

主体性の育成を目指して ー特別支援学校におけるかかわりを重視した体育の授業を通してー

宮岸 純子

金沢大学大学院教職大学実践研究科 学習デザインコース

【概要】新学習指導要のキーワードとして「主体的・対話的で深い学びの実現」がうたわれ、特別支援学校でも「主体性」の重要性が叫ばれている。特別支援学校における「子どもが主体」の授業とはどのようなものであるか、体育の授業で生徒の主体性の育成を意図した授業を提案することを目的とし、二つの教材「コロコロボール」「錦城版ゴールボール」を開発した。また、評価方法として「主体性」「かかわり」の尺度からなる実態評価表を作成し生徒の変容をみた。実践では、人のかかわりを豊かにすることが主体性を引き出すポイントになった。特に、生徒同士のかかわりでは、実態評価表における生徒の段階に応じて教師の役割を決めたことで、生徒の変容を促すことができた。また、生徒の意欲を引き出す教材を開発するには、教師同士のかかわりも重要であるとの考えに到った。二つの実践を通して、多くの生徒は「主体性」「かかわり」が向上し「子どもが主体」の授業について筆者なりの考えをまとめた。

I. はじめに

1. 「子ども主体」を考える

(1) 主体性の必要性

中央教育審議会答申の中で「主体的・対話的で深い学びの実現」がうたわれ、その中のキーワードの一つとして「主体性」がとりあげられその重要性が叫ばれている。学校は子どもが主役となって活動し、その中で成長をしていく場であるにもかかわらず、いざ單元構成、目標設定、場の設定などを通して授業を実施してみると、「子どもを教師の意に沿うように行動させる」ことを求める授業になってしまう。これでは、「子ども主体」であるとはいえない。「子ども主体」の授業とはどのようなものであるのか、と疑問に感じるようになった。

(2) 特別支援学校の「主体性」とは

① 特別支援学校の現状と課題

特別支援学校において「主体性」はどのように扱われているだろうか。国立特別支援教育総合研究所「知的障害教育における『育成

すべき資質・能力』を踏まえた教育課程編成の在り方」で現在の特別支援学校の現状と課題を三つの観点で整理し、以下のような課題を指摘している。

1) 教育課程編成の現状と課題

2) 「育成すべき資質・能力」に関する課題

3) アクティブ・ラーニングに関する課題

これらのどの項目においても「主体性」「主体的な活動」に関する記述が見られ、特別支援学校においても「主体性」を育むことの必要性が重視されていることがわかる。

② 特別支援学校の主体性とは

これまでも特別支援学校では「子どもの主体性」「主体的な活動」について各学校で取り組まれてきた。早川（2010）は特別支援教育関係の授業実践報告や授業論の中から「主体的」という言葉をタイトルまたはサブタイトルに用いているものを調べてみると、自分・一人でスル、デキルことを目標にし、環境整備や支援ツールなどによって支援し、現れた

姿・行動を「主体的」「自立的」と評価する。また、その行動を肯定的に評価することで、より意欲的に活動する、というものが多かったとしている。確かに、生徒が自分でできることは自立するという点で大切であると考え、筆者も生徒の技能が向上することを目指して授業を行ってきた。生徒はとても素直で指示通りに活動することが増え、体力を向上することもできるようになったのではないかと考える。しかし、近年、これが「子ども主体」「主体的な活動」なのか、疑問を感じるようになってきた。子どもの行動を評価するのではなく、もっと生徒が「たのしい」「やりたい」「やって良かった」と思えるような活動、生徒の思いや意欲などの内面の変化を促すことが「主体的な活動」なのではないかとの考えに至った。

（３）「主体性」と「人とのかかわり」

「主体性」を授業の参加意欲、参加する態度の面から見ると、今まで出会った子どもたちの中には、特定の生徒と視線が合うとパニックになる、友達を作りたいがうまくかかわれず、結果、授業に参加できなくなる、人が嫌いで不登校になるというように、人とのかかわりの困難が原因となって授業そのものに参加できなくなる生徒がいた。一方、入学時は「何もしたくない、休みたい」と言っていた生徒がクラスの生徒や教師とかかわりが増える中で、それまで挑戦したことがなかった宿泊学習に参加し驚いたことがあった。また、小学校で不登校気味であったが、中学部で友達ができ「学校が楽しい」と笑顔で話す生徒を見てうれしくなった経験もある。それらのことから「主体性」は対子ども（大人）の関係が、安心して物事に取り組むための土台として重要になってくるのではないかと考えるようになった。そして、特別支援学校に在籍する子どもの主体性とは教師が強い影響を及ぼし、「子どもと子ども」「教師と子ども」において「人とのかかわり」を豊かにする

ことが「主体性」を引き出すポイントになるのではないかと考えるようになった。

２．体育の授業づくり

（１）保健体育科における「主体性」「人とのかかわり」

学習指導要領が改訂され、中学校においては平成 33 年度から全面実施される。保健体育科の目標は現行の「明るく豊かな生活を営む態度を育てる」から「豊かなスポーツライフを実現するための資質・能力を育成することを目指す」とあり、資質や能力について（１）～（３）に明示されている。その中の（２）においては「各種の健康や安全についての自分の課題を見付け、その解決に向けて自ら思考し判断するとともに、他者に伝える力を養う。」と保健体育の授業において育成すべき資質能力として「主体性」「人とのかかわり」について述べられている。

（２）特別支援学校の体育の現状

渡邊・橋本・菅野・中村（2007）「特別支援学校における体育の教育課程に関する調査」では、特別支援学校の体育教員が体育場面における最も困難な点を球技に必要な技術指導とし、その理由として、子どもの運動能力差が大ききどこに焦点を当てて良いのか分からないことを挙げている。また、中川（1990）の「特殊教育諸学校の体育教員に関する一考察」の中では、集団的スポーツの意義が認められながらも、実際には長距離走・体操と言った個人的スポーツを扱うことが多いといった現状を指摘している。前記の研究から特別支援学校において、仲間とともに楽しんだり、助け合ったり、協力して課題を解決するなどの「人とのかかわり」は重要とされながらも、集団的技能の指導や支援をすることが困難視され、集団的スポーツを取り扱う機会が少なくなっている現状が伺える。また渡邊他（2007）の調査の中で、体育単元の目標やねらいが達成されない理由として「教員の専門性・教員同士の連携」を挙げている。特

別支援学校の授業形態は、複数の生徒を複数の教師で指導するティームティーチング（以下 T・T）であることが多い。この授業形態が、生徒の目標共有や指導法・支援法の共通理解の困難さとなっていることが伺える。このことから、特別支援学校においては、体育の授業を実践する中で「教師同士のかかわり」についても考える必要があるのではないかと感じた。

（３）目指す授業像

体育の授業において「人とのかかわり」を豊かにする場面を設定し、「子ども同士」「子どもと教師」が互いを「見る、知る、理解する、認める」ことができる教材を開発する。また、教師同士が支援の在り方を考えることにより、生徒が「人といることが楽しい」「またやりたい」「やってよかった」と感じ、授業において自ら考え判断して自らの行動を選択するという主体性が育成できると考えた。

Ⅱ．目的

特別支援学校の体育の中で、生徒の主体性の育成を意図した授業を提案することを目的とする

Ⅲ．方法

1．実態評価表の作成とその活用法

主体性やかかわりについて評価していくためには、その基準が必要である。生徒の知的能力や発達段階を示す指標は多数存在するが、主体性やかかわりについて、生徒の実態にあった基準が現状では存在しない。そのため、生徒の実態や変化を評価するための基準や発達段階を明確にする必要がある。ここでは主体性と人とのかかわりについて、鯨岡峻の『ひとがひとをわかるといこと―間主観性と相互主体性―』を参考に主体性及び人とのかかわりについて 6 段階の評価表を作成し生徒の実態を把握する指標とする。（表 1、2）活用については、4 月

表 1 実態評価表「主体性」

段階		判断基準
I	受動	・与えられたものを受け入れる ☆選択しない
II	意図・欲求の表出	・好きなもの（人・事）に反応する ・嫌いなもの（人・事）に反応する ・「もう一回」と表情や言葉、動きで他者に伝える ・「はい」「いいえ」で自分の意志を伝える ・譲歩しない ☆YES、NOで選択ができる
III	事物操作・駆け引き・譲歩・甘え	・自分の意思を通そうとする。 ・担任や担当教師と他の教師の存在を理解している。 （ex担任、担当の言葉は理解する） ・「自分を理解してくれている」という思いがあると譲歩することもある。（Give & Take の感覚の芽生え） ☆2つの選択肢から自分の好きな方を選ぶ（which）
IV	言語発達とイメージの世界の広がり（ごっこ遊び、見立て）	・言語を発するがコミュニケーションとして成り立たない場合が多い。（ex一方的に話す） ・「ごっこ遊び」「見立て遊び」をする ・人形やぬいぐるみを通して（他者と遊ぶ） ・「言葉」によって自己調節できない ☆「何したい」「何が欲しい」質問に答える（what）
V	言語発達とイメージの世界の広がり（役割）	・言語がさらに発達しコミュニケーションとして会話が成り立つ。 ・ごっこ遊びの中でいろいろな役になって遊ぶ ・自分を客観的に観れるようになってくる ・他者にも気持ちがあることがわかる ・自分の思いが叶わないことを自分で納得できる。 ☆選択肢を自分で作ることができる
VI	自ら課題を見付け解決していく力	・自分の考えを提案したり友人を誘ったりする。友人と仲良くするという好ましい行為から、そのような行為を自ら主導する動きを大人は「主体的」と受け止める。 ・集団生活を体験するようになるとⅠ～Ⅴを複雑に行っていくようになる。

表 2 実態評価表
「学校生活における人とのかかわり」

段階	他者とのかかわりかた	子どもの姿
A	なし	・相手を認識しない ・一方的な関わり ・話しかけても反応しない
B	特定の教師	・身近な大人（担当・担任）の言葉には反応する。 ・身近な生徒（同じクラス、同じ学部など）の存在を理解しているが（顔と名前は不一致）、自分から声をかけたり関わろうとすることはない。
C	教師を通して他の生徒	・身近な大人（担当・担任）の指示に従う。 ・身近な生徒（同じクラス、同じ学部など）の存在を理解している（顔と名前の一致）。 ・教師と一緒にいることで協働したり、一緒に遊ぶ事ができる。
D	特定の生徒と遊ぶ	・大人の指示に従う。 ・「自分を受け入れている」「一緒にいて楽しい」と感じた生徒と行動を共にする。
E	他の生徒を認める	・自己を知り、自分の意見を言うことができる。 ・身近でない生徒のことを知り、相手に合わせて自分の行動を調節することができる。
F	他の生徒と協同する	・教師がいなくても、共通の課題を解決するために協働する。また、他者の課題に対してともに考える。

及び 10 月において表 1、2 を使用し中学部教員で個々の生徒について段階を確認し変容をみる。また、体育の授業においては、単元ごとに表 1、2 を具体化した評価表を作成し、中学部教員 8 名～12 名によって個々の生徒

の行動を評価し単元前後の比較をする。

なお、対象生徒は知的障害中学部生徒 18 名、男子 9 名、女子 9 名（うち肢体不自由生徒 3 名）軽度知的障害 4 名、中度知的障害 7 名、重度知的障害 7 名である。4 月時点における生徒の実態は表 3 のとおりである。

2. 教材の開発

知的能力、運動能力の差が著しい生徒がともに体を動かしながら体育の教科目標を達成することができることを目標とし、2 つの教材の

表 3 「4 月における生徒の実態」 ※肢体不自由クラス生徒

	主	関	生徒の様子
1	I	A	周囲の人と関わりを持つことが少なく、担任の教師がそばにいと活動することもある。
※2	I	B	自分の手を口に入れたり絡ませたりして遊んでいることが多い。車椅子使用
※3	I	B	教師が声をかけると教師の顔を凝視する。独歩が不安定である。
※4	I	B	賑やかな音や音楽が好きで聞こえると笑顔になったり、手や足を動かす。車椅子使用
5	II	B	関わりの深い教師がそばにいと、活動することもある。
6	II	B	特定の生徒 3 名と視線があうとパニックを起こし、その場から離れる。
7	II	C	ボールを持つと投げたり蹴ったりする。衝動的にその場から離れることがあるが、興味のある教材であると参加する。
8	III	B	何事にも意欲的に関わろうとするが、集中が続かないことが多い。特定の生徒 1 名と関わろうと名前を呼ぶ。
9	III	B	運動に対する苦手意識が少しある。特定の生徒 1 名と関わることが好きである。
10	III	B	自分から特定の生徒（3 名）に関わろうとする。弱視である。
11	III	C	関わりの深い教師や生徒がそばにいと、活動に参加しようとする。
12	III	C	友だちと関わりたい気持ちがあるが、うまく表現することができないことがある。
13	III	C	興味が限局的になることがあり、日によって活動に参加したりしなかったりする。特定の生徒と関わりたいが、うまく関われないことがある。
14	IV	B	運動が得意という自信がある。肢体不自由の生徒と関わろうと、自分から声をかける。
15	IV	C	体を動かすことが好きで、休み時間に友達と体を動かしている。人との関わり方が、一方的なものもある。
16	IV	D	何事も意欲的であり運動に楽しむことができる。自分からいろいろな生徒に関わろうとする。
17	IV	D	運動は好きであるが不器用な面がある。特定の生徒と関わることが好きであるが、一方的に話すことが多い。
18	V	D	体を動かすことが好きで、休み時間に友達と体を動かしている。常に複数の生徒とともにいる。

開発を行った。

3. 授業実践

2 つの教材を作成し、それぞれ 2017 年 5 月 25 日から 6 月 29 日にかけて（9 時間）と 9 月 5 日から 10 月 12 日にかけて（10 時間）の授業実践を行う。実践は、実態評価表の活用のほかに、フィールドノート及びビデオ撮影によって記録する。

IV 結果

1. 実践 I 単元「コロコロボール」

（1）目標

ゲームの楽しさや喜びを味わい、基本的技能を身につけるとともに、チームで活動し友達とかかわりあう。

（2）教材の特徴

ボールを転がし目標物に当てて得点を競う。「ボールを転がす」という動きはボールを操作する基本的な動きであり、生徒の実態に差がある集団でも楽しめると考えた。転がすという動きは同じであるが、特徴のあるゴールを 3 種類用意することで生徒の興味を引き出し、生徒が自分の好きな、または得意なゴールはどれか考えられるようにした。

<山くずし>

土台にあたるとダンボールで作った山が崩れる。土台から落ちた段ボールの数が得点となる。

<ミニボーリング>

ピンが倒れると音がする。倒れたピンの数が得点となる。

<シュートBOX>

ボールが勢いよく入ると箱が立つ。ボールが箱に入れば 5 点、箱が立つと 10 点が得点となる。

（3）指導計画

この単元では、導入の 2 時間のみ個人の活動とし、残り 7 時間はチームで活動する。チームワークを育むために、生徒が相談してチ

ーム名を決める。また、チーム内での掛け声を決めたり、ユニフォーム代わりに毎時間ゼッケンを着用し、自分の所属チームへの帰属意識が高まるよう配慮する。3時間目以降は、生徒が活動の見通しが持てるよう「チーム練習→集まってゲーム」と活動の流れを固定する。さらに、生徒の意欲を高めるために単元最終日に「コロコロボール大会」を実施し、優勝チームにはトロフィー、表彰状を授与するとともに、優勝チーム写真を中学部多目的広場に掲示することを伝える。また、かかわりの支援として「応援すること」を取り上げ、生徒が自ら応援をしたくなる支援を行なった。

（４）授業の実際

①授業の様子

常にチームで活動する（ウォーミングアップ、体操、練習、ゲーム）ことで、チームメイトのことを見る、知る場が増えチームの生徒の名前を呼んだり、ボールの転がし方をアドバイスする姿が見られた。しかし、話し合

いでは、リーダーと監督役の教師との会話が中心となり、生徒同士のかかわりはあまり見られなかった。準備や場所移動に時間を取られ一人一人の運動量が少なくなった。それぞれのゲームを楽しむ生徒がいる一方で、3種類のゲームのルール・方法を覚える事で精一杯の生徒もいた。

②人とかかわりと主体性の向上について

ここでは主体性について変化の著しかったAの事例を述べる。

かかわりを求めるA

日頃からクラスの生徒や他の学年の生徒と関わりたいが、うまくコミュニケーションが取れないA。第一次では、Aは同学年女子2名と話す方に興味がいき、ゲームにはあまり参加しなかった。6月1日第二次からチームでの活動となった。かかわっていた2名と離れてしまい、Aは少し残念そうであった。しかし、リーダーが自分と同じアイドルグループを好きだということを知り、思わず「自分も」と言ったAは、チーム名が「ジャンプ」に決まり、嬉しそうにほほ笑んでいた。

表４ 「コロコロボール」指導計画

次（配時）	小单元名及び目標	主な学習活動	評価規準
一 (2)	コロコロボールを楽しもう ・コロコロボールを楽しむ。 ・自分のやりたいゲームを選ぶ。	・「山くずし」「ミニボウリング」「シュートBOX」 ・個人戦を行う。	・コロコロボールを楽しんでいる。 ・自分でゲームを選んでいる。
二 (4)	みんなでコロコロボールを楽しもう ・コロコロボールの得点方法や勝敗について知る。 ・チームの応援をする。	・チームでボールを転がす練習をする。 ・チームで声のかけ方を決める。	・コロコロボールの得点の仕方や勝敗について理解している。 ・チームの応援をしている。
三 (1)	ブレコロコロボール大会をしよう ・チームの応援をする。 ・狙った場所にボールを転がす。	・チームの応援をする。 ・狙った場所にボールを転がす。	・チームの応援をしている。 ・狙った所にボールを転がしている。
四 (1)	みんなでコロコロボールを楽しもう ・得点を多くとる作戦を考える。	・チームごとに練習する。	・得点を多くとる作戦を考えている。
五 (1)	第1回コロコロボール大会をしよう ・チームの応援をする。 ・狙った場所にボールを転がしている。	・チームの応援をする。 ・狙った場所にボールを転がす。	・チームの応援をしている。 ・狙った場所にボールを転がしている。

6/6 授業 「生徒の意見を引き出す」

T1：チームジャンプ、この前得点が入ったときにどんなことしてたっけ覚えてる？
A：みんなこうやって並んでジャンプする。
T1：そうそう
A：みんな並んで（自ら動いてNの手をつなぐ）1・2・3・4って並んでみんなで合わせて
T1：あー並ぶんか。先生、丸になると思った。じゃ、Aちょっとやって、ここに並べばいい？
A：こうやってジャンプ（一人で前に出てジャンプする）
T1：あーそうか、前に出るんか、手つなぐ？
A：手はつながない
T1：先生はKさんとつないでいい？
A：いいよ
T1：じゃ、TはNと
全員：チームジャンプ！（1歩前にジャンプする）
T1：かっこいい！！
N：かっこいいな

教師がつなぐ生徒同士のかかわり

チームごとの話し合いでは、なかなか話が出なかったの、T1が前時の様子を思い出すよう声かけした。すると、それまで静かだったAが自分の思いをどんどん話始めた。リーダーNが「かっこいい」と言ったため、その動作を「応援としてやりたい」というAの意見を取り上げ『ジャンプチームの応援』として練習する。

Aの姿から他の生徒へつなぐ

応援された時の気持ちをAに聞くと、笑顔で「うれしい」と答えた。とてもうれしそうだったので、他のチームメイトにも一人ずつ応援をされる場を設定した。「自分が言われてうれしい言葉は何？」と質問するとNからは「かっこ

6/6 授業 「生徒同士をつなぐ」

T1：チームの人がコロコロするから、その時にみんな「頑張れ」とか「ファイト」「もう少し」そうやって応援してほしいな。いい？得点じゃなくボールが当たったら

A：ジャンプすればいい、なんか1人がジャンプすればいい。

T1：なるほど、おもしろいね。得点した人が「やったー」てジャンプしたらチームの人も「やったー」ってジャンプするん？

A：うん

T1：やってみる？A ちょっとやってみてもらっていい？

ミニボウリングあるから、ボール当たったらみんなジャンプするんだって。A ジャンプする？イエイって。ほんでみんながジャンプする。じゃあ、やってみるよ。

A：Aがジャンプしたらみんなジャンプするん？

T1：そうそう、そしたらAがどんな気持ちになるか教えてね。



写真1 「応援されるとうれしいね」

いい」「上手」という言葉がでた。Nもチームメイト全員から「かっこいい」「すてき」と拍手とともに声をかけられると笑顔になった。Iは、誰に促されたわけでもないがチームメイトとハイタッチをした。周囲からの賞賛をあびると、みな笑顔になり肢体不自由生徒は手足を動かしたりとうれしさを表現した。

(5) 実践Iにおける考察

①Aの姿から

「人とかかわるのが楽しい」と思えるよう「チームメイトの動きを見てともに喜ぶこと、応援すること」を「かかわり」と捉え、教師が媒介となり生徒同士をつなぐような支援を行った。Aは、6月6日の授業において自分の提案通りにメンバーがジャンプしたことに対して喜びを感じていた。自分の提案が受け入れられ、定着していくことに喜びを感じたのか、次時から「ジャンプしたい」と何度も教師に訴えにきた。また、個人でのゲームではあまり意欲がなく練習に集中することはなかったが、チームで活動するようになってから練習時間では集中して練習するようになった。そのため、なかなか得点できない競技「シュートBOX」において20点を得点し、周囲からの驚きの声をもらいにはかんでいた。その姿からチームで活動する中で、自分の存在を認めてもらう喜びを味わい、それが次の授業への意欲となって現れたと考える。

②実践I「コロコロボール」の成果と課題

<成果>

- ・メンバーの名前を覚え呼んだり、チーム内での掛け声を作り全員で一緒に声を出すなどの姿が見られた。

- ・生徒たちは運動会以外で「大会」を経験することがほとんどなく、放送設備を使用して「開会式」「閉会式」を行うことで、日常と違った緊張感を持って取り組むことができた。

<課題>

・「応援されるとうれしい」と言ったり実際に褒めたりされる場面を設定すると、その場では嬉しそうな笑顔を見せるが、「応援しよう」の言葉かけや「教師が見本となって応援する」支援だけでは、生徒に応援することの意義や楽しさ、価値を伝えられず、結果として生徒が自ら応援する姿を引き出すことができなかった。

・ゴールを 3 種類設定したため、一人が投げる回数が 2 回と少なくなり、運動量が少なくなった。また、個人が取った得点の総計をチーム得点としたため、勝敗が複雑でわかりにくい生徒もいた。さらに、チーム戦としたが動きそのものは個人で行うものであり、生徒にとっては集団的技能を獲得するものとは言い難いものとなった。

2. 実践Ⅱ 単元「錦城版ゴールボール」

(1) 目標

ゲームの楽しさや喜びを味わい、基本的技能を身につけるとともにチームで活動し仲間とともに楽しんだり、助け合ったり、協力して課題を解決する。

(2) 教材の特徴

パラリンピック種目のゴールボールを基にした。横一列に並んだ攻撃側が直径 60 cm 程度のボールを転がし、7m 先の 50 cm 間隔で置かれたボウリングのピン 25 本のうち倒した本数が得点となるゲームである。防御側は 3 名がコートに入りピンが倒されないようにボールを止めたり横や前方に弾くように転がす。防御時は、膝立ちを基本姿勢とし、移動は四つ這いで行い横臥位及び膝立ちでボールを止める。攻守を 2 分間で交代する。それぞれのチームは自分のコートから出ないので生徒同士が接触する機会が少なく、比較的安全に活動できる。ボウリングピンはボールに触れると容易に倒れるので得点しやすく、倒れた時に音が出るため得点したことがわかりやすい。また、ボウリングは、どの生徒も経験し



写真 2 「錦城版ゴールボール」

ている身近なスポーツであり、ピンを見れば「ボールを当てて倒したい」という意欲を引き出すことができる。

(3) 指導計画

実践Ⅰ同様、導入の 2 時間は個人での活動とし、残り 8 時間はチームで活動する。チームは「実践Ⅰと同じ」が良いか「教員がチームを作るか」生徒に意見を聞く。意欲喚起のため実践

表 5 「錦城版ゴールボール」指導計画

次(配時)	小単元名及び目標	主な学習活動	評価規準
一 (2)	「錦城版ゴールボール」を知ろう ・「錦城版ゴールボール」を知り、興味・関心を持つ。	・「錦城版ゴールボール」について話を聞く。 ・ボールを転がす、止める。	・「ゴールボール」を知り興味関心を持っている。 ・ボールの転がし方や止め方を理解している。
二 (1)	「錦城版ゴールボール」の運営をしよう ・運営係を選択し取り組む。	・「錦城版ゴールボール」を行う。 ・ゲームの待機時に運営に関わる。	・運営係を選択し取り組んでいる。
三 (2)	チーム力を高めよう ・チームごとに攻守の練習を行う。	・生徒が決めたチームで「ゴールボール」の練習を行う。	・チームごとにゴールボールの攻守について、練習している。
四 (1)	「錦城版ゴールボール大会」に向けて ・ゲームに意欲的に参加する。	・「総当たり戦」のゲームを行う。	・ゲームに意欲的に参加している。
五 (3)	作戦を考えよう ・チームごと作戦を立てる。	・チームごとに作戦を立てて練習したり、ゲームを行ったりする。	・チームごとにゴールボールの攻守について、作戦を立てている。
六 (1)	「錦城版ゴールボール大会」 ・ゲームに意欲的に参加する。	・「総当たり戦」のゲームを行う。	・自分からボールを転がしたり、ボールを止めたりしている。

I 同様、単元の後半でプレ大会及び大会の実施を行なうことを伝える。また、生徒が見通しを持つ事ができるように授業の流れを「体操→話し合い→ゲーム→振り返り」と固定する。生徒の授業についての感想を知るために、振り返りでは「楽しい・またやりたい」「つまらない・やりたくない」「わからない」と生徒の意思表示ができる場面を設定する。

（４）「かかわり」の支援

実践及び評価表から「かかわり方には段階がある」ことが伺えた。そのため、かかわりの段階によって教師の役割は変わってくる。かかわりの評価がA～B段階の生徒には、担当教師として1人の教師が深く関わり、生徒に共感しながら他の生徒と関わる。C～D段階の生徒はチーム内での活動の中でお互いが関われるように、チーム担当の教師が支援する。段階E～Fの生徒はリーダーの役割を与えるとともに、チーム監督が相談役となり、作戦をともに考えたりアドバイスをしたりする。また、T1は全体での話、および振り返りの場でチーム結果を比較し、生徒に何が良かったを考えさせたり、良かったプレーを紹介するなどチーム同士、チーム外の生徒同志がかかわる場を設定する。（図1）

（５）授業の実際

①授業の実際

実践Iの経験から、それぞれ自分のチームを

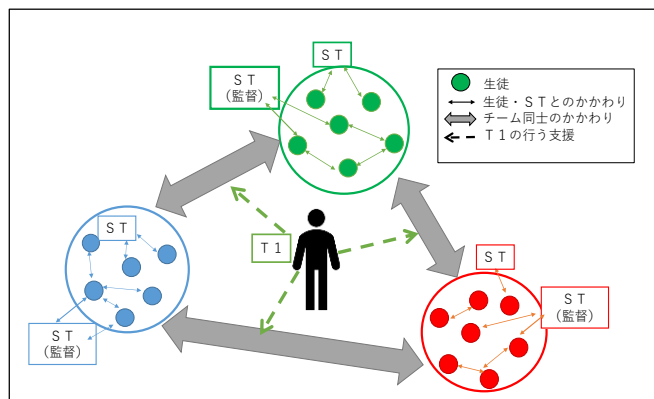


図1「実践IIにおけるT1、STの役割」

「錦城版ゴールボール」体育記録より

- 9/5 最初は体育館から出ていきたいと言っていたが、教師が促すと活動に参加していた。「楽しかったか?」「またやりたいか?」の声に「わからない」と答える。
- 9/7 「Cと止めるのしたくない」とCの方を向いて言っていた。どちらでもないに貼っていた。
- 9/12 Nを待機場所に連れてきたり体操に誘ったりしている。ボールをピンめがけて転がしている。リーダーのいないところを狙うように工夫していた。
- 9/19 Nの移動補助を教師とともに行う。ピンを3～4本倒しており、人のいないところをめがけて何投もしている
- 9/21 Nを「こっちにおいで」というように誘う。Nと前半・後半で守りを分担なら出ると言い、後半に交代して出て、ボールを何度も止める。
- 9/26 Mや他の生徒からの声かけに返答している。DF時に「前半・後半ならでる」という。教師と一緒にについていることを伝えたと参加する。苦手な観客がいる状況でも折り合いをつけて頑張っていた。
- 10/3 Nに声かけしたりHのことを気にする。守備はNと前後半で出場。出場すると一生懸命止めたりする。「友達と一緒に」「教師と一緒にだと安心するの」か出やすい」と発言する
- 10/5 自分からの発言はほとんどないが、目線や身振りで考えを表している。運営係で倒れたピンを素早く集めていた。集中して役割を果たす姿が見られた。

把握し、チームで集まったり体操をしたりすることができるようになった。ゲームが始まると攻撃や防御に夢中になる様子が見られた。話し合いにおいては、リーダーが作戦を考えメンバーに伝える様子が、少しずつ増えていった。

②人とのかかわりと主体性について

ここではBを中心にかかわりの変容について述べる。

人の視線が怖いB

「人から見られるのが嫌」なBは、体育の授業においても、体育館から出ていったり体育館の隅に座り、教師や友達と話をしたまま活動をしていないことがあった。特に「スーツ姿の男の人」に恐怖心を抱き、担当以外の教師が体育館にいと、大きな声を出して突然ジャンプしたり、体育館から出て行ったりすることがあり、実践

Iにおいても参観授業には体育館から出ていくことがあった。

自分の意思を表現する

導入時には、最後まで授業に参加するものの、楽しくなかったのか、ルールがわからなかったのかあまり気が乗らない様子のBであった。振り返りには「どちらでもない」に自分の顔写真を貼っており、授業の感想を率直に表現したと思われる。(図2)

チームを選ぶ

実践Ⅱにおけるチームを「実践Ⅰと同じ」「教師が新たに作ったチーム」のどちらが良いかを9月15日個別に生徒8名に聞いた。Bは「ウルトラハイパードラゴン(実践Ⅰと同じ)がいい」その理由を「強そうな人がいるから」とした。他4名の生徒も「実践Ⅰと同じが良い」と答えたため第二次1時以降は実践Ⅰと同じチームで行うこととした。

かかわりの広がり

チームに分かれてからは、集団にあまり関心のないNに対して移動や活動の際「いくよ」「体操するよ」とBから声をかけることが多くなった。また、Nのみでなく、ゲームにほとんど参加していないHのことも気にかけ、声をかけるようになっていった。話し合いでは、自分からの発言はほとんどないが、笑ったりうなずいたりしていることからリーダーや他の生徒の発言をよく聞いている様子がわかった。

ゲームでの主体性

ボールを転がす攻撃は出場し、得点をとるために防御がいないところを狙うなど工夫してボールを転がす様子が見られた。しかし、守備は第二次1時、第三次1時には出ることを拒み出場しなかった。第三次2時(9/21)では教師の促しで「Nと交替なら出る」という。出場するとゲームに集中し楽しんでいる様子が見られる。第四次1時(9/26)参観授業では参観者がいたが、攻撃、防御に参加する姿があった。第五次2時(10/5)では、防御に最初から最後まで参加し懸命にボールを防ぐ姿があった。ま



9/5 楽しい5名 どちらでもない9名 つまらない3名



10/10 楽しい15名 どちらでもない3名 つまらない0名

図2「振り返り場面 9/5及び10/10」

た、振り返りでは第五次2時以降(10/5)「楽しい」の欄に顔写真を貼った。(図2)

(6)実践Ⅱにおける考察

①Bの姿から

Bは、自分が希望した実践Ⅰと同じチームで活動することによって、チームメンバーのことをより理解していくようになったと思われる。コミュニケーションがうまく取れないNに対してタイミングを図って優しく声をかける姿からも、Nに応じた声のかけ方を学んだことが伺える。また、その声かけに対してNも反応を示し「Bさん」と名前を呼ぶようになり、かかわりができた。また、「チーム」として勝利を目指していることを自覚し、NのみでなくHにも声をかけるようになっていった。最初は守備に参加したくないと言っていたが、ゲームに参加しながらNとHのことを認めながら「半分だけならでる」になり、最後まで守備をするまでになった。「友達と一緒になら」「教師と一緒になら」と自分一人ではできなくても、ともに活動してくれる「かかわり」を広げていった結果で

あると考える。さらに、そのようにして行なったゲームに対し「楽しかった・やりたい」の感想を抱くようになり、人とかかわりが主体性を引き出した結果であると考え。

②実践Ⅱ「錦城版ゴールボール」の成果と課題

＜成果＞

- ・錦城版ゴールボールではゲーム中、防御側は座位及び膝立ちを基本姿勢としたため、転がるボールを防御しようとより低い姿勢をとることが必要となり低い位置のままさらに四つ這い・横臥位・伏臥位などの低い姿勢をとり、体全体を使って動くので防御する生徒の運動量は「コロコロボール」よりも多くなった。

- ・コートが広い一人ですべてのボールを防御することは難しくなり、「複数でボールを通さないように防御する」という意識が芽生えた。身体運動の高い生徒はより広く防御しようとするが間に合わないと「〇〇とめて!」「それお願い」と、思わず声を掛ける姿が見られた。名前をよばれた生徒は、瞬時に体を動かす事ができなくても、何かしらの反応をみせており、お互い声を掛け合ったり見あったりしていた。また、繰り返しゲームを行うことで、生徒が「どのように人を配置すればよいか」などより思考する場面を作ることができた。

- ・各チームのリーダーは「勝ちたい」という思いを強め、作戦会議で勝つための作戦を考えメンバーに伝えようとする姿が見られた。



写真3 「錦城版ゴールボールの守備」

振り返りではチームの作戦を教えようとする生徒に「教えちゃダメ」と言う生徒や「後で教えて」などと言う生徒など、チームを超えたかわりも生まれた。

＜課題＞

- ・コミュニケーションが苦手な生徒にとっては、リーダーの思いを受け止めることができないことがあった。教師の支援が必要な場面であるがどのように支援すれば良いか教師が悩むことも多かった。

3. 実践Ⅰ・Ⅱを通した生徒の変容

(1) 実態評価表より

4月と10月において中学部生徒18名の日常における「主体性・かかわり」について実態評価表に基づいて段階を評価した。

主体性が上がった生徒が18名中10名、かかわりの段階が上がった生徒が18名中11名いた。主体性およびかかわりの2つとも段階が上がった生徒は8名、主体性もしくはかかわりのどちらかが上がった生徒は5名、どちらも変わらない生徒4名、1項目段階が下がった生徒が1名であった。以上のことから、全体的に段階が上がっており、中学部において4月から10月にかけて主体性およびかかわりが向上したと考える。

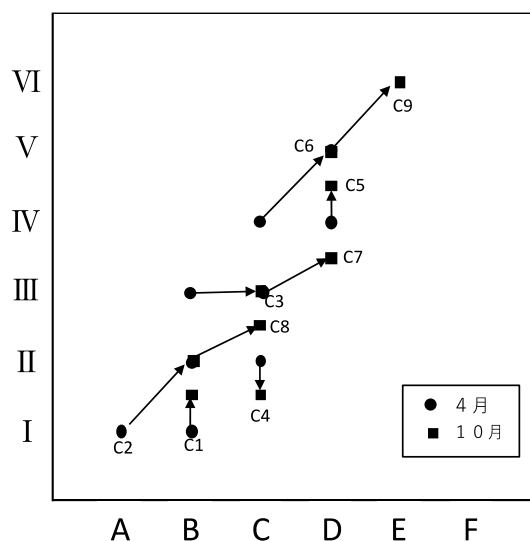


図3 4月～10月の個人の変化（男子9名）

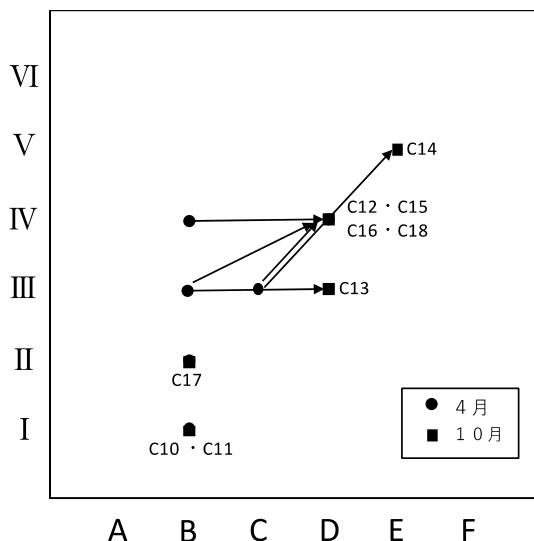


図4 4月～10月の個人の変化（女子9名）

（2）実践Ⅰ・Ⅱを通しての支援

ここでは実践Ⅰ・Ⅱを通して主体性とかかわりの変化が見られたCの事例を述べる。

自分の意見を主張できないC

Mと常に行動をともし、楽しそうに関わっているC。話すのは好きで誰とでも話すことはできるが、教師が発言するように促すと途端に明言することができなくなってしまう。その様子から「常に正しい答えを求められていて、自分の発言が正しくないと答えられない」という考えがあるように感じた。

「コロコロボールにおける選択場面とCの様子」

5/30「生徒によるグルーピング」

M及びNとともに生徒18名を3つのチームに分ける。Cは「男女の人数は違っていいですか?」「このメンバーでは弱い」など、言いながらチームを分ける。

6/23「授業内容を生徒が決める」

プレ大会で予定していた3種目が時間内に終わらなかったため、次時の授業内容を「プレ大会」にするか「全員の練習時間」にするか意見を求めた。結果は12対3で「プレ大会の続き」となった。(C:プレ大会を選ぶ)

6/27「ルール変更について生徒に意見を聞く」

シュートBOXにおいてボールが箱に入りきらない状態で止まる。というハプニングが起きた。ルールにはない状況にCのチームから「あれは入っている」との声が上がる。審判の教員が「0点」と判定し、Cは「えー!」と残念そうな声をあげていた。その状況を見て得点について「ボールがダンボールに当たったら3点にする、というのはどうか」と教師が提案し、生徒全員に意見を求めた。(C:ルールを変えるを選ぶ)

①生徒の意見を聞く場としての「選択」

実践Ⅰ・Ⅱを通して、教師が生徒の意見を聞く場として授業の運営に関する「選択場面」を多く設定した。

コロコロボールでの選択場面

Cは選択することや選択肢の内容のこともよく理解していると思われる。生徒によるチーム分けでは、教師の出した条件を守りながらも話を進め意見も出していくが、判断、決断するときになると主張できずにMに任せる傾向が見られた。しかし、6月23日においては、自分の意見がはっきりしており、すばやく「プレ大会の続き」に顔写真を貼った。6月27日においても、自チームにおいてハプニングがあったため、すばやく「ルールを変える」にしていた。選択場面でのCの様子から、Cは、自分で経験し自分で感じたこと、自分がしたい、と思ったことは主張できるのではないか、と思われた。

錦城版ゴールボールでの選択場面

錦城版ゴールボールでは、授業の振り返り時に、生徒の意見を聞く場として「楽しい・やりたい」「どちらでもない」「つまらない・やりたくない」の3つから選択場面を設定した。Cは、第一次1時の振り返りでは明らかにMが貼った「どちらでもない」に自分の顔写真を貼った。第一次2時の振り返りではCに最初に貼るよう促すと「どうしよう」と迷った末に「どちらでもない」を選択した。また、9月15日において個別に生徒に「前回と同じチームで良いか、新しくチームを作るか」の選択では「Mはなんて言っていた?」と聞いた後、Cは自分の意見を言うことができず結果「わからない」とした。ゴールボールのルールを理解し、ゲームも行なっていたのだが、自分の意見をいうことは出来なかった。

Mとの意見対立

ゴールボール第三次5時(9/21)において肢体不自由の生徒のボールを転がす位置について、生徒全員で話し合う機会を設定した。真剣に教師の話聞き考えるCは、小さい声で何か

T1: 車椅子に乗っているNさんHさんはみんなと同じじゃなくても、ちょっと前でもいいんじゃないって思うってことだね。
 N: はい、みんなが車椅子がこっちに投げていいと思う。
 —T君が突然立ち上がり歩き出す—
 T1: 俺もってTが言ってるよ
 C: あっそっか
 T1: Tは？
 M: 車椅子の人たちはみんなと一緒に投げるとそのまま段差があると変な所へ行くから、車椅子の人達は前からでもいいけど、車椅子じゃない人は黄色い線から
 T1: ん？じゃT君は2組さんだけど、車椅子じゃないから普通の黄色い線からってMは思っているんだね。
 C: 確かにそうねんけど、どう説明しよう。
 T1: うん、どう説明しよう。Tは黄色いところか、前からでいいか、Cどう？
 C: 難しいことになりそう
 T1: 難しいことに。俺はどう思う？あたりもはずれもない、俺の意見だよ。
 C: そう思うけど、前の方がいいと思う

を話している。チーム練習の中で、教師が背後から肢体不自由生徒の補助をしているため「表情が見えないので教えて欲しい」と頼まれHが練習しているときの表情を読み取っていたCであった。「Hさん、めっちゃ喜んどる、楽しそう」と教師に伝えていた経験から、Hの立場に立って考えることができたのだろう。教師がCに意見を聞くと「車椅子の生徒は、みなと同じでなくてもいい。前から転がしていいと思う」と自分の意見を言った。ところが、その後、肢体不自由クラスであるが車椅子を利用していないTがいることに気が付いた。

常に、Mを気にしてMの意見に同調していたCであったが、この時はMと意見が違ってても自分の意見を変えることはなかった。肢体不自由生徒の立場に立って自分なりに真剣に考えた末の自分の答えに自信をもったからであろうと考える。

②作戦会議（話し合い）の設定

実践Ⅰ・Ⅱを通して、生徒同士がかかわりを持つ場所として「作戦会議（話し合い）」を毎

時間設定した。

コロコロボールでの話し合い

Cはコロコロボールにおいてチームリーダーとなった。集合などでチームに声をかけるが、自ら作戦を考えて発言することは少なかった。監督の教師の案を他の生徒に伝言することで、リーダーとして活躍した。ボールを投げるコツを自分なりに他の生徒にアドバイスすることがあった。

錦城版ゴールボールでの作戦会議

コロコロボール同様リーダーとなったCは作戦（意見）はあるが他生徒に伝えず、監督のH教諭に向けて伝えることが多かった。しかし、第三次1時、チームとして最初のゲームで、自分が考えた作戦がうまくいかず最下位となる。チームとして「勝ちたい」という思いが強くなったのだろう、監督の力を借りながらも、自分で作戦を考えて他生徒に説明する場面が少しずつ見えるようになった。

③実践Ⅰ・Ⅱを通してのCの変容

「錦城版ゴールボール」における評価の推移

実態評価表における主体性の段階をⅠ＝1点、Ⅱ＝2点、Ⅲ＝3点、Ⅳ＝4点、Ⅴ＝5点、Ⅵ＝6点とし、各授業における段階を得点化した。同様にかわりの段階もA＝1点、B＝2点、C＝3点、D＝4点、E＝5点、F＝6点とし各授業における段階を得点化し、その変化をグラフにした。（図5）

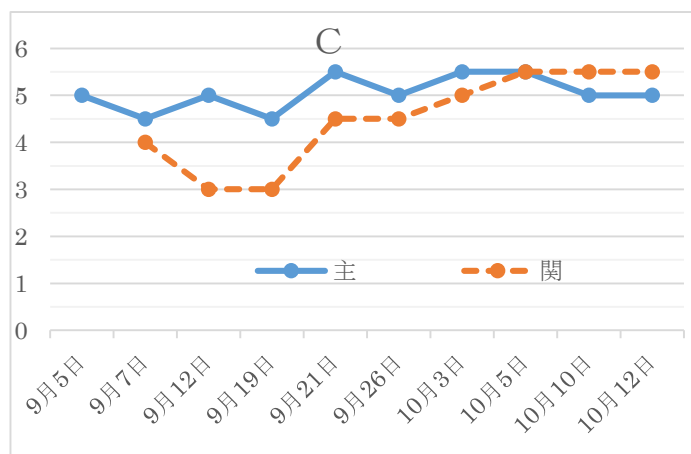


図5 ゴールボールにおけるCの実態評価の変化

Cの日常の変化

実践Ⅰ以前は、なかなか意見が表出できないCであったが、実践Ⅰ以降、日常的な場面で意見を主張する様子が見られた。しかし、それはあくまでも自分本位な考えを主張するのみで、(7/10)他者(この場合は教師)の意見を尊重したり、状況を考えたりすることまではできていないようであった。

実践Ⅱにおいて、図5からCのかかわりが向上したことがわかる。また、研究会記録、9月21日の授業の様子からも、Cの他生徒へのかかわりが広がりかつ深まっていく様子が伺える。さらに、かかわりが増えるとともに、ゲームに対して自分なりの作戦を考え実行し、結果を受け入れ次へとつなげる姿がみられた。また、その姿勢は日常生活にも現れ体育以外の場面でも、自分の意見を主張しながらも他者のことを考え、受け入れる姿が見られるようになった。

中学部研究会記録より

6/29

・Cのかかわりを見ていると、Mについている感じだったが、違うチームで自分がリーダーになることで、チームメイトに対して一人一人への声掛けを考え、勝とうとする方向に向かっていた。

7/10

・体育ではない他の場面において、リーダーが教師の意見を聞か場面が多くみられる。
・主張できるようになってきているととらえるのか、話し合いにならず、自分の意見を押し通しているともとれる

10/12

・係り活動や作戦場面の主体性が増え、対教師ではなく友達に声をかける場面が増えた。リーダーにはかかわりに変化が見られている。サブの生徒には、まだ、教師の支援が必要だった。
・回を重ねるとただ「楽しかった」だけでなく、「強くなって楽しかった」になってきている。

12/19

・チームでMVPを決める場面で「Hさんがとれば全員1回はあたることになる。だからHさんにしない？」と発言する。
・リーダーをやり始めたころ、特に考えず自分の思いや意見をいっていたが、それがなくなり相手の意見をいったん受け入れた後に自分の意見をいう。いい印象を与えている。

V. 全体的考察

1. 主体性について

(1) 生徒の意欲を引き出す教材

今回は新たに教材を作るところから始めた。特別支援学校では、どの内容を扱うか、どのような教材を授業に取り入れるかは、教師の判断によるところが大きく、比較的自由に作成することができる。そのため、より生徒の実態に則した教材を開発する必要がある。また、教材を作る過程では、授業者が単独で提案するのではなく、学部全体で作上げる事の大切さを学んだ。「コロコロボール」では単元内容や単元構成、指導計画のほとんどをT1(筆者)で考え、指導案検討としてサブティーチャー(以下ST)7名に提案した。T1の文章による提案では、STはT1の意向を理解することで精一杯となり、なかなか意見を言えないようであった。そこで、錦城版ゴールボールでは、単元内容を「ゴールボールを基本にしたもの」とし、STとともにゴールボールの映像を視聴し、実際にゴールボールを行った。実際に活動する事で、一人ひとりの生徒の姿と照らし合わせながらゴール、用具、コート of 広さ、時間、ルールをSTと相談しながら作成して行くことができた。また、T1だけでは気がつかないアイデアが出るなど、複数人で考える事の良さが出た。さらに、STはこの活動を通してT1が単元で何を目指しているか、STが何をすれば良いかを感じ取ってくれたようである。また、8月31日及び9月25日に模擬授業を行なった。模擬授業では、STが生徒役となり授業を行うことで、T1は生徒の反応を事前に想定することができた。同時にSTは生徒の立場にたち、生徒の思考や内面を把握する機会を得ることができたようである。このように作成した教材は、生徒の主体性を引き出す上でとても有効であったと思われる。

(2) 生徒の意見を反映させる場面

生徒が「自分の意見をいう」ためには、自分

の意見が教師に受け入れられた、または授業に反映されたという経験が必要である。そのため生徒の意見を聞く場として、選択の場を設け結果を授業に反映するようにした。選択することは「自分で判断する」ことになり、生徒の主体性を引き出す一因となったと思われる。選択場面を設定する時は、特別支援学校では、コミュニケーションが苦手な生徒が多いので、生徒が「選択すること」の意味がわかるように、また、生徒が実際に経験していること、理解しているものを教師が選択肢として用意する必要がある。

2. かかわりについて

(1) 生徒と教師のかかわり

今回の実践では、生徒の思いや考えを引き出すかかわりを求めた。教師の意見は「提案」に留めるように体育担当の教師と共通理解した。教師の提案によって、特定の生徒と目があうとパニックになり、直ぐに体育館から出ていく生徒 H が、自分で自分の行動を決めるようになり授業に参加する場面を徐々に増やしていくようになった。同時に、「〇〇君はどこにいる？」と質問をするようになり、自分から授業に向かおうとする姿勢も見せるようになった。

(2) 生徒同士のかかわり

実践Ⅰでは、かかわりの支援として「応援すること」を意識して行なったが生徒が応援する姿は限定的なものとなった。実践Ⅱにおいては実態評価表の段階に応じて、生徒同士のかかわりを作るために、教師の役割を体育担当の中で決めた。チーム内での活動（作戦会議、ゲームの振り返りなど）では、チーム担当の教師がチームのメンバー同士がかかわるように支援する。全体での話、および振り返りの場では T1 がチーム結果を比較し何が良かったを考えさせたり、良かったプレーを紹介するなどチーム同士、チーム外の生徒同士がかかわるようにした。生徒の同士のかかわりは、実態評価表が E

以上の生徒には、チーム監督役の教師がリーダー役の見本となり、生徒の意見を受け入れたりともに作戦を考えるように関わることで、生徒の変容を促すのに有効だったと思われる。また実態評価表が A～B の生徒については、個別に教師がかかわる中で、生徒の気持ちになって教師が代弁したり、当該生徒とともに他の生徒とかかわることが必要であると思われた。実態評価表が C～D の生徒へのかかわり方については「かかわりを作る支援が難しい」「生徒のお世話係に徹する生徒に対してどう支援すればよいか」「コミュニケーションを取るのが難しい生徒への支援は何か」など、ST から疑問が上がったが、今回の実践では答えが見つからず今後の実践の課題となった。

3. 実態評価表について

今回の実践では、実態評価表を作成し中学部教員が生徒の「主体性」「かかわり」についての記録を取った。この評価表の結果を集約すると個々の生徒の主体性やかかわりの変化を見ることができ、教師が生徒の内面を推し量るためのツールとして有効であった。しかし、評価基準が明確でなく生徒の言動がどの段階になるのか評価しづらいという声があった。今後実践する上で、評価の妥当性を高めるためにも、客観的、具体的な言動を多数例示としてあげ検討していく必要がある。また、記録用紙や記録方法を統一するまで時間がかかったこと、毎時間、生徒全員の記録を取るなど、先生方にとって負担が多かったと考える。記録をとる生徒を限定したり、回数を減らすなど、より実用的に有効に活用するための方法を今後考えていきたい。

VI. まとめ

1. まとめ

今回、特別支援学校の体育の中で、生徒の主体性の育成を意図した授業を提案することを目的として、二つの教材を開発して実践した。

この二つの実践は、常に「子どもはどのように感じているのか。」「生徒はなぜそうするのか」「生徒は教師が想像したように捉えているのだろうか」と、主語を子どもにして授業を展開していくようにした。実践を通して、筆者は子どもが主体の授業とは「子どもが教材に興味を持ち夢中に活動する中で、直面した疑問や問題を子ども自身で解決していく過程」であると、考えるようになった。また、子ども主体の授業となるために、教師がやらなければならないこととして以下の4つの視点を持つ事が重要なのではないかと考える。

①子どもが興味をもち夢中になって活動する教材を用意すること

②子どもが活動する中で直面する疑問や問題を取り上げること、又は、あえて作ること

③子どもの意見や考えを引き出し、他の生徒に伝えること、他の生徒のことについて考えさせること

④子どもの意見を授業に反映すること

実践Ⅱにおいては、上記①から④の視点を持ち実践し、生徒の主体性を育成する授業の提案ができたのではないかと考える。

2. 今後の課題

学習指導要領が改訂され中学校においては、平成33年度から順次実施される。今回の実践では生徒の内面に考慮するあまり、体育的活動としては運動量が少なく、技能の向上についての練習時間をあまり設けることができなかった。これらのことは、保健体育の年間指導計画を作成する際に、実践Ⅰ、Ⅱの間に運動量の多い活動を配列したり、運動会、スポーツ交流会などの行事との関連を通じて解消できるよう考慮していきたい。又、勝敗の理解に強く関連する「数量」や「速さ比べ」などを数学において、体育の授業の結果を教材として扱うなど、他教科との関連についても計画的に行うようにしていきたい。新学習指導要領ではキーワードとして「主体的・対話的で深い学びの実現」

掲げられている。今回の実践では「主体的・対話的」な部分を重視し実践した。今後は生徒がより「深い学び」を得て、生徒が明るく豊かな生活を送るための資質を育むことができるよう実践していきたい。

文献

- 1) 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 (2016) 知的障害教育における「育成すべき資質・能力」を踏まえた教育課程編成の在り方 アクティブ・ラーニングを活用した各教科の目標・内容・学習評価の一体化. 中間報告書.
- 2) 早川透 (2010) 主体的な授業参加—子どもの側から問い直す—. 障害児教育実践の研究, 21, 46-53.
- 3) 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), 45-51.
- 4) 中川一彦 (1990) 特殊教育諸学校の体育教員の現状に関する一考察. スポーツ教育学研究, 10(1), 55-64.
- 5) 鯨岡峻 (2006) ひとがひとをわかるということ—間主観性と相互主体性—. ミネルヴァ書房.