

知的障害のある生徒におこなう昔話のマルチセンサー・ストーリーテリング —語り手の工夫に焦点を当てて—

Multi-sensory Storytelling of Fairy Tales to Students with Intellectual Disabilities: Focusing on Strategy used by Storytellers

高野 美由紀* 有働 真理子** 上田 直子***
TAKANO Miyuki UDO Mariko UEDA Naoko
武田 博子**** 光藤 由美子*****
TAKEDA Hiroko MITSUDO Yumiko

背景：昔話のお話語りは、ことばを育て、多様な価値観を育むことができる。多感覚に訴えるマルチセンサー・ストーリーテリングは知的障害のある児童生徒にも参加可能であるが日本では普及していない。

目的：日本の特別支援教育の文脈にマルチセンサー・ストーリーテリングを導入する方略をさぐる。

方法：英国の語り手が、日本で知的障害生徒とおこなった昔話のマルチセンサー・ストーリーテリングを質的に分析し、語り手の工夫を明らかにする。

結果：語り手は、声のコントラスト、顔の表情、ジェスチャー、オノマトペ、小道具などを用いて、物語の主人公をはじめとする登場人物の特徴、物語の展開の重要な部分を理解できるよう、そして、聞き手がストーリーテリングに積極的に参加できるよう工夫していた。

結論：知的障害のある児童生徒にとって効果的なストーリーテリングになるよう語り手の工夫が求められ、現場の教員が活用できるよう実践的な教員研修も検討が必要である。

Background: Children can develop their language abilities and value diversity through the telling of fairy tales. Students with intellectual disabilities were able to participate in and benefit from story activities if multi-sensory storytelling, which is not common in Japan, was provided.

Method: In order to seek a strategy for using multi-sensory storytelling in the context of education for children with special educational needs here in Japan, we qualitatively analysed how a multi-sensory storytelling specialist from the UK related a fairy tale to junior high school students in a special class.

Results: The teller used voice contrast, facial expression, gesture, onomatopoeic expression, props and so on, to distinguish the characteristics of the various characters, as well as the plot, to get those children involved in the activity of the story.

Conclusion: Multi-sensory storytelling helped students with intellectual disabilities understand stories and take part in storytelling activities. Storytelling training should be considered for teachers to provide a higher quality of education for children with special needs.

キーワード：知的障害、マルチセンサー・ストーリーテリング、昔話

Key words : intellectual disabilities, multisensory-storytelling, fairy tale

I. はじめに

ストーリーテリングとは、物語を語ること（お話し）であるが、ここでは「通常は語り手が、絵本や紙芝居を用いず、聞き手に対して昔話などのお話を語り」と定義する。読み聞かせが、本を介した間接的な関わりであるのに対して、ストーリーテリングは語り手と聞き手の直接的な関わりであり、語り手の音声・ことば・語り手がダイレクトに聞き手に届く。ストーリーテリングは、簡単にできて楽しい、応用性の高い（transformable）活動である（Nicola, 2012）。

人は誰しもが語る自分の物語を持っていて、物語を共有することで他者との関係を深めることができる（光藤, 2012a ; 光藤, 2012b）。また、発達年齢が2歳半ばにもなれば親がしてくれるお話を喜び、繰り返して聞きたい「好きな話」ができる（岡本, 2005）。子どもは、お話をまず、ことばの音として面白がる。物語、ことに昔話には繰り返しや歌、唱え文句、おまじないなど耳に心地よい印象の残る部分があり、幼い子どもはそういう箇所を喜び、繰り返し聞いたり自分も覚えて唱和したりすることで、ことばと意味をつなげ、ことばを育てていく（松

*兵庫教育大学特別支援教育専攻障害科学コース 教授 **兵庫教育大学教科教育実践開発専攻言語系教育コース 教授

川西市立緑台中学校 *兵庫県立芦屋特別支援学校 *****松山おはなしの会

平成28年10月26日受理

岡, 1996)。そしてまた、語られた物語を通して大切なことを理解し、記憶していく。Bruner (2002) は、人びとは認識活動全般において、論理 - 科学的な説明様式よりも物語様式のほうにより強い関心を持っていると述べているが、発達の幼い子どもの場合、物語様式が論理 - 科学的な説明様式よりわかりやすく思考しやすいといわれている。

民衆の間で口伝えされてきた物語である昔話は、イメージの世界であり、語り手が聞き手を面白がらせようと文芸的にもてなそうとする行為により継承されてきたものである (小澤, 2009)。小澤は、昔話には多様な価値観があり、子どもの成長にとって大事な要素が含まれていると述べている。昔話には3度の繰り返しを含んでいるものが多いが、この繰り返しにより予期する力を獲得でき、さらに3度目に予期が覆されることが子どもの思考力の形成に役立つ。したがって、物語とくに昔話を語るストーリーテリングにより発達途上の子どもは楽しみながら多様な価値観を受け入れ、先を見通す力や思考する力をつけていくことが期待できる。そうであれば、ことばを育て、理解や記憶を助け、多様な価値観、予期する力、思考力を育むことが可能な昔話のストーリーテリングを、子どもの教育や発達支援に活用していくことがよいのではないかと考える。

重度情緒障害児の教育と治療の専門家である心理学者 (精神分析学者) の Bruno Bettelheim は、子どもに理解できる物語の中で、昔話ほど人間の内的問題について教え、社会の形態には関係なしに、困難な立場からぬけでる解決法を示してくれるものは他にないと述べている (Bettelheim, 1976)。昔話は、子どもを楽しませ、好奇心を引き出すものであり、また想像力を刺激する。子どもの知力をのばし、感情をはっきりさせ、その不安と望みに波長を合わせて、子どもの抱えている問題を十分理解し、それと同時に子どもを困らせている難問を解決する道も物語が示してくれる。子どもたちに自分が生きているのは意味のあることだと感じさせるために、昔話を聞かせて、それについて考えさせることが非常に有効である。

物語療法という、昔話などの物語の中に比喩的に提示された心理的葛藤に気づき、回復を促すセラピーがある。アメリカなどの欧米では認知症の高齢者、自閉症や摂食障害の子どもたちの治療にストーリーテリング、お話し語り役立てられている。日本では、福島医科大学での矢部 (2012a; 2012b) による成人入院患者への昔話の朗読の取り組みがある。しかしながら、知的障害等の障害を持つ子どもたちの治療・療育へのストーリーテリングの活用は見当たらない。

英国には子どものことばの発達やコミュニケーションを支援する専門家である、スピーチ・ラングリッジ・セ

ラピストの数も多い。そして、支援のリソースが充実しており、障害児へのことば・コミュニケーションに対する支援も日本に比べると手厚い (高野, 2014; Takano et al., 2014)。その英国に注目してみると、重度重複障害のある子どもにもわかるように物語を語るストーリーテリングである、多感覚に訴えるマルチセンソリー・ストーリーテリングが盛んにおこなわれており、学校への教材の提供や人材の派遣、スタッフトレーニングをやっている組織もある。知的障害児者と語る団体 OpenStoryTellers があるが、その創設者である Nicola Grove (ニコラ・グロブ、これから先は、ニコラとする) は知的障害児者と昔話のマルチセンソリー・ストーリーテリングもおこなっている。

上述の団体 OpenStoryTellers では、団体のロゴマークに「Living through story」の副題を添え、様々な工夫を凝らしながら知的障害児者の教育や生活にストーリーテリングを取り入れている。サイト (<http://www.openstorytellers.org.uk/>) を訪問すると、知的障害者も物語を通して生きることが重要で、ストーリーテリングという活動を通して知的障害者自身が思いを表現することにより、知的障害者が人々に理解され、尊重されると考えていることがわかる。ストーリーテリングが人との関係やアイデンティティ意識を育み、経験の共有や社会への完全な参加につながると捉えている。OpenStoryTellers で考えられているように、ストーリーテリングにより知的障害児者が人との関係やアイデンティティ意識を育むことができ、経験の共有や社会への完全な参加につながるとすれば、日本の特別支援教育にもストーリーテリングを導入すべきであろう。

日本でも Sawyer (1962) らの洗練された語りから学び、ストーリーテリングが子どもの読書を推進する目的で行われている。語りに向くお話し集やその方法などの出版物、講習会などで、日本のストーリーテリングを牽引してきた東京子ども図書館を手本に、地域の図書館や学校で、本に書かれた物語を覚えて語る事が普及している。しかしながら、特別な教育的ニーズのある児童生徒が聞き手になった場合を考えると、この日本における典型的な語り、本に書かれた物語を覚えて語る方式のストーリーテリングではしっかり聴き続けることや物語をイメージすることが難しく、効果的な活動にはなりにくい。したがって、特別支援教育にストーリーテリングを導入するためには、語り方に工夫を凝らし、参加する人が知的障害等を持っていても楽しむことができる語りを考えていく必要がある。

知的障害を持つ場合には、その特性から登場人物の特徴や、名前を覚えること、語られる出来事の理解、時系列で捉えて展開を楽しむなどが難しいことが予想される。OpenStoryTellers の創設者のニコラは知的障害児者とス

ストーリーテリングをする際にマルチセンソリー・ストーリーテリングを採用している。見る、聞く、触る、匂うなどの五感に働きかける方法を用いた語りで、非言語の情報を提示して物語の理解を促そうとする手法である (Grove, 2012)。

そのニコラと著者らは、2015年5月と2016年2月-3月に共同研究として日本の小中学校・特別支援学校にてストーリーテリングをおこなった。英語のストーリーテリングであったため簡潔に日本語での解説を挟みながらの語りであったが、知的障害や自閉症を持つ児童生徒の反応が非常によかった。2016年2月から3月にかけては、ニコラが研究プロジェクト「Heroes With a Difference」で、勇敢な小さな女の子 Molly Whuppie のお話を語った。そのストーリーテリングの直後にニコラが生徒に今までに勇気を出してやったことを尋ねたところ、苦手な食べ物に挑戦したことや自力通学を頑張っていること、合唱コンクールに出たが自分のせいで入賞できなかったことなどが、生徒自身から語られた。普段共に過ごす教員は、生徒の積極的な姿や発言内容に驚き、喜んだという。

知的障害を持つ子どもたちの教育的支援をよりよいものにしていくためにも学校教育の中でマルチセンソリー・ストーリーテリングを普及すべきと考えるが、先行研究や日本での実績が少なく具体的な語りを模索していかなければならない。本論文ではニコラが来日して知的障害のある生徒とおこなった語りの分析を通して語り手の工夫を明らかにし、日本の特別支援教育の文脈においてどのようにマルチセンソリー・ストーリーテリングをしていくとよいのかについて考察していく。

II. 研究方法

1. 対象

2016年2月-3月におこなった研究プロジェクト「Heroes With a Difference」で研究協力が得られ、ニコラによるストーリーテリングを実施できた学校の中で、ビデオ撮影の同意があり、かつ、生徒の変容が記録できたA中学校の特別支援学級でのマルチセンソリー・ストーリーテリングを対象とする。

2. 方法

「知的障害のある児童生徒とストーリーテリングをおこなう際に、語り手はどのように工夫すればいいのか。」という問いを持ちながら授業開始5分前から授業終了までのビデオをテキスト化する。その中で、英国の昔話「Molly Whuppie」のマルチセンソリー・ストーリーテリングを分析対象とする。テキストを、ニコラの工夫に関連するセグメントに分け、それぞれにコードを付与する。

3. 研究プロジェクト「Heroes With a Difference」に

ついて

2016年から2017年にかけておこなわれているプロジェクトでは、以下の4点を目標に掲げている。①日英の物語の交流（日本の昔話をイギリスの児童生徒に紹介し、イギリスの物語を日本に紹介する）、②児童生徒に自分たちの経験を共有するよう促す、③小学校、中学校、特別支援学校に参加協力を得る、④障害を持つ子どもたちをエンパワーする意識を高め、啓発する。

日本では、2016年2月末から3月初旬にかけてニコラと著者らが5つの学校を訪問しストーリーテリングの実践をおこなった。具体的には、小学校5年生での外国語活動、中学校特別支援学級での英語科、特別支援学校高等部特別活動の授業でニコラが主担当を務め、各学級あるいは教科の担当教員が副担当を務めた。児童生徒の様子や授業科目によって柔軟に変更したが、基本的には①プロジェクターを用いたヒーローについてのショート・プレゼンテーション（典型のおよび非典型的なヒーローを提示）②3分程度のイギリスの生徒からのビデオレター、③マルチセンソリー・ストーリーテリング (Molly Whuppie)、④児童生徒に自分自身が「勇気をもってやったこと」について話しをする機会、という流れで授業をおこなった (Grove et. al, 2016)。なお、ニコラが英語で語った後に、生徒の様子を見ながら必要箇所の日本語訳やコメントを加えた。日本語訳やコメントは英語のリズムや授業の流れを止めないように配慮し、最小限にとどめた。

4. ニコラ自身が意識しているストーリーテリングでの留意事項

学校での授業の後、2016年3月4日に本論文の著者の高野、有働を含め計4名に対して、ニコラが実践ワークショップ「Storytelling and Early Learning」をおこなった。そこでニコラが提示したストーリーテリングをおこなう際の配慮は以下であった。

- 1) 準備：聞き手が物語に注意を向けることができるように準備をする。
- 話の前に自己紹介をする。目の高さを合わせてアイコンタクトをとる、適切な接触や声を使う。これによって語り手と聞き手の関係を築くことができる。
- 聞き手に協力して欲しいことを示す。例として繰り返し部分、ジェスチャー、小道具の使用などの担当を要請し、事前に練習する。これにより聞き手は予測ができ、ストーリーテリングの最中に求められたことをするのに認知的な努力を減らすことができる。聞き手が物語に関心を持つことにもつながる。
- 語り手が中心になるように聞き手がセミ・サークルに座り、介助員も同席する。

生徒によって丁度いいグループサイズは異なり、重度の自閉的な若者たちでは6人くらいの小グループがよい

が、年齢の高い生徒で障害が軽度であれば20人以上、参加してもらえらる限りでもよい。

2) 基本的な語り方

- 物語の始まりには、注意を引くために簡単なフレーズを用いる。例として「昔むかし」を使う。聞き手を見ながら、はっきり、大きく、ゆっくりと声を出す。
- ナチュラルに話すところでは、膝を緩め、少し前かがみになり、(武道のように)自分の重心を中心に据え左右前後にすぐに動くこともできるようにしておく。両腕は力を抜いて、動かし過ぎない。
- 登場人物の台詞は、登場人物によって高さや速さ、強さを変える。

3) ノン・バーバル

- 声のコントラストをつけて、物語で伝えたいこと (the sense of the story) を伝達する。
- ジェスチャーは使い過ぎない。しかし、使うときには、はっきりさせて強調する。動きを表すジェスチャー (走る、歩く、寝る、食べる、戦う) は聞き手に担当してもらおうこともできる。
- 顔の表情だけでなく全身を使って意味を表す。悲しい、幸せ、残念、ワクワク、怖い、誇りに思う、怒り、愛などの表現は文化横断的に共通しており、意味を伝

えることが容易にできる。

4) オノマトペ・オノマトペ的表現

音と意味のつながりが深いため、意味が伝わりやすい。

- 効果音、例えば、天気 (雨など)、自然、機械などの音
- 動物の鳴き声
- 人の動き・動作 (いびき、噛む、足踏みをするなど)
- 身体感覚、例えば、熱い (アチチ)、冷たい (ブルブル)、疲れた (フー)
- 感動を伝える (ワー、ヤッホーなど)
- オノマトペ的ことば、例えば、「とってもちっちゃい」をハイピッチでいうなど

5) 小道具

使うときには聞き手は同時に二つのこと (物と語り手の声) に注意を払わないといけないことに留意する。自閉症スペクトラム障害のある子などには難しいことがある。

- 2-3のキーアイテムを選ぶ。
- セッションの最初に聞き手に小道具を紹介し、説明する。

5. 英国の昔話「モリー・ワッピィ」(表)

表は「Heroes With a Difference」で語られた物語を

表. 「モリー・ワッピィ」

むかしむかしあるところに、お父さんとお母さんと、ひとり、ふたり、三人、女の子が住んでいました。一番下の女の子はモリーといって、とっても小さい女の子でした。お父さんとお母さんはモリーを見て、「なんてこったい、おまえなんか大人になっても何もできっこないさ。だって、そんなにちっぽけなんだから。」と言いました。でも、それは、大きな間違いでした。成長するにつれ、モリーがライオンのように強く勇敢な心を持っていることがわかったからです。それで姉さんたちはモリーを「モリー・ワッピィ」と呼ぶことにしました。

さて、お父さんとお母さんは貧しくて、お金がありませんでした。そして、ある日娘たちに言いました。「もう食べるものも何もなくなったから、あなたたちはこの家から出ておいき。そして自分たちだけで生きていきなさい。」娘たち3人は、さようならと手を振り、家を出ていきました。二人の姉さんたちは悲しくてシクシク泣き、不安でドキドキしました。でも、モリーは違います。「これは、冒険よ!」

モリーは姉さんたちを連れて王様のお城に行きました。そして門をトントンと叩きました。門番はドアをギーッと開けました。「おまえはだれだ。何の用だ。」
「私はモリー。私は姉さんを王子様と結婚させるために来ました。」
門番はビックリ仰天して3人を中に入れました。モリーは大きな屋敷の中をズンズン歩いて王様のところまで行きました。モリーはうやうやしくお辞儀をして言いました。「王様、わたくしはモリーと申します。姉と王子様とを結婚させるためにここにやってきました。」
王様はのけぞって大声で笑いましたワッハッハ・・・
「そいつぁ、面白い、モリー。」王様は言いました。「そうだ、この近くの山に、大男が住んでおる。大男は子どもをさらって食べる悪いやつで、この国の大事な宝物まで取りやがった。もしも、お前がそこから刀を持って帰ってきたら、お前の一番上の姉さんとわしの一番上の息子を結婚させてやろう。」

モリーは山に出かけていきました。モリーは、髪の毛一本橋のところまで来ると、ピュピューッと一気に橋を走ってわたり、大男の家までやって来ました。モリーはドアからそうーっと入り、大男のベッドの下にこっそり忍び込みました。そしてじっと待ちました。
夜になって、大男の足音が聞こえてきました。(ドシン、ドシン)
大男はドアを開けました。(ギーッ)
夕ご飯を食べました。(ズルッ、ズルッ)
ベッドにもぐりこみ (ヨイシヨ)
刀を枕元に置いて、眠りにつきました。(グオーッ、グオーッ)

モリーは這い出して、そうーっと刀に手を伸ばし、枕元から引っ張り出そうとしました。ところが、刀を手に入れた丁度その時、カタカタ音がして、大男が目覚ましてしまいました。大男に追いかけられましたが、モリーは走って走って、髪の毛一本橋を渡り切りました。

大男が「モリー、二度と来るなよ！」と叫びましたが、モリーは「また来るわ、あと2回ね！」と答えて、すたこらさっさと逃げました。

モリーは刀を王様に渡しました。王様はたいそう喜んで、一番上の王子とモリーの一番上の姉さんを結婚させました。「よくやったぞ、モリー。」と王様は言いました。「今度は、大男の財布を取ってきたら、2番目の息子とお前の2番目の姉さんを結婚させてやろう。」

モリーは山に出かけていきました。モリーは、髪の毛一本橋のところまで来ると、ピュピューッと橋を一気に走ってわたり、大男の家までやって来ました。モリーはドアからそうっと入り、ベッドの下にこっそり忍び込み、じっと待ちました。夜になって、大男の足音が聞こえてきました。(ドシン、ドシン)
大男がドアを開けました。(ギーッ)
夕ご飯を食べました。(ズルッ、ズルッ)
ベッドにもぐりこむと(ヨイシヨ)
財布を枕元に置いて、そして、眠りにつきました。(グオーッ、グオーッ)

モリーは這い出して、そうっと財布に手を伸ばし、引っ張り出そうとしました。財布を手に入れた丁度その時、ジャラジャラ音がして、大男が目覚ましてしまいました。大男はモリーを追いかけました。でも、モリーは走って走って走って髪の毛一本橋を渡り、逃げ切りました。大男は「モリー、二度と来るなよ！」と叫びました。モリーは「また来るわ、あと1回ね！」と答えました。

モリーは奪った財布を王様に渡しました。王様はたいそう喜んで、2番目の王子とモリーの2番目の姉さんを結婚させました。「よくやったぞ、モリー。」と王様は言いました。「今度は、大男の指輪を取ってきたら、お前を末の息子と結婚させてやる。」

モリーは山に出かけていきました。モリーは、髪の毛一本橋をピュピューッと走ってわたり、鬼の家までやって来ました。モリーはドアからそうっと入り、ベッドの下にこっそり忍び込みました。そしてじっと待ちました。夜になって、大男の足音が聞こえてきました。(ドシン、ドシン)
大男はドアを開けました。(ギーッ)
夕ご飯を食べました。(ズルッ、ズルッ)
ベッドにもぐりこみ(ヨイシヨ)
眠りにつきました。(グオーッ、グオーッ)
大男の大きな手はだらりと垂れ下がっていました。

モリーは這い出して、そうっと大男の大きな金の指輪を指から抜きました。指輪を手に入れた丁度その時、な、な、なんと、大男が目覚まし、モリーを大きな手で捕まえてしまいました。

「モリーよ」大男は言いました。
「お前はおれの刀を取った。財布も取った。しかも今度は指輪まで取ろうとした。もしお前が同じことをされたら、どんなふうになると思うか？」
モリーはすぐに答えました。
「袋を持ってきて、大きな錠を入れて、その中に私を入れて、壁につるすわね。そして山に行って大きな棒を探して、帰ってきて、その棒で袋を叩きのめすわ。そしたら、錠で私はバラバラに切り裂かれてしまうでしょう。」
「それはいい考えだ。」大男は言いました。「わしがお前にそうしてやる。」
大男は袋を取って、大きな錠を入れ、モリーを袋の中に入れて、壁に袋を掛けました。そして、山に大きな棒を探しに行きました。

大男が山に出かけている間に、モリーは錠を取り、袋に穴を開けて、袋の中から抜け出し、指輪を取って走って逃げました。大男は戻ってくると、空の袋が床の上のところに落ちていて、モリーを捕まえようと追いかけました。でもモリーはなんとか無事に髪の毛一本橋を渡って逃げました。大男は叫びました。「モリー、二度と来るなよ！」
モリーは答えました。「来ないわよ、もう二度と。」
モリーは王様に指輪を渡しました。王様はたいそう喜び、モリーと末の王子を結婚させました。そして、いつまでも幸せに暮らしましたとさ。おしまい。

日本語に翻訳したものである。ジョセフ・ジェイコブズ編集『ENGLISH FAIRY TALES』の中の「Molly Whuppie」の物語をもとに、大男の娘3人や奥さんがモリーらと間違えて殺される場面を削除して(これは同時に、登場人物を減らすことにもなる)ニコラが再話し、それを著者の高野、有働、光藤が日本語に翻訳した。なお、「Molly Whuppie」は、日本では、「かしこいモリー(松岡, 2010)」として紹介されている。

小道具として、モリーの指人形、おもちゃの刀、硬貨

の入った袋・巾着、大きな指輪、細長いヒモか毛糸(橋用)を使用した。図1のように段ボールやアルミホイールなどで簡単に作成することもできる。また、ビッグマック(パシフィックサプライ株式会社)に「モリー、二度と来るなよ！」と録音したものを用意して、生徒が押すことで参加できるようにした。その他に、効果音として鈴やタンバリンをいくつか用意して生徒に鳴らしてもらうこともあった。

Ⅲ. 結果

英国の昔話「Molly Whuppie」のマルチセンソリー・ストーリーテリングの活動時間は22分間で、その中のニコラの工夫に関連するセグメントが33得られた。各セグメントに付与したコードを類似ものにまとめて作ったラベルは15になり、さらにそれを5つのカテゴリに分けた。これをさらに「理解を促す工夫」と「参加を促す工夫」に分けたところ、カテゴリは「理解を促す工夫」には3つ、「参加を促す工夫」には2つになった。以下にカテゴリ、ラベルを示していく。なお、ラベルの説明のためにセグメントの一部を載せているところがある。

1. 理解を促す工夫に含まれるカテゴリ

1) 重要な登場人物、アイテムを紹介する

ラベル (1) 主人公を紹介する

主人公の人形を右人差し指にはめて生徒一人ずつにしっかり見せていく。指を折って人形がお辞儀をするように示していく。それに返してお辞儀をする生徒もいる。

ラベル (2) カギになるアイテムの名前を繰り返す

ニコラが橋に見立てる小道具のヒモを正面の左右に置いた二つの椅子に括り付けて「髪の毛一本橋 (bridge of one hair)」の準備をしているときに、ある男子生徒がヒモを見て「rope」というので、ニコラは「bridge」と訂正するとその生徒が「bridge」と繰り返す。生徒がそういったことを受けて、ニコラがもう一度「bridge」とい、同時に橋のジェスチャーをする。それに続けてニコラが「bridge of one hair」というと、「one hair」と繰り返す女子生徒がおり、ニコラは「bridge of one hair」ともう一度いう。

2) 登場人物の特徴を際立たせる

ラベル (3) 小柄だけど勇敢な末娘という主人公を印象付ける

最初は1、2、3とカウントし、次に生徒と唱和する。small や tiny を高いトーンとジェスチャーで小さいことを強調する。「Whuppie」というところでは、刀を振り回すポーズをとりながらいうのを生徒にも一緒にするよう促している。

姉たちは不安がり、モリーは冒険だと胸をはるという様子をジェスチャー、声のトーンで対比する (姉たちを語る時には首をうなだれ、悲しい表情、すすり泣く様子に対して、モリーの時には胸を張り、腕を振る、明るい表情を用いる)。

ラベル (4) 親の感情、態度を強調する

親が何もできないと言った後に驚き困惑する表情・ジェスチャーで表現する。「小さいから何もできない」という考えが間違っていたことを、ジェスチャーを使い、ゆっくり、はっきり話をしながら首を振る。

ラベル (5) 大きく粗野な大男を強調する

身体全体を伸ばし、手を広げ、声を低く大きな声で「Oni (鬼)」という。

ラベル (6) 王様の豪快さを強調する

3) 展開をわかりやすく示す

ラベル (7) 始まりをはっきり示す

「Now I'm going to tell you a story from England that is big like Issunboshi. It is about a little girl hero. (今から、一寸法師にとっても似ている英国のお話をしていきます。小さな女の子のヒーローのお話です。)」とゆっくり、はっきり話す。それを領いて聞いている生徒もいる。

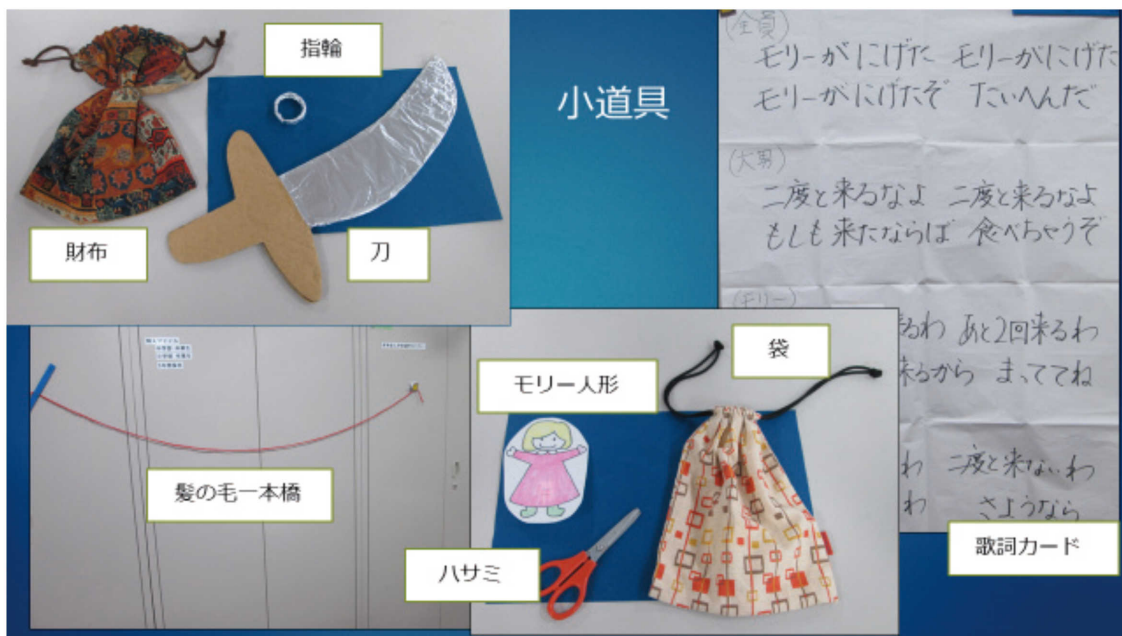


図1. 「モリー・ワッピィ」の小道具

日本語で「昔むかし」といって注意を引く。

ラベル (8) 場面の展開を動き・ジェスチャーで表す
橋を渡って大男の家に行くところはモリーの指人形に橋を渡らせ、動きながら話す。

ラベル (9) 終わりを示す

2. 参加を促す工夫に含まれるカテゴリ

1) 生徒が参加できるところを練習させる

ラベル (10) 主人公の名前をジェスチャー付きで唱和させる

ラベル (11) 「モリーが走って逃げるところの足踏み」を生徒に練習させる

ラベル (12) 「大男の足踏み」を生徒に練習させる

2) すべての生徒の参加を促す

ラベル (13) 重要な場面での生徒の参加を支援する

大男が枕元に刀を置いて寝るという場面で、一人の男子生徒の膝に小道具の刀を置く。その生徒の右隣の男子生徒が刀を触って確かめているうちに、刀はその生徒が預かることになる。モリーがそっと大男の枕元にある刀を取ろうとする場面で、刀を持っている男子生徒（大男役になっている生徒）の右隣の女子生徒（モリー役になっている生徒）の手をニコラが持って刀のほうに近づける。その女子生徒の手の上に自分（ニコラ）の手を重ね、女子生徒が素早く取ろうと強く引っ張ろうとするところを手で抑制しながらとてもゆっくり、小さな声で「very slowly」という。

ラベル (14) すべての生徒に情報提示する

物を見せるときは皆の前に持って行く。

ラベル (15) 役を担う生徒を変える

IV. 考察

1. 「マルチセンサー」がもたらすもの

多感覚に訴えるマルチセンサー・ストーリーテリングを日本の特別支援教育に導入するためには、「マルチセンサー（多感覚）」の意味するものを整理していく必要がある。今回は特別支援学級のストーリーテリングの専門家が日本の授業でおこなったストーリーテリングにおける工夫を、活動に同席した筆頭著者を中心に共同研究者である著者らが分析した。

ストーリーテリングに用いられていたものは、トークン・エイドのビッグマック以外は特別な道具ではなく、声のコントラストやジェスチャーなどのノンバーバル表現、オノマトペ表現、身近なもので作成できるような小道具などであった。つまり、「マルチセンサー」なストーリーテリングをするために準備した道具は主には身近な小道具であり、語りでは小道具の他に、声のコントラストやジェスチャー、オノマトペ表現という語り手の身体から発される表現が用いられていた。

今回の分析で明らかになったことは、語り手は聞き手

が物語を理解できるように、また物語に参加できるように随所に工夫を凝らしていたことである。物語の理解を促すために、登場人物や重要なアイテムを語りの前に紹介し、登場人物を語るのに特徴を対比させ、物語の展開がわかるように初めと終わり、場面の変わり目を明確にしていた。

特に主人公については、指人形を見せて、生徒一人ずつに挨拶をして関係を近くし、名前をイメージするジェスチャーを用いて唱和し、小さいけれども勇敢な女の子という特徴を「マルチセンサー」を用いて強調していた。これは、生徒が主人公をイメージできて馴染みやすいよう橋渡しをしているといえる。昔話の語りでは、聞き手は主人公と同じ立場に身を置いてお話を聞き、様々な出来事を疑似体験していく（小澤，2009）。松岡（1996）は、昔話の主人公の生き方からより深く、普遍的で、本質的な人間性に触れることができると述べている。そうであれば、昔話の主人公の特徴をよく知ってその主人公に同一化していくことが昔話からの学びを深いものにするにつながるといえるであろう。

物語の展開をわかりやすく示すため、「昔むかし」や「おしまい」と日本語を用いて注意を引き、始まりと終わりをはっきり示す、場面の展開は、語り手自らが小道具を持って移動する、ジェスチャーやオノマトペで登場人物の動きを示すなどの工夫をしていた。他の人の物語を参考にして生き方を選び取っていくとする際に、その物語の主題をより理解していくことができるように、「マルチセンサー」な情報で、物語の展開をわかるように示そうとしているといえるだろう。

また、参加を促すことについても「マルチセンサー」が役立っている。ストーリーテリングの中で聞き手たちが参加する箇所について、語り手は事前練習をさせ、情報提示に配慮し、イニシアティブをとってすべての聞き手が参加できるようにしていた。語られた昔話では、橋を渡って大男の家に行き、指示されたものを奪って、橋を渡って戻ってくるのが物語の中で3回繰り返される。そのなかの大男の「家に戻って、夕食を取り、寝入る」粗野な動作をジェスチャーとオノマトペで表現していた。ジェスチャーは、足踏みやスプーンを使って食べる身振りであり、オノマトペは、スープを飲む音、いびきの音を表現した擬音語であり、ジェスチャーもオノマトペもとてもわかりやすい表現である。これらは、意味が伝わりやすい表現であるだけではなく、生徒にとって使いやすい表現であるだけでなく、生徒にとって使いやすい表現であるだけでなく、生徒にとって使いやすい表現であるといえる。小道具についても、生徒が操作することでストーリーテリングに参加することができ、参加のツールとなっているという面もある。

今回分析したマルチセンサー・ストーリーテリングでは、声のトーンや大きさなどのコントラスト、顔の表

情、ジェスチャー、オノマトペ、小道具などを用いて、物語の主人公をはじめとする登場人物の特徴、物語の展開の重要な部分を理解できるよう、そして、聞き手がストーリーテリングに積極的に参加できるよう工夫して、昔話等からの学びを深いものにしようとしていることがわかった(図2)。今回はマルチセンサー・ストーリーテリングの語り方に注目したが、例えば理解のしやすさを考えるときには昔話という物語によくみられる繰り返し、唱え文句など耳に心地よい印象の残る部分や、登場人物の単純化などによるところも当然ながら大きい。

聞き手が特別支援教育対象児童生徒である場合には、聞き手となる児童生徒の特性を踏まえてそれぞれの児童生徒がより理解をしやすい、楽しむことのできる活動でなければならない。昔話のマルチセンサー・ストーリーテリングにより様々な効果が期待できるが、小道具やジェスチャーにしても多ければ多いほどよいというものではない。主人公等登場人物の特徴、物語の重要な展開などを押さえて、物語の主題が際立つようにノンバーバル、ジェスチャー、オノマトペ、小道具の使用が求められるが、際立たせるためには「ニコラ自身が意識しているストーリーテリングでの留意事項」のジェスチャーや小道具のところにるように同時に二つのことに注意を払うことが難しい聞き手の存在も意識して使い過ぎないように留意しなければいけない。

2. 今後の展望

本論文でこれまでに触れることができなかつたことを含め課題がいくつかある。今回語られた Molly Whuppie を生徒たちは楽しみ、様々な学びがあったように感じているが、どのような昔話を語るといいのか、また主題を際立たせるための変更についてどのように考え進めていくのかについて、今後明らかにしていかなければならない。また、聞き手への影響については、ほとんど触れな

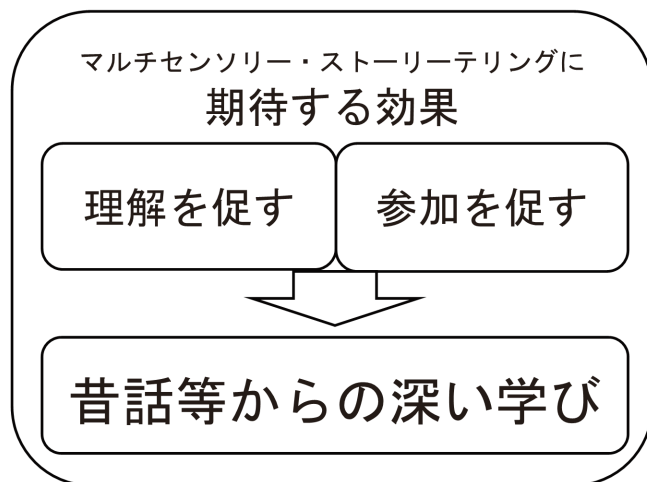


図2. マルチセンサー・ストーリーテリングに期待する効果の概念図

かつた。分析した授業では生徒の積極的な参加や昔話の語りの後に多くの生徒が自分のことを表現しようとしていたが、昔話のマルチセンサー・ストーリーテリングが、児童生徒がお話を聞きたい、自分も語りたいという意欲を高めるのではないだろうか。生徒の反応やそれが生起する背景について詳細に分析していきたい。さらに、絵本や紙芝居は簡便に利用でき、劇遊びも特別支援学校小学部等での活動として定着しているが、絵本や紙芝居のような視覚化される物語や、物語を演じることでは得られないストーリーテリングならではのものがあるのか、あるとすれば何かということである。おそらく、「深く、普遍的で、本質的な人間性」が鍵になると考えるが、今後検討していかなければいけない。

学校教育においてマルチセンサー・ストーリーテリングを普及していくには、まずは学校での実践を積み重ねていくことで、教員が無理なく、楽しく、活用でき、自分が担当する児童生徒にもよい効果が得られると確信できることが肝要である。効果の確信が得られれば、まずはやってみようと、面白がって始めてみる教員もいるであろう。また、教員自身が、自分も語ってみたいと思えるように働きかけるには、ワークショップ形式などで教員が体験的に学ぶ機会も効果的だと考える。

マルチセンサー・ストーリーテリングは多くの可能性を秘めている。今回のストーリーテリングのように英語での語りは障害のある子どもの外国語活動や英語科の授業に活用するなど教育上のねらいを広げることできるだろう。人間の大切なことを学び、相互に理解をし、そしてありのままに語ることで、自分の内面にある問題を整理することができ、障害を持つ自分を肯定することにつながるかもしれない。

V. 結語

知的障害のある児童生徒にとって効果的なストーリーテリングになるよう、語り手は、声のコントラスト、顔の表情、ジェスチャー、オノマトペ、小道具などを用いて、物語を理解できるよう、そして、聞き手が参加できるよう語りの工夫をしていく必要がある。現場の教員が楽しく活用できるよう、実践的な教員研修も検討していかなければいけない。

謝辞

本研究では、Nicola Grove が The Great Britain Sasakawa Foundation より助成金を受け、共同研究プロジェクト Heroes with a Difference を著者らとおこない、そこでのストーリーテリングを基礎資料としている。また、JSPS 科研費 JP26370484、日本教育大学協会研究助成 ST16040001および、兵庫教育大学の平成28年度「理論と実践の融合」に関する共同研究活動の研究経費を受

けて、本研究をおこなった。

文献

- Bettelheim B. (1976) *The Uses of Enchantment: Meaning and Importance of Fairy Tales*. Raines & Raines. 波多野完治、乾侑美子訳 (1978) 昔話の魔力. 評論社.
- Bruner J. S. (2002) *La Fabbrica delle Storie*. Gius, Laterza & Figli S.p.a., Roma-Bari. 岡本夏木, 吉村啓子, 添田久美子訳 (2007) ストーリー心理学一法・文学・生をむすぶ一. ミネルヴァ書房.
- Grove N. (2012) *Storytelling to Support Children and Adults with Special Needs*. Taylor and Francis.
- Grove N., Takano M., Udo M., Mitsudo Y. (2016) *Heroes with a difference: legends and personal stories with Japanese school children*. The SLD experience, 3-5.
- 松岡享子 (1996) お話について. 東京子ども図書館.
- 松岡享子 (2010) かしこいモリー. イギリスの昔話. こぐま社, 9-20.
- 光藤由美子 (2012a) お話の帽子—イギリスお話の旅—. 創風社.
- 光藤由美子 (2012b) 誰にも話す物語がある—障害を持っている人々の語り、障害を持っている人々への語り、人間の語り—. 語りの世界54, 18-31.
- 岡本夏木 (2005) 幼児期—子どもは世界をどうつかむか—. 岩波新書.
- 小澤俊夫 (2009) 改訂昔話とは何か. 小澤昔話研究所.
- Sawyer R. (1962) *The Way of the Storyteller*. The Viking press, New York. 池田綾子, 上条由美子, 間崎ルリ子, 松野正子 (訳) (1973) ストーリーテラーへの道—よいおはなしの語り手となるために—. 日本図書館協会.
- 高野美由紀 (2014) 英国での特別な教育的ニーズのある子どもの教育におけるスピーチ・ラングリッジ・セラピストとの連携. 兵庫教育大学研究紀要. 45, 53-61.
- Takano M., Udo M. (2014) *Trial production of Japanese version multi-sensory stories for children with profound multiple disabilities*. Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 27 (4) 385.
- 矢部みゆき (2012a) 福島県立医科大学附属病院心療内科における物語療法. 語りの世界54, 32-37.
- 矢部みゆき (2012b) 物語療法が奏効したと考えられる中年期発症の摂食障害男性例. 臨床精神医学, 41, 217-225.