

# 体育科におけるコミュニケーション能力の育成 —「体ほぐしの運動」を通してLD・ADHD等のある児童も共に学ぶ—

長期研修員 高岡 訓子  
Takaoka Kuniko

## 要 旨

児童のコミュニケーション能力不足が問題にされる今、その育成を促す体育の授業について考えてみた。特に、心と体を一体としてとらえた「体ほぐしの運動」を通して、LD・ADHD等のある児童も他の児童と共に学び合うことで、コミュニケーション能力の育成を図ることができる体育の授業の在り方を研究した。

キーワード： コミュニケーション能力、体ほぐしの運動、LD・ADHD等

## 1 はじめに

平成10年の学習指導要領の改訂により体育の年間授業時数が削減され、児童の学校内での運動の機会は減少傾向にある。また、学校外での運動の状況を考えても、日常生活での運動時間の減少、運動に興味をもち活発に運動する子どもとそうでない子どもとの二極化や子どもの体力低下などの現状が見られる。

たくましい心身の育成は「生きる力」の基盤となるものであり、体育の授業では授業中の運動量確保だけでなく、生涯にわたって運動やスポーツを豊かに実践するための資質や能力を身に付けさせることが必要となる。つまり、運動する楽しさを味わう活動を通して、将来においても進んで運動をしていく態度や能力を育成することが求められる。そのためには、運動能力の違い等、多様な集団の中で積極的に運動を楽しむことができる力を身に付けることが必要であり、近年低下している児童のコミュニケーション能力の育成が課題になる。体育では言語・非言語的コミュニケーション双方を使った活動が展開しやすい。現行の学習指導要領から導入された「体ほぐしの運動」は、運動技能の習得よりも、まずやってみて楽しむことに重きをおく運動である。運動により心と体を解き放つことは、LD・ADHD等のある児童を含む多様な児童のコミュニケーション能力の育成に有効となるのではないかと考える。

## 2 研究目的

現在の学校体育の方向性を視野に入れ、「体ほぐしの運動」がLD・ADHD等の特別な教育的支援を必要とする児童及びその周りの児童のコミュニケーション能力の育成に、効果的であることを検証し考察する。

## 3 研究方法

- (1) 文献による戦後の学校体育と今後の方向性の探究
- (2) 「体ほぐしの運動」と関連する体育理論の探求
- (3) 感覚運動と「体ほぐしの運動」との関連性の考察
- (4) 研究授業による検証と考察

## 4 研究内容

- (1) 「体ほぐしの運動」の教育的意義
  - ア 戦後の学校体育の変遷と今後の学校体育

現在の「小学校学習指導要領 第9節 体育」に見られる理念は、昭和22年の「学校体育学習指導要綱」にその原型を見ることが出来る。同24年の「学習指導要領小学校体育編」以降も、要綱の具体的目標

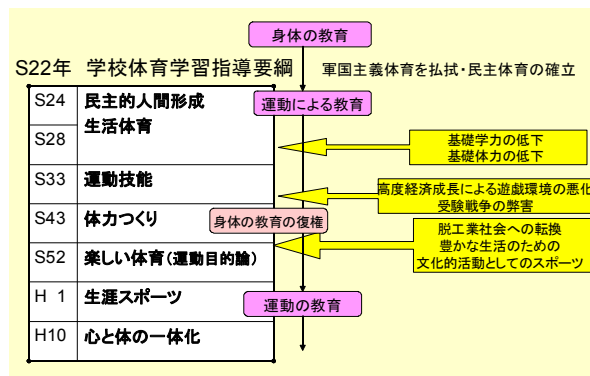


図1 戦後の小学校学習指導要領改訂の流れ (筆者作成)

を踏襲しながらその時代の社会的ニーズを反映してきた。今回、体育の目標に新たに加えられた「心と体を一体としてとらえ」という言葉やその内容を象徴する「体ほぐしの運動」は、子どもたちの心にも目を向けている点が画期的である。また、第2期中央教育審議会における「健やかな体を育む教育の在り方に関する専門部会」中間報告と継続審議中の「体育分野ワーキンググループ」の議事録からは、体育学習における「経験」の重要性が認められ「体ほぐしの運動」が評価されていることがわかる。

イ 「体ほぐしの運動」導入の背景

子どもたちを取り巻く環境の変化により「子どもたちから三間（遊び時間・遊びの空間・遊び仲間）が消えた」と言われる。遊び経験の欠如により、「他者とうまくかかわれない子ども」「生きた体の実感に乏しい子ども」「内に多くのストレスを抱え、固く心を閉ざした子ども」など多くの問題を、子どもや学校が抱えることになった。「体ほぐしの運動」は、その心と体の現実に学校体育がかかわろうとする新しい視点の運動として導入された。

ウ 「体ほぐしの運動」の趣旨

今回の学習指導要領から導入された「体ほぐしの運動」とは、「いろいろな手軽な運動や律動的な運動を行い、体を動かす楽しさや心地よさを味わうことによって、自分や仲間の体の状態に気付き、体の調子を整えたり、仲間と交流したりする運動である」と定義され、体育科の目標に加えられた「心と体を一体としてとらえ」の趣旨を最も象徴的に受けた内容である。また「体ほぐしの運動」は、運動を介して自分の心や体・他者と対話を試みようという運動であり、運動経験を広げ、運動を通して仲間とのコミュニケーションを図ることが可能となる運動と言える。

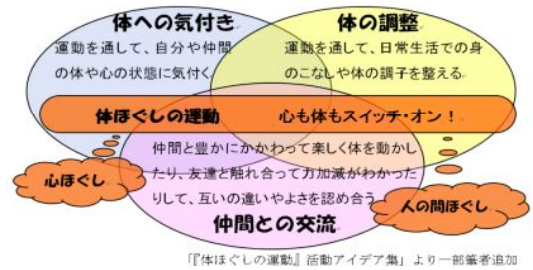


図2 「体ほぐしの運動」の3つのねらいとその相互の関連

エ 新たな視点でとらえた「体ほぐしの運動」

(ア) 「かわり」を大切にしたい体育からとらえた「体ほぐしの運動」

これまでの体育は、自己（主体）が学ぶべき価値のある運動（客体）を獲得するという構図で成り立っている。その運動とは体の動きや技能ととらえられてきた。しかし「体ほぐしの運動」は、技能の獲得・向上を直接のねらいとするものではない。運動をこのような主体と客体の対立構図から「一つの固有なおもしろい世界」としてとらえなおすことにより、「体ほぐしの運動」の意義が明確になる。この考え方では、自己と他者とモノがかかわりあって固有の意味・価値を生み出すことを「学び」ととらえている。つまり、他者やモノとかわりながら、子どもたちが自分なりの運動世界を生成することに意義を見出すのである。

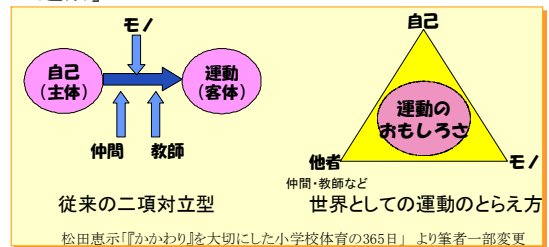


図3 「世界」としての運動のとらえかた

(イ) プレイ論からとらえた「体ほぐしの運動」

現在広く普及している「楽しい体育」は、プレイ論を基盤とするものである。プレイ論でロジェ・カイヨワは、文化の根本と意味付けられた遊びが、文化として発展するときに働く人間欲求を競争（アゴン）・運（アレア）・模擬（ミミクリ）・眩暈（イリンクス）の4つに分類している。「楽しい体育」では、スポーツを競争、ダンスを模擬の領域として位置付け、運動を手段とする体育から運動自体に学習目的や内容があるとする体育への転換を図った。しかし、運と眩暈の領域は網羅されていない。「体ほぐしの運動」は運や眩暈の領域の運動も取り扱うものであり、そこに意義を見出せる。

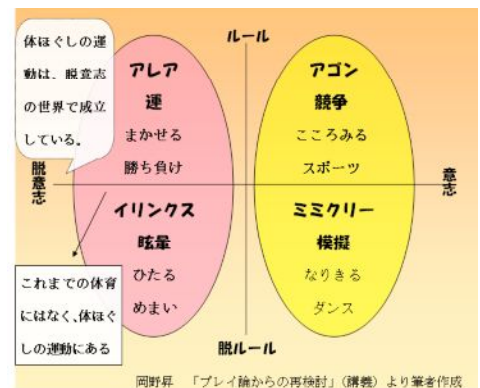


図4 ロジェ・カイヨワの遊びの分類と「体ほぐしの運動」

(ウ) 「からだ気づき」からとらえた「体ほぐしの運動」

「体ほぐしの運動」が導入される以前から「目隠し歩き」や「新聞紙」などの「からだ気づき」の実践があり、これらは特に「体ほぐしの運動」のねらいの一つである「体への気づき」を重視した活動に取り入れられている。横浜国立大学教授の高橋和子は「これまでの体育が担ってきたのは、操作可能な身体の育成や体力づくり、スポーツ文化を継承発展させるための運動技術や知識の習得であって、ここでの身体は操作の対象であったり、測定できる客観的なものが多かった。これまで学校教育で対象としてきた価値ある身体だけではない部分にも『体ほぐし』は踏み込んだと私は解釈している。」と述べている。

(2) LD・ADHD等のある児童への有効性

ア LD・ADHD等のある児童の運動面での様相

学習障害（以下LD）、注意欠陥多動性障害（以下ADHD）等の症状の出現は様々であるが、身体意識の未熟さ、粗大運動・微細運動の困難さや協調運動の困難さなどが多く見られる。また、自閉的な子どもには、触覚系・前庭系での過反応や低反応が見られることが多い。

イ 感覚運動と「体ほぐしの運動」との関連

LD児に身体の不器用さがあることに注目し、遊びや身体運動を通して発達を促すムーブメント教育や、運動によって内外からの脳への刺激を統合し自発的な適応反応にしていく感覚統合法などの感覚運動を中心とした指導法がある。これらはLD児を対象に始まった研究だが、ADHD児や広汎性発達障害の子どもにも支援は及ぶ。これらの感覚運動と「体ほぐしの運動」には、触・前庭・固有感覚を刺激する運動が取り入れられ活動に重なりが見られる。スクーターボードや大きなボールを使った運動などが一例である〔参考文献(1)(6)(7)(8)〕。坂本龍生や小林芳文は、これらの感覚運動を用いた療育に言語発達や対人関係の改善等の可能性があることを述べている〔参考文献(6)(7)〕。しかし通常学級の「体ほぐしの運動」では、小林の述べるように身体意識の向上（特に身体像の形成）による他者意識や空間意識の高まりが、コミュニケーション能力を高める要因になり得るのではないかと考える。

ウ 運動発達と「体ほぐしの運動」

子どもたちは、幼児期も含め体育以外の時間に、自由に運動遊びをする中で多様な運動を体得し、そして各種スポーツへと進んできた。体育でも、低学年の運動遊びから徐々に高学年の各種スポーツを上位においた学習内容へと移行していく。

これまでは、運動遊びの中で身体感覚や人間関係の形成能力を身に付けてきた。しかし、近年、子どもたちの運動遊びが十分とは言えず、そのため身体感覚や人間関係の形成能力が身に付いていない現状がある。その対処策として「体ほぐしの運動」が導入されたことを考えれば、身体意識の形成が未熟であり、人間関係形成が苦手であるLD・ADHD等のある児童への支援方法として有効な感覚運動と、「体ほぐしの運動」との類似性が見られるのは当然である。つまり、LD・ADHD等のある児童にとって、「体ほぐしの運動」は他領域の運動より受け入れやすく、コミュニケーション能力の育成が期待できる運動と考えられるのである。

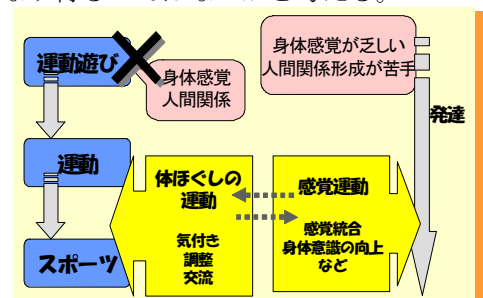


図5 感覚運動と「体ほぐしの運動」（筆者作成）

その現状がある。その対処策として「体ほぐしの運動」が導入されたことを考えれば、身体意識の形成が未熟であり、人間関係形成が苦手であるLD・ADHD等のある児童への支援方法として有効な感覚運動と、「体ほぐしの運動」との類似性が見られるのは当然である。つまり、LD・ADHD等のある児童にとって、「体ほぐしの運動」は他領域の運動より受け入れやすく、コミュニケーション能力の育成が期待できる運動と考えられるのである。

(3) 研究授業

ア 題材の構想

「体ほぐしの運動」には、「対人関係ゲーム」のように周囲の肯定感を高めることにより、コミュニケーションが円滑になることが期待できる運動もある。このような運動は、学級集団全体のコミュニケーション能力の育成を目指すには有効であり、その結果、集団に受け入れられにくいLD・ADHD等のある児童もコミュニケーションをとりやすい環境が生まれると考えられる。また、コミュニケーションとは、情報の受信と発信で成立し、双方の力が必要になる。しかし今回は、それらの児童自身のコミュニケーション能力育成の可能性を探るため、特に非言語的コミュニケーションの一つである「感じ取る力」に着目し、授業を計画した。身体意識を高め、その延長にある他者意識や空間意識を高めることに、コミュニケーション能力向上の可能性が見出せると考えたからである。また「体ほぐしの運動」には、指導者が提示した運動をとにかくやってみる「ほぐしI」と、体験した運動に工夫を加えてもっと

楽しくやってみる「ほぐしⅡ」があるが、本研究においては体験することを大切にし、「ほぐしⅠ」に重点をおいた。

イ 授業の工夫

(ア) コミュニケーション形態

心と体をほぐすには、まず空間をほぐす必要がある。児童が整列し指導者が前に立つ指導形態をなるべく避け、集合時は必要以上に整列させず、指導者も子どもの輪の中に入り一緒に活動するようにした。友達と目を合わせたり触れ合ったりして活動すると自然と笑顔がこぼれる。2人組での活動を多用し、かつ、ペアをどんどん替えさせるよう留意した。また、短時間で2人組になり男女のペアが自然にできることを意図して、原則として1時間の授業では10人程度のグループの中で同じ相手と組まないことを指示した。このことによりコミュニケーションが取りにくい児童もペアを見つけやすくなる。

(イ) 単元導入の教材

心と体を開くことができる単元にするためには、学習のスタートが重要である。そこで、受容感や一体感を生み出せるよう円形の活動から始めた。友達全員の顔を見ながら皆で同じ活動をすることで、楽しく安心して学習のスタートができると考えた。


(ウ) 言葉のプレゼント

ペアになった友達へのメッセージをB6サイズの用紙に書かせ、授業後、教室横の廊下に掲示した。


(エ) 音楽の活用

「体ほぐしの運動」では雰囲気づくりが重要である。活動内容に合わせた選曲を工夫することにより子どもたちの気持ちを盛り上げ、動きを自然につくることができる。

ウ 本時の学習（「体と話そう！ 体で話そう！」 全4時間 第2時）



学習活動	児童の動き	指導や支援
ほぐしのダンス 両手ぶらぶら 背中タッチ バランス崩し あら、失礼 コーヒーカップ じゃんけんまねっこ など ペアストレッチ	2人組なって いろんな動きをする。  2人組になり、お互いに 話をしながらストレッチをする。	動きを止めずに活動 するよう支援する。 相手をどんどん替えさせる。  自分やお互いの体の状態を意識し、話をしながら活動 するよう支援する。
新聞紙 放り上げてキャッチ	2人組で1人が新聞紙を放り上げて身体部位を言い、もう1人が その部位で受ける。	身体部位を意識させる。
新聞紙になろう	指導者が操る新聞紙になって動く。 2人組になり、友達の操る新聞紙になって動く。	イメージを大切にし、操る児童は、擬態語などの言葉 と共に動くよう指示する。
魔法の小枝  リラクゼーション まとめ	2人組になりお互いの人差し指で割り箸をはさみ、目を閉じて動 く。  2人組になりお互いの右肩に頭を乗せて仰向けに寝転がる。	指先から相手の動きを感じ取るよう声をかける。 多様な動きで身体感覚を楽しめるよう支援する。 自分の身体状態に意識を向けさせる。



エ 授業の分析

(ア) A児（広汎性発達障害）の様子から

A児の本時における活動の様子を録画し分析した。加えて、A児の活動内容の理解度、身体意識の変化、友達との交流状況や会話について観察した。A児は戸惑うことなく、また友達から特別に支援される様子もなく活動できた。これは、A児には筆者がA児を2年間担任したときに本時の活動と類似した活動経験があり、また複雑なルールがない活動であったためと考えられる。友達とのコミュニケーショ

ンについては、目が合ったり笑顔を見せたりする場面もあり、自発的ではないが会話もあった。「新聞紙になろう」でA児の動きに変化が見られた。最初はペアの娘の動きを真似ていたが、ペアの娘に新聞紙を左右に引っ張る動きをさせ、筆者がA児の手を取りながら「新聞紙を見て。引っ張られる感じかな。」と助言すると、A児の活動は操られた新聞紙の動きを真似る活動へと変化した。ここで、新聞紙の動きと自分の身体像とを重ねるという作業ができたと解釈した。またA児とペアになった児童も、他の児童とペアになったときと同じように活動することができていた。

(イ) 学習カードから

本時の学習後、各運動における体への意識の有無を振り返らせた(図6)。どの運動においても、自分や友達の体について何らかの気付きがあると肯定的な回答をした児童がおよそ8割に達することがわかる。オリエンテーションや本時のめあての確認により「感じ取る」という題材の構想を児童と共有することで、自他の身体感覚を確かめながら活動できた児童が多かった。

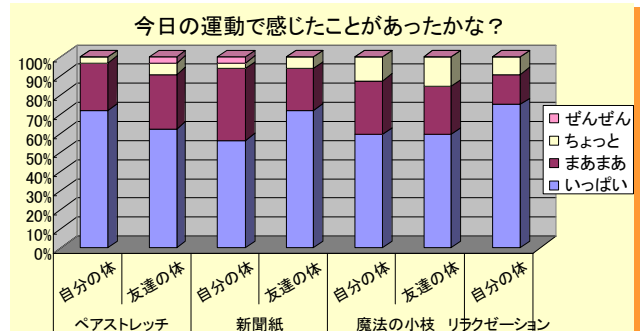


図6 学習カードの結果

(ウ) 児童の感想から

自由筆記の感想では、自分の体(心も含む)に関する記述が一番多く、次が友達の体(心も含む)に関する記述であった。自分の体について、「ペアストレッチ」での体の伸びやリラックス状態、新聞紙を使った活動による体の意外な動き、「リラクゼーション」での体や心の落ち着いた状態や呼吸の速さの変化に気付いているのがわかる。「魔法の小枝」では、視覚情報のない中で活動する不思議な体の感覚や指先への意識の集中を感じ取っている。友達の体については、「ペアストレッチ」で体の柔らかさを感じたり手の優しさを感じ取ったりしている。「魔法の小枝」では、指先から相手の動きが伝わり相手の動きや気持ちがわかるという感想もあった。また「リラクゼーション」では、自分の体への気付きのみをねらいとし、学習カードに友達の体に関する気付きの項を設けなかったが、児童は友達の呼吸や体のおおらかさや温かさを感じ取っている。「感じ取る」ということに少し意識を向けさせることで、児童は多様な感受性を見せた。

【児童の感想から】

- ・リラクゼーションのとき、最初は速く呼吸していたのにだんだんゆっくりになっていった。
- ・「まほうの小枝」のとき、「自分は今どこにいるんだろう」と感じました。
- ・「新聞紙になろう」では体がぐちゃぐちゃになりそうでした。
- ・友達の手が震えているのがわかった。
- ・友達とたった割り箸1本で、こんなに相手のことがわかるんだなあと思いました。
- ・ペアストレッチで私とした人は、体がやわらかかったです。やさしい手でした。
- ・リラクゼーションでは、友達の右肩に頭を乗けてたとき、人の体はこんなにもおおらかで温かいのかあと思いました。
- ・コーヒーカップのとき、相手は目がちょっと大きくなった。
- ・知らないうちに楽しくなっていき、笑顔で、友達も自分もリラックスしてきたと思った。

(エ) 「言葉のプレゼント」から

枚数制限せずに書かせた内容には「楽しかったね」「また一緒にしようね」など相手を受け入れた内容が多くみられ、児童は掲示されたメッセージを楽しそうに眺めていた。学級全体に相手を受容する雰囲気生まれていたと言える。また、A児に寄せられた言葉は、ペアの児童がA児を受け入れて活動していたことがわかる、「楽しかったよ」「ありがとう」という優しいものであった。

オ 検証結果

授業分析の結果から、「体ほぐしの運動」がLD・ADHD等のある児童及びその周りの児童に及ぼす効果を考察すると、以下の3点にまとめられる。

(ア) 学級全体のコミュニケーションの活性化

「言葉のプレゼント」から学級全体が相手を受容する雰囲気をもち、学習カードの内容や児童の感想から自分や友達のことを「感じ取る」ことができる学級集団になっていることがわかる。また「言葉のプレゼント」のやり取りや授業の様子から互いに触れ合い、コミュニケーションの機会の多い授業展開

ができたと言える。

(イ) LD・ADHD等のある児童の受け入れ態勢の形成

A児とペアになって活動した児童の様子やA児に寄せられた「言葉のプレゼント」から、周りの児童は、A児と自然に活動できていることがわかる。めあてが「感じ取る」ことそのものであったり、相手を感じ取らなければ成立しない運動が展開されたりするため、学級の様々な児童が互いを受け入れられる状態になる。また、学級全体のコミュニケーションの活性化が図られ、友達のことをより「感じ取る」ことのできる学級集団になっている。そのため自分から表現しにくい児童の意図が理解されやすく、LD・ADHD等のある児童にとっても安心して活動できるようになると考えられる。

(ウ) LD・ADHD等のある児童のコミュニケーション能力の育成

A児の様子から、身体意識の高まりを確認でき、LD・ADHD等のある児童自身のコミュニケーション能力の育成が期待できる。活動内容が理解しやすいため、安心して活動できることもそれらの児童のコミュニケーション能力の育成に有効に働くと考えられる。

カ 成果と課題

授業の工夫が効果的に働き、自由で開放的な雰囲気の中で児童の動きも積極的であった。活動内容を「感じ取る力」に着目した活動にしぼり込み、児童に意識させたことによりねらいは達成でき、「体ほぐしの運動」がLD・ADHD等のある児童やその周りの児童に及ぼす効果も検証結果に示したとおり確認できた。しかし児童の自然な「気付き」を大切にしたい授業を意図するならば、指導者が気付かせたい内容をどこまで児童に伝え、どれだけ気付きを促すかは今後の課題である。また、1時間の研究授業で見られた成果は、活動を積み重ねることで更に効果が期待できるものとする。

## 5 研究結果と今後の課題

心と体を包括的にとらえた新しい視点の運動である「体ほぐしの運動」は、児童が技能習得のために運動するのではなく、また複雑なルールもないため、特別な教育的支援を必要とする児童も取り組みやすい。また、これまでのスポーツやダンスでは取り扱われなかった、積極的に相手を受け入れることが要求される運動であり、コミュニケーションが苦手なLD・ADHD等のある児童も共に「感じ取る力」に向き合える活動内容を展開できる運動である。つまり、学級全体のコミュニケーションを活性化し、周りの児童の受け入れ態勢を形成しつつ、LD・ADHD等のある児童自身のコミュニケーション能力の育成も期待できる体育授業の可能性が見出せる運動である。2002年文部科学省全国実態調査によると、通常学級に学習面や生活面で特別な教育的支援を要する児童が約6%の割合で存在すると報告されている。体育の授業においてもこれらの児童の存在を前提とする必要がある。これまでの体育の授業では、新しい技に挑戦したり獲得した技や自分たちで考えたダンスを発表したりするなど、情報の発信部分に重きをおいた活動が展開されてきた。しかし多様な実態がある児童が楽しく運動に親しむためには、特に受信部分に着目した授業展開が必要であり、「体ほぐしの運動」が特に有効であると考えられる。

## 参考・引用文献

- |     |  |                |          |      |
|-----|--|----------------|----------|------|
| (1) | 「体ほぐしの運動」活動アイデア集                           | 村田芳子ほか編        | 教育出版     | 2001 |
| (2) | 関係論的アプローチによる体育授業の構築に向けた基礎的考察（「学校教育研究」第19号） | 岡野昇            | 日本学校教育学会 | 2004 |
| (3) | 「かかわり」を大切にしたい小学校体育の365日                    | 松田恵示・山本俊彦編     | 教育出版     | 2001 |
| (4) | 遊びと人間                                      | R・カイヨワ著 多田・塚崎訳 | 講談社      | 1990 |
| (5) | からだ一気つき学びの人間学一                             | 高橋和子著          | 晃洋書房     | 2004 |
| (6) | LD児・ADHD児が蘇る身体運動                           | 小林芳文著          | 大修館書店    | 2001 |
| (7) | 絵でわかる障害児を育てる感覚統合法                          | 坂本龍生著          | 日本文化科学社  | 1991 |
| (8) | LD・ADHD・高機能自閉症児のコミュニケーション支援                | 小林芳文・是枝喜代治編著   | 明治図書     | 2005 |