

鹿児島県総合教育センター
平成26年度長期研修研究報告書

研究主題

知的障害のある児童の「基本的な運動」に関する指導の在り方
ー児童の主体的な活動を目指した授業づくりー

鹿児島県立鹿児島養護学校

教諭 中園 貴博

目 次

I	研究主題設定の理由	1
II	研究の構想	1
1	研究のねらい	1
2	研究の仮説	1
3	研究の計画	1
III	研究の実際	2
1	研究主題の基本的な考え方	2
(1)	知的障害のある児童の「基本的な運動」に関する指導とは	2
(2)	児童の主体的な活動を目指した授業づくりとは	2
2	実態把握	4
(1)	目的	4
(2)	方法	4
(3)	結果	5
(4)	考察	5
3	検証授業の実際	6
(1)	検証授業について	6
(2)	検証授業Ⅰ	6
(3)	検証授業Ⅱ	15
(4)	検証授業のまとめ	26
IV	研究のまとめ	26
1	研究の成果	26
2	今後の課題	26

※ 引用・参考文献

I 研究主題設定の理由

特別支援学校学習指導要領解説総則等編^{*1)}には、知的障害のある児童に関する特別支援学校小学部体育科の意義が、「基本的な運動や遊びなどの適切な運動の経験を通して、健康の保持増進及び各種の運動の基礎的技能を養い、体力の向上を図るとともに、情緒の安定を促し、社会性を豊かにし、楽しく明るい生活を営む態度を育てることを目標としている」と示されている。児童の基本的な生活習慣を育成するためには、歩く、走る、跳ぶなどの運動の向上を図ることが必要であり、そのことで、できる生活動作や運動動作も増えていく。体育科の学習内容である、歩く、走る、跳ぶなどの「基本的な運動」は、児童の健康・安全な生活を営む習慣形成の確立につながっていくものである。

本校は、平成24年度まで主な障害が肢体不自由である児童生徒を対象とする特別支援学校であった。平成25年度からの知肢併置化に伴い、知的障害である児童生徒の受け入れも始まった。これまで、肢体不自由と知的障害を併せ有する児童が在籍していたことはあったものの、肢体不自由がなく知的障害のある児童生徒に対する教育については、これから実践を蓄積し、教育課程や年間指導計画に生かしていく必要がある。

知的障害のある児童は、日常生活において、床に落ちた物を拾ったり、雑巾掛けなど高ばいで進むことが難しかったりするなど、体の動かし方がぎこちないことが多い。体育科の授業においては、児童の学習上の特性から目標や活動内容をうまく理解できないことや教室より広い場所で、体を動かす活動が多い際に、学習に集中できないことがある。このようなことから、児童の興味・関心を高め、取り組みやすくする学習内容や身体運動の向上のための有効な指導方法など、知的障害のある児童の体育科の指導の在り方を見直す必要がある。

そこで、本研究では、知的障害のある児童の体育科の指導において、「基本的な運動」の効果的な指導の在り方を明らかにすることで、本校体育科の指導の充実を図るために、本主題を設定した。

II 研究の構想

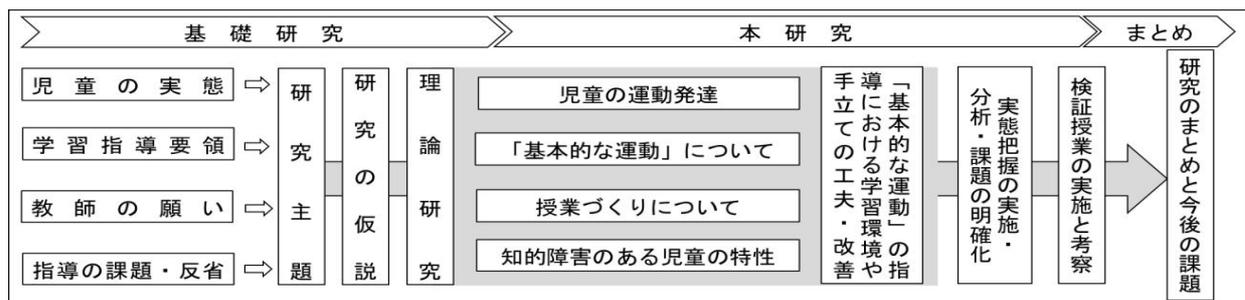
1 研究のねらい

- (1) 知的障害のある児童に対する体育科の指導についての先行研究を参考にした基礎研究を行い、体育科の授業づくりを通して、「基本的な運動」の指導の在り方について明らかにする。
- (2) 体育科の授業において、児童の主体的な活動を促すための教師の指導・支援について明らかにする。
- (3) 検証授業Ⅰ、Ⅱを通して、授業分析や仮説の検証を行い、研究の成果と課題を明らかにする。

2 研究の仮説

知的障害のある児童への、特別支援学校体育科の「基本的な運動」の指導における授業づくりを通して、指導の手立てや学習環境の工夫・改善を行うことで、児童が主体的に活動し、「基本的な運動」における体の動きが向上するのではないかと仮定する。

3 研究の計画



*1) 文部科学省 『特別支援学校学習指導要領解説総則等編（幼稚部・小学部・中学部）』 平成21年 教育出版

Ⅲ 研究の実際

1 研究主題の基本的な考え方

- (1) 知的障害のある児童の「基本的な運動」に関する指導とは
特別支援学校小学部体育科の目標は次のとおりである。

適切な運動の経験を通して、健康の保持増進と体力の向上を図り、楽しく明るい生活を営む態度を育てる。

特に、「楽しく明るい生活を営む態度」を育てることは、小学校体育科の目標にも示されており、特別支援学校においても児童の生活につながる重要な内容である。一方で、教師が児童それぞれの実態を考慮し、基本的な運動や遊びなどの「適切な運動の経験」をすることを目標に、学習内容を設定し、指導や手立てを行うことで、日常生活に必要な活動を身に付けることができるようにすることが大切である。表1は知的障害のある児童に行う体育科の観点を示したものである。「基本的な運動」は、小学部の児童の発達の段階が考慮され、設定された内容で、日常生活で必要とされる基礎的な身体運動や運動能力の向上を図り、ゲーム的な内容やスポーツの基本となる「運動遊び」や「いろいろな運動」につながる内容と考えられる。

表1 小学部知的障害のある児童に行う体育科の観点

段階	観点		
1段階	「基本的な運動」	「運動遊び」	「きまり」
2段階		「いろいろな運動」	「きまり・安全」
3段階			

- (2) 児童の主体的な活動を目指した授業づくりとは
ア 知的障害のある児童の学習上の特性

知的障害のある児童の学習上の特性としては、学習によって得た知識や技能が断片的になりやすく、実際の生活の場で活用されにくいことや成功体験が少ないこと、児童自ら活動に取り組む意欲が十分に育っていないなどが挙げられる。体育科の授業においても、このような児童の実態や特性を考慮して、児童の成功経験を豊富にする学習計画や主体的に活動を促す手立てを工夫する必要がある。本研究においては、児童の主体的な活動を、「目標や学習活動に基づき、その運動に取り組む姿」として整理した。

イ 目標達成のための児童の活動の過程

児童は、遊びや運動、日常の生活動作を通して体の動きを向上させていく。体の動きの向上の仕方について、宮丸(2011)^{*2)}は、学習が起こる場合の学習の型を表2のように分類し、身体運動を学習する過程では、意図的学習、付随的学習、偶発的学習のどの場合でも行動や経験をすることが大切であると述べている。体育科の授業で、児童が新しい動きを身に付ける過程で、発達の段階と同じように、自ら体を動かして初めてできた動きを繰り返し行うことによって、身に付けることが多い。

そこで、児童が適切な行動や経験ができるようにするために、意図的な学習の過程を整理する必要があると考え、図1のように体育科における新しい動きを身に付ける過程をまとめた。児童が新しい動きを身に付けるためには、学習活動に見通しをもって、主体的に活動し、できた運動を繰り返したり、振り返ったりすることが大切である。

表2 学習過程の分類

意図的学習	あることを身に付けようとして、行動や経験をした結果、そのことが身に付く場合
付随的学習	あることを身に付けようとして、行動や経験をした結果、別のことが身に付いてしまう場合
偶発的学習	身に付けようという意図なしに、行動や経験をした結果、あることがらが身に付いた場合

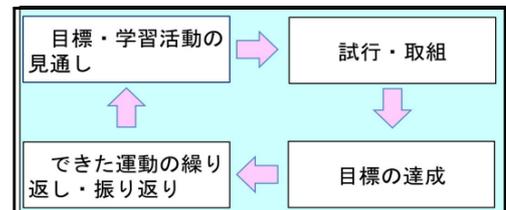


図1 新しい動きを身に付ける過程

*2) 宮丸 凱史 『子どもの運動・遊び・発達 ～運動のできる子どもに育てる～』 2011年 学研教育みらい

本校の知的障害のある児童は、「集中が長続きしない」、「興味・関心の幅が狭い」、「面白そうだと感じたものや活動には参加しやすい」などの様子が見られる。そこで、教師が児童の目標達成の過程に沿った適切な手立てを行うことで基本的な体の動きが向上するのではないかと考えた。

ウ 主体的な活動を促すための手立ての整理

ガラヒュー（1999）^{*3)}は、知的障害のある児童の指導における配慮について次のように述べている。

- ・ 全ての指導は、身体活動の楽しさを強調し、成功体験をもつようにする。
- ・ 教示を簡単にし、説明を少なくするなど言葉による手掛かりは少なくし、目印や色分けなど視覚的、触覚的な手掛かりを多くする。
- ・ うまくいったときや運動に取り組む行動が見られたときに称賛する。
- ・ 新しい体の動きを伴う場合には見本を示し、場合によっては、身体的ガイダンスを行い、動きを理解できるようにする。
- ・ 基本的な安全のルールを守るように指導する。など。

これらのことを踏まえて、体育科における手立ての工夫について、興味・関心を引き出す工夫、体の動きを意識し、取り組みやすくする工夫、分かりやすい学習環境の設定の工夫の3視点（以下「3視点」と表記する。）を設定し、具体的な手立ての工夫を表3のように整理し、具体的な項目を設定した。

表3 具体的な手立ての3視点

視点1 興味・関心を引き出す工夫

身体運動を向上させるためには、児童が学習活動に参加することが大切である。成功体験がもてるような学習活動を計画したり、楽しさを強調するような活動を増やしたりして、学習活動に参加しやすい内容や楽しさを感じることができるよう工夫を行う。運動に対する興味・関心を引き出すことは、活動へ参加する時間や集中できる時間を増やすことにもつながる。体を動かすことに対して興味・関心の少ない児童にも、「やってみたい」と思えるような教材・教具を準備したり、積極的に称賛したりすることで、より学習活動に参加することができると考えた。

視点1 興味・関心を引き出す工夫
① 児童が身体運動を向上させ、成功体験をもてるように計画する。
② 身体活動の楽しさを強調する。
③ うまくいった行動や、やってみようとした場合に称賛する。
視点2 体の動きを意識し、取り組みやすくする工夫
① 1回に一つの運動のみを指導する。
② 活動時間を多くし、十分に練習できるようにする。
③ 身体的ガイダンスを多くする。
④ 協応動作が必要な運動に関しては、指導する内容をできるだけ単純な運動で取り入れる。
⑤ 説明は短く、視覚的、触覚的な手掛かりを多くする。
視点3 分かりやすい学習環境の設定の工夫
① 何度も繰り返して学習できるように、学習の場を構造化する。
② 学習や運動ルールを簡単にする。
③ 基本的な安全のルールを守るようにするために、毎時間確認する。
④ 運動する学習の場に、活動内容を視覚的に分かりやすく提示する。

視点2 体の動きを意識し、取り組みやすくする工夫

知的障害のある児童は、それぞれの知的水準にもよるが、ボディイメージが生活年齢に比べて十分に育っていないことにより、模倣したり、動かそうと意図した体の部位を動かしたりすることが苦手な場合が多い。そこで、簡単な運動を設定し、活動時間を増やしたり、説明を少なくし、模範を示すことを増やしたりすることなどの手立てを工夫することで、児童が体の動きを意識しやすくなると考えた。

視点3 分かりやすい学習環境の設定の工夫

活動を行う際の手掛かりとして、分かりやすい学習環境の設定を工夫する必要がある。教師が黒板の板書を整理したり、同じ学習の流れを繰り返し設定したりすることで、児童は学習内容により見通しをもちやすくなると考えた。また、体育科の授業では、広い空間で学習活動を行うことから、視覚的、触覚的な手掛かりを多くし活動内容や体の動きについての注意を理解しやすい掲示をすることで、主体的な活動を行うことができると考えた。

*3) デビッド・L・ガラヒュー 『幼少年期の体育 発達の視点からのアプローチ』 1999年 大修館書店

エ 児童が主体的に活動し、目標を達成する授業づくり
 表3を基に、目的とする運動や児童の目標に応じて具体的に手立てを工夫することによって、児童の主体的な活動が促され、目標達成につながるのではないかと考えた。児童が目標達成するためには、表3の3視点に基づき必要な手立てを具体的に工夫することで、児童の主体的な活動が促され、学習活動や自身の目標へ見通しをもち、試行・取組を行い、目標を達成し、できた運動を繰り返すことによって児童は身体運動を向上させることができると考えた(図2)。このような3視点を基に、授業づくりにおいては、児童の学習の様子や目標達成に向けた取組を評価し、手立てを改善することにした。

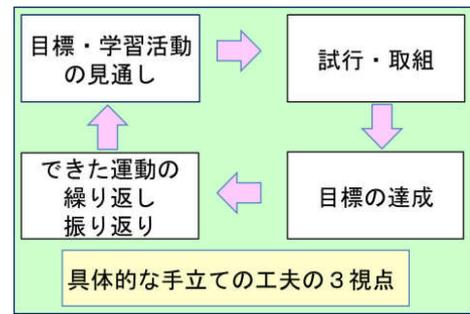


図2 新しい動きを身に付ける過程と教師の具体的な手立ての工夫

2 実態把握

(1) 目的

知的障害のある児童の「基本的な運動」に関する指導の在り方の基礎資料とするために、児童の運動能力の実態を把握する。

(2) 方法

ア 対象

県立鹿児島養護学校の主な障害が知的障害のある児童の課程(知的単一障害の課程)
 小学部第5学年3人、第6学年7人 計10人

イ 方法・内容

文部科学省「体力向上の基礎を培うための幼児期における実践活動の在り方に関する調査研究」^{*4)}の基本的動作の調査の中から、走る動作、跳ぶ動作、平均台を移動する動作について測定し、実施要綱に基づき集計した。また、その結果を動作の発達段階の特徴(表4、表5、6)を基に集計した。

表4 「走る動作」の動作発達段階の特徴と得点

動作発達段階の特徴	動作パターン	得点(点)
パターン1 両腕の振りが見られない。		1
パターン2 左右のバランスがとれていない腕の振りである。		2
パターン3 肘を曲げて腕を振り、十分な脚の蹴り上げがある。		3
パターン4 大きな振動での両腕を振る動作があり、蹴り上げも高い。		4
パターン5 膝が十分に進展し、水平方向に地面を蹴ることができる。		5

表5 「跳ぶ動作」の動作発達段階の特徴と得点

動作発達段階の特徴	動作パターン	得点(点)
パターン1 両腕がほとんど動かないか、跳躍方向と反対の後方に振る。		1
パターン2 両腕を側方へ引き上げ、肩を緊張させてすくめる。		2
パターン3 肘が屈曲する程度に、両腕をわずかに前方へ振り出す。		3
パターン4 肘をほぼ伸展しながら、両腕を前方に振り出す。		4
パターン5 後方への腕の引き上げから両腕を前上方へ大きく振り出す。		5

*4) 文部科学省 『体力向上の基礎を培うための幼児期における実践活動の在り方に関する調査研究報告書』 平成23年

ウ 実施時期

平成26年 5月：走る動作，跳ぶ動作

平成26年 9月：平均台を移動する動作

(3) 結果

測定結果は，表7のとおりである。

表7 測定結果

動作	得点	5点	4点	3点	2点	1点	0点	平均点
走る動作		0人	0人	1人	6人	3人	0人	1.8点
跳ぶ動作		0人	0人	1人	3人	5人	1人	1.4点
平均台を移動する動作		0人	4人	0人	4人	2人	0人	2.6点

ア 走る動作

十分な蹴り上げがある児童が1人，左右の腕の振りが小さい児童が6人，両腕の振りが見られない児童が3人，という結果であった。腕の振りが小さい児童は，真っ直ぐに走ることが苦手であった，走る動作パターンの例である。腕の振りや脚の蹴り上げの個人差が大きいことが分かった（写真1，2，3）。

イ 跳ぶ動作

跳ぶ動作については，両腕がほとんど動かない児童が5人，肩を緊張させて跳ぶ児童が3人，両腕をわずかに前方へ振り出す児童が1人であった。両腕の使い方が慣れていないため，跳んだ直後に，腕を動かすことが少ない児童が多かった。また，片足でまたいで跳ぶ児童が1人いた。写真4から写真9は跳ぶ動作についての様子である。腕を振る動作を教師が示したが，腕の振りが小さい児童が多いことが分かる。

ウ 平均台を移動する動作

両腕を伸ばして，バランスをとろうとするため，平均台の上を怖がり，教師と一緒に手をつないで歩く，もしくは，すり足で歩く児童が2人いた。腕の振りが脚の動作と同調していない児童が4人，左右の腕の振りを脚の動作と同調させながら歩く児童が4人という結果であった。写真10から写真12は，平均台を移動する様子である。

(4) 考察

全ての動作を測定した結果，腕と脚を同時に動かす協応動作が苦手であることが分かった。腕と脚の協応動作に関する動作を意識しながら指導を行う必要があると考えた。

表6「平均台を移動する動作」の動作発達段階の特徴と得点

動作発達段階の特徴	動作パターン	得点(点)
パターン1 足先を側方または前方に向けてすり足で歩く。		1
パターン2 腕と脚の動作が同調していない。左右交互に脚を移動させて歩く。		2
パターン3 腕と脚の動作が同調していない。左右交互に脚を移動させて走る。		3
パターン4 腕の振りを脚の動作と同調させながら，バランスよく歩く。		4
パターン5 腕の振りを脚の動作と同調させながら，バランスよく走る。		5



写真1 走る動作パターン3（左）
写真2 走る動作パターン2（中）
写真3 走る動作パターン1（右）



写真4，写真7 跳ぶ動作パターン3（左上，左下）
写真5，写真8 跳ぶ動作パターン1（中上，中下）
写真6，写真9 片足でまたいで跳ぶ動作（右上，右下）



写真10 平均台を移動する動作パターン3（左）
写真11 平均台を移動する動作パターン2（中）
写真12 平均台を移動する動作パターン1（右）

3 検証授業の実際

(1) 検証授業について

検証授業では、児童の運動への取組の様子や変容から、3視点の有効性を検証していく。

ア 対象

本校の知的障害者のある児童の課程（知的単一障害の課程）

小学部第5学年3人、第6学年7人 計10人

イ 実施日と時数

検証授業の題材と時数は、表8のとおりである。児童の身体運動の変化を把握するため、検証授業Ⅰは6月から7月に、検証授業Ⅱは10月から11月にそれぞれ複数回実施した。

表8 検証授業の題材と時数

	題材	時数
検証授業Ⅰ	「体づくり運動(基本的な運動)」	4
検証授業Ⅱ	「用具をつかった運動」	5

(2) 検証授業Ⅰ

ア 題材名

「体づくり運動(基本的な運動)」

イ 児童の実態

表9は、「基本的な運動」の走るときの腕の振りと高ばいの様子をまとめたものである。

表9 児童の実態

学年	児童	走るときの腕の振りの様子	高ばいの様子
5	A	わずかに腕を振りながら、バランスをとりながら走る。(動作パターン1)	体をうまく支えられず、手を床に着けずに前進しようとする。
	B	左右の腕を曲げて、振って走る。手で空気をかくように振る様子が見られる。(動作パターン2)	両手を支えることができるが、両手を動かして前進することが難しい。
	C	肩より体の内側に手を振って走る。目標に向かって走ることができる。(動作パターン1)	高ばいをすることができるが、前進する時間は短い。
6	D	腕の振りが小さく、進行方向から横に腕を振って、目標まで走ることができる。(動作パターン2)	前進するとき、指先が進行方向より外側になることが多い。
	E	肘を伸ばしたまま、腕を振って走る。(動作パターン2)	腕を真っ直ぐにして、肘を折り曲げずに移動することができる。
	F	走る距離は短い、腕を振って走ることができる。(動作パターン2)	教師が腰を支えることで移動をすることができる。
	G	体の内側に腕を振ってバランスを取りながら走る。(動作パターン2)	指を曲げて、体幹を振りながら前進する。
	H	腕を大きく振って、走ることができる。(動作パターン3)	指先を脚の方に向けて前進する。
	I	腕の振りが小さく、走ることができる。(動作パターン1)	前進することができるが、できる時間が短い。
J	腕の振りは大きい、脇を広げて走る。肘を固定せずに走る。(動作パターン2)	高ばいの姿勢を保ったまま前進することができる。	

(動作パターンについては表4を参照)

走る動作では、図3(左)のように腕を前後に振る動きを伴うのが一般的である。本校の児童の多くは、体の後方への腕の振りが小さく、脇を開けた状態で、腰を横にひねって走っ

ていた（図3（右））。これは、勢いを付けて走るときにバランスをとろうとするための動作と考えられる。

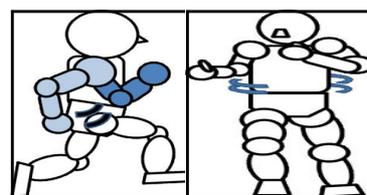


図3 走るとき腕の振り方
左：模範的な腕の振り
右：本校児童

高ばいでは、図4（右）のようにひざを伸ばした状態で腰を高くし、姿勢保持や移動が難しい児童が多かった。これは、図4（左）のように腕の力だけで体重を支えることや脚を曲げて体を支える経験が不足していることが理由として考えられる。

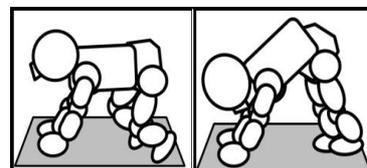


図4 高ばいの様子
左：模範的な高ばいの姿勢
右：本校児童

ウ 題材について

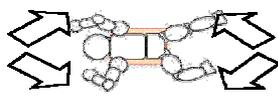
日頃から腕や脚を大きく動かす運動の機会を設定する必要があると考え、「基本的な運動」においても指導していくことにした。具体的には、児童が腕を自分の頭よりも高く上げることや腕と脚を交互に動かす協応動作などに焦点を当てた指導を行うようにした。



写真13 スクーターボード

体だけを固定し、腕や脚を動かし、移動することができるスクーターボードを使用した（写真13）。スクーターボードは前後左右への移動や回転する動きを意識することができるように、360度回転できるキャスターを取り付けた板である。また、腕やその動かし方を意識することができるように、体の部分を支える程度の大きさ（縦50cm、横40cm、厚さ5cm）で制作した。取り組ませる動きや内容は、児童が覚えやすく、親しみを感じるものとし、評価基準は表10のように定めた。

表10 スクーターボードで取り組む主な動きと評価基準

名称	「とかげ」	「おっとせい」	「みずすまし」
動き			
内容	腕や脚を左右交互に動かして前後に進む。	両腕で上半身を支えながら、両腕を床に垂直にして動かして前進する。	スクーターボードで腹臥位になり、腕を曲げて、腕と脚を動かして、その場で回転する。
評価基準	◎ 両腕を左右交互に動かして前後に進むことができる。	◎ 体を支えて腕を前に左右交互に動かして進むことができる。	◎ 腕や脚を動かしてその場で回ることができる。
	○ 両腕を動かして前に進むことができる。	○ 両腕で体を支えることができる。	○ 腕か脚を動かしてその場で回ることができる。
	△ スクーターボードに乗ることができる。	△ スクーターボードに乗ることができる。	△ 回転はしないが、腕か脚を横に動かすことができる。

腕の振りが小さく、高ばいの時間が短い児童については、腕を交互に動かすことを目標にして「とかげ」の動きを、高ばいがもう少しでできそうな児童については、体を支えて腕を前後に動かすことを目標にして、「おっとせい」の動きを、走るとき腕の振りが大きい児童については、腕や脚の協応動作を目標にして「みずすまし」の動きを設定した。学習計画では、第1回においては、スクーターボードに慣れることから始め、第3回から、簡単な「とかげ」の動き、「おっとせい」の動き、「みずすまし」の動きの順で指導を行った。スクーターボードを使って児童が両腕で体を支えたり、腕を大きく動かしたりしながら、楽しく活動することで、腕や脚の協応動作を行うことができるのではないかと考えた。

エ 学習計画（全4回）

学習計画は表11に示すとおりである。第2回以降は、展開の部分のスケーターボードを使用した学習活動に変更した。

表11 学習計画

回	第1回	第2回	第3回	第4回
実施日	6月24日	7月1日	7月11日	7月15日
場 所	体育館	体育館	プレイルーム	体育館
時間	過程	主な学習活動		
15分	導入	1 5分間走をする。 2 始めの挨拶をする。 3 準備運動をする。 4 学習のめあてを確認する。		
		5 スケーターボードなど、いろいろな運動を行う。	5 スケーターボードで活動する。 (1) 「とかげ」 (2) 「おっとせい」 (3) 「みずすまし」 など	
10分	終末	6 学習の成果を発表する。 7 終わりの挨拶をする。		

※ 7月11日は学校行事のために、プレイルームで実施した。

オ 全体目標と児童の個人目標

児童の実態に基づき、題材における全体目標と個人目標を以下のように設定した。

(ア) 全体目標

スケーターボードを使って、腹臥位などの姿勢で、腕や脚を交互に動かして移動することができる。

(イ) 個人目標

個人目標は、実態を考慮して、スケーターボードを使った活動の授業づくりにおいて、変更を行った。最終的には、表12のような目標を設定した。

表12 「体づくり運動（基本的な運動）」における個人目標

学年	児童	個人目標	目標の動き
5	A	腹臥位で体を支え、腕や脚を動かして進むことができる。	「とかげ」
	B	腹臥位で左右の腕を交互に動かして進むことができる。	「おっとせい」
	C	スケーターボードで腹臥位になり、つま先で地面を蹴ってを使って進むことができる。	「とかげ」
6	D	スケーターボードで腹臥位になり、つま先で蹴って進むことができる。	「とかげ」
	E	スケーターボードで腹臥位になり、上半身で体を支えて、進むことができる。	「おっとせい」
	F	スケーターボードで腹臥位になり、上半身で体を支えて、腕を使って進むことができる。	「おっとせい」
	G	スケーターボードで腹臥位になり、上半身で体を支えて、腕を使って進むことができる。	「おっとせい」
	H	腹臥位でその場で回転することができる。	「みずすまし」
	I	スケーターボードで腹臥位になり、脚を使って進むことができる。	「とかげ」
J	腹臥位でその場で回転することができる。	「みずすまし」	

カ 授業づくりについて

県立鹿児島養護学校では、週1回、放課後に授業の振り返りを行い、次の授業改善に向けた話合いの時間を「授業づくり」として設定している。以下、この授業後の振り返りの時間を授業づくりと示す。第1回から第3回までの授業後に授業づくりを行い、計3回実施した。前述した3視点(表3)を基に「授業での児童の様子、目標達成について」、「具体的な手立ての改善策」の順で授業を振り返った。

キ 授業及び授業の改善点

学習指導案の展開の過程での学習の様子と授業づくりでの3視点の改善策を中心に述べる。

(ア) 第1回

a 授業の様子

児童は、スクーターボードに乗ることは初めてであったために、前に進む活動を行った。児童は、前に進むことを理解し、自ら腕や脚を動かして前に進む様子が見られた。

表13は第1回の学習指導案の展開の一部である。

表13 第1回の学習指導案(一部抜粋)

過程	主な学習活動	指導上の留意点	学習の様子
展開	5 スクーターボードに腹臥位になり、前に進む。	<ul style="list-style-type: none"> ○ スクーターボードに安全に乗れるように、スクーターボードを支える。(視点3-③) ○ まっすぐ進み、往復できるようにシートを敷く。(視点3-①) 	<p>教師と一緒に活動に取り組む様子が見られた。前に進もうとして、両腕を同時に動かすことができた。</p> 

b 授業づくりと改善策

- 興味・関心を引き出す工夫
 - ・ 興味・関心が高いスクーターボードを使った活動を行う。(視点1-②)
 - ・ スクーターボードを使った運動を振り返りやすいものにする工夫として、できた動きにシールを貼る「がんばりカード」を活用する。(視点1-②, 視点1-③)
- 体の動きを意識し、取り組みやすくする工夫
 - ・ 絵を使って他の動きを紹介する「がんばりカード」を活用する。(視点2-①)
- 分かりやすい学習環境の設定の工夫
 - ・ 体育館のシートを敷くことで、活動する場所を示したが、スクーターボードで活動するとしわがよることがあった。そのため、マットに変えて活動を行うようにした。(視点3-①)

(イ) 第2回

a 授業の様子

授業づくりを受けて、展開の部分を変更した。表14は、学習指導案の展開の一部である。「とかげ」、「おっとせい」、「みずすまし」の動きを中心に指導を行った。

表14 第2回の学習指導案（一部抜粋）

過程	主な学習活動	指導上の留意点	学習の様子
展開	5 スクーターボードの動きに取り組む。 ○ 「とかげ」 ○ 「おっとせい」 ○ 「みずすまし」など	○ 挑戦するスクーターボードの動きを板書に貼り、明確にする。(視点3-④) ○ 腕や脚を使うことを意識できるように、模範を見せたり、指示をしたりする。(視点2-⑤)	板書を見ながら、活動のめあてを決めることができた。 板書だけでは、児童自身が動きを想像することが難しく、戸惑う場面や勘違いする場面があった。 

b 授業づくりと改善策

○ 興味・関心を引き出す工夫

「がんばりカード」(図5)を作成した結果、前時とは違う動きに自ら挑戦しようとする児童が4人いた(視点1-①)。また、自分から運動をしようと試みたが、学習活動を決める際に教師の支援が必要である児童もいた。

○ 体の動きを意識し、取り組みやすくする工夫

スクーターボードで取り組む体の動きが分かるように、「がんばりカード」を活用した結果、「がんばりカード」を見ながら新しい動きに挑戦する児童が2人いた。しかし、その他の児童は、新しい動きに戸惑う様子が見られたことから、動きを精選した。(視点2-④)

体の動きを意識しやすくするため、人体模型(写真14)を活用した結果、体の動きを意識して取り組む児童が2人いた。しかし、その他の児童は、動きを意識できない様子であったため、取り組む動きを単純にして行うことにした。新しい動きが分かりにくい児童には、身体的ガイダンスを行ったり、動かす体の部位を分かりやすく指示したりした。(視点2-③)

○ 分かりやすい学習環境の設定の工夫

活動する場所が分かりやすいように、シートからマットに変更し活動を行った。活動の場所を大きく外れる児童は少なかったが、スクーターボードでの動きが悪くなったことで動きが制限される場面があった。学習活動を意識できていることから、マットをなくして学習活動を行うようにした。(視点3-①)

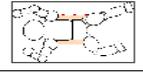
スクーターボード がんばりカード		がんばること		できた
1	とかげ			
2	おっとせい			
3	あひる			
4	なまけもの			
5	らっこ			

図5 「がんばりカード」

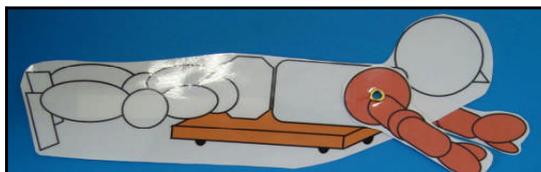


写真14 人体模型

(ウ) 第3回

a 授業の様子

表15は第3回の学習指導案である。新しい体の動きを身に付けるために、体の動きを絵や板書で示すだけではなく、身体的ガイダンスや体の動きを意識しやすい言葉掛けや称賛を行うようにした。

表15 第3回の学習指導案（一部抜粋）

過程	主な学習活動	指導上の留意点	学習の様子
展開	5 いろいろなスクーターボードの動きに挑戦する。 (1) 「とかげ」 (2) 「おっとせい」 (3) 「みずすまし」	○ 動きがイメージしやすいように、模範を多く取り入れるようにする。(視点2-③) ○ できた動きに関しては、称賛を多くするようにする。(視点1-③) ○ 時間を決めて、交代で使用するようにする。	・ 「右、左」の掛け声や動かす位置を示したり、身体的ガイダンスを行ったりしながら、授業を進めた。その結果、いろいろなスクーターボードの動きができるようになった。 ・ 一方で、言葉の指示や身体的ガイダンスなどの支援がないと、腕を交互に動かすことが難しかったり、運動するための体勢が整えられなかったりする様子が見られた。



「とかげ」の動き



「おっとせい」の動き



身体的ガイダンスの様子



模範の様子



分かりやすい言葉掛けの様子

b 授業づくり

- 興味・関心を引き出す工夫

称賛を増やした結果、腕を左右交互に大きく動かして、意欲的に運動を行っていた。(視点1-③, 視点3-②)

- 体の動きを意識し、取り組みやすくする工夫

身体的ガイダンスや模範を示すことや「右、左」などの体の動きを意識しやすく言葉掛けをすることによって、「おっとせい」の動きができる児童は4人に増えた。これらの支援を少なくし、腕を大きく動かしたり、交互に動かしたりすることができるように、手型を付け、体の動きを視覚的に示した。(視点3-⑤)

- 分かりやすい学習環境の設定の工夫
それぞれの学級の活動場所を図6のように変更した。(視点3-①)

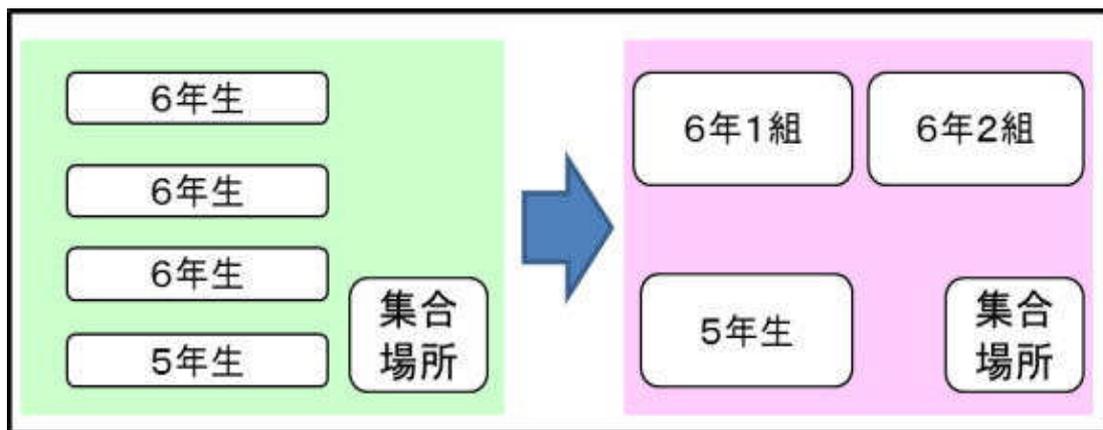


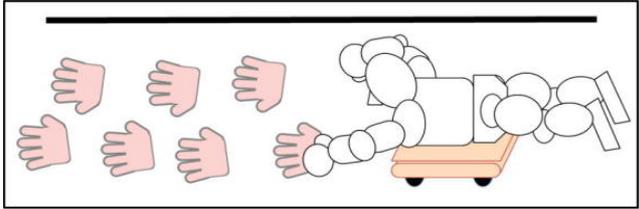
図6 学習環境の変更点

(エ) 第4回

a 授業の様子

表16は、学習指導案の展開の一部である。教師の動きを模倣できている児童が多いことから手を着く位置を手型で示した。

表16 第4回の学習指導案（一部抜粋）

過程	主な学習活動	指導上の留意点	学習の様子
展 開	<p>5 スクーターボードで活動する。</p> <p>(1) それぞれの学級で練習する。</p> <p>(2) できた児童の動きを発表する。</p> <p>(3) それぞれの学級で練習する。</p> <p>(4) できた動きを発表する。</p>	<p>○ 「とかげ」の動きでは、腕を大きく動かしているかを確認して、称賛したり、腕や脚を交互に動かす方法を指導したりする。(視点1-③, 視点2-③)</p> <p>○ 動きが不十分な児童には、他のできる児童の動きを見せたり、教師が腕や脚の曲げる位置を伝えたりする。(視点2-③)</p>	<p>児童の前で教師と代表の児童が模範を示すことで、腕を大きく動かすことを意識できるようにした。</p>  <p>手を着く位置を手型で示して活動を行った結果、両手を交互に動かして進む児童が多く見られた。</p> 
	 		

ク 個人目標の変更

個人目標の変更は表17のとおりである。

表17 個人目標の評価と変更

学年	児童	第1回 6月24日 個人目標	評	第2回 7月1日 個人目標	評	第3回 7月11日 個人目標	評	第4回 7月15日 個人目標	評	題材を通じて できた動き
5	A	スクーターボードに腹臥位で乗り、進むことができる。	◎	腹臥位で体を支えて、腕や脚を動かして進むことができる。	○	腹臥位で体を支えて、腕や脚を動かして進むことができる。	○	腹臥位で体を支えて、腕や脚を動かして、進むことができる。	◎	とかげ ◎ おっとせい◎ みずすましー
	B	スクーターボードに腹臥位で乗り、進むことができる。	◎	腹臥位で左右の腕と脚を交互に動かして進むことができる。	○	腹臥位で左右の腕と脚を交互に動かして進むことができる。	○	腹臥位で左右の脚を交互に動かして進むことができる。	◎	とかげ ◎ おっとせい○ みずすましー
	C	スクーターボードに腹臥位で乗り、進むことができる。	○	スクーターボードに腹臥位になり、つま先で地面を蹴って進むことができる。	△	スクーターボードに腹臥位になり、両手で体を支えることができる。	○	スクーターボードで腹臥位になり、地面を蹴って進むことができる。	○	とかげ ○ おっとせい○ みずすましー
6	D	スクーターボードに腹臥位で乗り、進むことができる。	○	スクーターボードに腹臥位になり、つま先で地面を蹴って進むことができる。	△	スクーターボードに腹臥位になり、体を支えて両腕を交互に動かして進むことができる。	○	スクーターボードで腹臥位になり、つま先で蹴って進むことができる。	◎	とかげ ◎ おっとせい○ みずすましー
	E	スクーターボードに腹臥位で乗り、進むことができる。	◎	スクーターボードで腹臥位になり、上半身を手で支えて進むことができる。	欠席	スクーターボードで左右の腕と脚を同時に動かして、進むことができる。	○	スクーターボードで腹臥位になり、上半身を手で支えて進むことができる。	欠席	とかげ ◎ おっとせい○ みずすましー
	F	スクーターボードに腹臥位で乗り、進むことができる。	◎	スクーターボードで腹臥位になり、腕を使って進むことができる。	◎	スクーターボードで体を支えて、教師の言葉掛けを受けながら進むことができる。	○	スクーターボードで腹臥位になり、上半身を手で支えて、進むことができる。	△	とかげ ◎ おっとせい△ みずすましー
	G	スクーターボードに腹臥位で乗り、進むことができる。	○	スクーターボードで腹臥位になり、体を支えて、腕を使って進むことができる。	△	スクーターボードに腹臥位になり、体を支えて両腕を交互に動かして進むことができる。	○	スクーターボードで腹臥位になり、上半身で体を支えて、腕を使って進むことができる。	◎	とかげ ◎ おっとせい◎ みずすましー
	H	スクーターボードに腹臥位で乗り、進むことができる。	○	スクーターボードで腹臥位になり、腕や脚を使って、その場で回ることができる。	△	両腕や両足を左右交互に動かして、前に進んだり、回ったりすることができる。	◎	腹臥位でその場で回転することができる。	◎	とかげ ◎ おっとせい◎ みずすまし◎
	I	スクーターボードに腹臥位で乗り、進むことができる。	◎	スクーターボードで腹臥位になり、脚を使って、進むことができる。	◎	両腕や両足を左右交互に動かして、前に進むことができる。	○	スクーターボードで腹臥位になり、脚を使って、進むことができる。	○	とかげ ◎ おっとせい△ みずすましー
	J	スクーターボードに腹臥位で乗り、進むことができる。	◎	スクーターボードで腹臥位になり、脚で進むことができる。	◎	腹臥位でその場で回転することができる。	○	腹臥位でその場で回転することができる。	◎	とかげ ◎ おっとせい◎ みずすまし◎

評は時間ごとの評価

ケ 検証授業Ⅰのまとめ

(ア) 成果

視点1 興味・関心を引き出す工夫

- ・ スクーターボードを使用したことで興味・関心が高まり、自分からスクーターボードに乗り、移動しようとする姿が見られた。
- ・ 最後に発表の場を設定することで、できるようになった動きを自分から発表する児童がいた。

視点2 体の動きを意識し、取り組みやすくする工夫

- ・ スクーターボードでいろいろな運動を示し、「がんばりカード」を活用して、運動を行うようにしたことで、両手だけではなく、脚を動かして進む児童もいた。
- ・ 児童が動きをイメージしやすいように、教師が模範を示したり、身体的ガイダンスを行ったりした。その結果、「とかげ」の動きの特徴である両腕を交互に動かして進んだり、「おっとせい」の動きである両腕で体を支えながら進んだりする様子が見られた。
- ・ 模範を示した運動については、その動きをまねてできるようになる児童がいた。模倣することが難しい児童の中には、言葉掛けや身体的ガイダンスを行うことで、できるようになった児童がいた。
- ・ 両手を交互に大きく動かす協応動作については、模範を示したり、動かし方が分かりやすいように手型を床に貼って示したりした。その結果、腕を大きく動かそうとする児童の姿が見られた。

視点3 分かりやすい学習環境の設定の工夫

- ・ シートやマットを敷き、運動する場所を示すことで運動する場所が明確になり、きまりを守って活動することができた。

(イ) 課題

○ 興味・関心を引き出す工夫

- ・ 絵を使って、活動内容を示したが、絵だけでは活動に対する興味・関心を高めることが難しかった。身体的ガイダンスが多くなり、1対1での指導の頻度が増した。

○ 体の動きを意識し、取り組みやすくする工夫

- ・ 絵だけでは、運動の内容の理解が難しい児童もいた。

○ 分かりやすい学習環境の設定の工夫

- ・ スクーターボードの台数が少なかったことから、活動の場から離れる児童が見られた。児童が興味・関心を高め、自分で活動を進めたり、時間いっぱい活動したりする場や活動内容を設定することが必要である。

コ 検証授業Ⅱに向けての改善策

検証授業Ⅰの成果と課題を踏まえ、次のような改善策を考えた。

- 児童が継続して運動に取り組むために、興味・関心に基づく活動内容や目標設定、自己評価の方法を更に検討し、授業を計画する。(視点1-①, 視点2-①)
- 模範, 身体的ガイダンス, 視覚的な情報提示など, 体の動きを意識しやすくする手立てを一人一人の実態や必要性に応じて取り入れる。(視点2-③, 視点2-⑤, 視点3-④)
- 児童の実態や十分な運動量を考慮し, 児童が自ら進んで行うサーキット活動などの学習環境を設定する。(視点2-②, 視点3-①, 視点3-④)

(3) 検証授業Ⅱ

ア 題材名

「用具をつかった運動」

イ 児童の実態

実態について表18のようにまとめた。

表18 児童の実態

学年	児童	跳ぶ動作	跳び箱での活動	平均台の移動の仕方
5	A	両腕をほとんど動かさず に跳躍する。 (該当動作パターンなし)	跳び箱に乗ろうとするが バランスを保てないときには、 教師に合図を送り、バ ランスを保とうとする。	脚を交互に出して歩く。安 定感はないが、ゆっくり両腕 でバランスをとりながら歩く ことができる。 (動作パターン2)
	B	両腕をほとんど動かさず 跳躍する。 (動作パターン1)	勢いをつけて、跳び越え ようとするが、踏み切りの ときに、助走の勢いが止まっ てしまう。	脚を交互に動かし歩くこと ができる。腕の振りが見られ ず、ゆっくり下を見ながら慎 重に歩く。 (動作パターン2)
	C	両腕を跳躍方向と反対の 後方に振る。 (動作パターン1)	両足で跳び乗ることは難 しく、よじ上るようにして 上る。	高いところを怖がるときが ある。高い場所や不安定な場 所では、教師に支えるように 要求する。 (動作パターン1)
6	D	両腕をほとんど動かさず 跳躍する。 (動作パターン1)	勢いをつけて跳び越えよ うとするが、踏み切りのと きに、助走の勢いが止まっ てしまう。	ゆっくりと歩くことができ る。 (動作パターン4)
	E	両腕を側方へ引き上げ、 肩を緊張させてすくめる。 (動作パターン2)	勢いをつけて跳び越えよ うとするが、踏み切りのと きに、助走の勢いが止まっ てしまう。	高いところを怖がる。かに 歩きで足を滑らせるようにし て歩く。 (動作パターン1)
	F	両腕をほとんど動かさず 跳躍する。 (動作パターン1)	走りながら、両足で跳ぶ ことが難しい。跳び箱の上 で、繰り返し跳ぶことを好 む。	腕の振りは小さいが、脚を 交互に出して歩くことができ る。 (動作パターン4)
	G	両腕を側方へ引き上げ、 肩を緊張させてすくめる。 (動作パターン2)	走って跳ぶことができる。 両腕を曲げて跳ぶ姿が見ら れる。	両腕でバランスを保とうと する。腕の振りと脚を同調さ せて歩くことができる。 (動作パターン2)
	H	肘が屈曲する程度に、両 腕をわずかに前方へ振る。 (動作パターン3)	走る動作と跳ぶ動作を、 連動して跳ぶことが難しい が、開脚跳びを行うことが できる。	平均台の上で、腕と脚を交 互に同調させて歩くことが できる。 (動作パターン2)
	I	両腕をほとんど動かさず 跳躍する。 (動作パターン1)	教師のまねをして膝を曲 げて跳ぼうとする。片足ず つ踏み切って跳ぶ。	腕と脚を交互に同調させて 歩くことができる。 (動作パターン4)
	J	両腕を側方へ引き上げ、 肩を緊張させてすくめる。 (動作パターン2)	走る動作と跳ぶ動作を、 連動して跳ぶことができる。	腕と脚を交互に同調させて 歩くことができる。 (動作パターン4)

(動作パターンについては表5・6を参照)

平均台、マット、跳び箱などの「用具をつかった運動」については、興味・関心が高く、自分から進んで、平均台やマットの上を歩いたり、跳び越えようと上ったりする様子が見られた。平均台では、床を歩くように腕と脚を同調させて歩く児童が4人、腕を上げてバランスをとろうとする児童が4人、平均台の上に乗ることが難しい児童が2人である。跳び箱を使った運動においては、児童の跳び箱の上から跳び下りたり、開脚跳びをしたりする様子が見られた。平均台や跳び箱を使った運動においては、児童の実態差が大きいことから、平均台や跳び箱における運動の様子に基づき、評価基準を明確にした。

ウ 題材について

「用具をつかった運動」は、児童にとって興味・関心が高い用具を使って、歩く、走る、跳ぶ、またがるなどの基本的な運動を様々な方法で題材である。例えば、平均台の上を移動する動きは、床面を歩くよりも不安定な体の状態を意識したり、脚の動かし方に注意を払って歩行したりすることをねらうことができる。また、跳び箱を使った運動は、走りながら踏み切ったり、跳びながら手で体を支えたりすることなど、腕と脚との協応動作を意識することができる。

そこで、本題材では、平均台の上を歩いたり、跳び箱で跳んだりする活動において、児童一人一人の実態に応じた運動に繰り返し取り組むことで、腕や脚の協応動作などの動きの更なる向上をねらうことにした。

そこで、跳び箱と平均台の評価基準を表19、20のように整理した。

表19 平均台の移動における評価基準

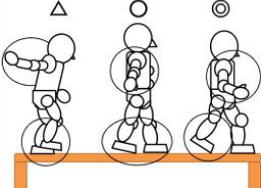
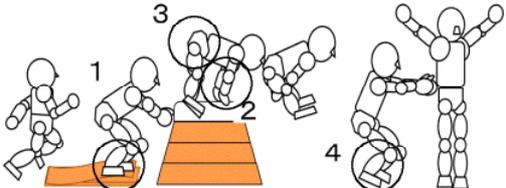
		
観点	平均台の移動の評価基準	
1	腕	◎ 脚と同調して動く。
		○ 腕を上げてバランスをとる。
		△ バランスをとれない。
2	脚	◎ 脚を左右交互にステップ動作で歩く。
		○ 脚をすり足で歩く。
		△ 平均台に立つ。

表20 開脚跳びの評価基準

		
観点	開脚跳びの評価基準	
1	踏み切り	◎ 助走の勢いを止めずに両足で踏み切っている。
		○ 片足で踏み切っている。
		△ 踏み切り板の前で、勢いが止まってしまう。
2	体の支持1	◎ 手を着く位置が跳び箱の奥である。
		○ 手を着く位置が跳び箱の中央部分の周辺である。
		△ 手を着く位置が跳び箱の手前である。
3	体の支持2	◎ 腰の高さが肩くらいの高さに上がっている。
		○ 腰の高さが跳び箱より上である。
		△ 足を上げて、跳躍している。
4	着地	◎ 安定した状態で、両足で着地する。
		○ 安定した状態で、(両足でないが)着地する。
		○ 不安定な状態で、両足で着地する。
		△ 不安定な状態で、両足がそろわず着地する。

エ 学習計画（全5回）

学習計画は表21のとおりである。

表21 学習計画

回	第1回	第2回	第3回	第4回	第5回
実施日	10月14日	10月21日	11月4日	11月7日	11月11日
場所	体育館		運動場		
時間	過程	主な学習活動			
15分	導入	1 5分間走をする。 2 始めの挨拶をする。 3 準備運動をする。 4 学習のめあてを確認する。 ○ 学習のめあてや決まりについて確認する。 ・ 着地の仕方について確認する。 ・ 体の支持の仕方について確認する。 ・ 踏み切りの仕方について確認する。 ・ 前の活動を振り返る。			
20分	展開	5 グループに分かれてサーキット活動をする。 ○ 開脚跳びや跳び乗り、跳び越し、踏み越しの練習 ○ 跳び乗りや跳び下りの練習 ○ 横跳び越し練習 ○ 平均台を移動する練習 ○ 平均台グループ ・ 両足跳びの練習 ・ 跳び下りの練習 ・ ラインテープや低い平均台を歩行する練習 ・ 平均台を移動する練習 ○ 跳び箱グループ ・ 両足跳びの練習 ・ 両足で高く跳ぶ練習 ・ 両足で踏み切り脚を広げる練習 ・ 開脚跳びの練習 ※ 第3回以降は、授業づくりにおいて変更された内容を示している。			
10分	終末	6 学習の成果を発表する。 ○ 教師の合図の場所に集合し、学習の成果を発表する。 7 終わりの挨拶をする。			

オ 題材の全体目標と児童の個人目標

(ア) 全体目標

平均台や跳び箱を使って乗る、跳ぶ、下りる、歩く、走るなどの運動を行うことができる。

(イ) 個人目標

個人目標については、実態を考慮して、検証授業Ⅰと同様に授業づくりにおいて、学習評価や3視点を基に、手立ての改善を行い、児童の目標の変更を行った。最終的な個人目標は、表22のとおりである。

表22 「用具をつかった運動」における個人目標

学年	児童	個人目標
5	A	傾斜のある平均台や80cmの台を上ったり、下りたりすることができる。 平均台の上を手を下げたて歩くことができる。
	B	跳び箱で、開脚跳びができる。 腕を下げたて、平均台を歩くことができる。
	C	跳び箱を支えにして、両足で跳ぶことができる。 平均台の上を歩くことができる。
6	D	跳び箱に跳び乗ることができる。 両腕を下げたて、平均台の上を歩くことができる。
	E	腕立て横跳び越しができる。 すり足で平均台の正面を向いて、歩くことができる。
	F	跳び箱の上から跳び箱より高く跳び、転ばないように着地することができる。 傾斜のある平均台を上ったり、下ったりする。
	G	開脚跳びができる。 両腕を下げたて、歩くことができる。
	H	開脚跳びで、高い段の跳び箱を跳ぶことができる。 傾斜のある平均台を上ったり、下ったりする。
	I	跳び箱の上から跳び箱より高くジャンプすることができる。 平均台の上を走ることができる。
	J	ジャンプして跳び箱から跳び下ることができる。 傾斜のついた平均台を上ったり、下ったりする。

カ 教師の具体的な手立てのための工夫

検証授業Ⅰの改善策を受けて、下記のように具体的な手立ての工夫を行った。

視点1 興味・関心を引き出す工夫

- ・ 児童が興味・関心を高めて、継続して運動に取り組めるように、自己評価ができるような「がんばりカード」(図6)に変更した。
- ・ それぞれの練習場所に1人ずつ教師を配置し、指導を行うことで、児童が複数の教師に称賛を受けられるようにした。

視点2 体の動きを意識し、取り組みやすくする工夫

- ・ 児童が体の動きを意識しやすくするために、教師の模範の動きや身体的ガイダンスなどを繰り返し示した。
- ・ 児童が体の動きを意識しやすくするために、指導する動きや運動を一つにした。

視点3 分かりやすい学習環境の設定の工夫

- ・ 児童が跳び箱に手を着く位置や平均台の脚の動かし方を分かりやすくするために、手型や足型の印やテープを用いた。
- ・ 集合場所や活動場所を一定にした。
- ・ 児童が授業の流れを理解しやすいように、サーキット活動を設定した。
- ・ 児童が跳び箱で運動を始める前には手を挙げてから運動を行う、終わったらポーズをとることをルールとして決めて、安全に運動できるように指導した。

がんばりカード	
写真	なまえ
	11がつ7にち 11がつ11にち
1	1
2	2
3	3
4	4
5	5

図6 「がんばりカード」

キ 展開

(ア) 第1・2回

a 授業の様子

表23は第1回・第2回の授業の学習指導案の一部と児童の様子である。

表23 第1・2回の学習指導案（一部抜粋）

過程	主な学習活動	指導上の留意点	学習の様子
展 開	5 サーキット活動をする。 (1) 開脚跳びの練習をする。 (2) 跳び下りの練習をする。 (3) 横跳び越しの練習をする。 (4) 平均台の上を歩く練習をする。	<p>○ 一人ずつ指導を行うようにするとともに、ポーズをとることなどを指導することで、運動の始めと終わりを意識できるようにする。(視点3-②)</p> <p>○ それぞれの運動で、模範を示したり、身体ガイダンスをしたりする。(視点2-③)</p> <p>○ 安全に活動したり、順番を守ったりできるように、マットを置き、待機場所を明確にする。(視点3-③)</p> <p>【跳び乗り・開脚跳びの練習】</p> <p>○ 両足で踏み切ることを確認する。(視点2-①)</p> <p>○ 助走の距離を短くして、走る動作と跳ぶ動作の連動する動きを指導するようにする。(視点2-①)</p> <p>【跳び下りの練習】</p> <p>○ 跳び下りたときにポーズをとることを確認する。また、ポーズをとる位置が分かるように、印を付けるようにする。(視点3-①)</p> <p>【横跳び越しの練習】</p> <p>○ 体を両腕で支えることを意識できるようにする。(視点2-③)</p> <p>【平均台を移動する練習】</p> <p>○ 台上で安定しない児童に対して、手を支えるなど支援を行う。(視点2-③) また、安定して歩けるようになったら少しずつ、支援を減らす。</p>	<p>開脚跳びでは、助走からうまく踏み切れない児童や跳ぶ際に怖がる児童がいた。助走を少なくし、踏み切りの模範を示したが、やはり踏み切りが難しい様子であった。</p> <p>跳び下りでは、写真のように、両足で着地したときに、ポーズをとる児童に対して称賛を行ったところ、指先まで力を入れて、ポーズをとる児童がいた。児童も自ら両手を広げて着地することができた。</p> <p>横跳び越しでは、その場で両足で踏み切ることが難しい児童がいた。</p> <p>平均台では、怖がる児童に手を添えて、少しずつ支援を減らしたところ、徐々に活動に取り組むことができるようになった。</p>
			   

b 授業づくりと改善策

視点1 興味・関心を引き出す工夫

- ・ 児童の実態に基づき、残りの授業で達成できるように個人目標を改めた。(視点1-①)
①) 具体的には、表24、25が、第3回授業から変更した個人目標である。第3回からグループを二つに分けて指導を行った。両足での踏み切りが難しい児童は、跳び下りの活動と平均台の上を移動するグループと跳び箱を跳び越えるグループに分かれて指導を行うようにした。
- ・ できた動きを振り返る評価ではなく、取り組んだ回数を評価できる「がんばりカード」に変更した。

表24 平均台グループの個人目標

学年	児童	個人目標
5	A	平均台の上を手を下げ、足を左右交互に動かして歩けることができる。
	C	平均台の正面を向いて、すり足で移動することができる。
6	D	両腕を下げて、平均台の上を歩けることができる。
	E	平均台の正面を向いて、すり足で移動することができる。
	F	平均台を前に進んだり、後ろ向きに歩いたりすることができる。
	I	手を下げ、平均台の上を足を左右交互に動かして歩けることができる。

表25 跳び箱グループの個人目標

学年	児童	個人目標
5	B	跳び箱で、開脚跳びができる。
6	G	脚の開きや踏み切りに気を付けて、跳び箱を跳ぶことができる。
	H	脚の開きや踏み切りに気を付けて、6段の跳び箱を跳ぶことができる。
	J	脚の開きや踏み切りに気を付けて、6段の跳び箱を跳ぶことができる。

視点2 体の動きを意識し、取り組みやすくする工夫

- ・ 活動時間を増やすために、それぞれの練習時間での活動の時間を決めるのではなく、児童の運動のスピードに合わせて進めるようにする。(視点2-②)
- ・ 両足跳びを練習しやすいように、両足で踏み切る位置に印を付ける。(視点2-⑤)

視点3 分かりやすい学習環境の設定の工夫

- ・ 自分から何度も繰り返して学習できるように、サーキット活動にする。変更した学習環境は図7、8のとおりである。(視点3-①)

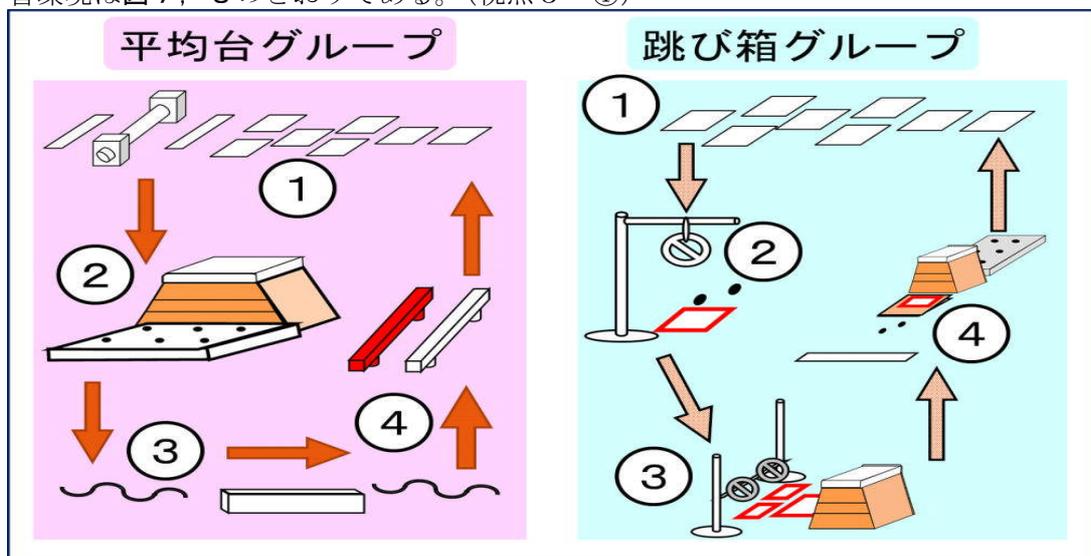
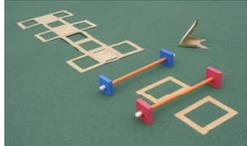
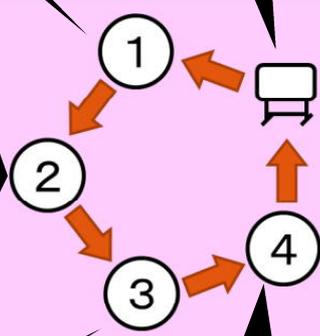
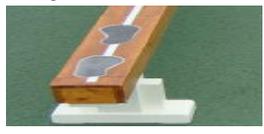


図7 変更した学習環境 (第3回・第4回・第5回)

平均台グループ		跳び箱グループ	
<p>① 両足で踏み切る練習 脚の協応動作を高めることをねらって、両足で踏み切り、途中で両足を開くことと、低いハードルを越える練習を行った。模範を示しながら、教師と一緒に跳ぶ活動を行った。</p> 	<p>○ 「がんばりカード」にシールを貼る活動 児童の実態に合わせて、好きなシールを貼る活動を設定し、意欲を高めるとともに、活動に取り組んだことを称賛する場所として設置した。</p> 	<p>① 両足で踏み切る練習 両足で踏み切ることをねらって設定をした。途中で、踏み切り後に脚を広げる活動を取り入れて、開脚することを意識付けた。毎時間、開く位置を変えることで、興味・関心を高める工夫を行った。</p> 	<p>○ 「がんばりカード」にシールを貼る活動 児童の実態に合わせて、好きなシールを準備し、活動の意欲を高めるとともに、回数を決めて（5回）、活動の見通しをもつことができるようにした。</p> 
<p>② 跳び下りる練習 授業の開始時には踏み切る位置に印を付けて指導を行った。初めのうちは、教師が身体的ガイダンスを行いながら跳び下りる活動を行った。</p> 			<p>④ 開脚跳びの練習 開脚跳びの練習を行った。手を着く位置や踏み切りの位置に印を付けた。</p>  <p>印の位置</p>
<p>③ ラインテープの上や低い平均台を歩く練習 平均台で脚を交互に動かすことや平均台でのバランス感覚の向上を目指して、ラインテープや柔軟かなスポンジ製の平均台の上を歩く練習をした。足型で足の移動の位置を示した。</p> 	<p>④ 平均台を移動する練習 児童の実態に合わせて、しゃがんだり、後ろ歩きをしたりする練習を行った。平均台の上でバランスが不安定な児童に対しては、教師が支持をしながら行った。また、足型で足の移動の位置を示した。</p> 	<p>② 両足で踏み切り高く跳ぶ練習 助走から高く跳ぶことができるようにするために踏み切る位置の前方に的をつり下げた。児童が的にタッチすることを目標に、踏み切る位置と助走を開始する位置に印を付けた。</p> 	<p>③ 両足で踏み切り脚を広げる練習 開脚後に脚を広げることをねらいとして、段ボール2枚を後ろ向きで同時に蹴ることを目標に活動を行った。踏み切りの位置と着地の位置に印を付けた。</p> 

サーキット活動について

評価基準を基にそれぞれの行程を動作ごとに細分化して、児童がうまくできていない行程について、繰り返してできるように、サーキット活動を設定した。また、身体的ガイダンスが有効な児童に指導を行っているときでも、他の児童が、自分で繰り返して活動を行えるように、足の送り方や踏み切る位置をテープや足型などで示すようにした。

平均台グループでは、跳び下りと平均台を移動する運動を行う前に、2種類の運動に関連した児童が行いやすい運動を設定した。その際、平均台に足型で足の移動の位置を示した。

跳び箱グループでは、開脚跳びの基礎的な練習として、児童の苦手な両足跳び、助走から踏み切る運動、踏み切りの後に脚を開く運動を設定した。その際、両足で踏み切る位置と両足を開く位置を示した。

図8 検証授業Ⅱにおける学習環境の設定の工夫

(イ) 第3・4・5回

a 授業の様子

展開の部分を表26, 表27に表記する。

表26 平均台グループの学習指導案 (一部抜粋)

過程	主な学習活動	指導上の留意点	学習の様子
展 開	5 グループに分かれて活動を行う。 (1) 練習場所①で両足跳びの運動の練習をする。	○ サーキット活動を始める前に、両足跳びの練習の仕方を模範を交えながら、児童が確認できるようにする。(視点2-②, 視点3-①) また、必要に応じて、サーキット活動をする中で確認し、模範を示しながら指導を行うようにする。(視点2-③) ○ 練習場所①では、両足で跳ぶことができているか確認したり、できていない児童には、言葉掛けや模範を行ったりする。(視点2-③)	練習場所① 6人中5人が印に合わせて両足で跳ぶことができた。 
	(2) 練習場所②で跳び下りをする。	○ 練習場所②で、跳び箱に立つ場面では、バランスを崩すことがないように、実態に応じて、支持をする。跳ぶ場面では、膝を使ってできているかを確認する。(視点2-③)	練習場所② 全員が跳び下りることができた。 
	(3) 練習場所③で線の上や平均台を歩く。	○ 練習場所③では、線に沿って歩いているか確認したり、できていない場合には、言葉掛けや模範を行い、再挑戦できるようにする。(視点2-③)	練習場所③ 線に沿って歩く様子が見られた。 
	(4) 練習場所④では、平均台を渡ったり、しゃがんだりする。 (5) 「がんばりカード」にシールを貼る。 (6) 練習場所①から練習場所④の運動を繰り返す。	○ 練習場所④では、模範を示したり、支持を行ったりする。(視点2-③)	練習場所④ 怖がっていた児童がなくなり、全員が平均台の上を歩くことができた。 

表27 跳び箱グループの学習指導案（一部抜粋）

過程	主な学習活動	指導上の留意点	学習の様子
展 開	<p>5 各グループに分かれて活動を行う。 (1) 練習場所①で両足跳びをする。</p>	<p>○ サーキット活動を始める前に、新しい活動場所である練習場所①について、活動が分かるように、跳び方の模範を示す。 また、児童が新しい跳び方を行い、できていない跳び方を確認する。(視点3-①)</p>	<p>練習場所① 跳び箱グループ全員が両足で踏み切ることができた。</p> 
	<p>(2) 練習場所②で助走から両足跳びをする。</p>	<p>○ 練習場所①では、児童の両足跳びの仕方について確認する。両足で跳んでいない児童には、途中で両足で跳ぶことを伝える。(視点2-④)</p>	<p>練習場所② 両足で踏み切ることができた。</p> 
	<p>(3) 練習場所③でカエル跳びをする。</p>	<p>○ 練習場所③では、跳び箱に手を着く位置を確認する。(視点2-④)</p>	<p>練習場所③ 両手を着いて跳ぶ練習を行い、以前より大きく両足を開いて跳ぶことができた。</p> 
	<p>(4) 練習場所④で開脚跳びをする。</p>	<p>○ 練習場所④では、助走、踏み切り、手を着く位置、着地について確認する。(視点2-④)</p>	<p>練習場所④ 全員が両足跳びで跳ぶことができた。</p> 
	<p>(5) 練習場所①から練習場所④の運動を繰り返し行う。</p>		
	<p>(6) 「がんばりカード」にシールを貼る。</p>		

表28 個人目標と評価

学 年 童	第 1 回 10月14日		第 2 回 10月21日		
	個 人 目 標	評	個 人 目 標	評	
5	A	傾斜のある平均台を歩いたり、80cmの台を上ったりすることができる。	○	着地の位置でポーズを決めることができる。	○
		サーキット活動の決まりを知り、活動することができる。	△	不安定なマットや平均台の上を腕を下げて歩くことができる。	○
	B	跳び箱の上で、両足で踏み切り、腕を支えることができる。	○	安定した体勢で着地を行うことができる。	○
		サーキット活動の決まりを知り、活動することができる。	◎	腕を下げて、平均台を歩くことができる。	○
	C	跳び箱を支えに、跳び乗ることができる。	△	跳び箱を支えに、両足で踏み切ることができる。	△
		サーキット活動の決まりを知り、活動することができる。	△	不安定なマットや平均台の上を歩くことができる。	○
6	D	両足で踏み切り、跳び箱に跳び乗ることができる。	△	両足で踏み切り、着地することができる。	△
		サーキット活動の決まりを知り、活動することができる。	○	終わりの場所が分かり、ポーズをとることができる。	○
	E	跳び箱の上を支えにして、跳び箱の横に着地することができる。	△	跳び箱の上を支えにして、跳び箱の横に着地することができる。	○
		サーキット活動の決まりを知り、活動することができる。	△	平均台の正面を向いて、歩くことができる。	○
	F	跳び箱の上から跳び箱より高く跳ぶことができる。	○	両足で踏み切り、跳び下りることができる。	△
		サーキット活動の決まりを知り、活動することができる。	△	終わりの場所が分かり、ポーズをとることができる。	○
6	G	跳び箱で体を手で支え、跳び箱に乗ることができる。	△	安定した体勢で着地を行うことができる。	△
		サーキット活動の決まりを知り、活動することができる。	◎	両腕を下げて、平均台の上を歩くことができる。	○
	H	跳び箱で体を支えることができる。	○	安定した体勢で着地を行うことができる。	○
		サーキット活動の決まりを知り、活動することができる。	◎	傾斜のある平均台を上ったり、下ったりすることができる。	◎
	I	跳び箱の上に、跳び乗ることができる。	△	着地の位置でポーズを決めることができる。	○
		サーキット活動の決まりを知り、活動することができる。	△	不安定なマットや平均台の上で手を下げて歩くことができる。	○
6	J	両足で踏み切り、跳び箱の上に、跳び乗ることができる。	△	両足で踏み切り、着地の位置で、跳び下りることができる。	△
		サーキット活動の決まりを知り、活動することができる。	○	傾斜のある平均台を上ったり、下ったりすることができる。	○

学年	児童	第3回 11月4日		第4回 11月7日		第5回 11月11日			
		個人目標	評	個人目標	評	個人目標	評		
平均台グループ	5	A	平均台でしゃがんだり、足を交互に出して歩くことができる。	○	平均台でしゃがんだり、足を交互に出して歩いたりすることができる。 印を手掛かりに両足で跳ぶことができる。	○ △	平均台でしゃがんだり、足を交互に出して歩いたりすることができる。 印を手掛かりに両足で跳ぶことができる。	欠席	
		C	平均台の上で横歩きをしたり、しゃがんだりすることができる。	△	平均台の上で横歩きをしたり、しゃがんだりすることができる。 印を手掛かりに両足で跳ぶことができる。	◎ ◎	平均台の上で横歩きをしたり、しゃがんだりすることができる。 印を手掛かりに両足で跳ぶことができる。	見学	
		D	平均台の上を前向きで歩いたり、しゃがんだりすることができる。	◎	平均台の上を前向きで歩いたり、しゃがんだりすることができる。 印に合わせて、両足で踏み切ったり、脚を広げたりすることができる。	○ ◎	平均台の上を前向きで歩いたり、しゃがんだりすることができる。 印に合わせて、両足で踏み切ったり、脚を広げたりすることができる。	◎ ◎	
	6	E	平均台の上で横歩きをしたり、しゃがんだりすることができる。	△	平均台の上で横歩きをしたり、しゃがんだりすることができる。 印を手掛かりに両足で跳ぶことができる。	◎ ◎	平均台の上で横歩きをしたり、しゃがんだりすることができる。 印を手掛かりに両足で跳ぶことができる。	◎ ◎	
		F	平均台を後ろ向きで歩くことができる。	△	平均台の上を前向きで歩いたり、後ろ向きで歩いたりすることができる。 印を手掛かりに両足で跳ぶことができる。	○ ○	平均台の上を前向きで歩いたり、後ろ向きで歩いたりすることができる。 印を手掛かりに両足で跳ぶことができる。	◎ ◎	
		I	平均台で立ったり、しゃがんだりすることができる。	△	平均台で立ったり、しゃがんだりすることができる。 印を手掛かりに両足で跳ぶことができる。	○ ◎	平均台で立ったり、しゃがんだりすることができる。 印を手掛かりに両足で跳ぶことができる。	◎ ◎	
	跳び箱グループ	5	B	5段の跳び箱で、助走して、勢いを止めることなく、踏み切ることができる。	△	6段の跳び箱で、助走して、勢いを止めることなく、踏み切ることができる。	◎	6段の跳び箱で、脚の開きや踏み切りに気を付けて、跳ぶことができる。	◎
			G	5段の跳び箱を跳ぶことができる。	○	6段の跳び箱を、脚の開きや踏み切りに気を付けて、跳ぶことができる。	○	6段の跳び箱を、脚の開きや踏み切りに気を付けて、跳ぶことができる。	○
		6	H	6段の跳び箱を跳ぶことができる。	◎	6段の跳び箱を、脚の開きや踏み切りに気を付けて、跳ぶことができる。	◎	6段の跳び箱を、脚の開きや踏み切りに気を付けて、跳ぶことができる。	◎
			J	5段の跳び箱を跳ぶことができる。	○	6段の跳び箱を、脚の開きや踏み切りに気を付けて、跳ぶことができる。	○	6段の跳び箱を、脚の開きや踏み切りに気を付けて、跳ぶことができる。	◎

※ 第3回からグループを二つに分けて指導を行った。両足での踏み切りが難しい児童は、跳び下りの活動や平均台の上を移動するグループ、開脚跳びのグループと分かれて指導を行うようにした。

ケ 検証授業Ⅱのまとめ

視点1 興味・関心を引き出す工夫

- ・ 「がんばりカード」を活動に応じて工夫して、好きなキャラクターのシールを貼る活動を取り入れたことで、サーキット活動に取り組む意欲が持続し、興味・関心を高めながら、繰り返し活動することができるようになった。

視点2 体の動きを意識し、取り組みやすくする工夫

- ・ 跳び箱グループで、踏み切りの印を見ても運動のイメージがもてない児童がいた。そこで、身体的ガイダンスや教師の模範、テンポのある言葉掛けを行ったことで、両足での踏み切りが見られるようになった。これらの手立ては有効であったと考えられる。
- ・ 平均台や跳び下りの練習では、怖がる児童もいたが、繰り返して練習を重ね、教師が手をつないで歩く手立てを少しずつ減らしたことで、全員が平均台の上を移動することができるようになった。このように、繰り返し活動させることや児童の達成度を確認しながら、支援を減らしていくことも有効であると考えられる。

視点3 分かりやすい学習環境の設定の工夫

- ・ サーキット活動を行った結果、児童が活動に見通しをもち、自分から繰り返し運動を行い、十分な活動時間を確保することができた。平均台グループにおいては、足型に合わせて、4人の児童が脚を交互に出して歩くことができた。跳び箱グループにおいては、助走から両足で跳ぶ練習や両足で踏み切って蹴る練習で、印で示した位置で練習を行っていた。こうしたことから、活動内容を分かりやすくするような視覚化の支援は有効であったと考えられる。

(4) 検証授業のまとめ

検証授業を通して、知的障害のある児童に対する運動の指導に関しては、児童一人一人の運動の発達の状況の把握に加え、運動の種類や動作の違い、新しい動きを身に付ける学習の過程などを十分に踏まえて、3視点に基づき手立てを具体化することは、体育科の指導を行う中で有効であると言える。児童が運動に対する興味・関心を高め、何をどのようにするか見通しをもち活動するためには、「興味・関心を引き出す工夫」、「分かりやすい学習環境の設定の工夫」は、重要な視点であるが、体育科の指導においては、児童が新しい動きを身に付けるためには、「体の動きを意識し、取り組みやすくする工夫」の視点が特に大切であることが分かった。知的障害のある児童は、視覚的な情報だけで動きをイメージし、動かすことが難しいため、身体的ガイダンス、教師の動きによる模範など、運動の内容によって手立てを更に整理する必要がある。

IV 研究のまとめ

1 研究の成果

- 3視点に基づき、運動に応じた具体的な手立ての工夫を重ねることで、はう、跳ぶ、平均台を移動するなどの体の動きを向上させることができた。
- はう動き、平均台、跳び箱運動において、児童が新しい動きを身に付ける過程に沿った身体運動の向上のための具体的な手立てについて明らかにすることができた。
- 検証授業Ⅰ、Ⅱを通して、児童の主体的な活動を促すことが、児童の身体運動の向上につながるということが分かった。

2 今後の課題

- 今回の研究の成果を基に、「基本的な運動」における授業実践を通した3視点を更に整理する必要がある。
- 小学校体育科の指導内容を踏まえて、運動の発達や本校児童の実態などを考慮し、知的障害のある児童に対する体育科の指導計画を見直し、作成する必要がある。

【引用文献】

- 1) 文部科学省
『特別支援学校学習指導要領解説総則等編（幼稚部・小学部・中学部）』
平成21年 6 月 教育出版
- 2) 宮丸 凱史 著
『子どもの運動・遊び・発達 ～運動のできる子どもに育てる～』
2011年 3 月 学研教育みらい
- 3) デビッド・L・ガラヒュー 著 杉原隆 監訳
『幼少年期の体育 発達の視点からのアプローチ』
1999年12月 大修館書店
- 4) 文部科学省
『体力向上の基礎を培うための幼児期における実践活動の在り方に関する調査研究報告書』
平成23年10月 文部科学省

【参考文献】

- ・ 文部科学省
『小学校学習指導要領解説 体育編』
平成20年 8 月 東洋館出版社
- ・ 鹿児島大学教育学部 肥後祥治/雲井未歆/片岡美華 編著
鹿児島大学教育学部附属特別支援学校
『特別支援教育の学習指導案と授業研究 子どもたちが学ぶ楽しさを味わえる授業づくり』
平成25年 2 月 ジアース教育新社
- ・ 平山 諭 鈴木 隆男 編者
『発達心理学の基礎 I ライフサイクル』
1993年 ミネルヴァ書房
- ・ 黒井 信隆 山本 秀人 編著
『乳幼児の発達課題に対応した種目別・年齢別の指導 0～5歳児のたのしい運動あそび』
2010年 3 月 いかだ社
- ・ 前橋 明 著
『0～5歳児の運動あそび指導百科』
2004年 7 月 ひかりのくに株式会社
- ・ 文部科学省
学校体育実技指導資料 第7集 体づくり運動 ―授業の考え方と進め方― (改訂版)
平成25年 5 月 東洋館出版社
- ・ 全国特別支援学級設置学校校長会, 全国特別支援学校知的障害教育講演会 編
『改訂版 障害のある子どものための体育・保健体育』
2013年 東洋館出版社

長期研修者 [中 園 貴 博]

担当所員 [水 野 高 明]

【研究の概要】

本研究は、特別支援学校小学部体育科における、知的障害のある児童の「基本的な運動」の向上を目指した指導の在り方についての研究である。

具体的には、授業づくりを通して、歩く、走る、跳ぶ動作に関する腕や脚の協応動作を高めるための児童の主体的な活動を促す教師の指導の手立ての工夫を行った。また、児童の走る、跳ぶなどの運動や動作の発達段階を調べ、実態把握や指導に生かす方法を調べることができた。

体育科の授業づくりの視点を整理することで、それに基づき、児童の運動への興味・関心を高める工夫、体の動きを意識しやすくする工夫、分かりやすい学習環境の設定の工夫を改善した。

その結果、児童が主体的に活動することや、身体運動が向上することを明らかにすることができた。

【担当所員の所見】

知的障害のある児童は、体育の授業や日常生活場面において、体の動きがぎこちない様子が見られる。中園教諭は、このような実態を踏まえ、知的障害のある児童が運動に親しみ、体を動かす喜びを感じることにとどまらず、動きを身に付けることができるための体育科の授業実践を探りたいという思いから研究に取り組んできた。

本研究は、学習指導要領に示されている「基本的な運動」の重要性を強調するとともに、児童が主体的に活動し、新しい動きを身に付ける指導について、教師の具体的な手立ての3視点から、検証授業を行い、児童の変容を通してその有効性を明らかにしている。この3視点に基づいた、学習環境や教材・教具、教師の働き掛け方などの具体的な工夫については、今後の特別支援学校や特別支援学級における体育科の授業づくりに多くの示唆を与えていると言える。その中でも、「体の動きを意識し、取り組みやすくする工夫」は、知的障害のある児童が、体を動かしたり、運動に取り組んだりするために重要な視点であると考えられる。

今後、実践の蓄積を通して、知的障害のある児童のための体育科の指導について、更なる充実を図るとともに、学校全体の取組となることを期待したい。