

平成26年度インクルーシブ教育システム構築モデル事業
 (モデルスクール) 報告書
 成果報告書 (II)

A生徒は広汎性発達障害の診断を受けている中学校3年生の生徒である。小学校の時から登校できない状況にあり、中学校1年時もほとんど登校できなかったが、中学校2年時から、在校時間は限られているが毎日登校できるようになってきた。大きな集団の場や人前に立つことが苦手であり、萎縮したり、ストレスをためたりすることがあるものの、学級担任に対して、分からないことがあると聞きに行くことができるようになった。

A生徒は、学習時には教員の全体への指示を聞いているが、取り組むべき内容や方法を理解していないことがある。また、当該学年の学習内容を理解することに難しさがある。A生徒の合理的配慮提供の取組として、校内において学習会を立ち上げ、ユニバーサルデザイン (A生徒にとって有効な支援は、他の生徒にとっても有効な支援という考え方) を意識した授業について取組を始めた。学習の流れや学習内容の理解に重点を置き、1時間の授業の流れに見通しをもてるようにする支援や、学習の仕方を個別に働き掛けること、小グループによる活動の設定を多く行うことなどを行った。

また、3年時の途中からはリソースルームで、国語、英語などの個別学習を始めた。当該学年の学習内容の理解にはまだつながっていないが、個別学習を楽しみにしながら教科書の音読などに取り組み、達成感が得られている。

当該学年の学習内容の理解は難しいものの、A生徒への具体的な支援が、学習内容の理解につながり、安定した登校につながっている。

ファイル名：H26 0218JC3-IDAu

1. 取組のキーワードについて

(1) 対象児童生徒等の障害種 (下のいずれかに●を付すこと。重複障害の場合は、併せ有する障害に全てに●を付すこと。)

視覚障害、聴覚障害、●知的障害、肢体不自由、病弱・身体虚弱、言語障害、
●自閉症、情緒障害、学習障害、注意欠陥多動性障害

(2) 対象児童生徒等の障害の程度 (学校教育法施行令第22条の3への該当の有無) (下のいずれかに●を付け、該当・非該当の障害名を()に記入すること。)

該当 ()、●非該当 (知的障害)

(3) 対象児童生徒等の在籍状況等 (下のいずれかに●を付すこと。)

幼稚園、小学校 (通常の学級)、小学校 (通常の学級・通級による指導)、
小学校 (特別支援学級)、●中学校 (通常の学級)、中学校 (通常の学級・通級による指導)、
中学校 (特別支援学級)、高等学校、中等教育学校、特別支援学校 (幼稚部)、
特別支援学校 (小学部)、特別支援学校 (中学部)、特別支援学校 (高等部)

(4) 対象児童生徒等の学年 (下のいずれかに●を付すこと。)

年少、年中、年長、1年生、2年生、●3年生、4年生、5年生、6年生

(5) キーワード (10個以内)

広汎性発達障害、登校状況、ユニバーサルデザイン、人前が苦手、集団が苦手
学習の流れの理解、リソースルーム、タブレット端末、デイジー教科書

2. 対象児童生徒等について

(1) 対象児童生徒等の実態

A生徒は、B中学校の3年生であり、広汎性発達障害の診断を受けている。心理検査では、その年齢段階に標準的に要求される能力と比較して抽象的な概念を使った課題になると、その理解が困難であるという結果が出ている。

小学校のときから登校できない状況があり、中学校1年時もほとんど登校できない状況であった。本人・保護者の意向を踏まえながら、学級担任やスクールカウンセラー等が中心となって支援をしたところ、2年時から、1単位時間(50分)のみの学習参加であるが、週に数回登校が可能となり、現在ではほぼ毎日登校できるようになってきた。

しかし、他の生徒との関わりは余り見られなく、学級の中で会話ができる友達は数名である。他の生徒から話し掛けられると、うなづく程度に関わりである。また、大きな集団での活動の場が苦手であり、萎縮してしまうことが多い。人前に立つことが苦手であり、ストレスをためやすいといったこともある。学級担任に対しては、質問できるようになっており、他の教員に対しても声を掛けることができるようになっている。

(2) 対象児童生徒等の学習状況

A生徒は、通常の学級に在籍している。学習時には、教員の全体への指示を聞いているが、取り組むべき内容ややり方が理解できていないことがある。また、当該学年の学習内容を理解することに難しさがある。作業的な学習が好きであるため、技術・家庭の授業があるときは積極的に参加しているが、個別の作業では、具体的な指示を必要とする。運動面では、テニス、野球など身体を動かすことが好きだが、緊張により疲れやすい。提出物を出しているが、書字には大変時間がかかる。人前で発表するスピーチや日直の司会などの役割は難しい。

3. 対象児童生徒等の学校における基礎的環境整備の状況

(1) 【基礎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

B中学校があるC市では、特別な教育的支援を必要とする児童生徒等に対して、適切かつ効果的・効率的な指導を推進することを目的として、全ての学校に校内委員会を設置している。また、その業務を円滑に推進するための企画・立案や連絡調整を行うために、特別支援教育コーディネーターを指名している。

また、C市では、各校の特別支援教育コーディネーター等を支援し、小・中学校の通常の学級に在籍する発達障害等の特別な教育的支援を必要とする児童生徒の把握や、それに基づく個別の指導計画の作成などをサポートするために特別支援教育巡回相談員を配置しており、特別支援教育巡回相談員が必要に応じて学校を訪問している。B中学校においても、特別支援教育巡回相談員を活用している。

(2) 【基礎2】 専門性のある指導体制の確保

C市では、「学校教育の重点事項」の中の「学校教育の今日的課題」として、特別支援教育を取り上げ、校内支援体制の充実を図りながら、学校全体としての特別支援教育の推進を進めている。具体的項目としては、「個別の指導計画を活用した指導・支援の充実」「交流及び共同学習の積極的な推進」「個別の教育支援計画を活用した早期からの継続的な指導・支援の充実」などの取組を示している。

以上の取組を受けて、B中学校では、特別支援教育の推進を学校の教育推進の重点の一つに位置付け、校内支援体制の確立や特別支援学級の全校的な支援等に積極的に取り組ん

でいる。特別支援教育コーディネーターを中心とした校内委員会の推進や、特別支援学級の生徒と通常の学級の生徒とが、様々な場面で触れ合えるような体制作りに取り組んでいる。

校内委員会の推進役となる特別支援教育コーディネーターの資質の向上を図るため、C市では、初めて特別支援教育コーディネーターに指名された者を対象として、特別支援教育コーディネーター養成研修会を開催するとともに、特別支援教育コーディネーターの経験者で希望する者を対象とした特別支援教育コーディネーター専門コースの研修を実施している。また、全校を対象とした特別支援教育コーディネーター連絡会議を開催し、独自に作成したハンドブックを用いて、校内委員会の適切な運営について助言するとともに、校内研修で活用できるようコンテンツを作成し、全校に配付している。B中学校の特別支援教育コーディネーターも、このような会議や専門コースの研修を受けており、A生徒の合理的配慮の検討等にその専門性を役立てている。

(3)【基礎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

C市では、特別な教育的支援を必要とする児童生徒の指導・支援に当たっては、個別の教育支援計画及び個別の指導計画を作成し、活用することを推進している。C市では従前から、保護者が安心して児童生徒を育て、継続した相談支援が図られるよう成長の様子や学校の記録、関係機関等の様々な情報をファイリングできる手帳を発行しており、このような手帳を活用するなどして個別の教育支援計画を作成することを推進している。

B中学校では、個別の教育支援計画を作成し、実態把握や指導・支援の共通理解等に努めている。

(4)【基礎4】教材の確保

C市では、各学校において児童生徒等の状況を踏まえた補助的な教材を使用するように助言している。

B中学校では、教科ごとに役割分担をして教材を準備するなどの充実を図っている。特にユニバーサルデザインを意識した授業作りにおいて、視覚的な教材の効果的な提示などに取り組んでおり、ICTの活用やグループ学習時におけるグループごとのホワイトボード等の効果的な活用などの検討を進めている。

(5)【基礎5】施設・設備の整備

A生徒に特化したものは特にない。

(6)【基礎6】専門性のある教員、支援員等の人的配置

C市教育センターの教員研修として、特別支援教育研修コースが設定されている。コースの内容としては、小・中学校における支援の実際、特別支援教育推進のための校内支援体制、自閉症児の理解や障害特性に基づく支援の実際などのほか、内容は多岐にわたっている。

C市では、通常の学級に在籍している困りのある児童生徒への学習や生活上の支援を行うものとして、特別支援教育支援員（以下「支援員」という。）を希望する学校へ配置している。支援員は校長の監督のもと、教員の補助として次の活動を行う。

- ① 対象となる児童生徒の学習活動における支援
- ② 対象となる児童生徒の学校生活における日常生活動作の介助
- ③ その他、事業の目的に沿って、校長が必要と認める教育活動の支援

また、C市では支援員に対して、専門性を高めるために、発達障害の理解等の研修を実

施するとともに、支援員ハンドブックを作成し、配付している。

B中学校においても、支援員を活用しており、対象となる生徒の学習活動の充実等に役立てている。

(7)【基礎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

B中学校では、本モデル事業の対象事例となる生徒の個別指導の場として、リソースルームを整備して個別指導を進めている。A生徒はリソースルームで国語や英語の個別学習を受けている。

(8)【基礎8】交流及び共同学習の推進

C市では、教育振興基本計画において、障害のある児童生徒等が地域で学び育つ教育を推進するとともに、「学校教育の重点事項」として、交流及び共同学習の積極的な推進に取り組んでいる。特に、障害のある児童生徒等と障害のない児童生徒等との校内における取組はもとより、設置者が異なる特別支援学校間の交流及び共同学習のほか、特別支援学校在籍する児童生徒等が居住する地域の学校との交流及び共同学習も積極的に推進している。

B中学校では、特別支援学級に在籍する生徒と通常の学級の生徒とが、様々な場面で触れ合えるような体制作りに取り組んでおり、生徒の日常的な交流のほか、学校行事においても特別支援学級の生徒が行事に参加しやすいようにしている。また、特別支援学級の生徒がサッカー部などの部活動に参加したり、生徒会活動でもリサイクルに関する取組などに通常の学級の生徒と関わり合いながら参加できるようにしたりしている。

4. 対象児童生徒等への合理的配慮の実践

(1)【合理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

A生徒は、教員の学級全体に対する指示を聞いているが、取り組むべき内容や方法を理解していないことが見られた。そのため、学習の流れや学習内容の理解に重点を置き、1時間の授業の流れに見通しがもてるようにすることや、学習の仕方を個別に働き掛けることなどの配慮を行った。

① 1時間の授業の流れに見通しをもつための配慮

授業者が、本時の流れを視覚化して明示することで、1時間の授業の流れに見通しがもてるようにした。黒板に1時間の間でやらなければならないことを板書したり、美術のような作業工程が明確な教科の場合には、何分まで何をするかを明確に示したりした。タイマーの利用も効果的であった。A生徒が学習に取り組めない場合には、個別に教科書や資料のページを示すなど、どこを学習しているのかを知らせることで、学習の流れの理解や安心感につながり学習活動が円滑になった。また、B中学校では時間の構造化を大切に考え、曖昧な言葉による表現や急な変更はできるだけ避けるよう配慮した授業を行った。

② 学習の仕方を個別に提示

A生徒は、全体へ向けた指示では、取り組むべき内容や方法を理解していないことや、理解することに時間がかかる場合があり、全体指示の後には、A生徒の様子を見ながら個別の指示を行ってきた。例えば、美術の授業では、複雑な図柄を描くことが難しいようなので、「線を引いて分割してください」と指示を出し、その上で「更に、〇〇のまわりを描いてください」のように具体的に指示を出すことで描くことができた。また、筆の扱いに固さが感じられた場合、すぐに作品を塗るのではなく、トレーニングとして数回大きく筆を回してから描くように助言したところ上手に描くことができた。

③ グループによる活動の設定

A生徒は大きな集団の場が苦手であり、萎縮してしまうことが多いことから、小グループでの活動を多く取り入れるようにした。小グループの活動であれば、他の生徒からの具体的な働き掛けを受けて取り組んでいる様子が見られた。

④ リソースルームの活用

A生徒は当該学年の学習内容の理解に困難があるため、なかなか授業内容の理解につながらないところもあった。そこで、基礎的な学習の習得を促す場や機会が必要であると考え、保護者や生徒本人の了解を得て、3年時の途中からリソースルームで国語、英語の個別の学習を始めた。

当該学年の学習内容の理解にはつながっていないが、担当する教諭や支援員との個別の学習を楽しみにしながら、アルファベットや英単語の学習、デイジー教科書の音読などに取り組み、達成感が得られている。

(2) 【合理①-1-2】学習内容の変更・調整

A生徒は、全般的に学習内容の習得が困難な状況であったことから、理解の状況を把握しながら学習内容の変更・調整を行った。例えば、国語の古文の学習では、暗唱を行っているが、A生徒の理解の状況によっては、一人で読むことが難しい場合があるため、短く文を区切った上で、教員が発声したあとに続いて復唱するようにしている。また、ワークシートを活用してA生徒が学習内容を理解できるようにした。他の教科等においても、教員が発声し、復唱するように学習内容の変更等を行った。

また、全般的に当該学年の内容を理解して回答を書くことは難しかったため、書くことについては書き写すことを中心とした。具体的には、A生徒は、板書をそのまま書き写すことが難しく、書字に時間もかかるため、ワークシートを用いて、空欄に入れる答を書き写すようにした。それでも書き写すのに時間がかかり、授業時間内で完成することが難しいことも多かったことから、家庭の協力を得ながら家庭学習として行った。翌日、学校で“○”やコメントをつけて返却することを続けることで、A生徒の学習意欲の向上に役立てた。

(3) 【合理①-2-1】情報・コミュニケーション及び教材の配慮

A生徒が授業の流れに遅れがちなどときには、学習している教科書のページを記入して渡したり、課題等を個別に知らせたりすることが有効であった。個別に渡すプリントの漢字には、振り仮名をふってA生徒の理解を助けるようにした。

また、A生徒は教科書の音読が苦手であるため、リソースルームでの個別学習でタブレット端末を活用して国語のデイジー教科書を使用して学習した。支援員の指示を聞きながら、ゆっくりであるが音声の読み上げに合わせて読むことができた。個別学習の期間が短く、学級内での学習活動にはつながっていないが、A生徒の達成感が得られている。

小グループで活動する際には、普段からA生徒の理解者である生徒を同じグループのメンバーとするなど、グループ構成に配慮することが活動の手助けとなっている。

(4) 【合理①-2-2】学習機会や体験の確保

A生徒が、学校行事に参加する際には、合理的配慮協力員などが、A生徒が通っている通所施設の職員に行事のスケジュールや内容を知らせ、通所施設や学校でできるだけ事前にもどのような行事の内容であるかをA生徒に知らせて見通しがもてるようにした。また、グループ構成にも配慮することで、A生徒は修学旅行にも安心して参加することができた。

(5) 【合理①-2-3】心理面・健康面の配慮

対人面での緊張が強く、苦手な学習に対する不安感も強く見られることから、教員は否定的な言葉掛けや表現を避け、自己肯定感を高められるように、できたことや良かったことについて褒めることを心掛けた。学習場面でも、できるだけ成功体験を積み重ねることで、他の生徒から認められる機会の増加に努めた。座席はA生徒の友達関係に考慮しており、他の生徒の理解と配慮によりA生徒は安心感が得られている。

2年生のときは、継続的に登校できるのか心配するところもあったが、3年生になってからは、在校している時間は限られているものの安定して登校することができている。

また、A生徒が他の生徒と関わりをもちやすくするために、旅行・集団宿泊的行事の際にA生徒と同じ通所施設に通うメンバーを同じグループにするなど、心理面に配慮した小グループの編制を行ったことなどにより、落ち着いて学校行事に参加することができた。

(6) 【合理②-1】専門性のある指導体制の整備

A生徒の実態や指導目標、必要と思われる支援方法などについて、B中学校の校内委員会で、個別の教育支援計画をもとに共通理解を図りながら指導・支援に当たってきた。A生徒にとって有効な支援は、他の生徒にとっても有効な支援として考え、ユニバーサルデザインを意識した授業づくりに取り組んできた。校内において学習会を立ち上げ、ユニバーサルデザインについての実践的な取組を含め、通常の学級において特別な教育的支援を必要とする生徒に対して、どのような働き掛けができるのかについての検討を続けた。その結果、これまで取り組んできた配慮をあらためて整理することができ、少しずつ実践を積み重ねるなど、合理的配慮についての教職員の理解が進んだ。

(7) 【合理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

保護者が集まる会議などで、校長が障害のある生徒と障害のない生徒とが共に学ぶことの大切さや、B中学校がインクルーシブ教育システム構築モデル事業のモデルスクールの指定を受けていること、その取組内容を伝えるなど、特別支援教育に関する理解啓発に努めている。全体の理解啓発の中で、A生徒の理解が図られている。

(8) 【合理②-3】災害時等の支援体制の整備

A生徒に特化したものは特にない。

(9) 【合理③-1】校内環境のバリアフリー化

A生徒に特化したものは特にない。

(10) 【合理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

A生徒が個別学習に落ち着いて取り組めるようにリソースルームを整備した。リソースルームは他の生徒があまり通らない階にあるため静かであり、落ち着いて個別学習に取り組むことができた。また、教室では必要な情報を選択しやすいように、特に前面には掲示物が極力少なくなるように配慮した。

(11) 【合理③-3】災害時等への対応に必要な施設・設備の配慮

A生徒に特化したものは特にない。

5. 取組の成果と課題

(1) 取組の成果

A生徒は、B中学校入学までの状況から、継続的に登校できるか心配されていたが、在校時間はそれほど多くないものの、安定して登校できるようになった。学習や対人面においては、不安傾向の強い生徒であったため、本人が見通しをもちながら、不安をできるだけ取り除くことができるように、合理的配慮協力員がパイプ役となって家庭や学校、A生徒が利用している通所施設と連絡・連携を密にしながら進めてきたことが大きいと思われる。

また、A生徒は、当該学年の学習内容の理解は困難なところはあるが、A生徒が2年時から、ユニバーサルデザインを意識した授業の取組を進める中で、A生徒に対する支援が具体化され、学習の流れの理解につながってきた。このような取組もA生徒が安定して登校できるようになったことにつながったと思われる。

さらに3年時の途中から、基礎的な学習の習得を促す場や機会が必要であると考え、保護者や生徒本人の了解を得て、リソースルームで国語、英語などの個別学習を始めた。落ち着いた部屋での教諭や支援員との個別学習は、当該学年の学習内容の理解までにはつながっていないが、A生徒にとって楽しみにできるものであった。タブレット端末やデジ教科書の活用も本人の興味・関心の喚起や理解しやすさにつながっていたと思われる。

(2) 課題

当該学年の学習内容の理解を促すために、ユニバーサルデザインを意識した授業の取組やリソースルームで国語、英語などの個別学習を進めながら、A生徒に対する合理的配慮の提供を進めてきた。しかし、リソースルームでの学習が短期間であり、回数も限られていたことから、当該学年の学習内容の理解には、余りつながらなかった。タブレット端末やデジ教科書の活用についても、その効果を十分確かめるには至っていない。中学校においては、基礎的な学習の習得を促す場や機会の必要性が感じられており、今後も取組を進めていく必要がある。

また、中学3年の後期にもなると受験体制に入り、学習に対する負担が増していくことが予測される。このような時期においても、適切に必要な合理的配慮の提供ができるように、提供の在り方や内容について検討や見直しが必要であると考えている。