

インクルーシブダンス授業でのグループ創作活動場面における 知的障がい児の変容に関する一考察

島根大学大学院教育学研究科* 岩谷 友洋
島根大学教育学部 廣兼 志保

Developmental Changes of a Child with Mental Retardations at Creative Group Works in an Inclusive Dance Class

Tomohiro IWATANI (Graduate School of Education, Shimane University)
Shiho HIROKANE (Faculty of Education, Shimane University)

キーワード：インクルーシブダンス 障がい児教育 ダンス教育 グループ創作

1. 研究の動機及び目的

体育の授業で健常児と障がい児と一緒に授業を行うことをインクルーシブ体育という。

インクルーシブ体育では、障がい児の社会性の向上や健常児の動きの模倣による身体運動スキルの獲得が期待されている(長曾我部, 1997)。

インクルーシブ体育における障がい児の態度と変容をめぐる草野(2001)は、「インクルーシブ体育において障がい児側の態度とその変容を探る研究は、障がい児の場合、自分達が健常児に受け入れられ、自分を発揮することに満足できたかどうか重要である。しかし、本人へのアンケート調査等が困難なこともあり、障がい児側の態度やその変容に関する研究はほとんどされていない」という。このことから、インクルーシブ体育分野での障がい児側の態度や変容に関する研究は発展途上の段階にあることが分かる。

一方、日本での統合保育において本郷(1998)は、障がい児をめぐる保育士や健常児との関わり、社会的相互作用を自由遊び場面のVTRによる観察記録を相互作用系列数・相互作用内容

といった測度を用いて分析している。このように、統合保育においては、社会的相互作用に関する研究は行われている。

そこで、インクルーシブ体育における障がい児側の態度やその変容に関する研究データの蓄積をはかるため、統合保育に関する先行研究において用いられた手法を参考としつつ、本研究では障がい児側の視点に立って研究を進めていくこととする。

インクルーシブ体育の運動領域の選択や創造にあたって、ゲームのような競争的種目とダンスのような協同的種目とあるが、協同的運動の開発はインクルージョン推進の立場からも注目されている。以下にインクルーシブダンスに関する研究を概観する。佐分利(1997)は知的障がい児と大学生による能力混合グループでの即興表現が、障がい児のダンス学習にどのような効果があるのかを検討するために軽度の知的障がいと精神障がいを合わせ持つ養護学校高等部3年生の表現を動きのモチーフを中心に分析し、関わった友達の動きとの関連と対象生徒の表現の特性を考察している。その結果、対象生徒の動いた16のモチーフのうち13が、近く

* 2008年度研究科大学院生。

のグループや友達の動きに関係していたことを明らかにした。また、岩谷(2009)はインクルーシブダンス授業における、知的障がい児の対象児(2名)を取り巻く教師及び交流学級児童との社会的相互作用に焦点を当て、授業観察と行動分析を行った結果、2名の対象児どちらもグループ創作場面で他児との社会的相互作用が活発に行われていたことを明らかにした。

これらの先行研究の結果から、インクルーシブ体育の授業を実践する場合、ダンス単元ならば、障がいのある子どもは障がいのない子どもと関わりを持ち易いことが分かる。さらに、障がいのある子どもは、インクルーシブな身体活動を行うとき、動きの発現に際して、近くにいる友達の動きに影響を受けるのではないかということが示唆される。

よって、本研究では、研究の対象にインクルーシブダンス授業を取り上げる。なかでも、本研究では障がい児を取り巻く相互作用が生起し易い学習場面としてグループ創作学習の場面における「障がい児を取り巻く社会的相互作用²¹⁾の様相」に着目し、考察を進める。

先行研究で岩谷(2009)は、対象となる障がい児の創作活動中のポーズの変化と健常児との関わりに着目し、健常児の「笑いを共有する」、「促す」という関わり、及び対象児による健常児の「模倣」によってポーズの変化が誘発されたことを明らかにした。そこで、本研究では、インクルーシブダンス授業におけるグループ創作場面で観察された障がい児を取り巻く相互作用とポーズの変化との関連に焦点をあて、より具体的に集団での創作活動における障がい児の変容を明らかにしたい。

さらに、障がい児と他児との相互作用において教師がどのような媒介機能を担っているかという視点からの分析も必要(本郷, 1989)であることから、教師の指導行動に着目し、グループ活動が活発になるための効果的な指導のあり

方をも明らかにしたい。

よって、①教師のグループに対する指導②A児を取り巻く社会的相互作用とポーズの変化との関連性の2つの観点から考察を進める。

2. 本研究の方法

本研究では、授業観察にあたり、実施意図を協力校に説明し協力を得た上で実施した。得られた映像資料等の扱いについては、人権や個人情報保護に配慮した。

2.1 対象児

本研究の対象児は、A県B市立の公立小学校の特別支援学級第1年生の知的障がい有する女児(以下、A児とする)である。

参与観察から分かったA児の行動の特徴として①～④のことがあげられる。

- ①交流体育では、単元開始当初に交流学級先の児童の輪に入りたがらないことが多い。環境や場所の変化に弱いとも考えられる。
- ②気分の浮き沈みが激しい。特に不機嫌な時は、他児を叩くといった暴力行為がみられる。具体的には、特別支援学級の授業でカルタ取りをしているときに、札が他児に取られて思い通りにならないと手持ちの札を投げ散らかし大泣きしてしまった例もある。
- ③状況が分からない時やグループに入れない時・興味を示していない時は後ろ手に組む姿勢をとり視線が下向きがちである。
- ④慣れない人に対しては無口であるが、慣れた人とはA児から会話をする。交流体育中は、授業担当教師の問いかけに対して積極的に挙手をして発言するといった行動も見られることから、教師の注目を受けたがる性格とも考えられる。

交流学級先の児童は第1学年で男子23名、女子13名の計39名であった。交流学习では

体育科、図画工作科、音楽科の授業を特別支援学級に在籍する児童3名と4月当初から同じ場所で学んできた。

2.2 対象とした観察授業場面

体育科での交流授業を対象とした。単元は、表現リズム遊びで題材は「掃除の光景」であった。このうち、本研究では、A児と他者との相互作用の様相の変化を検討するために、第4時の「次回のポーズを考える課題に向けてグループ分けをする場面」と第5時の「グループで最後のポーズを考える場面」の二つの場面を抽出し、ビデオに撮影して観察・分析を行った。

表1 対象授業の展開（全14時間中8時間）

期	時	学習活動
前期	1 (時間) /14 (全時間)	表現運動会のビデオ鑑賞とめあての発表
	2 (時間) /14 (全時間)	パート練習
中期	4 (時間) /14 (全時間)	通し練習と次回のグループ確認
	5 (時間) /14 (全時間) 対象授業	グループで最後のポーズを考える
後期	7 (時間) /14 (全時間)	通し練習
	8 (時間) /14 (全時間)	新しい振り付けの練習と登場場面の練習
	13 (時間) /14 (全時間)	通し練習
	14 (時間) /14 (全時間)	客席からの入場、ダンス、退場までの通し練習

2.3 観察期間

表現リズム遊びの単元の授業観察は約3週間（全14時間中8時間）実施した。なお、分析にあたっては第1時から第2時までの授業を前期、第4時の「グループ分けをする場面」と第5時の「グループで最後のポーズを考える場面」の授業を中期、7時以降を後期としてまとめた。

2.4 観察方法と分析測度

1) 対象児に対する小学校生活での参与観察

対象児の1日の学校生活を振り返りフィー

ルドノートを記録した。その際、A児を取り巻く人間関係や健常児との交流に着目し、フィールドメモを記入した。

2) 分析測度を用いたVTRによる行動分析

表2に相互作用を分析する測度を定義した。表2には、本郷（1989）が作成した測度を参考に、新たにグループメンバーの児童の項目と教師の反応の項目を付け加えた。分析の際には、相互作用が発生した場面を記述し、相互作用が発生した状況、働きかけの形式・内容、対象児や教師の反応にそれぞれを分類する。考察の際には、分類された頻度の計数を基に考察を進める。

表2 分析測度

- | |
|--|
| ア. <教師が対象児に働きかける際の状況> |
| 1. 対象児が相互作用を開始した |
| 2. 教師が相互作用を開始した |
| 3. 教師と対象児との相互作用が行われている |
| あ. <グループメンバーが対象児に働きかける際の状況> |
| 1. 対象児が相互作用を開始した |
| 2. グループメンバーが相互作用を開始した |
| 3. グループメンバーと対象児との相互作用が行われている |
| イ. <教師の働きかけ形式> |
| 1. 発 声：発声のみのもの |
| 2. 発声+動作：発声+身振り、発声+触るなどといったように発声に何らかの動作が同時的、継続的に付け加わったもの |
| 3. 動 作：身振り、指さし、触るなどの動作で、発声を伴わないもの |
| い. <対象児とグループメンバーの働きかけ形式> |
| 1. 発 声：発声のみのもの |
| 2. 発声+動作：発声+身振り、発声+触るなどのように発声に何らかの動作が同時的、継続的に付け加わったもの |
| 3. 動 作：身振り、指さし、触るなどの動作で、発声を伴わないもの |
| ウ. <教師の働きかけ内容> |
| 1. 禁 止：対象児やグループへの行動の禁止 |
| 2. 指 示：対象児やグループに対する行動の指示 |
| 3. 叙 述 等：対象児やグループの行動、あるいは外界の事物・事象についての叙述。非難、賞賛なども含む |
| 4. 質 問：対象児に対する質問 |
| 5. そ の 他：物のやりとり、対象児への援助など |

6. 不 明：主に、録音状態が悪く、教師の発声が聞き取りにくいもの
- う。 <対象児とグループメンバーの働きかけ内容>
1. 笑 う：グループメンバーが笑う
 2. 促 す：対象児にポーズを促す
 3. 叙 述 等：対象児やグループの行動、あるいは外界の事物・事象についての叙述。非難、賞賛なども含む
 4. そ の 他：物のやりとり、対象児への援助など
 5. 不 明：主に、録音状態が悪く、グループメンバーの発声が聞き取りにくいもの
- エ。 <対象児の反応>
1. ポーズをとる：教師やグループメンバーの働きかけに対して、ポーズをとることで反応を返している場合
 2. 従 う：教師やグループメンバーの働きかけに対し、働きかけに応じた何らかの行動変化（見るを除く）を起こした場合
 3. 笑 う：教師やグループメンバーの働きかけに対し、笑いを返した場合
 4. 見 る：教師やグループメンバーの顔、あるいは教師の指示したものをただ見るだけで、その他の行動変化を起こさない場合
 5. N R：何らかの行動変化を起こさない場合
- え。 <教師の反応>
1. 話 を 聞 く：対象児の話を知っている場合

3) ダンス授業における相互行為分析

ダンス授業でA児を中心に撮影したVTRの映像から、①授業担当教員（T1）の行動、②対象児の行動、③グループ内の他児の行動、④他の児童・教員の行動を抽出し、誰が何をどのように行ったかを具体的に記述した。そして、それらの行動の先行条件・対象児をとりまく人々の働きかけや応答の様子・対象児の行動の結果といった前後の文脈から、グループ創作活動場面におけるA児の①行動の変容、②身体技能の変容、③人間関係の変容の3つの視点から分析を行った。

3. 結果と考察

3.1 4時間目～グループ活動の場面～

VTRの映像から、グループごとに分かれて

集合する場面でのA児の行動とグループメンバーとの関係、A児に対する教師の指導について以下に時間を追ってその様子を記す。

最後のポーズの場所へ交流体育時のグループごとに集合する際に、T1がグループに対してグループ名を呼び各場所にグループメンバーが集まり次第座らせていた。しかし、A児は右隣のB児に話しかける、A児からB児に抱きつくなどのスキンシップをとっており2人とも自分のグループが呼ばれていても集合場所に移動せずその場にいた。

T3がA児とB児に近づき集合場所へ行くように働きかけるが、A児は本来のグループではないB児のグループへ移動してしまう。B児のグループで座っている時からA児はポケットに両手を入れている。T3がB児のグループの違いに気付く「一緒じゃなかった？一緒だった？」とA児に問いかけるとA児はすぐに頷いていた。

T3がA児のグループの場所へ連れて行くと、A児は体の位置をグループメンバーと向き合せることなく他の3人と少し距離を空けて右端に座る。

座った直後は一点を見つめたまま無表情になる。T1が最後のポーズの位置を確認している際にはあくびをし、手悪さを開始する。明日の活動（グループでポーズを創ること）を全体に伝えている時は視線が下向きで目を細め、口をつむったまま冷たい表情をしていた。

3.2 5時間目～グループで最後のポーズを考える場面～

表3にダンス授業でA児を中心に撮影したVTRの映像から、①授業担当教員（T1）の行動、②対象児の行動、③グループ内の他児の行動、④他の児童・教員の行動を抽出し、誰が何

をどのように行ったかを具体的に記述したものを示す。表にはグループ内の児童(いずれも健全児)をC1, C2, C3, C4と表記した。

また、授業担当教員以外のサポート教員をT3, T4と表記した。

表3 インクルーシブダンス授業におけるグループ創作活動の観察記録

教科：体育 単元名：表現リズム遊び 授業実施日：平成19年11月14日（本時 5/14時）

時間	学習活動	授業担当教員(T1)の行動	対象児の行動	グループ内の他児の行動	他の児童・教員の行動等
0' 00"	グループごとに集合	「肉だんご(のように小さく固まってグループごとに集まる)になるところまでいきます」	同じグループの女児C1に手を引かれてC1・C2・C3と一緒に集合場所に来る。場所に着き、C1・C2・C3の3人が座るとC1から手を離し同グループのメンバーが3人集まって座っている場所の右端に座る。股関節を内転させ膝を開いてベタリと座る。視線はうつむきがちで仲間と逆の方に向けている。表情は無い。	徐々に指定の場所にC1・C2・C3の3人が集まって来、座り始める。C1・C2・C3は並んだり互いに向かい合ったりと座る位置や座る姿勢を変えている。C4は1人教室の後ろの壁際に立っている。	集合場所は、前時の授業で指定されたところと同じ。
0' 17"		「いいねいいね、ここは…」	C1・C2がC4を手招きしC3もC4の方を見ている時には、A児も3人の方を見、駆け寄って来たC4の方を向く。しばらく仲間の方をきょろきょろと視線を動かしながら見る。	C1・C2がC4を手招きし、教室の後ろにいたC4がグループの中に加わって座る。4人で丸くなって座る。太鼓の音と共にT1の方に体を向け、体育座りの姿勢をとる。	子ども達はT1の声かけに応じ次第に背筋を伸ばして体育座りの姿勢をとる。
0' 34"		「白(グループ名)女子どこ?教えてあげて」	C1・C2・C3・C4が正面を向き体育座りに姿勢を正すと、A児も座り直す。体育座りにはならない。仲間の方を見る。	C1・C2も後ろを振り返りグループの中心に視線を向ける。	
0' 44"		「どこが体育座りが上手か見るよ」「3・2・1」太鼓をドンと一打する。「先生の方向いて」「先生の方向いて」「3・2・1」太鼓をドンと一打する。「いや～どっこも上手だよ。ここ(1つのグループを指して)はとびつきり上手だけどね、ここ(他のグループを指して)もすぐ上手。皆ほら、先生の方におへそ向けちようでしょ。顔も目も心も満点。満点」	T3の促しに応じて体育座りの姿勢をとる。	C1・C2・C3・C4背筋を伸ばし、T1の方に向き直る。C2・C3・C4はT3とA児の方に顔を向けて様子を見る。	サポート役のT3がA児の後ろに立つ。
1' 13"		「今日は特に男子が上手だ。男子が。男子が。女子はどうか」(T3の言葉をうけて)「かっこいい!女子もパッチグー」	それまでうつむいていた視線がまっすぐ上がりT1の方を見る。	全員視線をT1に注目させる。	T3がA児の後ろにかがみ込み、背中にふれて体育座りの姿勢をとるように促す。
1' 22"	本時の課題の伝達	「では、このチームでね、今からね、最後のポーズを、そうだな、(時計をさして)長い針がね、6まで5分間でとびつきりかっこいいポーズを考えて下さい。いいね。5分。6まで。いいかい? (子どもの「早い」の声に応じて) 早い? まあ考	T1の視線と共に時計の方を見る。	T1の視線と共に時計の方を見る。 C2がC1の腕に手を回して引き寄せ、話しかける。C1はC2と向かい合い応じる。	T3はグループの後ろを通過して立ち去る。「(子ども達皆の)背筋が伸びた!」 室内はざわつき始める。

<p>1' 53"</p>	<p>グループごとに創作活動</p> <p>えて」 「6でいいね。はい、では考え始めましょう。どうぞ」 (各グループを巡視しながら)「やってみて、やってみて。どんどんやってみて。」「はい、立って、立って。どんどんやる。作ってみる」(ポーズを作っているグループへ)「おっ、いいね、いいね」 「立って、立って。やってみる、やってみるといけん。やってみる。はい、立って。(A児達のグループの前を通りながら)座ってお話なんてしないでやってみる。こんな感じどう？やってみる。立って、立って。やってみる。そうそう、どんどんやってみる。いいぞいいぞ。どんどんやってみて。」 「最後のポーズ。」</p>	<p>体育座りの姿勢がくずれ、あぐらになる。 C4の方を見る。</p>	<p>C2・C3・C4の姿勢もくずれ始める。</p>	<p>T3が手を差し伸べながらA児の方へ向かってやって来る。グループに向かってはたらきかけている。 子ども達は思い思いのポーズを次々ととっていく。 T4からもポーズをとっている子ども達に「おおいね」と声がかかる。</p>
<p>2' 18"</p>	<p>仲間の方を向いてぐっと近づき、座っている。 仲間と一緒に立ち上がる。</p>	<p>仲間の方を向いてぐっと近づき、座っている。 仲間と一緒に立ち上がる。</p>	<p>全員固まって向かい合い、座って話し合いをしようとしている。 T1の声に応じて全員立ち上がる。</p>	<p>次第に各グループの子ども達の活動が活発になっていく。室内は子ども達の歌声に満ちている。</p>
<p>2' 36"</p>	<p>室内を歩き周りながら、各グループの様子を巡視している。</p>	<p>4人がそれぞれポーズをしている姿を見つめる。主にC3・C4を見つめる。視線はうつむいている。</p>	<p>C3は右足を1歩前に出して膝を曲げ、左足を大きく後ろに伸ばして両腕をピンと伸ばすポーズをとる。C4はしゃがんで右膝を立て左膝を床について両手を横にひろげたポーズをとる。C4はC3と顔を見合わせてにっこり笑う。</p>	
<p>2' 41"</p>		<p>A児は2人の方に体を向けたままうつむいて立っている。足先は内向きで、指に力を入れてぐっと床をつかんでいる。また、両足の親指を触れ合わせながら立っている。両腕は体側につけ垂らしている。 C4の声と同時にA児の視線が上がりC4の動きを見つめる。右手で鼻の右わきを搔く。A児はグループ内で1人だけ突っ立ったまま右手の甲で目をこすったりしながらC3・C4の行動を見ている。口はへの字形に引き結ばれている。</p>	<p>ポーズが終わり2人は立ち上がる。C1・C2が向かい合って立ち、鏡を見るように互いのポーズを模倣し合う。片手でVサインを作り肘をまげて額にあて、もう片腕は肘を曲げて腰にあてる。片足をやや開き、斜めに前に半歩出して踵を床につける。C4が「最後のポーズ」と声をかけ、首を傾けながら笑顔で上記のC1・C2のポーズを模倣してみせる。C3もC4の動きに応じてC4の方を向き、両肘を曲げ腕を肩の高さにあげる。C4はC3を見返す。 C1・C2は向かい合って笑顔でしゃが</p>	

2' 59"	T3と共に発表グループへ「最後のポーズ」と声をかける。	後ろの男子グループが倒れ込むと同時に後ろを振り返り男子グループの方を見る。両腕を後ろ手に組み両足は内転させたまま右足の踵を少し持ち上げる。	んだり立ってピースサインをしたりと次々にポーズを出し合っている。	A児達のグループの後ろにいた男子のグループが一斉に床にうつ伏せに倒れ込む動きをする。
3' 00"	太鼓をドンと一打。「おお～」と賞賛し拍手する。太鼓のバチも拍手のように鳴らす。			A児達の前にいた女子グループがT1・T4の前でポーズの発表をする。発表後「イエー」と歓声をあげ拍手。
3' 01"	「すご～い」	歓声と拍手と同時に発表グループの方を振り返る。姿勢はそのままだが視線が上がり目の開きが大きくなる。		
3' 03"	「Yちゃんはね、ちょっと見えんけんね、ねえ。ここ、ここ。」…と、発表グループに立ち位置を指導している。	体全体を発表グループの方に向ける。口元がやや緩み表情に微かな微笑みが浮かぶ。C1がA児の前に立ち、発表グループが見えなくなったA児は、体を傾けてC1越しにグループの方を見ようとする。	歓声と拍手と同時にC1・C2・C3は一斉に発表グループの方を振り返り、笑顔でじっと見る。C4はしゃがんで先ほどやったポーズを今度は両腕を胸の前で交差させ繰り返し練習しているが、視線は発表グループの方を向き笑顔である。	他のグループも各自思い思いに動いている。
3' 18"	各グループを巡視し、「最後のポーズ」と声をかけ太鼓を一打しながら、できあがったポーズを確認し指導している。	A児は、両手を後ろ手に組んで立ったまま、視線を落とし、C1・C2・C3・C4が練習している様子を見ている。	C1が1・2歩歩きA児の前に背を向けて立つ。C1・C2・C3・C4は動かないA児を中心にしてグループで丸くなり、先ほど自分達が考えた各自のポーズをそれぞれに繰り返し練習している。	各グループとも、どんだん子ども達一人ひとりのポーズが決まり、グループ内での立ち位置が決まっていく。
3' 20"		A児は皆がタイミングを合わせて一斉にポーズをとっている間も変わらず突っ立ったままでC1・C2やC4の方を見ている。	「いっせーの、最後のポーズ」と互いに声をかけC1・C2・C3・C4はグループ全員でタイミングを合わせて一斉に皆笑顔でポーズをとる。	
3' 30"		A児は視線を上げ、C3の方を見る。	C1・C2・C3が皆の様子を見ているA児の方に歩み寄る。C2はA児の腹に手をふれC3はA児の肩に手をおいて話しかけ、A児にポーズを求める。	
3' 40"		A児は後ろ手に手を組んで立ついつものポーズで頭を右に傾ける。[ポーズ1]。	C1・C2はA児の前に立ち、A児の後ろ手に手を組むポーズを頭を右に傾けながら2回模倣する。その後C1は手を叩いたり飛び跳ねたりして笑う。	
3' 42"		A児はC1・C2が2回自分の真似をし笑ったのを見た後、2人に向かってにっこり笑う。	C1・C2がA児に近づく。C1・C2がA児の正面に向かい合って立ちC1・C2がA児の両肩と腕にポンポンと手を置	
3' 50"				
3' 54"		A児は目を大きく見開いて両手でピースサインを作り左腕を伸ばす。右肘を曲げ右目の前でピースサインをし、左足		

		を1歩前出し踵を床につける [ポーズ2]。これはC2が練習していたポーズの一部を取り入れた模倣である。	く。C1はA児から離れる。C2が右手の人差し指を立ててA児に他のポーズを求めめる。 C4は C1・C2・A児の顔を眺みはねる。C3は少し離れてC1・C2・A児の方を見ながらポーズの練習をしている。 C1が軽くジャンプして両肘を曲げ手の平を開いて肩の上にかざす。体を左に傾け左足を1歩前に出して踵を床につける。これはC1が繰り返し練習しているポーズである。C4が再びC1・C2・A児のそばに戻って来、C1・C2・C3はA児と向かい合って一緒に同じポーズをする。C4は同時にしゃがんでポーズをする。C2がA児の前で [ポーズ3] と手の平を開いた [ポーズ4] をしてみせる。5人は互いに近づき円になって一緒にポーズをし合う。
4' 03"		A児はC1・C2を見つめ、両肘を曲げ手の平を開いたり親指と中指をつけたりして顔の前にかざす。表情は笑顔である [ポーズ3]。	
04' 08"		続けてA児は両腕を斜め上に伸ばして握り拳を作り、万歳の姿勢をとる [ポーズ4]。その後C4の方へ2歩移動する。	
04' 15"		A児は、さらに1歩C4の方へ移動し、C2の動きを模倣して、手の平を開いた [ポーズ4] をする [ポーズ5]。両足は内転し右足の内側を浮かせている。にっこりと笑う。A児はさらに1歩後退する。	
04' 26"		A児は、1人で [ポーズ3] と [ポーズ5] を続けて動く [ポーズ6]。膝を4回ははずませる。視線は下を向いている。表情は笑顔。	C1・C2・C3・C4はまた離れ、C1とC2が向かい合い、C3とC4が隣り合って各自好きなポーズをする。 C4が床上に仰向けになり両足を天井に向けてバタバタと振る。
04' 31"		A児は一瞬C4の動きを見る。	
04' 36"		A児は両手を後ろ手に組み、仲間から少し離れて立つ。	T4の声かけに応じてC1 C2とがリーダーになり、一緒に仲間を動かしてグループ内での立ち位置が決まる。
05' 02"		A児は、立ち位置が後列左端と決まる。	C1・C2・C3・C4は「いっせーの、最後のポーズ」のかけ声と共に全員でタイミングを合わせて、それぞれのポーズを練習している。 C2がA児に近づきポーズを促す。
05' 16"			
05' 35"		A児は後ろ手を組んで立ったまま動かない。足を内転させ、右足で左足の爪先を踏んでいる。視線は仲間から離れて遠くを見ている。	
05' 38"		A児は両肘を曲げ両手で拳を作って肩の上にかざす [ポーズ7]。	

T4がグループに「(ポーズは)決まった?」と声をかける。

05' 43"		A 児も C4と一緒に飛び跳ねる。表情は笑顔で胸を張って前方を向いている。	C4がその場で飛び跳ねる。 5人全員でかけ声をかけタイミングを合わせて一斉にポーズをする。	
05' 47"		A 児はタイミングを逃し、ポーズに入れない。	C2がタイミングの確認をし、再び全員でポーズの練習をする。	前方で T3 がグループのポーズを見ている。
05' 51"		A 児も膝を曲げ 1 回スイングしてからその勢いによって右足を1歩前に踏み出し両手を開いて斜め上に両腕を伸ばす [ポーズ 8]。表情は笑顔。	T3 が見ているのに気づいた C1 が勢いよく走って T3 にとびつき、走ってグループに戻る。	
05' 55"		T3 と C1 の方を笑顔で見ている。	T4 のかけ声に合わせて全員でポーズをとる。表情は笑顔。	T4 が「(ポーズは)決まった? セーのーさんはい!」とグループに声をかける。
06' 13"		T4 のかけ声に合わせて [ポーズ 8] をとる。視線はやや下だが前を見る。表情は笑顔。	かけ声に合わせて再び全員でポーズをとる。表情は笑顔。	
06' 19"	隣の男子のグループにポーズの指導をしている。「おおー」と賞賛の声をあげる。	グループでタイミングを合わせて [ポーズ 9] をとる。A 児は両手を後ろ手に組み、足を内転させ、右足で左足の爪先を踏む。頭を左に傾ける。	C1・C2・C3・C4 は各自のポーズの練習を繰り返している。課題から離れて遊んだり練習したりを繰り返す。	
06' 26"		T1 の賞賛の声を聴き、声の方を注目する。グループの仲間とは一緒に動かない。仲間がばらばらに動いている時は、両手を後ろ手に組み、体を隣のグループに向けて無表情のまま動きをじっと見ている。	再びかけ声に合わせて全員でポーズの練習。	
07' 01"		皆が顔を見合わせた瞬間、グループの方を向き直り、タイミングを合わせて笑顔で両腕を斜め上にあげてポーズ [ポーズ 8]。視線は隣の C4 の方を向いている。	T3 を囲んで T3 の動きを見ている。	T3 がグループの前にやって来る。T3 は皆に「かわいい」と言って、自分もグループのポーズを4種類真似してみせる。
07' 19"		視線を上げ T3 の方を見ながら [ポーズ 8] をしてみせる。表情は笑顔。		
07' 25"		T3 が去った後、軽くジャンプしながら 5 回両足を開いたり閉じたりする。		
07' 31"		A 児は皆と一緒に集まりに加わる。	全員小さく集まり C2 を中心に話し合いをしている。	
07' 49"		両手を後ろ手に組み両足を内転させ、仲間から視線をはずして隣のグループの方を見る。	C1 がふざけて C2 に変な顔をして見せ C2 が C1 を軽く突き飛ばす。 C3 は 1 人で左手を斜めに上げそれを見る。C4 は椅子に座り皆の様子を見ている。	
08' 02"	T1 が A 児達のグループの前に立ち、「最後のポーズ」と声をかけて太鼓を一打する。T1 は A 児達のグループのポーズを見て「あらかわいい、ここ!」「ここかわいい。かーわーい」と声をかけ、立ち去る。	皆と一緒にポーズをとる。両手を開いて斜め上に伸ばしても広く開き、右足をやや斜め前方に出して踵を床につける。視線は上向きで T1 の方を見る [ポーズ 10]。	全員、一斉にポーズをとる。	T3 も T1 と同じように A 児達のグループを指差し「かわいい」と声をかけている。
08' 08"		A 児は T1 が立ち去った後もしばらくポーズを続け、T1 の去った方向をじっと見る。	T1 が立ち去ると C1・C2・C3・C4 はすぐにポーズをやめ、各自遊び始める。	
08' 14"		体全体を右方向(T1の去った方向)へ捻り、右手を下げて		

08' 22"		左手を上上げる。右足に体重を移し、前に大きく1歩踏み込むような姿勢でポーズをとる。視線は上向き [ポーズ 11]。	C1・C2の後ろに正座して座る。	C1・C2は床に座る。C3・C4は椅子に座る。	
08' 42"		A 児はC1の顔を真っ直ぐにじっと見ている。		C1とA児が向かい合って座り、C2がそこにやって来てA児の顔を覗き込む。C4も椅子に座った状態から、体をかがめてA児の方を覗き込む。	
08' 46"		A 児は床に座り両足を左右に大きく開いて床に両手を着いている。		C1がT3の手を引っぱって自分達のグループの方に連れて来る。	T3はA児達のグループの前に向かい合って立つ。
08' 49"		T3が自分達のグループの前に立ったのを見て、一瞬A児は両膝を曲げ両手で2回床を押して前かがみになり、上体を起こしかける。		T3が前に立つとC1は前に進み出てT3と向かい合う。C2・C3・C4は一斉に立ち上がる。	T3も子ども達に向かい合い、両足を広げて立つ。右手を頭の後ろ、左手を腰にあててポーズをとる。
08' 51"		A 児は再び両膝を伸ばして左右に開脚し、右手を開いて斜めに伸ばす [ポーズ 12]。		C1はT3を見ながら両手両足を真横に大きく広げてポーズをとる。C4もT3に向かって両手を前に伸ばしてポーズをとる。	T3はC4と同じポーズを模倣してみせ、続けてC1と同じポーズを模倣してみせる。C2のポーズを模倣してみせ、T3は教室の端の方へ歩いて立ち去る。
09' 03"		T3が立ち去ると同時にA児はポーズをやめ、立ち上がる。		C1・C2はさらに新たなポーズを試みせる。	
09' 08"		T3が歩いていく方向へ小走りに走る。教室の中ほどで、他グループの指導をしていたT1の前へ手を差し伸べながら笑顔で走り寄る。			
09' 12"		A 児は、T1の手をとり、T1の顔を見上げながら笑顔で話しかける。さらにT1の手を引いて自分の方へ引き寄せ、T1に話しかける。			T1のそばには、A児と仲のよいB児が立っている。
09' 13"	T1はA児の前にかがみ込み、視線を合わせてA児の話を聴く。				
09' 17"		話し終わるとA児は走り出し自分のグループに戻って自分の立ち位置に着く。			
09' 21"	T1は他グループの指導を続ける。			C1とC2は向かい合って「アルプス一万尺」の手遊びを始め、C3とC4は後ろからそれを眺めている。	
09' 23"		A 児は仲間が遊んでいる様子を、両手を後ろ手に組み両足を肩幅に開いて立って見ている。		そのうち、4人はばらばらに課題からはずれた行動をし始める。	
09' 42"		仲間がばらばらに行動し始めると、A児はそのままの姿勢で頭を右へ捻り仲間から視線をはずして遠くをじっと見る。			
10' 04"		映像終了			

表中の実線矢印は、行動の発信元とはたらきかけの対象を示し、点線矢印は行動の発生した時刻を示す。

3.2.1 「観察」と「模倣」についての考察

「グループ内のC4がC1・C2のポーズを模倣している様子やT3がグループの子ども達のポーズを模倣している様子」をA児が観察する行動が見られた(表3・2'36"～3'30"及び同・7'01"～7'19"及び8'46"～9'03"参照)。

このうち、C4がC1・C2のポーズを模倣する行動が出現する先行条件としては、グループ内で子ども達が自然とペアを組み、二人で互いにポーズの見せ合いをしていたことがあげられる。この時、C4は当初C3とペアを組みそれぞれのポーズを出し合っていた。ひとしきり二人のポーズの見せ合いが終わってにっこり笑い合い二人が立ち上がると、そのそばではC1とC2がペアを組み、向かい合って互いのポーズを鏡のように模倣し合っていた。その間、A児は誰とも組にならず、一人でうつむき加減に立ち両手を後ろ手に組んでグループの仲間達の様子を見ていた。C4が仲間に向かって「最後のポーズ」とかけ声をかけ、C1・C2のポーズを模倣した時、ペアを組んでいたC3はC4の動きに呼応するように動くが、A児はこの時はただ両手を後ろ手に組んでじっとしたまま視線だけでC3・C4の行動を追っていた。

その後も子ども達は1分間程度、あるいは友達と二人で・あるいは自分一人で思い思いにポーズの練習を繰り返していた。そのうち、周囲の他グループのポーズの構成がどんどん完成していく。C1・C2・C3・C4もグループ全体が一つにまとまったポーズの構成を意識し始め、「いっせーの、最後のポーズ」と声をかけ合って全員でタイミングを合わせてポーズをとろうとする。しかし、A児だけは皆の動きに加わらず後ろ手の姿勢のまま動かない。C2・C3はA児の体に触れることで、初めてA児に直面し自分達と一緒に動こうと誘いかけるのである。

それに対するA児の応答は、いつもの後ろ

手の姿勢に加えて頭を右に傾けることであった(ポーズ1)。この「首を傾げる」動きは、C1・C2が互いに披露し合いC4が模倣した動きに含まれており、少女アイドルや女兒向けキャラクターなどのポーズによくみられる「かわいらしさ」のニュアンスを含む動きであった。A児が最初にグループの仲間を示したこのポーズ1は、A児が日常的によくするA児らしいポーズと仲間が創った動きを融合させたものであるといえる。仲間の動きを模倣し自分のポーズに取り入れて見せることは、あたかも「私はあなた達の様子をずっと見ていたよ。ほらね。」と伝えているかのようである。

このA児のポーズ1は、A児を取り囲んでいたC1・C2によって早速模倣されA児へとフィードバックされる。ポーズ後、笑いながら手を叩いたり跳び跳ねたりするC1やC2の様子を見て、A児はこの授業で初めてにっこり笑い、以後約1分間にわたってA児は続けざまに仲間と一緒にポーズを創作・表現するのである。仲間が他の子どものポーズを模倣した行動は、A児にとっては行動見本としての役割を果たしていたのではないだろうか。この事例から、仲間の前で他の子どもの動きを模倣して見せ合う行動が、グループ活動へ受け入れられ協同的活動の中で自分らしさを発揮できる契機となっていたことがわかる。

A児のポーズ2とポーズ6はC2が練習しているポーズの一部を模倣し取り入れたものである。「C1・C2の片手でVサインをするポーズをグループ内のC4が模倣している様子」をA児は観察していた(表3・2'36"～3'30"参照)。ポーズ2には、C2がとっていた片手でVサインをするポーズが取り入れられている。A児は他児の行動を「観察」することによって他児のポーズを「模倣」していたと考えられる。

A児の普段の「模倣行動」については、以下の事柄が観察されている。「A児は特別支援学

級の児童と休み時間にごっこ遊びをよくする。ごっこ遊びの中でA児は、お気に入りのキャラクターになりきり、遊びを引っ張る場面があった。」遊びを通じてA児は模倣することを学び、それが授業での模倣行動に転化したのではないかと考えられる。

前述のように、インクルーシブ教育によって障がい児には「健常児の模倣によるスキルの向上」という効果が示唆される。本研究では、「模倣」の前段階として「観察」という行動が存在

することが明らかになった。

3.2.2 A児を取り巻く相互作用とポーズの変化との関連性

先行研究から示唆された「障がい児は、動きの発現に際して、近くにいる友達の動きに影響を受ける」という仮説を検証するために、相互作用の測度を用いた。その分析結果を表4に示す。

表4 社会的相互作用分析結果

事例ID	行動の発生時間(表3参照)	相互作用の内容	行為者	働きかけの状況	働きかけの形式	働きかけの内容	対象児の反応
01	0'00"	C1がA児の手を引っ張りながらグループの集合場所へと連れて行く。	C1	あ2	い3	う4	エ2
02	0'44"	T3がA児の後ろに立ち、女の子座りから体育座りになるように指示する。	T3	ア2	イ2	ウ2	エ2
03	3'30"	C1、C2、C3が皆の様子を見ているA児の方に歩み寄る。C2はA児の腹に手を触れ、C3はA児の肩に手を置いて話しかけ、A児にポーズを求める。A児は <u>ポーズ1</u> をとる。	C3	あ2	い2	う2	エ1
04	3'40"	C1、C2が2回A児の真似をして笑う。その様子を見たA児は2人に向かってにっこり笑う。	C1・C2	あ2	い2	う1	エ3
05	3'50"	C1、C2、C4がA児に近づく。C1、C2がA児の正面に向かい合って立ち2人ともA児の両肩と腕にポンポンと手を置く。C1はA児から離れ、C2が右手の人差し指を立ててA児に他のポーズを求める。A児は <u>ポーズ2</u> をとる。	C1	あ2	い2	う3	エ4
			C2	あ2	い2	う2	エ1
			C4	あ2	い1	う3	エ4
06	4'03"	C1、C2がA児に近づきA児の周辺でポーズの練習をする。A児はC1、C2を見つめ <u>ポーズ3</u> をとる。	C1・C2	あ2	い3	う4	エ1
07	4'08"	A児達のグループメンバー全員でタイミングを合わせてそれぞれ思い思いのポーズをする。A児は <u>ポーズ4</u> をする。	グループ全員	あ3	い3	う4	エ1
08	4'15"	C2がA児の前でポーズ3と手のひらを開いたポーズ4をしてみせる。その後A児は <u>ポーズ5</u> をとる。	C2	あ2	い3	う4	エ1

09	5' 35"	C 2がA児をポーズをする立ち位置へと連れて行く。	C2	あ2	い2	う4	エ 2
10	5' 38"	C 2がA児に近づき、ポーズを促す。すかさずA児がポーズ7をとる。	C2	あ3	い2	う2	エ 1
11	5' 47"	C 1とC 2が声かけを行い、A児達のグループ全員でタイミングを合わせてポーズをしようとするがA児、C 3、C 4の後列に位置した3人はポーズをするタイミングを逃してしまう。	C1・C2	あ2	い2	う2	エ 4
12	5' 55"	A児達のグループ全員でかけ声をかけタイミングを合わせて思い思いのポーズをする。A児はポーズ8をとる。	グループ メンバー 全員	あ3	い2	う3	エ 1
13	6' 13"	T 4がA児のグループに「決まった」と声をかけ、A児達のグループ全員でかけ声をかけタイミングを合わせて思い思いのポーズをする。A児はポーズ8をとる。	T4	ア 3	イ 3	ウ 3	エ 1
			グループ メンバー 全員	あ3	い2	う3	エ 1
14	6' 16"	A児達のグループ全員でかけ声をかけタイミングを合わせて思い思いのポーズをする。A児はポーズ9をとる。	グループ メンバー 全員	あ3	い1	う3	エ 1
15	7' 01"	A児達のグループ全員でかけ声をかけタイミングを合わせて思い思いのポーズをする。A児はポーズ8をとる。	グループ メンバー 全員	あ3	い1	う3	エ 1
16	7' 19"	T 3がA児達のグループの前にやって来てポーズを促す。その後、グループ全員でかけ声をかけタイミングを合わせて思い思いのポーズをする。A児はポーズ8をとる。	T4	ア 3	イ 3	ウ 2	エ 1
			グループ メンバー 全員	あ3	い1	う3	エ 1
17	8' 02"	T 1がA児達のグループの前に立ち、「最後のポーズ」と声をかけて太鼓を一打する。そして、全員がポーズを返す。A児はポーズ10をとる。	T1	ア 3	イ 2	ウ 2	エ 1
18	8' 42"	C 1が正座をしているA児に触れる。触れられたA児はC 1を見つめる。	C1	あ2	い2	う5	エ 4
19	8' 51"	T 3がA児達のグループの前に立ち「最後のポーズ」と声をかけて、グループ全員でポーズをとる。A児はポーズ12をとる。	T3	ア 2	イ 1	ウ 2	エ 1
20	9' 13"	A児がT 1の手をとり、他のグループを指導しているT 1の顔を見上げながら笑顔で話しかける。T 1はA児の前にかがみ込み話を聞き、他のグループの指導を続ける。	A児	ア 1	い2	う3	え1

表4から働きかけの状況として20事例のうち1事例がA児から教師に働きかけをしており、残りの19事例は「グループメンバーからA児に働きかけている」、「教師からグループメンバーに働きかけている」、「グループメンバー同士で働きかけが行われている」ことが分かる。よって、対象授業ではA児から相互作用を開始することが少なかったといえる。

対象児の反応では「ポーズをとる」が20事例のうち13事例（事例IDごとにカウントした）と最も多いことが分かる。「ポーズをとる」に至った働きかけ内容は、グループメンバーの「促す」が事例ID 03・05・10の3事例、教師の「指示」が事例ID 16・17・19の3事例、動作のみによる「その他」の働きかけが事例ID 06・07・08の3事例、グループメンバー全員でかけ声をかけるといった「叙述」が事例ID 12・13・14・15・16の5事例あった。「ポーズをとる」反応が多かった要因として、「グループでポーズを考える」という学習課題が影響していると考えられる。さらに、「促す」、「指示」、「叙述」といった言葉での働きかけ以外に「その他」の事例ID 08・09といった内容の動作による働きかけにも、この学習課題が影響していると考えられるだろう。

さらに、表4からA児が授業中にとった12ポーズ中、9ポーズが相互作用を介した結果出現したことが明らかになった。前出の佐分利(1997)の研究結果と考え併せると、「障がいのある子どもは、障がいのない子どもと一緒に身体活動を行うとき、動きの発現に際して、近くにいる友達の動きに影響を受ける」ことの再現性が検証されよう。

3.2.3 グループ創作時にみせたA児のポーズにおける技能の変容

A児は後ろ手に手を組んで立ついつものポーズで頭を右に傾けるポーズ1から、ポーズ12

までの12種類のポーズを対象とした授業で行った。細川ら(2005)が作成した創作ダンスにおける技能の評価規準²²からA児のポーズを分析すると、ポーズ1は「身体」の項目では、「身体の一部だけを動かし、その他の部分が使えていない」未熟練の段階と評価できる(表3・3'30"~3'40"及び4'26"参照)。その後のポーズ2(表3・3'54"参照)・3(表3・4'03"参照)・4(表3・4'08"~4'15"参照)・5(表3・4'15"~4'26"参照)・6(表3・4'26"参照)・7(表3・5'38"参照)には、腕の動きが加わり、ポーズ8(表3・5'55"・7'01"・7'19"参照)・10(表3・8'02"参照)・11(表3・8'14"参照)・12(表3・8'51"参照)は下腿の動きが加わっている。つまり、A児はポーズ作成の過程の中で腕・指先・下腿といった部位を多様に動かせる「身体全体を使える」段階へと進歩したと評価できる。

「動きの変化(多様性)」の項目については、ポーズ1からポーズ10までは立ったポーズをとっていたので高さの空間感覚において「立ったままの動きが多い」未熟練の段階と評価できる。また、いずれのポーズも体幹を正面に向けていたことから方向の空間感覚において「前向きの動きが多い」未熟練の段階と評価できる。

一方、A児はポーズ10において「視線が上向きで両手を開いて斜め上に伸ばして大きく広げ、両足を肩幅よりも広く開き、右足をやや斜め前方に出して踵を床につける」平面的な姿勢であったのが、「体全体を右方向へ捻り、右手を下げて左手を上を上げる。右足に体重を移し、前に大きく1歩踏み込むような」捻りと体重移動により立体感のあるポーズ11に変化した。さらに、ポーズ12でA児は両膝を伸ばして左右に開脚し、右手を開いて斜め上に伸ばしていた。これらのことからポーズ11は、方向の空間感覚において「体幹を捻る動きがある」「体幹の面を変える動きがある」段階に進歩したと

評価できる。ポーズ 12は、高さの空間感覚において「動きに高低がある」段階に進歩したと評価できる。

これらの観察結果と評価規準を照合すると、身体面と動きの変化—とりわけ高低左右前後といった多次元の空間感覚—においてA児の身体表現における技能が向上したと考えられる。

3.2.4 中期のA児を取り巻く人間関係の変容

4時間目のグループごとに分かれて集合する場面でのA児とグループメンバーとの関係は体をグループメンバーと向き合せることなくグループメンバーとの距離は離れていた。そして、表情は口をつむり冷たい表情をしていた。

一方、5時間目のグループでポーズを考える場面では、グループメンバーと共に活動に参加することができた(表3・3'30"~4'26"・5'38"~6'13"・7'01"~7'31"・8'02"~9'03"参照)。グループ内で皆と一緒にポーズをしている時は仲間との物理的な距離が近くなり、表情にも笑顔が見られた(表3・3'42"・4'03"・4'15"・4'26"・5'43"・5'51"・5'55"・6'13"・7'01"・7'19"参照)。

4時間目と比較すると5時間目では、A児がグループメンバーに受け入れられ協同的活動が活性化すると同時に、仲間との物理的な距離が縮まり、うつむき冷たかった表情にも笑顔が見られるように変容したといえるであろう。

グループの仲間の行動に連動するA児の特徴的な行動として、以下の事柄があげられる。表3の2'18"経過時に、A児らのグループはT1から「座ってお話なんてしないで立ってやってみる。」と促されグループ創作活動を開始するが、A児はその後1分半ほどの間、両手を後ろ手に組み足を内輪にしてじっとうつむいて立っている。これは前述のように状況が分からない時やグループに入れない時・興味を示していない時にみられるA児独特の姿勢である。この

姿勢は、腕も足も唇も閉じ、視線も下向きで相手を真っ直ぐ見ることがないため、自閉的な暗い印象を与える。

ところが、3.2.2.で述べたようにグループの仲間と一緒にポーズを創作・表現できるようになるとともに視線が上がり、腕が上に真っ直ぐ伸びて大きく広がり、足幅も前後左右に大きく広がって伸びやかな明るい印象を与える姿勢に変化していった。

しかし、仲間の意識がぼろぼろになったり仲間が課題からそれた行動をし始めたりすると途端にA児は腕を後ろ手に組んだ姿勢に戻る(表3・4'36"・6'19"・6'26"・7'49"・9'23"・9'42"参照)。

一方、仲間がA児と一緒にポーズをするよう直接働きかけてきたり、向かい合って同じポーズを一緒にしたりしたとき(表3・3'30"・3'54"・4'08"・5'35"参照)や、リーダー格の子どもがグループ全体にタイミングを確認したり全員で顔を見合わせてタイミングをはかったりしたとき(表3・5'51"・7'01"参照)には、A児は即座に仲間と息を合わせて一緒に動くことができています。

A児のこれら一連の行動は、仲間の様子や行動を敏感に察知し、それに呼応して行われているように見られる。

このように、前時までは、普段から仲のいい特別支援学級の同級生としか一緒に行動しようとしていなかったA児であったが、グループでの創作活動を通して、グループ内の交流学級児童に受け入れられ・自分なりの身体表現の幅を広げる経験を得ることができた。また同時に、仲間の様子や行動に応じて自分も行動することができるようになっていったのである。

さらに、5時間目では「A児がT1の手をとり、他のグループを指導しているT1の顔を見上げながら笑顔で話しかける。T1はA児の前にかがみ込んで話を聞く」という行動が見られ

た(表3・9'12"~9'17"参照)。4時間目では、A児から同じ学級に在籍するB児に働きかける行動が見られた。5時間目では、前出のようにグループメンバーや教師からの相互作用がほとんどを占めており、A児からT1に働きかける行動は上述の1事例のみであった。事例は1つであるが、それまでは自分から交流学級先の子どもや教師に働きかけることのなかったA児からT1に働きかけを行っている点で、A児は5時間目には、教師との人間関係も広がったと示唆されるであろう。

3.2.5 教師のグループに対する指導と評価

授業観察表から分かった教師のグループに対する指導と評価の特徴と指導の際のグループの活動状況及びA児の行動の変化について事例をもとに述べていく。

グループごとに創作活動をする学習活動の当初T1は、ポーズを作っているグループへ「おっいいね、いいね。」と肯定的な評価をしていた。また、T4からもポーズをとっている子ども達に「おっいいね。」と声がかかり、次第に各グループの子ども達の活動が活発になっていった(表3・1'53"参照)。そして、室内は子ども達の歓声に満ちていった。A児の隣のグループがポーズをとった際には、T1が太鼓のバチを拍手のように鳴らしその場にいたT3、T4も「おお〜」と言いながら賞賛し拍手をしていた(表3・3'00"参照)。その時、今までグループの活動に参加出来ずに口をへの字に結んでいたA児の口元がやや緩み表情に微かな微笑が浮かんだ(表3・3'03"参照)。また、教師らが隣のグループに拍手し、誉められた子ども達からも「イエーイ」と歓声があがって拍手の音があがると同時に、A児らのグループは、一斉に隣のグループの子ども達の方を振り向き、指導している教師らと子ども達の様子をしばらく真剣な眼差しでじっと見ていた。この後A児のグルー

プメンバーは初めて互いに声をかけグループ全員でタイミングを合わせてポーズをとった(表3・3'20"参照)。教師が隣のグループを誉め具体的な助言をして見せることで、グループの活動が触発されたといえる。そして、グループメンバーがA児にポーズを求め活動への参加を促す行動をとることでA児もグループ活動に参加できるようになっていった(表3・3'30"参照)。

後に、T1はA児達のグループの前に立ち「最後のポーズ」と声をかけて太鼓を一打し、グループメンバーがポーズをとった。そして、T1がA児達のグループのポーズを見て「あらかわいい、ここ。ここかわいい。かーわーいい。」と肯定的な声をかけていた(表3・8'02"参照)。また、T3もA児のグループを指差し「かわいい」と肯定的な声をかけていた(表3・8'02"参照)。T1が立ち去るとA児以外のグループメンバーはすぐにポーズをやめ、各自が遊び始めた(表3・8'08"参照)。しかし、A児はT1が立ち去った後もポーズを続け2種類のポーズを組み合わせていた(表3・8'14"参照)。そして、ポーズ開始時から終了までの時間は17秒と長い時間をかけて表現を行っていた。ポーズの時間が長いことと体幹を捻る動きが加わったことは、前出の細川ら(2005)の創作ダンスにおける技能の評価基準からも技能の向上が示唆される。

授業の具体的な記述から対象とした授業の教師の指導と評価の特徴として「肯定的な指導と評価」があげられる。この教師のグループに対する「肯定的な指導と評価」は、他のグループにも伝わったことで教室は活動に取り組む児童の歓声に満ちあふれていたのではないだろうか。心身の解放を伴う表現活動において、教師のグループに対する「肯定的な指導と評価」は、表現活動を活発にする効果的な指導の一つであろう。

4. 結 論

本研究の目的は①インクルーシブダンス授業におけるグループ創作場面で観察されたA児を取り巻く相互作用とポーズの変化との関連に焦点をあて、より具体的に障がい児の変容を明らかにする。②教師の指導行動に着目し、グループ活動が活発になるための効果的な指導のあり方をも明らかにする、の2点であった。

参与観察、相互行為分析、社会的相互作用の分析測度を用いた結果から以下のことが明らかになった。

①については、「A児を取り巻く人々との相互作用とポーズの変化との関連—特に『観察』『模倣』行動に着目して—」「A児の表現技能の変容」「A児を取り巻く人々との人間関係の変容」といった観点から、A児の変容を明らかにすることができた。4.1～4.4で、その内容を再確認したい。

4.1 表現行動の発現時にみられる「観察」と「模倣」の意義について

グループでポーズを考える場面で「グループ内のC4がC1・C2のポーズを模倣する様子やT3がグループの子ども達のポーズを模倣している様子」をA児が観察していたという行動が見られた。A児のポーズにはC2が練習しているポーズの一部を模倣し取り入れたものがみられた。A児は仲間が他の子どものポーズを模倣する様子を観察していた。A児は他児の行動を「観察」することによって他児のポーズを「模倣」していたと考えられる。

前述のように、インクルーシブ教育において障がい児には「健常児の模倣によるスキルの向上」という効果が期待される。本研究では、「模倣」の前段階として「観察」という行動が存在することが明らかになった。

4.2 A児を取り巻く相互作用とポーズの変化との関連性

A児が授業中にとった12ポーズ中、9ポーズが相互作用を介した結果出現したことが明らかになった。よって、「障がいのある子どもは、障がいのない子どもと一緒に身体活動を行うときに、動きの発現に際して、近くにいる友達の動きに影響を受ける」ことの再現性が検証された。

4.3 グループ創作時にみせたA児のポーズにおける技能の変容

A児のポーズを技能面から分析すると、「身体」の項目では、始めは「身体の一部だけを動かし、その他の部分が使えていない」未熟な段階であったが、グループ創作・表現活動の過程で「身体全体を使える」段階へ進歩したと評価できた。

「動きの変化」の項目については、始めは「立ったままの動きが多い」未熟な段階であった。また、体幹を正面に向けていたことから「前向きの動きが多い」未熟な段階であると評価できた。活動が進むうちに、A児は「体幹を捻る動き」「体幹の面を変える動き」「高低のある動き」ができるようになり、立体感のある動きへと進歩した。

よって、インクルーシブなグループ創作活動における仲間との動きのやりとりを通してA児の表現技能は向上したと考えられる。

4.4 中期のA児を取り巻く人間関係の変容

4時間目でのA児とグループメンバーとの位置関係はグループメンバーに体を向けることなく距離も離れていた。A児はグループの子ども達と一緒に行動することはなく、口を閉じ冷たい表情をしていた。この位置関係や表情からは、A児とグループとの人間関係の反映が読み取れる。

5時間目のグループ創作活動では、A児のグ

グループ内の子ども達からの働きかけによって共に活動に参加することができ、演技ポジションも決まって居場所ができ、表情にも笑顔が見られた。

よって、仲間との距離の変化・表情の変化などから、インクルーシブなグループ創作活動を通して、対象児は健常児に受け入れられ、自分を発揮することに満足できたとみることができよう。

さらに、5時間目にはA児が笑顔でT1に走り寄り手を差し伸べて話しかける行動が1事例あった。事例は1つだけであるがそれまで自分から交流学級先の子どもや教師に働きかけることのなかったA児からT1に働きかけを行ったことは、A児の人間関係の広がりを示唆するであろう。またこの行動は、A児が最終的に創作したのびやかなポーズの直後に出現している。このT1への行動は、A児の嬉しい気持ちや教師に認めてほしい気持ちの表れであるとみることができる。

4.5 教師のグループに対する指導と評価

②については、授業の具体的な記述から対象とした授業の教師の指導と評価の特徴として「肯定的な指導と評価」が明らかになった。この教師のグループに対する「肯定的な指導と評価」が他のグループにも伝播することで、子ども達の学習活動への積極的な取り組みを促したと考えられる。

対象授業で行われていた教師のグループに対する「肯定的な指導と評価」は、子ども達の表現活動を活発にする効果的な指導の一つであろう。

4.6 今後の課題

インクルーシブダンス授業における創作活動を通してのA児の変容を明らかにするために「A児を取り巻く人々との相互作用とポーズの

変化との関連—特に『観察』『模倣』行動に着目して—」「A児の表現技能の変容」「A児を取り巻く人々との人間関係の変容」といった観点から、A児の変容を明らかにすることができた。今後の課題としてA児のポーズと心情との関係—すなわち、出現したポーズが対象児のどんな心情を反映しているか—を読み取っていくことが挙げられる。さらに、インクルーシブダンス授業を受けた健常児の障がい児に対する認識の変化を探っていく必要があるだろう。

本事例では小学校低学年を取り上げた。今後は中学年、高学年のインクルーシブダンス授業を実践していくことで各発達段階でのインクルーシブ教育の効果を明らかにしていきたい。

謝 辞

本研究の実施にあたって寛大なご理解と多大なご協力をいただきました協力校の関係者の皆様に心から感謝とお礼を申し上げます。

引用参考文献

- 1) 本郷一夫 (1989) 統合保育所における障がい児に対する保母のはたらきかけの効果について—再現性の検討と数量化Ⅱ類による分析—。東北大学教育学部研究年報：71-95。
- 2) 細川江利子・佐藤みどり・宮本乙女 (2005) 創作ダンス授業における学習者の技能評価—技能評価基準作成の試み—。舞踊教育学研究 第7号。15。
- 3) 石黒広昭編 (2001) AV 機器をもってフィールドへ—保育・教育・社会的実践の理解と研究のために—。新曜社。
- 4) 岩谷友洋 (2009) 体育におけるインクルーシブダンス授業で観察された社会的相互作用と授業場面との関連性—知的障がい児の事例について—。島根大学大学院教育学研究科教

科教育専攻保健体育専修修士論文.

- 5) 草野勝彦・長曾我部博 (2001) 障がい児をインクルージョンした体育の授業と教員の態度. 体育学研究. Vol46 : 208-211.
- 6) 小川一夫 (1997) 社会心理学用語辞典. 北大路書房 : 132-133.
- 7) 佐分利育代 (1987) グループによる即興表現について—聴覚障がい児のダンス学習を対象として—. 山陰体育学研究 3号 : 9-16.
- 8) 長曾我部博・草野勝彦 (1997) 小学校体育科における交流学習の推進に関する研究. 宮崎大学教育学部教育実践研究指導センター紀要第4号. 80

註 一 覧

- 註1. 本研究では、「社会的相互作用」を「ある個人が他者に働きかけ影響を与えると同時に、他者もその個人に働きかけ影響を与える、このような関係が成立していること」と定義する (小川, 1997)。
- 註2. この評価規準は、「身体」「動きの変化と連続」「イメージ」の3大評価項目から成る。これらの評価項目は、以下のサブカテゴリーから構成されている。すなわち「身体」は「全身」「視線」から、「動きの変化と連続」は「動きの変化 (多様性)」「空間」「時間」「力」「動きの連続」から、「イメージ」は「イメージとの関わり」から構成されている。本研究では、対象授業での課題がリズムダンスでのポーズの創作であったことから、これらの評価項目のうち「身体」「動きの変化」を抽出し、考察を加えた。