

発達障がいのある子どもに対する音楽指導のあり方 —音楽指導者へのインタビューをもとに—

Ways to Teach Music Lessons for Children with a Developmental Disability —Based on an Interview with a Music Teacher—

(2019年3月29日受理)

中 典子 岡崎 三鈴 小野 文子
Noriko Naka Misuzu Okazaki Ayako Ono

Key words : 発達障がい, 音楽指導, 感覚統合, 合理的配慮

要 旨

本研究では、発達障がいのある子どもに対して音楽指導を行っている一人の指導者に対してインタビューによるプレ調査を行い、「発達障がいのある子どもに対する音楽指導のあり方」について検討した。

平成30(2018)年12月末に、発達障がいのある子どもに対する音楽指導を行っている一人の指導者に対してインタビューを行った。インタビューでは、「発達障がいのある子どもの音楽指導をする上でどのようなことを心がけているか」を自由に語ってもらうことをお願いした。インタビュー内容については、KJ法をもとにして分類整理を行い、グループ編成・結果図作成・文章化をした。

インタビュー協力者からの話の内容を分類整理していくと、73〈データラベル〉ができた。それらにもとづいて第1段階のグループ編成を行うと16【グループ】ができた。それらにもとづいて第2段階のグループ編成を行うと6【グループ】ができた。グループ編成にもとづいて文章化すると、発達障がいのある子どもに対して効果的な音楽指導をするためには「子どもの感覚に働きかけて理解を深めていく」という感覚統合の理論を取り入れることが有用であると見出すことができた。

I. 目 的

「障害者の権利に関する条約」の第24条「教育」は、第1に「人間の潜在能力並びに尊厳及び自己の価値についての意識を十分に発達させ、並びに人権、基本的自由及び人間の多様性の尊重を強化すること」を目的として定められている。第2に「障害者が、その人格、才能及び創造力並びに精神的及び身体的な能力をその可能な最大限度まで発達させること」、第3に「障害者が自由な社会に効果的に参加することを可能とすること」と定められている。これらの権利が保障されるようにするために、「個人に必要とされる合理的配慮が提供されること」が求められる。

文部科学省は、小・中学校における「合理的配慮」を「教員、支援員等の確保」、「施設・設備の整備」、「個別の教育支援計画や個別の指導計画に対応した柔軟な教育課程の編成や教材等の配慮」としている。これらのうち、「個別の教育支援計画や個別の指導計画に対応した柔軟な教育課程の編成や教材等の配慮」は、特に、音楽に関連する教育においては子どもの学びへの動機づけにつながる。このことに関する先行研究を検討すると、尾崎(2016)、古澤(2018)、古澤(2017)の論文を見出すことができた。尾崎(2016:23)は、「合理的配慮」がイメージ形成をもたらし、学びへの動機づけにつながる、と述べている。古澤(2018:120)は、小学校通常学級でのインクルーシブ教育を目指して音楽科の授業構想を

する必要性を述べている。古澤（2017：107）は、障がいのある子どもを対象に「通常学級で音楽科授業を展開するためには、学習指導要領における音楽科の目標及び内容、教育課程（カリキュラム）や学習評価等を時流に即したものと変換する必要があるだろう」と述べている。つまり、音楽指導における「合理的配慮」は、子どもたちのイメージ形成をもたらす、学びへの動機づけの一助となるといえる。

そこで、学びへの動機づけをもたらす音楽指導のあり方に関する先行研究を検討すると、①子ども理解にもとづく授業づくり、②既存のテキストを用いた音楽づくり、③絵カードを用いた表現の促し、④イメージによる自己表現の幅の広がり、⑤成功体験の積み重ね、を把握できた。①は、「障害に起因する子どもの困ることが何なのかを踏まえたうえで授業を計画する（尾崎 2015：43）」、「学習内面・課題・活動内容を明確化する」・「多感覚を用いて経験させる」・「他者とかかわりをもたせる」（加藤 2016：190）ことである。よって、効果的な音楽指導は、子ども理解（関原 2018：18）、言い換えると子どもの困り感を把握したうえでつくっていくということである。②は、「内容が理解しやすい分、重度の生徒にとって安定した活動が見込まれる（宮下 2016：208）」ということである。③は、「発達障害のある児童生徒が音楽鑑賞の授業において、音楽の『変化』、『形式』及び『構造上の特徴』等と結びつけて音楽的意味を認識し、それらについて言葉を介して表現していくことが可能となる過程で『表情カード』を用いることが有効である（岡崎 2014：46）」。特別な支援が必要な児童に絵カードを手掛かりに感じたことを書く姿が見られた（新井・藤原 2015：147）。④は、生田（2018：122-123）が述べるように曲のイメージの絵を描くことで、音楽表現の助けになる。言葉で表現することは難しかったとしても、音を媒体にすることで自己表現が広がるということである。⑤は、生田（2018：123）が個別レッスンの中で「成功体験の積み重ねが、可能な行動範囲の枠を広げ、大きな成功にもつながると考えられ、本人のみならず、最も影響力の強い母親にも自信と安心感を与え、制限の枠を広げていくことで一つずつ不可能を可能にさせていくことはできる」と述べていることである。子どもが積極的な発言をするようになったことにより、成功体験の積み

重ねが子どものやる気を引き出すということである。岡崎・小野（2018：29）は、人が得られた感覚は脳で分類整理するという感覚統合の理論^(注1)を取り入れた音楽指導が子どもの成長発達につながると示唆している。

以上のような、「合理的配慮」が子どもの安定をもたらす、成長発達を促す。米田（2014：152）は、特別支援学級の子どもが交流学級での音楽科教育で情緒の安定をもたらした理由は、「①楽器に自由に楽しめる環境を整えたこと。②自由意思で探り弾きする時間を保障したこと。③タイミングの良い言葉がけ、支援があったこと。④認められたい相手から認められ満足感があったこと。⑤音楽『こと』の持つ音色の魅力。⑥聞きなれた日本語のイントネーションと近い『ふし』で体験を『うた』にしたこと」と述べている。岡（2015：118）は、音楽づくりは「言葉での表現が苦手な子どもが楽しめる」、「同じ教材や内容で、生活年齢や発達年齢や障害等の実態の幅が広い集団にも十分に対応でき、お互いに響き合い高め合うことができる」と述べている。関原（2018：18）は、効果的な授業は、「授業の構造化（流れやキーワードの提示）」と述べている。生田（2018：123）は、「レッスン時にリラックスさせながら声を出す練習をさせたところ、人前で話せるようになり、本人も満足感が得られるようになった」と述べている。荒木・阪井（2017：119）は、演奏の響きに対する工夫が必要と述べている。音楽指導者が、子どもが感覚で得ることができるような指導内容をつくることで、子どもの理解度が高まり、子どもの情緒が安定するということである。

これらのことから、「児童生徒と多くの言葉を交わしながら内部世界を引き出す教師の資質も指導上重要な要素となり得る（岡崎 2014：47）」。また、阪井（2018：7）は、「音楽の授業において、他人にはわかりにくい障がいがあるために、不快な思いをした、授業について行かれない辛い思いをした、という当事者からの情報が予想以上に多数得られた」と述べている。指導者は、子どもが持っている感覚に働きかけ、多様な意見を引き出すための指導が必要であるといえる。発達障がいのある子どもの音楽教育をしていくには、指導者の資質向上が必要ということである。そのためには、「発達障がいのある子どもの音楽指導をする上でどのようなことを心がけているか」について把握する必要がある。

そこで、本研究では、発達障がいのある子どもに対して音楽指導を行っている一人の指導者に対してインタビューによるプレ調査を行い、「発達障がいのある子どもに対する音楽指導のあり方」について検討することとした。

II. 方 法

平成30(2018)年12月末に、発達障がいのある子どもに対する音楽指導を行っている一人の指導者(指導歴7年,女性)に対してインタビューを行った。インタビューでは、「発達障がいのある子どもの音楽指導をする上でどのようなことを心がけているか」を自由に語ってもらうことをお願いした。

インタビュー内容については、KJ法をもとにして分類整理を行い、「不確かな情報からでも真実を見抜ける」ようにしていった(川喜田 1970)。そして、グループ編成・結果図作成・文章化をした。なお、データラベルを〈 〉, 第1段階グループ編成を[], 第2段階のグループ編成を【 】とし、それらをもとに図解化・文章化した。文章化の文章については番号順に述べているが、文章中では番号を省略している。

※倫理的配慮 インタビュー実施の際に、インタビューの趣旨・ICレコーダーで録音する意味を伝え、同意を得られたのちに実施した。また、本稿が完成した段階で、協力者に一読してもらい、公表の了解を得た。

III. 結 果

1. 分類整理の結果

インタビュー協力者から、発達障がいのある子ども(5歳・男児:視覚的な対応に工夫が必要)とのかかわりにもとづく音楽指導のあり方について聞くことができた。それらの内容を分類整理していくと、73〈データラベル〉ができた。11, 28, 67以外の70〈データラベル〉で第1段階のグループ編成を行うと16[グループ]ができた。67を除く11, 28のデータラベルと第1段階のグループにもとづいて第2段階のグループ編成を行うと、(表1)(表2)のとおり6【グループ】ができた。グループ編成に

もとづいて文章化すると、発達障がいのある子どもに対して効果的な音楽指導をするためには「子どもの感覚に働きかけて理解を深めていく」という感覚統合の理論を取り入れることが有用である見出すことができた。

2. 結果図と文章化

(表1)(表2)にもとづいて結果図を作成すると(図1)(図2)のようになった。

(図1)にもとづいて文章化すると次のようになった。感覚統合理論を学ぶまでは、子どもが〈パイプ椅子を倒した〉, 〈ドアを開けて出て行った〉, 〈水道を流して遊んだ〉理由がわからず, 〈追いかけてまわしてばかりであった〉。子どもは、指導者の〈指導に関心が向かなかった〉ので[個人指導に取り組むことができない]状況が生じた。また、[演奏会用の集団指導に取り組むことができない]状況もあった。よって、〈合奏には入れず個人指導を受けていた〉。〈合奏では自分よりも小さい子がいた場合に衝動的な行動をした〉こともあった。〈演奏会に出ること〉・〈演奏会用の服を着ること〉を拒否したこともあった。〈新しい生徒が入った時に合奏に入れなくなった〉。このような【子どもの状況】は、指導者にとって〈衝撃的な出会いであった〉。

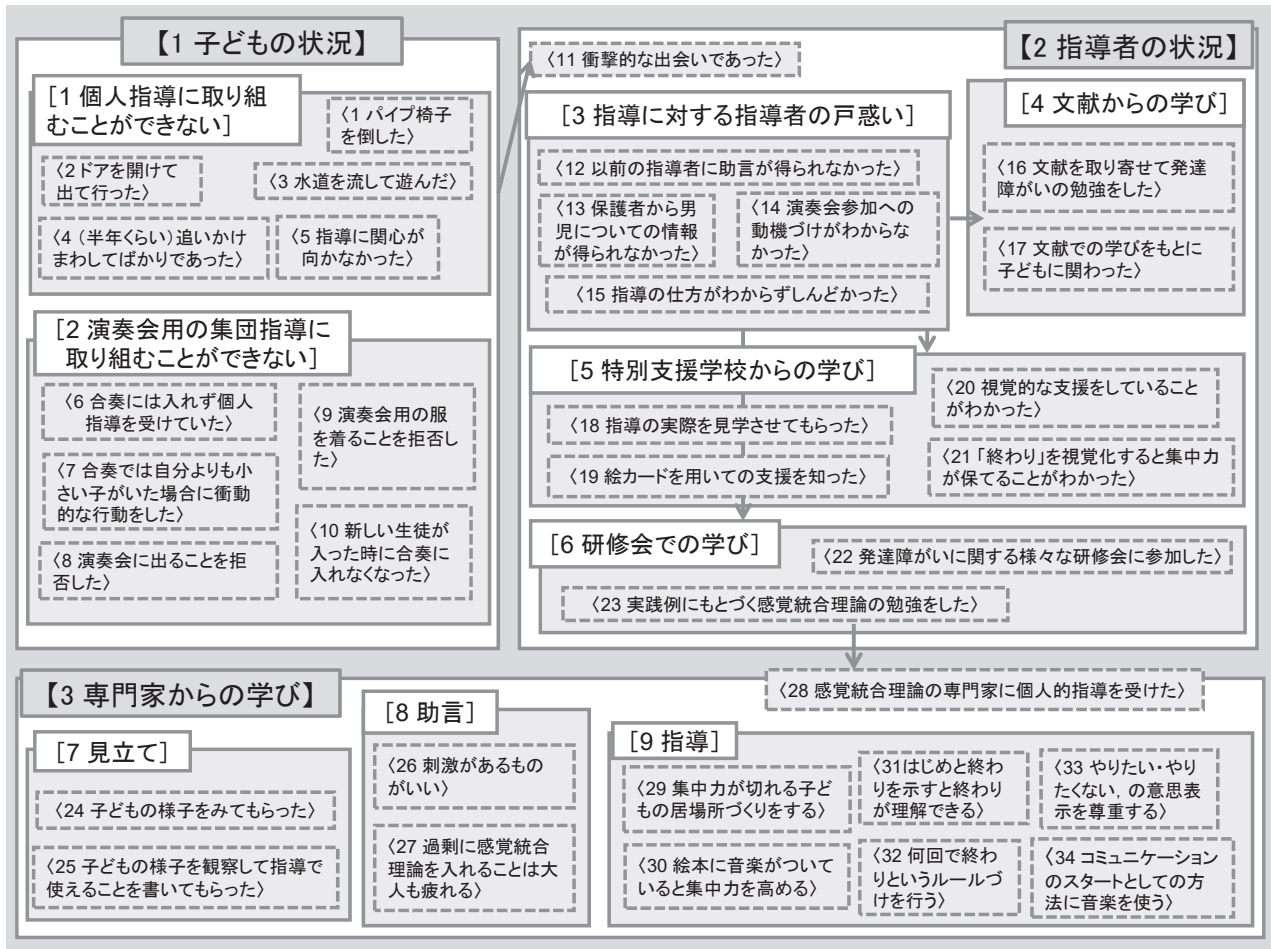
しかし、〈以前の指導者に助言が得られなかった〉, 〈保護者から男児についての情報が得られなかった〉, 〈演奏会参加への動機づけがわからなかった〉ので〈指導の仕方がわからずしんどかった〉。このような[指導に対する指導者の戸惑い]により、〈文献を取り寄せて発達障がいの勉強をした〉, そして、〈文献での学びをもとに子どもに関わった〉。[文献からの学び]の他に[特別支援学校からの学び]を深めていった。特別支援学校では、〈指導の実際を見学させてもらった〉ことにより、〈絵カードを用いての支援を知った〉。〈視覚的な支援をしていることがわかった〉。〈終わりを視覚化して見えるようにすると集中力が保てる〉ということである。そして、〈発達障がいに関する様々な研修会に参加した〉ことで〈実践例にもとづく感覚統合理論の勉強をした〉という[研修会での学び]があった。このような【指導者の状況】のうち、感覚統合理論との出会いが、「音楽指導をする上での子どものとらえ方」、「子どもの状況に応じた音楽指導の方法」を見出すきっかけをもたらすことになった。

(表1) 感覚統合理論との出会い

【第2段階のグループ】	【第1段階のグループ】	〈データラベル〉
【1 子どもの状況】	[1 個人指導に取り組むことができない]	〈1 パイプ椅子を倒した〉
		〈2 ドアを開けて出て行った〉
		〈3 水道を流して遊んだ〉
		〈4 (半年くらい) 追いかけてまわしてばかりであった〉
		〈5 指導に関心が向かなかった〉
	[2 演奏会用の集団指導に取り組むことができない]	〈6 最初は合奏には入れず個人指導を受けていた〉
		〈7 合奏では自分よりも小さい子がいた場合に衝動的な行動をした〉
		〈8 演奏会に出ることを拒否した〉
		〈9 演奏会用の服を着ることを拒否した〉
		〈10 新しい生徒が入った時に入れなくなった〉
【2 指導者の状況】		〈11 衝撃的な出会いであった〉
	[4 指導に対する指導者の戸惑い]	〈12 以前の指導者に助言が得られなかった〉
		〈13 保護者から男児についての情報が得られなかった〉
		〈14 演奏会参加への動機づけがわからなかった〉
		〈15 指導の仕方がわからずしんどかった〉
	[4 文献からの学び]	〈16 文献を取り寄せて発達障がい勉強をした〉
		〈17 文献での学びをもとに子どもに関わった〉
	[5 特別支援学校からの学び]	〈18 指導の実際を見学させてもらった〉
		〈19 絵カードを用いての支援を知った〉
		〈20 視覚的な支援をしていることがわかった〉
		〈21 「終わり」を視覚化すると集中力が保てることがわかった〉
	[6 研修会での学び]	〈22 発達障がいに関する様々な研修会に参加した〉
〈23 実践例にもとづく感覚統合理論の勉強をした〉		
【3 専門家からの学び】	[7 見立て]	〈24 (感覚統合理論にもとづいて) 子どもの様子をみてもらった〉
		〈25 子どもの様子を観察して指導で使えることを書いてもらった〉
	[8 助言]	〈26 刺激があるものがある〉
		〈27 過剰に感覚統合を入れることは大人も疲れる〉
		〈28 感覚統合理論の専門家に個人的指導を受けた〉
	[9 指導]	〈29 集中力が切れる子どもの居場所づくりをする〉
		〈30 絵本に音楽がついていると集中力を高める〉
		〈31 はじめと終わりを示すと終わりが理解できる〉
		〈32 何回で終わりというルールづけを行う〉
		〈33 やりたい・やりたくない、の意思表示を尊重する〉
		〈34 コミュニケーションのスタートとしての方法に音楽を使う〉

(表2) 感覚統合理論を学んでから

【第2段階のグループ】	【第1段階のグループ】	〈データラベル〉
【4 学びにもとづく 取り組みと効果】	【10 学びにもとづく 取り組み】	〈35 手帳・表情カードを作って見えるようにした〉
		〈36 プログラムを毎回箇条書きで示した〉
		〈37 課題ができたらご褒美シールと貼るようにした〉
		〈38 楽譜をカラフルな画用紙に貼った〉
		〈39 マスキングテープはカラフルにした〉
		〈40 できるところまでしか視覚的に示さないことにした〉
		〈41 指導に参加したらご褒美でお絵かきできるようにした〉
		〈42 演奏会はいつもと様子が違うので事前に下見した〉
		〈43 子どもに合わせた視覚的なものをつくった〉
		〈44 視覚刺激を取り入れた〉
	〈45 ほしい刺激をたくさん使うことに変えていった〉	
	【11 取り組みの後の 子どもの状況】	〈46 他児への衝動的な行動は減少した〉
		〈47 回を重ねるごとに参加できるようになった〉
		〈48 自分で決めるようになった〉
		〈49 指導に取り組むことができるようになった〉
		〈50 指導理由を伝えると理解ができるようになった〉
	【12 取り組みの後の 指導者の考え】	〈51 集団指導も入れるようになった〉
		〈52 子どもが指導に参加できるか否かは指導者の対応次第である〉
〈53 子どもが指導に参加できるか否かは指導者の学びによる〉		
〈54 方向性を考えるのが指導者である〉		
〈55 他の子どもにも感覚統合理論を取り入れるようになった〉		
〈56 プログラムを考えるのも楽しみになった〉		
【5 学びで把握できた 子どもの状況】	【13 指導者が考える 子どもの状況】	〈57 自分を守るために一生懸命だった〉
		〈58 手をたいた時の感覚に鈍感であるので椅子を倒す行動をしていた〉
		〈59 指導者が赤の洋服の時は機嫌がよかった〉
		〈60 足音を立てながら裸足で履物をはくと刺激が入りやすいので好んだ〉
		〈61 新しいことには不安で恐怖があった〉
		〈62 3時半までと決めたら3時半まで練習するようにした(早めに終わらない・時間を延長しない)〉
		〈63 生きにくい世界で一生懸命頑張っていた〉
		〈64 自分の価値観と違う他者とのギャップでしんどい思いをしていた〉
	【14 子どもの成長】	〈65 年齢を重ねたので聞き入れてくれるようになった〉
		〈66 体幹が鍛えられて集中力が上がった〉
		〈67 感覚統合理論の学びが発達障がいのある子どもへの指導をする上で最も役に立つ〉
【6 家族との関わり】	【15 家族との 関係づくり】	〈68 家族のシステムを変える〉
		〈69 父に男児の頑張り伝える〉
		〈70 祖母に「私(指導者)にできることがあれば」と伝える〉
	【16 関係づくりの効果】	〈71 父の協力で指導がうまくいくようになった〉
		〈72 「私(父)たちよりも一番大変なのは子どもだ」と父から話をもらった〉
		〈73 祖母が指導の送迎を手伝うようになった〉

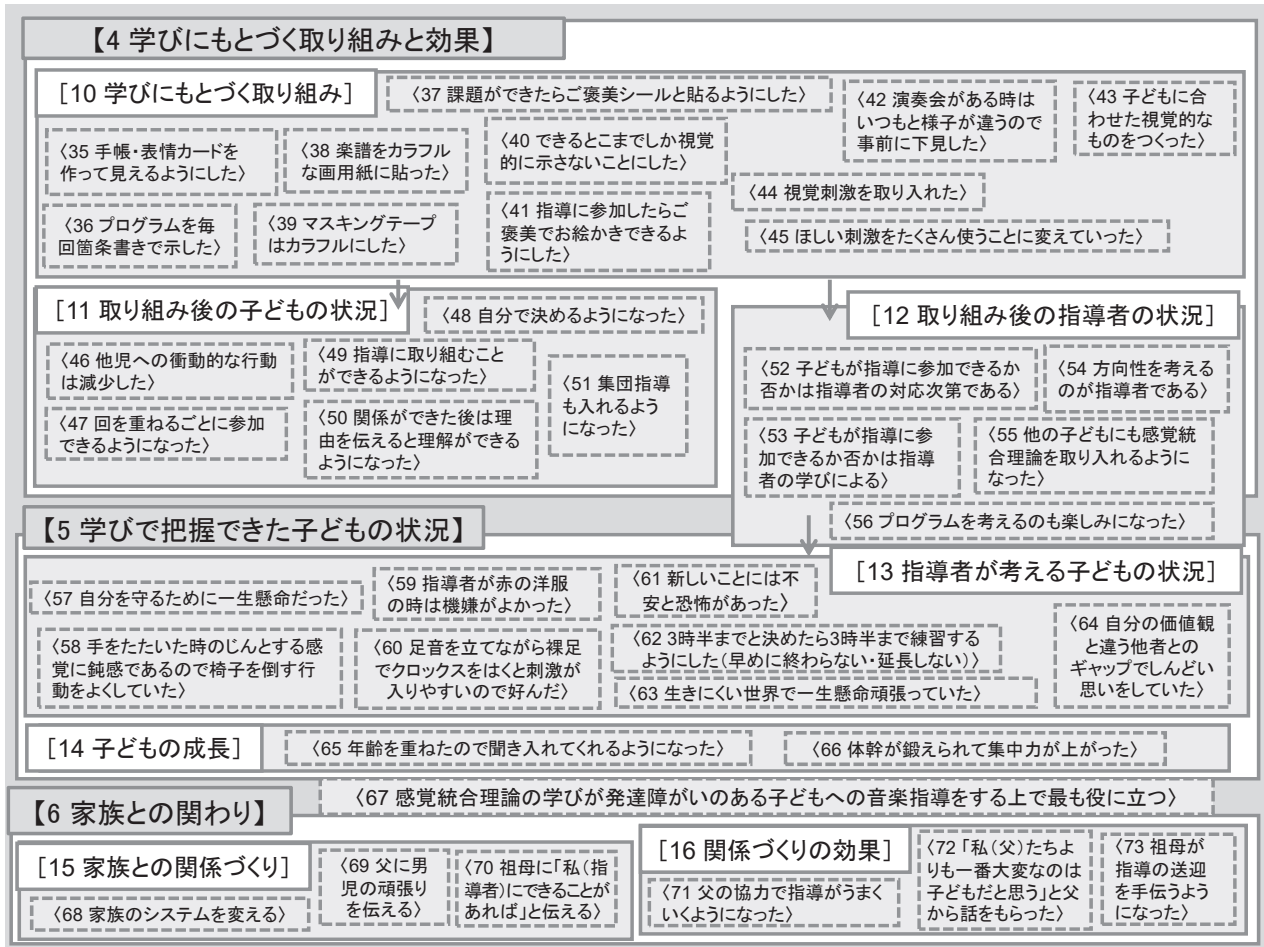


(図1) 感覚統合理論との出会い

特に、感覚統合理論の専門家から子どもの状況に対する「見立て」をしてもらうために、〈子どもの様子をみてもらった〉。そして、〈子どもの様子を観察して指導で使えることを書いてもらった〉。そして、〈刺激があるものがある〉、〈過剰に感覚統合理論を入れることは大人も疲れる〉という「助言」をもらった。また、〈感覚統合理論の専門家に個人的に指導を受けた〉ことで、〈集中力が切れる子どもの居場所づくりをする〉、〈絵本に音楽がついていると集中力を高める〉、〈最初があれば終わりがあることを示すと終わりが理解できる〉、〈何回で終わりというルールづけを行う〉、〈やりたい・やりたくない、の意思表示を尊重する〉が必要であるとの「指導」を受けた。〈コミュニケーションのスタートとしての方法に音楽を使う〉との「指導」を受けた。このような【専門家からの学び】により、上述の「指導」にもとづく音楽指導を行うようにした。その後の取り組みと状況につ

いて(図2)にもとづいて文章化すると次のようになった。

まず、〈手帳・表情カードを作って見えるようにした〉。次に、〈プログラムを毎回箇条書きで示した〉。第3に、〈課題ができたらご褒美シールと貼るようにした〉。第4に〈楽譜をカラフルな画用紙に貼った〉。第5に〈マスキングテープはカラフルにした〉。第6に〈できるところまでしか視覚的に示さないことにした〉。第7に〈指導に参加したらご褒美でお絵かきできるようにした〉。第8に、〈演奏会がある時はいつもと様子が違うので事前に下見した〉。第9に、〈子どもに合わせた視覚的なものをつくった〉、〈視覚刺激を取り入れた〉、〈ほしい刺激をたくさん使うことに変えていった〉。これらのような「学びにもとづく取り組み」は、子どもの指導への参加度が増えるとともに指導者の資質向上につながった。「取り組み後の子どもの状況」としては、〈他児への衝動的な



(図2) 感覚統合理論を学んでから

行動は減少した), 〈回を重ねるごとに参加できるようになった〉, ものごとを 〈自分で決めるようになった〉。そして, 積極的に〈指導に取り組むことができるようになった〉。また, 〈指導理由を伝えたと理解ができるようになった〉ので, 結果として 〈集団指導も入れるようになった〉。[取り組み後の指導者の状況] は, 〈子どもが指導に参加できるか否かは指導者の対応次第である〉, 〈子どもが指導に参加できるか否かは指導者の学びによる〉, 〈方向性を考えるのが指導者である〉と考えられるようになった。〈他の子どもにも感覚統合理論を取り入れて指導するようになった〉とともに, 〈プログラムを考えるのも楽しみになった〉。

以上のような【学びにもとづく取り組みと効果】より, 指導者は, 子どもについて 〈自分を守るために一生懸命だった〉, 〈手をたたいた時のじんとする感覚(固有覚)に鈍感であるので椅子を倒す行動をよくしていた〉, 〈指導

者が赤の洋服の時は機嫌がよかった〉, 〈足音を立てながら裸足でクロックスをはくと刺激が入りやすい(固有覚)ので好んだ〉, 〈新しいことには不安と恐怖があった〉, 〈3時半までと決めたら3時半まで練習するようにする(早めに終わらない・時間を延長しない)〉, 〈男児にとっては本当に生きにくい世界で一生懸命頑張っている〉, 〈自分の価値観と違う他者とのギャップでしんどい思いをしている〉と考えられるようになった。このような[指導者が考える子どもの状況]の他にも, 〈年齢を重ねたので聞き入れてくれるようになった〉, 〈体幹が鍛えられて集中力が上がった〉という[子どもの成長]もあると考えられるようになった。これらのことから, 〈感覚統合理論の学びが発達障がいのある子どもへの音楽指導をする上で最も役に立つ〉ということが出来る。

また, 子ども理解に伴い, 【家族との関わり】を大切にしようになった。[家族との関係づくり]をするた

めに、〈家族のシステムを変える〉ことを目的に、〈父に男児の頑張りを伝える〉、〈祖母に「私（指導者）にできることがあれば」と伝える〉ようにした。そうすると、父や祖母が本人との信頼関係を形成できるようになり、協力的になった。〈父の協力で指導がうまくいくようになった〉、〈「私（父）たちよりも一番大変なのは子どもだ」と父から話をもらった〉、〈祖母が指導の送迎を手伝うようになった〉というような「関係づくりの効果」があらわれた。

IV. 考 察

本研究は、発達障がいのある子どもに対して音楽指導を行っている一人の指導者に対してインタビューによるプレ調査を行い、「発達障がいのある子どもに対する音楽指導のあり方」について検討した。それにより、発達障がいのある子どもに対して効果的な音楽指導をするためには感覚統合理論を取り入れることが効果的であることが明らかになった。

先行研究の検討では、発達障がいのある子どもに対する効果的な音楽指導を行うには、合理的配慮が必要であることの重要性（古澤 2018, 2017）が述べられていた。インタビューによって得られた音楽指導に感覚統合理論を取り入れることは、合理的配慮となるといえる。このことは、子ども一人ひとりを理解した指導を考えるきっかけをもたらすことができる（関原 2018, 加藤 2016, 尾崎 2015）。子どもの困り感を理解した指導ができることになる。インタビューより得られた感覚統合理論を用いての取り組みの後の効果において、指導者が「子どもが指導に参加できるか否かは指導者の対応次第、指導者の学び」により、「指導の方向性を考えるのが指導者」であり、「他の子どもにも感覚統合理論を取り入れるようになった」、「プログラムを考えるのが楽しみになった」との語りからもわかる。そのような指導が、子どもの「他児への衝動的な行動の減少」、「集団指導への参加頻度の増加」「指導理由が理解できるようになる」など、音楽指導への参加度を高めることになった。また、他の子どもにも感覚統合理論を取り入れるようになったことから、この理論は、子どもの状況の理解を深め、それに応じた対応をするための学びができる理論であると考え

ことができる。

また、先行研究では、効果的な音楽指導をするための方法として、既存のテキストを用いた音楽づくり（宮下 2016）の有用性、絵カードを用いた表現の促し（岡崎 2014）を述べている。インタビュー協力者も、「楽譜をカラフルな画用紙に貼る」などして楽譜に子どもの関心が向くように工夫をしたり、「時間内に予定している内容のみを提示する」ようにしたりしている。インタビュー協力者は、その他に「音楽指導に参加できたらお絵かきできるようにする」という工夫をしていた。感覚統合理論の専門家から指導・助言を受けた視覚・触覚・聴覚・嗅覚の刺激、固有覚刺激、前庭覚刺激をもたらすように工夫をしていたといえる。それにより、子どもが音楽指導に参加することができたという成功体験が出てくることになり（生田 2018）、子どもの成長発達の一助となると考える。インタビュー協力者より得られた「感覚統合理論に基づく音楽指導が子どもの理解を深めることになったことを考えると、自己表現の幅の広がりを見せた（生田 2018）」ということができる。

インタビュー協力者の内容を検討すると、音楽指導において指導者が指導の工夫をする中に、感覚統合理論を取り入れていくことが有用であることがわかる。この理論は、人間の感覚がその器官の中に入ってきた時には脳が分類整理できるようにするものである。インタビュー協力者の取り組みから、視覚的な刺激をもたらす工夫をして感覚と統合がうまくいくようにしていることがわかる。このような工夫は、子どもの理解度をもたらし、情緒の安定（米田 2014, 岡 2015, 関原 2018, 生田 2018, 荒木・阪井 2017）につながるといえる。子どもに対する指導の工夫は、インタビュー協力者の回答にもあったように子どもの思いを理解するきっかけになり、指導者の資質向上（岡崎 2014, 阪井 2018）をもたらすことになる。指導者の資質向上は、子どもへの指導だけでなく、子どもを取り巻く環境にも意識を向けることになり、子どもの生活環境を整えるきっかけにもつながる。協力者が、「家族との関係づくり」に努めたこと、例えば、「父に子どもの頑張りを伝える」、また、「祖母に『私（指導者）できることがあれば』と伝える」という行動である。その指導者の保護者対応により、「父の協力で指導がうまくいくようになった」、「祖母が指導の送迎を手伝うよ

うになった」という状況が生じ、家族関係の調整役を担うことができるようになったと考える。指導者が発達障がいのある子どもに対する指導をする中で、感覚統合理論と出会うことで指導のあり方を考えることになり、家族にも関わるような状況をつくることができたことについて考えると、音楽指導の中に感覚統合理論が有用であると考えられる。これらのことから、「発達障がいのある子どもに対する音楽指導」をする際には、子どもの感覚を刺激するような内容を考える（インタビュー内容の場合は視覚刺激をする）ことで子ども理解を深めるといふ感覚統合の理論の学びをさらに深めていくこと、具体的な取り組みの事例を検討していくことが求められる。

以上のように、先行研究をもとに考察していくと、これまでの先行研究に述べられている効果的な音楽指導、つまり、「合理的配慮」、「子ども理解にもとづく指導」、「既存のテキストを用いた音楽づくり」、「絵カードを用いた表現の促し」は、「自己表現の幅の広がり」、「成功体験の積み重ね」、「情緒の安定」につながるようになる。そのような指導への取り組み方を検討することは、「指導者の資質向上」をもたらすことになる。これらとともに、インタビューにおいて効果的な音楽指導をするために感覚統合理論が有用ということの把握をすることができたことは、音楽指導の今後において、更なる活用の可能性を示唆することになると考える。

しかし、本研究はプレ調査であるため、一人の指導者に対してのみインタビューを行っている状況である。よって、得られた結果が、「音楽指導において感覚統合理論が効果的である」と定義づけていくには複数の音楽指導者に対するインタビューが必要であるとともに、量的な調査を実施していく必要があるといえる。今後は、「音楽指導において感覚統合理論が効果的であると考えること」について音楽指導者がどうとらえているかについて、把握することに努めることとしたい。

謝辞 本論文を執筆するにあたり、インタビューへ協力をしていただいた音楽指導者に感謝する次第である。

注

(注1) 感覚統合理論については、下記の内容を参照されたい。

人間の感覚には、五感(触覚, 視覚, 聴覚, 味覚, 嗅覚)に加え, 固有覚(手足の状態・筋肉の伸び縮みや関節の動きを感じる感覚), 前庭覚(身体の動きや傾き, スピードを感じる感覚)といった合計7つの感覚がある。(略)身体に入ってこようとするこの7つの感覚を分類整理するのが感覚統合である。

出所:りたりこ(2016年12月15日)『『感覚統合』とは? 発達障害との関係, 家庭や学校でできる手助けまとめ』『発達ナビ』<https://h-navi.jp/column/article/35025964>(2019年1月18日確認)をもとに作成

引用・参考文献

- 新井 栞, 藤原志帆(2015)「小学校における授業のユニバーサルデザイン化ー音楽鑑賞学習に焦点をあててー」『学校音楽教育研究』19, pp.146-147
- 荒木美香, 阪井 恵(2017)「音楽授業のユニバーサルデザインに向けた一つの提案ー一定時制高校におけるギター導入時の工夫を実例としてー」『学校音楽教育実践論集』1, pp.119-110
- 生田美子(2018)「広汎性発達障害をもつ生徒の音楽的発達と意識的変化ーピアノレッスンを通じた一考察ー」『学校音楽教育実践論集』2, pp.122-123
- 岡 ひろみ(2015)「特別支援学校における音楽づくりー楽器の特徴と生徒の発達的特徴との関連」『音楽教育実践ジャーナル』12(2), pp.108-119
- 岡崎三鈴, 小野文子(2018)「3歳未満児の感覚機能を促進する音楽を用いた保育活動例ー感覚統合理論を通して再考するー」『中国学園大学 子ども学部教職課程研究論文集』2(1), pp.19-32
- 岡崎祐司(2014)『『表情カード』を利用した内部世界の表出支援ー発達障害のある児童生徒への音楽学習課程ー』『学校音楽教育研究』18, pp.37-48
- 尾崎祐司(2016)「インクルーシブ教育における『適合の契機』の導出の必要性ーイメージ形成に着目した

- 音楽学習の成立過程―『学校音楽教育研究』20,
pp. 15-25
- 尾崎祐司 (2015) 「第3部 音楽教育の新しい可能性 音楽家におけるインクルーシブ教育システム―『子ども像』の見直しと多様な学び方を」『音楽教育実践ジャーナル』13 (1), pp. 42-43
- 加藤柚乃 (2016) 「インクルーシブ教育の理念を取り入れた音楽科授業における子どもの学びのプロセス―生成の原理に基づく鑑賞の授業を通して―」『学校音楽教育研究』20, pp. 189-190
- 川喜田二郎 (1970) 『続・発想法 KJ法の展開と応用』中央公論新社
- 阪井 恵 (2018) 「発達上の問題による音楽授業におけるつまずきとその対処法―授業のユニバーサルデザインを視野に入れて―」『学校音楽教育実践論集』2, pp. 124-125
- 関原彩子 (2018) 「多様な子どもが共に学ぶ音楽の授業(第2年次)―音を音楽へ～通級学級の指導から見えてくること―」『学校音楽教育実践論集』2, pp. 13-20
- 古澤誠朗 (2018) 「小学校通常学級におけるインクルーシブ教育を目指した音楽科の授業構想」『学校音楽教育実践論集』2, pp. 120-121
- 古澤誠朗 (2017) 「インクルーシブ教育システム構築を目指した小学校音楽科授業についての一考察」『学校音楽教育実践論集』1, pp. 107-108
- 宮下暁子 (2016) 「言語発達に障がいのある生徒による音楽づくり―障害の程度が異なる生徒集団における音楽授業」『学校音楽教育研究』20, pp. 208-209
- 文部科学省「資料3 合理的配慮について」
www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1297380.htm (2019年1月13日)
- 米田幸子 (2014) 「交流学級で共に楽しむ音楽科学習―『こと』の学習を通して」『学校音楽教育研究』18, pp. 151-152