

特別支援教育研究論文集

—平成26年度 特別支援教育研究助成事業—

研究協力：独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所

特別支援学校（知的障害）小学部における
身体の動きの指導に関する事例研究
—家庭との連携を通して—

筑波大学附属大塚特別支援学校

教諭 飯島 啓太

平成27年3月

公益財団法人 みずほ教育福祉財団

目次

要旨	1
第1章 はじめに	1
1. 知的障害や自閉症スペクトラムの児童における身体の動きの問題	2
2. 知的障害児やASD児への身体の動きの指導について	3
3. 特別支援学校における身体の動きの指導について	4
4. 筑波大学附属大塚特別支援学校の知的障害教育カリキュラムの研究	5
5. 学校と保護者との連携	10
6. 本研究の目的	11
第2章 <研究1>特別支援学校（知的障害）小学部における宿題による家庭でのお手伝いの習慣化と身体の動きの向上に関する事例研究	12
1. 研究の目的	12
2. 方法	12
3. 結果	14
4. 考察	21
第3章 <研究2>知的障害児における学校と家庭の連携による姿勢改善の指導に関する事例研究	23
1. 研究の目的	23
2. 方法	23
3. 結果	28
4. 考察	29
第4章 <研究3>ダウン症児における学校と家庭の連携によるなわとびの指導に関する事例研究	31
1. 研究の目的	31
2. 方法	31
3. 結果	34
4. 考察	35
第5章 まとめと今後の課題	37
1. 身体の動きの指導について	37
2. 家庭との連携について	38
3. 今後の課題	38
引用文献	39
参考文献	41

要旨

知的障害児は、さまざまな身体の動きの困難さが見られる。特別支援学校（知的障害）においては、身体の動きの指導は個別の指導計画をもとに実施されている。また「学習内容表」を活用することにより、根拠に基づいた課題設定が可能となる。さらに、学校と家庭で連携をとって指導をすることが重要であり、身体の動きの指導に関しても効果が期待できる。

本研究では、特別支援学校（知的障害）小学部において、家庭との連携を視野にいれた身体の動きの指導について、その事例的検討を行うことを目的とした。研究１では、学級全体へのお手伝いの宿題を通した指導により、身体の動きが向上した事例を報告した。研究２では、授業場面での指導と家庭での指導を組み合わせることで、児童の姿勢改善への効果を検討した。研究３では、学校と家庭で連携した指導の、なわとびの技能獲得への効果を検討した。

これらの結果、指導の効果が示され、身体の動きが向上した。適切な課題設定や学校と家庭との連携を図る上で必要な配慮や工夫について考察した。

キーワード：特別支援学校（知的障害）、身体の動き、学習内容表、学校と家庭の連携

第1章 はじめに

1. 知的障害や自閉症スペクトラムの児童における身体の動きの問題

知的障害について宮本（2008）は、知的機能および適応行動（概念的、社会的および実用的な適応スキルによって表される）の双方の明らかな制約によって特徴づけられる能力障害であるとしている。⁽¹⁶⁾ また、知的障害は、個別に行われる知能検査や適応行動スキルの尺度で評価されるが、その表現型としてはことばの遅れや集団行動がとれないこと、指示理解の悪さなどと並んで、運動発達の遅れも示されているとしている。さらに、併存症・合併症として筋緊張低下や粗大運動・微細運動の発達の遅れ、生活習慣行動の獲得の遅れなど、身体の動きに関する問題も指摘している。実際に学校場面等では、精神発達の遅れに起因すると考えられる運動機能の未発達（矢部・佐藤，1995）や、日常動作や学習・作業場面におけるさまざまな姿勢の歪みや不適切なパターンが見られる（小田・北川・糸永，1991）ことなどが指摘されている。^{(21) (36)}

またダウン症などの疾患によっては、それが運動面の問題に影響している場合があることが指摘されている（澤江，2013）。⁽²⁸⁾ 例えば、ダウン症の児童の多くに、筋緊張の低さが指摘されている。そのため、重力に逆らって体を支えるのに不利になり、大きな筋肉を使う運動発達が遅れがちになる（池田，2005）。⁽⁴⁾

一方、自閉症スペクトラム（autism spectrum disorder: 以下、ASD）は、社会的コミュニケーションと相互作用の問題や、限局された反復する行動や興味（こだわり）などの特徴を有する障害である（APA，2013）。⁽¹⁾ この他にも、ASD 児は走り方がぎこちない、手先が不器用であるなど、粗大運動や微細運動を不得手としている場合が多いことが指摘されている（内山，2008）。⁽³⁴⁾ また、ASD との併存がしばしば見られる障害として、発達性協調運動障害（developmental coordination disorder: 以下、DCD）がある。DCD とは、①暦年齢や知能から期待される水準に比して、運動協調を必要とする日常的な運動技能の遂行が顕著に劣っていること、②このため、学業成績や日常生活に明らかな支障をきたしていること、③脳性麻痺のような明らかな神経学的障害によるものではない、と定義づけられている（平林，2008）。⁽²⁾ 状態像としては、具体的には以下のようなものがあげられる。生活面では、衣服の着脱、ボタンはめ、スプーンや箸の使用、描画などに困難を示す。運動面では、ボールけり、スキップ、縄跳び、ダンスなどで拙劣さがみられる。学校では、書字、体育、音楽の楽器演奏、図工などの学習に影響が生じる。体育などスポーツでは、集団の中でも著しく不得手で参加が難しい、などである（平林，2008；岡，2008）。^{(2) (22)} DCD は独立した定義をもった診断名ではあるが、他の発達障害との重なりが大きい。あえて重複して診断されない場合も多いが、ASD などの発達障害児におけるひとつの重要な観点であると指摘されている（香野，2010）。⁽¹³⁾

これらのような身体の動きの問題は ASD の診断基準として特徴づけられているものではないため、言語・コミュニケーションの問題と比べて、特に大きな問題ではないととらえられてきた（是枝，2014）。⁽¹²⁾ しかし、身体の動きの困難さは、生活全般に支障をきたす可能性もあり（平林，2008）、これも自尊心の低下や集団からの孤立など、二次的な心理社会的問題の生起につながることもある（是枝，2005）。^{(2) (11)} また、学齢期に入り「体育」などの集団活動で十分なパフォーマンスを発揮できないことから、精神的なストレスや自尊心の低下などに発展していくこともあり、教育上看過できない問題と考えられるようになってきている（是枝，2014）。⁽¹²⁾ さらに、身体の動きの問題により運動・スポーツへの参加が制限される可能性もある。したがって、身体の動きに焦点を当てた発達支援を幼少期から実施していくことが必要である（村上，2013）。⁽¹⁸⁾

なお本研究では、「身体の動き」を、基本的な粗大・微細動作および、用具を使った運動における動作、スポーツにおける動作までを含めた言葉として定義することとする。

2. 知的障害児や ASD 児への身体の動きの指導について

知的障害や ASD、DCD のある子どもへの身体の動きの指導については、さまざまな立場からの実践が報告されており、その効果が示されている。以下では、その具体的な実践や指導方法、研究について述べる。

笹田（2012；2013）は、身体の動きに関するさまざまな活動について苦手な部分が見られる子どもに対して、繰り返し指導するのではなく、子どもの動きからできない原因を探り、そのレベルにあわせた指導が必要であることを指摘している。^{24) 25)}そして、座る、立つ、バランスを保つ、指先を使う、見ることなどの基本的な動きや、指先の動きに焦点を当てた机上の学用品の操作、体育で行われる身体の動きなどについて、動きの見方や考え方、指導方法について解説している。それぞれの動きについては、まず「苦手チェックリスト」として苦手な子に見られるパターンをあげている。次に、「動きの解説」として、動きにどのようなメカニズムがあるのか、動きができるようになるためにどのような機能が必要なのか説明している。さらに、これらを踏まえた段階的な指導方法・指導例について示している。

鴨下・立石・中島（2013）は、ASD や DCD などがあったり、手先の不器用さや運動面が苦手だったりする子どもの状態像の分析や対応について示している。子どもの動作の分析については、大きくは 5 つの要因が関与しているとしている。5 つの要因とは、両手の協調性、感覚機能の偏り、力のコントロール、動きや形をとらえる力、身体イメージのとらえ方である。そして、ある生活動作や運動動作が難しい子どもについて、その原因としてこの 5 つの要因のうちどれが関係しているのかを検討し、その要因に対応した指導をすることが有効であるということを示している。その具体例として、さまざまな動作の指導例が提示されている。⁶⁾

九重（2001）は、知的障害や ASD のある 8 名の児童のグループにおいて、静止姿勢や集団行動の指導を行い、その効果を示した。そして、知的障害が重い児童でも、静止・集団の基礎指導が定着さえすれば各種の技能指導が容易となり、技能習得が進むことを示唆している。またそれにより、スポーツを通した仲間との関わりの広がりや、将来の余暇スポーツへの展開も期待できることを指摘している。⁹⁾

是枝・小林（2003）は、ASD のある幼児 1 名に対して、アセスメントに基づき、身体意識と運動能力の向上を目指した運動指導を展開した。その結果、各種運動技能の向上とともに、相手に対して注視する態度や集中力の向上などの効果が見られたことが示された。¹⁰⁾

古賀・澤田・田中（2008）は、DCD のある児童 1 名において、スクリーニングテストの結果に基づき、バランス、敏捷性、巧緻性に着目した指導を行った。その結果、身体協応性の向上とともに、日常生活の動作が改善し、また情緒面にもよい影響を及ぼしたことが示された。⁸⁾

ASD のある子どもの指導においては、応用行動分析（applied behavior analysis:以下 ABA とする）の有効性がさまざまな場面で示されており、身体の動きに係る実践もなされている。松下・園山（2010）は、身体の動きに困難があるアスペルガー障害の児童に対して、ABA に基づく指導方法により、ボール投げの技能を指導した。その結果、児童が理解しやすい視覚的支援を用いることで、一連の投球動作の獲得を促すことができたことが示された。¹⁴⁾

本項では、さまざまな立場から身体の動きの指導に関する実践例を述べた。さまざまな実践が報告されているが、いくつかの課題もある。これらの研究は学校や大学等の指導室などで行われているものが多いが、身体の動きについては日常生活上のあらゆる場面で課題が見られることが多いため、家庭場面での指

導についても検討する必要がある。また、指導場面以外の場面でも、指導で身につけた技能を発揮できるのかどうかを示すことも重要である。さらに、子どもの身体の動きの困難さに応じた指導方法については報告が多いが、子どもの身体の動きの問題のうちどの課題にアプローチするのか、その指導内容の特定について明確な指針にのっとって検討することも必要であると考えられる。

3. 特別支援学校における身体の動きの指導について

特別支援学校（知的障害）における身体の動きの指導については、岩井・大南（2013）⁶⁵が詳細を解説している。本項では、これを参考に、特別支援学校における身体の動きの指導について述べる。

知的障害特別支援学校学習指導要領（文部科学省，2009）においては、身体の動きの指導に関係する体育（保健体育）の目標と内容について示されている。ここでは、指導内容は学年ではなく段階ごとに示されている。¹⁷これは、知的障害のある児童生徒を教育する特別支援学校において、一人一人の実態に応じて指導する内容を選択し、指導することが求められているからである。また、学習指導要領の総則には、「学校における体育・健康に関する指導は、児童又は生徒の発達の段階を考慮して、学校の教育活動全体を通じて適切に行うものとする」と示され、学校教育活動全体の指導との関連性が重要であるとしている。また、それらの指導を通して、「家庭や地域社会との連携を図りながら、日常生活において適切な体育・健康に関する活動の実践を促し、生涯を通じて健康・安全で活力ある生活を送るための基礎が培われるよう配慮しなければならない」とされている。これらのことを踏まえて、年間指導計画や単元の計画等の作成を図るとともに、一人一人の児童生徒の特性に応じた目標や指導内容、方法を明確にした「個別の指導計画」を活用して指導を実践することが重要である。

体育（保健体育）といっても、知的障害のある児童生徒の状況を考えると、その活動内容としては、児童生徒の自然発生的な体を動かす活動を大切にしながら、発達段階に応じた巧緻性や柔軟性等を考慮した動きのある内容を組織していくことが必要である。そのためには、他の教科や領域などの内容とも関連させ、さらに家庭との連携も視野に入れた上で、児童生徒の興味・関心を広げ、いろいろなものに対して意欲的に取り組む姿勢を育むことにつなげていくことが非常に重要である。

さらに、身体の動きについては、自立活動でも扱われている。自立活動の目標は、「個々の児童又は生徒が自立を目指し、障害による学習上または生活上の困難を主体的に改善・克服するために必要な知識、技能、態度及び習慣を養い、もって心身の調和的発達の基盤を培う」である。内容には6項目が示されており、その中に「身体の動き」が含まれる。「身体の動き」の内容としては、（1）姿勢と運動・動作の基本的技能に関すること、（2）姿勢保持と運動・動作の補助的手段の活用に関すること、（3）日常生活に必要な基本動作に関すること、（4）身体の移動能力に関すること、（5）作業に必要な動作と円滑な遂行に関すること、の5つが挙げられている。

また特別支援学校においては、在籍するすべての幼児児童生徒に対して、個別の指導計画及び個別の教育支援計画の作成、活用が義務付けられている。個別の指導計画を作成するにあたっては、児童生徒一人一人に応じた教育を行うために、その障害の程度や興味・関心、生活経験、学習経験等を考慮することが必要である。さらに体育（保健体育）においては、身体的な障害の程度や健康、体力、運動能力等について把握することが重要である。このように実態把握を行い、児童生徒一人一人の課題の設定、指導方法、指導の手立て、教材等を検討し、明記したものが個別の指導計画である。さらに、指導後は評価として指導による児童生徒の変容や次の課題についても記入する。個別の指導計画を活用し、児童生徒のアセスメントとともに指導に関する目標設定、指導内容、方法、教材等の評価をすることにより、授業の改善を図っていくことが重要である。また、先にも述べたが、指導にあたっては他の教科や領域の指導および家庭

生活との関連性や整合性を図ることも大切であり、その際に個別の指導計画を活用することが求められている。

しかしながら一方で、特別支援学校における身体の動きの指導についてはいくつかの課題もある。身体の動きに問題がある場合、児童生徒の状態に応じて指導内容を適切に選定することが必要である。そのためには、何らかの根拠や指針をもとにして指導内容を検討することが重要である。児童生徒の身体の動きの状態をある程度客観的に判断し、運動発達の系統性や個々の実態に応じた課題設定を行うための何らかのツールを活用し、その成果を示すことが必要であると考えられる。

また、特別支援学校学習指導要領（文部科学省，2009）では、家庭と連携をとることを示している。⁽¹⁷⁾特に ASD 児においては、獲得した技能を指導場面以外でも発揮することに困難を示す般化の問題（野呂・日上・佐竹，2003）があるため、⁽²⁰⁾学校場面以外での維持を視野に入れて指導を行うことが必要である。また、身体の動きに関して家庭と連携して指導をすることの利点として、学校場面では限定されることもある運動量や練習量を確保できることも考えられる。しかし、授業場面での成果についての報告は多いが、家庭と連携してその成果を維持・発展させることについて具体的な方法や成果を示したものは少ないという課題がある。

4. 筑波大学附属大塚特別支援学校の知的障害教育カリキュラムの研究

筆者が所属する筑波大学附属大塚特別支援学校（以下、本校とする）では、知的障害教育における幼児児童生徒の自立と社会参加に向けたカリキュラム研究をテーマに、「学習内容表」と個別教育計画・個別教育支援計画（個別の指導計画・個別の教育支援計画にあたる）を活用した授業の計画・実施・評価・改善という、カリキュラムを運用した授業づくりに取り組んできた（筑波大学附属大塚特別支援学校，2013）。⁽³²⁾以下では、筑波大学附属大塚特別支援学校（2013；2014）^{(32) (33)}から、本校のカリキュラム研究の経緯について概説する。

本校では、在籍する子どもの障害の重度・重複化や多様化、特殊教育から特別支援教育への移行、ICF モデルによる障害概念の進化に伴い、個々の子どもの実態、並びに、今の時代に即した、柔軟で弾力性のある教育課程についての研究を進めてきた。その中で、個別教育計画・個別教育支援計画と「学習内容表」を作成し、その活用について検討してきた。

個別教育計画・個別の教育支援計画の研究では、子ども一人一人の実態を包括的にアセスメントして個のニーズを導き出し、それに基づき集団としての授業を展開する教育・支援を追究した。その結果として、初期アセスメントー計画ー実施ー評価/改善（See-Plan-Do/Improvement）の授業づくりのプロセスの効果を明らかにしてきた。

「学習内容表」は、個別教育計画・個別の教育支援計画で重視した「個の視点」に加えて、「集団の視点」や「生活年齢の視点」を踏まえた教育内容（「何を」教えるか）についても検討するために作成された。ここでは、本校独自の「領域」の枠組を基盤として、幼児・児童・生徒に身につけさせたい教育内容が、「関係の形成と集団参加」、「生活」、「認知」、「身体・運動」、「情操」、「コミュニケーション」、「社会生活・進路学習」といった 7 領域で系統的に整理して示された。7 領域の中でも、特に、自己の育ち、他者との関係性、集団活動への参加といった学習内容を取り扱う「関係の形成と集団参加」領域が中核に位置づけられた。また、「学習内容表」の編成の経過と並行しながら、個の視点としての「個別教育計画」と集団の視点としての「学習内容表」を活用した授業づくりの研究に取り組んできた。

またこれらに加えて、幼稚部から高等部にかけて一貫性・系統性のある教育・支援（「どのように」教えるか）を実現するために、大塚モデル「指導計画集」を作成した。大塚モデル「指導計画集」では、生

活単元学習や作業学習といった指導形態ごとに、幼稚部から高等部までの系統的なねらい、取り扱う学習内容、指導内容、授業時数などが示された。このプロセスと並行して、「個別教育計画」と「学習内容表」を活用した授業づくりの研究を行った。

このように、本校では、特別支援学校（知的障害）におけるカリキュラムの開発とそれを運用した授業づくりの研究に取り組んできた。図 1-1 にカリキュラムを運用した授業づくりのプロセス（カリキュラム運用プロセス）を示した。

以上のように本校の一連の研究成果としては、「個別教育計画」、「学習内容表」、大塚モデル「指導計画集」といった 3 つのツールを作成したことが挙げられる。これらを活用して身体の動きの指導を行う場合、(1)「個別教育計画」上の個のニーズを特定する、(2)「学習内容表」の特に「身体・運動」領域において、幼児児童生徒に身につけさせたい内容・ねらいを特定する、(3)「指導計画集」の各指導形態のねらいをもとに、どの指導形態において身体の動きについて指導していくかを検討する、というようなプロセスが考えられる。

(1)の「個別教育計画」は、幼児児童生徒の社会生活における学習上または生活上の願いに基づいて立案される。基本的には「個別の指導計画」に相当するものであるが、その範囲は学校教育のみならず、家庭生活および地域生活を視野に入れている。長期的な視点で教育的支援を行うことを目的としている点において、「個別の教育支援計画」の機能も担っている。身体運動面の指導を行う際にも、個別教育計画の目標を参考にすることで、個のニーズに包括的に応えるための一助となる。

(2)の「学習内容表」⁽³¹⁾（筑波大学附属大塚特別支援学校，2011）は、知的障害のある幼児児童生徒に身につけさせたい内容を暦年齢に応じた生活文脈、発達順序性、障害特性の 3 つの視点から 7 つの領域に配列し、一覧にしたものである。「関係の形成と集団参加」領域を中核に、「生活」「認知」「身体・運動」「情操」「コミュニケーション」を並列に構成し、「社会生活・進路学習」領域を 6 領域の学習内容が統合的につながる領域として構成されている。将来の自立と社会・文化への参加を目指した学習内容を系統的に配列したものであり、生活年齢に応じて必要とされる「集団のニーズ」という視点をもっている。このうち特に「身体・運動」領域では、大項目として「基本運動」が示されており、この中で「移動運動」や「操作運動」、「コーディネーション（道具と状況の協応）」についてねらいとなる具体的な学習内容が示されている。「学習内容表」の「身体・運動」領域について、表 1-1 と表 1-2 に示した。例えば「移動運動」の「7 跳ぶ」では、①その場から上下・前後へ両足跳びをする、②両足で線を跳びこえる、③片足で踏み切る、④足を揃えて連続してジャンプする、一定のリズムで前へ跳ぶ、⑤連続して一定のリズムで片足または両足ジャンプをする、教師の模倣をして様々なステップをする、というように、段階的に内容が示されている。これを参照することで、効果的に指導のねらいを設定していくことが可能となる。(1)と(2)は「何を教えるか」を特定するプロセスであり、(3)は「どう教えるか」を検討するプロセスである。

「学習内容表」には、各指導形態の概説が示されている。「学級・集会活動」「生活」「作業学習」「音楽」「造形」「体育」「家庭」「言語・数量」「個のニーズに基づく指導（自立活動）」のそれぞれの指導形態について、そのねらいやねらいの系統性や発展性、指導内容などが示されている。これらを参照すると、身体運動面の指導については、主に「体育」の中で扱われるが、「学級・集会活動」「生活」「音楽」「個のニーズに基づく指導（自立活動）」など他の指導形態にも組み込むことができることがわかる。指導計画集を活用することで、学校生活全体の中で、より生活に即した形で、身体の動きの指導を効果的に行うことができる。このプロセスの中で特に(2)の「学習内容表」を活用することで、系統的・統合的に示された学習内容の中から、明確な根拠をもとに指導内容を選定することができる。それにより、幼児児童生徒の実態に応じた課題の選定がしやすくなるという利点があると考えられる。

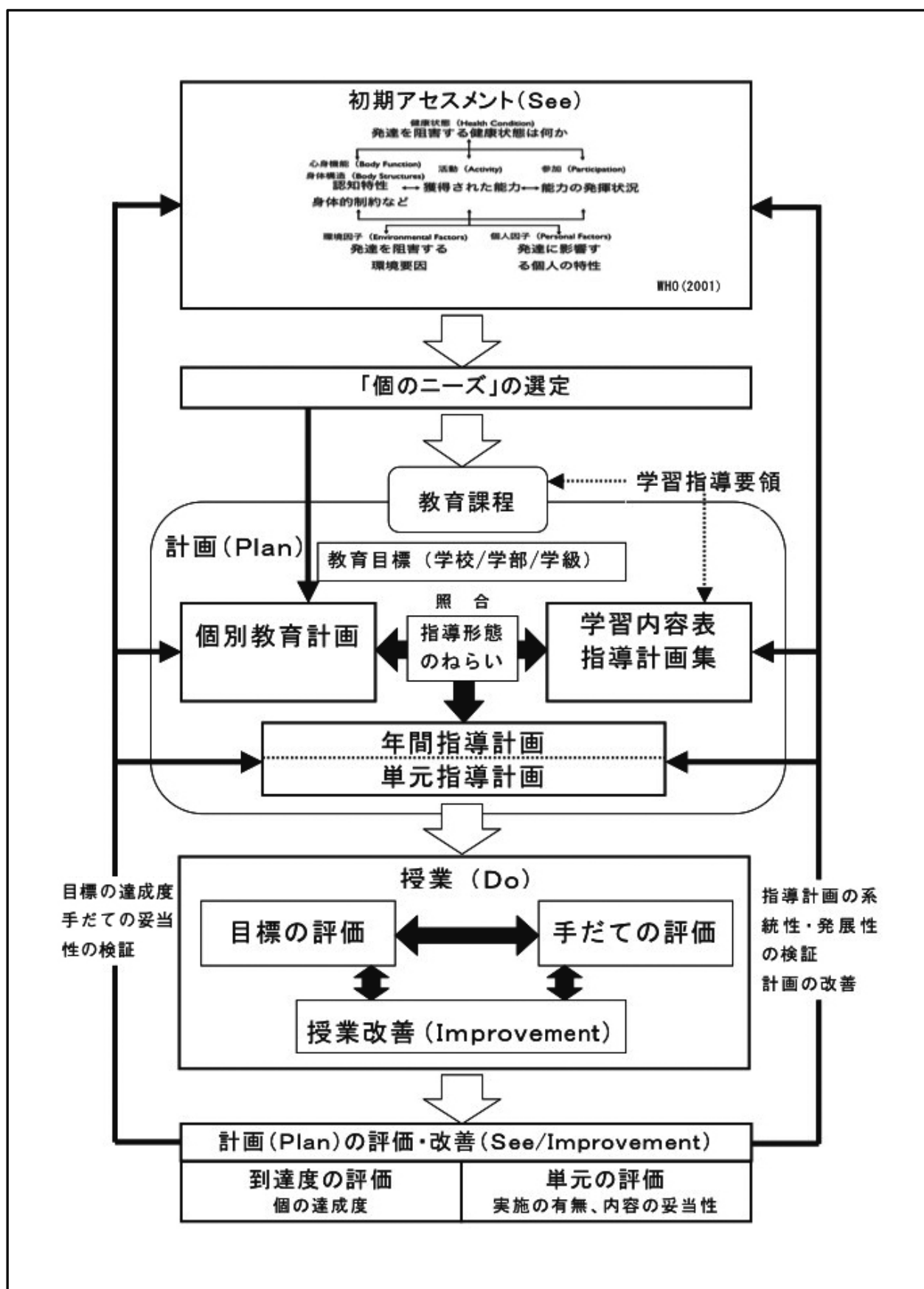


図 1-1 本校のカリキュラム運用プロセス

表 1-1 「学習内容表」の「身体・運動」領域の内容①

学習内容表

領域「身体・運動」

平成21年度

(筑波大学附属大塚特別支援学校)

大項目	中項目	小項目	①	②	③	④	⑤
Ⅰ 身体を動かす基礎的な力	(1) 身体感覚		体を動かしていることに気付く。 ・トンネルくぐりをする。 ・スクーターボードやトランポリンをする。	身体の一部に触れて、触覚を感知する。		・前ならえをする。 ・人と適切な間隔をとる。(集合、整列、解散) ・人の距離感覚を知る。	
		(2) 行動を起こす体力(筋力・瞬発力)	思うがままに動く。	重い物を運ぶ。		・中間位の姿勢をする。 ・腹筋をする。(10回程度)	スポーツをする際に、必要な部分の筋力を使う。
	(3) 行動を持続する体力(全身持久力)		みんなと一緒に動き回る。	・歩き続ける。(5～10分) ・見えている目標に向かって、走り続ける。		・一定の時間走り続ける。(15分程度) ・長距離を完走する。(1500m) ・タイムを意識して走る。 ・エクササイズを継続して行う。(20～30分)	・1時間程度歩く。 ・長距離を完走する。(1500m) ・タイムを意識して走る。 ・エクササイズを継続して行う。(20～30分)
		1 姿勢の保持(筋持久力・平衡性)	・ふらふらしないように、立っている。 ・イスに座る。	・様々な姿勢を保持する。 ・動作を止める。(静止する)	様々な姿勢でバランスを保つ。	気をつけ、体育座りの姿勢をする。	・その場に応じた座り方をする。 ・正しい姿勢を維持する。
情操領域Ⅰ(6)と関連 社・道領域Ⅱ-6-①②③と関連	(4) 行動を調節する体力	2 柔軟性(関節可動域)	背伸びをする。	関節を動かす。(関節に気付く)		・指示された部位を意識する。 ・指示された動きをする。	
		3 身体協応・模倣	対称的な模倣をする。	右手で左側の耳をつかむ等、正中線を交差した模倣をする。	片足で立ち、両手を広げた姿勢をとる等、非対称性の模倣をする。	・ロープを踏み越えて移動する等、移動しながら左右や上下肢の非対称性模倣をする。 ・連続で動作の模倣をする。	
Ⅱ 基本運動	(1) 移動運動	1 転がる這う	横に転がる。	四つ這いで前進する。	高這いで前進する。	・連続して横転する。 ・おしりを高く保ち、高這いをする。	障害物に合わせて、腕の高さを調節し這う。
		2 歩く	一人で歩く。	左右、後ろに歩いたり、障害物をさけて歩く。		・歩幅に合わせて歩く。 ・腕をリズムよく振る。	・集団で歩く。 ・状況に合わせて歩く。
Ⅱ 基本運動	(1) 移動運動	3 走る	地面から両足を離して走る。	50mを休まずに走る。		・腕を前後に振って走る。 ・走るスピードを調整する。(速く走る、ゆっくり走る)	・トラックを全力で走る。 ・一定のペースで走る。 ・スタートからゴールまで正しいフォームで走る。(前傾、足あげ、足運び、腕の振り)
		4 またぐくぐる	・低いハードルや縄をこえる。 ・体を床につけるようにして、低いトンネルをくぐる。	高低のある障害物をまたいだり、くぐったりする。	障害物の高さに合わせて、飛びこえる。	・動きながらくぐる、またぐ。 ・動いている障害物をくぐる、またぐ。	・友達と一緒に、障害物をまたいだりくぐったりする。
		5 のぼるおりる	低い巧技台を昇ったり降りたりする。	階段などを一段ずつ昇降する。	階段など左右の足を交互に出し、昇降する。	不安定な場所でバランスをとりながら、昇ったり降りたりする。	
		6 わたる	幅が広くて低い平均台を渡る。	・援助されて平均台を渡る。	足を交互に出して平均台を渡る。	・不安定な所をバランスをとって渡る。(平均台、J P クッション)	

表 1-2 「学習内容表」の「身体・運動」領域の内容②

学習内容表

領域「身体・運動」

平成21年度
(筑波大学附属大塚特別支援学校)

大項目	中項目	小項目	①	②	③	④	⑤
認知領域 I-1・3・4・12 情操領域 I(6) II (4)と関連	(2) 操作運動	7 跳ぶ	その場から、上下・前後へ両足跳びをする。	両足で線を跳びこえる。	片足で踏み切る。	・足を揃えて連続してジャンプする。 ・一定のリズムで前へ跳ぶ。	・連続して一定のリズムで、片足又は両足ジャンプをする。(ラダートレーニング) ・教師の模倣をして、様々なステップをする。
		1 にぎるつまむ	物を持つ。	指先で小さい物をつまむ。		力のコントロールをしながら、用途に合わせて握ったりつまんだりする。	
		2 手首をかえす、まわす、ひねる	・スプーンを握り持ちする。 ・ドアのノブや蛇口をひねる。	・スプーンをすくい持ちする。 ・ペットボトルを開ける。	・ペットボトルのふたの開閉をする。	缶のプルトップ(飲み物、シーチキンなど)を開ける。	・雑巾を絞る。 ・缶切りを使って缶を開ける。
		3 ちぎるはがす	・紙等を握って左右に引っ張る。 ・両手に紙を持ち、前後にちぎる。	・小さい紙をちぎる。 ・牛乳のキャップをはがす。	・力の加減を意識しながらちぎる、はがす。 ・お菓子の袋を前後に引っ張って開ける。	・袋を意識してちぎる。 ・お菓子の袋を、力を維持したまま左右に開く。	・大きさや形を意識してちぎる。 ・小袋(ソース等)をちぎって開ける。
II 基本運動	(3) コーディネーション(道具・状況との協応)	1 なわとび	・縄をまたぐ。 ・低い縄をまたぐ。	教師と一緒に、動いている縄をまたぐ、跳ぶ。	一人で動いている縄をまたぐ、跳ぶ。	・その場で両足跳びをする。 ・一回旋一跳躍をする。	一回旋二跳躍をする。
		2 ラジオ体操	動きを見て模倣する。	・身体各部位を動かす。 ・上下肢や左右で違う動きをする。		・音楽に合わせて動く。 ・正しい動きをする。	
		3 自転車	三輪車やコンビカーに乗る。	自転車(補助輪つき)のペダルをこいで前に進む。	自転車(補助輪つき)に乗り、障害物を避けて前に進む。	自転車(補助輪なし)に乗る。	大人と一緒に一般道で、安全に気を付けて自転車に乗る。
		4 水泳	・浅い水の中で遊ぶ。 ・水の中を歩く。	水の中で、教師や友だちと遊ぶ。	補助具を使用して、泳ぐ。	ビート板を使い、バタ足をする。	浮き身をする。
		5 ボールを打つ、おとす	遅いスピードで転がってきたボールに、手を合わせる。	バウンドするボールを打つ。	両手でドリブルをする。	手で方向を定めて打つ。	道具を使って方向を定めたり、強弱をつけたりして打つ。
		6 ボールを転がす	ボールを手に当て、押し出す。	両手で転がす。	片手で転がす。	足を前後に開き、片手で転がす。	・方向や強さをコントロールする。 ・反動を使って、片手で転がす。(ボウリング)
		7 ボールを投げる	ボールを横的に投げたり、手を離して入れたりする。	的に向かって、いろいろな腕の動きで投げる。		足を前後に開き、肩を使って投げる。	・相手(教師や友達)に向かって投げる。(強さ、方向のコントロール) ・目的や場面に応じて、いろいろな投げ方を選択する。
認知領域 I-1・3・4・12 情操領域 I(6) II (4)と関連		8 ボールをける	・止まっているボールを蹴る。 ・片足立ちで蹴る。	・ボールを止めてから蹴る。 ・足をふりあげて蹴る。		ボールをコントロールして蹴る。(強さ、方向)	・助走して蹴る。 ・動いているボールを蹴る。
		9 ボールをうける	・目でボールを追いつき、手を出す。 ・胸、お腹で抱え込む。	・リバウンドさせたボールをとる。 ・手のひらでとる。	遅いスピードのボールをとる。	ボールの動きに合わせて、正面からとる。	いろいろな大きさや速さのボールをとる。
III 応用運動	(1) 集団運動		おいかけっこをする。	鬼ごっこ等をする。	・さまざまなルールのある鬼ごっこ等をする。 ・ボウリング等をする。	サッカーや風船パレー等をする。	キックベースやリレー、タイヤ引き等をする。
	(2) 個人運動		サーキット等をする。			スキーやサーキット等をする。	フライングディスクやマラソン、スキー等をする。
IV 運動、スポーツへの関心			・好きな動きに関心がある。 ・好きな動きがある。	テレビや会場でスポーツ観戦をする。 ・好きな運動やダンスがある。 ・同じチームや友だちの応援をする。(運動会、球技大会等)		・好きなスポーツがある。 ・好きなチーム・選手がいる。	

5. 学校と保護者との連携

特別支援学校における障害のある子どもたちへの対応にあたっては、学校と家庭との連携が重視されている。特別支援学校学習指導要領（文部科学省，2009）には、保護者との密接な連携の下に指導を行うことが重要であるということが示されている。⁽¹⁷⁾

柳澤（2014）は、先行研究概観を通して、特別支援教育における教師と保護者の連携の意味について論考している。⁽³⁷⁾この中では、障害のある子どもにとって最も身近な支援者である保護者が、障害のある子どもの教育に参画し学校での指導の成果を子育てに活かしていくことは、障害のある子どもの成長を促すことにつながるとしている。また現在、保護者の役割は、障害のある子どもの教育への意思決定を行う主体性をもった教師を含む専門家のパートナーとして位置づけられている。そのため教師には、障害のある子どもだけでなく、保護者自身の置かれている状況や彼らの悩みを把握し、保護者への支援も併行することが保護者との連携には不可欠であると指摘している。つまり教師には、保護者と共に障害のある子どもの成長を促していく側面と保護者を支援する側面の2つの役割が求められているとされている（柳澤，2014）。⁽³⁷⁾

特別支援教育が推進されている中で、保護者との連携の一つの形として、子どもへの指導を通じた連携の事例が報告されている。上林（2001）は、個別の指導計画に基づいた実践における保護者との連携・協力のプロセスを示している。その中で、保護者と協力して取組んだ指導についての事例を示している。予定の確認やコミュニケーションの目標について学校と保護者で連携した指導を行い、成果を得られたとしている。⁽⁷⁾高畑（2001）は、子どもが自ら行動するときの手がかりや自助具となる手がかりツールと、学校と家庭で子どもの成果を共有し認め合うための交換記録ツールを示し、これらを合わせて支援ツールとしている。特に交換記録ツールは、学校や家庭、地域で、子どもの取組みを相互に認め合うことを促すことができるものとされている。そして、特別支援学校におけるさまざまな子どものさまざまな目標への支援ツールの適用例をもとに、学校と保護者の子どもへの指導を通じた連携を示している。⁽²⁹⁾

学校と保護者の連携による指導については、身体の動きの内容に取り組むことにも大きな意義がある。澤江（2009）は、生涯発達の観点から、幼児期や児童期から身体の動きの問題に対する保護者の認識を高めることが必要であることを示唆している。⁽²⁶⁾子どもの身体の動きの目標に対して学校と保護者で連携して取り組むことで、保護者の身体の動きの問題への認識を高めることにつながるだろう。

また、身体の動きは日常生活の中で活かされる技能を含むものである。特に ASD 児においては、指導場面から日常場面への般化が課題である（野呂・日上・佐竹，2003）⁽²⁰⁾ことを踏まえると、家庭との連携を検討することは重要である。

さらに、指導機会数の確保という視点からも、身体の動きの指導において家庭との連携を図る意義があると考えられる。特に DCD の傾向のある児童においては、身体の動きの指導におけるある技能の獲得のためには、健常児よりも多くの練習量が必要であることが指摘されている（七木田・増田，2003）。⁽¹⁹⁾しかし、学校場面だけでは十分な指導期回数がとれないこともあるため、技能獲得につながらなかったり、必要以上に時間がかかったりすることが考えられる。そこで、家庭と連携することで、指導機会数を増やし、技能獲得のために必要な練習量を確保することが有効であると考えられる。

一方で、保護者と連携して身体の動きに関する指導を行う上で、いくつかの課題もある。まず、学校での成果を報告するだけでは、家庭での指導につながらないことが考えられる。上野・野呂（2010）は、ASD 児のペアレントトレーニングにおいて適切な指導を実施するためには、親が基礎的行動技能や指導技法について学んでいることが望ましいということを指摘している。⁽³⁵⁾身体の動きを指導する上でも、指導についてのある程度の知識や技能が必要になるが、本邦においてペアレントトレーニングのような保

護者の学習機会を系統的に行っているのは病院や知的障害施設、保健センター、大学などが中心である(免田, 2013)⁽¹⁵⁾。

そのため、家庭において身体の動きの指導を行うためには、指導についての知識や技能を補えるような配慮や工夫を学校側が行う必要があると考えられる。例えば、事前に学校で指導を行い、練習方法を身につけさせることで、家庭における保護者の支援を少なくできるということが考えられる。また、保護者が行う家庭における指導を、技能獲得に至るまでのある程度の期間継続し続けることを支援するような方法についても検討する必要がある。このための方法としては、身体の動きに関する指導を宿題として設定して取り組むようにすることなどが考えられる。

さらに、家庭でも実施可能な指導方法について、その方法をわかりやすく示したシートなどを作成することも有効であると考えられる。シートに学校で行った指導の様子の写真を示したり、指導のポイントを端的に記述したりすることで、保護者による家庭での指導を補助する役割として機能させることができると考えられる。また、家庭における指導の成果をフィードバックし、指導を維持できるような工夫を、学校と家庭が連携した指導の流れの一環として位置づける必要もある。これには、前述のシートを活用して指導を行ったときにチェックできるようにすることで、シートを学校に提出して家庭で行った指導の成果を学校で評価する流れを構築できると考えられる。

6. 本研究の目的

本稿では、知的障害児や ASD 児の身体の動きの問題と、それに対する指導方法、特別支援学校における身体の動きの指導の取り扱い、および学校と保護者の連携について述べてきた。ここまでの内容を以下にまとめた。

- ①知的障害児や ASD 児には、さまざまな身体の動きの困難さが見られるため、幼少期からの発達支援が必要である。
- ②知的障害や ASD などの障害のある子どもの生活や学習上の身体の動きに関するさまざまな課題に対して指導の実践がなされている。子どもの実態を把握し、難しさの状態に合わせた指導方法を行うことで、その効果が示されている。
- ③特別支援学校においては、身体の動きの指導は体育科を中心に扱われるが、他の教科や自立活動などの内容とも関連させて、児童生徒の興味・関心を広げ、いろいろなものに対して意欲的に取り組む姿勢を育むことにつなげていくことも必要である。その際には、個別の指導計画をもとに、教科・領域間の整合性をとる。根拠に基づく課題設定や、家庭との連携について課題がある。
- ④筑波大学附属大塚特別支援学校では、「個別教育計画」「指導計画集」「学習内容表」の3つのツールを使用したカリキュラム研究をしており、その枠組みの中で身体の動きの指導を行っている。「学習内容表」を活用することにより、根拠に基づいた課題設定が可能になる。
- ⑤特別支援教育においては、学校と保護者の連携のもとに指導をすすめていくことが重要であり、身体の動きの指導に関しても連携していくことで効果が期待できる。そのためには、家庭での指導を促進するための工夫が必要である。

これらを踏まえて、本研究では、特別支援学校（知的障害）の小学部において、家庭記録を介した保護者との連携による身体の動きの指導の有効性を検証することを目的とする。対象児に応じて選定した、お手伝い・姿勢・縄跳びの3つの指導目標に対する有効性を、保護者記録及び学校での行動観察にもとづき明らかにする。またその際に、「学習内容表」をもとに指導内容を選定することとする。

研究1では、知的障害や ASD のある4名の児童を対象に、「お手伝い報告シート」を介した家庭での

お手伝いによる指導を行う。雑巾がけやコップ運びなどのお手伝いを通して、雑巾がけの動作やバランス感覚などの向上に対して有効であるかを検討する。

研究2では、1名の知的障害児を対象に、姿勢改善のための指導を学校で行った後に、「足の体操がんばりシート」を介した家庭での指導を実施し、その効果を検討する。

研究3では、1名のダウン症児を対象に、「なわとびがんばりひょう」を使用して、家庭においてなわとびの指導を段階的に行い、その効果を検討する。

第2章 <研究1> 特別支援学校（知的障害）小学部における宿題による家庭でのお手伝いの習慣化と身体の動きの向上に関する事例研究

1. 研究の目的

特別支援学校における学校と家庭との連携の一つの形として、宿題として家庭学習を学校から家庭に提案する形が多くとられている。また宿題としては、教科学習に関するものだけでなく、日常生活面や身体の動きに関する宿題が出されることも多い。自立に向けた生活上の課題に取り組む上で、指導に適切な場面の一つが家庭場面である。家庭で取り組む課題の選定や指導方法について、個別の指導計画に基づいて、学校と家庭で話し合いながら進めていくために、宿題は連携がとりやすいと考えられる。

しかし、実際に特別支援学校において、宿題を通してどのような実践が行われどのような効果があったかについては、ほとんど報告がない。そこで本研究では、本校で行われた「家庭でのお手伝い」に関する宿題について、その実践事例を報告することを目的とする。

本研究で報告する事例は、特別支援学校（知的障害）小学部の1・2年生の学級で行われたものである。1年生4名、2年生4名の計8名で構成された学級であり、実態や障害の状態はさまざまであった。本校小学部では、学部の教育目標として家庭との連携を密にとることが示されており、その一環として家庭学習を宿題として取り組んでいる。今回の宿題は、8名全員に共通して出したものである。本研究では、このうちの4名について、実践事例を報告する。

2. 方法

1) 対象者

特別支援学校（知的障害）の小学部に在籍する4名の児童を対象とした。

A児は、小学部1年生の男児であった。医療機関において、ダウン症の診断を受けていた。日常生活面では、全般的に支援が必要であった。対人関係については、教師や他の児童に対して一方的に関わろうとしたり、指示に従えなかったり話を聞けないこともあったりしたが、集団場面では適切な関わりができることも多かった。発語については、発音が不明瞭であったが、1～2語文でのやりとりが可能な場面もあった。内容によっては、言葉による簡単な指示を聞いて活動に取り組むこともできた。身体の動きに関しては、基礎的な動きで未獲得のものもあったが、手本を見て模倣しながら取り組むことができた。A児の個別教育計画では、様々な動きを経験することや、簡単な当番や役割活動をすることが目標としてあげられていた。

B児は、小学部1年生の女児であった。医療機関において、知的障害の診断を受けていた。日常生活面では、部分的に支援が必要であった。対人関係については、全般的には良好であり、教師の指示を聞いて活動に取り組めることが多かった。場面や相手によっては、不適切な関わりをすることもあった。発語については、簡単な言葉でのやりとりが可能であった。身近な内容の言葉や話については、聞いて理解するこ

ともできた。身体の動きに関しては、不器用で協調運動が苦手であった。特に苦手な活動をしているときには、集中が続かず他の物に注意が向いてしまうこともあった。B 児の個別教育計画では、様々な動きを経験することや、簡単な当番や役割活動をすることが目標としてあげられていた。

C 児は、小学部 2 年生の女児であった。脳炎後遺症で、右腕に軽い麻痺が見られた。日常生活面では、必要に応じて道具や教材に工夫をして操作しやすくすることで、自分で取組めることが多かった。対人関係は全般的に良好で、教師や他の児童に自分から関わったり、簡単な内容であれば相手の話を聞いて行動したりすることができていた。発語は不明瞭であるが、1～2 語文でやりとりできる場面もあった。身体の動きに関しては、上半身と下半身で異なる動きをする協調運動を苦手としていたが、手本を見て積極的に取組もうとする様子が見られた。また、2 歳年下の弟がいた。C 児の個別教育計画では、手と足の動きを合わせた協調運動をすることや、簡単なお手伝いをすることが目標としてあげられていた。

D 児は、小学部 1 年生の男児であった。医療機関で知的障害を伴う自閉症スペクトラムの診断を受けていた。日常生活面では、部分的に支援があることもあるものの、多くの場面では自分で取組むことができていた。発語は明瞭で、自分の意図を伝えたり過去のことを報告したりすることができた。対人関係は良好であるが、自分の話を一方的にし続けたり、相手の話に応答できなかつたりすることもあった。身体の動きに関しては、身体が固くはあるが、基礎的な動きは得意であり、意欲的に活動に取組むことができていた。D 児の個別教育計画では、様々な運動を経験することが目標としてあげられていた。

本学級では、学級の目標として家庭での役割をもつことがあげられており、その指導の一環として今回の研究を実施した。保護者会で研究の目的と方法について説明をし、同意を得られた保護者が本研究に参加した。研究成果の公表について、保護者の承諾を得た。

2) セッティング

対象児への指導は、すべて家庭で行った。実施する時間帯等は特に定めずに、各家庭の状況に応じて無理のない範囲で行うこととした。対象児がお手伝いに取り組む様子は、保護者が写真を撮影した。

3) 指導期間

指導は X 年 11 月から X+1 年 2 月にかけて行った。

4) 指導手続き

(1) 事前観察と「学習内容表」からの課題設定

本学級では、本研究開始前の夏休み期間に、宿題としてお手伝いをするに取組んだ。どの児童もお手伝いに取組んだが、2 学期がはじまってからもお手伝いを習慣として続けていた児童はいなかった。また、授業場面において、雑巾がけをする際に手足の適切な動きができず、うまく前進できなかったり、ある程度の距離を続けられなかったりする児童が多く見られた。さらに、線の上を歩いたり、物を落とさないように運んだりするなど、バランスをとりながら歩くことも苦手とする児童も多かった。

このような実態をふまえて「学習内容表」(筑波大学附属大塚特別支援学校,2011)の「身体・運動」領域⁽³⁾(表 1-2、3)から、指導内容を検討した。「Ⅱ基本運動-(1)移動運動-1 転がる這う」の項目では、2 段階に四つ這いで前進する、3 段階に高這いで前進する、4 段階におしりを高く保ち高這いをする⁽³⁾ことが示されていた。これらを含み家庭で実施できる指導内容として、雑巾がけを設定した。また同様に、バランス感覚に関する学習内容としては、「Ⅱ基本運動-(1)移動運動-6 わたる」の項目に、1 段階に幅が広くて低い平均台を渡る、2 段階に援助されて平均台を渡る、3 段階に足を交互に出して平均台を渡る、4、5 段階に不安定な所をバランスをとって渡ることが示されていた。これらは、家庭で使うのが難しい教具が必要であり、またお手伝いの活動には沿わないと考えられた。そのため別の課題で代替することとし、平田・奥住・北島・鯉淵・国分(2010)を参考に、お盆に水を入れたコップを載せて一定の距離を運ぶ課題⁽³⁾

を設定した。基本的にはこれら 2 つの課題を行うように保護者に依頼したが、家庭の状況や取り組みやすさを考慮して、保護者の判断により多少課題を改変してもよいこととした。

(2) 保護者に対する課題の説明

本校小学部では、1 か月に 1 回程度、保護者会を設定している。X 年 11 月初旬に行われた保護者会において、上記の児童の様子やお手伝いの指導のねらい、お手伝いの内容について説明した。お手伝いの内容について基本的には、雑巾がけは床 3 m 程度を数回往復すること、コップ運びは水を入れたコップをお盆に載せて 5 m 程度運ぶこととした。家庭の状況に応じて、これら課題のやり方は変えてもよいこととした。例えば、床がカーペット敷きの家庭であれば、雑巾ではなく粘着カーペットクリーナーを使ってよいこととした。実施日数は、共働きの家庭も多い学級だったため、毎日が望ましいができる範囲の日数を行えばよいということとした。お手伝いをした日には、「お手伝い報告シート」にチェックをして、学校に提出して報告することとした。このシートには、基本的には日付とお手伝いを行った時に印をつけるチェック欄、お手伝いをしている様子の写真を添付する欄で構成されていた。写真の提出は、印刷したものをシートに貼るか、画像データを SD カードなどを介して渡すか、どちらでもよいこととした。シートを提出した際には、児童の取り組みについて教師が賞賛するなどしてフィードバックをした。

(3) お手伝い実施

各家庭において、お手伝いを実施した。「お手伝い報告シート」は毎日提出し、チェックがついていたときには教師が児童を賞賛した。時間があるときには、学級の授業で、シートを他の児童に見せて自分がやったお手伝いを発表する機会を設けた。

3. 結果

1) A 児の取り組みの様子

図 2-1、2、3 に、A 児の「お手伝い報告シート」の一部を示した。

コップ運びについては、A 児の様子や家庭での取り組みやすさを検討して、自分の分の食事の食器を運んだり、食べ終わった食器を流しにさげたりするという活動に保護者がアレンジした。雑巾がけは、設定通りに行った。また家庭の都合により、毎日ではなくできる日だけ実施するという形で参加した。

本研究開始前は、A 児は家庭でのお手伝いは習慣になっておらず、夏休み以外はほとんど取組んでいなかった。本研究を開始してからの期間も、嫌がったり他のことをやめられなかったりして取組めないこともあったと報告があった。しかし、毎日ではないものの繰り返すうちに徐々にお手伝いに対して積極的な姿勢ができた。保護者が掃除機をかけるときに A 児に声をかけると雑巾がけをはじめたり、食事のあとに自分から食器をさげるようになったりしたなどのエピソードが報告された。指導期間を通した家庭での指導回数は、雑巾がけは週に 2、3 回程度のことが多く、家庭の状況によっては毎日取組んだ週やまったく取組めなかった週もあった。食器運びは、週 4 回以上取組んでいた。

雑巾がけについては、指導前の様子は高這いがうまくできなかつたり、拭いている最中に雑巾が丸まってしまったり、誘いかけても嫌がったりするなどの様子が学校では見られていた。家庭でも、同様の様子が報告されていた。しかし、本研究実施中に徐々に、高這いでの雑巾がけが上達し、支援をしなくても自分でできるようになった。また、拭いている時の雑巾の保持の仕方も向上し、雑巾を広げたまま拭くことができるようになった。さらに、嫌がることも少なくなり、積極的に取組めることも増えた。学校でも、これらの向上の様子は確認された。

食器運びについては、学校では安定して運べなかつたり、途中でよそ見をしたりする様子が見られていた。しかし本研究を通して、食事前に台所から食卓まで自分が食べる物の食器を運ぶことで、集中して慎

ふゆやすみのおてつだい

なまえ

日付/チェック	12/21(土)	12/22(日)	12/23(月)	12/24(火)	12/25(水)	12/26(木)
チェック	X	○	○	X	X	X
日付/チェック	12/27(金)	12/28(土)	12/29(日)	12/30(月)	12/31(火)	
チェック	X	○	X	○	○	

そうじ

2013/12/31

はいぜん

2013/12/18

図 2-1 A 児のお手伝い報告シート①

※顔写真の掲載については、保護者の承諾を得た。

こんしゅうのおてつだい

なまえ

日付	(月)	(火)	(水)	(木)	(金)	(土)	(日)
チェック							

そうじ

2014/02/02

はいぜん

大きなデザートを食べ。
 このお手伝いのお陰で、
 食後は/食べ物を/下宿
 車が、習慣は例まじ、
 忘れなことも自然体は
 重くおりにおりました。

2014/02/16

お手伝いをした日は、丸をつけたリシールを貼ってチェックしてください。写真は、印刷してこの用紙に貼るか、SDカードなどでデータをお送りいただくか、都合のよい方法をお願いします。

図 2-2 A 児のお手伝い報告シート②

※顔写真の掲載については、保護者の承諾を得た。

重に運ぶことができるようになった。また同様に、食べ終わったお皿を食卓から流しに運ぶことも生活の中で、自発的に行うようになった。

また本研究を通して、保護者が A 児にお手伝いをさせようという意識ができた様子であった。本研究実施前は、家庭のことは A 児にはあまりやらせていないということが報告されていた。本研究を実施することで、A 児にもできるお手伝いがあることがわかり、A 児にできることを生活の中で探して取組む様子が連絡帳の記述で見られるようになった。

2) B 児の取組みの様子

図 2-4 に、B 児がお手伝いに取組んだ様子の写真を示した。

B 児は、雑巾がけは設定した通りに実施した。コップ運びは、B 児の様子を見て保護者がアレンジし、お盆を使わずに手でコップを持って運ぶこととした。これらに加えて、食事の際に家族のお箸をお盆に載せて食卓まで運んで配ることに取組んだ。

B 児はこれまでにお手伝いの習慣がなく、はじめは嫌がったり取組む理由を保護者に尋ねたりする様子が報告されていた。しかし、本研究が進むにつれて、「お手伝い報告シート」で自分のやったお手伝いを写真とともに振り返ることができ、積極的に取組む姿勢が見られるようになっていった。また、お手伝いをやったことを自分から教師に報告したこともあった。指導期間を通した家庭での指導回数は、両方とも週に 6 回以上であった。

雑巾がけについては、本研究開始前は、四つ這いで続けて床を拭くことが難しかった。しかし、繰り返して取組むことで、四つ這いで 3～4m 程続けて床を拭けるようになった。また、高這いで拭けることもあった。これらのような雑巾がけの技能向上が見られた。

コップ運びについては、B 児は物を運ぶ際によそ見をして落としてしまうなどの不注意な様子が見られていた。本研究では、水の入ったコップを運んだが、これだと水をこぼさないように注意しながら運ぶことができていた。これにより、本研究の終わりの頃には、他の物でも運ぶときに慎重になるなど注意力の向上が見られるようになった。

お箸配りは、教師から提案した課題ではなく、保護者が B 児に任せたお手伝いであった。落とさないように慎重に運んだり、家族の箸をそれぞれの場所に正しく配ったりすることができていた。他の家族から感謝されることもあり、意欲的に取組んでいた様子であった。

3) C 児の取組みの様子

図 2-5 に、C 児の「お手伝い報告シート」の一部を示した。

C 児は、雑巾がけとコップ運びの両課題で、教師が提案したものに取組んだ。

指導期間を通した家庭での指導は、ほぼ毎日実施していた。

雑巾がけについては、本研究開始前にも高這いで床を拭くことができていたが、動きがぎこちなくある程度の距離を続けて拭くことは難しかった。しかし、継続して家庭で雑巾がけに取組むことで、高這いの姿勢が安定し、4～5m の距離を続けて高這いで進むことができるようになった。学校場面での雑巾がけでも、同様の様子が見られた。進級して 3・4 年生の学級になってもその様子は維持しており、さらに向上していた。

コップ運びについては、C 児は右手に麻痺があるため、研究開始当初はうまく運べなかったり歩き方がゆっくりであったりする様子があった。繰り返して取組むことで、運び方を自分で工夫できるようになり、バランスをとりながら歩くことが向上した。お盆の上にコップを 2 つ載せたり、コップとそれ以外の食具も載せたりするなど、一度に運べる物の数も増えていった。学校でも、お茶を入れたコップを運ぶ場面で中身をこぼさずに運べるようになった。また、以前は生活全体で転倒することが多かったが、それ

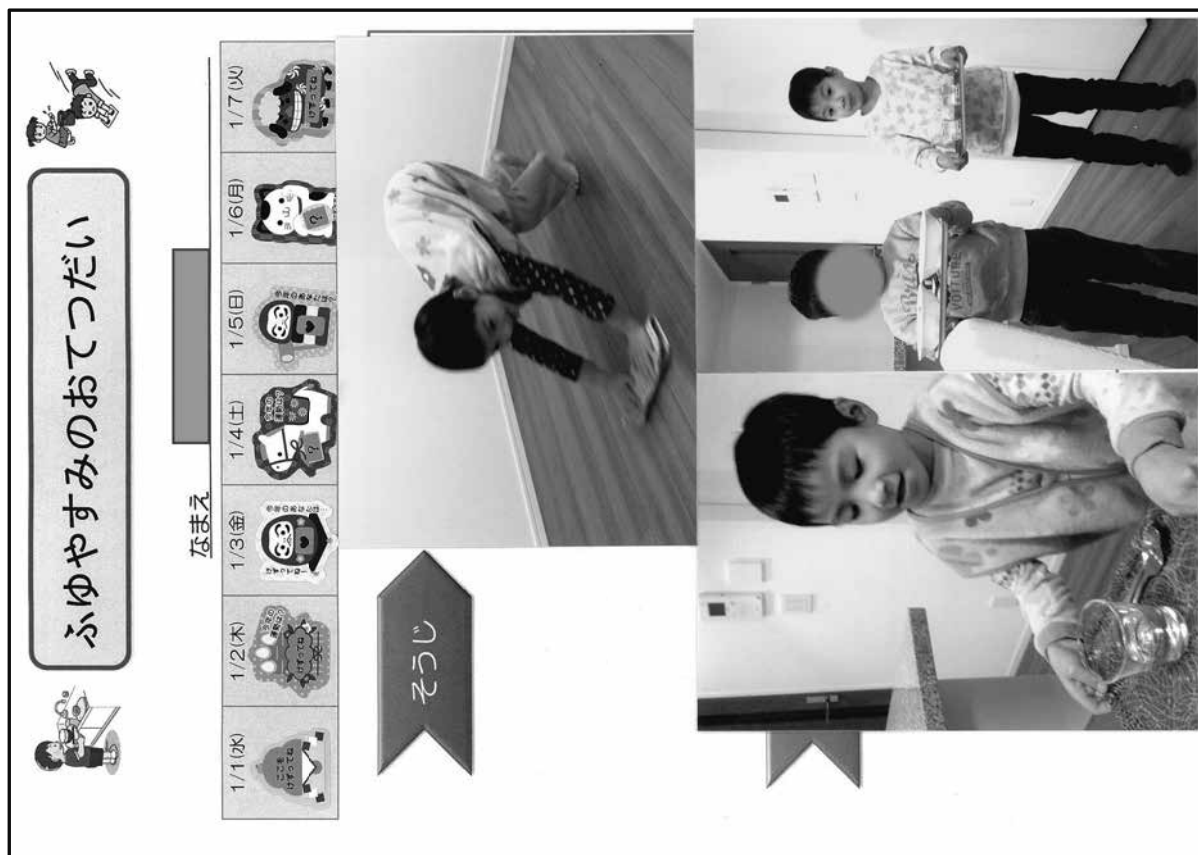


図 2-5 C 児のお手伝い報告シート

※顔写真の掲載については、保護者の承諾を得た。

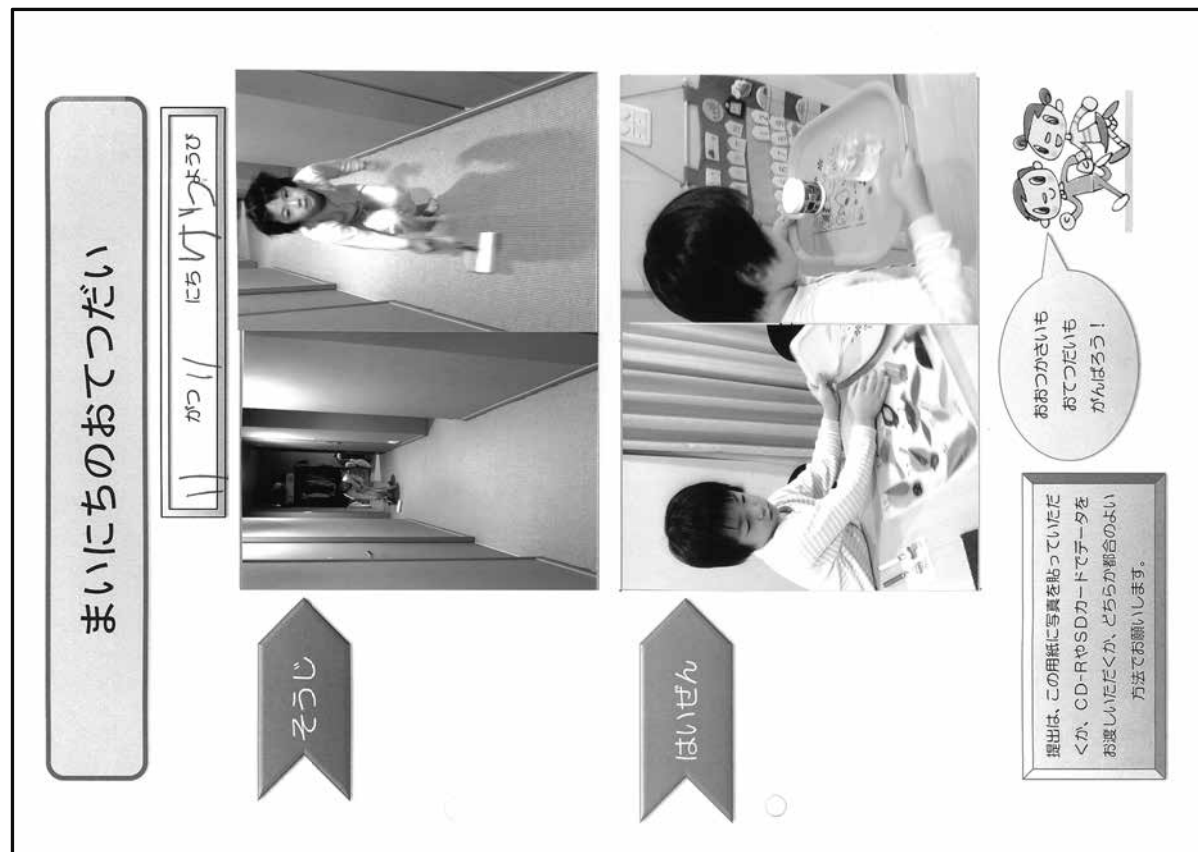


図 2-6 D 児のお手伝い報告シート①

※顔写真の掲載については、保護者の承諾を得た。

が大幅に減り、バランス感覚の向上した様子が見られた。

C 児は、研究開始前までに家庭では自分の物の片付けや身の回りのことは自分で行う習慣があったが、お手伝いとして家庭の中での役割を担うことは少なかった。宿題としてお手伝いに取組むことで、自分から積極的に家庭の中の仕事をやるようになった。また C 児の家庭では、弟も一緒にお手伝いに取組むことも多くあった。C 児の様子を見て取組むようになったとの報告があった。C 児からも、「(弟と) いっしょにやった」と教師に報告していた。

4) D 児の取組みの様子

図 2-6、7、8、9、10 に、D 児の「お手伝い報告シート」の一部を示した。

D 児は、研究開始当初は雑巾がけとコップ運びのお手伝いに取組んだ。D 児の家庭には、フローリングの部分とカーペット敷きの部分があったため、前者の部分の掃除は雑巾で拭き、後者の部分の掃除は粘着カーペットクリーナーを使用した。本研究開始前にはお手伝いの習慣はなかったが、宿題を通してお手伝いが定着してきたところで、保護者が自主的に取組む内容をアレンジし、バリエーションを増やしていった。

指導期間を通した家庭での指導は、ほぼ毎日実施していた。

雑巾がけについては、研究開始前までに高這いで行うことができていたが、繰り返して取組むことでさらに定着した様子が見られた。また家庭で取組むことで、同じ所を拭かないで床の全面をまんべんなく拭くことを意識できるようになったという報告があった。学校でも同様の様子が見られた。また、身体の動きについて大きな成長が見られた。特に中間位の保持に向上が見られたり、ジャンプするときのしゃがむ動きが上手になりジャンプの動作全体がスムーズになったりするなどの様子が見られた。

コップ運びについては、研究開始当初は教師が提案したとおりにお盆で水の入ったコップを運ぶことに取組み、バランスをとって歩くことが定着していった。そのため、保護者が課題をアレンジし、食事の配膳へと発展させていった。まずは自分の分の食器一式を運ぶようになった。次に、大皿も含めて家族の分のお皿も運んで配膳するようになった。これらもスムーズに取組むことができたという報告があった。

これらを通してお手伝いへの意欲が向上し、保護者の希望もあり、他のお手伝いにも取組むようになった。その一つが、料理であった。お米とぎやミキサーでのジュース作りなど、作業工程が簡単なものからはじめた。その後慣れてくると、保護者の助言を受けながら、カレー作りなど複雑な工程が必要な料理にも取組むようになった。これらのお手伝い全体を通して、特に嫌がったりすることはなく、積極的に取組む姿勢が継続していた旨の報告があった。

5) 本研究終了後の様子

どの児童も、研究終了後も生活の中でお手伝いが習慣化し、取組みが維持していることが報告された。

4. 考察

本研究では、特別支援学校（知的障害）小学部 1・2 年生の学級における、「家庭でのお手伝い」に関する宿題を通した身体の動きの指導について、その実践事例を報告することを目的とした。お手伝いの設定の際に、学級全体の身体の動きのニーズを把握し、「学習内容表」を参照して雑巾がけとコップ運びに取組む内容を設定し、そのお手伝いを家庭で継続して行ってもらい、保護者に「お手伝い報告シート」に結果を記録してもらった。その結果、四つ這いの姿勢や歩行のバランスといった身体の動きの面での向上がどの児童にも見られた。また、本研究開始前には家庭でのお手伝いの習慣がなかった児童も、家庭での役割ができ、研究終了後もその役割を維持することができた。

本研究では、「学習内容表」を参考にして導き出した学級の児童全体の身体の動きの指導内容を踏まえ

て、小学部低学年段階での基本的な身体の動きを自然に引き出せるような活動をお手伝いの宿題として設定した。「学習内容表」を使用したことで、指導内容の検討がスムーズにでき、指導の段階性・系統性などの点で根拠をもって課題の選定ができたと考えられる。また指導の結果、雑巾がけやコップ運びという直接的に取り組んだ内容の技能が向上した。それだけではなく、バランス感覚や高這い、四つ這いなどの動きや、活動に取り組む際の注意力や集中力、物を丁寧に扱う姿勢など、生活全般においてさまざまな技能の向上が見られた。これは、児童の生活年齢や発達段階を踏まえて課題設定したため、身体の動きに関して多様な面で向上を図ることができたと考えられる。また、「お手伝い報告シート」を使用したことで、身体の動きの向上に必要な家庭での指導回数が確保できたということが考えられる。宿題という設定にし、「お手伝い報告シート」の提出を求めたことで、家庭を指導場面として設定することができた。身体の動きの向上にはある程度の指導回数が必要であり、学校だけでそれを確保するのは困難な場合もある。家庭においても指導機会が確保されたことにより、雑巾がけの動作やバランス感覚に関する動作の指導の回数が増えたことが、これらの技能の獲得・向上に寄与したものと考えられる。

また副次的な効果ではあるが、お手伝いの習慣作りという点でも宿題として取り組むことの効果が見られた。本学級には、家庭において自分のことは自分でやるという習慣がある児童はいたものの、お手伝いを習慣としていた児童はいなかった。家庭での役割としてお手伝いを宿題にしたことをきっかけとして、すべての児童がお手伝いを習慣化することができた。これはまず、児童に対しては、学校が児童と保護者の間に介在して宿題としたためであると考えられる。その手段として「お手伝い報告シート」に記録をつけたことで、お手伝いをすることで家族から感謝されるだけでなく、学校でも賞賛されるなど多様で重層的なフィードバックがなされ、これが児童の意欲を喚起して積極的に取り組むように促したためであると考えられる。もう一つの要因として、宿題として取り組むことで、保護者が児童にお手伝いを取組ませることに前向きになったということも考えられる。本研究においては、学校からの宿題というきっかけを提示することで、各家庭でお手伝いを実施するための工夫がなされ、それが研究終了後も維持する要因となっていたと考えられる。例えば、A 児の家庭では、母が掃除を始めると A 児も雑巾がけを始めたり、食事ができたら A 児を台所に呼んでそれを食卓まで運ぶように促したりするなど、家庭内での自然な文脈の中でお手伝いが機能するようにすることで、本人が積極的に取組めるようにしていた。また、D 児の家庭では、より家族のニーズに合う形のお手伝いにも取組むように促し、D 児ができることのバリエーションを増やすことができた。このように、家族の協力を得てその家庭に応じた工夫を保護者が考えることで、宿題として取組み終わった後でも維持しやすくなるという可能性が考えられる。これらのように、保護者が積極的にお手伝いに関して自発的に工夫をすることを促した要因については、今後検討する必要がある。また本人だけでなく、C 児のようにきょうだい児もお手伝いに取り組むきっかけとなる可能性があることも示された。

本研究の課題は、雑巾がけやコップ運びの技能や身体の動きの向上に関して、行動観察や保護者の報告に基づいて示しており、それらを客観的に示すデータがないことである。本研究では、記録に関する保護者の負担を考え、取組みについての報告は「お手伝い報告シート」へのチェックと写真の添付および連絡帳への記述、個人面談などの機会としていた。また、本研究で対象とした 4 名の児童の他にも学級の複数の児童が参加していたため、教師が通常の業務に加えて各児童の取組みの様子を同時に確認したり分析したりするには限界があった。学校場面において、複数の児童の家庭での取組みを具体的・効率的に、また低負荷で正確に確認する方法については、今後検討する必要がある。

また本研究では、学級の児童全員に宿題として同じ内容の課題を出した。家庭によっては児童に応じてアレンジしていたものの、児童によってはより発展的な課題に取り組むことでより個のニーズに応じた取

組みとなった可能性もある。本研究では、ニーズが比較的似ている児童たちが対象であったため、同じ課題を設定しても効果が示された。個々の実態差がより大きかったりする場合、指導の対象となる課題が変わってきくこともある。このような場合は、個々のニーズにより応じた個別的な宿題を検討し、実施して効果を検証することも必要であると考えられる。

第3章 <研究2>知的障害児における学校と家庭の連携による姿勢改善の指導に関する事例研究

1. 研究の目的

知的障害児は、日常動作や学習・作業場面において、姿勢が悪い状態で取組んでいることが多い。直接的な姿勢の指導の報告はほとんどなされていないが、姿勢の歪みや不適切なパターンを放置しておく、慢性緊張や歪みがいつそう拡大し、運動発達のみならず精神活動にも悪影響があるということが指摘されている（小田・北川・糸永，1991）⁽²¹⁾。また姿勢の影響として、いわゆる「姿勢を正す」ことが、活動への意欲を高める可能性が示唆されている（鳥居，2014）⁽³⁰⁾。

岩井・大南（2013）は、身体の動きの指導について、体育以外の他の教科や自立活動などの内容と関連させて行うことの必要性を指摘している⁽⁵⁾。特に姿勢に関しては、体育の授業場面だけでなく他の授業でも広く重視される内容であり、また家庭でも取り組みやすいものであると考えられる。

子どもの姿勢の改善について笹田（2013）は、「立つ」「バランスをとる」などの基本的な動きについて、子どもの動きの様子をよく見てできない原因を探り、そのレベルに合わせて関わる必要があると指摘している⁽²⁵⁾。ここでは、特定の動きが苦手な子どもに見られる複数のパターンを「苦手チェックリスト」としてあげ、そのパターンに対応した指導を行うことの有効性が指摘されている。この中では、「座る」動きについても取り上げられている。「座る」動きの苦手チェックリストとしてあげられている子どもの様子を表3-1に示した。全体的な指導のポイントとしては、腰が後傾しないように位置を確認すること、バランス感覚を養うこと、足を床につくことがあげられている。

表 3-1 笹田（2013）の「座る」動きの苦手チェックリスト⁽²⁵⁾

1. 腰が後ろに丸まっている（骨盤が後傾している）
2. 足が床から離れている
3. ひざを伸ばして、足を前に放り出して座っている
4. いすの背にもたれて、深く座っている
5. 足を座面にのせて座っている
6. くつのかかとを踏んで座っている
7. いすから滑り落ちそうになる
8. ひじや腕をついて机にもたれかかる
9. 床に座るとき割り座になっている
10. いすに座らず、寝そべってしまう

これらに応じた具体的な指導方法とその効果が示されている。知的障害児においても、その実態に応じてこの指導方法を調整することで、その効果が示されることが考えられる。

そこで本研究では、特別支援学校（知的障害）での授業場面において、適切な姿勢を自発し維持することが困難である児童を対象として、児童の実態に応じた指導方法を学校の授業場面を活用して行うことと、家庭と連携して姿勢改善のための指導を宿題として行うことの効果を検討することを目的とした。

2. 方法

1) 対象者

特別支援学校（知的障害）小学部に在籍する4年生の男児1名（E児）を対象とした。医療機関にお

いて、知的障害の診断を受けていた。日常生活面は、衣服の着脱や食事等の動きのうち一部は自立しており、自分で自分のことをやろうとする姿勢が見られた。対人関係は良好で、教師や友達、家族などとの簡単なやりとりを楽しむことができた。発語は、発音が不明瞭で声も小さいが、1～2語文の表現ができることもあった。日常生活上の簡単な言葉は理解できており、指示を聞いて動くことができた。絵や写真、文字など視覚的な刺激と音声の対応関係の理解には課題があった。身体の動きの面では、全体的に動きがぎこちなく、粗大動作が苦手であった。模倣はある程度はできるが、正確に行うことは難しかった。微細動作は、鉛筆を強く押し付けるなど力の調節に課題があった。

E児の所属する学級は、3年生4人と4年生4人の計8人で構成されていた。担任教師は3人だった。

E児は、学校での椅子に座って行う形の授業場面において、姿勢が崩れることが多く見られた。腰が後傾したり、足が交差したり、机に肘を立てるなどの様子が観察された。姿勢が崩れた際には、前に立つ教師や他の児童への注目が難しくなるなど、授業への参加に支障がでることが多くあった。同様の様子は、家庭でも見られることがE児の母親から報告された。個別教育計画には、さまざまな動作をしたり、体幹維持したり、姿勢の安定を促したりすることについての目標が設定されていた。

研究参加と結果の公表について、保護者の承諾を得た。本校では、児童の登下校には保護者が付き添うことが原則である。その際に、担任と保護者が短時間だが話して、児童に関して情報交換していた。

2) セッティング

E児の姿勢の評価については、学校での授業場面で行うこととした。対象としたのは、学級での「あつまり」の授業のうち、「なまえよび」の場面とした。「あつまり」の授業は、学級単位で毎日行うものであり、朝の歌を歌ったり、その日の予定を確認したりするなどの内容で構成されていた。そのうちの「なまえよび」の場面は、児童や教師の出欠を確認しながら、活動の中に他の児童や教師とのやりとりを盛り込んだ形の活動であった。所要時間はおおよそ10分間から15分間ほどだった。日直の児童が教室のホワイトボードの前に立ち、教師の支援を受けながら授業を進め、他の児童はホワイトボードに横一列で正対して椅子に座って参加する形で進行された。この場面の活動は、日直の児童が箱から1枚ずつ児童や教師の名前札を出し、その名前を全員で呼び、呼ばれた人は日直から名前札を受け取り、ホワイトボードに貼る、という一連の流れを繰り返して全員の名前を呼ぶというものであった。自分の番でないときには、日直や名前を呼ばれた児童・教師に注目する、日直の合図に合わせて呼名をするなどの形で活動に参加した。

なお「あつまり」の授業では、担任教師3人のうち1人がMT（メインティーチャー）として授業の進行をしたり、日直の児童の支援をしたり、他の児童に教示や質問をしたりした。2人はST（サブティーチャー）として、児童全体の授業参加の様子にあわせて適宜指導をした。STはE児にのみ指導をするのは難しいが、状況や必要性に応じての指導は可能であった。

E児の姿勢の指導については、「あつまり」以外の時間に実施した。指導期1では、「べんきょう」の時間に実施した。指導期2では、家庭で実施した。

3) 指導期間

指導はX+1年9月下旬から12月上旬に行った。また学校の冬季休業後にも一部データ測定を行った。

4) 指導手続き

(1) 「学習内容表」からの課題設定と事前観察

「学習内容表」（筑波大学附属大塚特別支援学校，2011）の「身体・運動」領域（表1-1、表1-2）では、「I 身体を動かす基礎的な力-(4)行動を調節する体力-1 姿勢の保持」の項目に、椅子に座ったり正しい姿勢を維持したりすることに関する内容が示されていた。⁽³¹⁾ここでは、1段階では椅子に座る、2段階で

は動作を止める（静止する）、3段階では様々な姿勢でバランスを保つなどの内容が示されていた。これらをもとに、「椅子に座って正しい姿勢で静止し、その姿勢を維持すること」を指導内容として設定した。

「あつまり」の授業場面において、E児の座る姿勢を観察した。表3-1を参考に、E児の姿勢を評価したところ、「1. 腰が後ろに丸まっている（骨盤が後傾している）」と、「2. 足が床から離れている」、「4. 椅子の背にもたれて、深く座っている」が該当していた。写真3-1と3-2に、事前観察時に多く見られたE児の姿勢を示した。背骨が骨盤の上でなく後ろに曲がった状態で背もたれにもたれており、また足を床につけずに交差させていることもあった。



写真 3-1

※顔写真の掲載については、
保護者の承諾を得た。



写真 3-2

※顔写真の掲載については、
保護者の承諾を得た。

一方で、「正しい姿勢」と見ることができる姿勢で座ることも、頻度は少ないが生起していた。「正しい姿勢」になる様子を観察すると、椅子に座るときに骨盤が前傾した姿勢になると、短いがある程度の時間は維持できることが分かった。反対に、座るときに骨盤が後傾すると、その姿勢を維持し、自分から正しい姿勢に修正することはなかった。教師が言語指示をしたり、背中や足に触れたりすることで、正しい姿勢に直せることもあった。

これらの様子から、E児の姿勢の悪さの原因として、体を支える筋力の不足やバランス感覚の未発達があると考えられた。また、E児は「正しい姿勢」について未獲得ではないが、その自発が課題であると考えられた。言語指示などの教示を提示することで、それをきっかけとして「正しい姿勢」を生起させることができるということも考えられた。さらに、その教示を椅子に座る直前に提示することで、座りはじめから正しい姿勢になることができ、それを維持しやすくなるのではないかとすることも予想された。

(2) 標的行動の定義

笹田(2013)⁽²⁵⁾を参考にE児の実態も考慮して、標的行動となる「正しい姿勢」を操作的に定義した。E児の場合は「腰を起こして背中を背もたれにまっすぐつけ、両足の裏を床につける」とした。なお笹田(2013)では、背もたれに背中をつけずに座ることを指導するように示している。⁽²⁵⁾しかし本事例では、「背中を背もたれにまっすぐつける」こととした。この理由はまず一つには、「なまえよび」の活動時間の間、背もたれにもたれずに姿勢を保つことは、現段階ではE児の目標とするには時間が長く適切でない判断したためである。二つには、E児の観察から、「背もたれに背中をつける」ことが、E児にとっ

ては背中をまっすぐに伸ばすためのきっかけとなり得ると考えられたためである。E 児が「正しい姿勢」で座っているときの様子を写真 3-3 に示した。

また、事前観察のときに見られたような、腰が丸まっていたり、足が交差して床についていなかったりするなど、「正しい姿勢」とは異なる姿勢で座っている場合を、「不適切な姿勢」と定義した。なお、「なまえよび」の活動の際には、日直と呼ばれて前に出るなど、椅子から立って活動する場面がある。その場合は、「座る以外の活動に従事」と定義した。

(3) ベースライン

ベースラインにおいては、授業の MT と日直の児童が通常通りに「なまえよび」の活動を進行した。MT はクラスの児童の約半数が姿勢を乱している場合、適宜「姿勢を正しくして」「気をつけ」など全体に言語で教示したりモデル提示をしたりした。

(4) 指導期 1 【学校での足脚体操に基づいた指導】

指導期 1 においては、体を支える筋力をつけてバランス感覚を養うことを目的とした指導を実施した。この指導は、指導内容の特性を考慮し、「あつまり」の授業での直接的な指導ではなく他の場面で行うこととした。「あつまり」ではなく「べんきょう」の時間に実施した。「べんきょう」の時間は、児童が登校して着替えをしたあとに設定されており、宿題を提出したり、学習プリントに取組んだり、個々の実態に応じた学習に取組んだりする時間となっていた。他の授業や行事に支障のない範囲で、週に 1、2 回程度、1 回あたり 5 分ほどの時間で実施した。場所は教室か、校内のプレイルームで実施した。

指導の内容としては、笹田 (2013) による「足脚体操」⁽²⁵⁾を参考にしたものとした。これは、表 3-1 における「1. 腰が後ろに丸まっている（骨盤が後傾している）」状態を示す場合に有効であるとされている指導法であった。具体的な方法としては、脚の内側を、もう片方の足の裏でこする、というものであった。内側のくるぶしに土踏まずを当て、10 cm 程度上方にこすりあげてから、元に戻す、という一連の流れを数回繰り返すこととした。E 児が足脚体操に取り組んでいる様子を、写真 3-4 に示した。

指導は、E 児と教師が対面して椅子に座った形で、教師が手本を示してそれを模倣するように促した。動きが適切でない場合は、身体援助を行った。数日指導したところ、E 児は言語指示のみで足脚体操の動きができるようになったため、以降は動きが乱れた場合のみモデル提示したり身体援助をしたりすることとした。

なお「あつまり」の場面では、ベースラインと同様の手続きを行った。

(5) 指導期 2 【家庭での足脚体操の指導】

指導期 2 においては、指導期 1 で行った足脚体操を参考にした指導の回数を増やすために、これを宿題として家庭で取組んでもらった。

具体的な方法としては、家庭での「足脚体操」の実施方法を口頭で説明し、家庭で実施してもらった。



写真 3-3

※顔写真の掲載については、保護者の承諾を得た。



写真 3-4

※顔写真の掲載については、保護者の承諾を得た。

めざせ、かっこいいしせい！
あしのたいそうをやってみよう



くるぶしに反対の足の裏を
あてて、上に10cmくらい
上にこすりあげて、
元にもどします

☆気をつけよう☆

①手はおひざ

②背中を伸ばしてから始める

右足5回、左足5回の1セットを
5セットやってみましょう。

この運動をすると、背筋が伸びやすく
なります。

ひづけ ようび							
チェック							

図 3-1 「足の体操がんばりシート」

※顔写真の掲載については、保護者の承諾を得た。

また、E 児に「足の体操がんばりシート」を配布した。このシートには、E 児が体操をしている写真と、体操のやり方が示されていた。回数は、右足 5 回、左足 5 回を 1 セットとし、1 日 5 セット行うようにした。また、日付とチェック欄を設け、取組んだ日には保護者がシールを貼ることとした。「足の体操がんばりシート」を図 3-1 に示した。このシートは毎日提出し、教師がチェックし、取組みについて E 児に対して賞賛するなどのフィードバックをした。家庭での指導日数は、無理のない範囲で実施することとした。

一方、学校では「足脚体操」の指導は行わないこととした。これは、家庭で十分な指導回数が確保できる見通しであったことと、学校行事の関係で指導に十分な時間が取りにくかったためであった。さらに「なまえよび」の場面では、正しい姿勢で座ることを促すための教示をした。E 児が椅子から立つて行う活動をしてから椅子に戻る直前に、ST が正しい姿勢で座るように教師が言語指示や身体援助を適宜行った。その他の手続きはベースラインと同様とした。

(6) プローブ

プローブでは、学校と家庭での指導は終了し、「なまえよび」ではベースラインと同様の手続きとした。

5) データの測定と分析

データ測定は、他の授業や行事に支障がなく、また E 児が日直ではない日に行うこととした。E 児は列の端に座り、横に約 3m 離れたところからビデオカメラで録画を行った。動画をもとに 10 秒インターバルのタイムサンプリング法を用いて分析した。E 児の姿勢について、各インターバルの終了時に「正しい姿勢」「不適切な姿勢」「座る以外の活動に従事」のうちどれであったかを記録用紙に記録した。なお、「なまえよび」の活動が 15 分を超えた場合には、それ以降のデータは分析には使わないこととした。また、インターバル終了時に E 児の全身の姿が動画に写っていない場合は、そのインターバルの記録は分析から除外した。

正反応率は、授業 1 日ごとに、「正しい姿勢」のインターバル数÷（総インターバル数－「座る以外の活動に従事」のインターバル数）×100 の式によって算出した。

3. 結果

図 3-2 に、「なまえよび」場面における E 児の姿勢の正反応率の推移を示した。

ベースライン期は、正反応率はほぼ 0%で推移し、「正しい姿勢」はほとんど自発されなかった。

指導期 1 になると、正反応率は 11%から 24%の間で推移した。安定はしていないものの、ベースライン期と比べて上昇した。

指導期 2 では、正反応率ははじめの 2 回の授業で 32～33%、3、4 回目の授業で 50～58%、5～7 回目の授業は 65～70%となり、徐々に上昇していく傾向が見られた。最終的には 70%前後で安定した傾向となった。

プローブ期のはじめの 2 回の授業では、正反応率は 66～68%となり、指導期 2 の後半の傾向をほぼ維持していた。冬休みをはさみ、正反応率が若干落ちたものの、同様の傾向は維持していた。

写真 3-5 と 3-6 に、家庭で「足脚体操」に取り組んでいる様子を示した。

また、本研究の実施後期において、他の場面でも児童の姿勢がよくなったことが観察された。写真 3-7 に、X+1 年 12 月の給食場面での様子を示した。この場面では、特に教師から教示を提示するなどの支援は行っていなかった。

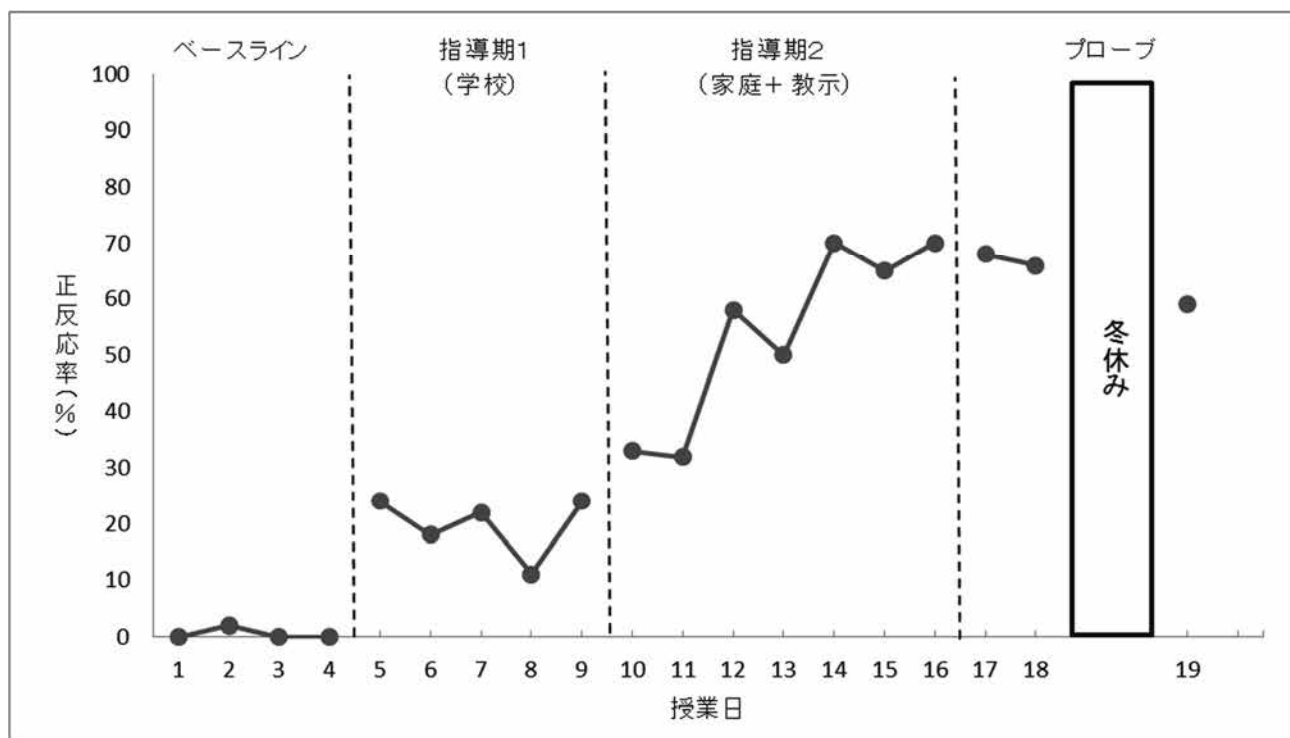


図 3-2 「なまえよび」場面における E 児の姿勢の正反応率の推移



写真 3-5

※顔写真の掲載については、
保護者の承諾を得た。



写真 3-6

※顔写真の掲載については、
保護者の承諾を得た。



写真 3-7

※顔写真の掲載については、
保護者の承諾を得た。

4. 考察

本研究では、特別支援学校での授業場面において、適切な姿勢を自発し維持することが困難である児童を対象として、児童の実態に応じた指導を家庭との連携を通して行い、その効果を検討することを目的とした。その際、「学習内容表」を使用することで、系統性・段階性に基づいた課題設定をすることができた。指導期 2 における結果から、学校において児童の姿勢の状態を評価し、その評価にもとづいた指導方法を家庭で実施することが効果的であることが示された。また児童の姿勢の評価にもとづき、授業場面で

椅子に座るタイミングで「正しい姿勢」を促すきっかけとなる教示を提示することも、児童の姿勢を改善する上で有効であった。これは、家庭での指導が実施されたことで、指導機会が十分に確保できて筋力とバランス感覚が身についたためであると言えるであろう。また、このことにより習熟が進んだ「正しい姿勢」が、授業場面において教示によって促されたとも言えるであろう。つまり、児童の実態に適した指導方法の立案と適切な指導期会の確保、および身についた技能を必要な場面で生起させるための支援を行ったことの相乗効果であると考えられる。ブロープ期でも「正しい姿勢」が維持していたことから、獲得した技能を自発する場面やきっかけが、教師の教示から授業中のより自然な刺激へと移行したということとも言えるであろう。今後の課題として、「足脚体操」による指導と授業場面での教示はどちらが効果的であったのか、その交互作用について検討する必要があるだろう。教示を行うだけでもある程度の正反応率の向上が見られた可能性はあるが、指導前は「正しい姿勢」を維持できた時間が短かったため、その効果は限定的であることが推察される。

指導期1における結果からも、児童の姿勢の状態を評価してその評価にもとづいた指導方法を行うことの効果はある程度示されたと言えるだろう。しかし、その効果は限定的であった。これは、指導機会が少なく、筋力やバランス感覚を養う上で、児童にとって適切な指導機会数が確保されなかったためであると考えられる。

学校場面では集団での活動が基盤となっているため、個々の児童生徒の技能形成に関わる指導機会が十分に確保されないこともある。しかし個別指導のみでは、習得した技能を適切な場面で発揮できないことも多い。そこで本研究の結果を考えると、個の実態に応じた指導は「足の体操がんばりシート」を通して家庭で時間をかけて行い、そこで習得した技能を自発させるきっかけを教師が教示することで教えることができたと言えるであろう。さらに、家庭での指導で効果が上がった要因として、指導期1で学校での指導を先行して実施していたこともあると考えられる。学校場面での指導により、児童は体操のやり方を適切に学習し、定着することができた。この部分を家庭に任せることは、実施する家庭と実施方法を伝えフィードバックする学校の双方に負担が大きいと予想される。本研究においては、実施期間中に保護者と登下校時に指導の状況や結果を報告しあったり、個人面談においても詳しく経過を報告したりして、本研究に関する情報交換を積極的に行った。また、「足の体操がんばりシート」を作成・活用し、家庭での指導のやり方を明確な形で示した。さらにこのシートでは、指導をした日には記録をつけるようにしたため、保護者からの評価と学校での評価の両方が児童にフィードバックされていた。そのため保護者からは、本研究に対する負担感はなく児童が楽しんで取組んでいてよかったとの報告があった。これらのことから、学校で体操のやり方を覚え、それを「足の体操がんばりシート」をもとに家庭で反復練習するという流れは、学校と家庭が連携して指導の効果を示すということを効果的に行う上で、適切であったと考えられる。

本研究の課題として、姿勢改善の効果について、さらに長期的に維持するかどうかを検証する必要があるだろう。

本研究の限界として、一事例での検討であるため外的妥当性がないことがあげられる。今後、別の事例でも検討する必要があるだろう。また、データ分析の負担の問題もあげられる。本研究では、ビデオに基づきタイムサンプリング法でデータを分析したが、データ分析にかかる時間的・実務的負担は大きかった。データの正確性を必要な程度確保しつつ、データ分析にかかる時間や手間を簡略化する工夫や、効率的な評価方法について検討されれば、さらに多様なケースでビデオを用いた分析とその指導への反映が可能になると考えられる。

第4章 <研究3>ダウン症児における学校と家庭の連携によるなわとびの指導に関する事例研究

1. 研究の目的

ダウン症などの知的障害児においては、未獲得の運動技能や不器用さが見られることが多く、その改善のためにさまざまな運動機能促進プログラムが組まれ、実践されている（池田，2005）⁽⁴⁾。

確実に運動技能を習得するためにはある程度の練習を反復して行うことが必要である。しかし学校場面では、行事や授業等の関係で、毎日同じように練習機会を確保することは難しい。

毎日継続して練習機会を確保するために、家庭学習の形で運動に取り組むという方法が考えられる。事例2の結果を踏まえると、学校で児童の状態を評価し、その結果に応じた指導方法を検討してそれを家庭で反復して実施することで、運動技能の獲得の効果も期待できる。

そこで本研究では、ダウン症のある児童を対象として、学校での評価と家庭学習による練習によって、なわとびの習得を目指した指導を行い、その効果を検討することを目的とする。

2. 方法

1) 対象者

特別支援学校（知的障害）に在籍する4年生の男児1名（F児）を対象とした。医療機関において、ダウン症の診断を受けていた。日常生活面では、衣服の着脱や食事等についてはほぼ自立しており、自分のことを自分でやろうとする姿勢が見られた。対人関係は良好で、教師や友達とのやりとりを楽しむことができた。学校では、クラスの他の児童をリードしていた。家族との関係は良好で、学校での様子を報告したり積極的にお手伝いをしたりするなどの様子が報告されていた。発語は若干不明瞭であるが、やりとりはスムーズにできていた。経験したことを報告したり、感想を言ったり、次はどうしたいかを伝えたりすることができた。日常生活で使う言葉はほとんど理解しており、気分によってむらはあるものの指示を聞いて動くこともできた。やや肥満傾向であり、運動の習慣をつけることが課題となっていた。身体の動きの面では、正確な動作の獲得にはいたっていないものが多いが、意欲的に取り組むことが多かった。しかし、初めて取り組むことに対しては苦手意識が見られた。模倣は得意であり、簡単な動作であれば手本をよく見て正確に真似することができた。またF児は、居住地域の学童クラブに所属しており、小学校の児童との関わりもあった。学習や運動、遊びなど、学童の友達がやっていることを自分もやってみたいという希望を言うこともあった。F児はこれまでに家庭でなわとびに取り組んだことがあるが、うまく跳べるようにはなっていないという報告があった。

F児の個別教育計画には、さまざまな運動を経験し、授業場面だけでなく日常生活で運動の習慣をつけることが目標として挙げられていた。保護者と担任と話の中で、運動の習慣をつけたいという話題になり、家庭でも手軽にできることや本人の興味を考慮して、なわとびに取り組むことにした。

研究参加と結果の公表についての保護者の承諾を得た。

F児の場合もE児と同様に、登下校時に保護者と情報交換をすることが可能であった。

2) セッティング

F児の学校での指導および評価は、「べんきょう」（第3章参照）の時間に行った。1回につき、5～10分程度の時間行った。場所は、校内のプレイルームまたはグラウンドとした。F児への指導の様子はビデオカメラで撮影した。

F児の家庭学習については、F児の母親が指導を行った。自宅の前で指導を実施した。

3) 指導期間

指導は X+1 年 10 月中旬から 12 月上旬にかけて行った。また学校の冬季休業中にも運動の宿題がでており、その一環としてなわとびに取組んだ。冬季休業後にも一部のデータ測定を行った。

4) 指導手続き

(1) 「学習内容表」からの課題設定と事前観察

「学習内容表」(筑波大学附属大塚特別支援学校, 2011) の「身体・運動」領域⁽³¹⁾(表 1-1、表 1-2)を参照すると、「Ⅱ基本運動-(3)コーディネーション-1 なわとび」の項目があり、4 段階にその場で両足跳びをすることと一回旋一跳躍をすること、5 段階に一回旋二跳躍をすることが示されていた。これらをもとに、「なわとびで一回旋二跳躍以上すること」を指導内容として設定した。

「べんきょう」の時間に、F 児のなわとびの技能について観察した。なわとびの評価は、笹田 (2012)⁽²⁴⁾を参考にした。なわとびを渡して跳ぶように教示し、前跳びについてフォームや跳べた回数について評価を行ったところ、十分に獲得できていない様子であった。具体的な姿としては、①跳べた回数は 0 回から 1 回で、足に縄がひっかかるか縄を一周回しきれないことが多い、②肩から腕にかけて大きく回している、③手首を十分に使っていない、などの様子であった。また、縄を使わずにその場で続けて跳べるかどうかを評価した。つま先で続けて跳ぶように手本を見せて教示すると、20 回以上正しく足を使って跳ぶことができた。

これらの様子から、F 児は誤ったフォームでなわとびを跳んでおり、これを正しいフォームに直すことが必要であると考えられた。特に、手首を動かして縄を回し、肩はなるべく動かさないようにすることを覚える必要があると考えられた。また、ジャンプはテンポよく正しいフォームでできていたので、縄を回しながら同じようにできるのかを指導しながら見ていくことを確認した。これらの方針のもと指導をしながら、前跳びで跳べる回数を継続して評価していくこととした。

(2) 標的行動の設定と評価の仕方

標的行動はなわとびの前跳びとし、学校でその跳べた回数を記録していくこととした。1 日につき、5 試行分の回数を記録していくこととした。

(3) ベースライン

F 児になわとびを渡して前跳びをするように教示し、跳べた回数を記録した。跳べた回数についてフィードバックしなかったが、学習の最後にはがんばったことを評価するようにした。ベースラインの測定は、3 日間行った。

(4) 指導期 1 【宿題①】

指導期 1 においては、手首の動かし方を覚え、肩を使わない正しいフォームの獲得をねらいとして、家庭学習としての宿題に取組んだ。スポーツタオルを 2 枚使用し、端を玉結びにして両手で持ち、ひじを曲げたままタオルを回すことを指導した。その際、肩を動かさないこと、手首を使うことを確認した。学校において一度この指導を行い、F 児が正しくできることを確認した。10 回を 1 セットとし、1 日あたり 5 セット行うことを目標にした。体調が悪かったり家庭の都合がつかなくなかったりするときには、無理には実施しないこととした。

以上の内容を写真と文字で説明した「なわとびがんばりひょう パート①」を保護者に配布した。ここには、F 児がこの指導に取り組んでいる様子や、目標となる正しいフォームが写真で示されていた。また、日付とチェック欄を設け、取組んだ日にはチェックができるようにした。「なわとびがんばりひょう パート①」を、図 4-1 に示した。これは毎日提出し、教師がチェックし、取組みについて F 児を賞賛するなどのフィードバックをした。

また指導期 1 の期間において、一度学校で前跳びの跳べた回数を評価した。

(5) 指導期 2 【宿題②】

指導期 2 においては、指導期 1 で獲得した技能を、なわとびの縄でもできるようになることをねらいとして、家庭学習としての宿題に取組んだ。なわとびの縄を 2 本用意し、束ねて両手に 1 本ずつ持ち、それらをひじを曲げたまま回すことを指導した。その際、肩を動かさないこと、手首を使うことを確認した。学校において一度この指導を行い、F 児が正しくできることを確認した。10 回を 1 セットとし、1 日あたり 5 セット行うことを目標にした。

以上の内容を写真と文字で説明した「なわとびがんばりひょう パート②」を保護者に配布した。ここには、F 児がこの指導に取組んでいる様子や、目標となる正しいフォーム、誤ったフォームが写真で示されていた。また、日付とチェック欄を設け、取組んだ日にはチェックができるようにした。「なわとびがんばりひょう パート②」を、図 4-2 に示した。これは毎日提出し、教師がチェックし、取組みについて F 児を賞賛するなどのフィードバックをした。なおこの期間中、教師からは依頼しなかったが、家庭では自主的に前跳びの練習も行っていた。

また指導期 2 の期間において、学校において前跳びを跳べた回数の評価を 3 回行った。さらに、冬季休業後にも一度評価を行った。

3. 結果

図 4-3 に、学校での評価場面において、F 児がなわとびで前跳びを跳べた回数の推移を示した。

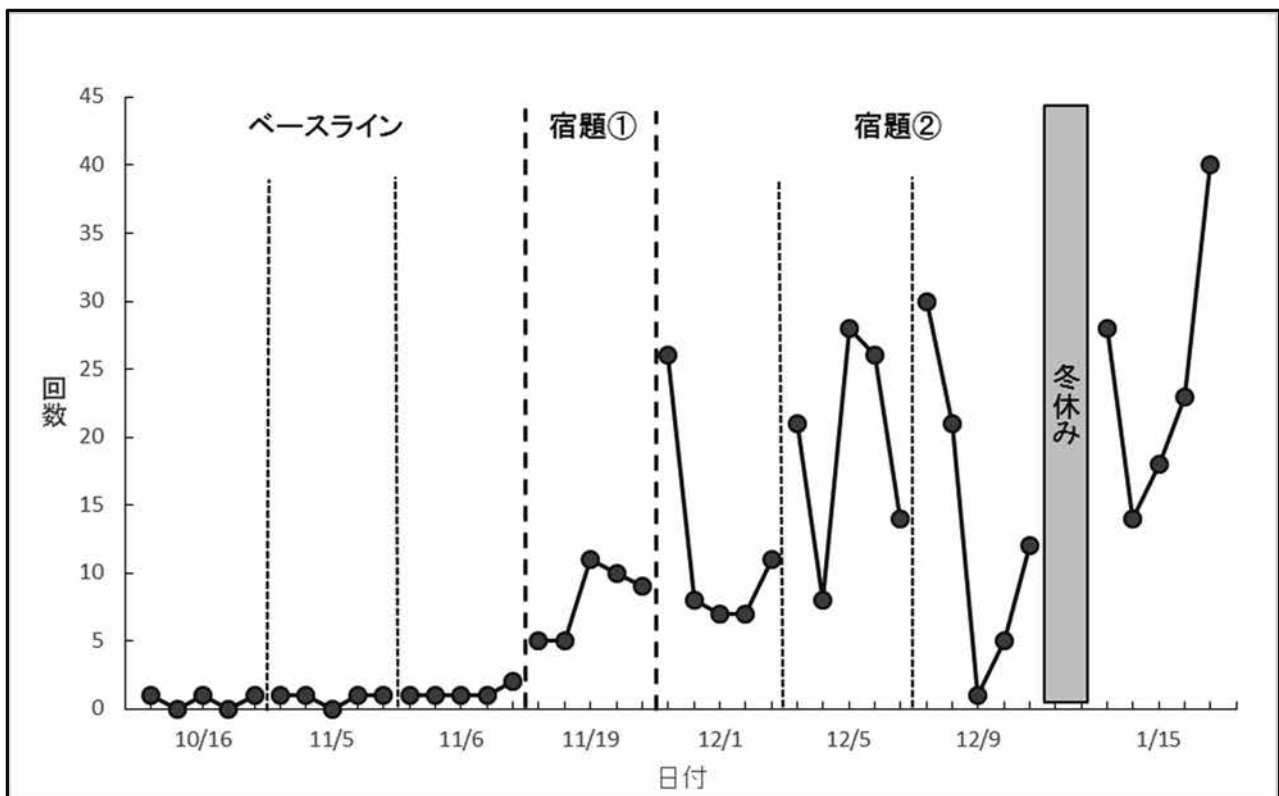


図 4-3 F 児が前跳びを跳べた回数の推移

ベースライン期は、評価を 3 日間行った。跳んだ回数は、計 15 試行のうち 1 試行は 2 回であったが、他の 14 試行は 0～1 回であった。

指導期 1 の宿題①の期間は、評価を 1 日行った。計 5 試行で、跳んだ回数は 5 回から 11 回だった。

果、対象児童はなわとびの技能を獲得することができた。

また、指導のポイントをしぼり、そのポイントを「なわとびがんばりひょう」で視覚的にわかりやすい形で示したことは、家庭での練習の取り組みやすさという点でも意義があったと考えられる。指導をする上での保護者の負担を減らし、特に専門的な知識がなくても取組める内容にすることが、家庭との連携を図る上で重要な配慮であるということが示された。また、記録された「なわとびがんばりひょう」に対して教師がフィードバックしたことも、保護者が家庭での指導を実施し継続することを促す要因となったと考えられる。

本研究は家庭での指導を中心にした形で、なわとびの技能獲得に成功した。これは、なわとびという課題内容や F 児の実態が、この形式で指導を行うのに適していたからであると考えられる。課題内容によっては、家庭での指導が適さない場合もあることは予想される。家庭との宿題による連携を図るためには、その指導内容の選定にあたり配慮が必要である。

そのために本研究で重要だった要素は、まず F 児本人がなわとびに対して意欲的だったことであると考えられる。家庭での指導の様子を聞くと、自分で回数の目標を立てながら、それを達成するために何度も取組もうとしていたことが報告された。この様子の一部は、図 4-6 に示した F 児が教師に書いた手紙からもうかがえる。これらのことから、技能面だけでなく意欲などの面での子どものニーズにも応じており、家庭での指導で獲得が可能な見込みのある課題の選定が重要であると言える。また、なわとびという課題内容が F 児の身体の動きの状態から見て適切であったということも言えるであろう。「学習内容表」により、系統的に無理のない形で指導内容を選定することができたと考えられる。

さらに、保護者が協力的であったこともあげられる。練習時間を確保して取組むようにしただけでなく、F 児と一緒になわとびをやることもあったということも報告された。

F 児のなわとびの技能獲得の経緯を考察する。事前観察において手首をうまく使えていない様子が観察されたので、指導期 1 ではスポーツタオルを使って手首の使い方を向上させることをねらった指導を行った。これにより、肩で回すのではなく手首を使って縄を回すことが向上し、なわとびを跳べた回数も 10 回前後に増えていった。次に、同じ練習を縄を使って行うことで、前跳びの場面で必要な手首の使い方により近い形の技能の練習ができた。これにより、跳べた回数が飛躍的に増え、学校では 30 回程跳べた試行もあった。この期間、家庭では最高で 50 回跳べたこともあった。冬休みにも F 児と保護者が自主的になわとびに取組み、家にいる日はほぼ毎日練習をした。冬休み期間には、最高で 60 回跳ぶことができたという報告があった。学校でも、最高 40 回跳べた試行があった。なお、学級で冬休みの学習の成果を発表する授業を行った際に、F 児はなわとびを発表した。その場面では 70 回跳ぶことができた。

なわとびの技能は向上し跳べる回数は増えたものの、回数が増えてくると途中から肩で縄を回すようになることがまだ見られた。フォームの固定にはさらに継続した練習が必要である。また今後の課題として、さらに回数を増やしたり、後ろ跳びなどの他の跳び方に技能を拡げたりすることなどが考えられる。これらは、F 児の希望や「学習内容表」にも沿ったものである。総じて、なわとびを通じて運動の習慣を定着させることで、健康の増進と維持につなげていくことを検討していきたい。

また、本研究の成果としては、データの収集、測定、分析にかかる負担が小さかったことがあげられる。事前評価後は、F 児がなわとびを跳ぶ様子をビデオで録画し、跳べた回数を記録して分析するということは、十分に実行可能な作業量であった。このような形で、指導の効果を示しつつ指導実施側の負担を少なくすることは、学校での授業場面においてビデオなどを使った客観的な評価方法を実施する上では重要な要素であると考えられる。

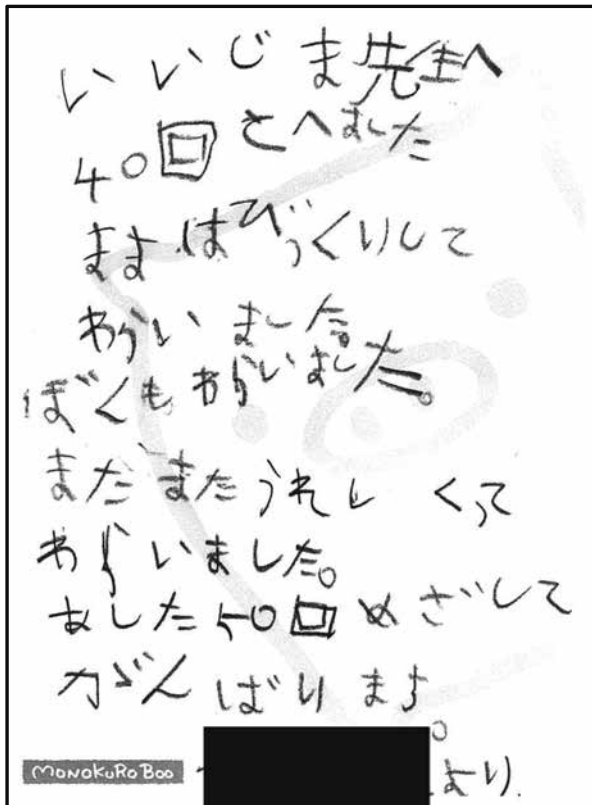


図 4-6 F 児の教師への手紙

第 5 章 まとめと今後の課題

本研究では、特別支援学校（知的障害）小学部において、家庭との連携による身体の動きの指導について、事例的検討を行うことを目的とした。身体の動きの指導に関しては、基本的には児童の実態等をふまえて課題を特定し、「学習内容表」をもとに指導内容を検討して指導を行い、その効果を検証することとした。また特に家庭との連携については、宿題の形でシートを使用した家庭での指導を通して、保護者と協同して児童の指導を行うための工夫とその効果についても明らかにすることも目的とした。

1. 身体の動きの指導について

本研究では、3つの研究を通じて、個の児童あるいは学級の児童全体のニーズを考慮し、課題設定を行った。また、児童の実態を把握した上で指導の方法を検討し、実施した。児童の生活年齢や発達段階を踏まえた課題設定と、児童の実態に応じた指導が、身体の動きの指導に関して重要であることが示された。その上で、児童の興味関心に合わせた課題設定や課題の発展、運動技能の獲得の状況にあわせた段階的な指導方法、適切な指導回数の確保の工夫なども検討していくことが必要であった。また、学校と家庭で指導の様子を共有する工夫を行ったことで、児童の取組みに対して重ねて評価や賞賛がなされ、児童の意欲を喚起できたことも重要であったと考える。

これらを実施する上で基盤となったのは、「学習内容表」であった。「学習内容表」は、知的障害のある幼児児童生徒に身につけさせたい内容を暦年齢に応じた生活文脈、発達の順序性、障害特性の3つの視点から7つの領域に配列し、一覧にしたものである（筑波大学附属大塚特別支援学校，2011）⁽³¹⁾。この特徴から、「学習内容表」を活用することで、児童の指導内容を系統的・統合的な視点から選定することができ

た。指導を行う上で、その目標を明確な根拠をもとに設定することは、効果的な指導を行うために重要な要素であると考えられる。また、指導内容が一覧になっていることで、その選定をスムーズに行うこともできた。本研究により「学習内容表」はこれらの一助となりうることが示されたと考える。

また本研究における身体の動きの学校における指導は、体育の授業ではない場面を中心に行った。特別支援学校学習指導要領（文部科学省，2009）において、体育・健康に関する指導は学校の教育活動全体を通じて適切に行うものとする、とされている。⁽¹⁷⁾ 本研究においても、より日常生活に近い場面での指導を行うように、体育以外の授業場面において身体の動きの内容を取り入れた。これにより、指導の効果がただでなく、運動の維持や習慣化が自然になされたものと考えられる。

さらに、身体の動きの指導をする際に、ビデオなどを使って客観的な評価をすることの必要性も示された。そのような手法を用いることで、児童の実態をより正確に評価し、より効果的な指導方法の検討につなげることができたということが示された。

2. 家庭との連携について

本研究では、保護者と協同して、児童の身体の動きの指導を行った。これにより、身体の動きの指導の効果が示されただけでなく、家庭でのお手伝いの習慣化など家庭生活の向上がみられた児童もいた。

本研究では、保護者と連携をとるにあたり、さまざまな工夫を行った。

第一に、宿題として課題を出す時に、「お手伝い報告シート」や「足の体操がんばりシート」、「なわとびがんばりひょう」を作成したことである。これらを活用することで、児童の取組みに対する評価を充実させることができた。児童の取組みを家庭と学校で重ねて評価することで、課題に対する意欲を喚起し、より主体的に取組む様子を見せる児童が多かった。また、各種シート上で指導のやり方を明確に示したことで、家庭での指導方法について保護者にわかりやすく示すことができ、その実施を助けたということも考えられる。各種シートは、保護者が家庭で児童の身体の動きの指導をする上で、必要な知識や技能を補う機能を果たしたと言えるであろう。適切な指導のやり方を保護者が理解できたために、指導の効果が十分に示されたと考えられる。

第二に、宿題として取組む課題を設定する際に、児童が取組みやすい課題にしたことである。児童に、事前に学校で宿題のやり方を指導しておいたことで、家庭でもスムーズに取組むことができていた。また、指導の際の注意点を教師が保護者に伝えられたことも、保護者の取組みやすさにつながったようであった。

第三に、宿題という形式をとることで、これまでの家庭生活でやっていなかったことにも取組めるように、保護者の意識づけができたことである。学校から宿題というきっかけを提示したことで、児童が家庭内で役割をもって生活することにつなげることができた。また、学校が提示した課題以外の活動にも自主的に取組む保護者もあり、指導の成果が生活に広がっていく様子が示された。

3. 今後の課題

本研究では、雑巾がけや配膳、姿勢、なわとびという課題に取組んだ。これ以外の課題についても、明確に効果が示せるやり方で指導を行っていくことが必要であると考えられる。またこれらの課題は、評価のしやすいものであった。より微細な動きなど、評価が難しい動きについても、指導実践を示していくことが必要であると考えられる。

また本研究では、体育以外の授業での身体の動きの指導を重視した。これだけでなく、体育の授業の中で見つかった課題を、どのように日常生活や他の授業の中に組み入れて指導していくかという点につい

でも検討していく必要があると考えられる。

学校の授業場面でのビデオの活用により、児童の学習について客観的に把握することができた。しかし、その使い方によっては、ビデオの見直しやデータ収集、分析に労力がかかり、通常の業務との併存が難しい状況が生まれてしまうこともある。児童の指導を効果的にしていくためにも、評価の正確さをある程度保障しつつ、より負荷が少ない評価方法を検討していくことが必要である。本研究での指導により新たな運動技能を獲得した児童について、今後もその技能が維持・発展していけるように継続して指導していくことも必要である。将来にわたって運動の習慣化による健康の増進につなげていけるように、指導の成果を引き継いでいく仕組みを確かにしていくことが必要である。それには、個別の教育支援計画や本校の個別教育計画の、経年的な運用の状況についても示していくことが必要であると考えられる。

また本校の保護者は、研究校であることを十分に理解し、学校教育への協力についても非常に熱心であった。そのため、宿題についても積極的にやろうとする姿勢が見られた。学校への協力度合いという点では、保護者の差が少ないというのが特徴であった。しかし、家庭の状況や保護者の考え方がより多様な状況下では、スムーズな連携の実現が難しい場合もある。そのような家庭に対してどのように対応して成果を出していくかが課題である。

<引用文献>

- 1) American Psychiatric Association : Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders 5th ed. DSM-5. American Psychiatric Publisher, Arlington, 2013.
- 2) 平林伸一：発達性協調運動障害．齊藤万比古（総編集）宮本信也・田中康雄（編）、子どもの心の診療シリーズ2 発達障害とその周辺の問題、中山書店、108-114, 2008.
- 3) 平田正吾・奥住秀之・北島善夫・鯉淵富夫・国分充：臨床型別に見た知的障害児のおぼん運び課題、東京学芸大学紀要 総合教育科学系、61(1), 301-308, 2010.
- 4) 池田由紀江：ダウン症ハンドブック、日本文化科学社、2005.
- 5) 岩井雄一・大南英明：体育・保健体育の指導について．大南英明・吉田昌義・石塚謙二（監修）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）、障害のある子どものための体育・保健体育、東洋館出版社、7-16, 2013.
- 6) 鴨下賢一・立石加奈子・中島そのみ：苦手が「できる」にかわる 発達が気になる子への生活動作の教え方、中央法規、2013.
- 7) 上林宏文：個別の指導計画における保護者との連携—保護者の参加と協力を得るための工夫—、情緒障害教育研究紀要、20, 99-105, 2001.
- 8) 古賀精治・澤田蘭・田中通義：発達性協調運動障害のある児童に対する運動指導の効果、大分大学教育福祉科学部紀要、30(2), 157-170, 2008.
- 9) 九重卓：発達障害児における体育指導に関する研究—知的障害児を中心とした体育実践の試み—、中国四国教育学会教育学研究紀要、47(2), 254-258, 2001.
- 10) 是枝喜代治・小林芳文：自閉症児の身体意識の向上を目指した事例研究、学校教育学研究論集、8, 95-106, 2003.
- 11) 是枝喜代治：不器用な子どものアセスメントと教育的支援、発達障害研究、27(1), 37-45, 2005.
- 12) 是枝喜代治：ASD (Autistic Spectrum Disorder) 児者の初期運動発達の偏りに関する研究—保護者のアンケート調査を基に—、自閉症スペクトラム研究、12, 23-33, 2014.
- 13) 香野毅：発達障害児の姿勢や身体の動きに関する研究動向、特殊教育学研究、48(1), 43-53, 2010.

- 14) 松下浩之・園山繁樹：アスペルガー障害児におけるボール投げスキルの指導に関する一事例検討、特殊教育学研究、47(6), 495-508, 2010.
- 15) 免田賢：ペアレントトレーニング（親訓練）の理論的基礎—効果的プログラムの開発に向けて—（その2）、佛教大学教育学部学会紀要、12, 39-53, 2013.
- 16) 宮本信也：知的障害（精神遅滞）. 齊藤万比古（総編集）宮本信也・田中康雄（編）子どもの心の診療シリーズ2 発達障害とその周辺の問題、中山書店、46-58, 2008.
- 17) 文部科学省：特別支援学校 教育要領・学習指導要領、2009.
- 18) 村上祐介：自閉症スペクトラム障害児の運動特性と指導法に関する研究動向、筑波大学体育系紀要、36, 5-14, 2013.
- 19) 七木田敦・増田貴人：発達性協調運動障害のある幼児の運動スキル獲得における練習の分析 「ボール転がし」課題における検討、障害者スポーツ科学、1(1), 25-31, 2003.
- 20) 野呂文行・日上耕司・佐竹真次：自閉性障害の心理学. 小林重雄・園山繁樹・野口幸弘（編著）自閉性障害の理解と援助、コレール社、55-78, 2003.
- 21) 小田浩伸・北川忠彦・糸永和文：障害児の姿勢に関する研究—動作訓練を適用して—、特殊教育学研究、29(1), 1-12, 1991.
- 22) 岡明：発達性協調運動障害、小児科臨床、61(12), 2552-2557, 2008.
- 23) 奥住秀之：知的障害者の運動行為の問題、発達障害研究、27(1), 13-19, 2005.
- 24) 笹田哲：気になる子どものできた！が増える 体の動き指導アラカルト. 中央法規出版、2012.
- 25) 笹田哲：気になる子どものできた！が増える 3・4・5歳の体・手先の動き指導アラカルト. 中央法規出版、2013.
- 26) 澤江幸則：発達の「気になる」子どもをもつ保護者の運動発達に対する認識について、家庭教育研究所研究紀要、31, 16-25, 2009.
- 27) 澤江幸則・藤井彩乃：自閉症スペクトラム障害のある子どもへの運動発達支援、子どもと発達発達、11(3), 167-171, 2013.
- 28) 澤江幸則：知的障害のある人にとっての運動・スポーツの意味、現代スポーツ評論、29, 82-90, 2013.
- 29) 高畑庄蔵：豊かな家庭・地域生活を目指す支援ツール. 藤原義博（監修）武蔵博文・小林真（編）、個性を生かす支援ツール—知的障害のバリアフリーへの挑戦—、明治図書、9-24, 2001.
- 30) 鳥居俊：子どもの姿勢力の発達、子どもと発達発達、12(1), 4-7, 2014.
- 31) 筑波大学附属大塚特別支援学校：学習内容表（平成21年度版）、2011.
- 32) 筑波大学附属大塚特別支援学校：研究紀要 第57集 教育課程（指導計画集）平成24年度版、2013.
- 33) 筑波大学附属大塚特別支援学校：研究紀要 第58集、2014.
- 34) 内山登紀夫：広汎性発達障害. 齊藤万比古（総編集）宮本信也・田中康雄（編）子どもの心の診療シリーズ2 発達障害とその周辺の問題、中山書店、59-76, 2008.
- 35) 上野茜・野呂文行：自閉性障害児の親に対するペアレントトレーニングに関する研究 ビデオフィードバックが親の養育行動にもたらす効果の検討、特殊教育学研究、48(2), 123-133, 2010.
- 36) 矢部京之助・佐藤賢：知的障害児のフィットネスとスポーツ、臨床スポーツ医学、12(11), 1259-1264, 1995.
- 37) 柳澤亜希子：特別支援教育における教師と保護者の連携—保護者の役割と教師に求められる要件—、国立特別支援教育総合研究所研究紀要、41, 77-87.

＜参考文献＞

藤原義博・柘植雅義（監修）筑波大学附属大塚特別支援学校（編著）：特別支援教育のとおき授業レシピ、学研教育出版、2015.

＜謝辞＞

この度、このような研究の機会を与えていただきました公益財団法人みずほ教育福祉財団に深く感謝申し上げます。

本研究における教育実践にご協力いただいた、筑波大学附属大塚特別支援学校小学部の児童と保護者の皆様、ならびに安達敬子先生、根岸由香先生、田上幸太先生、若井広太郎先生、森芸恵先生をはじめとする小学部職員の皆様に心から感謝いたします。

また、本研究をまとめるにあたり、独立行政法人国立特別支援教育総合研究所の神山努先生にお力添えをいただきましたことを深く感謝申し上げます。