



# 筑紫女学園大学リポジット

## Effectiveness of Visual Teaching Materials for Children's Expression

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2016-02-23 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 吉川, 暢子, YOSHIKAWA, Nobuko メールアドレス: 所属:
URL	<a href="https://chikushi-u.repo.nii.ac.jp/records/522">https://chikushi-u.repo.nii.ac.jp/records/522</a>

# 子どもの表現を育む視覚的教材の有効性

吉 川 暢 子

Effectiveness of Visual Teaching Materials for Children's Expression

Nobuko YOSHIKAWA

## I 研究の背景と問題点

本研究では、障がい児及び兄弟児を対象とした「表現遊び」の実践における子どもの実態をもとに、視覚的教材を製作し用いることでの成果や学びの過程を考察する。また、視覚的教材を用いることによって、さまざまな子どもと共に学ぶ場を構築し、実践を展開することが可能かどうかについて、視覚的教材の有効性についても合わせてみていくこととする。

文部科学省での第80回中央教育審議会初等中等教育分科会において、インクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進として、これまで必ずしも十分に社会参加できるような環境になかった障がい者等が、積極的に参加・貢献していくことができる社会を目指した「共生社会」の形成について議論がなされた。それは、誰もが相互に人格と個性を尊重し支え合い、人々の多様な在り方を相互に認め合える全員参加型の社会である。また、2016年4月から「障害者差別解消法」が施行されるが、これもまたすべての国民が障害の有無によって分け隔てられることなく、相互に人格と個性を尊重しあいながら共生する社会の実現に向けた取り組みの一つである。このような社会を目指すことは、我が国において最も積極的に取り組むべき重要な課題である。インクルーシブ教育システムにおいては、同じ場で共に学ぶことを追求するとともに、個別の教育的ニーズのある子どもに対して、自立と社会参加を見据えて、多様で柔軟な仕組みを整備することが重要である。そのためには、障害の有無に関わらず共に学ぶ場を構築していくことが必要である。障害のある子どもが、地域社会の中で積極的に活動し、その一員として豊かに生きることができるよう、地域の同世代の子どもや人々の交流等を通して、地域での生活基盤を形成することが求められている。このため、可能な限り共に学ぶことができるよう配慮することが重要である。しかし、現時点の社会において障がいの有無に関わらず共に学ぶ場が保障されているかどうかについては課題が残っている。

## II 本研究の目的と方法

### 1 活動の趣旨

本研究において対象とした実践は療育で知り合った家族で発足した子どもの自立を目標とする親

の会「すまいるん♪」<sup>1</sup>での表現遊びの活動である。「すまいるん♪」とは、生活等の不安を少しでも軽減出来るよう、家族間の交流を大切にしながら、就労に向けての準備、余暇活動の充実、長期的な居場所作りを柱として活動を行なっている。参加者は年齢も障がいの種類もさまざまであり、兄弟児も一緒に全ての活動に取り組んでいる。定期的な活動として集団運動療育（毎月第1、第3水曜日）、リトミック（毎月第2水曜日、第4火曜日）、不定期活動として学習会（父親年4回、母親年7回、ボランティア年2回）、療育合宿（年2回）、野外集団療育（年3回）、レクリエーションなどを行っている。定期的な活動の一つであるリトミックでは、「表現遊び」の中でも主にリトミック（音楽遊び）を軸として工作などの製作（造形遊び）も行っている。

「リトミック」とは、スイスの音楽教育家で作曲家でもあったエミール・ジャック・ダルクローズ（Emile Jaques-Dalcroze 1865-1950）が開発した音楽教育の手法であり、音楽の教育方法論の1つである。一般に「リトミック」という言葉で定着しており、子どもの音楽教育や諸能力の開発、体育の基礎教育としてのみならず音楽療法、子育て支援、高齢者の身体機能の維持のため等、様々な分野でその要素が活用されている。

そのため、具体的な実践として、ピアノのリズムに合わせて歩く・走るなど身体全体を使って動きながら、四分音符（♪）、八分音符（♪）、二分音符（♪）など音の早さの違いを感じたり、身体で表現したり、音の変化を即時反応も入れながら、リズムの違いを感じている。ここでは、音楽的な教育をするのではなく音の違いを注意深く聴き、反応することで音を聴きわける集中力、記憶力、理解力を養い、自己表現が出来るようにすることが目的である。

このリトミックの活動においては、イメージの共有や想像力を働かせることが必要となる。子どもにとって想像力とは、子どもが遊ぶ過程において重要な要素の一つである。しかし、障がい児とその兄弟児が同じ活動の中で、どのようにイメージを共有し、情報を理解していくかが問題点として上げられた。参加している兄弟児（2～9歳）は年齢の幅も広く、障がい児のみに焦点を合わせた活動や説明に特化すると兄弟児にとって活動が簡易になり、楽しさに結びつかない懸念が問題点として上げられた。また、障がい児にとって活動している内容を想像し理解するといった「場」の理解、他者とイメージを共有して遊びをするための言葉による情報伝達の難しさや理解度の低さがあった。

## 2 インクルーシブデザインとしての視覚的教材

経験値や理解度の違う障がい児や兄弟児に対して、活動内容のイメージの共有や情報伝達を理解できるように、環境や場を整備していく必要がある。そこで一般に販売されているリトミックの書籍等において、どのようにイメージを共有し、活動しているかについて見ていくと健常の子どもを対象とした内容のものが多く、イメージの共有や想像を働かせることについては、出来ることが前提で話の内容が進められており、具体的には記載されていない。このことから、経験値や理解度の違う障がい児や異年齢の兄弟児に対して、学びの過程でイメージの共有や情報伝達を理解できるようにする必要がある。

人間は日常的にさまざまな「感覚」を使って、生活をしている。その「感覚」とは「五感」と呼

ばれる「視覚」「聴覚」「嗅覚」「味覚」「触覚」であり、自分自身で意識しやすいものであり、それらを通して外界からの情報を得ている。日常的に情報量として脳がインプットしている割合は、視覚83%・聴覚11%・嗅覚3.5%・触覚1.5%、味覚1.0%となっており、圧倒的に視覚からの情報量が多い。(長澤、2012)

そのため、「視覚」の要素を教材に盛り込むことで、障がいの有る無しに関わらず共に学ぶ場が出来るのではないかという仮定のもと教材製作を行った。

視覚教材としては自閉症児とその家族を支援するために研究、開発されたTEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped CHildren) プログラムがある。このプログラムは、想像力を働かせることが困難である自閉症児に視覚的に具体的に容易に理解できるように考えられている。自閉症児が自分を取り巻く世界や情報を理解して、安心して自主的に行動し振る舞い、学習や生活が出来るように、実際の教室や作業などの場面や状況が具体的に視覚的に解るように、イラストによって示されている。<sup>2</sup>

このような視覚的構造化を用いることで、生活や学びの場において、他者と共に育つことを可能にしているのである。そのような環境をつくり出すものの一つとして「すまいるん♪」での実践においても、視覚的教材を指し示すことにした。視覚的教材を用いることで期待した効果は次の2点である。

1つに年齢や障がいの有無に関わらず同じ活動を一緒に経験することが出来る。

2つに活動の内容理解を援助する効果が得られるほか、イメージの具体化が出来る。

視覚的教材を製作し、活動の中で用いることによって子どもの活動や学びにどのような変化が見られたのかについて活動をみていくこととする。

### Ⅲ 事例研究

#### 1 事例の概要

##### (1) 対象

療育で知り合った家族で発足した子どもの自立を目標とする親の会「すまいるん♪」に参加する子ども13名と母親5名

・障がい児：6名(脳性麻痺や発達遅滞児等が在籍) (\*講師の子ども3名を含む)

##### (2) 時期

平成25年10月より活動開始し、毎月第二水曜日(月1回)PM5:00-6:00

調査対象時期は、平成26年6月11日から平成27年4月28日(11ヶ月)

\*平成27年4月より毎月第二水曜日、第四火曜日(月2回)に変更

##### (3) 講師

リズムアート教室ありんこ(倉野由紀、吉川暢子、甲斐智美)

##### (4) 場所

福岡市障がい者スポーツセンターさん・さんプラザ(小体育館)

\*H27.2.10 大野城南コミュニティー /H27.4.28 大野城北コミュニティーにて実施

## (5) ねらい

リトミックの中での「ケンパ」(跳躍反応)の実践過程を取り上げる。この「ケンパ」は、リズムフレーズを表現できるようにするねらいがあり、音を聴いて反応する力を養い、反応動作を通して、子どもが片足と両足を自分でコントロールしながら動かし、跳ぶ力やリズム感を養うことを目的としている。<sup>3</sup>

ここでは、まず活動そのものを楽しみと感ぜられるようにし、「ケンパ」の活動を始めた。<sup>4</sup> その「ケンパ」での学びの段階が低すぎても面白みを感じず、高すぎても自己肯定感が得られずにやる気をなくしてしまう。そのため、「ケンパ」の活動を段階的に発展させていく。ここでは、単に「ケンパ」が出来ることだけを目的とするのではなく、友だちと一緒に場を共有することで、ルールやマナーなどの基本的な社会性やコミュニケーション能力を育むことを目的としている。

## 2 ケンパの発達と視覚教材の移行 [第1回目～第12回目]

[第1段階] (第1回目:H26.6.11) では、初めて「ケンパ」の活動に取り組んだ。青と黄色の紐(丸くビニールテープで巻いたもの)を床に2箇所置いた。(図1)参加者が音楽に合わせて歩き、青と黄色の紐が目前にきたら、「ケンパ」をする。「ケンパ」は「ケン」で両足を使って青い紐の中へ飛び、「パ」は黄色い紐へ両足を広げ、片足ずついれる動きの流れである。しかしながら、飛ぶという動きのみに注意が行き、音を聞き、音楽に合わせて飛ぶことが出来たのは年齢の高い兄弟児や親のみであった。また、障がい児は紐の高さを飛び越えることが出来ず、紐の高さに躓いた。



図1：第1段階の教材



写真1・2：第1段階の様子

〔第2段階〕（第2回目～第5回目：H26.7.22／8.22／9.10／10.07）では「ケンパ」の活動において、第1段階の反省を踏まえ、視覚教材を作成した。

「ケンパ」の動きを想像しイメージしやすいように、足の動きを分け別け「ケン」が青色、「パ」が赤色、緑色は待つ場所、「黄色」はジャンプする場所とし、次のように模様と色を分けた。（図2）飛ぶ際には、膝を使って跳躍できるように指導を行った。ここで使用した視覚的教材は障がい児が躓かないように色画用紙に具体的な足型の模様を印刷し、ラミネート加工したもので厚みはない。また、ピアノの音に合わせて「ケンパ」をすることが難しかったため、子どもの「ケンパ」の動きに合わせて指導者が太鼓を叩いた。リズムは「ケン（↓）・パー（↓）・ジャンプ（↓）・ジャンプ（↓）・ケン（↓）・パー（↓）・ジャンプ（↓）・ジャンプ（↓）」とした。

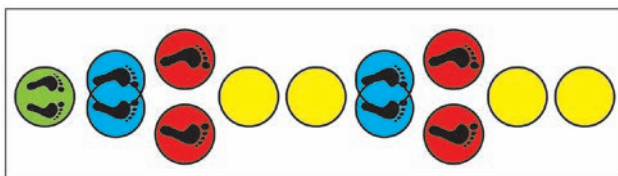


図2：「ケンパ」の足の動きを示した視覚的教材



写真3・4：第2段階の様子

〔第3段階〕（第6～7回目：H26.11.12／12.9）では、「ケンパ」の動きをイメージ出来てきたため足の模様をなくし、色別のみとした。（図3）この段階においても、ピアノの音に合わせて「ケンパ」をすることが難しかったため、指導者が太鼓を叩いた。だが、子どもの「ケンパ」の動きに合わせてではなく、指導者の太鼓の音を聞いて、「ケンパ」することに重点をおいた。また、「ケンパ」から「ケンケンパー」へと移行し、リズムも「ケン（↓）・パー（↓）・ケン（↓）・パー（↓）・ケン（↓）・ケン（↓）・パー（↓）」とした。（図4）



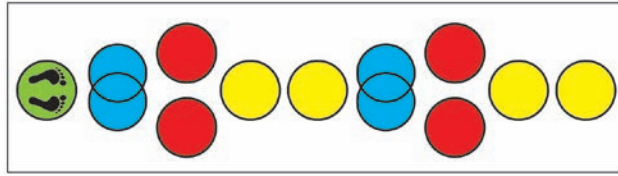


図3：「ケンパ」の足の模様を無くし、色別のみで動きを示した視覚的教材

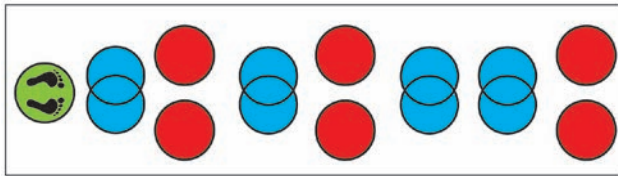


図4：「ケンパ」から「ケンケンパ」の足の動きを示した視覚的教材



写真5・6：第3段階の様子

〔第4段階〕（第8回目：H26.1.13）では、「ケンパ」の動きを子どもたちが理解できた様子だったため、赤の長細い滑り止めシートを敷いた。赤いシートは「平衡感覚」を養うためのものである。この赤いシートの上を歩いたあと、赤の丸で足を広げ「ケンパ」の「パ」の動きをすることにした。（図5）「平衡感覚」とは、身体の揺れや傾き、回転などを感じ取り、身体のバランスをつかさどる感覚である。身体の変化に応じて、目の動きや筋肉の緊張、姿勢などをコントロールすると言われている。<sup>5</sup>

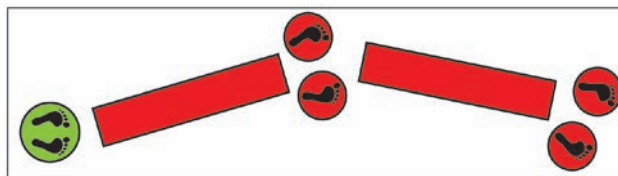


図5：「平衡感覚」を養うための動きを示した視覚的教材

〔第5段階〕（第9回目～第12回目：H27.2.10／3.10／4.07／4.28）では、足裏のマークを全てなくし、「平衡感覚」を養うためにシートも増設した。（図6）また、第4段階での発展として視覚教

材の先にフラットフープ<sup>6</sup>を置き、そこで「ケンパ」を行った。フラットフープの厚さは約9mmであり、[第一段階] で用いた紐とほぼ同じ厚さである。以前は飛び越えられなかった紐の高さも、この「ケンパ」の活動を続けたことにより、跳躍反応を経験として重ね、膝をつかって飛ぶことが出来るようになったため、フープの高さに躓くことはなくなっていた。

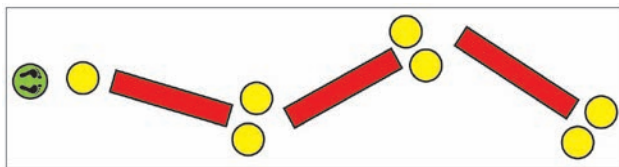


図6：「平衡感覚」を養うための動きを示した視覚的教材



写真7・8：第5段階の様子

この視覚的教材を用いて段階ごとに「場」を設定することにより、「ケンパ」の具体的な活動の動きを感じる事が出来た。今後、「ケンパ」を単に飛ぶことだけでなく、2拍子や3拍子のリズムに合わせて跳ぶ活動へ移行できると考えられる。

この「ケンパ」の活動を継続的に経験することにより、音楽的な要素として音を聞く、リズムを感じるなど学び、タイミングに合わせて飛ぶといった跳躍反応だけでなく、運動能力、感覚統合などの力を得ることが出来たと見えよう。

さらに友だちの活動を見る、順番を待つなどの社会性や出来なかったことが出来るようになる達成感なども得ることができた。また、それらだけでなくリトミックでの活動を通して、音楽的要素である友だちの動きに合わせて手を叩く、「ケンケンパー」などの活動につなげることが可能となった。

#### IV 表現遊びを展開するための場づくりの必要性

本実践においては、決して「ケンパ」が出来ようになることが目的ではない。障がいの有無に関係なく、参加者が共に楽しめる場を構築するために視覚的教材を用いることで「表現遊び」が可能となる学びの過程を見てきた。子どもは視覚的教材によって、活動のイメージを共有し、回数を



重ねることで経験を積み重ねていった。それによって「表現遊び」の活動の幅も広がり、更なる子どもの自己表現を獲得することが出来たといえよう。

子どもは、「場」でどのようにして学び、表現を成り立たせているのだろうか。「場」で学び、子どもの表現が保障されるためにはどのような「場づくり」といった環境をデザインすることが必要なのかについてみていくことにする。

本研究で取り上げた「すまいるん♪」の実践は学校や単なる習い事ではない「自分を表現していく」内的な学びのプロセスを重視していくものであり、「ワークショップ」の学びの過程と同じ要素がある。

ワークショップ (Workshop) とは教育、療育、芸術 (アート、演劇など) から、1990年内以降、まちづくり (建築計画など)、企業研修など、非常に多様な分野で急速に広まっていった活動である。<sup>7</sup> 「仕事場」や「工房」を意味する英語で、現在のような新しい意味で使われるようになったのは演劇や美術などのアートの分野や、都市計画などまちづくりの分野からである。また、木下勇はワークショップの特徴の一つとして「身体性」を上げ、ある行為の積み重ねで身体ごと会得する知があるとしている。<sup>8</sup>

ハルプリンの「RSVP サイクル」においても「資源 (R)」を使い、「スコア (S)」を考え「実行 (P)」している過程があり、その結果が「評価 (V)」である。これが一サイクルとして、その評価の結果を次の資源として二サイクル目に実行するスコアを考える。

この実践においては「スコア (S)」を視覚的教材と捉える。この経験と評価の結果を資源として積み重ねていくことで、次第に目的に向かっていく流れとなる。「場」の学びは、一回性の活動で得られるものではなく、五感を働かせサイクルを繰り返すといった経験を積み重ねることで「ケンパ」の活動での子どもの様々な学びが得られたといえよう。

このサイクルを視覚的教材の使用しながら積み重ねることにより経験値、理解度、障がいの有無に関わらず共同での学びが可能である。

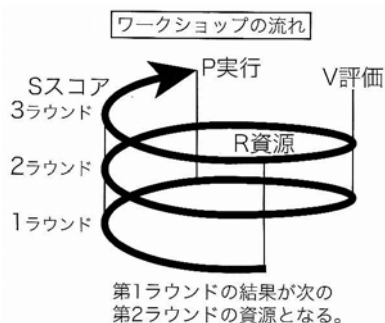


図5：L・ハルプリンのRSVP サイクル<sup>9</sup>

#### IV まとめと今後の展開

今回の実践場面において、視覚的教材を用いることにより、子どもたちの持つ障がいや異年齢児

の発達の差を補い、視覚を契機にさらなる「表現遊び」の活動の拡張につながった。

この実践での活動は、活動が単なるリトミックにおける「表現遊び」を可能にするだけでなく、多様なニーズを持つ子どもすべてに保障する「場」を提供できる可能性を得ることができた。そこでは、障がいがあるから、年齢の幅があるから出来ないのではなく、何が出来るのか、そしてその可能性を高めるために、「できる」「できない」という枠組みを越え、共に同じ「場」を楽しみ、共有することが出来たことこそが重要となるのではないだろうか。

この実践では視覚的教材を用いて「ケンパ」を出来ることが目的ではなく手段であって、目指すべきことは障がいの有無や年齢の違いを超えての「表現遊び」が可能となる場づくりである。「表現遊び」を通して、子どもの表現や創造性を引き出す「場」といった学習環境デザインを構築していくことによって、更なる子どもの自己表現や創造性を獲得することにつながるといえるだろう。また気をつけなければならないこととして視覚支援教材の使い方は、反対に子どもに固定概念を与えてしまう可能性がある。視覚教材は「表現遊び」をするためのきっかけにすぎないものである。子どもたちが活動の内容をイメージし理解出来始めた場合には、視覚教材の使用を止めることが必要である。また、子どもの学びに合わせて絶えず修正していく必要がある。また、これは使用者によって効果が違うため、一般化されるものではないが、障がいのある子どもや異年齢の子どもたちとの共同の学びには必要なツールとして存在するものである。そして、そのツールの存在が障がいの有無に関わらず共に学ぶ「場」を保障するものであると考える。

〔備考〕 活動で使用しているその他の視覚的教材



写真9・10・11

(左) リズム遊びにおけるペープサート、(中) 手遊び「やさいの歌」、(右) リズム遊びにおけるくだものカード

〔謝辞〕 本研究に際して、実践の場を提供してくださった「すまいるん♪」の参加者の皆様、リズムアート教室倉野由紀様、甲斐智美様など、多大な支援を頂きました。記して感謝いたします。

〔付記〕 本研究は、平成26年度筑紫女学園大学特別研究助成費による研究成果の一部となります。

【註】

- <sup>1</sup> 子ども（13名障がい児：6名、兄弟児10名）（\*講師の子ども3名を含む）、母親5名を対象とし、毎月第二水曜日（月1回）PM5:00-6:00実践を行っている。活動は平成25年10月より活動開始し、筆者を含む3名（吉川、倉野、掛江）が活動を担当し実施している。
- <sup>2</sup> 佐々木正美、『TEACCHビジュアル図鑑自閉症児のための絵で見る構造化』、株式会社学習研究社、2008、pp.3-4
- <sup>3</sup> 望月勝久、山浦達雄、斎藤一雄、土野研治『イラストでわかる障害児のリトミック指導』、黎明書房、2001、pp.64-65
- <sup>4</sup> リトミック研究センター、『こどものためのリトミック～年間カリキュラムとその実践～（Step4・5）』特定非営利活動法人リトミック研究センター、2013、p.47
- <sup>5</sup> 川上康則『発達気になるこの学校・家庭で楽しくできる感覚統合あそび』、株式会社ナツメ社、2015、p.15
- <sup>6</sup> TOEI LIGHT（トエイライト）のフラットフープ 厚みが少なく樹脂成形品で踏んでも割れにくい素材で出来ている。素材はポリプロピレン、サイズ40cm、厚さ約9mm、
- <sup>7</sup> 茂木一司『協同と表現のワークショップ』、東信堂、2010、p.10
- <sup>8</sup> 木下勇『ワークショップ』、学芸出版社、2007、p.13
- <sup>9</sup> 木下勇 同上書、p.56

（よしかわ のぶこ：幼児教育科 講師）