

2019 年度スポーツ庁委託事業

「障害者スポーツ推進プロジェクト（障害者のスポーツ参加促進に関する調査研究）」（指導者養成関係）

成 果 報 告 書

2020 年 3 月
（筑波大学）

本報告書は、スポーツ庁の委託事業として、筑波大学が実施した2019年度「障害者スポーツ推進プロジェクト（障害者のスポーツ参加促進に関する調査研究）」（指導者養成関係）の成果を取りまとめたものです。

従って、本報告書の複製、転載、引用等にはスポーツ庁の承認手続きが必要です。

目 次

はじめに	1
プロジェクトメンバー	2
第1章 事業要旨	3
第2章 実施内容	6
1. 問題と目的	6
2. 事業内容とその構成	6
第3章 事業（1）アダプテッド定着を目的としたカリキュラムの作成	8
1. はじめに	8
2. 目的	8
3. 方法	8
4. 実際のカリキュラム内容（附録資料を参照）	
5. まとめと今後の課題	9
第4章 事業（2）アダプテッド定着を目的としたカリキュラムの検証	11
1. 目的	11
2. 方法	11
3. 研修会実施内容	12
4. 研修会の評価方法	22
5. 結果と考察	26
6. まとめと今後の課題	47
第5章 今後の課題：事業（3）本プロジェクト課題と次年度以降の計画	50
1. はじめに（背景と目的）	50
2. 方法	50
3. 今年度の事業課題を含めた次年度以降の計画内容について	51
4. まとめ	56
参考文献	58
附録：カリキュラム案	59

はじめに

事業実施責任者 齊藤まゆみ

スポーツ庁委託事業「障害者スポーツ推進プロジェクト(障害者のスポーツ参加促進に関する調査研究)」(指導者養成関係)は、アダプテッド体育・スポーツやインクルーシブ体育・スポーツの視点や技術を、各地域の学校に定着していくための指導者となるべき人材の確保における阻害要因の確認や人材確保を促進するための手法についての調査研究を通して、小・中・高等学校等に在籍する障害児の体育・スポーツ実施環境の充実に資することを目的とした事業です。

筑波大学がプロジェクトを担当することになった背景には、国内でも数少ないアダプテッド体育・スポーツ学を専門とする教育研究体制が体育系に構築されており、最古参としてこの領域の教育研究を牽引してきたことや総合大学として附属特別支援学校や障害科学系との強い結びつきがあることです。また、日本体育学会のアダプテッド・スポーツ科学専門領域が2014年から最重要課題として掲げてきた「保健体育教員養成課程におけるアダプテッド体育関連科目の必修化」に対し、有機的連携で取り組んできたことがあげられます。

本プロジェクトは、共生社会の実現という社会的課題に応えるべく、筑波大学がアダプテッド・スポーツ科学専門領域と連携することで、スピード感かつ高い専門性と実践力で検討した内容をまとめています。アダプテッド体育・スポーツ、インクルーシブ体育・スポーツの視点や技術を持った指導者を養成するために必要な研修内容、そしてそれを担当できる講師を養成するための具体的手法に関する基礎資料となるべく、今後の展開を期待しています。

最後になりましたが、本事業にご協力いただきました多くの方々に感謝いたします。

2020年3月

プロジェクトメンバー

有識者会議

代表	齊藤まゆみ	筑波大学准教授
委員	下山 直人	附属桐が丘特別支援学校長・筑波大学教授
委員	藤田 紀昭	日本福祉大学教授
委員	内田 匡輔	東海大学教授
委員	村上 祐介	金沢医科大学助教
委員	松原 豊	筑波大学教授
委員	澤江 幸則	筑波大学准教授
委員	杉山 文乃	筑波大学助教

促進手法試案 WG

座長	藤田 紀昭	日本福祉大学教授
	金山 千広	立命館大学教授
	三木由美子	広島修道大学准教授
	曾根 裕二	大阪体育大学准教授
	安藤佳代子	日本福祉大学助教

検証 WG

座長	松原 豊	筑波大学教授
	杉山 文乃	筑波大学助教
	香田 泰子	筑波技術大学教授
	十河 克次	茨城県立つくば特別支援学校校長
	澤江 幸則	筑波大学准教授
	補助員：齊藤葵、牛木鮎子、高杉美樹、松本昌章、森春奈	

次年度計画 WG

座長	澤江 幸則	筑波大学准教授
	藤田 紀昭	日本福祉大学教授
	松原 豊	筑波大学教授
	吉永 武史	早稲田大学准教授
	内田 匡輔	東海大学教授

第1章 事業要旨

本事業の目的は、アダプテッド体育・スポーツやインクルーシブ体育・スポーツの視点や技術を、各地域の学校に定着していくための指導者（以下、講師）となるべき人材の確保における阻害要因の確認や人材確保を促進するための手法についての調査研究を通して、小・中・高等学校等に在籍する障害児の体育・スポーツ実施環境の充実に資することであった。この目的を達成するため、本事業は大きく3つの事業によって構成された。

(1) 講師の確保における阻害要因の検討結果に基づく促進手法試案（養成に必要なカリキュラム等）の作成、(2) 促進手法試案の検証、(3) 検証結果を踏まえた次年度以降の具体的事業計画を提案することである。これらの事業を効果的に展開するために、有識者会議を設置するとともに、それぞれの事業において、学識経験者、実務者などをメンバーとしたワーキンググループを立ち上げて実施した。

1. 促進手法試案 WG

有識者会議による検討の結果、今後、アダプテッド定着のための研修・講習の講師となるべき人材の確保をするために、それらの研修・講習で受講者に対して具体的に何を講義するのか、そのカリキュラム内容が明確にすることの必要性が指摘された。そこで、本WGでは、実際に研修・講習の具体的な既存の制度である教員免許更新講習会を想定して、そこで実施するアダプテッドに関するカリキュラムを作成することを目的とした。

カリキュラム作成に際しては、日本体育学会アダプテッドスポーツ科学専門領域に所属しており、アダプテッド体育・スポーツ、インクルーシブ体育・スポーツに造詣の深い専門家をワーキンググループメンバーとして選出し、各メンバーの研究歴、実践歴を考慮してカリキュラム内容ごとに担当を決定した。

カリキュラムの具体的な内容は、障害児の体育指導の意義と理念(60分)を各会場共通の講義科目とし、その他は知的障害・発達障害児の体育とインクルージョン、視覚障害児の体育とインクルージョン、聴覚障害児の体育とインクルージョン、肢体不自由児の体育とインクルージョン、重度重複障害児の体育とインクルージョン、パラリンピック教育と障害児指導の中から2科目を選択し各130分の中で講義と演習を実施し、これらの講習の最後に確認のためのテスト(40分)を実施する形とした。各科目とも、アダプテッドに関して初心者に対応した内容となっており、講義内容は広く浅く知識を提供する形となっている。

2. 検証 WG

本WGでは、促進手法試案WGによって提案されたカリキュラムの効果を検証することを目的とし、そのための研修会を企画、実施した。本事業の目的を達成するため、研修会を実施するうえで、対象となる地域や教員の実態に精通していたり、検証するための統計的手法に精通していたりする人材を、検証WGとして招集した。研修会の実施前に会議を2回開催し、研修会の方針や対象、研修内容、研修会講師、研修会の評価などについて検討した。

具体的には、2020年2月22日(土)9:00~16:00に茨城県立特別支援学校において研修会を実施した。研修会の内容は、①ガイダンスと事前評価(10分)、②障害児の体育

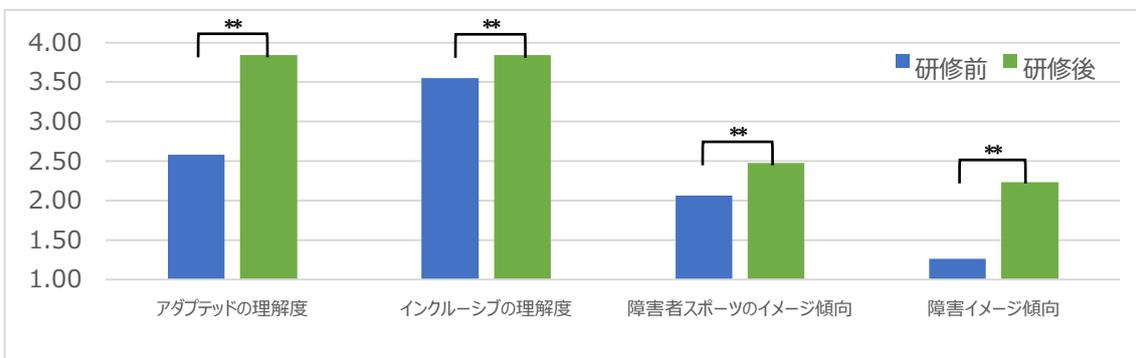
指導の意義と理念(講義・55分)、③知的障害児・発達障害児の体育とインクルージョン(講義・55分)、④肢体不自由の体育とインクルージョン(講義・55分)、⑤知的障害児・発達障害児の体育とインクルージョン(演習・80分)、⑥肢体不自由の体育とインクルージョン(演習・80分)、⑦事後評価のための懇談(10分)であった。

研修会の効果を検証するため、参加者による研修会前後の研修会の評価を分析した。その結果、本研修会に対する参加者の評価は概ね好評であった。また、本カリキュラムは、小中学校の初任者にとって、もっとも効果的なプログラムであることを確認することができた。下記の図表に示す通り、本カリキュラムは、アダプテッドやインクルーシブ、障害者スポーツや障害に対する認識に対して、より効果的なプログラムである一方で、アダプテッドを自発的に、そして適切に用いようとする意識については十分でない可能性があり、ここについてはさらなる検討が求められる。

表2：研修会実施前後によるアダプテッド関連指標項目の平均値(SD)とT値

N=31	研修前	研修後	T値
アダプテッドの理解度	2.58 (±1.06)	3.84 (±0.37)	-6.45 **
インクルーシブの理解度	3.55 (±0.62)	3.84 (±0.37)	-3.76 **
アダプテッド体育への自発性	1.71 (±0.69)	2.00 (±0.63)	-1.96 †
アダプテッド体育への適用性	2.61 (±0.56)	2.81 (±0.40)	-1.79 †
障害者スポーツのイメージ傾向	2.06 (±0.73)	2.48 (±0.57)	-3.06 **
障害イメージ傾向	1.26 (±0.89)	2.23 (±0.67)	-6.79 **

** : p<.01 † :p<.10



グラフ2：研修会実施前後によるアダプテッド関連指標項目の平均値

3. 次年度計画 WG

事業(1)と(2)によって、地域の小中高等学校における教員に対してアダプテッドの視点や技術を定着させるためのカリキュラムを試案し、その効果が検証された。その事業結果をもとに有識者会議において議論した結果、今後の課題が明らかとなった。そこで、本WGでは、アダプテッド定着のための事業課題と次年度以降の計画を明らかにすることを目的にし、それらを議論したものを有識者会議に答申することとした。

本事業の目的を達成するため、事業(1)と(2)における検討事項や議論した内容を検討するため、それらの事業に関連するWGからメンバーを選出し、さらに地域の小中高等学校の学校体育に関して造形の深い専門家として、障害児体育領域の専門家と体育科教育領域の専門家を招聘した。

検討の結果、2030年までの長期的な目標として、地域の通常の小中高等学校の少なく

でも体育授業を担当している教員のうち、「9割が障害のある子どもを受け持つことに対して抵抗感を感じない」、「8割が障害のある子どもに指導することに不安を感じない」、「7割が『アダプテッド』の用語を聞いたことがある」、「6割がアダプテッドの視点をもって指導している」こと、そして、障害のある子どもと障害のないクラスメイトがともに同程度の割合で、「体育授業において積極的に参加している」、「体育授業に対して肯定的に評価している」、「アダプテッドの視点をもって体育授業に取り組んでいる」ことを設定した。

上記の長期的目標を達成するために、2019年度を含めた3年間の中短期的計画(2019年から2021年)をたてた。初年度である2019年度では、アダプテッドを定着するために必要なカリキュラムの試案を行ない、そのカリキュラムを使った研修会を行い、アダプテッドを定着するために必要なカリキュラムの効果検証を行なった。その結果、今後の課題として、大きく3つの課題が考えられた。研修会を発展的に充実できるように開発する(課題①)、研修会で使用でき、実際に指導の際のガイドブックとなるテキストを作成する(課題②)、そして、「アダプテッド」の用語と意味を広くアピールするための方策を検討する(課題③)ことである。さらに課題①は3つに分かれており、課題①-1として、実際の実施可能な研修会における実証検証、課題①-2として、体育授業担当教員必修の研修・講習会もしくは、その他のテーマとの抱き合わせ研修・講習会において、アダプテッドに関心のない教員へのニーズの掘り起こしを目的とした研修・講習会を想定し、6時間だけでなく3時間や1.5時間のパッケージについて検討する、課題①-3として、研修会で講師ができる人材育成のための講師養成講習会の実施方法を検討することが挙げられた。

2020年度では、課題①-1)に対して、定着研修会のためのカリキュラムのプロトタイプを策定すること、また課題①-2)に対しては、複数の研修・講習会を想定したパッケージを策定すること、そして課題①-3)に対しては、人材育成のための講師養成講習会の実施を検討することを計画している。次に、課題②)に対しては、研修会使用のためのテキストを作成し、効果的な使用方法について提案し、課題③)に対しては、他学会等によるアダプテッドに関する企画を調査すること、HPを通してアダプテッド関連の情報を掲載、他サイトと相互リンクを貼ることを計画している。

そして、2021年度以降の展望としては、課題①)に対して、定着研修会の拡充のための全体研修構造を開発し、将来的には通常学級の体育授業担当者が必然的に受講できるような枠組みを構築する。次に、課題②)に対しては、実践現場で使用できるガイドブックおよび教材を開発し、将来的には、学習指導要領のための指導書のひとつになるように発展させる。そして課題③)に対しては、他学会や専門領域との共同企画のシンポ等を実施し、アダプテッド情報を掲載したHPの充実を図ることを計画している。

第2章 実施内容

1. 問題と目的

障害者スポーツ推進プロジェクトの趣旨に基づき、スポーツを通じた共生社会の実現に向けて、日本各地において障害者が健常者と同様にスポーツに親しめるようにすることの実現が求められている。加えて、「第2期スポーツ基本計画」で指摘されているように、特別支援学校以外の学校に在籍する障害児も含めた障害児の体育・スポーツ活動についても、現状の課題や全学校種の教員向けの研修等の推進の必要性等が指摘されている。一方、それらを推進するためのリーダー的存在、つまり障害児のための体育やアダプテッド体育・スポーツ、インクルーシブ体育・スポーツ（以降、アダプテッド（注1））の視点や技術を、各地域の学校に定着していくための指導者（以下、講師）が不足していることが指摘されている。そこで障害児の学校におけるスポーツ活動参加促進の鍵となる要素である、各地域におけるアダプテッドに関する指導力向上の研修・講習の講師となるべき人材の確保を取り上げ、これらが進まない阻害要因の確認や人材確保を促進するための手法についての調査研究を通して、小・中・高等学校等に在籍する障害児の体育・スポーツ実施環境の充実に資することを目的とする。

（注1）アダプテッドとは、体育やスポーツに参加する個々人の実態（年齢や性別、知的発達段階、身体状況、運動技能、体力レベル等）に合わせて、スポーツ（ルールや技術、用器具、施設など）や体育教材の提供の仕方や指導方法を修正したりすることを指す。またインクルーシブ体育・スポーツとは、多様な背景（障害や経済格差、国籍や地域、文化、人種、宗教等）を有する子どもたちが一緒に参加する体育やスポーツを指す。そのような子どもの特性や置かれている状況、課題に応じて、どのように参加させるのかを考える際の基本は「アダプテッド（原文では「Adaptation」と表記されている）」と言われていた（University of Worcester, 2017）。そこで、ここでは、アダプテッド体育・スポーツやインクルーシブ体育・スポーツを実践する基本的な方法論を総じて「アダプテッド」と表記する。

2. 事業内容とその構成

目的を達成するため、大きく3つの事業を行った。すなわち講師の確保における阻害要因の検討結果に基づいて、講師の不足を補うために、まずは講師が行うべき、アダプテッドを定着することを目的としたカリキュラム内容を立案し（事業（1））、そのカリキュラムの効果を検証（事業（2））、その検証結果を踏まえた次年度以降の具体的な事業計画を提案する（事業（3））ことにした。そして、これらの事業を効果的に展開するために、

有識者会議を設置した。有識者会議は、本事業を効果的に展開するために、カリキュラムの作成と、促進カリキュラム案の検証、次年度事業計画の策定および事業全体の進捗管理をおこなった。

事業(1)である、促進手法試案としてカリキュラムを作成し、有識者会議に提案するためのワーキンググループとして、促進手法試案WGを立ち上げた。そして、事業(2)である、事業(1)で立案されたカリキュラムを検証するための方法と実施、分析を行い、その結果を有識者会議に提案するためのワーキンググループとして、検証WGを立ち上げた。なお、その検証のため、学校教員等に対する研修会を実施し、参加者からの意見等を聴取することにした。それら事業(1)と(2)の結果をもとに、事業(3)である、次年度事業計画を策定し、有識者会議に提案するためのワーキンググループとして、次年度計画WGを立ち上げた。

第3章 事業(1)

アダプテッド定着を目的としたカリキュラムの作成

1. はじめに

有識者会議による検討の結果、特別支援学校以外の学校に在籍する障害児も含めた障害児の体育・スポーツ活動について、全学校種の教員向けの研修等を推進するためのリーダー的存在、つまりアダプテッドの視点や技術を、各地域の学校に定着していくための講師の不足に対応する必要がある。そのために、その講師を増やすためには、受講者に具体的に何を講義するのか、そのカリキュラム内容が明確にならなければ、研修・講習の講師となるべき人材を確保することができないとする専門家による有識者会議の統一見解であった。

2. 目的

その有識者会議からの諮問を受け、本WGにおいて、実際に研修・講習の具体的な既存の制度である教員免許更新講習会を想定して、そこで実施するアダプテッドに関するカリキュラムを作成することを目的とした。さらに、その検証として行う予定である2月に実施される研修会までにカリキュラム内容案をまとめることにした。

3. 方法

1) ワーキンググループメンバー

カリキュラム作成に際しては、日本体育学会アダプテッドスポーツ科学専門領域のメンバーで、アダプテッド体育・スポーツ、インクルーシブ体育・スポーツに造詣の深い専門家をワーキンググループメンバーとして選出し、各メンバーの研究歴、実践歴を考慮してカリキュラム内容ごとに担当を決定した。ワーキンググループメンバー及び担当内容は以下の通りである。

- ・ 安藤佳代子(日本福祉大学) 担当: パラリンピック教育と障害児指導
- ・ 金山千広(立命館大学) 担当: 肢体不自由児の体育とインクルージョン
- ・ 曾根裕二(大阪体育大学) 担当: 視覚障害・聴覚障害児の体育とインクルージョン、重度重複障害児の体育とインクルージョン
- ・ 藤田紀昭(日本福祉大学) 担当: 障害児の体育指導の意義と理念
- ・ 三木由美子(広島修道大学) 担当: 知的障害・発達障害児の体育とインクルージョン

なお、カリキュラム作成にあたり、視覚障害に関しては香田泰子(筑波技術大学)、聴

覚障害に関しては内田匡輔（東海大学）、知的障害に関しては村上祐介（金沢医科大学）、重度障害児に関しては松原豊（筑波大学）のアドバイスを受けた。

2) ワーキンググループの実施時期

本ワーキンググループではワーキンググループ会議を以下の通り 4 回実施し、有識者会議との連携を図りつつ、カリキュラム内容を作成した。

- ・ 第1回ワーキンググループ会議 12/7（土）及び8（日）於：大阪体育大学
主な内容 ワーキンググループのタスクとスケジュール、担当確認
- ・ 第2回ワーキンググループ会議 12/27（金）メール会議
主な内容 カリキュラム内容の進捗状況と内容に関する意見
主な内容 有識者会議の結果とカリキュラム修正について
- ・ 第3回ワーキンググループ会議 1/24（金）メール会議
主な内容 カリキュラム修正結果について

3) カリキュラム内容作成にあたっての留意点

カリキュラム内容作成にあたっては以下の点に留意した。

- ・ 語句の概念や使用方法を明確にしておくこと
- ・ 更新講習会を実施する多様な会場に対応できる内容であること
- ・ 各種障害によるアダプテッドするための方法、インクルーシブするための方法が組み込まれていること
- ・ 講義内容と演習内容が組み合わせられていること

4. 実際のカリキュラム内容

巻末の附録資料を参照していただきたい。

5. まとめと今後の課題

教員免許更新講習が様々な会場で実施されることが予想されるため、会場や準備できる器具などが十分でなくても実施可能な内容とした。また会場、講師の条件によりカリキュラム内容が選択できるように配慮した。具体的には、障害児の体育指導の意義と理念（60分）を各会場共通の講義科目とし、その他は知的障害・発達障害児の体育とインクルージョン、視覚障害児の体育とインクルージョン、聴覚障害児の体育とインクルージョン、肢体不自由児の体育とインクルージョン、重度重複障害児の体育とインクルージョン、パラリンピック教育と障害児指導の中から2科目を選択し各130分の中で講義と演習を実施し、これらの講習の最後に確認のためのテスト（40分）を実施する形をと

った。

障害児の体育指導の意義と理念ではまずは用語の概念を明確にし、アダプテッド体育・スポーツ及びインクルーシブ体育・スポーツの考え方を日々の実践に活用することが重要であることを、自らの実践を振り返りつつ学ばせる内容とした。各種障害別講義の中では、障害の特徴、障害の特徴に配慮した、体育指導上の留意点、工夫の事例、アダプテッドに関する具体的な事例、インクルーシブ体育を実施する際の留意点、インクルーシブ体育の事例などについて、講義及び演習、グループワークなどで学ぶ内容とし、知識として得たものを実際の授業の中で展開できるよう工夫した。また、各科目とも、確認のためのテスト問題を数題作成した。

各科目とも、どちらかというアダプテッドに関して初心者に対応した内容となっており、講義内容は広く浅く知識を提供する形となっている。今後、より専門的指導者を想定した内容を提供できるようにすることが課題の一つである。また、12月初めから1月末という短期間で集中してカリキュラム作成を行ったため、内容について詳しく吟味する時間が取れなかった。次年度、実際に、講習を行っていく中で各科目とも内容の取捨選択、充実、演習方法の改善、演習形態を充実させていくことが課題である。

第4章 事業(2)

アダプテッド定着を目的としたカリキュラムの検証

1. 目的

事業(1)に関するワーキンググループによって、有識者会議に、小・中・高等学校及び特別支援学校に在籍する障害のある児童生徒の体育・スポーツ実施環境の充実に資するため、障害児の体育指導において、指導者となるべき人材確保を促進するための手法をカリキュラムが答申された。それを受け有識者会議より、そのカリキュラムの効果を検証することを目的とした研修会を企画、実施し、そのカリキュラムについて検証することを目的にワーキンググループが設置された。

2. 方法

1) ワーキンググループメンバー

本事業の目的を達成するため、研修会を実施するうえで、対象となる地域や教員の実態に精通していたり、検証するための統計的手法に精通していたりする人材を、検証WGとして招集した。

- ・松原 豊 (筑波大学教授)
- ・香田 泰子 (筑波技術大学教授)
- ・十河 克次 (茨城県立つくば特別支援学校校長)
- ・澤江 幸則 (筑波大学准教授)
- ・杉山 文乃 (筑波大学助教)

2) ワーキンググループの実施時期と内容について

2-1) 研修会実施前

研修会の実施前に会議を2回(2020年1月7日(火)、2月13日(木))、筑波大学松原研究室で開催し、研修会の方針、対象、内容などについて検討した。

- ①研修会の方針：研修会は、教員免許更新講習に準じ、6時間の講義、演習を実施する。
- ②研修内容：基本として事業(1)で作成したカリキュラム案に沿って講義、演習を行うが、担当する講師の判断で内容を変更してもよい。
- ③研修対象者：主に茨城県内の小中学校の特別支援学級担当教員、特別支援学校教員、教育委員会、教育事務所、体育センター等の指導主事、教職課程・免許更新講習などを担当する大学教員などとする。希望があれば茨城県以外の参加者も受講できる。
- ④研修会講師：検証WGのメンバーは研修の運営及び評価を担当するため、研修プログラムの講師は外部の有識者に依頼する。すなわち、講師は内田匡輔先生(東海大学)、村上祐介先生(金沢医科大学)、松浦孝明先生(国士舘大学)に依頼にした。

- ⑤研修会の評価：研修の前後に 10 分程度時間をとって参加者に評価用紙を配布し記入してもらう。回答者の匿名性を高めるため、事前事後の用紙にあらかじめ同じ番号を振っておき、来場された順に渡す。紙は事前事後で違う色の紙に印刷してセットで渡すようにする。

2-2) 研修会実施後

研修会の評価等について検討するために第3回検証WGを開催した(2020年3月4日(水))。澤江委員より参加者の評価について統計処理された資料をもとに説明がなされ、研修会について検証をおこなった。

3. 研修会実施内容

1) 研修日程

2020年2月22日(土) 9:00~16:00

2) 研修場所

茨城県立つくば特別支援学校(〒300-3255 茨城県つくば市玉取 2100)

3) 研修会スケジュール

①ガイダンス及び事前評価(10分) 9:00~9:10

②障害児の体育指導の意義と理念(講義)(55分) 講師：内田匡輔(東海大学) 9:10~10:05

<休憩 10分>

③知的障害児・発達障害児の体育とインクルージョン(講義)(55分) 講師：村上祐介(金沢医科大学) 10:15~11:10

<休憩 5分>

④肢体不自由の体育とインクルージョン(講義)(55分) 講師：松浦孝明(国士舘大学) 11:15~12:10

<昼食休憩 50分>

⑤知的障害児・発達障害児の体育とインクルージョン(演習)(80分) 講師：村上祐介(金沢医科大学) 13:00~14:20

<休憩 10分>

⑥肢体不自由の体育とインクルージョン(演習)(80分) 講師：松浦孝明(国士舘大学) 14:30~15:50

⑦事後評価のための懇談 15:50~16:00

4) 研修会指導案

①講義名：障害児の体育指導の意義と理念(講義)(担当：内田匡輔)

■講義の目標

- ・ 障害児の体育指導の意義について説明することができる。
- ・ アダプテッド体育・スポーツ及びインクルーシブ体育の考え方について説明することができる。
- ・ 自らの実践を振り返りつつ、日々の実践に活用することができる。

■本講義の展開 (内容：受講生が主語/留意点：指導者が主語)

時間	学習内容	指導上の留意点	備考
3分	講義の目的と内容について確認する。	講義の目標を三つ及び本講義の内容を説明する	
7分 (10分)	1. 障害児体育の実態について理解する。 ○サラマンカ宣言の理念と障害児体育の在り方を理解する。 ○サラマンカ宣言以降の年表を示して理解を深める ○全国調査から実態の概要を知ると同時に、児童生徒の内面への理解も深める。 ○教師の意識や問題解決の視点について理解する	「サラマンカ宣言」：歴史的背景、「全国調査から見た実態、児童生徒の視点から見た実態」：研究背景(量的・質的)、「教師の意識」：研究背景(授業研究)、「課題解決に向けたアダプテッド体育・スポーツの状況(方法・方策)」について説明する。	
5分 (15分)	2. アダプテッド体育・スポーツ及びインクルーシブ体育に関わる言葉について整理し理解する。	言葉の理解と整理を促す。 「アダプテッド体育・アダプテッドスポーツ」、「インクルーシブ体育」、「パラリンピックスポーツ」、「パラスポーツ」、「合理的な配慮」の意味について説明する。 ○図を使って理解を促す 新学習指導要領の障害児の体育指導に関するキーワードが共生、一人一人の違いに応じた・課題、挑戦、役割、プレイ、表現、パラリンピックの意義であること、改訂のポイントについて学習指導要領の掲載内容を例にして説明する。	
10分 (25分)	3. 新学習指導要領における障害児の体育指導について理解する。 ○新学習要領の中で障害児の体育の在り方に言及されていることを理解する。		
15分 (40分)	4. アダプテッドスポーツ、アダプテッド体育1)～6)の考え方について理解する。 運動やスポーツをアダプテッドする ○質問に答える →アダプテッドすればできる事を知る 理解を促すための指導方法のアダプテッド ○質問に答える →失敗が多岐にわたる事を知る 「できる」を促すための指導法のアダプテッド ○質問に答える →指導法には広がりがある事を知る 「やってみたい」と思わせるためのアダプテッド ○質問に答える →興味関心の引き出し方を考える	体育における障害児への対応方法を理解する。それぞれ具体的な事例をあげて説明する。 質問(例) 両腕のない人が卓球をやるときにはどのような工夫が必要か? ●受講者に考えてもらい意見を聞く。 質問(例) 指導者として行いがちな失敗はどれか? ●受講者に考えさせ自身の実践を省察させる。 質問(例) 逆上がりができない子をどう指導すれば良いか? ●受講者に考えてもらい意見を聞く。 質問(例) ボール投げに関心がないが、ボールが落ちる様子をずっと見ている子にどのような課題を与えればよいか?	

<p>10分 (50分)</p> <p>5分 (55分)</p>	<p>○質問に答える</p> <p>エコロジカルモデル →単に個人に合わせるのではなく3要因との関連がある事を知る アダプテッドから「つくるスポーツ」へ</p> <p>5 インクルーシブ教育・インクルーシブ体育のあり方と実際1)～3)を理解する フルインクルージョンとパーシャルインクルージョン チームティーチング インクルーシブ体育における子どもの意識の変化の段階</p> <p>6 本時のまとめ</p>	<p>●受講者に考えてもらい意見を聞く。 質問(例) けるのが苦手で、ボールが来ても次にどうしていいかわからない子どもも参加できるサッカーは? ●受講者に考えてもらい意見を聞く。</p> <p>エコロジカルモデルの図を使って説明する。</p> <p>スポーツの多様な関わりの一つとして説明する</p> <p>インクルーシブ教育・インクルーシブ体育の在り方と実際を理解させる。</p> <p>チームティーチングの方法を示した図を使って説明する。 まさつの起こる状況、種目、まさつに対する反応を示した表3を使って説明する。</p> <p>本時のまとめを行う。 アダプテッドの方法、インクルーシブ体育のあり方について確認をする</p>	
--	---	--	--

②講義名：知的障害児・発達障害児の体育とインクルージョン（講義・演習）（担当：村上祐介）

■単元（題材）名：障害のある子どもの体育指導～障害のある子どももない子どもも主役になれる授業を通して～

■単元（題材）の目標

- ・ 知的障害・発達障害のある子どもの特性を理解し、体育活動内容や指導の工夫ができる。
- ・ インクルーシブ体育の実践の視点を理解し、そのための実践方法を見出すことができる。
- ・ 自らの実践を振り返りつつ、日々の実践に活用することができる。

■指導に当たって

・ 学習者観

様々な校種の教員がおり、各々が知的障害・発達障害のある子どもの体育指導の際に難しさを感じている。それらの難しさは、アダプテッド体育に関することとインクルーシブ体育に関することに大別できる。具体的には、障害のある子どもを目の前にしてどのように授業内容を提供すべきなのか、どのように展開すればよいか、障害のない子どもとどのような関係性の中で授業展開をすればよいか悩んでいる姿がみられる。また指導方法に関しては、すぐに実施でき、難しさを解決できる即効性の高い

方法の教示を求めている。学習者に共通していることは、よりより授業を展開したいと考えていることである。

・教材(題材)観: スライドを使用し、アダプテッド体育およびインクルーシブ体育の知識や具体例、事例を多く用いること、および、講義をただ聴くということではなく、自らで考えることができるワークシートを使用することを通して、障害特性を含めた対象理解の重要性を確認し、即効性の高い方法はないことを感じ、あくまでも目の前にいる子どもの特性に応じてアダプテッドを考えることができるようになる。また、アダプテッド体育の理解が進むことにより、インクルーシブ体育に関する実践方法を理解し、配慮や工夫を考えることができるようになる。

・指導観: 指導方法を考える上で障害の有無に関わらず重要な部分は同じであることを再確認し、アダプテッドの視点で様々な工夫を考えられるよう、様々な例を挙げながら、指導は大がかりなものではないことが伝わるようにする。そのようなことから、インクルーシブ体育に対する苦手意識を減らし、実践に向けての意欲が増すようにする。講義の次の時間に実技・演習が続いており、その中で、グループワークと実践を行うことから、講義では、自身でしっかりと考えることができる機会となるようにする。アダプテッド体育の理解が進むことにより、インクルーシブ体育の実践に関する関心・態度・意欲が増す。

■講義での学習

- ・小単元(題目等)名: 知的障害・発達障害のある子どもの体育指導(講義形式)
- ・本時のねらい: 知的障害・発達障害のある子どもの特性を理解し、体育場面で想定されるアダプテッドについて知る【理解・知識】。自らの実践を振り返り、アダプテッドの視点からルールや用具の工夫について考えることができる【思考・判断】。インクルーシブ体育の実践方法を知ることを通して、自らの実践に活かそうとする【関心・意欲・態度】。

■準備・資料等: スライド・配布資料(スライドを配布資料用に加工したもの)

■本時の展開:

学習活動	指導上の留意点	スライド番号
1. 知的障害・発達障害の当事者からの声や気持ちを紹介する(5分)	<ul style="list-style-type: none"> ● 知的障害・発達障害のある子どもや成人の当事者が体育を通して辛い経験をしている事例があることを紹介する。一方で、「自分に合ったスポーツを教えてほしい」という気持ちを抱いていることを説明する。 ● 知的障害児・発達障害児に合った体育の環境作りが必要であることを強調する。 	2, 3, 4
2. 知的障害・発達障害の理解(15分)	<ul style="list-style-type: none"> ● 知的障害・発達障害の概念を確認する。 ● 障害名に捉われるのではなく、「発達」という視点から一人ひとりを捉えることが重要であることを説明する。 ● 発達の道筋は、「その人」と「その人を取り巻く環境」によって方向づけられることを強調する。 	5, 6, 7

<p>3. 知的障害・発達障害のある子どもの体育指導時の留意点 (20分)</p> <p>①感覚 ②見通し ③認知(注意) ④発達の段階</p>	<p>● 支援の留意点を、①感覚、②見通し、③認知(注意)、④発達の段階、の4つに絞り、具体的な事例を踏まえて伝える。</p> <p>①感覚 ・ 体育活動は様々な感覚と出会う場であることを確認する。 ・ 知的障害・発達障害のある子どもは個々に多様な感覚特性があり、それらが時には生活に支障をきたす水準であることを説明する。 ・ 感覚特性は「我慢できるものではない」こと、そのことを理解し、環境作りを行うことを伝える。</p> <p>②見通し ・ 視覚的手がかりを用いて見通しを立たせることで、安心して体育活動に参加できることを説明する。 ・ 体育活動では予定が変わることもある。あらかじめ、予定が変わった時にどのような対応をすればよいかを考えておくことが大事であることを強調する。</p> <p>③認知(注意) ・ 全体よりも部分に注意が向きやすいことを説明し、そのことが体育活動場面に影響することを紹介する(例、体操場面における模倣の難しさなど)。 ・ 言葉かけやモデルの示し方に工夫が必要であることを伝える。</p> <p>④発達の段階 ・ 定型発達と比較するとゆるやかな発達であることを理解し、課題設定(80%以上の成功率を保证する)、関わり(具体的な称賛)について説明する。 ・ 一旦できたことができなくなることもあることを理解する必要があることを強調する。</p>	<p>8 9, 10, 11, 12 13, 14 15, 16, 17, 18 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25</p>
<p>4. 基本的な関わり方 (5分)</p>	<p>● 実際にどのような気持ちで体育に参加しているのか、を理解して関わるのが大事であることを説明し、以下の3点の基本事項を伝える。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 子どもの気持ちを落ち着いてしっかり聴く(傾聴) ・ 子どもの気持ちをとともに感じる(共感) ・ 「どうしてそうなったか」「どうしようとしたのか」を認める(受容) 	<p>26</p>
<p>5. インクルーシブ体育の実践方法について (15分)</p>	<p>● インクルーシブ体育の実践方法について、先進的な事例を紹介する</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 「障害のある児童が標準的に通常学級で体育を学習する事例」 ・ 「ユニバーサルデザイン視点からの実践」 ・ 関連して、講師自身がこれまでに取り組んできた体育の実践方法について紹介する。 	<p>27, 28, 29</p>

■実技・演習での学習

- ・ 小単元(題目等)名: 知的障害・発達障害のある子どもの体育指導(演習形式)
- ・ 本時のねらい: 講義での理解・知識を活かし、知的障害・発達障害のある子どもに対する体育場面で想定されるアダプテッドについて具体的な指導方法を考える【思考・判断】。講義での理解・知識を活かし、知的障害・発達障害のある子どもがクラスに1人(以上)いる際に必要な具体的な授業の工夫を考える【思考・判断】。様々な学校種

の教師とのグループワークを通して自身の考えを発信したり、グループ間で共有したりして、学びを活かすことができる【表現】。

■準備、資料等：バレーボール各種、ホワイトボード、ワークシート

■本時の展開：

学習活動	指導上の留意点
1. 集合、全体の流れの説明 (5分)	● 知的障害・発達障害のある子どもにとって、「はじまりの場所」を分かりやすく設定することが重要であることを説明する。
2. グループ分け (5分)	● アイスブレイクも意図してグループ分けを行う。
3. 演習「準備体操」(25分) 〈ねらい〉 クラス全体に対して、どのような言葉かけ、どのようなモデルの示し方が分かりやすいかを考える	● 準備体操の場面を想定し、まずは講師による指導を体験する。そしてどのように工夫されていたかを考える(課題①)。その後、グループごとに与えられた新しいストレッチの指導方法を考える(課題②) ・課題①②で扱ったストレッチの例 両手を上に 「天井に向かって」 アキレス腱 「横向きで」 足首まわし 「トントン」「地面をドリルで掘るように」 腕を胸の前で交差するストレッチ
4. 演習「バレーボール導入」(35分) 〈ねらい〉 3つの制約モデル(固体、環境、課題の相互作用からパフォーマンスを考える)を分かりやすく伝えることを目的とする。	● 活動のテーマを、「子どもに合わせて用具を設定すること」と「適切な課題を設定すること」と紹介し、バレーボールの円陣パスを行う。 ● はじめに、4種類のバレーボールを入れ替えながら円陣パスを行う(課題①)。その後、自分にとって一番扱いやすかったボールを考える【環境の制約】 ● 次に、グループ内でどのボールを使うかを相談して決め、「ボールを落とさない」ための練習を行う(課題②)。練習で設定した課題が妥当だったかを考える【課題の制約】
5. まとめ (10分)	● 言葉かけやモデルの示し方に様々な工夫の仕方があること、課題と環境の設定によって活動の幅が広がることを伝える。

③講義名：肢体不自由児の体育とインクルージョン指導案(講義・演習)(担当：松浦孝明)

■単元(題材)名：肢体不自由児の体育授業とインクルージョン(講義)

■単元(題材)の目標：

- ・肢体不自由の障害の概要を知る。
- ・障害特性を踏まえて、体育授業の指導目標・指導内容の設定や指導の工夫ができる。
- ・インクルーシブ体育の視点を踏まえて、用具等の創意工夫を含めた実践方法を見出すことができる。

■指導に当たって

- ・学習者観：本講習は、特別支援学校や通常学校で肢体不自由のある児童生徒の体育を担当する教員を対象に行うものである。障害児の体育は、児童生徒の障害の状況だけでなく授業内容や活動の人数等を含めた学習形態が影響する。またインクルーシブ

体育の運営は、地域性や学校規模、在籍する子どもの障害種類、所属する学級と授業参加する学級との関係や指導体制に影響されやすい。また、地域の小・中学校で体育を指導する教員は、教員養成段階でインクルーシブ体育に関する専門的なカリキュラムで学んだ者は少なく、知識や指導経験など力量は様々である。したがって、肢体不自由についての基礎的知識の習得とインクルーシブ体育に関する具体的な指導方法や指導上の工夫や配慮について理解を深めることが重要である。

・教材（題材）観：インクルーシブ体育は、学習指導要領に示された領域の目標・内容系列に沿って進められなければならない。そのうえで対象者の実態把握に応じた指導目標・指導内容の設定および指導の工夫（用具の工夫、ルールの工夫等）により、目標の達成を目指した学びが必要になる。インクルーシブ体育における指導の工夫は、ルール等の変更調整により指導する内容の運動特性を損なわず、参加する児童生徒が努力する余地を残すことが重要となる。また、障害のある児童生徒だけでなく障害のない児童生徒の活動も保証されなければならない。これらのことを踏まえて、教材の設定においては安全の確保、工夫されたルールのわかりやすさ、特別な技術を要さないこと、肢体不自由児への補助が最小限になること、多様な児童生徒が参加しやすいことなどが重視される。

・指導観：講義及び実技・演習において授業計画を考える中で重要なことは、障害の有無に関わらず「体育」指導において実証されたエビデンスがあることを再確認する。そのうえで、アダプテッドの観点から様々な工夫を加えられるようにする。また授業者数や授業形態に伴い、単に障害者スポーツをそのまま実施するだけではインクルーシブ体育の実践につながりにくいことを確認できるようにする。特に講義では肢体不自由を引き起こす障害概要の理解を通して配慮事項を確認する。実技・演習を通して、実践的な創意工夫の観点からインクルーシブ体育の価値を考える機会となるようにする。グループワークでは参加者同士の経験や考え方の多様性を踏まえて、相手を尊重する姿勢を大切にしながら本講座を進める。また、補助具として使用される用具等においては、安全で内容系列に沿った発展性があり安価な材料を用いたり、一度きりの使用ではなく繰り返し使用できるもの、簡便に持ち運びができるものが好ましい。身近な用具を工夫する楽しさや児童生徒と一緒に用具を作成する楽しさをプロセスマネジメントの観点から学んでいく。

■本時の学習

- ・小単元（題目等）名： 肢体不自由の背景としての障害理解とインクルーシブ体育
- ・本時のねらい： 肢体不自由の障害特性の概要とその配慮を知る

■準備・資料等：スライド・ワークシート

■本時の展開

時間	学習内容	指導上の留意点
導入 3分	本時の流れを知る 本時の目標を知る 参加に際する姿勢を知る	講義 55分、実技・実践 80分 参加者同士の経験や考え方の多様性を踏まえて、相手を尊重する姿勢を大切にする。
7分	肢体不自由のイメージ	ワークシートを用いる：肢体不自由児のイメージとそのスポーツのイメージを書く。現在の困りごとを記載する。 それぞれ2名程に聞いてみる。
展開 15分	肢体不自由の概要と配慮事項	中途障害：先天障害 外傷：疾病 起因疾患と障害との関係を理解する 脳の損傷に起因（脳性麻痺、脳炎後遺症、頭部外傷など） 脊髄の損傷に起因（脊髄損傷、二分脊椎） 筋の疾患に起因（筋ジストロフィー） 骨の疾患に起因（骨形成不全症） 関節の疾患に起因（多発性関節拘縮症） 四肢（手足）の形態の異常（先天性欠損など） 出会ったことがある障害はあるか
	障害に対する基本的な知識 配慮事項	まひの種類と補装具 補装具の活用と活動との関連について理解する 各障害とその配慮事項について理解する 脳原性まひ 障害の状況が幅広いこと、てんかんへの注意 脊髄の損傷 体温調整や感覚障害の注意 筋の疾患（進行性筋ジストロフィー） 過度の運動は筋肉のダメージを引き起こす。運動負荷の注意 骨の疾患 骨折の注意、他者との接触や転倒の注意
20分	体育授業における合理的配慮について	指導上の配慮は指導する教員が考える。どのような配慮をするかの観点は学校が検討する
	インクルーシブ体育の授業作りの流れについて	教材の設定の基準は学習指導要領にある 実態把握・課題の抽出、指導計画の作成上の留意点を具体的に示す
	アダプテッドする上での観点について インクルーシブ体育への配慮	活動場所：活動を保障するための空間、安全性の確保など 用具：障害に応じた工夫、用具作成のポイント ルール：生徒自身が考えられるようになること 参加者がルールを理解しているか 参加者が主体的に動いたり、判断したりする機会があるか 活動の段階化（スモールステップ） コミュニケーションスキル：適切な声掛け、賞賛の姿勢（喜び合える仲間） 指導の方法は柔軟に行う（対象児童生徒のみでない）
	肢体不自由児のアダプテッド体育の観点	① 対象者、②場所、③用具、④ルール、⑤指導内容 用具の創意工夫の重要性（身近で安価な材料を用い、一度きりではなく繰り返し使用できるものが好ましい）

<p>まとめ 5分</p>	<p>技能の修正におけるポイントについて」</p> <p>基本的な教員の役割を確認</p> <p>インクルーシブ体育の実際</p> <p>「体育」指導において実証されたエビデンスが重要であることを再確認する。</p>	<p>相手の状況を想像して技能を修正する：簡易事例</p> <p>教員は理学療法士ではないこと。 例示) ストレッチ補助等への注意 自立活動や医療との関連を理解した上で、体育授業における補助を行うこと</p> <p>学習指導要領の目標・内容を確認した上で指導計画を作成すること 介助者からの援助、仲間同士の援助：簡易事例 車いすを使用する児童、クラッチを使用する児童生徒、電動車いすを使用する生徒、インクルーシブな水泳授業</p> <p>体育のエビデンスをベースにアダプテッド体育の観点から様々な工夫を加えられるようにする。 教材の内容系列の理解 子どもの発育発達(運動、知覚、認知)の理解、 体育指導における指導法の理解 例示) できる楽しさ、目標達成の喜び：ボール遊びや球技は触球数が伴わなければ楽しくない。</p> <p>単に障害者スポーツをそのまま実施するだけではインクルーシブ体育の実践につながりにくいことを知る。</p> <p>事例を通して、ワークシートに現在の困りごとへの援用を記載する。</p>
-------------------	--	---

■単元(題材)名： 肢体不自由児の体育授業とインクルージョン(演習)

■本時の学習

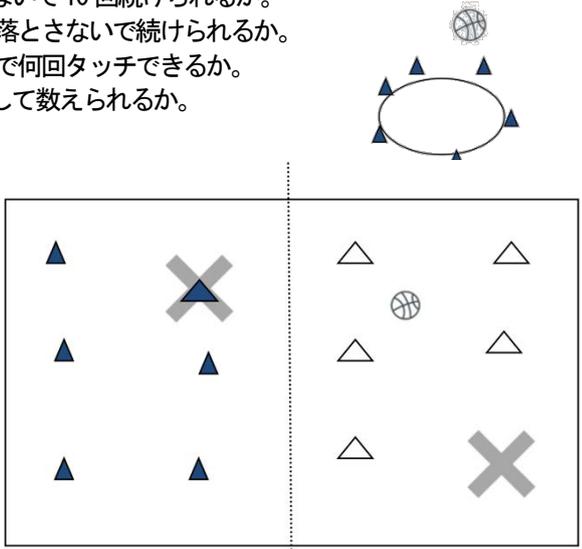
・小単元(題目等)名： 肢体不自由児の体育指導の実際

・本時のねらい： 講義の内容を踏まえて、肢体不自由児の体育授業の指導内容や指導の工夫ができる。インクルーシブ体育の視点を踏まえて、教材の創意工夫を含めたゲームを考案できる。参加者の多様な背景を尊重しながら、グループワークを通して、日ごろの疑問点を共有したり、自分の考えを発信することができる。

■準備・資料等： ワークシート、フラフープ、養生テープ(赤青白黒)、ガムテープ(布テープ)、古新聞、風船、マジック、バルバレーボール、分厚いビニール袋、車いす

■本時の展開

時間	学習活動	指導上の留意点
導入 5分	本時の流れを知る	1グループ6名程度4グループ：自己紹介 ・体験を通じた肢体不自由児への配慮 ・グループワーク(アダプテッドスポーツを創ってみる) ・発表 ドリルゲームの応用：
展開	バルバレーボールの体験	各グループで円陣パスを行う。

<p>その1 15分</p>	<p>バスの練習</p> <p>試合の経験</p> <p>通常のバレーボールのルールでやってみる。 3回で相手に返す。 イスを置く(肢体不自由児が座る)</p> <p>①安全への配慮 肢体不自由の子どものポジションを考える。 イスの位置や向き</p> <p>②ルールを重ねていく</p>	<p>落とさないで10回続けられるか。 20秒間落とさないで続けられるか。 30秒間で何回タッチできるか。 声を出して数えられるか。</p>  <p>3-1 タスクゲームの例： (風船にビニールカバーをかけている。既製品が無ければ、大きい風船に分厚いビニール袋をかぶせて養生テープで止める コート：バドミントンコート ルール：各チーム1名は椅子に座っている。ジャンプは禁止。 ①6人全員がボールに触ってから相手コートに返す。 ②6人全員がボールに触って10回以内に相手コートに返す。 ③サーブはコート内から打ってよい。 ④ボールは片手で触る等のルールを付加していく。 ⑤1セットは6分程度</p>
<p>その2 35分</p>	<p>③グループワーク バレーボールのインクルーシブ体育授業を創ってみる</p> <p>用具の工夫</p> <p>3-2</p> <p>3-3</p> <p>3-4 からいずれか1つ(もしくは2つを選択して作成する)</p>	<p>小学校学習指導要領の小学校5・6年生「ボール運動」の目標を確認する 対象 「車いすを使用する脳性まひの児童」6年生1名、軽度の知的障害がある。ある程度ルールは理解できる。 通常の体育の授業は、加配の先生と一緒に通常学級でチームティーチングにて参加している。 最終的には、バレーボールに主体的に参加し、ネット型スポーツの楽しさを味わう。 用具の工夫：身近な素材を使って用具を工夫する。</p> <p>3-2 ドリルゲームの作成：☆主として個人的技能(基本的な技能)の習得や習熟を目的とした、記録達成のゲーム。 ※直接対戦する相手チームがいないゲーム</p> <p>3-3 タスクゲームの作成：☆個人及び集団の技術的、戦術的能力(仲間と連携した動き)の育成を目的とした、課題の明確なゲーム。 ※対戦相手がいるゲームであり、特に習得すべき課題が明確でその課題が頻りに学習できるように、人数やコートを検討したりを、ルールを変えたりするゲーム。</p> <p>3-4 メインゲームの作成：☆児童生徒の能力レベルに合った(やさしい)バレーボールのゲーム。 ※単元のメイン 工夫した内容をワークシートに記載する</p>

まとめ 20分	発表する(情報を交換する)	<ul style="list-style-type: none"> ・肢体不自由児インクルーシブ体育の留意点に沿っているか。 ・バレーボールに主体的に参加し、ネット型スポーツの楽しさを味わうことにつながっているか。 ・参加者が実際に動いたり、判断したりする機会があるか 活動の段階化(スモールステップ、簡単な手順) 適切な声掛け、賞賛の姿勢(喜び合える仲間)等インクルーシブ体育の配慮が備わっているか。 互いのグループ発表に際して意見交換及び指導助言を行う。
------------	---------------	---

4. 研修会の評価方法

1) 対象

本プロジェクトが主催する研修会において、本プロジェクトの趣旨を理解し参加した39名を調査対象とした。そのうち欠損値を除いた37名の属性は以下の通りである。

所属先は、小学校の教員14人(通常学級4人、特別支援学級9人、専科1人)、中学校の教員が4人(特別支援学級3人、通級1人)、特別支援学校の教員10人、教育委員会などの指導主事7人、その他2人(大学教員、管理職)であった。

表1-1. 所属(人)

小学校				中学校				特別支援学校	教育委員会	その他
通常級	特支級	通級	専科	通常級	特支級	通級	専科			
4	9	0	1	0	3	1	0	10	7	2

保有している教員免許は、「小学校」25人、「中・高の保健体育」19人、「中・高の体育以外の教科」11人、「特別支援学校」19人であった。

表1-2: 所持している教員免許状(複数回答 人)

小学校	中・高(体)	中・高(他)	特別支援
25	19	11	19

教員歴は「20年～29年」が最も多く15人、次いで「5年以下」が12人、「10年～19年」が6人、「30年以上」が4人、「6年～9年」は0人であった。特別支援教育の経験は、「なし」と「5年以下」が各12人、「6年～9年」と「10年～19年」が各5人、「20年～29年」が1人であった。

表1-3：教員歴（人）

教育歴					特別支援教育の経験				
5年以下	6年～9年	10年～19年	20年～29年	30年以上	なし	5年以下	6年～9年	10年～19年	20年～29年
12	0	6	15	4	12	12	5	5	1

そのうち、本日の研修内容に対する評価については37名を対象に行った。対象者の研修会前後の変化については、前後のデータがすべて記入された31名を分析対象とした。

対象者の属性のうち所属は小学校が14名、中学校1名、特別支援学校8名、指導主事6名、大学教員2名であった。教育経験年数は、平均16.81±10.75年（最大36年、最小1年）、特別支援教育経験年数は、平均4.13±5.77年（最大22年、最小0年）であった。免許取得状況において、小学校教員免許を所持している者が25人、中高の保健体育免許を所持している者が19人、中高の保健体育以外の免許を所持している者が11人、特別支援学校教員免許を所持している者が19人であった。

2) 時期と場所

2020年2月22日（土）、本プロジェクトが主催する研修会の会場である茨城県内の特別支援学校内の会議室及び体育館であった。

3) 調査項目

3-1) 本日の研修内容に対する評価項目について

研修会の内容に対して、もともと本研修会に興味関心があったのか（①研修内容への興味関心）と、研修内容の難易度はどうだったか（②研修の難易度）、講師のプレゼンテーションに対してよかったか（③講師のプレゼンテーション）、研修資料の質と量が打倒だったかどうか（④研修資料）、実技内容は有意義だったか（⑤実技の内容）、本研修に対して理解できたか（⑥研修の理解度）について、アダプテッド体育・スポーツについてどの程度理解できたと認識しているか（⑦アダプテッド体育・スポーツの理解）、インクルーシブ体育についてどの程度理解できたと認識しているか（⑧インクルーシブ体育の理解）、本研修がどの程度仕事に役に立つと思ったか（⑨仕事の役に立つか）、本研修がどの程度、今後の仕事に活かせそうと思ったか（⑩今後の仕事に活かせそうか）、本研修を通

して、実践したいと思えるようになったか (⑪実践したいと思うか)、本研修内容を他の教員に伝えたいと思えるようになったか (⑫他の教員に伝えたいか)、本研修を通して、研修講師ができるようになると思うか (⑬研修講師ができそうか)、本研修にどの程度満足したか (⑭研修の満足度) について、選択肢から選択することを求めた。また、「本日の研修のような内容を実践するとき難しい点」と「障害のある児童生徒に対する体育の指導で困っている事例」について自由に記述することを求めた。

3-2) 研修を通した変化項目について

①アダプテッドおよびインクルーシブの理解度

アダプテッドおよびインクルーシブについてどの程度自覚的に理解しているかを知るために、アダプテッドという言葉について、「聞いたことがない」から「意味も具体的な方法も理解している」の4件法で尋ねた。「意味も具体的な方法も理解している」を4点として、理解度が高いほど得点が高くなるように設定した。

②アダプテッド体育への自発性傾向 (アダプテッド体育への自発性)

仮説的に「アダプテッドに対して自信を持つようになれば、自発的にアダプテッドするようになる」という前提のもと、体育場面で、障害のある子どもに対して自発的にアダプテッドする心理傾向を明らかにすることを目的に調査することにした。すなわち、「障害のある児童生徒にスポーツを指導するために必要なこと」について、障害のある子どもに対して、より自発的に取り組む項目 (例、スポーツのルールを変えることなど) と、どちらかといえば間接的で依存的な項目 (例、障害者スポーツに詳しい教師や指導者など)、それぞれ3項目、合計6項目のなかから、必ず3項目を選択するように尋ねた (強制選択法)。

③アダプテッド体育への適用性傾向 (アダプテッド体育への適用性)

仮説的に「アダプテッドを理解できていれば、具体的な場面で適切にアダプテッド用いるようになる」という前提のもと、体育場面で、障害のある子どもに対して、より適切にアダプテッドを用いようとする心理傾向を明らかにすることを目的に調査することにした。すなわち、「障害のある児童生徒にとってのインクルーシブ体育授業場面において、どのようにしたらスポーツを楽しむことができるか」について尋ね、ルール変更や道具の工夫、環境調整など、アダプテッドにおいて典型的と言われるような方法が含まれる項目 (例、障害のある児童生徒が使いやすいボールにかえるなど) と、どちらかと言えば、本人に努力を求めたり、保護的であったり、支援的役割を与えるなど、アダプテッドの観点からは、どちらかと言えば、第一義的に望ましいとされていない内容がふくまれる項目 (例、障害のある児童生徒に無理をさせず、得点係や応援でがんばってもらうなど)、

それぞれ3項目、合計6項目のなかから、必ず3項目を選択するように尋ねた(強制選択法)。

④障害者スポーツおよび障害者の認識傾向

仮説的に「アダプテッドの視点が身につけば、障害者スポーツや障害者に対してアクティブな面を、パッシブな面より想定的に捉えるようになる」という前提のもと、障害者スポーツや障害者に対する心理傾向を明らかにすることを目的に調査することにした。すなわち、『障害者スポーツ』『障害者』から連想するイメージについて尋ね、アクティブな言葉を含む項目(例、楽しそう、その人らしいなど)と、どちらかと言えば、パッシブな言葉を含む項目(例、大変そう、自由に動けないなど)、それぞれ3項目ずつ設定し、全項目のなかから、必ず3項目を選択するように尋ねた(強制選択法)。

4) 手続き

本日の研修内容に対する評価項目については、本プロジェクトによって主催される研修会を実施した後に、対象者に記入するように求めた。

そして研修会前後の変化項目については、本プロジェクトによって主催される研修会をはじめの直前に、匿名化された同じID番号が振ってある受講前用紙と受講後用紙をセットに渡し、はじめに受講前用紙に回答するように求めた。そして回答後、直ちに回収した。研修会終了直後に、対象者の手元にある受講後用紙に回答するように求め、回答後、直ちに回収した。

5) 分析方法

5-1) 本日の研修内容に対する評価項目

単純集計による度数計算を行ったものをもとに分析を行った。

5-2) 研修会前後の変化項目

①アダプテッドおよびインクルーシブの理解度

「意味も具体的な方法も理解している」を4点として、理解度が高いほど得点が高くなるように設定した。それぞれ単純集計し、研修会前後で対応のあるT検定で分析した。

②アダプテッド体育への自発性傾向およびアダプテッド体育への適用性傾向、障害者スポーツおよび障害者の認識傾向

それぞれポジティブな項目(例、自発的な内容が含まれる項目、適切に用いられている項目など)をそれぞれの指標得点とした(0点~3点)。それぞれの項目を単純集計し、研修会前後で対応のあるT検定を分析した。

③所属別によるクロス集計

小学校と中学校の所属対象者を一群として(小中群:15名)、特別支援学校(特支群:8名)、指導主事・大学教員等(主事群:8名)の所属別に、上記のアダプテッドおよびインクルーシブの理解度、アダプテッド体育への自発性傾向およびアダプテッド体育への適用性傾向、障害スポーツおよび障害者の認識傾向について分析した。

④教育経験および特別支援教育経験年数層によるクロス集計

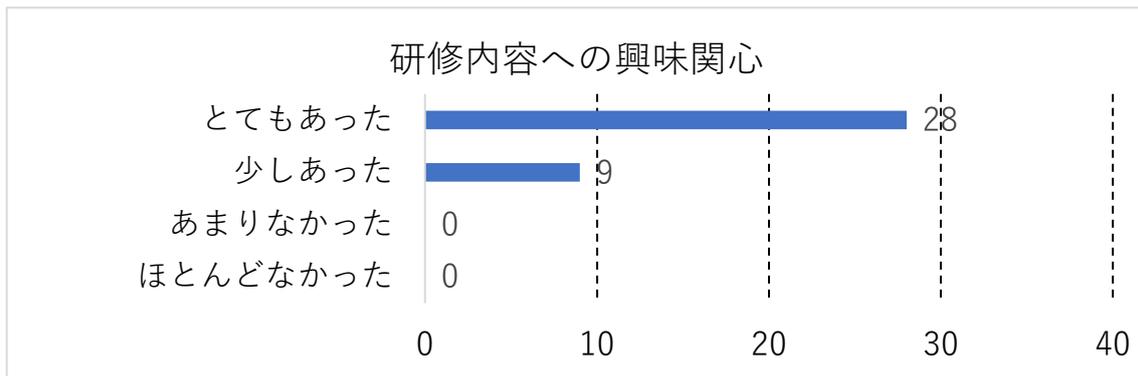
教育経験、特に特別支援教育経験による違いを知るため、教育経験を大きく15年未満群(13名)と、15年以上25年未満群(10名)、25年以上群(8名)の3群に分けて、特別支援教育経験年数を大きく経験なし群(13名)、5年未満群(9名)、5年以上群(9名)の3群に分けて、上記のアダプテッドおよびインクルーシブの理解度、アダプテッド体育への自発性傾向およびアダプテッド体育への適用性傾向、障害スポーツおよび障害者の認識傾向について分析した。

分析はすべてIBM社製SPSS for Mac ver.26によって計算された。

5. 結果と考察

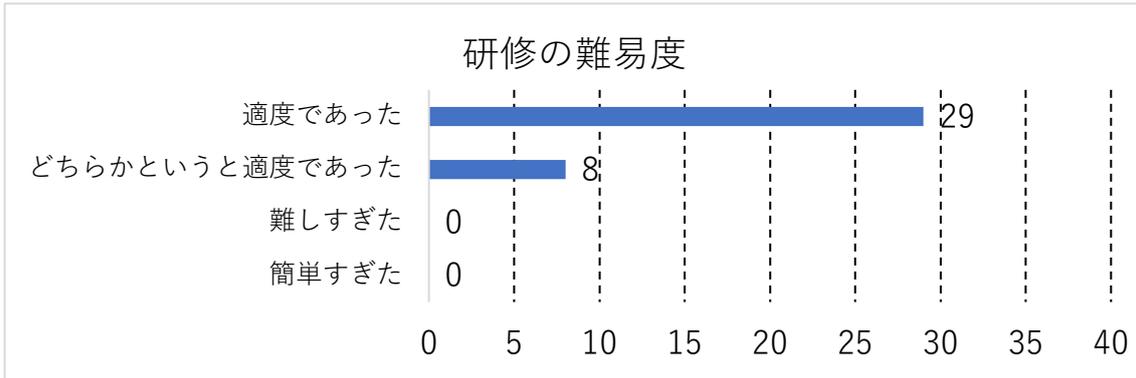
1) 本日の研修会に対する評価について

① 研修内容への興味関心 (n=37)



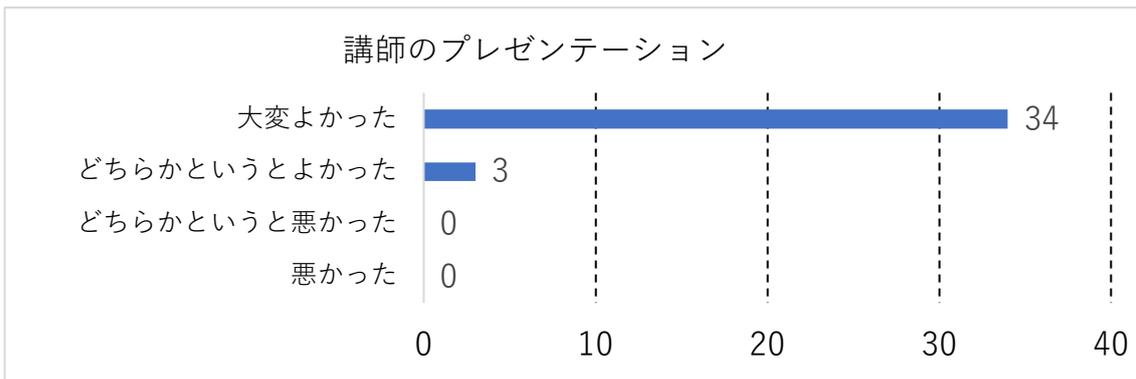
「研修内容に対して関心があったか」の質問に対しては全員が「あった」と回答した。また、「とてもあった」の回答は28人と多く、研修参加者は研修に対して意欲的であることがうかがえた。

② 研修の難易度 (n=37)



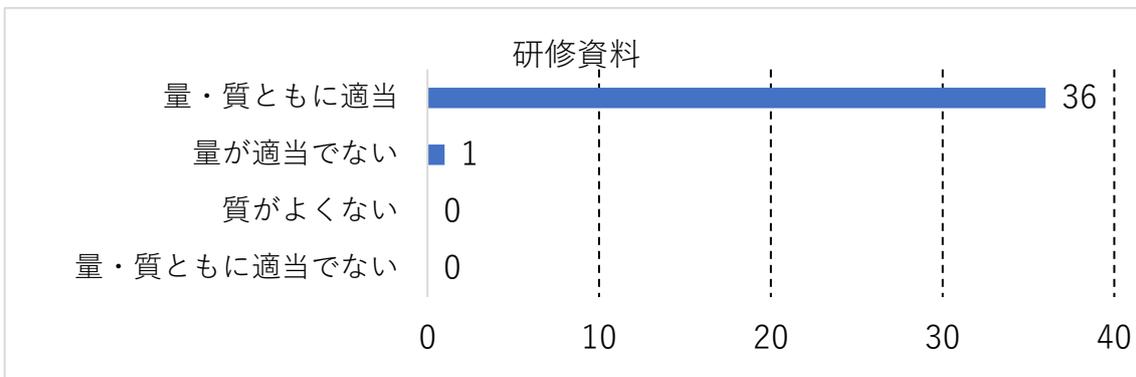
研修の難易度については、回答者は「適度であった」、「どちらかというと適度であった」のどちらかに回答し、適切な難易度であったことが示された。

③ 講師のプレゼンテーション (n=37)



講師のプレゼンテーションについては「大変よかった」34人、「どちらかというよかった」3人という回答で、よかったことが示された。

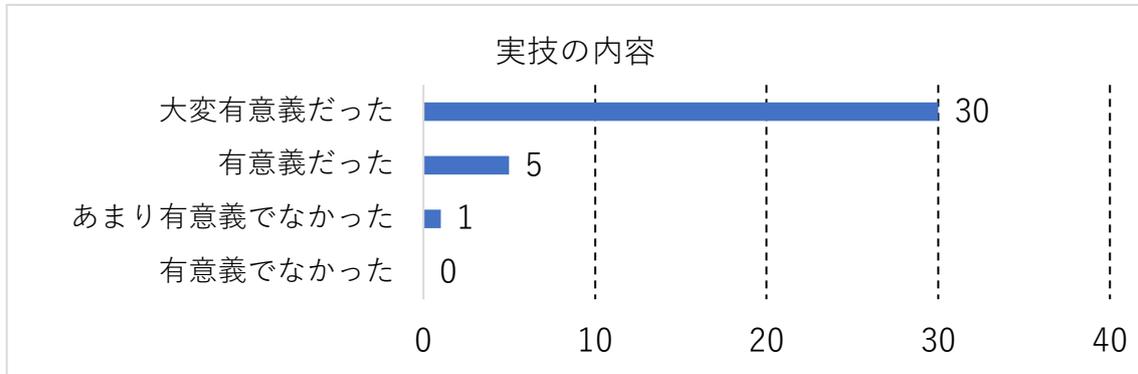
④ 研修資料 (n=37)



研修資料の質と量について質問したところ1名を除いて適当との回答が得られた。「量が適当でない」と回答された方は、研修会当日に資料の一部回収という措置をとったこ

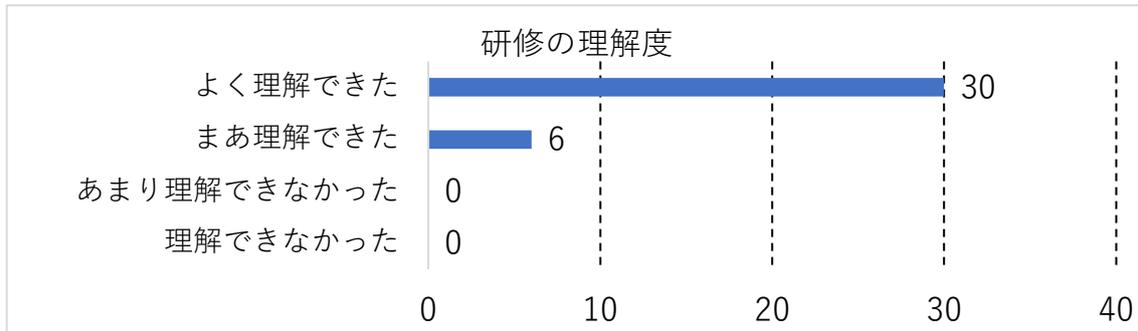
とが反映されているかもしれない。回収した資料については、修正したものを後日メールで送付する措置をとった。

⑤ 実技の内容 (n=37)



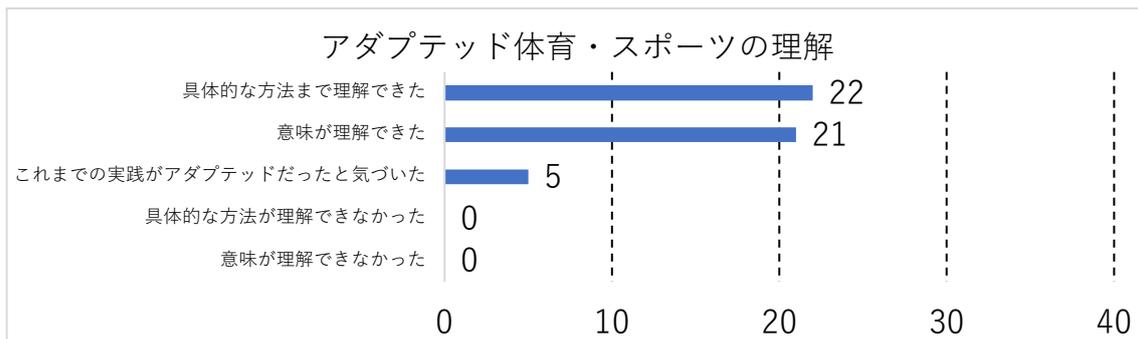
実技について「大変有意義だった」30人、「有意義だった」5人と有意義であると回答した方が多かったが、一人の方が「あまり有意義ではなかった」と回答しており、すべての方のニーズに応えられなかった点について今後検討が必要と思われる。

⑥ 研修の理解度 (n=37)



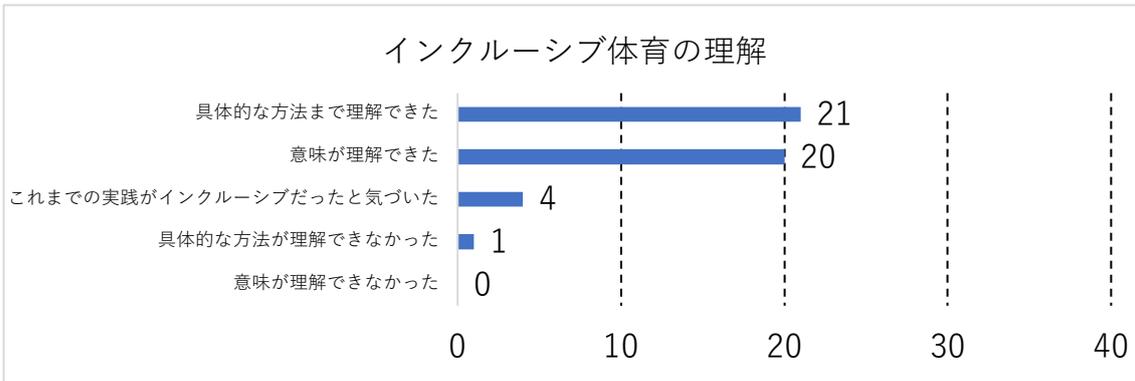
研修内容を「よく理解できた」30人、「まあ理解できた」6人と理解度は高かったと思われる。

⑦ アダプテッド体育・スポーツの理解 (複数回答)



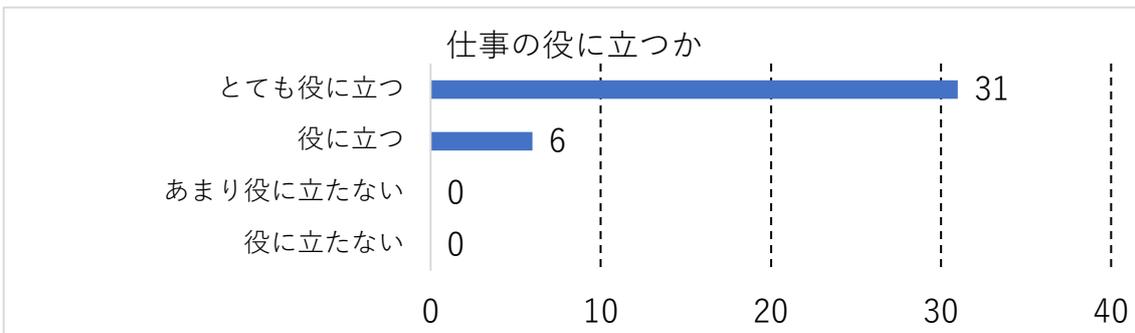
「具体的な方法まで理解できた」22人、「意味が理解できた」21人と意味だけではなく、方法まで理解していただけた方が多かった。さらにこれまで実践してきたことがアダプテッドだったことに気づいた方が5人いた。

⑧ インクルーシブ体育の理解 (複数回答)



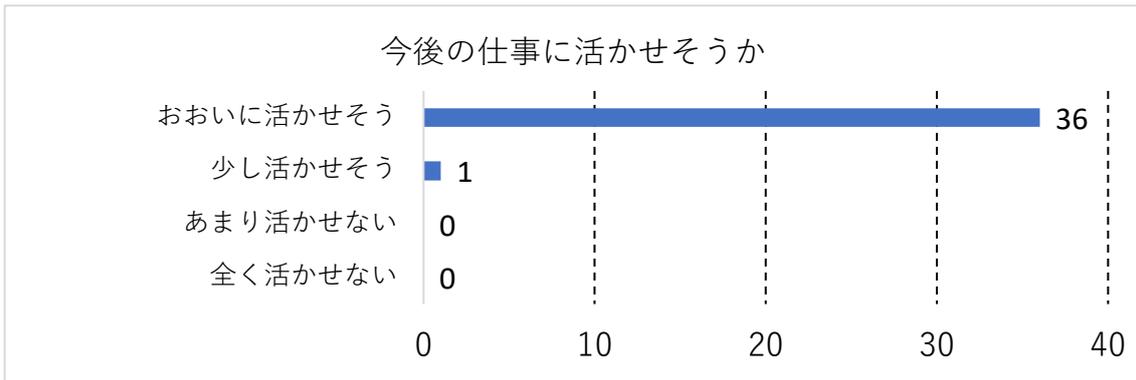
アダプテッド体育・スポーツの理解同様に、意味の理解だけではなく、具体的な方法を理解できた方が21人と最も多かった。これまでの実践の中にインクルーシブ体育の実践があったことに気づいた方も4人いた。具体的な方法が理解できなかったも1人いたことについて検討が必要かもしれない。

⑨ 仕事の役に立つか (n=37)



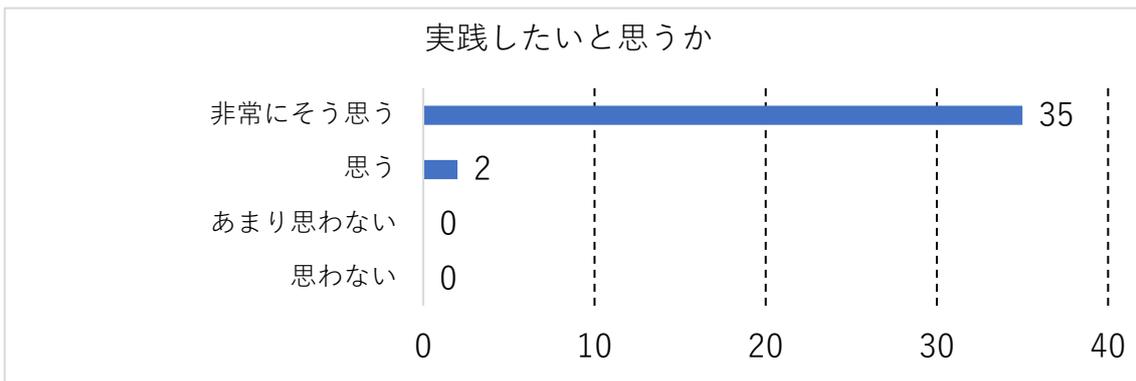
「仕事の役に立つか」の質問に対しては、「とても役に立つ」31人、「役に立つ」6人という回答であった。

⑩ 今後の仕事に活かせるか (n=37)



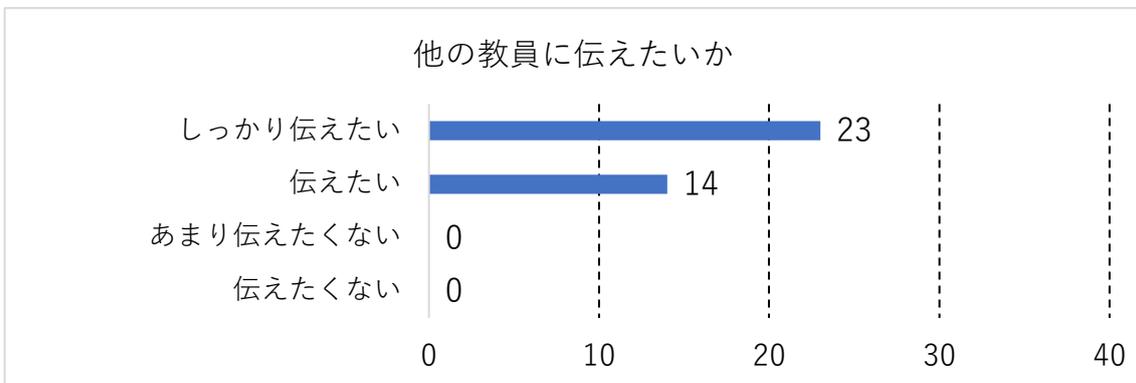
「今後の仕事に活かせるか」という質問に対しては「おおいに活かせる」36人、「少し活かせる」1人であった。

⑪ 実践したいと思うか (n=37)



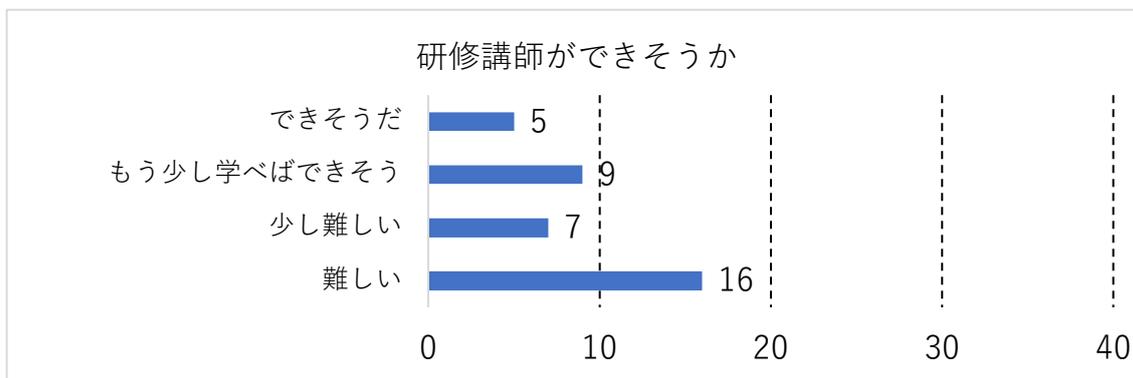
「実践したいと思うか」の質問に対しては、「非常にそう思う」35人、「思う」2人であった。

⑫ 他の教員に伝えたいか (n=37)



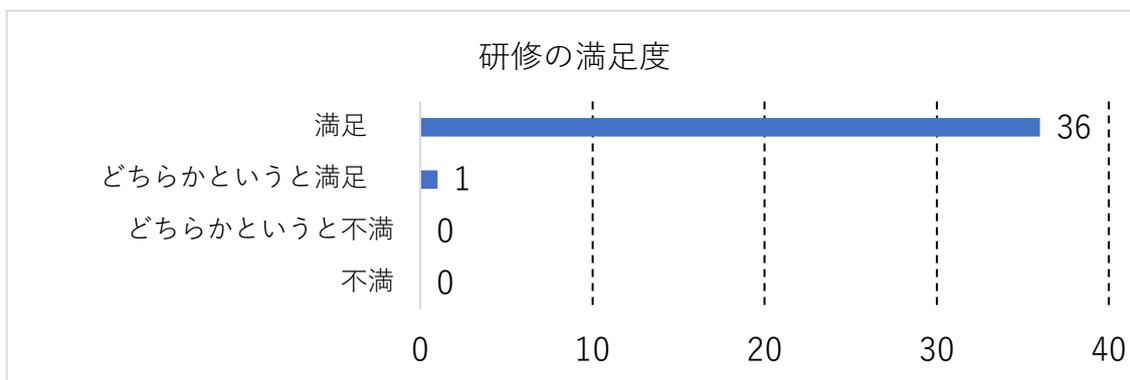
「他の教員に伝えたいか」の質問に対しては、「しっかり伝えたい」23人、「伝えたい」14人ですべての参加者が伝えたいと回答した。

⑬ 研修講師ができそうか (n=37)



このような研修を受講することで、同様な研修会の講師をすることができそうか、という質問に対しては、「できそうだ」5人、「少し学べばできそう」9人と合計14人が「できそう」と答えたのに対して、「難しい」が16名。「少し難しい」7名と合計23人は難しいと答えた。

⑭ 研修の満足度 (n=37)



研修の満足度は全員が「満足」、「どちらかという満足」に回答した。

<自由記述①> 「本日の研修のような内容を実践するときに難しい点」

【特別支援学級】

- ・ 参加者のニーズを把握するのが大変だと思います。(小)
- ・ 他の教員と息を(考えを伝えて)合わせることでしょいか。(小)
- ・ 教材・教具の準備。手作りのものなどは安全性に問題がある場合もあり。(小)
- ・ 健常な児童がつまらない、運動量が足りないと感じないか。(小)
- ・ 本日は任意の研修なのでモチベーションが高い。校内研修等では、教員のモチベーションを高めることが難しそう。・時間の確保。・体育は競い、勝つ、速く、等の思い込み(?)を軽減すること。(小)

- ・ 理論が難しい。(小)
- ・ 他の先生方が、特別支援教育にあまり興味がない。(小)
- ・ 教具をそろえること。(小)
- ・ 案を出すのが難しいですが、グループ等で考えるのが楽しいです。色々な案が発見できました。(中)
- ・ 具体的な方法を考え出すことが難しい。(中)
- ・ 特別支援学校のように教材教具やスペースがうまく確保できないので、工夫する必要がある。教員に温度差があり、インクルーシブ教育(体育)を啓発していくことが大切だと思うが、理解してもらうには時間がかかりそうである。根気強く研修をしていきたいと思う。(中)

【通常級】

- ・ 全職員への共通理解での実践(小学校教員は他教科も担当しているので、体育授業にだけ時間を費やせないため)(小)
- ・ 校内の環境整備。(小)
- ・ 教材研究の時間の確保。個に合った工夫の仕方。(小)
- ・ 経験が少ないため、グループワークでは他の先生方の意見がとても参考になった。それに伴って、自分の意見をもつことが難しかった。(小)

【特別支援学校】

- ・ 障害が重度になる、小学部低学年ではルール説明が入らない子は難しいと思いますが、そこは教師の努力で埋めるところだと思います。
- ・ 用具の準備(本校にも色々な種類のボールがあれば良いのにな・・・と思いました。ですが、風船で作れるものもあって学ぶことができましたので、実践したいと思います。)
- ・ ティームティーチングによる指導で、T2,T3の指導者との意思交換や目標目的の共通理解と手立ての確認(打ち合わせの時間確保も含みます)
- ・ 教材、教具の工夫
- ・ 全員が楽しめるルール作り、場の設定。

【指導主事】

- ・ 肢体不自由のお子さんをあまり見たことがないので、具体的に提起しにくい。ビデオなど見られるとさらによかった。
- ・ 現場は忙しく研修の時間を確保するのが難しい。自習にせず、多くの人に一斉に教えられるよう授業を模擬授業として提案したい。
- ・ 体育の授業だけでなく教育活動全体の中で、研修した内容のような考え方をし、実践していけば、自信を持っていける子どもたちを育ててあげられると思った。校内での共通理解を図ること、校内に広めていくこと。
- ・ 時間の確保(働き方改革の流れの中で、研修の時間がどんどん削られているので)。

<自由記述②> 「障害のある児童生徒に対する体育の指導で困っている事例」

【特別支援学級】

- ・ 小学校低学年で、運動がとても苦手な児童の指導について系統的な指導の道筋を考えるのが難しいです。(小)
- ・ なわとびなどでよく見られたが、ある動きにこだわってしまうと、もう少し段階的に簡単な動きからできるようにさせたいと考えても、その動きができるようになるまで諦められない。(小)
- ・ 重度知的障害児・運動能力は高いが、ボールなどに興味がない児へのボール遊び。(小)
- ・ 学級の全員の児童が納得して、ルールややり方を変えること。障害のある児童を理解し、に止められたり、寄り添ったりする心の教育が必要。(小)
- ・ ボールの取り合いになったり。負けやルール違反を受け入れることができない児童がいる。
- ・ 指導する教員に困り感がないこと。(小)
- ・ 指示に従えない児童の指導。(小)
- ・ ゲームの勝負が優先され、苦手な子への支援が十分に行われない。(小)
- ・ 興味がないとやらない。(小)
- ・ ADHD の生徒で、ジャージに着替えるのも困難、みんなと動くのも難しいという生徒への配りが難しいです。(中)
- ・ 音やにおいに敏感な生徒が体育に参加できずに困っているが、今日の研修で対策を考えていければいいと思う。(中)
- ・ 個人の技能のみとり方。(中)

【通常級】

- ・ 他の児童の理解を得るために。(小)
- ・ なわとびなど、個人でやるものは、他の児童もいるので一人一人に丁寧に教えることが難しい。(小)
- ・ 車いすの児童が学年にひとり (小)
- ・ 情緒学級の児童の子も一緒にできるように (小)
- ・ みんなと同じ場所に集まらない子の指導 (小)

【特別支援学校】

- ・ 知的の子で体の関節が固い子への準備運動や運動への指導。
- ・ 医療的ケアのある児童・生徒の水泳学習、学習の参加基準等(気管切開のある児童生徒)
- ・ 肢体不自由児(重度重複児)の運動内容がレパトリーがなく、どのようにやったらよいか悩むところがある。
- ・ 肢体不自由児の体育を教えてくれる人がいない。

- ・ 並ぶ際に◎←このようなマーカーを置いていて、自閉の強い子が執着してしまい投げたてしまう。テープを貼ってもはがしたりすることが多い。
- ・ 投げるや跳び箱の見本を見せる時に子どもが後ろからか横からなのか見本を見せる場所に悩む。
- ・ 重度障害の児童生徒の体育に参加するにあたって、良い活動内容を知りたい。

【指導主事】

- ・ TT の授業の時、教師同士の共通理解、支援の方向維持、相談する時間がなかなか取りづらい。

2) 研修会実施前後による変化について

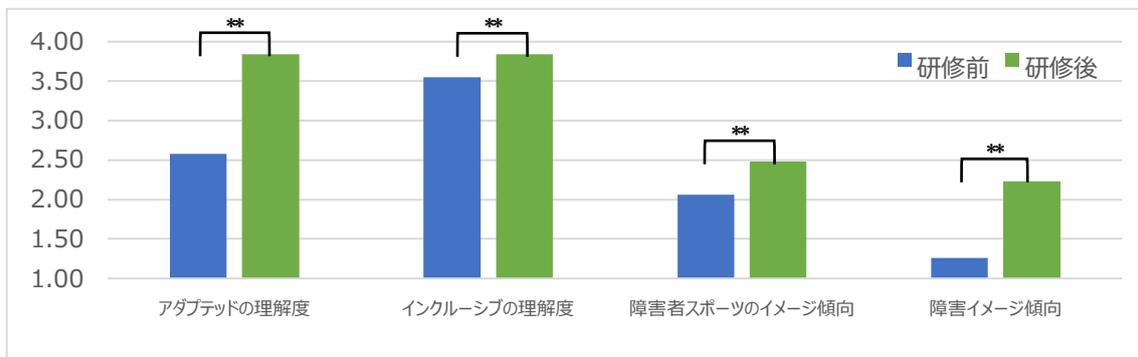
①全体的傾向について

表 1 にあるように、研修会実施前後において、受講者の多くは、アダプテッドとインクルーシブについての理解が、統計的に有意に、自覚的に高まっていることがわかった。また研修会受講を通して、受講者の多くは、アダプテッドを体育授業に自発的に取り組もうとする意識や、適切に使用する意識についてもまた高くなる傾向があることがわかった。そして、受講者は、研修会を通して、障害者スポーツのアクティブ面のイメージ化や、障害イメージの肯定化することが、統計的に有意であることがわかった。

表2-0：研修会実施前後によるアダプテッド関連指標項目の平均値 (SD) とT 値

N=31	研修前	研修後	T 値
アダプテッドの理解度	2.58 (±1.06)	3.84 (±0.37)	-6.45 **
インクルーシブの理解度	3.55 (±0.62)	3.84 (±0.37)	-3.76 **
アダプテッド体育への自発性	1.71 (±0.69)	2.00 (±0.63)	-1.96 †
アダプテッド体育への適用性	2.61 (±0.56)	2.81 (±0.40)	-1.79 †
障害者スポーツのイメージ傾向	2.06 (±0.73)	2.48 (±0.57)	-3.06 **
障害イメージ傾向	1.26 (±0.89)	2.23 (±0.67)	-6.79 **

** : p<.01 † :p<.10



グラフ 2-0：研修会実施前後によるアダプテッド関連指標項目の平均値

②本研修会の指標と属性との関連について

本研修会はどのような属性のある人に効果的であったかを、所属先と教育経験年数、特別支援教育経験年数との関連から分析することにした。

②-1 所属先との関連性について

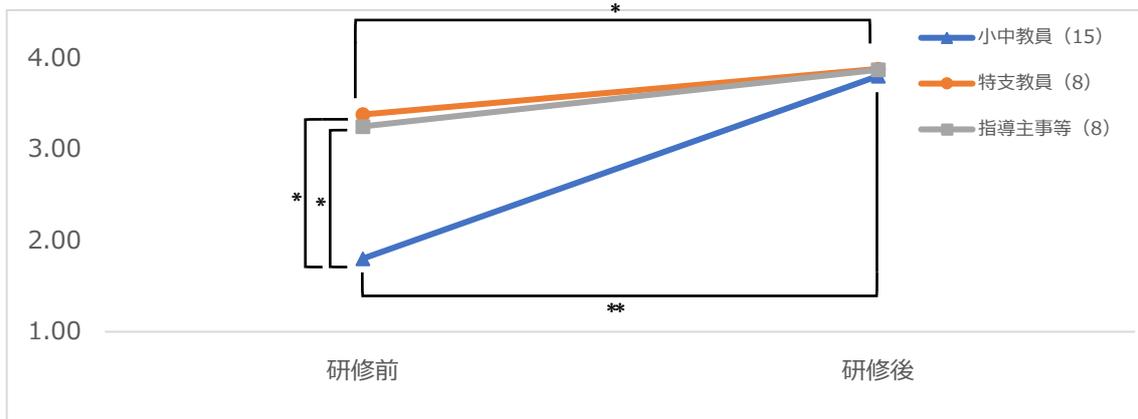
アダプテッドの理解度は、表 2-1 とグラフ 2-1 に示す通り、所属の違いと研修会の前後の要因において交互作用が統計的に有意であることが認められた。すなわち、もともと小中学校教員や指導主事等が、特別支援学校教員よりも低く、研修会の受講を通して、統計的に有意に、その差が埋まることがわかった。

表2-1：所属×アダプテッド理解度のクロス分析および分散分析、多重比較

	平均値 (±SD)		分散分析 (F値1,28)			多重比較
	研修前	研修後	所属	前後	交互作用	
小中教員 (15)	1.80 (±0.86)	3.80 (±0.41)	1471.535**	54.393**	4.015**	小中：前後**
特支教員 (8)	3.38 (±0.52)	3.88 (±0.35)				主事：前後*
指導主事等 (8)	3.25 (±0.71)	3.87 (±0.35)				前：特支>小中・主事*

主効果は (F値1,28)、交互作用は (F値2,28)、ともに球面性の仮定に依拠した。多重比較はBonferroniに依拠した

** : p<.01 * : p<.05 † : p<.10



グラフ 2-1：所属×アダプテッド理解度のクロス分析および分散分析、多重比較

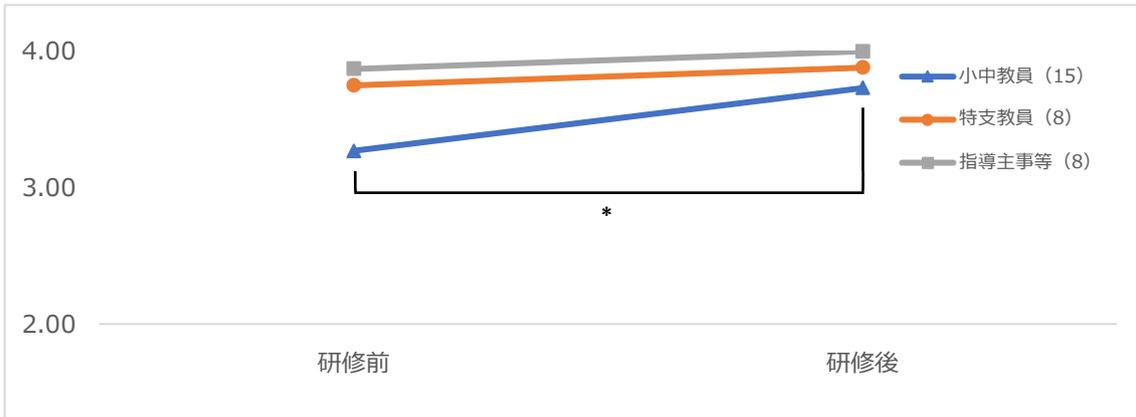
インクルーシブの理解度は、表 2-2 とグラフ 2-2 に示す通り、所属の違いと研修会の前後の要因において主効果が統計的に有意であることが認められた。すなわち、もともと指導主事等が相対的に高く、特に小中学校教員より統計的に差があった。しかし研修会を通して、統計的ではないが、その差が埋まる傾向がみられた。

表2-2：所属×インクルーシブ理解度のクロス分析および分散分析、多重比較

	平均値 (±SD)		分散分析 (F値1,28)			多重比較
	研修前	研修後	所属	前後	交互作用	
小中教員 (15)	3.27 (±0.70)	3.73 (±0.46)	3.438*	6.069*	1.691	前：主事>小中† 小中：前後*
特支教員 (8)	3.75 (±0.46)	3.88 (±0.35)				
指導主事等 (8)	3.87 (±0.35)	4.00 (±0.00)				

主効果は (F値1,28)、交互作用は (F値2,28)、ともに球面性の仮定に依拠した。多重比較はBonferroniに依拠した

** : p<.01 * : p<.05 † : p<.10



グラフ 2-2：所属×インクルーシブ理解度のクロス分析および分散分析、多重比較

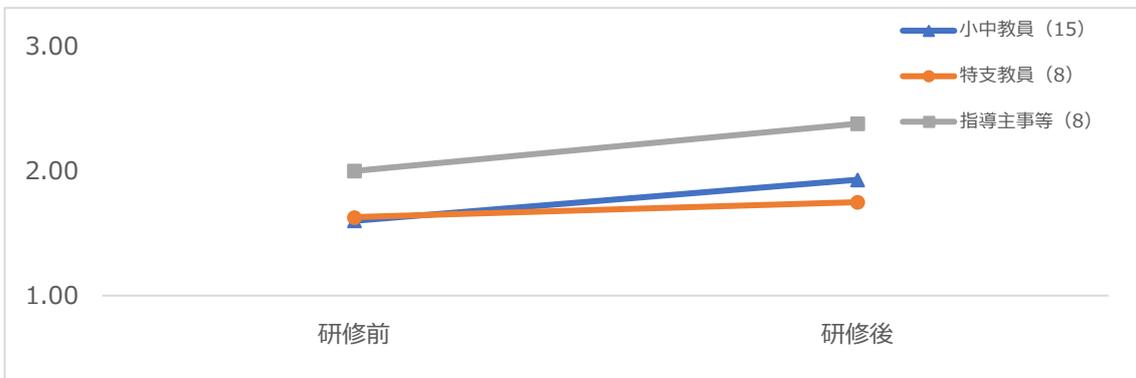
アダプテッド体育への自発性については、表 2-3 とグラフ 2-3 に示す通り、研修会前後の要因において主効果が統計的に有意ではないが影響する傾向がみられた。しかし群による違いは確認されなかった。

表2-3：所属×アダプテッド体育への自発性のクロス分析および分散分析、多重比較

	平均値 (±SD)		分散分析 (F値1,28)			多重比較
	研修前	研修後	所属	前後	交互作用	
小中教員 (15)	1.60 (±0.74)	1.93 (±0.59)	2.498	3.057†	0.212	
特支教員 (8)	1.63 (±0.52)	1.75 (±0.46)				
指導主事等 (8)	2.00 (±0.76)	2.38 (±0.74)				

主効果は (F値1,28)、交互作用は (F値2,28)、ともに球面性の仮定に依拠した。多重比較はBonferroniに依拠した

** : p<.01 * : p<.05 † : p<.10



グラフ 2-3：所属×アダプテッド体育への自発性のクロス分析および分散分析、多重比較

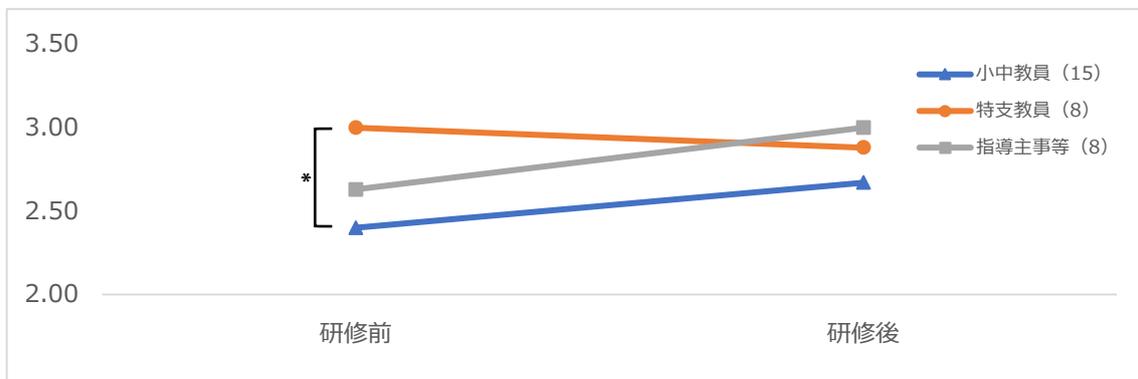
アダプテッド体育への適用性については、表 2-4 とグラフ 2-4 に示す通り、所属の違いの要因において主効果が統計的に有意であることが認められた。すなわち、もともと、小中学校教員が低く、研修会を通して、統計的に有意ではないものの、その差が埋まる傾向にあることがわかった。

表2-4：所属×アダプテッド体育への適用性のクロス分析および分散分析、多重比較

	平均値 (±SD)		分散分析 (F値1,28)			多重比較
	研修前	研修後	所属	前後	交互作用	
小中教員 (15)	2.40 (±0.51)	2.67 (±0.49)	3.955*	2.438	1.670	前：特支>小中*
特支教員 (8)	3.00 (±0.00)	2.88 (±0.35)				小中：前後†
指導主事等 (8)	2.63 (±0.74)	3.00 (±0.00)				主事：前後†

主効果は (F値1,28)、交互作用は (F値2,28)、ともに球面性の仮定に依拠した。多重比較はBonferroniに依拠した

** : p<.01 * : p<.05 † : p<.10



グラフ 2-4：所属×アダプテッド体育への適用性のクロス分析および分散分析、多重比較

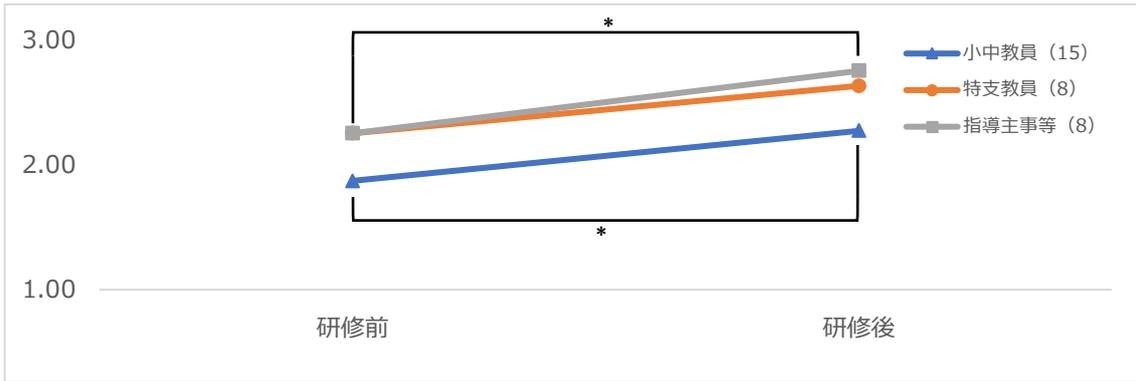
障害者スポーツのアクティブ面のイメージ化については、表 2-5 とグラフ 2-5 に示す通り、研修会前後の要因において主効果が統計的に有意であることが認められた。しかし所属間による違いは統計的に明らかではないが、もともと、小中学校教員が低く、研修会を通して、その差が埋まる傾向にあることがわかった。

表2-5：所属×障害者スポーツイメージ傾向のクロス分析および分散分析、多重比較

	平均値 (±SD)		分散分析 (F値1,28)			多重比較
	研修前	研修後	所属	前後	交互作用	
小中教員 (15)	1.87 (±0.74)	2.27 (±0.59)	2.051	12.526**	0.900	小中：前後*
特支教員 (8)	2.25 (±0.89)	2.63 (±0.52)				主事：前後*
指導主事等 (8)	2.25 (±0.46)	2.75 (±0.46)				

主効果は (F値1,28)、交互作用は (F値2,28)、ともに球面性の仮定に依拠した。多重比較はBonferroniに依拠した

** : p<.01 * : p<.05 † : p<.10



グラフ 2-5 : 所属×障害者スポーツイメージ傾向のクロス分析および分散分析、多重比較

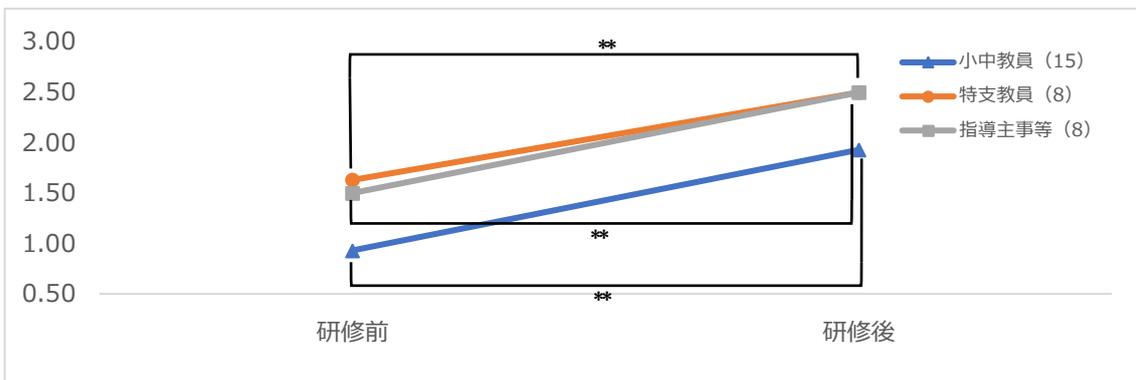
障害の肯定的なイメージ傾向については、表 2-6 とグラフ 2-6 に示す通り、所属の違いと研修会前後の要因において主効果が統計的に有意であることが認められた。すなわち、もともと、小中学校教員が他の所属の対象者に比較して低く、研修会を通して、他の所属の対象者と同様に高まることがわかった。

表2-6 : 所属×障害イメージ傾向のクロス分析および分散分析、多重比較

	平均値 (±SD)		分散分析 (F値1,28)			多重比較 群別
	研修前	研修後	所属	前後	交互作用	
小中教員 (15)	0.93 (±0.96)	1.93 (±0.59)	3.658*	35.011**	0.062	小中：前後**
特支教員 (8)	1.63 (±0.92)	2.50 (±0.76)				特支：前後**
指導主事等 (8)	1.50 (±0.54)	2.50 (±0.54)				主事：前後**

主効果は (F値1,28)、交互作用は (F値2,28)、ともに球面性の仮定に依拠した。多重比較はBonferroniに依拠した

** : p<.01 * : p<.05 † : p<.10



グラフ 2-6 : 所属×障害イメージ傾向のクロス分析および分散分析、多重比較

以上のことから、本研修会は、小中学校教員にとって、アダプテッドとインクルーシブの自覚的理解度とアダプテッドの適用性、障害者スポーツのアクティブなイメージに、効果的に影響することがわかった。

また特別支援教員にとっては、障害イメージの肯定化に影響することがわかった。それ以外の指標については効果的であるとはいえなかった。加えて指導主事等にとっては、

アダプテッドの理解度と障害者スポーツのアクティブなイメージ化に影響することがわかった。

②-2 教育経験年数との関連性について

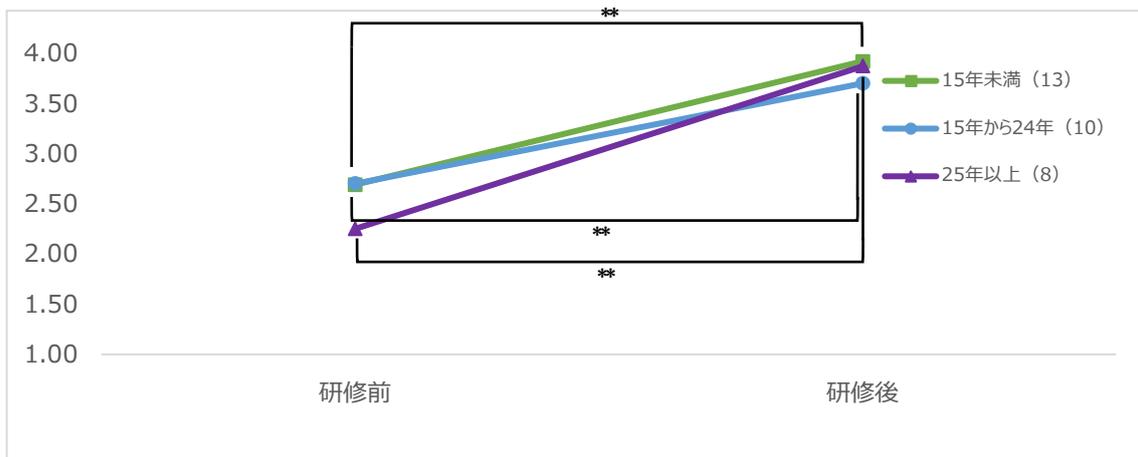
アダプテッドの理解度は、表 3-1 とグラフ 3-1 に示す通り、研修会の前後の要因において主効果が統計的に有意であることが認められた。すなわち、教育経験年数による違いに関係なく、研修会の受講を通して、統計的に有意に高まることがわかった。

表3-1：教育歴×アダプテッド理解度のクロス分析および分散分析、多重比較

	平均値 (±SD)		分散分析 (F値1,28)			多重比較
	研修前	研修後	教育歴	前後	交互作用	
15年未満 (13)	2.69 (±1.18)	3.92 (±0.28)	0.396	45.680**	0.813	少年群：前後**
15年から24年 (10)	2.70 (±1.06)	3.70 (±0.48)				中年群：前後**
25年以上 (8)	2.25 (±0.89)	3.87 (±0.35)				多年群：前後**

主効果は (F値1,28)、交互作用は (F値2,28)、ともに球面性の仮定に依拠した。多重比較はBonferroniに依拠した

** : p<.01 * : p<.05 † : p<.10



グラフ 3-1：教育歴×アダプテッド理解度のクロス分析および分散分析、多重比較

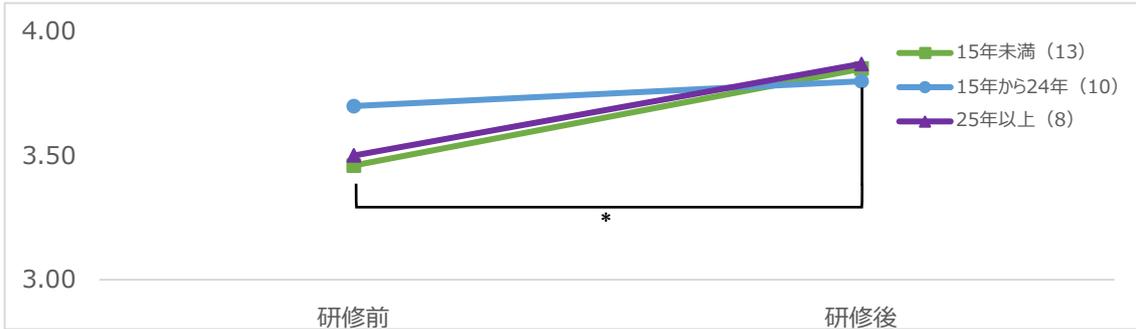
インクルーシブの理解度は、表 3-2 とグラフ 3-2 に示す通り、研修会の前後の要因において主効果が統計的に有意であることが認められた。すなわち、教育経験年数による違いによる統計定期的な差はないが、研修会の受講によって統計的に有意に高まったのは15年未満の群であることがわかった。

表3-2：教育歴×インクルーシブ理解度のクロス分析および分散分析、多重比較

	平均値 (±SD)		分散分析 (F値1,28)			多重比較
	研修前	研修後	教育歴	前後	交互作用	
15年未満 (13)	3.46 (±0.78)	3.85 (±0.38)	0.127	8.728**	0.954	少年群：前後*
15年から24年 (10)	3.70 (±0.48)	3.80 (±0.42)				多年群：前後†
25年以上 (8)	3.50 (±0.54)	3.87 (±0.35)				

主効果は (F値1,28)、交互作用は (F値2,28)、ともに球面性の仮定に依拠した。多重比較はBonferroniに依拠した

** : p<.01 * : p<.05 † : p<.10



グラフ 3-2 : 教育歴×インクルーシブ理解度のクロス分析および分散分析、多重比較

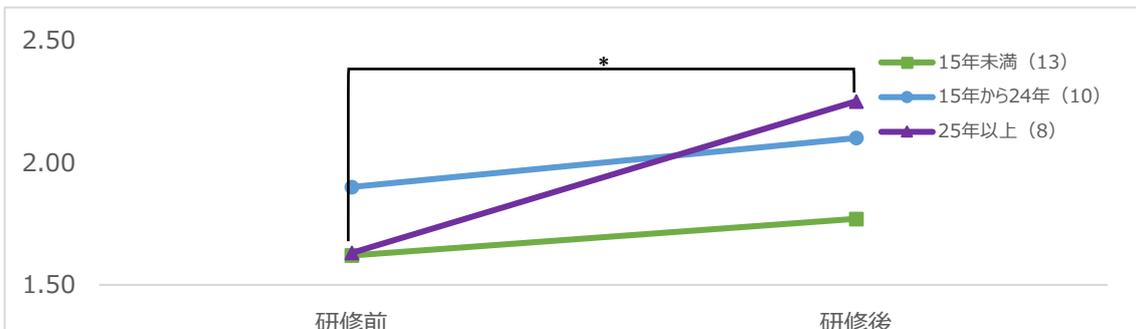
アダプテッド体育への自発性については、表 3-3 とグラフ 3-2 に示す通り、研修会前後の要因において主効果が統計的に有意であることが認められた。特に 25 年以上の群において研修会の受講によって統計的に有意に高まることがわかった。

表3-3 : 教育歴×アダプテッド体育への自発性のクロス分析および分散分析、多重比較

	平均値 (±SD)		分散分析 (F値1,28)			多重比較
	研修前	研修後	教育歴	前後	交互作用	
15年未満 (13)	1.62 (±0.51)	1.77 (±0.60)	1.138	4.636*	0.891	多年群：前後*
15年から24年 (10)	1.90 (±0.88)	2.10 (±0.74)				
25年以上 (8)	1.63 (±0.74)	2.25 (±0.46)				

主効果は (F値1,28)、交互作用は (F値2,28)、ともに球面性の仮定に依拠した。多重比較はBonferroniに依拠した

** : p<.01 * : p<.05 † : p<.10



グラフ 3-3 : 教育歴×アダプテッド体育への自発性のクロス分析および分散分析、多重比較

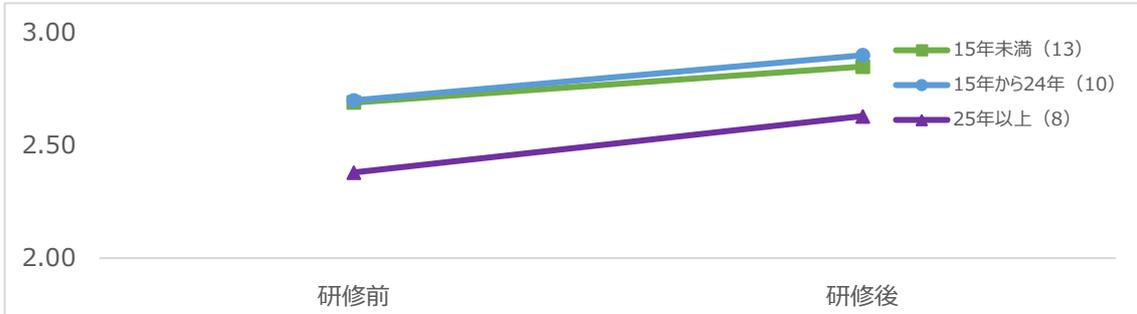
アダプテッド体育への適用性については、表 3-4 とグラフ 3-4 に示す通り、教育経験年数の違いと研修会前後の要因において主効果および交互作用が統計的に有意でなかった。すなわち、この研修会においてアダプテッド体育への適用性は、教育経験年数の影響をうけていない可能性があると考えられた。

表3-4：教育歴×アダプテッド体育への適用性のクロス分析および分散分析、多重比較

	平均値 (±SD)		分散分析 (F値1,28)			多重比較
	研修前	研修後	教育歴	前後	交互作用	
15年未満 (13)	2.69 (±0.48)	2.85 (±0.38)	1.718	3.133†	0.060	
15年から24年 (10)	2.70 (±0.48)	2.90 (±0.32)				
25年以上 (8)	2.38 (±0.74)	2.63 (±0.52)				

主効果は (F値1,28)、交互作用は (F値2,28)、ともに球面性の仮定に依拠した。多重比較はBonferroniに依拠した

** : p<.01 * : p<.05 † : p<.10



グラフ 3-4：教育歴×アダプテッド体育への適用性のクロス分析および分散分析、多重比較

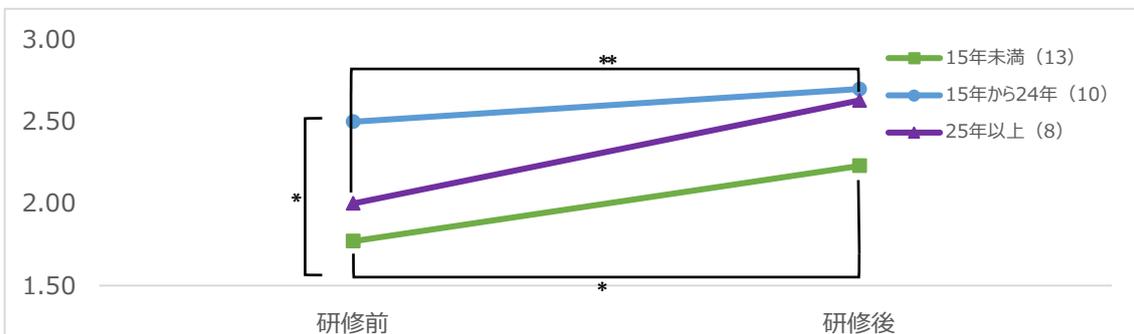
障害者スポーツのアクティブなイメージ傾向については、表 3-5 とグラフ 3-5 に示す通り、教育経験年数と研修会前後の要因において主効果が統計的に有意であることが認められた。すなわち、もともと、教育経験年数が低い群ほど、障害者スポーツにアクティブなイメージをもてない傾向があり、研修会を受講することで、中年群以外、障害者スポーツに対してアクティブにイメージすることがわかった。

表3-5：教育歴×障害者スポーツイメージ傾向のクロス分析および分散分析、多重比較

	平均値 (±SD)		分散分析 (F値1,28)			多重比較
	研修前	研修後	教育歴	前後	交互作用	
15年未満 (13)	1.77 (±0.73)	2.23 (±0.60)	3.648*	14.338**	1.102	少年群：前後* 多年群：前後** 前：中年群>少年群*
15年から24年 (10)	2.50 (±0.71)	2.70 (±0.48)				
25年以上 (8)	2.00 (±0.54)	2.63 (±0.52)				

主効果は (F値1,28)、交互作用は (F値2,28)、ともに球面性の仮定に依拠した。多重比較はBonferroniに依拠した

** : p<.01 * : p<.05 † : p<.10



グラフ 3-5：教育歴×障害者スポーツイメージ傾向のクロス分析および分散分析、多重比較

障害の肯定的なイメージ傾向については、表 3-6 とグラフ 3-6 に示す通り、研修会前後の要因において主効果が統計的に有意であることが認められた。すなわち、教育経験

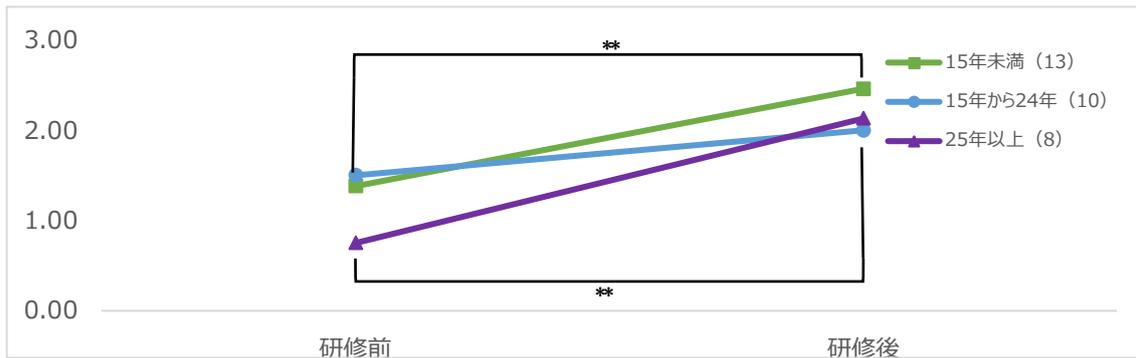
年数に関係なく、研修会を通して、高まる傾向があることがわかった。

表3-6：教育歴×障害イメージ傾向のクロス分析および分散分析、多重比較

	平均値 (±SD)		分散分析 (F値1,28)			多重比較
	研修前	研修後	教育歴	前後	交互作用	
15年未満 (13)	1.38 (±0.96)	2.46 (±0.66)	1.334	46.717**	2.970 †	少年群：前後**
15年から24年 (10)	1.50 (±0.71)	2.00 (±0.67)				中年群：前後†
25年以上 (8)	0.75 (±0.89)	2.13 (±0.64)				多年群：前後**

主効果は (F値1,28)、交互作用は (F値2,28)、ともに球面性の仮定に依拠した。多重比較はBonferroniに依拠した

** : p<.01 * : p<.05 † : p<.10



グラフ3-6：教育歴×障害イメージ傾向のクロス分析および分散分析、多重比較

以上のことから、本研修会において、教育年数の違いによる影響は、障害者スポーツのアクティブなイメージ化のみで、もともと教育経験年数が少ない群が低い傾向にあるなかで、研修会を受講することで、他の群と差がなくなる傾向があった。

また教育経験年数が少ない群と教育経験年数が多い群ほど、研修会を受講することで、アダプテッドおよびインクルーシブの理解度と障害者スポーツのアクティブなイメージ化に効果がある可能性が考えられた。さらに教育経験年数が多い群は、アダプテッド体育への自発性において効果がある可能性があると考えられた。そして教育経験年数が15年以上25年未満の人にとっては、この研修会による効果を得ることができない可能性があることがわかった。

②-3 特別支援教育経験年数との関連性について

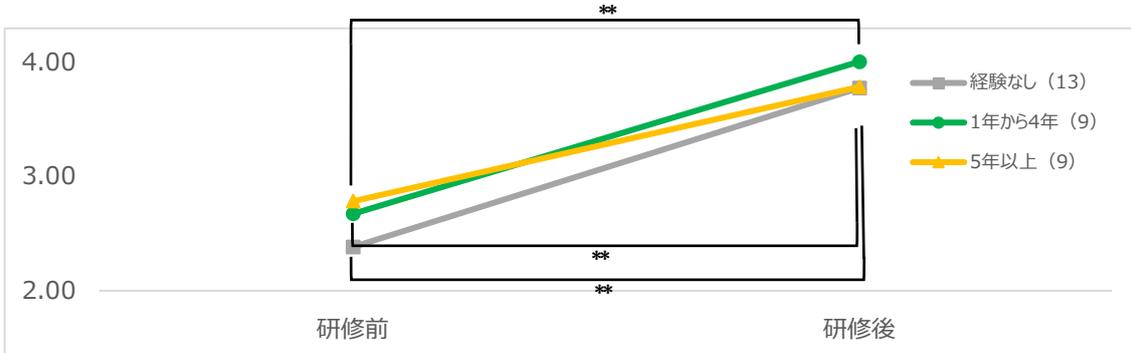
アダプテッドの理解度は、表4-1とグラフ4-1に示す通り、研修会の前後の要因において主効果が統計的に有意であることが認められた。すなわち、特別支援教育経験年数による違いに関係なく、研修会の受講を通して、受講者全体が統計的に有意に高まることがわかった。

表4-1：特支歴×アダプテッド理解度のクロス分析および分散分析、多重比較

	平均値 (±SD)		分散分析 (F値1,28)			多重比較
	研修前	研修後	特支歴	前後	交互作用	
経験なし (13)	2.38 (±1.19)	3.77 (±0.44)	0.546	41.634**	0.387	経験なし：前後**
1年から4年 (9)	2.67 (±1.00)	4.00 (±0.00)				5年未満：前後**
5年以上 (9)	2.78 (±0.97)	3.78 (±0.44)				5年以上：前後**

主効果は (F値1,28)、交互作用は (F値2,28)、ともに球面性の仮定に依拠した。多重比較はBonfferoniに依拠した

** : p<.01 * : p<.05 † : p<.10



グラフ 4-1：特支歴×アダプテッド理解度のクロス分析および分散分析、多重比較

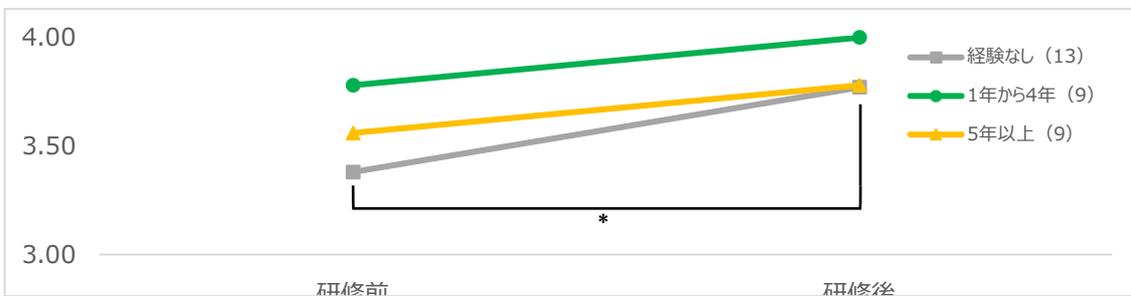
インクルーシブの理解度は、表 4-2 とグラフ 4-2 に示す通り、研修会の前後の要因において主効果が統計的に有意であることが認められた。すなわち、特別支援教育経験年数による違いによる統計的な差はないが、研修会の受講によって統計的に有意に高まったのは特別支援教育経験のなし群であることがわかった。

表4-2：特支歴×インクルーシブ理解度のクロス分析および分散分析、多重比較

	平均値 (±SD)		分散分析 (F値1,28)			多重比較
	研修前	研修後	特支歴	前後	交互作用	
経験なし (13)	3.38 (±0.77)	3.77 (±0.44)	1.388	7.857**	0.340	経験なし：前後*
1年から4年 (9)	3.78 (±0.44)	4.00 (±0.00)				
5年以上 (9)	3.56 (±0.53)	3.78 (±0.44)				

主効果は (F値1,28)、交互作用は (F値2,28)、ともに球面性の仮定に依拠した。多重比較はBonfferoniに依拠した

** : p<.01 * : p<.05 † : p<.10



グラフ 4-2：特支歴×インクルーシブ理解度のクロス分析および分散分析、多重比較

アダプテッド体育への自発性については、表 4-4 とグラフ 4-4 に示す通り、特別支援教

育経験年数の違いと研修会前後の要因において主効果および交互作用が統計的に有意でなかった。すなわち、この研修会においてアダプテッド体育への自発性は、特別支援教育経験年数の影響をうけていない可能性があると考えられた。

表4-3：特支歴×アダプテッド体育への自発性のクロス分析および分散分析、多重比較

	平均値 (±SD)		分散分析 (F値1,28)			多重比較
	研修前	研修後	特支歴	前後	交互作用	
経験なし (13)	1.69 (±0.75)	2.00 (±0.71)	0.027	3.509 †	0.357	
1年から4年 (9)	1.78 (±0.44)	1.89 (±0.60)				
5年以上 (9)	1.67 (±0.87)	2.11 (±0.60)				

主効果は (F値1,28)、交互作用は (F値2,28)、ともに球面性の仮定に依拠した。多重比較はBonferroniに依拠した

** : p<.01 * : p<.05 † : p<.10



グラフ 4-3：特支歴×アダプテッド体育への自発性のクロス分析および分散分析、多重比較

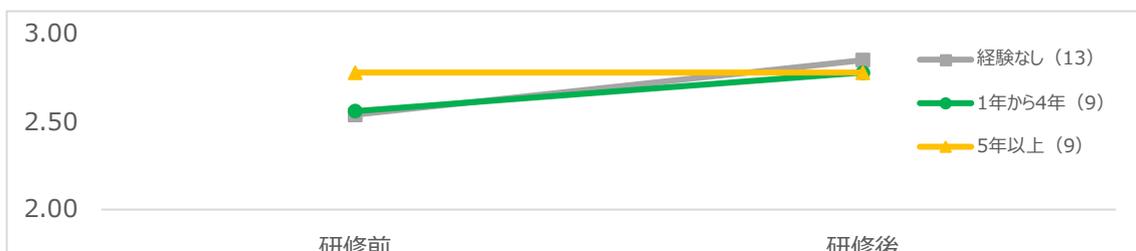
アダプテッド体育への適用性については、表 4-4 とグラフ 4-4 に示す通り、特別支援教育経験年数の違いと研修会前後の要因において主効果および交互作用が統計的に有意でなかった。すなわち、この研修会においてアダプテッド体育への適用性は、教育経験年数の影響をうけていない可能性があると考えられた。

表4-4：特支歴×アダプテッド体育への適用性のクロス分析および分散分析、多重比較

	平均値 (±SD)		分散分析 (F値1,28)			多重比較
	研修前	研修後	特支歴	前後	交互作用	
経験なし (13)	2.54 (±0.66)	2.85 (±0.38)	0.202	2.546	0.697	経験なし：前後 †
1年から4年 (9)	2.56 (±0.53)	2.78 (±0.44)				
5年以上 (9)	2.78 (±0.44)	2.78 (±0.44)				

主効果は (F値1,28)、交互作用は (F値2,28)、ともに球面性の仮定に依拠した。多重比較はBonferroniに依拠した

** : p<.01 * : p<.05 † : p<.10



グラフ 4-4：特支歴×アダプテッド体育への適用性のクロス分析および分散分析、多重比較

障害者スポーツのアクティブなイメージ傾向については、表 4-5 とグラフ 4-5 に示す通

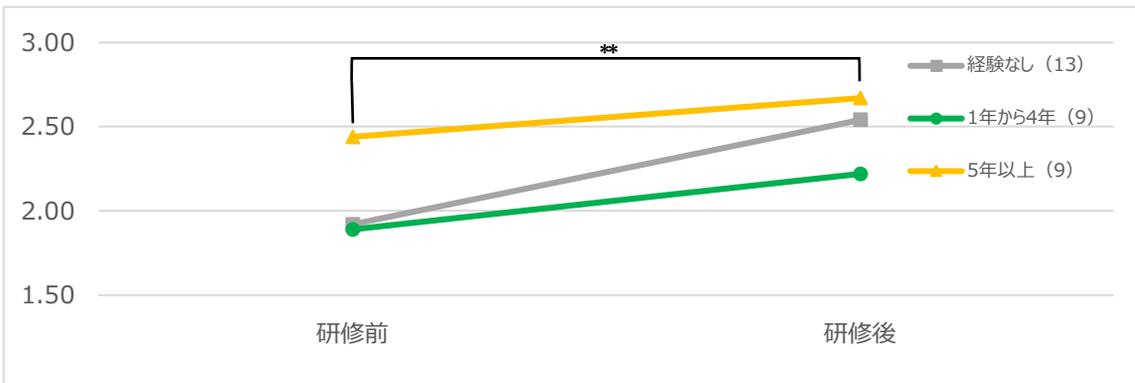
り、研修会前後の要因において主効果が統計的に有意であることが認められた。すなわち、特別支援教育経験年数による違いによる統計的な差はないが、研修会の受講によって統計的に有意に高まったのは特別支援教育経験のなし群であることがわかった。

表4-5：特支歴×障害者スポーツイメージ傾向のクロス分析および分散分析、多重比較

	平均値 (±SD)		分散分析 (F値1,28)			多重比較
	研修前	研修後	特支歴	前後	交互作用	
経験なし (13)	1.92 (±0.76)	2.54 (±0.66)	1.867	12.070**	1.206	経験なし：前後**
1年から4年 (9)	1.89 (±0.60)	2.22 (±0.44)				
5年以上 (9)	2.44 (±0.73)	2.67 (±0.50)				

主効果は (F値1,28)、交互作用は (F値2,28)、ともに球面性の仮定に依拠した。多重比較はBonferroniに依拠した

** : p<.01 * : p<.05 † : p<.10



グラフ 4-5：特支歴×障害者スポーツイメージ傾向のクロス分析および分散分析、多重比較

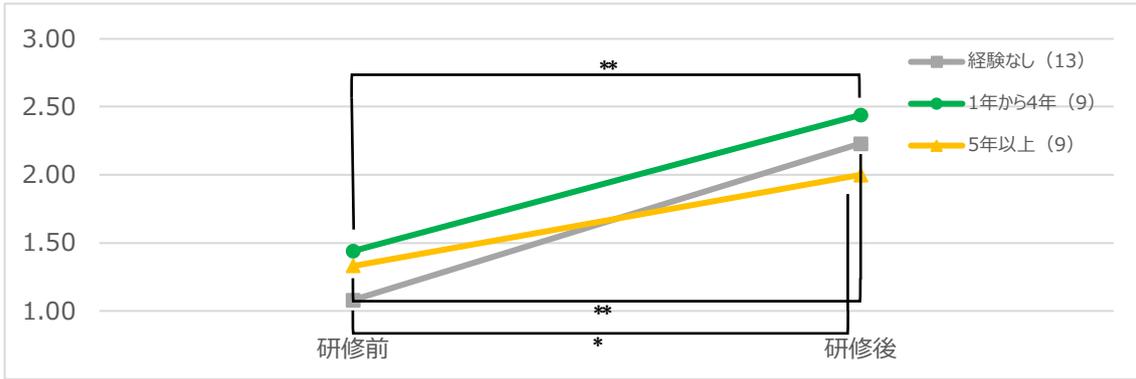
障害の肯定的なイメージ傾向については、表 4-6 とグラフ 4-6 に示す通り、研修会の前後の要因において主効果が統計的に有意であることが認められた。すなわち、特別支援教育経験年数による違いに関係なく、研修会の受講を通して、受講者全体が統計的に有意に高まることがわかった。

表4-6：特支歴×障害イメージ傾向のクロス分析および分散分析、多重比較

	平均値 (±SD)		分散分析 (F値1,28)			多重比較
	研修前	研修後	特支歴	前後	交互作用	
経験なし (13)	1.08 (±0.76)	2.23 (±0.60)	0.565	37.812**	0.907	経験なし：前後**
1年から4年 (9)	1.44 (±1.01)	2.44 (±0.53)				5年未満：前後**
5年以上 (9)	1.33 (±1.00)	2.00 (±0.87)				5年以上：前後*

主効果は (F値1,28)、交互作用は (F値2,28)、ともに球面性の仮定に依拠した。多重比較はBonferroniに依拠した

** : p<.01 * : p<.05 † : p<.10



グラフ4-6：特支歴×障害イメージ傾向のクロス分析および分散分析、多重比較

以上のことから、本研修会において、特別支援教育年数の違いによる影響はなかった。またインクルーシブの理解度と、障害者スポーツのアクティブなイメージ化においては、特別支援教育経験年数のない群が他の群と比較して効果があることがわかった。

3) 本カリキュラムの適用範囲

以上の結果から、本カリキュラムによる効果は以下の通りであった。

- ・ 本研修会に対する参加者の評価は概ね好評であった。
- ・ 実技に対して否定的な意見があったため、今後の検討事項とする必要がある。
- ・ 本研修会の効果については、特に、勤務経験の短い小・中学校教員に対して有効であることが明らかとなった。
- ・ 中学校教員については参加者が少なかったため、次のターゲットは中学校の体育の専科とするのが良いのではないかと。
- ・ 特別支援学校の教員については、「障害のイメージ」が肯定的になったという結果になったが、これは、日頃「障害の克服・改善」に目を向けて教育活動を行っている教員にとって、「その人らしさ」という点に目を向けるきっかけになった可能性がある。
- ・ 合理的配慮は義務であるという視点をつけていく必要がある。
- ・ 本カリキュラムを受講した多くの者は、アダプテッドとインクルーシブに関する自覚的理解が促され、障害者スポーツのアクティブ面のイメージ化や障害の肯定化を明らかに促す効果があるとともに、アダプテッド体育への自発性や適用性に関しては、統計的に有意ではないが、それらの意識が促される可能性があることがわかった。
- ・ アダプテッドに関する自覚的理解を促すことに効果的なのは、特別支援学校に所属している教員以外の小中学校教員、指導主事等であることがわかった。
- ・ インクルーシブに関する自覚的理解を促すことに効果的なのは、特に小中学校教員であり、または教育経験が浅く、もしくは特別支援教育経験のない者であることがわかった。

- ・ アダプテッド体育への自発性を促すことに効果的なクラスターを確認することができなかつた。
- ・ アダプテッド体育への適用性を促すことに効果的なのは、特に小中学校教員であることがわかつた。
- ・ 障害者スポーツのアクティブ面のイメージ化を促すことに効果的なのは、特に教育経験年数の低い者であることがわかつた。
- ・ 障害イメージの肯定化を促すことに効果的なのは全ての属性(教育経験が中程度のものには傾向であつた)であると考えることができた。
- ・ 特別支援学校に所属している教員にとっては、障害イメージの肯定化のみに効果的であることがわかつた。

以上のことから、本カリキュラムは、小中学校の初任者にとって、もっとも効果的なプログラムであることを確認することができた。本カリキュラムは、アダプテッドやインクルーシブ、障害者スポーツや障害に対する認識に対して、より効果的なプログラムである一方で、アダプテッドを自発的に、そして適切に用いようとする意識については十分でない可能性があり、ここについてはさらなる検討が求められる。

6. まとめと今後の課題

検証WGの検討結果及び第4回アダプテッド定着プロジェクト有識者会議(メール会議)の内容から、今年度実施したアダプテッド定着検証研修会は、小中学校及び特別支援学校の体育担当教員、教育委員会等の指導主事にとって、アダプテッドやインクルーシブの理解を図り、現場での実践に結び付けられる可能性があることが示唆された内容であつた。

有識者会議委員及び研修会担当講師からは以下のような意見がみられた。

【有識者会議委員の意見】

- ・ 今回の研修会では、参加された多くの教員にとって満足度の高い研修会であつたことが分かつた。そして今後も同様の研修会が広く展開されていくことが期待される。もし可能であれば、研修会に参加した先生たちの「その後」の取り組みについて聞くことができればよいと感じた。研修会で学んだことがその後の教育活動にどのように生かされているのか、あるいは頭では分かつていても実践することは実際には難しいかもしれない。「研修会とその後」(参加者全員というわけではない)がセットになると、より質の高い検証ができるのではないかと感じた。

- ・ 短期間のうちに効果測定と分析をされ、開発してカリキュラムの効果や改善点を明らかにしている点が評価できる。こうした取組によりカリキュラムが改善されることによって、よりよいものになることが期待できる。
- ・ 検証では、小学校教員にとって効果があったようだが、障害や個人差を多面的に考えるようになる中・高校生にとってアダプテッドは大きな意義があるだろう。中・高校教員にインパクトを与えるような内容の開発が期待される。
- ・ 今回の研修会参加者は非常に意識の高い教員が多かった。年齢層をみても10年研修に近い中堅クラスでなるほどと思った。様々な研修を担当する中で、あまり望まずに受講される教員と出会うこともある。今回の教員から得られた結果を、今後も比較できるようにすると、対象者による違いなども分かるかと思った。
- ・ 前後の変化があることは一定の成果であり、所属、教育歴などの差が事後に、埋まってゆくことは、とても大切なこのカリキュラムの特徴であると考えた。
- ・ モデル事例を集めることも重要かと思われる。2015年度のスポーツ庁の調査研究(「障害のある児童生徒の体育活動における指導の在り方調査研究」)の際に、モデル事例(先進事例)を現地でいくつか見させてもらった。その資料も一つだが、うまく行っている事例を集めることで、テキスト作成のヒントを得ることができるかもしれない。
- ・ 「困っている事例」を持つ教員に対しては、可能であれば、この研修を受けて事例が解消した、または、しなかったといった継続した検証が必要になるとと思われる。可能な範囲でフォローできる教員がいれば協力していただきインタビューするなど、事例として積み上げていける内容になるのではないかと思った。

【研修会担当講師からの意見】

- ・ 内容がアウトラインに留まること
非常に内容が濃いので、参加された教員との話し合いやワークショップ的な内容を行うべきとは思いますが、55分では、アウトラインにとどまる。ただし、55分でも内容を伝えることが可能であるという点は成果かなとも思う。
- ・ 指導案の時間通りであったこと
提出してある指導案の時間配分どおりに進めることができた。前述の内容と重なるが、アウトラインでよいとすれば、研修を受けた人がこの内容で伝達講習することが可能であろうと思われる。
- ・ 「教養としてのアダプテッド体育・スポーツ」の配付があったこと
研修の成果を定着させるために、とても良かったと思われる。話の内容と冊子がどのように関連し、どこに書かれているなど触れられるとよいと思った。

以上のことから、今回の研修会実施に伴う検証の結果、研修会自体への概ねの成果が認められた一方で、研修会参加後のフォローアップを実施することにより、研修会の実践的効果につながるのではないかと考えられ、次年度の研修会評価のひとつとして検討が必要である。

第5章 今後の課題：事業（3） アダプテッド定着のための事業課題と次年度以降の計画

1. はじめに（背景と目的）

事業（1）と（2）によって、地域の小中高等学校における教員に対してアダプテッドの視点や技術を定着させるためのカリキュラムを試案し、その効果が検証された。その事業結果をもとに有識者会議において議論した結果、今後の課題が明らかとなり、それをアダプテッド定着のための事業課題と次年度以降の計画として検討することが求められた。そこで、次年度計画WGでは、アダプテッド定着のための事業課題と次年度以降の計画を明らかにすることを目的にし、それらを議論したものを有識者会議に答申することとした。

2. 方法

1) ワーキンググループメンバー

本事業の目的を達成するため、事業（1）と（2）における検討事項や議論した内容を検討するため、それらの事業に関連するWGからメンバーを選出し、さらに地域の小中高等学校の学校体育に関して造形の深い専門家として、障害児体育領域の専門家と体育科教育領域の専門家を招聘した。その結果、以下の通りのメンバーを次年度計画WGのメンバーとして構成した。

WG代表 澤江 幸則（筑波大学 准教授）	有識者会議選出
藤田 紀昭（日本福祉大学 教授）	促進試案作成WG 選出
松原 豊（筑波大学 教授）	検証WG 選出
内田 匡輔（東海大学 教授）	障害児体育専門家
吉永 武史（早稲田大学 准教授）	体育科教育学専門家

2) ワーキンググループの実施期間と内容

以下の通り、ワーキンググループを実施した。

- ・第1回会議 1月30日 筑波大学東京キャンパスにて
本WGの役割と今後のスケジュールの確認
- ・第2回会議 2月12日 筑波大学東京キャンパスにて
本プログラムでのここまでの事業課題の確認と次年度以降の計画内容について
- ・第3回会議 3月4日 メール会議
本プログラムでのここまでの事業課題の確認と次年度以降の計画内容、および報告書に掲載する内容等について

3. 今年度の事業課題を含めた次年度以降の計画内容について

1) はじめに

スポーツを通じた共生社会の実現に向けて、日本各地において障害のある人が健常と言われる人と同様にスポーツに親しめるようにすることは、わが国のスポーツ振興の重要な課題のひとつである(スポーツ庁, 2017)。その課題を解決するためには、障害者スポーツの実施環境の整備を図ることが不可欠である。実際、平成29年3月に策定された「第2期スポーツ基本計画」においても、障害者スポーツ振興のための制度や方策の充実を重点的に盛り込んでいる。

このことから、障害のある人が生涯を通じてスポーツを実施できるように、各地域において、身近な場所でスポーツを体験し継続したくなる環境の整備等を図ることが求められる。特に小中高等学校の学校教育期は、日常的にスポーツに触れるだけでなく、生涯を通じたスポーツへの関わり方や態度の基礎づくりの場となっている。従って、この時期での経験を、子どもたちにとって有意義なものにするために、学校体育において、障害のある子どもはもちろんのこと、障害のある子どもが、その障害の有無に囚われず、健常と言われる子どもとともにスポーツに親しむための教育機会を持つこと、すなわちインクルージョンされたなかで体育授業(インクルーシブ体育)が成立することが求められる。

2) インクルーシブ体育のなかでの現状

しかし現状は必ずしも望ましいと言える状況ではない。実際、地域の通常の小中高等学校の少なくとも体育授業を担当している教員のうち、障害のある子どもに指導することに不安を感じている教員は多い。例えば、馬場ら(2013)の研究によれば、兵庫県の小中学校において、学級内に特別な支援を必要とする児童生徒が在籍しているクラスを担当している教員の9割以上が、困っている、または悩んでいることがあると回答していた。また稗田ら(2018)は、ある市の現職の体育指導を担当している小学校教員のなかには、自分たちの実践が、University of Worcester(2017)が主唱しているインクルーシブ体育実践モデルであるインクルージョン・スペクトラムモデルにおいて提案されている実践方法に合致しているにも関わらず、自分たちの実践に自信をもてていないことを明らかにした。このように、障害のある子どもの体育指導に関わる教員の多くが、障害のある子どもへの指導において不安を感じているだけでなく、自分たちの実践において自信を持っていないのである。

そもそも障害のある子どもを受け持つことに対する抵抗感を感じている教員は少なくない(橘ら, 2004)。その背景には、障害のある子どもがいると授業が成立しない、対応

ができないことが主要因としてあげられる。言い換えれば、障害のある子どもがいても授業が成立できること、そして授業のなかで障害のある子どもに対応することができれば、障害のある子どもを体育授業において受け持つことに抵抗感を持たなくなる可能性が考えられるのである。

3) 期待される体育授業を担当する教員指導技術＝アダプテッド

以上のことから、障害のある子どもが体育授業においてスポーツを経験し、生涯スポーツへの肯定的態度を養うためには、体育授業を担当する教員のもつ影響力は極めて大きいと言える。

すなわち体育授業を担当する教員が、通常の体育授業において、障害のある子どもの特性に応じて、さまざまな工夫を施すといった「アダプテッド」の視点と技術を有することが求められるのである。「アダプテッド」は、障害といった個人特性だけでなく、個人の置かれた環境や、個人に求められる課題（指導目標、単元、カリキュラム内容）に対する知識をもとに、それら三者との関連のなかでもっとも最適化された手立てや支援・指導方法をさす（Davis & Broadhead, 2007；エコロジカルモデル）。実際、上述したインクルージョン・スペクトラムモデルを提唱している University of Worcester（2017）によれば、インクルーシブ体育を成立するコアにはアダプテッドがあることを指摘している。

わが国では、体育やスポーツ実践における「アダプテッド」に関する学術団体として、一般社団法人日本体育学会アダプテッド・スポーツ科学専門領域と、日本アダプテッド体育・スポーツ学会がある。ともにアダプテッド体育・スポーツの実践場面での普及をめざし取り組んでいる。しかし実践現場での「アダプテッド」の名称を含めた理解は必ずしも高くない。実際、2018年に特別支援教育に携わる教員が多数参加する日本特殊教育学会で「障害児にとって望ましい体育とは」をテーマにシンポジウムを開催した。その際、参加者の多くが体育授業に関わる教員であったにも関わらず「アダプテッド」の理解が十分でなかったと聞いている。

さらに、この「アダプテッド」は、障害のある子どもがスポーツ実践するための実践方法であることにとどまらず、いわゆる健常と言われる子どもが、このアダプテッドの視点を含めた体育授業を経験するなかで、障害のある子どもだけでなく、運動が苦手と言われるような子どもへの積極的なアプローチを可能にすることが考えられる。実際、アダプテッドの視点が含まれた授業を小学校の低学年に体験した児童が、高学年になった時、足の不自由なクラスメイトがリレーに参加する際に、自らの意思で伴走をすることを提案した事例がある。

4) 体育授業におけるアダプテッドの視点が定着する際の長期目標（2030年度）

そこで本プロジェクトにおいては、「地域における通常の小中高等学校の体育現場において、アダプテッドの視点が定着する」ことを願いとし、その願いを具体的な指標に落とした際、次のような項目を考えることができる。すなわち、2030年における長期目標として、

地域の通常の小中高等学校の少なくとも体育授業を担当している教員のうち、

- ・ 9割が障害のある子どもを受け持つことに対して抵抗感を感じない。
- ・ 8割が障害のある子どもに指導することに不安を感じない。
- ・ 7割が「アダプテッド」の用語を聞いたことがある。
- ・ 6割がアダプテッドの視点をもって指導している。

障害のある子どもと障害のないクラスメイトがともに同程度の割合で、

- ・ 体育授業において積極的に参加している
- ・ 体育授業に対して肯定的に評価している
- ・ アダプテッドの視点をもって体育授業に取り組んでいる

ことを設定したい。

5) 体育授業におけるアダプテッドの視点が定着する際の中短期計画

(2019年度から2021年度)

上記の長期目標を達成するために、まずは今後3年間(2019年度-2021年度)の計画をたてた。

5-1) 2019年度の取り組みと今後の課題

2019年度は、アダプテッドを定着するために必要なカリキュラムの試案を行ない、そのカリキュラムを使った研修会を行い、アダプテッドを定着するために必要なカリキュラムの効果検証を行なった。その結果、今後の課題として、大きく3つの課題が考えられた。課題①に対して研修会に関する内容で、さらに3つの下位課題が示された。すなわち、課題①-1)として、**実際の実施可能な研修会における実証検証を行う必要性**がある。また課題①-2)として、将来的には、**体育授業担当教員必修の研修・講習会**もしくは、**その他のテーマとの抱き合わせ研修・講習会**において、**アダプテッドに関心のない教員へのニーズの掘り起こし**を目的とした研修・講習会を想定し、**6時間だけでなく3時間や1.5時間のパッケージ**について検討する必要がある。そして、課題①-3)として、**研修会で講師ができる人材育成のための講師養成講習会の実施方法を検討する必要がある**と考えられた。

また課題②として、研修会に使用し、実際に指導の際のガイドブックとなるテキストを作成する必要があると考えられた。

そして課題③として、「アダプテッド」の用語と意味を広くアピールするための方策を検討する必要があると考えられた。

5-2) 2020年度の計画(課題と取り組み内容)

上記の2019年の取り組みにおける課題に対して、2020年度に取り組み内容について検討された。すなわち、

課題①-1)に対して、定着研修会のためのカリキュラムのプロトタイプを策定することが求められた。すなわち、教員免許資格更新講習会および公開講座(筑波大学と日本福祉大学など)において、2019年度で実施したカリキュラムを使って検証(実施と評価)を行い、定着研修会のプロトタイプを公表する。

また課題①-2)に対しては、複数の研修・講習会を想定したパッケージを策定することが求められた。すなわち、2021年度以降に実施可能な研修・講習会(教育委員会、教育事務所、体育研究所など)を調査し、実施の可能性について交渉する。そのうえで、上記のプロトタイプ(6時間)をもとに、3時間パッケージや1.5時間パッケージの内容を検討する。

そして課題①-3)に対しては、人材育成のための講師養成講習会の実施を検討することが求められた。すなわち、2021年度以降に実施可能な研修・講習会を担当できる講師を要請するための講師要請講習会を実施する。可能な限り、これまで本プロジェクトが関わった定着研修会で講師を行っておらず、2020年度の定着研修会に受講者として参加していた人を対象に講習会を行うものとする。そのための講習会の内容について検討する。

ついで課題②)に対しては、研修会使用のためのテキストを作成することが求められた。具体的には、2020年度は、2019年度に作成されたものをベースに、定着研修会に使用できるテキストを作成する。そのテキストの内容や構成、また効果的な使用方法(HPでのデータベース化を含む)等について明らかにし、本プロジェクトの目的に合致したテキストのあり方について検討し提案する。

そして最後に課題③)に対しては、アダプテッドの広報について検討することが求められた。具体的には、他学会や他の専門領域において「アダプテッド」をテーマとした企画を行なった実績について調査を行い、2021年度以降、共同企画可能なシンポ等の実施計画を検討する。実行委員会後を原則に、本プロジェクトの内容についてHPに掲載する。それに関連して、アダプテッドの意味や方法、研究成果などを掲載する。それとともに、そのリンクを貼ってもらえるための広報作業を同時に行う。

5-3) 2020年度の計画(評価方法)

課題①)に対しては、定着研修を受けた教員が、障害のある子どもを受け持つことに対して抵抗感を感じない(指標1)、障害のある子どもに指導することに不安を感じない(指

標2)、アダプテッドの視点をもてるようになる(指標3)と仮定し、指標1と指標2については、体育授業等において、障害のある児童生徒に対する指導において不安や戸惑いを感じていると報告した馬場ら(2013)や橘ら(2004)などの研究を参考に、本プロジェクトが独自に作成する、「障害のある子どもに対する体育指導に対する心理アンケート」をもとに評価する。主に心理間隔尺度を活用し数量化、定着研修会実施前後での変化量から分析する。また指標3については、2019年のスポーツ庁委託事業で使用したアダプテッド視点尺度を採用することにした。これまでの研究成果をもとに、アダプテッドの視点が備わると回答しやすい項目を含めた質問紙調査を実施し、その回答傾向から「障害者スポーツに対するアクティブ面のイメージ化傾向」や「アダプテッド体育への自発性」、「アダプテッド体育の適用性」などを数量化、定着研修会実施前後での変化量から分析する。加えて、研修会後のアンケート結果をもとに追跡調査を行い、指標1から3において望ましい事例を収集するために実地調査を行う。

ついで課題②に対しては、定着研修会でのテキストを使用した受講者に対して、構成や内容の妥当性、分かりやすさ、授業での使用の可能性、問題点などの項目を含めたアンケート調査を定着研修後に行う。

そして最後に課題③に対しては、構築したHPへのアクセス数の月次変遷をモニターしていく。同時に「アダプテッド」を学会や団体に紹介したイベントによるカウント変化とその後のリピート数などのアクセス分析を指標とする。またアダプテッド体育・スポーツ分野以外での「アダプテッド」をテーマとした研究や論文、書評、研修・講習会などを調べる。それらの分析結果をもとに、アダプテッドの周知度を明らかにしたいと考えている。

5-4) 2021年度以降の展望

2021年度以降の事業において、課題①に対しては、定着研修会の拡充のための全体研修構造を開発する必要がある。具体的には、2020年の検証結果をもとに、定着研修会の拡充のための全体研修・講習の戦略的検討を行う。将来的には通常学級の体育授業担当者が必然的に受講できるような枠組みを構築することを念頭におきたい。そのなかで2020年度の講師養成研修会の成果をもとに、定着研修会の講師ができる人材の養成のための方略を検討したいと考えた。

そして課題②に対しては、実践現場で使用できるガイドブックおよび教材の開発が必要ではないかと考えた。これまでの研修結果をもとに、実践用の資料としてガイドブックを作成し公表する。加えてデジタル資料などをHPに置くなど、多くの現場の教師が手にとりやすい方策を検討する。将来的には、学習指導要領のための指導書のひとつになるように検討したいと考えた。また2020年度の課題①に対して行った実地調査の結果をもとに、モデル授業を事例として紹介し、引き続き事例を収集できる仕組みを構築す

るようにする。

最後に課題③に対しては、アダプテッドの周知が継続的に必要ではないかと考えた。すなわち、アダプテッドが広く周知されるために、他学会や専門領域との共同企画のシンポ等を実施するとともに、本事業で構築した HP のリンクを貼ることを許される他学会や専門領域、体育関連の HP の数を増やしていきたいと考えている。他学会や専門領域における「アダプテッド」をテーマとしたシンポジウム等の実施数や、本事業の HP のリンクを掲載している HP 数などを指標に、周知度調査を行いたいと考えている。

4. まとめ

事業(1)と(2)の結果を受け、アダプテッド定着のための事業課題と次年度以降の計画を、次年度計画WGで検討し、有識者会議に答申することとした。その内容は以下の通りである。

1) 体育授業におけるアダプテッドの視点が定着する際の長期目標 (2030年度)

地域の通常の小中高等学校の少なくとも体育授業を担当している教員のうち、

- ・ 9割が障害のある子どもを受け持つことに対して抵抗感を感じない。
- ・ 8割が障害のある子どもに指導することに不安を感じない。
- ・ 7割が「アダプテッド」の用語を聞いたことがある。
- ・ 6割がアダプテッドの視点をもって指導している。

障害のある子どもと障害のないクラスメイトがともに同程度の割合で、

- ・ 体育授業において積極的に参加している
- ・ 体育授業に対して肯定的に評価している
- ・ アダプテッドの視点をもって体育授業に取り組んでいる

ことを2030年後の目標とする。ただしその数値的目標については引き続き検討する。

2) 2019年度の取り組みからにおける課題

上記の目標を達成するために2019年から3カ年の中期計画をたて、2019年にアダプテッド定着に必要な取り組みとして、アダプテッドを理解し指導できる教員のためのカリキュラムを開発する必要があると考え、その試案を作るとともに検証を行った。その結果、次のような課題を今後解決する必要があると明らかとなった。

課題①：研修会を発展的に充実できるように開発する

課題①-1)：実際の実施可能な研修会における実証検証を行う

課題①-2)：将来的には、体育授業担当教員必修の研修・講習会もしくは、その他のテーマとの抱き合わせ研修・講習会において、アダプテッドに関心のない教員への

ニーズの掘り起こしを目的とした研修・講習会を想定し、6時間だけでなく3時間や1.5時間のパッケージについて検討する

課題①-3)：研修会で講師ができる人材育成のための講師養成講習会の実施方法を検討する

課題②：研修会に使用し、実際に指導の際のガイドブックとなるテキストを作成する

課題③：「アダプテッド」の用語と意味を広くアピールするための方策を検討する

3) 2020年度の計画(課題と取り組み内容)

上記の2019年の取り組みにおける課題に対して、以下のような2020年度の取り組み内容を計画した。

課題①-1)：定着研修会のためのカリキュラムのプロトタイプを策定する。

課題①-2)：複数の研修・講習会を想定した様々なパッケージを策定する。

課題①-3)：人材育成のための講師養成講習会の実施を検討する。

課題②：研修会使用のためのテキストを作成し、効果的な使用方法について提案する。

課題③：他学会等によるアダプテッドに関する企画を調査する。HPを通してアダプテッド関連の情報を掲載、他サイトと相互リンクを貼る。

4) 2021年度以降の展望

最終目標を達成するために、2020年度の取り組みをもとに、2021年度以降、以下のような取り組みを計画した。

課題①：定着研修会の拡充のための全体研修構造を開発する。将来的には通常学級の体育授業担当者が必然的に受講できるような枠組みを構築する。

課題②：実践現場で使用できるガイドブックおよび教材を開発する。将来的には、学習指導要領のための指導書のひとつになるように発展させる。

課題③：他学会や専門領域との共同企画のシンポ等を実施する。アダプテッド情報を掲載したHPの充実を図る。

地域の小中高等学校の体育現場で、アダプテッドの視点や技術をもった教員が増え、障害のある子どもが当たり前のように体育授業に参加し、運動やスポーツすることを楽しいと思える子どもたちが増えることが我々の願いである。

参考文献

- 馬場勝・山下勝幸・堀井美佐・竹原一典 (2013) : 通常学級に在籍する特別な支援を必要とする児童生徒をとりまく学級づくりに関する研究. 兵庫県教育委員会.
- Davis, W., & Broadhead, G. (2007). Ecological Task Analysis and Movement. US: HUMAN KINETICS.
- 稗田優志・澤江幸則・齊藤まゆみ (2017) 共生社会の実現に向けたインクルーシブ体育の実践モデルについての検討 インクルーシブ体育に関するアンケート調査をもとに. 日本体育学会大会予稿集 68(0), 298.
- スポーツ庁 (2017) 第2期スポーツ基本計画. https://www.mext.go.jp/sports/content/jsa_kihon02z_slide.pdf (2020年3月24日アクセス).
- 橘英禰・津村孝幸・吉永あゆみ (2004). 特別支援教育への移行に対する教師の意識研究 和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要. 14, 1-9.
- University of Worcester (2017) The Worcester Way; An Inclusive Approach to Physical Education and Sport. University of Worcester.

附録

アダプテッドの定着を目的としたカリキュラム資料

教員免許状更新講習 指導案

- 1 講義名 障害児の体育指導の意義と理念（講義）
- 2 講義の目標
 - ・障害児の体育指導の意義について説明することができる。
 - ・アダプテッド体育・スポーツ及びインクルーシブ体育の考え方について説明することができる。
 - ・自らの実践を振り返りつつ、日々の実践に活用することができる。

3. 本講義の展開

時間	学習活動	指導上の留意点	備考
2分	講義の目的と内容について確認する。	講義の目標を三つ及び本講義の内容を説明する	
5分 (7分)	1.アダプテッド体育・スポーツ及びインクルーシブ体育に関わる言葉について整理し説明する。	<u>言葉の理解と整理を促す。</u> アダプテッド体育、アダプテッドスポーツ、インクルーシブ体育、パラリンピックスポーツ、パラスポーツ、合理的な配慮の言葉の意味について説明する。	
8分 (15分)	2.障害児体育の実態について説明する。	<u>サラマンカ宣言の理念と障害児体育の在り方を理解する。</u> サラマンカ宣言、全国調査から見た実態、児童生徒の視点から見た実態、教師の意識、課題解決のための方法、アダプテッド体育・スポーツの状況について説明する。サラマンカ宣言以降の年表を示して説明する。	
8分 (23分)	3.新学習指導要領における障害児の体育指導について説明する。	<u>新学習要領の中で障害児の体育の在り方に言及されていることを理解する。</u> 新学習指導要領の障害児の体育指導に関してのキーワードが共生、一人一人の違いに応じた・・・課題、挑戦、役割、プレイ、表現、パラリンピックの意義であること、改訂のポイントについて学習指導要領の掲載内容を例にして説明する。	
24分 (47分)	4.アダプテッドスポーツ、アダプテッド体育の考え方について説明する。	<u>体育における障害児への対応方法を理解する。それぞれ具体的な事例をあげて説明する。</u> 1) 運動やスポーツをアダプテッドする ＜発問（例） 両腕のない人が卓球をやる時にはどのような工夫が必要か？＞ 受講者に考えてもらい意見を聞く。 2) 理解を促すための指導方法のアダプテッド 3) 「できる」を促すための指導法のアダプテッド 4) 「やってみたい」と思わせるためのアダプテッ	

		<p>ド</p> <p><発問(例) ボール投げに関心がないが、ボールが落ちる様子をずっと見ている子にどのような課題を与えればよいか?></p> <p>受講者に考えてもらい意見を聞く。</p> <p>5) エコロジカルモデル エコロジカルモデルの図を使って説明する。</p> <p>6) アダプテッドから「つくるスポーツ」へについて説明する。</p>	
<p>10分 (57分)</p>	<p>5 インクルーシブスポーツ、インクルーシブ体育の考え方</p>	<p><u>インクルーシブ体育の在り方と実際を理解する。</u></p> <p>1) フルインクルージョンとパーシャルインクルージョン</p> <p>2) ティームティーチング ティームティーチングの方法を示した図を使って説明する。</p> <p>3) インクルーシブ体育における子どもの意識の変化の段階 まさつの起こる状況、種目、まさつに対する反応を示した表3つを使って説明する。</p>	
<p>3分 (60分)</p>	<p>6 本時のまとめ</p>	<p>本時のまとめを行う。アダプテッドの方法、インクルーシブの方法について確認をする</p>	

講義① 障害児の体育指導の意義と理念

1 はじめに 用語の整理

1) アダプテッド体育、アダプテッドスポーツとは

体育やスポーツに参加する個々人の実態(年齢、性別、知的発達段階、身体状況、運動技能等)に合わせて、スポーツ(ルール、技術、用器具や施設など)や体育教材、体育教材の提供の仕方や指導方法を修正したり、創造すること。スポーツを修正する際には最小限の修正にとどめることが必要である。

2) インクルーシブ体育

多様な身体状況や知的発達状況の子どもたちが一緒に参加する体育のこと。常にすべてにおいて一緒に実践するフルインクルージョンと、部分的に一緒に参加するパーシャルインクルージョンがある。生徒の状況に応じてどのように参加させるのか考える必要がある。その際の方法の一つが「アダプテッド体育・スポーツ」といえる。たとえ見学せざるを得ない場合でも戦術やプレイ内容、体の動きなどに注目させ積極的見学を行うことで運動やスポーツに対する多様なかわり方を保障しなくてはならない。

3) パラリンピックスポーツ

国際パラリンピック委員会が主催するパラリンピック大会に採用されている競技や国際パラリンピック委員会が認定した競技。

4) パラスポーツ

パラリンピックスポーツに限らず、障害者が実施するスポーツ全般を指す言葉。「パラ」をスポーツ名の接頭語として用い、障害者の参加する競技を表すこともある。パラバドミントン。パラテコンドーなど。

5) 合理的な配慮

障害のある人が障害のない人と平等に人権を享受し行使できるよう、一人ひとりの特徴や場面にに応じて発生する障害・困難さを取り除くための、個別の調整や変更のこと。

障害者権利条約では「障害者が他の者との平等を基礎として全ての人権及び基本的自由を享有し、又は行使することを確保するための必要かつ適当な変更及び調整であって、特定の場合において必要とされるものである。」とされている。

2 障害児の体育の実態

1) サラマンカ宣言

- ① 統合教育やメインストリームという考え方は障害の有無により子どもたちを分け、障害のある子どもを障害のない子どもたちの教育方法に合わせていこうとする考え方
- ② 体育の授業では障害のある子どもは障害のない子どもと同じ時空間を共有していることには違いないけれども、障害のない子どもと同じやり方では授業に参加するのが難しく、得点係や見学を余儀なくされてしまうということが生じた。
- ③ インクルーシブ教育は障害の有無によって子どもたちを二分することなく、それぞれの子どもたちに必要な支援(合理的な配慮)提供することによって、支援が必要な子どもも、支援の必要ない子どもたちと同様に授業に参加できることを理想とする考え方
- ④ この考え方に大きな影響を与えたのが1994(平成6)年の「サラマンカ宣言」です。この年の6月7日から10日にかけて、スペインのサラマンカに92カ国の政府および25の国際組織を代表する300名以上の関係者が集まり、インクルーシブ教育に関する会議が開催。この宣言では、インクルージョン(inclusion)の原則、「万人のための学校」、すべての人を含み、個人

主義を尊重し、学習を支援し、個別のニーズに対応する施設に向けた活動の必要性の認識を表明している。

表 障害児教育の変遷（インクルーシブ教育まで）

年号	宣言・条約・法令等の名称	備考
平成6年	1994年 サラマンカ宣言	インクルーシブ教育の提唱（ユネスコ・スペイン共催）
平成17年	2005年 特別支援教育を推進するための制度のあり方について（答申）	盲・ろう・養護学校を特別支援学校へ（日本：文部科学省）
平成18年	2006年 学校教育法施行規則改正	通級制度の弾力化、平成19年（2007年）4月から特別支援教育の開始（日本）
平成18年	2006年 障害者の権利条約	日本は平成19年（2007年）に調印（国際連合）
平成18年	2006年 特別支援教育を推進するための制度のあり方について（答申）	盲・ろう・養護学校を特別支援学校へ、交流及び共同学習の活用について（日本：文部科学省中央教育審議会）
平成19年	2007年 改正学校教育法（平成18年、2006年）により盲・聾・養護学校について特別支援学校制度開始	特別支援教育が正式に実施される（日本）
平成22年	2010年 特別支援教育の在り方に関する特別委員会	インクルーシブ教育理念の方向性を示す（日本：文部科学省）
平成22年	2010年 障害者自立支援法	発達障害の明確化（日本）
平成24年	2012年 共生社会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）	障害者の権利条約に基づいたインクルーシブ教育システムの理念（日本：文部科学省）
平成25年	2013年 障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律（障害者差別解消法・障害者差別禁止法）	平成28年（2016年）の施行予定、特に「合理的配慮不提供の禁止」（日本）

出典：高橋・松崎（2014）

2) 全国調査から見た実態

- ・ 児童生徒数：特別支援学級罪責は毎年平均 7.6%増加
- ・ 授業形態：小学校では「特別支援教育制度」の影響を受け、さまざまな体育の授業形態が存在している。中学校では特別支援学級を中心に展開。高等学校では通常学級のみで展開される傾向がある。
- ・ 指導体制：小学校では特別支援学級や体育、その他の専門教員による「複数指導体制（TT）、中学校では体育を専門とする教員を MT とし、特別支援教育の専門職を含めた TT が、高等学校では体育を専門とする教員が一人で授業を展開する傾向がみられる。

3) 児童・生徒の視点から 面白くない体育から楽しい体育へ

- ・ 体育に参加したい、できるものを選んで参加（松浦 2017）
- ・ できなくて当たり前、成績が悪いのは仕方ない。参加するための方法や道具を知ってほしかった。試合にもっと参加したかった、もっと課題や成果を明確にしてほしかった（齊藤ら 2014）
- ・ どうせ僕なんか…先生に教えてもらいたい、やればやるほど変になる。ここなら下手といわれない（澤江 2018）
- ・ もっと練習したい、多様な選択肢が欲しい、公共施設では一般利用者（世間）の目が気になって活動しづらい（YMFS2018）

4) 教師の意識

- ・ 体育授業の重要度：小中高等学校で「運動を好きになること」が共通、中学校では「最善を尽くそうとする態度を養うこと」高等学校になると「運動を自分で工夫して楽しむ力を養うこと」が加わり、校種が進むにつれ、より自律的項目が多くなる傾向がみられる。
- ・ 体育授業の工夫：小中高等学校ともに、障害のある子どものための体育授業時間を確保し、授業を成立させるために他の教員をの連携を図っていた。障害の状況に合わせた評価やルール、用具、指導方法などのアダプテッドは小中学校が先行。
- ・ 【課題】①アダプテッド体育に関する知識や技術が十分でない。②インクルーシブ体育の意義

は理解しているが、知識が十分でない。

5) 解決のために

- ・ 全ての教員・スポーツ指導者に「アダプテッドの視点」を培う
- ・ 教員免許法施行規則の改正で必修化される「特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解」の内容に体育・スポーツに関する内容を含むこと。
- ・ 保健体育教員免許取得にあたっては、「アダプテッド体育」関連科目を必修とすること
- ・ 教員免許更新講習（**■**本講習）や日本スポーツ協会等に加盟する競技団体の指導者養成講習や研修会に「障害のある人に対する指導」に関する内容を含めること

6) アダプテッド(adaptation)

国際的には障害のある子どもの体育の充実を図るために、その特性に応じた工夫などの方法論を学際的に議論する領域として Adapted Physical Activity and Education があり、国際学会 (IFAPA) はもちろんのこと、欧米大学のいくつかにおいて、それを標榜する学科や研究室がある。アメリカにはそれに関する資格もある。日本では筑波大学や日本福祉大学に専門領域としての研究室がある。

3 新学習指導要領における障害児の体育指導

1) キーワードは

共生、一人一人の違いに応じた・課題、挑戦、役割、プレイ、表現、パラリンピックの意義

障害のある生徒への指導障害のある生徒などについては、学習活動を行う場合に生じる困難さに応じた指導内容や指導方法の工夫を計画的、組織的に行うこと

指導に当たっては、生徒の障害の種類と程度を家庭、専門医等と連絡を密にしながら的確に把握し、生徒の健康・安全の確保に十分留意するとともに、個別の課題設定をして生活上の困難を克服するために学習に配慮したり、教材、練習やゲーム及び試合や発表の仕方等を検討し、障害の有無にかかわらず、参加可能な学習の機会を設けたりするなどの生徒の実態に応じたきめ細やかな指導に配慮することが大切である。

2) 改訂のポイント(障害のある児童・生徒に関わる部分)

- ・ 運動やスポーツとの多様な関わり方を重視した内容及び内容の取扱いの充実
- ・ 体力や技能の程度、性別や障害の有無等にかかわらず、運動やスポーツの多様な楽しみ方を共有することができるよう、共生の視点を踏まえて指導内容を示した。
- ・ 「内容の取扱い」及び「指導計画の作成と内容の取扱い」に、生徒の困難さに応じた配慮の例を新たに示した。
- ・ 共生に関する指導内容（第1学年及び第2学年 器械運動の例）
 - 思考力、判断力、表現力等の例示
 - 体力や技能の程度、性別等の違いを踏まえて、仲間とともに楽しむための練習や発表を行う方法を見付け、仲間に伝えること。
 - 学びに向かう力、人間性等の例示
 - 一人一人の違いに応じた課題や挑戦を認めようとする事。

3) 高等学校

【改善の具体的事項】

(ウ) スポーツの意義や価値等の理解につながるよう、内容等について改善を図る。特に、東京オリンピック・パラリンピック競技大会がもたらす成果を次世代に引き継いでいく観点から、知識に関する領域において、オリンピック・パラリンピックの意義や価値及びドーピング等の内容等について改善を図る。としている。

【改訂の要点】

③

運動やスポーツとの多様な関わり方を重視する観点から、体力や技能の程度、性別や障害の有無等にかかわらず、運動やスポーツの多様な楽しみ方を卒業後も社会で実践することができるよう、共生の視点を重視して指導内容の充実を図ること。

【内容及び内容の取扱いの改善】

ウ 運動やスポーツとの多様な関わり方を重視した内容及び内容の取扱いの充実
豊かなスポーツライフを継続していくためには、運動の技能を高めていくことのみならず、体力や技能の程度、性別や障害の有無、目的等の違いを越えて、運動やスポーツの多様な楽しみ方を社会で実践することが求められる。そのため、新たに共生の視点を踏まえて指導内容を示すこととした。また、「内容の取扱い」及び「指導計画と内容の取扱い」に、生徒が選択して履修できるようにすること、体力や技能の程度、性別や障害の有無等にかかわらず運動やスポーツを楽しむことができるよう男女共習を原則とすることを示すとともに、生徒の困難さに応じた配慮の例を示した。

4) 中学校

【体育分野の内容の改善充実】

体力や技能の程度、年齢や性別及び障害の有無等にかかわらず、運動やスポーツの楽しみ方を共有できるよう、共生の視点を踏まえて内容を改善。

【体育理論】

文化としてのスポーツの意義

ア 文化としてのスポーツの意義について理解すること。

(ア) スポーツは、文化的な生活を営みよりよく生きていくために重要であること。

(イ) オリンピックやパラリンピック及び国際的なスポーツ大会などは、国際親善や世界平和に大きな役割を果たしていること。

(ウ) スポーツは、民族や国、人種や性、障害の違いなどを超えて人々を結び付けていること。

【内容の取扱い】

(3) 内容の「A体づくり運動」から「Gダンス」までの領域及び運動の選択並びにその指導に当たっては、学校や地域の実態及び生徒の特性等を考慮するものとする。また、第3学年の領域の選択に当たっては、安全を十分に確保した上で、生徒が自由に選択して履修することができるよう配慮すること。その際、指導に当たっては、内容の「B器械運動」から「Gダンス」までの領域については、それぞれの運動の特性に触れるために必要な体力を生徒自ら高めるように留意するものとする。

生徒の特性等とは、生徒の体力や技能の程度、障害の有無、運動経験及び生徒の興味や関心等を示している。

➡障害のある生徒への指導障害のある生徒などについては、学習活動を行う場合に生じる困難さに応じた指導内容や指導方法の工夫を計画的、組織的に行うことが大切であることを示した。学習活動を行う場合に生じる困難さが異なることに留意し、個々の生徒の困難さに応じた指導方法等の工夫例を新たに示した。

内容の取扱いについては、次の事項に配慮するものとする。

- (1) 体力や技能の程度、性別や障害の有無等に関わらず、運動の多様な楽しみ方を共有することができるよう留意すること。

5) 小学校

【指導計画の作成と内容の取扱い】

- 1 指導計画の作成に当たっては、次の事項に配慮するものとする。
 - (6) 障害のある児童などについては、学習活動を行う場合に生じる困難さに応じた指導内容や指導方法の工夫を計画的、組織的に行うこと。
- 2 第2の内容の取扱いについては、次の事項に配慮するものとする。
 - (2) 学校や地域の実態を考慮するとともに、個々の児童の運動経験や技能の程度などに応じた指導や児童自らが運動の課題の解決を目指す活動を行えるよう工夫すること。特に、運動を苦手と感じている児童や、運動に意欲的に取り組まない児童への指導を工夫するとともに、障害のある児童などへの指導の際には、周りの児童が様々な特性を尊重するよう指導すること。
 - (7) オリンピック・パラリンピックに関する指導として、フェアなプレイを大切にするなど、児童の発達の段階に応じて、各種の運動を通してスポーツの意義や価値等に触れることができるようにすること。

4 アダプテッドスポーツ、アダプテッド体育の考え方(齊藤まゆみ編著『教養としてのアダプテッド体育・スポーツ学』2018より)

アダプテッド体育・スポーツやインクルーシブ体育を実践する際には、他の授業と同様に安全への配慮が重要である。多様な障害の特徴と個人の特徴を合わせて理解し、授業内容や教材によって予測されるリスクをなくすよう配慮しなくてはならない。

1) 運動やスポーツをアダプテッドする

何をアダプテッドするか？

- ・ルール：障害のある児童・生徒が参加できるようにルールを修正する
- ・技術：障害のある児童・生徒が運動できる方法を考える
- ・施設・用具：障害のある児童・生徒が参加できるように施設や用具を工夫する
- ・修正は最小限に抑える(最小限修正の原則)

Q 例えば、両腕のない人が卓球をやるときにはどのような工夫が必要か？

ルール、技術、施設・用器具

2) 理解を促すための指導方法のアダプテッド

子どもたちにとってのわからなさの理由とわかるための工夫

- ・長い説明でわからない⇒見通しをもたせる。
- ✖一度にたくさんの長い説明は知的障害のある子どもにとっては覚えきれない。自閉症スペクトラム(ASD)の子どもにとっては何が重要なのか理解できない。注意欠陥多動性障害(ADHD)の子どもにとっては7先生への注意の持続が難しい。それゆえ「わからない」状況が生じる。
- 話は短く。体育やスポーツの場面で見通しを持てるようにしておく。見通しが持てれば安心して活動に集中できる。見通しを持たせるためにホワイトボードに今日の課題を時間に沿って書いておいたり、絵や実物を利用したりして理解を促す。あるいは毎回の活動をルーティン化させておくのもよい。

・あいまいな表現でわからない⇒具体的な表現

✖例えば「優しくボールをパスしましょう」「腕を上大きく伸ばす」「あそこまで走りましょう」「ボールをそこに投げましょう」という表現では「優しく」「大きく」「あそこ」「そこ」といった抽象的表現が理解できない場合がある。さらに、教員の怖い表情もわかりにくさの原因となることがある。自分がうまくやっているのかやっていないのか表情から読み取れない。

○説明は具体的に。より具体的な言葉や物を使って説明する。「腕を大きく上に伸ばす」ではなく「天井に手が届くくらいに・・・天井にタッチ!」、「あそこまで走るではなく、赤色のコーンのところまで走る」また、子どもは思った以上に指導者の顔を見ている。できたり、上手くいったときはしっかりと表情に出すことで子どもは安心する。

・雑然とした状況で何をしたらよいかわからない⇒目で見てわかる課題

✖体育館や運動場に様々な用具が置かれていたりすると先生の話の聞こえが悪く思っているもついつい目に入ってくる道具に気がいってしまい「あれを使ってみたい…」など話に集中できなくなる。友達が話していたり、その場がざわついていたりしても集中できない。また先生が急に次の課題を言ったりすると注意が向いておらず、理解できないことがある。

○できるだけその時に必要なものだけを提示する。またほかの者が目に入らないよう整列した時の向きを工夫する。説明の時は無地の壁の前に立ち、ホワイトボードだけが見える状況を作る。目で見てわかるような教材を工夫する。

・模倣の仕方がわからない⇒モデリング

✖ASDの子どもの中には模倣が苦手な子どもが多い。複雑な形(例えば肩のストレッチ)や動きを真似できず、困っていたり、叱られたりすることがままある。

○模倣が苦手な子どもには①動きを分解してみせる、②奥行きがわかるように横から見せる、③ポインティングする(動きの途中で体の向きや方向がわかるようにある部分を叩いたり、触ったりする)などの工夫がある。

3) 「できる」を促すための指導法のアダプテッド

子どもたちにとってのできなさの原因とできるための工夫

・頑張ってもできないから「できない」⇒子どもの発達、動きの不合理性を知る

✖学習指導要領に書かれている授業や運動の目標によって一律な課題設定をするとできない子供が必ず出てくる。頑張っているのにできない。自分だけできない経験は子どもにとってつらいものである。

○適切な課題を設定するためには、対象となる子どもが現時点で「確実にできる課題」「ちょっと頑張ればできる課題」「どんなに頑張っても今はできない課題」を知ることが重要である。発達の道筋、運動のパターンなどを知っておくことは重要である。また、場合によっては運動を質的に評価するテスト(TGMD-2 Test of Gross Motor Development 2nd ed. MEPA Movement Education Program Assessment)等を用いて発達段階を知ることが重要である。

・常に頑張らなければいけないから「できない」⇒スモールステップ

✖子どものパフォーマンスがよくなると、ついもっとできるようにとより難しい課題を設定し指導してしまうことがある。しかし子どもから見るとようやくできるようになったことを繰り返して達成感を味わったり、楽しむことなく次の難しい課題に挑むのは精神的にしんどいことがある。

○運動を細分化し少しずつ運動技能を獲得させる。細分化により達成感を味わせることも重要。運動はできたことを繰り返す中で次の運動課題達成の準備がなされる場合がある。達成感を味わせ、運動の楽しさを体験させることも重要。とりわけ発達障害等障害のある子どもの運動習熟のスピードは遅いといわれている。指導者が焦ることなく適切なタイミングで次の課題を提示したい。

・言われたとおりにできないから「できない」➡課題指向型アプローチ

✖発達障害のある子どもの中には、自身の動きを意識すればするほどぎこちなくなってしまう子どもがいる。とくに発達性協調運動障害（Developmental Coordination Disorder）のある子ども（ASD や ADHD の子どもに多い）は体の各部位を強調させて動かすことが難しい。

○課題指向型アプローチとはある特定の課題内容を設定し、その設定された課題を遂行することによって学習者に求められている同社動きを引き出すアプローチ。つまり、子どもの実態に合わせて課題を設定し、子どもがその課題を実施することによって求められる動きを引き出し、問題を解決しようとするもの。例えば遠くへボールを投げる動作を獲得するために、目の前にある的となる箱を椅子から落とすことを課題として子どもに提供する。

・感覚がつかめないから「できない」➡教材の工夫

✖発達障害のある子どもの中には特有の身体感覚を有する子どもがいる。特に ASD の子どもに多い、「ボールの距離感がわからない」「ボールを目で追えない」「ボールのつるつるした感覚が苦手あるいは得意」「音を聞いて体を動かすのが苦手」などの例がある。こうした子どもには運動やスポーツを行なう上での困難さがある。

○発達障害のある子どもの等がどんな感覚を苦手とし、どんな感覚を好むかを把握する。その実態に応じて教材を工夫する。例えばボールのつるつるとした感覚を苦手とする子どものために布製のボールを使用するなど。

4) 「やってみたい」と思わせるためのアダプテッド

・興味を持ってないから「やりたくない」➡興味関心を知る

✖やるべき活動内容が理解できていなかったり、課題ができないと子どもにとってはつまらないやりたくない活動となる。「わかって、できる」ことで興味がわき、さらに楽しい雰囲気ややる気になるような声掛けによってやってみたいと思うようになる。

○子どもの興味関心があることを知り、それに関連するような課題を考える。

❑ ボール投げに関心がないが、ボールが落ちる様子をずっと見ている子にどのような課題を与えればよいか？

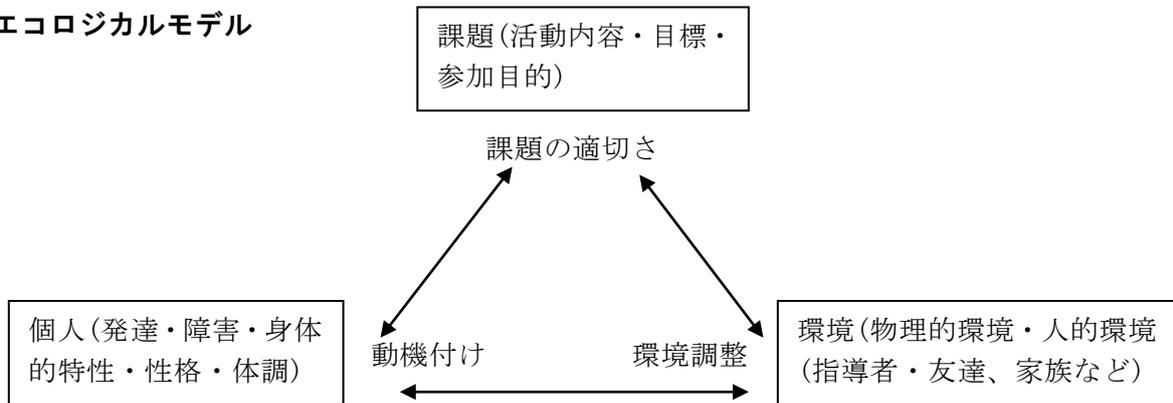
・先生に認められないから「やりたくない」➡ほめ方の工夫

✖常に叱られたり、やってもできたことを認めてもらえない、否定的な言葉によって指導を受けることでやりたくなくなる。

○できたことを褒めて達成感を味わせる。ほめ方の4原則①よいことはその場ですぐに褒める（即時的）、②ほめていることが伝わるように褒める（視線や体の向き、表情や声の調子、誉め言葉のバリエーション（受容的）、③見えて、聞こえて数えられるものなど具体的なものを褒める（具体的）、④「○○だったから」とか。「○○したら」など条件を付けたりせずに、できたことを無条件に褒める（無条件）（澤江 2016）また指導時には否定的な言葉を使うのではなく肯定的な言葉を使用する。「○○してはダメ」ではなく、「○○しよう」

- ・仲間に入れてもらえないから「やりたくない」➡ユニバーサルデザインのスポーツ
- ✖「みんなに下手だといわれたくない」(いつも下手だといわれていることの証左)「自分が入るといつも負けてしまう」「上手にできないからパスが回ってこなくなる」だから、面白くないからやりたくない。
- 誰もが参加でき、だれにも勝つチャンスと活躍できる場面の工夫。
- Q けるのが苦手で、ボールが来ても次にどうしていいかわからに子どもも参加できるサッカーは？

5) エコロジカルモデル



設定する課題、個人の特徴、環境条件の調整により適切な課題を設定し関心を持って取り組み、達成感を味わえるようにする。

6) アダプテッドから「つくるスポーツ」へ

運動やスポーツを障害のある子どもの身体状況や発達状況に合わせて修正するという点をもう一歩進めるとスポーツをつくるということになる。スポーツを自分たちで作るという行為は優れて文化的で多様なスポーツの関わり方の一つといえる。

子どもたちはこれまでの教育でルールを守るということは教えられてきているが、そのルールをつくるということには慣れていない。最初の内はなかなか新しい発想が出て来ないかもしれないが、何度か体験するうちに頭が柔らかくなり、回転もよくなるのか思ってもいないような発想が出てくるようになる。さらにこの障害のある友達が参加できるものにしようとするすると障害のあるこがどんな動きができるのか？どのようなスピードでできるのか？どのような配慮があれば参加できるのか？どうすれば参加者の公平性が保てるのか？などを考える必要がある。作ったスポーツを実際に体験し、上手いかなかった点を改善することを繰り返す中で新しいスポーツができる。

新しい学習指導要領では学びに向かう力として「一人一人の違いを大切にしようとする」「一人一人の違いに応じた動きを認めようとする」ことなどが求められています。小・中・高等学校において障害のある児童生徒とともにみんなが参加できるスポーツを作るなかでこうしたことを子どもたちは自然と学ぶことができる。

5 インクルーシブスポーツ、インクルーシブ体育の考え方

1) フルインクルージョンとパーシャルインクルージョン

インクルーシブ教育にはすべて完全にインクルードするフルインクルージョンという考え方と、部分的にインクルードするパーシャルインクルージョンの考え方がある。体育の目標、各授業の目標と子どもたちの実際の変化を見極めつつ、いずれの考え方で体育の授業を構成するのかを考える必要がある。

インクルーシブ体育においては内容は指導方法をアダプテッドすることが合理的な配慮へとつな

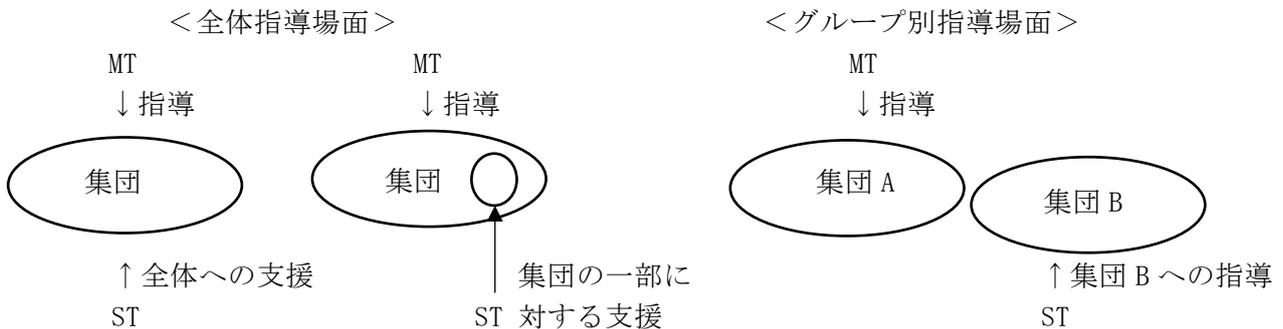
がる。通常学級に在籍する障害のある児童生徒の場合であれば、

- ① 集団全体の指導・支援の工夫：これは授業計画を示すためにホワイトボードで授業内容を提示したり、授業内容の難易に合わせて課題が準備してあるという工夫である。具体的には鉄棒運動であればだれでもできる課題からチャレンジ技、さらには回数を重ねることや技を連続させるなどそれぞれに取り組みやすい課題が準備されているといった工夫である。
- ② 一斉指導中に行う個々に応じた指導・支援の工夫：これは①を基盤に行う個々に応じた指導・支援を実施するということである。例えば聞こえに困難があるなら、遠くからも識別できる旗やボードを準備したり、周囲からの視覚的な支援環境を整えることである。体育実技の授業で運動に不器用さがあり、動きがわからず戸惑う子どもがいる場合には体ほぐし運動であれこれと考えすぎないようにテンポよく活動を展開し、一つのをわからなさに固執しない雰囲気を作ること。一斉指導中に音や対人関係でパニックを起こした場合に落ち着く場所を用意するなどである。
- ③ 個別指導の場における指導・支援の工夫：個の障害の特徴や特性、困難さに応じるための指導・支援を別の場所で行うということ(通級や支援学級での取り組みを意味する)

2) ティームティーチング

メインティーチャーとサブティーチャー
サブティーチャーの関わり方

- ① 全体指導場面における全体への支援
- ② 全体指導場面における集団の一部や個人に対する支援
- ③ グループ別指導場面における個別集団、個人に対する支援



3) インクルーシブ体育における子どもの意識の変化の段階

- ① 不安・戸惑い：どんな子？うーうーなっていたり、突然大きな声を出したり・・・➡障害治ることの関わり方について教員から説明する。
- ② まさつ・ずれを感じる段階：障害のある子と無い子の間で摩擦やずれが生じる。順番を守ろうとしない、話を聞かずボールで遊ぶ、試合中にコートをぶらぶら歩く・・・
- ③ 創造的挑戦：まさつやずれの解消に障害のない生徒が動き始める。促し、適切な距離感、支援
- ④ 共感、共振を経験する段階：タイミングよく促す、適度な距離を取る、協働する、受容することなどによりまさつが解決し始める。
- ⑤ 「共に生きる」を自然に実感：

教員の適切な介入および児童・生徒と一緒に考えることによりインクルーシブ体育がより適切なものとなっていく。

インクルーシブ体育の創造 P45-47 の表を利用しながら説明する。

表 バレーボールの学習中に生じた「まさつ」とそれが起こった場面、考えられる原因		
出来事	学習場面	原因
○サーブを失敗して、相手のボールになったにもかかわらず、打とうとする	運動学習場面（試合）	障害のある子がルールや説明内容、状況が分からない
○持ったボールを放さない		
○打ち合わせの時に、周囲の状況が分からず動けない		
○話を聞かず防止の着脱を繰り返す	教師の説明場面	
○ちょっかいを出す（つんつん突く、触る等）		
○話を聞かずボールで遊ぶ		
○集合や整列の場所が分からない	移動や準備場面	
○違う場所へ行く		
○他の人が動いているのに気づかず、移動しない		
○ちょっかいを出す（つんつん突く、触る等）	話し合い場面	障害のある子が周囲の関心を引こうとする
○人を叩く	運動学習場面（試合）	
○うまくボールを打つことができず、パスが続かない	運動学習場面（練習・試合）	障害のある子の運動能力や技能が低いために、一緒にできない
○移動の時に遅れてしまう	移動や準備場面	
○試合中にコートの外へ出て、ゲームにかかわらない	運動学習場面（試合）	障害のない子だけでプレーが進み、障害のある子が参加できない
○人を叩く		
○試合中にコート内をぶらぶら歩く		
○ネットをくぐり往來する		
○ネットを握って揺らす		
○試合中にコートに座り込む		
○人がいない方に、故意にボールを打つ、投げる	運動学習場面（練習）	障害のある子がふざげる
○人を叩く	運動学習場面（練習・試合）	
○準備中に、ネットに絡まって遊び、準備を妨げる	移動や準備場面	
○準備中にマットで遊ぶ		
○ボールをパスされるが打たない	運動学習場面（試合）	障害のある子が面白くない、放っておいて欲しい気持ち
○応援の時間にかかわり合わない	話し合い場面	
(出典 長曾我部：2006)		

表 いろいろな運動種目における「まさつ」	
「まさつ」が起きる原因	出来事
障害児がルールや説明内容、状況が分からない	○あちらこちらうろろする
	○体育館から逃げ出す
	○ルールが分からずに勝手に動く
障害児が周囲の関心を引こうとする	○ラインカーを持ち出して線を引く
	○マットに横たわる
	○近くの固定遊具で遊ぶ
障害児の運動能力や技能が低いために、一緒にできない	○プレーが下手なのでゲームに負けてしまう
	○リズムに合わせた動きができない
	○からだを支えられない
	○組体操で腕をひねられた
健常見だけでプレーが進み、障害児が参加できない	○行動のペースがあわない
	○すぐに座り込んで動かない
	○順番を待てない
障害児がふざける	○プールでわざと飛び込むので危ない
	○声をかけても返事しない
	○わざとハードルを倒しながら走る
障害児が面白くない、放っておいて欲しい気持ち	○一つの動きばかりで次の動きに移らない
	○集合の時に整列しない
(出典 Chosokabe and Kusano: 2 0 0 3)	

表 生じた「まさつ」とそれに対する反応

考えられる原因	出来事	具体的な反応	反応の分類
障害のある子どもがルールや説明内容、状況が分からない	○サーブを失敗して、相手のボールに	○ボールを取り上げる	制止する
	○なったにもかかわらず、打とうとする	○「なぜボールを放さないのか」とまどう	対応できず
	○打ったボールを放さない	○理由を話しボールを預かる	促す
	○打ち合わせ時に、周囲の状況が分からず動けない	○話合いの輪にいないことに、周囲が気付かない	対応できず
	○話を聞かず帽子の着脱を繰り返す	○声をかけて、話合いへの参加を促す	促す
	○ちょっかいを出す（つんつん突く、触る等）	○声をかけて、やめるよう促す	促す
		○直接やめさせようとする	制止する
		○「やめて」と伝え、やめるよう促す	促す
		○顔を見て無視する	無視する
		○直接やめさせようとする	制止する
障害のある子どもが周囲の関心を引こうとする	○集合や整列の場初が分からない	○一緒に行動しながら気持ちをのせる	のせる
	○違う場所へ行く	○手招きや身振り伝える	促す
	○他の人が動いているのに気づかず、移動しない	○誘導する	促す
		○肩や背に手を当て一緒に動く	促す
		○場所を教える	促す
	○ちょっかいを出す（つんつん突く、触る等）	○どう対処したらよいか、とまどう	対応できず
		○顔を見て無視する	無視する
		○「やめて」と伝え、やめるよう促す	促す
	○人を叩く	○気づいてさける	距離をとる
		○黙ってその場から離れる	距離をとる
障害のある子どもの運動能力や技能が低い、一緒に参加できない	○うまくボールを打つことができず、パスが続かない	○一緒に行動しながら気持ちをのせる	のせる
		○繰り返すと無視する	無視する
		○やめるよう促す	促す
	○移動の時に遅れてしまう	○呼びに来る	促す
障害のない子どもだけでプレーが進み、障害のある子どもが参加できない	○ボールを打つ場所を教える	○肩や背に手を当て一緒に動く	促す
	○ボールを打ちやすいところに配球する		協同する
	○カバーしようと周囲が動く		協同する
	○試合中にコートの外に出て、ゲームにかかわらない	○呼びに来る	促す
	○人を叩く	○黙ってその場から離れる	距離をとる
		○怒って無視する	無視する
		○黙って無視する	無視する
		○どう対処したらよいか、とまどう	対応できず
	○試合中にコート内をぶらぶら歩く	○声かけや身振り伝える	促す
	○ネットをくぐり往來する	○肩や背中を押して参加を促す	促す
障害のある子どもがふざける	○ネットを握って揺らす		
	○試合中に、コートに座り込む		
	○人がいない方に、故意にボールを打つ、投げる	○カバーできる場所、ボールが行きそうな所にポジションをとる	協同する
		○笑顔で全面的に受け入れる	受容する
		○困った表情をしながらも黙ってボールを拾う	受容する
		○声をかけてボールを打つ方向を意識させる	促す
	○人を叩く	○かかわっても反応がない時は放っておく	距離をとる
		○「やめて」と伝え、やめるよう促す	促す
		○黙ってその場から離れる	距離をとる
		○怒って無視する	無視する
障害のある子どもが面白くない、放っておいて欲しい気持ち	○どう対処したらよいか、とまどう	○どう対処したらよいか、とまどう	対応できず
	○準備中に、ネットに絡まって遊び、準備を妨げる	○黙って横目で見ると	無視する
	○準備中にマットで遊ぶ	○声をかけて、次の行動を促す	促す
	○ボールをパスされるが打たない	○名前を呼びながら声をかける、見る	促す
障害のある子どもが面白くない、放っておいて欲しい気持ち		○根気強く繰り返し何度もパスを回す	協同する
		○カバーしてゲームを続ける	協同する
	○応援の時にかわり合わない	○何でもいから参加したら、それでよしとする	受容する
		○繰り返し声をかける、かかわる	促す
		○あきらめる	あきらめる

(出典 長管我部：2006)

文献

- 草野勝彦・西洋子・長曾我部博・岩岡研典 (2007) : 『「インクルーシブ体育」の創造』
Saito, Murayama, Sawae (2014) Teachers should acquire a viewpoint of Adapted Physical Activity to achieve Inclusive Physical Education, ASAPE
- 齊藤まゆみ編著 (2018) : 『教養としてのアダプテッド体育・スポーツ学』大修館書店
- 澤江幸則 (2018) 筑波大学公開講座「さまざまな障害の子ども達の体育指導」
- 藤田紀昭・齊藤まゆみ編著 (2017) : 『これからのインクルーシブ体育・スポーツ 障害治る子どもたちも一緒に楽しむための指導』ぎょうせい
- 松浦孝明 (2017) 障害児の通常の学級での体育学習における合理的配慮に関する調査研究, アダプテッド・スポーツ科学 15(1) : 69-80
- 文部科学省 (2018) : 高等学校学習指導要領(平成 30 年告示)解説 保健体育編 体育編
- 文部科学省 (2017) : 中学校学習指導要領(平成 29 年告示)解説 保健体育編
- 文部科学省 (2017) : 小学校学習指導要領(平成 29 年告示)解説 体育編
- ヤマハ発動機スポーツ振興財団(2018) : 2017 (平成 29 年度)「障害者スポーツの振興と強化に関する調査研究」報告書 ーテレビ、CF, 大学の先進的取り組み、地域現場の実態に注目してー

表 バレーボールの学習中に生じた「まさつ」とそれが起こった場面、考えられる原因

出来事	学習場面	原因
○サーブを失敗して、相手のボールになったにもかかわらず、打とうとする	運動学習場面（試合）	
○持ったボールを放さない		
○打ち合わせの時に、周囲の状況が分からず動けない		
○話を聞かず防止の着脱を繰り返す	教師の説明場面	障害のある子がルールや説明内容、状況が分からない
○ちょっかいを出す（つんつん突く、触る等）		
○話を聞かずボールで遊ぶ		
○集合や整列の場所が分からない	移動や準備場面	
○違う場所へ行く		
○他の人が動いているのに気づかず、移動しない		
○ちょっかいを出す（つんつん突く、触る等）	話し合い場面	障害のある子が
○人を叩く	運動学習場面（試合）	周囲の関心を引こうとする
○うまくボールを打つことができず、パスが続かない	運動学習場面（練習・試合）	障害のある子の運動能力や技能が
○移動の時に遅れてしまう	移動や準備場面	低いために、一緒にできない
○試合中にコートの外へ出て、ゲームにかかわらない	運動学習場面（試合）	障害のない子だけでプレーが進み、障害のある子が参加できない
○人を叩く		
○試合中にコート内をぶらぶら歩く		
○ネットをくぐり往来する		
○ネットを握って揺らす		
○試合中にコートに座り込む		
○人がいない方に、故意にボールを打つ、投げる	運動学習場面（練習）	障害のある子がふざける
○人を叩く	運動学習場面（練習・試合）	
○準備中に、ネットに絡まって遊び、準備を妨げる	移動や準備場面	
○準備中にマットで遊ぶ		
○ボールをパスされるが打たない	運動学習場面（試合）	障害のある子が面白くない、放っておいて欲しい気持ち
○応援の時間にかかわり合わない	話し合い場面	

（出典 長曽我部：2006）

試験問題

1. アダプテッド体育、アダプテッドスポーツとは何か説明しなさい。

解答例

体育やスポーツに参加する個々人の実態(年齢、性別、知的発達段階、身体状況、運動技能等)に合わせて、スポーツ(ルール、技術、用器具や施設など)や体育教材、体育教材の提供の仕方や指導方法を修正したり、創造すること。スポーツを修正するには最小限の修正にとどめることが必要である。

2. 子どもたちにとって、できなさいの原因とできるための工夫について述べなさい。

解答例

頑張ってもできないから「できない」子どもに対しては教員が子どもの発達の道筋や、動きの不合理性を理解したうえで、「ちょっと頑張ればできる課題」を設定してあげることが必要である。

常に頑張らなければいけないから「できない」という子どもに対してはスモールステップで運動を獲得させたり、「できた」ことを喜んだり、達成感を感じ運動の楽しさを味わう時間を保障することも重要である。発達障害等障害のある子どもの運動習熟のスピードは遅いといわれている。指導者が焦ることなく適切なタイミングで次の課題を提示するように心がける。

言われたとおりにできないから「できない」という子どもには、ある特定の課題内容を設定し、その設定された課題を遂行することによって学習者に求められている動作や動きを引き出す課題指向型アプローチが有効である。

感覚がつかめないから「できない」子どもに対しては、その子どもがどんな感覚を好むかを把握したうえで実態に応じて教材を工夫する必要がある。

講義① 障害児の体育指導の意義と理念

1 はじめに 用語の整理

- 1) アダプテッド体育、アダプテッドスポーツ
- 2) インクルーシブ体育
- 3) パラリンピックスポーツ
- 4) バラスポーツ
- 5) 合理的な配慮

2 障害児の体育の実態

1) サラマンカ宣言

- 統合教育やメインストリームという考え方は障害の有無により子どもたちを分け、障害のある子どもを障害のない子どもたちの教育方法に合わせていこうとする考え方

年号	宣言・条約・法令等の名称	備考
平成6年	1994年 サラマンカ宣言	インクルーシブ教育の提唱（ユネスコ・スペイン共催）
平成17年	2005年 特別支援教育を推進するための制度のあり方について（答申）	盲・ろう・養護学校を特別支援学校へ（日本：文部科学省）
平成18年	2006年 学校教育法施行規則改正	通級制度の弾力化、平成19年（2007年）4月から特別支援教育の開始（日本）
平成18年	2006年 障害者の権利条約	日本は平成19年（2007年）に締結（国際連合）
平成18年	2006年 特別支援教育を推進するための制度のあり方について（答申）	盲・ろう・養護学校を特別支援学校へ、交流及び共同学習の活用について（日本：文部科学省中央教育審議会）
平成19年	2007年 改正学校教育法（平成18年、2006年）により盲・聾・養護学校について特別支援学校制度開始	特別支援教育が正式に実施される（日本）
平成22年	2010年 特別支援教育の在り方に関する特別委員会	インクルーシブ教育理念の方向性を示す（日本：文部科学省）
平成22年	2010年 障害者自立支援法	発達障害の明確化（日本）
平成24年	2012年 基本社会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）	障害者の権利条約に基づいたインクルーシブ教育システムの理念（日本：文部科学省）
平成25年	2013年 障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律（障害者差別解消法・障害者差別禁止法）	平成28年（2016年）の施行予定、特に「合理的配慮不提供者差別禁止法」（日本）

出典：高橋・松崎（2014）

2) 全国調査から見た実態

- 児童生徒数:特別支援学級児童は毎年平均7.6%増加
- 授業形態:小学校では「特別支援教育制度」の影響を受け、さまざまな体育の授業形態が存在している。中学校では特別支援学級を中心、高等学校では通常学級のみで展開される傾向
- 指導体制:小学校では特別支援学級や体育、その他の専門教員による「複数指導体制（TT）」、中学校では体育を専門とする教員をMTとし、特別支援教育の専門職を含めたTTが、高等学校では体育を専門とする教員が一人で授業を展開する傾向。

3) 児童・生徒の視点から 面白くない体育から楽しい体育へ

- 体育に参加したい、できるものを選んで参加(松浦2017)
- できなくて当たり前、成績が悪いのは仕方ない。参加するための方法や道具を知ってほしかった。試合にもっと参加したかった。もっと課題や成果を明確にしてほしかった(齊藤ら2014)
- どうせ僕なんか…先生に教えてもらいたい、やればやるほど変になる。ここなら下手といわれぬ(澤江2018)
- もっと練習したい、多様な選択肢が欲しい、公共施設では一般利用者（世間）の目が気になって活動しづらい (YMFS2018)

4) 教師の意識

- 体育授業の重要度:小中高等学校で「運動を好きになること」が共通、中学校では「最善を尽くそうとする態度を養うこと」高等学校になると「運動を自分で工夫して楽しむ力を養うこと」が加わり、校種が進むにつれ、より自律的項目が多くなる傾向がみられる。
- 体育授業の工夫:小中高等学校ともに、障害のある子どものための体育授業時間を確保し、授業を成立させるために他の教員との連携を図っていた。障害の状況に合わせた評価やルール、用具、指導方法などのアダプテッドは小中学校が先行。
- 【課題】①アダプテッド体育に関する知識や技術が十分でない。②インクルーシブ体育の意義は理解しているが、知識が十分でない。

5) 解決のために

- 全ての教員・スポーツ指導者に「アダプテッドの視点」を培う
- 教員免許法施行規則の改正で必修化される「特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解」の内容に体育・スポーツに関する内容を含むこと。
- 保健体育教員免許取得にあたっては、「アダプテッド体育」関連科目を必修とすること
- 教員免許更新講習（⇒本講習）や日本スポーツ協会等に加盟する競技団体の指導者養成講習や研修会に「障害のある人に対する指導」に関する内容を含めること

3 新学習指導要領における障害児の体育指導

- 1) キーワード：共生、一人一人の違いに応じた・課題、挑戦、役割、プレイ、表現、パラリンピックの意義
- 2) 改訂のポイント(障害のある児童・生徒に関わる部分)
 - ・運動やスポーツとの多様な関わり方を重視した内容及び内容の取扱いの充実
 - ・体力や技能の程度、性別や障害の有無等にかかわらず、運動やスポーツの多様な楽しみ方を共有することができるよう、共生の視点を踏まえて指導内容
 - ・「内容の取扱い」及び「指導計画の作成と内容の取扱い」に、生徒の困難さに応じた配慮の例。
 - ・共生に関する指導内容（第1学年及び第2学年 器械運動の例）
思考力、判断力、表現力等の例示
体力や技能の程度、性別等の違いを踏まえて、仲間とともに楽しむための練習や発表を行う方法を見付け、仲間に伝えること。
学びに向かう力、人間性等の例示。一人一人の違いに応じた課題や挑戦を認めようとする。

4 アダプテッドスポーツ、アダプテッド体育の考え方 (齊藤まゆみ編著『教養としてのアダプテッド体育・スポーツ学』2018より)

- アダプテッド体育・スポーツやインクルーシブ体育を実践する際には、他の授業と同様に安全への配慮が重要である。多様な障害の特徴と個人の特徴を合わせて理解し、授業内容や教材によって予測されるリスクをなくすよう配慮しなくてはならない。

1) 運動やスポーツをアダプテッドする

- 何をアダプテッドするか？
 - ルール:障害のある児童・生徒が参加できるようにルールを修正する
 - 技術:障害のある児童・生徒が運動できる方法を考える
 - 施設・用具:障害のある児童・生徒が参加できるように施設や用具を工夫する
 - 修正は最小限に抑える(最小限修正の原則)
- 【質問】
両腕のない人が卓球をやるときにはどのような工夫が必要か？
ルール、技術、施設・用器具それぞれの工夫の仕方を考えてください

2) 理解を促すための指導方法のアダプテッド

- 子どもたちにとってのわからなさの理由とわかるための工夫
- あいまいな表現でわからない⇒具体的な表現
- 雑然とした状況で何をしたらよいかわからない⇒目で見てわかる課題
- 模倣の仕方がわからない⇒モデリング

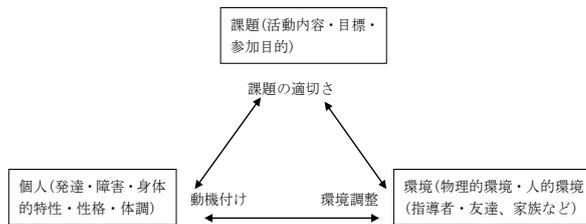
3) 「できる」を促すための指導法のアダプテッド： 子どもたちにとってのできなさの原因とできるための工夫

- 頑張ってもできないから「できない」⇒子どもの発達、動きの不合理性を知る
- 常に頑張らなければいけないから「できない」⇒スモールステップ
- 言われたとおりにできないから「できない」⇒課題指向型アプローチ
- 感覚がつかめないから「できない」⇒教材の工夫

4) 「やってみよう」と思わせるためのアダプテッド

- 興味を持っていないから「やりたくない」⇒興味関心を知る
【質問】 ボール投げに関心がないが、ボールが落ちる様子をずっと見ている子にどのような課題を与えればよいか？
- 先生に認められないから「やりたくない」⇒ほめ方の工夫
- 仲間に入れてもらえないから「やりたくない」⇒ユニバーサルデザインのスポーツ
- 誰もが参加でき、だれにも勝つチャンスと活躍できる場面の工夫。
【質問】 けるのが苦手な、ボールが来ても次にどうしていいかわからずに子どもも参加できるサッカーは？

5) エコロジカルモデル



設定する課題、個人の特徴、環境条件の調整により適切な課題を設定し関心を持って取り組み、達成感を味わえるようにする。

6) アダプテッドから「つくるスポーツ」へ

- 運動やスポーツを障害のある子どもの身体状況や発達状況に合わせて修正するという点をもう一歩進めるとスポーツをつくるということになる。スポーツを自分たちで作るという行為は優れて文化的で多様なスポーツの関わり方の一つといえる。

5 インクルーシブスポーツ、インクルーシブ体育の考え方

1) フルインクルージョンとパーシャルインクルージョン

インクルーシブ教育にはすべて完全にインクルードするフルインクルージョンという考え方と、部分的にインクルードするパーシャルインクルージョンの考え方がある。インクルーシブ体育においては内容は指導方法をアダプテッドすることが合理的な配慮へとつながる。

- 集団全体の指導・支援の工夫
- 一斉指導中に行う個々に応じた指導・支援の工夫
- 個別指導の場における指導・支援の工夫：個の障害の特徴や特性、困難さに応じるための指導・支援を別の場所で行うということ(通級や支援学級での取り組みを意味する)

2) ティームティーチング

- メインティーチャーとサブティーチャー
サブティーチャーの関わり方

- ① 全体指導場面における全体への支援
- ② 全体指導場面における集団の一部や個人に対する支援
- ③ グループ別指導場面における個別集団、個人に対する支援



3) インクルーシブ体育における子どもの意識の変化の段階

- 不安・戸惑い：どんな子？うーうーなっていたり、突然大きな声を出したり・・・⇒障害治ることの関わり方について教員から説明する。
- まさつ・ずれを感じる段階：障害のある子と無い子の間で摩擦やずれが生じる。順番を守ろうとしない、話を聞かずボールで遊ぶ、試合中にコートをぶらぶら歩く・・・
- 創造的挑戦：まさつやずれの解消に障害のない生徒が動き始める。促し、適切な距離感、支援
- 共感、共振を経験する段階：タイミングよく促す、適度な距離を取る、協働する、受容することなどによりまさつが解決し始める。
- 「共に生きる」を自然に実感：

教員の適切な介入および児童・生徒と一緒に考えることによりインクルーシブ体育がより適切なものとなっていく。

