

知的障害のある児童の「遊びの指導」の授業づくりに関する研究 —教師を対象とした研修プログラムの検討を通して—

M152063 世良 知佳子

I. 問題の所在

遊びの指導は、各教科等を合わせた指導の一つとして、特別支援学校（知的障害）の多くで実施されている。昭和54年の養護学校義務制実施にあたって就学できるようになった障害の重い児童に対して適切な教育方法を模索し、教育活動として遊びが注目されるようになった（名古屋，2009）。現在、特別支援学校（知的障害）教師が集団での検討が必要だと考える事項は、遊びの指導の捉えや、児童とのかかわり方等、多岐に渡っている（進藤・今野，2015）。しかし、筆者の経験では遊びの指導についての研修機会がほとんどなく、教師間で遊びの指導がどのような授業であるのか話す機会もほとんどなかったため、授業内容や児童への支援方法に対する悩みを抱えたまま実践を行ってきた。

II. 研究の目的

本研究では、実践事例から、遊びの指導の考え方や授業づくりの現状と課題を検討することを目的とする。また、知的障害特別支援学校教師を対象とした遊びの指導の研修プログラムの実践を通して内容を検討し、実践に生かすことができる研修の方法も提案する。

III. 研究方法

- 第1期 インタビュー調査（A 特別支援学校における調査、訪問調査）
- 第2期 ①中国・四国地方特別支援学校（知的障害）を対象とした質問紙調査
②特別支援学校教師を対象とした研修プログラムの内容の検討
- 第3期 ①A 特別支援学校における研修プログラムの実施及び評価と教材研究についての検討
②教員養成段階の学生を対象とした研修プログラムの実施及び評価
- 第4期 研究のまとめと総合考察

IV. 各課題研究のまとめ

1. 第1期課題研究

訪問調査では、一人一人の好きな遊びを用意した遊び場を作っている授業や、遊びの分野に分けている授業等、様々な形で実施されていた。多くの教師が遊びの指導では人とのかかわりを大事にし、児童が授業の中で変容することを見据えていることが明らかになった。

2. 第2期課題研究

（1）中国・四国地方特別支援学校（知的障害）を対象とした質問紙調査

中国・四国地方の特別支援学校（知的障害）での遊びの指導の実施状況が明らかになった。

（2）特別支援学校教師を対象とした研修プログラムの内容の検討

実践発表を聞き、グループ協議を行う内容の研修プログラムを実施した。複数県からの参加があり、直後アンケートの感想、意見の中では「他県やいろいろな立場の人と協議できてよかった」という内容が一番多く、グループ協議の効果があったと言える。参加者が課題だと考えていたことは「目標設定と評価の仕方について」、「授業づくりや授業の工夫について」が多かった。実践発表を依頼したC 特別支援学校は、教材研究として教師が遊んでみる取組をしており、第3期課題研究での実践で取り組むこととした。

3. 第3期課題研究

（1）A 特別支援学校における研修プログラムの実施及び評価と教材研究についての検討

遊ぶ体験をした後、グループ協議を行う研修プログラムを継続して実施した。参加者の遊びの指導に対する理解の深まりは概ね高かった。研修を通して教師の暗黙知を形式知として共有することができ、研修内容

が教材研究と同様であることが分かった。研修を通して、授業づくりへの意欲が高まり、授業の工夫をしたことで児童の変容を捉えることができた参加者もあり、研修の効果があったと考える。

(2) 教員養成段階の学生を対象とした研修プログラムの実施及び評価

1日限りの研修機会だったが、遊びを体験し、体験して考えたことを参加者同士で共有することで、遊びの特徴や、授業を行う際に気を付けること等に気付くことができた。教員養成段階から体験的に学ぶことができると、現場での授業づくりに役立てることができると考える。

4. 第4期課題研究

(1) 研修効果についての検討

平成28年2月14日に特別支援学校(知的障害)教師を対象とした遊びの指導研修会を行った。研修実施から半年後に実施した追跡アンケート結果の分析を行い、研修の効果を検討した。

ドナルド・マケイン(2013)は、学習経験のエバリュエーション(効果測定と評価)についてレベル1からレベル4までの4段階モデルを示している(Table 1)。レベル4では、ROI(return on investment)というトレーニングにおける投資対効果の算出を目指している(ドナルド・マケイン, 2013)が、教育現場においては、指導効果を金銭的価値に置き換えることが難しいため、本研究ではレベル3の効果を測定することとした。

Table 1 学習経験のエバリュエーションの4段階モデル

レベル1	<ul style="list-style-type: none">参加者の学習経験に対する瞬間的な反応を測る。顧客満足度調査と似たようなツールを使って測定する。
レベル2	<ul style="list-style-type: none">参加者がどの程度自身の知識、スキル、能力を向上させたか。学習における変化があったか、学習は起こったかを確認する。
レベル3	<ul style="list-style-type: none">参加者がどれくらい知識、スキル、能力を仕事へと応用したか。職場の促進要因や阻害要因による。トレーニング実施後3ヶ月～6ヶ月に測定。
レベル4	<ul style="list-style-type: none">苦情や欠陥の数が減る等、ビジネス指標の変化が生じたか。トレーニング実施後9ヶ月～1年後に測定。

ドナルド・マケイン(2013)を基に筆者が作成

追跡アンケートの結果、研修時の直後アンケートに「今後、具体的にやってみようと思われたこと」に記入したことの実現度は肯定的な回答と否定的な回答に二分した。ドナルド・マケイン

(2013)は、レベル3の効果が現れるかどうかは、職場の促進要因や阻害要因が影響すると指摘している。否定的な回答をした人については、試行錯誤をしながら授業づくりをしているがうまくいかなかった人もいれば、転勤になり、今までと違う指導計画をもとに遊び込める場面等を考えることの難しさを挙げている人もおり、個人の力量ではなく阻害要因の影響もあった。一方、肯定的な回答をした人は、研修時の実践発表にあったような素材を使った遊びや自由度の高い遊びを実践した等の具体例が挙げられていた。

追跡アンケートの回答者32人のうち、具体的な実践例が25例挙げられた。本研究での研修は職場ではない場所での1回きりの研修であったため、研修で学んだことを職場で発揮するための支援が職場で受けにくい研修であった。しかし、多くの具体的実践例が挙げられたことから学習の転移(ドナルドマケイン, 2013)は起こっており、研修の効果があったと考える。

(2) 総合考察

ア 遊びの指導の現状と課題

(ア) 教師間での授業づくりの継承

第1期課題研究の訪問調査では、地域や学校によって授業展開や内容が異なり、全員で同じ遊びをする授業や一人一人の好きな遊びが用意されている遊び場で遊ぶ授業等があった。全国の特別支援学校の授業を参観したわけではないが、同じ県内でも地域によって考え方に違いがあり、近い地域では同じような考えで授業が展開されていた。各校の育てたい子ども像に近づけるために、遊びの指導の授業をどのように展開させるのかを考えた結果、違いが出るということは考えられる。ただ、近い地域での実践が似ているということは、教師が人事異動で異動する範囲での学校の実践が似ているということも考えられる。すなわち、遊びの指導の授業づくりは、研修機会に学ぶものではなく、教師から教師へと伝えられることが多いということを示唆している。教師から教師へと伝えられることが悪いわけではない。しかし、筆者も他県での実践等を知らないままに身近な教師の授業から遊びの指導の授業のイメージを作り上げていたため、遊びの指導に対する固定観念ができてしまう可能性がある。各学校で児童の実態に応じて授業を考え、様々な授業が展開されることは自然なことであるが、遊びの指導で大切にすべきことは変わらないはずである。各学校での工夫も必要であるが、他の地域での実践についても情報を得る等、他校への関心を向けることも必要であると考えられる。

(イ) 多様な授業観

授業観が多様であるままに遊びの指導の授業実践がされている現状があった。

第2期課題研究で実施した研修プログラムでは、複数県から参加者があり、グループ協議の中で県による考え方の違いが見られた。また、学校内においても授業観が様々であることが考えられ、第2期課題研究で行った質問紙調査においても、『遊びの指導』の意義を教師間で確認することについて「課題だと思う」を回答した人が81.8%おり、筆者が挙げていた項目の中で一番多かった。

筆者の経験においても、授業観が多様であることから、研究授業で遊びの指導を行う場合、何の教科と何の教科を合わせているのかという議論になったり、目標設定と評価の在り方も個々の教師によって捉え方が違っていたりすることがあった。

遊びの指導は生活単元学習よりも歴史が浅い。ところが、現在、遊びの指導が始まった歴史的背景を知っている特別支援学校(知的障害)の教師は少ないと考えられ、個々の教師、あるいは地域によって、遊びの指導の授業観が異なっていると考えられる。筆者自身も知らないままに実践を行ってきた。

竹林地(2012)が特別支援学校(知的障害)の弾力的な教育課程編成を「“創造的な教育課程を編成できる”と受け止めたい」と述べているように、特別支援学校は、学校が目指す子ども像を設定し、特色ある教育課程編成を実施できる。創造的であるがゆえに、自由度が高く、各学校で目指す子ども像の共有ができていないと、担任によって育てようとする子ども像にばらつきがあったり、どんな子どもを育てるのかをいうことを見失ったりする可能性がある。創造的な教育課程を編成できることを利点とし、なぜ、遊びの指導が必要なのか、どのような授業を目指していかないといけないのか、ということを考えていくことが課題であると考えられる。

(ウ) 知的障害のある児童生徒にとっての各教科等を合わせた指導の実践の追究

特別支援学校小学部・中学部学習指導要領、高等部学習指導要領(平成21年3月)では、知的障害のある児童生徒の教科は小学部3段階、中学部1段階、高等部2段階で示しており、学年は示されていない。学年別に示さず、段階別に示している理由は、「対象とする児童生徒の学力などが、同一学年であっても、知的障害の状態や経験等が様々であり、個人差が大きいためであり、段階を設けて示した方が、個々の児童生徒の実態等に即し、各教科の内容を選択して指導しやすいからである」と解説されている。小学校等の教科と違う独自の示し方に至る過程には、歴史的な経緯があった。戦後の知的障害教育では、通常教育と同じ内容で指導を行い、本人が習得可能な学年の内容を指導しており、少ない学習内容を水で薄めて通常教育と同じ学習時間に満たすという例えから「水増し教育」と言われていた(名古屋, 2016)。しかし、「水増し教育」では、社会を生き抜いていく力が付かないことが実践の中で明らかにされ、独自の教育を模索する中で、1951年に現在の東京都立青鳥特別支援学校で「バザー単元」の実践が行われた(名古屋, 2016)。「バザー単元」は、通常教育の教科の枠組み、内容等はほとんど考慮されることがなく、「バザーを成功させよう」という目的達成に必要な生活活動で組織され、教育活

動は生活活動全体の中に分けられない形で含まれているとされた(名古屋, 2016)。「バザー单元」は今日の生活单元学習、作業学習の原型である(名古屋, 2016)。知的障害のある児童生徒にとって、どのような教育内容・方法が適切で、効果があるのか、先人達は実践の中で模索し、各教科等を合わせた指導が生まれたと考えられる。

遊びの指導も各教科等を合わせた指導の一つである。各教科等を合わせた指導の法的根拠は、学校教育法施行規則第130条第2項の「特別支援学校の小学部、中学部又は高等部においては、知的障害者である児童若しくは生徒又は複数の障害を併せ有する児童若しくは生徒を教育する場合において特に必要のあるときは、各教科、道徳、外国語活動及び自立活動の全部又は一部について、合わせて授業を行うことができる」という規定である。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)(平成21年6月)では、知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校においては「各教科等を合わせて指導を行うことが効果的である」と述べられている。

「バザー单元」の実践が行われてから66年が経ち、現代の特別支援学校(知的障害)の教師の各教科等を合わせた指導に対するイメージは大きく変わってきた。筆者の経験でも、各教科等を合わせた指導を中心とした教育課程を実施している学校の授業を見て「この子達は文字が書けないのではないか」と言っている教師に会ったことがある。その教師は教科別の指導を実施している学校に勤務しており、各教科等を合わせた指導を中心に授業を行っていると言えない、すなわち、国語等の教科の内容が身に付かないと思ったようだった。

東京都では、生活单元学習の授業を行うにあたり、「指導内容や方法が学校や担当者に任されており、『何をしてもよい』反面、何をしたらよいか分からなくなっている」等の状況があった(東京都教育委員会, 2015)。生活单元学習や遊びの指導を教育課程上実施していない学校が増えたり、各教科等を合わせた指導を「できる人がいない」という声が挙がったりしており、各教科等を合わせた指導の授業が熟達した教師の名人芸のようになっているという現状もある(名古屋, 2016)。

岩手県、東京都、京都府、秋田県ではそれぞれ各教科等を合わせた指導に関する研究に取り組み、研究の成果を研修資料としてまとめている(岩手県立総合教育センター, 2011; 東京都教育庁指導部教育特別支援教育指導課, 2015; 京都府総合教育センター 特別支援教育部, 2015; 秋田県教育委員会, 2015; 秋田県教育委員会, 2016)。これまで各教科等を合わせた指導について参考になる文献として、昭和51年に当時の文部省より出された「生活单元学習の手引」、全日本特殊教育連盟が「発達の遅れと教育」の別冊として発刊した「すぐ役に立つ作業学習ハンドブック」(1991年)、「生活を整える日常生活の指導ハンドブック」(1992年)、「学校生活づくりのための生活单元学習ハンドブック」(1993年)、また1995年2月号臨時増刊として「遊びを豊かにするための遊びの指導ハンドブック」があるが、いずれも現在は大学の図書館等の資料以外で手に入れることができない。このような現状の中、自治体の教育委員会が教科等を合わせた指導に対する危機感を覚えて研究に取り組みされたものと考えられる。

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)(平成21年6月)では、知的障害のある児童生徒の学習上の特性として「学習によって得た知識や技能が断片的になりやすく、実際の生活の場で応用されにくいことや、成功経験が少ないことなどにより、主体的に活動に取り組む意欲が十分に育っていない」ということと「実際的な生活経験が不足しがちであることから、実際的・具体的な内容の指導が必要であり、抽象的な内容の指導よりも効果的である」ということが述べられている。また、知的障害の学習上の特性を踏まえた教育的対応が10項目挙げられており、その中に「できる限り児童生徒の成功経験を豊富にするとともに、自発的・自主的な活動を大切に、主体的活動を促すように指導する」という内容がある。「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)」(中央教育審議会)(平成28年12月21日)(以下、答申とする。)では、次期学習指導要領改訂の目指すものを実現する手立ての一つとしてアクティブ・ラーニングが取り上げられている。アクティブ・ラーニングは「課題の発見と解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習」(中央教育審議会, 2014)であり、知的障害教育で重視してきた主体的活動を促すということと共通している。また、答申では、育成を目指す資質・能力の3つの柱を「何を理解しているか、何ができるか(生きて働く「知識・技能」の習得)」、「理解していること・できることをどう使うか(未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力等」の育成)」、「どのように社会・世界と関わり、よ

りよい人生を送るか(学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力・人間性等」の涵養)」としており、各教科等で学んだ知識・技能を社会における様々な場面で活用していくことや社会や世界との関わりの中で、学んだことの意義を実感できるような学習活動を充実させていくことが重要とされている。各教科等を合わせた指導は、総合的な生活活動を学習内容とし、生活の積み重ねを図る学習方法であり(名古屋, 2016)、実際的、具体的な内容で指導をするため、学習場面で身に付けた知識・技能等を実際の生活の場面で活用することを目指している。各教科等を合わせた指導の特徴と次期学習指導要領の方向性が共通していることから、知的障害のある児童生徒にとって各教科等の合わせた指導はますます重要になると考える。しかし、現代の特別支援学校(知的障害)の教師は、各教科等を合わせた指導の良い授業を見たことがあまりないと考えられ、知的障害のある児童生徒にとって各教科等を合わせた指導が意義あるものであるという実感が得られにくくなっている。歴史的な背景を知った上で、改めて、今、目の前にいる子ども達に必要な教育内容・方法を考え、各教科等を合わせた指導の実践を追究していく必要があると考える。

(エ) 遊びの指導の目標設定と学習評価について

第1期課題研究で実施したA特別支援学校での調査でも、第2期課題研究で実施した研修プログラムの参加者の意見でも遊びの指導の「目標設定と評価」については多くの教師が課題としていた。

小出(1993)は、「遊びを通して、手足の運動機能を高めたり、コミュニケーション能力を身につけたりしてほしいと思うよりは、遊びに没頭し、遊びを楽しむ過程で、手足を存分に動かし、できることならコミュニケーション技能も活用してほしいと願う」と述べている。このことについて、尾崎(2015)は、『遊びに没頭し』が学習・指導方法であり、『遊びを楽しむ過程で』以下が目標・内容であるにとらえることができる」と解説し、「目標・内容を教え込むのではなく、学習に没頭できる状況を作り、子どもの学習状況を評価し、学習の結果として目標を達成できるようにすること」が大切であると述べている。

a 遊びの指導の目標設定と授業スタイルとの関係

知的障害のある児童生徒の学習意欲を中心にした授業スタイルには、教師中心型と子ども中心型の2つの典型的な型が認められる(田口, 2000)。両者は学習内容の難しさと関係が深く、能力を超えて難しければ教師中心型になり、やさしければ子ども中心型になりやすい(田口, 2000)。望ましいのは、多少難しい学習内容を設定して、子ども中心型で行う方法である(田口, 2000)。遊びの指導は、児童が十分に遊びに取り組んで楽しめるようにすることを願い、また遊び自体をより発展させ、充実させるようにと考えて授業を行い、その結果として、児童の中に、能力の高まりや技能の向上が実現する(木下, 2000)。そのため、多少難しい学習内容というより、後に育つ力を見据えて目標設定しておき、子ども中心型で授業を行う方法がよいといえることができる。桜井(1997)は学習意欲を内発的学習意欲、外発的学習意欲、無気力の3つに分類しており、内発的学習意欲は学習活動自体が目標であり、自発的に取り組むもののことを言う。また、内発的学習意欲は有能感、自己決定感、他者受容感という3つの要素に支えられているため、教師に見守られながら、自分でやりたい遊びに自分で取り組み、自分ができる存在だと思えることで意欲が高まる。内発的学習意欲が現れることにより、知的好奇心や挑戦する気持ちも芽生え、楽しさや満足にも結びつく(桜井, 1997)。楽しさや満足感なしには、活動に取り組もうとは思えないため、特定の力を付けようと思いながら教師主導型の授業スタイルにするのではなく、子ども中心型で授業をすすめるながら児童が存分に遊ぶ姿を目指す。しかし、ただ楽しければよいというわけではなく、前もって後に育つ力を想定して題材全体の目標や本時の目標を設定する必要があると考える。

進藤・今野(2015)の調査では、A県内の特別支援学校(知的障害)11校の小学部教師が考える遊びの指導の困難さの中に「遊びの結果としてねらいを達成させることの難しさ」という意見があった。教師にとっては、何かを直接教えるわけではないということの困難さがあるものと考えられる。

一方、秋田大学教育文化学部附属特別支援学校(2014)は、遊びの指導の授業研究に取り組み、『遊び』という児童主体の活動においては、授業1時間の中での変化だけを期待するのではなく、数週間、

数ヶ月という長いスパンでの心の変化、発達、友達との関係の変化を捉えるべきである」という考察をしている。高い目標を立てて、1時間に到達させようとする育てたい姿に児童を無理に近づけようとしてしまい、児童の主体性を無視することになりかねない。だからこそ題材全体を通して身に付けさせたい力を想定しながら目標を立て、1時間ごとの変容とともに、題材全体での児童の変容を見取ることが大切ではないかと考える。後に育つ力として、題材全体を通して身に付けさせたい力を考えて目標設定するものの、毎時間の授業では児童が楽しく遊ぶ姿を追究する。そのためには、児童は存分に遊んだ結果、様々な力を身に付け、変容していくということを教師が知っておく必要がある。

b 遊びの指導の学習評価及び観点別評価について

尾崎（2015）は、遊びの指導の目標設定と評価について、「評価しようとする本時の目標を実現可能な期待する姿として設定し、遊びの姿そのものを評価することで、目標に対応した学習評価が可能になる」と述べている。

竹林地（2004）は、各教科等を合わせた指導の評価について、「個別の指導計画に基づき設定された指導目標と具体的な指導内容の学習の状況を『児童生徒の学習活動の様子（意欲・関心・態度）』、『学習により児童生徒が身に付けたこと（知識・理解、技能・表現）』、『指導の成果が日常生活に見られる（日常生活での実現化）』等の観点からとらえることは可能である」と述べている。

答申では、観点別評価について「小・中・高等学校の各教科を通じて『知識・技能』『思考・判断・表現』『主体的に学習に取り組む態度』の3観点に整理する」と述べられている。遊びの指導においては、題材の目標、個別の目標の学習状況を「知識・技能」、「思考・判断・表現」、「主体的に学習に取り組む態度」という3観点で学習評価をすることは可能であると考えられる。観点があることで、一人一人の児童の思考する姿や、自分から取り組もうとする姿等を教師が捉えて評価することが期待できる。

答申の「第2部 各学校段階、各教科等における改訂の具体的な方向性」の「特別支援学校」のうち、「知的障害者である児童生徒に対する教育課程」の具体的な改善事項の中に「各教科の目標に準拠した評価の観点による学習評価を導入」ということが述べられている。観点別評価を行うことによって、児童を多面的に捉えることができる。一方で、各教科の目標に準拠した評価を知的障害のある児童生徒に適応する際、考慮する点がある。アメリカでは、すべての知的障害のある児童生徒が通常の教育カリキュラムを学び、学習評価も通常の教科内容の達成水準で評価されなければならない（米田，2015）。しかし、機能的な生活スキル（家庭に必要なスキル、余暇スキル、職業スキル、コミュニティで必要なスキル）の指導も教育内容に盛り込まれる必要がある（野口・米田，2012）。ただ、評価に関しては、教科を中心とした内容の代替スタンダードをベースとした評価がされなければならないことから、通常の教育内容・方法に大幅に変更を加え、機能的な生活スキル等を含んだ独自の教育内容を学習している場合でも、すでに設定されている教科の代替スタンダードを用いて評価がなされなければならないと、児童生徒が学習した内容を適切に評価できない可能性があることが指摘されている（野口・米田，2012）。日本の特別支援学校学習指導要領（平成21年3月）に示された知的障害各教科は、就学前段階の学習と小学校段階のアカデミックな教科学習の内容を大まかな段階で示し、同時に生活年齢に即した機能的な生活スキルの学習内容も明示しているものである（米田，2015）。したがって、各教科の目標に準拠した評価の観点による学習評価を行う際は、各教科に機能的な生活スキルが含まれていることを忘れないように評価することが大切であると考えられる。

イ 遊びの指導の研修の在り方について

(ア) 成人学習論から考える遊びの指導研修会

佐野（2010）は、校内研修の設計に活かすために成人学習の学習理論を行動主義、認知主義、人間中心主義、社会的学習、構成主義という5つに整理し示している。中でも認知主義は、「学習は刺激に対して受動的に反応することによって生じるのではなく、学習者の内的な精神的プロセスによって管理される」という考え方である。例として、授業研究が挙げられ、参加する教師間の授業の見方等に差異があることが前提となっており、それらの差異を認知することによって引き出される葛藤が新たな認知を形成することから、根底に認知主義の考え方が存在するということである（佐野，2010）。本研究にお

いても、グループ協議を必ず行ってきた。その際、グループ内の参加者の遊びの指導の経験が違うからこそ、出される意見に違いが出て、学びになる場面があった。

また、佐野（2010）は、「校内研修において、構成主義の理論を応用することが効果的である」と述べている。構成主義は、自分自身の経験から意味を引き出し、新たな知識を構成するという考え方であり、ワークショップ型の研修も構成主義に基づくものと考えられている（佐野，2010）。構成主義に基づく理論として、経験学習の理論があり、コルブ（Kolb,D.A.）が考案した理論によれば、会得した具体的経験を内省的に観察し、観察した事象を説明する抽象的な概念・理論を生み出し、生み出した概念・理論を新たな問題解決で検証し、検証された結果を新たな経験の場で生かすというプロセスが螺旋的に展開していくことにより、学習が発展する（佐野，2010）。第3期課題研究においてA特別支援学校で実践した研修プログラムでは、遊びの体験をして、振り返り、協議するということを繰り返した。研修プログラムの合間には授業実践もあるため、授業実践に生かしていた参加者もあり、コルブ（Kolb,D.A.）が考案した経験学習の理論に則って、参加者の学習が促進されていたと考えることができる。

（イ）研修プログラムを効果的に行うための改善点

本研究で実践した研修プログラムは一定の成果と参加者の満足度を得ることができたものの、3点の改善点があった。

1点目は多様な参加者である。村川（2005）は、「ワークショップは参加者が多様であるほどおもしろい」と述べている。本研究では、特別支援学校（知的障害）の教師を対象とした研修プログラムを実施してきたが、幼稚園教諭、大学教授、地域住民、企業の人等、多様な参加者を考えることも可能であった。

2点目は遊びのプロセスの発表である。A特別支援学校の研修プログラムの実践では、遊んだ後にグループ協議をして終了していたが、村川（2005）は、遊びを創造するワークショップの事例で、遊んだ後、どのようなプロセスで遊びを開発したのかを説明させている。A特別支援学校での実践において、計画当初は、2グループに分かれて遊びをしたあとに、お互いの遊びを紹介する場を設ける予定であったが、遊びが発展していくため、前半にしていた遊びが後半になるとできない状態になることがあり、遊びが終わった時点で紹介することが難しく、途中で参加者がお互いの遊びに加わる姿が見られ、自然と交流する結果となった。研修時間も2時間かかっていたため、遊びの開発のプロセスを紹介するためには、時間的余裕が必要である。

3点目は、講演を加えることである。村川（2005）は、「体験的な活動と講演を関連させることによって、理解がより深まる」と述べている。A特別支援学校での実践では、遊びを体験する研修を重ね、最後の研修では、これまでを振り返り、実践してみて分かったことを筆者が伝えたことで、遊びの指導の授業で大事にしたいことを確認することができた。しかし、大学教授の講演や他県の特別支援学校での実践者の発表等を聞くことができると、今までの体験や学びを基に新たな知識を身に付け、今後の授業づくりに向けた意欲を喚起することができていた可能性もある。

ウ 校内研修、教材研究の在り方と人材育成との関連

筆者が勤務している学校では、初任者がベテラン教師と一緒に担任ができるとは限らず、指導教員はいるものの、日常的に授業づくりについての話が十分できているとは言い難い。勤務校の初任者と話をしていると、大きな悩みはなさそうだが、素朴な疑問等を聞くことができていない状況があった。本研究では、連続した遊びの指導研修会を実施した。毎回、遊んでみるという体験と振り返りをセットにして行っていたため、参加者から出された感想の中で、じっくり遊びについて話す機会が必要であるというものがあった。実際に、遊びの研修以外で、各学級でどのような授業をしているのか、あるいは、それぞれの教師が遊びの指導についてどのような思いを抱いているのか知る機会はなかった。現代では、教職の多忙化が進み、従来であればインフォーマルな場面で行われていた実践の継承が難しくなっており（脇本，2015b）、教師同士で授業や児童のことについて話したりする機会が少ないと考えられる。本研究での実践のように、意図的に活動したり話したりする機会を設けることで、教師間のコミュニケーションをとることができ、暗黙知を形式知に変えることもできる。また、実際に研修プログラムを実践

してみても、遊びの指導についての研修機会というよりも、教材研究をしていることに気付き、教師同士で話をしたり試したりしながら教材研究をすることの良さを実感した。

校内研修は、教師の職能成長のみが目的ではなく、教師集団の協働体制の促進や学校の組織革新へと結びつく活動として位置づけられるものでもある(北神, 2010)。特定の知識・技能の習得のみならず、人材育成や教材研究という視点からも遊びの指導の研修プログラムは必要である。

エ 研究のまとめと今後の課題

本研究では、遊びの指導の現状と課題をまとめ、遊びの指導についての研修の在り方について考察した。訪問調査を基に遊びの指導の「授業づくりのポイント」を示すことができ、A 特別支援学校での研修プログラムの実践では、遊びの指導の捉え方を確認したり、授業での環境設定について考えたりすることができた。進藤・今野(2015)の調査で挙げられた遊びの指導について集団での検討が必要だと思われることを網羅するように検討することができたと考える。

研修プログラムに参加した人の中には授業での実践で児童の変容を捉えることができた人もいたが、研究として授業での実践を行うことができていない。授業実践においては、授業者同士あるいは小学部内で遊びの指導の意義や目標設定、支援方法について話をし、常に確認をしながら授業づくりに取り組んでいくような実践研究が今後望まれる。

また、本研究では、研修プログラムとして、3種類の研修を実践した。特にA 特別支援学校での実践のように遊ぶ体験とグループ協議が継続して行うことができるようなシステム作りが必要であると考えられる。遊びの指導の授業についての知識・技能の習得のみならず、教材研究や教師同士のコミュニケーションの向上等が望まれるからである。

さらに、本研究では小学部教師全員参加による形式をとったが、横浜市教育委員会では、若手教師の育成のためにメンターチームを作り、複数の先輩教職員が複数の初任者や経験の浅い教職員をメンタリングすることで人材育成を図るシステムを構築している(脇本, 2015a)。遊びの指導の研修プログラムとしても、横浜市教育委員会のようにメンターチームを作って取り組むことは考えられる。

本研究のA 特別支援学校での実践では、参加した教師がグループ協議の中で「児童と一緒にやりたい」という気付きを多く挙げていた。授業づくりに対する教師の意欲が向上すれば、授業を工夫すると考えられ、授業の工夫があることで児童も興味を示して授業に取り組むことが考えられる。研修参加者の授業づくりに対する意欲が向上したことは、グループ協議での意見や直後アンケートでの感想、意見から読み取ることができた。すなわち、授業をする教師自身が興味をもって学ぶことができる機会を作る必要がある。また、同じ学校内での協議も大切だが、他県等の授業を知ることで、授業づくりの刺激になることも考えられる。そこで、たとえば、他県の特別支援学校(知的障害)と授業実践を紹介し合うような交流が定期的に行える研修システムが校内で構築されると、誰もが県外での実践を学ぶことができる。出張旅費の制限もあるため、インターネット電話等も活用し、特別支援学校(知的障害)が県を超えて授業づくりについての交流をすることができると、教師の視野が広がり、遊びの指導の授業観について考える機会も増えると考えられる。

遊びについては幼児教育とも関連があるため、幼稚園の実践も同様に知ることができるとよいと考える。地域の幼稚園とのネットワークを構築し、実践の交流ができるとお互いの学びになると考える。

研修機会をシステム化することで、校内の教師同士のつながりや校外とのつながりを作ることができ、遊びの指導の授業観について考える機会を提供し、ひいては授業改善が促され、知的障害のある児童がいきいきと遊ぶ姿が多く見られることが考えられる。

【主要文献】

名古屋恒彦(2016) わかる!できる!「各教科等を合わせた指導」一どの子も本気になれる特別支援教育の授業づくり一. 教育出版株式会社.

(主指導教員: 竹林地 毅)