

知的障害特別支援学校における「遊びの指導」の課題

—「遊びの指導」における子どもの内面理解について—

進藤拓歩^{*1}・今野和夫^{*2}

The issues of teaching ‘play’ in schools for special needs education for children with intellectual disabilities: On the comprehension of inner aspects of children who are playing in teaching ‘play’.

Takuho SHINDO, Kazuo KONNO

Abstract

Teaching ‘play’ is a curriculum of integrating domains and subjects in schools for special education for children with disabilities. In this paper, we observed the teaching ‘play’, and participated in the discussion on teaching ‘play’ in schools for special education for children with disabilities. It was suggested that teachers were difficult to catch the inner aspects of children who were playing.

In addition, we pointed out that catching the inner aspects of children in teaching ‘play’ was important for understanding children, and teachers should not neglect the inner aspects of children in teaching ‘play’.

Key words : teaching ‘Play’, schools for special needs education for children with intellectual disabilities

特別支援学校には、領域と教科を合わせたカリキュラムの一つとして、「遊びの指導」というものがある。その現状と課題を明らかにするために、筆者らは、特別支援学校における「遊びの指導」を観察し、また「遊びの指導」に関する研究会にも参加した。その結果、「遊びの指導」に際して、教師たちは、遊びの行為的・現象的側面の把握に目を奪われがちであり、遊んでいる児童の内面的な側面（心情、動機など）を見逃しがちであることが明らかにされた。そして、「遊びの指導」の課題として、このような内面的な側面の把握の重要性を指摘した。また、「遊びの指導」の最中には、「遊びの理解」も忘れてはならないことを指摘した。

I はじめに

1. 学習指導要領解説における「遊びの指導」についての記述ならびに「遊びの指導」上の考慮点

知的障害特別支援学校の小学部には、領域・教科を合わせた指導の一つとして「遊びの指導」という授業がある。この授業は、これまでほぼ30年もの間、学級単位のみならず、低学年合同や学部合同など多様な集団で、また紙遊び・水遊び・ボール遊び・乗り物遊び・ごっこ遊び・劇遊びなど多種多様な題材で行われてきている。

ちなみに2009年（平成21年）版の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）には、「遊びの指導」について以下のように記述されている。

「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、仲間とのかかわりを促し、意欲的な活動をはぐくみ、心身の発達を促していくものである」

なお、学習指導要領解説はそれ以前にも3回改訂されているが、上記の「心身の発達を促していくものである」という文言は2009年（平成21年）版において新たに追加されている。

さらに、「遊びの指導」に当たっての考慮点としては、以下の諸点が挙げられている。

- (ア) 児童が積極的に遊ぼうとする環境を設定すること。
- (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。
- (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。
- (エ) 遊びをできる限り制限することなく、児童の健康

*1 秋田県立比内養護学校

*2 秋田大学教育文化学部

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。

- (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。

2. 「遊びの指導」への戸惑い

現在までの長い期間にわたり、学習指導要領解説における記述は、教育現場で「遊びの指導」を行う教師にとって実践上の欠かせない手がかりとなっている。

一方、筆者（進藤）が教師として初めて「遊びの指導」と出会ったのは、初任者の頃である。当然「遊びの指導」の授業を受ける側になったことがないため、授業者となっても授業のイメージそのものがもてなかった。とは言え、子どもの頃に「遊んだ」経験や記憶をもっているため、授業としての「遊びの指導」とはどういうものか、どうあるべきか、また「遊び活動を中心に据えて取り組む」のではなく「遊びを学習活動の中心に据えて取り組む」ということがどういうことかよくわからなくても、自身の経験や記憶を助け船として「遊びの指導」の授業においてもそれなりに児童と遊んでいたように思う。

「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。また近年は、「本人が遊びを通して心を安定させたり伸びやかにすること」「本人が遊びを通して心身を発達させること」を脇からあるいは下から支えるという「遊びの支援者」としての役割よりも、「遊びを通して本人に新しい行動や能力を獲得させる」といういわば「遊びを手段とする訓練者」としての役割が、専門家に一層期待されている感がある。そして、個々の教師にとっても、教師集団にとっても、その立ち位置（どちらの役割で臨むのか、どちらの役割を重視すべきか、さらにはどちらの役割も意識しないで児童のみならず教師にとっても遊びを楽しめるものとするに専念すればいいのか、等）をはっきりさせなければならないのかという迷いが、広がっていると思われる。また、「遊びの指導」において「指導」するべき内容とはどのようなものなのか、そもそも「遊び」と「指導」の関連性をどう考えるべきかといった戸惑いも広がっていると思われる。

3. 「遊びの指導」を振り返って

筆者は、過去数年に渡って「遊びの指導」の授業を実践してきた。振り返ると、児童とともに遊び、声を出して笑い、教師としての喜びを日々経験することができた反面、「難しさ」や「違和感」を感じていた。それは、「遊

びの指導」における、「遊び」と「指導」の関係性の理解にまつわるものであったように思う。いささか冗長になるが、以下では一つの実践を元に筆者自身の授業実践を振り返ってみたい。

- (1) 単元「はらぺこあおむしの国で遊ぼう～えのぐぬりぬり楽しいね～」から

当時筆者は、H養護学校の小学部1年生を担当していた。学級には、知的障害と肢体不自由を併せ有する3名（Kさん、Nさん、Wさん）の児童がいた。3名とも歌や絵本、感触遊びやままごと遊びを好んでいたため、絵本『はらぺこあおむし』を題材の中心とし、感触遊びやストーリーのある遊びを盛り込み、1ヶ月程度の単元を設定した。ちなみに『はらぺこあおむし』は、生まれたてのあおむしが、たくさんの果物やお菓子を食べていき、やがて蝶となって羽ばたいていくというお話である（エリック・カール作・絵）。

当時、H養護学校では、「遊びの指導」の授業のことを「わくわくタイム」と呼んでいた。授業は教師が自作した「わくわくタイムの歌」から始まり、『はらぺこあおむし』の読み聞かせへと続く。絵本の中に食べ物の絵を見つけたNさんは、その絵に手を伸ばし、つまんで食べる仕草をする。教師も絵本のお菓子をつまみ、KさんやWさんの口元に運ぶふりをする。「○○さんはチョコレートを食べたいのかな?」「あー、おいしいね。」などと言いながら、やりとりを楽しむ。教師は、その日の授業の展開に合わせて、「アイスクリーム」の部分をさりげなく強調しておく。

読み聞かせが終わると、教室の戸をノックする音がし、「こんにちは。」と言いながら、教師が扮する「あおむしくん」が、大きな袋を持って登場する。緑色の服とズボンを身に付け、頭には赤いニット帽をかぶり、その先に触覚をつけたあおむしくんである。

あおむしくんは、「僕の大好きなアイスクリームを持ってきたよ。」と言って、袋の中から本物のアイスクリームを取り出す。アイスクリームの香りを嗅いで「あー、いい香り。」と言い、一口食べて見せる。あおむしくんににじり寄ってくる児童たちに「Nさんも食べてみる?」と言って、一口食べさせる。Kさんも近づいてくる。Wさんもじっと見ている。みんなで一口ずつ食べてみる。そして、あおむしくんは次の手を打つ。「もっと大きなアイスクリームもあるよ。でも、まだ真っ白なんだ。」と切り出し、自分と同じくらいの大きさの、アイスクリームの形をしたボール紙を広げて見せる。あおむしくんが「おいしいアイスクリームにしてくれる?」と依頼すると、児童は「僕たちに任せて。」と言わんばかりに、ボール紙を受け取り、予め教師が床に敷いておいたビニールシートの上にそれを置く。Kさんは、真っ先に絵の具の

入った皿をぐっとつかみ、真っ白なボール紙に絵の具をまいた。それに呼応するかのように、Nさんは両手で絵の具を塗りのぼす。Wさんもおそろおそろ絵の具に手を伸ばし、指先で絵の具を触り始める。

あおむしくんは、筆やローラーなども持ってきていて、さりげなく児童の側に置いておく。児童は自分で気づいたかのようにそれらを手に取って使ってみる。道具は全員に行き渡る数を用意していない。それによって、時々、児童同士で道具の貸し借りも生まれる。しばらくして、児童が全身で色を塗ったアイスクリームが完成する。あおむしくんは喜び、一人一人のがんばったことを認めたり、道具の貸し借りの様子を取り上げ、「ちゃんと『貸して。』って言えたね。〇〇さんも優しく貸してあげていたね。」などとコメントしたりする。ほどなくして、あおむしくんは色を塗ったばかりのアイスクリームを持ち、「僕はそろそろお家に帰るよ。また会いにきてもいい。」と尋ねる。児童とお別れの握手をし、あおむしくんは去って行く。児童は、あおむしくんを見送った後、教師と一緒に手や顔についた絵の具を洗いながら、「あおむしくん、また来てくれるかな。」と、遊びの余韻に浸る。

児童が色塗りをしたアイスクリームは、その日の放課後に、教師によって廊下の壁面に張り出される。このような授業が繰り返され、単元の進行に伴って、教室の周りには『はらぺこあおむし』の絵本に登場するキャラクターが並んでいく。はらぺこあおむし、おひさま、スイカ、アイスクリーム、チョコレートケーキと続き、絵本の最後に登場する蝶を数時間に渡って塗り終えたところで単元は終了となった。

(2) 実践からの疑問

3名の児童は、現在小学部4年生となっている。筆者は幸いにして3名の児童の2回目の担任をさせてもらっている。1年生のときのかわいらしさを残しながら、3名は少し大人っぽくなった。その成長は、筆者にとって大きな喜びである。

しかし、あの「はらぺこあおむし」をはじめとする、当時の「遊びの指導」とのつながりで児童を捉えたとき、いくつかの疑問が沸き起こる。それらは、当時も感じていながら、追求することなく終わってしまったものである。

4年生になったKさん、Nさん、Wさんが、あの「はらぺこあおむし」の単元について語ることはない。児童たちがあの時の授業をどのように理解しているか、あの授業によって児童の何が変わったのか、あの授業は彼らの成長にどのように寄与したのか、彼らにとってそれはどのような意味をもっているのか、筆者自身、明確な答えをもつことができていない。

例えば、あの授業を通して、児童が、筆やローラーといった色塗りの道具をうまく操作できるようになったり、その使用目的や利便性を理解し、状況に応じてそれらを使用したり、「筆」「ローラー」という言葉を覚え、自発したりというようなことがあれば、それらをして「遊びの指導」の授業の成果と言うことが可能かもしれない。しかし、当時の授業でそれを目指していた訳ではないし、今現在、児童がそういった行動をすることもない。具体的な行動の変容を捉えられないあの授業は、「ただ遊んでいただけ」といって、否定されるべき授業だったのか。

一方で、次のような疑問も沸き上がる。授業中、教師は意図的・計画的に動く。例えば、授業の展開として、「アイスクリーム」の色塗りをすることを計画していれば、読み聞かせの段階で「アイスクリーム」を強調したり、教師が扮するあおむしくんが本物の「アイスクリーム」を持ってきて、一口ずつ食べる場面を設けたりする。それによって児童の意識は、否が応でも「アイスクリーム」に向けられる。児童は、教師の意図や計画の範囲で、あたかも自分で決めていくかのように行動している。これらは、児童にとって「遊び」と言えるのだろうか。

また、人数よりも少ない数の道具を用意しておき、道具の貸し借りなどの関わりが生まれやすい状況を設定したりもする。見ようによっては、児童同士の自然な関わりを促すための環境づくりとも取れるし、「意地悪」とも取れる。それによって、児童はあたかも自分で選択したかのように、「貸して。」のサインを用いるなどして、道具の貸し借りをする。このような類いの意図的・計画的な教師の動きは、「遊びの指導」において教師がすべき役割なのか。そもそも、「遊びの指導」における「指導」とは、何を指し、どのようなことをすることなのだろうか。

「合わせた指導」としての「遊びの指導」には、「遊び」と「指導」という、一見すると対立構造をなすように見える言葉が用いられている。筆者自身は、ここで紹介した実践のみならず、乗り物遊びや鬼遊び、劇遊びなど、素材や題材を変えながら様々な実践をしてきた。しかし、いくら手を替え品を替え、実践していても、それらは表面上のことであり、奥底では「遊び」と「指導」の関係性をどのように理解すればよいのかが分からないままの実践であった。このことが、「実践はすれども、常に不安がつきまとう」ことにつながっていた。筆者にとっては、「遊び」と「指導」が対立構造をなすように受け取られ、そこに矛盾やジレンマが生じていたのである。これらが、筆者自身のこの研究の個人的な動機となっている。

「遊びの指導」における「遊び」とは何か。そして「遊びの指導」における「指導」とは何を指すのか。筆者自

身の経験から言うと、こういったことを学級や学部で検討し合ったことはこれまでない。児童にとって「遊び」が必要であること、また、児童と一緒に「遊ぶ」ことが教師の重要な役割であることは漠然と知っていても、それらがなぜ必要なのか、そのために教師はどのように関わればよいのかといったことを考えることは、個々の教師の側に委ねられており、換言すれば、このような問題意識を抱くことさえない教師も少なくはないのではないだろうか。

さらに、遊びにかかわる先行研究や諸理論を紐解き共有し、それらに照らし合わせて教員集団で自分たちの「遊びの指導」の実践を振り返り、改善・充実に生かそうとする地道な取り組みも、教育現場では実現困難な状況にあると思われる。

4. 目的

「遊びの指導」の今後の発展・充実にとって、担当する教師たちが「遊びの指導」をどのように捉え、生徒をどのような観点から捉えようとしているのか、明らかにすることが重要である。そのために本研究では、知的障害特別支援学校小学部における「遊びの指導」の授業実践及び事後検討会を参観させていただくこととした。さらに、遊びに関する諸説も援用して、「遊びの指導」のあり方について考察することとした。

II 方法

授業における教師と児童の様子、事後検討会等で話題に上がったこと等をエピソードとして取り上げた。それらを資料とし、「遊び」と「指導」がどのように捉えられていたか、授業改善として「子どもの理解」がどのように行われていたかを探った。

平成23年6月から平成24年2月までの期間で、秋田県内外の特別支援学校における「遊びの指導」の授業を参観して回った。計7校を訪れ、のべ12回の授業を参観した。公開研究協議会等に参加したときには、授業参観に加え、事後検討会にも参加した。

なお、「遊びの指導」の授業ではないが、1校の「生活単元学習」(的当てゲームを中心に据えたもの)の研究授業と事後検討会にも参加し、幼稚園の公開研究会にも2回参加した。また、平成24年12月にも、幼稚園の参観を行った。

III 結果と考察

ここでは、筆者が実際に参観した授業のうちの、3つの授業の様子と事後検討会で挙げられた話題を紹介して

いく。紹介は、A 養護学校、B 養護学校、C 養護学校の順で行い、「授業の概要」、「授業における児童や教師のエピソード」、「事後検討会における話題」について記述する。

1. 参観した授業及び事後検討会の概略

(1) 参観授業1 (A 養護学校) について

平成23年9月29日参観

① 授業の概要

1年生3名の児童を対象とした、学級における「遊びの指導」の授業であった。「きらきらランドへ出発：実りの国で遊ぼう」という単元であり、プレイルームに設定された「実りの国」に行って遊ぶというものであった。

② 授業における児童や教師のエピソード

プレイルームには、跳び箱や滑り台、児童の背丈よりも少し大きい段ボールで作られた木があった。木には、リングのように装飾されたプラスチック製のボールがたくさん張り付けられていた。木の隣にはボールを転がせるレーンが設置され、また、児童が見上げる高さに天井からネットが吊るされていた。ネットは、ボールをたくさん投げ入れると、その重みでストッパーが外れ、ボールが一気に落ちてくるという仕掛けになっているようだった。

授業はプレイルームの向かい側にある1年生の教室から始まった。始まりの歌を歌った後、教師がビデオテープを提示し、「ネズミさんからビデオが届いたよ。」と言った。ビデオを再生すると、教師が扮するネズミが登場し、プレイルームに設定してある「実りの国」で遊んでいる様子が映し出された。ネズミは、木からリング(プラスチック製のボール)を取り、レーンに転がしたり、ネットに投げ入れたりして見せていた。ビデオが終わると、全員で「実りの国」に出かけた。児童はビデオで見たリングの木やネットに興味を示した。しかし、そのアプローチの仕方は、ネットにリングを投げ入れるのではなく、ネットを揺らしてボールを落とそうとするものであった。児童の意図に反して、ボールはポロポロと数個が落ちてくるのみであった。

ほどなく教師が扮するネズミが登場し、リングの木の周囲で行われる遊びに誘い始めた。しかし、児童はそれには応じなかった。滑り台等の別のコーナーで遊ぶ児童や、プレイルームにあるピアノを弾こうとする児童もいた。教師の誘いかけに応じてリングの木のコーナーに行った児童は、ボールをネズミに投げつけて楽しんでいった。

③ 事後検討会における話題

事後検討会では、事前に参観者に配布されていた記録用紙をもとに行われた。記録用紙には、「〇時〇分、誰が、

どこで、何をした」ということが時系列に沿って記入されることになっていた。参観者の記録用紙をつきあわせ、時間の経過に沿った形で挙げられた児童の動きをもとに、改善案を探っていった。そこでの話題は、児童がリングの木で遊べるように、どのように物的な環境を整えるかという話題が中心だった。

途中、授業者から、授業中にピアノを弾こうとした児童への対応に対する迷いが出された。そのままピアノを弾かせてもよかったか、それとも別の遊びに誘った方がよかったかというものであった。しかし、このことについて深く検討することは無く、授業者が自身の迷いを話したのみであった。

(2) 参観授業2 (B養護学校) について

平成23年10月7日

①参観授業の概要

低学年(1~3年)合同の遊びの指導の授業を参観した。対象の児童は13名であった。『3匹のこぶた』をテーマとした授業であり、学習発表会に向けて、遊びから劇を作り上げていくというものであった。

②授業における児童や教師のエピソード

児童は、パネルシアターを見ながら、歌を歌ったり、「(家に) いーれーて。」「だーめーよ。」のように、オオカミとこぶたのやり取りをしたりして遊んだ。その後、わらの家、木の家、レンガの家が設定されているプレイルームに移動し、好きなコーナーで遊び始めた。しばらく遊んだ後、突然教師が扮するオオカミがプレイルームに乱入してきた。驚いている児童を、教師はわらの家に誘導した。わらの家のセットの外側と内側で「いーれーて。」「だーめーよ。」のやり取りが行われた。パネルシアターで児童が経験していたやり取りである。オオカミがわらの家を吹き飛ばすと、教師の誘導に応じながら児童は木の家へ逃げ込んだ。木の家もオオカミに吹き飛ばされると、児童は同様にレンガの家へ逃げ込んだ。教師が児童に大きな肉を見せると、児童はそれを受け取り、オオカミの頭上を越えるようにして遠くに放り投げた。オオカミが肉を追いかけ、夢中で食べているところへ、児童がみんなでパラバルーンを持って静かに近づき、「せーの。」の合図でそれをオオカミにかぶせ、オオカミを捕まえた。オオカミは泣きながら謝り、仲良しになろうと握手を求めた。オオカミを怖がって握手を拒む児童もいた。そこで教師は、「いいよ。」を全員でいうことを求めた。教師の誘導により、全員で「いいよ。」と言い、オオカミを見送って授業が終わった。

③事後検討会における話題

事後検討会では、参観者が付箋にコメントを書いて模造紙に貼り、その意見をもとにグループ協議を行っていた。様々な話題が出されたが、その中で、授業の最後に、

オオカミとこぶたが仲良しになる場面のことが話し合われた。どのようにすれば児童の「いいよ。」という台詞がスムーズに出るかということに端を発し、その場面で「いいよ。」という台詞を言うことを児童に強制しているようで違和感を感じることや、「遊びの指導」では児童自身の声としての「いいよ。」と、台詞としての「いいよ。」のどちらを求めるべきかという意見が出された。ある教師から、はじめに「仲直りしてくれる？」とオオカミの方から尋ねることで、児童自身の「いいよ。」を引き出し、その後、オオカミが「みんなの声が聞きたいな。」等の言葉がけによって、台詞としての「いいよ。」を引き出せばよいのではないかという提案があった。

(3) 参観授業3 (C養護学校) について

平成23年11月29日

①参観授業の概要

1年生2クラス合同の遊びの指導の授業を参観した。児童数は11人であった。「お祭り」をテーマとした単元であり、廊下でお神輿の巡行をした後、プレイルームに設定した「お祭り会場」で遊ぶというものであった。

②授業における児童や教師のエピソード

授業は、お神輿の巡行から始まった。自分からお神輿の担ぎ棒を担ごうとする児童もいたが、友達からというよりも、教師に誘われるようにして担ぎ棒をつかむ児童もいた。お神輿は手作りであり、その担ぎ棒は、ウレタン製の柔らかい素材であった。掛け声に合わせて、お神輿を担いで5分程度校内を歩いた後、教師の促しに応じて、児童はプレイルームに入った。プレイルームには、魚釣り屋さんや射的コーナーなど、5個のコーナーがあり、それぞれに教師が1名ずつ配置されていた。

時折、教師がジュース屋さんとして登場した。児童が「ちょうだい。」と言うと、ジュースがもらえる仕組みだった。授業の終盤には教師が「わっしょい屋さん」として現れ、持参したシートでシートブランコをした。シートブランコが一段落した後、終わりの合図が鳴り、片付けが始まった。授業の最後には、振り返りの時間が設けられていた。児童が黒板の前に学級ごとに整列、着席した状態で、教師が黒板に表を張り出した。どのコーナーに誰が何度遊びに行ったかが分かるように作られた表であった。各コーナーの絵が描かれていて、そこで遊んだ児童の顔写真が、そこに行った回数だけ張り出された。

③事後検討会における話題

事後検討会では、授業の振り返りで用いられた表を見ながら、「Aさんは〇〇コーナーに初めて行った。」「Bさんは、前は△△コーナーで遊ぶことが多かったが、今回は◇◇コーナーで遊ぶことが多かった。」「Cさんは□□コーナーに何回行った。」といったことが確認された。

お神輿の巡行に際して、担ぎ棒は初め、固い棒であったが、児童が担ぎやすいように（手を離さないように）、柔らかい素材のものに改めたという経緯が話された。実際に、児童は担ぎ棒から手を離さなかった。教師は、このような児童の動きを「集団性が身に付いてきた」と評価していた。

2. 参観授業及び事後検討会から示唆される実践的課題 ～教師の「指導」と児童の「遊び」のズレ～

参観授業1～3の授業及び事後検討会について、共通していることのひとつは、「教師は児童が自由に遊ぶことのできる環境（コーナー）を整えると同時に、児童に取り組みせたいいくつかの活動を設定（想定）している」ということである。参観授業1における「リンゴの木の周辺で行われるボールを用いた活動」、参観授業2における「オオカミを捕まえて仲直りする活動」、参観授業3における「お神輿の巡行やジュース屋さんで『ちょうだい。』と言ってジュースをもらう活動」等がそれにあたる。そして、「その活動を児童が自発できるように、様々な方法でそれに誘い、また、様々な方法で授業を振り返り、環境を整えようとしている」ということも共通している。

しかしその中で、教師はいくつかの疑問や葛藤を感じているようである。一つは、「教師が設定（想定）した活動が、児童にとって『遊び』になっているかどうか」ということへの疑問である。参観授業2では、劇遊びから学習発表会へとという大きな流れの中で、台詞としての「いいよ。」を、どのように児童から引き出すかという議論がなされていた。しかしそこで、ある教師は、児童の「遊び」の中に、台詞という教師側の意図が入ることで、それまでの「遊び」を損ねてしまうのではないかという危惧を吐露している。

二つ目として、次のような葛藤が見て取れる。それは、「教師が取り組みせたいと考えて設定（想定）していた活動と児童の実際の動きがずれたときに、どう対応するか」、具体的に言えば、「そのようなズレが生じたときに、教師が想定していた活動に向かわせるか、児童のしたいことに向かうことを受け入れるか」という葛藤である。参観授業1では、教師が設定した「実りの国」で、教師の誘いかけに応じず、ピアノを弾こうとした児童に対して、側にいた教師がどう関わればよいか迷ったという教師の声を紹介した。

このように、「遊びの指導」の授業においては、教師の「指導」と児童の「遊び」のズレが起こっている。河邊（2005）は、こういったズレについて、保育に関する著書において「ズレの多くは『遊びが盛り上がるために

はどうすればよいか』という保育者の思いのほうが先行するとき」に生じると述べている。同様のことが特別支援学校における「遊びの指導」においても認められ、教師は授業改善においてこのズレを解消しようとしている。また、河邊は「保育者は、子どもが遊びのなかで、どんな経験をしているのかを子どもの姿のなかから探る」ことや、「子どもの言動から、子どもの遊びのどこに面白さを感じているかを読み取ろう」とすること、言わば、目に見える子どもの「遊び」の行為から、子どもがどのような経験をしているのか、その「遊び」のどこに面白さを感じているか（「遊び」の動機）といった、目に見えないことをも洞察していくことの重要性を述べている。

北島（2003）は、遊び研究の動向にふれ、「遊びの教育的意義を強調し、遊びで伸ばすことができる機能は何かといった、遊びの機能主義的な観点から、遊びそのものがもつ発達の意義を強調し、『遊び心』に視点をおいた遊びの構造主義的、心情論的研究へと関心が移ってきており、このような遊びの捉え方の変化は障害児の保育・教育の指導方法を考える上でも重要」だと述べている。

伊藤（2006）は、「子どもの行動評価を細かく行い、それに対応した指導目標の設定をすることに主眼をおく傾向が強くなり、子どもを一人の人格をもった存在としてまごどと捉える視点が欠如してきている」と指摘し、「遊びの心情」や「大人の遊び心」、「（大人が）子どもの発達や遊びの発達の道筋を知っていること」が重要であると述べている。これらのことは、研究1で指摘した、教師の発達観とも深く関わることである。

一方で、河邊は、「保育者の仕事は、子どもが遊びのなかで経験していることを発達に必要な経験として積み重ねられるようにしていくこと」とあり、「子どもがそこで何を経験しているのかを遊びの顕在的意味・潜在的意味の両面から読み取る」視点が必要であると述べている。この「顕在的意味」とは、「その活動であるからこそ経験できること」であり、「潜在的意味」とは、「仲間関係が安定するとか、自己を主張することの喜びを味わうとか、活動のもつ特性を超えて、子どもの内面に変容をもたらすもの」である。

河邊が指摘した「遊び」の動機、「遊び」の顕在的・潜在的意味、北島や伊藤が指摘している「遊び」の心情、「遊び」の発達など、目に見えないことについての洞察による「子どもの理解」が、「遊びの指導」における授業改善で実際に行われているかどうかを、次の3において確認する。

3. 教師の「指導」と児童の「遊び」のズレの解消に向けて

参観授業1においては、記録用紙を用いた授業改善が行われていた。「○時○分、誰が、どこで、何をした」ということが時系列に沿って記入される記録用紙を用い、参観者の記録用紙をつき合わせ、時間の経過に沿った形で挙げられた児童の動きをもとに、改善案を探っていた。

参観授業2においては、付箋紙と模造紙を用いてKJ法に準じた形で意見を集約し、それについてグループ協議をするという授業改善が行われていた。話題の中心となったことは、どのようにして児童の劇遊びを学習発表会における発表に仕上げていくかということであった。

参観授業3においては、児童がどのコーナーにどのくらいの頻度で遊びにいったかという表が張り出され、授業における児童の動きがどのように変化したかを検討しながら授業改善を行っていた。

授業改善の方法としては様々であるが、何れの事後検討会においても、教師は工夫を凝らしており、「遊び」を行為のレベルで把握しようとしているということが共通している。一方で、前述したような、目には見えないことへの洞察をもとにした「子どもの理解」について、事後検討会で語られることは少なかった。これが、現在行われている「遊びの指導」の一般的な授業改善の現状であると思われる。つまり、学校現場における授業改善において、「子どもの理解」とは、目に見える「遊び」の行為のレベルで行われることが多く、目には見えないものについての洞察が少ない状態であるということである。少なくとも、このような「子どもの理解」については、教師個々に判断を任されていたり、特に問われることのない自明のことという位置づけになっていたりすることが言えるのではないか。このことが、個人においても、また、集団においても、子どもの育ちの延長線上に「指導」を据えることを難しくし、「指導」と「遊び」のズレを生み、また、解消しにくくしているのではない。

たとえば、参観授業1の中で、ピアノを弾こうとした児童について、その児童はなぜピアノを弾こうとしたのかを考えてみると、様々な解釈が可能である。そのときの児童の心情を想像すると、プレイルームにあった実際のピアノに心が奪われ、弾いてみようとしたのかもしれないし、「実りの国」の木やリングといったセットが、児童に「山の音楽家」の世界を想起させ、ピアノを弾こうという発想に至ったのかもしれない。行為としてはピアノを弾くというものであっても、その時の児童の内面をどのように読み取るかによって、教師がどのように関わるかは変わってくる。

また、参観授業3では、教師は、児童全員でお神輿の担ぎ棒を担ぐことを「集団性の芽生え」として捉えている。確かに行為としては、全員で同じことをしている(全員でお神輿の担ぎ棒を持っている)と見ることはできる。一方、以下では取えて、「遊び」の行為から、目には見えない部分を洞察するという「子どもの理解」の方法で解きほぐしてみる。

たとえばその時の児童の心情について考える。筆者が授業を参観した際、行為は同一であっても、児童の内面は多様であり、お祭りやお神輿をイメージして「わっしょい、わっしょい。」の掛け声とともに、お神輿を上下させながら歩いている児童、お祭りのイメージをもってはいないが、色とりどりで楽しげな箱(お神輿)を上下させながら、友達と一緒に歩くことを楽しんでいる児童、担ぎ棒から手を離さない程度で一緒に歩いている児童などがいるように思われた。

また、授業者は「全員で担ぎ棒を持つ」という行為を、「集団性の芽生え」と捉えているが、筆者自身は、若干の疑問を持った。これは、行動が形成されれば、それを「発達」と捉えてよいのかという疑問であった。というのも、児童が担ぎ棒を持つまでのプロセスを見ると、児童同士が誘い合うのではなく、教師に誘われるようにして担ぎ棒に触る児童や、ウレタン製の担ぎ棒の感触に誘われるようにつかもうとする児童が多いように思われたからである。

木下(2011)は、「心理学的モデルによる支援技法の浸透によって、子どもの能力や特性を心身の機能ごとにばらばらにとらえる要素主義的理解が広がっている。そして、機能ごとに障害や困難の査定を行い、目に見える成果や結果、すなわち(『問題行動』の消失も含めた)行動変容を短期間に求める傾向が強まっている。」と指摘し、このような指導を「要素主義的行動変容型指導」と呼んで、批判的に検討している。また、他者理解ということに関して、「他者理解といういとなみは、人間同士がおりなすさまざまな物語が多様な文脈のもとで含み込まれたもの」であるにも関わらず、「要素主義的行動変容型指導ではそうした実情をまったく斟酌しないまま、脱文脈化したところでむき出しの形で、あるスキルだけの習得が図られる傾向がある。」と批判している。

この事例で考えると、授業者が実践を通して児童に期待していることは、社会性の成長であり、友達とのかかわりの質的・量的な拡大である。目指す方向としては、学習指導要領解説書にある「遊びの指導」の定義や、考慮点に即したものである。また、児童の行動の変容を取り上げ、それを発達とのつながりで解釈しようとしているようにも見える。しかし、木下が指摘する「要素主義的行動変容型指導」に陥っている可能性があり、児童の

行動の文脈を探ることや、そのときの心情、児童がその活動のどこに面白さを見いだしているかという「遊び」の動機、「遊び」の顕在的・潜在的意味など、目に見えないことについての洞察が、不十分である可能性がある。

木下(2011)は、「要素主義的行動変容型指導」を乗り越えるために、さらに指摘する。「職員集団で、子どもの実態についていろいろな視点から語り合う。その際、発達のスタンスで問いを立てたり、問いを見直してみる。言えば当たり前のことかもしれないが、これが指導の科学性と専門性を高める王道ではないだろうか。」と。

これまで見てきたように、「遊びの指導」の授業においては、児童の「遊び」の行為から、目に見えないこと(心情や文脈、遊びの動機等)への洞察を深めること、また、「要素主義的行動変容型指導」に陥ることなく、発達のスタンスで「遊び」を見直し、それを集団で話し合うといったことに、特に力点をおいて「指導」にあたる必要があるのではないかと。

IV おわりに

本研究では、実際の「遊びの指導」の授業の参観や事後検討会への参加を通して、いくつかの授業改善のプロセスに立ち会うことができた。教師は様々な方法で児童の「遊び」を捉えようとしている。特に、「遊び」を行為のレベルでは把握しようとする様子が見られるが、遊んでいるときの児童の心情、遊びの文脈、遊びの動機といった、目には見えないことへの洞察をもとにした「子どもの理解」について、事後検討会で語られることは少なかった。少なくとも、このような「子どもの理解」については、教師個々に判断を任されていたり、特に問われることのない自明のことという位置づけになっていたということが言えるのではないかと。このことが、子どもの育ちの延長線上で「指導」を据えることを難しくし、「指導」と「遊び」のズレを生み、また、解消しにくくしているのではないかと考える。

それを乗り越える一つの方向性として、前掲の木下(2011)が指摘しているように、「要素主義的行動変容型

指導」に陥ることなく、職員集団で、発達のスタンスで「遊び」を捉え、遊んでいるときの児童の心情、遊びの文脈、遊びの動機といった、目には見えないことへの洞察をもとにした「子どもの理解」という「指導」にあたることが有効なのではないか。ちなみに今日、このような「子どもの理解」が、「遊びの指導」以外の授業においても忘れられたり軽視されたりしていないか、教育の現場ではあらためて振り返ってみる必要があるだろう。

最後に、「遊びの指導」の場面に限ってみても、目に見えない、内面的なことへの気づきや心配りは、教師から児童へと一方的にのみ行われているのではない。つまり、遊びに関わる教師の内面(例えば教師自身の楽しい気持ち。あるいは戸惑い)を児童の方が感知あるいは察知したり、児童同士で互いの気持ちを感じあるいは察知したりもしているだろう。そしてその感知や察知には誤解が伴うことも当然あるだろう。

学習指導要領解説では、「遊びの指導」での考慮点の一つとして、「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、道具等を工夫すること」が挙げられている。一方、それらのかかわりを豊かなものにしていくべく支援するためには、教師と児童の間、児童と児童の間で、内面の感知や察知がどのように行われ、また展開されているのかについて、教師集団で考えてみることも必要と思われる。たとえそのことが難しいことであるにしても、内面の感知や察知が、かかわりに大きく影響していることを忘れてはならないだろう。

文献

- 伊藤良子(2006): 障害児における遊びの発達と指導. みんなのねがい(473) 44-47, 全国障害者問題研究会.
 河邊貴子(2005): 遊びを中心とした保育. 保育記録から読み解く「援助」と「展開」萌文書林
 北島善夫(2003): 障害児教育における遊びの指導. 障害者問題研究 31(1), 81-86, 全国障害者問題研究会.
 木下孝司(2011): 障害児の指導を発達論から問い直す一要素主義的行動変容型指導を超えて一. 障害者問題研究 39(2), 18-25, 全国障害者問題研究会.