



知的障害特別支援学校における「運動の楽しさ」を 基調とした体育授業の試み

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2017-03-16 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 清野, 宏樹, 越川, 茂樹 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.32150/00008529

知的障害特別支援学校における「運動の楽しさ」を基調とした 体育授業の試み

清野 宏樹¹・越川 茂樹²

¹北海道釧路養護学校

²北海道教育大学釧路校保健体育研究室

Attempt of Physical Education Classes Based on“Fun of Sport”in Intellectual Disabilities Special Needs School

SEINO Hiroki¹, KOSHIKAWA Shigeki²

¹Hokkaido Kushiro nursing school

²Department of Health and Physical education, Kushiro Campus, Hokkaido University of Education

要旨

本研究では、「運動の楽しさ」を基調とする体育、すなわち、子どもたちが運動固有の楽しさに触れ、自ら意欲的に取り組み、学びを広げていくことをめざす体育の実践として、「走・跳の運動遊び」の単元を計画・実施し検討することを目的とした。結果として、単元を通して教師とともに安心して、今持っている力で走る・跳ぶといった動きを工夫し運動遊びの魅力を味わい自ら進んで活動することによって、児童において技能面の高まりがみられた。また、「失敗してもやってみよう！」という態度が授業を重ねるごとに強く認められた。さらには、どの児童も自ら行いたいコースを選択し、一人で挑戦しようとする中で達成することが多くなってきたことから、運動の魅力に触れることで、自発的な運動の学びが障害特性にとらわれなく可能であるということも示唆された。

1. はじめに

中西(2013)は、小学6年生を対象にしたハードル走の実践から、リレーを除いた陸上運動の多くの種目は、個人で運動する種目であるため、どれもタイムや距離はそのまま個人の記録として明確に示されるゆえ、陸上運動が得意な児童にとってみれば記録の達成感が味わえる楽しい学習になり、不得意な児童にとってみれば記録が相対的に良くなり、楽しくない学習になる(中西, 2013, p.129)と述べている。また、足立ら(2014)、馬淵(2015)、鈴木(2016)、佐藤(2016)も、陸上単元における長距離走やランニングといった領域があらゆる運動の中でも子どもの嫌いな種目の代表格であると指摘するとともに、子どもが意欲的に取り組む授業の実践が多くの教師が課題を抱えていることを認めている。その背景として、例えば、長距離走やランニングは、技術・戦術の系統性や技の難易度などといった複数年を貫く学習の柱のようなものが見えにくいこと(佐藤, 2016, p.32)などあげられている。

加えて、高校の体育授業における陸上競技について福元(2011)も、「記録」としてははっきりとした結果が出るため、その記録の比較による「評価」を好まなかったり、活動が

単調であるゆえ面白みに欠けたりするといった意見や生徒のこれまでの経験から持久走やマラソン大会の印象が強く「辛い」、「苦しい」といった感想に生徒たちに受け入れられづらい理由をみている。

こうした見解から単元全体が低調になりがちになってしまう傾向や、児童・生徒同士の記録の比較や走ることへの「辛い」や「苦しい」といったイメージ等により苦手意識を持ってしまったり嫌いになってしまったりすることで授業において児童や生徒たちの消極的な活動が見受けられることが推察される。

では、障害のある児童・生徒たちの体育授業はどうだろうか。彼らの陸上運動に関する思いは、東條ら(2004)のまとめた『ADHD・高機能自閉症の子どもたちへの適切な対応—成人当事者たちからの提言集—』から読み取ることができる。主なものは、以下の通りである。

私は体育の時間が泣くほど嫌でした。運動能力全般が他の子よりも明らかに劣っていたからです。「やる気がないからできない」のではなく、「やろうとしても身体が思うように動かない」のです。みじめな思いをするの

が嫌で、体育の授業をさぼって教室や更衣室に隠れていることがよくありました。芸術的才能や運動能力などは、健常の場合でも個人の能力差が大きいと思います。苦手なことを強要されて好きになる子どもは減多にないでしょう。まして、自閉の子どもに能力の限界を超えたことを無理強いしても、ストレスになるばかりで、いいことは何もありません。特に、小学校のうち、陸上や球技などで勝敗を競わせるよりも、フィールドアスレチックのように遊びの要素を上手に取り入れて、ひとつでもふたつでも、できることや興味の持てることを見つければそこから発達の遅れた能力を伸ばしていけるのではないのでしょうか。

(東條, 2004, pp.72-73)

このように特別な支援を要する子どもたちにおいても、陸上運動を苦痛であったということが認められる。

こうした障害のある児童・生徒の陸上運動の学習に対する思いの背後には、彼らが経験してきた体育の授業があることは言うまでもない。それはほとんどが機能訓練を目的とした授業であり、知的障害特別支援学校の体育授業実践報告をみても、機能訓練やリハビリテーション、サーキットトレーニング、あるいは体づくり運動といった運動の手段的価値を重視した実践事例の紹介が多い(清野, 2016a, 2016b)。

しかしながら、今日の体育の目指すべき方向性として、スポーツ全体への好意的態度を形成し、生涯にわたりスポーツへ親しんでいく人間を育てていくことが示されている。このことは、特別支援学校の体育においても求められている。それゆえ、障害のある子どもたちも、運動の手段的価値に傾斜した体育の学習をするのではなく、彼らにとって、興味を抱きやすく、誰もが楽しめる陸上運動の授業が求められるのではないか。子どもが今持っている力で十分に安心して活動できる学習を保証することは特別支援学校においても大切なことである。

そこで、本研究では、子どもたちが運動固有の楽しさに触れ、自ら意欲的に取り組み学びを広げていくことをめざす「走・跳の運動遊び」の授業実践について、授業時の担任による児童の活動の様子を記述した記録用紙、研究授業当日の様子を録画したビデオ、ならびに授業者による授業内における観察や省察を手がかりに検討することを目的とした。

2. 単元計画の構想

2.1. 児童の実態

K校小学部の体育科は、1学年の4学級全部で児童の実態に応じて構成し、体育の授業は、週1回(40分×2)で行っている。体育に関連する科目・領域としては、「体づくり」や「遊びの指導」、「自立活動の時間」等がある。

小学部1年生の児童数は、13名(男子8名、女子5名)で

ある。男女共習で行い、授業は、主担当の教師(以下MTと記す)1名と副担当の教師・介護員(以下STと記す)7名が担当している。児童の発達年齢は1歳前後から3歳程と推定される。また、知的障害を主とし、自閉症、広汎性発達障害、精神運動発達遅滞、肢体不自由、両下肢障害・両上肢障害、ウエスト症候群、ソトス症候群等と診断されている。学習の進度には個人差があるものの、視覚的にわかりやすい手順表や学習資料、身体援助などを使用することで、学習活動に1人ひとりが取り組みやすくなるよう工夫している。

休み時間にはからだを動かして遊ぶことが多く、児童は活動的である。ホールでは、教師と追いかけてこをしたり、肩車、おんぶ、台車に乗ったり、おもちゃの車にまたがって足でこいだりといった場面がよく見られる。教室では、絵本を見たり、人形やおもちゃで遊んだりする児童の姿も見られる。これまでに体育科では、主に集団行動(集合・整列ゲーム)や妖怪体操、運動会に向けての取り組みを行ってきた。体づくり運動として、毎朝、児童たちは、妖怪体操や連続ジャンプ3回、リトミックを週に2~3回取り組んでいる。こうした取り組みの中で、各種の運動に慣れるに従って教師からある程度離れても周回を重ねる児童、教師と一緒にゆっくり着実にまわる児童、休憩をとりながら教師と一緒に取り組む児童、あるいは走ることの前段階である歩くことからその日の状況に応じて取り組む児童など様々な姿がみられている。

走・跳の運動の様子をみると、真っ直ぐゴールまで走ることを初めて経験する児童や真っ直ぐ走ることが難しい児童もいる。その一方で、全力で走ることができる児童もいる。また、運動会で跳び箱からの飛び降りを経験しており、跳の運動については、高い所からの飛び降りや目標を目標に向けて思いっきり跳ぶことはできるのではないかと考える。また、運動会において当初は、障害物を気にすることなく、思い切り走ることができる児童がいる一方で、初めて行う運動に戸惑い、コースを走れない児童もいた。しかし、練習を重ねるうちに、次第に自分なりのペースで各コースの障害物に取り組む姿が見られるようになってきた。

2.2. 児童の実態に沿った単元計画

本単元は、「走・跳の運動遊び」として二つの運動遊びを行うこととした。走の運動遊びは、真っ直ぐにゴールまで進むこと、思い切り走ること、障害物を乗り越えて走ること、また、跳の運動遊びは、高い所から飛び降りたり、目標に向かって思い切り跳んだりすることが児童にとって楽しい活動であると考えて、運動遊びの環境を整え提案することとした。その際、運動会での取り組みを生かし、より走・跳の運動に自信をもって臨めるよう、児童の実態に応じたコースを用意した。加えて、跳ぶ、走る、腕を伸ばすなどの運動を取り入れ多様な動きを経験できるように配慮した。

児童たちが毎時間「走・跳の運動遊び」の楽しさを味わ

い、喜ぶことを体感できるように、単元名は、「走ってみよう！ 跳んでみよう！」として、設定したそれぞれのコースを教師と一緒に遊び方を試しながら、徐々に思いっきり身体を動かす楽しさに夢中になって取り組むことをめざした。つまり、教師とともに安心して児童たちが今もっている力で活動できること状態から出発し、からだいっぱい走ったり、跳んだりしたりと自らの力を存分に発揮する中で「走・跳の運動遊び」(＝「陸上」)の魅力が児童が味わい夢中になって行うことにより、結果として、歩行や走る、跳ぶといった歩行における訓練やリハビリテーションとしての効果も期待できると考えた。

本単元のねらいは、「先生と一緒に遊び方を体感し、思い切り走ったり、跳んだりすることができる」である。そして、学習の道筋を、ねらい①「先生と一緒に遊び方を体感し、思い切り走ったり、跳んだりしてみよう！」、からねらい②「先生と一緒にいろいろなコースで自由走ろう！・いろいろな跳びっこ遊びをしよう！」への発展として設定した。3時間という短い単元構成であることから、まず、1回目は、走・跳の運動遊びを先生と一緒に試してみた。ねらい①は、小学部1年生という発達段階や実態を加味して、やさしい運動に取り組むことで、楽しさを体感して欲しいと思い、「先生と一緒に遊び方を試してみよう！」とした。次に、ねらい②では、「先生と一緒にいろいろなコースで自由走ろう！」や「先生と一緒にいろいろな跳びっこ遊びをしよう！」として、残り2回の授業は設定課題を極端に変えることなく、ある程度、同じ課題での反復を経験することで、「走る」ことや「跳ぶ」という動きになじみ、「できた！」や「やった！」といった達成感と「先生に褒められた！」という承認により、運動により意欲的に取り組むことができるような雰囲気と運動のおもしろさに触れ、遊び込むことを可能にし、走・跳の運動遊びの世界に浸り、自発的に活動することができるような場を構想した(写真1)。



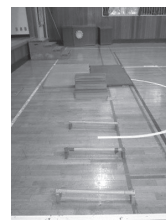
真っ直ぐ歩くコース



跳びっこコース



かけっこ遊びコース



練習コーナー



ミニハードル



台からの跳び降り



手形にジャンプ



かけっこシート

写真1. いろいろな活動の場

なお、単元の時間配分は、表1の通りである。

表1. 単元の時間配分

時	1	2	3 (研究授業)
	ねらい1: 先生と一緒に遊び方を試してみよう!	ねらい2: ・先生と一緒にいろいろなコースを自由に走ろう! ・先生と一緒にいろいろな跳びっこ遊びをしよう!	

3. 授業を振り返って

3.1. 第1時の活動：先生と一緒に遊び方を試してみよう！

体育館に入るなり、設置された、走るや跳ぶ、歩くコースを見て児童たちは圧倒されていた様子であった（写真2）。この雰囲気は損ねたくないと思い集合後、すぐの授業に取り組む学習の展開を図った。

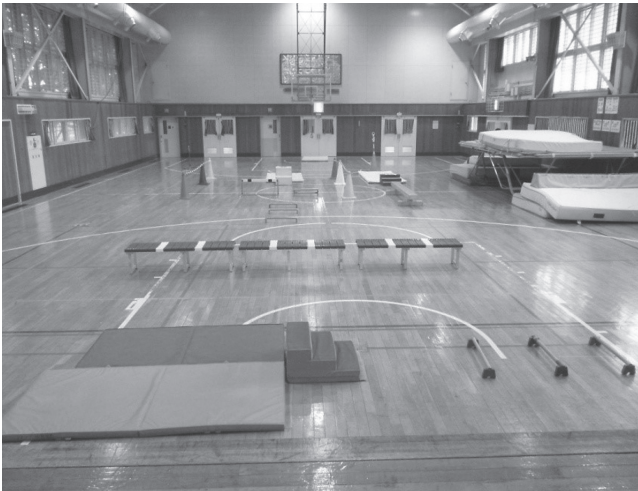


写真2. 学習の場

かけっこ遊びコースでは、どの児童も自信をもって走っていた。また、跳びっこコースや真っ直ぐ歩くコースは初めてのためかどの児童もおそるおそる取り組んでいた。両下肢障害・両上肢障害のある児童は、ミニハードルが高く、またぐことが難しかった。意欲はあったが、3コースを順番に取り組むことがわかりにくい様子であった。

ある児童は初めてのことは慎重なため、階段上がりはできなかったが、他のことは教師が近くにいることで安心した様子で一通りできていた。また、ある児童には、跳びっこコースのまたぎ棒やミニハードルで両足ジャンプする様子が見られた。真っ直ぐ歩くコースの平均台では、一人で歩いて進むことができていたし、真っ直ぐ走るコースでは、輪投げを握って真っ直ぐに走ることができていた。

どの児童も手をつないで次の場所に行けば、どの課題に取り組むことができた。その中である児童は、平均台は怖がることなく上がり、教師が児童の背中から脇のあたりを両手で支えるとゆっくりと歩くことができた。肢体不自由の児童は、教師が前から手を支えることで活動することができた。また、ミニハードルは、教師が片足をまたがせると行うことができた。

真っ直ぐ走るコースでは、ある児童は、輪を持って真っ直ぐ走ることができたが、支柱にかかってある輪を持って帰って来てしまった。また、ある児童は飛び降りとして設定した高い台を面白がって自分から跳んでいたが、ロイター板からは跳ばなかった。跳んだり、平均台を歩いたり楽しんでできていたが、真っ直ぐ走るコースは、何を求められているのか分からず泣いてしまうなどの姿が見られ

た。

多くの児童には、教師の見本をゆっくりと見てから何度か同じ練習を繰り返す行い、つまづきそうな場面では体を支えたり、動かせたい方向に行けるように体を支えながら方向づけしたりといった配慮が必要だと思われた。

3.2. 第2時の活動：先生と一緒にいろいろなコースを自由に走ろう！先生と一緒にいろいろな跳びっこ遊びをしよう！①

前時の様子や活動記録用紙への記載内容、ならびに簡単な検討会から、待ち時間の活動場の設定と各種目の写真とクラスの視覚教材を設置し、待ち時間を減らすことと、次にどんな種目に取り組むのかを視覚的に分かりやすくした。

ある児童には、ロイター板からジャンプしてタンブリンにタッチするといった活動は難しかったが、それでもとても意欲的で自分から行っていた。また他の児童の中にはスポンジ台からの飛び降りが前回よりも高く跳んで着地していた子がいた。ある児童は、前回では教師と一緒に手をつないで行うことが多かったが、2回目の今回は、自分から行う様子が見られるとともに、教師がそばにいて一人で挑戦する場も多かった。特に、平均台は一人で渡ることもできていた。また、戻るときも自分から平均台を渡ってベンチに戻った場面もみられた。真っ直ぐに走りフィニッシュでも支柱に輪をかけてわかりやすそうであり、活動に対する理解ができていたようであった。

両下肢障害・両上肢障害のある児童は、またぎ棒からの両足跳びを意欲的に取り組む姿であった。高いまたぎ棒を選んで、自ら挑戦していた。もう少しでまたぎそうであった。児童たちの何人かは、自分からまたぎ棒を選んで、またぐことができた。また、細いブルーシートの線を意識して、見通しが持てた安心からか、夢中になって真っ直ぐに走っていた。

大半の児童は、活動そのものを楽しんでやっていた。別のコースも気になり、自分のコースをやり終えると隣のコースもやろうとしていた。このことから、運動のおもしろさに触れ、自発的に取り組んでいる様子が確認できた。手をつなぐと、スムーズにどの種目も取り組んでいた。真っ直ぐ走ったり、教師と手をつなぐことで平均台を歩いたり見通しをもって取り組むことができた。ロイター板から跳んでタンブリンをたたく課題を好み何度も行っていた。肢体不自由の児童は、ハードルが低くなったので、自分から下を見てまたぐことができた。平均台もバランスを保ちながら教師と一緒に取り組むことができた。各コースでフィニッシュすると笑顔で戻る様子であったことから技能への取り組みがふんだんに見られた。

ある児童は2回目ともあり、やることが分かっていて、ほとんど一人で言うことができた。戻りたくなくて「いや、いや」と抵抗していたといった取り組みに対する態度面も

見られた。フィニッシュ後、終わりが理解できなく、そのまま遊びに行こうとしていた。

ある児童はスタート位置とやることが示されていたので、スムーズに競技に参加していた。周囲の様子を見て、一人で取り組むことができた。教師の言葉かけのみで、真っ直ぐ歩く、走る、平均台など取り組むことができた。どの種目も取り組むときの表情は真剣で、終えた後は必ず笑顔で喜んでいて、ここに興味や関心の幅の広がりが見えた。

全般的に2回目の授業ということもあり、見通しをもて、どの種目も取り組む姿が見られた。取り組む姿は真剣でフィニッシュ後は、笑顔の児童が多かった。

3.3. 第3時の活動：先生と一緒にいろいろなコースを自由に走ろう！先生と一緒にいろいろな跳びっこ遊びをしよう！②

研究授業であったため、参観していた校長や教頭、先生たちが参観に来ていたが、あまり気にする様子もなく集中して楽しい雰囲気で行うことができた。本時案は、表2の通りである。

両下肢障害・両上肢障害のある児童は、友達と順番に取り組む、1つずつ横のコースに移動して挑戦することができていた。取り組む様子は自信に満ちあふれていた。自分の興味のある跳びっこコースへは積極的に自分から行っていた。それぞれのコースの種目に好きな教師と一緒に落ち着いて取り組んでいてとても楽しそうであったことから授業への好奇心や興味、関心として捉えることができた。

ある児童は、ミニ階段からの飛び降り教材が増えたの

で、何度も登って跳んで楽しんでいて、また、何人かの児童は、授業を終えて後片づけをしているときに、また木棒を見て自分から両足ジャンプをして楽しんでいて、そのときの表情は真剣だった。どのコースも自信をもって取り組む中で、また木棒をしっかりと両足跳びすることができていた児童の姿がみられた。この児童は授業後も、また木棒に一目散に走って行き両足跳びによって跳び越えていた。肢体不自由のある児童は、それぞれのコースを2回も行ったが、教師が「もう1回やる？」と質問すると、「うん！」と一指し指を立てながら自分のやりたいコースをやりに行っていた。真っ直ぐ走るコースでは、一人で歩いてフィニッシュすることができた。平均台は教師が両足を支えることでバランスをよく自分から歩いていた。ミニハードルはつまづかないで成功していた。真剣な表情や笑顔がよく現れていたことから走るという魅力に引き込まれたゆえの技能の高まりであると推察された。

3回目ともあり、それぞれのコースを理解して取り組むことができた。行い方の写真を見てから、自分でまた木棒をまたいだり、階段を登って両足跳びをしたりしていた。教師の手本を見て、自分のやるコースを理解し、指示や支援がなくても自分から積極的にどのコースも行っていた。3コースともどの児童も見通しをもって取り組むといった思考や判断力も形成されていた。終了しても、コースに走って行こうとする意欲的な児童の姿も見られた。片付けをしていると飛び降りの台に乗って、自分からジャンプして楽しんでいる児童の姿も確認された。

表 2. 学習指導案 (3 / 3)

単元の目標	・先生と一緒に遊び方を体感し、思い切り走ったり、跳んだりすることができる。		
本時の目標	・先生と一緒にいろいろなコースで自由に走ろう！ ・先生と一緒にいろいろな跳びっこ遊びをしよう！		
本時の展開	児童・生徒の活動	教師の働きかけ	留意事項（用具の配置等）
はじめ（5）	○体育館に集合 ○始めのあいさつ ○学習内容の説明・確認 ○妖怪体操 ・ゲラゲラポーのリズムに合わせて踊る。 ・教師の動きに合わせて自分なりに音楽を聞きながら体を動かす。	・挨拶をする児童をその都度募集する。 ・ホワイトボードに手順を示す。 ・導入部分の動きポイントを示す。	・学習項目をカードに示す。 ・導入部分の動きのカードを2枚、提示する。
	めあて：「先生と一緒にいろいろなコースを思いっきり走ろう！跳ぼう！」 ・各コースに学級の児童が1名ずつ前が出る。	・各コースには、教師が児童につく。 ・位置に着いて「よーい」「ピッ」でスタート。 ・実態に応じて教師が支援する。	

	<p>○真っ直ぐ歩くコース</p> <ul style="list-style-type: none"> ・足型から平均台に上がり、ゆっくりとバランスをとりながら歩く。鈴を鳴らして「フィニッシュ！」戻る。 ・予想される児童の姿：教師と一緒に手をつないだり、一人で身体を保持しながらゆっくりと歩いたりして、低い台から飛び降りて鈴を鳴らして戻る。 <p>○跳びっこ遊びコース</p> <ul style="list-style-type: none"> ・足型からまたぎ棒を跳ぶ、を3回。「またぎ棒2立て」「ミニハードル」を選択し、両足ジャンプ又は、ハードリングしてみる。 ・高い台から飛び降りる。 ・低台から飛び降りる。 ・手形が描かれたタンブリン目がけて、思い切り跳んで「フィニッシュ」。戻る。 ・予想される児童の姿：教師の促しに応じたり、自ら取り組んだりしてまたぎ棒を両足跳びする。「ミニハードル」か「またぎ棒2本立て」に向かってハードリングをしたり両足跳びをしたりする。高い台や低い台へゆっくり移動したり速いペースで登り跳び降りたりする。手形が描かれたタンブリンへ目がけて、夢中になって跳んで手を伸ばして叩く。 <p>○かけっこ遊びコース</p> <ul style="list-style-type: none"> ・輪を持ち、足型からブルーシートに沿って走る。実態に応じて、教師が誘導する。輪をかけて「フィニッシュ！」。戻る。 ・予想される児童の姿：教師に促されたり、MTのスターターに合わせて支柱に向かって走ったり、教師と手をつないだりして走る。 <p>*待機中、児童の実態に応じて、MTの合図に合わせなくてもスタートしてもよい。</p> <p>○練習コーナー</p> <ul style="list-style-type: none"> ・待機時間に活動したい児童は、またぎ棒を三回跳んで、低い台から飛び降りて「フィニッシュ！」、を自由に行うことができる。 	<p>・「平均台に合わせて歩く。」</p> <p>・順番</p> <p>1回目：1組 2回目：2組 3回目：3・4組</p>  <p>・「各障害物に応じて児童なりに跳んでみる。」</p> <p>・順番</p> <p>1回目：2組 2回目：3・4組 3回目：1組</p>  <p>・「ブルーシートに添って走る。」</p> <p>・順番</p> <p>1回目：3・4組 2回目：1組 3回目：2組</p> <p>・児童の実態に応じて教師が働きかけたり支援したりする。</p> <p>・「連続跳びをする。」</p> <p>・活動したい児童のみ実態に応じて教師が働きかけたり支援したりする。</p> 	<p>○「真っ直ぐ歩くコース」</p> <ul style="list-style-type: none"> ・スタートの位置がわかりやすいように、足型が設定され、平均台は歩幅の広いものを使用している。フィニッシュを理解し達成感を味わうことができるように鈴を手で触って鳴らすことができるように設定した。 <p>○「跳びっこコース」</p> <ul style="list-style-type: none"> ・足型からまたぎ棒での両足跳びを経験してから、「ミニハードル」と「2本立てのまたぎ棒」で選択制とし、その時の気持ちに応じてハードリングを行えるように配慮。高い台や低い台からの跳び降りや、手形のタンブリン目掛けて思いっきり跳んで、鳴らすことでフィニッシュの楽しさや達成感を味わえるように設定した。 <p>○「かけっこ遊びコース」</p> <ul style="list-style-type: none"> ・児童が視覚的に理解し、真っ直ぐ走ることができるように細かいブルーシートがコースに敷かれている。フィニッシュの達成感を味わえるように輪を支柱にかけるように設定されている。 <p>*各コースの障害物の横には、視覚支援として、教師の動きの手本を写真で示し、コーンに貼ってある。</p> <p>*個別の指導計画には、「平均台を渡る」、「またぐ、跳ぶ」、「教師の手本を模倣して走る」、「台の高さに合わせて上がり、跳び降りることができる」等の目標が設定されていた。そこで、「走・跳の運動遊び」の單元では、これらの目標を教師の思いとして、用具を配列した。</p>
<p>まとめ (5)</p>	<p>○先生のお話</p> <ul style="list-style-type: none"> ・良かった児童の紹介など <p>○終わりのあいさつ</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・本時の良かった点や次時の予告 ・挨拶をする児童は、その都度募集する。 	

4. まとめ

運動会終了後の単元ということもあって、児童が運動会の延長のように理解し取り組むことができたようである。走る、跳ぶといった動きが小学部1年生で行う遊びとして、わかりやすく、今もっている力で十分に行うことのできる活動であったため、ある程度の反復によって、「もっと走りたい!」「もっと跳びたい!」といった欲求に変化していったようである。初回の授業から2回目、最終日である3回目の展開においても、跳ぶ運動の遊びの魅力を味わい活動した結果として、児童の技能面における高まりがみられた。

具体的には、ミニハードル走において、初回の授業では、教師の見本を見たり、児童の足を持ち上げてまたぎ越しをさせ方向づけさせたりした後に褒めると喜んでいて、2回目の授業では、教師の見本をじっくり見て、自分からミニハードルに向かって軸足を伸ばして、左足を抱え込んで渡り、次のミニハードルへ向かうといった姿になった。3回目は、教師の見本を集中して見て、ミニハードルを自分からスムーズに連続してまたいだり、跳んだりしていた姿が数名の男女の児童から確認された。出来た瞬間、教師の「すごい!」や「よっし!」といった言葉がけによってさらに喜んで、次のコースに行き行ってやりたがる姿も確認された。ロイター板からジャンプしてタンブリンにタッチをすることは難しくてもとても意欲的で、自分から行っていたという姿からは、「失敗してもやってみたい!」という欲求や姿勢を感じることができたことや肢体不自由の児童が、それぞれのコースを2回も行ったが、教師が「もう1回やる?」と質問すると、「うん!」と一指し指を立てながら自分のやりたいコースをやりに行き行った。真っ直ぐ走るコースでは、一人で歩いてフィニッシュすることができたという事例からも楽しければ、障害特性にとらわれずに行うことができることが示唆された。

知的障害特別支援学校においては、ティーム・ティーチングで指導・支援を行える体制であるため、教師自らが楽しい雰囲気を醸し出し、児童が行った後に褒めたり笑顔で喜びを表現したりといった受け止めによって、児童は意欲を向上し走・跳の運動遊びの魅力に引き込まれる可能性が高くなる。

しかし、それ以上に今回の走・跳の運動遊びの提案では、失敗したから自信を失う、やらないではなく、今もっている力で行うことから学習を始めることにより、障害特性にとらわれず、楽しいから自ら行きたいコースに行き取り組むといった行動が多くみられた。すなわち、運動の魅力を児童たちが強く実感し、面白さに感化され、課題に挑戦する学びの姿が見られた。

文献

- 足立稔他(2014)小学生を対象にしたスロージョギング持久走についての実践的研究. 岡山大学大学院教育学研究科研究集録, 157: 61-66.
- 福元康貴(2012)3年体育実技に関する一考察 - 陸上選択グループの活動について -. 東京学芸大学附属高等学校紀要, 49: 69-80.
- 馬淵昭宏(2015)生涯スポーツにつなげる長距離走の授業づくり. 体育科教育, 63 (3): 38-41.
- 中西敏士(2013)小学校体育授業の陸上運動における学習評価に関する一考察 -6年生の体育授業(ハードル走)におけるインターバルのリズムを中心に-.初等教育カリキュラム研究, 1: 129-136.
- 佐藤善人(2016)「共走」を大切に3年間の実践から見えてきたこと. 体育科教育, 64 (1): 31-35.
- 清野宏樹(2016a)知的障害特別支援学校における体育授業づくりに関する研究—運動の魅力に焦点をあてて—北海道教育大学大学院教育学研究科修士論文.
- 清野宏樹(2016b)知的障害特別支援学校の体育授業をより魅力的にするために.体育科教育, 64 (6): 58-59.
- 鈴木秀人(2016)なぜ、「持久走」は生涯スポーツにつながらないのか. 体育科教育, 64 (1): 10-13.
- 東條吉邦他編(2004)ADHD・高機能自閉症の子どもたちへの適切な対応—成人当事者たちからの提言集—. 独立行政法人国立特殊教育総合研究所, pp.72-73.