

知的障害を併せ有する肢体不自由児に対する 体育科・保健体育科の指導の在り方に関する実践研究

—「意図を感じ取り動きを引き出す」体育の授業づくりを目指して—

知的障害を併せ有する肢体不自由児に対して、「意図を感じ取り動きを引き出す」体育の授業づくりの構想のもと、具体的な単元を計画し指導を実践した。すると、運動中に生じる対象生徒の足の動きに対して、教師は意図を仮説的に感じ取り、運動の楽しさや心地よさを自ら求めようとした意図のある動きかどうかを確かめようと思った。そうした中で、意図のある動きとして理解できた対象生徒の動きを発揮できるように、教師は関わり方や学習環境を工夫するようになった。その結果、対象生徒が自らの力で揺れることの楽しさや心地よさを表現する姿が見られた。こうした対象生徒の変容に影響を及ぼしたと考えられる要因を、教師が行った授業づくりの一連から考察すると、「体育科に関する教師の理解促進」、「対象生徒の個別的な要素に関する把握」、「指導の系統性を仮定した子供への関わり」、「動いた結果が子供自身に分かりやすいこと」の4点が考えられた。

I. 問題提起と目的

平成29年特別支援学校小学部・中学部学習指導要領の改訂では、各教科等で育成を目指す資質・能力が明確化され、重複障害者等に対する指導においても、各教科等の資質・能力の育成が強く求められることになった。育成する資質・能力は、「知識及び技能」、「思考力、判断力、表現力等」、「学びに向かう力、人間性等」の3つの柱から整理され、それらの資質・能力の育成を、「主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善」によって追求することが示された。

筑波大学附属桐が丘特別支援学校（以下、当校）では、重複障害児の各教科の指導の実情を把握するため、令和2年10月、「知的障害を伴う肢体不自由児の各教科の指導の実際と困難さに関する調査」を行った。全国の肢体不自由特別支援学校に質問紙調査を行い、調査に回答した253名の教師の結果からは、学習における児童生徒の実態把握や、指導の計画から評価を行う各段階で困難さを感じていることが分かった。この調査を踏まえ、当校では、知的障害を伴う肢体不自由児に対する教科指導の在り方を探る必要があると考えた。その経過の中で、各教科の単元づくりのプロセス（図1）を整理し、これに基づき各教科で単元開発を重ねてきた。

上記の単元づくりのプロセスを踏まえ、重度の肢体不自由と知的障害を併せ有し、発達の初期段階にある中学部生徒を対象に保健体育科の実践を行った（筑波大学附属桐が丘特別支援学校（2022）p59 - 63）。単元では、木板を乗り越える際に生じる振動や音からリズム感を養うことを考え、鈴付きの木板を床上に並べ、教師が車いすを押しながらその上を乗り越える運動を実践した。ゆっくり/速いという感覚の対比が子供にとって分かりやすくなるように、生徒が乗っている車いすを押し、そのときに見られる表出から、どのようなリズムで生じる振動や音を好むのか生徒の思いを想像しながら、教師はタイ

ミングや力加減を調整することに留意した。そうした教師との関わり合いの経過の中で見られた生徒の表出を整理することで、どのような動きに楽しさや心地よさを感じているかを確かめることにつながった。

この実践を振り返ると、教師の支援を通じて子供の「感覚に働きかけ表出を確かめる」体育の授業づくりと呼ぶことができる。この単元構想の出発点は、本人に自発的な動きが見られにくいという教師の捉えであった。このことは一方で、本人のできる動きを見付けられていない、本人のできる動きを生かして取り組める運動をつくることができている、本人のできる動きや動こうとする意欲を引き出す工夫ができていないと言うことができ、教師側の更なる指導改善の必要性を感じる契機となった。具体的には、学習の中で子供の表す様子から、こんな風に動いてみたい、もっとやってみよう等のように、運動に対する子供の意図を教師が感じ取ることができれば、その実現に向けて、子供のできる動きを引き出したり、意欲を高めたりするよう指導を工夫することができる。それによって、子供自身の動きでスタートしたり勢いを変えたりして運動に関わるのであれば、運動の楽しさや心地よさにより触れることになり、運動が更に好きになるのではないかと構想した。これを、「意図を感じ取り動きを引き出す」体育の授業づくりと呼ぶこととした。

そこで本研究では、知的障害を併せ有する肢体不自由児に対して、「意図を感じ取り動きを引き出す」体育の授業づくりの構想の下、具体的な単元を開発し、指導を通じて子供にどのような変容が見られるかを検証する。その結果から、子供の変容に影響を及ぼしたと考えられる授業づくりのポイントを考察する。それにより、知的障害を併せ有する肢体不自由児への体育科・保健体育科の指導に不安や悩みを抱える全国の教師に対して、授業づくりの参考となりえる知見を提供することを目指す。

なお、体育科・保健体育科の目標及び内容には運動領域と保健領域が示されているが、本稿では運動領域に焦点を当てて言及していく。

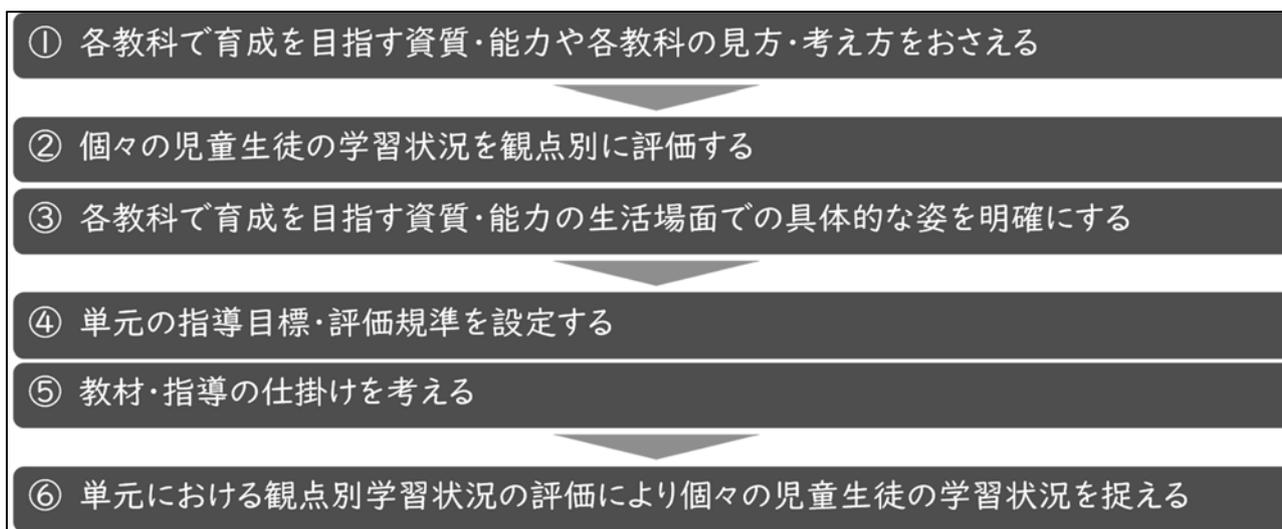


図 1 単元開発のプロセス

Ⅱ. 方法

1. 対象

特別支援学校学習指導要領小学部体育科 1 段階の目標・内容で学習を行う，知的障害を併せ有する肢体不自由児の中学部生徒第 2 学年 2 名及び第 3 学年 3 名の学習グループを対象とした「器械・器具を使った運動遊び」の単元である。5 名の生徒を筆者を含めた 4～5 名の教師で集団で指導した。筆者のうち 1 名はメインティーチャーとして全体進行を行い，他はサブティーチャーである。

また，筆者は体育担当以外にも，学級担任や自立活動の時間における担当者として，対象生徒の指導に幅広く携わる立場であった。

なお，本稿では学習グループのうち，随意的な動きが比較的多く見られる A 児と，随意的な動きが最も少ない B 児の様子について述べる。

2. 手続き

各教科の単元づくりのプロセスに沿って，対象生徒にふさわしい「意図を感じ取り動きを引き出す」体育の授業づくりの実現を目指して単元を構想し，指導を実践する。単元づくりの一連の過程の中で教師が行ったことや考えたこと，授業を通じた対象生徒の変容を結果としてまとめる。そこから，対象生徒の変容に影響を及ぼしたと考えられる授業づくりにおけるポイントを考察する。

Ⅲ. 結果

1. 対象生徒について

本実践の対象生徒 A 児と B 児は幼少期から医療型障害児入所施設で生活をしており，健康上の配慮や医療的なケアを必要とする。また，日常の移動や排泄，食事等は全面的に介助を要する。それぞれの日常での様子を(表 1)に示した。

2. プロセス①

「体育科・保健体育科で育成を目指す資質・能力や各教科の見方・考え方をおさえる」について

(1) 学習指導要領解説の確認

特別支援学校学習指導要領解説各教科等編（以下，学習指導要領解説）を確認しながら，体育科・保健体育科で育成を目指す資質・能力や体育の見方・考え方をおさえることに取り組んだ。

まずは小学部体育科の目標を確認し，体育科は何ができるようになることを目指す教科なのかを捉えるようにした。それを一言で言えば，「豊かなスポーツライフの実現」と集約することができた。豊かなスポーツライフの実現に向けては，(1)「知識及び技能」，(2)「思考力，判断力，表現力等」，(3)「学びに向かう力，人間性等」の 3 つの資質・能力が相互に関連を持ちつつ育成してい

表 1 対象生徒の日常の様子

A 児	<ul style="list-style-type: none"> ・寝た姿勢や座った姿勢で，足を体に引き付けるように動かすことができる。 ・車椅子のテーブル上に教材等を置くと手を伸ばして触れようとする。 ・教師や友達が近寄ると笑い掛ける様子がある。
B 児	<ul style="list-style-type: none"> ・腕や足に力を入れて，突っ張るようにして伸ばす様子がある。 ・頬や手にスイッチ教材が触れると，その部分をわずかに動かす様子がある。 ・抱っこをされたり，音楽を聴いたりすると笑顔になることがある。

くことが示されていた。知識・技能を習得し、課題を解決するためにそれらをどう使うかを考え、学んだことを人生に生かそうとすることができるように、つまり子供が学びの主体となるよう、教師は学びの過程を設定する重要性を読み取った。

この小学部体育科の目標の実現に向け、発達の程度に応じた指導ができるように示されている小学部体育科1～3段階の目標を確認した。各段階の目標も資質・能力の3つの柱に基づいて整理されていることを確認した。また、各段階間の目標の系統性を理解することに努めた。これは、目標の系統性の理解に基づくことで、児童生徒の現在の学習状況を捉えとともに、次にどのような資質・能力を育成していくかを考えられるようになることを意図したものである。

こうした、何ができるようになるかという小学部体育科の目標の達成に向けて、何を学ぶかということを理解していくために、小学部体育科の内容及び内容の取扱いについての配慮事項を確認した。そこでは、小学校体育科の内容との連続性を踏まえて、段階ごとに6つの運動領域と1つの保健領域で示されており、それぞれの領域において育成を目指す資質・能力を明確にする観点から、資質・能力の3つの柱で示されていることを確認した。目標の系統性から児童生徒に何ができるようになってほしいかを捉え、その達成のために示されている内容から児童生徒の実態に応じて具体的な単元を計画し指導を行っていくという構造を捉えた。

平成29年特別支援学校小学部・中学部学習指導要領の改訂では、各教科等を学ぶ本質的な意義の中核をなし、教科等と社会をつなぐものとして、見方・考え方が示された。体育の見方・考え方は、「運動やスポーツを、その価値や特性に着目して、楽しさや喜びとともに体力の向上に果たす役割の視点から捉え、自分の適性等に応じた『する・みる・支える・知る』の多様な関わり方と関連づけること」であった。資質・能力と見方・考え方の関連を考えてみると、体育科の指導においては、子供に働かせられるようになってほしい体育の見方・考え方を具体的に考え、それを働かせられる学びの過程を設定することが重要となる。それにより子供は学びの経過の中でその見方・考え方が鍛えられるとともに、豊かなスポーツライフの実現につながる資質・能力を身に付けることへとつながっていく。そして、学校での学びを通じて鍛えられた体育の見方・考え方を子供自身が生活の中で働かせ、身に付けた資質・能力を活用していくことによって、豊かなスポーツライフを送れるようになっていくと捉えた。

(2) 指導方針の検討

学習指導要領解説をおさえた上で、小学部1段階の目標・内容で学習する対象生徒に対して、体育科としての指導方針を明確にすることで、以降の単元づくりのプロセスにおいて対象生徒の実態や段階にあった指導を構想

する一助となると考えた。

対象生徒は、他人との意思疎通に困難があり、日常生活を営むのにほぼ常時介助が必要である。運動においては、随意的な動きは見られるものの教師と一緒に動くという支援が必要となり、その支援を受けることによって、以下のような多様な楽しみや関わり方があることに気付けるようにしていく。

- ・ 様々な身体感覚や状況の変化を感じる楽しみ（する関わり）。
- ・ 仲間が取り組む運動の様子や雰囲気を感じ取る等、運動を通じて周囲とつながる楽しみ（みる関わり）。
- ・ 運動の楽しさや心地よさを表現することで支援者の気持ちを弾ませ、必要な支援がより引き出され自身に還元されていく等、周囲の人々と互いの運動を支え合い共に創る楽しみ（支える関わり）。
- ・ 行う運動の種類、場所、一緒に運動を行う支援者が広がっていく楽しみ（知る関わり）。

このように、運動には多様な楽しみや関わり方があることに気付いた上で、その中から自分に合ったものを見つけ、それを広げたり深めたりしていくことを、働かせられるようになってほしい体育の見方・考え方として具体的に考えた。こうした体育の見方・考え方を働かせながら学びを進めていく中で、以下のような豊かなスポーツライフの実現につながる資質・能力を育みたいと考えた。

- ・ 教師の支援を受けることで生じる身体感覚や状況の変化を感じ取ることができるようにする（知識及び技能）。
- ・ どのような運動が自分にとって楽しさや心地よさを感じられるかを確かめ、表現できるようにする（思考力、判断力、表現力等）。
- ・ 簡単な合図や指示から運動の始まりと終わり（動くことへの期待感）を意識し、それに従って教師と一緒に運動しようとする態度を養う（学びに向かう力、人間性等）。

これを、「感覚に働きかけ表出を確かめる」体育の授業づくりとし、小学部1段階内におけるステップ1と考えた。ステップ1では、生徒は教師の支援を受けることで生じる身体感覚や状況の変化を感じ取り、どのような運動が自分にとって楽しさや心地よさを感じられるかを確かめていくことが、学習の主となる。

こうしたステップ1の学習を丁寧に積み重ねていくことで、以下に述べるようなステップ2への発展につながるのではと考えた。

感覚に働きかける運動の楽しさや心地よさについて生徒の記憶が少しずつ確かなものとなることで、次第にそれを自ら求めようとする自発的な動きが見られるようになるのではと仮定した。それにより、教師と一緒に運動している中で見られた生徒のわずかな動きに対して、そこに意図があるものとして教師は仮説的に感じ取ることができるように考えた。そして、こうした教師の

捉えが生まれることで、その真意を確かめようと生徒との関わり合いが活性化し、意図のある動きとして理解できる生徒の動きを見出すことができよう。そして、その意図のある動きを生かした指導改善を図ることで、生徒自身でスタートしたり勢いを変えたりするといった運動の楽しさに触れることにつながると考えた。これを、「意図を感じ取り動きを引き出す」体育の授業づくりとし、小学部1段階内におけるステップ2と考えた(図2)。

「意図を感じ取り動きを引き出す」体育の授業づくりの段階においては、上述の体育の見方・考え方を働かせながら、生徒が学びを進めていく中で、以下のような豊かなスポーツライフの実現につながる資質・能力を身に付けられるようにする。

- ・ 教師の支援を受けつつも、自らの動きを発揮して体を動かすことができるようにする(知識及び技能)。
- ・ 自らの動きをきっかけに生じる身体感覚や状況の変化の楽しさや心地よさを確かめ、表現できるようにする(思考力、判断力、表現力等)。
- ・ 簡単な合図や指示から運動の始まりと終わり(動くことへの期待感)を意識し、それに従って自らの動きを発揮したり続けたりしようとする態度を養う(学びに向かう力、人間性等)。

このように、学校での学びの中で鍛えられた体育の見方・考え方を生活の中で働かせ、身に付けた資質・能力を活用していくことによって、豊かなスポーツライフの実現に向かっていくと考えた。対象生徒にとって豊かなスポーツライフの具体像として例を挙げると、体育科の指導を通じて動きへの意識が高まることで、車いすでの移動や姿勢変換等の生活場面の中でも、その身体感覚の変化に対して鋭敏になり、普段の生活から運動の楽しさや心地よさを見付けられるようになる姿が考えられる。そうした楽しさや心地よさを学校以外の場所においても周囲に表現することが増えることによって、家族を始めとした周囲の人々が、本人の運動に対する興味・関心を

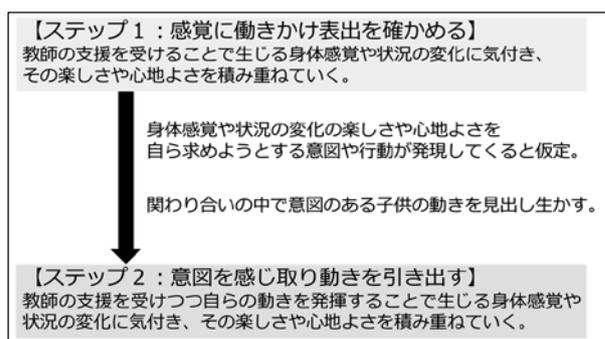


図2 小学部1段階における指導のステップ

理解することとなり、学校外における運動実践に必要な支援を得ることにつながると期待できる。そこに体育科の指導で確かなものとなった本人の運動への興味・関心に関する情報が、学校から支援者へ共有されることによって、学校外における運動実践の契機が拡大する。これにより、豊かで活力に満ちた人生を送ることになると期待できると考えた。

3. プロセス②

「個々の児童生徒の学習状況を観点別に評価する」について

対象生徒の前単元までの観点別評価を表2に示した。当該年度は、トランポリンや凸凹した床を使った体づくり運動遊び、運動会と関連させたボウリング、夏場の気候に合わせた水遊びの単元を行った。これらの単元では対象生徒が教師や教材に体を預けて全身で運動を感じ取ったり、自分の動きでボール等の教材に働きかけたりする様子が見られた。このような学習状況から、対象生徒が全身を使って行う運動に対して、体を預けて楽しさや心地よさを感じ取るだけでなく、これまでの単元で身に付けた動きを生かして楽しく取り組むことができれば、体育の見方・考え方をより働かせながら資質・能力を育むことができるのではないかと考えた。

表2 単元前の観点別評価

	知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
A児	教師に体を預けて運動を受け入れたり、体のそばにある教材を蹴ったり、手を使って押したり、指を使って引き寄せたりすることができる。	教師と一緒に運動をしたり、自分で教材を意図的に動かせたりすると、高い声を出したり笑顔になったりして運動の楽しさや心地よさを表現する様子がある。	教材を提示すると、繰り返し体を動かして教材に働きかけようとする様子がある。
B児	教師に体を預けて運動を受け入れたり、時間をかけながらも手や足をわずかに動かして教材を押したりすることができる。	教師と一緒に運動をしたり、自分の動きで教材に音や振動を伴う大きな変化が起きたりすると、手や足を突っ張らせるようにして伸ばしたり、顔を上に向けてたり、笑顔になったり、発声をしたりして運動の楽しさや心地よさを表現する様子がある。	教師の言葉掛けを受けて教材に触れると、教材の方へ顔を向け、時間をかけながらも手や足を動かして教材に働きかけようとする様子がある。

4. プロセス③

「育成を目指す資質・能力の生活場面での具体的な姿を明確にする」について

プロセス①のおさえを元に「する・みる・支える・知る」における対象生徒と運動・スポーツとの関わり方に着目して具体的に考えた。

【する】対象生徒が自分の得意な動きを使って楽しく運動をしている姿。

【みる】運動をするだけでなく、周囲の人が運動をしている姿を見たり、周囲の動きの変化を感じたりすることで運動への意欲を高めている姿。

【支える】好きな運動をした時の楽しさや心地よさを日常で一緒に運動・スポーツを行う支援者らに伝えることによって、運動に関わるための支援をより引き出したり、支援者らも含めた周囲の雰囲気を高めたりしている姿。

【知る】自らが運動に関わる機会を増やすことによって、新しい運動と出会ったり、日常生活の動きの中から楽しさや心地よさを感じられる動きを見いだしたりしている姿。

なお、この具体的な姿は1単元だけで達成を目指すものではなく、中学部の3年間で育んでいくことを想定している。そのため、対象生徒の学習状況等を踏まえて必要に応じて見直しを行うこととしている。

5. プロセス④

「単元の指導目標・評価規準を設定する」について

学習指導要領解説には、小学部の器械運動系の運動領域について「自分の力にふさわしい動きを身に付ける喜びを味わうことのできる運動」と示されている。そこで、教材の選定にあたっては次の2点を意識した。1点目は、対象生徒の力にふさわしい動きによって運動をつくったり、運動に変化を加えたりすることができる教材であること。2点目は、動きを身に付ける喜びや、運動の楽しさや心地よさを味わいやすいよう、対象生徒が自らの動きによる運動の変化を感じやすく、繰り返し取り組むことができる教材であること。これらを踏まえ、本単元では「(ア) 固定施設を使った運動遊び」に例示されているブランコを教材とした。ブランコは対象生徒の小さな動きを増幅して大きな運動をつくることができる器械であり、自らの動きによる運動の変化を感じやすいと考えた。また、ブランコは繰り返しの運動であることから対象生徒が動きを発揮する機会を多く設定でき、習得を目指す技能を焦点化することも考えた。

対象生徒の学習状況や運動領域の特性を踏まえ、単元の指導目標は「自らの動きでブランコを揺らしたり、揺れに変化を加えたりすることを通して、揺れる運動の楽しさや心地よさを見出し、自分の動きを生かして楽しく運動に取り組もうとする態度を養う」とし、評価規準は表3のように設定した。

6. プロセス⑤

「教材・指導の仕掛けを考える」について

(1) 教材の仕掛け

授業で主に使うブランコ（以下、メインブランコ）は2種類用意した。1つ目の一点吊りブランコ（写真1）は座る部分が布でできており、座位姿勢の保持に課題がある生徒も布に包み込まれるようにして安定して座ることができる。また、ブランコの重量が軽いため、小さな動きで前後の揺れをつくったり、揺れに変化を加えたりすることができる。2つ目の二点吊りブランコ（写真2）は、吊り具にバネを用いており、力の加え方によっては前後の揺れだけでなく上下の揺れもつくることができる。生徒の動きに対応して揺れ方が変わるため、色々な揺れ方を経験しながら揺れの楽しさや心地よさを見出せると考えた。なお、A児とB児は座位姿勢の保持に課題があることから一点吊りブランコを用いて指導を行うこととした。

また、メインブランコの他にも2台のサブブランコ（写真3）も用意した。これらは揺れのダイナミックさは限定的であるものの、安定性を保ちながら生徒自身の動きで前後の揺れや上下の揺れをつくることができるブランコである。授業の導入やメインブランコの待ち時間に活用した。

(2) 指導の仕掛け

① 単元計画

単元計画を表4に示した。単元前半では、教師がブランコを揺らすことによって対象生徒が揺れの楽しさや心地よさを感じられるようにし、徐々に教師の支援を減らしていくこととした。そうすることによって、対象生徒らの「もっと長く揺れていたい」や「もっと大きく揺れてみたい」という意図を引き出せると考えたからである。このように教師が対象生徒の感覚に働きかけ、表出を確



写真1 一点吊りブランコ

表3 単元の評価規準

知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
<p>①教師がつくった揺れを受け入れている。</p> <p>②自分の動きで揺れをつくったり、揺れに変化を加えたりしている。</p>	<p>③教師がつくった揺れから感じた楽しさや心地よさを表現している。</p> <p>④自分の動きで揺れをつくったり、揺れに変化を加えたりできることに気づき、その揺れの楽しさや心地よさを表現している。</p>	<p>⑤教師の合図を聞いて揺れを期待し、体勢を整えようとしている。</p> <p>⑥揺れを終わらせないように教師に要求したり、自ら動いたりしている。</p> <p>⑦揺れを継続させようとしたり、より大きな揺れをつくろうとして、自分の得意な動きで繰り返し揺れをつくったり、揺れに変化を加えたりしようとしている。</p>



写真2 二点吊りブランコ

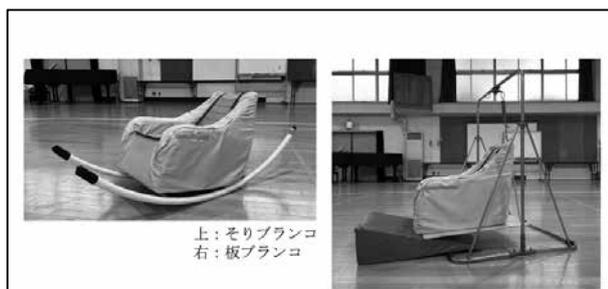


写真3 サブブランコ

かめながら意図を育み、単元の後半には、教師は対象生徒の意図を感じ取りながら必要に応じて補助を行うようにした。また、時間のまとまりごとに評価の重点を置いて指導を行うようにした。

②指導の工夫

本単元では、対象生徒が自分の動きで揺れをつくったり、揺れに変化を加えたりできるようになるまでの段階を3つに分けて考えた。1つ目は、教師がブランコを押すことで生じる揺れに対して、楽しさや心地よさを感じている段階。2つ目は、揺れを期待し、教師のスタート

の合図を聞いて自ら揺れをつくりだそうと体を動かしたり、揺れが小さくなっていることを感じて揺れを終わらせないようにしようと手や足を動かしたりしている段階。3つ目は、足や手の屈伸といった自分の動きで揺れをつくったり、揺れに変化を加えたりできることに気づき、動きを調整して揺れを大きくしたり、揺れを継続させたりしながら揺れの楽しさや心地よさを感じている段階である。指導にあたっては、この3つの段階を意識し、じっくりと揺れを感じられるように1回にメインブランコに乗る時間を長くしたり、始まりを意識しやすいように合図とともに揺らすようにしたりした。また、揺れの最中や揺れの終わりには、教師の言葉掛けは最低限にして対象生徒が自分で揺れの変化や終わりに気付けるようにした。加えて、補助を行う際には、補助のタイミングや強さや方向を調整して対象生徒らが自分の力で揺れをつくりだせることに気付けるような関わりを行うようにした。

③資質・能力と生活場面のつながり

体育科の資質・能力と生活場面をつなぐために、社会見学と学級活動との関連を図った。単元の途中で地域の公園へ社会見学に行った際には、対象生徒が公園の大きなブランコに乗る機会を設けるようにした。また、単元終了後の学級活動では、校内にある4人乗りブランコに学級の友達と乗る機会を設けるようにした。

7. プロセス⑥

「単元における観点別学習状況の評価により個々の児童生徒の学習状況を捉える」について

(1) A児について

単元前半に教師がブランコを揺らすと、全身をピンと伸ばすような姿勢で揺れを受け入れる様子があった。教師が一定のリズムで大きくブランコを揺らすと、更に全身を伸ばして笑顔になり、揺れの楽しさや心地よさを表現している様子があった。このように揺れの楽しさや心地よさをじっくりと感じ取る時間を設けた後に、教師が「いくよ、3、2、1」と声を掛けると、揺れが始まる前に全身をピンと伸ばして揺れを受け入れる姿勢を整える様子が見られるようになった。また、教師がブランコを押

表4 単元計画

時	学習内容・学習活動	評価の重点
1 2	教師がブランコを押すことで生じる揺れに体を預け、その楽しさや心地よさを感じる。	①③
3 4 5	教師のスタートの合図を聞いて揺れが始まることを期待したり、揺れを終わらせないように動いたりする。	⑤⑥
6 7 8	足や手の屈伸といった自分の動きで揺れをつくりだせることに気付き、動きを調整して揺れを大きくしたり、揺れを継続させたりしながら揺れの楽しさや心地よさを感じる。	②④
9 10 11 12	教師からの支援を減らした状態で揺れを大きくしたり、揺れを継続させたりしながら揺れの楽しさや心地よさを感じる。	④⑦

すことをやめて揺れが止まりそうになると足を前後に揺らしたり、教師の方に視線を向けて声を出したりしてブランコを揺らすことを要求している様子があった。そこで、単元後半には教師がA児の足の動きに合わせて足裏を押して揺れを大きくするようにした。このような関わりを続けていくと、A児は自らの動きで揺れをつくれることに気付き、ブランコの揺れが小さくなる前から足を前後に動かして揺れを大きくしようとする様子が見られるようになった。A児は次第に教師の手を押す(写真4)だけではなく、やや瞬発的な動きで蹴るようにして大きな揺れをつくったり、足の前に提示されたトランポリンを蹴って揺れをつくったりする(写真5)ことができるようになった。また、自分の動きで大きな揺れをつくるだけではなく、大きな揺れをつくった後に動きを止めて揺れの楽しさや心地よさを感じている様子が見られた。動きを止めている間に揺れが小さくなっていくと、再び

足の前に提示された教師の手を蹴って、自分にとって楽しさや心地よさを感じられる揺れを継続させようとする様子があった。

(2) B児について

B児は単元の前半に教師がブランコを揺らすと、体の力を抜いて揺れを受け入れる様子があった。教師が強弱をつけてブランコを揺らすと、揺れが大きくなった時には手足を突っ張るようにして伸ばし、楽しさや心地よさを表現する様子があった。このように揺れの楽しさや心地よさをじっくりと感じ取る時間を設けた後に、教師がB児の乗ったブランコをゆっくりと後ろに引いていき、「いくよ、3、2、1」と声をかけると、目を大きく開いて揺れを期待している様子が見られるようになった。また、教師がブランコを押すことをやめて揺れが止まりそうになると、膝から下をわずかに動かす様子があった。この



写真4 教師の手を足で押す様子 (A児)



写真5 トランポリンを蹴る様子 (A児)

動きは非常に微細な動きであったが、揺れが止まりそうになる時にだけ見られたことから、B児は揺れを継続させたいという意図の下、動いていると仮説的に見取った。そのような見取りの下、単元後半には教師は揺れが止まりそうになるとB児の足裏に手を添え、B児の動きに合わせてブランコの揺れを大きくするようにした。このような関わりを続けていくと、B児にブランコの揺れが小さくなると足裏に触れた教師の手を押す動き（写真6）が見られ、この動きを使ってブランコの揺れを大きくすることができた。この動きは単元後半にはほぼ毎回見られるようになったことから、B児は自分の動きで揺れを大きくできることに気付いていると評価した。B児は自分の動きを使って大きな揺れをつくれた時には、笑顔や発声で楽しさや心地よさを表出する様子があった。さらに、単元終盤には教師の手が足裏に触れていない時にも、足を小刻みに動かして揺れに変化を加えようとする様子が見られた。

なお、対象生徒の単元終了後の学習状況の評価を表5にまとめて示した。

IV. 考察

知的障害を併せ有する肢体不自由児に対して、「意図を感じ取り動きを引き出す」体育の授業づくりの構想の



写真6 教師の手を押す様子（B児）

下、単元づくりのプロセスに沿って具体的な単元開発を行い指導を実践した。その結果、運動中に生じる生徒の足の動きに対して、教師はその動きから生徒の意図を仮説的に感じ取り、運動の楽しさや心地よさを生徒自ら求めようとした意図のある動きかどうかを確かめようと生徒に関わるようになった。そうした中で、意図のある動きとして了解できた生徒の動きは、その動きを発揮できるように教師の関わり方や学習環境を工夫することにつながった。その結果、生徒自らの力で揺れることの楽しさや心地よさを確かめ表現する様子が見られるようになり、対象生徒の変容が確認できた。このことから、「意図

表5 単元終了後の観点別学習状況の評価

	知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
A児	①教師がブランコを揺らすと、全身をピンと伸ばすような姿勢で揺れを受け入れることができた。 ②教師の手やトランポリンを蹴るようにして揺れをつくったり、揺れに変化を加えたりすることができた。	③教師が一定のリズムで大きくブランコを揺らすと、全身をピンと伸ばして笑顔になり、揺れの楽しさや心地よさを表現する様子があった。 ④自分で大きな揺れをつくった後に体を動かすのをやめて、揺れの楽しさや心地よさを感じている様子があった。	⑤教師の揺れの始まりの合図を聞くと、全身をピンと伸ばして揺れを受け入れる姿勢を整える様子があった。 ⑥揺れが止まりそうになると足を前後に揺らしたり、教師の方に視線を向けて声を出したりして、ブランコを揺らすことを要求する様子があった。 ⑦揺れが小さくなったり、止まったりすると空中を蹴るようにして足を動かし、繰り返し揺れをつくったり、揺れに変化を加えたりしようとする様子があった。
B児	①教師がブランコを揺らすと、体の力を抜いて揺れを受け入れることができた。 ②教師の手を足で押して揺れをつくったり、揺れに変化を加えたりすることができた。	③教師が強弱をつけてブランコを揺らすと、揺れが大きくなった時には手足を突っ張るようにして伸ばし、楽しさや心地よさを表現する様子があった。 ④小さな揺れが大きな揺れに変わると、手や足を突っ張らせるように伸ばしながら笑顔になったり、発声をしたりして、揺れの楽しさや心地よさを表現する様子があった。	⑤教師の揺れの始まりの合図を聞くと、目を大きく開いて揺れを期待している様子があった。 ⑥揺れが止まりそうになると、膝から下をわずかに動かして揺れを継続させようとする様子があった。 ⑦ブランコに乗ると、足を小刻みに動かしたり、足で教師の手を押したりして、繰り返し揺れをつくったり、揺れに変化を加えたりしようとする様子があった。

を感じ取り動きを引き出す」体育の授業づくりは、小学部体育科1段階の目標・内容で学習を行う知的障害を併せ有する肢体不自由のある中学部生徒に対しては、その有効性が示唆された。

こうした対象生徒の変容に影響を及ぼしたと考えられる要因について、教師が行った授業づくりの一連から以下考察する。

1. 体育科に関する教師の理解促進

プロセス①を踏まえ、体育科で育成を目指す資質・能力や見方・考え方について教師自身が理解を深められるよう検討を行ない、結果2で述べたようにおさえた。プロセス①を踏まえて教師自身が体育科の目標及び内容の系統性、資質・能力と見方・考え方の関連、各運動領域の特性等をそれぞれの関係性に着目して構造的に捉えるようになったことで、プロセス②では、評価の観点を定めて学習評価を行えるようになったと考えた。また、単元ごとに取り扱う運動領域が変わったとしても資質・能力に基づいた学習評価を行ったことによって、対象生徒の学習状況を多角的に捉えることができたのではないかと考えた。プロセス③では、教科の理解とそれに基づく学習評価を踏まえ、対象生徒が生活の中でどのように体育の見方・考え方を働かせ、身に付けた資質・能力を活用していくことができれば豊かなスポーツライフを実現できるかという視点から検討を行った。プロセス④において具体的な単元を構想する際には、プロセス①でおさえた資質・能力の3つの柱の関連を意識した子供主体の学びの過程となるよう留意することで、単元において、いつ、どの場面に重点を置いて評価するのかを考慮することができた。これは指導と評価の一体化ということから、プロセス⑥にも影響した。

このように、本実践においては体育科という教科を通して対象生徒の実態を捉え、育成を目指す資質・能力に基づいて指導目標を設定して指導と評価を行った。授業づくりから評価までを一貫して体育科という教科に基づいて行ったことで指導のポイントが明確となり、不必要と考えられる指導や活動を取り除くことにつながった。その結果、授業自体がシンプルで対象生徒にとって学びやすいものとなり、変容を引き出したのではないかと考えた。このことから教師自身が体育科という教科を構造的に捉えて理解を深めることが授業づくりの基盤になっていると考えた。

2. 対象生徒の個別的な要素に関する把握

単元づくりのプロセス②～⑥を思考するには、上記の体育科としての十分な理解が基盤となるとともに、対象生徒に関する運動機能の状況、感覚や認知の特性、経験・環境等といった、個別的な要素を把握することも合わせて重要であった。

例えば、プロセス③を考えるためには、体育授業以外の学校生活での様子や家庭・地域生活の様子を捉え、現

在の生活の様子を把握できることによって、その子の生活がより豊かなものになるよう体育科として何ができるか考えることにつながった。また、本実践ではブランコを扱い、様々な教材の工夫や指導の仕掛けがなされたが、その着想に至った経緯にも、体育科として器械・器具を使った運動遊びが有する運動の特性を理解した上で、対象生徒の運動機能の状態や感覚・認知の特性の把握に基づいた検討がされたからこそ、対象生徒にとって適切な教材として選定されることになった。

なお、対象生徒の指導に関し、筆者は体育科担当の他に、対象生徒の学級担任や自立活動の時間における担当者も兼ねていたことから、個別的な要素に関して幅広く把握しやすく、得られた情報を体育科の指導に生かしやすい立場であった。そうした立場でない場合には、より意識的に個別的な要素の把握に努めていく必要がある。

3. 指導の系統性を仮定した子供への関わり

小学部1段階内に、ステップ1「感覚に働きかけ表出を確かめる」と、ステップ2「意図を感じ取る動きを引き出す」を仮定した。こうした指導の系統性を考えたことで、対象生徒の現在の学習状況や次に向かう成長を捉える参考となった。

例えば、プロセス⑤における指導の工夫では、1:教師がブランコを押すことで生じる揺れに対して楽しさや心地よさを感じている段階、2:揺れを期待し、教師のスタートの合図を聞いて自ら揺れをつくりだそうと体を動かしたり、揺れが小さくなっていることを感じて揺れを終わらせないようにしようと手や足を動かしたりしている段階、3:足や手の屈伸といった自分の動きで揺れをつくったり、揺れに変化を加えたりできることに気づき、動きを調整して揺れを大きくしたり、揺れを継続させたりしながら揺れの楽しさや心地よさを感じている段階という、指導の系統性を意識した3つの段階を設定することができた。

また、指導の系統性を仮定したことで、今後の指導の見通しをもちながら対象生徒に関わることへとつながった。例えば、単元の前半に教師がブランコを揺らしていた際に、A児が教師に視線を向けて笑い掛け、ブランコの揺れに注意を向けていない様子があった。その際、教師は「揺れが小さかったのではないか」、「A児にとって揺れを感じにくい姿勢だったのではないか」等と考え、まずはA児の感覚に十分働きかけられるよう、揺らし方を変えたり姿勢を調整したりする等、関わりを変えていった。また、教師のつくった揺れに対して対象生徒が楽しさや心地よさを感じている様子が見られた際には、その揺れを継続させてじっくりと揺れの楽しさや心地よさを感じられるよう関わり、生徒の意図による動きが発現してくることを待つことができた。それにより、生徒本人のペースで学びを進められるようになったことで、その後の主体的に揺れに関わる姿へつながったと考えられる。

なお、仮定した指導の系統性は、単元を通じた子供の

評価からその妥当性を検証し、更新を図っていくことが指導改善において大変重要である。また、指導の系統性を共有することによって教師間のベクトルが揃い、チームティーチングによる指導の充実に寄与することが期待できる。

4. 動いた結果が子供自身に分かりやすいこと

対象生徒の中で随意的な動きが最も少ないB児においても、自ら揺れようと足の動きが見られるようになった。そこには、体育の学習場面で発揮されるB児の足の動きを揺れに変換できるようにした指導上の手立て・配慮の有効性が考えられる。教師は生徒の足底に手を触れ、生徒が発揮する動きを肌で感じ、それをブランコの揺れに変換できるように補助を行っていた。さらに、B児が使用した一点吊りブランコは重量が軽く、本人が発揮した動きが揺れに変換されやすい特長があった。揺れたいと思い発揮したB児の足の動きが、足底に触れた教師の補助や揺れやすいブランコを通じて、揺れへと変換され本人に分かりやすく実感されることとなった。足を動かすことで揺れるという因果関係の理解がしやすいことで、B児はそれを自ら確かめていくことにつながり、揺れを起こそうとする足の動きが見られるようになったと考えられる。

また、B児は自立活動の時間において取り組む指導内容のうち、身体の動きに関わる指導内容を通じて、足の動かし方を身に付けたり、より楽に動かせたりできるようになる学習を積み重ねてきていた。こうした自立活動の時間での学習の成果が体育の学習場面において発揮され、指導上の手立て・配慮と関連を図ったことも重要だったと考えられる。

以上、対象生徒の変容に影響を及ぼしたと考えられる要因として4点を考察した。「意図を感じ取り動きを引き出す」体育の授業づくりの実現に向けて、単元づくりのプロセスの一連に加え、上記4点に留意して授業づくりを行う必要性が考えられる。

本実践で得られた知見を生かし、他の運動領域においても、「意図を感じ取り動きを引き出す」体育の授業づくりが可能であるか、実践を蓄積していくことを今後の課題としたい。

(文責：佐々木 高一・福西 八光)

V. 引用・参考文献

- 1) 文部科学省(2018) 特別支援学校学習指導要領解説各教科等編(小学部・中学部). 開隆堂出版株式会社
- 2) 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課(2020) 季刊特別支援教育 NO. 77 特集 障害のある児童生徒の「主体的・対話的で深い学び」の視点からの授業改善の実際, 東洋館出版
- 3) 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課(2022) 季刊特別支援教育 NO. 88 特集 主体的・対話的で深い学びの視点からの授業改善の取組 - 知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校の各教科等の指導に当たって -, 東洋館出版
- 4) 下山直人監修, 筑波大学附属桐が丘特別支援学校編著(2022) 社会に参加する力を育む単元開発 障害の重い子供のための各教科の授業づくり, ジェームス教育新社
- 5) 筑波大学附属桐が丘特別支援学校(2022) 知的障害を併う肢体不自由児に対する教科指導の在り方に関する実践研究 - 各教科の資質・能力を育む単元づくり -, 研究紀要第57巻
- 6) 筑波大学附属桐が丘特別支援学校(2023) 知的障害を併せ有する肢体不自由児に対する教科指導の在り方に関する実践研究 - 国語科の資質・能力を育む単元づくり -, 研究紀要第58巻
- 7) 筑波大学附属桐が丘特別支援学校(2023) 知的障害を併せ有する肢体不自由児に対する図画工作科・美術科の指導の在り方に関する実践研究 - 小学部1段階の単元づくりに着目して -, 研究紀要第58巻