

# 小・中学校体育授業における児童・生徒の全身持久力向上にむけた提案

—知的障害特別支援学校での体育授業実践から—

## Proposals for Improvement of Cardiovascular Fitness of Students in Elementary and Junior High School Physical Education Classes.

- Proposals from Physical Education Classes of a Special Support School for Children with Intellectual Disabilities -

高橋 憲司 Kenji TAKAHASHI, 清野 宏樹 Hiroki SEINO

### 概 要

本稿では、知的障害特別支援学校における陸上運動系の授業実践をもとに、小・中学校の通常学級における体育授業、特に「動きを持続する能力を高めるための運動」（小学校）、「持久走」（中学校）における授業展開の方法について提案を行う。近年のマラソンブームにより、ウォーキング、ジョギング、ランニングに多くの関心が集まっており、実践がなされている。一方で、小・中学校の体育授業における持久走運動は、児童・生徒が特に苦手意識を持ちやすい種目として認識されている。従って、マラソンブームは、義務教育期間の体育授業で培われた部分は小さく、成人後の個人の自発的な意志、特に健康志向から芽生え、成長したと考えられる。つまり、体育授業における全身持久力の向上を目的とした教育は、健康志向に根ざしたマラソンブームという社会現象と繋がりが薄いと考えられる。実社会との解離に加え、教育の効率性を考えた場合、全身持久力の向上を目的とした教育は見直す必要がある。そこで、知的障害特別支援学校におけるティーム・ティーチングによる指導体制からの対象児童への個々の障害や発達段階にあわせた授業実践を参考とした。通常学校では、知的障害特別支援学校のようにティーム・ティーチングによる指導体制から児童が1対1、もしくは1対2のように対象児童を補助する関係を保つことは難しいが、児童・生徒の発達、志向性、欲求に合わせてグルーピングを行い、相互に教員役を担うことで、補助し協力し合うことが可能となる。その上でグループの課題を「決められた距離をできるだけ速く走る」という一般的な課題に加え、「決められた距離を予め設定した時間にゴールできるようにする」や「お互い会話をしながら、一定のペースで一定時間走り（歩き）続ける」等も設定可能にすることで、児童・生徒は全身持久力を高める運動に楽しさや親しみを感じ、自発的に運動に取り組もうとする姿の生成が期待できる。

### キーワード

特別支援学校、マラソンブーム、持久走、サポート

special support school, marathon boom, endurance running, support

### 目 次

- 1 はじめに
- 2 対象事例
- 3 対象事例の振り返り
- 4 考察および提案
- 5 まとめ
- 6 付記

## 1 はじめに

1970 年後半の第一次マラソンプームに続き、2007 年の第 1 回東京マラソンをきっかけとして、マラソン、ランニングへの興味を持つ人が増え、第二次マラソンプームが現在起こっている（清水、2015）。喜熨斗ら（2014）は、日本のランニング人口は約 600 万人と報告している。しかしながら、馬淵（2015）は、「社会のランニング熱を学校体育の中に見ることができません。長距離走はあらゆる体育実技の中で生徒の嫌いな種目の代表格であり、それはどの学校においても大差はないでしょう」と述べている。したがって、マラソンプームという社会の流れに直接リンクする教育が、体育授業では、ほとんどなされていないと考えられる。

文部科学省（2013）が 20 歳以上の男女を対象に調査を行った「体力・スポーツに関する世論調査（平成 25 年 1 月調査）」では、1 年間運動やスポーツを行った人は 80%強と報告されている。また、調査対象者全体の運動実施率（複数回答）は、1 位が「ウォーキング（50.8%）」、次いで「体操（30.8%）」、「ボウリング（12.7%）」、「ランニング（12.7%）」であった。このことから、ウォーキングおよびランニングは多くの人が実施しやすい運動として理解できる。1 年間に運動を実施した人を対象とした、運動・スポーツを行った理由（複数回答）は、1 位「健康・体力づくりのため（56.4%）」、次いで「楽しみ、気晴らしとして 49.0%」、「運動不足を感じるから（43.8%）」、「友人・仲間との交流として（32.3%）」であり、反対に「精神の修養や訓練のため（4.6%）」、「自己の記録や能力を向上させるため（4.4%）」は、5%以下であった。

以上の「体力・スポーツに関する世論調査（平成 25 年 1 月調査）」の結果から、近年のマラソンプームは、個人の健康志向や楽しみを享受するための行動から芽生え、成長したものと考えられる。

清野ら（2002）は、「持久走運動は個人競技のため、運動能力や技能の差が直接に表出し、運動への苦手意識が一層に増幅されることがあり、スキル要素が少なく運動が単調なため、耐えて運動をするというイメージが強く、敬遠される傾向がある」としている。また、「持久走は、自己の体力と正面から向き合うことができるという点において、非常に有益な運動種目であるが、身体能力の低い者、過体重、身体活動に対して消極的な者等にとって、特に苦手意識を持ちやすい種目である」とも述べている。そ

れゆえ、授業への工夫が求められる種目であると言える。

現在の小学校・中学校の学習指導要領の「体育」の目標には、「生涯にわたって運動に親しむ資質や能力（の基礎）を育てる」という文言が含まれている。したがって、苦手意識や敬遠されがちな持久走においても、運動に親しむことができるように授業内容を工夫する必要がある。清野ら（2002）は、中学生を対象に性別・学年別・体重別に群分けし、男子は約 3km、女子は約 2km のそれぞれの基準タイムを設定している。これにより性別、発育発達、体重を考慮した評価が可能となっている。また、山本ら（2012）は、中学生を対象として、ロングスローデイスタンスやペース走などを取り入れ、自己に適したペースに制御しながら走ることを通じて走力や運動有能感の向上を目的とした取組みを行っている。これらの報告は、主に学習者である生徒個人々の活動に着目したもので、生徒同士の交流や働きかけについては言及されていない。

本稿では、教員のほぼマンツーマンの指導・支援が求められる知的障害特別支援学校での体育授業実践から、児童・生徒同士が働きかけを行いながら体育授業に取り組むことで、自分のペースに適した活動を展開し、運動への意欲を持ち、楽しさを感じて授業に取り組めるような教育方法を提案する。

今回の報告により、特に体育授業の「動きを持続する能力を高めるための運動（小学校）」、「持久走（中学校）」において、ペアやグループで取り組む授業展開が行われることを期待したい。

## 2 対象事例

### 2.1 対象者と指導体制

対象者は北海道 A 校小学部 1 年生 13 名（男子 8 名、女子 5 名）。児童の発達年齢は 1 歳前後から 3 歳程と推定される。知的障害を主な診断とし、自閉症、広汎性発達障害、精神運動発達遅滞、肢体不自由、両下肢障害・両上肢障害、ウェスト症候群、ソトス症候群等がある。児童の学習進度には個人差があるものの、視覚的にわかりやすい手順表や学習資料、身体援助などを使用することで、学習活動に 1 人ひとりが取り組みやすくなるよう工夫し対応している。

教職員の指導体制は、主担当の教師 1 名と副担当の教師・介護員 7 名の計 8 名で担当し、体育授業は、週 1 回（40 分×2）で男女共習にて行った。



図 1. 対象体育授業会場の全景



図 2. かけっこコース  
(かけっこシート)



図 3. 跳びっこコース  
(ミニハードル)



図 4. 台からの跳び降り



図 5. 手形にジャンプ

## 2.2 授業内容

6月の運動会終了後の時期に、体育授業の「走・跳の運動遊び」という単元の中で実施した。走・跳の

運動経験を足がかりに今後の運動にも自信を持って臨んで欲しいと考え、児童たちが毎時間「走・跳の運動遊び」の楽しさを味わい、喜ぶことを体感できる



ように場の設定を工夫し授業展開を行った。

単元のねらいを「先生と一緒に遊び方を体感し、思い切り走ったり、跳んだりしてみよう！」に定め、そのステップとして①「先生と一緒に遊び方を試してみよう！」（初回授業）②「先生と一緒にいろいろなコースで自由に走ろう！」（2,3回目授業）③「先生と一緒にいろいろな跳びっこ遊びをしよう！」（2,3回目授業）を設定した。

具体的には、走るコース、跳ぶコース、歩くコースの中に「またぎ棒」、「ミニハードル」、「ロイター板」、「スポンジ台」、「平均台」、「階段」等を設置し、生徒の身体状況に合わせ教職員がサポートしながら児童の興味・関心に合わせて、それぞれのコースに無理なく取り組むという内容であった（図1～5）。

### 3 対象事例の振り返り

運動会終了後の単元ということもあり、陸上運動系の内容は、児童も運動会練習の延長のように取り組めたため、各コースに良い反応を多く示し、興味を持てたと感じている。また、走る・跳ぶといった動きが小学部1年生で求める遊びとして、単純であったため、ある程度の反復によって、「もっと走りたい！」「もっと跳びたい！」といった欲求に変化していったと認識している。

具体的成果として、1回目の授業では、それぞれのコースで取り組み方がわかりにくかったり、児童が慎重になってしまったりしたこともあったため、一部取り組めなかった活動もあったが、1回目授業の振り返りの結果、各種目の写真と視覚教材を設置することで、2回目の授業では、児童が積極的に各コースに取り組むことができ、さらに児童の待ち時間を少なくすることができた。3回目の授業では、児童が各コースを理解して取り組むことができた。視覚教材の写真を見てから、児童自身で「またぎ棒」をまたいだり、階段を登って両足跳びをしたりすることができていた。教師の手本を見て、自分のやるコースを理解し、指示や支援がなくても自分から積極的にどのコースも行っていた。3コースともどの児童も見通しをもって取り組むといった思考や判断力も形成されていた。

授業後の後片付けの際、「またぎ棒」を見て自分から両足ジャンプをして楽しんでいる肢体不自由の児童がいた。この児童は、どのコースも自信をもって取り組み、「またぎ棒」をしっかり両足跳びすること

ができていた。肢体不自由のある児童は、授業内でそれぞれのコースを2周していたが、教師が「もう1回やる？」と質問すると、「うん！」と人差し指を立てながら自分のやりたいコースに取り組み、真っ直ぐ走るコースでは、一人で歩いてフィニッシュすることができ、平均台は教師が両足を支えることでバランスをとりながら自分から歩き、ミニハードルでは一人でつまずかずに成功していた。コースに取り組んでいる際の児童は、真剣な表情や笑顔がよくみられていたことから、走る（歩く）・跳ぶという運動に取り組むことで、楽しさを感じ、その魅力に引き込まれたゆえ、自発的に運動に取り組もうとする姿がみられたと考えられる。

### 4 考察および提案

知的障害特別支援学校での体育授業は、児童の発達や志向性、欲求等から教師およびそのスタッフがサポートを行いながら授業展開をすることが求められる。児童の状況に応じて柔軟に対応し、興味・関心を引出しながら授業の課題に取り組めるようにしたり、自発的に取り組めるようにしたりと工夫している。それゆえ、今回の事例でも単元のねらいに「先生と一緒に」というキーワードが存在する。特に、特別支援学校に通う児童は、課題に対して恐怖や混乱をきたす場合、その課題に苦手意識をもつ可能性があるため、教師は、そのような感情を抱かせない配慮が求められる。通常学校の体育授業においても、児童・生徒に対象教材に苦手意識を持たせることなく、上手くできなくても、活動自体に楽しさや親しみを持たせる工夫が必要となる。

通常学校の体育授業では、教師1人に対して児童・生徒21～40人であり、チーム・ティーチングや補助スタッフの参加により指導者が1～3名追加される程度である。そのため特別支援学校の本事例のように教師と一緒に課題に取り組むことは非常に難しい。通常学校の児童・生徒には体育授業に関心の高い者もいれば、はじめから苦手と感じる者も少なからずおり、特に苦手意識を持つ児童・生徒にとっては、体育授業で設定される課題に対して積極的に取り組めない学習者も存在する。そのような学習者には、課題への苦手意識に対して教師側が十分に対応できない場面が多々あると考えられる。

このような中、今回の特別支援学校での事例をヒントに、児童・生徒がペアもしくは3～4名程度の

グループを形成し、児童・生徒自身が相互に教師役を担いながら課題に取り組めるように授業を展開することが効果的であると考えられる。特に、小学校の「動きを持続する能力を高めるための運動」、中学校の「持久走」において、仲の良い人同士、体力レベルが近い人同士、等でグルーピングを行うことで、個人の体力レベルに沿って無理のない課題を設定でき、楽しみながら設定した課題に取り組むことが可能になると思われる。

授業の課題設定についても柔軟に対応できるように工夫し、「決められた距離をできるだけ速く走る」という一般的な課題に加え、「決められた距離を予め設定した時間にゴールできるようにする」や「お互い会話をしながら、一定のペースで一定時間走り続ける」などの課題も設定できるようにする必要がある。

健康の視点から、「決められた距離を、なるべく速く走る」ことよりも「快適なペースで長い時間走る」ことのほうが効果的である。また、様々な地域でジョギングやウォーキングの様子をみると、一人で黙々と走ったり、歩いたりしている人がいる一方で、二人以上で、お互い会話をしながら、無理のないペースで走ったり、歩いたりしている人たちもいる。地域社会で一般的に取り組まれているように、体育授業でも児童・生徒個人の欲求や興味関心に合わせて、グルーピングを可能とし、特別支援学校の児童のように、障害や発達の程度に応じて柔軟に課題への取り組み方を設定できるようにすることが求められる。

以上のように、小学校の「動きを持続する能力を高めるための運動」、中学校の「持久走」において、適切なグルーピングを行い、柔軟な課題設定を設けることで、児童・生徒の大半が全身持久力を高めるための運動を肯定的に捉え、自発的に運動に取り組もうとする姿の生成を期待できる。

## 5 まとめ

通常学校の体育授業における小・中学生の全身持久力向上のためには、知的障害特別支援学校での体育授業実践を参考に、体力レベルや友好関係および運動への興味関心に応じてペアリング、もしくはグルーピングを行い、運動の課題を「決められた距離をできるだけ速く走る」に加え「決められた距離を予め設定した時間にゴールできるようにする」「お互

い会話をしながら、一定のペースで一定時間走り続ける」等も設定できるようにし、ペア・グループで課題に取り組むことで、その運動ならではの固有の「楽しさ」を感じ全身持久力を高めるための運動を肯定的に捉え、自発的に運動に取り組もうとする姿の生成が期待できる。

## 6 付記

本稿は、2016年11月4日（金）～6日（日）の期間に北星学園大学にて開催された日本スポーツ心理学会第43回大会において、一般研究発表（ポスター発表）の部で発表した内容を編集し、まとめたものである。

### 引用文献

- 清水泰生(2015)「東京マラソンと日本—メディア報道を中心に—」『国際研究論叢』28(2), 131～141.
- 喜熨斗智也, 白川 透, 長谷川瑛一, 齋藤明香, 田中秀治(2014)「東京マラソンとモバイル AED 隊—マラソンに潜む心臓突然死と AED—」『電気学会誌』134(1), 16.
- 馬淵昭宏(2015)『生涯スポーツにつなげる長距離走の授業づくり』体育科教育』63(3), 大修館書店: 東京, 38-41.
- 文部科学省(2013)「体力・スポーツに関する世論調査」(平成25年1月調査). 文部科学省ホームページ.  
[http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/other/\\_ics\\_files/afildfile/2013/08/23/1338732\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/_ics_files/afildfile/2013/08/23/1338732_1.pdf). 閲覧日: 2016年10月15日.
- 清野哲也, 坂田洋満, 篠村朋樹(2002)「持久走運動における評価基準値作成の試み」『木更津工業高等専門学校紀要』35, 129-133.
- 山本泰明, 新富康平, 中垣内真樹(2012)「中学体育授業における生涯スポーツを指向した長距離走指導方法の工夫」『環太平洋大学研究紀要』5, 111-116
- 文部科学省(2008),「中学校学習指導要領 第2章第7節 保健体育」
- 文部科学省(2008),「小学校学習指導要領 第2章第9節 体育」

(原稿受理年月日 2016年12月1日)