

2019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 (I)

実施機関名 ( 京都府教育委員会 )

## 1. 問題意識・提案背景

平成30年度に高等学校での通級による指導が制度化されることに併せて、本府では本事業を受託し、府立清明高等学校(以下、「清明高校」とする)を拠点校として通級による指導の実践及び研究を進めてきた。専門家による指導・助言、外部機関や学校の視察等の成果を活かしながら、保護者・生徒への説明、実態把握(以下、アセスメントとする)の実施、実際の指導、単位認定等、通級による指導の一連の流れを経験することができた。

今年度、拠点校において引き続き通級による指導を実施するとともに、本事業を継続するにあたっては次のような課題を持った。

まず、通級による指導における自立活動の内容と評価の妥当性についてである。指導の結果を評価した時、習得した知識・技能が教室や校内といった限定的な場でしか発揮されていないのではないかと担当教員は考えた。社会への出口を控えた高等学校において生徒の社会的自立を見据えることは重要で、自立活動の内容は個々の特性を補うものであるとともに、高校生というライフステージを加味した内容であることが求められる。すなわち、進学や就労といった次のステージで生徒が自立し、自ら社会参画ができるための知識・技能の習得を目標とした指導内容である。指導の結果を評価し単位認定することも含め、より効果的な通級による指導の内容について、拠点校での実践を通じた研究をすすめる。

次に、府立高等学校全体への特別支援教育の視点と理解の普及・拡充についてである。将来的に通級による指導の設置拡充を検討した時、その基盤として自立活動指導の専門性が高い教員を養成するとともに、全ての高等学校教員に特別支援教育への理解と最低限の専門性の獲得が不可欠であると考えた。拠点校では、ユニバーサルデザイン(以下UDとする)を意識した授業等による全体支援から生徒のアセスメントに基づいた個別支援へ、そして特性等に応じた個別の教育的ニーズに対する支援としての通級による指導へ、といった学校全体の特別支援体制としての「三つのステージ」が確立しており、他の府立高等学校と比較すると特別支援教育に対する視点と理解の共有はすすんでいる。本事業を通じて拠点校及び担当教員が蓄積した専門性を府立高等学校教員に普及・拡充していき、京都府立高等学校全体の特別支援教育の充実を計画的に図っていく。併せて、令和2年度に府北部地域(丹後地域)に開校する府立清新高等学校(以下「清新高校」とする)は、通級による指導を実施するとともに府北部地域における特別支援教育の拠点となることを踏まえ、その準備として管理職・担当教職員の専門性や資質の向上を狙い、前年度よりさらにすすんだ連携を図っていく。

## 2. 目的・目標

### (1) 高等学校における通級による指導の指導事例づくり

通級による指導の担当者が、対象生徒の適切なアセスメントを実施し、個々の特性の課題を的確に分析した上で、目標や評価を含めた適切な指導内容を設定できること。高校生というライフステージを加味して、将来の自立、社会参画の助けとなるように、通級による指導で習得した知識・技能を多様な場面で応用し、般化(注1)することを狙った指導内容が設定できるように、研究・研修・視察等を実施して担当者の専門性向上を図る。

注1 心理学用語。ある刺激に対して特定の反応が起きると、類似の刺激に対しても特定の反応が起こるようになる。一般化ともいう。

(2) 高等学校における特別支援教育に関わる専門性の向上

通級による指導の担当者が、校内における特別支援教育の中核として研修の計画や実施ができるとともに、学校と外部機関との連携を構築できること。あわせて、校内の教職員に対して専門性を拡充するための取組を研究する。また、特別支援教育課との連携による専門的研修や、地域ごとに開催される府立学校特別支援教育研究協議会と連携した研修会を実施し、府立高校全体に通級による指導の理解及び特別支援教育の視点の波及と、専門性向上に対する教職員の意識向上を図る。特に「清新高校」での通級による指導の実践に向けて、「清新高校」教職員の専門性向上を図る機会とする。

3. 主な成果

(1) 実施内容

ア 拠点校における通級による指導を支える取組

(7) 京都府高等学校通級指導専門性充実検討会議（表1）の開催（3回実施）

表1 京都府高等学校通級指導専門性充実検討会議の委員構成

所属・職名	委員名・人数
大阪医科大学LDセンター 顧問	竹田 契一 氏
京都教育大学総合教育臨床センター 教授	相澤 雅文 氏
国立舞鶴工業高等専門学校 特命教授	後野 文雄 氏
教育ジャーナリスト	品川 裕香 氏
近畿大学心理系専攻 教授	小泉 隆平 氏
京都大学学生総合支援センター 准教授	村田 淳 氏
京都大学大学院発達障害リハビリテーション学 准教授	加藤 寿宏 氏
京都府総合教育センター特別支援教育部 部長	下野 恵子 氏
京都府スーパーサポートセンター（以下、京都府SSC）所長	高橋 広行 氏
京都府教育庁指導部高校教育課	4名
京都府教育庁指導部特別支援教育課	1名
京都府立清明高等学校（拠点校）	4名

※オブザーバーとして、令和2年度開校の「清新高校」（通級による指導の実施予定）の管理職と担当教員が会議に参加した。

(4) 専門家による指導・助言（5回実施）

- ・通級による指導対象生徒の選定について
- ・地域支援センターとの連携の在り方について
- ・通級による指導対象生徒の主治医によるケースカンファレンス（2回）
- ・通級による指導対象生徒の支援に関わる児童福祉センターとの意見交換

イ 通級担当教員等の専門性を高める取組

(7) 全日本特別支援教育研究連盟全国大会埼玉大会

○第58回全日本特別支援教育連盟全国大会埼玉大会  
 期 日：令和元年10月17日（木）・18日（金）  
 会 場：大宮ソニックシティホール 他  
 内 容：・研究報告・埼玉県立特別支援学校さいたま桜高等学園視察・分科会

(イ) 先進校視察（４回）

表２ 視察先一覧

視察先	視察の主な目的
札幌市立北九条小学校	義務教育段階の通級による指導の在り方
北海道教育大学函館校	高大接続を意識した高等学校の支援の在り方
富山大学アクセシビリティコミュニケーション支援室	大学における就労を見据えた学生支援の在り方
明星大学発達支援研究センター	学生支援プログラム「START」の内容

(ウ) 日本LD学会第28回大会（東京大会）

○自主シンポジウム  
期 日：令和元年11月9日（土）・10（日）  
会 場：パシフィコ横浜 会議センター  
内 容：「高校に求められる通級による指導の実践研究 - 高校生のライフステージに応じた自立活動と教員の専門性拡大に向けた校内システムについて -」

(エ) 「清新高校」との連携

- ・ 専門性充実検討会議へのオブザーバー参加（全3回）
- ・ 先進校視察、日本LD学会への同行

ウ 京都府立高等学校における特別支援教育を充実させる取組

(ア) 府立学校特別支援教育研究協議会における拠点校研修（全3回）

○第1回両丹地域府立学校特別支援教育研究協議会での拠点校研修  
期 日：令和元年6月28日（金）  
会 場：京都府立峰山高等学校  
○第1回口丹地域府立学校特別支援教育研究協議会での拠点校研修  
期 日：令和元年7月3日（水）  
会 場：京都府立亀岡高等学校  
○第2回山城地域府立学校特別支援教育研究協議会での拠点校研修  
期 日：令和元年10月10日（木）  
会 場：京都府立久御山高等学校

(イ) 特別支援教育コーディネーター等に対する拠点校研修（1回）

○高等学校における特別支援教育充実のための拠点校研修  
期 日：令和元年8月5日（月）  
会 場：京都府立清明高等学校  
テーマ：高等学校における組織的な特別支援教育の推進  
講 師：明星大学客員教授 中田 正敏 氏

(ウ) 管理職研修（1回）

○府立高等学校副校長会冬季研修会  
期 日：令和元年12月12日（木）  
会 場：京都府総合教育センター北部研修所  
テーマ：生徒の社会的自立に向けた支援の在り方  
講 師：京都教育大学教授 小谷 裕実 氏

## (2) 取組の成果

### ア 拠点校における通級による指導を支える取組の成果

- (7) 京都府高等学校通級指導専門性充実検討会議を3回開催した。会議では、教育委員会から事業の進捗状況を、拠点校から通級による指導の実践及び校内の取組等を説明し、検討会議委員から質疑や助言を受けて事業の充実に活かした。特に、通級による指導の成果を応用・一般化することを目的とした拠点校の取組については評価を得ることができ、共生社会の実現を目指した通級による指導の本来の目的を改めて認識するとともに、取組の方向性について確認をすることができた。以下は、会議において受けた主な助言等の概要である。

#### (第1回会議)

- 校内の連携・情報共有体制の確立について
  - ・校内LAN等を活用し、全生徒の情報や気になる事をいつでも入力、確認できるシステム作りが必要。具体的な文章で共有することが有効である。
  - ・定型的な形式や方法による共有とともに、職員間でいつでもすぐに情報を共有する感覚（職員室での会話等）が大切になってくる。
- 外部専門機関との連携について
  - ・連携機関については全教職員で事前に共有をしておき、内容による連携先を教職員が知っておくことが必要。
  - ・情報の共有と連携の必要性についても事前に研修しておくことが効果的。

#### (第2回会議)

- 高校生段階に応じた適切な指導内容について
  - ・支援の必要な生徒の進学先・就労先へのつながりは、通級による指導の重要なポイントである。
  - ・生徒を「助ける」支援から、生徒が自らリソースを活用できるように「育てる」支援への転換が必要であろう。
  - ・自己理解をどのように進めるか。欧米の学生は、自分に必要な支援を、生きていくための力として主張できる。例えば、「私の個別の教育支援計画のコピーをください」など。それに対して日本では「支援してください。お願いします」という感覚が多い。欧米と比べて自己理解に対する感覚が違うことは課題である。
- 通級による指導担当教員の専門性の拡充について
  - ・専門性を拡充する手法は、研修や制度、職員のモチベーション向上など学校の事情に合わせて様々な方法が考えられる。
  - ・専門性には深さがある。どこまでの専門性を求めるか。アセスメントができるのか、実際に通級による指導を担当できるのか。

#### (第3回会議)

- 専門性向上のための方策について
  - ・支援者自身の能力向上と、支援内容の向上がある。支援者はそれぞれ多様な課題を抱えるが、課題の解決には同レベルの支援者同士による交流や連携が有効であろう。自分よりも上のレベルに助言を求めがちだが、それではいつまでも頼ってしまうことになりがち。スーパーバイザー的な立場は必要だが、同レベル同士の交流によって双方の向上が期待できる。そこで情報共有した内容はきちんとアーカイブ化しておくことで、学校全体のレベル向上につながる。

○通級による指導の対象となる生徒のアセスメントについて

- ・小中学校までの検査や外部機関での検査だけを活用していくことは、将来的には困難が生じることになるだろう。数値以上に、実際に検査を担当した者にしか分からない生徒の実態像がある。通級による指導の担当者や通級を設置する学校で自ら検査ができることが必要になってくる。
- ・医学的検査を全教職員が実施できるようになるのは難しい。その学校の教員が自らチェックしてアセスメントができることが大切で、それが専門性の向上となる。
- ・高校生段階に必要なライフスキルを見極め、「身に付けて欲しい力」という視点でチェックをして欲しい。

○通級による指導への期待について

- ・「支援を手厚くすればよい」ということではない。一般社会で普通に生活できる力を身に付けることが通級による指導のゴールになるのではないか。丁寧に支援はするが「自立させる」こと、「自立する力」を身に付けさせることが大切。本来の合理的配慮の目的にあったものを推進していくことが、高校での特別支援教育の推進につながる。

- (イ) 拠点校は京都府SSC及び地域支援センターと指導・助言・巡回相談等において連携をとっているが、その一つとして通級による指導対象生徒の選定において連携を行った。なお、通級による指導を希望したが対象とならなかった生徒・保護者に対しては、拠点校の特別支援教育体制のもとで支援を行い、継続的に状況を観察していくことを丁寧に説明している。また地域支援センターとは、経験が浅い教員に対して、アセスメントの方法・個別の指導計画・授業及び評価等についてのサポート及び校内の特別支援教育全般に関わる研修等についても連携をより深めていくことを確認した。

また通級による指導対象生徒15名のうち、2名の生徒で主治医との医療連携、1名の生徒で児童福祉センターとの意見交換を実施した。医療連携では、通級担当者の他、学年担当・生徒指導担当等の複数の教員と保護者も同席をしてケースカンファレンスを行い、検査結果を踏まえた医師による見立てや今後の見通し等について説明を受け、拠点校での実践に反映することができた。

イ 通級による指導担当教員の専門性を高める取組の成果

- (ア) 通級による指導担当者が特別支援教育研究の全国大会に参加し、拠点校の実践について発表・協議を行うとともに、他府県の指導事例についての協議に参加したことで、取組向上につながる多くの知見を得ることができた。また、特別支援学校で実施された製造・販売実習での作業学習や生徒の協同学習を参観したことは、ライフスキルの習得を目的とした指導方法の参考とすることができた。
- (イ) 先進校視察は主として「高大の接続」「専門性の拡充」というテーマを持って実施した(表3)。高校生というステージに応じた自立活動の在り方を考えた時に、大学等への進学を希望する生徒も多く、支援の継続と生徒の自立は重要な課題となる。視察先の大学で実践される学生支援は、就労という社会的自立を目前としているために、主に本人の「自己理解」を深めるためのプログラム等による支援が中心であった。すなわち、卒業に向けての学力補充ではなく、時間管理やストレス管理、困りに対する相談方法や良好な対人関係等について学ぶソーシャルスキルの獲得を中心とした内容である。拠点校での取組の参考として非常に有益な視察となった。

(表3) 訪問先・視察目的・視察概要

訪問先	視察目的
視察概要	
○札幌市立北九条小学校 令和元年11月12日(火)	○義務教育段階における通級による指導の在り方 ○カームダウンエリアの活用方法
<ul style="list-style-type: none"> <li>・札幌市駅近くの人口の集中・増加がすすむ地域に立地し、児童数も大幅に増加している。それに伴って外国籍の児童も含めた多様な生徒が入学し、特別支援に対する体制整備がすすんでいる学校。</li> <li>・校舎はUDの視点により設計されており、壁の少ないオープンな教室配置などが特徴。校舎内の各フロアには、「カームダウンエリア」として興奮状態等になった児童の避難場所が複数箇所設置されているが、活用には教員の付き添いも必要になることから実際の活用頻度は低い。管理職をはじめ教職員の特別支援教育への意識は高く、丁寧な対応が行われている。</li> <li>・保護者の特別な支援に対する理解がすすみ、入学当初からの支援学級の希望が増えている。その後特に顕著な課題等がないために通常の学級に移るケースも多い。</li> <li>・小中学校及び高等学校では、特性があってもある程度は周囲の受け入れもあり、目立たずに卒業・進学していく子どもが多い。しかし高校卒業後、社会に出てから困りが顕著になるケースが多いので、高等学校在学中に社会で対応できる力を付けてあげて欲しい。</li> </ul>	
○北海道教育大学函館校 令和元年11月13日(水)	○大学との接続を見据えた高等学校での支援の在り方 ○特別支援教育に関わるネットワーク作り
<ul style="list-style-type: none"> <li>・北海道教育大学函館校で開催された学習会「Co-Net」に参加。周辺地域の小中高及び支援校の先生が有志で集まり、実践事例等を持ち寄って研鑽を積んでいる。年齢や経験、校種も多様な教員の交流会は、特別支援教育に対する校種間や地域における連携作りのモデルケースとなった。</li> <li>・北海道教育大学では、近年メンタル面の課題を抱える生徒が増加傾向であることを受け、学生支援のための「なんでも相談室」が設置されており、合理的配慮の要望等も受け入れている。大学内でも支援に対する理解や支援方法等に関する教員向け研修を実施している。</li> <li>・遠方から入学して一人暮らしを始めるなど、環境の大きな変化をきっかけに特性が顕著になる事例が多い。困りを持った学生本人からの申告が中心で高等学校からの引き継ぎは十分とは言えない。</li> </ul>	
○富山大学アクセシビリティコミュニケーション支援室 令和元年11月18日(月)	○大学における学生支援の考え方 ○就労・進学を見据えた通級による指導等の支援の在り方
<ul style="list-style-type: none"> <li>・困りのある学生に対して、修学・メンタル・キャリア面のサポートを積極的に実施している。</li> <li>・修学サポートは、単位取得のための戦略を学生と一緒に考える。高等学校と異なる科目登録の方法やレポート提出について、困った時の相談方法やスケジュール</li> </ul>	

<p>管理方法、提出相手とのコミュニケーション方法等を学生と一緒に考えていく。あくまで「単位を取らせる支援」ではなく「自分で単位が取れるようになる支援」が目的。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・キャリアサポートは就職活動の際の支援及び、就職後の就業先での困り事についても継続的にフォローアップを行っている。支援の必要な学生の就労については、受け入れる側の企業と送り出す側の学校との認識の共有や連携が重要となる。</li> <li>・高等学校から大学への引き継ぎは、教科の得手・不得手の情報より、本人が「出来ること・出来ないこと」の情報の方が大学での支援に活かしやすい。学生には高等学校在学中に「自己理解」が出来るようになってもらいたい。そのため、高等学校の通級による指導には期待をしている。</li> </ul>	
<p>○明星大学発達支援研究センター 令和2年1月31日（金）</p>	<p>○STARTプログラムの内容及び成果等について</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>・「START」は、「Survival skills Training for (困ったときに乗り切る方法を知る方法) Adaptation (適応) Relationship (関係) Transition (移行)」の頭文字で表現されている支援プログラムである。</li> <li>・これまで大学職員が個別に実施をしてきた、発達障害の傾向のある学生に対する対人関係等のスキルトレーニングをプログラム化したもの。1回90分で年間30回実施している。</li> <li>・プログラムはまず、高等学校とは異なる大学生活への適応を目的に、対人関係のマナーやルールに関するスキル取得を目指す。</li> <li>・卒業後の就労を見据えて就労支援機関や企業とも連携し、インターンシップ（職場体験）を実施している。体験内容は期間の長短、作業内容の難易度によってレベルを設定する。トレーニングがすすんだ生徒は2週間ほどの期間で、体調管理やスケジュール管理等も経験する。</li> <li>・プログラムは主に「スキルトレーニング」と「コーチング」という名称で分類して実施される。「スキルトレーニング」は社会生活に必要な基礎的スキルを、「時間管理」「職場のルール」「職場のマナー」「体調管理」「ストレスコントロール」に分類してそれぞれのスキル獲得を目指す。「コーチング」はスキルを確実に運用できるようにすることが目標。例えば、予定を手帳に記入することは出来たが確認することを忘れる、という学生も多い。学生とコーチ（支援者）が連絡を取り合ってスキル運用の成否を確認し、結果に対してフィードバックを行っていく。</li> <li>・高等学校では、困ったときに自分で相談ができること、自分のストレスの状態に気付けること、ストレスが強まった時の回復のレパートリーを増やすこと、他者視点を強くすること等の力がつく和良好的なのは。</li> </ul>	

- (ウ) 日本LD学会第28回大会では、拠点校が実践をしてきた通級による指導の課題等をテーマに自主シンポジウムを行い、専門家による助言や客観的な意見をいただくことができた。これにより実践の方向性に対する確信を持つとともに、改善の契機とすることができた。あわせて、他のシンポジウムへの出席や大会参加者との交流・情報交換を通して多くの知見を得たこと、先進的な取組を実践している学校や専門家とのネットワークができたことも大きな成果である。

- (エ) 令和2年度開校の「清新高校」は、本事業の拠点校「清明高校」と同じ「京都フレックス学園構想（※）」のもとで新設される学校であり、府北部地域の高等学校における特別支援教育の拠点となることが期待されている。前年度からの連携を更にすすめ、専門性充実検討会議に「清新高校」の管理職と教諭がオブザーバーとして出席し拠点校での実践を学ぶとともに、日本LD学会と先進校視察にも「清新高校」の教諭が延べ4名参加することで専門性の向上を目指した。通級による指導の具体的な準備やUDを意識した授業作りに活かすことが期待できる。

※京都フレックス学園構想（京都府教育委員会 高校教育課HPより）

- ・従来の全日制、定時制高校の概念を超えるフリーなスタイル
- ・いつでも誰でも学べるフレキシブルな教育内容
- ・外部機関とつながるトータルサポート～学習・就労・自立支援～

#### ウ 京都府立高等学校における特別支援教育を充実させる取組の成果

- (ア) 府内の四つの地域に校長会の主導でそれぞれ特別支援教育研究協議会が設置されている（別紙地図）。協議会には、各地域の高等学校を担当する地域支援センターから地域支援コーディネーターも参加し研修、情報交換、協議等が行われている。この協議会に拠点校の通級担当者が出向き、通級による指導の実践、拠点校で実施している支援の内容等について研修を行った。自立活動の指導の様子を写真や動画を用いて具体的に発表したことで、高等学校における通級による指導について理解を深めるとともにUDを意識した授業作りについて学ぶ機会となった。全会場で事後アンケートを実施したが、「高等学校における特別支援教育の実践内容・方法について理解が広まったか」の質問に対して「非常に広まった」「広まった」を合わせた回答率は92%であった。
- (イ) 拠点校を会場として、特別支援教育コーディネーターに限定をせず、広く府立高等学校教員を対象とした研修を実施した。校内において特別支援教育を推進するための体制の整備と必要な取組について考えることを主題とした内容で、組織論やマネジメント理論、ケース会議や情報共有の具体的な方法について学んだ。各校の特別支援教育コーディネーターは職員間の意識共有の難しさを課題とすることが多かったが、事後のアンケートからは学んだ方法に取り組もうとする意欲に結びついたことがうかがえた。
- (ウ) 管理職研修として副校長会冬季研修において「生徒の社会的自立に向けた支援の在り方」というテーマで実施し、高等学校における特別支援教育の意義について理解を深める機会となった。

#### 4. 通級による指導における専門性のポイント

- (1) 適切なアセスメントをもとにした、特性に応じた課題の設定ができること  
就労や進学を見据えた高校生というライフステージを考慮し、通級による指導で習得した知識・技能を多様な場面で応用し、般化できる指導内容を設定できるように、専門家への相談体制を整えるとともに先進校視察で知見を得る機会を設けた。
- (2) 校内における特別支援教育の中核として研修の計画や実施、諸機関との連携ができること  
専門性を他の教職員にも拡充し、学校全体の特別支援教育を向上させる校内システムを構築できるように、拠点校における取組の企画・立案等について教育委員会から指導・助言を行うとともに、専門家との連携や学会での学びの機会を設けた。



## 5. 拠点校における取組概要

【学校種：高等学校】

### ①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

拠点校における通級による指導は、本人・保護者からの申込み制を原則としている。通級による指導を申し込む際の提出資料として、生育歴・教育歴を正確に把握するための「通級による指導基礎調査票」を設けている。医療的診断を条件にはしていないが、対象生徒の特性に応じた指導・支援を実施するため、診断名や発達検査・知能検査の実施時期・機関等の記入欄もある。また、通級による指導の希望理由、学習や生活上困っていること、通級による指導に期待すること等を記述式で質問する「事前ニーズ調査表」は本人用と保護者用をそれぞれ用意している。

申し込み後、対象生徒の選定時には、教職員が対象生徒の学校生活の行動観察を踏まえ、京都府教育委員会が全府立高校の在籍生徒全員を対象に毎年実施する「特別な教育的支援を必要とする生徒に関する実態調査」のチェックリストを活用する。このチェックリストでは、行動、社会性、コミュニケーション、学習面について評価する。主たる評価者は在籍学級の担任としているが、担任の主観による評価の差を軽減することを目的に、副担任や支援員（注1）等、複数の教職員で評価するようにしている。

選定後に通級による指導の担当教員が対象生徒と保護者それぞれに面接機会を設定し、ニーズ（困っている内容とその場面・身近な人からよく指摘されること・付けたい力・希望する将来像等）を半構造化面接（注2）の形式により把握する。

その後生徒は「自立活動アセスメントチェック」（注3）を実施する。この「自立活動アセスメントチェック」では、生徒が自分自身をどのように捉えているかといった自己理解の状況に加え、どういったスキルの学習内容には意欲的に取り組むことができるかを見るようにしており、指導内容の設定の際に役立てている。また、具体的なスキルについて質問が用意されていることから、生徒が自己評価を進めながら自分自身の困難さや出来ることにも気付く機会となっている。

（注1）学習や学校生活の支援を目的に、京都府教育委員会が配置した高等学校教諭免許状を所持した講師。

（注2）予め質問を用意しておくが、被面接者の状況や回答に応じて、質問の表現、順序、内容を変化させる面接法。

（注3）本校が独自に作成した学習や社会生活で必要と考えられる具体的なスキルの獲得状況及び獲得したいスキルの自己評価表。

その他では、拠点校の通級による指導の対象生徒の特徴は、早期から医療・療育機関にかかっていたり、診断の有無に関わらず小・中学校における通級による指導を含め、個別に支援を受けてきたりしている生徒が多い。そのため、過去の個別の教育支援計画や個別の指導計画、標準化された発達検査等の結果を保護者や中学校から引き継ぐケースも多い。これらの情報も、生徒個々の目標設定や指導内容、手立てを設定する際の参考として活用している。

指導目標の設定は、実態把握から得られた情報から、学習上・生活上で困難になっていると考えられる状況を自立活動の視点で抽出・整理し、拠点校で作成している個別の指導計画の状況欄（学習、対人・社会性、コミュニケーション、生活・行動）に分類していく。その後、それぞれの状況に対する指導目標を設定していく。指導目標は、対象生徒が学校生活の適応や卒業後の社会的自立を図るために改善・克服すべき内容を設定するが、個々の生徒の実態や学年も踏まえた上で、達成可能で優先的な内容を検討するようにしている。

次に、設定したそれぞれの指導目標に対して自立活動の6区分27項目を設定するが、複数の生徒が同じような指導目標となっても、実態把握で得られた生徒それぞれの困難さの背景等によって、自立活動の区分・項目が異なる場合が出てくるため、丁寧に分析している。指導内容の決定についても、単元における学習活動として設定したり、通級による指導の年間計画全体を通じて設定したりする等、生徒の実態や状況に即して意欲的に活動に取り組める設定上の工夫をしている。

また、個別の指導計画に定めた指導目標や指導内容等は、通級による指導の担当者間で検討・作成するだけでなく、生徒本人や保護者と協議・確認して作成する場合や、主治医の意見を反映させて作成する場合もある。関係者間で確認することは、生徒や保護者、担当者のそれぞれが安心感を持ってその後の授業を進めていくことにつながった。

評価は、通級による指導担当教員による毎時の授業で生徒個々に設定する目標に対しての評価、生徒による取組の自己評価や振り返りシートの記述、在籍学級の担任等の関係教員による指導後の生徒の変化（般化の状況）、評価の作成時期に通級による指導担当教員が生徒や保護者に面談し聞き取る評価等を総合的にまとめ、通級による指導担当教員が個別の指導計画の評価欄に記載していく。

通級による指導担当教員が授業において行う評価は、毎時の目標に対する到達基準を文言で指導略案に標記しておき、生徒の取組状況に合わせてチェックする。「何が」「どれくらい」「どのように」できたという具体的な到達基準となるように意識することで、担当者が変わっても評価しやすく、複数の担当者が授業を行うチームティーチングにおいて、評価のズレが起こりにくいという利点があった。

また、拠点校の通級による指導では、教室内で学習させたことを、校内（職員室や図書室、保健室や校内に設置された食堂）、地域（公共施設等）へと徐々に拡げる指導展開を意識している。これは、個々の生徒に対する指導目標に基づき設定した指導内容が、場所や相手等の変化に左右されず、日常生活において使える力として身に付いているかを評価するためである。ここでの評価は、生徒に対する指導内容や指導方法の設定についての点検にもつなげることができ、PDCAサイクルによる授業作りや手立てだけでなく、取組を通じた生徒の実態把握や指導目標の調整に役立てることができた。

自立活動の個別の指導計画の評価は、通級による指導の場面における評価だけでなく、今後に対象生徒が求められることや、学校生活も含めた社会的な場面においてどのような振る舞い等が必要かといったことも記載するようにし、本人・保護者、在籍学級の担任等と共有した。卒業する対象生徒については、通級による指導担当教員と在籍学級の担任が保護者や医師と相談の上、個別の教育支援計画を用いて、進路先への移行支援を行った。

支援の内容・時期といった支援終了後の総合的な評価は、通級による指導を終了した生徒が1名しかおらず実施に至ってはいない。しかし、高校における通級による指導が高校生のライフステージを踏まえて、卒業後の社会生活における適応や自己実現が大きなテーマであることを考えると、卒業生の実態調査等を通じて評価方法を検討していく必要がある。

## ②通級による指導の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

拠点校では、自校通級の特徴を生かし、通級による指導の担当教員が通常の学級の担任との連携を深化させるとともに、発達障害等の特性理解・指導方法に関する教員の専門性向上を図ることを目的として、通級による指導に在籍学級の担任が参画する組織体制を構築した。ここには、通級による指導を教職員全体で当事者意識を持って推進するという校内文化を定

着させ、取組に継続性を持たせる目的も含む。

通級による指導担当教員は、障害のある生徒の特性理解や指導・支援方法等に一定の専門的知識を有する教員を主担当として配置（2名）し、授業にチームティーチングで入り込む教員は在籍学級の担任を中心に副担当（13名）として配置している。主担当と副担当とが協同し、対象生徒への授業実施も含めて、実態把握から個別の指導計画の作成・評価までを行う。なお、副担当となる在籍学級の担任の教科指導の時間数は一定の軽減を行い、その分を通級による指導の時間として当てている。

対象生徒が決定した後、本人や保護者との連携は、担任が窓口となって行う。半構造化面接では、主担当が中心となって生徒及び保護者からニーズを聞き取るが、副担当の担任が同席し、聞き取り情報や反応の様子を記録している。

また、個別の指導計画の作成は、本人や保護者から提出された資料や教員による行動観察の記録等を主担当と副担当が協力して行う。一定の専門的知識を有する主担当と担任である副担当が共に作成を進めるため、生徒の日々の学校生活における実態と障害等による特性とを相互に関連付けながら実態把握や目標、指導内容等について設定していくことができた。

指導内容についても、普段から直接生徒と接したり、保護者と連絡を取り合ったりしている在籍学級の担任が指導に入るため、生徒の変化や保護者の課題意識等に応じて、弾力的に指導内容を調整し実践につなげることができた。例えば、対象生徒の保護者から、家庭で、生徒が感じたことを直接的な言葉で表現することが多いあまり、家族以外の人との間にトラブルが起こりかねないとの心配が訴えられた際に、生徒に対するアサーティブなコミュニケーションを自立活動で取り組ませることができた。

評価においても、担任が通級による指導に参画する体制としたことで、通級による指導の場における成果と課題に加え、学校生活等の変化も含めた総合的な評価ができるため、生徒の実態を幅広く正確に把握した評価を行う上では大変有効であった。

平成30年4月より制度化された高校における通級による指導は、対象となる生徒の障害による困難さを改善又は克服するために、的確な実態把握に基づく指導が必要なことから、特別支援教育の専門性を有する教員の確保や人材育成するための体制整備が求められる。また、通級による指導に関わらず、学校全体で特別支援教育を推進するためには、特別支援教育コーディネーターや専門性を有する教員のリーダーシップが要となるが、人事異動や定年退職等により担当者に入れ替わりがある学校現場の現状を考慮すると、一部の担当教員だけで専門性を確保し、継続的な特別支援教育を展開していくことには限界がある。

そのため、拠点校における専門性を有する教員を中心とし、担任が参画する通級による指導のシステムを構築することは、担当者と担任との連携の課題を組織体制として改善するとともに、学校現場の実態に合わせた人材育成が実現可能な実践のモデルとしても効果的であると考える。

### ③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

生徒Aは、医師よりLDの診断を受けている男子である。高校における通級による指導は2年目で、小学校及び中学校においても通級による指導を受けてきた生徒である。

実態把握は、通級による指導の開始までに、日常の学校生活における行動観察及び行動観察に基づくチェックリスト（京都府教育委員会が作成している「特別な教育的支援を必要とする生徒に関する実態調査」）、半構造化面接による対象生徒と保護者それぞれのニーズの聞き取りを行った。また、生徒自身による「自立活動アセスメントチェック」の結果や、生徒Aが入学年次（1年生）に地域支援センターの巡回教育相談で受けた知能検査の結果等を活

用した。

生徒Aは、学習やコミュニケーション、社会性の面にそれぞれ課題がある。学習面は、入学当初より各教科における個別指導も含めた丁寧な指導・支援を受けていた。そのため、通級による指導では、社会生活を目前に控えた高校生のライフステージも加味し、コミュニケーション及び対人・社会性に焦点をあてた自立活動を行うこととした。

生徒Aの実態は、真面目で教員等からの指示や課題の取組について、取組内容や方法が分かれば自分のペースでやり遂げようとする生徒であるが、複数の指示や課題が出された時には、取組遂行の調整や管理が困難になることがある。また、コミュニケーションが苦手であり、入学当初から困ったことがあっても質問や援助要求をすることができず、周囲の生徒を見て対応するか、教員から何かしらの働きかけがあるまで何もせずに待つことが頻繁にあった。さらに、見通しの持てないことへの不安が強いこともあり、問題解決的な行動ができないことや社会経験の不足がうかがえた。

これらを踏まえて、優先すべき指導目標を以下のように設定した。

- 日常的な予定や取組を把握し管理できる。
- 援助要求も含めて日常生活に必要な言葉が場面に応じて使える。
- 社会生活において、困った時に適切に対処することができる。
- 公共交通機関を自分で調べて利用することができる。

指導項目の設定の際には、既習知識の活用・応用による体験的な活動を通じたスキル獲得とともに自信をつけることが重要であると考え、知識習得のみの学習にとどめず通級による指導の場で学習したことや既習知識を活用し行動・対応させる具体的な場面設定を意識した。また、指導計画の策定にあたっては、行事や進路学習等も知識の活用・応用機会と捉え、学校全体の年間計画との関連性を持たせるように工夫した。

例えば、行事の指導項目については、校内の行事として「定期考査」、「学校説明会」、「校外学習」の指導内容を計画し、校外の行事として「ふれあい祭り」、「北コミ祭り」といった地域の祭りのボランティアスタッフに自立活動として参加するという指導内容を計画した。なお、それぞれの行事については事前指導、事後指導を行っている。特に「定期考査」においては、事前指導で教科・科目、時間割、受験会場、提出課題の有無と提出期限の確認をさせて（単位制の高校で、履修科目によって受験科目や時間割、受験会場が違うため）、計画的に学習に取り組み、考査日までの見通しを持って考査に臨むことをねらいとした。「定期考査」の学習は、年間を通じて実施される定期考査ごとに事前に立てた目標に対して、実施後に成果と反省を行い、次の考査に向けて目標を立てることで学習のつながりを持って実施できた。

また、「進路学習」の指導項目については、生徒本人の希望する進路（生徒Aは保育士を希望）に合わせて二つの学習指導を計画した。一つ目は、保育体験への参加に関係した学習内容である。体験実施前の説明会参加に向けた日時調整のための電話連絡、公共交通機関の調査、トラブル対応の仕方について指導を行った。電話では相手と言葉で適切なやりとりができること、公共交通機関の利用では自宅から体験先までの行程を作成できること、トラブル対応では体験中に困ったときに適切に対応できることをそれぞれねらいとした。二つ目は希望する進路の先取体験の学習内容である。本人の希望に沿い、保育士の仕事に就いたときを想像して、紙芝居と絵本の読み聞かせについて指導を行った。（指導の詳細は④に後述）

生徒Aの指導に関わる毎時の指導案には、主担当の教員と副担当の担任からなるチームティーチングが基本であるためそれぞれの担当の動きを記載した。特に、実際の場면을想定したコミュニケーションの練習を行う際には、副担当がモデルとなって見本を示すなど教員の

役割を明確化し、生徒Aに適切な立ち振る舞いが伝わりやすいようにした。

また、授業では毎時スライドを作成の上、プロジェクターで投影し、授業の流れや取組内容、説明を視覚的に提示することで、見通しづくりや内容理解の支援に役立てた。

コミュニケーション力の向上をねらう指導において使用する教材は、スライドとワークシートを基本とした。スライドは、説明や指示場面での使用に加え、伝える内容や伝え方を投影したままにしておき、コミュニケーションが必要な場面で本人が手掛かりとして確認できるようにした。ワークシートは、どの場面でのどのように伝えるかを考えて記入をさせ、そのままコミュニケーションの手順の確認や台本として使用した。まずワークシートを使ったコミュニケーションの練習を通級による指導の教室や校内等で実施し、覚えさせるとともに自信をつけさせるようにした。その後、地域で実践させる指導を展開した。

他には、本人からの援助要求を引き出すために、取組を遂行するために必要な教材を意図的に不足させておき、「〇〇が～個足りません。」と伝えさせるような工夫を行った。

生徒Aの変容については、入学当初より、困った場面で援助要求ができないばかりか、職員室で教員を呼び用事をこなすこともできなかったが、必要な場面で職員室へ入室し、用事のある教員を呼び出すことができるようになった。また、人への用件の伝え方や電話練習等を行ったことで、学校や進路先に自ら電話連絡ができるようになった。さらに、教員からの説明を受けて、分からないことをその場で直接質問できるようになったこと等があげられる。

初対面の人との関わりに対して意欲の低い生徒であったが、コミュニケーションの求められる校内の活動や地域のボランティア活動への参加にも抵抗感を示さなくなった。特に、ボランティア活動は「楽しかった。次も参加したい。」と本人は話しており、様々な機会地域活動に参加するようになった。

生徒Aの年間指導計画（指導内容の設定）

月	時間	単元名 (毎時の主な単元)	学習内容1 (個別の学習)	自立活動の区分-(項目)
			学習内容2 (小集団活動)	
4	2	新年度開始	自己プロフィール作成	3人間関係の形成-(1)
			自己紹介	6コミュニケーション-(3)
		新年度開始	インタビュー活動	4環境の把握-(2)
			担当教員紹介	6コミュニケーション-(3)
5	4	新年度開始	小集団ゲーム	3人間関係の形成-(3)
			文章づくり (語彙と文法)	4環境の把握-(2)
		新年度開始	文章づくり (語彙と文法)	4環境の把握-(2)
			文章づくり発表	6コミュニケーション-(3)
		ふれあい祭りのボランティア	当日の役割確認	6コミュニケーション-(3)
			役割の練習	6コミュニケーション-(5)
		ふれあい祭りのボランティア	活動の振り返り	3人間関係の形成-(3)
			成果と課題の発表	6コミュニケーション-(3)

月	時間	単元名 (毎時の主な単元)	学習内容 1 (個別の学習)	自立活動の区分-(項目)
			学習内容 2 (小集団活動)	
6	3	自己管理 (定期考査)	定期考査の振り返り	3 人間関係の形成-(3)
			次回定期考査の目標設定と発表	6 コミュニケーション-(3)
		進路に向けた活動 (保育体験事前説明会)	活動内容の確認	3 人間関係の形成-(3)
			電話申込練習・本番	6 コミュニケーション-(3)
		進路に向けた活動 (保育体験事前説明会)	活動の心得と準備	5 身体の動き-(4)
			交通機関の利用方法	3 人間関係の形成-(1)
7	2	進路に向けた活動 (保育体験事前説明会)	活動の振り返り	5 身体の動き-(4)
			活動の報告	2 心理的な安定-(2)
		進路に向けた活動 (保育体験)	活動内容の確認、トラブル対応	6 コミュニケーション-(5)
			予定管理	2 心理的な安定-(2)
8	1	進路に向けた活動 (保育体験)	活動の振り返り	3 人間関係の形成-(3)
			軽作業 (学校案内シール)	6 コミュニケーション-(3)
9	3	自己管理 (定期考査)	定期考査の計画・目標設定	2 心理的な安定-(2)
			軽作業「カフェの装飾品作成」	6 コミュニケーション-(3)
		自己管理 (定期考査)	定期考査の振り返り	3 人間関係の形成-(3)
			軽作業「カフェの装飾品作成」	6 コミュニケーション-(3)
		学校説明会のボランティア	事前学習	2 心理的な安定-(2)
			軽作業「学校案内のシール貼り」	6 コミュニケーション-(5)
10	3	学校説明会のボランティア	事後学習	2 心理的な安定-(2)
			軽作業「学校案内のシール貼り」	6 コミュニケーション-(5)
		しごとの学習	紙芝居に挑戦	6 コミュニケーション-(3)
			軽作業「学校案内のシール貼り」	6 コミュニケーション-(5)
		しごとの学習	紙芝居に挑戦	6 コミュニケーション-(3)
			軽作業「学校案内のシール貼り」	6 コミュニケーション-(5)
11	3	自己管理 (定期考査)	定期考査の計画・目標設定	3 心理的な安定-(2)
			紙芝居に挑戦	6 コミュニケーション-(5)
		自己管理 (定期考査)	定期考査の振り返り	3 心理的な安定-(3)
			紙芝居に挑戦	6 コミュニケーション-(5)
		校外学習	校外学習事前学習	5 身体の動き-(4)
			絵本の読み聞かせ	6 コミュニケーション-(5)
12	3	校外学習	校外学習の事後学習	5 身体の動き-(4)
			絵本の読み聞かせ	6 コミュニケーション-(5)
		進路に向けた活動 (先取体験)	小集団ゲーム (こころカルタ)	6 コミュニケーション-(2)
			絵本の読み聞かせ	6 コミュニケーション-(5)
		進路に向けた活動 (先取体験)	小集団ゲーム (こころカルタ)	6 コミュニケーション-(2)
			絵本の読み聞かせ	6 コミュニケーション-(5)

月	時間	単元名 (毎時の主な単元)	学習内容 1 (個別の学習)	自立活動の区分-(項目)
			学習内容 2 (小集団活動)	
1	2	進路に向けた活動 (先取体験)	小集団ゲーム (こころカルタ)	6 コミュニケーション-(2)
			今年の目標設定	6 コミュニケーション-(3)
		自己管理 (定期考査)	定期考査の計画・目標設定	2 心理的な安定-(2)
			感情理解①	6 コミュニケーション-(5)
2	3	自己管理 (定期考査)	定期考査の振り返り	2 心理的な安定-(3)
			感情理解②	6 コミュニケーション-(5)
	進路先の紹介	感情理解③	6 コミュニケーション-(5)	
		進路先の紹介調べ学習	4 環境の把握-(2)	
	進路先の紹介	スライド作成	4 環境の把握-(2)	
		進路先の紹介発表	6 コミュニケーション-(3)	

生徒 A の年間指導計画 (通級による指導の時間以外の設定)

月	時間	単元名	活動内容	自立活動の区分-(項目)
5	4	ふれあい祭りのボランティア ※本校を会場に実施する区民祭り	チラシ配布、来場者対応	3 人間関係の形成-(1) 6 コミュニケーション-(5)
9	2	学校説明会のボランティア ※中学生・保護者対象の学校説明会	来校者対応	3 人間関係の形成-(1) 6 コミュニケーション-(5)
12	4	北コミ祭りのボランティア ※地区の公共施設を会場とした区民祭り	来場者	3 人間関係の形成-(1) 6 コミュニケーション-(5)

④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

生徒 A は、小さな子どもに関わる仕事に就きたいという理由から保育分野の専門学校への進路を希望していた。通級による指導では、学年単位で実施する進路指導に、より具体性を持たせながら生徒 A の困難を改善させることを目的として、家庭科の内容 (家庭基礎-(1) 人の一生と家族・家庭及び福祉-I 子どもの発達と保育) から、紙芝居や絵本の読み聞かせを取り扱って指導した。ここでは紙芝居の指導を紹介する。

自立活動として指導するにあたり、進路先に対する見通しを持ち、意欲的に活動すること (2 心理的な安定-(2) 状況の理解と変化の対応に関すること・(3) 障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服する意欲に関すること)、相手を意識した関わり方や伝え方を意識すること (3 人間関係の形成-(2) 他者の意図や感情の理解に関すること / 6 コミュニケーション-(5) 状況に応じたコミュニケーションに関すること) にねらいを設けた。短期目標は相手に分かりやすく大きな声ではっきりと伝える (読む) とした。

年間計画の策定にあたり紙芝居等の読み聞かせは、活動自体に必然性を持たせて意欲的に取り組ませるために、生徒 A の進学が内定した後に設定した。

単元名は「進路に向けた活動」で、学習内容は「紙芝居に挑戦」とし、学習活動は授業時間の半分を使い、それぞれ 4 回ずつ設定した。なお、学習活動がスモールステップで展開できるように配慮し、各回における指導案の目標は、本人の取組状況の評価に合わせながら段階的に高められるように指導した。

教材として使用する紙芝居や絵本は、拠点校の図書館になかったため、公立図書館から幼稚園や保育所に通う幼児向けのもの数作品を取り寄せて活用した。

第1時は、複数の紙芝居の中から一つを選択させ、副担当と分担して一通り最後まで読ませた。副担当が生徒Aのモデルになることを意図して、生徒Aが読み手のときは副担当が聞き手になり、副担当が読み手のときは生徒Aが聞き手になることを繰り返していく手順を進めた。授業のねらいは、「読むときは相手に向かって絵を向けて、相手に聞き取りやすい速度と声の大きさと読むこと」とした。活動の終了時には、取組を客観的に振り返ることができるよう、ねらいに対する自己評価と主担当と副担当からの評価だけでなく、副担当の読み方を評価させたり、副担当の自己評価を示したりした。これは、紙芝居に求められる技能を意識させることや、自他の比較によって振り返りをしやすくするためである。生徒Aの第1時での取組は、読みには流暢さがあるものの、読むことに集中するあまり、視線を下げたまま小声で一方向的な音読をする様子があった。本人自身の評価も「声が小さかった」と振り返っている。

第2時は第1時と同じ紙芝居の作品を使用した。第1時でのねらいに加え、聞き手の様子を見ながら読むために紙芝居を抜く前には、聞き手を見ることを加えた。生徒Aは、第1時と比較して大きな声量で音読することができた。本人自身も「前回より声が大きく出せた」と活動を振り返った。また、ぎこちなさはあるものの、一枚読んだ後に相手の様子を見てから紙芝居を抜くことを意識できるようになった。

第3時は、第1時と第2時で扱った紙芝居の作品とは別の作品を選択させ、第1時と同じ指導内容とねらいで行った。初見の作品ではどうしても読むことに集中してしまい、相手に聞き取りやすい速度と声の大きさと読むことが難しい様子であった。

第4時は、第3時で扱った紙芝居の作品について第2時と同じ指導内容とねらいで行った。第3時での経験があるため声量を大きくすることができ、聞き手を意識して紙芝居を抜く前には相手を見るといったことができるようになった。また、一度に読む量を増やすこともできた。「紙芝居に挑戦」の学習において、生徒Aは繰り返し取り組むことで成果を上げられることが分かり、取組の最後には事前練習や本番を想定したりハーサルが効果的であるとともに、自分自身の安心感につながることを本人に対して評価した。

生徒Aは、将来に向けたこの学習に対して最初から意欲的に取り組む姿勢がうかがえた。保育分野の専門学校への内定後には、入学前の学習会に参加する等、より積極性が見られるようになった。また、分からないことや確認したいことがあれば進路指導を担当する分掌の教員に自ら質問して不明な点や不安を解決するようになり、進路に向けた見通し作りのために自ら行動できるようになったことは大きな変容であった。その結果、友人や担任だけでなく、教科担当教員やその他の教職員など会話ができる人の幅が広がり会話量が増加した。さらに、人前での発表は自信のなさから小声で早口になる傾向があったが、授業中の発表において相手を意識して大きな声で話すことが増えた。

拠点校では、自立活動の評価をする前に生徒にインタビューを行い、生徒A自身も「人前で発表する活動は、進路にも役に立つ内容だったので、ためになった。」「(通級による指導で)経験しなければできなかったかも知れない。」と、取組を振り返っている。

## 6. 今後の課題と対応

### (1) 通級による指導の内容の充実

ア 拠点校では、生徒が習得した知識・技能の応用・般化を目指したプログラムを実践してきたが、今後は生徒の実態や進路に応じて、就職希望者への面接練習といったバリエーションも検討できる。



イ 拠点校での実践は、人間関係の形成やコミュニケーションに係わるプログラムが主であったが、生徒の「勉強ができるようになりたい」というニーズに対応するため、LD（学習障害）支援のための認知トレーニングや、特性に応じた「学び方」を学習するプログラムについての研究もすすめていく必要がある。

#### (2) 特別の教育課程の適切な在り方

ア 拠点校及び「清新高校」は単位制の定時制高校であり、自立活動を教育課程に「加える」方式での実施が比較的柔軟に対応できる。拠点校では生徒の時間割に合わせることで実現されてきた。しかしながら、学年制の学校では放課後に「加える」ことが想定され、対象生徒の負担が大きくなることが懸念される。また、本府の高等学校における通級による指導は、「自校通級」の方式でのみ実施している。「他校通級」「巡回指導」の実施には慎重な検討が必要であると考えられる。通級による指導担当教員と対象生徒との日常的なコミュニケーションや、生徒の変化を教職員全体で見守る体制、生徒の移動負担、担当教員の配置等が課題となるからである。「替える」方式での実施とともに課題を整理し、他府県の取組等を参考にするなどの更なる研究をすすめる必要がある。

イ 自立活動の評価・単位認定は、拠点校の取組を参考にすることができる。拠点校で研究・実践をしてきたプログラムの履修とその状況の評価すること、特に「応用できる」という目標を定めることは、評価・単位認定の判断材料に活かすことが可能ではないかと考える。

#### (3) 専門性の向上と教育委員会によるサポート

ア 多くの生徒を対象に通級による指導を安定して実施するためには、特に校内においての専門性拡充の視点が欠かせない。拠点校では通級による指導担当教員（主担当）と学年部等の教員（副担当）による「自立活動チーム」によって取組をすすめてきたが、同時に人材育成ができる指導体制についての研究をすすめてきた。チームティーチング方式によることで、副担当の経験の浅い教員同士の学び合いによる専門性の向上や、通級による指導担当教員としての意識向上について一定の成果がみられた。同じように、実態把握や個別の指導計画の作成等について主担当と協同を繰り返すことで専門性の拡充を図る効果があった。拠点校では更なる取組をすすめたい。

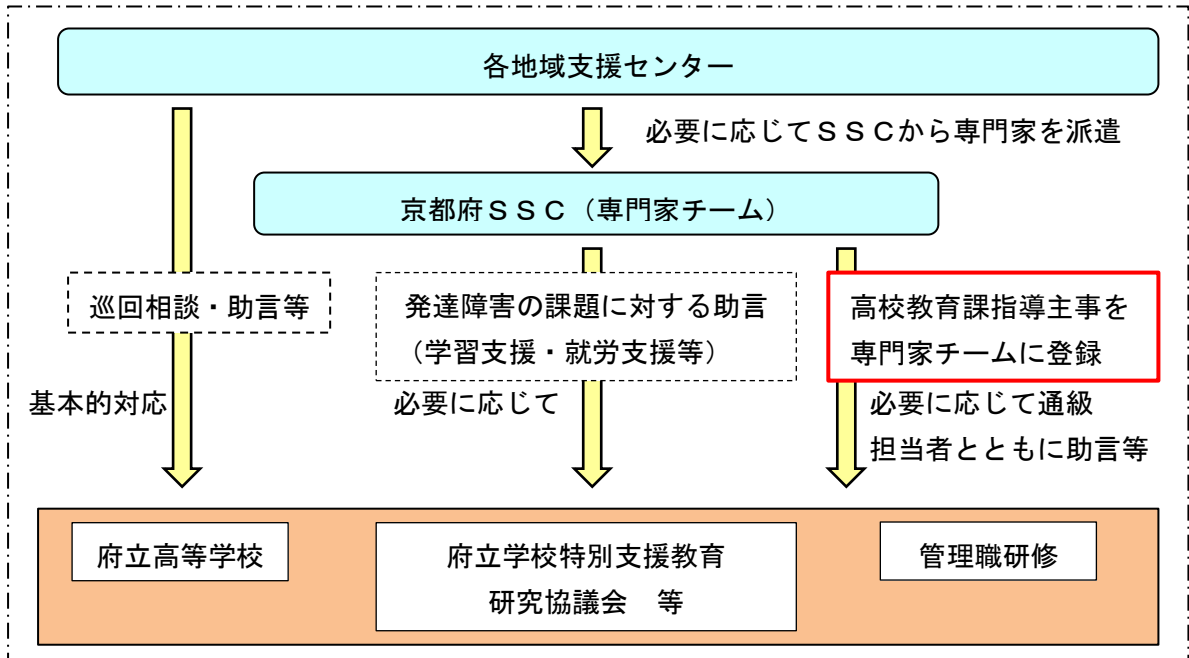
イ 通級による指導の実施校では、引き続き通級による指導担当教員の専門性向上や体制作りのためのサポートが必要である。そのため、令和2年度から「府立高校発達障害生徒に関する相談体制」（図1）を見直し、京都府SSCに設置する「府専門家チーム」に高校教育課指導主事を「高等学校における特別支援教育」「高等学校における通級による指導」の専門家として登録し、有効な活用をすすめていく。また、拠点校の取組成果を「清新高校」の実践に活かすように、拠点校の通級による指導担当教員と高校教育課が連携して適切な指導・助言を行っていく。

#### (4) 特別支援教育の視点・理解の拡充

本事業を活用して各地域の府立学校特別支援教育研究協議会との連携による研修を実施することで、高等学校における通級による指導の理解拡充を図ってきた。引き続き取組をすすめて、一層の専門性向上とともに、各学校の特別支援教育の中核としてリーダーシップを発揮できる特別支援教育コーディネーターの育成につなげたい。特に「全ての生徒が分かる授業」のためのUDの視点を持った授業改善について見識を深め、学校で普及させることができるように、上述の「府立高校発達障害生徒に関する相談体制」を活用したい。また今後は、支援が必要な生徒の学校生活や卒業後の進路に関わる課題

を考えた時に、府立高等学校生徒指導研究協議会や進路指導研究協議会、教務部長会でも研修の機会を設け、高等学校における特別支援教育に対する理解を拡充していく取組をすすめていく必要がある。

(図1)「府立高校発達障害生徒に関する相談体制」



## 7. 拠点校について

(高等学校)

拠点校名：京都府立清明高等学校												
		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	普通科	118	4	112	4	97	4	34	2			
通級による指導 (対象者数)		3		8		3		1				
	校長	副校長・教頭	主幹教諭 指導教諭	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	1	1	35	2	0	14	8	0	5	2	74

※特別支援教育コーディネーターの配置人数：1

※通級による指導の対象としている障害種：自閉症、情緒障害、学習障害、  
注意欠陥多動性障害

## 8. 問い合わせ先

組織名：京都府教育委員会

担当部署：京都府教育庁指導部高校教育課

別紙地図

府立高等学校の特別支援教育体制



①丹後地域支援センター よさのうみ	宮津天橋 宮津 加悦谷 海洋 丹後緑風 網野 久美浜 峰山 宮津（伊根分校）網野（間人分校） 峰山（弥栄分校）清新
②舞鶴支援学校 トータルサポートセンター	東舞鶴 東舞鶴（浮島分校）西舞鶴
③中丹教育支援センター	綾部 綾部（東分校）福知山 大江 福知山（三和分校）工業
④たんば地域支援センター	亀岡 南丹 園部 農芸 須知 北桑田 北桑田（美山分校）
⑤向日が丘 相談・支援センター	向陽 乙訓 西乙訓 山城 嵯峨野 北嵯峨 桂 洛西
⑥地域支援センターやわた	京都八幡（南北） 久御山 鴨沂 朱雀 鳥羽 桃山 洛水 京都すばる 清明
⑦地域支援センターうじ	東宇治 城南菱創 菟道 城陽 西城陽 洛北 北稜 洛東 東稜
⑧南山城相談支援センター	田辺 木津 南陽
⑨サポート城陽 ⑦スーパーサポートセンター	府内全域