

知的障害特別支援学校における遊びの指導に関する調査研究

—活動形態の違いに着目して—

菅原 宏樹 千葉大学教育学部附属特別支援学校
真鍋 健 千葉大学教育学部

要 旨：遊びの指導は現場から実施の「難しさ」が指摘されている。本研究では遊びの指導の多様な実施の状況を明らかにすること、及び自由遊びを行う学校と課題遊びを行う学校の授業についての考えの相違を明らかにすることを目的に、全国の知的障害特別支援学校を対象に調査を行った。その結果、場や目標等に関して多様な実践の状況が明らかになった。授業の形態を「自由遊びのみ」「課題遊びのみ」と回答した学校を比べると、「授業において重要な点」「難しい点」において有意に異なる項目があった。ここから異なる活動形態の授業では背景にある教育観も異なることが示唆され、遊びの指導では自分たちの授業の活動形態や指標を自覚化・明確化する必要があると考えられる。今後は、実践校に対し詳細な調査を行い、活動形態の差異を踏まえた授業の指標や遊びの指導の意義について、明確にしていくことが課題である。

Key Words： 知的障害特別支援学校、遊びの指導、自由遊び、課題遊び

● I. はじめに

知的障害特別支援学校における指導形態に「遊びの指導」がある。学習指導要領(文部科学省, 2018a)⁹⁾においては「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、仲間とのかかわりを促し、意欲的な活動を育み、心身の発達を促していくもの」であり、「諸活動に向き合う意欲, 学習面, 生活面の基盤となる」ことが期待されている。

遊びの指導について現場からはしばしば「難しい」という声が挙がっている。その要因として、児童の就学前の経験に対する理解の不足(癸生川・郷右近・野口・平野, 2003)³⁾、授業における発達的な視座の不足(渡辺, 2017)¹⁰⁾等が指摘されている。しかし、遊びの指導は、在籍児童の知的水準や教育課程上での位置付けにより内容が異なり(佐藤・米田, 2017)⁹⁾、ひとくちに遊びの指導といってもその実践は多岐に渡る(文部省, 1995)⁴⁾。遊びの指導の「難しさ」の要因を明らかにし、これに対処するには、多様な遊び指導の有り様を踏まえる必要があるだろう。

一般的に、集団の規模や活動場所が違えば授業は異なる様相を呈すが、遊びの指導においては活動形態の違いが授業の有り様に大きく影響する。平成 3 年, 12 年に発行された学習指導要領解説では遊びの指導の活動形態は「自由遊び」「課題遊び」として大別されており(進藤・今野, 2013)¹⁰⁾、こうした活動形態の違いは、「授業で何を大切にするか」という指標の差異を意味している。例えば菅原・真鍋(2022)¹²⁾では、同一校における 1970 年代から 2000 年代までの実践を見ていったところ、自由遊びを主とする授業では教師の主導性をいかに抑えるかが議論され、課題遊びを主とする授業では教師の積極的な介入を不可欠とし、その方法が議論されていたことが示されている。同一校においても、自由遊びと課題遊びでは教師の介入についての考えは全く異なっていた。

授業の指標の違いからか、双方の実践者の間には意見の対立が見られた。例えば自由遊びを主とする実践は「授業である以上何を学んだかを最前に意識すべきではないか」と批判され、他方課題遊びを主とする実践は「子どもにとって授業が遊びでなく、課業になっている」と批

判された(全日本特殊教育研究連盟, 1992; 1994 等)¹⁵⁾¹⁶⁾。こうした状況を踏まえて平成 21 年度以降の学習指導要領解説には「自由遊び」「課題遊び」という記述はなくなり、「児童が比較的自由に取り組むもの」から、「比較的制約性が高い遊び」までが連続的に設定されると記さるようになった。しかし対立は解消されたわけではなく、現在もお実践者は子どもの自由な遊びと教師の指導のどちらを重視すべきかに迷い、困難を感じている(進藤・今野, 2015)¹⁷⁾。自由遊びと課題遊びを連続的に実施するには、まずはそれぞれについての詳細な理解が必要であろう。しかし、これまで遊びの指導を対象とした研究は自由遊びか課題遊びのいずれかに軸足を置いたものが多く(櫻田・武田, 2018; 仲矢・中尾・竹内, 2014)⁷⁾⁸⁾、自由遊びと課題遊びの差異等、多様な実施の有り様に注目した研究はない。

そこで本研究では、全国の知的障害特別支援学校小学部を対象に、遊びの指導についての調査を行う。成立直後より指摘されていた授業の多様性について、現在の状況を把握するため実施規模や実施場所、目標等を明らかにする。また自由遊びを「基本的に児童が自分の意思で好きな遊びを行う活動」、課題遊びを「基本的に教師が主導し、全員で一緒に同じ遊びをすることが求められる活動」と定義した上で、いずれの活動形態で授業を行っているのかを明らかにする。その上で、活動形態の違いによる授業に対する考え方の相違を明らかにする。これにより、実施状況の多様性や活動形態の違いを踏まえた上で遊びの指導の難しさの要因について考察する。なお、1989年の遊びの指導成立後も、遊びを主とする生活単元学習を行う学校も多かった。各校において教育課程上の位置づけを生活単元学習としながら、遊びの指導と同様に遊びを主とした授業を行っていたのである(金子, 2002; 文部省, 1993)²⁴⁾。これを踏まえ、本調査でも遊びを主とする生活単元学習については、遊びの指導と同様に見なすこととする。

● ————— II. 方法

1. 調査対象と調査手続き

全国の知的障害を対象とする特別支援学校のうち、小学部を設置する 632 校(分校・分教室を含む)に調査票を郵送し回答を求めた。調査票の記入は管理職、または学部主事等小学部の運営に関わる教諭 1 名に行ってもらった。調査

期間は 2019 年 2 月～3 月であった。回答のあった 315 校のうち、欠損値のある 22 校を除く 293 校(有効回収率 46.4%)を分析対象とした。

2. 調査内容

調査項目は①遊びの指導の実施の有無、②授業の概要(「〇〇ゲーム型」、「素材遊び型」等いくつかの授業のタイプのいずれに当てはまるか)、③授業の形態(自由遊びか課題遊びか等)、④実施する集団の規模(学級か、学年か等)、⑤日課表上の位置づけ(帯で行うか、コマで行うか)、⑥場所(教室か、体育館か等)、⑦学習目標(認知、運動など発達に関することか、教科等の目標か等)⑧遊びの指導で重要だと感じること、⑨難しいと感じることについて回答を求めた。回答方法は全て選択式であった。なお、②～⑨の回答について教育課程において学年ごとで行う授業と学部全体で行う授業等、複数のパターンで展開されている場合は、特に重視しているものについて回答するよう求めた。

3. 倫理的配慮

調査結果は研究以外の目的では利用せず、個人の特定されるものではないこと、調査用紙は厳重に管理すること等を依頼状にて、説明し、調査用紙の返送をもって承諾とした。

● ————— III. 結果

1. 遊びの指導の実施率、及び実施状況について

小学部のある知的障害特別支援学校のうち、教育課程において遊びの指導を実施しているのは 262 校(89.4%)であった(Fig.1)。

実施していると回答した 262 校について、提示した遊びの指導の授業のタイプのうち、自分の学校の授業がどれに近いか回答を求めた(Table 1)。その結果、「ランド型」が 95 校(36%)で最も多く、続いては「素材遊び型」が 64 校(24%)、「公園型」が 50 校(19%)、「〇〇ゲーム型」が 44 校(17%)であった。「その他」は 3%で、備考欄の記入によると水遊びや雪遊びなどを行う学校が主だった。この質問は複数回答を求めた。

授業の形態について調査した(Fig.2)。最も回答の多いのは「課題遊びの方が自由遊びよりも多い」で 89 校(34.0%)、続いて「自由遊びの方が課題遊びよりも多い」が 77 校(29.4%)、「課題遊びのみ」が 58 校(22.1%)、「自由遊びのみ」が 38 校(14.5%)であった。

授業を行う際の実施規模について調査した (Table 2). 複数学年で行うのが 92 校(37.9%)と最も多く、学級ごと、学年ごとに行うのがそれぞれ 66 校(23.8%), 59 校(22.3%)とほぼ同じ割合であり、学部全体で行うのが 45 校(15.9%)であった。

授業が日課表の中で帯、つまり月曜から金曜まで同じ時間に設定されているか、又はコマ、つまり週の中で曜日や時間を決めて行われているかについて調査した (Table 3). その結果、帯が 87 校(33.2%)、コマが 175 校(66.8%)であった。

授業を実施する場所を調査した (Table 4). 特別教室 154 校が(29.1%)、教室が 124 校(23.4%)、体育館が 84 校(15.9%)、校庭が 125 校(23.6%)であった。この質問は複数回答を認めた。

授業における学習目標を調査した (Table 5). 認知、運動など発達に関すること、意欲等情動に関わること、遊ぶこと自体がそれぞれ 185 校(32.9%)、162 校(28.8%)、138 校(24.5%)とほぼ同様の割合で、教科等の目標を設定する割合は 64 校(12%)であった。回答は複数回答を認めた。

Table 1 授業のタイプの割合

○○ ゲーム型	教室で椅子取りゲームをする、校庭でリレーゲームをする等一定のルールの下で活動する。	44 校(17%)
素材遊び型	教室で段ボールを扱う、校庭の砂場で活動する等、授業において扱う題材を定めて活動を展開する。	64 校(24%)
公園型	校庭や公園に設置された遊具・器具で活動する。	50 校(19%)
ランド型	特別教室(プレイルーム等)や体育館、グラウンドなどに複数の手作り遊具・器具を設置して遊ぶ。	95 校(36%)
その他	雪遊び、水遊び等	9 校(3%)

遊びの指導実施校(%)n=293校

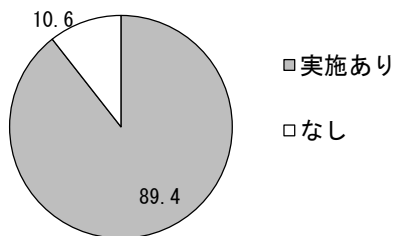


Fig. 1 遊びの指導実施校の割合

活動形態 (%) n=262校

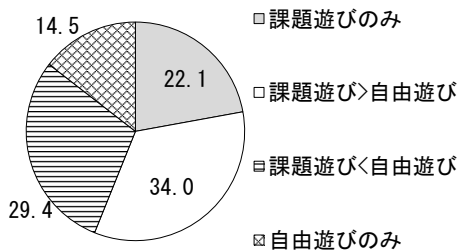


Fig. 2 授業形態(自由遊び-課題遊び)の割合

Table 2 実施の規模の割合

学級	66 校(23.8%)
学年	59 校(22.3%)
複数の学年	92 校(37.9%)
学部全体	45 校(36%)

Table 3 日課表上の扱いの割合

コマ	175 校(66.8%)
帯	87 校(33.2%)

Table 4 実施場所の割合

教室	124(23.4%)
特別教室	154 校(29.1%)
体育館	84 校(15.9%)
校庭	125 校(23.6%)

Table 5 学習目標の割合

認知等、発達に関すること	185 校(32.9%)
意欲等、情動に関すること	162 校(28.8%)
教科等の目標	64 校(12.0%)
遊ぶこと自体	138 校(24.5%)

Table 6 授業形態ごとの「重要だと思う点」「難しい点」の平均値と標準偏差

項目	重要だと思う点				難しい点			
	課題遊びのみ		自由遊びのみ		課題遊びのみ		自由遊びのみ	
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差
1 スキルを獲得することを目標にすること	3.52	0.86	2.89	0.75	2.98	0.88	2.92	0.90
2 子どもの興味関心に寄り添ったことを目標にすること	4.45	0.72	4.61	0.54	2.60	1.02	2.45	0.88
3 できたがどうか客観的に判断できることを目標にすること	3.48	0.86	3.16	0.99	2.79	0.92	3.05	0.86
4 十分な活動量・活動時間を確保すること	4.43	0.56	4.53	0.60	2.97	1.00	3.05	0.97
5 児童が楽しんで遊ぶ遊具・教材を考え出すこと	4.62	0.69	4.74	0.44	2.88	1.05	3.05	0.89
6 児童の課題達成につながる、遊具・教材を考え出すこと	4.28	0.81	4.08	0.90	3.09	1.06	3.37	0.78
7 遊びの指導の前回単元や、他の授業とのつながりをもたせること	3.83	0.72	3.53	0.88	3.12	0.98	3.05	0.94
8 授業中、授業者は明確な役割分担はせず、臨機応変に動くこと	3.38	0.74	3.74	0.82	2.71	1.02	3.13	0.89
9 児童の様子に合わせて柔軟に目標を変更すること	3.93	0.69	4.00	0.79	2.62	0.83	2.63	0.84
10 児童の様子に合わせて柔軟に遊具・教材を変更すること	4.22	0.64	4.50	0.50	2.66	0.94	2.53	0.82
11 教師自身が楽しみながら、児童と一緒に遊ぶこと	4.31	0.79	4.71	0.56	2.09	0.77	2.13	0.83
12 児童の心情を読み取ること	4.53	0.56	4.74	0.50	2.95	1.04	3.13	0.92
13 設定した目標を意識して児童に関わること	4.36	0.64	4.21	0.66	2.48	0.86	2.66	0.74
14 児童に遊び方やルールをわかりやすく教えること	4.48	0.68	3.87	0.89	2.98	0.92	3.08	0.84
15 客観的な評価を行うこと	4.10	0.69	4.11	0.64	3.40	0.89	3.34	0.90
16 多様な視点から評価を行うこと	4.38	0.61	4.26	0.71	3.19	0.96	3.45	0.88
17 効率的に児童の様子を記録し、評価を行うこと	4.03	0.76	3.92	0.84	3.07	0.94	3.26	0.85
18 授業者同士で、児童の目標の達成度合いを確認すること	4.40	0.64	4.47	0.60	2.64	0.96	2.84	0.87
19 授業者同士で、児童の意図や気持ちについて話し合うこと	4.57	0.53	4.58	0.49	2.60	1.03	2.68	0.95
20 日々の授業の反省を生かして、教材を変えること	4.40	0.69	4.47	0.60	2.57	0.83	2.45	0.75
21 日々の授業の反省を生かして、児童の目標を変えること	4.14	0.75	4.21	0.69	2.60	0.83	2.58	0.82
22 授業者同士で改善すべき点について話し合うこと	4.67	0.47	4.79	0.41	2.50	0.95	2.39	0.81
23 遊びの指導の実践のノウハウを小学部に蓄積させておくこと	4.21	0.69	4.39	0.67	2.88	1.12	3.18	0.94
24 教師間で遊びの指導の意義を共有すること	4.47	0.62	4.63	0.48	2.93	1.03	3.37	0.96
25 児童の遊びと教師の指導とのバランスをとること	4.12	0.77	4.00	0.73	3.16	0.96	3.26	0.85

※ 自由遊びと課題遊びの回答の値に有意差のあった項目について、網掛けして強調した。

2. 遊びの指導の授業で、重要だと思う点、難しい点

25 の項目が遊びの指導において重要であるかどうか「そう思わない」から「そう思う」までの5段階で評価するように求めた。それぞれに1点から5点を配し、「課題遊びのみ」と「自由遊びのみ」の授業を行う学校(以下本章では「課題のみ」「自由のみ」と記す。)の回答を抽出し、平均値を求めた(Table 6)。

「課題のみ」で最も値の大きい項目は「22. 授業者同士で改善すべき点について話し合うこと」で最も小さい項目は「8. 授業中、授業者は明確な役割分担はせず、臨機応変に動くこと」であった。「自由のみ」で最も値の大きい項目は「12. 児童の心情を読み取ること」で最も小さい項目は「1. スキルを獲得することを目標にすること」であった。

重要だと思う点について活動形態ごとの差異を明らかにすべく、「課題のみ」の回答と「自由のみ」の回答を取り上げ、T検定を行った。その結果、「1. スキルを獲得することを目標にすること」($t(86) = 3.707095, p < 0.001$)、「14. 児童に遊び方やルールをわかりやすく教えること」($t(64) = 3.5731, p < 0.001$)で「課題のみ」の値が有意に高かった。「10. 児童の様子に合わせて柔軟に遊具・教材を変更すること」($t(91) = 2.32794, p = 0.022$)、「8. 授業中、授業者は明確な役割分担はせず、臨機応変に動くこと」($t(73) = 2.15139, p = 0.035$)、「11. 教師自身が楽しみながら、児童と一緒に遊ぶこと」($t(93) = 2.87178, p = 0.005$)、「12. 児童の心情を読み取ること」($t(86) = 1.82921, p = 0.07$)で「自由のみ」の値が有意に高かった。

同じ25の項目について難しいと思うかどうかを「そう思わない」から「そう思う」までの5段階で評価するように求めた。それぞれに1点から5点を配し、「課題のみ」と「自由のみ」の回答を抽出し、平均値を求めた(前掲 Table 6)。

「課題のみ」で最も値の大きい項目は「15. 客観的な評価を行うこと」で最も小さい項目は「11. 教師自身が楽しみながら授業を行うこと」であった。「自由のみ」で最も値の大きい項目は「16. 多様な視点から評価を行うこと」で最も小さい項目は課題遊びと同じく「11. 教師自身が楽しみながら授業を行うこと」であった。

難しいと思う点について、活動形態ごとの差異を明らかにすべく、「課題のみ」の回答と「自由のみ」の回答を取り上げ、T検定を行った。その結果、「8. 授業中、授業者は明確な役割分担はせず、臨機応変に動くこと」($t(86) =$

$2.13049, p = 0.036$)、「24. 教師間で遊びの指導の意義を共有すること」($t(83) = 2.09828, p = 0.039$)で「自由のみ」の値が有意に高かった。

IV. 考察

1. 遊びの指導の実施状況について

調査の結果、遊びの指導は89.4%の学校で実施されており、知的障害特別支援学校の小学段階の児童の学習として広く採用されていることが分かった。「素材遊び型」や「ランド型」等の授業の概要、「課題遊び」や「自由遊び」といった授業の形態、場所、集団の規模のすべての項目について大きな偏りはなかった。遊びの指導においては、研究会での実践報告(全日本特殊教育研究連盟, 1992; 1994 等)¹⁵⁾¹⁶⁾や文部省発行の手引書(文部省, 1995)⁴⁾から成立当初における授業の多様さが窺えたが、現在もなおそうした状況が続いていることが明らかになった。

2. 遊びの指導で重要な点、難しい点について

遊びの指導で重要だと思う点について、「課題遊びのみ」の学校では「自由遊びのみ」の学校と比較し「1. スキルを獲得することを目標にすること」、「14. 児童に遊び方やルールをわかりやすく教えること」を重要とする回答が有意に多かった。特別支援教育ではここに挙げられたスキルの形成やルールの理解のように「具体的に評価可能」なことを学習内容に設定することが多いが、これは個別の指導計画に由来するものである。個別の指導計画は個々の子どもの指導目標や指導内容を明確にし、明確な評価を行うためのものである(文部科学省, 2018b)⁶⁾。そして、その評価を基に指導目標や指導内容を改善するというサイクルを生み出し、多様な実態の子どもに適した教育の実現を目指す(海洋, 2016)¹⁾。このことから、「課題遊び」は特別支援教育の考えに根差して行われていると言える。

他方「自由遊びのみ」の学校では「11. 教師自身が楽しみながら、児童と一緒に遊ぶこと」、「12. 児童の心情を読み取ること」などのように、スキルの形成等とは異なり、何らかの目標の達成には繋がり難しい項目が重視されているように思われる。こうした事態を理解するにあたって、遊びを教育の中心に置いている幼児教育の考えを援用する。幼児教育では子どもに対して直接アプローチするのではなく、子どもを「能動的な学習者」「有能な学び手」として捉え、

質の良い環境による間接的なアプローチにより、子どもはより良く成長するという教育観がある(吉田, 2014)¹³⁾。これを踏まえると、自由遊びで重視されていた項目は一見すると目標の達成に関連がないように思えるが、これらにより子どもの主体的に遊びを支え、それを通じて目標にアプローチしていると捉えることができる。実践者に意識されているかはともかく、「自由遊び」は幼児教育と同様に「遊びを通じて子どもは自ら学ぶ」という教育観をもって行われている可能性がある。

「自由遊びのみ」の学校では「課題遊びのみ」の学校に比べ、「授業中、授業者は明確な役割分担はせず、臨機応変に動くこと」が難しいと考えられていた。これは、自由遊びの授業では子どもが授業を主導するため、教師が思い描いた通りに授業が進行し難く、そのために教師間の意思疎通がシビアに求められるという状況を示唆していると考えられる。「教師間で遊びの指導の意義を共有すること」が難しいと考えられていることについて、これは自由遊びの背景にある、幼児教育に近い教育観を理解することの難しさを示唆していると考えられる。

3. 自由遊びと課題遊びの差異

本研究の結果、いくつかの項目で自由遊びと課題遊びの間には重要とするものや難しいものに差異があることが明らかになり、それぞれの背景には異なる教育観があると考えられた。この結果から遊びの指導においては、統一的な指標のみをもって授業を行うことは難しく、活動形態ごとに教育観に沿った指標が必要であると考える。その際、本研究の重要と思う点、難しい点において有意差のあったいくつかの項目は、指標を構成する一要素とすることができよう。

現在学習指導要領において自由遊びと課題遊びという記述はなく、「児童が比較的自由に取り組むもの」と「比較的制約性が高い遊び」と表現されるに止まっている。これは両者を必要以上に区別せず、子どもの実態に応じて連続的に変化させながら行うべきであるという意図が込められている(進藤・今野, 2013)¹⁰⁾。しかし背景にある教育観を自覚せずに両者を混ぜることは実践者の混乱を生みかねない。指導形態についての調査では「課題遊びの方が自由遊びより多い」「自由遊びの方が課題遊びより多い」という回答、つまり一つの単元あるいは授業において自由遊びと課題遊びの双方を行う学校が多かった。実践者が感じる「子どもの

自由な遊びと教師の指導のどちらを重視すべきか」という迷いや困難(進藤・今野, 2015)¹¹⁾は、授業の中で双方を行う必要に迫られる場合、より明確に浮かび上がるものと推察される。双方を連続的に実施するためには、差異を踏まえることが必要であり、そのためには自由遊び、課題遊びという定義付けによる自覚化が有効ではないだろうか。その上でそれぞれの背景にどのような教育観があるのか、養成段階等において確認することが必要である。ひいては遊びの指導に限らず、学校教育において異なる教育観に根差した実践が起り得ることが自覚化されることが望まれる。

遊びの指導を含む各教科等を合わせた指導は、実施する意義が明確でないという指摘を受けることも多い。しかし、授業者は入学直後の児童に経験させたい内容や学んでもらいたい内容を熟考しながら、柔軟に活動形態や実施場所など学習環境を整えている可能性があることも、この研究から明らかになった。遊びの指導は、就学前から教科等の教育への「つなぎ」としての役割が期待されているが(文部科学省, 2018a)⁹⁾、授業者はそれ以上に、遊びが学齢初期の子どもの教育に役割を果たすことを期待しているものと考えられる。今後、活動形態による差異という視点ももちながら、授業者への更なる調査を加えて、遊びの指導の意義について検討を行いたい。

付 記

この研究は科学研究費 18K13210 の助成を受けた。

文 献

- 1) 海津亜希子(2016)：個別の指導計画作成ハンドブック-LD等、学習のつまずきへのハイクオリティな支援ー。日本文化科学社。
- 2) 金子健(2002)：第9章 遊びの指導の施行と確立。全日本特別支援教育研究連盟編、教育実践でつづる知的障害教育方法史。川島書店、pp.138-140。
- 3) 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。
- 4) 文部省(1993)：遊びの指導の手引。慶應通信。
- 5) 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(小学部・中学部)。
- 6) 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)。

- 7) 仲矢明孝・中尾果歩・竹内愛(2014): 「遊びの指導」の授業における児童同士のかかわりと教師の支援. 岡山大学大学院教育学研究科研究集録, 156, 15-21.
- 8) 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.
- 9) 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.
- 10) 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研究紀要 教育科学部門, 35, 69-78.
- 11) 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.
- 12) 菅原宏樹・真鍋健(2022): 千葉大学教育学部附属特別支援学校における「遊び」の指導の成立と維持—1970年代から2010年代の実践に焦点を当てて—. 千葉大学教育学部紀要, 70 155-160.
- 13) 吉田直哉(2014): 保育原理の新基準. 三恵社.
- 14) 渡辺実(2017): 「遊び」の発達の視点から作る領域・教科を合わせた「遊びの指導」—遊びにおける対人関係の発達と指導—. 花園大学社会福祉学部研究紀要, 25, 67-84.
- 15) 全日本特殊教育研究連盟(1992): 第30会全日本特殊教育研究連盟全国研究大会 養護学校部会 遊びの指導分科会報告, 発達の遅れと教育, 409, 55-57.
- 16) 全日本特殊教育研究連盟(1994): 第33会全日本特殊教育研究連盟全国研究大会 養護学校部会 遊びの指導分科会報告, 発達の遅れと教育, 443, 57-59.

(受稿 2022.11.22, 受理 2023.5.15)