

## 資料

## 知的障害教育における生活経験としての「遊び」の指導の展開

佐藤 雅子\*・米田 宏樹\*\*

知的障害特別支援学校の教科等（領域・教科）を合わせた指導の一形態として「遊びの指導」がある。本研究では、知的障害特別支援学校2校の1970年代から1990年代までの遊びの指導に関する実践を整理し、「遊びの指導」が領域・教科を合わせた指導の一形態として取り入れられた理由を考察した。遊びが指導として取り入れた背景には、2校に共通して児童の障害の重度・重複化があった。また、両校とも「遊びの指導」が学習指導要領に取り上げられるよりも以前の時期から遊びを用いた指導を行っていた。児童の生活経験の積み重ねを重視してきた知的障害教育は、遊びを、発達段階の低い児童に提供されるにふさわしい生活経験とみなし、学習単元のコアとなるべき題材として位置づけてきたことがうかがえた。

キー・ワード：知的障害 生活教育 領域・教科を合わせた指導 遊びの指導

## I. はじめに

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（以下、知的障害特別支援学校）の指導の特徴として、教科等（領域・教科）を合わせた指導が挙げられる。その指導形態の一つに遊びの指導がある。「遊び」が「指導」として取り上げられるようになったのは、『昭和54（1979）年度版特殊教育諸学校学習指導要領解説—養護学校（精神薄弱教育）編—』（文部省、1983）においてである。養護学校教育の義務制に伴う児童生徒の障害の重度・重複化に対応すべく、はじめて「遊び」が生活単元学習の指導に関連して取り上げられた（坂本・杉山・藤井、2004）。そして、明確に「遊びの指導」としての項立てがなされ、定義とその目的に関する記述がなされ始めたのが、『平成元（1989）年度版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）においてである（進藤・今野、2013）。

遊びが指導として取り入れられ始めた歴史的経緯を、太田（1994）は、自分から活動できる児童生徒を前提とした生活単元学習や作業学習では、障害が重度・重複化する児童生徒を教育に組み入れられなくなり、教科教育の前段階の児童生徒への対応も配慮しつつ、幼稚園教育を手本として遊びの指導が成立し始めた、としている。

これまでに、遊びの指導の実践形態については、遊びの指導は指導の形態として実践されなければならないのではなく、教科の中で遊びを指導することも効果的である（松坂、1994）という主張や、遊びの指導を生活科の遊びの指導、養護・訓練の遊びの指導というように、教科・領域別の指導として意味づけ、位置づけることは適当ではない（小出、1993）という指摘など、様々な見解が示されている。

しかし、これまでに遊びの指導に関する論考はいくつかあるものの（癸生川・郷右近・野口・平野、2003；進藤・今野、2013）、遊びの指導の

\* 埼玉県立草加かがやき特別支援学校

\*\* 筑波大学人間系

歴史的変遷や指導形態としての位置づけについて考察している研究は少ない。そこで本研究では、1970年代から1990年代までの知的障害養護学校における遊びを取り入れた指導実践の変化を整理し、遊びの指導が領域・教科を合わせた指導の一形態として取り入れられた理由を考察することを目的とする。

検討対象校は、知的障害者を対象とした養護学校のうち、過去の資料が継続して入手可能であり、遊びを取り入れた指導についての試行錯誤が経年観察できる学校として、秋田大学教育学部附属養護学校（以下、秋大附属養護）小学部と京都府立桃山養護学校（以下、桃山養護）小学部を選定した。このほかにも、遊びに関する指導について取り上げている学校として、東京教育大学附属大塚養護学校、長崎県立久原養護学校、愛知県立佐織養護学校、静岡県立静岡北養護学校、徳島大学教育学部附属養護学校などがあげられるが、資料入手上の制約および紙面の制約から、本稿の対象からは除外した。

なお、本研究は歴史研究であり、本論では歴史的用語を用いる。

## Ⅱ. 秋田大学教育学部附属養護学校における実践

本校は、秋田大学教育学部附属小学校養護学級として、1962年6月に低学年1学級で発足した。その後1972年1月に、新年度における附属養護学校新設が内定し、1972年4月、秋大附属養護となった（秋大附属養護 [1977a] 1）。

### 1. 「なかよし遊び」と「遊び学習」の設定（1975～1978年度）

(1) 「なかよし遊び」の設定：「なかよし遊び」とは、学部全体の児童と指導者が一堂に会して活動する「集団遊び」の時間であり、養護・訓練の時間の指導の一つであった。時間割上では、火曜日から金曜日までの1時間目に週4回実施されていた。前半は、児童の好きな遊具で好きな遊びをする自由遊びの時間、後半は、児童・指導者全員が一つの内容で活動する課題遊びの時間となっていた（秋大附属養護 [1977b] 47）。

この他に、本校の養護・訓練の時間の指導は、低学年では学級単位の指導時間が設けられ、中・高学年では目的別の養護・訓練のグループ指導（生活、ことば、運動）が行われていた（秋大附属養護 [1977b] 17）。

「なかよし遊び」が設定されたのは、1975年度のことである。教育課程の研究において、養護・訓練の意義を吟味したり、個々の児童へのかかわり方を反省したりする中で、より総合的な指導の場が提供されるべきとの意見が出された。さらに、児童全員と教師全員の融合的接触が必要であるとする考えも生まれ、「集団遊びの時間」として、「なかよし遊び」が養護・訓練の位置づけで設定された（秋大附属養護 [1977b] 18）。

ここで、「なかよし遊び」が設定された前後の1974年から1976年までの小学部児童のIQ<sup>1)</sup>の変化をみると、IQ30台～40台の児童が約半数を占め、IQ60台～70台の児童が減少してきている（Fig.1）。同じ時期の児童の障害の状況は、知的障害に加えて他の障害を併せ有する児童が多く在籍し、障害の重度・重複化が見られた。

1976年度に行われた「なかよし遊び」の実践には、小学部低学年8名（1年生3名、2年生5名）、中学年8名（3年生3名、4年生5名）、高学年9名（5年生5名、6年生4名）の計25名の児童が参加していた。児童の中には視覚や聴覚に障害がある者や、言語に障害がある者も多くなってきているため、意思の疎通の困難さが遊びにも少なからず影響を与えていた。また、自分の好きな遊具で遊び始めても、教師がいないと遊びが長続きしなかったり、ふらふら歩きまわって、何もしないで時間を過ごしたりする児童の姿も見られた。そのため、遊ぶことができなったり、集団行動がとれなかったりする児童については、特別な配慮が必要とみなし、教師が気を配ったり、個別に課題を与えたりするなどの指導がなされていた（秋大附属養護 [1977b] 47）。

活動の過程をみていくと、前半の30分は児

童の自由遊びの時間、後半の10分は児童全員で一斉にカラータッチゲームをする時間にあてられていた。前半の自由遊びの時間では、教師がそれぞれの遊び場につき、交代のルールや乗り物の乗り方の説明、遊具の安全管理などを行っていた。後半の課題遊びの時間では、上級生と下級生のつながりや、敏速な行動とゲームの正確さに重点が置かれていた(秋大附属養護[1977b] 48-51)。

1976年度の「なかよし遊び」の活動から、障害が重い児童も遊び方を覚えると、互いに誘い合って、一つの遊びを展開できるようになることが確認され、集団遊びにおける対人関係が、「教師対児童」から「教師を介在しての児童対児童」、「教師が抜けての児童対児童」へと拡大されていくと考察された(秋大附属養護[1977b] 55)。また、集団遊びで培われた小学部全体の児童相互のつながりや仲間意識は、学校生活のいろいろな場面にも広げられ、望ましい集団行動がとれるようになったとまとめられている(秋大附属養護[1977b] 56-57)。

「なかよし遊び」での教師のかかわりのポイントとして、「①児童と児童を結びつける配慮、②遊びと遊びを結びつける配慮、③どんな遊びにも理解を深め、おもしろく展開する配慮」が

挙げられていた(秋大附属養護[1977b] 55)。

(2)「遊び学習」の設定:「遊び学習」とは、小学部低学年において行われ、「身近生活に必要な事柄や学校生活のきまりを定着させるため、学習のねらいによって課題遊びを組み合わせ総合的指導をする」(秋大附属養護[1979a] 8)指導形態であり、1978年に設定された。発達未分化な児童にとっては、生活単元学習の導入は難しいと考えられたことから、遊びを中心としながら、従来の生活単元学習でねらった指導事項も含めて指導を行っていた(秋大附属養護[1979a] 8-11)。

当時の小学部では児童の障害の重度・重複化のために、従来のような課題解決を重視した学習では、児童の生き生きとした活動を引き出すことが困難になってきていた。そのため、生活単元学習の前段階として、遊びを中心に総合的な指導を行う「遊び学習」が小学部低学年に設定された(秋大附属養護[1979b] 1)。

1978年度における本校小学部の指導形態等の別にみる授業時間数の割合を示せばFig.2の通りである(Fig.2)。小学部低学年では、「遊び学習」が半分以上の割合を占め、次いで日常生活の指導が多く行われていた。

1978年度における「遊び学習」の年間指導

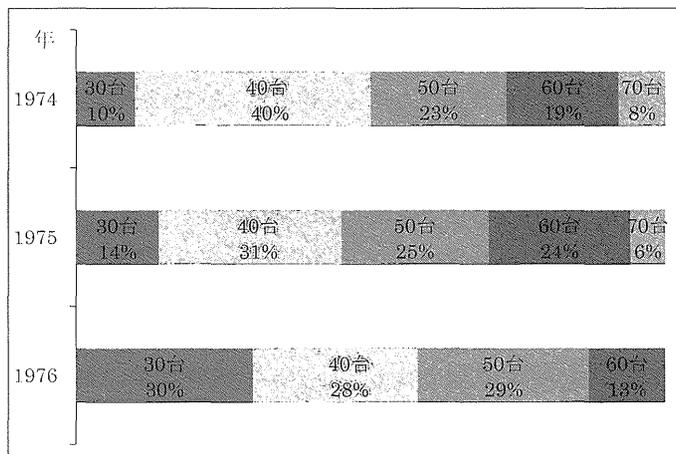


Fig. 1 小学部児童の知能指数の変遷(1974～1976)

出典: 秋田大学教育学部附属養護学校[1977b] 13をもとに作成。

計画では、「がくげいかい」や「おちばとあそぼう」、「雪とあそぼう」など、行事や季節に関連する単元が見られた。4月には、1年生を学校生活に慣れさせるために「なかよしあそび」が行われていた。また、3月には進級への期待をもたせるために、「大きくなったぼく・わたし」という単元設定がなされていた。この他にも、「動物になってあそぼう」や「元気に体を動かして遊ぼう」など、遊ぶことそのものを目的の一部とする単元もみられた（秋大附属養護 [1979a] 74-97）。

このように、生活単元学習につながる単元と、遊びを教えようとする単元が設定されていた。各単元のねらいから分かるように、「遊べるようにする」ことだけではなく、集団への参加の意欲を高め、行事を体験したり、季節を感じたりする内容も含まれていた。

2. 領域・教科を合わせた指導形態としての「遊びの指導」の模索(1980～1990年度)

(1) 養護・訓練から合わせた指導への「なかよし遊び」の位置づけの変化：1975年から養護・訓練の位置づけで設定された「なかよし遊び」は、1980年、養護・訓練という1領域の指導としてではなく、領域・教科を合わせた指導として位置づけられるようになる。時間割上の表記は「なかよしあそび」のままであったが、

教育課程上は「集団遊び」として表記された（秋大附属養護 [1981] 160-161）。

この理由は、1978年度から、養護・訓練の指導は必要に応じて児童を個別あるいは小集団で抽出して指導されるようになっていたことから、大集団で遊ぶ時間である「なかよし遊び」が、養護・訓練の指導形態にそぐわないため、領域・教科を合わせた指導として別設定となったものと考えられる。大集団のダイナミクスを活用することが効果的であると考えられていたことがうかがえる。

さらに「なかよし遊び」は、1985年、「遊び学習」の中に組み入れられることになる。これは、「なかよし遊び」の指導内容や展開の仕方などから、「遊び学習」として位置づけた方が適当である、と判断されたためである（秋大附属養護 [1986] 9-10）。生活単元学習の前段階として小学部低学年のみで行われている「遊び学習」と区別するために、「なかよし遊び」を「遊び学習（全体）」とし、低学年の「遊び学習」を「遊び学習（学級）」と表記した。

当時の本校では、子どもにとって遊びとは、小出（1982）の定義を用いて、「それ自体のためにおこなわれ、それ自体が楽しみになる活動」としていた。また、遊びの指導については、小出（1982）によると、「遊びをより充実させ、発

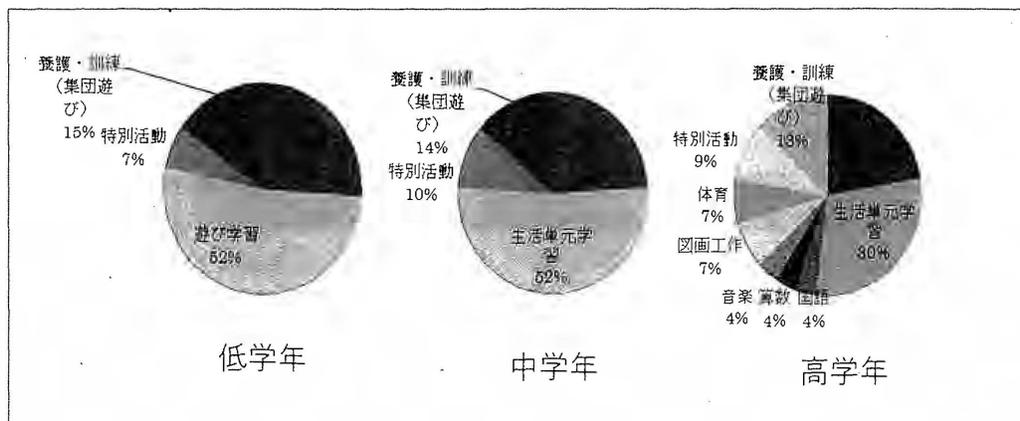


Fig. 2 秋大附属養護小学部における授業時数の割合 (1978)

出典：秋大附属養護 [1979a] をもとに作成.

展させるための援助」と規定されていた。

本校では、遊びの指導は、子どもにとっては遊ぶことそのものが目的であり、指導者にとっては子どもの変化や発達を踏まえた援助をしていくことと、理解されていた(秋大附属養護[1990] 18)。また、本校は、教師が遊びを「援助する」とは、物理的にも精神的にも適切な「状況づくり」をすることだと考えていた。

実際の指導場面では、「場づくり」として、「遊びのテーマ(題材)の設定、遊び場面の構成、遊具・道具などの与え方」、「かかわり」として、「共に遊び一緒に楽しむ、子どもの主体的な遊びの活動をさまたげない、子ども同士のかかわりを配慮する(きっかけづくり)、制止や強制のない関わりをする」という観点を大切にして指導にあたっていた(秋大附属養護[1990] 22)。

(2) 生活単元学習の前段階としての「遊び学習」の位置づけとその難しさ:「遊び学習」は、導入以来、生活単元学習や他の学習との関連や、指導内容の選定・配列など、様々な試行錯誤がなされてきた。そして、1980年度には、言語・数量に関わる内容を、生活単元学習などと関連づけながら系統的に指導する「ことば・かず」の時間が中高学年に特設され、小学部低学年の「遊び学習」は生活単元学習だけでなく「ことば・かず」の前段階としての性格も帯びるようになる。

1980年度の本校では、遊びの題材を組み立てる柱として、「①身体を動かしたり、運動機能を発達させるもの、②音楽的な要素を含むもの、③造形的な要素を含むもの、④季節的内容に関連が深いもの、⑤知的な学習に関連が深いもの、⑥学校・学部行事に関連するもの」の6つを挙げていた。そして、この柱をもとに、児童の興味関心などに即しながら、遊びの題材や内容を選定していた(秋大附属養護[1981] 20)。

前述のように、低学年対象の「遊び学習」の時間であることを示すために、1985年度から教育課程上の表記が変更された「遊び学習(学

級)」の実践は、1986年度には、生活単元学習との関連や行事の取り扱い方の工夫、個の指導へのあり方が模索されていた。中でも、生活単元学習との関連については、「遊び学習(学級)」を生活単元学習に近い形で授業展開をしていくのか、もしくは遊びのみを活動の核とし、題材を設定し授業を行うのか、といった授業方針の葛藤があった(秋大附属養護[1987] 52)。12月に実施された「遊び学習(学級)」の「おたのしみ会」という題材では、クリスマス、プレゼント、会食など、障害の重い児童であっても比較的興味と関心をもって臨むことのできる行事であり、児童の実態に即して学習の設定ができるものであるため、「遊び学習(学級)」として実施された(秋大附属養護[1987] 58)。

もともと生活単元学習の前段階として設定された低学年対象の「遊び学習」であったが、これまでの「遊び学習」で中高学年の行事と同じ題材を取り上げることは困難であった。このことから、1986年度に実施された「遊び学習」の題材は、より「生活単元学習化」してきていることがうかがえる。

1990年度には、「遊び学習(全体)」(従来の「なかよし遊び」、以下「なかよし遊び」と表記する)と「遊び学習(学級)」をまとめて、教育課程上では「遊びの指導」という名称がつけられた(秋大附属養護[1991] 8)。これは、平成元(1989)年度版特殊教育諸学校小学部・中学部学習指導要領解説において、遊びの指導が領域・教科を合わせた指導として位置づけられたことによるものであろう。

この1990年度からは、「遊び学習(学級)」から教科の前段階としての性質が消え、再び生活単元学習のみの前段階として実施されるようになる(秋大附属養護[1991] 8)。この背景には、小学部低学年でも「うた・リズム」と「運動」という精神薄弱教科の学習が開始されたことがあると思われる。

いずれにせよこの時点では、学部全体を対象にした「なかよし遊び」と、低学年を対象にした生活単元学習の前段階である「遊び学習(学

級)」という、「遊び」を核に編成された性質の異なる2つの授業が「遊びの指導」としてくられていた。

### 3. 生活単元学習への「経験としての遊び」の内包化(1991～1992年度)

1991年度の「遊び学習(学級)」は、題材名に「宿泊学習に出発」や「なかよし運動会」などの生活単元学習が設定されていることから、行事への取り組みを主として取り扱う学習は、生活単元学習として計画されていることがわかる。このことを、本校は、宿泊学習のように一連の活動に長期間取り組ませたい場合や、行事の目的がわかりやすく、みんなで取り組める活動が準備できる場合には、行事を単元に設定して、生活単元学習として取り組んでいる、としている(秋大附属養護[1992]15)。

1992年度になると、「なかよし遊び」は学部合同の遊びの指導となり、「遊び学習(学級)」は生活単元学習に吸収されて、小学部全学年で生活単元学習が実施されるようになった。もともとは養護・訓練の指導として始められた大集団を活用した遊びの指導である「なかよし遊び」は、遊びの指導として切り出され、それ以外の遊びの指導は生活単元学習に内包されたわけである。ただし、時間割上は、1992年の時点では、低学年の生活単元学習は、「あそび」と表記されていた(秋大附属養護[1993]232)。しかしながら、1997年度までには、低学年の生活単元学習は、時間割上でも「生活単元学習」と表記されるようになった(秋大附属養護[1998]158)。

小学部低学年は学校生活の入門期であるため、1992年度における生活単元学習では、情緒的な安定を図り、集団での活動に慣れさせていくために、興味を持つ遊びの活動を中心にしながら、学習に意欲的に取り組む子どもを目指して行われていた(秋大附属養護[1993]13)。

また、低学年の生活単元学習のねらいとして、「(1)存分に遊んだり、楽しく活動に取り組む経験を通して、学校生活への期待感を高めるとともに、様々な活動に意欲的に取り組むこ

とができるようにする。(2)学級のみinnで活動する(遊ぶ)経験を重ねることにより、みんなと一緒に活動することに慣れさせ、かかわって遊ぶ楽しさを味わわせる。(3)行事と関連した様々な学習を通し、一連の活動へのある程度の見通しを育て、行事を楽しみにする気持ちを育てる」の3つが設定されていた(秋大附属養護[1993]41)。

このねらいは、「遊び学習(学級)」の中に生活単元学習が取り入れられ始めた1991年の「遊び学習(学級)」のねらいとよく類似していた。前年度までの低学年の「遊び学習(学級)」でも、同じようなことが目的やねらいとして挙げられていることから、「遊び学習(学級)」が徐々に「生活単元学習化」されてきたため、「遊び学習(学級)」の名称が生活単元学習へと変化したと考えられる。

子どもが遊びを知り、覚え、遊べるようになっていくという一連の学習の積み重ねをさせることと、子どもの遊びが、ひとり遊びを中心とする感覚遊びから、役割交代やルールのある集団遊びによる社会性を持った遊びへと発達していくことを支えることが、生活文脈に即した遊びの指導であると考えれば、「遊び学習(学級)」の生活単元学習化は、当然の帰結ともいえよう。

### Ⅲ. 京都府立桃山養護学校における実践

本校は、1948年に精神薄弱施設「八瀬学園」として開設され、1959年、養護施設桃山学園と合併、1968年には桃山学園に通う学齢児童のための京都府立桃山小・中学校の施設内特殊学級として認可された。そして1972年、京都府立与謝の海養護学校桃山分校(以下、桃山分校)として開校し、1974年に桃山養護学校(以下、桃山養護)となった(京都桃山分校[1972]8)。

本校の教育課程の核となるものは、「集団」と「労働(あそび)」であった。中でも「集団」は、本校の建学の理念として掲げられるほど、重視されていた。具体的には、学級の単位である「基礎集団」、個々の児童の課題に応じた「グ

ループ集団」、学級合同の「合併集団」、小学部全体の「学部集団」、そして「全校集団」と、多彩な編成がなされていた（京都桃山分校 [1972] 14）。

この集団の種類は年度が変わっても変化せずに受け継がれていくが、基礎集団の集団編成は大きく以下の4つに分けられる。①基礎集団が様々な生活年齢の児童で編成されるたてわり集団（1976年度から1986年度）（京都桃山養護 [1975] 17）、児童の言語獲得に目を向けた②言語獲得期別・③生活年齢別の基礎集団（1976年度から1986年度）（京都桃山養護 [1983] 62）、1987年度から1992年度までは資料未入手<sup>2)</sup>のため不詳であるが、少なくとも1992年度には、児童の生活年齢と発達年齢を考慮した④階梯別の基礎集団が編成されていた（京都桃山養護 [1984] 6-7）。

### 1. たてわり集団の実践（1972～1975年度）

(1) 教育課程と児童の実態：本校の時間割には、「生活」、「かず・かたち」、「ことば」、「かく・つくる」、「からだ」、「あるく」、「あそび」、「しごと」、「リズム」といった時間が設けられていた。「しごと」は、集団と労働を核に教育課程を編成する本校ならではの授業であった。

1972年度は低学年と高学年に分けてクラスを編成していたが、1973年度になると、年齢や障害等を考慮して、どの学級にもさまざまな児童が含まれるような4クラスのたてわり基礎集団を編成していた（京都桃山分校 [1973] 6）。当時の小学部の生活年齢別構成員をみると、6歳から12歳の子どもが大半を占めているが、13～18歳の年齢の子どもも小学部に含まれていた。たてわりの基礎集団である学級には、小学部の枠にとらわれない、幅広い児童・生徒が含まれていたことがわかる（京都桃山分校 [1973] 8）。

生活年齢では中学部や高等部に在籍すべき生徒が小学部に含まれている理由として、児童生徒の障害の重度化がある。当時の小学部所属とされた児童生徒の発達年齢の割合をみると、発達年齢が2歳～3歳の者が半分以上を占め、

次いで0歳～1歳の者が、全体の約4分の1を占めている（京都桃山分校 [1973] 8）。小学部に在籍している13～18歳の子どもたちもこの割合に含まれていることから、精神薄弱の程度が非常に重度な子どもたちは、中学部相当の生活年齢であっても、発達年齢で小学部として扱われたのではないかと考えられる。当時の本校は、どんなに重い障害児であっても教育を保障するという立場をとっていたため、重度の精神薄弱児が多く集まっていた。

(2) 低学年の重度精神薄弱児に対する労働教育の理念と実践：本校の労働教育は、「罰として掃除をさせない、というような、労働をとりあげられることに抵抗を持つ個人や集団を育てるもの」であり、「労働によって生産されたものを共有財産として大切にあつかい、労働者が連帯していくような人格性を養う教育」であるとされた。この労働教育の中核は生産労働そのものの教材化であり、小学部低学年から配慮されなければならないとされていた（京都桃山分校 [1972] 35）。そして、この労働教育の理念によって、特徴的な授業である「しごと」が小学部低学年から位置づけられていた。

1973年度には、労働をすべての富の源泉であると同時に、人間生存の第一の基本条件であると定義した（京都桃山分校 [1973] 4）。また、労働の果たす役割と同様に、子どもにとっての遊びは生活の全分野にわたって重要な役割を果たしているとしている（京都桃山分校 [1973] 4）。労働と遊びは、一応別々のものではあるが、子どもによってはほとんど区別なしに取り組む場合もあれば、両者をしっかりと区別している子どももいる。そのうえで、労働そのもの、遊びそのものを子どもの生活に即して追求し、実践していく中で両者のつながりを探ろうとしていた（京都桃山分校 [1973] 4）。

そして、これまでの「しごと」の実践を通して、1974年度には、「労働」と「あそび」は「何かをつくりだそうとする目的の有無」によって区別されるとした（京都桃山養護 [1974] 50）。また、「舟づくり、舟あそび」から「木工」へ

と発展するように、「あそび」から「労働」への道すじがあり、反対に「労働」が「あそび」をさらに発展させていくという道すじもあった（京都桃山養護 [1974] 50）。つまり本校にとっては、労働教育を考える際に「あそび」について考えることが必要不可欠であったといえる。

本校では、1972年度から1975年度まで継続して、小学部合同の「しごと」の時間に遊び場づくりに取り組んでいた。本校は分校であり、土地に制限があるため、遊び場が少ない状況にあった。遊び場にあるものといえば、ブランコ1台、ジャングルジム、遊動円木、小さなすべり台だけであった（京都桃山分校 [1973] 41）。

また、小学部では、年度初めに、「生き生きとあそべる子どもに育てよう」と目標を設定していた。遊びが子どもにとって大きな意味をもつならば、遊びを権利としてとらえ、より豊かにするために、子どもたちが自ら創造的に遊び場を作り出していく必要がある、とし、遊び場づくりに取り組んでいた（京都桃山分校 [1973] 41-42）。

これらのことから、児童にはたくさんの遊びを経験させたいが学校に遊び場が少ないという背景と、遊び場を児童自らが作ることで、より遊びを発展させようとしたことから、「しごと」の時間に遊び場づくりが実施されていたことがわかる。

1973年度の「しごと」では、砂場づくり、花壇づくり、土俵づくりなどの二点間の往復を軸とする「運ぶ」という集団労働をくり返していた。その際には、バケツ、プラスチックのお皿、てんびん、一輪車など、毎回異なる運ぶ道具を取り入れていた（京都桃山分校 [1973] 42）。

様々な道具を取り入れることで、児童は砂場や花壇に必要な土をただ運ぶのではなく、道具を使いながら運ぶことを学び、さらに道具を使う中で腕や足腰を使う方法を学び、道具に慣れてくると新しい持ち方や運び方を発見し、効率よく土が運べるようになってきた。そして、土を運びながらすれ違う教師に声をかけたり、が

んばっている仲間を励ますような発言が出てきたりするようになった（京都桃山分校 [1973] 42-44）。

この「しごと」の実践の結果、物を持つ手が道具を持つ手になり、道具を持つ手が道具を使う手になり、次第に腕、腰、身体、足と結びつきながら頭（認識）へと結びついていくことや、外界と児童を結びつけていくことが明らかになった。また、集団での労働の中で、児童の言葉が広がり、児童同士の関係が深まるようになった（京都桃山分校 [1973] 40-41）。

**(3) 基礎集団における「あそび」の実践：**1973年度において、火曜日の午後に設定されていた「あそび」では、小学部の各基礎集団が順番に担当し、遊びの内容を決めることになっていた。このことにより、教師の主導による遊びではなく、子どもたちが知恵を働かせて力を合わせ、主体的に遊びに取り組むことができていた（京都桃山分校 [1973] 26）。

本校の「あそび」の時間は、全員で一つの遊びをする課題遊びでありながらも、その内容は児童生徒自身が決めるという自由な形をとっていた。子どもたちが自分で遊びの内容を決めることによって、子どもたちに主体性や責任感が生まれていた。

一学期には、集団の輪の中から外れる子どもが2、3人いたものの、周囲の子どもは、外れる子は一人にいるのが好きなのだと考え、なかなかそれが子どもたち自身の問題として意識されなかった。研究紀要には、ブランコが好きでいつも一人でブランコに乗っている児童の例が挙げられていた。そこで、外れる子の遊びにみんなで参加してみよう、と教師が働きかけ、みんなでブランコに乗ってみたところ、一人にいる子が好む遊びも楽しいものだとわかり、子どもたちは仲間に共感することができるようになっていた（京都桃山分校 [1973] 26）。

本校教師が一人でいる児童ではなく周囲の児童に対応したのは、1973年度から基礎集団がたてわりになり、障害が重度の児童も各クラスに含まれるようになったことから、障害が重度

の子どもと軽度の子どもの関係づくりを重視したからであると考えられる。

## 2. 言語獲得期別・生活年齢別集団の実践 (1976～1978年度)

### (1) 教育課程と児童の実態、基礎集団の編成:

1976年度の小学部の教育課程において、大きく変化したのは、基礎集団の編成である。本校は、基礎集団を従来の学級のようにとらえ、子どもたちの人格形成の基礎となる集団であると考えていた。1975年度までの小学部の基礎集団は、たてわりで編成されていたが、1976年度からは、児童の言語獲得期別に編成されていた。具体的には、児童を「話しことば獲得期以前」、「話しことば獲得期」、「書きことば獲得期」の3つに分けて編成していた(京都桃山養護[1976] 15)。

基礎集団の編成が言語獲得期別に変化した理由として、本校は、年々話しことば獲得期以前の子どもたちが増えてきたことを挙げている。そのため、話しことば獲得期以前の子どもたちへの教育内容の充実が求められるようになっていた。また、たてわり集団のように様々な発達年齢の子どもがいることが要因で、子どもたちが発達していくわけではないとし、障害・発達・生活実態に視点をあてて、総合的・科学的に教育内容を作り上げていくことが大切との考え方も示された(京都桃山養護[1976] 15)。

1975年度までの基礎集団では、基礎集団に重度の子どもから軽度の子どもまで、様々な子どもが在籍していた。そのことによって、障害の程度に関係なく、子どもたち相互の関係が深まっていくという利点が挙げられていた。しかし、1976年度の基礎集団の編成にあたっては、児童の発達段階に即した指導をするためには、障害の程度が様々な児童集団よりも、言語獲得期別に集団を分けたほうが効果的であるという立場が取られた。

1977年度になると、「話しことば獲得期以前」の基礎集団が「喃語・話しことば獲得期(発達年齢2才前後まで)」、「話しことば獲得期」の基礎集団が「話しことばをつかひゆたかにして

いく時期(発達年齢2才～3才前後)」、「書きことば獲得期」の基礎集団が「話しことば蓄積期・書きことば獲得期(発達年齢3才～7才前後)」と捉え直された(京都桃山養護[1977] 15)。

しかし、集団編成に際して「話しことば蓄積期・書きことば獲得期」段階の子どもたちが数名の小集団となったことから、この基礎集団は解消され、「話しことばをつかひ、ゆたかにしていく時期」の基礎集団に編入された。この数名の子どもたちが、基礎集団のリーダーとしての役割を持つことで、基礎集団全体の活動がより活発になることが期待された(京都桃山養護[1977] 15)。

さらに、児童の障害の重度化にともない、日常生活の基礎的な指導と支援をきめ細かくこなうために、1977年度から、発達年齢が1才に満たない「喃語獲得期」の基礎集団も編成された(京都桃山養護[1977] 15)。

これらの基礎集団には名前がつけられ、喃語獲得期の子どもたちと、話しことば獲得期前後の子どもたちが所属する集団は「めだか学級」、話しことばを使い、豊かにしていく時期の子どもたちの集団は「かに学級」と呼ばれた(京都桃山養護[1977] 10)。

1979年度の教育課程では、言語獲得期別の基礎集団の編成はこれまでと変わりなかったが、言語獲得期別の編成に加えて、生活年齢も考慮し、めだか学級・かに学級の中でも低学年と高学年に分けて基礎集団を編成するようになった。具体的には、基礎集団をめだか学級6クラス(喃語獲得期2クラス、話しことば獲得期4クラス)(低学年3クラス、高学年3クラス)、かに学級3クラス(話しことばをゆたかにする時期3クラス)(低学年1クラス、高学年2クラス)として編成していた。この年度では、発達年齢的には2才以下をめだか学級、2才以上をかに学級とした(京都桃山養護[1979] 9)。

言語獲得期別の基礎集団をさらに低学年・高学年に分ける中で、低学年では基礎的生活習慣の確立や全身を使った活動に視点をあてた取り組みが大切であることや、高学年では生活年齢

を加味したあそびの組織化の重要性が明らかになった(京都桃山養護[1979]9-10)。

このような言語獲得期に生活年齢を加味した基礎集団の編成は、1983年度まで引き継がれることとなる。

また、教科の名称も変更されることになる。これまで教科(学習領域)として「からだ」、「しごと」、「おんがく」、「かく・つくる」、「あつまり・あそび」の5つが設定されていた。しかし、1979年度からは、「しごと」については、労働そのものの内容を設定するのではなく、あそびの中身をより豊かにふくらませていくという意味から、めだか学級は「あそび・しごと」に、かに学級は「しごと・あそび」に名称が変更された(京都桃山養護[1979]9)。

1984年度の教育課程で、大きく変化したことは、集団編成である。これまでは、発達年齢がかなり低い基礎集団は発達段階に生活年齢を加味し、低学年・高学年に分けて編成していた。しかし、発達年齢が1才前後の重度・重複の基礎集団をつくることや、自閉症児ばかりの基礎集団はつくらないようにすること、個々の児童の身体の動きや体力、認知的な課題などに配慮することなどが議論され、「めだか学級・かに学級」という名称を廃止することになった(京都桃山養護[1984]29)。

基礎集団での「めだか学級・かに学級」のくくりはなくなったが、「からだ」、「しごと」、「おんがく」、「かく・つくる」の教科の学習では、発達段階が1才半前後で2つの学習集団を構成するようになった。発達段階が1才半前の子どもたちの集団を「リスブロック」、ほぼ1才半をこえている子どもたちの集団を「ウサギブロック」と呼ぶようになった(京都桃山養護[1984]29)。

つまり、生活の基盤である基礎集団の発達段階別の編成はなくなったものの、教科の学習では、児童の発達段階が重視されるため、発達段階でくくる編成を行ったということである。

(2) 労働教育の理念と実践における「あそび」の位置づけの明確化：本校では、1975年度ま

で「あそび」と「労働」の関係性を模索してきた。1976年度には、1975年度までの「しごと」の実践を振り返り、使用する道具の系統性や、「遊び」から「手の労働」へ、そして「生産的労働」へという道すじをさらに明らかにしていくことが課題として示された。また、話しことは獲得期以前の子どもたちの本校の「教科領域」としての「しごと」や「あそび」をどのように位置づけていくのかが模索されていた(京都桃山養護[1976]49)。本校小学部では、精神薄弱が重度である児童の割合が年々増加してきているため、特に発達年齢が低く、労働に結びつけることが難しい「話しことは獲得期」以前の児童に対する指導を組み立てることが緊急の課題であった。

1977年度には、「労働」は使用価値を生むための現実的な活動であり、「あそび」は遊ぶこと自体の楽しみが目的であり、空想的であると定義づけている。その上で、遊びも労働も子どもの発達にとっての基本的活動であり、労働とはいってもその過程が全く楽しくなければ大人でもできないことはあり、子どもの遊びといっても多分に労働の要素を含んでいる、としている(京都桃山養護[1977]28)。さらに、特に発達年齢の低い話しことは獲得期の子どもたちは遊ぶための道具の使い方を知らないため、彼らに道具を使って遊ぶことのおもしろさや道具を使うことによる変化の仕方などを教え、「道具を使ったあそびを教える」ことの重要性も示唆されていた(京都桃山養護[1977]31)。

1980年、本校は「あそび」は「労働」の前提であるとした上で、「労働」と「あそび」それぞれの本質的特徴について定義づけた。労働の本質的特徴として、「①労働は何らかの使用価値の生産を目指す活動である。②労働はあらかじめ労働の成果を頭の中で実現している活動である。③労働は目的を実現するために、意志を従属させる過程である。④労働は目的実現のために、頭や手やその他の身体諸器官を緊密に結びつけて運動させることである。⑤労働は人間どうしを結びつけ協力させる。」の5つを挙

げている（京都桃山養護 [1980] 40）。

また、遊びについては、「①遊びは遊んで楽しむこと自体が目的であり、何らかの使用価値を生産する必要はない。②子どもにとって遊びは生活そのものであり、発達における主導的活動のひとつである。」としている（京都桃山養護 [1980] 40）。

遊びは、必ずしも使用価値を生産する必要はなく、楽しむことが目的であり、子どもの発達にとって重要な活動であった。遊びによって子どもは発達し、発達した結果、身体が思うように動かせるようになったり、他者と関わりながら活動することができるようになったりし、その動きや他者とのかかわり方が労働へとつながっていくとの考え方がとられていたのである。

1980年度の「あそび・しごと」の時間についてみると、小学部めだか学級（話しことば獲得期及びそれ以前の子どもたちの集団）では、「①道具をより道具的に使用する。②主体的・能動的なあそびの経験を蓄積する。③対象をしっかり見すえながら、あそびを自覚する。④近い見通しをもつ力をつける。⑤友だちどうしの関わりの中で発声・ことばを豊かにする。⑥手・指の操作性を高め感覚を刺激する。」（京都桃山養護 [1980] 42）の6点を年間のねらいとして設定していた。

このねらいから、「あそび・しごと」という授業の名称であるが、「しごと」の要素よりも「あそび」の要素が多く含まれていることがわかる。道具や手指の操作性を高めていくことがねらいとされているのは、「あそび」を「しごと」に結びつけようとしているからであると考えられる。

### 3. 階梯別集団の実践（1992年度～）

（1）教育課程と児童の実態：1984年度に提言された、階梯を用いた新たな教育課程の編成は、その後数年の議論を経て、1992年、生活年齢と発達年齢を考慮した階梯を取り入れた集団編成がなされるようになった。本校は、教育における「階梯」とは、生活年齢によって異なる

教育課程を系統づけるための枠組みの概念であり、養護学校においては、生活年齢と発達段階が同時に教育課程を区切る「はしご」であるとしている（京都桃山養護 [1984] 6-7）。

小学部は第1階梯、第2階梯（低学年・高学年）、第3階梯で構成されている。第1階梯は発達年齢10か月までの子どもたちで、医療と連携しながら生活習慣の基礎づくりや笑顔・発声・模倣などを豊かに獲得していくことを目指している。第2階梯は発達年齢10か月から2歳までの子どもたちであり、低学年と高学年に分かれている。この階梯の子どもたちは、集団の中で話しことばを獲得していく時期の子どもたちである。第3階梯は発達年齢約2歳から4歳の子どもたちであり、話しことばをより豊かにし、書きことばへの準備段階である（京都桃山養護 [1993] 70）。

第1階梯・第2階梯の教科では、「からだ」、「ふれる・えがく」、「おながく」が実施されており、第3階梯では、「からだ」、「おながく」、「かく・つくる」、「ことば」、「しごと」が実施されていた。

小学部集団では、「朝のつどい」や「合同あそび」、「校外散歩」が行われていた。また、第1階梯・第2階梯では、「からだ」、「おながく」は階梯ごとに、「学活」、「あそび」、「ふれる・えがく」は学級ごとに実施されていた。第3階梯では、「学活・あそび」、「からだ」、「おながく」、「かく・つくる」、「しごと」、「ことば」といった多くの授業が学級ごとに行われていた。

（2）労働教育の理念の維持：本校では、豊かな発達を遂げながら内面の豊かな人格の完成を目指すことが自立の過程であると考え、「労働を意識した取り組み」はそれに欠くことのできない重要な教育内容であるとしている（京都桃山養護 [1998] 21-22）。また、「労働を意識した取り組み」を重視している背景として、「労働が人をつくる」ことと、「労働が将来の労働生活や家庭生活での自立性の基礎となる力や全生活を通じて常に問われる人格的自立（心理的精神的な自立性）につながる力を生み出す」こと

を挙げている（京都桃山養護 [1998] 21-22）。

（3）基礎集団における遊びを教える「あそび」から生活に広げる「あそび」までの実践の展開：1992年度の「あそび」の実践として、小学部第2階梯（低学年）の4組で行われた劇あそび「おおきなかぶ」を取り上げる。

小学部第2階梯（低学年）での「あそび」のねらいとして、「①あそびそのものを豊かにし、あそべる力を豊かにしていく、②あそびの中で友達や先生との関わりを豊かに育てていく、③話し言葉や聞き言葉、『つもり』や『みたてる』力を豊かにしていく、④手・指の動き、体の動かし方などを豊かにし、同時に道具や遊具に慣れ、親しむ、⑤ひとつのことをやり切り、区切り、さらに次の活動への『近い見通し』を持つこと」の5点が設定されている（京都桃山養護 [1993] 157-158）。

このねらいから、「あそび」は、遊びそのものを教える取り組みであること、話し言葉を豊かに獲得していく発達段階の児童の集団であるため、言葉を意識した取り組みであることがわかる。

4組の児童は、話し言葉で一語文・二語文が出始めている児童が4人と、指さしや手さしはできているが話し言葉がまだ出ていない児童3人の合計7人のクラスである。また、7人のうち、自閉傾向の児童が4人いる（京都桃山養護 [1993] 155）。

劇あそび「おおきなかぶ」は、絵本の読み聞かせから始まった。児童全員が一緒に絵本を見ることができるようするために、大型絵本（たて60センチ・よこ1メートル）を作成した。その結果、視覚障害のある児童にも絵本が見えるようになったという。絵本の読み聞かせの合間に、「おおきなかぶ」の歌をうたったり、「うんとこしょ・どっこいしょ」とかけ声をかけたりしていた。児童が途中で読み聞かせに飽きてしまわないようにするために、歌やかけ声で児童も物語に参加できるように工夫していた（京都桃山養護 [1993] 155-156）。児童が「おおきなかぶ」のストーリーを理解し始めたところで、

劇あそびに取り組んだ。児童に「つもり」の世界観を持たせるために、衣装を用意したり、布製のかぶを用意したりと配慮していた（京都桃山養護 [1993] 156）。

発達年齢が低い児童にとって、何もないところから想像して劇あそびに取り組むことは難しい。そこで、衣装やかぶを用意し、物語の世界にできるだけ近い環境を作り出すことが効果的であった。劇あそびに繰り返し取り組む中で、児童は、「ワンワン」、「ニャーオ」といった動物の鳴き声を習得したり、せりふの一部を言えるようになっていたりしていた（京都桃山養護 [1993] 156）。また、児童それぞれが自分の役割を理解し、友達とかかわり合い、豊かに表現することができるようになってきたので、第3階梯の1組の児童に劇を見せることになった。この劇あそびを通して、クラスや階梯をこえた児童のかかわり合いが広がった（京都桃山養護 [1993] 157）。

#### IV. 結語

学習指導要領解説に、生活単元学習に関連して遊びが記載される1983年より以前から、本研究で対象とした両校において遊びに関する指導が行われていた。遊びに関する指導の設定理由は、両校に共通して、児童の障害の重度・重複化であった。

秋大附属養護では、生活単元学習の前段階として「遊び学習」が1978年度から実施されていた。このことから、生活単元学習を児童の興味のある題材で構成しようとしたり、従来の生活単元学習で障害が重度の児童に対応することに限界を感じたりしたことによって、生活単元学習に関連して遊びが取り入れられていたことが明らかになった。①「遊びを通して学習する活動」も②「遊ぶことそのものを目的とした活動」も「遊びの指導」としてとらえるようになっていった秋大附属養護は、学習指導要領解説に「遊びの指導」が領域・教科を合わせた指導として位置づいて以降に、①遊びを通して生活単元学習に取り組む活動（生活単元学習）と、②

遊ぶことそのものを目的として取り組む活動（遊びの指導）として整理しなおすことも形式的には容易であった。

また、秋大附属養護の実践の展開からは、養護・訓練（現自立活動）として位置づいた大集団による遊びを教え育てる指導が、領域・教科を合わせた指導としての「遊びの指導」に帰結し、学校生活や地域生活の中での遊びは、生活単元学習に内包されたことも注目に値する。「遊びの指導」が、障害による困難の度合いの大きな子どもたちに、生活経験による学習活動を受け止める基盤を作る基礎的な指導としての位置づけを明確にしてきた過程であると理解できるからである。

桃山養護は、1970年代から1990年代まで労働教育という独自の考え方を実践してきた。この学校での遊びは、労働教育の「しごと」の時間での発達段階の低い児童の労働としての遊びと、基礎集団（学級）ごとの「あそび」の時間での遊びという位置づけで一貫していた。

桃山養護の「あそびによって子どもは発達し、発達した結果、身体が思うように動かせるようになったり、他者と関わりながら活動することができるようになったりし、その動きや他者とのかわり方が労働へとつながっていく」との考え方は、「しごと」の時間の前段階としての遊びの指導という位置づけができる。低生活年齢で発達段階の低い子どもにとっては「しごと」も遊びであるという考え方が取られた点は、秋大附属養護の発達段階の低い子どもの生活単元学習はあそびであり、「あそびの時間」も生活単元学習であるという試行錯誤と共通しているように考えられる。

このことは、児童の生活経験の積み重ねを重視し、子どもの生活文脈の発展に主眼を置く知的障害教育が、遊びを発達段階の低い児童に提供されるにふさわしい生活経験と考え、学習のまとまりとしての単元のコアとなるべき経験（題材）に位置づけた結果であると考えられる。

「遊びの指導」が領域・教科を合わせた指導形態の一つとされたのも、経験を単元のコアに

おく精神薄弱教育の考え方にもとづいた、児童の障害の重度・重複化への対応の帰結点であると言えるのではないだろうか。この点については、学習指導要領改訂の議論や他の養護学校の実践展開の分析を行うことで、さらに検討していきたい。

また、他障害領域で積み上げられてきた教育実践の帰結点としての「養護・訓練（自立活動）を主とした教育課程」に至る経緯を学校実践から明らかにし、知的障害教育の教育課程の経緯と対照することで、特別支援学校の教育課程、特に内容の示し方と授業計画・実践の手続きの共通理解のあり方についても考察していきたい。

## 付記

本研究はJSPS 科研費 25381293, 25245082 による研究成果の一部である。

## 註

- 1) 1977年の本校研究紀要では、IQはWISCによる検査結果であるとの記述がみられる（秋大附属養護 [1977b] 83, 88）。
- 2) 国立大学図書館等で唯一所蔵していた国立特別支援教育総合研究所の図書室では、16号から20号が欠号であった。今後さらなる資料の探索・収集を行いたい。

## 引用文献

- 【略記】秋田大学教育学部附属養護学校・同教育文化学部附属養護学校：秋大附属養護、京都府立桃山養護学校：京都桃山養護、京都府立与謝の海養護学校桃山分校：京都桃山分校
- 秋大附属養護 (1977a) 学校要覧。  
 秋大附属養護 (1977b) 研究紀要。4。  
 秋大附属養護 (1979a) 研究紀要。5。  
 秋大附属養護 (1979b) 公開研究協議会資料。  
 秋大附属養護 (1981) 研究紀要。7。  
 秋大附属養護 (1986) 研究紀要。12。  
 秋大附属養護 (1987) 研究紀要。13。  
 秋大附属養護 (1990) 研究紀要。16。  
 秋大附属養護 (1991) 研究紀要。17。  
 秋大附属養護 (1992) 研究紀要。18。

- 秋大附属養護 (1993) 研究紀要. 19.
- 秋大附属養護 (1998) 研究紀要. 24.
- 伊藤良子・高橋範子 (2004) 養護学校における遊びの指導. 特殊教育研究施設研究報告, 3, 25-32.
- 癸生川義浩・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.
- 小出進 (1982) 指導法 I 精神遅滞. 日本文化科学社.
- 小出進 (1993) 生活中心教育の方法. 学習研究社.
- 京都桃山養護 (1974) 桃山の教育. 3.
- 京都桃山養護 (1975) 桃山の教育. 4.
- 京都桃山養護 (1976) 桃山の教育. 5.
- 京都桃山養護 (1977) 桃山の教育. 6.
- 京都桃山養護 (1979) 桃山の教育. 8.
- 京都桃山養護 (1980) 桃山の教育. 9.
- 京都桃山養護 (1983) 桃山の教育. 12.
- 京都桃山養護 (1984) 桃山の教育. 13.
- 京都桃山養護 (1993) 桃山の教育. 21.
- 京都桃山養護 (1998) 桃山の教育. 24.
- 京都桃山分校 (1972) 桃山の教育. 1.
- 京都桃山分校 (1973) 桃山の教育. 2.
- 松坂清俊 (1994) 他の指導形態や教科・領域との関連. 精神薄弱教育実践講座刊行会 (編) 遊びの指導. ニチブン, 27-32.
- 太田俊己 (1994) 遊びの指導の意義. 精神薄弱教育実践講座刊行会 (編) 遊びの指導. ニチブン, 13-22.
- 坂本裕・杉山章・藤井妙子 (2004) 知的障害特殊学級における遊び活動を中心とした生活単元学習の実践的検討. 岐阜大学教育学部研究報告教育実践研究, 6, 233-244.
- 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.

— 2016.8.29 受稿、2016.12.11 受理 —

## **Development of Teaching Playing as Life Experience in Education for Children with Intellectual and Developmental Disabilities**

**Masako SATO\* and Hiroki YONEDA\*\***

“Teaching playing” is an instructional method within integrated study that combines fields and subjects at special schools for children with intellectual and developmental disabilities. This study examined the reasons for incorporating “teaching playing” by organizing instructional practices featuring “playing” that were implemented from the 1970s to the 1990s at two special schools for children with “mental retardation.” Common to both schools, an increase in children with severe, profound, and multiple disabilities was the background for incorporating “teaching playing” as a form of instruction within integrated study. Furthermore, both schools had been implementing “teaching playing” prior to it being described in the “Courses of study for schools for children with ‘mental retardation’.” It was found that education for children with “mental retardation,” which has focused on building up children’s life experience, regarded playing as a desirable life experience to provide to children at lower developmental stages. Also, playing has been positioned as a teaching material that should be at the core of an experience-based learning unit.

**Key words:** intellectual and developmental disabilities, life education, integrated study, teaching playing

---

\* Saitama Soka Kagayaki Special Needs Education School

\*\* Faculty of Human Sciences, University of Tsukuba