

知的障害児に対する運動有能感を高める運動プログラムの 開発と効果の検証

—体育指導場面での肯定的フィードバックをとおして—

静岡大学教育学部附属特別支援学校	佐野哲広
静岡大学教育学部附属特別支援学校	塩沢明
静岡大学教育学部附属特別支援学校	西村拓
静岡大学教育学部附属特別支援学校	齊藤文孝
静岡大学教育学部	石川慶和

Development of an exercise program that enhances physical competence
for children with intellectual disabilities and verification of its effect
Physical education positive feedback and targeted feedback

Special Needs School Attend to Shizuoka University, SANO, Tetsuhiro
Special Needs School Attend to Shizuoka University, SHIOZAWA, Akira
Special Needs School Attend to Shizuoka University, Nishimura, Taku
Special Needs School Attend to Shizuoka University, SAITO, Fumitaka
Faculty of Education, Shizuoka University, ISHIKAWA, Yoshikazu

要約

研究Ⅰでは、肯定的フィードバックを繰り返し、運動有能感の変容と実際の指導を考察した。「運動をしているとき、先生が励ましてくれる。友達が励ましてくれる（受容感）」では、「教師や仲間と一緒に運動をし、肯定的な言葉かけがある」ことなど、肯定的なフィードバックの有効性が示唆された。

研究Ⅱでは、個別運動課題を設定し、肯定的フィードバックを伴う指導をした。事例児童生徒は「矯正—具体的評価」をとおし、運動技能を獲得した。そして、できるようになったことに対し、「肯定—一般的評価」や「肯定—具体的評価」をすることで、運動有能感の変容があった。また、その場で指導にあたる教師の肯定的フィードバックにとどまらず、仲間や学級担任との関係も運動有能感に影響することまで言及した。

【キー・ワード】 運動有能感, 知的障害, 体育指導, 肯定的フィードバック

Abstract

In Study 1, positive feedback was repeated to consider the transformation of athletic

competence and actual instruction. In "When exercising, the teacher encourages me. My friends encourage me (acceptance)", the effectiveness of the feedback was suggested as I exercised with my teacher and colleagues, and there was positive feedback.

In study 2, individual exercise tasks were set and instruction was given with positive feedback. Case Students acquired motor skills through "correction-concrete evaluation". Then, depending on what they were able to do, transformed their athletic competence by doing "affirmation-general evaluation" or "affirmation-concrete evaluation". We also mentioned that not only the positive feedback of teachers who teach on the spot, but also the relationship with peers and the Classroom teachers affects the athletic competence.

【Key words】 Special needs school for intellectual disabilities, Exercise guidance, physical competence, Positive feedback

I. 問題と目的

今般の特別支援学校学習指導要領で「生涯学習への意欲を高めること」や「生涯を通じてスポーツや芸術活動に親しむこと」が求められている。しかしながら、余暇活動の少なさが知的障害者の思春期頃からの肥満傾向に影響するという指摘（増田ら、2012）もあり、課題は大きい。そのため、体育指導では、健康的に暮らせるよう生涯をとおしてスポーツに親しむ態度の育成が喫緊の課題と言える。

生涯スポーツの実践者になるためには、「身体的有能さの認知」「統制感」「受容感」の3因子から構成され、運動場面での自信である運動有能感の育成が必要（岡沢ら、1996a）である。岡沢ら（1996a）によれば、定型発達の場合、「身体有能さの認知」は小学生から、「統制感」は中学生から、「受容感」は高校生から低下するとし、身体的有能さの認知を低下させない工夫、努力してできるようになったと実感できる授業、専門的運動スキルに偏らない授業の必要性を指摘している。また、井上ら（2008）は、そのような明確な個人の目標があり、運動能力差に左右されないルール工夫がある誰もが参加できる体育授業では、もともとの運動有能感の高低に関わらず、運動有能感は高まりやすいと明らかにしている。つまり、運動有能感を高める上では、スポーツをとおして「できた！」「やった！」という経験や、その実感を様々な人間関係の中でフィードバックされながら味わう学びが重要であろう。また、体育指導でのフィードバックについては、深見ら（1997）が教師のフィードバック方法によって児童の受け止め方が違うことを明らかにしているが、その点も興味深い。

ところで、知的障害のある児童生徒は運動技能獲得そのものに課題がある。松坂ら（2013）の特別支援学校の教員に行った調査では、ほとんどの運動技能で通常校の小学生と比べ「できる」と答える項目は少なく、マットでの後ろ回り、鉄棒の前回り下りと逆上がり、跳び箱の開脚跳び、縄跳び、25m水泳では、大きな差があった。それにも関わらず、体育指導で取り扱う種目は、個人種目が多いことも課題として指摘している。特別支援学校の体育指導で、できるようになった喜びをどれだけの児童生徒が味わっているだろうか、また、その喜びを実感させるような肯定的なフィードバックを児童生徒に教師はできているのだろうか。

早川ら(2008)は、知的障害があると運動技能の獲得以前に、運動に対するモチベーションが乏しいと指摘した上で、認知動作型トレーニングマシンを使ったトレーニングを継続して知的障害生徒に実施した。その結果、トレーニング初期の取り組みが楽しく行え、段階を踏んでいくにつれて運動意欲がますます湧いてくるというトレーニングの内容・手順等が望ましいとした。言い換えれば日々達成可能な目標があり、その評価がきちんと行われ、段階的な指導が行われる指導が知的障害をもつ生徒達だからこそ必要と言えよう。そうすることで、運動に対するモチベーションが高まる可能性も期待される。

早川ら(2008)の研究は、個別指導場面であるが、特別支援学校の授業では、活動への意欲を高めることや、社会化の観点からも、適正規模での集団指導が原則である(清水, 2000;玉村, 2000)。その上で、個人間差や個人内差、生活や発達、制約に対応する個別的アプローチが特別支援教育において追求されてきたのである(清水, 2000;玉村, 2000)。

そこで本研究は、学校現場における知的障害児童生徒に対する運動有能感を育む体育指導の在り方についてフィードバック方法に注目して検討することを目的とする。研究Ⅰでは、肯定的フィードバックを継続した場合の運動有能感の変容を小学部と中学部、高等部の実践をもとに検討する。そして、研究Ⅱでは、個人間差や個人内差等に応じ、個別アプローチをした集団指導場面における、肯定的フィードバックの効果について検討する。

Ⅱ. 実践研究Ⅰ

目 的

肯定的フィードバックを継続した場合の運動有能感の変容を小学部と中学部、高等部の実践をもとに検討する。

方 法

(1) 対象児童生徒及び場面

S 特別支援学校(知的障害)児童生徒 57 名を対象とし、「朝の運動」の時間を指導場面とした。指導期間は 2019 年 11 月から 2020 年 1 月であり、「朝の運動」は毎日、学部ごと 20 分から 35 分の時間で行われた。

表 1 研究 I 指導内容と評価

	小学部 16 名 指導者 5 名	中学部 17 名 指導者 3 名	高等部 24 名 指導者 3 名
内容	①ボール投げ ②リズム体操 ③ラジオ体操 ④3分間走	①体操 ②6分間走 ③キャッチボール	①ラジオ体操 ②12分間走 ③キャッチボール
期間	11月から1月 合計31回	11月から12月 合計14回	12月から1月 合計24回
評価	個人ファイルに記録記入 教師も一緒に取り組み 即時評価	個人ファイルに記録記入 ③は毎回集団の前で評価	個人ファイルに記録記入 遠投記録測定 遠投記録1回
	・活動中の教師の肯定的な言葉掛けによる評価 「とても良いペース!」「腕振りがいい」など		

保護者に研究の趣旨と研究資料の提供について紙面で説明し、同意を得た。

(2) 指導記録

個人ファイルに「できた」「むずかしい」等の項目に丸を付けるといった簡易な自己評価を記載させた。この個人ファイルに毎日書く教師の記述を指導記録とした。

(3) 運動有能感の質問紙

岡沢ら(1996a)を参考に、小学部3年生以上に運動有能感の質問紙を指導前後に実施した。A4用紙1枚に質問を一つにし、意味理解が難しいと考えられる言葉には、注釈をつけて、言葉の意味を教師が言葉で確認した。

中学部は10月と12月、小学部と高等部は10月と翌年2月に同じ質問紙を実施した。

(4) 指導内容及び指導期間

個人のペースで取り組み、成果を実感しやすいと思われる活動として、周回走とボール投げを設定した(表1)。

結 果

(1) 各学部の取り組みの様子

ア. 小学部

教師と一緒に運動し児童の様子をよく見て、「がんばっている」「入った!」等の言葉掛けをすることで、活動時間中、全員の児童が運動を続けられるようになった。見通しを持たせるために、活動時間中は音楽を流し、活動が変わるごとに曲も切り替えた。

イ. 中学部

6分間走及びキャッチボールの前に個人の目標を確認するために、ファイルを見る時間を設けた。キャッチボールでは、5分間の施行後、みんなの前でペアごとキャッチボールする機会を毎回設けた。その後、指名された生徒がキャッチボールを披露し、他の者に拍手で称賛される機会を設けた。生徒たちは、皆の前で発表するとうれしそうであった。

ウ. 高等部

12分間走では、一人一人が目標周回数を設定し、走行中は各自カウンターを持って走った。教室に戻ると、周回数を折れ線グラフに記録をした。キャッチボールでは、生徒の実態に応じ、距離を離し遠投にも挑戦できるようにした。生徒たちは目標をもてたり、距離を延ばそうとするなど、積極的に取り組んだ。

(2) 実施前後の運動有能感の変化

実施前後の運動有能感の変化について、項目ごと得点化し、平均値及び標準偏差を求め、t検定(片側)をした。結果は表2に示した。

小学部では、「努力さえすれば、たいていの運動は上手にできる」と「運動をしているとき、先生が励まし応援してくれる」に5%水準で有意差があった。

中学部では、有意差はないが「運動の上手な見本としてよく選ばれる」「運動能力が優れていると思う」は平均値が前者は2.93から3.33、後者は3.53から4.00に上昇した。

高等部では、有意差はないが「運動能力が優れていると思う」は、平均値が3.55から4.00に上昇した。

表 2 積極的な評価実施前後の運動有能感の変化

運動有能感質問内容	小学部(n=10)					中学部(n=15)					高等部(n=23)				
	事前		事後		t	事前		事後		t	事前		事後		t
	M	SD	M	SD		M	SD	M	SD		M	SD			
身体的有能 さの認知															
運動能力が優れている	3.80	1.23	4.40	0.70	0.10	3.53	1.55	4.00	1.25	0.10	3.55	1.37	4.00	1.15	0.07
たいていの運動は上手にできる	4.70	0.67	4.80	0.42	0.36	3.93	1.33	3.93	1.44	0.50	3.91	1.06	3.82	1.05	0.37
運動の上手な見本として、よく選ばれる	4.20	1.32	3.90	1.10	0.31	2.93	1.53	3.33	1.54	0.08	3.18	1.37	2.95	1.46	0.25
運動について自信をもっている	3.80	1.62	4.40	1.07	0.20	3.73	1.28	3.60	1.45	0.25	3.86	1.42	3.59	1.37	0.16
統制感															
練習すれば、必ず技術や記録は伸びる	4.00	1.25	4.60	0.97	0.07	4.40	1.30	4.33	1.18	0.29	4.36	0.90	4.23	1.23	0.32
努力さえすれば、たいていの運動は上手にできる	4.10	1.29	5.00	0.00	0.03*	4.40	1.39	4.33	1.10	0.21	4.32	0.84	4.32	0.95	0.50
少し難しい運動でも、努力すればできる	4.10	1.37	4.52	1.15	0.43	3.73	1.53	4.00	1.13	0.15	3.86	1.42	4.09	1.11	0.27
できない運動でも、あきらめないで練習すればできるようになる	4.40	1.35	4.30	0.95	0.43	4.20	1.37	3.93	1.44	0.23	3.86	1.32	4.00	1.31	0.36
受容感															
運動をしている時、先生が励ましたり応援してくれる	3.70	1.42	4.70	0.48	0.04*	4.27	1.10	4.20	1.42	0.38	4.14	1.17	4.50	1.06	0.11
運動をしている時、友達が励ましたり応援してくれる	4.20	1.32	4.30	1.25	0.43	4.13	1.30	4.20	1.15	0.43	4.73	0.63	4.59	0.80	0.23
一緒に運動しようと誘ってくれる友達がいる	4.30	1.34	4.10	1.37	0.36	3.87	1.55	3.73	1.58	0.38	3.86	1.28	3.95	1.43	0.40
一緒に運動する友達がいる	4.70	0.67	4.80	0.42	0.36	3.87	1.25	3.67	1.45	0.33	4.32	1.17	4.23	1.19	0.39

*p < 0.05

考 察

小学部は「努力さえすれば、たいていの運動は上手にできる」が5%水準の有意差で評価が上がった。また、有意差は無いものの全般的に評価が上がった児童も多かった。一方で、中学部、高等部では有意差のある項目は無かった。岡沢ら(1996a)は、年齢が上がるとともに運動有能感が下がる傾向を指摘しているが、逆に言うと運動有能感も高まりやすいのも、低学年なのではないかと考えられる。

また、小学部では、「運動している時、先生が励ましたり応援してくれる」の項目も5%水準の有意差で上昇した。中学部は「運動の上手な見本としてよく選ばれる」の項目が有意差は無いものの2.93から3.33に上昇した。フィードバック場面をみると、小学部は教師と一緒に運動し「がんばっているね」と随時肯定的フィードバックをしていた。中学部はみんなの前でキャッチボールのパフォーマンスを披露する機会を毎時設定し、良かったところを教師や仲間が伝え合い、肯定的フィードバックをしていた。このことより、井上ら(2008)や深見ら(1997)同様、肯定的フィードバックを意図的に行ったことが、運動有能感の変容に影響する可能性が示唆されたと言える。

例えば、表3のように、下位項目に関わる評価場面を設定することで、運動有能感が高まる可能性が考えられる。しかしながら、知的障害児童生徒の運動指導では、技能の習得状況や支援方法が一人一人違う。そのため、事例児童生徒を設定し、技能の習得、個別支援や環境設定の工夫との関連において運動有能感の変容を検証する必要がある。

表3 運動有能感の下位項目と肯定的フィードバック場面設定

下位項目	フィードバック場面設定
運動の上手な見本として、よく選ばれる (身体的有能さの認知)	集団の中で、仲間に注目される場面設定
練習すれば、必ず技術や記録は伸びる (統制感)	目標の具体的提示及び、即時評価と個人記録表での自己評価
運動をしている時、先生が励ましてくれる。 友達が励ましてくれる (受容感)	教師や仲間と一緒に運動をし、その場で肯定的な言葉かけがある
一緒に運動しようと誘ってくれる友達がいる (受容感)	ペア活動やグループでの活動を取り入れ、友達とまくいったことや課題を振り返る

Ⅲ 実践研究Ⅱ

目 的

個人間差や個人内差等に応じ、個別アプローチをした集団運動指導における、肯定的フィードバックの効果について検討する。

方 法

(1) 事例児童生徒

研究Ⅰの2回目の運動有能感質問紙で、評価点に5や4、3や2があるなど、ばらつきがある者を事例児童生徒とした。事例児童生徒の実態は、表4のとおりである。

(2) 指導内容及び指導期間、評価指標

指導内容は各学部の実情に応じて選定し、指導期間は2020年10月から11月までである。授業後は事例児童生徒のあらわれを記録用紙に記録した。運動有能感(岡沢1996a)の質問紙は、事前と介入期前後に実施した。なお、小学部事例児童は岡沢(1996b)のイラスト付きの幼児版を使用した。指導内容と評価方法は表5のとおりである。

表 4 事例児童生徒の実態

	小学部 A 男(小6)	中学部 B 男(中2)	高等部 C 男(高2)
運動有能感の特徴	・「運動について自信をもっているほうですか」に2がつくなど、有能さの認知が低い。	・「運動について自信をもっているほうですか」に1がつくなど、有能さの認知が低い。	・「運動の上手な見本に選ばれますか」に2がつくなど、有能さの認知が低い。
体育場面での様子	・協調運動や力加減に課題がある。 ・走ることは嫌いだが、身体を動かす活動は好き。	・投げる、蹴る等の協調運動に課題がある。 ・音楽に合わせて踊ることは好き。	・運動は好きで、縄跳びやキャッチボールなどができる。
日常的な運動	・昼休みは体育館や運動場に行くが、一人で過ごす。	・休み時間に運動場や体育館に遊びに行くことはない。 ・体育や朝のトレーニングの時間のみ運動をする。	・サッカー部に所属し、仲間と運動をすることは好む。 ・家では運動はしない。 ・体重が増加傾向。

表 5 研究Ⅱ指導内容と評価方法

	小学部 12 名 指導者 4 名	中学部 17 名 指導者 3 名	高等部 24 名 指導者 3 名
内容	朝の運動 (15 分) ①ラジオ体操 ②3分間走	朝の運動 (20 分) ①エアロビクス ②筋トレ (腕立て伏せ、スクワット)	朝の運動 (30 分) ①12分間走 ②縄跳び
介入計画	ベースライン期 : 個別評価無し (10月11月10回) 介入期: 個別評価有 (11月10回)	ベースライン期 : 個別評価無し (11月5回) 介入期: 個別評価有 (11月13回)	※ベースラインなし (11月17回) 介入期: 個別評価有
評価	2期以降、表6の支援をその場で即時的に行った。		
	・教師も一緒に運動する	・トレーニングカードへの自己評価 ・教師も一緒に運動する	・周回数と縄跳びの回数の個人記録 ・体重の記録

(3) 評価について

深見ら(1997)をもとに、表6のとおり、本研究における児童生徒への肯定的フィードバックを次の3つに分類した。なお、ベースライン期は全体に対し評価を実施し、介入期は個別への評価を強調して行った。

表 6 肯定的フィードバック

肯定 - 一般的 評価	<ul style="list-style-type: none"> ・子どものパフォーマンスを肯定的に評価した「ほめ言葉」や賞賛行動であり、具体的情報を伴わないフィードバック <p>例：「うまい」「いい考えだね」「上手ね」「きれいになったね」拍手をする頭をなでる</p>
肯定 - 具体的 評価	<ul style="list-style-type: none"> ・子どものパフォーマンス（運動のできばえ・意見・考え方）に対する具体的情報を伴ったフィードバック <p>例：「腰が高く上がっていて上手ね」「膝が伸びて、すごくきれいになったね」</p>
矯正 - 具体的 評価	<ul style="list-style-type: none"> ・子どものパフォーマンスをよりよくするための助言や誤りを正すために与えられるフィードバック <p>例：「腕の突き離しが弱かったよ」「膝をまっすぐ伸ばして」「もっと高くジャンプするといいよ」</p>

結 果

（１）事例児童生徒の特徴的なあらわれ

指導記録をもとに、各期の事例児童生徒のあらわれを記載する（表 7）。○が獲得技能で、●が課題である。⊕は教師の支援で、・はその他のエピソードである。

表 7 事例児童生徒のあらわれ

	小学部 (A 男)	中学部 (B 男)	高等部 (C 男)
ペースライン期	<p>○150mトラックを3分で2周半ほど走る。</p> <p>●「走ることは好きじゃない」と言う</p> <p>●腕を曲げたリズムカルな腕振り</p>	<p>○スクリーンに映し出された動画を見ながら曲のテンポに合わせて踊る。</p> <p>●曲げ伸ばし</p> <p>●足を交互に出すこと</p>	<p>授業計画の都合上ペースラインをとれなかった。</p> <p>○150mトラックを12分で12周から15周走る。</p> <p>●ペースの安定</p> <p>●連続の2重跳び5回</p>
介入期	<p>○3分で3周超えるようになった。一定のペースで走るようになった。</p> <p>㊟教師も一緒に走り、その場で「3周走れたね」と評価した。</p> <p>【肯定 - 具体的評価】</p> <p>・「3周走ったよ」とトレーニングの後に担任に嬉しそうに話す。そして、担任も「今日も気持ちよく走ったんだね」と興味をもって聞く。【肯定 - 一般的評価】</p> <p>・トレーニング前に担任に「今日も3周走る」と意気込みを話してから運動場に向かう。</p>	<p>○エアロビクス運動時、膝が曲がるようになる。</p> <p>㊟①教師が、注目させたい動きの見本を全体に見せる。②曲に合わせて行っている時に「もっと膝を曲げようーそうそう！」と言葉かけする。</p> <p>【矯正 - 具体的評価】</p> <p>○腕がしっかりと伸びる</p> <p>㊟①教師が、注目させたい動きの見本を全体に見せる。②一度その部分のみ行う。③曲にあわせてやっている時に「そうそう！伸びてる」と言葉かけする。</p> <p>【肯定 - 具体的評価】</p>	<p>○150mトラックを12分で15から16周走る。</p> <p>㊟①「今日何周走る?」「この前どうだった?」など事前に話をする。</p> <p>②走り終わった後、周回数の報告を教師にするようにし、「頑張っているね」と言葉かけをする。</p> <p>【肯定 - 一般的評価】</p>
	<p>○腕の振りが大きくなった。</p> <p>㊟「腕を大きく振ってごらん」「そう！振れているね」</p> <p>【矯正 - 具体的評価】</p>	<p>○曲げ伸ばしのメリハリをつけ機敏に体を動かす。</p> <p>㊟①みんなの前で、お手本になり行う機会を設定する。②運動中に、手がまっすぐに伸びたことなどを教師が言葉かけする。</p> <p>【肯定 - 具体的評価】</p>	<p>○2重跳びが毎回10回以上できる。</p> <p>㊟①「今日何回跳ぶ?」など事前に話をする。②「真上に高く跳ぶとよい」と伝え、その場で縄なしで跳ぶよう促す。【矯正 - 具体的評価】</p> <p>③報告に教師のところへ来るように促し、その場で「真上に高く跳んでいたね」と褒める。【肯定 - 具体的評価】</p> <p>・帰宅後に毎日縄跳びを教師に報告し、教師は褒める。【肯定 - 一般的評価】</p> <p>・体重が2kg減少する。</p>

(2) 運動有能感の変容

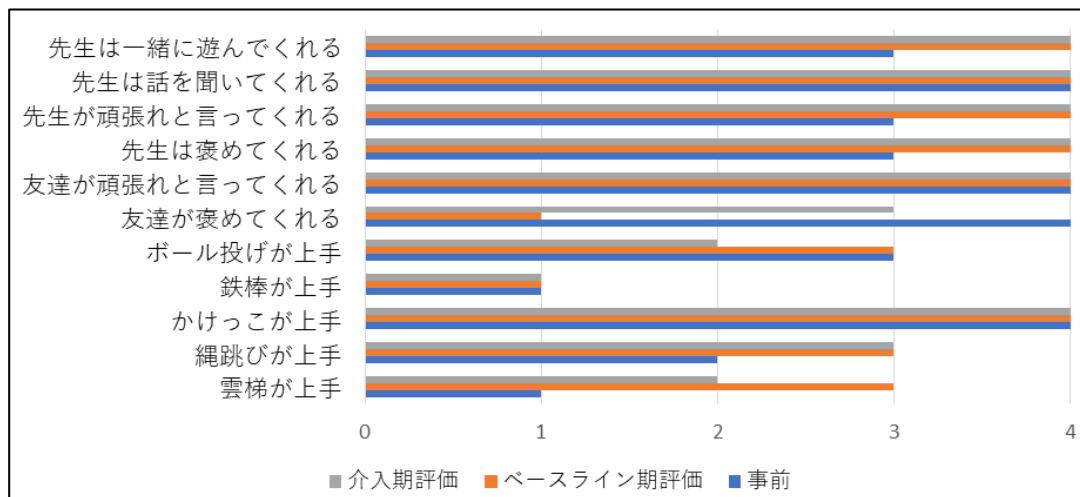


図1 A 男の運動有能感の変容

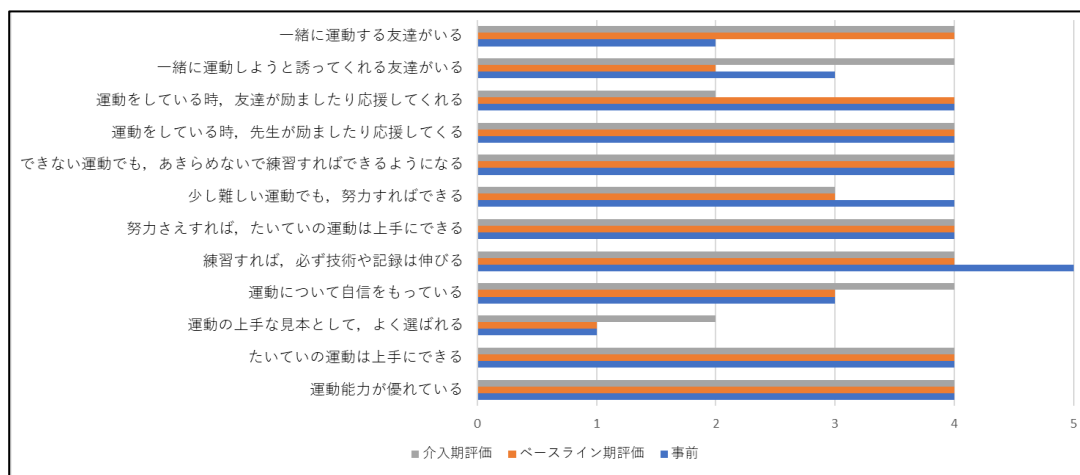


図2 B 男の運動有能感の変容

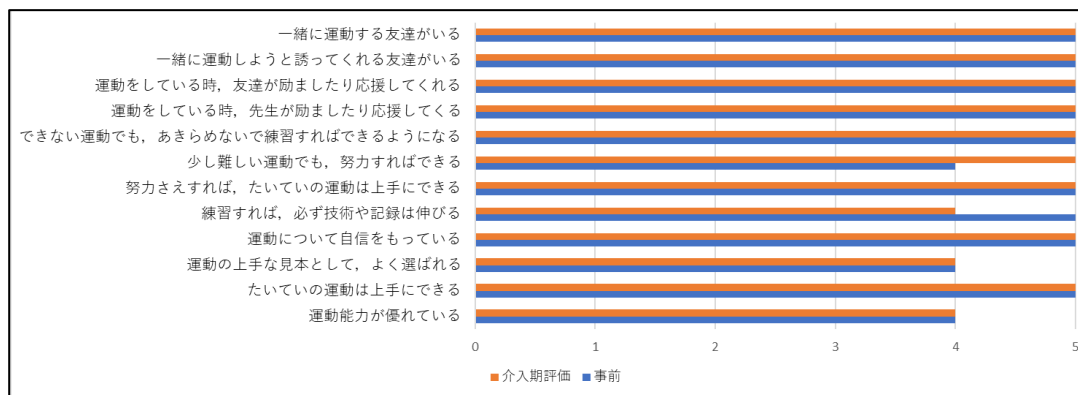


図 3 C 男の運動有能感の変容

小 6 の A 男は 4 件法でイラストのある幼児版の運動有能感の質問紙を行った。そのため、有能さの認知と受容感に関わる質問となった。イラストで具体的に聞いたので、雲梯や鉄棒などの運動技能に関してよく考えて答えた。「先生は褒めてくれる」「先生と一緒に遊んでくれる」などの受容感に関わる項目が、高まった。

中 2 の B 男は、統制感である「練習すれば、必ず技術や記録は伸びる」「少し難しい運動でも、努力すればできる」の項目が下がった。しかし、有能さの認知である「運動の上手な見本として選ばれる」「運動について自信を持っている」の項目は上がった。

高 2 の C 男はもともと、運動有能感の得点は高めであった。統制感に含まれる「少し難しい運動でも努力すればできる」の評価が上がり、「練習すれば、必ず技術や記録が伸びる」の評価は下がった。

考 察

「矯正—具体的評価」をとおし、児童生徒は運動技能を獲得した。そして、できるようになったことに対し、「肯定—一般的評価」や「肯定—具体的評価」をすることで、少しずつではあるが、運動有能感の変容があった。

運動有能感の変容を見ると、小 6 の A 男は受容感が高まる様子が見えがえた。一緒に運動する教師がその場で肯定的フィードバックをすることで、学級に戻り運動のことを話すようになり、これらを肯定的に聞いてくれる担任がいたことが受容感の高まりに影響したと考えられる。

中 2 の B 男は、統制感の項目がやや下がったが、有能さの認知の項目で評価が上がった。介入期に音楽に合わせてエアロビクス運動をするとき、手足の曲げ伸ばしができ上達したところで、たびたび見本として皆の前で踊る機会を設けた。皆の前で踊る時は、注目されたり、教師に褒められる機会になったりするためか、いつもよりメリハリをつけて体を動かした。このように仲間からも肯定的フィードバックを与えられる機会が設定されたことで、少しずつ運動に対する自信をつけたと言える。

高 2 の C 男は、運動有能感の大きな変容は無いものの、指導期間中のエピソードの中に、「帰宅後

に縄跳びをする」「体重が2Kg減少する」とある。授業をきっかけに自発的に帰宅後にするようになった。そして、それを教師から肯定的フィードバックをされたことで、毎日続けるようになり、実際に短期間に2Kgの減量ができた。このことより、肯定的フィードバックにより運動に対する意欲が高まったみてとれよう。

研究Ⅱは、学校現場を対象にし、運動有能感を指標にして、肯定的フィードバックの効果を実践研究により明らかにすることを目的にした。特別支援学校では、清水(2000)や玉村(2000)が指摘するよう、学習集団や生活集団など多様な集団の中で認められ、できたことや分かったことを分かち合える仲間や教師がいることが重要である。実際に、A男、B男、C男は、教師の肯定的フィードバックで技能を獲得したし、B男はもともと運動に苦手意識はあったが、皆の前で見本になる機会が、運動有能感の変容に影響した。

以上より、集団場面の中で、個別に課題設定をし、教師が技能習得に迫る肯定的フィードバックを個々に継続して行うことで、運動有能感は変容すると言える。また、運動指導する教師だけでなく、担任や集団の肯定的フィードバックを取り入れると、さらに効果があると言える。

IV 総合考察

本研究は、学校現場における知的障害児童生徒に対する運動有能感を育む体育指導の在り方についてフィードバック方法に注目して検討することを目的とした。研究Ⅰでは、肯定的フィードバックを繰り返し、運動有能感の変容と実際の指導を考察した。「運動をしているとき、先生が励ましてくれる。友達が励ましてくれる(受容感)」では、「教師や仲間と一緒に運動をし、その場で肯定的な言葉かけがある」こと、「運動の上手な見本として、よく選ばれる(身体的有能さの認知)」では、「集団の中で、仲間注目される場面設定」など、肯定的フィードバックの有効性が示唆された。

研究Ⅱでは、事例児童生徒を設定し、個別運動課題に対する肯定的フィードバックを伴う指導をした。「矯正—具体的評価」をとおし、児童生徒は運動技能を獲得した。そして、できるようになったことに対し、「肯定—一般的评价」や「肯定—具体的評価」をすることで、少しずつではあるが、運動有能感の変容があった。また、その場で指導にあたる教師の肯定的フィードバックにとどまらず、仲間や学級担任との関係も運動有能感に影響することまで言及した。

ここで、研究Ⅰと研究Ⅱをまとめる。知的障害児童生徒の運動有能感を育むためには、まず、個人差や個人内差が大きいので、個別の課題設定が必要であり、年齢や発達の状況に応じた肯定的フィードバックが必要である。即時的な「矯正—具体的評価」で運動技能獲得に向かわせ、「肯定—具体的評価」「肯定—一般的评价」でできるようになったことを実感させる必要がある。

しかしながら、知的障害児童生徒の運動有能感の育成では、担任や学習集団などの多様な肯定的フィードバックの機会があることが望まれる。それは、運動有能感を構成する受容感は、肯定的に励ましてくれる仲間や大人の影響を大きく受けるからである。とりわけ、運動技能習得に障害がある児童生徒にとって受容感ももてることは、様々な運動に挑戦する上で重要と言えよう。

最後に課題を挙げる。本研究は「朝の運動」の短い時間を対象に運動指導を行った。研究Ⅰで指摘

したようにペアでの活動や小グループでの活動を取り入れること、松坂ら（2013）が指摘している多様な運動を経験することの効果については、触れられなかった。井上ら（2008）が指摘するよう、既存の運動種目を実態に応じルール変更等を行うことで、児童生徒が多様な運動を楽しみ、運動有能感を高めていくことも望まれる。

引用文献

- 井上寛崇, 岡澤祥訓, 元塚敏彦. (2008). 体育授業における運動有能感を高める工夫が運動意欲および楽しさに及ぼす影響に関する研究—運動有能感の高い児童生徒の視点から—. 奈良教育大学教育実践総合センター研究紀要, 17, 103-111.
- 岡沢祥訓, 北真佐美, 諏訪祐一郎. (1996a). 運動有能感の構造とその発達及び性差に関する研究. スポーツ教育学研究, 16(2), 145-155.
- 岡沢哲子. (1996b). 幼稚園の運動遊び場面における有能感テストの作成. スポーツ教育学研究, 16(1), 63-72.
- 清水貞夫. (2000). 障害児のための授業づくり. 全障研出版部.
- 玉村公二彦. (2000). 第 8 章 集団の指導と個別の指導計画. 障害児教育方法の探求～課題と論点～. 田研出版. 清水・渡辺編著. 109-120.
- 早川公康, 小林 寛. (2008). 道認知動作型トレーニングマシンを利用した知的障害児のトレーニング効果. 発達研究, 第 37 号, 38 - 48.
- 深見英一郎, 高橋健夫, 日野克博, 吉野聡. (1997). 体育授業における有効なフィードバック行動に関する検討: 特に, 子どもの受けとめかたや授業評価との関係を中心に. 体育学研究, 42, 167-179.
- 増田理恵, 田高悦子, 渡部節子, 大庭賢治. (2012). 地域で生活する成人知的障害者の肥満の実態とその要因. 日本公衆衛生雑誌, 59 (8), 557-565.
- 松坂晃, 茂木武啓, 吉野聡. (2013). 知的障害児の運動スキルに関する予備調査. 茨城大学教育実践研究 32, 233-241.