

# 肢体不自由校における授業改善の視点 —子どもの願いや思いを受け止めて—

発達臨床支援高度化コース 19AD102

園田 力斗

【指導教員】 櫻井康博 名越斉子 山中冴子

【キーワード】 共生社会 特別支援教育 生きる力 子どもの願いや思い 授業改善

## I はじめに

「障害者の権利に関する条約」が2014年に批准され、文部科学省より「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムの構築に向けた特別支援教育の推進（報告）」（以下「報告」とする）<sup>1)</sup>が出されたことにより、共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムの構築に向けた取組に注目が集まっている。この報告では、共生社会について「これまで必ずしも十分に社会参加できるような環境になかった障害者等が、積極的に参加・貢献していくことができる社会である」とし、「誰もが相互に人格と個性を尊重し支え合い、人々の多様な在り方を相互に認め合える全員参加型の社会」であると述べられている。

上段で述べた文部科学省の「報告」を受けて、特別支援学校学習指導要領総則編<sup>2)</sup>では、「よりよい学校教育を通じてよりよい社会を創る」という目標を学校と社会が共有し、新しい時代に求められる資質・能力を育む「社会に開かれた教育課程」の実現を目指すとされている。2016年に中央教育審議会が示した「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」<sup>3)</sup>では、予測困難な時代にあって、「どのように社会や人生をよりよいものにしていくのか」という目的を自ら考え、自らの可能性を発揮し、よりよい社会と幸福な人生の創り手となる力を身に付けられるようにすることが重要である」としている。こうした力は学校教育が長年その育成を目指してきた「生きる力」であることを改めて捉え直し、学校教育がしっかりとその強みを発揮できるようにしていくことが必要とされている。

以上のことから、「共生社会」の実現に向けて、学校教育においては、「社会に開かれた教育課程」の考えのもと、「生きる力」を改めて捉え直しながら、教育実践していくことが求められているといえる。

## II 問題の所在

筆者は、特別支援学校で勤務する中で、計らずとも教員と児童生徒の関係が、教える者と教えられる者という関係に陥りやすく、児童生徒は自身の内発的動機付けによって学ぶのではなく、教えられるものとして学んでいる状態になってしまうことがあるのではないかと問題意識を持っていた。そうした時、岸見（1999）の「人は自分が意味づけした世界に生きている」<sup>4)</sup>という言葉に深く感銘を受けた。特別支援学校に限らず、児童生徒を取り巻く社会環境は多様化しており、

児童生徒自身においても、価値観や願い、思いは複雑化していると考えられる。このような社会において、教員はどのように専門性を発揮し、児童生徒の主体的な学びをプランニングしていくのか検討することが必要であると感じていた。岡東（2006）<sup>5)</sup>は、教員の資質や力量を全体的に捉える視点として、実践的技量（テクニカル）、内面的思考様式（コンセプチュアル）、総合的な人間力（ヒューマン）の3つを挙げている。筆者はその中でも、多様な児童生徒の状態像を広い視野で捉え、児童生徒を取り巻く環境について、想像し、分析し、論理的に考えることのできる内面的思考様式の伸長が非常に重要であると考えている。筆者は、児童生徒にとって意味のある学びとなるために、授業をどのように分析し、論理的に考え、発想することが必要となるのか検討していきたいと考えていた。

## III 1年目の研究

### III-1 課題の明確化

#### III-1-① 授業の在り方について

文部科学省において、2007年4月1日に出された「特別支援教育の推進について（通知）」<sup>6)</sup>の中で、「特別支援教育を行うための体制の整備及び必要な取組」の1つとして、「個別の教育支援計画」と「個別の指導計画」の作成が示されている。授業を計画する際には、個別の教育支援計画で、本人・保護者の願いを明確化し、児童生徒を支える関係機関等との情報共有をしながら、長期的な目標を設定し、個別の指導計画で長期的及び短期的な観点から指導の目標を設定した上で、教育課程の中で、具体的な指導内容を配列していく。計画を受けて、児童生徒の目標達成に向けた授業実践を行う。以上の流れを、本研究では授業システムと呼ぶこととする。現状の授業システムでは、個別の教育支援計画と個別の指導計画の作成していくことで、児童生徒の教育的ニーズを踏まえた授業実践ができるとされている。しかしながら、筆者は、この授業システムについて児童生徒の教育的ニーズを的確に捉え、主体的な学びを創造するためのシステムとなりえているのか、2007年の学習指導要領改訂により、各書式は、作成しなければならないものとして形骸化しているのではないかと、検討することが必要であると考えていた。日本の個別の教育支援計画と個別の指導計画をニューヨーク市のIEP（Individualized Education Program/plan）と比較検証を行った中尾ら（2019）<sup>7)</sup>は、アメリカの特別支援教育について、「適切な教育とは何か、という視点から、

教員、校長、保護者、作業療法士などの専門家、医師を含めた多面的な視点で IEP 作成が義務付けられている、法的な合意文書として機能している」と述べている。一方で、「IEP は膨大な数の目標が記載されているがレッスンプラン（指導計画）として役立っていない。」「『障害』というラベルに基づいた教育内容に偏ってしまっている。すべての子どもたちが何を必要としているかに注目されておらず、深刻な問題である。」としており、1975 年から導入している IEP にも有効性と課題が含まれていることが分かった。

以上のことから、本研究では、IEP の先行研究を踏まえて、現行の授業システムの在り方を見直し、児童生徒の教育的ニーズを踏まえて、学びの主体となれるような授業システムの提案が必要であると考えられる。

### III-1-② 子どもの願いや思いについて

授業を検討する際に、三木ら（2014）<sup>8)</sup> は、「子どもが教育の主体であるためには、目標が子どもの願いや思いをくぐらずに立てられるはずはない」とし、子どもの「願いや思い」の重要性を述べている。また、カナダの PATH (Planning Alternative Tomorrow with Hope)<sup>9)</sup> やアメリカの PCP(Person Center Planning)<sup>10)</sup> など本人の願いや思いを重要とする研究も数多くなされている。2019 年度に筆者が実地研究として訪れた熊本大学教育学部附属特別支援学校では、PATH を基にした 3 つのミーティングによるチームアプローチを実践している。その子の「夢や希望」の実現に向けて、どのような支援を行っていくのかを話し合い、その子に関わる人たちが連携・協働している実践が報告されていた。将来のビジョンとして「夢や希望」を共有し、長期的な支援計画に具現化している内容であった。

本県においても個別の教育支援計画において「本人・保護者の願い」を記載する欄が設けられ、学校教育において、「本人・保護者の願い」が授業を検討する際の材料であることがわかる。大崎（2011）<sup>11)</sup> は、「個別の教育支援計画において、「本人の願い」を複数の目によってとらえることにより、より「本人主体」の支援の一層の充実を図るための方策を検討することが望まれる」としている。

本研究では、「夢や希望」のように、遠い未来を連想させる文言ではなく、「明日〇〇がやりたい」、「好きなアニメの〇〇になりたい」のような、その子が今持っている「願いや思い」に着目し、小さな思いをひとつずつ積み上げていくような授業を設定する。個別の教育支援計画と個別の指導計画は、児童生徒の「願いや思い」を実現していくことで、社会と主体的に関わっていくことができるようになるための計画であるという意識の下で作成されることが望ましいと考えている。

### III-1-③ 共有・協働の在り方について

平成 28 年 12 月の中央教育審議会答申を受けて、学習指導要領の改訂では、「生きる力の意義を改めて捉え直し、しっかりと発揮できるようにしていくことが重要」と示した。

しかしながら、教育の理念ともなる「生きる力」について、教職員と児童生徒や保護者は共通の認識を持ち、教育活動を行えているだろうか。溝部ら（2018）<sup>12)</sup> は、チーム学校の課題として、「教員の専門性」の明確化、教員が専門性をより発揮する必要性を論じた論考、チームとしての連携・協働の在り方、適切な「協働」の考え方に立ち、職務の協働化・統制化を共有させ、教員の思いの「見える化」と「共有」が必要であることを示している。

従って、教員の専門性は、児童生徒の「願いや思い」を分析し、論理的に捉えた上で、授業を発想していくこととする。また、児童生徒が主体的に学び、生きる力を身に付けることを目指すという思いとそれぞれの立場を踏まえた意見を見える化し、得られた情報を共有することで、チームとしての連携・協働を活性化させていきたい。

## IV 2年目の研究

### IV-1 研究目的の設定

現状の課題を受けて、共生社会の実現に向けて、児童生徒一人一人が人生における主役となれるような本人主体の授業システムの構築が必要である。

従って、本研究では、授業システムに児童生徒の「願いや思い」を中心とした関係諸機関等の連携・協働と、「願いや思い」に向けての学習内容と学びの支援を位置付けることで、児童生徒が学びの主体となる授業が実現されるのかについて、①関係諸機関との連携・協働、②児童生徒の「願いや思い」に向けた学習内容と支援、③運用可能性の 3 つの観点から検証することを目的とした。

### IV-2 研究方法

<対象>

- ・生徒 1 名（以下、生徒 T とする）
- ・生徒 T の保護者、対象生徒の医療関係者
- ・生徒 T の学習に携わる担任 6 名（以下、担任とする）

<期間>：令和 2 年 4 月 1 日～令和 3 年 3 月 31 日

1 年目の研究を基に、児童生徒の「願いや思い」を保護者や関係諸機関と共有しながら、授業を実践していくための授業システムの方略的な在り方を検討する。システムとしての検討を進めるにあたり、干川（2017）<sup>13)</sup> は、個別の教育支援計画、個別の指導計画、授業づくりをそれぞれ支援者ミーティング、課題解決ミーティング、授業ベースミーティングという 3 つのミーティングを授業づくりシステムとリンクさせることで、充実したチームアプローチを実践している。以上のことから、授業システムの効果的な運用には、書式・形式と考え方・進め方の両面を整理していくことが必要であると分かった。埼玉県においては、個別の教育支援計画・個別の指導計画を個別の教育支援プラン A・B と位置付け、総論・各論的又は長期・短期的な観点からお互いの機能を補完するような総合的な計画が示されている。そこで、本研究では授業システムとしての教育支援プラン A・B による手続きや役割については、従来そのままし、教育支援プラン

A・Bにおける考え方・進め方を補完する役割として、「生活マップ」(2016. 国立特別支援教育総合研究所「ばれっと(PALETTE)」を基に筆者が作成)<sup>14)</sup>と「学びのサポートシート」という補助シートを加え、児童生徒の「願いや思い」を分析し、主体的な学びを発想していくための考え方及び進め方を明らかにしていくための授業システムを検討していく。図1は、研究の全体象を示した概略図である。教育支援プランAの役割を見直し、「生活マップ」と「学びのサポートシート」の内容を指導計画として教育支援プランBに具現化していく。補助シートとして加えることで、実践に組み込みやすく発展・拡充できるのではないかと考えている。次に、「生活マップ」と「学びのサポートシート」の役割と具体的な作成手順について述べる。

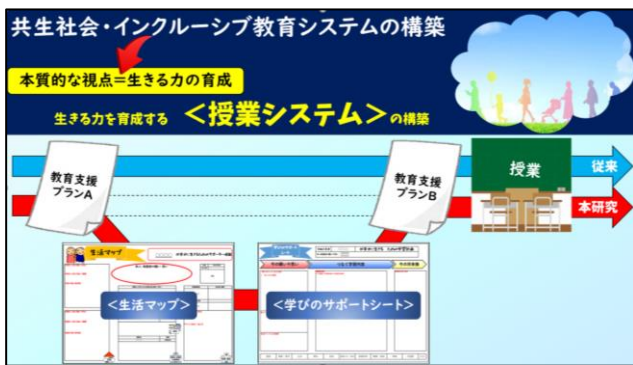


図1. 研究の概略図

#### IV-2-① 生活マップ：目的を明確化し、チームの土台をつくる

教育支援プランAを作成する目的として、「障害のある幼児児童生徒の一人一人のニーズに応じた適切な教育的支援を行うために、長期的な視点で乳幼児期から学校卒業後までを通じて一貫し、教育・福祉・医療・労働等が連携して支援する」<sup>15)</sup> ことであると考えられる。教育支援プランAでは、児童生徒の取り巻く関係諸機関について、保護者の方から面談等において情報をいただくことになっていた。しかし、情報が不十分であることも多く課題であると考えていた。これを改善する役割として、生活マップを作成した。生活マップは、児童生徒を取り巻く関係諸機関が、理念(チームで何を目指すか)の共有化と専門性の共有を図り、共育(共に育つ・共に育てる)の土台をつくることを目的とする。

生活マップは、学校や医療機関等だけでなく、放課後デイサービスや交流先、休日など、児童生徒の生活の全体像を視覚化することができる。生活マップでは、以下の4つを共有する。

- a. 主体的な学びのために連携・協働するという理念。
- b. ○○から見た子どもの願いや思い。
- c. ○○から見た強み・課題。
- d. ○○の描く将来像。

児童生徒を支える保護者・関係機関等がどのように児童生徒を見ているのかを共通理解を図るとともに、学校だけ

では不足している情報を得ることができる。児童生徒の願いや思いに向けて学びを計画していくために、共通の視点を共有することは重要であると考えられる。a～dを一枚のシートで視覚化することで、児童生徒を支えるサポーター情報を共有することができる。

#### IV-2-② 学びのサポートシート：「願いや思い」に繋がる学習内容の整理をする

教育支援プランBを作成する目的として、「特別な教育的支援を必要とする幼児児童生徒の一人一人の教育的ニーズを具体的な指導・支援に反映させる」<sup>15)</sup> ことであると考えられる。この教育的ニーズには、本人や保護者の願い、子どもの障害の状態、ねらいなどが含まれる。これらに応じたきめ細やかな指導・支援を行うために、教育支援プランAから得られた情報を基に、指導目標・内容・支援の方法等を盛り込み作成される。本研究における学びのサポートシートでは、教育支援プランAと生活マップから得られた情報を基に、教育的ニーズを捉えるための児童生徒の「願いや思い」に焦点を当てて、具体的な学習内容を発想することを目的とする。学びのサポートシートで発想された学習内容は、教育支援プランBにおいて、年間の学習計画として整理していく。学びのサポートシートの具体的な作成手順は以下の通りである。

(1)今の「願いや思い」を整理する。

特別支援学校では、児童生徒の「願いや思い」について読み取ることが難しいケースも珍しくない。そのため、現在の児童生徒の行動とそこから考えられる要因、昨年度からの引継ぎ等を含めた実態、生活マップから考えられる実態、それらから「願いや思い」を総合的に捉える。

(2)今の「願いや思い」から考えられる将来像を捉える。

障害のある児童生徒にとって、高等部を卒業するという事は、そのまま社会に出て行くことに繋がるケースが多い。従って、学校での学びは卒業後の生活をより具体的にイメージして計画されることが望ましいと考えられる。更に、障害による学習上・生活上の困難の中には、本人の努力では解決されないこともあり、生涯を通して支援を受ける部分がある。そのことを受け入れた上で、児童生徒が卒業後も自分らしく生き生きと生活するためには、自身が求める「願いや思い」が、日常の中に希望として確かに存在し、明確な目的意識や達成感、成就感を持って日々を過ごす必要があると考えている。主体である児童生徒が希望を持って社会に出て行くことのできる将来像を描くことで、本人にとっても主体的な学びが展開できることをねらっている。

(3)今の「願いや思い」と将来像をつなぐ学習内容を発想する。

(1)で「願いや思い」が明確になり、(2)で目指すべき将来像を描くことができた。(3)では、今と希望溢れる未来をつなぐことができる学びを教員が発想していくことが必要である。この際のポイントは、以下の3点である。

- a. 意義(何ができるようになりたいか)

- b. 学習内容（何を学ぶのか）  
 c. 支援して欲しいこと（どのように学ぶか）

これらは、2017年に学校教育法施行規則の一部改正と特別支援学校の幼稚部教育要領、小学部・中学部学習指導要領の改訂を受けて設定した。この改訂では、社会に開かれた教育課程の実現に向けて、教育課程を軸に学校教育の改善・充実の好循環を生み出す「カリキュラム・マネジメント」の実現を目指すことなどが求められている。以上を踏まえて、学びのサポートシートでは、「何ができるようになるか（育成を目指す資質・能力）」、「何を学ぶか」（教科等を学ぶ意義と、教科等間・学校段階間のつながりを踏まえた教育課程の編成）「どのように学ぶか」（各教科等の指導計画の作成と実施、学習・指導の改善・充実）など、カリキュラム・マネジメントの視点を踏まえて学びを設計する。本研究では、学習指導要領との繋がりを明らかにするために、各教科における指導内容と本研究で発想した学習内容との繋がりを視覚化した。学びのサポートシートの下部にある各教科の指導内容確認表<sup>16)</sup>とリンクさせ、現在実施している学習内容が把握できるようにした。児童生徒の「願いや思い」と学習指導要領との繋がりを明確にしたことで、教育課程と授業改善の改善が両輪となって、児童生徒一人一人の自立と社会参加を目指した計画となることを期待している。

図2. 指導内容確認表（国語）

#### IV-2-③ 具体的な手続き

実際に検討を進めた手続きを表1に示す。令和2年度は、新型コロナウイルス感染拡大による緊急事態宣言のため、7月の通常登校開始されてから、再度手続きを見直した。臨機応変な対応が求められたため、研究計画ではなく、実際に実施した手続きを示す。

表1. 具体的な手続き

時期	内容
令和2年度 4月	・本人、保護者との面談を通して、本研究への協力依頼をした。また、医療機関等との連携協力を図るため、保護者へ了解を得た。
6月	・分散登校が実施されてから、(a)教員から見た願いや思い、(b)教員から見た強みや課題、(c)教員の描く将来像について検討した。 ・主治医・専門医と研究について説明し、主

	治医・専門医から見た(a)～(c)について御意見を頂いた。
7月	・前期保護者面談において、教育支援プランA,Bと生活マップの内容を確認した。 ・保護者の考える(a)～(c)について、御意見を頂いた。
8月	・7月までの内容を基に、学びのサポートシートを作成し、教育支援プランBとの繋がりについて検討した。
9月	・授業実践をしていく中で、見えてきた実態を基に内容の見直し、改善を図った。
10月	・後期保護者面談にて、教育支援プランA・Bと生活マップ、学びのサポートシートについて意見交換を行った。 ・主治医、専門医の元に訪問した。各シートの説明をさせて頂き、御意見を頂いた。
11月	・ここまでの実践について、同グループの先生方に御意見を頂いた。
12月	・保護者にアンケート実施し、集計と分析を行った。

#### IV-3 授業実践と成果について

実際に作成した生活マップと学びのサポートシートを図3, 4に示す。生活マップの情報を基に、学びのサポートシートで考えられた学習内容を実践することで、生徒Tにどのような成果があったのかを分析する。

##### IV-3-① 日常生活の指導・国語

生徒の日々の行動を観察していて、生徒には褒められたい。認められたい。甘えたい気持ちがあるのではないかと考えられた。一方で、教員・保護者・医療機関で共通した事項として、生徒T自身が本当に望んでいる「願いや思い」が見えづらい。という情報が得られている。これらの背景には、生徒の自信の無さやコミュニケーションマインドとスキルの乖離などが推察された。

そこで、生徒Tが内発的動機付けに伴う自発的行動を増やしていくことと、コミュニケーションをとりたいと思える環境設定、支援機器の活用、コミュニケーションスキルの向上を目指していく。生徒Tが、生涯を通して主体的な姿勢で学ぶことや人同士の繋がりを主体的に築くために必要であると考えられる。

日常生活の指導においては、自発的な行動を増やしていくための学習が必要であると考えた。自発的に行動するためには、活動に対する見通しを持っていることが必要であり、学校生活の日課を正確に把握することが必要である。iPadでの学習を進めたいという生徒Tのニーズを踏まえて、家庭のiPadを学習で使用することができないか保護者へ相談した。保護者の了解を得て、iPadで日課を確認するために、DropTalk(図5)というアプリで日課を確認することにした。DropTalkを使用することで、学校で日課を確認でき



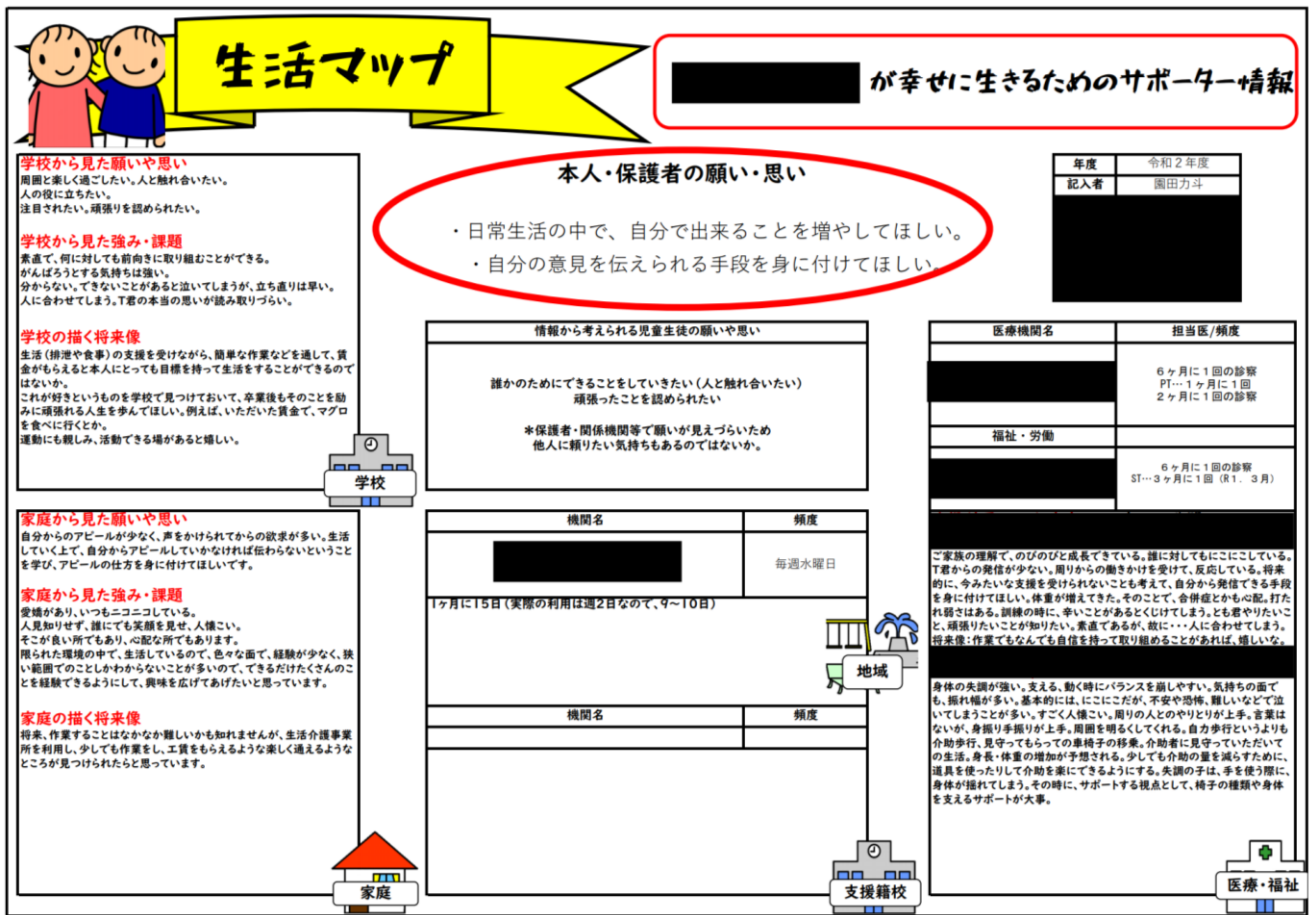


図3. 生活マップ

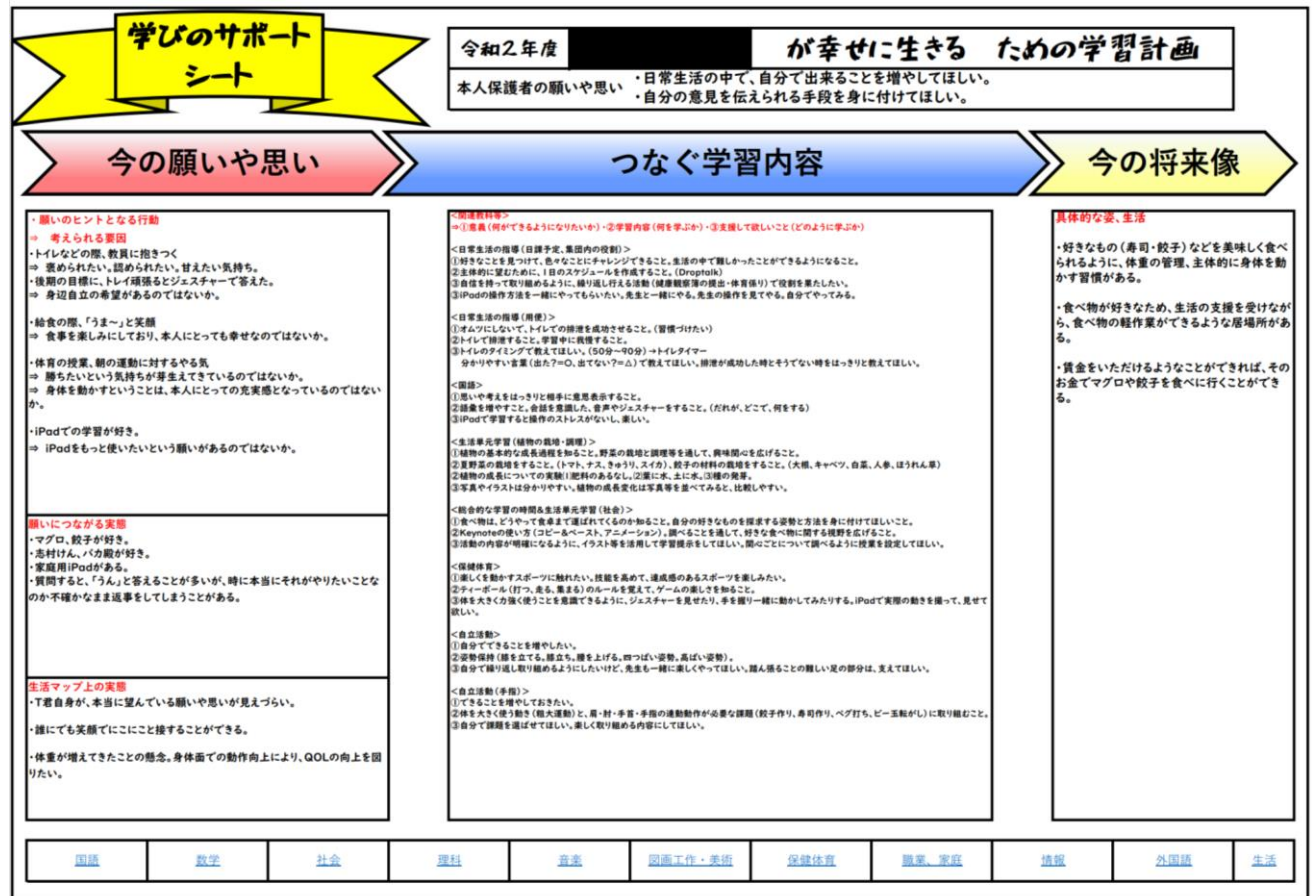


図4. 学びのサポートシート

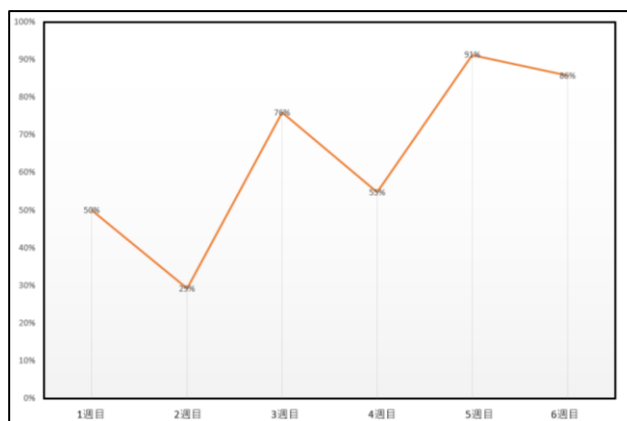
るだけでなく、家庭においても日課の確認が可能である。また、iPad のカメラを使用し、日々の学習記録をとることで、本人にとっては自身の活動を振り返るきっかけとなり、教員としてはポートフォリオ評価として、生徒の成長を把握することができた。家庭用の iPad のため、家庭の様子も写真で撮っていただくことで、学校・家庭両面でその日の活動を把握することができ、生徒が自発的に行動するための環境を整えることもできた。これにより、教育支援プラン A の本人保護者の願いや思いに記されている「日常生活の中で、自分で出来ることを増やしてほしい。」という願いにも迫ることができたと考えられる。



図5. DropTalk

続いて、生徒 T が後期の目標として、「トイレを頑張りたい」と発表したことから、中学2年生として、自立したい気持ちがあるのではないかと考えられた。また、排泄ができるようになることで、本人の自信にも繋がり、自発的な行動が促進されると考えた。そこで、まずは生徒 T の排泄状況を把握することから始めることにした。生徒 T が、トイレに行った時間とその時の成否（オムツに排泄していない＝成、排泄してしまった＝否）を記録した。また、生徒 T が排泄の感覚をどの程度持っているのか、排泄に関する言葉と排泄行動がどの程度結び付いているのかを把握する必要があった。実態把握を進めた結果、生徒 T は排泄したかどうか定かではない時があるが、トイレに座れば確実に排泄することができた。また、生徒 T にとっては、「出ない」という言葉は分かりづらく、「出た」という言葉ははっきりと理解していることも分かった。排泄の間隔は、時間帯によって差は大きく、日による差は少ないことも分かった。従って、生徒が成功する時間間隔で、トイレでの「出た」

という成功体験を積み重ねていく学習を設定することとした。併せて、排泄間隔を延ばしていくために、我慢する感覚を持って欲しいと考えた。そこで、iPad の DropTalk による日課表にトイレの時間を設け、次のトイレの時刻を知らせるトイレタイマーを導入した。成果として、生徒 T の排泄成功（オムツに排泄せずに、トイレで排泄すること）確率は上がっている（グラフ1）。これは、生徒 T の排泄間隔を教員が把握することができたことによる失敗の予防という側面もあるが、一方で生徒 T 自身が主体的に排泄に望む姿へと変化していること、主観的ではあるが、排泄量が増えている様子が見られることから、生徒 T の排泄への意識に変化が見られた捉えることができた。



グラフ1. 排泄成功率

国語では、主体的に意思表示をするための知識と技能を高めることをねらっている。普段単語でのやりとりが多い生徒であるため、会話を意識した文章を作る学習として、図6のような学習を設定している。また、学習にあたっては、操作性に困難が見られる生徒であるため、指で操作できるデバイスを使用し、操作に対するストレスを軽減することで、学習する内容に集中できるようにするために iPad を活用することとした。学習成果として、国語の時間では、場面をイラストを繋いで答えることができるようになり、帰りの会における感想発表では、「(いつ or どこ)、だれと、何をした」というジェスチャーで答えることができるようになった。これによって、教育支援プラン A の本人保護者の願いや思いに記されている「自分の意見を伝えられる手段を身に付けてほしい。」という願いにも迫ることができたと考えられる。

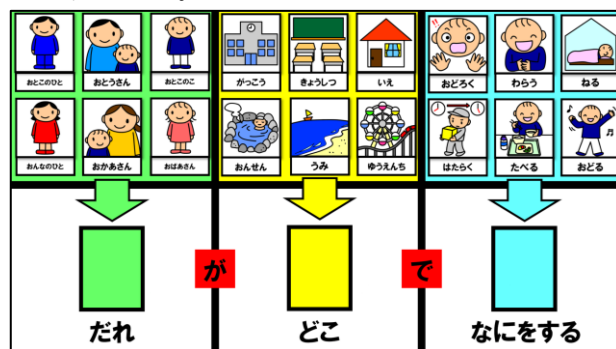


図6. 国語の学習 (Keynote)

#### IV-3-② 保健体育、自立活動

生徒 T の様子を観察していて、給食を食べる時に「うま〜」と幸せそうな顔をしている場面を見ることが多くあった。また、好きなものを尋ねられると、「マグロ寿司、餃子」をジェスチャーで答えることが分かった。これらのことから、生徒にとって食べるということが、幸せに繋がっているのではないかと推察された。一方で、医療機関と保護者から体重の増加について懸念する情報があり、食事量の管理と運動量の確保が必要であるとされていた。運動については、前向きであり、体育の授業や朝の運動にも根気強く取り組んでいる。クラスの係り活動では、体育係となっており、授業挨拶や準備運動を積極的に行う姿も見られている。

以上のことから、生涯を通じて身体を動かし、美味しく食事を楽しめるような生活習慣を作ることを目的として学習を設定する。体重の懸念に対する対策として、体を持続的に動かす活動と自身の体重を支える学習も設定するが、どちらも生徒の努力が目に見える形で学習の積み重ねを意識できるようにし、辛い・苦しい活動ではなく、充実感を味わえるように配慮していくこととした。

また、生徒の様子を観察していて、マスクを着ける、食事を食べる、手を洗うなど細かい動作に不器用さが見られた。この要因として、単純に手指の力加減が難しかったり、力の入力が難しいこともあげられるが、手指を動かすにあたっての肩関節・肘関節との連続的な動作に課題があるのではないかと考えられた。従って、指先の学習は日々の生活の中で学びを大切に、身体を大きく力強く使うための動作学習（粗大運動）を授業の柱とすることとした。

体育の授業においては、ティーボールを設定した。ティーボールでは、ティーに置かれているボールを打つために、構えた位置から、腰と腕の連動動作によってミートしていくことが必要となる。更に、遠くに飛ばすためには、腰の回転に引っ張られるように、腕が付いてくることで、遠心力によってミートした時に、ボールへと力が伝わる。その感覚を身に付けるために、ボールに当てることよりも力強くスイングすることを目標として学習に取り組んだ。この際、構えの位置を意識できるように、スイングを iPad で撮影し、動画や写真で構えの位置を確認にし、スイングを振り返ることができるようにした。

自立活動では、持続的に体を動かす学習として、月・水・金曜日に週 3 回の 5 分間運動（以下「朝の運動」とする）に取り組んでいる。この朝の運動では、学級全体で取り組んでおり、それぞれの生徒が自身のできる力で持続運動に取り組んでいる。生徒 T は四つ這いで参加している。生徒が主体的に参加できるように、活動の終わりには積み重ねを実感できるようにシールを貼っており、15 回の活動で賞状をもらえることになっている。また、火・木曜日を中心に体を支える学習に取り組んでいる。これは、教員に頼る形での自立活動ではなく、動画を見ながら自身で取り組めるように設定している。上記の学習は、教員が生徒に働きかけて実施しているが、その他の学習は、複数の学習を提示して、生徒が自身で選択して学習している。

体育と自立活動の成果として、ティーボールのバッティングに関しては、始めの頃と比較して、打撃フォームが大きくなり、打球も強く遠くへと飛ばせるようになった。朝の運動では、日々の積み重ねを賞状で受け取った際には、涙する場面が見られたり、始めの頃は辛そうにしていた体を支える学習にも笑顔で取り組んでいた様子から、生徒 T が体を動かすことに前向きになれているのではないかと推察された。体重の増加と介助量を減らすために、体を支える学習が必要であるという主治医・専門医からの情報とも繋がる学習になったのではないかと考えられる。

## V. 結果及び考察

生活マップと学びのサポートシートを授業システムに位置付けた結果、「願いや思い」を中心とした関係諸機関との連携・協働と、「願いや思い」に向けての学習内容と学びの支援を位置付けられたか。以上 2 点から本研究における授業システムによって、児童生徒が学びの主体となる授業が実現されたのか考察する。また、本研究の授業システムの運用可能性について述べる。

### V-1 関係機関等と連携・協働できていたか。

生徒 T の主治医と PT に生徒の強みや課題、将来像について電話にて聞き取りを行い、生活マップに反映した。また、実際の療育場面を見学し、生徒 T について直接意見交換をするとともに、作成していた生活マップについて聞き取りを行った。「状態像を間違っているとらえていないか、本人・ご家族の願い・思いでスルーしているものはないかを確認できる内容で素晴らしいと思います。」という意見から、ツールの有効性を感じることができた。また、保護者からは「文章にまとめてもらい分かりやすかったですし、保護者からということで、改めて色々考える機会を作っていただいた。」という意見であり、連携・協働するためのツールとなっていたことが推察できる。担任への聞き取りでは、「医療機関で何をしているのかについて、本研究では専門医等の思いが分かることは良い。」「教員、保護者、医療機関でこうなって欲しいという情報は得られるが、本人のこうなりたいを支えるために情報を集められていることが良い。」という意見から、教員においても生徒の実態を捉える際の情報を整理するツールとして有効であると考えられた。実際に、情報を基に学校では PT の療育内容を自立活動の時間の参考としたり、学校での排泄についての内容を家庭で取り組んだりするなど、生徒 T の学びを関係諸機関で支える環境作りができた。

以上のような環境を整えたことで、生徒の学びの場を学校だけではなく、生活環境を学びの場として捉え、主体的な学びと生活場面での実践を繰り返すことができた。例えば、学校で取り組んでいた排泄をきっかけに、家庭で大便をすることができるようになった。これは、生徒が生まれてから初めてのことで、排泄に関する学びを通して、生徒 T 自身がやってみようと考えた結果であり、主体的な姿であると推察することができた。

### V-2 児童生徒の「願いや思い」に向けて、学習内容とそ

## のための支援を位置付けられたか。

授業実践と成果で示した通り、本研究では、生活マップと学びのサポートシートを活用することで、生徒の「願いや思い」から学習目標を設定している。そのため、学習目標が達成されることで、児童生徒の「願いや思い」に迫ることができる授業となっていると考えられる。

担任からは、「仮説であったとしても、願いや思いから発想される将来像に向けて、学習ができることは良いのではないか。」「ビジョン（将来像）と今の願いとを繋ぐことの必要性について改めて考えるきっかけとなった。」という意見から、目標を設定する際に「願いや思い」という視点を明確にしたこと、学習内容を位置付けるために将来像との繋がりを重視する学びのサポートシートは有効であると考えられた。保護者アンケートでは、「言葉でのコミュニケーションがとれないにもかかわらず、理解していただき、少しでも可能性のあることを考え、指導・支援していただけて出来るようになってきたことが増えて、本当に有難く思います。」や、「子どもの願いや思いに向けて、今年度充実した学習がなされていたと感じていますか。」という質問に対して「思う」という回答を得ることができた。

また、主体性について新たな視点を得ることができた。本研究における主体性とは、自ら判断・決定し、行動するというのではなく、生徒本人と生徒を取り巻く関係機関等で合意形成を図り、判断・決定し、環境設定（支援）を受けて、本人が充実感を持って行動できるようになることであると考えることができた。肢体不自由特別支援学校に在籍する児童生徒にとっては、支援を受けない主体的な行動パターンを身に付けるという視点だけではなく、環境設定や支援を受ける中でも、自分が主体的に行動できていると実感できることが重要であると考えることができた。本研究では、「願いや思い」として、トイレでの排泄について目的意識を持っていた生徒 T は、環境設定としてトイレタイマーを意識することで、成功することができていた。そして、成功したことをクラスメイトに伝えたり、教員が連絡帳に記した花丸の数を数えたりするなど、達成感を持って学習に取り組んでいたことが分かる。生徒 T においては、教員からの働きかけもなく、生徒自身が考えて「トイレに行く」ということはなかった。しかし、日々の繰り返しによって、教員からの働きかけに対して自信と達成感を持って、「トイレに行く」ことができるようになり、その姿は生き生きと喜びに満ち溢れているように思えた。主体性についての捉え方を転換し、児童生徒の「願いや思い」をベースに、合意形成を図りながら、適切な環境設定や支援を行うことで、上手に社会と関わりながら主体性を育むことも可能ではないかと考えることができた。

### V-3 運用可能性

(1)(2)の考察より、「生活マップ」による関係諸機関等の連携・協働と、「学びのサポートシート」による「願いや思い」に向けての学習内容と学びの支援を位置付け、授業を実践することで、生徒の主体的な学びを保障することができる

授業システムとして、効果的であったと考えることができた。しかし、担任からは、「既存の学校システムにどのように般化させていくのか」、「負担感を軽減するために、教育支援プラン AB との関連を図れるようにすること」について意見が得られ、効率という点においては更なる検討が必要であると感じた。今年度は、生徒 1 名とその関係諸機関に対するアプローチのみとなってしまったため、本事例については授業システムとして有効であったという結果であり、今後別の事例についても検証していくが必要になると考える。しかしながら、共生社会やインクルーシブ教育システム、児童生徒の主体性などについて担任である 6 名の教員と共有することができた。また、改めて我々教員は、教える者ではなく、将来の自立に向けて共に考え、児童生徒の学びをデザインし、支えていく役割が課せられていると捉え直すことができた。本研究で得られた知見を基に、更に学びの本質へと迫る楽しさを教員として追究していきたいと感じた。

### VI 引用・参考文献

- 1) 文部科学省 (2012) 共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進 (報告)
- 2) 文部科学省 (2018) 特別支援学校教育要領 学習指導要領解説 総則編 (幼稚園・小学部・中学部)
- 3) 中央教育審議会 (2016) 幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について (答申) (中教審第 197 号)
- 4) 岸見一郎 (1999) 『アドラー心理学入門』、ベスト新書
- 5) 岡東壽隆 (2006) 『新ティーチング・プロフェッション』、明治図書
- 6) 中央教育審議会 (2007) 特別支援教育を推進するための制度の在り方について (答申)
- 7) 中尾繁樹・村田健治 (2019) 日本の個別の指導計画とニューヨーク市の IEP についての比較検証
- 8) 三木裕和・越野和之 (2014) 『障害のある子どもの教育目標・教育評価』クリエイツかもがわ
- 9) 国立特別支援教育総合研究所 (2009) 本人中心アプローチによる障害のある子どもの支援の輪作りに関する事例報告
- 10) 水谷由美・石田祥代・柳本雄次 (2003) アメリカ合衆国の ITP プロセスにおける Person-centered planning
- 11) 国立特別支援教育総合研究所 (2011) キャリア教育の視点により個別的教育支援計画における「本人の願い」の把握及び支援の充実を図るためのツールの開発と試行
- 12) 溝部ちづ子・梶田英之・酒井研作・財津伸子・斉藤正信・道法亜梨沙 (2019) 「チーム学校」に向けた今後の可能性と課題 (Ⅲ) ～中学校教育現場の質問紙調査から～考察
- 13) 干川隆監修 (2017) 『ボラリスをさがせ～熊大式授業づくりシステムガイドブック～』ジアース教育新社
- 14) 国立特別支援教育総合研究所「ぱれっと (PALLETTE)」作成チーム (2016) 『手厚い支援を必要としている子どものための情報パッケージ ぱれっと (PALETTE)』ジアース教育新社
- 15) 埼玉県教育委員会 (2010) 個別的教育支援計画・個別の指導計画を活用した指導事例集
- 16) 熊本大学教育学部附属特別支援学校 特別支援教育のためのプレゼン教材サイト TeachU  
<https://musashi.educ.kumamoto-u.ac.jp/shidouaiyou/>  
(令和 3 年 1 月 24 日現在)

### VII 参考文献

- ・藤原和博 (2015) 『たった一度の人生を変える勉強をしよう』朝日新聞出版
- ・越智文香・越智彩帆・榎木暢子・荻田知則・加藤公史 キャリア教育に関する肢体不自由特別支援学校教員の意識調査～子どもの「夢や願い」と授業実践との関連～
- ・江添信城 (2016) 「次世代の学校・地域」創生プランの方向性と課題について～「教育のための社会」の理念に基づく考察～