

平成二十五年年度

都情研特別研究部夏季研修会講演（抄録）

「本人・保護者理解に基づく支援のあり方

～保護者とどう向き合うか～

大正大学人間学部 教授 玉井 邦夫 先生

今回の講演においては、保護者をどう理解し、支援していくことができるのか、豊富な事例を交えて分かりやすくお話をさせていただきました。紙面に限りがあるため、お話のかなりの部分を割愛せざるを得ず、誠に残念です。それでも、とても示唆に富む内容ですので、最後までお読みいただき、今後の指導に生かしていただければと願っています。

～広報部～

一、はじめに

現在、社会の変化に伴い、保護者も非常に複雑・多様化してきました。また、どれ程情報やツールが発達しても、結局最後は「対面した状況でのコミュニケーションをどうとるか」に尽きます。それなしで保護者

対応しようとしてもなかなか難しい、ということをお伝えしたいと思います。

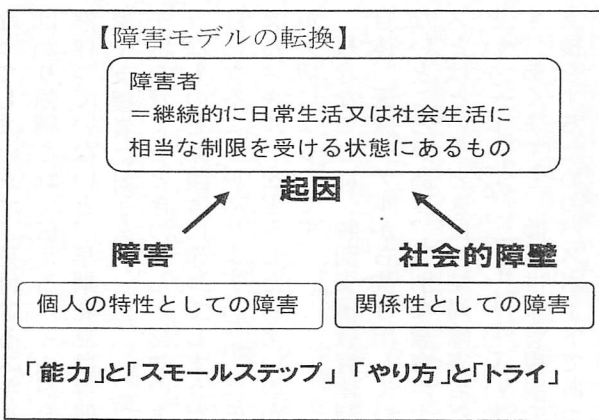
二、障害のモデル転換

(1) 医学モデルから社会モデルへ

保護者と支援者が向きあう時、「どんな障害モデルをもっているか」というところがそもそも食い違っていることが多くあります。現在、日本は伝統的に採用してきた「医学モデル」から脱却して「社会モデル」という障害モデルに移行しようとしています。最大の狙い・目標は国連の障害権利条約の批准です。その一番のネックになっているのは残念ながら教育です。特別支援学校の体制はそれだけでフルインクルージョンではないと判断されるため、この体制を維持しているとずっと批准できないだろうとも言われています。日本

型のインクルージョンだと日本は主張していますが、国際社会では違うものと判断されてしまっています。

旧来の「医学モデル」では、子供の状態の説明は「障害をもっているから」で終わっていました。特に身体・知的・精神の三障害に分け、障害があるから、日常生活や社会生活で制限を受けているという説明でした。それが、障害者基本法の改正により、障害者になるもう一つの原因について「社会的障壁」という言葉を使って説明しています。制度・慣行などの世の中の仕組み、周りの方の気持ちなども含めてです。従来、日本の障害観は世界に比べて非常に狭く、非常に限定的なものでした。



(2) 二つのモデルを意識して
その人個人の特性として障害があるという考え方と、その人を取り巻

いている周りの人との関係性の中に障害があるという考え方の二つを使いましょうというのが、現在の考え方です。この二つは全ての状況、どんな障害種別だろうと生じます。

軸足を二つのどちらに置いているかによって、見方や言葉遣いが全然変わってくるからです。個人の特性論での語り口は基本的に「能力」、この子は何ができて、何ができないかとなります。それがどのようなアプローチになるかと言うと「スモールステップ」です。例えばある活動をするにはAとBとCの力が必要だとします。Aの力はあるけど、BとCの力がないから、まずBの力をしっかりと付け、次にCの力も付けていくとその活動ができるという考え方がです。間違っではないませんが、現実の子供の生活の中ではAの力しかなくても、先生のサポートがBの力の代わりになり、友達の応援がCの力の代わりになり、その活動ができてしまうということが多々あります。

スモールステップの考え方は、子供の安定した力を付ける上では大切ですが、時間がかかります。手伝わなければならないのだから、先に進めばいいという考え方もあります。そのように関係性として語ると「やり方」の問題と「トライ」での語り口になります。できるかできないかではなく、どういうやり方をしたらいいのです。

この二つが軸足の違いになると、

何かがかみ合わない、見ているところが違うという状態になります。支援者でも保護者でも、一人の人間の中で、特性的に見る時もあれば、関係的に見る時もあります。子供の成長に合わせて入れ替わることもありません。そのような違いを頭に入れて支援を考えることが大切です。

三、発達障害と早期発見

(1) 支援の難しさ

障害をもっている子供と生きていく保護者の「波」のことを一般に「受容」と言います。保護者の悩み、振幅をどうやって判断するかの基準はありません。そのため、その支援はとても難しく、だからこそ保護者との連携がとても重要になるのです。

(2) 発達障害はリスク

支援を考える時に「発達障害はリスクだ」との捉え方が重要です。好き嫌い、能力の偏り、得手不得手は誰にでもあるから、それが個性だという言い方をする人がいます。確かに障害という言葉を使わずに「みんな個性だよ」と言うことは美しいスローガンだし、そのような社会になればどれ程素晴らしいかと思えますが、現実はなかなかそうはいきません。日本語は「個性」という言葉をとてとても美しい言葉で使いますが、同時に「自己責任で頑張れ」ということが背景にあります。個性だとくくって済ませてしまうとあまりにもリスクが高く、本人の自己評価を低めてしまうし、将来とても難しい問題

を本人が抱え、周りもきつくなる
ことがあります。

リスクの克服を本人の努力にのみ任せてしまうと、将来的な社会的コストがむしろ増えてしまう可能性・危険性があります。自己認知の形成が独善的になり、思春期以降に「世の中みんなが敵だ」のようになってしまします。そういう発達の偏りがあつた方が、結果として虐待の加害者、DV的な人間関係で相談の場に来ることは珍しくありません。軽微な犯罪を繰り返す、刑務所と社会を行ったり来たりする方の七〇八割に境界線的障害や発達障害があることは、最近の調査で明らかになってきました。リスクの克服を本人のスキルアップに任せるだけでなく、教育の段階でサポートを求める力をきちんと付けていくことが必要なのです。

(3) 早期発見の構造的なジレンマ

よりよい支援を考えるために早期発見のルートに乗せようとしても、構造的なジレンマが出てくることあります。発達障害は非常にグレーゾーンの多い障害なので、とても判断しづらいのです。早期発見するということは、より微細なサインで見ることになります。専門性が高い目

でないで見付からないため、多くの保護者にとってはどこがおかしいのか分からない状態で言われることになってしまします。見付けるスキルばかり強調されて伝えるスキルが全然伴っていないと、早期発見は専門家や支援者に対するいろいろな防衛、子供を育てるときの歪んだ認知のよなものも保護者に作ってしまいうだけになることがあります。だから「伝えるスキル」をどうしたらよいかが大切になるのです。

残念なことに、特別支援教育体制自体、医療モデルから抜け出していないところがあり、特別な教育ニーズとはとうきよに、結局障害名だということになってしまつています。あくまでも、診断は教育現場で支援をするためのサポートであつて、カテゴライズで子供を理解することに意味はありません。どのような仕組みでこの子供はつまづくのか、その子供の経験をメカニズムできちんと説明する力が支援者には必要なのです。

四、障害受容・子供受容

次に、受容はどのようなプロセスで進むのかについて話を移します。受容というと、子供の障害を告知され、その後それを受け入れていき、その子の特性に合ったかわりができるようになるというプロセスと単純に考えられるかもしれませんが、純に考えられるかに複雑なプロセスなのです。

(1) 喪失

まず、受容の問題に向き合う時、障害を告知される時に喪失体験が起きます。その子に対して感じていた憧れ、理想、こんな親子や家族でいたかった、子育てをしたかったという夢を一回失います。

子育ては、生まれてくる前に抱いていた夢が一枚一枚薄皮が剥れるように「やっぱりね」と現実に気付いていくプロセスです。ただ、一般的な子育ては期待が剥れていくように見えるけれど、それを補って余りあるくらいの発見の時間があるので、だから、期待が変化に変わっていくというだけであつて、失つたという感覚にはならないのです。それが一度期に集約されるのが「障害の告知」で、そのためそれは非常に過酷な喪失体験になります。

そこで大切なのは、何も失つてないということを支援者が保護者に伝えることです。この子はしゃべれない、歩けない、経済的に自立できないのじゃないかなどという思いに必ずさらされます。それでも、その子を育てていく中で夢や憧れの形は変わるかもしれないが、失つてはいない。例えば、畳の上でゴムボールを転がすのだからってキャッチボール、それができるようになるということはその子にとって野球のマウンドから球を投げると同じくらいすごいことかも知れないと気が付いていくことが受容なのです。

(2)否認・怒り

喪失から立ち直りかけていく時、認めないとか怒りが沸くという時期があります。否認には前半と後半があり、前半は障害の告知そのものを否定します。障害なんてないと言ってくれという意識です。

時間が経ち、他の子との比較が起きてくると、少しずつ周りの子と違うのが分かってくる。そうすると、でも直りますよね、普通になりますよねという思いが出てきます。普通になりさえすれば、みんなと同じことができさえすればいいんですよね、という思いが強くなってくると、最悪な場合は極めて虐待的なスパルタになっていたり、子供の実態とはおおよそ合わない目標を押し付けたりしてしまうことになりま。これが否認の後半です。

(3)絶望

だんだん親も疲れてくると、絶望的な状況に到達します。その時に「もうだめだ」とあきらめてしまうとネグレクト的なかかわりになっていきます。一番やつかいな形は、表面的には非常にうまく受け入れているように見えているけれども、子供を発達させていくための努力をしなくていいという免罪符として障害が使われていく場合です。「アスペルガーだから、雑巾がけなんか無理。感覚過敏があるから」「この子障害があるので、トラブルにならないように周りの子を近づけないで」と。一見、非常に障害を理解しているように

て、それが子供をチャレンジさせない過小評価になり、ずれていつてしまうことが時としてあるのです。

(4)適応

これらのプロセスを経て適応の状態に進むのですが、現実的には理屈通りにいかないことが多いのです。

例えば、成人期の支援をやっていると一番目立つのが、その子の親であることを自分自身のアイデンティティにしてしまった場合です。障害児の親であるということが自分の生きがいになってしまうと、起きてくるのが自立を妨げるという事態です。保護者という機能は、自分の保護を必要とする無力な存在が目の前にいてくれることが前提となるからです。最悪な場合、支援を排除して困り込んでしまうこともあります。

受容への支援は、初期の段階はその子をどうとらえるか、どう受け止めるかが主ですが、それが一定のところに到達すると、今度は一転して、すべての子育てがそうであるように、いつか子育ては終わるよという支援が大切になります。「この子、私より上手に付き合える人がいる」「私より大切な人がいる」、そこへもっていくための支えを支援者はしていくのです。

支援とは、どうやったらうまくいくか、この子がこういうふうにしていく時はこうするとどうなるだろうという対処や仮説の積み上げです。原因の究明の積み重ねではありません。なんで、どうしてできないの

という問いは、子供も親も追い詰めていくだけです。ある意味で、受容とはうまくいく方法が全生活に渡ってきちんと束ねられた状態です。

ここで、受容というのは基本的に保護者の人生の中で波状に生涯に渡っていく課題だと理解することが大切です。今までできていたことが、環境の変化などでできなくなることもありま。その時に親はびっくりするし不安にもなります。不安をずっと突き詰めていくと最終的には自分の人生、この子に対して自分が決定してきたこと、選択してきたことは間違っていないかとの思いになります。そのような時は、一見すると受容ができていない、子供の実情が分かかっていないと思われるかもしれませんが、しかし、そういう揺らぎは心の奥底の不安とつながっていることを理解してください。

五、幼保段階から就学へ**(1)親の絶対的優位**

支援を考える上で、発達の特徴を踏まえる必要があります。幼保段階では、子供が発達的に非常に未熟だということが本質的な特徴です。親が絶対的に有利で、子供からすると生活の中で親の保護の範囲がとても広いということになります。

このことは、虐待という観点でよく語られます。特に障害をもった子供は、残念ながら生活の範囲が狭まってくる人が多いので、承認欲求とか愛情欲求も、とにかく家族に

認められたい、愛されたいというところに限定されてくるものが多くあります。親の要求はある意味絶対視されます。完全な虐待になってしまふと、障害が見えなくなってしまうケースもあります。子供を思うままに動かして「うちは全然困っていません」「心配ありません」となる場合です。

完全な虐待のケースでこの言葉が出てくることもあります。教育相談や発達相談の場が出てくる時には、本当は困っているケースが多いです。しかし、困っていること、課題があることを認めてしまうと「だから仕事やめなさい」「おばあちゃんの力を借りますよ」ともつと認めたくない状況になってしまうので、困っていないと言い張ってしまうのです。また、困らないで済むような家族の生活を作り上げるために、関係性をならかの方法で非常にいびつな形で操作することで困りを消している場合もあります。

(2)発達の可塑性

一方の特徴である発達の可塑性が、早期発見の問題とつながってきます。早く見付けて療育に取り組ませた方がよく、確かに適切な処遇の効果は高いのです。一方で、子供の変容が速いということは、裏返せば親がついてこれられないことになる場合も多いのです。子供が発達的な力を付けていくと、もともと親子の関係がいびつになっていくケースでは、新しいリスクを招くことになりま。

例えば、叩いて言うことを聞かせていた親子関係の場合、子供が学校や保育園において、いろいろな適切なかかわりをされる中で「叩かなくつたつていい。僕、叩かれるような悪いことはしていない」と分かるようになる。お父さんが手を挙げた時に「叩かないで、何も悪いことしていないもん。口で言えばいいくせに」と言い返すようになってくるとします。とても大きな進歩なのですが、親にしてみればますます統制が効かない、ますます生意気になった、一言で言うと思くなったと捉えられることが得てしてあります。

そもそも、乳幼児期というのは非常に可塑性に富んでいて、スピードが速いために、保護者は発達を直線的な変化だと捉えてしまうことがよくあります。現実には、子供の発達は山あり谷ありで、できていたものができなくなったり、興味をもつていたものがなくなったり、またしばらくすると別の次元で興味をもつたりということを繰り返しているのです。しかし、あたかも真つ直ぐ伸びてきたと思つて入学すると、学校の中で当然起こるいろいろな山や谷のようなものに、保護者は強い焦りを感じるのです。それが結果的に「できていたんだから、せめてそれだけでもやりなさい」という子供への圧力になっていくと、不登校やいじめの問題など、二次的な障害と言われているものを作り出していく、要因の一つとなることもあります。

六、説明・翻訳・モデル提示

ここからは、支援者がその子のもっている障害や関係性としての障害、それに対する療育と呼ばれているアプローチについての説明をどうすればよいか、どう翻訳してその子の発達の課題を保護者に伝えるか、どうかかわればうまくいくのか、というモデルをどのように提示するか少し具体的に触れていきます。

(1)「障害」を諭える

まず説明ですが、これは障害をきちんと諭えることができるかという課題です。例えば、調理や車の運転など、保護者が経験している活動に置き換え、この子供のもっている障害・つまずきによって、どういうことが起きるのかを説明できるようにしておくことが大切です。

(2)課題を生活の中から取り出す

次に、課題を見付けることになります。課題はその子の生活から抜き出すことが非常に大切で、小学校段階では、汎用性の高い課題の方がたくさんあるので、それを見付けることも大切です。家でも学校でも役に立つ課題を見付けられるのが理想的です。

(3)課題をスキルとして説明する

更に、その課題を達成するために、どのようなスキルがあればいいだろうかという分析をします。例えば、片付けについて言えば、「片付けて」の声かけではうまく片付けができません。子供も、「プリントを鞆にしまつて」

らばできるかもしれませんが、これは保護者側のスキルです。子供側では、バインダーに挟むということが手先の不器用さでできないのだとしたら、ビニールケースにしてあげればいい、と課題をスキルごとに分析していきます。

(4)スキルの訓練とストレス

スキルをどう訓練するかという時に、通級学級や個別指導、特別支援、療育的なかかわりの意味が出てきます。大変残念ながら、通常学級では、こうした課題につながるようなかわり方は、得てしてトラブルの事後処理として出てくるのが非常に多いからです。通常学級は教室移動や授業の教員が入れ替わるなどのいろいろな制約があり、指導できる終わりが決まってしまうです。途中で切れてしまうために「じゃあ、分かったから、お互いごめんなさいしよう」と互いに謝つて終わつていたら、スキルの代替にはなつていきません。「ごめんだけ言えばいいんでしょ」のようなスキルだけ身に付けていくと、非常に困つたことになります。

トラブルの後だと、子供も追い詰められています。個別で抜き出してあげることが、ストレスの文脈から切り離すことができます。象徴的なものが、ソーシャルスキルすごろくです。これは非常にゲーム的な感覚でいて、しかもあまりストレスがない中で大切なことを教えるということも有益です。ストレスなく訓練できる場を組み合わせてあげた方が、学

校生活の質が上がつていくスピードは速いはずですが。

(5)「例題」としての療育と「練習問題」としての生活

ただし、通級のように個別や少数の場でやっていることは、ソーシャルスキルでいえば例題を解いているだけです。それが実際に有効なスキルになるためには、通常学級や家で何度もそのスキルを使い、鍛えられる必要があります。例えば英会話で一番身に付く人は、それを使う場を日常にもつていて、しかも多少ブロークンだとしても分かつた上で修正してくれるような関係をもっています。そのような関係性を保障していくのが、通常学級の仲間関係です。個別的な療育や特別支援を受けるといふことは、他の子とのかかわりから切り離すことではなく、その他の子とのかかわりを充実させるためにやつていくのです。

(6)その家庭と親子の生活文脈へ翻訳

家庭でも軌を一にしたかかわりをして欲しいのですが、学校と家庭は違い、ましてや個別的な療育の場と家庭ではそこに用意されている教材なども全然違います。障害特性に応じてどれ程適切だと思われる手立てでも、この家庭では無理だという例はたくさんあります。その家庭の生活のどこを使うのか、どこにその子の弱みがあるのかに注目し、そこだけいいからこうしてみようとか、こちらが翻訳しないと難しいのです。そうしないと、先生たちではできるか

もしれないけど私はできない、私は別に専門的な勉強を受けたわけではないからという言葉で返ってきちゃうのです。

(7) 目標と強化

最後にはモデルを提示します。具体的で肯定的な目標であることが大切で、「〜しない」は有効性が低いので、「〜しよう」という目標にしましょう。「〜しないよ」と言われて、正しい行動やふさわしい行動に置き換えられる子供は行動のレパートリーをたくさんもっています。得てして障害をもつ子供は受け入れるレパートリーは狭く「〜しちゃダメだよ」と言われると、何をしたらよいのかが分かりません。また、否定的な目標の多くは罰という形になってしまい、困った行動を抑制するには効きませんが、望ましい行動を出すことには直結しません。

適切なタイミングの強化をすることも大切です。保護者は完全を求めてしまいがちです。例えば、やって欲しいことがステップ5までであったとして、3までできていたらそこでまず認めてあげ、「ここまではよし、じゃあ後は一緒にやろう」としてもよいのです。それをやっていると、次は4ができるようになります。いつも5までがセットと考えて、3まででは不完全だとしてしまうと、子供はそのうち3まででもできなくなりません。

(8) 選択と褒める工夫

目標の設定で選択させることも大

切なポイントです。同じ経験をしても、自己評価に対するフィードバックがよいのです。「捨ててきて」「やだ」「いいから捨ててきなさい」のやり取りではなく、「捨ててきて欲しいな」「ご飯食べてから捨ててきてくれるかな?」「お風呂に入る前は?」と選択肢を与えます。それで捨てることができ、褒められると子供はうれしいのです。大人にとっても、その方がずっとよいのです。選択させることが上手にいかない保護者の多くは、とんでもない選択肢を出しています。「ちゃんとお風呂に入る?それとも家から出て行く?」のように、選ばれてしまったら困ってしまうような選択肢です。どちらを選ばれてもよいようなものにしてははいけません。

ある行動を減らしたい時に、なるべく褒めて減らしていく工夫、その行動とは絶対両立しないような褒めてあげられる行動はないかを考えます。その行動をしてほしくないとしたら、その時間を他のことに使ってもらい、それを褒めてあげられるようにするのがよいです。ある保育園での例ですが、サッカーでどうしても手を使ってしまう子供に小さいスーパーボールを「仲良くみんなとサッカーができる魔法のアイテム」として手握らせました。それを握っていいばサッカーボールは絶対に捕れないので、蹴るしかなくなり、トラブルが解決しました。

(9) 「やり方」で考える

能力で語るのではなく、とにかく「やり方」として提示することも大切です。能力的な議論が強くなってしまうと「学校ではできるけど、うちではできません」と紋切り型の話になってしまいます。うちではできないのではなく、「うちでは学校と違うやり方をこの子供はする。それはなぜかという、違いかかわり方を考えるから」と考えます。違う環境や違う刺激だから、それをどうしていいかというところがいつもこちらには焦点を置いておくことが大切なのです。

七、「ずれ」について考える

(1) 対応水準が保護者か子供か

それでも保護者との間にずれが生じることがあります。まずは、こちらの支援が保護者の不安のレベルと子供の実態のどちらに対応しようとしているのかです。学校というところは、子供の実態に即して教育をするのが仕事ですから、子供の実態を把握してそこに照らして見合う支援をしているのですが、常に保護者がどういう不安をもっているのかは斟酌しなければいけません。特に行事の前は非常に重要になります。そこを見過ごしてしまうと、実態に即しているという意味では、合っている支援でも、なぜうちの子だけああいふ特別扱いなんですかとクレームになつて反応が返ってくるということもよくあります。事前に伝えておく

ことが大切です。

(2) 「能力」と「やり方」の語り口

(3) 「困った子」と「困っていない親」

どちらも今までお話しした通りです。ずれの原因になることがありますので、注意が必要です。

(4) 保護者の時間軸

中には、非常に時間軸がずれる保護者の方がいます。就学相談で入学後の心配について話をしているのに、就職や結婚ができるかどうかの話が突然変わってしまうなどです。そのような保護者は、子供の実態をしっかりと見て、この子はこうだから私はこうする、そうするとこの子はこうなるという自分と子供とのやり取りや自分が子供を上手に動かしていく仕組みのようなものをよく分かっている方が多いのです。そのため、見通しができにくく、時間軸がすぐぐぶれてしまうのです。あながち一気に否定するのではなく、そこに至った経緯を丁寧に辿るような話し方をする方がうまくいくと思います。

(5) きれいな名詞

話の中で非常に美しい名詞を使う方がよくいます。例えば、「男の子なので、ガラスの2、3枚は覚悟していました」などのようにです。この名詞が障害名になつてくると「まあ、アスペルガーですから」とよく分かっているように見えることがありません。しかし、これはとてもドロドロした解決しない意見や難しいプロセスの中に自分の身を置いている

と辛いので、そこから離れたくて身を引くために、臭いものにふたをする的に使うことが多いのです。そのような場合には、「男の子だからってどうということ？ どういうところを指して男の子だからって言うの？ 乱暴じゃない男の子だっていっぱいいるし」とその子供のところへ一回戻ることが必要です。そこに戻らないと本当の解決策は見付からないのです。

(6)「保護者自身の行動」に目標設定

目標の設定は肯定的で具体的にという話をしましたが、保護者についても同様です。更に、その人自身の行動になっているかの観点も大切です。例えば「もう少しお父さんが子育てに理解をしてくれるといいよね。そこを目指して頑張っていこうね」ではなく、お父さんに理解をしてもらうためにお母さんは何ができるのか目標だということですね。

(7)「困り」の家族内役割

学校は当然のことながら「お父さんやお母さん」という役割への支援を意図しているのですが、困りが常にそこから出てくるとは限りません。例えば、母としては困っていないけれど、嫁として祖父母との関係の中で子育てに困っている場合などがあります。これはかなり深い心理治療的かわりにも繋がりますので、学校でそこまでやる必要はないし、やらない方がいいのではないかと思います。相談を受けてくれる先をシェアをしたり提案したりして

く方が、無難な方法だと思えます。そこまで踏み込んでしまうと、特定の保護者との間の心理的な距離だけが他の保護者と大きくずれてしまい、学級経営上の難しさをもたらす可能性もあります。

(8)文化的バイアス

最後に障害をもつ子供の親や家族を巡る「文化的バイアス」についてです。真面目で熱心で、あまりかわりが上手でないお父さん、お母さんほどこれに敏感です。教員も含めた支援者が励ましのつもりで言った言葉が、逆に文化的なバイアスや圧力をかけることになってしまう場合もあります。そのため、そういうバイアスにかけないようにしようと思いうのではなく、「私の言っていることでそういう感じを受けたら、それは言って」と、その話題をオープンにしておく方が遥かに実践的だと思います。

夏季集中研修会報告

練馬区立豊玉南小学校 坂井英子

情緒障害等通級指導学級の担任を対象とした夏季集中研修会が八月七日、八日の二日間、千代田区立千代田小学校をお借りし、講演会、公開ディスカッション、グループ討議という内容で行われました。小・中学校を合わせて両日とも二百八十名程の参加者がありました。

一日目の講演は「通常学級における読み書きにつまずきのある子への

支援」という演題で東京学芸大学教授の小池敏英先生にご講演いただきました。

二日目の午前は「東京都特別支援教育推進計画第三次実施計画」各モデル地区の取り組みと巡回指導について」をテーマに公開ディスカッションを行いました。午後は十名前後のグループに分かれてグループ討議を行いました。今回は五名のスーパーバイザーをお招きして有意義な討議になりました。

毎年、情緒障害等通級指導学級が急激に増設される中、他地区の先生方と交流し、様々な情報交換をすることができました。

全情研北海道大会報告

全情研事務局 有澤直人

七月三十日三十一日の二日間、札幌市において第四十六回全国情緒障害教育研究協議会北海道大会が開催されました。全国から四百名弱の参加者が集まり、熱心な討議が行われました。大会主題は「連続性のある多様な学びの場の充実を目指して」一人一人の教育的ニーズをとらえ、自立と社会参加につながる指導を探る」というもので、「多様な学びの場」というキーワードについて、実践に基づいた報告を通して、二日間議論が繰り広げられました。

本大会では、インクルーシブ教育の視点を立ち、発達障害のある児童生徒に確かな学力を付けさせるため

の授業の在り方が議論の中心になりました。学校現場では当たり前のように聞かれるようになった「授業のユニバーサルデザイン」というキーワードが至るところで飛び交い、大会の共通の話題となりました。今後の大会でもユニバーサルデザインの授業づくりについての実践報告が多く採り上げられていくことでしょう。

編集後記

編集・発行 広報部
広報に関するご意見、ご感想がありましたら、お寄せ下さい。

調布市立柏野小学校
042148812861
印刷 ㈱ワールドミレーティング

