

## 「遊びの指導」の授業における児童同士のかかわりと教師の支援

仲矢 明孝 ・ 中尾 果歩\* ・ 竹内 愛\*\*

知的障害特別支援学校小学部の「遊びの指導」の授業における児童同士のかかわりの実態を整理し、かかわりを促す教師の具体的な支援の在り方について検討するため、実際の授業における児童及び教師の言動を時間の流れに沿って書き出して作成したトランスクリプトを基に整理・分析した。その結果、実態の異なる2人の対象児は共に、他の児童に対して高い関心を示しており、その示し方は発声・発語や身体動作に比べ、注視が多かったことが確かめられた。また、対象児の他の児童に対する発信の契機を調べた結果、教師よりも他の児童の言動が契機となった場合が多く、教師が契機であった場合については、対象児の他の児童への発信に至る過程が4パターンに分類された。さらに、児童同士のかかわりを促す教師の具体的な支援の在り方に関する示唆を得た。

Keywords：知的障害特別支援学校、遊びの指導、授業分析、児童同士のかかわり、発信の過程

### I. はじめに

特別支援学校における教科等を合わせた指導の代表的な指導形態の一つである「遊びの指導」について、特別支援学校学習指導要領解説（文部科学省，2009）の中で、「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。」とされ、遊びの指導に当たって考慮すべき事項として、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、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、の5

点が示されている。

前述したように、遊びの指導の目的の一つとして仲間とのかかわりを促すこと、指導上考慮すべきこととして児童同士のかかわりを促す対応等の工夫があり、特別支援学校小学部の遊びの指導においては、児童同士のかかわりを促す様々な工夫の下で授業が展開されている。阿部（2009）は、遊びの指導における教師の児童への働きかけ方について、働きかけの基本姿勢、遊びへの誘いかけ、遊びを発展促進させる働きかけの3点から、教師が実際の指導において留意すべき事柄を具体的に示している。

一方、特別支援学校における遊びの指導に関する研究としては、進藤・今野（2013）の学習指導要領解説の「遊びの指導」に関する記述を分析したもの、葵生川・郷右近・野口・平野（2003）のアンケート調査等により遊びの指導に関わる現状や課題等を示したもの、大城・平田（2001）の各学校の教育課程を調査・分析したもの等があるが、実際の授業における児童同士のかかわりの実態やかかわり促す教師

---

岡山大学大学院教育学研究科発達支援学系 700-8530 岡山市北区津島中3-1-1

\*岡山県立倉敷まきび支援学校 710-1301 倉敷市真備町箭田4682-1

\*\*岡山大学教育学部附属特別支援学校 703-8282 岡山市中区平井3丁目914番地

Analyzing Peer Interactions and Teachers' Support During Structured Play Activities in a Special Needs Education School.

Akitaka NAKAYA, Kaho NAKAO\*, and Ai TAKEUCHI\*\*

Division of Developmental Studies and Support, Graduate School of Education, Okayama University, 3-1-1 Tsushimanaka, Kita-ku, Okayama 700-8530

\*Okayama Prefectural Kurashiki Makibi Special School, 4682-1 Mabicho Yata, Kurashiki, Okayama 710-1301

\*\*Special School Affiliated with the Faculty of Education at Okayama University, 3-914 Hirai, Naka-ku, Okayama 703-8282

の具体的な支援に焦点を当てた実証的研究は少ない。

本研究では、知的障害特別支援学校小学部の「遊びの指導」の授業における児童同士のかかわりの実態を整理し、かかわりを促す教師の具体的な支援の在り方について検討することを目的とする。

## II. 方法

### 1. 対象

本研究では、Z特別支援学校小学部において実施された遊びの指導「乗り物遊び」の授業を分析する。授業に参加していたのは小学部1年生児童A, B, C, D, E, Fの6人、教師3人の合計9人であり、この中から、本研究では、人とかかわり及び活動への取り組み方に関する実態が大きく異なるA児及びB児を対象とする。A児は、3語文程度で話し、遊びのルールよりも自分の意思を優先させた行動を取ることもあるが、活動には積極的に参加し、他の児童への働きかけも多い児童、B児は、1語文程度で要求し、自分の好む活動には積極的に参加するが、自分から他者に働きかけることが少ない児童である。また、教師については、3人とも知的障害特別支援教育にかかわる経験年数は長く専門性を有している。

なお、各児童の保護者には研究の目的や方法を説明し、研究参加への同意を得た。

### 2. 観察場面

「遊びの指導」で行われた題材「乗り物遊び」の場面を観察し、ビデオ録画した。観察日時は、20XX年7月18日、11:05～11:30の25分間である。

授業の主な流れは、まず、児童が1人ずつ順番に1人乗りまたは2人乗りの三輪車を選び、ビニールシートが敷かれた「道」を通って、「お店」へ行く。「お店」には、「お店屋さん役」の児童がおり、三輪車で到着したときに、「お店屋さん役」の児童から「メダル」を受け取る。その後、「メダル」を首にかけて、スタート位置まで戻るという活動であった。

### 3. 分析方法

まず、A児については、A児及び主指導者の教師T1（以下、T1）の言動、B児については、B児及びT1、主にB児の指導を行っていた副指導者の教師T3（以下、T3）の言動、さらに、両者ともに、A児、B児が気づいていたと考えられる前述した人物以外の人物の言動を、時間の流れに沿って全て書き出し、A児、B児それぞれについてトランスクリプトを作成する。トランスクリプトの作成にあたっては、2

人の児童の実態を考慮し、話し言葉だけでなく、発声や動作、注視等も含めて書き出す。

次に、作成したトランスクリプトから、A児、B児の他の児童に対する発信を抽出し、その発信に至る過程を整理する。なお、他の児童に対する発信とは、発語や行動による直接的な働きかけのみならず、他の児童に視線を向ける注視等の間接的な働きかけも含めてとらえるようにする。

これらの結果を基に、児童同士のかかわりを促す教師の具体的な支援の在り方について検討する。

## III. 結果

### 1. A児及びB児の他の児童への発信

A児の他児への発信は合計156、B児は合計144であった。それらを表現形態別に分類し、割合を示したものが図1である。1回の発信に複数の表現形態が複合的に用いられている場合には別々に数えている。A児、B児ともに注視が最も多く、A児は78%、B児については98%を占めていた。図のように、A児、B児ともに表現形態が複合的に用いられている発信があり、B児は注視のみによる場合がほとんどであるが、A児は注視のみならず複数の形態を複合的に使用した発信が多く見られる。

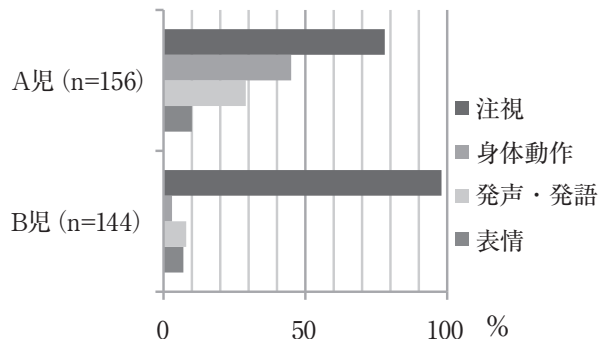


図1 A児及びB児の発信の表現形態の割合

### 2. A児及びB児の発信の要因

#### (1) 発信の契機と考えられる言動をした人物

A児、B児が他の児童に対して行った発信について、その発信を誘発したと考えられる言動を特定し、A児、B児の発信数をその言動をした人物別に示したものが表1である。なお、A児、B児の発信に複数の人物の言動が影響を及ぼしたと考えられる場合には別々に数え、契機が特定できない場合には不明とした。A児の場合、不明が43%と最も多く、次に、他の児童30%、T1の23%の順であり、B児は、契機が他の児童の場合が40%と最も多く、次に、不明22%、T3が20%、T1が17%の順であった。

表1 発信の契機と考えられる言動の人物別発信数

人物	他児	T1	T2	T3	不明	合計
A児	51 (30)	40 (23)	2 (1)	6 (3)	73 (43)	172
B児	68 (40)	30 (17)	1 (1)	34 (20)	37 (22)	170

\*括弧内の数字は割合, T2は副指導者T2を表す。

表2 2パターンの出現数

	二者間パターン	三者間パターン	合計
A児	51	0	51
B児	65	3	68

(2) 他の児童が契機となる場合の発信過程のパターン

A児, B児の発信の契機と考えられる発信をした人物について, 不明を除くと最も多かったのは, 2人とも他の児童であり, 発信数はA児51, B児68であった。このときの状況について, トランスクリプトを詳細に見ていくと, 次の①②の2パターンにまとめることができた。これら2つのパターンの出現数を示したのが表2であるが, そのほとんどは二者間のパターンであった。

- ① 二者間パターン：他のある児童が何らかの発信または行動をする。その後, A児, B児がその児童に対して発信する。なお, 他のある児童の発信には, 直接A児またはB児に向けられた発信とそうでないものがある。
- ② 三者間パターン：他のある児童が別の児童に対して発信する。その後, A児またはB児がその別の児童に対して発信する。

(3) 教師が契機となる場合の発信過程のパターン

表1に示したように, A児, B児の発信の直接の契機が教師と考えられる場合の発信数は, T1, T2, T3を合計するとA児が48, B児が65であった。トランスクリプトから, これらの状況を詳細に見ていくと, A児, B児が他児への発信に至る過程は, 表3に示したように, 4つのパターンに分類された。これら4つのパターンの実際のやりとりの過程の例を示したものが表4-1~4-4である。さらに, A児, B児について, 4つのパターンの出現数を表5, それらの割合を図2に示す。図2に示したように, A児, B児ともに誘発型が最も多く, A児は66%, B児は81%であった。A児の場合, 次に多かったのは, 情報提示型の19%, 全体指示型の12%であり,

表3 教師の言動が契機と考えられる場合の発信過程パターン

①誘発型	教師がある児童に発信する。その後, A児またはB児がその児童に対して発信する。	
②情報提示型	教師がある児童の情報を含む発信を, A児, B児を含む児童全体に対して行う。その後, A児またはB児がそのある児童に対して発信する。	
③全体指示型	教師が活動の相図となる発信を, A児, B児を含む児童全体に対して行う。その後, その活動を開始している児童に対してA児またはB児が発信する。	
④支援型	AまたはBが他のある児童に発信し, その情報が伝わっていないとき, 教師がその児童に伝わるように環境を整える。その後, A児またはB児がその児童に発信する。	

\*図中のTは教師, A・Bは対象児, 丸番号は発信の生起順序を表す。

支援型が2%のみであった。また, B児は, 情報提示型は5%, 全体指示型11%, 支援型は見られなかった。A児, B児を比べると, 誘発型はB児, 情報提示型はA児の方が多くなっていた。

表4-1 ①誘発型 (例-B児)

	人物	状 況
①	T1	A児とC児がじゃんけんを出した後、C児がパーをグーに変えて、「勝ち。」と言うのを笑いながら見ている。
①	B児	活動順を示しているスケジュールボードを見る。
②	T3	B児の視界に入る位置に座り、「はは。」と笑いながら前のめりの姿勢になり、A児、C児をじっと見る。
③	T1	「Cちゃん、どうする?」と言う。
③	B児	スケジュールボードを見ながら、「はは(ばば)」と言う。
④	A児	「???」と言う。
⑤	D児	「後だし。」と言う。
⑥	T1	「AちゃんとCちゃん…」と言う。
⑦	B児	腰に手を当ててスケジュールボードを見る。
⑧	T1	「二人とも先にしたいって言ってるんだけど、どうしようか?」と言い、A児、C児を指差す。
⑨	B児	A児、C児の方向を見て笑う。
(⑨)	A・C児	席に着き、T1の方を見る。

\*丸番号のうち、同時に発信されたものは同じ番号、A児、B児が見た他の児童の様子は( )を付けている。また、対象となるA児、B児の発信にはアンダーラインを引いている。

表4-2 ②情報提示型 (例-B児)

	人物	状 況
①	B児	お店屋さんの方を見ている。
(①)	D児	お店屋さん場所に立っている。
②	T1	「Cちゃん、2人乗りにするんだって。」と他の児童に言う。
③	B児	C児の方を見る。
(③)	C児	三輪車にまたがる。
④	T3	「おおー。」と言いながら、C児の方を見る。

表4-3 ③全体指示型 (例-A児)

	人物	状 況
①	T1	「用意!」と言う。
②	A児	手を1回叩く。
②	T1	「どん!」と言う。
③	C児	三輪車に乗ってこぎ始める。
③	A児	Cを見て「頑張ってる」と言って手を叩く。

表4-4 ④支援型 (例-A児)

	人物	状 況
①	A児	「先生来て」と言って2人乗り三輪車へ近づく。
②	T1	「どっちの三輪車がええかな?」と言う。
③	A児	「こっち。」と言って2人のり三輪車を指差す。
④	T1	2人乗り三輪車をスタート位置まで運ぶ。
⑤	A児	「Cちゃん。」と言いながらC児の方を向いて手招きする。
⑥	T1	「あら、ちょっと、言うてごらん。」と言いながら、A児を他の児童の近くに連れて行きC児を指差す。
⑦	A児	「Cちゃん、一緒やる。」と言いながら、手招きする。
⑧	T1	C児に、「Cちゃん一緒にやろうじゃて。」と言いながら、A児を指差す。

表5 教師の言動が契機と考えられる場合の発信過程パターンの出現数

		①	②	③	④	他	合計
A児	T1	27	6	6	1	0	40
	T2	2	0	0	0	0	2
	T3	3	3	0	0	0	6
B児	T1	19	3	6	0	2	30
	T2	1	0	0	0	0	1
	T3	33	0	1	0	0	34

\*①誘発型、②情報提示型、③全体指示型、④支援型を表す。

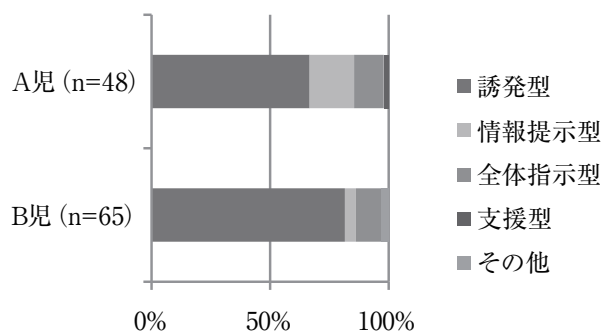


図2 教師の言動が契機と考えられる場合の発信過程パターンの割合



#### IV. 考察

##### 1. A児, B児の他の児童に対する発信

遊びの指導では、児童同士のかかわりを促すことが求められており、本研究では、今回対象とした小学部の遊びの指導「乗り物遊び」において、まず、児童同士が実際にどのようなかかわりをしているのかを明らかにしようとした。

授業後、主指導者は「今回の授業では子ども同士の関わりはあまり見られなかったように思う」と感想を述べており、また、知的障害のある低学年児童を対象とした遊びの指導においては、児童同士の関わりは少ないことが予想された。

対象とした2人の児童を観察する際、本研究では発語のみならず、非言語である身体動作や発声、注視等も観察対象としてビデオ分析を行った。その結果、25分間の授業の中で、A児156、B児144の他の児童に対する発信を確かめることができた。発語や直接的な行動による発信は少なかったが、注視等を含めた発信は数多く存在しており、A児、B児の2人の児童は、他の児童に高い関心を示していたことが推測された。

また、A児、B児の表現形態を見ると、A児は複数の表現形態の複合的使用が多く、B児は注視による発信が多く行われていた。これは、3語文程度で話し、他者への積極的な働きかけを見せるA児と、1語文程度で話し、他者への働きかけの少ない二人の実態の違いが表れていると考えられる。注視の割合を見ると、A児78%、B児98%であった。実態の異なる2人の児童は、他の児童への関心を身体動作や発声・発語によって表現している場合もあるが、それらの発信も含め、ほとんどの場合、注視によって表現されていた。児童の関心に基づく支援が効果的であるとするならば、教師は、児童の言動のみならず、個々の児童の視線にも終始注目しておくことの重要性が示唆される。

##### 2. A児, B児の発信の主な要因

A児、B児の発信の契機と考えられたものは、A児の不明を除くと、A児、B児ともに、他の児童の場合が最も多かった。教師の何らかの介入による影響よりも、児童同士の影響の方が多かったのである。今回対象とした「遊びの指導」は休憩時間等に行われる「自由遊び」とは異なり、週時程表に組み込まれている授業「課題遊び」と言えるものであり、教師の意図的な働きかけによって計画的に展開される。また、対象の児童が低学年段階でもあることも考慮すると教師の介入による影響が強いことも予想されたが、多くは児童同士が影響し合っていたと言

える。麻生(1998)は、「遊びとは、私たちが遊びとを感じる心的な体験、また、『遊び』というものは、そもそも何かの『ため』になされるような目的的な活動ではありません。それ自体の喜びのためになされるのが『遊び』です。」としているように、遊びの本質は自発的な活動であり、活動自体を楽しむものと言える。児童の自発的な遊びを教師の直接的な介入によって引き出すことには困難が予想される。また、2人の児童の発信の契機が他の児童の場合、ある児童が何らかの発信をした後、その児童に対してA児、B児が発信していたものがほとんどであった。これらのことから、児童同士のかかわりを促すには、遊びの場にいる児童全員が自発的、意欲的に活動に取り組み、表現することが必要となるのであり、そのための人的・物的な環境の設定が教師に求められる重要な支援と言える。

次に、A児、B児の発信の契機と考えられる人物が教師の場合について、それらの状況を詳細に見ていくと、4つのパターンに分類することができた。まず、その1つである誘発型は、教師がかかわりを持たせようとする両者に対して、かかわらせるための直接的な働きかけをするのではなく、教師がある児童に働きかけ、A児、B児がそのことに気づき、その児童に働きかけるものであった。この誘発型が4つのパターンの中ではA児、B児とも最も多く、A児が66%、B児は81%を占めていた。次の情報提示型は、誘発型に比べると他の児童への働きかけ方はより間接的な形と言えるが、誘発型と同様、教師がある児童に対する働きかけを行い、A児、B児がそれに気づき、その児童に働きかける過程を経るものである。3つ目の全体指示型は、誘発型や情報提示型とは異なり、教師は特定の児童に働きかけるのではなく、児童全体に働きかけるものである。教師の合図や指示を受けて行動を起こした児童にA児、B児が注目し、その児童に働きかけていたものである。4つ目の支援型は、教師より先に対象児が他の児童に働きかける点で前者の3パターンとは異なっている。

A児、B児という他者とのかかわりに関する実態が大きく異なる2人に共通していたのが、誘発型が最も多かったことである。さらに、教師が働きかけた児童への発信という点では同じと言える情報提示型を合わせると、A児は85%、B児は86%と、2人とも8割以上となる。今回の研究では、A児、B児が他児に発信した状況のみを分析し、他児への発信が見られなかった状況については取り上げておらず、4パターンの各々の効果を比較検討することはできない。しかし、A児、B児ともに他児への発信

が最も多かったのは、教師がある児童に働きかける誘発型及び情報提示型による介入であり、これらのパターンによる教師の対応は、他児の言動に気づかせる有効な方法の一つと言える。阿部（2009）は、児童同士のかかわりを促すことに関する教師の具体的な働きかけについて、「友達の活動に注目させ、あの遊びをやろうと誘う。」こと等を示している。この教師の具体的な働きかけ方は、誘発型や情報提示型と異なるが、児童同士のかかわりを促すために他の児童の活動に注目させる点では共通しており、重要な視点と言える。

一方で、全体指示型を見ると、A児、B児とも1割程度の出現であった。これは、本授業における全体指示や合図の回数が、個々の児童への個別指示に比べてその機会が少なかったことが影響していると考えられる。さらに、支援型はA児の1回のみであったが、前述したように、本授業においては、A児、B児は他児に関心を示すものの具体的な行動に至ることは少なく、教師が支援する機会そのものが少なかったと言える。

なお、A児、B児の発信の契機を比べると、A児はB児に比べ、誘発型が少なく、情報提示型が多かった。このことは、A児とB児との実態差の大きさによると考えられる。A児はB児に比べ、理解語彙や発語が多く、他者への働きかけも多い。A児は、教師の情報提示による働きかけを受け、教師の意図を理解し、他児への発信につながったと考えられる。児童同士のかかわりを促すには、児童個々の実態に即した対応が求められる。

## V. おわりに

本研究では、遊びの指導「乗り物遊び」の授業を分析することにより、授業中での児童同士のかかわりの実態を整理し、かかわりを促す教師の支援の在り方について検討することを目的とした。

授業分析の結果、対象とした2人の児童は、発語や直接的な行動は少ないものの、注視による他児への発信が多く見られ、本授業の中で、他児への関心を強く示していたことが推測された。また、児童同士のかかわりを促す教師の支援の在り方について検討するため、2人の対象児が他児に対して行った発信の契機を推測し、契機が教師の言動の場合の状況を詳細に調べ、4つのパターンを示すことができた。この4つのパターンの出現数、割合等を基に分析した結果、教師が他の児童に働きかけることによって、対象の児童に他の児童の存在に気づかせ、他の児童へのかかわりを促していたことが確かめられた。さらに、児童全員が遊びそのものに自発的、意欲的に

取り組むような人的・物的環境を整えることの重要性も示唆された。

本研究では、対象とした2人の児童の発信の契機を推測することによって、児童が影響し合う様子、教師の影響の仕方を示すことができた。しかし、実際には、発信の契機と考えられる人物の言動についても、その言動の至るまでの過程には、様々な要因が複雑に絡み合っていることは想像に難くない。今後は、個々の事象について、そのプロセスをさらに詳細に検討することが必要と考える。また、今回の研究では、6人の児童の中から、2人を対象として検討したが、授業に関わっている6人の児童全員を対象として検討することが必要である。さらに、遊びの指導は、学習形態や題材による違いも多く、これらの点を整理した上で研究を進めていくことも必要と考える。

## 文 献

- 阿部芳久（2009）知的障害児の特別支援教育入門－授業とその展開－. 日本文化科学社.
- 葵生川義浩・郷右近歩・野口和人・平野幹雄（2003）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, 83-94.
- 麻生・加用・綿巻・熊谷・井上・氏家・増山・矢野（1998）遊びという謎. ミネルヴァ書房.
- 伊藤聖子（2011）遊びの指導における手立ての評価を加えた学習評価の取り組み. 石塚謙二（監修）, 知的障害教育における学習評価の方法と実際. ジアース教育新社, 52-55.
- 文部省（1993）遊びの指導の手引. 慶應義塾大学出版.
- 文部科学省（2009）特別支援学校学習指導要領（幼稚部小学部中学部）解説. 教育出版.
- 長崎勤（2008）社会性の発達とその障害. 長崎勤・宮崎眞・佐竹真次・関戸英紀・中村晋（編著）, スクリプトによる社会的スキル発達支援. 川島書店, 3-23.
- 大城政之・平田永哲（2001）知的障害養護学校の教育課程に関する研究(3)－小学部における指導方法及び指導内容についての調査と検討－. 琉球大学教育学部障害児教育実践センター紀要, No3, 141-163.
- 太田正巳（2004）特別支援教育のための授業力を高める方法. 黎明書房.
- 太田正巳（2000）自分の授業をつくるために－基礎用語から考える－. 文理閣.
- 里見恵子（2007）インリアル・アプローチの実践のために. 竹田契一（監修）, 実践インリアル・ア

アプローチ事例集. 日本文化科学社, 2-36.  
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, 35, 69-78.

