

小学校に在籍する肢体不自由児のインクルーシブ体育推進に関する調査研究

弓場 ひかり

I 問題

肢体不自由児・者はその障害の特性上、生活の中ですでに多くの障壁に直面しているため、乗り越える障壁の多さに委縮し、スポーツへの関心が薄れてしまう可能性があることが指摘されている(笹川スポーツ財団, 2016)。

金山(2013)は、障害児と健常児が同じクラスで行う体育授業をインクルーシブ体育と定義している。地域や学校でのスポーツ環境は分離システムから全ての人を対象とするシステムへと変化してきている(金山, 2013)ことから、誰もが共に運動を楽しめる社会の実現に向けてインクルーシブ体育を積極的に展開していくことが必要である(水田, 2010)。

肢体不自由者のスポーツ参加・継続の要因として、障害者と健常者という枠組みを取り除いたスポーツ活動の経験の必要性やそれを小児期からの経験することの重要性が示唆されている(大川, 2010)ことから、肢体不自由児がインクルーシブ体育を経験することは学校卒業後もスポーツをしていく上で重要な要素の一つであるといえよう。

しかし現状として、通常の学校において肢体不自由児は健常児と一緒に活動することが難しく、体育授業の機会が保障されない場合や「お客さん」状態になることが多いと報告されており(松浦, 2006 他)、このような体育授業の実施や参加・活動機会の少なさは、肢体不自由のある子ども達がスポーツを諦めてしまう状況を作り出してしまうことに繋がりがかねない。

II 目的

小学校における肢体不自由児のインクルーシブ体育の今後の展開に関する課題を明確にし、実施上の課題解決のための方略を検討するため、以下の3点を明らかにする。

- 1 小学校における肢体不自由児の体育に関する指導の実態
- 2 体育指導に対する教師の意識
- 3 インクルーシブ体育を実施するための具体的な工夫

III 研究倫理に関する事項

研究を進めるにあたり、学内の研究倫理審査委員会の承認(承認番号: 2016-40)を受けた。

IV 研究 I

1 目的

小学校における肢体不自由児のインクルーシブ体育の実態及び体育指導に対する教師の意識について明らかにする。

2 方法

文部科学省指定の平成 25 年度インクルーシブ教育システム構築モデル地域(交流及び共同学習)の小学校のうち、上下肢及び体幹の著しい機能障害等の定義(三島・安藤, 2015)に当てはまる肢体不自由児が在籍しており調査協力が可能との回答があった小学校 15 校の教師 15 名を対象として郵送による質問紙調査を実施した。予備調査で確定した①回答者の属性、②肢体不自由児の体育及びインクルーシブ体育の実態、③体育指導への教師の意識の項目について回答を求めた。

3 結果及び考察

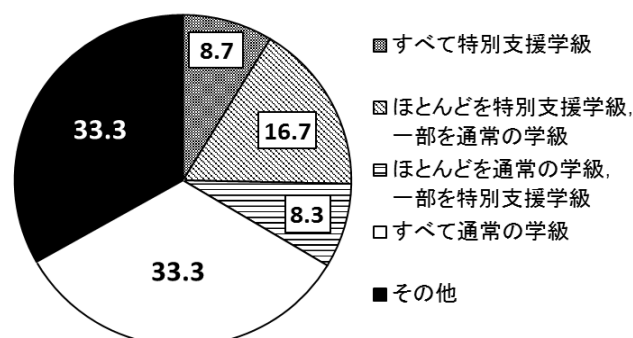


図 1 体育授業の実施形態

1) 回収率

15名中12名から回答を得た(回収率80%)。

2) 肢体不自由児のインクルーシブ体育の実態

体育授業の実施形態を尋ねたところ、体育授業全てを通常又は特別支援学級で実施しているという回答に限らず両学級を使い分けている回答もあり、教師は「多様な学びの場」(文部科学省, 2012)を用意し体育授業を展開していることが推察された。また、「体育授業を実施していない」という回答者は一人もおらず、頻度の違いはあれど小学校においても体育授業が実施されていた(図1)。先行研究と同様に体育の時間を自立活動に替えて指導しているという回答も複数あったが、普段は自立活動に置き換えながらも行事前に体育を実施しているという回答がほとんどであった。

また、体育的行事において取り上げられることが多い種目を含んでいる運動領域が通常の学級で実施(予定)されることが多かったことや体育の時間を自立活動に置き換えつつも行事前は体育を実施しているという回答を複数得たことから、行事への参加を目指した体育やインクルーシブ体育の実施も多いことが推察され、肢体不自由児の恒常的な体育授業への参加機会の保障に向けては未だに課題があることが示唆された。

インクルーシブ体育においては、「肢体不自由児、健常児の各々に合う内容を考える事」「肢体不自由児への心理的ケア」「課題をこなすこと」「車いす使用による動作制限」に課題や難しさを感じていた。そういった困難に対し、「実態把握の徹底」「健常児に説明した上での特別ルールの設定」「所属感

や満足感、充実感が得られる指導」「学習課題の精選」等の工夫がされていた。

草野(2008)は、体育は運動能力の個人差は大きく開いていても、能力差を埋めながら学習を行うことができる点で他の教科に比べてインクルージョンをしやすいと述べている。しかし実際は「健常児との能力差が大きくどちらにもプラスにならない」といった内容が今後も実施をする予定がない理由として挙げられており、肢体不自由児はその障害特性から能力差への課題意識は未だに根強く、教員たちにとって大きな壁になっていることが推察された。

また、筋ジストロフィー等の進行性の疾患がある児童の指導に苦慮している実態も看取された。

長谷川(2004)の実践に代表されるような体育理論的な内容である「みる」スポーツ参加の視点を児童に実態に応じて小学校段階での体育授業においても取り扱っていくことでより柔軟に体育授業の展開が可能になり、児童のスポーツ参加が促進されるのではないだろうか。

困難に対しては、「実態把握の徹底」「健常児に説明した上での特別ルールの設定」「所属感や満足感、充実感が得られる指導」「学習課題の精選」等の工夫がされていた。未実施校の未実施の理由から、肢体不自由児のインクルーシブ体育を推進するためには「安全面の確保」「個に応じた行い方(合理的配慮)」「双方の学習が保障される内容」に関する方法や知識・情報を提供することや十分な人員配置を可能にするための体制を整えることの必要性が示唆された。

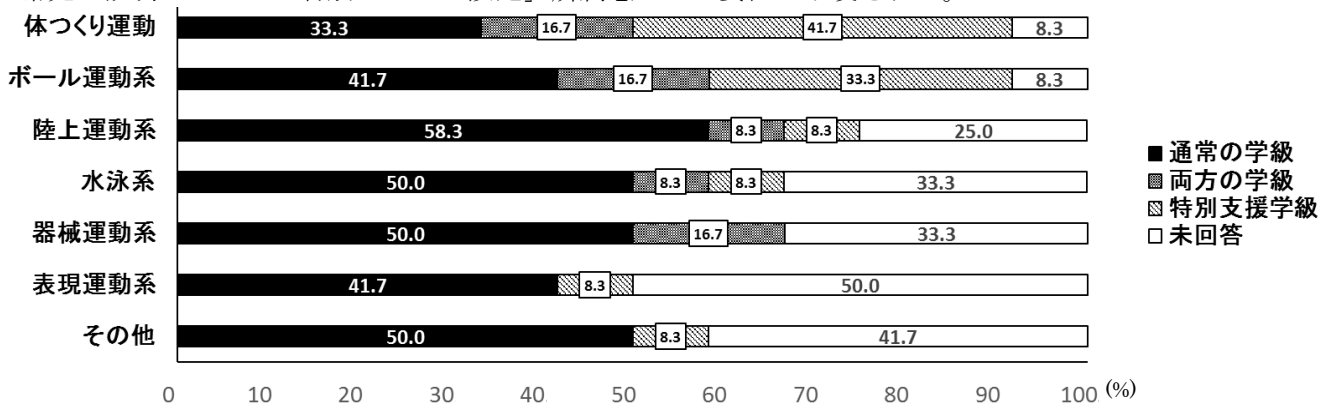


図2 小学校体育科の学習指導要領に示されている各運動領域の実施率

2) 体育指導に対する教師の意識

回答者全体の傾向として、肢体不自由児の目標に関しては意欲や態度といった面に関する目標への重要が高かった。逆に、技能を高めることや学外のスポーツ施設を活用できるようになるという目標内容が低かったことから、小学校段階においては「運動への意欲」を高めることに重要視しており、直接的に余暇に繋げるという目標への意識は低いことが看取された。

渡邊ら(2007)は、特別支援学校の体育の教育課程の調査を実施し、小学部においては児童の日常生活における基本的な運動を身につけさせていくことを重視しており、学部段階があがるにつれ余暇活動の充実を意識したものとなっていたと報告している。肢体不自由児が実施(予定)していた運動領域や自立活動での活動内容も踏まえながら本結果を鑑みると、小学校において肢体不自由児を担当している教師の意識は特別支援学校の教師と同様の傾向があることが示唆された。

インクルーシブ体育の実施頻度別にクロス集計を行い群間の教師の意識の平均値が1以上違う項目を検討した結果、インクルーシブ体育の実施頻度が高い教師は低い教師と比べ、体育の重要性や有効性を高く感じており、評価法への工夫にも積極的であった。インクルーシブ体育の実施頻度が低い教師は高い教師と比べ、少人数指導の有効性や指導のしやすさを感じている反面、指導法や実施できる種目がわからないと感じており、インクルーシブ体育に対しては健常児と肢体不自由児双方への学習保障や健常児の負担への懸念を感じていることが示された。

実施頻度が低かった教師に対しては、肢体不自由児にとっての体育の重要性への意識を高めることや、指導法に関する知識・情報を提供すること、インクルーシブ体育への不安感を軽減するための支援を講じることで、体育そのものやインクルーシブ体育への肯定的な意識が高まるのではないだろうか。肢体不自由児の体育授業を保障し、インクルーシブ体育を推進していくためには、そうい

った支援を教師に対しても行っていくことが必要だと推察された。

V 研究II

1 目的

小学校における肢体不自由児のインクルーシブ体育の成果及び課題とその対応の具体について事例的に明らかにする。

2 方法

研究Iの対象の中でインタビュー調査への協力が可能とあった2名(B教諭及びD教諭)を対象とし、40分程度の半構造化面接を実施した。①肢体不自由児の実態、②インクルーシブ体育の困難と対応及び成果の具体、③生涯スポーツへの考えについて回答を求めた。

3 結果及び考察

B教諭は肢体不自由児と健常児の双方に成果があったとした。また、D教諭は肢体不自由児に成果があったとした。教師は、技能を身に付けるための学習の保障、できたことを周囲に認められる環境の設定、肢体不自由のある他者と共に活動する機会の設定をすることで肢体不自由児の意欲を高めていた。また、肢体不自由児と健常児が共にアダプテッド・スポーツを体験する機会の設定、教師がスタンスを明確にしてかかわり方のモデルを児童たちに示すといったことも成果に繋がる要因と推察される。困難や課題として、激しい接触が予想される単元や水泳等の安全面の懸念が大きい単元、運動機能の制限により運動動作の再現が難しいものへの参加方法等への課題が挙げられたが、道具やルール、人員、場の設定、評価方法に関する工夫を講じて参加できるようにしていることがわかった。

インクルーシブ体育を実施する際には偶有性のあるルールづくりのために試行錯誤することや、双方への学びを保障するためにも、参加の仕方やルールの工夫を教師が提供するのではなく、肢体不自由児及び健常児も含めて考えさせるという視点を持つことの重要性が示唆された。また、B教諭の、生涯スポーツ実施への考えと自立活動にお

ける取り組み内容、D教諭の、肢体不自由児自身にも参加方法や工夫を考えさせるという視点から、肢体不自由児の体育学習は自立活動の要素を取り入れながら進めていくことで成り立つことが改めて示された。

VI 総合考察

研究Ⅰ及び研究Ⅱの結果から、小学校における肢体不自由児のインクルーシブ体育に関して以下の視座を得た。

ほとんどの小学校において頻度の違いは推察されつつも、インクルーシブ体育が実施されていた。その背景には、学校行事への参加や交流及び共同学習の推進が求められている現在において体育科における「障害理解」「かかわりあい」への有効性が認識されていることが示唆された。

また、回答者のほとんどが「体づくり運動」の単元を実施(予定)していたことや、自立活動の時間において各種の基本動作についての学習を実施していること、研究ⅡにおけるB教諭の語りから、回答者の多くが担当する肢体不自由児の身体面の発達を促すための指導を重視し、時間をかけて取り組んでいることが看取された。

「多様な学びの場」を用意し、柔軟に対応していることが看取されたことから、健常児とともに学習する機会、肢体不自由のある児童とともに学習する機会を児童の様子を見て設定しつつ、それぞれの学級や集団のメリットを考慮した学習を検討していくことが重要であり、教員は児童本人や保護者も交えて話し合いながら学習の場を選択することが必要であることが改めて示された。

回答者の多くが安全面への意識を高く持ち、肢体不自由児の体育授業を実施していることが示されたと同時に、安全面が確保されない限り、インクルーシブ体育の実施は難しいことが推察された。

インクルーシブ体育を実施するにあたっては、参加している肢体不自由児・健常児の双方に学びが求められることから、肢体不自由児と健常児の双方がかかわり合いや相互理解といった面のみならず、教科の学習内容を保障できるような目標

の設定やカリキュラムを構成すること、研究ⅡにおいてD教諭が述べていたような、「参加者みんなで考える」といった視点を基盤とし授業を創り上げていくことが必要であると示唆された。

また、肢体不自由のある児童が体育を行うに当たっては、自立活動の内容を切り離すことはできないし、また、切り離すべきではない。「体育科」という教科内容の知識を名詞とし、「自立活動」の観点を動詞として目標を明確化し双方を関連させて授業を計画・実践していくことでより効果的な学習が可能になることが示唆された。

文献

長谷川哲(2004)菅野敦・橋本創一・林安紀子・大伴潔・池田一成・奥住秀之編著、障害者の発達と教育・支援—特別支援教育/生涯発達支援への対応とシステム構築。山海堂。

金山千広(2013)日本におけるアダプテッド・スポーツの現状と課題：インクルージョンの普及に伴う学校体育と地域スポーツ。広島大学大学院総合科学研究科学学位論文。

草野勝彦・西洋子・長曾我部博・岩岡研典(2008)インクルーシブ体育の創造-共に生きる授業構成の考え方と実践-。市村出版。

松浦孝明(2006)小・中学校の肢体不自由を有する児童生徒の体育授業-現状と授業の充実のために求められていること-。筑波大学附属桐が丘養護学校研究紀要, 42, 80-85。

三嶋和也・安藤隆男(2015)肢体不自由児を担当する通常学級教師の負担感と関連要因。障害科学研究, 39, 113-124。

水田修(2010)「インクルーシブ体育」の展望と課題に関する一考察。兵庫教育大学学位論文。

大川まみ(2010)肢体不自由者のスポーツ継続に関するモチベーション。兵庫教育大学学位論文。

笹川スポーツ財団(2016)平成27年度スポーツ庁委託調査『地域における障害者スポーツ普及促進事業(障害者のスポーツ参加促進に関する調査研究)』報告書。

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。