対人援助学研究 2022, Vol. 12　43-57.

研究論文（Articles）

特別支援学校の教員が遊びの指導の授業に「慣れる」プロセス
――初めて遊びの指導を行う教員の経験から――

菅　原　宏　樹・真　鍋　　健
（千葉大学教育学部附属等別支援学校・千葉大学教育学部）

Process of Adapting to Giving Instructions for Play at Special Needs Schools
-Teachers' First Experiences of Giving Instructions for Play-

SUGAWARA Hiroki and MANABE Ken
(Special Needs School Attached to Faculty of Education, Chiba University,
Faculty of Education, Chiba University)

The purpose of this study is to clarify the process of adapting to giving instructions for play of the teachers at a special needs school for intellectual disorders. The researcher conducted focus group interviews with four teachers and analyzed how they understood and managed difficulties in giving instructions for play using Trajectory Equifinality Modeling (TEM). As a result, they had difficulties in way to handle instructional goals. Two teachers prioritized to play with children over instructional goals, and the others prioritized to play the objective. Processes of two teachers whose narratives and strategies differ clearly are compared with a focus on five Bifurcation Point (BFP) in TEM to examine relation between beliefs and strategies of them in detail. Results showed that due to their consciousness of instructional goals related to the Individualized Educational Plans (IEPs), they felt it hard to play with children. The teachers had difficult way to handle it. Based on belief about IEPs in special needs education one modified instructional goal, and another prioritized to play with children over instructional goals and found learnings including instructional goals in play based on belief which is like belief about early childhood education or medical care for chronic disease. In giving instructions for play, it is unavoidable for teachers to have different beliefs. It is crucial to think about methodology that goes beyond dualism.

本研究は，知的障害特別支援学校の教員が初めて行う遊びの指導の授業に慣れるプロセスを明らかにすることを目的とし，4名に対してフォーカスグループインタビューを行い，語りについて複線径路等至性モデリングを用いて分析を行った。授業において4名は，子どものねらい達成を重視するか，あるいは子どもの遊びを重視するかという点で異なる選択をしていた。そこで個々の教育観や信念とそれに基づく対処法略の関係性を詳細に検討するために，4名のうち語りや対処法略の差異が明確だった2名について，TEMにおける5つの分岐点（BFP）を中心にプロセスを比較した。その結果，2名は単元後半に個別の指導計画における授業の目標の達成を意識するがゆえ，子どもと遊ぶことに困難を感じ，それぞれに異なる対処方略を選択していた。1名は特別支援教育の個別の指導計画に根差した信念に基づき目標を修正しようとしたが，もう1名は目標よりも遊びを優先し，子どもの遊びから目標を含めた学びを見出すという幼児教育や慢性疾患医療に通底する信念に根差した対処を行っていた。遊びの指導においては，教員がこのような異なる信念をもつことは避けられず，二元論から脱却した授業の方法論を検討する必要がある。

Key Words : instructions for play, special needs school for intellectual disorders, teacher's belief, Individualized Educational Plans (IEPs), Trajectory Equifinality Modeling (TEM)
キーワード：遊びの指導，知的障害特別支援学校，教員の信念，個別の指導計画，複線径路等至性モデリング（TEM）

1. 問題と目的

知的障害特別支援学校の教育課程の一つに「遊びの指導」がある。学習指導要領では「主に小学部段階において，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，仲間との関わりを促し，意欲的な活動を育み，心身の発達を促していくものである」と定義され，その位置づけは「幼稚部等における学習との関連性や発展性を考慮する」というものから「遊びの指導の成果を各教科別の指導につながるようにする」というものまで連続的に示されている（文部科学省，2018a）。幼児期と学童期をつなぐ役割をもつ遊びの指導は，知的障害のある子どもにとって学齢期の初期段階に相応しい活動と言える。

しかし，学校現場からは遊びの指導は「難しい」という声が聞かれている（癸生川・郷右近・野口・平野，2003）。要因の一つとして教員の「遊び」についての知識や経験の不足が挙げられる。特別支援教育教員の養成カリキュラム上では，「遊びの指導」の名前や大まかな内容は扱われるものの，遊びの指導の実際に触れ，その意義と具体的方法を学ぶ機会は少ない（今野・池田・小川，2018）。また，知的障害児を教育する特別支援学校であっても，教科別の指導が中心で遊びの指導を行っていない学校もあること，小学部，中学部，高等部間の異動もあること，知的障害，肢体不自由，病弱虚弱，あるいは重度重複児等対応する障害によって専門性も様々である等の理由から，遊びの指導の経験がない教員は数多く存在する。30 代，40 代と，日々の授業実践の中で省察を積み重ね，授業において何を大切にするかといった授業観（佐藤，1996）を形成した段階になって初めて遊びの指導を行い，「授業の目標を重視し指導を行うべきか，子どもの遊びを尊重すべきか」といったように，それまで培ってきた授業観と遊びの指導を実践するうえで求められる授業観との違いに戸惑いを感じる教員も多い。

加えて，実践の多様さも要因の一つである。遊びの指導は子どもの自由な遊びを尊重する自由遊びを主とするものから，教員が遊びを主導する課題遊びを主とするものまで，多様な実践が全国的に行われている（真鍋，2020; 菅原，2018）。また，授業の内容や形態は対象児童の知的水準などによって，同一の学校においても流動的に移り変わることが報告されている（佐藤・米田，2017）。

こうした事態に対応すべく，高田屋・小山・清水（2018）は遊びの指導における教員への研修プログラムを開発した。それに伴い「教師の基本姿勢」「学習のねらい及び学習活動の設定」などについて，19 項目のチェックリストを作成した。進藤・今野（2015）は遊びの指導における問題の一つに「教員間で共有する指針のなさ」を挙げているが，チェックリストの活用によりそうした課題に応えることができるだろう。しかし，未経験者が多いことや全国的に多様な実践が行われている状況を踏まえれば，指針を示すことが即課題の解決につながるわけではない。遊びの指導の「難しさ」に応えるためには，ただ唯一の解を求めるのではなく，どのような授業が行われ，教員がどのような困難を感じ，それをどう乗り越えていくのか，ローカルな視点から明らかにする方向性が求められる。

そこで本研究では「教員が遊びの指導に慣れていくプロセス」に焦点を当てる。「慣れる」という事象について辞書的には「たびたび経験して，特別な・もの（こと）と思わなくなる。常のこととなる。習慣になる。習熟する。」とされる。多くの場合，とある集団の構成員となった新参者は，集団の営みへの参加を経てその営みを行うことに慣れるという状況に至る。ただしその過程においては，周囲の人の動きから推論したり，経験から発見したりして，能動的に職務に関する学びを得ていくことが不可欠である（楠見，2012）。対人へのアプローチを行う他職種では，人材育成においては体系化された研修とは別に，職員自身が主体的に学ぶ過程が重要であると考え，そのプロセスが明らかにされている（黒川，2017; 宮上・河内・田中，2017）。例えば黒川（2017）は高齢者介護施設に 5 年以上勤務する介護福祉士を対象に，入職してから現在までの学びの過程を当事者の語りから明らかにしている。その結果，入職後，職務に慣れるまでの過程では基本的な介護技術の習得よりも，それを一人一人の利用者に適用できたこと，利用者や同僚職員から自らの介護実践が肯定的

な評価を得ること等が重要な意味をもっていたことが指摘されている。そして「ケア対象者を生活の主体として捉える」といった，養成段階で醸成された介護観が，現場での学びと成長の基盤となっていたことが示されている。

これら先行研究で扱われる介護士や准看護師は，養成段階を経て職務についての技術や理念を学び，概ね共通した信念を構築している。しかし，特別支援教育領域における遊びの指導は養成段階では十分に扱われておらず，授業を行う教員の授業観や信念は個々の経験によって様々である。そのため遊びの指導に慣れる過程において，教員は授業観や信念が揺らぎ，変容する経験を経ている可能性があり，分析においてはそうした点に注目する必要がある。加えて，授業観や信念の変容を経験した教員とそうでない教員との間には何をもって「慣れる」とするかにも差異があるだろう。以上から，本研究では授業観や信念の変容を視野に入れ，「慣れ」の多様性を包含しながら，教員が授業に慣れるプロセスを明らかにすることを目的とする。

2. 方法

2－1. 対象校の授業の概要と調査対象者

本研究ではＥ校に勤務する教員を対象とした。Ｅ校は遊びの指導について30年以上の実績がありつつも，授業において教員がどのように子どもに関わるのか，それを通じどのように目標を達成するのかといった，方法論を明文化したマニュアルや制度化された研修はなく，新しく赴任した教員はそれぞれが見様見真似で授業における方法論を習得している現状があった。そのためＥ校は本研究の対象として適切であると考えた。表１にＥ校の遊びの指導の概要を示した。Ｅ校では小学部に所属する子どもと教員が一斉に同じ場で授業を行っていた（図1）。約3週間の授業が「単元」という一つのまとまりになっており，単元期間中は月曜から金曜まで毎日75分の授業が行われた。単元は年間で３回設定されていた。授業は自由遊びを主とし，子どもが自らの意思に基づいて複数の遊具からその時々自分で選択しながら活動していた。各教員は年度初めに作成する個別の指導計画[1)]において担当の子ども２～３名について目標を一つか二つずつ設定し，目標達成のための「遊びに誘う」「手本を示す」等の教育的な働き掛けを明記した。遊びの記録表というＥ校独自の記録ツールが用いられ，個々の子どものエピソードが記録された。単元期間中の週末には，授業での子どもの様子についての情報共有，教材の修正・調整等を目的とするカンファレンスが行われていた。

インタビューの対象はＥ校に勤務する20代から30代の４名の教員とした。表２に対象者の概要を示した。４名は皆Ｅ校に赴任するまで遊びの指導の経験はなかった。プロセスにおいて４名は共通する問題に直面し，その対処方略において，個別の指導計画に関わってねらいの達成を重視するか，あるいはねらいに捉われず目の前の子どもの遊びを重視するかという点で異なっていた。このような差異は例えば教師主導と生徒主導（松川・奥村，2019），介入志向と集団重視指向･非介入指向（上田, 2014）など，いくつかの対人援助領域で二分された両極上の指導スタイルとして指摘されている。本研究においては，生徒主導で集団重視・非介入指向をもっていることがインタビューから読み取れたＡ教諭とＢ教諭を「子どもの遊びを重視するスタイル」，教師主導で，個別への介入指向をもっていることが読み取れたＣ教諭とＤ教諭を「ねらいの達成を重視するスタイル」と位置付けることができる。その上で，４名の中でも対処方略や背景にある信念の差異が明確だったＡ教諭とＤ教諭の２名を，本論文で結果を提示する分析対象とした。

2－2. データ収集の方法

データの収集方法として，フォーカスグループインタビュー（以下, FGI）を採用した。インタビューはＡ，Ｄ教諭らが初めて約３週間の遊びの指導の単元を終えた翌週に実施した。インタビュー時点で設定したリサーチ・クエスチョンは「初めて遊びの指

1）個別の指導計画は，個々の児童の実態に応じて適切な指導を行うために作成される。障害のある児童一人一人の指導目標，指導内容及び指導方法を明確にして，きめ細やかに指導するために作成するものである（文部科学省，2018b）。Ｅ校では，１年のうち前期と後期の２回に分けて目標が設定されていた。

導を行う教員は，授業を実施することにどのように慣れていったか」であり，「困ったこと」や「上手くいったこと」「やりがいを感じたこと」等について，授業を実施した約3週間を振り返る形でインタビューを行った。司会は第一筆者が行った。FGIにより，参加者が集団の相互作用を通して意見を形成することを促し，現場にいた者でなければ分かり得ない理解，感情，受け止め方，考えを幅広く引き出すことができると考えた（Vaughn, Schumm & Sinagub, 1999）。対象者が同じ職場に勤務していることに配慮し，参加者に対して他の参加者の発言に必要以上に同調せず，自分の考えに基づいて発言するよう確認した。インタビュー時間は58分であり，同意を得てボイスレコーダーに録音された。

2－3. 倫理的配慮

対象者に文書と口頭で研究の目的と調査方法について説明し，参加は任意であり同意後の拒否も可能であること，拒否により不利益を被らないこと，得られたデータはすべて匿名化し個人が特定されないこと，データは学術目的以外では利用しないこと，分析結果を研究論文として発表することを伝え，同意を得た。

図1. E校における遊びの指導の授業の様子

2－4. 分析方法

インタビューから11,800字分の逐語録データが得られた。このデータについて，経験のプロセスを時間の概念を捨象せずに描き出す方法論である複線径路等至性モデリング（Trajectory Equifinality Modeling；以下TEM）（サトウ，2009）によって分析を行った。具体的手続きは後述する。

ここでは，TEMを採用した理由について述べる。TEMでは，個人がたどる経験のプロセスには多様な進み方（複線径路）があるとしつつも，等しく収束するポイント（等至点）があることを前提に，個人の経験や変容の姿を，その人が置かれた歴史・文

表1. E校の遊びの指導の概要

遊びの指導1単元の授業時間	1日75分×約3週間（期間中は毎日実施）
実施場所	主に体育館，又はグラウンド
授業の形態	自由遊びメイン
参加者	1年生から6年生まで
子どもと教員の割合	子ども18名に対して教員8名
子どもに設定される目標	社会性，認知の発達，運動の領域，遊ぶこと自体

表2. 対象者のプロフィール

教諭	年齢	教職経験	担当学級	経験のある学校種，学部	語りから推定された指導スタイルの傾向
A	30代	15年以上20年未満	中学年	知的障害 小，中，高	子どもの遊び重視
B	20代	5年以上10年未満	低学年	知的障害 小，中	子どもの遊び重視
C	30代	5年以上10年未満	低学年	知的障害 中，高	ねらいの達成重視
D	30代	5年以上10年未満	中学年	肢体不自由，知的障害 小，高	ねらいの達成重視

化・社会等との関係の中で，時間を捨象せずに理解しようとする点に特徴がある（サトウ，2009）。人は初めての経験において，驚きや戸惑い，困惑等様々な情動を得るとともに，そのタイミングでは独自な対処方略を企て，実行に移す（あるいは移さない）ことも多い。TEM ではそうした行為選択と行為決定が起こるタイミングとその状態，またそれに影響を与えている要因も含めて分析することが可能である。またそうした行動・選択の変容とともに信念・価値観が揺らぎ変容，あるいは維持する有り様を捉えることができる。この点で本研究に適していると考え，採用に至った。

2－5. TEM の各概念と本データとの対応

TEM において分析と結果の説明のために必要な概念は，等至点（Equifinality Point: EFP），両極化した等至点（Polarized Equifinality Point: P-EFP），分岐点（Bifurcation Point: BFP），必須通過点（Obligatory Passage Point: OPP），社会的方向づけ（Social Direction: SD），社会的助勢（Social Guidance: SG）である。これらの概念と分析の結果得られた本データとの対応について表 3 に示した。

2－6. 分析手続き

1. インタビューの逐語録から「初めての遊びの指導に慣れるプロセスとその要因」に関係する記述を抽出し，ラベルを作成した。
2. 付箋に書いたラベルを方眼紙に左から右へと流れる時系列上に配置し，4 名それぞれの暫定版 TEM 図を作成した。
3. 4 名の暫定版 TEM 図における共通点と差異性に注目し，統合版 TEM 図を作成した。
4. 統合版 TEM 図において，4 名のプロセスは単元が始まる前の「限られた情報からのイメージ期」，単元序盤の「開始直後の戸惑い期」，単元中盤以降の「目標の扱い方が分からない期」の三つのフェーズから成っていることを見出した（表 4）。
5. それぞれの経験の共通点や差異に注目し統合版 TEM 図における OPP，BFP，SD，SG を設定した。
6. 授業の経験を経ることで，最初の「慣れた」という状況を一歩引いて見ることができると考え，1 年程度の期間を空けて再度対象者それぞれに統合版 TEM 図，及び個々の暫定版 TEM 図を確認してもらい，必要に応じて修正を行った。
7. 統合版 TEM 図の BFP3 の選択において対処方略や背景にある信念の差異が明確だった A，D 教諭の 2 名のプロセスに注目し，改めてそれぞれの TEM 図を作成した。その過程でそれぞれの教諭についての「慣れる」という状況を捉え直し，セカンド EFP として「目標を意識せずに子どもと遊べる」「子どもの遊び方に目を向け，遊びの指導の目標設定や修正ができる」を設定した。2 名の TEM 図を図 2，3 に，EFP，OPP，BFP，SD，SG を表 3 に示した。

3. 結果

3－1. 4 名のプロセスの概要

4 名はプロセスにおいて表 4 に示したような共通するフェーズを経ており，その中で共通する分岐点 BFP1 ～ 3 を経験していた。ただし，それぞれの BFP に対する選択は異なっており，多様な径路を辿り EFP「遊びの指導に慣れる」に至っていた。以下，4 名のプロセスの概要を記述する。

4 名は E 校小学部に赴任して間もなく個別の指導計画を作成した。その際，以前に見た E 校の授業，休み時間の子どもと同僚教員の遊びの様子等を手掛かりに，まだ行っていない遊びの指導の授業を想像した（BFP1）。この，赴任してから単元が始まる前までの期間を「限られた情報からのイメージ期」と捉えた。

単元が始まると 4 名は皆，広い場の中，子ども主導で展開される授業での振る舞いの見当がつかないという困難に直面した。それに対し，それぞれに「同僚教員の遊びを観察する」「子どもの『居場所』を観察する」等，授業中の観察から得た情報を生かして子どもと一緒に遊ぼうと試みた（BFP2）。この，単元が始まってから約 1 週間を「開始直後の戸惑い期」と捉えた。

E 校では個別の指導計画において 3 週間の遊びの指導の単元が終了した後，目標の評価を行うことに

なっており，単元の経過とともに4名の意識は，担当する子どもに設定した目標へとスライドしていった。4名は目標の達成のために子どもに積極的に関わるべきだと考えたが手応えは得られず，対処を迫られた（BFP3）。それに対し「目標を修正する」「目標を意識せずに子どもと遊ぼうとする」等，異なる選択をして遊びの指導に慣れる（EFP）という状況に至った。この，単元が始まってからおおよそ2，3週目の期間を「目標の扱いが分からない期」と捉えた。

プロセス全体のうち，BFP3以降の選択には，授業の目標や遊びの捉えについての信念が影響していると考えられた。4名のうちC，D教諭の選択は「個別の指導計画を重視し，目標の達成を重視する」という考え，A，B教諭の選択は「目標よりも授業で目の前の子どもがより良く遊ぶことを優先する」という考えに根差していた。このうち実際の対処方略や背景にある信念の差異が明確だったA，D教諭の2名に注目し，以下ではそのプロセスについて記述する。

表3.　TEMの用語並びに本研究のデータとの対応

概念	説明	本データとの対応		
			A教諭	D教諭
等至点（EFP）・セカンド等至点（セカンドEFP）	対象者の行為プロセスの終点		当初「遊びの指導に慣れる」としたが，A教諭にとっての「慣れる」を捉え，セカンドEFPとして「目標を意識せずに子どもと遊べる」を設定した。	当初「遊びの指導に慣れる」としたがD教諭にとっての「慣れる」を捉え，セカンドEFPとして「子どもの遊び方に目を向け，遊びの指導の目標設定や修正ができる」を設定した。
必須通過点（OPP）	プロセスにおいて必然的に経由する通過点	1	E校小学部に赴任する	
		2	遊びの指導における担当の子どもの目標を設定する	
		3	遊びの指導の授業を始める	
		4	遊びの記録表カンファレンスに参加する	
		5	ビデオカンファレンスに参加する	
分岐点（BFP）	プロセスにおいて，異なる行為の選択の余地があったプロセス上の一地点	1	まだ経験していない遊びの指導について想像する	
		2	授業の中で情報を得ようとする	
		3	目標達成に向けて，対処しようとする	
		4	目標の扱い方を捉え直す	子どもに適した目標の必要性を感じる
		5	－	情報を生かして対処しようとする
社会的方向付け（SD）	個人にとって等至点から遠ざかる行為選択を促す力として機能する環境要因	1	自由遊びへの構え	遊びの指導の経験のなさ
		2	遊びの指導の経験のなさ	広い環境設定
		3	広い環境設定	自由遊びという活動形態
		4	自由遊びという活動形態	目標が明示される授業
		5	目標が明示される授業	関わらなきゃ感
		6	関わらなきゃ感	授業としての構え
		7	授業としての構え	
社会的助勢（SG）	個人にとって，等至点へと近付く行為選択を促す力として機能する環境要因	1	前もって得ていた学校の情報	休み時間の子どもの様子
		2	誘いに乗ってくれる子ども	情報を生かした関わり
		3	遊びの記録表カンファレンス	遊びの記録表カンファレンス
		4	遊びの記録表	ビデオカンファレンス
		5	実体験を経た気付き	

表4.　4名が遊びの指導に慣れるプロセスにおけるフェーズ

Ⅰ期： 限られた情報からのイメージ期	担当する子どもの目標設定，授業準備等を経て経験のない遊びの指導について自分なりにイメージする
Ⅱ期： 開始直後の戸惑い期	単元開始直後，授業での振る舞いの見当がつかないことに戸惑い，それに対処する
Ⅲ期： 目標の扱い方が分からない期	担当する子どもに対して設定した目標の達成に向けた支援の困難を感じ，それに対処する

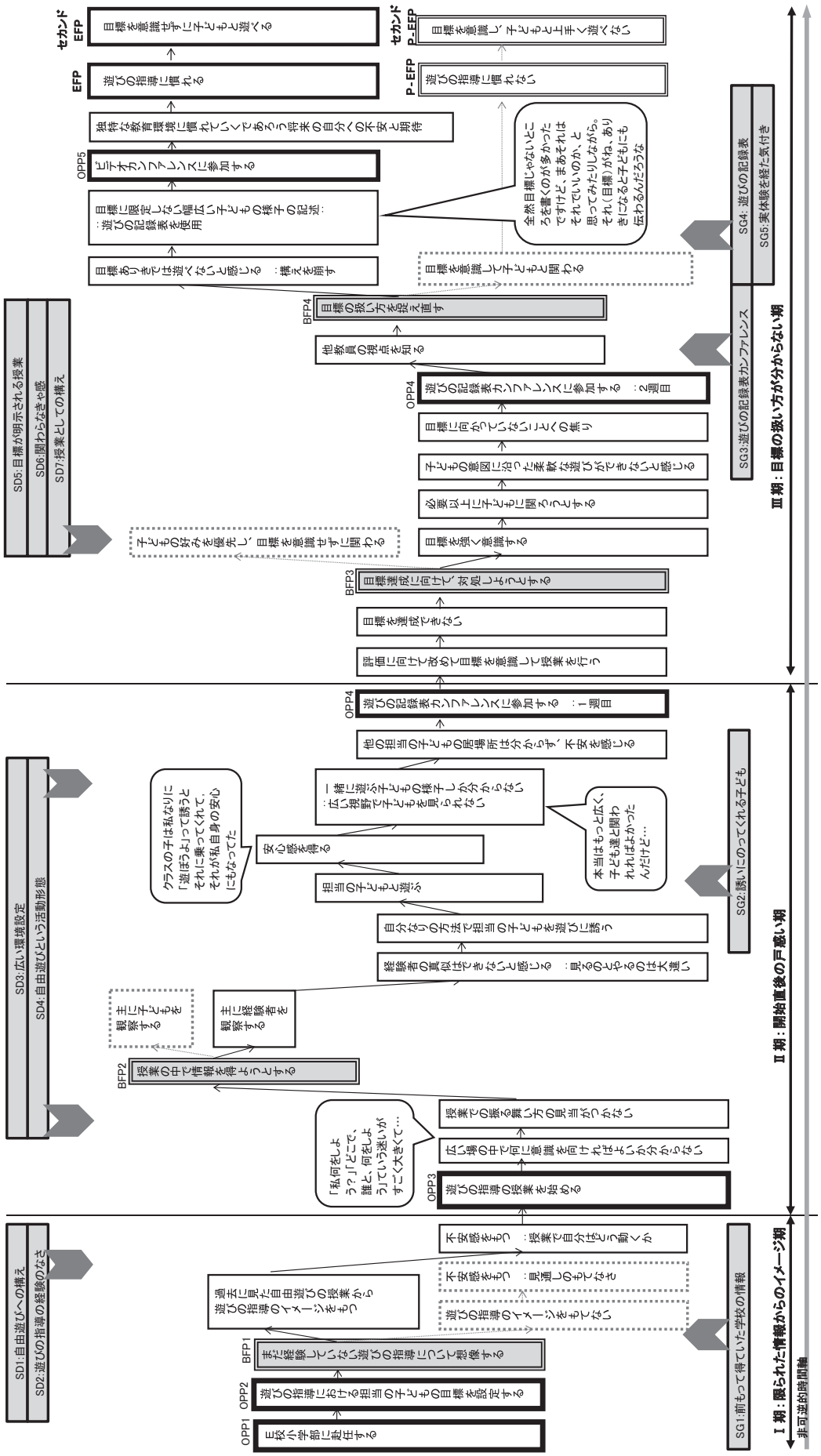

図２　A 教諭が遊びの指導に慣れるプロセス

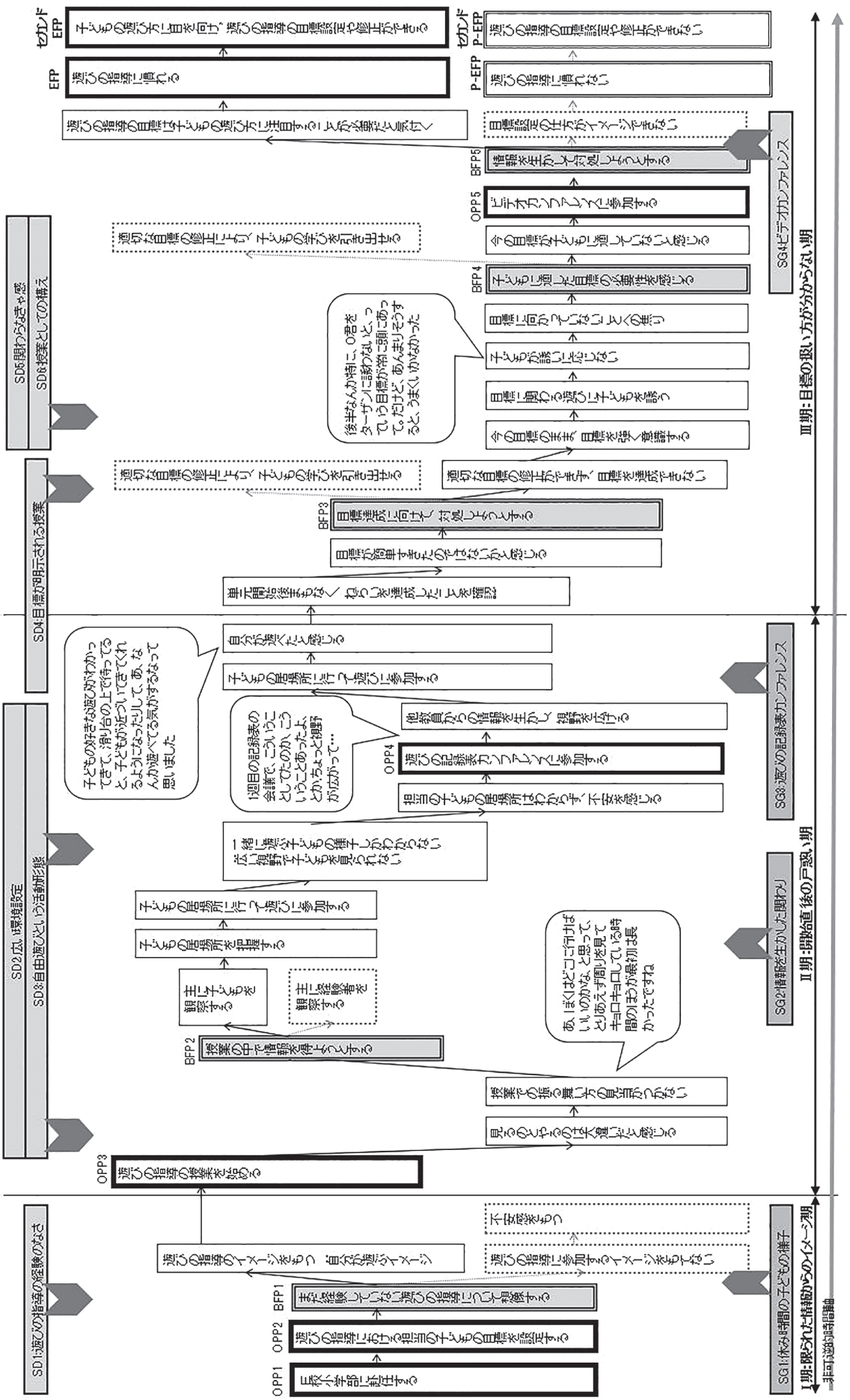

図３　Ｄ教諭が遊びの指導に慣れるプロセス

3－2. A教諭が遊びの指導に慣れるプロセス

Ⅰ期：限られた情報からのイメージ期

〈語り〉結構前のことだけど，何かの研修でE校の授業を見る機会があって，どんな授業をやるのかっていう想像だけはできた。

A教諭は赴任する前，E校の遊びの指導の様子を実際に見たことがあり，自由遊びの授業の光景をイメージすることができた（前もって知っていた学校の情報：SG）。

〈語り〉私は小学部の経験は前にあって，前の学校でも小学部に入ることはたまにあって。でも自由遊びでがっつり，1時間半あるっていう経験をしたことはなくて，ほんとにこう遊具があって，「さあ，遊ぶぞ」っていうのは初めてなので。授業で自分はどう動くんだろうっていうのはイメージできなかったかな。

E校に赴任した直後（OPP1），個別の指導計画の作成において担当の子どもの遊びの指導での目標を設定する際に（OPP2），遊びの指導で自分がどのように授業を行うかを考えた（BFP1）。授業を実際に見たことはあったが，自由遊びに対しての構え（SD1）をもっており，また遊びの指導を行った経験はなかったため（SD2），「授業で，自分はどう動くんだろう」というように，自分は上手く授業を行うことができるのか不安を感じていた。

Ⅱ期：開始直後の戸惑い期

〈語り〉いざ授業に入ると，「私何をしよう？」「どこで，誰と，何をしよう」っていう迷いがすごく大きくて。目がキョロキョロっていうか。

E校の遊びの指導は，体育館やグラウンドに複数の遊具が設置されている場の中で，子どもが自ら活動を選ぶ自由遊びを主としており，教師の明確な役割は設定されておらず臨機応変な対応が求められた（SD3，SD4）。そのため，実際に授業が始まると（OPP3）A教諭は，自分はどう振る舞えば良いかという戸惑いを感じていた。

〈語り〉他の先生たちは授業っていうより本当に子どもと遊んでるみたいで，そういう姿もすごく学びにはなるんだけど，じゃあそれをいざ自分がやろうとすると，なんか上手く誘えてないなとか，上手く子どもと遊びきれてないなというか，自分自身の引き出しが少ない。

そうした状況に対してA教諭はまずは遊びの指導の経験のある教員を観察した。するとその教員らは何かを学ばせようと指導的に子どもに関わるのではなく，子どもの遊びに応じながら「本当に遊んでいるように」子どもと関わっており，A教諭もそうしたスタンスで子どもと関わろうとした（BFP2）。ところが，いざ同じように行おうとしても，子どもと一緒に遊ぶことは容易でなく，見るのとやるのは大違いだと感じていた。

〈語り〉クラスの子は私なりに「遊ぼうよ」って誘うとそれに乗ってくれて，それが私自身の安心にもなってた。

しかし自分なりの方法で担当の子どもを誘い，子どもがそれに応じてくれることで（SG2）徐々に単元の初めに感じた戸惑いは解消されていった。

〈語り〉ほんとはもっと広く，子ども達と関われればよかったんだけど，「どうしよう」っていう場面がすごく多くなっちゃって。

ただし，2，3名の限られた子どもとの関わりが主であり，他のクラスの10名以上の子どもとの関わりが少なかったことに問題意識をもっていた。

Ⅲ期：目標の扱い方が分からない期

〈語り〉何かせねば，役割を果たさなければ，みたいなのが絶対あったと思う。教員の心構えみたいなのが。だからなんかこう，自分の成果も求めちゃうし，子どもにも成果を求めちゃって，で，苦しくなるというか。やっぱね，こう目標があると，目標がよぎっちゃうと，こっちもこうカチッと，どうしよう？みたいな。Mさんと共有して何を遊ぼう[2]，みたいなところで行き詰まり…なんかこう，追いかけておしまいみたいな。

2）A教諭は担当のMさんに「人と物を共有して遊ぶ」という目標を設定していた。

先述の通り，E 校では遊びの指導では個別の指導計画において目標が設定されており（SD5），単元の後半になり，目標の達成に向けての意識が強まると，それに対処する必要を感じ（BFP3），「何かせねば，役割を果たさなければ」という思いから，子どもと関わることが増えた（SD6，SD7）。しかし，A 教諭は目標を意識することにより子どもと上手く遊べないと感じていた。

〈語り〉記録表のカンファで他の先生が目標をけっこう変えてるのを聞いて，なんか共有って目標そのものが違ってたのかなって思って。目標を達成してないからと言って，じゃあ遊べてないかっていうと，M さんなりに過ごせてたりするので。目標を書いたときは「きっとこうだろう」と思って書くけど，実際遊び始めると，多分違う姿もたくさんあるんだろうな，と思ったときに，そこをどうしようと。目標を意識しなきゃいけないのかなとは思うけど，でもそんなの気にしなくていいのかもしれないみたいな。

そのような中，遊びの記録表を用いたカンファレンス等を通じ（SG3），A 教諭は他の教員が子どもの遊びの様子に合わせて目標を修正している様子から，自らも設定した目標にこだわらずに子どもと関わろうとした（BFP4）。

〈語り〉遊びの記録表を書くのも，全然目標じゃないところを書くのが多かったですけど，まあそれはそれでいいのか，と思ってみたりしながら。目標がね，ありきになると子どもにも伝わるんだろうなと思って。私多分すごい構えてたと思うんですよ。子ども同士で遊べてたら，無理に介入する必要もないんだろうし，その子その子の姿は，それでいいんだって思いながら。

〈語り〉授業中は目標を気にしないで遊んで，子どもが帰った後に遊びの記録表を書くと「今日目標っぽいことしてたんだな」とか思うこともあって。そんなに目標に捉われなくとも大丈夫なんじゃないかと思って。

その際，遊びの記録表への記入に際して，目標を意識せずに子どもの様子を記入するうちに，目標を意識し，「目標ありき」で子どもと関わることが子どもと遊ぶことの難しさにつながると考えるようになった（SG4）。また，目標を気にせずに遊んだ結果，子どもは遊びを通じて学び，それが目標につながっていくこともあると気付いた（SG5）。

〈語り〉全然他の教科と違うじゃないですか，遊びはきっと。遊びは活動していて正解っていうか，ゴールがないじゃないですか。例えば，何個作るよ，とかじゃないし。遊びはそういうゴールがないものなんだって。ゴールもその子その子，その時その時で違うっていうのが，経験としてストンて落ちれば違うのかなって。

そして，遊びの指導を他の授業とは異なるものと捉え直し，目標への構えを崩すことで結果として目標を含めた子どもの学びにつながること，そして経験を積むことでそれに納得できるだろうと考えた。

プロセスにおいて A 教諭は目標を意識しながら子どもと関わることで遊びが困難になると感じていた。そのため目標を意識せずに子どもと遊ぶことが重要であり，遊んだ結果として目標を含む学びを得られると考えた。このことから A 教諭は EFP「遊びの指導に慣れる」において，「目標を意識せずに子どもと遊べる」（セカンド EFP）ことを目指していたものと捉えられた。

3－3. D 教諭の困難と適応プロセス

Ⅰ期：限られた情報からのイメージ期

〈語り〉E 校の前は肢体不自由の小学部だったんですけど，遊びの指導はやってなかったです。E 校に来てからも最初は高等部で，作業だったので。初めに遊びの指導について考えるのは個別（の指導計画）で目標を書くときでしたね。T 先生（担当児の元担任）から聞きながら書きました。自分なりに遊びを考えたのは，休み時間のときですね。皆プレイルームとかで他の先生も遊んでるので，なんとなく，ああいう風に遊べばいいのかなと思ってました。

D 教諭は肢体不自由特別支援学校から E 校高等部に赴任し，その翌年から小学部を担当した（OPP1）。遊びの指導の経験はなく（SD1），個別の指導計画の作成に際しては，担当の子どもの元担任の助言を受

けていた。具体的に自分が「遊ぶ」イメージは，休み時間に子どもたちが自分以外の教員と遊ぶ様子を見ることで形成していた（BFP1，SG1）。

Ⅱ期：開始直後の戸惑い期

〈語り〉いざ入るともう既に，知ってる先生のところに，自分の担任の子たちは行っているので，あ，ぼくはどこに行けばいいのかな，と思って，とりあえず周りを見てキョロキョロしている時間のほうが最初は長かったですね。

しかし，実際に授業が始まり（OPP3）自分がその中に入ると，広い場の中での自由遊びという授業形態ゆえ（SD2，SD3），見るのとやるのは大違いだと戸惑いを感じていた。

〈語り〉N 君はずっとシーソーをやってるとか，子どもの好みや活動の傾向を掴んで。子どもの居場所が分かって，先回りしてそこにいくと，そこで子どもと一緒に遊べることが増えていって，という感じでしたね。

そこで D 教諭は，数名の子どもを観察し，子どもの好きな場所や好きな遊びについての情報を得ていった（BFP2）。得た情報を踏まえて，場所に先回りし，子どもが好きな遊び方で一緒に遊ぶことで単元の初めに感じた困難は解消されていった（SG2）。

〈語り〉自分が遊んだ子しか見てなくて，だから N 君と 20 分シーソーやると，他の子のこと全然思い出せなくて。O 君なにしてた？みたいな。

ただし，広い環境設定や自由遊びという活動形態は，広い視野で複数の子どもに意識を向けることへの困難をもたらした（SD2，SD3）。そして，子どもの居場所把握ができない状況は不安を生んでいた。

〈語り〉1 週目の記録表の会議で，こういうことしてたのか，こういうことあったよ，とか他の先生が言ってくれて，あ，そうなんだって，というふうにちょっと視野が広がって，シーソーやりながら他の子を見れるようになった。子どもの好きな遊びが分かってきて，滑り台の上で待ってると，子どもが近づいてきてくれるようになったりして，あ，なんか遊べてる気がするなって。

こうした状況は「遊びの記録表カンファレンス」（SG3）により改善された。子どもの居場所を把握し，それを生かした関わりすることで問題は解消されていった。

Ⅲ期：目標の扱い方が分からない期

〈語り〉O 君は，F 先生に相談して「運動に挑戦する」って目標を立てて，梯子に登ったらいいなって思ってましたけど，一日目から梯子に登ってて「あ」と思いました。「もうできてる」って。だから，遊具の中から考えてターザンロープをやるっていうふうに目標を変えたんですけど，今度はそれは全然 O 君はやらなくて。

D 教諭は担当する O 君の目標として「難しい運動遊びにチャレンジすること」を設定した。O 君にとって難しい遊具として「梯子に登ること」を想定していたが，単元が始まってすぐに梯子に登って遊ぶ様子が見られた。D 教諭はこれに対し，目標が簡単すぎたため，修正すべきだと感じ（BFP3），「ターザンロープで遊ぶこと」を難しい運動遊びとして改めて想定し直した。しかし，今度は単元の後半になってもターザンロープで遊ぶ様子は見られなかった。E 校において目標設定の際に参考にできる指標はなく，このとき D 教諭は授業にあるうちどの遊具で遊ぶかという観点で目標を考えていた（SD4）。

後半なんか特に，O 君をターザン誘わないと，っていう目標が常に頭にあって。だけど，あんまりそうすると，上手くいかなかったりね，O 君も気付いちゃったりするから。で，P 君なんか誘っても，お前あっちいけよって言われちゃったり，じゃどうしようかな，ってキョロキョロなったりとか。Q さんも近づくと離れちゃったりする。誘っても子どもはどっか行っちゃうっていうのが続いて，どうしようかなと思ったときに，目標が子どもに合ってなかったんだと思うようになって。

次第に D 教諭の目標への意識は強くなったが（SD5，SD6），かえって子どもとの関わりが上手くいかないと感じていた。そして，それに対処しようとする過程で目標が子どもの実態に適したものでなかったことが原因だと考えるようになった（BFP4）。

後半みんなでビデオ見て研修したじゃないですか。ちょうどO君が事例で，あそこで，じゃあ次は両手を使った活動が目標になるねって聞いて，こういうふうに目標を変えてくんだってなって思ったんです。

単元が終わる直前に行われたビデオカンファレンス（SG4）により，他教員の発言から，目標をより適切に修正していくことがイメージできるようになった（BFP5）。適切な目標とは，例えば「梯子で遊ぶ」,「ターザンロープで遊ぶ」といった大まかなものでなく,「両手を使って物を操作しながら遊ぶ」というような遊び方にも目を向けるようなものであった。それを経て，自分が遊びの指導に適応していく見通しをもつことができた。D教諭はA教諭と同様に目標を意識することで遊びが困難になると感じていたが，問題は自分が設定した目標が適切でないことであり，これを修正することが必要だと考えた。こうした経験に照らし，D教諭はEFP「遊びの指導に慣れる」において,「子どもの遊び方に目を向け，遊びの指導の目標設定や修正ができる」（セカンドEFP）ことを目指していたものと捉えられた。

4. 考察

本研究では2名の教員が初めて経験する遊びの指導に慣れるプロセスを明らかにした。以下，2名のプロセス，及びプロセスの背景にある要因について考察を述べる。

4－1. 授業での振る舞いの見当がつかず，子どもと上手く遊べない

単元が始まって間もなく，2名は子どもと遊ぶことが難しく授業でどのように振る舞えば良いか見当がつかない状況にあり，その対処を迫られた。赤木（2019）は障害のある子どもの遊びに関して，大人の「遊び観」の狭さゆえ，意識するかどうかに関わらず大人が子どもの遊びを遊びと捉えられず，結果として一緒に遊べないという事態に陥るという問題を指摘している。その解決のためには「教育的に適切な行動の範疇で遊ぶべき」「子ども同士が一緒に遊ぶべき」「何かができるようになるべき」といった遊び観を見直すことが必要であるという。A教諭が行った，教育的に振る舞うのではなく本当に子どもと遊ぶかのように振る舞おうとする，という対処は「授業において教員はこう振る舞うべき」という授業観から離れるものであり，それは赤木が挙げた遊び観の見直しにつながるものであろう。D教諭が行った子どもの視点に立って遊び方を理解するという対処は，目の前の子どもに合わせた振る舞いを行うというものであり，遊び観・授業観の見直しを実践的に行ったものである。このとき2名は，目標をあまり意識せず，子どもの遊びをそのまま受け入れることで，自分が授業で適切に振る舞うことができたという経験をしたと捉えられる。

4－2. 設定した目標にとらわれ，子どもと遊べなくなる

単元の後半になると，設定した目標を意識するがゆえに子どもと遊ぶことが難しくなっていく様相が描かれた。2名は個別の指導計画において設定した目標を達成するために，積極的な支援を行わなければならないという信念を有していた。単元の始め「授業での振る舞いが分からない」という困難への対処として各自が距離を置くことができていた「～すべき」というという遊び観が，そうした信念により再び呼び戻されたのである。保育分野においては，特別支援教育の導入以降，子どもの障害特性の改善を目的にする研究・実践が多く見られるようになった（吉岡，2011）。松井（2013）は，これによって遊びを目的として十分遊び込み，その結果全体的な発達が促されるという遊びの本質が転じてしまうことを批判している。こうした対立的な構造は幼児教育における個別の指導計画の浸透しにくさにも表れている（金・園山，2008; 吉川，2016）。ここには保育が本来行っていた遊ぶこと自体を重視する考えと，遊びを目標達成のための手段とする考えとの間の軋轢を見て取ることができる。特別支援教育領域で遊びの指導をテーマとした本研究において，2名の教諭が一時は子どもと遊ぶことができるようになったにも関わらず，目標を意識することによって遊ぶことが難しくなったという現象は，同様の構造を有して

いると言える。

4－3．2名の教諭の異なる選択の背景

目標を意識するがゆえ子どもと遊べなくなるという困難に対して，D教諭は設定した目標を修正しようとした。学習指導要領（文部科学省, 2018c）では，指導目標を達成できない場合は，個々の子どもの実態と目標が合わない，指導内容や方法が適切でないと考え，改善を図る必要があるとしている。D教諭がとった「目標を修正しようとする」という対処は，こうした特別支援教育の授業観に根差したものであると考えられる。単元の序盤，D教諭は子どもの遊びをそのまま受け入れるという考えを活用したが，最終的には特別支援教育の個別の指導計画に根差した信念を崩さなかった。D教諭はプロセスにおいて，担当の子どもが目標を達成することが難しいという状況に対して目標を修正する必要性を感じ，「遊びを通じ，設定した目標を達成することを重視する」という自分の信念を確かにした。こうした経験を通じて「遊びの指導に慣れる」というEFPはより明確になり，「子どもの遊び方に目を向け，遊びの指導の目標設定や修正ができる」というセカンドEFPにつながっていった。

他方，A教諭は，目標が達成できるかどうかではなく子どもが遊べているかどうかに焦点を当て続け，あえて目標から意識をそらすというアプローチを行った。この，一つの目標のみに焦点を絞らないアプローチは，幼児教育や慢性疾患へのアプローチにおけるエンパワメントなアプローチ（Kleinman, 1996）と共通する。それは対象者のある側面についてポジティブな変化を願いながらもその側面にのみアプローチするのではなく，ホリスティック（全人的）に対象者を捉え，対象者の属する環境をも視野に入れた対人的な援助を行うというものである。A教諭はプロセスを通じ，担当の子どもが目標を達成することが難しいという状況に対し，あえて目標を意識し過ぎずに子どもの遊びを優先するという選択をした。このことでA教諭がそれまでもっていた特別支援教育の個別の指導計画に根差した信念が揺らぎ，「遊び自体を重視し，その結果として目標を含めた学びを得られる」と考えるようになった。これにより「遊びの指導に慣れる」というEFPはより明確になり，「目標を意識せずに子どもと遊ぶことができる」というセカンドEFPにつながっていった。

4－4．まとめと今後の課題

本研究の目的は，遊びの指導を初めて行う教員が授業に慣れるプロセスを明らかにすることであった。分析により，特別支援教育領域に浸透する個別の指導計画[1)]に根差した考え，つまり目標の達成に向けて積極的に子どもに関わるべきだという信念が，子どもと上手く遊べないという状況を生み，遊びの指導に慣れることを阻む要因と成り得ることが示唆された。そして問題への対処において，あくまで設定した目標を達成することを重視するという考えと，遊び自体を重視し，その結果として目標を含めた学びを得られるという考え，端的に言えば目標重視か遊び重視かという，異なる信念が示された。これについて，赤木（2019）は遊びを教育の文脈で用いる場合には，「遊びを目的のための手段と捉え，遊びを介して指導する」という考えと，「遊び自体を目的と捉え，遊びを援助する」という考えがあることを指摘している。他にも進藤・今野（2015）は質問紙調査から遊びの指導を行う教員の間で「どこまで自由な『遊び』を認め，どこまで課題に向かわせるか」といった困難があることを明らかにしている。櫻田・武田（2018）では遊びの指導を行う教員集団が意識変革を行い，教師の主導性を抑え子どもの遊びを重視するようになる過程が報告されている。その中で遊びの指導における教員の授業についての意識や信念の重要性と，教員集団が信念を形成する際の，教員同士の語り合いの重要性が指摘されている。本研究では，遊びの指導を行う教員にとって，どのような意識や信念をもつかが，授業を行う上でいかに重要であるかを明らかにしたという点で，先行研究の結果を支持したものである。本研究ではこれに加え，信念の形成や意識変革に影響を与える要因として，個別の指導計画に関わる教員の葛藤があることや，異なる信念のもとに授業を行う教員それぞれの選択の有り様を明らかにすることができた。また，事例を丁寧に見ていくことで，子どもとの関わりの中で実際に教員が感じた困難とその対

処の在り方を，単元の進行に沿って明らかにすることができた。

ここから，今後の課題とその対策について提案する。特別支援学校では遊びの指導を含む授業の多くは複数の教員によるチーム・ティーチング（以下Ｔ・Ｔ）により行われる。Ｔ・Ｔにおいては教員のもつ多様な専門性を強みとしながらも，授業における教員間の共通理解や意思の疎通，指導の不統一が課題として挙げられる（福山，2018）。もしＴ・Ｔを行う教員らが異なる信念をもっている場合，そうした課題はより顕著になるだろう。遊びの指導においては，子どもへの対応，指導体制の在り方等，多くの場面で意見の対立や食い違いを生む可能性がある。例えば，子どもへの対応については，設定した目標を達成しない際に，子どもを強く遊びに誘うか，主体的に遊ぶ様子が見られればそれを良しとするか，といった対立が挙げられる。指導体制については，子どもの主導性に応じた臨機応変なものにするか，子どもごと，あるいは遊具ごとに担当を決めて指導や評価に漏れの少ないようにするか，といった対立が挙げられる。特別支援教育領域においては個別の指導計画に関わって目標の達成を重視する信念が浸透しているが，その中で遊びを扱う場合，教員らが「遊びを重視するか」「目標を重視するか」という異なる信念をもつことは避けられない。そのため遊びの指導においては，どちらが正しいかを論じるような対立や二元論から脱却し，双方の信念を併せもった授業の方法論を検討することが必要である。

本研究では遊びの指導に慣れる過程はこれまでにほぼ扱われていない点を踏まえ，参加者が言語化しにくい自らの思いや困難等，暗黙的・潜在的な問題を明らかにする必要があると考えた。そこで，記録ツールへの記入を通じて自身の考えを言語化する，という職場風土のあったＥ校の教員を対象に，FGIによるデータの収集を行った。その結果，特別支援教育において必須の個別の指導計画に関わって困難を感じていた点等，個人によっては言語化し難い問題を４名同時のインタビューにより浮かび上がらせることができたと考える。ただしFGIを行ったがために，これまでの教職経験が授業での判断に与えた影響や，授業での子どもとの詳細な関わりの様相等，語られなかった個人の経験があることも否めない。今後は個別でのインタビューによるデータ収集等により，より詳細なプロセスを明らかにしたい。それを通じて「遊びを重視するか」「目標を重視するか」を対立構造として捉えるような，二元論から脱却した授業の方法論について検討していきたい。

5. 引用文献

赤木和重（2019）. 遊びと遊び心の剝奪 - 障害と貧困の重なるところで . 小西祐馬･川田学(編著), 松本伊智朗(編), 遊び・育ち・経験 子どもの世界を守る . シリーズ子どもの貧困 2. 明石書店 . pp. 97-124.

福山恵美子（2018）. 特別支援教育におけるチーム・ティーチングに関する一考察―知的障害特別支援学校におけるチーム・ティーチングの長所項目表と AT の支援評価表作成を通して―. 大阪保育大学紀要 , *12*, 111-132.

金 珍熙・園山繁樹（2008）. 公立幼稚園における個別の指導計画に関する実態調査 -「障害のある幼児の受け入れや指導に関する調査研究」指定地域の協力園への質問紙調査 . 障害科学研究 . *32*, 139-149.

癸生川義浩・郷右近歩・野口和人・平野幹雄（2004）. 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.

Kleinman, A.（1988）. *The illness narratives: suffering, healing, and the human condition*. New York; Basic Books.（江口重幸・上野剛志・五木田紳（訳）（1996）. 病の語り 慢性の病をめぐる臨床人類学 . 誠信書房 .）

今野邦彦・池田浩明・小川 透（2018）. 特別支援学校における教育実習改善の基礎的研究（4）- 文章記述からみた課題の分析 . 藤女子大学人間生活学部紀要 , *55*, 95-100.

楠見孝(2012). 実践知と熟達者とは . 金井壽宏･楠見孝(編), 実践知－エキスパートの知性 . 有斐閣 . pp. 3-31.

黒川奈緒（2017）高齢者介護施設における介護職員の人材育成―現場での学びに着目して－ . 立命館大学大学院社会学研究科博士論文 .

真鍋健（2020）. 知的障害児の授業つくりと指導等における工夫と実際②（領域・教科を合わせた指導：日常生活の指導／遊びの指導）. 渡邉貴裕･橋本創一･尾高邦生･霜田浩信・熊谷亮・今枝史雄・田口禎子・杉岡千宏・細川かおり・真鍋健・大伴潔（編), 知的障害／発達障害／情緒障害の教育支援ミニマムエッセンス―心理・生理・病理，カリキュラム，指導・支援法 . 福村出版 . pp. 183-189.

松井剛太（2013）. 保育本来の遊びが障害のある子どもにもたらす意義：－「障害特性論に基づく遊び」の批判的検討から -. 保育学研究 , *51 (3)*, 295-306.

松川想・奥村拓朗（2019）. 指導スタイルの違いによる学習成果への影響－ 高校 1 年生を対象にした記述データの分析による事例的研究 . 東京学芸大学附属高等学校紀要 , *57*, 41-28.

宮上多加子・河内康文・田中眞希（2017）. 介護福祉士および准看護師の経験による学びと「仕事の信念」に関する研究 . 高知県立大学紀要 社会福祉学部編 , *67*, 1-16.

文部科学省（2018a）. 特別支援学校教育要領・学習指導要領解説　各教科編（幼稚部・小学部・中学部）. 開隆堂出版 .

文部科学省（2018b）. 特別支援学校教育要領・学習指導要領解説　自立活動編（幼稚部・小学部・中学部）. 開隆堂出版 .

文部科学省（2018c）. 特別支援学校教育要領・学習指導要領解説　総則編（幼稚部・小学部・中学部）. 開隆堂出版 .

坂本篤史・秋田喜代美（2012）. 人を相手とする専門職教師 . 金井壽宏・楠見孝（編）, 実践知 - エキスパートの知性 . 有斐閣 . pp. 174-193.

櫻田佳枝・武田篤（2018）. 知的障害特別支援学校における自由遊びを中心とした「遊びの指導」についての検討 - 教育実践に取り組んだ教師へのインタビュー調査から -. 秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要 , *40*, 213-225.

佐藤学（1996）. 教育方法学 . 岩波書店 .

佐藤雅子・米田宏樹（2017）. 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 . 障害科学研究 , *41*, 1, 105-119.

サトウタツヤ（2009）. TEM ではじめる質的研究. 誠信書房.

進藤拓歩・今野和夫（2015）. 知的障害特別支援学校における「遊びの指導」についての教師の意識 -「遊びの指導」の意義及び課題を中心に -. 秋田大学教育文化学部研究紀要 教育科学部門 , *70*, 125-141.

菅原宏樹（2018）. 遊びの指導の実施状況の全国調査－指導形態の違いに要る相違に注目して－ . 日本特殊教育学会第 57 回大会論文集（自主シンポジウム 5-13「知的障害特別支援学校における「遊びの指導」の今（2）」）.

高田屋陽子・小山高志・清水潤（2018）. 特別支援学校における教員の授業力向上を目指した研修の在り方に関する検討 -「遊びの指導」の充実を図る授業改善プロジェクトの取組を通して -. 秋田大学教育文化学部研究紀要 教育科学部門 , *73*, 41-46.

上田敏丈（2014）. 保育者の保育行為スタイルと集団活動場面におけるかかわりに関する研究 . 中国四国教育学会教育学研究ジャーナル , *15*, 1-9.

Vaughn, S., Schumm, J. S. & Sinagub, J. M.（1996）. *Focus group Interviews in education and psychology*. United States; Sage Publications.（井下理（監訳）田部井潤・柴原宜幸（訳）（1999）. 慶應義塾大学出版会 .）

吉川和幸（2016）. 幼稚園における障害幼児の「個別指導計画」に関する一考察 . 北海道大学大学院教育学研究院紀要 , *127*, 27-39.

吉岡恒生（2011）. 特別支援教育における「遊び」についての臨床教育学的考察 . 愛知教育大学研究報告 教育科学編 , *60*, 17-25.

付記

1）ご協力頂きました 4 名の先生方に心より感謝申し上げます。

2）本研究は千葉大学大学院教育学研究科に提出した修士論文の一部に加筆・修正を加えたものである。

3）本研究は JSPS 科研費奨励研究（17H00260）の支援を受けた。

（2021. 9. 3　受稿）（2022. 3. 28　受理）
（ホームページ掲載　2022 年 5 月）