

発達障害の「特性」に応じた歌唱指導

－内部世界の知覚過程について－

尾崎 祐司*

1 研究の目的

平成19年4月1日改正施行の「学校教育法」により、「発達障害」¹⁾が法的に「特別支援教育」の対象になった。文部科学省は平成14年2月から3月にかけて実施した『通常の学級に在籍する児童生徒に関する全国実態調査』によると、通常の学級（小・中学校）に知的な障害がないとされる学習障害（LD）、注意欠陥／多動性障害（ADHD）、高機能自閉症等の児童生徒が、約6.3%（約68万人）程度在籍していると報告されている。

筆者はこの報告が音楽科教育に与える影響も決して小さくはないと捉えている。それは、従来は教室で「落ち着きのなの子」「やる気のない子」とみなされていた児童生徒にも、実は発達障害に由来する特性を教師が理解できていないからなのではないか、という仮説が成立するからである。実際、発達障害に由来する特性は先行研究で自閉症の研究者であるローナ・ウイングの「ウイングの3組」²⁾（東 2009, p.36）において、一般的な指導方法としては平成15年3月の「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）³⁾参考資料（参考3）」において提示されている。また、平成20年3月告示中学校学習指導要領に新設された「共通事項」を基盤とした授業の開発も急務である。すなわち、「音色、リズム、速度、旋律、テクスチュア、強弱、形式、構成などの音楽を形づくっている要素や要素同士の関連を知覚し、それらの働きが生み出す特質や雰囲気を感じ取る」（文部科学省 2008, p.77）という項目の授業への反映である。

本研究ではこのような現状を踏まえ、「ウイングの3組」等の発達障害の「特性」に応じた歌唱指導について考察する。歌唱指導を対象にした理由は、その指導には「感じる心や歌う心、そして歌唱力の育成とそれらを達成するための環境作りが必要」（河北 2001, p.168）なため、指導過程と方法の是非が明確になると考えたからである。音楽学習の「基盤」となる音楽の要素は、どのような指導方法で生徒の内部世界⁴⁾（日本学校音楽教育実践学会 2006, p.12）に知覚させられるか。その指導過程を分析することで音楽科として有効な指導法を導くことを目的としている。

2 問題の所在

筆者は発達障害のある生徒に歌唱の授業を行うと、リズムや速さ、強弱といった音楽の要素を知覚しないまま歌う「体験」的な授業に陥りやすいと感じてきた。したがって、歌を聴いたり歌ったりしたときのイメージや自らの感情といった体験が喜びや達成感といった自身の内部世界の変化へと至らないのである。

すなわち、「歌詞の内容や音楽の諸要素を知覚し、表現を組織することで外部世界に作品を生成する。そして、その組織化によって生み出された新しい音の響きの質をイメージや感情を伴って感受し、音楽に関する自己の経験を（内部世界）を生成する」（日本学校音楽教育実践学会 2006, p.14）という音楽学習の原理が成立していないのである。

具体的には、音の強弱や速度、和音の違いなど対象が明確な要素の存在は理解できても、抽象的な概念である曲の表情、雰囲気など「曲想」の話題になると発言が急に減るのである。この実態を、自閉症の特性である「ウイングの3組」の一つ、「想像性の障害」という観点から生徒を分析してみる。例えば、教師から歌唱表現について「もっと、〇〇な感じで歌ってみよう」、という指導を受けたとしても、もともとイメージすることが苦手である。そのため、音量はどのくらいで強弱は何拍目で変化をつければよいのか、など音楽の要素を知覚し具体的にどのように表現してよいかわからない状態に陥るのである。すなわち、生徒の発達障害の「特性」にどのように対応することで、何が音楽の要素でそれをどのように「知覚」させればよいのか、という指導上の問題が存在することが分かる。

* 上越教育大学大学院

3 研究の方法

研究の方法は、独立行政法人国立病院機構に隣接する某特別支援学校（病弱教育）に在籍する生徒を対象に行った授業映像を分析する。分析内容は2007年10月～2008年2月にかけて筆者が個別に行った歌唱指導である。分析の観点は発達障害の特性に配慮しつつ生徒の内部世界の知覚に至る過程である。

研究対象の生徒は2名で実態は以下のとおりである。

- ・ Aさん：中学部3年 女子 診断名：高機能自閉症⁵⁾ 教育課程：通常の学級に準ずる⁶⁾ 対象授業：音楽
- ・ Bさん：高等部3年 男子 診断名：アスペルガー症候群⁷⁾ 教育課程：通常の学級に準ずる 対象授業：音楽Ⅲ

この2人を選んだ理由は前籍が一般の中学校であり、在籍していた通常の学級では「6.3%」に該当していたと考えられる生徒だからである。「自分の精神的な不調を言語化することが苦手」（東 2009, p.43）で相手の感情の認知に遅れがある。そのため、対人関係を築くことに困難があり、不登校経験のある生徒である。

言語化の困難は発達障害の特性として筆者が着目している困難の一つで、この困難について東は国語の授業の事例をあげ、次のように説明している。「広汎性発達障害⁸⁾の子どもの国語の苦手さは、内容の理解の苦手さから来ています。コミュニケーション・社会性・想像性が苦手なため、自己表現の苦手さがありますので、作品はもとより、特に読書感想文が書けない子どもが多いようです。文章の意味理解も苦手です。例えば「この時主人公はどうおもいましたか？」などという質問は苦手です。人の気持ちが分かりにくく、人には自分とは別の感情があるということも理解しにくいのですから、当然といえば当然です」（東 2009, p.42）と述べている。

2人に共通している具体的な場面は教師と一対一の場面では精神的に落ち着いていても、集団の学習形態になるとその場面で自分がどう振る舞えばよいのか、筆者に「想像がついていない」と思わせる行為・行動の存在である。例えば、話し合いの場面で他の生徒から発言を否定されたり反論されたりすると、急に黙り込んだり、教室から飛び出して行ったりという逃避的な行動をとる。発達障害の特性を理解していなければ「甘えている」「わがまま」と捉えられかねない問題行動である。

本研究ではこのような問題行動のあるAさん（週1時）Bさん（週2時）の授業のうち、発達障害の特性が特に顕著に表れた2つの時限を事例分析場面として取り上げる。1つ目はAさんへの卒業式の歌の指導場面、2つ目はBさんへの文化祭での発表指導場面である。

4 事例分析

(1) Aさんの事例：卒業式の歌「旅立ちの日に」（作詞：小嶋登／作曲：坂本浩美／編曲：松井孝夫）の練習

Aさんは居住地の小学校（通常の学級）で過ごしてきたが、自分の思いを伝えることが苦手な友達とトラブルを起こしてきた、というエピソードを保護者から担任は聞いていた。しかし、音楽が好きだったAさんは、大好きな「長い間」（作曲：玉城千春）をピアノで弾いたり、好きな歌手のCDを聴いたりと日常生活の中で音楽を心の拠り所にし、精神的なバランスを保っていた。学校生活では機嫌が良い時は自分の興味・関心のある話題を中心に、どちらかと言えば一方的に話すことが多かった。反面、自分の思いをうまく伝えられず、緊張が高まるとその場から遁走するなど精神的に不安定になることがあった。

筆者がAさんの音楽の授業を担当するようになってからも、Aさんの行為・行動の因果関係や思考の傾向などの「特性」が認識できるまでに、およそ3箇月の期間を要した。

〈録画タイムとテキストデータ〉 発言（T：筆者 A：生徒）

[1:38] T 1：ピアノの伴奏を始める

A 1：アルトのパートを歌う。読譜するのではなく、音を覚えている。

[2:50] T 2：「(自分では) いかがでしたか？」

A 2：「どうでした？」

T 3：「自分で歌ってみた印象は？」

A 3：「わからない」

T 4：「さっき、“なめらかに”、というところ直っていた？」

- A 4 : 「うん」
 T 5 : 「前回、声の大きさのことも言ったけど覚えている？」
 A 5 : 「わかんない。記憶にございません」
 T 6 : 「じゃあ、次は声の大きさのことを考えてみよう」
 A 6 : 「“声の大きさ” って？」
 T 7 : 「“夢を一たくしてー” がだんだん小さくなるように」
 A 7 : (説明を聞きながら) (うんうんとうなずいている)
 T 8 : 「このこと前回言ったよね。思い出した？」
 A 8 : 「うん」
 [3:58] A 9 : ピアノの鍵盤の高音部を右手でおもむろに鳴らす
 T 9 : Aの発する音に合わせ適当な音を出してみた
 A10 : (しばらく続けた)
 T10 : (特に注意せず、歌の練習を再開できるタイミングを見計らっていた)
 A11 : (弾くのをやめた)
 T12 : 「じゃあ、“限りなく青い” からしましょうか？」
 A12 : 「うん」

(2) 分析と考察

この場面は前時の復習をして、実際に歌ってみた直後でのものがある。下線はAさんとの会話の中で、Aさんの高機能自閉症的な行為とその「特性」に配慮した筆者とのテキストデータである。例えば、このとき、自分で歌ってみた感想を筆者が「いかがでしたか？」(T 2)と聞いたところ、すかさず「どうでした？」(A 2)と聞き返してきている点が該当する。その直後に筆者が“なめらかに”というところ直っていた？」(T 4)と曲の質を表す言葉を提案する問いには「うん」(A 4)と素直に答えることができています。この場面にはAさんが筆者へ問い直しをすることで、自分の印象を言葉でどう答えてよいのか分からない自分を隠しているように解釈できる。しかし、具体的に「なめらかに」という提案型の質問をしたときには即答できている。実際、筆者の“なめらかに”というイメージとも一致していることからAさんが「音楽を形づくっている要素や要素同士の関連を知覚し、それらの働きが生み出す特質や雰囲気を感じ受」(文部科学省 2008, p.77)できている場面であることが分かる。その後の“夢を一たくしてー”がだんだん小さくなるように」(T 7)という箇所も指示が具体的で筆者が歌ってみたことから「うんうん」という納得する返答ができています。

これらの問答から分かることは、一つ目にAさんが筆者からのコメントに対し非常に敏感になっていることが分かる。「想像力の障害」から予想できないことについて大きな不安を抱いていることが分かる。そのため、「短い言葉で個別的な指示をする(受け入れやすい情報提示, 具体的で理解しやすい情報提示)」⁹⁾ということが有効であることが裏付けられる。

また、A 9, T 9の行為は、集団で授業を行う通常の学級の場合だと「授業に関係のないことをしないように」「遊んでいないで」、など注意を受ける場面と思われるが、高機能自閉症のAさんの場合、いきなり禁止する指示をすると「なぜ、だめなのか。先生は私のことを嫌っているに違いない。だから、嫌がらせをするのだ」と被害的に思い込むことがあった。そのため、一度本人と同じことを行い、Aさんの様子を観察してみた。しばらくして、再開する声をかけるとすんなり練習に復帰できている。これは、ウィングの3組の一つ「コミュニケーションの障害」によるものと考えられる。「言外の意味をくみとることや相手の行動や意図を文脈と関連づけて理解することがとても苦手」(内山 2002, p.106)なため、「共感的理解の態度をもち、児童生徒の長所や良さを見つけ、それを大切にしたい対応を図る」¹⁰⁾「情報の受け入れ方や心情の理解などにおいて、障害のない者とは大きく異なることを踏まえた対応をする」¹¹⁾、という対応が有効であることが分かる。

(3) Bさんの事例：文化祭での発表の歌「ロード」(作曲：高橋ジョージ)の練習

Bさんは中学生のときに、クラスの友達とトラブルがあり不登校になった。母親の話によると、友達からBさんが「思ったことをその場ではっきり言ってしまおう」ことに対して注意されたいらしい。しかし、Bさんは自分の言動の何が問題なのか理解できていないため、相手が傷ついたということの認識に至らない。そのため、その友達に対して自分に嫌なことを言うてくる「嫌なやつ」という感情のみが心に残り、顔を合わせるたびにストレスとなるため登校できなく

なった。このように因果関係について理解しないままの生活年齢の積み重ねが、「どうせ自分は」といった自己否定的な発言につながっている。そこで、自己肯定感を高めるために「多人数の前で発表する」という成功体験へ導く目標を設定し、8時限の計画で授業を行ってきた。Bさんは歌とブルースハーブの練習を音楽の時間に重ねてきて、歌うことに関しては歌詞も間違えず、ほぼ問題なく歌えるようになっていた。そこで、第6時限に普段の音楽室ではなく本番と同じ体育館のステージで授業を行った。しかし、非常に緊張が高まり授業を持続するのが難しい場面が2回現れた。

〈録画タイムとテキストデータ〉 発言（T：筆者 B：生徒）

- [0:00] T13：「準備できたら始めるよ」
 B13：「はい・・・へい！」（少しふざけ気味）
 T14：「本番ではしないように。もっとハーモニカ（マイクに）近付て」
 B14：歌を歌い始める。譜面台の楽譜の歌詞を見ている。
- [1:51] B15：歌詞を間違える「～じゃなかった！」途中どこを歌えばよいのか探している。歌い始められた。
- [2:47] B16：「わかんない」（2番目の歌詞でも途中で分からなくなった。これまでの授業では見られない発言と態度）
背中を曲げて横を向きうなだれる。
 T15：「どうした？」
 B17：「やる気をなくしました」
 T16：生徒の落ち込んでいる体を客席側へ向けてやると、少し笑みが出ている
 B18：「（楽譜の）どこを読んでいるのか分からなくなった」
 T17：（問題を解決するために）歌詞の「落ちた」箇所を聞き出し、楽譜の歌詞を確認していく
 B19：（自分の間違えた箇所が分かると、興奮して・・・）
「ここで、ぐっちゃぐちゃで分かんなくなったんですよ！」
（イライラして口調が荒い）
- [4:44] B20：楽譜の歌詞を自分で指さし追っている
 T18：続けて説明「いいね」
 B21：「はい」
 T19：「舞台での注意として、“ステージマナー”がある。聞いている人は気が付いていないのに、間違えたときに“しまった”という表情やそぶりを見せてはいけない。坦々と歌えばいい」
 B22：「・・・はい」
- [6:36] B23：再度、間違え歌うのをやめる。ステージを降りようとする。
 T20：Bを連れ戻して来て、自信を持つよう諭す。
「先生が横で歌っているから、途中で間違えても復帰すればいい。（ステージで）ふてくされてはいけない。落ち込む必要もない」
 B24：「もうだめです・・・」
 T21：「何で？」
- [8:04] B25：歌い始める「♪ちょうど、一年前に・・・」
 T22：「ちょっと、せつない感じにするために歌詞の終わりの声をだんだん小さくしてみよう」
 B26：「はい」
- [9:38] T23：前回、間違えた箇所ですに近寄り、傍らで歌う。
- [12:56] B27：間違えた箇所を過ぎると、歌いながらTを手で払う
 T24：演奏終了後「ありがとうございました」と促すと・・・
 B28：「どうも、ありがとうございました」（安堵した様子）

（4）分析と考察

Bさんとの会話の中で、アスペルガー症候群的な発言と指導上の配慮した点を抽出してみる。

まず、筆者が特徴的として着目したのは、およそ3分の間に下線を施したBさんの発言数の多いことである。普段の音楽室での授業に比べると、この否定的な内容の発言は非常に緊張し精神的にも不安定だったことが分かる。実はこの日、体育館のステージ上で初めて舞台練習を行い、かつ研究授業で4名の参観者があったため、普段と環境が異なって

いたという事情もあった。

筆者がこれまでの傾向からBさんの心理状況を想像する限りでは、自分の「歌」が練習中で完成していないにもかかわらず、自分のことを知っている教員が参観しているため緊張している、と考えられる。アスペルガー症候群の特徴で「想像力の障害」から場面の結果がどうなるか予想が難しいため、他者の自分への評価に敏感になっていると解釈できる。すなわち、自分の「歌」について悪い批評がされるのではないかと、ということを考えていたのかもしれない。又は、緊張して歌詞を忘れてしまい、「歌うことをやめたい、できればここで歌いたくない」という思いを上手く伝えられないため、歌の伴奏が進むにつれ動揺が隠せなくなっていることが考えられる。

例えば、B13では参観者に対する緊張を紛らわそうとしていると想定できる。また、B15とB16では筆者以外の前で失敗することに動揺を隠しきれない心理状態であることが読みとれる。筆者がどこで歌詞を間違えたか指摘し励ますが、「一生懸命に練習しているのに思う様に歌えない」という苛立たしさを参観者に伝えようとしている行為と捉えられる。さらに、T19、B22では、指示を受け入れられ練習に復帰できている。精神的な不安が幾分解消されたと理解できる。

この後、Bさんがまちがえた原因と改善箇所を構造化¹²⁾して理解できるよう、筆者は情報の整理が必要と考えた。そこで、歌詞カードを一緒に見ながら分からなくなった箇所を聞き出し、チェックペンで間違える頻度の高い歌詞に線を引くようにした。このようにしてしばらく会話を続けていると、落ち着きを取り戻して練習を再開するが(B25)、再度間違えたときは、この時間でのストレスが頂点に達したようで、練習を放棄しようとする(B23)。

発達障害のない生徒の場合だと、このような行動に出たときは「何を甘えているのだ」「がんばれ!」という、いわゆる「喝を入れる」指導も有効かもしれない。しかし、Bさんのここでの行動は「特性」による行動面への影響とも考えられる。すなわち、普段は筆者とだけの授業であるにもかかわらず、参観者によって環境が「変化してしまうと、よく知っているはずのものでもわからなくなってしまうという想像力の障害」(内山 2002, p.88)による場面と考えられる。

そのため、筆者はBさんとの会話の中で、Aさんと同様な対応をした。それは「練習段階なので、間違えて当然。間違えたところを一つずつ無くしていけばよい」という「共感的理解の態度をもち、児童生徒の長所や良さを見つけ、それを大切にしたい対応を図る。情報の受け入れ方や心情の理解などにおいて、障害のない者とは大きく異なることを踏まえた対応をする」¹³⁾という対応である。その結果、最後まで歌いきり、Bさんは達成感を感じることができた。

Bさんの指導では、このように筆者の共感的理解の態度の後に「音楽的内容的側面」(西園 2009, p.29)である「せつない感じ」という「雰囲気感受」に至っている。この雰囲気感受の理解が難しいと予測し「だんだん小さくしてみよう」(T22)と具体的な表現方法の提示により幾分落ち着きを取り戻している。これは、ストレスが少し減少した間に、筆者がタイミング良く具体的指導を入れたことで、「はい」と素直に返答できていることから裏付けられる(B26)。

5 結論

これら2つの実践事例から、発達障害の「特性」に応じた歌唱指導には「想像性の障害とそれに伴う行動の障害」への配慮が必要不可欠であることが授業の文脈から明らかになった。そして他人から「評価」される表現活動に非常に敏感である理由は、「コミュニケーションの障害」によるものであること。それ故に、生徒の精神的な安定を保つために頻繁に心理状態を確認する配慮が歌唱表現に至るまでの学習過程に必要なことも明らかになった。この精神的な安定を導くことでようやく、歌のイメージや感情といった自身の内部世界の知覚する学習活動に取り組める。しかし、その過程にはこの場面で「何を求められているか」理解できるよう指導上の工夫が必要である。その工夫としての次の二点がこの研究での結論である。

①「もっと美しい声で」、「もっと盛り上がり」など抽象的な指示で生徒の想像力を期待するのではなく、教師が歌って歌い方を提案するなど具体的に提示する。

②問答形式で理解できているか確認しながら進めるなど、生徒の心理状態を常に把握しながら指導する。

最後に、発達障害の「特性」といっても、大枠は同じでも生徒によって細部は異なる。保護者や担任と過去のエピソードなど指導上の参考になる情報を共有しておかなければならないことは言うまでもない。

注)

- 1) 本研究では「発達障害者支援法（平成16年12月10日法律第167号）第二条」の定義を用いる。
- 2) ローナ・ウィングは広汎性発達障害（自閉症スペクトラム）の特徴として、「社会性の能力の障害」「コミュニケーションの障害」「想像性の障害とそれに伴う行動の障害」をあげている。
- 3) 文部科学省が、平成13年10月に設置した「特別支援学校の在り方に関する調査研究協力者会議」が平成15年3月28日に答申された調査研究報告。
『今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）』（文部科学省ホームページ）
<http://www.mext.go.jp/b-menu/shingi/chousa/shotou/018/toushin/030301.htm>（2012/10/5にアクセス）
- 4) 西園によれば「芸術は自然の質の世界に動かされたわれわれの心のイメージや感情などの内的経験」のことを「内部世界」としている。
- 5) 文部科学省が発達障害者支援法を根拠に用いている定義は、アメリカ精神医学会の新しい診断基準（DSM-IV）を参考にしており、平成15年3月の「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）（以下、最終報告）参考資料」において使用されている。その定義は以下の通り。
「高機能自閉症とは、3歳位までに現れ、①他人との社会的関係の形成の困難さ、②言葉の発達の遅れ、③興味や関心が狭く特定のものにこだわることを特徴とする行動の障害である自閉症のうち、知的発達の遅れを伴わないものをいう。また中枢神経系に何らかの要因による機能不全があると推定される」
- 6) 文部科学省によれば「準ずる」とは、原則として「同一」ということを意味している。文部科学省（2009）『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）』p.164
- 7) 文部科学省はアスペルガー症候群については特に項目を設けず、最終報告の「高機能自閉症の定義」の欄外に※印で「知的発達の遅れを伴わず、かつ、自閉症の特徴のうち言葉の発達の遅れを伴わないものである」とのみ記載している。
- 8) あいち小児保健医療総合センターによると“自閉症スペクトラム（連続体）”と呼ばれることもあり、社会性の発達の遅れを中心とする発達障害の総称である。広汎性という名前の意味は、このグループが自閉症の三つの主症状である社会性の障害、コミュニケーションの障害、想像力の障害という広汎な領域の発達障害を同時に生じ、さらに多動や不器用などにも発達の乱れを生じることが多いから、とされている。
- 9) 「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）参考資料（参考3：ADHD及び高機能自閉症の定義と判断基準（試案）等）」の「4-2 具体的な配慮」「（ADHDの指導・高機能自閉症等の指導共通）」の項目（c）。
- 10) 「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）参考資料（参考3：ADHD及び高機能自閉症の定義と判断基準（試案）等）」の「4-2 具体的な配慮」「（ADHDの指導・高機能自閉症等の指導共通）」の項目（a）。
- 11) 「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）参考資料（参考3：ADHD及び高機能自閉症の定義と判断基準（試案）等）」の「4-2 具体的な配慮」「（高機能自閉症等の指導）」の項目（e）。
- 12) 「構造化」（Structured）とは、佐々木正美によれば生活や学習などの環境やスケジュールなど、写真や絵で提示したり、教室内に間仕切りなどもちいたりして、意味・概念・表象・認知などに障害のある児童生徒に、視覚的、物理的に情報を提示し、自分を取り巻く環境世界を把握、理解させて、自分が何をすればよいのかわかりやすく提示する方法。
- 13) 「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）参考資料（参考3：ADHD及び高機能自閉症の定義と判断基準（試案）等）」の「4-2 具体的な配慮」「（高機能自閉症等の指導）」の項目（e）。

引用・参考文献（五十音順）

- 内山登紀夫編 『高機能自閉症・アスペルガー症候群入門』中央法規出版、2002年
- 河北邦子 「歌唱指導」『音楽科重要用語300の基礎知識』明治図書出版、2001年
- 齊藤万比古 『発達障害が引き起こす二次障害へのケアとサポート』学研教育出版、2009年
- 佐々木正美 『自閉症児のための絵で見る構造化』学習研究社、2004年
- 西園芳信 『中学校音楽科の授業と学力育成－生成の原理による授業デザイナー』廣済堂あかつき、2009年
- 日本学校音楽教育実践学会 『生成を原理とする21世紀音楽カリキュラム』東京書籍、2006年
- 東 誠 「発達障害の診断と鑑別」杉山登志郎『講座 こどもの心療科』講談社、2009年
- 文部科学省 『中学校学習指導要領（平成20年3月告示）』東山書房、2008年
- 山崎晃資（2005）『発達障害と子どもたち アスペルガー症候群、自閉症、そしてボーダーラインチャイルド』講談社