

専門研究A

インクルーシブ教育システムの構築に向けた
特別な支援を必要とする児童生徒への配慮
や特別な指導に関する研究

—具体的な配慮と運用に関する参考事例—

(平成23年度～24年度)

研究成果報告書

平成25年3月



独立行政法人
国立特別支援教育総合研究所

目 次

1	本研究の目的	1
2	研究の背景	1
3	研究方法	3
4	本研究報告書の活用にあたって	5
5	合理的配慮と基礎的環境整備の実際	7
	～小・中学校で学習している障害のある児童生徒の事例～	
(1)	視覚障害のある生徒の交流及び共同学習の事例（特別支援学級）	8
(2)	聴覚障害のある児童の事例	17
(3)	知的障害のある児童の交流及び共同学習の事例（特別支援学級）	25
(4)	知的障害を伴う自閉症のある児童生徒の交流及び共同学習の事例 （特別支援学級）（2事例）	35
(5)	肢体不自由のある児童生徒の交流及び共同学習の事例（特別支援学級） （2事例）	49
(6)	病弱・身体虚弱の児童の交流及び共同学習の事例（特別支援学級）	72
(7)	LDのある生徒の事例	78
(8)	ADHDのある児童の事例	90
(9)	高機能自閉症のある児童生徒の事例（2事例）	97
6	総合考察	111
1.	事例で挙げられた取組の整理	112
(1)	合理的配慮	
(2)	合理的配慮の基盤となる基礎的環境整備	
(3)	専門性の共有と継続	
2.	今後の研究に向けての議論と課題	117
(1)	小・中学校の教育に関する専門性の重要性の再認識	
(2)	学習のユニバーサルデザインと合理的配慮の関係	
(3)	知的障害がある場合の適切な合理的配慮	
(4)	アセスメント、学習評価、及び合理的配慮等に関するチェックリスト	
(5)	発達障害等のある児童生徒についての通級による指導の活用	
(6)	地域における支援システムと個別の教育支援計画の活用	
(7)	事例採択の基準となった合理的配慮の4観点	
7	研究組織	122

1 研究の目的

本研究は、現在の学校教育活動において、障害のある児童生徒と障害のない児童生徒が共に学んでいる場面をとらえ、そこから、これからのインクルーシブ教育システムの構築に必要な配慮や指導法を導き出すことを目的としている。

平成20年3月に告示された小学校・中学校の学習指導要領では、障害のある児童生徒と障害のない児童生徒との「交流及び共同学習」の機会を設けることが総則に明確に示された。これらの教育活動は今後の共生社会の形成、とりわけ、障害者の権利に関する条約の批准・締結に関連して検討がなされているインクルーシブ教育システムの構築に深く関係するものとなる。

障害者の権利に関する条約の批准に向けた検討が行われる中、我が国において構築を目指すべきインクルーシブ教育システムの具体的な姿は、現時点で必ずしも明確になっていないわけではない。その中で、現在の学校教育活動の「交流及び共同学習」において取り組まれている、障害のある児童生徒と障害のない児童生徒が共に学ぶ際の、障害のある児童生徒への配慮や指導方法などの現状を把握し、そこから望ましい配慮や指導方法の在り方等を見出すことは、「インクルーシブ教育システム」の構築に向けての重要な鍵となると思われる。

このことをふまえ本研究では、障害のある児童生徒と障害のない児童生徒が共に学んでいる現在の学校教育活動の状況についての実地調査等を実施し、そこで行われている配慮や指導に関して現状における成果及び課題点の整理を行うとともに、そこから得られる、今後のインクルーシブ教育システムの構築に向けた、障害のある児童生徒への望ましい配慮や指導方法等を、実践例として提示することを目的とした。

2 研究の背景

本研究の背景として、まず、本研究所がこれまでに実施した、「交流及び共同学習」及び「インクルーシブ教育システム」のテーマに関する研究についてその概略を述べる。

平成16～19年度に実施したプロジェクト研究の一部である「交流及び共同学習の推進に関する実際研究」では、我が国における交流及び共同学習の歴史と経緯を概観し、小・中学校の特別支援学級に在籍する児童生徒の交流及び共同学習の実態調査（障害種、教科、時間数、教科書、評価方法等）を行っている。さらに、特別支援教育への制度改正の趣旨、及びインクルーシブ教育システムの構築を見通して、日本において障害のある児童生徒が学ぶ場の整備について、次の3つの観点が満たされることが、現行制度体制からのソフトランディングを意図した際に重要になると結論付けている。すなわち、①「一人一人の教育的ニーズ」に応じる形で、特別な指導が「多い～少ない」の連続体として提供できる学習形態の存在が必要であること、②共生社会の一員として生活すること、つまり、同世代の児童生徒と同じ学習経験を経て育つ学習環境が整えられていること（特別支援学校と小・中学校の教育課程の連続性確保）、③「一人一人の教育的ニーズ」に応じた結果、「全

て特別な指導」となる場合の学習環境が整えられていること（特別支援学校の継続的存在）。この研究では「インクルーシブ教育システム構築」に取り組む際に着手すべき課題が示されたと言える。

さらに、平成21～22年度に実施した専門研究A「障害のある子どもの今後の教育についての基礎研究－インクルーシブ教育の構築に向けて－」では、障害のある児童生徒が小・中学校で学習する場合の配慮について障害種別に実地調査を行い、その内容の整理を行った。その結果、障害のある児童生徒への配慮は以下の3つの観点から整理できることを示した。すなわち、①情報保障への配慮、②環境の整備への配慮、③心理面での配慮、である。また、この研究では、諸外国のインクルーシブ教育システムに関する訪問調査（韓国、オーストラリア西オーストラリア州、カナダオンタリオ州）、及び制度の紹介（アメリカ、イギリス）を行っている。諸外国において、インクルーシブな学習環境で個々の教育的ニーズに応じたプログラムの提供を行う教育システムやその考え方、実際の指導上の工夫など、様々な情報が得られている。

上記の研究に加え、研究の背景として考慮すべき重要な点は、我が国における障害者の権利に関する条約の批准に関する動向である。本研究は、上記の研究の延長上に位置づく研究であるが、加えて、我が国において現在進行している、障害者の権利に関する条約の批准に関連した検討の状況を考慮しながら、研究を進める必要がある。特に、本研究で焦点をあてるのは、小・中学校において、障害のある児童生徒が、障害のない児童生徒と共に学ぶ際に必要な、また望ましい配慮や指導である。これは、障害者の権利に関する条約における reasonable accommodation にあたるものであり、日本においては「合理的配慮」と訳され、その観点等が国から示されたところである。

また、平成24年7月23日に中央教育審議会初等中等教育分科会から「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、障害のある子どもと障害のない子どもが、できるだけ同じ場で共に学ぶことをめざすべきであること、そしてそこでは、それぞれの子どもが、授業内容がわかり学習活動に参加している実感・達成感を持ちながら充実した時間をすごしつつ、生きる力を身につけていけるかどうか、最も本質的な視点であり、そのための環境整備が必要であることが述べられている。そして同報告書では前述のことに対応するため、「合理的配慮」の定義が示された。

本報告において「合理的配慮」とは、「障害のある子どもが他の子どもと平等に「教育を受ける権利」を享有・行使することを確保するために、学校の設置者及び学校が必要かつ適当な変更・調整を行うことであり、障害のある子どもに対し、その状況に応じて、学校教育を受ける場合には個別に必要とされるもの」であり、「学校の設置者及び学校に対して、体制面、財政面において均衡を失した又は過度の負担を課さないもの」と定義されている。そして、障害者の権利に関する条約において「合理的配慮」の否定は、障害を理由とする差別に含まれることに留意する必要があることも述べられている。個別の教育的ニーズの

ある児童生徒に対して、その時点で教育的ニーズに最も的確に応える指導を提供できる柔軟な仕組みを整備することや、子ども一人一人の学習権を保障する観点からも、障害のある児童生徒への合理的配慮の提供は欠かせないことと言えるわけである。

本研究では、以上のことをふまえて、インクルーシブ教育システムの構築に向けて、障害のある児童生徒に個別に必要な「合理的配慮」の考え方に即して具体的な事例を示すことに取り組んだ。

3 研究方法

本研究では、研究の目的に沿って、以下の研究活動を行った。

(1) 実地調査

平成23年度から、小・中学校で障害のある児童生徒と障害のない児童生徒が共に学ぶ場面を探し、障害種毎の配慮等に関する実地調査を行った。現在、我が国では障害者の権利に関する条約の批准に必要な国内法の整備に関する検討や「インクルーシブ教育システムの構築」に向けての様々な施策展開が始まろうとする段階であるため、完成されたインクルーシブ教育システムという想定での調査を行うことは困難な状況であった。しかしながら、既に、障害のある児童生徒と障害のない児童生徒の「交流及び共同学習」の学習場面や、通常の学級に障害のある児童生徒が在籍する場面は存在しており、これらの情報等を集めながら、今後のインクルーシブ教育システム構築において必要な配慮の観点や方向性を見出すことが可能であるとの見地に立って、実地調査に取り組んだ。

なお、実地調査を行う学校の選定にあたっては、障害種毎に、小・中学校の通常の学級に在籍する当該の障害を有する児童生徒、特別支援学級に在籍して通常の学級で交流及び共同学習をしている児童生徒の情報の収集に努めた。調査に際しては複数名の研究者（障害種毎）で学校を訪問し、実地調査を行った。

(2) 実地調査結果の検討

(1)の実地調査で得られた具体的な事例を通して、障害のある児童生徒への望ましい配慮の観点について、「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特別支援教育の推進（報告）」（平成24年7月23日中央教育審議会初等中等教育分科会）で示された、「合理的配慮」「基礎的環境整備」の観点にそって事例を整理した。

(3) 「合理的配慮」「基礎的環境整備」の観点について

本報告書では、平成24年7月23日公表された「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特別支援教育の推進（報告）」で示された「合理的配慮」にそって事例報告を作成した。

本報告書においても「合理的配慮」は新しい概念であり、現在、その確保についての理解は不十分とされているところで、検討をする際に重視しなければいけないことは、今ま

で「配慮」という概念で使っていた情報の保障、環境の整備、心理的な配慮、教科指導における配慮等の様々な内容のうち、「個別に必要とされるもの」をしっかりと踏まえ、同時に、現行の教育制度の中での様々な制度を確実・適切に整え活用していく基本として「基礎的環境整備」の状況も加味しなければならない点である。

中央教育審議会初等中等教育分科会特別支援教育の在り方に関する特別委員会より、「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）」で報告された「合理的配慮」の観点と「基礎的環境整備」は次の通りである（表1、表2）。

表1 「合理的配慮」の観点

<p>「合理的配慮」</p> <p>< 「合理的配慮」の観点（1）教育内容・方法 ></p> <p><（1）－1 教育内容 ></p> <p>（1）－1－1 学習上又は生活上の困難を改善・克服するための配慮</p> <p>（1）－1－2 学習内容の変更・調整</p> <p><（1）－2 教育方法 ></p> <p>（1）－2－1 情報・コミュニケーション及び教材の配慮</p> <p>（1）－2－2 学習機会や体験の確保</p> <p>（1）－2－3 心理面・健康面の配慮</p> <p>< 「合理的配慮」の観点（2） 支援体制 ></p> <p>（2）－1 専門性のある指導体制の整備</p> <p>（2）－2 幼児児童生徒、教職員、保護者、地域の理解啓発を図るための配慮</p> <p>（2）－3 災害時等の支援体制の整備</p> <p>< 「合理的配慮」の観点（3） 施設・設備 ></p> <p>（3）－1 校内環境のバリアフリー化</p> <p>（3）－2 発達、障害の状態及び特性等に応じた指導ができる施設・設備の配慮</p> <p>（3）－3 災害時等への対応に必要な施設・設備の配慮</p>
--

表2 「基礎的環境整備」の観点

<p>「基礎的環境整備」</p> <p>（1）ネットワークの形成・連続性のある多様な学びの場の活用</p> <p>（2）専門性のある指導体制の確保</p> <p>（3）個別の教育支援計画や個別の指導計画の作成等による指導</p> <p>（4）教材の確保</p> <p>（5）施設・設備の整備</p> <p>（6）専門性のある教員、支援員等の人的配置</p> <p>（7）個に応じた指導や学びの場の設定等による特別な指導</p> <p>（8）交流及び共同学習の推進</p>

(4) 事例検討における「合理的配慮」と「基礎的環境整備」の根拠

研究前半期の平成23年度は、平成21～22年度の研究において整理した配慮である、情報の保障、環境等の整備への配慮、心理面での配慮、教科指導における配慮を中心に実地調査に取り組んだ。

平成24年度前半は平成23年度の調査を継続したが、その後、中央教育審議会初等中等教育分科会特別支援教育の在り方に関する特別委員会の検討状況を踏まえ、実地調査の観点を「合理的配慮」と「基礎的環境整備」に改め、実地調査の事例の整理を行った。実地調査の事例で採り上げた「合理的配慮」は、個々の子どもに対応していること、子どもが成長すること、現在の経費の状況、学習目標をふまえ、現段階では次の4点を満たしていることを確認し、本報告の事例報告として採り上げている。

1. 障害のある児童生徒について一般的に必要なとされる配慮に留まることなく、個々の子どもの実態や教育的ニーズに焦点を当てた配慮が行われている。
2. 子どもの成長段階や状況の変化に応じて、合理的配慮について継続的に検討・修正しながら対応を行っている。
3. 既存の制度や現状での基礎的環境整備を有効に活用し、小・中学校の設置者の予算で対応できている。
4. 障害のある児童生徒に合理的配慮を行うことで、その子の学習目標の実現・達成に資している。

4 本研究報告書の活用にあたって

(1) 本実地調査は、小学校、中学校で障害のある児童生徒が通常の学級で学習する場面に視点をあてての検討である。通常の学級の先生方が、現在の基礎的環境整備の中でどのような合理的配慮ができるかという視点で、事例報告が活用されることを想定して作成している。

(2) 2年間の研究期間（平成23～24年度）の途中で、「合理的配慮」「基礎的環境整備」等は「新しい概念」として報告されたため、本報告の事例の合理的配慮の事例は、今後の新たな施策が展開する前の過渡期のものであることをご理解していただきたい。

引用

- 1 「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）」、中央教育審議会初等中等教育分科会、平成24年7月23日

参考

- 1 「交流及び共同学習」の推進に関する実際的研究、独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所、平成20年3月
- 2 障害のある子どもの今後の教育についての基礎研究ーインクルーシブ教育システムの構築に向けてー、独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所、平成23年3月

5 合理的配慮と基礎的環境整備の実際

～小・中学校で学習している障害のある児童生徒の事例～

- (1) 視覚障害のある生徒の交流及び共同学習の事例（特別支援学級）
- (2) 聴覚障害のある児童の事例
- (3) 知的障害のある児童の交流及び共同学習の事例（特別支援学級）
- (4) 知的障害を伴う自閉症のある児童生徒の交流及び共同学習の事例（特別支援学級）
（2事例）
- (5) 肢体不自由のある児童生徒の交流及び共同学習の事例（特別支援学級）（2事例）
- (6) 病気・身体虚弱の児童の交流及び共同学習の事例（特別支援学級）
- (7) LDのある生徒の事例
- (8) ADHDのある児童の事例
- (9) 高機能自閉症のある児童生徒の事例（2事例）

本章では、平成24年7月23日公表された「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特別支援教育の推進（報告）」（中央教育審議会初等中等教育分科会特別委員会）で示された、新しい概念である「合理的配慮」「基礎的環境整備」の区分に対応している箇所については、本文のタイトルの所に、「合理的配慮」や「基礎的環境整備」の該当項目整理を行うように努めた。しかしながら、調査事例によっては、代表的な項目のみ整理したものや、複数の要素を大きくくりの整理として示しているものもあり、必ずしも全ての項目を表示することはできていない。

タイトルの記載例

- (1) ○○○○・・・・・・・・ 【※合理（1）－1－2】
- (2) ○○○○・・・・・・・・ 【※基礎（3）】

5 - (1)

視覚障害のある生徒の交流及び共同学習の事例（特別支援学級）

～教職員の共通理解と協力体制による合理的配慮～

<本事例報告の概要>

本事例は、中学校弱視特別支援学級在籍の生徒が各教科の学習のほとんどを通常の学級での交流及び共同学習として学んでいるケースである。その支援のために特別支援学級の担当者ばかりではなく、その時間に指導を行っていない通常の学級の担当教師を入り込みによる支援担当者として割り当て、支援が行われている。

本事例では視覚障害のある生徒に対する指導に際して、定期考査等の実施に関わる合理的配慮を含めて情報・コミュニケーションの配慮や学習内容の変更・調整等、様々な合理的配慮を全教科共通の事項と教科ごとに整理してまとめている。

今後は、より一層特別支援学校（視覚障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校）との連携を図りながら自立活動の指導を充実させ、それを交流及び共同学習において適切に活用できるようにすることが課題である。

1. 対象生徒について

(1) 対象生徒の実態

眼疾患は網膜色素変性症で視力は右が 0.02、左も 0.02 である。十分な光量がないと見えにくく、視野障害もある。文字や図形等の近くのものを見るための視覚補助具として拡大読書器（教科書等をカメラを通して拡大し、モニターに映し出す機器。倍率を変えたり、モノクロ化や背景と文字を白黒反転して映し出すことも可能。）を用いている。また、家庭では PDF ファイル等の文書や画像をコンピュータで拡大表示して読んでいる。

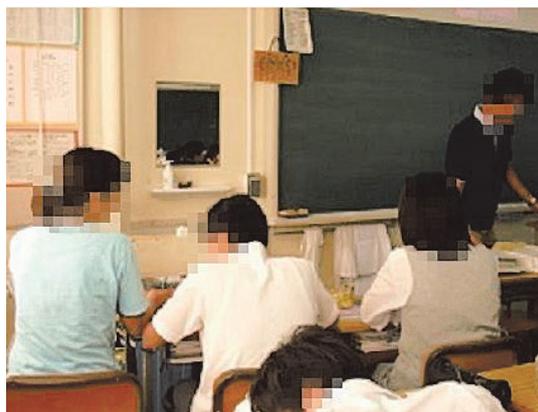


写真1 通常の学級における学習の様子

網膜色素変性症は進行性の眼疾患であることから、将来的には点字による学習や文字情報の処理が必要となることが予想される。現状でも小学校入学当時と比べて徐々に視力低下が進行しており、単眼鏡（遠方の像を拡大して見るためにレンズを組み合わせた視覚補助具。）を用いても黒板の文字等を十分に認識することが困難な状況になっている。このことから、通常の学級で交流及び共同学習を行う際は板書事項等の読み上げ等の個別の支援が必要である。学力は学年でも上位を維持しており、高等学校への進学を希望している。

(2) 対象生徒の学習状況

対象生徒は中学校3年の男子で弱視特別支援学級に在籍している。美術は、対象生徒が他の生徒と同様の学習内容を行うことが困難な学習内容が多いため、特別支援学級におい

て個別に指導を受けているが、他の教科については通常の学級での交流及び共同学習により他の生徒と同様の学習を行っている。

2. 対象生徒の中学校における基礎的環境整備の状況

(1) 特別支援学級の状況と学習支援員の配置【※基礎(6)】

対象生徒が在籍しているA中学校には弱視、知的障害、自閉症・情緒障害の3つの特別支援学級が設置されており、対象生徒には弱視特別支援学級担任1名が専任で指導にあっている。

また、当該中学校が所在するB市では、市内の10校の中学校に13名の学習支援員が配置されている。その中でA中学校には1名の学習支援員が配置されているが、対象生徒の学習支援には特に関わっていない。

(2) 弱視特別支援学級担任による理解啓発活動【※基礎(1)(7)】

対象生徒の交流及び共同学習における合理的配慮を行うにあたり、障害のある子どもと障害のない子どもが共に学び育つ理念を共有することが前提となる。そこで、弱視特別支援学級担任が在校生徒及び教職員に対する理解啓発を行った。

在校生徒に対しては特別支援学級について、①特別支援学級の役割、②誰にでも得手・不得手があること、成長には個人差があること、③一生懸命に頑張っているが上手くいかずに困ってしまうことがあること、④生活上困ってしまう場合に備えて点字ブロックや低床バスなどが工夫されていること等を年度初めの学年集会で説明している。

教職員に対しては①視力検査は5mの位置で測定すること、②0.01の視力の見え方、③中心視野5度の見え方についてシミュレーションで示した資料を教職員全員に配布して対象生徒の見え方について共通理解が図られた。

(3) 特別支援学校(視覚障害)による継続的な支援【※基礎(1)(7)】

対象生徒は乳幼児の頃よりC特別支援学校(視覚障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校であり(以下、「視覚特別支援学校」という)の教育相談を受けており、小学校への入学等を含めて継続的に支援を受けてきている。

A中学校への入学に際しても、施設設備や指導方法等に関して具体的に助言が行われている。進行性の眼疾患であることもふまえ、本生徒への心理面でのケアも含めて定期的な支援は現在でも続いている。

3. 対象生徒への合理的配慮の実際

(1) 学習上又は生活上の困難を改善・克服するための配慮【※合理(1)-1-1】

対象生徒が通常の学級において学習を行っていくにあたっては、視力が比較的良好であった小学校在学中は近くを見るためのルーペや遠くを見るための単眼鏡の活用法等について上述したC視覚特別支援学校の地域支援として継続的な指導が行われてきた。A中学校へ入学後は、疾患の進行により視力が低下したことでルーペの活用が困難となり、より高倍率に拡大できる拡大読書器を活用することとし、その使用技術についてC視覚特別支援学校の指導を受けていた。現在では操作にも慣れ、自由に使いこなすことが可能となっている。

また、心理面での対応としては、弱視特別支援学級担任の行き届いた配慮により、他の

特別支援学級在籍の生徒や交流学級の生徒たちと積極的に関わる機会が設けられ、活発な交流が行われている。さらに、C視覚特別支援学校との交流及び共同学習を通じて、視覚障害のある同年代の生徒との関わりを持つことによって学習等への動機付けが図られている。

(2) 学習内容の変更・調整と指導上の工夫【※合理(1)－1－2】

A中学校では対象生徒がなるべく他の生徒と同様の学習内容を習得することができるよう、各教科の指導において以下に示す観点で様々な配慮や工夫が行われている。

- a. 学習環境・学習方法
- b. 学習を進めるにあたっての工夫
- c. テスト作成上・実施上の工夫
- d. 評価の方法

以下、教科指導における a～d に該当する具体的な観点を述べる(教科によっては a～d の全ての該当例記述がないところがある)。



写真2 別室におけるテストの実施

①全教科に共通する内容

a. 学習環境・学習方法

- ・教室では机上灯を用いて手元を明るく照らすこと。
- ・教科書は拡大教科書を用いること。
- ・プリント類の教材は予め拡大版を作成しておくこと。
- ・問題集は拡大版が作られていないため、その時間に支援を行っている教師が読み上げて学習を行うこと。
- ・画数が多く見えづらい漢字は、支援の教師が大きく書いたり、指でなぞりながら口頭で説明すること。

b. 学習を進めるにあたっての工夫

- ・教科の特性等に応じて、対象生徒が可能な手段や方法(例えば、視覚障害を補うために触覚を有効に活用させる等)を用いて柔軟に指導を行うこと。
- ・安全面を優先して指導を行うこと。

c. テスト作成上・実施上の工夫

- ・実施時間は他の生徒の1.5倍の時間を確保し、別室で受験させること(写真2)。
- ・全てのテストは拡大版を作成し、拡大読書器を用いて見せること。(B4判→A3判、B5判→B4判)
- ・テスト用紙は必ず上質紙を用いること。(上質紙を用いることで文字と背景とのコントラスト差が大きくなり、文字がより見やすくなるため。)
- ・図中に矢印を示す場合は、矢印の線が図の一部と重ならないようにすること、また、矢印は図から離れた位置にではなく直近に示すこと。(図と矢印の線が重なると、矢印の線と図形の一部としての線の区別がつきにくくなるため。)
- ・問題用紙の右肩に28ポイント程度の大きさにページ番号をつけること。(素早くペ

ージ番号を確認することができ、より迅速に問題を解くことができるため。)

- ・解答欄は余裕を持って横に長くとるようにすること。(拡大読書器で見ながら文字を書くことから、回答欄が小さいと書ききれなくなるため。)
- ・解答をする場合は、文字や数字に○印や×印が重ならないように配慮すること。(答案の文字上に○×をつけるのではなく、問題番号の下につけること。回答に○や×が重なると自分の回答を読むことの妨げになるため。)

d. 評価の方法

- ・可能な限り、他の生徒と同じテスト等と評価規準で評価すること
- ・視覚障害に起因する困難さにより対象生徒が達成できない学習内容については評価対象とはしないこと

②国語

c. テスト作成上・実施上の工夫

- ・長文中の下線部に記号がついている場合は、その記号を探すことが困難となるため枠外に記号だけを抜き出しておき、枠外に書かれた記号を見ることによって、どのあたりに文中の記号が書かれているかを見つけやすくしている。

d. 評価の方法

- ・他の生徒と同じテスト等と評価規準で評価している。

③社会

a. 学習環境・学習方法

- ・日本地図、世界地図ともに白地図に記入することは困難であるので、対象生徒には行わせていない。

b. 学習を進めるにあたっての工夫

- ・通常の白地図に記入することが困難であることから、書くとその部分が立体的に浮き上がるペン(もこもこペン)で地図の国境部分を描き、その上を指でなぞらせることによって国の地形を認識させている。
- ・山脈などの地形は立体地球儀を触らせてその特徴を理解させるとともに、世界地図全体のイメージを把握させている。
- ・教科書の読みに関しては、3年生になってから他の生徒と同様に指名して読ませているが、他の生徒と同様にできている。

d. 評価の方法

- ・他の生徒と同じテスト等と評価規準で評価している。

④数学

b. 学習を進めるにあたっての工夫

- ・関数の座標や図形の学習においては、視覚的なイメージを補うために分かりやすく丁寧な表現を用いて説明することにより、理解を深められるようにしている。

d. 評価の方法

- ・基本的に他の生徒と同じテスト等と評価規準で評価しているが、グラフと座標に関しては別に評価規準を設けている。

⑤理科

a. 学習環境・学習方法

- ・実験は4人一組の班単位でテーブルの上で行っているが、用具の準備や危険を伴わない部分を意図的に実施させている。
- ・観察して模写をさせる場合は、触って理解したり本人なりに見える範囲で図を描かせたりしている。
- b. 学習を進めるにあたっての工夫
 - ・支援に入っている教師が安全面の確保を行うようにしている。
 - ・顕微鏡による観察はできないため、同様の内容を写真で見せて確認できるようにしている。
- d. 評価の方法
 - ・他の生徒と同じテスト等と評価規準で評価している。

⑥音楽

- b. 学習を進めるにあたっての工夫
 - ・教科書の楽譜や歌詞は小さくて見えないために、暗譜をさせたり聞いて歌詞を覚えさせたりしている。
- d. 評価の方法
 - ・他の生徒と同じテスト等と評価規準で評価している。

⑦美術

前述したように、美術は対象生徒が他の生徒と同様の学習内を行うことが困難な学習内容が多いため特別支援学級において通年の個別指導を実施している。

- a. 学習環境・学習方法
 - ・特別支援学級において美術のテスト前にその範囲のプリント学習を行い、理解を深めさせている。
- b. 学習を進めるにあたっての工夫
 - ・テスト前のプリント学習でプリント中の図などについて説明を加えて視覚情報を補いながら学習を進めている。
- c. テスト作成上・実施上の工夫
 - ・テストは拡大したものを拡大読書器で読むようにさせている。
 - ・鉛筆によるデッサンなどの実技問題については、対象生徒用の別問題を用意している。
 - ・写真に描かれている三角錐に関する設問では、写真に写っている三角錐の頂点と回答欄の三角錐の図の頂点に、それぞれ予め点をつけておき両方を対応させやすい工夫を図っている。
- d. 評価の方法
 - ・通常はテスト3割、実技7割で評価を行っているが、対象生徒の場合は実技の実施が困難な場合が多いことから、テストの点数のみで評価している。

⑧体育

- a. 学習環境・学習方法
 - ・他の生徒と同様に実施できる始業時のランニング、準備運動、トラック走等と一緒にやっている。
 - ・他の生徒と同様に実施できない球技等については、支援に入っている教師と一緒にできる内容を工夫して実施するようにしている。

b. 学習を進めるにあたっての工夫

- ・バスケットボール：支援に入っている教師とパスの練習を行う。
- ・走り幅跳び：助走ラインに白線を引き、踏切ラインとT字で交わらせて見やすくなるように工夫している。
- ・走り高跳び：基準の高さを他の生徒より低く設定している。
- ・水泳：独力で泳ぐことはできるが、危険がないように支援に入っている教師がプールサイドを併走しながら見守っている。
- ・バレーボール：支援に入っている教師と2人でオーバーハンドパス、アンダーハンドパス、アンダーハンドでのサーブ練習を行っている。実際のゲーム時にはサーブだけ参加し、後のゲーム中はコート外の空いているスペースでサーブ練習を行っている。
- ・ソフトボール：投球練習やゴロの捕球練習を行っている。
- ・器械運動：跳び箱の助走は数歩にして、ロイター板を踏みやすいようにしている。マット運動は他の生徒と一緒にやっている。
- ・剣道：型の練習時には他の生徒と同様の内容を実施している。打ち合いの練習には参加していない。

c. テスト作成上・実施上の工夫

- ・筆記テストには図が多く含まれているが、テスト監督に入った教師が担当教師の指示を受けて、補足説明を行ってから回答させている。

d. 評価の方法

- ・特別な評価方法はとっていないが、常に一生懸命に取り組んでいるので結果的に平常点が良くなっている。

⑨技術

b. 学習を進めるにあたっての工夫

- ・木材加工では、切ろうとする木を予めクランプで固定して動かないようにしてから切るように指導した。また、切る時にはのこびき用治具（写真3を参照）を使用した。
- ・電気実習では支援担当の教師がはんだ付けの支援を行ったが、はんだ付けの後に飛び出た銅線をニッパーで切り取る作業は対象生徒が行った。また、ドライバーによるねじ止めも自分で行った。



写真3 のこびき用治具とクランプ

- ・実習とは別に、放課後に基盤へのはんだ付けの練習を技術担当の教師と一緒にやった。その際、細かい部分が見て分かるように拡大読書器を用いて行った。
- ・パソコンの授業では Windows の拡大鏡を使って画面を見ている。タッチタイピングは非常に速く行うことができる。

c. テスト作成上・実施上の工夫

- ・製図の問題はB 4判の画用紙に外形だけを描かせる出題とした。

d. 評価の方法

- ・製図の評価規準以外は他の生徒と同じテスト等で評価を行っている。

⑩家庭

b. 学習を進めるにあたっての工夫

- ・調理実習はいちご大福作りを行ったが、包丁や火気を用いる内容ではなかったため、特に困難な内容はなかった。
- ・裁縫は手縫いの実習を行ったが、支援に入った教師が縫う部分の1ミリ外側をしつけ糸で縫っておくことで、一人で実施することができた。

c. テスト作成上・実施上の工夫

- ・裁縫道具や調理器具の名称を問う問題ではプリント中の写真ではなく、実物を持ち込み実際に触らせてから回答させた。

d. 評価の方法

- ・他の生徒と同じテスト等と評価規準で行っている。

(3) 情報・コミュニケーション及び教材の配慮【※合理(1)－2－1】

上述したように情報保障という視点からは拡大教科書及び拡大読書器の使用を通して近見の文字や図形等の視覚による認識は十分に保障されている状況であった。しかし、網膜色素変性症は進行性の眼疾患であり、視力等の視機能は徐々に低下している状況である。以前は利用することができていた遠くを見るための単眼鏡を現在では使用できなくなっている。しかし、対象生徒が学習を進めていく際には、板書事項等の遠くにある視覚情報で重要なものは多い。

これをふまえ、交流及び共同学習を行う際には授業者の他に支援担当者を別個に割り当て、基本的に全ての時間において通常の学級における支援を実施している。

なお、対象生徒は高等学校入学後にC特別支援学校の支援を受けながら本格的に点字による学習を行っていく予定となっている。

(4) 専門性のある指導体制の整備【※合理(2)－1】

授業中の支援担当者の配置については、共生社会を目指し可能な範囲で支援を行っていかねばならないとする学校長のリーダーシップが遺憾なく発揮された結果であると言える。あわせて、弱視特別支援学級担任がA中学校の教職員に対して障害のある児童生徒に対する教育と支援、特に視覚障害のある児童生徒への支援について積極的に情報発信を行った結果、共通理解が進み、上述したような授業担当者以外の教師による支援が実現したと考えられる。

また、学習内容の変更・調整と指導上の工夫については、C視覚特別支援学校の地域支援担当教員が具体的な相談や支援に応じた結果、実施されているものである。

(5) 教職員や保護者の理解推進を図るための配慮【※合理(2)－2】

対象生徒の校内支援等に関する理解推進について弱視特別支援学級の担任が果たしている役割が非常に大きいと考えられる。毎時間の教師による支援や学習内容の変更・調整の具体的な取組から、必要な支援の共通理解を深めるだけでなく、理解推進を図る成果も得られている。地道で継続的な取組の成果に追うところが大きいと考える。

前述した学年集会での説明や視覚障害に関する理解推進に加えて、日々の学習や支援が円滑に実施されるように、以下の取組が行われている。

<学級通信の発行>

弱視特別支援学級在籍の対象生徒は、知的障害特別支援学級及び自閉症・情緒障害特別支援学級在籍生徒と共に活動する機会がある。学級通信はそれらの活動内容を紹介するために月に1度の割合で発行されている。

<連絡プリント>

連絡プリントは保護者向けの通信で、毎日作成され学級全員に配布されている。通信ではその日に実施した時間割に沿って学習内容が補助者となった教師によって記入される。また、翌日の時間割と連絡事項等を記入するようになっている。

4. 取組の成果と課題

A中学校における視覚障害のある生徒への様々な支援に関して、インクルーシブ教育システム構築という視点で意義深いのは、単に支援員や補助員を配置して対応しようとするのではなく、特別支援学級担当者が中心となり、その時間に指導のない教師を全て交流及び同学習における支援担当者として割り当て、着実に実施していることであると言える。このことにより、当該生徒に必要な合理的配慮が教師間で共通理解されている点で、非常に意義深い実践であると考えられる。A中学校のこの方法が最善の方法であるか否かの評価は別として、合理的配慮という視点に立てば非常に理にかなった方法であると言える。

また、教育内容の変更・調整という視点からは、定期考査等に関する実施やその評価に関する配慮を含めて視覚障害のある児童生徒への配慮に関して、全ての教科における配慮や工夫がなされている点は、今後の実践に大いに資する内容である。

次に課題についてである。本生徒の指導に当たっては、学習上又は生活上の困難を改善・克服するための配慮がなされているが、これは「自立活動」の内容と捉えることができる。対象生徒は特別支援学級の在籍であることから、特別支援学校の教育課程を参考にして自立活動を設け、系統的に指導することが望まれる。対象生徒の視覚障害の状態等を考慮すると、今後は学習手段として点字を用いることや白杖を使つての移動技能の獲得が必要となってくるであろう。高校受験を控えた時期であることから、自立活動の指導を新たに設定することは困難であるようだが、学習内容の変更・調整をふまえながら、対象生徒に必要な自立活動の指導内容を具体的に週時程に位置付けることが望ましい。

5. 本事例の考察

本事例について、その成功要因をあげると以下の諸点に集約することができよう。

まず、A中学校において共生社会の形成に向けた意識が十分に高まっているということである。そのことにより学校長のリーダーシップとともに、障害のある児童生徒を受け入れることに対する共通理解が形成され、具体的な配慮もスムーズに行われたものと考えられる。

次に、特別支援学校のセンター的機能にかかる地域支援によって、対象生徒の心理面を含めた指導や助言等が継続的に実施されていることがあげられる。A中学校においては、必要な時に視覚障害教育の指導の専門性を有している特別支援学校による支援を受けるこ

とができるという安心感や即時的な対応が、校内における支援の充実につながっている好例と考えられる。

今後インクルーシブ教育システム構築に向けた取組が進む中で、特に、視覚障害や聴覚障害、身体障害のある児童生徒にとっては、アクセシビリティの保障に関するノウハウを持ち合わせている特別支援学校の果たすべき役割はこれまで以上に重要になっていくものとする。

聴覚障害のある児童の事例

～子どもの教育的ニーズへの適切な対応と、校内の協力体制による合理的配慮～

＜本事例報告の概要＞

本事例は、聴覚障害の児童が、通常の学級に在籍しながら学習を行っているケースである。児童は小学校の2年生までは特別支援学校（聴覚障害）（以下「聴覚特別支援学校」という。）に在籍して学習を続けていたが、学力が十分に伸びてきているため、本人の言語力、聴覚活用能力の発達状況、保護者の意向を受ける中で、通級指導教室のある小学校に転校し、学習を行っている。

教科指導時には、FM補聴システム（担任がFM補聴器用のマイクを使い、教師の音声を取りやすくするシステム）を活用しながら通常の学級で学習を行い、児童が教室内のどこにいても、指導者の声が確実に届く配慮が採られている。また、週に3時間行われる通級による指導では、教科学習の中での新出語句の聞き取り状況の確認、運動会等の特別活動などで使われる用語の意味理解の確認、補聴器の聞き取り状況の丁寧な確認が行われている。

そして、特別な支援が必要な場合には、通級指導教室担当教員が時間割り等の調整を行い、通常の学級でのノートテイクが行われることもある。通級指導教室の担当者による障害理解の校内研修が実施され、全教職員が聴覚障害のある児童への配慮事項を理解している。校内の各教室の椅子には、テニスボールがはめられ、雑音を軽減する音環境の整備も行われている。

1. 対象児童について

(1) 対象児童の実態

対象児童であるA児の平均聴力レベルは、右が100dB、左が90dBである。そして補聴器装用閾値は、500Hz、1000Hz、2000Hzでおおむね60dB-SPLの聴取が可能である。通常の会話の聞き取りでは、「10月6日（むいか）は、〇〇小学校の運動会でした」とか「〇〇君がおどかしたので、僕はびっくりして、しりもちをつきました」程度の文章は、注意を集中していると、一度で聞き取り、意味内容を理解することができる。「さ」行の/s/については、発音がやや不明瞭であるが、日常生活で、友達とのコミュニケーションに誤解がおこることはない。本児は、小学校2年修了まで聴覚特別支援学校に在籍していた。聴覚特別支援学校では、学年対応で学習をうけており、学力面は学年相応の力があつた。保護者の意向等を総合的に判断して、聴覚特別支援学校からB小学校に転校してきた。

(2) 対象児童の学習状況

A児は小学校3年で、通常の学級に在籍している。学年対応の教科書内容が十分にこなせ、学力はクラスで上位である。座席の位置は、教室の最前列の窓側に座っている。児童の座席位置からは、必ず教師の顔（表情・口元）を見ることができる。また、FM補聴システムを活用しており、教師は、必ずFMマイクを首からかけて、授業を行っている。FMマイクを通じて教師の声は電波として送信され、児童の補聴器がその電波を受信して教

師の声を聞いている。他の児童が発表する場合には教師のマイクをその発言する児童の口元にもっていくことにより、友達の声も補聴器を通して聞くことができる。コミュニケーション手段として手話は使っていない。



写真1 教師が使用するFMマイク（教師の首にかけてある）

2. 対象児童の小学校における基礎的環境整備の状況

(1) 多様な学びの場としての難聴通級指導教室の存在【※基礎（1）】

A児が在籍しているB小学校には、きこえとことばの通級指導教室があり、4名の指導者が配置されている。きこえの担当は1名、ことばの担当が3名である。きこえの教室には、市内から9名の難聴の児童が通っている。自校通級の児童が3名、他校からの通級児童は6名である。通ってくる児童の補聴等の実態は、人工内耳装用、挿耳型補聴器装用、耳掛け補聴器装用、骨導補聴器装用、装用なしという実態である。いずれの児童も保有する聴覚を活用している。きこえとことばの教室においては、児童が将来自立し社会参加することができる力を育てることを目標に、自立活動を中心とした指導が行われている。

(2) 専門性ある指導体制【※基礎（2）】

日常的な学習活動は、児童の実態をふまえて通常の学級の担任が中心となって行っている。その際、児童の教育的ニーズに対応するために、保有する聴覚を最大限に活用するとともに雑音の軽減や指導者の音声を実際に届けることなど、聴覚障害の特性に配慮した情報保障が行われている。また、担任教師の配慮について、通級指導教室の担当教員が、FM補聴器の管理や、騒音計による教室内騒音測定などをバックアップする体制が整っている。さらに、校内では、障害のある児童の特性や配慮に関する理解推進の研修会が行われている。

(3) 個別の教育支援計画や個別の指導計画の作成等による指導【※基礎（3）】

通級指導教室担当者が個別の指導計画を作成している。

(4) 教材の確保【※基礎(4)】

通常の学級で学習する際は、A児は他の児童と同じ教材を使用している。教科書等は同じものであるが、音読などの際に、「教師の声」がより明確に届くFM補聴システムが活用されている。

(5) 施設・設備の整備【※基礎(5)】

保有する聴覚を活用して学習を進めることができるように、教室内の雑音を軽減する配慮(椅子の脚にテニスボールをはめる)が行われている。また、騒音計を使って、教室内の雑音等の状況の把握がなされている。通級指導教室では、絨毯が敷かれており、より完全な騒音対策が行われている。

(6) 専門性ある教員の配置【※基礎(6)】

B小学校のあるC県には、次年度の通級指導教室担当者等を養成するシステムがある。この研修が始まった発端は、きこえとことばの教室に通う児童生徒の保護者の思いがあり、それをうけて県の教育センターが、県内の市町村からの「次年度のきこえとことばの教室の設置の意向」状況をうける中で、専門家の養成を行っている。県の教育センターの研修は、小学校や中学校だけではなく、幼児への指導や、市町村の就学指導ができる専門家養成も視野に入っている。

(7) 個に応じた指導や学びの場の設定等による特別な指導【※基礎(7)】

A児は、主として通常の学級で教科の指導を受けている。そして週に3時間、通級指導教室で、国語に関する特別な指導(ことば、聞き取り)の指導を受けている。また、3時間のうち、2時間は個別指導で、1時間は同じ障害のある児童とのグループ学習となっている。通級指導教室の指導の時間で抜けた在籍学級の授業は、通級による指導後に、個別の対応が行われている。

(8) 交流及び共同学習の推進【※基礎(8)】

C県では、特別支援学校の児童生徒と小中学校との交流及び共同学習に積極的に取り組んでいる。現在、B小学校に居住し、交流及び共同学習を希望する特別支援学校在籍児童がいないため、特別支援学校との交流及び共同学習が行われていない。

3. 対象児童への合理的配慮の実際

(1) 学習上又は生活上の困難を改善・克服するための配慮【※合理(1)-1-1】

A児が通常の学級で学習を行っていくにあたって、聞こえにくさを補うことができるようにするための指導が通級指導教室で行われていた。その内容は、補聴器の効果的な活用能力の育成と、補聴器活用状況の現況確認(評価)であった。また、学習活動の中で行われるコミュニケーション状況については、「言語的な内容が、確実に理解できていたか」という確認が行われていた。さらに、A児の表出面の指導として、発音が不明瞭なところへの個別指導が行われていた。

A児は、補聴器装用閾値が60dB-SPL（通常の会話がようやく聞こえる程度）である。A児が、注意を集中し続けて授業を受けるためには、かなりの聞き取りの努力が強いられる。このことに対して、通級指導教室担当教員が、騒音計を確認しながら、A児に65～75dB程度の音・音声が安定的に届くような配慮を行っている。担任教師の音量を通常よりも大きくしたり、教室の雑音軽減をしたりするなど、担任と通級指導担当者の連携が図られていた。また、そのように努力して聞き取ったことに関して、通級指導教室担当者と担任の両者が、A児が正確に理解することができるかどうかの確認を行っていた。聞き取ったことを正しく理解することができるかどうかを確認する配慮がなければ、個々に応じた合理的配慮とはいえないのである。



写真2 教室内の音圧を把握する騒音計

(2) 学習内容の変更・調整と指導上の工夫【※合理(1)－1－2】

A児が他の児童と同様の学習内容を習得することができるよう、各教科の指導において以下に示す観点で様々な配慮や工夫が行われていた。

- a. 教科書で使用される新出語句で、聞き取りにくい音を含む語句の特別な指導
- b. 「歌唱」「音楽鑑賞」などの評価（子どもが、コントロールできる範囲での評価）
- c. 指導の際に、A児の補聴閾値を考慮し、教師の明瞭な音声での教示（65～75dB程度の音量）と、方向や強弱などの音の情報の判断を必要とする学習内容を指導する時の工夫（*補聴閾値：補聴器を装用して聞こえる音圧・音域）

(3) 情報・コミュニケーション及び教材の配慮【※合理(1)－2－1】

- a. 通常の学級では、教師の音声が届く、FM補聴システム等による情報保障
- b. 聞こえにくさを補うため、また、教室内の騒音等を踏まえ、児童の座席位置は最前列の座席となっている。教師の表情が明確にわかり、板書も明確に見ることができ、また、他の児童の顔も見やすい。
- c. 補聴器を介しての会話が十分にできるため、手話等は特に使わない。

- d. 集団で、グループ活動による話し合いなどが行われる場合は、活動内容に対する配慮が必要かどうかを吟味したうえで、通級指導担当者が時間を調整して、ノートテイクの支援を行う体制がある（実際には、年に数回しか必要な場面はなかった）。
- e. 地域のテニススクールから、使用済みのテニスボールを譲り受け、それを机と椅子の脚にはめ、教室内雑音の軽減を行っている。



写真3 椅子や机に取り付けられたテニスボール（リサイクル品活用）

（4）学習の機会や体験の確保【※合理（1）－2－2】

学年相応の学力のあるA児の場合、言語習得に関する注意点は、/s/行音などの高音域に係る音声の聞き逃しに対する配慮が必要である。これは、A児の聴力型とも関係しており、A児の固有の聴覚障害特性といえる。このことについては、通常の学級では、合理的配慮が十分に行うことができないため、通級指導教室で行われている「教科学習での新出語句確認」の指導が、合理的配慮として機能している状況が見られた。

何度か通級指導教室での練習を続けるうちに、A児自身が、自分が聞き取りにくい「音韻」が何であるか、自覚できるようになってきており、「もう一回、教えてください」と、自分から相手に、尋ねることができるようになってきている。このことは、自分自身で、通常の学級の中でも、コミュニケーションの内容を確認する力として育ってきており、通常の学級での学習や体験をしっかりと享受できる力につながってきているといえる。

（5）専門性のある指導体制の整備【※合理（2）－1】

校内にきこえとことばの教室（通級指導教室）があり、聴覚障害のある児童に対する支援を受けることができる。通級指導教室は聴覚特別支援学校との密接なネットワークがあり、聴覚障害教育に関する研修会の実施の際には、専門機関と連携して研修内容等を工夫している。

（6）児童、教職員や保護者の理解推進を図るための配慮【※合理（2）－2】

対象児童の校内支援に関しては、きこえとことばの教室（通級指導教室）の担当者が果

たしている役割が非常に大きいと考えられる。対象児童への直接的な指導、学級担任へのFM機器等の使用に関する支援、学校内の音に関する環境整備、障害の理解・啓発指導、県の研修会等の講師（新任者養成）を担っている。

さらに、この地区では、「自分たちの子どもを育ててくれる学校や先生方を支援するのは、親の役割である」という考えの下、保護者が県や学校の教育活動を支援している。

学校長は、特別支援教育に関して造詣が深く、①子どものこと、②教職員の専門性向上のこと、③地域との連携、④小学校教育の目標の達成に向けた取組、⑤様々な子どもが学習することの現実をふまえた学校運営の大きな支えとなっている。

（7）災害時の支援体制の整備【※合理（2）－3】

大震災の教訓を受け、学校内で学習するすべての児童への避難体制が考えられている。

4. 取組の成果と課題

A児の通うB小学校は、聴覚に障害のある児童にとって、同じ年齢の児童と同じ学習経験をうけることができるという意味において、合理的配慮が行き届いているといえる。それらの充実した支援体制は、校内に通級指導教室があり、なおかつ、聴覚障害の特性に配慮できる知識を有した指導者がいるということに支えられている。

聴覚障害がある児童の場合、合理的配慮が不十分であると、教室の中に座席はあるが、「まわりの言うことが分からない」「なんだか自分は、一人ぼっちである」といったコミュニケーション面から生じてくる疎外感や孤立感をいだき、それが心理的な不安となることがある。また、学習時の説明や友達の発言が聞こえず、授業が次第に理解できなくなり、学力面に影響がでてくることがある。

聴覚障害児には手話ができる者の配慮をするという画一的な配慮をすればよいというものではない。この学校の通級指導教室に通ってくる聴覚障害児の実態からは、人工内耳装用、骨導補聴器装用など、保有する聴覚を活用することでコミュニケーションを行う聴覚障害児が小学校の中で学習していることが事実として見えてくる。

（1）一般的に必要とされる配慮に留まることなく、個々の子どもの実態や教育的ニーズに焦点を当てた配慮が行われている。

A児の場合、児童の実態と教育的ニーズをふまえ、保護者と学校が十分に話し合っ、聴覚特別支援学校から小学校への転校が行われている。その中で小学校での学習環境を検討し、補聴器を装用して、快適に聞こえる65~75dB程度の音・音声を、学校で整えている。教師との距離が離れていても声が届くFM補聴システムの活用、教室の雑音の軽減、通級による指導など、具体的な対応が行われている。

（2）子どもの成長段階や状況の変化に応じて、合理的配慮の継続的な検討・修正・対応を行っている。

A児への合理的配慮について、小学校転入時には、ノートテイクの準備も計画されていたが、A児が通常の学級での学習に次第になじみ、また保有する聴覚の活用能力

が高まっていく実態をふまえて、「いつもノートテイクをする」というのではなく、必要な場合に対応を行うという方法に至っている。また、合理的配慮としてのノートテイクは、調査時点ではほとんど行われていないが、配慮をするシステムが堅持されていることは、よい判断だと思われる。

(3) 既存の制度や現状での基礎的環境整備を有効に活用し、小中学校の設置者である市町村で工夫をして対応できている。

インクルーシブ教育システム構築への取組においては、多様な学びの場が重要なことはいままでもない。通級指導教室が通常の学級と連動しながら、子どもの学習活動を支えているといえる。ここでは、基礎的環境整備の存在と合理的配慮が相互に連携することが、効果を上げる背景となっている。

(4) 障害のある児童に合理的配慮を行うことが、その児童の学習目標の達成に役立っている。

小学校の中で、A児が保有する聴覚を活用する環境が整えられることで、同学年の児童と同じように、学習経験を積み重ね、学年相応の学力を身につけている。

(5) 課題

A児の通っているB小学校には通級指導教室があり、保護者は聴覚特別支援学校から学校に転校する時には、この教室の存在を重要視していた経緯がある。しかし、すべての小学校に聴覚障害のある児童の特性を理解して支援する通級指導教室があるわけではなく、自校に聴覚障害のある児童の支援ができる環境がない場合は、拠点校が地域を巡回指導する地域クラスターのシステム構築等が必要である。現在、ほとんどの小学校は市町村立であるため、現実的には学校設置者の行政管轄内に拠点校・拠点センターが必要と思われる。行政管轄の関係で、市町村を超えた支援ネットワークが困難な場合は、都道府県からの支援が必須と思われる。障害の発生率をふまえ、いかにして合理的配慮を行うシステムを構築するか考える必要がある。

5. 本事例の考察

本事例のA児は、聴力の程度で考えるなら聴覚特別支援学校で学習することが考えられる。しかし、現実にはB小学校で同学年の児童と同じように学習し、学力を身に付けて成長している実態がある。なぜ、このようなことができるのか。これは、実地調査を行うなかで、聴覚障害のあるA児の教育的ニーズに対応するための学校設備や地域ネットワークの存在、担任教師への助言ができる専門教員の存在、聴覚障害のある児童への言語力育成の特別な指導（通級指導教室）が行われていることなどが、調和的に機能し、結果として小学校の中で障害のない児童と共に教科学習ができることにつながっていると考えられる。

わが国には、新生児の段階で聴覚障害を発見するスクリーニング体制があり、発見後の早期からの教育的対応が、全国各地で行われている。発見後の教育的対応は、地域の聴覚特別支援学校等が行っており、聴覚学習やコミュニケーション能力の向上に力を注

いでいる。聴覚障害のある児童が学校で学習する際には、その聞こえにくさに対応する情報保障と、聴覚情報が十分に届かないことによって起こる言語発達の課題があり、このことへの対応が特に重要になる。

A児が、聴覚特別支援学校から小学校へ転校する時に、保護者と、小学校が十分に話し合い、現在の学校での支援体制が達成されていたことも重要である。机や椅子と床がこすれあう雑音を低減する工夫をしたり、教員の音声情報をFMマイクでしっかり届けたりする指導方法の工夫などによって、聴覚障害のあるA児が必要とする情報を入手する手立てを整え、聞こえにくくても障害のない児童と同じコンディションで学習活動ができるように様々な対応が採られているわけである。

今回、新しい概念の「合理的配慮」と「基礎的環境整備」にそって実地調査の整理を試みるなかで、従来の聴覚障害に対応する一般的な配慮例を、「A児」という個別の教育的ニーズの視点で、丁寧に必要なものを関連づけ調整し整えていく重要さに改めて気づいた。聴覚特別支援学校であれば、聴覚障害教育に関する様々な配慮を整えることが可能であるが、小学校の中で学習するために、小学校が活用できる基礎的環境整備を有効に機能させることと、小学校で学習する障害のある児童一人一人に軸足をおいて、新しい概念の「合理的配慮」の具現化に向けた実践の積み上げが不可欠と考える。

5 - (3)

知的障害のある児童の交流及び共同学習の事例（特別支援学級）

～知的障害のある児童の交流学級における授業を充実させる取組～

<本事例報告の概要>

A小学校では、平成24、25年度の2年間、市教育委員会から研究を委嘱され、ユニバーサルデザインを指向した授業の工夫と特別な支援が必要な児童のための支援体制づくりをテーマに掲げた研究を行っている（A小学校は事例5 - (4)と同一校である）。学校長は、これを校内の特別支援教育を推進していく好機と捉え、全職員に対して、どの子にもわかりやすい授業づくりに努めることを求めている。さらに、学校長は、日常的に教室に出向いて、それぞれの学級での取組の状況を確認するとともに、自ら率先して児童とも関わるようにしている。

知的障害のあるB児が在籍する特別支援学級の担任は、30年以上、障害のある児童生徒の教育に携わっている。この担任は、校内の特別支援教育コーディネーターも担当しており、校内研修を企画したり、通常の学級担任からの児童や保護者への対応に関する相談に応じたりして、校内体制作りにも寄与している。

本事例では、通常の学級から特別支援学級に移籍した知的障害のあるB児に対する交流及び共同学習において、教科指導については、音楽科や家庭科等を中心に行うこととし、給食や委員会活動、クラブ活動、学校行事などの特別活動を積極的に進めるとともに、知的障害特別支援学級が校内イベントを企画し、それを全校的な交流活動へとつなげるという取組にも力を入れ、成果を上げている状況を報告する。

1. 対象児童について

B児は、知的障害のある6年生の男児である。A小学校の知的障害特別支援学級に在籍している。国語科では、平仮名の読み書きがほぼ可能で、簡単な作文を書くことができる。語彙数や日常会話は生活年齢に近い程度であり、自分の経験や気持ちなどもおおむね表現できる。算数科では、10程度の合成、分解（加減算）が可能で、簡単な文章題も解くことができる。集団行動ではおおむね他者の動きと同じように参加でき、周りの友達との関わりについては積極的であるが、注目欲求が強い傾向があり、相手の気持ちを考えずに自分の主張を押し通そうとするところもある。

入学時は、通常の学級に在籍していたが、学習に遅れが目立つようになり、3年生から知的障害特別支援学級に籍を移した。移籍当初は自信を失い、学習や日常生活において、意欲的な行動が見られなかったが、特別支援学級での学習や生活を積み重ねる過程で、次第に自信を取り戻してきた。

また、B児の回復の状態に応じて、B児が交流しやすい活動内容を設定したり、適切に支援したりしながら、交流及び共同学習を続けることによって、特別支援学級においても、

通常の学級においても、自分の気持ちや意見を自分から積極的に表出できるようになってきている。

現在、B児は、音楽科と家庭科の授業のほか、「給食」(週2回)、委員会活動(集会委員)、クラブ活動(あそびクラブ)、学校行事の「運動会」「持久走大会」「修学旅行」「音楽会」、「縦割り活動」など、原則として特別活動にはすべて参加している。理科については、移籍当初は、通常の学級で学習していたが、授業内容が理解できないためか、興味が薄れてきたことから3年生の途中で中止した。

2. A小学校における基礎的環境整備の状況

(1) 学校長のリーダーシップによる学校経営

学校長は、職員朝礼や職員会議において、市教育委員会から委嘱された研究における課題「ユニバーサルデザイン化された授業の工夫と特別な教育支援体制の創造」をふまえ、全教員に対して、すべての子どもがわかる授業づくりを推進するように、その取組の強化を求めている。

授業研究会において、教員同士が議論していく過程で、それぞれが指導の手立てなどを見直し、日頃からどの教員も積極的に教材研究に取り組んでいる。また、学校長は、日頃から各教室を見回り、それぞれの学級での取組を確認するとともに、どの児童にも積極的に声をかけて、自ら率先してその姿勢を教員に示している(写真1)。

上記の研究を進めるに当たって、ユニバーサルデザインを指向した授業の工夫として、①授業の意図の明確化、②仮説、手立ての設定と教材研究、③学習形態の明確化、④少人数指導、⑤授業研究、⑥学習状況の評価を挙げている。また、特別な支援が必要な児童のための支援体制づくりの課題として、①専門家による実態と課題の明確化、②個別の指導計画の立案、③学習場面や生活場面での具体的な支援と評価、④共に支え合い助け合う学級づくりを挙げている。

その他、市教育委員会の取組として、市内の小・中学校45校に対し、特別支援教育に関する研究委嘱2校(そのうちの1校がA小学校)、専門家チームによる定期的な発達支援訪問(全45校が対象)、適応指導教室の運営(現在、3教室)、小・中学校に対する特別支援員の配置(40人、A小学校には、特別支援学級に1名、通常の学級に1名の計2名)、特別支援学級担任を対象とした研修(年2回)が挙げられる。

(2) 専門性のある指導体制の確保【※基礎(2)】

①通常の学級における教員に対して

日常的に、通常の学級担任は児童の行動の理解などについて、特別支援教育コーディネーターを担当している特別支援学級担任に相談を求めている。また、この特別支援教育コーディネーターは、「最近、先生の学級の〇〇ちゃんはどうですか?」などと声をかけてお

り、そのため通常の学級担任は、特別な支援を要する児童への支援方法や保護者への対応についても学ぶ機会を得ている。

②通常の学級の児童に対して

特別支援学級担任は、給食や遠足などの際に、通常の学級の児童に対して、特別支援学級に在籍する児童の得意なこととそうではないことをさりげなく伝えるようにしている。

また、通常の学級担任が、特別支援学級の児童への指導や支援を行うときには、それが通常の学級の児童から見ても不自然にならないようにしている。それは、その児童が他の児童と同じように学級の一員であり、担任がその児童だけに特別な支援をしているように見られないようにするためである。

③特別支援学級の児童に対して

特別支援学級では、児童の興味・関心に基づいた体験的な活動を重視している。例えば算数科におけるお金の学習では、ア．目の前に並べられたキャラクターからそれぞれ好きなものを選び、イ．選んだ商品に値段をつけ、ウ．お客と定員に別れて実際のお金を使ってお店屋さんごっこをする。児童によって、扱う金額の大きさやおつりの有無を確認するなどを変えて、それぞれの実態に合わせた内容を体験的に学習している。

(3) 特別支援学級の存在

前年度まで通常の学級に在籍していた数名の児童が、学習内容が理解できにくくなったり、他児との対人関係で難しさが生じたりして、特別支援学級に在籍するようになった。それらの児童は、特別支援学級担任と信頼関係が醸成され、特別支援学級に在籍する児童と楽しく活動したり遊んだりするようになってきている。

特別支援学級は、どの児童も頻繁にその前を通る校舎2階の中央部分に位置するため、通常の学級の児童が休み時間などに学級を訪れるなど、自然な交流が見られる。また、様々な理由で通常の学級でうまく適応できない状況が生じた児童が、通常の学級担任と特別支援学級担任の話し合いの下に、特別支援学級の授業に参加する場合もある。

(4) 交流及び共同学習の推進【※基礎(8)】

A 小学校では、教科指導のほかに、給食(週に2回)、児童会活動(週1回)、全校行事や集会等(随時)、委員会活動(随時)、クラブ活動(週1回)の時間に交流及び共同学習が実施されている(写真1)。



写真1 学校行事「修学旅行」のグループ活動でのB児（前列左）

知的障害特別支援学級担任の方針として、教科指導においては、特に国語科、算数科については、児童の実態に沿った特別支援学級での学習が大切であるという考えから、主に音楽科や家庭科などを中心に交流及び共同学習を進めている。

また、それ以外の学校生活においては、特別支援学級の児童が交流及び共同学習を通じて大きな集団や活動の流れを体験すること、通常の学級の児童が特別支援学級児童の存在を知ること、また、そのことを通して通常の学級の児童の意識が変わり、交流及び共同学習に対する積極的な気持ちが育つという考えから、多様な形の交流及び共同学習を進めている。交流及び共同学習の実施に際しては、その基本的な考え方や配慮事項について丁寧に解説した文書を読むことにより、通常の学級担任が適切に学習を進められるよう配慮されている。

給食では、特別支援学級で準備をしてから、自分の食器を持って移動して通常の学級で食事をしている。また、それぞれの児童が希望するクラブ活動や委員会活動に所属している。クラブ活動では、どの活動も児童20名程度に対して教師は2～3名で構成されている。どの児童も、教師の指示により、それぞれの興味のある活動に取り組んでいる。

「運動会」や「修学旅行」等では、基本的にほぼすべての行事において、通常の学級で活動している一方、生活単元学習「ホワイトデープロジェクト」においては、児童が作っ

たクッキーを全校（全学級）に配るイベントを企画し、特別支援学級が中心になって展開する交流及び共同学習を実施している。この活動では、特別支援学級の児童が全校の児童に向かって積極的に関わる活動により、特別支援学級の児童にとっても学校の一員であるという意識を高める取り組みとなっている。

3. 対象児童への合理的配慮の実際

音楽科の授業参観（写真2）、給食の様子参観（写真3）や特別支援学級担任への聞き取り調査により、通常の学級担任による交流及び共同学習におけるB児への合理的配慮は、以下のようなものが考えられる。

（1）音楽科における配慮

A小学校は、校内・校外の音楽発表会を全校行事として開催するなど、音楽活動が盛んな学校であるが、特別支援学級と通常の学級との交流及び共同学習として音楽活動を位置づけている。

特別支援学級における音楽科の授業は、音楽専科の教員が担当している。特別支援学級には1年生～6年生までの児童が在籍していることから、通常の音楽科の教科書の中から幅広い楽曲を取り上げ、歌唱、器楽などの観点で、一人の一人の実態に合わせて丁寧な指導が行われている。

B児は、通常の学級での音楽の授業に期待感をもっていることから、通常の学級で取り扱う楽曲についても指導し、B児の通常の音楽科の授業への予習や復習として橋渡しをする役割や、B児が通常の学級で取り組んでいる楽曲を特別支援学級の仲間の前で発表する機会にしている。

通常の学級における6年生の音楽科の授業では、音楽発表会に向けた「合唱」（3部合唱）を取り上げているが、B児に対しては、練習のグループ分けの際には、はげましの声掛けなど、さりげないサポートで本人が希望しているグループに導いている。また、各グループの演奏についての感想を記述する活動で、的確に記述できない場合には、口頭での答えでも可とするなど、B児が円滑に音楽の授業に参加できるように配慮がなされている。

そのような配慮のもとで、B児は、やや緊張した表情ではあったが、希望していた低声部のグループで、正確な音程で歌っている児童の隣で、その歌い方をモデルにして、ほぼ正しい音程でのびのびと歌う様子が見られた。また、他の児童はあまり動かずに歌っているのに比べて、B児は身体を揺すりながら全身で拍子やリズムを表現している。しかし、他の児童は、その表現を特異な行動として受け止めておらず、授業全体の雰囲気や仲間の表情からは、むしろ好意的に受け入れられていることが感じられた。



写真2 B児の「音楽」の授業における交流および共同学習

(2) 学校行事全般における支援

B児は、運動面の粗大運動、手指動作とも多少の配慮が必要であるが、その状態に対する配慮の方法等については、通常の学級担任や各活動の担当者に伝えられている。但し、運動会の競技などで新しい活動を行うなどの場合で、担当者だけでは判断や対応ができないときには、必要に応じて特別支援学級担任がサポートし、配慮の方法をその都度相談するようにしている。

また、委員会活動や縦割り活動において、状況の理解ができないために的外れな発言があったり、多少の混乱を生じる場合があったりするが、通常の学級でのグループ編成の際には、B児と相性のよい児童が同じグループに入るように配慮されていた。しかし、こうした配慮も一定の時期を過ぎると必要がなくなり、現在は近くにいる級友で自然に対応できるようになってきている。

(3) 安心できる特別支援学級と安心できる級友の存在

B児は、現在、とても安定した精神状態のもとで交流及び共同学習に取り組んでいる。その中心的な理由として、特別支援学級が自分の居場所として安心できる存在となることが想定できる。通常の学級での授業においては、B児は何とか他の児童と同じように指導内容を理解しようと努力するので、やや心理的な疲労があるようである。そう考えられるのは、彼が特別支援学級に戻った瞬間に、表情は一変し、一気に緊張から解き放たれたような笑顔になり、担任や級友に自分の言葉で雄弁にまくしたてるように話し出す姿がたびたび見られるからである。

また、前述の特別支援学級における算数科の「お金の学習」では、活動を見通しながら、緊張の表情はなく、意欲的に学習に参加する姿が見られた。



写真3 B児の交流給食

4. 取組の成果と課題

(1) 学校長のリーダーシップによる学校経営

学校長は、全職員に対して、子どもへの関わり方として、「怒鳴らずに、柔らかいことばで対応するように」と話している。「柔らかいことばで対応する」とは、頭ごなしに断定したり、否定したりせずに、まず、なぜそれをしてほしいのか、なぜそれをやってほしくないのかの理由を話して、「〇〇さん、～してみようか」「～してくれたらうれしいな」のように肯定的な言い回しにしたりすることである。

また、職員朝礼や職員会議などにおいて、全職員にどの子にもわかる授業づくりについて、その意味や必要性を繰り返し伝えている。それを受けて、教職員は教材研究に積極的に取り組み、一人一人にわかりやすい授業づくりや柔らかいことば掛けを行うようになってきている。教師一人一人がわかりやすい授業や柔らかいことば掛けを心がけることによって、どの児童も、学校の教育目標にあるように「やさしく支えあう」気持ちで、集中して教師の話聞いて活動を楽しむようになってきている。

また、ユニバーサルデザインの授業研究では、「わかりやすい指示」、「視覚的な提示」、「褒める指導」が定着し、「すべての児童に対して、優しく包み込む学級・学年・学校文化の構築につながっている」(A小学校平成24年度研究紀要より)という表現でその成果をまとめている。

(2) 特別支援教育の専門性

知的障害特別支援学級担任は、特別支援教育に長く携わり、その専門性も有している。

通常の学級から自信を失って移ってきたB児に対して、特別支援学級での授業や生活も大切にしながら、無理のない交流及び共同学習を継続、展開させつつ、B児の自信を回復させるとともに、B児が自信をもって活動できる交流及び共同学習の方向性（あるべき姿）を示している。

（3）交流学級担任と特別支援学級担任との日常的なやりとり

特別支援学級担任と通常の学級担任は、日常的に児童や保護者に関して相談を行っているが、そのような機会に特別支援学級に在籍する児童の支援方法等についても、情報提供や意見交換を行うと同時に、各学級に在籍する特別な支援が必要な児童の相談にも進んで取り組み、職員間のあるべき関係を築いている。これらのことがクラブ活動や委員会活動など様々な活動でのB児の良好な取組につながっている。

（4）交流および共同学習の推進【※基礎（8）】

特別支援学級担任は、知的障害のあるB児の状態に合わせて、学習内容の理解が難しい教科については、無理に交流及び共同学習を行わず、特別支援学級で個別に指導内容を設定して指導し、それ以外の活動においては、共に学ぶ機会を広げている。

また、特別支援学級において、生活単元学習の学習成果を全校に発信するイベントを企画し、知的障害のある児童が取り組みやすい交流及び共同学習の可能性を広げてきている。

交流及び共同学習の評価については、現在は、通常の学級担任や担当教員による指導記録を特別支援学級担任が整理し、指導内容の定着等の状態を把握している。

現在、音楽と家庭科以外の教科については、児童の実態から交流及び共同学習は取り組まれてはいないが、これらの教科についての学習の有効な進め方や評価の在り方などについては、今後検討すべき課題である。但し、本事例から言えることは、学校全体の支援体制やユニバーサルデザインの研究等の全校的な支援体制が整うことを前提に、対象児童の実態に応じて、しかもある一定の学力の範囲にある児童に対して、共に学ぶことによって対象児童の指導目標や指導内容がどこまで共有できるのか、また、共に学ぶことによってそれらの目標や内容について、特別支援学級での学習では得られない成果が上がる部分はどの部分なのかについて十分に検討しながら慎重に進めることが必要である。その検討がなされないままに安易に交流及び共同学習を行うことは、本事例の移籍した直後のB児の例のように逆効果を生む恐れがあることも十分に考慮すべきことであろう。

（5）教員の専門性と質の高い授業

B児の通常の学級での授業を参観して特に印象に残ったことに、通常の学級での授業で、例えば、音楽専科の教員がB児の音楽に対する豊かな感性や歌唱における潜在的な力を無理なく引き出していたことがある。

また、活動の累積によって、B児が共に活動することが、通常の学級の児童にとって当

たり前なこととして定着していることである。さらに、B児の存在をことさらに感じさせずに、しかも、時にはB児の活動に注目し、臨機応変に対応しながら、粛々と進められる授業展開や、学級全体として授業への集中を高めていく質の高い授業の存在があったことである。

参観した「合唱」の授業においては、グループ活動を適宜織り交ぜながらテンポよく活動を展開させ、ほとんどの児童が明るく伸びやかな声で合唱を楽しみ、全員で一つの合唱曲を作り上げていた。そうした授業そのものの質の高さと児童の伸びやかな表現は、B児にとって授業に参加しやすい条件となり、また、他の児童のそうした姿は活動を進める上で適切な手本になっていた。

5. 本事例の考察

本事例を取り上げた理由は、第一には、学校長自らがリーダーシップにより、学校全体の特別な支援が必要な児童のための支援体制を構築していること、かつ特別支援学級担任が特別支援教育に関する高い専門性を有しており、コーディネーターとしても教員や保護者をつなぐ役割を果たし、校内の支援体制づくりに実質的な役割を果たしていたことが挙げられる。学校長の特別支援教育に関する高い見識による指導等が、所属の教員に浸透していたと思われる。

学校長が自身の考えを明確にし、かつ多くの機会にそれを伝えることにより、教員もその考えに基づいて学級経営に参画したり、授業づくりを行ったりすることが想定される。また、学校長が、児童にも積極的に関わり、自分から「怒鳴らない」「柔らかに話す」をモデルとして示すことが、教員にとって具体的な示唆となり、それらが適切であったと考えられる。

また、特別支援学級担任は、聞き取り調査の中で「学級の子どもだけではなく、学校全体の子どもとして見ていくことが大切である」「他の学級の先生に積極的に声をかけていく」と述べていた。どの教師もこのような姿勢を有することにより、交流及び共同学習についてもより充実していくものと考えられる。そのために、本事例で実施されていたように、日常的にこだわりなく情報交換を行い、共通理解を図っていくことが求められるだろう。

第二には、知的障害のあるB児の交流及び共同学習を進めるに当たって、特別支援学級担任の判断から、B児の特別支援学級に移ってきた経過や実態を考慮して、特別支援学級での授業や生活も大切にしながら、学力面や心理面に無理のない範囲で様々な形の交流及び共同学習を継続していることがB児にとって自信の回復や学習上の成果につながっていたことである。

このことは、知的障害のある児童に対する、通常の学級における教科指導の扱いに関する課題に対して、一つの考え方を示したものであると考えられる。

第三には、B児の状態を十分理解した上での専門性の高い授業づくりがなされていたことである。本事例では、音楽専科の教員が特別支援学級の授業と通常の学級の授業の両方

を担当するという条件下で、B児の状態を十分に把握した上で、前述の研究紀要で使われていた表現を用いるならば、B児の存在を自然に包み込むような形で教科の専門性の高い授業が展開されていた。

また、そのことは、B児にとっては、特別支援学級の授業だけでは体験できない大きな集団で学ぶことができ、かつ他の児童がモデルとなったことから指導効果が高かったことが挙げられる。こうした効果的な授業は、どの教員にも容易にできるというものでもないが、交流及び共同学習における合理的配慮を提供することに関して、今後、研究授業等の目指す方向であると考えられる。

5－（４）

知的障害を伴う自閉症のある児童生徒の交流及び共同学習の事例（特別支援学級）

（その１）

～ A 小学校の取組～

<本事例報告の概要>

A小学校（本事例の対象校は5－（３）と同一校である）では平成24、25年度の2年間、市教育委員会より研究委嘱を受け、ユニバーサルデザイン化を指向した授業の工夫をテーマに掲げて研究を行っている。学校長は、これを校内の特別支援教育を推進していく好機と捉え、全職員に対して、どの子にも分かりやすい授業づくりに努めるように繰り返し伝えている。さらに、学校長は、日常的に教室に向いて、児童の学習状況を把握するために、積極的に児童と関わり会話を交わしている。知的障害特別支援学級の担任は、30年以上、障害のある児童生徒の教育に携わっている。また、この担任は、校内の特別支援教育コーディネーターも担当し、校内研修を企画したり、通常の学級担任からの児童や保護者への対応に関する相談に応じたりしている。また、通常の学級では、落ち着いた中で授業が行われており、児童は教員からの指示を正確に聞き取って諸活動に取り組める雰囲気がある。

1. 対象児童について

対象児童は、知的障害を伴う自閉症のある5年生の女儿Bさんである。Bさんは、国語科では、小学2年生程度の漢字の読み書きができ、算数科では、具体物を使うと1桁同士の足し算ができる。また、図画工作科では、段ボールに好きな色を塗る活動において、準備の段階では、教室の隅に座ったり、別の場所に移動したりしていたが、他児が塗り始めると、筆を持って自分の好きな色を塗り続けることができる。

普段は自分から話すことは少ないが、教員の声かけには、おおむねそれに応じた行動ができる。また、「いや」と言って拒否の態度を示すことができるが、自分からは、「分かりません」「教えてください」などと援助を求めることはできない様子である。会話では、エコラリア（耳にしたことばをそのまま声に出すこと）があり、他児と会話する場面や教員から応答を求められる場面で多く見られる。日常的な流れに沿った活動は、自分から遂行できる（例：給食の準備の時間の①マスクをつける、②食材を分ける、③片付けるなど）。Bさんは、人物を描いて色を塗ることや食べることが好きである。一方、諸活動への参加状態は天候に影響されることがあり、湿度や温度が高い日を苦手としている。

Bさんが交流及び共同学習を行っているのは、音楽科の授業、給食（週に2回）、児童会活動、全校集会、委員会活動、修学旅行などである。

Bさんがこれらの活動に参加している理由は、①Bさんにとって、教員の指示を聞いて楽しめる活動が含まれており、②他児と無理のない範囲で関わることができ、③さらに、

Bさんが他児と適切に関わることを増やしていくことによって、将来的に多くの人と関わる力を高める上で効果的であると、特別支援学級担任が考えたためである。

2. A小学校における基礎的環境整備の状況

(1) 学校長のリーダーシップによる学校経営

学校長は、職員朝礼や職員会議において、市教育委員会より研究委嘱を受けた研究課題「ユニバーサルデザイン化された授業の工夫と特別な教育支援体制の創造」（仮題）を踏まえ、全教員にすべての子どもが分かる授業を提供するように働きかけを行っている。授業研究会においては、教員同士が議論していく過程で、それぞれの教員が、積極的に指導・支援を見直しつつ、教材研究に取り組んでいる。また、学校長は、日頃から各教室を参観し、児童と信頼関係を築き、スキンシップを図り、児童の状態を把握するために、どの児童にも積極的に声をかけている（写真1）。

上記の研究では、ユニバーサルデザイン化を指向した授業の工夫として、①授業の意図の明確化、②仮説、手立ての設定と教材研究、③学習形態の明確化、④少人数指導、⑤授業研究、⑥学習状況の評価を課題としている。また、特別な支援が必要な児童のための支援体制として、①専門家による実態と課題の明確化、②個別の指導計画の立案、③学習場面や生活場面での具体的な支援と評価、④共に支え合い助け合う学級づくりを構築しようとしている。



写真1 特別支援学級の児童と関わる学校長（一番左）
音楽の授業は、特別支援学級で学習する児童と交流学級（通常の学級）で学習する児童と一緒に学習していた。

(2) 特別支援学級担任の専門性

①通常の学級の教員に対して

通常の学級担任は気がかりなことがあると、長年、特別支援教育コーディネーターを担当している特別支援学級担任に、日常的に相談を求めることが多い。また、この特別支援教育コーディネーターは、「最近、先生の学級の〇〇ちゃんはどうですか？」などと声をかけ必要に応じて相談等をしており、そのため通常の学級担任は、特別な支援を要する児童への支援方法や保護者への対応についても学ぶ機会を得ることができる。また、その際、特別支援学級に在籍する児童が話題となり、通常の学級担任が特別支援学級の理解を深めることにつながるがあった。

②通常の学級の児童に対して

特別支援学級担任は、給食・遠足などの交流及び共同学習時に、特別支援学級に在籍するそれぞれの児童が主として共に学習する通常の学級（以下「交流学級」という）の児童に対して、特別支援学級に在籍する児童の得意なこととそうではないことをさりげなく伝えるようにしている。また、その担任が、交流学級で当該児童への指導・支援を行うときには、それが交流学級の児童から見ても不自然にならないように留意している。それは、この児童が他の児童と同じように、交流学級の一員として存在していて、この児童だけが特別な支援を受けているように見えないようにするためである。

③特別支援学級の児童に対して

特別支援学級では、児童の興味・関心に基づいた体験的な活動を重視している。例えば、算数科におけるお金の学習では、①目前に並べられたキャラクターからそれぞれの好きなものを選び、②選んだ商品に値段をつけ、③お客と店員に分かれてお店やさんごっこをする。お客が欲しいキャラクターを指さして「これ（ください）」と言うと、店員は「100円です」と伝え、お客は100円玉を渡すというやりとりが行われる。どの児童も楽しそうに「いらっしやいませ」と言ったり、受け取ったキャラクターで楽しんだりしていた。

また、硬貨の枚数を数える学習では、児童の理解の状態に応じて異なるワークシートが作成されていた。

例：[直接マス目の中に硬貨を置けば数えられる]、[「()円が()枚で()円」と空欄に数字を書き込んで数える]など実態に応じて工夫されていた。

(3) 教科担任による指導の専門性

音楽の教科担任は、県の優秀指導教員に選ばれており、教科指導の力がとても高く評価されている。その教科担任が授業で話すときには、どの児童もそれに注目して静かに話を聞くことができている。参観した授業は、①合唱、②グループ別合奏練習、③全体での合奏の流れであった。毎回活動の流れが決まっており、①合唱から②グループ別合奏練習に変わるときは、教員のわずかな声かけでも、どの児童も一斉に場所を移動して、次の準備をすることができる。どの児童も音楽をととても楽しんでいるという印象であった。

(4) 特別支援学級の存在

前年度までは、通常の学級に在籍していた数名の児童が、特別支援学級に在籍するようになった。それらの児童は、特別支援学級担任と信頼関係が醸成され、また友達関係も生まれ、今では、以前から特別支援学級に在籍していた児童とも楽しく活動したり遊んだりするようになってきている。

(5) 交流及び共同学習の推進

A小学校の特別支援学級と交流学級との交流及び共同学習は、給食（週に2回）、児童会活動、全校行事や集会等の特別活動、委員会活動、クラブ活動などの時間に実施されている。また児童によっては、音楽科や家庭科の授業にも交流及び共同学習が実施されている。



写真2 Bさんの音楽の授業における交流及び共同学習
(グループに分かれてパート練習をする場面)

給食では、特別支援学級でその準備をし、交流学級に移動して食事をしている。また、それぞれの児童が希望するクラブ活動や委員会活動に所属している。クラブ活動では、どの活動も児童20名程度に対して教員は2～3名で構成されている。どの児童も教員の指示のもと、それぞれの興味の高い活動に取り組んでいる。

全校行事は、原則として交流学級に参加しているが、「ホワイトデープロジェクト」と称し、特別支援学級で生活単元学習の時間に作ったクッキーを全学級に配るなどの交流及び共同学習も行われている。

3. 対象児童への合理的配慮の実際

交流学級における音楽の授業参観（写真2）、特別支援学級における算数の授業参観や特別支援学級担任への聞き取り調査により、交流学級担任、特別支援学級担任によるBさんへの合理的配慮は、以下のようなものが考えられた。

（1）プリント配布時の配慮

音楽科の授業で、プリントを児童全員に配布する際には、プリントの枚数不足などによって、Bさんが受け取られなくても、教員に「ありません」などと要求することはない。教科担任は、全員に配布した後、Bさんについては、受け取ったかどうかを確認している。

（2）特別支援学級における補充学習

交流学級における音楽科の授業では、複数の楽器からそれぞれが関心のある楽器を選択して楽器ごとのグループで練習している。教科担任は、これまでの行動観察により、リコーダーであれば最も習得しやすいと考え、交流学級の時間だけではなく、特別支援学級における音楽科の授業でも、リコーダーの指導を行うことにより、Bさんはリコーダーを吹けるようになっている（音楽科の教科担任は、特別支援学級でも音楽科の授業を担当している）。

（3）Bさんのペースに応じた課題の提示

クラブ活動について、Bさんは、アートクラブに所属している。クラブ活動を参観した際には、Bさんは、多くの色のマジックを使って、クラブ活動の時間中に集中して画用紙に何枚も女の子の絵を描いていた。クラブ活動の担当教員は、Bさんは、体調のよい時には表情も明るく、何枚も描くが、そうでないときには全く描かないこともあることから、集中している時には、「上手に描けているね」と褒め、あまり進まない時には決して無理強いせず、時々声をかける程度にしている。

（4）無理のない働きかけ

算数科のお金の学習では、担任から「Bちゃん、Bちゃんの番だよ」と声をかけられると、それに反応して、お客さんになって自分のほしいキャラクターを選び、担任の声かけで店員にお金を渡すことができる。この一連のやりとりが終わると、Bさんは教室の隅に移動し、受け取ったキャラクターを触ったり、ボードに絵を描いたりして過ごしている。

その間は、他児が店員と客になってやりとりをしていた。またしばらくして、担任から「Bちゃんの番だよ」と声をかけられると、同じやりとりができる。このように、目標とされている行動（教員の声かけに応じて、金額と商品との受け渡しができること）ができれば、待ち時間はBさんに負担が大きくなるように、時々Bさんのそばに行って「そのキャラクター気に入った」などの声かけがなされていた。

4. 取組の成果と課題

Bさんは、その日の予定を聞くだけで、給食や音楽科の授業は交流学級でということを理解して、自分からその準備をして活動に落ち着いて参加できている。教科指導や委員会活動で他児と関わる時には、他児はBさんと一緒に学習するからといって特別の準備はせず、例えば、音楽科の授業でグループ活動をする際、Bさんの座る場所を具体的に教えるなどの対応だけであった。周囲の教員は、Bさんに何度声をかけても応じないことがあったことについて、特別支援学級担任に相談したが、声をかけすぎることによって、Bさんが混乱し、何をしてもよいかわからなくなることを知り、その旨を理解して委員会活動やクラブ活動などで効果的に指導・支援を行っている。

(1) 学校長のリーダーシップによる学校経営

学校長は、全職員に対して、子どもへの関わり方として「怒鳴らずに、柔らかい言葉で対応するように」と話している。また、職員朝礼や職員会議などの時間において、どの子にもわかる授業づくりの重要性を繰り返し伝えている。それを受けて、教職員は教材研究を積極的に行い、一人一人に分かりやすい授業づくりを行った。教員一人一人が分かりやすい授業を心がけることにより、児童は集中して教員の話聞いて指導内容の理解が進んできている。さらに、音楽科の教科担任が自閉症のあるBさんと関わるようなことがあっても、自分で関わり方を工夫する様子が見られるようになってきている。

(2) 特別支援教育の専門性

特別支援学級担任は、障害のある児童生徒の教育に長く携わっており、指導の専門性も有し、Bさんの得意・不得意を十分に把握した上で指導・支援を行っている。Bさんが、主体的に活動できることもあれば、ほとんどできないこともあることを十分に理解した上で、極力成功体験を積めるように指導・支援（スモールステップ、繰り返しの教示など）を行っている。そのため、Bさんは無理なく自分のペースに合わせて成功体験を積み、少しずつ他児と関われるようになってきている。

(3) 交流学級担任と特別支援学級担任との日常的な情報交換

交流学級担任と特別支援学級担任は、日常的に児童や保護者に関して相談を行っているが、その時間には、Bさんを含めた話題も提供できる。そのような日常的な情報交換によって、Bさんを含むすべての児童についての共通理解が図られる機会になっており、Bさんへの理解を促進し、交流学級担任にとってBさんへの関わり方を学ぶ機会にもなり、結果的にBさんがいろいろな活動を通して成功体験を得られることにもつながっている。

アートクラブにおける対応として、Bさんに活動意欲が見られないときは時々声をかける程度にとどめ、できている時に十分褒めるようにしていた。このように、Bさんが無理のない範囲で活動に参加でき、成功体験が得られるような設定が重要と思われる。

5. 本事例の考察

A小学校における基礎的環境整備として、特に「①学校長のリーダーシップによる学校経営」「②特別支援学級担任の専門性」「③教科担任の授業経営」の3つが互いに関係し合っていて機能していたことが、Bさんだけではなく、交流学級の児童にも、困っている状況があれば教え合うといったよい影響を及ぼしていたと考えられる。

学校長の特別支援教育の推進に関する高い見識に影響を受け、教員は一人一人に分かりやすい授業づくりを行っていた。また、学校長が自身の考えを普段から明確にすることにより、教員もその考えに基づき、学級経営に参画したり、授業づくりを行ったりしていくことが想定される。さらに、学校長が児童に積極的に関わる様子は、適切なモデルにもなっていると考えられる。このような学校長の姿勢は、児童にも教員にもよい影響を与えており、交流及び共同学習を推進していく上でとても重要であると思われる。

特別支援学級担任は、インタビューの中で「学級の子どもだけではなく、学校全体の子どもとして見ていくことが大切である」「他の学級の先生に、子どもの対応で悩んでいることがないか否か、積極的に声をかけていく」と述べている。どの教員もこのような姿勢で指導・支援に取り組むことにより、Bさんの交流及び共同学習がより充実していくものと考えられる。

一方、本校において教科担任は、Bさんが通常の学級の授業に参加しているからといって、特別な対応をすることはない。まずは、どの児童にも分かりやすい授業を提供し、その上で、Bさんが困るような状況が起きそうになった場合には、目立たないさりげないサポートを行っている。周囲の児童も教科担任の姿勢をモデルにして、Bさんに関わっている。

この事例のように、上記の3つが基礎的環境整備として機能したことによって、Bさんの交流学級や、さらには学校全体が落ち着いていて、みんなにとって過ごしやすい場所になっていたと考えられる。その上で、Bさんへの合理的配慮が行われていたために、Bさんにとって有意義な交流及び共同学習が実施されたものと思われる。

5 - (4)

知的障害を伴う自閉症のある児童生徒の交流及び共同学習の事例（特別支援学級）

（その2）

～ A 中学校の取組～

＜本事例報告の概要＞

A 中学校は、全校生徒数が約 750 名の大規模校で、2つの特別支援学級（知的障害と自閉症・情緒障害；学級担任2名、サポーター1名（市の非常勤職員））が設置されている。全職員がサーバを通じて、口頭による打ち合わせだけでなく、文字化された情報を共有するようにしている。学年ごとの部会には、特別支援学級担任が所属し（うち1名は2つの学年部会に所属）、各学年で行われている取組などの情報を共有している。また、日頃から交流学級（特別支援学級に在籍する生徒が交流及び共同学習で共に学習している通常の学級）と特別支援学級の情報交換を行うように努め、特に配慮を要する生徒が進級する際には、年度末の学年部会の協議等をふまえ、普段から関わりのある教員が交流学級の担任をしている。また、知的障害を伴う自閉症のある B さんが交流及び共同学習を行う際には、教科担任は B さんを含めた授業の構成を検討し、B さんの得意な活動を授業で取り入れたり、B さんに配慮した声かけなどを行ったりしている。

1. 対象生徒について

対象生徒は、知的障害を伴う自閉症のある中学2年生の男子（特別支援学級在籍）B さんである。学習面については、国語科では、小学校中学年程度の漢字の読み書きができ、5文程度の作文を書くことができる。また、数学科では、基本的な小数や分数を含んだ計算ができ、美術や作業学習では、取りかかるまでに時間を要することはあるが、例えば、描き方が理解できると自分から進めることができる。休日は、テレビやインターネットを見て家の中で過ごすことが多い。

B さんは、1つ1つの行動をするのに時間を要することが多い。鉄道や仮面ライダーに興味がある。普段はあまり自分から話しかけることはないが、休日に「母親と電車に乗った」など、B さんの好きな活動をしたときには、大きな声で担任に報告することができる。また、周囲の教員や生徒が B さんの近くで質問すると、首を振って「はい」「いいえ」の意思表示をすることができ、急な変更があっても、それを受け入れることができる。昼休みには、特別支援学級で絵を描いたり、友達に誘われればゲームをしたりすることがある。

B さんが交流及び共同学習を行っているのは、英語科と音楽科の授業、清掃である。その他、通常の学級担任と特別支援学級担任との相談の上、活動内容によっては、学級活動、道徳、総合的な学習の時間にも交流及び共同学習を行っている。B さんは、中でも英語科に関心が高いために、今年度は、交流及び共同学習を実施している。また、特別支援学級で清掃を行う際、個々の行動に移るのに多くの時間を要することがあったが、B さんが主として共に学習している通常の学級（以下「交流学級」という）を清掃したところ、周囲

の生徒が声かけなどを行うことによって、短時間で済ますことができたため、現在は交流学級において実施している。

このように特別支援学級担任は、①Bさんの学習意欲を尊重し、②清掃のようにその都度学習の様子を評価して、Bさんがより主体的に活動できる学習場面を設定した。そして、それらについて実施可能かどうかを学年部会で検討し、交流及び共同学習を行った活動が前述の活動である。

2. A中学校における基礎的環境整備の状況

A中学校における基礎的環境整備は、以下の4点が考えられた。

(1) 学年部会における情報交換

A中学校では、2人の特別支援学級担任が分担して3つの学年部会（1学年部会、2学年部会、3学年部会）に所属している。そのため、特別支援学級担任は、各学年部会で何が行われているかを把握しやすい。また、特別支援学級の生徒が交流学級で行事等の活動を行う際には、学年部会において、交流学級担任と特別支援学級担任による打ち合わせが可能であり、共通理解が図りやすい。

さらに、交流学級担任と特別支援学級担任との情報交換の内容として、「音楽の授業では教科担任から声かけをしても、活動に参加しないけれどどうしたらよいか？」に対して「生徒から声をかけてもらうようにすると、スムーズにできることもある」など実際の指導に生かせる内容が多く、それらについて日常的に意識して話し合うようにしている。



写真1 Bさんの英語の授業における交流及び共同学習①

交流及び共同学習の週日課における活動の実施や計画についても、交流学級の教員と特別支援学級担任が相談し、生徒が交流学級における授業への参加が可能か否かを判断している。

(2) 関わりのある教員が交流学級の担任として機能

年度末の学年部会では、特別支援学級に在籍する生徒で特に配慮を要する場合、翌年度は、その生徒に対して、どの通常の学級担任が交流及び共同学習を行えばよいか、また、落ち着いて過ごせるのかなどが協議される。その協議をふまえて、次の年度には、例えば、特別支援学級の教科指導などを担当した教員や部活動に関わりのある教員などが、その任に就くことがある。

(3) 全教職員への発達障害に対する理解

近年、県内において県や市が主催する発達障害に関する研修会やA中学校で特別支援教育に関わる校内研修会が催され、それに関心のある教員は多い。そのため、発達障害の特性や関わり方を学び、実際に関わることを通して理解を深めている教員が増えている。何人かの特別支援学級の担任は、前任校の中学校でも特別支援学級の授業を担当している。

(4) 個別の指導計画の作成と保護者との連携

特別支援学級に在籍する生徒一人一人に、個別の指導計画を作成することになっている。そこには、「担任の願い」「保護者の願い」「学習面の習得状況」「目標（卒業までの長期目標・1年間の目標）」を記載する欄が設定されている。

Bさんが交流学級で英語科や音楽科の授業を受ける際には、中学校の学習指導要領に基づいた評価規準を用いて評価が行われている。また、特別支援学級担任は、それらの授業での全体的な様子や積極的に取り組んでいる内容などを教科担任から聞き取り、そのことを連絡帳や通知票とは異なるお知らせで保護者に伝えている。

3. 対象生徒への合理的配慮の実際

Bさんに対して、交流学級においてなされる英語科（写真1）と音楽科の授業や清掃の場面での合理的配慮を示す。英語科の教科担任は、以前、他の中学校の特別支援学級で英語科の授業を担当した経験がある。また、Bさんが交流学級で授業を受けている学級担任は、Bさんが交流学級で音楽科の授業を受ける際の担当者である。

(1) 教員や生徒による意識的な声かけ

①英語の授業

授業の最初に、生徒が自席を離れて、生徒同士が“How are you?” “I’m fine.” などとやりとりをする時間が確保されている。何名かの生徒がBさんに“How are you?”と声をかけると、Bさんは、しばらくしてからうなずき、態度で返答を表現していた。また、英語科の教科担任も、Bさんが自分に声かけられていることを明確に意識できるように、

名前を呼んで、“How are you ?” などと声かけをしていた。このように、英語科の教科担任は、Bさんを学級の一員として意識的に声をかけ、親しみを込めてBさんのそばに来て名前を呼ぶようにしている。

②音楽の授業

音楽科の教科担任は、Bさんが、教員よりも生徒に声をかけられる方がスムーズに動くことを普段の関わりから把握していた。そのため、敢えて教員が声をかけるようなことをせず、生徒同士に任せるようにしている。このようなやりとりを生徒同士で行うことにより、周囲の生徒はBさんの表情を見て、「Bさんは今楽しんでいる」と教員に伝えることがあった。

③清掃

Bさんは、昼休みを特別支援学級で過ごす時、その後は交流学級に移動し、清掃を行っている。

Bさんは、ゆっくり歩くので、移動に時間を要して、清掃の開始後、数分経過してから交流学級に入った。他の生徒は清掃を始めていたが、清掃の時間の担当教員は、Bさんが教室に入ってくるのを確認すると肯定的に「いらっしやい」と声をかけ、Bさんのペースに合わせて対応をしていた。

(2) Bさんの得意な活動の設定

英語の授業では、小グループ（1グループ3～4人）に分かれると、各グループに画用紙とマジックが渡された。それぞれの生徒が順番に英語の教科担任が話す内容 “There is ～.” や “There are ～.” を聴いて、それに合った絵を描いていく活動である。例えば、教員が “There is a cat.” と言えば、猫を描くというものである。一人の生徒が



写真2 Bさんの英語の授業における交流及び共同学習②
(Bさんが画用紙に「猫」の絵を描いている場面)

描いたら、また、次の生徒が教員の話聴いて絵を描く。英語科の教科担任は、Bさんが

描くことは得意であることを知っていたので、この活動を取り入れていた。Bさんの順番になっても、マジックを手にする様子が見られなかったが、同じグループの生徒がBさんの様子を見て、「ここに猫を描いて」と声をかけると、Bさんは猫を描き始めた（写真2）。

（3）具体的な指示

清掃には、雑巾がけや机運びなどの仕事がある。Bさんが雑巾を持ったままでいると、清掃の担当教員は、周囲の生徒に「Bさんにどこを拭けばよいか教えてあげて」と生徒が具体的に指で「ここを拭いて」と示すと、Bさんはその部分の雑巾がけをすることができた。また、Bさんが机運び時も立ち止まっていると、周囲の生徒は「これ持って行って」と具体的に机を指で差し示していた。

（4）Bさんのペースに合わせた対応

Bさんは、特別支援学級においても、次にしなければならない行動に移るには比較的多くの時間を要していた。しかし、特別支援学級担任は、必要以上に行動を起こすために声をかけることはせず、極力Bさんのペースに応じるようにしていた。声をかけすぎると、緊張が高まり、Bさんが動けなくなったり、負担が大きくなってしまったりすると普段の様子から考えられたためである。

4. 取組の成果と課題

（1）Bさんも、交流学級の生徒も、落ち着いて授業に参加できる要因

Bさんは、交流学級の生徒や教員と関わりながら、自分のペースで授業や清掃に参加することができていた。それぞれの場面で教員は、Bさんの特性に応じて、Bさんの得意な活動を用意したり、わかりやすく具体的に指示したりし、周囲の生徒も、教員の関わり方を参考にしていた。

Bさんが交流学級で落ち着いて授業に参加できるのは、その学級の生徒が教員の話や指示を的確に聞くことができていること、また、生徒同士がとても仲よく生活しているからである。また、周囲の生徒は、特別な対応をすることなくBさんと関わっていた。教員が普段、どの生徒も大切な学校の一員であるという姿勢で関わっていることが、交流学級の生徒によるBさんへの特別ではない関わり方につながっていると思われる。

また、特別支援学級担任は、毎日、連絡帳を通じて保護者と情報共有をしていく過程で、Bさんの得意なことや好きなこと、家庭での過ごし方を参考にした活動を学級で取り入れることができた。交流学級の担任や教科担任は、特別支援学級で取り入れた活動を参考にし、Bさんとの活動に生かすことができた。

学校全体において、近年、発達障害への理解が深められていることが、基礎的環境整備として、さらには前述のように、交流学級担任、Bさんの授業を担当する教科担任、特別支援学級担任が日常的な情報交換を行っていくことにより、Bさんに、より適した授業内

容を提供することが可能になっていると思われる。

(2) 特別支援学級担任の連携における工夫と課題

特別支援学級担任の2人が分担して3つの学年部会に所属することで、交流学級担任、特別支援学級担任の双方から意見を交えることができ、必要な配慮事項などについて、その場で共有される。また、学年部会に参加することによって、特別支援学級担任は、他学級の生徒の様子も知ることができる。さらに、特別支援学級担任は、所属する学年の仕事を分担し、当該学年の教員としてその仕事に取り組んでいる。このような特別支援学級担任の交流及び共同学習への積極的な姿勢からは、特別支援学級に在籍する生徒も、そうではない生徒も、学校全員で指導・支援していこうとする考えが基本に据えられていることと理解できる。このような態度が、交流学級において、特別支援学級の生徒を含めた学級経営や授業展開につながっていくのであろう。

このような取組は、どの学校でも実施できるとは限らない。しかし、重要なことは、教員同士が共通理解を進めることができるように、学校における資源を明らかにすると共に、管理職のリーダーシップ等により、それらを具体的に効率的に組み合わせることであると考えられる。

5. 本事例の考察

A中学校では、学校全体が研修会への参加や日々の生徒への関わりを通して、特別支援教育に関する理解を深めている。また、交流学級担任と特別支援学級担任が、日常的に情報交換を円滑に行っていた。特別支援学級担任は、特別支援学級に在籍する生徒も学校の大切な一人であると意識している。特別支援学級にとどまらず、積極的に学年部会の業務を分担していることも、当該学年の学年部会との連携をやすくしていると考えられる。

そうした工夫の成果として、例えば、特別支援学級に在籍する生徒が交流学級での授業に参加する際は、関係する教員が、その生徒の得意としていることとそうではないことが把握しやすくなったと考えられる。

また、特別支援学級担任は、どの学年部会にも所属して当該学年の情報を共有し、それらを生徒にも的確に伝えることで、交流学級において、時間割や授業の場の変更があっても、生徒は見通しをもって活動することができた。

さらに、特別支援学級の生徒と関わる教員は、特別支援学級担任から苦手な活動やどこまで参加できるようにするのがよいかなど、生徒の実態等について、共通理解を深めることができた。特に、配慮を要する生徒を担当する交流学級担任は、前年度までに関わりの深い教員が担当するようにしていることから、生徒の行動の理由等が把握でき、適切な対応が可能となった。

これらのことから、A中学校における基礎的環境整備として、①交流学級担任と特別支援学級担任による日常的な情報交換、②特別支援学級の生徒に対応する交流学級担任の選

定、③特別支援学級担任の学年部会への所属、④学校全体での発達障害の理解に向けた研修等が挙げられる。

このような基礎的環境整備をふまえ、それぞれの立場からBさんへの合理的配慮がなされることにより、前述したように、Bさんにとっても、交流学級の生徒にとっても、効果的な授業等を展開することができたと考えられる。Bさんに直接的に指導・支援を行う教員は、特別支援学級担任との日常的な情報交換によって、Bさんへの関わり方を知り、それをもとにそれぞれが工夫していた。例えば、「何度も声をかけすぎると固まってしまうため、あまり声をかけない」「Bさんの好きな活動を授業に取り入れる」といったことである。

また、交流学級における英語科の教員や清掃を担当した教員は、交流学級の生徒に対し、Bさんが困っている場面には、どう対応するのかを具体的に伝えるようにし、生徒たちもBさんに関わる教員の姿を参考にしていた。そのため、Bさんは緊張することもなく、教員や周囲の生徒の指示を聞くことができていた。

本事例からは、学校の生徒の一人として、特別支援学級担任、教科担任、交流学級担任というそれぞれの立場から指導・支援に努めていたこと、また、特別支援学級担任、教科担任、交流学級担任のそれぞれが独立したものではなく、連携し合って機能していたことが、Bさんや交流学級の生徒の成長（例えば、Bさんが困っている場合は、自分から声をかけるなど）を促した要因であったと思われる。教員一人一人が生徒に対するこのような姿勢を有し、教員同士が努力して協力する意識や関係を深めることにより、学校の基礎的環境整備としてより効果的に機能すると考えられる。

5 - (5)

肢体不自由のある児童生徒の交流及び共同学習の事例（特別支援学級）

（その1）

～小学校から中学校へと進学した特別支援学級に在籍する

Aさんの移行支援及び学習内容の変更・調整を中心に～

B市C中学校の取組

<本事例報告の概要>

Aさんは、平成24年度現在、B市立C中学校1年生、英語と数学が得意でパソコンで絵を描くことが好きな女子生徒である。B市立D小学校1年生の時に交通事故にあい、第二頸椎を損傷。学校生活は車いすで過ごし、常時人工呼吸器を使用している。首から下は自分の意思では動かすことができず、健康面でも多くの配慮が必要であるが、知的な障害はない。特別支援学級に籍を置いているが、1時間目と4時間目以外は通常の学級でほとんどの授業を友達と一緒に受け（交流及び共同学習）、当該学年の教科内容を学習している。C中学校では、昨年までのD小学校での取組を引き継ぎ、さらに新たな課題に対応しつつ、Aさんの学校における学習や生活を支えている。この報告では、小学校から中学校へと進学したAさんの移行支援と、学習内容の変更・調整を中心に、それらの支援を可能にしている学校や地域の支援チームの取組について紹介する。

1. 対象生徒について

Aさんは平成24年度現在、B市立C中学校1年生（特別支援学級在籍）、英語と数学が得意でパソコンで絵を描くことが好きな女子生徒である。B市立D小学校1年生の時に交通事故によって第二頸椎を損傷、首から下の運動障害、感覚障害、膀胱直腸障害、自律神経障害、呼吸筋麻痺（まひ）などの症状があり、首から下は自分の意思で動かすことができない。学校生活は車いすで過ごし、常時人工呼吸器を使用している。身体的な障害は重度であり、健康面でも多くの配慮が必要であるが、知的な障害はない。特別支援学級に籍を置いているが、1時間目と4時間目以外は通常の学級でほとんどの授業を友達と一緒に受け（交流及び共同学習）、当該学年の教科内容を学習している。気管切開をしているが、人工呼吸器の呼気に合わせて発声ができるようになり、音声によるコミュニケーションが可能である。学習には、Aさんの鼻先の動きで操作できるよう入力方法をカスタマイズしたパソコンを用いている。多くの教科の成績は学年で常にトップクラスに入る。学校行事や通常の学級での様々な校外活動にも積極的に参加している。身体面の介助や健康面のケア（車椅子での移動、体位変換、吸引、褥瘡のケア、トイレ、食事等）については、付き添いのヘルパー(※)が行っている。

（※保護者が契約し派遣している。教育委員会等が採用する支援員・介助員ではない。）

2. 対象生徒（児童）の中学校（小学校）における基礎的環境整備の状況

（1）ネットワークの形成と専門性のある指導体制の確保【※基礎（1）】

B市の保健師がコーディネーターとして中心になり、両親、福祉、医療、学校関係者、

教育委員会関係者、支援機器担当業者が年2回の支援会議を実施し、チームでAさんと家族のニーズに応じたサポートを行っている。この支援チームは、Aさんが小1で事故にあい、市外の大きな病院からB市の自宅に戻ってきた時に作られた。支援会議を通じて、保健師、看護師、PT、ヘルパー、支援機器担当業者、教育委員会関係者、小学校関係者、中学校関係者、近隣の特別支援学校（肢体不自由）の地域支援担当者等の連携が行われ、専門性のあるサポート体制が確保されている。支援会議以外でも、保護者が何か相談したいときにコーディネーターである保健師に連絡すると、保健師が関係箇所やチームのメンバーに連絡を取って必要な調整を行う等、Aさんとその家族が、教育、福祉、医療のサービスを受けながら、安心して生活できるサポートを検討・提供する要となっている。

学校レベルでは、小学校・中学校とも、校長先生のリーダーシップのもと、Aさんに必要な支援について学校のスタッフ全員で確認・共有し、連携する体制が作られている。必要に応じて会議等を持つほか、日常レベルでの情報共有や連携ができています。

（2）教材の確保【※基礎（4）】

B市の教育委員会は、学校からの申請に応じて、Aさんが学校での学習に用いる機器（パソコン、本のページめくり機）や、デジタル教材を購入している。

（3）施設設備の整備【※基礎（5）】

C中学校には7～8年前に車いすを使用する生徒のためにエレベーターが設置されており、Aさんはそれを活用することができた。また、特別支援学級内でAさんが横になるためのベッドやベッド用カーテン等は、D小学校在籍時に市が購入したものを、中学校でも引き続き使用している。B市の教育委員会は、学校からの申請に応じて、Aさんが小学校から中学校に進学するにあたって必要なバリアフリー化等の環境整備を行うための予算を確保した。必要な環境整備の評価にあたっては、本人や支援チームが関わっている（ここでは基礎的環境整備として、市による予算確保、施設設備の整備に係る支援チームの役割を挙げた。具体的内容は合理的配慮として記述する。）。

（4）専門性のある教員・支援員等の人的配置【※基礎（6）】

B市は、D小学校・C中学校ともに、Aさんの教育的ニーズに対応するために肢体不自由特別支援学級を設置し、担当教員を配置した。現在の特別支援学級担任（以後「特学担任」と表記）は、特別支援学級を受け持つのは初めてで、もともと特別支援教育に関する専門性を持っていたわけではない。特学担任は小学校からの引継ぎや肢体不自由の特別支援学校からの地域支援によって専門的な知識を取り入れ、Aさんとの関わりの中で実践的に学びながら指導を行っている。

C中学校にはB市から支援員が配置されているが、C中学校では、この支援員の役割を、障害のある生徒の支援だけに限定していない。支援員は通常の学級における授業で、必要な生徒に支援を行ったり、異なる教科を教える教員同士が学級全体の生徒の学習の様子を共有するための記録をつけたりする仕事を行っている。

(5) 教員の専門性向上の取組

B市では市内の小・中学校全てにおいて、児童生徒の学校生活意欲と学級満足度に関する心理検査である Q-U (Questionnaire-Utilities、以後 Q-U と表示) を年2回実施する予算を計上しており、併せて、市内全ての教員対象に Q-U の研修を行う等、特別支援教育を含めた教育全体の教員の専門性を高める取組を行っている。C中学校では、Q-U の結果を、生徒の学習や生徒指導や学級経営に役立てている。

3. 対象生徒（児童）への合理的配慮の実際

(1) 学習上又は生活上の困難さを改善・克服するための配慮【※合理(1)－1－1】

Aさんの通常の学級における学習では、車いすのテーブルの前に、教科書をスタンドで取り付け、その横にノートパソコンを配置。特学担任は横に付き、Aさんの教材の準備や直接の支援を行っている。小学校段階より、入力方法をカスタマイズした(Aさんの鼻先につけた反射板の動きをパソコンのカメラが読み取って操作)パソコンを使えるよう指導し、現在ではワープロ入力、描画機能を使った入力(漢字の書き取り、デザイン画を描く、等)の双方を使いこなしている。特学担任は、学習内容に応じて、パソコン、書見台、作業台をセットし、見やすい位置や操作しやすい位置に調整している。

学習上又は生活上の困難さを改善・克服するための配慮の中には、Aさんの成長や発達、また、学習環境の変化によって、行われなくなるものもある。



写真1 社会 パソコンと書見台を用いた学習の様子。
隣で特別支援学級担任が、Aさんのニーズに応じた学習上の配慮や学習内容の変更・調整等を行っている。

小学校段階では、挙手をするのが困難なため、発表したいときは挙手の代わりに赤く点灯するライトをこめかみで押して、通常の学級の教師に知らせる方法を用いていたが、中学校における授業スタイルは「教師に指名されて答える」場面がほとんどのため、使用しなくなった。また、小学校段階では大きな声を出すのが難しかったため、授業の中での発表の際にマイクを用いていたが、呼気のコントロールをして大きな声を出すことが上手になったため、現在ではマイク無しで発表している。同様に、小学校の時、給食後の掃除の

時にはAさんは特別支援学級で読書をすることにしており、その際に本のページめくり機を用いていた。中学校では掃除の時間が一日の日課の最後になり帰宅するようになったため、本のページめくり機を使う機会が無くなった。現在は家庭学習で活用している。



写真2 英語 友達とのペア学習。友だちが読み上げた英単語の意味をAさんが口頭で答えている。



写真3 Aさんがパソコンで描画ソフトを用いて描いた絵。校外の作品展に応募するほか、特別支援学級内にコーナーを設けて展示している。

(2) 学習内容の変更・調整【※合理(1)－1－2】

Aさんの教育的ニーズに対応する学習内容の変更・調整のポイントは、現在大きく5点ある。それぞれについて具体的内容を以下に記述する。なお、中学校においては教科担任制であるため、これらの学習内容の変更・調整については、それぞれの教科担当教員との話し合いの上、確認・共有を行っており、これも特学担任の大きな役割である。

①日課の調整と学習内容の保障

Aさんは、体調調整のため朝は1時間遅く登校している。小学校の時はPT等の訓練のため週2日は5時間で下校していたが、中学校では6時間目まで授業に出てから訓練に行くようになっている。これは、Aさんに体力がついたこと、また、Aさん自身が友達と一緒に勉強したいという意向が強くなったためである。また、小学校段階では、健康に関す

るケア（ヘルパーによるトイレ、吸引、褥瘡（じょくそう）のケア等）にかかる時間を、あらかじめ考慮しながら時間割を調整していた。中学生になってからは、褥瘡の進行に伴い、医師の指示で、4時間目は特別支援学級のベッドで横になって個別学習を行っている。通常の学級に不在の時間の学習内容については、4時間目の個別学習、体育の実技の時間等で補習を行って保障するようにしている。



写真4 褥瘡（じょくそう）の進行に伴い、4時間目の特別支援学級での学習はベッドで横になって行っている。

②操作が必要な場面の代替方法

家庭科の調理実習、美術の作品制作、国語の辞書での意味調べなど、操作の必要な場面は、Aさんが口頭で特学担任に伝え、特学担任ほか、Aさんの側で支援する担当教員がそれを実行する。また、ワークシート、プリント、小テストなどについても、Aさんが口頭で言った内容をAさんの側で支援する担当教員が記述する。例えば、実地調査では、英語の単語小テストで、Aさんがアルファベットで答えたとおりに、特学担任が用紙に代筆する様子が観察された。

③事前のパソコンへの入力

Aさんのパソコン入力の負担を軽減するために、また、Aさんがパソコンで学習できるように、特学担任が授業の前にあらかじめパソコンに入力を行う場合がある。例えば、小学校の時は算数ドリルの問題や宿題の問題を特学担任があらかじめパソコンに入力しておく、中学校の社会では、教科担任からあらかじめワークシートをデータでもらっておいて授業中にAさんがパソコンで書き込む等の配慮を行っている。

④Aさんのニーズに応じた学習内容の精選

基本的に通常の学級の学習と同じ内容を同じ進度で進めているが、理解が進んでいる箇所については、特学担任の判断で学習内容の精選を行ったり、学習を先に進めたりしている。例えば、Aさんにとってすでに理解している簡単な問題については省略し、課題となるレベルの問題を特学担任が抽出する等の配慮をしている。個別学習の4時間目は、特学担任の専門である数学の授業を行うことが多いが、Aさんの理解や学習進度は速い。Aさんからの質問があれば、上の学年の内容を教えることもある。

⑤ テストの際の配慮

中学校に進学してからの大きな変化に、中間・期末テストがあること、教科担任制になることがある。中間・期末テストでは、各教科担任にパソコンのフォルダにあらかじめ問題を入れてもらい、それをAさんがパソコンで操作できるよう特学担任が確認・調整して、試験に臨んでいる。テスト時間の延長については、小学校段階でパソコン操作に慣れない時期には行っていたが、現在では通常の学級の友達と同じ時間内で解答できるようになっている。

(3) 学習機会や体験の確保【※合理(1)－2－2】

同学年の通常の学級の仲間と同じ学習内容を共に学習することを、小学校、中学校と継続して行っており、行事等にも積極的に参加している。小学校の時は、運動会の100メートル走で、Aさんは電動車いすを使用して20メートルほど走った。遠足には車いす対応のバスを借りて友達と一緒に参加した。Aさんはいろいろな活動や行事に参加の希望が強いので、様々な行事で計画段階からAさんの参加の仕方が考慮されている。調査時点では、B市の教育委員会が、中学2年生で実施予定の修学旅行に向けて、車椅子で移動できる車や保護者の付き添い等を予算化しているとのことであった。

係活動等も、通常の学級の友達と一緒にしている。小学校6年生の時の係活動は新聞係で、仲のよい友達と一緒に、パソコンで紙面を作成していた。また、放送係としてお昼の放送や運動会でのアナウンスを担当するなど、学校全体の係活動も行っており、中学校でも継続している。

保護者の話では、中学生になって、周りの生徒たちが小学校時代のように休み時間に外に出ることが少なくなったので、休み時間等、友達と一緒に過ごす機会が増えたとのことである。また、通常の学級における授業場面で、Aさんの隣で学習支援をする担当教員は、小学校の時は特学担任のみであったが、中学校になって、特学担任を中心に4名で交代して行うことになった。異なる教員とコミュニケーションを取りながら学習することも、Aさんの教育的な課題ととらえている。

(4) 心理面・健康面の配慮【※合理(1)－2－3】

健康に関する事項(吸引、姿勢変換等)の実施は付き添いのヘルパーが行っており、吸引が必要なときは、Aさんが知らせる。特学担任は、様子の観察や本人の意向の確認を行っている(休み時間に、特別支援学級で横になるか尋ねる等)。休み時間、教室にそのまま残るときも、ヘルパーが教室に様子を見に来てくれる。4時間目や昼休みには、車いすから降りてベッドに横になり、体を伸ばす。

Aさんは体温調節に困難があるため、夏季に気温が30度を超えるとすぐに熱が体内にこもり、体温が上昇する。通常の学級での学習の際は、扇風機をつけたり、首に保冷剤を当てて冷やしたりしている(保冷剤は職員室の冷蔵庫で備蓄)。小学校の時は、必要なときにはエアコンのある特別支援学級に移動して学習していたが、中学校に進学した今年、暑さの厳しい夏の時期にもAさんは通常の学級で学習することを希望した。「パソコンの入力は疲れるし暑い」というAさんと特学担任が相談して、パソコンはほとんど使わずに通常の

学級で学習した。冬場、気温が低く乾燥しすぎると体調が悪くなるため、加湿器を使用する、毛布で保温する、できるだけ日光を浴びるなどを心掛けている。また、インフルエンザなどの感染症にかからないよう、クラスに一人でも感染者が出たら別室での学習を行うことにしている。

給食はヘルパーの介助で食べている。小学校の時は特別支援学級で食べていたが、中学校に入ってから教室で食べるようになった。通常の学級の生徒とヘルパーも親しい関係を築いている。

(5) 専門性のある指導体制と移行支援【※合理(2)－1】

前述したように、B市の保健師がコーディネーターとして中心になり、両親、福祉、医療、学校関係者、支援機器担当業者が年2回の支援会議を実施し、チームでAさんと家族のニーズに応じたサポートを行っている。AさんがC中学校に進学する準備は、この会議をベースに2年前から開始された。D小学校5年生の時から、C中学校の校長や養護教諭が会議に参加して、Aさんの移行支援に関する検討を行った。中学校の教員が、小学校のAさんの学習の様子を見に行つて必要な支援を確認したり、Aさんが中学校に体験入学したりする試みも計画的に行つた。Aさんは中1であるが、高等学校の志望校がほぼ決定し、既に進学準備を始めている(志望する高校からの校長の見学、入試にあたっての配慮等の検討など)。

(6) 校内環境のバリアフリー化【※合理(3)－1】

C中学校では特別支援学級、通常の学級共に2階にあり、既に設置されていたエレベーターで2階に上がれば、同フロアで移動ができる。Aさんを中学校に迎えるにあたって、前年度に、雨が降ったときにぬれずに校舎に入れる車寄せ用のスロープの拡張、玄関スロープ、体育の時に校庭が見える場所で見学できる小部屋などの校内環境の整備を行った。



写真5 導線を考慮して設置した玄関のスロープ

施設設備の設計にあたっては、Aさんの保護者が送迎する車の幅に合わせてスロープの幅を決めたり、Aさんに今後使用する可能性のある電動車いすに乗って実際に中学校の校舎内を移動してもらったりした。Aさんに関与する医療・福祉関係のスタッフがその様子を評価し、結果が施設設備の設計に反映されている。



写真6 保護者の車幅に合わせて継ぎ足した車寄せ用スロープ

(7) 災害時の支援体制の整備【※合理(2)－3】

D小学校では特別支援学級は1階だったため、手作りのスロープで段差を解消し、車いすですぐに校庭に出られるよう整備した。C中学校においては、Aさんの学年で災害時を想定した訓練を実際に行い、Aさんへの対応について写真入りのマニュアルを作成した。このマニュアルは全校教員に配布され、確認されている。

(8) 発達、障害の状態及び特性に応じた指導ができる施設・設備の配慮

【※合理(3)－2】

C中学校では、特別支援学級において、Aさんの個別の学習を行うほか、同教室をAさんの姿勢変換、吸引などの医療的ケアを行う場所、休息スペース、暑さの避難場所として活用している、また、通常の学級では、学習する際に出入りしやすく支援のしやすい座席の工夫、車いすで使用できる机や作業台等の設備を行っている。さらに体育祭、遠足など行事の際には、テント等の休憩所の設置の他、身体面、健康面に配慮した施設、設備の確保をしている。

4. 取組の成果と課題

関係者への聞き取りや授業場面の観察から得られた情報から、本事例で見られる成果について次の(1)を、今後の課題として(2)～(3)の3点を挙げる。

(1) 学習面、社会性の面での成果

Aさんは、身体的に重度な障害があり、健康面でも多くの配慮が必要であるが、必要な合理的配慮が得られていることによって、学習面では、他の同学年の友達とほぼ同じ内容を学習し身につけることができている。D小学校からC中学校に進学してからも、成績は常に学年トップクラスで、Aさん自身の学習意欲も非常に高い。

社会性の面では、C中学校では2つの小学校からの生徒が一緒になったが、D小学校時代に培った良好な人間関係が、そのままC中学校でも継続、発展している様子がうかがえ

た。D小学校時代からの親友もいて、移動の時にAさんの車いすを押してくれたり、隣の特別支援学級で休憩する際にベッドサイドでおしゃべりしたり等、自然に関わっている。通常の学級のグループ学習やペア学習の際、友達とAさんとが自然に会話したり、Aさんがプリントを見やすいようにさりげなく位置を替えてくれたりする等、通常の学級の友だちが、Aさんを当たり前のようにクラスの一員として意識していることが見て取れた。「Aさんがいることで子どもたちが優しくなる」との通常の学級の担任のコメントもあった。

これらの状況からは、重度の運動障害や健康障害にかかわらず、学習面・社会性の面で、Aさんの持つ力に応じた望ましい教育の成果がほぼ上げられている、といえるであろう。また、周りの友達の共生の意識や社会性の発達にとっても、Aさんの存在がプラスに影響している様子がうかがえる。上述した基礎的環境整備と合理的配慮の取組は、これらの教育の成果に大きく貢献していると思われる。

(2) 学習内容のさらなる精選についての課題

今後の検討課題と思われる事項として、Aさんの学習内容の精選の課題がある。Aさんは、漢字の書き取り、英単語練習等を、家庭学習として、毎日1時間半くらい時間をかけてパソコンで行っているという。Aさん自身に話を聞いたところ「それほど時間をかけなくても、漢字や英単語は見ることで覚えることができる」ということだった。Aさんの真面目な性格から、他の友だちと同じような内容の家庭学習を行うことに時間をかけていると思われるが、「長時間のパソコン操作は疲れる」というコメントが、特学担任や保護者からあった。自主学習としてAさんの状況に合わせて内容を精選するとしたらどのような基準で行うべきか、検討が必要と思われる。

(3) 同様の障害のある仲間との交流の必要性

Aさんの保護者は、年齢が上がるにつれ、同じような障害を持つ人との交流の必要性を感じている。Aさんと同じような運動障害がありパソコンで描画やデザインをする人との絵画展での交流や、福祉交流プラザの催しなどで、Aさんにとって役に立つ新たな情報を知る機会が増えてきている、という。Aさんが同じような障害のある仲間と交流することによって、通常の小学校、中学校にいて得られない情報が得られること、Aさんの心理的な支えになる可能性があること、等が予想され、そのような機会を保障していくことが望まれる。

(4) 今後の自立に向けた支援の課題

前述した、保護者・福祉・医療・教育等、Aさんに関わるスタッフが集まる支援会議は、Aさんの教育や生活を支え重要な役割を果たしているが、Aさんがこの支援会議に参加することはこれまでなかった。保護者は、いずれAさん自身が参加して、支援チームに自分の考えを伝えることができるようになれば、と考えている。また、保護者は、「Aさんが電動車いすを自分で操作できるにもかかわらず、今のところあまり乗りたがらない」ということを少し心配しているが、Aさんの意思を尊重し温かく見守っている様子であった。学校教育修了後も視野に入れて、Aさんの自立や将来の生活に向けて、どのような支援や関わりを行うかが課題となるであろう。

なお、今回の聞き取り調査の中で、上述の「同様の障害のある仲間との交流の必要性」「今後の自立に向けた支援の課題」については、「特別支援学校（肢体不自由）がセンター的機

能として、Aさんのケースについて今後どのような専門性が発揮できるか」という問いと絡めて話題となった。今後のAさんの教育に関して、特別支援学校（肢体不自由）の地域支援が果たす役割を明らかにして適切に対応がなされることが期待される。

5. 本事例の考察

本事例で整理した基礎的環境整備・合理的配慮について、研究の立場から考察し、教育委員会や学校現場にとって参考となる知見、及び今後の研究への示唆として、4点について述べる。

(1) この事例では、Aさんが事故によって障害を有することになった当初から、Aさんと家族を支える支援チームの果たす役割がたいへん大きい。Aさんが家族と生活する地域において、福祉、医療、教育、支援機器等、異なる領域のスタッフがチームとなり、成長していくAさんに必要な支援を行うために連携し行動していることが、Aさんの教育のみならず家族の生活を支えており、このことは本事例の大きな特徴である。その中でチームのコーディネーターである保健師の存在は、Aさんの家族にとって大きな安心感につながっている。中教審初中分科会報告では基礎的環境整備としてネットワークの形成が挙げられているが、それが障害のある子どもや家族のニーズを中心として機能するネットワークであるかどうかは鍵であると思われる。

(2) この事例では、Aさんに知的障害が無いため、「重度の運動障害及び健康面の対応として、何を行えば、通常の学級で友だちとできるだけ同じ学習内容を学ぶことができるか」という視点で合理的配慮を整理してきた。特に、学習内容の変更・調整の視点、移行支援の方法、成長と共に変化する支援の在り方など、教育委員会や学校現場で参考となると思われる知見が数多くあった。今後の研究への示唆として、例えば「通常の学級で学ぶ多様な教育的ニーズのある子どもの合理的配慮として、何を考慮しなければならないか」という観点で、見落としがないように必要な視点をチェック項目として整理することについて検討する必要がある。

(3) 本例は、個別の子どもに対する合理的配慮が成立するためには、小学校や中学校における学校運営、学級経営などが安定していること、特別支援教育の専門性のみならず、通常の教育の専門性・教員としての専門性の向上や共有と密接にリンクしていることを示唆している。それぞれの専門性の役割の検討が必要であろう。

(4) 小学校・中学校の通常の学級、特別支援学級、特別支援学校のそれぞれが持つべき専門性とその役割を明らかにし、「多様な学びの場」をその子どものニーズに対応してどのように柔軟に組み合わせて活用するのか検討することが課題であろう。特に特別支援学校がセンター的機能としてどのような役割を発揮すべきか実践的に解明していく必要がある。小中学校に在籍する特別なニーズのある子どもや教員への単発の相談で終わるのではなく、長期的に地域の子どもの成長やニーズの変化に応じてどのように支援を提供していくのか、ということは、インクルーシブ教育システムの構築における鍵であると考えられる。

肢体不自由のある児童生徒の交流及び共同学習の事例（特別支援学級）

（その2）

～多様な学び合いの場を保障すると共に個々の教育的ニーズ

に応える柔軟な学習体制づくりを行っている取組～

A 小学校の取組

<本事例報告の概要>

A 小学校は市の中心部に位置し、創立 100 年以上の歴史がある学校である。かつて B 市の障害児教育の拠点校だったこともあり、学校教育の柱の一つとして交流及び共同学習の充実を掲げ、長年実践を重ねている。平成 24 年度の全校児童数は 220 名前後、2 年生が 2 学級ある以外は一学年単級である。知的障害、情緒障害・自閉症、肢体不自由の特別支援学級が設置されており、特別支援学級在籍児童数は 14 名である。肢体不自由学級には障害の状態や教育的ニーズが様々な 6 名の児童（5 年生 3 名、6 年生 3 名）が在籍しており、それぞれの児童が個別の指導計画に基づいて日常的な交流及び共同学習を展開している。この報告では、小学校における基礎的環境整備として、多様な学び合いの場を保障しながら、学校の全ての児童の教育的ニーズに応えることを目指す柔軟な学習体制を概観すると共に、肢体不自由特別支援学級に在籍する 2 名の児童（通常の学級での交流及び共同学習が多い児童、及び、主に特別支援学級で個別のニーズに応じた学習を行っている児童）の交流及び共同学習場面における合理的配慮について紹介する。

1. 対象児童について

C さんは、肢体不自由特別支援学級に在籍する 6 年生の男子である。下肢に軽度のまひがあり、校内は歩いて移動するが、長い距離を歩くときは見守りが必要である。上肢の麻痺はほとんどなく、書字や物の操作等に大きな困難はない。右目は視力がなく左目は 0.5~0.7 程度、右耳がきこえにくいいため、座席の位置（右側前方の座席）や教員の関わり等で、C さんが左側から情報を得ることができるよう配慮を行っている。特別支援学級に籍を置いているが、給食、掃除の時間以外は通常の学級で交流及び共同学習を行うことが多い。6 学年の学習内容を履修し、本児の状況に応じて自立活動の学習を組んでいる。学習面では学力テスト等において学年で中程度の成績であるとのこと。明るい性格で休み時間なども仲間の中に自然に溶け込んでいる。C さんの教育目標としては「自分で身体の調子を考えて行動しよう」「身体の動きの幅を広げよう」等が掲げられている。6 年生の肢体不自由特別支援学級在籍児童のうち、通常の学級での交流及び共同学習が多い児童はもう一人おり（E さん）、特別支援学級担任、または支援員が、この 2 人の肢体不自由のニーズのある児童の通常の学級における学習において支援を行う体制をとっている。卒業後は地域の中学校に進学し、特別支援学級に在籍して小学校と同様の交流及び共同学習を行う予定である。

一方、D さんも、肢体不自由特別支援学級に在籍する 6 年生の男子である。筋ジスト

ロフィーで知的障害を有し、主に特別支援学級でニーズに応じた学習を行っている。学校生活では主に車いすを押してもらって移動するが、自分で電動アシスト車いすを操作して移動することもある。衣服の着脱や排泄等については介助が必要である。学習場面では、鉛筆を持ち、数字、ひらがな等、手本を見て同じように書くことに取り組む様子が見られた。Dさんの教育目標としては「一日の流れや場面の状況を理解して見通しを持って生活しよう」「日常的に必要な身の生活の処理に自分で取り組み、一人でできることを増やしていこう」「自分の思いや要求を、ことばを使って相手に伝えよう」等が掲げられている。通常の学級において交流及び共同学習を行っているのは、朝読書、朝の会、給食、音楽（単元を選んで）である。また、学校・学年で行う行事や共同学習についても、交流及び共同学習を行っている。初めて経験することや集団の場が苦手だが、5年生あたりから、朝の会に参加するため交流学級に一人で楽しそうに出かける様子が見られるようになってきている。卒業後は特別支援学校（肢体不自由）の中学部に進学することになっている。

2. 対象児童の小学校における基礎的環境整備の状況

(1) 専門性のある指導体制の整備と専門性の向上【※基礎（2）】

A小学校には特別支援学級（知的障害学級1学級、自閉症・情緒障害学級2学級、肢体不自由学級1学級）の設置がある。通級指導教室（ことばの教室）も設置されており、自校通級が三分の一以上（通級児童50名中A小学校児童は19名）を占めている。

特別支援教育コーディネーターは、教務主任、特別支援学級担任1名、通級指導教室担当者1名の計3名である。校内委員会はこの3名と、校長、教頭、養護教諭で構成している。また、普段の職員会議等でも、通常の学級の気になる子どもについて情報共有する機会を設定している。

教員の専門性向上の機会として、特別支援教育や教育相談に関連した校内研修会を年2回実施している。平成23年度に実施した研修の一つは「通常学級における特別な支援を要する児童への支援のあり方」のテーマで、地元の大学より講師を招いて実施した。内容は、学級づくり、授業づくり、支援を要する子どもの学習保障、保護者との連携等であり、「特別な支援」を通常の学級の教員の専門性として位置づける内容であることがうかがえた。授業研究会も専門性を高める柱である。授業実践グループは、通常の教科2グループ、特別支援学級、通級指導教室の計4グループで構成しており、教員同士がグループを越えてお互いの授業実践を見合う機会も計画的に設定されている。

(2) 専門性のある教員・支援員等の人的配置【※基礎（6）】

A小学校は市立であるが、他校の特別支援学級の経験者だけでなく、県立の特別支援学校の経験者が少なくない。特別支援学校の教員免許保有者も比較的多く、専門性を生かす人事配置が行われている。

特別支援学級には児童14名が在籍しているが、担任4名のほか、支援員2名が支援にあたっている。児童が交流及び共同学習として通常の学級で学習するときは、原則として、

特別支援学級担任、又は、支援員が支援にあたっている。

(3) 個別の指導計画の作成【※基礎(3)】

特別支援学級に在籍する児童には、個別の指導計画が作成されており、学習や生活における目標や取組の内容が、保護者と担任間、当該児童にかかわる教員の間で確認されている。目標(めあて)については、保護者や児童自身にとっても意識しやすいわかりやすい言葉で記され、書式一枚に簡潔に書かれたものが共有されている。

個別の指導計画は、特別な支援が必要な通常の学級に在籍する児童についても作成される。A小学校の通常の学級に在籍している児童の中で、専門機関等に相談し診断名が出ている児童は6名だが、学校として特別な教育的支援を要することを情報共有している児童の数は45名(通常の学級在籍児童の21.3%)にもものぼる。そのうちの半数近い20名の児童については、個別の指導計画を作成して支援を行っている、とのことであった。子ども一人一人の支援のニーズについて教員の意識の高い学校であることがうかがえる。

(4) ネットワークの形成【※基礎(1)】

A小学校に在籍する児童が進学予定の近隣の県立特別支援学校(肢体不自由)や、児童が通う療育センターの専門家(P T等)と、児童に関する情報を共有するなどの連携がある。中学校区で連絡協議会があり、その特別支援教育部会において、交流及び共同学習の取組等についての情報交換を行っている。また、6年生は、特別支援学級在籍児童も含め、次年度同じ中学校に通うことになる近隣の小学校の6年生との交流活動を計画的に行っており、児童にとっては進学に向けての準備の場、小学校や中学校の教員にとっては情報共有や移行支援の場となっている、とのことであった。

(5) 施設・設備の整備【※基礎(5)】

A小学校では、数年前に校舎が新築された際に「地域と融合したコミュニティスクール」を目指して、学校施設がユニバーサルデザインを志向して設計された。バリアフリーの室内プールや特別教室は、地域の方にも開放している。すべてのフロアには段差がなく、



写真1 肢体不自由のある児童が利用しやすいように設計された洗面所

車いす用トイレ、エレベーターが設置されている。レバー式の水道、車いすで使いやすい洗面台など、肢体不自由のある児童が使いやすい工夫がなされている。「きれいな学校」は児童にとっても誇りである様子とのこと。ごみを捨てない、きれいに使う等、児童たち自らが進んで実践している。

(6) 個に応じた指導や学びの場の設定による特別な指導【※基礎(7)】

特別支援学級在籍の児童については、個々の児童の実態やニーズに応じて、様々な学びの場や形態が工夫されている。大きくは、主に特別支援学級で学習する児童、主に通常の学級で交流及び共同学習を行う児童の2つに分けられるが、一人一人の児童について、個々の学習目標と合わせて、交流及び共同学習のねらいが設定され、具体的にどの場面で(教科学習、朝の会・給食などの生活場面、様々な行事など)、どのような学習や参加の仕方をするのか、またその際、誰がどのような支援を行うかについて、全教職員で確認がなされている。その他、特別支援学級の合同学習、全校での縦割り班での交流学習など、様々な学習の形態が計画的に設定されている。また、通常の学級の児童についても、児童の実態や学習のニーズによって、通常の学級以外の場所で個別的な指導を行ったり、複数の教員による少人数指導を行ったりしている。

個に応じた指導や学びの場については、個々の児童のニーズや保護者の意向に基づいて柔軟に検討・対応がなされている。入学当初、保護者の意向で通常の学級在籍となった児童のケースでは、保護者と話し合いを重ねながら、1日1～2時間の担任外による個別の指導を行うようになり、年度途中で特別支援学級(知的障害)の在籍に変わったケースもある。在籍は変更になっても、主に通常の学級で支援を受け交流及び共同学習を行う児童の様子に、保護者の安心感は大きいという。

このような個々に応じた学びの場の設定については「児童数、実態、教員数等によって、その年度で最善の方法を考えて取り組んでいる」とのことであった。特別支援学級担任からは「もっと支援員の数がいれば、通常の学級での学習を増やしたい」との声が聞かれた。

A小学校の学校経営では「障害のある子どもだけではなく、外国籍、虐待、家庭不和等によって学習や行動面・心理面で困難を抱えている子どもを含め、すべての子どもに対して、子どもの可能性と学びを支える視点で支援を考えている」とのことであった。

障害の有無に限定することなく、すべての児童一人一人のニーズに校内で対応する工夫の一つに、児童の声を拾う教育相談の取組がある。児童が困ったことや悩みなどがあればそれを書いてポストに入れ、自分が相談したい先生を指定して話ができることになっており、これがいじめ等の早期発見につながったこともある、とのことであった。また、養護教諭によると「この学校では学校不適應の子どもが少ない。保健室に来る子どもも少ない。」という。養護教諭は日頃から校内をこまめに回るようにしており、その際に、子どもたちの方からよく話かけてくるということであった。養護教諭をはじめ、教職員が、通常の学級の児童を含めたすべての児童について、顕著なニーズだけでなく潜在的なニーズに気を配って対応している様子がうかがえた。



写真2 児童が悩み等を書き投函するポスト。希望する教員と相談ができる仕組み。

(7) 交流及び共同学習の推進【※基礎(8)】

前述したように、A小学校においては、学校教育の柱の一つとして交流及び共同学習を位置づけており、交流及び共同学習を日常的に展開するために、以下の取組を行っている。

- ①個別の指導計画において個々の交流及び共同学習のねらいを明確にし、計画的に実施する。
- ②特別支援学級担任と交流学級担任間で十分な話し合いを持つ。児童の実態とねらいにあわせて、次週の交流する学習内容、方法、時間などを検討、調整する。
- ③休み時間や登下校など、日常的な生活の中での交流を推進する。
- ④学年便り、名簿、連絡網等は特別支援学級の児童にも配布し、特別支援学級での学習の様子も学年便りで知らせる。
- ⑤特別支援学級担任の担当学年を決め、学年部担当制をとり、連携を図る。
- ⑥保護者間の交流も積極的に推進し、地域としても交流及び共同学習を支える（学年懇談会、親子行事への参加等）。

年度当初には全職員での指導部会を設け、特別支援学級在籍児童一人一人の交流及び共同学習のねらいと活動場面について、また、諸帳簿の取り扱い等について、全教職員で共通理解を図っている。さらに、特別支援学級在籍児童を含めた年間の校外学習等の引率については全教職員が対応する形で計画している。

3. 対象児童への合理的配慮の実際

A小学校においては、上記の基礎的環境整備の状況に記載された取組によって、障害のある児童もない児童も、一人一人のニーズに基づいて安心して学習や学校生活ができる物理的環境、人的環境のベースが整えられている。ここでは、肢体不自由特別支援学級に在籍する児童のうち、通常の学級での交流及び共同学習が多い児童Cさん、主に特別支援学級で学習する児童Dさんへの通常の学級、または、全校や学年の行事場面におけるいくつかの具体的な支援の紹介を通して、合理的配慮の考え方を深めたい。

(1) 学習上又は生活上の困難さを改善・克服するための配慮【※合理(1)－1－1】

前述したように、A小学校では特別支援学級の児童、通常の学級で特別な支援が必要な児童に個別の指導計画を作成している。目標(めあて)については、保護者や児童自身にとっても意識しやすいわかりやすい言葉で記され、書式一枚に簡潔に書かれたものが共有されている。これらの目標の中には、個別の学習や特別支援学級における学習場面で行うものもあるが、交流及び共同学習の場面において友達や通常の学級の教員との関わりの中で学ぶべき事項が、具体的に挙げられていることが特徴的である。

Cさんの個別の指導計画の目標の一つに、「自分で身体の調子を考えて行動しよう」がある。具体的な内容としては、「体調が悪い時には自分から周りの人に話す」「校外学習での活動計画を見て自分で参加の仕方を考える」「体育の授業で身体の調子を考え自分でセーブしながら活動する」が挙げられている。例えば、遠足の際は、近所の公園までの行き方と帰り方をCさん自身で考えて選択している(自分の足で縦割り班の友達と一緒に歩くのか、それとも、特別支援学級の一部の友達や教員と一緒にタクシーに乗るのか)。

一方、Dさんの目標の一つには「日常的に必要な周辺生活の処理に自分で取り組み、一人でできることを増やしていこう」があり、具体的な内容の一つとして「友達と協力しながら、掃除の仕事や委員会の仕事(手洗いの石けん水を補充する)を自信を持って最後までする」等、交流及び共同学習場面で取り組む内容が具体的に記されている。また、「自分の思いや要求を言葉を使って相手に伝えよう」という目標については、特別支援学級における学習場面で行っていることを、6年生の交流及び共同学習の場面でも教員や周りの友達から支援を受けながら取り組んでいる様子が見られた。

このように、社会生活を送る上で必要な知識、態度、習慣等が、友達との日常の社会的な関わりの中で身につけることができるよう、配慮が行われている点に注目したい。

(2) 学習内容の変更・調整【※合理(1)－1－2】

肢体不自由のある児童については、体育科の学習や、体育的内容の行事等において、児童の実態に応じた変更・調整を行うことが多々ある。例えば、普段の体育は6年生の通常の学級で学習しているCさんも、プール指導については、特別支援学級の友達と一緒に、人数的にゆとりのある環境で、動きの面のニーズに応じた指導を受けているということであった。この他、ソフトバレーボール、運動会の徒競走における、Cさん、Dさんの具体的な参加の仕方や支援について挙げ、A小学校における学習内容の変更・調整についての考え方を紹介したい。

6年生全体でソフトバレーボールを行う行事の際、Dさんは、車いすで得点係として参加し、また友達の応援をしていた。Cさんについては、チームの一員としてゲームに参加していた。Cさんのような軽度の肢体不自由がある児童の場合、サーブしたボールがなかなか相手コートに入らない、という難しい場面が考えられる。体育の教員によると、このような場合、初めからCさんのみに「前からサーブしてもよい」という特別ルールを作ることにはしない、という。まずは、全員の児童が対象のルールを作ること考える。例えば、「1回目のサーブはコートの線の後ろから通常ルールどおり行う。もし、それが相手コー

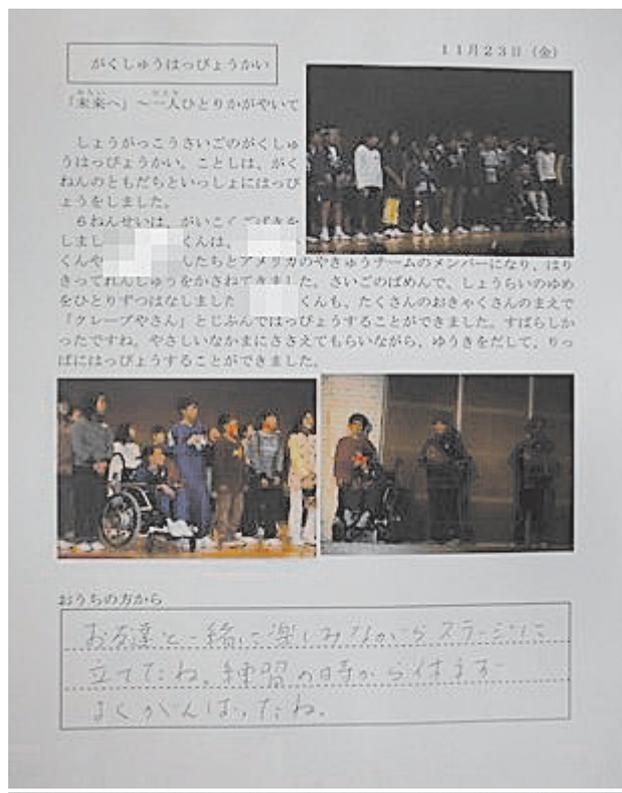


写真4 Dさんの行事参加に関する特別支援学級担任からの評価

(3) 情報・コミュニケーションの配慮【※合理(1) - 2 - 1】

Cさんについて、通常の学級で学習する際の座席の位置が黒板に向かって右側前方である。右目は視力がなく左目は0.5-0.7程度、右耳がきこえにくいいため、本児が左側から情報を得ることができるよう、配慮を行っている。また、この座席の位置からは、授業等で大きなモニターを使用する場合も、Cさんが情報を得やすい位置になる。

(4) 学習機会や体験の確保【※合理(1) - 2 - 2】

A小学校では、交流及び共同学習を学校教育の柱の一つとすることによって、障害のある児童も障害のない児童と共に、様々な学習機会を持ったり体験を行ったりしている。当該学年での交流及び共同学習の活動以外にも、学校の全児童で1年生から6年生までの縦割りの交流班を構成して、時間割の中で定期的な学習活動を行っている。縦割り班での活動の一つに、児童らで役割分担し遊びの計画を立てて行う遠足(年3回実施)がある。

1回目に学校訪問した日は、縦割り班の遠足当日で、児童らは4校時から、縦割り班毎に歩いて近所の公園に向かった。肢体不自由のある児童の中には教員とタクシーで現地に向かう児童もいた(Dさんはこの日は欠席だったが、参加であればタクシーに乗ることになっていた)。縦割り班では、肢体不自由のある児童の車いすを誰かが押したり話しかけたりするなど、肢体不自由特別支援学級の児童が独りになることはなく、友達と楽しそうにコミュニケーションをとっていた。お弁当の後の遊びの時間では、「はないちもんめ」「草ずもう」等、班で考えた遊びを行い、特別支援学級の児童も自然に遊びに参加していた。車いすに乗っていないCさんは、友達と楽しく走り回って、どこにいるかわからないくら

いに溶け込んでいた。最後に全員で集合してまとめをする場面では、特別支援学級の児童も縦割り班の中で教員や友達の話の聞いていて、Cさんが、教員の質問に手を挙げて、とても誇らしげな表情で発表する場面が見られた。

この遠足の事前学習として、数回、縦割り班で集まり、遠足で行う遊びの相談をしたり、それぞれの目標を決めたりするなどの学習活動を行っている。6年生はリーダー、5年生はその補佐役や低学年の世話役、1年生は〇〇係など、年齢や発達段階に合わせた役割分担を行い、それぞれの目標設定を行っているとのこと。特別支援学級の児童も同様に役割を担っている。



写真4 1年生から6年生までの縦割り班で行う遠足で班で決めた遊びを行っている様子

(5) 心理面・健康面の配慮【※合理(1)－2－3】

心理面の配慮の例として、CさんとDさんの給食の時間の過ごし方の違いを述べたい。

A小学校では、給食はランチルームに一堂に会し、クラス毎にグループを作って食べる。主に特別支援学級で学習をしているDさんは、給食を通常の学級の6年生のグループに入って食べている。Dさんにとって、給食の時間は、朝の会等と並んで、通常の学級の友達と過ごす時間であり、日常的な交流及び共同学習の大切な機会である。

一方、通常の学級で交流及び共同学習が多いCさんは、給食の時間になると、特別支援学級の友達がグループで集まって食べているところに「ただいま」と帰ってきて、そこで楽しそうに特別支援学級の友達や教員と話しながら食べる。養護教諭の話では、Cさんにとって、通常の学級は頑張る場所で、仲間のいる特別支援学級は、家に帰ってきたようにリラックスし、心のよりどころになる場であるように見える、とのこと。同じような困難さを体験している特別支援学級の友達との交流が、Cさんの心理面には大きな役割を果たしていて、それがあから通常の学級でまた頑張ることができる、という見解であった。

(6) 専門性のある指導体制の整備【※合理(2)－1】

DさんはA小学校卒業後、近隣の県立特別支援学校(肢体不自由)の中学部に進学することになっている。Dさん自身が特別支援学校を見学に行く等の移行に向けての支援が行われているほか、特別支援学校からも、教材や指導などについての情報を得ている。

4. 取組の成果と課題

A小学校の教職員への聞き取りや教職員による実践報告、授業場面の観察等によって得られた情報から、本事例の取組の成果について3点を挙げる。

(1) 交流及び共同学習の充実

A小学校の事例の取組の成果として、教育の柱の一つとして掲げている交流及び共同学習の充実を取り上げたい。障害のある児童にとっても、障害のない児童にとってもこの取組には大変大きな意義がある。

A小学校では、障害のある児童が、同学年の児童と同様の学習機会を持ったり体験を一緒に行ったりする中で、その学年の学習内容を学んだり、帰属意識や自己肯定感をもったり、社会的なスキルを身につけたりすることが、当たり前のことのように行われている。そのような学校環境において、障害のある児童はのびのびと自分の持てる力を発揮しながら学んでいるように見受けられ、学習面や社会性の面でその児童なりの成長を見せている。

障害のない児童にとっても、障害のある友達との学びの場が当たり前のものとして受け止められている。訪問時は、通常の学級の児童が七夕の短冊をもって特別支援学級に訪れ、「〇年生の七夕飾りを作るので、〇〇ちゃんのお願いごとを書いてください」と特別支援学級児童に短冊を手渡す場面があった。A小学校の通常の学級の児童は、「私たちの学年は〇人です」と当たり前のように特別支援学級の児童を入れた人数で答えるという。特別支援学級担任は、通常の学級の児童について、「同じ学年の仲間として特別支援学級の友達の学びの姿やがんばりを認めることができている」「身体が不自由だから、車いすを使用しているからできないと考えるのではなく、どうやったらできるだろうと案を練り、DさんにはDさんの活動の仕方があることを理解できている」と語っていた。さらに、このような児童の受け止め方は、通常の学級の担任が、同じ学年の児童として特別支援学級在籍児に関わっていることの影響がとても大きい、と分析している。

A小学校では地元出身の保護者が多く、自身も小学校時代に障害のある友達と共に学んでいた経験を持つ保護者が少なくないということである。教職員から「地域の方々が、自分たちの文化として本校の交流学习を支えている」という声もあった。

これらのことはA小学校が長年実践してきた交流及び共同学習の成果であり、さらに、学校がこの価値を地域に発信する場として機能している、ということを示す貴重な事例と言える。

(2) すべての児童・保護者が安心できる学校環境

この学校には学校不適応の児童が少ないと言う。これは、A小学校の教職員や支援体制が、障害のある児童だけでなく、一人一人の児童のニーズ（顕在化しているもののみならず、潜在化しているものも含め全部）に気を配り、対応していることの成果であろう。すべての児童にとって、安心して学ぶことのできる、また、自分の居場所がある学校環境が整備されており、これは交流及び共同学習による成果とも深い関連があると推察する。

個に応じた指導や学びの場が、個々の児童のニーズや保護者の意向に基づいて柔軟に検討・対応されていることについては前述した。入学当初、保護者の意向で通常の学級在籍となったが年度途中で特別支援学級（知的障害）の在籍に変わったケースでは、保護者が、他の特別支援学級在籍児童の学習の様子等（主に通常の学級で支援を受けながら学んでいる）を見て、在籍変更を安心して納得したことが大きかったという。児童にとって安心して学べる学校環境は、保護者にとっても安心できる学校環境であると言える。

(3) 「特別」ではない特別支援教育の浸透

上記の二点が成立している要件として、A小学校において校内の基礎的環境整備が大変充実していることが挙げられよう。通常の学級に在籍する気になる児童の情報が教職員間で共有され、必要に応じて個別の指導計画が作成されている状況からは、特別支援教育がA小学校に浸透していることが見て取れる。

しかしながら、A小学校の事例において重要と思われる特徴は、特別支援教育が「特別」なものとして意識されていないことであろう。教職員が児童一人一人の学習の状況や心理的側面に気を配り支援のニーズについて高いアンテナを張っている様子は、特別支援教育が導入される以前から通常の小学校教育として大事にされていた、交流及び共同学習、教育相談、授業研究等の取組がベースとなっているように思われる。特別支援教育の視点が、小学校に元からあった視点や文化と融合し、交流及び共同学習のさらなる充実につながっていることが推察される。

一方、特別支援教育の比較的高度で技術的な専門性に関する外部との連携については、特別支援学級担任からの悩みも聞かれた。特別支援学級に在籍する児童が通っている療育センターや、進学する予定の特別支援学校との情報共有等も行われているものの、指導に関する専門的なアドバイスが得たいとき（例えば、肢体不自由児のパソコンの活用等）に、気軽に相談ができる機会が少ないとのことである。広域での専門性のネットワークづくり、センター的機能の活用、一貫した支援の連続性等も含め、今後の地域における課題であろう。

5. 本事例の考察

本事例で整理したA小学校における基礎的環境整備や合理的配慮について、研究の立場から考察する。教育委員会や学校現場にとって参考となる知見、及び今後の研究への示唆として、6点について述べる。

1点目は、学校内における専門性のある支援体制づくりの方策である。本事例は、学校の規模が比較的小さく、言語の通級指導教室と特別支援学級を4学級設置した学校であるため、特別支援教育にかかわる教員が比較的多いこと、特別な支援の必要な児童が学校の中で少数派ではないこと等、専門性のある指導体制が比較的整備されやすい状況があると思われる。また、A小学校には県立の特別支援学校での勤務経験者や、特別支援学校の教員免許を有する教員が多いことも、専門性のある支援体制をつくることができた要因として大きい。なお、専門性を生かした人事や仕組みづくりは、市のみでなく県レベルなど、広域で考慮する必要性が示唆される。

2点目は、小学校教育における専門性の重要性である。前述したように、A小学校においては、特別支援教育が「特別」なものでなく、障害に限定しない様々なニーズのある児童がいる小学校において、必要な専門性の一つとして意識されているように感じた。教育相談、授業改善、学級経営等の取組は、どの小学校においても行われる小学校教育の専門性であり、そこを基盤にして特別支援教育の専門性が生かされている、という構図が考えられる。

3点目は、2点目と関連するが、基礎的環境整備と合理的配慮の相互作用である。A小学校の事例では、基礎的環境整備の中でも、特に、学校の文化として交流及び共同学習が推進され、結果的に、個に応じた指導や学びの場の設定による特別な指導を柔軟に行うための、教員の連携や校内体制が細やかに整えられていた。このことは、障害の有無にかかわらず児童一人一人の学習保障や支援ニーズ等への教職員の意識の高さとして表れ、個に焦点をあてた合理的配慮が提供されやすい状況につながっているように思われる。また、A小学校のような基礎的環境整備が充実している学校では、障害のある児童が生活・学習するうえでの自然な支援が周囲から豊富に得られるため、必要な合理的配慮も精選されピンポイントですむ状況が生じていることが推察される。

4点目は、学習内容の変更・調整（肢体不自由のある児童のソフトバレーボール、運動会での徒競走への参加）に関わって「その児童にとって何を合理的配慮とするか」の議論が、A小学校で行われていたことについてである。比較的軽度の肢体不自由のある児童のソフトバレーボールへの参加にあたって、「はじめから一人のための特別ルールを作るのではなく、まずは、全員の児童を対象としたルールを考える」ことで、「他の多くの児童にとっても自分のペースで参加できやすい環境を整える」という考え方は、学習のユニバーサルデザインの考え方にも通ずるものである。合理的配慮と学習のユニバーサルデザインの関連は、今後研究が必要なテーマであろう。また、「徒競争の距離をどの程度短縮するか。勝ったとき負けたときの点数をどうつけるか。」という議論も興味深い。障害のある児童の持つ力と周囲の児童の持つ力とのバランスを考え、当該児童が他の児童と平等に教育を受ける権利を享有しながら「均衡を失しない」配慮はどの程度なのかを検討する過程であり、これは合理的配慮の考え方の根幹とつながる。このような議論が行われるA小学校の教職員集団としての専門性の高さを思う。

5点目であるが、目標設定や評価の方法について、さらなる情報収集や検討が必要である。A小学校では学校全体でポートフォリオを用いた評価を行い、評価方法についても各

児童に応じた変更・調整を行っていた。児童自身が意識しやすい目標設定や自己評価の組み入れ方等、児童一人一人が自らの課題を意識して学習に取り組むためのツールは、様々な異なる学習課題を有する児童が学習の場を共有するにあたって、今後参考になると思われる。

6点目、本事例は、肢体不自由のある児童の合理的配慮の事例として紹介したが、この学校には知的障害及び情緒障害の特別支援学級も設置されており、肢体不自由のある児童と同様に通常の学級における交流及び共同学習の充実した取組を行っている。障害種に関わらず共通している基礎的環境整備や合理的配慮についての考え方が、学校としての取組のベースとなっていることを示唆する事例でもある。様々な支援を要する複数の児童が通常の学級で学習する場合に、学級として、また学校としてどのように対応するか、という課題に日々向き合っている教育現場は多いと推察する。本事例は、その観点からも大変参考になると思われる。

5 - (6)

病弱・身体虚弱の児童の交流及び共同学習の事例（特別支援学級）

～色素性乾皮症のある児童への取組～

<本事例報告の概要>

病弱・身体虚弱特別支援学級に在籍する児童生徒については、一人一人の病気に応じた支援を必要とするとともに、日々の病状の変化に対応した支援も必要である。そのため、病気や病状により必要とする支援は大きく異なる。本事例は、小学校内に設置された病弱・身体虚弱特別支援学級に在籍し、通常の学級（原学級）と交流及び共同学習を行っている色素性乾皮症（X P : Xeroderma Pigmentosum、以下X Pという）の児童の事例である。

1. 対象児童について

Aさんは、B市立C小学校5年生の特別支援学級に在籍する女児でX Pという病気がある。この分野で先進医療を提供しているD大学附属病院の皮膚科でX Pと診断を受け、現在は、同病院の皮膚科、整形外科に通院し、経過観察中である。

知的な遅れや運動機能障害などの症状が見られ、算数は小学校1年程度の学力で、踵が曲がらないため歩行が難しい状況である。

* X P : 色素性乾皮症

紫外線によって損傷を受けた遺伝子の傷を修復する仕組みに障害があり、日光に含まれる紫外線が肌に当たって遺伝子が損傷しても修復しないため、皮膚にしみが生じて乾燥する。さらに年齢とともに皮膚がんの発生率が高くなる。症状によりいくつかのタイプに分けられるが、日本では知的な遅れや運動障害等を伴うタイプが比較的多い。共通する症状として、日光過敏症や皮膚がんの発症がある。しかしタイプにより、耳が聞こえにくくなる、歩行が困難になる、飲み込みにくくなるなどの症状が見られるようになるため、病気の進行に応じた支援が、学校では必要である。

2. 対象児が在籍するC小学校及びB市における基礎的環境整備の状況

(1) 専門性のある人材の確保【※基礎(6)】

C小学校は、全校児童数606人であり、特別支援学級は5学級あり、13人が在籍している（知的障害2学級4人、肢体不自由1学級3人、病弱1学級2人、自閉・情緒1学級4人）。特別支援学級の担任は5人で、介助員4人が配置されている。

(2) 在校生向けの障害理解啓発を図るための配慮【※合理(2)－2】

特別支援学級に在籍する一人一人の障害について、通常の学級に在籍する児童に理解啓発を行う目的で、ポスターを作成し、校内に掲示している(写真1)。

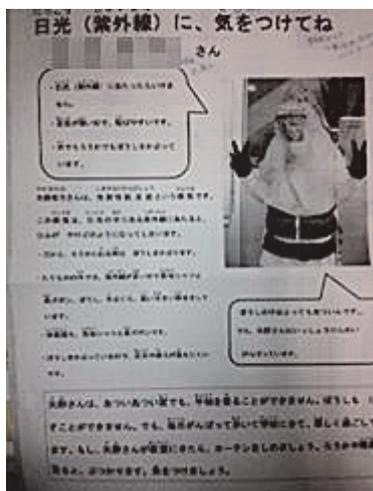


写真1 紫外線を防ぐ服装を着用した様子のポスター

(3) 施設・設備の整備【※基礎(5)】

日光や蛍光灯の光などに含まれる紫外線をカットする必要があるため使用する教室の全と廊下の窓ガラスに紫外線防止(カット)フィルムを張り、紫外線が対象Aさんに当たらないようにしている。特別支援学級の教室では遮光カーテンを閉めて学習することもある。Aさんが学習するときは紫外線防止フィルムが貼られた窓を開けることができないため、使用する教室にはエアコンを設置しており、学年が上がり使用する教室に変更がある場合は、その都度、使用する教室にエアコンを付け替えている。窓ガラス用フィルム、空調 新設・移設費用、UVカットカーテン代、蛍光灯で、通常の学校運営費とは別に新たな支出があった。



写真2 計測装置で紫外線量を計測



写真3 すべての窓ガラスに紫外線防止シートが貼られている

3. 対象児童への合理的配慮の実際

(1) 障害の状態等に応じた施設・設備の配慮【※合理(3)－2】

Aさんは、XPのため、紫外線で傷ついた組織を回復させることができない。そのため、火傷のような状態となったり、将来皮膚がんを発症したりする危険性がある。このようなAさんにとっての合理的配慮としては、学習時や移動時に紫外線に当たらないようにすることが必要となる。そこで使用する教室の全ての窓ガラスと移動時に通る廊下の窓ガラスに紫外線防止(カット)フィルムを張り、紫外線が対象の児童に当たらないようにしている。

フィルムを張ることができない体育館では、暗幕を閉めて活動できるようにしている。しかし、エアコン等の空調設備のない体育館や家庭科室では、夏季には暗幕を閉めた上で窓を開けたり、調理実習後に教室で食べたりするなどの対応を行っている。病弱・身体虚弱特別支援学級の教室には遮光カーテンを整備し、紫外線防止(カット)フィルムだけでなく、必要に応じて遮光カーテンを閉めて学習することができるようにしている。なお、校舎外で学習する時には、紫外線防護服を着用している(写真1ポスター参照)。さらに登下校時には、日傘も使用している。

Aさんは学習時や移動時に使用する場所で、紫外線計測器を使って、許容線量以下かどうか確かめており、それに基づいてそれぞれの場所での対応を学校側が検討している。

本疾患は、小学生ぐらいから耳が聞こえにくくなる、しゃべりにくくなる、つまずき易くなる程度から足の変形が始まって成長とともに歩けなくなるなどの症状が現れることがあり、早期に症状を把握し、医療機関との連携の上、それに対する早期の対応を行っていく必要がある。Aさんも、歩行困難があり、病弱・身体虚弱特別支援学級を1階の職員室や保健室近くに配置するとともに、2階にある通常の学級の児童と交流及び共同学習をする際には、車いすを使用するようにしている。

(2) 健康面の配慮【※合理(1)－2－3】

Aさんは、基礎体力がなく、体調管理のため疲れたときに休息できる場所が必要なため、特別支援学級には、休息できるベッドが用意されている。

(3) 心理面の配慮【※合理(1)－2－3】

Aさんの病気であるXPは、治療方法がまだ確立していない進行性疾患である。しかし、病気の進行状況(自然歴)はよく分かっており、本人・保護者が将来に不安を覚えたり、悲観したりすることがあるため、早期からの心理的サポートが重要となる。

例えば病状が進行すると、ものを飲み込むことが困難となる、うまく呼吸できなくなるなどの症状が現れ、移動時には車椅子が必要になる。進行状況は一人一人異なるが、早ければ成人になるころには寝たきり状態となり、栄養は胃に直接挿入したチューブを通して補給しなければならなくなるなど、日常生活を送る上で医療と介護サービスが必要となることがある。そのため、児童の病状の進行状況に応じた合理的配慮及び心理的サポートが必要である。

(4) 学習内容の変更・調整【※合理(1)－2－2】

算数科・国語科の学習は、病弱・身体虚弱特別支援学級で担任と1対1で行っており、他の特別支援学級との合同での学習はあまり行われていない。通常の学級で使用されている5年生の教科書を使って読みの学習を行っているが、漢字の読み書きについては、下学年の内容を行っている。

他教科は、通常の学級で交流及び共同学習として行っており、5年生の教科の内容を学習している(社会は、支援なしで授業を受けることが出来る)。宿題は、国語、算数を中心に、病弱・身体虚弱特別支援学級の担任が作成している。



写真4 特別支援学級での授業の様子

(5) 教材の工夫

現在のところ、学習の遅れは見られるが、運動機能の低下等は顕著ではないため、通常の教材・教具で学習が可能であるが、今後は病状の進行に応じた教材教具を検討していく必要がある。

4. 取組の成果と課題

X Pのような希少疾患の多くは、幼少時に診断され、早期から通院や入院、様々な生活規制を必要とするため、他の子どもに比べ、生活経験が乏しい。そのため、学校での友達との関わり合いや学習する機会を通して、生活経験を積むことが、とても重要である。

本事例は、小学校入学時から、紫外線防止（カット）フィルムや空調設備（エアコン）を整備し、居住地域にある小学校への入学を保障している。Aさんは、学校内に設置された病弱・身体虚弱特別支援学級に在籍しながら、交流及び共同学習を通じて、通常の学級に在籍する児童と共に過ごす時間を十分確保できている。

また、病気の進行による学習面での遅れへの対応だけでなく、病気による様々な学習上又は生活上の困難を改善・克服する指導を自立活動の時間に行うことにより、生活経験の不足を補っている。

さらに、校内に掲示されている、特別支援学級の児童の理解を広げ、啓発するためのポスターは、紫外線防止（カット）フィルムや空調設備（エアコン）の整備に並ぶ合理的配慮であると考えられる。

5. 本事例の考察

本事例は、小中学校ではほとんど出会うことのない希少疾患の子どもの事例である。このような病気の子どもにとっては、施設・設備の整備等の基礎的環境整備が学校生活を送る上で不可欠となる。B市では、就学指導委員会において、まず小学校等への入学を前提に市教育委員会が保護者と相談し、必要な場合には学校運営費とは別に財政支出を行っている。この基礎的環境整備は、本病気のような子どもにとっては健康状態を維持するために必要なことであるが、それだけでなく子どもの心理的な安定等を考慮した合理的配慮（施設・設備の整備）でもある。

X Pは、紫外線により皮膚にしみが生じ、それが無くなることなく残るため、徐々に大きくなり、さらに年齢とともに皮膚がんの発症率が高くなる。X Pはタイプにより症状はことなるが、日本では知的な遅れを伴い、さらに病気の進行により運動機能障害や感覚機能障害等も伴うようになることが多い。このような進行性の疾患の多くは、治療方法が確立していないこともあり、子どもは、病気が進行する度に将来への不安を感じている。そのため病気に対する配慮だけでなく、心のケアを日頃より心がけることが必要である。また、このような希少疾患は、病気に起因する障害が固定せず、寛解増悪（症状が一時的に落ち着いたり、悪化したりすること）を繰り返す場合も少なくない。

学校内に設置された病弱・身体虚弱特別支援学級は、病気による学習の遅れへの対応だけでなく、病気による様々な学習上及び生活上の困難を改善・克服する指導を行う必要がある。単に学習していない教科について補充指導を実施すればよいというわけではなく、子どもの実態や今後の病状の変化等を考慮にいたした教育課程を編成する必要がある。この事例も、積み上げ教科である算数、国語は、特別支援学級で行い、それ以外の教科では通常の学級での授業に参加するという指導計画を立てて、教育活動が行われていた。

X Pのような希少疾患の子どもが豊かな学校生活を送るためには、同級生や保護者の病気への理解を深めるという啓発活動が欠かせない。しかし、実際には個人情報保護の観点から、学校の中では進められていないことが多い。C小学校では、学校長のリーダーシップの基、校内に病気の説明と配慮事項を記したポスターを作成し、病気の理解啓発に努めている。これは、普段からAさんに余り接しない子どもにも、Aさんの病気を知り、どのような配慮をすべきか理解できる機会を日常的に保障することになり、自然な形で、学校全体で障害や障害者への理解が進められているといえる。

LDのある生徒の事例 ～通常の学級のみでの学校での授業改善を切り口とした個への支援～

＜本事例報告の概要＞

中学校3年生の男子。専門家チームによってLDと判断されたわけではないが、支援が必要な生徒として校内委員会において名前が挙がった。行動面では課題はみられないものの、LDI-R（LD判断のための調査票：上野・篁・海津、2008）を実施したところ、同じ学年の生徒と比べ、「計算」領域が「つまずきあり」、「推論する」、「英語」、「数学」で「つまずきの疑い」と評価され、総合判定で「LDの可能性が高い」と判定された。当校は、通常の学級のみでの学校であるが、数年前から「学力向上－全ての生徒にわかる授業、魅力ある授業を目指して－」をテーマに研究に取り組み、教科の枠を超えて教員同士が協議できる土壌がある。それゆえ、まずは授業改善といった切り口からであったが、それだけでは対応できない個々の子どもの特別な教育的ニーズへの対応の必要性へと視点が移行していったと考えられる。一方で、こうした特別支援教育に関するリソースが少ない学校にとって、どのように生徒の実態を把握し、専門的な指導・支援にスピーディーに、フットワーク軽くつなげていくかについては大きな課題である。

1. 対象生徒について

中学校3年生の男子。専門家チームによってLDと判断されているわけではないが、研究推進委員会の中で今年度から結成されている分科会「個別指導分科会」で、支援が必要な生徒として名前が挙がった。

本分科会には、社会、数学、理科、音楽の教科担任、及び養護教諭が属しているが、話し合いの中では、本生徒の学力や行動面について「国語は平均的だが、数学と英語につまずきがみられる。行動面では、心の優しいまじめな生徒」と評していた。それだけに、「まじめに取り組んでいるにもかかわらず、それが成績の向上につながってこない」「何とか、本生徒の努力を成績に反映させたい」ということが、本生徒を個別指導分科会におけるフォローアップ対象として選んだ理由のようであった。

その後、本生徒に対して質問紙であるLDI-R（LD判断のための調査票：上野・篁・海津、2008）を実施したところ、同じ学年の生徒と比べ、「計算する」領域が「つまずきあり」、「推論する」「英語」「数学」がいずれも「つまずきの疑い」と評価され、総合判定で「LDの可能性が高い」と判定された（図1）。なお、「行動」「社会性」については、「つまずきなし」と評価されており、本生徒の教育的ニーズは学習面についてのみということがわかっている。

具体的には、

- ・ 繰り上がりや繰り下がりのある計算が時々困難である。
- ・ 計算をするのにとっても時間がかかる。
- ・ 文章題を解くのが困難である。

という状態である。

さらに「英語」については、

- ・簡単な単語でもときどき言い間違える。
- ・bとd、pとqなど似たような文字をときどき読み間違える。
- ・簡単な単語でもつづりを書き間違える。
- ・英文を読んで理解することが困難である。

という状態であった。

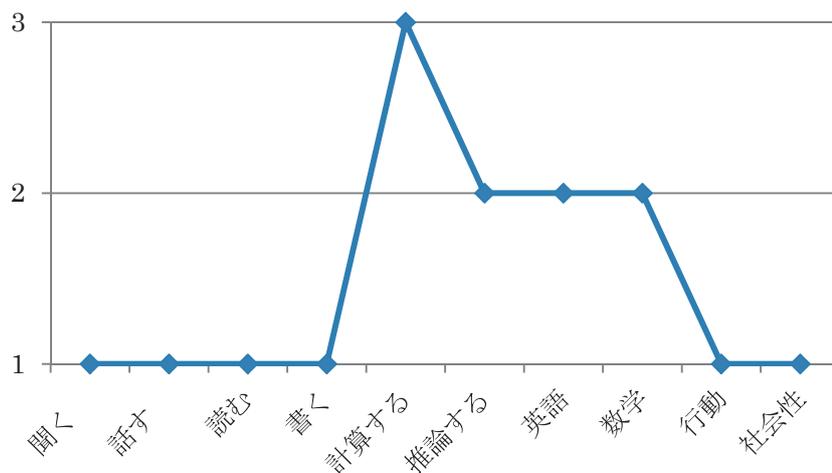


図1 対象生徒のLDI-Rのプロフィール

注) 1:「つまずきなし」、2:「つまずきの疑い」、3:「つまずきあり」

2. 対象生徒の中学校、及び地域における基礎的環境整備の状況

本校及び本地域で認められる基礎的環境整備について以下に列挙する。

(1) ネットワークの形成・連続性のある多様な学びの場の活用【※基礎(1)】

- ・区立の教育相談室がある。
 - ・区立の適応指導教室や相談学級(主に不登校対象)がある。
 - ・区の特別支援学校の特別支援教育コーディネーターに相談を依頼することがある。
- また、特別支援教育コーディネーターは、学校を訪問し、生徒を観察して助言を行っている。

(2) 専門性のある指導体制の確保【※基礎(2)】

- ・当校には特別支援学級や通級指導教室は設置されていない。
- ・全ての教員が参加する研究分科会の設置

当校は、区の教育研究推進校として平成22・23年度に「学力向上ー全ての生徒にわかる授業、魅力ある授業を目指してー」に取り組んできた。教科の枠を越えた取組をめざし、研究推進委員会のもと4つの分科会(「アセスメント」、「教材・教具」、「学習

評価」、「授業構成」)が構成され、全ての教員がいずれかの分科会に属するようにしていた。なお、各分科会で必ず一度は、仮説に基づいた提案授業を行うようにしていた。本年度は、前年度までの課題を整理した結果、「アセスメント・評価分科会」、「授業構成・授業規律分科会」、「個別指導分科会」という3分科会に再編成されている。

- ・ 共通の視点で授業を協議できる学校独自のファイルの作成

共通の視点で互いの授業について協議ができ、さらには、日々の実践をセルフ・チェックすることを可能にした「〇〇中ファイル」を作成・活用している。
(図2、図3)。

- ・ 授業参観週間の設定

授業を互いに見合い、良い点をフィードバックし合う活動が実践されている。

- ・ 授業研究会の充実

授業研究会では、全ての教員が発言できるよう、授業を見て「良かったと思ったこと」「疑問点」について付箋紙で書き出し、それらを小グループで話し合った後、全体会で共有するようにしている(図4)。

また、講評では、かならず授業研究で扱った教科の専門家(多くは区の指導主事)と、特別支援教育の専門家とを呼び、多角的な視点でコメントが提供されるような配慮をしていた。

- ・ 生徒への授業に関するアンケートの実施

授業がわかりやすいか等について尋ねるアンケートを実施している。

- ・ 校長の専門性

当校の校長は、特別支援学校教諭免許状を有している。学力向上への取組の一手として特別支援教育の視点が有効と考え、研究授業の際には、必ず該当教科の専門家と特別支援教育の専門家とを招いていた。このように、授業を観察した上での講評が多角的になされるようマネジメントをすることで、教員らの授業作りに特別支援教育の視点が含まれるよう導いていた。

また、保護者・地域の人々を対象とした学校主催の講演会でも、特別支援教育に関するテーマを取り上げ、地域における特別支援教育の理解・推進に努めていた。

2. 〇〇中ファイル ～ 一人一人の「学び」を保障する～		
準備する	動かす	見つける
アセスメント〔生徒の実態把握〕		
1. アセスメントシートを作成する ①クラス ②教科 ③単元 ④基礎テスト 2. 注目すべき生徒のリストアップをする 3. 授業に臨む前に、生徒の反応を予想して手だてを考える 4. 教材を忘れた生徒への準備(手だて)を行う 5. 教員間の情報交換のための座席表メモ枠を作成し、活用する 6. 1人で悩まず、授業の状況などを情報交換し、チームで解決の糸口を見つける	1. アセスメントをもとにしたグループを編制する 2. 座席に配慮し、学習形態を整える ①ペアリング ②グループ 3. 1時間の授業で学習形態を工夫する ①理解の時間 ②練習する時間(個人・ペア) ③班発表 → 教え合い 4. 学びの中で個々の生徒の状況を把握し、学習集団をよりよい方向に動かす	1. お互いの授業を見合い、分析・課題を共有する 2. アセスメントを基にした授業を展開し、成果と課題をみつけ、今後の授業に生かす
教材・教具〔感覚(見る・聞く・触る・味わう・嗅ぐ)に働きかける〕		
7. 生徒の生活に結びつくような教材を準備する 8. 視覚的な手がかりや具体物を使って教える	5. 作業内容を視覚的に提示する 6. 作業時間を「〇〇まで」と黒板に書きはっきりさせる 7. 作業内容を図と文章の両方を使って指示する 8. 生徒が実際に体験できるような教材・教具を提示	
授業構成〔生徒に「やった」「できた」「わかった」実感をもたせる〕		
9. 教師が授業の到達目標を確認する 10. 教室環境の整備をする 11. 板書計画を立てる	9. 本時の授業内容を授業時に示し、1時間の流れについての見通しをもたせる 10. 毎授業で行い定着させる継続的な作業と、授業の目標達成のための作業を両方取り入れる 11. 個々の力を引き伸ばしていくための学び合い活動を取り入れる 12. 全員にやり切らせる基本的な課題と、能力のある生徒の力をさらに伸ばす発展的な課題を設定する 13. 学び合い活動や課題への取り組み成果を発言・発表できる場面をつくる	3. 机間指導を2つの目的で意図的に行う ①生徒のつまずきを見つける ②生徒の良さを見つけ紹介する 4. 発問を工夫し、生徒の考えを引き出す 5. 授業中の生徒の発問・反応・意見を大切に、生かしていく授業展開をする
学習評価〔生徒の達成感を高める〕		
12. 複数の評価方法を準備する ①生徒の自己評価 ②生徒の相互評価 ③教師→生徒の評価 ④生徒→教師の評価 ⑤教師の自己評価 13. テスト用紙の工夫をする ①生徒が見やすく使いやすい冊子形式などで作成する ②問題と解答欄を並べる ③字の大きさや行間を工夫する	14. 多様な評価方法を工夫する ①言語活動による評価(音読テスト・スピーチ) ②身体活動による評価(実技テスト・技能テスト) ③コミュニケーション活動による評価 (ペア・グループ活動) 15. 発表生徒にクラス全員が評価する場面を作る	6. 生徒とつながるために、ノート・ワークなどの作業物に押印やコメントをする 7. 生徒が授業に集中する環境を作るために、導入で小テストなどを使用する 8. 到達目標に対して生徒が自分の伸びを確認できるように、自己評価できるシートを作成する 9. 今日の課題が達成できた時に押印をするなどし、生徒が視覚的に達成感を味わえるようにする 10. ふりかえりチェックシートなどを使い、本時の内容を理解したかを確認する場面を作る 11. 定期テストを返却後、同じ問題をやり直して提出するよう指導し、繰り返し学習する機会を作る
学びの定着を図る授業規律		
1. 授業時のきまりを作成する ①服装 ②あいさつ ③物の置き場所 ④話を聞く姿勢・発言の仕方	⑤教材・教具の取り扱い方 ⑥ノートのとり方 ⑦忘れ物チェック	2. 家庭学習の定着 ①宿題 ②定期考査への取り組み ③新聞やテレビの活用

図2 〇〇中ファイル(「一人一人の学びを保障するための授業の視点」の項目)

〔1学期〕

	実施期間	ファイル項目	番号	自己評価(4・3・2・1)	成果と課題
1	4/11(月)~4/28(金)	準備する・動かす・見つける	7	3	植物の花のつくりを、1人1人が花を分解することにより、理解が深まった。生体が理科とつながっていることを意識できるように授業づくりを心がけた。
2	5/2(月)~5/13(金)	準備する・動かす・見つける	12 ①	2	授業(実験)の最後にワークシートに自己評価面(思い物・授業の集中度など)を記入することを行ってみた。このことが生徒の意欲向上にどうつながっていくかが課題となる。
3	5/16(月)~5/27(金)	準備する・動かす・見つける	3	2	1時間の流れの中で、教師の場面でんかを行うことにより、授業にメリハリがでる。場面をんかをスムーズに行う指示の出し方が課題である。
4	5/30(月)~6/10(金)	準備する・動かす・見つける	3	3	教室の授業では、生徒の活動を細かく見ることができ、生徒の意欲が向上した。理科室の授業では、理解の時間にはじり集中力を高めることが課題である。
5	6/13(月)~6/24(金)	準備する・動かす・見つける	1	3	同じクラスでも、授業教科や担当の先生により、学習意欲や集中力に差があることが改めてわかった。他の先生方の良い所を自分の授業に活用していきたい。
6	6/27(月)~7/8(金)	準備する・動かす・見つける	12	3	発問的な課題をポイント・ポイントで出していくことにより、能力の高い生徒の集中力が高まってきた。
7	7/11(月)~7/19(火)	準備する・動かす・見つける	9	3	振り返ることで、くり返し学習することができ、頭の中が整理できているように感じた。
		7回分の点数合計		19	〔1学期のまとめ〕 授業としていく上で、ファイル項目を意識していったことにより、わかりやすい授業につながった。生徒がグループ学習する際の生徒の
		1学期(7回分)平均		2.7	

共有 → 23年度 → ☆研究推進委員会 → 先生個人のフォルダ → [] ファイル チェックシート(1学期・2学期・3学期) 課題

図3 ○○中ファイルからどの項目を重点的に取り組むか、さらには取り組んだ結果の自己評価について記述する表。

4. 記録用紙 ★ 7/1 (金) 厳守

授業者	月/日 クラス	時間目	良かった点	記録者
	6/24(金) 1-3	4	<ul style="list-style-type: none"> ○大きな声で説明がわかりやすい。 ○指示も細かいところまでしっかりとしている。 ○テスト問題を忘れた生徒への対処も丁寧。 ○全体的にメリハリがあってわかりやすい。 	
授業者	月/日 クラス	時間目	良かった点	記録者
	6/30(木) 1-1	4	<ul style="list-style-type: none"> ○音読をすることによってみんながしっかりと教科書を朗読、集中できている。 ○板書がわかりやすい。生徒が集中しやすく、説明が具体的にわかりやすい。話を聞いて ○生徒のちよとほかに言にも丁寧に対応されている 	

図4 授業参観後のフィードバック資料

(3) 個別の指導計画の作成【※基礎(3)】

特別支援教育校内委員会は週に一度、時間割内に位置づけられている。そして、校内委員会で取り上げられた生徒に対し、個別の指導計画が必要に応じて作成されている。個別の指導計画は、特別支援教育コーディネーター(養護教諭)が中心になって、各教科の教員と連携して作成している。

(4) 専門性のある教員、支援員などの人的配置【※基礎(6)】

スクールカウンセラーが週に1度来校している。必要に応じて区の教育センター等に照会し、アセスメント等が行われる。

特別支援教育の支援員は週に6時間配置されている(前年度までは、個別の指導計画を作成していることを条件に支援員の配置が決定されていたが、今年度から、区内全小中学校に配置されることになった)。

その他にも、生活指導関連の支援員の配置(週に上限19時間)があるが、こちらは審査があるため、必ずしも配置されるとは限らない。

3. 対象生徒に対する合理的配慮の実践

(1) 学習上又は生活上の困難を改善・克服するための配慮【※合理(1)-1-1】

対象生徒の部分でも述べたように、本生徒は、まじめに授業に取り組んでいるにもかかわらず、それらが成績に結びつかないということであった(例えば、理科では、1学期には、ノートの得点が20点満点中、5点しか得られていなかった)。その要因としては、認知的特性の背景もあることが推測されたが(心理アセスメント等未実施のため不明)、行動

観察からも、授業中うつむいたままで、不明な点があっても教員に自主的に尋ねることが難しいこと（わからないことをそのままにしてしまう）、作業がゆっくりである（完成できない）ことが挙げられた。

そこで、本生徒に対しては机間指導の重点化を行っていた。具体的には、理科の授業で、全体へ指示した後、本生徒のところへ行って「どこを見れば作業ができるか」を指示し、本生徒が作業を始めるのを確認したり、提出プリントは前もって穴を開けておき、ファイリングできるまで近くで確認したりする等の配慮を行っていた（図5）。また、社会科の授業においても、本生徒を指名し解答を促す際には、本生徒の隣に行き行ってヒントを小声で与え、解答しやすいような配慮が行われていた。このように、学習に必要な技能、態度、習慣が身につけられるよう支援していた。



図5 本生徒のところへ行って提出プリントが記入されているか、ファイルに綴じられているかを確認している

（2）心理面・健康面の配慮【※合理（1）－2－3】

本生徒は、理科が好きであり、それに関した活動であれば積極的に取り組む場面もみられている。そこで、数学や英語では難しさがみられるが、得意な理科で有能感が得られるよう、発表の場を与えている。

（3）専門性のある指導体制の整備【※合理（2）－1】

先述したように研究推進委員会のもと、個別指導分科会が設置されている。個別指導分科会では、本生徒を対象生徒の一人にし、個別の指導計画を作成している。個別の指導計画はA4判1枚であるが、教科ごとに目標を設定するため、教員らが教科ごとの目標や手立てを一目で共有できるようになっている（図6）。

校長も個別指導分科会に参加し、教員らが本生徒へ支援しやすいような環境づくりを心

がけている。具体的には、近隣の特別支援学校のセンター的機能を活用したり、区の教育委員会の指導主事らを招き、本生徒への指導におけるアドバイスを得る機会を確保したりしている。

平成24年度		個別の指導計画					
対象生徒	3年 経	記載日	24年9月1日 ~ 月 日		責任者		
長期目標	数学の基礎計算力を身につける。				評価		
	記入日	記載者	本生徒の目標	目標設定の理由 (本生徒の実態)	目標についての 評価	具体的な手だて	手だてへの 評価
数	9/4		基礎計算力を身につける。	ノートは持っているが、演習の場面では、自信が持てず、間違えてしまうため。		個別指導で、つまづきにくい問題、間違えやすい問題を解く。	
社	9/4		生徒の目標化。 ノートのマ	数学の授業が、ノートの提出も定期的な提出の目標化のため。		生徒の進捗を定期的に見直し、9月の提出も進捗。後段に修正。	
理	7/30		毎回ノートで課題をとり、知識を整理する。	理解し、提出点で5点(20点満点中)のため。		授業の復習の時間給でノートが、わかっているか確認し、アドバイスをかける。	
音							
美							
他教科							
生活面							

図6 本生徒に関する個別の指導計画

4. 取組の成果と課題

昨年度まで2年間「学力向上ー全ての生徒にわかる授業、魅力ある授業を目指してー」をテーマに取り組んできた学校である(図7~11)。このように、もともとは、「授業改善」をテーマに全教員が取り組んできた。その中で、教科の枠を超えて議論ができることをめざし、授業を行う際の共通の視点を学校独自で作成した。

こうした取組によって、以前は区で実施している学力調査の5教科の正答率の平均が66.5%に対して、当校では平均61.7%であったのが、取組後には5教科の正答率の平均60.8%に対して、当校の平均が64.9%と区平均を上回る結果となった。あわせて、教員らが授業改善の視点をもって授業に臨む前後で生徒へ実施したアンケート調査では、「授業の取組の中でがんばってみようと思った場面は増えましたか」という項目について「とても増えた/増えた」と回答した割合が、1年生で66.9%、2年生では62.9%、3年生では79.3%といずれも肯定的な意見が6割を超えるようになったとしている。

教員らの間でも、教科の枠を超えて話し合う土壌ができてきている様子が窺え、今年度からは「アセスメント・評価分科会」「授業構成・授業規律分科会」「個別指導分科会」という3分科会編成で全教員が参加している。分科会ごとの議論も活発であり、今年度も各分科会で研究授業を提案することになっているが、授業者も立候補で決まってしまうほど、教員らが積極的に関与している様子がうかがえた。

中でも、「個別指導分科会」については、それまで取り組んできた「全ての生徒にわかる

授業」の実践があったからこそ、次に課題として見えてきたのが「個への配慮の重要性」であったと聞いている。授業改善を行ってきたからこそ見えてきた、それだけではフォローしきれない生徒への支援・配慮が次の課題として明確化したと推測する。

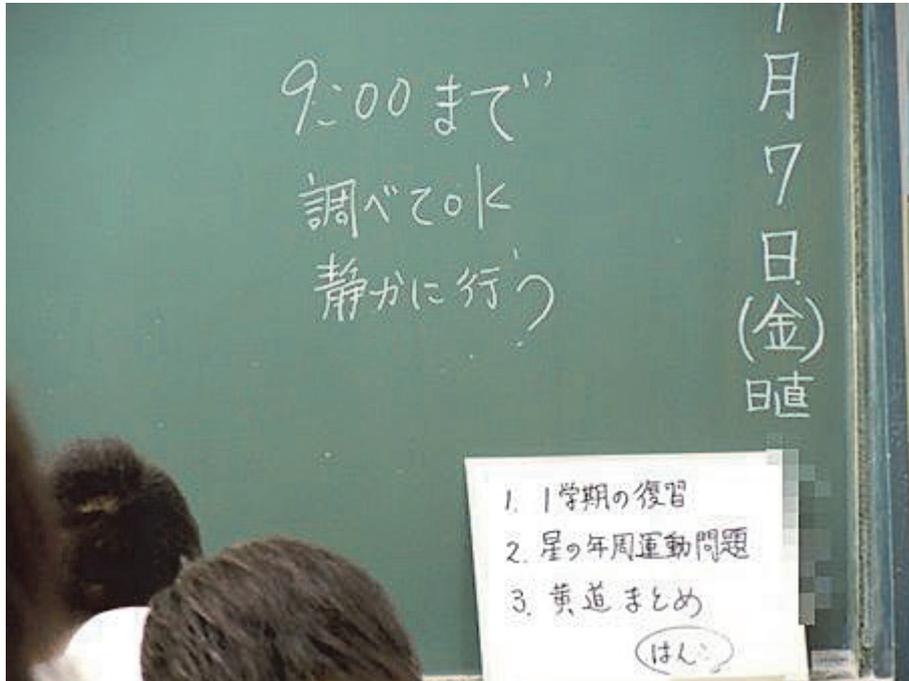


図7 授業の見通しが持てるような配慮

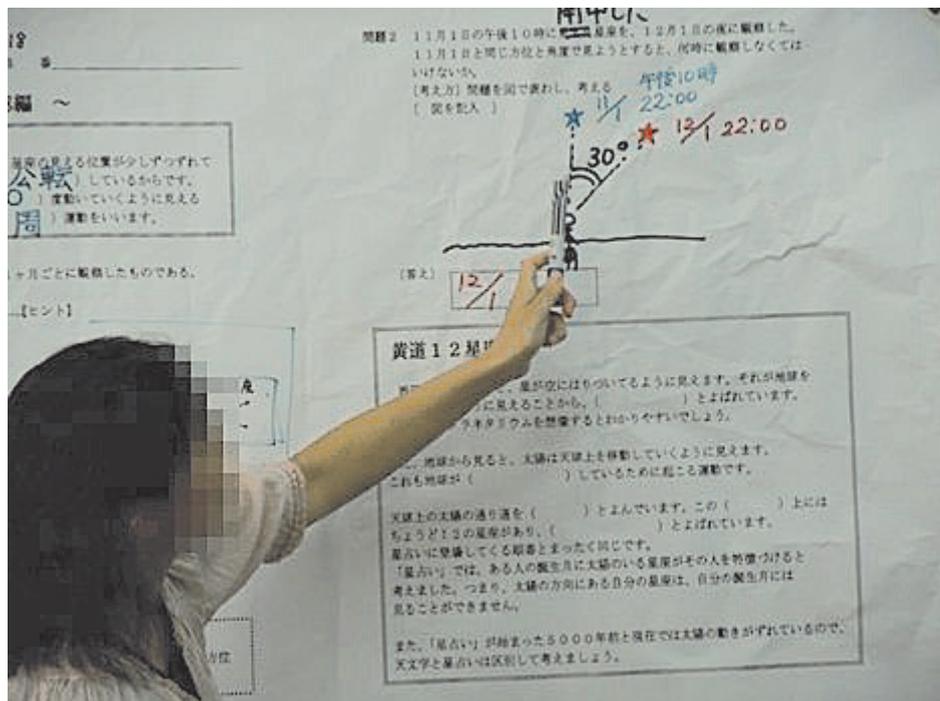


図8 生徒に配布したプリントと同様のものを拡大して説明



図9 具体物（視覚的教材）を用いての授業



図10 授業形態の工夫（例えば、アスペルガー症候群の生徒が、支援やアドバイスを受け入れやすい生徒と同じグループにすることで、安心して、積極的に取り組むことができるよう、グルーピングも配慮されていた）

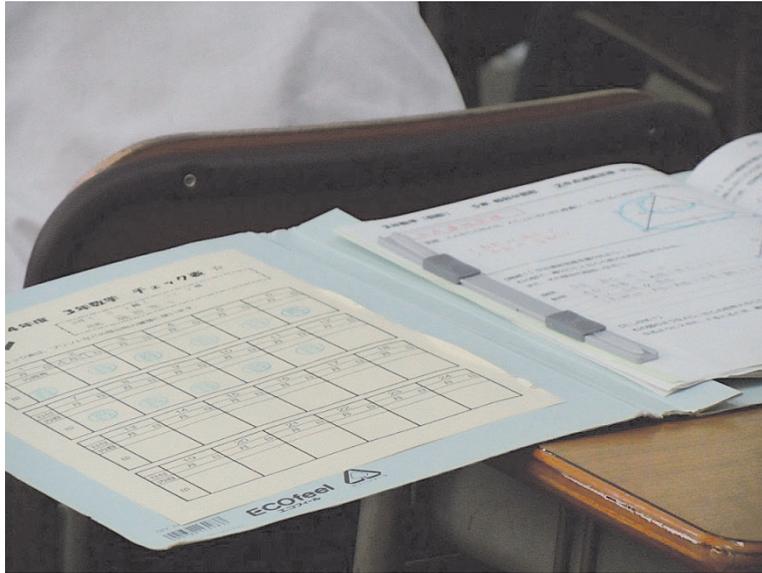


図 11 生徒がプリント提出にモチベーションがもてるようにはんこを押すように工夫されたファイル

5. 本事例の考察

本事例の具体的な成果としては、学校内の全教科の教員が、机間指導時や質問時に共通して本生徒に声かけを意識して行うようになったことが挙げられる。特に、本生徒が最も苦手としていた数学においても、こうした配慮を行うことで、徐々に本人だけで問題演習に取り組むことができる場面が増えていった。さらに、数学では、夏休みの部活前に4日間、30分から60分の個別指導（補習）を行った結果、夏の課題にも取り組むことができた。その結果、2学期の中間テストの結果では、1学期の期末テストと比べると、2倍以上の得点の伸びがみられていた。

苦手科目の評価については、依然、相対的にはテストの得点は低い。さらなる伸びを期待するには、丁寧な声かけや、補習（練習機会の増加）に加え、本生徒のつまずき要因の解明、さらには本生徒の認知特性に合った指導の提供も考えていく必要がある。すなわち、詳細な実態把握（心理アセスメント等も含め）を行うことで、なぜ本生徒がつまずいているのか、つまずきの背景にあるメカニズムは何か、それらを把握した上でどのような支援が最適か、といった検討である。今回、本生徒については、校内で構成されている「アセスメント・評価分科会」、「授業構成・授業規律分科会」、「個別指導分科会」のうちの「個別指導分科会」で話題にのぼり、支援が開始されたという経緯があった。もし、校内に、特別支援教育や、詳細な実態把握に明るいスタッフが一人でもいれば、支援のバリエーションはさらに広がったのではないだろうか。

そうしたリソースがない当校にとっては、校外から専門家を呼び、助言を仰ぎながら、個別の指導計画を作成していくことが考えられるが、調整等の煩雑さからそうした手続きは今回取られてこなかった。しかし、毎年、個別の指導計画を必要とする生徒がいるであろうことを想定すると、年度当初に、詳細な実態把握および個別の指導計画作成の際の助言を得る機会を恒例化していくということも考えられよう。

また、学校側が挙げた課題として最も大きかったのは、35 から 40 名のクラスにおいて、配慮を必要とする生徒が複数存在する場合の対応の難しさや、今回、効果が認識されたものの個別指導（補習）時間確保の難しさである。そこで、こうした具体的な課題場面での人員配置や時間設定等、指導環境の工夫や指導方法の具体については、学校内外において、様々に知恵を出し合い、広く共有していくことが求められる。

本生徒のような行動面では課題がなく、学習面で得手・不得手のあるLDの可能性のある子どもについては、支援の必要性が理解されにくい現状がある。現に、本生徒についても、支援の必要性が教員らに認識されたのは中学校3年生になってからのことであった。普段の行動観察からのみでは、なかなか教育的ニーズが把握できない生徒も存在することを考えると、こうした生徒のニーズも早期に把握できる実態把握（アセスメント）の整備が重要と考える。

当校は、通常の学級のみであり、特別支援教育に関して専門的知見を有するスタッフはいない。それゆえ、まずは授業改善といった切り口から開始し、それだけでは対応できない個々の子どもの特別な教育的ニーズへの対応に視点が移行していった点は興味深い。授業改善に教員らで取り組む中で、まずは教員全てが共通の視点で語り合える素地や、互いの授業を参観し、コメントを交わらせることのできる風土は、個々の子どもへの指導方針の共有でも十分に有益であると考え。通常の学級のみの中学校において、特別な教育的ニーズ、特に、学習面のみニーズに対応するため、教科の枠を超えて、個別の指導計画が作成されたこと背景にも、簡便な個別の指導計画の書式に加え、こうした風土の存在があった。紙面上に見られる互いの本生徒への見取り、配慮の視点が、教員間で共有され、影響し合ったことは、個別の指導計画の書面上からも十分に推察された（例：ある教員の配慮の方法が、他の教員にも広がる等）。

最後に、基礎的環境整備、中でも、「専門性のある教員、支援員などの人的配置」、「個に応じた指導や学びの場の設定等による特別な指導」が十分に整っておらず、結果として特別支援教育に関するリソースが少ない学校にとっては、どう生徒の実態把握を解釈し、専門的な指導・支援にスピーディーに、フットワーク軽くつなげていくかについては今後の大きな課題である。

このような校内で十分な体制が組めない場合には、地域ネットワークの形成により、連続性のある多様な学びが実現できるよう支援していく必要がある。もっとも手続きに煩雑さを伴うネットワークでは、実現も長続きもしない。いかに、校外であっても、校内でのネットワークのようにつながっていけるか、そうしたスムーズなネットワーク作りを行政も含めて構築していく必要がある。

ただし、専門的な知見が得られにくいからと言って事を始められずにいるのではなく、限られたリソースの中でも、意識を高く持ち、工夫しながら、まずはできることを始めてみる事が重要であり、それが更なる充実した支援へとつながっていくことをこの事例は示唆している。

引用文献

- 1 LDI-R -LD 判断のための調査票一、上野 一彦・篁 倫子・海津 亜希子（2008）、日本文化科学社

ADHDのある児童の事例

～通級による指導での教科の補充指導を活かした取組～

＜本事例報告の概要＞

小学校3年生のADHDのある男児である。知的発達レベルは同年齢の児童と比較してやや低く、数や符号などの系列の短期記憶が弱い。日常的な事柄に関する一般的な知識は豊富である。授業は積極的に参加しており、発言もよくするが、しばしば突然話し始めたり、指示が最後まで聞けなかったりする。学習は、基本的な読み書きや計算はできるが、算数などの文章問題の読み取りに弱さがある。また、板書を写すことが苦手である。対象児童は、在籍校にある通級による指導（通級指導）を週に1回（1時間）受けている。通級指導教室では、通常の学級との支援の連続性を意識し、今年度から通級指導の中に、“教科の補充指導”の時間も積極的に取り入れている。本事例においては、算数でのこのような取組が、通常の学級での対象児童の学習の充実、及び学級担任の支援や配慮の向上につながった。一方で、教科の補充指導のための実態把握や教材準備に課題があることが認識できた。

1. 対象児童について

ADHDのある小学校3年生の男児で、医学的診断がある。2年生から週1回（1時間）自校の通級による指導（通級指導）を受けている。

知的発達レベルは同年齢の児童と比較してやや低く、数や符号などの系列の短期記憶が弱い。日常的な事柄に関する一般的な知識は豊富である。

授業には積極的に参加しており、発言もよくする。しかし、不注意や衝動性があり、しばしば、突然話し始める、指示や話が最後まで聞けない、などの特徴がみられる。学業成績は中の下レベル。基本的な読み書きや計算はできるが、算数の文章問題の読み取りや作文の課題が苦手である。また、不器用で、動作がぎこちない。サッカーでは地面を蹴ったり、故意ではなくボールをもたない人の足を蹴ったりすることがある。板書を写すことも苦手で、文字や数字をノートのどこに、どのような順序で書いたらいいか迷ったり、視覚的な短期記憶が弱いため書こうとする内容を途中で忘れてたりして、作業がしばしば遅れる。

学級（37名）の中では受け入れられている。友達ともよく遊んでおり、トラブルも多くはない（3年生4～10月の間に2回友達とけんか、サッカーで怪我）。授業でわからないことがあると、隣の友達がそっと助けてくれるなど、周囲の児童が本児への対応をよく心得ている様子が見える。

2. 対象児童が在籍するA小学校及びB市における基礎的環境整備の状況

(1) B市内の関係機関における連携、ネットワークの強化【※基礎(1)】

教育相談コーディネーター連絡協議会(年に約5回)を中心に、市内の関係機関の連携強化を図っている。また、教育委員会の学校教育課、特別支援学校(2校)、相談指導教室、通級指導教室、市福祉課、児童相談所、市子育て支援課、医療センターなどから構成される相談支援チームがあり、定期的な会議(年に3~5回)、及び巡回相談を行っている(年に約4回)。その他、以下のような特徴がある。

- ・市子育て支援課と教育委員会との連携：保護者に対するアンケートなどにより、幼稚園・保育園と小学校の間の情報共有を進め、就学指導、早期支援の充実を図っている。
- ・医療センターとの連携：市の事業として子ども発達医療相談が行われている。本事例の対象児童は、1年生の終わりにこの相談事業により通級指導教室とつながった。
- ・特別支援学校のセンター的機能：近隣に特別支援学校が2校ある。要望を出せば小・中学校は巡回相談を受けることができる。
- ・市福祉課における巡回リハビリテーション：医師、ST、などの専門家による相談が受けられる(年1回)。

(2) A小学校における通級指導教室の存在【※基礎(1)】

A小学校にはB市の児童(LD、ADHD、自閉症スペクトラム、言語障害等)が利用できる通級指導教室が設置されている。担当教員は3名(担当児童約40名、児童一人あたりの指導時間週1-2時間)。ケース会議や訪問観察などを通じて、児童の在籍校・学級、及び、関係機関(児童相談所、医療、ST、など)との連携強化に力を入れている。また、今年度からは、特に通常の学級との支援の連続性を意識して、通級指導の中に、“教科の補充”の内容も積極的に取り入れている(p93(3)参照)。

(3) A小学校における特別支援学級の存在【※基礎(1)】

A小学校には特別支援学級が設置されている。在籍のすべての児童は、通常の学級と交流及び共同学習を行っている。校内支援の一環で、通常の学級に在籍する児童の個別学習を行うこともある。

(4) A小学校におけるコーディネーター、及び校内支援体制【※基礎(2)】

養護教諭が特別支援教育コーディネーターを担当している。通級指導教室や特別支援学級と連携して、特別支援教育チームを作り、そのチームを中心に定期的に校内委員会を開いている。校内委員会では、ケース会議、研修会の計画、巡回相談、スクールカウンセラーの調整、授業参観、教室・授業支援(初任の教員を対象に週1で入る)、などを行って

いる。通常の学級では、研修会などを通して、わかりやすい授業づくりに取り組んでいる。

(5) A小学校における個別の教育支援計画、個別の指導計画の作成等【※基礎(3)】

特に、小学校から中学校への移行期において通級指導教室では保護者と一緒に個別の教育支援計画を作成し、小・中学校の連携強化を図っている。対象児童については個別の指導計画を作成している。

(6) A小学校における教材の確保【※基礎(4)】

拡大コピー機を積極的に使っているが、利用枚数に限りがある。

3. 対象児童に対する合理的配慮

学校訪問日の授業見学、及び担任への聞き取り調査から読み取れる合理的配慮について

(1) 教育内容

①学習上又は生活上の困難を改善・克服するための配慮【※合理(1)-1-1】

対象児童は、板書を写すことが苦手で、文字や数字をノートのどこに書いたらいいか迷ったり、視覚的な短期記憶が弱いため書こうとする内容を途中で忘れていたりしていた。そこで、担任は、黒板に手がかりとなる升目を書いて板書していた。また、机間指導を行い、どこを見て、どのような順序で書けばいいのかを直接指示していた(写真1)。さらに、時々、友達同士で教え合う場面を作るなど、自分のノートがうまくできているかを随時確認できるような工夫があった(写真2)。

なお、対象児童のノートをとることの困難については、通級指導教室の担当者と共有されており、後述(p93(3)参照)のような通級指導の中の教科の補充指導でも支援が行われている。



写真1 机間指導



写真2 学び合い

(2) 教育方法

①情報・コミュニケーション及び教材の配慮【※合理(1)－2－1】

対象児童は、不注意や衝動性があり、全体での指示は通らない、最後まで話が聞けない、突然話し始める、などの特徴がある。そこで、学級担任は、指示が理解できているかを常に確認するようにしていた。また、指示を行う時は、(ア)全体の指示→(イ)わかりやすく具体的に全体に指示→(ウ)個別に指示→(エ)言葉を代えて指示、のように段階的に指示の仕方を代えるように工夫していた。

また、対象児童は、一度にたくさんの情報—特に言葉や文章による情報—を整理することが苦手である。そこで、担任は、できるだけ具体物を使ったり、視覚的な手がかりを使ったりして情報を整理できるように工夫していた。写真3は、“大きな数”の導入のところで、数の大きさや単位を実物、色画用紙、マグネットなどを使っている様子である。



写真3 具体物、視覚的手がかりの利用

②心理面・健康面の配慮【※合理(1)－2－3】

対象児童は、よく考えないで、思いついたことを衝動的に発言することがある。そこで、担任は、間違った回答をしても、それが失敗体験につながらないようにするための工夫をしていた。具体的には、机間指導により事前に学習状況を把握して、対象児童が自信をもって発表できる機会を設けたり、また、予期せぬ間違った内容についても学級のみんなの学びを深めるための大切な意見として上手に取り上げていた。さらに、発言する前に意見や回答をノートやワークシートに書く活動を取り入れ、それを使って、写真2のように、お互いに教え合い学び合う機会を積極的に取り入れていた。

(3) 支援体制

①専門性のある指導体制の整備【※合理(2)－1】

対象児童は、現在、週1回1時間、通級指導を受けている。不注意や衝動性の特性を踏まえ、自立活動の指導において対象児童は主に自己コントロールの方法を学んでいる。具体的には、①ルールを守って活動する、②より良く活動に従事できるようにスケジュールやルールの作り方を知る、③活動を振り返り、状況や感情の表現方法を知る、などの指導

が行われている。

また、算数一特に文章問題の読み取り一の困難が高いことから、算数の補充指導の時間が設けられ、対象児童のつまずきや認知の特性に応じた学習支援が行われている。

この補充指導では、在籍級との支援の連続性を保つために以下のような工夫が行われている：①通級指導教室担当が月1回通常の学級の授業を観察し、対象児童のつまずきを実態把握する、②対象児童が授業内容を忘れないうちに①の授業観察後できるだけ早く指導を行う、③教材やノートなどできるだけ同じものを利用する、④授業風景や板書の写真、教科書のコピーなどを利用し、必要に応じてノートに貼れるようにする、⑤問題の解き方やノートの取り方など、授業内容に直結する具体的な学習スキルを学ぶ、⑥定期的に在籍級の担任と情報交換を行う、⑦授業内容の週予定を共有する。表1に指導の例を示した。

表1. 授業での対象児童のつまずきと通級指導教室での指導の例

授業での対象児童のつまずき	通級指導教室での指導の例
足し算・引き算の文章問題：足し算・引き算の計算はできるが、文章から問題の意図をつかむことが難しい。	問題を最後まで読む練習をする。視知覚による情報処理が得意であることを踏まえ、問題を図に表して考える。キーワードとなる用語（例“あわせて”）に線をひいたり、キーワードを用いて問題文を作り替えたりする。
“大きな数”で数字や式をノートに書く：どのようにノートをとっていいかわからない。書いてもうまくいかないため、何回も消して、ノートが黒くなる。	授業内容を復習しながら、位取りのそろえ方や等号・不等号を使った式の書き方を学ぶ。ノートの拡大プリントを使って書き易くする。
道のりを求める文章問題：複数の中継地点があると、どのような順番で道をたどるのか、混乱してしまう。	“まず地図上で出発地と目的地を確認する”など、優先順位を考えて情報を整理し、正しい道順を読み解く方法を学ぶ。
コンパスを使って三角形を書く：コンパスの針の置き方がわからない。すべてコンパスで書こうとし、定規を利用しようとならない。	コンパスを使って三角形を書く手順を文章化（可視化）する。授業内容を復習しながら、手順を一つずつ確認し、コンパス、定規の使い方を学ぶ。

算数の補充指導の成果として、担任から以下のような意見や感想が述べられた。

- ・対象児童が以前よりも自信をもって活動したり、発表したりできるようになった。
- ・友達から認められる機会が増えた。
- ・対象児童だけでなく、他の児童の学習のつまずきを意識するようになった。

また、通級指導教室担当からは、

- ・授業後すぐに復習できることで、学習スキルが定着しやすい。
- ・子どもが安心して学習に取り組める。
- ・担任の支援や配慮が向上する（下記の合理的配慮を参照）。

などの効果が述べられた。しかし、それと同時に、

- ・通常の学級と通級指導教室の機能的な連携が重要である。
- ・授業観察後すぐの指導では十分な教材準備ができないことがある。
- ・計画的・系統的に支援を行うための工夫が必要である。

などの課題も述べられた。

（４）施設・設備

①発達、障害の状態及び特性に応じた指導ができる施設・設備の配慮

【※合理（３）－２】

対象児童は気が散りやすいため、個別学習においては、防音の学習ルームや、ホワイトボード、衝立などにより刺激量を調整した学習スペースが有効である。また、時々、衝動的にカットになってしまうことから、気分をリフレッシュしたり、情緒を安定させたりするためのカームダウンスペースが用意されている。

４．取組の成果と課題

対象児童は、ADHDの主症状である不注意や多動性・衝動性により、学習面でも多くのつまずきがある。順序立てて情報を整理したり、手順に従って活動したりすることが苦手なため、とりわけ、“文章問題”のような情報の整理・統合を必要とする課題を苦手としている。

このような対象児童に対して、通常の学級では、

- ・不注意や衝動性に配慮した指示の出し方
- ・認知特性に配慮した机間指導や環境整備
- ・失敗経験を軽減するための心理面への配慮

などを行っていた。これらは、対象児童にとって効果的で、かつ、必要不可欠な合理的配慮と考えられる。また、基礎的環境整備として利用した通級指導教室では、自立活動に加えて算数について教科の補充指導を展開した。このような授業と連続性のある個別指導により、対象児童は、在籍級では習得が難しい学習スキル（情報を整理・統合するための方法）を効率よく獲得できると考えられる。

こうした基礎的環境整備、及び合理的配慮の具体的な成果について、担任や通級指導教室担当からは、

- ・“学習スキルが定着した”、“以前よりも自信をもって活動できるようになった”、などの対象児童の学習への効果、

- ・“友達から認められる機会が増えた”のような周囲の児童との関わりの変化、
- ・“対象児童や他の児童の学習のつまづきを意識するようになった”、“担任の支援や配慮が向上する”、などの担任の専門性の向上、に関わる意見や感想を聞くことできた。また、見学した授業の様子からは、こうした成果が、対象児童のみでなく、クラスの風土や他の児童の支援にも良い影響を与えていると推察できた。

一方で、通級指導教室担当者からは

- ・“教科の補充指導をうまく行うには、通常の学級と通級指導教室の機能的な連携が重要となる”、“授業観察後すぐの指導では十分な準備ができないことがある”、“計画的・系統的に支援を行うための工夫が必要である”、などの教科の補充指導の課題が挙げられた。

5. 本事例の考察

本事例の最も大きな特色は、通級指導教室において自立活動に加えて行った教科の補充指導にある。教科の補充指導を展開することを通じて通常の学級と連続性のある支援を行うことで、対象児童のようなADHDのある児童の在籍級での学習活動をより確かなものにし、ひいては、それが担任の的確な合理的配慮の実施にも資することが期待できる。通常の学級に在籍するADHD等の発達障害のある児童生徒個々人のニーズに応じた支援、すなわち、合理的配慮や支援の連続性を支える基礎的環境整備などを考える上で、このような本事例を通して得られた見解は欠かせない観点の1つと思われる。

現在、通級による指導については、“障害の状態の改善または克服を目的とする指導（自立活動）が中心となり、特に必要があるときは各教科の内容を補充するための指導（教科の補充指導）も行うことができる”と位置づけられている。しかし、本事例の結果をふまえると、ADHD等の発達障害のある児童生徒の通級指導では、教科の補充指導を“特に必要がある時に行う”だけではなく、個々人のニーズに応じて“より積極的に行う”ような枠組みの必要性もあると考えられる。一方、教科の補充指導の在り方については、明確なとらえ方は示されておらず、発達障害のある児童生徒の指導に関しては、それを位置づけるための実践例も十分に積み上げられているわけではない。また、本事例においては、実態把握や教材準備の難しさなどの教科の補充指導を実施する時の課題も確認できた。実践事例を重ね、その機能や効果の検証を行うと共に、個々人のニーズに応じて必要な自立活動、及び教科の補充指導が行える通級指導教室や支援体制の在り方を検討していくことが今後の課題と考えられる。

5-(9)

高機能自閉症のある児童生徒の指導事例（その1） ～基礎的環境整備の充実と通常の学級担任の授業づくりの視点を中心に～ A市B小学校の取組

＜本事例報告の概要＞

A市では、平成21年度から「マイスター教員制度」を実施している。「マイスター教員」とは、指導力に優れた教員に対して認定されるものであり、認定された教員は、他の教員に対して学級経営や授業に関する指導を行うとともに、教育センターで実施される研修講師としても活用され、学校枠を超えた全市的な教員の指導力向上を目指している仕組みである。

対象児童を指導する通常の学級担任は、「マイスター教員」に認定されているベテラン教員であり、学級経営や授業に対しても、対象児童の特性を理解した上で様々な工夫や配慮を実施している。また、対象児童は、近隣のC小学校にある通級による指導（以下、指導の場を「通級指導教室」という）に通っているが、通級指導教室などの指導効果も加味されて、総合的に効果のある指導につながっていると想定できた。

本稿では、B小学校並びにA市の基礎的環境整備の観点を整理するとともに、B小学校の通常の学級担任の合理的配慮等の観点から指導の取組について報告する。

1. 対象児童について

高機能自閉症6年男児（診断あり）で、他校C小学校へ2年生から週1回の通級による指導を受けている。対象児童が通級による指導を開始した当初は、教室からの飛び出しが頻繁であり、友だちとのトラブルも多く、また学習場面では、興味のあることしか活動しないといた状態であった。

現在、算数や理科、社会は得意であるが、国語は非常に苦手であり、授業中に寝ていることが多い。特に、作文など書くことに関して苦手意識が強い。また、得意な算数では授業中の発表を含め発言することは好んでいるが、発言が一方的であったり、質問の意図や状況に合わなかったりすることも多い。

対象児童はゲームが大好きで、ゲームを通してなら友達と会話もするが、やはり一方的になりがちであり、適切なコミュニケーションがとれにくい状況である。周囲の児童が対応を心得ているので、現在は、余りトラブルは起きていない。

また、学級では他人との適切な距離感をつかめないことも課題であり、通級指導教室担当教員のアドバイスで、「サララップ1本分」と具体的な距離感を示して指導したことが効果的であり、その後は適度な距離をもって友だちとも接している。

2. 対象児童が在籍するB小学校およびA市における基礎的環境整備の状況

(1) A市における「マイスター教員」制度について

A市では、平成21年度から「マイスター教員」制度を実施している。「マイスター教員」とは、指導力に優れた教員に対して認定されるものであり、認定された教員は、他の教員に対して学級経営や授業に関する指導を行うとともに、教育センターで実施される研修講師としても活用され、学校枠を超えた全市的な教員の指導力向上を目指している仕組みである。

(2) A市における通級指導教室の存在

B小学校近隣のC小学校には通級指導教室が設置されている。担当教員は4年目の教員であ

るが、積極的に研修をつみ、対象児童への課題に対し、在籍校の通常の学級担任に的確なアドバイスを行うなど、B小学校の教員から高い評価を受けている。

他校通級を行っている対象児童は、通級指導教室で自立活動を中心とする指導を受け、対人関係のスキルアップや感情などの自己コントロールの方法なども学んでいる。



「写真1」通級による指導（C小学校）の本時間の指導内容

- ・通級指導教室での指導時間の見通しをもたせることで安心して学習活動に取り組みやすくなるよう配慮している。



「写真2」作業的課題（オリジナル石けんづくり）

- ・作業的課題を行いながら、様々なコミュニケーション能力を高め、かつ自己コントロールの方法を学んでいる。

(3) 中学校区による3校連携の取組

中学校区であるB小学校、C小学校、D中学校の3校において、3校で統一した目標をもち、児童生徒に対して学習面や生活面（12項目）において系統的な指導が実施できるよう、冊子を作成している。



図1 12項目をまとめた冊子

(4) B小学校における基礎的環境整備の例

①学校長のリーダーシップ及び生徒指導分野からのアプローチ

学校長は、市教育委員会において教育課程担当の指導主事を行っていた経験をもとに、B小学校においてもリーダーシップをもって特別支援教育を推進している。

また、対人スキルアップ学習「B小プログラム」(図2、平成19年度～22年度まで、いじめ・不登校防止教育研究の指定を受け、対人スキルアッププロジェクトでの研究成果報告として、「B小プログラム」を刊行)を導入している。

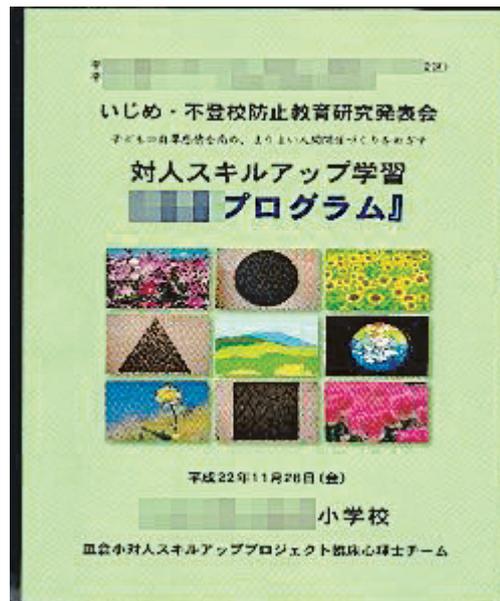


図2 「B小プログラム」

当校は、就学援助を受けている児童や母子家庭も多く、校区内に母子生活支援施設もあり、DV被害経験のある児童たちもいる。教育環境が整った児童ばかりではなく、学力も十分でない児童が多い中で、平成23年度の全国学力学習状況調査における「自分にはよいところがあると思うか？」の自尊感情に関する質問に対して、「そう思う」と回答している児童がE県及び全集計(25%程度)より大幅に高い(45%)実態がある。同様に、「将来の夢や目標を持っているか？」についても、県平均は65%程度だがB小学校は90%と高い数値となっている。

②特別支援教育コーディネーター及び校内委員会

特別支援教育コーディネーターは、自閉症・情緒障害特別支援学級の担任が任命されている。自閉症・情緒障害特別支援学級担任は専門性が高く、兵庫教育大学大学院で特別支援教育の修士号を取得している教員でもある。

特別支援教育コーディネーターは、学校全体の児童の状況を把握していて、対象児童を含めた障害のある児童や特別な教育的ニーズのある児童に対し、個別の指導計画を作成すると共に、定期的に校内委員会やケース会議を開催し、学校における特別支援教育の推進者となっている。

対象児童については、通級指導担当教員と通常の学級担任が連携して個別の指導計画を作成し、実施・評価を行っている。

③マイスター教員として認定された通常の学級担任の存在

対象児童の学級担任は、平成21年度に「マイスター教員(単年度ごとに認定)」としてA市の制度による認定がなされており、若手教員の指導者でもある。F教員は、市教委や学校長からも、教科指導及び学級経営が抜群であると評価が高い教員であり、訪問調査を行った際にも学校長が絶賛をしていた。

F教員の学級には対象児童を含め、もう一人アスペルガー症候群のある児童も在籍している。F教員は、この二人が分かりやすい授業づくりを行い、自閉症の障害特性を踏まえ、二人に対し、工夫や配慮のある質の高い授業を実施していた(専門教科は算数科、見学時は社会科の授業)。

3. 対象児童への合理的配慮の実際

(1) 学校訪問日の授業見学から読みとれる合理的配慮について

本稿では、当日の授業から読みとれる合理的配慮の実際を記述する。

①期日

平成24年7月6日（金）

②授業見学

社会科（「秀吉の全国統一への動き」）での授業

③対象児童の学級担任

授業者は、A市の制度である「マイスター教員」と認定された学級担任である。

④学習指導案の記述から読みとれる合理的配慮の内容

学習指導案において、対象児童への個別的配慮について記述があったので、その部分を抽出して以下に示す。

- ・めあてを素早く書いているか確認する。
- ・積極的に発言する姿を認め、落ちついて全体に向かって発言させるようにする。
- ・グループの他の児童と譲り合って模型を観察できるように見守る。
- ・対象児童のノート記述について、机間指導の中で認めておく。
- ・友だちの考えに対する反応について良い状況であれば賞賛する。問題があればアイコンタクトで気づかせる。
- ・ワークシートの記述についてコメントを加え、考えの良さを価値づける。

(2) 実際の指導場面から感じられた合理的配慮例

①構造化された授業計画及び板書例

授業見学した学級には、高機能自閉症のある対象児童の他に、アスペルガー症候群と診断されている児童も在籍していた。学級担任は、彼等の反応も予想しながら学習指導案を作成していることから、対象児童を含む障害のある児童にとっても理解しやすい授業展開であった。



特に訪問時に感心したことは、板書と児童が使用する学習ノートが同じになるようプリントを上手に使って授業を進め、ノートに何を記述すれば良いのか対象児童にとっても分かりやすい授業展開となっていた。

②板書と同じノートの作成により、板書の視写が明確になっている例

対象児童を含めた全員の児童が、ノートに板書と同じプリント資料を張って授業を開始していた。対象児童にとっては、板書とノートの位置が同じであるため、教師が板書したことを手がかりに視写をすることが可能であった。

対象児童やアスペルガー症候群のある児童を想定した配慮であったが、他の児童にも分かりやすいユニバーサルデザイン的な配慮になっていた。



③具体物を導入し、イメージを持たせた授業

写真の場面は、豊臣秀吉が天下統一を果たした政治について調べる学習の後半である。

担任は、当時、実際使用していた検地尺の模型を見せながら、太閤検地の厳しさを想像させる活動を行った。特に障害特性から想像することが苦手な対象児童にとっては、検地尺の模型があることで現在の単位と換算しつつ、当時の厳しい農民の生活をイメージすることが可能となっていた。



④対象児童の発表への対応

担任は、非常に丁寧な口調で授業を進めていた。対象児の誤った発表内容に関しても、内容の意図をくみとりながら適切に誘導し、対象児童の自尊感情を低下させない配慮を行っていた。

対象児童は非常に満足しているように見え、訪問時の授業では何回も挙手をするなど、積極的に授業に参加している様子が伺えた。



写真は対象児童が発表をしている場面

4. A市及びB小学校の取組の成果と課題

本稿をまとめるにあたり、対象とした高機能自閉症のある児童が在籍するB小学校、及び隣接し通級指導教室のあるC小学校を訪問した。その際、A市教育委員会の指導主事の説明や案内の下で、B小学校長及びC小学校長からも沢山の情報を得ることができた。また、B小学校では対象児童の学級担任の授業参観や、C小学校における通級指導教室での指導場面も見学させて頂くことができた。

このような学校訪問調査から、市や学校としての取組（基礎的環境整備）の充実と、通常の学級担任及び通級指導教室の担当教員それぞれの指導が、通常の学級に在籍する高機能自閉症のある対象児童に対して効果的に機能していることが窺えた。

①A市が独自で行っている「マイスター教員」の認定制度は、特に若い教員や経験が浅い教員にとって、学級経営や授業づくりのモデルとなる要素が多々あること、それを一つの学校の財産だけにせず、各認定教師が市全体の研修講師という形で推進していることが重要であり、より多くの教員にとってもその資質能力の向上を図る上で効果的な制度であると思われた。実際、B小学校訪問時においては、F教員の社会科の授業を若手の教員も見学していた。

②E教員は、対象児童の他にアスペルガー障害のある児童も指導を行っている。二人の自閉症のある児童への授業における個別の配慮は、結果的に、他の児童にも分かりやすいユニバーサルデザインの配慮に繋がっていた。F教員は特別支援教育の経験がないとのことであるが、教科教育を通して分かる授業づくりを推進していることは、結果的にG児、H児といった個々の児童の障害特性に対応した配慮につながり、最終的には自閉症の特性への配慮となっていると理解できた。

③生徒指導の分野から開始した対人スキルアップ学習「B小学校プログラム」の導入は、教育環境が十分でない家庭の児童が多いB小学校にとって重要な位置づけとなっている。成果としては、いじ

め・不登校児童の軽減に繋がり、さらに、学力テストにおける学習状況調査の結果からも、各児童の学習意欲や自己有能感が高いという数字が示されていた。

- ④C小学校における通級指導教室担当教員は、対象児童の自立活動を中心に指導を行っているのだが、対象児童の障害特性をふまえると、特に国語科の補充指導の必要性についても言及していた。しかし、通級指導教室は他校であるため、通常の学級での国語科の補充指導を十分に行うまでには至らず、実施のための連携と指導時間数が確保できないことを課題としていた。

5. 本事例の考察

本事例のように、高機能自閉症のある児童は通常の学級に在籍しているケースが多く、通常の学級担任にとっては、障害特性の理解と適切な対応に試行錯誤しているのが現状だと推測する。このような中で本事例から学ぶことは、①小・中学校が置かれている市町村教育委員会の工夫などによる基礎的環境整備の充実、②関係する教師の専門性（特に授業づくり）、ではないかと考える。

以下、その視点から本事例の考察をまとめる。

(1) 基礎的環境整備の充実

①A市教育委員会が実施している「マイスター教員」制度は、認定された教員には大変名誉なことであり、また、その教員を研修講師として活用することで多くの教員にもメリットが生まれ、素晴らしい制度であると考えられる。

②B小学校の特別支援教育コーディネーターは、教職大学院で学んだ専門性の高い特別支援学級の担任であり、特別支援学級の在籍児童をはじめ、校内の障害のある児童や特別な教育的ニーズのある児童への適切な指導支援に対し、ケース会議や校内委員会を通じて個別の指導計画を作成するなど、通常の学級担任への貴重な助言者にもなっていた。

(2) 合理的配慮について

①授業における学習内容の変更・調整については、F教員は、学習指導案作成の段階から対象児童に対する様々な工夫や配慮点を記述していた。学習指導案は授業計画でもあることから、様々な学習活動に対する対象児童の反応を予測できることや、予測される反応への対応策が用意できる授業づくりの専門性が必要であると感じた。

②学習機会や体験の確保について、F教員や通級指導教室担当のI教員は、共に想像することが苦手な高機能自閉症の特性を理解しつつ、対象児童には視覚的教材などを準備したり動作化などを行ってイメージをつくるなど、授業における工夫が散見された。

最後に、対象児童は通級指導教室を利用している児童であった。通級指導教室における合理的配慮を考えると、C小学校の通級指導教室担当教員が言及していたように、あらためて教科の補充指導の在り方を考える良い機会ではないかと考える。現在、通級指導教室のほとんどが、自立活動の指導を中心としているが、特に高機能自閉症の特性を踏まえると、「必要ならば教科の補充指導を行う」のではなく、教科の補充指導を積極的に実施することの必要性を痛感する。特に障害特性からは、通常の学級での国語科学習には大きな課題があると推測されることから、通常の学級での国語科学習と連動した、通級指導教室の国語科の補充指導の在り方を模索することが重要と考える。

5-(9)

高機能自閉症のある児童生徒の指導事例（その2） ～通常の学級担任と通級指導教室の担当教師との連携を中心に～ A市B中学校の取組

<本事例報告の概要>

A市（事例5-(9)と同一市である）では、平成21年度から「マイスター教員制度」を実施している。「マイスター教員」とは、指導力に優れた教員に対して認定されるものであり、認定された教員は、他の教員に対して学級経営や授業に関する指導を行うとともに、教育センターで実施される研修講師としても活用され、学校枠を超えた全市的な教員の指導力向上を目指している仕組みである。

対象生徒を取り巻く基礎的環境整備としては、B中学校においても全職員の資質向上を目指していることや、近隣C中学校での通級による指導（以下、指導の場を「通級指導教室」という）の担当教員から、対象生徒の障害特性や具体的な対応方法を学ぶことにより、その特性を理解した授業の工夫や配慮がなされている。

また、対象生徒においては、C中学校の通級指導教室の教育効果も加味されて、B中学校での学習や生活に落ち着きが見られるようになっている。

本稿では、A市の基礎的環境整備の観点を整理するとともに、B中学校の通常の学級担任とC中学校の通級指導教室の担当教員による、連携指導の取組を通じた合理的配慮の内容について報告する。

1. 対象生徒について

対象生徒は、高機能自閉症のある中学3年生の男子である。小学校2年生～6年生までは、通級指導教室でも指導を受けていた。しかし、中学校入学と同時に、1年生の段階では通常の学級に在籍し通級指導教室を使用しなかったが、自分だけできないことがあると友人を無関係に叩くといったトラブル等があり、中学校2年生から他校C中学校における通級指導教室での指導を開始する。

対象生徒の特徴的なエピソードとして、以下の2点をあげる。

『授業中に好きな本を読んでいることがあるので、担任教師は、読書をするのは良いが授業中に読むことはいけないと注意するが、それでも読書を続けるので、さらに注意をすると「もう本は読みません」と言って、全ての本をゴミ箱に捨ててしまった。』

『掃除をとて真面目にするが、拭く先に人がいてもかまわず拭いていくので友だちともトラブルになるが、対象生徒の言い分としては、掃除をしている人の前に立つのが悪いということだった。』

現在は、通級指導教室の担当教員と通常の学級担任が情報を共有しながら、通常の学級担任が対象生徒の障害特性を学びつつ適切な対応を心がけることで、特に学校生活において課題となっていることを重点的に指導することにより、対象生徒の友だちとのトラブルは減ってきている。

2. 対象生徒が在籍するB中学校・A市における基礎的環境整備の状況

(1) A市における「マイスター教員」制度について

A市では、平成21年度から「マイスター教員」制度を実施している。「マイスター教員」とは、指導力に優れた教員に対して認定されるものであり、認定された教員は、他の教員に対して学級経営や授業に関する指導を行うとともに、教育センターで実施される研修講師としても活用され、学校枠を超えた全市的な教員の指導力向上を目指している仕組みである。

(2) A市における支援員等の配置について

A市では、「フレンドリー指導員」を配置している。「フレンドリー指導員」とは、不登校やいじめ対策の一環として平成19年度から市単独予算で実施している制度であり、毎年50名程度の非常勤職員(8時30分～17時の常勤スタイル)が、小・中学校において活用されている。実際の運用は各学校の裁量で実施されている。

また、スクールカウンセラーは週2回の割合で学校に入り込み、各教員との連絡を密にして生徒指導や教育相談に生かしている。

(3) A市における通級指導教室の存在

B中学校近隣のC中学校には、通級指導教室が設置されている。対象生徒が通級するC中学校の通級指導教室担当教員は、経験12年目のベテランであり、対象生徒への課題、特に情緒の安定や人間関係の調整、教科の補充指導による学習への対応などについて、自閉症の特性や思春期である生徒の状態を踏まえながら的確な指導を行っている。

また、通級指導教室担当教員は、原籍校B中学校の学級担任や関係職員に対し、対象生徒の様々な困難さへの理解を促すとともに、具体的な対応や指導について助言を行い、B中学校の教員からも非常に高い評価を受けている。

学校訪問の際に見学した授業では、対象生徒の定期考査の結果を教材にしながら、定期考査に対する生徒の思いを受け止めつつ、誤答の理由を一緒に考え、正答を導き出すための指導を行っていた。対象生徒自身も通級指導教室の担当教員に信頼をおいているようで、誤答した背景や自分の思いについても語りながら、希望する高等学校への進学を目指して熱心に定期考査で誤答した問題のやり直しを行っていた。



「写真1」 C中学校(通級)における週1回(100分)の指導場面



「写真2」定期考査の結果を分析する対象生徒

- ・通級指導教室に通う生徒の多くは、高等学校への合格や学力の向上などに関する内容を目標にしている。各生徒の目標や願いを達成するためにも、通級指導教室の専門的な指導が重要である。
- ・C中学校の通級指導教室には、対象の生徒を含め27名の生徒が通級を行っている。放課後の時間のみを通級している生徒も数名いる。

(4) B中学校における基礎的環境整備の例

①学校長のリーダーシップと特別支援教育の捉え方（校務分掌の位置づけ）

学校長は、特別支援学級が管理する畑での作業学習に自ら関与するなど、障害のある生徒に対して常にふれあう時間を生み出すなどして、特別支援学級の在籍生徒からも高い信頼を得ている管理職である。

また、B中学校における校務分掌上に記述された特別支援教育では、特別支援学級での特別支援教育と、通常の学級における特別支援教育の両面からの記述がなされていて、特別支援教育を連続的に捉えて学校運営していることが理解できた。

②特別支援教育コーディネーター及び校内委員会

特別支援教育コーディネーターは特別支援学級の担当教員であるが、人権教育など関係する部署の教員によるチーム運営で行われている。

支援が必要と思われる生徒に対しては、各学年において生徒の実態を把握するとともに、具体的な支援の内容を検討し実行している。具体的には、1学期当初、全校生徒の実態把握を行い、さらに必要な生徒に対しては行動観察等を行って具体的な支援内容を決定する。

校内委員会は、管理職、生徒指導主事、各学年主任、養護教員、特別支援学級担任、スクールカウンセラー等によって学期ごとに開催され、全職員を対象にした特別支援教育に関する校内研修は、職員の専門的な知識や技能を深める目的で行われている。また、必要に応じて随時ケース会議は開催している。

③個別の指導計画等の作成

対象生徒に関する個別の指導計画は、C中学校の通級指導教室担当教員と通常の学級担任が連携して作成し、実施・評価を行っている。

また、学校全体では、1学期当初に、全校生徒の実態把握から特別な教育的支援が必要な生徒

を抽出し、個別ファイルや個別の指導計画を作成し活用している。

3. 対象生徒への合理的配慮の実際

(1) 学校訪問の授業見学から読みとれる合理的配慮の例

本稿では、当日の授業から読みとれる合理的配慮の実際を記述する。

①期日：2012年7月6日（金）

②授業見学：美術科（「手鏡：螺鈿や和紙張り」）での授業（対象生徒の学級担任）

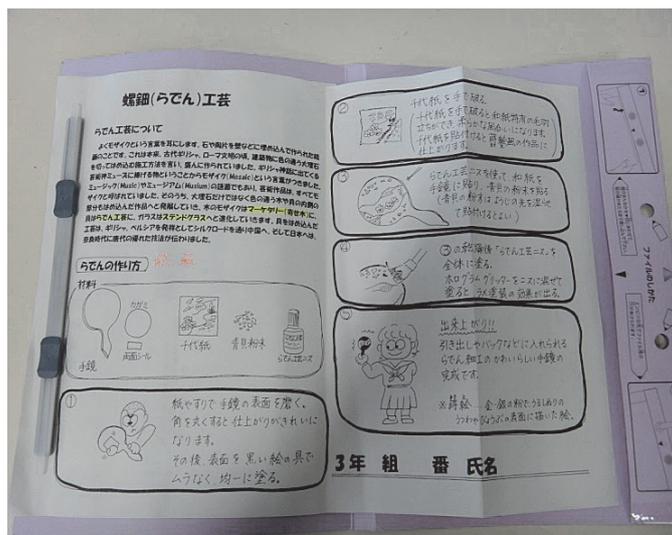
(2) 実際の指導場面から感じられた合理的配慮例

①電子黒板を利用して螺鈿を張ったモデル作品の提示



見学の授業では、先に同じ授業を行った学級の生徒の作品を映像で次々に示しながら、螺鈿の意味や配色、配置などについて作業のイメージ化を図っていた。対象生徒にとっては、このような具体的な映像があることにより、張り方などの作業や完成した作品のイメージをもちやすくなり、活動への意欲喚起につながっている。

②各個人が使用している螺鈿工芸ファイル



本単元では、生徒一人一人がファイルを持参していた。ファイルには、本単元「螺鈿工芸」についての作業手順など、前時までの学習の記録が記述されていた。

このようなファイルは、作業工程の確認や進捗状況の把握にも役立ち、対象生徒にとっても活動の見通しにつながり、他者と比較して自分の進捗状況を確認することができるなど、授業そのものに安心して参加できるツールとなっていた。

③学習活動を行うための机上の環境について



中学校の作業学習（工芸）であっても、対象生徒にとっては、他の情報や刺激が少ない方が良い。全員が机上に新聞紙を敷き、螺鈿を置く紙、手鏡、千代紙と、シンプルな学習環境に設定してから開始している。

4. 本事例の考察（A市及びB中学校の取り組みの成果と課題）

本稿をまとめるにあたり、対象とした高機能自閉症のある生徒が在籍するB中学校、ならびに隣接し通級指導教室のあるC中学校を訪問した。その際、A市教育委員会の指導主事の説明や案内の下で、B中学校長及びC中学校長からも沢山の情報を得ることができた。また、B中学校では、対象生徒の学級担任であり美術科の教員の授業の参観や、C中学校における通級指導教室での指導場面も見学させて頂くことができた。以下に、本事例を通したA市及びB中学校の基礎的環境整備、合理的な配慮に関する成果と課題についてまとめる。

本事例の生徒は、小学校の5年間、通級指導教室でも指導を受けていたが、中学校に入学するとともに通級指導教室で指導を受けることを止めている。しかし、不適切な言動や友人とのトラブルが続いたことから、中学2年生で再び通級指導教室で指導を受けることとなった。現在、対象生徒は中学校3年生になり、高等学校の進学を希望しているため、通級指導教室担当教員も障害特性に対応した教科の補充指導などを行い、通常の学級担任と共に高等学校進学のための指導や支援を実施している。

本事例で重要だと感じることは、対象生徒が必要であると判断された際に指導を受けることができる通級指導教室が中学校にもあったことである。つまり、A市における基礎的環境整備が充実していたことで、対象生徒は中学校2年生からも特別な指導を受けることができたという事実である。

また、C中学校の通級指導教室の担当教員の高い専門性も重要な視点であると考えられる。つまり、対象生徒は、C中学校の通級指導教室の担当教員と、将来の進学や苦手な教科、友人関係について安心して悩みを相談できる関係をつくることができたが、その背景には、担当教員が障害のある思春期の男子生徒を受け入れられる人間性を有し、障害特性をふまえた適切な指導ができていていることがあるものと推測する。

さらに、B中学校とC中学校の管理職による緻密な連携によって、他校通級を行っている対象生徒の指導に関わるB中学校の学級担任や、C中学校の通級指導教室の担当教員の連携がよりスムーズに実施できていると考えられた。

次に、通常の学級担任と通級指導教室担当教員の合理的配慮の視点から考察する。通常の学級担任の聞き取りや授業見学から、教育方法においては、適切な人間関係を構築するための心理面等に関する配慮を心がけていることが理解できた。具体的な配慮内容については、各学習時間の活動内容に関して見通しを持たすなどの配慮がなされていたが、この配慮は、自閉症の状況理解ができないと不安感が強くなる特性に対応していると考えられる。

さらに、そのような特性の理解と具体的な対応に関しては、C中学校の通級指導教室担当教員の専門性が寄与するところが大きいと考える。障害特性を熟知している通級指導教室担当教師は、対象生徒を指導するB中学校の学級担任や各教科の指導教師らに対して、様々な場面における対象生徒の不適切と思われる言動について障害特性と関連させて解説を行うなど、自閉症の障害特性を理解してもらう役割を担っている。それを受けて学級担任や関係する教員は、対象生徒への理解が深まりより適切な対応を行うことが可能になっている。そういった意味では、通級指導教室担当教員の障害への知見や指導技術は非常に重要だと考える。

6 総合考察

インクルーシブ教育システムは、障害のある子どもと障害のない子どもが「同じ場で共に学ぶことを追求するとともに、個別の教育的ニーズのある幼児児童生徒に対して、自立と社会参加を見据えて、その時点で教育的ニーズに最も確に応える指導を提供できる、多様で柔軟な仕組みを提供すること」（平成24年7月23日中央教育審議会初等中等教育分科会報告（以下「中教審初中分科会報告書」と記述する。））を目指すものである。その中で、鍵となる概念である「合理的配慮」の定義を、改めて引用する。

「障害のある子どもが、他の子どもと平等に『教育を受ける権利』を享有・行使することを確保するために、学校の設置者及び学校が必要かつ適当な変更・調整を行うことであり、障害のある子どもに対し、その状況に応じて、学校教育を受ける場合に個別に必要とされるもの」であり「学校の設置者及び学校に対して、体制面、財政面において、均衡を失した又は過度の負担を課さないもの」(中教審初中分科会報告書)

また、この「合理的配慮」と「基礎的環境整備」の関係については次のように説明されている。

障害のある子どもに対する支援については、法令に基づき又は財政措置により、国は全国規模で、都道府県は各都道府県内で、市町村は各市町村内で、教育環境の整備をそれぞれ行う。これらは、「合理的配慮」の基礎となる環境整備であり、それを「基礎的環境整備」と呼ぶこととする。これらの環境整備は、その整備の状況により異なるところではあるが、これらを基に、設置者及び学校が、各学校において、障害のある子どもに対し、その状況に応じて、「合理的配慮」を提供する。(中教審初中分科会報告書)

本研究成果報告書は、この「合理的配慮」、またその基盤となる「基礎的環境整備」の概念について理解を深めるために、現状において小・中学校で行われている障害のある子どもの教育実践から参考となる事例を採り上げ、各項目に関する取組についての整理を試みたものである。中教審初中分科会報告書においては、合理的配慮の観点障害種毎に例示されている。本研究成果報告書もその構造に従い、障害種毎に事例の収集を行った。また、中教審初中分科会報告書では、これらの観点が並列的に示されているが、研究スタッフが実地調査を重ねながら具体的な事例に基づいて合理的配慮を整理する中で、合理的配慮の概念を構造的に考える必要性が検討された。この考察では、その構造を意識しながら論を進めていきたい。

1. 事例に挙げられた取組の整理

ここでは、各事例に挙げられた取組を（１）合理的配慮、（２）合理的配慮の基盤となる基礎的環境整備、の順に概観し、その概念の理解を深める。また、この２つを構造的に貫く重要な概念として、（３）専門性の共有と継続、に関する取組を概観したい。

（１）合理的配慮

①障害のない児童生徒と同じ学習環境で共に学ぶことへの取組

本報告書では、合理的配慮が何もなされていない状態では、障害のない児童生徒と共に学習や生活をするのが難しいと思われる障害のある児童生徒が、合理的配慮があることによって同じ学習環境で共に学ぶことが可能になっている事例が挙げられている。肢体不自由の事例では、エレベーターなどの施設整備や支援機器の活用、健康への配慮によって、また、病弱・身体虚弱の事例では、健康への配慮、紫外線フィルムの整備によって、共に学ぶ環境が整えられていた。視覚障害、聴覚障害の事例においても、障害特性に対応した情報保障があることによって、交流及び共同学習を活用するなどして、同じ学習環境で共に学ぶことが可能になっていた。

一方、通常の学級に在籍している発達障害のある児童生徒については、現時点で物理的には「同じ場」を共にしているが、何も配慮がない状態では、学習が成立しない状態や心理的・社会的な疎外を招き、障害のない児童生徒と同じ学習環境が保障されているとは言い難い。特別支援教育制度に転換されて以降、通常の学級における発達障害のある児童生徒については小・中学校等の学校現場における理解が進んできているが、LD、ADHD、高機能自閉症の事例からは、「共に学ぶ」ための合理的配慮の必要性が強調されている。

なお、「共に学ぶ」にあたって、安全・安心の保障が必須であることは言うまでもない。今回の合理的配慮の観点に災害時等への対応が示されており、障害のある児童生徒を含めた学校的全児童生徒の安全を守る学校体制づくりが求められよう。

障害のある児童生徒が、同じ年齢の障害のない友達との学校生活や学習経験をすることが当たり前のこととして行われる状況が、「他の子どもと平等に『教育を受ける権利』を享有・行使することを確保」（中教審初中分科会報告書）することの具現化である、という認識が必要であろう。合理的配慮はその要となる概念であると言える。

②学習の質の保障

同じ学習環境で共に学ぶことへの取組において考慮が必要なのは、そこで行われる学習の質を保障することである。これは「教育的ニーズに的確に応える指導」（中教審初中分科会報告書）を行うために必要な合理的配慮といえるであろう。視覚障害、聴覚障害、肢体不自由の事例では、対象児童生徒の成績が学年で上位にある児童生徒の事例が報告された。障害のある児童生徒が、障害のない児童生徒と同様の学習内容を習得するために、どのような合理的配慮が必要なのか。これらは、上記の３事例の中で、合理的配慮の観点項目の

中でも特に「学習内容の変更・調整」「情報・コミュニケーション及び教材の配慮」等の中で、詳細に記載されている。これらの合理的配慮が整えられなければ、3名の対象児童生徒は、持てる力を発揮して学ぶことは困難であったであろう。「他の子どもと平等に『教育を受ける権利』を享有・行使することを確保」（中教審初中分科会報告書）という文言に照らし、障害のある児童生徒の学習の質を保障するための合理的配慮について、認識を深める必要があると考える。

事例報告で記載された、学習内容の変更・調整および指導上の工夫等について、障害種毎にその要点をまとめておきたい。

視覚障害のある場合は、学習環境・学習方法、学習を進めるにあたっての工夫、テスト作成上・実施上の工夫、評価の方法などの点で、手元を明るくし教材の文字のポイント数を大きくしたり拡大教科書を使用したりすること、視覚障害を補うために触覚を有効に活用すること、テスト用紙の紙質や実施時間の配慮、理科や技術などの実験や実技では安全確保をすることなど、できるだけ他の生徒と同様の学習内容を習得することができるような配慮や工夫が必要となる。

聴覚障害のある場合は、通常の学級では、教員の音声が届く FM 補聴システム等による情報保障、教科書で使用される新出語句で聞き取りにくい音を含む語句の特別な指導、「歌」等の学習における子どもがコントロールできる範囲を考慮した評価、教科指導の際に児童生徒の聞こえを考慮し教師が明瞭な声・音量で話すこと、などがある。さらに、児童生徒の聞こえにくいことに対する情報保障と、聞こえていることを前提として作成された教科書の単元について指導法の工夫を行うこと、音楽の鑑賞等における評価内容の配慮が必要となる。

これらの感覚障害の場合では、合理的配慮として障害の特性に対応した情報保障が欠かせない。聴覚障害や視覚障害を有していても、障害のない児童生徒と同等の学習環境になるように、学習内容の変更・調整と指導法を工夫することが特徴として挙げられる。

肢体不自由がある児童生徒の場合では、運動障害によって意思を表現したり操作をしたりという出力が困難になる部分についての学習内容や方法の変更・調整が大きなポイントとなる。パソコン等の支援機器を活用してコミュニケーションや筆記を行うこと、美術の制作・辞書を引く・調理実習など操作が必要な場面の代替方法の検討、パソコンで用いる教材の準備や事前の入力補助、移動や様々な生活場面で時間を要することへの配慮等が必要となる。

さらに、肢体不自由、病弱・身体虚弱のある児童生徒の場合で、健康への配慮が必要なケースでは、健康面へのケアを含めた日課の調整や、学習時間が限られる場合の学習内容の精選、等が大きな課題となる。

発達障害の児童生徒については、①でも述べたように、通常の学級に在籍しているが、障害特性や認知特性を踏まえた合理的配慮を行うことで、他の児童生徒と同様に必要な情報にアクセスし、学習活動を進めていくことが可能になると考えられる。事例では、通常

の学級担任による障害特性や認知特性をふまえた実践が行われていた。例えば、セルフコントロールが苦手なLDやADHDのある児童生徒に対しては机間指導を行い、個別に学習の進め方の手がかり（情報を整理するための手がかり）を示していた。また、不注意のため全体への指示だけでは伝わりにくいADHDの生徒には、段階的に指示の仕方を変えて内容が確実に伝わるようにしていた。抽象的な思考が苦手な高機能自閉症の事例では、教材の場面や状況をイメージさせるために具体物を使ったり、書くための手がかりとして板書と同じ内容のプリントをノートに張ったりするなどの工夫も行われていた。

知的障害がある場合の事例（知的障害、知的障害を伴う自閉症、知的障害を伴う肢体不自由）では、支援を受けながらの通常の学級における学び（交流及び共同学習）による、対象児童生徒の学習面、社会性の面での成長が報告されている。知的障害がある場合に適切な学習内容の変更・調整をどのように考えるのか、については、共に学ぶということ、学習目標の設定や評価との関連においてどのようにとらえるか、という点をふまえながら、今後、実践研究や検討を行う中で整理することが必要と考える。

以上、通常の学級において障害のある子どもが学習する際の、学習の質の保障について概観してきたが、これらに関連して多くの事例（知的障害、知的障害を伴う自閉症、肢体不自由、LD、ADHD、高機能自閉症）から報告されているのが、通常の学級の教員の専門性と質の高い授業が合理的配慮を提供する基盤となっていることである。事例に挙げられた多くの学校で、「わかる授業づくり」や「学習のユニバーサルデザイン」に関する研修や研究などの取組が行われていたことは特筆しておきたい（このことについては、また後ほど触れる）。

（2）合理的配慮の基盤となる基礎的環境整備

基礎的環境整備については、「合理的配慮の充実を図るうえで基礎的環境整備の充実は欠かせない。そのため、必要な財源を確保し、国、都道府県、市町村は、インクルーシブ教育システムの構築に向けた取組として、基礎的環境整備の充実を図っていく必要がある」（中教審初中分科会報告書）と述べられている。また、「基礎的環境整備を進めるにあたっては、ユニバーサルデザインの考え方も考慮しつつ進めていくことが必要である」（中教審初中分科会報告書）とある。本研究における報告事例から、ここでは、①学校設置者である市町村教育委員会等が行う基礎的環境整備、及び、②学校内における基礎的環境整備に分けて整理したい。

①学校設置者である市町村教育委員会等が行う基礎的環境整備

報告事例では、教育委員会等が行う基礎的環境整備には、現行制度に基づくものと学校設置者の施策等による様々な工夫が挙げられた。独自の施策の工夫の例としては、公立義務諸学校の学級編制及び教職員定数の標準に関する法律に基づいて定数で配置される特別支援学級の担任に加えて、特別支援教育支援員を配置することが挙げられる。特別支援教

育支援員については地方交付税の積算内容に盛り込まれているが、実際の使い方については学校設置者の判断である、として実地調査の状況を解釈している。

各事例報告に見られる設置者の判断としての基礎的環境整備のその他の取組としては、玄関スロープなどの施設設備の整備（肢体不自由）、次年度の通級指導教室担当教員の養成（聴覚障害）、マイスター教員制度（高機能自閉症）などがある。ある特定の障害種の児童生徒に特化した内容もあれば、すべての障害種に共通に関わる基礎的環境整備もあろう。

「インクルーシブ教育システム構築に向けた取組として、基礎的環境整備の充実を図る必要がある」（中教審初中分科会報告書）ことが各自治体には求められているが、同時に「体制面、財政面を勘案し、均衡を失した又は過度の負担を課さないよう留意する必要がある」（中教審初中分科会報告書）とも述べられている。既存の制度や現状での基礎的環境整備をもう一度見直す中で、現行制度を有効に活用する方法を検討することもあわせて必要であらう。このことは、次に述べる学校内における基礎的環境整備の充実と大きく関連する。

②学校内における基礎的環境整備

学校内の基礎的環境整備については、報告事例において最も多様な記述が見られた項目である。校内の支援体制づくりの工夫、教職員間での児童生徒に関する情報共有の仕組み、通常の学級の教員を支える仕組み、わかる授業やユニバーサルデザインに関連した校内研修や授業研究、障害についての啓発的な取組、校長のリーダーシップによる専門性向上の取組、交流及び共同学習の充実、教育相談・生徒指導の工夫、校内の学習環境の整備、等々、様々な取組が紹介された。

合理的配慮の参考となる事例として取り上げた小・中学校の多くにおいて、児童生徒の状況に応じた校内の基礎的環境整備が様々に工夫されていた。ここでは「当初は特定の児童生徒への合理的配慮として行われていた取組が、学校の中で日常的に当たり前のものとして行われるようになったり他の児童生徒の学習にも資するものという認識が高まったりして基礎的環境整備へと変わっていったケース」や、「基礎的環境整備が充実することで、合理的配慮の重要性への意識や障害のない児童生徒の個々の教育的ニーズへの意識が高まったケース」などが報告されており、合理的配慮と基礎的環境整備についての相互的、有機的関連性があることをうかがわせる。また、参考となる多くの事例では、これらの校内の基礎的環境整備が、教職員の日々の絶え間ない工夫と努力によって維持され、さらなる充実が図られていることを、それぞれの学校に訪問して現場の空気を感じた研究者の立場から付け加えておきたい。

（3）専門性の共有と継続

合理的配慮、及び合理的配慮が提供される基盤としての基礎的環境整備を概観したが、その両方に関連する「専門性」の概念について、ここで焦点化して論ずる。インクルーシブ教育システムの一つ目の鍵となる概念である「同じ場で共に学ぶこと」（中教審初中分科

会報告書)は、前述した合理的配慮と基礎的環境整備によって追及される。二つ目の鍵となる概念である「個別の教育的ニーズのある幼児児童生徒に対して、自立と社会参加を見据えて、その時点で教育的ニーズに最も的確に応える指導を提供できる、多様で柔軟な仕組みを提供すること」(中教審初中分科会報告書)には、多様で柔軟な学びの場の整備と、それぞれの学びの場における児童生徒に必要な専門性を共有する仕組み、及び、専門性の提供を継続する仕組みが欠かせない。報告事例において、工夫や課題として挙げられた事項を、①各学校における柔軟で多様な学びの場と専門性の共有の仕組み、②地域において継続的に専門性を提供する仕組み、の二点で整理する。

①小・中学校における多様で柔軟な学びの場と専門性の共有の仕組み

報告事例からは、各学校において、個の教育的ニーズに応じた柔軟で多様な学びの場の整備と、そこで専門性を共有する仕組みに関連した様々な工夫が挙げられた。児童生徒の教育的ニーズを検討したうえでの学習の場(通常の学級・通級指導教室・特別支援学級等の組み合わせ)の設定(視覚障害、聴覚障害、肢体不自由、知的障害、知的障害を伴う自閉症等)、教育的ニーズに応じた在籍の変更(聴覚障害、肢体不自由)、通級指導教室と通常の学級における指導の連動(ADHD)、安心できる場としての特別支援学級の役割(知的障害、肢体不自由、病弱・身体虚弱)等である。また、柔軟で多様な学びの場の整備と専門性の共有に関連した課題として、教科の補充指導を積極的に行うことの必要性(高機能自閉症)、自立活動の設定の重要性(視覚障害、聴覚障害)、等が挙げられていた。

これらの多くの事例において重要性が認識されていたのは、個別の指導計画の作成とその活用である。個別の指導計画については、個々の児童生徒の教育的ニーズに応じた、専門性に基づく指導や支援を関係者が共有するツールとして、適切な作成と活用を充実させるための方策が必要であろう。「合理的配慮は、個別に必要なものである」(中教審初中分科会報告書)という定義を担保していくうえでは、特別支援教育の中で育んできた個別の指導計画や個別の教育支援計画の役割や機能を、合理的配慮の定義で再確認し、小・中学校における活用をさらに推進することが必要であろう。このことは、インクルーシブ教育システム構築にあたって重要な点であると考えられる。

②地域において継続的に専門性を提供する仕組み

小・中学校では対応しきれない障害に関する高度な専門性が、地域資源から継続的に提供される工夫については、視覚障害、聴覚障害、肢体不自由の事例で紹介されている。ここでは、地域における様々な専門家による支援チームによる取組(肢体不自由)、特別支援学校のセンター的機能の活用(視覚障害、肢体不自由)、移行期における継続的な支援(視覚障害、肢体不自由)が紹介された。また、課題として、地域における支援システム構築の必要性(聴覚障害)が挙げられている。児童生徒の多様な教育的ニーズに対応するためには、学級や学校内に有する専門性のみでの解決は困難である場合が多い。障害のある児

児童やその家族が安心できる一貫した支援を充実させるためにも、地域において専門的な支援が継続して提供される仕組みづくりが、インクルーシブ教育システム構築には急務であると思われる。

2. 今後の研究に向けての議論と課題

以上、本考察で事例に挙げられた取組を整理した。本報告書は「合理的配慮として具体的にどのようなことを行えばよいのか」、「合理的配慮の基盤となる基礎的環境としてどのような整備が必要なのか」、「学校や教員は、どのような方法で、障害のある児童生徒が共に学ぶために必要な専門性を共有し継続するのか」等、多くの学校現場からの問いに対する答えとして、参考となる事例を整理したものである。これによって、今後のインクルーシブ教育システム構築に向けて、目指すべき小・中学校における教育実践の方向性がおぼろげながらも見え、イメージができるようになったのではないだろうか。

事例を参考に考える際に考慮すべき点は、実地調査の段階では、これらの学校において、合理的配慮、及び、基礎的環境整備といった用語は、実際に使用されていない、ということである。合理的配慮と基礎的環境整備は、平成24年7月の中教審初中分科会報告書で初めて示された新しい概念であるため、今後も引き続き実践・検討を深めながら、学校教育に関わる者、教育行政に関わる者、保護者・本人、研究者との間で共通理解を図ることが肝要であると思われる。

最後に今後の研究等に向けての議論と課題に関して7点について述べる。

(1) 小・中学校の教育に関する専門性の重要性の再認識

小・中学校の教育実践場面における合理的配慮の提供について、事例を通じた検討を進める中で再認識されたのは、小・中学校の教育に関する教員や学校の専門性が大変重要である、ということである。

本報告書で紹介した学校では、現行の制度において「合理的配慮」「基礎的環境整備」という言葉を使っていないにもかかわらず、交流及び共同学習の在り方を学校全体で考えながら学校ぐるみの体制を組んで実施することによって、障害のある児童生徒への支援のさりげない提供や、障害の有無にかかわらず個々の児童生徒のニーズへの細やかな気づきにつながっている事例が多々あった。

このことは、事例で採り上げた小・中学校において、特別支援教育の考え方や、専門的な知識・技術が浸透していることの表れではあるが、一方で、特別支援教育の専門性のみでは成し得ない成果である、ということにも注目したい。合理的配慮の参考事例としてご協力いただいた学校は、授業づくり、学級経営、教育相談、生徒指導、保護者との連携等、小・中学校の教育に関する教員や学校の専門性向上についての意識が高い学校がほとんどであった。

インクルーシブ教育システム構築にあたり、「専門性」はキーワードであるが、それは、

障害、特別支援教育、福祉、医療等に関する専門性のみを指すのではなく、小・中学校の教育における教員や学校の専門性が重要であることを意識して議論を展開する必要があると考える。

(2) 学習のユニバーサルデザインと合理的配慮の関係性

中教審初中分科会報告書では「基礎的環境整備を進めるにあたっては、ユニバーサルデザインの考え方も考慮しつつ進めていくことが必要である」と述べられている。今回紹介した事例の中には、学習のユニバーサルデザインに基づくわかる授業によってより多くの児童生徒の学習上のニーズに応えること、個別の配慮を提供する前にまずユニバーサルな指導方法や状況設定を検討すること等、学習のユニバーサルデザインと合理的配慮の関係性を示唆するエピソードがあった。集団での学びの場において合理的配慮を提供することも含め、「できる限り多くの児童生徒の異なる学習のニーズに応えることができる集団での学習の環境」を目指す研究を進めていくことは今後とも重要である。また同時に、障害のある児童生徒について、上記の取組の充実によっても対応することが難しい個別の教育的ニーズを焦点化し、どのような場でどのように対応するのか、という検討は確実に行われる必要がある。これらの領域ですでに多くの研究がなされている諸外国の研究を参考にしながら、日本の教育制度のもとでの、事例を積み上げた研究と理論を構築する研究が望まれる。

ユニバーサルデザインに関連した話題として、近年、バリアフリーコンフリクト、という概念が生じている。これは、例えば点字ブロックによって車いすの走行が妨げられるなど、多様な障害特性の配慮が同一場面等にあることによって特定の人にはバリアフリーとなるが、別の立場の人にとっては困難が生じてしまうことである。今後、各学校で様々な合理的配慮と基礎的環境整備が行われていく状況が予測される中、一つの学校の中で学ぶ全ての児童生徒を視野に入れた調和的な合理的配慮と基礎的環境整備のあり方について、具体的な事例に基づいたさらなる研究が必要であろう。

(3) 知的障害がある場合の適切な合理的配慮

本報告書で取り上げた知的障害、知的障害を伴う自閉症、知的障害を伴う肢体不自由の事例等では、支援を受けながらの通常の学級における学び（交流及び共同学習）によって、対象児童生徒の学習面、社会性の面での成長が報告されていた。知的障害のある児童生徒、知的障害を伴う重複障害のある児童生徒にとって「共に学ぶこと」の重要性については、さらに広く共通理解される必要があるだろう。

交流及び共同学習において、通常の学級における適切な合理的配慮をどのように考えるのかについては、前述したように、今後も実践に基づく研究や理論的な検討が必要などころである。現段階では、さらに知的障害のある児童生徒の交流及び共同学習の実践事例を積み上げる中から、通常の学級における学習の目標設定、具体的な指導や配慮、教科や学

習活動の選択の考え方、学習評価等を具体的に整理し、学校現場への情報として提供することが求められよう。

また、個別の指導計画と、その計画に基づく教育実践や評価の分析、検討を行い、「通常の学級における学習（交流及び共同学習）において、障害のない児童生徒と共通する指導目標とその指導内容」「通常の学級における学習（交流及び共同学習）において、特別支援学級での学習では得られない成果を上げることができる指導目標とその指導内容」、「通常の学級における学習（交流及び共同学習）の中では成果が十分に挙げられず、特別支援学級での特別な学習が必要となる指導内容」等を整理することが必要である。その際、対象児童生徒の障害や教育的ニーズの状況、及び、当該小・中学校の基礎的環境整備や合理的配慮の充実の程度など、諸条件との関連性において検討することが必須であり、小・中学校における多様で柔軟な学びの場の活用もあわせて、次の展開を進めていく必要がある。

（４）アセスメント、学習評価、及び合理的配慮等に関するチェックリスト

今回の事例では、教育的ニーズを把握するアセスメント（LD）や学習の評価の工夫（視覚障害、肢体不自由、知的障害を伴う自閉症）が紹介された。しかしながら、アセスメントの実施とその活用、教育課程等が異なる場合の学習評価の位置づけ等については、多くの小・中学校では実施上の課題が整理されておらず、まだ手探りの状態である場合が多いと思われる。エビデンスに基づく教育実践や保護者への説明責任の観点からも、今後の検討・研究が必要な領域であろう。

また、本研究成果報告書で収集、検討した事例は、なお限定的なものにとどまっており、今後の学校における実践をふまえながら、さらに多くの事例検討を積み上げることが必要であろう。その際に、例えば、障害のある児童生徒が学校で経験する学校生活や学習活動にはどのようなものがあるか、また、どのような活動において合理的配慮が必要となるかを検討するためのチェックリストを検討・作成するなどの研究が考えられる。

すでに多くの研究がなされている諸外国の研究も参考にしながら、日本のインクルーシブ教育システム構築に寄与するツールやプロセスの検討が望まれる。

（５）発達障害等のある児童生徒についての通級による指導の活用

通常の学級における合理的配慮の実践において、通級による指導（通級指導教室）は重要な役割を担っている。事例では、三つの大切なポイントがあったと思われる。

一つは、通常の学級のみでの学校での対応には限界があることである。たとえば、通常の学級のみでのLDの事例では、校内で“個別指導分科会”のチームを作り、個別の指導計画を作成するなど、より生徒個々人のニーズに応じたアプローチを試みていたが、通級指導教室があれば、LDの生徒の認知特性を考慮した上での指導方針の確立など、比較的取組が用意であると考えられる。この事例は、特別支援教育のリソースの少ない学校では、「一人一人の障害の状態や教育的ニーズに応じて決定される」（中教審初中分科会報告書）とさ

れる合理的配慮が十分に提供できない可能性があることを示唆している。

二つ目は、このような課題を解決する上で、通常の学級と通級指導教室との連携協力が重要ということである。通級による指導を受けていた事例においては、①通常の学級と通級指導教室でそれぞれ指導や支援について情報交換する、②通級指導教室の教員が通常の学級担任に児童生徒の障害や特性について理解を促したり指導や支援に関してアドバイスをしたりする、③通常の学級担任と連携して個別の指導計画を作成し、実施・評価を行う、などの取組が行われていた。また、このような通級指導教室との連携協力によって、通常の学級では特別支援教育にかかわる知見をスピーディに共有でき、より充実した合理的配慮の実践が可能になると推察されている。

三つ目は、通級による指導における教科の補充指導の在り方についてである。現在、通級による指導については、障害の状態の改善または克服を目的とする「自立活動」が中心であり、特に必要があるときは「教科の補充指導」を行うことができると位置づけられている。しかし、事例の結果では、発達障害のある児童生徒の指導において、自立活動だけでなく、教科の補充指導に対するニーズが高いことや、それが効果的に機能することが示されており、教科の補充指導を「特に必要がある時に行う」ととどまらず、「より積極的に行う」と位置づける必要性もあることが示唆された。現在の通級による指導における課題や指導の効果を検証して、自立活動のみならず、教科の補充指導も積極的に実施していきけるような枠組みや環境を整えることは、今後の発達障害のある児童生徒の合理的配慮、及び基礎的環境整備の推進において欠かせない作業の一つになると思われる。

(6) 地域における支援システムと個別の教育支援計画の活用

本研究では、小・中学校において提供される合理的配慮に焦点をあてたが、小・中学校だけでは対応しきれない、障害に関する高度な知識や技術を要するニーズに対応するための、地域における支援システムの必要性が浮かび上がった。多様な学びの場の活用としてスクールクラスターの観点で地域の総合支援・指導力を高めていくことの検討・研究が必要であろう。

加えて、肢体不自由の事例では、教育、医療、福祉に関連する複雑なニーズのある児童生徒やその家族にとっては、家庭生活や地域生活を支える支援や、幼少期から学齢期、卒後の生活を見通した支援が必要であることがうかがえた。特別支援学校においてはすでに取り組が始まっていることではあるが、小・中学校においても、児童生徒や家族の必要に応じて、教育・医療・福祉の様々な専門家による支援チームを組んで連携を図ることや、個別の教育支援計画を作成し活用することが望まれよう。

(7) 事例採択の基準となった合理的配慮の4観点

本研究報告書では「合理的配慮」の事例を採り上げるにあたり、中教審初中分科会報告

書に書かれた概念を理解する努力を行ったうえで、現段階では、以下の4観点を満たしていることを確認し、本報告の事例報告として採り上げている。

- ①障害のある児童生徒について一般的に必要なとされる配慮に留まることなく、個々の子どもの実態や教育的ニーズに焦点をあてた配慮が行われていること。
- ②児童生徒の成長段階や状況の変化に応じて、合理的配慮について継続的に検討・修正しながら対応を行っていること。
- ③既存の制度や現状での基礎的環境整備を有効に活用し、小・中学校の設置者の予算で対応できていること。
- ④障害のある児童生徒に合理的配慮を行うことで、当該児童生徒の学習目標の実現・達成に資していること。

今後の小・中学校における合理的配慮の充実にあたり、参考にすることができる観点としてさらなる検証を行い、インクルーシブ教育システム構築の取組の進展を踏まえて見直しを図っていくことが必要であると思われる。

3. おわりに

インクルーシブ教育システム構築によって目指す共生社会は「誰もが相互に人格と個性を尊重し支え合い、人々の多様な在り方を相互に認め合える全員参加型の社会」（中教審初中分科会報告書）であり、「学校教育は『共生社会』の形成に向けて、重要な役割を果たすことが求められている」（中教審初中分科会報告書）と記されている。今回の報告事例に挙げられた多くの学校において、児童生徒・教職員の誰もが相互に人格と個性を尊重し支え合い、多様な在り方を相互に認め合いながら学び合いを深めている様子を目の当たりにした。学校そのものが「共生社会」であり、また、その学校から始まった「共生社会」が地域に浸透している様子もうかがえた。

本研究に携わった研究者チームにとって、基礎的環境整備の充実と合理的配慮の提供によって目指されるべき、望ましい学校のありようや児童生徒の学び合いのイメージを議論し共有できたことは、大きな収穫であった。本研究成果報告書の読者ともそれを共有し、それを教育実践における具体的な取組において活用していただくことができれば幸いである。

研究にご協力いただいた数多くの教職員や児童生徒、保護者、教育委員会、研究協力者のすべての皆様に感謝するとともに、本研究成果報告書が、今後の日本におけるインクルーシブ教育システム構築への取組に資することを願ってやまない。

7 研究体制

1. 研究代表者

藤本 裕人（教育支援部 総括研究員）

2. 研究分担者

齊藤 由美子（企画部 主任研究員）（平成 24 年度 副代表）

玉木 宗久（企画部 主任研究員）（平成 24 年度 副代表）

廣瀬 由美子（教育情報部 上席総括研究員）（平成 23 年度 副代表）

田中 良広（教育支援部 総括研究員）（平成 23 年度 副代表）

西牧 謙吾（企画部 上席総括研究員）

工藤 傑史（教育研修・事業部 総括研究員）

海津 亜希子（教育支援部 主任研究員）

徳永 亜希雄（教育支援部 主任研究員）（*平成 24 年度より研究分担）

柘植 雅義（教育情報部 上席総括研究員）

大城 政之（教育情報部 総括研究員）（*平成 23 年度まで研究分担

職名は平成 23 年 3 月当時）

岡本 邦広（教育情報部 主任研究員）（*平成 24 年度より研究分担）

越膳 一也（特別研究員（派遣研究員））（*平成 24 年度より研究分担）

3. 研究協力者

石塚 謙二（文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 特別支援教育調査官）

下山 直人（文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 特別支援教育調査官）

丹羽 登（文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 特別支援教育調査官）

樋口 一宗（文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 特別支援教育調査官）

吉田 道広（文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 特別支援教育調査官）

大西 孝志（文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 特別支援教育調査官）

専門研究 A

インクルーシブ教育システムの構築に向けた特別な支援を
必要とする児童生徒への配慮や特別な指導に関する研究

—具体的な配慮と運用に関する参考事例—

平成 23 年度～平成 24 年度

研究成果報告書

研究代表者 藤本 裕人

平成 25 年 3 月

著作 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所

発行 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所

〒239-8585

神奈川県横須賀市野比 5 丁目 1 番 1 号

TEL : 046-839-6803

FAX : 046-839-6918

<http://www.nise.go.jp>

