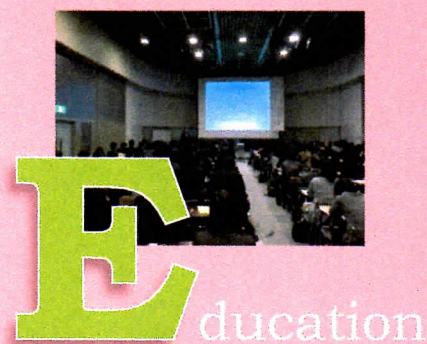
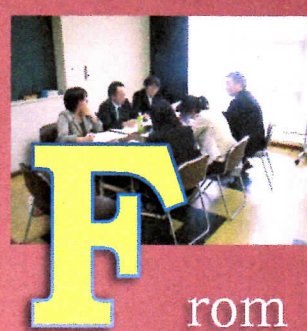
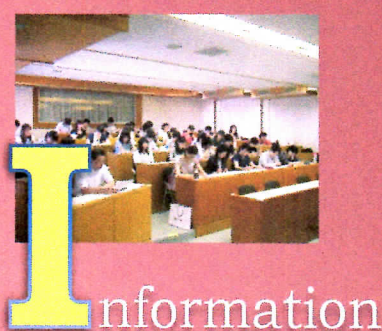


特別支援教育

所報 第67号



福島県養護教育センター

目 次

はじめに

「共生社会の理念を大切にした教育の実践に向かって」
～福島県の特別支援教育の歩みとインクルーシブ教育システムの構築～
福島県養護教育センター 所 長 片 寄 一

特集 「インクルーシブ教育システムの構築に向かったの取組」

(1) 調査研究から

「小・中学校に在籍する肢体不自由のある児童生徒の学習状況調査」
～教育資源の活用と今後のインクルーシブ教育システム構築に向けて～
福島県養護教育センター 指導主事 菅野 和彦

(2) 教育研究から

「小・中学校におけるチームによる支援体制づくりと授業の充実」
福島県養護教育センター 指導主事 橋本 勉

各種支援事業から

(1) 「チームで行う特別支援学校の授業改善の在り方」

～目標の焦点化について～

(2) 「きこえに課題のある児童生徒への外部専門家チームによる支援の実施報告」

研修ノート

公開講座

「自閉症スペクトラムの理解と支援～最近の動向～」

福島大学大学院 教 授 内山 登紀夫 氏

講演ノート

教育講演会

「これからの共生社会の形成に向けて～教育の果たす役割～」より

毎日新聞社論説委員 野澤 和弘 氏

インフォメーション

平成 26 年度研修講座の実施状況

平成 26 年度教育相談の報告

はじめに

「共生社会の理念を大切にした教育の実践に向かって」

～福島県の特別支援教育の歩みとインクルーシブ教育システムの構築～

福島県養護教育センター所長 片寄 一

福島県においては、平成15年度から「共に学ぶ環境づくりプラン」を施策として展開し、障がいのある子どもと障がいのない子どもが、お互いのことをよく理解し、共に支え合いながら学ぶことができる教育システムの構築を目指してきました。この「共に学ぶプラン」では、小・中学校で学んでいる視覚に障がいのある児童生徒に支援教員を配置する事業、肢体不自由のある児童生徒が在籍する学校への支援員配置や移動手段を確保するための環境整備事業、特別支援学校の教員が小・中学校等を巡回して担当する教員を支援する事業などを行ってきました。さらに、平成16年度からは、全国に先がけて、公立の小・中学校と特別支援学校に特別支援教育コーディネーターの指名と校内委員会の設置を行い、平成17年度には高等学校にも拡大しました。今まさに、インクルーシブ教育システムの構築が求められ「合理的な配慮」や「基礎的環境整備」などが言われておりますが、「共に学ぶ環境づくりプラン」を出発点とした本県の特別支援教育のこれまでの歩みは、今後の我が国が目指す特別支援教育の方向性と重なる取組であったと確信しているところです。

さて、現在はインクルーシブ教育システムの構築という新たな特別支援教育の推進へと向かう時代となりました。国連で採択され我が国も批准した「障害者の権利に関する条約」では、共生社会の形成ということが大きな理念となっています。この理念をすべての人々が共有することは難しいとしても、これからの社会を支える子どもたちには、学校教育をとおして、これらの理念につながる体験的な学びを、すべての子どもに保障する必要があると考えます。各学校では「交流及び共同学習」を計画的に実施していますが、このような視点を意識して教育課程に位置づけ、先生方が共通理解を図って教育実践をすることが大切であると思います。

当センターでは、平成24年度と平成25年度に、調査研究として「きこえに課題のある児童生徒の学習環境等実態調査」、教育研究では「子どもが共に学ぶ小学校（特別支援学級等）の授業づくり～交流及び共同学習の充実に向けて～」に取り組みました。さらに、今年度からは、本所報で概要を報告させていただいておりますが、調査研究は「小・中学校に在籍する肢体不自由のある児童生徒の学習状況調査（一年次）」、教育研究は「小・中学校におけるチームによる支援体制づくりと授業の充実（一年次）」の研究を、二か年の計画で行っているところです。センターが取り組んでいるこれらの研究課題は、これからの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つながっております。調査研究や教育研究で得られた知見に基づき、その成果と課題を明らかにし、各学校等での実践に役立てていただけるよう積極的に情報の発信に努めてまいります。

福島県の特別支援教育の基本理念は「地域で共に学び、共に生きる教育」の推進です。これは、福島県学校教育審議会「今後の特別支援教育の在り方について」の答申（平成21年9月21日）※1に基づいております。全国に先がけて取り組んできた本県の特別支援教育のこれまでの歩みを大切にして、これからのインクルーシブ教育システム構築など、新しい本県の特別支援教育の歩みを、関係するすべての人々と共にチーム福島として確かなものにしていきたいと考えております。

※1 詳しくは、福島県教育庁特別支援教育課のホームページをご覧ください。

特集 「インクルーシブ教育システム構築に向かったの取組」

(1) 調査研究から

「小・中学校に在籍する肢体不自由のある児童生徒の学習状況調査」 ～教育資源の活用と今後のインクルーシブ教育システム構築に向けて～

1 はじめに

平成26年度、養護教育センターでは「小・中学校に在籍する肢体不自由のある児童生徒の学習状況調査」を実施しました。その調査結果については、当センターの研究発表会で概要を報告し、研究紀要第28号で詳細な結果を掲載するとともに、調査結果の概要版を本稿に添付しました。

ここからは、本県の肢体不自由教育の歩みを振り返りつつ、調査研究を踏まえた今後の展望等について述べたいと思います。

2 本県の肢体不自由教育

「福島県特殊教育史」第二巻福島県養護教育振興会編（平成13年3月）によると、本県の肢体不自由教育のはじまりは、昭和28年4月1日、いわき市立平第四小学校特殊学級（肢体不自由児）が、いわき福音協会福島整肢療護園に入院している児童を対象に教育が開始されました。その2年後の昭和30年4月1日には、いわき市立平第一中学校の特殊学級が認可され、入院している学齢時を対象として本県の肢体不自由教育の黎明を迎えました。

昭和35年10月1日には、ふたつの特殊学級を合併し、本県初の養護学校「福島県立養護学校（現在の福島県立平養護学校）」が開校しました。昭和37年4月1日には、郡山市に「福島県立養護学校（現在の福島県立郡山養護学校）」の校舎を本校として新設し、いわき市にあった養護学校を分校としました。そして、その8年後の昭和45年4月1日、分校は福島県立平養護学校として独立し、本校は福島県立郡山養護学校と校名を変更し、現在の特別支援学校（肢体不

自由）の形ができあがりました。また、小・中学校においては、平成11年4月に福島市立福島第二小学校に肢体不自由児特殊学級が開設されるまで、小・中学校に肢体不自由児のみを対象とした特殊学級はありませんでした。その間、肢体不自由のある児童生徒は、通常の学級や知的障がいと軽度の肢体不自由を併せもつ児童生徒が小・中学校の特殊学級で教育を受けていました。現在、肢体不自由児の特別支援学級は、小学校6学級、中学校2学級が設置されています。

本県の肢体不自由教育は、今年で62年目となります。昭和から平成の時代を経て、特殊教育から特別支援教育となり、インクルーシブ教育システム構築の中での新たな取組と、より一層の教育の充実が求められています。



3 調査研究の背景と今後の展望

平成24年7月に中央教育審議会初等中等教育分科会より「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」が示されました。その中で、障がいのある者と障がいのない者が共に学ぶために必要な「基礎的環境整備」の充実を図るとともに「合理的配慮」の提供が重要であることが示されました。また、福島県では、障がいのある子どもたちが「地域で共に学び、共に生きる教育」の推進を図っています。

本調査研究では、これらの背景を踏まえつつ、地域の小・中学校で学んでいる肢体不自由のある児童生徒の在籍状況や学習環境や支援の現状を把握し、共に学ぶ上で必要な指導や支援の在り方を明らかにすることが重要であると考えています。また、特別支援学校においては、肢体不自由のある児童生徒に対するこれまでの指導の実践から地域の教育資源の一つとして、小・中学校で学ぶ肢体不自由のある児童生徒への支援が求められています。

今後は、小・中学校、特別支援学校に在籍している肢体不自由のある児童生徒に対して、それぞれの学びの場で指導や支援を考えるのではなく、地域で連携しながら連続性のある教育資源として児童生徒の持っている力を最大限に発揮するための配慮や支援内容・方法等を一緒に考える取組が重要であると考えています。また、その取組の累積が、「基礎的環境整備」の充実と「合理的配慮」の提供につながると考えています。さらには、各市町村教育委員会が行う地域のインクルーシブ教育システム構築の参考になると考えています。

4 調査から得られた主な内容

- (1) 小・中学校で学ぶ肢体不自由のある児童生徒の約7割は、通常の学級に在籍しています。
- (2) 小・中学校で学ぶ肢体不自由のある児童生徒の約7割が「歩行の困難さや不安定さ」と「学習活動での困難さ」があります。
- (3) 体育、音楽、図画工作、家庭、技術・家庭など技能や実技を伴う教科で困難さがあります。
- (4) 児童生徒の学習上、生活上の困難さを軽減するため、教職員間の共通理解や周囲の児童生徒への協力、理解啓発を80.7%の学校で実施しています。また、トイ

レの改修や段差の解消、支援員の配置、時間の確保など、環境整備が行われています。しかし、学習上の困難さへの気づきとかかわりは、10%前後となっています。

- (5) 小・中学校に在籍している肢体不自由のある児童生徒の在籍する学校が、特別支援学校と連携している割合は、18.1%です。
- (6) 特別支援学校のセンター的機能に求めることは、姿勢や身体の動き、運動・体育等に関する事、肢体不自由のある子どもの理解と対応に関する事、学習内容の変更や調整、支援や配慮事項の相談に関する事でした。

5 おわりに

今回の肢体不自由の調査研究は、県内全ての小・中学校を対象に実施したはじめての調査となりました。一次・二次調査ともに100%の回収率となり、貴重な時間を割いて丁寧な回答をいただいた全ての先生方に御礼を申し上げます。

今年度は主に調査を行いました。次年度はその調査結果を踏まえ、小・中学校と特別支援学校が連携し、肢体不自由のある児童生徒の学習の充実に向けた研究を進めていきます。肢体不自由者の養護学校としてスタートした特別支援学校2校と小・中学校が連携して「共に学び、共に生きる教育」の推進に向けた研究を進められることに感慨深いものを感じます。また、これらの取組が、各地域のインクルーシブ教育システム構築の一助となるようにしていきたいと思えます。

最後になりましたが、本調査に携わっていただいた調査委員会の皆様、国立特別支援教育総合研究所肢体不自由班の研究者の皆様方には、調査設計を含め貴重な助言を頂戴しましたことに御礼申し上げます。

平成26年度 調査研究

「小・中学校に在籍する肢体不自由のある児童生徒の学習状況調査」

～一次調査の結果【概要版】～

【研究の目的】

本調査研究では、第6次福島県総合教育計画にある「障がいのある子どもたちが『地域で共に学び、共に生きる教育』の推進」を図る観点から、小・中学校に在籍する肢体不自由のある児童生徒の学習状況調査を行い、共に学ぶために必要な指導や支援の在り方を明らかにしたいと考えた。

また、地域の教育資源の一つである特別支援学校のセンター的機能に求める小・中学校からの支援ニーズを明らかにするとともに、具体的な支援の実践を累積することで、特別支援学校と共にセンター的機能の在り方を検討する。

さらに、小・中学校に在籍する肢体不自由のある児童生徒に対して、市町村教育委員会及び小・中学校が、児童生徒一人一人の教育的ニーズを踏まえ、基礎的環境整備及び合理的配慮の提供をどのように行えばよいかについての資料を作成し、提供することを目的とした。

【key-words】

「在籍状況」「困難さ」「関係機関との連携」

【一次調査概要】

- 1 調査対象
福島県内の全国公私立小・中学校
(小学校468校・中学校235校 計703校)
- 2 調査手続きと期間
質問紙及び回答方法をデータで送信し、各小・中学校よりデータで回答いただく方法を用いた。
調査期間は、平成26年5月～6月に行った。
- 3 調査項目
①学校の学級数・児童生徒数等
②特別支援学級の種類と在籍する児童生徒数
③肢体不自由のある児童生徒の学習状況等
④関係機関との連携状況
- 4 回収率
小学校100%、中学校100%
※調査データ反映に「同意しない」学校1校含む

【調査の方法と内容】

	【一次調査】	【二次調査】	【三次調査】
①調査対象	福島県内全国公私立小・中学校への 悉皆調査	一次調査による肢体不自由のある児童 生徒在籍校	二次調査対象校及び市町村教育 委員会
②調査内容	肢体不自由のある児童生徒の在籍 状況、困難さ、関係機関との連携 等	学習上・生活上の困難さや具体的支援 状況、センター的機能の活用ニーズ 等	センター的機能の活用状況、基礎的 環境整備と合理的配慮の提供 等
③調査時期	発送：平成26年5月 回収：平成26年6月	発送：平成26年 9月 回収：平成26年10月	発送：平成27年8月（予定） 回収：平成27年9月（予定）

【結果概要1】 在籍状況

表 肢体不自由のある児童生徒数(人)

	通常の学級	特学支援学級 ()肢体不自由学級在籍者	合計(人)
小学校	77	32 (7)	109
中学校	32	14 (5)	46
合計(人)	109	46 (12)	155

調査対象児童生徒在籍数（平成26年5月1日現在）
小学校：97,842人 中学校：55,412人 合計 153,254人

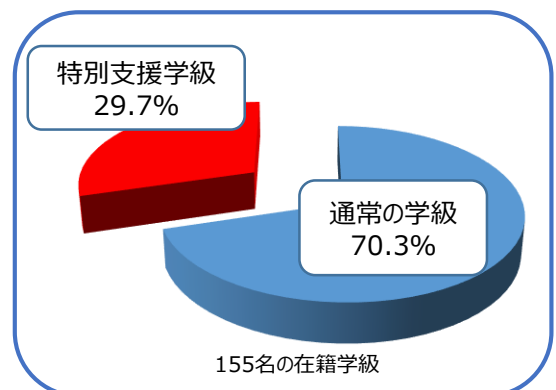


図1 肢体不自由のある児童生徒の在籍学級

- ・肢体不自由のある児童生徒が在籍する学校数とその割合は、小学校94校で全小学校の20%、中学校40校で全中学校の17%となり、合計では、134校で全小・中学校の19%であった。
- ・調査対象となった児童生徒数は、小学校で109人、中学校で46人の合計155名であった。
- ・全在籍児童生徒数153,254人における肢体不自由のある児童生徒の在籍率は0.1%であった。
- ・調査対象となった児童生徒の在籍学級の内訳は、通常の学級が109人で約70%、特別支援学級（肢体不自由・知的障がい等）が46人で約30%の在籍であった。

【結果概要 2】 困難さの状況

肢体不自由のある児童生徒に関する質問項目

- 歩行に困難さや不安定さがある
- 義肢【義足、義手）や補助具（つえ、短下肢装具、靴型装具、足底装具等）を使用している。
- 移動に車椅子や歩行器を使用している。
- 動作が困難なため日常生活（移動、食事、排泄、衣服の着脱等）で支援や配慮を必要としている。
- 学習活動（筆記、運動等）で、上肢や下肢の動きの困難さがあり、支援や配慮を必要としている。

肢体不自由のある児童生徒の困難さ等の状況

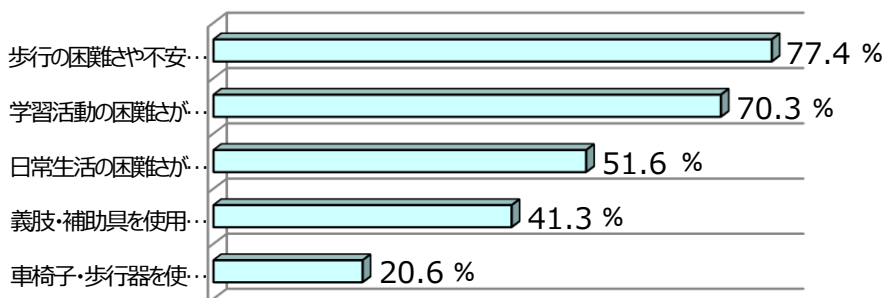


図2 肢体不自由のある児童生徒の困難さ

◆対象児童生徒の困難さに関する状況の内訳

- ・歩行の困難さがある
小学校…(85/109人)
中学校…(35/46人)
計…77.4%(120/155人)
- ・学習活動の困難さがある
小学校…(79/109人)
中学校…(30/46人)
計…70.3%(109/155人)
- ・日常生活の困難さがある
小学校…(54/109人)
中学校…(26/46人)
計…51.6%(80/155人)
- ・義肢や補助具の使用
小学校…(44/109人)
中学校…(20/46人)
計…41.3%(64/155人)
- ・車椅子や歩行器の使用
小学校…(15/109人)
中学校…(17/46人)
計…20.6%(32/155人)

- ・「歩行の困難さ」がある児童生徒数は小学校、中学校合わせて120人で77.4%、「学習活動の困難さ」がある児童生徒は109人で70.3%で高い割合であった。
- ・「義肢や補助具」を使用している児童生徒が64人で41.3%であった。
- ・「車椅子や歩行器」を使用している児童生徒が32人で20.6%であった。
- ・二次調査において「学習活動の困難さ」についての状況を明らかにする。

【結果概要 3】 関係機関との連携状況

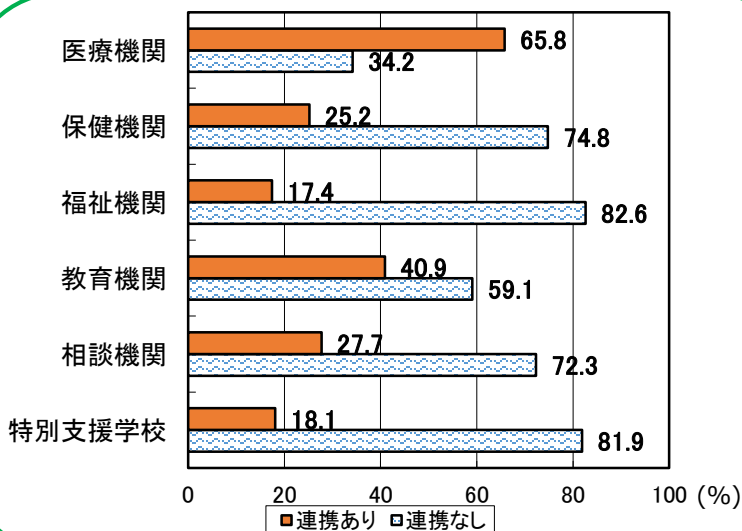
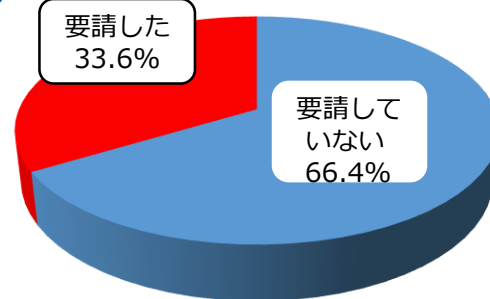


図3 肢体不自由のある児童生徒の関係機関との連携

- ・「連携している」と回答した割合が高かった関係機関は「医療機関」であった。
- ・特別支援学校との連携では、「連携している」が18.1%であった。



※全ての特別支援学校の障がい種を対象として

図4 過去3年間で特別支援学校へ支援を要請した学校の割合

参考データ

小・中学校の要請に応じて特別支援学校が、助言又は援助ができることを知っている学校の割合…98.3%(690/702校)

- ・「特別支援学校のセンター的機能」の理解については、98.3%と高かったものの、過去3年間で支援要請の割合は、33.6%であった。

(2) 教育研究から

「小・中学校におけるチームによる支援体制づくりと授業の充実」

1 はじめに

文部科学省の特別支援教育資料によると、平成25年5月1日現在、義務教育段階の児童生徒数は約1030万人のうち、小・中学校の特別支援学級在籍児童生徒数は、約17万5千人です。また、通常の学級に在籍している児童生徒で、通級による指導を受けている児童生徒は、約7万8千人います。さらに、平成24年に文部科学省が行った調査によると、小・中学校の通常の学級に在籍している児童生徒のうち、発達障がいの可能性のある児童生徒は6.5%程度となっています。平成19年4月から特別支援教育が始まり、7年が経過しました。その間、小・中学校の児童生徒数は約5万2千人減少していますが、特別支援学級在籍児童生徒数は約6万2千人、通常の学級に在籍している児童生徒で通級による指導を受けている児童生徒は約3万3千人増えています。

このような中で、特別な教育的支援を必要とする児童生徒が在籍している小・中学校では、児童生徒一人一人の多様な教育的ニーズを把握し、学びを充実させるための授業実践と校内支援体制の充実を図ることが、これまでにまして求められています。

これまで、小・中学校では組織的に特別支援教育を推進するために、校内委員会の設置と特別支援教育コーディネーターの指名、個別の教育支援計画の策定、授業研究会やケース会議などの実施により、校内組織の仕組みが整えられてきました。

また、平成24・25年度に当センターが取

り組んだプロジェクト研究では、児童生徒一人一人の学びを考えた質の高い授業づくりをするためには、「子どもの学ぶ姿」に視点をあて、教員一人よりも、複数の教員が協働して、チームで授業づくりを行う取組が重要であることがわかりました。

平成26年度は、これまである校内組織の仕組みにチーム支援の取組を生かすことで、校内組織の仕組みとチーム支援の取組がつながり、校内支援体制のさらなる充実が図られると考えて、研究を進めてきました。

2 校内組織の仕組みとチーム支援の取組がつながった！

A小学校では、児童生徒の学びを充実させるために、授業研究会を計画・実施する校内組織の仕組みがありました。特別支援教育部会でも、授業研究会が行われていましたが、その話合いでは、

参加者：「実態がよく分からないので、すみません。」

参加者：「児童が活発に活動していたので、良かったです。」

など、次の授業に生かせる、あるいは特別支援学級の担任の悩みを解決することができないものではありませんでした。

そこで、「児童の姿」に視点をあて、話し合えるよう、授業研究会の持ち方について、次のような提案を行いました。

- 授業者が「本時のねらい」「期待する児童の姿」を説明すること。
- 参加者が「本時のねらい」「期待する子どもの姿」に沿って、「授業での児童の学ぶ姿」を記録すること。
- 授業者と参加者が「本時のねらい」「期待する子どもの姿」と「授業での児童の学ぶ」姿から、授業の評価をすること。

そうしたところ、

参加者：「B児は〇〇と答えていた。」
 参加者：「B児はどうして〇〇と答えたんだろうか？」
 参加者：「もしかして、△△ときかれ、その言葉が頭に残ってしまったからかもしれない。」
 授業者：「B児の特性からすると、B児のわかる言葉で端的に発問する方が良かったのかもしれない。」

など、授業者と参加者が大いに語り合うことができました。

授業者と参加者から次々に児童の姿とその姿から次の授業に生かすアイデアが出



される語合いが行われた時、校内組織の仕組みとチーム支援の取組がつながったと感じました。

3 おわりに

授業研究会を終え、授業者や参加者から、次のような感想がありました。

参観者：「児童の学びの質を向上させるためにも、気軽に授業を見せ合うことが必要だと改めて感じました。」

授業者：「教員同士で、児童のことや授業のことを語ることの楽しさ、充実感を感じることができました。」

授業者と参加者の感想からも、校内組織の仕組みとチーム支援の取組につながって、授業研究会が機能し、より充実したことがわかります。しかし、何よりも、授業者と参加者の先生方が授業研究会で充実感を感じ、もっと取り組みたいと意欲的になったことは、児童生徒の学びを充実させていくためにもっとも大切なことだと感じました。

小・中学校で、校内組織の仕組みとチーム支援の取組をつなげながら、校内支援体制の充実を図り、児童生徒の学びを充実させる実践を本センターとして支援をしていきたいと思えます。

教育研究 「小・中学校におけるチームによる支援体制づくりと授業の充実」

【Key-Words】

「児童生徒一人一人の学び」
 「児童生徒の多様なニーズや学び方」
 「チーム支援の取組」
 「校内組織の仕組み」
 「校内支援体制の充実」

【研究の趣旨】

今日、特別な教育的支援を必要とする児童生徒一人一人に対して、①特性の理解と多様なニーズや学び方を認めること、②能力を可能な限り最大限度まで発達させること、③社会に効果的に参加させることが求められている。そのため、指導と支援は、学校全体で組織的に取り組むよう支援体制を整え、充実させることが重要になっている。また、特別な教育的支援を必要とする児童生徒一人一人の学びを充実させるためには、個々の特性を理解し、多様なニーズや学び方を把握する必要がある。そのため、児童生徒にかかわる複数の教員がチームとなって、一人一人を見とり、共通理解を図りながら、具体的な支援方法等を探ることが必要である。

そこで、平成24・25年度のプロジェクト研究等の成果と課題を踏まえ、本教育研究では複数の教員等によるチームでの授業づくりと校内組織のつながりを検証することによって、特別な教育的支援を必要とする児童生徒の学びを充実させる組織的な取組を考察し、インクルーシブ教育システム構築に向けての一助としたい。

【研究の目的】

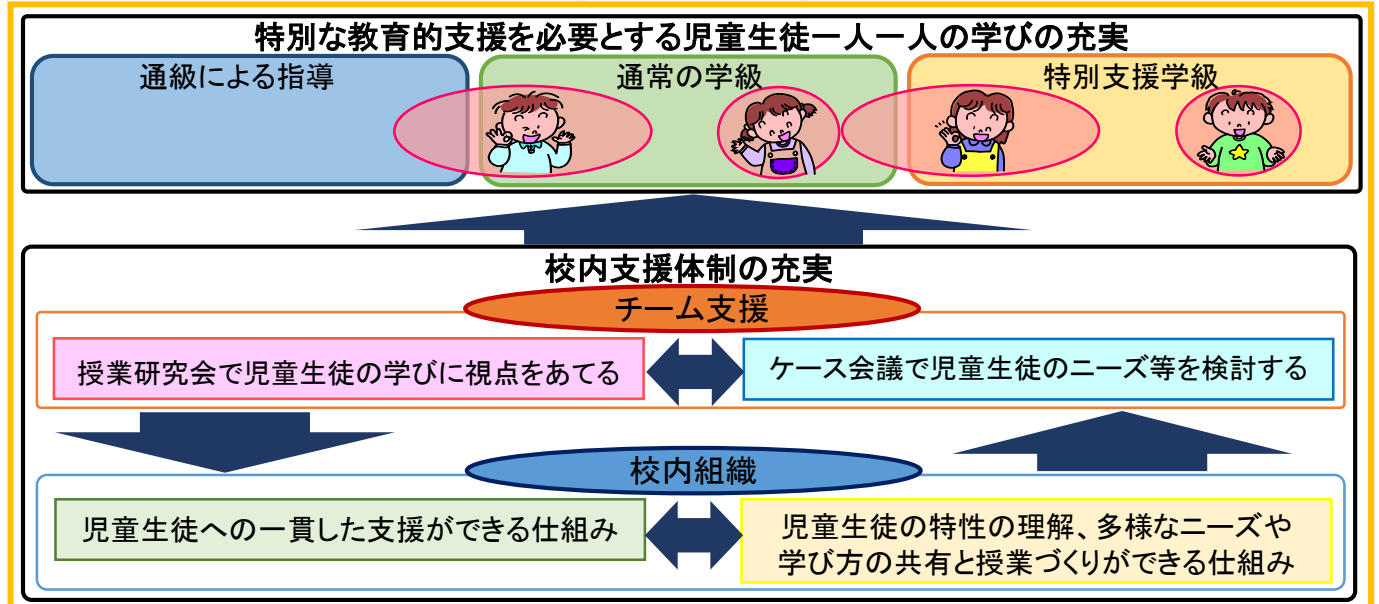
特別な教育的支援を必要とする児童生徒に対するチームによる校内支援体制の充実について検証する。

※「チーム」とは、特別な教育的支援を必要とする児童生徒にかかわる複数の教員等で構成される集団

【研究の仮説】

児童生徒の多様なニーズや学び方に視点をあてた授業研究会やケース会議の取組と校内組織の仕組みが繋がれば、校内支援体制の充実が図られるのではないかと。

【研究のイメージ】



【研究の内容】

「チーム支援の取組」と「校内組織の仕組み」がつながることによって、校内支援体制が充実することを検証する。

【チーム支援の取り組み】

チーム支援の取組としては、授業研究会で児童生徒の学びに視点をあてること、ケース会議で児童生徒のニーズ等を検討することが考えられ、それぞれが相互に生かされる。

授業研究会で児童生徒の学びに視点をあてる

【事前研究】

- ・ねらい、期待する児童生徒の姿を明確にする
- ・学習活動と手立てを検討する

【事中研究】

- ・授業での児童生徒の学ぶ姿を記録する

【事後研究】

- ・ねらい、期待する児童生徒の姿、児童生徒の学ぶ姿から児童生徒の学びを評価する

ケース会議で児童生徒のニーズ等を検討する

- ・児童生徒の言動から児童生徒の思いや考えなどの背景要因を出し合う

- ・背景要因から、児童生徒の特性やニーズ等を話し合う

- ・児童生徒の特性やニーズ等から支援方法を考え、共通理解を図る

【校内組織の仕組み】

校内組織の仕組みとしては、校内委員会の計画と実施、個別の教育支援計画の作成などの児童生徒への一貫した支援ができる仕組みと授業研究会やケース会議の計画と実施など児童生徒の特性等の理解、多様なニーズや学び方の共有と授業づくりができる仕組みが考えられる。それらが相互に生かされる。

児童生徒への一貫した支援ができる仕組み

・特別支援教育校内委員会の計画と実施

・個別の教育支援計画の作成

等

児童生徒の特性の理解、多様なニーズや学び方の共有と授業づくりができる仕組み

・授業研究会の計画と実施

・ケース会議の計画と実施

等

【A小学校での取組】

特別支援教育部会で、チームでの授業研究会が行われていた。

〈授業研究会の課題〉

チームでの話し合いが授業者の悩みの解決や授業の改善に生かされにくかった。

参加者からの意見

子どもたちが生き生きと活動していて良かった。



特別支援教育について、よくわからないので感想を話します。

参加者

特別支援学級担任の悩み

授業研究をしても、次の授業に生かせる助言がもらえない。



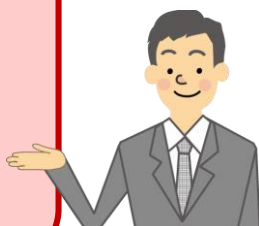
子どもたちにとって、良い授業になっているのか不安だ。

授業者
(特別支援学級担任)

【センターからの提案】

児童の学びに視点をあてた事後研究を行うために、以下の3点を提案した。

- ① 授業者の説明(事前研究の手法)
「本時のねらい」「期待する児童の姿」の説明
- ② 授業の映像を見る(事中研究の手法)
「本時のねらい」「期待する児童の姿」に沿って、授業での児童の学ぶ姿の記録
- ③ 授業の評価
児童が学べていたか、学習活動と手立てはどうであったかの協議



〈児童の学びに視点をあてた事後研究〉

授業者は参加者から出された児童の学ぶ姿から、次の授業に生かせる具体的な支援に気づき、自分の授業をふり返ることができ、チームでの話し合いが充実した。

参加者からの意見

Bさんはシャクトリムシの擬態について書いてある段落を2と答えた。



参加者

「シャクトリムシの擬態について書いてあるのはどこ？」ときかれ、擬態という言葉が頭に残ってしまったからではないか。

特別支援学級担任の気づきと感想

「シャクトリムシについて書いてあるのはどこか？」とBさんがわかりやすい言葉で端的に発問した方がよかった。



児童の学ぶ姿を細かく見てもらったことで、次の授業での手立てなど考えることができた。

授業者
(特別支援学級担任)

【A小学校での取組のまとめ】

A小学校は、児童一人一人の学びが充実するようにするために、校内組織の仕組みとして、特別支援教育部会が組織され、授業研究会の計画と実施がされていた。授業研究会で児童の学びに視点をあてることを提案したことで、授業者が児童の特性をさらに理解し、次時の授業づくりに生かすことができる手立てを得ることができるようになり、校内組織の仕組みの授業研究会が機能してきた。つまり、校内組織の仕組みとチーム支援の取組がつながり、児童の学びを充実させる校内支援体制づくりが図られた。

各種支援事業から

(1) <特別支援学校授業研究支援事業>

「チームで行う特別支援学校の授業改善の在り方」

～目標の焦点化について～

1 はじめに

平成24・25年度の2か年にわたり養護教育センターは、いわき養護学校を研究協力校としてプロジェクト研究I「チームで行う特別支援学校の授業改善の在り方」について研究を行いました。今年度は、その研究成果を活かし、各学校の授業に関する課題やニーズに応じた支援をチームとして行い、日々の授業改善を促進させることで、授業づくりに関する専門性の向上を図ることを目的に授業研究支援を実施しました。

2 実施校のニーズに応じたチーム編成

今年度、特別支援学校授業研究支援は、県立特別支援学校5校の7チームに対して実施しました。編成するチームは、目的に応じて柔軟に編成され、個人研修(経験者研修等)を支援するためのチーム、研究テーマに添って編成されたチーム、授業の充実と改善を図るためのチーム等です。当センターでは「子どもの学ぶ姿」を大切にしたい授業づくりを提唱しています。この視点は多様な学校のニーズに対応することが可能であり、チームによる授業づくりを円滑にすると考えます。

3 教師のねらいと子どもの目標を 焦点化する

病弱者である児童生徒に対する教育を行っている特別支援学校では、授業時数の制約、学習空白や学習進度の遅れ、病気の状況等に応じて、指導内容を適切に精選し、基礎的・基本的な事項に重点を置きながら指導することが求められるのと同時に負担過重にならないような配慮も必要となります。

須賀川養護学校郡山分校では、教科や学

年の枠を超えて、「子どもの学ぶ姿」を中心に、事前検討会からチームによる授業づくりを学部全体で行うことができました。この中で、生徒の実態や既習の学習内容を、学部全体の教員が情報交換しながら本時の教師のねらいと子どもの目標を焦点化し、「身につけさせたい力」「これからの学習に必要な力」を考えながら本時で「学ぶ課題」と「子どもに期待する活動」を具体的にすることができました。

4 学習レディネスから本時を考え 次時につなげる

～中学部2学年理科 小单元「生物の体と細胞」の授業研究より～

本時「細胞のつくりを観察しよう」の子ども目標は、植物と動物の細胞を観察し、細胞の共通なつくりと、異なるつくりを見つけることでした。学習レディネス(必要な条件、身体や神経系の成熟、既習の知識や興味、態度)として、小学校第3学年で「昆虫と植物」、第4学年で「人体のつくりと運動」、第6学年で「人の体のつくりと働き」について学習していることが基礎となっています。これら既習の学習内容を踏まえて中学校の第1学年で「植物の生活と種類」について学習するのです。本单元では、観察や実験を通じて、細胞レベルで見た生物の共通点と相違点に気づかせ、動物の体のつくりと働きや、動物の体のつくりなどの特徴に基づいて分類できることなどを理解させ、動物についての総合的な見方や考え方を養います。これらの学習は動物の生活と生物の変遷への理解につながり生物の多様性が進化によってもたらされたものであることを知り、生命を尊重する態度の育成につながっています。まさに特別支援学校の小中高等部の一貫性が求められ

るところではないでしょうか。しかし前述のとおり、学習空白や授業時数に制限がある場合、学習内容の積み重ねやつながり、他教科との関連を考えながら、教師のねらいと子どもの目標を焦点化し、内容を精選することが求められます。

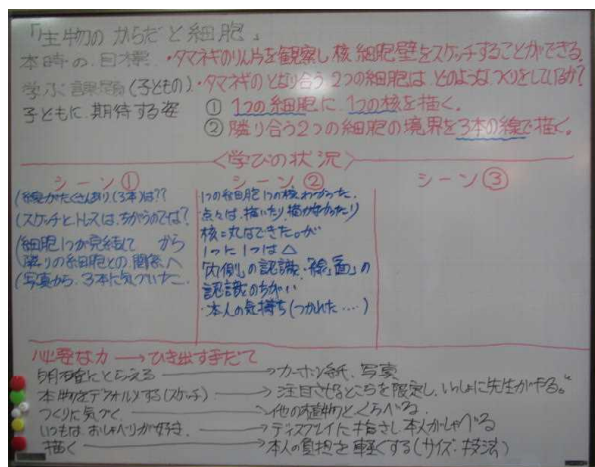


事前検討では、対象生徒が顕微鏡の使用方法について学習空白があり、本小単元での学び直しを教師のねらいに含めた指導内容が提案されました。しかし「身につけさせたい力」や、「これからの学習に必要な力」をチームで検討することにより、植物の細胞のつくりの特徴に気づかせることに教師のねらいが焦点化されました。次時の学習内容では動物細胞を観察し、それら2種類の細胞のつくりの違いについての理解が、2学年の次章で学習する「進化」第3学年の「生殖」「生態系」の学びにつながると考えました。

5 子どもに期待する活動(姿)

検討後の子どもに期待する活動(姿)として①「1つの細胞に1つの核を描く」は、植物細胞と動物細胞の共通する点であり、②「隣り合う2つの細胞の境界を3本の線で描く」は、植物細胞にしかない、「細胞壁」の存在に気づかせることへの学びのポイントです。事前検討会で焦点化された「ねらい」と「子どもに期待する姿」を基しながら、授業参観シートを作成し、子どもの学びの状況を見取って、VTRで再度確認

しながら、本時の目標に対する達成度合いの見取りと授業改善に向けての検討を行いました。



6 おわりに

学習が効果的に行われるためには、学習者の側に、身体的にも心理的にも学習にふさわしい素地が用意されていなければなりません。このような知能、知識、技能、体力、興味などの学習に必要な準備状態を総称してレディネスとよびます。レディネスが学習者の側にできていないと、その学習は学びの少ない、非能率的なものになってしまいます。子どもが目標の達成に近づくために必要な力を身につけるためには、これまでの学習活動において「なにを」「どこまで」学んできたか、という準備状態を授業者がつくっておく(実態を把握することも含めて)必要があります。また、目標を授業者と子どもが共有(子どもが目標を理解している)していることも重要です。これは、準ずる教育でも、知的障がいのある子どもへの教育でも求められている、学習評価と授業改善を進めていく上で大切なプロセスではないでしょうか。

このプロセスを1人の教師が単独で行うのではなく、学校組織を活かしてチームの協働で行うことができるよう、今後も当センターとして授業研究支援を継続して実施していきたいと思っております。

(2) きこえに課題のある児童生徒への外部専門家チームによる支援の実施報告

1 はじめに

養護教育センターでは、平成24・25年度、「きこえに課題のある児童生徒の学習環境等に関する実態調査（一次～三次）」（以下「きこえの調査」）を実施し、福島県内の公立小・中学校及び特別支援学校小・中学部に在籍するきこえに課題のある児童生徒についての実態を把握しました。

その結果、きこえに課題のある児童生徒は、きこえからくる学習上または生活上の困難さが気づかれにくいことや学校生活においてどのような配慮が必要なのか明確になっていないことが明らかになりました。

それらを踏まえ養護教育センターでは、様々な学校生活上の課題の解決の為に学校のニーズを確認しながら、外部専門家チーム（医療機関、聾学校、当センター等）による学校支援を実施しています。

本稿では、今年度外部専門家チームによる学校支援を行った小学校のケースについて報告します。

2 学校支援の目的

平成24・25年度に実施した「きこえの調査」を踏まえ、対象児童生徒の学習状況を参観するとともに、外部専門家チームによるケース会議を開催し、具体的な支援内容及び方法等について検討しました。

3 学校支援の実際

(1) ケース会議対象児童について

- A 小学校 難聴特別支援学級在籍
- B 児 女児 人工内耳装用
- C 児 男児 人工内耳装用

(2) 訪問者

教育事務所 指導主事
教育委員会 学校教育課指導係長
県総合療育センター 耳鼻咽喉科医師
県総合療育センター 言語聴覚士
聾学校 教諭
養護教育センター 指導主事

(3) 学校支援のための事前打合せ

A 小学校への訪問の前に、養護教育センターにおいて、学校支援に参加する医師、言語聴覚士、聾学校教諭と養護教育センター指導主事で対象児童2名についての実態の共有と学校支援における役割の確認を行いました。

医師や言語聴覚士は、対象児の人工内耳についてきこえに関する事、各検査等を基にした言語発達の課題について等、医療機関として把握していることをA小学校に伝え、きこえの実態に配慮した学習環境の確認の観点から授業を参観すること。

聾学校教諭は、対象児童が活用しているFM補聴システムの学校生活上における効果的な活用の仕方や配慮事項を確認する観点から授業を参観すること。

養護教育センター指導主事は、「きこえの調査」を基にした対象児童の実態やその後の学習環境等の変化を把握し、ケース会議の進行をすることをそれぞれの役割として確認しました。

(4) 授業等参観

① 学校支援概要説明及び児童の実態把握

A 小学校長、難聴特別支援学級担任と訪問者全員で対象児童の実態について、医師や言語聴覚士から聴力レベルや人工内耳装用時のきこえの状態、言語発達レベル等についての説明がありました。

② 全校集会活動

全校集会では、*FM 補聴システムとタブレット端末を活用し対象児童への情報保障を行っていました。

FM 補聴システムでは、進行役の児童が補助マイク（ダイナマイク）を、担任が主になるマイク（送信機）を使用していました。

また、タブレット端末のメモ機能を使って担任が、要約筆記をしていました。



【補助マイク使用の様子】



【タブレット端末を使った要約筆記の様子】

③ 交流学級での授業

社会科の授業を参観しました。交流学級での授業にも FM 補聴システムを活用し、難聴学級担任による要約筆記が行われていました。内容を深める場面では、B 児、C 児ともに言葉の理解が難しく、難聴特別支援学級担任から個別に指導を受ける場面が多く見られました。



【交流及び共同学習（社会）の授業の様子】

④ 難聴特別支援学級での授業

国語の授業を参観しました。「文の組み立てを考えよう」の単元で主語、述語について学んでいました。B 児、C 児ともに積極的に発言していました。言葉を理解するために、実際に体を動かして表現する場面もあり、意欲的に授業に臨んでいました。

聴覚を活用しながら、指文字や手話も併用して授業が行われていました。児童同士の話し合いの場面では、主に音声でやり取りされていました。

※ FM 補聴システム

補聴器や人工内耳と一緒に利用することで、聞こえにくい環境をより聞こえやすい環境にするためのもので、送信機のマイクを通して、受信機に音が伝わり、伝わった音がケーブルなどを通して補聴器や人工内耳に直接伝えるためのものです。

送信機から受信機へ FM 電波で飛ばすので FM 補聴システムといいます。



【難聴特別支援学級前廊下の掲示物】

(5) ケース会議

<参加者>

C 小学校	教頭
同	教務主任
同	学年主任（交流学級担任）
同	特別支援教育コーディネーター
同	難聴特別支援学級担任
訪問者	

ケース会議では、参加者が、授業を参観しての感想や意見を述べたり、B児、C児の障がい特性や言語発達の状態、学習環境等について活発に意見が交換されました。

医師から、B児については、きこえ方への配慮だけでなく、「弱視」があることが新たに判明したため、見え方に配慮する必要があること。C児については、家庭内で乱暴な行動が見られるためより丁寧な精神的なケアと保護者支援が必要であること等の話がありました。

言語聴覚士から、B児については、諸検査から、語彙数の拡大と構文の獲得が課題であることやC児についても、同様に語彙数の拡大と構文の獲得が課題であることの話がありました。

交流学級での社会の授業の様子から、B児、C児の学習内容の理解ができているのかという点で意見が出されました。学習内容に応じて難

聴特別支援学級での学習を検討するのが良いのではないかという意見もあり、交流学級担任からは、難聴特別支援学級の担任と連携しながら、交流及び共同学習の在り方を考えていきたいという話がありました。

担任からは、B児、C児ともに、語彙数が少ないことが課題であることや長期的な記憶に弱さがあるため、FM補聴システムや要約筆記、指文字、手話も併用しながら今後も言葉や学習の定着が図られるよう確認しながら進めていきたいと話がありました。

また、B児、C児の心理面についての話題もあり、難聴特別支援学級での授業の様子等から安心して授業に取り組んでいることがうかがえるとの感想が多くありました。

4 おわりに

今回のチームによる支援は、「きこえの調査」において、『学校生活において課題があり、是非支援を受けたい』という学校からの要望に応えたものです。医師や言語聴覚士も保護者から家庭内での児童の行動等について相談を受けており、支援ニーズが高いケースでした。

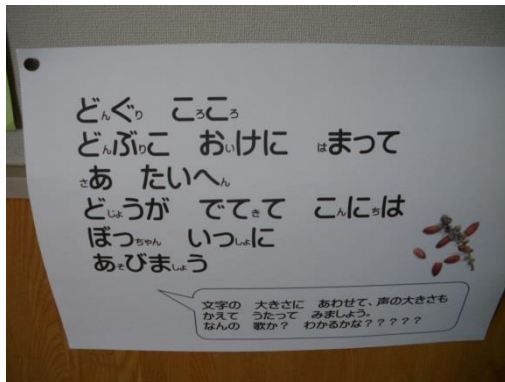
また、A小学校では、難聴特別支援学級が新設され、聴覚障がい教育の経験のある教員が配置されました。医療機関との連携や聾学校のセンター的機能の活用が行われており、児童を支える仕組みができ始めていました。

これらのことから、今回のケース会議では、どのようにしたらより良い支援ができ、校内体制がさらに整うのかについて意見が出されていました。

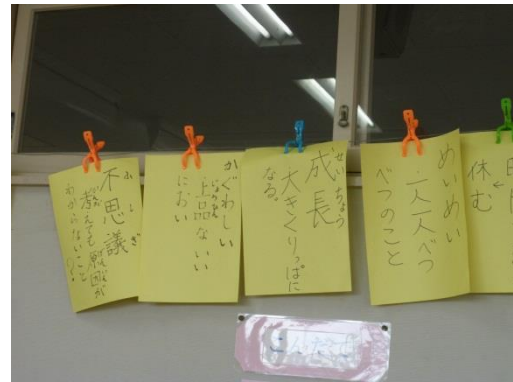
今年度、福島県内の難聴特別支援学級設置数は、小学校6校、中学校3校となっています。聴覚障がい教育の経験のある教員が配置されている学校は少なく、難聴特別支援学級における教員の専門性が課題になっています。課題を解決するためには、聾学校のセンター的機能の活用や専門家チー

ムによる支援を活用するなど、聴覚障がい教育に関する知識や技能を研修する場が必要であると考えます。

養護教育センターとして、今後も専門家チームによる学校支援をコーディネートしていき、特別支援学校のセンター的機能を支えながら「地域で共に学び、共に生きる」教育の実現に尽力していきたいと考えています。



【難聴特別支援学級内の掲示物】

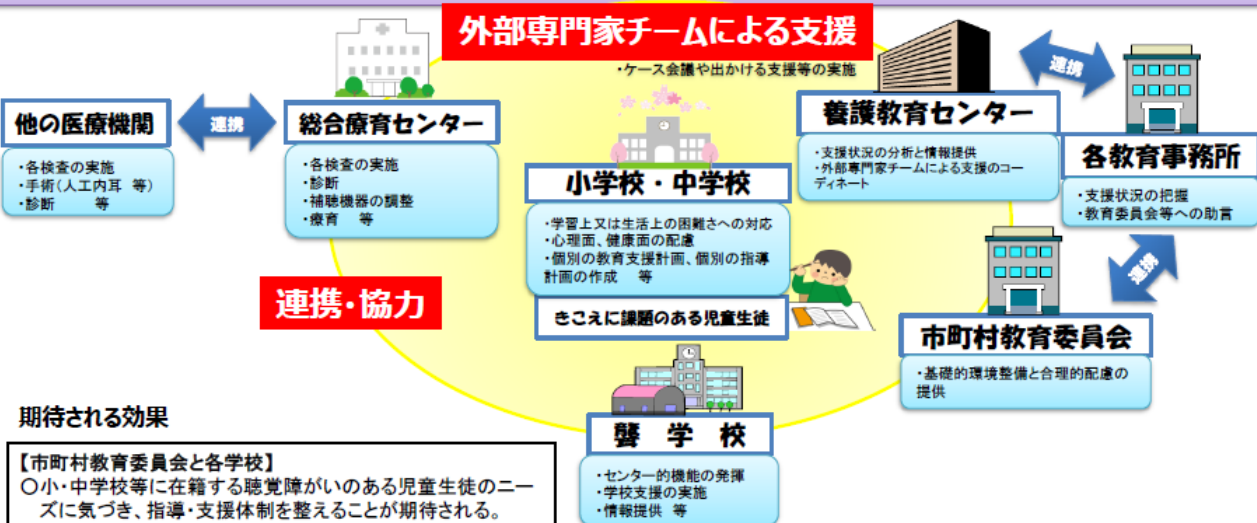


【難聴特別支援学級内の掲示物】

平成26年度 きこえに課題のある児童生徒への支援

背景と目的

インクルーシブ教育システム構築のためには、特別支援教育のより一層の推進が必要であり、地域において障がいのある児童生徒の学びを支援する教育資源の一つである特別支援学校のセンター的機能の活用が重要である。平成24・25年度に実施した小・中学校に在籍する「きこえに課題のある児童生徒の学習環境等に関する実態調査」を基に、地域の支援ニーズに応じたセンター的機能の活用の実践研究と外部専門家チームによる支援を継続して行うことにより、本県における「地域で共に学び、共に生きる教育」の推進を目指す。



期待される効果

- 【市町村教育委員会と各学校】
- 小・中学校等に在籍する聴覚障がいのある児童生徒のニーズに気づき、指導・支援体制を整えることが期待される。
 - 障がいのある児童生徒と障がいのない児童生徒が、共に学ぶ際の望ましい基礎的環境整備と合理的配慮の提供を見出すことが期待される。
- 【特別支援学校】
- 地域の教育資源の一つとしてのセンター的機能が、さらに、充実することが期待される。

※ 調査研究「きこえに課題のある児童生徒の学習環境等に関する実態調査」
 福島県養護教育センターが実施機関となり、平成24年度に県内の全公私立小・中学校及び特別支援学校小・中学校を対象に一次・二次調査を実施。平成25年度に実施した三次調査では、本県における小・中学校に在籍する聴覚障がいのある子どもの学習環境について調査し、インクルーシブ教育システム構築に向け、学校支援に生かすことを目的とした調査。
 <調査協力機関> 福島県総合療育センター等の医療機関、聾学校本分校

研修ノート

平成26年9月25日（木）実施

専門研修講座（公開講座）「自閉症のある子どもの理解」より

「自閉症スペクトラムの理解と支援～最近の動向～」

講師：福島大学大学院 教授 内山 登紀夫 氏

〈自閉症スペクトラムの診断〉

「アスペルガー症候群」「高機能自閉症」「自閉症」という言葉は、既に多くの人に知られています。ウイングとブルーナーが、これらをまとめて「自閉症スペクトラム」と称したのが始まりです。1979年の調査で、特別支援教育を受けている子どもたちに、「社会性障がい」「社会性コミュニケーション障がい」「社会性イマジネーション障がい」の3つがセットになって現れていることがわかりました。なぜ「スペクトラム」としたのでしょうか。この3つがセットで現れている子どもで、「自閉症」と診断がついている者は、非常に少なかったのです。当時は、1万人に4・5人と言われていましたが、今は、100人に1・2名という時代になっています。この違いは何かというと、以前は、自閉症の診断基準が厳しかったのです。診断基準が厳しかったため、自閉症としての支援を受けなければいけない子どもが支援を受けていない状況がありました。そこで、診断基準を拡大し、「スペクトラム」という概念を提唱したのです。

「スペクトラム」というのは、『連続体』という意味です。イメージとしては『虹』です。虹は、色が連続しています。黄緑と緑は連続し、黄色とオレンジ色も連続しています。オレンジと緑では似ていませんが、虹を見ると連続しているように見えます。例えば、言葉のないような自閉症の子どもと言葉を話すアスペルガー症候群の子どもとでは、一見似ていません。しかし、どちらもコミュニケーションが成立していない点では似ているのです。

〈DSM-5のAの基準〉

対人コミュニケーションおよび対人的相互交流の障がい、現在及び過去の様々な場面で、次の3つの状態で現れます。

- ①対人—情緒的な相互性の障がい
- ②対人的相互交流のために用いられる非言語的コミュニケーション行動の障がい
- ③発達水準に相応した、仲間関係を築くことと維持することの障がい

①には、「受け身型」と「積極的型」があります。前者は自分からは関係せず、相手からのかかわりで参加できるタイプです。学校では、問題のない子どもとしてとらえられていることが多いです。しかし、かなりのフラストレーションを抱えており、思春期になり急に暴れ出すこともあります。後者は一方的に関わり、いつも自分で仕切るタイプです。徐々に周囲は嫌がり、結果的には孤立してしまいます。

②は、表情や仕草等のコミュニケーション行動で、表情が乏しかったり、仕草がぎこちなかったりすることが多くみられます。

③は、仲間関係が築けない、関係が築けても気持ちが通じないことがみられます。小さい子どもの場合、ごっこ遊びが上手にできないことが挙げられます。

〈DSM-5のBの基準〉

限局された反復的な行動や興味・活動で、次の4つの少なくとも2つが、現在あるいは過去にみられます。

- ①常同的／反復的な運動、物の使用、あるいは会話
- ②同一性への固執、ルーチンへのかたくなな固着、言語あるいは非言語的行動の儀式的パターン
- ③強度あるいは対象において、異常なほど限局的で固着した興味
- ④感覚情報に対する反応性亢進あるいは反応性低下、あるいは環境の感覚的側面に対する異常なほどの興味

①の反復的な運動には、様々なものがあります。体を前後に揺する、手をヒラヒラさせる、クルクルと回る、つま先歩き等の特徴がみられます。同じ物を使用したり、会話でも同じ質問を何度も言ったりすることもあります。

②の同一性の固執は、同じことをくり返すことです。変化が苦手です。変化に対して、敏感であることが特徴です。ルーチン（習慣）への固執もあります。

③の興味は、子どもによって様々ですが、トーマスや妖怪ウォッチ、ポケットモンスター等について、とても詳しい子どもがいます。成長と共に興味に変化し、うまく職業につなげることができたケースもあります。

④の項目は、DSM-5になり新たに追加されました。音・臭い・光・痛み等の感覚情報に対する敏感・鈍感さがみられます。これは慣れようと思っても慣れるものではありません。さらに、昔は幼少期に一時的にある現象だと思われていましたが、調査の結果、知能が高い成人にも感覚過敏や鈍感さがあることがわかり、今回、診断基準に追加されました。

〈DSM-5における変更点〉

変更点は、大きく5つあります。

①DSM-4の時の「自閉性障がい」「アスペルガー障がい」「特定不能の広汎性発達障がい」「小児期崩壊性障がい」が「自閉症スペクトラム障

がい／自閉スペクトラム症」にまとめることになりました。

②症状の存在は、現在でも過去でも、どちらでもあれば診断できるとなりました。

③DSM-4では、3領域（コミュニケーション・社会性・こだわり）でしたが、DSM-5は2領域（領域AとB）に変更になりました。

④反復常同の領域に「感覚過敏／鈍麻」という新しい診断基準項目が加わりました。

⑤Aの基準では3つ全て、Bの基準では4つの中2つの基準を満たせば、「自閉症スペクトラム障がい」と診断されます。

DSM-5は、これから普及していきますので、今後、医療機関でも診断が変化するのではないのでしょうか。

〈自閉症スペクトラムの原因〉

原因については、いろいろと議論されています。1950～60年代は、親の育て方が悪いと言われていましたが、現在は、ほぼ否定されています。これまで、原因の一つに「遺伝子要因」が一番強いと言われてきましたが、これは、ほぼ間違いありません。ここ数年、遺伝子学が進歩したこともあり、「環境要因」への再注目がされています。

「環境要因」には、両親の年齢、妊娠・出産の問題、早産等、様々な要因が考えられ、議論されています。中でも、日本や先進国で可能性が高いのは、低出生体重です。2,000～2,500g台の体重で生まれてくる子どもが増加しています。身体には問題がありませんが、母親のダイエット志向で発達障がいが増加しています。低体重出生は、大きなリスクはありませんが、元々遺伝要因で自閉的な傾向になりやすい子どもが、さらに低出生で比較的幼い脳の段階で生まれてくることで、リスクが高まるのではないかという議論がされています。「遺伝的要因」に「環境要因」が複数加わると、リスクが高まるのではないかとされています。

〈自閉症スペクトラムへの基本方針〉

養育で一番大事なことは、子どもが理解しやすい環境設定を行うことです。苦痛の少ない環境設定が望まれます。また、自閉症スペクトラムの子どもたちは、なかなか達成感を味わうことができないことが多いです。達成感や自己肯定感の得られやすい環境設定や課題設定が大事です。

自閉症スペクトラムの特徴は、「脳機能の偏り」がベースにあり、それが「認知障がい」につながります。そして、結果的に「行動の特性」につながるのです。発達障がいや自閉症の子どもであれば、「行動の特性」の奥に「認知の偏り」が存在し、さらにその奥には「脳機能の偏り」が存在します。この見方で考えていかないと、適切な支援は難しいと思われれます。

〈自閉症スペクトラムの人が持ちやすい特性〉

認知から見た時、自閉症スペクトラムの子どもたちが持ちやすい特性は、以下の6つです。

- ①社会性の障がい
- ②コミュニケーションの障がい
- ③イマジネーションの障がい
- ④感覚過敏さと鈍感さ
- ⑤不安
- ⑥認知発達の異常（均等でない発達）

この6つは、診断特性です。もし、ある子どもが自閉症と診断されているのであれば、これらの特性はもっています。時々、「この子は自閉症ですが、コミュニケーションには問題がありません。社会性も十分にあります。」という教師がいますが、これは定義と異なります。問題がなければ、自閉症ではありません。自閉症スペクトラムという診断が誤診でなければ、その子は、社会性やコミュニケーションの障がいをもっていることとなります。

また、自閉症スペクトラムの子どもは、認知

の部分に凸凹がみられるます。以下の6つの特徴を、多かれ少なかれもっています。

認知発達の異常（均等でない発達）

- ①視覚>聴覚
- ②実行機能障がい
- ③弱い中枢性統合能力
- ④心の理論障がい
- ⑤注意の障がい
- ⑥ワーキングメモリーの障がい

このような特徴を活かしながら子ども理解を進めていくと、有効な支援につながっていくのではないのでしょうか。

〈過度の不安のために〉

自閉症スペクトラムの子どもは、「不安」を感じることが多いです。認知の障がいは、物事を理解する障がいですので、状況が理解できないと不安になります。大人が外国に行った時、言葉が通じないことで不安が高まることと同じような状況です。年齢が高くなると、鬱になりやすいです。こだわりも強くなることもあります。

また、自閉症の子どもでも、不安発作を起こすことがあります。突然、かんしゃくをおこしたり、不安になり汗を大量にかいたり、走り出したりします。この場合、やはり環境を整える必要性があります。場合によっては、不安を取り除く薬が有効な場合もあります。

〈支援の中身を決める際に〉

支援内容を決定する際、支援目標が妥当かどうかの確認をする必要があります。子どもにとって、意味のある時間を過ごすことが大切です。自閉症の特性は、生涯持続します。苦手なことを克服させるために無理に取り組むのではなく、できることに取り組んでいくことが大切です。

〈薬物療法〉

自閉症を治す薬はありません。基本症状（社会性・コミュニケーション・イマジネーション）を伸ばす薬もありません。自閉症だからと言って、薬を使用することはありません。しかし、自閉症とADHDを合併することがありますので、ADHD（不注意・多動）に対しては、コンサータやストラテラを使用することがあります。これらは、有効性がわかっています。以前は大人には使用されていませんでしたが、現在は、大人にもコンサータやストラテラが使用されています。

〈自己効力感〉

子どもたちには、最終的に自己効力感のある人になってほしいです。「自己効力感」とは、自分のやるべきことができること、自分のやるべきことをやるために必要な行動を手順を踏んで実行できるという感覚のことです。これは、新しいことへの挑戦や達成感の基礎にもなります。

自己効力感を得るには、「できる」という実感が大事です。「できる」とは、みんなと同じでなくてもよいし、学年相応でなくてもよいのです。他人と比較しなくてよいし、特定の限られたことでも何でもよいのです。「できる」という感覚を養うことが大切なのです。それには、成功体験を増やすことです。過去の小さな成功体験や日々の成功体験が大事になります。逆に、失敗経験は何年たっても覚えているので、できるだけ避けたいものです。

〈家族と協力するために〉

教師として、保護者と信頼関係を築くことが大切です。教師が子どもにかかわる時間は、医師と比較すると、1～2年間という非常に短い期間です。短いかかわりの時間の中で何とかしようとして、保護者とうまくいかない場合もあるようです。教師にとって、保護者との信頼関係づくりは、難しいテーマです。現在、保護者がどのように子どもを理解しているのか、子ども

もの行動をどのように感じているのかを知ることが大事です。また、これまでに支援者（医師、保健師、教師等）とどのような経験をもっているのかを知する必要があります。多くの保護者は、ネガティブな経験をもち、現在に至っていることが多いのです。これらの情報を聴き、保護者にどのようにかかわればよいのかを考えます。5年、10年が経過し、保護者が、ようやく障がいを受け入れるというケースが多いです。教師は、かかわる期間内に、少しでも保護者の理解を前進できるくらいに考えた方がよいと思われます。

保護者にとって、一番に役立つ支援は、「家族と社会資源をつなぐこと」です。地域にどのような資源があり、どのような支援が受けられるのかを、具体的に保護者に伝えることです。そして、保護者の話を聞くことも大事です。時間が経過し、保護者に、過去に役立ったことを質問すると、その当時、担任に話を聞いてもらったことを挙げる方が多いです。短時間でも、否定せずに保護者の話を聞くことは、大きな価値があります。

注：（本文は、内山先生の講義内容を当センターがまとめたものです。）

講演ノート

第29回福島県養護教育センター研究発表会『教育講演会』より

「これからの共生社会の形成に向けて～教育の果たす役割～」

講師：毎日新聞社論説委員 野澤 和弘 氏

今年度の教育講演会では、内閣府障害者政策委員会委員で、毎日新聞社論説委員の野澤和弘氏から御講演を賜りました。

障がい者の権利擁護等に関する活動に取り組まれている野澤氏からは、ジャーナリストとしての視点や自閉症のある息子さんのエピソード等を交え、これからの共生社会の形成に向けて示唆に富むお話をいただきました。

はじめに、「福祉制度」について。日本では、高齢化と人口減少が進み、障がいのある人を家族だけで支えることが難しくなっている現状があり、障がいのある人の福祉制度が、措置制度から契約制度へと変更されました。契約とは、自分で好きなサービスを選んで契約をするものですが、自分では選べない人はどうするかという大きな問題があるということです。本人ではない第三者が選んだ福祉は、その人にとって本当にいいものなのか、という議論が盛んに行われ、その頃、児童虐待など、いろいろな問題があることが取材により明らかになってきたということでした。

野澤氏は、「虐待は、必ずどこでも起きるものである。小さなミスや軽微侵害を恐れるのではなく、小さなミスや軽微侵害に気づかない自分の感性の鈍さ、あるいは自分はそんなことはしないと述べている傲慢さを恐れてほしい。」と述べられ、このことは、障がいのある子どもたちとかかわる私たちは、常に意識しておかなければならないことと深く受け止めました。

次に、「合理的・科学的なアプローチ」について。感覚過敏、コミュニケーションの障がい、想像力の困難などの障がい特性がある子が、ざわざわしている下足場で、イライラして他の子に噛みついてしまったという例を挙げられました。ざわざわした環境や適切な支援がないことは、この子のせいなのか。「どうしてそんなことするの。」と注意するなど、情動的、道徳的なア

プローチよりも、ざわざわした騒がしい環境をなくすことや教師が的確な支援の方法を身につけるなど、いろいろな要因の中で、取り除けるものは取り除いていくことが、合理的、科学的なアプローチではないかということでした。そして、よりよい支援のための一つの理念として、イギリス自閉症協会の「SPELL」の理念の紹介があり、環境を整え、コミュニケーションに配慮することが大切であるとともに、生活に楽しみがあるということも大事であるというお話でした。

S : structure 構造化

P : positive approach いいところを褒める

E : empathy 共感

L : low arousal 刺激の少ない環境

L : links 支援を広げる

後半は、「インクルーシブ教育システム」や「合理的配慮」などを中心とした内容でした。

中央教育審議会「特別支援教育の在り方に関する特別委員会」の報告における「インクルーシブ教育システム」についての説明に続き、ある中学校では、すべての障がいのある生徒が通常の学級で学び、一人に一人の介助員がついているという例を挙げ、これは本当にインクルーシブ教育だと言えるのだろうか、一緒にいるということは、知らず知らずのうちに生徒たちは強いられており、本人のストレスや混乱の原因につながっているのではないかと疑問視されていました。

野澤氏は、「インクルーシブ教育システムは素晴らしいもので賛成であるが、デリケートなわかりにくい障がい特性を持った子どもたちには、もっときめ細かい合理的配慮を組み込んでいかないと、ふと気がついたときに本人の方に負担

がかかっていってしまうことになりかねない。みんなで研究して実現していく必要がある。」と話され、一人一人に対するきめ細かな合理的配慮の提供の必要性を強調されました。

次に、「差別」について。差別には、「直接差別」と「合理的配慮違反」があり、前者は、障がい者を理由に不利な扱いをすること（障がい者を理由に大学入試を受けさせない。など）。一方、後者の「合理的配慮」とは、車いすの学生が受験して合格したが、エレベーターがなくて3階の教室まで行けないとなると、実際に合格はしても排除にあたるため、この学生のために特別な配慮をしてくださいと合理的配慮が義務づけられているということです。

また、公立学校での合理的配慮の例として、「校内設備のバリアフリー化」、「教職員に対する障がい理解の研修」、「一般児童生徒や保護者に対する理解・啓発」、「聴覚・視覚障がい、学習障がいなどに対する情報保障」「介助員、個室の配慮、感覚過敏やパニック障がいに対する通学時間や教室などの配慮」なども挙げられました。

次に、「障がい者雇用」について。最近、障がい者雇用が非常に進み、特に、知的、精神、発達障がいの人の採用が増えてきているが、就労後も、細やかな合理的配慮がないと、安定した継続した雇用は難しいということです。例として、特に知的障がい者の雇用に熱心なある会社の方は、「採用するときには、この生徒がどれだけ大事にされてきたかを見たい。どういう先生や保護者に大事にされてきたかを見たい。障がい者で能力が低くても、大事にされてきた子は、採用後、会社で鍛えるし、それに耐えることができる。それは、自分に対する肯定感があるからである。そうでない子は、途中で折れてしまう。だから、学校生活では、本当に楽しいことを大事にして、楽しい青春を送ってほしいと思っている。」ということでした。この言葉は、特別支援学校等における日々の指導や進路指導を進めるにあたり、一つの重要な視点であると感じました。

次に、「合理的配慮の形態」について。合理的配慮には、①きめ方・やり方の変更、②物理的形狀の変更、③補助手段の提供などの形態があ

るが、過度の負担のかからない範囲と決められています。野澤氏は、「差別解消法ができ、障害者の権利に関する条約が批准されたからと言っても、差別か差別でないかの二元論で判断すると、ぎくしゃくしてしまうことがある。むしろ、もっとソフトな折り合いのつけ方をしていくことが大切ではないかと思う。」と言われ、障がいのある人への配慮については、障がいのある人に配慮することによって、一般の人にも良くなることがある（シルバーシート、多目的トイレなど）という一方で、一般の人の負担が求められる場面があり、この説明は難しいということでした。

最後に、野澤氏は、これからの日本には、多様性を認めることが求められているのではないかと。一人一人の個性を大切にしていくことが必要であり、それは、合理的配慮とも関連していくものであると提言されています。

野澤氏が千葉県の「障害者差別をなくす条例」の制定に取り組み始めたときにある母親から聞いた兄と重度の障がいのある妹のエピソードを紹介され、次のように締めくくられました。

「重度の障がいのある子どもの存在は、やはり子どもの感性を刺激するのだと思う。障がい者の差別をなくす条例、それは障がい者のためだけのものではない。すべての子どもたちにとって、君の隣にいる子どもが、障がいがあって生きにくい思いをしているかもしれない、そんなことに気づかずに生きていくのと、彼らの悲しみや生きにくさをわかった上で、そういう思いを共感しながら生きていく人生、どちらが豊かな人生なのかを、子どもたちに伝えていきたい。」

野澤氏の御講演では、ジャーナリストであるとともに障がいのあるお子さんの父親としての体験や思いなども熱く語られました。その中で、これから共生社会の形成に向けて、私たちが考えていかなければならないことや取り組んでいかなければならないことについての多くの示唆をいただきました。

養護教育センターとしましても、今回の御講演を大いに参考とさせていただきながら、本県が目指す「地域で共に学び、共に生きる教育」を推進して参ります。

インフォメーション

平成26年度 研修講座の実施状況

研修講座は、障がいのある子どもたちが「地域で共に学び、共に生きる教育」を推進できるよう、特別支援教育の基礎や充実に向けた研修から授業づくりなど実践力向上に向けた研修まで、研修内容の充実に努めてきました。

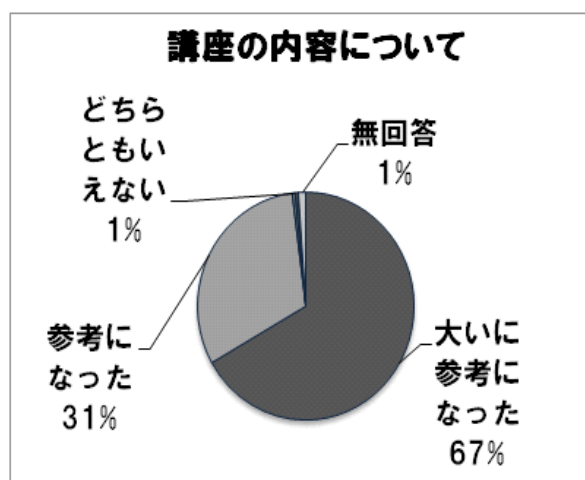
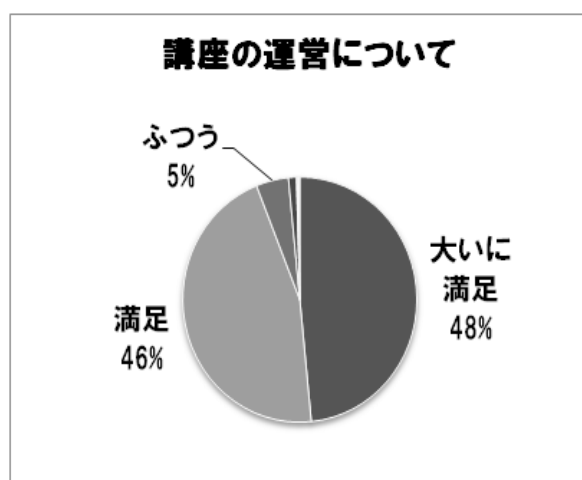
本年度は、経験に応じた基本研修を初任者研修、経験者研修Ⅰ、Ⅱとして10講座、職務に応じた特別支援教育コーディネーター研修会などの職能研修を7講座、教員の専門性を高める専門研修を17講座開設して実施しました。また、外部講師の講義は公開講座として開放し、さらに、福島県総合療育センターと連携して、教育実践上の課題を自主的に解決するための研修として自主研修講座を2講座実施しました。

受講者数は、表1のとおりです。1309名の内訳は、特別支援学校教員が37.4%、幼・小・中・高等学校教員が62.5%となっています。

表1 平成26年度本センター研修講座受講者数

基本研修			職能研修	専門研修	受講者総数
初任者研修	経験者研修Ⅰ	経験者研修Ⅱ			
43名	40名	30名	580名	448名	1309名
※公開講座89名、※自主研修講座79名					

受講者へのアンケート（5段階評価）からは、研修講座の運営については、大いに満足が48%、満足が46%、ふつうが5%でした。また、研修講座の内容については、大いに参考になったは67%、参考になったは31%、どちらともいえないは1%でした。



公開講座から

本年度の公開講座は5講座で県内各地から89名の参加者がありました。内容と講師については、以下のとおりです。

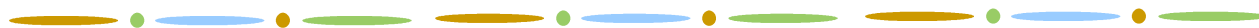
No.	講師	演題
1	筑波大学 教授 安藤 隆男 氏	授業に生かせる授業の目標と評価
2	国立特別支援教育総合研究所 統括研究員 梅田 真理 氏	インクルーシブ教育システムにおける通級指導教室の役割
3	NPO法人地域ケアさぼーと研究所 理事長 飯野 順子 氏	子どもを主体とした授業デザイン
4	東京大学 先端科学技術研究センター 特任助教 平林 ルミ 氏	発達障がい児のためのテクノロジーを利用した学習支援と合理的配慮
5	福島大学大学院 教授 内山登紀夫 氏	自閉症スペクトラムの理解と支援～最近の動向～
6	国立特別支援教育総合研究所 研究員 神山 努 氏	知的障がい教育における学習評価の在り方
7	福島県立医科大学 特命教授 松井 史郎 氏	東日本大震災後の学校教育におけるリスクコミュニケーションについて



専門研修講座
「子どもを支える保護者との連携」



専門研修講座
「インクルーシブ教育システムにおける合理的配慮」



平成26年度 教育相談の報告

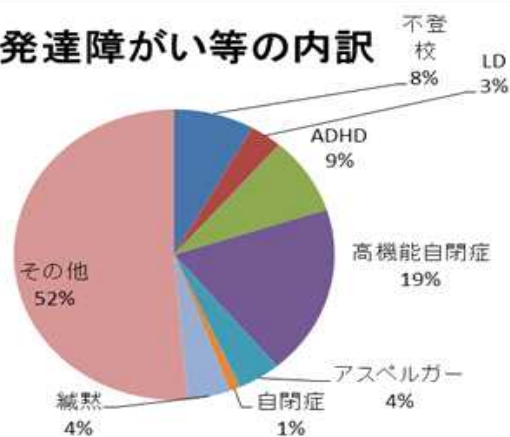
平成26年度相談件数

	4月	5月	6月	7月	8月	9月	10月	11月	12月	1月	2月	3月	合計
実件数	60	34	22	18	4	27	52	16	16	14	10	4	277
延件数	97	68	63	66	34	75	106	65	66	60	43	19	762

実件数は相談があった子どもの件数を、延べ件数は相談を実施した総件数を記載しています。今年度の相談件数は昨年度に比べ、実件数が19件の減少、延べ件数が2件の増加となりました。平均で子ども一人につき2.8回の相談を実施しました。

相談内容については「発達障がい等」についてが185件（実件数）であり、相談件数の67%を占めています。その内訳の半数は、医師からの診断等はないが「学習や生活に困難さを示す」子どもの相談でした。小学校高学年になり、「勉強がわからない」や「友達関係が築けない」、「学校に行きたくない」などの問題がより顕著になり、中学校や高等学校でもその問題を抱え続けるケースが多くなっています。そのため、学校においては、子どもの多様なニーズに応じたかかわりがさらに重要になっています。

発達障がい等の内訳



合理的配慮の提供について

「障害者の権利に関する条約」において提唱された新たな概念に「合理的配慮」があります。

「合理的配慮」の否定は、「障がいを理由とする差別」に含まれているとされていることに留意する必要があります。

養護教育センターでは、子どもの近くにいる支援者（保護者や教員等）を支援する教育相談を重視しています。子どもの支援は、日頃子どもとかかわる者が、子どもの特性を理解し上手にかかわることで問題が軽減し、また、その環境の中で子ども自身がきちんと学ぶことで問題が解消していきます。

障がいのある子どもの特性を一緒に整理したり、特性に応じたかかわりを一緒に考えたりする支援が必要な場合は、養護教育センターの相談を活用ください。

編集後記

今年度、養護教育センターでは、平成24・25年度に取り組んだプロジェクト研究と調査研究の成果を活かしながら、新たに教育研究と調査研究に取り組むとともに、特別支援学校における授業研究支援を実施いたしました。

特集では、それらの取組の概要を紹介いたしました。教育研究では、小・中学校における授業の充実のためには、校内組織の仕組みとチームによる支援がつながることの重要性を確認することができ、今後、具体的な実践例を積み上げていきたいと考えております。また、調査研究では、県内の小・中学校に在籍する肢体不自由のある児童生徒の学習状況について具体的に把握をすることができました。今後は、特別支援学校等と連携をして、そのセンター的機能の活用による取組や、小・中学校で学ぶための「基礎的環境整備」「合理的配慮」についての検証を進め、地域におけるインクルーシブ教育システムの構築に向けての情報提供に努めていきたいと考えております。また、特別支援学校における授業研究支援では、教師のねらいと子どもの目標を焦点化してチームで授業を考えることが、授業の充実につながるという実践が見られ、今後さらに実践を積み重ねていくことが必要と考えております。

次に、研修ノート及び講演ノートでは、今年度の公開講座のうちの一つと研究発表会の教育講演会について概要や感想等をまとめました。公開講座では、福島大学大学院教授の内山登紀夫氏から自閉症スペクトラム研究の最近の動向について、教育講演会では、毎日新聞社論説委員の野澤和弘氏から共生社会の形成に向けて教育の果たす役割などについて、大切なことや多くの示唆をいただきましたので、御紹介させていただきました。ぜひ、御一読いただければと思います。

結びに、今年度、養護教育センターとして新たにに取り組んだ研究等を計画的に進めていくことができたのは、関係各位の御理解と御協力によるものであり、ここに深く感謝申し上げますとともに、今後とも、御指導、御鞭撻を賜りますようお願い申し上げます。

(齋藤)

所報 特別支援教育 第67号

発行所 福島県養護教育センター
<http://www.special-center.fks.ed.jp>

〒963-8041
福島県郡山市富田町字上ノ台4-1

編集発行人 片寄 一
発行/印刷 平成27年3月31日

Tel 024-952-6497
fax 024-952-6599