

肢体不自由（脳性まひ）のある生徒の食事指導の在り方

—本人及び保護者の願いに寄り添った「チーム学校」の取り組みを通して—

石崎 良*・和田 充紀

Case Study of eating skills Training for a Physically Disabled (Cerebral Palsy) Student

—Using the Collaborative “School as a Team” Approach to Support the Wishes of the Student and his Parents—

Ryo ISHIZAKI & Miki WADA

摘 要

本研究の目的は、肢体不自由（脳性まひ）のある児童生徒の生活の基盤となる「食事場面」において、一人で食べることができる能力の高まりに焦点をあてた取組について報告した。学校給食を媒介とした直接的な指導及び自立活動の時間の指導における間接的な指導を組み合わせ、「一人で食べる力」を身に付けるための具体的な支援の在り方について考察した。加えて、食事場面での指導支援をアクティブ・ラーニングの視点から考察することで、障害のある子供のアクティブ・ラーニング型の授業支援について考察した。また、個別的教育支援計画及び個別の指導計画に基づいた教師間、教師と作業療法士（OT）や言語聴覚士（ST）との連携、家庭への浸透や利用する福祉施設等での食事場面での自立を視野に入れた学校との連携の取組について、「チーム学校」の視点から報告した。

キーワード：食事指導、自立活動、チーム学校、アクティブ・ラーニング

keywords：Eating skills training, Self-Reliance Activities, School as a Team, Active Learning

I はじめに

特別支援学校学習指導要領解説自立活動編（文部科学省，2009）では、「自立活動」の区分⑤「身体の動き」項目「日常生活に必要な基本動作」の中で、主な指導内容として

- ・日常生活動作の基本となる姿勢の保持や変換のための上下肢の運動・動作の改善と習得
- ・食事や書字等の日常生活動作とそれに応じた適正なポジショニングの方法の習得

等を掲げている。また、区分③「人間関係の形成」項目「他者との関わりの基礎」や「他者の意図や感情の理解」の中で、主な指導内容として、

- ・周囲の人の認識，受け入れ
- ・さまざまな人と関わる経験の蓄積

等を掲げており、子供のニーズに応じて選定し、指導するものとされている。

特別支援学校学習指導要領解説総則編（幼稚部・

小学部・中学部）（文部科学省，2009）では、「日常生活の指導」を「児童生徒の日常生活が充実し、高まるように日常生活の諸活動を適切に指導するものである」とし、その内容として、「衣服の着脱，洗面，手洗い，排泄，食事，清潔などの基本的な生活習慣の内容」と、「あいさつ，言葉遣い，礼儀作法，時間を守ること，きまりを守ることなどの日常生活や社会生活において必要である基本的な内容」を例示している。

浦崎（2015）は、授業としての「日常生活の指導」と授業時数としてカウントしない生活指導としての「日常生活の指導」を分けて提案しており、後者を「日常の生活指導」と位置付けている。手指の巧緻性や力といった食事に必要な「行為」は、自立活動の内容としてとらえるのが妥当とされ、「日常生活の指導」と区別して「日常の生活指導」と位置付けている。

近年、学校と地域の「パートナーとしての連携・協働関係」への発展の必要性が求められており、「新しい時代の教育や地方創生の実現に向けた学校

*富山県立高志支援学校

と地域の連携・協働の在り方と今後の推進方策について(答申)」(文部科学省, 2015)の中で、「学校は、『チーム学校』の考え方の下, 学校現場以外での様々な専門性を持つ地域の人々と効果的に連携しつつ, 教員とこれらの者がチームを組んで組織的に諸課題に対応するとともに, 保護者や地域の力を学校運営に生かしていくことが必要であること(以下中略)」とされており, 元来特別支援学校が行ってきた, 他機関との連携・協働関係につながるものであるといえるが, さらなる構築の重要性が述べられていると考えられる。

特別支援学校においては, 保護者・本人の願いや他機関との連携を記した「個別の教育支援計画」が作られており, その願いと目標を受けて担任が3年程度を目途にした支援目標(長期目標)を作成している。また, 個別の指導計画では, 個別の教育支援計画の支援目標を受けて, 「具体的な課題」として1年間の指導目標を立て, その目標を様々な教科及び領域, 教科等を合わせた指導に取り入れている。そのため, 本人及び保護者の願いは, 学校教育における指導目標の根底となる大変重要なものである。また, 多様化する子供への支援に対応すべく, 医療機関や家庭, 福祉施設等との連携は不可欠であり, 個別の教育支援計画等を通じた指導・連携は, 今後より一層求められると考えられる。

学習指導要領(文部科学省, 2009)においては, 教育課程部会教育課程企画特別部会「特別支援教育部会における議論の取りまとめ(案)」(文部科学省, 2016)の中で, 「課題の発見や解決に向けた主体的・協働的な学びである『アクティブ・ラーニング』の視点を踏まえた指導方法の充実は, 特別支援学校においても重視することが必要である」とされており, 今後は, 障害のある児童生徒に対するアクティブ・ラーニング型の指導支援が求められる。

肢体不自由の生徒が自分の意思を伝えること, 自分の意思を伝えて行動をおこすことはすなわち本人の主体的な学びにつながる。本人の主体的な学びを支えるためには教師や本人を取り巻く支援者が本人の思いや願いに寄り添い, 限定された学習場面にとどまらずに様々な場面で意図的な指導支援が行なわれる必要があると考える。そこで本研究では, 給食場面における食事に必要な「行為」を身に付けさせることを目的とした直接的な指導と, 自立活動の時間の指導による手指操作能力の向上, コミュニケー

ション能力の向上といった間接的な指導を組み合わせることで支援することにより, 食事に関わる技能の向上や本人の主体的行動や学びが期待できるのではないかと考えた。まずは, 医療機関特に作業療法士(OT), 言語聴覚士(ST)との連携を通して, 食べる動作に必要な技能の習得ややりとりを通じたコミュニケーションの獲得を目指す。さらに, 高等部卒業を見据えた家庭・福祉施設との連携を視野に入れた取組を行う。これら学校と, 医療関係者であるOTやST, 家庭, 福祉施設をふくめた「チーム学校」としての取組を通して, 肢体不自由のある生徒の願いに寄り添う食事指導のあり方について検討したい。また, アクティブ・ラーニング型の指導と照らし合わせて考察することにより, この取組が今後障害のある児童生徒へのアクティブ・ラーニング型の指導を取り入れた自立活動等の指導にどう関連付けていくのかを考える一助としたい。

II 研究方法

1) 対象者

県内の特別支援学校に通学する, 高等部1学年男子生徒1名

2) 対象生徒の実態

(1) 手指の操作性について

- ・利き手(右)で物を掴んで手前に引っ張ったり, 払いのけたりすることができるが, 上から下へ押す, 手前から奥へ押す, 右から左に動かす等の動きは日常生活上見られない。

(2) コミュニケーションについて

- ・皿に食べ物がなくなったら, 「うー」と声を出したり, 持っていたフォークを手放したりして相手に伝える
- ・嫌になると, 体を後方に反らせる
- ・視線を合わせようとしない

3) 対象場面

指導場面Ⅰ：自立活動の時間の指導
(手指操作)

指導場面Ⅱ：自立活動の時間の指導
(コミュニケーション)

指導場面Ⅲ：給食における「食事指導場面」

4) 指導対象期間

20XX年4月～20XX+1年3月までの1年間とする。

5) 分析方法

各指導場面における記録票等の結果から、評価基準に基づいて評価をおこなった。

各指導場面における連携機関、および時期については次のとおりである（図1）。

	指導場面A 自立活動の時間における指導(手指操作技能の獲得)	指導場面B 自立活動の時間における指導(コミュニケーション力の獲得)	指導場面C 給食における「食事指導場面」
4月		I期	
5月	OTとの連携		
6月	I期	II期	
7月			
8月		STとの連携	
9月	II期		OTとの連携
10月	OTとの連携	III期	OTとの連携
11月			
12月			
1月			
2月			
3月			

図1 各指導場面における連携機関、および時期

と記載されており、そこから個別の教育支援計画に掲げた目標として、

- 訓練士と連携をとり、手指の操作性を高め、日常生活でできることを増やすようにする
- とされていた。また、OTによる訓練における指導目標としては、
- 手遊び（触覚・圧覚）を通して相手とのやりとりを楽しみ、手の感覚を高める
 - さまざまな活動を通して、上肢・手指の操作性を高める

と記載されていた。このことから、個別の指導計画においては、食事場面におけるねらいとして次のように記載されていた。

- お盆にのっている食器に入った食べ物を、手を添えられる支援を受けて、フォークで刺して食べることができる

そもそも、フォークを利用するに至った理由としては、①食べ物を刺した方が口に運ぶまでに落ちることが少ない、②教師が生徒の手を添える支援があればフォークに食べ物を刺すことができる回数が増えてきたこと等があげられた。

III 指導の経過と結果

1 給食に関する指導を行うにあたって

1) 個別の教育支援計画に基づいた保護者の願い及び本人の思いの把握

引き継ぎの資料とされる個別の教育支援計画には、前年度末の段階で保護者及び本人の願いとして、

- 手を使う操作を増やし、なめることをやめさせたい
- デイサービス等が利用できるようになってほしい

2) 指導者の実態に関する見立てと仮説

20XX年4月からの指導開始当初指導者である筆者が前年度までの指導と同様にフォークを用いた指導を行った。実態について記録を取った結果が表1である。

これらの結果を受けて、対象生徒のフォークを使った食べる動作に関する指導者の見立ては以下の通りである。

表1 フォークを使用した給食場面指導記録表（一部抜粋）

		フォークの保持の様子と回数			食べ物を刺して口に運ぶ食事の様子と回数			
		○	△	▲	◎	○	△	▲
4/17 (火)	エンジンのオレンジ煮	3			◎	○	1	2
4/18 (水)	変わり卵焼き	2					1	3
	パイナップル	2						2
4/19 (木)	キウイフルーツ	3					1	2
4/24 (火)	肉じゃが（じゃがいも）	7	3			3	5	2
4/26 (木)	チキンバーグ	12				4	8	
4/27 (金)	じゃがいも（ベーコン）	3	2			2	3	
	いちご	6	1			5	2	
5/1 (火)	缶詰（桃、パイナップル）	2	3			2	3	
5/9 (水)	卵焼き	2	3			2	3	
	いちご			2				2

<フォークの保持に関する評価基準>
 ○：自分でフォークを持ち続けることができる
 △：教師が軽く手を添えることで、フォークを保持する
 ▲：教師が強く手を添えることで、フォークを保持する

<食事の様子に関する評価基準>
 ◎：食べ物を刺して口に運ぶことができる
 ○：教師が軽く手を添えることで、食べ物を刺して口に運ぶことができる
 △：教師が軽く手を添えることで、連続で2回以上食べ物を刺そうとする
 ▲：教師が軽く手を添えることで、連続で1回以上食べ物を刺そうとする

- ・嫌になると後方に身体を反らせる
- ・皿に食べ物がなくなると、持っていたフォークを手放してしまう
- ・フォークを口に運ぶ間は一人で持ち続けることができる
- ・教師がフォークに刺した食べ物を口に運んで食べることができるが、自分で食べ物をフォークに刺すことはできない
- ・教師が軽く手を添える支援があれば、フォークで食べ物に触れる動きはあるが、力が弱く「刺す」には至らず、食べ物がフォークに触れた瞬間にフォークを口に運ぼうとする

以上のことから、保護者の願い及び本人の思いと指導目標、本人の実態からみた指導者の見立てとの整合性を図るべく以下の3点の仮説に至った。

(仮説1)

- ・上記下線部の「フォークで刺して」に関しては、日常生活における手の動きや握力の弱さから、食べ物をフォークに刺すことが難しいのではないか。したがって、フォーク以外の道具を視野に入れる必要があるのではないか。

(仮説2)

- ・食事に必要な「行為」として、食べ物をスプーンといったすくう道具を用いて滑らせながらすくい、そのまま平行にスライドさせて口に運ぶ動きを身に付けることで、自分で食べる機会が増えるのではないか。そのためにも、自立活動の授業において、様々な方向への手の動きを増やしていく必要があるのではないか。

(仮説3)

- ・上記下線部の「手を添えられる支援を受けて」に関しては、本人及び保護者の願いである「手を使う操作を増やしたい」という気持ちに寄り添えていないのではないか。

本来保護者は「一人で食べられるようになってほしい」という思いがあるのではないか。また、生徒自身が「自分一人で食べたい」という思いをもっているのではないか。生徒の「一人で食べたい」という願いを叶えるためには、教師と生徒との信頼関係の構築が必要なのではないか。そのためにも、生徒の気持ちを理解し、生徒が自分の思いを相手に伝えるための発信力を高める指導、生徒の思いを捉える方法を確立する必要があるのではないか。

3) 個別の教育支援計画との違和感からの指導目標の変更 (20XX年5月)

仮説1を受け、同僚及び保護者の了解を得て指導目標を以下の通りに変更した。

一人でスプーンを把持し続けて食器に入った食べ物をすくって口に運ぶことができる

指導目標の変更により、一人で食べることができたという喜びを味わってほしいという指導者の願いにつながられたらと考える。

4) 20XX年5月～7月までの指導から見た指導の限界

指導目標の変更後、仮説2を受けて図2のように、スプーンによる指導を開始した。スプーンを使用した給食場面の記録を取った結果が表2である。

この結果から、スプーンの保持はできるものの、スプーン等の道具に関する支援や肘を支えるといった環境整備等の支援がない場合、一人で食べ物をすくって食べることは難しく、次第に指導に限界を感じるようになった。



図2 指導開始時の給食場面

この結果から、スプーンの保持はできるものの、スプーン等の道具に関する支援や肘を支えるといった環境整備等の支援がない場合、一人で食べ物をすくって食べることは難しく、次第に指導に限界を感じるようになった。

また、20XX年7月5日の連絡帳を通して保護者に、「口に運ぶ前にこぼしてしまうことが多く、うまく食べられませんでした。」と伝えており、指導への迷いが伺えた(図3)。

表2 スプーンを使用した給食場面指導記録表（一部抜粋）

日	食事内容	スプーンの保持	食べ物をすくって口に運ぶ給食場面における食事の様子					
			1 試行	2 試行	3 試行	4 試行	5 試行	6 試行
6/11 (月)	鮭ごはん	○	△	△	△	△	△	△
6/13 (水)	味噌ラーメン	○	△	△	△	△	△	△
6/14 (木)	スコッチエッグ	○	△	△	△	△	△	△
6/15 (金)	エビチャーハン	○	△	△	△	△	△	△
6/21 (木)	チーズハンバーグ、ごはん	○	△	△	△	△	△	△
6/26 (火)	白身魚、ごはん	○	△	△	△	△	△	△

<スプーンの保持に関する評価基準>

- ：スプーンの保持ができる
- ▲：スプーンの保持ができない

<食事の様子に関する評価基準>

- ◎：一人で食べ物をすくってスプーンを口に運ぶことができる
- △：すくう動きがないまま、スプーンを口に運ぶ

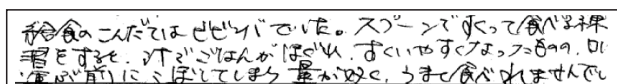


図3 連絡帳の記述（20XX年7月5日）

これらのことから、自立活動における手指操作技能の獲得と給食場面とを結び付けて考えることの必要性や、OTとの連携を視野に入れ指導を行っていくことの必要性を感じ、食事に必要な「行為」としての手指の操作性の指導が必要であると判断した。

2 指導場面A：自立活動の時間における指導（手指操作技能の獲得）とOTとの連携

1) 題材の目標

- ・手を奥に押す動きや縦横方向に動かす動きを獲得することができる

2) 指導の実際

(1) I期：20XX年6月～7月まで

（目標）正面の物を注視して引くことができる

（活動内容）マジックテープ・ひもスイッチ・ファスナー引き等

週に2時間程度個別対応の自立活動の時間の指導を設定し、反復的・継続的に指導を行った。その際、後述のコミュニケーション指導と連携し、要求表現を引き出す際の言葉掛けを統一した。それにより、人や環境、教材が異なっても、要求を表現する力の獲得・向上につながれると考えた。

(2) II期：20XX年9月～20XX+1年3月まで

（目標）・机上の物を注視してつまむことができる

- ・垂直に物を動かすことができる

（活動内容）筒抜き・ボール落とし等

7月までに身に付けた動きを生かすべく、よ

り細かなものをつまんだり、手の動きとして縦方向から垂直方向への動き、右方向から左方向への動きの獲得を支援したりした。

(3) OTとの連携

20XX年5月と10月の訓練見学にて活動の内容や様子を参観し、情報交換を行い、自立活動の指導場面の参考とした。

3) 結果

両手を用いた操作活動については、自分の手の動きを注視するよう促したり、すぐに結果が分かる教材を用いたりすることで、活動への意欲を高め、物を握り続ける時間が伸びた（図4）。また、筒状の物を軽く握って上に引き上げる等の活動に継続して取り組むことができた。また、物を握り右から左へ動かす動きが見られるようになった（図5）。



図4 自立活動の指導場面（手指操作）



図5 OTによる指導場面

3 指導場面B：自立活動の時間における指導（コミュニケーション力の獲得）とSTとの連携

1) 題材の目標

- ・もう一度やりたいときには、頭を下げる動作や教師の手に触れる動作で「お願いします」の要求を伝えることができる

2) 指導の実際

(1) I期：20XX年4月～5月まで

(活動内容) 実態把握

仮説3を受けて、本生徒のコミュニケーション力を把握するために、日常生活や自立活動場面を撮影し、生徒の反応を返事、要求、選択、要求しない、快・不快表現などに解釈し、実態把握表(表3)を作成した。また、それに対する教師の対応についても共通理解を図り、支援を行った。

(2) II期：20XX年6月～7月まで

(目標) やりたいときには、差し出された手に触れることができる(要求)

(活動内容) 手遊び・しゃぼん玉・キャッチボール・泡遊び

①提示された4枚の写真カードから1枚を選び取る、②選んだ活動をする、③手を差し出されながら「もう一度やりますか」の問いに、やりたいときには相手の手に触れる、といった活動を繰り返し行った。

(3) STとの連携

20XX年8月にSTを招いての研修会を実施し、対象生徒の20XX年7月までの自立活動のコミュニケーション指導場面をVTRを参観しながら意見交換を行った。その際、次のような助言を得た。

助言①・活動の終わりを知らせるために、目の前から物をなくすことが有効である。活動が終わったら体の向きを変えるなどして、活動の変わり目を分かるようにするのも良い。

助言②・不快なときには反り返りや振り払うなどして表現することができるので、子供の様子を読み取って気持ちを予想し、再度試してみても反応を見てその予想が当たっていたのかを確認する作業を繰り返していくしかないのではないか。

助言③・STによる訓練(高志学園で実施)時には、自分からの関わりとしては、何かをして欲しいときはじっと見ていたり、それでも相手の反応がないときには手を伸ばして触れたりする。

STからの助言①を受け、Ⅲ期20XX年9月以降の指導に粗大運動を取り入れ、教師が教材から離れたり、生徒の体の向きを座位から立位へ(キャッチボール)、背臥位から座位へ(トランポリン)変えたりすることで活動の変わり目や終わりを伝えるようにした。また、助言②については、実態把握表(表3)にはそれまでなかった生徒の「拒否(やめて)」「要求しない(もうやりたくない)」「要求しない(やっぱりやりたくなかった)」の解釈につなげることができ、教師の対応に広がりが見られた。また、STから得られた訓練時の情報(助言③)から、「じっと見る」という生徒の視線による行動には意味があり、その解釈と対応が新たに教師間で共通理解され、教師がより生徒の視線の動きに注目し、その後のやりとりにつなげることができた。

(4) III期：20XX年9月～20XX+1年3月まで

(目標) ・やりたいときには、差し出された手に触れることができる(要求)

- ・やりたくないときには、差し出された手に触れないことができる(要求しない)

(活動内容) トランポリン・キャッチボール・筒状マット

粗大運動を中心とした活動に変更した。「もう一度やりますか」の問いに対して曖昧な表現をした際には、すぐに道具を片付けて、「おしまい」と言葉掛けし、活動の終わりを示すこと

で、もう一度しないときには、差し出された手に触れないことを伝えた。

図6 および表4に示す通り、自ら教師の手に触れようとしたり、頭を下げたりするといった自

3) 結果

生徒のコミュニケーションに関する実態をまとめた実態把握表（表3）では、生徒の成長に合わせて随時変更を加え、その都度グループ内で確認することを通して、より幅広い観点で生徒の様子を捉えることができるとともに、研修グループ外の教師に生徒の様子を知ってもらおうツールとしても活用することができた。

自立活動のトランポリンの活動において思いを伝える場面の記録を取った結果が表4の自立活動記録表である。



図6 自立活動の指導場面（トランポリン）

表3 実態把握表（一部抜粋）

姿勢	直前の状況	教師の働き掛け	生徒の反応	解釈	教師の対応
車椅子	マジックテープはがし（ファスナーを開ける）などの活動の後、正面で手遊び歌を歌い、途中で歌うのを止めて待つ。	片手を手前に差し出し、「もう1回する？」と言葉掛けする。	（教師の方をチラッと見る。） （発声しながら）両手（左手）を教師の手の上に差し出す（触れる・握手をする）。 教師の手をつかんで、自分の反対の手にタッチさせる。 自分で自分の手のひらをトントンと叩く。	要求（もう1回やりたい・続けてほしい） 要求（これがしたい） 要求（これがしたい）	「分かったよ」と言葉掛けし、すぐに活動を再開する。
割り座 仰臥位	歌を歌いながらトランポリンやキャッチボールなどの活動を行い、歌が終わる。	片手を手前に差し出し、「もう1回する？」と言葉掛けする。	（教師の方をチラッと見る。） （発声しながら）両手（左手）を教師の手の上に差し出す（触れる・握手をする）。	要求（もう1回やりたい・続けてほしい）	「分かったよ」と言葉掛けし、すぐに活動を再開する。
車椅子	正面で身体に触れながら手遊び歌を歌い、途中で歌うのを止めて待つ。	「もう1回する人？」と言葉掛けする。	頭（顔）を教師の身体にすり寄せる。	要求（もう1回やりたい・続けてほしい）	すぐには反応をせず、1・2と心の中で間を取った後に、手を差し出して手に触れさせ、「やりたかったんだね」などと言葉掛けし、活動を再開する。
割り座 仰臥位	トランポリンの上で座っている。	屋外トランポリンの上に座り、揺らすのを止めて待つ。	教師に足や腰に抱きついてきたり、両肩に両手を置いてきたりする。	要求（もう1回やりたい・続けてほしい）	「楽しいね」と言葉掛けする。
車椅子	真正面に座り、手のひらをこちょこちょするのを繰り返す。	テンポや音量に変化をつけながら童謡を歌い、上半身を触る。	テンポが変化するところが近づくと、発声を伴った笑顔を見せる。	快表現（期待）	「楽しいね」と言葉掛けする。
車椅子	舌先で机上を舐めている。	車椅子の真横もしくは斜め後ろに待機し、手で後頭部を触れる。	チラッと教師側に視線を向けた後、教師がいる側の手で払いのけようとする。（教師の頭を軽く触る）	拒否（やめて）	「嫌なんだね」と言葉掛けし、一旦傍から離れる。
車椅子	マジックテープはがし（ファスナーを開ける）などの活動を終えた後。	片手を手前に差し出し、「もう1回する？」と言葉掛けする。	差し出された手をチラッと見てから、身体を前後に動かしたり、周りを見たりする。 （手の差し出しには応じない） 手を差し出したが、後から手で払いのけようとする。	要求しない（もうやりたくない） 要求しない（やっぱりやりたくなかった）	「やりたくないんだね」と言葉掛けし、すぐに道具を片付ける。
割り座 仰臥位	歌を歌いながらトランポリンやキャッチボールなどの活動を行い、歌が終わる。	片手を手前に差し出し、「もう1回する？」と言葉掛けする。	差し出された手をチラッと見てから、身体を前後に動かしたり、周りを見たりする。 （手の差し出しには応じない）	要求しない（もうやりたくない）	

<その他の指標（解釈）>

※発声についての解釈 → 「うーいー」などの言葉遊びが多いが、声色を変化させて機嫌の善し悪しを知らせることもある。（その際には表情と合わせて判断することが必要。）
 ※視線についての解釈 → 物を見る（欲しい・興味がある）
 ※追視についての解釈 → 好きな物を両手で取ろうとしながら上下左右に追視する。（欲しい・興味がある）
 ※7月頃から、目の前からなくなったボールを探そうとする様子が見られる。
 注：左目に軽い斜視があるため、大人への一瞬の直視だけが生徒の要求と捉えられない。また、真正面よりは生徒の隣にいる方が視線が合いやすい。
 注：頭を下げる動作では、その行為の後にそのまま机上や物を舐める行為、身体を後ろに反らす行為が見られるため、頭を下げた後の行為を含めて判断することが必要である。
 注：頭を下げる動作は、「いただきます」「さようなら」「（気を付け）礼」の際にも見られるが、要求表現との混同は見られないため、文脈や状況から判断する。

表4 トランポリンにおける自立活動記録表
(一部抜粋)

	10月9日	10月12日	10月19日	10月22日	10月22日
1回目	×	○	○	△	○
2回目		○	○		○
3回目		○	○		◎

<思いを表現することに関する評価基準>

- ◎：自発的に頭を下げたり，教師の手に触れようと手を伸ばしたりすることができる
- ：教師の「お願いは」の言葉掛けに頭を下げたり，差し出された手に触れたりすることができる
- △：差し出された手に触れないことで，もうやりたくないことを伝えることができる（拒否）
- ×：手遊びや言葉遊びに夢中になり，教師の問い掛けや行動を気にしていない

発的な様子が多く見られるようになった。また、「やりたくない」という思いの表現の獲得につなげることができた。

4) ST からの評価

20XX+1年12月に，個別の教育支援計画作成のための情報として，STから次のような評価を得た。

「絵・写真カードの選択や実物を見る，STに手を伸ばす・お辞儀・応答的発声等で意思表示しています。とても楽しそうにやりとりできるようになりました。」この評価はあくまでも，訓練時による生徒の様子についての評価であるが，教員及び訓練士が相互に指導内容や評価を共有し合っている点においては，外部からの評価と捉えることができる。指導前と比べて視線が定まったり，手を伸ばすことで依頼したりすることが訓練士との間においても定着していることが伺える。ゆえに，STとの連携とともに，他の授業や日常での本生徒への関わりを共通にしたことで，設定した授業場面や担当の教師以外でも，要求表現やもうやりたくない表現を引き出すことができ，結果としてコミュニケーション力の向上につながったと考える。

4 指導場面C：給食場面におけるOTとの連携と指導の実際

1) 指導の経緯

指導開始から5か月後の20XX年9月に，OT（作業療法士）に給食場면을観察してもらい，次のような課題が分かった。

- ・通常のスプーンでは介助皿上の食べ物の上を滑ってしまい，うまくすくえない
- ・握力が弱いために，スプーンの柄を握り続け

ることが難しい

- ・右肘の可動域が広いために右肘が浮いて不安定となり，上半身の動きが安定しない

これらの助言を受け，次のように改善することの提案を受けた。

- ・スプーンの形状を曲げる（図7）
- ・スプーンの柄にグリップを付けて太くし，少ない力でも握りやすくする（図8）
- ・右肘が浮かないように肘置きとしての台を置く



【左図7 スプーンの形状図】

【右図8 スプーンのグリップ】

2) 結果

これらのアプローチにより，スプーンが運びやすい高さで介助皿を置き，肘下にブロックを置いて肘を固定した状態にすることで，口までの距離が短くなるとともに，腕の動きが安定し，生徒が一人で介助皿上の食べ物をスプーンですくって食べることができるようになった。また，生徒がスプーンを把持し続ける時間が大幅に伸びた。このことは，生徒の「一人で食べたい」という気持ちの表れなのではないだろうかと考えた。

以前は車椅子座位姿勢のまま体を後方に反らせて，うまくいかないもどかしさを表現していたが，その様子がほぼ見られなくなった。また，おかわりが欲しいときには，頭を下げて「お願い」の気持ちを表現することができたり，お盆の上に置かれた食べ物に視線を向けて残量を確認したりするなど，「一人で食べたい」「まだ食べたい」という感情を表現する機会が多くなった。

その後20XX年10月に，再度OTに給食指導場면을参観してもらい，実態の確認を行った。食事環境が整い，安定して一人で食べることができていることが確認された（図9）。

3) OTからの評価

20XX+1年12月に，個別の教育支援計画作成のための情報として，OTから次のような評価を得た。



図9 食事環境が整い、安定して一人で食べる給食場面

「新しい車椅子での学校給食では、学校の先生の工夫で環境も整い、変わらずスプーン・フォーク操作が出来ているようで良かったです。指先でつまむ（洗濯ばさみ）、引っ張るなど新たな課題が増えると戸惑いはありますが、繰り返しの中で運動方向が学習されている場面も増えました。」

この評価は前述のSTの評価と同様であるが、学校での食事指導について触れられており、良い評価を受けている。またこの評価は、指導場面Aにおける自立活動の指導の評価にもつながっていると考えることができる。ゆえに、OTとの連携とともに自立活動の指導に食事の動作につながる手指の動きを取り入れたことは、本生徒の「一人で食べたい」という願いの実現に「食べる」という技能の面からつなげることができたのではないかと考える。

4) フォークの導入

スプーンをすくって食べることができるようになったが、麺類に関しては細かく切ったものをスプーンですくって食べており、「麺類は長いものを吸って食べさせたい」という指導者の思いから、給食に麺類が出される日には、フォークを使用した給食指導を行うことにした。実際には麺をフォークで引っ掛けることで食べるのだが、口に運ぶまでに落ちてしまうことが多く、課題が残る結果となった。しかし、保護者は次のステップへの移行を好意的に捉えており、連絡帳には図10のような記載がなされていた。

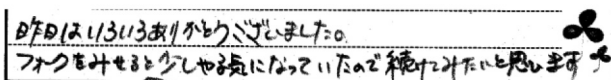


図10 連絡帳の記述

保護者及び本人の思いから、麺類をフォークで引っ掛けて食べられるようになることを今後の課題とした。

5 教師間や学校と家庭、福祉施設との連携

1) 教師間の連携

20XX+1年1月～3月まで

給食時間を前後半に分け、担当者を固定して指導を行っていたが、担当者を入れ替えることで、それまでの担当者とは異なる教師とでも食べられるきっかけを作った。そのためにも、教師間の連携が必要であり、実際の食事場면을参観してもらうことを通して引継ぎを行った。結果、担当者の変更を受け入れ、普段通りに食べることができた。

2) 保護者との連携

20XX年6月上旬に食事場面のVTRを見てもらった後すぐに実際の給食場면을参観してもらった。参観翌日の連絡帳には、「昨日はありがとうございました」とだけ書かれており、スプーンへの変更について半信半疑である心情が伺えた。7月の個別懇談会時には、再度フォークからスプーンへの変更の意義や指導の様子、9月よりOTと連携を図る旨を伝えたところ、保護者はOTと連携を図る取組に対して好意的な反応であった。

20XX年1月～3月まで

教師間の連携がうまくいったことを確認した後、懇談会を通じて食事場面のVTRを視聴していただき、家庭での実施を依頼した。スプーンや肘置き等の補助具は家庭用としてもう1セット用意して保護者に渡した。結果、時間があるときにはできるだけ一人で食べられるように取り組んでもらうことができた。

3) 福祉施設との連携

20XX年8月上旬に普段利用している福祉施設を訪問し、生活全般について情報交換を行った。特に食事場面では、施設職員による全介助で行っており問題はないとのことだった。そこで、今年度取り組んでいるスプーンを使った食事指導について動画を見せて伝え、今後も連携を図っていくことを確認した。また、コミュニケーション面に関しては、怒っていたり、「まだですか」という思いだったりするときには机上を叩いて知らせること等を伝えた。

20XX年2月、インフルエンザの流行により、

給食を通常食べているランチルームから教室に変更した。結果、その日の連絡帳（図11）にも書かれている通り、牛乳や食事等を口にしようと思わず、スプーンを持って食べることも嫌がる様子が見られた。

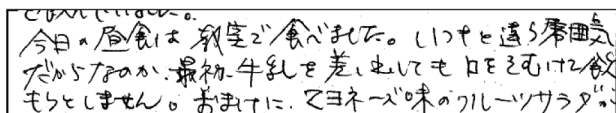


図11 連絡帳の記述

このことから場所の変更は、本生徒にとっては大きな課題であり、福祉施設との連携においては、普段から利用し慣れ親しんでいる環境から始めることとした。

翌年20XX+1年6月には、前年度8月に訪問した福祉施設においても同様の方法で取り組んでもらえるよう、担任が依頼した。また、その後の11月の生活体験時には、初めて体験する福祉施設においても、同様の方法で取り組んでもらうことで本人が安心して食事をとることができた（図12）と報告を受けている。



図12 福祉施設利用時に安心して食事をする様子

IV 考察

1) 本人及び保護者の願いを叶えるための「チーム学校」の取組から

本研究は、本人及び保護者の願いを叶えるための「チーム学校」の取組として、学校教師間や学校と医療関係者であるOTやST、そして学校と保護者及び福祉施設との連携を視野に入れてきた。

今回食事場面の指導を事例として取り上げたが、食事に必要な「行為」だけを取り上げて指導する

のではなく、一人で食べることを共通の願いとして他機関協働の輪を広げることができ、保護者の願いが多くの人に伝わるよききっかけになったのではないかと考える。

本研究においては、仮説1及び2の取組として、特に手指の操作性、食事に必要な「行為」といった視点から、授業間の連携を図りながら指導に取り組んだ。それまで日常的に見られない右から左方向への手の動きを自立活動の時間の指導で補い、身に付けながら給食場面に取り入れたことで、スプーンですくって食べる行為につなげることができたと考える。加えて、肘置きを置いたり、スプーンにグリップを付けたりする等の支援を、OTとの連携により行うことができ、一人で食べることの技能獲得につながったと考える。これにより、生徒の「一人で食べることができる」という自信につながったのではないだろうか。この自信こそが、家庭及び社会生活につなげることができたきっかけであると考えられる。

仮説3の取組として、生徒の思いを読み取り、解釈し、対応するために実態把握表を作成した。その際、主に生徒の要求に焦点をあてて取り組んでいたが、STによる訓練時の情報や自立活動授業場面のVTR参観による助言を通して、生徒の拒否や要求しない思いの理解につなげることができた。また、給食場面における本生徒への関わりを通じて、「一人で食べたい」という思いを、スプーンを長く握り続けたり、身体を後方に反らせる回数が減ったりする等の行動の変化から判断した。また、視線の動きや頭を下げる動作等から、「まだ食べたい」「あれが食べたい」といった本生徒の思いに寄り添うことにつながったと考える。

本研究では、食事指導の場面を介して、教育者である複数の教師とOT STといった訓練士とが連携し、相互に専門的な立場から意見交換することに努めた。また、得られた情報や本生徒の成長を訓練士や保護者、福祉施設とも連絡帳や訪問による支援等で共有し合えたことは、本人が将来社会生活の中でよりよく生きることにつながる大切なことであると考えられる。ゆえに、特別支援教育における他機関連携は、今後もより一層求められることである。

2) アクティブ・ラーニング型の指導から

次にアクティブ・ラーニングの視点から、教師

の支援と生徒の学びの関連性について考察を加える。

文部科学省中央教育審議会答申(2016)によると、「『アクティブ・ラーニング』については、子供たちの「主体的・対話的で深い学び」を実現するために共有すべき授業改善の視点として、その位置付けを明確にすることとされている。また、主体的・対話的で深い学びを実現することの意義として、

- ①自己の学習活動を振り返って次につなげる「主体的な学び」の実現
 - ②自己の考えを広げ深める「対話的な学び」の実現
 - ③考えを形成したり、問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう「深い学び」の実現を掲げている。
- これらの視点から、本事例における子供の学びについて再考察したい。

(1) 主体的な学び

子供の主体的な学びにつなげるためには、子供が興味をもって積極的に取り組んだり、身に付いた資質や能力を自覚したり、共有したりすることが重要とされている。本実践においては、食事指導場面においてスプーンを把持し続けたまま食事をするのができたことが主体的な学びに該当するのではないかと考える。特に、子供が「一人で食べる」ことができる環境を創ったことが、子供の学びを支えたと考える。

(2) 対話的な学び

子供の対話的な学びにつなげるためには、身に付けた知識や技能の定着、多様な表現を通じて関わり合いながら対話することが重要とされている。本実践においては、おかわりが欲しいときには、頭を下げて「お願い」の気持ちを表現することやうまく食べることができないもどかしさを体を後方に反らす行動で示したことといった互いに思いを共有しあうことが、対話的な学びに該当するのではないかと考える。また、子供の思いを共有し合う術として、コミュニケーションに関する実態把握表を作成したことが有効だったのではないかと考える。そして、フォークからスプーンに替えたときや、スプーンの柄にグリップを付けたときなどに見せた「いつもと違うぞ？」という葛藤のような表情が子供自

身の中での教材に対する対話的な学びだったのではないかと考える。

今後さまざまな教科、領域等の指導においてアクティブ・ラーニング型の授業が求められていくだろう。しかし、本研究においては「深い学び」について触れることができなかった。障害のある子供の学びについては「主体的な学び」が高まり、「対話的な学び」が広がるのが「深い学び」につながるとする考え方もある。障害の重い子供たちの「深い学び」につながる活動にはどのようなものがあるのかを考え、次の実践に活かしていくことが、本実践での学びと今後の課題であると考ええる。

【参考文献・引用文献】

- 文部科学省(2009)：「特別支援学校学習指導要領解説 自立活動編. 47-53, 61-68.
- 文部科学省(2009)：「特別支援学校学習指導要領 総則編(幼稚園・小学部・中学部). 250-251
- 文部科学省(2015)：「新しい時代の教育や地方創生の実現に向けた学校と地域の連携・協働の在り方と今後の推進方策について(答申)」。5-6.
- 文部科学省(2016)：「特別支援教育部会における議論の取りまとめ(案)」。教育課程部会教育課程企画特別部会, 12-13.
- 文部科学省(2016)：中央教育審議会答申,「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」. 47-50.
- 佐藤紀子(2005)：「食事にかかわる技能向上を目指した指導の工夫—ダウン症児Aの事例を通して—」。群馬県総合教育センター, 231, 101-04, 1-8.
- 浦崎源次(2015)：「知的障害教育における『日常生活の指導』概念の検討」。群馬大学教育実践研究, 32, 103-108

(2017年5月22日受付)

(2017年7月13日受理)