

# 集団活動の中における適切な個別支援

—養護学級総合的な学習「おまつりをしよう」の実践から—

中 田 美 緒

## 1 はじめに

平成14年10月に文部科学省から公表された『今後の特別支援教育のあり方について（中間まとめ）』のなかで、基本的な考え方として掲げられているのは、障害のある児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取り組みを支援するため、一人ひとりの教育的ニーズを把握して、その持てる力を高め、適切な教育や指導を通じて必要な支援を行うということである。このように「個」の焦点化への傾斜がより明確になっている状況の中、かかわりをテーマに本学級全体で取り組む学習形態においても、個々の実態と課題を明らかにした上で適切な支援が細やかに為される必要性は高まっている。

本稿では、今年度から立ち上げた総合的な学習の中で取り組んだ「おまつりをしよう」の実践から、集団活動において児童の実態に即した支援とはどうあるべきか考察したい。

## 2 「総合学習」から「生活単元学習」・「総合的な学習」へ

指導の具体に入る前に、今年度より本学級で始まった指導の形態について触れておく。

学習指導要領の改訂に伴い「総合的な学習の時間」を設けるにあたって、他校の例にもれず本学級でもそのとらえについては試行錯誤があった。領域・教科を合わせて指導する指導形態である「生活単元学習」との違いが明確にとらえにくかったためである。

検討の結果、これまでは「総合学習」という枠組みの中で取り組んできた学習内容をねらいの違いによって「生活単元学習」と「総合的な学習」の枠に整理・分類し直し、今年度から新たにスタートした。この二者間のねらいには重なる部分もあるが、違いを一言で言うならば前者が自立的な生活に必要な力やスキルを獲得することをねらいの中に含んでいるのに対して、後者は各教科や生活単元学習でつけた力やスキルを前提として問題解決や創意・工夫等の意欲や態度を育てることに主眼を置いているということである。つまり例えば、宿泊学習はどちらでも扱うが、どちらで扱うかによってねらいが異なることから、自ずと取り組み方や支援の方法も変わってくることになる。

このような考えに立って「総合的な学習」初年度を過ごしてきたわけであるが、ねらいの違いに迫るためにどれだけ適切な支援ができたかの検証は、単年度の“Plan, Do, See”に、もう少し長いスパンでの子どもの変容なども合わせて行っていく必要があると考える。

## 3 実践事例「おまつりをしよう」

### (1) 単元について

上記のような位置づけにある本学級の「総合的な学習」の一つの取り組みとして、日頃の学習の成果を生かしつつ子どもたちが主体的に進める場として「おまつり」を設定した。これは、児童が意欲をもって取り組みやすい調理活動や教科学習の中で経験しているお店屋さんごっこの経験を土台に、その中で、選んだり、考えたり、調べたりしながら自分たちの企画を実現していくというものである。また、1、2組、複式学級の児童や保護者等をお客さんとして招くことで人とのかかわりを広め、深めていくチャンスとなる。

本学級の児童は、人やものとのかかわりの中でも、選択するという場面をとらえて日常的に経験し学習してきている。児童の中には、自分の意見を選ぶことで表現することに課

題がある児童から、意見がぶつかった場合の調整の仕方を学習中の児童まで様々な実態がある。そのような集団であるから、グループとして一つの目的に向かうためには異学年でかかわり合いながら行動のモデルを見いだしたり、主張・譲歩等を経験したりしながら学習を進めていくことが有効であると思われた。

指導にあたっては、子どもたちができるだけ自分たちの力で課題を解決しながら企画・運営していくことができるように、考えたり迷ったりする場面も大切にしたいと考えた。そこでグループが活発に機能するようにリーダーをサポートすると共に、いろいろな実態にある児童それぞれが自分の頭で考えるための手がかりとなる具体物や場の設定を工夫したり、お互いの思いに気づいたりすることができるような言葉がけを心がけた。その具体については、後述する。

## (2) 本単元における児童の実態と課題

本単元における児童のかかわりに関する実態と課題は以下の表のようである。

実 態	課 題	
指導者と一緒に活動する。	指導者の情報提示やかみくだいた言語指示によって、集団の中においても自分の好きなものを選び取って活動することができるようになる。	①⑤
指導者の情報提示やかみくだいた言語指示で活動する。	友だちの様子や提示された情報に目を向けるように促すことにより、そのことを手がかりに活動することができるようになる。	④⑧ ⑫
指導者のことばかけや友だちの動きを手がかりに活動する。	友だちからの働きかけを促すことによって、他の友だちの行動を見て活動することができるようになる。	③⑦
友だちの動きを手がかりに活動する。	集団の中で自分の思いをはっきり伝えたり、自分から友だちに働きかけようとしたりすることができるようになる。	⑪
集団での活動の仕方がわかり自己主張しながら友だちとかかわって活動する。	自分の考えと友だちの考えを比較したり、友だちのことを考えたりしながら活動できるようになる。	②⑥ ⑨⑩ ⑮
集団の中での活動の仕方がわかり、自分と友だちの考えを比較し調整を図りながら活動する。	集団の中で適切な意見を出し、全体のバランスを考えた行動をとることができるようになる。	⑬⑭

## (3) 行動目標

- 1 グループの仲間と協力して、おまつりの活動に主体的に参加しようとする。
- 2 自分たちの催しを工夫して行おうとする。
- 3 招く人のことを意識し、やりとりを楽しんで行おうとする。

## (4) 指導内容と計画（全22時間）

第一次(3) おまつりの計画を立てる。

- ・どんなお店（食べ物屋台）があつたらいいか考える。
- ・自分のしたいお店を決める。

第二次(18) おまつりの準備をし、運営する。

- ・店構えや、商品等を作る。
- ・おまつり当日、お客さんとやりとりをする。

第三次(1) 写真を見ながら、心に残ったことを文章にする。

## (5) 学習の実際

### 第一次

〈どんな店があったらいいかを考える〉

もしこれが生活単元学習（以下生単とする）での扱いであれば、指導者側の意図を込めてあらかじめ選択肢を提示するところであるが、総合的な学習（以下総合とする）のねらい（前述）にもとづき、何もないところから考え出す方法を探った。ここでは、思いがあっても言葉で自分から表現することに課題がある児童や、経験の少ない低学年も話し合いの中身が共有できるように、生単で行った調理活動や、これまでのおまつりの経験をもとに可能性の考えられるものを絵カードと実物とで準備し、出てくる意見を視覚や味覚によっても理解できるように支援した。多くの意見が出てきた後、それを3つに絞るために希望調査をしたところ、理解支援の対象とした児童も明確に希望を表現することができた。

〈自分のしたいお店を決める〉

それぞれの児童が3つの選択肢から1つを選び、1～6年生までの15人の児童が3グループに分かれる活動である。年齢や実態に開きのある児童が一堂に会して考えたり話し合ったりする学習なので、その中で各々の児童が学習の主体者になるには、それぞれの課題とそのため支援を明確にした上で指導に臨む必要性がとりわけ高い部分である。その詳細については次の項以降で扱う。

### 第二次

〈店構え、商品等の準備をする〉

ここからは、グループごとに、リーダーを中心にして一人ひとりの力を合わせてひとつのものを作っていく活動である。全体の中の自分の役割を理解して動くということは、高度な調整力を要するため高学年の児童にとっても容易ではないが、かかわり合いながら課題を解決していく場面も多く生まれる。各グループに1～2名の指導者が入って、リーダーが全体に目を向けて動けるよう支援を行った。繰り返しおまつりをしてきている経験をもとにグループをリードする姿が見られた。

〈当日、お客さんとやりとりをする〉

1, 2年生の友だち、先生、おうちの方たちがお客さんとしてやってくると、ここまでの準備が一気に実を結ぶことが実感できる時間が始まる。おみせやさんとして生き生き活動する様子が見られる。リハーサルはしているものの初めはぎこちない対応も、数を重ねると「いらっしゃい。何にしますか?」「はい、どうぞ。ありがとう。」と自信に満ちていった。名前を尋ねられたり、「おいしかったよ。」などの感想を言ってもらったり、いろいろなかかわりにとまどいながらも嬉しそうな表情に充実感が見て取れた。

### 第三次

〈写真を見ながら、心に残ったことを文章にする〉

印象が鮮明なうちに、自分の活動を写真でふり振り返りながら経験を文章化した。準備段階から当日に至るまで人やものとのかかわりが豊かな体験なので、具体的にそのかかわりに焦点を当てて思いを引き出すことにより気持ちや感覚を表す豊かな表現が得られた。

## 4 第一次第3時の学習における個別支援

選択の意思表示にあたっては、前時の希望調査から絞った3つの選択肢の絵カードを黒板に提示し、そこに自分の顔写真をはるという方法で明確化した。またグループ分けにあたっては、個々の興味・関心を基本としながらも、各グループの人数配分や学年配分のバランスも考えて欲しいという条件を出した。（特に、C・Dの段階の児童に対して）

## 個々の行動目標と指導者の支援

	期待する行動	教師の支援	児童
A	自分のしたいお店を視覚情報を手がかりに選び、伝えることができる。	児童が選択肢をはっきり認識できるような場の設定や視覚情報の提示をする。	①④ ⑤⑧ ⑫
B	自分のしたいお店を、過去の経験等も考えながら決めることができる。	目前の情報に加えて、経験したことも想起するような言葉かけをする。	②③ ⑥⑦
C	お店を選ぶにあたり、下級生の思いにも気持ちを向けることができる。	希望を聞く中で、グループの人数や学年の偏りに気づくことのできるような言葉かけをする。	⑨⑩ ⑪
D	お店を選ぶにあたり、グループのバランスを考えて決めることができる。	希望を聞く中で他の活動等も想起させながら、学年のバランスに配慮できるような言葉かけをする。	⑬⑭ ⑮

### 【Aの児童】

前時に同じ絵カードと実物を用いて学習していたことで、誤解などもなく自発的に自分の意思を表示することができた。「どのお店がいい？」の質問がわかりにくいと予想された①⑤児には、「どれが一番好き？」と尋ねるなどの工夫も行った。

### 【Bの児童】

⑥児はまだ2年生でもあり、C、Dの児童に求めるようなことは期待していなかったのであるが、結果として自らそのような行動をとった。初め選んだ選択肢に希望者が多く、「誰か移ってくれる人はいないだろうか。」と投げかけて待っていた時、期待していたC、D児に先んじて⑥児が立ち上がり、自分の名前カードを少ない選択肢の方に移したのである。かつて同じような場面の時に上級生が取った行動を思い出し、それをモデルにしたものと思われた。1～6年生が合同で行う学習集団の中でこそその学びであると思わされるシーンだった。

### 【Cの児童】

中学年で、近々サブリーダーに育って欲しいと思っている児童たちでもある。調整の場面では、担任中心に人数の少ない店に目を向けるような言葉かけの支援を行った。⑩児は、前日の第1希望の店が消えていたこともあり、メンバーや人数のバランスを考慮して新たな選択をしたようだ。が、⑨⑩児には自分の希望を最優先する気持ちが強く、他児が動けばいいという発言も見られた。

### 【Dの児童】

既に、高学年のリーダーとしての自覚があり、他の場面でも全体を見て動くことを多く求められている児童たちである。調整の場面で動いたのは結局5年生だった。6年生2人のうち1人は自分が動くべきではないかととても葛藤している様子が見て取れたが、彼が動くより先に5年生が行動を起こした。後から話を聞くと、作ったことのないメニューだったので移る自信がなかったとのことで、彼なりにとても悩んでいたことがわかった。

## 5 考察

第一次第3時の中における個別支援は、適切であったか。

### (1) A・Bの児童への個別支援は適切であったか。

このグループの中心課題は集団の中で自分の意思を明確に伝えることができるということであった。こちらからの情報提示や、その理解を図るための方法については、視覚、味

覚等への働きかけを徹底し、意思表示にあたっては、一人ひとりの意思が確実に出せるような視覚支援や発問の工夫を行ったことで、個々の児童が課題を達成することが可能となった。2年生になって成長著しい⑥児は、指導者の期待を越えてCのグループに入っていたことになる。これは、嬉しい誤算といえた。

#### (2) Cの児童への個別支援は適切であったか。

本学級では、生活年齢と発達段階と障害特性の3つの側面を考え合わせながら、個々の課題を設定している。おおまかにいえば低学年においては、適切に自己主張ができるように、また中学年あたりから周囲の様子にも目を向けながら自分の行動を決定できるように、そして高学年では自己主張よりも全体に目を向けた考え方ができるように指導していくが、当然課題は個々に異なる。⑨⑩児には、生活年齢と発達段階からいえば今回の課題は妥当と思われたがクリアできなかった。自分の置かれている立場が理屈では理解できるが、「自分はこうしたい」からなかなか先に進めずにいる。この点については、クラスの学習場面等においても耕しつつある部分であるが、「他者の視点をもちにくい」という障害特性の可能性も加味しつつ、アプローチの仕方をていねいに考えていかなければならないという課題を残した。

#### (3) Dの児童への個別支援は適切であったか。

指導者の思いは6年生の方に向けられていた。が、「このグループには、養高のお兄さん、お姉さんがいないけど大丈夫かな。困ったことが起きたらどうしよう。」という投げかけを受け止めて先に実行に移したのは5年生だった。これは、2年生の⑥児の動き同様予測していなかったことであつたが、次期リーダーがしっかり育ててきていることは心強いことであつた。5年生をみんなの前でおおいに賞賛し価値付けをすると共に、授業後すぐに6年生から聴き取りを行った。⑭児は、自分が動かなかつたことを気にしている様子だったが彼なりの理由を話してくれた。それを肯定的に受け止めると共に、それをみんなの前で話すべきだったことを指導した。指導が後手に回ってしまったことは、残念な自分の反省点である。

#### (4) 教員間の連携は取れていたか。

通常、チームティーチングで行われる養護学級の授業においては、メインティーチャーとサブティーチャーとの間での連携は欠かせない。特に今回のように日常生活クラスを解体して学年縦割りのグループを組む場合などは尚のことである。各クラスで重点的な支援を必要とすると思われる児童には、グループに分かれた先にも日頃の担当がつくように配慮したため、適切な支援が臨機応変に行えたと思う。むしろ、しっかりしている印象の強い高学年児童のリーダー性のとらえが担任外の指導者の中で曖昧であつたため、その果たすべき役割が枳然とせず指導に迷いが出たように思う。日常的に児童の情報交換には努めているが、このような指導形態を取る時には、不安な点やポイントとなる点については、もっとつつこんだ打ち合わせをしておくべきであつた。

## 6 おわりに

学習集団が大きくなるほど様々なかかわりの学びが生まれる確率も高くなるが、実態の幅も広がるだけに個別支援の必要性も高まる。今回の実践では、比較的初期段階の実態にある児童への支援は徹底し成果があつたといえるが、心理的な葛藤を越えて変容して欲しい児童への支援が結果として曖昧な発問に留まり、課題に迫りきることができなかつた。集団における個別支援の質のさらなる向上を目指していきたいと痛感する。

<引用文献>

学研、月刊『実践障害児教育』2003、2、pp.2-4