

# 「遊び」の発達の視点から作る領域・教科を合わせた「遊びの指導」

## —遊びにおける対人関係の発達と指導—

渡 辺 実

重度・重複児における領域・教科を合わせた指導としての「遊びの指導」において、子どもの遊びの内容や形態などの発達段階を考慮した発達の視点のある授業計画の作成と実践が必要である。遊びの発達においては、子どもの遊びの意味と遊びの形態から遊びの対人関係の発達について述べ、その中でも象徴遊びが、ひとり遊びと社会的遊びの双方をつなぐ役割をしていることから、象徴遊びを指導に生かすことが必要だと述べた。続いて、特別支援学校学習指導要領などで説明される、領域・教科を合わせた指導としての「遊びの指導」によって児童生徒の発達を促すことが必要で、積木遊びを「遊びの指導」の例にあげ、コアカリキュラムを図示することで、各教科等との関連した授業づくりを提言した。

キーワード：領域・教科を合わせた指導、遊びの指導、遊びの発達段階、授業づくり

When carrying out 'guided play' as part of an integrated studies program with children with severe or multiple disabilities, our planning and experimentation must be informed by a developmental perspective which considers the content and form of the kind of play that is carried out with reference to the developmental stages of the children concerned. This paper discusses the meaning of children's play and the various forms it takes, as well the way that interpersonal skills are developed through play. Symbolic play serves the function of joining up solitary play with social play, and that it is therefore necessary to implement this, through guidance, with children. Accordingly, guided play that is aligned with subjects/areas in the children's curriculum, which is held as a key part of needs education within special needs schools, must be used to encourage the development of students. Using building blocks as an example of guided play, the paper presents a lesson plan that links this play with the various subjects being studied and show how this fits in with the core curriculum.

Key words : Integrated instruction, guided play, developmental stages of play, lesson-planning

### I. 問題と目的

ここ数年、特別支援学校の在籍児童生徒における重複障害児の割合が増え、平成27年の文部科学省の調査(2016a)では、特別支援学校小・中学部における重複障害児の在籍率は平成26年では37.7%になっている。また、特別支援学校に在籍する医療的ケアを必要とする児童生徒は、平成26年度で6%になる(文部科学省2016b)。このような児童生徒の実態から、以前のような教科を中心とした

指導から、自立活動や領域・教科を合わせた指導に学習内容の重点が移ってきている。しかしながら、領域・教科を合わせた指導は、一般校では教育課程として存在しないことから、このような指導形態や実践が行われることはない。領域・教科を合わせた指導は、知的障害児教育の歴史の中で独自の教育課程として発展し、指導方法として定着してきた。そのため、特別支援学校教諭の教職課程を学んでいない先生には、その教育理念や指導方法を知らないことも多い。そのような教員側の実態もあることから、児童生徒の実態に応じた領

領域・教科を合わせた指導の解説書等（例えば、名古屋 2010、京都府総合教育センター特別支援教育部 2014、2015）も数多く出されている。筆者も、学習指導要領の改訂（文部科学省 2009a）に合わせて、重度・重複児童生徒における領域・教科を合わせた指導のあり方に関する研究報告（渡辺 2009）を行ってきた。

文部科学省は、領域・教科を合わせた指導として「日常生活の指導」「生活単元学習」「遊びの指導」「作業学習」の4つの指導事例（文部科学省 2009b）をあげ、この4つの領域・教科を合わせた学習について、それぞれ手引き書を発行し指導実践をうながしている。「遊びの指導の手引き（1994）」を発行し、遊びの指導の具体的内容についての教育課程上の位置づけや、詳細な授業計画を示している。また、2009年に改訂された特別支援学校学習指導要領においては、指導上の留意点として、「発達段階を考慮して（文部科学省 2009a p.41）」、「障害の状態や発達段階等を的確に把握して（文部科学省 2009a p.43）」など児童生徒の発達段階に応じた指導が、繰り返し強調されている。日常の授業実践や指導案の作成においては、発達の視点を組み込んで作成する必要がある。指導書等では遊びの種類や方法は数多く提供されているが、学習指導要領でも指摘される児童生徒の発達の視点に基づく遊びの指導や授業実践が実際には必要である。

もう一つの問題は、「遊びの指導」という、授業の中で行われる「遊び」の意味を明確に認識しないままで「遊びの指導」が行われている点である。たとえば、小出・千葉大学付属養護学校（1992b）の遊びの指導では次のように記されている。

「子どもの遊びは、本来、自発的で自由なものである。大人の意図で計画されたり、操作されたりすべきものではない。したがって、教師が教育的意図を持って、子どもの遊びを計画したり指導すれば、もはや純然たる遊びではなくなってしまう。純然たる遊びでなくなったとしても、遊びがよりよく展開し、発展するための教師の対応を、遊びの指導と言うこととする。」

前半に記されている子ども遊びについてのあり方は、筆者も同意する考えである。しかしながら、授業における遊びの指導においても、ここで示さ

れるような子どもの遊びの原理原則を根拠に、「大人が計画や指導をしない」との考えに立脚して、実際の遊びの指導が行われている現状を見ることがある。この大人が計画しない指導は、子どもの本来の遊びという点で大切だと言えるが、すでに教員が時間と場所を設定した授業としての遊びであるならば、それはすでに「遊びの指導」であり、子どもの本来の遊びという原理原則に則った純粹の遊びの世界とは、すでにかげ離れたものである。学生時代に特別支援学校の小学部1年生に対して行われた「遊びの指導」の研究授業で、授業が終わったとたんに1年生の児童が筆者に、「もう遊んでもいい？」と聞いてきたことが忘れられない。その授業は、子どもにとっての本来の「遊び」ではなく、授業としての「遊びの指導」であったと言える。

上記引用の後半に記されているように、「遊びがよりよく展開し、発展するための教師の対応」が重要になるが、そこでの視点が、「遊びの展開や発展」という中で、遊びの種類や遊び方の変化を提供することも授業の内容としては大切だが、最も必要なことは、遊びの授業の中で、子どもの成長や発達を促していこうとする観点である。いろいろな遊びを数多く提供することだけではなく、子どもがその遊びの活動の中で子どもの何が、どのように育ち、身体や認知機能がどのように発達したかが重要である。

児童生徒の遊びの指導における発達の視点を持つことと、授業で行われる「遊びの指導」がもたらす発達の意味という、双方の視点を明確に認識することが必要である。

筆者は今までに、「遊びの指導」と同じように領域・教科を合わせた指導として位置づけられる「生活単元学習」のあり方について研究報告（渡辺 2016）を行ってきた。その中で、コアカリキュラムの考え方を使得、領域・教科を合わせた指導としての生活単元学習を、各教科の指導や自立活動（文部科学省 2009c）と関連づけた教育課程の必要性を述べてきた。領域・教科を合わせた生活単元学習は、本来は、領域や各教科との密接な関連のもとで、各教科等を合わせた教育活動として行われるべき授業形態である。しかし、実際は領域や教科との関連を十分配慮しないまま、生活単元学

習としてしか評価されない傾向がある。それでは、単元で取り上げた題材の次のステップとしての指導段階や、児童生徒の発達課題が、領域や各教科の力として明確に示されないまま、「おもしろかった」「楽しかった」というだけで日々の授業が行われてしまうことになる。

それでは、戦後の一時期の教育課程として「這い回る生活単元学習」と言われ、教育内容や教科の積み上げが見えにくい授業として、再び批判を浴びることになる。そこで、筆者は、領域や教科と関連づけた授業や教育課程のあり方を、コアカリキュラムとして提言してきた（渡辺 2016）。「遊びの指導」においても、指導理念と方法を曖昧にしたままでは「這い回る遊びの指導」になりかねない。本研究では、文部科学省が推奨する領域・教科を合わせた指導としての「遊びの指導」について、特に「遊びの発達」に着目し、発達の視点からの遊びの授業作り及び教育課程編成の研究と提言を研究目的とする。

特に特別支援学校における領域・教科を合わせた指導としての「遊びの指導」が、単に「楽しむ」「子どもが喜んで参加した」という行動面だけの評価では、「活動あれど学習なし」という授業になりかねない。「遊びの指導」の中で、発達の視点という指導目標を明確に示す中で授業を行う必要性がある。「遊び」のもたらす発達の意味は大きい。遊びの指導で、発達の児童生徒の何が育ったのか、何を伝えようとしたのかという視点からの授業作りが求められている。

また、発達年齢と生活年齢をどのように考えるのかという問題は、知的障害児教育や重度・重複障害児教育においては必ずついて回る問題である。知的障害児の教育実践と同様に重度・重複障害児においては、発達年齢と生活年齢の双方を見極めながら日々の実践を積み重ねていく必要がある。例えば、発達年齢2歳代の子どもに、ルールに伴う遊びや数や量を扱う遊びが難しいことは誰もが理解するところである。しかしながら、特別支援教育では、中・高等学部の生活年齢の高い子どもたちを前にすると、身体的な発達もあり生活年齢を意識せざるを得ないが、その中でも発達年齢に応じた指導が必要だと言える。

遊びの指導においても、遊びの発達段階を見極め、対象児の他者意識に応じた集団での遊びの指導が必要になる。三項関係における他者との関わりが求められる段階であれば、玩具やモノを介して先生が関わることで、玩具やモノとの遊びが育つと言える。

子どもの発達全体を見極めた中で、遊びの発達を考える授業が求められている。子どもの「遊び」は「遊び」が単独で発達するのではなく、「子どもの発達全体の中での遊びの発達」という視点を持った授業づくりが必要である。

本研究では、遊びの中でも対人関係の発達と育ちに着目して、特に重度・重複障害児における領域・教科を合わせた指導としての「遊びの指導」の中で、対人関係の育成を中心に考察を行う。

## II. 遊びの発達の意味

### (1) 遊び活動の要素と性質

岡本（1991, 2005）は「遊び」を「しつけ」と対比させる中で、幼児期の発達にはこの両者が欠かせないとする。「しつけ」は、幼児期において、自分の思いと両親などの他者との思いの相違を、問題解決学習を通じて折り合いを付けることから、自分と他者が協調することや、社会規範を身につけていくことである。しかしそれだけでは、いわゆる物わかりのいい、社会に適應することだけに長けた子どもとなり、個性を見いだしにくい器の小さい子どもになりかねない。その一方で、「遊び」は、社会規範を越えて自分の可能性を試そうとしたり、自己の興味関心を育てようとする自己開発のエネルギーを生み出す活動である。しつけと遊びの両者によって子どもは自己を育て、将来に渡る個性や自我を獲得していくことになる。それだけ遊びは、幼児期の子どもにとって重要な活動だと言える。

遊びにはどのような要素があるのか、清水（1983）は、遊びの持つ活動の要素として次の4点をあげている。

- ①遊びは、喜び、楽しみ、おもしろさを求める活動である
- ②遊びは、自由で自発的な活動である

③遊びはその活動自体が目的である非実用的な活動である

④遊びは日常の現実経験に根ざしながら日常性を離脱した活動である

以上のことから、「遊び」は遊ぶこと自体が目的であって、自発的で自由であり、现实生活から切り離されて行われる活動だと言える。

岡本（2005）も同様に、遊びの性質として「現実適応の手段ではなく、遊び自体が目的である。」「遊びは自発性が強く、解放度が高い」「遊びは自由度が高く、可変性に富む」「遊びは快適で楽しい感情に彩られる」と述べている。

また、山下（1971）は、ビューラー, K.（1958）の「機能の快」の考えに同意して、次のように遊びを定義している。「ただわたくし達は、カール・ビューラーにしたがって、機能の快をもたらず活動、すなわちやってみて子どもに面白いと感じられる活動が遊びであると考えておきたいと思う。」と述べている。つまり、身体機能の活動が理屈ではなく、単に身体を動かす面白さや、感覚が心地よいと感じる活動を遊びと考えていると言える。

このような遊びのもつ特質をとらえて、日々の指導に生かすことが求められている。

## (2) 遊びの内容による発達の視点

幼児期の対人関係における遊びの発達では、遊びの内容による発達の分類と、遊びにおける対人関係の発達からの見方がある（岡本 1991）。遊びの内容としては、2歳頃までの感覚運動的機能を行使する「感覚運動的遊び」から、他者のまねをする「模倣遊び」から、自己の中で育ったイメージを表現して遊ぶ「象徴遊び」と進んでいく。「象徴遊び」は、目の前にないものを別のもので表現する働きの象徴機能（図1. 象徴機能の模式図、シンボル・イメージ・対象）を基礎として、自己イメージを表現する遊びだと言える。

象徴遊びには、ままごと遊びや電車ごっこ遊びなどの「ごっこ遊び」や「虚構遊び」などがある。この象徴機能に基づく象徴遊びは、後の言語発達の基礎的機能となることから、知的障害児や重度・重複障害児にとっても重要な機能である。次に「ここは宇宙だ」といった空想の世界に遊ぶ「空想遊

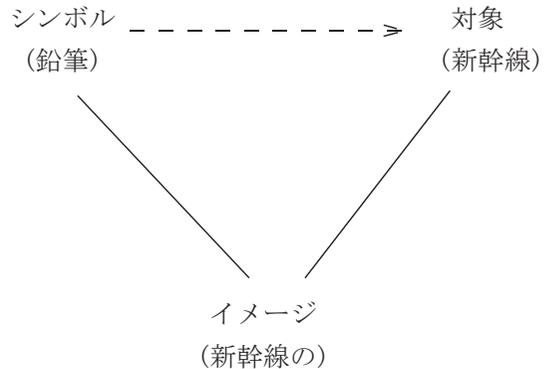


図1. 象徴機能の模式図、シンボル・イメージ・対象

び」を楽しむようになる。誰しもが、幼児期に「ウルトラマン」や「スーパーマン」になりきって遊んだと思う。その後、絵本やテレビ、音楽などを見たり聞いたりして楽しむ「鑑賞遊び」や「受容遊び」を楽しむようになる。それが、3歳前後になると、言語発達と関連して絵を描いたり、お話を作ったりして楽しむ「表現遊び」や「創作遊び」を行うようになり、遊びの中で、自己、他者、事物、ことばなど様々な機能や表象活動を発達させていくことになる。

また、矢野（1996）は、「ビューラー, C.（1935）らは、積み木やブロック、砂などの素材的な対象に関わる遊びの発達を、機能遊び→虚構遊び→構成遊び→課題活動に順序づけた。」と述べ、このビューラー, C.の遊びの発達段階を、「Piaget（1945、大伴訳 1967）は、感覚運動的（機能行使）遊び→象徴遊び→構成遊び→操作的知能（適応）活動と改めた。」と述べている。遊びの内容面の発達に関しては、様々な段階と活動内容があると言える。支援を必要とする児童の授業において、指導者は、授業で取り扱っている遊びは、どのような内容の遊びで、どのような遊びの段階なのかを掴んでおく必要がある。

遊びの内容面での発達で重要になるのは、象徴機能の発達とそれに伴う象徴遊びや表象活動だと言える。Piaget（1945、大伴訳 1967）は、自身の知能発達理論に応じて、遊びの内容を、基本的に象徴機能の発生以前と以後とで大きくわけている。象徴機能発生以前の乳児期は、感覚運動的遊びが主で、動かせるようになった身体や感覚を楽しむ機能

的遊びであり、ビューラー, K. (1958) の「機能の快」(山下 1971) と呼ばれる活動の段階と言える。

Piaget の遊びの発達過程から、象徴機能の発達に伴う象徴遊びが幼児の遊びの転換点になる。また、この象徴遊びは、三項関係(図2. 三項関係の模式図)に基づいて他者との関わりを生み、社会性のある遊びにも発展していくことから、象徴遊びが遊びの中でも重要で、個と集団を支える幅広い意味のある遊びだと言える。(図5. W児の遊びの発達参照)

また、特別支援学校等での重度・重複障害児の遊びの指導を見ていると、感覚運動的段階の児童に、単におもちゃを与えて「引っ張ってごらん」「振ってごらん」といった指示だけを与えて、自発的に腕や手を動かすのを待っている指導者の姿を見ることがある。子どもが外界の対象物に興味を持つのは、自分の信頼できる他者や自分の好きな人(多くの場合母親等)が関わっている、あるいは操作している対象物に興味を持つ。例えば、母がスプーンでカレーを食べていれば、スプーンはお皿をたたくものではなくて、ご飯をすくって口に運ぶ道具であることを、母の姿を通じて認識するようになる。この「自分—対象—好きな人」の関係を「三項関係」と言う。一般的には「自分—対象—他者」とされることが多いが、岡本(1991)は、三項関係における発達には単なる「他者」ではなく「好きな人」が重要であると述べている。この好きな人との関係の中で構築された三項関係の上に、外界への興味や認識が育っていく。このことは、子どもの遊びを育てる上では、たとえば先生という他

者が、子どもから好かれる存在であることが、子どもが外界や対象物を認識していく上での前提になると言える。子どもの身体活動や認知活動を育てるためには三項関係の上において、先生がおもちゃで共に楽しみ、喜ぶことが、重度・重複児の活動を育てる上で必要となる。

### (3) 遊びの中で育つ機能と能力

遊びの中でどのような機能や能力が育っていくのかを岡本(1991)は、次の6つの点をあげている。①動機・感情・意味 ②身体・運動技能 ③知的能力 ④社会性 ⑤ことば ⑥文化の伝承である。これらの遊びの持つ機能や能力を指導者側は明確に意識して、その授業の中でその子どもの何を育てようとしているのか、子どもの発達の意図をつかんでおく必要がある。

授業を考える上で、一般的には遊びが「余剰エネルギー説」や「遊び効用説(事前練習説)」としてとらえられやすい。特に特別支援学校での「遊び」の位置づけが、キャリア教育と相まって、将来の仕事のための事前練習説のように考えられる傾向がある。

また、仮に遊びの事前練習説を採用すると、本来の遊びは、現実的な仕事の世界からは遠いところに存在し、空想的な話などは现实生活には不必要なものとなってしまふ。遊びを、現実とかけ離れた消去的な意味しかないもたない活動として考えるのではなく、遊びが子どもの発達にとってなくてはならないものとして考えることが重要である。岡本(1991)は、「子どもの運動技能にせよ、感情にせよ、認知にせよ、社会性にせよ、それらの発達は日々の遊びを通して実現されてゆくのであり、また子ども自身が遊ぶことの中に、自分の生きることを確認していく点こそ重要である。」と述べている。児童生徒に対して、「子ども自身が遊ぶことの中に、自分の生きることを確認していく」ことの支援を、「遊びの指導」の中で行うことが、教員の役割だと言える。子ども自身の遊びの中には「自己—他者—事物—ことば」という発達に欠かせない4つの要素が含まれ、それらが密接に関係している。遊びの指導を通じて、4つの要素を意識して、子どもの発達支援をすることが「遊びの指導」で教員

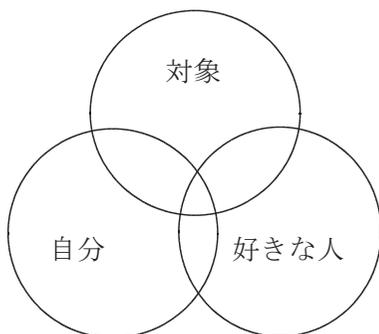


図2. 三項関係の模式図

に求められていることである。

(4) 対人関係における遊びの形態の発達

Parten (1932、永田訳 1972) は、観察によって幼児期の遊びの形態を調べ、対人関係における遊びの発達形態を、「ぼんやりしている→傍観→ひとり遊び→平行遊び→連合遊び→協同遊び」と分類している(表 1. 幼児の遊びの型とその内容)。基本的な遊びの形態の発達過程として現在でも使われていることから、その内容も含めて掴んでおくことが必要である。

ここで示した遊びの型はそれぞれが重要だが、支援の必要な児童にとっては、ひとり遊びが特に重要だと考える。Pine (1985) は、「静かな快」という表現で、ひとりでたっぷりと遊ぶ時間の中で、子どもは自分の気持ちを整え、自己の世界を作り出していくと考え、ひとり遊びの必要性を述べている。筆者も、小学校の特別支援学級の教員だった時代に、知的障害の小学生が、ひとり遊びを起点とする中で自分の安定した世界を作り、次のステップとしての新しい未知の世界を自分の中に取

り込むことが容易になり、発達がうながされた事例を報告した(渡辺 2000)。遊びの指導の中でも、支援の必要な児童にとっては、遊び活動における安定基地のような、ひとりでたっぷり遊べる時間と空間の保障が、遊びの活動を育てる上で必要であると考ええる。

表 1 で示した Parten (1932) の「幼児の遊びの型」について、Parten は観察から年齢による頻度を図に置き換えて示している(図 3. 遊びの種類の発達、佐々木 1997 を参考にして筆者が原著から再構成)。この図 3. から、対人関係の遊びに関しても、年齢的な発達による質的特徴があることがわかる。支援の必要な児童の遊びの指導においては、発達年齢に応じた発達の特徴を踏まえた指導が必要である。特に、ひとり遊びから他者を意識した平行遊びや協同的な遊びは、2歳半から3歳にかけて増え、その時期には逆にひとり遊びが少なくなる傾向がある。このことは、2歳半から3歳ぐらいの発達年齢になると、ことばや身体機能などが発達することにより、他者を意識した対人関係を基盤にした遊びの活動が可能になると言える。また、3

表 1. 幼児の遊びの型とその内容 (Parten 1932、永田 1972)

社会的な関係の型	それぞれの型の具体的な内容
ぼんやりしている (行動に加わらない)	とくに何かで遊ぶでもなく、そのときそのときに注意をひくようなことが起こるとなんとなくそれを見ている。とくに注意を引くものがなければ自分の身体を動かしたり、指をくわえたり、あるいは椅子に座ったり立ったり、あたりをうろろうしたり部屋のなかを見まわしたりしている。
傍 観	他の子どもたちが遊んでいるのを見ている。時おり遊んでいる他の子どもに声をかけたり、質問したり、遊びに口出ししたりするが、その遊びの仲間に入って行こうとはしない。しかし、ある特定の子どもたちのグループの遊びに注意をむけているという点で〈ぼんやりしている〉とは区別される。
ひとり遊び	他の子どもたちとは別のおもちゃでひとりで遊ぶ。他の子どもたちと関係を持つとせず、他の子どもにすることはかかわりなく自分だけの遊びに熱中している。
平行遊び	自分だけで遊んではいるが、まわりの子どもと同じようなおもちゃを使い、同じようなことをしている。しかし、他の子どもにしていることに干渉したりはしない。そばで遊んでいるのがどのような子どもでも気にしないし、まただれがそばにきて同じようなことをしだしても気にならない。
連合遊び	他の子どもと一緒に遊び、そこで行われている活動に関して会話のやりとりがある。おもちゃを貸したり借りたりする。時には、だれと一緒に遊ぶかについてえりごのみをすることも。一緒に遊んでいる子ども間にはほぼ同じような行動が見られ、分業は見られない。全体のために自分の欲求をおさえたりすることも見られない。
協同遊び	何かをつくるとか、ある一定の目的のために一緒に遊ぶ、全体の動きが少数の子どもの指示・命令によって決められる。分業が見られ、それぞれの子どもがちがった役割をとる。

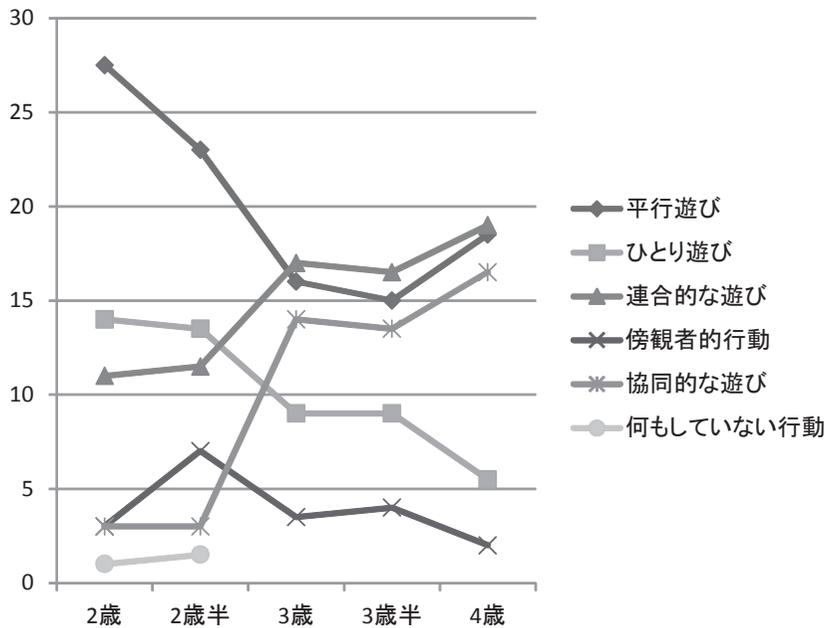


図3. 遊びの種類の発達 (Parten 1932、佐々木 1997 を参考にして筆者が原著から再構成)

歳になると連合的な遊びの頻度が子どもの遊びの中で最も多くなり、この時期から子どもは他者を求め、一緒に同じ遊びをする連合遊びとして友人と協力して遊べるようになる。それが、ひとつの目的のために、お互いに役割をもった分業のある協同遊びへと発展していく。

一方で、3歳を過ぎてても連合遊びや協同遊びが難しい、あるいはそのような遊びの姿が見られない幼児に対しては、指導者が他者との遊びを促す必要があると言える。しかしながら、他者意識の乏しい児童生徒においては、他者との遊びの前段階としての発達上の機能を考える必要がある。他者意識の基礎として考えられるのは新生児の共鳴動作や模倣などがあり、また、「ちょうだい」と大人が声をかける交換やり取り遊びであったり、愛着行動や他者関係における自我の発達といった他者との遊びを支える基礎的機能にも関心を払う必要がある。

「遊びの発達」といっても、遊びが単独で発達するのではなく、「発達全体の中での遊び」ととらえることが重要である。つまり、遊びひとつの中に

も、前述したように児童の発達に欠かせない「自己—他者—事物—ことば」の4つの要素を備えており、その要素からも、遊びが単独で発達や習熟をしていくわけではない。発達全体にとって欠かせない遊びの要素を意識して授業に組み込むことが、支援の必要な児童生徒の授業づくりや教育課程の作成には必要である。

そのような様々な発達の要素を含んだ遊びの授業の組み立てを考える上でも、コアカリキュラムによる授業づくりは、児童生徒の遊びの指導において有効であると言え、次章では「遊びの指導」の具体的な授業づくりについて述べていきたい。

他者との関わり合いを伴う遊びの発達について、清水 (1983) は遊びの発達の構造を示している (図4. 遊びの発達の構図)。起点となるのが、図の最上部にある「感覚運動的遊び」である。この、基本的機能遊びからはじまり、2歳頃になると「象徴遊び」が可能になり、4歳頃から「集団的象徴遊び」に発展する。その後、7-8歳になるとルールのあるゲームが可能になる。この図の中央には「象徴遊び」があり、象徴遊びが、どの年代にもひとつ

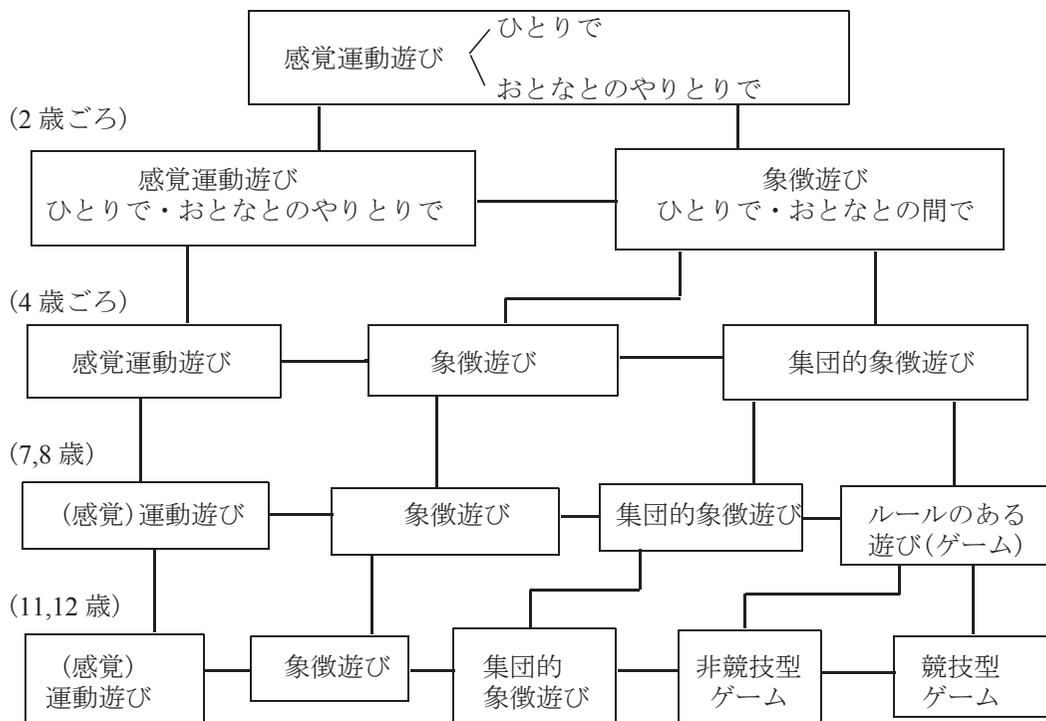


図4. 遊びの発達の構図（清水 1983）

の項目としてあげられ、象徴遊びの重要性がわかる。逆に、この象徴遊びが、他の遊びを根底で支えているとも言える。例えば、ままごと遊びや電車ごっこなどのごっこ遊びにおいても、そのごっこ遊び自体も象徴遊びであり、象徴遊びの基礎となる象徴機能の発達が、遊びの上でも重要な役割を果たしていることになる。このことは、授業の中でごっこ遊びを行おうとすることは、単に「お店やさんごっこ」を設定することではなく、その基礎にある象徴機能や表象機能の発達や能力を見極め育てようとする意図が指導者側に求められる。

矢野（1989）も、象徴遊びを、ひとり遊びと社会的遊びを結びつける重要な遊びの要素として位置づけている。矢野の図5（図5. W児の遊びの発達）においても、社会的遊びの中に、三項関係の遊び（やりとり遊び）が生後6ヶ月段階で観察されたことが示されている。社会的遊びの中で親とのやり取りが、ひとり遊びと社会的遊びをつなぐ「模倣的な象徴遊び」につながっていく。一方で、社会的遊

びの系列としては、「対面的相互作用の遊び」が育ち、「人と共にいる喜び」が「並行遊び」へと発展していく。遊びの発達の経過と内容をつかんでおくことが、特別支援教育における遊びの指導では必要なことである。遊びの発達過程を「遊びの指導」の中に組み込むことが、より効果的な「遊びの指導」になると言える。遊びの発達過程を、実際の授業における「遊びの指導」に生かすことが求められている。

### Ⅲ. 特別支援教育における遊びの指導

次に、実際の特別支援教育における遊びの指導内容と方法を概観するなかで、領域・教科を合わせた遊びの指導をどのように組み立てて、その中で発達の視点をどのように生かしていくのかを考えていく。

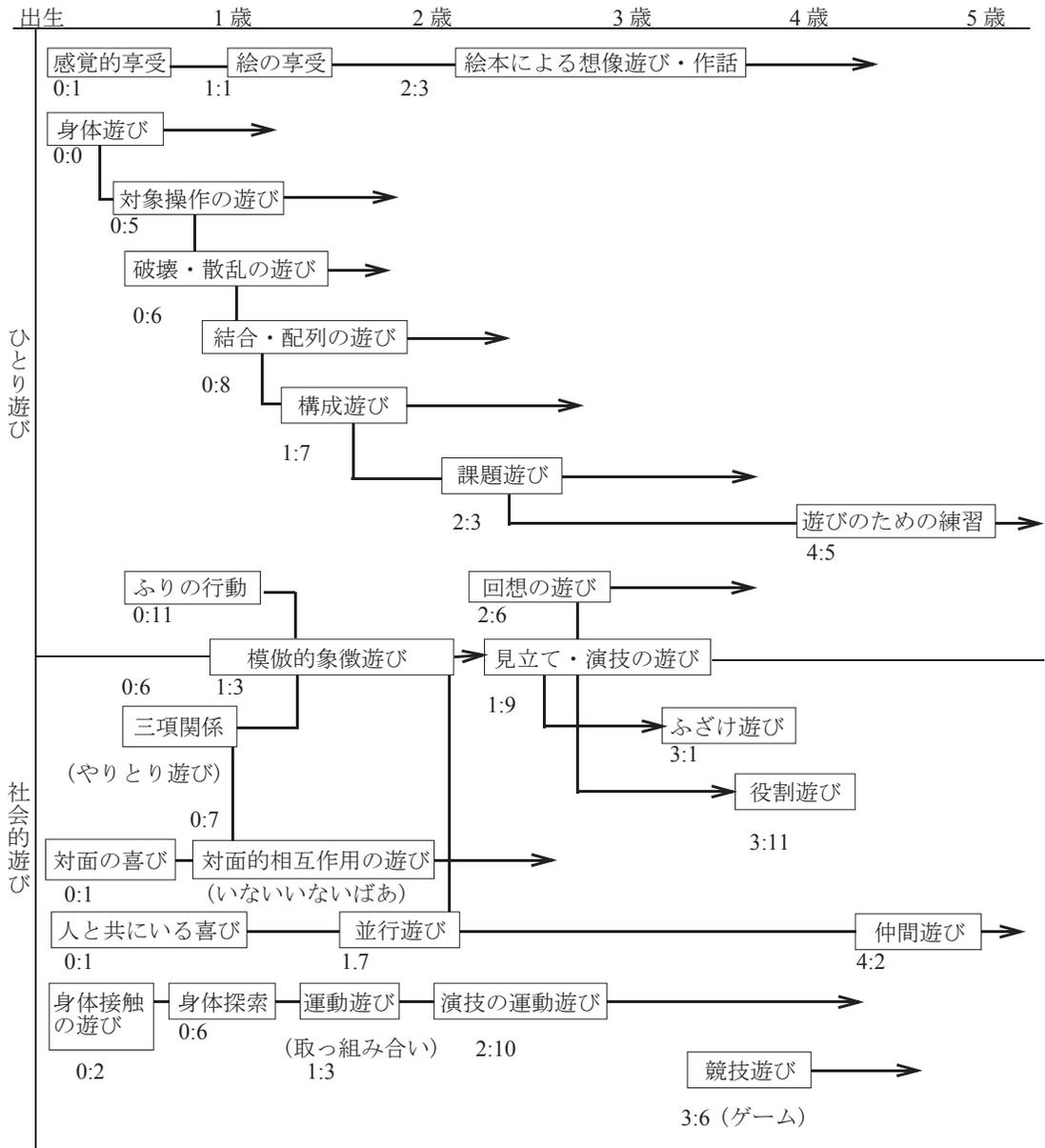


図5. W児の遊びの発達 (矢野 1989) (筆者が文献の図から再制作した)

(1) 特別支援学校学習指導要領に見る「遊びの指導」  
特別支援教育に関する遊びの指導は、1991（平成3）年に出された平成元年度版特殊教育諸学校学習指導要領解説「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）—（文部省 1991）」によって、「遊びの指導」が領

域・教科を合わせた指導の一形態として、「日常生活の指導」「生活単元学習の指導」「作業学習の指導」と同じように位置づけられた。この解説の中では、「生活単元学習」の中でも「遊びの指導」が取り入れられており、「遊びの指導」が「生活単元学習」との結びつきが強い指導形態であることが

述べられている。たとえば、「お誕生会」という生活単元を考えると、お誕生会の中で行われる出し物の中で、いす取りゲームやなどなどを行い、皆と楽しく遊ぶと言う、遊びの活動内容が組み込まれていることなどが挙げられる。

また、教科の指導においても「遊び」の要素は他の教科にもある。たとえば、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領（2009）における生活科では、2の内容の1段階（3）では、「教師や友達と同じ場所で遊ぶ。」とあり、2段階の（3）では「教師や友達との簡単な決まりのある遊びをする。」となり、3段階では「友達と関わりをもち、決まりを守って仲よく遊ぶ。」となる（表2. 積木遊びで各教科等と関連する指導内容参照）。友達との関係における遊びの段階においても、前述した発達段階（表1. 幼児の遊びの型とその内容参照）に応じた指導が設定されていることを知っておく必要がある。

その他、音楽では、2の内容の1段階（2）では「音の出るおもちゃで遊んだり、扱いやすい打楽器などでいろいろな音を鳴らしたりして楽しむ。」とある。図画工作では、2の内容の1段階の（2）では「土、木、紙などの身近な材料をもとに造形遊びをする。」とある。体育では、2の内容の1段階

（2）では、いろいろな器械器具・用具を使った遊び、表現遊び、水遊びなどを楽しく行う。」とある。以上のように、領域・教科を合わせた学習として行う遊びの指導は、他教科との関連の中でも考えていく必要がある。

特別支援学校学習指導要領解説（2009）によれば、「(2) 各教科等を合わせて指導を行う場合」における「②遊びの指導」は、次のように述べられている。

「遊びの指導は、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、仲間とのかかわり合いを促し、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。

遊びの指導では、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、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。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。

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。

表2. 積木遊びで各教科等と関連する指導内容

生活	1段階：教師や友達と同じ場所で遊ぶ。 2段階：教師や友達と簡単なきまりのある遊びをする。 3段階：友達とかかわりをもち、きまりを守って仲良く遊ぶ。
国語	1段階：教師などの話し掛けに応じ、表情、身振り、音声や簡単なことばで表現する。 2段階：教師や友達などの話し言葉に慣れ、簡単な説明や話し掛けが分かる。 3段階：身近な人の話を聞いて、内容のあらましが分かる。
算数	1段階：具体物があることが分かり、見分けたり、分類したりする。 身近にあるものの大小や多少などに関心をもつ。 身近にあるもの形の違いに気付く。 2段階：身近にある具体物を数える。 身近にあるものの長さやかさなどを比較する。 基本的な図形や簡単な図表に関心をもつ。 3段階：初歩的な数の概念を理解し、簡単な計算をする。 身近にあるものの重さや広さなどが分かり、比較する。
図画工作	1段階：土、木、紙などの身近な材料をもとに造形遊びをする。 2段階：見たこと感じたことを絵にかいたり、つくったり、それを飾ったりする。 3段階：見たこと、感じたことを、工夫して絵にかいたり、つくったり、それを飾ったり、使ったりする。 いろいろな材料や用具を工夫しながら、目的に合わせて使う。 友達と作品を見せ合ったり、造形品などの形や色、表し方の面白さなどに気付いたりする。

- (ア) 児童が、積極的に遊ぼうとする環境を設定すること。
- (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、児童の健康面や衛生面に配慮しつつ、安全に遊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。」

以上のように記されている。遊びの指導において重要な指摘であるといえるが、各項目についての具体的な指導方略や意図を理解していないと、ただ「遊んだらいい」「楽しければいい」ということだけでは、「這い回る生活単元学習」と同様の「這い回る遊びの指導」になりかねない。同じ轍を踏まないように遊びの発達と意味を意識した「遊びの指導」が求められる。

## (2) 「遊びの指導の手引き」における遊びの指導内容

文部省（1994）が発行した「遊びの指導の手引き」には、「指導計画と指導の実際」として、詳細な指導事例と指導案が示されている。指導事例では、楽しく授業を行うことが示されているが、「楽しい授業」は授業として当然の前提であって、その「楽しい授業」の中で、何を育てるかが授業としての主題であり、単元の目標となる。

前述したように、岡本（1991）が示すような、その遊びの授業の中で発達のどのような機能や認知発達が促されたのか、あるいは促そうとしたのかが問われるのが授業である。たとえば、「遊びの指導の手引き」の「第2章 紙・段ボールを使った遊び」の「事例1 段ボールを使った遊び」における「③育てたい力について（文部省1994 p.84）」では、次のように述べられている。「（前略）また、学校生活も9ヶ月を過ぎ、友達とのかかわりも向上してきた。この時期に、同じ遊び場や段ボール箱のような狭い空間で楽しく遊ぶ中で、友達との

あそび方に関心を持ったり一緒に同じことをして遊んだりして、友達との関わり方やあそび方をさらに広げられるのではないかと考えている。」と記されている。

友達との遊びの方向性について、すべてを網羅する内容であり、問題がないように思える。しかし、支援の必要な児童にとっては、その児童の現在の発達段階やアセスメントから、今の遊べる力と、そこから次ぎの段階へ向かう具体的な指針やステップが必要となる。この事例は架空の設定であることから、児童の具体例が示せなかったのかもしれないが、前述したParten（1932）が示したような遊びの発達を踏まえて、対象児における具体的指導内容として、「現在の発達状況は、ひとり遊びの段階だが、同じ場所で他者と一緒に遊ぶ、平行遊びの場面を作り出すことで、他者を意識した遊びの段階を育てていきたい。」といった児童の遊びの発達を意識した指導内容の設定が必要である。

## (3) 他教科における遊びの指導

特別支援学校学習指導要領解説（文部科学省2009b p.261）における生活科の遊びの指導には、「いろいろな遊び」として次のような説明がある。

「いろいろな遊びについては、自分の好きな遊びをすること、教師とごっこ遊びをすること、遊具を使って遊ぶこと、簡単なルールを守って遊ぶこと、簡単な遊具を作って遊ぶこと、簡単なゲームをすることなどが指導内容として挙げられる。」

この文章の求めに応じて、児童生徒の実態に合わせた遊びの指導を行うには、ここまで述べてきた遊びの発達の知識が必要だと言える。

「自分の好きな遊び」とは、矢野（1989）が図5で示すように「ひとり遊び」の項目の中で、どの段階にいるかを見極める必要がある。「教師とのごっこ遊び」では、ごっこ遊びが象徴遊びであることを理解して、三項関係の中で子どもがどのようなことに興味を持って象徴機能を使った表象活動を行っているのか、例えば「粘土遊びで怪獣を作って遊ぶことが好きだ」という日常の様子を指導者側は掴んでおく必要がある。

「簡単なルールを守って遊ぶこと」では、Parten（1932）が示した、平行遊びから連合遊びや協同遊

びの内容を踏まえた、遊びにおける人との関係を育てる指導が必要となる。また、清水（1983）が示す、たとえば4歳ごろからの集団的象徴遊びができる発達年齢を意識して、その後のルールある遊びができる7~8歳の発達年齢をめざして、現段階の発達年齢で可能な、簡単なルールのある遊びを教師が設定する必要がある。

文部科学省が、特別支援学校学習指導要領や遊びの指導の手引き等で示した遊びの指導内容は、豊富な遊びの種類が示され、授業実践における指導理念や方法も詳述されている。しかし、子ども自身の中でどのような発達上の変容を目標にし、何が育ったのかという評価の点では検討の余地がある。授業の組み立てや評価の段階でも発達の視点が必要であり、それが、ひとりひとりの教員の授業実践に委ねられていると言える。

#### IV. 考察 —発達の視点から「遊びの指導」の指導計画の作成と実践—

##### (1) 対人関係の中での遊びの発達

「遊びの指導」を行う上で、遊びの授業が、遊びのどのような側面に視点をおいて授業を行っているのか、指導目標を明確にする必要がある。

前述した矢野（1989、図5.参照）が示したように、遊びの発達には2つの系列があると考えられる。ひとつは「ひとり遊び」の系列であって、もう一方は「社会的遊び」の系列である。「ひとり遊び」に関しては、ビューラー、C.（1935）やピアジェ（1945）の考える遊びの内容の発達段階が考えられ、感覚運動的（機能行使）遊び→象徴遊び→構成遊び→操作的知能（適応）活動という遊びの発達過程を念頭においた遊びの指導が考えられる。

一方で、本研究で取り上げたいのは、対人関係における中での遊びの発達とその指導であることから、矢野（1989）の言う「社会的遊び」の指導を考えていく。これは、前述したParten（1932）が示す、対人関係における遊びの形態の発達に視点を置くことが必要になる。特に発達障害児における対人関係の難しさは幼少期からあり、学童期になってから、実際は幼少期から友達と遊ぶこと

が苦手だったと告白するケースは多い。この友達と遊ぶことの苦手意識が生まれるおおよその年齢は、Parten（1932）の遊びの形態発達から得られる。図3.を見ると、「ひとり遊び」や「平行遊び」が減少して、友達と遊ぶ「協同的な遊び」が多くなる年齢が、2歳半から3歳にかけての時期だと推測される。3歳になると、遊びの頻度として、平行遊びの方が観察回数は多いが、ひとり遊びよりは協同遊びを志向するようになる。つまり、発達のには、2歳半から3歳の発達年齢があれば、協同遊びの設定もある程度可能であり、協同遊びを設定することで、児童生徒の対人関係を育てようとする授業は有効性があると言える。発達障害児では、この2歳半頃から3歳ごろにかけて、対人関係の育ちにつまづくことが予想できる。

一方で、2歳半から3歳以前の段階では、ひとり遊びや平行遊びを主にやりたい時期でもあり、他者への関心が十分に育っていない段階でもあるといえる。その時期には、Pine（1985）のいう「静かな快」としてゆったりした時間の中で、たっぷりとひとり遊びの時間を過ごすことが、この発達年齢の児童生徒の発達支援の授業として必要であり有効だと言える。

##### (2) 発達の視点からの遊びの指導例

そこで、この2歳半から3歳の発達年齢の児童における、対人関係を意識する遊びの指導例として積木遊びを題材として取り上げる。積木遊びは、象徴遊びのひとつとして、2歳半頃から幼児が自主的に盛んに行う遊びである。積木をバスや建物に見立てる象徴遊びでもある。

矢野（1989 図5.参照）が示すように、模倣的象徴遊びは1歳3ヶ月頃から行われ、1歳9ヶ月頃からは「見立て・演技の遊び」が盛んに行われるようになる。矢野（1986）は、次男W児の観察例から、7ヶ月の時にモノを落としては母に拾ってもらい遊びをおもしろがり、9ヶ月では「イナイナイ、パー」を喜んでいと報告し、このような人とのやりとり遊びは7ヶ月から10ヶ月頃に盛んに見られたと述べている。1歳前の発達年齢では、一対一の関係の中での他者関係の育ちとして、交換やり取り遊びが可能であり、興味を持って自発的

にする遊びだと言える。

また、W児は1歳3ヶ月で4歳8ヶ月年上の兄と、ポテトチップスの円筒の容器を電話に見立てて一緒に遊ぶ「模倣・共同のごっこ遊び」をしている。W児が1歳10ヶ月の時には、「社会的象徴遊び（ひとり遊びから社会的遊びへの転化）」として、砂場で遊んでいる時に、空き缶に砂を入れ、父のところを持ってきて「もっとほしい？」と聞く行為を報告している。砂を入れた空き缶は何かの食べ物を見立てており、それを父に渡すという「自分—もの—好きな人」という三項関係の中での社会的遊びが生まれてきている。それが、2歳6ヶ月頃になると、買い物に行った後に家に入らず、近くの公園の砂場でお店やさんごっこをはじめるといえる。

他者とのやり取りを通じた他者関係の育ちの萌芽が、7ヶ月から1歳前後の「ちょうだい」ということばがけに応じる「交換やりとり遊び」からはじまり、2歳半から3歳にかけての象徴遊びを伴うごっこ遊びなどの社会的遊びとして育っていく。象徴遊びが基点となり、社会的象徴遊びの中で他者関係が育っていくと言える。

矢野（1989）が示した遊びの発達の様相を踏まえて、授業としての積木遊びの事例を考える上で、児童生徒の発達段階に応じた指導目標を掲げることが求められる。仮にA君を小学部2年生で、発達年齢2歳から2歳半とする。この発達年齢では、まだ象徴遊びの段階であり、ひとり遊びや平行遊びの段階だと言える。同様に、Bさんも小学部2年生で発達年齢は4歳程度とする。連合的な遊びもできる段階だと考えられる。それぞれの児童の発達段階を踏まえて、積木遊びの指導を計画する必要がある、指導の具体例は次節（4）で述べる。

### （3）自立活動から見た遊びの指導

重度・重複障害児の場合は、自立活動が授業の中心になることが多いことから、自立活動をどのように授業や教育課程に組み込んでいくのが課題となる。領域・教科を合わせた遊びの指導において、自立活動を授業に組み入れ、各教科との関連を考慮した指導もある（たとえば濱崎・原垣 2013、伊藤 2014、村上・橋本 2014）。しかしながら、こ

れらの事例を含めて多くの指導では、自立活動と各教科が並列的に示されている。そのような授業設定の仕方でも考えられるが、自立活動が他教科との関連の中で行われる時や、領域・教科を合わせた指導の中で行われる時は、各教科や活動全体を包括した形で自立活動が存在し、授業における基礎的な技能や能力として機能することが望ましいのではないだろうか。つまり、遊びの指導全体を下支えする身体や精神的な能力としての自立活動と考える方が、授業全体の意図が明確になるといえる（図2.自立活動を加えたコアカリキュラムのイメージ図参照）。また、「遊びの指導」は、自立活動の目的を達成するためにも有効な指導内容だと言える。

特別支援学校学習指導要領（2009a）の自立活動の項目においては、改訂された第2の内容における「3 人間関係の形成」の項目が新たに付け加えられたことが注目されがちである。しかし、「第3 指導計画の作成と内容の取扱い」の項目においても「自己を肯定的にとらえることができるような指導内容を取り上げること」が新たに付け加えられ、こちらも重要度が増しており、「遊びの指導」の中で生かしていきたいと考えている。

次に、領域・教科を合わせた指導や遊びの指導において、取り上げることが望まれる項目をあげておきたい。

「1 自立活動の指導に当たって」では、「個々の児童又は生徒の障害の状態や発達の段階等の的確な把握に基づき」とあり、発達段階の把握やアセスメントが重要になる。

そして、「2 個別の指導計画の作成に当たって」では、「障害の状態、発達や経験の程度、興味・関心、生活や学習環境の実態の的確な把握」が述べられている。指導目標の設定においては、「指導内容を段階的に取り上げること」とあり、領域・教科を合わせた指導においても、その発達段階に応じた指導段階が問われることになる。

具体的な指導内容の設定では、「興味をもって主体的に取り組み、成就感を味わうとともに自己を肯定的にとらえられることができるよう指導内容を取り上げる」とあり、遊びの指導は、この視点から最適な指導内容だと言える。続けて、「発達の

進んでいる側面を更に伸ばすことによって、遅れている側面を補うことができるような指導内容を取り上げる」とあり、ここでも発達の視点が欠かせない。そして「児童又は生徒が、活動しやすいように自ら環境を整えたり、必要に応じて周囲の人に支援を求めたりすることができるような指導内容も計画的に取り上げること」とあり、自ら環境を整え、人に係わりようとする活動は、遊びの活動に他ならないと言える。

自立活動の指導計画の作成では、各教科や各領域と密接な関係を保つ必要性が言われ、指導方法の工夫や意欲的な活動を促すことが述べられている。遊びの指導は、これらの意図を生かすのにも有効だと言える。

重複障害者の自立活動については、「全人的な発達を促すために必要な基本的な指導内容を設定し、系統的な指導が展開できるようにするものとする。」と系統的な指導の展開が強調されていることは、発達の視点が必要であることは言うまでもない。それだけ重複障害児にとっての自立活動は重要で、特に「発達を促すものとして、系統的な指導」の必要性を強調していると言える。

#### (4) コアカリキュラムによる遊びの指導の例

発達の視点に立って、領域・教科を合わせた指導としての指導例をあげて「遊びの指導」を考えていく。児童生徒の対人関係を育てたいと考えた時に、「遊びの指導」は、友達と遊ぶという自然な人との関わりの中で、児童生徒の他者に関わる力を育てたいという教師側の意図がある。指導計画の上では、本研究全体で述べてきたように、対象児の遊びの段階をとらえた指導が必要になる。

対象児は上記の(2)で示したように、A君、小学部2年生で発達年齢2歳から2歳半。Bさん、小学部2年生で発達年齢は4歳程度と仮定する。

単元：友達と積木を使って遊ぶ

題材名：積木を使って自分たちの町を作ろう

単元の目標

- ・積木を使って、重ねる、並べることでイメージした事物を表現する
- ・積木を使って、建物や自動車などを表現する象徴遊びをする

・自分たちの暮らす町のイメージを、友達と協力して積木で表現する

ここであげた単元目標の設定も「活動を楽しむ」「喜んで活動する」という活動だけの評価ではなく、授業が楽しいのは授業の前提であって、その楽しい授業の中で何を子どもに育てるのが、授業の本来の目的だと考える。そこで、ここでは発達段階に応じた、その子の「イメージを育てる」、「象徴機能に基づく象徴遊びを行う」「友達と協力して、連合遊びや協同遊びができる」といった、遊びの発達を意識した中で、児童生徒同士の対人関係を育てることを単元の目標とした。

また、このような領域・教科を合わせた指導としての積木遊びを行うために、コアカリキュラムに置き換えて考えると、各教科等との関連がわかりやすくなる。特別支援学校学習指導要領の各教科等の項目において、積木遊びに関連すると考えられる指導内容を取り出し、対象児のつけたい力として下記に表に示す(表2. 積木遊びで各教科等と関連する指導内容)。この表2から、本単元における遊びの指導において目的を考え、必要な指導内容を取り上げることになる。

「遊びの指導」としての積木遊びの特徴は、数量概念や図形等の算数の指導目標が積木遊びの中には多数含まれることである。単に「積木で遊んで楽しかったね」ではなく、授業としての遊び活動の中には、必ず教師の意図が必要であり、遊びの指導の中では、子どもが活動を楽しむ中で、数量概念の発達など、幼児期の発達段階に必要な自己イメージを育てながら、学習目的にそった各教科としての力を獲得できるという利点がある。

特別支援学校学習指導要領には各教科における指導計画の作成と内容の取り扱いについての記述もある。そこでは、「生活に結び付いた効果的な指導を行うとともに、児童が見通しをもって、意欲的学習活動に取り組むことができるよう配慮するものとする」、「児童の知的障害の状態や経験に応じて、教材・教具や補助用具などの工夫」が述べられており、これらの条件を満たすものとして「遊びの指導」は最も効果的な指導だと言える。また重度・重複障害児では、自立活動が各教科との関連で重要になることから、「遊びの指導」での積木遊びに

おける自立活動として関連する項目をあげ、指導に生かしていくことになる(表3.積木遊びにおける自立活動の内容で関連する項目)。表2.にあげた項目と合わせて、児童生徒の発達課題を結びつけた指導目標の設定と指導内容が必要になる。

前述したように、遊びには発達の要素である「自己—他者—事物—ことば」という4つの要素がすべて含まれている。この発達にとって必要な要素は、自立活動でも求められる指導内容でもある。ここでは積木遊びを取り上げたが、特別支援学校学習指導要領で示される自立活動の様々な要素が遊びの指導には含まれている。ここで想定される積木遊びの授業では、対象児に対する題材としてどのような「遊びの指導」を設定して、各教科としては何を重点的な指導目標とするのか、その時にはどのような自立活動の要素を取り入れ、発達の視点に着目した遊びの活動を行っていくのが求められ、遊びの授業としての積み上げが必要となる。

例として取り上げた仮の対象児A君Bさんを想定した積木遊びの単元について、各教科等の要素をコアカリキュラムに置き直した遊びの指導の全体像としての各教科と自立活動の関係を図示する(図6.自立活動を加えたコアカリキュラムによる遊びの指導の例のイメージ図)。単元設定と各教科及び自立活動の関係を図示することで、領域・教科を合わせた指導が、単なるひとつの分けること

のできない単元として存在するのではなく、領域や各教科が組み合わせられた形で、全体として統一された授業として成立していることが分かる。

また、積木遊びの題材では、対象となる児童生徒の発達年齢を考慮して、自立活動の項目を組み込んで指導目標を立てる必要がある。仮の対象児A君なら、2歳前後の発達年齢とすれば感覚運動的な段階から、象徴機能を育てる段階として考えられ、同時に遊びの内容としては、機能遊びから模倣による遊びを通して、積木を並べる構成遊びができる段階としての指導目標の設定が必要となる。また、対人関係の遊びとしては、平行遊びの段階から、その次のステップである他者と共に遊ぶ連合遊びの発達段階と考えられる。友達と積木を使って遊べるように、教師が友達との間に入って関わり合いを促すような遊びの授業が必要な段階だと考えられる。

## V. 結論

「遊びの指導」は、「遊び」という子どもにとって魅力的な活動を通じて、子どもの身体や技能、認知能力や情動行動をはじめとする心理的発達、及び対人関係や言語発達など、子どもの心身の発達を促す重要な指導形態だと言える。

「遊びの指導」として授業を構想する時には、2つ

表3. 積木遊びにおける自立活動の内容で関連する項目

2 心理的な安定	(1) 情緒の安定に関すること (2) 状況の理解と変化への対応に関すること
3 人間関係の形成	(1) 他者との関わりの基礎に関すること (2) 他者の意図や感情の理解に努めること (3) 自己の理解と行動の調節に関すること (4) 集団への参加の基礎に関すること
4 環境の把握	(5) 認知や行動の手掛かりとなる概念の形成に関すること
5 身体の動き	(5) 作業に必要な動作と円滑な遂行に関すること
6 コミュニケーション	(1) コミュニケーションの基礎的能力に関すること (2) 言語の受容と表出に関すること (3) 言語の形成と活用に関すること (4) コミュニケーション手段の選択と活用に関すること (5) 状況に応じたコミュニケーションに関すること

【自立活動】（外円部分）

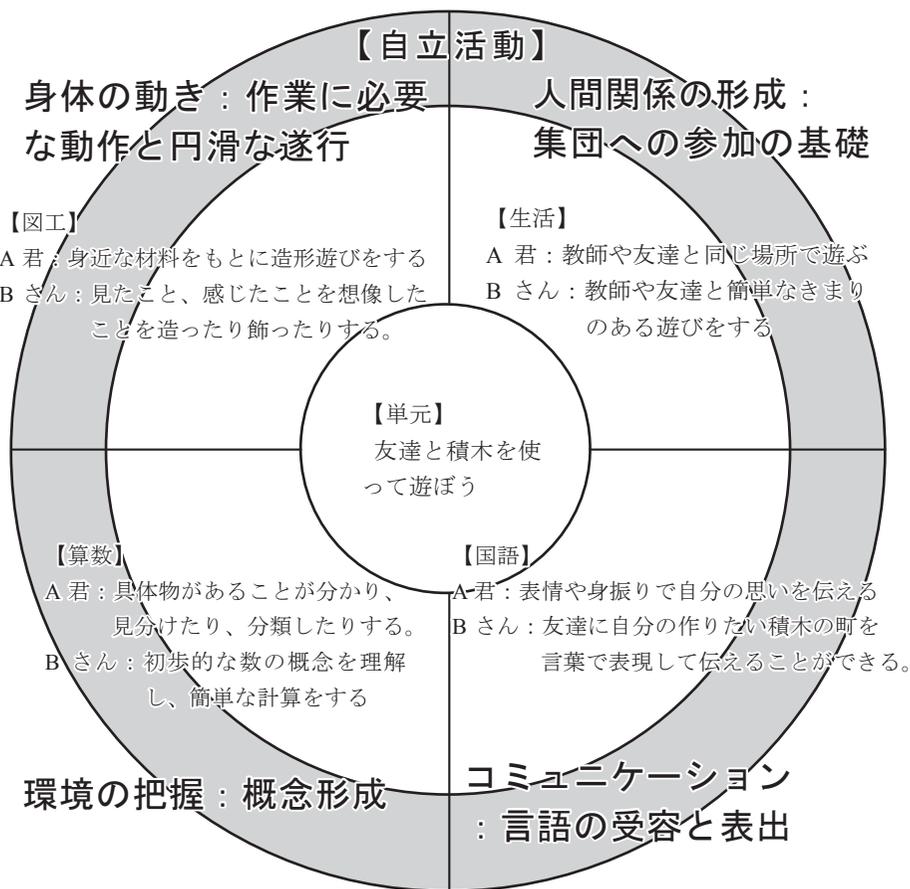


図6. 自立活動を加えたコアカリキュラムのイメージ図

の要素が必要となる。ひとつは、特別支援教育が義務教育として国の教育制度の一環である以上、国としての教育の内容や質を統一して保障することが求められる。そこで、学習指導要領を定めて特別支援教育の内容の向上と均一化を図っていると言える。そのため、学習指導要領に定められた項目を遵守しながら、その子に応じた教育を行う必要がある。ここでは特に、発達の視点をもって指導にかかわることが、特別支援学校学習指導要領の随所に書かれていることを再確認しておきたい。

もう一つは、子どもの実態を把握し、その子の発達に応じたオーダーメイドの特別支援教育を学

校と教員が提供する必要がある。特別支援教育が一般校と異なるのは、子どもの実態を掴んで、その子のニーズに応じた教育を行うことである。本研究では、その子どもの実態の掴み方と指導方法の中に、発達の視点を取り入れることが重要だと主張してきた。子どもの発達を的確に捉えて、そこに授業としてどのような学習内容が効果的なのかを思い描いて、授業実践を積み上げていくのが特別支援教育に関わる教師の仕事だと言える。

子どもの発達段階という縦糸と、子どもが意欲的に取り組む効果的な授業という横糸の双方が、日々の授業実践には必要である。常に、子どもの

発達を見極める目と心をもちながら、子どもの興味関心を引きつける楽しくおもしろい授業を前提とした中で、子どもの成長や発達を支援する授業を提供するのが特別支援教育に関わる教員の仕事であり、楽しみなのだと言える。その中で、子どもの育ちを共に喜びたい。

また、遊びの指導は、児童生徒の生きる力の育成でもある。岡本(1991)が述べるように「しつけ」と対峙するものとして「遊び」を考えると、「遊び」は、自己の可能性を試す活動であり、時として大人社会に対抗するカウンターカルチャーとしての未知の力を秘めている。しかしながら、自らの力で他者関係を構築できる定型発達の子どものと違って、自らが遊びの対象物に興味を示すことができなかつたり、興味を示しても肢体に障害があるため対象物の操作ができなかつたり、対人関係に困難さがあるために人との関係が築きにくい子どもたちにとっては、その橋渡し役を担う教員は必要な存在である。

学生時代に恩師から、「子どもにとっては『遊び』だが、教師にとっては『指導』」と言われたことが忘れられない。授業としての理想だったのだと思う。重度・重複障害児の領域・教科を合わせた「遊びの指導」では、特に心が躍る活動である「遊び」を通じて、目の前にいる子どもの何を育てるのが問われている。

前述したように子どもたちの心身の発達をうながす活動として遊びは、子ども自らが活動する中で、岡本(1991)が言う「子ども自身が遊ぶことの中に、自分の生きることを確認していく」ことの支援に他ならない。「遊び」という題材を使って子どもたちがたくましく、豊かに成長して欲しいと願う。

繰り返しになるが、「遊び」は子どもの発達にとって重要な「自己—他者—事物—ことば」という要素を含み、それが密接に関わり合う活動である。支援の必要な子どもにかかわる教員は、遊びの中で子どもが育つことを意識して子どもの育ちに関わることが求められている。「遊びの指導」を設定して、それが「楽しかった」「子どもが笑っていた」という活動の現象面での評価だけではなく、内面の発達として、「友達と積木のやり取りをしな

がら、積木をバスに見立てて、一緒に遠足遊びをすることができた」という、楽しいことを前提として、その中で何を育てようとしたのかという授業の意図と、子どもにとっての発達の意味を見極めることが重要である。遊びの中で、児童生徒自身の育ちはどう変容したのか、そこでの他者とはどのように関わり合うことができたのか。その時に、事物や状況はどのような役割をして、三項関係のなかで自分と事物と好きな人はどのように関係し合ったのか。そのときのことはどのように使われ、生徒自身や他者にどのように伝わったのか。子どもの発達を促す要素を見出し、生かすことが求められる。

「子どもにとっては『遊び』、先生にとっては『指導』」を改めて心に留めておきたい。

#### 参考文献

- Bühler Charlotte 1935 From Birth to Maturity, Routledge and Keigan Paul.
- Bühler Karl 1958 Abriss der geistigen Entwicklung des Kleinkindes, Quelle & Meyer. Heidelberg 原田茂訳 1966 新版 幼児の精神発達 協同出版
- 濱崎奈緒・原垣実佳 2013 遊びの指導「おんがく遊び」学習指導案 特別支援学校遊びの指導 みんななかよく(平成25年度) ホットライン教育ひろしま [http://www.hiroshima-c.ed.jp/web/an/mry/aso/mry\\_aso\\_e\\_2501.pdf](http://www.hiroshima-c.ed.jp/web/an/mry/aso/mry_aso_e_2501.pdf) 2016/10/01
- 伊藤貴晃 2014 遊びの指導(うんどう)学習指導案 特別支援学校 遊びの指導 遊具を使って遊ぼう(平成25年度) ホットライン教育ひろしま [http://www.hiroshima-c.ed.jp/web/an/mry/aso/mry\\_aso\\_e\\_2502.pdf](http://www.hiroshima-c.ed.jp/web/an/mry/aso/mry_aso_e_2502.pdf) 2016/09/29
- 小出進監修・千葉大学教育学部付属養護学校編著 1992a 実践 遊びの指導—よりよく遊べる状況づくりへの挑戦 学研
- 小出進監修・千葉大学教育学部付属養護学校編著 1992b 実践 遊びの指導—よりよく遊べる状況づくりへの挑戦 p.11 学研
- 京都府総合教育センター特別支援教育部 2014「各教科を合わせた指導」ガイドブック京都府総合教育センター
- 京都府総合教育センター特別支援教育部 2015「各教科を合わせた指導」ステップアップガイド学習指導案集 京都府総合教育センター
- 名古屋恒彦 2010 特別支援教育「領域・教科を合わせた指導」のABC 東洋館出版

「遊び」の発達の視点から作る領域・教科を合わせた「遊びの指導」

- 文部省 1991 平成元年度版特殊教育諸学校学習指導要領解説「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）— 東洋館出版社
- 文部省 1994 遊びの指導の手引き 慶應義塾出版会
- 文部科学省 2009a 特別支援学校幼稚部教育要領、小学部・中学部学習指導要領、高等部学習指導要領 海文堂出版
- 文部科学省 2009b 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） p.246 教育出版
- 文部科学省 2009c 特別支援学校学習指導要領解説 自立活動編（幼稚部・小学部・中学部） 教育出版
- 文部科学省 2016a 特別支援教育資料（平成26年度）集計編  
[http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/afiedfile/2015/06/08/1358541\\_01.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afiedfile/2015/06/08/1358541_01.pdf) 2016/09/23
- 文部科学省 2016b 平成27年度特別支援学校等の医療的ケアに関する調査結果について  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/material/\\_icsFiles/afiedfile/2016/05/02/1370505\\_04.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/_icsFiles/afiedfile/2016/05/02/1370505_04.pdf) 2016/09/23
- 村上絵美・橋本和佳 2014 遊びの指導学習指導案特別支援学校 遊びの指導 いろいろな素材に触れよう（平成25年度）ホットライン教育ひろしま  
[http://www.hiroshima-c.ed.jp/center/wp-content/uploads/shido\\_an/h26/h26\\_kouki\\_58.pdf](http://www.hiroshima-c.ed.jp/center/wp-content/uploads/shido_an/h26/h26_kouki_58.pdf)
- 岡本夏木 1991 児童心理 岩波書店
- 岡本夏木 2005 幼児期 岩波新書 岩波書店
- Piaget, J. 1945 La Formation du Symbole chez l'Enfant, Delachaux & Niestle S.A., Neuchâtel. 大伴茂訳 1967 遊びの心理学 黎明書房
- Pine, F. 1985 Developmental theory and clinical process, Yale University Press. 斎藤久美子・水田一郎監訳 1993 臨床過程と発達 岩崎学術出版
- Parten, M.B. 1932 Social participation among pre-school children. Journal of Abnormal and Social Psychology, 27. 永田良昭 1972 幼児の社会的行動の研究法 清水御代明編 幼児研究の方法 pp.142 朝倉書店
- Parten, M.B. 1932 Social participation among pre-school children. Journal of Abnormal and Social Psychology, 27. 佐々木晃作成 1997 遊びの発達 I 新井邦二郎編著 図でわかる発達心理学 p.53 福村出版
- 清水美智子 1983 遊びの発達と教育的意義 三宅和夫他編 児童心理学ハンドブック金子書房
- 高橋たまき・中沢和子・森上史朗共編 1996 遊びの発達学—基礎編 培風館
- 高橋たまき・中沢和子・森上史朗共編 1996 遊びの発達学—展開編 培風館
- 渡辺 実 2000 連載②人との関係に問題をもつ子どもたち—ひとり遊びが好きなS君— 発達 84 pp.95-102
- 渡辺 実 2009 教育実践で大切にしたいことと学習指導要領の改訂 発達 119pp.65-72 ミネルヴァ書房
- 渡辺 実 2016 「領域・教科を合わせた指導」から考える 重度・重複児の授業作り—領域・教科と関連したコアカリキュラムによる指導方法—
- 山下俊郎 1971 幼児心理学 p.288 朝倉書店
- 矢野喜夫・矢野のり子 1986 子どもの自然誌 ミネルヴァ書房
- 矢野喜夫 1989 遊びのはじまりと発達 発達 38 p.41 ミネルヴァ書房
- 矢野喜夫 1996 遊びにおける活動の発達 高橋たまき・中沢和子・森上史朗共編 遊びの発達学—展開編 pp.80-97 培風館