

実践まとめシート（１年次）

研究グループ	小学部	実践グループメンバー	手塚、桜田、佐々木
--------	-----	------------	-----------

実践タイトル
特別支援学校（知的障害）の自立活動における児童の主体的な身体活動課題への取り組みを志向した外部専門家との協働の試み
I 問題と目的 知的障害は発達期における知的機能の制約によって特徴づけられる障害であるが、知的障害のある子どもにおいては、明らかな運動まひがないにも関わらず、様々な運動課題の遂行に困難が認められる場合がある（平田、2019）。運動技能に困難さがある子どもが支援を必要とする背景には、日常生活における失敗体験等の積み重ねによる著しい自尊心の低下といった心理的問題が強く関連している（村上、2023）。発達初期のできるだけ早い段階で支援ニーズを把握し、必要な支援を提供することは、子どもの自己評価低下を防ぎ、様々な課題への取り組み意欲を構築していくことに関連すると考えられる（辻井、2019）。本校小学部の児童においても、日常生活や学習活動の場面で、運動技能の遂行について遅さや不正確さが確認でき、さらに一部の児童においては、「運動神経がないからやっても無駄」等の発言や、難しいと予測される運動課題を避ける様子が見られた。 運動技能にアプローチする授業として、主に体育や自立活動が挙げられる。なかでも、自立活動では個々の運動技能の困難の背景を探り、改善に向けた指導を個別にあるいは集団で指導を計画・実施することが可能であろう。運動発達支援で必要な視点として、子どもの発達経路を理解すること、子どもの発達経路に適した課題や環境を調整することの２点が挙げられる（村上、2023）。自立活動において運動発達を促す上で上述の２点を基に指導を計画することが求められる。 ところで、文科省が設置した有識者会議「新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議」が令和３年１月にまとめた報告のなかで、障害の種類や障害の状態等に応じて外部の専門家の知見を活用して指導にあたる必要があるため、学校の内外の専門家と連携した教育体制整備の推進を求めている。特別支援学校における児童生徒の障害特性に応じた指導の充実のために、地域資源として専門家の知見を活用することはこれまでも議論されてきた。そしてこのことは、教科等に限るものではなく、身体活動の充実にも該当するものである。また、外部専門家との連携によって、児童にとっては通常の学習活動とは異なる動機づけにつながることや、その際の相互作用を通して他者に与える影響さえも考慮できるエージェンシーの土台作りにつながることで、それぞれ期待される。つまり、適切な環境下で教師や外部専門家とともに身体活動に取り組んだり、新たな目標を設定し、その目標に向かって取り組んだりする過程で、運動技能の改善が図られるとともに、自分のことを理解したり、自身で判断や選択するといったエージェンシーの感覚を身につけることができると推測する。 特別支援学校（知的障害）において、運動発達を専門とする外部専門家と連携して実践する事例報告は多くない。だが運動発達の専門家と特別支援学校教員が協働して指導を計画・実施することで、運動発達に困難を示す児童に対し、効果的な運動発達支援を行うことが期待できるとともに、児童が自ら小さな目標を立てて達成できるように試行錯誤したり挑戦したりすることを通して、豊かなエージェンシーの一部を育むことができると推測する。そこで本実践では、本校教員と運動発達を専門とする外部専門家（以下、外部講師）とが連携し、自立活動として授業実践を展開した。その実践を通じて、児童の主体的な身体活動課題への参加を促す指導・支援方法、外部専門家との継続的な活動の実施が児童のエージェンシーの基礎を培うことにつながるのかを分析し、明らかにすることを目的とした。

Ⅱ 方法

1. 実践の基本方針

本実践は、授業時間を特設して行う自立活動の時間における指導で実施した。本実践の内容に関連する自立活動の内容の項目は児童により異なるが、全ての児童において共通した項目は、「3 人間関係の形成（3）自己の理解と行動の調整に関すること」、「4 環境の把握（2）感覚や認知の特性についての理解と対応に関すること」、「5 身体の動き（1）姿勢と運動・動作の基本的技能に関すること」であった。

本実践は本校教員と外部講師が協働して取り組んだ。本実践を計画し実践に参加した本校教員は7名であった。外部講師は大学教員であり、知的障害児者や発達性協調運動症児者への指導・支援において20年以上の経験を有していた。活動の補助として4名の学生が参加した。学生は外部講師の指導学生で、全員が特別支援教育を専攻しており、特別支援学校教員免許状取得にあたり知的障害特別支援学校での教育実習経験があった。

授業内容は、先行研究（Kröger & Roth, 2006, 奥田・佐藤・ロート, 2017, 大山・奥田, 2018）をもとに、本校教員の代表と外部講師とで相談して決定され、指導案等をとおして全員で共有された。

授業における指導者の役割について、外部講師は指導の一斉指示を出し活動を統括する役割を、本校教員は示範や進行の補助、一斉指示の補助伝達、逸脱への対応などの役割を、それぞれ担った。普段の授業とは異なり、外部講師が授業を進行することで、児童の活動への興味・関心の向上を図るとともに、類似するような体育など授業での失敗経験の想起を防いで意欲的な活動参加を促すことをねらった。

2. 対象児童

本校小学部の全児童17名のうち14名（1年生1名、2年生1名、3年生3名、4年生3名、5年生3名、6年生3名）を対象とした。この14名は、身体を動かすことに苦手意識がある児童や、意欲的ではあるが、イメージ通りに動かすことに困難さがあり実際にその様子があること、及びそのために自己肯定感が低下していると推測される様子が日々の学校生活の中で見られることを理由として抽出した。あわせて、コミュニケーションや日常生活の課題に時間が取られすぎることがなく、指導時間を確保できることも理由に含まれた。

14名の児童の多くは中・軽度の知的障害を有していた。身体的・精神的側面においても個人差があるが、明るく活発な児童が多く、学年を越えた児童同士の関わりが頻繁に見られた。相手を思いやり、協力したりする良好な関わりも多かった。運動面については経験の乏しさから、基礎体力の弱さや微細運動・粗大運動など基本動作の未発達な部分があった。基本動作の未発達な部分に関連して、日常生活では排泄や衣服の着脱など身辺処理に課題があったり、体育の授業では消極的な取り組みが見られたりする児童もいた。

3. 指導期間及び場所

指導は、X年10月から12月までの3か月間、行事等を含む週を除き週1回、全9回実施された。1回の指導における指導時間は約30分間であった。それぞれの指導回は、最初の5分間で本校教員から本時の説明をし、次の20分間で外部講師が運動に関わる活動を展開した。残る最後の5分間では、ワークシート（図1）に記入することで活動の振り返りをした。

指導は、第1回から第8回までを遊戯室（8m×11m）で、第9回のみ体育館（22m×15m）で、それぞれ実施された。

4. 観察及び記録

ビデオカメラを三脚に固定し、部屋の左奥隅に1台設置して記録した。活動の展開によって設置場所の変

更、ビデオカメラの追加をした。

授業の最後 5 分間ではワークシートを活用した振り返りが行われたが、ワークシートには 4 つの質問項目を設定した (図 1)。すなわち、①【活動の振り返り】「きょうのかつどうはたのしかったですか？ひとつに○をつけましょう」(たのしかったーすこしたのしかったーすこしつまらなかったーつまらなかった、の 4 段階による選択の回答形式)、②【活動の振り返り】「うれしかったこと、たのしかったことはなんですか？」(自由記述)、③【今後の目標設定】「つぎにがんばりたいことはなんですか？」(自由記述)、④【補足】「じゅうにどうぞ」(自由記述)、であった。ワークシートに記入する際、本校教員が支援にあたったが、その支援は誤字脱字への対応が主であり、記入内容を一緒に思考することはしなかった。

月	日	曜日	名前
①きょうのかつどうは たのしかったですか？ひとつに○をつけましょう			
たのしかった すこしたのしかった すこしつまらなかった つまらなかった			
②うれしかったこと たのしかったことは なんですか？			
③つぎに がんばりたいことは なんですか？			
④じゅうに どうぞ！			

図 1 ワークシート

5. 分析方法

a) 児童の協調運動に関する評価

事前評価(実践開始前)と事後評価(実践実施後)として、それぞれ協調運動の問題を把握する質問紙(岩永、2023)を実施した。この質問紙は 5 つの領域(A. 姿勢バランス、B. 全身運動、C. 手先の運動、D. 球技スキル、E. 口の運動)、34 項目で構成されており、全ての項目において 5 件法で評価する(「0 よくできる」「1 できる」「2 少し苦手である」「3 苦手である」「4 非常に苦手である」)。児童の普段の様子をよく知っている学級担任教師が評価し、実践前後における各項目の得点の変化を分析することとした。

b) 児童の心理・情緒に関する評価

児童から得られた、ワークシート「②うれしかったことたのしかったことはなんですか?」、「③つぎにがんばりたいことはなんですか?」、「④じゅうにどうぞ」の質問項目への回答について、3 人の教員で KJ 法にならない、グルーピングを行った。

②の質問への回答は 5 種類のグループに分別され、「動き」、「達成感」、「教材」、「場の設定」、「要望」であった。③の質問への回答は 7 種類のグループに分別され、「動き」、「活動」、「ルール」、「協力」、「気持ち」、「要望」、「感謝」であった。④の質問への回答は 6 種類のグループに分別され、「気持ち」、「活動」、「要望」、「期待」、「感謝」、「質問」であった。

6. 倫理的配慮

本校は、在籍児童生徒の学びと成長を保障する他に教育実習や研究の場としての使命も担っており、事前に十分に説明した上で、保護者より研究協力及び成果公開の同意を書面で得ている。また、校内で個人情報の保護をはじめとする倫理的課題について十分に検討した上で、本実践の実施と公開にあたっている。

7. 各授業の概要と児童の様子

児童には「SPT (スペシャルとみのタイム)」と説明し、外部講師を招くことを事前に伝えた。

全 9 回は、以下のように構成された。第 1 回から第 3 回では、空間の位置取りや周囲をよく見て判断する力の向上をねらった「ゴースルー」、第 4 回から第 6 回では、ボールの感覚やその操作の向上をねらった「クリーン大作戦」他、第 7 回と第 8 回では、物の操作や動きの予測の向上をねらった「コーンキャッチ」、最終回である第 9 回では、第 1 回から第 8 回を複合的に組み合わせた「スペシャルゴースルー」を展開した。各授業の内容と主な目標、その詳細をまとめたものを表 1 に示す。

以下に、第 1 回～第 3 回、第 4 回～第 6 回、第 7 回と第 8 回、第 9 回の活動ごとのまとまりに分けて、授業の概要や児童の様子、ワークシートの回答の一部を紹介する。

表1 各授業回の内容と目標、授業内容の詳細について

回	内 容	目 標	詳 細	
			活動のルール	指導者の手立て
1	ゴースルー (全3試行)	ボールにぶつからないように身体を動かすことができる	・ スタート地点に置かれたかごの中のカラーボールをゴール地点にあるかごに入れていく ・ 基本1人1つのカラーボールを持って運ぶ ・ 児童全員で全部のカラーボール(100個程度)をゴール地点のかごに移したら終了 ・ 途中、コースを横切るバランスボール(1個)や床に置かれたパイロンにぶつからないようにボールを運ぶ	・ バランスボールの操作は指導者2名が行った ・ パイロンは児童の取り組んでいる様子から置く位置を決めることで、難易度を操作した
2	ゴースルー (全4試行)	動く障害物や動かない障害物にぶつからないように身体を動かすことができる	・ スタート地点に置かれたかごの中のカラーボールをゴール地点にあるかごに入れていく ・ 基本1人1つのカラーボールを持って運ぶ ・ 児童全員で全部のカラーボール(100個程度)をゴール地点のかごに移したら終了 ・ 途中、コースを横切るバランスボールやスポンジボール(2～3個)や床に置かれたパイロンになどの障害物、上下に動くスポーツチャンバラの長剣にぶつからないようにボールを運ぶ	・ パイロンは児童の取り組んでいる様子から置く位置を決めることで、難易度を操作した ・ バランスボールやスポンジボールは転がすだけでなく、バウンドさせるなどして難易度を操作した
3	ゴースルー (全4試行)	動く障害物や動かない障害物にぶつからないように身体を動かすことができる	・ スタート地点に置かれたかごの中のカラーボールをゴール地点にあるかごに入れていく ・ 基本1人1つのカラーボールを持って運ぶ ・ 児童全員で全部のカラーボール(100個程度)をゴール地点のかごに移したら終了 ・ 途中、コースを横切るバランスボールやスポンジボール(2個)や床に置かれたパイロンになどの障害物、左右に動く指導者にぶつからないようにボールを運ぶ	・ パイロンは児童の取り組んでいる様子から置く位置を決めることで、難易度を操作した ・ バランスボールやスポンジボールは転がすだけでなく、バウンドさせるなどして難易度を操作した ・ 2～4試行では、指導者はバスケットボールのディフェンスのように、左右に両手を広げて左右に素早く動いて進路を妨害した。人数は試行を重ねるにつれて1人ずつ増え、4試行目では4人となった
4	クリーン大作戦 (2分間で1試行、全2試行)	ボールを相手の陣地の方向へ投げることができる	・ 児童チームと指導者チームに分かれて競う ・ 指導室の中央で2つに仕切られたコートにチームごとに分かれる ・ 自分のチームのコートにまかれてあるカラーボールを相手のコートを目掛けて投げる ・ 2分経過後、自分のコートにあるカラーボールが相手より少ないと勝ち	・ 基本的にコートから逸れたボールを戻すことと、励ましや応援などの言葉掛けをした ・ 投げ方の教示やフォームの提示は避け、「どンドンあっちへ投げよう」などの数をこなす促しを行った
5	大壁破壊大作戦 (全ての箱が落ちたら1試行終了、全3試行)	的をねらってボールを上手投げることができる	・ 児童チームと指導者チームに分かれて競う ・ 指導室の中央を平均台で2つに仕切り、それぞれのコートへチームごとに分かれる ・ それぞれのコートに大小様々な種類のボールを置く ・ 平均台の上に置かれた箱などを、自分のコートに貼られたラインテープの位置からボールを投げて、相手のコートに落とす ・ 自分のコートにある箱が相手より少ないと勝ち	・ 基本的にコートから逸れたボールを戻すことと、励ましや応援などの言葉掛けをした ・ 投げ方の教示やフォームの提示は避け、「どンドンあっちへ投げよう」などの数をこなす促しを行った
6	UFO 大作戦 (全5試行)	的をねらってボールを上手投げることができる	・ 指導室中央に置かれたバランスボール(1、3個)をねらって、様々な種類のボールを投げる ・ 児童はバランスボールから3mほど離れた位置に示されたラインから出ないようにボールを投げる ・ バランスボールを3m先の指導室奥側の壁まで動かしたら終了	・ 基本的にコートから逸れたボールを戻すことと、励ましや応援などの言葉掛けをした ・ 投げ方の教示やフォームの提示は避け、「どンドンあっちへ投げよう」などの数をこなす促しを行った ・ バランスボールが簡単に動かないようにパイロンで固定するなどの難易度の操作を、試行を重ねるごとに実施
7	コーンキャッチ (全2試行)	ボールをよく見てパイロンでキャッチングすることができる	・ コーンキャッチは以下の流れで進行した ①1人1つ小さなパイロンをもつ ②スタートラインから出発し、5つあるレーンの中から自分が取り組みたいレーンを選ぶ 5つのレーンについては以下のとおり 【レーン1】長机上で端からまっすぐ転がるボールを他方の端で落ちるところをキャッチする 【レーン2】長机上で端からバウンドで転がるボールを、他方の端で落ちるところをキャッチする 【レーン3】2m程離れた距離から、目の高さから胸元くらいの高さで投げてもらったボールをキャッチする 【レーン4】2m程離れた距離から、頭を超えるくらいの高さの山なりで投げてもらったボールをキャッチする	・ 基本的に励ましや応援などの言葉掛けをした ・ 投げ方の教示やフォームの提示は避け、「あっちなら取れるかも」などの挑戦や数をこなす促しを行った

		【レーン5】2m程離れた距離から、投げ手がランダムな軌道で投げってくるボールをキャッチする ③選んだレーンにて、手持ちのパイロンでカラーボールをキャッチする ④キャッチした後、指定された箱にボールを入れ、スタートラインに戻る ⑤②～④をボール(100個程度)がなくなるまで繰り返す	
8	コーンキャッチ (全2試行)	ボールをよく見てパイロンでキャッチングすることができる	・ 第7回と基本的には同じ流れで進んだ。異なるのは、②のレーンの設定である 【レーン1】長机上で端からバウンドで転がるボールを、他方の端で落ちる場所をキャッチする(第7回の【レーン2】と同じ) 【レーン2】2m程離れた距離から、頭を超えるくらいの高さの山なりで投げてもらったボールをキャッチする(第7回の【レーン4】と同じ) 【レーン3】2m程離れた距離から、投げ手がランダムな軌道で投げってくるボールをキャッチする(第7回の【レーン5】と同じ) 【レーン4】2m程離れた距離から、投げ手がランダムな軌道で投げってくるボールをキャッチする。キャッチする位置に踏み台を置き、児童は踏み台の上に立ってキャッチする 【レーン5】2m程離れた距離から、投げ手がランダムな軌道で投げってくるボールをキャッチする。キャッチする位置にトランポリンを置き、児童はトランポリンの上ののってキャッチする ・ 基本的に励ましや応援などの言葉掛けをした ・ 投げ方の教示やフォームの提示は避け、「あっちなら取れるかも」などの挑戦や数をこなす促しを行った
9	スペシャル ゴースルー (全2試行)	これまでの学習で扱ってきた「ボールにぶつからないように身体を動かす」「的をねらってボールを投げる」「さまざまな軌道のボールを捕ることができる」の経験を総合的に活用し、周囲をよく見たり、考えたり、行動することができる	・ スペシャルゴースルーは以下の流れで進んだ ①1人1つ小さなパイロンをもつ ②スタートラインから出発し、3つあるレーンの中から自分が取り組みたいレーンを選ぶ 5つのレーンについては以下のとおり 【レーン1】長机上で端からバウンドで転がるボールを、他方の端で落ちる場所をキャッチする 【レーン2】2m程離れた距離から、頭を超えるくらいの高さの山なりで投げてもらったボールをキャッチする 【レーン3】2m程離れた距離から、投げ手がランダムな軌道で投げってくるボールをキャッチする。キャッチする位置に踏み台を置き、児童は踏み台の上に立ってキャッチする ③選んだレーンにて、手持ちのパイロンでカラーボールをキャッチする ④パイロンを持ったまま、ゴースルーに取り組む。途中、コースを横切るバランスボールやスポンジボール(2個)、床に置かれた跳箱などの障害物、左右に動く指導者にぶつからないようにボールを運ぶ ⑤ラインの内側から、マットをねらってボールを投げる。投げ終わったらスタートラインに戻る ⑥②～⑤をボール(100個程度)がなくなるまで繰り返す ・ 指導者それぞれの配置に付き、第1回から第8回までに行ってきた手立てを行った

(1) 第1回～第3回：空間の位置取りや周囲をよく見て判断する力の向上をねらった活動「ゴースルー」

「ゴースルー」は、スタートからゴールまでカラーボールを運ぶ活動であった。途中で指導者が操作するバランスボールや床面に置かれたパイロンなどの障害物にぶつからないように身体を動かすことが求められた。カラーボールは100個ほどあり、児童全員で全部のカラーボールをゴール地点のかごに移したら終了とした。第1回から第3回にかけて、バランスボールの数を増やしたり転がさずに弾ませたりなどして段階的に難易度を上げた。指導者の共通の支援として、失敗に注目させるような働き掛けはせずに、すぐ次に取り組むことの促しを徹底した。

計3回の活動において、児童は時間いっぱい、個別の支援を要さず、主体的に活動に参加していた。徐々に難易度が上がる障害物に対して、自分なりに避ける方法を思考し挑戦する様子が多く確認された。具体的には、障害物を前にして一度止まり、注視して動きなどを推測してから身体を動かす様子であった。加えて、障害物に当たることがあっても、すぐ次に取り組む様子が多く確認された(写真1、2、3)。

ワークシート1つ目の設問である「きょうのかつどうはたのしかったですか？ひとつに○をつけましょう」の回答では、第1回～第3回の参加児童41人中38人が「たのしかった」と回答した。残りの3名の回答は「すこしたのしかった」であった。2つ目の設問である「うれしかったことたのしかったことはなんで

すか？」への回答は、「ボールをよけながら小さいボールをいれるのがたのしかった」「もっとむずかしくなっていたのしかった」などがあった。3つ目の設問である「つぎにがんばりたいことはなんですか？」への回答は「あたらないようにがんばる」「つぎはもっとむずかしいのをやりたい」などがあった。



写真1 第1回の様子



写真2 第2回の様子



写真3 第3回の様子

(2) 第4回～第6回：ボールの感覚やその操作の向上をねらった活動「クリーン大作戦」他

第4回は「クリーン大作戦」を実施した。児童と指導者の2チームに分かれ、2分間相手の陣地にボールを投げ続け、時間終了後のボールの個数によって勝敗を決める活動であった。第5回は「大壁破壊大作戦」を実施した。児童と指導者の2チームに分かれ、コートのセンターラインに置かれた箱を、ボールを投げて相手のコートに落とし、コートに落ちた箱の個数によって勝敗を決める活動であった。第6回は「UF0 大作戦」を実施した。指導室中央に置かれたバランスボールを狙い様々なボールを投げる活動であった。勝敗を気にする児童がいるため、一貫して児童と指導者でチームに分かれて競った。途中、指導者チームの人数を増やすなどして難易度を操作した。ボールが転がるのを防いで、投げる動作を引き出すために、活動に応じて仕切りや平均台などを活用した。指導者の共通の支援として第3回までと同様に行った。なお、投げ方の教示やフォームの提示はしなかった。

第4回の活動は、以前経験があったこともあり見通しをもって活動参加する様子があった。第5回、第6回の活動ではラインを超えないように投げることが求められたが、守りながら取り組む様子が見られた。ボールは様々な大きさ、形状のものを用了が、投げやすいボールを選ぶ児童もいれば、自分の好きな色を選ぶ児童もいた。大きさや形状によって投げ方を工夫する様子が多くの児童で確認できた。投げる際には目標物を注視することに加え、身体を正面に向けることも多くの児童で見られた(写真4、5、6)。

ワークシート1つ目の設問への回答では、第4回～第6回の合計の参加児童40人中33人が「たのしかった」と回答した。残りの7名では、4人が「すこしたのしかった」、3人が「すこしつまらなかった」と回答した。2つ目の設問への回答は、「ボールをなげて、ドッジボールみたいでたのしかったです」「ボールをなげたりいろんなしょうがいぶつをたおすこと」などがあった。3つ目の設問への回答は「いっぱいねらったりたおしたりすること」「あたらしいこと」などがあった。



写真4 第4回の様子



写真5 第5回の様子



写真6 第6回の様子

(3) 第7回～第8回：物の操作や動きの予測の向上をねらった活動「コーンキャッチ」

「コーンキャッチ」は小さなパイロンを逆さに持ち、カラーボールをパイロンの穴に入れてキャッチする活動であった。カラーボールをキャッチするレーンは、それぞれ異なる難易度で5種類設定されており、児

児童はレーンを自由に選択できた。カラーボールは100個ほどあり、児童全員で全てのカラーボールを指定されたかごに移したら終了とした。指導者の支援はこれまでと同様に行った。

児童は時間いっぱい、個別の支援を要さず、主体的に活動に参加していた。カラーボールを捕れないことも多かったが、すぐ次に挑戦する様子が多く見られた。失敗を引きずる様子や活動から逸脱することは見られなかった。5つのレーンを全て取り組む児童も多く、「全部クリアした。」と話す児童もいた。全て経験した後に、自分の好みのレーンを選択し取り組む児童が多く見られた。各レーンの指導者が投げるボールを注視することはどの児童もできていた。一方で、腕だけを動かして捕る児童、腕と膝を動かして捕る児童、足を動かして距離を調整して捕る児童など捕球に関する実態は様々であった（写真7、8）。

ワークシート1つ目の設問への回答では、第7回～第8回の参加児童26人中23人が「たのしかった」と回答した。残りの3名は「すこしたのしかった」と回答した。2つ目の設問への回答は、「1レーンと4レーンがたのしい」「コーンでボールをキャッチして、はこにいれること」などがあつた。3つ目の設問への回答は「むずかしいのもくりあしたい」「みんなときょうりよくして、がんばること」などがあつた。



写真7 第7回の様子



写真8 第8回の様子

（4）第9回：第1回から第8回を複合的に組み合わせた活動「スペシャルゴースルー」

「スペシャルゴースルー」では、初めに「コーンキャッチ」を行った。3種類のレーンがあり、児童が自由に選択できた。次に、小さなパイロンの中にカラーボールを入れたまま「ゴースルー」を行った。途中、コースを横切るバランスボールやスポンジボール（2個）、左右に動く指導者、床に置かれた跳箱などの障害物があつた。最後にマットを狙ってカラーボールを投げ、スタート位置に戻った。カラーボールは100個ほどあり、参加児童全員で全てのカラーボールを指定されたかごに移したら終了とした。指導者の支援はこれまでと同様に行った。

これまでとは違う指導室（体育館）で実施したことや、「ゴースルー」で使用する障害物が以前の物より大掛かりであったことから、開始前の児童からは活動を楽しみにする発言が多く聞かれた。活動中は、これまでと同様に、成功しても失敗してもすぐ次に挑戦する様子が多く見られた。失敗を引きずる様子や活動から逸脱する様子は見られなかった。体育館での実施により移動する距離が伸びたことで、疲れが見える児童もいたが、時間いっぱい活動していた（写真9）。

ワークシート1つ目の設問への回答では、参加児童14人中13人が「たのしかった」と回答した。残りの1名は「すこしたのしかった」と回答した。2つ目の設問への回答は、「今までのSPTのコースをいっぱいつめあわせてたのしかった」「すきまのチートほうほう（註：コースの端のすきまをとることをみつめた）などがあつた。3つ目の設問への回答は「コーンでボールをとること」「あたらしい人のきかくをがんばります」などがあつた。



写真9 第9回の様子

Ⅲ 結果

1. 協調運動の問題を把握する質問紙について

図2に、1、2年生の参加児童における質問紙の結果を示した。2名の全体的な傾向として、全ての領域（A. 姿勢バランス、B. 全身運動、C. 手先の運動、D. 球技スキル、E. 口の運動）で得点の減少が認められた。

すなわち協調運動の高まりが認められた。特に、D. 球技スキルの領域においては、2 名とも全ての項目（項目番号 28～31）で得点の減少が認められた。なかでも 1 年生・A では、B. 全身運動の領域（項目番号 6～16）において、得点の変化が見られなかった項目番号 6（走力）を除く 10 項目で得点の減少が認められた。

図 3 に、3、4 年生の参加児童における質問紙の結果を示した。なかでも象徴的に変化を示した 2 名の児童、すなわち 3 年生・C と 4 年生・H の結果について述べる。3 年生・C では、A. 姿勢バランスの領域 5 項目のうち、1 項目で得点の減少、2 項目で維持、2 項目で得点が高くなった。B. 全身運動の領域では、11 項目中 6 つの項目の得点が減少した。D. 球技スキルの領域では 4 項目中項目番号 31（集団での球技）を除く 3 つの項目全ての得点が減少した。4 年生・H では、A. 姿勢バランスの領域、B. 全身運動の領域の全ての項目の得点が減少または維持された。D. 球技スキルの領域では、項目番号 31「集団での球技」で得点が高くなったが、それ以外の項目番号 28～30 では得点の減少が認められた。

図 4 に、5、6 年生の参加児童における質問紙の結果を示した。なかでも象徴的に変化を示した 2 名の児童、すなわち 5 年生・I、6 年生・N の結果について述べる。5 年生・I では、A. 姿勢バランスの領域で、項目番号 2（平均台での姿勢保持）の得点が減少した。それ以外の項目の得点は全て維持された。B. 全身運動の領域では、項目番号 8（体操や踊りの習得）で得点の減少が認められた。一方で、項目番号 13、16（物にぶつかる、縄跳び）ではそれぞれ得点が高くなった。その他の項目の得点は全て維持された。D. 球技スキルの領域では項目番号 31（集団での球技）を除く、3 つの項目の得点が減少または維持され、特に項目番号 29、30（近距離の捕球、ボールのバウンドへの対応）では得点が大きく減少した。6 年生・N では、A. 姿勢バランスの領域の全ての項目の得点が減少または維持された。B. 全身運動の領域では、項目番号 9「跳び箱などの器械運動、マット運動」の得点が高くなったものの、それ以外の項目の得点は減少または維持された。D. 球技スキルの領域では、項目番号 28、29、30（近距離の投球、近距離の捕球、ボールのバウンドへの対応）の得点が大きく減少した。

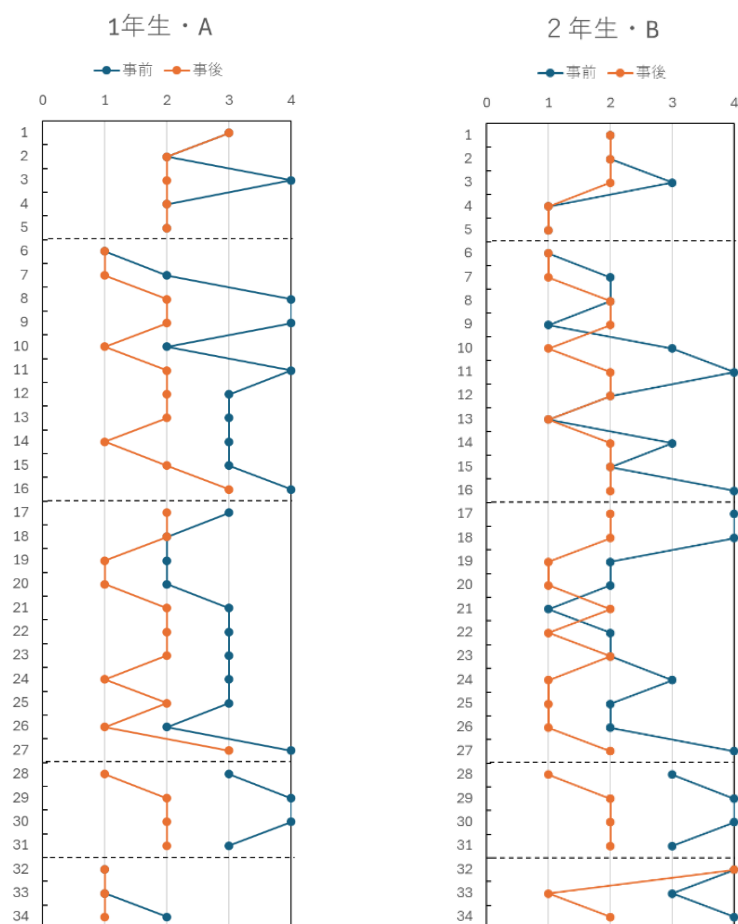


図 2 1、2 年生の参加児童における質問紙の結果

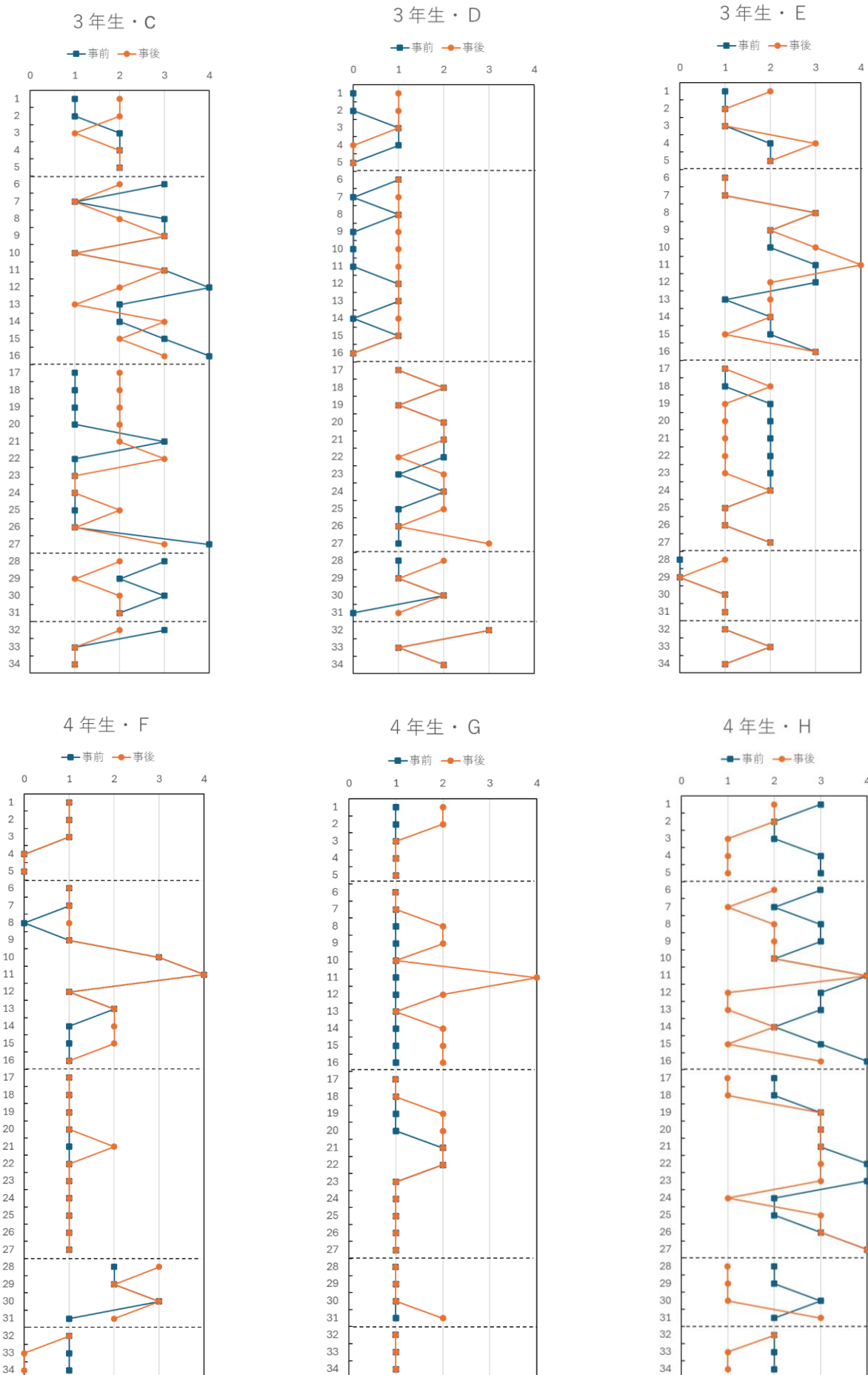


図3 3、4年生の参加児童における質問紙の結果

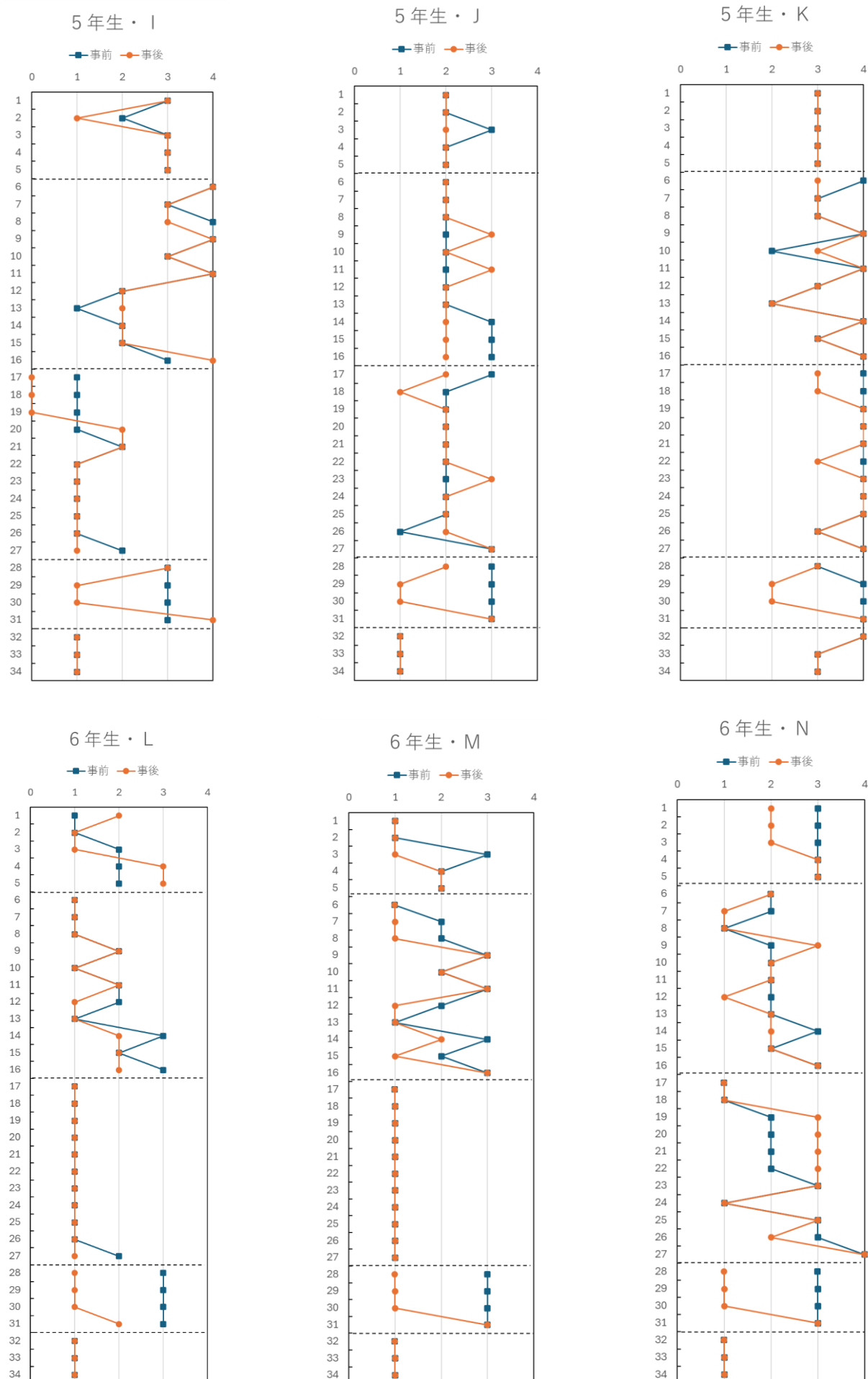


図 4 5、6年生の参加児童における質問紙の結果

2. 児童のワークシートの回答について

表2、3、4に1年生・A、4年生・H、6年生・Lのワークシートの回答を示した。表にはワークシートの質問項目とそれに対する各指導日の記入内容が示されてある。また、質問2、3、4の各記入内容にはKJ法によりグルーピングされたグループも合わせて記載した。加えて、外部講師に向けた記入内容については、黄色で示した。

1年生・Aの回答について述べる。質問1には全て「たのしかった」と回答した。質問2には、「ぶつからなかったこと」など「動き」の内容が5回確認され1番多かった。質問3においても「動き」の内容が6回確認された。第6回では「ちがうぼーをまとしてほしいです」の「要望」の内容があった。質問4では、「せんせいがすきなたべものなんですか」などの「質問」があった一方で、「むずかしくしてください」といったSPTに即した「要望」も確認された。第9回では、「期待」の記入内容が初めて確認された。

4年生・Hの回答について述べる。質問1には第4回と第9回に「すこしたのしかった」と回答し、それ以外は「たのしかった」と回答した。質問2には、「ボールをいれてうれしい」など「動き」の内容が4回確認され1番多かった。質問3においては第1回～第3回で「動き」、第4回～第6回で「ルール」の内容が確認された。第4回～第6回の活動では簡単なルールを守るよう教示があった。第7回では「要望」第8回では「感謝」の内容があった。質問4では、「すきなかめんらいだーなんすか」などの「質問」と「とげとげボールをふやしてほしい」といったSPTに即した「要望」が確認された。上記のような「質問」や「要望」を活動前や活動中に外部講師へ直接話す様子が多く見られた。

6年生・Lの回答について述べる。質問1には第1回に「すこしたのしかった」と回答し、それ以外は「たのしかった」と回答した。質問2には、第1回と第2回に「場の設定」、第1回と第4回に「要望」の内容を回答した。第6回以降は全て「達成感」の内容の記入であった。質問3においては「気持ち」「動き」「活動」の回答が確認された。質問4では、第1回から第5回まで「いつかSPTでベイベレードをやりたいです」など自分の興味関心に基づいた「要望」を記入していたが、第6回、第7回では「もっとやばいUF0をよういしてください」「つぎはチャンバラをやりたいです」といったSPTに即した「要望」が確認された。第8回では「SPTつぎもよろしくね」の「期待」に関する回答であり、最後の第9回では「いままでありがとうございました」と「感謝」の内容が確認された。

表2 1年生・Aのワークシートの回答

質問項目	記入内容								
	第1回 (10/2)	第2回 (10/9)	第3回 (10/23)	第4回 (11/6)	第5回 (11/20)	第6回 (11/27)	第7回 (12/4)	第8回 (12/11)	第9回 (12/18)
質問1 まよのかつどうはたのしかったですか？ ひとつに○をつけましょう	たのしかった	たのしかった	欠席	たのしかった	たのしかった	たのしかった	たのしかった	たのしかった	たのしかった
質問2 うれしかったこと たのしかったことは なんですか？	ゴールがたのしかった コースがたのしかった	ぶつからなかったこと		ぼーをなげるのがたのしかった	ままとあてがたのしかった	おくるのがたのしかった	なげたボールをとれたのがたのしかった	二ぼんがたのしかった 1かいではいるのがたのしかった	ゴールをとってまいごにかごにのるのがたのしかった
質問3 つぎにがんばりたいことはなんですか？	ぶつからないようにがんばる	あたらないようにがんばる		しあいがんばります	ぼーをまにあててのるが んばります	ちがうぼーをまとしてほ しいです	ぜんぶくりあしたいです	いっかいで1こ3こ5こはいる のがたのしみです	また一かいでくりあをがんば ります
質問4 じゆうはどうぞ！	せんせいがすきなたべもの なんですか	むずかしくしてください		だいがくせんせいがすきなたべ ものなんですか	すきなパンはなんですか	(給) がんばります	1こ3こ5こもずかしくして ください	給	またたのしみにはします
	質問	要望 SPTに即した		質問	質問	自分の気持ち	要望 SPTに即した		期待

表3 4年生・Hのワークシートの回答

質問項目	記入内容								
	第1回 (10/2)	第2回 (10/9)	第3回 (10/23)	第4回 (11/6)	第5回 (11/20)	第6回 (11/27)	第7回 (12/4)	第8回 (12/11)	第9回 (12/18)
質問1 まよのかつどうはたのしかったですか？ ひとつに○をつけましょう	たのしかった	たのしかった	たのしかった	すこしたのしかった	たのしかった	たのしかった	たのしかった	たのしかった	すこしたのしかった
質問2 うれしかったこと たのしかったことは なんですか？	ゴールをいれてうれしい	ぜんぶたのしいかった	トゲトゲボールがたのしい	ボールがなげる	つくることがたのしいかった	ボールをばげたです。	ぜんぶくりできたこと	ボールをちっちとしてたのし かったす	ボールなげた
質問3 つぎにがんばりたいことはなんですか？	ほやくほしる	ぶつからないようにする	ますだせんせいをよめる	ともだちにあてない	せんをでないようにしたい	せんをでないようにがんばる。	ますだせんせいをもむずかしくし てくさい	まつらせんせいの5ぼんをあげ がとう	ぜんぶ
質問4 じゆうはどうぞ！				ルール	ルール	ルール	要望	感謝	活動
	質問	要望 SPTに即した		質問					

表4 6年生・Nのワークシートの回答

質問項目	記入内容								
	第1回 (10/2)	第2回 (10/9)	第3回 (10/23)	第4回 (11/6)	第5回 (11/20)	第6回 (11/27)	第7回 (12/4)	第8回 (12/11)	第9回 (12/18)
質問1 まよふのかつどうはたのしかったですか？ ひとつは○をつけましょ	ずこしたのしかった	たのしかった	たのしかった	たのしかった	たのしかった	たのしかった	たのしかった	たのしかった	たのしかった
質問2 うれしかったこと たのしかったこと なんですか？	サバイバルでまでたのしかった	めいふみだいでたのしかった です	そのほかにどだけつづのSPT をまいたしています	こいふトルみないなゲーム をやつづいてほしいで す。からまけがありやう ないです	まよふはぼくのたんじょうび でした。たんじょうびの日に SPTをやるとはともにもし らかった	なんか先生のじゃまの障すま をくってあてれずとい うと自分もほめまいた。	なんか多くボールを入れたの がすくたのしいし、うれ しかった。	ボールが小さいコーンで1こ 入ったことがうれしかった たのしかったです。	さいごにだいせいこうでま たのしかった。うれ しい思い出がまいた。
質問3 つづががんばりたいことはなんですか？	もっとたのしくやりたいです	もっとふつからないように がんばります	つづのSPTをすぐなれるよう にがんばりたいと思います。	もっとボールをへらせよう にがんばりたいと思います	もっとボールをなげるの まにまにがんばりたいです	もっとたのしいUFがでま たそれをもつてくつづ がりたいです。	もっとボールを入れた い。	つづのSPTがさいごな まのまにまにまいた	またSPTをがんばりたい です。
質問4 じやうにどうぞ！	いっかSPTでペイブリードを やりたいです	ペイブリードがSPTでや りたいです	つづのSPTでペイブリードを やりたいです	つづはペイブリードの まにまにまいた	このSPTが終わった ペイブリードがやりたい です	もっとやばいUFをま いた	つづはチャンピオンを やりたいです	SPTつづもよろしく な。	いままでありやう まいた。
	満足 自分の興味関心	満足 自分の興味関心	満足 自分の興味関心	満足 自分の興味関心	満足 自分の興味関心	満足 SPTに まいた	満足 SPTに まいた	満足 SPTに まいた	満足 SPTに まいた

IV 考察と課題

本実践では、14名の児童を対象に、本校教員と運動発達を専門とする外部講師が連携して授業実践を展開した。その結果、多くの児童の主体的な活動参加を促すことができた。協調運動の問題を把握する質問紙を活用した指導前後の比較では、多くの児童で協調運動の高まりが確認された。特に、D. 球技スキルの領域の向上が顕著であった。授業後のワークシートでは、多くの児童が活動を「たのしかった」と評価していた。自身の「動き」や教師の手立てである「教材」や「場の設定」について、楽しかったことや次頑張ることとして記入する一方で、〇〇ができたなどの「達成感」や外部講師に向けた「要望」の記入も認められた。以下、主体的な身体活動課題への参加を促す指導・支援方法、外部専門家との継続的な活動の実施が児童のエンジェンシーの感覚にどのような影響を及ぼしたのかについて考察する。

1. 主体的な身体活動課題への参加を促す指導・支援方法

全9回の実践において、児童の、指導者の支援無しに自ら活動に取り組む様子、失敗を気にせずに取り組む様子が毎回確認できた。このことは、運動技能に困難はあるが運動の活動へ意欲的に参加する児童も、運動技能に困難さがあり運動の活動への参加が消極的な子も同様であった。

これまで、運動発達への指導・支援は、主に体育や自立活動の中で実施されてきた。そこでは個々に応じた支援環境が整備されてきたのだが、運動技能の習得やその向上に重きを置かれていたため、児童は何度取り組んでもうまくいかないことや失敗することが多かったり、練習をしても友達よりも上達が遅かったりなどの経験を積み重ねてきたと思われる。このことが、運動することの自信の喪失につながった一面もある。6年生・Nが「ボールが小さいコーンで1こ入ったことがうれしかったたのしかったです（第8回）」と捕球に成功したことそれ自体を喜ぶ表現をしていたのは、逆にそのことを象徴していたように思われる。

今回外部講師から提案された授業の内容は、動きそのものを学ぶことよりも、動きを通して学べるように「今日がんばった」「わたしもできた」などの認知・社会性の発達を促す視点に重点を置いていた（増田，2015，Donnelly, Mueller, & Gallahue, 2016，増田，2019）。本校の教員と共有された実践の工夫として、①児童の興味が湧くような活動の設定、②次々と使用する物品を変更するなどといった活動参加の動機を維持するような工夫、③簡単な動作から始まって段階的に難易度を上げる指導ステップ、④うまくできなくてもその場面が気にならないほど多く挑戦できる機会の設定の4点があり徹底した。一方で、指導者は「うまくできるようにする」ことをしないように心掛けた。これは支援をしないということではなく、直接的にやり方を指導することはしないということであった。これらの工夫により児童の活動への主体的な参加は維持されていたと考える。

意図的に統制したわけではないが、本校教員による言葉掛けや称賛は他の授業に比べて明らかに少なかった。それにも関わらず、児童が意欲的に参加していた。このことは、指導者の称賛を活動参加の支えにしていたのではなく、活動自体から見出した楽しさや「できた」という経験を活動参加の支えにしていたと推測される。これらのことから、児童は動きを通して、運動技能のみならず、認知・社会性を高めることができたのではないかと推察する。

2. エージェンシーの感覚の変化

ワークシートの記入は活動の直後に同じ指導室内で実施した。質問は4つあり、1つ目は「きょうのかつどうはたのしかったですか？ひとつに○をつけましょう」2つ目は「うれしかったこと、たのしかったことはなんですか？」、3つ目は「つぎにがんばりたいことはなんですか？」、4つ目は「じゅうにどうぞ」という質問項目であった。1つ目、2つ目の質問は活動の振り返りに関する内容であり、3つ目の質問は今後の目標設定に関する内容であった。

先述のとおり、ワークシートの記入内容を概観すると、2つ目、3つ目の質問に対して、自身の「動き」や教師側の手立てである「教材」や「場の設定」についての記入が目立った。同日の2つ目と3つ目の質問を比べてみると、2つ目の質問で今日の活動や自身について振り返り、3つ目の質問で振り返りを受けて目標を設定するような回答が多く見られた。例えば、第1回の活動の1年生・Aでは2つ目の質問に「ゴースルーがたのしかったコースがたのしかった」と回答し、3つ目の質問に「ぶつからないようにがんばる」と回答している。このように、質問の内容に合わせ、振り返りと目標の設定をつなげて思考したと推測される回答は他児にも多く見られた。児童の思考の流れを想定した質問を設定したこと、回答への負荷を下げたことが適切な振り返りを促す教材を作成する上で有効であった。

第7回において4年生・Hは、2つ目の質問に「ぜんくりできたこと」と回答し、3つ目の質問に「○○せんせいをむずかしくしてください」と回答していた（註：○○先生は外部講師）。つまり、第7回で5つのコースの全てをクリアできた4年生・Hは、第8回ではコースの1つで教材を操作している外部講師に、その難易度を高めるよう要求した。第7回～第9回で実施した、コーンキャッチでは、活動の中に、児童自身が教材や課題を選択する機会が多く内在されていた。この活動の特性により、児童は活動への高い参加意欲を示しながら、自分なりに課題に対して目標を立てて参加していたと推察される。4年生・Hは第7回で目標を達成した後、3つ目の質問へ回答する際に、より高い目標を設定するが、課題の難易度は自身では統制することが難しいため、外部講師に要望した。この姿はエージェンシー（変革を起こすために目標を設定し、振り返りながら行動をとる能力）に合致すると考えられる。その後の第8回では、外部講師が課題の難易度を上げて実施された。4年生・Hは第8回の振り返りにおいて、2つ目の質問に「ボールをちっち（キャッチ）をしてのたのしかったす」、3つ目の質問に「○○せんせいの5ばんをありがとう」と回答した。4年生・Hのエージェンシーは外部講師と相互に関わり合うプロセスを通して、育まれたと考えられる。

ワークシート4つ目の質問は自由度の高い内容であった。本校教員は自由に書くことを止めることも評価することもしなかった。6年生・Nは第1回～第5回まで、自分の興味関心に基づいた要望を書き続けたが、第6回からはSPTに即した要望を記入するようになった。意図したわけではないが、「ペイブレードがやりたい」という回答に対し、一貫して環境の変化が生じなかったことが消去の手続きとして作用し、自分の興味関心に基づいた要望を書くという行動が消失した可能性がある。代わりに生じた、SPTに即した要望や期待を書くという行動については、次のSPTで難易度の操作等の変化があることにより充足されたことから、維持されたと推測される。環境との相互作用から、活動にそぐわない要望を出していたことに気づき、自身の思考について調整したと考えられる。第9回では「いままでありがとうございました。」と感謝を書き込んだ。6年生・Nにおいても外部講師と相互に関わり合うプロセスを通して、エージェンシーが育まれたと推測する。

本実践を通して、本校教員の意識についてもいくつかの変化があったように思われる。まず、外部講師との協働で得られた視点を他の授業に応用していることが見られ、運動発達への指導・支援に対する意識の変化があった。実際に変化が見られた事例として、体育のポートボールの単元の導入場面において、風船や大小様々なボールなどを活用して捕る時間を確保した事例や、自立活動の体力の向上を図る課題において、一定時間に一つの運動を継続する課題から児童が可能な多くの運動を連続的にを行い、遂行時間を計測する課題へ変更した事例などがあった。いずれの事例においても本校教員が児童に知識や技能を一方向的に指導す

るものではなく、児童が身体を動かしながら望ましい動きを考えて工夫できるような機会が内在されていた。加えて、授業を組み立てる際の本校教員間の打ち合わせでも変化があった。児童の活動参加のモチベーションを高め、維持するためにはどのような指導・支援が必要か、児童がより自身の動きを意識し、工夫することを促すための指導・支援は何かなどについての内容の割合が増えたように思われる。これまで、児童がどのようにすれば特定の動きができるか、またその支援方法が主な打ち合わせの内容であったことから、外部講師との協働によって、教師主導による技能の直接指導から、児童の主体的学びを前面に出す支援へと、意図せずに視点が広がったといえる。すなわち、運動発達を促す授業づくりにおける、計画（Plan）、実践（Do）、評価（Check）、改善（Action）のサイクルがより高次なものへつながったと考えられる。これらは、外部講師と協働した授業実践による波及効果とみられ、専門性の向上を図る契機となった。今回の実践は本校教員やその他の学習に対してもよい影響や好循環を生み出した点において、本校児童、本校教員、外部講師が共同して働く共同エージェンシーの上に構築された効果的な学習環境であったと考えられる。

前述したように、特別支援学校（知的障害）において運動発達を専門とする外部専門家と連携して実践する事例の数は多くないようである。今後においても、特別支援学校（知的障害）における運動発達支援の専門性の向上を図る上でも、本実践のような事例の蓄積が必要であると考えられる。さらに、外部専門家との連携した実践は、児童と教員のエージェンシーの基礎を培う上で影響を与えたと考えられる。教師主導による技能の直接指導になりがちな身体活動課題において、エージェンシーの視点で介入を進めることは重要であると考えられるため、事例の蓄積やその詳細な分析を積み重ねていきたい。

V 参考・引用文献

Donnelly, F.C., Mueller, S.S., and Gallahue, D.L. (2016) : Developmental Physical Education for All Children: Theory into Practice (5th ed.). Human Kinetics: IL.

平田正吾（2019）：第8章 DCDを伴う知的障害児の特性と支援. 辻井正次・宮原資英（監修），発達性協調運動障害〔DCD〕不器用さのある子どもの理解と支援. 金子書房，pp. 160-173.

岩永竜一郎（2023）第3節:DCDのスクリーニング・状態把握のための簡便な評価方法. DCD支援マニュアル（令和4年度障害者総合福祉推進事業「協調運動の障害の早期の発見と適切な支援の普及のための調査」報告書別冊）（<https://www.mhlw.go.jp/content/12200000/001122260.pdf>）.

Kröger, C. & Roth, K. (2006) : Ballschule: ein ABC für Spielanfänger. Lehrhilfen für den Sportunterricht, 55 (9). 9-14.

増田貴人（2015）：特別支援教育の観点からの不器用さへの教育的配慮. チャイルドヘルス, 18(6), 27-30.

増田貴人（2019）：動きのぎこちなさがみられる「気になる子」たち—療育・保育の立場から—. こころの科学, 207, 58-61.

村上祐介（2023）：運動発達の多様性を前提とした支援のあり方とその理論的背景. 発達障害研究, 45, 209-216.

奥田知靖・佐藤徹・ロート, K. （2017）：子どものボールゲーム指導プログラム バルシューレー幼児から小学校低学年を対象に—. 創文企画.

大山祐太・奥田知靖（2018）：特別支援学級に在籍する発達障害児を対象とした「Ballschule（バルシューレー）」の実践. 日本体育学会第69回大会予稿集, 282.

辻井正次（2019）：おわりに DCDの子どもたちへの支援の可能性と課題. 辻井正次・宮原資英（監修），発達性協調運動障害〔DCD〕不器用さのある子どもの理解と支援. 金子書房，pp. 220-228.