

Development of Assessment Tools and a Guidance Program for Teaching Physical Education

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2020-03-10 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 山下, 憲市, 香野, 毅 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00027100

「学習に向かうからだづくり」のための アセスメントツールと指導プログラムの開発

山下憲市・香野毅

Development of Assessment Tools and a Guidance Program for Teaching Physical Education

Yamashita Kenichi Kono Takeshi

Abstract

Regardless of disability, immaturity of children's physical and motor development it has been pointed out. It is stated that approaches to posture and body movements can lead to solving behavioral control, cognitive, social and psychological problems. However, there are many challenges in implementing the approach. The purpose of this research is to develop an assessment tool and a guidance program that lead to the selection of guidance content from grasping the actual physical condition of children with intellectual disabilities. As a result of data analysis and case study at the cooperating schools, the validity of the assessment tool and the creation of a guidance program were completed. It was also found that practice centered on assessment tools could lead to curriculum management, team schools and teachers to improve their professionalism. We will continue to consider evaluation viewpoints and creating a system for a continuous approach.

キーワード： 知的障害児 からだづくり アセスメントツール 指導プログラム

1 問題の所在と研究の目的

知的障害児の身体の不器用さ、姿勢やボディイメージ、力加減の難しさ（以降、総称して、運動の困難さ）が指摘されている。戸田（2013）は、不器用さは、日常生活や学習の中の困難さをつくると述べている。中尾（2013）によれば、障害のある子どもたちだけでなく、小学校低学年児において、話を聞くための姿勢保持が難しい様子や鉛筆をうまく握れず力の加減ができにくい様子などから身体や運動発達の未熟さを指摘している。

香野（2010）は、姿勢や身体の動きを窓口としたアプローチは、行動コントロール、認知、社会性、心理的問題の解決等につながることを指摘している。松江市教育委員会（2013）は、身体を切り口に「保幼小接続カリキュラム」を実践し、動きや姿勢、集中力、情緒面で成果を上げている。

渡邊ら（2007）は、特別支援学校（知的障害：以下省略）小学部ではからだづくり、動きづくりを重視した体育を行い、さらに、朝の時間や自立活動も活用し指導を行っていることを紹介している。併せて教員のアセスメントの弱さも指摘している。戸田（2013）も身体的なアプローチからのアセスメントや支援を行うことで、今まで以上に包括的な学習や日常生活が進められると述べており、身体面の実態把握や指導内容選定の重要性がわかる。実態を把握し、必要な身体へのアプローチを積み重ねれば、学習に向かう身体（学習

に必要な姿勢を保ち、集中して取り組む姿）がつけられ、身体面、行動コントロール、認知、社会性、心理的問題の解決等につながると考える。

一方で、戸田（2013）は特別支援学校教員への意識調査から「（子どもの）身体のことを目を向けることが少ない」「指導方法が分からない」「必要性は分かるが、どのような課題を実施したらよいか分からない」といった課題を紹介している。松江市教育委員会の取り組みなどを概観すると、まず子ども実態をどうとらえるか、そしてそこから目標設定や課題設定にいかにつなげていくか（プログラム）が概説されている。このからだづくりの領域については、実態把握―目標設定―課題の具体化という授業づくり全体のプロセスに対する知見が十分ではない。とりわけ障害のある子どもにおけるまだ知見は少ない。実態把握のためのアセスメントツールと指導プログラムの開発を、一体的に行う必要があるといえよう。

そこで本研究では、以上の課題意識から知的障害児における運動の困難さからくる学習上又は生活上の困難を改善・克服するため、身体面の実態把握から指導内容選定につながるアセスメントツールと指導プログラムの開発を目的とする。

2 研究の構成について

本研究の目的は、知的障害児を対象とした身体づくりを目指したアセスメントツールと指導プログラムの

開発である。そこでまず先行研究等を参考に、身体面のアセスメントツールの開発を行う。研究1では、作成したアセスメントツールを協力校X県立Y特別支援学校小学部在籍児童に実施し、その妥当性について検討する。次に、このアセスメントツールを用いて目標設定や課題設定、授業実践を行った指導事例を通して、さらにアセスメントツールの利用可能性について検討する。これが研究2である

同時にこれらの研究を進めながら、特別支援学校で活用できる指導プログラムの開発を試みた。

3 研究1

知的障害児のからだづくりを目指した指導に活用できるアセスメントツールの開発とその妥当性の検証を行う。

(1)アセスメントツールの開発の手続き

身体面の実態把握のための質問項目と指導内容選定の考え方を以下の①～④の作業を通して検討した。

①質問項目は、先行研究等で活用及び開発された量的変容のわかるアセスメントツールを参考に、質問項目をカテゴリー分類した。滋賀県総合教育センター(2014)の「身体面の課題チェックシート」を基盤とし、さらに、特別支援学校の児童をイメージして、中尾(2009)の身体面のチェック項目を参考にした。

②指導内容選定は、松江市教育委員会(2013)の「学習に向かうための力の基盤が整っている体」の段階の「支える」「構える」「調整する」を参考にした。

③一人一人に合った指導を考える際、コミュニケーションや認知面の把握が必要と考え、SCERTSモデルのコミュニケーションの段階を把握する項目を参考に質問項目を作成した。

④運動の困難さからくる学習上又は生活上の困難さ(気になる姿勢、運動や動作)を記入することで、個々の課題を明確にし、評価につなげた。

以上から、「指導の方向性」を導き出し、指導内容選定や評価につなげるアセスメントツール「Kono・Yamashita-Movement チェックシート(以降、KY-M)」を開発・作成した。

※図1挿入

(2)アセスメントツールの妥当性の検証

①データ収集

小学部140人(1年24人、2年23人、3年24人、4年24人、5年24人、6年21人)を対象とした。障害は、知的障害、自閉スペクトラム症、ダウン症などである。2018年5月に依頼し、6月末全員回収し、記入漏れのない119人(1年11人、2年19人、3年23人、4年23人、5年22人、6年21人、全体の85%)を分

析対象とした。

②結果

指導群のグループ化を行った。指導群については、KY-Mに指導内容選定のための目安として、感覚運動機能の段階とコミュニケーションの段階を踏まえた指導群(A・B・C)を作成した。感覚運動機能の段階においては、各項目の点数(0~2)を加算した合計点で評価し、感覚運動機能の段階の目安を確定した。さらに、コミュニケーションの段階と組み合わせて、指導群の目安を確定した。指導群のグループ化についての妥当性を分析するため、 χ^2 検定を行った。A群(社会パートナー・支える)17人($X^2=4.600, p<0.1$)、B群(言語パートナー・構える)35人($X^2=3.762, p<0.1$)、C群(会話パートナー・調整する)19人($X^2=5.842, p<0.1$)が分布される結果が得られ、グループに凝集性があることが確認された(表1)。

表1 χ^2 検定結果

	社会パートナ —	言語パートナ —	会話パートナ —
調整する	1 -2.591** ▽	13 -2.918** ▽	19 5.842** ▲
構える	3 -2.220* ▽	35 3.762** ▲	4 -2.403** ▽
支える	17 4.600** ▲	24 -1.018ns	3 -3.039** ▽

** 1%水準の有意差 * 5%水準の有意差、▲は有意に多い、▽は有意に少ない、を表す

また、ピアソンの積率相関係数から感覚運動機能の段階とコミュニケーションの段階に、中程度の関連(相関係数=0.559)があることがわかった(表2)。

表2 相関係数結果

	感覚運動機能	コミュニケーション	学年
月齢	0.442**	0.209*	0.981**
感覚運動機能	—	0.559**	0.452**
コミュニケーション	—	—	0.214*

** 1%水準の有意差 * 5%水準の有意差を表す

以上の結果から、KY-Mから導き出される3つの指導群については妥当であると確認ができた。

4 研究2

児童4人に対して、アセスメントツールを活用し、運動指導効果を検証する事例研究を行う。

事例研究の期間は、201X年5月から12月までとした。事例児は、低学年2人、高学年2人とし、性別、

障害、日常生活面での運動の困難さを踏まえ、学校長及び、学部主事や学年主任と話し合って選出し、保護者に紙面等で研究内容の説明と依頼を行い、同意を得た。

4名の児童について、実践を行ったがここでは代表してD児について紹介する。残りの3名のうち1名は、指導経過中に体調不良などがあり、十分な実践の時間を確保することができなかった。あとの2名については、それぞれに指導上の成果を見出すことができた。そのなかでD児を紹介する理由は、D児自身の指導成果に加えて、アセスメントの実施やその話し合いを通じてD児の担任教員の児童理解の変化や指導場面の広がりをもっとも顕著であったことである。

(1) 2年D児（男子）の実践

D児は、小学部2年男子の知的障害を伴う自閉スペクトラム症である。歩き方のぎこちなさ、しゃがめないなどの運動の困難さは、日常生活動作にも影響を及ぼし、着替えでは姿勢保持が難しいなどの課題がある。背中を反った状態で立つ、歩く、座るなどの様子がうかがえ、身体が緊張している状態が多い。そのため、膝をあまり曲げない状態で歩いたり、走ったりしている。また、背中や足など全体的に過敏があり、触れられることに抵抗がある。情緒面は、生活リズム等の乱れから、泣いたり、活動に取り組めなかったりすることが続いている。

(2) D児のKY-Mを活用した実態把握

KY-Mを活用し、身体面における実態把握から指導内容選定までを行った（表3）。

(3) 指導プログラムの作成に向けて

KY-Mの結果から、D児の「指導の方向性」を①個別に向き合える内容を取り入れる②感覚過敏と反り腰へのアプローチを行う③自然と取り組めるように日常生活の中に指導内容を取り入れる、とした。

以上の3点を踏まえて、「支える」身体をつくるために、反り腰への改善を図る働きかけを行いつつ、背中を適度に丸めることを中心とした多様な動きのできる活動を設定することとした。そこで、以下の運動指導を1学期に取り組んだ。

まず、生活環境を整え、荷物整理を一人でできる状況をつくった。自然と膝を曲げ、かがむ姿勢を行うことができるよう、荷物ボックスの上段をリュック、中段に着替えセット、下段にトイレバッグとした。また、人とかかわりの中で、背中等を緩め、力を抜く体験をするため、ふれあいリラックス体操等を朝の時間に個別指導として行った。

表3 D児のKY-Mの結果

学習上又は生活上の困難さ（気になる姿勢・運動や動作） ・しゃがめない・身体をゆるめられず背中を反った状態で立つ、歩く・着替えの協力動作困難 ・支える手としての左手が使えない ・感覚過敏・生活リズムの乱れからの情緒不安定			
感覚運動機能の段階	支える	コミュニケーションの段階	社会パートナー
指導群【A】	<ul style="list-style-type: none"> ・主に個別での対応を重点とする。 ・「支える」を重点的に行き、「構える」活動も取り入れる。 ・やることがわかる環境や教材の工夫を必要として、活動の中に多様な動きを取り入れる段階 		
指導のポイント	<p><支える> 【正しい姿勢を保つ、しっかり見る等】 ・姿勢保持・姿勢変換、バランス、筋力 ⇒（育つ力）・見る力 ・呼吸機能 ・摂食機能 ・手の機能 ・過敏の軽減 ・多様な動き ・意識の活性化</p>		

(4) 運動指導効果の測定

運動指導効果として、以下の場面での測定をすることとした。

体育（朝の運動）では、体育館での周回走（2周目）と体操でのしゃがむ、ジャンプの動きについて変容を追った。

国語、算数では、プットイン等の作業的学習場面を取り出し、学習の姿勢（前傾姿勢での保持）や集中度合い（左手支持しての取組）の変容を追った。

さらに、KY-Mで示された学習上又は生活上の困難さの質的変容も追った。

(5) 実践と結果

①運動指導の経過と2学期の取組

荷物整理では、膝を曲げながらかがんで、かごやバッグを出し入れする様子がみられるようになった。また、ふれあいリラックス体操では、足裏の過敏への対応として靴下を履いて行き、身体の部位に触れられることも受け入れられるようになった。苦手だった仰向け姿勢をとり、落ち着いて教員のかかわりを受け入れながら、自分の身体と向き合うことができた。

しかし、2学期以降は、生活リズムの乱れや体調不良などから情緒不安定なこともあり、1学期のように取り組むことが困難な時期もあった。そこで、朝の時間にこだわらず、体育や自立活動等を含めて一日の中で「指導の方向性」を踏まえた身体へのアプローチを考えられるように、長期ビジョンシート（表4）を作成した。また、PDCAサイクルで授業改善ができるよう、授業ごと評価シート（表5）を活用して、実践を進めた。

10月の体育では、発達段階を捉え、KY-Mから導き出した「指導の方向性」と合わせて、またぐ、かがむなどのサーキット活動を取り入れた。自分からかがんだり、かがみながらまたいだりすることができるようになり、前傾姿勢を保持して、ジャンプすることもできるようになった。11月の自立活動では、よつばい、かがむ、前傾姿勢で押す活動などのサーキット活動を取り入れた。ブルドーザーに見立てた箱を両手で押し、中間位の姿勢を保持してゴールまで押すことができた。

②運動指導効果

周回走では、活動の時間中の走行時間が5月8.8%から12月は100%へと長くなった。前傾姿勢で腕を振って走る姿も見られるようになった。また、体操時の屈伸は、しゃがむまでに6月は125秒かかったが、12月は10秒になった。5月にできなかった指示を受けてからのジャンプが、12月にはすぐにできるようになり、前傾姿勢になり両足で踏ん張ってジャンプをするようになった。

国語、算数では、前傾姿勢を保持した取組時間が、5月0%から11月は66.7%になった。集中度合も両手を使った活動時間が長くなり、高くなったと評価した。

生活場面では、教員の指示を聞いて床等に自分から座ようになった。また、本を差し出して遊ぶことを要求することが増えたことや集団の授業で、教員のモデルもよく見るようになったことなど、担任から報告された。

表4 表5挿入

(6) 考察

①運動指導の有効性

ふれあいリラックス体操は、個別に教員を介して自分の身体と向き合い、リラックスすることにつながった。情緒が不安定な場合でも、少しの時間行うことで、その後の活動に落ち着いて取り組むことにつながった。また、教員とかかわりを深めることで、安心できる環境になったと推測する。また、荷物整理での一人のできる状況づくりは、必然性があり、自然とかがむ動きを引き出すことにつながった。毎日取り組める環境にしたことも重要と考える。

体育では、発達段階を捉え「指導の方向性」と合わせたサーキット活動をしたことで、必然的にかがむ、膝を曲げる等の動きを引き出したことが重要な要素であった。自立活動では、「よつばい⇒かがむ⇒前傾姿勢で押す」のように姿勢保持や姿勢変換しやすいサーキットの流れにしたことも有効と考える。

②運動指導効果の要因

D児にとって、運動指導効果の要因として①個別的指導を継続的に行ったこと、②日常生活の中で自然とかがむ環境を調整し、毎日できる状況を整えたこと、③「指導の方向性」を踏まえて教科等横断的に毎日取り組んだこと、④教員間での共通理解から実践したことこの4点が挙げられる。

以上のことから指導や支援にあたる全てのかかわり手が連携し、発達段階や情緒面を考慮に入れ、毎日「指導の方向性」を踏まえて、教科等横断的に生活づくり、授業づくり、授業改善してきたことが有効だったと考えられる。これは知的障害特別支援学校における自立活動は「設定された時間の指導」と「他の時間等に関連付けた指導」があり(下山, 2018)、それらに関連付けて取り組むことの実体化であったといえる。

(7)他3人の実践

① 実践と結果

他の3事例も、KY-Mから導き出した「指導の方向性」を踏まえて指導内容を選定し、PDCAサイクルでの授業改善を進めながら実践を行った。

E児は、朝の運動の「線上走行」と自立活動で「ブロック渡り」「フープパラダイス(フープくぐり)」などを行った。F児は、朝の時間の個別指導と自立活動での集団指導とをスパイラルする形で「よつばいシュート」「サーフィン」などを行った。G児は、朝の運動で「築山サーキット」を、自立活動で「みんなの体操」「ブルドーザー」などを行った。また、3人とも、夏休みは、保護者の協力を得て、一部の運動指導を継続した。

運動指導効果として、E児は、朝の会での係活動での姿勢保持率が上昇し、やりとりを含めた指示への反応もよくなってきた。F児は、国語、算数の姿勢保持率が上昇し、段差にもつまづかなくなった。さらに、利き手と非利き手の役割が明確となり、効率的な生活動作につながった。G児は、途中体調不良により運動指導の継続が難しい時期もあり、姿勢や集中度合いの量的変容は見られなかったが、体操での新たな動きの獲得や給食の配膳での姿勢の安定など、生活動作に変容が見られた。

② 考察

共通の運動指導効果の要因は、①「指導の方向性」を踏まえて、教科等横断的に毎日活動を取り入れたこと、②夏休みに、保護者と連携し身体へのアプローチを行ってきたこと、③わかりやすい活動からアレンジを徐々に加え、考えて行動する活動へとバージョンをアップしたこと、④学習グループの教員間で「指導の方向性」や支援方法を共有したことが挙げられる。

5 総合考察

(1) 成果

① アセスメントツールの妥当性

本研究において、KY-Mの作成、データ分析と事例研究を行い、KY-Mの妥当性が確認できた。事例研究において、KY-Mから導き出した「指導の方向性」を踏まえて、生活づくり、授業づくり、授業改善に取り組むことが、子どもの運動の困難さ（姿勢、生活動作スキルの獲得等）や学習態度（姿勢、集中度合い、指示理解等）に影響を及ぼすことがわかった。特に、学習上又は生活上での子どもたちの見る力の成長を担当教員が感じているところが興味深い。また、運動指導効果の検証に、国語、算数の学習場面を取り上げたが、魅力ある題材はもちろん、学習に向かうための環境設定の工夫からも姿勢保持につながり、集中度合いが上昇したことがわかった。「指導の方向性」を踏まえ、チームで共通理解して教科等横断的に指導及び支援していく必要性を感じた。

② 活用しやすいアセスメントツールの提案

KY-Mについては、アセスメントツールとして実態把握から指導内容選定までをカバーすると当初考えていた。1学期、事例研究を進めていく中で、「指導の方向性」だけではなく活動自体への改善が主になった。香野(2018)は、障害のある者への臨床・療育活動は、その循環的営みの開始にアセスメントが位置付けられていると指摘している。そのためKY-Mは、長期ビジョンシートや評価シートをアセスメントツールの中に加え、実態把握から評価までと修正し、改善へつなげた。

③ アセスメントツールがもたらしたもの

事例研究から、学級や学習グループの教員で「指導の方向性」を共通理解したことで、柱のぶれない生活づくりや授業づくり、授業改善が効果的にできた。つまり、KY-Mの活用が効果的な教員間の連携につながったといえる。ともに学び高め合う教員集団へのきっかけになった。その過程が、一人一人に合った指導プログラムの開発へつながったと考えられる。知的障害特別支援学校での自立活動は約半数の学校で時間の指導を設けていない実態があるが、その理由は授業づくりの難しさにあるといわれている(下山,2018)。このアセスメントツールはそこを助ける役割を果たしたと考える。

KY-Mの活用は、カリキュラム・マネジメントの視点、チーム学校の視点、専門性の向上の視点などのきっかけづくりとして効果があり、子どもの成長にもつながったと考えられる。つまり、アセスメントツールがあればよいのではなく、いかに活用するかが重要であった。

(2) 課題

本研究を通して、KY-Mの妥当性が確認され、アセスメントツールや指導プログラムの開発に至った(表6)。しかし、評価については、今後検討を重ねていく必要がある。運動指導効果は、様々な場面を切り取り、姿勢や取組の様子を個々に定義し変容を追った。結果、簡便に判断できる運動指導効果の評価の提案まで検証できなかった。しかし、KY-Mで示した学習上又は生活上の困難さをチームで共通理解し、変容を追うことが重要と考える。また、指導の履歴を単元ごと整理し、活動や指導、支援の有効性を引き継ぐ書式を作成する必要がある。また指導プログラムについて参考事例表の作成にとどまった。これについては量的にもさらなる充実が望めるものであり、今後も積み重ねていきたい。

今後もKY-Mの活用をし、小学部だけではなく、外部機関との連携も踏まえて、キャリア発達の視点からも身体へのアプローチを考える必要がある。それぞれのステージで生きがいをもった生活となるためにも、身体面の視点も含めた個別の教育支援計画や個別の指導計画を活用できるシステムづくりが必要となる。

※表6 挿入

引用文献

- 1) 別府悦子・香野毅(2018)「支援が困難な事例に向き合う発達臨床-教育・保育・心理・福祉・医療の現場から-」, ミネルヴァ書房
- 2) 香野毅(2010)「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), pp. 43 - 53
- 3) 松江市教育委員会(2013)「松江市保幼小接続カリキュラム」, pp.39-52
- 4) 中尾繁樹(2009)『「特別」でない特別支援教育2 みんなの「自立活動」特別支援学校編』, 明治図書
- 5) 中尾繁樹(2013)『不器用な子どもたちの感覚運動指導』, 明治図書
- 6) 滋賀県総合教育センター(2014)「身体面の課題チェックシート活用の手引き・実践事例集」, 平成26年度「特別支援教育に関する研究Ⅱ」研究成果物
- 7) 下山直人(2018)「知的障害特別支援学校の自立活動の指導」, ジアース教育出版
- 8) 戸田剛(2013)「知的特別支援学校における不器用な子どもへの支援-動きづくりの指導による自己調整力や日常生活動作、学習動作の向上を目指して-」, 静岡大学教職大学院成果報告書抄録集, 3, pp. 115-120
- 9) 渡邊貴裕・橋本創一・菅野敦・中村勝二(2007)「特別支援学校における体育の教育課程に関する調査研究」, 発達障害支援システム学研究, 6(2), pp. 45-51

参考文献 (KY-M 作成時に参考にした資料含む)

- 1) 赤木信介・田部絢子・石川衣紀・内藤千尋・高橋智 (2016) 「就学前教育と小学校の接続・連携に関する調査研究ー『松江市保幼小接続カリキュラム』の検討を通してー」, 東京学芸大学紀要総合教育科学系 II, 67, pp. 53-68
- 2) バリー・M・プリザントら、訳者長崎勤ら (2010) 「SERTS モデル-自閉症スペクトラム障害の子どもたちのための包括的教育アプローチ-1 巻: アセスメント」, 日本文化科学社
- 3) 鹿野晶子・野田寿美子・野井真吾 (2012) 「朝の身体活動プログラムを実施している S 幼稚園児の高次神経活動の特徴-F 幼稚園児との比較から-」, 幼児健康教育研究, 18(1), pp. 28-36
- 4) 是枝喜代治・東篠吉邦 (2003) 「小学校における自閉症児の運動支援の実際-協応性の向上に視点を当てた事例研究-」, 自閉性障害のある児童生徒の教育に関する研究, 6, pp. 67-74
- 5) 増田貴人 (2008) 「幼児期における発達性協調運動障害に関する質的評価の試行的検討」, 弘前大学教育学部紀要, 100, pp. 49-56
- 6) 松原豊 (2012) 「知的障害児における発達性協調運動障害の研究-運動発達チェックリストを用いたアセスメント-」, こども教育宝仙大学紀要, 3, pp. 45-54
- 7) SARA S. Sparrow ら、日本版黒田美保ら (2014) 「日本版 Vineland-II 適応行動尺度マニュアル」, 日本文化科学社
- 8) 勝二博亮 (2012) 「幼児期における基本運動の発達段階-知的障害児のためのアセスメント法の開発-」, 26, pp. 63-72
- 9) 豊岡市教育委員会 (2017) 「体だけじゃない心も脳もぐんぐん伸びる運動遊び事業兵庫県豊岡市の取組～すべての子どもたちが生き生きと目を輝かせ、みんなが笑顔になる運動遊び～」, 豊岡市教育委員会 こども育成課
- 10) 幼児期運動指針策定委員会 (2012) 「幼児期運動指針ガイドブック～毎日、楽しく体を動かすために～」, 文部科学省
- 11) 吉野晃子 (2012) 「学習に向かう力を育てる体づくり～県内の実践に学ぶ part 2～」, 島根県教育センター研究紀要

表4 長期ビジョンシート

【長期ビジョン（自立活動、教科横断的、日生）とチェック事項】		2 学年	名前	D
課題	内容			
生活上学習上の困難さ	<ul style="list-style-type: none"> ・膝を曲げて中間位を取ったり、しゃがんだり難しい。そのため、生活動作に制限がある。 ・着替え等で姿勢を保持してズボンをはく難しさ ・自分から物や人へかかわること（興味関心の低さ） 			
好きなこと、できること	<ul style="list-style-type: none"> ・ホラホラ。①への興味? ・ジャンプ 			
KY-Mと指導のポイント	<p>【支える—社会パートナー】段階</p> <ul style="list-style-type: none"> ・反り腰への改善を図り、支える身体をつくる（緩める（過激な）、バランスなど） ・かがむ、背中を丸める、全身を曲げることを意識する ・利き手、非利き手の役割を明確にする ・個別指導が主で、必然的な取組を心掛ける 			
主な活動	背中の緩め（背中を丸める）、ふれあいリラックス体操（身体を緩める、触れられることに慣れる）、かがむ、姿勢変換（多様な動き）			
教科等	9月	10月	11月	12月
日生活	ふれあい、リラックス体操 パズル	ふれあい、リラックス体操(盗取用)	荷物をロッカーに入れる / 洋服の着脱	洋服を箱下りから入れる
実施	週3くらい	その時によて... 週以外にも実施	毎月	毎日
朝トレ	一斉のラジオ体操(腕の礼拝服着用)	教室体操 体育館 走る	体操 走る	体操 屈伸 伸脚 足背回す
実施	ほぼ毎日	練習にふれあいで、お楽しみ	かむを曲げる	毎日
自立活動	リラックス体操、お楽しみ体操	リラックス体操、お楽しみ体操	リラックス体操、足踏み、お楽しみ	かがむ → 四つ伏 → 高い
実施	週1 体操、お楽しみ	週1 体操、お楽しみ	週1	週1
体育	運動会(体操、お楽しみ)	ジャンプの前練習、かがむ、歩く、前練習	お楽しみ記録会	サッカー
実施	週1 体操、お楽しみ	週1 体操、お楽しみ	週1 体操、お楽しみ	週1 体操、お楽しみ
生単	三 運動会 (礼拝服着用)	動物 (お楽しみ)	素材遊び	お楽しみ
実施	週1 体操、お楽しみ	体操、お楽しみ	お楽しみ	体操、お楽しみ
その他		お楽しみ	お楽しみ	お楽しみ
実施		お楽しみ	お楽しみ	お楽しみ

表5 評価シート

KY-M チェックシートの評価シート (試案) 学年 2 対象児童 D

生活、学習の困難さ

- ・自分で姿勢変換が難しい。
- ・かがむ、礼の足着、高いの姿勢

指導のポイント (KY-M から)

- 自分と色々な姿勢がとれるようになってほしい。
- ・その姿勢にならなくてもよい直線的な環境づくりと明確な目的意識

指導内容

- ・履帯付の皿遊び
- ・ボールを高く上げて遊ぶ

動きの変容 (評価: ○スムーズ △ぎこちない ×難しい)

月日	活動内容	評価	あらわれ (簡単に記入)
12/4	四つ伏	×	①は強制的に行っている
12/11	ボールを高く上げる	○	やがて自分、自分と向き合い
12/12	かがむ → 四つ伏 → 高い	△	腰は曲がるが、自分と向き合い

量的変容

月日	活動内容	量的変容 (回数・時間)	支援方法
12/4	四つ伏	お楽しみ時間	①は強制的に
12/11		前利はスムーズ	四つ伏 → 高い → かがむ → 四つ伏
12/12		スムーズ	=

授業改善の変遷 (大幅に考え方をえるに至った経緯があれば)

月日	活動内容	
12/11	四つ伏 → 高い	いきなり四つ伏は難しいため、かがむ → 四つ伏 → 高いにした

生活や他の学習での変容 (単元後)

礼もあり家のお手伝い、お楽しみもできるようになった。

お楽しみ、お楽しみ、お楽しみ

お楽しみ、お楽しみ、お楽しみ

KY-M (Kono・Yamashita-Movement) チェックシート		学年 名前 男・女 障害名 記入者	
		実施日 年 月 日	
学習上又は生活上の困難（気になる姿勢・運動や行動などについて）※複数可			
好きなこと、得意なこと、有効な支援等※複数可			
コミュニケーション段階決定シート 段階			
該当する項目にチェックしてください			<input checked="" type="checkbox"/>
1a 少なくとも3つの異なることばやフレーズ（音声、サイン、絵、文字、他のシンボルのシステム）を使いますか？			
上記について、いいえ⇒社会パートナー段階			
2a 少なくとも100の異なることばやフレーズ（音声、サイン、絵、文字、他のシンボルのシステム）を使いますか？			
2b 少なくとも20の異なる創造的なことばの組み合わせ（すなわち、単にフレーズの正確な模倣ではない）を使いますか？			
上記について、いいえ⇒言語パートナー段階			
全てクリア⇒会話パートナー段階			
(利き手) 左・右・不定 (目: 気になること) 有・無			

番号	身体の動きに関する質問項目	気になる度		
		気にならな	どちらでもない	非常に気になる
1	授業中、イス座位姿勢（体育ずわり）を保持することができる。	2	1	0
2	集会などで、立位姿勢を保持することができる。	2	1	0
3	目を開いて片足立ち（片足10秒ずつ）を保持することができる。	2	1	0
4	片足とび（ケンケン）ができる。	2	1	0
5	準備体操（ラジオ体操含）での簡単な動作（万歳やひねる等）を模倣することができる。	2	1	0
6	鉄棒（ぶら下がり10秒もしくは意図した腕支持）ができる。	2	1	0
7	腕や足の動きを協調させて歩く、走る、止まることができる。	2	1	0
8	人物の絵を描くときに身体部位をすべて描ける。	2	1	0
9	鉛筆等を持って書く（筆圧）ことができる。	2	1	0
10	はさみを正しく持って、曲線を切ることができる。	2	1	0
11	箸（スプーン）を正しく持って、食べることができる。	2	1	0
12	衣服の着脱（速さ、間違い）がスムーズにできる。	2	1	0
13	なめらかな動きでボールを上から投げたり、受け取ったりすることができる。	2	1	0

調整する	調整する		
	支える	構える	調整する
18	【正しい姿勢を保つ、しっかり見る等】 姿勢保持・変換、バランス、筋力	【予測して構える、話し手を見る等】 ボディイメージ、注意力、同側の協応	【見て動く、聞いて動く等】 目と手を合わせる、ことばの活用
8	・見る力 ・嗅覚機能 ・手の機能 ・多様な動き・意識の活性化	・ボディイメージ ・身体両側の協調 ・中間位の保持 ・運動企画 ・情緒の安定 ・注意の集中と持続	・目と手の協調 ・目と体の協調 ・紙行指針の学習 ・ことばの活用
運動動作	・片足立ち ・歩く ・走る ・大股歩き ・つかまる ・重たいものをもつ	・乗り越える ・バランスをとる ・ジャンプ ・狭いところをくぐる ・非対称な模倣 ・つまさき立ち	・落とさないようにそつと置く ・指示に合わせて動く ・動きを止める ・早く一つとせる ・せしなげ～する

調整する	支える	構える	調整する
18	【正しい姿勢を保つ、しっかり見る等】 姿勢保持・変換、バランス、筋力	【予測して構える、話し手を見る等】 ボディイメージ、注意力、同側の協応	【見て動く、聞いて動く等】 目と手を合わせる、ことばの活用
8	・見る力 ・嗅覚機能 ・手の機能 ・多様な動き・意識の活性化	・ボディイメージ ・身体両側の協調 ・中間位の保持 ・運動企画 ・情緒の安定 ・注意の集中と持続	・目と手の協調 ・目と体の協調 ・紙行指針の学習 ・ことばの活用
運動動作	・片足立ち ・歩く ・走る ・大股歩き ・つかまる ・重たいものをもつ	・乗り越える ・バランスをとる ・ジャンプ ・狭いところをくぐる ・非対称な模倣 ・つまさき立ち	・落とさないようにそつと置く ・指示に合わせて動く ・動きを止める ・早く一つとせる ・せしなげ～する

※グループ構成や段階における目安とする。

指導群について	
A	・主に個別での対応を重点とする。 ・「支える」を重点的に行いながら、「構える」活動を取り入れる。 ・何をやるのか環境や教材がわかりやすい工夫を必要として、活動の中に多様な動きを取り入れる段階
B	・個別を重点としながら、簡単な集団での活動にチャレンジする。 ・「支える」の活動から「構える」を重点的に行うような活動を取り入れる。「調整する」にも挑戦する。 ・簡単な指示を理解して友達と一緒に活動の中で、多様な動きを取り入れる段階
C	・運動指導の中での集団活動を重点とする。（人間関係、コミュニケーションなども念頭におく。） ・「支える」「構える」活動から「調整する」の活動へと移行する中で、少し難し課題に挑戦する。 ・指示を理解してルールのある集団での活動を通して、多様な動きを取り入れる段階

【指導の方向性: 困難や好きなこと、指導群等を参考にして】
【主な指導場面と指導内容: 困難や好きなこと、指導群等を参考にして】
【身体へのアプローチの広がりとして考えられるもの】
教科等 指導内容等

図 1 KY-M

表6 指導プログラム参考事例表

KY-Mに対応した指導プログラム参考事例表			
	支える	構える	調整する
指導のポイントと育つ力	【正しい姿勢を保つ、しっかり見る等】 姿勢保持・変換、バランス、筋力	【予測して構える、話し手を見る等】 ボディイメージ、注意力、両側の協応	【見て動く、聞いて動く等】 目と手を合わせる、ことばの活用
	・見る力 ・呼吸機能 ・摂食機能 ・手の機能 ・過敏の軽減 ・多様な動き ・意識の活性化	・身体知覚 ・身体両側の協調 ・運動企画 ・中間位の保持 ・情緒の安定 ・注意の集中と持続	・目と手の協調 ・目と体の協調 ・試行錯誤の学習 ・ことばの活用
運動動作	・片足立ち・歩く・走る・大股歩き ・つかまる・支える・重たいものをもつ ・しゃがむ・伸ばす・曲げる	・乗り越える・バランスをとる・ジャンプ ・狭いところをくぐる・非対称な模倣 ・つまさき立ち	・落とさないようにそっと運ぶ・動きを止める ・指示に合わせて動く・そっとのせる ・浮く・～しながら～する
指導内容選定イメージ	止まっている対象に対して、止まって活動する		
	動いている対象に対して、動いて活動する		
指導内容(例)	支える(指導群A想定)	構える(指導群B想定)	調整する(指導群C想定)
よつばいシュート	・トンネルなどでよつばいをする(傾斜も)	・利き手にボールを持ち、よつばいで進む ・散らばったボールをよつばいで集めて進む	・みえないところから跳んできた、転がってきたボールをよつばいで拾い、ゴールへ進む
ブルドーザー	・ゴールまで運ぶ ・中間位の姿勢 ・掌に刺激ある形状	・物を集めながら運ぶ(直進) ・徐々に低い姿勢へ ・掌、両手を着く	・物を集めながら運ぶ(複雑) ・ゲーム性
ダンボールオセロ	・物をひろってくる	・マットの上に置いてある段ボールを裏返してマットと同じ色にする(段ボールの大きさにも工夫する)	・競争、協力などルールのある遊びへ
フープパラダイス	・トンネルをよつばい等で進む ・フープをくぐりながら進む (同一姿勢⇒単純な姿勢変換)	・大小や高低差のあるフープを当たらないように進む(単純⇒多様な姿勢変換) ・フープのコース+マットの上を進む(当たらない、落ちない)	・フープのコース+マット+音(笛の音で止まる)など複数の刺激に対して調整しながら進む
くもの巣	・直線、一定の高さのゴムにあたらないように進む	・無作為にかけられたゴムひもを姿勢変換しながら進む	・無作為にかけられたゴムひもに当たらないように姿勢変換しながら進む ・曲が止まったら、止まるなどのルールが加わる
障害物走	・線上歩行 ・幅のある平均台(直線) ・障害物に当たらないように進む(一定の動き)	・カーブやブロックから落ちないように進む。 ・障害物に当たらないように進む(多様な動き) ・投げられたボールをキャッチ、ゴールへシュート	・物を落とさないように進む ・平均台等の上から落ちないように物を拾いながら進む
ジャンプ	・またぐ、くぐる ・ふんばる活動や片足立ち	・くぐりながらまたぐ ・両足ジャンプ(跳び降りる)	・動いてきたものを跳ぶ ・遠くまで跳ぶ、着地で静止
ソリで運ぼう	・ソリを引っ張って進む	・ソリに物を2段まで積んで進む ・直線コース	・ソリに物を複数積んで落とさないように進む ・直線⇒曲線、折り返し等
おみこし運び	・一人で物を持って運ぶ	・障害物コース ・物の大きさ、重さ、形の変容	・二人以上で運ぶ ・協力、競争、ゲーム性
サーフィン	・寝そべった状態で姿勢保持 ・座った状態で姿勢保持 ・恐怖感を与えない動き	・膝を少し曲げた状態で立ち、姿勢保持 ・持ったボールをゴールへ入れる ・ジグザグ、円を描く動き	・移動しながら、ボールを受け取る
缶ぼっくり	・教師とのロボット歩き ・布や低い缶での直線コース	・徐々に缶の高さや幅の広さの難易度をあげる ・直線コース⇒曲線コース	・障害物ありコース ・指示に合わせて動く、止まる
風船バレー	・寝転ぶ、座る、立った状態を保持して、止まっている風船をさわる、捕る、手で打つ	・止まっている風船を手で打つ ・ゆっくりと投げられた風船を膝だちの姿勢や立った状態から手で打つ ・友達や教師とゆっくりとした動きの風船を打ってラリーをする。	・集団で風船バレーをする
遊具やあそび	・滑り台 ・砂場 ・ボールプール ・型はめ ・ブツイン ・感触あそび	・ジャングルジム ・鉄棒 ・シーソー ・ブランコ ・ターザンロープ ・平均台 ・タイヤのまたぎこし ・石渡り ・ゴムとび ・ポーリング ・キックターゲット ・ストラックアウト ・おにごっこ	・石渡りで、じゃんけんゲーム ・だるまさんがころんだ ・はいちもんめ ・缶けり ・すいか割り ・スポーツ ・かくれんぼ ・しっぽとり

この表は、皆さんが指導プログラムを考える際の参考例です。支える、構える、調整するの段階と指導群を意識して表にまとめてみました。一人一人の子どもや集団の実態に合わせて、さらに、一人一人のねらいを意図した指導プログラム(指導内容、指導場面、指導形態等)を考えてほしいと思います。一つ一つの指導内容を組み合わせることで指導プログラムを作成することもよいと思います。