

平成30年度 発達障害に関する教職員等の理解啓発・専門性向上事業
(発達障害に関する通級による指導担当教員等専門性充実事業)
成果報告書

実施機関名 (石川県教育委員会)

1. 問題意識・提案背景

(1) 問題意識

高等学校においては、以前に比べて、発達障害に対する認識は高まっており、発達障害に関する研修や外部専門家による巡回等の効果もあり、診断を有する生徒への対応力も向上しつつある。しかし、個別の教育支援計画を作成し、支援目標を立て、本人との合意形成による合理的配慮を明記し、校内外の連携による計画的組織的な支援には至っていない現状がみられる。

高等学校に在籍する発達障害を含む障害のある生徒については、卒業後を見据えた指導・支援が求められており、就労や進学等による環境の変化に対応する力と生徒自身が自らの状況を認識し必要な支援を得るための意見を表明する力を育むためには、高等学校における通級による指導が効果的であると考え。また、通級による指導の導入を機に高等学校での特別支援教育の更なる推進にも寄与できると考える。

高等学校において通級による指導を導入する際の課題を以下に示す。

ア. 対象生徒の決定

高等学校の場合、義務教育段階とは異なり、校内組織において通級による指導対象生徒を決定するための適切な手順が必要となる。

イ. 個別の教育支援計画と個別の指導計画の作成及び評価

本人・保護者の願いに基づく個別の教育支援計画を作成し支援目標を決定した後、適切なアセスメントによる個別の指導計画の目標設定が課題となる。「自立活動」の単位認定を行うための評価方法を検討する必要がある。

ウ. 発達障害のある生徒に対する卒業後を見据えた指導内容及び指導方法

卒業後の進路を見据えた指導内容の設定が必要であり、本人と目標を共有しながら課題に応じて個別指導と小集団指導を組み合わせる等、効果的な指導の在り方を探る必要がある。

エ. 通級による指導における指導内容と通常の学級における授業改善

通級による指導対象生徒の困難さを学校全体で共有し、各授業において生徒の困難さを支援するための工夫が必要である。また、学びにくさを有する他の生徒への確かな学びにつなげる授業改善を図るためには、通級による指導担当教員と通常の学級の担任や教科担当教員の連携の在り方を探る必要がある。

オ. 通級による指導における各教科の内容を取り扱いながら行う指導方法について

読み書きの困難さや算数障害等を有する生徒に対しては、各教科の内容を取り扱いながら指導することが必要となる。また、各授業者に対しても授業改善を行うとともに、生徒の困難さに応じた補助具やICT等の活用の検討、生徒の認知特性に応じた学習方略の検討を通して、課題の内容や課題量の調整、課題の課し方等、生徒自ら課題に向き合うための工夫について共通理解を図る必要がある。

以上の課題解決を目指し、以下の5点について取り組んだ。

(ア) 通級による指導の対象者を決定するための本人・保護者への希望調査や認知特

性に関するチェックシート等の資料に基づいて、校内委員会を中心とした対象生徒決定までの手順を確立する。

- (イ) 対象生徒の個別の教育支援計画及び個別の指導計画の作成に関しては、担任や通級による指導を担当する高等学校教員に対して、特別支援学校教員がアドバイスしながら作成を行うとともに、それぞれの計画における目標設定から評価に至るまでの手順と評価方法を確立する。
- (ウ) 通級による指導の効果を高めるため、対象生徒本人の参画による指導目標や指導内容の設定を検討するとともに、目標達成のための個別指導や小集団指導等の指導形態の在り方を探る。
- (エ) 学校全体で多様性を認め合う学級経営を実践し、生徒の学びにくさに配慮した授業改善を図るなかで、高等学校におけるインクルーシブ教育の推進を図る。
- (オ) 高等学校における通級による指導の成果を基に、小・中学校における通級による指導の改善を図るとともに、発達障害のある児童生徒の切れ目のない支援と多様な学びの場の整備を図る。

(2) 提案背景

本県では、平成 15 年度より文科省委託事業として特別支援教育推進体制モデル事業を実施し、県内の小・中学校を中心とした体制整備に取り組み、平成 18 年度からは高等学校における特別支援教育体制の推進に努めてきた。その結果、県立高等学校全 45 校においても、「校内委員会」の設置、「特別支援教育コーディネーター」の指名がなされ、校内支援体制が整備された。

高等学校における支援体制は構築されており、各校において困難さを有する生徒一人一人に対して、適切な指導支援を行っている。しかし、個別の教育支援計画の作成率においては、小・中学校では約 95%を超えているのに対し、高等学校においては、ここ数年で増加傾向にあるものの 47%程度にとどまっている。個別の教育支援計画が、在校時の指導・支援や卒業後を見据えた支援のツールとして活用されていない現状が明らかとなった。

このような背景を踏まえて、今回、定時制高等学校において通級による指導の場を設置し、通級による指導担当教員が、高等学校教員と巡回相談員としての経験が豊富な特別支援学校教員と連携して、的確な実態把握、個別の教育支援計画の作成と活用、自立活動における個別の指導計画に基づく授業を行うことで、発達障害のある生徒が障害による困難さを改善・克服することができると考える。また、その過程を通して、高等学校における通級による指導担当教員として必要な専門性を明らかにするとともに、学校全体で発達障害等の障害のある生徒の学びにくさや困難さへの対応力を向上させるために必要な研修内容を設定することができると考える。

なお、通級による指導を定時制高等学校に導入した理由として、発達障害の診断のある生徒の在籍率が高いこと、教育相談体制が学校全体として組織化されていることなどから、発達障害を対象とした通級による指導の有効性に関する検証や通級による指導の実施体制や指導形態についての検証に適していると考えた。

2. 目的・目標

(1) 目的

ア. 高等学校に在籍する発達障害のある生徒が、通級による指導をとおして、自己理解を

深め、自らの困難さを改善・克服しようとする過程において、自己肯定感を向上させ、主体的に活動することや参加することへの意欲を高める。

イ. 通級による指導担当教員が、生徒が示す困難さや学び方の特性を適切に把握し、それらに応じた指導・支援に関する知識・理解を深める。

ウ. 通級による指導で獲得した生徒自身の特性に応じた学び方を、教科担当教員が日々の授業の指導場面で生かせるような工夫をする。

エ. 発達障害の専門家からの助言をもとに、通級による指導を進める中で、高等学校教員の発達障害に対する指導力及び支援力を向上させることで、保護者からの学校に対する信頼を一層高める。

オ. 研究で得られた知見を、今後の高等学校における通級による指導に反映させ、また、小・中学校における通級による指導の内容改善に役立てる。

(2) 目標

ア. 通級による指導対象生徒が、担任との対話を重ねる中で、生徒が思い願うことを言語化し、通級による指導を担当する高等学校教員と特別支援学校教員とが連携し、本人との目標の共有や障害の自己認識を深めながら通級による指導を実施することで、生徒の困難さの改善が図られ、生徒の活動への参加意欲や活動水準が高まる。

イ. 通級による指導担当教員が、拠点校に兼務する特別支援学校教員と連携し、生徒の願いと障害特性に応じた指導を行うことで、通級による指導担当教員双方の指導力の向上を図り、併せて生徒のライフキャリアやワークキャリアの発達を促すためのキャリア教育を充実させる。

ウ. 通級による指導対象生徒の障害特性に合わせた支援や配慮について、合理的配慮として個別の教育支援計画に明記し、それぞれの合理的配慮について教職員が共通理解を図り、各教科等の授業において配慮の提供を行うことにより、他の生徒にとっても分かりやすい授業を実施することができる。

エ. 通級指導専門性充実検討会議や研修会等を通して拠点校の教員が、実態把握や授業力の向上を図り、保護者からの学校への信頼を高める。

オ. 県内で実施する高等学校における通級による指導に活用するための知見がまとまり、通級による指導を担当する教員の専門性向上に資する。

3. 主な成果

(1) 個別の教育支援計画及び個別の指導計画の活用

拠点校では、予めから、気づき票による生徒の実態把握を行っており、発達障害のある生徒や特別な支援を必要とする生徒に個別の教育支援計画等を作成し、その都度更新している。また、個別の指導計画等は、全ての教員が確認できるようになっており、平成 30 年度は教員の約 93%が関係する生徒の指導計画を確認しながら授業における支援等を行っている。アセスメントの在り方や各計画における指導目標の設定と評価について、共通理解が図られ、計画等の活用がなされているとの学校の見解であった。

しかし、拠点校が作成している個別の教育支援計画を調べてみると、本人の願いの聴き取りが断片的であったり、支援目標の設定が生徒の願いに基づくものになっていなかったり、支援の手立て等に関する記述が具体性に乏しく評価が難しいものであったりと、作成段階での課題が明らかになった。各担任からは、疑問や不安を抱きながら作成しているとの声も聞かれた。

そこで、拠点校の全ての担任が集まり、個別の教育支援計画の作成対象となる生徒の特性の把握、生徒本人に具体的に問いながら本人のなりたい自分（願い）を具体的に言語化していくための聴き取り方、願いに基づく支援目標の立て方、個に応じた合理的配慮の在り方等について話し合いながら個別の教育支援計画を作成するための講習会を開催した。



図1 個別の教育支援計画作成講習会の様子

講師は、通級による指導担当教員の本務校である特別支援学校の専門相談員6名に加えて、拠点校を担当校として月1回巡回し、発

達障害のある生徒の支援について助言等を行う高等学校発達障害アドバイザー1名の計7名である。拠点校教員が学年ごとに7グループに分かれ、各講師が進行役となり、担任が生徒一人一人の個別の教育支援計画を提示しながら生徒の状況を報告し、グループ協議による検討を行った。

参加した教員からは、「生徒と面談をする際に、生徒の思いを具体的に『問う』ことの大切さを理解することができた」「支援の手立てが妥当なのかどうか自信がなかったが、同僚から同じ手立てが有効だったとのアドバイスを聞くことができ安心して支援を継続できる」との感想を聞くことができた。一方、講師を務めた特別支援学校の専門相談員からは、「派遣を要請される多くが幼稚園や小学校であり、高等学校の先生方が生徒の支援について日々実践していることを知り、勉強になった」「高校生に対する具体的支援を助言する際に、発達段階を踏まえた支援策を提案することができず力量不足を痛感した」などの意見が聞かれた。

この講習会を通じて、拠点校教員が同僚性の中で、個別の教育支援計画作成対象生徒について新たな強みを発見したり、過去の担任から現在の生徒の変容を聞いたりすることにより、教員間での生徒理解を深めるとともに、拠点校における校内支援体制をより充実させる効果があったと思われる。

(2) 生徒の自己評価アンケート

拠点校では、毎年4月に生徒全員に対して気づき票を活用し、生徒の困難さに関する実態把握を実施している。今回、通級による指導の導入を機会に、生徒が生活経験の中で自らの「でき方/できなさ」を認識していると仮定し、全ての生徒に対して自らの「でき方/できなさ」に関する自己評価アンケートを実施した（表1）。

結果、教員の実施する気づき票からは確認できなかった生徒の困難さを把握することができた。生徒自身が抱く矛盾や葛藤を含んだ自己認識や生徒の主観を通した評価を得ることができた。

この生徒一人一人の自己評価に対して、進路担当教員からは進路指導に、教育相談担当教員からは相談室を利用する生徒に、各担任からは授業改善に生かすための資料になるとの意見が出され、生徒自身が抱えている課題を的確に捉え、活用していくための共通理解が図られた。

また、生徒自身にとっても、普段の生活の中で抱いていた自分に対する漠然とした自己イメージを、この自己評価アンケートに回答することで、明確にすることができたと思われる。担任との懇談時には、自分の「苦手さや/できなさ」を曖昧な言葉で表現し

ていた生徒が、他者とのコミュニケーションに不安を抱えていることや感情のコントロールの方法を教えて欲しいと具体的に自分の言葉で伝えてきたという事例が報告された。この自己評価アンケートにより、障害の有無に関わらず、生徒一人一人が自己認識を深めるきっかけとなったと考える。

(3) 通級による指導を担当する高等学校教員の安心感

拠点校では、通級による指導を担当する高等学校教員が大きな不安を抱いていた。まず、自立活動の指導に関するイメージをもちにくいことが不安を抱く要因であり、加えて、知能検査や読み書きに関する諸検査等の実施や結果を解釈することができないこと、自立活動に関する指導目標を立て目標を達成するための指導計画を立案すること等の不安や心配が付きない状態であった。「アセスメント＝知能検査や発達検査」という認識にとらわれ、通級による指導は「アセスメント」ができないと指導ができないという思いを強く抱いていた。

そこで、拠点校に兼務し通級による指導を担当する特別支援学校教員は、担任や教育相談担当、通級による指導担当の高等学校教員と対象生徒に関する情報交換、個別の教育支援計画に記された本人の願いや支援目標、授業参観での様子、自己評価アンケートの結果等、様々な情報を整理し、生徒の困難さに応じて必要な検査を選び実施することができた。

通級による指導を担当する高等学校教員や担任、授業担当教員等、対象生徒に関わる教員は、授業での様子や本人との対話など様々な情報から対象生徒の困難さについて捉えている。発達検査を実施し結果の解釈の説明を受けることで、困難さの背景にある認知特性について理解することができ、指導目標の設定や個別の指導計画に基づいて指導していく上での見通しと安心感を得ることができた。

通級による指導対象生徒の実際の学校生活と諸検査の結果を相互に行き来しながら、通級による指導を行っていくことで共通理解が図られた。

(4) 高校生を対象としたアセスメントの在り方と目標設定

通級による指導を担当する特別支援学校教員は、青年期にある高校生の相談実績が少ない。高等学校教員の生徒に対する接し方や卒業後を見据えた指導を知ることにより、高校生への支援の在り方や指導の手立てについて学ぶことができた。

また、特別支援学校教員は、本務校において専門相談員として地域の学校へ出向き、小・中学校等の児童生徒に対して必要に応じて諸検査を実施し、具体的な支援策を助言する役割を担っている。特別支援学校での授業経験はあるものの、発達障害のある高校生に対して指導者として授業を行った経験はない。

平成 30 年度の通級による指導を終えた特別支援学校教員から「検査をしすぎたかもしれない」との言葉が聞かれた。検査に時間を要したことの反省でもあり、1 年間の指導をとおしての実感でもある。通級による指導を担当する高等学校教員が抱いていた不安感の要因の一つに、知能検査や読み書き等の諸検査の実施方法と結果の解釈が難しいことが挙げられた。通級による指導担当教員に求められる資質として、的確な生徒の実態把握を行う力が挙げられる。しかし、高等学校に限らず、小・中学校における通級による指導には、自立活動の授業づくりや指導力向上を進めていく上で、対象児童生徒に対する諸検査の実施がどこまで求められるのかが課題である。

そこで、本県では、高等学校における通級による指導を導入するに際して、担任や通級による指導担当教員が対象生徒との対話を重ねながら、生徒の内面を言語化させる過

程で、生徒になりたい自分を明確に表明させ、その生徒の願いとして捉えるとともに、その願いに基づいて指導目標を設定し指導計画を立て、指導し評価することを大切にしてきた。

通級による指導においては、目標設定の段階で、1年間の課題として実現可能なものを具体的に設定する必要がある。生徒と通級による指導担当教員とが、目標をより具体的に共有することで、生徒自身も意識し努力できる内容となる。目標が具体的で実現の可能性が高いことにより、努力の結果が生徒にもわかりやすいものとなり、生徒が主体的に目標達成に向けて行動したり、自己修正したりすることが可能となった。

対象生徒に合わせた具体的な目標に対して、担当者がそれぞれの得意分野を生かしながら指導内容の検討を行った。通級による指導担当教員だけでなく、担任や教育相談担当教員も交えて協議することで、目標に対する評価においても目に見える評価基準を設定することができた。

高等学校に通級による指導を導入する際の高等学校教員の不安は払拭され、特別支援学校教員が自立活動の指導を進めていく上で高等学校段階の生徒の心理を含む大切なことを学ぶ機会となり、両者が有する専門性を生かしながら、指導に当たることができたことは、大きな成果である。

(5) 授業におけるユニバーサルデザインの取組の充実

拠点校では、平成 28 年度より授業におけるユニバーサルデザインを取り入れて、多様な生徒の「わかる・できる」授業を目指して授業改善に取り組んでいる。図 2 は、その一例である。全ての授業において本時の「目標」を明示し、1 時間の授業で生徒に対して何について学ぶかを捉えさせ、「本時の流れ」を示すことで見通しをもって授業に参加できるようにしている。通級による指導の導入をきっかけに、生徒一人一人の特性が明らかとなり、ユニバーサルデザインの視点での授業改善の必要性が高まった。

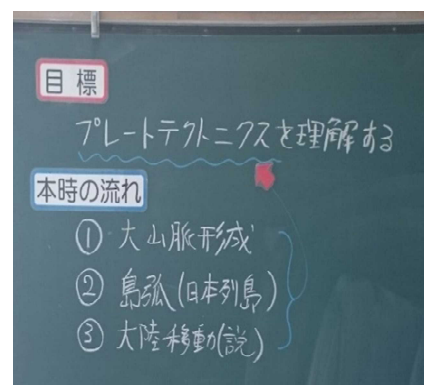


図 2 ユニバーサルデザインの一例

平成 31 年度からは、「まとめ」のパネルを追加し、生徒が授業で何を学んだか振り返るための手立てとするなど、全校体制で授業改善を検討することになった。

(6) 通級による指導担当教員の教育委員会における研修体制

本県では、県教員総合研修センターにおいて平成 27 年度に、初めて小・中学校における通級による指導担当教員の研修講座を設けた。それ以前は、初めて通級による指導を担当する教員に対しては、特別支援学級と合同で新任担当者研修として設定しており、継続して通級による指導を担当している教員には、希望研修として自立活動の指導に関する研修講座を準備していた。

平成 30 年度は、小・中・高等学校の通級による指導担当教員を対象とした研修講座を 3 講座企画した。平成 31 年度には、通級による指導を導入する高等学校を拡充することを検討しているため、高等学校における通級による指導担当教員を対象を限定した研修講座を新設した。通級による指導を受ける生徒については、全校体制で支援することが求められていることから、この研修講座では、通級による指導担当教員に加えて、高等学校において特別支援教育コーディネーターをなっている教育相談担当者も受講対象としたことが、本県の特徴である。

また、発達障害の理解と支援を充実させるための研修として、初任者や初めて担任を受け持つ教員に対しては「発達障害基礎研修」を2講座、経験を重ねた教員が更なる指導力の向上を図るために「指導力の深化を図る発達障害実践研修」を2講座開設している。さらに、障害のある児童生徒の支援については、チーム支援が求められることから、平成31年度に初めて養護教諭を対象とした悉皆研修「養護教諭発達障害対応力向上研修」を新設したことが大きな特徴である。なお、この研修については、養護教諭が学校を離れることを避ける意味から、オンデマンド研修とした。

加えて、毎年実施している担当者研修「特別支援教育コーディネーター研修」では、小・中・高等学校の特別支援教育コーディネーターを一堂に会し、各校の個別の教育支援計画の書式を持ちより、個別の教育支援計画の作成や活用について学びを深め、各学校において作成者となる担任へのアドバイスや関係機関との連携等活用を図り、切れ目ない支援の充実を図っていくこととしている。

表1 生徒が自らの困難さを表明する自己アンケート
質問のプリント ～授業中を思い出してみよう。あてはまるものはあるかな？

きく	自分は「そんなこと聞いてない」と思うのに、相手に「言った」と言われることがある	あてはまる	どちらともいえない わからない	あてはまらない
	「話し合い」って苦手だ	あてはまる	どちらともいえない わからない	あてはまらない
かく	句読点（、。など）をどこにうっていいかわからない	あてはまる	どちらともいえない わからない	あてはまらない
	漢字のはねとか点のむきなどよくわからない	あてはまる	どちらともいえない わからない	あてはまらない
	「作文を書きなさい」と言われても何を書けばいいのか思いつかない	あてはまる	どちらともいえない わからない	あてはまらない
よむ	本や教科書を読むとき、声に出して読むのは嫌いだ	あてはまる	どちらともいえない わからない	あてはまらない
	どこまで読んだかわからなくなることが多い	あてはまる	どちらともいえない わからない	あてはまらない
はなす	何を話しているのか話している途中でわからなくなることがある	あてはまる	どちらともいえない わからない	あてはまらない
	うまく説明できなかったり自分の言いたいことが言えなかったりすることがある	あてはまる	どちらともいえない わからない	あてはまらない
	わからない時に、わからないと言えないことがある	あてはまる	どちらともいえない わからない	あてはまらない
計算する	数字が嫌いだ	あてはまる	どちらともいえない わからない	あてはまらない
	計算すると思うと気分が重くなる	あてはまる	どちらともいえない わからない	あてはまらない
推論する	国語の授業で「登場人物はどんな気持ちでしょう」と聞かれてもよくわからない	あてはまる	どちらともいえない わからない	あてはまらない
	「こうしたら、こうなる」など先のことを予測するのは難しい	あてはまる	どちらともいえない わからない	あてはまらない
感じ方	大きな音や大きな声が苦手	あてはまる	どちらともいえない わからない	あてはまらない
	太陽や蛍光灯の光をまぶしく感じるがよくある	あてはまる	どちらともいえない わからない	あてはまらない
	移動教室や授業変更は好きじゃない	あてはまる	どちらともいえない わからない	あてはまらない
	知らないうちにけがをしていることがよくある	あてはまる	どちらともいえない わからない	あてはまらない
その他	困っていること、気になっていること、知っておいて欲しいことなどどんなことでもいいので教えてください			

※原本は、漢字にルビをふり、全ての生徒が読んで回答できるようになっている。紙面の関係でルビを省略した。

表2 平成31年度 通級による指導担当教員に関連する研修講座

	講座名	対象者
担当者研修	新任通級指導教室担当者研修	初めて通級指導教室を担当する小中高等学校教員
	高等学校通級指導教室担当者研修	担当教員と特別支援教育コーディネーター
希望研修	通級指導教室の授業づくり① LD等通級指導教室	通級指導教室担当教員 特別支援学校教員
	通級指導教室の授業づくり② ことばの教室	通級指導教室担当教員 特別支援学校教員
その他の通級による指導による指導に関連する希望研修及び発達障害に関する研修	アセスメントをもとにした自立活動の目標設定と指導・評価	通級指導教室、特別支援学級、特別支援学校教員
	発達障害基礎研修① 困難さのある子が安心して学べる授業づくり	全校種教職員
	発達障害基礎研修② 行動の問題の背景に迫る	全校種教職員
	指導力の深化を図る発達障害実践研修① 高等学校における特別支援教育の在り方	全校種教職員
	指導力の深化を図る発達障害実践研修② 困難さのある児童生徒の将来を見据えた支援	全校種教職員
	養護教諭発達障害対応力向上研修(悉皆) (オンデマンド研修)	養護教諭・養護助教諭

(7) 通級指導専門性充実検討会議の設置状況

本県の通級指導専門性充実検討会議の構成は、以下の表3のとおりである。

表3 通級指導専門性充実検討会議委員一覧

	職域等	所属機関等	専門領域等
1	学識経験者	金沢大学教授	吃音・発達障害
2	医療機関	医王病院医師副院長	発達障害専門医
3	就労支援機関	金沢障害者就業・生活支援センタージョブコーチ	障害者就労
4	相談機関	発達障害者支援センターパース所長	発達障害支援全般
5	福祉機関	石川県中央児童相談所判定課長	障害者手帳等判定
6	教育	石川県立金沢中央高等学校長	高等学校教育
7	教育	石川県立いしかわ特別支援学校長	特別支援教育

ア. 計画に対する履行状況

- ・通級による指導対象生徒を決定するために時間を要し、5月からの指導では、アセスメントや小集団指導に時間を要したため、個別指導は9月から実施することになった。
- ・通級による指導対象生徒の担任と通級による指導担当教員との話し合いは頻繁に行ってきたが、学年団との連携や教科担当教員全員との連携は、課題として残る。
- ・職員会議等で通級による指導の進捗状況を報告しているが、実際の指導については、全職員への理解を深めることが難しいことから、2学期の後半より、全ての教職員が最低1回は通級による指導の授業の参観や参加を行うようにし、実際に自立活動の指導場面を見てもらうことで、障害の困難さの改善と克服を目的とし

た指導について理解を深めることができた。

- ・先進校視察については、拠点校と同じ定時制高校を中心に視察を行い、拠点校の通級による指導や校内支援体制の充実に生かすことができた。具体的には、拠点校で使用していた気づき票のチェック項目が多すぎるため、視察校が使用していた実態把握表を導入した。また、持続可能な高等学校における通級による指導を目指すために、先進校が実践として、前述した全ての教員が通級による指導場面に参加することや次の担い手を育成するためのアイデアを得ることができた。
- ・通級による指導に関して、対象生徒決定のための決定手順や目標設定、教育課程の在り方、校内支援体制の充実などを協議するためのプロジェクトチームを立ち上げ、月1回の開催と必要に応じての開催により、種々の課題解決にあたった。
- ・校内研修会については、前述の個別の教育支援計画作成講習会、教務課が主催した授業におけるユニバーサルデザインの在り方等、拠点校の教員のニーズに応じた研修会により、特別支援教育の基本的な考え方や多様な生徒に対する授業づくりの基礎的な理解を深めることができた。
- ・通級による指導導入マニュアルの作成については、対象生徒決定手順、実態把握の方法、個別の教育支援計画の作成の在り方、支援目標に基づく指導計画の立案等について整理したが、1年目の実践を検証するため次年度以降の課題とした。

イ. 児童生徒の特性把握及び適切な指導のための医療・福祉関係者等の活用状況

対象生徒3名については、医療機関や相談機関に継続して診察や相談等の支援を受けている生徒もいたが、当該の機関との連携はできなかった。

今後は、個別の教育支援計画を活用しながら、支援目標や指導目標について共有しそれぞれの役割を明確にした上で、生徒の支援に役立てていきたい。

4. 通級による指導における専門性のポイント

(1) 通級による指導における専門性のポイント

- ・対象生徒の内面を言語化させるための対話スキル
- ・対象生徒が生活や他者との関わった経験をもとにしたニーズを把握するスキル
- ・困難さを生徒の能力のみに求めるのではなく、人的・物的環境の相互作用として捉えるスキル
- ・生徒が有する障害による困難さの把握について、生徒の行動観察、本人の自己評価、関係する教員による評価を多面的に捉えた上で、必要な諸検査等を実施し、総合的に生徒の特性を把握するスキル
- ・生徒の自己実現を支援するための指導目標の設定と評価を行うためのスキル
- ・生徒が主体的に取り組むことができる自立活動の単元開発と授業づくりのスキル
- ・障害者の福祉制度や障害者就労に関する知識と関係機関と連携を図るためのスキル
- ・大学等進学先における障害生徒への対応状況と引継ぎに関する情報収集するスキル

(2) 研修体制

平成30年度においては、高等学校の通級による指導担当教員に対する研修を、小・中学校の通級による指導担当教員対象の研修講座に含めて行った。しかし、小・中学校における通級による指導の内容と重なる部分が多々あるものの、発達段階の違いや単位認定や卒業後の就労支援等、義務教育段階との通級による指導とは異なる研修内容が必要と考え、平成31年度は、新たに高等学校における通級による指導担当教員に特化し

た研修講座を創設した。

ア．新たな研修講座の概略（別紙資料 1 参照）

平成 31 年度の高等学校における通級による指導担当教員を対象とした研修講座の概略とポイントを以下に示す。

（ア）研修講座名「高等学校通級指導教室担当者研修」

①目的 生徒の自己理解を深め、将来につながる効果的な指導を行うため、担当者の指導力を高める。

③研修日数 2 日間（0.5 日×2 回）

④研修内容

【1 日目】 5 月 31 日（金）

講義「高等学校における通級指導の役割と指導の実際」

ポイント ・高等学校における通級による指導の目的と役割を学ぶ
・指導内容である自立活動の捉え方と指導の実際について学ぶ
・他県の実践例や先進事例の情報を得て、自校の支援体制の充実を図る

【2 日目】 11 月 8 日（金）

講義「指導の評価と校内外へ支援をつなぐ」

ポイント ・ケース検討
・評価の視点、方法
・校内外連携（通常の学級での活用、校内連携、支援体制、外部の福祉機関との連携、就労及び進学先へのつながり）

平成 31 年度は、高等学校 3 校において通級による指導を実施することから、受講者は担当教員 2 名と当該校の特別支援教育コーディネーター 1 名を加え 9 名となる。高等学校における通級による指導の目的や役割を全教職員で理解し、また、対象となった生徒をチームで支援していくためには、今後、研修内容を工夫する中で、対象生徒の担任や教務主任、生徒指導主事等の校内関係者を研修講座に参加させることも検討していきたい。

5. 拠点校における取組概要

【学校種：定時制高等学校昼間制】

（1）発達障害のある生徒に対する通級による指導対象者の決定

拠点校では、これまでも新入生を迎えるにあたって、拠点校教員が生徒の在籍中学校に出向き、中学校担任等と直接面会して、拠点校独自の調査紙をもとに生徒に関する情報収集を行っていた。しかし、この調査紙には、自閉症スペクトラムや高機能自閉症、アスペルガー障害といった発達障害の名称に関する種類や区別が曖昧であったこと、生徒の在籍学級を知るために、特別支援学級か否かが調査対象となっており、障害種まで調べていなかったことなどが明らかとなった。そこで、通級による指導対象生徒を絞り込むために必要な情報を的確に集めることができるように、調査紙の調査項目に、生徒の認知特性や行動特性、特別支援学級の障害種、診断名の有無、個別の教育支援計画の有無等を追加し、実際の調査を行った。

実際の対象生徒決定は、診断名の有無、特別支援学級や通級による指導の教育歴、保

護者による生徒の特性に関するアンケート、本人及び保護者の希望の有無、中学校での出席状況、拠点校教員による気づき票等に関して、数値化した。最もポイントの高い生徒を候補者として抽出し、本人・保護者との面談を繰り返すなかで、対象生徒を決定した。

当初、通級による指導対象生徒を5名としていたが、上述の手順で絞り込まれた生徒は4名で、最終的に通級による指導の対象に決定したのは3名であった。1名の生徒については、保護者が切望したものの、本人には迷いがあり、担任や通級による指導担当教員による働きかけを7月まで行ったが、対象とはならなかった。その理由として、生徒が午前部に籍を置いているため、通級による指導が5限目となり、帰宅時間が遅くなることに抵抗感を抱いたのではないかと推測された。その後、この生徒については、登校渋りが続き、履修状況も思わしくない状態となった。通級による指導を行ってれば状況が好転したのではないかと悔やまれた。

(2) 通級による指導開始時における目標の設定及び適切な評価の在り方の研究

対象生徒の指導目標に関しては、中学校からの情報、保護者からの聴き取り、行動観察や対話による生徒自身の願いや思いを的確に把握することに加え、諸検査等の結果の分析により設定した。その際、具体的で明確な目標と観察可能で妥当性のある評価を行うことができるよう努めた。

ア. 対象生徒の願いの聞き取り

個別の教育支援計画の作成にあたって、担任が本人や保護者から願いを聞き取った。特に、生徒の願いや思いの把握は、質問紙による記入や生徒との対話を重ね、生徒自身の「なりたい自分」を言語化できるように丁寧な対応を行った。表4に対象生徒3名の願いを示す。

表4 個別の教育支援計画に書き込まれた生徒の願い

生徒A	・落ち着いた環境で勉強に集中したい ・情報をうまく整理できるようになりたい ・頭の中をすっきりさせたい
生徒B	・タブレットやPCを使用した学習スタイルが可能なら活用したい
生徒C	・高校は3年で卒業し就職したい ・文芸部で小説を書いてみたい ・相談事や話を聞いてほしい

生徒3名については、全員が発達障害の診断名を有しており、どの生徒も中学校では欠席が多く、欠席日数が800日に達する生徒もいる。そのような状況を抱えながら、表1に示したように、自分の願いを適切に言語表現し、担任に伝えられたことにより、指導目標を具体的に設定することが可能となり、なおかつ、指導者と対象生徒が目標を共有しやすくなった。

イ. 目標設定に至るまでのアセスメント

(ア) 行動観察

対象生徒3名は、同じ学級に在籍しているため、担任と通級による指導担当教員とが連携を密に図りながら、普段の授業での様子や通級指導教室での行動等を観察し、発達障害の困難さを原因とするエピソードを集めた。対象生徒の困難さに関する特徴的なエピソードの一部を表5で紹介する。

生徒の実態を的確に把握するためには、生徒の困難さに基づくエピソードを収集し、客観的な検査と照らし合わせながら、生徒の全体像を明らかにすることが必要であると考えた。

表5 担任及び通級による指導担当教員に観察された生徒のエピソード

生徒	特徴的なエピソード
生徒 A	・日付や出席番号を「壺・弍・参」等の漢字で表記し、氏名は他言語で表記する。 ・空間把握が難しく、校内で迷子となるほか、目的の場所に自ら移動することが難しい。 ・猛暑日であっても、長袖トレーナーとダウンベストを着用する。
生徒 B	・小説が好きで読んで、意味理解はするが、漢字の書字は小学校低学年程度の定着である。 ・問題文の表記とイラストのわずかな違いに課題遂行ができなくなってしまう。
生徒 C	・他者との距離感がうまく取れない。 ・強い正義感を抱いており、授業中に居眠りなど不適切言動の生徒を注意してしまう。

(イ) 諸検査

拠点校の通級による指導における指導体制は、拠点校教員1名と特別支援学校専門相談員1名が拠点校に兼務し、担当教員2名による指導が中心となる。担当教員と担任が話し合いながら、生徒の実態把握を行っており、特に諸検査の実施については、生徒の困難さに合わせた検査を兼務担当教員が実施するとともに、結果の分析と解釈を行い、生徒一人一人の指導目標や指導方法を検討した。

対象生徒3名に対して共通に実施した検査は、自己肯定意識尺度、WISC-IV 知能検査、抽象語理解力検査である。また、個々の生徒の困難さに応じた実態把握と効果的な支援策を検討するために、K-ABC II、URAWSS II、URAWSS-Englishを実施した。

拠点校では、1年生全員にTK式学校生活サポートテストを実施しており、上記の行動観察や本人との対話に加え、種々の検査結果と合わせて目標設定を行った。

(ウ) 個別の指導目標と評価規準

表6は、対象生徒の指導目標と評価規準である。各生徒の願いを参考にしながら、中核となる困難さの克服や改善を狙って策定した。

表6で示した指導目標に加え、毎回の授業では表7に示す実施記録を作成して授業の狙いに沿って、評価規準A～Cの3観点で評価を行うこととした。また、自立活動の授業中における生徒のエピソードを記録し、担当教員の生徒理解を深めていくとともに、次回の授業展開の資料として活用を図った。さらに、生徒には、授業における自己評価アンケートを実施し、生徒自身が学習課題に対して自分なりに捉え直したり、次時の目標を立てたりすることに役立てることができるようにした。担当教員にとっては、授業改善を図るための資料とするだけでなく、単位認定に向けての基礎資料としても活用することとした。

表8は、拠点校の自立活動「セルフエンパワメント」の年間指導計画である。この計画に基づき、毎回の授業に加えて、年間を通じた評価を実施した。個別の面談による対話、質問紙による調査を12月と2月に実施するとともに、自己肯定意識尺度、実行機能トレーニングアンケート、ライフスキルアンケート等も実施し、総合的な評価につなげた。

表6 各生徒の個別の指導目標と評価規準

生徒A	目標	・季節や場所、場面に応じた衣服の調節の目安を理解する。 ・自分の行きたいところまで、時間通りに乗り物を乗り継ぎ、目的地まで到着するための方法を身につける。 ・興味関心のもてる活動が増える。
	評価規準	・自分の行きたいところまで、時間通りに乗り物を乗り継ぎ、目的地まで到着するための方法を身につける。 スマートフォンのナビアプリを使って、徒歩で目的地まで移動できる。 スマートフォンのナビアプリを使って、最寄りのバス停を検索し、バスを乗り継いで、時間どおりに目的地まで到着することができる。
生徒B	目標	・タブレット端末のワープロ機能を使って、ノートテイクやプリントの記入ができる。 ・書字代替手段の活用により、書字に関して他生徒と同等に学習活動に参加できることを理解し、必要に応じて、その成果や意図を他者に説明できる。 ・小集団での活動を通じて、課題の説明や自分の考えを、自信をもって伝えることができる。
	評価規準	・タブレット端末のワープロ機能を使って、ノートテイクやプリントの記入ができる。 URAWSSⅡ介入課題で、1分間で32字以上の文字を入力することができる。 写真アプリを使って、振り返りのプリントをワープロ入力で記入できる。
生徒C	目標	・小集団での活動の中で、適切な会話のやり取りができるようになる。 ・小集団での活動を通じて、課題の説明や自分の考えを相手に伝えるように話すことができる。 ・意味のわかる英単語の数が増える。
	評価規準	・小集団での活動の中で、適切な会話のやり取りができるようになる。 「自分の興味のある事柄に関する話題を話す→相手の興味のある話題を聴く→質問をしあう」といったやりとりが、教師の援助なしでできる。 ・意味のわかる英単語の数が増える。 輪郭英単語カードで、意味のわかる単語の数が10語増える。

表7 授業ごとに記録する実施記録

セルフエンパワメント 実施記録	
実施日時 場所	9月6日木曜日 7時間目 ICT教室④
対象生徒名	生徒A 生徒B 生徒C（小集団活動）
本時のねらい	季節による衣類の違いを理解することができる。
指導内容	衣替え①
教材 準備物	プロジェクター PC 衣類の写真 模造紙 カラーペン
生徒の活動	評価と生徒の様子 （評価規準 できた：A 概ねできた：B できなかった：C）
・夏と冬の画像を見て、人々の服装の違いを見つける。 ・夏物衣料、冬物衣料、春、秋の衣料の写真を、季節ごとにわけて、模造紙に貼る。	・生徒A：季節毎に衣料の写真をわけることができた 評価A ・生徒B：季節毎に衣料の写真をわけることができた 評価A ・生徒C：季節毎に衣料の写真をわけることができた 評価A 衣類の分類に迷う場面では、友達同士で話し合いながら、写真を貼っていた。袖の長さだけではなく、素材や質感などに関して話し合う様子もみられた。
次回に向けて	
季節に応じた服装に関する知識は理解していることが把握できたため、次回は衣替えのタイミングの目安、TP0に応じた服装に関する活動を実施する。	

表8 通級による指導年間指導計画

指導形態		5月～7月	9月～2月	3月
個別指導	小集団指導	通級開き 実態把握 (ゲーム、調理活動、個別面談、諸検査、アンケート)	- 円滑な人間関係、社会生活に必要なスキルを身につけるための指導(話し合い活動、SST、アサーショントレーニング) - 自己理解を深める指導(コグトレ、グループ・エンカウンター、体幹トレーニング、実行機能トレーニング等)	個別課題の成果発表
	生徒A		- 生活リズムを整えるための指導(衣服の調節、移動手段に関するスキル、調理のレシピ作成) - 自己理解を深め、安定して過ごせるようにする指導(ゲーム<チェス、囲碁>)	
	生徒B		- 本人が実践しやすい学習の取り組み方に関する指導(書字アセスメント、代替機器によるタイピング練習と活用) - 自己理解を深め、安定して過ごせるようにする指導(自己理解と代替手段活用を希望する際の説明の仕方)	
	生徒C		- 円滑な人間関係を築くための指導(自分の気持ち、考えを話す活動) - 本人が実践しやすい学習の取り組み方に関する指導(苦手な教科<英語>の英単語攻略法)	

小・中学校における通級による指導では、個々の児童生徒の困難さの改善や克服を目指し、勝敗へのこだわりの軽減を図ったり、順番等を待つための自己抑制力を向上させたりするなどを目的として、時にはトランプ等のゲームを授業に取り入れる場合がある。拠点校においても、「流しそうめん」等の調理に関する活動や「大富豪」等のトランプゲームなどを、生徒一人一人の指導目標に合わせて計画し実施した。しかし、これらの活動は、ともすれば他の教員から誤解を招くことも懸念される。そこで、新たに表9に示す個別の指導計画の書式を作成し、担当教員自身が実践しやすく、また他の教員が見ても理解しやすい計画を目指した。また、実際の指導においては、計画、実践、評価、修正のサイクルにより、目標や指導内容、指導の手立てが妥当であったかを評価できるものとした。

表9 個別の指導計画書式

石川県立金沢中央高等学校

セルフエンパワメント個別の指導計画

1年 名前		長期達成目標						
		(期間:平成30年5月～平成30年3月)						
係長 (担当者)	短期達成目標	目標設定の理由	学習する内容・合理的配慮	評価(A:できた B:模ねできた C:できなかった)			欠席降級	
							前期	後期
セルフエンパワメント 担当 ()			<学習する内容> <合理的配慮>	達成度評価				
				合理的配慮の 妥当性・ 効果検証				
セルフエンパワメント 担当 ()			<学習する内容> <合理的配慮>	達成度評価				
				合理的配慮の 妥当性・ 効果検証				

(3) 通級による指導担当教員が通常の学級の担任との連携を深化させるための専門性の在り方の研究

ア. 学級経営の充実と生徒理解の深化

対象生徒3名は同じ学級に在籍しており、他にも不登校など多様な生徒が在籍している。そのような学級の実態を踏まえ、担任は学級経営の方針を以下のように定めた。

- ・生徒の行動を丁寧に観察し、変化を見逃さない
- ・生徒指導の三機能を生かし、相互に認め合い高め合う学級づくり
- ・生徒の話を傾聴し、思いを十分受け止め、信頼関係を構築する
- ・保護者対応や保護者支援を丁寧に行う

以上、4点を重点として、学級集団づくりを行った。

また、拠点校では、4月に新入生全員を対象に気づき票による実態把握を行っており、生徒自身による個別アンケートの結果と合わせて、生徒一人一人の認知特性を把握している。

担任は、これらの個々の生徒の実態把握をもとに、クラス集団全体としての特性を捉え、学級経営に生かした。その一例として、教室の掲示板の工夫を紹介する。担任は、高校生として生徒自らが必要な情報を得て、見通しを立てて適切に行動できる力を育てたいと考え、学級の掲示板について、以下のような配慮を行った。

- ・掲示物の場所を決めわかりやすく掲示 「きまり」「当番」「予定」「連絡」
- ・行事の要項は文字情報を図式化して掲示
- ・行事のお知らせ等直近のもののみ掲示

図3は、生徒用に配付された文字情報だけの体育祭要項を、時間割に落とし込み図式化して掲示したものである。



体育祭前後の予定		9月			10月
		26日 (水)	27日 (木)	28日 (金)	1日 (月)
1限	8:40~			体育祭	
2限	9:35~		団練習		
3限	10:30~	団練習	団練習		
4限	11:25~	団練習	団練習		
5限	13:10~	授業			LH
6限	14:05~	授業			

図3 「読んで理解する」から「見て理解する」行事案内の工夫

対象生徒3名が同じクラスに在籍しており、対象生徒の実態把握や個別の教育支援計画を作成する担任を支援するために、通級による指導担当教員だけでなく特別支援教育コーディネーター、教育相談担当教員、養護教諭など、複数の教員が関わることができた。

担任は、個別の教育支援計画を作成するために、対象生徒と保護者に対して面談を実施しており、本人の願いを聴き取るために、対象生徒とは丁寧な面談を重ねた。同様に、通級による指導担当教員も対象生徒との面談を重ね、面談で得られた情報を双方で共有することにより、担任は対象生徒の思いに寄り添った支援が可能となった。

イ. 担任に対する担当教員の支援

担任は、対象生徒に対して、行動観察や気づき票に基づく実態把握を行っている。

これらの担任による定性的な実態把握に対して、通級による指導担当教員が実施した個に応じた種々の検査結果が定量的に示されることにより、対象生徒の実態把握の妥当性が得られた。

通級による指導担当教員の担任に対する支援は、実態把握にとどまらず、発達障害に関する基礎的な知識や障害特性に関するミニレクチャー、障害のある子供を育てる保護者支援の在り方、行動の問題の背景にある認知特性等、定期的に関われる担任との話し合いだけでなく、担任が疑問に感じた事柄に対して、教室や職員室等場所を選ばず丁寧な支援と協議を行った。

ウ．通級による指導関係者のための連携会議の創設

拠点校にとって県内初の高等学校における通級による指導の導入の年であり、通級による指導担当教員をはじめ、教職員全体が通級指導教室の運営に向けて、手探りの状態であった。通常の業務に加え、通級による指導に関して設定された時間以外にも、話し合いが持たれ、一つ一つ課題を解決しながら進めていった。対象生徒が同じクラスに在籍し担任が1名であったことは、ある意味、臨機応変に対応が可能となった。

来年度より、対象学年を広げるため、通級による指導担当教員と複数の担任及び関係する教員と連携が必要となる。定期的な話し合いの場を設定すると同時に、担当教員の校務分掌や校内組織についても再検討する必要がある。また、担当教員と対象生徒以外の担任との連携を深め、生徒の行動の問題に対する対応方法の提案や特別支援教育の視点による授業改善の方法など、通級による指導担当教員の果たす役割は大きい。さらに、生徒指導部との連携による生徒の行動特性に関する理解や生徒指導の三機能と特別支援教育の視点を融合させた指導支援の在り方も検討することが必要である。

(4) 発達障害による学習上又は生活上の困難の改善・克服を目的とする指導方法の研究

ア．教員との対話による生徒自身の困難さや願いの言語化

発達障害のある生徒については、一般的に関係性の障害とも言われ、他者とのコミュニケーションや対人関係等に少なからず課題がある場合が多い。対象生徒においても、自ら他者に話しかけることが苦手な生徒、適切な距離感を保ちながら会話を進めることに困難さを有する生徒、会話の文脈から相手の意図を読み取り適切に答えることに失敗を重ねる生徒など、コミュニケーションにまつわる困難さがどの生徒にも見られる。さらに、発達障害のある生徒は、自らの心のあり様を的確にモニタリングし、適切に言語化して伝えることも苦手である。そこで、担任及び通級による指導担当教員は、対象生徒との面談の時間をできる限り設定し、困っていることや上手くないこと、なりたい自分の姿などを、できるだけ具体的な言葉で表現できるように、生徒との対話を重ねた。

その際、音声言語のみによる対話では、理解が深まらないため、通級による指導での課題解決の結果や自己評価アンケート等を介在させながら、対話することに心がけた。また、生徒がネガティブに感じていることをリフレーミングすることで、生徒の自己理解の更新を図り、新たな自己目標や課題解決に対する意欲の向上や自尊感情を高めることにつなげた。

イ．生徒自身による困難さの理解と困難さを改善・克服するための指導方法の工夫

アで述べたように、対象生徒と通級による指導担当教員や担任との対話のなかで、対象生徒の内面を言語化させることにより、自己理解を深めることができるように心

がけた。また、できるだけ具体的に問いかけることで、生徒自身がどんな状況でどのように困っているのかを言葉で表現し伝えられるように心がけた。

＜生徒Aの場合＞

生徒Aの願いは、表4で示したように「落ち着いた環境で勉強に集中したい」「頭の中をすっきりさせたい」「情報をうまく整理できるようになりたい」である。この願いに対して、より具体的になぜそのような願いを持つのかを聞いても、なかなか具体的な説明が得られない。そこで、教員の側から捉えた生徒Aの困難さを、「気温に応じた衣服を選択できず困っている」「空間認知が苦手なため、どんな状況でも自転車や徒歩による移動を選択してしまう」とし、指導目標を「季節や場所、場面に応じた衣服の調節の目安を理解する」「自分の行きたいところまで、時間通りに乗り物を乗り継ぎ、目的地まで到着するための方法を身につける」「興味関心のもてる活動が増える」に設定し指導に取り組んだ。

(ア) 指導方法

【衣服の調節】

生徒Aは、気温35℃を超える真夏でも、長袖Tシャツに裏起毛のトレーナーを着て登校する。当然、全身から汗を流しており、教員からは、上着を脱ぐことや半袖に着替えるように等の働きかけをするが、聞き入れることはない。通級による指導担当教員は、その原因を、感覚の鈍麻さによるものと予想し、小集団指導において、題材名「季節に応じた服装」を設定し、写真カード等を使ったワークショップを通して、適切な衣服の選択について理解を図った。

指導の中で、生徒Aは、季節外れの服装の写真を見て指摘したり、冠婚葬祭での適切な服装を選んだりするなど、課題には全て正しく答えることができた。

(イ) 評価

指導目標である「季節や場所、場面に応じた衣服の調節の目安を理解する」に関する評価はB（概ねできた）、「自分の行きたいところまで、時間通りに乗り物を乗り継ぎ、目的地まで到着するための方法を身につける」は、生徒A自身が抵抗感を示したため、指導を断念する結果となった。

(ウ) 困難さの背景にあるもの

担任と生徒Aとの対話の中に、夏でも長袖を着るに至ったきっかけではないかと考えられるエピソードがあった。生徒Aが中学生の頃、半袖姿の生徒Aに対して、複数の同級生から、腕の皮膚の白さに加え、腕に筋肉が付いていないことなどを揶揄された経験を語った。また、自分が喧嘩に強いこと、次に同じ指摘をしてきた生徒には迷わず反撃することを語った。

指導する立場からすれば、生徒Aの季節による衣服の調節が難しいという困難さは、発達障害の特性や特徴である体温調節等の感覚の問題や周囲の状況に無頓着な特性などに起因すると考えた。しかし、彼の内面には、中学生の頃に揶揄された経験から、またいつ何時誰かから同じような指摘を受けるかもしれないとする不安感に満ちていると推測された。そのような不安感から、長袖は自己防衛のための手段ではないかという思いを持つに至った。

(エ) 不安感という困難さの改善・克服

生徒Aとの対話から彼が強い不安感を抱いていることを教員間で共通理解した。通学に公共交通機関を利用することを避けるのも、路線バスの乗り方を理解でき

ないためだけでなく、不特定多数の他者の視線や声かけなどに対する不安感がその要因ではないかと考えた。

高校通級専門性向上委員会の医師等専門家からは、「無理に衣服の調整をさせる必要はない」「公共交通機関の利用については、生徒Aの中にそうすることの必然性が出てきたときに指導することが望ましい」との助言があった。

自立活動の指導の目的は、障害による困難さの改善と克服である。しかし、生徒Aの指導では、教員側の「普通」という枠組みから捉えた生徒Aの困難さに対して、改善を目的に指導を行った。ある意味、一方的な指導を行ったに過ぎなかった。その結果、理解は深まったものの、実際の生活場面での行動変容にまでは至らなかった。本人の内面をつぶさに読み取り、生徒理解を深め、支援していくことが重要であることがわかった。

<生徒Bの場合>

生徒Bの願いは、「タブレットやPCを使用した学習スタイルが可能なら活用したい」（表4）である。指導目標は「タブレット端末のワープロ機能を使って、ノートテイクやプリントの記入ができる」「書字代替手段の活用により、書字に関して他生徒と同等に学習活動に参加できることを理解し、必要に応じて、その成果や意図を他者に説明できる」「小集団での活動を通じて、課題の説明や自分の考えを、自信をもって伝えることができる」として、指導を行った。

生徒Bは、自身が漢字は読めるが漢字を想起し出力することが苦手であることを自覚している。通級による指導担当教員や担任との対話においても、書字に対する困難さが語られ、タブレット端末を支援機器として活用することに何の躊躇もなく同意を得ることができた。

(ア) 指導方法

生徒Bに対しては、タブレット端末を用いて、ワープロ入力の練習を実施した。実際の指導では、通級による指導担当教員と生徒Bとの間で、困難さとその克服のための手立てが共通理解できたことにより、目標達成に向けて意欲的に課題に取り組むことができた。

(イ) 評価

当初、生徒Bに提案した入力方法は、ローマ字入力であった。ローマ字かな表記は理解しているものの入力速度が一向に上がらないため、生徒Bがスマートフォンで行っているフリック入力による練習に切り替えた。その結果は、ローマ字入力が18.0字／分に対してフリック入力は40.3字／分となり、実際に生徒Bが手で書くよりもタブレット端末を用いたフリック入力の方が早く、年齢相応の書字速度に達していることが明らかになった。

(ウ) 支援機器としてのタブレット端末の活用

生徒Bの書字の困難さの改善や克服は、タブレット端末を書字代替手段として活用することが効果的であることが明らかとなった。「書字代替手段の活用により、書字に関して他生徒と同等に学習活動に参加できることを理解し、必要に応じて、その成果や意図を他者に説明できる」という目標のうち、「書字代替手段の活用により、書字に関して他生徒と同等に学習活動に参加できること」を理解し、活動参加への自信となった。しかし、「必要に応じて、その成果や意図を他者に説明できる」については、実際の授業や活動場面において、自らの困難さを

他者に説明し、なおかつ、タブレット端末によるノートテイクや課題解決などを行うには、教員集団の共通理解だけでなく、クラスメイトの一人一人の理解を得る必要がある。生徒Bには、書字障害に対する代替手段を活用する能力や自信はあるが、他者に説明し表明するには、心理的な負担が大きい。今後、通級指導教室を設置する拠点校として、教職員の合理的配慮に対する認識を深めることと、合理的配慮の提供を決定する仕組みと校内支援体制の再構築が必要と考える。

(エ) 生徒の困難さの自己理解

生徒Aと生徒Bについて、生徒の困難さの自己理解を図り、個に応じた指導方法、指導結果、評価を紹介した。

生徒Bについては、書字障害という自他共に確認可能な困難さに対して、対話を重ねながら生徒Bの願いや強みを生かした指導法により、その改善と克服を図ることができた。

一方、生徒Aについては、衣服の調節や移動手段の拡大など目に見える困難さの背景に、生徒Aの抱える不安感がある。この不安感に対する指導方法を工夫することが求められる。生徒Aがもつ誤った信念や被害念慮などについては、そのことを生徒Aに理解させることは難しい。今後、拠点校に配置されている外部専門家（スクールカウンセラーや発達障害アドバイザー）とも連携しながら、効果的な指導方法を開発していく必要がある。

(オ) 対象生徒が変容を実感できる評価方法

拠点校では、通級による指導における授業ごとに、対象生徒が記入する自己評価アンケートを導入した。「できる・わかる」授業を行うことで、生徒自身が意欲的に取り組む姿が見られた。目に見える評価を基に、生徒の具体的変容を担当教員が言語化し、生徒自身にフィードバックすることで、生徒の「なりたい自分」についてのイメージも明確になったと考える。

今後は、通級による指導で身につけた力を、教科等の授業において発揮できているかについて、各授業担当教員へのアンケートを実施し、生徒の変容を評価することが必要である。教科担当教員から対象生徒に対して、何がどのように変わったのかを生徒自身に返していくことにより、自己の変容に関して実感を伴った理解につなげていくことが可能となり、生徒の自己効力感を高められると考える。

(5) 発達障害の状態に応じた各教科の内容を取り扱う際の「特別の指導」方法の研究

ア. 英単語の意味を覚える指導

(ア) 英語に対する苦手意識の克服

対象生徒Cは、英語を最も苦手としている。生徒Cについては、WISC-IV知能検査の結果から視覚認知の落ち込みが認められ、K-ABCⅡの結果からは、一端、記憶された情報は保持されやすい傾向にあることが分かった。指導の手立てとして、輪郭英単語カードを活用して、意味のわかる単語の数を10語増やすことを目標とした。

(イ) 生徒Cの指導目標と評価規準

生徒Cは、中学生の頃から英語科の授業についても、ついていけないことを訴えており、理解できる英単語も非常に少なかった。

そこで、指導目標を「意味のわかる英単語の数が増える」とし、評価規準を「輪郭英単語カードで、意味のわかる単語の数が10語増える」とした。

(ウ) 指導方法

生徒Cに対する英単語の意味を覚える指導手順と結果を以下に示す。

- ・ 輪郭英単語カード 48 枚中、意味のわからない単語 28 枚より、10 枚ずつ選び、覚える練習を 2 回実施
- ・ 文字カード→タブレット端末から出力する音声
→絵カードの順で提示
- ・ 毎回、正答が増えていることを本人と確認

最終的には、計 20 枚のうち 18 枚覚えることができたようになった。



図4 輪郭英語単語カード
(東京教育技術研究所)

表 10 生徒Cに対する英単語の指導経過と正答率の推移

英単語	1日目	2日目	3日目	4日目	5日目
bread				○	○
hair			○		
flower	○	○	○	○	○
monkey		○	○	○	○
pencil		○	○	○	○
telephone			○	○	○
train		○	○	○	○
tree					
student			○		○
window			○	○	○

(エ) 教科担当教員との連携

生徒Cの英語科の授業担当教員からは、「以前より積極性が見られるようになった。英語では、「話すこと」が得意なのでよく会話をひろうことにより、前向きに取り組んでいる。」との感想が聞かれた。

生徒Cの英語科の授業に対する意欲面や態度面での変容が見られた。しかし、英語科の授業におけるテストや担当教員の評価に変化があったかは追跡していない。

今後、実際の各教科担当教員との連携を図るためには、各生徒の学びにくさの原因やそれぞれの学び方の特徴を説明しながら、授業での具体的配慮や支援をチームで検討していく必要があると考える。

(オ) 対象生徒の学習方略の理解と支援

通級による指導における各教科の内容を取り扱う際の「特別の指導」については、補充学習とは明確に区別されることを通級による指導担当教員のみならず学校全体で共通理解することが必要である。前述の生徒BやCに対する「特別の指

導」の内容を各教科担当教員が理解するとともに、教科担当教員は学び方の多様性についての認識を深め、日々の授業の在り方を見直す必要がある。

そのためには、通級による指導の授業参観を行い補充学習との違いを理解してもらうとともに、生徒が苦戦している教科については、その教科の担当教員が、通級指導教室に出向き、実際に指導に関わることが有効であると考ええる。

(6) 通級による指導担当教員と通常の学級の担任との連携

通級による指導担当教員と学級担任との話し合いや連携については、校長、教頭、教務主任、進路指導主事、特別支援教育コーディネーター、養護教諭、通級による指導担当教員等から構成される通級指導推進プロジェクト委員会（以下、PT委員会と略す）への出席の他、個別の教育支援計画や個別の指導計画の作成、指導目標の設定等の機会を捉え、連携内容や支援方針等の確認を行った。

ア．対象生徒の決定

拠点校では、昼間制の1年生を対象に通級による指導を導入した。年度当初は、1年生の担任全員と通級による指導担当教員との話し合いが行われた。その後、対象生徒3名が決定し同じクラスに在籍していたため、担任1名と通級による指導担当教員との話し合いは、毎月1回定例開催されるPT委員会に出席し、その都度、課題や議題について担任としての意見を述べてもらった。

イ．個別の教育支援計画の作成

担任が対象生徒の個別の教育支援計画を作成するに当たって、通級による指導担当教員と教育相談担当教員を交えて、話し合いを行った。

担任と通級による指導担当教員等が話し合い共通理解を図った内容については、以下に示す

- ・本人及び保護者のニーズを得るための担任との面談を設定する。特に本人との面談は、回数を重ねながら「なりたい自分」「将来の夢」「自らの困難さ」について、できるだけ具体的にする。
- ・5月には、担任による対象生徒に関する学校生活の様子や教科担当教員からの各授業での様子等の情報を整理し、通級による指導を担当する特別支援学校教員が実施した諸検査の結果、担任が聴き取った本人及び保護者のニーズを総合し、個別の教育支援計画の支援目標を作成した。

ウ．対象生徒の困難さへの対応

通級による指導担当教員から担任に対して、検査結果の解釈と授業等学校生活で確認された実態とを照らし合わせながら、対象生徒の困難さの背景となっている行動の特徴や独自の学び方や学びにくさを説明した。担任は、その情報を基に、学級経営や生徒指導等において指導・支援を行った。また、担任が中心となって1年生の学年会に対象生徒の支援方針を伝えたり、授業担当教員に対しては、通級による指導担当教員が、家庭科を担当する担任の支援策をモデルに各授業における支援策について提案したりした。

エ．生徒指導上の課題への対応

対象生徒の生徒指導上の課題については、生徒指導主事や学年の生徒指導担当者、担任、通級による指導担当教員が協議しながら、行動の問題の背景にある当該生徒の他者に対する強い不安感や生徒なりのこだわりについて共通理解を図った。その結果、生徒指導担当者が対象生徒に対して行う特別指導においても、単なる言葉による説諭

ではなく、問題となった事柄の因果関係や関係法令等を生徒に提示するなどの手立てを講じて、生徒が見て理解し自らを振り返り、反省を促すことができた。

6. 今後の課題と対応

(1) 通級による指導対象生徒の決定から指導目標の設定までの手順の確立

通級による指導対象生徒を決定に際して、拠点校では1年生を対象にした。合格発表以降、中学校からの情報収集や仮入学時に参加する入学予定者とその保護者に対する通級による指導の説明と希望調査、候補生徒の絞り込みや意思確認、担任による生徒に対する面談、個別の教育支援計画の作成、実態把握、自立活動における指導計画の作成に至るまでの手順をマニュアルとして整理し、通級による指導を導入する学校への活用とともに、通級による指導担当教員が変わっても、対象生徒の困難さに応じた自立活動の指導が継続されるようその活用を図る必要がある。

(2) 校内連携の充実による校内支援体制の一層の充実

拠点校では、予てより多様な生徒の入学に合わせ、生徒の行動特性に応じた指導・支援がなされている。今後は、生徒指導、教育相談、進路指導等の各部署がさらなる連携を図り、通級による指導対象とともに対象とならなかった特別な教育的支援を必要とする生徒の支援についても、チームとして支援を充実させる必要がある。

そのためには、年度当初に行う全校生徒に対する実態把握をもとに、支援を要する生徒の個別の教育支援計画に支援目標を明記し、その目標に対する具体的な指導・支援を策定し実践する必要がある。この指導・支援の具体的方策については、拠点校で通級による指導を担当する特別支援学校教員の専門性の活用が考えられる。この教員の持つ専門性を通級による指導対象生徒だけでなく、指導・支援について悩む教員の相談に対応したり、対象となった生徒の授業参観を行ったり、必要に応じて校内支援会議に参加するなど、チーム支援の基礎を築くための役割を担うことができればと考える。

(3) 個別の教育支援計画を活用した関係機関との連携

通級による指導を導入した拠点校では、改めて個別の教育支援計画の作成講習会を開催し、支援目標や合理的配慮について共通理解を図りながら対象生徒の支援の実践を進めようとしている。通級による指導対象の生徒においても、医療、福祉等の関係機関が明らかになっており、卒業後に就労を希望する生徒に対しては、必要に応じて就労支援に関わる関係機関との連携も視野に入れ支援することが求められる。

来年度は、通級による指導対象生徒に限定しながら、生徒がこれまで関わってきた関係機関と具体的に連携を図るとともに、本人及び保護者の意志を確認しながら新たな支援機関とつながることで、円滑な移行支援が可能となるよう連携を深めていきたいと考えている。本県においては、個別の教育支援計画の活用が課題の一つとなっており、活用の在り方についてモデルケースを蓄積し、他の生徒にも広げていきたい。

7. 拠点校について

児童生徒数・学級数・教職員数（平成 31 年 1 月 1 日現在）
（高等学校）

拠点校名：石川県立金沢中央高等学校											
				第1学年		第2学年		第3学年		第4学年	
課 程	学科			生徒数	学級数	生徒数	学級数	生徒数	学級数	生徒数	学級数
定時制	総合学科			94	5	68	5	71	5	40	3
	校長	教頭	教諭	養護教諭	栄養教諭	講師	事務職員	特別支援教育支援員	スクールカウンセラー	その他	計
教職員数	1	2	40	1	0	8	7	0	0	1	60

※特別支援教育コーディネーターの配置人数：1 名

※通級による指導の対象としている障害種：発達障害（知的障害を併せ有する場合は対象外）

8. 問い合わせ先

組織名：石川県教育委員会事務局

- (1) 担当部署 学校指導課高等学校教育グループ
- (2) 所在地 〒920-8575 石川県金沢市鞍月 1 丁目 1 番地
- (3) 電話番号 076-225-1828
- (4) FAX 番号 076-225-1832
- (5) メールアドレス gakusi@pref.ishikawa.lg.jp