

2. 特別支援学校でのダンス指導

: 知的障害部門特別支援学校高等部における表現系ダンス指導の試み

横浜国立大学教育学部附属特別支援学校 鈴木 学

1. はじめに

知的障害部門の特別支援学校で 10 年余り体育の授業を行ってきた。知的障害のある生徒の多くは、球技のように一定のスキルが求められ、ルールや展開が複雑で、戦術や勝敗を楽しむスポーツよりは、体操やダンス、水泳など、シンプルに動きや感覚を楽しむことのできるスポーツのほうが好きで積極的に取り組むという傾向を経験的に感じている。知的障害者とダンスの親和性は高く、実際特別支援学校でも全学部で体育や音楽といった授業のみならず、行事や集会などでも頻繁にダンスが行われている。

しかしながら、特別支援学校におけるダンス領域指導の現状と課題について茅野(2016)が、ダンス領域は特別支援学校における重要な学習内容であり、授業以外でも多用されているが、児童生徒の主体性を促し、他との交流をはかるという内容になっているかは疑問に思われる面がある、と指摘するように、既成のダンスをベースにした、いわゆる「振り写しダンス」が主体で、創作や自由な動き、自己表現といったところまではたどり着けていないというところが実態であると言えるだろう。現行の特別支援学校学習指導要領解説では、知的障害者である生徒に対する教育を行う特別支援学校の体育におけるダンス指導について、「ダンスの指導では、動きを創作し、自由に伸び伸びと踊ったり、ダンスを鑑賞したりして、自己表現する能力や態度を育てることが大切である。」と示されている。振付を覚え、リズムに乗って楽しく踊ることにとどまらず、自由に動く身体や自己表現の力の獲得を目指した表現系ダンスの実践の積み重ねが、今まさに求められていると言えよう。

2. 授業実践の概要

(1) 単元について：2017 年 9 月から 11 月にかけて全 18 回の単元として行った。前半(1~12 回)はイメージに基づいた即興表現からグループでの簡単な作品づくり、後半(13~18 回)は文化祭発表に向けた作品づくりを行った。

(2) 対象生徒について：本校高等部の体育は縦割りの 2 グループで展開している。本実践では高等部 1~3 年生 19 名のグループが基本であるが、外部講師授業時は 2 グループ合同の 34 名、文化祭作品づくりは文化祭の役割に応じて、体育のグループをベースにした 14 名で行った。

(3) 授業者について：授業は単元の前半を保健体育の教員免許を持つ特別支援学校教員歴 10 年の体育担当教員 A(6 回)、教員養成系大学の保健体育を専攻している教育実習生 B(4 回)、ダンサーで振付家でもある外部講師 C(2 回)が行った。後半は授業者 A が行った(6 回)。また、特別支援学校ではチームティーチングが主体であるが、本実践でも前半 3 人(外部講師授業時 9 人)、後半 1 人のサブティーチャーが生徒の指導等、授業の補助に当たっている。授業にあたっては事前に授業のポイントと支援の必要な生徒とその支援の内容についての情報共有を行っている。

(4) 生徒の実態：中軽度の知的障害がある。簡潔な言葉での指示をおおむね理解できるが、個別の指示が必要な生徒もいる。抽象的な言葉の理解は苦手である。映像や実演、絵、文字などの視覚支援があるとより理解できる。何を行うのか見通しが持てないと不安になる生徒もいる。人懐こく、

積極的に他者と関わろうとする生徒もいる一方で、他者理解が苦手で、他者との関わり方が一方的になる、他者と積極的に関わろうとしないなど、コミュニケーションに課題をもつ生徒も多い。

運動面では、協応性、平衡性、柔軟性に運動的な課題を抱えている生徒が多いものの、運動が好きな生徒が多く、体育には意欲的に取り組むことができる。ダンスについては、運動会や文化祭をはじめ、全校集会などで発表の機会も多く、現代的なリズムのダンスの経験は豊富である。しかし指導できる教員が少ないため表現系のダンスの授業には至っておらず、表現系のダンスの経験はほとんどないといえる。

(5) 指導上の配慮について： 言葉での指示だけでは課題の理解が難しい生徒が多いので、見本を数多く見せることに留意した。その際、見本を見る場面と実際に動く場面を明確に区別した。単元目標から導かれる各授業での目標は、生徒の実態に応じて「大きく身体を動かす」「模倣して動く」「自分で工夫して動く」など個別に設定し、必要に応じてサブティーチャーが個別に指導を行った。自由な表現を目指す単元ではあるが、それゆえに生徒が迷ってしまうことがないように、自由な発想を求める範囲を生徒によって調整した。

◆表 1 単元目標と単元計画

単元目標		
<ul style="list-style-type: none"> ・自由に動いてイメージを表現することができる。 ・他者を意識して動くことができる。 ・テーマに基づいて仲間と作品を作り発表することができる。 		
単元計画		
時 数	主な内容	主なねらい
1-8	<ul style="list-style-type: none"> ・スポーツの動き ・走るー止まる じゃんけん列車 ・まね歩き ・だるまさんが転んだ ・新聞紙 ・群像 ・グループで即興表現 	<ul style="list-style-type: none"> ・からだをほぐす ・身体遊びをしながら多様な身体の動きを経験する ・ペアで動く ・イメージに沿って動く
9	「第1回お笑いダンス道場」 ハイタッチ・ロータッチ、右左ダンス、カードを引いて即興表現	
10-11	・テーマに沿って即興表現	<ul style="list-style-type: none"> ・イメージに沿ってグループで動く ・他者の動きに呼応して動く
12	「第2回お笑いダンス道場」 ・真剣白刃取り ・カポエイラ ・1対1対決	
13-18	<ul style="list-style-type: none"> ・文化祭作品づくり 「乱闘」をテーマにしたダンス 	・イメージを表現する作品づくり、発表(文化祭)

※教育実習生 B は 1,3,5,7 回目、外部講師 C は 9,12 回目、それ以外は体育担当教諭 A が担当。

（6）単元目標と単元計画

単元目標と単元計画は表1のとおりである。文化祭での作品発表に向けて、個人のからだほぐしや動きづくりからスタートし、他者との関わり合いを深めながら簡単な即興表現、簡単な作品づくりと発表・鑑賞、文化祭の作品づくりと展開した。指導内容は、「新聞紙」や「群像」など、表現系ダンスの指導法として広く知られているオーソドックスな内容を取り入れている。また、要所で外部講師授業「お笑いダンス道場」を2回設定し、授業担当教員とは異なる質の高い発想や動きに触れさせ、生徒の発想の幅を広げるよう試みた。

3. 授業の様子（生徒の様子）

<1～8 回目>初めのうちはスポーツや身近な日常動作の動きそのものはできても、そこからの発展は具体的にどのように動いていいかわからずに戸惑う生徒が多かった。見本をバリエーション豊富に数多く見せたり、「新聞紙」で動きのきっかけを作ったりすることで、積極的に動ける生徒が増えていった。「新聞紙」で相手の気持ちを意識することで、激しく大きな動きだけでなく小さく繊細な動きが出てくるなど、動きのメリハリがつくようになってきた。「群像」では当初それぞれがそれぞれにテーマに沿ったポーズをとるだけだったが、テーマを「かき氷」「スイカ割り」などイメージしやすい具体的なものにしたうえで、どんなシーンがあるかイメージさせる時間を持つことで、他者の動きやポーズに呼応した表現ができるようになった。

<9 回目>1 回目の外部講師授業では、相手と息が合うことの楽しさ（ハイタッチロータッチ）や、頭でとやかく考えず動くことの楽しさ（右左ダンス）を味わうことができた。カードを引いての即興表現では、「ぬるぬるの鬼ごっこ」や「ひらひらの台風」といったテーマを自分たちなりに解釈して動くことができた。

<10～11 回目>第1 回のダンス道場の後は、単元前半のまとめとして行ったグループでの即興表現の発表会では、外部講師授業で得たイメージも交えながらアイデアを出し合い、作品を即興で作って発表することができた。

<12 回目>2 回目の外部講師授業では、相手と呼応する動きにテーマを絞り、「真剣白刃取り」「カポエイラ」を行った。テーマが明確で具体的な動きの見本が示されたこともあり、多くの生徒が楽しく動くことができた。最後にはオリジナルの動きで1対1のバトルの発表会を行うことができた。

<13～18 回目>文化祭の劇中の乱闘シーンに合わせて作品づくりを行った。場面ごとに小テーマを設定し、その小テーマを表現するタイミングや場所を教員が示し、ペアや集団での動きそのものを生徒が自由に考えた。「カポエイラ」の動きをヒントに1対1の闘いの表現、チームどうしで相手に襲いかかろうとする群像の表現ができた。ステージでの発表は「迫力があつた」「かつこよかった」と観客から評価され、達成感を感じるとともに、生徒個々が自分の表現に自信を持つことができた。



写真1 即興表現「秋のたしなみ」(11 回目)



写真2 「1対1のバトル」発表会(12 回目)

4. まとめ

(1) 生徒の変容について

授業での生徒の感想はポジティブなものが多く、身体表現を楽しむことができていた。自分の表現に自信を持ち、自分から見本役に立候補する生徒も授業を重ねるにつれて増えていった。文化祭のダンスではオリジナルの動きを自分で取り入れたり、「ここはこういう風に動きたい」と自分で提案してきたりする生徒も多く見られた。1対1のシーンでは、攻撃をよける動きを、相手を見ずにやっていた生徒もいたが、徐々に相手の動きを見ながら行えるようになり、他者の動きに呼応して動くことができた。

自由に動く身体の獲得という視点では、多様な動きの経験を重ねて、バリエーション、大きさ共に進歩が見られた。自己表現に自信を持ち、その楽しさを味わうことができたという経験は、今後表現系のダンスに取り組むとき際の大きなアドバンテージとなるだろう。

5. さいごに

これまで慣れ親しんできたリズム系のダンスでも生徒たちは十分に身体を動かすことを楽しむことができていた。今回はそれに加えて、自分の気持ちや感情を表現する楽しみも味わうことができた。知的障害のある生徒たちの中には、言語での表現を苦手とする生徒が少なくない。言葉以外の自己表現力の獲得は、生徒たちの **Quality Of Life** の向上に大きく寄与する。この点からも、表現系ダンスの知的障害児にとって大きな価値のあるものである。リズム系ダンスで楽しく身体を動かすだけでなく、表現力を伸ばし、生徒たちの卒業後の人生も豊かにしていけるよう、実践を重ねていきたい。



写真3 文化祭劇中ダンス「乱闘」

<引用・参考文献>

高橋和子研究代表(2017)ダンス領域の指導実践上の課題解決のための方策.スポーツ庁平成28年度武道等指導充実・資質向上支援事業

高橋和子(2004)からだ.晃洋書房

茅野理子(2016)知的障害教育におけるダンス教材の指導実践と課題について-小学校教育課程を中心に-.宇都宮大学教育学部研究紀要 66 : 169-81

茅野理子(2012)知的障害教育におけるダンスプログラムの実践事例.宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要 35 : 18-88

文部科学省(2009)特別支援学校学習指導要領解説(高等部)