

小学校知的障害学級に在籍する児童の交流学級における

音楽の指導のあり方に関する一考察

—児童の学習過程の分析から—

Instruction approaches of music lessons in exchange classes for children with intellectual disabilities in elementary schools: Analysis of pupils' learning process

大久保 圭子¹

¹兵庫県立赤穂特別支援学校

Keiko Okubo¹

¹Hyogo prefectural Ako special school

1305 Otsu, Ako City, Hyogo Prefecture, 678-0252 Japan

キーワード：特別支援学級，交流及び共同学習，学習過程

Key words : Classes for special needs education, Exchange and joint learning, Learning process

抄録

本研究は、特別支援学級に在籍する特別な支援を必要とする児童が、交流学級の音楽科の授業において、指導内容をどのように学んでいったか、個の学びに注目し学習が成立する過程を明らかにすることを目的とした。知的障害特別支援学級に在籍する小学校3年男児を対象とし、わらべうたを教材として、指導内容「はねるリズム」を扱った。方法は、ビデオの逐語記録より、対象児の言動の中で「はねるリズム」を把握しようとする姿が顕著に現れている場面を抽出し、指導内容をどのように捉えていったかを分析した。分析結果から、対象児は、自身の生活の中で涵養されてきたわらべ歌遊びの経験を支えとし、音楽の授業で何度も歌って遊ぶなかで、身体を媒介として「はねるリズム」について様々な表現を試行錯誤し、リズムのニュアンスや質感を体感し指導内容を学んでいったことが明らかとなった。

結果より、知的な発達の遅れがあり言語活動等に課題のある子どもが交流学級(音楽)において指導内容の学びを成立させるための手だてとして、①生活文化や生活経験に根ざした教材の提供、②言語による認識を補完する手段としての身体活動の導入、③指導内容の焦点化が有効であることが示唆された。また、特別な支援が必要な子どもが交流学級で学ぶとき、個々の子どもの認知発達や指導内容を学ぶプロセスに着目し、それらに応じた手だてを講じていくことが重要であると考えられる。

I 研究の目的と方法

1. 問題の所在

近年インクルーシブ教育の推進が社会的潮流となっている。文部科学省の報告では基本的な方向性としては、「障害のある子どもと障害のない子どもが、できるだけ同じ場で共に学ぶことを目指すべきである。その場合には、それぞれの子どもが、授業内容が分かり、学習活動に参加している実感・達成感を持ちながら充実した時間を過ごしつ

つ、生きる力を身に付けていけるかどうか、これが最も本質的な視点であり、そのための環境整備が必要である。」¹⁾としている。障害のある子どもと障害のない子どもが、同じ場で共に学ぶ場の一つとして、「交流及び共同学習」が挙げられる。交流及び共同学習とは、学校教育の一環として、障害のある子どもと障害のない子どもが活動を共にすることであり、相互の触れ合いを通じて豊かな人間性を育むことを目的とする交流の側面と教科

等のねらいの達成を目的とする共同学習の側面の両方を分かちがたいものとして捉えて行うことを目指している。小学校の学習指導要領には、「交流及び共同学習の機会を設け、共に尊重し合いながら協働して生活していく態度を育むようにすること」や「特別支援学級の児童との交流及び共同学習においては、双方の児童の教育的ニーズを十分把握し、効果的な活動を設定することなど」とある。

音楽科の授業においては小・中学校の特別支援学級に在籍する児童生徒の「交流及び共同学習」の現状についての調査結果から、音楽については80.7%の児童生徒が日常的に交流及び共同学習を行っており、どの教科より高値であった³⁾。音楽という教科には、どの児童生徒にとっても分かりやすく親しみやすい、というイメージがあり特別な支援を必要とする児童生徒が高率で音楽の授業に参加する傾向を高めていると推察される。しかし、こうした「交流及び共同学習」の教科等においては、基本的には在籍している学校や学級の教育課程に沿って行われる。そのため、特別な支援が必要な子どもが授業内容を分かり、音楽科としての学力を保証するためには、それぞれのニーズに対応した指導・支援を講じる必要が不可欠であると考えられる。

特別な支援が必要な子どもについての音楽の授業に関する研究は、尾崎の研究が挙げられる。尾崎の研究は主として通常の学級における発達障害児への教育方法が検討されたもので、TEACCHプログラムの構造化を取り入れた自閉症児への教育方法⁴⁾や表情カードを利用した発達障害児への教育方法の開発についての研究⁵⁾である。

また、特別支援学級の音楽の授業について研究したものには井上の小学校特別支援学級の音楽の授業における子どものふしをつくっていく過程に関する研究⁶⁾や横山の中学校特別支援学級の音楽の授業における個の表現活動について協働の観点から考察したものがある⁷⁾。

これらの研究はふしづくりの過程、他者との関係性が及ぼす個の音楽表現に関するものであった。音楽科の指導内容の側面から、特別な支援が必要な子どもの学習の過程を明らかにした研究は見当たらなかった。

そこで、本研究では特別な支援が必要な子どもの個の学びを、交流及び共同学習での音楽科の指

導内容という視点から考察することとした。また、井上や横山の研究は特別支援学級の子どもを対象とした研究であるのに対し、本研究は通常の学級において特別支援学級の児童が交流するものであり、認知的発達異なる母集団の中で発達特性を持つ児童がどのような学びをするかに焦点を当てている点において異なる。

2. 研究の目的と方法

(1)目的

本研究の目的は、知的障害学級に在籍する特別な支援を必要とする児童が、交流学級の音楽科の授業において、音楽科の指導内容をどのように学んでいったかを明らかにすることである。

(2)研究の方法

はじめに音楽科の指導内容について文献より整理する。

次に、音楽担当者が知的障害特別支援学級に在籍する児童(1名)が交流学級に参加する音楽の研究授業を行う。その後、その知的障害特別支援学級の児童を対象とし、ビデオの逐語記録を行い、その児童がどのようにして指導内容を学習していったのか、その過程を明らかにする。

尚、本研究は筆者が特別支援学校の特別支援教育コーディネーターとして特別支援学校のセンターの機能を活用し、小学校の音楽担当者へのコンサルテーション⁸⁾を通して行ったものである。

(3)倫理的配慮

本研究は、筆者が所属する学校長及び対象児の所属する学校長の承認を得た上で実施した。対象児の保護者に対しても、研究の趣旨、研究成果の発表において個人及び団体が特定されないように処理を行うことについて説明し、同意を得て実施した。

II 音楽科における指導内容とその学び

1. 音楽科の指導内容

音楽科における指導内容について西園は、音楽は、「形式」と「内容」から成立し、そしてこの「形式」と「内容」を支えるのが「背景」になると述べ、この表現形成から演繹し、音楽の指導内容を①形式的側面、②内容的側面、③技能的側面、④文化的側面、⑤情意的側面から構成されるとし、次のように整理している⁹⁾。

①形式—形式的側面(音色、リズム、旋律、和声

- を含む音と音のかかわりあい、形式、速度、強弱)
 ②内容—内容的側面（気分、曲想、雰囲気、豊かさ、美しさ）
 ③背景—文化的側面（風土、文化、歴史）
 ④技能—技能的側面（歌唱、器楽の表現技能、合唱、合奏技能、即興表現技能、読譜等に関する知識・理解）
 ⑤学習成立—情意的側面（関心・意欲・態度）

そして、この中でも芸術や音楽の本質論から見ると②の音楽の内容的側面を児童・生徒に感受させ共有させることが求められるとしている。⑤の情意的側面は、①～④の音楽の指導内容を実際に学習として成立させ展開していくために、学習の内容に関心を示し、学習の背景までやり遂げようとする意志といった側面であるとし、①音楽の形式的側面、②内容的側面、③技能的側面、④文化的側面の4側面を音楽科の指導内容として⑤の情意的側面は、次元を異にして捉えられている¹⁰⁾。

2. 指導内容の学習過程

指導内容について小島は、これらの側面は相互に関連し合っており、切り離すことのできないものであるとし、相互に関連させながら活動できるように学習活動を設定することが必要である、としている¹¹⁾。そして各側面を学習活動に位置づけるために、「単元全体の大きな流れを考えて授業の骨格をつくること」と「具体的に各学習活動をどのように展開させるか」の視点を持つことが重要であると述べている。

そして実際の学習活動で各側面が相互に関連し合っている様相の事例を取り上げて説明している¹²⁾。例えば高橋の実践事例¹³⁾と衛藤の実践事例¹⁴⁾では共通して【経験】で文化的側面をつかませ、【分析】で行われる知覚・感受を通して形式的側面と内容的側面を捉え、これらの3側面を踏まえたうえで【再経験】において技能的側面の活動へと進んでいる。また、兼平の実践事例¹⁵⁾では、【分析】の場面で

知覚・感受とかかわらせながら文化的側面を理解させる場を持ったり、形式的側面を知覚し内容的側面を感受したことをふまえて表現するために技能的側面の必要性を意識させたりするなど、各側面の関連性を意識して授業を展開している¹⁶⁾。

また、小島は活動を連続させる軸として、すべての音楽活動に共通して基盤となる「指導内容」を1つに特定して焦点化することとしている¹⁷⁾。

事例分析を通して指導内容の学習過程を詳細に見た研究では斉藤のものがある¹⁸⁾。この斉藤の研究は、遊びの中に存在する音楽構成要素を音楽学習として発展させていくために、音楽科における指導内容の捉え方を明らかにしたものである。授業冒頭の遊びにひたる場面では、指導内容の形式的側面・内容的側面・技能的側面が分離されず渾然一体となっており、遊びの楽しさにより情意的側面が育まれている。その後、斉藤がこの研究で行った授業の指導内容である「拍」に焦点を当て、教師が意図して「拍」を意識させる活動を取り入れることにより、身体や言語を媒介として内容的側面、技能的側面が関連しながら「拍」という形式的側面が捉えられていった。

以上のことから、指導内容の学習過程において、指導内容が焦点化されていること、そして焦点化された指導内容の側面を他の側面と関連させながら授業を展開することが肝要であることが明らか

旧 京 都 市 城

採譜：高橋 美智子

デーン コ デン コ だ れの となりにだれがいる

〇〇 ちゃん の と な り に ×× ちゃん が いる

11(ちがったとき) どっ こ い す べっ て は し の し た

15(たいへんちがったとき) (あ たったとき) いっちょほどー い とい よ う さい た よ う さい た

楽譜1《でんこでんこ》

高橋美智子「京都のわらべ歌日本のわらべ歌全集15」（柳原書店、1956年）P.187

になった。本研究授業においてもこれらの点をふまえ、授業実践を行い、対象児童がどのように指導内容を学んでいったか、その過程を見ていくこととする。

III 研究授業の概要と分析方法

1. 研究授業の概要

- 指導内容 はねるリズム
 - 単元名 「はねるリズム」を感じて《でんこでんこ》を歌おう
 - 実践校 A 市立 B 小学校 3 年
 - 実践日時 201x 年 y 月 z 日
 - 教材 《でんこでんこ》(わらべうた)
 - 指導計画 (全 1 時間)
- 授業の流れを表 1 に示す。

2. 本研究授業における指導内容

本研究授業における指導内容は共通事項の「リズム」のなかで「はねるリズム」を取り上げている。これは、小学校学習指導要領音楽編における第 3 学年及び第 4 学年の内容である、A 表現

(1)ーア「歌唱表現についての知識や技能を得たり生かしたりしながら、曲の特徴を捉えた表現を工夫し、どのように歌うかについて思いや意図をもつこと²⁴⁾」に対応している。また、前述の音楽の指導内容の中では①の音楽の形式的側面の中の「リズム」に焦点を当てている。

本研究授業において「はねるリズム」を指導内容とした理由として、まず「リズム」という素材がわらべうたを通して直接身体に働きかけることから言語理解の弱い子どもにとって障壁が低いのではないかと考えた。また「リズム」の中でも「はねるリズム」を取り上げた理由として、リズムの持つ躍動感によって「楽しい」という気分が発現しやすく、それによって学習の内容への興味関心を触発することができるのではないかと考えた。この「はねるリズム」という形式的側面を焦点化し、他の側面をかかわらせながら展開していくことが、前述の小島 (2015) や斎藤 (2003) らの研究からも重要であると考えられる。

表 1 授業の流れ

児童の活動	留意点
[経験 ¹⁹⁾] ・「でんこでんこ」を歌いながらわらべうた遊びをする ・あそびを振り返りリズムの特徴に気づく。	・繰り返し遊び、躍動するリズムを体感させる。 ・遊びの感想からリズムに関連した発言を取り上げる。
[分析 ²⁰⁾] ・教師の 2 種類の歌い方を聴いてリズムの違いに気づく(比較聴取)。 ・2 種類の歌い方について、足踏みをしたり、歩いたりして 2 つのリズムの違いやリズムの特徴を感じ取る。 ・2 種類のリズムが「はねるリズム」と「はねないリズム」であることを知る。 ・「はねるリズム」を太鼓で演奏する。 ・「でんこでんこ」はどちらのリズムか考える。	・教師が「でんこでんこ」を「はねるリズム」と「はねないリズム」で歌って聴かせ、感じたことを発表させる。 ・「はねるリズム」と「はねないリズム」の特徴が表現できるように身体表現を工夫させる。 ・「はねるリズム」「はねないリズム」について言語でおさえる。 ・「はねるリズム」を表現するために、叩き方を工夫させる。 ・考えたことを言葉や歌、身体で表現させる。
[再経験 ²¹⁾] ・グループになり「はねるリズム」に着目し工夫して歌で表現する。 ・工夫した点を発表しあい交流する。	・他のグループの発表を聴くときは、表現の工夫を見つめるように伝える。
[評価 ²²⁾] ・他のグループの表現の工夫を取り入れながら全員で「でんこでんこ」を歌って遊ぶ。 ・わらべうた「らかんさん」と「かごめかごめ」の歌を聴いて、「はねるリズム」か「はねないリズム」か、アセスメントシート ²³⁾ に記入する。	・「はねるリズム」を共有しながら楽しく表現できるようリードする。 ・アセスメントシートに記入が難しい児童がいることも想定し、何度か教師が歌って比較させる。 ・個々の学習状況を確認する。

本研究授業における指導内容「はねるリズム」は音楽科の指導内容の側面から見ると次のようになる。

①形式的側面：共通事項の「リズム」のなかで「はねるリズム」を取り上げている。《でんこでんこ》では“だれのとなりにだれがいる”という繰り返し歌われる部分が「はねるリズム」で表現されている。人当て遊びとして、当てる楽しさと「はねるリズム」が相まって歌われる。

②内容的側面：この曲には付点のリズムが醸し出す躍動感がある。遊びは、鬼が後ろを向いて目をつぶり他の子どもが「でんこでんこ、だれのとなりにだれがいる」と鬼に呼びかけ、当てようとする鬼と当てられまいと工夫する子どもたちとの心理的なかけ引きや偶然性を楽しむ遊びである。この当たるか当たらないかといったスリルや期待が「はねるリズム」となって歌われ、遊びの楽しい雰囲気とともに、符点のリズムのもつ躍動感が醸し出される。このように遊び自体の中に身体表現として弾んだ感覚が誘発されやすい。

③文化的側面：《でんこでんこ》は京都市内に昔から伝えられている「人当て鬼」あるいは「名指し遊び」といわれる遊び歌である。遊びの様子として「べんがら格子にもたれて目をつむっている鬼の後ろにみんなが一行に並ぶ」という記載や²⁵⁾「電柱や戸袋などに背を丸めている鬼をデンコと呼ぶ」という記載がある²⁶⁾。今日でも、小学校等で教材として取り上げられ、遊び継がれている。また、対象児の居住する地域は保育所・幼稚園でわらべうたが盛んに取り入れられており、児童にとってわらべうたは遊びの中に位置づいている。

④技能的側面：《でんこでんこ》のうたは短い旋律をはねるリズムで歌う。遊びの中ではねるリズムを味わったり、はねるリズムに焦点を当てて手や太鼓で打ってみたりして、知覚・感受したことを工夫しながら表現させるのに適している。

⑤学習成立—情意的側面：曲は短く平易で覚えやすい歌であり、遊び方も簡単で、複雑なルールがわかりづらい子どもにとっても楽しめる。十分に遊ばせ、協同しながら自ら歌や身体表現させることにより、関心や表現意欲を高めることができると考えられる。

これらの各側面を子どもの活動の視点から見ると表2のようになる(表2)。

表2 指導内容の各側面と子どもの活動

諸側面	子どもの活動
形式的側面	「はねるリズム」を知覚する。
内容的側面	「はねるリズム」による気分や曲想を捉える。
文化的側面	《でんこでんこ》の遊びを通し、日本の生活の中にある文化に触れる。
技能的側面	「はねるリズム」にのって歌や太鼓、身体で表現できる。
情意的側面	「はねるリズム」にのって歌や太鼓、身体で表現することを楽しむ。

3. 分析方法

(1)分析の対象

i対象児の概要

対象となる児童(以降 C1 と称す)は小学校3年生の知的障害特別支援学級に在籍している。小学校入学時は通常の学級に在籍していたが、自分の感情や意思など伝えたいことがうまく表現できない傾向が強く、意に沿わないことがあると離室したり奇声を発したりして、授業を受けることが困難であった。

2年生で知的特別支援学級に入級し、特別支援学級で本児の発達水準にあった指導や個別の配慮を行うとともに、交流学級においても手厚い支援を行った結果、離室したり奇声を発することが激減し、少しずつ自分の気持ちを言葉で伝えようしたり、他者からの問いかけに言葉で応答したりしようとする姿が見られるようになってきた。

3年生になっても学年が単学級であるためクラス的环境に大きな変化はなく、落ち着いてスタートが切れた。しかし、交流学級での授業では、教師や友だちの話を聞いて言葉の意味を理解することが難しく、学力が定着しにくかった。音楽においても歌うことや自由に楽器を演奏することには興味を示し、参加できるようになってきたが、学習の理解は不十分で、授業の最後に行う授業の振り返りの質問にも誤答が多かった。

ii心理検査によるアセスメント

困難の背景をアセスメントするために1年生の2学期に心理検査 WISC-IVを実施した。全検査の合成得点は低い域(境界域)にあった。4つの指標(言語理解、知覚推理、ワーキングメモリー、処理速度)には有意な差は認められなかった。検査結果から、本児の困難の要因として、①言語理解の弱さより学習場面や生活場面で、言語で思考

したり適切な判断をしたりするなど、言語を適切に活用することが難しくコミュニケーションに困難が生じる。また知識の不足から学習や会話等の内容を理解しにくいことがある、②視覚的な情報から推理したり関係性を理解する力が弱い傾向にあることやワーキングメモリーの弱さに関連し、複数の情報を同時に認識し、場や状況を全体的に把握することが難しかったり、社会的な場面でその場の情報に基づいて課題を処理したりすることが難しい等ことが考えられた。そしてこれらの要因が集団生活や学習に少なからず影響を及ぼしていると考えられた。

(2) 分析の方法と視点

本研究授業では、わらべうた「でんこでんこ」を通し「はねるリズム」を直接体験し、歌ったり身体表現をしたりすることにより、リズムの特徴を捉えていく過程に重点を置いている。そこで子どもたちが「はねるリズム」について試行錯誤しながら身体表現を工夫する場面に着目し、その中でも、C1が「はねるリズム」の特徴を捉えてさかんに身体表現をしたり、伝えようとしていたりしている場面を抽出した。抽出した場面は「わらべうたを遊ぶ場面」(表1における[経験]の場面)「はねるリズムについて比較聴取する場面」(表1における[分析]の場面)「はねるリズムを確認する場面」(表1における[分析]の場面)の3場面である。

次にC1は「はねるリズム」という指導内容をどのように学習していったのか分析する。分析の視点は「①指導内容の諸側面はどのように関連していたか」「②指導内容の学びを成立させた要因は何か」の2点とする。

IV 研究授業の分析

1. 【場面1】わらべうたを遊ぶ場面

(1) C1の学びの状況

【場面1】はわらべうたを遊ぶ場面である。まず、全員で《でんこでんこ》を歌った。C1は、口を開けて他児と一緒に歌っていた。次に2グループに分かれて《でんこでんこ》の遊びを行った。C1は、交流学級の児童4人とグループを組み遊んだ。「でんこでんこだ一れのとにだれがいる」と歌いながら歩く場面では、C1は足の運びを歌の拍に合わせてながら歩いていた。鬼が人を言い当てて「よーおさいた、よおさいた」と歌う場面では、C1は歌いながら自主的に拍に合わせて手拍

子をつけていた。鬼が人を当てられなかった時、鬼以外の子もで「とーいとーい、いっちゃほど」と歌う時は、C1は横にいた児童の動きにつられて、腕を拍に合わせて上下に動かしながら、リズムに乗って歌っていた。鬼が言いあてても外してもグループ全員で笑いあいながら5回歌って遊んだ。6回目、C1が鬼になって人をいい当て、笑顔を見せた。

(2) 指導内容の諸側面の関連

【場面1】では《でんこでんこ》の鬼あて遊びという生活に根ざした遊び、すなわち文化的側面を支えとして、友だちや学習対象に関わっていきこうとする情意的側面の芽生えがみられた。その具体的なC1の様子は次の通りである。

C1が《でんこでんこ》のわらべうたを笑い合いながら遊んだり、鬼になって並んでいる子どもの名まえを言い当ててうれしそうな顔をしたりしている姿から、わらべうた本来の遊びにひたる活動の中で、日本の生活の中に根ざしたわらべうたの文化的側面を捉えていると考えられる。

また《でんこでんこ》で遊ぶとき、C1は足の運びを歌の拍に合わせてながら歩いたり、自主的に拍に合わせて手拍子をつけたりしており、遊びのなかで学習対象に主体的にかかわっている姿がみられる。さらに、遊びの中で友だちの動きに同調して腕を拍に合わせて上下に動かすなど、友だちにかかわろうとする姿もみられた。このようなC1の積極的なかわりや何度も遊ぶ姿から情意的側面の芽生えが見て取れる。

(3) 指導内容の学びを成立させた要因

指導内容の学びが成立した要因として次の二点が考えられる。

一点目は、わらべうたという教材とC1自身の生活とにつながりがあったことである。保育所などの生活の中でわらべうたに親しんできたというC1自身の経験があったことで、違和感なくわらべうた遊びに浸ることができ、文化的側面を遊びの中で捉えていると考えられる。

二点目は《でんこでんこ》の教材性にある。曲構成が短く、C1にとって覚えやすかったことと、符点の躍動感が身体の動きを自然に誘発し、楽しい気分の中で意欲が喚起され情意的側面が促されたと考えられる。

2. 【場面 2】「はねるリズム」について比較聴取する場面

(1) C1 の学びの状況

【場面 2】は「はねるリズム」について知覚・感受する場面である。まず、教師が歌と木魚で 1 回目「はねるリズム」、2 回目「はねないリズム」を演奏した。子どもたちは教師の演奏を聴き、2 つの違いについて比較聴取した。子どもたちからはこの 2 つのリズムについて「1 回目はリズムに乗れていたけど 2 回目はリズムに乗れていない感じがした。」、「1 回目は楽しそうな感じがするけど、2 回目はなんか棒読みみたいになって楽しくなさそうだった。」といった感受に関する意見が出た。C1 は聞くのみで発表はしなかった。

その後、実際に身体を使って「はねるリズム」と「はねないリズム」を「足ふみ」「歩く」「指揮をする」という 3 つの身体活動を通して比較聴取し、意見を交流した。

「足ふみ」と「歩く」場面の逐語記録を表 3 に示す。尚、表 3 の「T」は授業者、「C」は授業に参加している児童全体、C に数字がついているものは特定の児童を表す。(斜体)内は筆者が観察した状況や各人の行動の様子である。

表 3 「はねるリズム」と「はねないリズム」を「足ふみ」、「歩き」で比較聴取する場面

活動の様子
◆足ふみをする場面 T:「音楽の感じ方をさっき言ってくれた、足ふみ、みんなにも感じてもらおうと思います。立ってください。足ふみ。」 T: (子どもたちが立つと)「じゃ、合わせてね。感じたように合わせてね。さんはい。」 T: (はずむ感じて歌ってリードする)「1 回目ね。」 C1: (「でーんこでんこ」と歌った後、「だーれのとにに」だれがいる」というはねるリズムが明確に現れるところで、C1 は腕を前後に振りジャンプしながら足ふみする。) T:「2 回目のリズム (はねないリズム) だったらどうなるのかな？さんはい。」 C: (はねないリズムで歌いながら足ふみする。) C1: (左足を固定し、右足だけを何度か踏みしめるような動きをする。) 下線 1 T:「こんなになったよって発表してくれる人？」

(C3 と C1 が挙手)「はい、C1 君。」

C1: (当てられたが答えられず困ったように笑う。)

T:「ちょっと恥ずかしい？二人だったらできる？」

C1: (答えず椅子に座る。)

(この後、C3 が挙手し、はねないリズムを全体の前で足ふみをして表現する。)

T:「C3 さんのリズムがどうなってるかな？どうなっていましたか？はい、C5 さん。」

C5:「はい、えっと、1 回目の足ふみはスキップしてるみたいだったけど、2 回目のはスキップも楽しそうでもないしなんか全然楽しそうじゃないような足ふみをしていた。」

T:「楽しそうじゃなかった。リズムはどうなってたんだろう？足のリズム。ちょっと動いたほうがいいのか？立ちましょう。」

C1: (手を挙げる。T は C1 に近づいて)

T:「うん、なにが言いたかったの？」

C1:「僕ね、間違えた。見てよ、こっちの足で踏む」(と言って右足だけで足を数回踏みしめる。) 下線 2

T:「足ふみじゃなかったのね。なるほど。」

◆歩く場面

T:「じゃ、こっちに歩きながら、スキップみたいに、これ合いそう？はずんだリズムにあいそう？」 下線 3 (と言って、「はねるリズム」と「はねないリズム」で歩く活動に移る。)(この時 C1 は、はねながらスキップのようなうごきをする。) 下線 4

T:「じゃあ、はずんだリズムでスキップやってみましょう。あっちの方向に。」

(C1 はスキップのような動きを一人でやっている。) 下線 5

T:「歌うよ、さんはい。」(T も一緒にみんなでスキップのような動きで前進しながら歌う。)

T:「どう？」

C1: (C1 は歌い終わっても、「だーれのとにに」とさらに歌いながらスキップのようにはねながら前進した後、スキップのような動きでバックする。) 下線 6

T:「はずんでた？あった？じゃ、2 回目。どんな歩き方になるんだろう？さんはい。」

C: (T がリードしてはねないリズムで歌い、C は行進のような動き方で前進する。C1 は最前列で歩き始める。最初はやや上下動を伴った動きだったが、リズムがはねていなので、上下動をやめて行進のように歩く。) 下線 7

T:「どうになりました？これなら違いが言えるかな？C3 さ

ん。」

C3:「1回目は楽しそうな感じがしたけど、2回目はどすどすした感じがした。」下線8

T:「どすどすいっちゃった。」

C1:「どすどすどすどす」といいながら一人で歩く。下線9

この後、教師はさらに「指揮」をさせて2つのリズムを比較させた。しかし、C1は指揮をせずに「はねるリズム」を両足をそろえてピョンピョン飛び跳ねて前後のジャンプで表現し、「先生、こんなはどう？」と言って教師に自分の方法を動作を伴って伝えようとした。さらに「はねないリズム」を指揮で表現する活動のとき、C1は「先生こんなこともできるよ。見てよ。」といって、左足を固定し、右足を前後に床に擦るように動かした。

(2) 指導内容の諸側面の関連

では【場面2】において、指導内容の諸側面はどのように関連していたのか。ここでは、C1は「はねるリズム」のときは「跳ぶ」、「はねないリズム」のときは「擦る」という足の運び方を意図的に変えることで、リズムの特質を区別していた。このことから、C1は身体の動きを媒介として、「はねるリズム」の形式的側面および内容的側面をとらえていたと考える。また、それら諸側面の把握については、常に情意的側面を支えとしていたといえる。

「はねるリズム」の形式的側面および内容的側面については、身体を媒介として把握する姿がみられたが、その具体的なC1の様子は次の通りである。実際に身体を使って「はねるリズム」と「はねないリズム」を比較聴取において「足ふみ」の場面で、C1は「はねるリズム」について腕を前後に振りジャンプしながら足ふみをし、「はねないリズム」では片足を踏みしめるような動作を見せている。(下線1, 下線2)。

次に「歩く場面」では、C1は「はねるリズム」を教師の「スキップみたいに」という言葉かけ(下線3)に反応し、スキップで表現し(下線4, 下線5, 下線6)、「はねないリズム」を、上下動をやめて行進のように歩いて表現している。(下線7)。さらに、はねないリズムをC3が「どすどす」と表現したことに即時反応して(下線8)、「どすどす」と言いながら歩いている(下線9)。

「指揮をする場面」ではC1は教師の指示通りに指揮をせず、「はねるリズム」を前後にジャンプし

て表現し、「はねないリズム」について足を擦るようにして表現している。この活動でC1は2つのリズムのそれぞれについて自分の考えた動きを教師に見るよう要求している。比較聴取におけるC1の動きを表4にまとめる。

C1の示したこれらの身体表現は、教師の指示や全体の活動内容から外れるものの「はねるリズム」と「はねないリズム」を明確に区別して表現している。

表4 比較聴取におけるC1の動き

比較聴取	はねるリズム	はねないリズム
足ふみ	腕を前後に振りジャンプしながら足ふみ	片足で床を数回踏みしめる
歩く	スキップする	行進のように歩く
指揮	両足をそろえて前後にジャンプ	左足を固定し右足を前後に床に擦る

「はねるリズム」の形式的側面及び内容的側面は、一体となって様々に身体表現を試すことによって捉えられていったと考えられる。

また、そうした形式的側面・内容的側面の把握は、常に情意的側面によって支えられていたことがうかがえる。その具体的なC1の様子は次の通りである。「歩く場面」でC1はみんなで歩く活動の前後に一人でスキップを試したり、「指揮」の場面で、C1独自の足の動きを産出して教師にアピールしたりするなど、積極的に学習対象に関わろうとしていた。この姿からC1の学びが情意的側面に支えられていたと考えられる。

(3) 指導内容の学びを成立させた要因

指導内容の学びが成立した要因として次の三点が考えられる。

一点目は、「スキップみたいに」、「どすどす」など、リズムの特質を具体的にイメージできる言葉や擬態語がクラスで共有されたことである。C1はそれらの言葉を手がかりにして身体による把握につなげることができていた。

二点目は、言語を媒介とした比較聴取だけではなく身体を媒介として体験的に比較する場が設定されていたことである。

三点目は、学びの対象が「はねるリズム」に焦点化されていたことである。それにより、一つの対象について比較聴取を繰り返し行い、その過程

においてリズムの性質やそこから醸し出される気分や曲想を感じ取ることができた。

3. 【場面3】「はねるリズム」を確認する場

(1) C1の学びの状況

「足ふみ」「歩く」「指揮をする」という身体を通して比較聴取をした後、太鼓を叩くことによって「はねるリズム」を一人一人確認している。C1は、3人目に太鼓が回ってきて、教師の歌に合わせて太鼓を叩いた。C1は「でんこでんこ」の符点を伴わない部分と、「だーれのとににだれがいる」の符点を伴った「はねるリズム」を正確に叩き分けていた。教師に「上手にできたね。じゃあ、次の子に貸してあげよう。」と言われてC1はC4に太鼓を手渡したが、その後もC4の太鼓に合わせて、手を打ってリズムを正確になぞっていた。

(2) 指導内容の諸側面の関連

【場面3】において「はねるリズム」を意識して太鼓を叩いていた姿から、技能的側面の獲得がみられたと考える。そこでもリズムに対する興味という点から情意的側面が支えとなっていたことがわかる。その具体的なC1の様子は次の通りである。

まず、C1は符点を伴わない「はねないリズム」と符点を伴う「はねるリズム」を正確に叩き分けていたことから、求められる技能的側面が達成されたといえる。また、自分の演奏が終わった後も友達に演奏に合わせて自らも手を打ち、意欲的に関わろうとする姿は情意的側面に支えられていると考えられる。

(3) 指導内容の学びを成立させた要因

指導内容の学びが成立した要因として次の二点が考えられる。

一点目、太鼓で演奏する前段階の活動として身体を媒介として「はねるリズム」に対する知覚・感受が十分になされていたことである。それにより、「はねるリズム」の特質を捉えることができ太鼓の演奏に活かされた。

二点目、身体を通してリズムを比較する体験を通して、身体をコントロールするという点で技能的側面の学習への手がかりを得ることができたと考える。

V 結果

研究授業の分析より、C1にみる指導内容の学習過程は次のように整理することができる。

わらべうた遊びでは、C1は他児とともに何度もうたい遊び、遊びにひたっている。C1自身の生活の中で涵養されてきたわらべうた遊びの経験と相まってわらべうたの文化的側面が捉えられている。また、C1は自主的に足を拍に合わせてながら歩いたり手拍子をしたり、友だちに同調して身体を動かしたりする様子が見られ、わらべうたの文化的側面に支えられて、「はねるリズム」を楽しむという情意的側面が芽生えていった。

次に「はねるリズム」について比較聴取する場面で、C1は「はねるリズム」をジャンプやスキップで表現し、「はねないリズム」を足を踏みしめたり擦ったり、行進するように歩いたりして表現しており、2つのリズムを明確に区別して捉えていた。また、何度も自分の動きを試したり、考えついた動きを教師にアピールしたりするなど、情意的側面を支えとしながらC1の学びが成立していった。

次に、太鼓で「はねるリズム」を演奏する活動においてC1は太鼓で「はねないリズム」と「はねるリズム」を正確に叩き分けることができたことから技能的側面の達成が確認された。

VI 考察

本研究の目的は、知的障害学級に在籍する言語理解や表出に課題を有する児童について、交流学級の音楽授業で指導内容をどのように学んでいったか、個の学びに注目し学習の成立を明らかにすることであった。

C1は指導内容の学びの過程の中で、わらべうた「でんこでんこ」を何度も歌って遊び、リズムの特質を表現するために「足ふみ」「歩く」など、試行錯誤しながら自らの身体を音楽に同調させることで、「はねるリズム」を把握していった。その後、太鼓で「はねるリズム」を演奏し技能的側面の獲得が確認された。このことから、C1は、言語とともに、児が取り組みやすい身体表現を通じた認識手段を有効に取り入れることで、指導内容を学ぶことができたと推測される。

C1にみる指導内容の学びの特徴は次の四点に整理することができる。

一点目は、遊びにひたる活動を通して情意的側面が促され、この情意的側面が終始、C1の活発な表現活動を支えた。

二点目は、言語理解の苦手さを補完する手段と

して身体表現を多用していた。

三点目は、C1は一つの対象について繰り返し比較聴取を行い、試行錯誤をする過程で形式的側面と内容的側面を捉えていった。

四点目は、十分に比較聴取を行う過程で身体をコントロールする方法を試みたことが、技能的側面の習得につながった。

これらのことより、知的な発達に遅れがあり言語理解や表出に課題のある子どもが交流学級(音楽)において指導内容の学びを成立させるための手だてとして次の3点が示唆される。

第一に、子どもの生活文化に根ざした教材を提供することで、子どもの生活経験と学習とを結びつけることである。

第二に、言語による認識を補完する手段として身体活動を保障することである。その際、具体的な言葉や擬態語などは、身体を動かすための手がかりとして有効に働く。

第三に、指導内容を焦点化することで、知覚・感受する過程を十分に保証することである。

従来、特別支援学級に在籍する子どもが交流学級で学ぶ場合、例えば教材を演奏できるよう平易にアレンジしたり、できる部分だけを演奏させたり、リコーダー演奏が難しい場合は歌だけ歌わせたりするなど、参加のさせ方が消極的であったり、学びの到達点が他の子どもより低く設定されていたりする傾向があった。しかし、学習過程において、指導内容の学びを成立させるための手だてを講じることにより、特別な支援が必要な子どもに対しても、指導内容の水準を下げることなく、指導内容の学びを担保していくことが期待される。

本研究では、知的障害特別支援学級に在籍する児童について指導内容の学習過程の分析結果から特別な支援が必要な子どもへの手立てを導いた。しかし、本研究は一つの教材「でんこでんこ」においてリズムを感じるという単元を扱った一つの事例研究であり、本研究の結果の解釈には限界がある。また、特別な支援が必要な子どもの個々の発達は多様であり、今後、様々な課題を有する子どもについても、指導内容の諸側面の学びを分析し、発達特性に対応した指導の手立てを検討していくことが求められる。

付記

本研究は日本学校音楽教育実践学会紀要第20巻

に平成27年の同学会で行った口頭発表の概要について掲載されたものを、加筆修正したものである。

注

- 1) 文部科学省初等中等教育分科会(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)
- 2) 文部科学省(2018)小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 東洋館出版社
- 3) 国立特別支援教育総合研究所(2007)『小・中学校における障害のある子どもへの「教育支援体制に関する在り方」及び「交流及び共同学習」の推進に関する実際研究』
- 4) 尾崎祐司(2007)「構造化のアイディアを取り入れた自閉症児の音楽学習—視覚情報の提示とその効果について—」『学校音楽教育研究』第11巻, 日本学校音楽教育実践学会, pp.191-200)
- 5) 尾崎祐司(2014)「表情カード」を利用した内部席あいの表出支援—発達障害のある児童生徒への音楽学習課程—『学校音楽教育研究』第18巻, 日本学校音楽教育実践学会, pp.37-48
- 6) 井上薫(2011)「小学校特別支援学級におけるわらべうたに基づくふしづくり—抽出児 Y 児の活動分析を通して—」『学校音楽教育研究』第15巻, 日本学校音楽教育実践学会, pp.39-49)
- 7) 横山真理(2013)「「協働」の観点からみた構成的音楽表現活動における個の表現の様相」『学校音楽教育研究』第17巻, 日本学校音楽教育実践学会, pp.65-76
- 8) 「コンサルテーションとは、異なる専門性をもつ複数の者が、援助対象である問題状況について検討し、よりよい援助の在り方について話し合うプロセスをいう。学校コンサルテーションでは子どもや担任等が抱えている問題を中心に、問題点を整理し、評価し、具体的な対応策を検討しながら問題解決を図ることが最も一般的である。」独立行政法人国立特別支援教育総合研究所/soudan-db/htdocs/?page_id=52
- 9) 西園芳信(2005)『小学校音楽科カリキュラム構成に関する教育実践学的研究「芸術の知」の能力の育成を目的として』, 風間書房 pp.78-80
- 10) 小島のいう指導内容は音楽の形式的側面, 音楽の内容的側面, 音楽の文化的側面, 音楽の技能

- 的側面の4側面を指す. 小島律子編著(2015)『音楽科授業の理論と実践』あいり出版 pp.46-47
- 11) 同上書, p.159
- 12) 同上書, pp. 159-160
- 13) 同上書, pp. 187-194
- 14) 同上書, pp. 196-204
- 15) 同上書, pp.175-185
- 16) 同上書, p.186
- 17) 同上書, p.79
- 18) 斉藤百合子(2003)『学校音楽教育研究』第7巻, 日本学校音楽教育実践学会, pp.128-136
- 19),20),21),22)「経験」「分析」「再経験」「評価」という単元構成は生成の原理に基づいて小島によって提唱された授業デザインの枠組みである. 小島律子監修(2008)暁教育図書,『日本伝統音楽をデザインする』pp.14-15
- 23) アセスメントシートとは, 学習の状況がどうなっているかを把握するための質問紙をいう. 西園芳信, 小島律子(2004)『小学校音楽科の指導と評価』暁教育図書, p.196
- 24) 文部科学省(2018)小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 音楽編 東洋館出版社 p.58
- 25) 高橋美智子(1979)『日本わらべ歌全集 15 京都のわらべ歌』京都柳原書店.p.166
- 26) 相馬大(1976)『京のわらべうた』京都 白川書院 pp.81-83

Abstract

This study aimed to understand the process used by each pupil in a class for special needs education to learn joint music lessons along with regular classes. The subjects of the study were third-grade boys enrolled in a class for children with intellectual disabilities. Teaching contents included in this study were “bouncing rhythm” with warabe uta (traditional Japanese nursery rhymes). For research, we extracted portions of verbatim video recordings of the subjects’ activities that markedly exhibited the efforts from the subjects in understanding the “bouncing rhythm.” We then analyzed how the subjects recognized the teaching content. The analysis results revealed that the children learned the teaching contents by expressing the “bouncing rhythm” through trial and error and by experiencing the nuances of the rhythm through their bodies while repeatedly singing and playing during music lessons. The learning process of the subjects was elevated by their experience with traditional Japanese nursery rhymes in their life outside the music class.

The following approaches are suggested to be effective for children with intellectual disability to learn teaching contents in joint lessons (e.g., music): 1) providing educational materials that are derived from the children’s culture and connecting their life experience with learning; 2) incorporating physical and other activities as a means of complementing verbal recognition; and 3) sufficiently ensuring that the children perceive and understand the teaching contents by streamlining them.

These findings indicated that because the learning process of the children with special needs varies individually, measures that suit the learning process of each child are necessary. Furthermore, in exchange and joint learning, measures must be implemented not only to instruct the children, both with and without intellectual disabilities, in joint lessons but also consider individual cognitive development of children with special needs.

(受付日: 2019年9月13日, 受理日: 2020年1月20日)

大久保 圭子（おおくぼ けいこ）

現職：兵庫県立赤穂特別支援学校

兵庫教育大学大学院教科領域専攻芸術系コース（音楽）修了．京都教育大学特別専攻科特別支援教育専攻修了．

専門は特別支援教育．現在は特別支援学校で特別支援教育コーディネーターとして地域の特別な支援を必要とする子どもやその保護者への教育相談や学校等へコンサルテーションを行いながら，発達障害等の子どもへの支援方法について研究を行っている．

主な著書：障害児の保育・福祉と特別支援教育（共著，ミネルヴァ書房），特別支援教育の工夫と実践—インクルーシブ教育システムの推進のために—（共著，ジアース教育新社）