

原著論文

構造化のアイデアを取り入れた自閉症児の音楽学習 — 視覚的情報の提示とその効果について —

石川県立医王養護学校 尾崎 祐司

I はじめに

1 「構造化」とは

アメリカのノースカロライナ大学にはショプラー教授らが1960年代から研究・開発した、自閉症の子どものための「TEACCH」(Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children) という教育プログラムがある。この「TEACCHプログラム」の意味は「自閉症および関連するコミュニケーション障害の子どものための治療と教育」である。「アメリカのノースカロライナ州における自閉症の人と家族への社会的な援助システム全体をさす包括的プログラム」¹⁾と定義されている。

「構造化」(Structured) というのはそのプログラム中の一つの教育方法で、意味・概念・表象・認知などの機能に障害のある自閉症児が、生活や学習の場の意味を理解し、自分に何が期待されているのかを分かりやすくするため、一人一人の機能や能力にあわせて支援者が視覚的な写真カードなどを提示することで、不適応行動を軽減、消失させようというものである²⁾。

2 問題の所在

筆者は自閉症または自閉傾向のある小学部生徒3名(生徒A、B、C)の授業を週1時間担当している。その授業の中に生徒が活動内容に興味・関心を示す活動、示さない活動があることが分かる。そのうち、教師の期待するものとは異なる「離席」「無反応」「退出」「私語」など興味・関心を示さないと考えられる生徒の行動を「不適応行動」と定義した。不適応行動が現れる場面としては、進行役の教師が替わる、前回と歌が替わるなど授業内容が大きく変化するとき、楽器の演奏を求められどのような演奏を求められているのか予測がつかないときに出現すると感じた。

佐々木正美は自閉症の特徴について「①社会性の障害②コミュニケーションの障害③反復性の常同的な行動や関心(こだわり)、の3点によって特徴づけられる」³⁾と述べている。筆者はこれらの特徴に効果がある「視覚的情報」の提供というTEACCHプログラムの構造化のアイデアを音楽学習に利用した場合、どのような実践方法が考えられ、かつ生徒の「聴覚的情報」からの習得という音楽学習活動に対してどのような効果が行動変化として現れるのか調べてみることにした。

3 先行研究とTEACCHへの疑問について

佐々木はTEACCHの目的について「TEACCHの治療教育の目的は、子どもの適応能力を最大限に高めることにあります。それには二つの方法があり、一つは子どもの生活能力を高めること、もう一つは子どもの欠陥を補うための環境を構造化する方法です」⁴⁾と総合的な観点から理念を述べている。

しかし、日本での教育現場を中心としたTEACCHの実践にあたっては、そこから生じる疑問も報告されている。

太田英樹は自身の実践から「障害を持つ子どもであっても、人との関係の中で成長し、発達することが明らかになっている。その点、TEACCHのもつ手法は、どうしても人とのかかわりを軽視しているように思えてならない」と述べている。混乱を回避する配慮が「他者を理解し共感し合う」教育的な機会を奪っていないかという疑問である⁵⁾。

また、中村良一は「TEACCHが包括的プログラムであるとしたら、学校教育だけでは、その目的を完結することができません」と述べている。ノースカロライナ州のように地域全体が構造化されない限り、このプログラムは中途半端になってしまうという主張である。さらに、「スケジュールボードの活用や仕切りを用いた物理的構造化が果たして本当に人と

のかかわりを遮断していないと言い切れるのでしょうか」「TEACCHが重視する個別化は人とのかかわりを軽視しているように思えるのです」とも述べている⁶⁾。

すなわち、太田、中村の疑問について要約すると、TEACCHプログラムは①人とのかかわりを軽視しているのではないか、②包括的プログラムの機能を果たすためには地域全体の構造化が必要、ということになる。

筆者はこの両者が指摘する疑問を踏まえ、授業の実践で個別的な音楽の授業ではなくコミュニケーション能力の育成を重要視した集団的な実践を行うことにした。後述する実践内容にはすべて他者が必ず存在しており、社会性を育もうとする内容で構成した。

II 研究の目的と方法

本研究の目的は聴覚的活動が中心となる音楽教育に「TEACCHプログラム」による構造化のアイデアを視覚的情報として導入した場合、自閉症児が音楽学習時間中にとる不適応行動がどのくらいの時間・回数等の割合で軽減・消失し、聴覚的な学習効果へと結びつくかを明らかにすることである。すなわち、聴覚的要素が中心となる音楽学習時においても、①「場面の意味」②「学習内容の順」など空間と時間の意味や概念を視覚的構造化し提示する。その結果、聴覚的情報に視覚的情報が加わることとなり、認識・理解の向上が音楽学習意欲につながるという仮説の検証である。これらのことについて、1時限(45分)の授業中に3人の生徒(A、B、C)がとる行動についてビデオ撮影しデータを収集した。

授業では、生徒が毎時の予定について認識できるよう内容に応じてカテゴリ化した。かつ、スケジュールの構造化を図るなど生徒の不適応行動が軽減・消失へとつながるよう視覚的情報の提示が含まれる内容を吟味した。

III 研究の内容

1 前年度の検証

まず筆者の前年度(平成16年度)の授業について検証した。各活動は概ね図1のような手順となっていた。

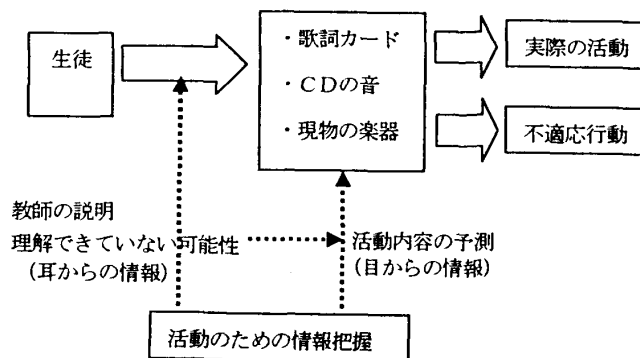


図1 これまでの学習活動の流れ

図1の学習の流れは、活動の情報把握するために生徒は教師の説明を聞く。仮に理解できなければ、歌詞カードや活動に使う楽器の実物などを見てから内容を予測、実際の活動というものであった。この方法を取る場合、生徒の情報はいくまでも予測であって誤った判断をしているかもしれない。具体的に自分には何の活動を求められるのか理解できず、不適応行動へと結びつく可能性がある。

さらに、前年度の授業進行は音楽の教員免許状を保持している高等部の筆者ともう一人の中学部の教員とでチーフを隔月で交代していた。授業の進行は全てチーフが行うため、生徒にしてみれば、1ヶ月ごとに内容もころころ変わることになる。筆者も転任したばかりの学校であったため前任者の授業を踏襲した授業を行っていた。生徒Aの不適応行動は、隔月で授業進行者が変わり内容の予測がつかないという授業の進め方に原因があるのではと考えることができた。

2 「構造化のアイデア」導入前の生徒の実態

研究対象の生徒は知的障害も併せ持つ、自閉症およびその傾向のある小学部の生徒3名である。生徒の内訳は継続入院している小学部6年生女子の生徒A、昨年7月に転入してきた小学部6年生男子の生徒B、そして4月に入学してきた小学部1年生女子の生徒Cである。対象生徒への授業は毎週1時間行われている。

生徒Aは昨年度、音楽室在室時間が極端に少なく、音楽室に隣接している図書室にある絵本を10冊くらい抱えることにこだわっていた。授業中にも拘わらず絵本を取りに行くこともあり、授業に集中して取り組む時間が少なかった。そして自分の思いが伝

わらないと本を床にまき散らしたり、寝ころんで泣いたりという不適応行動があった。

生徒Bは摂食障害があり経管栄養を受けなければならぬため医王病院に入院してきた。生活環境が入院生活と変化したことで「環境に適応できるまで時間が要する」という医師の指示により授業の途中で病棟へ戻る生活を送ってきた。この生徒は予定や扉の開閉へのこだわり、いわゆる儀式的行為が時々あった。そのため、予定や教材の提示する手順などが自分の思いと異なると、精神的に落ち着かず離席し自分の思うように直しに行くなどの不適応行動がみられた。

生徒Cは4月に入学してきたばかりで、集中力が短く何回か音楽室からの退室を試みていた。さらに3時限目(10:30~11:25)は抗てんかん発作薬の副作用のためか眠そうにしていることがよく見受けられた。

3 構造化のアイデア導入

前項での生徒の実態を踏まえ、筆者はショプラー教授らが主張する構造化のアイデアを音楽学習にも活かす具体的な実践内容を考えた。ショプラー教授の構造化のアイデアには大きく2つの概念がある。

一つは生活や学習の環境(場面や情報)を構造化する「物理的構造化」である。もう一つは活動の課題や順序などを視覚的に提示する「スケジュールの構造化」である。

「物理的構造化」については教室のエリアを目的別に区切る、カーペットを敷くなどして、活動場所を明確にする取り組みが代表的である。「スケジュールの構造化」については、写真カードによる予定や場所の提示方法がTEACCHプログラムですでに実践されている⁷⁾。

そこで、今年度の3人への授業として、図2のような流れを想定してみた。

先に示した図1では、生徒は教師の説明を聞き、理解できていなければ、歌詞カードや活動に使う楽器の実物などを見てから内容を予測、という情報取得の流れであった。

ところが、図2では生徒が実物の楽器などを見た

構造化して提示(図2 網掛け部分)する段階を踏む。活動の予定・順序と行為をあらかじめ確認してから実際の活動に移る流れになっている。すなわち、この方法を取ることで教師は生徒の情報把握を期待でき、精神状態の安定へと導くことができる。その結果、聴覚的な音楽活動の効率も上がるのではないかと考えた。

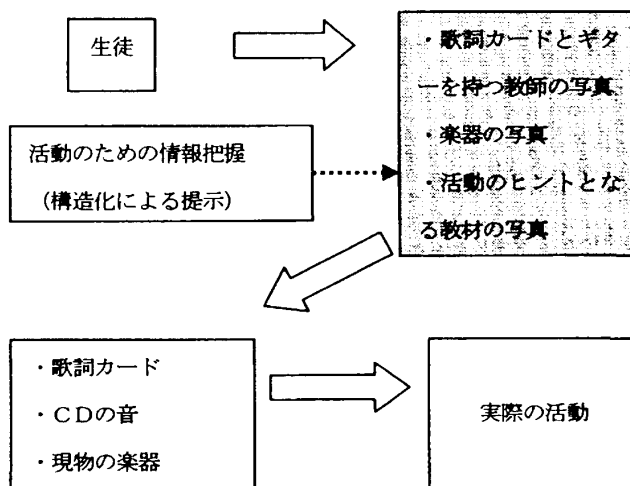


図2 構造化のアイデアを導入した学習の流れ

4 実践概要

実践では前項の構造化のアイデアを踏まえ、「スケジュールの構造化」を提示するため、図3のように45分授業を5つのカテゴリに分けたタイムスケジュールで授業を行った。

①導入 名前呼びの歌 今月のうた	②楽団での活動 「ハンディン グバンド」	③歩く活動 「さんぽ」など のマーチ	④楽器の活動 セットを用 いての演奏	⑤鑑賞また は静かな歌
------------------------	----------------------------	--------------------------	--------------------------	----------------

時間の進行(45分授業) →

図3

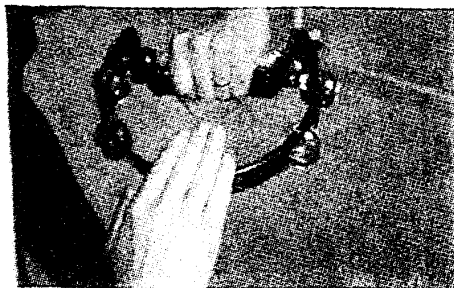
それぞれの活動について下記のような「写真カード」を生徒に提示し、活動を確認する。

そして、「物理的構造化」として空間の意味や概念が理解できるよう、各々の活動に具体的な椅子の配置、視覚的教材の導入などを計画し実施した。

(1) ①導入

「名前呼び歌」は筆者が名前を問いかける歌を歌い、問いかけられた箇所「○○です!」と自分の名前を答える。また、「やまびこさん」という歌で

は筆者が歌ったことの繰り返しを生徒に要求する。エコラリアのある生徒の場合、有効であった。「今月の歌」は毎月生徒が親しみやすい歌を歌う。ここでは「あの青い空のように」(丹羽謙治 作詞・作曲)⁹⁾を歌った。



写真カード

(2) ②集団での活動

まず、円状に椅子をならべる。(下写真)

「ハンディング・ハンド」(福尾野歩 作詞・オ谷梅太郎 作曲)⁹⁾を歌う。生徒はピアノ伴奏にあわせて手を打ち合ったり、打楽器を叩き合ったりと同円グループのメンバーとのコミュニケーションを深める。



(3) ③歩く活動

「ハンディング・ハンド」で楽しんだ後、椅子の配置はそのままにして、CDで映画「となりのトトロ」の挿入歌「さんぽ」¹⁰⁾を聴きながら椅子の外周を歩く。途中、シンバルが鳴らされた瞬間に逆回りに転換する「即時反応」を生徒に求めた。「外周を歩く」ことを空間的に認知できるようにした工夫である。

(4) ④楽器の活動

アンサンブルを要求する場面での「物理的構造化」のアイデアとして、生徒が楽器を鳴らすための動機付けとなるよう、用意しておいた簡単な「家」のセットに訪問するという場面を設定した。

視覚的に場面が理解しやすいよう、段ボールでつくった「家」のセット用い、譜例1に示す「ドローンと五音音階」¹¹⁾を木琴で叩く場面を作った。



「家」のセット



譜例1 「ドローンと五音音階」

日常生活上のコミュニケーションが成立するような場面の演出である。その演出のなかに楽器(木琴)を鳴らすという活動を取り入れてみたのである。訪問者役の生徒が窓の所に置いてある五音音階の木琴を鳴らすと、「家」の中の者が返事をする。その返事はドとソの鍵盤だけの木琴をドローン(drone)として叩き始める。それを聴きながら訪問者の生徒が即興で旋律を演奏するというやり取りを楽しむので

ある。

この「ドローンと五音音階」を用いた理由は、①ドローンが単調な持続する低音であること、②五音音階（ペンタトニック）は西洋機能และ声の導音の概念がないため和声に縛られずに旋律を奏でられること、があげられる。いずれも世界各地の民族音楽で用いられているプリミティブな技法である。この技法を用いることで、生徒は演奏毎に異なる鍵盤を選んで演奏しても旋律が成立するため、「ある楽譜の演奏を再現する」という概念がない。すなわち、「楽譜通りではない」という批判がなくなるため、演奏技術そのものへの評価を高めることにつながる。また、筆者は生徒に対して事前に演奏技術を高めるための練習プログラムを組む必要がない。目的はあくまでも、演奏技法の向上ではなく、音楽を通してのコミュニケーション力の育成なのである。

(5) ⑤鑑賞または静かな歌

授業の最後は音楽で興奮した心を落ち着ける目的で、テンポが遅く静かな曲を選択した。ここでは「野に咲く花のように」（杉山政美 作詞・小林亜星 作曲）¹³⁾を歌った。歌う前に筆者がギターを持って歌詞カードの前に立っている「写真カード 1」を見せて「これからギターの伴奏で歌う」ということを伝えた。

5 データ項目

図3で示したタイムスケジュールの授業について4月から1学期に実施された全8回の活動様子をビデオカメラで撮影し記録した。データの収集項目は以下のとおり。

「資料 活動の状況①」においては、45分の授業全般での「教室不在時間」「不適應行動の回数」、および「④楽器の活動」について名前を呼ばれて席を立ち、木琴のマレットを持つまでの「木琴の声かけから取り組みまでに要した時間(秒)」「木琴の演奏活動に取り組んでいた時間(秒)」という行動の変化を数値化して表した。

また「資料 活動の状況②」では図3の「①導入」「②集団での活動」においては「参加の有無」を「③歩く活動」においては「反応の有無」を記録した。さらに、音楽内容に関する反応の詳細については観察結果として表に特記した。

IV 分析

1 生徒への行動変化と学習効果

「Ⅲ 研究の内容」に基づいて記録したデータを分析する。対象生徒は生徒A(小学部6年女子)、B(小学部6年男子)、C(小学部1年生)の3人で個別に検証する。

(1) 生徒Aの行動について

この生徒は昨年度も在籍していたため、発音は曖昧であるが、筆者の名前を呼んだり問いかけに応じたりと筆者との信頼関係が構築されている。昨年度は、本を持ち歩くことにこだわり、授業中でも隣接する図書室へ行こうとする行動が頻繁にみられた。音楽室では毎時間の頻繁な出入りと不在も多かった。行動を制止しようとする、パニックになることもあった。

今回の研究動機も率直に生徒Aのこのような不適應行動を減らそうという目的からである。

前項を踏まえたデータを検証する。まず、資料「活動の状況①」の①生徒A「生徒A 教室不在時間」を見てみる。今年度の教室不在時間で顕著なのは第1回目の19分で、全8回のうち第6回が0分と授業に参加できていた時間が増えたことが分かる。

②生徒A「生徒A 不適應行動」を見てみる。毎時の不適應行動回数のうち1回は授業で声をかけても席から立とうとしない場面があった授業、2回はさらに教室から出ようとした行動が見られた授業を指している。全8回の授業回数のうち、単位時間内の不適應行動回数が2回を記録しているのは第1回と第6回教室のみで、全ての回数で音楽室での学習時間があったことになる。さらに45分間教室の中にいることができた授業回数が6回となる。在室時間のみを考えると、音楽室に全く不在の授業はなかった。

③生徒A「生徒A 木琴 取り組みまでの時間」と④生徒A「生徒A 木琴 取り組んだ時間」を見てみる。木琴のアンサンブルでは生徒Aはもともと動作が他の生徒に比べて遅いため、15秒～29秒と声かけしてから取り組むまでに時間がかかっていることはやむを得ない事情である。また、取り組みのあった日と無かった日もあった。しかし、授業の第1回、第2回という初回あたりで、移動が比較的早く取り組んだ時間も相対的に長いことは、「家」が動機付

けとなっていると解釈できる。このようなコミュニケーションを営むような活動に生徒Aがこれまで参加しなかったことを考えると大きな変化である。

その他、図3①②③の活動については、資料「活動の状況②」の生徒Aを見てみる。「①導入」の「名前呼び」「やまびこさん」で積極的な参加がみられるようになった。特に、「名前呼び」での反応が大きく筆者が呼びかけると身振りをつけることもあった。

このように生徒Aについては昨年に比べ、構造化のアイデアを導入した配慮が大きな変化へと導くことができた結論付けることができた。

(2) 生徒Bの行動について

この生徒は前年度7月に転入してきた。転入してきた直後は学校生活に慣れるまで下校時間が早められた。そのため、昨年度は音楽の授業時間帯に下校せざるを得ない状況が続いた。隣接する医王病院の医師の医療的指示である。

具体的には日課や習慣が変わることに敏感に反応して泣き出す、落ち着かず歩き回るなど不適応行動が続いた。今年度は本時の予定を写真カードで伝えカテゴリをパターン化することで安定して授業に取り組むことができるようになった。生徒Bも前年度は活動前の情報が足りなかったことが分かった。

資料「活動の状況①」を分析してみる。①生徒B「生徒B 教室不在時間」は全て在室することができ問題はない。

②生徒B「生徒B 不適応行動」の内訳であるが、最大2回あった不適応行動のうち、1回は音楽が聞こえだしたとき、突然立ち上がりクルクル回り始め、「Bくん！すわるよ～」と声をかけると座るという行動か、口の中につばをためることにこだわっていて、声を発しようとしなかったため、教師に注意され水道の排水溝につばを出しに行く行為のいずれかである。

③生徒B「生徒B 木琴 取り組みまでの時間」では、第1回から回を重ねる事に時間が短縮されていくことが読みとれる。第3回の取り組みまでの時間が声かけから3秒ということも何を求められる活動か理解できていたと解釈できる。不適応行動が2回あった第5回は18秒かかっているが、その前後の回は短く安定していることが読みとれる。この傾向は図3に示したとおり、カテゴリの順に授業を進めて

いたことから、生徒Bは活動の見通しを立てることができた理解できる。「スケジュールの構造化」が反映されているのである。

④生徒B「生徒B 木琴 取り組んだ時間」の方は「家」のなかの人とのやり取りも時間に含めているが、回を重ねる事に時間が増え、概ね60秒前後で安定していることが読みとれる。また、演奏内容についても第1回、第2回では木琴鍵盤を左側から音の低い順に一定の速さで叩く行為を繰り返していた。しかし、そのような常同的な行為から第3回からは不規則に叩けるようになった。伴奏側の教員が生徒Bの速さに合わせることで、2人のアンサンブルを体験できたのである。以降は前回とは違う即興演奏を楽しむことができた。

さらに、資料「活動の状況②」からは反応のなかった白のセルがあるが、自分の教室で教師が「①導入」「やまびこさん」の歌詞を何気なく問いかけると、生徒Bはメロディーを模倣して発語することがあった。

(3) 生徒Cの行動について

この生徒は就学年齢に達したばかりのこともあり、45分の授業で集中力が続かない状態であった。

資料「活動の状況①」を分析してみる。①生徒C「生徒C 教室不在時間」の第8回の28分は体調不良による保健室在室時間である。

②生徒C「生徒C 不適応行動」は音楽室から退室しようとしたこと、他の生徒の名前を呼んでいるときに楽器を鳴らす、離席などである。1年生という年齢を考えると、「不適応」と定義付けることはふさわしくないかもしれないが、生徒A、Bと条件を同じくした。

③生徒C「生徒C 木琴 取り組みまでの時間」および「生徒C 木琴 取り組んだ時間」を見てみる。この場面は毎時、授業の後半であったため、服薬の副作用のためか教師に抱かれて居眠りということが多かった。そこで、カテゴリ②④の順番を6、7回目の時入れ替えてみた。その結果、「生徒C 木琴 取り組んだ時間」から読みとれるよう、木琴を鳴らしている時間が226秒、245秒と急激に上昇した。体調が良好なときは「家」が興味・関心への動機付けとなっていると分析できる。

資料「活動の状況②」では授業の前半に行ってい

る活動であったこともあり、殆ど参加でき反応があったことを読みとれる。「行進曲」ではCDでとなりのトトロより「さんぽ」やアンパンマンマーチなどを鳴らすと、行進の場面でCDラジカセの前でずっと立って聴いている、というように彼女だけ鑑賞の時間になっていた。

V 研究結果

1 結論

上記のデータを分析した結果から、

- ①授業の内容をカテゴリ化し順序を提示することで、生徒は活動の内容を予測・理解でき、精神的な安定へとつながり不適応行動の軽減へと結びつく。
- ②自閉症の生徒が一般的に苦手とするコミュニケーションの援助になりうる。
- ③精神的な安定が教師の働きかけに対して、生徒から「楽器を演奏してみよう」という自発性や表現を引き出すことができた。
- ④音楽学習への環境が整う。

ということが言える。

したがって、自閉症児の音楽学習に「視覚的情報」の提示という「構造化のアイデア」を取り入れることは、①「場面の意味」②「学習内容の順」など空間と時間の意味や概念を活動前に認識・理解でき、「聴覚的情報」からの音楽学習の効果向上につながるということという結論を導くことができた。

2 今後の課題

病院に入院治療しながらの生徒ということで、常に体調に配慮しながらの授業となるため、当初は継続的で比較可能なデータの収集ができるか未知数な面もあった。それは、本校の生徒は病状が改善すると退院し地域の前籍小学校へ戻ってしまうため、年間を通して生徒の転入転出の頻度が高いということにある。今回の3人は期間中に転出することなくデータを収集することができた。

今回の研究をとおして、自閉症の生徒の授業では図3に示したような「うた」「楽器」「歩く」などのカテゴリに分類し、内容を月毎に入れ替える方法が有効であることも感じた。なぜならば、生徒にとって歌詞は変わるが写真カードに変化はないため「最初に歌を歌う」という認識は変わらないからである。

このことは、テレビの番組などで「〇〇のコーナー」と称して、毎回異なる内容が繰り返される製作方法と共通するかもしれない。

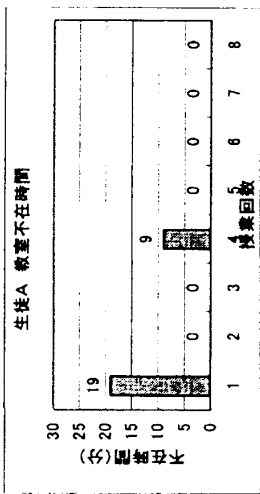
今後の研究課題は、このような理念と方法で音楽学習上にどのような授業内容を創造するかということである。「楽器」のコーナーでは単に演奏技術の向上を目指す内容ではなく、視覚的に参加意欲をそそり、その中に人と関わる工夫を施した「仕掛け」が必要なのである。今回の「家」のようなアイデアをさらに捻出していかなければならない。さもなければ、教師が視覚的情報を提示して音楽活動へと生徒の気持ちのベクトルを向けることはできたとしても、肝心の音楽学習内容が充実していなければ、情報提示の効果は少なくなるであろう。

注

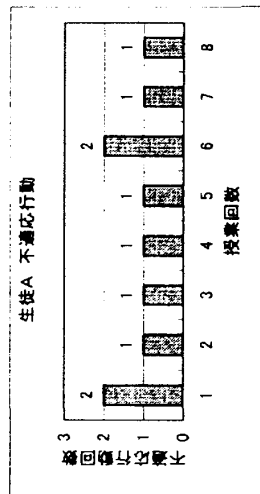
- 1) 奥住秀之 (2005)『自閉症児の教育実践 TEACCHをめぐって』大月書店 p. 54
- 2) 佐々木正美 (1993)『自閉症療育ハンドブック - TEACCHプログラムに学ぶ-』学習研究社
- 3) 佐々木正美 (1994)『自閉症のトータルケア TEACCHプログラムの最前線』ぶどう社 p. 38
- 4) 同上書 p. 39
- 5) 太田英樹 (2005)「TEACCHへの疑問1」奥住秀之『自閉症児の教育実践 TEACCHをめぐって』大月書店 pp. 64-68
- 6) 中村良一 (2005)「TEACCHへの疑問1」奥住秀之『自閉症児の教育実践 TEACCHをめぐって』大月書店 pp. 69-76
- 7) 佐々木正美 (2004)『自閉症児のための絵で見る構造化』学研
- 8) 井上伸子 (1997)『クラスでうたうこどものうた② 青い地球は誰のもの』音楽センター pp. 38-39
- 9) 福尾野歩 (1991)『あそびうた大全集』クレヨンハウス pp. 140-141
- 10) 徳間ジャパンコミュニケーションズ (1998)『スタジオジブリ ソングス』CD TKCA-71381
- 11) ジョン・ペインター, ピーター・アストン (訳山本文茂・坪能由紀子) (1982)『音楽の語るもの』音楽之友社 p. 158
- 12) 浅野 純 (2003)『フォークソングのすべて』全音楽譜出版社 p. 559

資料 活動の状況①

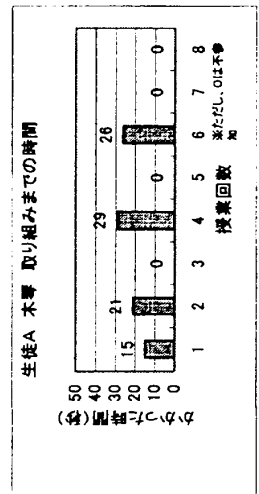
①生徒A



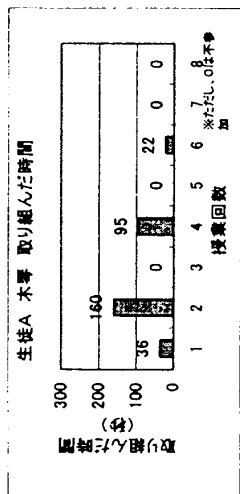
②生徒A



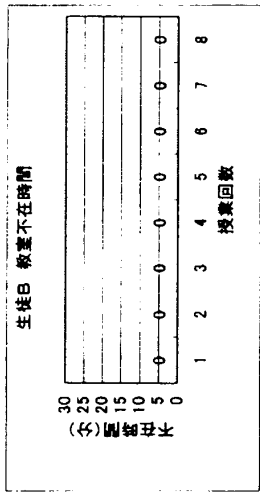
③生徒A



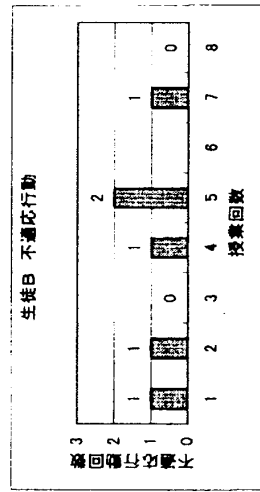
④生徒A



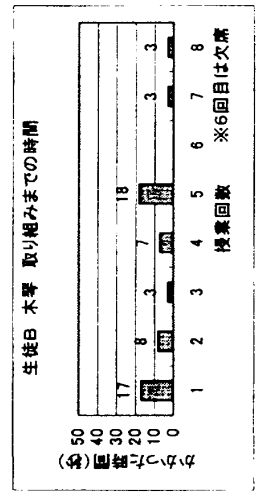
①生徒B



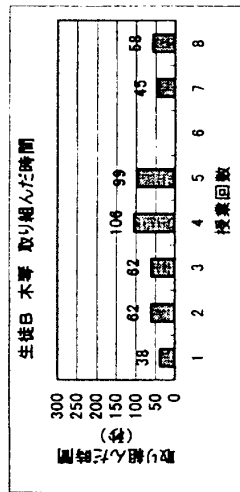
②生徒B



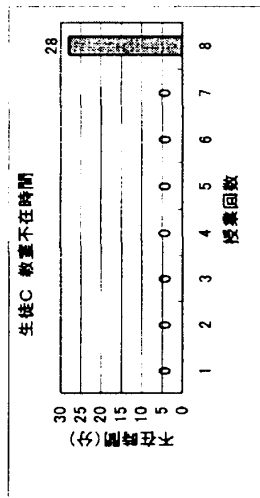
③生徒B



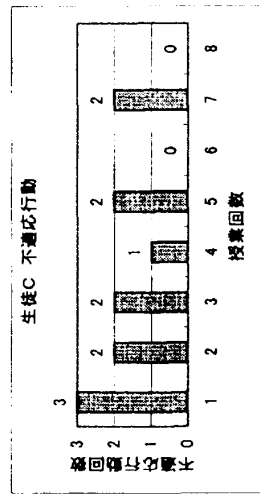
④生徒B



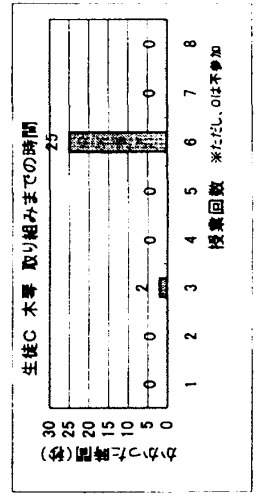
①生徒C



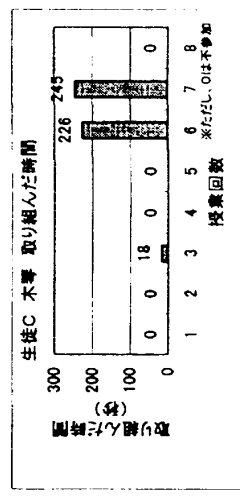
②生徒C



③生徒C



④生徒C



資料 活動の状況② は参加の反応があったもの

生徒A	1回目(4/21)	2回目(4/28)	3回目(5/12)	4回目(5/19)	5回目(6/2)	6回目(6/9)	7回目(6/23)	8回目(6/30)
①導入 名前呼び(反応有無)	不在	有	有	不在	有	有	有	有
①導入 やまびこさん(反応有無)	不在	有	無	不在	有	無	有	有
②集団での活動 ハンディングハンド (参加有無)	無	有 (手を打ち合う)	無	無	無	無	無	無
③歩く活動 行進曲(参加有無)	無	無	無	無	無	無	無	無

生徒B	1回目(4/21)	2回目(4/28)	3回目(5/12)	4回目(5/19)	5回目(6/2)	6回目(6/9)	7回目(6/23)	8回目(6/30)
①導入 名前呼び(反応有無)	無	無	有(返事あり)	有(返事あり)	有 (つばをためている)	欠席	有(返事あり)	有(「ま
①導入 やまびこさん(反応有無)	無	無	無	有	有 (つばをためている)	欠席	有	有
②集団での活動 ハンディングハンド (参加有無)	有	有	有	有	有 (タンバリン最後3 発叩く)	欠席	有 (ほぼリズムにあわせ てタンバリンを叩く)	有
③歩く活動 行進曲(参加有無)	有	有	有	有	有	欠席	有	有

生徒C	1回目(4/21)	2回目(4/28)	3回目(5/12)	4回目(5/19)	5回目(6/2)	6回目(6/9)	7回目(6/23)	8回目(6/30)
①導入 名前呼び(反応有無)	無	無	有	有	有	有	有	有
①導入 やまびこさん(反応有無)	無	無	有 (「あんばんまん」)	有 (「ま〜」な〜)	有 (「さ〜ん」)	有 (静かに寝ている)	有 (Tのひざの上で 眠っている)	有 (眠そう)
②集団での活動 ハンディングハンド (参加有無)	有	有	有 (嫌がる)	有 (嫌がる)	有 (眠そうにしている がリズムに合わせ てたけた)	有 (時々タンバリンを 叩く)	有 (時々タンバリンを 叩く)	欠
③歩く活動 行進曲(参加有無)	有	有	有	有	有 (逆回りできた)	有 (逆回りできた)	有 (逆回りできた)	欠

Music Learning for Autistic Children that Incorporates the Idea of Structuralization:

The presentation of visual information and its effect

Yûji OZAKI

Ih School for Physically Handicapped Children of Ishikawa Prefecture

This research tries to clarify how effective it is for a teacher to incorporate the idea of structuralization into the class of music learning for autistic children in order to reduce or eliminate their maladjustive behaviour. The presentation of visually structuralized devices of space and time such as "the meaning of a scene" and "the order of a learning program" to the children by a teacher supplements visual information to music learning which is basically dominated by auditory aspects. It promotes, in its turn, the children's comprehension of what is taught as well as giving them an incentive to learn.

The present research is based on putting into practice the incorporation of the idea of structuralization developed by the TEACCH program. How the incorporation affected the behaviour of children was closely observed and the observation was analysed. As a result, it was proved that the incorporation enabled the children to participate more positively in the class and therefore motivated them to work hard.