様な形式で提示する」、「簡単な奏法で幅広い表現を楽しめる楽器を用いる」)を提案した。

研究成果の概要(英文)：In this study, I first summarized theoretical foundations related to sharing learning in special needs education music classes and, by using the Universal Design for Learning Guidelines(CAST, 2011) as a reference and by analyzing cases of the teaching of children with disabilities, extracted ideas for developing lessons that could be turned into a universal design for music activities.

Then, I analyzed cases that implemented those ideas and proposed examples of lesson designs that encourage sharing learning in special needs education music classes (listening: use visual media in the process of perception and expression; instrumental music: present a musical score in a variety of formats, use instruments that students can play easily, and introduce a wide variety of expressions).

研究分野：社会科学

キーワード：音楽科 特別支援教育 授業デザイン 学習の共有化

## 1. 研究開始当初の背景

研究代表者は、知的障害養護学校における音楽科実践の歴史に関する研究(藤原,2005)を進める中で、知的障害養護学校における音楽科教育の体系化を阻んでいる要因の一つとして、音楽科実践の継承が円滑に行われていないことが挙げられると考えようになった。そこで2007年から、現在の音楽科実践の継承も視野に入れ、特別支援学校における音楽科実践事例集の開発を進めてきた。

この研究の一環として、全国の特別支援学校音楽科担当教員、ある県の小・中学校音楽科担当教員を対象に質問紙調査を行い、特別支援教育における音楽科指導が「実態の多様な子どもたちの一斉指導」に大きな課題を抱えていることが明らかになった(藤原,2009・2010)。

特別支援学校において、音楽科の授業は学部や学年別などの比較的大きな集団で行われるケースが多く、障害特性、発達段階、生活年齢などの多様な子どもたちが一斉指導を受けている。小・中学校において、音楽科の授業は「交流及び共同学習」の実施率が高く、障害のある子どもたちが通常の学級で障害のない子どもたちと共に一斉指導(個別支援を含む)を受けるケースが多い。また、特別支援学校の子どもたちと小・中学校の子どもたちの「交流及び共同学習」が音楽科の授業で実施されるケースも多い。

このような状況において、音楽科担当教員は、実態の多様な子どもたち個々の学びを保障しながらも集団全体の学びを促す授業をどのように行えばよいか苦悩していると考えられた。

研究代表者は、この課題を解決するには、「学習者の音楽の共有を促す」という視点をもって音楽科授業デザインを検討する必要があると考えた。そこで、特別支援教育の音楽科指導において、実態の多様な子どもたちの音楽の共有を促す授業デザインを開発する本研究の着想に至った。

## 2. 研究の目的

本研究は、特別支援教育において、多様な実態の子どもたちの「学習の共有化」を促す音楽科授業デザインの開発をめざしたものである。

## 3. 研究の方法

(1)特別支援教育音楽科における「学習の共有化」の理論的基盤の整理、(2)特別支援教育における「学習の共有化」を促す音楽活動デザインの設計、(3)特別支援教育における「学習の共有化」を促す音楽活動デザインの検証、(4)特別支援教育における「学習の共有化」を促す音楽科授業デザインの提案、の手順で研究を進めた。

## 4. 研究成果

(1)特別支援教育音楽科における「学習の共有化」に関わる理論的基盤

音楽科における「学習の共有化」

山本(2006)は、これからの日本の音楽教育の指針の一つとして「学習の共有化」を提言し、「学習の共有化」を「音楽を学習する過程で、意味深い物事、価値ある物事と関わったときの楽しさ・喜び・感動などの体験を<みんな>分かち合うこと」と規定している。音楽教育における「学習の共有化」は、山本によって概念規定と実践課題の骨組みが示された段階であった。

そこで、音楽科における「学習の共有化」について示唆を得るため、山本(2006)が「学習の共有化」の理論構築の基盤の一つとして挙げている、丸山(2002)の「療法的音楽活動」を検討することとした。

丸山(2002)は、療法的音楽活動を「音楽療法の考えや方法を取り入れた教育的活動」とし、その目的について、「療法的音楽活動が求めるのは『シェア』の精神にあります。つまり、治療するのでも看護するのでもなく、また指導をするのでもなく、相手と同じ立場に立って、ただひたすらに時間と楽しさを分かち合い『共有しよう』とするところにある。」と述べている。また、療法的音楽活動のコンセプトとして、対象とする人について「参加したい人誰でも、そして『任意』。希望する人。年齢、能力、障害の有無を問わない。」活動の方法について「内容を参加者の興味・関心、技術的な能力に合わせる……楽譜や文字の使用は最小限に抑えられ、代わりに絵や図を多用する。楽譜や文字を読み取ることができない人への配慮で、ジェスチャーなど非言語コミュニケーションが重用視される。」実施者の態度について「受容的」、評価について「受容的・公的評価のみ」と示している。

音楽教育における「学習の共有化」の理論的基盤の一つとして挙げられた「療法的音楽活動」も、丸山によって構想や活動例が示された段階であったため、「学習の共有化」を具体化するための情報を得ることはできなかった。しかしそのコンセプトは、メイスの提唱した「ユニバーサルデザイン」の7原則の多く(公平な利用、利用における柔軟性、単純で直感的な利用、認知できる情報、失敗に対する寛大さなど)と符号するものであった。

特別支援教育におけるユニバーサルデザイン

での検討から、特別支援教育音楽科における「学習の共有化」について、ユニバーサルデザインの考え方をもとに具体化することができるのではないかと考えた。

「障害のある幼児児童生徒への教育にとど

まらず、障害の有無やその他の個々の違いを認識しつつ様々な人々が生き生きと活躍できる共生社会の形成の基礎となるもの」(文部科学省, 2007)であるところが明確にされた特別支援教育では、通常の学級における授業づくりにおいて「授業のユニバーサルデザイン化」が目目されている。

桂・廣瀬(2012)は、「特定の子どもを想定して行う支援や配慮は、時にはほかの子どもにとっても効果があることが多いことから、ユニバーサルデザインの考え方を生かして、障害のある子どもや配慮の必要性が高い子どもの存在を見越し、最初から、できる限り全員が取り組める支援や配慮を加えた授業を想定することが重要である」と、「授業のユニバーサルデザイン化」の必要性を提起している。

現在、この「授業のユニバーサルデザイン化」については、国語科を中心に研究が進められている。桂・廣瀬(2012)は、国語科の授業のユニバーサルデザインを、「学力の優劣や発達障害の有無にかかわらず、全員の子どもが楽しく『わかる・できる』ように工夫・配慮された通常学級における国語授業のデザイン」と定義し、「焦点化・視覚化・共有化」の授業づくりの工夫を行った上で、個別の配慮を行うデザインを提案している。一方、音楽科についてはまだ研究が進んでおらず、高倉(2012)が、通常の学級における鑑賞の授業(障害のある子どもの指導には言及していない)を例に挙げ、「『身体性』に音楽科授業ユニバーサルデザイン化の鍵がある!」と述べるにとどまっている。

## (2)特別支援教育における「学習の共有化」を促す音楽活動デザインの設計

(1)で挙げた「授業のユニバーサルデザイン化」の取り組みは、主として通常の学級に在籍する子ども(知的な遅れのない発達障害を含めて)を想定して考えられてきたものであった。しかし、音楽科の授業では、特別支援学級に在籍する子どもの「交流及び共同学習」が実施されているケースが多く(特別支援教育総合研究所, 2010) 教員は、特別支援学級に在籍する知的障害のある子どもを含めた音楽活動のユニバーサルデザインに関する知識を有している必要があると考えられる。

そこで本研究では、特別支援教育における音楽活動のユニバーサルデザインを具体化するための第一歩として、障害のある子どもを対象とした音楽の授業に関わる指導事例の蓄積から音楽活動のユニバーサルデザインとなりうる授業づくりの工夫を抽出し、その特徴を明らかにすることとした。

過去5年間(2007年10月から2012年9月まで)の『教育音楽』(音楽之友社)に掲載された音楽の授業に関わる指導事例のうち

障害のある子どもを対象とした事例60件から、「学びのユニバーサルデザイン・ガイドライン」(キャスト, 2011)を指標として、音楽活動のユニバーサルデザインとなりうる授業づくりの工夫を抽出した。

抽出の指標としたガイドラインは、教員に関する応用テクノロジーの研究機関であるCASTが、人々の能力や学習スタイルおよび好みなどの多様性を前提として、すべての人々に平等に学ぶ機会を提供することを目的に作成したものである。このガイドラインには、「提示に関する多様な方法の提供」、「行動と表出に関する多様な方法の提供」、「取り組みに関する多様な方法の提供」の3原則に基づき、ユニバーサルデザイン設計のための事項が詳細に示されている。

そして、抽出された工夫を、小・中学校等における音楽科指導の領域(「歌唱」、「器楽」、「音楽づくり・創作」、「鑑賞」)別に整理し、各分野における音楽活動のユニバーサルデザインとなりうる授業づくりの工夫の特徴を以下のように明らかにした。本稿では、紙面の都合上、実践の検証で使用した鑑賞領域と器楽領域の工夫のみを示す。

鑑賞領域では、「A: 知覚させたい楽曲の要素をわかりやすく提示する」、「B: 身体や視覚媒体を用いた感受・表現を促す」、「C: 人と共に表現する機会を設ける」の3点が挙げられた。

器楽領域では、「A: 表現を促しやすい構造の楽曲を選んだり、またそのように楽曲をアレンジする」、「B: 楽譜を多様な形式でわかりやすく提示する」、「C: 楽器に演奏しやすいような工夫を加えたり、簡単な奏法で自由に幅広い表現を楽しめる楽器を用いる」、「D: 人と共に表現したり、ソロ場面やステージ発表の機会を設ける」の4点が挙げられた。

## (3)特別支援教育における「学習の共有化」を促す音楽活動デザインの検証

小・中学校等と特別支援学校で共通の領域のうち、子どもの実態から検証が困難であった歌唱領域をのぞき、鑑賞領域と器楽領域について「学習の共有化」を促す音楽活動デザインの検証を行った。

### 鑑賞領域

(2)で抽出された音楽活動のユニバーサルデザインとなりうる工夫のうち、鑑賞領域の「B: 身体や視覚媒体を用いた感受・表現を促す」が取り入れられた実践事例1を分析し、この工夫が、特別な支援が必要な子どもを含めた学級の子どもたち全体が友達と学習を共有するために有効であるかを検証した。研究代表者は、実践への助言も行っている。

実践事例1の概容を以下に示す。

## 実践事例 1

A小学校のB学級(4年生14名)を対象に、実践者Cが実施した音楽科の鑑賞指導

鑑賞アセスメントテストの結果から、B学級の児童は、楽曲の知覚に関する力は十分に備えているものの、感受したことの表現に課題を抱える傾向がみられている。また、実態把握授業の様子から、実践者Cは、音楽科の授業について、4名の児童に特別な支援が必要であると感じている。

実践者Cは、「授業のユニバーサルデザイン化」の考え方をもとに授業を計画している。まず、教科教育の視点から、ワークシート、音楽の提示、学び合いについて、学級全体を対象に、感受の力を高める工夫を行っている。次に、それでも躓きのみられた部分について、特別支援教育の視点を導入して、学級全体を対象に、「絵カードを用いた感情のアウトプット支援」、「話し合いの視覚化」の工夫を行った。また、特別な支援が必要であると感じたD・E児(学校では自分から話すことがほとんどない)が話し合いに参加しやすいように、各自の感想を書いた絵カードに名前を書く欄を設け、F児(落ち着きがなく集中力が持続しない)が飽きることなく活動に参加できるように、絵カードをシートに貼る作業を取り入れ、G児(特別支援学級に在籍)が学習内容を理解し自信をもって活動に参加できるように、絵カードに身近な動物や天気を用いる配慮を加えている。

実践の結果、B学級の児童全体について、楽曲を聴いて自分の感じたことを身近な言葉で表現するようになり、その語彙数も増えるという変化がみられている。また、D・E児が絵カードを介して友達との話し合いに笑顔で参加する姿、F児が中心となって活動に参加する姿、G児の擬態語や擬音語による感想の表現が話し合いをとおして周囲の児童に広がっていく様子もみられている。

鑑賞の授業において、子どもが楽曲を聴いて感受したことを表現する際には言語力が大きく影響するため、一般に、感受の力の厳密な評価は難しいと言われている。本事例のように、知的理解に課題を抱える子ども(G児)が学級に含まれている場合は、感受の評価がさらに難しくなることが予想される。また、鑑賞の授業において、子どもたちは友達との感じ方の異同を認識しながら、自身の感受の力を高めていく。本事例のように、自分から話そうとしない子ども(D・E児)、集中力が持続しない子ども(F児)、知的理解に課題を抱える子ども(G児)などが学級に含まれている場合には、子どもたち同士で自身の感じたことを伝え合い、共有することが難しくなると予想される。

本事例では、学級の子どもたち全体の「感じたことを言葉にする過程で躓いている」、「言葉での話し合いでは自分の書いたこと

を伝えるのみで話し合いを深めることが難しい」という傾向と、特別な支援が必要な子どもたちの特性に着目し、学級の子どもたち全体を対象に「視覚化」の工夫(「絵カードを用いた感情のアウトプット支援」、「話し合いの視覚化」)を進めることでこの課題を乗り越えている。

「絵カードを用いた感情のアウトプット支援」は、発達障害児を対象とした内部世界のアウトプット支援の研究(尾崎,2012)を参考に考えられた「視覚化」の工夫である。子どもが楽曲のイメージに合った絵カードを選び、絵カードを介して楽曲を表現する言葉を導き出していくものである。音楽鑑賞指導における知覚・感受の可視化の有効性はこれまでも報告されているが(小島・兼平,2010)(山崎,2010)、本事例では、動物や天気などの身近な視覚媒体を用いることで、知的理解に課題を抱える児童をも包容しながら、学級の子どもたち全体が音楽を聴いて感じたことを言葉で表現する過程を支えることができたと考えられる。「話し合いの視覚化」では、それぞれの子どもが楽曲をイメージして選んだ絵カードと楽曲を表現する言葉をグループで1枚の用紙に貼り、この用紙を用いて楽曲を聴いて感受したことを話し合う。それぞれの感じたことが名前とともに絵や身近な言葉で示されているため、自分から話すことがほとんどない子どもや知的理解に課題を抱える子どもの感じたことが他児に伝わりやすくなり、交流が促されたと考えられる。また、作業を導入することで、集中力が持続しない子どもをも包容しながら、学級の子どもたち全体が学習を共有することができたと考えられる。

この「絵カードを用いた感情のアウトプット支援」、「話し合いの視覚化」の導入によって、B学級の子どもたち全体の感受に関する力が高まるとともに、特別な支援が必要なD・E・F・G児が楽曲を聴いて感受したことを他児と共有できている。このことから、「B:身体や視覚媒体を用いた感受・表現を促す」は、特別な支援が必要な子どもを含めた学級の子どもたち全体が友達と学習を共有するために有効な工夫であったと考えられる。

## 器楽領域

(2)で抽出された音楽活動のユニバーサルデザインとなりうる工夫のうち、器楽領域の「B:楽譜を多様な形式でわかりやすく提示する」が取り入れられた実践事例2、「C:楽器に演奏しやすいような工夫を加えたり、簡単な奏法で自由に幅広い表現を楽しめる楽器を用いる」が取り入れられた実践事例3を分析し、これらの工夫が、知的障害のある子どもが同世代の子どもと同様の学習経験を共有するために有効であるかを検証した。研究代表者は実践への助言も行っている。

実践事例2の概要を以下に示す。

## 実践事例 2

H特別支援学校の高等部に在籍するI児（ダウン症候群）を対象に、実践者Jが実施したピアノ演奏指導

I児はピアノに興味を持っている様子であったが、通常の五線譜をすぐに理解することは難しく、自発的にピアノを弾く姿は見られなかった。

そこで、「フィギュア・ノート」を参考に、I児の実態に即して、音高を色と形とカタカナ、音価を柵目の長さ、臨時記号を矢印で楽譜に示し、鍵盤にも対応するシールを貼って、4ヶ月間（週1回程度）のピアノ指導を実施した。

その結果、I児は、楽譜を見て一人でピアノを演奏するスキルを身につけ、セッション中の休憩時間や自宅での余暇時間にも自発的にピアノを演奏するようになった。

楽譜を読むことができれば、自分の好きな曲や未知の曲を自分の力で再現することができる。

しかし、知的障害のある子どもにとって、一般に使用されている楽譜は情報量が多く、音程やリズムを一度に読みとったり、イメージをもつことに困難を抱えるケースが多い。必ずしも楽譜を使用する必要はないが、特殊な聴取力を備えていない限り、音楽聴取のみで楽曲を再現するには多大な時間がかかり、支援者なしで練習することも難しく、自立した音楽活動の可能性が制限される。

本事例では、「フィギュア・ノート」を参考に対象児の実態に即して楽譜を視覚的にわかりやすく提示することでこの課題を乗り越えている。

「フィギュア・ノート」は、フィンランドにおいて、ウーシタロが、従来の音符システムでは音楽を学ぶことに困難のある人たちが音楽を容易に学習できるように開発したものである。幼児向けのピアノ楽譜、小学校低学年の音楽科教科書、特別支援学校（知的障害教育）の音楽科教科書、成人向けのピアノ楽譜などにおいても、音符を色やカタカナで表す工夫はみられる。しかし、「フィギュア・ノート」は、色で音高、形でオクターブ、矢印で臨時記号、フィギュアの長さで音価を表しており、伝統的な音符表記システムの持つ情報をすべて内包しつつも、わかりやすく伝えることが可能になっている。

この「フィギュア・ノート」を参考にした楽譜の工夫によって、I児は自分で楽譜を見てピアノを演奏するスキルを身につけている。このことから、「B：楽譜を多様な形式でわかりやすく提示する」は、知的障害のある子どもが同世代の子どもと同様の学習経験を共有するために有効な工夫であると考えられる。

次に実践事例3の概要を示す。

## 実践事例 3

K特別支援学校の高等部に在籍するL児（知的障害のある自閉症）を対象に、実践者Mが実施したギター演奏指導

L児はギターに強い興味を示していたが、複雑な指使いが要求される通常のアコースティックギターの演奏は難しく、演奏をあきらめる姿がみられた。

そこで、ギターと同じ形状でありながら、指一本で6種類のコード演奏が可能となるように工夫された楽器「音来」を用いて、5ヶ月間（週1回程度）のギター演奏指導を実施した。

その結果、L児は演奏への意欲を持続させながら、ギター演奏の基礎となるスキルを身につけることができた。

特別支援学校（知的障害教育）高等部の音楽科楽器領域の学習指導要領解説では、「生徒の生活範囲の広がりとともに、音楽の好みも多様化し、年齢に応じた楽器へのあこがれも見え始めることにも配慮することが大切である」と述べられ、取り扱う楽器の例としてギターが挙げられている。

しかし、知的障害のある子どもを対象とした音楽科指導の場合、ギター演奏に求められる複雑な操作の問題から、授業で取り扱われることが少なかったり、取り扱っても途中で演奏をあきらめてしまう生徒も多い。

本事例では、BEGINとヤイリギターが開発した世界一簡単なギター「音来」を用いることで、この課題を乗り越えている。

通常のアコースティックギターを簡易奏法が可能となるようにGD調にした場合、指2本を使用しても3種類のコードしか押さえることができない。しかし「音来」を用いると、指1本で6種類のコードを押さえることが可能となるため、達成感を感じながら様々な曲の演奏に挑戦することができる。

この「音来」を用いた指導によって、L児は演奏への意欲を持続させながらギター演奏の基礎となるスキルを身につけることができている。このことから、「C：楽器に演奏しやすいような工夫を加えたり、簡単な奏法で自由に幅広い表現を楽しめる楽器を用いる」は、知的障害のある子どもが同世代の子どもと同様の学習経験を共有するために有効な工夫であると考えられる。

（4）特別支援教育における「学習の共有化」を促す音楽科授業デザインの提案

（3）の検証では、「視覚媒体を用いた感受・表現を促すこと」が、小学校音楽科の鑑賞指導において、特別な支援が必要な子どもを含む学級の子どもたち全体が学習を共有するために有効であることがわかった。また、「楽譜を多様な形式でわかりやすく提示すること」、「簡単な奏法で自由に幅広い表

現を楽しめる楽器を用いること」が、特別支援学校高等部の生徒を対象とした器楽指導において、同世代の子どもと同様の学習経験を共有するために有効であることがわかった。

以上のことから、特別支援教育における「学習の共有化」を促す音楽科授業デザインの例として、視覚媒体を用いた感受・表現を促すこと(鑑賞)、楽譜を多様な形式でわかりやすく提示すること(器楽)、簡単な奏法で自由に幅広い表現を楽しめる楽器を用いること(器楽)の3点を提案した。

#### (5) 今後の課題

実践事例1では、特別な支援の必要な子どもを含めて学級全体の感受に関する力を伸ばすことはできたが、特別な支援の必要な子どもに対して、さらに詳細な実態把握に基づいた個別の支援が必要であると考えられる。また、実践事例2・3では、知的障害のある子どもの器楽表現に関わる力を伸ばすことができたが、特別支援学校や小・中学校の授業において、多様な実態の子どもたちと学習を共にする機会は設定できていない。

多様な実態の子どもたちの音楽科授業における一斉指導で、特別な支援の必要な子どもの音楽的な力を伸ばすためには、「授業のユニバーサルデザイン化」だけでは限界があると考えられる。特別支援学校(知的障害)と小・中学校等の音楽科教育課程の連続性を解明し、それぞれの子どもがどの段階の指導を受ける必要があるのかを明らかにした上で、授業デザインを設計する必要があると考えられる。

この点について研究代表者は、発達に関する指標(音楽的発達に焦点を当てたもの「発達の4層からみた音楽療法の配慮点」など)、就学前の保育や教育に関する指標(幼稚園教育要領、保育所保育指針)、初等教育段階の教育に関する指標(小学校学習指導要領)における記述をもとに、特別支援学校(知的障害教育)音楽科器楽領域の指導内容(「知的障害特別支援学校における各教科の具体的な内容の例4・音楽」)を発達段階に着目して分析し、特別支援学校(知的障害教育)と小中学校等の音楽科教育課程の関係性を明らかにしている。

今後は、その他の領域についても分析を進め、特別支援学校(知的障害)と小・中学校等の音楽科教育課程の連続性を解明した上で、全体と個々の指導内容の整合性を検討したいと考えている。

また、指導内容のみならず、共同学習のあり方についても検討する必要があると考えている。

#### 5. 主な発表論文等

[雑誌論文](計3件)

新井 菜、藤原 志帆、小学校における授

業のユニバーサルデザイン化 音楽鑑賞学習に焦点をあてて -、学校音楽教育研究、査読無、19巻、2015年、pp.146-147.  
藤原 志帆、福島 さやか、特別支援学校と小中学校等の音楽科教育課程の関係性 - 特別支援学校(知的障害教育)音楽科器楽領域における指導内容の分析をとおして -、福岡女学院大学紀要人間関係学部編、査読無、15巻、2014年、pp.1-9.

藤原 志帆、特別支援教育における音楽活動のユニバーサルデザインに関する考察 - 『教育音楽』に掲載された指導事例の分析をとおして -、教育学研究紀要、査読無、58巻、2013年、pp.65-70.

[学会発表](計5件)

新井 菜、藤原 志帆、小学校における授業のユニバーサルデザイン化 音楽鑑賞学習に焦点をあてて -、日本学校音楽教育実践学会第19回全国大会、2014年8月16日、熊本大学.

藤原 志帆、福島 さやか、特別支援学校と小中学校等の音楽科教育課程の関係性 - 特別支援学校(知的障害教育)音楽科器楽領域における指導内容の分析をとおして -、日本音楽教育学会第44回大会、2013年11月13日、弘前大学.

藤原 志帆、福島 さやか、交流及び共同学習における音楽活動のあり方に関する研究 - 器楽領域における教科書掲載教材の分析をとおして -、日本音楽教育学会九州地区例会、2013年3月16日、長崎大学.

藤原 志帆、特別支援教育における音楽活動のユニバーサルデザインに関する考察、中国四国教育学会第64回大会、2012年11月10日、山口大学.

藤原 志帆、特別支援学校における音楽科指導の課題 - 全国の特別支援学校を対象とした質問紙調査の障害種別の分析をとおして -、日本特殊教育学会第48回大会、2010年9月18日、長崎大学.

[図書](計1件)

吉富 功修 編著、ふくろう出版、改訂幼児の音楽教育法、2011年、pp.1-167.(藤原 志帆、統合保育における音楽教育) pp.87-92.

#### 6. 研究組織

##### (1) 研究代表者

藤原 志帆 (FUJIHARA, Shiho)  
熊本大学・教育学部・准教授  
研究者番号: 20381022