

知的障害特別支援学校における「造形遊び」を取り入れた 授業づくりと学習目標の検討

中村 あかり 教職基盤形成コース 特別支援教育高度化プログラム

キーワード：造形遊び，知的障害特別支援学校，授業づくり，学習目標

1. 研究の背景と研究目的

知的障害特別支援学校の参観にて，水遊び単元で小プールに入って歩く，マットの上に乗るなど1時間の中でさまざまな遊び方で水遊びを楽しむX児の姿や，これまで小プールにしか入ってこなかった児童が単元を通して自ら大プールへと挑戦をするY児の姿があった。また，別の生活単元学習では，砂という題材を通して人との関わりを広げているZ児の姿があった。これらの姿が見られた共通点を探っていくと，題材に可塑性や可変性，あいまい性という要素があることが明らかとなった（松本，1993）。

文部科学省（2018）内では，図画工作科の目標が知識及び技能，思考力，判断力，表現力等，学びに向かう力，人間性等の目標が1～3段階に分けられて明示されている。小学校と特別支援学校の図画工作科の学習指導要領を比較すると，小学校では「造形遊びをする活動を通して…」と項目・事項化されているが，特別支援学校には，解説の本文中での言及に留まっている。岡田（1994）によると，“造形遊びは，図画工作科全表現活動の基礎基本である。”とされている。これは，文部科学省（2018）に示されている段階別の目標全てを包含できるものであると捉えられるとともに，知的特別支援学校でも造形遊びに取り組むことの必要性が示唆されている。さらに，特別支援学校における造形遊びについて授業作りや学習目標の検討が行われている研究は筆者が見た限り多くはない。そこで，本研究では，知的特別支援学校における「造形あそび」を取り入れた授業づくりと実践を通して，表現の観点をより詳細に見出していく。

2. 方法

2.1 研究対象

I 研究参加者；A 県内知的障害特別支援学校に通う X 年の研究参加当時小学部 1～4 年生の児童 5 名である。分析対象者は，2 年男児（以下 C 児と示す）である。その他，1 年男児（以下 B 児），3 年男児 2 名（以下 D 児・E 児），4 年女児（以下 F 児）である。

II 期間；X 年 7 月に 30 分授業 1 回，40 分授業 1 回の計 2 回指導を行った。

III 場所；A 県内の知的障害特別支援学校

IV 授業計画；本研究で扱う題材は，X 年 7 月までに図画工作科に該当する授業で扱って

いたものを参考に選定を行った。これは、これまでの活動と関連性を持たせることで新しい活動への抵抗感を軽減するためである。5月に行われていた授業「鯉のぼりづくり」は、花紙をちぎり、袋に詰めて鯉のぼりを作る活動だった。C児の花紙をちぎる活動に意欲的に取り組んでいる姿があった。6月に行われていた「梅雨」をテーマにした授業では、壁に貼った画用紙に筆で絵の具を垂らし、雨を描く活動が行われ、C児は教師に手を持たれながら活動を行っていた。このような活動内容から、「新聞紙」と「絵の具」を題材として扱うことにした。

授業の環境面では、ダイナミックに活動ができることをねらい教室全体を活動場所に設定した。教室内では、活動場所を授業者が決めず児童が好きな場所で活動ができるようにした。時間配分は、題材と触れ合う時間を最大限確保できるように導入とまとめの時間は短時間になるようにした。題材の提示は、提示の時点で児童が興味を持てるような提示の仕方ができるように意識をした。授業終わりには、普通の授業で取り組まれ児童にとって馴染みのあるイベントと同様にキャラクターが登場し活動終了を知らせる手立てをとった。

2.2 分析について

(1) 学習目標について

造形遊びの学習目標は、文部科学省（2018）で示されている目標を参考にしていくとともに、グラウンデッド・セオリー・アプローチ（以下GTAと示す）のデータも活用して造形遊びを通して表現の観点をより詳細に見出していく。

(2) グラウンデッド・セオリー・アプローチ

造形遊びの実践を通してより詳細な表現の観点を見出していくために、GTAの分析方法の一部を使用して分析を行った。この分析は、戈木クレイグヒル（2013）、（2016）が示している方法を参考にして行った。

3. 授業実践の結果

3.1 実践1「しんぶんしとあそぼう」

視覚的な遊び	全身で感じる新聞	新聞への手のばし
授業への拒否	題材への視線	活動への飽き

表1 GTA カテゴリー（一部）

授業を行った環境は、教室全体を広く使えるようにした。題材との出会いは、カーテンレールに新聞を貼り付けて新聞紙カーテンを準備してインパクトのある出会いをすることで新聞に興味を持てるようにした。さらに、遊び方の例示として丸めたもの、ひねったものを新聞紙カーテンの下に設置した。カテゴリー「授業への拒否」のラベルは「前方へのいきたくなさ」「後ろに居続けたい」となる。このカテゴリーは、授業の導入が始まる前にC児が見せた姿である。活動の見通しが無いこと、日常と違う環境だったことからこのような姿が出てきたと考えられる。しかし、題材が児童の目の前に提示されるとカテゴリー「題材への視線」の姿が見られるようになった。題材との出会いからC児が題材へ興味を持って活動に参加していたことがわかる。C児が活動の中で特に有効だった遊び方は、カテゴリー「全身で感じる感触」から新聞を触って活動

が行われていたことがわかる。さらに、関連したものとしてカテゴリー「ちぎり遊び」「足の感触遊び」もある。感触遊びをさらにラベルで見えていくと、「新聞を蹴り上げる子ども」「顔で感じる新聞の感触」「新聞への飛び込み」などとなっている。新聞を自分の体を通して感じながら活動を展開していたことが分かった。「新聞への手伸ばし」からは、題材へ興味を持っていること、活動への意欲的な姿であると捉えることができる。カテゴリー「視覚的な遊び」では新聞を目の前で振って活動する児童の姿があった。一方で、「活動への飽き」も見られた。授業時間の中で定期的に見られた姿であり、支援の立案が必要であることが示唆された。

3.2 実践2「えのぐとあそぼう」

身体で感じる感触	手のひらで感じる絵の具	歩いて感じる絵の具
初めて触った題材	題材への手のばし	欲しい

授業を行った環境は、教室全体にブルーシートを貼り、模造紙4枚を1枚にし

表2 GTA カテゴリー（一部） たものを床に1枚、そのままの模造紙を2枚壁側に置き、壁には画用紙を貼り付けた。題材との出会いは、1人1つ絵の具パレットを準備してすぐに触れられるようにした。さらに、補助教材としてさまざまなスタンプを用意した。実践2の授業でも、実践1と同様に授業の始まりには教室後方にすわるC児の姿があったが、教室前方に絵の具が提示されると「初めて触った題材」とあるようにC児が自ら教室の後方から歩み寄って絵の具に触れる姿が見られた。ラベルを見ていくと、模造紙や補助教材のスタンプ、絵の具チューブなど教室に準備してあったさまざまなものに触れていることが明らかになった。カテゴリー「題材への手伸ばし」、「欲しい」から読み取れるように絵の具に対してC児が積極的に関わりを持つようとしていたことが分かる。これは、C児が活動へ意欲的に参加していた時間があったと理解することができる。遊び方はカテゴリー「身体で感じる感触」、「手のひらで感じる絵の具」、「歩いて感じる絵の具」から絵の具の感触を体を通して感じながら活動をしている時間が多かった。教師が絵の具パレットをC児に差し出すと自ら足や手を絵の具へとつけている姿が見られた。補助教材を通して間接的に絵の具と活動を展開していくのではなく、足の裏や手のひら、すねなど直接的に絵の具と関わりを持って活動をしていくことが有効であることが示唆された。

4. 2つの実践を通しての考察

2つの実践を通して、教材との出会いについてインパクトのある出会いでも提示のみの出会いでも児童の反応はほとんど変化がなかった。そのため、教材を準備するときの観点として参加者全員が十分に遊ぶことができる量を確保することが必要である。児童が「やりたい」「触ってみたい」と感じた時にすぐに手にとることができる環境を整えることが重要であると考えられる。補助教材によって遊びが豊かになる児童がいる一方で楽しむことが難しい児童もいた。発達の段階によって学びの方法に細かい段階がある可能性が見出された。

授業中では、児童主体のみでは経験がなから飽きてき、活動が単調になる姿が見られた。そのような状況の際には、教師が子どもに新たな遊び方を提案したり、創造したりす

る必要性がある。そのため、教師自身が題材についての豊富な遊び方を知って適切なタイミングで支援を行える力をつける必要性がある。また、遊び方がわからないものをそのまま提示するのではなく、児童の日頃の遊び方や好きなことと関連を持たせた提示の仕方を行うことで、児童の活動を広げていくことができるのではないかと考える。本実践では、触ることによって活動を展開していく姿が見られた。そのため、授業づくりの観点として“触る”の観点を取り入れることが有効なのではないかと考えられる。

文部科学省（2018）の図画工作科の目標に加えて実態を捉えるためにより詳細な観点を持つことが有効であると考えられる。本実践では、自身の体の感覚を通して題材を理解していく児童の姿が見られた。知的特別支援学校における造形遊びを取り入れた活動の観点に題材に触ったり、体を使って活動をしたりしている姿を丁寧にみとることができる項目が必要となってくるのではないかという仮説が見出された。

4.3 実践後の取り組み

実践1においてB児は、題材・活動の見通しが持てなかったのか教室から飛び出して授業に参加することが難しかった。B児の実態として水で遊ぶことを余暇活動として行っていた。実践から得た考察から、B児への支援の手立てとして新聞紙と水を組み合わせて提示を行った。そこで、ある機会に新聞を水に濡らして提示をするとB児は主体的に遊ぶ姿を見ることができた。これは、実践から得た示唆が有効であることが示された。

5. 今後の課題

本研究では、分析対象児が1人であったこと、新聞紙・絵の具という限られた題材の2つの実践に限定されていることから実践を重ねていく必要がある。そのため、今後異なる題材を用いた造形遊びの授業実践を行って本研究で得た仮説を検証していく必要がある。特別支援学校において複数教員で授業をしていくにあたり、事前の教材研究の内容などを共有するなど、他の先生と連携していくために何ができるのかを考えていきたい。

文 献

- 松本信吾（1993）.子どもはなぜ砂遊びに魅きつけられるのか. 発達 54.48-57
- 文部科学省（2017）. 小学校学習指導要領（平成29年告示）図画工作編.
- 文部科学省（2018）. 特別支援学校学習指導要領（平成30年告示）解説各教科編（小学部・中学部）.
- 岡田匡史（1994）. 造形遊び論Ⅱ—造形遊びの活動実践の特徴とその諸観点からの考察. 山口大学教育学部附属教育実践研究指導センター研究紀要5号.88-98
- 戈木クレイグヒル磁子（2013）. 質的研究方ゼミナール第2版グラウンデッド・セオリー・アプローチを学ぶ
- 戈木クレイグヒル磁子（2016）. グラウンデッド・セオリー・アプローチ改訂版理論を生み出すまで