

## 養護学校の遊びの指導における評価の検討

四日市 ゆみ子\*・大貫 亘\*・鈴木 香代\*・鈴木 敏次\*  
與多垣内 和子\*・鈴木 広美\*・細井 信司\*・長久保 和子\*  
大川 優子\*\*・佐藤 一利\*\*\*

(1994年3月16日受理)

### Evaluation of Playing Behavior of Children with Mental Retardation

Yumiko YOKKAICHI, Wataru ONUKI, Kayo SUZUKI, Toshiji SUZUKI,  
Kazuko YOTAGAKIUCHI, Hiromi SUZUKI, Shinji HOSOI, Kazuko NAGAKUBO,  
Yuko OKAWA and Kazutoshi SATO

(Received March 16, 1994)

#### I はじめに

養護学校の小学部の児童にとって遊びは生活の核をなすものであり、学習場面においても児童が楽しく課題に取り組めるように遊びの要素を多く取り入れて指導にあたっている。知的に障害をもつ養護学校の児童にとって、遊びは情緒の安定や感覚・運動能力そして社会性などを養う上で重要な役割をになうものである。しかし養護学校の児童の遊びは発達の低い段階にあり、教師の働きかけがないとなかなか遊びの幅も広がらない状況である<sup>1)</sup>。

平成5年度遊びの指導について学部研究する中で<sup>2)</sup>、養護学校の児童の遊びをどんな観点でとらえたらいいのかが論議された。その中で、遊びをどのような観点で評価したらいいのかが問題となった。評価は重要であるとされているが、実際に遊びの指導の評価としてどのようなものが適切なものか、まだ十分に明らかになってはいない。これまで遊びの評価としては、おもに「取り組み」の観点から記述式で行ってきた。しかしこの方式では一人一人について評価の観点が異なったり、評価観点の基準がないために、児童間で比較したり、同一個人内での行動の変容を客観的に把握しにくいといったデメリットがあった。そこで今回遊びの指導のねらいと関連づけて、児童の遊びをもっと客観的かつ多面的に評価できうる評価方法を提案し、指導実践にもとづいてこの評価方法の活用について検討した。

\*茨城大学教育学部附属養護学校(〒312 茨城県勝田市津田1955)。

\*\*現在茨城県立鹿島養護学校

\*\*\*現在日立市立日立養護学校

II 遊びの実態と遊びの指導のねらい

本校小学部の児童数は1学年から6学年まで24名である。図1は平成5年度当初に教師の働きかけがない状況下での児童の自由遊びについて調査し、遊びの発達段階ごとにその人数をプロットしたものである。発達段階はパーテンの研究をもとにした日名子太郎<sup>3)</sup>の提唱を参考にした。この発達段階によると、まだ完全な遊びとはいえない段階の「遊びではない行動」(遊びらしいことは何もしないでいる状態)や「傍観的行動」(他の子の様子を見ている状態)また遊びができるようになった段階でも「一人遊び」「平行遊び」の段階にとどまっていた、3～4歳頃にみられるとされる「連合遊び」の段階には一人もいたっていないことがわかる。学年と遊びの発達段階とのあいだにはあまり関係はみられず、高学年になっても自閉症の児童では「連合遊び」が苦手の場合が多いなど年齢よりもむしろ障害や発達の程度に大きく影響されているものと考えられる。しかし教師の働きかけがあると、「連合遊び」や「共同的・組織的遊び」までもできる児童も多い。そこで児童が自ら遊びたくなるような指導の手立ての工夫(教材・教具、場の設定、教師のかかわりなど)をしたり、新しい遊び方を教えたり、友達同士で遊ぶことの楽しさを経験させるためにいろいろな課題遊びを繰り返させたりすることによって、「遊ばせるから遊ぶ」への児童の活動の変容をめざ

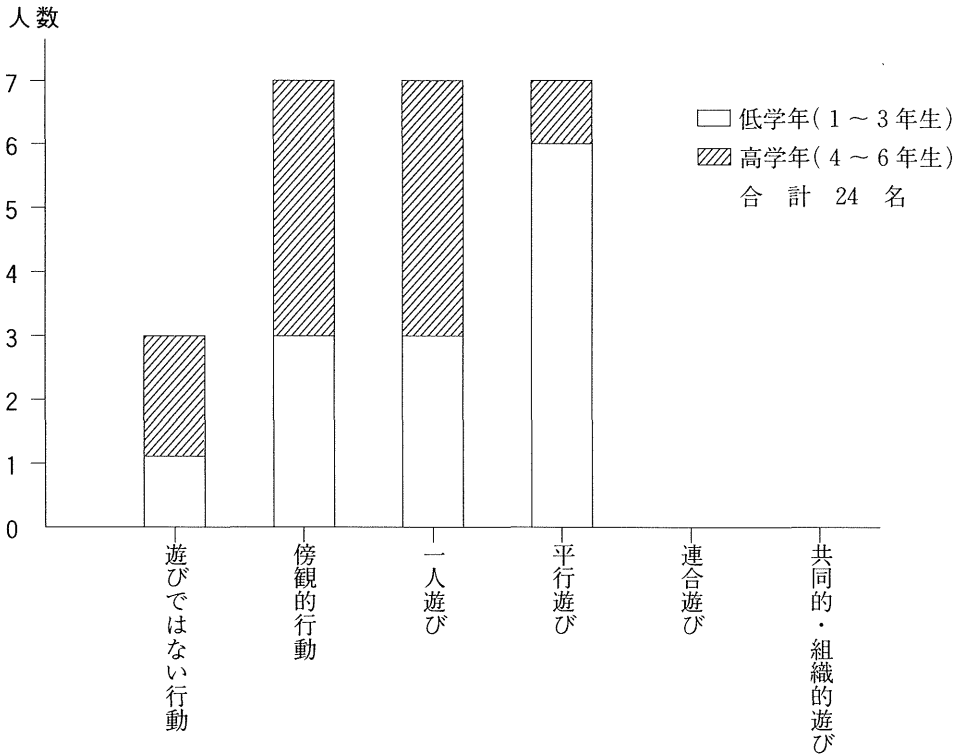


図1 小学部全児童の遊びの発達段階(平成5年度当初)

した。また、より自発的な遊びを引き出すことにも心がけて指導にあたってきた。このような児童の遊びの実態とこれまでの児童へのかかわりなどから、遊びの指導のねらいを次のように設定した。

- |  |
|--|
| <p>○十分に遊ぶことができる。</p> <p>○遊びを教わり、楽しんで遊びに取り組むことができる。</p> <p>○友達とかかわりをもつことができる。</p> |
|--|

この3つのねらいをもとに、一人一人の児童の遊びの実態から個人目標をたてて指導にあたった。図2はその指導のプロセスを示したものである。評価結果は次時の授業への指導の手立ての工夫や、個人目標の設定の妥当性などを検討する資料としてフィードバックしながら活用した。

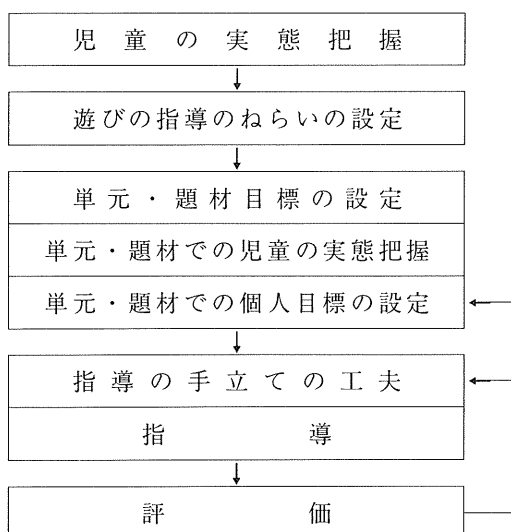


図2 遊びの指導のプロセス

### Ⅲ 評価方法の検討

#### 1 評価の観点

まずはじめにどんなものが遊びの観点として適当かを検討するために、複数の指導者が、評価の観点を事前に打合せることなくそれぞれ別個に考えてみた。その結果、「～をした回数、遊びの場面での態度、快の表情の表出」など、さまざまな評価の観点がだされた。一つ一つの評価の観点についてそれが、指導でねらった児童の活動を適切に評価できているのかどうかを実際に研究授業を実施し、授業記録をとってみることで話し合い検討した。

この方法で実際に評価を行った結果、次のような点が明らかとなった。

- ① 「～をした回数」のような具体的な行動の頻度を観点にすると、ねらった行動には至らないが、

しようとする気持ちがみられた場合それをどう評価していいのかわかりにくい。また記録者がカウントしきれない場合がある。行動の頻度を評価の観点とするのは、特に行動分析的な見方が必要とされる場合には有効であり、その際はVTR記録の分析によって正確な情報が得られると考えられる。

- ② 「態度」のような観点では、評価することがら（友達とのかかわりの様子なのか、取り組みの様子なのかなど）の範囲が広すぎて、指導者の求める情報が得られない可能性がある。
- ③ 発達の低い段階にある児童には「快の表情がみられたか」のような評価の観点が適切と思われるが、児童によっては「表情」だけでは不十分であり、評価の観点として不適切な場合もある。このように評価の観点を決定する際には、児童の発達段階を考慮する必要があることが分った。以上のような検討をふまえ小学部の遊びの指導の3つのねらいと照らしあわせた結果、どの発達段階にいる児童にも適用できるものとして「A 表情」、「B 取り組み」、「C 友達とのかかわり」を新たに評価の観点として設定した(図3)。

この評価法では、児童の行動を5段階で評価することとしたため、授業者にとって評価を容易に記録することができるようになった。また、同じ尺度を用いるため、時期や場面をかえての個人内変化の比較検討が可能である。

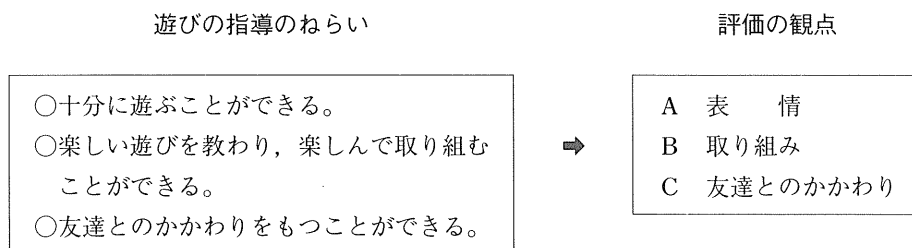


図3 遊びの指導のねらいと評価の観点

## 2 評価基準

図4は評価の基準について詳しく説明したものである。5段階の真ん中を基準の0としそれとの比較で両側をプラス評価とマイナス評価とすることでチェックをやすくした。この評価基準以外の児童の様子や、他の活動場面との比較などが必要な場合は具体的に記述してよりの確な情報が得られるようにした。

## 3 評価手続き

評価の手続きとしては、指導にともなう児童の個人内変化をとらえる場合には、原則として、その児童の日常の行動特徴や学習態度を熟知している授業者が評価を行うことが望ましい。さらに、評価の信頼性を高めるという点では、授業者以外の複数の観察者を加えて評価し、その一致度を検討したり、VTR記録を利用することも必要となる。このような手続きをとることで、児童の行動をより客観的にとらえることができると考えられる。

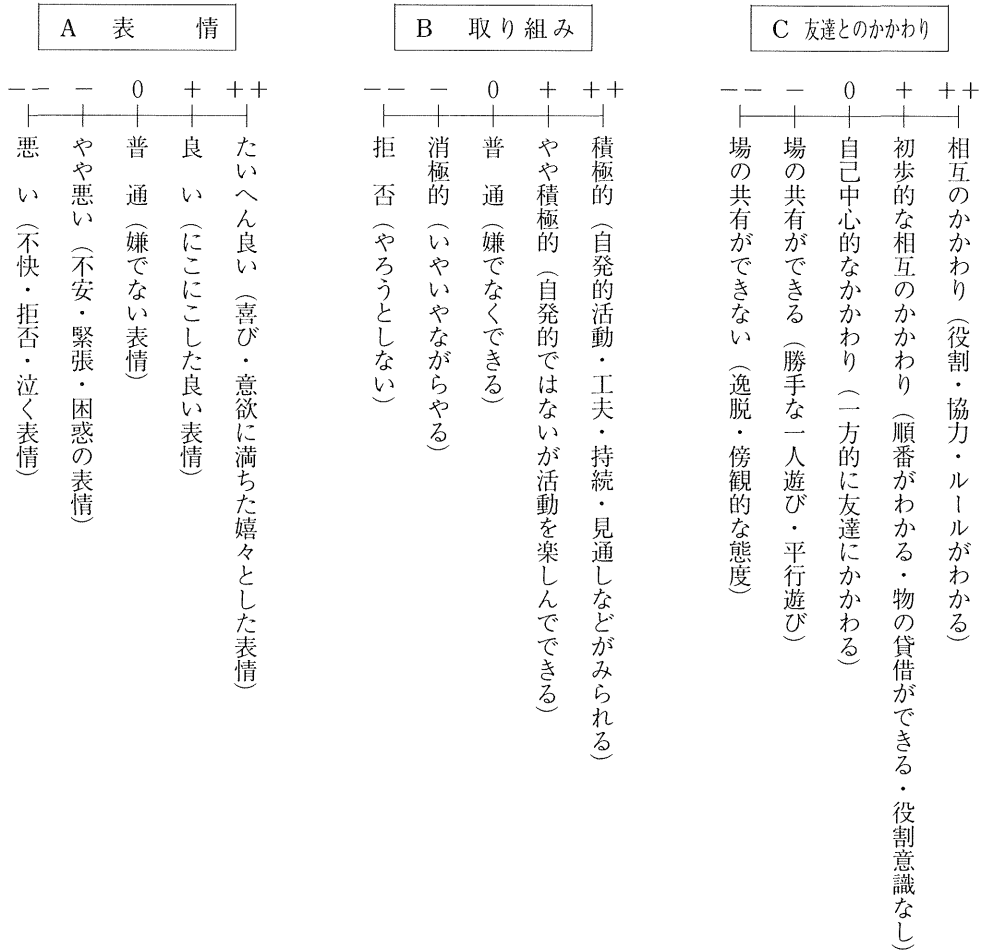


図4 評価の基準

#### 4 評価の活用例

##### 1) 遊びの指導のねらいと関連させた実態把握

図5は遊びの指導における小学部全児童の評価を学年順に並べた結果である。●は平成5年度当初の4月、○は平成5年度末の2月の時点での評価を表している。遊びの指導の3つのねらい(○十分に遊ぶことができる, ○遊びを教わり楽しんで遊びに取り組むことができる, ○友達とかかわりをもつことができる)をもとにして評価観点を求めたので, この図から指導のねらいがどの程度達成されているのかを知ることができる。

ほとんどの児童が3つの観点においてプラス評価へと変容しているが, 児童の中には評価が悪くなってしまった例〔13(H・N)〕がある。このような例には特に注意し, 指導の手立てについて全教師で意見や考えを出し合い検討した。

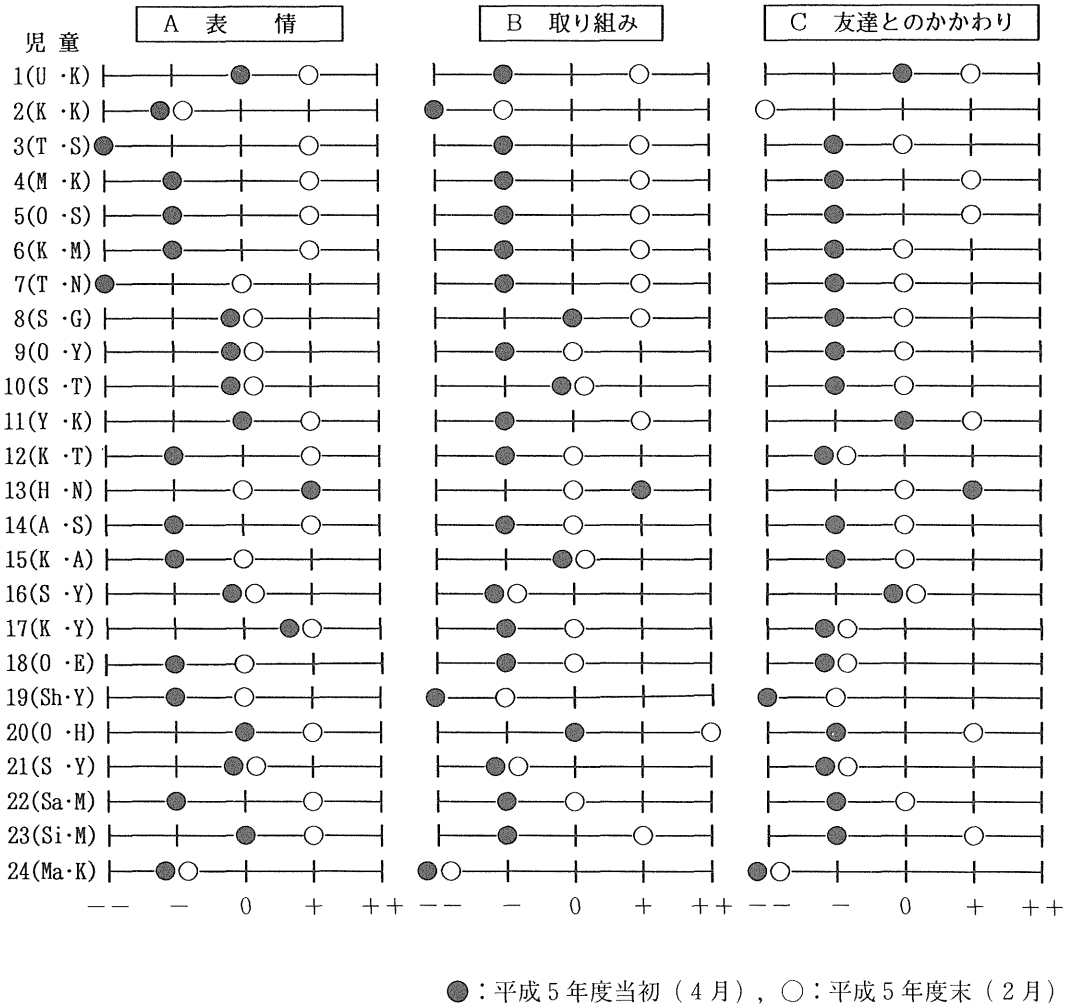


図5 遊びの指導における全児童の評価結果

2) 個人内変化の評価例

図6は1学年児童の遊びの指導経過と評価について示したものである。図6の左側に示すこれまでの記述式の評価だけでは、変容の程度は文章からよく読み取らないとはっきりしないが、3つの観点から評価すると、マイナス評価の大きい観点の所在や変容の程度が視覚的にもとらえやすくなっている。また観点が決まっているので他の児童の個人内変化と比較することも可能である。

①対象児 K・M [1学年女子, ダウン症]

②指導経過

実 態

教室内でお絵書きをしていることが好きである。みんなと一緒に外へは出るが、指しゃぶりをして他の児童の遊ぶのをみていることが多く自分から遊具で遊ぶことはなかった。



指導の手立て

- 好きなままごと遊びを泥んこ遊びにとり入れる。
- 本児の手足に少しずつ泥をぬっていくことで、汚れることへの抵抗感を弱める。

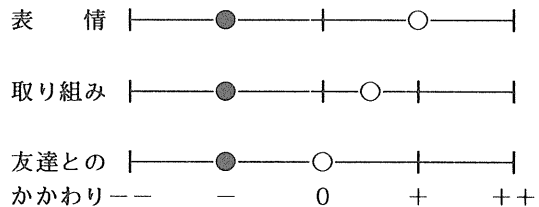


指導後の様子

表情が大変明るくなり汚れることに対しても気にならなくなり自分から泥にお腹をつけるまで泥んこ遊びを楽しめるようになる。

5段階評価法の利用

K・Mの遊びの評価



● : 4月, ○ : 10月

図6 単元「泥んこ遊びをしよう」におけるK・Mの指導例

### 3) 異なる指導場面での評価の比較例

図7は一人の児童の2種類の遊びの指導(キャッチボール, 風船バレーボール)における変容をそれぞれ評価し比較したものである。遊びの種類によって評価が異なることから、児童の遊びの好みなどを知ることができる。この事例は自閉症のためか友達と一緒に遊ぶことが苦手で、はじめはキャッチボールを拒否してやろうとしなかったが、風船バレーボールを友達とできるようになったことで、キャッチボールも嫌がらずに友達とできるようになった。その変化の様子を評価としてプロットすることで、ひとつの遊びが他の遊びに及ぼす影響について検討することができる。

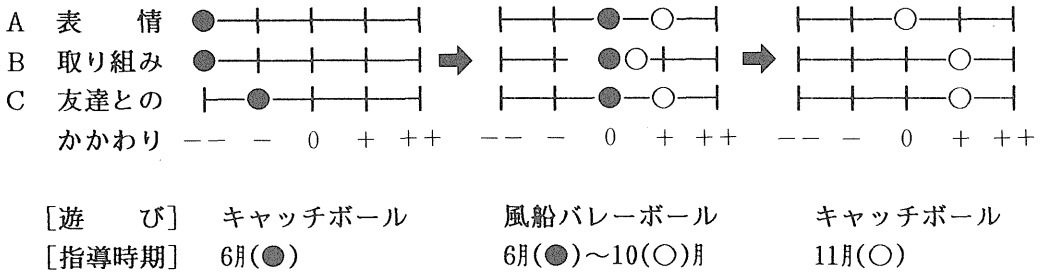


図7 異なる指導場面での評価の比較 (Si · Mの例)

4) 指導案・授業観察記録での利用

この評価法は図8に示されるように指導案・授業観察記録にも利用した。その結果、児童の活動の様子を観点を定めて観察・記録することができるようになった。授業研究を行う上でも、観察者が少なくとも3つの共通の評価の観点から観察するため議論がしやすいものとなった。5段階の評価方式なので授業者にとっても授業後に容易にチェックし、その評価結果を反省して次時の指導に役立てることができる。

<b>A 指導案</b> 1 単元(題材) 2 単元(題材)について 3 児童の実態及び目標					
氏名		実 態		目 標	
4 目標 5 指導計画 6 本時の指導 (1) 目標 (2) 準備・資料 (3) 展開					
時間	学習の流れ	氏名	期待したい児童の活動	教師の手だてと援助	評 価
					A 表情            B 取り組み         C 友達との         かかわり --- - 0 ++
<b>B 授業観察記録</b>					
時間	学習の流れ	氏名	期待したい児童の活動	評 価	児童の様子
				A 表情            B 取り組み         C 友達との         かかわり --- - 0 ++	

図8 指導案・授業観察記録での評価方法の利用



#### Ⅳ ま と め

遊びの指導の評価を遊びの指導のねらいと関連づけて検討した。その結果、「表情」「取り組み」「友達とのかかわり」という3つの観点を設定し、それを5段階で評価することとした。実際に活用してみると、次のようなことが明らかとなった。

- ① 1つの観点でなく3つの観点からみることで、児童の遊びを多面的に評価できる。
- ② 遊びの指導のねらいと関連させた実態把握ができる。
- ③ 異なる時期や場面における個人内変化を共通の観点を評価し比較できる。
- ④ 5段階評価とすることで、児童の行動が同じ尺度で容易に記録できる。

遊びの違いによって表情、取り組みなどが大きく異なる児童（自閉症児などでこの傾向がみられることが多い）では一定の評価をすることが難しかったり、評価基準の設定の仕方など、まだ検討すべき課題が残っているが、この研究を通して評価の観点を明確にすることで、より適切な指導のねらいや手立てを一人一人の児童に設定することができるものだとすることを再認識させられた。

本研究に対しご指導・ご助言をいただいた、茨城大学情報教育講座の佐々木忠之先生に深く感謝いたします。

#### 参考文献

- 1) 全日本特殊教育研究連盟機関誌「発育の遅れと教育」（1992）  
思いっきり遊ぼうー遊びの輪と実践 No.414 日本文化科学社.
- 2) 茨城大学教育学部附属養護学校小学部（1993） 遊びにおける指導の個別化の在り方  
茨城大学教育学部附属養護学校研究集録，第14集，pp.79-100.
- 3) 潮田武彦（1990） 3. 遊び，発達心理学ガイドブック，pp.152-153，建帛社.