

障害を持つ子どものダンスと指導者

鳥取大学 佐分利育代

知的障害を持つ子どものダンスや動きの学習について子どもの動きの側から分析し、

1. 一教材で多くの運動を引き出す指導の可能性
2. 個々の子どもの今を認めることと、子どもが生み出す内発的な運動の評価の重要性
3. 能力混合クラスでの友だちとの交流による個々の力の発揮、内発的な課題解決の可能性などの方向性を得ている。これらは、障害児教育が発達保証に向け指導内容中心に片寄りがちになってしまうことと、個別指導中心になっていることへの経験的な示唆である。

また内発的な運動課題解決に子どもがかけた時間が20分に達したことも経験し、指導内容重視の一時限の指導過程を計画することが、子どもの主体的な学習機会を損ねる危険性も実感し、指導計画や指導助言の側からの再度の確かめをしたいと考えた。

【目的】本研究では、知的障害児のクラスでのダンス・ムーブメント学習の過程を、指導言語のあり方を中心に検討する。

【方法】同一指導者による同一クラスのダンス・ムーブメント学習3回のうち、題材のねらいが十分に達成されていなかった第1次と、学習者の主体的な参加や活発な運動探求がみられた第3次の学習について、ビデオテープより指導者の言語を抽出し分類比較する。(河野¹⁾、森²⁾、竹下³⁾らの分類を参考に、課題遂行に関する発言と評価的発言の2群に分類して考察した。)

【研究対象】広島市内5中学校の障害児学級在籍の生徒16名、指導者12名による合同体育学習「思いつきりのびのび動こう」3時間のうち第1次(1998年10月8日)と3次(11月6日)における、リーダーM教師と他の教師の指導言語。(分析対象の学習時間は共に約35分)

【結果】指導計画時と、実際の指導で学習の手がかりとして指導者が提示した内容を比較すると、一次では増えており、三次では減っていた。また、ひとつの手がかりでの学習にかけられた時間も、第3次では20分以上のものがああり、第1次よりもゆったりした学習だったことがうかがえる。

2学習の言語を比較すると第3次には以下の特徴があった。

1. 運動そのものを規定する言語が少ない。
2. 課題遂行の言語が複数の教師から出された。
3. 受容の評価発言が多く、その内8は明らかに次の課題指示言語として移行していた。

	一次の学習	三次の学習
学習内容としての手がかり	計画時より多い	計画時より少ない
1手がかりにかけた時間	5分半～12分半	4分半～20分半
1内容での活動の繰り返し	1～2回	3～9回
発言総数	111	125
課題遂行発言	105	91
課題指示	95/105	83/91
運動内容	44/95	36/83
運動	14/44	6/36
リード	30/44	30/36
評価発言	6	34
賞賛	4/6	5/34
受容	0	24/34
指導者Mの課題遂行発言	発言総数 104 101	発言総数 65 45
課題指示	92/101	42/45
運動内容	44/92	13/42
運動	14/44	2/13
リード	30/44	11/13
Mの評価発言	3	20
受容	0	18/20
その他	3	2/20

この他、以下のことも得られた。

○受容の評価言語が多く、運動を規定する課題指示言語がなかった学習内容の直後の学習内容にK男の初めての自主的な参加がみられた。

○2人の指導補助者の受容言語がMに伝えられ、それが課題遂行言語になった学習内容では9回の試行があり、運動探求も広がりを見せた。

【結論】知的障害児のダンス学習での主体的な運動探求では以下のことが確認できた。

1. 指導者に運動内容を規定する言語が少ない。
2. リーダーだけでなく、指導補助者が生徒の動きを受容し、クラス全体の次の学習に広がった。
3. 一手がかりでの学習に時間をかけた。

文献

- 1) 河野義章 教師の自己表現力は豊かか 児童心理 1993. 11月号 pp.125-129
- 2) 森林 学習=指導過程におけるコミュニケーション分析の図式 広島大学教育学部紀要 第1部10 1962 pp.85-104
- 3) 竹下由紀子 教師の発言に関する分析研究Ⅱ—児童発言に対する規定性について— 新潟大学教育学部紀要第6巻第1号 1964 pp.168-176