

所報

第65号

特別支援教育

The Information from Fukushima Special Education Center



福島県養護教育センター

目 次

巻頭言	1
養護教育センターが大切にしていること 福島県養護教育センター所長 眞部 知子	
特集	3
プロジェクト研究を実施して 「子どもの学ぶ姿」に視点をあてた授業検討会の在り方	
調査・研究から 「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」を実施して ～医療、療育、教育による連携した学校支援～	
研修ノート	14
平成24年度 専門講座（公開講座） 「自閉症のある子ども理解と指導～情動の共有やコミュニケーションを中心に～」 講師 山形大学地域教育文化学部 教授 宮崎 昭 氏	
特別寄稿	16
「東日本大震災時の避難者支援」～特別支援学校の避難所運営の記録～ 「特別支援学校における災害時の対応」 ～伝えたい、そのとき、どう判断し、どう対応したか～ 前福島県立郡山養護学校長 渡邊 世子 氏	
インフォメーション	23
平成24年度教育相談の報告 平成24年度研修講座の実施状況	

巻頭言 養護教育センターが大切にしていること

福島県養護教育センター 所長 眞部 知子

私は特別支援教育に携わり32年が過ぎます。その中で、特別支援教育について、たくさんの専門的知識や技術を習得し、その知識を生かしながら教育に携わってきました。その中で、初任の時から子どもに向き合う時に決してはずすことができない、変わらぬ大切なものがあると思っています。その普遍的な子どもへの向き合い方を養護教育センターは大切に、研修や相談に取り組んでいます。

養護教育センターのミッションは、特別支援教育に携わる先生方の専門性の向上と地域における特別支援教育の推進です。

特別支援教育に携わる先生方の専門性について、国立特別支援教育総合研究所の長沼俊夫先生は、＜教員の力量をとらえる3つの側面＞として、「テクニカル（実践的技量）」、「ヒューマン（総合的な人間力）」、「コンセプチュアル（内面的な思考様式）」を挙げ、「教員の専門性モデル」を図1のように示しました。

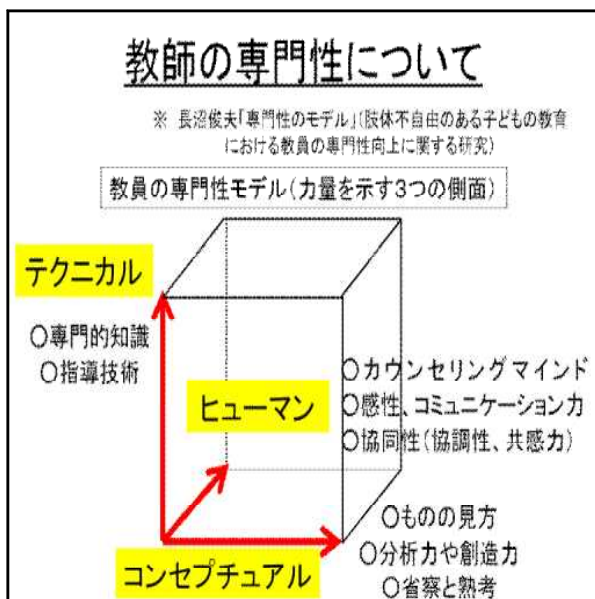


図1 教員の専門性モデル(力量を示す3つの側面)

また、図2に示すように、「テクニカル（実践的技量）」の部分のみ長けていて、子どもの心情や行動背景の理解が苦手な人は、基底面が狭くなり、学級経営や生徒指導上の課題が出やすくなると述べています。

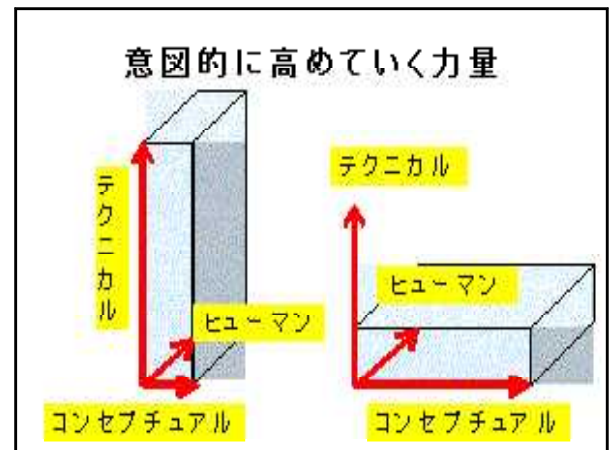


図2 教員の専門性と特徴

反面、「ヒューマン（総合的な人間力）」や「コンセプチュアル（内面的な思考様式）」が長けていると、基底面がしっかりと安定し、教員自らが教育内容や方法を創意工夫して、児童生徒たちとの相互のかかわりを深めることができるとしています。特に、特別支援教育に携わる教員にとっては、目には見えにくい、「コンセプチュアル（内面的な思考様式）」(コンセプチュアルは、ものの見方、分析力や創造力、省察と熟考など)の側面を意図的に高めていくことが非常に大切であると述べています。

当センターの研修講座では、この「コンセプチュアル（内面的な思考様式）」の側面を高めるような研修内容を多く取り入れています。例えば、協議の中で、授業のひとつの場面を取り上げ、子どもの学習の様子を授業者から説明してもらったり、VTR

で子どもの姿を確認したりしながら、その時の子どもの思いや考え、行動背景を推測していきます。子どもを十分に理解した後、目標設定はこれでよかったかどうかを再検討し、支援方法を多方面から探っていきます。

問題解決のために既存の知識や指導技術をただ適用して、支援方法を探るのではなく、その時の子どもの状況や出来事、子どもの思いや考えを洞察することによって、適切な支援方法を導き出していくようにしています。当センターの研修講座は、教師が子どもをどう理解するかという「子ども理解」を大切にしたい研修を行っています。

また、地域における特別支援教育の推進に向けて、当センターが大切にしていることは学校への支援です。学校支援とは、学校のニーズに応じて教育実践や校内支援体制整備、専門機関との連携のために、当センターと教育事務所特別支援教育担当指導主事、特別支援学校が連携して支援を行うことです。支援を必要とする子どもや保護者に対し、学校が課題を主体的に解決できる力量をつけてもらうようにしています。

学校の解決力を高めるために効果的な方法がケース会議です。ケース会議では、話し合いを通して、子どもの実態や推測される背景要因を明確にしていきます。その後、具体的な支援策を参加者で考え、最も効果的な支援方法を決定します。ケース会議では、教員の共通理解が図られ、対応の役割分担も明確になっていきます。

子どもの実態や特性からかけ離れてしまうと、ズレたかかわりになってしまい、指導や支援がうまくいきません。ケース会議でも、子どもを正しく理解し、適切な支援方法を探るために、教師が子どもをどう理解するかという「子ども理解」を大切にしています。

さて、平成24年度の養護教育センター研究発表会の基調講演は、知的障がい者の雇用率70%というチョーク製造業界トップメーカーの日本理化学工業会長 大山泰弘さんが講師でした。大山さんは言います。「人間の究極の幸せとは、人に愛されること、人にほめられること、人の役に立つこと、人から必要とされること。働くことによって、この4つの幸せを得ることができる。」と・・・大山さんは、知的障がいがある方が持てる力や特性を発揮して生産活動に取り組めるように、彼らとかかわり合いながら特性をとらえ、一人一人に応じた生産方法を生み出していく話をしてくださいました。

私たちが、適切な目標を立てたり、有効な手立てを工夫できたりするのは、どれだけ子どものことが分かり、理解しているかにかかってきます。子どもの実態や特性、持てる力を適切にとらえるためには、目に見える行動の理解ばかりではなく、子どもの内面に目を向け、子どもの行動を洞察しようとする姿勢を持ち続けることです。子どもの一つ一つの行動には意味があります。子どもの思いや考え、子どもの行動の意味するところ、行動の背景を絶えず探り、理解する努力をしていきましょう。そして、教員としての専門性である「コンセプチュアル（内面的な思考様式）」のベクトルを高めていきたいものです。

特集 <プロジェクト研究>

「子どもの学ぶ姿」に視点をあてた授業検討会の在り方

はじめに

これまでも、各学校では、授業力の向上、専門性の向上のために「より良い授業をしよう」「授業改善をしよう」と授業研究会が開催され、その方法にも、少しずつ変化が見られています。例えば、授業者からの改善要望を取り入れた形式、テーマに基づく形式、付箋を使ったブレインストーミング形式、小グループ制による意見集約などの工夫をしている学校が増えてきています。一方、授業研究会を参加者全体で自評、協議、指導・助言で進めている形式も見られています。

いずれにせよ、様々な意見やアイデアは出されるが、授業者自身が、何を改善すればよいのか迷ってしまうなどの声も聞かれます。また、授業の映像を見て協議する場合、その被写体は、教師の動きや言動ばかりが撮影されていることも見られます。

つまり、その授業研究会における中心の内容は、教師のかかわり方、教師の作った教材、TTの役割など、教師についての協議が多いのではないのでしょうか。

しかし、「授業の主体者は、子どもである」と考えれば、授業での「子どもの学ぶ姿」を中心にした授業研究会をしていくことが必要ではないのでしょうか。特に、授業を参観する教師が「子どもの学ぶ姿」に着目し、それを根拠にした協議をしていくことが、具体的な授業改善に結び付くと思います。また、授業者自身も「子どもの学ぶ姿」を基にして、参観者から意見をもらうことで、反省や改善につなげやすくなると思います。

「子どもの学ぶ姿」とは？

授業における「子どもの学ぶ姿」は様々で、教師側が想定していない行動や言動も見られます。そして、それらの行動や言動には、それぞれに意味があり、背景があります。さらには、偶発的な子どもの姿から、子ども理解につながる新たな気づきや改善点も見い出されることもあります。

しかし、授業研究会の協議の場で参加している教師が、想定していない偶発的な子どもの姿、教師の発問や言葉かけを含めたかかわり、目標に沿った学習活動を見る教師など、それぞれの視点や思いで協議が行われたら、授業の改善点は、明らかになるのでしょうか？だからこそ、授業者と参観者が、授業での「子どもの学ぶ姿」を見る視点を合わせ、授業改善を促進させていく必要があるのではないのでしょうか？

そこで、本プロジェクトでは、この「子どもの学ぶ姿」を見る視点として「授業のねらいや目標に沿って活動する子どもの姿」としました。子どもが「どの場面で」「何を」「どのように学んだのか」「どのように取り組んだのか」「どの程度、達成したのか」など、目標と評価の一体化を図りながら、子どもの行動や言動に着目した授業研究会を大切に進めてきました。

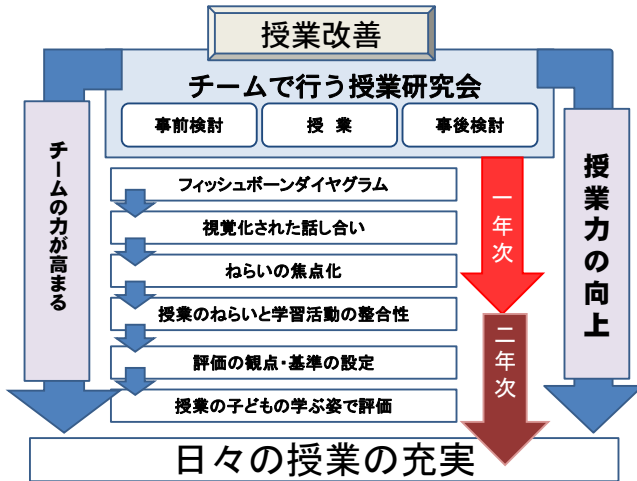


プロジェクト研究Ⅰ

「チームで行う特別支援学校の授業改善の在り方」(第1年次)

<key-words>

「チーム」
「授業研究会」
「授業のねらいの焦点化」
「授業のねらいと学習活動の整合性」
「子どもの学ぶ姿」



プロジェクト研究Ⅰの構想図

研究協力校：福島県立いわき養護学校

【研究の趣旨】

平成22年度の本センターで実施した「特別支援学校における教育の現状と課題に関する調査」では、複数の教員で実施する授業研究会やケース会議が、「情報交換どまりになっている」「授業の指導目標、活動内容の妥当性に不安を感じている教員が多い」という結果が得られた。また、平成24年度の経験者研修Ⅰ・Ⅱの教員を対象に実施したアンケートでは、「授業のねらいの設定」や「授業のねらいと学習活動の整合性」に不安を持ち、さらにチームティーチングにおける「複数の教員での評価」が難しい現状にあるということが分かった。

そこで、本プロジェクト研究では、**チーム(複数の教員)で授業のねらいを焦点化し、「子どもの学ぶ姿」に着目した授業研究会(事前検討→授業→事後検討)**を提案し、特別支援学校の授業改善を図っていきたい。

【1年次のまとめ】

授業改善を促進させるための3つのポイント

- (1) 授業のねらいの焦点化
- (2) 授業のねらいと学習活動との整合性
- (3) 子どもの学ぶ姿に着目した授業研究会

(1) 授業のねらいの焦点化

- ① 授業者が授業のねらいと構想をチームに伝える
過去の学習活動の様子から「よかったこと」や「課題になったこと」をチームのメンバーで共有する。
- ② チームのメンバーの授業に対する「なぜ?」という視点での質問に、チームで考える
今までの話し合いの経過や、学習活動設定の理由を改めて考えることで、授業のねらいを具体的にしていく。

(2) 授業のねらいと学習活動の整合性

- ① 設定した学習活動に必要な力を分析する
授業中に期待する「子どもの学ぶ姿」の実現には、どのような力が必要かを分析する。
- ② 分析した必要な力は、子どもの実態に合っているかを照らし合わせる
子どもがどこまでできて、どこにつまずきがあるかを確認する。

(3) 子どもの学ぶ姿に着目した授業研究会

- ① 事前検討
学習活動に必要な力と子どもの実態を考えながら子どもの学ぶ姿をチームで共有する。
- ② 授業
評価の観点・基準に沿った学習場面で、一人一人の子どもの学ぶ姿を観察する。
- ③ 事後検討
授業の中での、子どもの言葉や行動、表情等を根拠にして評価の観点・基準に沿って評価する。

授業のねらいを焦点化するために
チームのメンバーが主体的に話し合いに参加することが大切

【授業者】

日頃の悩みを含めて、授業
に対する構想をチームのメン
バーに伝える。

【役割分担】

チーム内で司会や記録等の役割
分担をしながら、授業研究会を運
営する。

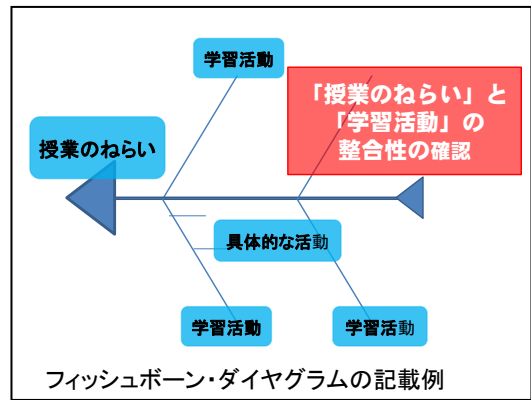


【チームのメンバー】

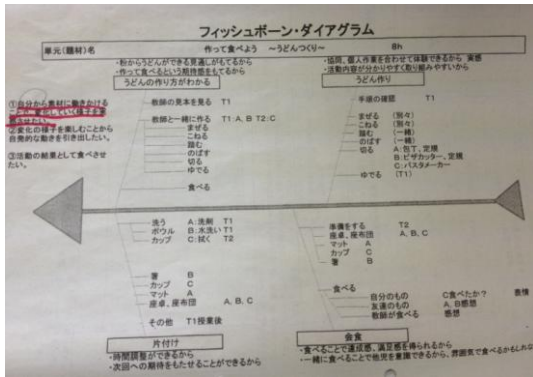
疑問に感じたことや曖昧な
表現については、素朴に質問
をしていく。

**「授業のねらい」と「学習活動との整合性」を
図るために**

フィッシュボーンダイアグラムを使うこと
により、「授業のねらいと学習活動の整合性」
が、図として捉えることができ、授業のデザ
インをする時チームのメンバーで授業の構想
を共有できる。



フィッシュボーンダイアグラムの記載例

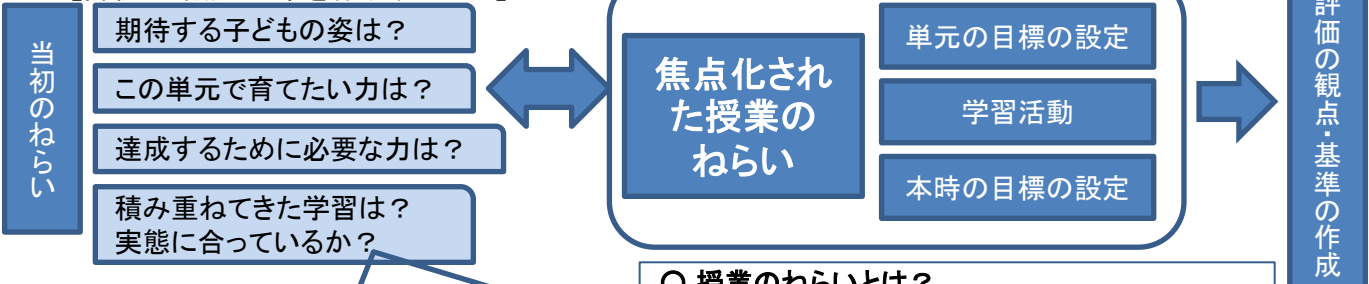


フィッシュボーンダイアグラムとは、解決したい課
題があったとき、因果関係を可視化し、起きた結果や
課題の要因を考えることをサポートするツールである。
授業づくりでは、魚の頭から大骨にあたる部分が
「授業のねらい」で中骨が大まかな「学習活動」、小
骨の部分が「具体的活動」となる。

いわき養護学校の実践で使われたフィッシュボーンダイアグラム

「子どもの学ぶ姿」に着目した授業研究会(事前検討)のために

【評価の観点・基準を作成するまで】



当初のねらいについて、これらの観点で質問
したり、疑問点を投げかけたりしていくことで、
学習活動との整合性が図られ、焦点化された
授業のねらいになっていきます。
(フィッシュボーン活用のポイントです)

- 授業のねらいとは？
教師がこの単元で子どもに身につけさせたい力
- 授業の目標とは？
子どもが、ねらいに沿って活動する姿
- 子どもの学ぶ姿とは？
授業のねらいに沿った授業中の子どもの姿

次年度の研究について

評価の観点・基準の作成

「子どもの学ぶ姿」に着目した「授業」「事後検討」の在り方

プロジェクト研究Ⅱ

「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—」（第1年次）

<key-words>

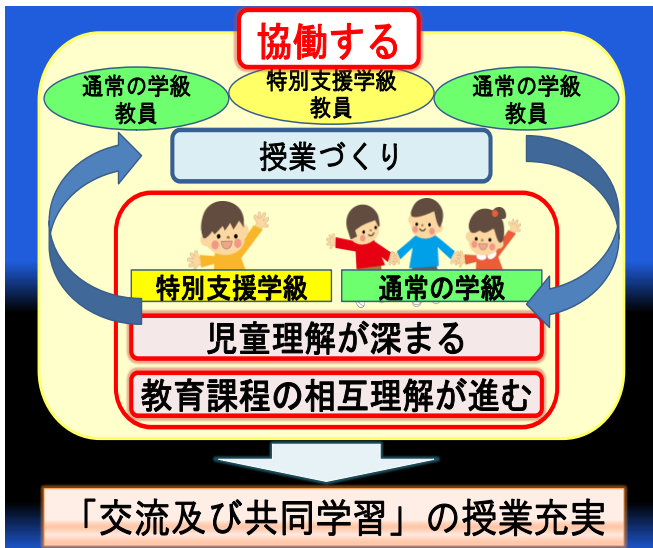
- 「交流及び共同学習」
- 「協働」
- 「授業研究会」
- 「本時のねらいと児童に期待する活動の姿の明確化」
- 「子どもの学ぶ姿」

【研究の趣旨】

現行の小学校学習指導要領において、「障害のある幼児児童生徒との交流及び共同学習」の積極的実施が示されている。

本センターが研修受講者に行ったアンケートでは、ほとんどの学校で「交流及び共同学習」を行っていることが分かった。しかし、「交流及び共同学習」の課題として、通常の学級の教員は「交流及び共同学習のねらいを話し合う時間」「担当一人だけの指導と支援」を、特別支援学級の教員は「交流及び共同学習での学習内容」「特別支援学級に在籍する子どもの特性と支援理解」を多くあげている。これらから、「交流及び共同学習」がほとんどの学校で行われているが、通常の学級と特別支援学級の教員がそれぞれ悩みを抱えて行われており、充実した「交流及び共同学習」になっていない現状が分かった。

そこで、本プロジェクト研究では、**通常の学級と特別支援学級の教員が協働して、授業づくりを行うことで、児童理解が深まるとともに、教育課程の相互理解が進み、「交流及び共同学習」の授業改善が図られると考え、子どもの学ぶ姿をもとにした授業研究会の実施と「交流及び共同学習」の計画作成**を提案した。



プロジェクト研究Ⅱの構想図

研究協力校：伊達市立柱沢小学校

【研究内容】

【子どもの学ぶ姿をもとにした授業研究会の進め方】

○事前研究

本時のねらいと児童に期待する活動の姿を明確にする。

手立てが考えやすくなり、事中研究で見る視点が明確になる。

○事中研究

本時のねらいと児童に期待する活動の姿に沿って記録する。

授業での児童の活動の姿を細やかに見ることができる。

○事後研究

本時のねらいと児童に期待する活動の姿に沿って評価する。

児童の見方が見直され、次の授業の手立てを考えることにつながる。

【「交流及び共同学習」の計画作成】

○個別の指導計画の様式の検討

通常の学級と特別支援学級の教員が共通理解する必要のあるねらいと具体的な手立てを記入することができる個別の指導計画の様式検討を行う。

○「交流及び共同学習」実施計画シートの活用

特別支援学級の教員が「交流及び共同学習」実施計画シートを活用して、教育課程編成の手順に従って、「交流及び共同学習」で履修可能な教科・領域と具体的な支援策について明らかにする。

【「交流及び共同学習」実施計画シート】

【1年次のまとめ】

1年次は、通常の学級と特別支援学級の教員が協働して特別支援学級での授業づくりを行った。

【児童の理解を深めるために】

本時のねらいと児童に期待する活動の姿を明確にして、それらに沿って記録できる記録用紙を作成し、授業研究会を行った。

【児童の理解が深まったことで】

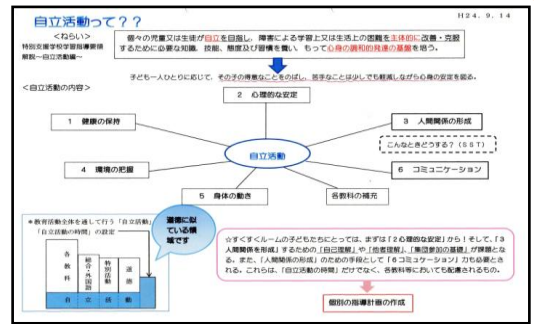
授業研究会の事後研究で児童の特性の理解が深まり、手立ての検討が行われ、改善が図られた。

【教育課程の理解を進めるために】

「自立活動」の説明を、特別支援学級の担任が資料を示して行うことにより、通常の学級の教員が特別支援学級の教育課程について理解を進めることができた。



特別支援学級担任からの説明の場面



説明で示した資料

次年度の研究について

「交流及び共同学習」の計画作成

通常の学級での「交流及び共同学習」の授業研究会



実際の授業研究会の様子から

プロジェクトでは、授業前に行う事前検討に重点をおいて進めてきました。特に、ねらいの焦点化をするためには、授業者だけではなく、チーム（複数の教員）の参画がポイントとなりました。授業者のA先生は「子どもの学ぶ姿をチームでイメージしたり、言語化したりすることで、自分の考えを再考し、授業の構想をより明確にすることができました」と感想を記入されていました。このように、参加した教員が、互いに質問をしたり、疑問を投げかけたりすることで、ねらいが焦点化されていく過程は、特別支援学校の協働した授業づくりの醍醐味のひとつではないでしょうか。

また、事後検討を終えた授業者のB先生は「生徒の姿や発言から話し合いを深めることで、参加者が同じ視点で話し合いをすることができ、授業を提供して良かったと思えた」授業者のC先生は「子どもの真の姿を基に授業の反省・改善ができて、次はこうしようという意欲が沸き、研究授業はおもしろいと思った」などと「子どもの学ぶ姿」で授業研究会をすることのメリットを記入されていました。そして何より、授業者が、前向きになり、次への改善点を明らかにしていく先生方が増えたことは、大きな成果だと思います。

まとめにかえて

本プロジェクト研究では、「授業研究会をしても具体的に授業改善が図られない」「授業研究会が、教師の指導方法やかかわり方に終始し、何を改善すれば良いのか分からない」「参加者が消極的で司会者が奮闘する形骸化された授業研究会」など、授業研究会の在り方を考える糸口となればと思います。また、これまで以上に子どもの言動に着目して、授業改善を促進する授業研究会の具体的な在り方を提案できるように進めていきたいと思っています。

最後に、各学校で開かれている授業研究会が、授業者の研究会ではなく、そこに参加した教員同士が、互いに学び合う場であるということを再認識していくことを大切していきたいと思っています。

特集＜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」を実施して
—医療、療育、教育による連携した学校支援—

1 はじめに

平成 24 年度、養護教育センターでは「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 26 号で詳細な結果を掲載しました。

本稿では、その報告等の中ではあまり取り上げることができなかったエピソードも含め、本調査の結果を生かして実施した「医療、療育、教育による連携した取り組み」について述べたいと思います。

2 本調査実施の経緯

本調査のきっかけは、聾学校福島分校の学校医でもあり、これまで福島県の聴覚障がいの子どもたちを数多く診察してきた医師からの「あの子達（人工内耳や補聴器を使用している子どもたち）が学校できちんと学習できているのか知りたい」という働きかけでした。それに加えて、新生児聴覚スクリーニング検査が始まって 10 年あまりが経過したこと、聾学校や分校の地域支援センターが開設したこと、当センターが「地域で共に学び共に生きる教育」の実現ため県内の小・中学校で学ぶ障がいのある子どもたちの置かれている状況を調査し特別支援教育の充実を図りたいと考えていたことなど、様々な立場のニーズが一致し、本調査を実施することになりました。

3 調査内容の検討

本調査を実施するにあたり、「きこえに課題のある児童生徒に関する調査検討委員会」を発足しました。医療の現場からは、聾学校や福島分校の学校医をされている医師、福島

県総合療育センター耳鼻咽喉科の医師らが参加してくださいました。聾学校校長や地域支援部の教員、福島分校教頭や地域支援部の教員にも参加いただきました。当センターからも所長、部長をはじめ 5 名が参加し、総勢 14 名で委員会がスタートしました。

調査方法や内容の検討はその委員会やメールによって実施しました。できるだけ早く調査を実施してその後の支援につなげたいという意図もあり、一次調査、二次調査共に 5 月末までには各小・中学校から回収することとなりました。限られた時間の中で、「少しでも現場の実情を知りたい」と調査項目の検討を重ねました。医師や聾学校からご意見を頂戴し、小・中学校の先生方に答えていただきやすいよう、当センター内で繰り返し修正をしました。

4 調査結果から見てきたこと

見てきたのは、主に以下の点です。

- きこえに課題のある児童生徒の 9 割以上は 小・中学校の通常の学級に在籍している。
- 聞こえているかどうかの判断が難しく実態が分かりにくい現状にある。そのため、きこえに課題のある児童生徒が「何に困っていてどんなことでつまづく可能性があるのか」等の具体的な内容について、情報提供や研修等の機会の確保が必要である。
- 学習面では、教科によってつまづく児童生徒も少なくないので教師側の配慮や支援が必要である。
- 学校は専門機関と連携したいと考えて

いるケースが多いが、実際に連携しているのはごく一部に留まっている。

調査を実施する以前に、委員会のメンバーからは「きこえに課題がある子どもたちは、困っていても周りに気付かれにくいのではないかと心配する声が上がっていましたが、残念ながら結果もそれに近いものとなりました。

確かに小・中学校の通常の学級では、いわゆる発達障がいといわれる行動面・学習面で目につきやすい児童生徒が少なくないため、きこえに課題のある児童生徒には目が届きにくいというのは、現実的に起こりうることで、自分も同じように見逃していたかもしれないと考えさせられる結果でした。

また、専門機関との連携という点では、聾学校や医療機関と連携したいという学校が委員会のメンバーの予想以上に多いことが分かりました。そのため、委員会のメンバーからは「ニーズがあるのであれば、ぜひ連携して支援に入りたい」と喜びの声が上がりました。

5 連携した取り組み

調査の結果を受け、ニーズのある児童生徒や学校を支援するため、医療・療育・教育が連携して次のようなことに取り組みました。

(1) 事前ケース会の実施 (※1)

調査結果を受け、県内の2ケースについて支援の方向性を話し合う事前ケース会を実施しました。本ケースに関わっている医師、療育担当の言語聴覚士、聾学校の分校の巡回相談(※2)担当者などが情報の提供をし、参加者がチームとなって情報の整理と今後の支援策について話し合いました。

ケース会の中では、それぞれの立場から対象児に関する様々な情報が出されました。例えば、実際に診察をしている医師や療育を行っている言語聴覚士からは、対象児のきこえの状態や検査等による発達の状態、心理面、保護者の思い等について詳しく説明がされま

した。また、学校へ巡回相談に入っている特別支援学校の教員からも、学校側のニーズや学校での様子等の情報が出されました。当センターからも、児童を指導している通級指導担当者から事前に得た情報を提供するなどしました。これらの情報を整理しながら、予想される学校での困り感や、有効な支援策、今後懸念されること等が具体的に話し合われました。

このケース会では、それぞれの立場から情報や意見を得たことにより、多角的に対象児を捉えることができ、本調査で得た結果だけでは見えなかった対象児の全体像がくっきりと浮かび上がってきたように感じました。

本事前ケース会で検討した2ケースのうち、対象児や保護者のニーズ、学校の状況等から1ケースについて連携した学校支援を実施することとなりました。



【事前ケース会の様子】

- ※1 児童生徒の個人情報に関する内容の取り扱いについては十分に留意し、ケース会では担当する医師から事前に保護者の要望を確認し同意を得た上で実施した。
- ※2 巡回相談とは特別支援学校の教員が各地域の小・中学校の要請に応じて各学校を訪問し、児童生徒の指導や支援について担任や学校側と相談をするシステムのことである。

(2) 学校支援の実施

① A小学校における授業参観と 支援会議の開催について

A小学校には、対象児に直接関わっている医師、言語聴覚士、聾学校の教員、通級指導教室担当の教員、当センターの主任指導主事らが一緒に訪問しました。通常の学級担任からの説明の後、授業参観をし、校長や担任を交え支援会議を実施しました。対象児の授業中の様子から推測される教室でのきこえの状況をもとに、教室環境について十分に配慮されていることや本人が意欲的に取り組んでいる活動について確認することができました。また、学校側が取り組める工夫として、FM補聴システムの活用の仕方、補聴器の管理の指導法、グループ活動等での支援法など具体的なアドバイスがなされました。この支援会議をとおして、今後指導していくべき対象児の課題が明確になり、各機関で指導する内容と役割分担についても確認できました。参加した医師からも、「診察室では見えなかった学校での子どもたちの様子や、現場の先生方が困っていることは何かということ、現場に足を運んだからこそ知ることができた。また、支援に入る際の具体的な連携方法が分かった」との声が寄せられました。このケースは、関係機関が連携して学校を支援するよいモデル事例となりました。

② B小学校における授業参観と 支援会議について

聾学校の地域支援センターでは、B小学校より「補聴器を装用したばかりの一年生児童への支援について知りたい」との依頼を受け、学校支援を実施しました。実施するにあたり、まずは対象児の主治医であり委員会のメンバーでもある医師と連絡をとり、保護者の了承を得て、情報収集をしました。その上で、学校側のニーズを聞き取り、授業参観と支援会議の内容について打ち合わせをしました。

学校へ訪問した際には、対象児が在籍する

通常の学級を授業参観し、その後支援会議を実施しました。支援会議には、校長、教頭、教務主任、特別支援教育コーディネーター、養護教諭、学年主任、担任など、対象児に関わることの多い先生方を中心に参加してもらいました。支援会議では、聞こえにくい状態について疑似体験をしてもらい、補聴器で聞く音とFM補聴システムを使用して聞く音の違いを体験してもらいました。B小学校ではFM補聴システムを導入したばかりだったため、効果的な使い方について具体的なアドバイスがされました。

その3ヶ月後、「また様子を見に来て欲しい」とB小学校から再び要請がありました。そこで、主治医から対象児の最近の情報を得て、地域支援センターの担当者が学校を訪問しました。児童理解が進んだことにより、「担任としてできることは何か、もう少し考えたい」という思いがあったようです。2回目も授業参観後、支援会議を実施しました。担任からは、FM補聴システムの休み時間の活用の仕方やことばの指導、友達関係で今後気を付けたいこと等、様々な質問が出されました。1回目の学校支援に比べて担任のニーズがより明確になったことで、更に具体的な助言がされ、今後も支援を継続する方向性で進んでいます。このように、ニーズに合わせた学校支援ができたのは、聾学校の専門性の高さはもちろんのこと、医療機関との密な連携が大きく影響していると考えられます。

(3) 自主研修講座の開催について

調査の結果から、きこえに課題のある子どもたちのつまづきに気付きにくい背景には「きこえに関する情報提供・研修の場が少ない」という課題があると考えました。そこで、療育センターの医師の協力のもと「きこえに課題のある子どもの理解と支援」という自主研修講座を当センター主催で実施することにしました。

開催時期は、現場の先生方が参加しやすい

よう冬休みに入ってすぐの平日の午後に設定しました。講師は、医師、言語聴覚士、聾学校の地域支援センターの担当教諭に依頼しました。それぞれの立場から講義をしていただいた後、希望者を募って個別のケース相談会も実施しました。医師を通して保護者から担任の先生にチラシを渡してもらうと同時に、当センターからも事務所や市町村教育委員会を通じてチラシを配付しました。すると、すぐに申し込みが入り、県内各地の保育園・幼稚園、小・中学校、特別支援学校に所属する49名もの先生方が参加してくださいました。講義の内容は「難聴児のきこえとコミュニケーションの特徴」「きこえに課題のある子どもの指導と支援」で、それぞれの立場ごとに視点を変えてお話し頂きました。参加者のみなさんは、うなずきながら熱心に聞き入っていました。



【自主研修講座の様子】

参加者のアンケートに寄せられた感想をいくつか紹介したいと思います。

- ・専門的な話が聞けて勉強になった。それぞれの専門の先生が、いろいろな角度からお話してくださったので分かりやすかった。繰り返し伝えることや、ゆっくりもう一度伝える、視聴覚教材を取り入れるなど、できるところから意識的に実践していきたい。このような機会があればまた参加したい。(幼稚園)
- ・参加して、正しい知識が身についた一方でこれまでの難聴児への関わりにおいて反省ばかりで課題が見つかった。ありがとうございました。早く子どもに会いたくなりました。(幼稚園)
- ・きこえに課題のある子どもの支援については、初めての研修だったので目から鱗状態でお話を聞かせていただきました。(小学校：通常の学級担任)
- ・普段なかなか話をきくことができない医師や言語聴覚士の先生から直接話を伺えてよかった。今後の指導にすぐに生かせるものがたくさんあった。ビデオの提示により、より分かりやすく捉えることができた。(小学校：特別支援学級担任)
- ・3つの視点から、聴覚に迫っていて分かりやすい構成だった。今までに学んだことのない領域であり、大変勉強になった。共に学び共に生きるため、各分野・領域がそれぞれに努力している姿に触れることができた。今後の教育の場に生かせると感じた。(中学校)
- ・難聴についての専門的な話をきく機会がほとんど無かったため、今日の話を知り、まずは知識として特性を理解することが大切だと改めて感じた。また、個に応じた理解にも努め、生徒が学校生活を送りやすい環境を整えていく工夫も必要と感じた。また、保護者との連携をしっかりとっていくことの大切さも確認できた。(中学校：通常の学級担任)
- ・難聴について具体的に説明していただいた。日本語言語発達を踏まえ、語彙の獲得、

構文の獲得のさせ方等参考になった。指導者が子どもの言語獲得させるために丁寧に細やかに指導していかなければならないと反省している。(特別支援学校)

以上のような感想からも、この自主研修講座は「医療・療育・教育」がチームとなって実施したこれまでにない研修であり、ニーズの高い内容であったことが分かります。

研修会後に実施した個別のケース相談会にも申し込みがあり、医師や言語聴覚士、豊学校の教員などが相談に乗っていただきました。普段ではなかなか相談できないような細かな内容まで話すことができ、相談された先生方は大満足で帰られたようでした。



【個別のケース相談会の様子】

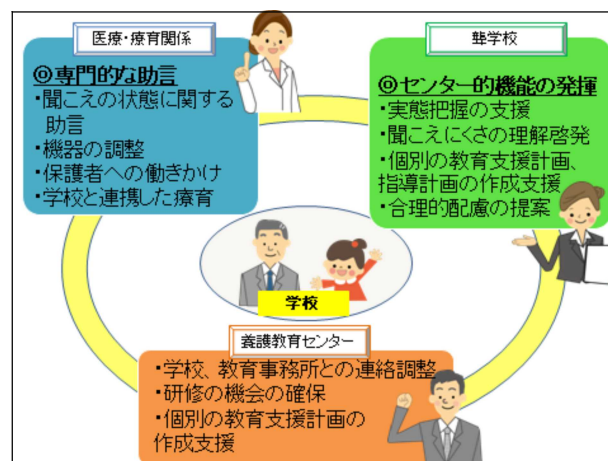
6 おわりに

本調査は、単に小・中学校におけるきこえに課題のある児童生徒の実態を把握するためだけでなく、支援につなげることを目的として実施できたことが大きな成果でした。

今後も、この調査でつながった各専門機関がチームとなり、きこえに課題のある児童生徒が在籍する学校を支援するため、それぞれの役割を果たしていくことが求められます。

医療・療育機関には専門的な立場から助言いただき、豊学校にはセンター的機能を発揮していただき、当センターは研修の場の提供やつなぎ役としての役割を果たして

いきたいと思いをします。



【連携した学校支援のイメージ図】

今回、連携して調査を実施したことで、それぞれの立場からみた「きこえに課題のある子どもたちの困り感」や、「学校のニーズ」についてお互いの考えを出し合い、聞き合うことができました。連携したからこそ実現できたこともたくさんありました。

今後とも、きこえに課題のある児童生徒が「地域で共に学び共に生きる」教育を実現するために、チーム一丸となって尽力していきたいと思いをします。

また、きこえに課題のある児童生徒ばかりでなく、その他の障がい種の子どもたちへの支援についても、埋もれている課題があるのではないかと考えます。そのような眠っている課題の掘り起こしも、インクルーシブ教育システムの構築に向けて、今後は必要になってくると感じています。

最後になりましたが、きこえの調査に携わってくださった委員会の皆さま、そして時間を割いて調査に回答していただいた全ての先生方、お忙しいところ迅速に文書を取りまとめてくださった市町村教育委員会の担当者や各教育事務所の担当指導主事の皆さまにも大変お世話になりました。心から御礼を申し上げます。

研修ノート

平成24年度 福島県養護教育センター 専門研修講座(公開講座) 「自閉症のある子どもの理解-社会性を育てる-」

期 日：平成24年9月26日（水）

「自閉症のある子どもの理解と指導～情動の共有やコミュニケーションを中心に～」

講 師：山形大学地域教育文化学部 教授 宮崎 昭 氏

講義概要

○ユニバーサルデザインと環境の構造化

〈物理的な構造化〉

- ・場所と活動の一致（家や教室の間取り、物の配置）

〈視覚的な構造化〉

- ・要求を伝える（見せるだけで要求が伝わる）
- ・スケジュール、日程、時間（いつでもどこへ行けば良いのかわかる）
- ・ワークシステム：教授法（何をするか分かる、終わりどと次が分かる）
- ・ルーティーン（決まった手順、左から右、上から下）

身の回りに多くのユニバーサルデザインが存在する。注意喚起を促すインフォメーション等の標識、横断歩道の歩行者用の信号（時間の経過と、信号の切り替わりを予測させるデジタル表示）、学校の教室や食堂等ルールや時間帯を解りやすく視覚的に構造化されている。感情や要求も視覚的に伝えるツールがある。

○応用行動分析の原理と方法

特定の行動を減らすために、まず先行条件を把握する。

- ①**体調**（歯が痛い、発熱、特異な感覚）
- ②**環境**（暑すぎる、寒すぎる、音が多すぎる、静かすぎる）
- ③**活動、課題**（難しすぎる、易しすぎる）これらをチェックした上で、どんな問題行動がどんな結果に結びついているか考える。

（例）「買って、買って」と騒ぐ。騒がれる

と困る母親は、子どもに玩具を買って与える。騒ぐと玩具が現れる事から、行動が要求の実現へとつながる。

「してほしくない行動」に注目するのではなく、「増やしたい行動」を見逃さず褒める。褒めることで特定の行動を増やし、「してほしくない行動」を減らす。（例）椅子に座った瞬間を見逃さないで、（0.5秒以内に）その行動を褒める。

安全を守るために無視できない子どもの行動に対しては、よけいな言葉かけをせずに「やめて」と一言の声かけで止める。様々な言葉で注意を受けることで子どもが混乱したり「恐怖や嫌悪感」を感じたりし、結果的に親や指導者を避けるようになる。何度も注意されたり、失敗を繰り返すことで、成功の可能性があっても努力することを考えられなくなる。

「してほしくない行動」から「増やしたい行動」への代替行動の形成については、課題をスモールステップで設定し、必ず成功する支援を考える事が大切である。

○PECS・コミュニケーション指導法の紹介

大切なのは子どもが指示に従うことではない。「欲しい」「助けて」「嫌です」「拒否」が言える。子どもが自分の好きなものを要求する事からコミュニケーションにつなげる。教師にとっては困る要求ばかりに見えるが、子どもが自ら表現する事から始め、そこから支援者側の「待つ」「指示を聞いて」「予定を守って」等の指示を、子どもが受容できるように育てる。

初めに準備するものは①コミュニケーションバインダー（マジックテープ、文章カードのスペース）②大好きなもの（事前に徹底調査する）③好きなものカード④「欲しい」の要求カード。これらを活用して、欲しい物をやさがしするのではなく、お母さんに近づく（物に近づくのではなく）、カードを差し出す、結果的に欲しいものが手に入る、やったことが直接手に入ることに繋がる自然な流れをつくる。この指導法は一人ではできない。指導者：コミュニケーションパートナー（カードを受け取る人）、援助者：身体プロンプター（黒子の援助者）が必要。カードを受け取ったら 0.5 秒以内に物を渡す。手や体を補助して（援助者：身体プロンプター）絵カードを取らせる。援助者は子どもがカードを取って相手に渡し、手放すところまで手助けする。

まず子どもが自分で手を伸ばすのを待つ。子どもが手を伸ばしたとき（自発性）から指導が始まる。本当に好きな物はなかなか見つからないが、それを見つけることが重要であり、指導者が子どもの「好きな物を一緒に創る」という考え方や姿勢が大切。最終的には支援を徐々に減らしていく。一つ一つの過程で、目的が達成されたことを必ず子どもに体験させる。

○ソーシャルスキルトレーニングについて

挨拶の仕方を単に教えるだけでは効果がない。いつも元気に挨拶することではなく、状況に応じて行動を変えることができることが大切である。振る舞いだけを教えても役に立たない。自閉症の子どもには情動機能の困難が見られる。「空気を読めない」と言われるが、自閉症の子どもにも人の気持ちを読む力はある。問題は能力はあっても使う気持ちになれない、伝えることに意義を見いだせないことである。感情・要求・意図・動作の体験共有の困難さが周囲との関わりに問題を生じさせる。「喉が渇いた」という感覚を周囲の人が一緒に推測できれば良いが、自閉症の子どもは自分の感覚を感情として相手に伝えることが難しい。また一つの嫌なことを拡大

してしまうという傾向がある。一つ嫌だと、すべて駄目になってしまう。アスペルガー症候群の男児が、地震の怖い体験からくる不安感を長期間持ち続けてしまう事例があった。関わる人の適切な対応としては、「地震があって怖かったね」情動への共感と安心・安全の提供をする。子どもは自分の気持ちを解ってもらうことで少し安心する。キーワードとしては『くつろぐ』『人に話をする』『楽しいことをする』『普段と同じ生活をする』

○対人関係発達支援法（RDI）

情動調整の困難さを持つ自閉的な傾向を持つ子供に対する一つの指導方法（25歳までに自立させることが目標）。

〈体験共有的〉（結果の解らない相互作用）

結果や目的よりも、その過程を大切にしながら、そこで起こりうる予測していなかった出来事やリアクションを共有共感しあう。

（例）タイを釣りに行ったのに、タコが釣れて面白かったね！

〈道具的〉（目的の達成が重要で、感情的な反応は重要ではない。）

体験共有と相反する考え方で、目標や目的の達成に直接関係のない、感情や人との関わりは除外してしまう。

（例）タイを釣りにきたんだ。それ以外の魚はいらない。

対人関係支援法では相手と〈体験共有的〉な交流を持てるようにデザインされた包括的療育プログラムで、対人関係発達（親友を持てるようになる、友達と楽しめるようになる、自立的な生活ができるようになる）のための療育プログラム。「勝った・負けた」、「釣れた・釣れなかった」、は関係ない。「一緒にやったことが楽しかった」という相手の視点や考え、感情を理解し、大事にする感情を育て、流れに身をまかせる柔軟性や、問題に対し、複数の視点を理解して解決する力を養う。

指導の中で大切なのは、ただ頭で理解するだけでなく、遊びの中で、指導者が子どもと一緒に喜んだり、苦しんだり、楽しんだりすることが重要である。

特別寄稿

特別支援学校における災害時の対応

—伝えたい、そのとき、どう判断し、どう対応したか—

前福島県立郡山養護学校長 渡邊 世子

はじめに

東日本大震災、地震、津波、原発事故、二度とこのようなことがあってはならないと願っている。しかし、今後、万が一、このようなことに遭遇したら、今回の経験が少しでも参考となればと感じている。福島県の特別支援学校が遭遇した大災害、その時、どう判断し、どう対応したか、後世に伝えなければならぬ体験であり、すべてを正確に伝える責任があるとも感じている。大震災当日、郡山養護学校は、突然避難所となり、近隣住民の避難者支援を行った。その後、様々な状況の変化に対応した避難所運営を行うことになった。本誌では、約3ヶ月間の特別支援学校による避難者支援の実際や避難所運営と学校教育の共存、児童生徒と被災者の関わり等について報告したい。

キーワードは、「全職員による対応」であり、職員一人一人が最悪を考えて行動する危機対応を意識し、問題に対応、様々な課題を解決した。避難者支援や避難所運営に対する職員の姿勢は、被災者に施設を貸すという意識ではなく、支援しよう、心から援助しようという意識であり、このことが全職員によるきめ細かな支援の原動力となった。

平成23年3月11日、午後2時46分、大地震発生、職員が一丸となり児童生徒の身を守り、その後、余震のため校庭に避難、雪の中、身を寄せ合いながら何度も何度も起こる余震から子どもたちを守った。繰り返す大きな余震の恐怖に震える子どもたちを励ましながら保護者への連絡、全校児童生徒の状況確認を行い、保護者からは安堵の声が聞けた。郡山養護学校の施設・設備については、特に大きな被害はなかった。(写真)



屋外手すりの落下



校内備品、消耗品の破損

児童生徒の無事を確認すると同時に地震により家屋が被災した近隣住民が次々と避難してきた。また、近隣の老人施設の入所者や本校隣接病院に入所していた児童生徒、入院していた障がい幼児及び本校の通学生や卒業生も余震の不安から体育館に避難してきた。当日の約 200 名の避難者（写真）は、地震による家屋被害、断水、停電、余震による避難（一期避難者）であり、来校した避難者は、すべて受け入れた。福祉避難所の必要性は感じているが障がい者と一般の避難者を分けるという意識は、全くなかった。特に避難してきた高齢者、障がい者、妊婦、病弱者、乳幼児等の支援に必要なことは、公人としての心構えに加え、日頃から実践していた特別支援教育の専門性や配慮であった。この時より、本校教職員の誰ひとりとして経験したことのない危機対応と避難者支援が始まった。



（本校児童生徒・幼児）



（近隣住民・老人施設入所者）

1 肢体不自由特別支援学校の特色ある施設設備

本校は、平成 14 年に完成した肢体不自由教育特別支援学校であり、教室(避難所の活用例として病室、おむつ交換所、乳児室、介護老人・妊婦対応)、調理室、厨房(炊き出し)自立活動室(レク、ゲーム、リラックス体操)、寄宿舍(大浴場、洗濯施設)、視聴覚室(各種会合、映画)プレイルーム(運動)、体育館(二重戸、床暖房)からなり、提携病院が併設している。小・中・高等学校、公民館等、他の避難所と比較して施設設備が充実しており、今回の震災対応において本校の特色ある施設設備に大いに助けられた。また、日頃から特別支援教育に携わる教職員の意識と全職員約 180 名のマンパワーは、避難者に対するきめ細かな支援のための大きな力となった。

2 危機対応意識と特別支援教育の専門性

避難所開設と同時に職員の勤務体制を通常(昼、夕食の準備・支援)、早番(朝食の準備、世話、見守り)、遅番(夕食の準備、就寝時の見守り)、泊まり番(夕食の準備、夜間の見守り)の四交代勤務とし、次々と発生する問題に対応、克服した。

また、マンパワーを活かした係担当制により、職員を配置した。受付、食事、レクリエーション、情報、運動、トイレ、衣服、入浴、清掃、保健、洗濯係などである。(写真)



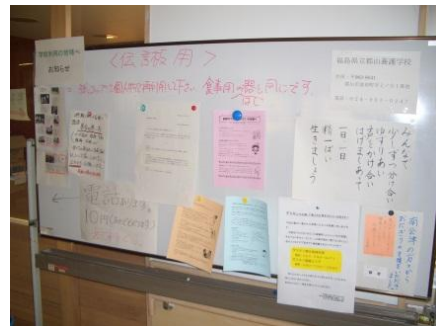
(受付係)



(体育館内支援係)



(トイレ支援係)



(情報係)

教職員はその日の係担当表を見て、自分の役割を決定、一人一人が主体的に行動した。本校及び近隣の家屋は、ライフラインがストップ、数日停電し、断水した。トイレの水は、水治訓練室の水を使用した。さらに、3月14日夜、全職員に雨と放射能に関する一斉メールを発信し、注意喚起を行った。3月15日、校内貯水タンクの水を放射能対策のためビニール袋に備蓄し、その備蓄水は残留塩素がなくなるまで避難者の炊き出しに数週間使用した。3月16日に雨、雪に注意の記事や3月19日には、水道水に放射能検出の新聞記事が掲載された。本校では、断水が回復した後も備蓄水を使用し、水道水を調理や飲料水として使用していない。今回の災害では、情報が得られた時にはすでに対応できないという事態が何度も起こっている。まだ、行政等による支援対策が進んでいない段階であり、あらゆる対策を独自に判断し、行動する時期であった。

特別支援学校として施設設備は充実していたが食料や毛布等の備蓄はなく、支援のための物資調達が必要であった。震災当日は、商店等は、機能マヒとなり、シャッターがすべて閉まったため、普段から関係のある業者や人的ネットが大いに役立った。大手のパン販売店、ディスカウントショップ、給食業者（食料）、自然の家（布団、毛布、食器等）、ベビー用品販売店（おむつ等）問屋（衣類、靴下、下着、衛生用品他）等、職員が手分けをして連絡を取り、支援を要請、連絡の取れたほとんどの関係業者が快く協力してくれた。

物資の運搬、買い出しには、スクールバス、公用車が大いに活躍した。公用車一台を緊急車両として

登録、給油を優先させた。また、その他の公用車のガソリンは、人的ネットのひとつ後援会会員の支援を受けた。

数日して近隣の避難者が自宅に戻りはじめる頃、次に津波と原発事故による被災者が避難してきた。ほとんどが身の回りの荷物を持ってずに身ひとつで避難（二期避難者）、高齢者（65歳以上 135名）が多く、本校で百歳の誕生日を迎えた避難者を含め、百歳以上は、3名であった。衣類、下着、おむつ等が多量に必要な避難者である。原発周辺にあった老人施設の入所者であり、数日間、様々な場所を経由し、最後に郡山養護に避難してきた高齢者であった。遠距離を移動してきたため、到着直後に体調不良を訴える避難者が多く、ただちに総合療育センター医師による治療が行われた。当センターは、本校在籍児童生徒の入院施設であり、学校医、医療的ケアの指導医として日頃より密接な連携が行われていた。

全職員に不用になった衣類(古着)の提供を指示、多くの衣類が集まった。また、様々な支援がなされた中、職員の持ち寄った日用品コーナー（タオル、歯ブラシ、カミソリ、石けん、櫛等）も好評であった。さらに、大変な状況の中、学校栄養士が中心となり、高齢者および障がい者のための「おかゆ食」や「きざみ食」の対応も行った。本校教職員による特別支援教育の専門性が発揮された場面である。

(写真)



(調理係職員による「おかゆ食」「きざみ食」)

避難所生活の難しい高齢者が長期に生活できる施設等への移動準備を行っていた頃、原発事故による避難者が増加してきた。比較的時間がおり、多くの荷物を抱えての避難（三期避難者）である。他の避難所では、風邪やインフルエンザの集団発生が問題となった。避難者も感染症対策のためのマスク、消毒、手洗いを日常的に行った。また、避難者の運動不足を解消するため、レクリエーション係によるラジオ体操、音楽療法、リラックス体操、バルーン体操など、様々な対策を行った。特に高齢者は運動不足になりがちであったが率先して参加した。これらの写真は、震災発生一週間後の避難者の姿である。早期からエコノミークラス症候群の予防への対処（写真）も行っていたことになる。

また、子どもたちのためにキッズコーナーを設置し、常時活動できる場を確保、情緒の安定を図った。子供たちの心理的ケアとして運動教室、ゲーム、遊具遊びなどレクリエーション係が計画し、実施した。

(写真)



(音楽療法)



(キッズコーナー)

さらに、情報係による避難者への情報提供体制も早期から構築し、インターネットコーナーや各種掲示板を設置した。近隣施設、市町村の情報、その他、あらゆる情報をタイムリーに提供することに心がけ、職員用と避難者用に分けて掲示した。

3 支援体制の変更と避難者による自治組織への移行・医療支援等

教職員による四交代制は約2週間で終了、次に通常、早番、遅番の三交代制に変更し、夜間は、管理職4名が交代で対応した。また、避難者による自治的な組織づくりを支援し、段階的に避難者自身により避難生活ができるよう支援を行った。この間の支援は、本校職員の一部と福島県養護教育センター職員、県職員及び福島県の支援を担当した山口県職員、京都府職員、多くのボランティアが行った。養護教育センター職員による避難者支援は、震災直後から避難所の閉鎖まで行われた。また、避難者の医療や健康相談は、県総合療育センターの院長先生をはじめ、看護師、OT、PT、ST等、多くの職員が協力した。四月上旬より自衛隊の炊き出しも始まり、自治組織へとスムーズに移行することができた。

教職員による係活動は、避難者にすべて引き継がれ、避難者が自立することにより本校教職員による避難者支援を大幅に縮小することができた。(写真)

このことにより教職員は児童生徒の教育活動に専念することのできる体制が整い、夜間や休日は、管理職が対応、教職員は通常勤務となった。職員が勤務していない休日には、校長切り紙教室も行い、子どもたちが作製した切り紙に他の避難者から賞賛の声があがり、多くの避難者は子どもたちの笑顔に励まされていた。



段ボールの間仕切り（四月）



避難者による調理と配膳(自治的組織)

4 学校の始業と放射能対策

3月末、小・中学部卒業式は、延期とし、高等部の卒業式は、各家庭を訪問して行った。卒業生ひとりだけの式であったが多くの家族が参加し、心温まる卒業式となった。広い福島県、ここでも公用車が活躍した。そして、毎日の止まらない余震に耐えて一ヶ月、平成23年4月11日（月）に通常授業を開始した。それまで、児童生徒の動向、安否確認を行い、子どもたちの無事を確認しながら避難所運営を行ってきた。始業と同時にほとんどの児童生徒が登校、一人一人との元気なあいさつ、子どもたちの輝く笑顔にふれ、心強さを感じた。夜間の余震に対しては、寄宿舎の子どもたちが少しでも恐怖感を取り除けるよう管理職による夜間対応を継続した。また、放射能対策のため校外での活動や行事を自粛、保護者の不安解消に努めると共に職員による除染作業を行い、少しでも安心できる環境づくりを行った。4月当初、保護者には、学校の始業のみを通知、始業式、入学式や卒業式を延期とし、その後の状況を判断して実施した。校外学習等の放射能対応も行った。

6月3日、最後の避難者が学校を去り、約三ヶ月間の全職員によるきめ細かな避難者支援が終了した。おわりに

周辺の多くの学校が4月の始業と同時に避難所を閉鎖した。始業のため閉鎖された学校の避難者は登校する子どもたちのために他の避難所に移動した。避難者の気持ちを考えるとどうであったかと感じさせられる出来事であった。

本校では、避難者支援と学校教育活動を並行して、行ってきた。児童生徒は、避難者支援の体験から思いやりを学び、避難者とのふれあいを通して、本当の生きた教育が行われたと感じている。最後に本校高等部の生徒が震災復興支援のために作製した絵画作品「うつくしまふくしま」を紹介する。この作品は、避難所で間仕切りとして使用された段ボールのキャンバスに描かれており、縦に二メートル、横六メートルの大作である。制作活動と避難者とのふれあいを通して命の大切さを学ぶことができた作品

である。この作品は、本県で行われた第35回全国高校総合文化祭で紹介され、多くの高校生に感動を与えた。



多くの方々の支援により、このようなきめ細かな避難者支援を行うことができたことに誇りと感謝を感じている。特に、震災直後から現在まで県内及び全国の特別支援学校（教職員、児童生徒、保護者等）や関係者（全国特別支援校長会、障害種別校長会・PTA 連合会等）から、多くの心温まる支援や励ましがあつた。義援金、支援物資等については、震災発生10日後に最初の支援があり、その早さに驚き、義援金は必要な時に早急に活用するという条件に感動した。全国の特別支援教育関係者の援助に力強い「絆」を感じることができた。特別支援教育の仲間に関心を持って心より感謝したい。

インフォメーション

平成24年度 教育相談の報告

平成24年度相談件数

	3月	4月	5月	6月	7月	8月	9月	10月	11月	12月	1月	2月	合計
実件数 (新規)	70	26	23	28	18	19	27	24	21	30	13	19	318
述件数	94	85	98	89	92	102	111	101	94	106	71	140	1183

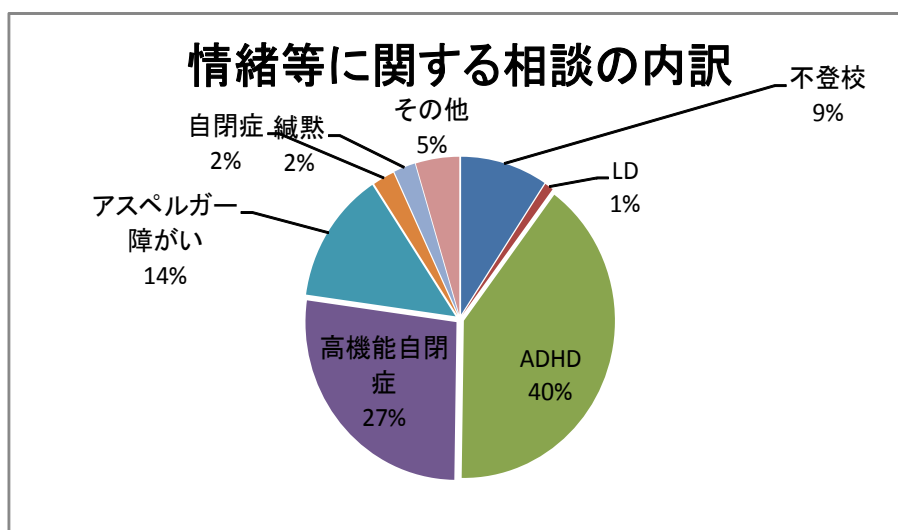
相談の総件数は、増加しています。昨年は震災の影響があって減少していました。相談は、幼稚園や学校等から紹介されて、来所するケースがほとんどです。専門機関（療育センター等の病院や発達障がい者支援センター）から教育についての相談として紹介されるケースも増えています。

このような場合、養護教育センターでは、

関係機関と連携し、相談を行うようにしています。連携した支援をすすめるツールとして、各地域にある「相談支援ファイル」や「個別の支援計画」の作成を一緒に行い、情報を整理しながら相談をすすめたケースもありました。そこで整理した情報は、また関係機関につなぎ、共有しながら支援を行っています。

また、相談をした子どもの障がいの種別の割合は、情緒障がいや発達障がい、その疑いのある子どもたちの相談が全体の7割弱を占めております。あと2割は知的障がいの相談です。

情緒障がい等の内訳は次のようになっています。



相談の内容は、障がいの有無についての相談は減少しています。障がい特性についてや学校での生活や学習指導の在り方、就学相談や進路相談に関したものが増えています。その中には、不登校や生徒指導上の問題の相談もあります。

インフォメーション

平成24年度 研修講座の実施状況

各研修講座においては、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・基本に関する研修を中心に内容の充実に努めてまいりました。震災の影響を受けて、平成23年度に行えなかった小・中学校、高等学校特別支援教育コーディネーター研修会や実習教諭等研修会など職能研修も今年度は実施できました。専門研修では特に、小学校・中学校の特別支援学級担当教員研修の充実にねらいとして、県内4地区で「特別支援学級の学級経営」の講座を実施し、135名の受講がありました。研修講座の受講者は、表1のとおりです。

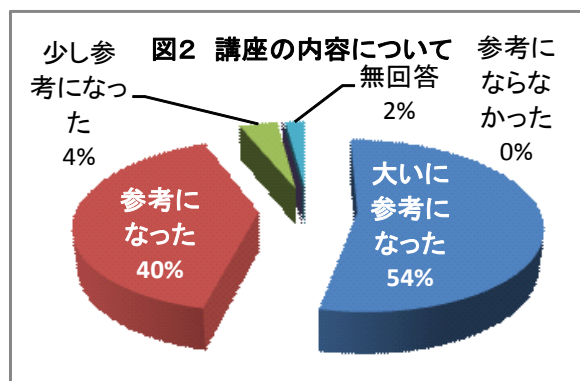
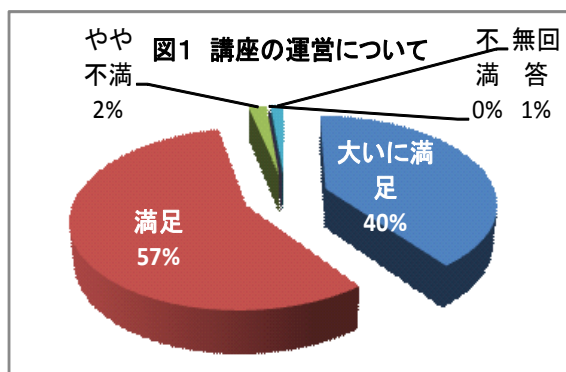
また、特別支援教育に関わる教職員が、教育実践上の課題を自主的に解決するための研修として、自主研修講座13講座を土曜日や長期休業中に開講しました。県内各地より284名の受講申し込みがありました。

基本研修					職能研修	専門研修	合計	
初任研	10	経験Ⅰ	33	経験Ⅱ	44	776	481	1344
※自主研修講座 284								

表1 平成24年度本センター研修講座受講者数

受講者へのアンケートからは、

専門研修講座の運営については、大いに満足が40%、満足が57%、やや不満が2%、無回答は1%でした(図1)。研修内容については、大いに参考になったは54%、参考になったは40%、少し参考になったは4%、無回答は2%でした(図2)。



公開講座から

今年度の公開講座は7講座で県内各地から78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。

1	目白大学 専任講師 廣澤 満之氏	地域や学校のコンサルテーション
2	筑波大学大学院 教授 長崎 勤氏	発達の見点からの子ども理解
3	筑波大学大学院 教授 安藤 隆男氏	授業改善に生かす評価と授業研究
4	筑波大学 准教授 大六 一志氏	WISC-IVアセスメントからの個別の指導計画の作成
5	山形大学 教授 宮崎 昭氏	自閉症のある子どもの理解と指導～情動の共有やコミュニケーションを中心に～
6	東京大学先端技術研究センター 講師 近藤 武夫氏	テクノロジー（PCや情報携帯端末等）を利用した学習支援と合理的配慮
7	宮城教育大学 教授 渡邊 徹氏	校内委員会を活性化するために求められる特別支援(教育)コーディネーターの役割



専門研修講座

「特別支援学校のセンター的機能の充実」



専門研修講座「通常の学級における授業のユニバーサルデザイン」

平成24年度 専門研修一覧

研 修 講 座 名	期 日	対 象〔定員〕
特別支援教育の充実Ⅰ 子どもを支える保護者理解と支援	9月 6日	(小・中・高・特)〔30名〕 ※幼稚園等も受講可
特別支援教育の充実Ⅱ 通常の学級における授業のユニバーサルデザイン	8月 7日	(小・中・高)〔30名〕 ※幼稚園等も受講可
特別支援教育の充実Ⅲ WISC-Ⅲの活用と実際	10月 3日	(小・中・高・特)〔30名〕
特別支援教育の充実Ⅳ 自閉症のある子どもの理解－社会性を育てる－	9月26日～27日	(小・中・高・特)〔30名〕
特別支援教育の充実Ⅴ 特別支援教育とキャリア発達	7月11日	(小・中・高・特)〔30名〕
特別支援教育の充実Ⅵ 医療的ケアと授業の実際	8月22日	(特)〔15名〕
特別支援教育実践力アップⅠ 国語の授業づくり	① 7月 4日 ② 1月23日	(小・中・特)〔5名〕 2日間開催
特別支援教育実践力アップⅡ 算数・数学の授業づくり	① 7月 4日 ② 1月23日	(小・中・特)〔5名〕 2日間開催
特別支援教育実践力アップⅢ 知的障がい児童生徒の授業づくり －生活単元学習、教科等の授業－	① 7月 5日 ② 1月24日	(小・中・特)〔10名〕 2日間開催
特別支援教育実践力アップⅣ 重複障がい児童生徒の授業づくり －自立活動の授業－	① 7月 5日 ② 1月24日	(小・中・特)〔10名〕 2日間開催
特別支援教育実践力アップⅤ I C Tの授業への活用	9月12日～13日	(小・中・高・特)〔30名〕
地域の支援体制Ⅰ 特別支援学級の学級経営	7,8月各地区開催	(小・中)〔160名〕
地域の支援体制Ⅱ 特別支援(教育)コーディネーター実践力アップ	11月20日～21日	(小・中・高)〔30名〕
地域の支援体制Ⅲ 特別支援学校のセンター的機能の充実	12月 5日	(特)〔30名〕
気になる幼児の支援 －早期からの支援を継続する幼小連携－	7月23日	(幼・小・特)〔30名〕

編集後記

『人間の幸せは「人にほめられること、人の役に立つこと、人に必要とされること」です。そしてそれらのことは、「働くこと」によって得られるのです。』今年度のセンター発表会では、日本理化学工業株式会社の大山泰弘会長さんに基調講演をお願いしました。日本理化学工業は障がい者雇用を積極的に行っている会社で、社員の7割が知的障がい者というダストレスチョーク製造でトップシェアを占める会社です。大山会長さんは、ご自身の会社経営の理念とこれまでの取組をもとに、冒頭に紹介させていただいた話をされました。

「人にほめられたい」とか「人に必要とされたい」という気持ちは、人間がもっている本能的な欲求だと考えます。このようなことから、教員は児童生徒の自尊心を高める指導を常に心がけなければならないと再認識する機会となりました。

特別寄稿では、前福島県立郡山養護学校長の渡邊世子先生に執筆をお願いして、「特別支援学校における災害時の対応～伝えたい、そのとき、どう判断し、どう対応したか～」の原稿をお寄せいただきました。東日本大震災から2年が経過して、震災当日の記憶が薄れつつあるとも言われていますが、約三ヶ月にも及ぶ郡山養護学校の避難者支援と避難所運営の状況を知ることができる貴重な記録であります。渡邊校長先生は「多くの方々の支援により、このようなきめ細かな避難者支援を行うことができたことに誇りと感謝を感じています。」と結んでおられます。震災によって生まれた「絆」を大切に、すべての人々が連携、協力して困難に立ち向かうことの大切さを知ることができました。

昨年度は震災の影響で、当センターでは研修講座の数や内容を一部変更する状況となりました。しかし、今年度は通常の業務内容に戻り、予定した事業を計画どおりに実施することができました。ここに関係者の皆様に心より感謝を申し上げます。

(片寄)

所報 特別支援教育 第65号