

特別支援学級「表現・リズム遊び」における児童の変容

—他者との関わり・自己表現に着目して—

Developments in children through “Expression and Rhythm Play” in a special support class :

Focus on interaction with others and self-expression

墨田 雪香¹⁾ 宮本 乙女²⁾

SUMITA Yukika and MIYAMOTO Otome

Abstract

This study aimed to clarify whether lessons in Expression and Rhythm Play lead to changes in interaction with others and self-expression among children in an elementary school special support class.

Lessons focusing on Expression and Rhythm Play were conducted, and the changes in children as a result of the classes were examined through video recordings and observation records, as well as through interviews with the grade head teacher.

With regard to interaction with others, the study focused on a high-five action activity, which was conducted within a program called “Get into the Rhythm and Dance.” The analysis focused on the number of high-five actions and whether these were initiated by the subjects toward others or by others toward the subjects. The results indicate that the number of high-five actions initiated toward others increased from the first to the fourth lesson. The children who rarely initiated high-fives with other children in the first lesson, in particular, showed a positive change over the course of the lessons.

With regard to self-expression, the study focused on a program called “Call out Names in a Loud Voice.” To identify changes in one target child, observation records of the classes were compiled, and an interview was conducted with the grade head teacher. A comparison of the observation records for the first and fourth lessons showed that the number of occasions on which each child recognized others and imitated or cooperated with them increased. The interview revealed that through the course of the lessons, children began to enjoy expression play and to actively participate in the lessons.

The above findings indicate that in the elementary school special support class examined in this study, “expression and rhythm play” led to positive changes among children in terms of their interaction with others and self-expression.

Keywords : *special support class/Expression and Rhythm Play/dance education/elementary school*

I. 研究背景と問題意識

2008年改訂の小学校学習指導要領解説体育編²⁰⁾では、体育科の改善の基本方針として、「体を動かすことが、身体能力を身に付けるとともに、情緒面や知的な発達を促し、集団的活動や身体表現などを通じてコミュニケーション能力を育成することや、筋道を立てて練習や作戦を考え、改善の方法などを互いに話し合う活動などを通じて論理的思考力をはぐくむことにも資することを踏まえ、それぞれの運動が有する特性や

魅力に応じて、基礎的な身体能力や知識を身に付け、生涯にわたって運動に親しむことができるように、発達の段階のまとまりを考慮し、指導内容を整理し体系化を図る」と記されており、体育授業が、コミュニケーション能力を育てる場として期待されていることが分かる。また、2017改訂の小学校学習指導要領解説体育編²²⁾において、表現・リズム遊びでは『『表現遊び』と『リズム遊び』の両方の遊びを豊かに体験する中で、中学年からの表現運動につながる即興的な身体表現能力やリズムに乗って踊る能力、コミュニケーション能力などを培えるようにする』と、ねらいが明確に記載されている。

1) 日本女子体育大学 (助手)

2) 日本女子体育大学 (教授)

また、2009年の改訂から、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領²¹⁾の自立活動の内容の項目に、新しく「人間関係の形成」の4つの内容（①他者との関わりに関すること ②他者の意図や感情の理解に関すること ③自己の理解と行動の調整に関すること ④集団の参加の基礎に関すること）が加えられた。上記の内容はコミュニケーションに関する項目と相互に関連付けて指導することが求められている。2017年改訂の特別支援学校小学部・中学部学習指導要領解説²³⁾にも引き続き、同様の内容が記載されている。このことから、コミュニケーション能力の育成が特別支援教育でも求められていることが分かる。

大学生を対象とし、表現運動の学習ではどのようなコミュニケーションが生じているか、明らかにした原田¹²⁾の研究では、身体の動きによって自己・他者・指導者・物・自然と心が通い合い、その結果、自他の異なりを認識し、個性を認め合い、より深い人間関係を築いてくことにつながると述べ、ダンス学習におけるコミュニケーションの意義を明らかにした研究は中川・村田²⁵⁾原田¹³⁾村田²⁴⁾吉久¹⁵⁾など多くみられる。

小学校1・2年生の表現・リズム遊びの授業を対象に、相互交流の変容について研究した青木¹⁾は、表現運動の授業には、友達を他者として認識し、かかわり方を体験しながら自己が変化し成長するという、ささやかながらも確かな全人形成の場としての役割を見出すことができると、述べている。小学生の表現授業を対象に、即興的に踊るダンスに現れる仲間とのかかわりあいの変容について研究した柳瀬³⁵⁾³⁶⁾の研究は、他者と同調したり、動きを変化させたり、他者に働きかけたりするなど、他者にどう応答するか、というところに表現運動の自由性を認め、他者との「融合関係」や「応答関係」、「共感関係」を見出した。その他にも、表現リズム遊びの授業を通して、他者との多様な関わりが生じたとされる研究は青木²³⁾河合¹⁷⁾成瀬²⁷⁾など多くみられる。

以上の既往研究から、「表現・リズム遊び」の授業が、小学生や大学生を対象とした場合、他者との関わりに良い影響を及ぼしていることがわかる。では特別支援学級に通う児童に対してはどのような効果があるのだろうか。

伊藤¹⁶⁾は、アメリカの舞踊教育学者H・Doubler（松本千代栄訳）⁹⁾を引用し、「『あらゆる芸術の最大の価値の一つは、個人を、その人自身を超えて、想像的体験や理解という、より広い世界へつれてゆく力である』

と述べている。特に、ダンスのような身体表現活動は、自らのからだが表現体となっており、からだと心が一体となって、そのような経験が可能である。このような経験は、健常者に限られることなく、むしろ言語やその他のコミュニケーションを苦手とする知的障害者には健常者以上に有益な経験であると考えられる」と述べた。つまり「表現・リズム遊び」の授業が及ぼす影響は、知的障害者にも有益であると考えられる。障害のある人を対象とし、身体表現活動における指導に焦点をあてた研究は大島³¹⁾大橋³⁰⁾北島¹⁸⁾佐藤³⁴⁾西²⁸⁾などにみられるが、実践についての研究はあまりみられない。

茅野⁷⁾は、知的障害児・者を対象としたダンス指導実践について、「佐分利³²⁾³³⁾・麻生⁴⁾・大橋²⁹⁾、伊藤¹⁶⁾ら、舞踊教育関係の研究者が知的障害教育における舞踊の意義について貴重な報告、提言をしている。しかし、その多くは、主宰するダンスグループ等の活動における実践報告が主であり、教育課程の中で検討されたものは中学部を対象とした佐分利の論文の中に見られるだけできわめて少ない」と指摘している。さらに、同論文中で、藤原¹⁰⁾を引用し、「『知的障害養護学校における音楽実践に関する研究は、(中略)知的障害養護学校音楽科の学習指導要領に関して考察している先行研究はきわめて少ない』と指摘しているように、ダンス領域の内容についても教育課程の視点からとらえた研究は少ないといえる」と述べている。

以上の先行研究から、表現運動系が他者との関わりに良い影響を及ぼすと報告されているが、小学校の特別支援教育を対象とした実践的な研究は少ないことが分かった。

そこで、本研究では、小学校特別支援学級の児童が「表現・リズム遊び」の授業を通して、他者との関わり・自己表現に変容があるか、明らかにすることを目的とする。

II. 研究方法

1. 2015年度実践授業記録(映像)を用いた分析方法の検討

2015年度実践授業記録(映像)を使い、本研究のための分析方法を検討した。

他者との関わりを分析する方法に関しては、数量的に見るため、後藤・小笠原¹¹⁾が作成した発達障害児のための行動空間分析法の関係カテゴリーを参考に、本

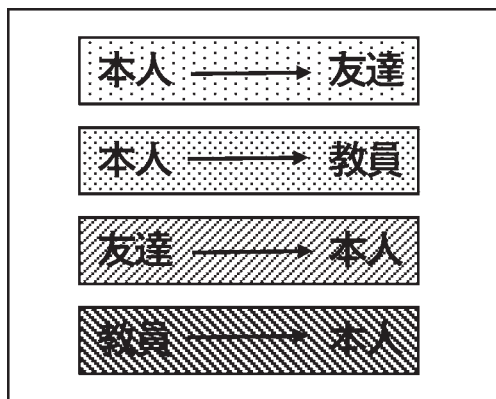


図1 本研究における関係カテゴリーの分類
本研究者作成

研究のための関係カテゴリーを作成した。2015年度に小学校で行われた実践授業記録(映像)のなかの、「リズムにのってダンスダンス」の授業場面を取り上げ、カテゴリー分けを行い、妥当性を検討した。

自己表現について個人の変容を分析する方法に関しては、実践研究を行っている平山¹⁴⁾茅野⁵⁾⁶⁾⁸⁾を参考に、授業観察記録用紙を作成し、授業観察記録から個人の変容をみることを試みた。

他者との関わりを分析する関係カテゴリーの検討では、作成した関係カテゴリーを用いて、ハイタッチした回数をカウントすることが可能であった。また、カテゴリーに分類する時には、他者からと他者へという方向性及びその他者が友達か教員であるかを組み合わせた4つのカテゴリーにした。信頼性を高めるために、ダンス教育の専門的な知識を持った複数の研究者で行う必要があることが明らかとなった。

自己表現についての個人の変容を分析する方法の検討では、平山・茅野¹⁴⁾の研究手法を参考に、映像の観察記録による分析を行ったところ、1つのビデオカメラだけではつかみきれなかったため、実践研究では複数台のビデオカメラを使用することとした。あわせて、授業観察を行うことで、より詳細に個人の変容を検討できるのではないかと推察された。

2. 特別支援学級における実践研究

1) 対象者と調査時期

都内公立小学校の特別支援学級の児童、1年生から6年生15名を対象に授業を行った。授業毎の出席人数は、1回目・11名、2回目・14名、3回目・14名、4

回目、14名である。調査は2017年6月から7月にかけて4回行った。

授業後、授業の振り返り、児童の授業中の様子について、学年主任である教師Yにインタビューを行った。聞き取りは授業を行った教師mi, 教師mu, 本研究者が行いボイスレコーダーで録音し逐語録を作成した。

対象とした学級は、都内公立H小学校に設置された特別支援学級である。知的障害児のための学級であるが、情緒面での問題を抱えている児童や、発達障害を伴う児童もいる。

在籍者は15名(男子11名女子4名)。学年ごとの人数は、1年生1名、2年生3名、3年生1名、4年生3名、5年生2名、6年生5名。担任教員は、教師Y(学年主任)、教師O, 教師Tの3名である。補助員として教師F, ボランティアとして教師I, 教師Sが授業に参加することもあった。

なお、実施小学校には調査に関する依頼書と撮影承諾書を用いて、人権擁護に関する説明を十分に行った。また、この研究は日本女子体育大学大学院の倫理審査(2016-29)の承認を経て、調査を行った。

2) 授業内容

授業内容は、小学校学習指導要領解説体育編及び特別支援学校学習指導要領解説総則等編に沿うように、宮本・中村ほか¹⁹⁾、中村・宮本ほか²⁶⁾を参考に、選定した。今回行った授業内容は表1に示した通りである。授業は、舞踊教育を専門とする大学教授(教師mi)が行った。授業補助として、小学校体育教師をしている大学院生(教師mu)、都内公立H小学校の教師6名が参加した。本研究者は授業には参加せず、授業観察を行った。

3. 分析方法

1) 他者との関わりについて

他者との関わりについてはリズムに乗ってダンスダンスのプログラムを対象に分析を行った。この授業は音楽のリズムにのり、教師の模倣や他者との交流が見られるプログラムである。「出会った人とハイタッチ」という教師からの言葉かけのあと、約40秒から50秒間、自由な雰囲気の中で出会った人と好きなようにハイタッチを行う。出会った人、というのは、お互いに目が合う場合や、一方的に寄っていき相手にハイタッチする場面、何もせずにただ待っている場面など、児童1人1人動き方に違いが見られる。曲はリズムがとり

表 1 実践授業の授業内容

1回目	場所 体育館	日時 2017年 6月5日	授業内容		2回目	場所 体育館	日時 2017年 6月19日	授業内容	
			ウォームアップ	バナナ鬼				ウォームアップ	バナナ鬼
			表現 1	自己紹介ダンス 「大きな声で名前を呼ぼう」			表現 1	自己紹介ダンス 「大きな声で名前を呼ぼう」	
			リズム 1	リズムに乗って ダンスダンス			リズム 1	リズムに乗って ダンスダンス	
			表現 2	がさごそ がさごそ 何がいた？			表現 2	とんとんとん 何の音？	
			表現 3	新聞紙			表現 3	新聞紙	
			まとめ	リズムにのってポーズ (マッコベリベリ)			まとめ	あるあるダンス	
3回目	プレイルーム	2017年 6月29日	ウォームアップ	歩いて氷鬼	4回目	体育館	2017年 7月10日	ウォームアップ	氷鬼
			表現 1	自己紹介ダンス 「大きな声で名前を呼ぼう」				表現 1	自己紹介ダンス 「大きな声で名前を呼ぼう」
			リズム 1	リズムに乗ってダンスダンス				リズム 1	リズムに乗ってダンスダンス
			表現 2	海水浴に行こうよ				表現 2	がさごそ がさごそ何がいた？
			表現 3	新聞紙 (ドナウ川)				表現 3	新聞紙 (ドナウ川)
			まとめ	・フォークダンス (タタロチカ) ・リズムにのってポーズ (マッコベリベリ)				まとめ	リズムにのってポーズ (マッコベリベリ)

やすく、テンポが速すぎない WANIMA (ワニマ) の「やってみよう」を使用した。

分析対象者は、児童15名中、全授業に出席した児童11名とした。学年は、1年生1名、2年生3名、3年生1名、4年生2名、5年生2名、6年生2名である。

児童1人1人のハイタッチ行動の出現回数を数え、II-1で得られた関係カテゴリー(図1)の中から、どのカテゴリーにあてはまるか分類をした。分析は、舞踊教育を専門とする大学教授、小学校体育教師、舞踊を専門とする大学院生、本研究者の4名で行い、練習用の映像でトレーニングを繰り返し一致率の基準(80%)が充足されるまで、トレーニングを繰り返した。その後、実際の授業の映像を用いて分析を行い、お互いのデータを比較して一致しなかった場面については話し合い、どのカテゴリーに属するか決定した。

また、全体の傾向を見るために、他者への働きかけ

と他者からの働きかけについて1回目の授業と4回目授業の回数を比較した。検定は統計ソフト「SPSS statistics17.0」を使用し、ウィルコクソン符号付順位検定を行った。結果の解釈に当たっては、有意水準は5%以下に設定した。

2) 自己表現について

自己表現については、本人の自己表現の様子と、他者の自己表現を認め真似する場面を捉えることができる「大きな声で名前を呼ぼう」の授業場面に着目した。児童Aの行動や教師の問いかけに対する反応を本研究のための授業観察記録にまとめ分析及び考察を行った。また、毎授業後に行った学年主任Yへのインタビューも併せて児童の行動を分析した。分析は、授業に参加した舞踊教育を専門とする大学教授、小学校体育教師、本研究者と共同で行った。

Ⅲ. 結果と考察

1. 他者との関わりについて

1) 児童1人1人についての考察

図2におけるグラフは縦軸が授業時間、横軸がハイタッチ行動の回数を示したものである。本人→友達、本人→教員、友達→本人、教員→本人の4つに分けて示した。出現回数傾向を把握する為、回数を目盛は児童各々である。

・児童A(2年生)

ハイタッチ行動の合計回数に焦点を当てると、10回から7回と減っている。しかし、他者への働きかけ(本人→友達、本人→教員を合計したもの、以下同様)に着目すると、1回目は2回、4回目は5回と増加した。児童Aの普段の様子は、積極的に他者に働きかけるタイプではないことが、学年主任Yとの会話と授業観察から読み取れた。授業を通して、僅かではあるが他者への働きかけに変容がみられたように推察される。1回目の合計回数が多かった要因としては、教師や他の児童があまり動かない児童Aに対して働きか

けたことが考えられる。回数を重ねるにつれ、児童Aが自発的に動く姿を見ることができたため、他者からの働きかけが減ったのではないかと察せられる。

・児童B(1年生)

ハイタッチ行動の合計回数は9回から13回に増加した。他者への働きかけに着目しても、1回目では1回、4回目では8回と、積極的に取り組むようになっていったことが分かる。児童Bの日常生活の様子を、学年主任Yは自発的に他者に働きかけることがほとんどないと述べている。そのため、学年主任Yは児童Bに対し、変化を感じることができたと、述べている。

・児童C(2年生)

ハイタッチ行動の合計回数は7回から5回と減少した。児童Cは疲れると、座り込んでしまうことが多く、授業全体を通して学年主任Yに抱きかかえられながら、授業に参加する姿が多く見られた。1回目では、全て学年主任Yに促され、ハイタッチ行動を行っていた。2回目は4回中2回教師と一緒にいった。しかし、3回目では先生に抱きかかえられることなく、他者からの働きかけ(友達→本人、教員→本人、以下同様)

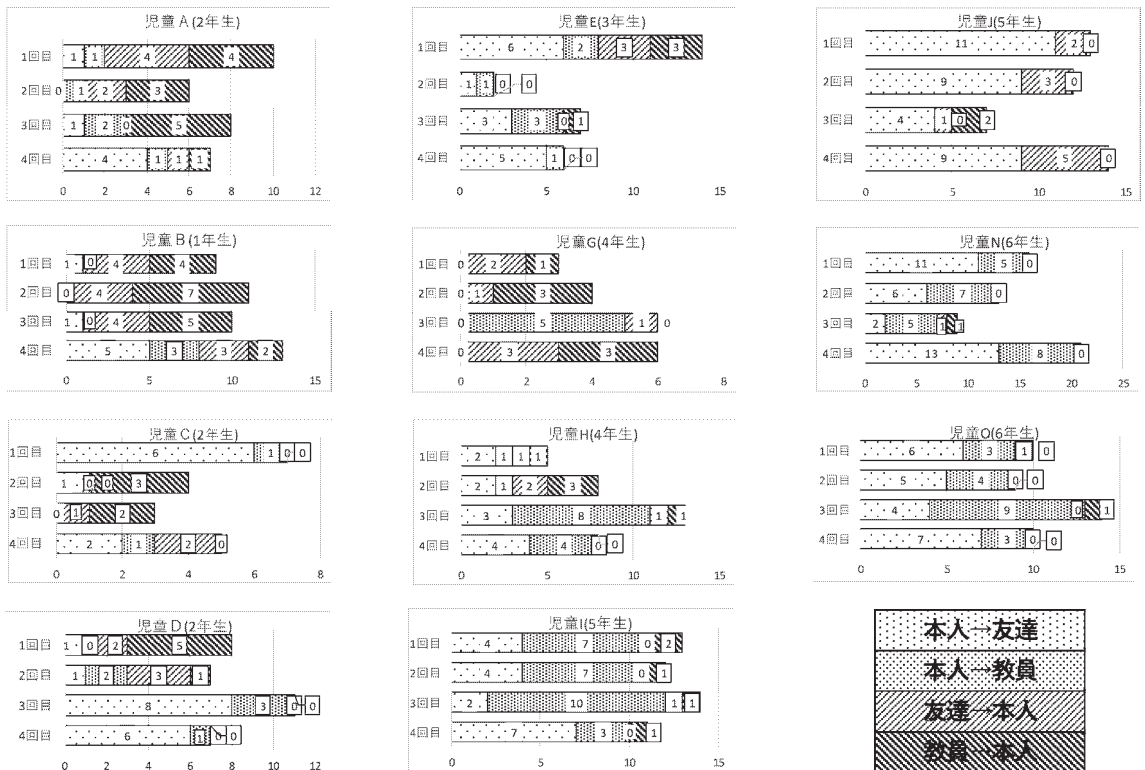


図2 各児童におけるハイタッチ行動の出現回数

に反応していた。4回目では5回中2回は学年主任 Y と一緒に行ったが、残りの3回では、自発的に他者に働きかける姿を見ることができた。また4回目では、教師に抱きかかえられてはいるものの、自ら手をだし、他者とハイタッチすることができていた。

・児童 D (2年生)

1回目と4回目のそれぞれの合計回数に大きな差は見られないが、4回目では他者に働きかけた割合が大きく増えていることが分かる。1回目では周りの様子を伺い、あまり動かずに、他者から働きかけられるのを待っている姿が多かった。しかし、4回目では積極的に動き、自ら友達や教師のところに向かっていく姿がみられた。学年主任 Y は3回目の回数が多い要因としてプレイルームは体育館より日常生活の中で頻繁に使用しており、いつもと同じ場所という安心感から、他者との関わりの回数が増えたのではないかと述べていた。

・児童 E (3年生)

ハイタッチ行動の合計回数をみると1回目では14回、4回目では6回と減少している。また他者に働きかけた回数に大きな変化はない。2回目はハイタッチ行動をする時間に学年主任 Y とじゃれ合っていたり、児童 L の歩き方の模倣をしながら、ついてまわっていたことが、回数が減少した要因ではないかと考えられる。4回目でもハイタッチ行動をした後、相手とじゃれ合っていることが多かったので、合計回数が1回目より減少したのではないかと推察される。

・児童 G (4年生)

ハイタッチ行動の合計回数に焦点を当てると1回目では3回、4回目では6回と増加していることが分かる。児童 G はハイタッチ場面になると、他の児童や教師から離れ、遠くから全体の様子を見ている姿がみられた。また、他者から働きかけられても、避ける場面が多く見られた。4回目では他者からの働きかけに反応している場面が1回目よりも増加したため、合計回数が増えたと考えられる。3回目では6回中4回が教師 O に向けての働きかけであった。プレイルームは、体育館より狭く教師 O は同じ場所に立ち続けていた。児童 G はプレイルームの中を同じ方向に回り続け、教師 O の前を通過するたびにハイタッチ行動を行っていた。またプレイルームは体育館より狭く、他の児童や教師から離れる距離がなかったことから、合計回数が増加したと考えられる。

・児童 H (4年生)

他者に働きかけた回数をみると、1回目では3回、4回目では8回と増加していることが分かる。1回目ではスキップをしながら、ふらふらしていることが多く、他の児童や教師から距離を置いている場面が多く見られた。3回目の合計回数が、1回目・2回目・4回目より増加しているのは、プレイルームでは離れられる距離がなく、常に近くに児童や教師がいたためだと考えられる。学年主任 Y は児童 H について話を良く聞くタイプではなく集団から離れがちだと述べている。4回目では1回目・2目目に比べ他の児童や教師から離れることが少なくなった。回数を重ねるにつれ、ルールを理解し、周りの人の動きを見ることができるようになったのではないかと思われる。

・児童 I (5年生)

授業4回を通して、合計回数に大きな変化は無く、他者への働きかけと、他者からの働きかけの割合にも大きな変化はなかった。しかし、4回目では友達に働きかけた回数が増加していることが分かる。児童 I は、授業全体を通して、教師 O の傍にすることが多く、「リズムに乗ってダンスダンス」の授業時間中も教師 O の近くにいることが多かった。教師 O とハイタッチした回数は、1回目は13回中4回、2回目は12回中6回、3回目は14回中6回、4回目は11回中2回であり、全体の回数に大きな変化はないが、4回目では1回目より教師 O 以外の友達、教師とハイタッチすることができていた。

・児童 J (5年生)

4回を通して、合計回数に大きな変化は無く、1回目から積極的に他者に働きかけることができていた。3回目の回数が極端に少ない要因として、児童 J は児童 E に対して、ハイタッチをしようと長い時間、働きかけていたが、児童 E が児童 J を避け続けたため、他の人との交流が少なくなったと考えられる。

・児童 N (6年生)

1回目から積極的に他者に働きかけることができていた。合計回数に焦点を当てると、1回目では16回、4回目では21回と増加していることが分かる。児童 N は、日常生活でもとても活発であり、ハイタッチ行動も1回目から積極的に行うことができていた。3回目の合計回数が他の3回に比べ、少ない要因として学年主任 Y は、教室がとても暑く児童 N にとっては授業に集中しづらい環境だったことが要因ではないかと述べている。

・児童 O（6年生）

合計回数に焦点を当てると、1回目では10回、2回目では9回、3回目では14回、4回目でも10回と大きな変化はない。3回目の合計回数が、他の回よりも増加しているのは、プレイルームの方が体育館よりも距離感が近かったためだと考えられる。学年主任 Y は児童 O について積極的に自分を出すタイプではないと述べていたが、この時間の中では、1回目から積極的に他者に働きかけることができていた。

2) 児童全体の傾向についての考察

他者への働きかけ、他者からの働きかけという2つの視点から再度分析をした。対象者のハイタッチ行動の出現回数を表2に示した。ハイタッチ行動の出現回

数の変容の仕方から、大きく4つのパターンに分けることができた。

1つ目は、回数を重ねるにつれ、ハイタッチ行動の出現回数が増えていくパターンである。児童により若干の違いはあるが、授業回数を重ねるにつれ、積極的に自分から他者に働きかける様子が見られた。2つ目は3回目に回数が増えているパターンである。この場合、1回目のハイタッチ行動の時、他の児童や教師からさけ、周りと少し距離を置いている児童に多く見られた。3回目はプレイルームで授業を行い、体育館よりも自然と距離感が近くなったこと、避けるスペースがなかったこと、場所になれていることが、ハイタッチ行動の出現回数が増えた要因ではないかと推察され

表2 分析対象児のハイタッチ行動の出現回数のパターン

	児童 A		児童 B		児童 D		児童 H	
	他者へ	他者から	他者へ	他者から	他者へ	他者から	他者へ	他者から
1	2	8	1	8	1	7	3	2
2	1	5	0	11	3	4	3	5
3	3	5	1	9	11	0	11	2
4	5	2	8	5	7	0	8	0

	児童 D		児童 G		児童 H		児童 O	
	他者へ	他者から	他者へ	他者から	他者へ	他者から	他者へ	他者から
2	1	7	0	3	3	2	9	1
2	3	4	0	4	3	5	9	0
3	11	0	5	1	11	2	13	1
4	7	0	0	6	8	0	10	0

	児童 C		児童 J		児童 N	
	他者へ	他者から	他者へ	他者から	他者へ	他者から
3	7	0	13	0	16	0
2	1	3	12	0	13	0
3	0	3	5	2	7	2
4	3	2	14	0	21	0

	児童 E		児童 I		児童 J		児童 N		児童 O	
	他者へ	他者から	他者へ	他者から	他者へ	他者から	他者へ	他者から	他者へ	他者から
4	8	6	11	2	13	0	16	0	9	1
2	2	0	11	1	12	0	13	0	9	0
3	6	1	12	2	5	2	7	2	13	1
4	6	0	10	1	14	0	21	0	10	0

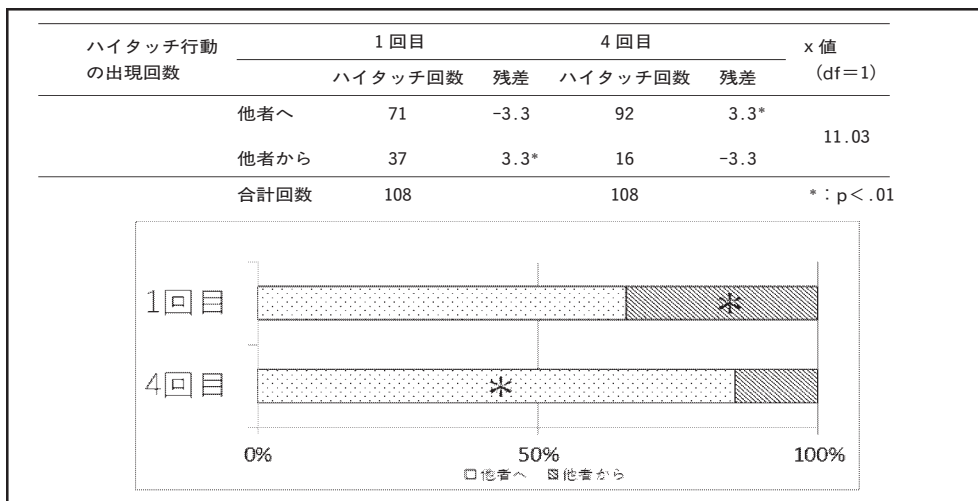


図3 他者への及び他者からのハイタッチ行動の出現率の変容

る。3つ目は3回目に回数が増えているパターンである。学年主任 Y は、発達段階の高い児童が、暑さのため、少しでも涼しい廊下側にしようとしたのではないかと述べている。その結果、ハイタッチ行動の出現回数が減少したのではないかと考えられる。4つ目は、4回を通して回数が多いパターンである。場所の要因が大きく影響している3回目を除いて考えた場合、他者に働きかけたことを示す数値に大きな変化は見られなかった。

4つに分類し、検討した結果、1回目の授業時に他者への働きかけが少なかった児童に対しては、「リズムに乗ってダンスダンス」の効果がある可能性があることが分かった。

全体の傾向を考察するにあたり、1回目の授業と4回の授業において、他者への働きかけと他者からの働きかけの出現率が変化したのかどうかを検討するために χ^2 検定を行った。他者への働きかけと他者からの働きかけの頻度と割合を図3に示す。検定の結果、他者への働きかけの出現率に有意な偏りがあった。残差分析の結果、1回目は他者からの働きかけ、4回目は他者への働きかけが有意に多かった ($p < .01$)。

2. 自己表現について

1) 「大きな声で名前を呼ぼう」における授業の考察

ここでは、児童 A に着目し「大きな声で名前を呼ぼう」という表現遊びの1回目と4回目の変容を観察した。この授業は「大きな声で名前を呼ぼう」と発声し

た後、自分のことを自分の動きで表現し、他の人の自己表現を模倣して表現する遊びである。模倣という行動は、他者の動きを認め、他者の動きを自分で表現することである。表3は1秒ごとの模倣の出現の様子をまとめたものである。少しの模倣が見られた場合や、促されて自己表現を行った場合は薄い網掛け、周りの人をみながら、積極的に模倣しているあるいは積極的に自己表現を行った場合は濃い網掛け、自己表現が見られない場合、例えば視線が違う方向を向いている、模倣する様子が見られない時は色がついていない。

・1回目 「大きな声で名前を呼ぼう」 17分20秒～27分32秒

児童 A が、他者の模倣をする時としない時があるが、模倣をする時は、比較的単純で、大きな動きであることが推察される。手拍子は積極的に行っているが、周りの人と合わせようとする姿はなく、自分の叩きたいタイミングで叩いているという印象であった。

この日の「大きな声で名前を呼ぼう」の授業場面全体を通して、他の人の名前を復唱している様子は見られなかった。座った場所から、首を動かさずに見える範囲の人たちは、見ていたが、自分の位置から見にくい場所に座っている人には、視線が向いていなかった。これは、他の人への意識が薄いためだと考えられる。

回数を重ねることで、自己表現がみられ始めた。しかし、先生に促されることが多く、動きの幅も他の児童に比べると、小さい動きであった。

・ 4 回目 「大きな声で名前を呼ぼう」 14分50秒～26分59秒

この日の「大きな声で名前を呼ぼう」の授業場面全体を通して、手拍子を積極的に言い、周りのリズムと合わせようとする姿を見ることができた。復唱する場面はあまり見られなかったが、動きを模倣する場面は 1 回目よりも増加していた。また、自己表現を行っている当人を直視してはいないが、それを模倣している他者の動きをみて、児童 A が模倣している場面が多く見られた。教師の言葉がけに自ら反応し、積極的に話を聞いている様子や、1つの円になるときに、他の教師や児童に促されることなく自分で円上に移動した姿から他者を認識し、他者との協調がみられる場面も増えてきた。また動き自体も 1 回目に比べ、大きく伸びやかになってきたと感じられた。

2) インタビューにおける児童 A に関わる発言の分析

学年主任 Y のインタビューから、児童 A についての発言をまとめた。

学年主任 Y は 2 回目の授業後のインタビューで「児童 A さんとかあの基本的に動かないけど、まああの子は 4 回じゃ無理だけど、多分 18 回くらいやったら(笑)」と、あるように 4 回の授業では変化がみられないのではないかと述べていた。しかし、3 回目の授業後では「児童 A さんも自分の番になったらあの一やったし(笑) だいぶだから覚えてきたんじゃないかな、うん、凄い良かったですそういう変化がね」と述べている。回数を重ねたことにより、「大きな声で名前を呼ぼう」の活動内容を少しずつ覚え、児童 A の行動に変化がみられたと学年主任 Y が推察していることが読み取れる。3 回目のインタビューでは「慣れるとやっぱりパフォーマンスもしやすくなるし、その定番の動きっていうんですかね、その名前を呼ぼうとかマッコのやつとかはあの一動きがわかってるから流れに乗って動けばいいし、その中でだからえっと表現しやすくなるんじゃないかなとは思ってる、それはまあすごく効果的というかやっぱり数を回数重ねるごとにいい感じで(笑) なんか僕とかが想像しないような動きを結構するから」と、回数を重ねる事、慣れる事で効果があるのではないかと述べている。

また、ウォームアップで毎時間行っている「バナナ鬼」についての発言が多く見られた。「バナナ鬼」とは、鬼にタッチされると自分のバナナを表現して止まる。その後味方の一 1 人にタッチされると、バナナの皮が

むけ、片手を下すことができる。もう一人にタッチされると再び走ることができる。自分のバナナの表現はどんなことができるか、練習時間を設けた後ゲームを始めている。この「バナナ鬼」の授業場面の児童 A の様子について、学年主任 Y は、「そう走りながらね 走りながらこうやってた手をバナナにしていた」「そうです、ねそれ今日ね児童 A さんの一番僕が良かったなと思うところで(笑) うんパパパッっていきながらこう(手をバナナ)(笑)」のように、1 回目の授業時には見られなかった行動(他者からタッチされた際に手がバナナの形になる行動)が、2 回目の授業時には現れたことに着目している。「ただ手を挙げる止まるっていう 2 個の動きはたぶん難しい(笑)」という発言の様に、他者からタッチされ、バナナを表現しながら止まるというところまでは至らなかった。しかし、「あの子は基本的にずっと鬼ごっこやっててもあの子はまだルールは、,, 1 年生の時からいろんな鬼ごっこやってるけどルールはマスターするのは難しいだからバナナ鬼はこないだが初っつわけじゃないけど 2 回目の今回 2 回目のそのやつであの動きをしたっていうのはすごいな一と思ってだからなんかあるんでしょね」という発言があるように、他者からタッチされた後、手を上げる行動をとったことに、学年主任 Y は大きな変化を感じていた。また、4 回目の授業後のインタビューでも「まあ児童 A さんも基本的に真似するのが上手だから(中略)後なんか動き回るときとかもなんだろう、ルール、氷鬼とかルールわかってないけどなんかポーズしたまま歩いてたりした(笑)」他者からタッチされた後、バナナの表現をする、という事が定着している様子が見られた。このことに、「うんだからやっぱりそれも回数重ねて変わってきたなあっていうところ感じましたね」と、回数を重ねる事が大切であると述べている。3 回目に体育館よりも狭いプレイルームで授業を行ったことについては、「結構勝手に動く子供たちとかあの一まあでも逆にいい意味で言うと狭い方が なんか表現はしやすいとかなんとなくそう感じるかな、その広い場所であると同じ人数よりは狭いからこそ、一発表とかもしやすかったんじゃないかなと思ってる、まあ今日は今日でやってここでよかったかなとは思いますが、まあもちろん走ったりするにはね」と述べているように、他者との距離感が近くなることで、表現がしやすくなるのではないかと述べている。

学年主任 Y は 4 回の授業を通して、児童 A が「表現・リズム遊び」の授業に慣れてきたのではないかと

述べている。児童 A について「パニックったりするとあの自分叩いたりする子だけど、まっあの子こういう集団でわーってやるのすごい得意じゃないんですけどうんでもやっぱ慣れてきた、1 回目とかはやっぱすごい不安そうな表情で」と述べている。集団での活動が得意ではない児童 A は、1 回目の授業では、不安そうな様子であったが、回数を重ね、流れや動きに慣れることで、「やっぱ慣れてくるから、あの子ちゃんと自分から動けるってシーンがすごいあったかな」、「きっとこの表現運動とリズム遊びっていう時間、彼女なりに何かすごい楽しいのかもかもしれないね（笑）そういうところはね見られるのは、僕はすごくいいなあと」。教師の視点から見ても、積極的に活動に参加することができていたと述べている。授業観察記録からも、自己表現だけでなく、教師の声掛けに対する反応についても変容を感じることができた。1 回目では教師が説明をしているとき、説明している教師とは異なる方向を向いていることが多かったが、4 回目では説明をしている教師の方向に、自ら向き、教師の模倣を行っている場面があった。1 回目の授業時より、他者を認識している様子が見られた。

3) インタビュー及び授業分析の考察

児童 A は 1 回目の授業ではあまり主体的に活動する様子は見られなかったが、4 回目では、積極的に活動に参加している様子が見受けられた。これは、表現・リズム遊びといった楽しい雰囲気の中で繰り返し活動することで、少ない回数でも慣れることができたのではないかと推察される。自己表現の時の自分の名前を呼ぶ声の大きさや、動きの種類に変化があったように感じられた。また、他者の動きを模倣する場面が増加した。1 回目では、自分の視界に入っていない人が行っているとき、模倣する様子は見られなかった。しかし、4 回目では、やっている当人を直視してはいないが、他の人が模倣している動きをみて、模倣する場面がみられた。模倣する動き方にも、手先だけで小さく模倣していたところから、身体を大きく動かす模倣に変化していったように推察される。手拍子は 1 回目から積極的に行っていたが、4 回目では周りのリズムと合わせ、他者と協調している場面が多く見られた。

IV. 結論と今後の課題

本研究では、「表現・リズム遊び」の授業を通して育成される、コミュニケーション能力の構成要素のひとつ

つである、他者との関わり・自己表現に着目した、小学校特別支援学級の児童に変容があるか、明らかにすることを目的に、4 回の実践授業を行った。

「リズムに乗ってダンスダンス」のハイタッチ行動の分析の結果、1 回目と 4 回目を比較すると、11 名全体の他者への働きかけの出現率に有意な偏りがあり、4 回目の方が他者への働きかけが有意に多かった。

また個別の変容から考察すると、1 回目の授業時に他者への働きかけが少なかった児童に対しては、「リズムに乗ってダンスダンス」の効果がある可能性があることが分かった。

自己表現に関しては、対象児童 A について、声の大きさ、動き方や動きの大きさの変容を見ることができた。また、回数を重ねるにつれ、他者を模倣する回数が増え、他者を認識し、他者との協調がみられる場面も増えている様子が見られた。学年主任 Y へのインタビューでは児童 A は集団での活動が得意ではなく、1 回目の授業時には不安そうな様子が見られたが、回数を重ね、表現遊びを楽しむようになり、4 回目では積極的に授業に参加していたと述べられ、学年主任 Y の視点からも児童 A に変容があったことが確認できた。

以上の考察から、今回対象とした小学校特別支援学級の児童において「表現・リズム遊び」の授業を通して、他者との関わり・自己表現について、児童にポジティブな変容がみられたことが明らかとなった。

今回の研究では「リズムによってダンスダンス」と「大きな声で名前を呼ぼう」のプログラムにのみ着目したが、他の内容ではどのような結果が得られるか明らかにしていきたい。

文献

- 1) 青木恵子(2012)小学校体育における表現運動の意義：授業と運動会集団演技との不連続性に着目して、奈良女子大学スポーツ科学研究 14：67-72.
- 2) 青木恵子、成瀬九美(2013)即興的に踊るダンスにみられる移動パターンの分類：小学校授業の分析から、奈良女子大学スポーツ科学研究 15：29-35.
- 3) 青木恵子、成瀬九美(2014)。「表現リズム遊び」にみられる相互交流の変容：小学校 1・2 年生での実践事例から、奈良女子大学スポーツ科学研究 16：31-39.
- 4) 麻生和江(2000)知的障害者と大学生の共同による作品創作活動の経過と成果、舞踊教育研究 3：29-40.
- 5) 茅野理子(2015)特別支援学校におけるリズム遊びの実践事例、宇都宮大学教育学部教育実践紀要 1：237-240.
- 6) 茅野理子(2016)集団リズム遊びが自閉症スペクトラム

- 児のコミュニケーション能力に働きかける可能性について一模倣と始発に着目した一考察一, 舞踊教育学研究 18 : 25-32.
- 7) 茅野理子(2016)知的障害教育におけるダンス教材の指導実践と課題について一小学部教育課程を中心に一, 宇都宮大学教育学部研究紀要 66 : 169-181.
- 8) 茅野理子(2017)知的障害教育における集団リズム遊びの実践事例ーコミュニケーション能力への働きかけを意図して一, 宇都宮大学教育学部研究紀要 67 : 131-145.
- 9) ドュブラー, マーガレット N : 松本千代栄訳(1974)舞踊学原論, 大修書店 : 東京.
- 10) 藤原志帆(2004)知的障害養護学校音楽科の教育課程の変遷 : 学習指導要領および同解説の分析を通して, 音楽文化教育学研究紀要 16 : 77-89.
- 11) 後藤守, 小笠原詠子, 後藤恵美子ほか(1991)発達障害児のための行動空間分析法に関する研究, 北海道大学教育学部紀要 55 : 33-44.
- 12) 原田純子(1996)表現運動の学習におけるコミュニケーションとその意義, 一般社団法人日本体育学会大会号 47 : 580.
- 13) 原田純子(1996)ダンス学習におけるコミュニケーションに関する事例研究, 舞踊学 19 : 13.
- 14) 平山沙織, 茅野理子(2013)自閉症児の自立活動に資するダンス・ムーブメント・プログラムの開発-U 大学附属特別支援学校小学部における事例研究一, 宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要 36 : 41-48.
- 15) 吉久一枝, 村田芳子(1994)ダンス教育における即興表現についての検討 : 特にコミュニケーションに着目して, 岡山大学 95 : 1-12.
- 16) 伊藤美智子(2014)知的障害者とその家族をメンバーとするダンスグループの活動に関する質的研究, (公社)日本女子体育連盟学術研究 30 : 29-41.
- 17) 河合史菜(2015)小学生を対象としたダンス・ワークショップに関する一考察-進行者に着目して, 長崎大学教育学部紀要 1 : 111-124.
- 18) 北島英樹, 武田篤(2007)自閉症児に VOCA を活用したコミュニケーション指導, 秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要 29 : 35-44.
- 19) 宮本乙女, 中村恭子, 中村なおみ(2015)みんなでトライ! 表現運動の授業, 大修館書籍 : 東京.
- 20) 文部科学省(2008)小学校学習指導要領解説体育編. 東洋館出版社 : 東京.
- 21) 文部科学省(2009)特別支援学校学習指導要領解説 自立活動編.
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2006/6/18/1278525.pdf. (参照日 : 2017.12.16)
- 22) 文部科学省(2017)小学校学習指導要領解説体育編. 東洋館出版社 : 東京.
- 23) 文部科学省(2017)特別支援学校小学部・中学部学習指導要領.
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/cs/youryou/tokushi/1284536.htm (参照日 : 2017.12.16)
- 24) 村田芳子, 岡本悦子(1996)ダンス学習における即興表現とコミュニケーションの可能性, 舞踊学 19 : 15.
- 25) 中川知子, 村田芳子(1996)ダンス学習の導入におけるコミュニケーションの意義, 一般社団法人日本体育学会大会号 47 : 579.
- 26) 中村恭子, 宮本乙女, 中村なおみ(2011)明日からトライ! ダンスの授業, 大修館書籍 : 東京.
- 27) 成瀬麻美(2011)表現リズム遊びにおける児童から表れた動きに関する事例研究, 愛知教育大学教育創造開発機構紀要 1 : 63-72.
- 28) 西洋子(1999)障害のある人々を対象とする身体表現活動の指導の現状と課題, 舞踊学 22 : 57-65.
- 29) 大橋さつき(2008)特別支援教育・体育に活かすダンスムーブメント : 「共創力」を育み合うムーブメント教育の理論と実際, 明治図書 : 東京.
- 30) 大橋さつき(2016)「創造的身体表現遊び」における自閉症スペクトラム障がい児の身体運動能力の検討, 和光大学現代人間学部紀要 9 : 41-55.
- 31) 大島光代, 都築繁幸(2014)発達障害児の言語・コミュニケーション指導の研究動向に関する一考察, 教科開発学論集 2 : 211-220.
- 32) 佐分利育代(1993)知的障害児のダンス学習, 鳥取大学教育学部研究報告 35 : 349-362.
- 33) 佐分利育代(1996)知的障害児のダンス学習におけるコミュニケーション, 一般社団法人日本体育学会大会号 47 : 592.
- 34) 佐藤克敏, 涌井恵, 小澤至賢(2007)自閉症教育における指導のポイント : 海外の4つの自閉症指導プログラムの比較検討から, 国立特殊教育総合研究所研究紀要 34 : 17-33.
- 35) 柳瀬慶子(2001)「他者関係の変容」としての表現運動に関する研究, 三重大学教育学部・教育学研究科.
- 36) 柳瀬慶子(2008)表現運動の授業における「他者関係」に関する研究, (財)日本女子体育連盟学術研究 25 : 25-38.

(2019年9月6日受付)
(2019年12月12日受理)