

知的障害特別支援学校における「遊びの指導」についての教師の意識

—「遊びの指導」の意義及び課題を中心に—

進藤拓歩^{*1}・今野和夫^{*2}

A Survey on awareness of teachers about teaching “play” in schools for special needs education for children with intellectual disabilities : On the significance and issues of teaching “play”.

Takuho SHINDO, Kazuo KONNO

Abstract

Teaching “play” is an important curriculum of integrating domains and subjects in schools for special needs education for children with intellectual disabilities. These days teaching “play” has been used as an important tool of training and carrier education. But teachers seem to have difficulties in teaching “play”.

In this paper we examined the awareness of teachers about the significance and issues of teaching “play” by a questionnaire. It was especially pointed out as an important issue in future teaching “play” that teachers should pay attention to understanding of children who play in teaching “play”.

Key words : teaching “play”, schools for special needs education for children with intellectual disabilities

知的障害特別支援学校における領域と教科を合わせたカリキュラムの大切なものとして遊びの指導がある。近年、遊びの指導は、訓練やキャリア教育の重要なツールとして用いられるようになってきている。しかし、教師は遊びの指導において多くの困難を抱えているようである。

本研究では、遊びの指導の意義と課題を中心として、遊びの指導に関する教師の意識を明らかにすべく、質問紙調査を行った。そして今後の遊びの指導の大切な課題として、遊びの指導場面において遊んでいる子どもの理解を教師は重視すべきであることを、特に指摘した。

I はじめに

知的障害特別支援学校小学部の多くでは、「領域・教科を合わせた指導」の一つとして、「遊びの指導」という授業が行われている。ちなみにこの授業は、各校において、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、実践が積み重ねられてきている。また取り上げられる題材も、紙遊びや水遊び、ボール遊びや乗り物遊び、ごっこ遊びや劇遊びなどと多種多様である。

なお「遊びの指導」について、2009年（平成21年）版の特別支援学校学習指導要領解説総則編（幼稚部・小学部・中学部）（以下 解説書）では、「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。」と定義されている。さら

に「遊びの指導」を実際に行う教員にとって欠かせない指針となっているのが、解説書に記されている5つの考慮点、すなわち①児童が積極的に遊ぼうとする環境を設定すること、②教員と児童、児童同士のかかわりを促すことができるよう、場の設定、教員の対応、遊具等を工夫すること、③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、④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、⑤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に配慮して、遊びの楽しさを味わえるようにしていくこと、である。

一方、30年に及ぶ歴史を持つ「遊びの指導」であるが、子どもの主体性を軽視して遊びを何かを獲得させるための手段とみなしたり、「遊びの指導」に対してキャリア教育上の意義を付加あるいは強調したりする傾向（恒川

*1 秋田県立比内養護学校

*2 秋田大学教育文化学部

弘行 2010) が、近年高まりつつあるように思われる。筆者らは、「遊びの指導」の今後の展開にとり、遊びの指導の現状及び課題を明らかにすることが欠かせないと考え、一連の研究 (2013, 2014) を実施してきた。

本研究では、特別支援学校小学部の教師に対するアンケート調査を通して「遊びの指導」に対する教師の意識 (意義, 困難, 課題と考えること等) を明らかにしたい。さらに、「遊びの指導」の今後に向けて考究したい。

II 対象と方法

1 対象

秋田県内の知的障害特別支援学校 11 校 (分校を含む) の、小学部の教員 (養護教諭, 技師等を除く) を対象とした。

2 方法

調査者 (筆者) が、対象となる知的障害特別支援学校 11 校を直接訪問した。小学部主事等に、研究の趣旨や回収方法、回収日等を伝え、小学部の教員への調査用紙の配付を依頼した。各校の小学部主事が自校の回答用紙を回収しておき、後日、調査者が再度学校を訪問して各校の回答用紙を回収することとした (11 校全てから回収)。なお、回答者は、記入済みの回答用紙を指定の封筒に入れて封をし、学部主事へ提出することとした。調査期間は平成 24 年 2 月 21 日から平成 24 年 3 月 6 日までであった。

3 調査項目

調査項目の検討に当たっては、癸生川ら (2003)、岩瀬 (2006) の先行研究を参考にした。項目検討の途中で、知的障害特別支援学校小学部の教員 6 名に予備調査を行い、その結果を手掛かりにして再検討した。

項目は以下の通りであるが、④以外の自由記述による回答については、KJ 法に準じてカテゴリー化して分析した。

- ①「遊びの指導」についての、保護者への説明の内容について (自由記述)
- ②「遊びの指導」の必要性を感じたエピソードについて (自由記述)
- ③「遊びの指導」の中で、授業者が心がけていることについて (自由記述)
- ④「遊びの指導」に関連した二つの考え方 (「遊びで教える」「遊びを教える」) についての教員の考えについて (選択)
- ⑤「遊びの指導」に関する、自身の困難について (自由記述)

⑥「遊びの指導」に関する、集団での検討が必要と思われる事柄 (自由記述)

⑦「遊びの指導」について、日頃感じていることや思っていることについて (自由記述)

4 回答用紙の回収状況

対象とした A 県の 11 校より、184 部の配付に対し 169 部が回収された (うち女性 126 名, 男性 41 名, 性別不明 2 名)。年齢構成では、30 歳代の教師が全体の 42.2% を占めている。なお、年齢無記入 1 名, 性別無記入 1 名, 年齢と性別無記入 1 名であったため、N = 166 となっている。

5 対象者の特徴

知的障害特別支援学校への勤務年数は、1 年～3 年の教師が、男女とも最も多く、42 名 (男性 10 名, 女性 32 名) であった。また、全教師の半数以上が、経験年数 10 年未満であった。知的障害特別支援学校において、小学部のみ所属経験のある教師は、169 名中 46 名 (27.2%) であった。その他の教師は、幼稚部, 中学部, 高等部といった学部も経験していた。知的障害特別支援学校以外の勤務経験については、肢体不自由特別支援学校の勤務経験者が 49 名と最も多く、その他、視覚障害特別支援学校の勤務経験者が 10 名, 聴覚障害特別支援学校の勤務経験者が 16 名, 病弱特別支援学校の勤務経験者が 16 名であった。さらに、特別支援学校以外の学校等への勤務経験者が 73 名おり、内訳は、幼稚園や保育所の勤務経験者が 5 名, 小学校の勤務経験者が 55 名, 中学校の勤務経験者が 20 名, 高等学校の勤務経験者が 7 名, その他が 5 名であった (大学, 特別支援学校寄宿舎, 高等養護学校, 小学校特別支援教育支援員, 児童相談所一時保護所)。

なお「遊びの指導」の経験年数では、1～3 年が 77 名 (男性 16 名, 女性 61 名, 45.6%) と最も多く、次いで 4～6 年が 32 名 (男性 7 名, 女性 25 名, 18.9%), 7～9 年が 19 名 (男性 7 名, 女性 12 名, 11.2%) と続き、10 年に満たない教師が多く (75% ほど) 占めていた。さらに、平成 23 年度に「遊びの指導」の授業を実際に担当していたのは、半数強の 87 名であった。

このように、「遊びの指導」は、小学部の経験がそう長くはなく、また「遊びの指導」に限ってみてもそう経験が豊富とは言えない、比較的年齢の若い教師によって、行われていると示唆される。

Ⅲ 結果と小考察

1 保護者に対する「遊びの指導」の必要性についての説明内容

(1) 結果

「遊びの指導」の必要性を保護者に説明すると想定したときに、どのような説明を行うかを尋ねた。このような質問をすることで、教員が「遊び」及び「遊びの指導」の意義や必要性をどのように捉えているかが明らかになると考えた。自由記述による回答を、KJ法に準じてカテゴリ化したものを以下の表に示す(表1)。カードの総数は402枚であった。

説明の内容として、Ⅰ～Ⅲの三つのカテゴリに分けることができた。即ち、Ⅰ「『遊び』に関すること」(363)、Ⅱ「『遊びの指導』の教育課程上の位置づけ」(28)、Ⅲ「児童の『遊び』の現状」(11)である。なお、総ラベル数が402枚であるうち、Ⅰにカテゴリ化されたものは363枚であり、大部分を占めていた。

Ⅰ「『遊び』に関すること」(363)については、更に二つのカテゴリに分けられた。一つは「『遊び』が児童にもたらす効果」(316)であり、もう一つは「教員の『遊び』の捉え」(47)であった。「『遊び』が児童にもたらす効果」としては、「かかわりの質的・量的拡大」(78)が最も多かった。次いで「約束やルールを学ぶ」(39)、「身体を動かす経験ができ、身体機能が高まる」(36)、「興味関心の拡大」(33)、「社会性の成長」(20)、「主体性の成長」(20)等が挙げられた。ここでは、「かかわりの質的・量的拡大」「約束やルールを学ぶ」「社会性の成長」といった他者とのかかわりに関する内容のものが、316ラベル中137ラベル(43.4%)あった。また、それ以外にも多様な効果が挙げられている。

「教員の『遊び』の捉え」(47)として、「学習の基礎としての『遊び』」(17)や「『遊び』の発達の意義」(14)等が挙げられた。また、「効果的な指導の方法としての『遊び』」(9)という捉えもあった。

Ⅱ「『遊びの指導』の教育課程上の位置づけ」(28)としては、「『遊びの指導』そのものについての説明」(13)や、「『遊びの指導』と他の授業との関係についての説明」(11)等が挙げられた。前者においては、「ただ遊んでいるのではなく、目標やねらいがあること」(10)と「『遊びの指導』をすることによって将来に好ましい影響があること」(3)が挙げられた。後者においては、「『遊びの指導』と他の授業とが関連しているものであること」(8)や、「教科等の授業等へ移行・発展していくものであること」(3)などが挙げられた。

Ⅲ「児童の『遊び』の現状」(11)については、障害に起因する「遊び」の現状についての意見が出され、「障

害があるがゆえに、『遊び』の経験が少ない」(7)、「障害があるがゆえに、自然発生的な『遊び』が難しい」(4)が挙げられた。

(2) 小考察

表1に特徴的なことは、「遊びの指導」の効果として「かかわりの質的・量的拡大」「約束やルールを学ぶ」「社会性の成長」といった他者とのかかわりに関する内容のものが、316ラベル中137ラベル(43.4%)あったことである。これは、「他者とのかかわり」に関する効果が、教員にとって、あるいは保護者にとっても、最も期待されていることを表しているだろう。

「他者とのかかわり」に関するものが多数を占めていたということに加えて、その他にも、身体機能に関するもの、意欲や主体性といった子どもの内面に関するもの、遊び方や生活スキルに関するものなど、実に多様な効果が挙げられている。また、それらをまとめた「遊びの総合的な効果」も挙げられていた。保護者に対して、「遊び」の多様な効果を説明しようとしている教員の姿が見て取れる。保護者に「遊びの指導」の必要性を伝える上で、「遊び」には様々な効果があるということが重要だと考えているようである。

これに関連して、「遊び」を「学習の基礎」や「小学部の児童の発達に欠かせないもの」と捉えている教員もおり、小学部段階においても、また将来においても、「遊び」が必要であるということを説明しようとしている姿が見て取れる。

一方で、「ただ遊んでいるのではない」「目標やねらいがある」ということ、また、「遊びの指導」と他の授業との関連というように、「遊び」そのものというよりも「遊びの指導」の教育課程上の位置づけについて説明しようとしている教員もいる。

以上のことから、教員は保護者に対して、「遊び」の効果と関連した「遊びの指導」そのものの必要性と、「遊びの指導」と他の授業との関連における必要性について説明しようとしていることが見て取れる。

また、児童の「遊び」の現状として、「障害があるがゆえに、『遊び』の経験が少ない」「障害があるがゆえに、自然発生的な『遊び』が難しい」といったことが挙げられている。「遊びの指導」の必要性として、障害に起因した「遊び」の不足や困難を補填する役割があることを認識している教員が、少人数ながら存在することが伺える。

2 教員が考える「遊びの指導」の必要性 ～エピソードを通して～

(1) 結果

「遊びの指導」の必要性を感じたエピソードを尋ね、

表1 「保護者への説明内容」(総ラベル数 402)

大カテゴリー	中カテゴリー	小カテゴリー
I. 「遊び」に関すること(363)	1. 「遊び」が児童にもたらす効果(316)	1) かかわりの質的・量的拡大(78) 2) 約束やルールを学ぶ(39) 3) 身体を動かす経験ができ、身体機能が高まる(36) 4) 興味関心の拡大(33) 5) 社会性の成長(20) 6) 主体性の成長(20) 7) 様々な力が高まる(16) 8) 情緒の安定や心身の解放(14) 9) 遊びの総合的な効果(14) 10) 意欲が高まる(12) 11) 遊び方を学ぶ(6) 12) 日常生活スキルが身に付く(6) 13) 何かをすることの楽しさを味わう(2) 14) 満足感を得られる(2) 15) 情操が育つ(2) 16) その他(16)
	2. 教員の「遊び」の捉え(47)	1) 学習の基礎としての遊び(17) 2) 小学部段階の児童における遊びの発達上の意義(14) 3) 効果的な指導の方法としての遊び(9) 4) 余暇につながる遊び(3) 5) その他(4)
II. 「遊びの指導」の教育課程上の位置づけ(28)	1. 「遊びの指導」そのものについての説明(13)	1) ただ遊んでいるのではなく、目標やねらいがあること(10) 2) 「遊びの指導」をすることによって将来に好ましい影響があること(3)
	2. 「遊びの指導」と他の授業との関係についての説明(11)	1) 「遊びの指導」の授業と他の授業とが関連しているものであること(8) 2) 教科の学習に移行・発展していく授業であること(3)
	3. その他(4)	1) 学習指導要領解説にある内容の説明(2) 2) その他(2)
III. 児童の遊びの現状(11)	1. 障害に起因する、児童の遊びの現状(11)	1) 障害ゆえに、遊びの経験が不足している(7) 2) 障害ゆえに、自然発生的な遊びが難しい(4)

教員に「遊びの指導」が必要だと思わせた要因としてまとめた(表2)。カードの総数は99枚であった。

エピソードは、I「児童に関すること」、II「教員に関すること」、III「その他」の三つのカテゴリーに分けられた。

I「児童に関すること」(65)は、「『遊びの指導』の実践から感じられた、授業における子どもの好ましい変化」(40)、「『遊びの指導』の実践から感じられた、日常生活への波及効果」(15)、「普段の児童の姿から感じられた、児童の遊びの現状」(10)の三つに分けられた。一つ目の内容として最もラベル数が多いものとしては「他者とのかかわりが質的・量的に変化した」(33)が挙げられた。二つ目の内容としては、大きなラベル数の差

はないものの、「休み時間における『遊び』が変化した」(7)、「『遊びの指導』の経験が他の学習に発展した」(4)等の意見が挙げられた。また、「現在の遊びの経験が及ぼす中学部、高等部、卒業後への影響」(3)に関するエピソードが挙げられ、小学部段階の「遊びの指導」が、中学部、高等部、卒業後にどのような影響を与えたかという観点から、その必要性を捉えている教員もいた。三つ目の内容としては、「普段の児童の姿から感じられた、児童の『遊び』の現状」(10)が挙げられ、児童が遊べないという現状を捉えたものが多かった。

II「教員に関すること」(21)は、「教員の『遊びの指導』への期待」(15)、「教員が実感した『遊びの指導』における喜び」(4)、「教員にとって『遊び』が児童理解

の手掛かりとなる」(2)の三つに分けられた。一つ目の内容としては、「他者とのかわりが広がること」(9)、「遊びの総合的な効果」(2)等が挙げられた。二つ目の内容としては、教員自身が「遊び」を通して、「子どもと情動を共有できた喜び」(2)や「子どもの遊んでいる様子を見て自然と沸き起こった喜び」(2)が挙げられた。三つ目としては、「『遊び』を通して、教員の児童理解が深められる」(2)という意見が挙げられた。

Ⅲ「その他」(13)としては、「幼少期の『遊び』の経験が及ぼす影響」(9)や、「『指導』の側面が強くなりすぎる実践に対する危惧」(3)等が挙げられた。

(2) 小考察

ここでは、1で述べたことに近い回答が得られた。まず、「遊びの指導」の授業における、児童の好ましい変化として、「他者とのかわりが質的・量的に変化した」ということが挙げられている。また、このことから派生して、他の授業や休み時間等における児童の好ましい変化に言及している教員もいた。

その他、将来に向けた「遊び」や「遊びの指導」の必要性、「遊べない存在」としての児童の捉えなども、1と共通している。

この表における特徴的なこととして、教員自身が「遊

びの指導」における「遊び」の経験から、「喜び」や「児童理解」といったプラスの影響を享受しており、そのことが「遊びの指導」の必要性和関連づけられているということが挙げられる。両方ともラベル数は多くはないものの、教員が「遊びの指導」の授業において、児童とともに「遊び」の時間を過ごし、その中で教員自身が「喜び」を感じていることが伺われる。その「喜び」が教員のなかに「自然と沸き起こって」きていることから、教員が何かを一方向的に教えようとし、児童がそれを身につけたということによる「喜び」、換言すると「教えた—できた」ということによる「喜び」ではなく、教員も一人の人間として「遊び」のなかに身を投じ、「情動を共有」しながら感じ取った「喜び」なのではないかと想像できる。また、その中でも、児童との「遊び」を通じて児童を理解しようとする営みが行われていることが表れている。それは、外部からの観察による評価ではなく、共感的な理解であると考えられる。「遊びの指導」は授業であり、目標を設定し、児童の成長や発達を促していくことが大前提であるだろうが、こういった意見が出されたことは、児童が変容することのみならず、教員の側の変容や成長との関連で、「遊びの指導」の必要性が語られる可能性があることを示唆していると考えられる。

表2 教員に「遊びの指導」が必要だと思わせたエピソード（総ラベル数 99）

大カテゴリー	中カテゴリー	小カテゴリー
Ⅰ. 児童に関すること(65)	1. 「遊びの指導」の実践から感じられた、授業における子どもの好ましい変化(40)	1)他者とのかわりが質的・量的に変化した(33) 2)子どもの遊びが広がった(6) 3)子どもがあるスキルを身につけた(1)
	2. 「遊びの指導」の実践から感じられた、日常への波及効果(15)	1)休み時間における遊びが変化した(7) 2)「遊びの指導」の経験が他の学習に発展した(4) 3)現在の遊びの経験の中・高等部、卒業後への影響(3) 4)生活のリズムが整った(1)
	3. 普段の児童の姿から感じられた、児童の遊びの現状(10)	1)休み時間等に遊べない(8) 2)新しい活動に取り組めない(1) 3)身体の動かし方が不自然(1)
Ⅱ. 教員に関すること(21)	1. 教員の「遊びの指導」への期待(15)	1)他者とのかわりが広がること(9) 2)遊びの総合的な効果(2) 3)子ども同士が学び合えること(2) 4)遊びを取り入れることで授業への意欲が喚起(2)
	2. 教員が実感した「遊びの指導」における喜び(4)	1)遊びを通して、子どもと情動を共有できた喜び(2) 2)子どもの遊んでいる様子を見て自然と喜びが喚起(2)
	3. 教員にとって「遊び」は児童理解の手掛かりとなる(2)	1)遊びを通して教員の児童理解が深められる(2)
Ⅲ. その他(13)	1. 幼少期の遊びの経験が及ぼす影響(9)	1)遊びの経験が不足することによる負の影響(6) 2)遊びの経験の必要性(3)
	2. 「指導」の側面が強くなりすぎる実践に対する危惧(3)	1)「指導」の側面が強くなりすぎない「遊びの指導」の必要性(3)
	3. その他(1)	1)ごっこ遊びが社会の縮図と捉えられること(1)

3 「遊びの指導」における、教員の基本的なスタンス ～「遊びを教える」か「遊びで教える」か～

(1) 結果

「遊びの指導」における二つの考え方、即ち「遊びを教える」と「遊びで教える」について、教員はどちらを支持するかを尋ねた。

質問用紙には、前者をA、後者をBとし、それぞれに説明を加えた。A「遊びを教える」の説明は、「教師は、『特定のスキル』や『教科の内容』の習得を目指すのではなく、子どもが遊びから自然に学んでいけるように、子どもが存分に遊ぶことを目指す。」とした。また、B「遊びで教える」の説明は、「教師は、遊びを用いて『特定のスキル』や『教科の内容』の習得を目指す。」とした。

ここで、なぜこのことを尋ねたか、若干の説明をする。飯田(1980)は、遊び指導の三類型として、「遊びで教える」「遊びを教える」「遊びが教える」を挙げている。「遊びで教える」とは「学習の遊び化」、**「遊びを教える」とは「遊びの学習化」、**「遊びが教える」とは「遊びがもたらす作用」としている。

名古屋(2009)は、解説書の「遊びの指導」の定義にある「遊びを学習活動の中心に据えて取り組み」という記述を受け、「遊びを特定の教科内容を指導する手段とする場合、遊びは中心にならず、指導内容が中心となります。それらは『遊びの指導』とは言いがたいものです。」と述べている。この論に立脚するならば、「遊びの指導」では「遊びを教える」ということが適切であるということになる。

この質問に対する回答結果からは、80% (n=109)を超える教員がA、即ち「遊びを教える」ことを支持していることが分かった。B、即ち「遊びで教える」を支持する教員は10%に満たなかった。

なお、「いずれにもよらない別の考え」と「その他」の回答は似通っていた。「いずれにもよらない別の考え」を選択したものが2名、「その他」を選択したものが13名いたが、その内容は、「両方を大事にする」8名、「題材によって使い分ける」が4名、「遊びの活動には両方が含まれる」が3名となっていた。

(2) 小考察

結果から、「遊びの指導」の授業において、教員の80%以上が、「遊びを教える」スタンスであることが見て取れた。反対に、「遊びで教える」を選択した教員は10%に至らず、少数であることが見て取れた。

「遊びで教える」を選択した教員とほぼ同数の教員が「何れにもよらない別の考え」と「その他」を選択している。その内訳は、「両方を大事にする」「題材によって使い分ける」「遊びには両方が含まれる」というものだった。このことは、「遊びの指導」の授業においては、教

員にとって「遊びで教える」と捉えられる局面、あるいは、「遊びで教える」ことが有効であると捉えられる内容が存在していることを意味していると考えられる。

4 「遊びの指導」の授業に際して、教員が心がけていること

(1) 結果

「遊びの指導」の授業に際して、教員が心がけていることを尋ねた。換言すると、これは、教員がどのような「指導」をしようとしているかを尋ねたものである。

自由記述による回答を、KJ法に準じてカテゴリー化し、以下の表に示す(表3)。カードの総数は317枚であった。

回答はI～IVの四つのカテゴリーに分けられた。即ち、I「子どもとのかかわりに関すること」(141)、II「授業における子どもの遊びの様子に関すること」(107)、III「授業作りの方針に関すること」(67)、IV「その他」(2)である。

I「子どもとのかかわりに関すること」(141)のなかでラベル数が最も多かったものは「一緒に遊ぶこと」であり、141ラベル中51ラベル(36.2%)であった。その他、「他者とかかわりを促すこと」(17)、「強制や無理強いをしないこと」(11)、「遊びを広げること」(10)といったことが挙げられた。

II「授業における子どもの遊びの様子に関すること」(107)としては、突出してラベル数の多いものではなく、「子どもが、自主的、自発的に遊ぶ授業」(20)、「子どもが、他者とかかわって遊ぶ授業」(18)、「子どもが、熱中して遊ぶ授業」(18)、「子どもが、楽しんで遊ぶ授業」(17)等が挙げられた。

III「授業作りの方針に関すること」(67)については、「安全・安心であること」(17)が最も多く、次いで「子どもの興味関心に基づくこと」(7)、「子どもの発達に配慮すること」(5)といったことが挙げられた。

IV「その他」(2)としては、「環境設定」(2)が挙げられた。なお、II、IIIのカテゴリーについても、例えば「自主的に遊べる環境を整える」「安全な環境」等の回答があったが、ここでは、環境を整える目的に即してカテゴリー化をした。「その他」にある「環境設定」という回答は、その目的が不明確であったことから、IIやIIIに含めず、「その他」にカテゴリー化した。

(2) 小考察

ここでは、「遊びの指導」において、教員が目指す子どもの「遊び」の様子が表れており、「自主的、自発的」「他者とかかわる」「熱中、夢中」等の姿が見られた。

また、それらを達成するための教員の行為、言わば「指導」として、「子どもとのかかわりに関すること」が最

も多く挙げられていた。なかでも多かったものは、「一緒に遊ぶこと」であった。続いて、「他者とかかわりを促すこと」や「遊びを広げること」、「子どもの気持ちに寄り添うこと」といったものが挙げられていた。これらのことから、「遊びの指導」における教員の子どもへのかかわりとして、「子どもの気持ちに寄り添いながら一緒に遊び、その中で、かかわりを促したり、遊びを広げたりする教員の姿」が見て取れる。それに加えて、「子どもにかかわり過ぎない」という意見もあり、自身の行為が児童の「遊び」にマイナスの作用を及ぼしてしまうことに対する気付きがあることも見て取れる。

「授業作りの方針に関すること」として、最も多かったものは「安全・安心であること」であった。「教員の子どもへのかかわり」の中には、「強制や無理強いをしない」「禁止しないこと」「危険なことを避けること」等が挙げられていることと合わせて考えると、これらは、教員が強制や規制をしなくてもよい「安全・安心」な人的・物的環境を作り、「自主的、自発的」な「遊び」を実現するためのものであると考えられる。あるいは、学習グループの構成として、非常に活発でダイナミックな「遊び」を好む児童と、肢体不自由等があり比較的狭い範囲で遊ぶ児童が混在している状況を反映している可能

性もある。

教員が目指す、児童の「遊び」の姿として、「自主的、自発的」「他者とかかわる」「熱中、夢中」等が挙げられている。つまり、「遊び」のプラスの側面がほとんどを占めていると思われる。しかし、「遊び」には、友達とおもちゃを取り合うなどのように「衝突」したり、思い通りに「遊ぶ」ことができず「葛藤」し、場合によっては「壊す」「叩く・蹴る」といった行動を起こしたりすることもあるだろう。これらの体験により、「悲しみ」「怒り」「挫折」といった感情を抱くこともあるだろう。これらの言わば「負」の側面があることにより、自分の考えをどこまで主張し、相手の考えをどこまで受け入れるかという「自我」の確立や調整、「葛藤」を乗り越える試行錯誤、自分自身で、あるいはかけがいのない他者と一緒に行う感情の調整などが行われると考える。そして、これらを潜り抜けた結果としての「自主的、自発的」「他者とかかわる」「熱中、夢中」等の姿には、子ども個々の発達の意義があると考えられる。「遊びの指導」の授業において、前述の「負」の側面を意図的に生起させるということは行わないにしても、こういった事柄の発達の意義についての言及がなかったということも、指摘しておきたいところである。

表3 「遊びの指導」の授業に際して、心がけていること（総ラベル数 317）

- | |
|--|
| <p>I. 子どもとかかわりに関すること(141)</p> <p>1. 一緒に遊ぶこと(51) 2. 他者とかかわりを促すこと(17) 3. 強制や無理強いをしないこと(11)</p> <p>4. 遊びを広げること(10) 5. 子どもの気持ちに寄り添うこと(9) 6. 遊びを教えること(7)</p> <p>7. 子どもからの発信に丁寧に応じること(6) 8. 豊かに表現すること(5)</p> <p>9. 子どもにかかわり過ぎないこと(5) 10. ルールを分かりやすく伝えること(4) 11. 禁止しないこと(4)</p> <p>12. 待つこと(4) 13. 危険なことを避けること(3) 14. 笑顔で接すること(2)</p> <p>15. 遊びから子どもの興味関心を探ること(1) 16. その他(2)</p> <p>II. 授業における子どもの遊びの様子に関すること(107)</p> <p>1. 子どもが、自主的、自発的に遊ぶ授業(20) 2. 子どもが、他者とかかわって遊ぶ授業(18)</p> <p>3. 子どもが、熱中して夢中で遊ぶ授業(18) 4. 子どもが、楽しんで遊ぶ授業(17)</p> <p>5. 子どもが、遊びを工夫し広げて行く授業(14) 6. 子どもが、遊んで満足する授業(7)</p> <p>7. 子どもが、興味をもって遊ぶ授業(6) 8. 子どもが、ルールを守って遊ぶ授業(4)</p> <p>9. 子どもが、体を動かして遊ぶ授業(3)</p> <p>III. 授業づくりの方針に関すること(67)</p> <p>1. 安全・安心であること(17) 2. 子どもの興味関心に基づくこと(7) 3. 子どもの発達に応じること(5)</p> <p>4. 子どもの好きな遊びを取り入れること(4) 5. 遊びの可能性を踏まえること(4)</p> <p>6. 遊びが広がり発展していくこと(4) 7. 遊びが実生活に汎化すること(4)</p> <p>8. その子なりの遊びができること(4) 9. 課題を設定すること(3)</p> <p>10. 十分な活動量・活動の時間を設けること(3) 11. 明確なねらいを設定すること(3)</p> <p>12. 実態に合った授業であること(3) 13. 単元のつながりをもたせること(2)</p> <p>14. 児童にとって分かりやすい授業であること(2) 15. 遊ぶこと自体を目的とすること(1)</p> <p>16. 子どもの心情に配慮すること(1)</p> <p>IV. その他(2) 環境設定(2)</p> |
|--|

5 教員自身が抱く「遊びの指導」に関する困難

(1) 結果

教員自身が個人として抱える「遊びの指導」に関する困難について、自由記述による回答の結果が表4である。カードの総数は146枚であった。

このことについて、Ⅰ～Ⅴの五つの大きなカテゴリーに分けることができた。即ち、Ⅰ「授業の構想に関すること」(43)、Ⅱ「『遊び』や『指導』の捉えに関すること」(38)、Ⅲ「児童の重度化、多様化への対応に関すること」(29)、Ⅳ「児童に対する教員のかかわり方に関すること」(22)、Ⅴ「その他」(14)である。どのカテゴリーも突出してラベル数の多い回答はなかった。

Ⅰ「授業の構想に関すること」(43)に関しては、「題材の選択や配列」(14)、「児童同士がかかわり合いながら存分に遊べる環境」(12)、「目標の設定と評価」(10)といったことが挙げられた。

Ⅱ「『遊び』や『指導』の捉えに関すること」(38)に関しては、「教員の『指導』によって、児童の『遊び』が損なわれているのではないか」(11)、「教員の意図と、児童の自由度のバランス」(7)、「『遊び』の発達の理解」(7)等が挙げられた。

Ⅲ「児童の重度化、多様化への対応に関すること」(29)に関しては、「多様な障害を有する児童(自閉症、多動、肢体不自由等)の集団で授業をすること」(10)、「興味関心や発達段階の差が大きい集団で授業を行うこと」(10)、「興味関心の狭い児童への指導」(9)が挙げられた。

Ⅳ「児童に対する教員のかかわり方に関すること」(22)に関しては、「臨機応変な対応」(11)、「児童同士のかか

わりの保障」(6)、「段階的な大人のフェードアウト」(3)、「課題への誘い方」(2)等が挙げられた。

Ⅴ「その他」(14)としては、「教員間の共通理解」(5)、「教員自身が遊べない、楽しめない」(4)等が挙げられた。

(2) 小考察

ここでは、特に突出してラベル数の多い項目は挙げられなかったが、多様な困難が挙げられている。ラベル数が最も多かったものは「授業の構想に関すること」であり、題材の選択や配列の難しさ、児童同士がかかわり合っ

て遊べる環境の設定の難しさ、目標の設定と評価の難しさなどが挙げられている。また、「遊び場の設置や常設、遊具の購入」についての難しさもあり、ハード面や費用面の困難もあることが分かった。

次いで、「遊び」や「指導」の捉えに関する困難も挙げられている。ここでは、「遊び」と「指導」の関係性について、どのように理解すればよいかを悩んでいる教員の姿が見て取れる。下位項目として、「教員の『指導』によって、児童の『遊び』が損なわれているのではないか」「教員の意図と、児童の自由度のバランス」「『遊び』の結果としてねらいを達成させることの難しさ」「教員がどこまで環境を設定するか(児童の遊びを限定しないように)」等が挙げられており、筆者の研究の動機とも重なっている。河邊(2005)は、保育に関する著書の中で、「保育者の遊び観によって、用意される環境も、時間設定も、援助もまったく異なったものになる。」と述べ、遊び観が実践に及ぼす影響について言及している。これらの下位項目は、実際の授業に際して、どのような目標を設定するか、どのような環境を設定するか、児童に対

表4 教員自身が抱えている「遊びの指導」に関する困難 (総ラベル数146)

Ⅰ. 授業の構想に関すること(43)
・児童同士がかかわり合いながら存分に遊べる環境設定(12) ・目標の設定と評価(10)
・遊び場の設置や常設、遊具の購入(7)
Ⅱ. 「遊び」や「指導」の捉えに関すること(38)
・教員の「指導」によって、児童の「遊び」が損なわれているのではないか(11)
・教員の意図と、児童の自由度のバランス(7) ・「遊び」の発達の理解(7) ・「遊び」の広げ方(5)
・遊びの捉え方の共通理解(3) ・遊びの結果としてねらいを達成させることの難しさ(3)
・教員がどこまで環境を設定するか(児童の遊びを限定しないように)(2)
Ⅲ. 児童の重度化、多様化への対応に関すること(29)
・多様な障害を有する児童(自閉症、多動、肢体不自由等)の集団で授業をすること(10)
・興味関心や発達段階の差が大きい集団で授業を行うこと(10) ・興味関心の狭い児童への指導(9)
Ⅳ. 児童に対する教員のかかわり方に関すること(22)
・臨機応変な支援(11) ・児童同士のかかわりの保障(6) ・段階的な大人のフェードアウト(3)
・課題への誘い方(2)
Ⅴ. その他(14)
・教員間の共通理解(5) ・教員自身が遊べない、楽しめない(4)
・「遊びの指導」は「生活単元学習」に移行していくべきか(1)
・「遊びの指導」で取り上げたことの日常への般化(1) ・児童の実態把握(1) ・遊びのプロから話を伺いたい(1)
・実践の積み重ねをどのようにして学校に蓄積していくか(1)

してどのような接し方をするか、といった、教員の具体的な支援の基盤、あるいは前提に関する困難であると言えよう。

その他、「児童の重度化、多様化への対応に関すること」についての言及もある。「遊びの指導」において、多様な実態の児童の集団を対象にしていることに伴う困難があると言えよう。

6 学部や学校が抱える「遊びの指導」に関する検討課題

(1) 結果

学部や学校が抱える「遊びの指導」に関する検討課題として、自由記述による回答結果を表5に示して。カードの総数は110枚であった。

このことについて、Ⅰ～Ⅲの大きなカテゴリーに分けることができた。即ちⅠ「授業について」(74)、Ⅱ「『遊びの指導』の前提について」(25)、Ⅲ「その他」(11)である。Ⅰのカテゴリーが最も多く、全110ラベル中74ラベルであった(67.3%)。

Ⅰ「授業について」(74)について、更に五つのカテゴリーに分けることができた。即ち、「題材や活動の設定」(21)、「ねらいと評価」(17)、「子どもとのかかわり」(16)、「環境及び教材」(13)、「遊びの集団」(7)である。このカテゴリーの中では、突出したラベル数のものはなかったが、「題材や活動の設定」(21)の下位項目として「多様な遊びの創出」(11)が、また、「ねらいと評価」(17)の下位項目として「授業のねらいの確認」(11)が挙げられ、ラベル数がやや多かった。「子どもとのかかわり」(16)に関しては「どこまで自由な遊びを認め、どこまで課題に向かわせるか」(5)、「教員が想定した『遊び』に子どもをはめ込もうとしていることはないか」(4)といった意見が挙げられていた。

Ⅱ「『遊びの指導』の前提について」(25)について、更に三つのカテゴリーに分けることができた。即ち、「『遊びの指導』の捉え」(16)、「『遊び』の捉え」(7)、「『遊びの指導』と『生活単元学習』との関連」(2)である。このカテゴリーでも、突出してラベル数の多いものは見られなかった。

Ⅲ「その他」(11)としては、「集団での検討の機会自体への言及」(7)、「研修の機会」(2)、「教員間の共通理解」(2)が挙げられた。

(2) 小考察

ⅠとⅡのカテゴリーは、前述の教員自身が抱える困難と重なる部分が多い。

Ⅰにおいては、学部でアイデアを出し合いながら、多様な「遊び」を創出したいという意見や、教員間で授業のねらいを確認した上で授業に臨みたいという意見が挙げられている。また、「どこまで自由な遊びを認め、ど

こまで課題に向かわせるか」「教員が想定した『遊び』に子どもをはめ込もうとしていることはないか」といったことについても、集団で確認し合いたいと考えている教員がいることが見て取れる。裏を返せば、これらの確認が不十分であることを表していると考えられる。このことは、「ここまでは子どもの自由な『遊び』を認める。ここからは教員が設定した課題に向かわせる。」という「指導」の基準を共通理解することが必要だとも読み取れるが、それと同時に「遊び」と「指導」を対立的に捉えていることの現れでもあると考える。5の(2)で考察した、「遊び」と「指導」の捉えとも関連することであろう。「遊びの指導」の授業では、子どもが向かいたい「遊び」がある。一方で、教員が向かってほしい「遊び」や、教員が「遊び」を通して学んでほしい事柄もある。双方が同じ方向を指していることもあるが、そうでないことも往々にしてある。そのとき、教員がどのような「指導」を行うかという判断は難しさを伴うようである。「教員が想定した『遊び』に子どもをはめ込もうとしていることはないか」ということは、「遊び」と「指導」をどのように捉えるかといった、授業づくりや授業の評価における本質的な議論の視点になるのではないか。このことはⅡにおいても言えることである。

Ⅱにおいても、前に示したような具体的支援の前提に関する課題が挙げられており、これらの困難が教員個人のものであると同時に、学部や学校といった集団における課題でもあることを示していると考えられる。ここでは、突出してラベル数の多い項目こそないが、「遊びの指導」のねらいや目的、「遊びの指導」とは何か、「遊びの指導」がなぜ重要なのかといった、根本に関わる事柄の共通理解の必要性が挙げられている。このことに加えて、「遊び」そのものの捉え方に関する共通理解の必要性も挙げられており、学部や学校において、これらの理解が不十分であると認識している教員が存在していることを示していると考えられる。

7 「遊びの指導」に関する普段の思いや考え～上記以外の特徴的なものを中心に～

(1) 結果

特に枠組みを設けずに、「遊びの指導」に関する普段の思いや考えを尋ね、それに対する自由記述の回答を得た(表6)。カードの総数は87枚であった。

このことについて、Ⅰ～Ⅷのカテゴリーに分けることができた。Ⅰ「『遊びの指導』の必要性に関する言及」(19)、Ⅱ「『遊びの指導』の授業において、大人が遊ぶことに関する言及」(14)、Ⅲ「『遊びの指導』に関連して、教員が学びたいこと」(12)、Ⅳ「『遊びの指導』において、『遊び』を設定することに関する言及」(12)、Ⅴ「『遊び』

表5 学部や学校が抱える「遊びの指導」に関する検討課題（総ラベル数 110）

大カテゴリー	中カテゴリー	小カテゴリー
I. 授業について(74)	1. 題材や活動の設定(21)	1)多様な遊びの創出(11) 2)学習集団に適した内容の検討(6) 3)題材の配列や年間の計画の検討(3) 4)健常児の発達を踏まえた題材の設定(1)
	2. ねらいと評価(17)	1)授業のねらいの確認(11) 2)多様な視点からの評価(4) 3)「遊びの指導」でおさえたいスキル(1) 4)子どもの心情の読み取り(1)
	3. 子どもとのかかわり(16)	1)どこまで自由な遊びを認め、どこまで課題に向かわせるか(5) 2)多様なかかわり方(4) 3)教員が想定した「遊び」に子どもをはめ込もうとしていることはないか(4) 4)「見守る支援」と「傍観的」「監督的」になることの違い(2) 5)ルールの指導のあり方(1)
	4. 環境及び教材(13)	1)遊び場の確保(学部間の調整や遊具の購入を含む)(7) 2)ダイナミックに遊べる環境設定や教材作り(5) 3)子どものかかわりを増やすための教材の工夫(1)
	5. 遊びの集団(7)	1)子どもの遊びを妨げない教員の人数や配置(3) 2)障害特性によってグルーピングするか、興味関心によってグルーピングするか(2) 3)異年齢による学習集団づくり(1) 4)合同の授業においては、担任以外の教員ともかかわり合える良さがあることの確認(1)
II. 「遊びの指導」の前提について(25)	1. 「遊びの指導」の捉え(16)	1)「遊びの指導」のねらいや目的の理解(9) 2)「遊びの指導」とは何かということの理解(4) 3)「遊びの指導」の重要性の確認(3)
	2. 「遊び」の捉え(7)	1)育ちのニーズとしての「遊び」のおさえ(2) 2)「遊び」とはどういうものか(2) 3)障害種に応じた「遊び」のあり方(2) 4)「遊び」の意義(1)
	3. 「遊びの指導」と「生活単元学習」との関連(2)	1)高学年で「遊びの指導」をすることについてどう考えるか(1) 2)「遊びの指導」と「生活単元学習」の関連についての確認(1)
III. その他(11)	1. 集団での検討の機会自体への言及(7)	1)現任校では、話し合いの機会が十分に設けられている(5) 2)集団での検討の機会が十分でない(2)
	2. 研修の機会(2)	1)幼稚園教諭や専門家話を聞きたい(1) 2)遊ぶ中で育つ力を体験できるような研修(1)
	3. 教員間の共通理解(2)	1)子どもの共通理解(1) 2)TT間の共通理解(1)

についての言及」(9), VI「『遊びの指導』の『ねらい』や『評価』に関する言及」(9), VII「『遊び』と『指導』に関する言及」(7), VIII「その他」(5)である。総じて、突出してラベル数が多いものはなかった。

I「『遊びの指導』の必要性に関する言及」(19)のカテゴリーにおいては、「『遊びの指導』は、小学部では必要である」(3), 「『遊びの指導』は、小学部低学年では必要である」(2)といった意見に加えて、「『遊びの指導』

は、高学年、中学部、高等部でも必要である」(5)、「『遊びの指導』は、小学部高学年でも必要である」(1)という意見が挙げられている。

Ⅱ「『遊びの指導』の授業において、大人が遊ぶことに関する言及」(14)のカテゴリーにおいては、「大人が楽しく遊ぶことにより、相乗効果で、児童も楽しくなる」(12)がほとんどを占めていた。また、「大人が遊ぶことが難しい」(2)という意見もあった。

Ⅲ「『遊びの指導』に関連して、教員が学びたいこと」(12)のカテゴリーにおいては、「『遊びの指導』についてもっと勉強したい」(6)、「『遊びの指導』の実践例を知りたい」(2)、「幼児教育からヒントを得たい」(2)など、「遊びの指導」についての学ぶ意欲が挙げられた。

Ⅳ「『遊びの指導』において、『遊び』を設定することに関する言及」(12)のカテゴリーにおいては、「ダイナミックな遊びを設定することが難しい(場所、経費等の理由から)」(5)が挙げられている。また、ラベル数は1枚ではあるが、「自由な空間を与えて『遊びなさい』と言っても児童は育たない」「特別な場を設定することが多いが、もっと自然に遊べないか」という、相反する意見も挙げられた。

Ⅴ「『遊び』についての言及」(9)のカテゴリーにおいては、枚数は少ないものの「『遊び』は、楽しみながら学べる機会である」(4)、「日々『遊び』の充実を目指している」(2)、「『遊び』は育ちのニーズである」(1)といった意見が挙げられていた。

Ⅵ「『遊びの指導』の『ねらい』や『評価』に関する言及」(7)のカテゴリーでは、「数年後を見通したねらいが必要である」(3)、「1時間、題材ごと、年間など、スパンごとの計画の見直しや評価が必要である。」(2)といった意見が出された。

Ⅶ「『遊び』と『指導』に関する言及」(7)のカテゴリーでは、枚数は少ないながらも、「『遊び』と『指導』のジレンマに悩む」(3)、「指導が意識されすぎると、『遊び』にならない」(2)、「無限に広がる『遊び』であるが、『指導』であるからには、子どもが力をつける授業をしなければならない」(1)、「『遊び』だけをしていていいのかという不安がある」(1)という意見が出され、教員の苦悩の様子が見て取れる。

Ⅷ「その他」(5)としては、「『遊びの指導』とは、遊ばせることではない」(1)、「『遊びの指導』を研究で取り上げたことで、改めてたくさんのことを考えた」(1)等の意見が挙げられている。

(2) 小考察

表6においては、これまで取り上げてきた表と類似した結果が出ている。以下に、本表の特徴的なことについて考察を行う。なお、それらは、Ⅰ、Ⅱ、Ⅳのカテゴリー

に関連したことである。

Ⅰ「『遊びの指導』の必要性に関する言及」においては、「遊びの指導」の対象となっている小学部の児童のみならず、中学部や高等部においても必要であると考えている教員がいることが見て取れた。ちなみにラベル数は5枚であった。名古屋(2009)は、現行の指導書の「遊びの指導」の解説において、「児童」と表記されていることから、「遊びの指導」は小学段階で大切にされるべきで、青年期に入る中学以降は、「遊びの指導」を展開することは望ましくないと述べている。しかし、現実的には、若干名ではあるが、中学部、高等部段階の生徒にも必要であると考えている教員が存在していた。このことは、中、高等部段階において、余暇としての「遊び」が求められることや、中、高等部段階の生徒で、重度の障害のある場合は学習の内容として「遊び」が必要と考えられる場合があることを表している可能性がある。また、中、高等部段階の生徒の増加の現状を鑑みると、本来幼少期に「遊び」を通して学んでくるはずの事柄が学ばれていないように感じており、その「積み残し」の部分で「遊び」を通して、再度積み重ねていきたいという教員の思いが反映しているのかも知れない。

Ⅱのカテゴリーでは、「大人が遊ぶことに関する言及」についての意見が挙げられた。「大人が遊ぶことにより、相乗効果で、児童も楽しくなる」という下位項目のラベル数が12枚であり、このカテゴリーの中では多かった。これは、4の(1)及び(2)で指摘したこととも重なるが、中野(1995)や伊藤(1998)が述べている「遊び心」をもった教員の対応であると考えられる。

Ⅳ「『遊びの指導』において、『遊び』を設定することに関する言及」においては、「自由な空間を与えて『遊びなさい』と言っても児童は育たない」という考えと、「特別な場を設定することが多いが、もっと自然に遊べないか」という考えが、各1枚ずつ寄せられた。ラベル数としてはごく少数であるが、この相反する考えには、一考の価値があると考えられる。この二つの考えは、「遊びの指導」において、教員が特別な場、いわゆる、「遊び」の環境を設定することの是非が問題となっているように見える。これは、教員が「遊び」の何に注目するかの相違が影響しているものと考えられる。前者は、「育たない」という言葉からも分かるように、「遊び」の後の結果に注目しているのに対し、後者は「遊び」の始まりに注目しているように見える。双方とも「遊び」を大切に思うが故の考えであると思われるが、「遊び」のどこに注目するかによって、環境をどこまで設定するか、言わば「指導」が変わってくることを表していると考えられる

表6 「遊びの指導」に関する普段の思いや考えについて (総ラベル数 87 枚)

I. 「遊びの指導」の必要性に関する言及(19)
・「遊びの指導」は、高学年、中学部、高等部でも必要である(5)
・「遊びの指導」は時間のかかる指導であるが、時間をかける必要がある(4)
・「遊びの指導」は、大切な授業である(4) ・「遊びの指導」は、小学部では必要である(3)
・「遊びの指導」は、小学部低学年では必要である(2) ・「遊びの指導」は、小学部高学年でも必要である(1)
II. 「遊びの指導」の授業において、大人が遊ぶことに関する言及(14)
・大人が楽しく遊ぶことにより、相乗効果で、児童も楽しくなる(12) ・大人が遊ぶのは難しい(2)
III. 「遊びの指導」に関連して、教員が学びたいこと(14)
・「遊びの指導」についてもっと勉強したい(6) ・「遊びの指導」の実践例を知りたい(2)
・幼児教育からヒントを得たい(2) ・「遊びの指導」をしたことがないので、経験したい(2)
・「遊び(の指導)」のねらいや評価について、学びたい(2)
IV. 「遊びの指導」において、「遊び」を設定することに関する言及(12)
・ダイナミックな遊びを設定することが難しい(場所、経費等の理由から)(5)
・多様な実態の集団での遊びの設定が難しい(5)
・自由な空間を与えて「遊びなさい」と言っても児童は育たない(1)
・特別な場を設定することが多いがもっと自然に遊べないか(1)
V. 「遊び」についての言及(9)
・「遊び」は、楽しみながら学べる機会である(4) ・日々「遊び」の充実を目指している(2)
・「遊び」は、児童の育ちのニーズである(1) ・遊んで楽しかったという経験は、次の活動につながる(1)
・児童が「遊ぶ」ということをどう捉えるかが自身の中で明確であれば、よりよい支援ができるだろう(1)
VI. 「遊びの指導」の「ねらい」や「評価」に関する言及(7)
・数年後を見通したねらいが必要である(3)
・1時間、題材ごと、年間など、スパンごとの計画の見直しや評価が必要である(2)
・「ねらい」や「評価」が不明確な授業が多い(1)
・学部合同の「遊びの指導」において、学年による「ねらい」の違いは必要か(1)
VII. 「遊び」と「指導」に関する言及(7)
・「遊び」と「指導」のジレンマに悩む(3) ・「指導」が意識されすぎると、「遊び」にならない(2)
・無限に広がる「遊び」であるが、「指導」であるからには、子どもが力をつける授業をしなければならない(1)
・「遊び」だけをしていいのかという不安がある(1)
VIII. その他(5)
・「遊びの指導」とは、遊ばせることではない(1)
・「遊びの指導」を研究で取り上げたことで改めてたくさんのことを考えた(1)
・学部全体で授業を検討することができるような学部経営を目指す(1)
・「遊びの指導」について、保護者に理解してもらうことが必要である(1)
・「遊びの指導」の授業について、考えることがたくさんある(1)

IV 考察

これまでの結果と小考察をもとにして、「1 教員が考える『遊び』及び『遊びの指導』の意義と必要性」、「2 教員が考える『指導』の目指すものとその方法」、「3 教員が抱える『遊びの指導』に関する困難」、「4 『遊びの指導』に関する普段の思いや考えについて」、「5 対立構造とならない『遊び』と『指導』の捉え方について」の、5点について考察する。

1 教員が考える「遊び」及び「遊びの指導」の意義と必要性

Ⅲの1と2をもとに、教員が「遊び」及び「遊びの指導」の意義をどう捉え、どのような必要性を感じている

かを考察する。

「遊びの指導」の必要性として、教員は、「かかわりの質的・量的拡大」「約束やルールを学ぶ」「社会性の成長」など、他者とのかかわりに関する事柄を挙げている。これは、保護者を想定した「遊びの指導」の必要性についての説明においても、また、教員自身が「遊びの指導」の必要性を感じたエピソードにおいても、多数挙げられていたものである。このことから、保護者も、また教員自身も、「他者とのかかわり」を質的にも量的にも広げるという「遊び」の効果に大きな期待を寄せていることを表していると考えられる。そして、このことが「遊びの指導」の意義と必要性の一つとなっているのではない。

二つ目として、「遊び」を学習の基礎と捉える考え方

も挙げられていた。具体的な回答としては、「学習に向かう準備」「学習や生活の下地」「学習に向かう基礎」「これからの学習で必要とされるコミュニケーションなどの基礎的な部分を自然と学んでいける」といったものがあつた。これらの文意を読み取ると、ここで言う「学習」とは、解説書にある記述を用いると「各教科別の指導等」にあたると思われる。教員は、十分に「遊ぶ」ことが、各教科等の学習に繋がるということを意識しており、「遊び」及び「遊びの指導」の必要性の一つとして考えているようである。実際に表1のⅡの категорияには「遊びの指導」は「教科の学習に移行・発展していく授業であること」を保護者に伝えようとする意見も挙げられている。このことは、教員が「遊び」から「学習」へという移行・発展の道筋を意識していることの現れと考えられる。一面において正しいようにも見えるが、山名(2011)が述べているように「『遊びから学びへ』ではなく『遊びのなかの学び』」ということも考えられる。ここに「遊び」と「学び」の関係性の問題が隠れているようにも思える。

三つ目として、「遊び」の発達的な意義が挙げられた。回答にあつた意見として、「『遊び』が子どもの発達のベースである」「子どもにとって『遊び』とは、心と体の全面発達に欠かせないもの」「遊びを思いっきり楽しむことが、発達全般の向上につながる」といった意見が挙げられていた。このことから、教員は「遊び」を「発達」との関連で捉えようとし、その重要性を認識していることが伺える。

これに関連して、Ⅲの1と2に共通のことであるが、「障害があるがゆえに、遊びの経験が不足している」「障害があるがゆえに、自然発生的な遊びが難しい」「休み時間に遊べない」といった児童の様子を捉えている意見も挙げられている。これらは、児童の「遊び」の様子を何かと比較して「不足」「難しい」「遊べない」と捉えていることを表していると考えられる。同年代の障害のない子どもの「遊び」の様子との比較なのか、その児童の他の発達的な側面との比較なのか、比較の対象は定かではないが、複数の教員が、児童を「遊べない存在」「遊びが足りない存在」と捉えていることが伺われる。このことから、「遊びの指導」の必要性として、「遊び」が不足している児童への「遊び」の補填という役割を想定していることが伺える。

この他、「遊び」や「遊びの指導」の必要性は、教員自身が「遊びの指導」から、「喜び」や「児童理解の手掛かり」など、プラスの影響を享受していることと関連があることも示唆された。

2 教員が考える「指導」の目指すものとその方法

まず、Ⅲの3において、教員の約80%は、「遊びの指導」の授業において、遊びを指導の手段として捉え、特定のスキルや各教科の内容を教えるという、いわゆる「遊びで教える」スタンスではなく、存分に遊ぶ結果として、児童が様々なことを学んでいくという、いわゆる「遊びを教える」スタンスで授業に臨んでいるということが明らかとなった。学校現場において、教員の意識の上では、「遊びの指導」は各教科等の内容を教えるための一方法とはなっていないことが推測される。

一方で、「遊びで教える」を選択した教員とほぼ同数の教員が「いずれにもよらない別の考え」と「その他」を選択しており、その内訳が「両方を大事にする」「題材によって使い分ける」「遊びには両方が含まれる」というものであつた。このことは、「遊びの指導」の授業においては、少なからず「遊びで教える」場面があり、「遊びで教える」ことが有効であると考えられる学習の内容があることを表していると考えられる。

土岐(2004)は、「柔軟な思考で遊びの発達の・教育的意味をとらえるならば、『遊びで・・・』と『遊びそのものを・・・』とはそもそも対立しないはずである。むしろ『遊びそのものを・・・』という路線の中で、子どもたちの遊び心を豊かに刺激するとりくみをじっくり積み重ねていくことが、『遊びで何を育てるか』という問いにつながる答えがえられるのではないだろうか。」(p349)と述べ、その答えとして「明日への志向性」があるとしている。

「遊びで教える」と「遊びを教える」の両方を大事にするという教員が少数ながらいて、「遊びで教える」局面や内容が授業の中に存在するという事は、それがどのようなことなのかを考える必要があるということであろう。そして、その中身を考えることで、「遊びを教える」と「遊びで教える」の結節点が見えてくるであろう。

次に、Ⅲの4で明らかになったことをもとに、教員が考える「遊びの指導」の授業における「指導」について、その目指すものと方法という観点から考察する。

「指導」の目指すものについて、表3のⅡの categoria には、授業において、児童がどのように遊んで欲しいかといったことが挙げられている。突出してラベル数の多いものはないが、「自主的・自発的に遊ぶ」「他者とかかわって遊ぶ」「熱中して夢中で遊ぶ」「楽しんで遊ぶ」「遊びを工夫し広げていく」といった児童の姿を教員が目指していることが分かる。

次に、そのための「指導」の方法についてであるが、同表のⅠの categoria において、教員が行う「指導」の方法として、もっとも多く挙げられたものは「一緒に遊ぶ

こと」であった。次いで、「他者とのかわりを促すこと」が挙げられた。その他、「遊びを広げること」「子どもの気持ちに寄り添うこと」「遊びを教えること」「子どもからの発信に丁寧に応じること」等が挙げられている。その反面、「強制や無理強いをしない」「禁止しない」「子どもにかかわり過ぎない」といったことも挙げられている。これらのことから、「子どもの気持ちに寄り添いながら一緒に遊び、その中で他者とのかわりを促し、遊びを広げる教員の姿」が浮かび上がる。同時に、かわり過ぎない配慮をしている教員の姿が見て取れる。このことから、教員は自身の「指導」が児童の「遊び」にとって、マイナスに作用することがあるという意識をもっていることが伺える。

同表のⅢ「授業作りの方針に関すること」として、最もラベル数が多かったものは「安全・安心であること」であった。Ⅰのカテゴリーに「強制や無理強いしない」「禁止しないこと」「危険なことをさけること」が挙げられ、また、「かわり過ぎない」配慮も挙げられていることを鑑みると、これは教員が強制や規制をしなくてもよい「安全・安心」な人的・物的環境を整え、「自主的・自発的」な「遊び」を実現するための配慮であると考えられる。また、学習グループの構成として、活発な児童と、肢体不自由等の理由で、比較的狭い範囲で遊ぶ児童が混在している状況を反映している可能性もある。

3 教員が抱える「遊びの指導」に関する困難 ～学部や学校が抱える「遊びの指導」に関する検討課題との関連から～

Ⅲの5と6に示したに基づき、教員が抱える「遊びの指導」に関する困難について考察する。

まず、5の表4「教員自身が抱えている『遊びの指導』に関する困難」では、突出してラベル数の多いものは見られず、多様な困難があることが見て取れる。

Ⅱのカテゴリーとして、「『遊び』や『指導』の捉えに関すること」を挙げている。その下位項目として、「教員の『指導』によって、児童の『遊び』が損なわれているのではないか」「教員の意図と、児童の自由度のバランス」「遊びの結果としてねらいを達成させることの難しさ」「教員がどこまで環境を設定するか（児童の遊びを限定しないように）」といったことが挙げられている。

同様のことが、学部や学校が抱える「遊びの指導」に関する検討課題として6の表5にも存在していることは、注目に値する。例えば、「どこまで自由な『遊び』を認め、どこまで課題に向かわせるか」「教員が想定した『遊び』に子どもをはめ込もうとしていることはないか」といった項目は、これまでの教員自身の実践に対する反省であると考えられる。

その他にも、学部や学校において「『遊びの指導』のねらいや目的の理解」「『遊びの指導』とは何かということの理解」「『遊びの指導』の重要性の確認」といったことの必要性を感じている教員がいるということは、学校現場には、「遊びの指導」に対して、あるいは、「遊び」や「指導」の捉えに対して、教員間の一致した見解が存在していないことを表していると考えられる。このことから、「遊び」と「指導」の捉えは、教員個人の課題でもあると同時に、学部や学校の課題でもあると言えよう。

これらの困難を「遊びの指導」の「枠組み」に関連した課題と捉え、これらを解決していく方策を見つけて出すことが必要となるであろう。

4 「遊びの指導」に関する普段の思いや考え

Ⅲの7で示した、表6のⅠのカテゴリーには、ラベル数は多くはないが、「遊びの指導」が、小学部だけではなく、中学部、高等部でも必要であるという意見が挙げられていた。このことは、生徒の重度化や多様化の現状を反映している可能性があると同時に、余暇の指導の必要性を表しているものと考えられる。

同表のⅦのカテゴリーとして「『遊び』と『指導』に関する言及」が挙げられた。その下位項目を見ると、「『遊び』と『指導』のジレンマに悩む」「『指導』が意識されすぎると、『遊び』にならない」「無限に広がる『遊び』であるが、『指導』であるからには、子どもが力をつける授業をしなければならない」「『遊び』だけをしているのかということの不安がある」という意見が出されている。これまで見てきた通り、「遊び」と「指導」の捉えに関する教員の苦悩が見て取れる。

Ⅲの7では、表6の下位項目として挙げられた「自由な空間を与えて『遊びなさい』と言っても児童は育たない」という考えと、「特別な場を設定することが多いが、もっと自由に遊ばないか」という考えを分析し、それぞれの教員の「遊び」のどこに注目しているかの相違（前者は遊びの後の結果に注目し、後者は遊びの立ち上がり注目している）を示し、「遊び」の捉えが「指導」に影響を与えることを示した。

これに関連して、同表のⅡの2のカテゴリーには、「育ちのニーズとしての『遊び』のおさえ」が必要なのではないかという意見を述べている教員がいた。これらのことを踏まえて、「遊び」と「指導」の捉えについて、次のことを考えてみる。それは「遊び」と「指導」は、対立的に捉えるべきことなのかということである。

5 対立構造とならない「遊び」と「指導」の捉え方

ここまで見てきたように、教員にとって、「遊び」と「指導」は対立構造をなすものとして捉えられているようで

ある。「教員の『指導』によって、児童の『遊び』が損なわれているのではないか」「教員の意図と、児童の自由度のバランス」「遊びの結果としてねらいを達成させることの難しさ」「教員がどこまで環境を設定するか(児童の遊びを限定しないように)」といった、前述の表に見られる下位項目はそれを物語っている。また、教員は自身の「指導」が児童の「遊び」にとって、マイナスに作用することがあるという意識をもっていることも明らかになった。その中で、「子どもとともに遊び、かかわりを促しながら、一方でかかわり過ぎないように配慮する」教員の姿も浮かび上がってきた。

では、「遊び」と「指導」は、本当に対立するものなのであろうか。このことについて、保育分野における研究や著書から、いくつかの示唆を得たい。

「幼稚園教育要領」においても、また、「保育所保育指針」においても、「遊び」の重要性が強調されている。保育の分野においては、子どもの「遊び」に対する保育者の行為に対して「援助」という言葉が用いられることがある。小川(2000)は、保育における「援助」と「指導」について、「保育における『指導』とは、原則的に『援助』でなければならない。そしてここでいう『援助』とは、幼児に対し、どうかかわることが可能なかを見極めた上で、子どもが望ましい状態に達してほしいという大人の願いをもって子どもにかかわることである。」(P5)と提起している。また、この文の前段にある「子どもへのかかわりの可能性を模索する行為が幼児理解である。その具体的な方法として観察がある。」とし、後段にある「大人の願いをもって幼児に関わることが『指導』(どうかかわるべきかという点からのかかわり)ということになる。」としている。

河邊(2005)は、「保育者は『こういうときはこうすればいい』というようなかかわり方を身につけるのではなく、どう子どもを読み取り、自分という存在との相互関係の中で、どう援助することが可能なかを考えるプロセスを大切にしたい。」(p21)と述べている。また、「保育者の援助は子どもの育ちの延長線上に位置づくものでなければならない。よって、すべての保育行為は子どもを理解するところからはじまるのである。」と述べている。前述の、育ちのニーズとして「遊び」を捉えることに通じるものがある。

子どもを理解するということに関連して、佐伯(2001)は「解釈」という言葉を用い、「『解釈する』」ということは、相手に対し、なんらかの『行為』をすることなのである。あなたが誰かになんらかの『解釈』をすれば、あなたの相手への行為は、解釈前とはもはや同一ではない。」(p22)と述べている。

これらから言えることは、子どもを理解する、あるいは

は解釈するということは、「援助」「指導」の前提ではなく、すでに「援助」「指導」そのものであるということである。「遊び」と「指導」が対立的に捉えられているということは、「子どもを理解する」「子どもの現在の育ちを確認し、その延長線上を思い描く」ということが十分に行われていないことや見誤りがあること、あるいは、「子どもの育ちの延長線上」にはないことを、教員が教えるべきことと想定して、それを子どもに獲得させようとするのが「指導」と捉えられていること等が考えられる。あるいは自身の「子どもの理解」に自信がもてず、教員自身のしている行為が、子どもの育ちの延長線上にあるかどうか分からないということも考えられる。

言い換えるならば、「遊び」において「子どもの理解」という「指導」、より具体的には、子どもの育ちを確認し、その延長線上を思い描く「子どもの理解」という「指導」ができれば、「遊び」と「指導」は対立構造をなさず、このことがあって初めて子どもの育ちの延長線上にある「指導」が可能になるのではないかと考える。

本研究で用いた調査用紙のフェイスシートの結果からは、「遊びの指導」の授業者の大半は、経験年数が少ない教員であることが示唆された。また、表5及び表6からは、「遊びの指導」のねらいや目的、または、「遊び」や「発達」の基礎的な事柄について、集団で検討したり学んだりしたいという教員のニーズが見て取れた。「子どもの理解」に向けた以上のような取組は、実際の授業改善の方法であると同時に、教員にとって、「遊び」や「発達」についての生きた学びの機会でもある。だからこそ、こういった取組を教員集団で行うことが求められると考える。

これらのことから、学校現場における「遊びの指導」の授業において、どのような「遊び」と「指導」が存在しているか、また、どのような「子どもの理解」が行われているか、それらを行う教員は、「遊び」と「発達」をどのように関連づけて授業をつくり、また評価しているかを探ることが、課題として浮かび上がってくる。

V まとめ

1 本研究のまとめ

教員は、「遊び」の有効性として、特に「他者とのかかわり」が促されることに注目し、「遊び」を学習の基礎と捉えていることが見て取れた。また、心身の全般的な発達における「遊び」の必要性も捉えており、「遊び」を「発達」との関連で捉えようとしていることも見て取れた。これらのことは、「遊び」と「発達」、また、「遊び」と「学び」の関係性への注目ともとれる。一方で、複数

の教員が、児童を「遊べない存在」「遊びが足りない存在」と捉えているようである。

実際の授業において、教員は、「自主的・自発的に遊ぶ」「他者とかかわって遊ぶ」「熱中して夢中で遊ぶ」「楽しんで遊ぶ」「遊びを工夫し広げていく」といった児童の姿を目指しており、そのために、様々な方法をとっている。中でも「教員も一緒に遊ぶ」「他者とかかわりを促す」といったことを行っている教員が多かった。その一方で、「かかわり過ぎない配慮」が見て取れ、教員は自身の「指導」が児童の「遊び」にとって、マイナスに作用することがあるという意識をもっていることが伺えた。

「遊びの指導」に関する困難としては、「『遊び』や『指導』の捉えに関すること」が挙げられた。筆者はこのことについて、「遊びの指導」において、具体的な支援の前提に関する困難であると指摘し、これらを解決していく方策を見つけて出すことの必要性を述べた。

その方向性を探るべく、「対立構造をなさない『遊び』と『指導』の在り方」について考察し、その中で、「子どもの理解」ということが「指導」の前提ではなく、「指導」そのものであるという方向性を提案した。

次なる課題は、学校現場における実際の授業づくりや評価の在り方であろう。学校現場ではどのような「遊び」や「指導」が行われ、教員がどのような発達観のもとで授業をつくり、評価しているか、どのような「子ども理解」がなされているかということを実践に即して検討することが重要であると考えられる。なお、このことについては、進藤・今野（2013）で詳細に述べている。

2 本研究を振り返っての反省と課題

本研究では、フェイスシートにおいて、知的障害特別支援学校の小学部における教員の年齢構成や男女比、経験年数等を含めて調査した。しかし、それらが「遊びの指導」や「遊び」に対する意識にどのような影響を与えているかは検討できなかった。例えば、「遊びの指導」に関わる教員は、経験年数の少ない教員が多数を占めているということが明らかとなった。このことは、「遊び」の理論を理解していない教員が多いこと、あるいは、授業者の集団としてみた場合、オピニオンリーダーとなる教員が不在であること等を表している可能性もあるだろう。

また、調査項目として、「遊びの指導」の必要性に関する保護者への説明内容を取り上げたが、反対に、保護者が「遊び」及び「遊びの指導」をどのように考えているのかといった点については考察するに至らなかった。この点を丁寧に把握することは、地域や家庭における「遊び」の現状や課題（例えば遊び友達の少なさ、テレビゲー

ムなどへの傾斜、保護者の「遊び」への関与の希薄化）を踏まえて「遊びの指導」を実践・充実させるうえで大切であろう。

さらに、「遊びの指導」に関する研究は、質的にも量的にもまだ不十分である。今後も研究の質的・量的な拡充が期待されるが、基礎となる「遊び」の諸理論を踏まえた上での授業実践が特に望まれる。ちなみにこれまで様々な授業実践が報告されているが、「遊び」の諸理論を前段としているものは少ないように見受けられる。あるいは「遊び」の諸理論は自明のこととして、もしくはよく知らないままに実践が進められている感がある。諸理論と授業実践をつないだ「遊びの指導」の実践的な研究が求められると考える。このことに関連して、学校現場での実践においては、「遊び」の諸理論を教員集団で共有し、それをベースにして実践していくことが課題であると考えられる。

最後に、遊びは障害児と非障害児との差異ないし垣根を自然に超越させてしまう可能性を秘めているが、そのような状態や意識を重視する「インクルーシブ教育」（清水2012）の実践・充実にとっても、「遊びの指導」のあり方の検討は今後重要性を増すであろう。

文献

- 飯田貞雄（1980）：学校における精神薄弱児の遊び指導 精神薄弱児研究7月号 p14-21 日本文化科学社
- 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
- 岩瀬茂樹（2006）：知的障害養護学校における遊びの指導に関する研究 上越教育大学大学院教育研究科障害児教育専攻修士論文抄録22
- 川邊貴子（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
- 突生川義浩・郷右近歩・野口和人・平野幹雄（2004）：知的障害養護学校における「遊びの指導」の現状と課題 保健福祉学研究2 p83-94
- 中野茂（1995）：遊びの発達論再考「ため」の遊び論から「遊び心へ」 児童心理 49（13）p1298-1304 金子書房
- 名古屋恒彦（2009）：いま知りたい特別支援教育Q&A（第9回）いま「遊びの指導」の意味って？ 特別支援教育研究（628）p32-35 東洋館出版社
- 小川博久（2000）：保育援助論 萌文書林
- 佐伯胖（2001）：幼児教育へのいざない 円熟した保育者になるために 東京大学出版会
- 清水貞夫（2012）：インクルーシブ教育への提言 特別支援教育の革新 クリエイツかもがわ
- 進藤拓歩・今野和夫（2013）：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—秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要第35号 p69-78
- 進藤拓歩・今野和夫（2014）：知的障害特別支援学校における「遊

- 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—秋田大学教育文化学部研究紀要教育科学第69集 p73-80
- 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
- 土岐邦彦 (2004) : 「遊びの指導」に関する実践的・理論的課題 障害者問題研究 31 (4) 344-349 全国障害者問題研究会
- 山名裕子 (2011) : 幼児が遊びを通して学んでいること—「遊び」の中の「学び」という観点から—秋田大学教育文化学部研究紀要教育科学第66集 p55-61