

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 (和歌山県教育委員会)

1. 問題意識・提案背景

和歌山県では、平成30年度、中学校及び高等学校各1校を拠点校として本事業を実施した。事業を活用し、元特別支援学校長を通級による指導のアドバイザー(以下、「アドバイザー」と表記。)として配置し、両校に対して定期的な訪問を行いながら通級による指導の円滑な運営に係る実践的な研究に取り組んできた。

拠点校(湯浅町立湯浅中学校、和歌山県立有田中央高等学校)では、アドバイザーの助言を受けながら、通級による指導を受ける生徒へのアセスメントや指導目標の設定、指導内容の選定、評価の方法について研鑽を積み、取組の充実を図ってきた。特に有田中央高等学校は平成29年度から文部科学省事業を活用し、通級による指導の校内支援のシステムづくりに取り組んでいる。図1は有田中央高等学校の対象生徒の決定の流れである。学校独自で作成した「つまずきチェックシート」を活用し、全ての教員が授業中に生徒の学習面や行動面の「つまずき」をチェックしている。必ずしも通級による指導を受ける生徒を抽出するために実施しているものではないが、このシートを活用することにより、全教員が生徒の困難さを共有することができ、その手続きを踏まえ、特に個別の指導が必要な生徒を全校での共通理解のもと、抽出することが可能となる。令和元年度も、新入生に関して、入学前の情報、入学後の行動観察等から得られた情報と「つまずきチェックシート」の結果をもとに対象生徒の抽出を進めた。その後、シートを集計し、通級による指導が必要と考えられる生徒について、指導を受けるかどうかの意思確認を本人・保護者に対して行うとともに、通級による指導担当教員

を中心に担任・教科担当教員で、生徒のつまずきの背景等について検討をしている。このシステムを参考に、湯浅中学校でもアドバイザーの助言を受けながら、チェックシートを作成し生徒の抽出を進めるようにした。湯浅中学校においても、このシートは担任や教科担当が記入するなど、全校でのシステムづくりの一助となった。実態把握を深めるため、両校とも定期テストの誤答分析を取り入れた。各教科の学習の中で本人がどのようなつまずきが見られるか、その背景を考えながら、通級による指導の内容を検討するようにした。

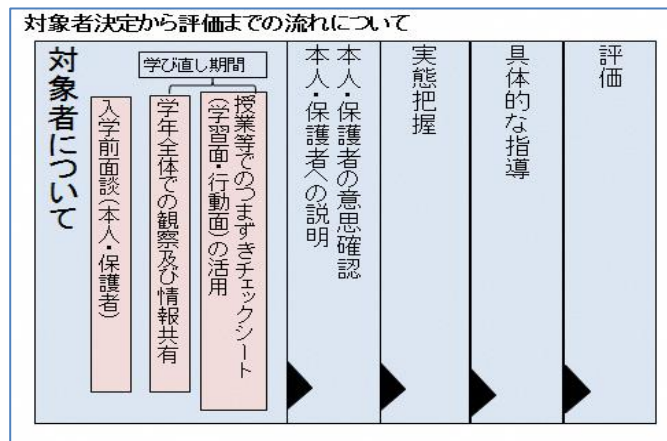


図1

また、通級による指導担当教員の専門性の向上を図るため、拠点校間、湯浅町内の特別支援教育担当教員間のネットワークづくりにも取り組み、互いに通級による指導の授業参観を実施し、教材の共有を図るようになったことなどが成果として挙げられ、この研究の成果は、平成31年2月に県内の通級による指導担当教員を対象とした合同研修会で共有した。

しかし、個別の指導計画作成に教科担当教員が参画できる仕組みを導入し、取組を進めているものの、一年間を通じての評価内容の分析には至っておらず、妥当性の検証が課題となっている。加えて、中学校・高等学校では、小学校に比べ、通級による指導担当教員と通常の学級の担任、教科担当教員との連携の難しさなど校内の支援体制づくりが改めて課題であると考え。生徒自身の学校生活全体を見据え、通級による指導に意欲的に取り組めるよう、指導内容や指導時間の設定についても、研究を深める必要がある。高等学校においては、通級による指導の時間を放課後に設定することが多く、通級による指導で身に付けた力を生徒が在籍する通常の学級で発揮できるよう、通常の学級の授業改善を進める必要性を強く感じている。通級による指導の充実と通常の学級の授業づくりを両輪とした指導体制の構築が発達障害の児童生徒を支える仕組みとなると考え、研究を行った。

## 2. 目的・目標

和歌山県では、今後も通級による指導の対象となる発達障害のある児童生徒が一定数増加傾向にあることが想定される。それぞれの発達段階に応じて適切な指導が受けられるよう、校内支援体制を整備し、関係機関と連携しながら適切なアセスメントに基づく目標設定や具体的な指導内容等の選定及び指導の工夫、評価方法、通常の学級との連携等について研究を深め、通級による指導担当教員の専門性の向上を図る。

同時に、本県では中学校の特別支援学級に在籍する約半数の生徒が高等学校に進学している状況を踏まえ、通級指導教室（通級による指導のこと。）設置校を含む各高等学校において、発達障害の生徒への対応が喫緊の課題となっている。図2は有田中央高等学校での研究成果をふまえ、通級指導教室設置の有無に関わらず、県内すべての高等学校で取り組む必要のある特別な支援が必要な生徒への指導体制の考え方を図式化し、県教育委員会として県立学校長会等で示したものである。この図式は、中学校での体制づくりにも応用できると考えている。

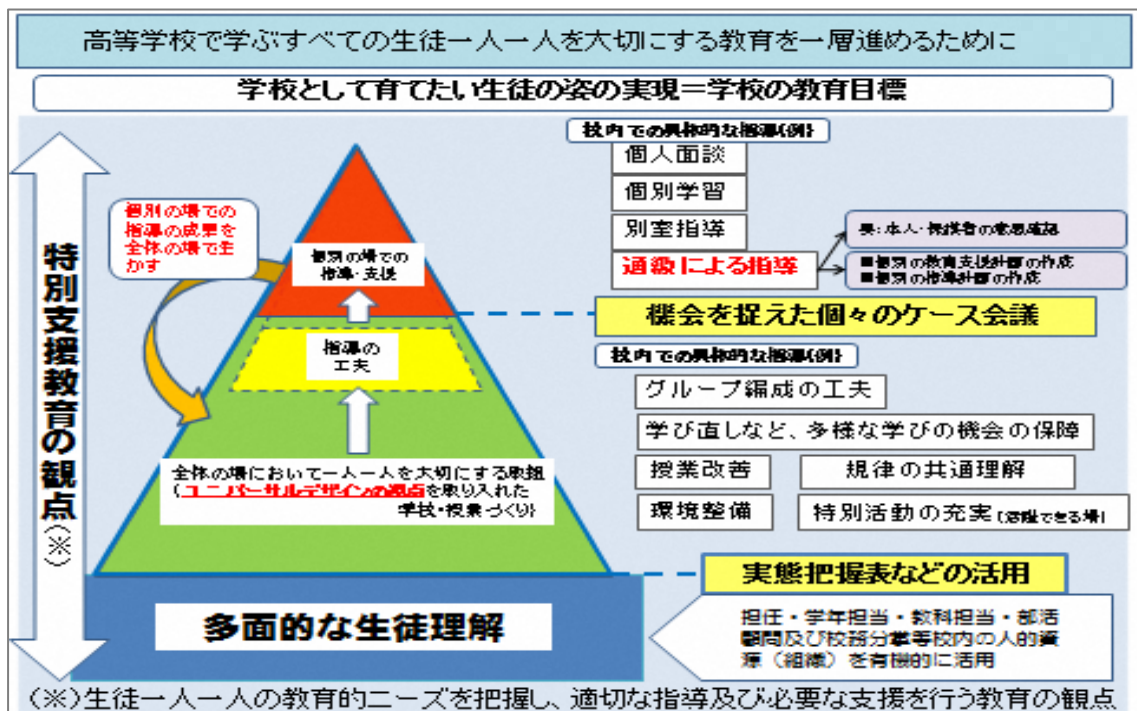


図2

今回、本事業を活用し、通級による指導の授業づくり等で得た知見を通常の学級の授業改善に生かすなど発達障害のある生徒への指導において、以下に示す内容の実践的な研究に取り組みたいと考える。

- 通級による指導を受けている生徒の多面的な評価方法の研究
- 通常の学級の授業改善につながる通級による指導内容・方法に関する研究
- 通級による指導担当教員を支援するための地域ネットワークシステムに関する研究

### 3. 主な成果

拠点校においては、アドバイザーの定期的な訪問及び指導・助言を受け、適切なアセスメントに基づく目標設定や具体的な指導内容の選定及び指導の工夫、評価方法、通常の学級との連携等について実践的な研究を進めた。

また、発達障害者支援センターや特別支援学校等、外部機関との連携の在り方について研究を進めた。

拠点校である湯浅中学校では、平成30年度に導入したチェックシート（「困っている状況チェックシート」）の活用が定着し、通級による指導が必要と考えられる生徒について、教科担当教員と通級による指導担当教員が定期的に話し合う仕組みができつつある。加えて、通級による指導担当教員が特別支援教育コーディネーターとともに校内の特別支援教育を支える仕組みづくりに取り組んだ。例えば、通常の学級を参観し、通級による指導を受ける生徒の学びにくさや成果を上げている点を特別支援教育コーディネーターとともに分析し、その記録を学年の各教科担当教員等と共有し、通常の学級においても効果的な指導・支援へとつなげることができた。これらの仕組みづくりには、管理職のリーダーシップが果たす役割が大きい。学校長が校内の通級指導教室を含めた特別支援教育の位置づけや特別支援教育コーディネーターの役割等を明確にし、学校全体として特別支援教育の視点を生かして取組を進めたことが通級による指導を推進する上で大きな影響があるものと考えられる。

一方、有田中央高等学校においては、懸案となっていた評価の1つとして、「生徒自身の自己評価」を取り入れた。この取組の意義については、「高等学校通級による指導担当者協議会」において、同校を含め県内で通級による指導を実施している3校の担当教員とも有効性を確認した。令和2年2月に実施した県内の小・中・高等学校の通級による指導担当教員が参加した研究報告会でも、小・中学校の担当教員から、その効果に期待の声が寄せられた。

関係機関の連携については、湯浅町教育委員会や地域の市町教育委員会とともに、管内の小・中学校及び高等学校の通級による指導担当教員、特別支援学校の特別支援教育コーディネーターが一堂に集まる研修会を設定した。地域のネットワークを整備することで、比較的経験の浅い教員が通級による指導担当教員になっているという現状にある本県にあって、担当教員を支援していく環境を整えることにつながった。また、前述した「高等学校通級による指導担当教員協議会」には、発達障害者支援センター所長及びアドバイザーが参加し、教育内容等について協議を行った。同じ立場の担当教員が情報を共有する機会は貴重であり、今後も継続していくことを確認している。

これらの成果については、次年度も引き続き広く県内で取り組んでいくことが重要であると考えている。

#### 4. 通級による指導における専門性のポイント

##### 【中学校】

- 在籍学級における生徒の様子、学び方を把握する
- 認知に応じた生徒のつまずきを的確に分析し、具体的な支援内容を計画する
- 生徒の実態把握から、指導の重要度・実現度を加味して優先順位をつけ指導目標・指導内容を選定する
- 中学生の発達段階や、生徒個人の心理面を理解した関わりができる
- 通級による指導を学校の教育活動全般（教科指導や特別活動など）と結びつけた支援・指導を行う

##### 【高等学校】

- 在籍学級における生徒の様子、学び方を把握する
- 認知に応じた生徒のつまずきを的確に分析し、具体的な支援内容を計画する
- 生徒の実態把握から、指導の重要度・実現度を加味して優先順位をつけ指導目標・指導内容を選定する
- 高校生の発達段階や、生徒個人の心理面を理解した関わりができる
- 通級による指導を学校の教育活動全般（教科指導や特別活動など）と結びつけた支援・指導を行う

#### 5. 拠点校における取組概要

##### 【学校種：中学校】

##### 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

##### ア. 指導開始までの流れ

- 3月 次年度への申し送りのため「通級指導教室の振り返りアンケート」を関係教員に実施し、通級による指導を受けていた生徒について、「通常の学級で特に配慮してきたこと」「成長が見られたこと」「課題と思うこと」を書いてもらった。
- 4月 新1年生について、小学校からの申し送り事項を、1学年担任の先生方と情報を共有した。  
全保護者に通級指導教室の紹介プリントを配布した。
- 5月 担任による家庭訪問  
全教職員に「困っている状況チェックシート」への協力を依頼し、生徒の実態等について情報収集を行った。  
中間テストの答案を分析した。
- 6月 上記チェックシートの集計結果を全教職員に伝えるとともに、生徒の実態について学年の先生方と協議し共通理解を図った。  
担任及び教科担当より困っている状況に対して効果的だった手立てについて情報を収集した。
- 7月 担任による三者面談（通級による指導を受けるかの意思確認）
- 9月 1学年担任と、通級による指導の対象生徒について、支援の内容、通級による指導の目標について協議した。  
校内教育支援委員会を経て、1年生の対象生徒への通級による指導を開始

この間、アドバイザーからは、「通常の学級における授業でできること」と「通級でしかできないこと」を整理するようにアドバイスをいただいた。

#### イ. 目標の設定

年度当初から数回にわたって、学年会に特別支援教育コーディネーターと通級による指導担当教員が入り、小学校からの申し送り事項、生徒の様子、課題などについて話し合った。また、対象生徒に関わる教員が記入した「困っている状況チェックシート」の集計結果や、効果的だった手立てのまとめを基に、関係する教員でどのように支援していくかを話し合った。通級による指導担当教員が通常の学級における授業の様子を観察したり、定期テストの答案を分析したりし、多面的な実態把握をもとにアドバイザーの助言を得て、通級指導の目標を設定した。設定した目標が適切かどうかは、実際の指導に対する生徒の学習状況等を踏まえ、1カ月後に見直しをした。

支援について話し合う際には、特別支援教育コーディネーターとともに参加者に対し、常に「通常の学級での授業をより理解できるための手立て、支援を通級による指導で行う。」という方針を示して、通常の学級における授業と通級による指導との連携を大事にしてきた。

#### ウ. 評価

学年会での話し合いや校内教育支援委員会で話し合われたことから明らかになった生徒の実態や課題を基に、通級による指導における指導目標を立て、個別の指導計画を作成して指導を進めた。目標に対して成長が見られた点は、即時評価するようにし、どこがどのように良かったかを生徒に直接示すように心がけた。例えば、「集中力を高める」という目標については、課題に取り組む時間を計って、生徒自身にもその結果を返し、成長を自覚できるようにした。生徒が立てた目標をA4サイズのポスター（図3）にして、通級指導教室に掲示し、それを示しながらほめたり、励ます等、生徒とともに常に確認できるようにした。反省点としては、目標が達成されたと判断するための具体的な基準を設定していなかったため、改善が見られたかどうかの評価にとどまってしまったことが挙げられる。

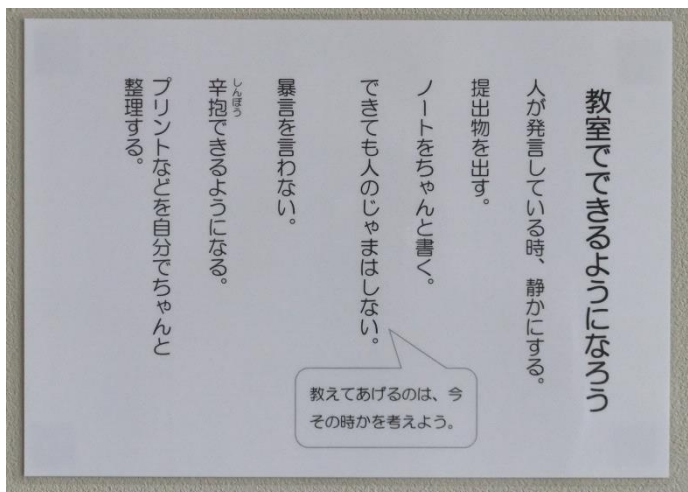


図3

#### 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

先述した内容と一部重複するが、次のような流れで、連携を進めてきた。なお、9月以降は、特定の生徒の支援について重点的に研究に取り組んだ。

- 3月 次年度への申し送りのために「通級指導教室の振り返りアンケート」への協力依頼
- 4月 新1年生の小学校からの申し送り事項について、情報を共有
- 5月 全教職員に「困っている状況チェックシート」への協力を依頼し、気になる生徒の情報収集  
中間テストの答案のコピーの提供を依頼
- 6月 上記のチェックシートの集計結果を全教職員に伝えて、生徒の実態についての共有  
通常の学級における授業において効果的だった手立てについて情報を収集
- 7月 手立てをまとめたものを作成して全教職員に返し、通常の学級における授業でできる支援について協議
- 9月 通級による指導担当教員がいろいろな教科の通常の学級における授業を参観し、対象生徒の行動観察記録を蓄積  
(11月にも実施)
- 12月 蓄積した行動観察記録をアドバイザー、特別支援教育コーディネーター、通級による指導担当教員で分析し、どの授業でも共通して見られる特徴や傾向を把握。この資料と効果的だった手立てをもとに、図4の観点について、通常の学級における授業でできる支援について協議。

対象生徒の行動観察記録を分析した結果

1. 授業開始から15分間の課題
  - ・授業の準備ができていない
  - ・気持ちの切り替えができない
2. 何をするのがはっきりしているとできる
3. 空白の時間（みんなが揃うまでの待ち時間等）
  - ・空白の時間ができると何をしたらよいかかわからず、落ち着きがなくなったり、不規則発言が出やすくなったりする。
4. 具体的な課題は取り組める。
5. 活動が切り替わる場面が必要
  - ・はっきり切り替わる場面があると集中できる
6. 指示は1回だけではなく、個別に繰り返す必要がある

図4

協議の観点は右の図のとおりとした。協議を行った結果、すぐに教室で取り組めるものとして、授業準備を忘れないように、授業後に、次の授業の準備について教員が声かけをすることなどの支援の方向性について、全教職員で意思統一ができた。また、以前に比べ「ほめたり、活躍できたりする場を作る」、「説明・指示を短く、作業的な活動を取り入れる」等、各教科において配慮を心がけるようになった。

これらの取組から感じた連携を深化させるための専門性は、次の3点にまとめた。

- ・在籍学級担任、教科担当の取り組みの中から、有効な手立てを見つけること。
- ・対象生徒の通常の学級における授業での丁寧な行動観察をすること。

協議の観点

- ・発問の仕方
- ・授業の始め
- ・ペアの時
- ・板書
- ・授業展開
- ・空白の時間
- ・教師の注意
- ・即時評価
- ・愛着
- ・何をしたらいいか

・得た情報は、在籍学級担任や教科担当に返し、共有化すること。

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  
指導の専門性を高めるために、次のような校内研修を実施した。

10月 県立たちばな支援学校の教員2名を当該校へ派遣し、特別支援学級と通級指導教室の授業参観及び指導を実施した。

11月 校内授業研として、アドバイザー他3名が通級指導教室の授業を参観し協議を行った。

12月 和歌山大学武田鉄郎教授による講演「発達障害のある生徒の理解と支援」（全教職員及び

有田地方通級による指導担当教員を対象として）

これらの取組を行いながら、指導方法等について改善等を行った。具体的な指導の事例として、以下に2例をあげる。

ア. 英単語が覚えられない生徒に

英単語がなかなか覚えられない生徒への支援として、色画用紙を単語の外形に切り抜いてカードを作った。（図5）生徒はこのカードを使って、日本語で指定された単語に合う形をイメージして選ぶ活動を行った。この取組により、単語のつづりを覚えることができ、ある程度似たつづりは書けるようになり、再テストで正解できる割合の向上が見られた。



図5

イ. ローマ字入力が苦手な生徒に

対象生徒について技術科担当より、「ローマ字が打てない」との指摘を受け、パソコンで詩をローマ字入力する練習を取り入れた。それをプリントするとともに、1文字当たりにかかった時間を書き加えて、掲示物を作成した。これにより、自分自身の成長を感じさせることができた。また、意味の分からないことばを調べるのに電子辞書を利用することによって、ローマ字入力を使う場面を積極的に作るようにした。その結果、ローマ字入力の苦手感が減少し、入力するのにも速くなった。

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

アドバイザーの助言を得て、対象生徒の現状を反映させて、中学1年生国語の「幻の魚は生きていた」（光村図書出版）の内容を通級指導教室の学習内容として取り扱った。（図6に指導の概要を整理している）

[指導の概要]

ア. 導入として、説明文の地方の様子分かる動画を視聴する。

イ. 新聞に載せる項目を決める。

ウ. レイアウトを決める。（図7は新聞のレイアウト）

エ. 教科書の内容を読み取ったり、調べ学習をしたりした内容を書いていく。

- オ. 各項目別にパーツに分けて書いたものを貼り合わせる。
- カ. 最後に「自分の主張」を書いて仕上げる。

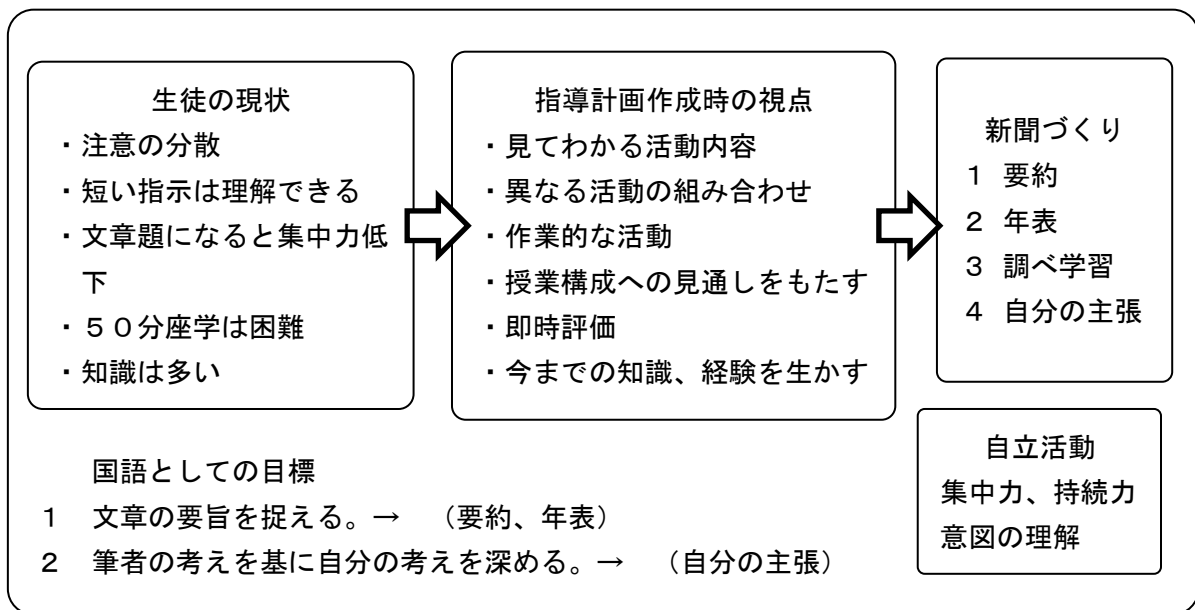


図 6

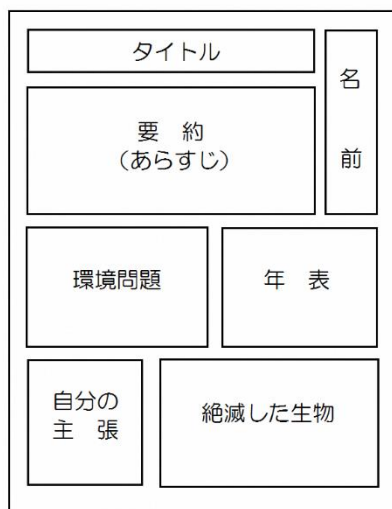


図 7

### 生徒の様子と結果

- ・ タイトルの文字デザイン等は、本人の好む作業的な活動なので熱心に取り組んでいた。
- ・ 年表を書くために、年代を書いている所をチェックするのは簡単にできたが、要約を書くために大事な部分を抜き出すのは、例示した語句のチェックにこだわってしまい、語句をつないで要約をまとめようという活動に進むことができなかった。それで、例示した表現をほぼ写す活動になってしまった。



- ・絶滅した生物は、自分で調べてクイズを取り入れてまとめることができた。これは、総合的な学習で取り組んだ防災の新聞づくりで、クイズを入れてまとめたことを評価してもらった経験が生かされたものと考えられる。
- ・環境問題は、インターネットで調べて自分で「ライフスタイル革新」とキーワードは決めたが、それに沿って内容をふくらませることができなかった。それでいくつか理解しやすそうな項目を示して、その中から選んでまとめることにした。
- ・自分の主張は、絶滅危惧種を守りたいという意見をまとめることができた。指導した時期は11月の初め～12月の初め頃で、延べ指導時間は9時間だった。

生徒は、授業中の態度や集中して活動できる時間が短い等の課題のある生徒であるが、通級による指導においても、授業のめあてに沿って自分から主体的に活動することが増えてきている。また、3学期の学年会において、通常の学級における授業での様子を確認する中で、「少しずつ落ち着いて授業をうけることができてきた。」「素直に注意をきける時が増えてきた。」「ノートをとるようになった。」等の成長も見られるようになってきた。

#### 【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

###### ア. 対象生徒の決定

平成30年度同様に4月に全教員が全校生徒を対象に、授業場面等における気になる生徒の行動等について把握するためのつまずきチェックシート（資料1ー①, 1ー②）を実施している。このチェックシートは、生徒の実態把握の一つの方法として、当該校では、平成28年度から実施している。つまずきチェックシートは必ずしも、通級による指導を受ける生徒を抽出するために実施しているものではないが、「平成29年度高等学校における特別支援教育推進のための拠点校整備事業」の成果として、全教員が同じ様式のシートを活用することにより、生徒の困難さを同じ視点で共有することができ、通級による指導を含む個別の支援を必要とする生徒について、共通理解のもと支援することが可能となる。

シートの項目にチェックが入った全生徒については、通級による指導担当教員を含む生徒支援部の教員が中心となって2週間程度の期間を設けて、昼休みや放課後に生徒面談を行う。また、チェックシートを集計したものを全教員に配付し、校内で配慮や支援が必要な生徒について共通理解を図っている。

面談では、リラックスできる雰囲気の中で生徒とコミュニケーションを深め、生徒と課題の共有を図る。通級による指導に係る校内組織「通級による指導研究・開発プロジェクトチーム」（以下、「研究PT」と表記する。）が中心となり、生徒面談を通して在籍学級担任等とともに、全体指導の中でそれぞれの生徒の課題にアプローチしていく手立てや方向性等を協議する。そして生徒の行動観察を通して、通級による指導が必要と考えられる生徒については、再度、生徒面談を行い、通級による指導について説明を行うとともに指導を受けるかどうかの希望を本人に確認する。その後、三者面談の機会に通級による指導担当教員が同席し、保護者への説明、本人及び保護者の希望を確認し、了承を得た上で、通級による指導対象者と決定する。

このシステム等については、校内で定着を図ることができてきており、令和元年

度についても手続きを進めることができた。

令和元年度は、平成 30 年度から継続実施の 2 学年 1 名、1 学年 2 名の生徒に対して、放課後に加える携帯で設定した時間帯にそれぞれ 1 時間の指導を実施した。

#### イ. 対象生徒の実態把握

通級による指導担当教員を中心に担任、教科担当教員とともに対象生徒のつまずきチェックシートの結果や、生徒に関する情報（中学校からの引き継ぎ、前年度の学年での様子等）を情報整理シート（資料 2）に整理する。あがってきた情報を関連づけながら生徒のつまずきを分析し、その背景について検討を行う。1 学年については、各考査の答案を綴っていくことを、学年全体で取り組んでいるが、これらの考査の答案も生徒のつまずきについて分析する資料とした。分析は、研究 PT を中心に担任及び各教科担当教員で、平成 31 年度に検討した視点を用いて分析をすすめた。

	実態把握及び生徒の課題分析の視点
生徒 A (2 学年)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 授業での行動観察</li> <li>・ 考査の回答傾向の分析 (例：語群や選択肢があっても無記入であったり、回答を書いた上から再度書き加えたりする等、納得できないと次の問題に進めない傾向が伺える。)</li> <li>・ 書字や視写課題、短期記憶の課題の実施</li> <li>・ 教科での提出物の提出状況</li> </ul> <p>(平成 30 年度の成果)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 平成 30 年度は、生活面では、メモの取り方の指導として、まず自分にとって使いやすいメモ用紙について考え、1 日が 1 ページになったメモ帳に付箋をつけて毎日チェックする方法で取組を進めた。また、学習面では「ノートがとれていない」といった教科担当教員からの声からカードを使った授業活動への意識の向け方について取組を進めた。以前よりノートを書くことができるようになった、という評価があった。</li> </ul>
生徒 B (1 学年)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 授業での行動観察</li> <li>・ 考査等での誤答分析 (例：数学など計算して答えを出す問題は、よくできているが、特に語彙的な問題については理解が難しく間違える傾向がある。漢字の間違ひでは、大まかな形は分かるが細かい部品のところで間違っていることが多い。)</li> <li>・ 書字や視写課題、短期記憶の課題の実施</li> </ul>
生徒 C (1 学年)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 本人、保護者との面談</li> <li>・ 在籍学級担任、教科担当教員、クラブ顧問からの聴き取り</li> <li>・ 考査等での誤答分析 (例：特徴的な誤答傾向は見られなかった。)</li> <li>・ 書字や視写課題、短期記憶の課題の実施</li> </ul>

## ウ. 目標の設定

つまずきチェックシートを含めた実態把握により、得られた生徒の情報から重点的な課題を見立て自立活動の指導における目標を設定した。目標設定に際し、昨年度から導入した自己分析シート（資料3）を用いた。発達障害のある高校生の課題として「勉強ができないことで将来の希望の喪失」「自己評価が低く学ぶことへのあきらめ」「意思や自主性が尊重される難しさ」「高校生としての当たり前の未確立」等が挙げられる。（※参考1）令和元年度も、指導を開始する前の生徒面談の中で自己分析シートを使用して、本人が自分をどうとらえているか、自分の課題はどこになるか、何が得意かなどを確認しながら通級による指導における目標設定を行った。青年期の高校生にとって、通級による指導を受けることの意義を本人自身が意識できる上でも、この手続きは大切な営みであると考えた。

令和元年度についても生徒の実態把握で得た情報と生徒の想いを関連させながら目標設定の整理、及び指導内容を決定した。この自己分析シートは、指導を行う中で定期的に生徒とともに現状等を確認しながら目標、指導内容の修正に活用した。

※参考1：独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 発達障害教育推進センター 研修講義「高等学校における発達障害のある生徒の指導・支援」講義配布資料より一部抜粋

## エ. 評価

対象生徒が決定した後、通級による指導担当教員が中心に、在籍学級担任や教科担当教員からも聞き取り等を行いながら作成した個別の指導計画（資料4）に則って評価を行う。自立活動の指導内容については、通級による指導担当教員が目標に基づいて評価をし、毎授業後に生徒自身も自己評価を行うようにした。また、目標設定で用いた自己分析シートについても、指導後に評価（見直し）をするようにした。通級による指導の成果が通常の学級における授業や学校生活に反映されているかどうかを評価するため、各考査終了時に、対象生徒に関わる教員（在籍学級担任、教科担当教員）が4月段階でつけたつまずきチェックシートを再度実施し、そのチェック内容も「評価」の一つと位置づけた。12月には目標の再検討、修正を行った。3月には、短期目標に対する評価を行い、通級による指導担当教員と担任を中心に年間を通じた評価として総合評価を行い、その結果は令和2年度の三者面談で保護者に報告し、評価と併せて保護者、本人が通級による指導を受けることに対する意思を確認する。令和元年度当初、平成30年度対象生徒2名について面談を行った。2名については、35時間を満たした段階で三者面談の中で保護者に指導の成果、評価について報告した。1名は、授業や定期考査への対策について自分で解決できることと2年次からの自己選択・自己決定した系列の各授業において頑張っていく意思表示があり、通級による指導を終了することを本人、保護者、在籍学級担任と確認した。1名については、令和元年度についても通級による指導を継続することを本人、保護者、在籍学級担任と確認した。

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

この項目では、通級による指導担当教員と通常の学級の担任、教科担当教員が連携した取組や、そのシステムづくり等について記述し、指導内容や実際の取組の様子は項目④に示す。

昨年度、通級による指導と通常の学級での指導の連携の在り方やその成果について話し合いを重ねた。そして、昨年度整理した3つの観点、1)「通級による指導の充実」2)「キャリア教育の側面から見た生徒の成長」3)「通級による指導の成果の普及」をもとに今年度は、生徒の課題・目標設定において授業で困っていることについて分析し、今生徒ができることを考えて教科の担当教員と連携して取組を進めた。

なお、教員との連携を図るという点については、当該校には、これまでも特別支援教育の観点をもとに「学校改革」に取り組んできた強みがある。学校全体の取組として生徒にとって安心感と希望がもてる居場所としての学校作りや創意工夫の観点を共通化した授業作り、教室のユニバーサルデザイン化等、生徒が安心して、落ち着いて学べる環境づくりといった取組を多面的・重層的に進めてきた。

(授業づくり創意工夫の5観点)

1	授業開始時に学習への見通しを持たせる工夫
2	わかりやすい言葉(説明・発問)と視覚的な表示への工夫
3	生徒同士の学びあいを活発にするための工夫
4	学習場面の転換や多様な学習活動への工夫
5	学習環境(規律・けじめ)への工夫

例えば、入学後、高校生活につまずきやすい1学年の生徒は20人程度の少人数HRを編成することで、生活指導、学習指導の両面で教員が生徒に十分に関われる体制を整えたり、多くの生徒にとって苦手意識の強い英語、数学、国語については、毎朝10分間の学び直しを主とした「朝学」を3年間全員必修として行ったりしてきた。昨年度に引き続き入学してきた1学年で学力に課題のある生徒を対象として週1回、放課後にクラスで、教科学習の学び直しを行う取組を行った(通称「アリ勉」)。1学年での通級による指導の対象生徒の1名についても参加している。このように、学校全体として生徒たちの実態に合わせた多層的な取組が実践されており、校内で、生徒の支援・指導において様々な連携のかたちが取り入れられている。連携をさらに深化させていくため、通級による指導に関わる教員の複数化や専門性の向上が課題と考える。

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

ア. 指導事例1 生徒A (2学年)

○対象生徒の実態

聞いた情報などを記憶していくことが難しく、忘れ物や紛失物が多い生徒である。平成30年度はメモの取り方など自分で確認する方法を身につけることを重点課題として指導を行い、方法は身につけることができたが、活用の面で課題はあ

る。また、教科担当教員より授業時間にノートをとれていないことが多いことやノート提出ができていないという指摘が出された。

### ○指導内容

学校生活でやるべきことの優先順位をつけて行動することを重点課題として取組を進めた。まず自分のできていること、難しいことを整理する。そして、自分にとって難しいことだけに目を向けるのではなく、自分で対応するにはどうすればよいかを話し合いを重ね考えた。

まず、昨年度からも課題の1つであった英語のノートの板書について、昨年度は自分ではできている、頑張っているという自己評価であったが、実際には板書をノートにほとんど写すことができず、ノートの提出ができていない状況が教科担当教員から聞かれた。授業観察を行うと、板書を写そうとしているが英語を書くことに時間がかかっており、板書のスピード及び授業のスピードについていけない状況であった。平成30年度からの取組の中で自己理解を深める取組や、在籍学級における授業での配慮を自分から相談に行くなどの取組を進め、できることを少しずつ増やしていくこととした。その結果、少しずつ自分のできていないことに対するアドバイスを受け入れることができるようになってきた。

令和元年度は英語のノートの取り方について、英語の担当教員に自ら相談し担当教員と交渉する取組を進めた。その結果、本人から要望を伝え、交渉を基に、調整していくことができている。(図8)

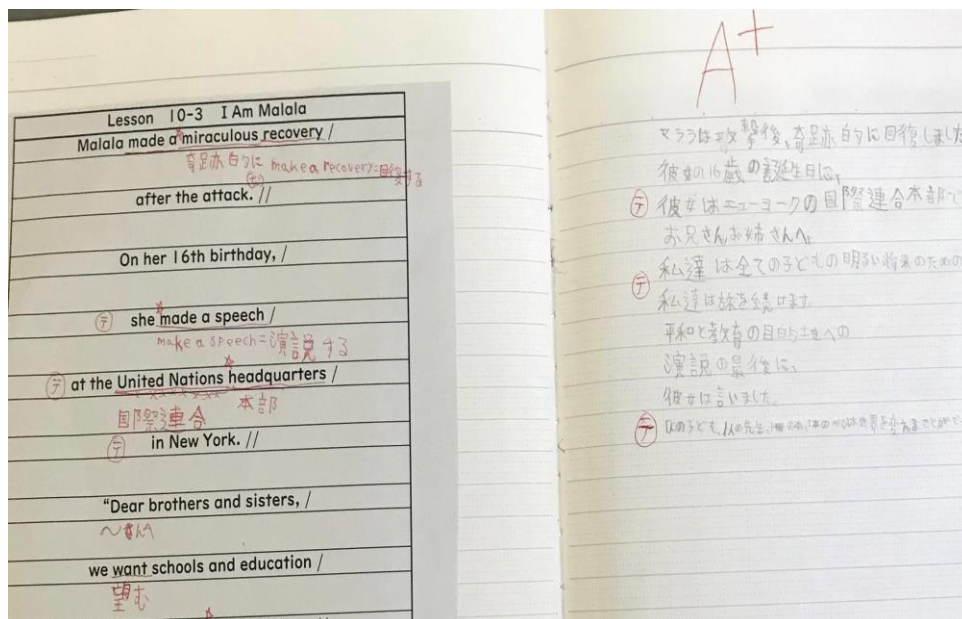


図8 (ノート左は、英語の担当教員が配布したプリントを貼り付け、記載する全体の文量を調整している。)

## イ. 指導事例2 生徒B (1学年)

### ○対象生徒の実態

入学当初から生徒自身の言動や行動によって対人関係におけるトラブルが目立った。そのことを自分では意識できずにいることで、余計に相手の感情を逆なでしてしまうことがある。学習面においては、特に言語面や漢字や英語の学習につ

まずきが見られる。例えば漢字では、形はなんとなく分かるが細かい部分の構成のところ間違いがよく見られる。

### ○指導内容

(ア)「自分の言動を振り返ること」を重点課題として、自己評価と他者評価を比較した記述等を用いて対人関係における自分の課題について確認をした。その後、対人関係トレーニングの取組を進めたが、自分の行動を振り返ることが難しかった。12月に行った「高等学校通級による指導担当教員協議会」において発達障害者支援センター長からアドバイスを受け、生徒の様子をビデオ撮影し、その動画から自分の言動や行動を確認する取組を行った。その結果、自身の言動を客観的に確認することができ、言動に関するイメージを持つことができるようになってきている。

(イ) 漢字のパズルを用い、バラバラになった部分を組み合わせて漢字を作る取組では、日常でよく使う漢字や授業での新出漢字を題材とした。英単語については、アルファベットを一文字ずつなら読めるが、単語になると音との関連が難しい。音と単語が一致しておらず、英語で書かれた単語を見ても英語で読むことができず、意味を想起することができない、覚えることができないという実態が見られた。そこで、書く活動ではなかなか単語をかたまりと捉えられないので、活動と視覚的な手がかりを使って学習していく方法を取り入れることにした。

平成30年度も別の生徒に用いた指導であるが、単語カードにアルファベットカードを一文字ずつ貼って単語を作っていく、視覚的なイラストを使って意味の理解に取り組むことが効果的であると考えた。アルファベットカードを貼っていくことで、アルファベットの綴りを意識して学習を進めることができた。

(ウ) 1学年では、産業社会と人間の中でインターンシップに取り組み、その中で自分が頑張ったこと、頑張った中でこれからどういった力が自分に必要であるかを考える活動を学年全体の取組として進めた。その取組の中で考えたことを通級による指導の時間においてもより具体化させて、これからの高校生活で意識できるようにした。(図9)



図9

### ウ. 指導事例3 生徒C (1学年)

#### ○対象生徒の実態

保護者からの要望として生徒本人への得意なこと苦手なことをふまえた障害受容についての相談があった。保護者は子供を幼少期から療育機関などにかかっていたが、なぜ、何のためにかかっているのか理解できていないように感じていた。高

校生になってこれからの将来のことを考えて、自分のことをしっかりと理解してほしいという願いがあった。本人は、特に課題意識を持っている様子が見られない状態であった。

### ○指導内容

「自分のできること、苦手なことについて知ること」を自立活動の時間の重点課題として位置づけた。学校生活をよりよいものにすること、自己理解を深めること

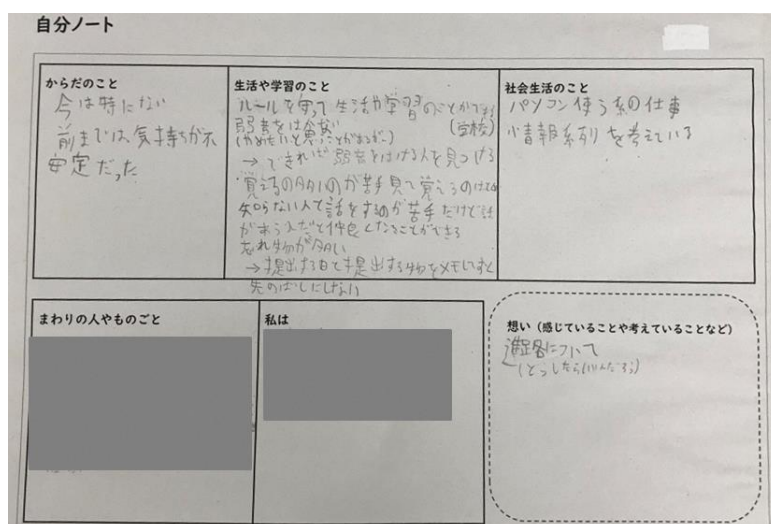


図 10

を目標として障害による特性についての理解とともに、これまでの自分の生活を振り返り、小学校、中学校での人との関わり方や、人と話をするときにどんなことが気になるかなどをマインドマップの図で表す等、自分の得意なこと、苦手なことを整理していった。それを自分ノート(図10)としてまとめ、自分のことをまわりの人に知ってもらおう、自分のことを説明できるようになろうと在籍学級担任やクラブ顧問にもノートを見てもらう取組を行った。その後、本人との定期的な面談や本人、保護者からの聴き取りと合わせて、在籍学級担任、クラブ顧問とも情報を共有しながら生徒の様子を確認している。自分の得意なことや苦手なことを意識し、苦手なことに関しては、相手に伝えながら解決を図るなど学校生活を過ごすことができている。

## 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

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に示した取組の具体的な指導内容については以下、ア、イのとおりである。

### ア. ノートの取り方に関する英語科担当教員との連携

生徒の課題・目標設定において授業で困っていることについて分析し、今、自分でできることを考えて英語科担当教員と連携して取組を進めた。生徒 A の事例においては、英語科担当教員とノートの取り方について連携を図った。英語科担当教員から授業で板書をノートにとれていないことや、そのためノート提出ができていないのではないかという指摘を受けた。そのことを本人に確認したところ、本人は問題なくできているという矛盾した返答であった。本人の中では、できないことを指摘されること、できていないことを認めることが嫌なのではないかと推測した。そ

ここでこちらから複数の提案を行い、その中で本人ができそうだと思うものを選択させて取組を進めた。ノートに書く英語量を少なくするため、教科書の本文をプリントしてノートに貼り、それ以外の板書内容を記入していくことを英語科担当教員および本人と話し合いの場を設定し、交渉を行い実際に取り組み始めた。ノートに書く英語量を調整することで授業への集中力も上がり、ノート提出も確実に行うことができ評価も A+ という評価をとることができた。本人のモチベーションの高まり、授業に向かう態度もよくなってきたと英語科担当教員から話を聞くことができた。現在もノートに貼るプリントについては、英語科担当教員と本人で確認することができている。

#### イ. 漢字の読み書きにおける国語科担当教員との連携

日常生活においてよく使用される小学校で学ぶ漢字や教科書の新出漢字について、漢字のパズルを使用して漢字を覚える取組を行っていることを教科担当教員と共有した。また、読みについても自信を持って授業において本読みをできるように事前に国語教科担当教員と学習の進行を確認しながら漢字のルビ振りを行った。実際、授業においてもグループでの本読みなど自信をもって落ち着いて活動に取り組むことができていた。

#### ウ. 産業社会と人間（キャリア教育）における学習内容との連携

##### ・「産業社会と人間」について

「産業社会と人間」のまとめとして、将来のイメージをより具体的にし、これからの学習に対する目的・目標を見つける機会としてインターンシップ（就業体験）を実施する。インターンシップの目的は、将来、就業の可能性が高い職業を体験することで、進路に対するイメージをより具体的なものとするとともに、2年次からの系列・科目学習に向け、目的や目標をより明確にする。1年間を通して育ててきた社会性を発揮するとともに、自らの課題を見つけ、その克服に向け取り組む機会としている。

##### ・学習内容との連携について

2学期後半よりインターンシップに向けての取組を行い、インターンシップ後には体験を通して学んだこと、また自身の課題について振り返る取組を行った。当該校においては、その成果として毎年インターンシップ報告会を行っている。そのために1学年全生徒がプレゼンソフトを用いて報告資料を作成し、発表する場を設けている。

令和2年度については、インターンシップでの体験をもとに自らの課題を見つけ2年次からどのように自分の課題に取り組んでいくかという「高校生活宣言」を行う。発表者の課題を聞いて、今後自分ならどのように課題に取り組むか考え、話し合いを行う。話し合ったことを発表者に還元することでお互いに今後の高校生活に向けての意識を深める機会とする。通級による指導の場面でその取組の内容を取りあげ、自立活動の時間において、自分の課題についてより具体化させ、学習内容の深化を図った。対象生徒においても学年全員が取り組んでいる学習内容でもあり、非常に前向きに取り組んでいくことができた。



## 6. 今後の課題と対応

2年間の取組を終え、両拠点校では、全教員が各校独自のチェックシートを活用し、通常の学級に在籍する通級による指導を含め、個別の配慮を必要とする生徒の情報を校内で共有する仕組みが定着しつつある。この仕組みにより、多面的な生徒理解に基づく指導目標や指導内容の設定が進んでいると評価できる。有田中央高等学校では、年度当初に実施する「つまずきチェックシート」を年度末等に再度実施し、当初のシート結果と比較し、客観的な評価を行うとともに、生徒の自己評価を加えるなど、評価の在り方にも改良を加え、その妥当性を高めることができています。また今年度は、校内の職員にアンケート（「高等学校における学習指導の振り返りシート」）を実施し、通常の学級における指導状況を把握し、個人差に考慮した指導について等の課題についても整理を行った。

このような実践が各校で定着し、通級による指導を充実させていくため、校内の特別支援教育を推進する体制が重要であり、特別支援教育コーディネーターや校内委員会が通級による指導担当教員を支える大きな役割を果たしていると考えます。今回、湯浅中学校では、通級による指導担当教員が、通常の学級を参観し、通級による指導を受ける生徒の学びにくさや頑張っている点を特別支援教育コーディネーターとともに分析し、学年の担当教員等と共有し、効果的な指導・支援へとつなげることができました。こういった体制が効果的に機能するためには、通級による指導を含め、特別支援教育を全校で進めていこうとする管理職のリーダーシップが重要であることも、改めて県内で発信していく必要がある。各学校において、特別支援教育の観点により一人一人の児童生徒を大切にする取組を進めることが、授業改善や生徒指導の充実につながる事となる。

和歌山県では令和元年度、義務教育段階では通級指導教室が60教室となり、30年度から制度化された高等学校における通級による指導については、有田中央高校の他3校が取組を進めている。本事業により、高校通級による指導担当教員会や県内各圏域の通級による指導担当教員のネットワークが構築された。今後も、発達障害者支援センターや特別支援学校等、地域の専門機関との連携による包括的なネットワークの充実を図るよう、県教育委員会として支援していきたい。

## 7. 拠点校について

(中学校)

指定校名：湯浅町立湯浅中学校												
	第1学年				第2学年				第3学年			
	生徒数		学級数		生徒数		学級数		生徒数		学級数	
通常の学級	93		3		114		4		97		3	
特別支援学級	1				2		2		1			
通級による指導 (対象者数)	3				2				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	0	24	1	0	3	1	0	1	5	37

※特別支援教育コーディネーターの配置人数：1

※特別支援学級の対象としている障害種：知的障害、自閉・情緒障害

※通級による指導の対象としている障害種：発達障害

(高等学校)

拠点校名：県立有田中央高等学校												
		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			
全日制	総合学科	112	3	100	3	116	3					
通級による指導 (対象者数)		2		1								
	校長	副校長 ・教頭	主幹教諭 指導教諭	教諭	養育教諭	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	0	38	1	0	12	4	0	2	4	63

※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：発達障害

8. 問い合わせ先

組織名：和歌山県教育庁

担当部署：学校教育局県立学校教育課特別支援教育室