

全ての子が「できる喜び」を感じられる小学校体育科の授業づくり

—ユニバーサル・デザインの視点を取り入れて—

教職実践基礎領域

落合 湧也

I はじめに

愛知教育大学の連携協力校である愛知県小牧市の公立小学校において約一年半、学校サポーター活動と教師力向上実習Ⅰ・Ⅱを行った。本稿では、大学院での学びを生かした連携協力校での実践の取り組みと成果・課題について述べていく。

II 主題・副題設定の理由

1 今日の教育課題

文部科学省が平成 24 年に調査した結果によると、約 6.5%の割合で通常の学級に発達障害の可能性のある子どもが在籍している可能性があることを示している。さらに、今日の学校教育では、インクルーシブ教育システムの実現が推進され、「障害のある者と障害のない者が可能な限り共に学ぶ」ための取り組みが、全国各地に拡大している。これらの現状から、通常学級の授業において、全ての子が多様な仲間と関わり合い、その良さを実感し、「誰とでも共に学ぼうとする態度」を育成していく必要があると考えた。

また、小学校学習指導要領解説体育編（2017）において、「体育や保健の見方・考え方を働かせ、課題を見付け、その解決に向けた学習過程を通して、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ための資質・能力を育成することを目指す」と示されている。その資質・能力の一つに運動に親しむ態度を養うことが明示されている。

これらの今日的な課題から、全ての子が授業に参加し学びを深め、仲間と共に意欲的に運動に親しむ態度を育むことのできる授業を行う必要があると考えた。

2 研究主題について

学校サポーター活動では、特別支援学級の子に付き添い、通常学級の授業の交流活動に参加する場面が多くあった。そこでは、子どもたちは発達障害の子も含め、多くの子が授業に参加し仲間と関わって過ごしていた。しかし、特別支援学級の子や何らかの困難を抱える子などが、授業中に時折みせる「つまらなさそうな表情」が気になった。彼らは授業に「参加」はしているが学習内容が「理解」できていないのではないかと考えた。「理解」とは「わかった」「できた」という感覚であると考えた。そのため、筆者の専門である体育科において、障害の有無や運動能力差に関わらず、全ての子に成功体験を多く積ませ、少しでも「できる

喜び」を感じさせたいと思い研究主題を設定した。

また、川上（2016）は運動ができるようになることで、「運動への内発的動機づけ」が育つと述べている。

さらに、岡沢（1996）によると「内発的動機付けを高めるためには、内的な自己認知としての運動有能感を高めることが効果的であり、運動有能感は3つの因子『身体的有能さの認知』『統制感』『受容感』で構成されている」と述べている。

- ① 身体的有能さ…運動能力を肯定的に捉えているか
- ② 統制感…できない技術でも努力すればできるようになるという認知
- ③ 受容感…教師や仲間から受け入れられているかという認知

このことから、今よりも運動ができるようになり、運動有能感や内発的動機づけが高めることができれば、「もっとできるようになりたい」という、運動に親しむ態度を育成できるのではないかと考えた。

3 副題について

研究主題である「できる喜び」を全ての子に授業の中で感じさせるためには、ユニバーサル・デザイン（以下 UD）の視点を取り入れた授業づくりが必要なのではないかと考えた。理由としては、元来 UD の研究は、インクルーシブ教育の充実を求め、「共に学ぶ」ことがキーワードであったが、近年ではそれだけではなく、「誰もがわかる・できる」授業づくりを求め、研究が行われているからである。このことから、UD 視点を取り入れた授業づくりを行うことで、全ての子が「できる喜び」を感じられる体育科の授業をつくることができると考えた。本稿では、桂（2010）による

「学力の優劣や発達障害の有無に関わらず、全員の子どもが楽しく『わかる・できる』ように工夫・配慮された通常学級における授業デザイン」

という UD の考え方に基づき取り組むこととした。

4 目指す子ども像

これらの今日的な課題や子どもの実態から、本研究では「全ての子」に次のような子ども像を目指す。

「できる喜び」を感じたり、仲間と関わり合う良さを感じたりして、意欲的に運動に取り組む子

III 研究の構想

1 基本的な考え方

(1) 授業のUDモデル

UDと聞くと、「刺激量の調整」「時間や場の構造化」など、いわゆる学級や授業の「環境整備」が身近であると考えられる。確かにこれらの環境整備は、子どもたちの「学びやすさ」を保障し、全ての子が授業に「参加」でき、障害の有無に関わらず「共に学ぶ」ことが可能になるため、インクルーシブ教育の観点においては効果的であると言える。しかし、環境整備だけでは「授業のUD化」として不十分ではないかと考えた。なぜなら、授業への「参加」は特別支援教育の側面からの目標であり、通常学級での授業という側面から見れば、「めあての達成」という、いわゆる学びの「理解」が望まれるからである。同様に小貫(2018)も、「授業では参加した上で理解できるかどうかは何より重要である」と述べている。さらに小貫は、学びの階層性を示し、各段階に適したUDの視点の手立てを行うことが重要であることを述べている。

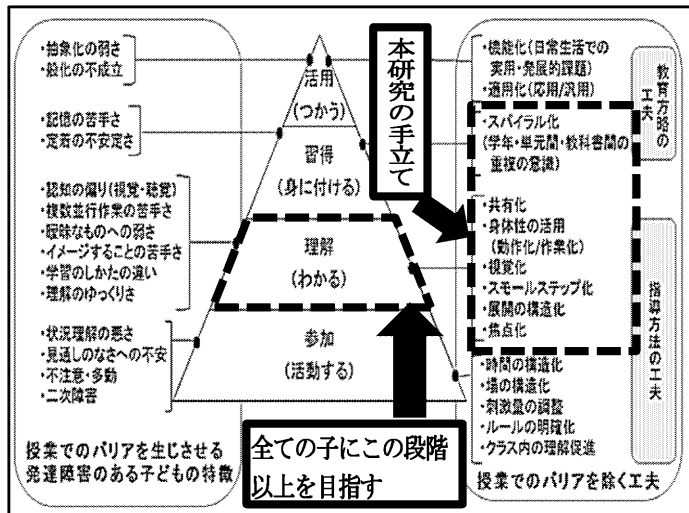


図1 UDモデル(小貫・桂 2017)を参考に筆者加筆
 図1のピラミッド型の左側に示されている「授業でのバリアを生じさせる発達障害のある子どもの特徴」は、小貫ら(2017)によると、「発達障害のある子どもの問題というのは特殊なものではなく、誰にでも起こりうる問題がグラデーションのように、濃く出ている子と薄く出ている子、全然出てこない子がいるだけ」と述べている。つまり、これらの特徴を配慮し、ピラミッド型の右側に示されている「授業でのバリアを除く工夫」を行うことで、似たようなつまづきがある全ての子に対して有効な手立てになるということが言える。このことを踏まえ、本研究では、図1のモデルを中核として授業の手立てを考え、全ての子がピラミッド型の「理解」以上の段階に到達することを旨とする。

(2) 特別支援教育と教科教育の融合

小貫(2018)は、ピラミッド型の図1の「それ(参加)より上はどうしても教科教育とのコラボレーションが必要」と述べている。つまり、全ての子どもたちを「理解」以上の段階に到達させるには、学級や授業の環境整備という特別支援教育の視点だけではなく、

教科教育の視点と融合させた手立てが必要であるということである。

花熊(2018)も、「ユニバーサルデザインの授業づくりを一層深めていくためには、特別支援教育の視点(専門性)と教科教育の視点(専門性)のコラボレーションが必要だと考えられるようになってきた」と、UD授業の課題を指摘しており、これを解決していくために図2のように示している。

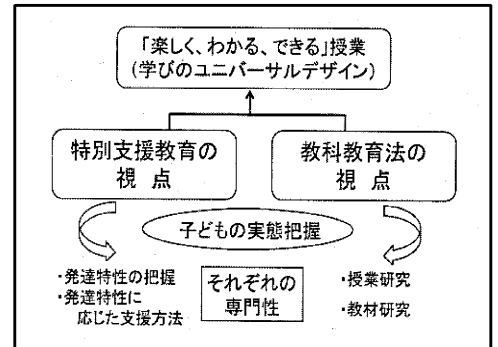


図2 UDの授業に必要なこと

2 研究の仮説

これらの先行研究から、授業のUDで大切なことは、特別支援教育の視点が主となる環境整備だけではなく、「特別支援教育と教科教育の視点を取り入れた授業」であり、全ての子どもたちに授業の「参加」だけでなく、学びの「理解」「習得」「活用」を保障する授業実践であると考えた。

また、川上(2018)はUDの授業づくりの基本として、「その授業で最も学びにくさを感じる子どもに焦点を当てる。そして、彼らの学びを進める配慮や工夫がその周囲の子どもたちにも役立てられるものであるかどうかを確認する」と述べている。

これらを踏まえてUD化された授業手立てをつくるための基本的な進め方を以下のように考えた。

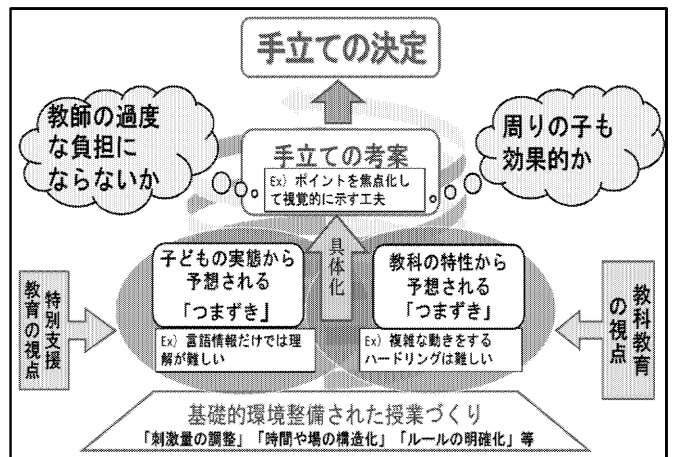


図3 UDの手立てを決定するまでの構想

本研究は、この流れに沿って手立てを決定し、授業に取り入れ実践していく。これにより、目指す子ども像である、「できる喜び」を感じたり、仲間と関わり合う良さを感じたりして、意欲的に運動に取り組む子を育てられるのではないかと考えた。

3 UDの視点を取り入れた手立てとその意義

授業実践で行うUDの視点を取り入れた手立ては、小貫・桂ら(2017)が作成した図1の「授業のUDモ

デル」に依拠して行う。その手立てと教育的意義を小貫・桂らの考え方にに基づき筆者の考え方を以下に示す。

手立て①視覚化

文章理解の苦手さや言語情報だけでは理解に困難さを抱える子のために、視覚的な手掛かりによって記憶や考えることの支援ができると思う。

手立て②共有化

グループ活動等によって学んだことを振り返ることで、自分の考えを発展させたり、理解を深めたり、助言を得られたりするのではないかと考える。また、理解がゆっくりな子にも、全体で足並みを揃えられる機会になるのではないかと考える。

手立て③焦点化

一時間の授業で何を教えるか、その焦点を絞り、授業構成をシンプルにすることで、子どもの活動や目標が明確になり、課題解決のための思考を整理することができるのではないかと考える。

手立て④スモールステップ

清水 (2016) は、スモールステップの中に、「めざす運動にメタモルフォーゼ (変形) することのできる、程度の易しい運動アナログ (類似の運動) を組み込んでいくことが大切である」と述べている。

このことを踏まえて、今の自分の能力でできる類似の運動を授業の中で取り入れ、次第にステップアップできるような授業を構成していくことで、「練習すればできるかもしれない」と意欲的な態度を育むことができるのではないかと考える。

手立て⑤スパイラル化

既習事項を随時復習する内容を授業に取り入れることで、今までできていなかった子は、再び練習の機会になり、できていた子には、再理解や動きの自動化につながっていくのではないかと考える。

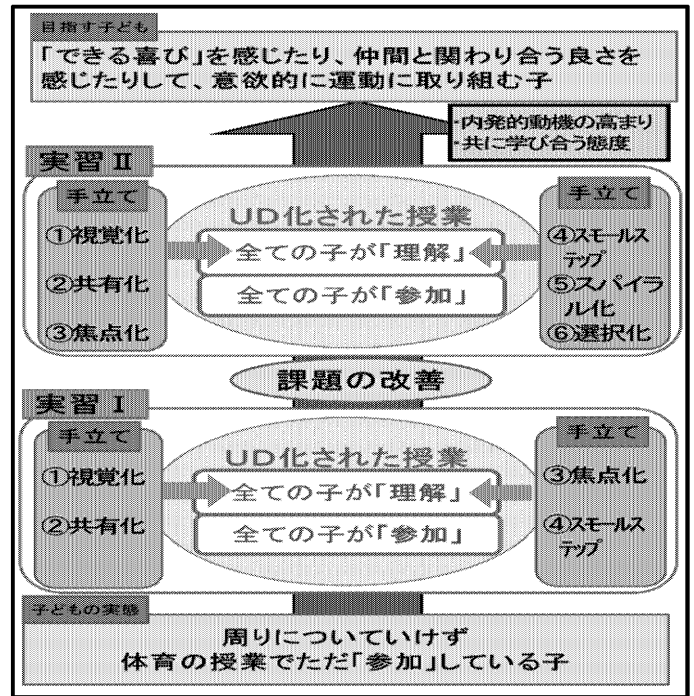
手立て⑥選択化

山田 (2017) によると、「一人一人の子どもたちの学び方には違いがあって当然、それぞれが自分に分かりやすい方法で学ぶことができる」ことが大切であると述べている。このことを踏まえて、子どもの「学習スタイルの違い」や「能力差や理解度の違い」の観点から、学習の仕方を選ぶことのできる場を設けることが必要であると考えた。この「選択化」は、独自の挑戦的な取り組みとして位置付ける。

4 検証の方法

- (1) 《できた》《わかった》を検証するための「数値的記録」や「自己評価チェック表」等の分析。
- (2) 運動に対する内発的動機付けを検証するための、実習の事前と事後に行った「運動有能感アンケート」の分析。
- (3) 仲間と関わり合う良さを実感できたかを検証するために、「受容感」と子どもの記述の分析。

5 研究構想図



IV 教師力向上実習 I における授業実践の報告

1 実践の概要

学年：4年 児童：34名

単元：ゲーム「ベースボール型」(5時間完了)

2 単元計画

時間	めあて	活動内容
1	「打つ」「捕る」の基本的な技能を身につけ、攻撃と守備の攻防を楽しむ	・ルールの把握 ・技術練習 ・打ちっこゲーム①
2	「投げる」「捕って投げる」の技能を身につけ、進塁の阻止を楽しむ	・技能練習 ・打ちっこゲーム②
3	アウトを取りやすい守備位置について、仲間と考えることができる	・試しのゲーム① ・作戦タイム
4	打球に対して全員で動き、仲間をカバーしあう守備の動きができる	・試しのゲーム② ・作戦タイム
5	チームの作戦を実行し、得点を競い合う攻防を楽しむことができる	・本ゲーム ・作戦タイム

3 授業の実際

(1) 子どもの実態

ベースボール型は、運動経験の少なさやルールの難しさから、子どもたちにとって親しみにくいものになっていた。さらに、ベースボール型の経験者やルールを理解している子は、全体の1割にも満たなかった。

そこで、ベースボール型の運動の楽しさや運動ができる喜びを感じさせるために、ルールの容易化とUDの視点を取り入れた手立てを行い授業を進めた。

●チーム編成

男女混合5人×2チーム 男女混合6人×4チーム

●簡易化された基本的ルール

- ・バットはテニスラケットを使用
- ・投手は仲間が下投げ
- ・三振は無し

・守備はアウトゾーンにボールを運ばばアウト

●ゲームごとのルール

①打ちっこゲームⅠ

・打球がグラブライン（内野と外野を分ける円弧の線）を直接越えれば2点。守備に触れて越えれば1点。越えなければ0点。
・打順を一巡し、合計得点の多いチームの勝ち。

②打ちっこゲームⅡ

・守備側がアウトゾーンにボールを運ぶまでに、一塁まで到達していれば1点。一塁を往復して本塁まで帰ってこれば2点。一塁まで到達できなければ0点。
・打順を一巡し、合計得点の多いチームの勝ち。

③本ゲーム（試しのゲーム）

・守備側がアウトゾーンにボールを運ぶまでに、一塁まで到達していれば1点。二塁まで到達していれば2点。本塁まで到達していれば3点。一塁まで到達していなければ0点。
・打順を一巡し、合計得点の多いチームの勝ち。

(2) 授業のUD化手立て

教科教育と特別支援教育の視点を融合させたUD化された手立てを行うため、教科教育から考えられる「つまずき」と特別支援教育の子どもの実態から考えられる「つまずき」を想定する。

小学校学習指導要領解説体育編を参考に、教科教育から考えられる「つまずき」を表1にまとめた。

表1 教科教育の視点から考えられるつまずき（実習Ⅱ同様）

教科として想定されるつまずき	つまずきを取り除くための手立て
複雑な動きをしたり、バランスを取ったりすることに難しさがある。	動きを細分化して指導し、適切に補助をしながら行うなどの配慮をする。
勝ち負けに過度にこだわったり、負けた際に感情を抑えられなかったりする。	見通しを立てさせて活動させたり、勝ったときや負けたときの表現の仕方を事前に確認したりするなどの配慮をする。

上記の教科教育から考えられる「つまずき」とサポーター校での子どもの実態をもとに、予想される最も困難さを抱える子どもの「つまずき」を想定し、UDの視点を取り入れた指導の工夫を表2に示す。

また、抽出児については、授業の中で最も困難さを抱えやすい3名の子どもを選出した。「抽出児A」は運動能力と学力ともに下位層、「抽出児B」は学力は高いが運動能力に劣等感を抱え、「抽出児C」はADHD、アスペルガー症候群の可能性があり、指導を通して変容を見ることにした。

表2 特別支援教育の視点から考えられるつまずき

【困難さ】や予想されるつまずき	教科と特別支援教育の視点を融合させた手立ての工夫	UDの視点
抽出児A 【イメージすることの苦手さ】 ・複雑な運動が苦手 ・「できそう」と思わないと活動に消極的。	簡単なルールでゲームを行わせ、動きを細分化させて練習するなど配慮を行う。また、グループで分かったことなどを共有させ、「なんかできそう」と思わせる。	・焦点化 ・共有化a ・スモールステップ
抽出児B 【運動への自己肯定感が低い】 ・運動能力に劣等感 ・諦める癖がある。	チームの方針でゲームをさせたり、認め合い活動をさせたりして、自分だけが劣等感を感じないよう配慮する。	・共有化b ・スモールステップ
抽出児C 【曖昧なものへの弱さ】 ・言語だけの情報では、理解することが難しい場合がある。	簡単なルールでゲームを行わせ、活動が明確になるよう視覚的に捉えさせる配慮を行う。	・視覚化 ・焦点化

手立て①視覚化

・ルールや得点方法を視覚化

事前にフィールドルールと簡易化された基本的ルールが可視化されたプリントを子ども一人一人に配布した。そのプリントをゲーム前や作戦を立てる際に参考にできるように毎時間持たせておく。

また、ゲームによって得点方法が異なるため、言語情報だけではルールの理解が難しい子が出てくると予想される。そのため、得点数が示されたカラーコーンをベースにし、視覚的に理解できるよう工夫をする。

手立て②共有化

a. 気づいたことや分かったことなどを共有

ゲームをする前に、本時のめあてを振り返ることで考えるべきことを焦点化した。また、グループでこれまでに分かっていることを確認し合い、全員の理解の足並みを揃えられる活動を取り入れた。

ゲーム後には、ゲームをしてみても新たに気づいたことや分かったことを共有し合い、理解の足並みを揃えたり、理解を深めたりできる機会を設けた。

b. 作戦を立てて良かったことを認め合う活動を行う

容易化されたルールにより、作戦が立てやすくなったゲームの中で、ゲームの前やゲームとゲームの間に「作戦タイム」を設けた。「作戦タイム」によって思考力の高まりを目指すとともに、これまでのチームとしての作戦を評価し、チームの方向性を確かめ合う活動を取り入れ、運動の苦手な子に劣等感を感じさせないような活動の工夫を行った。

手立て③焦点化

・授業のめあてを焦点化

第1時は「打つ」「捕る」、第2時は「投げる」「捕って投げる」、第3時は「守備位置」、第4時は「守備の動き」、第5時は「作戦」というように、授業でのめあてを焦点化して行い、子どもが明確な目標をもって活動できるよう工夫した。

手立て④スモールステップ

運動アナログを取り入れた段階的な指導を行った。

a. 「投げる」ことの段階的な指導

投げる時に全身を使って強い球を投げられるように次のような指導を行った。①投げる方向に対して90度に向き肩幅に足を開かせ、重心の移動を右足から左足になるよう意識して投げさせる。②(①)の体勢で、手の動きをつけた練習をする。③(①)、(②)で行った練習を踏まえ、手足を連動させた動きで投げさせる。

b. 「捕る」ことの段階的な指導

動きながらボールを捕れるよう次のような指導を行った。①目を開けてボールを引くように捕らせる。②ボールを上に向けて投げたり、バウンドボールを投げたりさせ、様々な動きのなかで球を捕らせる。③ペアで、走りながらボールを捕れるよう、様々な箇所からボールを転がしてそれを素早く捕りに行く練習をさせる。

c. 「捕って投げる」ことの段階的な指導

ベースボール型のゲームでは、捕って素早く投げる事が求められる。そのため、捕った後にすぐに投げられるよう次のような指導を行った。①捕った後にすぐに利き手に持ち替える練習。②①と同時に投げたい方向に90度に向く練習。③①, ②を踏まえて、捕ってすぐにペアの相手に投げ返すという素早いキャッチボールの練習。

4 授業実践の成果と課題

手立て①視覚化

【成果】話し合いの場でプリントが活用されていた

全体的にルールや得点方法の理解が早く、早い段階でゲームの作戦を立て、得点を競い合っただけで楽しむ姿がみられた。抽出児Cは、はじめはルールや得点方法についての理解ができていなかったが、プリントや視覚化されたカラーコーンによって、周りの子どもたちが声かけを行い、最終的な本ゲームでは理解してゲームを楽しむ姿が見られた。そのため、ベースボール型のルールの分からない子にとって、視覚化は有効であったと考えられる。

【課題】思考を視覚化する配慮が必要

子どもたちが作戦を立てる際に、守備の動きや守備位置について、思考を整理するためにプリントの裏や地面の砂を使って考えていた。そのため、考えを整理することのできるワークシート等を準備するべきであった。視覚化は教師が主体とするものだけではなく、子ども自身が考えを視覚的に表すことができる手立てを準備することも、手立ての視覚化であることを学んだ。

手立て②共有化

【成果】抽出児Bがチームの一員として活躍できた

これまでに分かっている作戦や技術を全体で共有し、その後作戦を立てる活動を行うことで、全ての子が作戦タイムに参加している姿がみられた。また、次第に作戦の課題が鮮明になっていき、思考の高まりがワークシートから見る事ができた。抽出児Bの記述からは、次のような運動の楽しさを感じる姿があった。

上手にとっただけでできなかったけど、自分の作戦が勝ちにつながって楽しかった。

資料1 抽出児Bの記述

【課題】自分の技術が作戦についていけない

子どもたちは分かったことや気づいたこと、ゲームの経験から作戦を立てて活動していたが、「そんなに遠くに投げられない」など、技能面での課題から作戦を諦めてしまう様子がしばしば見られた。そのため、共有化を通して思考力を高めていくには、個々の技能の向上が必要になってくると考えられた。

手立て③焦点化

【成果】チームの目標が明確になった

本時のめあてやゲームのルールを焦点化してゲームに取り組ませることで、子どもたちの考える作戦は、

めあて(例えば第1時なら「打つ」「捕る」)を重点的に意識したものになっていた。

また、抽出児Aの記述からは、次のような運動のできる喜びを感じる姿があった。

野球はつまらないと思っていたけど、たくさん打つことができてうれしかった。

資料2 抽出児Aの記述

【課題】提示した課題に切実感が無かった

子どもに焦点化した課題を提示する際に、どうしてこの課題を達成する必要があるのか、という切実感をもたせることが大切であると感じた。子どもの振り返りを見ると、「守備位置を考えると勝てた。」などの課題を与えられて「やらされている感」を感じられる記述があった。どうして守備位置を考えることが勝ちにつながるのかを、前回の課題や失敗を導入段階で想起させることによって、自分の課題意識を高めることが期待できるのではないかと考えられた。

手立て④スモールステップ

【成果】投球の強さの使い分けができていた

本単元では、守備側はアウトゾーンにボールを捕球→送球という一連の流れでの動きができることが重要になってくる。その点で、特に「投げる」ことに関して、捕球した後にアウトゾーンに近ければ優しく投げる。遠ければ強く投げるというような力の使い分けができていた。そのため、運動アナログを意識したスモールステップは有効であったと考えられる。

【課題】繰り返し練習ができる授業構成が必要

スモールステップを取り入れ技能練習を行ったが、練習の時はできていても、次時以降の授業ではできなくなってしまっていることがあった。そのため、一度きりのスモールステップではなく、個々の実態や能力に合わせて繰り返し行うことが、技能の理解や習得に繋がっていくということも学んだ。

5 教師力向上実習Ⅱに向けた改善点

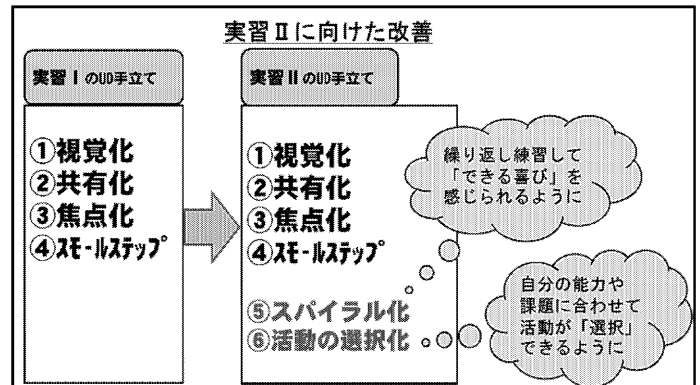


図4 教師力向上実習Ⅱに向けてのUD手立ての改善

実習Ⅰの課題として以下の2点があげられた。

- ① 繰り返しの練習が少なく、技能面で難しさを感じ、個々での「できる喜び」を感じられにくかった。
- ② 運動の苦手な子に焦点を当てた活動が多かったことから、運動能力の高い子が不満足であった。

そのため今後は、図4のように、繰り返し練習できる場を設けることや活動が選択できる場を設定することなどの改善が必要であると考えた。(図4)

V 教師力向上実習Ⅱにおける授業実践の報告

1 実践の概要

学年：4年 児童：32名
単元：陸上運動「小型ハードル走」(6時間完了)

2 単元計画

時間	めあて	活動内容
1	振り上げ足と抜き足を意識して、ハードルを走り越える。	エンジョイタイム① 振り上げ足・抜き足の練習
2	○ 40mハードル走の記録から目標を立てる。	エンジョイタイム② 振り上げ・抜き足の練習 記録会Ⅰ
3	○ 一定のリズムで走ることに気づく。 ○ リズミカルに走り越える。	エンジョイタイム② 4歩のリズムで走る練習
4	適したインターバルを見つける。	エンジョイタイム③ インターバル見つけ
5	○ 課題を見つけ、課題に合った練習を進んで行うことができる。	エンジョイタイム④ 仲間と関わり課題練習
6	記録が向上する楽しさを味わい、進んで陸上運動を行おうとする。	仲間と関わり課題練習 記録会Ⅱ

3 授業の実際

(1) 実習Ⅰの課題から

教師力向上実習Ⅰの課題をもとに、全ての子が「できる喜び」を感じられるよう、自分の克服課題に合った練習が判断・選択できる授業を目指した。また、技能の習得がしやすいよう、「エンジョイタイム」を設けて活動をスパイラル化する授業を目指した。

(2) 授業のUD化手立て

前述した教科教育から考えられる「つまずき」を踏まえ、本単元で予想される困難さを抱える子どもの「つまずき」を想定し、以下の表にまとめた。

表3 特別支援教育の視点から考えられるつまずき

【困難さ】や予想されるつまずき	教科と特別支援教育の視点を融合させた手立ての工夫	UDの視点
抽出児A 【イメージすることの苦しさ】 ・複雑な運動が苦手 ・「できそう」と思わないと活動に消極的。	技能のポイントを細分化して練習させるなどの配慮をする。 また、既習の技能のポイントを繰り返し練習できるようにする。	・焦点化 ・スモールステップ ・スパイラル化
抽出児B 【運動への自己肯定感が低い】 ・運動能力に劣等感 ・諦める癖がある。	仲間と互いに良いところを伸ばそうとしたり、技能のポイントを細分化して練習させたりするなどの配慮をする。	・共有化 ・スモールステップ
抽出児C 【曖昧なものへの弱さ】 【学習スタイルの違い】 ・言語だけの情報では、理解することが難しい場合がある。	技能ポイントや抽象的な動きを視覚的に捉えられるようにする。 また、個人の能力差や学習スタイルの違いに対応するため、活動を選択できるように配慮する。	・視覚化 ・焦点化 ・選択化

手立て①視覚化

a. リズミカルに走り越えるためのポイントを視覚化

ハードル走でリズミカルに走り、記録を伸ばすためのポイントを、いつでも振り返ることができるよう画用紙に表示するよう工夫した(図5)。全6個のポイントがあるが、一気に示すとわかりにくいいため、1時間

ごとにだんだんとポイントが増えていくような指導過程の工夫をし、ポイントを整理しながら段階的に示していった。

b. フラフープにより「4歩のリズム」を視覚化

4歩のリズムを感覚的に習得させるために、ハードルとハードルの間にフラフープを一定の間隔で4つ配置した。図6そのコースを「トン、1、2、3」と声に出させながら、フラフープの中を走り抜けていくことで、4歩のリズムを意識的に行うようになり、習得できるよう工夫した。

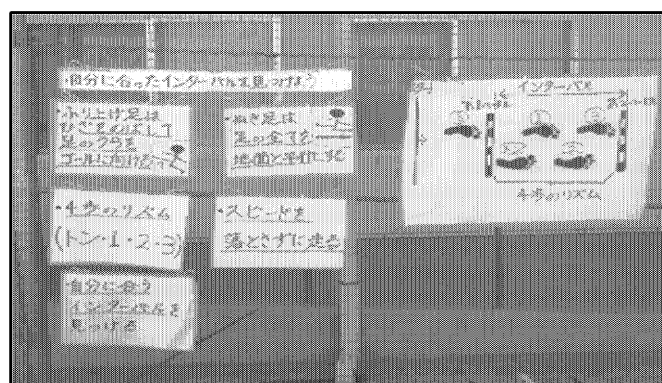


図5 「技能のポイント」を視覚化



図6 フラフープで4歩のリズムをつかむ場

手立て②共有化

・ハードリングについて見合いアドバイスし合う活動

第3時以降から、同じコースを1つのグループとして、視覚化されている「技能のポイント」をもとに、仲間へアドバイスし合う時間を設けた。走者→見る→スターター(兼安全確認者)→走者というローテーションを設け、友達の良かったところや改善点について考え、伝え合うことができる場の工夫を行った。

さらに、まとめの段階にそれぞれのコースでお互いの動きについて話し合い、共有することで、グループから全体へとアドバイスが広がり仲間同士で助け合い、足並みを揃えて授業を展開していくことができる授業の工夫を行った。

手立て③焦点化

・「技能のポイント」を焦点化

リズミカルなハードリングを行うための技能を簡易的に6つに細分化して指導した。

1	振り上げ足は膝を伸ばして足の裏をゴールに向ける
2	抜き足は足の全てを地面と平行にする
3	4歩のリズム（トン・1・2・3）で走る
4	スピードを落とさずに走る
5	自分に合うインターバルを見つける
6	低い体勢で走り越える

手立て④スモールステップ

a.エンジョイタイム

本単元では準備運動の代わりに、「エンジョイタイム」というハードル走の技能のポイント達成の動きにメタモルフォーゼすることのできる運動アナログを取り入れた。（表4）

b.ゴムハードルの導入

運動が苦手な子にとっては、ハードルは痛みや転倒のイメージからくる恐怖心などから、負の感覚をもってしてしまうことがある。そこで、ハードルをペットボトルで作ったゴムハードルから活動を行い、次第に跳び越し方やリズム感がつかめてきたら、小型ハードルで練習するという段階的な指導過程にした。（図7）

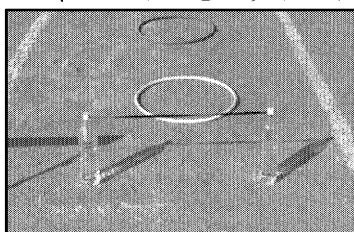


図7 ペットボトルゴムハードル

手立て⑤スパイラル化

・エンジョイタイム

本単元では技能のポイントを細分化し、一時間ごとに焦点化した活動を重点的に行った。そのため、前時までの「技能のポイント」を振り返り実践する活動が必要だと考え、技能がまだできていない子の理解、全ての子に再理解や運動の自動化を目指すための、エンジョイタイムを取り入れた。（表4）

表4 エンジョイタイムの流れ

	エンジョイタイム①	エンジョイタイム②	エンジョイタイム③	エンジョイタイム④
・スモールステップの視点	「ハードルを走り越える感覚」	「円滑な振り上げ足と抜き足」	「4歩のリズムで走り越える」	「スピードを落とさず4歩で走り越える」
↑ 「目指す技能のポイント」 ↑ 運動アナログ（類似の運動）	白線を描いた「川」を連続で跳ぶ。	台上からのスタートで、抜き足を意識させる。低いゴムハードルで振り上げ足を意識させる。	「トン・1・2・3」のリズムになるよう置かれた4つのフラフープを走る。	「トン・1・2・3」のリズムになるよう置かれた4つのフラフープをスピードを落とさずに走る。
・スパイラル化の視点		「抜き足」 「振り上げ足」	「4歩のリズムで走る」	「スピードを落とさず走る」

手立て⑥活動の選択化

・自分の能力や課題に合わせて活動が選べる場の工夫

実習Ⅰの課題であった、運動の苦手な子だけでなく、能力の高い子も次のステップへと挑戦できる場となるよう、場の設定を工夫した。例えば、前述した「ゴムハードル」は、運動が苦手な子への配慮だけではなく、基本的なハードリングを練習したい子や低い高さで「4歩のリズム」を練習したい子のためにも練習の場

として活躍できる。また、フラフープを自由に使えるようにすることで、運動の苦手な子への配慮だけではなく、インターバルを見つける際の道具としても活用できるようにした。

4 授業実践の成果と課題

手立て①視覚化

【成果】フラフープで成功のイメージをつかんでいた

ポイントの視覚化は、導入や振り返りの場面で、子どもたちが発表の際に活用していた様子から有効であったと考える。また、フラフープを用いて練習したことで、「毎回同じ足で跳ぶと走りやすい」という子どもの記述がみられ、感覚的に習得していただくだけでなく、4歩で走ることの良さに気づくきっかけにもなった。

抽出児Cについては、言語だけではイメージが難しい「4歩のリズム」を、フラフープを有効に使いながら学習に取り組んでいた。また、次のようなできる喜びを感じられる記述も見られた。

フラフープのように4歩のリズムでやるとできるようになった。

資料3 抽出児Cの記述

【課題】視覚化をより効果的に使えるよう吟味する

授業の中で、全体で振り返る場面やグループで話し合う場面で視覚化されているポイントを扱う場面が多くあった。しかし、ポイントを視覚化してある画用紙が活動場所から遠いことがあったので、画用紙を動かせるようにしたり、活動場所を工夫したりするような、視覚化をするタイミングや場所を吟味していく必要があったと考える。

手立て②共有化

【成果】仲間の良さを感じ、深い学びのきっかけに

活動の中で、子どもたち同士で、視覚化されたポイントを用いてアドバイスをし合う姿が見られた。また、話し合い活動の時間には、「こうしたらできたからみんなもやってみて」などの、成果を共有する姿も見られ、学習の深まりを感じた。さらに、事後の授業に関するアンケートによると、「友達のアドバイスのおかげで上手になった」という声が多く見られた。

抽出児Bについては、話し合い活動の場面で積極的に参加し、上手な子にポイントを聞きだそうとするような意欲的な態度を示していた。（図8）



図8 抽出児Bの話し合い活動の様子

【課題】みんなのつまずきを共有できる場が必要

「分かったこと」「できるようになったこと」の共有は多く見られたが、子どもたちそれぞれが感じる、「難しいこと」の共有があまりできていなかった。友達の課題を聞くことで、自身の新たな課題の発見につながることもある。そのため、全体の場面でそれぞれの課題を共有する場を設けることも必要であったと考える。

手立て③焦点化

【成果】技能の細分化が知識の構造化を促した

「技能のポイント」を細分化して活動することで、一つ一つの動きに練習を絞って行うことができていた。そのため、一つの技能の円滑な向上に繋がったと考えられる。また、子どもたちは、「技能のポイント」を「これが一番大切」という考え方ではなく、「一つ一つの動きをつなげて行うことでリズムカルなハードリングになる」という知識の構造化を促す声が、動きを見合う活動や全体で共有する場面から見てとれた。そのため、活動を焦点化することで、技能の向上はもちろんのこと、技能の知識と知識を繋げる「知識の構造化」の点でも有効であったと考えられる。

抽出児 A については、ポイントの焦点化によってそれぞれの技能の一つずつ達成していこうという姿が、次のような第 3 時終了時のワークシートの記述から見られた。

めき足ができるようになったから、次は 4 歩のリズムをかんばる。

資料 4 抽出児 A の記述

【課題】ポイントを絞ると思考力が抑制された

「技能のポイント」を細分化し、それを焦点化して子どもたちに活動させたが、この「技能のポイント」はリズムカルなハードリングをするための「ひとつ」であることを教師も子どもも理解していなければならなかったと感じた。つまり、教師が提示する「ポイント」だけを授業の中で行えばいいという考えを、子どもたちに与えてはならないと感じた。「どうしたら上手くいくのか」を、常に様々な視点から考えさせ、指導する必要があるだと学んだ。

手立て④スモールステップ

【成果】成功体験を多く積み重ねることができた

「エンジョイタイム」は準備運動と練習を兼ね備えた活動なので、前時までの復習活動から、本時の活動に移る準備段階として有効であった。また、様々な活動を行うことで、運動強度も高く運動量の確保としての効果も発揮したと考える。また、これまでハードルが怖く、ハードルの前でスピードを落としてしまっていた子も、「ゴムハードル」から自分に合ったコースで練習することによって、ハードルの前でスピードを落とさずに走り越えられるようになっていた。

また、スモールステップを用いたことで、単元終了時の子どもの自己評価チェック表を分析すると「振り

上げ足」「抜き足」「スピード」の点で、すべての子が「できた」又は「まあまあできた」と記述されていた。このことから、「できた」という成功体験を積み重ねるために、スモールステップは特に有効であったのではないかと考える。

さらに、抽出児 B の記述からは、次のようなハードル走に意欲的に取り組もうとする姿が見られた。

前よりもハードルが楽にとべるようになった。次やる時はもっと上手になれるようにがんばりたい。

資料 5 抽出児 B の記述

【課題】本当に次のステップになりうるかを吟味

ゴムハードルではリズムカルに跳んでいたが、小型ハードルになると、ハードルの前でスピードを緩めてしまう子どもが若干いた。このことから、ゴムハードル（インターバル 5.0m）と小型ハードル（5.0m）の間に、ゴムハードルとほぼ同じ高さの小型ハードル（5.0m）のコースを設定する必要があったと考える。しかし、今回の授業では、ゴムハードル→小型ハードルは「ハードルへの恐怖心の克服」と「少し高いハードルを走り越える」という克服課題が 2 ステップ上がってしまった。このことから、円滑に次の段階へステップさせていくには、「本当にその活動が次のステップになるのか」ということを教科教育の観点からの教材研究を吟味していく必要があると学んだ。

手立て⑤スパイラル化

【成果】最終的に全ての子ができるようになった

エンジョイタイムによって前時までの「技能のポイント」を振り返る活動を行ったことで、子どもたちは互いに声を掛け合ってポイントを思い出したり、さらによりよくするための声をかけたりして活動を行っていた。また、前時までにできなかった子どもたちも、練習の場として活用していて、すべての子どもたちに技能の「理解」「再理解」「習得」の段階に到達させるために有効であったと考える。

抽出児 A については、「フラフープを使って 4 歩のリズムをつかむ」という、スパイラル化されたエンジョイタイムの活動を自己課題練習の際に取り入れて行っていた。最終的にフラフープをとって 4 歩のリズムを意識して練習し、「できた、できた！4 歩でできた！」と喜びを表す姿が見られた。

【課題】運動の得意な子はマンネリ化してしまう

活動をスパイラル的に取り入れることは効果的ではあるが、子どもの成長に合わせて活動を削ったり増やしたりしていく判断が難しいと感じた。全員の子もその知識や技能を習得しているのにも関わらず、いつまでも同じ活動をしていては、マンネリ化に繋がってしまう。子どもの実態を把握し、今の子どもたちにどの段階の活動をスパイラル的に行うのかを、授業づくりの際に吟味していく必要があると感じた。

手立て⑥活動の選択化

【成果】自分の能力に合わせて挑戦的に活動していた

子どもたちが自主的にフラフープだけのコースを作り、「4歩のリズム」を感覚的に身につけようとする意欲的な姿が見られ、仲間と共に励まし合い、競い合い、積極的に運動に関わろうとする姿が見られた。また、運動能力の高い子たちも、道具を効果的に使い、ハードリングの技術を高めたり、より長いインターバルに挑戦したりと、自己の能力を最大限に発揮しようとする姿が見られた。このことから、活動の選択化は、「できるようにするためにはどうしたらいいのか」という体育の見方・考え方を働かせ、自分の学習スタイルや能力に合わせて、活動できる場となり、手立ての有効性を感じた。

抽出児 A については、上記の「手立て⑤スパイラル化【成果】」で示した姿が見られたことによって、自分の能力に合わせて「フラフープを使う」という選択が、効果的に行われていたと考えられる。

【課題】他のグループと関わりづらい

課題としては、本単元のグループ構成は、ゴムハードルの練習コースとインターバル別のコースで構成したため、同じような能力の仲間と交流する機会が多かった。そのため、上手な子が苦手な子に教えたり、上手な子の演技を見たりする機会が少なかった。今後はこの反省を生かし、運動の上手な子と苦手な子ができるだけ同じグループになり、「道具や活動方法」を選択できる工夫が大切だと感じた。もし、「活動の場」を選択制にするのならば、他の場所との交流を授業の中に取り入れることが必要であると、今回の実践から学ぶことができた。

VI 研究のまとめ

1 研究の結果

(1) 「できる喜び」の実感・充実感

授業の最初の記録会（第2時）と最後の記録会（第6時）で、40m ハードル走の数値的な記録を比べると、30人中24人の記録が高まった。クラス全体の記録と抽出児の記録を表5・表6に示した。

表5 クラスの記録向上の分布

前回タイム差	1.0秒以上	0.7～0.9秒	0.5～0.7秒	0.1～0.5秒	0.0秒以下
人数	7人	5人	4人	8人	6人

表6 抽出児の記録の高まり

抽出児	記録の縮まり
抽出児A	1.3秒
抽出児B	0.5秒
抽出児C	0.7秒

また、図9の自己評価チェックシートを分析すると、細分化された6つの「技能のポイント」に対して、単

元終了時まで「できなかった」と単元終了時に記述した子は、「①振り上げ足」は0人、「②抜き足」は0人、「③スピードを落とさず走り越える」は0人、「④4歩のリズムで走り越える」は1人、「⑤自分に合うインターバルを見つける」は1人、「⑥低い姿勢で走り越える」は1人という結果になった。

	できた...○	まあまあできた...▲	できなかった...×
① ふり上げ足のひざをのばして、とびこえられる。			
② ぬき足を地面と平行にしてとびこえられる。			
③ ハードルの前でスピードを落とさずに走れる。			
④ 4歩のリズムで走り越えることができる。			
⑤ 自分に合うインターバルが見つけれられる。			
⑥ ハードルを低い姿勢で走り越えられる。			

図9 自己評価チェックシート

このことから、単元のはじめからスパイラル的に技能練習を行っているものは、全員が「できた」と実感している。しかし、「4歩のリズム」や「インターバルを見つける」のように、できるようになるために複数の技能が必要なものに関しては、「できない」と感じる子が少数いた。

(2) 内発的動機付けの高まり

内発的動機付けが高まったかどうかについて、運動有能感を「運動有能感測定尺度」を用いて検証した。

【クラス全体の運動有能感の変化の平均】

	身体的有能さ	統制感	受容感	運動有能感
実習前	3.31	4.09	3.68	3.77
実習後	3.51	4.37	3.97	3.90

【抽出児の運動有能感の変化】

抽出児A

	身体的有能さ	統制感	受容感	運動有能感
実習前	1.00	2.50	2.25	1.75
実習後	2.50	4.75	2.00	3.08

抽出児B

	身体的有能さ	統制感	受容感	運動有能感
実習前	1.00	2.75	3.00	2.25
実習後	2.50	2.00	4.00	2.83

抽出児C

	身体的有能さ	統制感	受容感	運動有能感
実習前	2.50	4.50	3.00	3.33
実習後	3.00	5.00	3.00	3.67

検証の結果、クラス全体と抽出児3名において、運動有能感の数値的な高まりが見られた。各因子においてもそれぞれの高まりが見られた。しかし、抽出児Aの「受容感」と抽出児Bの「統制感」のみ数値が下がった。また、クラス全体の各因子と運動有能感につい

て、T検定で検証したところ、いずれにおいても有意差は見られなかった。このことから、多くの子に「できる喜び」を感じさせられたが、全ての子の内発的動機付けや運動有能感を高めたとは、言いきれなかった。

2 研究の結果からの考察

(1) UDの手立てによって、全ての子に「できる喜び」を感じさせられることができた

本研究でははじめに、最も困難さを抱える3名抽出児に焦点を当て、特別支援教育と教科教育の視点を融合させて、全ての子に教育的効果のあるUD手立ての有効性を検討した。そして研究の結果から、多くの子がハードル走の細分化された技能について「できた」と実感し、記録が向上したことが明らかになった。また、3名の抽出児についても、「自己評価チェック表」「記録」において、「できた」と実感している姿があった。しかし、「できなかった」と感じている子も数名いた。そこで、自己評価チェック表において、「できなかった」と答えた子について分析を行うと、「自分に合うインターバルを見つける」と「低い姿勢で走り越える」は同一者であった。しかし、自分ができなかったことに対して、「次はできるようになりたい」と意欲的な姿勢を見せており、運動有能感も数値的に向上している。

次に「4歩のリズム」ができなかったと答えた子は、1回目と2回目の記録で、1.2秒の記録の向上が見られた。また運動有能感も数値的に向上している。

以上のことから、UDの視点を取り入れた手立てによって、すべての子どもたちに、授業の中で「できる喜び」を実感させられたのではないかと考える。

全ての子に「できる喜び」を感じさせられたことについて、活動場面の子どもの姿や授業後のふり返りから考察すると、記録や技能の高まりが目に見えたり、実感したりしたときに、「できる喜び」を最も感じていたと考える。理由としては、実際の活動場面で、自分の記録や技能の高まりを感じ、喜んでいる姿がみられたことや、授業後のふり返りから、「前より上手くなってうれしかった」というような記述が多かったことなどが挙げられる。つまり、「スモールステップ化」された場で成功体験を積み、「以前の自分よりも成長した自分に出会えたとき」に子どもたちは「できる喜び」を感じていた。

このことから、焦点化の手立てにより自己の課題が明確になり、選択化の手立てによりその課題を克服するために適した活動の場を選ぶことができ、実際の活動で成功体験を多く積むことができるスモールステップの手立てが、多くの子どもたちに「できる喜び」を感じさせることに有効であったのではないかと考える。

課題としては、「運動有能感アンケート」の結果により、全ての子に「身体的有能さの認知」「統制感」を高められたとは言いきれなかった。原因としては、仲間同士で「できた」ことを認め合う場面が少なかったこ

とから、「練習すれば上手になるんだ」という実感をもたせることが全ての子に必要であったと考えられる。そのため今後は、「できるようになる場」の設定だけでなく、「できたことを認め合える場」の設定が必要になってくると考えた。

(2) 仲間と関わり合う良さを実感していた

「運動有能感アンケート」の結果によると、全体の運動有能感の有意差は見られなかったが、特に「受容感」に対する向上が大きかった。そのため、積極的に仲間との関わり、教え合ったり励まし合ったりして意欲的に取り組むことができていた子どもが多かったと考えられる。また、授業後のアンケートによると、「友達と一緒に運動することは大切だと思いますか」の質問に対して、31人中「そう思う28人」「ややそう思う3人」と回答し、全ての子が肯定的な回答であった。このことから、意図的に仲間と関わる機会を設けた、UDの「共有化」の手立てにより、全ての子が仲間と関わり合う良さを実感していたのではないかと考える。

3 今後に向けて

本研究を通して、教科教育と特別支援教育を融合させたUDの視点を取り入れて授業を行うことで、多くの子に「できる喜び」を実感させられることがわかった。しかし、効果的なUD化された授業を行うには、日頃の学級づくりにおいて、誰もが「参加」しやすい学級を土台として築いておくことや、その学級一人ひとりの実態把握が大切であると改めて学ぶことができた。そのため、本研究の学びを生かして、誰もが「参加」しやすい学級づくり、誰もが「理解」できる授業づくりを、UDの視点をより効果的に取り入れ、行っていけるよう心がけ、教員生活を送っていきたい。

【引用・参考文献】

- ・文部科学省「小学校学習指導要領解説体育編」(2017年度告示)
- ・中央教育審議会「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告)」(2012年)
- ・岡澤哲子「運動有能感の視点から見た各運動領域への得意感と体育授業経験の関係の検討」帝塚山大学現代生活学部紀要 第11号(2015年)
- ・田上美由紀他「日本におけるユニバーサルデザイン教育をめぐる研究動向」福岡女学院大学大学院紀要 発達教育学 第3号(2017年)
- ・花熊 暁「ユニバーサルデザインの学級・授業づくりの意義と課題」社会問題研究, 67, p.1-10(2018年)
- ・特別支援教育士資格認定協会編「ユニバーサルデザインと合理的配慮でつくる授業と支援」(明治図書, 2017年10月)
- ・大前曉政「どの子どもも必ず体育が好きになる指導の秘訣」(学事出版, 2011年)
- ・白旗和也「小学校新学習指導要領の展開 体育編」(明治図書 2017年)
- ・阿部利彦「授業のユニバーサルデザインと合理的配慮」(金子書房 2018年)
- ・監修:阿部利彦 編著:清水由・川上康則・小島哲夫「気になる子の体育」(学研教育みらい 2016年)
- ・小貫悟 桂聖「授業のユニバーサルデザイン入門」(東洋館出版者 2017年)
- ・大貫耕一「新 絵でみる陸上運動指導のポイント」(日本標準 2008年)
- ・高橋健夫「すべての子どもが必ずできる体育の基本」(学研教育みらい 2010年)

【付記】

学校サポーター活動や教師力向上実習Ⅰ・Ⅱをさせていただいた連携協力校の校長先生をはじめ、多くの先生方に温かいご指導や励ましの言葉をいただき、未熟ながら研究に取り組み教員として成長できましたことに厚く感謝を申し上げます。また、教職大学院では2年間ご指導をいただいた浅田知恵先生をはじめ、ご指導をいただいた多くの先生方に暑く感謝を申し上げます。これらの貴重な学びや経験を生かして、来年度から愛知県の公立小学校教諭として、日々精進してまいります。