

知的障害特別支援学校における「遊びの指導」[†]

—学習指導要領解説の「遊びの指導」に関する記述の分析—

進藤 拓歩*

秋田大学大学院教育学研究科

今野 和夫**

秋田大学教育文化学部

子どもの精神衛生、発達、人格形成、クオリティ・オブ・ライフにとり、遊びは重要なものである。特別支援学校には、領域と教科を合わせたカリキュラムとして「遊びの指導」というものがあるが、この「遊びの指導」に多くの教師が難しさを感じている。

一方、特別支援学校の学習指導要領は、教師にとって「遊びの指導」のための重要なガイドと言えるが、それは、1983年、1991年、2000年、2009年に改訂されている。

本稿では、学習指導要領解説における「遊びの指導」に関する内容について、それらの違いや共通点を明らかにしようとした。さらに、とりわけ2009年版に関連して、遊びを発達的に理解することが教師には期待されているということ、一方教師は遊びを発達や教育のための手段と見なしてはならないことを、指摘した。また、子どもと遊ぶときに、教師は子どもの内的世界を理解するよう心がけるべきであることも指摘した。

キーワード：知的障害特別支援学校、遊びの指導、学習指導要領解説

I 問題と目的

障害の有無にかかわらず、子どもの精神面や発達、人格形成、生活の質や豊かさ等の点において、「遊び」は重要である。

一方、特別支援学校小学部には領域・教科を合わせた指導、「遊び」を学習活動の中心に据えた取り組みとして、「遊びの指導」という授業がある。筆者の一人（進藤）は、現在、知的障害特別支援学校の小学部に勤務しているが、約10年に渡って「遊びの指導」に携わってきた。

筆者が初めて「遊びの指導」と出会ったのは、初

任者の頃である。おそらく、多くの「遊びの指導」の授業者がそうであるように、筆者自身は「遊びの指導」の授業を受ける側になったことがない。そのため、授業者となっても授業のイメージそのものもてなかった。しかし、一方で筆者自身は、子どもの頃に「遊んだ」経験をもっている。授業としての「遊びの指導」はよく分からなくても、自分自身が休み時間や下校後に「遊んだ」経験があることで、「遊びの指導」の授業においても、それなりに児童と「遊ぶ」ことはできていたように思っていた。

ところで、「遊びの指導」とは、どのようなものなのか。それを知るべく、筆者は初任者当時、『特殊教育諸学校小学部・中学部学習指導要領解説-養護学校（精神薄弱教育）編』と、『遊びの指導の手引』（文部省）を購入して読んでみた。どちらにも、「遊びの指導」の定義が記述されており、「遊びを学習活動の中心にすえて、児童の身体活動を活発にし、仲間とのかかわりを促し、意欲的な活動を育てていくものである。」とあった。ちなみに、この定義は、

2013年2月15日受理

[†] Teaching 'Play' in schools for special needs education for children with intellectual disabilities : Analysis of the manuals of the course of study

* Takuho SHINDO, Graduate School of Education, Akita University

** Kazuo KONNO, Faculty of Education and Human Studies, Akita University

いくつかの変更点はあるものの、現行の学習指導要領解説（以降、解説書と略す）においても、主旨自体は大きく変わっていない（詳細については後述する）。

このような定義に則って、特に知的障害特別支援学校の小学部では、約30年もの間、多くの「遊びの指導」の授業が実践されてきている。筆者が見聞きしてきた範囲でも、学級単位での実践のみならず、低学年合同や学部合同の授業など、多様な集団で行われることもある。また、紙遊び、水遊び、ボール遊び、乗り物遊び、ごっこ遊び、劇遊びなど、取り上げられる題材も多種多様である。

「遊び」という言葉からは、楽しげな印象を受ける。しかし、学校現場ではよく「遊びの指導は難しい」という声が聞かれる。筆者自身、授業実践を重ねるにつれて、それなりに児童と遊べたり、遊びを通して楽しさや充実感を共有できたりしつつも、以下のような疑問を日々感じるようになった。

- ・「遊び」と「指導」の関係をどうとらえればよいのか。
- ・「遊びの指導」における「遊び」とはなにか。
- ・「遊びの指導」における「指導」とはなにか、どういうことをすることが「指導」というのか。
- ・普段の学校内での遊びと、家や地域など学校外での遊びとの関係をどのように考えればよいのか。

さらに、それらの疑問について明快な回答を見いだせないまま「遊びの指導」を行っていいのだろうかといったあせりや不安もまた、筆者には生じるようになった。

「遊びの指導」の経験がある教師の中には、筆者と同様の困難感を抱いている人が少なからずいるだろう。またさらに筆者とは異なることで困難感を抱いている教師もいようが、それらの理由や背景にはどのようなことがあるのか、その困難の解消・克服のあり方はどうあるべきなのかということについて、教師集団で立ち止まって考え合う機会は、持つことができずにいる。

また、キャリア教育などの新たな視点からの言及や意義付け⁷⁾も見られるものの、特殊教育から特別支援教育に移行してからの「遊びの指導」のあり方に迫っている研究も少ない。また共働き家庭も多く、どの家もめまぐるしい毎日を余儀なくされている中、「遊びの指導」については、家庭や地域生活

など学校外の状況（家や地域での経験、遊び、家族や友だちとのふれあい等）を視野に入れ、保護者との相互理解・協力を軽視することなく行われる必要が、これまで以上に増していると思われる。

以上を踏まえて、筆者らは①学習指導要領解説における「遊びの指導」の記述とその変遷、②「遊びの指導」についての小学部教員の意識、③学校における「遊びの指導」の授業と改善の現状、の三点を把握すべく一連の研究を行うことにより、「遊びの指導」の現状及び課題を詳細に究明し、その今後のあり方を考察・明示したいと考えた。

本稿は上述の①に関するものであるが、教育現場において教師たちが「遊びの指導」を実践する上で大きな影響・役割を担っている学習指導要領解説には「遊びの指導」についてどのように記述されているのか、また平成3年、平成12年、平成21年と時を経るにつれてその記述にどのような変化が認められるのかを、検討したい。さらに、その記述内容と関連して、教師たちにはどのようなことが求められているのか、問われているのかということも、考察したい。

なお、「遊びの指導」について、公的に記述されているのは学習指導要領解説（以後解説書）である。これは、学校現場の教師にとって「遊びの指導」の根拠となるものである。「遊びの指導」が解説書に初めて取り上げられたのは、養護学校義務制実施（昭和54年）後も間もない、昭和58年のことである。当時は、生活単元学習からいわば派生するかたちで誕生した「遊びの指導」であるが、その後の3度に渡る学習指導要領の改訂に伴って、解説書における記述も変化してきている。

養護学校及び特別支援学校の解説書を題材とした研究は名古屋（2002）^{4) 5)}等によって行われている。太田（2006）⁶⁾は、知的障害養護学校学習指導要領解説における「生活単元学習」に関する記述の分析をしているが、その中で、解説書における「生活単元学習」の考え方の変容は、実践において大きな影響があると指摘している。この指摘と同じことが、「遊びの指導」についても言えるのではないかと考える。しかし、「遊びの指導」に焦点化して解説書の記述を分析している研究は僅少である（八木1993）⁸⁾。

II 方法

本研究では、現在まで文部省及び文部科学省から刊行された、以下の4冊の知的障害教育に関する解説書の「遊びの指導」に関する記述を資料とする。

- ①特殊教育諸学校学習指導要領解説養護学校（精神薄弱教育）編 1983.3.30 東山書房 昭和58年版
- ②特殊教育諸学校小学部・中学部学習指導要領解説養護学校（精神薄弱教育）編 1991.3.30 東洋館出版社 平成3年版
- ③盲学校、聾学校及び養護学校学習指導要領（平成11年3月）解説 各教科、道徳及び特別活動編 2000.3.31 東洋館出版社 平成12年版
- ④特別支援学校学習指導要領解説総則等編（幼稚部・小学部・中学部）2009.6.30 教育出版 平成21年版

厳密に言えば、昭和58年版については、「遊びの指導」として項立てがなされていないが、記述の内容がそれ以降に公開された解説書に類似しているため、他の解説書と同様の資料とみなす。本稿では、それらの解説書を「昭和58年版」「平成3年版」「平成12年版」「平成21年版」と呼ぶこととし、「遊びの指導」に関する記述について、次の4点から変遷を検討する。

- ①「遊びの指導」の定義と目的
- ②「遊びの指導」と各教科・領域との関係
- ③「遊びの指導」で取り扱う「遊び」
- ④「遊びの指導」の考慮点
- ⑤「遊びの指導」と教育課程上の位置づけ

Ⅲ 結果

1. 「遊びの指導」の定義と目的に関する記述について

「遊びの指導」の定義とその目的に関する記述がなされているものは、平成3年版、平成12年版、平成21年版の3冊である。その記述を以下の表1に示す。

平成3年版と平成12年版の記述は、一部が漢字での表記に改められている他は全く同じである。平成21年版では、「心身の発達を促していく」という記述が新たに追加されていることが大きな特徴である。

2. 「遊びの指導」と各教科・領域との関係に関する記述について

「遊びの指導」と各教科・領域との関係に関する

記述は、4冊全てにある。その記述を以下の表2に示す。

取り上げた記述には、いくつかの削除や変更がある。削除されたものとしては、昭和58年版にあった「各教科の内容が、精神発達段階が1、2歳の児童生徒に適用できるものであること」についての記述と、昭和58年版及び平成3年版にあった「総合された形で含まれている」「遊びの指導を、1領域、1教科の指導として位置づけることは望ましいことではない」という記述が挙げられる。

また、変更箇所としては、以下の点がある。まず、平成3年版から平成12年版にかけて「養護・訓練」が「自立活動」に変更されたことである。また、昭和58年版及び平成3年版にあった「遊びの活動」という記述が、平成12年版以降は「遊びの指導」という記述に変更されている。そして、その後が続く記述については、平成21年版において、「生活科」が取り上げられていること、「道徳、特別活動及び自立活動」という記述が「各教科等」という記述に括られていることが変更点である。加えて、平成21年版の同箇所の文末が、3で取り上げる「遊びの指導」に関する「遊び」の捉えの記述につながっていることも変更点として挙げられる。

3. 「遊びの指導」で取り扱う「遊び」に関する記述について

「遊びの指導」で取り扱う「遊び」に関する記述は、平成3年版、平成12年版、平成21年版の3冊に見られる。その記述を以下の表3に示す。

平成3年版と平成12年版に関しては、二つ目の文において「設定することなく」という記述が「限定されることなく」になっている点、余暇利用についての記述が削除されている点などの違いがあるものの、内容としては大部分が同じである。

一方、平成21年版には、大きな変更点がある。まず、「遊び」を「自由遊び」と「課題遊び」とに分けることについての記述と、「課題遊び」が意味する課題の内容についての記述がなくなり、「比較的自由に取り組むもの」から「比較的制約性が高い遊び」まで、「連続的に設定される」という記述が登場した点である。

また、平成3年版及び平成12年版では、「課題遊び」における「課題」が、生活単元学習や各教科等の学習の課題に移行、発展するという記述がなされてい

たが、平成21年版では、「遊びの指導」の「成果」が、「各教科別の指導等につながる」と記述されたことである。この「各教科別の指導等」という記述の「等」には、従来の解説書にあった「生活単元学習」も含まれるかもしれないが、平成3年版、平成12年版にあった「生活単元学習」へ移行・発展するという記述はなくなっている。

4. 「遊びの指導」の考慮点に関する記述について

「遊びの指導」の考慮点に関する記述は、平成3年版、平成12年版、平成21年版に見られる。以下の表4に、それらの記述を示す。なお本表では、平成21

年版の項目順序に合わせて、平成3年版、平成12年版のものを表記する。

平成3年版と平成12年版は、「配慮」が「考慮」に、「大切」が「重要」になったこと、箇条書きの順序が変わったことを除き、ほとんど変更はない。

一方、平成21年版については、文末表現の変更に加え、(イ)に「教師の対応」という記述が、また、(エ)に「児童の健康面や衛生面に配慮しつつ」という記述が追加されている。

5. 「遊びの指導」の教育課程上の位置づけに関する記述について

表1 「遊びの指導」の定義と目的に関する記述の比較

平成3年版	平成12年版	平成21年版
遊びの指導は、	遊びの指導は、	遊びの指導は、
遊びを学習活動の中心にすえて、	遊びを学習活動の中心に据えて、	遊びを学習活動の中心に据えて取り組み、
身体活動を活発にし、	身体活動を活発にし、	身体活動を活発にし、
仲間とのかかわりを促し、	仲間とのかかわりを促し、	仲間とのかかわりを促し、
意欲的な活動を育てていくものである。	意欲的な活動を育てていくものである。	意欲的な活動を育み、
		心身の発達を促していくものである。

表2 「遊びの指導」と各教科・領域に関する記述の比較

昭和58年版	平成3年版	平成12年版	平成21年版
精神薄弱養護学校においては、精神発達段階1, 2歳の児童生徒にも適用できる各教科の内容を具体化しているが、	記述なし	記述なし	記述なし
児童生徒の遊びの活動には、	遊びの活動には、	遊びの指導には、	遊びの指導では、
その種の各教科の内容をはじめ、道徳、特別活動及び養護・訓練などの内容が総合された形で含まれている。	各教科の内容をはじめ、道徳、特別活動及び養護・訓練の内容が、総合された形で含まれている。	各教科の内容をはじめ、道徳、特別活動及び自立活動の内容が含まれている。	生活科の内容をはじめ、各教科等にかかわる広範囲の内容が扱われ、(続く)
したがって、遊びの指導を養護・訓練の指導とか生活科の指導というように、1領域あるいは1教科の指導として位置づけることは望ましくない。	したがって、遊びの指導を生活科の指導とか養護・訓練の指導とかというように、1教科あるいは1領域の指導として位置づけることは望ましいことではない。	記述なし	記述なし

「遊びの指導」の教育課程上の位置づけに関する記述は、昭和58年版と平成3年版に見られる。以下の表5に、その記述を示す。

昭和58年版と平成3年版では、記述の仕方は大き

く異なるが、文意としては、「遊びの指導」を指導の形態として実施してもよいし、「日常生活の指導」や「生活単元学習」として実施してもよいということが述べられている。

表3 「遊びの指導」で取り扱う「遊び」に関する記述の比較

平成3年版	平成12年版	平成21年版
遊びの指導を、自由遊びと課題遊びとに分けることがある。	遊びの指導を、自由遊びと課題遊びとに分けることがある。	記述なし
自由遊びは、一定の条件の場や遊具等が設定されることなく、児童が自由に取り組む遊びである。	自由遊びは、一定の条件の場や遊具等が限定されることなく、児童が自由に取り組む遊びである。	場や遊具等が限定されることなく、児童が比較的自由に取り組むものから、期間や時間設定、題材や集団構成などに一定の条件を設定し活動するといった比較的制約性が高い遊びまで連続的に設定される。
一方、課題遊びは、砂、水、紙、粘土、ダンボール、積み木、ボール等で設定した一定の場や遊具等で、一定の課題に沿って取り組む遊びである。	一方、課題遊びは、砂、水、紙、粘土、ダンボール、積み木、ボール等で設定した一定の場や遊具等で、一定の課題に沿って取り組む遊びである。	
これらの課題が、生活単元学習や音楽、図画工作、体育等の学習の課題へと移行し、発展していくものである。	これらの課題が、生活単元学習や音楽、図画工作、体育等の学習の課題へと移行し、発展していくものである。	また、遊びの指導の成果が各教科別の指導等につながることもある。
いずれの遊びも将来の余暇利用にもつながる大切なものである。	記述なし	記述なし

表4 「遊びの指導」の考慮点に関する記述の比較

平成3年版	平成12年版	平成21年版
遊びの指導を進めるに当たっては、次の点に配慮することが大切である。	遊びの指導に当たっては、次のような点を考慮することが重要である。	遊びの指導に当たっては、次のような点を考慮することが重要である。
(2) 児童が、積極的に遊ぼうとする環境を設定する。	(ア) 児童が、積極的に遊ぼうとする環境を設定する。	(ア) 児童が、積極的に遊ぼうとする環境を設定すること。
(3) 教師と児童、児童同士のかかわりを促す場を設定し、遊具等を工夫するようにする。	(イ) 教師と児童、児童同士のかかわりを促す場を設定し、遊具等を工夫するようにする。	(イ) 教師と児童、児童同士のかかわりを促すことができるよう、場の設定、教師の対応、遊具等を工夫すること。
(4) 身体活動が活発に展開できる遊びを多く取り入れるようにする。	(ウ) 身体活動が活発に展開できる遊びを多く取り入れるようにする。	(ウ) 身体活動が活発に展開できる遊びを多く取り入れるようにすること。
(5) 遊びをできるかぎり制限することなく、安全に遊べる場や遊具を設定するようにする。	(エ) 遊びをできるかぎり制限することなく、安全に選べる場や遊技(遊具?)を設定するようにする。	(エ) 遊びをできる限り制限することなく、児童の健康面や衛生面に配慮しつつ、安全に選べる場や遊具を設定すること。
(1) 自ら遊びに取り組むことが難しい児童には、遊びを促し、遊びに誘い、いろいろな遊びを経験させ、遊びの楽しさを味わわせるようにする。	(オ) 自ら遊びに取り組むことが難しい児童には、遊びを促し、遊びに誘い、いろいろな遊びを経験させ、遊びの楽しさを味わわせるようにする。	(オ) 自ら遊びに取り組むことが難しい児童には、遊びを促したり、遊びに誘ったりして、いろいろな遊びが経験できるよう配慮して、遊びの楽しさを味わえるようにしていくこと。

表5 「遊びの指導」の教育課程上の位置づけに関する記述の比較

昭和58年版	平成3年版	平成12年版	平成21年版
遊びの指導を領域・教科を合わせた指導とした場合には、それを日常生活の指導、生活単元学習の指導などとして進めることもあり、既存の指導形態とは別のものとして扱うこともある。	遊びの指導は、必ず指導の形態として行わなければならないものではない。	記述なし	記述なし
	日常生活の指導の中で遊びを指導したり、遊びを取り入れた生活単元学習で遊びを指導したりすることもできる。	記述なし	記述なし

なお、平成12年版と平成21年版には、このような記述はない。

Ⅳ 考察～学校現場への影響の可能性を中心に～

1. 「遊びの指導」の定義と目的に関する記述の変化

(1) 現行解説書における「遊びの指導」の定義と目的の今日的な意味

「遊びの指導」の定義と目的に関する記述は、初めて記述された平成3年版以来ほぼ同じ内容である。平成21年版の大きな特徴は、「心身の発達を促していく」という記述が加わったことである。伊藤、高橋(2004)¹⁾は、平成12年版が発行された後の論文で、「様々な遊びが発達的にどう連関して、相互に影響し合いながら発展していくのかを明らかにするという研究が望まれる。」と述べている。この指摘にあるように、「遊びの指導」の定義に関する記述に、「心身の発達を促していく」という記述が加わったことは、授業において、「遊びを発達的に捉える」ということを教師に求めるという意味があると考えられる。それと同時に、教師一人一人の発達観や発達を見る目が、授業を左右するということでもあると考える。

(2) 学校現場への影響の可能性

鯨岡(2010)²⁾は、従来の発達概念の問題点として、次の3つを挙げている。1点目は「これまでの発達の見方がもっぱら能力面しか見ないで、『できる、できない』という点から子どもを見ることを助長したという点」、2点目は「この発達の見方は『発達の目安』を保育の目標に置くことを促し、その結果、早い発達がよいという見方や、発達を促進する

ことが子どもの幸せに繋がるという考え方を導いて、大人の強い『させる』働きかけを促したこと」、3点目は「発達が早いことがよいことという幻想を撒き散らしたこと」である。そして、これら3点が全体として「子どもの発達を評価する姿勢」を導き、「育てる営み」を大きく歪めることに繋がったと述べている。これは、保育に関する著書での指摘であるが、解説書にある「発達を促す」という記述により、「発達」が結果ではなく「目的」のように受け取られる可能性がある。そうなると、鯨岡が指摘するような「発達を評価する姿勢」が強まり、結果として1から3の問題点が「遊びの指導」の授業においても起こりうるのではないかと、改めて、教師一人一人の発達観が問われていると言えよう。

2. 「遊びの指導」で取り扱う「遊び」に関する記述の変化

(1) 現行解説書における「遊びの指導」で取り扱う「遊び」とは

Ⅲの2(表2)、3(表3)をもとに、現行解説書における「遊び」とはどのようなものを指しているかについて考察する。

はじめに、昭和58年版及び平成3年版と、平成12年版を見比べる。表2に見るように、前者では、「遊び」の活動というものは、各教科や各領域の内容を総合的に含んだものであると説明しているのに対し、後者では、「遊びの指導」には、各教科や各領域の内容が含まれるという記述になっている。このことを「遊び」の捉えという視点から考えると、前者は「各教科等に分けない、あるいは分けられないものとしての遊び」と捉えることができる。後者については、「遊びの指導」は「領域、教科を合わせた指導であ

る」ということを説明しているのみであると捉えられる。また、「遊びの指導」の定義は「遊び」を学習活動の中心に据えているのであるから、ここで取り扱うもの、つまり「遊び」は、「各教科等を合わせたものとしての遊び」と捉えることができる。加えて、この記述に続く「自由遊び」「課題遊び」についての説明は両者ともほぼ同様であることから、実際の授業で取り上げられる遊びの素材（砂、水、紙等）や、「自由遊びから課題遊びへ、課題遊びから生活単元学習や音楽、図画工作、体育等の学習の課題へと移行・発展といった系統性」を引き継いでいることになる。そのため、実際の授業における「遊び」は、外見上は同じであるが、その捉え方は、「各教科等に分けない、あるいは分けられないものとしての遊び」と「各教科等を合わせたものとしての遊び」というように異なっていたと考えられる。

次に、平成12年版から平成21年版への変更について考察する。平成12年版では、「各教科の内容をはじめ、道徳、特別活動及び自立活動の内容が含まれている。」と記述されていた箇所が、平成21年版では、「生活科の内容をはじめ、各教科等にかかわる広範囲の内容が扱われ」と変更になった。前者と比べ、後者では「各教科や各領域に関連した、その他の内容も扱われる」と解釈でき、そういう意味では、「遊び」の捉えがやや拡大していると考えられる。

また、平成12年版にあった「自由遊び」と「課題遊び」の二分化とも捉えられる記述が、「場や道具等が限定されることなく、児童が比較的自由に組み組むものから、期間や時間設定、題材や集団構成などに一定の条件を設定し活動するといった比較的制約性が高い遊びまで連続的に設定される。」という記述に変更されたこと（表3）も、「遊び」の捉えが拡大されたことを意味していると考えられる。そして、「連続的」という記述があることで、「遊び」そのものの連続性や系統性、言わば「遊び」そのものの発達への注目が必要であることを意味していると考えられる。

加えて、平成12年版にあった、「これらの課題が、生活単元学習や音楽、図画工作、体育等の学習の課題へと移行し、発展していくものである。」という記述が、「遊びの指導の成果が各教科別の指導等につながることもある。」という記述に変更されたことから、「遊びの指導」から「各教科別の指導等」に移行、発展するという系統性は想定されているも

の、必ずしも「遊びの指導」が「各教科別の指導等」に直線的に結びつくわけではないという解釈が成り立つと考えられる。

先に述べた太田（2006）⁶⁾は、解説書における生活単元学習に関する記述の変遷から、「昭和58年版、平成3年版での『分けない指導としての生活単元学習』、平成12年版の『一方法としての生活単元学習』と、それぞれの時期の生活単元学習を特徴づけている。ここで言う「一方法としての」とは、名古屋（2004）⁵⁾が言う「生活単元学習が教科の内容指導の一方法として扱われている」という意味である。これは、平成12年版の解説書で、「生活単元学習」が、「領域・教科を合わせた指導の代表的な形態という捉え方から、知的発達の状態の未分化な子どもの指導方法とみられるようになった」ことを受けて述べていることである。「遊びの指導」もまた「領域・教科を合わせた指導」の一つであり、「生活単元学習」から派生したものであることを考慮すると、少なくとも平成12年版の「遊びの指導」については、同様のことが言えると考えられる。つまり、平成12年版段階では、「遊びの指導」が扱う「遊び」は、「各教科等を合わせたものとしての遊び」であり、「遊びの指導」は、各教科等の内容を指導するための一方法であったのではないかということである。

しかし、平成21年版においては、前述の通り、「遊び」の捉えが拡大し、「遊び」の連続性や系統性といった「遊び」そのものの発達が重視されるようになったと言える。このことは、「各教科等を合わせたものとしての遊び」、あるいは、各教科等の内容を指導するための一方法としての「遊びの指導」からの脱却を意味すると考えられる。

以上で見えてきたように、その時期によって、「遊びの指導」が扱う「遊び」は、変質してきたことが分かる。その結果としてたどり着いた現行の解説書が示す「遊び」は、各教科等への移行、発展を想定しながらも、「遊び」そのものの連続性や系統性、言わば「遊び」そのものの発達を意識した、従来のものよりも広がりのあるものであると言える。そして、「遊びの指導」は、各教科等の内容を指導するための手段としてあるのではないが、児童が各教科等の内容を結果的に学んでいくという側面も有している。

これらのことから、学校現場には、教師の専門性として「遊び」そのものの系統性や発達についての

理解が必要になると考える。そして、それを背景とした「指導」の在り方が求められるだろう。

(2) 学校現場への影響の可能性

一方、ここで危惧されることは、それらが「ありき」の計画になってしまうことである。例えば、「遊びの指導」の年間指導計画の作成など、授業の目標や計画を設定する段において、こういった考え方が先行しすぎると、その考え方は、紙面上に「遊び」の連続性や系統性を明記するという形で現れることが予想される。そこで設定された目標や計画は、一面では遊びの連続性や系統性を意識し、発達的にも順序だてられたものに見えるだろうが、一方で、児童個々の現段階における「遊び」の発達が置き去りにされる危険性がある。また、現在の「遊び」から、次の段階の「遊び」へ直線的に発展させようとする教師の働きかけが生まれる危険性がある。このことは前述の鯨岡(2010)²⁾が警鐘を鳴らしていることも重なり合うだろう。

他方で、決して各教科の内容を習得させるための一方法ではないが、依然として、「遊びの指導」の授業を通して児童が各教科等の内容を結果的に学んでいくという側面も継承している。つまり、児童の「遊び」の様子から、その「遊び」の発達段階を読み取ったり、教科的な視点から児童の発達の芽を見つけたりするというような、より詳細で多様な視点から「遊び」を捉える目が求められることになると思う。

このことに関連して、「遊びの指導」の定義においては、「身体活動を活発にする」「仲間との関わりを促す」「意欲的な活動を育む」「心身の発達を促す」の4点が記述されている。これらは、そのまま「遊び」を評価する観点にもなりうる。しかし、「遊び」の効果はこの4つに留まらず、実に多様な観点が考えられる。また、森上(2005)³⁾が述べているように、「箇条書き的、表面的な理解にとどめるようでは、遊びの真の意義をとらえていることにはならない」こと、「子どもの内面に即した発達のメカニズムを追求していく」ことを、教師は念頭におくことが必要となるだろう。また、指導書に「成果」という言葉が用いられてはいるが、あるスキルの定着や、各教科等の内容の習得など、目に見える「成果」にのみ焦点化して「遊び」を見るのではないということも同様に確認したいことである。

なお、そのような授業を可能にするための具体的

な方策について、実際の授業に即した検討が必要であると思うが、そのことについては別の機会に譲りたい。

3. 「遊びの指導」の考慮点に関する記述の変化

(1) 現行の解説書における「遊びの指導」の考慮点の今日的な意味

Ⅲの4(表4)に示したように、「遊びの指導」の考慮点に関する記述については、平成21年版の(イ)に「教師の対応」という記述が、また、(エ)に「児童の健康面や衛生面に配慮しつつ」という記述が追加されていることが大きな変更点である。

(エ)は、遊びを制限しないことや安全面への配慮に追加されたことであるが、発達障害のある児童や、医療的ケアを必要とする児童など、極めて多様な実態の児童集団で授業をしている学校現場の実状を考えると、非常に重要な視点であると思う。

(イ)に関して、「教師の対応」が明記されたことの意味は大きいと思う。というのも、前述の伊藤、高橋(2004)¹⁾の論文において、平成12年版の解説書における考慮点に対する指摘として「環境の整備が中心であり、非常に抽象的である。」というものがあつたからである。平成12年版の(オ)には、「自ら遊びに取り組むことが難しい児童には、遊びを促し、遊びに誘い、いろいろな遊びを経験させ、遊びの楽しさを味わわせるようにする。」という記述があつたが、これらは、教師の対応も取れるし、環境の整備も取れる。このことを踏まえると、「教師の対応」が、明確に検討の俎上にあつたということが出来る。

(2) 学校現場への影響の可能性

これまでの解説書の下で行われていた授業実践において、あるいは授業改善のプロセスにおいては、「環境の整備」が目目されるあまり、授業におけるリアルタイムでの、すなわちその場その場での時々刻々の「教師の対応」ということについて、議論される機会が少なかったのではないかと考えられる。筆者自身の経験からいうと、授業作りあるいは授業改善のプロセスにおいて、教師自身の「遊び」の読み取りや、児童への関与のタイミングや方法等について、話題に出し、議論をすることはほとんどなかった。こういった学校現場の状況を考え合わせても、「遊びの指導」におけるリアルタイムでの「教師の対応」については今後も検討の余地があり、教

師が授業の中で児童の「遊び」の行為から、その発達の意義や学びをどのように読み取り、それに応じてどのように行為しているか、換言すると、何をもち「指導」としているかを、検討し合うことの必要性が増大するのではないかと考える。

V おわりに

本研究では、以下の点を考察してきた。

まず、現行の解説書では、「遊びの指導」で取り扱う「遊び」は、平成3年版における「各教科等に分けない、あるいは分けられないものとしての遊び」から、平成12年版における「各教科等を合わせたものとしての遊び」へと変容していたということである。そして、現行の平成21年版では、各教科等への移行、発展を想定しながらも、「遊び」そのものの系統性や発達を意識した、より広がりのある「遊び」へと変化している。

また、「指導」という観点から見たとき、現行の解説書において、教師の発達を読み取る視点や、児童の「遊び」に対する即時的な「教師の対応」といった、新しい視点をもつことが期待されていると考えられる。このことは、教師の発達観が「遊びの指導」の授業を左右し、「教師の対応」の質や、その根拠となる「遊び」の読み取りが、今後検討されるべき課題であることを意味している。

加えて、「遊びの指導」は、各教科等を指導するための一方法ではないと言えるが、児童は「遊びの指導」を通して、各教科等の内容を結果的に学んでいくものという記述もある。このことは、前述の発達を読み取る視点に加えて、児童が自分から環境に関わって遊ぶ中で、各教科の内容をどのように学んでいっているかを読み取る視点も必要とされていると考えることができる。

これらのことから、学校現場の教師にとって、児童の「遊び」の行為から、その発達や学びの内容を読み取る多様な視点が必要となり、それに具体的にどのように関わっていくか、つまりどのように「指導」していくかということが問われることになるかと考える。

さらにその前段階として、教師自身が「遊びの指導」や「遊び」、あるいは「遊びの指導」における「指導」をどのように捉えているのか、また、実践上、どのようなことを大切にし、どのようなことに困難を感

じ、そしてそれをどのように克服しようとしているのかといったことを明らかにしていくことが望まれよう。

文 献

- (1) 伊藤良子・高橋範子 (2004)：養護学校における遊びの指導 みんなのねがい (473) p44-47 全国障害者問題研究会
- (2) 鯨岡峻 (2010)：保育・主体として育てる営み ミネルヴァ書房
- (3) 森上史朗 (1995)：子どもと遊び—保育の場での視点—森上史朗 (編) 新保育と児童文化—保育文化をはぐくむ— p29-48 学術図書出版社
- (4) 名古屋恒彦 (2002)：知的障害教育における「教育課程2重構造論」の課題 岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要 1 p33-42
- (5) 名古屋恒彦 (2004)：「領域・教科を合わせた指導」の概念の成立—養護学校学習指導要領第一次改訂に着目して— 発達障害研究26 (2) p116-127 日本発達障害学会
- (6) 太田正巳 (2006)：生活単元学習に関する条件の変容の研究—知的障害養護学校学習指導要領解説における記述の分析から— 発達障害研究28 (3) p224-233 日本発達障害学会
- (7) 恒川弘行 (2010)：特別支援学校小学部の「キャリア教育」に結びつく「遊びの指導」特別支援教育研究 (638) p8-10 東洋館出版社
- (8) 八木英二 (1993)：障害児の学校教育課程編成と遊び 障害者問題研究 72 p320-328

Summary

Play is important for mental health, development, personality formation, and quality of life of children. There is teaching 'play' as a curriculum of integrating domains and subjects in schools for special education for children with disabilities. But there are many teachers who feel teaching 'play' difficult.

The course of study for special schools is an important guide for teaching 'play'.

The course of study for special schools were revised in 1983, 1991, 2000 and 2009. This paper examined the differences and similarities of interpretations of teaching play in four manuals of

the course of study.

Specially referring to 2009's revision , it was pointed out that teachers were expected to understand play developmentally, and that teachers should not consider play as a way of achieving objectives. It was also pointed out that teachers should make an effort to understand the inner world of children, when they were playing with children.

Keywords : schools for special needs education for children with intellectual disabilities, teaching 'Play', the manuals of the course of study

(Received February 15, 2013)