

からだや動きによる感性的コミュニケーションに関する研究:  
体育の授業でのインクルージョンを事例として

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2017-10-03 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: メールアドレス: 所属:
URL	<a href="http://hdl.handle.net/2297/36007">http://hdl.handle.net/2297/36007</a>

# からだや動きによる感性的コミュニケーションに関する研究

## ～体育の授業でのインクルージョンを事例として～

学校教育教員養成課程 99-001

赤地志津子

### 1. 研究目的

障害をもつ生徒（脳性麻痺の障害をもつ Y ちゃん）が地域の中学校に通い、その学級の中で他の生徒・教師との関わりの変化を体育の授業を事例として検討することを目的とする。更に一緒に活動するための手段として「からだや動きで表現する」活動を筆者と Y ちゃんで行い、ここから得られた知見により体育の授業を実施し、この活動を通してのコミュニケーションや自己認識といった心理的变化を検討することを目的とする。

### 2. 研究方法

#### I : S 中学校における体育の授業を事例とした授業分析

《調査対象》金沢市立 S 中学校 2 年女子（特殊学級の生徒 1 名と Y ちゃんを含む）31 名  
体育教官 1 名・介助者としての筆者

《調査期間》平成 15 年 4 月 16 日（水）～12 月 12 日（金）までの計 34 回

《調査方法》変化の調査方法は、筆者による観察記録と VTR 収録によって行った。

《分析方法》毎回の観察記録と VTR をもとに【Y ちゃんの整列の位置】【カリキュラム・インクルージョン形態の変化】【活動の一致性】について分析し、それぞれ時間の経過に伴う変化と単元別における変化「からだや動きで表現する」授業前後の変化を分析した。更に【Y ちゃんの集団関係】について、時間の経過に伴う変化と言語的・非言語的コミュニケーションの変化を分析した。

#### II : 1 対 1 における「からだや動きで表現する」活動

《実験対象》Y ちゃん（金沢市立 S 中学校 2 年）・筆者《実験場所》金沢大学第 4 体育館

《実験日時》平成 15 年 7 月 30 日、8 月 1、8、12、19 日 各 1 時間 合計 6 回

《実験内容》1 回目は「送る一受ける」、2 回目は「一緒に」、3 回目は「布を使って」、4 回目は「創作」、5 回目は「創作・発表」という課題で行った。

《調査方法》変化の調査方法は、感想とアンケートによって行った。アンケート用紙は、西の「共振のプロセスの段階変化」に用いた項目を使用し、毎回の活動後に被験者と筆者に実施した。感想は毎回の活動後に筆者が被験者に感想インタビューを行い、筆者は感想を記述した。また 6 回の活動終了後には、被験者に感想を記述してもらった。なお、感想はすべて自由記述によるものである。

《分析方法》感想からの分析 Y ちゃんに関しては毎回のインタビューから感情語とそれに関わる要因及び自己認識の変化を抜き出し活動後の感想とあわせて分析した。筆者に関しても毎回の感想から感情語とそれに関わる要因及び自己認識の変化を抜き出し分析した。

アンケートからの分析 西の『身体表現活動における共振の発現プロセス』をもとに分析した。

#### III : 授業における「からだや動きで表現する」活動

《実験対象》金沢市立 S 中学校 2 年女子（授業分析と同様の）31 名・体育教官としての筆者

《実験場所》金沢市立 S 中学校アリーナ（3 回目のみトレーニングルーム）

《実験期日》平成 15 年 10 月 21・29・31 日、11 月 5 日 7 日 各 1 限ずつ 合計 5 回

《実験内容》1 対 1 における「からだや動きで表現する」活動の知見をもとに、Y ちゃんのように車椅子に乗る生徒をチームに 2 人ずつ作って活動した。1 回目は「オリエンテーション」、2 回目は「一緒に」、3 回目は「布を使って」、4 回目は 2・3 回目のまとめと「創作」を行い、5 回目は「創作・発表」という課題で行った。また、1 回目の最初と 5 回目の最後に「送る一受ける」を行った。

《調査方法》 変化の調査方法は、感想とアンケートによって行った。毎回の活動後、被験者は感想とアンケートを記述した。また、1回目と5回目に行った「送る—受ける」の課題後にもアンケートを被験者に実施した。活動終了後には被験者に活動を通しての感想を記述させた。

《分析方法》

**感想からの分析** 毎回の感想から『楽しい』の要因を抜き出し授業時間ごとに分析した。また毎回の感想と活動終了後の感想から「人の関わり」と「車椅子に関すること」に関する記述を抽出し、授業時間ごとに分析した。

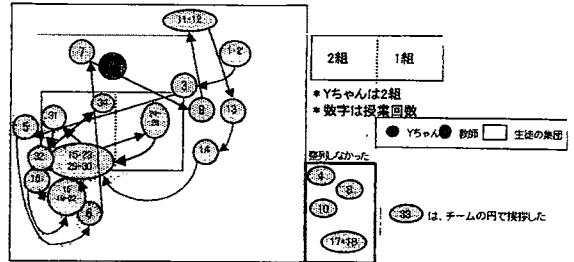
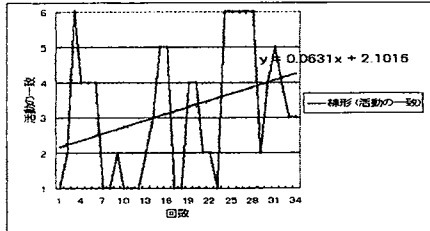
**アンケートからの分析** 毎回のアンケートと単元の始めと最後に行った「送る—受ける」のアンケートから平均を算出及びt-検定を行った。

3、結果及び考察

I : S 中学校における体育の授業を事例とした授業分析

〔時間の経過に伴う変化〕

時間の経過と共に Y ちゃんの対人（集団）との空間的距離が短くなり、(図 1-1) カリキュラムは他の生徒と同様のカリキュラムに近づき、同じ活動を行うことが多くなっていった。(グラフ 1-1) また全く異なる活動を Y ちゃんのみ行うことが少なくなった。インクルージョン形態の変化では空間は同じでも違う内容を行うことが少なくなった。更に教師とも生徒とも関わりが増え、教師の関わりにおいては 17 回目以降、生徒の関わりにおいては 18 回目以降、全く関わりが見られないことはなかった。

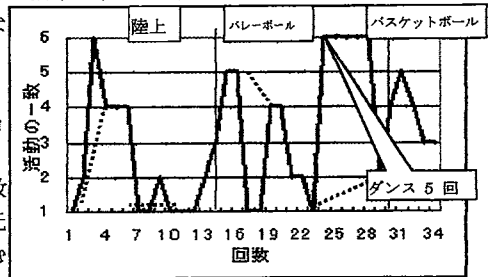


グラフ 1-1 【授業回数による活動の一致性】

図 1-1 【空間的にみた授業回数による整列時の位置】

〔単元別における変化〕

整列位置は、陸上とプールの単元においては屋外で活動し、Y ちゃんが他の生徒と一緒に活動できなかったため、一緒に整列することができなかった。バレーボールなどの集団競技においては、Y ちゃんもチームの一員としてチームごとに並び、対人との空間的距離が短くなった。インクルージョンの段階・活動の一致性では、単元の始めは段階・一致性が高く、単元の終わりになるほど段階・一致性が低くなるという規則性が見られた。これは単元の始めにおいては基礎的活動を行うが、単元が進むにつれて発展的な活動になり一部の時間だけしか一緒に同じ活動することができないからである。

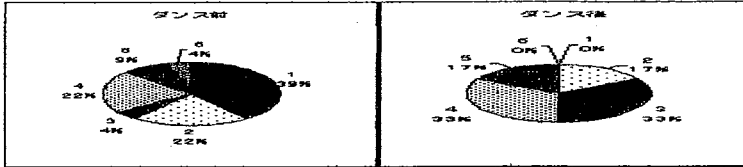


グラフ 1-2 【単元別による活動の一致性】

更に活動の一致性では、陸上とバレーボールで違いが見られた。バレーボールでは陸上で見られなかった一緒に同じ活動をする時間と Y ちゃんに適した形で行う時間が見られ更にその後も同じ活動を Y ちゃんに適した形で行われた。これはバレーボールが集団競技であり、更に時間と共に一緒に活動しようという環境が出来てきたからではないかと考えられる。「からだや動きで表現する」授業では、すべての時間において他の生徒と同様に活動したためチームの中に入って整列し、すべての時間において同じカリキュラムで同じ種目を同じように行うインクルージョンの形態で、同じ活動を行うことができた (図 1-1・グラフ 1-2)。

〔「からだや動きで表現する」授業の前後における変化〕

「からだや動きで表現する」授業でYちゃんがチームの中に入って整列する経験をしたために「からだや動きで表現する」授業後はYちゃんがクラスやチームの中に入って整列しやすくなった。また「からだや動きで表現する」授業後は専用のソフトバレーボールを利用しながらすべての授業を一緒に受け、活動の一致性も高まった（グラフ1-3）。



- 1: 異なる活動
- 2: 似たような活動
- 3: 同じ活動と似たような活動
- 4: 同じ活動を適した形で行う
- 5: 同じ活動と適した形の活動
- 6: 同じ活動を行う

グラフ1-3 【「からだや動きで表現する」授業前後の活動の一致性】

〔関わりの変化〕

教師とYちゃんとのコミュニケーションは、言語的コミュニケーションから非言語的コミュニケーションへと発展し、自然とYちゃんを授業の中に入れていく試みがなされていた。また生徒との関わりも、始めは介助者が声をかけてから一緒に活動していたが、「からだや動きで表現する」授業後は介助者がきっかけを作らなくても生徒からYちゃんに直接関わりをもってくれた。Yちゃんが授業の活動で他の生徒と同じチームに入ることも同様に間接的関わりから直接的関わりに変化した。

Ⅱ：1対1における「からだや動きで表現する」活動

〔Yちゃんに関する変化〕

表2-1 【Yちゃんの感想インタビューから】

今までに体験できなかったからだを動かす楽しさを実感し、更に人や自分の気持ちに敏感になり自分自身を見直すことになった。また自分のからだや動きの可能性を感じ、からだによる表現という新しい自分自身の可能性を感じ始めたことから「からだや動きで表現する」活動によってYちゃんの自己認識が変化したと言える（表2-1）。更にYちゃんは身体的変化も実感し、筆者やYちゃんの母親はYちゃんの姿勢がよくなったと感じるようになった。

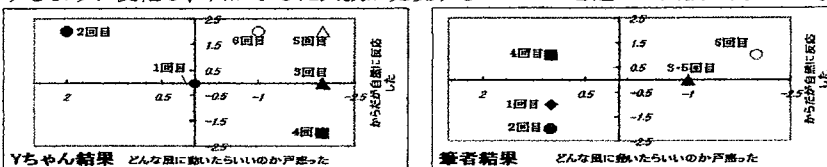
4回	「なんか自分のからだでも何でも表現できそう。えっとイメージが湧いてそのままからだで表現できるっていうか… <u>楽しさを知った。イメージがそのままからだに伝わってきて…それでそれをなんか…上手に表現できるようになった気がした。</u> 」
6回	「自分自身… <u>楽しかった</u> と思う自分の気持ちとかにすごい敏感になったような気が…」(自分は) <u>動けると思いました。</u> 「もっともっと、動きがスムーズに動けるようになればいいなと思ったのと、 <u>だいたい上手にできた</u> と思います。」

〔筆者に関する変化〕

1・2回目は戸惑ったり思うように動けず嫌になったりしていたが、回を追うごとにそのような状況がなくなった。また一方的に教える立場から、相互関係を重視し一緒に活動していこうという方向に変化した。筆者も活動を通して不安の状況を脱し、相互関係をより重視する方向に変化した。

〔アンケートから〕(グラフ2-1)

Yちゃんと筆者は共に自分がどんな風に動いたらいいのか戸惑うことからからだ自然に反応するように変化し、西が示した共振が発現するプロセスを辿って共振に向かった。



グラフ2-1 【身体表現活動における共振の発現】

### Ⅲ：授業における「からだや動きで表現する」活動

【感想から】

すべての回においてみんなで動くことを楽しんでいた生徒がいた。その中でも2回目は「みんなと一緒に動いている感じがして楽しめた」といった感性的コミュニケーションに発展した生徒も見られた。更に1回目のオリエンテーションでは相手の気持ちや動きを感じとるのが難しいと戸惑っていた生徒が見られたが5回目の創作・発表では友達と動くことを楽しめたようだった。

【アンケートから】

自己評価からは、3回目の布を使った課題で後半に生徒にとって初めての創作・発表を取り入れたため最も戸惑い・恥ずかしさを感じていたが、5回目の創作・発表で最も戸惑い・恥ずかしさを感じなくなったことが分かる。

表3-1【「送る-受ける」アンケート結果一覧】

	はじめ	おわり	t	有意差
自分がどんな風に動いたらいいのか戸惑った	2.50	1.69	9.66	*
相手の動きに戸惑った	2.50	1.66	9.70	*
相手とズレている感じがした	2.50	1.69	9.81	*
相手と一緒に動いている感じがした	1.50	2.33	-9.46	*
相手の動きを速く取ろうと努力した	1.50	2.33	-1.10	
自分の動きを速くしようと努力した	1.50	2.33	-1.08	
相手の動きに敏感になった	1.50	2.33	-1.09	
自分の動きに敏感になった	1.50	2.33	-0.69	
自分の動きが充分でなかった	2.50	1.66	9.62	*
相手が充分動いてなかった	2.50	1.66	9.62	*
からだ自然に反応した	1.50	2.33	-2.65	*
相手の動きに気が分るような気がした	1.50	2.33	-1.45	
自分のやりかたや意識が分かってもらえるような気がした	1.50	1.11	11.53	*
相手の気持ちが分かるような気がした	1.50	2.33	-2.81	*
自分の気持ちもわかってもらえるような気がした	1.50	2.33	-1.42	

有意差  
分散 \*P<0.05

送る-受けるアンケートにおいてt-検定(5%水準)を行った結果、有意差が[自分がどんな風に動いたらいいのか戸惑った][相手の動きに戸惑った][相手とズレている感じがした][自分の動きが充分でなかった][相手が充分動いてなかった]と[相手と一緒に動いている感じがした][からだ自然に反応した][相手の気持ちが分かるような気がした]の8項目で認められた(表3-1)。ここから「からだや動きで表現する」授業において活動者が共振に向かったことが分かる。

#### 4. 結論

本研究では、障害をもつ生徒が通常学級に通う中で体育の授業における変化を分析した。次いで「からだや動きで表現する」活動の授業が生徒たちに与える影響についても分析し、次のことが明らかになった。

障害をもつ生徒が、通常学級で体育の授業を他の生徒同様に受け、介助者等が徐々に一緒に活動するよう支援していくことで、生徒も教師もみんなと一緒に活動していこうとする変化が見られ、実際に障害をもつ生徒との空間的な対人距離が短くなり、一緒に活動する時間も増えていった。また、活動の一致性が高まるだけでなく教師や生徒と関わる時間も増えていった。更にその変化は量的なものだけでなく、質的にも変化した。教師においては特に言語的コミュニケーションから始まり、非言語的コミュニケーションに発展した。「からだや動きで表現する」活動は、活動者がどのように動けばいいかわからないといった戸惑いを感じながらそれを脱し、相互関係をより重視し一緒に新しいものを作っていこうとする方向に変化した。また「からだや動き」に気づく楽しさを実感し、そこから自分の可能性や自分自身を見直し障害のある者だけでなく、障害のない者の双方の自己認識が変化した。また、「からだや動きで表現する」活動は、感性的コミュニケーションを体験し共振発現のプロセスを辿った。「からだや動きで表現する」の授業でも同様に、障害をもつ生徒だけでなくすべての活動者が、関わる楽しさを実感した。授業前では人の「からだや動き」を感じる事が難しいと感じていたり、障害を客観的に大変だと考えていた生徒が多く見られたが、授業後にはそのように考える生徒は減り、人の「からだや動き」を気づき感じそれを楽しんだ。また、活動者の中に「自分がどのように動いたらいいのか戸惑う」状態から「からだ自然に反応した」といった共振発現のプロセスを辿った。次いで「からだや動き表現する」の授業では、すべての生徒が全く同じ活動を行うことができた。すべての生徒がこの授業で、一緒に活動することを経験し、その後の他単元の授業でも一緒に活動していこうとする傾向が見られ、実際に一緒に活動する時間や関わりの機会が増加した。