

# 知的障害児本人の願いをふまえたニーズの読み取りと 発達支援に関する実践的研究

岡部 亜希子

金沢大学大学院教職実践研究科

**【概要】** 知的障害児の個別の教育支援計画に「本人の願い」の欄がない、または「保護者の願い」と一緒にされている等、特別支援学校の教員の意識の中で、本人の願いの把握が支援を行う前提として位置づけられていない現状がある。その理由として、音声言語で願い・ニーズを表明することが難しい児童生徒が多く、願い・ニーズを把握することが難しいことが挙げられる。本研究は、知的障害児の願いをふまえたニーズの読み取りの方法を検討するとともに、ニーズに応じた支援を検討し、児童の変容を分析することを目的とする。筆者と対象児との関わりのエピソード記述を根拠とし、関係者との吟味を行うことで妥当性のあるニーズの読み取りが可能になり、ニーズに応じた支援の実践を通して対象児の変容が見られた。一事例ではあるが、本人の願いをふまえたニーズの読み取りが効果的な支援につながることを示唆された。

## I 研究の背景と目的

### 1. 研究の背景

知的障害者の自立と社会参加を目指すためには、「本人がどうなりたいと願っているのか」という視点が不可欠である。しかし、大崎(2011)は、特別支援学校5校の個別の教育支援計画の「本人の願い」欄の分析において、小学部、中学部には「家族の願い」欄はあるが、「本人の願い」欄を設けていない学校や、「本人の願い」欄が設けられていても実際には「保護者の願いと同様」となっている記述が見られる現状を述べている。さらに、「本人・保護者の願い」と一緒に表現されることも多いが、基本的には本人と保護者の願いは違うことを押さえるべきだと述べている。また、半澤ら(2022)は、個別の教育支援計画の作成・活用等について、A県の19の特別支援学校の管理職、特別支援教育コーディネーター、進路指導主事への質問紙調査及びインタビュー調査の結果から、特別支援学校の教師の「子ども本人に聞く」意識の薄さを指摘している。

特別支援学校教員の意識の中で、本人の願いの把握が支援を行う前提として位置づけられていない理由として音声言語で願いを表明することが難しい児童生徒が多く、願いを把握することが難しいことが挙げられる。柴田(2015・2020)は、言葉の獲得以前の知的発達段階とされていた障害の重い子どもが支援機器を介した援助によって文字で言葉を綴った事例をはじめ多くの事例を通し、障害の重い人々が見かけでは想像できないような豊かな言葉を持っていることを示している。また、これまで発達の遅れや認知機能の「欠陥」などと捉えられてきた「知的障害と呼ばれる現象」について「知的障害は表現に関わる障害が中心であり、知的障害者と呼ばれる人々の内面には、私たちと何ら変わることはない心の世界が広がっている」ことを示しながら、「当事者の言葉が顧みられないということは、当事者にとっては、基本的人権の一つである表現の自由が奪われていること」でもあると指摘している。このことは、自己に影響を及

ばす全ての事項について自由に自己の意見を表明する権利が保障されている障害者権利条約にも矛盾する。

文部科学省は障害のある子どもの教育的ニーズについて、「子供一人一人の障害の状態や特性及び心身の発達段階等を把握して、具体的にどのような特別な指導内容や教育上の合理的配慮を含む支援の内容が必要とされるか」ということを検討することで整理されるもの」としている。「障害の状態や特性及び心身の発達段階等」の中に本人の願いは含まれているが、この文には表記されていない。本研究では本人の願いに重点を置き、その願いから見えてくるニーズを基に支援を検討することで、その子どもにとっての効果的な支援を探ることができる考えた。

## 2. 本研究における「本人のニーズ」の定義

高倉（2015）は、「障害のある人の主体性確保・確立」という国際社会の動向から、教育的ニーズを主体的な取り組みを支援するという視点で把握し、学校で今を生きる主体的当事者としての「思い」「願い」「やりがい」「手応え」といった子どもの意思・意向・実感等がベースにあると述べている。佐伯・呉（2017）は、ニーズ概念をサラマンカ宣言におけるインクルーシブ教育の理念に基づいて、標準と照らして欠けている何かを補うという単なる「欠陥の補填」の意味をはるかに超えた内容であると捉え、「道徳性への志向」を背後にした、子どもの育ちの経由と未来の“よさ”への志向性の中で読み取ろうとする考え方を提唱している。国立特別支援教育総合研究所（2016）は、重度重複障害の児童生徒の教育的ニーズを「障害のある子どもが、自立し社会参加するために必要とされるもの」と捉えている。子ども自身の願いをふまえる重要性を述べた上で、それがそのままニーズになるのではなく、必要な段階を踏んだり、先に別なことを学んだりすることもあるとし、子ども自身に気づかれていないニーズが存在する

ことも少なくないと述べている。さらに、杉原ら（2017）は、コミュニケーション機器等を用いてYES-NOを表出することが可能な青年・成人期の重度障害者のニーズ把握において、「本人のニーズはインタビュー場面で語られる語りの一部を切り取って判断できるものではなく、本人と関係者の日常的な関係性の中で生成され、関係者の合意によって理解されていくもの」とし、関係者からの情報や本人と関係者の日常の様子を記録していくことが重要な手続きであると述べている。

これらの先行研究を参照し、本研究の本人のニーズを「**本人の願いをふまえて、関わる人との関係の中で生まれるよりよく生きるために必要とされるもの**」と定義し、これに基づいた支援を実践することで子どもの発達を期待したい。

他者の願いを把握することへの限界を受け止めた上で、関わり合いを積み重ね、本人の内なる声に近づく努力をすること、また、ともにニーズを生成していくことが一人一人の子どもに応じた発達支援につながると考える。

## 3. 本研究の目的

知的障害児の願いをふまえたニーズの読み取りの方法を検討するとともに、ニーズに応じた支援を検討し、児童の変容を分析することを目的とする。

## II 研究方法

### 1. 研究対象

研究対象は特別支援学校知的障害教育部門小学部高学年の児童1名とした。療育手帳Aを取得しており、自閉スペクトラム症を伴う。食事や衣服の着脱、排泄には介助が必要である。音声での発語は見られないが、実物や写真カード等への指さし、「お願い」の身振り、教師を要求の場所まで連れていく等の方法を用いて意思を表出しようとする児童である。

### 2. 研究方法

筆者は自立活動専任教員として、週12時間

程度、対象児の学年に入り込み、サブティーチャーとして対象児（以下 A 児）と関わりを持つ。

### （１）ニーズの読み取り

A 児のニーズの読み取りを行う方法として、鯨岡（2005）によるエピソード記述の方法論を基盤とする。

本研究では、A 児の行動の奥にある思いを把握するために、関わりの文脈や目には見えない力の入り方、アイコンタクトや A 児との間に感じる空気感、教員誰もが感じているところの個人の感覚的なものとして流されている間主観的な子どもの捉え等を、エピソード記述を通して言語化する。そして、担任をはじめとする共に A 児と関わる他の教員や保護者に吟味してもらうことを通して妥当性を高め、ニーズの読み取りにつなげる。

他の教員との吟味は、日常的な会話の中からキーになる部分を記録することに加え、必要に応じて検討会を設け、エピソード記述をもとに、対象児のニーズの捉えについて話し合う。保護者とのニーズの吟味は懇談や連絡帳でのやりとりを活用する。

4 月～11 月の期間に記録した 223 話のエピソード（EP）を分析の対象とする。

### （２）ニーズに応じた支援

ニーズに応じた支援については、読み取った A 児のニーズに応じて、学校の教育活動のどの場面での支援が有効かを吟味し、個別の指導計画に追加、修正を加える。また、まだ本人が見いだせていないニーズを創り出す視点から、多様な学習経験や成功体験を積むこともニーズに応じた支援として捉える。支援を実践する中で支援に対しての A 児の思いについてもエピソード記述を通して検討し、当初捉えたニーズの妥当性の確認・修正や支援の改善を行うと共に、対象児の変化を見取る。

## ３．研究倫理上の手続き

調査実施にあたり、学校長に文書及び口頭にて調査研究の趣旨説明を行った上で、対象

児童の保護者及び研究に携わる教員には、個人情報保護及び本研究の目的・内容、研究成果の公表について説明し、参加の同意を得ている。個人情報については、適宜、仮名等を用いて表現を修正している。また、本研究に関わり報告すべき利益相反事項はない。

## Ⅲ 実践経過

### １．ニーズの読み取り

#### （１）エピソードの収集（４月～８月）

A 児との関わりをエピソード記録として書き溜めた。このときは、A 児のニーズにつながる願いがどこに表れるのか分からなかったため、A 児との関わりを時系列に振り返りながら、できるだけ多くの情報を書くようにした。また、A 児と関わる他の教員や保護者と交わした会話を記録するとともに、様々な A 児の捉え方を知ることで、独りよがりの見方に陥らないようにした。

#### （２）エピソードの分析とエピソード記述の作成（７月～８月）

研究開始時にはニーズを読み取る上で象徴的な 1 つのエピソードを A 児と関わる教員と吟味することを計画していたが、人的環境、物的環境、本人の体調、天候、前後の文脈等、エピソードは様々な要因が絡んで成り立っている。A 児との関わりの浅い筆者が、他のエピソードでも同じような様子が見られるのかを確かめずして、1 つのエピソードだけでニーズを判断することは、読み取り方法として不十分だと研究を進めていくうちに考えるようになった。そこで、複数のエピソード記録の検討を重ねることで A 児の傾向を見取り、ニーズにつながる気づきが得られるようにした。

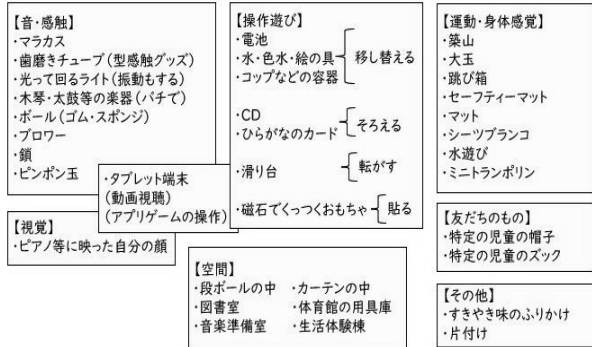
複数のエピソードから、A 児の願いをふまえたニーズを読み取るために、次の 3 つの視点を設定した。

- ① A 児が興味関心を示したもの・こと
- ② A 児の意思が表現されている行為

### ③ A 児とのやりとりを通して感じた筆者の捉え

これらの視点で分析表を作成することで、A 児の興味関心の傾向が読み取れた(資料1)。

#### 興味関心を示したもののこと



#### 〈資料1〉

また、意思の表現の仕方には多様なバリエーションが確認され、教員との話し合いでは認識のズレが生じた部分があったため後述する。

A 児とのやりとりを通して感じた筆者の捉えは、複数のエピソードで共通したり、関連づけられたりした。これらをまとめた分析表の一部抜粋を資料2に示す。

	興味関心	意思表現行為	筆者の捉え
EP16	・図書室の絨毯スペース ・カーテンの中 ・おぼけの表紙の本	・私の手を押しのかた ・カウンターのところへ行き、引き出しを開けたり、ハシコの入っている金属の入れ物を開けようとした	・一人がいんだな ・癒されるような空気感 ・戻らなければならぬことが分かったのだな ・本が借りたのかもしれない
EP46	・舞台袖 ・花台やジェットヒーター(叩いて音が鳴るもの) ・CD(集めてそろえる)	・着替えに応じない ・体育館のカードを指さす ・体育館の近くの生活体験棟に入ろうとする	・生活体験棟のカードがなかったため、近くの体育館のカードを指さしたのかもしれない ・昨日、満足するまでいらなかったのも、舞台袖に未練があったのかもしれない
EP50	・滑り台 ・中庭にあった大きめのゴムボール	・多目的室の写真を指さす ・カードの束を持って廊下へ。途中、束を落とすが、多目的室のカードだけ握りしめる。音楽室に入るも、多目的室のカードを指さす ・いったんもどるも、すぐにまた音楽室を出て行こうとする ・中庭へ	・昨日、中庭で遊んだのが楽しかったのだ ・あの手この手で自分の思いを伝えようとする強い思い。そして、伝えたら叶うんじゃないかという期待があると感じた。 ・音楽室に戻ったが、見通しや興味を持てなかったのかもしれない
EP81	・滑り台 ・ゴムボール ・シーツブランコ	・中庭から多目的室に入ること躊躇する ・C児が手を引いてくれると多目的室に向かう ・シーツブランコを止めても自分から降りず、10分以上乗っていた	・担当教師以外の第三者(C児)の話しが背中を押した ・これまですぐに降りようとしていたシーツブランコに長時間乗れるようになってきた ・シーツブランコが好きな活動になってきている

#### 〈資料2〉

書き留めたエピソード記録から筆者の捉えが共通して現れているものを集め、場面や状

況ごとに整理した。それらから代表的なものを選定し、背景の説明をつけたり、要所を抜粋したりして、エピソード記述を作成した。それを、関わる教員とA 児の願いを吟味する際の資料とした。

また、このエピソード記述は、分析を進める中で、「A 児の願いにつながるもの」「支援のヒントにつながるもの」「A 児の思いと筆者の支援とのズレを感じたもの」に分けられた。以下にそれぞれのエピソード記述のうちの一部を抜粋・要約したものを示す。

#### 〈エピソードから推測されるA 児の願い〉

##### 【安心できる・興味を持てる活動をしていたい】

根拠となるEP: 7、12、19、23、33、36、39、50、54、58、63、65、66、82、99、101

##### ～EP39 知っていること・わかることには取り組める～

初めは教室を出て行こうとしていた。数字の歌が始まり、ホワイトボードに絵や数字を貼ることを促すと、置いてある絵や数字を次々と貼ろうとしていた。数字の上に同じ数字を貼ることが分かり、「8」に形の近い「0」を貼ろうとする等、思考している様子が見られた。

##### ～EP66 見通しと興味の両方が必要～

活動内容を絵カードで示したが、食べることに慎重なA 児にとって、あえ物作りは興味をひくものではなく、初めての活動だったため絵カードではイメージが持てなかったのかもしれない。なかなか教室に入ろうとせず、非常口の鍵を開けて外へ出ようとした。

##### ～EP99 グッズを持たなくても体育館で過ごせる～

A 児が用具庫でよく上ろうとしていた跳び箱やセーフティーマット等を使ってサーキット運動の準備をしていると、A 児も用具庫から出てきて嬉しそうにセーフティーマットの上を歩く等していた。グッズを持たなくても体育館の中にいることができた。関心のある題材(上ったり、寝転がったり、体を動かしたりできる題材)が準備されている環境の中で自分のペースで活動できたことがよかったのではない。

##### 【安心できる場所で過ごしたい】

根拠となるEP: 1、15、16、21、32、40、42

##### ～EP15 ここにいること自体が苦痛?～

体育館で100名程度の集会があった。A 児は体育館の後方の壁際でお気に入りの感触グッズとタブレット端末を持参して過ごすことに。しかし、大好きなタブレット端末をパタ

ンと閉じたり、床に投げつけたりすることがあった。この場に居ること自体が苦痛だったのかもしれない。大人数の中で様々な刺激が入ってきて、A 児にとっては落ち着かない状況だったのではないかな。

～EP16 図書室の絨毯スペース・カーテン～

図書室では絨毯スペースに幼児向け雑誌を持って行き、カーテンの中に入ってページをめくって見たり、爪や感触グッズで雑誌や窓などをトントンと叩いたりしていた。しばらくしてカーテンを覗くと A 児は穏やかな表情でこちらを見ていた。癒されるような空気感があつた。

～EP21 音楽準備室～

音楽室での音楽の時間、隣の準備室に入りがり、何度か他に気を向けようとしたが、メインティーチャーが楽器を出した際に少し開いていた扉から準備室に入った。準備室では、いろいろな打楽器を手で叩いてみたり、木琴のバチを見つけて片手で逆さまに持って木琴や太鼓を叩いたりして、音をよく聞いていた。積極的に音に触れていると感じた。

【自分の気持ちを関わる大人にわかってほしい・認めてほしい】

根拠となる EP: 6、16、37、42、46、50、61、79、108

～EP16 本を借りたい～

図書室でしばらく過ごしたあと、教室へ戻るため靴を履く促しに応じたものの、図書室内をうろうろしはじめ、表紙におばけの絵が描かれている単行本を手に取り、しばらく見ていた。再度教室に誘うと、カウンターへ行き、引き出しを開けたり、ハンコの入っている金属の入れ物を開けようとしたりしはじめ、図書室を出ようとしなない。ふと、本が借りたいのかもしれないと気づき、貸出簿に記入して本を持たせると、教室に向かうことができた。さっきの行為は本を借りたいことを伝えようとしていたのかもしれない。

～EP46 目的地のカードがなかったら、近くの場所カードで伝える～

帰りの支度の時間、着替えに誘うが、珍しく応じない。教室を出て行こうとするので、場所の写真カードを見せると、体育館を指さした。これまで体育館へ行きたがったことがなかったので気になり一緒に行ってみると、体育館の近くの生活体験棟に入ろうとした。生活体験棟に行きたかったが、カードがなかったため、近くの体育館の写真を見せたのかもしれない。

～EP50 あの手この手で何度も思いを伝える～

音楽室に誘うが向かえず、多目的室の写真を見せると、それが受け入れられないと、カードがたくさん入っている引き出しを開け、カードの束を掴んで教室を出た。途中の階段でカードをバラバラと落としてしまったが、一つのカードだけを握りしめ、あとはどうでも

いい様子。そのカードは多目的室のカードだった。カードの束を持参したのは繰り返し思いを伝えるためだった。

【慣れないことは不安だけれど、興味のあることはやってみよう】

根拠となる EP: 67、71、77、89、97、110

～EP67 湯船に近づけがなかなか入れない～

生活体験棟合宿の事前学習で、お風呂で足湯を体験する授業。A 児は湯船の前を行ったり来たりして、少し近づいては離れてを何度も何度も繰り返していた。担任と学年主任が強めに促すことで、ようやく湯船に入ることができ、その後は湯船に自分から入ったり、出たりを繰り返していた。(学年主任からの聞き取り)

～EP77 手づくりカレーを食べる～

生活体験棟でみんなで作ったカレーを食べる時間。生活体験棟のリビングには入れなかったため、教室で食べることに。教室に戻るがすぐには食べようとしなない。お気に入りのふりかけをご飯の部分にかけると、ふりかけをつまむようにして、徐々に一緒にご飯を食べ始め、スプーンでご飯をすくって食べるようになった。徐々にカレーの部分にもふりかけをかけると、ルーの部分もふりかけと一緒に少し食べることができた。給食ではカレーはじゃがいも以外ほぼ完食であつたという間に食べてしまうため、カレーは食べられると私は思い込んでいた。給食ではないカレーを食べることは A 児にとって慣れないことであり、高いハードルがあることが分かった。

～EP110 なかなか中庭に行けない～

水遊びの時間。友達が着替えるのを見て自分から水着に着替えようとしていたにもかかわらず、中庭の入り口で出ることを躊躇。そのまま入り口から遠ざかって行った。「A ちゃん、どこ行きたいの?」と場所カードをばらばらと見せると、中庭を指さした。中庭へ行きたいけれど、すんなり向かえないのだと分かった。校内を一周してきたあと、中庭の入り口を私が開けると、A 児は出ようとせず戸を閉めた。自分のタイミングで開けたかったのかもしれないと気づき、一歩引いて見守ると、自分からそっと戸を開けて中庭へ出ることができた。

〈エピソードから読み取れる支援のヒント〉

【見ていないようで見ている、聞いていないようで聞いている】

根拠となる EP: 38、53

～EP38 音楽に触れる支援ができなかった～

オーケストラ鑑賞教室に向けて、オーケストラの映像を見ながら曲を聞いた。他の児童が指揮者体験を順番にしていた。A 児は画面をほとんど見ず、こちらが体をタップしてリズムをとろうとしても音楽を感じている様子

は見られず、ひたすら自分の手や足のささくれをむしっていた。その場にいてもらうことで精いっぱい、A 児が音楽に触れるような支援ができなかったと感じた。

～EP53 指揮者のまねをした！～

オーケストラ鑑賞教室当日。A 児は会場には長くは入れず、建物内を探検して過ごしていたが、同級生が舞台上で指揮者体験をするタイミングで会場に入ることができ、同級生を見ながら A 児も両手を指揮するように動かす様子が見られた。(担任からの聞き取り) 事前学習では関心がなさそうに見えたが、あの時何度も繰り返し曲を聞いたため聞き覚えがあったのかもしれない。環境の中に身を置くことの大切さを感じた。

【気持ちのコントロールを助ける手立ては「発散」と「安心グッズ」】

根拠となる EP：19、22、51、61

～EP19 短時間の発散～

直前に我を忘れるほどイライラが高まる出来事があったが、担任と遊戯室に行き、10 分程遊んだ後、担任が声をかけると、授業場所へ戻ることができた。活動はしなかったが、座ってその場で皆の様子を見ていられた。(担任からの聞き取り)

～EP61 新規グッズ持参で切り替えられる～

多目的室に誘うが、遊戯室の写真を指さし、向かえない。遊戯室には今は行けないことを身振りで伝え、再度多目的室の写真と、滑り台、シーツブランコ等これから行う遊具の絵を見せて誘うが、多目的室の写真をパシッと叩き、少し怒っている様子。多目的室で滑り台を滑らせるために準備した新規のボールや電車を見せると、それを持って多目的室に向かうことができた。

【教師の思いに沿おうとする】

根拠となる EP：26、27、32、82

～EP27 声をかけると戻ってきた～

図工の時間、なかなか教室に入れず、廊下で過ごしていると、階段を降りようとした。追いかけて、その場で「あれー、A ちゃん、そっちは違うよ」と伝えてみると、私の顔を見て戻ってきてくれた。その後も何度か階段を降りようとしたが、そのたびに声をかけることで戻ってくる様子が見られた。

【みんなと一緒にいなければという思いがある】

根拠となる EP：18、23、47

～EP18 みんなのいるところへ戻る～

トマトの苗植えをしたあと、A 児は別行動で築山で気持ちを発散する時間をとった。15 分程しきりに体を動かすと、自分から授業場所へ戻っていった。暑いのが苦手なので、暑くなって戻ったのかもしれないが、別のところ

へ行くでも、自分の教室に行くでもなく、授業場所に戻ったことに、自分の戻るべき場所が分かっているのだと思った。

〈A 児の思いと筆者の支援のズレ〉

【何を求めていたのかわかってあげられない】

根拠となる EP：37、54、98、109

～EP98 阻止しようとしている？～

ビー玉が入ると旗が上がり音声が鳴るおもちゃにビー玉を転がし入れて見せると、「ばっ」と言った。「おっ、すごい！」と言っているような表情と発声だった。今度は少し離れたところから再度ビー玉を転がして見せようとすると、A 児は慌てて転がるビー玉を取り上げ、ビー玉がおもちゃに入るのを阻止しているようだった。

～EP109 跳んでいったすいか～

すいかの画像を見せながら、「すいか食べに行こう！」と誘うと、すんなりと教室に戻ることができた。こちらがすいかを口元に持って行くと、少し嬉しそうな表情になり、口を近づけようとしたかと思いきや、パーンと手で払いのけ、すいかが床に跳んでいった。

### （３）A 児と関わる他の教員とのニーズや支援の吟味（８月）

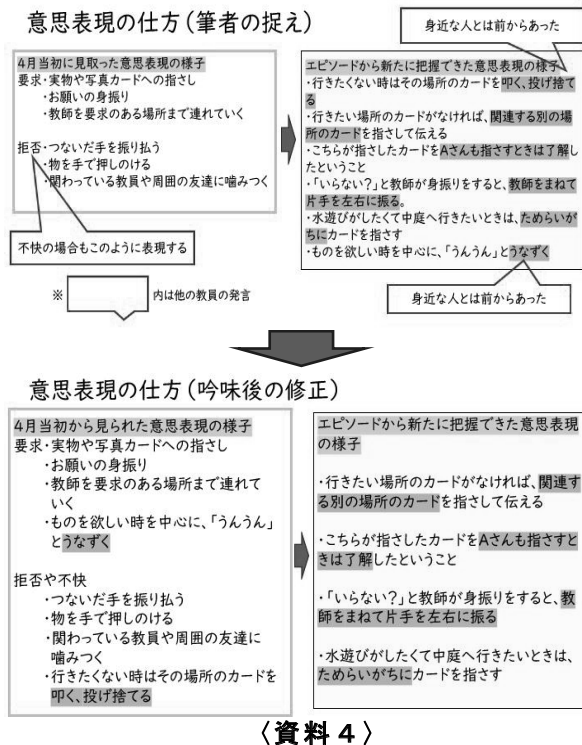
エピソード記述をもとに、A 児と関わりの深い教員４名と話し合いを行った。参加者の内訳は資料３に示す。参加者に事前にエピソード記述を配布して目を通してもらい、60 分で計画したが、実際には 90 分余りを要した。

教員	A 児との関わり
担任	前年度からの持ち上がり
学年主任	過去３年間 同学年
小学部主事	１年時の担任
学年の教員	グループ別学習で同グループ、過去２年間 同学年

〈資料３〉

#### a. 意思表現の仕方

筆者が新たに把握した意思表現の仕方の中には、以前から見られたものがあり、他の教員との話し合いを通して、より妥当性の高い A 児の捉えが可能になった。また、エピソードを記録することで、これまで把握できていなかった A 児の表現のバリエーションが明らかになった。詳細を資料４に示す。



## b. エピソードにおける筆者の捉えの妥当性

各エピソードにおける筆者の捉えと他の教員の捉えには齟齬が生じる部分があった。また、他の教員との関わりの中でも、筆者のエピソード記述と同様の様子が見られた等の筆者の捉えを裏付ける発言も得られた。

～EP15 ここにいること自体が苦痛?～では、体育館で大人数が集まる行事において、大好きなタブレット端末を投げつける等の行為が見られたことへの捉えを他の教員の一人は「見通しのない拘束への苦痛」と捉えていた。～EP50 あの手この手で何度も思いを伝える～では、「曲のカードを束で持って行ったが、結局その中の1枚が欲しかったということが別の状況でもあった」と別場面でも類似する行為が見られたことが挙げられた。～EP61 新規グッズ持参で切り替えられる～では、「グッズが気持ちの切り替えのきっかけとして大きい」との声が聞かれた。～EP27 声をかけると戻ってきた～では、低学年時、遊んでほしくて、教師を見ながら教室から出て行こうとする様子が見られ、「追いかけないよ、ダメダメ」の身振りで戻ってきていたというエピソードが出された。また、別の教員から

も、教室の隣の階段を昇るアピールをし、「ダメだよ」と言うに戻ってくるということが何度かあったとの話が聞かれた。他の教員の捉えとして、「許可を求めている」、「一緒に来てほしい」、「かまってほしい」、「この人といなければと思っている」が挙げられた。いずれにしても、人と一緒にいることを求め、人が好きな児童であることはすべての教員が共通認識しており、筆者も同感であった。～

EP18 みんなのいるところへ戻る～については、「言われたことはやらなければならない真面目なところがある」「すごく従順な人。行くよと言われたらいったん行かなければならないと思って行くが、後でふつふつと嫌だと思っている様子がある。言われたことにいったん従うが、YES と思っていないこともある」との意見が出された。～EP98 阻止しようとしている?～では、「興味はあるが、心の準備があり、自分のタイミングでやりたいのかもしれない」、～EP109 跳んでいったすいか～では、「食べることに慎重で時間がかかるため、口元に持って行くのは早かったのかもしれない」との意見が出され、A 児を理解する上で重要な視点が得られた。

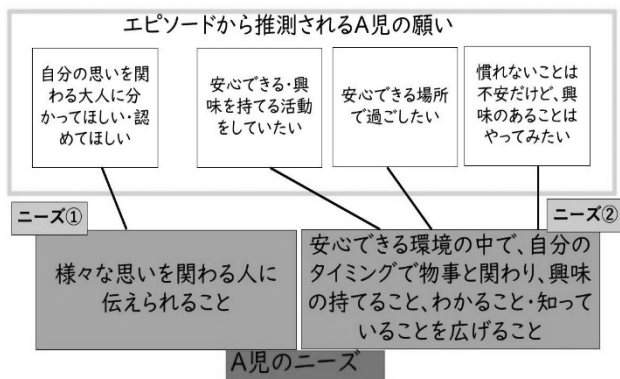
### 【A 児の願い】

他の教員との話し合いを通して、筆者が「支援のヒント」や「A 児の思いと筆者の支援とのズレ」と捉えて挙げたエピソードにも A 児の願いにつながる要素が含まれていることが見えてきた。各エピソードにおける捉えのズレはあったものの、A 児の願いについては他の教員と一致した。そこで、その時点での A 児の願いを以下の4つとした。

- ① 自分の思いに関わる大人に分かってほしい・認めてほしい
- ② 安心できる・興味を持てる活動をしていたい
- ③ 安心できる場所で過ごしたい
- ④ 慣れないことは不安だけど、興味のあることはやってみたい

## 【A児本人の願いをふまえたニーズ】

話し合いの中で、関わる教員の誰もがA児の教育支援に課題意識を持っていることが分かった。興味をもつことに時間のかかるA児に対して、時間をかけてA児のタイミングで興味を広げたいが、その場にいられないことが多い現状が課題であった。一見教師側の願いともとれるが、慣れないことへの不安や本当はやってみたいというA児の願いと根のところではつながっていると感じた。そこで、A児のニーズを①様々な思いに関わる人に伝えられること②安心できる環境の中で、自分のタイミングで物事に関わり、興味の持てること、わかること・知っていることを広げることとした。願いとの相関を資料5に示す。



〈資料5〉

## c. ニーズに応じた支援

エピソード記述をもとにした話し合いの中で、支援のヒントも見えてきた。

～EP38 音楽に触れる支援ができなかった～、～EP53 指揮者のまねをした！～では、授業への関心があまり見られず、環境に身を置くことで精一杯な様子であったにも関わらず、他の場面でその授業で行ったことを再現する様子が見られた。経験したことが知っていること・わかることとなってその後の興味関心の広がりにつながる可能性を感じた。

また、不安定になったときの気持ちの切り替えを助ける要因として、短時間の発散（安心スペースへの移動等）や好きなグッズの持参が有効であることが共通理解された。

ニーズ①に応じた支援としては、自立活動

『3人間関係の形成（1）他者とのかかわりの基礎に関すること、6コミュニケーション（1）コミュニケーションの基礎的能力に関すること』を中心に取り組む。これまでの課題として、関わる教員が入れ替わる現状で写真カードを持っていない教員には思いを伝えることができないこと、写真カードの種類が限られていることが挙げられる。そこで、A児専用のコミュニケーションブックを準備して教室に置き、各授業において主に関わる教員が常に持参することとした。また、A児が何を伝えたがっているのかに関わる教員で共有し、写真を追加したり、A児の写真の活用の様子やコミュニケーションの様子から支援の在り方を改善したりすることとした。

ニーズ②に応じた支援としては、まず自立活動『2心理的な安定（2）状況の理解と変化への対応に関すること、3人間関係の形成（1）他者との関わり方の基礎に関すること、4環境の把握（2）感覚や認知の特性についての理解と対応に関すること』を中心に安心できる環境づくりを行う。関わる教員が共通理解し、誰が対応しても同じ方向で支援することでA児が見通しを持てるようにする。具体的には、安心して授業環境に身を置けるように、不安定になったときの安心スペースの確保やタイマーをきっかけに戻れるようにすること、安心グッズを持参すること、そして、A児が参加できるような授業内容や支援の工夫を行うこととした。参加については、友達の様子を見る→近づく・触ってみる→少しだけやってみる→部分的に参加するというようにスモールステップを基本とし、A児のタイミングを待つようにする。例えば体育の水泳の授業ではプールに関心を示しながらも入ることができない現状があり、上記のような安心できる環境づくりを行いながら教科としての支援を実施していくこととする。

## （4）A児の願いやニーズに対する保護者の捉え（9月）



9月の保護者懇談の機会を活用し、学校で読み取ったA児の願いとニーズを伝え、保護者との話し合いを行った。

願い、ニーズについては、教員の捉えと一致した。家庭では、食べたいものをカードの選択肢から選んで母親に渡して伝えているとのことだった。安心できる場所としては、狭い場所が好きな様子で、放課後等デイサービスでは四角いたらいを裏返しにした状態で中に入って過ごすことがあり、家庭では本棚の一段を机代わりにブースのようにしてカードそろえをしているとのことだった。見通しを持つことに必要感と課題を感じておられ、待つことが苦手なA児が見通しを持って待てるように、大好きなロッキングチェアの交代を、砂時計を使用して待つ経験を積んでいるとのことだった。また、2つ先の見通しを伝えることが難しく、写真カードを順に示しても伝わらず、試行錯誤されているとのことだった。

## 2. ニーズに応じた支援

ニーズや支援の妥当性を検証するために、引き続きエピソードを記録した。ニーズの読み取りと同様に、分析表の3つの項目で整理し、3つ目の項目である「A児とのやりとりを通して感じた筆者の捉え」を中心に見えてきたことをまとめた。支援の実践は9月～11月に行い、月1回、関わる教員との話し合いを行った。以下に示すエピソード記述は選定、抜粋、要約したものである。

### (1) 支援の実践Ⅰ(9月)

#### a. エピソードによる分析

##### 〈ニーズ①〉

【コミュニケーションブックはお互いに必要】

根拠となる EP: 118、121、135、138、139、143、149

～EP118 エアートランポリンをしに行こう～

授業に向かう前に、前回の授業で楽しかったエアートランポリンの写真を提示すると、A児も自分から指さし、多目的室に向かうことができた。経験したことを写真で示すことで見通しを持って授業に向えた。

～EP135 勉強で使ったキャラクターカードが欲しい～

算数の時間に使用したキャラクターのカードが気に入ったようだった。授業が終わり、教室へ戻り、いつものようにトイレへ誘うが、教師用の机を動かして何かを必死に探している。コミュニケーションブックを見せると、「ペンきょう」のシンボルマークを指さした。先ほどの算数の時間に使ったキャラクターカードが欲しいのだと分かった。

##### 〈ニーズ②〉

【タイマーは気持ちの切り替えのきっかけになっている】

根拠となる EP: 111、113、133、142、148

～EP133 タブレット端末を持参しながらも活動に参加できる～

多目的室への移動に際し、タブレット端末を手放せず、持参して向かう。隣の中庭でタブレット端末を見ることを認めるが、タイマーをきっかけにいったんやめ、多目的室に戻ることができた。一つの活動が終わるたびに、タブレット端末へ向かうが、2分タイマーが鳴ったら、誘いに応じて再び授業に参加できた。

【授業場所を出て行くのは授業からの回避】

根拠となる EP: 113、114、118、145

～EP114 出て行こうとしない～

多目的室に入るなりエアートランポリンの上に乗って、跳ねたり、寝転がったり、とても楽しそうだった。いったん降りてもまたすぐに乗って、終始笑顔で楽しんでいた。他児との交代のため、いつも行きたがる中庭に誘うが、トランポリンは降りるものの中庭には行こうとしなかった。楽しかったからここにいたいのだと思った。カーテンを体に巻き付けて、興奮気味ににこにこしながら満足そうに過ごしていた。

～EP145 プレイルームで遊びたいではなく、多目的室に行きたくない～

多目的室や隣の中庭に誘うが、向かえない。握りしめた別の中庭の写真を指さし、玄関の方へ。とりあえずついて行ってみると、プレイルームに入った。A児は少し遠慮がちにこちらを見て、こちらに微笑みかけながら遊び始めた。特定の遊びを繰り返すのではなく、あれこれ触ったり昇ったりしている様子から、多目的室に行かなければならないことは分かっているが、行かずに済ませたいというA児の思いが感じられた。

【スモールステップで経験を広げる】

根拠となる EP: 114、115、119、129、142、145

～EP119 プール①: タイマーでやりとりできた～

タブレット端末をお守りに躊躇しながら更衣室に入る。タブレット端末を持ったまま走ってプールサイドの入口付近まで来て、ちらっとプールの様子を見て戻って行くことを繰り返す、関心はある様子。しかし、プールサイドへ出ることは頑なに拒否。更衣室とプールサイドの間に厚い壁がありそう。2分でタイマーが鳴ったらペットボトルの水を更衣室の中に置いたたらいに流すことは躊躇しながらも受け入れた。徐々にたらいの位置をプールサイドの入口の方へ移していき、最後は更衣室の出口ギリギリの位置まで行って水を流すことができた。

～EP129 プール②：だれもいない環境でチャレンジ～

誰もいないプールにて。A児の好みそうなゴム製のボールをたらいに浮かべると、それを自ら取りにくることがあった。徐々にたらいの位置をプールサイドに移していくと、ペットボトルの水を流したり、ボールを取ったりするために、更衣室からプールサイドへの一歩を踏み出すことができた。プールサイドに出ると、恐る恐る確認するように周りを見渡していた。

～EP142 プール③：自分からプールサイドまで出てくる～

タブレット端末を持ちながらプールサイドのシャワーのあたりまで自分から出てくるようになった。留まることはせず、慌てて更衣室に戻ることを繰り返した。怖いものに近付いて逃げるスリルを味わっているような様子だった。プールサイドに置いたたらいにペットボトルの水を流しに行くことができるようになったが、ドキドキしながら早く水を流して更衣室へ戻りたい様子で、水を流すこと自体を楽しむ様子ではなかった。たらいをプール間近まで移動させると、たらいに水を流しに行くことができなかった。

## b. 他の教員との話し合い

エピソード記述をもとに、9月以降にA児を主に担当する時間のある教員3名と話し合いを行った。参加者の内訳は資料6に示す。話し合い時間を30分と設定したが、実際には60分弱を要した。

教員	A児との関わり
担任	前年度からの持ち上がり
学年主任	過去3年間 同学年
小学部の教員	9月から週2回A児と関わる 低学年時の担任

### 〈資料6〉

ニーズ①について、「A児が行きたいと伝えた場所に今は行けないという場合が多く、伝えたことを受け入れられない場合の対応に困

った」という意見が出され、筆者も同感であった。そこで、A児に発散が必要な様子が見られるとき、行ってもよい場所の選択肢を示すこととした。その際、その頃関心を示していた校長室の金魚の写真も入れることとした。また、今は行けない場所のカードもブック内に置いておき、本当はここに行きたいのだという思いを伝える術も残しておくこととした。

ニーズ②について、スモールステップで経験を広げる取り組みとして筆者の実践は～

EP142 自分からプールサイドまで出てくる

～までであったが、次時を担当した教員より、他の児童がいない環境でプールサイドを2周したあと、ジャグジーに入ることができたとの話があった。このようなA児の姿が見られた要因は低学年から関わりの深いこの教員との関係が大きいと思われるが、スモールステップで経験を積むことでプールサイドまで出られるようになったことは大きかったという意見も聞かれ、スモールステップの支援がA児のニーズ②を満たす支援として有効であることを共通理解した。

## (2) 支援の実践Ⅱ (10月)

### a. エピソードによる分析

#### 〈ニーズ①〉

【コミュニケーションブックを自分から開き、伝えようとするが増えた】  
根拠となる EP: 154、157、169、171、176

EP154: タブレット端末を見ながら鎖カードを指さす

EP157: 金魚カードを握りしめる

EP169: 音楽準備室の写真がないと、用具庫のある別室の写真を持って伝える

EP171: 体育の時間に遊戯室に行きたいことを伝える

EP176: 授業中、タブレット端末が見たいことを伝える

【A児の発信から始まる双方向のやりとりができ始める】

根拠となる EP: 169、171、176

～EP176 「隣のクラスに行ってからタブレット端末」が通じる!～

教室での学習の後、隣のクラスをお店に見立ててロールプレイするという授業展開。A児が授業中、タブレット端末を見たいと伝え

たため、「隣のクラス」→「タブレット端末」と上から順に写真カードを並べて示し、隣のクラスのカードをこちらが指さすと、向かうことができた。隣のクラスでは、うろうろしながらも教師と一緒にボールを運ぶ係の仕事をを行い、出て行こうとはしなかった。隣のクラスでの活動が終わると、教室に戻って当たり前のようにタブレット端末を手にとった。カードでのやりとりを介して活動の見通しを持つことの兆しが見えた。

【「ダメ」も含めたやり取りができる段階に】

根拠となる EP：174、178

～EP174 本当はダメだと分かっている～

非常用の滑り台の昇り口でこちらを見る。昇りたいけど、ダメだと分かっている様子。

～EP178 思いを受け入れることと交渉すること～

事務室で見つけた印鑑マットが気に入った様子。教室に戻る際に、返すことが受け入れられない。校長先生が事務長さんをお願いすることを提案してくださると、A 児は事務長さんの前でちょこんと膝を曲げてお辞儀し、事務長さんの返答を待たずにさっと印鑑マットを持って出て行った。お礼を言って後を追った自分の行動にもやもやが残った。事務長さんの返答を聞くよう A 児に伝えるべきであったし、やりとりができるようなカード等の手立ても必要だった。

## 〈ニーズ②〉

【タイマーで戻ることが分かっている】

根拠となる EP：157、159、163、164

～EP163 校外学習でもできた！～

ボウリング場では、シューズを履こうとせず、やりたくない様子だったが、2回スロープからボールを転がすことができたため、散歩してよいことに。A 児がキッズルームのイラストを指さしたため、5分タイマーが鳴るまでと伝えて許可した。ズックを脱いで自由に遊び、タイマーが鳴り、おしまいを身振りで伝え、自分からズックを履いてみんなのいるボウリングエリアに戻って行った。そのあとは、怒ることもなく、ボウリングエリアでカードを見たりして過ごすことができた。（小学部主事からの聞き取り）

### b. 他の教員との話し合い

メンバーは前回同様とした。30 分の時間厳守での実施を試みるため、事前の資料配布に加え、簡単なタイムテーブルを示した。タイムテーブルの内訳を資料 7 に示す。

ニーズ①について、話題①では、A 児の発信から始まる双方向のやりとりがコミュニケ

話題①	エピソードの中で筆者が特に検討したいこと	10分
話題②	資料のエピソードを読んで、また A 児との関わりを通して共通理解したいことや筆者と捉え方が違うこと	10分
話題③	今後の取り組み	10分

### 〈資料 7〉

ーションブックを介してでき始めていると捉えたことについて意見を求めた。一人の教員からは、音楽の授業中に A 児が金魚を見に行きたいことを伝えたため、目の前の楽器と金魚カードを指さし、「これをやったら金魚に行こう」と伝え、楽器に向かうことができたというエピソードが聞かれた。しかし、筆者が感じていた、2 枚のカードを縦に順に並べることで活動の順番の理解ができはじめたのではないかという捉えへの共感は得られなかった。また、別の教員からは、場所のカードで見通しを示すことは、「その授業が終わったら」を意味し、A 児が思いを伝えた時間によっては、授業の終わりまで待てない場合も多い。活動で見通しを持つことと並行して、時間で見通しを持つことが必要で、時間の経過に合わせて視覚的に示す工夫があるとよいとの意見が出された。これは、ニーズ②にもつながる意見である。

話題②では、A 児は×が「ダメ」を意味していることを理解しているのではないかと捉えや「ダメ」を受け入れることができるのと捉えが出された。A 児の思いをいったん表出させ、受け止めた上で、ダメなことも伝えていくやりとりの段階にきていることを共通理解した。事務室や他の教室のものを持ち出したがることのある A 児の様子から、「かしてください」カード、相手が A 児に返答するための「○いいですよ」、「×ダメですよ」カードを準備することとした。

ニーズ②について、話題②では、校外学習でのタイマーのエピソードが挙げられ、他の教員からも体育倉庫でしばらく過ごし、タイマーが鳴ったらすんなりと出ることができた

話や、タブレット端末を見ていたが、「タイマーが鳴ったらトイレ」とカードで伝えるとトイレに向かえた話が聞かれ、タイマーでの支援の有効性やA児の発信をいったん受け止めることの大切さを共通理解した。

話題③では、視覚的に時間の見通しが分かるタイムタイマーの使用に取り組むこととした。

### (3) 支援の実践Ⅲ (11月)

#### a. エピソードによる分析

##### 〈ニーズ①〉

【「×＝ダメ」が伝わっている】

根拠となる EP：184、206、220

～EP220 言葉かけとカードで伝わる～

廊下から事務室の窓口を開け、手の届くところにあったスクールバス用の部品を出して遊ぼうとした。「Aちゃん、これは大事。ダメやわ。」と伝えながら、×カードを見せると、それ以上触ろうとせず、怒ることもなくその場から離れた。

【お互いの思いを受け入れながらのやりとり】

根拠となる EP：192、214

～EP214 納得して授業に参加する～

算数の授業中にプレイルームのカードをコミュニケーションブックの予定シートに貼り、行きたいことを伝えていたため、授業後向かう。自由に遊んで6分後、タイマーが鳴るが、まだ戻りたくない様子。次の時間の体育館のカードを見せると、カードを片付け、代わりに教室のカードを予定シートに貼った。プレイルームで見つけたピンポン玉を持ち帰りたくて葛藤していたが、こちらの促しに応じて置いてくれることができた。A児の思いに応じて教室に戻るとタブレット端末が見たいと伝えた。タイマーが鳴るまで3分間タブレット端末タイムをとった。タイマーにトイレカードを貼ると、鳴ったらすんなりトイレへ向かえた。トイレから戻り、再度体育館カードを見せると、今度はすんなり向かうことができ、体育の授業にも参加できた。

【授業中の「〇〇行きたい」には「今いる場所から離れたい」の意味がある？】

根拠となる EP：183、188、192、198、204、219、220

～EP204 プレイルームに行かない～

授業中行きたがっていたプレイルームのカードを授業後こちらが指さして示すが、教室に戻る。「Aちゃん、プレイルーム行かないの？どこ行くの？」と聞くと、トイレカードを指さした。トイレから戻った後も、プレイルームに行きたいとは言わなかった。

##### 〈ニーズ②〉

【経験を積むことで「好き」につながる】

根拠となる EP：186、194、196、201、209、210、213、214

～EP194 かくれんぼ①～

A児が隠れる番のときには、カーテンの中に隠れさせようとしても、邪魔そうにどこかでキャラクターカードをそろえるという自分の遊びに夢中になっていた。探す番になり、一緒に壁に向かって10数えることを繰り返すと、イライラして私に噛みつこうとした。一緒に探し、タオルケットや段ボールをどこかで他の教師が出てきた瞬間、「ハハハ」と声を出して笑った。

～EP201 かくれんぼ②～

ホワイトボード上で、同じ学習グループの児童と教師の顔写真が貼られた紙人形が、毛布やロッカーのイラストを外して出てくると、笑顔になった。

～EP209 かくれんぼ③～

A児が鬼になって、隠れている友達や教師を見つけたタイミングで「みつけた！」と声をかけると笑っていた。「誰見つけたの？」と友達や教師の写真カードを見せると、見つけた人の顔写真を正しく指さした。

～EP210 かくれんぼ④～

いつも学習グループでしているかくれんぼをクラスのメンバーですることになった。A児はかくれんぼのイラストを指さしたり、「みつけた！」と言ってほしくて、私の顔を期待の目で見たりした。鬼役になり、10数える間も怒らなくなった。自分から探しに行くにはまだ至らないが、一緒に隠れているそばまで行くと、物をどかすことはあった。友達や教師が見えて、こちらが「みつけた！」と言うと、声を出して笑っていた。

【タイムタイマーでなんとか待つ】

根拠となる EP：195、200

～EP200 授業中にタブレット端末を待つ～

生活単元学習で、学年で話を聞く時間。タブレット端末が見たいと伝えたが、授業が終わるまでもう少し時間がある。そこで、タイムタイマーを5分にセットし、タブレット端末の写真を貼って、鳴ったらしようと伝えた。A児はタイマーを投げつけようとしたが、一緒に赤い部分が減っていくのを見たり、カードをそろえて気持ちを紛らわしたりしながらタイマーが鳴るまで待つことができた。

#### b. 他の教員との話し合い

メンバー、所要時間、会の進め方は前回同様とした。週2回A児と関わる小学部の教員は都合が合わず、後日聞き取りを行った。

ニーズ①について、話題①では、A児の「〇〇行きたい」には別の意味がある場合があるのではないかとの捉えについて意見を求めた。

他の教員の一人は、筆者のエピソードと同様に授業中に行きたいと伝えていた場所に授業が終わったら向かわなかったという経験をしており、筆者の捉えと同様に授業中に「ここから出たい」の意味であり、授業が終わったのなら教室に戻ってタブレット端末がしたいのではないかと話した。

話題②では、担任より、苦手な活動の際、廊下を走って行く A 児に「どこ行くの?」とコミュニケーションブックを渡すと、×カードを手にとったとのエピソードが聞かれた。

ニーズ②について、話題②では、すべての教員から授業に参加できることが増えた、活動場所から出て行かないことが多くなったとの発言が聞かれた。また、一人の教員は、A 児が教室でタブレット端末を見ていて気持ちが高ぶり笑いながら椅子ごとひっくり返った際のエピソードを挙げ、以前ならばびっくりしたり、痛がったりして怒っていたが、そばにいた友達が笑うと一緒に笑う様子が見られ、ほほえましかったと語り、A 児の許容範囲が広がったと感じたとの発言が聞かれた。

話題③では、儀式的な行事の参加に向けても、タイムタイマーの使用や公の場で認められる方法でのタブレット端末の使用を普段から行っていくことを共通理解した。

## IV 考察

### 1. ニーズの読み取りの方法

#### (1) エピソード記録の有効性

教員は普段から子どもと学校生活を共にする中で、発言や行動観察から思いや願いの読み取りを行っている。しかし、子どもによって、また状況によって、発言や行動が必ずしも本心を表しているわけではない。東田(2016)は、音声言語での意思の表出に困難のある自閉スペクトラム症の当事者として、意思によらずに体が動いてしまうことや、表面上見せる姿と実際の思いのずれが大きく、思っていることと関係のないことを言うてしまうこと

などを自身の経験を通して述べている。本研究でも、～EP110 なかなか中庭に行けない～での本当は行きたい中庭から遠ざかってしまう A 児の姿や～EP204 プレイルームに行かない～においての本心と微妙に異なる A 児の意思表示等が見られた。筆者が A 児の行動や意思表示の奥にある思いを捉えるに至ったのは、発言や行動観察に加えて場や文脈を共有することで感じた A 児の思いを言語化したことによる。よって、A 児の真の思いや願いに近づくには、本研究でとった方法は有効だったと考える。また、それを記録することで、複数の関係者が、A 児の願いを推測し、ニーズを話し合う際の根拠とすることができた。

#### (2) エピソード記録の作成

当初、エピソードを書き溜め始めた時には、A 児との関わりを頭の中で再現するように時系列で振り返り、整理しながら書き進め、A 児の言いたかったことはこういうことだったのかもしれないと気づきを得ることが多かった。しかし、これは非常に時間を要する作業であった。一人の教員が学級の複数の子どもたちの願いを読み取るためには同じ方法でエピソードを記録し続けることは多忙な学校現場では現実的に難しい。そこで、短時間で簡潔にエピソードを記録する方法を検討し、エピソードを網羅的に書く方法から象徴的な部分を切り取って書く方法に変換した。切り取る視点は、分析の視点である「興味関心を示したもののこと」「意思が表現されている行為」「A 児とのやりとりを通して感じた筆者の捉え」に基づき、その時間、最も自分の心が動いた A 児の行為と A 児とのやりとりである。鯨岡(2015)は、保育の現場での日々のエピソード記録について、「保育者にとっての印象深い出来事、あるいは保育者が心揺さぶられた出来事」を「10 分ほど」で「6、7 行くらいで」書いておくことが「エピソード記述を書くための基礎資料」になると述べている。そこで、エピソードを書く前にタイトルをつけること

を試みた。そうすることで、筆者が最も印象深かった出来事が明確になり、端的に書けるようになった。また、タイトルが筆者の捉えと重なるため、エピソードの分析もしやすくなった。

### （３）他の教員や保護者との話し合い

他の教員や保護者との話し合いから、筆者によるA児の思いの捉え方とは異なる捉え方を知ることができ、A児を多面的に捉えることが可能になった。また、A児の願いの捉えが他の教員や保護者と共通していた場合は、筆者の捉えた願いの妥当性が高いと判断できた。ニーズの読み取りに対しては、A児の願いと関わる教師や保護者のA児に対する思いが重なり合う部分をニーズとして設定した。これは、杉原ら（2017）が述べている「本人の声と本人にかかわる関係者の知見を合わせてニーズに迫る」という視点と重なる。

## 2. ニーズに応じた支援とA児の変容

### （１）ニーズの妥当性

他の教員や保護者との話し合いを通して読み取った2つのニーズの妥当性については、ニーズに応じた支援をA児が受け入れる様子が見られたことから、妥当であったと考える。具体的には、コミュニケーションブックを自分から開いて思いを伝えようとする様子（EP154、157、169、171、176）が見られたり、スモールステップの支援で自らプールサイドまで行けるようになったり（EP119、129、142）したこと等が挙げられる。

### （２）他の教員との話し合い

ニーズに応じた支援について、9月から毎月、関わる教員との話し合いを行った。

多忙化の中にあっても、A児の支援につながる話し合いが、次のような4つの工夫を凝らすことで可能であったことも成果の1つと考える。①回数と時間を月1回30分とする。②構成員は直接A児と関わる教員（数名）に限定する。③資料とタイムテーブルを事前に配布する。④今後の支援につなげるため、タ

イムテーブルに「今後取り組むこと」という項目を必ず入れる。

エピソード記述を通してA児の捉えを検討したり、有効だった支援を共通理解したり、迷っていることについて案を出し合ったりすることで、次の支援に活かすことができた。

### （３）A児の変容

#### a. ニーズ①について

A児専用のコミュニケーションブック（写真1・2）は、いつでもどこでも誰にでも自分の思



〈写真1〉

〈写真2〉

初めは行きたい場所や欲しいものを伝えるツールであり、A児との関わりを通してA児が伝えたいであろう物事の写真カードを随時追加した。さらに予定シート（写真3）の追加により、活用の幅がやりとりへと広がった。



A児からの発信をいったん

〈写真3〉

受け止めた上で交渉すると、活動の順番の理解は不確実であるが、2つのことを交渉されているということは伝わり、A児が受け入れる様子が見られるようになってきた（EP176）。また、A児の思いをどうしても叶えられないときには「ごめんね」の身振りと「×」のカードで伝えると、さっとその場から離れる様子が見られるようになった（EP220）。さらに、A児の発信を受けて筆者が提案し、A児がそれに応答し、筆者がまた別の提案をするというやりとりの中でお互いが思いを受け止め、受け止められて最終的には納得して授業に参加できることが増えてきた（EP214）。

このことを感じているのは筆者だけでなく、

担任からは「Aさんのやりたいこと、行きたい場所を受け入れていくことで、Aさんにとってちょっと無理なことも納得してやろうとしている様子が見られる。お互いの納得が大事だっていうことが分かりました」との発言が聞かれた。また、保護者からは、「伝えようとしてくれることが増え、伝えることが上手になったと感じる」との声が聞かれた。この頃から、筆者は、コミュニケーションブックを通して、A児と「会話をしている」という感覚を覚えるようになった。コミュニケーションブックの中にあるカードは限られており、A児の思いを表すには不十分であるが、A児がいつでも意思を表明できる環境を保障したこと、まずA児の発信を聞こうという意識に関わる教員が持てたことが、A児の変容につながったと考える。

柴田（2015）によると、音声言語での表出のない知的障害のある複数の青年が、介助と支援機器を介して自分の気持ちを初めて文字で綴ったエピソードの中で、「きもちがつたえたかった」「いいきもち」「きもちがけいかいになる」等との言葉が紹介されており、自分の言葉で気持ちを伝えられた当事者の強い喜びが示されている。また、東田（2016）は、「自分の気持ちを相手に伝えられるということは、自分が人としてこの世界に存在していると自覚できること」だと述べ、発信する術を持つことの重要性を示している。

## b. ニーズ②について

11月の実践を経ての他の教員との話し合いの中で、すべての教員が、A児が授業に参加できることが増えたと感じていることが確認できた。また、担任より、「昨年度は授業の場にはいたものの、怒りながらのことも多く、出て行こうとするのをそれぞれの教師がその教師の力量でうまく気持ちを逸らせてその場にいさせている状態だった。今は、本人が授業の場にいることを納得して怒らずに過ごすことが多くなった。教師の力量に関わらず、

コミュニケーションブックを通して、共通した関わりができている」との発言が聞かれた。また、保護者より、「気持ちが安定している。外出支援サービスの方からも、外出時に落ち着いていたという話を聞いた。生活が安定しているのだと感じる」との声が聞かれた。関わる教員や保護者が共通理解し、同じ方向で支援できるようになったことが有効であった。

また、関わる教員で検討した安心して授業に参加できるための3つの支援は有効だった。授業への参加に気持ちが向かない時、安心スペースへの移動を認めること、タイマーを授業場所へ戻るきっかけにすることで、部分的でも授業に参加することができた（EP133）。さらに、キャラクターやひらがな等お気に入りのカードの束やコップ、ボール、鎖等の安心グッズを持参することで、興味があまり持てない活動の場合でもしばらくの間授業場所で過ごすことができた。加えて、ボール、歌、ブランコ、滑り台、いないいないばあ遊び等、授業の中にA児の興味のある要素を取り入れることができた授業では、スモールステップで参加を促しながら数時間同じ活動を繰り返すことで、活動中に笑顔が見られるとともに、学習が積み上がり、前回まで見られなかった姿が見られるようになった（EP114、EP119、129、142、EP194、201、209、210）。A児の学び方の特徴を捉えた支援や主体的な学びを引き出せる題材、授業展開がA児の変容につながることを示唆された。

高橋ら（2020）は、「知的障害者はゆっくりと成長・発達する特性があり、その発達の可能性を引き出すためには時間をかけて学び続ける必要がある」と述べている。また、文化人類学者でダウン症児の保護者でもある信田（2020）は、特別支援学校では、教える側に力点が置かれる「教育」が中心で、学ぶ側の主体性が重視される「学習」が軽んじられている現状を指摘している。さらに、高橋（2018）は、不安・恐怖・緊張・ストレス等が生じや

すい発達障害等当事者が、自身の困難を言葉や態度で表現することが難しいために支援を受けにくく不安を一人で抱え込む可能性を指摘し、安心・安全な環境の保障のもとに当事者との信頼関係を築き、声を丁寧に聞き取り、ニーズを把握し、支援の在り方を検討することが肝要であると述べている。

### 3. 今後の課題

本研究の対象児においては、本人の願いをふまえたニーズの読み取りが対象児の発達を促す効果的な支援につながったと言える。しかし、一事例による検証であったため、個別性が強く、客観性に欠ける部分が課題である。今後、より多くの事例で検証することで、知的障害児本人の願いをふまえたニーズの読み取りとその支援、子どもの変容を探っていく必要がある。また、この取り組みをすべての児童生徒に実践できるようにするためには、より効率的な方法を探るとともに、本当の気持ちを理解することのできる方法を獲得し、それを検証する実践ができる支援者の専門性（宮下, 2018）の向上が不可避の課題である。

### 引用文献・参考文献

半澤彰子・菅井裕行（2022）「個別的教育支援計画」の作成・活用と連携についての研究：特別支援学校における現状調査を通して、『宮城教育大学教職大学院紀要』4号，pp. 129-136。

東田直樹（2016）『自閉症の僕が跳びはねる理由』角川文庫。

鯨岡峻（2005）『エピソード記述入門：実践と質的研究のために』東京大学出版会。

鯨岡峻（2015）『保育の場で子どもの心をどのように育むのか：「接面」での心の動きをエピソードに綴る』ミネルヴァ書房。

国立特別支援教育総合研究所（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。

宮下智（2018）『本当の気持ちと出会うとき：知的障がい者入所支援施設 30 年の実践を語り・伝える見えないところところを紡ぐ意思決定支援 43 の物語』エスコアール。

文部科学省初等中等教育局特別支援教育課（2021）「障害のある子供の教育支援の手引き：子供たち一人一人の教育的ニーズを踏まえた学びの充実に向けて」。

信田敏宏（2020）知的障害者にとっての学び：みんぱく Sama-Sama 塾の試み、『障害者問題研究』48 巻 1 号，pp. 68-73。

大崎博史（2011）キャリア教育の視点による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、『国立特別支援教育総合研究所研究紀要』38 巻，pp. 47-64。

佐伯胖・呉文慧（2017）特別支援教育におけるニーズ概念の再検討：ニーズを「訴え」として見る、『田園調布学園大学紀要』12 号，pp. 97-116。

柴田保之（2015）『沈黙を越えて』萬書房。

柴田保之（2020）『社会に届け、沈黙の声：知的障害と呼ばれる人々が語る津久井やまゆり園事件、出生前診断、東日本大震災』萬書房。

杉原彩乃・加瀬進（2017）重度障害者のニーズ把握に関する方法論的検討：本人・関係者に対する日中活動についての調査から、『SNE ジャーナル』23 巻 1 号，pp. 56-72。

高倉誠一（2015）「特別支援教育の理念」の解釈に関する考察：「特別な教育的ニーズ」概念の検討をもとに、『植草学園短期大学研究紀要』16 号，pp. 39-45。

高橋智・池田敦子・田部絢子（2020）当事者のニーズから考える知的障害教育の機能・役割、『障害者問題研究』48 巻 1 号，pp. 34-39。

高橋智（2018）発達上の特性・困難を有する当事者調査から捉える合理的配慮の視点、『心理学ワールド』81 号，pp. 27-28。