

<論文>

遊びの生活単元学習における学習活動の評価の試み  
—教師のかかわり行動と子どもの表出行動の出現動態から—

宮地弘一郎 信州大学教育学部教育科学講座  
山越 薫 松本盲学校

An Evaluation of Learning in the Unit of Life on Playing: From the  
Modulation of Child Behaviors and Teacher Interventions

MIYAJI Koichiro: Science of Education, Faculty of Education,  
Shinshu University

YAMAKOSHI Kaoru: Matsumoto School for Visually Impaired

We examined the relationship between behaviors of children with intellectual disabilities and the intervention of teachers in the “unit of life” on playing. The target child and his surrounding environment were recorded in each class at the first term and the second term. A significant positive correlation was observed between “play with others” of the child’s behaviors and some interventions of teachers. Moreover, it seemed that the difference of the physical environment had influenced both the teacher’s intervention and the child’s behavior. In the construction of the environment for supporting the child’s development in the unit of life on playing, it is important to consider not only the child’s developmental needs but also the influences on the teacher’s behaviors.

【キーワード】 知的障害 生活単元学習 教師かかわり 活動環境

## 1. 問題と目的

生活単元学習は、特別支援教育における教科と領域を合わせた指導の代表的形態のひとつである。知的障害児の場合、抽象的な内容の学習に対する内発的動機づけが難しく、系統的な教科学習が困難となる。学習指導要領においても初版の時から「実際の・具体的な内容の指導がより効果的」とされてきた。生活単元学習では、子どもの生活実態から出発し、彼らの基本的欲求や心理的つながりを重視しながらまとまりと発展のある生活を単元として組み立てることで、学習への主体的な参加を図ると共に生活体としての全人的な発達を促すことを目的としている（青木 2005；文部省 1963；小出他 1980）。信州大学教育学部附属特別支援学校では草創期より生活単元学習を教育課程の中核に位置づけ、そ

の理念に基く研究実践を積み重ねてきた。小学部では特に、遊びを児童の生活の本態とみなし、遊びの生活単元学習を中心とした実践を展開してきている。遊びは、子どもの総合的活動であり、遊びを通して子どもの中で感覚統合がなされ、自らの身体図式を築いていく、すなわち遊びそのものが発達といえる(畠山・菅原 1988; 林 1999)。また遊びは、活動そのものが目的となるきわめて主体的な生活活動といえる。

しかしながら、生活単元学習中心の学習には課題も多い。まず、生活単元学習の基本理念となる子どもの生活実態に即した単元づくりでは、多様な個によって構成される場を前提とした状況づくりが必要となり、結果的に、遊びの生活単元学習の場合では、感覚、粗大運動、操作など個々の心身機能に関わるあらゆる遊びが常に用意されている状況になりやすい。さらに、その活動においても個々の児童の主体性が尊重されるため、個別の指導計画に基く学習課題の設定と計画的な実施が困難となる。この問題は、近年の知的障害特別支援学校・学級における障害像の多様化によってより深刻化している。一方で、遊び活動において個別の機能発達の評価と支援を重視すれば、畠山らや林が述べたような遊びの本質が損なわれ、主体的な活動や参加を減退させる危険性がある。伊藤は障害児の遊びについて、「障害児教育は、ともすれば遅れた諸能力を回復させるということに重点がおかれやすく、したがって遊びの指導についても、遊びを通して何らかの機能を身につけさせようとする傾向が強い。しかし、障害児も一個の人格をもった存在として生きていく喜びを大切にしたい、という立場にたつ時、遊びの指導も彼らに遊びらしい遊びを経験させるためにはどうしたらよいか、という問題意識に立たざるを得ないだろう」と述べている(伊藤 1998)。また、小学部での遊びの指導について、遊びの内容としては就学前施設における活動と多くが重なっていることや、児童が育ちの中で身につけてきた力について十分な把握がなされないままに指導が行われている、といった問題も指摘されている(癸生川・郷右・野口・平野 2004)。吉川らも、近年の個別の教育支援計画に基く指導における同様の問題を指摘した(吉川・河合 2009)。

上記内容を整理すると、少なくとも生活単元学習としての遊び活動が知的障害児の発達において重要な意義を持つことは間違いないであろう。生活活動としての遊びを通して生活機能としての心身機能発達を促すことは、特別支援教育の目的にも通じるものである。問題はその評価方法である。遊びの中で行われる子どもの学習活動をどのようにして客観的に評価するかが、発達の評価だけではなく実践を展開する上でも重要な課題である。

生活機能としての発達評価および発達援助においては、認知や運動の個々の機能水準についての評価だけではなく、それらの力がどのような背景因子のもと行使されるのかが重要となってくる。遊びを通した学習について、まず学習材は設置遊具や用意された遊び内容であることはもちろんだが、生活単元学習のような子ども主体の活動状況では、共同生活者である教師や友人の在り様が、自身の活動を規定する重要な環境因子となるであろう。とりわけ、教師をはじめとする支援者の技量が、遊びの中での子どもの機能獲得および獲得機能の活用に影響すること、また遊び自体の成立においても重要であることが指摘され

ている(茂木 2001;宮地 2011).

本研究では、遊びの生活単元学習における学習活動について、子どもの活動実態と環境因子としての教師のかかわりの2側面からの評価を試みた。知的障害児1例を対象に、対象児の表出行動および教師のかかわり行動の出現動態およびその関連性について検討した。

## 2. 方法

### 2.1 対象児

信州大学附属特別支援学校小学部2年に在籍する、知的障害を伴う広汎性発達障害児1例(A児:7歳 男)を対象とした。4月時の予備観察による日常の姿について、食事介助不要、着替えおよびトイレは教師の立会いの下ほぼ自分で行っていた。言語理解については、教師の言語教示は理解できており、Yes/Noの表出や指示に従った行動が可能であった。また言語表出について、「トイレ」「あっち」「おはよう」など、一語文発話による要求や挨拶が可能であった。しかしながら、上述以外の他者に対する自発的な発話は少なく、指差しや手を引く等の身体接触が主なコミュニケーション手段であった。また、これらの行動は教師に対してのみみられ、学級の友人に自らかかわる姿はみられなかった。遊びの際にも友人に働きかけることはなく、一人遊び、または教師に対する要求のみがみられていた。ただし、1年次に実施した継続的な行動観察では、教師、および放課後活動での支援学生に対する注視や要求行動の増加が認められており、他者意識が芽生えつつあることが伺えた(宮地 2011)。なお、主に一人遊びの際、手を目の前でひらつかせる、両腕をばたつかせる、といった常同行動がみられていた。

### 2.2 対象場面および記録

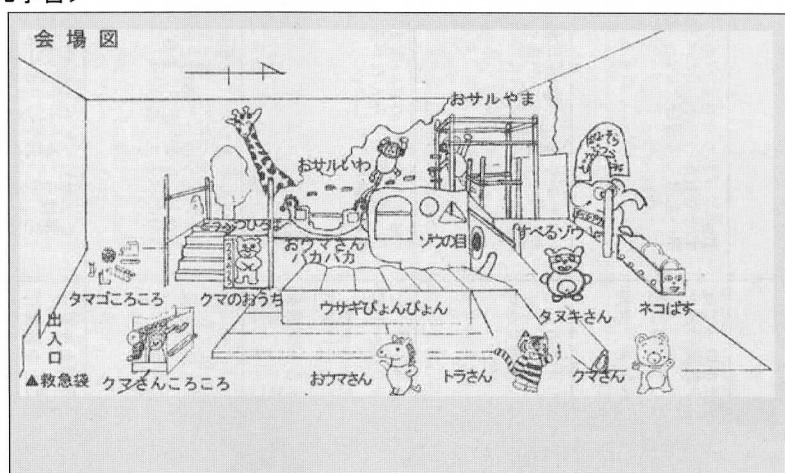
1~3学期にそれぞれ1単元(17回)ずつ実施されている小学部1~4年生全員での遊びの生活単元学習のうち、1学期および2学期の単元を分析対象とした。1学期単元はプレイルーム全体を広く使う状況で、教師が動物に扮する状況等も展開されていた。2学期単元は仕切りを用いてプレイルームの5分の3程度の範囲を主な状況として使用し、二段に分かれたボールプールなど立体構造を多く活用した状況となっていた(図1)。授業に参加する児童は、1年生3名、2年生3名(A児を含む)、3年生2名、4年生3名の計10名で、全員が知的障害をもち、かつA児を含めた3名が広汎性発達障害の診断を受けていた。教師は6名であった。1回の授業は教室からの移動時間を含めた40分間行われ、児童は設置された状況の中で自由に遊び、教師はその補助、および遊び相手として一緒に遊びに参加した。

記録は、移動時間を除くプレイルーム内での活動について行った。記録には2台のビデオカメラを用い、A児の表出行動およびA児の周囲の状況を記録した。同時に、小型ICレコーダーをA児に装着し、A児近辺の音声を記録した。1学期の単元授業については6回、2学期の単元授業については3回の記録を実施した。

### 2.3 分析

A児の表出行動、および授業の中でみられた教師のA児へのかかわり行動の全てについて抽出した。抽出された行動は、その内容によって以下のように分類された。A児の表出行動は「他者と遊ぶ」「一人で遊ぶ」「遊具への注視」「人への注視」「要求行動」「笑み・笑い」の6項目に分類された(表1)。「他者と遊ぶ」「一人で遊ぶ」「笑み・笑い」については、他の表出行動や周囲からの刺激によって明らかにその行動が中断し、その後再び同じ行動が生じた場合は新たに計数した。教師のかかわり行動については、行為によるかかわり5項目(「遊具の提示」「指差し」「手招き」「誘導」「身体接触」と声かけによるかかわり5項目(「要求」「提案」「共感・代弁」「賞賛」「その他」)に分類された(表2)。なお、2つ以上の行動が同時に見られた場合(例:「人(教師)への注視」+「笑み・笑い」)は、それぞれ計数した。評定は記録者2名によって行い、一致率は98%であった。

### <1 学期生活単元学習>



### <2 学期生活単元学習>

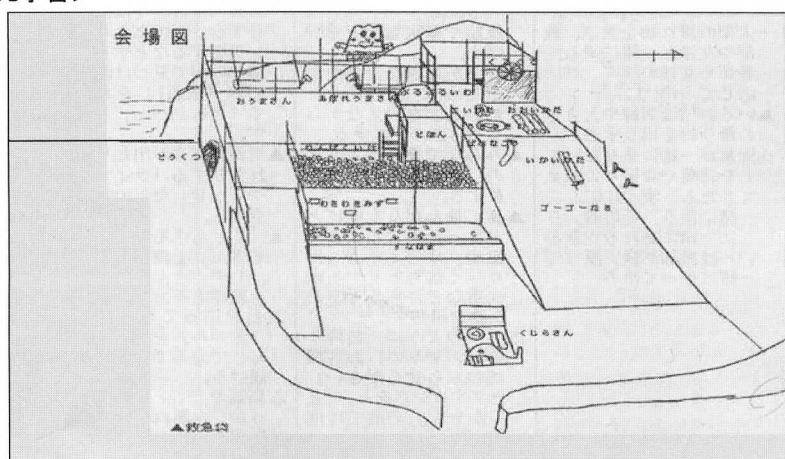


図1. 1学期および2学期の生活単元学習における状況図(『信州大学附属特別支援学校小学部 六月授業学習計画案』および『同 十月授業学習計画案』より引用)

表1 A児の表出行動についての抽出項目およびその内容

項目	内容
他者と遊ぶ	教師や他児と一緒に、遊具や身体を使って遊ぶ
一人で遊ぶ	A児のみで、遊具や身体を使って遊ぶ
遊具への注視	離れた位置から遊具を見る
人への注視	離れた位置から教師や他児を見る
要求行動	指差し、教師の手を引く、「お願い」「もう1回」等の発語
笑み・笑い	笑みの表情や笑いの発声

表2 教師のかかわり行動についての抽出項目およびその内容

項目	内容
<行為によるかかわり>	
遊具の呈示	遊具を眼前に呈示する
指差し	遊具や方向を指で示す
手招き	手を振りこちらに来るように合図する
直接誘導	特定の遊具や場所へ背中を押す、手を引く、遊具に乗ったまま移動させる
身体接触	背中をさする、頭をなでる、タッピングなど、A児の身体の一部に触れる
<声かけ>	
要求	「〇〇してよ」「おいで」など、行為(遊び)や方向を指示する発語
提案	「〇〇しようか」「〇〇するかい」など、行為(遊び)を提案する発語
共感・代弁	「楽しかったね」「〇〇したいんだね」など、A児の行為を意味づける発語
賞賛	「すごいね」「上手だね」など、A児の行為を肯定する発語
その他	上記の項目以外の発語

上記の項目について、各測定回の記録を5分ごとの区間に分け、それぞれの区間における出現回数を計測し、また各項目について1学期と2学期の単元における平均値を算出した。各学期単元の平均については、項目ごとに等分散検定を行った上で両側t検定を行った。さらに、各学期単元における教師のかかわり行動とA児の表出行動の関連可能性について、ピアソンの相関係数検定による分析を行った。

### 3. 結果

#### 3.1 A児の各学期単元における表出行動について

図2は、1学期生活単元学習および2学期生活単元学習におけるA児の各表出行動の5分間毎の出現頻度の平均を示したものである。1学期と比べ2学期では、「人への注視」を除く全ての行動が増加した。検定の結果、遊び行動に関しては「他者と遊ぶ」が増加する傾向がみられ( $T(20)=-1.82, p<.10$ )、「一人で遊ぶ」についても有意に増加した( $T(27)=-2.95, p<.01$ )。また「遊具への注視」についても有意に増加した( $T(25)=-3.32, p<.01$ )。「人への注視」については1学期と比べ2学期で減少した( $T(50)=3.38, p<.01$ )。「要求行動」「笑み・笑い」については、有意差はみられなかった。

図3は、上述の項目について各測定回における分析区間毎の出現頻度を示したものである。1学期では「他者と遊ぶ」の出現頻度が後半の測定回で減少し、「一人で遊ぶ」についても、6回目(6月10日)の測定回で減少する傾向がみられた。他方「人への注視」「遊

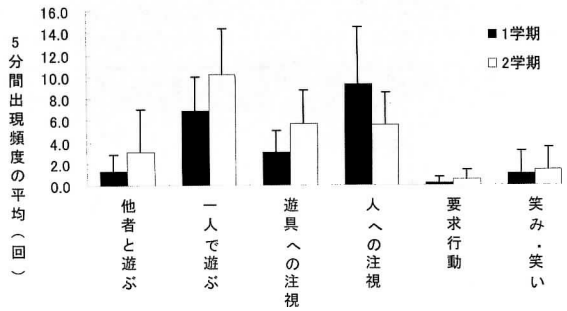


図2. 各学期単元における, A児の表出行動の5分間毎の出現頻度の平均値

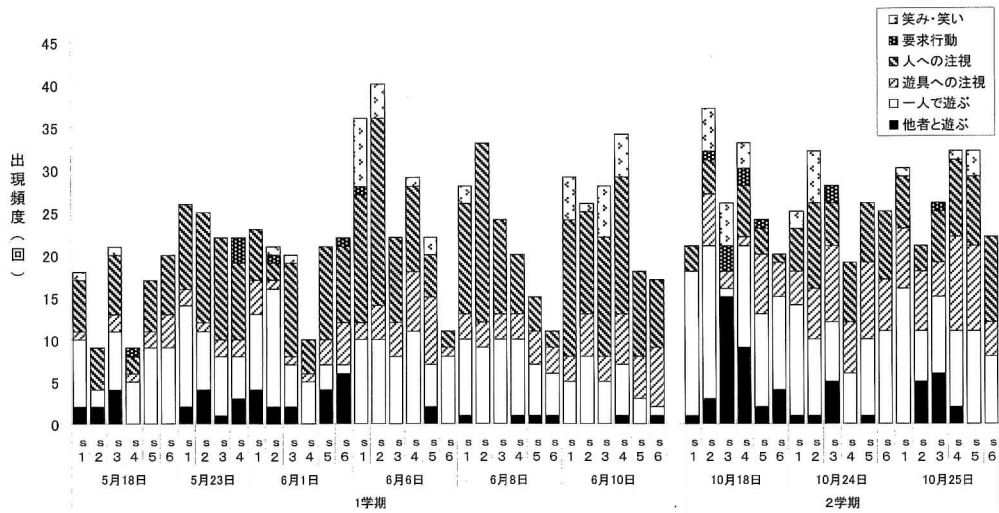


図3. 各測定回における, A児の表出行動の5分間毎の出現頻度

具への注視」の出現頻度が高い区間が増加した。2学期についても「他者と遊ぶ」が最も多く出現した回は1回目の測定回である10月18日であり、「人への注視」「遊具への注視」は2回目(10月24日), 3回目(10月25日)の測定回で出現頻度が高かった。また2学期では, いずれの測定回においても「要求行動」が出現していた。

### 3.2 教師の各学期単元におけるかかわり行動について

図4は, 1学期生活単元学習および2学期生活単元学習における教師の各かかわり行動の5分間毎の出現頻度の平均を示したものである。1学期と比べ2学期では, 「遊具呈示」以外の全ての行動の出現頻度が増加した。T検定の結果, 行為によるかかわりについては「指差し」「手招き」が有意に増加し(「指差し」:  $T(21)=-2.31, p<.05$ ; 「手招き」:  $T(19)=-3.57, p<.01$ ), 「直接誘導」において有意な増加傾向がみられた( $T(19)=-1.79, p<.10$ )。声かけについては, 「要求」「提案」「共感・代弁」が有意に増加した(「要求」:  $T(22)=-4.06, p<.001$ ; 「提案」:  $T(24)=-2.19, p<.05$ ; 「共感・代弁」:  $T(19)=-2.90, p<.01$ )。

図5は, 上述の項目について各測定回における分析区間毎の出現頻度を示したものであ

る。1学期と比べ2学期では、各測定回のほとんどの区間で5回以上の声かけがみられ、さらに「要求」の声かけがほとんどの区間で出現した。また行為によるかかわりについて

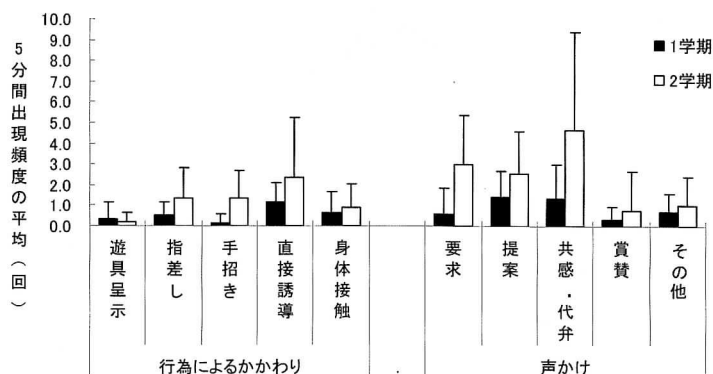
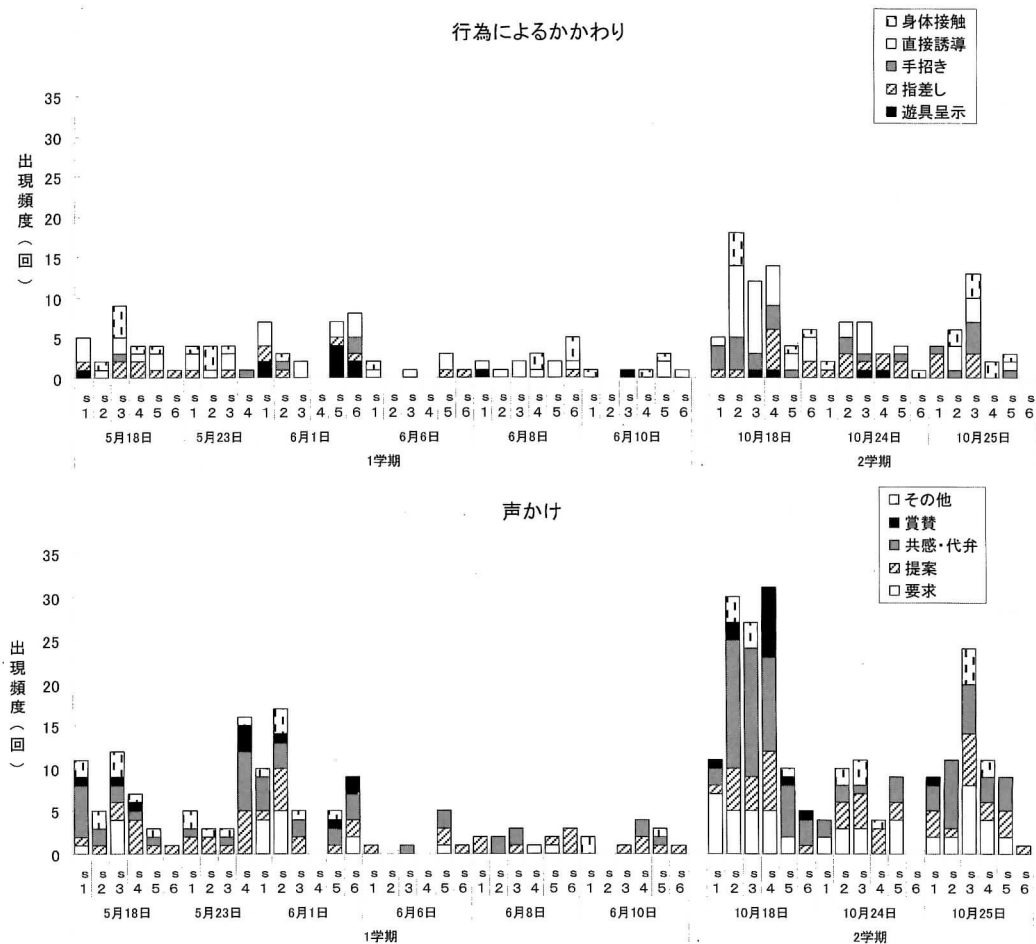


図4. 各学期単元における、教師の5分間毎のかかわり行動出現頻度の平均値



も、1学期ではほとんどみられなかった「手招き」がほとんどの区間で出現した。一方、1学期では、6回の測定回のうち、前半の3回（5月18日、5月23日、6月1日）と比べて後半の3回（6月6日、6月8日、6月10日）におけるかかわり行動の出現頻度が低くなる傾向がみられた。2学期においても、3回の測定回のうち1回目（10月18日）が最もかかわり行動の出現頻度が高かった。

### 3.3 教師の各かかわり行動出現頻度とA児の各表出行動の出現頻度との相関について

表3は、各学期単元における教師の各かかわり行動とA児の各表出行動の相関を示している。1学期、2学期ともに、教師のかかわり行動の多くが、A児の「他者と遊ぶ」と正の相関傾向を示した。特に声かけについては、1学期では全ての項目が有意な正の相関を示し、2学期においても、「提案」「共感・代弁」が有意な正の相関を、「要求」「その他」が有意な傾向を示した。A児の「一人で遊ぶ」との間にはこのような傾向はみられず、反対に2学期において、教師の「遊具呈示」との間には有意な負の相関がみられた。また、A児の「要求行動」と教師のかかわり行動との相関について、1学期では行為によるかかわりの「手招き」および声かけの「提案」「共感・代弁」「賞賛」との間に有意な正の相関を示した。2学期では、行為によるかかわりの「遊具呈示」「直接誘導」との間で有意な正の相関、「手招き」の間で有意な傾向を示し、声かけについても「提案」「共感・代弁」「その他」との間で有意な正の相関、「要求」との間で有意な傾向を示した。一方で、A児の「人への注視」について、1学期では教師の「指差し」および「要求」「提案」の声かけとの間で有意な負の相関を示し、2学期においても「直接誘導」および「共感・代弁」の声かけとの間で有意な負の相関を示した。A児の「遊具への注視」についても、1学期では教師の「その他」の声かけとの間で有意な負の相関を示し、2学期では「手招き」および「賞賛」の声かけとの間で負の相関傾向を示した。また、A児の「笑み・笑い」について、1

表3 各学期単元における、教師の各かかわり行動とA児の各行動の相関係数

A児の行動	教師のかかわり行動									
	遊具呈示	行為によるかかわり				声かけ				
		指差し	手招き	直接誘導	身体接触	要求	提案	共感・代弁	賞賛	その他
<1学期>										
他者と遊ぶ	*0.56	*0.4	*0.64	*0.53	0.24	*0.53	*0.38	*0.53	*0.57	*0.38
一人で遊ぶ	-0.26	0.07	-0.15	-0.18	0.02	0.25	-0.02	-0.06	-0.23	0.11
遊具への注視	0.05	-0.16	-0.02	-0.01	-0.29	-0.05	-0.26	-0.17	-0.17	*-0.51
人への注視	0.03	*-0.51	-0.15	-0.1	-0.15	*-0.35	*-0.39	-0.14	-0.18	-0.22
要求行動	-0.02	0.04	*0.58	-0.16	-0.08	0.12	*0.68	*0.56	*0.83	0.13
笑み・笑い	-0.06	-0.29	-0.12	-0.34	-0.02	-0.11	-0.12	-0.2	-0.18	-0.11
<2学期>										
他者と遊ぶ	*0.59	0.13	#0.41	*0.78	0.03	#0.45	*0.53	*0.74	0.33	#0.46
一人で遊ぶ	*-0.49	0.23	0.31	-0.13	0.27	0.17	-0.04	-0.03	0.33	-0.28
遊具への注視	-0.22	-0.33	#-0.42	-0.3	0.19	-0.3	-0.15	-0.27	#-0.43	0.07
人への注視	-0.21	0.12	-0.23	*-0.58	-0.12	-0.21	0.02	*-0.54	-0.1	-0.11
要求行動	*0.71	0.12	#0.45	*0.79	-0.05	#0.43	*0.6	*0.67	0.38	*0.57
笑み・笑い	0.15	0.16	#0.42	*0.58	0.09	0.25	#0.44	*0.58	0.22	0.34

#...p<.10, \*...p<.05



学期では教師のかかわり行動と有意な相関はみられなかったが、2 学期では「直接誘導」および「共感・代弁」の声かけとの間で有意な正の相関を、「手招き」および「提案」の声かけとの間で正の相関傾向を示した。

#### 4. 考察

本研究の目的は、遊びの生活単元学習における学習活動について、子どもの表出行動と教師のかかわり行動の出現動態から評価を試みることであった。

本研究では、生活単元学習という子ども主体の学習活動を評価する上で、それぞれの学習活動が行われた状況がどのような人的環境であったかを明らかにすることを重視し、時間帯毎の行動の出現頻度から検討を試みた。そのため、教師のかかわりと A 児の行動との直接的な因果関係について言及することはできない。しかしながら、生活機能という視点から子どもを把握する上で、本研究の結果はいくつかの重要な示唆を与えている。

A 児と教師の行動の出現動態にはいくつかの法則性がみられる。A 児の「他者と遊ぶ」の出現頻度と教師の各かかわり行動の出現頻度との間には、多くの行動との間で有意な正の相関を認めた。すなわち、教師が積極的に働きかけていた状況下において、A 児はより多く他者と関わっていたといえる。一方で、1 学期、2 学期共に、教師のかかわり行動が減少した後半回では、A 児の「人への注視」が増加した。このことから、A 児はかかわりの少ない場面においても他者を意識していると思われる、他者とつながりやすい環境において A 児の学習活動が促進される可能性が考えられる。なおこの場合、A 児にとってかかわりの手段が言語であるか行為であるかはあまり影響しないと思われた。

さらに 2 学期には、教師のかかわり行動のうち「身体接触」を除いた全てと、A 児の「笑み・笑い」との間に、1 学期にはみられなかった正の相関が認められ、A 児の「要求行動」においても似た傾向がみられた。この 2 つの結果はいずれも、1 学期から 2 学期にかけての A 児の社会性の発達を示唆しているかもしれない。

1 学期と 2 学期における比較からは、環境と学習活動との関連性に関するもうひとつの興味深い示唆が得られている。1 学期と比べて 2 学期では、A 児の表出行動および教師のかかわり行動のいずれも、ほとんどの項目の出現頻度の平均が増加した。A 児についてのみいえば、1 学期から 2 学期にかけての発達的变化が反映されたとも考えられるが、教師の行動の多くが有意に増加したことは特筆すべき点である。1 学期と比べ 2 学期では、限定されたより狭い場所で、立体構造を多く活用した状況づくりが行われた。そのため、教師と子ども達はより近接した視界に入りやすい場所で活動することが多い。こうした状況が子どものみでなく教師の行動に影響を及ぼすとすれば、次のことが重要と言える。

1) 遊びの生活単元学習における状況づくりにおいては、個々の子どもの行動特徴や嗜好性への対応のみでなく、教師の行動変容を意識した遊具設定や空間構造の検討も必要であると思われる。

2) 教師の活動が促進されることで、子どもの学習活動が促進されるとすれば、当然さら

なる相互作用が生まれるであろう。子どもの遊びやすさだけに注目するのではなく、相互作用を前提とした状況づくりが必要となる。

これらの仮説が正しいとすれば、本研究で用いた方法による学習活動の分析評価は、生活単元学習や同様な形態の授業の状況づくりにおいて有用な情報を与えてくれるだろう。

考察のはじめに述べたように、本研究の結果は教師のかかわりと子どもの行動の直接的な因果関係を証明するものではない。しかしながら本研究より、子どもの活動実態と子どもを取り巻く環境の2側面からの客観的分析が、学習活動の一定の評価につながる可能性が示され、生活単元学習の評価法として活用できる可能性が示唆された。特に、学習活動の評価において、準備した学習材や活動内容と児童のパフォーマンスとの単純評価だけではなく、その状況における教師がどのような環境因子となりえたかを評価することの重要性が示唆された。かかわりなどの外的刺激と子どもの行動との直接的な因果関係については応用行動分析等やインリアルを活用して評価しながら、本研究の評価法を合わせて行うことで、より適切な子どもの機能アセスメントが可能と思われる。

## 文献

- 青木道忠 2005 教科指導と生活単元学習. 清水貞夫・藤本文朗編集代表 キーワードブック 障害児教育—特別支援教育時代の基礎知識 クリエイツかもがわ.
- 畠山泰彦・菅原康之 1988 障害児の遊び—重複学級の事例を通して—. 情緒障害教育研究紀要, 7, 55-60.
- 林伸恭 1999 感覚刺激を伴う遊びと自発的意欲の形成—自閉的傾向のある A 君とのかかわり—. 情緒障害教育研究紀要, 18, pp201-206.
- 伊藤良子 1998 遊び. 松野豊・茂木俊彦編 講座発達保障 2 障害児心理学 全障研出版.
- 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, pp83-94.
- 小出進監修・信州大学教育学部附属養護学校著 1980 新しい生活単元学習の創造 日本文化科学社.
- 宮地弘一郎 2011 知的障害児のコミュニケーション行動における活動場面の効果—附属特別支援学校における授業場面と放課後クラブ場面の比較から—. 教育実践研究, 12, pp1-10.
- 茂木俊彦 2001 親と先生の共同で進める障害児の子育て 全障研出版.
- 文部省編 1963 盲・聾・養護学校小学部・中学部学習指導要領、精神薄弱編 文部省.
- 吉川一義・河合隆平 2009 特別支援教育における意義と活用—ICFはいかに障害児教育の課題を継承し、克服するのか—. 総合リハビリテーション, 37(3), pp215-219.

(2012年6月26日 受付)

(2012年10月15日 受理)