

肢体不自由のある児童が「思い」をもって表現する力を育成するための音楽科指導の工夫 — 感じたことを言語化し、表現に変える学習活動を通して —

広島県立西条特別支援学校 竹澤 智子

研究の要約

本研究は、音楽科指導において、肢体不自由のある児童が「思い」をもって表現する力を育成することを目的としたものである。所属校小学部第1学年の小学校に準ずる教育課程を履修している肢体不自由のある児童は「思い」をもって表現することが困難である。そこで、感じたことを言語化し、表現に変えるために、音楽を形づくっている要素を言語化したものを継次的に表現に変えていく活動を行うこととした。その際、障害特性等に応じた指導・支援方法の工夫を取り入れた音楽ブック及びワークシートを活用し、自ら「思い」の全体像を組み立てさせた結果、「思い」をもって表現することができた。これらのことから、肢体不自由のある児童に対して、音楽を形づくっている要素を言語化したものを継次的に表現に変える活動を行うことは、「思い」をもって表現する力を育成することに有効であることが明らかになった。

キーワード：肢体不自由 「思い」をもって表現する力 音楽を形づくっている要素 言語化

I 問題の所在

小学校学習指導要領解説音楽編（平成20年，以下「解説」とする。）の第1学年及び第2学年における内容「A表現」の指導事項（1）イには「歌詞の表す情景や気持ちを想像したり，楽曲の気分を感じ取ったりし，思いをもって歌うこと。」¹⁾と示されている。また，「『思いをもって歌う』とは，表現に対する自分の考えや願いをもって歌うこと」²⁾と示されている。

国立教育政策研究所（平成27年）は，小学校学習指導要領実施状況調査の結果として，旋律の特徴を生かした歌唱の表現を工夫して音楽表現に対する思いや意図をもつ問題の通過率が63.2%であったことを示している。また，そのうち，思いや意図をもつことはできているが，適切に表すことができていない児童が21.8%いることから，音楽表現に対する思いや意図を言葉を用いて適切に表すことに課題が見られると示している。

所属校は，肢体不自由者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校である。対象児童は，小学部第1学年単一障害学級に在籍し，脳性まひがあり，車いすで生活している。対象児童は歌うことに興味があるが，全ての曲を同じように大きな声で歌う。曲に応じた自分の「思い」をもって歌うことが難し

いと想定する。

II 研究の基本的な考え方

1 「思い」をもって表現すること

高須一（2015）は「歌唱表現を挙げると，様式の範囲内で幾つかの表現方法があると同時に，それぞれの表現へのアプローチの仕方も様々である。すなわち，正解が幾つかあり，その正解に至る過程にも多様さが許容される」³⁾と述べている。

坪能由紀子・伊野義博（2008）は「『もっとこう歌いたい』という思いをもち，そのためには，音楽を形づくっている要素と関係付けてどのように生かしたらよいのかということを，子ども自身が考え，判断していくような授業が求められている」⁴⁾と述べている。

「解説」では〔共通事項〕として低学年で取り扱う音楽を形づくっている要素を，表1のように示している。

表1 音楽を形づくっている要素（低学年）

音楽を形づくっている要素	音楽を特徴付けている要素	音色，リズム，速度，旋律，強弱，拍の流れやフレーズなど
	音楽の仕組み	反復，問いと答えなど

これらのことから、「思い」をもつとは、児童が感じ取った楽曲の「気分」に応じて、音楽を形づくっている要素を関係付けて、自分なりにこのように表現したいという考えをもつことと考える。さらに、「思い」をもって表現する力とは、自分なりに考えた「思い」に応じて、表現に変える力と捉える。

2 音楽を形づくっている要素を言語化し、表現に変える工夫

坪能ら（2008）は、自分の思いや意図を実現した表現は音楽を形づくっている要素を手掛かりにつくり上げていくと述べている。また、「音楽体験を通して感じ取ったことや学んだことを『言葉』で表すことによって、音楽に対する自分の思いや考えをより明確にしたり、整理したりすることができる」⁵⁾と述べ、音楽体験と感じ取ったことをつなぐ手掛かりとなる言葉が音楽を形づくっている要素であると述べている。さらに、歌詞の内容や曲想から感じ取った「この部分はこのように歌いたい」という「思い」を言葉で表すことで表現意図を明確にでき、「思い」を表現に変えることができると述べている。

これらのことから、感じ取った「気分」や学んだ音楽を形づくっている要素を言語化することにより自分の多様な「思い」を明確にし、表現に変えることができると考える。

3 肢体不自由のある児童の表現する力

特別支援学校学習指導要領解説総則等編（幼稚園・小学部・中学部）（平成21年）では、肢体不自由者である児童に対する教育を行う特別支援学校での表現する力の育成について、「肢体不自由のある児童生徒は、身体の動きに困難があることから、様々な体験をする機会が不足しがちであり、そのため表現する意欲に欠けたり、表現することを苦手としたりすることが少なくない。」⁶⁾ことを指摘している。

また、黒鳥由里子（平成23年）は、肢体不自由のある児童の歌唱表現の難しさについて「大声で叫ぶように歌う、声域の幅が狭い。言語障害のため、はっきり発音することや、曲の速さに合わせて歌うことが難しい。歌詞の意味や情景を想像することが難しい。」⁷⁾ことを挙げている。

独立行政法人国立特別支援教育総合研究所（平成24年、以下「特総研」とする。）は、「肢体不自由のある児童生徒の医学的起因は様々であるが、多くの場合は脳性まひをはじめとする脳性疾患によるものである。脳性まひは、脳の病変の部位や広がりによ

って、運動障害のほか、情報処理能力や視知覚・視覚認知能力（目と手の協応動作の困難、図と地の弁別の困難、空間認知の困難等）等に影響を与える場合があり、学習する上での様々な困難が生じる場合がある。」⁸⁾などの感覚や認知の困難について指摘している。また、視力に問題がなくても、視覚を十分に活用できない場合があると示している。さらに、「物事の全体像を把握したり、多くの情報や複数の情報を同時に処理したりすることが困難である場合があり、教科学習に多大な影響を及ぼす。」⁹⁾と示している。

一木薫（平成20年）は、脳性まひのある児童生徒の多くに見られる傾向として、聴覚的な処理・ことばの理解や操作は全般的に得意、視覚的な処理・絵や図の理解や操作は全般的に苦手、事柄の順序や要点を整理して話したり聞いたりすることが難しい、部分と全体のつながりを把握しにくいということなどを挙げている。

加藤隆芳・齋藤豊（平成23年）は、「文字を書くこと、教科書などをめくこと、作業を行うことなど、事物の操作をとまなう学習に難しさが見られます。」¹⁰⁾と述べ、取組に時間を要することなどの動作の困難について指摘している。

また、「特総研」は、肢体不自由のある児童生徒には、経験や体験の少なさに加え、感覚や認知の特性も影響して内容の理解を阻み、興味・関心の幅の狭さ、受け身的な態度、自信のなさなどとしても表れることがあると示している。

松原豊（平成27年）は、芸術表現に興味をもち、創作活動や表現活動をするには、幼少時の遊びが関係すると述べ、「肢体不自由のある子供は、ない子供と比べて、乳幼児期に十分な探索行動ができなかったり、遊びの経験が不足していたりすることで、自然や生活の中にある美を見つけたり、遊びの中で何かを作り出したりする機会を得られなかったことが多い」¹¹⁾ことを挙げている。

これらのことから、肢体不自由のある児童は、表現する機会が不足しがちであると考ええる。特に脳性まひのある児童は、楽曲や歌詞から「気分」を感じ取り、音楽を形づくっている要素を聴き取ることができていても、感覚や認知がもたらす困難のため、音楽を形づくっている要素を同時的に処理し、このように表現したいという「思い」の全体像を組み立てることが難しいと考える。また、動作の困難と経験不足がより一層、「思い」を組み立て、表現に変えることを難しくしていると考ええる。

4 障害特性等に応じた指導・支援

感覚や認知がもたらす困難に対し、一木（平成20年）は「支援の例として『言葉で説明を加える』『言葉で定義する』こと」¹²⁾を挙げている。

また、加藤ら（平成23年）は指導・支援方法として、全体像の継次的な言語化を挙げ、「必要な内容を順序立てて伝え、自ら全体像を組み立てさせることが必要です。」¹³⁾と述べ、情報量の調整や形態や色の工夫も効果があると述べている。

さらに「特総研」は「考える順序性を重視したメモやノート、ワークシート等を用い、記憶や思考の手順を補助する。」¹⁴⁾ことを方法として挙げている。

動作の困難さに対する指導・支援方法として、筑波大学附属桐が丘特別支援学校（2013）は指導内容の精選が重要であることを述べている。加藤ら（平成23年）は、動作の精選、代替が効果的であり、「より重要なのは、子ども自身が思考するための時間を確保し、思考の流れを止めないことです。」¹⁵⁾と述べている。

また、経験不足に対する指導・支援方法として、岡部盛篤（平成20年）は繰り返し学習、具体物操作を指導の工夫として挙げている。筑波大学附属桐が丘特別支援学校（2013）は、得意とする学習の仕方からの積み重ねが効果的であると述べている。

これらの障害特性等に応じた指導・支援方法を表2に示す。

表2 障害特性等に応じた指導・支援方法

感覚や認知の困難	○ 言語化 ○ ワークシートを活用した継次的な全体像の組立て ○ 情報量の調整 ○ 形態・色の工夫
動作の困難	○ 指導内容の精選 ○ 動作の精選・代替
経験不足	○ 繰り返し学習 ○ 具体物操作 ○ 得意とする学習の積み重ね

さらに、青森県立八戸第一養護学校（平成14年）は、肢体不自由のある児童は「これまでの育ちのなかで、『できない』『身につかない』という面が強調されてきた場合が多く、自己肯定感が弱い傾向が見られることです。限られた学習時間の中で、『自分でできる』、『自分で選べる』環境をできるだけ多く準備しながら、一つ一つ身についた力を感じ取れる学習を進めることが必要だと考えます。」¹⁶⁾と述べている。

これらのことから、肢体不自由のある児童の「思い」をもって表現する力を育成するためには感覚や

認知の困難、動作の困難、経験不足といった障害特性等に応じた指導・支援方法が必要であり、身に付いた力を実感させることが大切であると考ええる。

Ⅲ 研究の目的

本研究では、音楽科において肢体不自由のある児童の「思い」をもって表現する力を育成することを目的とする。

具体的には、次のような指導・支援が必要であると考ええる。まず、感じ取った「気分」と音楽を形づくっている要素を言語化させ、音楽ブックにまとめさせる。次に、その「気分」を音楽ブックから選択させ、ワークシートを活用させる。さらに、音楽を形づくっている要素を継次的に組み立てて言語化させ、「気分」に応じた「思い」の全体像を確認させ、表現に変えさせる。なお、音楽ブックとワークシートに、障害特性等に応じた指導・支援方法を取り入れることで、自分でできたことを実感させることができる考える。研究構想図を図1に表す。

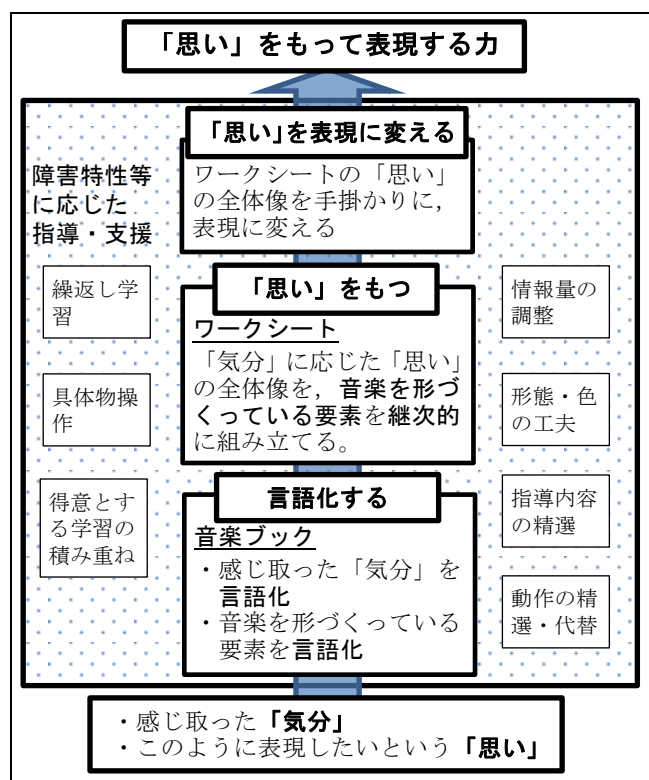


図1 研究構想図

Ⅳ 研究の仮説

肢体不自由のある児童に対して、音楽を形づくっている要素を言語化したものを継次的に表現に変えていく活動を行えば、「思い」をもって表現する力を育成することができるであろう。

V 研究の方法

1 実態把握

(1) 対象児童

- 学部・学年 小学部第1学年（3名中1名）
- 障害名 肢体不自由，脳性まひ

(2) 感覚や認知の困難

ア 学習面

広島県教育委員会（平成20年）が示した「学習面に関するチェックシート」を活用し，児童の実態を把握した。表3のとおり，「読む」等の視覚的な処理や計算などの思考，さらに動作を伴う処理が難しいことが分かった。

表3 学習面に関する実態

領域	聞く	話す	読む	書く	計算する	推論する
困難	—	—	○	○	○	—

イ 視覚認知に関すること

奥村智人・若宮英司（2010）が作成した「見る力に関するチェックリスト（学童期用）」を活用し，児童の実態を把握した。表4のとおり，視覚情報入力が要注意，視覚探索，視知覚，運動の項目で困難があることが分かった。

表4 視覚認知面に関する実態

項目	該当する力	困難
視覚情報入力	効率よく視覚情報を取り込む力	△
視覚探索	視野を広く使って，正確に視線を移動させる力	○
視知覚	形や位置，方向，距離感をしっかり理解する力	○
運動	視覚情報と連動して体の動きをコントロールする力	○

ウ 音楽に関すること

音楽を形づくっている要素に注目させると，児童は楽曲の「強弱」と「速度」を感じ取り，動作を変えることができていたことから，「強弱」と「速度」を聴き取ることはできていると考える。しかし，音の「強弱」と「速度」の変化を「速い」「遅い」「強い」「弱い」などの言葉にして表すことはできず，音の概念化に課題があると考ええる。

「ア」「イ」「ウ」のことから，児童は視覚情報を正確に取り込み，思考し，動作を伴った表現につなげることに困難があるため，「思い」をもつために音楽を形づくっている要素を組み立て，「思い」を表現に変えることが難しいと考える。

(3) 動作の困難

児童は脳性まひがあり，下肢を動かすことができず，車いすで生活をしている。また，上肢にもまひがあり，書字や細かい作業を苦手としている。

(4) 経験不足

対象児童は肢体不自由があるため，乳幼児期に動きが制限され，十分に探索行動ができず，遊びの経験が不足している。車いすを操作できるようになってからも，屋外での自由な遊びが制限されるなど，遊びの中で興味深いものに触れ，歌ったり口ずさんだりする経験が少なく，歌い方を工夫したいと思う場面を経験することが少なかったと考える。

2 検証の視点と方法

(1) 検証の視点

歌唱表現において，「思い」をもって表現することができたか。

(2) 検証の方法

実態に応じた指導・支援を行い，児童の変容を行動観察により記録・分析する。

- 実施回数
 - ・「ベースライン期」2回
 - ・「指導・支援期」5回
- 分析方法
 - ・児童が「気分」「強弱」「速度」をどのように言語化しているか観察し，分析する。
 - ・「思い」をもつことができていないか，児童が作成したワークシートを分析する。
 - ・歌唱表現における「強弱」「速度」の変化を表5のとおり定義し，「思い」に応じて歌唱表現できているか観察し，分析する。

表5 「強弱」「速度」の定義

	強い音	普通の強さの音	弱い音
強弱	児童の話し声よりも強い音	児童の話し声程度の強さの音	児童の話し声よりも弱い音
	速い	普通の速さ	ゆっくり
速度	アレグロ程度（♩＝132程度）	モデラート程度（♩＝92程度）	アダージョ程度（♩＝58程度）

3 研究授業

(1) 研究授業の内容

- 期 間 平成27年11月18日～平成27年12月15日
- 対 象 所属校第1学年
- 題材名 ようすをおもいうかべよう
- 目 標
 - ・楽曲の「気分」を感じ取り，想像豊かに聴き，

「思い」をもって表現することができる。

- ・歌詞の表す様子や気持ちを想像し、楽曲の「気分」に合った表現を工夫して歌うことができる。

○ 指導計画（全6時間）

次	時	教材	学習活動
第一次	第1時	はるなつあきふゆ やまびこごっこ きらきらぼし	本単元で取り扱う歌を、体を動かしながら歌うことにより、喜びを味わう。
	第2時	やまびこごっこ	指導者や友だちの歌の「強弱」や「速度」に注目して音を言葉にしながらかく。
第三次	第3時	ぞうさん はるなつあきふゆ	歌詞の表す「気分」を想像して表現を工夫し、歌い方について「思い」をもつ。
	第4時	はるなつあきふゆ	歌詞の表す様子や気持ちに合う表現の仕方を工夫し、「思い」をもって表情豊かに歌う。
第四次	第5時	きらきらぼし	歌詞の表す様子や「気分」を想像して表現を工夫し、歌い方について自分なりの「思い」をもつ。
	第6時	きらきらぼし	歌詞の表す様子や気持ちに合う表現の仕方を工夫し、自信と共に「思い」をもって表情豊かに歌う。

(2) 指導・支援の工夫

ア 指導内容の精選及び重点化

児童は、音楽を形づくっている要素のうち、音楽を特徴付けている要素の「強弱」「速度」を聴き取ることができていると考える。しかし、表現することは難しい。表2で示した障害特性等に応じた指導・支援方法として、指導内容の精選、得意とする学習の積み重ねが手立てとして有効であることから「強弱」「速度」を主に取り上げ、学習活動を行うこととする。

イ 音楽ブック及びワークシートの活用

国立教育政策研究所（平成27年）は、「『このように表したい』という音楽表現に対する思いや意図を言葉等を用いて表す表現力と、音楽表現力との関連を図りながら、必要な音楽表現の技能を育むことが重要である。」¹⁷⁾と示している。

そこで、脳性まひのある児童が、自分でこのように表現したいという「思い」を、継次的に組み立て言語化し、表現に変えることができるようになるためのツールとして、「音楽ブック」と「ワークシート」を取り入れる。

(7) 音楽ブックの作成

感じ取った「気分」や音楽を特徴付けている要素の「強弱」「速度」を児童の経験や認知の実態に沿ってシールに表し言語化したものを、音楽ブックに分類させまとめさせる。音楽ブックの例を図2に示す。

「気分」シールは、「気分」を表す言葉とイラスト

トを併記し、言語化する。指導者が児童の予想される発言を事前に作成しておくとともに、児童のつぶやきの内容をその場で作成し、言語化する。

音楽を特徴付けている要素の「強弱」「速度」に関しては、「強い」「普通」「弱い」、「速い」「普通」「ゆっくり」の3段階とする。「速い」に関しては、児童が乗車し、速さを体感したことがある新幹線のイラストを併記する。「ゆっくり」に関しては、児童がゆっくりと動いている姿を見たことがあるかたつむりのイラストを併記する。それらを使用し、指導者が言葉とイラストを併記したシールを作成し、音楽ブックにまとめさせる。

シールは付箋タイプを使用し、簡単な動作で何度でも貼り直しができるようにする。

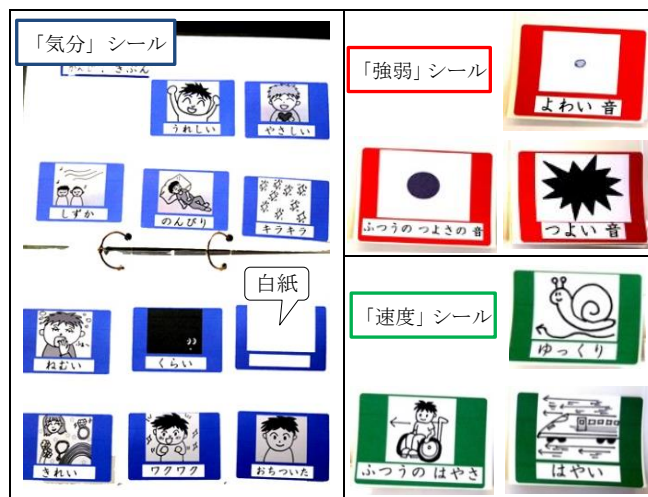


図2 音楽ブック及びシール

(4) ワークシートの活用

ワークシートを図3に示す。

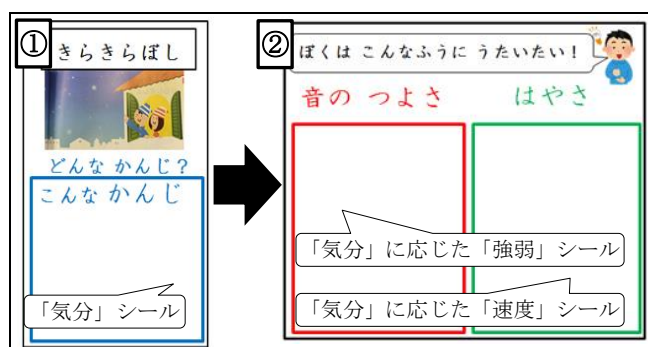


図3 ワークシート

まず、感じ取った「気分」に合わせ音楽ブックから「気分」シールを選択させワークシートの左部に貼らせる。「気分」に応じた「強弱」シール「速度」シールを音楽ブックから選択させ、継次的に組み合

わさせることにより、このように表現したいという「思い」の全体像を言語化させる。シールは簡単な動作で何度でも貼り直しができるため、思考の流れを止めずに「思い」を自分で工夫することができる。「音楽ブック」及び「ワークシート」の障害特性等に応じた指導・支援方法の工夫を表6に示す。

表6 「音楽ブック」「ワークシート」の工夫			
困難	指導・支援方法	音楽ブック	ワークシート
感覚や認知の困難	言語化	言語化された「気分」「強弱」「速度」(3段階)「速度」シール(3段階)をまとめさせる。	「気分」シールに応じた「強弱」シール「速度」シールを選択して組み合わせ、「思い」の全体像を言語化させる。
	継次的な全体像の組み立て		「気分」→「強弱」「速度」の順に思考させ、「思い」の全体像を自分で組み立てさせる。
	情報量の調整	1ページに、一つの要素だけをまとめさせ、児童が選択しやすくする。	1枚のワークシート上では、一つの楽曲についてのみ思考できるようにする。
	形態の工夫	机上に「音楽ブック」と「ワークシート」を並べて置けるサイズで作成する。音楽を形づくっている要素を、段階を追って増やせるようにする。	
	色の工夫	「気分」は青、「強弱」は赤、「速度」は緑で統一し、児童がシールを選択しやすく、ワークシートのどの部分に貼りながら思考すればよいか、分かりやすくする。	
動作の困難	指導内容の精選	まずは、児童が聴き取ることができている「強弱」「速度」を活用して、「思い」を作成することとする。音楽を形づくっている要素を、段階を追って増やせるようにする。	
	動作の精選・代替	シールは、予想される児童の発言を事前に作成するとともに、児童のつづきをすぐさま反映させて指導者が作成する。	
経験不足	繰返し学習	学習した「気分」及び音楽を形づくっている要素をいつでも確認できるように、音楽ブックにまとめる。	動作の精選により、短時間で何度もワークシートを活用しながら試行錯誤ができるようにする。
	具体物操作	具体物である「強弱」「速度」シールを自分で操作させ「思い」の全体像を組み立てさせる。	
	得意とする学習の積み重ね	まずは児童が聴き取ることができている「強弱」「速度」を活用して「思い」を作成させるようにする。児童は書字するよりも、シールを選択して貼る活動のほうが得意であるため、書字する活動を省いて思考に集中できるようにする。	

(ウ) 表現への変換

ワークシートにできあがった「思い」を手掛かりに、歌唱表現を練習させる。自分が組み立てた「思い」の「強弱」「速度」を意識し確認しながら表現へと変えさせる。

Ⅵ 研究の結果と考察

1 行動観察における結果

(1) 言語化

ア 「気分」

児童は、ベースライン期では、楽曲を聴いたり、歌詞を読んだり、視覚的教材を見たりしても、どのような「気分」か明確に答えることはできなかった。

指導・支援期の第3時には、あらかじめ指導者が用意していた複数の「気分」シールから選び、言語化することができた。その後は、表7のように感じ取った「気分」を積極的に言語化し、「気分」シールを選んでワークシートに貼ることができた。

表7 「気分」に係る言語化の様子		
期	時	児童が言語化した「気分」
ベースライン期	1	—
	2前	—
	2後	—
指導・支援期	3	悲しい、嬉しい、涼しい(選択)
	4	涼しい、かわいい、暑い、寒い(発言)
	5	ワクワク、キラキラ、きれい(発言)
	6	※発表会のため、該当なし

イ 「強弱」「速度」

表8のように、ベースライン期では「強弱」と「速度」を感じ取って言葉にすることができなかった。

「強弱」について、指導・支援期の第2時では「強い」「弱い」を、「大きい」「小さい」と表現したものの、強弱に応じて言語化しようとすることができた。第5時から「強い」「弱い」と正しく言語化することができた。

表8 「強弱」「速度」に係る言語化の様子			
期	時	「強弱」	「速度」
ベースライン期	1	—	—
	2前	—	—
指導・支援期	2後	大きい、普通、小さい	新幹線、普通、かたつむり
	3	大きい、普通、小さい	新幹線の速さ、普通の速さ、かたつむりの速さ
	4	大きい、普通、小さい	速い、普通、遅い
	5	強い、普通、弱い	速い、普通、遅い
	6	強い、普通、弱い	速い、普通、遅い

「速度」に関しては、児童が認識している動くものを速度シールに併記することで、認知を図った。第2時は「速い」を「新幹線」、「遅い」を「かたつむり」と言語化することができた。第4時には「新幹線の速さは『速い』だね。」という発言があり、

それ以降は「速い」「普通」「遅い」と言語化することができた。

(2) 「思い」をもつこと

ベースライン期では、どのように歌い方を工夫すればよいか分からず、全く「思い」をもつことができなかった。指導・支援期の第2時では「気分」には触れずに「強弱」「速度」の変化を聴き取って言語化する活動を行ったため、児童は「思い」をもたなかった。

第3時以降、児童は、音楽ブックから「気分」シールをまず選択し、さらに「気分」に応じた「強弱」シールと「速度」シールを組み合わせることができた。その際「まず、音の強さだ。」など「強弱」と「速度」を順番に思考している姿が見られた。また、「音の強さは赤色のところだね。」などと、色を手掛かりに貼る位置を確認しながら図4をはじめとした様々な「思い」の全体像を組み立てることができた。さらに、「強弱」「速度」についてシールを貼り替えながら試行錯誤し、工夫する姿も見られた。

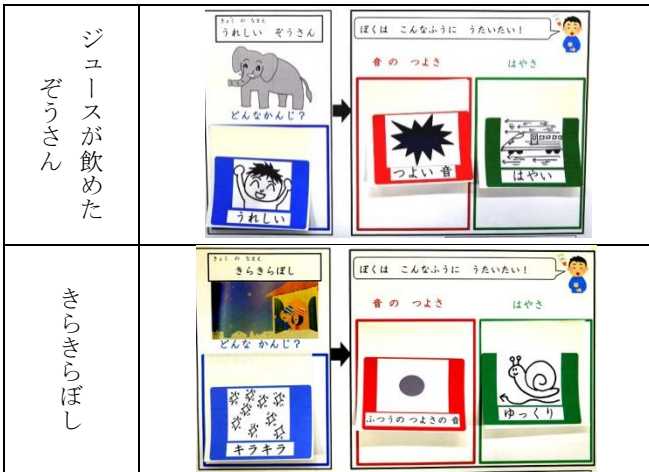


図4 ワークシート例

(3) 「思い」を表現に変えること

「思い」に応じて「強弱」「速度」を変えて歌唱表現ができているか、表5を基準に検証した。結果を表9に示す。

表9 「思い」を表現に変えること

期	ベースライン期		指導・支援期				
	1	2前	2後	3	4	5	6
「思い」をもつことができた	—	—	—	○	○	○	○
「思い」に応じた「強弱」で表現できた	—	—	—	—	○	○	○
「思い」に応じた「速度」で表現できた	—	—	—	—	—	○	○

ベースライン期では「思い」をもっていなかったため、全ての曲を大声で叫ぶような声で、伴奏に合わせた速さで歌っていた。

指導・支援期では、ワークシート上に児童が組み合わせさせた「強弱」シール、「速度」シールを指導者が指さしで意識させて練習を行ったところ、「強弱」「速度」に気を付けることができた。第5時では、自分で「ゆっくりだね。」と「速度」シールを指さしながら意欲的に練習する姿も見られた。

第3時から、叫ぶような大声ではなく歌い、表現することができた。「強弱」は第4時から「思い」に応じて表現することができたことに比べ、「速度」は第5時から表現することができた。

練習の結果、「強弱」「速度」共に第5時から「思い」に応じて歌唱表現することができた。

また、第6時では、友だちの「思い」を取り入れて既習曲を斉唱した。すると、友だちの「思い」を確認し、「強弱」「速度」に気を付けながら、互いの歌声を聴いて、声を合わせて歌うこともできた。

2 考察

(1) 言語化

「気分」に関しては、複数の言語化された「気分」シールを選ぶ活動から始めたことにより、どのような言葉が「気分」に当てはまるかが児童の中で明確になった。その後、視覚教材や歌詞、楽曲に触れることにより自然に言葉として「気分」を表すことができたと考える。

「強弱」に関しては「強い」「弱い」を「大きい」「小さい」と言語化していたが、音楽ブックにまとめた「強弱」シールを確認し、言葉に出しながら活動したことにより「強い」「弱い」が定着したと考える。

「速度」に関しては、「新幹線」から「速い」に移行していく過程が見られ、自分の体験と結び付けて新たな概念を獲得していく姿が見られた。児童が音楽ブックにまとめた「速度」シールを選びながら試行錯誤するとき「新幹線の速さは『速い』だね。」

「かたつむりの速さは『遅い』だね。」と何度も児童と共に言葉にすることにより、より概念を深めることができたと考える。

(2) 「思い」をもつこと

さらに、児童が感じ取った「気分」を「気分」シールとしてワークシート上に貼って明確にさせたことにより、児童は「気分」に応じた「思い」の全体像を組み立てやすくなったと考える。「強弱」「速度」

の順に、継次的に考えさせたことにより、混乱することなく、思考することができたと考える。また、付箋タイプを使用したことにより、何度も貼り替えることができ、自分の「思い」を言語化することができ、思考の流れを止めることなく意欲的に工夫ができた。児童は「思い」の全体像を自分で組み立てたことにより、より明確に自分の「思い」を確認することができたと考える。

(3) 「思い」を表現に変えること

言語化され明確になった「思い」の全体像を手掛かりにしながら練習することにより「強弱」「速度」を意識して「思い」を表現に変えることができた。

児童は「強弱」に比べ「速度」への「思い」を歌唱表現に変えることに時間が掛かったが、自分で「速度」を確認しながら練習する姿が見られた。このことから、自分で「思い」を作成したことにより、意欲的に練習に取り組むことができたと考える。

Ⅶ 研究のまとめ

1 研究の成果

- 肢体不自由のある児童に対して、音楽を形づくっている要素を言語化したものを継次的に表現に変えていく活動を行えば、「思い」をもって表現する力を育成できることが分かった。
- ワークシートと音楽ブックなど、障害特性等に応じた指導・支援方法の工夫が大切であることが分かった。

2 研究の課題

- 歌唱に重点を当て検証を行ったため、器楽、音楽づくりにおいても検証を行う必要がある。
- 音楽を形づくっている要素の「強弱」「速度」以外の「フレーズ」などの認知しにくい他要素については、更なる工夫が必要であると考えられる。

【引用文献】

- 1) 文部科学省（平成20年）：『小学校学習指導要領解説 音楽編』教育芸術社 p. 23
- 2) 文部科学省（平成20年）：前掲書 p. 23
- 3) 高須一（2015）：「これからの学校音楽教育が子どもに培うべき学力とは何か—21世紀型スキルを視点にした創造性の育成」『音楽教育実践ジャーナル vol.13 no. 1（通巻25号）』日本音楽教育学会 p. 13
- 4) 坪能由紀子・伊野義博（2008）：『小学校学習指導要領の解説と展開 音楽編 Q&Aと授業改善のポイント・展

開例』教育出版 p. 40

- 5) 坪能由紀子・伊野義博（2008）：前掲書 p. 66
- 6) 文部科学省（平成21年）：『特別支援学校学習指導要領解説 総則等編（幼稚園・小学部・中学部）』教育出版 p. 234
- 7) 黒鳥由里子（平成23年）：「音楽科であらわれる学習上の困難①『歌唱』編」『「わかる」授業のための手だて 子どもに「できた！」を実感させる指導の実践』ジアース教育新社 p. 148
- 8) 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所（平成24年）：『専門研究B 肢体不自由のある児童生徒に対する言語活動を中心とした表現する力を育む指導に関する研究—教科学習の充実をめざして— 平成22年度～23年度研究成果報告書』 p. 44
- 9) 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所（平成24年）：前掲書 p. 45
- 10) 加藤隆芳・齋藤豊（平成23年）：「肢体不自由のある子どもへ教科の指導を行うために」『「わかる」授業のための手だて 子どもに「できた！」を実感させる指導の実践』ジアース教育新社 p. 6
- 11) 松原豊（平成27年）：「子供のいきいきとした表現を引き出すために」『肢体不自由教育 第218号』社会福祉法人日本肢体不自由児協会 p. 8
- 12) 一木薫（平成20年）：「筑波大学附属桐が丘特別支援学校の研究成果を特別支援教育に生かす」『特別支援教育における肢体不自由教育の創造と展開 1 肢体不自由のある子どもの教科指導Q&A～「見えにくさ・とらえにくさ」をふまえた確かな実践～』ジアース教育新社 p. 7
- 13) 加藤隆芳・齋藤豊（平成23年）：前掲書 p. 9
- 14) 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所（平成24年）：前掲書 p. 52
- 15) 加藤隆芳・齋藤豊（平成23年）：前掲書 p. 8
- 16) 青森県立八戸第一養護学校（平成14年）：「児童生徒一人一人の『教科の基礎・基本』の定着に向けて」『肢体不自由教育 第一五四号』社会福祉法人日本肢体不自由児協会 p. 34
- 17) 国立教育政策研究所（平成27年）『小学校学習指導要領実施状況調査 教科別分析と改善点（音楽）』 p. 小音13

【参考文献】

- 筑波大学附属桐が丘特別支援学校（2013）：『筑波大学附属桐が丘特別支援学校 研究紀要 第48巻』
- 岡部盛篤（平成20年）：「概要 上肢操作の困難、その他の困難への指導の工夫や配慮」『特別支援教育における肢体不自由教育の創造と展開 1 肢体不自由のある子どもの教科指導Q&A～「見えにくさ・とらえにくさ」をふまえた確かな実践～』ジアース教育新社
- 広島県教育委員会（平成20年）：『特別支援教育ハンドブックNo. 2』
- 奥村智人・若宮英司（2010）：『学習につまずく子どもの見る力—視力がよいのに見る力が弱い原因とその支援—』明治図書出版