

# 琉球大学学術リポジトリ

小学校における「遊びの要素を含む共有体験」を取り入れた教育課程編成及び授業実践：  
多様な児童を考慮したカリキュラム・マネジメント  
及び主体的・対話的で深い学びを特別支援教育の視点から考える

メタデータ	言語： 出版者: 琉球大学教職センター 公開日: 2020-04-06 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 又吉, 美和子, 浦崎, 武, Matayoshi, Miwako, Urasaki, Takeshi メールアドレス: 所属:
URL	<a href="http://hdl.handle.net/20.500.12000/45045">http://hdl.handle.net/20.500.12000/45045</a>

## 小学校における「遊びの要素を含む共有体験」を取り入れた 教育課程編成及び授業実践

—多様な児童を考慮したカリキュラム・マネジメント及び  
主体的・対話的で深い学びを特別支援教育の視点から考える—

又吉 美和子<sup>1</sup> 浦崎 武<sup>2</sup>

The Curriculum Organization and Class Practice with  
“Collaboration Experience Including the Element of Playing” in the Elementary School:  
Curriculum Management and Deep Learning with activeness and interactivity Considering various  
children from the viewpoint of the Special Needs;

Miwako MATAYOSHI Takeshi URASAKI

### I. 研究背景

#### 1. はじめに

近年、特別支援学級や通級による指導を受ける児童生徒数の増加、不登校の児童生徒数の増加は、学校教育の大きな問題となっている。それを受けて、次期学習指導要領の総則第4に「児童の発達の支援」が新設された。特別支援教育だけでなく、不登校児童、日本語の習得が困難な児童など、多様な児童に対する支援の工夫が求められている。キャリア教育の視点では「社会的・職業的自立に向けて必要な基盤となる資質・能力を身に付けること、キャリア教育の充実を図ること」が示され、児童生徒の将来の支援につながる学校教育の在り方が問われている。特別支援教育の視点では、教育課程の編成、個別的教育支援計画や指導計画の効果的な活用、家庭、医療、各関係機関との連携や切れ目のない支援が重視されている。特に、通級による指導を受けている児童生徒（小学校 96,996 人、中学校 11,950 人「平成 29 年度特別支援教育に関する調査の結果について」文部科学省, 2017）の増加への対応や通常の学級での支援の在り方は喫緊の課題であり、国立特別支援教育総合研究所の梅田ら（2016）は、「通級指導教室の適正な設置」「専門性のある担当者の養成」「通常の学級における指導・支援の充実」「指導・支援を支えるシステムの構築」の必要性を示唆している。

しかし、学校教育や特別支援教育に関する研究の現状として、多様な児童を考慮した境目のない支援に視点をおいた教育課程編成や授業づくりに関する研究は少ない。次期学習指導要領の改善の方策として、「学習指導要領等の枠組みの見直し」「学校教育の改善・充実の好循環を生み出すカリキュラム・マネジメントの実現」「主体的・対話的で深い学び（アクティブ・ラーニング）の実現の視点」が示された。学校教育現場においては、これらを考慮し、新たな時代の到来や現状を踏まえた柔軟な発想や教育実践が求められている。多様な子ども達がいきいきと取り組むような新たな教育実践のかたちを模索し研究の成果を教育現場に示すことは、今後の学校教育の在り方を考える上で大きな意義がある。

これまでの自身の実践から、「遊び」を含む授業は児童に何らかの効果をもたらすと捉えている。知的特別支援学校の重複学級で「遊びの指導」を充実させることで、児童の心が外

<sup>1</sup> 教育学部教育学研究科 特別支援教育専攻 特別支援教育専修

<sup>2</sup> 教職大学院

界に向き始め、「教師の手を引くこと」が出現した。これを伝達手段として手遊びの要求や排泄の意思表示ができるようになった。ある児童は、他児が遊ぶ様子を見るようになり、アスレチックや滑り台に自らチャレンジし、遊具で遊ぶことの面白さに気づいた。遊びを重ねる中で、動きが柔軟になり屈伸や物をつかむことがスムーズになった。和式のトイレ使用や円滑な作業等、日常生活に新たな一面をもたらした。特別支援学級（情緒）では、自立活動と国語の連動を図り、教材に関連した小道具づくりやペーパーサート等、楽しい共有体験を取り入れた。児童間で学習が共有化され学びの土台ができ、いきいきとしたやりとりや考えの交流が活発になり、場面の移り変わりや登場人物の心の変容を考えることにつながった。

「遊び」を取り入れた特別支援学級合同実践に関する先行研究として、瀬底ら（2016）や城間（2017）の取り組みがある。瀬底ら（2016）は特別支援学級合同学習で、「授業や集団活動に向かう力」を引き出し、児童が「他者との遊びの魅力」を見出した。城間（2017）は、自立活動で「快の共有体験」を取り入れた授業がもたらす効果を示し、通常の学級でも学級活動や生活科で同様の授業を実践できることを示唆している。さらに、通常の学級に在籍する自閉症スペクトラム児が他者との関係性の構築を図るには、このような実践を広める必要性を述べている。

また、滑らかな幼小接続の点からも、多様な児童の発達や特性を考慮し、幼稚園の営み「遊びの要素」を含む活動の場を小学校でも一貫して確保するべきだと考える。このような取り組みをカリキュラム・マネジメントの観点の一つとして提案したい。しかし、実際の教育現場で「遊びを軸にした授業実践」「授業の中で児童が自分なりに遊びきる」場を設けることは難しい。その背景として、教師の教育観や発達観の違いがある。さらに、教科の増加や学習内容の増加への対応の大変さ、編重した学力の捉え方、型や形式にこだわった授業スタイル等、子どもの主体性やオリジナリティに視点を向けにくい現状がある。そこで、「遊び」がもたらす効果について追究することを通して、児童の発達の支援と「遊び」の関連性、次期学習指導要領で示されている新しい時代を切り拓いていくために必要な資質・能力と「遊び」の関連性について明らかにし、学校教育現場が抱える多様な諸問題への対応の一助にしたい。学校教育の現状を踏まえた新たな教育実践のかたちや学校教育が果たすべき役割を、実践を通して教育現場から発信していくことに本研究の意義がある。

## Ⅱ. 研究目的及び方法

### 1. 研究の目的

- (1) 通常の学級と特別支援学級の両方で実践できる多様な児童を考慮した「遊びの要素を含む共有体験」を取り入れた教育課程編成及び授業の作成を行う。
- (2) 特別支援学級合同実践を通して研究の効果検証を図る。
- (3) 「遊び」と「児童の発達の支援」の関連性、「遊び」と「カリキュラム・マネジメント」「主体的・対話的で深い学び」の関連性について考察する。

### 2. 研究の手続き

多様な視点から遊びを捉え、授業を作成し、特別支援学級合同実践として取り組む。多様な視点から「遊び」に含まれる要素を捉え「遊び」のイメージを広げる。自身の所属校だけでなく、地区ブロック特別支援教育研究会と連携し小学校8校の教師（特別支援学級担任28人）が取り組んだ「遊びの要素を含む共有体験を取り入れた授業実践」の成果と課題も含め考察を行う。評価に関しては、3つの観点から行う。①実践を通じた所属校の成果と課題②個の児童のエピソードを基にした検証③地区ブロック特別支援教育研究会の実践評価アンケート結果をもとに考察を行う。

### Ⅲ. 研究の実際

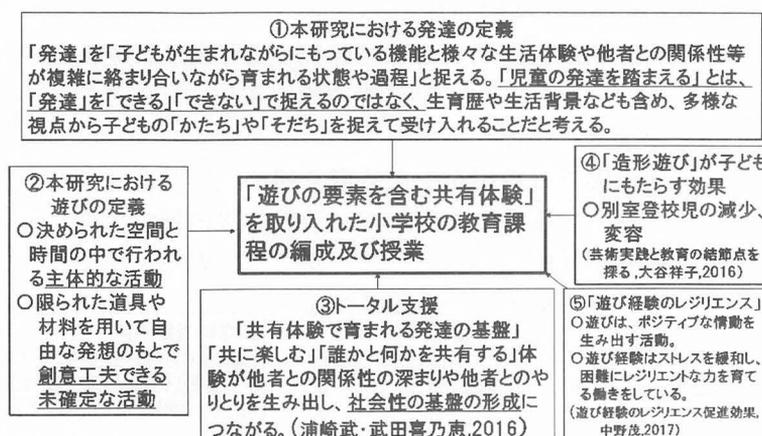
#### 1. 「遊びの要素を含む共有体験」を取り入れた教育課程及び授業を発達視点から捉える

##### (1) 発達と遊びの定義

本研究における発達の定義を図Ⅰ-①、遊びの定義を図Ⅰ-②のように定義づけた。定義づけを行うことで、研究の視点に一貫性をもつことができ、支援者全員が視点を共有し同様のスタンスで活動に取り組める。

(2) 先行研究から捉えた遊びがもたらす効果先行研究から遊びの効果として、図Ⅰ-③④⑤の視点を取り入れた。浦崎(2016)は、トータル支援教室での遊びの要素を取り入れた集団活動を通して楽しさを共有する場で他者との情動の調整や他者とのコミュニケーションの発達の基盤を育むことができ、「共に楽しむ」「誰かと何かを共有する」体験が他者との関係性の深まりや他者とのやりとりを生み出し、社会性の基盤の形成につながることを示唆している(図Ⅰ-③)。大谷(2016)は「造形遊び」を中心とした美術教育の実践で不登校の子どもや緘黙の子どもの変容、インクルーシブの自然な流れ、学級経営の効果等の様々な報告を挙げ「滋賀次世代文化芸術センター」と学校の連携授業の効果から「芸術実践と教育の結節点」について述べている(図Ⅰ-④)。

中野(2017)は、大学生への質問紙調査を行い、遊戯性が不安尺度と負の関係にあることを示した。遊びはポジティブな情動を生み出す機能を含み、困難を乗り越えるレジリエンス(回復力)につながる可能性を含む(図Ⅰ-⑤)。



図Ⅰ 多様な視点を含む「遊びの要素を含む共有体験」  
～発達と遊びの視点から～

#### 2. 「遊びの要素を含む共有体験」を教育現場の現状と学習指導要領の視点から捉える

##### (1) 求められる境目のない支援

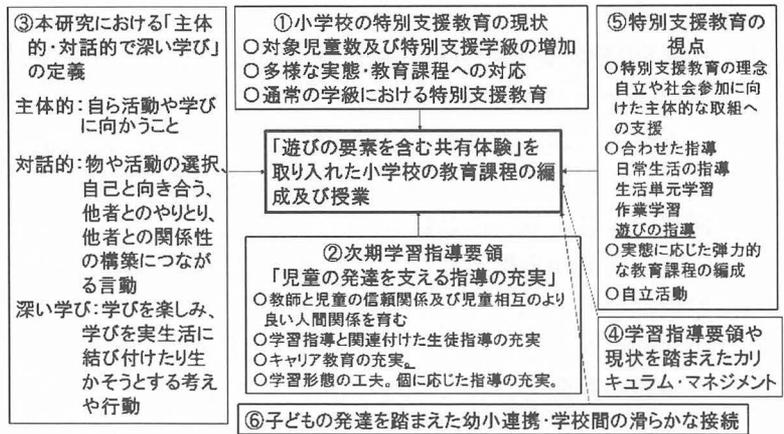
研究背景で述べた境目のない支援が求められる根拠を図Ⅱ-①②⑥に示した。本研究における「主体的・対話的で深い学び(アクティブ・ラーニング)」の定義を図Ⅱ-③に示す。効果検証を図る際の指標となる。図Ⅱ-⑤で示した特別支援教育の視点「遊び」が本研究や授業づくりの軸となる。

##### (2) 共生社会を意識した

###### キャリア教育の視点

図Ⅱ-②でキャリア教育の充実が示されている。「発達障害者の職業生活への満足度と職場の実態に関する調査研究」(独立行政法人 障害者総合センター, 2015)の中で、発達障害者の離職の理由として、「人間関係がうまくいかない」ことが61%で最も多い。「上司に退職を勧められた」も22.9%であり、発達障害者が抱える他者との関わり方の難しさが一因として含まれている可能性もある。障害者の自立と社会参加に向けて行政による障害理解の推進や就労の環境整備は重要である。同様に、このような社会背景

も踏まえたカリキュラム・マネジメント、多様な存在を認め合い、社会性を育む取り組みは、学校教育が果たすべき大きな役割である。トータル支援の視点「社会性の基盤の形成」を含む本研究は、キャリア教育の視点も含んだ将来を見据えた支援となりうる。



図II 多様な視点を含む「遊びの要素を含む共有体験」～教育現場の現状と学習指導要領の視点から～

### 3. 活動の実際

#### (1) 活動時間（期間）について

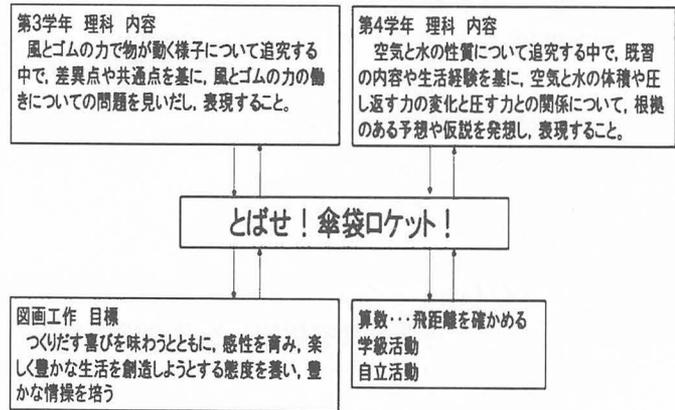
6月から11月にかけて特別支援学級合同実践を行った（表I）。活動の企画や準備、授業時間の調整、学校行事への取り組みを考慮した月一回の実施は負担が少なく取り組めた。「間」「ゆとり」を確保することで、活動前後の児童の変容も担任間で話し合うことができ、児童の実態を考慮して次時の活動につなげることができた。

表I 「遊びの要素を含む共有体験」を取り入れた授業

活動の実際	
6月	とばせ！傘袋ロケット！
7月	夏だ！プールだ！水鉄砲！
9月	ドミノ横丁～ジュラシックワールド～
10月	すんでみたいな！こんな町！スマイルシティ！
11月	（第一次～第三次）

#### (2) 「とばせ！傘袋ロケット」の様子

①傘袋に絵を描いたりシールを貼ったりする②傘袋を膨らませて飛ばして遊ぶ。活動の流れを設定するが緩い枠組みを設け児童が自分なりに楽しむことを重視した。活動に見通しをもちやすく各児童楽しく遊ぶ様子が見られた。友達と飛ばしあう、ストローを付けてシャボン玉のように膨らませ⇔しぼむを楽しむ等、様々な遊び方が見られた。普段関わらない子ども達がグループを作って遊び、情緒が不安定で泣くことが多い子が1年生に優しく関わる姿も見られた。図IIIのように理科、図工、算数、国語「話す・聞く・書く」でも取り組める。



図III 「とばせ！傘袋ロケット」に含まれる教科の視点

### 4. 「遊びの要素を含む共有体験」を取り入れた自立活動指導案の作成及び検証授業

#### (1) 活動名「すんでみたいな！こんな町！スマイルシティ！」

#### (2) 活動の目標

- ①ものづくりをしたり出来上がった作品で遊んだりする等、自分なりの表現を楽しむ。
- ②他者とのかかわりやコミュニケーションの素地づくり、他者との関わりを広げる。

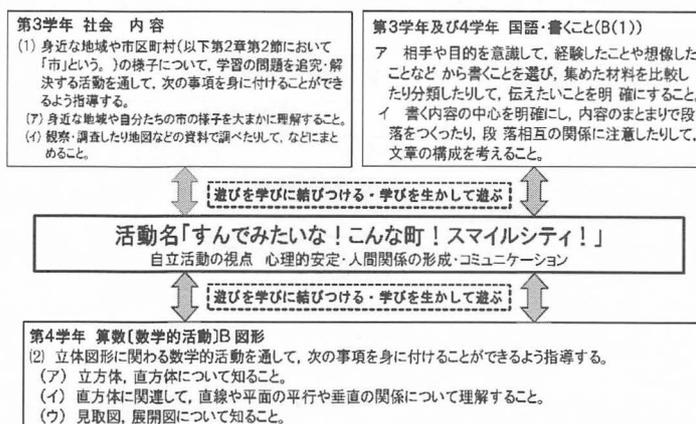
(3) 活動設定の理由

①児童の実態

知的学級3クラス25人、自閉・情緒学級3クラス20人の児童が在籍。(スマイル学級児童数45人)。学区内には児童園があり児童園から通学している児童が7人。特別支援学校対象児童が4人在籍。発達において児童間で大きな差異がある。学習については、学習の様子や理解度等を考慮し交流学級担任と相談しながら、両方の学級で行っている。障害の特性や発達の差異により多様な遊びが見られる。音楽を聴く、手遊び、ことば遊び、外遊び、なわとび、戦いごっこ、お絵かき、ものづくり、かるたやランプ等のカードゲーム等である。ものづくりでは、自分なりの表現を楽しみ夢中になって取り組む姿が見られる。行動観察や個別の教育支援計画、自立活動の内容6項目を照らし合わせ、次の3点を重視して取り組む。1つ目は「心理的安定」である。理由は、登校渋りや交流学級に入りにくい等の児童が8人いること、「できなさ」を強く意識している」「自己肯定感が低い」児童が目立つこと等である。2つ目は「人間関係の形成」である。理由は、特別支援学級では発表する姿や他者とのやり取りが多く見られるが、交流学級では少ないこと、半数以上の児童が交流学級程度の大きさの集団に入ると不安や緊張が強く、居づらさを感じている等である。集団活動への柔軟な対応や人間関係を広げることに難しさがある。3つ目は「コミュニケーション」である。理由は、思いや考えをスムーズに表出できない、伝達方法がわからない又は未熟である児童が多いこと等である。それらが起因となってトラブルになることもあり、“できなさ”の増幅や自己肯定感の低下につながる等「心理的安定」の支援と関係していると考えられる。

②活動について

家や店、道路や乗り物等の「まち」を構成する要素は、児童の身近な素材でイメージしやすく、想像を膨らませることができる。材料の幅を広げることにより様々な発想が生まれものづくりを楽しみ「まち」を構成できると思われる。学習指導要領の指導事項を踏まえ、社会や国語、算数としても取り組める。活動での学びを各教科の学習に生かし、教科での学びを活動に生かす場になることを図IVに示した。

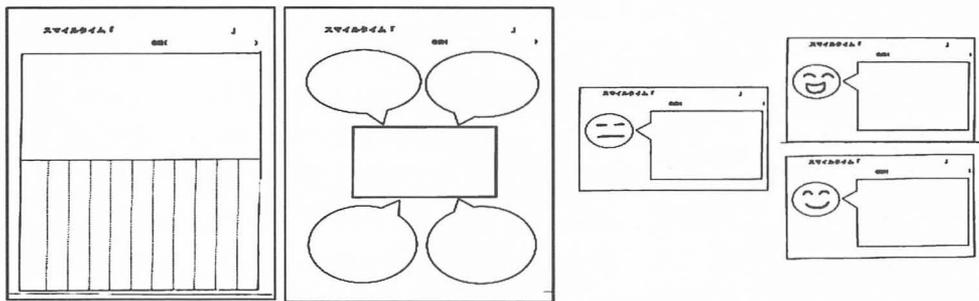


図IV 「すんでみたいな！こんな町！スマイルシティ！」に含まれる教科の視点

③活動に取り組む視点及び指導の工夫

児童のよさや得意なことを生かし「できた」「楽しかった」「またチャレンジしたい」というような達成感や成就感を味わえるような活動を目指す。わくわくするような雰囲気づくりを行い、主体的な活動や児童同士の自然な関わりを期待したい。自然な流れで生じた場に応じたやりとりや対話は、日常生活でも生かされ、社会で他者とな

がる重要な手段となり「人間関係の形成」につながるとされる。指導の工夫として次の5つを活動に取り入れる。①主体的な活動の支援として多様な材料及び道具を準備する②工夫を凝らして取り組むことを見守り必要に応じて段階的な支援を行う③第2次で「色塗りコーナー」「えのぐやさん」を設定し、発想を広げたり絵の具屋に扮した教師とのやりとりを通して絵の具の色や使用する道具の選択を促したりする。④第3次で場の区画化及び道路の設定、遊び道具として段ボールバスやトンネルを見本として用意する。⑤ワークシート（図V）を5種類用意し活動の様子や感想について自由な表現を促す。また、ワークシートや活動の様子を担当間で共有し振り返りを行い、登校時や教室、朝会等の集団参加の様子等、活動後の変容について共有する。児童の思いや発想を活動に生かす。複数の支援者（担任、ヘルパー）で活動の共通理解が円滑に進められるよう、場面案も作成し活用する。



○後日、活動した様子をVTRで楽しく鑑賞。ワークシートに記入。映像と共に振り返り、楽しい余韻を味わう。  
 国語の時間に体験をもとに「話す」「書く」活動を行う。  
 ○ワークシートの選択肢を増やす。タイトル、書き方は自由。  
 ○書かないという選択肢も承認。教師が聞き取り、代筆することもあり。

図V 多様な表現方法を考慮したワークシートの工夫

④合理的配慮の視点 花紙を用意し、はさみを使えなくても花紙を手でちぎったり丸めたりして楽しむ。スポンジを用意し、筆だけでなくスタンプングを楽しめるようにする。

(4) 活動計画〈3次構成 計6時間〉

	活動内容	指導上の留意点
第1次 1～2時 (自立活動)	・ 個やグループで町を構成するものを作る。	・ 児童の発想や言動に寄り添い、共に楽しみ、児童が安心して活動や場を楽しむようにする。
(国語の学習)	ワークシートへの記入	・ ワークシートを5種類用意し個に応じた選択を促す。 ・ 主体性を重視し、書きたくない児童に対しては、教師が思いを聞き取って代筆するなど、書かない選択も承認する。
第2次 3～4時 (自立活動)	・ 個やグループで町を構成するものを作る。 ・ 必要に応じて色づけ。	・ 児童の発想や言動に寄り添い、共に楽しみ、児童が安心して活動や場を楽しむようにする。
(国語の学習)	ワークシートへの記入	・ ワークシートを5種類用意し個に応じた選択を促す。 ・ 主体性を重視し、書きたくない児童に対しては、教師が思いを聞き取って代筆するなど、書かない選択も承認する。

第3次(本時) 5～6時	・作ったものをつなげ、町をつくる。町で遊ぶ。	・児童の発想や言動に寄り添い、共に楽しみ、児童が安心して活動や場を楽しめるようにする。
(国語の学習)	ワークシートへの記入	・ワークシートを5種類用意し個に応じた選択を促す。 ・主体性を重視し、書きたくない児童に対しては、教師が思いを聞き取って代筆するなど、書かない選択も承認する。

(5) 本時について(3/3次)

① 本時の目標

- ・集団の中でまちづくりを楽しむことができる。
- ・みんなで作った「まち」の中で、友達や教師、ヘルパーと一緒に遊ぶことができる。

② 準備するもの ブルーシート、裏白ボール、ハترون紙、とりのこ用紙、箱、段ボール、紙コップ、ストロー、マジック、ガムテープ、セロテープ、画用紙、折り紙

(6) 本時の展開

	活 動	指導上の留意点(○)と評価(◎)
導入 5分	1. はじめのあいさつ ・今日の活動の内容を知る。めあてを立てる。	○事前に、場を区画化し、道路を設定行う。 ○それぞれの参加の仕方を認める。 ○活動に見通しを持たせる。(場の設定、遊びに使う道具の例、段ボールバス・人形等を紹介)
展開 60分	2. 制作活動(20分) ・個やグループで作ったものを町の中に置いて町を完成させる。 ・必要に応じて、ものや人等を付け足していく。	○児童の発想や言動に寄り添い、共に楽しみ、児童が安心して活動や場を楽しめるようにする。 ○一人一人の発想を尊重しながら、試行錯誤を繰り返し行うことをできる限り保障する。 ◎活動を選択し、主体的に取り組む ◎集団活動の中で、自分の考えや思いを発したり、他者と話し合ったりする。
	3. みんなで遊ぶ(40分) ・自由遊び、交流	○子どもの実態に応じて、教師が町の中を一緒に見て回ったり、教師が用意したトンネルを設定したりする等、遊びの視点を広げる。
まとめ 5分	4. 活動を振り返る ・感想発表 5. 終わりのあいさつ	○多くの児童が発表できるように促す。 ○実態に応じた発表の仕方を承認する。 (前で発表、その場で発表、教師が代弁する等) ○できたことや頑張ったことを称賛する。

～使った道具等を元の場所に片付け、ごみ拾いをする～(20分)

(7) 授業の実際(第三次の様子)

使う材料や道具を充実させることで、多様な実態に応じた活動や活動の広がり、工夫や展開がみられた。ものづくりを中心とした個の活動、他者とのやりとりや協力が自然に生まれるようなグループ活動、作ったものを見せ合ったり作ったもので遊んだりする交流活動等、多様な活動形態がみられた。活動の中で生まれた遊びとして、ダンボールでビルを建てトンネルを接続しビルへの行き来を楽しむ、グループで作る巨大秘密基地、大人数での戦いごっこ、おままごと、ごみ収集ごっこ、大工になりきり家づくり、ダンボールバスで連なる様子、箱車を交互に引くやりとり等、様々な遊びが見られた。普段、関わりのない児童の交流も多く見られた。児童のワークシートを3つの観点「図



5月の浄水場見学、6月のごみ処理場見学後のAのワークシートは氏名とタイトル欄以外は空白だった。交流学級で書くことができず、特別支援学級で時間をかけて取り組んだ。Aは読書が好きで、知識も豊富である。知らないことを教えてくれたり、観た映画や本の感想も嬉しそうに話したりする。板書の視写も正確で速い。しかし、できごとや感想を書く

表Ⅱ. 遊びの要素を含む共有体験及びその前後で表出した児童Aの言動

10月		
検証授業「すんでみたいな!こんな町!〜スマイルシティで遊ぼう〜」		
<p><b>〈活動前トピック〉</b></p> <p>③社会科「消防署見学」後のまとめの新聞作りに自発的に取り組み、教師の支援なしで仕上げることができた。「俺、自分で考えて完成させた。得意になったかもしれない。」と嬉しそうに話す。</p>	<p><b>〈活動前トピック〉</b></p> <p>第1次のことを振り返り、他児が大きなダンボールハウスや船を作っていたことを意識したらしく⑪「俺たち、もっと大きな家を作ることにした。」と話した。</p>	<p><b>〈活動前トピック〉</b></p> <p>「スマイルシティで遊ぶけど、何したい?」と尋ねると⑫「まだ完成していないから作るよ。」と言った。 ⑬前回休んだ同じグループの1人に前回の様子を話す。</p>
<p><b>〈第1次の様子〉</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>⑭「一緒に作ろう」と友達を誘い、箱を組み合わせて3人で家を作っている。</li> <li>⑮3人で話し合いながら進めているが、周りに関心はない様子。</li> <li>⑯一緒に取り組んだ友達が、ダンボールを太鼓、ラップの芯をバチに見立てて太鼓打ちを始めたため、作るのが中断しゲーム⑰「太鼓の達人」を真似て遊んでいる。</li> <li>⑱活動時間が終わりに近づき⑲「完成した?」と尋ねると「ぜんぜんできてない。」と答えた</li> </ul>	<p><b>〈第2次の様子〉</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>⑲本時で取り組むことを友達と計画しており、直ぐに大きなダンボールを確保し、家づくりを始めた。</li> <li>⑳友達と家の設計について話し合う様子が見られた。</li> <li>㉑何度も材料コーナーに向かいイメージに合う材料を検討していた。</li> <li>⑳友達の発想が基になって活動が進んでいた。㉒Aが友達に確認しながら作業をしている。</li> <li>㉓時折、大工になりきりティッシュの箱でダンボールをトントン軽く叩いていた。</li> </ul>	<p><b>〈第3次の様子〉</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>⑳前回の活動の続きを直ぐに始めた。ダンボールハウスを置く場所を相談して決め、移動して活動に取り組んだ。</li> <li>㉔20分ほど経ったころ㉕「そろそろ完成かな。」と聞くと、「まだまだだよ。」と答えた。</li> <li>㉖ラップの芯や丸めた厚紙で何か作っていた。㉗「何作っているの?」と聞くと、「剣だよ。」と答えた。</li> <li>㉘先に戦いごっこを始めていた集団に加わり、異学年と戦いごっこを楽しんでいた。</li> </ul>
<p><b>〈活動後の言動〉</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>㉙活動時間が終わり、「完成した?」と尋ねると、㉚「ぜんぜんできなかったよ。〜が太鼓始めたから。」と答えた。</li> <li>㉛「俺たち、やばい。全然完成できない。」と少し焦っているようだった。</li> </ul>	<p><b>〈活動後の言動〉</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>㉜「俺たち、めっちゃ、大きい家作った。」と嬉しそうに話す。</li> <li>㉝家でも、活動の話をよく話しているらしく、連絡ノートに活動に関するAとの会話、「ダンボールはもっと必要ですか。用意しますか?」等と書かれていた。</li> <li>㉞ワークシートを直ぐに選択し、「これが書きやすい。」と言いながらグループの1人が休んでいたことを書いていた。</li> </ul>	<p><b>〈活動後の言動〉</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>㉟「家、どうする?壊す?」と聞くと、㊱グループのメンバーに「どうする?」と聞いていた。「少しバラバラにして、教室に運ぶ?」と提案すると、直ぐに「そうする」と答えた。</li> <li>㊲グループで相談しダンボールハウスを部品ごとに分け、担当を決めて教室へ運んでいた。</li> <li>㊳ワークシートを直ぐに選択し「俺たち〜した。」と嬉しそうにつぶやきながら書き始めた。</li> </ul>

㉗〜㉚⇒他者・自己・ものとの対話。主体的な取り組みと思われるもの。 ㉞㉟⇒自発的に書く様子

いう活動になると、「書けないんだよ」「苦手なんだよ」「嫌だな」という言葉が自然にこぼれ出て、沈黙が続く。そんなAに本研究を通して「書くこと」に変容がみられた。4月〜6月は教師とのやりとりを通して書くことが主だったが、本研究の活動後は自らワークシートに記入するようになった。Aの10月の活動での言動を表Ⅱに示した。Aが体験や思いを「書く」ようになった要因として「インパクトの強い楽しい体験」「ワークシートの選択肢」「苦手意識の軽減」が考えられる。表Ⅱの㉞ ㉟ ㊱ ㊲ ㊳ ㊴ ㊵には活動に対するAのこだわりや作りたいという思いの強さがある。特に㉞では、帰宅後も活動のことを家族に話すAのワクワクした気持ちや楽しさの余韻が伝わってくる。インパクトの強い楽しい体験は、苦手意識やできなさを上回る「伝えたい」「書きたい」という「向かう力」を生み出したと思われる。「書ける」ようになったから、「苦手」が軽減したのではない。「作り上げた」「遊びきった」という楽しい体験が、「表現」につながる「次に向かう力」を生み出したと考える。きれいな風景や面白い場面に遭遇した時、その情景をカメラに記録として残したくなる、面

白がるような感覚がAに生まれたのではないだろうか。また、書く様子④⑤から「ワークシートを選べるよさ」もAの主体的活動を促したと思われる。ワークシートを選択する場面では「どれにしようか」と自然に自己との対話が生まれ、「書くこと」よりも「どれに書こうか」という、Aが主体となる始まりがある。選択できる環境は「書かされている」という受動的



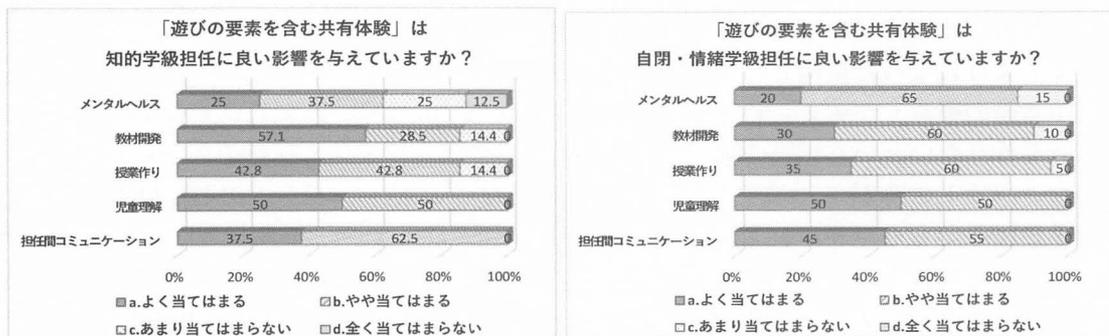
図V 児童Aが交流学級で書いた社会科新聞(左:10月、右:11月)

的感觉を能動的感觉に切り替えるのかもしれない。書くことに抵抗がなくなったことが、図Vのように他の教科・領域にも波及している。担任間の話し合いの中でも「ワークシートを嬉しそうに選ぶ」「楽しそうに書く」「初めて自分で文を考えて書いた」等、「向かう力」「主体性」と関連するエピソードが多数あった。「遊び」は、「主体的・対話的で深い学び」の根幹となる「主体的」を生み出し、対話を増やした。そして、学びを楽しむという、深い学びを支える土台づくりにつながったと思われる。

その他として、複雑な生活背景を抱えた情緒不安定な児童Bが、検証授業後に変わり始めた事例がある。無気力で不安が強く泣いていたBが、武器作りに夢中になり、戦いごっこに参加し、ダイナミックな戦いごっこで大笑いした。枠組みの緩い「遊びの時間」が、Bが抱えている言い表せない複雑な感情を吸収したように思えた。この活動をきっかけとして、「～したい」「～できるようになりたい」「がんばりたい」等、Bから前向きな言動があふれてきた。「遊び」は困難さを乗り越える原動力、回復力につながると感じた。

### 3. 地区ブロック特別支援教育研究会の実践評価アンケートを踏まえた考察

実践評価アンケートを作成し、所属校の特別支援学級担任6人で質問項目の内容的妥当性を検討後、実施した。対象は地区ブロック小学校8校の知的学級担任9人、自閉・情緒学級担任19人。「Q1. 遊びの要素を含む共有体験は自立活動6区分で良い影響を与えているか」に対して「コミュニケーション、人間関係の形成、心理的安定」の各項目で「よくあてはまる」「ややあてはまる」を含めるとほぼ100%となった。「身体の動き、環境の把握、健康の



図VI 「遊びの共有体験」が特別支援学級担任にもたらす効果について

保持」についても75%～100%となり、全項目に効果的な影響を及ぼしている。「Q2. 遊びの要素を含む共有体験は特別支援学級担任に良い影響を与えているか」に対し全項目の数値で「よくあてはまる」「ややあてはまる」を合わせると、60%以上となった(図VI)。特に、「児童理解」「担任間コミュニケーション」の項目では100%となり、効果的な影響を及ぼしているといえる。「教員も思い切り笑ったり大声を出したり、子どもとの共有体験や感覚を大切にしたい」という感想や教師間の連携が深まった記述も多い。活動計画、実践、振り返りを通して児童理解が広がり深まったと思われる。担任間のコミュニケーションの増加は、児童の良さや課題も共に共有し取り組んでいくという担任の思いにつながり、担任間の連携や児童の生き生きとした様子は担任が前向きに取り組む原動力となり、担任自身の心的な面にも良い影響を及ぼすのかもしれない。「Q3. 実践の効果を踏まえ今後も実践していきたいか」に対して「よく当てはまる」と回答している担任が60%を超えている。特に、自閉・情緒学級担任は「やや当てはまる」も含めると100%となっている。「生き生き活動している姿を見て今後積極的に入れようと思った」「子ども達が楽しく学習でき、情緒の安定を図ることができ、とても良い」等、実践を継続することに前向きな感想が多い。「Q4. 学校教育で遊びの共有体験を取り入れる際の課題」では、「教師間で話し合う時間の確保」「実践する場所の確保」「実践する時間の確保」の項目で「よく当てはまる」「やや当てはまる」を合わせた数値が90%前後と高かった。対応策として個別の指導計画に活動を位置付けて活動に見通しをもたせることや、場面案を活用した短時間での打ち合わせ、教室や中庭等の広さに合わせた活動、題材の簡素化を挙げる。題材として、身近で馴染みがあり見通しをもちやすい保育園や幼稚園の簡単な遊びを提案する。簡単な遊びこそ取り組みやすく多様な工夫を生かせる。子ども達は生活経験の積み重ねで身につけたアイデアを生かし、他者の活動も参考に自分なりに「遊び」を工夫し発展させる。そこに自分なりに楽しむ「遊び」の面白さがある。重視すべき点は、限られた環境の中で、工夫を凝らして共に場を楽しむという発想である。

#### 4. 総合考察

「遊びの要素を含む共有体験」は多様な児童の発達の支援として効果的であり、次期学習指導要領が示す「主体的・対話的で深い学び」の視点を含み、教育課程に取り入れる意義があるといえる。そして、安心できる他者や楽しさを共有できる他者の存在は、学校生活に〈向かう力〉につながり、安心できる他者の存在があるからこそ取り組めることが増え、学校生活を輝かせる。新学習指導要領の改訂は、これまでの教育を見つめ直し、学校教育だからこそできること、やるべきことを捉え直していく良い機会だと考える。児童の変容を通して「面白かった」「またチャレンジしてみたい」と言える活動や「発展や工夫」を楽しめるような活動は、心理的安定をもたらし、学校に向かう力や学びを支える力につながると感じている。さらに、このような活動は教師の児童理解や心理面においても効果的な影響を及ぼすことがわかった。

多様な面から児童を理解し寄り添っていくには、教師自身に心的余裕がなければならない。多忙な現場だからこそ、あえて枠組みの緩い「遊びの時間」を設けることが必要でもある。また、「発達支援」という観点から、「発達」の捉え直しが大切だと考える。例えば、発達をピアジェが唱える「知能を中心とした個体能力の向上」と考え、定型発達や発達段階という枠組みから子どもを捉えると、枠組みに当てはまらない子どもたちが出てきたり、子どもたちの「できなさ」が強調されたりする。教師や児童が感じる「できなさ」への固執が、児童の不安を強めたり、自己肯定感を低下させたりすることもありえる。一方、ワロンのように「発達は身体や社会的な関係性を基にした形成過程」と捉えるならば、発達とは「できる」「できない」ではなく、身体的・運動的な側面、生育環境や他者との関わり等、

全ての要素が絡み合っているかたちであり、発達のかたちは個々で異なることが当たり前であることを受け入れることができる。発達のかたちを体系化し一律にそろえていくことは非常に困難であり、そろえることにどのような意味があるのか。発達のかたちをそろえることが学校教育の役割ではない。発達の凸凹をどうにかしようと思うより、凸凹を受容し、子どもが抱えている生きづらさや子どものよさに寄り添っていくことが大切だと考える。学習指導要領では、発達の解釈に関しては明示されていない。だからこそ、学校教育で子ども達と関わる教師が一旦立ち止まり、「発達支援」とは何なのか、「発達段階に応じた」「発達を踏まえた指導」について考えを深めることが大事であると思う。そして、「発達を踏まえた指導」とは「できない」「苦手」の軽減だけではなく、個の全体像を捉えた包括的な支援であり、「個のそだちを受容すること」「できることを生かすこと」「個がもっているよさを生かすこと」でもあることを提示したい。

社会の変容と共に、多様な学びの場が認められつつある。しかし、学校教育の本質を問い直し果たすべき役割を見つめなおすことで、学校教育で取り組めることも多々ある。学校教育の果たすべき大きな役割として、社会性の基盤を育むこと、多様な存在を認め合い共に生きるための素地づくり、遊びと学びの相乗効果を生かし多様な見方や考え方を育むことを提示したい。

#### 参考文献

- ・「ワロン／身体・自我・社会」浜田 寿美男（ミネルヴァ書房）
- ・遊び経験のレジリエンス促進効果，札幌国際大学 中野茂，2017
- ・「発達障害のある子どもとともに楽しむトータル支援」と海を活かした教育実践」浦崎武・武田喜乃恵（共同出版）
- ・「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一答申（中教審第197号）」文部科学省
- ・芸術実践と教育の結節点を探る―「滋賀次世代文化芸術センター」の取り組みから― 滋賀大学 大谷祥子，2016
- ・自閉症・情緒障害特別支援学級および通常の学級における快の共有体験に基づいた自立活動の教育実践研究：自閉症スペクトラム児の他者との関係性の変容過程に焦点を当てて 城間すみ恵，浦崎 武，2018
- ・多様な子どもたちと「ともに楽しむ」授業と教育実践の新しい展開：活動企画「まちをつくって遊ぼう」を通じた協働の授業づくり（瀬底正栄 武田 喜乃恵 浦崎武，2017）