

(2020年3月26日受稿 2020年4月22日受理)

【実践紹介】

「身体操作する面白さ・関わり合う楽しさ・パフォーマンスする喜び」を味わう体育の学び

大宮 ともこ (日本福祉大学)

連絡先 E-mail: tomokoo@n-fukushi.ac.jp

はじめに

私は30年余り、知的障害のある子どもを対象とした神戸大学附属特別支援学校(以下神大附属)で体育実践に取り組み、学校体育研究同志会¹⁾(以下同志会)に所属して、「他の教科にはない体育の教育的意味や価値について」問い続けてきた。知的障害児にとって「身体操作する面白さ・関わり合う楽しさ・パフォーマンスする喜び」に体育の学びの教育的意味や価値があると考えている。そのことを神大附属の実践紹介を通して述べたい。

1. 神戸大学附属特別支援学校の概要

神大附属は、もともと国立の附属校であったので、子どもと教員の定員が決まっている。私が赴任した頃は、各学部3学級編制で、小学部の学級定員7名、中学部7名、高等部10名の合計72名で教員は24名であった。国立の養護学校の定数に変更された現在は、小学部6名、中学部6名、高等部8名の合計60名で教員27名である。比較的小規模で教員は子どもの名前と顔が大体一致し、子どもたちも知っている顔

の中で教育が受けられる。重複学級²⁾は認められていないが、重複障害の子どもも在籍している。しかし教員の加配はないので、条件面では県下の特別支援学校に比べて人的条件が悪い。兵庫県がまだ高等部全入を認めなかったときから高等部教育に取り組み、重度の子どもたちも受け止めてきた。旧教育基本法(1947年制定)を教育目標として、社会適応主義の教育ではなく、人格発達を目指す教育を掲げて取り組んできている。

小学部は低学年・中学年・高学年で、中学部は縦割りで学級編制している。高等部は修学旅行や進路指導の取り組みを意識して3年生だけが学年で、1・2年生は縦割りで学級編制している。体育や音楽は学部全員で取り組み、集団でのダイナミックな取り組みが可能となるようにしている。

2. 体育は何を教える教科なのか

(1) 何をしてよいかのわからない

私は、子どもが自発的に楽しく動き、身体を鍛えるまではいかなくても運動量を確保し、スポーツを教える教科として体育をとらえていた。ところが、初めて取り組んだ中学部の授業

では、生徒たちがどんなことができるのかもわからず、しかも、発達段階に幅のある生徒たちを前に何をしてよいのか全く分からなかった。バレーボールのボールを風船に変えて「風船バレー」に取り組んだが、風船の動きがゆっくり過ぎて待つことかできず、どんどんコートから生徒がいなくなって散々な授業だった。

また、生徒たちが「できること」と「運動量確保」が大事だと強く思っていた。生徒みんなが走る動きならできるからと、途中でくぐったり飛び降りたりする動きを組み入れたサーキットに取り組んだ。周回カードを生徒に渡して走る見通しを持てるようにしたが、しんどくて走りたがらない生徒も少なくなかった。走っていた生徒たちも走る回数が達成できたことに満足している感じだった。私は走ることはしんどいだけで大嫌いだった。そんな私が子どもたちに走る楽しさを伝えられるわけもなかったし、走る楽しさや身体操作³⁾についての理解が必要だったこともわかっていなかった。

(2) 訓練主義的、体力主義的な体育観

「体育科」は、もともと戦争をする国・国民づくりに奉仕させられ、戦後は「体力づくり」や「社会性育成」という〇〇づくりのためにという実用性に存在基盤を据えてきた。それ以降、学習指導要領改訂ごとに若干の文言は変わっているが、体力づくりの根底は変わっていない⁴⁾。

また障害児教育の分野では、それまでの職業教育から、1970年代以降、安価な労働力として障害のある者を就労させることを目指す社会適応主義的な施策へと移行していく。その流れの中で知的障害の養護学校では8時間の立ち仕事に耐えられるようにと体育でも体力づくりが強調されるようになり、それが今でも根強く残っている。

このように、学習指導要領に基づいた国の文教政策として生み出されてきた体育観に私も含め多くの教員が影響を受けている。それを、他校の体育活動の取り組みを見学したり、集団論議をしたりする中でとらえるようになった。さらに、教師の障害への不理解と参加できる取り組みがないことで、子どもが「わかってできる楽しさ」や「自らの能力を仲間の中で発揮する心地よさ」を味わえず、体力づくりが強いられたことで、体育嫌いの子どもが生まれる状況も少なくない。一方で体力主義的、訓練的な取り組みに疑問を持って、何とかしたいと悩んでいる教員も存在することを知った。

(3) 体育の教科内容

① 内容と教材の相対的な区別

私が所属する同志会は1955年にそれまでの軍国主義教育やそのもとでの体育を反省し、民主主義教育とそれにふさわしい体育を目指して結成された。体育教育の目的を「国民運動文化の創造とその主体者形成」とした。人類が生み出し発展させてきた運動・スポーツ文化を受け継ぎ、人間にとってより豊かなものに変革していく主体者となる子どもを育てることを体育の目標にした。そのためにスポーツを批評する力や変革していく学力（文化的認識）を育む教材や授業づくりも進めようとしてきた⁵⁾。

例えば、理科では「てこの原理」という教科内容を教えるのに「天秤」という教材で教えるように、内容と教材は区別されている。体育では「バレーボール」を題材にした場合「パスやレシーブができる」「ルールがわかる」というような目標が設定されることが多い。そこでは「バレーボールの面白さは何なのか」「ルールは何のために誰が決めるのか」など、教科内容についてまで教えられることは少ないのではないだろうか。少なくとも私は教わらなかった。

さて、教科内容を意識すると実践がどのように変わるのだろうか、次に述べてみたい。

②目から鱗の「走る楽しさ」の追求

走る楽しさは「リズムとスピードコントロールすること」にあるというとらえ方を同志会で学んで、リズムを生み出すコースの設定をして取り組む走教材を見たときは、目から鱗が落ちた。それまでは、速く走るだけに価値を求めていたが、リズムとスピードコントロールする楽しさにあるととらえると、走る事が嫌いな私にもコースを工夫すれば教材化できると考えることができた。また、走りの身体操作の鍵となるのがストライドとピッチ、そして手の振りにあることもわかったことで、生徒たちの走りの見方が変化した。設定したコースが子どもたちにふさわしいリズムとスピードコントロールを作り出すものになっているのか、そのために教具をどのように配置するのがよいのか、吟味して修正したり、発展させたりして取り組んだ。

小学部での「ぐるぐる走」、高等部での「8の字走」⁶⁾の取り組みは、子どもたちが「リズムとスピードコントロール」を楽しめるコースを吟味し設定したことで、子どもたちのストライドが伸びたり、ピッチが速くなって走りが速くなる子どもが多かった。何より子どもが面白そうだと思って、リズムとスピードの変化を楽しんで自ら何度も取り組む姿が見られたことが、大きな変化であった。

また、走るリズムとスピードコントロールには、一緒に走る人が大きく影響することもわかった。スピード感を視覚的に感じ取ってついでこうとしたり、足の運びをとらえたりすることで、身体操作が変化するからだろう。それゆえ、子どもの走力やコースの理解、さらに競争したいと思っているのかなどを考慮してグループを編成した。

競争して速く走るということを目指した徒競走は、走る前から順位が予想でき、だから勝敗がわかる子どもには楽しくはない。「8の字走」の取り組みの最初の頃は、1位にしか価値がないと思っていて、負けると次の日の取り組みを休む生徒が何人もいた。しかし、リズムとスピードコントロールのポイントを伝えて取り組むうちに、変化が見られるようになった。スピードを上げる場所を考えてカーブを大回りしないように走りをイメージして臨んだり、200mという手ごたえのある少し長い距離に、走り終えた充実感からお互いに頑張りを共有したりする姿も見られるようになった⁷⁾。勝つことだけに価値を見出すのではなく、競争することを教育的に組織しつつ、多面的な価値に気づくような取り組みにすることが大切であるとわかった。

③そして球技の競い合う楽しさを伝えたい。

私は学生時代にバレーボールに熱中していた。味方と共同してボールを繋いで、相手チームとの駆け引きややりとりする面白さに夢中になった。高等部の生徒たちにも相手がいるからこそその面白さを味わえるような取り組みをしたいと思っていたが、どんなスポーツを選べばよいのかわからなかった。

「スポーツの楽しさを薄めて簡単にして指導するのではなく、楽しさの本質を失わないように子どもたちの実態に合わせて教材化することが大事である」と同志会では言われたが、当時の私には「楽しさの本質」と言われてもわからなかった。前述の「風船バレー」では操作が簡単にできるからと風船にしたことで、逆に生徒たちにはバレーボールの「ラリーの面白さ」を感じられないものになってしまったことがよい例である。

1990年代に入って同志会は「教科内容」に

ついて重点的に研究していて、スポーツに内包される「作戦や戦術」「勝敗」などを教える具体的な実践について論議を深めていた。「作戦や戦術」「勝敗」という内容にスポーツの面白さがあり、その内容を掘り下げて教材を作り出していくことで、スポーツの本質的な面白さを生徒たちに伝えることができるかもしれないと考えた。今までは、「できる」ことを探して動きを教材化しようとした。そうではなく、生徒たちが「作戦を考えるために」「勝ち負けということをとらえるために」、やりとりができる操作のあるスポーツを教材化しようとするようになった。そのためにも「勝ち負け」をどのように生徒が「わかっていくのか」など、生徒の「わかること」に意識を向けていくようになった。

3. 教科内容を意識した体育の学び：神大附属での経験から

(1) 高等部の体育

高等部の生徒たちは、家庭では身体を動かしたり、スポーツしたりする経験も少なく、動かなくなってくる時期である。しかし、自己意識を高め、手ごたえや達成感の持てる自分の存在価値や誇らし気な自分を見出す活動であれば、青年期らしく爆発的なエネルギーを出す。そのため、自分に気づき、自分を膨らませていく取り組みが求められる。

(2) 引き合うから面白い「三方棒引き」

①「オーエスオーエス」

運動会の定番種目の『綱引き』は引き合うだけなのに、引く方も応援する方も熱くなる。掛け声で息を合わせて引く体感と相手との綱を介したやりとりが醍醐味であり、高等部の生徒たちの青年期らしいエネルギーを引き出す。引く

動きは足裏で重心を感じ取りながら、バランスをとって、地面を踏みしめて姿勢制御しながら動く全身運動であり、持続的意思が求められ自制心も必要である。

一方で後ろに引きながら動くのは難しく、一列に並んで前の人が自分の方に向かって動いてくるのは怖さが伴うし、直接引き合う相手が見えない。引く-引かれる関係を理解するのが難しい生徒にとっては、自分が力を入れて引っ張っている結果がとらえにくく、手や足にかかる相手からの加重に耐えて引き合う意味を見い出せず、綱から離れてしまう生徒もいるだろう。

②「三方棒引き」の面白さ

以上のことを踏まえて、わかりやすく、一人ひとりが棒を持って引くようにし、棒に結んだ縄を自転車の車輪に結びつけた。3クラスが3方向で引き合い、互いの顔が見えることで、誰と取り組んでいるのかとらえられる。自分からいつでも棒を手放せる自由もある。段ボール箱の上にハットを積んだ目標物を後方に置き、それを倒したクラスが勝ちとした。各クラスから1人、2人、3人と引く人数と相手を変えて取り組み、最後はクラス対抗10人引きの30人全員で取り組む(図1参照)。

また、互いの頑張りを認め合いクラス集団の高まりを作り出し、一人ひとりの頑張りが生かされるように、順次点数が加算されて合計点で競うゲームとした。

特に全員引きでは、10人が広がると力が分散してしまい、ハットを倒せない。だから両端が広がらないようにハット方向に意識して引く生徒を配置することや途中で抜けたくなる生徒や友だち関係にも配慮した並び方が大事となる。

各クラスでは、担任が軸になりながら、ルー

ルを理解し勝敗を意識できる発達年齢が4歳を超えている生徒たちを中心に、どうすれば勝てるのか作戦会議が始まった。ハットを倒す人、棒を持つ並び方や掛け声など、具体的な作戦が鍵となる。練習ごとに一喜一憂し相談しては作戦を練り直し、運動会に向けて各クラスで盛り上がっていった。

③縄を介したやり取りの楽しさ

a) 「一人引きゲーム」

順子（以下本稿でとりあげる生徒はすべて仮名）さんはてんかんがあり1歳半頃の発達段階で、場面の切り替えて駄々をこねるように寝転がっている姿がよく見られた。尚さんは発達年齢2～3歳頃のダウン症の生徒で、控えめでいつも友だちに偉そうに言われるが、しっかり意思表示し周りもよく見ている。俊くんはてんかんがあり左手にはマヒがある。パワフルで時には乱暴にふるまう学校一のやんちゃな生徒で、発達年齢は3歳頃である。この3人を一人引きゲームにエントリーした。

3人とも人が好きで周りからの関わりを受け止めるものの、自分の好きなことができないと、自分の思いが否定されたことに怒ってしまいやりとりが難しいことも少なくはない。日常的には女子2人は俊くんが怖くて寄り付かない、そんな関係であった。

しかし、三方棒引きでは縄と棒が作り出す空間が十分にあるので、関わりを持つことができる。後ろに引きながらハットを倒す目的をわかって動いていたのは俊くんだけであったが、順子さんと尚さんは、ハットを倒すということより、相手から伝わる縄の揺れを感じて、それに合わせて身体を横に向けて引く動きを楽しんでいる。我慢できなくなった俊くんは棒を手放し足でハットを倒した。これらの様子からは、3人とも「勝ち-負け」を意識していることは

感じ取れないが、それぞれの段階のわかり方や身体操作の調整の有り様をよく表している。

b) 「二人引きゲーム」

目的の意識化が持続しにくい自閉症の生徒は目的意識を明確に持って引き続けることが可能な生徒とペアにした。自閉症の生徒たちは面と向かって対峙するのは好きではないが、縄と棒が作り出す空間があることと、ペアがいることで安心して取り組んでいた。ペアの動きに誘導されて、気持ちをつないで引き続けたり、一緒に引きずられていたり、友だちと一緒に動きを作り出す満足気な姿が見られた。

c) 「クラス対抗十人引きゲーム」

運動会当日は、なかなかハットを倒すクラスはなく、少し時間が経つと耐え切れず棒を手放して走って休憩しに行く生徒もいたが、残った生徒はみんな必死である。時には引きずられ、それに抗して踏ん張ることを繰り返すやり取りが、感情や気持ちの調整を生み出していた。相手がいるからこそ力を出し、クラスの友だちが一緒だから引くのである（図1参照⁸⁾）。

ふと見ると、生徒たちの後ろで応援していたお母さんたちがカメラ片手に我が子を引っ張ったり、一緒に棒を持って引いたりして、いつの間にか参加し一体化している。スポーツの面白さが引き出した姿だった。

生徒一人ひとりの手ごたえとなるような相手を選んだことも、それぞれが「わかってできる力」を発揮することに繋がった。踏ん張って引き合うには、粘り強く自制心を働かせて引っ張り続けなければならない。したがって、目的意識を達成するために身体と心を調整する力がどのように育まれているのかを読み取ることが可能である。こうした三方棒引きの取り組みで「縄を介したやりとりの面白さ」への気づきが、次の「ポンポンホッケー」の取り組みへとつながっていく。

(3) やりとりと道具操作が楽しい「ポンポンホッケー」

常にエネルギーを出して動く中学部とは違って、高等部の生徒は、自分にとって意味や価値を見出す取り組みに爆発的なエネルギーを出す印象がある。集団を成長発達させるには、スポーツの面白さである「勝敗」が鍵を握ると考えた。「勝ち負け」がわからない生徒も多い

が、「取る－取られる」という対立する自分と相手の意図の違いに気づき、自己調整しながらやりとりする力を発揮することが、高等部の生徒には手ごたえになる。

①わかりやすいシンプルな場の設定

ボールゲームには、攻守が入れ替わる野球型、ネットを挟んで攻防するネット型、相手コートに侵入するゴール型があるといわれる⁹⁾。その

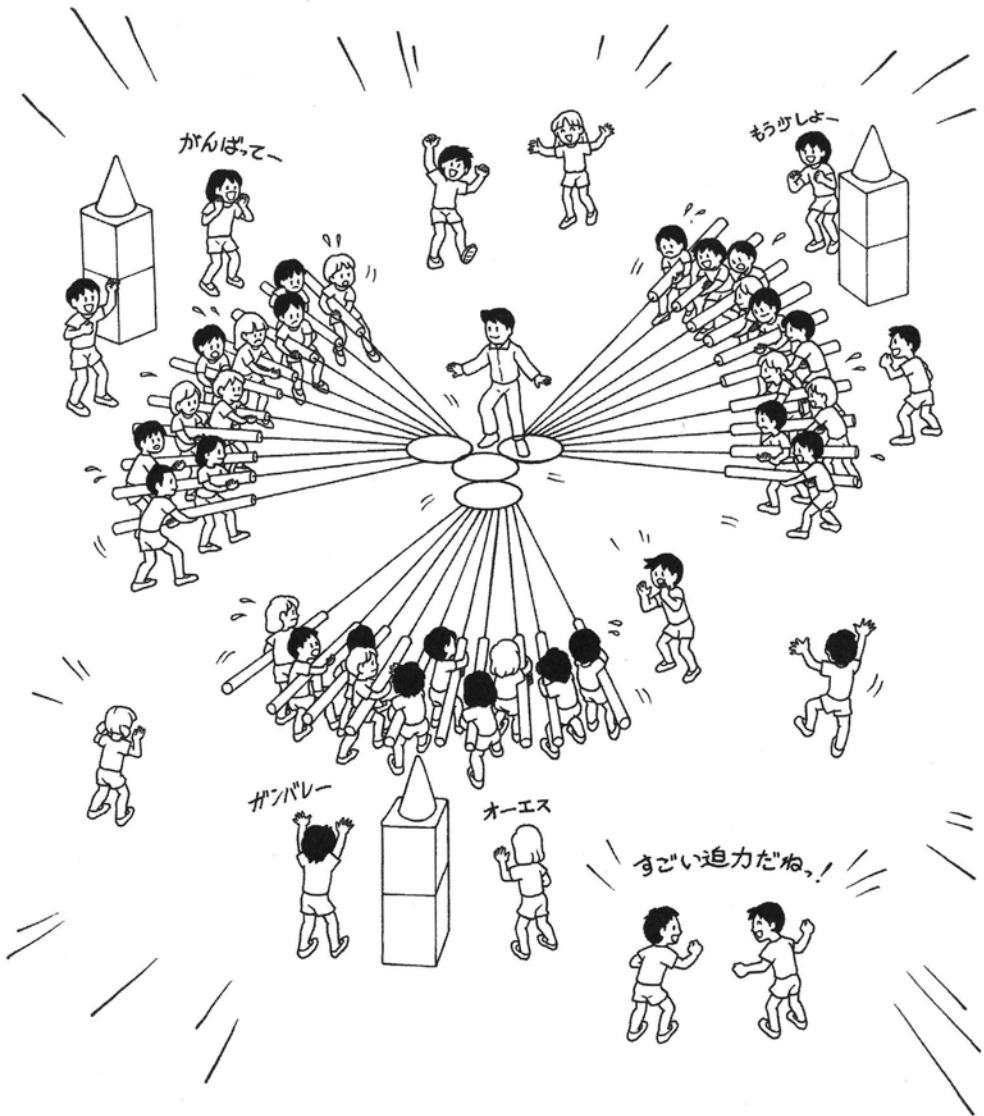


図1 クラス対抗十人引き 大宮（2009）

中で取り合いができ直接相手と関わり合える攻防入り乱れるゴール型のボールゲームを選んだ。

ボールゲームの一番の醍醐味は最終局面のシュートにある。ところがこの醍醐味は得意な子が味わっていることが多い。そのため「シュート局面」を教材化して、どの子にもシュートの楽しさを味わえるドリブルシュートゲーム(図2参照)を基本のゲームとした。ドリブルシュートゲームは、発達に幅のあるクラス集団でも取り組めることに意味がある。

動きの出発点はバックのあるところで終点はゴールである。たくさんのバックを用意しているので、誰もが何度も「行ったり来たり」シュートすることができる。発達的には、1歳半の認識発達の段階を超えていれば、目的的な活動がわかり、行って帰ってくることも可能だからである。それ以前の段階の子どもも、目的が途切れないようにゴール側から呼ぶようにすることで取り組みが可能になる。そして、このシンプルな場を豊かにするのは、やり取りの楽しさを伝え、新しい動きを引き出すディフェンス役の教員(チリトリマン)の動きである。例えば、チリトリマンが横移動する場所を生徒たち寄りからゴール寄りに変えるだけでも、生徒のシュートまでの動きが変化する。動きがゆっ

くりで取り合うことへの意識を持ちにくい生徒には、威圧感を与えないように身体をかがめて、前に立って進行を阻むと生徒は避ける動きをする。また、生徒の取り合いへの意識や粘り強さに合わせて、激しく取り合ったり、バックを引きずってゆっくり移動したり、生徒たちがあきらめないぐらいの手ごたえとなるように調整して、生徒たちの動きを引き出す。さらに、最後のバックでは積極的にバックを奪って、生徒同士がパスをし合う動きを作り出すように導く。このようにチリトリマンが動きで生徒と楽しみ、感情交流しながらコミュニケーションを繰り返す。そんな中で生徒がシュートする目的意識を持ち続け、場の理解を進めながら、動きの緩急を生み出す。さらにディフェンスへの理解を進めながら、相手に対する構えを作り出すことも可能になる。

②ポンポンホッケーの魅力

ホッケーは、投げる・受ける・打つ等という動きではなく、歩く・走るというゴールまでの移動が中心で、全員が可能である。カラフルなポンポンのついた直径30センチもあるユニークなポンポンバックは、地上でやり取りをするのに、転がりすぎず、追視がしやすく、気持ちが途切れにくい。直接バックを奪い合うという



図2 ドリブルシュートゲーム 大宮(2009)

エキサイティングな楽しさは、青年期の誇りや自尊心をくすぐり、生徒によっては「敵」という相手だけではなく「味方」の存在もとらえるだろう。

また、T字ぼうきをスティックとし、その道具操作が生徒たちの手ごたえとなり、新しい身体操作を引き出し、自分が動き的主人公になる。数認識の難しい生徒もゴールにポンポンがたまっていくので、自分の活動の結果が、ゴールにたまったポンポンの「多-少」の感覚として、量で視覚的にとらえることが可能である。

また二階建てのゴールの上に入ったシュートは、下の10個分に相当するというルールなので、この10点シュートが「勝敗」の鍵となり、その技術の習得が、クラスの課題となってゲームの面白さを引き出す(図3参照)。

三方棒引きと同じように、クラス対抗で三方向にゴールをおいて、それぞれの課題に合わせて1対1対1や2対2対2のゲームに取り組む。クラス対抗で合計点で競い合うので、クラス一人ひとりの頑張りが生かされ、クラス集団づくりにも結びつくものとなる。

③熱き青春ドラマ

a) 「新しい技」の誕生

3組は、高等部3年生だけの集団で、運動・認識発達力をみると、勝利できるはずなのに、10点シュートが入らなくて負けてばかりいる。7歳頃の発達段階にあるリーダー的な恵里さんが「やっぱ10点シュートを入れな勝たれへん。練習せな」とみんなを練習に誘う。クラスの大半が練習に参加しているのに、自信家の村さんは参加しない。誰よりも勝ちたい気持ちが強いのに、手首の返しがうまくできないことを認めるのは彼のプライドが許さない。練習しても敗北、という悔しい経験の連続に「練習しても無駄や無駄や」と言いだした村さんに

「練習もせんといて何よ」と恵里さんたちが怒る。それでも朝に、昼に、帰る前に練習を継続した3組に触発されて、1、2組も練習を始めた。

そんなときに紗智さんが「新しい技」を生み出した。ポンポンパックを裏返し、床とパックの間にT字ぼうきを入れてすくい上げるようにすると、パックはふわっと浮いてゴールの上に入る。名付けて「金魚すくい方式」である。この技が広がり、10点シュートが入る生徒が続出した。すると、村さんも自分にもできると思ったのか、練習に参加し始めた。勝利の女神が3組に微笑みかけた。

b) 仲間を認めるには充実感が不可欠

格くんは自閉症で、操作は器用なのだが気持ち切れてしまい、恵里さんたちから注意されることも多い。しかし、みんなの10点シュートを見ていたのだろう。手首を返して華麗に決めている。3組がやっと勝利を手に入れた。「すごい、格くんのおかげで勝てたわ」と恵里さんたちの友だちを評価する姿から、互いの頑張りを認め合う集団に育ってきたと感じ取れた。

一人ひとりが自分の能力を発揮し、シュートする楽しさや充実感を積み上げ、10点シュートを決める新しい技を共有したことで充実感が膨らんだのだろう。個々の充実がない中では集団の高まりは作り出せないことがよくわかった。

c) 「敵」を感じる順子さんの流し目

1歳半頃の発達段階にある順子さんは、場面の切り替えで駄々をこねる姿がよく見られたが、ドリブルシュートゲームではすごいスピードで何度もゴールまで往復し、たくさんのパックをシュートしていた。「行って帰る」動きがわかり、道具操作が面白い。自らの発達要求¹⁰⁾にぴったり合っていると云わんばかりに、両手を挙げて喜ぶなど、みんなと一緒に取り組んで

いる充実感を身体全体で表現していた。順子さんの姿は、発達要求に見合う手ごたえと達成感のある取り組みを求めていることを伝えている。

しかし、三方向の対戦ゲーム1対1対1（図3参照）では順子さんの動きはびたりと止まった。三方向でも行って帰るといった基本は変わらないのに、ドリブルシュートゲームとは違って、みんなが放射線状になって動くので、どのように動いてよいかわからなくなり、自分のゴールをとらえることができなかった。ほかの生徒が自分の前のパックを持っていくと、ぴょんぴょん跳ねて怒っている。「敵」という言葉で理解しているわけではないが、パックを取ることができないという「負け」に似た悔しい感情を抱いていたのだろう¹¹⁾。

③相手がいて「勝敗」があることが鍵

順子さんの姿は、「勝敗」を認識することは難しくても、「敵」という相手とパックを「取る-取られる」関係から生み出される感情を抱くことが、勝ち負けをとらえることに結び付くと示唆してくれる。

4歳頃の発達段階以降の生徒たちは、競い合い、奪い合う相手がそこにいて、「勝敗」があるから、熱くなる。彼らがシュートする目的を

共有する味方について理解を進めるのに、三方向の2対2対2のゲームはととても大事で、一緒に取り組むペアを固定した。動きにイメージを持ってパスを出し合うことは難しいが、一つずつパックを入れて取り合うような設定をすると、パスが生まれて、シュートに結び付くこともあり、味方としてより認め合う関係になる。敵対する相手がいることで、目的を共有するペアの存在は、シュートをめぐって喜びや悔しさ等の感情を共有できる関係を育む。「敵」と「味方」という体育でしか学べない相手の存在は大きな教育的価値を生み出すのである。

(4) 1対1対戦の取り合う手ごたえと達成感

①シンプルな場だから新たな価値

前述した取り組みの中で、参加できなくなった生徒が2人いた。情緒障害の大ちゃんと自閉症の和くんである。そこで場を整理しシンプルな設定にした。ゴールは2つ、パックは3つ、そして私とあなただけで取り組む1対1の対戦とした。この対戦は格闘技のようで、とてもプレッシャーがかかり緊張を伴うが、生徒たちは今まで手ごたえと達成感を積み上げてきたので、耐えうると判断した。それは負けるかもしれない相手を選んで挑戦する生徒の姿が示してくれた。



図3 三方向の対戦ゲーム：1対1対1 大宮（2009）

バックに食らいついて体育館中を必死で走り回ったり、ゴール前で構えて待っていたり、バックを2人で押さえて拮抗して動かなくなったりして、ゲーム様相は生徒たちの発達状況によって違いが見られた。バックをキープしつつ、相手にお尻を向けながら、くるっと回転してバックを華麗にシュートするなど、生徒のスティック操作も上手くなっている。

また、自分の出番まで待つ時間もあるのに、目の前で展開されるゲームが面白くて、シュートが入ると歓声を上げ、外れるとため息を漏らすなど感情を共有し、臨場感を味わいながら見ることを楽しむようになった。

②自閉症の生徒にもやり取りの楽しさを

a) 和くんの華麗なシュート

場をシンプルに整理したことで、今まで参加しようとしなかった2人もフロアに出てきて取り組んだ。和くんは嫌なときはその場から走って出ていくことが多いので、嫌ではないことがわかった。

担任の目の届かないときに自転車に乗って学校から脱走するなど、和くんは自分のしたいことを勝手に実行してしまう。4歳頃の発達段階にあり、自らの要求を土台に相手の意図と自分の意図をすり合わせ、調整する力を豊かに広げ

ることが彼の教育課題であるにとらえていた。その上で、体育では相手とのやり取りを楽しんでルールをとらえて、自制心を働かせて取り組んでいくことを課題とした。

二方向の対戦ゲーム1対1(図4参照)では初め私と取り組んだが、追いかっこ遊び等、本人の要求を受け止め実現してくれる人だととらえているからか、取り合いにならなかった。そこで、敵対する関係がとらえやすい男の先生に代わり、私は味方として寄り添って動いた。

和くんは嬉しそうに出てきて取り組んだ。相手にバックを奪われると男の先生の顔を笑いながら見て、次に「どうしよう」という感じで私の顔を見る。「和くん取って」という私の言葉かけにバックを奪ってシュートしたが、粗雑にシュートしたので、まだゴールに入りきっていない。ゴールにひらひらしたロープを張って、シュートが入り切ったことをとらえられるようにしていた。そのこともあって、本人は終わったと思って座席に戻ろうとしたが、「最後まで」という私の声かけに戻ってきて入れ切った。自分勝手ではなくルールを受け止めて調整して取り組むことも伝えなかった。

次は生徒同士が取り合いをできるように、速くは動かない直径1メートルもある大きなバックである。そのバックを出すと彼はバックの動



図4 二方向の対戦ゲーム:1対1 大宮(2009)

きが面白くて飛び跳ねて喜び、座布団に座るようにバックの上に乗ったので、みんなで大笑い。対する教員が和くんを乗せたままバックを押したので、彼は受け止めてもらって満足したのか立ち上がり、ゲームを再開して教員が素早くシュートした。

最後は審判の教員からバックを自分で取って、すぐにゲームをしようとした。相手にバックを取られたものの、自ら取り返して素早くシュートした。

速く入れないと相手にバックを取られてしまうこと、取る－取られる動きの関係もとらえることができたのである。わかったから動きが生まれる。できるためには、わかることが不可欠なのだ和くんから教わった。

b) 洋子さんのフェイント

4歳頃の発達段階を超える自閉症の洋子さんは、いつも追いかけてこややり取り遊びをするなど、関わりを豊かに楽しむ生徒である。私と遊ぶときは違って、対戦時の洋子さんは視線を絶対に合わせることなく、わざと動く方向と違う方を見て動く。取る－取られる関係もよくわかって、バックを奪うと素早くシュートするなど、相手との駆け引きで、動きのリズムやスピードも変化させていた。

大きなバックの取り合いでは、フェイントでわざわざ自分のゴールではない方向にスティックでバックを運びながら動き、切り替えて素早く自分のゴールにシュートをした。彼女は日頃の追いかけて遊びでも、教師との間合いを考えて、動きのスピードの緩急や間の取り方、わざと嘘をついて楽しいやりとりを作り出そうとした。このような関わり遊びで蓄えた力が、「取る－取られる」関係を理解したフェイントの動きを引き出したのだろう。

和くんは私とは対戦できないが、洋子さんは

私の方が安心して自分の考える通りに動けた。「取る－取られる」関係や動きの理解を進めるには、「誰と取り合うのか」で、相手への理解と動きが大きく変わるので、丁寧に人選する必要がある。

(5) ぐるぐるポンポンホッケー

上述のように「ポンポンホッケー」はやり取りの面白さを高等部で伝えるために作り出したものであるが、同志会の仲間が県立の特別支援学校の小学部で実践した。小学部2年生から4年生まで多動傾向の自閉症を併せ持つ子どもが18名、肢体不自由を併せ持つ児童2名、発達年齢が7か月から5歳前後の児童20名で取り組んだ。体育の時間になると体育館に入れなかったり、教師や友だちによくかみついたりする子どもも数名いた。しかし、浮き輪シュート（後述）に取り組んでから、楽しいことを期待してか、体育館に来るようになった。

ポンポンバックは、給食の牛乳パックを組み合わせて作り、パウチテープを滑りやすいように底に張り付け、上にはポンポンを付けた。少し小さめの四角いバックで可愛らしい。スティックは100円ショップで売られている風呂掃除用の持ち手の短いコンパクトなデッキブラシである。デッキブラシをバックに置くと、進む方向が示唆され、運転手気分で自分が動く主人公になる。行ったり来たりでゴールにシュートするよりも、周回する動きを嬉々として楽しんでいった。それは一方向で集団の渦をとらえやすく、その渦に加わって自由に自分なりに気持ちよく動いて楽しむ小学部らしい姿であった。シュートする目的意識を持って上手く操作して動くことにエネルギーを発揮する高等部の楽しみ方と違って、一方で、小学部と高等部では生活年齢や発達状況も大きく違うけれども、道具操作を楽しむ発達要求は同じであるという

発見もあった。

4. 神大附属の『伝統教材』の教育的価値

神大附属には『伝統教材』がある。前述した「ポンポンホッケー」「浮き輪シュート」「8の字走」「長縄ダンス」などがそれに当たる。対象の子どもを変えて繰り返し実践に取り組むなかで、常に新しい気付きがあり、教材解釈と子ども理解が深まり、『伝統教材』と言えるものになった。ここでは「浮き輪シュート」と「長縄ダンス」を取り上げたい。

(1) 浮き輪を介したやり取りが魅力の「浮き輪シュート」

神大附属の同僚が小学部の子どもたちと生み出した教材である。認識が高くて過敏さがあり、冷たいボールのぶつぶつの感覚が嫌で持てない子どもがいて考え出された、浮き輪をボールにシュートするというわかりやすいゲームである（図5参照）。

浮き輪は穴が開いていて持ちやすく、触れる

感触も柔らかく、あたっても痛くないので怖くない。子どもたちにとってはカラフルで遊びたくなる魅力的な教具である。

スタート地点で「マイ浮き輪」を持ち、ゴールに当たるボールに浮き輪を入れてシュートする。ドリブルシュートゲームと同じような場の設定であるが、子どもたちはシュートし終わると気持ちが途切れてしまうので、ボールまでの距離を長くして「行く」方向だけの取り組みにした。

浮き輪の穴に手を入れて、引き合うやり取りの面白さをたっぷり味わえるように途中で教師が邪魔をする。高等部のポンポンホッケーとは違って、ディフェンスというよりは、やり取り遊びを楽しめるようにする役割がある。

浮き輪に腕を通すと、腕と一緒に浮き輪も動き、ボールと違って意識しなくても落ちないし、自覚的に操作しなくてすむのが、小学部の子どもたちにはとても良い。その浮き輪の穴に手を入れて引っ張り合うのが新たな楽しさを生み出す。はじめは引っぱられると浮き輪を離してしまう子どもも、「うんとこしょ、どっこい



図5 浮き輪シュートゲーム 大宮（2009）

しょ」の教師の掛け声に合わせて引き合うことが面白くなって離さなくなる。教師が引っ張りながらぐるぐると回してくれるのが嬉しくて、何度も要求する子どももいる。話し言葉がない段階の子どもたちも、ボールに入れに行こうとしているのに、途中で引っ張られて、初めは何をするんだというような怒った顔つきで余裕がないが、徐々に変化してくる。変化を生み出すのは、教師がそれぞれの子どもに合わせて、楽しい関わり遊びをその都度作り出すからである。

① 中学部ではボールゲームらしくない？

中学部の演技に浮き輪シュートをしようと学部で提案すると「中学部のボールゲームらしくない」という意見が出された。ボールゲームの「競い合い取り合う」楽しさより、一般的なスポーツの「形」が重要であるととらえていたことから出た意見であろう。ボールゲームの要素や楽しさが味わえる教材であることも伝えて、

中学部の浮き輪シュートデビューとなった。

中学部では浮き輪も大きくした。浮き輪を取られないように利き腕で抱えて、ディフェンスに対して斜めに構え、フェイントも入れてディフェンスをかわす必要がある。迫力とスピード感あふれるシュートが多々見られた。難しいボール操作が要らない分、相手とのやり取りに集中でき、ボールゲームの楽しさがたっぷり味わえる。生徒のやり取りの楽しみ方もいろいろで見ていると飽きることはない。

ルールがわかり引き合うことの意味を理解している生徒も多く、相手を意識した浮き輪操作も見られた。引き合っているときに相手に手を放させるような浮き輪を捻じる技も生まれた。

三方向の浮き輪の取り合いゲーム（図6参照）では、3つのボールの中央に置かれたたぐさんの浮き輪の山を見るだけでもワクワクする。絶対に何回かシュートができるという保証付きである。浮き輪がなくなると、浮き輪が投げ込まれて取り合いになる。一番と二番目に駆



図6 三方向の浮き輪の取り合いゲーム 大宮（2009）

け付けた生徒が引き合い、三番目の生徒が加わり、浮き輪を3人で引っ張り合い、力比べに入る。遅れても参加できるところが良い。中学部時期らしいパワーと迫力である。自分の力を知ることができる相手との出会いでもある。ゲームの前半はボールゲームの面白さで、途中からはレスリング風な関わりになるゲームは他に類を見ない。

このようにして中学部のボールゲーム教材として浮き輪シュートをみんなが認めることになった。

ポンポンホッケーとは違って、浮き輪そのものを引っ張り合うので、相手から取り返すという動きはなくても良い。そのため、「取る－取られる」関係の理解が難しい段階の自閉症の生徒にも、「勝ち－負け」につながる取り組みが可能となる。自閉症の達也くんは3年かかって取り合いの面白さがわかっていき、浮き輪シュートゲームを主体的に楽しんで取り組むようになった。

②動きが広がる浮き輪遊び

中学部の準備運動では、浮き輪を背中でキャッチしたり、足でぐるぐる回したりするなど、浮き輪を手がかりに動きを広げて自分の身体と対話することを大事にしてきた。自閉症の真央さんは、寝転がって両足を挙げ、足で浮き輪をくるくると回す難しい動きに心惹かれて、調整を繰り返して動きを披露してくれた。おとなが思いもつかない身体操作や動きが、教材で遊ぶ中から出てくることもあり、紹介したり、みんなで取り組んだりして、パフォーマンスすることを促すようにしたい。

小学部の子どもたちは、浮き輪に入って両手で浮き輪を持ってぐるぐる走ることが大好きである。同じ場所で回転したり、浮き輪を手でくるくる回したり、動きの楽しさを広げる浮き輪

遊び等の取り組みを小学部ではたっぷりと取り入れたい。

(2) ペアで踊るから楽しい長縄ダンス

①中学部という時期の取り組み

中学部生は、小学部と高等部の間にあり、おとなとの関係を友だち関係に広げながら「自己表現」や「わかること」を広げ、自分の感じ方や考え方などを知り、自分自身を感じ取っていく時期である。とはいえ、不確かな自分に不安も抱き、友だちとの関わり方もわからず、失敗することも嫌なので、無関心で関わりたくないように見えることもある。しかし本当は人と関わりたい要求をより膨らませる時期ではないだろうか。

一方で、おとなの価値観に左右され、時にはおとなをてこずらせてしまうような混乱ぶりも見せる。おとなの価値観を押し付けるのではなく、本人が本当はどうしたいのか、何に意識が向いているのかなど聞き取りながら、おとなの思いと繋がる場所を一緒に探るようにして合意・了解を作り出していくおとなの有り様がより求められる¹²⁾。

また、生徒たちの友だち関係に、上下関係、服従関係、競争の関係が入り込んでいて、そんな中で友だちのとらえも固定しがちである。対等平等の関係が育まれる多面的なとらえができる取り組みが求められる。

②あなたと踊る楽しさ

長縄二人ダンスは、ペアになって長縄を持って音楽に合わせて踊る。中学部の生徒には好きな友だちを自ら選ぶことに大きな意味や価値が生まれる。だから「誰と踊るのか」が重要で、やり取りが上手いかわからないこともあるが、それぞれの要求が実現されるように、教員が間に入りながら時間がかかっても丁寧にペア選びをし

た。

長縄は10メートルあり、縄を振ると、その波形が見事に伝わる軽すぎず、適度な重みがあり、操作がしやすい木製の持ち手のある4色の縄を使っている。縄を振ったり回したり、場所を入れ替わったりして、「自分とあなたとの世界」を作り出していく。長縄から伝わる相手からの揺れが手から伝わり、手ごたえを感じ離せなくなる。

終わりがとらえやすくドラマチックなバレエ曲が、生徒たちの気持ちと動きの高揚を作り出す。クライマックスではジャンプして両手を挙げて表現するなど、2人の世界をたっぷり楽しむ姿が見られた。このように、表現技術を高めるといよりは、友だちと一緒にのびのび動くことを大事にし「人とつながりたい」という要求を実現できる取り組みである。

③多面的評価ができる教材

自閉症の直樹くんは安心できる教師とペアで、大きく脚を開いてダイナミックにジャンプしながら、左右交互に曲に合わせてリズムカルに踊る。ユニークで真似ができない表現に、みんなから一目置かれている。

「できるーできない」ではなく、「ダイナミックでリズムカルな動きである」「動きがシンクロしていて息があっている」「踊る位置が入れ替わって表現の広がりがある」など、多面的な評価ができる取り組みである。だから、教師の多面的な豊かな内容を含んだ評価が重要となる。

(3) 同じ教材でも『ねらい』違いで大違い

ある学校で「ポンポンホッケー」に取り組んだ映像を見せてもらった。

シュートする位置は決められていて、自閉症の生徒たちが、耳を抑えながら嫌そうにシュー

トを入れていた。シュートをするという目的はとらえる生徒たちで、耳を抑えて片手でパックを運びながら短い直線距離を移動するのは余裕で、だからといってスピードを上げるわけでもない。生徒たちは何が面白いのか意味を見い出せないのだろう。ぐるぐる回ってパックを運ぶなど自由に動くだけでも操作を楽しみ、動きにスピード感が出たりする。教師がディフェンス役で入るだけで、相手を意識することになり、動きが違ってくるとし、ディフェンスとのやりとりを通して、シュートするのに適した位置を生徒自らがみつけるようになるだろう。シュートする楽しさやスポーツのやりとりの面白さではなく、「シュートを一人で入れることができる」ことがねらいになっていた。

同じ教材でも『ねらい』が違おうと全く楽しさがなくなってしまうことを実感した。

4. 知的障害児にとっての体育の学びの教育的意味と価値

以上述べてきた体育の取り組みを踏まえて、その教育的意味や価値について述べたい。

(1) 自分の身体への肯定感や信頼感を育む課題

自分の身体操作ほどイメージしにくいものはない。知的障害の子どもたちは、ホディーイメージの持ちにくさもあり、わからないことで、自分の身体を肯定的に受けとめていないことも多い。

動いた後で身体が解放されて気持ち良さを感じたり、好きな動きや身体操作を心地良く受け止めたり、体感を通してとらえていくことが大事で、「快」の体感を積み上げていくことで身体の肯定観を育むだろう。一方、自閉症の子どもの中には、感覚が過敏で冷たいボールが持てなかったり、体育の取り組み時の音楽の音を嫌

がったりする子もいる。その感覚は尊重されるべきで、嫌がることを強制されないようにしなければならない。

(2) 身体操作を「わかってできる」ようになっていく手ごたえと達成感の意味

身体操作は自分の身体と対話し、気持ちと身体の自己調整を必要とする。知的障害のある子どもは、同じ動きを繰り返すことも多く、どのように自己調整するのかわからないことで、新しい動きを作り出すことに苦手意識のある子どももいる。しかし「操作を楽しみたい。うまくなりたい」という思いは、人間の持つ発達要求であり、新しい動きには新たな身体操作を求められるが、新しい身体感覚を味わえる。

例えば初めて出会うポンポンホッケーのスティック操作は、自分と向き合い何度も調整し、繰り返すうちに今までできなかった調整ができる。それは子どもが「わかってできる」ようになっていく過程であるとともに、自分を誇らしげに感じたり、操作がうまくなった自分を意識したりするなど、新たな自分との出会いとなるだろう。自己調整には粘り強さも必要で葛藤を伴う反面、それが手ごたえや達成感を持つことに繋がる。

(3) 人と関わりたい要求を膨らまし、自己や他者へのとらえ方を広げる課題

とりわけボールゲームでは、敵対する相手と味方という役割の違う相手が存在し、関わり合えることである。役割をとらえることが難しい子どもも、身体操作を伴った実感のあるやりとりが、豊かな感情交流を生み出しながら人間関係をとらえることができる。また浮き輪を引っ張り合うなど相手の存在を通して、100%力を発揮する気持ち良さや100%力を発揮している自分を感じとったりでき、他の教科では学べな

い自己や他者へのとらえ方を広げることができる。こうした取り組みを通して、子どもたちが人と関わりたい要求を膨らましていくことに結びついていく。

(4) 仲間と一緒にパフォーマンスする楽しさを共有する中で、自己表現する要求を育む課題

本人が初めは意識していなくても、動いた結果をパフォーマンスとして周りからも認められる。仲間と一緒にパフォーマンスする楽しさを共有することで、周りに見てもらうことを心地よく感じて自己表現する要求に結びついていく可能性がある。

(5) スポーツ文化を享受する課題

知的障害のある子どもと一緒に運動やスポーツを楽しめる機会や場そのものが少ないなか、体育の学びが運動やスポーツを享受し、仲間と一緒に動く楽しさや臨場感を味わえる貴重な機会や場となる。みんなと一緒に楽しめるルールや用具の工夫をして、スポーツを作り出すことで、スポーツにもっと親しみたいという要求を育てていくことに繋がるだろう。

5. 教材づくりと教員集団づくり

(1) 魅力ある教材づくり

今まで述べたような体育の学びに教育的意味や価値が生まれるには、教材づくりが重要であるのは言うまでもない。子どもが、「わかってできそうだ、操作や動きが面白そうだ、みんなと一緒に自分にも楽しめそうだ」と思えるような魅力ある教材が必要になってくる。

しかし、教材があれば楽しさが伝わるわけではない。「ねらい」が重要となる。コートの大さや走る距離等の場の設定やルールで楽しさ

は大きく変わる。教員の動きを通じたコミュニケーションの有り様も大きく影響する。さらに個々の子どもに寄り添う教員のコミュニケーションの在り様の総和が子どもの体育の学びを支えるので、教員集団で子ども理解とねらいを共有していくことが大事となる。

(2) 教員集団づくり

神大附属では各学部の研究推進委員がリーダーになりながら学部研究を進め、教員集団づくりを進めようと研究内容や研究方法を探ってきた。教員一人ひとりの子どもや授業への思いを「聞きとり-聞きとられる」ことを大事にしてきた。お互いに自らの考えを自覚できたり、とらえ直したりできるからである。また、授業後に子どもたちの姿から、子どもたちは何を楽しんでいたので、授業者が楽しんでほしいと思っていたところと同じだったのか、違っていたのか、そのズレを明確にしていく。そうすることで、子ども理解や教材理解が深まり、「ねらい」が明確になっていく。自分だけでは見えていないことも多いので、教員にも集団が不可欠である。教員集団で子ども理解と授業づくりを共有することが鍵であり、授業ビデオを視聴する時間を設定したり、発達研究や教科研究などにも学び、子どもの読み取りや授業の分析の視点を持って論議してきた。このような取り組みを通して、それぞれの教員が授業をすることに意欲的になり、やる気が湧くことが何より大事であると思っている。

そのためにも、教員同士の「聞き取る-聞き取られる」関係を育むことと同時に、自分たちの教育労働条件を充実させるようにみんなで声を上げてきたことも大切であったと、自らの取り組みを振り返って思う。

おわりに

前述したように私の初めての授業は惨澹たるものだった。初めから授業は上手くいくわけではない。教材に困ったら、まずは面白いと思う誰かの考えた教材で取り組んでみてはどうだろう。次につながるヒントを教員集団で探すつもりで論議してみることである。

(おおみや ともこ)

注

- 1) 学校体育研究同志会は、それまでの軍国主義教育やその下での体育を反省し、民主主義教育とそれにふさわしい体育を目指して1995年に結成された。体育教育の目的を「国民運動文化の創造とその主体者形成」とし実践研究を積み上げ、現在に至る。
- 2) 重複障害とは複数の障害を併せ有していることで、重複障害の子どもで編制された学級のことを重複学級という。公立の特別支援学校の小・中学部では、「公立義務教育諸学校の学級編制及び教職員定数についての標準に関する法律」で、単一障害の児童生徒で編制する学級は6名、重複障害の児童生徒で編制する学級は3名が標準となっている。各学級の担任は2人であるが、自立活動担当や教育相談担当の加算もあり、重複障害が認められれば、教員の加配がなされることとなる。また、高等部は単一障害の生徒で編成する学級は8名が定員で、重複学級は3名である。

全国的には知的障害児の特別支援学校は過大過密化が進んで、在籍する子どもが200名を超える学校も少なくない状況で、教室不足で特別教室を教室に替えるなどしている。同志会の教員が務める学校でも、体育館が使えなくて多目的室などで体育の授業をするので、のびのびと動けないなど教育内容に影響が出ている学校もある。

兵庫県立の高等部では入学基準として三原則(①教育課程履修が可能、②身辺自立、③自力通学)が1992年度(平成4年度)まであり、高等部に全員が入学できなかった状況があったが、保護者や関係者の運動で三原則が撤廃

され、高等部の入学者が増加した。

教育課程については、小・中学部は、小・中学校の学習指導要領に準拠することとなっている。しかし、「特に必要がある場合には」、「小・中学校の学習指導要領を参考にして、実情に合った教育課程を編成することができる」としている。そのため、各学校の教育課程や時間割の授業名等は、各校独自なものが多い。教育課程の中心は教科・教科以外・道徳・自立活動からなり、その集団編成も各校の実情によって特徴がある。

- 3) 体育の学びでは「できる」ことが強調されがちだが、試行錯誤しながら身体操作する面白さを積み上げていくことと、体感を通して体得していく充実感や過程に教育的な意味や価値があると考えている。自分の気持ちを調整して、身体と向き合って姿勢を制御し、子ども自身が主体的に身体操作することは発達のにも大きな意味がある。無自覚に身体操作してしまいがちな子どもたちの身体感覚を呼び起こし、主体的に生きていく身体を育むためにも、体育の学びで身体操作する面白さをたっぷりと味わわせたい。
- 4) 学校体育研究同志会（2008）第135回学校体育研究同志会全国研究大会鹿児島大会提案集 p.13.
- 5) 同上.
- 6) 大宮ともこ（2009）特別支援に役立つハンドブック vol.1 体育遊び・ゲーム いかだ社 pp.6-13
- 7) 二宮厚美・神戸大学附属養護学校（2005）コミュニケーション関係がひらく障害児教育 青木書店 pp.103-112.
- 8) 以下、本稿の図は大宮ともこ（2009）特別支援に役立つハンドブック vol.1 体育遊び・ゲーム いかだ社、より。
- 9) 文部科学省（2017）改訂学習指導要領解説 体育編 p.31.
- 10) 表面的な行動の裏にある「みんなと一緒に操作を楽しみたい、仲良くなりたい」などの子どもの積極的な願いや要求のことで、この発達要求をとらえて実践することが大切である。友だちに嘸みつくなどを『困った行動』『問題行動』とだけみなして、おとながそれを無くすことばかりに目を向けてしまうと却って行動が強まってしまうことがよくある。
- 11) 大宮ともこ（1994）実践報告 障害児のボール運動、青春ポンポンホッケー物語 学校体育研究同志会 たのしい体育・スポーツ 第52号 創文企画 pp.21-23.
- 12) 大宮ともこ（2010）障害児教育の現場より「長縄ダンス」学校体育研究同志会 たのしい体育・スポーツ 第241号 創文企画 pp.21-23.