

# 知的障害児のダンス学習

保健体育 佐分利 育 代

## Learning Creativ Dance of Mentally Retarded Child

Ikuyo SABURI

### 1. はじめに

障害児の発達心理学的なとらえなおしは、障害児教育に、一人一人の子どもの発達保障、発達による障害の克服という方向性を示した。

昭和62年に出された文部省の「精神薄弱教育における体育指導の手引<sup>1)</sup>」は、知的障害児の運動について、『指導者の動きを模倣させ、繰り返し運動をさせながら、動きの基本形を身につけさせる。そのためには、具体的な目標を設定し、その目標を達成するような身体運動を行わせる』としている。子どもの現在の発達段階の所見をもとに、その子の今ある力で取り組み、しかも次に獲得されるべき内容を含む運動課題を組み立て、繰り返し練習させることで着実な成果を期待している。

M.フロスティッグのムーブメント教育<sup>2)</sup>の理論を取り入れ、「喜びと自主性の重視」「創造性の重視」等を原則として子ども主体のムーブメント教育を、新しい障害児教育として進めている小林らも子どもが身につけるべき運動があるとしている<sup>3)</sup>。「運動の基本形（スキップ、ホップ、ジャンプ、走等）」の重視や「・・・創造的運動を強調するために、運動の属性（敏捷性、柔軟性など）を中心とした基礎運動の練習を」除外してはならない、「・・・運動は復習あるいは反復されなければならない」等である。

しかし、障害児の身体機能の発達が障害を持たない子どものそれと原則的に同一の筋道をたどるとの考えは一方では、子どもを一般的な発達パターンの枠内で評価し目標を定めるという、視野の狭い障害児教育の実践を導いているようにも思える。また、個々の目標としての運動課題へ取り組む学習では、子どもの現在が次の発達段階への過程としてしか存在できないのではないかとの疑問も持つ。「楽しかったですか」との自己評価は、「頑張りましたか」「次はもっとできるようにまた頑張らしましょう」とさらに先の目標につながり、いつまでも次の発達段階に向かって頑張らされ続ける。運動課題と次の目標に比べて子どもの今の活動への評価は低いように思えてならない。

茂木がタテとヨコの二つの方向の発達の可能性を述べているが<sup>4)</sup>、タテとヨコの交差する現在の子

どもの発達の断面はもっと広がりのあるものに違いない。現在の子どもが内包する力を発揮することで発見し、自己のものとして確かに身につけさせるような指導が考えられるべきである。

運動を課題に設定する限り子どもの現在の運動は否定あるいは矯正される。そして、障害の実態に応じた運動課題の設定と、それに応じた教材教具の工夫は、子どもが挑戦できる運動の種類や程度を限定することと裏腹であるばかりでなく、障害の程度の異なる仲間との交流の機会も子どもから少なくしてしまう恐れもある。障害を克服するための発達を保障し、かつ現在の子どもの存在そのものを充実したものとして、仲間の中で個を活かせる障害児体育のために、どの様に課題を準備し、子どもの運動をどう評価し、指導するか重要な問題である。

ダンス学習では、それぞれの子どもが最高の力を発揮しながら同じ課題と一緒に活動することができる。それはダンス学習がもともと、運動やイメージの課題を自己表現の手がかり、すなわち通過点としてとらえられる活動であり、個性の発揮を目標に、より広がりのある運動学習が期待できる活動であるからである。今回、運動課題はあくまでも手がかりとして与え、それを通して、一人一人の子どもが見つけたことを評価するダンス学習指導の実践を、T養護学校中学部に提案した。ダンス学習への導入として佐分利が4回、その後T養護学校のD教諭が担当した。D教諭担当の第1回目の学習では、一運動課題に多くの運動が試される等、子どもの自主的、創造的な活動が見られたので報告したい。

## 2. 学習の概要

T養護学校中学部では養護訓練として、「生徒のからだづくり」をねらいとし、平均台上の歩行、片足ジャンプ、両足ジャンプ、前方回転、腹ばいでの前進、肋木登はん、腹筋・背筋の運動課題からなる「サーキット運動」を音楽をかけながら行い、「リズムサーキット」と名付けている。各課題も、回る回数も力に合わせた目標をたててある。この、「リズムサーキット」にあてられた養・訓の時間の一部（週1回）を、「リズム表現」と名付けてダンス学習に当てた。

生徒がからだで心で、何と出会い、何を発見したかを評価し、その体験を広げるための手がかりとしてのテーマ、運動課題、道具、環境を準備して、「みんなでいろいろな動きを楽しむ」ことを目標にダンス学習指導を計画、実施した。「リズム」の名称は計画した時間が、「リズムサーキット」に当てられた時間であったことから親しみやすさでつけられた。生徒は「運動課題への挑戦」と「運動での自己表現」という異なる方向からの運動学習に取り組むことになった。

ダンス学習は1991年6月から7月にかけて4回佐分利が、2学期に入ってT養護学校のD教諭が立案から指導まで行った(10月から12月16回)。佐分利担当の授業では、まず出会い、見つけ、体験して欲しいこと「からだの動きと心のつながり、友だちの動き、身の回りのいろいろなものの動き、いろいろなリズムと動き」を中心に立案した。D教諭の指導ではさらに進め、「体のいろいろな部位と動き、いろいろなものを使った動き、いろいろなものの動き、動きを工夫しての表現、いろいろな曲相にあった動き」等を目標に学習が行われた。

学習者はT養護学校の中学部1学年から3学年の生徒全員、12人(男子5人、女子7人)で、障害はダウン症候群、CP後遺症、プラタウィリー症候群、てんかん、情緒不安定、言語障害、自閉的傾向と様々であり、肥満、過緊張、若年性関節リュウマチ等を伴う生徒もいる。

学習を通して生徒たちが見せた力は、指導者側が想像した以上のもので、介助無しでは運動できなかったK男が一人で踊ったり、友達への働きかけをするようになったことや、常に発作に見舞わ

れ身体の硬さのあるT男が、ゆったりした呼吸の中で柔軟に伸び伸びした踊りを続ける等、個々の生徒に変化が見られた。

### 3. ダンス学習への導入

佐分利担当の学習と、指導しながらの観察を以下に示した。T養護学校中学部の教諭は補助として学習に参加した。

#### (1) 第1次の学習

表1 第1次 (6月14日)の学習内容 「ダンスへの導入 心とからだは一緒に動く」

内 容	学 習 活 動
全身で動く 呼吸と一緒に伸びる	両手をあげ、天井に届くくらい、おなか痛くらい伸びる息を吸いながら伸びる
言葉とからだや運動の対応 ・生徒がどの程度対応して動けるか知る ・大きさをどう捉えているか知る	からだの片方を伸ばす、反対も小さくなる
極限まで動く 体のいろいろな部分を知る 場を広げ、友だちと出会う	もっと小さくなる 脚も伸ばす 反対の脚も伸ばす 伸ばした脚から、スローモーションで歩く 誰かと出会ったら、そのからだにタッチする
友だちと動く 友だちの呼吸や、力の変化を感じる  いろいろな動きをみつける 友だちの動きを真似する みんなと近づく離れる 床を叩く	手をつなぎ、円になって座る みんなで手をあげて伸びる横に揺れる 前後にも揺れて後ろに倒れる 手をつなぎ円になって座ったままで、友だちが見つけた動きをやる おしりで前後に進み、円の中央に近づたり離れたりする 友だちの音を聞く いろいろな叩き方を見つける
ボールになる いろいろなジャンプをする ボールのジャンプを真似する	伸びたままで跳ぶ 小さくなって跳ぶ はずむ 段々小さくはずむ ペっちゃんこのボール
タイコを叩く (フロア・タム) いろいろ叩いてみる	1人ずつフロアの中央に置いた1個のタイコを叩く 3個のタイコを巡って叩いてみる (全員一斉) タンバリンも床に置き、好きなところを巡って叩く
整理 床を叩く	床に寝て伸びる 床の冷たさをからだで感じる タイコやタンバリンを叩いた時の自分の叩き方を紹介する
いろいろなリズムの音楽で踊る	音楽がかかっている中で自由に踊る

「からだ全部で動く」「友だちと動く」内容では、呼吸と共に大きく動けた。

「ボールになる」内容では、ジャンプとボールの動きを結び付けてとらえるのが困難な生徒もあった。しかしボールの動きには興味深く見入り、半数ほどの生徒が課題の終わりにはそれぞれの動きでボールをとらえていた。

「タイコを叩く」の「1人ずつフロアの中央に置いた1個のタイコを走って叩いて通り過ぎる」では、すぐには動き出せない生徒もいたが、その友だちを誘って一緒に叩いてあげる活動もあった。「3個のタイコを巡って叩いてみる（全員一斉）」では、指導補助や、気の合う友だちと一緒に、いろいろな大きさの音や音色を楽しんでいた。

「床を叩く タイコやタンバリンを叩いたときのいろいろな叩き方を紹介する」では、指を開いたり、握ったりして違う叩き方ができた。

「いろいろなリズムの音楽で踊る」では、疲れると自分から休憩して調節することの多いU男が寝て足を動かしていた。「寝てもできるねえ」と声をかけると、大きく足を開閉してリズムに合わせて踊った。しばらくするとそれが立ち上がっての動きに変わり、続いて「走って・ジャンプ」の構成を持つ、しかもダイナミックな動きになった。

リズムに合わせて両足ジャンプや、駆け足をしながら手は友だちとつないだり叩き合う動きが多かった。生徒たちは初めて一緒に授業した指導者にも手を出してくれた。介助無しで動くことの困難なK男も、非常にゆっくりとそっとではあるが、指導者の手を両手で押してそれを繰り返した。

## (2) 第2次の学習

表2 第2次（6月21日）の学習内容 「いろいろな動き 友だちをまねる」

内 容	学 習 活 動
タオルを持って動く 全身で、呼吸と一緒に動く タオルを動かしながら自由に動く 友だちの動かし方をまねる 座ってタオルを自由に動かす みんなで揺れる	タオルをもって伸びる 揺れる タオルを揺らす 振る 回す なびかせて回る 円になって友だちの動かし方をまねる 座って、いままでやった動かし方や、友だちの動かし方など、自分で好きなようにタオルを動かす 隣の人とタオルを持って円をつなぎ、引っ張ったり揺れたり感じ合って動く
タイコを叩く いろいろな叩き方をみつける いろいろな打楽器を自由に叩く 発表	タオルを頭や首に巻いてタイコを叩くための衣装にする 離して置いた3つのタイコを自由に巡りながらいろいろに叩いて遊ぶ タイコの裏も叩いてみる 速くや小さくも叩く タイコ、タンバリン、シンバルが置かれた場所に行き叩いて遊ぶ 気に入った楽器で気に入った叩き方をみんなに発表する

授業の始まりには大歓迎をしてくれた。

「タオルを持って動く」内容では、一人一人が呼吸と合わせてのびのびと動いていた。座って動いたときも、手だけでなく、からだ全体が動いていた。Y男はタオルを振って回す動きでは、そのリズムを長く味わっていた。

「気に入った楽器で気に入った叩き方をみんなに発表する」活動では、手をあげて自分から立ち上がって発表した。それぞれが異なる楽器を選び、異なるリズムの叩き方で発表した。U男はタンバリンを叩いておしりも振って見せ、Y子は踊りを発表した。

### (3) 第3次の学習

表3 第3次(7月3日)の学習内容 「いろいろな動き 友だちと一緒に動く」

内 容	学 習 活 動
ウォーミングアップ 全身で、呼吸と一緒に動く 床のラインに沿って動く	ゆっくり大きな呼吸をしながら全身で伸びる縮むを行う 背中を床につけ、あげた脚を速く振る 声も出す はう 速く歩く スローモーションで動く ラインからラインへ跳び移る
みんなで船になる 座って手をつないで揺れる 船になって揺れる	円をつくり座って手をつないでみんなで伸びたり揺れたりいろいろな動きを出し合う みんなで作っている円を船に見立てて揺れる 波で様々に揺れる船になって遊ぶ 手をつないだ円のまま立って船の動きを続ける
タイコを叩く 移動の動きも考えて叩く	後向きに進んでタイコを打つ 次のタイコへの移動の仕方を変えてみる
いろいろな楽器で遊ぶ 楽器で友だちと話す 発表	楽器と楽器で相手のリズムを感じて、ならし合いをする 友だちの楽器での話しにみんなで答える
いろいろなリズムの音楽で踊る	好きな動きで自由に踊ったり、友だちをまねたりする

「円をつくり座って手をつないでみんなで伸びたり揺れたり、いろいろな動きを出し合う」活動では、生徒からいろいろな動きの提案がされた。

「みんなで船になる」内容は、午後に鳥取港へ船の見学が予定されており、船の模型を作る活動もしていることから生徒の興味が高く、選択した。

「楽器で友だちと話す」内容は、女子生徒がならし合いをして遊んでいたのを取り入れた。「友だちの楽器での話しにみんなで答える」活動では、友だちの活動をよく見てみんなで楽しんだ。学習後、「うれしくてしかたがないんです」とH子、「楽しい」とY男が伝えてきた。

## (4) 第4次の学習

表4 第4次(7月5日)の学習内容 「いろいろな動き 友だちとみつけて動く」

内 容	学 習 活 動
ウォーミングアップ 新聞紙に描かれた人形の動きを真似して動く	指導者が動かす新聞紙を見て、そこに描いてある人形が動くのと同じ動きを試みる
友だちの動かす新聞紙になって動く いろいろみつける 体の動きで対象をとらえる	一人ずつみんなの前に出て、新聞紙をいろいろ動かす新聞の動きを見て真似する
楽器で遊ぶ (4回のまとめ) タイコ、タンバリン、シンバル、すずのリズム楽器で遊ぶ	体育館いっばいに広げて置いた楽器を自由にやらしたり、友だちと楽器のお話をしたりして遊ぶ
いろいろなリズムの音楽で踊る	音楽の持つリズムやメロディーを楽しんで、自由に踊ったり、友だちと合わせて踊ったりする

「新聞紙に描かれた人形の動きを真似して動く」内容では、真似して動くことが良くでき、新聞と自分の動きに集中できた。

「友だちの動かす新聞紙になって動く」内容でも対応して動くことができ、いろいろな形を自分のからだの動きでとらえることができていた。新聞紙を動かす方にも興味を示し、次々と手をあげて、動かす側になった。

特に、みんなと一緒に活動に参加しないことの多い、自閉的傾向を持つU子は新聞紙を動かしながら、「飛行機になってみて」「スーパーマン」「忍者」と、自分が動かす新聞紙の動きから連想するイメージを言葉にして、対応する友だちの動きを楽しんでいた。新聞紙も自分のようなイメージのようにさらに工夫して動かした。新聞紙を動かす順番が終わってからも、イメージを次々にふくらませていた。自閉的傾向のある子ども特有の障害の性質として、「複雑に変化する視覚情報への臨機応変の反応をすることはできない自閉症児が多い」「相手の動作に対応して反応したり、ルールを含む課題に対応することが不得意」<sup>5)</sup>が、これらに対しても可能性の見いだせる事例といえる。

「新聞紙」と「楽器」の間に、「船になって遊ぼう」の内容を入れようとしたが、「一人一人が船になる」ことはできなかった。「旗をたてて」でのポーズはできた。

「いろいろなリズムの音楽で踊る」では、〈ポップコーン JET-2127〉〈白い恋人たち KI7504〉に加え、〈きなんせ節 41-50〉も流した。〈きなんせ節〉は以前から、傘踊りの練習で使っている曲ではあるが、傘踊りの動きとは異なる動きで踊っていた。

自由に踊りでは、各音楽のリズムを受け取って友だちと手をとったり、向かい合ったりして、関わり合いながら、音楽のなっている間中踊り続けることができた。

4回の授業の終わりで最後の挨拶をしたが、一人一人が握手などしてくれた。なかでもU子は両手で抱擁してくれた。U子が他者をこのように受け入れることは珍しいとのことD教諭より聞か

された。

生徒の内的欲求に基づいた活動を目指して、学習に際して指導補助の教師には、生徒の前に立ったり、手を貸したりして動きを強要しないこと、生徒が自分で動き出すのを待つことを申し合わせた。自由に動いてよい学習へは、生徒たちは抵抗もなくとけ込み楽しんで活動したと思われる。

#### 4. 学習での自主的な運動探求

D教諭による1回目の学習の中の「傘を使っていろいろな動きをする」では、それまでできなかった運動ができたり、指導者の提示した課題が発展したりの活動内容が得られた。

表5 D教諭担当の1回目の学習

内 容	学 習 活 動
ウォーミングアップ 音楽にのって自由に踊る	友だちや指導者と一緒に踊る
傘を使っていろいろな動きをする 傘を持っていろいろな動きをする	指導者の動きをまねたり、友だちの動きをまねたりする 開く 回す 閉じる 挙げる 床に円を描く 両手で挙げて体を反らせる・側屈・前屈 遠くに届かせる 仰臥で脚に傘を乗せてバランスをとる
傘を跳び越す 1つの傘を跳び越す 連続跳び	床に置いた傘を縦方向に両足で跳び越す 両足横跳び越しを連続して行う みんなの傘を床に並べて置き、連続して跳び越す 追い足で跳ぶ いろいろな跳び方で連続して跳ぶ
傘をくぐる 腹ばいでくぐる	開いて置いた傘の下を腹ばいでくぐり抜ける いろいろなくぐり方でくぐる
傘踊りをする きなんせ節を踊る	きなんせ節に合わせて傘踊りを踊る 指導者をまねたり、自由に踊ったりする

学習は体育館の舞台上に、できるだけ広い範囲が写るように固定した8mmビデオカメラで撮影した。(昭和63年度入学鳥取大学教育学部養護教員養成課程藤川恭子の卒業論文データとして撮影した。)

学習の内、表5で点線で囲った部分を指導者の活動と生徒の運動を中心にビデオテープより取り出したものが図1及び2である。

図の最上段には指導内容、下は各生徒の活動を表した。生徒は学年の順に記入した。Y男-H子は1年、K男-M子は2年、以下3年生である。(U男は欠席、表1のY子とU子はビデオに写っていない。)

指導者 N.D.	床に置いた傘を縦方に 両足で跳び越す (示範しながら 3回)	頭上で拍手しながら 跳び越す (太鼓の合図、3回)	横跳び越し の連続 (1度示範)	次の課題へ							
Y男	16'20" ○着地は開脚	17'25" ○着地は開脚	18'00" 片足で跳んで 他の足を揃える	18'30"							
T男	傘の前で上への 両足跳び	「先生すごい」 傘の前での両足跳び (着地を意識した)									
A子	○	○	左→右は1度で 右→左は3度目 に跳び越すを連続で								
H子	腕は振るが 前に跳べない 踏み切って開脚 2回	足を揃え 左前に跳ぶ 2回	傘の前で 横跳び 右左	「できない」 太鼓に合わせ 跳べるが、 左前へ	両足で前に 跳び越せる	着地時に 顔の前で 拍手する	右へ跳べた 踏切動作を入れたが 左は傘に引っかけた	踏切動作を入れ ゆっくり 右左右左右	右へ跳んで 「跳べる。 A先生」	踏切動作は あるが連続に 左右左	踏切動作を入れ 右左右左右 と連続に 拍手を受ける
K男	座っている	↑ H子の横で 横跳び S.A			↑ H子の傘を 横置きにする S.T					↑ 「横跳びやって みなさい」と H子をうながす S.T	
Y子											
M子	○	○	踏切動作を入れ ながらできる								
S男	左前に跳ぶ 傘を手に持って 跳ぶ	傘を持って立っている	片足で跳んで 他の足を揃える								
N子			傘の前で 跳ぶ	傘の前で連続横跳び を試みる							
R子	立ったまま										
U子											

図1 床に置いた傘を両足で跳び越す

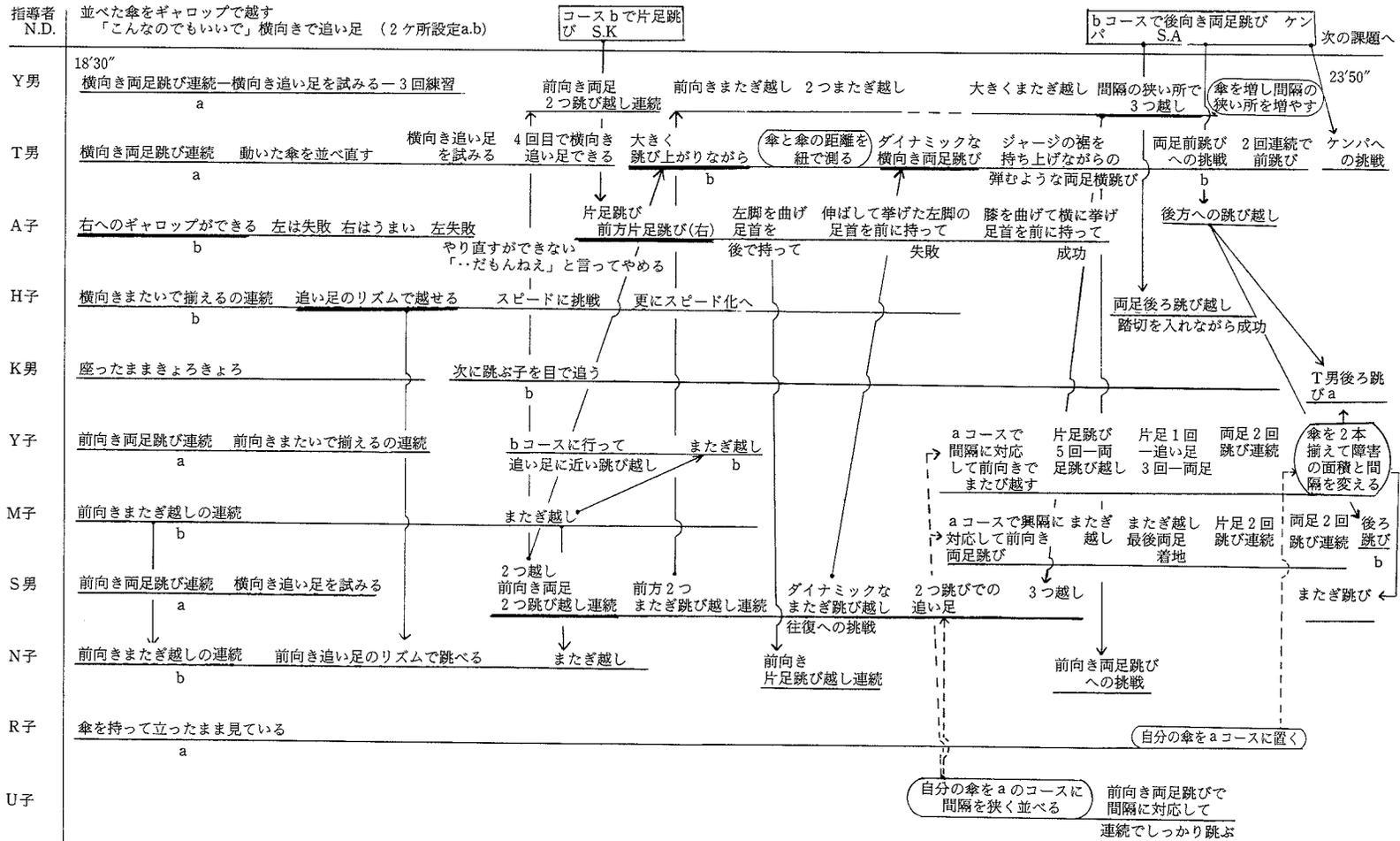


図2 並べた傘をいろいろに跳び越す

同一運動が継続しているものは下線で、特に成功した運動は太線示した。図の○印は課題の成功を表す。影響を与えた生徒や補助者の活動からそれを受けた生徒へは矢印でその様子を入れた。

時間表示は、学習開始時からの経過時間である。

### (1) H子の「傘を跳び越す」運動

図1からはH子（脳性マヒ）の「傘を跳び越す」運動への2分間での挑戦と成功が、H子が持っていた力を発揮できできた例として特出できる。その過程は以下のものである。

#### 〔床に置いた傘を両足で跳び越す〕

指導補助者S.Aは、両足跳びで前方には傘を跳び越せず左前に跳ぶH子のすぐ隣で、指導者の出した内容ではなく、横方向の傘の跳び越しをして見せた。H子はそれを真似て、傘を跳び越してではなかったが、傘の手前で右左と2度のジャンプを試行した。

指導補助者S.Tは、傘を左前に跳ぶH子の様子を見て、H子の傘を横置きにした。横置きにした傘の幅はH子にも跳び越せ、前方へまっすぐに跳べた。前方へ跳び越せたことが、太鼓の合図で拍手しながら跳び越す内容に向かわせた。H子は前へ両足で跳ぶことの成功をこの日初めて体験した。

#### 〔横跳び越しの連続〕

指導者Dは、「床に置いた傘をいろいろに跳び越す」課題への導入の2として、床に置いた傘を横に連続して跳ぶことを提示した。H子は、S.Aを真似てすでに挑戦していたこの内容に対して、まず右方向に跳べた。続いての左へのジャンプは失敗したが、その後も踏切動作を入れながらゆっくり挑戦し、できた。S.Aにできたことを告げたが、気が付いてもらえず再び自分で練習して、さらにスピード感を持ってできた。指導者Dが次の課題の提示を始め、H子の成功は評価されずにH子だけのものに終わりそうであった。

指導補助者S.Tの、「横跳びやってみなさい」にH子は、それまでの試行よりも1回多く跳ぶ演技を見せ拍手を受けることになった。

以上のようにH子の「傘を飛び越す」運動への挑戦には、指導者の提示した運動に挑戦しようとするH子の意欲に加えて、それをさせることに固執しなかった指導補助者S.AとS.Tの発想の転換とタイミングのよい援助があった。H子はその日まで両足跳びのできない生徒であったが、2分の間に両足跳びで前と横に跳び、障害物を越える力を自分で身につけた。

### (2) 「並べた傘をいろいろに跳び越す」課題での学習

図2は「並べた傘をギャロップやゆっくりの横向き追い足で連続して飛び越していく」運動を手がかりに、「いろいろに跳び越す」課題に対するおよそ5分間の活動である。手がかりとして与えられた運動課題の成功から各生徒なりの次の跳び越し方の課題が考案され、失敗に対しては繰り返しの練習や、課題を少し変化させての挑戦がみられる。

#### 〔自分なりの課題設定と探求〕

（A子の学習）A子（ダウン症候群）は、「並べた傘をギャロップで越す」課題に対して、「左足を左に出してジャンプし、その足に右足を打ちつけて右方向に進む」ことはできても左は2度挑戦するができない。右方向に2度目を跳んだ後、再び左方向に挑戦するが失敗する。2度目も失敗したことに「・・・だもんねえ」と大声と、体を傾けた大きな動作で何か言い訳をしてやめた。

指導補助S.Kが、A子と同じコースを片足跳びで進む。これを真似てA子も片足跳び越しに挑戦し、成功する。A子は片足跳びの成功を機に、片足での新しい跳び方を考案して挑戦する。

「左膝を曲げ、足首を後ろで持って跳び越す」に成功する。

脚を体前でも持って跳ぶことを思いつき、試みる。「前に伸ばしてあげた左脚の足首を左手で支持して」の始めの試みは、持つだけでも体が前かがみになって、傘を続けて跳ぶことはできなかった。「膝を曲げて反対の手で足首を持つ」ことに切り替えて「体の前で足首を持って」のA子自身がたてた課題は成功した。

この成功に対しては、指導補助S.AとS.Tが真似して試みることで評価した。

#### [友だちの運動への挑戦]

友達の成功は挑戦への大きな刺激になる。A子と同じコースで練習していたN子（自閉的傾向）はA子の後について「片足跳び」に挑戦し成功している。

（N子の学習）N子はA子を真似し、片足跳びに成功した。「足首を持って」までは挑戦しなかった。N子はこの他、M子の成功した「またぎ跳び越し」、H子の「前向き追い足」、T男が持ち込んだ、他のコースでの課題「両足跳び」にも挑戦している。

#### [友だちの運動への挑戦から、自分の課題へ]

友だちと同じ課題の成功は次の自分なりの発展につなげているし、失敗は自分にできる形での挑戦へとつなげている。S男（軽度の脳性マヒ後遺症、言語障害）とY男（ダウン症候群）、Y子とM子の活動、aとbのコースを動き回っているT男（てんかん）にもみられる。

（S男とY男の学習）S男「前向き両足2つ跳び越し連続」に成功する。Y男が挑戦する。

S男「前方2つまたぎ越し連続」に成功する。Y男はまず一つづつの「またぎ越し」を試み、次に「2つまたぎ越し」に成功する。

S男はさらにダイナミックなまたぎ越しをししかもコース往復で行う。このダイナミックな運動をすぐに取り入れたのはT男で、Y男はしばらく間を置いた後、スピード感はないが大きなまたぎ越しで真似した。

それまで活動に参加していなかったU子（自閉的傾向）が自分の傘をコース置いたため、並べた傘と傘の間隔の狭い部分ができた。これに対し、S男が3つ越しをはじめた。

Y男は、S男が3つ越しをしている傘と傘の間隔の広い場所ではなく、U子が並べた間隔の狭い場所で、3つ越しに挑戦し成功した。その後、間隔の狭い箇所を増やして続けた。

（Y子とM子の学習）U子を作った間隔の狭い場所で、間隔に対応した、リズムに変化のある連続跳びの練習がY子とM子の間で起こった。

Y子が「間隔に対応して前向きでまたぎ越す」と、M子は「間隔に対応して前向き両足跳び」で同じリズムを作り出す。その後も、Y子の提案した運動に対して、少し運動を変えながらも主にリズムを真似しながら3回の試行があり、M子は4回目でY子の3回目と同じ運動も真似した。

傘を持ってたまま友だちの活動を見ていたR子（ダウン症候群）が突然自分の傘をコースに置いた。Y子はその傘を前からあった傘につけて置き、障害物の面積と、間隔を変えた。

R子の傘で新たに作られた障害物に対してM子は、Y子の運動ではなく、他のコースでA子が試している、「後ろ跳び」で挑戦した。

（T男の学習）T男はS男が行っていた「両足の2つ跳び越し」の刺激を受け、それまで4回も繰り返して練習していた自分のものになった「横向き追い足」を、より大きく跳び上がりながらの運動にした。

S男の「ダイナミックなまたぎ跳び越し」によってさらに「ダイナミックな横向き両足跳び」「弾むような両足横跳び」へと発展させた。その運動を持って他のコースに行き、N子の「両足

跳び」を出現させた。

#### [運動条件をつくりだす]

運動を探求していくうちに障害物を自らつくりかえて、またその状態を確かめての挑戦もあった。

T男、Y男、Y子、U子の○で示した活動である。U子はそれまで課題の学習に参加していなかった（自分の世界での活動）が、急に思い立って障害物を変化させ、自分も参加した。

#### [運動を実施しない生徒の存在]

R子のように運動の実施には参加できていない生徒も、活動を見るうちに自分の持っていた傘を置くことでY子やM子やT男の活動を発展させている。

座りっぱなしのK男も確実に自分の意志で友達の活動に対して動き始めている。

#### [補助者の学習補助]

補助者は生徒の一人と同じように位置し、発見への手がかりになるようなアイデアを少し出したり、図には現れていないが、生徒が出したか弱い動きを真似することでその動きを確実に存在感のあるものにしたたり、「すごい」「上手」とほめることは多く行った。

### (3) 「並べた傘をいろいろに跳び越す」課題を手がかりに自主的に探求された運動

この課題での約5分間に生徒が発見し成功した連続ジャンプはクラス全体で31種類で、以下のよう内容であった。

#### ギャロップ

追い足（ターンタのリズムがある）一横向き、前向き、遠く、高く、速く、速さの変化

またぎ越し一横向き、前向き、高く、遠く（2つ越し、3つ越し）、ダイナミックな、速さの変化

両足一横向き、前向き、後向き、遠く、ダイナミックな、弾むような、速さの変化、リズムを変えて（確実な2回跳びで）

片足一前向き、足首を持って（身体の前で、後ろで）、リズムを変えて

組み合わせ一足5回・両足 片足1回・追い足3回・両足

また、生徒が何種類のジャンプに挑戦したか、どのような活動が行われたかをみると、表6のようにまとめることができる。

生徒一人一人の活動を、①ジャンプの種類、②自主的な練習や工夫、新しいジャンプへの挑戦、③障害物（傘）の置き方に関わる行動（置き換えたり直したり）、④友だちへ発信した（友だちが真似したり、それに刺激されて友だちが活動を発展させた）ジャンプや気持、⑤友だちから受信した（友だちを真似したり、それに刺激されて自分の活動を発展させた）ジャンプや気持ち、⑥指導補助者より取り入れたジャンプに分けてその出現数を記した。単位はジャンプは種類、その他は回数である。K男とR子の欄の○はジャンプではなく、また回数としては数えられないが確かに影響を与え、受けていると思われる行動があったことを示す。

この表から、5分余りの活動時間にK男とR子、U子を除く生徒が5種類以上のジャンプを試み、自分なりの練習や工夫、新しい技への挑戦を行っていたことがわかる。そしてその活動がどの生徒も友だちとの何らかの関わりの中で行われていることも見る事ができる。

表6. [並べた傘をいろいろに跳び越す] での各生徒の活動

	ジャンプの種類	自主的練習や工夫 新しいジャンプへの挑戦	障害物(傘)の置き方に関する行動	友だちへ発信したジャンプや気持	友だちから受信したジャンプや気持	補助者より取り入れたジャンプ
Y男	7	2	1	1	2	
T男	10	2	2	1	2	1
A子	6	3		3		2
H子	5	2		1		1
K男				○	○	
Y子	8	2	1	3	2	
M子	7	2		2	4	
S男	8	2		2	2	
N子	5	1			5	
R子			1	○	○	
U子	1		1	1	1	

## 5. 終わりに

生徒は何よりも自由に動く気分が好きなようであった。リズムカルな音楽にも、ゆっくりとした静かな音楽にも全身でとけ込むように踊る。踊りながら友だちや、指導者に心に向けてゆく。はじめて出会った生徒が、こちらに目を向けてくれたり、出した手を押してくれた時、どんなに大きなジャンプにも負けないほどの心の動きを感じる。「ところが動くからからだ動く」ことを実感する。この楽しい気分の中で生徒は多くの力を見せてくれた。

生徒の内発的な興味と意欲によって外に現れた活動内容には、生徒の発達の現状が内包する広がりや深まりを見ることができた。一時間の学習の、小さな手がかりにでも生徒は今の力を発揮し、新しい力を自分のものにしていった。仲間と関わり合い、場をも取り込んで、新しい運動課題を見つけ、挑戦し、解決していく姿、活動を創造していく姿もみられた。座ったままのK男も自らの意志で次の試技者を見た。見ることで、友だちを発憤させた。自らのからだとかからだの動きを通しての表現であり、イメージを目標にできるダンスの側からの運動探求は、課題を見つけることが生徒の側から自主的に行える機会であったといえる。

生徒のこの可能性をどれだけ把握して評価し、次の目標を立てるのか、生徒の可能性をどれだけ引き出せるかが指導の大きな問題である。

障害児の運動の評価がチェックリストや、並べられた運動項目の通過率でなされることが多いが、どれだけ多くの運動領域が取り上げられても、子ども一人一人をカバーすることはできない。障害別の運動課題を目標として設定し、その獲得に向けて様々な教材教具を準備する指導に加え

て、一つの教材で多くの運動を子どもから引き出す指導、どれだけ発達し次はどこへ発達させるかの評価に加え、個々の子どもの今を認めその個性が生み出す内発的な運動の評価を提案したい。目標とする運動課題を設定しなければ、生徒から出てきた運動はどれも高い評価を受けられるものに違いない。

久保は、体育の授業について、「子どもを、教師からの問に答える存在から、自ら問を立ててそれを解きながら、スポーツや人間やそれを取り巻く世界の真相を探求する存在へと引き上げていく架け橋として位置づくものである」としているが<sup>6)</sup>、障害児体育においてもそのような授業づくりが考えられるべきである。

## 文 献

- 1) 「精神薄弱教育における体育指導の手引」文部省 2版 1990
- 2) マリアンヌ・フロスティック ムーブメント教育—理論と実際— 日本文化科学社 1978
- 3) 小口勝美, 小林芳文, 高山忠雄編 障害児のムーブメント教育—原理と指導の実際— フレーベル館 1981
- 4) 茂木俊彦 障害児の発達と保育 青木教育業書 1982
- 5) 同3)
- 6) 久保健 子どもを主人公にする体育の授業づくり(2)—「問への解答」から「問の設定」へ— 体育科教育 第39巻第3号 P.68 1991

(1993年8月31日受理)