

### 第3章 知的障害児のリズム同期と再生に関する実践研究

#### 第1節 知的障害児のリズムパターンへの同期と再生

##### ～視覚提示とことばを添えて～

#### 1 問題

知的障害児には、わかっているけどできないという認識と運動調整の不一致がみられる(土岐、1981)。リズム反応や合奏などでは、わからないけれどもできるという認識と運動調整の不一致もみられる。音楽を知覚し、運動調整して音楽に合わせることを同期といい、提示された一定のパターンを反復再現することを再生(reproduction)という。

この同期反応は、斉唱や合唱、合奏などアンサンブルにおいて基本的に必要なものである。そして、音楽的な意味だけではなく、他の人と合わせるという意味で社会性の基本であり、自己の精神や運動のコントロールという意味をもつ(梅本、1987)。

リズム反応や合奏では、音楽の約束にそって音の長さや強さの組み合わせによるリズムパターンが使われることが多い。このリズムパターンのなかで、構成がシンプルでわかりやすいパターンに 4/4 ♩ ♩ ♩ ♩ がある。このリズムパターンに異なる長さや強さの音が入ると複雑で聞き取りや再現がむずかしくなる。

新原・草野(1984)は、知的障害児の同期の正確性が健常児よりも低いことを指摘している。その原因として、時間知覚、予期、結果のフィードバックの不十分さや不正確さ、身体意識や筋力の不足などをあげている。鈴木・野見山・尾崎(1990)は、精神発達遅滞児のリズム反応に関する定量的評価を行い、7つのリズムパターンに対する太鼓の打叩反応を磁気記録し、時間的なずれと打叩の振幅、それに反応時の体動を記録した。結果は、パルス音へ同期していることが最も多くみられ、3拍子のスキップパターンへの反応が最も困難であった。また、最後まで固有のテンポを維持する事例もみられたと報告している。

齋藤・星名(1992)は、養護学校中学部の「音楽」の授業の中で、手拍子によるリズムパターン 4/4 ♩ ♩ ♩ ♩ への同期について、学習過程をみた。ダウン症児Rを対象に分析を行い、まず、休符の部分を予期して休むことができるようになり、次に、リズムパターンを大まかに把握して同期できるようになる。しかし、同期させようとして、1・2拍目で細かく手拍子してしまう行動もみられたと報告している。

また、吉田(1988)は、手拍子+音声+視覚によってモデルを示し、リズムパターンの再生能力をみている。4/4 ♩ ♩ ♩ ♩ のパターンが最もよく再生でき、次に 4/4 ♩ ♩ ♩ ♩ 4/3 ♩ ♩ ♩ がよく、4/4 ♩ ♩ ♩ ♩ と 4/3 ♩ ♩ ♩ ♩ は複合刺激による提示でよくなり、八分音符や付点を含むリズムは複合刺激を加えても通過率 60 % 台であった。

奈良(1994,1995)は、知的障害児を対象にリズム同期におけるメロディの影響をみている。メロディの跳躍部分よりも順次進行部分や半・完全終止音に同期しやすく、パルス音よりもメロディ音に対して同期しやすかったと報告している。

そこで、リズムパターンをまず視覚的にとらえられるように示し、リズムパターンの認知と理解を図る。さらに、リズムパターンに合わせて身近なことばを添える。そして、リズムパターンの再生と同期の課題を設定する。これらを「音楽」の授業のなかで行い、リズムパターンの理解や同期・再生の関係を明らかにし、指導法について考察することにした。

また、対象児個々にリズムのパターンへの同期に対して、間違っただけの反応パターンや反応できなかった状況がどのようなものであったのか、分析することにした。

#### 2 目的

「音楽」の授業のなかで、4種のリズムパターンを視覚的に示し、ことばを添えて理解を図り、手拍子によって再生する課題と同期する課題を設定し、MA 3・4歳前後の知的障害児がどのように再生や同期を行うか、同期や再生との間にどのような関係があるか、実際に手拍子したリズムパターンや誤パターンの特徴について明らかにし、リズムパターンへ同期するためにどのように対応していたか、どのようなリズムパターンを課題にしたらよいかを検討する。

### 3 方法

#### 1) 対象

知的障害養護学校小学部高学年ブロック（4～6年）のなかから、リズムパターンへの同期が可能な11人について対象とした（Table 1）。この11人には、ダウン症児3人、自閉的傾向のある児童3人を含む。

#### 2) 課題設定

対象児の所属する小学部高学年ブロックの「音楽・リズム」の授業は、火曜日と木曜日の午前中に行われている。この授業の中で、4種のリズムパターンに手拍子で再生する課題と同期する課題を設定した。楽譜（望月・山浦・齋藤・土野，1982）に示した各リズムパターンは、4拍のメトロノーム音に続いて、4小節を2回、計8パターンをピアノで演奏し（80bpm）、それを録音したテープを再生して与えた。

リズムパターンの理解をはかるために、パターンに合わせて言葉を添えるとともに、大小の立方体でパターンの形を示した。さらに、教師がリズムパターンを手拍子してみせ、児童が再生する活動を行い、リズムパターンの理解を図った（Fig. 2）。

そして、始めに四分音符と休符だけのリズムパターン、次に八分音符が3番目と1番目、2番目に入ったパターン、計4種類を各7～8回ずつ行った（Table 2）。

#### 3) 手続き

対象児11人は、プレールームにおいて、横一列の箱積み木に座る。児童の前方よりVTRカメラを設置し、録画する。そして、リズムを提示して、3つの課題を行う。

##### （1）リズムの提示

黒板に大小の直方体をリズムパターンに合わせてはり、提示した。大きく黒い直方体は四分音、小さく赤い直方体は八分音を表す。それらを Fig. 1 のように並べ、直方体にそれぞれ対応させて文字カードをはった。そして、教師が1回手拍子してみせる。

##### （2）課題1「個別リズム再生」

「先生が最初に手拍子します。そして、『はい』と言ったら、先生がやったとおりに手拍子してください」と教示し、一人ずつ1回のみ個別リズム再生課題を行った。

##### （3）課題2「連続リズム再生」

「次は、ピアノの音に合わせて最初に先生が手拍子します。そして、『はい』と言ったら、先生がやったとおりに手拍子してください」と教示し、全員で8回連続でリズム再生課題を行った。課題は、4拍メトロノーム音が鳴った後に、ピアノでリズムパターンを1回（1小節）提示し、次の小節はメトロノーム音だけとし、これら2小節を8回繰り返して録音する。その録音したテープを再生して与えた。

##### （4）課題3「連続リズム同期」

最後に「ピアノの音に合わせて手拍子してください」と教示し、「さらに手の用意はいいですか」と準備を促してから、楽譜1を2回繰り返してピアノで演奏し、それを録音したテープを再生して与えた。それぞれの課題において、教師は児童の前に立って、見本を示した。

Table 1 対象児の実態

※知能検査は、全訂版田研・田中ビネー知能検査による。

- (1) H S、4年生、男子、自閉傾向あり、MA 3:08、I Q 35
  - ・身辺生活は自分でできるが、腕をかんたり、水を飲みにも離席したりすることもある。
  - ・要求を単語で表現し、ひらがな文字も読み書きでき、言語教示理解もある。
  - ・動作模倣もでき、リズム運動ではよい反応をして動いている。
- (2) H y、4年生、女子、ダウン症、MA 4:02、I Q 41
  - ・友だちと積極的にかかわり、活発に活動するが、肥満傾向があり、動作は遅い。
  - ・言語教示理解もあり、よく話すが、早口で発音が不明瞭なことがある。
  - ・動作模倣もでき、歌やリズム運動も好きだが、気が散りやすい。
- (3) S m、4年生、女子、MA 3:09、I Q 39
  - ・活発に行動するが、人のことが気になり、自分のことがおろそかになる。
  - ・言語教示理解もあり、二語文で話すが、単語のみのことも多い。
  - ・動作模倣もでき、課題や約束を理解して取り組んでいる。
- (4) K D、5年生、男子、自閉傾向あり、MA 4:00、I Q 37
  - ・動きは速く、飛んだり跳ねるたりする動作が多く見られる。
  - ・課題よりも自分の好きなことに目が行ってしまうことが多い。
  - ・動作模倣もでき、歌やリズム運動もできるが、自分から取り組むことが少ない。
- (5) S Y、5年生、男子、ダウン症、MA 3:08、I Q 35
  - ・活発な行動が見られるが、着替えやトイレなどへの取りかかりは悪い。
  - ・言語教示理解はあり、やったことを一生懸命説明するが、発音が不明瞭である。
  - ・動作模倣もでき、歌やリズム運動も好きで、正確な反応を示すこともある。
- (6) S n、5年生、女子、ゴールデンハー症候群、難聴、知能検査未実施
  - ・活発な遊びを好むが、自分から始めることは少ない。手先を使った遊びも好き。
  - ・言語教示理解はあるが、話しかけると単語で話すことが多い。声が小さい。
  - ・動作模倣もでき、歌やリズム運動は好きだが、腰にコルセットをしている。
- (7) K T、6年生、男子、ぜんそくあり、知能検査未実施
  - ・身辺生活は自分でできるが、マイペースで時間がかかる。
  - ・言語教示理解はある。気分にはむらがあるが、安定して課題に取り組むようになった。
  - ・日常会話はでき、動きはかたいが、動作模倣もでき、歌やリズム運動もできる。
- (8) T T、6年生、男子、知能検査未実施
  - ・課題には積極的だが、できないときはいじけたり甘えたりしてごまかす。
  - ・言語教示理解はあり、簡単な日常の会話はできるが、発音は不明瞭である。
  - ・動作模倣もでき、歌やリズム運動も好きだが、正確な反応や表現がむずかしい。
- (9) T t、6年生、女子、心室中隔欠損症、MA 4:05、I Q 40
  - ・身辺生活は自分でだいたいできるが、細かい部分でできていないことがある。
  - ・言語教示理解はあり、課題には積極的だが、気が散りやすい。
  - ・動作模倣もでき、歌やリズム運動も積極的だが、正確な反応や表現がむずかしい。
- (10) I Y、6年生、男子、自閉傾向あり、知能検査未実施
  - ・身辺生活は自分でだいたいできるが、自らやりたいと主張することは少ない。
  - ・話はよく聞いていて言語教示理解もあるが、質問に答えられないことが多い。
  - ・動作模倣はでき、歌やリズム運動に取り組んでいるが、正確な反応や表現が乏しい。
- (11) H T、6年生、男子、ダウン症、知能検査未実施
  - ・着替えは自分でできるが、きちんとできないことも時々ある。
  - ・言語教示理解はあるが、単語を並べて話す。自分から友だちを誘って遊ぶ。
  - ・動作模倣はでき、歌やリズム運動は好きだが、取りかかりでつまづくこともある。

#### 4) 分析の方法と結果の処理

分析は、ビデオを再生し、個々の児童の手拍子を筆者が音符に書き表した。判断がむずかしい部分はスロー再生によるチェックと、音楽教師を加えたチェックを行った。そして、①個別にリズム再生ができた数、②8回連続リズム再生のパターン数、③8回連続リズム同期のパターン数を求めた。さらに、個別に実際に手拍子したリズムパターンを楽譜に記録し、それぞれの特徴と誤パターンを分類した。

**Table 2** 4種のリズムパターンの指導計画

月	1 学期			2 学期			3 学期	
	6	7	9	10	11	12	1	2
リズムパターンのことば	 ことり			 ともだち			 あかとんぼ	
回数	①②③④⑤⑥⑦			①②③④⑤⑥⑦			①②③④⑤⑥⑦⑧	

樂譜

The musical score is written in 4/4 time with a tempo marking of ♩ = 96. It consists of four staves of music. The first staff uses a treble clef and a key signature of one sharp (F#). The second and third staves use a treble clef and a key signature of two sharps (F# and C#). The fourth staff uses a treble clef and a key signature of one sharp (F#). The music is a traditional Japanese melody, likely a koto piece, characterized by its simple, flowing lines and use of whole, half, and quarter notes.

Below the musical score, there is a section of rhythmic notation. It consists of four groups of notes, each preceded by a 4/4 time signature. The notes are represented by vertical rectangles of different heights and widths, indicating the duration of each note. The first group has three notes: a tall rectangle, a medium rectangle, and a short rectangle. The second group has three notes: a tall rectangle, a medium rectangle, and a short rectangle. The third group has three notes: a tall rectangle, a medium rectangle, and a short rectangle. The fourth group has three notes: a tall rectangle, a medium rectangle, and a short rectangle. The notes are labeled with the characters: こ (ko), と (to), り (ri), と (to), も (mo), だ (da), ち (chi), あ (a), か (ka), と (to), ン (n), ぼ (bo), ど (do), う (u), ぶ (bu), つ (tsu), え (e), ん (n).

**Fig. 1** 視覚的に提示したリズムパターン

## 4 結果と考察

### 1) リズムパターンの認知と理解

授業の前に児童の数人が、リズムパターンの視覚的提示で使用した直方体を並べ替えて遊んでいることが観察され、興味・関心を示していることがうかがわれた。授業では、直方体と文字カードを並べてリズムパターンを提示した後に、教師が手拍子してみせたが、そのときに教師と一緒にことばを発しながら手拍子する児童も観察された。

課題1「個別リズム再生」では、八分音2つ（赤い直方体2個）の入ったリズムパターンの再生がむずかしかった児童に、赤い直方体2個の位置を再度指し示し、教師が手拍子とことばによって見本をみせ、再生させた。Sm・KT・TTは教師の見本を見ることが少なく、HS・IYは教師の見本と一緒に手拍子してしまうことが多く、再生が十分にできるまでには至らなかった。

HTは3学期、♪♪♪♪のリズムパターンについて、2回だけだったが再生と同期ができるようになった。そして、2月16日、4種のリズムパターンで使った文字カードを並べて提示し、黒と赤の直方体を渡してことばとリズムパターンに合わせて並べさせたところ、正確に並べることができた。このことから、HTは、ことばを添え視覚的にリズムパターンを提示したことによって、八分音2つの位置が理解できるようになったと考えられる。他の児童については確かめることはできなかったが、リズムパターンについてわかりやすくすることができたと推察する。

また、リズムパターンにことばを添えて提示したが、大部分の児童は、手拍子とともにことばを大きな声で言っていた。しかし、KD・Ns・HSは反応が少なかった。KD・HSは、自閉的な傾向があり、日常の発語も少ない。KDはことばを発しなかったが、同期への成績を確実に上げていった。そのなかで、HSは6月18日、課題3「連続リズム同期」終了後、「ことりことり」と連呼していた。少なからず、関心はもっていたと考えられる。Nsは、難聴で声も小さく、日常の発語も少ない。しかし、後半の「あかとんぼ」「どうぶつえん」はまわりをみながらも、楽しくことばを発しながら手拍子していた。

### 2) リズムパターンの再生

課題1では、個別リズム再生ができた数をリズムパターン別に集計し、11人の平均について試行回数に対する割合で示した（Fig.2）。その結果、♪♪♪♪のパターンが70%と最も高く、次いで、♪♪♪♪>♪♪♪♪>♪♪♪♪の順で、30～40%台であった。

吉田（1988）は、MA3～12歳の知的障害児を対象に、カスタネット打ちによる再生を行い、四分音のみのパターンよりも、八分音が入った♪♪♪♪のリズムパターンの再生がむずかしいと指摘している。

今回の結果も、八分音が入ったリズムパターンの再生がむずかしい傾向がみられた。四分音と八分音と長さの異なる音が入ったことで、急にすばやい動作が必要になる部分があり、手拍子そのものがむずかしかったのではないかと考える。そのために再生できた割合が低くなったのではないかと考える。また、八分音の位置も含めてパターンについては理解しているが、2回すばやく手拍子するという運動調整がむずかしかったと考える。

課題2は、8回連続でリズム再生を行い、それぞれの再生数を集計し、リズムパターン別に平均を求めた（Fig.3）。♪♪♪♪については、時間の関係で実施しなかった。

その結果は、♪♪♪♪のパターンが最も高かったが、約半分の4回程度の再生であった。他の八分音の入ったリズムパターンでは、約1/4の2回程度の再生であった。

また、課題1の個別リズム再生よりも8回連続のリズム再生のほうが、再生できた割合は少

なかった。これは、課題1と課題2の実施時間が、約3秒間と約48秒間と長くなったこと、そして、個別に行ったことと集団で行ったことの違いも影響したと考える。課題1では集中した取り組みがみられたが、課題2では集中した取り組みが弱くなったことも観察された。

### 3) リズムパターンへの同期

課題3は、8回連続でリズム同期を行い、同期できたパターン数を集計し、リズムパターン別に平均を求めた (Fig. 4)。その結果は、♪♪♪♪のパターンが最も高かったが、約半分の4パターン程度の同期であった。他の八分音の入ったリズムパターンでは、♪♪♪♪と♪♪♪♪がほぼ同数で、♪♪♪♪が約1/4の2パターン程度の同期であった。

藤上 (1985) は、MA 3～7歳の知的障害児にカスタネットによって同期させ (テンポは120bpm)、四分音のみのリズムパターン群よりも八分音が入ったリズムパターン群がむずかしかったと報告している。

齋藤 (1992) は、養護学校中学部の MA 4～8歳の知的障害児を対象に、4種のリズムパターンに対する手拍子による同期課題を設定した。その結果、最も同期できたリズムパターンは、♪♪♪♪で、次いで♪♪♪♪、♪♪♪♪、♪♪♪♪の順であった。今回の結果は、八分音を含むリズムパターンについては、課題を設定した順に同期の成績がよくなっていった。これは、指導の積み重ねによる成果が現れたのではないかと考える。

### 4) リズムパターンの再生とリズムパターンへの同期の比較

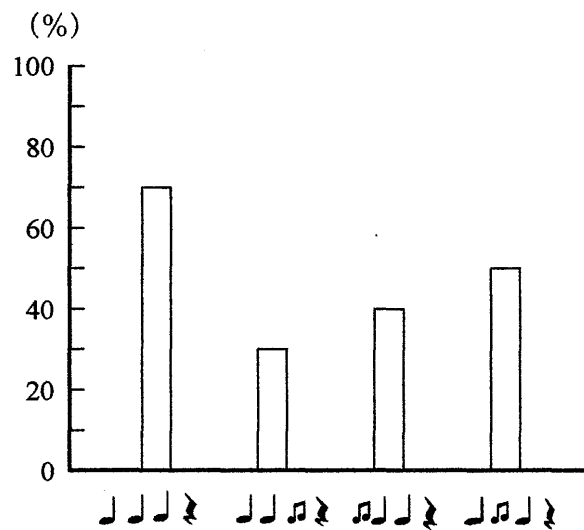
課題2の8回連続リズム再生の再生数の平均と課題3の8回連続リズム同期の同期できたパターンの数の平均を個別に比較したところ、4つのタイプに分類することができた (Fig. 5)。

タイプ1は、Tt・Hy・Nsの3人で、同期よりも再生のほうがよく、同期・再生ともに45～68%できていた。Tt・Hyは、八分音での手拍子で混乱をきたすことが多く、同期では一度混乱するとそのまま最後まで同期できないことがみられた。Nsは難聴のために、自分の手拍子が合っているか、結果のフィードバックが不十分なために、再生と同期の差が大きくなったと考える。

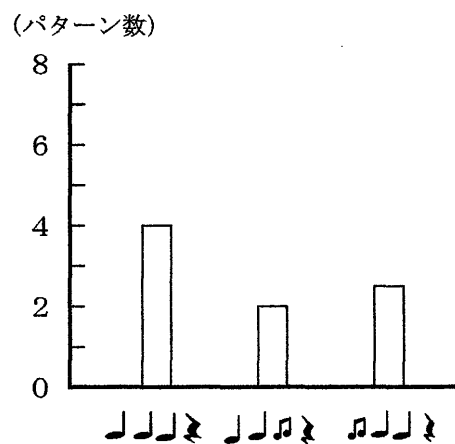
タイプ2は、IY・KD・HSの3人で、再生よりも同期のほうがよかった。3人とも自閉的な傾向がある。共通して、再生課題で提示したリズムパターンに同期してしまうことがみられ、再生課題の理解という点で問題があり、その結果として、再生よりも同期のほうよかったのではないかと考える。

タイプ3は、Sm・SY・KTの3人で、同期も再生も差が大きくなり、かつ、25～40%の成績であった。1回多く手拍子してしまったり、遅れてしまったり、八分音の位置を間違えて手拍子したり、全体に正確性が不十分であった。

タイプ4は、HT・TTの2人で、再生がほとんどできず、同期もわずかにできただけであった。2人ともことばでの反応はよかったが、八分音の手拍子ができなかった。2人ともことばでの反応はよく、よくリズムパターンを理解していたと考えられるが、八分音の手拍子ができなかったために、同期も再生もうまくできなかったと考える。



**Fig. 2** 個別リズム再生数の割合



**Fig. 3** 連続のリズムパターン別再生数の平均

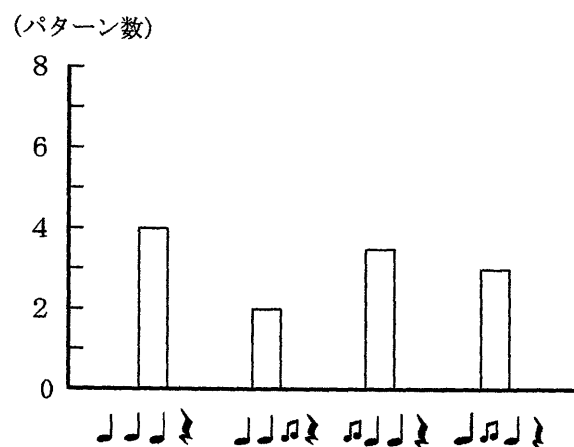


Fig. 4 連続のリズムパターン別同期数の平均

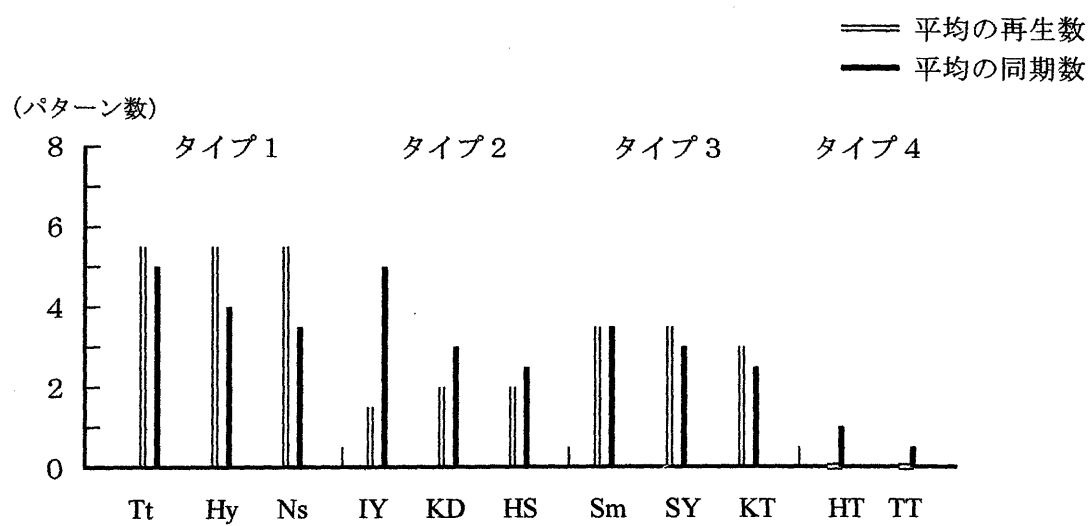


Fig. 5 連続リズム再生数と3連続リズム同期数の平均の比較



## 第2節 リズムパターンへの同期における特徴と誤反応パターンの分析

### 1 リズムパターンへの同期の特徴と誤反応パターンの種類

各リズムパターンごとに同期できた割合（○）、手拍子しなかった割合（△）、その他、誤反応の種類と割合を Fig. 6 に示した。

♪♪♪♪における誤パターンの種類は、♪♪♪♪と♪♪♪♪と♪♪♪♪が多くみられた。おおよそパターンはつかめているが、1拍遅れたり、休めなかったり、1拍早く休んでしまったりして、同期・再生ができなかった。

♪♪♪♪では誤パターンの種類が多くなり、なかでも♪♪♪♪と♪♪♪♪が多くみられた。八分音二つを意識して手拍子するが、調整しきれずに3回手拍子したり、八分音の手拍子ができず、四分音で手拍子してしまったと考えられる。

♪♪♪♪で多かった誤パターンは、♪♪♪♪と♪♪♪♪であった。♪♪♪♪同様、八分音2つを意識して手拍子するが、調整しきれずに4回続けて手拍子しまい、逆に、八分音の手拍子ができず、四分音で手拍子してしまったと考えられる。

♪♪♪♪でも誤パターンの種類が多く、なかでも♪♪♪♪と♪♪♪♪と♪♪♪♪が多かった。ここでも、八分音2つ手拍子するところを調整しきれずに4回続けて手拍子しまい、逆に、八分音の手拍子ができず、四分音で手拍子してしまったと考えられる。

「手拍子せず」の出現率は、KD・HSなどの自閉的な傾向のある児童、HT・TTなど自信がないとやらない児童、Hy・Smなど他の子が気になる児童に多くみられた。そして、同期よりも再生において多くみられたが、同期においては、行ったリズムパターンの順に少なくなっていく。このことは、再生課題の理解がむずかしかったことと、同期課題に慣れて集中した取り組みができるようになったことによるのではないかと推察する。

### 2 リズムパターンへの同期における個別の誤反応パターン

リズムパターンへの同期における個別の誤パターンについては、手拍子をしない割合、四分音のみによる誤反応パターンの割合、八分音を含む誤反応パターンの割合に注目して、4つのケースに分けて示す。

#### 1) 四分音による誤反応のみ認められたケース

TTは、リズムパターンの違いは理解できていたが、♪♪♪♪のリズムパターンについて同期できた割合は19%であり、八分音を含んだリズムパターンでは同期することができなかった（Fig. 7）。認められた誤反応は、♪♪♪♪と♪♪♪♪などの四分音によるパターンのみであった。いずれの誤反応パターンも、1拍目の音には反応できていなかった。

個別に児童の反応のようすをみていくときに、同期における誤反応パターンに注目したところ、いくつかのタイプに分けることができ、それぞれにあった同期の方法や援助の仕方が考えることにした。また、♪♪♪♪の誤反応パターンは、最初に行われた♪♪♪♪のリズムパターンでは21%あったが、最後に行われた♪♪♪♪のリズムパターンでは79%と増加していた。

#### 2) 四分音による誤反応と八分音を含む誤反応が多くみられたケース

HT・HS・KT・IYの4人ともリズムパターンへの同期の割合は違っているが、八分音を含むリズムパターンへの同期について、四分音による誤反応に加えて八分音を含む誤反応が認められた。また、手拍子をしない割合も少しずつみられた（Fig. 8）。

四分音による誤反応には、♪♪♪♪、♪♪♪♪、♪♪♪♪、♪♪♪♪など、多様なパターンが認められた。八分音を含む誤反応パターンも、♪♪♪♪、♪♪♪♪、♪♪♪♪、♪♪♪♪、♪♪♪♪、♪♪♪♪など、多様であった。また、HT における四分音の誤反応の割合は、課題として行われたリズムパターンの順に小さくなっていたのに対し、八分音を含んだ誤反応の割合は逆に大きくなっていた。

### 3) 八分音を含む誤反応パターンが多く認められたケース

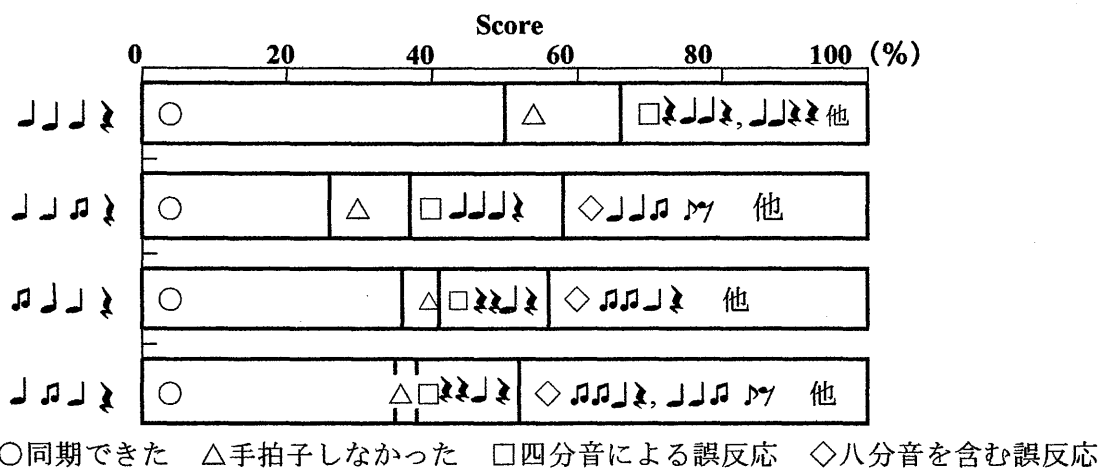
Sm・Hy・SY・Ns・Tt いずれの対象児も、♪♪♪♪のリズムパターンは 70 %前後同期していたが、八分音が含まれるリズムパターンについては、八分音を数多く含む誤反応パターンが多く認められた (Fig. 9)。そのうち、Hy・SY は八分音を 3 つ連続で打つ誤パターンが多くみられたのに対して、Sm・Ns・Tt は八分音を 3 つないし 4 つ連続して打つ誤パターンが認められた。

しかし、Hy は、八分音を含むリズムパターンに同期できた割合を♪♪♪♪に対して 16 %、♪♪♪♪に対して 59 %、♪♪♪♪に対して 70 %と高めていった。SY も、八分音を含むリズムパターンに同期した割合を♪♪♪♪に対して 13 %、♪♪♪♪に対して 39 %、♪♪♪♪に対して 54 %と高めていった。

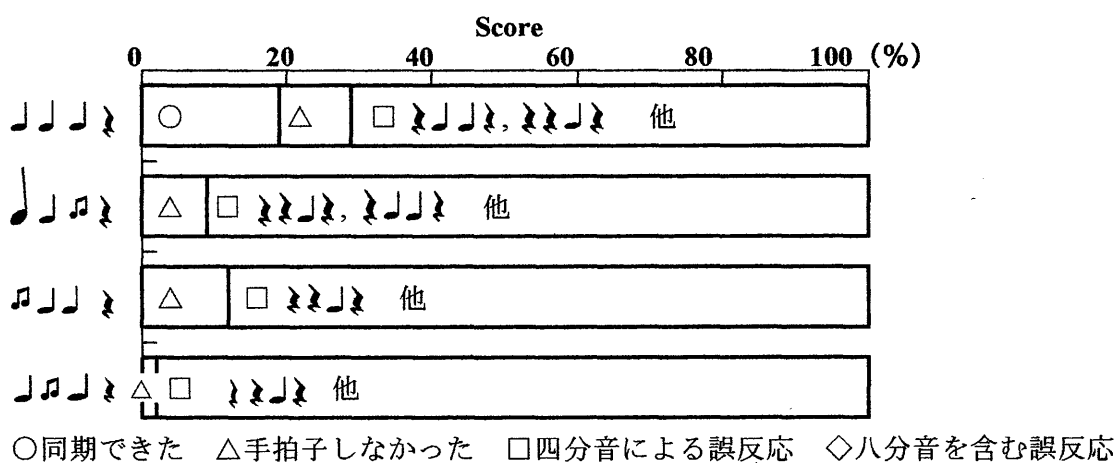
Sm は、最後に課題とした♪♪♪♪のリズムパターンにおいて、手拍子しない割合が 30 %になった。手拍子しない時に観察されたことは、後ろを向いたり、となりの友だちに手を伸ばしたりすることであった。Ns・Tt は、Hy・SY・Sm とは逆に、八分音を含むリズムパターンに同期できた割合が、♪♪♪♪、♪♪♪♪に、♪♪♪♪の順に小さくなる傾向がみられた。

### 4) 反応しなかった割合が少なくなったケース

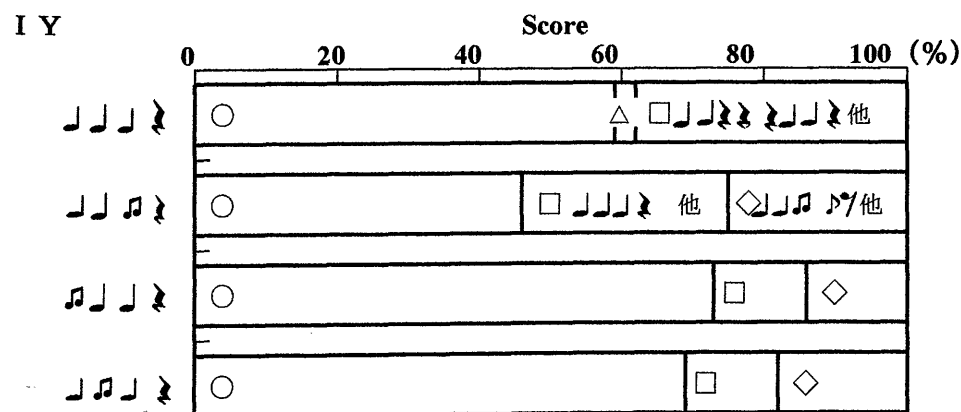
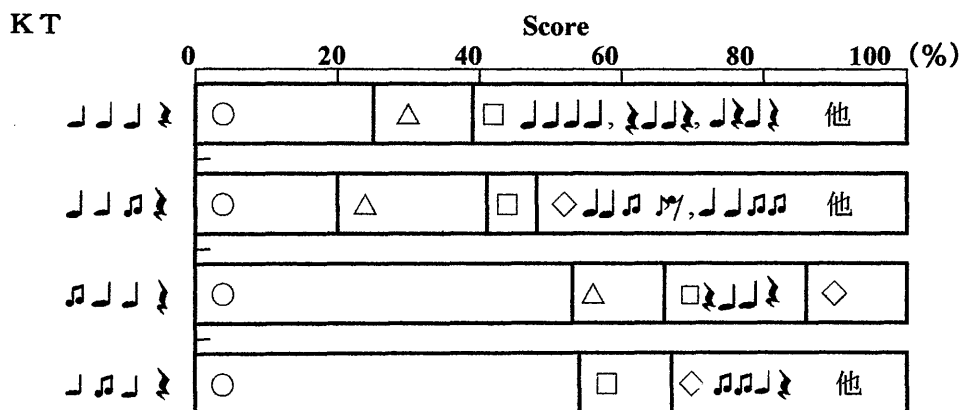
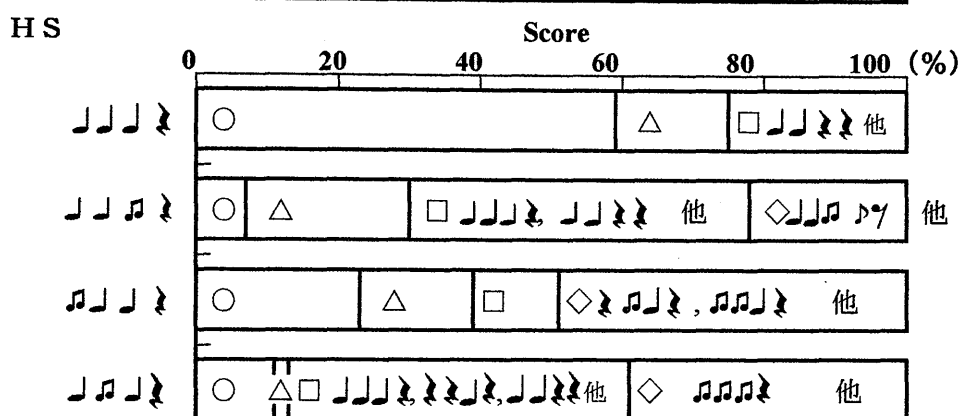
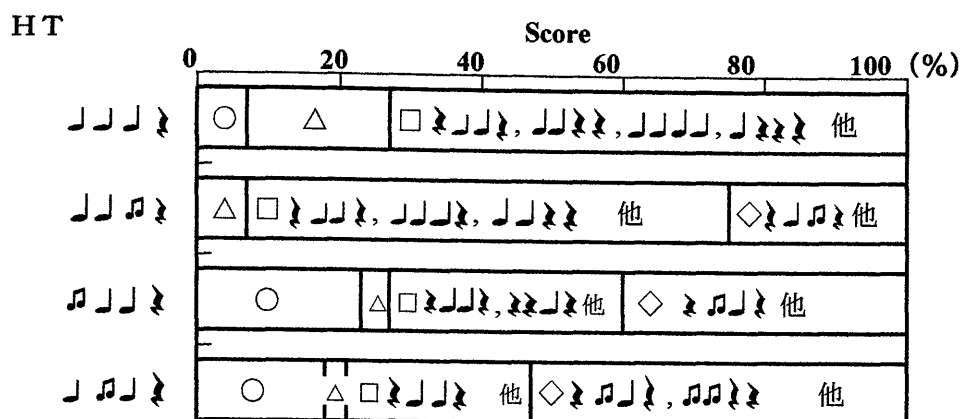
自閉的な傾向のある KD は、最初に行った♪♪♪♪のリズムパターンに同期できた割合は 21 %であったが、♪♪♪♪のリズムパターンでは 41 %、♪♪♪♪のリズムパターンでは 54 %、最後に行った♪♪♪♪のリズムパターンでは 98 %へと大きくなった。逆に、手拍子をしない割合は、♪♪♪♪のリズムパターンでは 75 %、♪♪♪♪のリズムパターンでは 32 %、♪♪♪♪のリズムパターンでは 21 %となり、♪♪♪♪のリズムパターンでは 3 %と小さくなった (Fig.10)。また、四分音による誤反応では ♪♪♪♪、八分音を含む誤反応では ♪♪♪♪が主に認められ、誤反応の種類は非常に少なかった。



**Fig. 6** 同期における手拍子の誤反応パターンの種類と割合



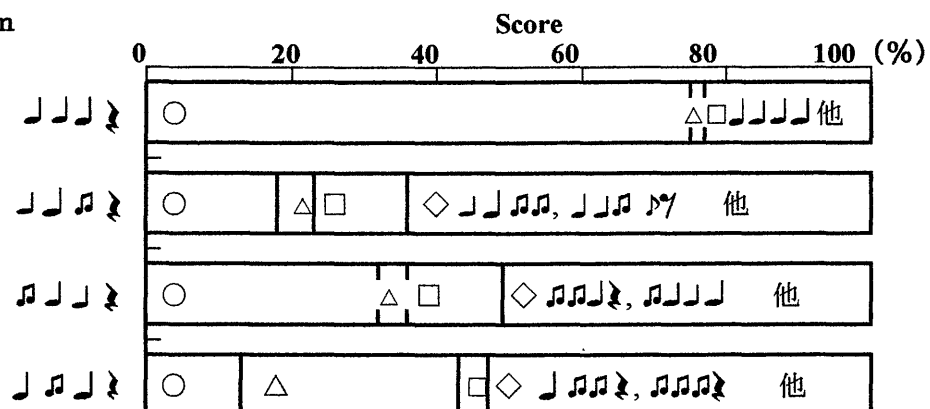
**Fig. 7** T Tの各リズムパターンの同期と誤反応パターンの割合



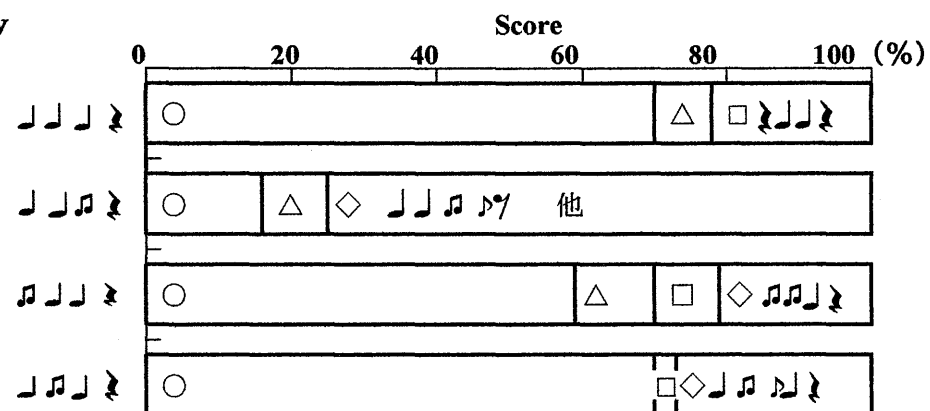
○同期できた △手拍子しなかった □四分音による誤反応 ◇八分音を含む誤反応

Fig. 8 HT・HS・KT・IYの各リズムパターンへの同期と誤反応パターンの割合

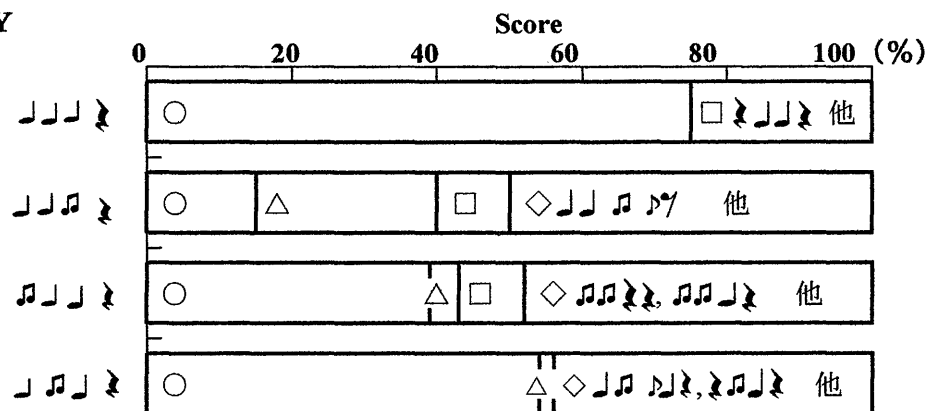
S m



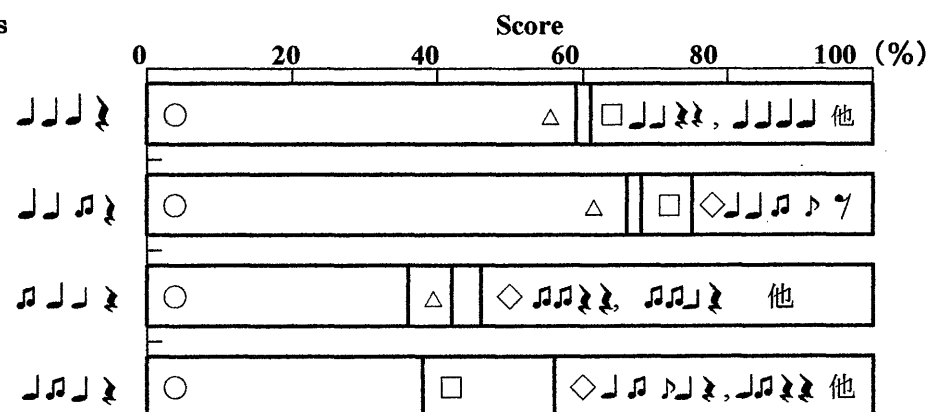
H y



S Y



N s



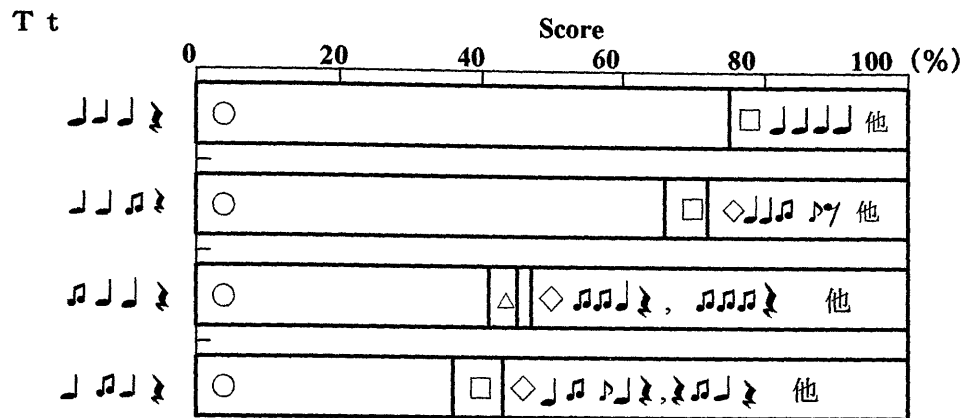
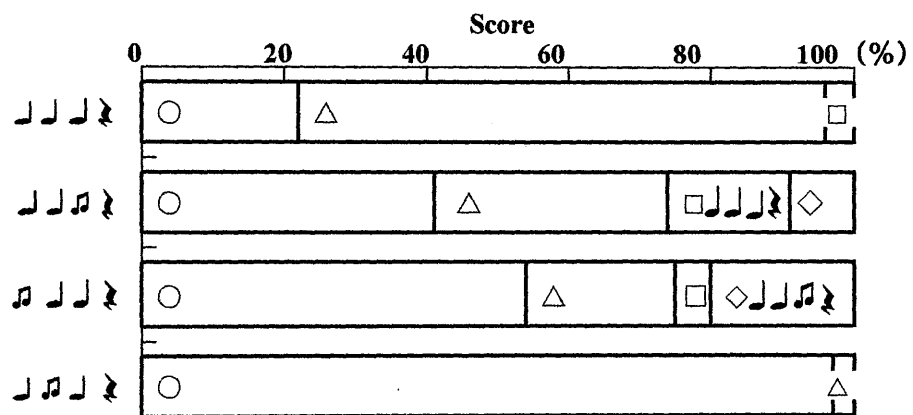


Fig. 9 Sm・Hy・SY・Ns・Ttの各リズムパターンへの同期と誤反応パターンの割合



○同期できた △手拍子しなかった □四分音による誤反応 ◇八分音を含む誤反応

Fig.10 KDの各リズムパターンへの同期と誤反応パターンの割合

### 3 リズムパターンへの同期における個別の誤反応パターンについての考察

#### 1) 誤反応パターンの特徴

対象児 11 人についてリズムパターンに同期できた割合、そして、手拍子をしない割合、誤反応パターンの種類とその割合から、TT と HT・HS・KT・IY と Sm・Hy・SY・Ns・Tt と KD の 4 つのケースに分けた。

TT における誤反応パターンの特徴は、四分音と休みで構成された誤反応パターンのみ認められ、最初に行われた 2 つのリズムパターンに対しては、♪♪♪♪と♪♪♪♪を試みてはいるあったことである。TT の場合は、♪♪♪♪のリズムパターンに同期できていることから、パターンの全体をとらえることはできてはいたが、八分音が 2 つ含まれるリズムパターンに対して、八分音で反応することができなかったといえる。また、八分音で手拍子できなかったことは、四分音の 2 倍の速さで手拍子するむずかしさを感じていたからではないだろうか。新原・草野 (1984) のいう運動企画する力や筋力の不足などがあることが予想される。

次に、HT・HS・KT・IY の誤反応パターンの特徴は、四分音による誤反応と八分音を数多く含む誤反応の両方が多く認められ、しかも、誤反応パターンの種類が多様であったことである。HS と IY は自閉的な傾向があり、HT・KT は自信がないと取り組まないことがある。八分音が含まれるリズムパターンに対して、反応することができず手拍子をしなかったこと、第 1 拍目に反応できなかったこと、四分音のみで手拍子してしまったこと、また、八分音を含めて手拍子したが正確なリズムパターンではなかったことなどがみられた。様々な反応パターンを試みてはいるが、同期できたかどうかのフィードバックもできず、不安のまま取り組んでいたのではないかと推察される。

Sm・Hy・SY・Ns・Tt の 5 人の誤反応パターンの特徴は、八分音を 3 つか 4 つ続けて打ってしまう誤反応パターンを示しながら、しだいに同期できる割合を増加させたことである。八分音を 2 つ打とうとして 2 つで止められず、数多く打ってしまったが、しだいに結果をフィードバックしながら、八分音を 2 つで止めることができ、リズムパターン全体に正確に同期できるようになっていったと推察できる。Ns・Tt は、八分音を数多く打っていたが、同期できた割合は Hy・SY のように増加しなかった。それは、結果をフィードバックして、運動調整することに弱さがあったからではないかと推察する。

最後に、大部分は反応せずに同期できた割合を多くしていった自閉的な傾向のある KD がいた。KD がなぜ手拍子しようとししないのか、授業者として理解できていなかったが、結果をとおしてみると、試行的に同期しようとして、四分音と八分音と休みの組み合わせを聞き取って理解し、リハーサルをしないで正確な同期反応ができると感じたときに同期反応を行ったのではないかと推察する。

#### 2) リズムパターンへの同期反応の過程

4 種のリズムパターンへの同期反応の経過をみると、リズムパターンが変わると混乱を生じたが、繰り返し行うなかで、四分音だけで反応したり、八分音を数多く打って合わせようとして、反応しないでリズムパターンの聞き取りを行ったりと、個別に工夫して同期しようとしている様子がみられた。

そして、4 種のリズムパターンに対する同期反応の過程をみると、まず、11 人の児童のリズムパターンへの同期において共通にみられたことは、4 拍目の休符に反応できたことである。齋藤・星名 (1992) は、ダウン症児 R を対象にした♪♪♪♪のリズムパターンへの同期の学習過程において、休符の部分で休むことができるようになったことが重要であったと指摘している。今回の分析結果からも、4 拍目の休符に合わせることで 11 人の児童に共通に認められ、重要だったと考える。

次に、TT・HT・KTにおいて、リズムパターンの最初の音に反応できないことが多く認められた。今回の同期課題は、1小節で1パターン、それを8回くり返したが、1回のリズムパターンの4拍目に休符をおいたことにより、1回ごとに曲が終止したと感じ、次のリズムパターンになってあわてて反応しようとしたが、間に合わなかったのではないかと推察できる。

連続するリズムパターンの最初の音に反応するには、前もって準備態勢をとっていること、タイミングをはかって動作を合わせる時間予測があることが必要である。リズムパターンが何回も繰り返し現れるという連続性を理解するとともに、休符は次の音に対する準備の間であることを理解し、準備できるようにすることが重要である。さらに、最初の音と最後の休符に反応できるようにするとともに、♪♪♪のリズムパターンならば、3回手拍子したら1拍休みと、リズムパターンの部分と全体を把握することが必要である。

吉田(1988)のリズム再生の結果は、♪♪♪の再生率が最も高かったという。♪♪♪のパターンよりも、♪♪♪のパターンのほうが、全体と部分を把握しやすく、同期しやすいと考えることができる。つまり、強拍の部分で手拍子し、弱拍の部分で休むパターンである。

齋藤(1992)が取り上げた♪♪♪のパターンも、小節の頭の拍だけ手拍子するという点ではわかりやすいといえる。さらに、奈良(1994, 1995)が指摘しているように、メロディとリズムの関係を考える必要があり、親しみのある歌唱教材を活用することによって、わかりやすく、かつ同期しやすい課題設定ができるのではないかと考える。

次に、八分音を含むリズムパターンに合わせて手拍子できることが重要となる。しかし、11人の児童の中には、四分音による誤反応と八分音を数多く含む誤反応が認められた児童が4人(HT・HS・KT・IY)いた。そして、八分音を数多く含んだ誤反応パターンが多かった児童が5人(Sm・Hy・SY・Ns・Tt)いた。

吉田(1988)によると、八分音符や付点を含むリズムの再生率は60%台であったという。今回取り上げたリズムパターンは八分音符を含み、付点のリズムは含まないが、同期できた割合は30～40%で、11人の児童にとってはむずかしい課題であったかもしれない。さらに、付点を含んだリズムパターンになると、さらにむずかしいことが予測できる。

今回は、四分音とともに八分音が1拍目か2拍目か3拍目に位置付けられたが、すべて八分音ならば、理解しやすく、混乱することもないのではないかと考える。しかし、八分音を連続して手拍子するむずかしさも予想できる。

連続する八分音は、連続する四分音を2倍の速度にしたものと計算上は同じである。そこで、80bpmの2倍のテンポである160bpm以上の速度で手拍子し続ける筋力を高めていくことも必要ではないだろうか。

### 3) 児童の実態に応じた同期課題の設定

TTのように、四分音のみで反応する児童に対しては、いくつかの速度で連続した等間隔の四分音に合わせる課題を設定し、身体意識や筋力を高める課題を設定するとともに、♪♪♪や♪♪♪のパターンに合わせることを課題とし、自信をもって手拍子できるようにすることが必要ではないか。

四分音による誤反応と八分音を含む誤反応の両者が多くみられたHT・HS・KT・IYについても、♪♪♪、♪♪♪などの四分音によるリズムパターンとともに、♪♪♪や♪♪♪などの八分音によるリズムパターン、八分音と四分音と休みで構成された♪♪♪などのリズムパターンに同期できるようにしていくことが課題になるのではないだろうか。また、160bpm以上の速度で手拍子し続ける課題、そして、途中で中断して即時に手拍子をやめる即時反応の課題を設定し、身体意識や筋力を高めていくことも必要である。

そして、八分音を数多く含む誤反応パターンが多かったSm・Hy・SY・Ns・Ttについては、



♪♪♪♪、♪♪♪♪、♪♪♪♪などの八分音によるリズムパターン、八分音符と四分音符と休符で構成された ♪♪♪♪や ♪♪♪♪などのリズムパターンに同期できるようにしていくことも課題となる。

また、HT・HS・KT・IYの4人の児童と同様に、160bpm以上の速度で手拍子し続ける課題、中断による即時反応の課題を設定し、身体意識や筋力を高めていくことも必要である。

反応しない割合が小さくなった自閉的な傾向のあるKDについては、一つの課題を時間をかけて、一定の手続きでくり返し設定していく必要がある。今回は、一つのリズムパターンを7～8回ずつくり返したが、4つ目のリズムパターンへの同期が98%できるようになったことから、7～8回の3倍の時間をかけてもよかったのではないかと考える。

今回は、手拍子によるリズムパターンへの同期についてみてきたが、手拍子だけではなく、歩行やかかけ足、さらに、付点の入ったリズムによるギャロップやスキップ、両足とびなどのリズム運動も含めて課題を設定し、全身でリズムを感じ取っていくことも重要だと考える。

さらに、これらのリズムパターンを含んだ歌唱教材や器楽教材を探し、児童の実態に合わせて計画的、発展的にくり返し取り組むこととともに、リズムパターンの認識や予期、それらをもとにした運動企画と運動調整、その結果をフィードバックする力を高めるような指導法の工夫が望まれる。

### 第3節 リズムパターンへの同期の指導法

具体物を使って視覚的にわかりやすく、ことばを添えたリズムパターンの提示方法は、児童のリズムパターンの認知や理解を促すことができた。しかしながら、八分音を含むリズムパターンについては、どのように運動調整して合わせたらよいのかわからず、リズムパターンの再生と同期において混乱を起こした。

手拍子するという点からは、八分音を2回すばやく手拍子することができなかったと考えられる。八分音2回のリズムに対して、八分音で3回や4回手拍子して調整しようとした児童が多くいたことから、2回すばやく手拍子するという運動企画と運動調整力の問題が大きく影響したと考える。

また、藤上(1985)は、示範の有効性を示唆している。齋藤・星名(1992)は、MA 3歳のダウン症児の指導例で、示範を見せたり模倣を促したりする工夫が必要であったことを報告している。今回も、集団を対象にどのように示範を見せるか、または模倣を促すか、児童をどのように集中させるかについて工夫が必要であった。さらに、リズムパターンにことばを添えることやリズム再生を行う、そして、くり返しくり返し行うことで、同期の促進を促すことができるのではないかという示唆が得られた。

しかし、個別に児童の反応のようすをみていくと、いくつかのタイプに分けることができ、それぞれにあった同期の方法や援助の仕方を考える必要性もわかった。たとえば、自閉的な傾向のある IY・KD・HS にとっては、再生という行動そのものがわかりにくく苦手であり、課題を理解して取り組むことができるように他の手だてが望まれる。

一度乱れるとなかなか修正できない Tt・Hy、パターンの最後の音だけに反応しようとする TT には、さらにテンポを遅くしてリズムパターンを提示し、個別に再生させ、リズムパターンの理解と運動企画を高め、合っていることをフィードバックできるようにする方法が必要である。聴力障害の Ns には、教師による個別の援助が必要である。

最後に、対象児以外の4年生 ST の家庭との連絡帳に、「何かリズムを言いながらテーブルをたたいています」という記載をみつけ、昼休みに気をつけて観察していると、「とーもーだち(♪♪♪♪)」と言いながら机をたたいていたのである。授業中には見せない反応であるが、指導を積み重ねていくことによって、延滞模倣として家庭や昼休みにみせるようになったと考えられる。指導の積み重ねの重要性を知ることができた。

※齋藤一雄(1996) 精神遅滞児のリズムパターンへの同期と再生－視覚的提示とことばを添えて－, 特殊教育学研究, 33(5), pp.15-20.

## 第4章 知的障害児のリズムパターンへの同期とテンポ

### 第1節 問題と目的

知的障害児には、わかっていてもできないという認識と運動調整の不一致がみられる(土岐、1981)。知的障害児のリズム反応や斉唱、合唱、合奏などにおいては、音楽を知覚し、運動調整して音楽に合わせる同期活動が重要となる。この同期活動は、音楽的な意味だけではなく、他の人と合わせるという意味で社会性の基本であり、自己の精神や運動のコントロールという意味をもつ(梅本、1987)。

古市(1971)は、健常幼児を対象にタッピングによって、等間隔の音に3歳になると同期できるようになり、6歳になると少し複雑なリズムパターンに同期できるようになると報告している。そして、同期できることはリズム運動の発達における最初の質的転換点であるという。

知的障害児においても、カスタネット打ちによってMA 3歳から同期が可能であり、MAが大きくなるにつれていくつかのリズムパターンに同期できた小節数が増加したと藤上(1985)が報告している。また、齋藤・星名(1992)は、MA 3歳代のダウン症児を対象にリズムパターン(♩ ♩ ♩ ♩)への同期の学習効果をみた。その結果、♩への同期→休符の予期→パターンへの把握→細かい動きを調整してリズムパターンに同期するという過程をたどり、示範やテンポ、反応様式などが同期に影響すると報告している。

この同期ができるようになる背景には、先を見通し予期能力、記憶力、結果をフィードバックする力、そして、運動調整力が必要だといわれている(新原・草野、1984)。また、提示されたリズムを認知・理解し、記憶したものを運動によって再現するリズム再生力も、リズムパターンへの同期と互いに関連し合うことがわかった(齋藤、1993)。

そこで、リズムパターンへの同期を促進するために、速いテンポから遅いテンポまで幅広いテンポに運動調整できるようにすること、リズムパターンの認知・理解を促すこと、リズムパターンに合わせて身近なことばを添えること、そして、歌唱曲のリズムに合わせてリズムパターンへの同期課題を設定することを授業のなかで行うことにした。その結果として、速いテンポに同期できることが ♩ を含んだリズムパターンへの同期にどのような影響をもたらすか、また、リズムのパターンへの同期の学習が集団での合奏にどのように般化しているのかを検討することにした。

### 第2節 方法

#### 1 対象





知的障害養護学校小学部高学年ブロック(4～6年)のなかから、リズムパターンへの同期が可能で4人を対象した(Table 1)。この4人は、ダウン症児、自閉的傾向のある児童、軽いまひがある児童、難聴のある児童である。

#### 2 課題設定

対象児の所属する小学部高学年ブロックの「音楽・リズム」の授業は、火曜日と木曜日の午前中に行われている。この授業のなかで、3種のテンポ音と2種のリズムパターンに手拍子で同期する課題を設定した。









3種のテンポ音は、齋藤・星名(1987)を参考とし、齋藤・星名(1992)で使った ♩ = 80bpm

を基準に、2 倍の 160bpm、3 倍の 240bpm とした。テンポ音は、ヤマハリズムプログラマー RX21 で作成し、それぞれ 15 秒間録音した。そして、「トントントンという音がしたら、その音に合わせて手拍子してください。最初はゆっくり、だんだん速くなるからね」と教示し、録音テープを再生して行った。

楽譜 1（望月・山浦・齋藤・土野，1982）のリズムパターンは、ピアノで演奏し、それを録音したテープを再生して提示した。リズムパターンの理解をはかるために、手を描いたカード（)と「はい」と描いたカード（)をパターンに合わせて黑板にはった。そして、の部分は「はい」といって両手を広げて休むようにした。次に、「先生が最初に手拍子します。そして『はい』といったら、先生がやったとおりにみんなが手拍子してください」と教示し、1 回リズムパターンを再生する。その後、「ピアノの音に合わせて手拍子してください」、さらに「手の用意はいいですか」と準備を促し、手拍子による同期課題を行った。テンポは 2 種類用意し、 = 80bpm のときは 4 小節を 2 回繰り返す（8 リズムパターン）、160bpm のときは 4 小節を 4 回繰り返した（16 リズムパターン）。SY・Sm には直接的な働きかけは行わず、手拍子のモデルとことばを添えた。HS には肩たたきによる援助、Ns には直接手をとっての援助を行った。

### 3 手続き

対象児 4 人は、プレールームにおいて横一列の箱積み木に座る。児童の前方より VTR カメラを設置し、録画する。そして、次のような構成で行った。

- 1) 3 種のテンポ音（80、160、240bpm）へ手拍子によって同期する。
- 2) リズムパターンを絵カードによって提示する。
- 3)    （80、160bpm）への手拍子による同期
- 4)    （80bpm）への手拍子による同期
- 5) 「とんでったバナナ」（作詞：片岡輝、作曲：桜井順）による合奏（楽譜 2）

### 4 分析の方法と結果の処理

分析は、ビデオを再生し、個々の児童の手拍子を筆者が音符に書き表した。判断がむずかしい部分は VTR をスロー再生することによって確認を行った。

そして、次のような数値を個別に求めた。

- 1) 3 つのテンポ音に同期できた拍数と割合
- 2) 2 種のリズムパターンへ同期できたパターン数と割合
- 3) 2 種のリズムパターンに同期したときの誤反応パターンの種類と割合
- 4) 合奏「とんでったバナナ」のリズムパターンに同期できたパターン数と割合

さらに、個別に実際に手拍子したリズムパターンを楽譜に記録し、それぞれの特徴と変化をとらえた。

**Table 1** 対象児の実態 ※知能検査は、全訂版田研・田中ビネー知能検査による。

S Y、5年生、男子、ダウン症、MA 3:08、I Q 35

- ・活発な行動が見られ、課題やルールを理解して取り組んでいるが、着替えやトイレなどへの取りかかりは悪いときがある。
- ・歌やリズム運動は好きで、活発に反応し、きれいで正確な動きもみられる。

N s、5年生、女子、ゴールデンハー症候群、難聴、知能検査未実施

- ・みんなの動きを見て今何をするのか理解し、よく活動に参加しているが、会話は自信がないと声も小さくなってしまう。手術やコルセットのため、激しい運動はできない。
- ・活発な遊びや手先を使った細かい作業、歌、リズム運動は好きである。

H S、5年生、男子、自閉傾向あり、MA 3:08、I Q 35

- ・身の回りのことは自分でできるが、腕をかんたり、水を飲みにも離席したりする。
- ・要求を単語で表現し、歌ったり、文字を読んだり書いたりできる。
- ・リズム運動ではよい反応をみせるが、他の集団場面では課題にのれないこともある。

S m、4年生、女子、MA 3:09、I Q 39

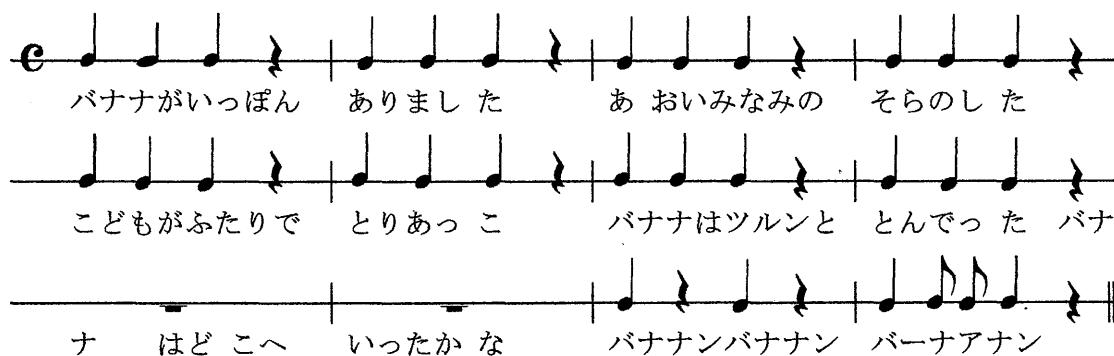
- ・活発な行動もみられるが、おせっかいで、自分のことがおろそかになる。
- ・カ行がタ行に置換する。二語文で話せるが、単語のみのことが多い。
- ・動作模倣もでき、課題や約束を理解して取り組んでいる。

## 楽譜 1



## 楽譜 2 「とんでったバナナ」リズム譜

作詞：片岡輝 作曲：櫻井順




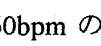
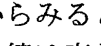
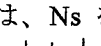
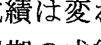

### 第3節 結果

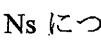
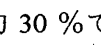
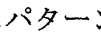
#### 1 3種のテンポ音への同期

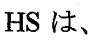
3種のテンポごとに平均同期数の割合をみると (Fig.1)、テンポによる違いと児童個々による違いがみられた。全般的に 240bpm のテンポ音に対する同期の成績が低い傾向がみられたが、SY はどのテンポ音でも 80 % 前後同期できていた。Sm は、80bpm と 160bpm のテンポ音では 80 % 以上同期できていたが、240bpm のテンポ音に対しては 50 % 台と低くなっていた。Ns は、80bpm のテンポ音では 80 % 同期できていたが、160bpm のテンポ音では 50 %、240bpm のテンポ音では同期できなかった。HS は、80bpm より 160bpm のテンポ音のほうが若干同期できた割合がよかったが、240bpm のテンポ音では同期できない状況がみられた。

3種のテンポ音は、遅い順に提示して同期を行ったが、その際に「もっと速くなるよ」と教示したところ、「えーっ」という声を出しながらも、楽しそうに反応する様子が観察された。また、速いテンポ音に対して、同期できなくてもできるだけ速く手拍子しようとする様子が観察された。

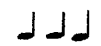

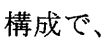

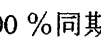
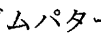
#### 2 リズムパターンへの同期

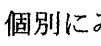

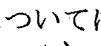

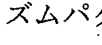




「」のリズムパターンについては 80bpm と 160bpm の2種のテンポで、「」のリズムパターンについては、80bpm のテンポで手拍子による同期を課題とした。その結果を Fig. 2 からみると、「」のリズムパターンへの同期では、Ns を除いて、2倍のテンポにしても成績は変わらなかった。また、80bpm のテンポでは、「」への同期に比べて「」への同期の成績が低かった。特に、Sm と HS において、「」への同期はほとんどできない状況であった。

Ns については、160bpm の「」への同期が約 30 % であり、部分的に「」を含んだリズムパターンでも、80bpm のテンポであれば約 50 % 同期できた。そこで、160bpm の「」への同期のときに、部分的に教師が手を取って正しいテンポを与えようとしたが、教師が手を離すともとのテンポにもどってしまった。

HS は、「」のリズムパターンに添えた「バナナはい」ということばによく反応していて、160bpm のテンポに対しても約 90 % 同期できていた。しかし、飛び跳ねたり、同期できないときはいらいらしたりすることも観察された。

#### 3 合奏「とんでったバナナ」における同期

「」のリズムパターンを8回、「」と「」のリズムパターンが最後に一回という構成で、手拍子によるリズム打ちを行った。「」のリズムパターンについては、全員が 100 % 同期でき、「」のリズムパターンについては 50 % 前後同期できたが、「」のリズムパターンについては SY 100 %、Sm 70 %、Ns 50 % 同期でき、HS は同期できなかった (Fig. 3)。

個別にみると、SY は「」と「」のリズムパターンについては 100 % 同期できたが、「」のリズムパターンについては 50 % 以下であった。Sm は、「」のリズムパターンについては 60 % 以上同期でき、「」のリズムパターンでは 40 % 以下であった。Ns は、「」、「」のリズムパターンについて、ともに 50 % 前後であった。HS は、「」のリズムパターンについては同期できなかったが、「」のリズムパターンについては 60 %

以上同期できた。

リズムパターン別の「♪♪♪♪」(80bpm)の結果と「とんでったバナナ」の「♪♪♪♪」の結果を比較してみると、全般的にリズムパターン別に行った同期のほうが「とんでったバナナ」における同期よりもよい傾向がみられた。しかし、HS については大きな違いはみられなかった。「♪♪♪♪」のリズムパターンについては、特に SY や Sm において、「とんでったバナナ」のほうがよい傾向がみられた。

#### 4 リズムパターンへの同期における誤反応パターン

「♪♪♪♪」(80bpm)のリズムパターンへの同期においては、4 拍目で休めなかった誤反応パターン「♪♪♪♪」と「♪♪♪♪」が約 50 %を占め、1 拍目で休めなかった誤反応パターン「♪♪♪♪」と「♪♪♪♪」も約 50 %を占めた。160bpm のテンポでは、3 拍目を休んでしまう誤反応パターンの「♪♪♪♪」が 50 %を占め、ついで 4 拍目で休めなかった誤反応パターン「♪♪♪♪」が 28 %であった (Fig. 4)。

「♪♪♪♪」(80bpm)のリズムパターンへの同期においては、3 拍目も細かく手拍子してしまう誤反応パターン「♪♪♪♪」が 50 %近くを占め、「♪♪♪♪」と「♪♪♪♪」が 32 %を占めた。HS は、八分音で手拍子することができず、「♪♪♪♪」の誤反応パターンが多くなっていた。

個別に誤反応パターンをみると、HS のように個々によって異なる傾向がみられた。HS は、八分音の部分に反応することができずに、四分音で反応していた。逆に、SY、Ns は八分音を数多く打って反応することが多くみられた。

#### 5 リズムパターンへの同期における昨年度との比較

「♪♪♪♪」と「♪♪♪♪」の2つのリズムパターン (80bpm) について、昨年度の結果と今年度の結果について比較した (Fig. 5)。「♪♪♪♪」のリズムパターンへの同期については、全員昨年度の結果よりも今年度の結果がよい傾向がみられた。特に、SY においては約 40 %の差がみられ、Ns においては約 60 %と大きな差がみられた。Sm も HS も、約 10 %前後の差がみられた。

「♪♪♪♪」のリズムパターンへの同期についても、3 名が昨年度の結果よりも今年度の結果がよい傾向がみられた。しかし、Ns においては約 20 %の差がみられたが、SY と Sm においては約 10 %以下の差であった。Sm は、昨年度も今年度も同期できた割合が 10 %前後であり、今年度の結果がよい傾向がみられたが、わずかであった。HS においては、昨年度も今年度もほとんど同期できなかった。

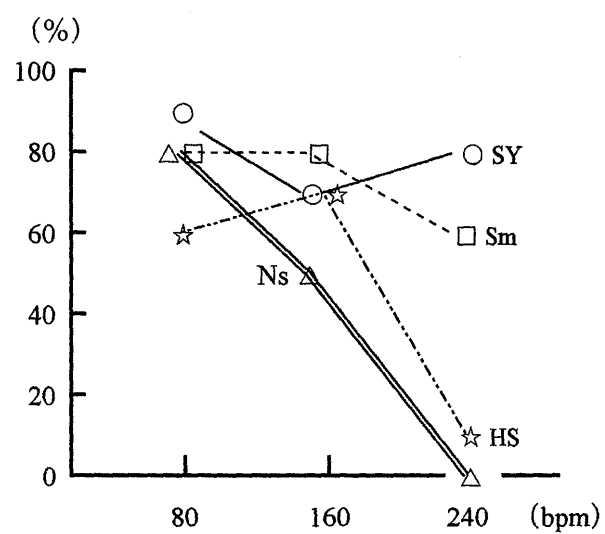


Fig. 1 3種のテンポ音への同期の割合

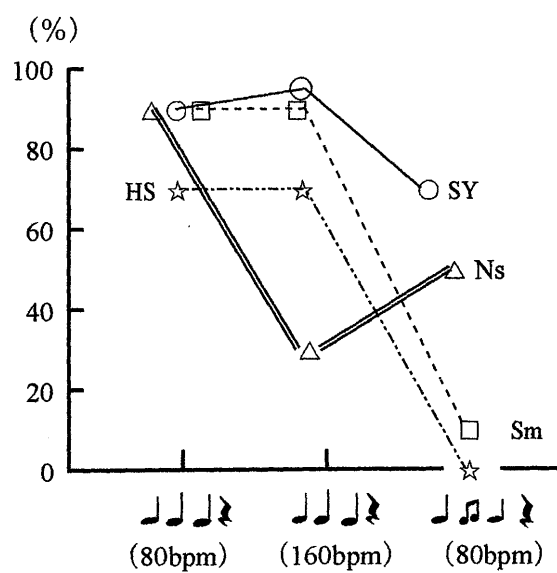


Fig. 2 リズムパターン別の同期パターン数の割合



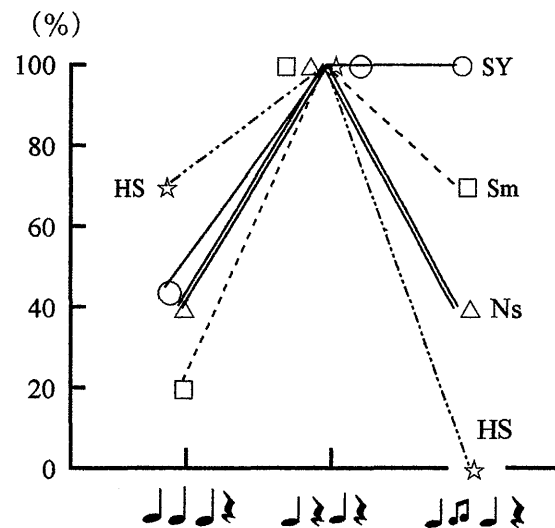


Fig. 3 「とんでったバナナ」におけるリズムパターン別の同期パターン数の割合

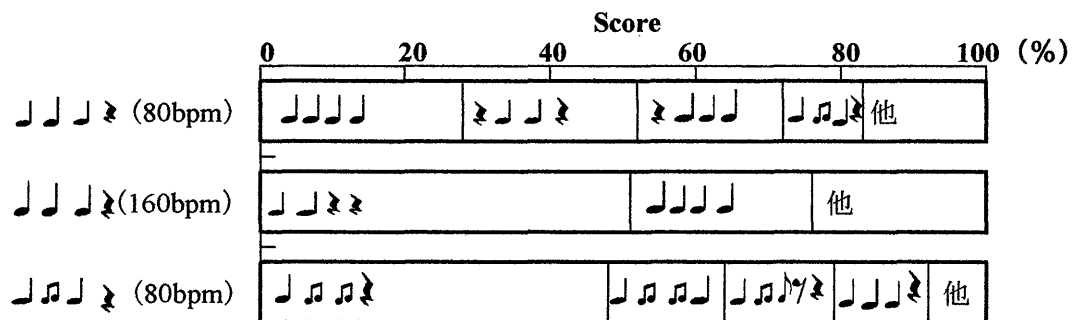


Fig. 4 同期における手拍子の誤パターンの種類と割合

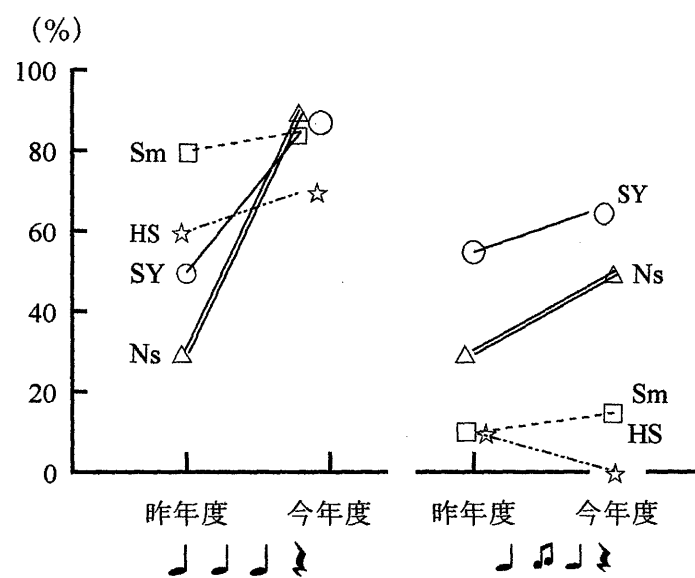


Fig. 5 合奏「とんでったバナナ」における同期パターン数の割合の比較

## 第4節 考察

### 1 速いテンポ音への同期

齋藤・星名(1987)は、MA 3・4・5・6歳、各10人ずつの知的障害児と健常児を対象に、50～202bpmの9種類のテンポ音へ手拍子による同期を課題とした。その結果、MA 3歳の知的障害児においては、最も速い202bpmのテンポ音に6人(60%)が同期できたが、健常児においては同期できたのは2人(20%)であった。今回の80bpmと160bpmのテンポ音には4人全員が同期できたが、240bpmのテンポ音には2人(50%)が同期できなかった。

知的障害児はMAが3歳でもCAは7～15歳であり、健常児はMA・CAともに3歳であり、腕の筋力は成長の途上にあり、202bpmのテンポに合わせることににおいては、速く手拍子するという運動速度の限界に近い状況にあったことが予想できる。今回の対象児のCAは11～12歳であり、運動速度の限界内であったと考えられるが、Nsは肩から背中にかけて外科手術を受けたばかりで、240bpmの速さは限界を超えていたのではないかと推察する。

また、齋藤・星名(1987)の2種のテンポの異同弁別をみた結果、MA 3歳では183bpmと126bpm、126bpmと69bpm、差はともに57bpmであるが、同じか違うかについて答えることができなかった。しかし、今回の結果では、80bpmを基準とし、160bpm、240bpmとテンポの差を80bpmとしたこともあり、だんだん速くなるというテンポの違いを感じ取ることができたと考える。それは、80bpmのテンポ音を提示し、同期した後に、「もっと速くなるよ」と教示したが、SY、Sm、Nsは「えーっ」という声を出しながらも、楽しそうに、しかも、できるだけ速く手拍子しようとしていたことからもうかがえる。

そのなかでSYは、速いテンポに意識的に合わせるというよりは、速いテンポに引き込まれながら、手拍子が自動的に無意識的に速くなり、同期できた割合が多くなったのではないかと考える。エンライトメントと同様の現象であると推察することもできる。しかし、自閉的な傾向のあるHSは、160bpmのテンポ音への同期の割合が70%近かったが、240bpmのテンポ音への同期においてはSYのような現象はおこらず、いらだつこともみられ、精神的な援助や励ましも必要だった。

このようなことから、速いテンポ音に同期することは、速さに引き込まれる、速さになれる、気持ちを高揚させるという効果があり、手拍子の運動速度の幅を広げることにもつながるのではないかと考える。また、♪を含んだリズムパターンへの同期の可能性をひろげることになるのではないかと考えたが、Fig. 5の昨年度との比較において、同期できた割合が増加した2名については何らかの影響が考えられるが、HSとSmについては、別の要素を考えなくてはならない。

### 2 リズムパターンへの同期とテンポ

リズムパターンへの同期とテンポの関係については、♪♪♪♪(80bpm)への同期で、小節の1拍目に同期できない誤パターンが多くみられ、♪♪♪♪(160bpm)への同期では、1拍目には同期できたが、先を急いでしまって3拍目で休んでしまったり、4拍目で休めなかったりした誤パターンの割合が多くみられた。また、80bpmと160bpmのテンポによるリズムパターンへの同期については、Nsを除いて大きな差はみられなかった。Nsは、80bpmのテンポでは80%同期できたが、160bpmのテンポでは30%に減少してしまった。

♪♪♪♪のリズムパターンへの同期については、♪の次に♪がきて♪に戻して、1拍休むというパターンの認識が十分にできず、1拍ごとに異なる音の長さに合わせてという運動調整も

充分ではなかったことがうかがわれる。4人とも ♪♪♪♪ (80bpm) よりも ♪♪♪♪ (80bpm) のほうが同期できた割合が低くなっていた。

しかし、♪♪♪♪ (80bpm) のリズムパターンにおいては、昨年度と比較すると今年度のほうが SY や Ns においては著しくよくなり、Sm や HS においてもよくなっている。♪♪♪♪ のリズムパターンにおいても、Ns と SY は昨年度と比較して著しくよくなっていることがわかった。

この昨年度と今年度の比較からは、2年間くり返して行ってきた成果と考えることもできるが、リズムパターンについての認識の促進や運動調整できるテンポの拡大がなされたことも影響しているのではないかと考える。さらに、速いテンポや ♪ を含んだリズムパターンにおいては、リズムパターン全体の把握とどのように手拍子するかという企画、自分の手拍子が同期できているかどうか確かめるフィードバック、そして、興奮しないで同期できるような集中力が必要である。

### 3 リズムパターンへの同期と合奏「とんでったバナナ」における同期

合奏「とんでったバナナ」の基本的なフレーズは、4/4 ♪♪♪♪|♪♪♪♪| であり、対象児はすでに何回も「とんでったバナナ」を歌い踊っているのもので、この基本的なフレーズは身体感覚においても記憶しているといえる。しかし、今回の合奏では、4/4 ♪♪♪♪|♪♪♪♪| と一つのフレーズを2つのリズムパターンにしてしまった。その結果、4/4 ♪♪♪♪ のリズムパターンへ同期できた割合は、4人とも 30～60% となってしまったと考える。指導者としては、4/4 ♪♪♪♪ のリズムパターンにくり返し同期する課題を設定しようと考えたわけだが、編曲の際に、曲のフレーズやメロディとリズムの関係を重要視しなくてはならないことが指摘できる。この曲の最後に設定した 4/4 ♪♪♪♪|♪♪♪♪| と同様に、4/4 ♪♪♪♪|♪♪♪♪| としたほうがよかったのではないかと反省している。

合奏においては、編曲の仕方とも関連して、曲のどの部分でどのような楽器をどのように鳴らすのが重要となる。その点では、この曲の最後に設定した 4/4 ♪♪♪♪ のリズムパターンについては 100% 同期できたこと、4/4 ♪♪♪♪ のリズムパターンについては SY が 100% 同期でき、Sm が 70% 近く同期できたことから、曲のどの部分でどのように手拍子するかを理解し、期待しながら同期していたのではないかと推察できる。曲の最後に一回だけ設定したことも、混乱を少なくしたのではないかと考える。

また、3種のテンポ音への同期や2種のテンポによるリズムパターンへの同期について、1～2学期の間続けて行ったことも、合奏の練習によい影響を与えたのではないかと推察している。そして、既習曲であり、歌唱曲である「とんでったバナナ」のリズムパターンを活用したことも効果的だったのではないかと考える。

### 4 対象児個々の3種のテンポ音とリズムパターンへの同期

#### 1) Ns について

Ns は、3種のテンポ音への同期、2種のテンポによるリズムパターンへの同期において、ともにテンポが速い場合には同期しにくくなる傾向がみえた。「とんでったバナナ」でのリズムパターンに同期できた割合、80bpm のテンポ音へ同期できた割合、80bpm のリズムパターン ♪♪♪♪、♪♪♪♪ へ同期できた割合は、それぞれ大きな差はみられなかった。

速いテンポになると、音と音の間隔が短くなり、手拍子の速度の限界に近づいていく。聞き取りも正確さを欠く可能性が高くなり、同期できたかどうかのフィードバックもむずかしくな

ったのではないかと推察する。難聴や背中の外科手術どの影響も大きい。具体的に、手を取って同期させながら、同期できていることを確認できるようにする支援がさらに必要である。

## 2) SYについて

SY は、速いテンポ音への同期もよくできていた。♪♪♪のリズムパターンへの同期においては、♪♪♪と手拍子することもあったが、昨年度と比較すると、同期できた割合は多くなっている。集中した取り組みが増えたこと、速いテンポ音への同期ができたことなどがよい影響を与えたのではないかと推察する。

合奏「とんでったバナナ」でのリズムパターンへの同期においては、最初は♪♪♪のリズムパターンで手拍子する部分がよくわからず、まわりを見ていることが多かったが、後半になって同期できる割合が多くなった。合奏においては、SY にとって、曲のどの部分でどのように楽器を鳴らすのかが理解しやすいことと曲調にあった編曲が必要であることが示唆できる。

## 3) Smについて

Sm は、80bpm と 160bpm のテンポ音によく同期できていたが、240bpm のテンポ音には手拍子の速さを調整しきれず、部分的に同期できただけであった。2 種のリズムパターンへの同期においては、昨年度より同期できた割合は大きくなったが、♪♪♪のリズムパターンへの同期は 10 % ほどであった。♪から ♪ へ、そして ♪、さらに ♪ (休む) というパターン全体を理解し、変化に対応できるように運動調整する力を高めていく必要が示唆された。リトミックの活動の中で、変化に連続して反応する課題を設定していくとよいのではないかと考える。

## 4) HSについて

HS は、80bpm より 160bpm のテンポ音によく同期できていたが、240bpm のテンポ音では速すぎて手拍子の速さを調整しきれず、いらいらすることも観察された。

♪♪♪のリズムパターンへの同期においては、昨年度より同期できた割合は若干よかったが、♪♪♪のリズムパターンへの同期はむずかしかった。自閉的な傾向のある児童のパーソナルテンポは全般的に速く、同期できるテンポの幅も狭く、柔軟性に乏しいように観察している。また、♪♪♪のリズムパターンのように、♪と ♪ が交替するような変化には対応しにくく、速いテンポに同期し続けることも苦手だといえる。このことについては、80bpm 前後のゆっくりしたテンポ音に同期させ、同期できる状況を設定し、しだいにテンポを変化させていく方法、または、児童のテンポで手拍子させ、それに音楽を合わせていく方法も有効ではないかと考える。

※齋藤一雄 (1995) 精神遅滞児のリズムパターンへの同期とテンポ. 埼玉大学教育実践研究指導センター紀要, 8, pp.1-9.

## 第5章 知的障害児のリズム同期を促す教材と教科書分析

### 第1節 養護学校小学部用音楽科教科書の教材分析その1（平成7年度版）

#### 1 問題

知的障害児にとって、音楽は豊かな感受性や表現の幅を広げ、ことばによらないコミュニケーションや周囲の世界への同調と同化、感覚運動や認知やパフォーマンスの豊かな結びつきを高める機能をもっている。そして、音楽は生活を豊かにし、より豊かな人間形成を図り、楽しさ、明るさをもたらしてくれる。

指導場面では、このような音楽の特性を考慮に入れ、知的障害児の認知や感情、身体運動の発達、そして、発達段階を把握し、一人一人の内面をみつめ、音楽とのかかわり方をとらえ、指導の目標や内容を考えていく必要がある。

養護学校では、日常的な活動や学校行事などで、歌や器楽及び身体表現などが取り入れられている。音楽の授業も、児童生徒の実態に応じて、様々な教材が使用されている。養護学校における音楽科の教科書は、文部省著作教科書と検定教科書、学校教育法第107条による教科用教科書がある。

そのなかで、文部省著作の養護学校用音楽科教科書は1964年に作成され、その後、学習指導要領の改訂に伴い、1985年、1995年に改訂されている。知的障害児の実態や社会の変化により、現行の教科書では十分に対応できないことが、教科書改訂の主な主旨となっている。

教科書は、小学部用の『おんがく☆』『おんがく☆☆』『おんがく☆☆☆』、中学部用として『音楽☆☆☆☆』の4種である。また、教科書の使い方を示した『おんがく指導書』（小学部）と『音楽☆☆☆☆指導書』（中学部）が出版されている（文部省、1995）。

ところが、養護学校の教師ですら養護学校用音楽科教科書があることすら知らない場合があり、養護学校での利用率は高くはない。丁寧な指導書も作られているが、持っている教師が少なく、活用されていない状況がみられるという（齋藤、1996）。また、知的障害児の生活経験や発達段階にあった教材の選択には、苦労している教師は多い。

以上のことから、改訂された小学部用音楽科教科書の内容について、教材分析を行うことにした。そこで、教科書に掲載されている教材曲について、それぞれの調性、拍子、テンポ、音域、及び指導の領域などの視点から分析を試みた。

#### 2 目的

- ・養護学校小学部用音楽科教科書の掲載教材について、調性、拍子、テンポ、音域の状況について明らかにする。
- ・養護学校小学部用音楽科教科書の掲載教材について、鑑賞・身体表現・器楽・歌唱の領域の割合について検討する。
- ・『おんがく☆』～『おんがく☆☆☆』の教科書の段階的な発展性について比較検討する。

#### 3 方法

小学部用『おんがく指導書』（文部省、1995）の「教科書掲載教材の分析表」をもとに、鑑賞・身体表現・器楽・歌唱の領域、調性、拍子、テンポ、音域について、各教科書ごとに種類とその割合を求め、比較するとともに全体の傾向について検討した。

具体的には、次のような手順で行った。

- ① 指導の領域については、鑑賞・身体表現・器楽・歌唱の領域ごとに曲数を集計し、その割合を求めた。
- ② 調性については、調性の種類とその割合を求めた。なお、わらべ歌や民謡などは、調性が明記されていないこともあり、日本旋律としてまとめた。
- ③ 拍子については、拍子の種類とその割合を求めた。
- ④ テンポは、速度表示の数値を20ごとにまとめ、曲数を集計し、その割合を求めた。速度表示のない曲と速度指定のない曲は「指定なし」とし、速度記号やことばで表示でされている曲は「その他」とした。
- ⑤ 音域は、曲の最高音と最低音の差で表し、示された範囲の半音の数を集計し、その割合を求めた。また、曲の最高音と最低音の種類とその割合を求めた。

## 4 結果と考察

### 1) 鑑賞・身体表現・器楽及び歌唱の領域について

養護学校用音楽科教科書に掲載された楽曲について、鑑賞・身体表現・器楽及び歌唱の領域ごとに集計するとTable 1 のようになった。その割合をFig. 1 に示した。

教科書全体でみると、歌唱の領域が最も多く45%を占めた。次に、身体表現の領域が28%、鑑賞の領域15%、器楽の領域12%の順であった。教科書別にみると、歌唱の領域が『おんがく☆』から『おんがく☆☆☆』の順で多くなり、身体表現の領域は、逆に、『おんがく☆☆☆』から『おんがく☆』の順で少なくなっていた。

児童の生活経験や表現能力の実態から、『おんがく☆』では身体表現を中心に音楽的表現力を培い、徐々に歌唱による表現能力を身につけ、音楽を楽しむことができるように工夫されていることが読み取れる。身体表現の方法も、身体全体の動きから部分的な細かな動きへと発達段階を考慮していることもうかがえた。

器楽の領域は、全体で12%と少ない。児童の実態に合わせて演奏可能な楽器を工夫し、さまざまな音を出して楽しむこと、自分だけではできない表現を楽器をとおしてできるようにすることなどの観点から、もっと多くの教材を取り入れてもよいのではないかと考える。

なお、「教科書掲載教材の分析表」には、その領域で主として指導する教材には◎、主ではないが併せて指導する補助的教材には○が記載されている。○印の教材数を領域別に集計すると、鑑賞3曲、身体表現47曲、器楽30曲、歌唱37曲であった。補助的教材は、児童の実態に即して教師が選択して使用することになるが、鑑賞の領域以外では、その選択の幅が広いといえる。歌唱や身体表現の領域は、多少の工夫によってそれぞれの領域の教材として展開できる。しかし、鑑賞の領域については、童謡や民謡、その他、児童や地域の実態に応じて選択できるように、さらに多くの曲を例示することが望まれる。

### 2) 調性について

全体をとおして、ハ長調とヘ長調の曲が約76%と大部分を占めていることがわかった (Fig. 2)。次いで、日本旋法の曲が約13%であった。その他、ニ長調、変ホ長調、ト長調、変イ長調、変ロ長調、ハ短調、ト短調の曲があったが、わずかであった。

ハ長調とヘ長調の曲は、臨時記号が少なく、歌唱や器楽の指導の面からも演奏しやすい調性である。伴奏する上でも、弾きやすい調性である。児童の反応を見ながら伴奏する必要がある養護学校の実践場面のことを考えると、妥当な結果である。

その他、ニ長調、変ホ長調、ト長調、変イ長調、変ロ長調、ハ短調、ト短調の曲は少なかったが、さまざまな感じ方をしたり、繊細で指向性が強い障害児のことを考えると、多様な調性

の曲があってよいのではないかと考えるが、児童の実態に合った曲が少ないという現状が背景にあるためと考えられる。

『おんがく☆』から『おんがく☆☆☆』になると、ハ長調とヘ長調の曲が少なくなって、ト長調と変ホ長調の曲が多くなっていた。『おんがく☆☆☆』になると、多様な曲があり、また、多様な調性の曲を経験させたいという意図もあるように読み取れる。

日本旋法の曲は、ほとんどがわらべ歌である。竹本・奈良・星名（1995）によると、日本旋法の曲は、小学校の教科書で5%、ろう学校の教科書で8%であった。それに比べて養護学校用教科書で多いのは、わらべ歌には動作つきの曲や遊び歌などが多く、また、曲の高低変化も少なく、知的障害児の表現能力に合っているからではないかと考える。

### 3) 拍子について

拍子については、小学部用全体をとおして4/4拍子の曲が約半分、次いで、2/4拍子の曲が約40%を占め、両方で約90%となることがわかった（Fig. 3）。3/4拍子、2/2拍子、6/8拍子の曲はごくわずかであった。

『おんがく☆』から『おんがく☆☆☆』へとみてもみると、2/4拍子の曲は『おんがく☆』に多く、『おんがく☆☆』『おんがく☆☆☆』と少なくなっている。逆に、4/4拍子の曲は、『おんがく☆』から『おんがく☆☆☆』へと多くなっている。わずかであるが、『おんがく☆☆☆』で拍子の種類が多くなっていた。

2/4拍子の曲は、1小節に四分音が2つと少なく、演奏することもやさしい曲が多いといえる。その点で、『おんがく☆』に多く、『おんがく☆☆』『おんがく☆☆☆』と少なくなっていく傾向は、児童の理解や表現の発達段階を考慮したものといえる。

4/4拍子は、2/4拍子に比べて、やや複雑なリズムを構成でき、旋律もよりきれいでなめらかな流れを作り出すことができる。4/4拍子の曲が、『おんがく☆』から『おんがく☆☆☆』へと多くなっていることは、児童の発達段階を考慮したごく自然で発展性のある構成である。

3/4拍子の曲は、いずれの教科書も10%に満たない状況であった。日本では、2拍子系のリズムが好まれ、3拍子の曲が少ないことが、養護学校用教科書にも少ない理由となっていると考えられる。

『おんがく☆』から『おんがく☆☆☆』へと、単純な拍子から多様で複雑な拍子へと発展していくことは、児童が日常聞いているコマーシャルソングや流行歌などの複雑な曲にも対応できるように、教材配列の面から準備がなされていることがうかがわれる。

### 4) テンポについて

テンポについては、速度表示の数を20ごとに区切って曲数と割合を求めた（Fig. 4）。教科書全体では、100～119bpmのテンポの曲が約30%と多く、次いで、120～139bpmのテンポの曲が17%、80～99bpmのテンポの曲が14%、60～79bpmのテンポの曲が6%であった。「その他」は速度記号やことばで表示された曲で15%、「自由に」と表示された曲が6%、「指定なし」の曲が19%であった。

さらに、速度表示の数を10ごとに区切って、各教科書ごとに曲数をみると（Fig. 5）、『おんがく☆』では100～109bpmのテンポの曲が最も多く、『おんがく☆☆』では100～109bpmと120～129bpmのテンポの曲が多く、『おんがく☆☆☆』では120～129bpmのテンポの曲が最も多かった。また、90bpm～、100bpm～、110bpm～のテンポでは、『おんがく☆』から『おんがく☆☆☆』の順に少なくなっていた。

以上の結果から、『おんがく☆』ではゆっくりめテンポ（90～119bpm）の曲が多く掲載され、そして、『おんがく☆☆』『おんがく☆☆☆』では、しだいに速め（120～129bpm）のテンポの曲が多くなっている傾向がみられた。この『おんがく☆』から『おんがく☆☆☆』にテンポ設



定の広がりが見られることは、対象児童の適応できるテンポの幅が広がっていることに対応したものであると考えられる。

## 5) 音域について

音域については、各教科書の歌唱と身体表現の曲、計150を対象に最低音と最高音、その間の半音の数を求めた (Fig. 6～8)。

教科書全体では、最低音は一点 c と d に、最高音は二点 c と d に集中していた。教科書別にみると、『おんがく☆』から『おんがく☆☆☆』になると、集中度は小さくなり、最低音は g ～二点 d、最高音はで一点 g ～三点 c まで広がっていた。

各教材の音域は、11・12半音の曲が最も多く約40%、次いで、9・10半音の曲と13・14半音の曲がそれぞれ約20%であった。7半音以下の曲と15半音以上の曲は、それぞれ10%前後と少なかった。4・5半の曲は、すべてわらべ歌や遊び歌であった。

『おんがく☆』『おんがく☆☆』では11・12半音の曲が48%、43%だが、『おんがく☆☆☆』では30%と少なくなっていた。また、13半音以上の音域の広い曲は、『おんがく☆』で約20%、『おんがく☆☆』では約30%、『おんがく☆☆☆』では約40%と多くなる傾向であった。これらは、児童の声域や発達段階に応じて、音域が狭いから広い曲へと発展的に指導できるようにしたものであると考える。

関口・星名 (1988) は、MA 4・6・8歳の知的障害児を対象に、歌唱法と音階法によって、声域の幅を調べた。これによると、MA 4歳で約14半音、6歳で約17半音、8歳で約23半音と広がっていることを報告している。『おんがく☆』『おんがく☆☆』では、ほとんどの曲が14半音以下であるので、MA 4歳の声域の範囲内である。『おんがく☆☆☆』では、15半音以上の曲も約20%取り入れられているので、声域の広がりを配慮したものになっている。

音域の幅、および最低音と最高音のデータから、養護学校小学部では感覚と運動を一緒に働かせる段階であり、歌うことができる声域と聞き取る音の範囲も同じであるという原理に当てはまる教材が用意されていることがわかった。全体として、『おんがく☆』から『おんがく☆☆☆』へと、段階的に教材の配列がされていることもうかがわれた。

Table 1 各教科書の指導の領域の曲数

教科書	歌唱	器楽	身体表現	鑑賞	計
☆	23	4	33	7	67
☆☆	31	13	18	11	73
☆☆☆	38	7	7	12	64
教科書全体	92	24	58	30	204

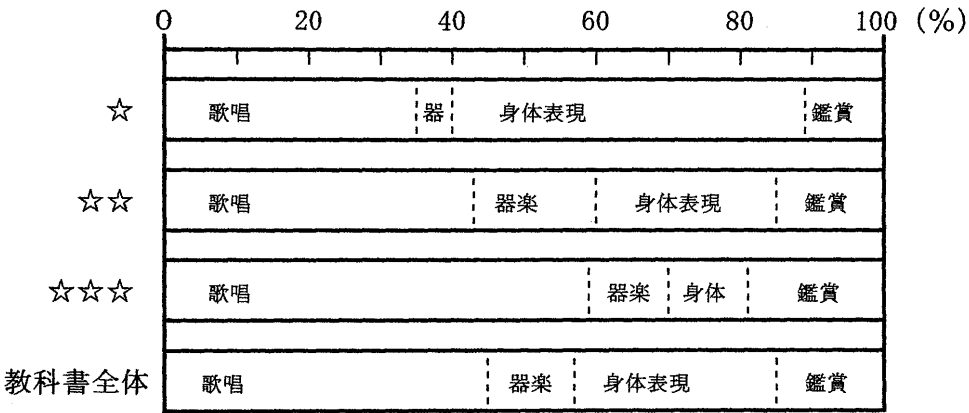


Fig. 1 各教科書の指導の領域の割合

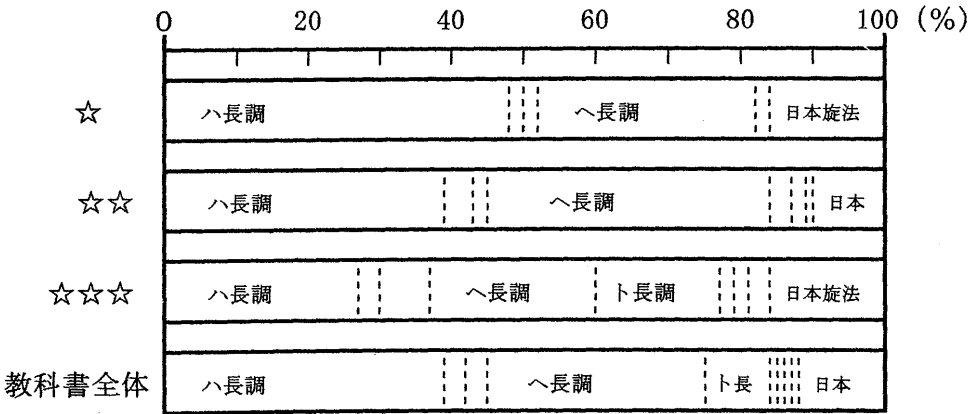


Fig. 2 各教科書の調性の種類とその割合

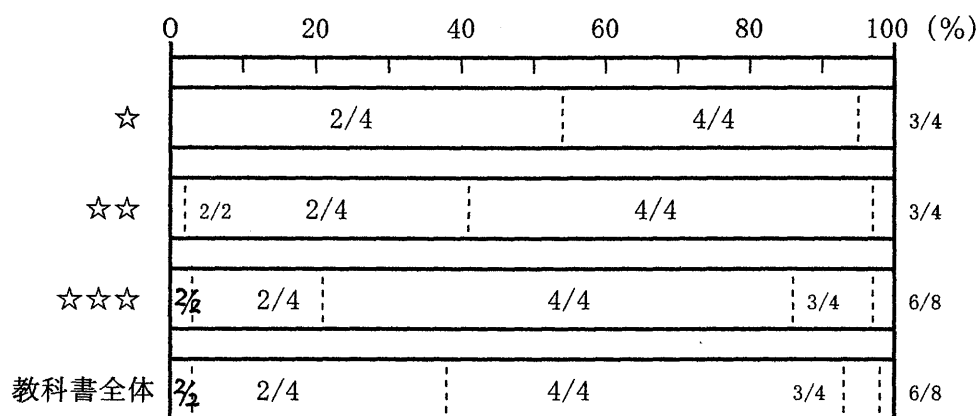


Fig. 3 各教科書の拍子の種類とその割合

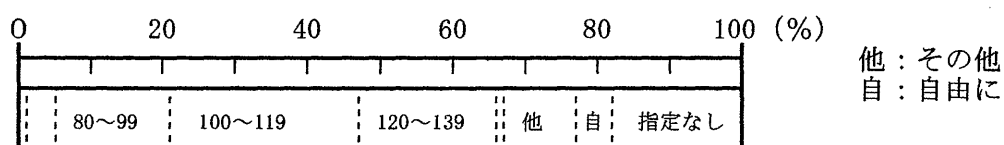


Fig. 4 教科書全体のテンポ別の曲数の割合

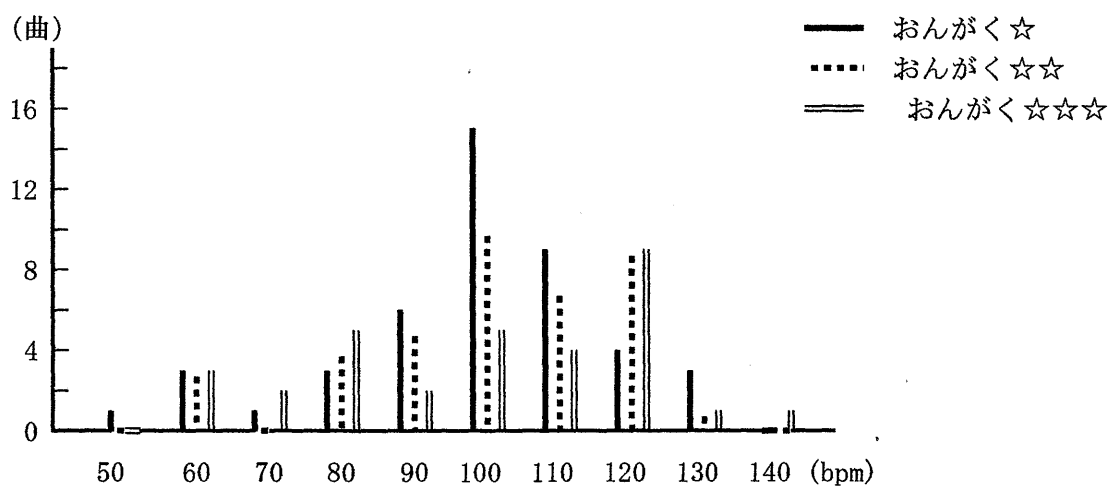


Fig. 5 各教科書のテンポ別の曲数

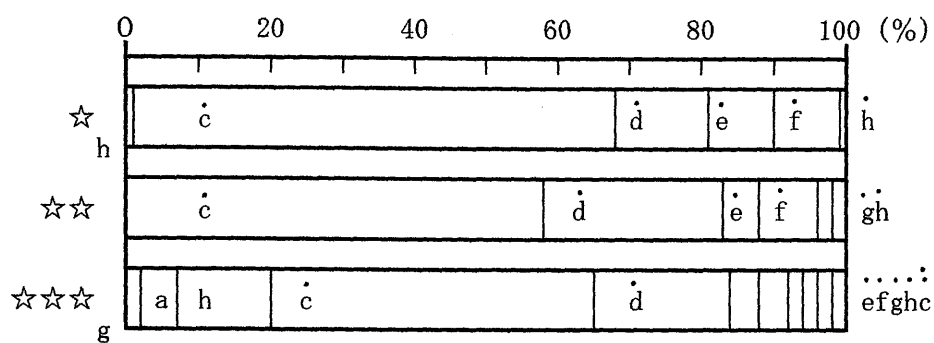


Fig. 6 各教科書の最低音の種類とその割合

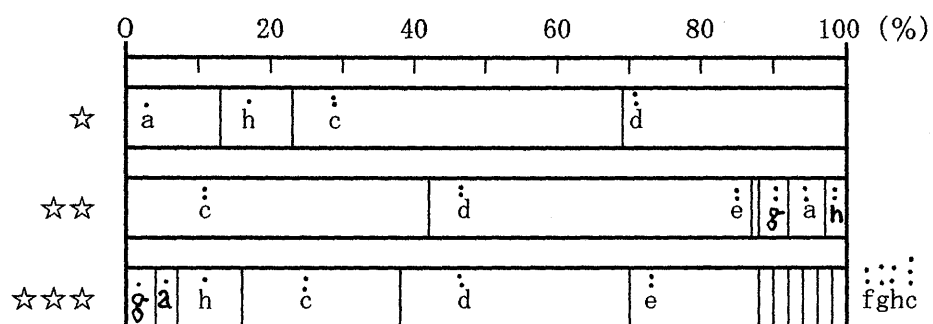


Fig. 7 各教科書の最高音の種類とその割合

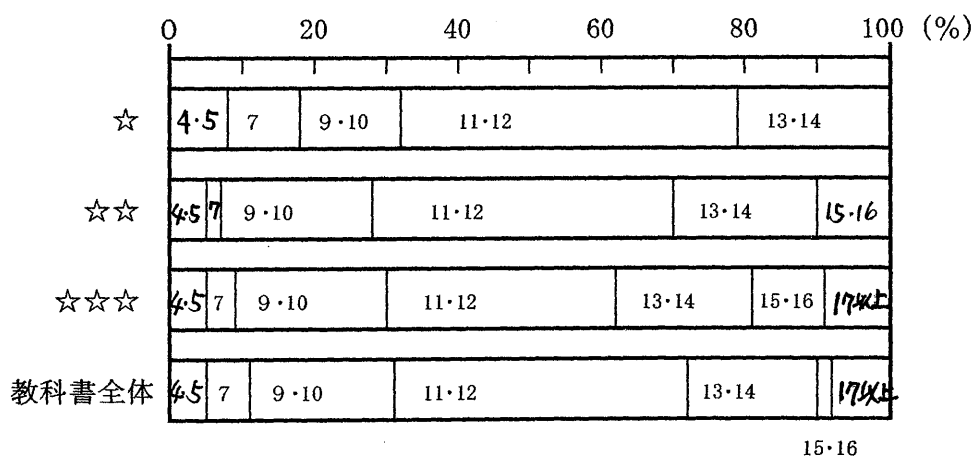


Fig. 8 各教科書の音域の幅とその割合

## 5 養護学校用音楽科教科書の活用に向けて

養護学校小学部用音楽科教科書の掲載教材の分析をとおして、『おんがく☆』～『おんがく☆☆☆』へ調性や拍子、及びテンポの種類が増え、曲の音域が児童の声域とともに広がっていることがわかった。『おんがく☆』では、歩くリズムの初歩的な2/4拍子の曲が多く、『おんがく☆☆☆』では各種のテンポで4/4拍子の曲が多くなっていた。また、『おんがく☆』～『おんがく☆☆☆』へと歌唱の領域の曲が増え、逆に、身体表現の領域の曲が少なくなった。これらの教科書の違いは、児童の認識や音楽の発達段階を配慮したものであり、経験を拓げていこうという意図の表れであると読み取れた。

今回の教材分析は、それぞれの教材の要素や一部分を切り取って行ったものである。したがって、教材そのものの持つ音楽的な質や美しさ、力強さ、楽しさ、心地よさなどについては、分析の対象になっていない。今後、音楽の感受性や表現能力の発達に即して検討する必要がある。また、領域別の検討結果からは、鑑賞曲の掲載が少ないことが指摘された。他の教科書などから教材を探して充実していく必要がある。

一方、養護学校の教師のなかには、教科書があるのは知っているが、教科書採択では107条本を多く採択している現状がある。また、実践の場では教科書が活用されていないが現状がみられる（齋藤，1996）。指導要領解説書（文部省，1992）に示されている5段階の内容表も、音楽の授業を構成するために十分なものになってはいない。そこで、内容表と音楽の教科書を結びつけて、どのように使えばよいかガイドラインができると使用する機会が増えるのではないかと考える。

本研究から、音楽の教科書が子どもたちの発達段階を考えて作成されていることが明らかである。今後、リズム同期の指導も含めて使用する機会が多くなることを期待したい。

※齋藤一雄・星名信昭（1996）養護学校小学部用音楽科教科書の教材分析，上越教育大学障害児教育実践センター紀要，第2巻，pp. 26-36.

## 第2節 養護学校小学部用音楽科教科書の教材分析その2（平成14年度版）

### 1 問題

養護学校用音楽科教科書は、1964年に作成され、その後、学習指導要領の改訂に伴い、部分的に改訂されている。教科書改訂の趣旨には、「教科書で取り扱う曲は、児童生徒の興味・関心のあるもの、情操を豊かにするもの、情緒の安定を図るもの、身体表現を活発にするもの、自己表現活動ができるもの、創造的な音楽活動ができるもの等から選択する」「養護学校及び特殊学級で多く使用されている曲を取り入れる。また、精神発達の程度の多様な児童生徒が、親しみのもてる曲や楽器等を多く扱うようにする」「さし絵は、児童生徒が興味・関心をもち、学習意欲を高める内容と明るい色彩とする」などがあげられている（文部科学省、2002）。

1998年の盲学校、聾学校及び養護学校学習指導要領の改訂では、「養護・訓練」が「自立活動」に名称が変更され、「総合的な学習の時間」が新設された。その改訂を受けて、養護学校用音楽科教科書も一部改訂された。養護学校用音楽科教科書は、小学部用の『おんがく☆』

『おんがく☆☆』『おんがく☆☆☆』、中学部用の『音楽☆☆☆☆』の4種である。これらの教科書の特徴は、主に楽曲とさし絵で構成されているところにある。

そして、『おんがく☆』では57曲と「いろいろながっき」、鑑賞曲7曲、『おんがく☆☆』では63曲と「いろいろながっき」、鑑賞曲10曲、『おんがく☆☆☆』では49曲と「おとあてあそび」「たいこであそぼう」「がっきしょうかい」、鑑賞曲10曲、『音楽☆☆☆☆』では56曲と「きいて表現しよう」「地元の民謡を調べてみよう」「つくって表現しよう」「日本の楽器」「ふるさとの楽器」「ふるさとの祭り」「世界の諸民族の音楽」、鑑賞曲16曲から構成された。

齋藤・星名（1996）は、1995年に出された小学部用『おんがく教科書指導書』（以下、指導書）にある「教科書掲載教材の分析表」を集計し、調性や拍子、速度、音域、教材選択の観点や教材選択の基準が『おんがく☆』～『おんがく☆☆☆』にかけて変化していることは、知的障害児の認識や音楽の発達段階を配慮したものであると報告している。しかし、実際には、知的障害養護学校においては、養護学校用音楽科教科書の存在について知られていない、活用されていない現状がみられるという（齋藤、1996）。

そこで、2002年に出された『おんがく☆ おんがく☆☆ おんがく☆☆☆教科書解説』（以下、教科書解説）にある「教科書掲載教材の分析表」を比較しつつ、養護学校用音楽科教科書の内容について検討し、教科書の教材について、有効に活用できる方向性を探ることにした。

### 2 目的

養護学校小学部用音楽科教科書の掲載教材の分析をとおして、『おんがく☆』～『おんがく☆☆☆』の教科書の段階的な発展性や有効な活用の方向性を探る。

### 3 方法

教科書解説には、調性、拍子、速度、音域、教材選択の観点や視点が「教科書掲載教材の分析表」として掲載されている。それらに加えて、小節数、リズムパターンの種類という観点から教材の特性について分析を試みる。

### 4 結果と考察

#### 1) 教材選択の観点と教材選択の視点について

養護学校学習指導要領における教科「音楽」の内容は、小学部の1段階は「音楽遊び」、2段階及び3段階は「鑑賞」「身体表現」「器楽」「歌唱」という観点で示されている。解説書には、養護学校用音楽科教科書に掲載された楽曲について、教材選択の4つの観点並びに教材選択の視点が示されている。

まず、教材選択の観点について、教科書別に曲数をみると、Fig. 9から歌唱教材の曲が『おんがく☆』から『おんがく☆☆☆』の順に多くなっていることがわかる。逆に、身体表現の教材の曲が少なくなっている。器楽の教材の曲は、『おんがく☆☆』で多い。鑑賞教材の曲は、各教科書ともほぼ同様な曲数になっている。これらの傾向から、子どもたちの音楽表現の発達を考え、音楽遊びや身体表現の活動が多い段階から、器楽表現への分化を図りつつ、歌唱表現へと発展させるという教科書の構成の意図が読みとれる。

次に、教材選択の視点について、教科書別に曲数をみると (Fig. 10)、『おんがく☆』では遊びを視点とした曲が多いことがわかる。『おんがく☆☆』では、遊びを視点とした曲が少なくなり、季節・生活・生物を視点とした曲が多くなっている。『おんがく☆☆☆』では、季節・遊び・生活を視点とした曲が多いが、行事・自然・生物その他とバランスのとれた構成になっている。子どもたちにとって身近な遊び・季節・生活・生物の視点から、行事や自然などの視点へと広がっていく教科書の構成が考えられる。

## 2) 拍子について

拍子については (Fig. 11)、小学部用全体をとおして2/4拍子の曲と4/4拍子の曲の割合が大部分を占め、2/4拍子の曲の割合は『おんがく☆』から『おんがく☆☆☆』へと少なくなり、逆に、4/4拍子の曲の割合は『おんがく☆』から『おんがく☆☆☆』へと多くなっている。3拍子の曲は全体に少なかった。

この傾向は、曲の構成もわかりやすく、リズムも単純な曲が多い2/4拍子の曲から、曲の構成もリズムもやや複雑な曲が多い4/4拍子の曲へと、子どもたちの理解や表現の発達にそって選曲した結果ではないかと考える。

## 3) テンポについて

テンポについては (Fig. 12)、『おんがく☆』において100～119のテンポの曲が多くあり、『おんがく☆☆』から『おんがく☆☆☆』では、100～119のテンポの曲が少なくなっている。また、80～99のテンポや120以上のテンポの曲は、各教科書とも同様な割合になっている。『おんがく☆☆☆』では、その他の割合が多くなっているが、その内容は、速度記号やことばでテンポが表示されているというものである。

全般的にみると、遅い曲の割合が『おんがく☆』から『おんがく☆☆☆』にかけて、少なくなる傾向にある。このことは、子どもたちの表現力や身体能力が高まると、幅広いテンポに 대응することができるようになるということの表れと考えることができる。

## 4) 小節数について

小節数については、各教科書の楽譜から小節数を集計し、教科書ごとにその割合を示した (Fig. 13)。『おんがく☆』では8小節から14小節の短い曲の割合が67%、『おんがく☆☆』では57%、『おんがく☆☆☆』では25%と少なくなっている。逆に、16小節以上の曲については、『おんがく☆』では21%、『おんがく☆☆』では43%、『おんがく☆☆☆』では75%と、長い曲の割合が多くなる傾向であった。

また、教科書全体の小節数についてみると、ほとんどが偶数の小節数の曲であったが、奇数の小節数の曲もTable 2にあるように、19曲と少ないがあった。全体として、『おんがく☆』から『おんがく☆☆☆』へと、段階的に配列されていると考えられる。

## 5) リズムパターンについて

リズムパターンについては、各曲の楽譜から1フレーズを1つのリズムパターンと考えて、リズムパターンの長さを小節数によってとらえ (Fig. 14)、リズムパターンの種類についてはその数を集計して、その割合を教科書別に示した (Fig. 15)。その結果、リズムパターンについては、『おんがく☆』と『おんがく☆☆』で2小節と4小節のリズムパターンが82%をしめ、『おんがく☆☆☆』では55%であった。

その他の曲は、1小節、3小節、5小節、8小節で構成されたリズムパターンが含まれる曲である。『おんがく☆☆』の曲で例をあげると、1小節については「きみがよ」の「こけの」の部分、3小節は「はんかちのうた」の「しかくにたたんだしわなしはんかちカチカチカチ」の部分、5小節は「ぼうがいっぽんあったとさ」の「あっというまにかわいいコックさん」の部分、8小節は「かめのえんそく」の「かめの遠足は3日前からリュックサックにおかしをつめる」の部分である。『おんがく☆☆☆』では、2小節+1小節+4小節+5小節のリズムパターンの構成の曲「あんたがたどこさ」などもみられた。しかし、全体的に短くて簡潔なものが多いことがわかる。

リズムパターンの種類も、1種・2種・3種で半数の割合分以上を占め、4種までの曲で80%を占める。また、多種のリズムパターンの曲でも、パターンの構成はほとんど似たようなもので、一部分だけ異なる部分があるので、多種なリズムパターンとして集計せざるを得ない曲が多かった。



Table 2 各教科書の奇数の小節数の曲数

小節数	5	7	9	11	13	17	23	31	33	37	45	計
☆	1	2		1								4 曲
☆☆			2	1		1			1	1		6 曲
☆☆☆				1	2	2	1	2			1	9 曲
計	1	2	2	3	2	3	1	2	1	1	1	19 曲

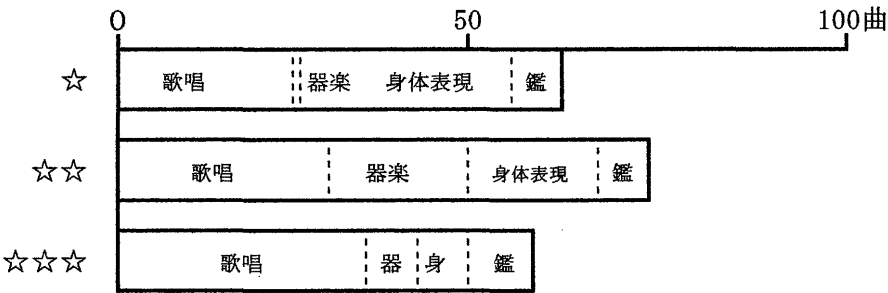


Fig. 9 各教科書の教材選択の観点別の曲数

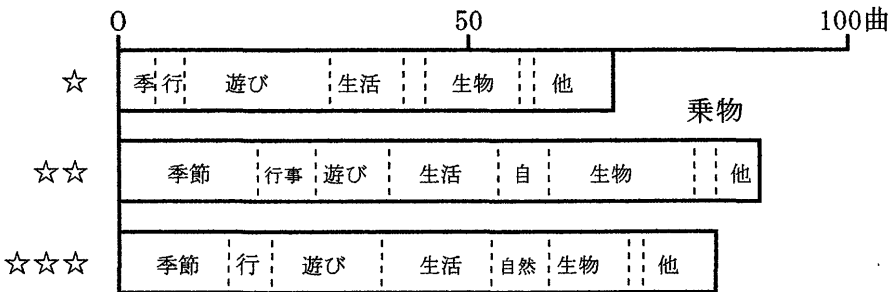


Fig. 10 各教科書の教材選択の視点別の曲数（重複あり）

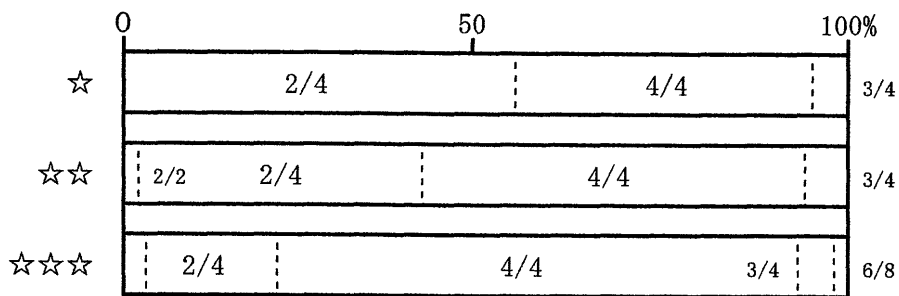


Fig. 11 各教科書の拍子別の曲数の割合

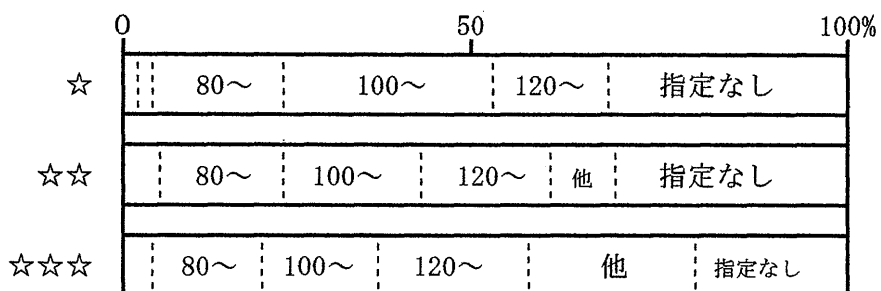


Fig. 12 各教科書の速度別の曲数の割合

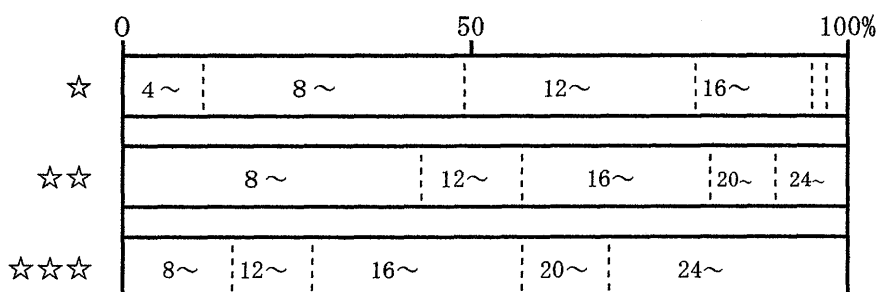


Fig. 13 各教科書の小節数別の曲数の割合

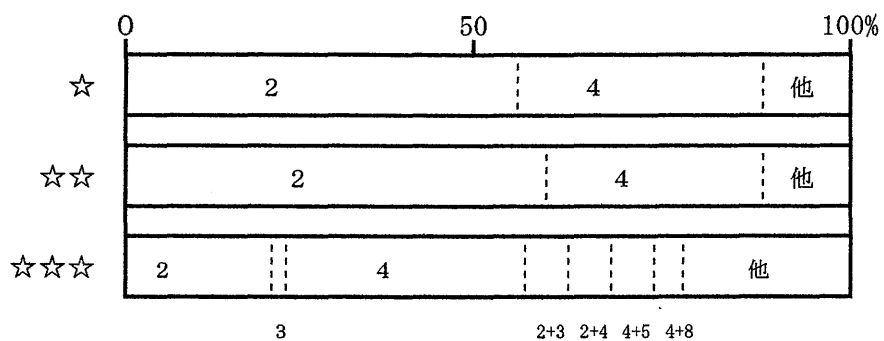


Fig. 14 各教科書のリズムパターンの小節数別の曲数

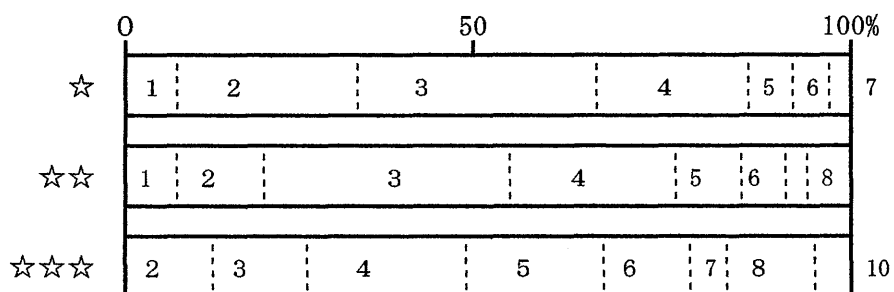


Fig. 15 各教科書のリズムパターンの種類数別の曲数の割合

## 6) 「かめのえんそく」と「はんかちのうた」について

『おんがく☆☆』の曲の中で、新しい感覚の曲で、しかも、知的障害児の興味・関心や生活に関連した曲として「かめのえんそく」（新沢としひこ作詞、中川ひろたか作曲）、身近生活との関連で「はんかちのうた」（まど・みちお作詞、中田喜直作曲）が今回の改訂で採用された。2曲とも、33小節と9小節から成る曲で、構成やおさまりという点では、居心地の悪さを感じる面もある。また、長くてプレスしにくいフレーズや付点のリズムが続くという特徴もある。

知的障害児の表現能力を考えると、むずかしい部分もあるが、身体による表現活動や楽器による創造的な音楽活動という点、学校生活との結びつきという点などから、学校行事の事前学習や毎日の日常生活学習などでも、有効に活用できる教材だと考える。

以下、それぞれの曲について分析する。

- (1) 「かめのえんそく」ハ長調、3/4拍子、速度表示なし、音域 $\dot{C} \sim \dot{A}$ 、33小節、教材選択の観点（歌唱・器楽）、教材選択の視点（行事・生物）

曲は、弱起で付点のリズムから始まり、四分音符、四分休符と続く（1小節）。その後は、四分音符が16拍続き、付点のリズムが3拍、四分音符、四分休符とあって長いフレーズが終わる（7小節）。このフレーズが2回繰り返される。曲の後半は、1小節休んで、付点のリズムと2分音符、四分音符で構成された2小節の特徴的なフレーズが繰り返される（17小節）。前半は、長いフレーズ（1+7=8小節）で、息継ぎの場所もみつからない。

逆に、後半は短くおぼえやすいフレーズが繰り返される。歌詞は、カメが遠足に出かけるときの様子が、空想の世界の中で描かれている。遠足の行事と結びつけて指導することも考えられるが、曲の不思議な感覚や歌詞のおもしろさを表現する楽しい曲として活用できる。

- (2) 「はんかちのうた」ニ長調、4/4拍子、速度表示なし、音域 $H \sim \dot{D}$ 、9小節、教材選択の観点（歌唱・身体表現）、教材選択の視点（生活）

曲は、付点のリズムの音符が全部で20拍連続し、八分休符や16分休符、八分休符と四分休符の組み合わせの休みがあったり、「しかくにたたんだしわなしはんかちカチカチカチ」の部分は3小節あり、他の部分は2小節のフレーズで構成されていたりと、楽譜をみると非常に複雑のようにみえる。歌詞は、身近なハンカチを歌ったもので、カチカチやコツコツなどの擬音の部分もある。日常生活と結びつけたりして、ハンカチを意識化するために活用できる曲である。

## 5 養護学校用音楽教科書の有効な活用の方向性

養護学校小学部用音楽教科書の掲載教材の分析をとおして、『おんがく☆☆』～『おんがく☆☆☆』の教科書の段階的な発展性や有効な活用の方向性を探ってみた。その結果、『おんがく☆☆』～『おんがく☆☆☆』の教科書に掲載された曲の特性を比較することによって、子どもの発達段階にみあった配列がなされ、段階的に発展していることをとらえることができた。

また、教科書解説にある「教科書掲載教材の分析表」の項目にはない小節数やリズムパターンの種類という観点を加えて分析した。その結果、奇数の小節数の曲が少ないこと、2～4小節のリズムパターンに混じって1小節や3小節、8小節などのリズムパターンが含まれた曲があることに気づかされた。

これらの結果から、各教科書に掲載された教材は、子どもたちの発達段階にそっていることとともに、「かめのえんそく」「はんかちのうた」など新たに掲載された曲には、知的障害児の生活や学校行事に関連した内容を持ち、興味をひきおこすリズムがあり、教科書活用の活用を広げるものになっていると考えることができる。

養護学校においては「音楽」の授業以外にも、「朝の会」「帰りの会」などの日常生活学習、行事に向けた生活単元学習など、幅広く活用できるものであることが示唆された。

今回は、教材の要素に視点をのいた分析を試みたが、さらに教材の持つ文化性や芸術性など

の観点からの検討、教材を実際に実践化してみでの検討、多様な集団を対象にした授業での生かし方等の検討によって、養護学校用音楽科教科書がさらに活用されるようになると思う。

※齋藤一雄（2003）養護学校小学部用音楽科教科書の分析．学校音楽教育研究，Vol. 7，pp. 189-193.

### 第3節 養護学校小学部用音楽科教科書の活用調査

#### 1 問題と目的

養護学校における音楽の教科書は、文部科学省検定教科書（以下、検定本と略す）、文部科学省著作教科書養護学校用（以下、☆本と略す）、学校教育法第107条及び同施行規則第73条の20①下学年使用の教科書、②絵本などの一般図書（以下、107条本と略す）の3種がある。

このなかで、☆本は、1964年に作成され、その後、学習指導要領の改訂に伴い、部分的に改訂されている。☆本は、小学部用の『おんがく☆』『おんがく☆☆』『おんがく☆☆☆』、中学部用の『音楽☆☆☆☆』の4種である。これらの教科書の特徴は、主に楽曲とさし絵で構成されているところにある。また、教科書解説や伴奏編も作成されている。

1998年に盲学校、聾学校及び養護学校学習指導要領が改訂され、その趣旨にそって、☆本も一部改訂された。その結果、☆本は、49～58の楽曲、楽器紹介、7～16曲の鑑賞曲などから構成された。同時に、指導書も『おんがく☆ おんがく☆☆ おんがく☆☆☆教科書解説』『音楽☆☆☆☆教科書解説』『教科書解説（伴奏編）』（以下、伴奏編とする）として改訂された。

齋藤・星名（1996）は、1995年に出された小学部用『おんがく指導書』にある「教科書掲載教材の分析表」を集計し、分析を行った。その結果から、調性や拍子、速度、音域、教材選択の観点や教材選択の基準が、『おんがく☆』～『おんがく☆☆☆』にかけて、知的障害児の認識や音楽の発達段階にそって配列されていると報告している。

しかし、実際には、養護学校においては、音楽の教科書が活用されていない現状がみられるという（齋藤、1996）。そこで、養護学校での音楽の教科書について、質問紙による調査を行い、教科書の活用状況をとらえ、活用の方向性を探ることにした。

#### 2 対象及び方法

##### 1) 対象

全国の国立大学の附属養護学校（知的障害養護学校）41校の小学部低学年・中学年・高学年各担任教員1人ずつ、計123人を対象とした。附属養護学校の小学部を対象にした理由は、ほぼ全国を網羅し、普通学級のみの3学級編成という小規模校で、音楽に関する授業に全員の担任教員がかかわっていると考えたからである。

##### 2) 調査方法

養護学校小学部の音楽科教科書について、質問紙による郵送法で調査を行い（2003年6月20日～7月14日）、教科書の活用状況を分析する。

調査項目は、齋藤（1996）の調査を参考にして作成した。

- （1）音楽に関する授業は、日課表にどのように位置づいているか。
- （2）養護学校音楽科教科書があることを知っているか。どのようにして知ったか。どのように活用しているか。
- （3）養護学校音楽科教科書が改訂されたことを知っていたか。どのようにして知ったか。
- （4）教科書解説を持っているか。どのように利用しているか。
- （5）音楽の教科書を採択しているか。どの教科書を採択しているか。
- （6）教科書解説にある掲載教材一覧表から音楽の授業等で実際に取り上げている教材があるか。

### 3 結果

#### 1) 回収結果について

36校（88％）から回答があり、94人（76％）の担任教員からの回答が得られた。担任教員数が少なくなっている理由は、学級数が少ない学校があったこと、音楽の授業が学級合同で行われているために回答者が少なくなっていることなどによる。そのために、ここでは小学部全体を対象として集計することにした。

#### 2) 対象者について

##### (1) 担当の学年について

ア低学年（32人） イ中学年（30人） ウ高学年（32人） 計94人

##### (2) 教職経験年数について

対象者の教職経験年数は、10年以上の経験を持った教員が60人（74％）をしめている。知的障害教育の経験は、10年未満の先生方が半数（47人、50％）をしめているが、経験の少ない教員から約20年もの経験の長い教員まで、あまり偏ることなく、幅広く分布していることがわかる（Fig. 16）。

##### (3) 所有している免許状について

所有している免許状の種類は、小学校が最も多く83人、中学校50人、高等学校34人、幼稚園18人で、養護学校の免許状を所有している教員は66人で、全体の64％にあたる。しかしながら、音楽の免許状を所有している教員は、7人と多くはなかった。

#### 3) 音楽に関する授業について

音楽に関する授業は、日課表に音楽60％、生活単元学習7％、〇〇タイム6％、リズム5％、その他、遊び、音体、体育（リズム運動）、グループ活動、朝の会として位置づけられていた（Fig. 17）。

#### 4) ☆本の存在について

☆本が存在することを知らない担任教員は4％で、知っていた94％であった。しかし、知っているけど活用していない66％、活用している30％であった（Fig. 18）。☆本をどのように知ったかについては、学校で使用しているので知っていた46％、教科書展示会で見て知った14％、他の教員から聞いて知った10％、研修会等で知った5％、その他、大学の講義で話を聞いた、学校にあるので知っているなどの理由があげられていた（Fig. 19）。☆本の活用状況は、知っているけど活用もしていない55％、教員が教材選択の資料として活用している35％、授業で児童が活用している2％であった（Fig. 20）。なぜ活用しないかの理由では、児童の実態から教科書が活用できないと考えたから45％、107条本を使っているから6％、扱ってみたい教材がないから5％、その他7％であった。

#### 5) ☆本の改訂について

2002年に行われた☆本の改訂を知っていた30％、知らなかった70％であった。☆本の改訂をどのようにして知ったかは、学校で使用していたので16％、研修会等で話を聞いて知った6％、他の教員から聞いて知った3％、教科書展示会で見て知った2％、その他2％であった。

#### 6) 教科書解説について

教科書解説を持っている11％、持っていない82％であった。持っていて利用している9％、持っていないけど利用していない6％であった。教科書解説を持っていない・利用していない担任

教員にその理由を聞いた。音楽の主担当ではないから11%、存在を知らないから10%、持っていないからと教科書を使用していないから各9%、特に必要としないから4%、児童の実態に合っていないから3%、児童の実態に合わせて選曲しているから2%、他のものを利用しているから、音楽の授業が独立していないから、その時々によって教材を見つけてくるので、教科書を採択していないからなどであった。

## 7) 教科書の採択について

音楽の教科書については、採択している62%、採択していない28%、わからない10%であった (Fig. 21)。採択している教科書は、☆本37%、107条本23%、検定教科書2%であった。複式学級なので、☆本と107条本を採択している場合もあった。

音楽の教科書を採択していない理由は、音楽の教科書を使用できる児童の実態ではないから、音楽の教科書として適当なものが見つからないから、児童の実態に応じた授業を展開したいので教科書を使おうと思わない、児童の実態に合わせていろいろな資料から題材を選択しているので、資料としては参考になっているなどであった。

## 8) 音楽の授業等で実際に使用している教材について

☆本掲載教材を実際に活用したのべ総数 (担任教員一人当たりの数) は、☆1,471 (15.6) 曲、☆☆1,514 (16.1) 曲、☆☆☆784 (8.3) 曲で、計3,769 (40.1) 曲であった (Table 1)。教材選択の視点別の合計数 (担任教員一人当たりの数) は、歌唱1,986 (21.1) 曲、身体表現1,154 (12.3) 曲、器楽368 (3.9) 曲、鑑賞261 (2.8) 曲であった。

歌唱教材としてあげた曲と教員数は、「こいのぼり」50人、「たなばたさま」48人、「あわてんぼうのさんたくろーす」44人、「せんせいとおともだち」41人、「あいあい」39人、「もりのくまさん」36人、「こぶたぬきつねこ」31人、「うみ」と「大きなうた」は各30人などであった (Table 4)。

身体表現の教材では、「げんこつやまのたぬきさん」45人、「あたまかたひざあし」43人、「かもつれっしや」38人、「ばんやさんにおかいもの」35人、「やきいもぐーちーばー」35人、「あくしゅでこんにちは」33人、「どんぐりころころ」31人、「なべなべそこぬけ」と「さんぽ」は各30人などであった (Table 5)。

器楽教材では「おおきなたいこ」35人、「やまのおんがくか」35人、「おもちゃのちゃちゃちゃ」29人、「きらきらぼし」27人、「むしのこえ」24人、「たんぷりんのわ」23人などであった (Table 6)。鑑賞教材では「おおきなふるどけい」15人、「シンコペイテッドクロック」13人、「おどるこねこ」と「エリーゼのために」と「せんろはつづくよどこまでも」は各7人などであった (Table 7)。



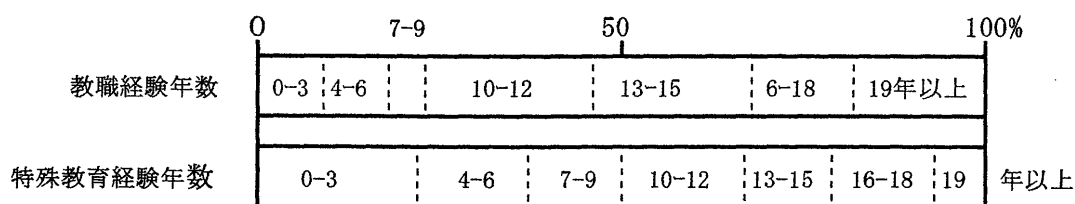


Fig. 16 対象者の教職経験年数の割合

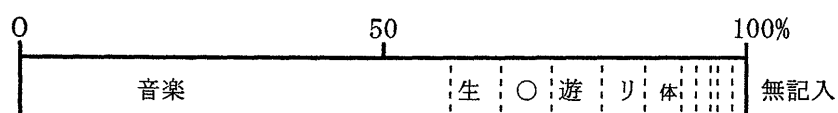


Fig. 17 音楽に関する授業についての日課表上の表記の割合

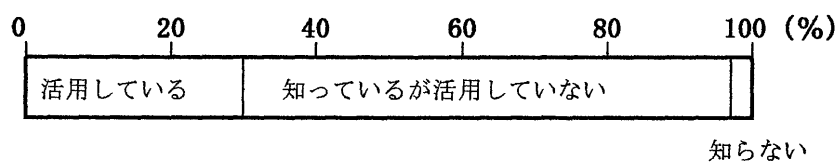


Fig. 18 ☆本を知っているか

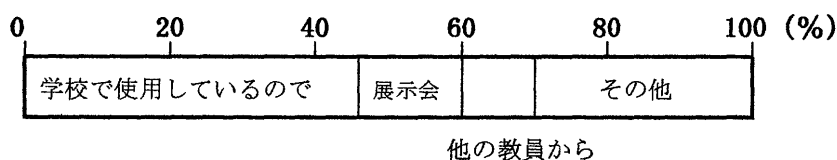


Fig. 19 ☆本をどのようにして知ったか

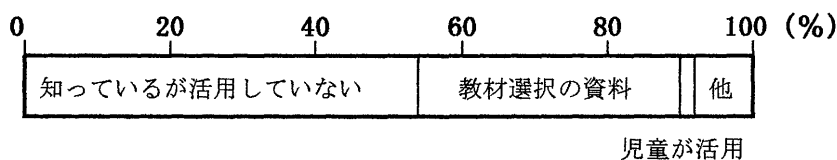


Fig. 20 ☆本をどのように活用しているか

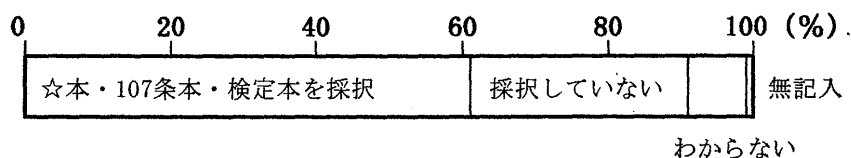


Fig. 21 教科書を採択しているか

**Table 3** 担任教員が実際に活用した教材選択の視点別のべ曲数

教科書	歌唱	器楽	身体表現	鑑賞	計
☆	725	86	592	68	1,471
☆☆	793	244	370	107	1,514
☆☆☆	468	38	192	86	784
計	1,986	368	1,154	261	3,769

**Table 4** 実際に活用した人数の多い歌唱教材

順位	☆本	No	教材名	人数
1	☆	14	こいのぼり	50
2	☆☆	21	たなばたさま	48
3	☆☆	51	あわてんぼうのさんたくろーす	44
4	☆	8	せんせいとおともだち	41
5	☆☆	21	あいあい	39
6	☆☆	5	もりのくまさん	36
7	☆☆	55	うれしいひなまつり	32
7	☆☆☆	15	さんぽ	36
9	☆☆	48	こぶたぬきつねこ	31
10	☆	22	うみ	30
10	☆☆☆	41	大きなうた	30

**Table 5** 実際に活用した人数の多い器楽教材

順位	☆本	No	教材名	人数
1	☆	50	おおきなたいこ	35
1	☆☆	45	やまのおんがくか	35
3	☆☆	25	おもちゃのちゃちゃちゃ	29
4	☆☆	20	きらきらぼし	27
5	☆☆	33	むしのこえ	24
6	☆☆	9	たんぶりんのわ	23
7	☆	29	へい！たんぶりん	22
7	☆☆	51	あわてんぼうのさんたくろーす	22
9	☆☆	19	かえるのがっしょう	17
10	☆☆	44	どれみのうた	12

**Table 6** 実際に活用した人数の多い身体表現教材

順位	☆本	No	教 材 名	人数
1	☆	49	げんこつやまのたぬきさん	45
2	☆	30	あたまかたひざあし	43
3	☆☆	7	かもつれっしや	38
4	☆	43	ぱんやさんにおかいもの	35
4	☆☆	49	やきいもぐーちーぱー	35
6	☆	11	あくしゅでこんにちは	33
7	☆	38	どんぐりころころ	31
8	☆	45	なべなべそこぬけ	30
8	☆☆☆	15	さんぽ	30
10	☆☆	48	こぶたぬきつねこ	27

**Table 7** 実際に活用した人数の多い鑑賞教材

順位	☆本	No	教 材 名	人数
1	☆☆	◎	おおきなふるどけい	15
2	☆☆☆	◎	シンコペイテッドクロック	13
3	☆	◎	おどるこねこ	7
4	☆☆☆	◎	エリーゼのために	7
5	☆☆☆	9	せんろはつづくよどこまでも	7
6	☆	21	たなばたさま	6
7	☆☆	◎	こぞうのこうしん	6
8	☆☆	◎	あめりかんぱとろーる	6
9	☆☆	37	もみじ	6
10	☆☆	44	どれみのうた	6

## 4 考察

### 1) ☆本の存在と活用状況について

齋藤（1996）が行った埼玉県の養護学校小学部の音楽担当の教員を対象にした調査結果では、☆本の存在を知っている人が83%であったが、今回の全国の附属養護学校の担任教員を対象にした調査では、ほとんどの教員が知っていた。しかし、知っているが活用していない割合は66%と、75%（齋藤、1996）よりも若干少なくなっているが、活用されていない状況は変わっているとはいいいがたい。

しかしながら、☆本をどのように知ったかについては、学校で使用しているので知っていた教員が多く、学校では☆本を使用している状況が確認できた。また、研修会や大学の講義で話を聞いて知っていた教員も少なくなく、☆本が話題になる機会も増えていることがわかった。

☆本の活用状況については、教員が教材選択の資料として活用している場合と知っているけれど活用もしていない場合が多かった。なぜ活用しないかの理由は、児童の実態から教科書が活用できないと考えたからであり、齋藤（1996）の結果とほぼ同様であった。

☆本が一般的な教科書とは異なり、指導計画にそって内容を配列するという作り方にはなっていないことから、授業で指導計画にそって教科書を使用することはむずかしいことが予想できる。しかし、児童の実態に応じて、教科書解説を参考にして活用する方法を検討することによって、☆本の掲載教材を使用することは十分にできる。

齋藤・星名（1996）、齋藤（2003）の教科書の教材分析から、児童の発達段階を考慮しつつ、新たな教材も取り入れながら教科書の改訂が行われていることを考えると、教員は教科書を手に取り、目の前の児童にとってどのように使用できるか教材研究を行うことが必要である。また、教科書改訂の通知や説明、連絡等を充分に行う必要があり、教科書採択の説明会や展示会等でも、改訂の趣旨や内容について周知する必要がある。

### 2) 音楽の教科書の採択について

音楽の教科書（107条本を含む）の採択については、採択していると答えた教員は62%であったが、採択していない・わからないという教員が40%近くいた。107条本を含む音楽の教科書を採択していない理由としては、音楽の教科書を使用できる児童の実態ではないから、音楽の教科書として適当なものが見つからないから等で、授業のなかで児童が手にとって教科書を使うことができないので、採択もしないのだと考えられる。また、音楽の授業を日課表に位置付けていない、教科を合わせた形態で教育課程に位置付けているので、教科用の教科書を採択していないと考えることもできる。

しかし、小学部段階は義務教育であり、教科書は無償で給与されるものである。学校教育法では、第21条に検定教科書または著作教科書を使用しなくてはならないと規定している。また、第107条に養護学校や特殊学級では第21条で規定した教科用図書以外の教科用図書を使用することができるとしている。この規定からすると、各教科や領域を合わせた学習を行っていたとしても、音楽の内容を取り扱うように教育課程も編成されていることから、音楽の教科書を使用しなければならないことになる。つまり、適切な教科書を採択する必要がある。

107条本を採択している場合も少なくないが、107条本のほとんどが絵本であり、掲載曲は少なく、教材活用についての解説書があるわけではない。その点で、☆本には約60～80の教材が紹介され、知的障害教育や重度・重複障害児における音楽教育の考え方、各題材と取り扱いなどを含む教科書解説、伴奏編も出版されており、児童にとっても教師にとっても有効に活用できるものである。小学部用の☆本は3冊であるので、☆本と107条本を隔年で交互に採択することが望ましいといえる。

### 3) 音楽の授業等で実際に使用している教材について

日課として「音楽」を設定している学級が約60%を占めていたが、音楽に関する授業は、生活単元学習、遊び、体育（リズム運動）、グループ活動、朝の会など多岐にわたっていることがわかった。そこで、音楽の授業等で実際に取り上げている☆本掲載の教材を調べてみると、教員一人当たり40曲ほどがあげられた。

教材選択の視点別のべ総数は、歌唱教材としての選択が最も多く、次いで、身体表現としての教材選択が多かった。器楽と鑑賞に関する教材選択は少なく、歌唱教材の1～2割であった。また、歌唱と身体表現、歌唱と器楽、歌唱と鑑賞のように、複数の視点で使用できる教材が多く選択されていることもわかった。

教材選択の視点別にみると、歌唱の教材として多く取り上げられていたなかに、行事と関連したものがみられた。身体表現の教材では、手遊び歌とともに、歩・走・横転などリズム運動と結びつく教材も多くみられた。器楽の教材では、直接楽器をテーマにしたものと、音楽そのものに関連した教材、擬音の部分を楽器で演奏する教材が多くみられた。鑑賞の教材では、行事に関連したもの、時計や猫、行進するなど楽しくイメージしやすいもの、親しみのあるものがあげられているが、実際に授業で取りあげた教材の数は少なかった。

歌唱や身体表現としての教材を多く選択しているという状況は、一つは☆本に掲載されている教材の約40%が歌唱の教材で占められ、約20%が身体表現の教材で構成されており（齋藤、2002）、器楽や鑑賞の教材も歌唱の教材を当てている場合が多いことがあげられる。また、養護学校小学部の音楽活動が歌唱や身体表現を中心に構成されており、器楽や鑑賞として取り上げる教材や機会が少ないということも考えられる。さらに、教科書解説を活用し、教材研究を進めることによって、歌唱や身体表現だけではなく、器楽による表現や鑑賞といった音楽活動の幅を広げることも重要である。

## 5 教科書の活用の方向性

☆本の掲載教材の分析（齋藤、2003）をとおして、☆本の教材が子どもの発達段階にそって配列され、『おんがく☆』から『おんがく☆☆☆』へと段階的に発展的に作られていることがわかる。掲載されている教材も3冊で200曲にもなり、子どもたちの生活や学校行事に関連した内容を持ち、興味をひきおこすさし絵があり、養護学校での音楽の授業でも、朝の会・帰りの会、行事に向けた生活単元学習など、幅広く活用できるものであることが示唆されている。☆本を活用していない理由として、子どもたちの実態から音楽の教科書として活用することのむずかしさをあげている場合が多いが、実際に指導場面では☆本掲載の教材をたくさん活用していることがわかった。

さらに、たとえば、☆本のさし絵を大型絵話に仕立てたり、パネルシアターにしたり、ペープサートにしてわかりやすくするなどの工夫も必要である。また、教科書解説を利用して、児童の実態に合わせた指導の展開を工夫することもできる。教科書解説には伴奏編もあり、児童の反応に合わせて伴奏をするなどにもできるように工夫されている。児童が教科書を手にして学習を進めることが活用することではなく、教員が教科書を教材として活用することと教科書の内容を工夫して学習活動として展開することが重要なのである。

そして、教科書を教材として生かした実践結果等をもちより、検討することによって、教科書を有効に使用できるようになるのではないかと考える。そのためには、個々の担当者の教材研究や実践研究を行うことが必要である。この調査がその契機となり、子どもたちのために☆本が大いに使用されるようになることができれば幸いである。

※齋藤一雄（2005）養護学校小学部用音楽科教科書の活用調査．発達障害研究，27(2)，  
pp. 147-152.