

視覚障害のためのインクルーシブアート教材開発の可能性：「絵本をつくろう」ワークショップの学習環境デザインがつくる関係性の学びの意味

茂木一司・竹丸草子・大内 進

1. はじめに

本研究は最近の筆者の教育理念である「インクルーシブアート教育」（造語）を教材レベルで具体的に示すためのワークショップ（以下 WS）として開発を試みている「インクルーシブアート教材開発」の予備的⁽¹⁾な事例研究である。筆者らはこの理念を読者にわかりやすく提示するために基本的な理論の枠組みや実践事例を示した『視覚障害のためのインクルーシブアート学習：基礎理論と教材開発』（ジアース教育新社、2021.12）を出版し、今回拙論で取り上げる「絵本をつくろう WS」も本書の中で紹介した⁽²⁾。しかしページ数の関係で簡略化せざるをえなかった。本稿は書籍の内容を補完するフルバージョン版とも言うべきもので、WSで最も重要な場のつくりかた、すなわち時系列で起こった出来事やその中の参加児童の関係性の変化についての分析と考察を目的とするものである。したがって、「絵本をつくろう WS」で起こった出来事から重要なエピソードを総括し、ランダムに取り上げた書籍版と本稿の分析の記述に関して多少の重複があることをあらかじめ記しておく。

さて「インクルーシブアート教育」とは、今後の共生社会構築に向けて多様性や差異を活かすアート／教育がその基礎になるべきではないかという主張である。この考え方に至る動機には、障害児美術教育には絶対的量的な専門研究（者）の不足があり、いわゆる特別支援の美術教育に必要な理論的実践的研究が継続・蓄積できない問題点の解消をめざしたいという目的が当初はあった。しかしながら研究を進める中で、特別支援美術教育の授業改善のような対症療法的な解決では、学校教育と連続するこの社会／世界が抱える差別の排除等による生きにくさの解消という根本的な解決には至らないことが明白になった。また同時に学校の図工美術科教育の時間数やその縮小と付随する専任教員数の減少等の現実的な問題点を踏まえると、（学校をはみ出して）新しい「社会の美術教育」へ拡張／確立を図っていくことが必須であると感じる。そのようなさまざまな状況を考察しながら、障害を含めてす

すべての人が共存共榮する今後のインクルーシブな社会には人間が各々個の内側と外側を調和させる、すなわち人間を小宇宙と大宇宙の照応された存在として捉え直すことが必要であり、ものと経済中心の唯物論的な世界観によって断片化され行き先を見失っている社会／世界に対して、アートのような差異や多様性を前提に、それを活かし、それぞれの個性を調和させながら全体をつかむ統合的総合的な（教育）力が基礎になるべきと考えたのである。また、アートが知情意の調和（情＝アートによって知と意が結ばれる）をはかり、断片化した知（ボーム、D）を再統合することは、人が感情によって右往左往する現代のメディア社会には必須の学習ではないか。このような問題意識の中で、「インクルーシブアート教育」とは、アートが人間の尊厳を保つために必要な「自由」を保証し、現代社会／教育を見直す理念と実践になることの提案^③として有効だろうと考えた。

したがって「インクルーシブアート教育」は、①障害がある子どもたちに本当に必要なアートの教育／研究を充実させることと、②アートに対する理解者／共感者を増やし、アートによってわたしたちみんなが生きやすい世界をつくっていく理念の理解と行動を「ともにすること」が必要である。障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組みをつくるインクルーシブ教育においては、障害がある子どもたちのアートによる表現やコミュニケーションは、むしろ普通教育の中でダイナミズムをつくり出す原動力となる。障害児たちのアートの学びは、硬直化した学校をはじめとする既存の教育をアンラーニング（学びほぐし）してみせる。

しかしながら、日本の障害児教育におけるアート（美術、音楽、身体表現等）の教育の現状は、かつて主要教科とみなされていた時代を経て、現在は消極的な余暇学習の扱いで、アート教育の自由な表現の学びはますます萎縮傾向にあるように感じる。この原因は、障害者の社会での自立を目的とした職業準備教育のための技能主義・作業教育の強調と、障害児教育研究が実証主義であり、再現・検証ができていくアート教育が扱いにくいからではないかと思う。同じことをきちんとできることが優先される（学校）教育の中でアートの教育は違うことを重視する。それはある意味で反（学校）教育のようなものである。

障害を持つ彼ら／彼女らは自分の内側から発する衝動や思考から本当に自由に「生きること」を表現する。私たちはその姿からアート教育にとって障害によるデメリットは何もなく、そこには彼ら／彼女らのありのままの「個性」を生かすという普通の芸術教育の姿があるだけということを学び直すのである。

2. インクルーシブアート題材・教材としての「絵本づくりWS」の理念・目的

視覚障害のためのインクルーシブアート教育の最終目的は、見えない／見えにくい／見える人がみんなで学べる教育の実現で、その実践に必要なのがインクルーシブアート題材及び教材開発である。インクルーシブ教育（inclusive education

system) とは、周知のように「障害者が精神的及び身体的な能力等を可能な最大限度まで発達させ、自由な社会に効果的に参加することを可能にするという目的の下、障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組み」のことを言い、「障害のある者が一般的な教育制度 (general education system) から排除されないこと、自己の生活する地域において初等中等教育の機会が与えられること、個人に必要な『合理的配慮』 (reasonable accommodation) が提供されること等」⁽⁴⁾をいう。しかし、誤解しやすいのは障害者 (マイノリティ) を健常者 (マジョリティ) が自分たちの社会に取り込み、自分たちのルールの中で「包摂 (inclusion)」すると考え違いすることである。そうではなくてインクルージョンとははじめから多様な個性が混じり合っただけの社会 (世界) に分け隔てなく存在することである。それはさまざまな色を持つ人々が自分のできることを提供し、分担できる社会をつくることと言い換えることもできる。それは私たちが今直面している経済やモノの豊かさを優先する社会でなく、かけがえのない個人が自分の意思で自由に外に向けて働きかけることができ、個人と他者 (社会を含む) とをつなぐ開かれたコミュニケーションの場をつくり、それによってセルフエスティーム (自尊心) を育て、「よりよく生きる (well-being)」ことができる社会であり、筆者はその実現にアート／教育が有効と考えているということである。

インクルーシブアート題材・教材の基本理念は個が持つ (身体的、社会的な) 特性に合わせて、できること／できないことを持ち寄ってつくる文化的な実践、つまり社会構成主義的な学びである。子どもたちは自分の目標に向かって「自分の学び」を自分で作りながら、同時に共存するために他者を意識し、インクルーシブな社会をつくるために対話的で協働的な学び＝アクティブラーニングをつくる。すなわち、「インクルージョン」の定義から必然的に導かれるように、インクルーシブ教材の開発ポイントは「プロセス全体を学習とみなす」、理念としても方法としても「分けないこと」である。見える／見えない、触る／触らない、表現／鑑賞……このような二元論は便宜的なものでしかない。常に全体と部分の照応＝バランスに注意を向け、静ではなく動的に捉えること、今の言葉で言えば能動／受動でなく「中動態」的に物事を捉えることが重要である。

以上のような基本コンセプトに基づき、「絵本づくり」をインクルーシブアート題材化するポイントを説明する。すなわち、アートの教育をもの⇒場 (環境) ⇒人との複合的な「対話」、つまりコミュニケーション学習の場にするということである。概念的な説明ではわかりにくいので、この絵本づくりの学習目的との関連で示す。目的は、A. 絵本作成をとおして、触覚に着目した造形表現を楽しむ、B. 触覚と言葉の往還をしながら自分の表現の幅を広げる、C. 異年齢との協同の学びの場を持つ、である。ポイントの1つ目は目的Cを含む、①学びの総合化＝WS (型学習) 化である。今回は参加者が視覚に障害がある児童だけであることを考慮して、制作は個別で鑑賞 (発表) までの学習全体をWS＝協働であることを考え、プログラムをデザインした。ここでは特にCの立ち位置から、造形活動を通したコミュニケー

ションの場から、お互いの違いに気づき、助け合いながら制作を進めることを重視した。とりわけ（同じ学校所属で知り合い同士もいるということもあるが）お互いの障害の程度（弱視、全盲など）を知り、何が必要なのかを友だち同士で共有しケアし合うコミュニティの場づくりである。ファシリテーターである大人たちが面倒をみるよりも、少し見守りながら場をホールドするというWSの基本に忠実に場を構成し、WSを進行することを心がけた。（後述するように）実際たくさん学びを象徴する出来事（エピソード）が生まれ、大人も子どもも全員にそれぞれ自分に必要な気づきがあったように思う（書籍版では、「エピソード③点訳をやってあげるよ！助け合う異年齢」「同④楽しく励まし合う」「同⑤プロセスから読み取るそれぞれの学びと変化」「同⑥WSが促すデザイン力とケア力」⁽⁵⁾として記述）。

ポイントの2つ目は目的Aと重なるが、②触覚による造形制作の可能性を探ることである。感覚は総合的統一的に働く事がわかっているが、視覚障害の場合には触覚と聴覚が視覚を補い、両者は触る学習と触らない＝言葉やテキストによる学習に対応する。このことは必然的に目的Bの「触覚と言葉の往還をしながら自分の表現の幅を広げる」ことにつながる。周知のように視覚障害教育は触る学習と言葉による学習が基本的な両輪として機能してきたが、それらが実践の場でどこまで統合されていたらうか。視覚障害児教育がリハビリ的な要素も持っているために、触ることは触ること、読み書きは読み書きでと別々に学習され、それらを総合する学びへと導くことが希薄だったのではないか。今回の絵本づくりWSでは児童生徒が本当にしたいことを実現する表現する学び、つまり図工美術教育がつくる主体的な学習が十二分にできるように、どんな参加者（共同体）が、どこで（空間）、何を使って（人工物）その活動に取り組むのかを有機的に学習環境を構成し、これらすべての関係性に配慮しながら、縦横斜めの全方位の学びを考えた。それから、これも造形美術の学びの特徴にあげられてきたものであるが、（教師が教えるのではなく）「素材が教える」（著書版では「エピソード①素材から生まれる物語」として紹介）という考え方である。子どもたちは本当に巧みに触り、触覚を言葉にし、関係性をつくりかえるコミュニケーションの場づくりをみんなで楽しみながら、同時に実際の絵本の図案づくりをしていった。

最後になってしまったが、「分けない」理念の具体化して、図工美術教育の内容領域である「鑑賞」と「制作」を分けないで、鑑賞から始めて制作へを繰り返す円環的な学びの構築である。今までの図工美術教育は「つくったものはすべて創造的」という児童中心主義的な教育観が強く、「何故何をつくるのか」を問題にしてこなかった。つまり、「つくること」に偏った教育が行われ、（広義の）「みること」は付帯的だった。しかしながら、視覚障害にとって大切な認知や理解を含めて鑑賞から導入することは今後の新しい美術教育の理念形成にとって重要であり、これはまさに視覚障害美術教育から美術教育への大きな提案となるだろう。（茂木一司）

3. 「絵本づくりWS」の実際／実践

絵本づくりWS開発の動機は、触る絵本が見えない子どもたちにとって身近だということがある。点字付き、絵自体をUV印刷などで浮き上がらせたもの、プラスチックを真空成形したもの、紙や布などの実材料で作られたものなど、市販（ボランティアによる）手作りを問わず多くの絵本が存在し、支援が比較的普及している分野だということがある。ただ大人が作った絵本を子どもたちがどう捉え、そこからどんな学びを得ているかの研究はほとんどない⁽⁶⁾。そして、絵本は周知のようにほとんどの本が絵と文字でできていて、見えない子どもたちが絵本を読むことは触ることと聞くことを同時に行うことであり、今回の「分けない」の教育研究に適合すると判断した。つまり絵本づくりの場合、鑑賞（読み聞かせ）→触察→対話→制作→発表→省察という流れの中に触る／触らない（音声言語、テキスト言語）が混交され、鑑賞／制作の壁を越境しやすくなるメリットがあると考えた。

WSの開催概要は全5回（毎週土曜日、14～16時の2時間）で実施した。参加者は6名で、それぞれの学年と視覚障害の状態は以下の通りであった。A児：小6（光覚弁）⁽⁷⁾、B児：小5（全盲）、C児：小4（手動弁）、D児：小2（弱視、強度の視野障害）、E児：小2（弱視）、F児：小2（全盲）。

準備は、参加者募集（方法）とWSの内容と素材集めである。募集は筑波大学附属視覚特別支援学校等に声をかけ、スムーズに集まった。

WSの当初のねらいは、①さまざまな素材と触れ合うことで、発想力を育む、②触感を言葉にし、ストーリーを組み立てる、③自分の表現を伝える方法として絵本を作る、④アイデアを共有し、合わせることでさらに面白い、であった。WSの内容（5回分のプログラム）は、1ははじめまして：素材と遊ぶ、2絵本を作る、3絵本を作る、4絵本を作る、5絵本発表会であり、鑑賞と制作、触ることと話す／聞くことをうまく混じり合うように組み立てた。WSのルールとして後で目的や内容が参加者の動きによって多少変更があることはあらかじめ想定し案をつくった。

素材と触れ合いながら、ことばとおぼなしを発見

絵本をつくろう

ワークショップ

参加者募集中

10/10 17(土) 24(土) 11/1 1(日) 7(土) 14(土)

場所 手と目で見える教材ライブラリー (西原福田)

時間 14時～16時 (全回同じ)

参加費 無料

参加対象 視覚障害児 (年長～小学生)

定員 4名

お申し込み・お問い合わせ メールアドレス

視覚障害児対象の絵本を作るワークショップです。作品の発表会もするよ！

*会場明かりの調整は、お申し込み書に依頼させていただきます。

※お申し込みの際は、お名前・年齢・性別・学年・住所・電話番号・連絡先メールアドレスを必ずご記入ください。お申し込み後、事務局よりご連絡させていただきます。

遊びながら素材と触れ合います



自分の感性を活かして絵本を作ります

ワンリッチカラーが一緒に補助しやすくなります

主催：群馬大学教育学部特別教育講座 遠水一明研究室
手と目で見える教材ライブラリー

第1日目



○テーマ【素材と遊ぶ】F：ファシリテーター、A児～F児：児童

時間	内 容	発話・エピソードなど
0分	①導入：スタッフ（3名）の自己紹介の後、児童・保護者の順に自己紹介。名前と食べ物等好きなものを言う。参加者は全員同じ学校に通う児童で、学年は違おうが最初から打ち解けた雰囲気であった。ファシリテーターは「まるぞう（竹丸）」「もぎもぎ（茂木）」等のWS名で紹介するなど、参加者との対話で楽しい雰囲気を作る。	 <p>▲用意した素材の一部</p>
17分	②ファシリテーターが導入に『11匹のねこ』の絵本の読み聞かせをする。	F：「絵本で何で出来てるか知ってる？」に対して、「紙、文字…」F：「素材を触って絵本をつくる」ことを伝える。
24分	③素材を触る：様々な素材を楽しみながら言葉にしてみる。様々な素材を中央に置いてみんなでさわりながら感想を言い合う。オノマトベで共通言語を見つけようように促すが、子どもたちは固有名詞を探しては触ったイメージを言葉にしていく。最初から絵本づくりに使えそうかどうかを確認する姿が見られる。「これは髪の毛になりそう。…芝生にできそう。これはつるつるしている、窓ガラスに使えそうだな…」等。見えない子にとって、オノマトベは意外と難しいのか？	E児から「ドライモン」をつくるという言葉がでて、最後までこだわっていた。
48分	④共通の素材オノマトペマップ作り：再度順番に素材を一つずつ確認して共通のオノマトベを探す。素材は、ふわふわの人工毛玉、プラスチックの人工芝、シュレッダーした紙束、コンスターチの緩衝材、人工皮革、木製ダボ、人工毛の布、ロープ、テグス、毛糸、麻ひも、カンナの削りカス…。それを一つのボードに貼ってみんなの素材オノマトペ辞典を作った。	 <p>▲様々な素材を触り、「感じ」を言葉にしてみる</p>
82分	⑤絵本の1ページ目をつくる：練習も兼ねて制作。目の前に置かれた素材を触りながら、使いたい素材をファシリテーターと一緒に探し出すこともあった。今回は1枚目を作って終了。もっとやりたい人は材料を持って帰る。	<p>・興味深かったのは、その場でしか通用しない造語がたくさんでたことだ。木製の5センチほどのダボを「じゃがりこ」、テグスは「針金虫」と命名。その後WS中ずっと「じゃがりこ」と「針金虫」として共通認識される。全員が触って「わ～！ふわふわ！」と声を上げたのは起毛した布。ふわふわは直感的にみんなが大好きな触り心地のようである。</p> <p>・絵本の制作は素材から発想していく児童と、もともと「これがやりたい！」というイメージを実現しようとする児童がいた。どちらも今ある素材でどのように表現するかということをファシリテーターと相談しながら考えて行った。</p> <p>・終了時には「2時間早すぎるよ～」との声もあがる。</p>

第2日目

○テーマ「絵本をつくる 読み聞かせと制作（お話を考える）」

F：ファシリテーター、A児～F児：児童

時間	内容	発話・エピソードなど
0分	お話を考えながら触覚でわかる絵をつくる。	
9分	①導入：いろんな楽器の音を出せるおもちゃで10分ほど遊ぶ。楽器の形になっているパーツをおもちゃ本体の台座へ置くとその楽器の音が鳴って音楽を作ることができる。	 <p>▲ザラザラちゃん達がプールに入る場面</p>
23分	次にイタリアの絵本「ザラザラちゃんプールへ行く」「海で遊ぶザラザラちゃん」をみんなで読む。文章はファシリテーターが読み、それを聞きながらみんなで絵の部分に触る。理解のスピードが速く、数種類の登場キャラクターの読み分けも即座にできている。このザラザラちゃんの絵本はシリーズで3冊あり、毎回WSの導入で読むことで、共通の絵本のイメージを持ちながら制作していた。	<p>・触わって分かる絵本がどういうものかをみんなで一緒に体感したことで制作する本のイメージをより明確にしていく。理解したことを思いおもいに口にするので、お互いの理解の補完となっている様子であった。</p>
27分	②お話が面白くなる秘訣を教える：このWSでは最終的に4ページの絵本を制作することを伝える。この4枚を起承転結の場面と考えて、「転」を入れ込み「何か事件が起こったり、びっくりしたりすることがあるとお話は面白くなるということ伝える。また、主人公の設定をすることも伝える。先ほど読んだザラザラちゃんの絵本の内容も振り返りながら「びっくりすること」でストーリーが展開していくことを確認する。	 <p>▲「素材オノマトペ辞典」をみんなで触る</p>
31分	④制作：それぞれが自分の絵本づくりをする。素材を選び出し、自分の表現したいことが読み手に伝わるように制作していく。児童達は何も伝えなくても読み手を意識していた。主な道具はハサミ、両面テープ、木工用ボンド、	<p>・前回触った素材が似ている感触が「素材オノマトペ辞典」でまとめられていることで、絵本に使う素材を形だけではなく触感も交えて選ぶことをより理解していく。</p> <p>・A児は、家で物語を考え、内容をしっかりとメモ（点字）して参加した。口数が少なく大人しいので、周囲の児童との交流は少なめであったが、主人公が冒険するお話の内容に、他の児童も感動し、一目置くようになった。</p>

ひつつきむしなど。

周囲で見守る保護者も適宜サポートに入ってくれた。手を出しすぎず、子どものやりたいことを汲み取って自分でできることを奪わない感じで。。



▲お話の世界観が自然と出ている



▲情景を語りながら素材を配置していく

・B児は2次元である紙面に半立体の表現をすることに試行錯誤を繰り返していた。例えばテーブルの脚を立体的に作りたが棒を紙面に垂直に立てることが難しい、またジオラマの木を紙面に垂直に立てるのも難しい。そこで、脚の棒は倒して接着し配置を考えることで4つ脚感を出した。木は半分に切って、半立体で接着していた。

・素材を触りながらお話を創作している姿もみられた。ネット状の素材を触って網戸にすること思いつき、その網戸があることによって、登場人物が引っかかってしまうなどの話の展開を思いついていた。

・様々な登場人物の配置しながら情景を語り、制作していた。

・「どんな事件が起きたら楽しくなるだろう？」とお話を少しでも面白くするために考えている姿があった。素材を触りながら「あ！雨を降らせよう」と思いついていた。また、ここに「妖精を登場させよう」や、「これを恐竜ハイウェイにしよう」などアイデアが広がっていく様子も見られた。

・この日は「みんなどのくらい進んだ？」と気にする発言がありながらも自分の作品と向き合っている感じが強かった。

・お話を「ここでこうなって、ああなって」など語りながら絵の部分を仕上げた。次回は「文字を入れよう！」とみんなで確認して終了した。

第3日目

○テーマ「制作：ページ数4枚を制作」F：ファシリテーター、A児～F児：児童

時間	内容	発話・エピソードなど
0分	①導入：今日初めて参加する児童が2人いた。「ザラザラちゃんと体育館」という本をみんなで読む。	
15分	<p>②制作：初めて参加したD児とF児にも「起承転結」で考えて、びっくりすることが起こるとお話が面白くなるということを伝えて制作に入った。まずは4枚の絵を完成させていた。</p> <p>3日目で慣れてきたこともあり、ファシリテーターや参加者同士の対話が活発に行われていた。</p> <p>絵本で表現したいことの工夫が進むに連れて様々な素材を使用していた。時には「どうしてもここに付けたい。この角度で載せたい」など、素材的に難しい場合も出てきたが、要望はなるべく叶えたく、取れやすい素材はファシリテーターがグルーガンで補強した。</p> <p>この日は制作が一気に進み、お話の内容を「転」ずる場面と最後の「結び」の場面を制作する児童が多かった。</p> <p>今まで全回参加しているA児とB児はだいぶん進んでいる。A児は後半の時間は点字で文章をつける作業に入った。</p>	<div data-bbox="625 248 937 483" data-label="Image"> </div> <p>▲今日初めて参加する人も本と一緒に読む</p> <p>・WSの冒頭ではイタリアの触る絵本をみんなで読んでいた。児童たちは読み取れたことを言葉で共有しながら、読み進める。触覚絵本は自分の制作の参考になるのと同時に、その場での関係性作りにも役立っていた。</p> <div data-bbox="625 777 937 1110" data-label="Image"> </div> <p>▲素材や色に工夫をして伝わることを考える</p> <p>・D児とF児には、個々にFが対応しながらお話づくりをサポートした。基本的には子どもたちが話してくれるお話を「その後どうなったの?」「ここは何で作ろうか?」「どうなったらおもしろいかなあ」という言葉で促して子どもたちの話を引き出して行った。</p> <p>・F児は、主人公のどんぐりが持つ傘や雨の表現の工夫をファシリテーターと一緒に考えだした。傘はツルツルの素材で色は変えたい（本人は色の判別はできない）との希望を伝えたくさん</p> <div data-bbox="253 1001 564 1216" data-label="Image"> </div> <p>▲点字で文章づくり</p> <div data-bbox="253 1261 564 1493" data-label="Image"> </div> <p>▲D児は大好きな恐竜の卵の並び方など細部にもこだわって制作した</p>

の素材から合うものを選び出した。雨は強く降っている様子を紐を使って表し、雨で溶けてしまったアイスクリームは緩衝材をどんどん小さくしていくことで表現していた。

第4日目

○テーマ【制作：墨字・点字をつける】F：ファシリテーター、A児～F児：児童

時間	内 容	発話・エピソードなど
<p>0分</p> <p>10分</p>	<p>①導入：初めて参加者全員（6名）が揃った。すぐに制作に入りたいという雰囲気だったので、絵本を読むなどはせずに、「どうしてもっとお話は伝わるかなあ」と考えることを促した。「どんな？」を付け足すと、みんなに伝わりやすくなるということを話す。例えば木でも、「大きな」木、「すべすべの」木、「とげとげ」の木って言うイメージがよく伝わる。難しく言うと言語と形容詞というが、それはみんなの触った感じでいいことも確認した。</p> <p>②制作：導入の話を意識して制作している姿がみられた。言葉だけでなく、お話の絵も形容詞的に触ってさらに分かるように考えて制作していた。絵ができた児童はお話を墨字で書いたり、点字を打ったりしていく。点字を打てない児童は、打てる児童に点訳をお願いして、協同作業をしていた。みんなにわかってもらいたいという思いから自然と全員が墨字と点字の両方をつけることになった。大体の子がお話テキストをページに入れるところまで完成する。この日は休憩も取らずに熱心に制作に没頭していた。</p>	<p>発話・エピソードなど</p> <div data-bbox="572 480 884 710" data-label="Image"> </div> <p>▲自分の文章を読んで点訳してもらっている</p> <p>・B児は、自分の制作が早く終わり制作中の点字を打てないD児への点訳を申し出る。アンケートでは「他の子のために点字を打ってあげると言うのが初めてで、とてもうれしかった」と述べている。</p> <p>・4回目ということもあって打ち解けたか他の児童達は制作中に、時には冗談を言いながら励まし合っていた。E児が開始早々に「もうパワーが出ない～」と言い出した。F児「え～、もうないの？」E児「うん。充電がない。30%」C児「じゃあ充電してあげよう～、びびびび～」手で電波を送る真似をする。E児「あ、60%になった」「あ、でもまた20%になっちゃった」C児「え～！もうないの？ほら充電、びびびび～」(一同笑う)</p> <p>子どもたちはそんなやりとりをしながら楽しく作業を進め、結局は休み時間も取らずに最後まで制作していた。</p> <p>・お互いにこうしようかな？という言葉キャッチして素材を勧め合い、アイデアを出し合っていた。個人制作</p>
	<div data-bbox="201 1256 512 1486" data-label="Image"> </div> <p>▲それぞれのペースで黙々と作業する</p>	

		<p>であるが、児童達はその場の空気感を共に感じ、関係性を作りながらお互いの学びを後押ししていた。自分の作品の制作完成への道筋がついた子は周囲とのやりとりが多かったようだ。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・E児とF児は同学年ということもあって、冗談も交えて会話が弾んでいた。C児は言葉のアウトプットが早く、内容もおもしろおかしく話せるのでムードメーカーであった。B児はみんなに頼られる存在となっており、的確なアドバイスをしてあげていた。F児は少し幼い印象もあるが、自分のやりたいことを伝えて制作を進めていた。A児は言葉にして伝えるのが不得意なようで、大人しい印象であるが話の構成や表現などは素晴らしいものがあつた。 ・言葉を発する量等はもちろん性格も影響していると思われるが、全体的な子どもたち同士の会話量が一番多かった回であつた。
--	--	--

第5日目

○テーマ「制作仕上げ 発表会」F：ファシリテーター、A児～F児：児童

時間	内 容	発話・エピソードなど
0分	WS開始前から会場についてすぐに制作を始めていた。	・この回はB児がお休みであつたので、F児がC児の全文の点字を打ってあげていた。
10分	① 導入 ：最終日の今日は前半に表紙を作って絵本を完成させてその後みんなで発表会をすることを伝える。表紙には何は必要かな？ということ みんなで考えてから、表紙を制作した。題名と作者名は絶対必要だねということに決定する。	・A児も点字で模様をつけてあげたりと活躍していた。逆に、C児は墨字を書いてあげていた。特定の子だけでなく、自分ができることでお互いに協働し合うことが、回によらず起こっていた。
30分	② 制作 ：表紙の制作は墨字の点訳をお願いしたり、逆に墨字を書いてもらったりを自分たちでお願いし合いながら完成させた。	・発表では他の児童が制作した絵本を触りながら、児童達は分かったことや感想を話しながら共有した。お話の流れを一緒に触りながら説明しており、「これは何？」「これはこんな場面だよ」「ここがおもしろい」「ここを触ってみて」などお互いが協力しながらお話を理解していった。特に自分が工夫したところは「これ見て！」とその工夫を話してくれていた。
	③ 発表会 ：発表の方法はまず始めに一人ずつ前に出て自分のお話を読む。その際、隣でFが絵の部分 みんなに紙芝居のように見せる。その後作者本人の説明を交えながら、みんなで集まり絵本を触って読む。	

お話の読み聞かせは、点字を読む、墨字を読むなど子どもたちの状況に合わせて行われた。皆スムーズな語り口で読んでおり、紙芝居風に隣でサポートするFへのページ送りの指示も的確にしていた。

④振り返りの対話

発表後はWS全体の感想を対話した。工夫したところ、難しかったところ、お話が思いついたきっかけなどを聞き合った。



▲みんなで触って読む場面



▲自分のお話を読み聞かせ風に発表した

・発表時も、発表者の補助で絵本をみんなに見せてあげたり、欠席している児童の作品を代わりに読んであげたりと、自分達で相互支援をしながら進めていた。

・前述のA児は振り返りで「もう少し早く話せたらよかったけどだんだん話せるようになったのがよかった、自分の作りたいものを作ってみんなに見てもらえてよかった」と述べている。

(竹丸草子)

4. まとめにかえて

●ファシリテーター 1 (竹丸総括)

1) 見える／見えない／見えにくいに依らない場づくりの基本姿勢

筆者は本WSに茂木・大内と共に企画とメインファシリテーターという立場で関わった。インクルーシブアート題材・教材としての絵本をつくろうWSの基本理念と時系列での出来事は第1章・2章で茂木が述べているとおりである。本節では、WSに関与した実践者として関係性構築の基盤となるものについて考察する。筆者はWSデザインを専門としているが、企画立案時には視覚障害について一般の人よりも視覚障害児に出会っている回数が少し多いくらいの知識と経験しかなかった。そのため、実際に子どもたちと共有するまでは、何か特別なことが必要なのではないかという漠然としたイメージを持っていた。茂木や大内との事前準備の中から視覚障害児への配慮を学びながらWSをデザインしたが、その配慮は場をホールドする上では特に苦勞する点はなかった。回を重ねるにしたがって彼らが絵本を制作するという場づくりのポイントは、晴眼児とのWSとなんら変わらなくなっていた。見えない／見えにくいことへの配慮とは、座る位置や、物の位置の情報を伝えることや、理解して欲しいことや質問の返答への触覚の誘導・言葉での説明、道具使用時のサポート、部屋の明るさの調節等が挙げられる。これらは、晴眼児へのサポー

トと実は大きな差はないように思う。少しだけ提示の仕方が違うだけである。大切なのは、子どもたちが自分の言葉と表現を探しだすことをどのように伴走するのか、自分の作品をこの世に自信を持って生み出すということをどのようにサポートするのかということであり、この点においては見える／見えない／見えにくいにおいて差異はなかった。省察するとむしろこの表現への伴走をする際の視覚障害児との関係性構築はスムーズであった印象である。また、子どもたち同士もお互いが何をしたいのか、そもそも協働への構えが自然であったように見える。それはなぜだろうか。

2) 相互作用を促す間主観的に分かろうとする態度

本 WS は「コミュニケーションとした創造的で協同的な学びの活動や場」⁽⁸⁾と捉えて実践した。同時に WS 実践は場づくりであり⁽⁹⁾、ファシリテーターと参加者、参加者同士等、関わる全ての人の相互作用によってプロセスは作られて場もつくられる。本 WS では相互作用がうまく機能し関係する者を触発していた。例えば、異年齢での点訳・墨訳の協同や、お話の部分には点字も墨字もつけることなどは子どもたちが自然発生的に、つまり相互に作用しあって決定されていた。晴眼児であれば隣の児童が作成している物を見て、自分の制作に取り入れることもあるが、視覚障害児は視覚の代替えに聴覚と触覚でその情報を取り入れている。言葉がたくさん交わされた、つまり情報のやりとりが活発だった回が一番集中して制作していたのもうなずける。しかし言葉が多いだけが相手をわかる基準ではない場面もあった。言葉数が少ない A 児の作ったお話や、素材の使い方を制作途中で共有してからは、その出来栄えに一同感心し一日置くと共に、その存在が場を共有しているということが相互作用として働いていた。それは A 児の進み具合や内容をほかの児童が聞く場面に現れている。

このように相互作用が起きる時に視覚障害児は視覚で一瞬にして認識して作用し合えない分、周りの状況から、よりわかろうとする態度となり、間主観的⁽¹⁰⁾にわかることにつながると考えられる。

ファシリテーターの側も同様である。間主観的にわかるとは、言葉の単語の表面的な意味ではなく抑揚から今の気持ちがわかることであり、子どもたちが少し動かした手の仕草で何の作業をしたいのかを理解することであり、子どもたち同士の会話の様子から場の熱度（集中や進行）の状況がわかる場面に見られる。

これは視覚障害児が参加している時にだけに限られるものではなく、どの WS でも間主観的にわかる場面はある。しかし、今回参加者が視覚を頼りにしない分、ファシリテーターもより間主観的に分かろうとする態度でその場に関わっていたのではないだろうか。目に見えるものだけで判断せず、今日の前で起こっている意味の本質を探る態度である。

前節で述べた、筆者がファシリテーターとしてサポートをする際に晴眼者との差異が感じられなかったのは、間主観的にわかる場面が多く、伴走することへの難しさを特段に感じなかったからであろう。

第1章で「インクルーシブアート教育」のその理念の理解と行動を「ともにすること」が必要であると茂木が述べている。絵本づくりWS実践から見えてきたのは、「ともにすること」の場づくりの基盤には、ファシリテーターや参加者、関係する者が間主観的にわかろうとする態度を持ってその場に対峙することが重要であるということである。

●ファシリテーター2（大内総括）

WSから示唆されたこと

本WS開催に当たって、本文に示したように3つの目標を掲げたのであるが、概ね目標の趣旨に沿った活動が展開でき、課題となる点も見えてきた。各目的に即して、本実践を振り返ってみたい。

1) 絵本制作をとおして、触覚に着目した造形活動を親しむ

ストーリーを創作することは、視覚に障害がある児童の多くが経験している。この点において見える／見えないは大きく関与しない。しかし、そのストーリーから得られたイメージの質やそれを表現するという活動においては、見えないことによる制約は大きくなる。特にそれを描画や造形するためのイメージが限定的であったり、描画したり造形したりする経験の機会に恵まれていないからだ。今次の活動において、参加した児童はそれぞれのレベルでストーリーを創作し、ファシリテーターと関わりながらある場面のイメージを造形して表現することができた。今回の取り組みから、子どもたちが表現できる条件を整備すれば、表現活動を十分に楽しめるということが確かめられた。改めて学校教育の中でこうした機会が得られにくい状況にあるということ課題として受け止めた。幼児期から適切な働きかけをしてくれば、それが一層質の高いものになるだろう。本WSでは経験豊かなファシリテーターが適切に機能し、本来の「アート活動」の方向がずれることを防ぎながら子どもたちの自発的活動を推進していた。将来にわたってこうした活動を展開するためには、ファシリテーターの働きかけ方や見守り方についてのさらなる検討が必要であろう。また今回のWSでは、イタリアミラノ盲人協会が制作した手でみる絵本を例示し、クリエイティブな活動へとつなげた。特にこの作品が効果的であったのは、視覚的印象の影響を最小限にとどめた触絵であろう。具体的な形状よりも触知から得られる概念（基本的な形の大小で親子を表すなど）を優先させ、登場する様々事物についても、限りなくシンプルで、識別し得やすく特徴ある触素材を用いることによって直感的に特徴が把握できて、触って楽しむことができるよう工夫されていた。これにより、このWSのゴールが子どもたちに描けたはずだ。しかし、こうした例示の利用にはくれぐれも配慮が必要である。例示の影響から脱しきれないと、真に独創的な作品の創造につながっていかない。例示は、あくまでもきっかけを与え、活動の方向性を示す道標の役割にとどめるように努める必要がある。

2) 触覚と言葉の往復をしながら自分の表現の幅を広げる

見えない／見えにくい子どもたちにとって、代替えとなる情報は聴覚と触覚である。日常的に触覚を効果的に利用することによって、そうした情報を識別する能力は自然と向上していく。しかし、それを表現活動に利用するためには、識別したものの印象を整理し命名するなどどれだけ言語化できるかが影響してくる。本WSでは、様々な触素材を用意し、絵本制作の事前活動として、それらの印象をオノマトペなども利用して言語化して共有するという作業を取り入れた。子どもたちからはさまざまな表現が飛び出したが、触わることから得られる印象を言語化し、それを共有するという経験がこれまで十分になされているとは言いがたいという印象を受けた。子どもたちが潜在的に保持している豊かな触イメージを言語により表出し、他者と共有する活動の活性化が望まれるが、こうした活動は学校教育の中だけでは厳しく、様々な場での展開を考えていく必要がある。

3) 異年齢との共同の学びの場を持つ

学年や障害の程度、パーソナリティが異なる集団で制作活動に取り組む中で、互いを認め合い、不得手なところを補い合うような場面が子どもたちの自発的な活動として出現してきた。文章を点訳したり、墨訳したりする作業などの相互交流も自主的に展開されたのはその好事例である。

また、本WS開始前までは、読み手と聞き手の関係性の重要性を明確に意図したものではなかったが、制作した絵本の発表会では、お互いが場を共有して、互いに読み手と聞き手になり、メンバーの関係性がより深まったという印象を受け、インクルーシブな活動への発展していくことの可能性が感じられた。

4) まとめ

絵本制作が視覚活用の有無に関係ないことを示した本WSの取り組みは、アート活動全体に敷衍できることであろう。アートはすべての子どもに必要である。今後、こうした活動を積み重ねることによって、視覚活用の有無を越えて子どもたちの豊かでリエイティブな活動の展開につなげていきたいものである。本来、学校教育の中でこうした活動が展開されることが望ましいのであるが、現状では学校にこうした実践を求めるのはハードルが高い。筆者のギャラリー⁽¹¹⁾を含め、学校外でも多様な体験できる場（仕組み）の構築が望まれる。

●ファシリテーター 3（茂木総括）

竹丸、大内の考察と同様に、今回のWSは概ね目的を達し、むしろめざした以上の成果を得られたと感じる。それは簡単にいうと、子どもたちのおかげである。絵本づくりWSの企画段階ではそれぞれの障害の種別や程度、年齢差、個々の性格などがばらばらなので、（休んだ児童もいたので毎回ではないが）6人を3人のファシリテーターで支援することは難しいだろうと考えていたが、実際にはWSの進行は言語表現力とコミュニケーション能力の高い彼らに大きく助けられていた。その意味で、インクルーシブ題材がWS型教材であるべきことは彼らの姿が証明

していたのではないかと思う。E 児（小2男）はまだ子どもっぽさがあるが非常に積極的に自己主張をしながら、全体の場を盛り上げていた。C 児（小4男）も少し大人びた口調で自分の持っている知識を使って存在感を示し、前にでたり後ろに下がったりうまく場を調和させていた。A 児（6年男）は黙々と素材に触れ選別し、作品に効果的にテクスチャーを取り込む努力をしていて、それを全員が納得しながら見守っているという参加の仕方をしていた（つまり背中で語っていた）。B（小5女）、F 児（小2女）も男の子たちの騒がしいほどの雑談に参加したり聞き流したり、とてもうまく対応し、場を柔らかくしていた。今回は付き添いの母親達が学習の場に同席していたためもあるが、子どもたちは役を演じている役者のように振る舞い、全5回のWSはどんどん濃密なコミュニケーションの場＝劇場化していった。この場合の劇場は台本があってそれを読み込んで演ずる演劇ではなく、即興的につくられる動きのあるカオスの場である。それはそれぞれ好きな絵本を作るという大きな目的は共有しながら、みんなで熱を発する共創の場を作りながら進めるという、真性の学びができたこと。それが、今回の学習が「学びの総合化＝WS（型学習）化」を体現できたと感じた理由である。

もう一つ、子どもたちは素材から多くの情報を得て、いわば素材が創造的な物語をつくっていった。特にテクスチャーの柔らかさ、ざらざら感、軽さ、線状感などはすぐに雲や雨、傘のつるつるした感じに変化・活用された（F 児作、下写真）。



▲「ドンちゃん和グリちゃんのお散歩」(F 児作)

また A 児は筆者が匂いのある素材として準備した薔薇の花びらをテクスチャーとうまく生かしていた。平面に貼りにくいことは承知で、薔薇の微香と触り心地が必要だったのであろう。先生が教えるのではなく、素材から学び取る学習は「探求」の学びになっていたと思う。子どもたちが自分の絵本づくりを主体的な学びにできたのはこのように必要な「探求」の学習が十分にできる学習環境がある程度整っていたからであろう。素材



▲ A 児の作品（部分）

は名付けられ、交換される内にまた別の名前が与えられ、いろいろな見立ても起こっていた。子どもたちはイメージの世界を遊び、その中で協働／共創を楽しんでいた。

最後に保護者の感想を紹介してまとめにかえる。保護者からは「子どもたちは、時間をかけて多くの素材を自由に使い制作することを楽しんでいた」、「子どもの発想に驚いた」、「他の絵本を参考にしながらも自分でやろうというところに成長を感じた」という感想が上っている。帰宅後に自宅や学校でも制作について話す様子が見られたとアンケートにあった。まだまだ細かい改善点はあるが、参加者たちが本 WS を自分事として楽しみ学んだことが証左されていると感じる文である。

今後の課題として、題材・教材開発では視覚障害当事者と「ともにつくる」ことによってしか解決しないことを丁寧に実践していくことである。見えない、見えにくい人に造形美術教育の楽しさを伝えるための研究＝具体的な提案を今後も継続していくが、見える人が支援者になるだけでなく、今後は見える、見えない、見えにくい人、すなわち障害のあるなしに関係なくみんながアプローチしやすい題材とそれを支援する教材教具の開発を実践・検証していきたい。

※本稿では紙面の関係で制作された絵本の紹介ができなかった。稿をあらためて実施したい。

謝辞：参加していただいた子どもたちと参加者募集に協力いただいた視覚障害特別支援学校の関係者の皆様に感謝いたします。

註

- (1) 予備的と言ったのは、本当は障害のあるなしを混ぜて実践をすべきところとりあえず問題点を抽出するために、視覚障害児を対象に制作 WS を実施したからである。
- (2) 竹丸草子、「Q41 えほんをつくろうワークショップについて教えてください」、茂木一司代表編集、『視覚障害のためのインクルーシブアート学習：基礎理論と教材開発』ジアース教育新社、2021、pp.310-315。
- (3) 茂木一司、共生社会をめざす教育の中で美術教育はどうしたらいいのか？—インクルーシブアート教育という提案—、教育美術 No.911、2018、pp.14~15。
- (4) 国立特別支援教育総合研究所インクル DB http://inclusive.nise.go.jp/index.php?page_id=40 (2021.12.21)
- (5) 竹丸、前掲書 (2) pp.310-315。
- (6) 検索の結果、研究として唯一視覚障害児の絵本による学習の分析（菅井裕行、触る絵本の導入と活用、日本保育学会研究論集 47、1998、pp.130-131.）があったが、他は絵本制作者側の技術的な問題解決研究がほとんどであった（徳田克己他 2 名、視覚障害児のための絵本制作の実践 (2)：弱視児のための「拡大絵本」、日本保育学会研究論集 47、1994、pp.102-103. 小西萬知子、さわる絵本：大坂での試み、図書館界 53 (4)、2001、pp.442-454. 三浦澄子他 1 名、視覚障害児のための絵本制作に関する研究、日本デザイン学会研究発表概要集 (51)、2004、pp.62-33. 松葉絃史他 3 名、視覚障がい者用絵本読み聞かせ支援システム作成のためのツール開発（福祉情報工学）、電子情報通信技術研究報告 114 (357)、2014、pp.11-16.）点字付き絵本やバリアフリー絵本の普及（制作を含む）については <https://www.bf-ehon.net/archives/3299>、<https://tenji.shogakukan.co.jp/link.html> を参照。

- (7) 光覚弁とは暗室にて被検者の眼前で照明を点滅させ、明暗が弁別できる視力。手動弁とは、検者の手掌を被検者の眼前で上下左右に動かし、動きの方向を弁別できる能力。
- (8) 茂木一司、『協同と表現のワークショップー学びのための環境のデザイン』、東信堂、2016、p.14.
- (9) 竹丸草子、「コーディネーターの視点から見る [場] の研究ノート」、『長岡造形大学研究紀要第18号2020年度』、2021、p.94.
- (10) 鯨岡峻、『ひとがひとをわかるということ 問主観性と相互主体性』、ミネルヴァ書房、2006、p.117.
- (11) 「目と手でみる教材ライブラリー」東京都新宿区西早稲田3-14-2 <https://spot-lite.jp/tetome-library/> (2022.1.6) を参照.