

## シェルボーン・ムーブメントを機軸にした 特別支援教育における教育課程の構想

—小学校にある発達障がい通級指導教室における実践経験をふまえて—

Design of the curriculum in the special needs education on the basis of Sherborne Developmental Movement—From the practical experience in the Resource Rooms for the children with developmental disorders at the elementary school

瀧澤 聡<sup>1)</sup>  
Satoshi TAKIZAWA  
田中 謙<sup>3)</sup>  
Ken TANAKA

小野寺 基 史<sup>2)</sup>  
Motofumi ONODERA  
阿部 達 彦<sup>4)</sup>  
Tatsuhiko ABE

### I はじめに

英国の体育教師・理学療法士のVeronica Sherborne (9212 - 1989) によって考案されたシェルボーン・ムーブメント (Sherborne Developmental Movement: 以下SDM) は、1960年代後半から英国等のヨーロッパ諸国で実践され、現在ではカナダやブラジルそして日本においても導入されている (日本シェルボーン・ムーブメント協会2013)。その主な目的は、子どもの発達の基礎となる身体認識と空間認識、自信そして他者への信頼を、ムーブメント活動のための適切な空間である床面でパートナーとなるべき他者との活動を通して形成することにある (Sherborne2010)。その対象範囲は、成人 (高齢者も含む) から子

どもまで、さらには、重度・重複障がい、視力障がいや聴覚障がい、肢体不自由、情緒障がい、発達障がいや知的障がい等さまざまな障がいに適応可能とされている (Sherborne2010)。

我が国においては、1993年に兵庫県神戸市にある財団法人ひょうご子どもと家庭福祉財団 (以下、家庭福祉財団) の関口が、初めて紹介した (日本シェルボーン・ムーブメント協会2013)。そして、この財団が主催者となり、英国からSDMの継承者であるGeorge & Cyndi Hill夫妻等を招聘しての研修会や、関口を中心とした家庭福祉財団のスタッフによる研修会が、毎年開催されてきた (日本シェルボーン・ムーブメント協会2013)。このことで、SDMに関する認知度が徐々に向上し、保育や教育等に受け入れられてきたと考えら

- 
- 1) 北翔大学生涯スポーツ学部スポーツ教育学科
  - 2) 北海道教育大学教職大学院
  - 3) 山梨県立大学
  - 4) 夕張高等養護学校

れる。第一筆者においても、これらの研修会に数回参加してSDMに関する知識とスキルを学習し、当時筆者が担当した小学校にある通級指導教室やボランティア活動において実践してきた。そして、通級指導教室における発達障がい児等を対象にしたSDMの取組みの紹介やその成果の一部を報告した(2013a, 2013b, 2014)。この他にも特別支援教育の領域におけるSDMを題材にした先行研究では、小原・伊藤(2004)が、重度知的障害者を対象にした実践報告を、中島(2012)が養護学校に在籍する知的障害児に対する事例的研究を報告した。

しかし、我が国の特別支援教育におけるSDMに関連した先行研究は狭い範囲でのみ認められると言えよう。この現状を踏まえて、瀧澤(2016)は、特別支援学校学習指導要領(小・中学部)の「自立活動」とSDMの関連について検討し、特別支援教育の現場に導入するための条件を探った。その結果、SDMは、自立活動の目的、内容や方法等に多くの共通点があることが明らかになり、我が国の特別支援教育の領域に一つの教育活動として機能させる可能性が示されたと考えられる。

本稿においては、SDMが特別支援教育の領域に導入可能性が示されたことを受けて、SDMを機軸にした発達障がい通級指導教室の教育課程の作成について検討し提示することを目的にした。これまで第一筆者は発達障がい通級指導教室においてSDMをその教育課程、特に「自立活動」に導入し実践してきたが、その詳細について発表したことはなかった。従って、第一筆者にとっては、これまでの通級指導教室におけるSDMの指導・支援実践を省察しつつ、SDMを機軸にした発達障

がい通級指導教室における教育課程を新たに構想する試みともいえる。また、瀧澤(2016)による報告を共同研究者らとさらに一歩すすめる、特別支援教育領域におけるSDMの活用を具体的に提示する点に本研究の意義がある。

## Ⅱ 通級による指導の概略

### (1) 目的と形態

通級による指導・支援の目的は、それに該当する児童生徒が、彼らの障がいによる学習上又は生活上の困難を改善・克服し自立が図れるようにすることである(笹森2014)。そして、その教育形態は、小学校や中学校にある通常学級に在籍する彼らが、主として教科等の指導を通常の学級で受けながら、特別な場(通級指導教室)で特別の指導・支援を受けることである(笹森2014)。

### (2) 対象

通級による指導・支援の対象は、「通常の学級での学習におおむね参加でき、一部特別な指導を必要とする程度のもの(文部科学省2013)」とされ、その障がい種は、「言語障がい」「自閉症」「情緒障がい」「弱視」「難聴」「学習障がい」「注意欠陥多動性障がい」「肢体不自由、病弱および身体虚弱」となっている(文部科学省2013)。

### (3) 授業時数

指導・支援時間は、年間35単位時間(週あたり1~8単位時間相当)実施することが標準とされており、教室の状況によって異なるが、週あたり1単位時間が一般的である。ただし、学習障がい(LD)及び注意欠陥多動性障がい(ADHD)の児童生徒については、児童生徒の状況によって、年間10単位時間(月

あたり1単位時間)からの指導・支援が可能である(大南他2014)。

#### (4) 教育課程の編成

通級による指導・支援を受ける児童生徒は、個々の障がいに応じた「特別の教育課程」を、通常の学級の教育課程に加え、またその一部を替えて行うことになる(大南他2014)。この「特別の教育課程」とは、原則的に特別支援学校小学部・中学部学習指導要領「自立活動」を取り入れ、個々の児童生徒の障がいの状態等に応じた教育課程の内容を指す。また、特に必要があるときに各教科の内容を補充するための指導・支援を一定時間内に実施できることになっている。

#### (5) 自立活動の主なポイント

現行(平成21年改訂)の特別支援学校学習指導要領(小・中学部)「自立活動」のねらいは、「個々の児童又は生徒が自立を目指し、障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服するために必要な知識、技能、態度及び習慣を養い、もって心身の調和的発達の基盤を培う」となっている(文部科学省2009)。その内容は、6区分「健康の保持」、

「心理的な安定」、「人間関係の形成」、「環境の把握」、「身体の動き」、「コミュニケーション」で構成され、それらの中に計26の下位項目が含まれている(文部科学省2009)。そして、これら6区分26項目の中から、子どもの実態をふまえて全ての項目を取り扱うのではなく、必要とする項目を選び関連づけながら指導・支援内容を作成していく。

#### (6) 発達障がい通級指導教室について

この教室は、LD、ADHD、アスペルガー症候群等の発達障がいの診断がある、あるいはその疑いのある児童生徒が対象である。彼らのための授業は、個々の障がいと発達の特性に合った指導・支援であり、通常、担当の教員と児童生徒の1対1で行われるが、子どもの状態によっては、小グループによる指導・支援も実践される。発達障がい通級指導教室は、全国の自治体で整備拡充がすすめられている。

### Ⅲ SDMの概要

第一筆者の発達障がい通級指導教室における実践経験、Sherborne(2010)とHill(2009)

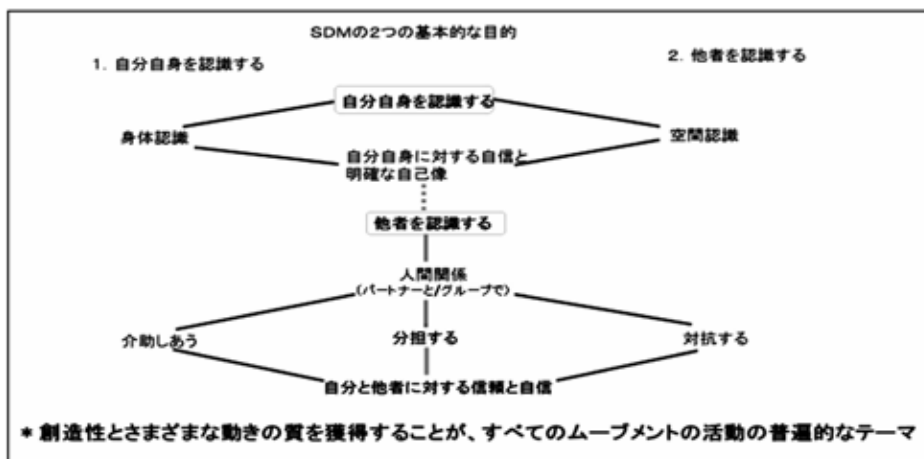


図1. SDMの基本的な全体図(Hill 2009, 一部改変)

をふまえて、以下にSDMの指導・支援内容と方法について整理した。

## 1. 基本的な目的

図1にあるように、SDMの基本的な目的は、子どもたちが「自己認識」と「他者認識」を獲得できるように支援することにある。「自己認識」の獲得には、「身体認識（身体を認識すること）」と「空間認識（空間を認識すること）」という2つの活動を通して、子どもたちは、自己に対する自信を持ち、「明確な自己像」という肯定的なイメージが身につくことが期待される。

SDMでは、身体の活動を重視しながら、それと同時に子どもたちが自尊心を持つ事も重視している。SDMの活動を通して、子どもたちの身体の動きがよくなり、さまざまな目的を達成させることと同じように、自信を持つことも重要な要素としている。したがって、Sherborne (2010) は、子どもの動きと内面性の両面を重視したと考えられる。

「他者認識」について、そのための活動をSherborne (2010) は、「人間関係の活動」とした。「人間関係の活動」には、「介助しあう人間関係」、「分担する人間関係」、「対抗する人間関係」の3種類があり、一対一あるいはグループの形式で行う。これらの活動を通して、子どもたちが他の人を信頼し、自信が持てるようになるとSherborne (2010) は述べている。

これらの活動と同時に、子どもたちがムーブメントにおける創造性を発揮するように指導・支援する。SDMの活動を積み重ねていくことで、子どもたちのムーブメントに創造性が生じれば、自信と自尊心をもつことにつな

がるとされる。一方で、このことは、SDMが子どもたちのムーブメントの質に影響を与えていることになる。すなわち、「早く動く－ゆっくり動く」、「強く動く－やさしく動く」、「かたく動く－柔らかく動く」、「まっすぐに動く－くねくね曲がって動く」等、子どもたちに様々な異なった動作での動き方を指導・支援していると考えられる。以上のように、SDMの目的が、これらの活動を通して子どもたちに豊かなムーブメントの動きを経験できるように支援・指導することと思われる。

## 2. 指導・支援内容と方法

### (1) 「身体認識」の獲得

#### 1) 「身体名称」の活動

子どもたちに、身体の各部分の名称を覚えるように指導・支援する。このためには、床の上に座位あるいは臥位で活動することが望ましい。なぜなら、床上でのこれらの姿勢による活動が、最も安全性が優位であり、また身体接触の面積が広いから、子どもたちの身体に刺激を取り入れやすいというメリットがあるためと考えられる。

さて、「身体名称」を学習させるための活動として、SDMでは、子どもたちに身体のある部分に注意をむけ集中させ、その部分について認識するように指導する。例えば、床の上で「身体の前」の部分に床をつけて（仰臥位）、「滑る」そして「回る」ように伝える。このとき、その個所が、「身体の前」であることを子どもたちに教示し、床に「身体の前」の部分をつけて滑っている時に、「身体の前」の部分を感じることが出来ますか」と質問する。

このような方法で、「背中」の名称を教示

することも可能である。すなわち、身体の「背中」を床につけて（背臥位）、滑る。この活動によって、子どもたちは、床の上を滑る「背中」を感じることができる。そのとき、子どもたちに身体の「背中」の部分について感じているか質問する。「尻」についても同様であり、床の上に「尻」をつけて「滑る」そして「回る」ことをする。そして「尻」の部分を感じることができますか」と質問する。

以上のように、活動に伴うふさわしい言葉を使い、その時点で子どもたちが注意を向けている身体の部分に集中させる。その際、子どもたちへの言葉がけは、はっきりと正確に行う。このような活動を繰り返すことで、子どもたちは、身体の各部分を感じ、同時にその部分の名称を覚えることができるようになると Sherborne (2010) は示している。

## 2) 「身体の中心」の活動

Sherborne (2010) が身体の各部分で最も重視した個所が、「身体の中心」であった。なぜなら、障がいのある子どもたちの多くは、頭上から足の先端までつながっているという認識が不足しており十分に育っていないと考えられ、SDMでは、「身体の中心」の認識が促されるようにいろいろとはたらきかけることで、この課題が解消されると考えるためである。また、SDMでは、この「身体の中心」がしなやかで安定しなければ、質の高いムーブメントを行うことができないとも考えられている。

さらに、Sherborne (2010) は、心理的にも「身体の中心」が重要であると述べた。彼女の著作 (Sherborne2010) の中で、「身体の中心」を「自分たちの家」あるいは「居場所」と例えたほどであった。したがって、SDM

では、身体的にも心理的にもこの「身体の中心」を、子どもたちが認識できるように指導・支援する。

「身体の中心」を認識する活動は、例えば、子どもを仰向けにさせ両手を使って、「お腹をパタパタしてみてください」「お腹をついてみてください」「くすぐってみてください」あるいは「お腹を固くしてみてください」「次に、お腹をゆるめてください」と尋ねてみる。この活動の目的は、子どもたちに「お腹」の部分に集中させることにある。

そして、「お腹」に気づかせ、そこを中心とした活動にガイドすることで、「身体の中心」を起点とした活動を、子どもたちに考えさせるようにする。例えば、「お腹を中心にしてゆっくり回るにはどうしたらよいですか」「早く回すとどうなりますか」「お腹を滑らして、遠くまでいくことができますか」「お腹を滑らして後ろに行くにはどうしたらよいですか」などと、声かけしながら活動を展開させることが可能である。

他にも子どもたちに「身体を丸くすることができますか」と尋ねて、実際に身体を丸めることができたなら、「身体の中心」を中点にして丸くなっており、脊柱がきれいなカーブになっていると思われる。このように身体を丸められることは、「身体の中心」の認識を持っていることにつながる。さらには、小さく丸まった身体をパートナーが持ち上げ、持ち上げられた方がその姿勢を維持できたなら、その認識は確実なものとして考えることができる。

SDMでは、「身体の中心」の他にも、「全身」「体幹」「尻」、そして「膝」についても重視する。これらの身体パーツに関しても、上述したよ



うな問いかけとムーブメントを展開することで、「身体認識」の獲得がSDMでは促されると考えている。

## (2) 「空間認識」の獲得

「空間認識」には、「個人的空間」「一般的空間」「空間の概念」という3つのタイプの活動があるとされる (Sherborne2010)。

### 1) 「個人的空間」の活動

これは、SDMにおいて身体を中心からできるだけ遠くでモノ等にふれることのできる空間を意味する。例えば、子どもたちが、自分の腕を上、下、前方に、後方に、左に、右にどこまで伸ばせるのが、「個人的空間」になる。具体的な活動として、子どもたちを床上に座位の姿勢をさせ、「できるだけ手足を広げて空間を探索してみてください。」「今度は、どれくらい高く空間を探索することができますか」「手足で、小さな空間を探すことはできますか」「どれくらい大きくしながら手足で探索できますか」等と問いかけながらムーブメントを実施する。

次に「床に座って探索してきましたが、今度は立ち上がってしてみましょう。前方、後方、高低、左右を、手足を使って探索してみてください。そのとき、できるだけ高くあるいは低く、できるだけ大きくあるいは小さく活動してみましょう。」等と問いかけながら続ける。

さらに、「パートナーをみつけてペアになってください。ここで考えてほしいことは、両パートナー同士では、どのようにすればできるだけ高く空間を探索できるかということです。それができたら、できるだけ小さく、できるだけ長く、そしてできるだけ大きく空

間を探索してみてください。」等と問いかけながらムーブメントを実施する。

このような活動のねらいは、子どもたちに「個人的空間」を伝える際、「身体を中心」からどれだけ大きく、またはどれだけ小さくなれるか等を経験させたいためである。さらに、子どもたちは、「個人的空間」を分かち合うことを学習する必要がある、二人が合わせれば、「個人的空間」を大きくできるし、その逆に小さくすることもできる。また、広くすることも狭くすることもできる。このような活動によって子どもたちに対し、さまざまな「個人的空間」の認識を促せると、Sherborne (2010) は示した。

### 2) 「一般的空間」

「個人的空間」を学んだ後、子どもたちは、「一般的空間」を学習しなければならないと Sherborne (2010) は述べている。「一般的空間」とは、私たちがいる空間の「前後上下左右」という6つの方向を意味し、SDMではその理解を支援する活動を指す。子どもたちは空間の低いところ、あるいは低いところから高いところへと動ける。また、まっすぐに進めるし、ジグザグになって進むこともできる。対角線上に進めるし、大きく曲がりながらすすむことができる。さらには、「ゆっくり」「早く」と織り交ぜながら進むことができる。これらを具体的な指導・支援で実施することを考えてみる。

まず、「この空間の端から端まで、トカゲのように這いながら、ゆっくりまっすぐに移動してください」と子どもたちにむかって声かけをする。この動きに対して、彼らは、走りながらあるいは歩きながら移動するよりも困難が増すが、より動きの質の違いを感じ

ることができるはずである。「この大きな空間を十分に利用してみましょう。縦横無尽に歩いてください」「次に、指導者がポンと手を叩いたら、向きを反対に変えて歩いてください」「そして、走ってください」「次に後ろ向きで走ってください」等と声かけをする。

これらの活動は、子どもたちに空間を十分に利用するように促すことであり、「一般的空間」は、限定された空間ではないので、彼らの動きの質を観察しながら、さまざまな動きができるように機会を提供することで、「一般的空間」の認識を高めることが可能とされる。

### 3) 「空間の概念」の活動

3つ目の「空間の概念」とは、他者あるいは物との関係の中で、子どもたち自身がどこにいるのかを理解させることであり、それが達成できるように指導・支援するための活動である。そのためには、子どもたちは、自身の身体を使って学習しなければならない。これは大変単純な方法で学習することもできるし、複雑な方法ですることでもできる。

具体的な指導・支援として、子どもたち同士でペアになってもらい、「「～の上に」ということばをいろいろ試してください」「みなさんなら、どのような動きとして表すことができますか」などと声かけをする。「次に「～をくぐりぬける」では、どうでしょうか。実際に試してみましょう」と伝える。

これらの活動によって、「空間の概念」の理解が促されるとSherborne(2010)は述べた。

### (3) 「人間関係の活動」

図2にあるように「人間関係の活動」には、「介助しあう人間関係」、「分担する人間関係」、「対抗する人間関係」の3種類があるとされ

る(Sherborne2010)。

#### 1) 「介助しあう人間関係」

これは、パートナーが他のパートナーの世話をする、あるいは他のパートナーに面倒をみてもらうという活動である。実際、世話をするパートナーは、世話をされるパートナーのニーズや感情、信頼に対して責任を持つというパートナーの繊細さが要求される。その有用性は、役割交代や意思決定の理解に役立つとされる。

代表的な活動に「ゆりかご」があり、包みこまれているパートナーが、もう一人のパートナーに全体重を預けてゆっくりと揺らしていく。また、「飛行機」の活動も代表的活動の一つであるが、パートナー同士が、全面的な信頼と自信を必要とし、子どもにとっては、アイコンタクトが取りやすいともいえる。

#### 2) 「分担する人間関係」

この活動では、両方のパートナーが同等に関わりあうことが必要であり、両パートナーには、信頼と理解、一緒に活動するという認識が要求される。その有用性は、責任の分担や互いに対等という理解に役立つ。

代表的な活動に「シーソー」がある。これは、両パートナーが、互いにバランスをとろうとする意志が働いており、集中力が適度に発揮されている状態といえる。

#### 3) 「対抗する人間関係」

これは、両パートナーが、互いに彼ら自身の強さを試す活動である。これは、遊びとして取り組むことが重要であり、決して攻撃するものではない。両パートナーには、他者への繊細な一定の認識が要求される。その有用性として、注意集中の発達に役立つとされる。

この活動では、「岩」という活動が代表的

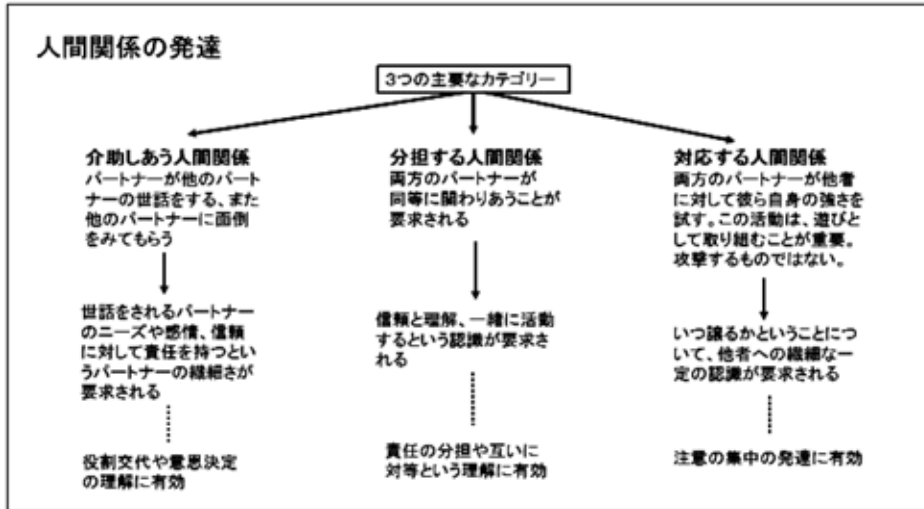


図2. 「人間関係の発達」(Hill 2009, 一部改変)

である。パートナーが、四つ這いで「岩」になっているもう一人のパートナーを崩そうとするものである。ここでは、注意力を発揮し、集中力を持続させているといえる。また、後ろ向きになっての「押し合い」もよく実施される活動の一つである。この活動も、両パートナーが、注意力を発揮し、集中力を持続させることが比較的簡単に実施できる。

#### (4) 「動きの分析」

「動きの分析」は、Sherborneの恩師であるLavanから継承した(Sherborne2010)。Lavanは、人の動きを「活動要素」と「動きの質」で分析した(Sherborne2010)。「活動要素」とは、「重さ」「時間」「空間(での動き)」「(動きの)流れ」を指す。「重さ」とは、体重や重力に対する姿勢を示す。一方の極を「強い」、他の極を「軽い」として、それらの範囲を表すことができる。「時間」は、時間に対する姿勢を示す。一方の極を「速い」あるいは「突発的」、他の極を「ゆっくり」あるいは「持続的」でそれらの範囲を表せる。「空

間」とは、動きの空間的筋筋に対する姿勢を示す。一方の極を「直線的」な動き、他方を「柔軟な」動きとして、それらの状態を表す。「流れ」は、動きの流れに対する姿勢を示しており、一方を「弾んだ」動きとして、他方を「自由な」動きとして、それらの状態を表す。

ちなみに、図3をふまえてSDMの活動にあてはめれば、「内的姿勢」とは、ムーブメントに参加する人の内面性であり、「取り組み」は、ムーブメント活動そのものと考えられる。

Sherborne(2010)は、Lavanの「動きの分析」を導入することで、SDMの指導者は、「身体の中のどの部分が主に関係するのか、どの方向に、どのような質の動きが要求されるのかを認識」する必要性を強調した。さらにSDMを「教える人が人間の動きをどのように見るべきかを知るために理解する必要のある枠組みを示しており、観察の結果、教える人がなにを教えるかを定めること」ができると述べた。

#### (5) 観察と評価

子どもたちを適切に指導するには、かれら



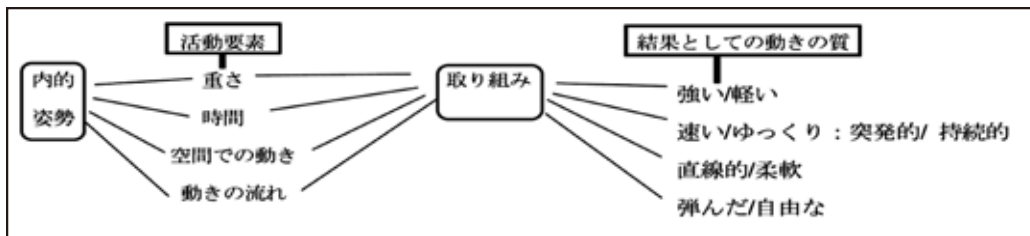


図3. Lavanの「動きの分析」(Hill 2009, 一部改変)

のムーブメントの実態を把握しなければならない。いわゆる評価が必要になる。そのため  
のスキルとしては、観察があげられ、その結果を記録として整理する必要がある。以下に、SDMにおける観察のための評価項目の代表例を示す。

表4は、「身体認識」に関する評価表で、対象者が、例えば「尻」について特定できるなら「○」と記録をし、自ら触れて名称を言えなければ「×」と記録する。表5は、「個人的空間」と「一般的空間」の評価表で、例えば臥位等の各姿勢で、対象者が、「両腕や両脚で個人的空間の広がりを示す」ことができたなら「○」、そうでないなら「×」と記録する。

表6は、「人間関係の活動」の評価表で、例えば、項目の「揺らされ包み込まれてリラックスする」において、対象者が「介助者と一緒に活動する」ことができたなら「○」、そうでないなら「×」等と記録する。表7は、「動きの分析」の評価表で、対象者が「動きの質」をどのように表出し理解しているのか等を評価する。

以上のように、記録の仕方として「○」あるいは「×」と二件法での記録を説明したが、「どちらともいえない」を「△」で表す三件法の方がより現実的に子どもの実態を評価すると考えられる場合には、それを採用したらいとと思われる。上記で説明した方法は、あくまでも一例である。

表4. 身体認識の評価 (Hill 2009, 一部改変)

身体認識の評価				
	特定する		触れて名称をいう	
	日付		日付	
尻				
身体の前面				
身体の後面				
身体の中心				
顔				
頭				
両腕				
両手				
両肘				
両脚				
両膝				
両足				
目、鼻など				

表5. 空間認識の評価 (Hill 2009, 一部改変)

身体認識の評価						
	臥位で		座位で		立位で	
	日付		日付		日付	
両腕や両脚で個人的空間の広がり を示す						
パートナー と個人的空間を分かち 合う	座位で			立位で		
	両足を使って		両手を使って		両手と両足を使って	
	日付		日付		日付	
パートナー との活動で 個人的空間を守る	座位で			立位で		
	両足を使って		両手を使って		両手と両足を使って	
	日付		日付		日付	
一般的空間の評価						
空間で自由 に動く	直線的な動き			柔軟な動き		
	日付			日付		

表6. 人間関係の活動 (Hill 2009, 一部改変)

介助しあう人間関係の評価						
	介助者と一緒に活動する			他の参加者と一緒に活動する		
	日付			日付		
(特定の) パートナーに押ししたり引いたり滑らせたりさせる						
(特定の) パートナーを押ししたり引いたり滑らせる						
パートナーに体重を支えてもらう						
分担する人間関係の評価						
	介助者と一緒に活動する			他の参加者と一緒に活動する		
	日付			日付		
バランスを取るという概念を理解する						
交替するという概念を理解する						
パートナーのニーズや必要性に対して、繊細さを示す						
対抗する人間関係の評価						
	介助者と一緒に活動する			他の参加者と一緒に活動する		
	日付			日付		
引き伸ばされないように抵抗する						
滑らされている間、丸まったままでいる						
持ちあげられている間、丸まったままでいる						

表7. 動きの質の評価 (Hill 2009, 一部改変)

動きの質の評価						
ムーブメントの間での以下の概念についての理解		日付				
重さ	重い					
	軽い					
時間	速い					
	ゆっくり					
空間での動き	直線的					
	しなやか					
動きの流れ	はずんで					
	自由な					

#### IV SDMを機軸にした教育課程の構想

発達障がい通級指導教室の実践経験をふまえて、この教室に該当する主に発達障がいのある子どもたちを対象にしたSDMの教育課程を構想していきたい。上述したように、通級指導教室における教育課程は、特別支援学校学習指導要領(小・中学部)の「自立活動」がメ

インになる。そして、その内容である6区分26項目の中から、子どもの実態をふまえ必要とされる項目を選び関連づけながら指導・支援内容を作成していく。また、その教育形態は、SDMの特色から小グループ(5名前後)が妥当と考えられ、授業時数は週1回の45分間を想定した。これは「個別指導」のための教育課程とは別物であることに留意してほしい。

##### 1. 実態把握

###### (1) 通級に通う子どもたちの課題

発達障がい通級指導教室で指導・支援した子どもたちは、発達障がいの診断のある児童とその疑いのある児童であった。彼らに共通して観察された課題は、身体認識の希薄、情緒的不安定や自信の欠如、対人関係の困難そして身体のぎごちなさなどであった。

これらの課題を、「自立活動」との関連で整理していくと、表1のようになる。「心理

表8. 実態把握

実態把握	健康の保持	心理的な安定	人間関係の形成	環境の把握	身体の動き	コミュニケーション
		・情緒的不安定 ・自信の欠如	・対人関係の困難	・身体認識の希薄	・ぎこちなさ	

的な安定」には「情緒的不安定」と「自信の欠如」が、「人間関係の形成」には「対人関係の困難」が、「環境の把握」に「身体認識の希薄」が、「身体の動き」に「身体のぎこちなさ」が各々該当すると考えられる。

## (2)SDMの評価

SDMを機軸にした教育課程の編成には、子どもたちの実態把握が必須になり上述したSDMによる観察が遂行される。子どもの実態把握は、年間の通級指導教室の教育課程では、前半に位置付けられる重要な営みと言っている。

まず子どもの「自己認識」の状態を観ていくためには、表4にあるような「身体認識」「身体を中心」「全身」「体幹」「尻」、そして「膝」等の活動、表5にある「空間認識」の「個人的空間」「一般的空間」「空間の概念」の活動を取り入れる。次に「他者認識」の状態を観察するには、表6にある「人間関係の活動」の「介助しあう人間関係」「分担する人間関係」「対抗する人間関係」の活動を取り入れる。そして、表7にある「動きの分析」を取り入れていくことで、子どもたちの全体的なムーブメントの状態や動きの質の状態を確かめることが可能と思われる。

## 2. 子どもの課題とSDMとの関連

第一筆者が、発達障がい通級指導教室でSDMの活動を子どもたちと共にしていると、膝と肘の名称が曖昧であったり、足のかかとがどこにあるかわからなかったり、右足

と左足の混乱がみられたりと彼らの身体に関する認識が明確でないと度々感じた。Hill (2009) は多くの障がいのある子どもたちは、自身の頭と足がつながっている感覚に乏しいと述べているが、彼らが身体に関連する共通の課題を抱えていることが明白であろう。Sherborne (2010) が、SDMの主要目的の一つに「自己認識」の獲得を設定していることからして、その重要性を見逃してはならないと考えられる。

SDMには子どもの情緒的不安定を観察するための心理学的な評価項目はない。しかし、SDMの「人間関係の活動の目的」の一つについて、Sherborne (2010) が、「子どもは、パートナーに身をゆだね、身体を支えられ、抱かれたり、触れられても大丈夫であることがわかると、身体的自信だけでなく、情緒的にも安定」し、「人間関係の活動は、情緒的に他者との関係に不安をもつ子どもたちに特に効果的」であると述べているように、この課題を重視している。

Sherborne (2010) は、自信の欠如の課題についても向き合い、子どもの自信の獲得をSDMの「人間関係の活動の目的」の一つにあげた。そのために、「子どもは、成功や達成感、自己価値を認識するという経験」が必要であり、SDMの活動は、それが獲得できるよう組まれている。

さらに、対人関係の困難についても、それを克服するための方法を提示し、「コミュニケーション」としてSDMの「人間関係の活動の目的」の一つにあげた(Sherborne2010)。

表9. SDMによる指導・支援目標

SDMによる指導目標	健康の保持	心理的な安定	人間関係の形成	環境の把握	身体の動き	コミュニケーション
		・情緒的安定 ・自信の向上	・対人関係の困難の克服	・身体認識の向上	・ぎこちなさの改善	

この「人間関係の活動」が、「さまざまなコミュニケーションの方法を発達させる」可能性のあることを示している。SDMの活動の中で、パートナーと役割を交替したり、気持ちを交流したり等明確なコミュニケーションの発達が見込まれることや、「押す」「転がる」「目を閉じる」「上に」「下に」「後ろに」等ムーブメントにかかわる語彙を獲得させること、またアイコンタクトを促すことも可能であるとSherborne (2010) は述べた。

最後に、障がいのある子どもたちがムーブメントの質をどのように表しているのかを確かめることは、SDMの特色の一つになると思われる。Sherborne (2010) は、障がいのある子どもたちのムーブメントの表出は、偏っていたり、乏しかったり、あいまいであったりすることが多いとしている。このことは、豊富なムーブメントの表出にならず、創造性が限定されていると考えられる。ムーブメントのさまざまな質を向上させることで、子どもたちの身体に関連する課題を軽減あるいは克服することにつながっていくと思われる。

### 3. SDMによる指導・支援目標と内容

#### (1) 「自立活動」6区分との関連

6区分とは、「健康の保持」、「心理的な安

定」、「人間関係の形成」、「環境の把握」、「身体の動き」、「コミュニケーション」を指すが、SDMとの関連で上記にあげた通級に通う子どもたちの課題は、SDMの指導・支援目標として以下の表9のようになる。この表9では、「自立活動」の観点からSDMの指導・支援目標を想定している。すなわち、「心理的な安定」という観点から、子どもの実態が「情緒的不安定」や「自信の欠如」であれば、「情緒的安定」や「自信の向上」が、「人間関係の形成」という観点では、子どもの実態が「対人関係の困難」であれば「対人関係の困難の克服」が、「環境の把握」の観点で子どもの実態が「身体認識の希薄」であれば「身体認識の向上」が、「身体の動き」の観点では、「ぎこちなさの改善」が、それぞれが目標として当てはまると考えられる。

そして、これらの目標を実現するために、SDMのどのような活動が適切であるのかを検討することになると思われる。

#### (2) SDMの指導・支援内容

発達障がい通級指導教室に通う子どもたちの実態をふまえ、SDMの指導内容は、以下の表10に示した。

「心理的な安定」では、主に「介助しあう

表10. SDMによる指導・支援内容

SDMによる指導内容	健康の保持	心理的な安定	人間関係の形成	環境の把握	身体の動き	コミュニケーション
		・「介助しあう人間関係」 ・「分担する人間関係」 ・「対抗する人間関係」	・「介助しあう人間関係」 ・「分担する人間関係」 ・「対抗する人間関係」	・「身体認識」 ・「空間認識」	・「動きの分析」に基づくプログラム	

人間関係」と「分担する人間関係」の活動を通して、他者とのゆったりとした関わりを中心に安心してリラックスすることが学習できると思われる。

「人間関係の形成」では、主に「介助しあう人間関係」、「分担する人間関係」、「対抗する人間関係」の活動を通して、他者との役割交代、意思決定の理解、責任の分担、対等意識等の理解の促進そして注意集中の発達等の学習がなされると考えられる。

「環境の把握」には、「身体認識」と「空間認識」活動がそれぞれ考えられ、「身体名称」や「身体を中心」等の活動を通して、身体諸感覚や認知の活用と対応等を学習することが可能であろう。また、「空間認識」の活動を通して、上下左右高低などの空間方位や、空間の大きさや距離感覚、ことばと結びついた空間に関する概念等の学習が考えられる。

「身体の動き」では、「動きの分析」に基づくプログラム」としたが、その意味は「活動要素」の「重さ」「時間」「空間（での動き）」「（動きの）流れ」の観点から、子どもたちの動きの質を評価し指導・支援内容を構想することである。このことは、SDMの活動に通底することであり、「心理的な安定」「人間関係の形成」「環境の把握」に取り入れ、「身体の動き」と相互に関連させながら、その内容を構想するということである。いわば、SDMの最大の特徴を活かすことが、これを機軸にした教育課程の構想のカギになると考えるためである。

#### 4. 今後の課題

本稿においては、SDMを機軸にした教育課程を構想したが、具体的な指導・支援方法

を含めて検討することができなかった。今後、SDMを機軸にした学習指導案の作成を検討し、具体的な指導・支援方法も取り入れ、学校現場で活用できるSDMの条件作りをすすめていきたい。

## 文献

- 日本シェルボーン・ムーブメント協会 (2013)  
HP <http://j-sherborne.org> (参照 2016-1-24)
- Veronica Sherborne (2010) 「シェルボーン  
のムーブメント入門 - 発達のための新しい療育指導法 (第2版)」(訳) 関口美佐子,  
平井真由美, 衣本真理子, 三輪書店
- 瀧澤聡 (2013a) 「多面的児童理解に基づいた  
発達障がい児支援の展開」第39回北海道情  
緒障害教育研究会札幌大会研究集録, pp.96-  
106
- 瀧澤聡 (2013b) 「児童の身体の気づきに対  
するきっかけ作りとその支援展開」第52回  
全日本特別支援教育研究連盟全国大会栃木  
大会第47回関東甲信越地区特別支援教育研  
究連盟栃木大会栃木大会集録, pp.64-69
- 瀧澤聡 (2014) 「身体の気づきと情緒の安定  
を促す取り組みに基づいた指導・支援展開  
- 発達障がい通級指導教室(まなびの教室)  
開設から4年間の実践を通して-」第43回  
全国公立学校難聴・言語障害教育研究協  
議会全国大会石川大会発表集録, pp.48-51
- 小原英輔, 伊藤美智子 (2004) 「重度知的障害  
者に対するシェルボーン・ムーブメントの  
実践報告」日本体育学会大会号 (55), 521.
- 中島良太 (2012) 「シェルボーン・ムーブメ  
ントにおける知的障害児とのコミュニケー



- ションに関する事例的研究」上越教育大学  
大学院特別支援教育コース修士論文題目一  
覧平成23年度修了生HP,[http://www.juen.  
ac.jp/handi/linkfiles/syuronyoushi/PDF/  
PDFh23.pdf](http://www.juen.ac.jp/handi/linkfiles/syuronyoushi/PDF/PDFh23.pdf) (参照2015-11-24)
- 瀧澤聡 (2016) 「特別支援教育の「自立活動」  
にシェルボーン・ムーブメントを導入する  
ための予備的検討」, 教育文化学部研究紀  
要創刊号, pp.179-188
- 笹森洋樹 (2014) 「Q&Aと先読みカレンダー  
で早わかり! 通級指導教室運営ガイド」明  
治図書出版
- 文部科学省 (2013) 「児童のある児童生徒に  
対する早期からの一貫した支援について  
(通知)」(25文科初第756号平成25年10月4  
日付)
- 大南英明他 (2014) 「実践! 通級による指導  
- 発達障害等のある児童のためにできるこ  
と」東洋館出版社
- 文部科学省 (2009) 「特別支援学校学習指導  
要領解説自立活動編」海文堂出版
- Cyndi Hill (2009) 「コミュニケーションのた  
めのムーブメントーシェルボーンの発達の  
ためのムーブメントの展開」(訳) 関口美  
佐子, 平井真由美, 衣本真理子, 瀧澤聡. 三  
輪書店