

<実践研究>

知的障害のある児童が運動を楽しみ、 自ら考え行動する力を育成する体育科の授業

——「プレイ体育論」における「遊び」の視点を取り入れた授業の検討——

田中新一郎*・出口 達也**

本研究は、知的障害のある児童が運動を楽しみ、自ら考え行動する力を育成するため、「プレイ体育論」における「遊び」の視点を取り入れた授業について、知的障害特別支援学校における実践をもとに検討したものである。知的障害特別支援学校小学部の児童は、体育科の授業において、運動の技能を身に付けたとしても、運動に対する苦手意識が大きい上、運動を楽しむことができていなかったり、やらされたりしていることが課題である。体育科において、走り幅跳びの授業を展開すると、走り幅跳びの技能を身に付けた児童の振り返りから、「できる」ことが、運動の楽しさにつながっていないことが分かった。そこで、授業改善を行い、「遊び」の視点を取り入れた授業を実施した。改善した授業の結果、「プレイ体育論」における「遊び」の視点を取り入れた授業は、知的障害のある児童が運動を楽しみ、自ら考え行動することができると分かった。

キーワード：プレイ体育論 走り幅跳び 遊び込む 運動を楽しむ

I. 知的障害特別支援学校における体育科指導

1. 学習指導要領における体育科

平成29年4月、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領（以下、新指導要領）が改訂され、体育科における目標等も一新された。新学習指導要領解説各教科等編（2018）では、「従前の『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』から、小学校体育科の目標との連続性を踏まえ、心と体を一体として捉え、生涯にわたって心身の健康を保持増進し、豊かなスポーツライフを実現する資質・能力を重視する」よう、目標の改訂の要点を示している。「適切な運動の経験を通して」が、「心と体を一体として捉え」とされ、運動を行うことと合わせて心の充実が求められている。また、「楽しく明るい生活を営む」が、「豊かなスポーツライフを実現する」とされ、生涯を通して身体を動かすことを楽しむことが求められている。つまり、運動を通して身に付けた知識や技能が、楽しく明るい生活を営むことにつながると考えられていた従前の目

標から、運動を通して心の充実を図り、生涯を通して運動を楽しむ資質・能力を育成する目標と改訂されたと考える。

2. 障害児・者における運動の現状及び体育科の課題

従前の学習指導要領においても、岩井（2013）は「遊びを取り入れ、教師がリードすることにより、児童生徒が活動することを楽しんで自然に動きたくなる状況を作り上げていくことが求められている。児童生徒は楽しんでいるうちに活動し、目標を達成する授業をしたいもの」と述べており、体育科において、運動を楽しむことは求められていた。また、スポーツ庁（2020a）は、「スポーツの実施状況等に関する世論調査」において、週1日以上運動・スポーツをする者の割合について、10歳代が64.1%であったと示している。一方、スポーツ庁（2020b）は、「障害者スポーツ推進プロジェクト（障害者のスポーツ参加促進に関する調査研究）」において、障害者のスポーツ実施率について、過去1年間に、障害児・者が週1日以上、何らかのスポーツ・レクリエーションを実施していたのは、7～19歳が27.9%であったと示している。さらに、同調査研究によると、現在のスポーツ・レクリエーションへの取組について、「特にスポーツ・レクリエーションに関心

* 広島県立呉特別支援学校

** 広島大学大学院人間社会科学研究所

はない」の回答が51.1%と高い割合を示しており、スポーツ・レクリエーションの実施有無別による回答では、非実施者における「特にスポーツ・レクリエーションに関心はない」の回答が82.8%となっている。これらのことから、これまでも体育科では、運動を楽しむことを求めているものの、障害児・者が運動を積極的に行う割合は低い上、運動をしたくてもできなかったのではなく、運動への関心の無さが背景にあることが窺える。つまり、体育科での学習が、運動を楽しむことにつながっていなかったと考える。

体育科での学習が、運動の楽しさにつながらないという課題に対して、清野・越川（2017）は、これまでの知的障害児の体育授業づくりが、機能訓練を前提とした運動の手段的な価値に基づいた、運動の「動き」や「技能」を大事にした体育と評価した上で、運動の「できる」や「できない」という二者択一式の発想に陥りやすい危険性をはらんでいると指摘している。

著者が知的障害特別支援学校において指導・支援を行う経験から、学習指導要領の指導内容に「運動遊び」と示してあるものの、遊びについての学習評価はしにくく、学習目標に対する学習評価のしやすさから、清野らの指摘のとおり、「できる」「できない」の二者択一式の発想に陥ってきた。また、見通しのもちにくさという知的障害のある児童の学習上の特性を踏まえ、学習活動に見通しをもたせるため、学習活動の流れや順番を提示し、児童の学習参加を促してきた。このことから、児童が順番待ちをしてしまうことになり、運動への参加機会の確保が課題となってきた。これらのことは、運動の「できない」児童にとって、運動への参加機会の乏しさから、「できる」ための機会を失くしてしまっていることにつながり、「できる」ことにつながらない運動は、楽しいと感じられていないと考える。次に、学校生活の過ごし方について、児童は、休憩時間に教室内で音楽を聴いたり、好きな玩具で遊んだりしていることが多い。また、昼休憩等のまとまった時間においても、複合遊具等で身体を動かして遊ぶ児童は数人に限られ、躍動的に身体を動かすなど、体育・スポーツ的な遊び方をする児童は少ない。これらのことは、児童が、体育科の授業において、運動への苦手意識が大きい上、運動を楽しむことができていなかったり、やらされたりしていることが原因の一つであると考える。

上述のことから、知的障害のある児童が、運動を楽しむ、自ら考え行動する体育科の授業について、実践を通して、授業改善の方法を検討することとした。

Ⅱ. 研究の基本的な考え方

1. 運動を楽しみ、自ら考え行動すること

文部科学省（2016）は、体育科における主体的な学びについて、「運動の楽しさや健康の意義等を見出し、運動や健康についての興味や関心を高め、課題の解決に向けて粘り強く自ら取り組み、それを考察するとともに学習を振り返り、課題を修正したり新たな課題を設定したりする学びの過程と捉えられる」と示している。このことは、体育科における主体的な学びとは、運動を楽しみ、課題解決に向けて学ぶことであると捉えることができる。また、藤原（2013）は、『「主体性」とは、『自分の意志・判断によって、みずから責任を持って行動しようとする態度』』と述べている。このことは、主体性とは、自ら考え行動することであると捉えることができる。さらに、竹野・矢野（2014）は、知的障害のある児童生徒における主体的な学習に大切なこととして、「活動の『意味付け』『価値付け』が必要である」と述べている。これらのことから、体育科において、運動を楽しみ、自ら考え行動することは、主体的に学ぶことであるとともに、運動を楽しみ、自ら考え行動するためには、意味付けや価値付けが必要であると考えられる。

2. 知的障害教育体育科における授業改善の視点

運動の「できる」や「できない」という二者択一式の発想に基づく、運動の「動き」や「技能」を大事にした体育科の課題に対して、清野ら（2017）は、「運動の面白さ、魅力を大切にしたい体育は、子どもたちの運動の意味づけ（意味生成）を創出し、学習活動が営まれる」と述べている。また、和田・近藤（2013）は、『「プレイ体育論」は、遊びとしての体育諸活動であれば、子どもが技能を向上させる活動から意味を得ることができる』と述べている。さらに、越川（2014）は、「プレイ論に基づく体育学習とは、運動の意味や価値について学ぶことをその主眼としている」と述べている。「プレイ体育論」或いは「プレイ論」は、アメリカのSiedentopが、「Physical Education as Play Education（以下、プレイ体育論）」として提唱した体育科教育理論である。これらのことから、運動の意味付けや価値付けは、「遊び」の中に存在していることと捉えることができる。つまり、「プレイ体育論」における「遊び」の視点を取り入れ、児童が遊びによって身体を十分に動かすことで、運動の意味付けや価値付けをすることができ、運動の意味付けや価値付けは、運動を楽

しみ、自ら考え行動することにつながると考える。

これらのことから、授業改善として、「プレイ体育論」における「遊び」の視点を取り入れることとした。

Ⅲ. 授業の実際

1. 児童の実態

対象学級は男子3名、女子3名で編制された第5学年の単一障害学級である。全員が、知的障害を伴う自閉症がある。各児童の実態をまとめると、Table 1 となる。

Table 1 児童の実態

児童	実 態
A	興味・関心の幅が狭いが、身体を動かすことは好む。また、指導者が示範すると、走り幅跳びを片足踏切で跳ぶことができる。言語での指示は、理解できる。
B	運動を好むが、力一杯に身体を動かすことが難しい。また、指導者が示範しても、片足踏切での走り幅跳びをすることは難しい。言語での指示は、理解しにくい。
C	身体を動かすことは好まず、不安感がある。一方、指導者が示範すると、走り幅跳びを片足踏切で跳ぶことができる。言語での指示は、理解できる。
D	模倣で身体を動かすことができる。一方、走ったり跳んだりすることや、走り幅跳びをすることは難しい。言語での指示は、理解しにくい。
E	身体を動かすことは好む。また、指導者が示範すると、走り幅跳びを片足踏切で跳ぶことができる。単語など簡単な言語での指示は、理解できる。
F	身体を動かすことは好む。また、指導者が示範すると、走り幅跳びを片足踏切で跳ぶことができる。言語での指示は、理解が難しい。

対象学級の児童は、提示した動画や、指導者のモデルを模倣しながら身体を動かすことができる。一方、躍動的に走ったり跳んだり、リズムやタイミングを意識して身体を動かしたりすることが課題である。

2. 授業の概要

- 単 元 名 「からだをうごかさう（走り幅跳び）」
- 目 標
身体を動かすことに親しみ、タイミングやリズムを意識して、助走して踏切位置で片足踏切により跳ぶことができる。
- 実施期間 令和2年9月4日～10月1日
- 指導計画（全5時間）

Table 2 指導計画

時	目 標
1	走り幅跳びの活動に見通しをもち、助走して踏切位置で片足踏切による跳び方や着地する場所を知り、走り幅跳びを行う。
2	
3	走り幅跳びを遠くに跳ぶために、助走でスピードを出しながらタイミングよく踏み切ったり、力強く踏み切ったりするなど、繰り返し取り組みながら、工夫して走り幅跳びを行う。
4	
5	

3. 授業の内容と考察

(1) 第1・2時：第1時では、児童に踏切位置等を理解させるため、床の白線を踏切ラインとしたり、着地位置にマットを設置したりした。また、児童に活動を理解させるため、指導者が示範したり、白線で踏み切ることを指差しと言葉で指示をしたりした。これらの指導・支援により、白線を踏切位置と意識して、

片足踏切で跳ぶことができた児童は1名（C児）、踏切位置を過ぎて跳ぶ児童は2名（A・F児）、Fig. 1のとおり、踏切位置の白線を歩いて素通りする児童は3名（B・D・E児）であった。

第2時では、第1時における指導・支援を一部改善し、児童に踏切位置や踏切の仕方を理解させるため、踏み台を設置するとともに、指導者が示範した。これ

らの指導・支援により、Fig. 2 のとおり、踏み台を使うと、片足踏切をすることができる児童が4名（A・C・E・F児）に増えたことと、両足踏切であっても、踏み台を使ってマットまで跳ぶ児童は1名（B児）であった。

上述のことから、第1・2時では、4名（A・C・E・F児）が、Table 2 に示した学習目標を達成することができた。また、指導・支援として、児童に活動を理解させたり、見通しをもたせるため、活動場所が分かるように位置支援をしたり、指導者が示範したりすることは有効であったと推察する。中でも、踏切位置に設置した踏み台は、位置支援として、踏切の位置や使い方が児童にとって分かりやすかったと推察する。



Fig. 1 白線を歩いて素通りする様子



Fig. 2 踏み台を使い片足踏切をする様子

(2) 第3～5時：第3時では、児童に跳ぶ高さや距離を理解させるため、「ぴょん」というオノマトベを使って指示をしたり、踏み台とマットの間にミニハードルを設置したりした。また、両足踏切をする児

童に片足踏切を理解させるため、手をつなぐなどの身体的補助をしながら一緒に跳んだ。これらの指導・支援によって、片足踏切で跳ぶものの、ミニハードルを跳び越すことが目的となり、片足踏切ができた4名（A・C・E・F児）とも、遠くに跳ぶ様子は見られなかった。また、Fig. 3 のとおり、B児は両足踏切をしていたため、指導者が指導・支援をしようとしたり、何度も活動を促したりすると、活動を拒む様子が見られた。これは、できないことをやられることの苦手意識が一因にあると推察する。

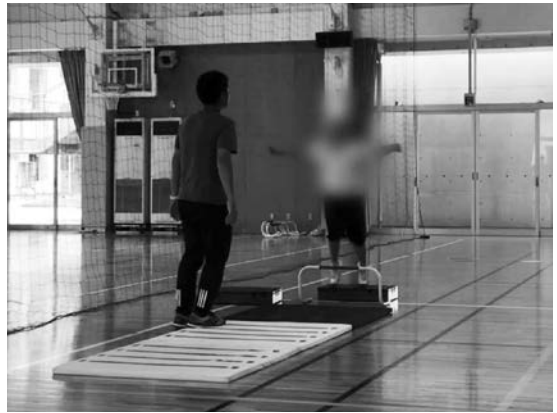


Fig. 3 両足踏切をする様子

第4・5時では、第3時における指導・支援を一部改善し、高く遠く跳ぶことに向けて、強く踏切をさせるため、「どん！」というオノマトベを使って指示をするとともに、指導者が示範した。また、リズムカルに跳ぶことのイメージを持たせるため、「ラビットホッピング」というウサギがリズムカルにジャンプする動画を提示した。さらに、両足踏切をする児童に片足踏切を理解させるため、身体的補助をしながら、まず、片足を踏み台に置いて一緒に跳び、次に、歩きながら片足踏切で跳ぶなど、スモールステップで進めた。これらの指導・支援によって、2名（C・F児）は、強く踏み切るため、踏切前で足を高く上げるなどの予備動作が見られた。また、Fig. 4 のとおり、両足踏切をするB児は、指導者と手をつないで片足を踏み台に乗せた状態から跳ぶことができた上、言葉掛けで指示をすると、繰り返しチャレンジしに来る様子も見られた。

上述のことから、第3～5時では、3名（B・C・F児）が、Table 2 に示した目標を達成することができた。一方、2名（A・D児）は、踏切を強くするなど、跳び方の工夫は見られず、第1・2時と同様の様子であった。また、指導・支援として、遠くに跳ばせ

ようと、障害物を設置することは、障害物を跳び越すことが目的となるため、有効ではなかったが、強く踏み切るため、「どん！」というオノマトペで伝えるとともに、指導者が示範することは有効であったと推察する。さらに、苦手意識を軽減させるため、スモールステップで進めることは有効であったと推察する。



Fig. 4 指導者と片足踏切をする様子

(3) 児童による振り返り：対象学級では、文章による一日の振り返りを行う児童がいる。振り返りを記述する児童は、一日の中で、記憶にある出来事に自分の気持ちを添えて書いている。C児は、本単元を進める中で、第4時の実施日に体育に係る内容を記述している (Fig. 5 参照)。第4時において、C児は、「ラビットホッピング」というウサギがジャンプをする動画を参考に、リズムカルに跳ぶことはできていたが、「むずかしかったです。」と記述している。これは、児童が「できる」ことと、運動の楽しさを感じることは違うことを表していると推察する。

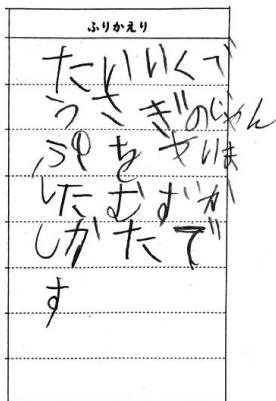


Fig. 5 C児の振り返り

4. 単元を通しての考察

本単元を通して、5名 (A・B・C・E・F児) は片足踏切による走り幅跳びを行うことができた。D児は、走り幅跳びを行うことができなかった上、断片的にも走ったり跳んだりする動きが見られなかった。一方、走り幅跳びを行うことができた児童の中で、遠くに跳ぶために、力強く踏み切るなど、工夫することができた児童は、2名 (C・F児) であった。両足踏切で跳んでいたB児は、活動を拒む様子が見られていたが、片足踏切による走り幅跳びを行うことができるようになった。このことは、B児の跳び方における変化は見られるものの、遠くに跳ぶための工夫という点での質的な向上は見られなかったと考える。また、2名 (A・E児) は、単元を通して、片足踏切で跳ぶことができるものの、遠くに跳ぶための工夫は見られなかった。このことは、踏切位置に置いた踏み台や指導者の示範によって、2名の児童が活動へ参加することにつながったが、すでに身に付けている動きを引き出したにとどまったと推察する。これらのことから、本単元では、活動への参加を促すことができたものの、運動の質的な向上に及ぶことができたのは一部の児童に限られることとなった。

次に、運動を楽しむ、自ら考え行動することについて、対象学級の児童は、指導者が呼名をするとともに、スタート位置への誘導をするため、指差し等の指導・支援を行うことで、走り幅跳びを行っていた。第3時以降、指導者の指示がなくても、自ら跳ぶ児童の様子が見られるようになった。これは、児童が、活動に見通しをもつことができるようになることで、繰り返し活動に参加できるようになったためと推察する。また、C児の記述による振り返りでは、運動が「できる」ことと、運動の楽しさを感じることは違うことを表していた。これらのことから、本単元では、対象学級の児童は、見通しをもつことで自ら繰り返し活動に参加する一方、遠くに跳ぶための工夫が見られなかったり、運動を楽しく感じられていなかったりしたため、運動を楽しむ、自ら考え行動することは、十分ではなかったと考える。

上述のことから、運動の質的な向上を図り、児童が「できる」ことを、運動の楽しさにつなげるとともに、運動を楽しむ、自ら考えて行動するための授業改善を行い、検討することとした。

Ⅲ. 授業改善の実際

1. 授業改善の内容

授業改善として、学習環境と授業の進め方の2点を見直し、「遊び」の視点を取り入れることとした。休憩時間の過ごし方など、これまでの学校生活における児童の身体活動を振り返った。児童は、エアトランポリンでの活動を好み、全身を使って躍動的に身体を動かしたり、リズムカルに身体を弾ませたりして、身体活動に没入していた。このことから、学習環境として、走り幅跳びにおける助走・片足踏切、着地といった要素が活用できるように、エアトランポリンを用いることとした。また、指導者が、児童を呼名して運動を促すことで、児童は順番を待つことにつながり、自ら考えて行動することを妨げていた。そのため、授業の進め方として、指導者は、児童が自ら考え運動を行うことを促す役割として、示範しながら遊び方の提案をしたり、児童が選んで運動をするように選択肢を設けたりすることとした。

2. 授業改善後の授業の内容と考察

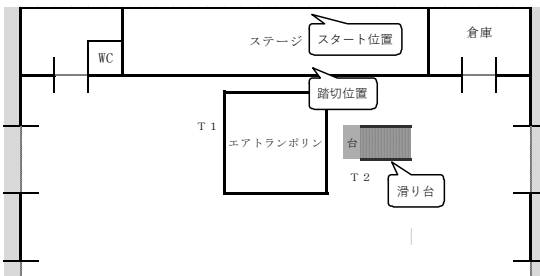


Fig. 6 授業改善時の配置図

改善後、2時間の授業を実施した。授業では、Fig. 6のとおり、体育館のフロアにエアトランポリンを設置し、体育館のステージから助走し、エアトランポリンに飛び移るようにした。また、授業の進め方として、遊びの雰囲気を大事にするため、多様な遊び方の提案として、ステージ上から助走をしてエアトランポリンに飛び移る様子を示範した。さらに、エアトランポリンとステージの距離を変えたり、体育館のフロア上に踏み台を設置し、フロア上からエアトランポリンに飛び移る活動も設定し、示範したりした。これらの指導・支援によって、児童は、エアトランポリンにすぐさま飛び乗り、跳んだり、身体を弾ませたりして活動し始めた上、Fig. 7のとおり、児童は次々とチャレンジする様子が見られた。また、ステージ上からエアトラン

ポリンに飛び移ることと、フロアから踏み切ってエアトランポリンに飛び乗ることは、難易度の違いから、児童にとって選択的に活動を行う機会となった。



Fig. 7 ステージから片足踏切で跳ぶ様子

上述のことから、改善した授業を実施した結果、児童は、走り幅跳びの要素を活用して、遊び込むように身体活動を行うことができたと推察する。指導・支援として、児童が好んで遊ぶエアトランポリンを用いた学習環境を設定するとともに、指導者が、遊び方の提案をするように示範することは、児童が、指導者の指示に従うのではなく、遊び込むほど運動を楽しむことに有効であったと推察する。また、A・E児は、改善を行う前において、踏み台と着地位置に設置したマットの距離を変えても、跳び方の工夫は見られなかったが、ステージとエアトランポリンの距離を変えると、助走を長くするなど、跳び方を工夫する様子が見られた。このことは、視覚的に分かりやすく設定した位置支援であっても、児童の興味・関心が、運動の質を左右していることを意味すると推察する。さらに、ステージから飛び移ることと、フロアから飛び乗ることを選択的に設定したことは、児童が活動を選択して運動をするという、考えて行動することにつながったと推察する。

Ⅳ. 「プレイ体育論」における「遊び」の視点を取り入れた授業の検討

1. 検討の視点と方法

(1) 検討の視点：児童が、運動を楽しみ、自ら考え行動することができたかを視点とする。

(2) 検討の方法：行動観察により、授業において、指導者が指示して、意図的に走り幅跳びをさせようとした回数（以下「機会数」とする。）と、児童が、走

り幅跳びをした回数（以下「実数」とする。）や、気付きを記録し、分析した。例えば、指導者が指示して活動を促し、児童が走り幅跳びを行った場合、機会数と実数をそれぞれ「1」と記録する。また、指導者の指示がなく、児童が自ら走り幅跳びをした場合、実数のみ「1」を記録する。つまり、指導者の指示がなく、児童が自ら運動を行う様子を、主体的に学習した様子と捉え、運動を楽しみ、自ら考え行動したこととした。また、走り幅跳びの記録を分析した。これらを踏まえ、「遊び」の視点を取り入れた授業について、授業改善の方法として検討した。

2. 運動を楽しみ、自ら考え行動した場面における結果と考察

(1) 運動を楽しみ、自ら考え行動した場面における回数及び割合の結果と考察：本単元と改善後の授業における各児童の運動を楽しみ、自ら考え行動した結果を Table 3 及び Fig. 8 に示す。Table 3 は、毎時間における「機会数」「実数」を示しており、それらの数値を「割合」として Fig. 8 に表している。

Table 3 より、授業改善の結果、第1～5時と比較し、学級全体の回数及び各児童の回数においても大きく上昇している。まず、第1・2時では、5名（B・C・D・E・F児）において、「機会数」と「実数」が一致している。このことは、児童は、指導者が指示した機会にのみ、走り幅跳びをしていることになる。次に、第3～5時では、5名（A・B・C・E・F児）において、「実数」が、第1・2時よりも増加している上、僅かながら「機会数」よりも「実数」が上回っている。このことは、第1・2時において、本単元においての課題となった走り幅跳びの跳び方や授業への参加の仕方について見通しをもつことができ、第3～5では、児童たちは見通しをもった上、少しずつ走り

幅跳びに慣れてきたことで授業の流れがスムーズになったため、各児童の「機会数」が増加したと推察する。また、C・F児は、強く踏み切るなど、跳び方に工夫が見られ、B児は、片足踏切で跳ぶことができるようになるなど、「できる」ようになったことが、児童の運動への意欲となり、「実数」の増加につながったと推察する。そして、改善後の授業では、各児童ともに「実数」が大きく増加する一方、「機会数」は大きな増減が見られなかったため、Fig. 8 のとおり、第1～5時と比較し、「割合」の数値が大きく上昇している。このことは、「遊び」の視点として、学習環境にエアトランポリンを設置したことが指導の興味・関心を喚起した上、指導者が遊び方の提案をするように示範しながら授業を進めることで、次々と遊び込むように活動に参加することにつながったと推察する。また、ステージ上からエアトランポリンに跳び移る活動に加えて、フロアからエアトランポリンに跳び乗る活動を設定したことは、児童が一斉に運動する環境が増えたことで「実数」の増加につながった上、児童が選択肢のある中で考えて選んで身体を動かすことにつながったと推察する。さらに、D児は、本単元では、走ったり跳んだりする様子が見られなかったが、「遊び」の視点を取り入れることで、自らステージ上から大股でエアトランポリンに乗り移る様子が見られた。これらのことから、児童の興味・関心を喚起する教材・教具を用いたり、遊び方を提案するような授業の進め方をしたりするなど、「遊び」の視点を取り入れることで、児童は自ら運動に参加することができたと考える。また、学習環境に選択肢を設定することで、児童は考えて運動に参加することができたと考える。

上述のことから、授業改善の方法として、「遊び」の視点を取り入れることは、児童が、自ら考え行動して運動を行うことにつながると考える。

Table 3 運動を楽しみ、自ら考え行動した回数

児童	1		2		3		4		5		6 (改善1)		7 (改善2)	
	実数	機会	実数	機会	実数	機会	実数	機会	実数	機会	実数	機会	実数	機会
A	1	3	1	3	2(1)	2	欠席		欠席		欠席		3	2
B	3(3)	3	3(3)	3	8(2)	7	10(2)	8	9(1)	7	10	7	6	3
C	3	3	3	3	5	4	8	7	9	6	20	4	21	5
D	3(3)	3	2(2)	2	1(1)	2	1(1)	2	1(1)	3	15	5	12(5)	5
E	3	3	3	3	4	2	6(1)	5	8	5	10	5	13	7
F	3	3	3	3	8	5	7	5	14	10	9	7	4	3
合計	16	18	15	18	28	22	32	26	41	29	64	28	59	25

() は、実数の内、片足踏切で跳ぶことができなかった回数

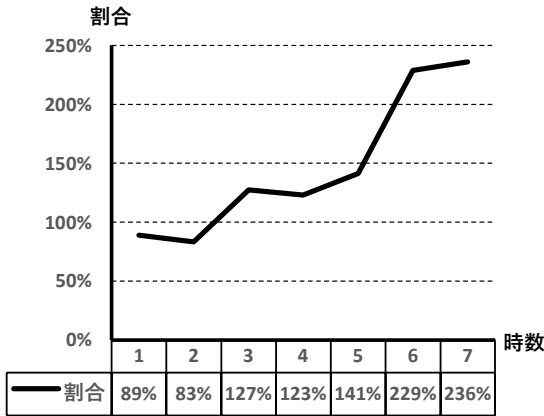


Fig. 8 運動を楽しみ、自ら考え行動した割合

(2) 児童の振り返りにおける考察：C児は、「遊び」の視点を取り入れた授業を実施する中で、体育に係る振り返りの内容を記述している (Fig. 9 参照)。C児は、遊び込むように、ステージ上からエアトランポリンに跳び移ったり、フロアからエアトランポリンに跳び乗ったりする姿が見られた上、「たのしかったです。」と記述している。また、C児は、授業の内容を「えやとらんぼりん」と記述しており、エアトランポリンでの運動を挙げている。これは、「遊び」の視点を取り入れることで、走り幅跳びが、走り幅跳びの要素を活用した運動として、児童に捉えられたことを意味すると考える。さらに、遊び込むように運動へ没入した背景には、「エアトランポリンに跳び移るため」という活動の意味付けや、「エアトランポリンに跳び移れた達成感と楽しさ」という活動の価値付けがあったと推察する。

これらのことから、「遊び」の視点を取り入れたことにより、C児が、走り幅跳びの要素を活用した運動を、遊び込むように行うことで、「できる」とともに、運動の楽しさを感じたことを表していると考え。また、児童にとってエアトランポリンのような、興味・

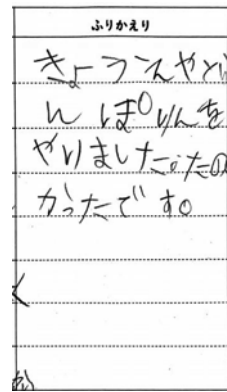


Fig. 9 C児の振り返り

関心を伴う具体的な目標は、活動を意味付けるとともに、できたときの達成感や楽しさは、活動を価値付けることができると考える。

(3) 走り幅跳びの記録における考察：本単元を通しての、児童の走り幅跳びにおける記録を、片足踏切で跳んだ距離として、Table 4 に示している。まず、片足踏切が慣れた頃の第3時、次に、本単元のまとめとしての第5時、最後に、改善した授業における第2時で測定を行った。本単元を進める中でも、記録の向上は見られた。B児は、助走から踏切位置で片足踏切によって跳ぶことが安定的にできるようになったためと推察する。また、C・F児は、強く踏み切るため、踏切前で足を高く上げるなどの予備動作が見られ、工夫して跳ぶことができたため、記録の向上につながったと推察する。さらに、改善後の授業では、全ての児童において記録の向上が見られた。このことは、「遊び」の視点を取り入れたことで、何度も繰り返し走り幅跳びを行い、走り幅跳びの記録、つまり質的な向上につながったと考える。本単元においても、見通しをもつことで、走り幅跳びをする回数は増えたが、大きな上昇ではなかった。遊び込むように運動へ没入するほどの回数が、質的な向上につながったと考える。

Table 4 児童が片足踏切で跳んだ距離 (cm)

児童	第3時	第5時	改善後 (第2時)
A	70	—	100
B	50	70	150
C	150	170	210
D	—	—	90
E	90	90	170
F	170	170	215

上述のことから、何度も繰り返し走り幅跳びを行い、走り幅跳びの記録が向上したことは、運動の量的な向上が質的な向上につながることを意味すると考える。一方、児童は、何度も繰り返し走り幅跳びを行う中で、身体の動かし方や、力の入れ方などを考え工夫しているものと推察されるが、その思考の過程は明らかにできていない。

V 研究のまとめ

○本研究では、知的障害のある児童が運動を楽しみ、自ら考え行動する力を育成する体育科の授業に向けた授業改善の方法として、「プレイ体育論」における「遊び」の視点を取り入れた授業について、検討を行った。その結果、「プレイ体育論」における「遊び」の視点を取り入れた授業は、知的障害のある児童が、自ら考え行動した回数及び割合が上昇したり、「できる」とともに、運動の楽しさを感じたりすることができるため、運動を楽しみ、自ら考え行動することにつながる事が示唆された。

○本研究において、「プレイ体育論」における「遊び」の視点を取り入れた授業を実践した結果、知的障害のある児童が、自ら考え行動して運動した回数及び割合が上昇したり、運動の楽しさを感じたりすることができたものの、一事例を通しての結果にすぎず、これらの力の育成については明らかにできていない。今後の課題として、走り幅跳び以外の運動を含め、幅広く実践し検討を行う必要がある。

○体育科の授業に、「遊び」の視点を取り入れることは、児童にとって、興味・関心を伴う具体的な目標が、活動を意味付け、できたときの達成感や楽しさは、活動を価値付けるとともに、活動の意味付けや価値付けが伴う遊びは、児童を遊び込むように運動へ没入させることにつながる事が示唆された。

○遊び込むように運動へ没入することによる、運動の量的な向上は、質的な向上につながることを意味することが示唆された。一方、児童は、遊び込むように運動へ没入する中で、身体の動かし方や、力の入れ方などを考え工夫しているものと推察されるが、その思考の過程は明らかにできていない。

謝 辞

本研究をまとめるにあたり、同意と協力を頂きました学校長をはじめとした先生方や対象学級の保護者の方々に厚く御礼を申し上げます。

文 献

- 岩井雄一（2013）体育・保健体育の指導について．全国特別支援学級設置学校長協会・全国特別支援学校知的障害教育校長会（編），改訂版障害のある子どものための体育・保健体育．東洋館出版社，7-13.
- 藤原義博（2013）子どもにとって「分かる・できる」授業づくりー興味・関心の育みをめざしてー．特別支援教育研究，672，2-8.
- 越川茂樹（2014）短編小説「あそび」にみる「遊び」の解釈の試みー体育学習の原理的考察の手がかりとしてー．北海道教育大学釧路校研究紀要，46，123-129.
- 文部科学省（2018）特別支援学校指導要領解説 各教科等編（小学部・中学部）.
- 文部科学省（2016）次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめについて（報告）.
- 清野宏樹・越川茂樹（2017）知的障害特別支援学校における「運動の魅力」を大切にしたい体育授業づくりに関する実践報告．北海道教育大学紀要，68(1)，269-279.
- スポーツ庁（2020a）令和2年度『スポーツの実施状況等に関する世論調査』（令和2年11～12月調査）.
- スポーツ庁（2020b）「障害者スポーツ推進プロジェクト（障害者のスポーツ参加促進に関する調査研究）」報告書.
- 竹野政彦・矢野清美（2014）知的障害のある児童生徒に対する授業改善の研究Ⅱー分かって動けるための課題分析を通してー．広島県立教育センター研究紀要，41，91-110.
- 和田博史・近藤智靖（2013）Siedentopのプレイ体育論の特徴と課題．日本体育大学スポーツ科学研究，2，48-57.
- (2022. 2. 10受理)

A Physical Education Class for Children with Intellectual Disabilities to Enjoy Exercising and Develop Autonomous Thinking and Action: A Case Study on Incorporating the Concept of “Play” in a Physical Education Lesson

Shinichiro TANAKA

Hiroshima Prefectural Kure Special Needs School

Tatsuya DEGUCHI

Graduate School of Humanities and Social Sciences, Hiroshima University

The present study examines a physical education class aimed at building the capacity of children with intellectual disabilities to enjoy exercises and to think and act autonomously, based on educational practices at the special needs education school for intellectual disabilities. Primary school students in the special needs education school for intellectual disabilities have a strong awareness that they are not good at doing exercise and at the same time, do not enjoy exercises, which is an issue to be addressed. Students' self-reflections revealed that despite acquiring skills in physical education class, simply “being able” did not lead to greater enjoyment of the exercises. Therefore, to improve physical education classes, we incorporated the concept of “play” into the class. As a result of implementing this concept, it was revealed that physical education classes in which the concept of *play* in “physical education as play education” is incorporated, enables children with intellectual disabilities to enjoy exercising and to think and act autonomously.

Keywords: Physical Education as Play Education, running long jump, absorbed in play, enjoy exercises