

群馬県

# 通級 による指導

パッケージ Ver.02



令和3年3月  
群馬県教育委員会  
特別支援教育課

## 目次

I	「通級による指導」の趣旨・経緯と制度的位置付け	
1	趣旨	1
2	経緯	1
3	通級による指導の制度的位置付け	3
II	アセスメントパッケージ	
1	アセスメントから個別の指導計画へ	9
2	教育課程への位置付け	20
	【群馬県高校通級の例】	
3	入級・退級システム	21
	高校通級指導教室の入級・指導システム (Ver. 02)	
	高校通級指導教室の退級システム (Ver. 02)	
III	スキルアップパッケージ	
1	自立活動の指導について	23
2	通級による指導10の実践例	24
	実践例1 (小学校)	24
	実践例2 (小学校)	26
	実践例3 (小学校)	28
	実践例4 (小学校)	30
	【コラム1】小学校通級における在籍校との連携	32
	【コラム2】小学校通級における保護者との連携	33
	実践例5 (中学校)	34
	実践例6 (中学校)	36
	実践例7 (中学校)	38

【コラム3】小学校通級における中学校との連携	40
【コラム4】中学校通級における在籍校との連携	41
【コラム5】中学校通級における保護者との連携	42
【ちょっと一息】「学びの場」について	43
実践例8（高等学校）	44
実践例9（高等学校）	46
実践例10（高等学校）	48
【コラム6】高等学校における様々な連携(1)	50
【ちょっと一息】テスト・アコモデーション	51
【コラム7】高等学校における様々な連携(2)	53
IV 評価パッケージ	
1 学習指導の評価	55
2 自立活動における学習の評価	57
3 目標と評価	59
4 通級による指導における評価の留意	63
5 指導要録への記載	68
【コラム8】三者で確認する評価	70
【ちょっと一息】「発達の最近接領域」	73
VI Q & A ヘルプパッケージ	75
資料	82

## I 「通級による指導」の趣旨・経緯と制度的位置付け

ここでは、「通級による指導」の趣旨・経緯と制度的位置付けについて、文部科学省編著「障害に応じた通級による指導の手引き」●解説とQ&A●より抜粋し、示しています。「通級による指導」は、我が国において、どのようにして生まれ、どのように発展し、制度として位置付いてきたのか。また、根拠となる法令や通知には、どのようなものがあるのか。すべての関係者の方々に押さえておいてほしい内容です。

# 1 趣旨

障害のある児童生徒に対する教育においては、児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち、一人一人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、障害による学習上又は生活上の困難を改善又は克服するため、適切な指導及び支援を行うことが必要です。

我が国では、「障害者の権利に関する条約」等に基づき、障害のある者と障害のない者が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児童生徒に対し、自立と社会参加を見据え、その時々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の整備を進めています。そのため、通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校といった、児童生徒の多様な教育的ニーズに対応できる学びの場を充実することにより、児童生徒一人一人の十分な学びの確保を図っています。

このうち、「通級による指導」とは、通常の学級に在籍する障害のある児童生徒が、各教科等の大部分の授業を通常の学級で受けながら、授業について、障害に応じた特別の指導を「通級指導教室」といった特別な場で受ける指導形態のことで、障害の状態がそれぞれ異なる個々の児童生徒に対し、個別指導を中心とした特別の指導をきめ細かに、かつ弾力的に提供するものです。

通級による指導において、障害による学習上又は生活上の困難の改善・克服を目的とした指導を児童生徒の教育的ニーズに応じて行うことにより、通常の学級における授業においてもその指導の効果が大きいと期待されます。

※ 本項を含め、以下、小学校、中学校、義務教育学校及び中等教育学校の前期課程を「小・中学校」として示すこととします。また、小学校、中学校、義務教育学校、高等学校及び中等教育学校を「小・中・高等学校」、幼稚園、小学校、中学校、義務教育学校、高等学校及び中等教育学校を「幼・小・中・高等学校」として示すこととします。なお、単に「高等学校」とある場合には、中等教育学校一校の後期課程を含みます。

## 2 経緯

### (1) 通級による指導の創設

通常の学級で教科等の大半の授業を受け、障害に応じて特別の指導を受ける「通級による指導」と同様の教育方法は、制度化以前にも、言語障害のある児童生徒を対象とした教育において行われていました。

文部省(当時)では、上記のような指導を受ける場合の教育課程の取扱いについて明確化するため、平成5年に学校教育法施行規則の一部改正等を行い、小・中学校において、「通級による指導」という教育の一形態を制度化しました。その後、通級による指導を受ける児童生徒数は年々増加し、制度は着実に定着してきています。

### (2) 学習障害及び注意欠陥多動性障害のある児童生徒の対象への追加等

※ 学習障害はLD (Learning Disabilitiesの略)とすることがあります。また、注意欠陥多動性障害はADHD (Attention-Deficit/ Hyperactivity Disorderの略)とすることがあります。本項を含め、以下、原則としてそれぞれを「LD」、「ADHD」として示すこととします。

平成5年の通級による指導の制度化の際には、LD等のある児童生徒への対応は検討課題の一つではありましたが、その段階ではLD等の実態が明らかとは言えず、具体的な指導方法等について調査研究を行い、その結果を踏まえて検討されることとなっていました。

その後、特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議が平成15年に取りまとめた「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」においては、従来の「特殊教育」から、障害のある児童生徒一人一人の教育的ニーズに応じて適切な教育的支援を行う「特別支援教育」への転換を図ることが基本的な方向として示され、小・中学校の通常の学級に在籍するLD、ADHDのある児童生徒に対する適切な対応の必要性が提言されました。また、中央教育審議会が平成17年12月に取りまとめた「特別支援教育を推進するための制度の在り方について(答申)」においては、LD、ADHDのある児童生徒についても、通級による指導の対象とすること等が明確に提言されました。

こうした状況を踏まえ、文部科学省においては、平成18年度から新たにLD、ADHDのある児童生徒を通級による指導の対象とする等の制度の見直しを図りました。また、これと併せて情緒障害者の分類が整理され、自閉症者が独立の号として規定されました。

### (3) 特別支援教育の制度化と推進

平成18年6月には、幼児児童生徒(以下「児童生徒等」という。)の障害の重度・重複化、多様化への対応や、学校と福祉、医療、労働等の関係機関との連携がこれまで以上に求められている状況に鑑み、児童生徒等の個々のニーズに柔軟に対応し、適切な指導及び支援を行う観点から、学校教育法等が改正され、平成19年度から施行されました。学校教育法の主な改正内容は次の3点です。

第1に、盲・聾・養護学校が障害種別を超えた特別支援学校に一本化されたことです。これにより、各都道府県等では、複数の障害に対応した学校が設置しやすくなるなど、地域の実情に応じた柔軟な対応が可能となりました。

第2に、新たな特別支援学校の役割として、幼・小・中・高等学校に在籍する障害のある児童生徒等の教育について、当該学校の要請に応じて助言・援助に努めることが付加されたことです。幼・小・中・高等学校において特別支援教育を推進する上で、障害のある児童生徒等の教育について専門性を有する特別支援学校に支援の役割が期待されることになりました。

第3に、幼・小・中・高等学校において、LD、ADHD等を含む障害のある児童生徒等に対して適切な教育を行うことが明確にされました。

以上のほか、障害のある児童生徒等の教育を定めていた章の題名は「特殊教育」から「特別支援教育」に、「特殊学級」の名称は「特別支援学級」に改められました。

平成19年4月には、制度改正の内容を周知するため、「特別支援教育の推進について」(平成19年4月1日付け19文科初第125号初等中等教育局長通知)が発出されました。当該通知では、特別支援教育に関する基本的な考え方や留意事項等が示されており、各学校において特別支援教育を実施するための体制の整備及び必要な取組として、特別支援教育に関する校内委員会の設置、実態把握、特別支援教育コーディネーターの指名、関係機関との連携を図った「個別の教育支援計画」の策定と活用、「個別の指導計画」の作成、教師の専門性の向上が記載されています。

また、平成19年に「障害者の権利に関する条約」に署名し、同条約に示された教育の理念を実現するための特別支援教育の在り方について中央教育審議会初等中等教育分科会において審議を行い、平成24年7月に「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)」が取りまとめられました。同報告では、障害のある子供と障害のない子供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がある子供に対し、自立と社会参加を見据え、その時々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整備することが重要であり、通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校といった、連続性のある「多様な学びの場」を用意しておくことが必要であるとの考え方が示されました。

### (4) 高等学校における制度化

高等学校では、障害のある生徒に対する指導や支援は、通常の授業の範囲内での配慮や学校設定教科・科目等により実施されており、特別の教育課程を編成して、通級による指導を実施することは可能となっていませんでした。

平成21年8月には、特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議に置かれた高等学校ワーキング・グループが取りまとめた「高等学校における特別支援教育の推進について(報告)」において、高等学校における通級による指導についての将来の制度化を視野に入れた種々の実践を進める必要性などが示されました。その後も、平成24年7月に中央教育審議会初等中等教育分科会が取りまとめた「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ための特別支援教育の推進(報告)」等において、高等学校で自立活動等の指導を可能とするための検討の必要性が指摘され、平成28年3月には、高等学校における特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議が取りまとめた「高等学校における通級による指導の制度化及び充実方策について(報告)」において、高等学校における通級による指導の制度化が提言されました。

こうした状況を踏まえ、文部科学省において、平成28年12月に関係法令の改正を行い、平成30年度より、高等学校において通級による指導が導入されました。

### 3 通級による指導の制度的位置付け

#### (1) 法令における規定

##### ① 対象となる児童生徒と教育課程上の取扱い

学校教育法第81条第1項においては、幼・小・中・高等学校において障害による学習上又は生活上の困難を克服するための教育を行うことを定めており、すべての学校において特別支援教育が実施されることとされています。

その上で、通級による指導は、学校教育法施行規則第140条及び第141条に基づき行われています。

#### ■学校教育法施行規則第140条

小学校、中学校、義務教育学校、高等学校又は中等教育学校において、次の各号のいずれかに該当する児童又は生徒(特別支援学級の児童及び生徒を除く。)のうち当該障害に応じた特別の指導を行う必要があるものを教育する場合には、文部科学大臣が別に定めるところにより、第50条第1項(第79条の6第1項において準用する場合を含む。)、第51条、第52条(第79条の6第1項において準用する場合を含む。)、第52条の3、第72条(第79条の6第2項及び第108条第1項において準用する場合を含む。)、第73条、第74条(第79条の6第2項及び第108条第1項において準用する場合を含む。)、第74条の3、第76条、第79条の5(第79条の12において準用する場合を含む。)、第83条及び第84条(第108条第2項において準用する場合を含む。)並びに第107条(第117条において準用する場合を含む。)の規定にかかわらず、特別の教育課程によることができる。

- 一 言語障害者
- 二 自閉症者
- 三 情緒障害者
- 四 弱視者
- 五 難聴者
- 六 学習障害者
- 七 注意欠陥多動性障害者
- 八 その他障害のある者で、この条の規定により特別の教育課程による教育を行うことが適当なもの

#### (i) 特別の教育課程の編成

通級による指導は、障害に応じた特別の指導を通常の教育課程に加え、又はその一部に替えて行うものであり、通級による指導を受ける児童生徒については、特別の教育課程を編成する必要があります。

学校教育法施行規則第140条はその点を制度的に位置付けており、小・中・高等学校の通常の学級に在籍している障害のある児童生徒に対して通級による指導を行う場合には、文部科学大臣が別に定めるところにより、特別の教育課程によることができることとしています。

ここで、「…の規定にかかわらず」とされている学校教育法施行規則の各条文には、小・中・高等学校の教育課程を編成する教科等や授業時数、教育課程の基準が各学習指導要領に基づくことが定められています。通級による指導のために特別の教育課程を編成するには、これらの規定の適用を外しておく必要があることから、このように規定されています。

#### (ii) 対象となる障害種別

特別の教育課程の編成ができる障害種別については、第一号から第八号までの各号に以下のとおり明記されています。

- 一 言語障害者
- 二 自閉症者
- 三 情緒障害者
- 四 弱視者
- 五 難聴者
- 六 学習障害者
- 七 注意欠陥多動性障害者
- 八 その他障害のある者で、この条の規定により特別の教育課程による教育を行うことが適当なもの

また、第八号のその他に該当する障害は、肢体不自由、病弱及び身体虚弱であることが、「障害のある児童生徒等に対する早期からの一貫した支援について」（平成25年10月4日付け25文科初第756号初等中等教育局長通知）において明らかにされています。

#### ■学校教育法施行規則第141条

前条の規定により特別の教育課程による場合においては、校長は、児童又は生徒が、当該小学校、中学校、義務教育学校、高等学校又は中等教育学校の設置者の定めるところにより他の小学校、中学校、義務教育学校、高等学校、中等教育学校又は特別支援学校の小学部、中学部若しくは高等部において受けた授業を、当該小学校、中学校、義務教育学校、高等学校又は中等教育学校において受けた当該特別の教育課程に係る授業とみなすことができる。

学校教育法施行規則第141条は、児童生徒が、その在籍する学校以外の学校において通級による指導を受ける場合（いわゆる他校通級の場合）、当該児童生徒が在籍する学校の校長が、他の学校で受けた授業を、当該在籍する学校の特別の教育課程に係る授業とみなすことができるとした規定です。

#### ② 指導内容・指導時間

学校教育法施行規則第140条において、通級による指導を行う場合には特別の教育課程を編成することができ、その場合には、文部科学大臣が別に定めるところによることとされています。この規定に基づき、平成5年の文部省告示第7号が定められ、障害に応じた特別の指導の具体的内容及び通級による指導を行う際の授業時数等が規定されています。

#### ■学校教育法施行規則第四百十条の規定による特別の教育課程について定める件

（平成5年文部省告示第7号）

小学校、中学校、義務教育学校、高等学校又は中等教育学校において、学校教育法施行規則（以下「規則」という。）第140条各号の一に該当する児童又は生徒（特別支援学級の児童及び生徒を除く。以下同じ。）に対し、同条の規定による特別の教育課程を編成するに当たっては、次に定めるところにより、当該児童又は生徒の障害に応じた特別の指導（以下「障害に応じた特別の指導」という。）を、小学校、中学校、義務教育学校、高等学校又は中等教育学校の教育課程に加え、又はその一部に替えることができるものとする。ただし、高等学校又は中等教育学校の後期課程においては、障害に応じた特別の指導を、高等学校学習指導要領（平成21年文部科学省告示第34号）第一章第三款の1に規定する必履修教科・科目及び総合的な学習の時間、同款の2に規定する専門学科においてすべての生徒に履修させる専門教科・科目、同款の3に規定する総合学科における「産業社会と人間」並びに同章第四款の4、5及び6並びに同章第七款の5の規定により行う特別活動に替えることはできないものとする。

- 1 障害に応じた特別の指導は、障害による学習上又は生活上の困難を改善し、又は克服することを目的とする指導とし、特に必要があるときは、障害の状態に応じて各教科の内容を取り扱いながら行うことができるものとする。
- 2 小学校、中学校若しくは義務教育学校又は中等教育学校の前期課程における障害に応じた特別の指導に係る授業時数は、規則第140条第1号から第5号まで及び第8号に該当する児童又は生徒については、年間35単位時間から280単位時間までを標準とし、同条第6号及び第7号に該当する児童又は生徒については、年間10単位時間から280単位時間までを標準とし、当該指導に加え、学校教育法施行規則第56条の2等の規定による特別の教育課程について定める件（平成26年文部科学省告示第1号）に定める日本語の能力に応じた特別の指導を行う場合は、授業時間数の合計がおおむね年間280単位時間以内とする。
- 3 高等学校又は中等教育学校の後期課程における障害に応じた特別の指導に係る修得単位数は、年間7単位を超えない範囲で当該高等学校又は中等教育学校が定めた全課程の修了を認めるに必要な単位数のうちに加えることができるものとする。



### (i) 通級による指導を行う場合の特別の教育課程(柱書)

告示の柱書において、通級による指導に係る特別の教育課程を編成するに当たっては、児童生徒の障害に応じた特別の指導を、教育課程に加え、又はその一部に替えることができるものとされています。

教育課程に加える場合とは、放課後等の授業のない時間帯に通級による指導の時間を設定し、対象となる児童生徒について指導を実施するというものです。この場合、対象となる児童生徒の全体の授業時数は他の児童生徒に比べて増加することとなります。

一方、教育課程の一部に替える場合とは他の児童生徒が他の授業を受けている時間に、通級による指導の時間を設定し、対象となる児童生徒について通級による指導を実施するというものです。この場合、対象となる児童生徒の全体の授業時数は増えません。

通級による指導の時間を全部放課後の時間に設定すると、児童生徒の負担が過重になる場合があります。したがって、通級による指導時数が多くなる場合には、一部の授業に替えて通級による指導の時間を組み込んで、児童生徒の負担の軽減を図ることで、より効果的な指導を行うことができると考えられます。

ただし書きにおいて、高等学校においては、高等学校学習指導要領に規定する必修教科・科目、総合的な学習の時間及び特別活動(以下「必修教科・科目等」という。)に替えることはできない旨規定されています。高校生として共通して必要な知識・技能と教養を身に付けさせるために設けられた必修教科・科目等についても代替可能とした場合には、高等学校教育の目的を達成するために必要な共通の内容を削減することとなり、高等学校の教育課程の共通性に著しい支障を生じさせることから、これらの科目等については代替できないこととされています。

なお、知的障害者については、知的障害者に対する学習上又は生活上の困難の改善・克服に必要な指導は、生活に結びつく実際の・具体的な内容を継続して指導することが必要であることから、一定の時間のみ取り出して行うことにはなじまないことを踏まえ、現在、通級による指導の対象とはなっていません。

また、同様の考え方から、専門学科及び総合学科においてすべての生徒に履修させるものとされている、専門学科における専門教科・科目及び総合学科における「産業社会と人間」についても、通級による指導と替えることはできないこととされています。

### (ii) 障害に応じた特別の指導の内容(第1項)

告示の第1項においては、障害に応じた特別の指導の具体的な内容について規定されています。

障害に応じた特別の指導は、「障害による学習上又は生活上の困難を改善し、又は克服することを目的とする指導」とされています。これは、特別支援学校の特別な指導領域である自立活動の目標とするところであり、通級による指導とは、特別支援学校の自立活動に相当する指導とされています。

なお、特に必要があるときは、障害の状態に応じて各教科の内容を取り扱いながら行うことができることとされています。ただし、この場合も、あくまで障害による学習上又は生活上の困難を改善し、又は克服することを目的として行われることが必要であり、単なる各教科の遅れを補充するための指導とはならないようにしなければなりません。

### (iii) 通級による指導を行う際の授業時数(第2項・第3項)

#### ○ 小・中学校

告示の第2項においては、小・中学校における障害に応じた特別の指導の授業時数について規定されています。具体的には、年間35単位時間から280単位時間以内範囲で行うことを標準とすることとされています。週当たりに換算すると、1単位時間から8単位時間程度までとなります。

ただし、学習障害及び注意欠陥多動性障害のある児童生徒については、年間授業時数の上限については他の障害種別と同じにするものの、月1単位時間程度でも指導上の効果が期待できる場合があることから、年間10単位時間(月1単位時間程度)が下限となっています。

なお、通級による指導に加え、学校教育法施行規則第56条の2項の規定による特別の教育課程について定める件(平成26年文部科学省告示第1号)に定める日本語の能力に応じた特別の指導を行う場合は、2種類の指導の授業時数の合計がおおむね年間280単位時間以内とすることとされています。ただし、日本語指導に係る授業時数は、児童生徒の実態を踏まえ、特別の必要がある場合には、年間280単位時間を超えて指導することが可能であり、当該指導に加え、通級による指導を行う場合の2種類の指導の授業時数の合計についても同様です。

## ○ 高等学校

告示の第3項においては、高等学校における障害に応じた特別の指導の授業時数について規定されています。

具体的には、年間7単位を超えない範囲で在学する高等学校等が定めた全課程の修了を認めるに必要な単位数のうちに加えることができることとされています。年間7単位を上限としているのは、中学校と同じ総授業時数に占める割合で通級による指導を可能としたことによります。本規定は、教育課程内で通級による指導を実施するという性質や生徒の負担軽減等の観点から、特別の教育課程として障害に応じた特別の指導を実施する場合には、当該指導に係る修得単位数を、全課程の修了に必要な単位数のうちに加えることができることとするものです。

## (2) 関係通知

通級による指導に関して、文部科学省から発出された通知に記されている留意事項等について説明します。

- ※ 本項においては、以下の通知について、〔 〕内に記載されている略称で表示しています。
- ・「学校教育法施行規則の一部改正等について」(平成5年1月28日付け文初特第278号初等中等教育局長通達)〔H5. 1. 28通知〕
  - ・「通級による指導の対象とすることが適当な自閉症者、情緒障害者、学習障害者又は注意欠陥多動性障害者に該当する児童生徒について」(平成18年3月31日付け17文科初第1178号初等中等教育局長通知)〔H18. 3. 31通知〕
  - ・「障害のある児童生徒等に対する早期からの一貫した支援について」(平成25年10月4日付け25文科初第756号初等中等教一育局長通知)〔H25. 10. 4通知〕
  - ・「学校教育法施行規則の一部を改正する省令等の公布について」(平成28年12月9日付け28文科初第1038号初等中等教育局長通知)〔H28. 12. 9通知〕

## ① 就学

通級による指導の対象となる児童生徒の小・中学校の就学に当たっては、障害の状態、特性及び児童生徒の発達の段階、児童生徒・保護者及び専門家の意見等を踏まえ総合的に判断することが重要です。

次に、通級による指導を受けている場合に、その児童生徒の障害の状態等を適切に把握し、その変化等に応じて、柔軟に教育措置の変更を行うことができるように配慮することが必要です。つまり、仮に言語障害者の場合であれば、その障害の状態が改善され、通常の学級でほぼ支障なく授業を受けることができるようになった場合には、通級による指導を終了して、通常の学級ですべての授業を受けるようにするということです。

なお、通級による指導の対象とすることが適当な児童生徒の判断に当たっては、障害のある児童生徒に対する教育の経験のある教師等による観察・検査、専門医による診断等に基づき教育学、医学、心理学等の観点から総合的かつ慎重に行うことが必要です。

〔H5. 1. 28通知、H18. 3. 31通知、H25. 10. 4通知参照〕

## ② LD又はADHDのある児童生徒に対する指導形態

LD又はADHDのある児童生徒については、実に様々な状態がみられるところであり、通常の学級において、教師の適切な配慮やティーム・ティーチングの活用、学習内容の習熟の程度に応じた指導の工夫等により対応することが適切である場合も多くあります。通級による指導を実施する場合には、LD又はADHDのある児童生徒であるからと言って必ず通級による指導が必要であるとは限らないことや、通級による指導を行うことで児童生徒にとって負担となり得る可能性があることを踏まえ、慎重に判断する必要があります。

[H18. 3. 31通知、H25. 10. 4通知参照]

## ③ 授業時数の取扱い

通級による指導を受ける児童生徒に係る週当たりの授業時数については、当該児童生徒の障害の状態等を十分考慮して、負担が過重とならないよう配慮することが必要です。

[H5. 1. 28通知、H28. 12. 9通知参照]

## ④ 指導内容

通級による指導として、障害による学習上又は生活上の困難の改善・克服を目的とした指導、すなわち、自立活動に相当する指導を行う場合には、その指導の内容等については、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領、高等部学習指導要領を参考として実施することになります。

[H5. 1. 28通知、H25. 10. 4通知、H28. 12. 9通知参照]

## ⑤ 担当する教師

通級による指導の担当教師は、当該学校の教員免許状を有する者である必要があり、加えて、特別支援教育に関する知識を有し、障害による学習上又は生活上の困難を改善し、又は克服することを目的とする指導に専門性や経験を有する教師であることが必要ですが、特定の教科の免許状を保有している必要はありません。ただし、各教科の内容を取り扱いながら障害に応じた特別の指導を行う場合には、当該教科の免許状を有する教師も参画して、個別の指導計画の作成や指導を行うことが望ましいです。

通級による指導の担当教師は、基本的には、一つの障害の種類に該当する児童生徒を担当することになりますが、当該教師が有する専門性や指導方法の類似性等に応じて、当該障害の種類とは異なる障害の種類に該当する児童生徒を指導することができます。

なお、教師が本務となる学校以外の学校において通級による指導を行う場合（いわゆる巡回による指導を行う場合）には、任命権を有する教育委員会が、兼務発令や非常勤講師の任命等により、当該教師の身分の取扱いを明確にすることが必要です。

[H5. 1. 28通知、H18. 3. 31通知、H25. 10. 4通知、H28. 12. 9通知参照]

## ⑥ 在籍学級との連携協力

通級による指導の実施に当たっては、通級による指導の担当教師が、児童生徒の在籍学級(他の学校で通級による指導を受ける場合にあっては、在籍校における在籍学級)の担任教師との間で定期的な情報交換を行ったり、助言を行ったりするなど、両者の連携協力が図られるよう十分配慮することが重要です。通級による指導では、在籍学級以外の場所で、他の教師から指導を受けるため、その効果を上げるためにも、在籍学級における配慮は欠かせません。それらを適切に行うためにも、両者間での連携協力が必要です。

[H5. 1. 28通知、H25. 10. 4通知、H28. 12. 9通知参照]

## ⑦ 他校通級の取扱い

他の学校において通級による指導を受ける場合(いわゆる他校通級)の手続き、教育課程の協議等については、通級による指導を受ける児童生徒が在籍する学校の設置者による規定等に従い、適切に行うことが必要です。なお、この規定等については、他校通級実施要綱モデル(案)(141頁参照)を参考にして作成することができます。なお、他の設置者が設置する学校において他校通級を行う場合には、児童生徒が在籍する学校の設置者は当該児童生徒の教育について、あらかじめ他校通級を受け入れる学校の設置者と十分に協議を行うことが必要です。

他校通級の児童生徒を受け入れる学校にあつては、当該児童生徒を自校の児童生徒と同様に責任を持って指導するとともに、通級による指導の記録を作成し、当該児童生徒の氏名、在籍している学校名、通級による指導を実施した授業時数及び指導期間、指導の内容等を記載し、適正に管理することが必要です。また、当該児童生徒が在籍する学校に対して、当該記録の写しを通知します。

[H5. 1. 28通知、H28. 12. 9通知参照]

### ⑧ 指導要録の記載

通級による指導を受ける児童生徒の成長の状況を総合的に捉えるため、指導要録において、通級による指導を受ける学校名、通級による指導の授業時数、指導期間、指導内容や結果等を記入することが必要です。なお、他の学校において通級による指導を受けている場合には、当該学校からの通知に基づき記載します。

[H5. 1. 28通知、H25. 10. 4通知、H28. 12. 9通知参照]

### ⑨ 個別の教育支援計画及び個別の指導計画の作成・引継ぎ

早期からの一貫した支援のためには、障害のある児童生徒等の成長記録や指導内容等に関する情報について、本人・保護者の了解を得た上で、その扱いに留意しつつ、必要に応じて関係機関が共有し活用していくことが求められます。教育委員会においては、幼稚園・保育所・認定こども園や障害児相談支援事業所等で作成されている個別の支援計画等を有効に活用しつつ、障害のある幼児に関する情報を一元化し、小学校へ引き継ぐなどの取組を進めていくことが適当です。また、通級による指導の対象となる児童生徒の個別の教育支援計画や個別の指導計画の作成や進学先等への引継ぎを促進するための体制を構築することが重要です。

[H25. 10. 4通知、H28. 12. 9通知参照]

### ⑩ 地域や学校における支援体制の整備

通級による指導を行うに際しては、これまで各地域又は各学校が構築してきた障害のある児童生徒の教育に対する支援体制において蓄積されている知見を活用することが重要です。各学校においては、校長、教頭、特別支援教育コーディネーター、担任教師、その他必要と思われる者で構成する校内委員会を設置し、通級による指導の必要性、その指導内容及び授業時数等について検討するなど、校内支援体制の整備を図るとともに、都道府県教育委員会に設けられた専門家チーム、巡回相談、特別支援連携協議会など各地域における支援体制の活用を進めることが重要です。

[H18. 3. 31通知、H25. 10. 4通知、H28. 12. 9通知参照]

### ⑪ 高等学校における単位認定等

高等学校における通級による指導の単位認定の在り方については、生徒が高等学校の定める個別の指導計画に従って通級による指導を履修し、その成果が個別に設定された目標からみて満足できると認められる場合には、当該高等学校の単位を修得したことを認定しなければならないものとされています。

なお、生徒が通級による指導を2以上の年次にわたって履修したときは、年次ごとに当該特別の指導について履修した単位を修得したことを認定することを原則としますが、年度途中から開始される場合など、特定の年度における授業時数が、1単位として計算する標準の単位時間(35単位時間)に満たなくとも、次年度以降に通級による指導の時間を設定し、2以上の年次にわたる授業時数を合算して単位の認定を行うことも可能です。

また、単位の修得の認定を学期の区分ごとに行うこともできます。

[H28. 12. 9通知参照]



## Ⅱ アセスメントパッケージ

ここでは、通級による指導を展開する上でとても大切な「アセスメント」（実態把握）について、ポイントや例を紹介します。限られた時間の中で、効果的な指導を実施するために、適切なアセスメントは必要不可欠なものです。また、教育課程への位置付けなども、通級担当教員はもちろんのこと、在籍校のすべての教員も押さえておく必要があります。

# 1 アセスメントから個別の指導計画へ

## (1) アセスメント「3つの指標」

アセスメントを実施するに当たっては、面接等による「聞き取り」、客観的なデータとなる「行動観察」、「チェックリストの活用」が基本となります。ここで言う「チェックリスト」とは、スクリーニングに使用するものだけでなく、自立活動の目標や内容を導き出すための「流れ図」（図7）も含まれます。

以下に、面接記録等の様式（図1～図6）を示しますので、参考にしてください。

必要な情報を集め、しっかりと分析することが、当該児童生徒の教育的ニーズを把握することになり、「真の課題は何か」「優先順位の一番高い課題は何か」等を探ることで、その後の「目標・内容・方法」等の設定につながり、効果的な指導を展開することができるでしょう。

必要に応じて、医療や福祉の専門家の意見も取り入れながらアセスメントを実施しましょう。

### 面接記録（本人）

生徒名 \_\_\_\_\_ 年 月 日

1 主訴  
※ 今日の相談での様子、困っていること、望んでいること

2 本人の様子  
<性格>

<好きなこと・遊び>

<寝起き・生活習慣>

<食事・排泄>

<家での過ごし方>

3 高校での様子

4 家族関係

5 授業アンケート

【聞く】先生の指示を聞きもらし、分からなくなることがある。

【読む】ほかの生徒と比べて、教科書（文章）を読むことに時間がかかる。

【書く】ほかの生徒と比べて、黒板の内容をノートに写すことに時間がかかる。

【集中】周囲の雑音やほかの人の様子が気になり、なかなか授業に集中できない。

【着席】授業時間の45分間、じっと座っていることが難しく感じる。

6 所見

### 面接記録

生徒名 \_\_\_\_\_ 年 月 日

面接相手 母・父・祖母・その他（ ）

1 主訴  
※ 今日の相談での様子、困っていること、望んでいること

※ 気づき（いつ頃、誰が、どういう場面で、本人の反応）

2 生徒の様子  
<性格>

<好きなこと・遊び>

<寝起き・生活習慣>

<食事・排泄>

<家での過ごし方>

3 高校での様子

4 家族関係（構造、夫婦連合・親子境界・パワー・ルールなど）

5 生育歴

出生時体重 \_\_\_\_\_ g（両親の年齢 母 \_\_\_\_\_ 才、父 \_\_\_\_\_ 才）

・妊娠・出産の状況（母の気持ち）

・授乳（母乳・人工乳・混合）

・主要病者

・離乳（ \_\_\_\_\_ ヶ月）

・病気やカン（かんの虫）など

指差し・共感性

首のすわり	才 月	排泄の自立	才 月
ハイハイ	才 月	衣服の着脱	才 月
始歩	才 月	利き手	（右・左）

言葉の記録

・始語 \_\_\_\_\_ 才 月

・威の様子（出た言葉・出なくなった言葉）・言葉の理解面

.....

.....

.....

<健診・相談歴・教育歴>

才 月

才 月

才 月

才 月

才 月

6 その他（不安・感覚過敏・こだわり・動き・かんしゃく・集中）

- 2 -

図1 面接記録カード(例:高校通級 本人用、その他用)



## ＜行 動 面＞

（「いいえ：0」「多少：1」「はい：2」の3段階で記入）

質 問 項 目	評 価 点
大人びている。ませている	
みんなから、「〇〇博士」「〇〇教授」と思われている（例：カレンダー博士）	
他の子どもは興味を持たないようなことに興味があり、「自分だけの知識世界」を持っている	
特定の分野の知識を蓄えているが、丸暗記であり、意味をきちんと理解していない	
含みのある言葉や嫌みを言われても分からず、言葉通りに受けとめてしまうことがある	
会話の仕方が形式的であり、抑揚なく話したり、間合いが取れなかったりすることがある	
言葉を組み合わせて、自分だけにしか分からないような造語を作る	
独特な声で話すことがある	
誰かに何かを伝える目的がなくても、場面に関係なく声を出す（例：唇を鳴らす、咳払い、喉を鳴らす、叫ぶ）	
とても得意なことがある一方で、極端に不得手なものがある	
いろいろな事を話すか、その時の場面や相手の感情や立場を理解しない	
共感性が乏しい	
周りの人が困惑するようなことも、配慮しないで言うてしまう	
独特な目つきをすることがある	
友達と仲良くしたいという気持ちはあるけれど、友達関係をうまく築けない	
友達のそばにはいるが、一人で遊んでいる	
仲の良い友人がいない	
常識が乏しい	
球技やゲームをする時、仲間と協力することに考えが及ばない	
動作やジェスチャーが不器用で、ぎこちないことがある	
意図的でなく、顔や体を動かすことがある	
ある行動や考えに強くこだわることによって、簡単な日常の活動ができなくなる	
自分なりの独特な日課や手順があり、変更や変化を嫌がる	
特定の物に執着がある	
他の子どもたちから、いじめられることがある	
独特な表情をしていることがある	
独特な姿勢をしていることがある	
<b>計（22点以上）</b>	

図4 チェックリスト(行動面②)の例



### ＜学 習 面＞

（「ない：0」「まれにある：1」「ときどきある：2」「よくある：3」の4段階で記入）

	質 問 項 目	評 価 点
聞 く	聞き間違いがある（「知った」を「行った」と聞き間違える）	
	聞きもらしがある	
	個別に言われると聞き取れるが、集団場面では難しい	
	指示の理解が難しい	
	話し合いが難しい（話し合いの流れが理解できず、ついていけない）	
	計	
話 す	適切な速さで話すことが難しい（たどたどしく話す。とても早口である。）	
	ことばにつまったりする	
	単語を羅列したり、短い文で内容的に乏しい話をする	
	思いつくままに話すなど、筋道の通った話をするのが難しい	
	内容をわかりやすく伝えることが難しい	
	計	
読 む	初めて出てきた語や、普段あまり使わない語などを読み間違える	
	文中の語句や行を抜かしたり、または繰り返し読んだりする	
	音読が遅い	
	勝手読みがある（「いきました」を「いました」と読む）	
	文章の重点を正しく読みとることが難しい	
	計	
書 く	読みにくい字を書く（字の形や大きさが整っていない。まっすぐに書けない）	
	独特の筆順で書く	
	漢字の細かい部分を書き間違える	
	句読点が抜けたり、正しく打つことができない	
	限られた量の作文や、決まったパターンの文章しか書かない	
	計	
計 算 す る	学年相応の数の意味や表し方についての理解が難しい（三千四十七を300047や347と書く。分母の大きい方が分数の値として大きいと思っている）	
	簡単な計算が暗算できない	
	計算をするのにとても時間がかかる	
	答えを得るのにいくつかの手続きを要する問題を解くのが難しい（四則混合の計算。2つの立式を必要とする計算）	
	学年相応の文章題を解くことが難しい	
	計	
推 論 す る	学年相応の量を比較することや、量を表す単位を理解することが難しい（長さやかさの比較。「15cmは150mm」ということ）	
	学年相応の図形を描くことが難しい（丸やひし形などの図形の模写。見取り図や展開図）	
	事物の因果関係を理解することが難しい	
	目的に沿って行動を計画し、必要に応じてそれを修正することが難しい	
	早合点や、飛躍した考えをする	
	計	

（各項目の評価点合計12点以上）

図5 チェックリスト(学習面)の例

# 実態把握のためのチェックリスト

記入年月日 \_\_\_\_\_ 年 \_\_\_\_\_ 月 \_\_\_\_\_ 日

氏名 \_\_\_\_\_

記入者 \_\_\_\_\_

学習及び行動、人間関係面で特別な支援が必要な生徒について、その困難さの状況をつかむためのチェックシートです。一人ひとりに、より適切な教育を行うための情報を得ることを目的にしていますので、全項目の評価を行ってください。評価は「よくある…2点、ときどきある…1点、年齢相当である…0点」とし、同年齢の生徒の実態と比較して行ってください。評価方法やプロフィールの作成方法については下記をご覧ください。

I 聞く・話す		点数
1	聞き間違いや聞き逃しが多く、すぐ忘れる。	2・1・0
2	個別に言われると聞き取れるが、集団場面では難しい。	2・1・0
3	相手の話している言葉が理解できない。(特に指示語や単語など)	2・1・0
4	話し合いがうまくできない。(少し複雑な会話の理解が困難である)	2・1・0
5	適切な速さや声の大きさを話すことが難しかったり、言葉につまったりする。	2・1・0
6	話すときに文法的な間違いをすることが多い。	2・1・0
7	話すときに使う語彙の数が少ない。	2・1・0
8	思いつくままに話すなど、筋道を通してわかりやすく話すことが難しい。	2・1・0
点数の小計		

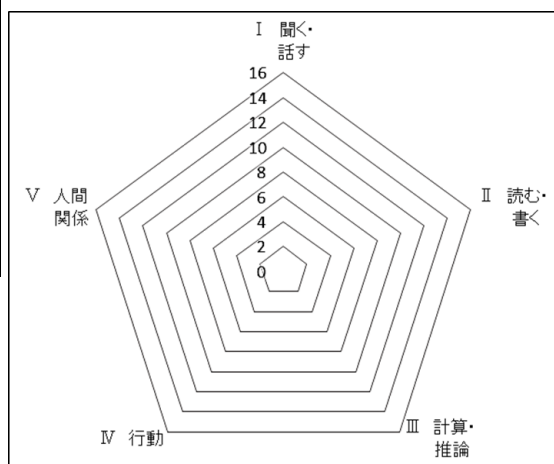
IV 行動		点数
1	気が散りやすく、勉強等で、細部への注意を払わなかったり、不注意な間違いをする。	2・1・0
2	学習課題や活動で注意を集中し続けることが難しく、課題を完了できない。	2・1・0
3	面と向かって話しかけられているのに、聞いていないようにみえる。	2・1・0
4	活動に必要なものをなくしたり、日々の活動の中で指示されたことを忘れてたりしやすい。	2・1・0
5	そわそわと身体を動かし、じっとしてられず、授業中や座っているべきときに席を離れてしまう。	2・1・0
6	たびたびしゃべり過ぎたり、過度に興奮したりする。	2・1・0
7	質問が終わらないうちに出しぬけに答えてしまうなど、順番を待つことが難しい。	2・1・0
8	他の友達や教師がしていることをさげざったり、邪魔したりする。	2・1・0
点数の小計		

II 読む・書く		点数
1	形の似ている文字を読み間違える。	2・1・0
2	文中の語句や行を抜かしたり、繰り返し読んだりする。	2・1・0
3	単語を一語のまとまりとして読めない。促音や拗音を一言として読めない。	2・1・0
4	文章の内容を読み取ることが、苦手である。	2・1・0
5	漢字のへんやつくりを入れ替えたり、細かい部分を書き間違えたりする。	2・1・0
6	「く」と「し」、「し」と「つ」などを間違えて書いたりする。	2・1・0
7	文字を視写することが難しい、または、独特の筆順で書く。	2・1・0
8	思いつくままに書き、筋道の通った文章を書くことが難しい。	2・1・0
点数の小計		

V 人間関係(社会性)		点数
1	挨拶や「ありがとう」「ごめんなさい」等の感謝や謝罪の言葉が言えない。	2・1・0
2	教師や大人に注意されると反発し、自分の非を認めようとしない。	2・1・0
3	特定の物事に強くこだわり、簡単な日常の活動ができなくなることもある。	2・1・0
4	友達と一緒に過ごしたり、協力して活動したりすることが苦手で、一人であることが多い。	2・1・0
5	友達とのいさかいやトラブル等が多い。	2・1・0
6	本人の予想に反した結果や状況になると、混乱し、気持ちの切り替えができない。	2・1・0
7	友達が困っていても、声をかけたり、助けたりすることができない。	2・1・0
8	学級のきまりを守ることができない。	2・1・0
点数の小計		

III 計算する・推論する		点数
1	数の意味や表し方についての理解が難しい。	2・1・0
2	簡単な計算が暗算でできない。	2・1・0
3	計算するのにとても時間がかかる。	2・1・0
4	答えを得るのにいくつかの手続きを要する問題を解くのが難しい。	2・1・0
5	量を表す基本単位の理解や単位の変換が難しい。	2・1・0
6	図形を描くことや表・グラフからの数量間の関係を理解することが難しい。	2・1・0
7	十分に考えたり、順序立てたりして、課題を解決することが難しい。	2・1・0
8	事物の因果関係を理解することが難しい。	2・1・0
点数の小計		

<レーダー作成方法と読み取り>  
領域ごとのポイントを線でつないでプロフィールを作成すると、対象生徒の特性(苦手分野)をとらえることができます。



<評価の方法>

○評価点…各領域の点数の小計

○ポイント…16点から評価点を引いた点数

領域	評価点	ポイント
I	聞く・話す	
II	読む・書く	
III	計算・推論	
IV	行動	
V	人間関係	

図6 実態把握のためのチェックリストの例(特別支援教育総合研究所より)

## (2) 自立活動の指導について

通級による指導においては、自立活動の指導を行います。自立活動の意義や指導の基本については、後述します(p.27参照)。ここでは、個々の児童生徒についてアセスメントを行う際の、自立活動の目標や内容を導き出すための流れ図(図7)について示します。以下、特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 自立活動編より抜粋を示しますが、必ず本書に当たって実践してください。

特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 自立活動編(幼稚園・小学部・中学部)(平成30年3月)第3章「自立活動の意義と指導の基本」

2 自立活動の指導の基本 (2)自立活動の内容とその取扱いについて

エ 実態把握から具体的な指導内容を設定するまでの流れの例より【抜粋】

はじめに、実態把握の段階である。(略) 幼児児童生徒のできないことばかりに注目するのではなく、できることにも着目することが望ましい。(略)

②は、①で収集した情報を整理する段階である。(略) ②-2は、「学習上又は生活上の困難の視点で整理」する段階である。(略) ②-3は、幼児児童生徒の生活年齢や学校で学ぶことのできる残りの年数を視野に入れた整理である。

次に、指導すべき課題を整理する段階である。③は、②で整理した情報の中から、指導開始時点で課題となることを抽出するものである。そして、④は、③で抽出した課題同士がどのように関連しているのかを整理し、中心的な課題を導き出す段階である。課題同士の関連とは、例えば、「原因と結果」や「相互に関連し合っている」などの観点や、発達や指導の順序等が考えられる。(略)

そして、⑤は、④に基づき指導目標(ねらい)を設定する段階である。(略)

さらに、⑥は、⑤の指導目標(ねらい)を達成するために必要な項目を選定する段階である。(略)

そして、⑧は、⑥で選定した項目同士を関連付けて具体的な指導内容を設定する段階である。その際、根拠をもって項目同士を関連付けることが大切である。このため⑦に項目同士を関連付けるポイントを示すこととした。選定した項目同士を関連付ける場合、「⑤の指導目標を達成するためには、こんな力を育てる必要がある。したがって、区分〇〇〇の項目〇〇と区分□□□の項目□□とを関連付けて指導する。」など、④で行った課題同士の関連や整理を振り返りながら検討することが大切である。

最後に⑧の具体的な指導内容を設定するに当たっては、本解説第7章の2の「(3)具体的な指導内容の設定」を踏まえて検討することが大切である。なお、⑥と⑧を結ぶ線は、⑥の各項目と関連する⑧の具体的な指導内容とを結んだものである。

(略) 自立活動の指導においては、個々の幼児児童生徒の実態に即して、指導の道筋そのものを組み立てていくことが求められる指導であることに留意することが大切である。よって、収集された多様な情報の整理の方法はいろいろ考えられるが、まずは、例示を踏まえ、「実態把握」から「具体的な指導内容の設定」に至るまでの流れについてのイメージをもってほしい。特に、指導目標(ねらい)を達成するために必要な具体的な指導内容を考える際には、幼児児童生徒の実態を踏まえて、幾つかの項目を組み合わせる必要があることに十分留意することが大切である。言い換えれば、自立活動の6区分27項目の内容は、具体的な指導内容を検討する際の視点を提供しているものと言える。

最終的には、自立活動の指導は教師が責任をもって計画し実施するものである。

学部・学年	
障害の種類・程度や状態等	
事例の概要	

実態把握	① 障害の状態、発達や経験の程度、興味・関心、学習や生活の中で見られる長所やよさ、課題等について情報収集					
	②-1 収集した情報(①)を自立活動の区分に即して整理する段階					
	健康の保持	心理的な安定	人間関係の形成	環境の把握	身体の動き	コミュニケーション
②-2 収集した情報(①)を学習上又は生活上の困難や、これまでの学習状況の視点から整理する段階						
※各項目の末尾に( )を付けて②-1における自立活動の区分を示している。						
②-3 収集した情報(①)を〇〇年後の姿の観点から整理する段階						
※各項目の末尾の( )を付けて②-1における自立活動の区分を示している。						

指導すべき課題の整理	③ ①をもとに②-1、②-2、②-3で整理した情報から課題を抽出する段階					
④ ③で整理した課題同士がどのようにして関連しているかを整理し、中心的な課題を導き出す段階						

⑤ ④に基づき設定した指導目標(ねらい)を記す段階

課題同士の関係を整理する中で今指導すべき指導目標として	
-----------------------------	--

⑥ ⑤を達成するために必要な項目を選定する段階

指導目標(ねらい)を達成するために必要な項目の選定	健康の保持	心理的な安定	人間関係の形成	環境の把握	身体の動き	コミュニケーション



⑧ 具体的な指導内容を設定する段階

選定した項目を関連付けて具体的な指導内容を設定	ア	イ	ウ	...

※ 特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 自立活動編 p.28より抜粋

図7 実態把握から具体的な指導内容を設定するまでの流れの例(流れ図)

図8は、高機能自閉症があり、知的発達に遅れはないが他者の意図や心情の理解に困難が見られる小学校第5学年の児童に対して、人との関わりへの自信と意欲を取り戻しながらコミュニケーションの力を高める指導を行うための具体的な指導内容を設定するまでの例である。

まず、①に示すように、実態把握を行い必要な情報を収集した。その際、学習や対人関係のエピソード、本児・保護者の思いを収集することで対象児童の特徴をつかむようにした。対象児童は、教科学習の内容は概ね定着していて、学習にも意欲的に取り組むが、登場人物の心情理解を苦手としている。無意識に相手を傷つけることを言うてしまうが、そのことを指導しても十分に理解できていない様子が見られる。興味の幅が狭いため、同学年の同性の友達の会話に入れず、すれ違いや孤独感を感じるようになってきている。

(略) 上記で把握できた実態をもとに、③に示すように、指導すべき課題を抽出した。対象児童の場合は、感覚を活用し、複数の情報を整理して状況や心情を推測することが苦手なことによる年齢相応のコミュニケーションの困難、更に、友達との関わりへの不安に起因した人との関わりへの自信と意欲の低下及び手先の巧緻性を抽出した。

さらに、③で示している抽出した指導すべき課題同士の関連を整理し、④に示すように、中心的な課題を導き出した。対象児童の場合、抽出した課題は、同年代の友達との関係を築いていくことと関連している。特に、関わる意欲の低下は、経験の場や状況を判断したり相手の表情を見て行動を調整したりする体験的な学びが少なくなることから、中心的な課題とした。また、身の回りを自分で整える技能は、社会性を育てていく土台となる。さらに、対象児童の特性は自己の努力だけでは改善することが難しい面があり、援助を求めたり相談したりする力を育てていくことも中心的な課題とした。

これまでの手続きを経て、⑤に示すように、「誘う、断る、励ます、説明する、質問するなど、人と関わるために必要なコミュニケーションの仕方を知り、通級による指導の場において、グループメンバーや通級指導担当の教師に対して、相手の心情を考えて使用すると共に、手先の巧緻性を高め、髪の毛や衣服の紐や留め具を一人で整えることができる。」という目標を設定した。

この指導目標を達成するためには、心理的な安定を図りながら、具体的に人との関わり方を身に付け、できることを増やしていくことが必要であることから、⑥に示すように、自立活動の内容から、「心理的な安定」の「(1)情緒の安定に関すること。」「(2)状況の理解と変化への対応に関すること。」「人間関係の形成」の「(2)他者の意図や感情の理解に関すること。」「身体の動き」の「(3)日常生活に必要な基本動作に関すること。」「コミュニケーション」の「(2)言語の受容と表出に関すること。」と「(5)状況に応じたコミュニケーションに関すること。」を選定した。

⑥で示している選定した項目を相互に関連付けて、具体的な指導内容を設定した。対象児童の場合、⑦に示すように、「心理的な安定」の(1)と「人間関係の形成」の(2)と「コミュニケーション」の(5)を関連付けて、⑧のアに示すように、少人数の安心できるグループで、人と関わる自信と意欲を育てながら、話し合ったり協力したりしながら進める課題に取り組むという具体的な指導内容を設定した。また、情緒の安定を図りながら手先の巧緻性を高め、できることを増やしていくことが必要ことから、「心理的な安定」の(1)と「身体の動き」の(3)を関連付けて、⑧のイに示すように、思いや願いを引き出しながら、裁縫など、手先の巧緻性を高める課題に取り組むという具体的な指導内容を設定した。さらに、自己理解を高め、主体的に相談するスキルを身に付けるために、「心理的な安定」の(1)(2)と「コミュニケーション」の(2)(5)を関連付けて、⑧のウに示すように、一週間の出来事をシンボルや簡単な絵などで視覚化しながら聞き取り、気持ちや状況を整理しながら言語化するという具体的な指導内容を設定した。これらを小集団での指導と個別指導を効果的に組み合わせる指導していく。

学校・学年	小学校・第5学年
障害の種類・程度や状態等	高機能自閉症 知的発達に遅れはなく、他者の意図や感情の理解が苦手である
事例の概要	人との関わりへの自信と意欲を取り戻し、コミュニケーションの力を高める指導

① 障害の状態、発達や経験の程度、興味・関心、学習や生活の中で見られる長所やよさ、課題等について情報収集

・教科学習の内容はおおむね定着しているが、場面から登場人物の心情を推察することは苦手としている。4年生で「ごんぎつね」の学習をした時には、「ごんぎつねは悪いことばかりをしていたので、兵十に退治された」と主張した。

・忘れ物はほとんどなく、宿題は丁寧に仕上げている。

・係活動では進行表があれば、司会を上手に務めることができた。その後、次第に進行表がなくてもできるようになった。

・最近になってエプロンの紐を後ろで結ぶことや、髪を一人で洗ったり後ろで束ねたりすることが、家庭でできるようになった。

・急に寒くなっても薄着のまま登校するなど、暑さや寒さなどの感覚が他の児童と違うと感じる場面がある。

・とめはねはらいを強調した独特の字を書く。

・学級の友達に「その服、似合っていないね」と言って、相手を泣かせたことがあった。その場では謝っていたが、相手を傷つけるようなことを言ってしまったということが理解できないようで、後で「ほんとうのことを言っただけ」と日記に書いていた。

・普通の生活ではあまりトラブルを起こすことはない。

・低学年の頃は休み時間等にクラスメイトと遊ぶ場面が見られたが、最近は一人で図書館に行って好きな本を読んでいることが増えてきた。

・自分の興味・関心に従い、クラスメイトがあまり興味のない内容の話をして聞いてくれないことがあり、「この頃、仲間外れにされている」と訴えてきたが、友達を使う流行語なども分からないようだった。

②-1 収集した情報(①)を自立活動の区分に即して整理する段階

健康の保持	心理的な安定	人間関係の形成	環境の把握	身体の動き	コミュニケーション
・寒暖に合わせて服装を調節することはできない。	・友人とうまく関わられていないことを自覚していて、不安が強くなってきている。	・相手の表情や態度から総合的に判断するのではなく、言葉や文字情報に依存して判断する傾向がある。	・視覚面では全体より部分を細かくとらえる傾向がある。 ・気温の変化を感じ取ることは苦手である。	・手先の巧緻性が徐々に身に付いてきている。	・これから思春期に向かうが、その年齢に応じたコミュニケーション能力はまだ身につけていない。

②-2 収集した情報(①)を学習上又は生活上の困難や、これまでの学習状況の視点から整理する段階

・学習上の困難は主として心情理解が困難であることに起因しており、教科学習全般には意欲的でありよく理解している。(人間関係の形成：以下「人」と書く。)

・普段の人間関係において、相手の心情理解が不十分なことによる困難が増しつつある。状況に応じて周囲の人の気持ちを推測することができないことや、興味・関心が同年代の子供と異なるために、すれ違いが大きくなってきている。(人、コミュニケーション：以下「コ」と書く。)

②-3 収集した情報(①)を〇〇年後の姿の視点から整理する段階

・低学年の時に仲の良かった友達とも距離ができたことを感じていて、今後ますます一人になりそうなことを心配している。(心理的な安定：以下「心」と書く。)

・母親も仲の良い友達がいなかったことを聞き、心配している。今後、思春期を迎えるにあたり、対人関係が大きな課題となることに不安を感じている。(人、コ)

・人間関係が複雑になる中学、高等学校生活の前に、苦手なことや不安なことを相談する力を育てていく必要がある。(コ)

③ ①をもとに②-1、②-2、②-3で整理した情報から課題を抽出する段階

・周囲の様子や相手の表情、声の調子など、多くの情報を統合し、状況や心情を推測することが難しい。(人)

・コミュニケーションを続けるための言葉や動作、援助の求め方、相談の仕方などの基本的なコミュニケーションの能力が不十分である。(コ)

・人と関わる自信と意欲の低下が見られる。(心)

・年齢相応に身の回りを整えるためには、手先の巧緻性を高めていく必要がある。(身体の動き：以下「身」と書く。)

※ 特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 自立活動編 p.164より抜粋

図8 実態把握から具体的な指導内容を設定するまでの流れの例(流れ図)

④ ③で整理した課題同士がどのように関連しているかを整理し、中心的な課題を導き出す段階

・心情や状況の理解に関しては、未発達な面もあるが、論理的に説明することで理解できることもあるので、理解が進むことは期待できる。現段階では、人との関わりへの自信と意欲を失いつつあること、体験的に学んでいくことが般化には必要であることから、興味・関心が共通している同年代の友達と協力して活動する中で、まずは、人と関わることへの自信や意欲を育てていく。その際、個別指導で基礎的なコミュニケーションスキルを学び、同年代の小集団においては、複数の教師による指導体制により、場に応じた言動を考え適切なやりとりができるようにすることで、心情や状況の理解を促す。

・暗黙の了解として社会的に通用していることが分からない場合は、「わかっているはず」と片付けずに、丁寧に説明することで理解を促す。その際、自ら分からないことを質問したり、助けを求めたりする力も併せて育てる。

・身体の動きに関しては、発達段階を考え、興味のもてることや趣味、余暇、年齢相応の身だしなみなどにつながることを通して、巧緻性を高める。

課題同士の関係を整理する中で今指導すべき目標として ⑤ ④に基づき設定した指導目標を記す段階

・誘う、断る、励ます、説明する、質問するなど、人と関わるために必要なコミュニケーションの仕方を知り、通級指導担当の教師に対して、相手の心情を考えて使用すると共に、手先の巧緻性を高め、髪の毛や衣類の紐や留め具を一人で整えることができる。

指導目標を達成するために必要な項目の選定 ⑥ ⑤を達成するために必要な項目を選定する段階

健康の保持	心理的な安定	人間関係の形成	環境の把握	身体の動き	コミュニケーション
	(1) 情緒の安定に関すること。 (2) 状況の理解と変化への対応に関すること。	(2) 他者の意図や感情の理解に関すること		(3) 日常生活に必要な基本動作に関すること。	(2) 言語の受容と表出に関すること。 (5) 状況に応じたコミュニケーションに関すること。

⑦ 項目と項目を関連付ける際のポイント

・安心できる環境で体験的に学ぶことが有効なので、(心)(1)と(人)(2)と(コ)(5)を関連付けて設定した具体的な指導内容が、⑧アである。

・情緒の安定を図りながら手先の巧緻性を高められるように、(心)(1)と(身)(3)を関連付けて設定した具体的な指導内容が、⑧イである。

・自己理解を高め、主体的に相談するスキルを身に付けるために、(心)(1)(2)と(コ)(2)(5)を関連付けて設定した具体的な指導内容が、⑧ウである。

選定した項目を関連付けて具体的な指導内容を設定 ⑧ 具体的な指導内容を設定する段階

ア 少人数の安心できるグループで、人と関わる自信と意欲を育てながら、話し合ったり協力したりしながら進める課題に取り組む。	イ 思いや願いを引き出しながら、年齢に見合った身だしなみや制作(裁縫など)など、手先の巧緻性を高める課題に取り組む。	ウ 一週間の出来事をシンボルや簡単な絵などで視覚化しながら聞き取り、気持ちや状況を整理しながら言語化する。
--	--	---

※ 特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 自立活動編 p.166より抜粋

図8 実態把握から具体的な指導内容を設定するまでの流れの例(流れ図)【続き】

### (3) 個別の指導計画・個別の教育支援計画

「小学校学習指導要領」「中学校学習指導要領」では、通常の学級に在籍する、障害のある児童生徒に対して効果的な指導を行うための指導計画の作成について、以下のように示しています。

小学校学習指導要領（平成29年告示）第1章 総則 第4 児童の発達の支援  
2 特別な配慮を必要とする児童への指導 (1) 障害のある児童などへの指導  
エ 障害のある児童などについては、家庭、地域及び医療や福祉、保健、労働等の業務を行う関係機関との連携を図り、長期的な視点で児童への教育的支援を行うために、個別の教育支援計画を作成し活用することに務めるとともに、各教科等の指導に当たって、個々の児童の実態を的確に把握し、個別の指導計画を作成し活用することに努めるものとする。特に、特別支援学級に在籍する児童や通級による指導を受ける児童については、個々の児童の実態を的確に把握し、個別の教育支援計画や個別の指導計画を作成し、効果的に活用するものとする。  
※中学校も同様。「児童」を「生徒」に置き換える。

※ 小学校学習指導要領 p. 24より抜粋

新学習指導要領には、通級による指導を受ける児童生徒については、個別の教育支援計画や個別の指導計画を作成し、活用することが義務づけられました。

通級による指導は、そこで行った指導の効果が、通常の学級においても現れることを期待して行うものなので、通級担当者と学級担任の連携は欠かせません。さらに、担任以外の全ての職員が情報を共有していることも大切です。その際に、「個別の指導計画」は指導について共通理解する上で重要なツールとなります。

通級による指導における指導計画（自立活動）は、通級担当者が作成し、保管・管理も行います。その指導計画は学級担任等と共有し、一貫した支援ができるように配慮します。在籍学級における「個別の指導計画」は、学級担任が、通級担当者と十分な情報交換をしながら、自校の特別支援教育コーディネーターをはじめ校内委員会のサポートを受けて作成するなど、計画的、組織的に行うことが望まれます。

「個別の指導計画」の作成の手順や様式は決められていません。それぞれの学校が児童生徒の障害の状況や発達段階等を考慮し、指導上最も効果が上がるように考えます。

一方、「個別の教育支援計画」は、学校生活だけでなく、家庭や地域での生活も含めて、障害のある児童生徒一人一人の生活を総合的に捉えて実態やニーズを明らかにし、それに応じて、教育、福祉、医療、労働等の関係機関が連携協力して支援を行うための計画です。

「個別の指導計画」が、指導目標や指導内容・方法を示すものであるのに対し、「個別の教育支援計画」は、一人一人のニーズに対し、教育、福祉、医療、労働等の様々な側面から生活全般にわたって必要な支援内容や役割分担が示されます。支援会議の際のツールとしても使用できます。

したがって、通級による指導において、「個別の教育支援計画」を活用することは、適切な指導及び必要な支援を行う上で有効であると同時に、通常の学級における指導を含めて学校生活全般において、必要に応じて「個別の教育支援計画」を踏まえた適切な支援が行われることが望まれます。

通級による指導を受けている児童生徒の「個別の教育支援計画」は、原則として、学級担任が、通級担当や特別支援教育コーディネーター、校内委員会等の協力を得ながら、関係機関等と連携して作成することが望まれます。

また、保護者も重要な支援者の1人として、作成・実施・評価の協議に参画し、その意見を十分に反映させ、本人・保護者のニーズを踏まえた支援を実施することが大切です。そのためには、まずは、本人・保護者に「個別の教育支援計画」の作成に関する主旨や手続きについて十分に説明するとともに、卒業後は他機関に引き継がれることについても理解を求める必要があります。

また、「個別の教育支援計画」の作成に当たっては、個人情報の取扱いについて十分な配慮が必要であり、その取扱いについて、本人・保護者の了解が不可欠であるとともに、情報を共有する関係機関の範囲等について、取り決めておくことが必要です。

なお、「個別の教育支援計画」の作成の手順や様式は、「個別の指導計画」と同じく、決められたものはありません。



## 2 教育課程への位置付け

### 【高校通級の例】

群馬県では、令和2年3月現在、通常の教育課程に自立活動の指導を「加える形」を採用しています。

### 「高等学校の教育課程に加え、又はその一部に替える」

#### 1 「加える」場合(授業時数が増加する)

各学科に共通する 必履修教科・科目	総合的な学習 の時間	選択教科・科目	障害に応じた 特別の指導	HR活動
31単位	2単位	41単位	年間7単位まで	

授業時数が増加

#### 2 「替える」場合(授業時数が増加しない)

各学科に共通する 必履修教科・科目	総合的な学習 の時間	選択教科・科目	HR活動
		障害に応じた 特別の指導 <small>※ 年間7単位まで</small>	
31単位	2単位	41単位	

### <特別の教育課程>

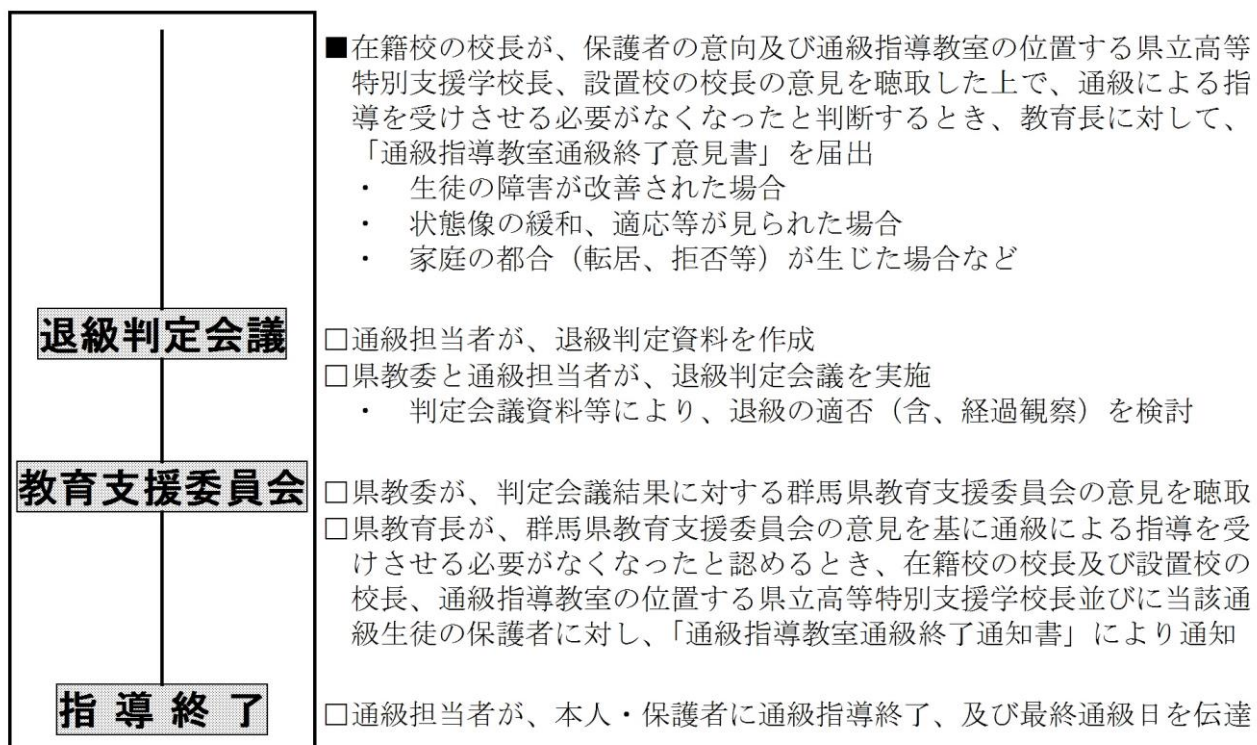
- 1 当該生徒の障害に応じた特別の指導を、**高等学校の教育課程に加え、又はその一部に替える**ことができる。
- 2 必履修教科・科目等の単位数を学習指導要領の規定を超えて減らすことはできない。
- 3 生徒が高等学校の定める「個別の指導計画」に従って履修し、その成果が個別に設定された目標からみて満足できると認められる場合には、当該高等学校の単位として認定する。
- 4 生徒が障害に応じた特別の指導を2以上の年次にわたって履修したときは、各年次ごとに当該特別の指導について履修した単位を修得したことを認定することを原則とする。
- 5 通級による指導が年度途中から開始された場合、特定の年度における授業時数は1単位(35単位時間)に満たなくとも、次年度以降に障害に応じた特別の指導を設定するような場合などにおいては、2以上の年次にわたる授業時数を合算して単位の認定を行うことができる。
- 6 単位の修得の認定を学期の区分ごとに行うことができる。
- 7 通級による指導により修得した単位数を、卒業のための必要単位数に含めることができる。
- 8 卒業のために必要単位数に含める上限は年間7単位とする。
- 9 障害に応じた特別の指導に係る授業時数は、次のとおりとする。
  - (1) 自閉症者に該当する生徒については、年間35単位時間から245単位時間までを標準とする。(言語障害者、情緒障害者、弱視者、難聴者、肢体不自由者、病弱者・身体虚弱者の場合も同様の単位時間数)
  - (2) 学習障害者、注意欠陥多動性障害者に該当する生徒については、年間10単位時間から245単位時間までを標準とする。

### 3 入級・退級システム（群馬県高校通級の例）

#### 高校通級指導教室の入級・指導システム（Ver.02）



## 高校通級指導教室の退級システム (Ver. 02)



### Ⅲ スキルアップパッケージ

ここでは、実際に通級による指導を実施する際に押さえておきたいポイントや実践例を紹介します。通級による指導は、特別支援学校学習指導要領解説「自立活動編」に示された「自立活動」の指導を行います。一人一人の実態把握を適切に行った上で、本人の障害の状態や特性、関心があることや得意なこと等に応じた効果的な指導を工夫する必要があります。

# 1 自立活動の指導について

通級による指導は、自立活動の指導です。特別支援学校教育要領・学習指導要領 自立活動編（幼稚園・小学部・中学部）（平成30年3月）第3章「自立活動の意義と指導の基本」には、以下のように示されています。【抜粋】

これらをよく踏まえつつ、指導方法を工夫し、ねらいの達成に向けて指導できるようにしましょう。

## 1 自立活動の意義

### (1) 自立活動とは

特別支援学校には、原則的には学校教育法施行令第22条の3において規定している程度の障害を有する視覚障害、聴覚障害、知的障害、肢体不自由又は病弱の幼児児童生徒、これらの障害を複数併せ有する重複障害の幼児児童生徒が在学している。そして、それらの障害に言語障害、情緒障害、自閉症、LD、ADHD等を併せ有する幼児児童生徒が在学している場合もある。（略）そこで、個々の障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服するための指導が必要となる。（略）そのため、個々の実態把握によって導かれる「人間としての基本的な行動を遂行するために必要な要素」及び「障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服するために必要な要素」、いわゆる心身の調和的な発達の基盤に着目して指導するものが自立活動であり、自立活動の指導が各教科等において育まれる資質・能力を支える役割を担っている。

## 2 自立活動の指導の基本

### (1) 自立活動の指導の特色

自立活動の指導は、個々の幼児児童生徒が自立を目指し、障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服しようとする取組を促す教育活動であり、個々の幼児児童生徒の障害の状態や特性及び心身の発達の段階等に即して指導を行うことが基本である。そのため、自立活動の指導に当たっては、個々の幼児児童生徒の的確な実態把握に基づき、指導すべき課題を明確にすることによって、個別に指導目標（ねらい）や具体的な指導内容を定めた個別の指導計画が作成されている。（略）

### (2) 自立活動の内容とその取扱いについて

#### イ 自立活動の内容の考え方

自立活動の「内容」は、人間としての基本的な行動を遂行するために必要な要素と、障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服するために必要な要素で構成しており、それらの代表的な要素である27項目を「健康の保持」、「心理的な安定」、「人間関係の形成」、「環境の把握」、「身体の動き」及び「コミュニケーション」の六つの区分に分類・整理したものである。自立活動の内容は、六つの区分の下に、それぞれ3～5の項目を示してある。

#### ウ 具体的な指導内容

学習指導要領等に示す自立活動の「内容」とは、個々の幼児児童生徒に設定される具体的な「指導内容」の要素となるものである。したがって、個々の幼児児童生徒に設定される具体的な指導内容は、個々の幼児児童生徒の実態把握に基づき、自立を目指して設定される指導目標（ねらい）を達成するために、学習指導要領等に示されている内容から必要な項目を選定し、それらを相互に関連付けて設定されるものである。

（略）そこで、自立活動の指導を担当する教師には、学習指導要領等に示された内容を参考として、個々の幼児児童生徒の実態を踏まえ、具体的な指導内容の設定を工夫することが求められるのである。

（略）つまり、具体的な指導内容を考える際には、幼児児童生徒の実態を踏まえて、自立活動の様々な項目を関連付ける必要があることに十分留意することが大切である。

## 2 通級による指導 10 の実践例

### 【実践例 1（小学校）】

#### 衝動性があり、人が嫌がる言葉をしてしまうADHD児の指導

【実態】 小学校 4年 男子

ADHDの診断あり。定期的に通院している。朝・夕食後の服薬。保護者は、衝動性が強く人の気持ちを考えて行動することが難しいと感じている。在籍学級では、学習課題のみならず、学習の準備や片付けなどに時間がかかり、個別の声かけを常に必要とする。身体の部分や排泄物に関する言葉に過剰に反応することがあり、また自分の印象として強く記憶している言葉を突然発言してしまうことがある。

#### 【自立活動の目標】

- ・ 状況に応じた行動がとれたということはどのようなことか感じ取れるようにする。
- ・ 他者の気持ちを考えたコミュニケーションとはどのようなことか考える。

#### 【指導の様子・経過】

##### ○ 通級指導教室での指導

- ① 学習を効果的に進められるために、指導時間をユニットに分ける。

通級指導教室では、『先生あのねタイム』『学習タイム』『リラックスタイム』の三つのユニットに分け、常に視線に入るように指導の流れを掲示することや、担当者の予告により、見通しを持って落ち着いて取り組めるようにした。（図1）

- ② 自分の行動の特徴が分かるように、アセスメントテストでチェックをしてから課題に取り組む。

『基礎脳力アップパズル』（学研）を用いて「注意力」「自己調整力」「ワーキングメモリー」のアセスメントテストを実施し結果を確認した。また、それぞれの能力を伸ばすための課題に取り組んだ。

- ③ 自己の行動の抑制力を高めるために、『こども脳機能バランサー』（レデックス社）の「スピードタッチ」等のパソコンソフトに、興味関心の持続を図りながら、楽しく取り組むことができた。（図2）

- ④ 『心の中で言う言葉』『ふざけない時』（楽々かあさん公式HPより）にて、直接的な指導を行う。

まず、通級指導教室にて指導を行い、指導後は学級担任へ指導報告、また保護者へは『連絡ファイル』を通じて指導した内容を説明し、通級指導教室・在籍学級と家庭でも掲示を依頼した。（図3・図4）

そして、機会を捉えて指導を継続して行ってきた。

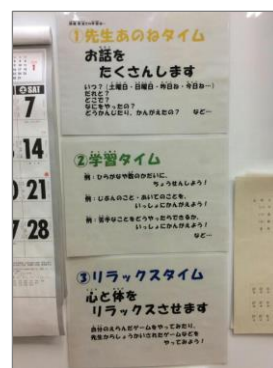


図1 指導の流れの掲示



図2 PCソフトに取り組む様子

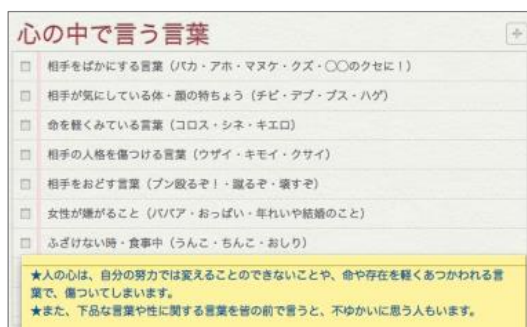


図3 「心の中で言う言葉」

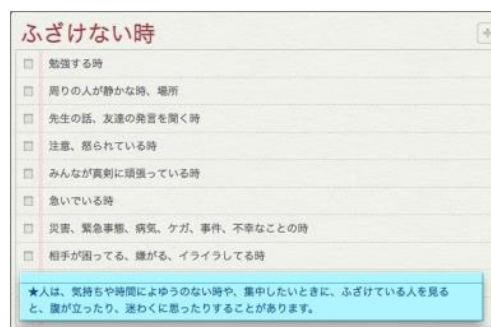


図4 「ふざけない時」

### ○ 学級担任と保護者との連携

通級指導教室での指導の様子を指導後にお伝えするために『連絡ファイル「とらいあぐる」』を作成した。指導実施後に学級担任にまず報告し、一言記入した後に家庭に持ち帰り、保護者が二者の内容を読んだ後に記入するもので、指導のことばかりではなく、学級や家庭の様子、担任の先生の理解啓発や、保護者の想いの理解など様々な活用が期待される。ある一日の連絡ファイルの内容を紹介する（A4用紙1ページ）。（図5）

通級指導教室から	
<p>○月 ○日 （前略）『先生あのねタイム』では日曜日の話をしてくれました。『学習タイム』では、『基礎脳力アップパズル』の行動調整力を伸ばす「50音順にひらがなドンドン消し!」をしました（中略）。 『リラックスタイム』では、「こども脳機能バランサー」をしました（後略）。</p>	
保護者から	学級担任から
<p>○月 □日 ○○先生の担任になってからイライラしている姿が減りました。そうなる私と穏やかに接することができるので、少し家で怒られることも少なくなります。放デイもとても楽しそうです。</p>	<p>○月 △日 最近授業中に「うんこ」「ちんこ」等の言葉を発してしまうことがありました。そういう話しが好きな子が近くにいると構ってほしくて言うってしまうのだと思います。</p>

図5 ある日の連絡ファイルの内容

### ○ 放課後等デイサービスとの連携

家庭と学校の往復だけでは、本児も注意されることが多くなる等、保護者も苛立ちを覚えてしまうことがあった。そのままでは親子関係も悪化すると考え、通級指導日以外の発達支援と保護者支援のために、放課後等デイサービスを紹介した。入級から2週間後に、障害児相談支援事業所の相談支援専門員と、放課後等デイサービスの担当者、学級担任と通級担当者の連携会議を実施し、支援計画のための話し合いを行った。

#### 【変容】

- ・ 口癖のように、排泄物や自分自身の身体の箇所について発言していたが、指導後から徐々に減ってくる様子が見られた。長期休業日後の指導日にはまた言い始めてしまうこともあったが、これまでと同じように過剰に反応せず、例えば教師が「そういう発言は嫌です」と本人に伝えることで、また聞かれなくなった。
- ・ 在籍学級でも、落ち着いている姿が見られ、算数などの学習では積極的に挙手をして発言する姿もみられるようになった。

#### 【ポイント】

- ・ アセスメントテストを実施することによって、ポイントを絞って指導をすすめることができ、自分の得意不得意を自覚することができるようになった。
- ・ 自分の行動のコントロールの仕方について、課題やパソコンソフトを通して気づくことで、衝動的な言動や行動が少なくなってきた。
- ・ 『連絡ファイル』を通して、担任と保護者と情報を共有することによって、本児の実態や課題を的確に捉えることができ、学校と家庭での同一步調での支援が実現できた。

## 【実践例2（小学校）】

### 相手の状況や気持ちが分からず、刺激の感じ方の違いで疲れやすい子供の支援

#### 【実態】 小学校 4年 男子（Aさん）

幼児期から人との距離感がつかめず、知らない人に話しかける、一人で話し続け、気になることをしつこく繰り返す、質問する様子が見られる。好きな授業での発言は多い。一方で、気持ちがのらないと活動せずに机に伏す。午後には熟睡する場面も多い。学校がうるさいと言って、突然、大声を出して活動を拒否する。教室を出てしまい、学校中を逃げ回り、学級担任だけでは手に負えない。不器用さも目立つ。1年生の1学期より通級による指導を利用している。母親は、Aさんが2才頃より相談機関を訪れていた。

#### 【自立活動の目標】

- ・ 他者との係わりの基礎を学び、相手とのやりとりを楽しむことができる。
- ・ 自分の興味関心を生かし、安定した気持ちで活動に参加できる。
- ・ 感覚を育てる活動を通して体の動きを円滑にできるようにする。

#### 【指導の様子・経過】

##### ① 「二者が交互に話す（話者交代）の指導

###### ～『おはなしボール』を用いて～（図1）

Aさんは興味のある話を一方的にする。ボールがある時は話し、ない時には聞くルールとした。初めはボールを渡し忘れて話し続けたり、ボール転がしただけ気をとられたりした。通級担当が「交代しよう」と言って、まず話を止めてからボールを渡して話したり、話の区切りでボールに視線を向け、視線の共有後、「Aさんの番だよ」と言ってボールを渡したりした。話者交代とボールの持つ意味を理解できるようにした。



図1 「おはなしボール」の様子

##### ② 「子供の興味関心を生かした指導

###### ～漢字表作りとプランニングカの育成～（図2）

2年生になると、通級のたびに教わった漢字を説明するようになった。通級担当者はAさんと一緒にその字を使う熟語や他の読み方、似た形、同じ読みの漢字を探した。その後、自ら興味を広げ、部首探しや、「糸+白+水=線」のようなパーツの足し算遊び、独自の漢字表作りをした。他の活動も考えて、時間内にどの程度漢字に充てるか、何文字取り組むのかを考えた。



図2 Aさんの作った漢字表

##### ③ 「感覚面の成長を促す指導 ～『サーキット運動』を通して～

軟硬のブロック、半球形の台などで場を作り（右写真）、「海の上のサーキットで、落ちるとサメに食べられちゃう」という想定を共有した。

一定間隔のベル音が移動する合図で、時にはサメになったふりをする通級担当者をAさんがやっつけながら活動した。一周ごとに感想を聞き、Aさんの「簡単だった！」との自信満々な答えに、「じゃあ、難しくするよ！」と難易度を上げ、意欲の維持を促した。（図3）

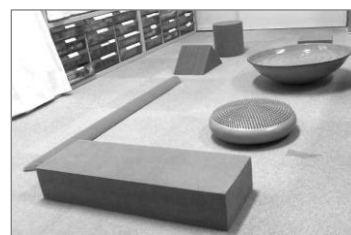


図3 サーキット運動

##### ④ 「保護者サポート

###### ～定期的な相談による、心理面と具体的対応への支援～

Aさんは第一子でもあり、母親は子育てに苦勞している様子だった。また、父親・祖父母とは、Aさんの捉えが違うようで、母親は疲弊していた。母親を元気づけつつ、具体的な対応を一緒に考える機会を定期的に設け、緊急時には随時対応した。（図4）



図4 保護者との面談イメージ



## 【変容】

- ① 「二者が交互に話す（話者交代）の指導」は、ルールの定着に時間を要したが1年生の後半には「はい、どうぞ」と相手を意識する発語も出て、2年生からは不要になった。また、学校では話し好きであるAさんの特性と本人の希望を生かして、4年生では運動会で実況係をした。通級指導教室で得意気に報告する様子が見られた。
- ② 「子供の興味関心を生かした指導」は、学級担任から通級の面談で賞賛のコメントがあったり、在籍校訪問では漢字学習の授業で他児から「Aさんすごいね」とほめられていた。また、Aさんから「今日はプレイルームでも遊ぶから、（漢字は）1行で終わり」と活動の見通しをつけた発言が出るようになった。
- ③ 「感覚面の成長を促す指導」は、楽しみつつ適度に緊張感を持って活動し、学校での縄跳びや跳び箱にも意欲的だった。
- ④ 「保護者サポート」は、母親の安心感や学校への信頼感が高まった。運動会の姿を見た父親は通級による指導の終了も考えるほどだった。母親は通級指導教室に通う保護者同士の懇談会で悩みを吐露する参加者に、経験を語り、励ました。「もっと他にも役立ちたい」と、役員にもなった。運動会の活躍を知った元学級担任も喜び、そのことを知った母親は当時を懐かしみつつAさんの成長を再認識した。

## 【ポイント】

Aさんのように困難さを多く持つ子供には一人一人に対応した指導と配慮が必要となる。「繰り返し行動や狭い興味や活動の様式」や「状況理解の難しさ」、「刺激の感じ方の違い」等が特徴として見られ、そのことが「社会的コミュニケーション」や「全体を見た情報の捉え」等の苦手さにつながっていると考えられる。具体的には、「コミュニケーション」、「問題行動やこだわり」、「感覚過敏」、「学習や活動全般」などへの配慮が必要となり、「行動を振り返ること」等を通して「社会的ルールやソーシャルスキル獲得」を目指したい。注意点としては、特性を障害とは捉えず、特性を保ったままの成長を周囲との折り合いをつけつつ、本人なりに生活できる方法の獲得を目指すのが大切と考える。

- ① 「二者が交互に話す（話者交代）の指導」は、話す順番や相手への意識、聞く力を育てる他、指導のベースとなる通級担当と子供の基本的信頼関係の確立を目指した意味づけもあった。Aさんの状態を踏まえた配慮をしつつ、基礎的ルールやソーシャルスキルの獲得を目指した。
- ② 「子供の興味関心を生かした指導」は、Aさんの思いに加えて、通級担当者の意図として量や時間をプランニングする力の育成を図った。子供の思いと通級担当者の意図がうまくかみ合うと活動が充実する場合が多い。
- ③ 「感覚面の成長を促す指導」は、単に運動面のバランス感覚を育てるだけにとどまらず、筋感覚とその感覚を把握しようとする個人内での感覚との対話を経て、個人と他者との対人関係にまで影響をもたらす。メタ認知が育つ頃には気づき、対応できるのが望ましい。しかし、実際には困難なことも多い。何よりも指導者側が「刺激の捉えには個人差がある」と踏まえておく必要がある。
- ④ 「保護者サポート」は、極めて重要である。保護者の本当の思いを共有し、それに寄り添う必要がある。指導者側の相談技術向上を図るとともに、心理の専門家と連携することも有効な手立てである。

<自己選択、自分からの発信場面の設定>

また、自分で考えて選んだりタイミングを捉えて動き出したりする場面を多く取り入れるようにした。同じ時間枠の友達や担当以外の教師とかかわりながら行う「選択活動」の場面では、「マンカラ」や「折り紙」など、やりたいことを友達に伝えたり友達のやりたいことに応じて一緒に遊んだりする姿が増えた。(図4)



図4 自分で選んだ活動に取り組む様子

#### ○ 保護者・在籍校・通級との連携

本通級指導教室には、教室の一隅に保護者待合スペースがあり、そこから、保護者は学習の様子を参観できる。当初Bさんは、自分の頑張りを保護者が見てくれているかを確認する姿が頻繁に見られた。そこで、参観している保護者に対しては、担当の言葉かけや称賛の方法などを参考にしていただくことを伝え、できないのではなく、できていることに目を向け、当たり前のことでも見逃さずに具体的な言葉で即時に誉めることをお願いした。また、「第1回担任者会」(通級担当者と在籍校の学級担任との話し合い)を実施した際は、在籍校での様子について担任から聞き取る中で、入学から1週間ほどは落ち着いて過ごす姿があったが、学習が始まってから登校渋りが見られていることを把握した。さらに、「第1回在籍校訪問」(通級担当者が在籍校を訪問して授業観察をする)では、実際に登校を渋る様子や集団の学習(主に読み書きする場面)の中でなかなか動き出せない様子を捉え、優先順位の高い課題を検討した。宿題については、在籍校担任や保護者と相談し、当面見合わせることにした。本人の負担感が軽減されると、他の活躍場面で達成感を得て、登校渋りもなくなっていった。夏季休業中には、「第2回担任者会」を実施し、Bさんに合った板書の仕方や文字の捉え方などについて在籍校担任と確認し、指導や配慮の仕方を共有した。学校生活の中で「できた」と感じられる場面が増えたことが、家庭での「できた」という場面にもつながっていくようにした。(図5-①・②)



図5-①・② 自分から課題に取り組む様子

#### 【変容】

- ・ 自分の思い(やりたいことややりたくないことなど)を言葉で伝える場面が増えた。
- ・ 意欲をもって課題に取り組む姿や、覚えた平仮名を大きな声で読む姿が増えた。
- ・ 在籍校への登校がスムーズになり、連絡ノートを書く場面では「自分で書きたい」と言って板書を写すなど、意欲をもって活動や学習に取り組む姿が増えた。
- ・ 在籍校のテストでは、文字情報だけではなく、図や表などの情報から読み取って、諦めずに解答する姿が見られるようになってきた。

#### 【ポイント】

- ・ 保護者、在籍校担任、通級担当者が密に連携することで、指導の目標や方針を共通理解し、優先順位の高い課題についても、手立てや成果を確かめながら進めることができた。
- ・ Bさんが学習に対する意欲をもち、持続できることを大切にして指導を行った。発達段階に応じた楽しみや達成感を感じながら学習ができるように、ねらいをしばった課題や学習活動を設定したことが、自分なりの方法や表し方で自分から発信する姿につなげることができた。

## 【実践例4（小学校）】

### 吃音のある女子児童に対する5年間の実践事例

#### 【実態】 小学校 6年 女子（Cさん）

- ・ 1年生の10月より通級による指導を受けている。通級担当は、2年生より継続して指導している。
- ・ 吃音症状は言葉が出せずに間が空いてしまう難発が主で、顔をしかめる、体を揺らす等の随伴症状も見られる。不安や緊張、興奮や期待などから体調を崩すことも多い。

#### 【自立活動の目標】

- ・ 言葉がつまっても、話したいことを最後まで話すことができる。
- ・ 吃音やその他の困っていることを率直に話し、対応策を考えることができる。

#### 【指導の様子・経過】

##### ○ 2年生時

- ・ 吃音症状は、言葉が出るまでに数秒かかる、言葉を出す際に舌を出す等、症状が重かった。気持ちの不安定さが身体の不調につながることもあった。
- ・ 学校では、休み時間は保健室や教室で教師と一緒に過ごすことが多かった。
- ・ 授業の中で発表のある日が近づくと、家で泣いていた。担任は、発表の仕方についてCさんと相談をし、近くにいるようにしたり、一緒に言うことができるようにしたりと対応していた。
- ・ せっかちで、早口で話す様子があったため、通級指導教室では、指導者はあえて行動や話し方をゆっくりにした。Cさんが好む小物作りを中心にを行い、その際は、小物ができたことを一緒に喜んだり、工夫したりして、楽しい気持ちを共有することを心がけた。
- ・ うれしかったこと、困っていることを、通級指導時に毎回聞くようにしていた。2年生の後半になると、「〇ちゃんから『もうちょっと速く読んで』と言われたから、『それは無理』と答えた」など、吃音に関する出来事が聞かれるようになった。

##### ○ 3年生時

- ・ 吃音について理解する学習を毎回取り入れた。  
（図1）
- ・ せっかちな様子がだんだん落ち着いてきた。また、3学期頃になると、今困っていることについてじっくりと相談したいという様子が見られるようになった。
- ・ 日直のスピーチの相談が多かった。しかし、相談をしていると、「絶対やりたくない。免除してもらおう」などと、後ろ向きな気持ちになる傾向が出てきた。そこで、気持ちを受け止めながらも、具体的にどのように対応するか（つまりにくくなる練習の仕方や、スピーチの時の気持ちを楽に方法）を中心に話し合った。
- ・ 担任は学級での支援について迷った際に通級指導教室に連絡を入れていた。また、Cさんと相談した上で、クラスの児童にCさんの吃音について話した。

##### ○ 4年生時

- ・ 重い難発の症状は少なくなってきた、吃音の知識のことや、吃音のことに対する相談を気軽な言葉を遣ってできるようになってきた。

**吃音〇×クイズ**

吃音のある人はいつも同じようにどもる。  
〇か？×か？

**答え ×**

吃音は、いつも同じようにどもっているわけではありません。調子のよい時と悪い時の波があるのです。その波は、

- ・ 季節による ・ 体調による ・ 場面による
- ・ ことばによる ・ 相手による ・ 緊張による など

さまざまな条件によっておこります。また、人によってもおこり方が違います。

図1 吃音〇×クイズ(ワークシート)

- 友人関係で悩むようになり、「怒って言っちゃって、怖い子だと思われているんじゃないかと思って怖くて」などと友達の様子が気になり、登校しぶりや欠席が見られるようになってきた。そのため、吃音に限らず、不安や心配との向き合い方についてワークブック（図2）を用い、自分の考え方の傾向やその対策について考えるようにした。

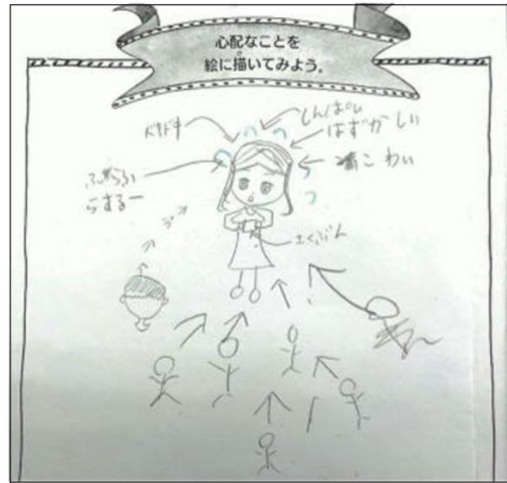


図2 不安や心配との向き合い方(ワークブック)

#### ○ 5年生時

- 吃音症状は始めの音を2、3回繰り返す程度に落ち着いていた。一方で、吃音に関する学習は乗り気でなかった。そのため、知っておいてほしい吃音の知識について淡々と取り上げる程度にしていた。
- 保健委員会に入り、放送や学校保健委員会の役割等、気になることも増えてきた。字紙外のことに関しては、4年生時の担任教師が気にかけて、相談にのっていた。
- 放課後に友達と遊ぶことも増え、学校の友達との関係が深まってきて、冬頃からは、学校の男子との出来事について秘密の話をするが増えた。
- 登校渋りも落ち着き、トラブルがあった時に、笑いながら「気にしたってしょうがないじゃないですか」などと言うようになった。

#### ○ 6年生時

- 「4年生まで、発表の時仮病を使って休んでいました。早口言葉を言ったりして、なくそうとがんばってました」「治す方法もないし、しょうがないんじゃない?と思う」などと、これまでの姿を振り返っている様子が見られた。
- 一方で、2学期から吃音症状がまた重くなり、困り感が大きくなった。その時には「本当に吃音は治らないんですか」という言葉があり、「吃音がなければ…」という気持ちが大きくなったようであった。
- 中学校生活についての冊子を少しずつ読みながら話をした。「そんなに気にならないよ」の記述を見て「こういうのが一番嫌い」という本音や、「先生に何か言われたら、『私は吃音なんて言葉が出ないんです』って言います」といった言葉が見られた。

#### 【変容】

- その時の吃音症状や困り感によって波があるが、吃音についての話をすることは当たり前のことになっており、自分なりの吃音に対する考えをもつようになっていった。
- 卒業アルバムの作文に自身の吃音のことを書き、吃音について、周りの人に助けを求めたり、説明したりしようとする様子が見られるようになった。

#### 【ポイント】

吃音の状態が軽いときも、重いときも気持ちを共有し、その都度どうしたらよいかを一緒に考えていくことが重要であるとする。保護者とも面談を重ね、Cさんと同様に、一緒にその時々課題について考えてきた。また、Cさんのように、困り感を学校生活上で感じている場合は、Cさん及び保護者に、担当者が在籍学校と連絡を取り合う必要性を伝え、協働していくことが重要であるとする。

「先生見て！すごいでしょ！」と、休み時間に描いたキャラクター（cf：カービィ）の絵を片手に、チャイムが鳴っても担任の先生にまわりつくDさんは、毎日「見て！聞いて！褒めて！」の嵐です。少しでも自分の話を聞いてもらえないと、うずくまり、頑として動かなくなります。

算数の授業を参観させてもらった時のことです。先生が問題を板書し「分かる人はいるかな？」と投げかけると、Dさんは勢いよく挙手し、指名されるのを待てずに「〇〇だよ！」と大きな声で答えを言っていました。周りの児童からは「なんで言っちゃうの？」「私も答えたかった～」という不満の声が聞こえます。Dさんだけが満足そうな笑顔です。

授業の後、担任の先生と通級担当で意見交換をし、「まずは、Dさんの、『分かった』を認めてあげたい」という点で共通理解を図りました。そして、「Dさんが声に出さなくても、先生に思いを伝えられる方法」について検討し、「ミニホワイトボード」の活用が有効なのではないかと考えました。A4サイズのホワイトボードに答えを書き、それをクイズ番組のように先生に見せる支援方法です。担任の先生は「早速やってみます。」と、すぐに実践してくれました。後日、担任の先生から、Dさんがミニホワイトボードを使って静かに授業に参加できるようになったと聞きました。さらに学級の全員がミニホワイトボードを使用するようになり、みんなの授業への満足度もアップしたとのことでした。

通級に来たDさんに、学校での様子を聞いてみると、「ホワイトボードに答えを書くとね、先生がすぐにOKサインをくれるんだよ。」と、とても嬉しそうに話していました。現在、通級指導教室では、小集団活動において友達と関わることのよさに気付けるようにしたり、場面の状況や友達の気持ちを理解できるようにしたりしています。担任の先生には、Dさんの様子をできるだけ具体的に伝え、支援方法について互いに共通理解を図るようにしています。



先日、通級を利用しているEさんのお母さんから電話がありました。放課後、下駄箱にいやなことを書かれた紙が入っていて、Eさんがとてもつらい気持ちになっているという相談でした。早速教室に来ていただき、話を伺ってみると、Eさんが自分で担任の先生に訴えに行けたとのこと。

自今までのEさんであれば、泣きながら家に帰って母親に訴えるという行動だったでしょう。しかし、今回は自分で問題の解決に一步踏み出せたのです。

相談の最中に学校から母親の携帯に電話が入りました。学校も素早く対応してくれたのです。いやなことを書いた子とEさんと担任の3人で話し合い、解決することができたという一報でした。



Eさんは最初、相手に謝られても、「とてもいやな気持ちでしたので許したくない」と言ったそうです。ですが、「許すには4つの条件がある」と提案して、相手に受け入れてもらえたので、許したそうです。「いやな思いはしたけれど、また一步成長しましたね」と、Eさんの成長を保護者と一緒に喜びながら相談を終了しました。

毎回の指導終了後に、その日の通級指導教室での学習状況や話し合ったことなどを伝え、保護者からは最近の家庭や学校での様子をうかがっていることで、近況を共有できていたから、相談にも来ていただけるし、一緒に考えることができるのだと思います。

また、保護者同士の茶話会・学習会・講演会などを、保護者の会で一緒に企画・運営していることは、保護者との連携を深めるうえで、とても大切なことだと考えています。



## 【実践例5（中学校）】

### 自分の気持ちや思いを表現できるようにするための支援

#### ～語彙の学習や高校受験の面接試験に向けた取組～

#### 【実態】中学校 3年 男子（Fさん）

Fさんは、1年生の2月から通級指導教室に通っている。8歳の時にADHDの診断を受けており、言葉で自分の気持ちや思いを表現することが苦手で、体調不良を訴えられなかったり、言いたいことが言えずに落ち込んで、母親に訴えたりすることがあった。母親もそのことについて心配しており、特にFさんが高校受験の面接試験をうまく乗り切ることができるか不安を感じていた。

WISC-IV検査結果では、「言語理解」が他の3つの指標より弱く、学校でのテスト等においても国語の成績が他の教科に比べて低くなっている。

実際に会話をした際にも、言いたいことを言葉にできず、照れ笑いをする姿や、言い始めたものの、途中で話を終えてしまうような姿が見られていた。そこで、伝える機会を多く設定する中で、語彙を増やしたり、相手に伝わりやすい話し方を身に付けたりできるように支援していき、自分の思いを伝えることに自信を持ってほしいと考えた。

#### 【自立活動の目標】

語彙を増やす学習や高校受験に向けた面接練習等、話をする機会を多く設定し、自信を持って自分の思いや気持ちを表現することができるようにする。

#### 【指導の様子・経過】（平成31年4月～令和2年1月 月1回・50分）

#### ○ 身近な出来事を分かりやすく伝える（毎回）

1ヶ月間の出来事や気持ちを書くプリント（図1「おしえてね!!」）を授業の最初に書いてもらい、プリントを参照しながら担当者と話す時間を設定した。当初は担当者と初対面だったこともあり、自分から話すより担当者の質問に答えることが多かった。しかし、「体育大会で優勝したことは良かったけど、テストの結果がイマイチだったから悪かったんだね」と言いたいことをまとめて伝えたり、「そうか、それは頭にくるよね」と共感的理解を示したりすると、「そうなんです!」と目を輝かせて頷く様子が多く見られるようになってきた。指導後半では、書き終わると、担当者の方を向いて「聞いてください。実は…」と学校で起こったことへの不満を自分から話し出す様子も見られるようになってきた。

#### ○ 語彙を増やす学習（令和元年8月～10月）

語彙を増やすことや伝わりやすい話し方を身に付けることをねらいに、「カタカナ語をカタカナを使わずに表現する学習」を行った。「カタカナ語をカタカナを使わずに表現する学習」では、最初は「エレベーター」について「階段より速く疲れない乗り物」と表現していた。

おしえてね!! 9月6日から10月4日までのこと

 <b>ひとこと言うと!</b> よかったですね。	
 <b>うれしかったこと</b> 体育大会で優勝した。	
 <b>がんばったこと</b> 体育大会	 <b>むずかしかったこと</b> 中間テスト
 <b>びっくりしたこと??</b> 体育大会で優勝した。	 <b>あたりにまたこと!!</b> ない。
 <b>次に来るまでほんまふうにおしえてほしいな?</b> もと勉強ね。	

図1 「おしえてね!!」(ワークシート)

そこで、実際にエレベーターに乗って特徴や機能を確認することで、最終的に「箱形の乗り物で、行きたい階の数字を押すと、その階に行くことができる乗り物」と答えることができた。様々なカタカナ語の説明を考えることをとおして、普段使わない言葉に触れたり、使っている言葉の別の言い方を知ったりすることができたようで、言いたかった言葉を通級担当者が話すと「そうです、それぞれ」とすっきりした表情になることが何度もあった。また、説明をする際には「特徴を伝えればよいこと」や「他の物との違いを言えばよいこと」に気付いたようで、Fさん自身も「あ～、分かりやすくなった」と言って実感していた。

## ○ 高校入試の面接練習

(令和元年10月～令和2年1月)

伝わりやすい話し方を身に付け、自信を持って人に話をするをねらいに、1月の高校受験に向け、10月から面接の練習を行った。最初は「学校生活でがんばったことは何ですか?」という質問に、「部活をがんばりました」と一言で答えており、「部活でどんなことをがんばりましたか?」と重ねて質問すると「えっ、えーと…」と話すことができなくなっていた。そこで、いくつかの質問について、話をしながら原稿を作り、それを覚えて質問に答える練習を行った。原稿づくりでは、「最初に結論を言い、その後理由を話すこと」を毎回確認するようにした。その中で、徐々にどのように答えればよいか気付いていき、12月の面接練習の際には

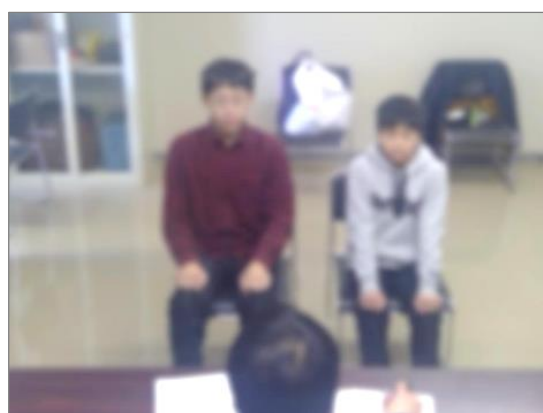


図2 面接練習をするFさん(右)

「高校に入学したらがんばりたいことは?」という質問に、少し照れながらも「はい。私は、高校に入学したら、勉強も部活もがんばりたいと思います。私は、将来の夢がまだ決まっていないので勉強や部活に一生懸命取り組む中で、自分の好きなことや得意なこと、将来やりたいことなどを、たくさん見つけていきたいと思っています。」と答えることができた。(図2)

### 【変容】

1月の面接練習では、Fさんが想定していなかった「あなたを色に例えると?」と質問をしたが、少し間を置いてから「黄緑色です。みんなが似合うって言うし、僕も好きな色だからです」と落ち着いて答えることができるようになった。

### 【ポイント】

- ・ 限られた時間の中での指導となるため、最初はできることが限られていると思ったが、「自分の気持ちを自信を持って表現できるようにする」というねらいを常に意識しておくことで、50分すべての時間がねらいに迫る支援になった。また、生徒とゴール(高校受験)を共有しておくことで、ゴールに向けて一緒に取り組むことができる。
- ・ 何よりも、「そうか!」という気付きや「できた!」という実感を大切にすることで、前向きに取り組む意欲や自信が生まれてくると感じた。そのためにも担当者は生徒の思いを受け止め、時には教えたり、一緒に悩んだりすることで生徒に寄り添った指導・支援ができるようになったと思った。



## 【実践例6（中学校）】

### 場面や人の思いに応じた対応が苦手な生徒に対する指導事例

【実態】 中学校 3年 男子

- ・ 自分の考えや思いに固執してしまう傾向がある。突然の変更や予期していない出来事に対応できず混乱してしまう。
- ・ 相手の言葉を字面通りに受け取ってしまうことから、冗談などがわからず級友とトラブルになることがある。
- ・ 場の空気や状況が読めず、授業中など思いつくと即座に反応したり場に合わない発言をしたりする。

【自立活動の目標】

<自立活動の主な項目>

- ・ 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
- ・ 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

<指導目標・方針>

I 指導目標

自分の思いを相手に適切に伝えられるとともに相手の思いや考えを適切に捉えることができることにより、安定した学校生活を過ごせるようにする。

II 指導方針

- ・ 得意な活動を学習に取り入れることで、自分の良さに確認するとともに達成感や自信を持たせていくようにする。
- ・ 具体的な生活の場面をもとに、他者の思いについて考えていくことで、学校生活での望ましい対応法を身につけることができるようにする。

【指導の様子・経過】

I 保護者・担任・本人の思い

- ・ 保護者の思い  
本生徒の生真面目さが友達関係に影響しトラブルになっていると考えている。そのことでいじめられることにつながるのではないかと心配している。
- ・ 担任の思い  
授業中に場の空気を読まず発言をすることで、浮いてしまうことがある。また思ったことをストレートに言葉に出したり冗談が伝わらなかつたりすることで、友達とトラブルになることがある。自分の感情や行動をコントロールする力をつけたい。
- ・ 本人の思い  
友達と上手くコミュニケーションをとっていくことが苦手。

II 指導の内容と経過

- 1 本人の学校生活の現状から、ソーシャルスキルトレーニング（SST）を行うことや本人の得意なことや興味がある活動を行うこととした。SSTは生活の場面を絵に表した「場面絵」を使いながら、場面の状況とそこでの登場人物の思いを捉え、状況に応じた望ましい言葉を考える活動を行った。「場面絵」は日常生活で起こるような人間関係や間近に控えている行事などから想定できるトラブルをテーマとして扱った。

<行事をテーマにした指導例>

- ・ 球技大会でミスをしてしまったチームメイトがいた場面での望ましい言葉と望ましくない言葉を考える。
- ・ 望ましい言葉がけがその後の人間関係にどのように影響していくか考える。
- ・ 望ましくない言葉がけがその後の人間関係にどのように影響していくか考える。
- ・ 何気ない言葉が人間関係に影響することを確認する。

本生徒は様々な場面絵で望ましい言葉がけについて模範的な回答を記入していくことができた。望ましくない言葉がけについても自身が言われて嫌だった経験から考えていくことができた。望ましくない言葉がけについては、なぜそういった言葉がけをしてしまったかという思いについても考えていくことができた。実生活を振り返ると、望ましくない言葉は何気なく使用しているという自覚も持っている。

## 2 得意な活動や興味がある活動

得意な活動や興味がある活動として、ギター演奏やゲーム（囲碁・将棋・カードゲーム等）を中心に行った。ギターに関しては本生徒が不器用な面を持っていることから、目・耳・指先・腕といった身体を上手に連動できるようになることにもつながると考えた。ボードゲームは勝ち負けを楽しむだけでなく、ゲームの進行を振り返り、何を考えて進めていったかを言葉によって説明させていった。自分や相手の考えを適切にやり取りすることをねらった。ギター演奏に関しては、当初指先や手など思うようにコントロールできないことで、苛立つ様子も見せたが、次第に自分の指先をコントロールすることができるようになるにつれて、気持ちも安定していった。特に曲が弾けるようになったことは、できないことができるようになったという具体的な事実として捉えることができ、達成感が得られやすく、そのことで自信にもつながった。そうしたことで、次の課題にも向かうことができるようになっていった。一つのことにとこだわるといふ本生徒の特性が、目標を設定し、解決に向けて集中して取り組んでいくことにつながり、良い結果につながった。



### 【変容】

- ・ 当初は人間関係で思うようにならずトラブルも多くあったが、徐々に少なくなってきた。
- ・ 相手の発言にダイレクトに反応するということが減り、自分が思ったことを伝える際にも工夫するようになっていった。そのことで人との関係も穏やかになっていった。
- ・ 周りの人や出来事に対して折り合いをつけていくことの必要性を理解したことで、思うようにならなくても、以前ほど苛立ちや不満を見せることが少なくなった。それにつれて学校での生活が安定してきた。

### 【ポイント】

- ・ 担任との情報交換を密に行い、生徒が抱える課題を適時に把握することを心がけたことで、何が最も必要なことなのか捉えながら指導を進めることができた。
- ・ 保護者が、通級担当者に心配なことがあると相談して伝えてくれた。そのことで、通級担当者は本生徒の悩みなどを把握することができ生徒の思いに寄り添った指導を行うことができた。
- ・ 生徒の得意なことを伸ばすことで、自分の良さを知り自信を持つことができた。
- ・ 授業で、心配事について話し合い、生徒にとって理解者がいるという安心感を持たせていくように留意した。そのことで生徒は安心し、通級指導教室に通うことにつながったと考える。

## 【実践例7（中学校）】

### 読みの困難さから学習に対する意欲を持ちづらい生徒への指導事例

【実態】 中学校 3年 男子

- ・ 学習に対する意欲を持ちづらく、授業中は机に伏せていることが多い。
- ・ 自分の考えを上手く言葉で説明できず、友達とトラブルになることがある。

#### 【自立活動の目標】

学習意欲をもち、他人とのコミュニケーションを円滑にできるようにするために、語彙を増やし、考えを整理して表現ができるようにする。

#### 【指導の様子・経過】

##### ○ 実態の把握

教科書の音読をしたところ、一通り読んでいるが、読めない漢字は文脈から想像して読む様子が見られた。書くことに関しては、図形を見本通りに写し、小学校1年生の漢字を全て書くことができた。左ききで、自己流の書き順で漢字を書き、平仮名は繋がったような文字になる傾向が見られた。また、教師との対話では上手く表現できずに言葉につまったり、「半端しっちゃって」のように大まかな言い回しを使ったりする様子が見られた。「会話の成り立ちを上手くできるようにする」など、言葉の誤用も見られた。

##### ○ 方針の決定

読むことが苦手なために複雑な言葉の獲得が周囲より遅れ、学習やコミュニケーションに困難をきたしていると考えられる。中学3年生という現状を考え、学習意欲の向上と、自分の意見を言葉で表現できることをねらいの優先とした。そのために、成功体験を重ねること、語彙を増やして表現を豊かにすること、場面に即して適切な言葉を選ぶスキルの獲得を目指した。

##### ○ 実際の指導

<クロスワードパズル>

問題文が短く簡潔で、文を読んで適切な言葉を連想するのに適していると考えて取り組んだ。初めのうちはやり方が分からず戸惑っていたが、要領が分かってくると進んで取り組むようになった。この活動を行ったことで、「読む」→「考える」→「分かる」の成功体験を積み重ね、文章を読んで解決する楽しさを味わった。同時に普段は使わない言葉にふれ、表現の幅を広げることができた。（図1）

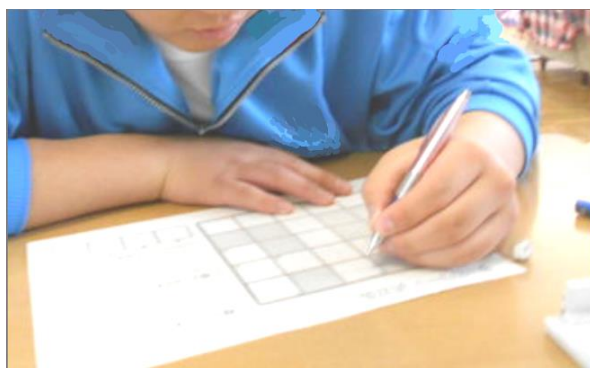


図1 クロスワードパズルに取り組む様子

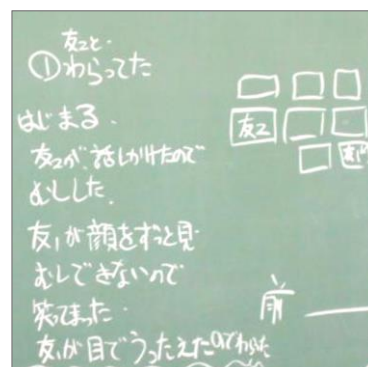


図2 学校生活の振り返り(黒板に視覚化)

### <学校生活の振り返り>

学校生活で本人が不満を感じる場面が見られた際は、その時の様子を言葉で再現する活動を行った。対話しながら図や文字で状況を整理することで捉え、どういう対応をすれば良いかを考えた。また、「まず結論を言って、その後に理由を述べる」「考えをまとめるために絵や文字をかいて整理する」など、相手に話を分かりやすく伝えるためのスキルを身に付けさせていった。(図2)

### <ジオボードを用いた漢字学習>

書き文字の形が崩れる傾向があったので、「ジオボード」を用いた漢字の形作りを行った。その結果、漢字を構成する縦、横、斜めの線の違いを意識して文字を書くようになってきた。(図3)

### <学習意欲向上に向けての手立て>

公立高校入試過去問題から数学の基本的な計算問題を毎回出題した。毎回同じ問題を出したことによって回を追うごとに正解数が増え、当初は6問中1~2問程度だった正解が、自力で4問以上正解し、見直しをして全問正解できるようになった。この活動を継続することで結果が出ることを実感し、学習への意欲付けに繋がった。



図3 「ジオボード」を用いた漢字の形作り

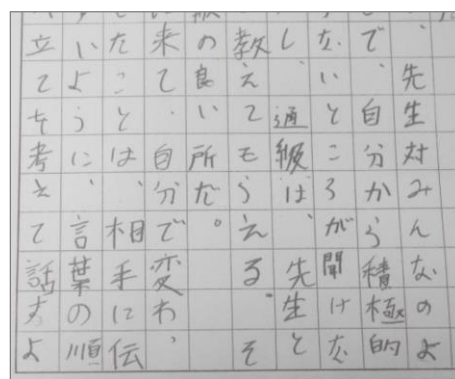


図4 通級利用による気持ちの変化(感想文)

### 【変容】

指導当初、机に伏せている理由として「難しい言葉を聞くと脳が拒否してしまう」と話していたが、1対1の対話形式で指導を続けていくうちに、分からない言葉を進んで理解しようとする姿が見られるようになった。在籍校担任からも、机に伏せる回数が少なくなり、数学の先生に、『ルート√』について質問をしていたとの報告を受けた。また、学習に対する意欲が出てきたことで、保護者と本人が相談し、新たに学習塾に通うようになった。生徒本人が書いた作文で、「自分で変わったと感じたことは、相手に伝わりやすいように言葉の順番や組み立てを考えて話すようになってきたことだ」と感想を述べており(図4)、言葉のやりとりに自信をもてるようになった様子が見て取れる。

### 【ポイント】

- ・ 1対1の対話を積み重ねることで言葉の理解が進み、意味や意図を的確に捉えることができるにつれて分かる経験が増え、結果的に本人の意欲向上に繋がった。
- ・ 経験したことを言葉で整理する活動を通して、自己を客観的に捉え、安定した気持ちで状況を捉えることができた。
- ・ 本人の特性に合った教材や教具を用いて、苦手な部分をピンポイントで改善することができた。
- ・ 本人の意欲向上に加え、保護者や在籍校担任と連携を取って苦手を克服しようと足並みをそろえ、塾など外部のサポートを利用したことで、学習に前向きに取り組めるようになった。

### 中学校通級との連携

小学校で通級による指導を受けていた児童が、中学校に進学すると必要があるにもかかわらず通級による指導を受けない場合がみられます。それは、小学校よりも中学校の方が、通級指導教室の設置校数が少ないという理由がありますが、それ以外にも、中学校で授業時間数が増えることや放課後に部活動の時間があること、本人だけ通級による指導を受けることによる周囲の目が気になること等が理由に挙げられます。

ここでは、小学校の通級の担当者が中学校通級の担当者と連携を図り、中学校の通級の指導につなげた例を紹介します。

中学1年生のFさんは、文章を読むことや板書の視写が苦手なため、小学校3年生から通級による指導を受けていました。小学6年生の時には、読書用スリット（リーディングトラッカー）を使えば、国語の題材の物語文を初めから終わりまで、正しく読み進める姿もみられるようになりました。しかし、外国語活動の時には、アルファベットの字形の違いを把握することが苦手な様子が見られたため、小学校の担任や通級担当者は、中学校でも通級による指導を引き続き受けさせたいと考えていました。一方、保護者は本人の課題が少し改善されたこと、中学校入学後は部活動が始まり、放課後に通級による指導を受けることが難しくなることから、中学校での利用は、考えていませんでした。

そこで、3学期の初めに、小学校担任、通級担当者、保護者の3者で面談を行い、個別の指導計画をもとにして、できるようになったことや現在の課題について話し合いました。小学校担任から、集団の中でのFさんの課題を具体的に説明したことで、保護者も改めてAさんの課題を理解することができ、通級による指導の必要性を理解することができました。

卒業時には、小学校から、中学校教員へ個別の指導計画を引き継ぐとともに、通級による指導の必要性を伝えたことで、Fさんは中学校入学後も月1回通級による指導を利用し、文字の把握が上手くできるよう取り組んでいます。

この事例は、小学校から中学校へと継続的な通級による指導の必要性を、話し合いを通して保護者に理解してもらった例です。保護者、学級担任・通級担当は、日々Fさんにかかわっているものの立場が変われば、この事例のように、Fさんへの見方や捉えが変わってきます。それは、保護者は、家庭ではうまくできている様子を把握しているものの、学校の担任は課題があると考え、中学校進学後に課題が大きくなってしまわないかといった見立ての違いです。Fさんのように、現状や課題を学校と家庭が共通理解することが重要です。そのためには、日ごろから本人について、家庭と学校（通級指導教室を含む）が、情報のやりとりをするようにするとともに、必要に応じて面談を行って話し合う必要があります。本人の課題等を共通理解することで、指導に対する見方や考え方の違いを減らすことで、指導が必要な場合には、確実に指導が受けられる状況を設けることができます。

中学校の先生は、授業や部活等で忙しく連絡が取りづらいことが多いです。通級指導教室の様子などを伝えるにしても、空いている時間かどうか気になってしまい、なかなか密に連絡が取れませんでした。

通級による指導を利用していたGさんは、学校では相談室登校でしたが、通級指導教室には週1回通うことができていました。担任の先生への連絡は、学期に1回様子を伝える程度でした。1年が過ぎ、保護者と今後のことについて相談すると、「学校にいる時間を増やしたいので特別支援学級への在籍替えを検討したい」と希望が出ました。そこで、学校へ連絡すると、「学校に定期的に通えることが優先なので、特別支援学級への在籍替えは現時点では検討できない」と言われてしまいました。今思えば、担任の先生には通級指導の内容など最低限については話していましたが、今後のことについては確認や相談をしていませんでした。在籍校との連携の大切さを改めて感じた出来事でした。

そこで、担任の先生ともっと密に連絡を取るようになろうと思い、連絡にメールを活用し始めました。メールだとこちらからは時間を気にせず送ることができ、担任の先生も空いている時間に返信できます。Gさんの担任の先生へ、こちらから通級指導教室での様子や本人の気持ちなどを伝えることができ、学校からも授業や行事の様子、テストの結果、進路指導の進捗状況など、次第に詳しく教えてもらえるようになりました。そして、在籍校と通級指導教室で指導すべきことを明確に分担しながら、例えば、受験に向けての指導なども具体的に実施することができました。「メールだと記録として残るため、在籍校の会議で通級指導教室での様子を伝えるのに役立っている」とも聞きました。担任の先生ともやりとりが増え、通級による指導にとっても役立っています。

通級担当者と担任の先生が連絡を密にすることは、通級指導教室に通う生徒の指導を充実させるために不可欠のことです。同時に、通級による指導の目標及び内容等を学校に知ってもらうこととなります。それは、特別な支援を必要とする生徒がより良く成長し、より良い社会生活を送ることにつながると考えています。今後も、通級指導教室と在籍校の連携を大切にして、取り組んでいきたいと思えます。



保護者と普段の指導内容や成果を共有するために、本通級指導教室では、連絡ノートを用いています。その日の指導の様子を記入して保護者に伝えるとともに、保護者の方にも、ご家庭での様子や現在の心配事など、自由に記入していただくことで、情報の共有に努めています。

また、夏季休業中と年度末には保護者面談を実施し、生徒の変容をお伝えするとともに、今後の課題について一緒に考えるようにしています。保護者面談については、上記の期間の他にも希望に応じて実施することで、保護者の話を聞き、その時抱えている困りごとを、早め早めに解決できるようにサポートしています。

その他、保護者同士が知り合い、日頃の悩みや愚痴等を気兼ねなく話せる場として、「保護者交流会」を定期的に企画し、実施しています。

中学校は、小学校に比べて生徒の年齢層が狭いことや、受験という共通の目標があるため、保護者同士で共通の話題が出やすく、話しやすいようにも感じます。同じような悩み持つ保護者同士が支え合うことにもつながるようです。

保護者と話をする際に気をつけていることは、保護者の話をじっくり聞くとともに、こちらからは、できるだけ「具体的な話」をする点です。一通り、心の中の思いをはき出せると、保護者はすっきりした表情を見せてくれます。具体的な対応を提案することで、保護者には、すっきりするだけでなく、何かしらの「おみやげ」を持って帰ってもらい、安心して子供と向き合いたいと考えています。もちろん、上手く提案できることばかりではありませんが、保護者に寄り添い、1つ1つ、一緒に考えることが、今困っていることの解決への糸口につながると考えています。



# 【ちょっと一息】「学びの場」について

## 【発達障害のある子供たちの学びの場は？】

LDやADHDなどの発達障害があり、特別の支援を必要とする児童生徒を対象とした通級指導教室が、県内でも増加しています。それぞれの教室では、一人一人の教育的ニーズに応じて、障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服するための指導が行われています。しかし、発達障害のある児童生徒の「学びの場」は、通級指導教室だけなのでしょうか。

もちろん、それだけではありません。その児童生徒が在籍している通常の学級（ホームルーム）も重要な学びの場です。「発達障害があるから通級指導教室を利用しなければならない」ということではないのです。大切なことは、その子の教育的ニーズを的確に捉え、力を最大限に発揮するための必要な支援は何か、そしてその支援を提供できる環境設定について考えることです。文部科学省の「発達障害のある児童生徒等に対する早期からの一貫した支援について」（平成25年10月4日）の通知では、以下のように示されています。

「学習障害又は注意欠陥多動性障害の児童生徒については、通級による指導の対象とするまでもなく、通常の学級における教員の適切な配慮やティーム・ティーチングの活用、学習内容の習熟の程度に応じた指導の工夫等により、対応することが適切である者も多くみられることに十分配慮すること」

もし、通常の学級の中で発達障害等があつて困っている子供がいたら、すぐに通級による指導の利用や特別支援学級への在籍替えを考えるのではなく、まずは学級（ホームルーム）の中でできることを考えてみて下さい。そこは、その子にとって、達成感や成就感が得られる場になっていますか。ほめられ認められる場になっていますか。安心できる場、存在感を感じられる場になっていますか。各教科等における指導方法や校内支援体制の工夫はできていますか。

近年では、「合理的配慮の提供」も話題に挙がるようになってきました。どんなサポートをすればその子が自分の力を存分に発揮できるか、今一度よく考えてみて下さい。きっと本人も友達と一緒に自分の学級（ホームルーム）で学びたいと思っているはずです。

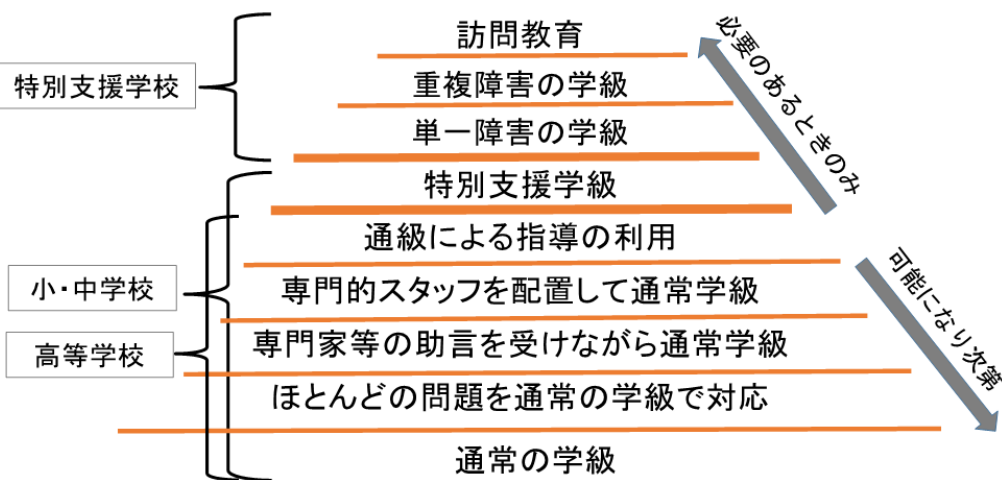
高校通級在籍者の推移

年度	在籍者数
H30	12名
R1	36名
R2	53名

（1月の在籍者数）

### 連続性のある多様な学びの場の構築

同じ場で共に学ぶことを追究するとともに、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、多様で柔軟な仕組みを整備することが重要である。小・中学校における通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校といった、連続性のある「多様な学びの場」を用意しておくことが必要である。



【参考】独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所 インクルDB(インクルーシブ教育システム構築支援データベース)より



## 【実践例 8（高等学校）】 高等学校 ADHDの生徒に対する指導事例

【実態】高等学校 2年 男子

- ・ コミュニケーションや集団行動が苦手で、クラスで孤立している。
- ・ 本人は周囲と関わりたいと思っているが、関わり方や会話の仕方が分からない。
- ・ 特定の分野（アニメなど）については知識が豊富であるが、その話題になると一方的に際限なく話す姿が見られる。

### 【自立活動の目標】

中長期目標：場の状況を理解して、適切なコミュニケーションをとることができる。

短期目標：会話やゲームなどにおいて、双方向のやりとりができる。

### 【指導の様子・経過】

以下の流れで、他者との適切な会話の仕方について指導した。

#### (1) ルール守りながら、会話することができる。

##### ○ 方法

ルールを守りながら会話できるようになることをねらい、さいころトークを行い、本人の好きなことだけではなく、決められたテーマについて会話が行えるよう設定した。（図1）

本人が話したいテーマ（アニメについて）もテーマに入れることで、さいころトークに臨む意欲を高めた。必ず出た目のテーマについて話すこと、必ず相手に関する情報も得ること、また一つのテーマの会話は制限時間を7分とすることをルールとした。


さいころトーク	
1. 出た目のテーマについて、一緒に話をしましょう。 	
2. 一つのお題について制限時間7分とします。	
1	もしドラえもんがいたら
2	好きなアニメについて
3	好きな食べ物について
4	最近ハマっているものについて
5	好きな芸能人について
6	やってみたい職業

図1 さいころトーク(ワークシート)

##### ○ 生徒の様子

自分の話したいテーマが含まれていたため、最初はそれ以外の目が出ると、さいころを振り直す様子が見られた。その際、紙に書いたルールと一緒に確認し、それを守りながら進めるように伝えた。また、自分が興味のないテーマの目が出たときは、本人の話はすぐに終わり沈黙が続いた。その際、教師側の方から本人へ質問をすることで、会話を再開させた。その後、「相手に関する情報も得る」というルールを再度確認し、トークを再開させたところ、次に沈黙が生じた際に「ところでそちらは〇〇ですか？」などと質問できるようになった。自分が話したいテーマが出たときは、やはり一方的な話しが続いたので、話の途中で、相手の情報を得るというルール再度確認し、またタイマーに表示された時間を意識しながら話すように伝えたところ、自分から話しを切り上げ、こちらに話しを振られるようになってきた。

#### (2) 観点別に自分の会話を振り返り評価することで、適切な会話の仕方が理解できる。

##### ○ 方法

適切な会話の仕方について理解できることをねらって、さいころトークを行った際の会話についての観点別自己評価を設定した。

### ①会話の質的評価

与えられたテーマについて、内容が逸れることなく話すことができたか。また、相手の話を受けて、会話を展開できたか。

### ②会話の量的評価

自分の話す時間や声の大きさは適切だったか。また相手に伝える情報量は適切だったか。

### ③会話の非言語的評価

会話中の相手の表情や仕草はどうだったか。これらの評価を、さいころトークの会話を振り返りながら行うため、本人の理解を得て、録音した会話を聞きながら行った。また、観点別評価についてわかりやすく伝えるため、具体的な質問項目を作成し、それに沿って達成されている点や、課題がある点について説明した。(図2)

#### ○ 生徒の様子

興味のないテーマの目が出たときに沈黙が生じた時、会話の振り返りについて、相手の事があまりわからなかった、相手はつまらなそうだったと自己評価をすることができた。ルールを再度確認し、本人が質問できた際は、こちらの事を積極的に伝えるようにした。

質問1. 声の大きさはどうでしたか? 大きい    ちょうどいい    小さい 【アドバイス】
質問2. 自分の話す量はどうでしたか? 自分ばかり話している    お互いがそれぞれ話している    相手ばかり話している 【アドバイス】
質問3. 会話をして、相手のこと(興味があることなど)がわかりましたか? よくわかった    まあまあわかった    あまりわからなかった 【アドバイス】
質問4. 相手は楽しそうでしたか? 楽しそうだった    つまらなそうだった    よくわからない 【アドバイス】
質問5. 最初のルール(さいころトーク)は守れましたか? 守れた    まあまあ守れた    守れなかった 【アドバイス】

図2 自己評価(ワークシート)

その後の自己評価では、相手の事がよくわかり、楽しそうだったという評価に変わった。また、自分の好きなテーマについて一方的に話した際は、途中からこちらは本人から視線を逸らしてそわそわしたり、相づちを止めたりした。その際の評価は、自分ばかり話している、相手の事があまりわからなかった、つまらなそうだったと自己評価することができた。再度、ルールを確認し、話しを切り上げたり、相手に質問できたりした時は、本人に視線を戻し、表情を変えて積極的にこちらの事を伝え、また本人にも質問するようにした。その後の自己評価では、お互いがそれぞれ話しており、相手の事がよくわかり、楽しそうだったという評価に変わった。

#### 【変容】

自分の好きなことを一方的に話すことが多かったが、次第に会話のルールを意識し、また相手の表情や仕草を見ながら、話を切り上げたり、相手に質問できるようになってきた。

#### 【ポイント】

会話のルールや適切な行い方について、そのポイントを具体的に伝えることで、本人が会話を振り返り、自己評価しながら理解することができた。

## 【実践例9（高等学校）】

### 高等学校 自閉スペクトラム症の生徒に対する指導事例

【実態】高等学校 1年 女子（Hさん）

- ・ 自閉症の特性と難聴を併せ持ち、慣れない高校生活の中で板書や着替え等に変時間がかかるため、教室移動ができずに取り残されてしまう。
- ・ 交友関係が消極的で友達が少ない。

【自立活動の目標】

- ・ 見通しを持ち、取り組みやすい方法を確立することで学校生活を円滑に過ごすことができる。
- ・ 自己理解を進め、交友関係や学習に積極的に取り組むことができるようにする。

【指導の様子・経過】

#### (1) セッション（自立活動の指導）初期 1学期

第1回セッションの一週間前に、主治医から本人へ障害（自閉スペクトラム症）の告知があった。本人の受け止め方が心配だったので、今の気持ちを尋ねてみた。すると本人は、「自閉スペクトラム症の人に見られる特徴について聞いた際、自分にあてはまる事が多かったことに驚きました。」と答えていた。

そこで、自己理解を進める手がかりになるように、Hさんの大好きな漫画の主人公の性格を「長所」と「短所」に分けてとらえてみる課題（図1）を設定した。この取組を通して、「ひとつの性格でも見方によって長所にも短所にもとらえることができる」ということを確認することができたと考える。

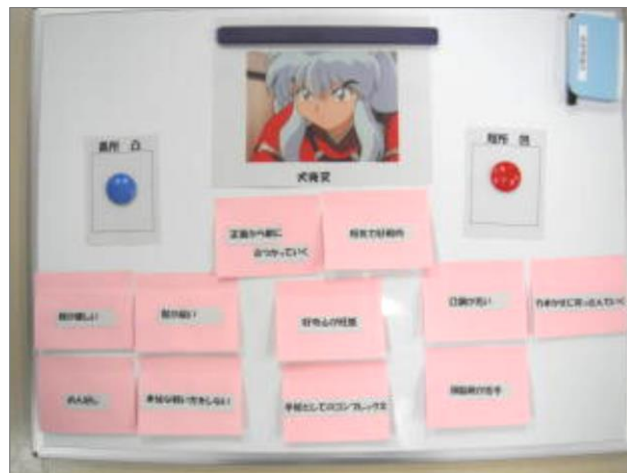


図1 好きなキャラクターの長所と短所

その後、『本人への説明のための良いところと苦手なところ』（主治医の告知の際に母親が作成した資料）を基にして、主人公をHさんに見立て、母親がまとめた「ルールをきちんと守る」等の良いところ、「ルール遵守で融通がきかない」等の苦手なところをカードにしてHさんの性格をまとめた。良いところと苦手なところが、実は似ているということに気づいてほしかったがその際は目立った反応はなかった。しかし、後日に「短所を長所に変えたい焼き」（※）を実施したところ、短所と長所は表裏の関係であることに気づいた様子だった。 ※は（株式会社アイアップ、カードゲーム名）

#### (2) セッション中期 2学期

Hさんは1学期が終えた時期になっても、クラスや部活動の友達の名前をほとんど覚えていないという現状にあったことがわかり、在籍校に依頼してクラスと部活動の顔写真付き名簿を用意してもらった。確認をしてみると、クラスの友達は、出身中学校が同じ2人と、出席番号の次の友達1人としかほとんど関わったことはなく、またその友達の部活や趣味についてもよく分かっていなかった。

友達と関わる上で押さえておきたい情報（出身中学校・部活等）を基にクラスの友達を確認したり、同じ委員会で活動をする可能性がある友達については、良い関係が保てる方法（ソーシャルスキルトレーニング）を紹介したりした。

また、関係性が難しい部活動の先輩については、顔写真を基に絵に描いてみることで、特徴をとらえる活動に取り組んでみた。そうしたところ、部活で先輩に挨拶することができるなどの姿が見られた。（図2）

絵に描いてみることは、Hさんにとって効果的だったようで、先輩の特徴をつかみ、理解を進めることができたようだ。



図2 「同じ部活の先輩の顔を描いて覚えよう」でHさんが書いた人物画

板書を写すのに時間がかかるという課題については、在籍校に依頼をして、教科担当者が授業のメモをHさんに渡してもらえるよう、環境を整えてもらった。また、着替えや教材の準備や片付けに苦勞している点は、実態を把握した上で、教科毎のパッケージにして準備や片付けの効率を図ること、制服のリボンはワンタッチ式のものに改良してみることで、脱いだ物は着やすいようにハンガーに掛けておくこと等を本人・保護者・学校に提案した。Hさん本人にも、すべてを板書するのではなく、時には省略して書いたり、マーカーや付箋紙で大切なところに印をつけたりしておくことも勧めてみた。

Hさん進路希望を尋ねたところ、「私はあまり大学や専門学校に通おうとは思っていません。理由はなるべく早いうちに声優の仕事に就きたいと思っているからです。」と答えた。しかしながら、声優を目指すための具体的な道筋等は全くわかっていないという状況であったため、『声優になりたい委員会』というWebサイトから必要な情報を用意し、声優の仕事そのものや、声優になるための方法や困難さ、進路との関係、今できること等を一緒に調べていくというスタンスで取り組んだ。Hさんにとって、自分の将来設計モデルの一つの例になれば良いと考えている。

#### 【変容】

友達の顔写真を基にした学習は、それぞれの特徴を理解するために一定の効果が見られた。連絡ファイルの保護者欄にも「友達の名前と顔が一致できたようで有り難い。」との母親からの記入もあった。また、教室移動で取り残されるということはなくなったが、休み時間に余裕がなく、疲れてしまうという現状はまだ十分改善されていないため、引き続き課題として取り組んでいく必要があると考える。

#### 【ポイント】

- ・ 在籍校との連携、保護者との関係、関係機関（聾学校の相談担当者）等、各県警機関との情報交換を積極的に行うことで、本人・保護者の教育的ニーズに合った指導内容を設定することができた。
- ・ 現時点で、友達関係等の新たな課題も出てきているため、これからも通級指導を生かした連携と支援を図っていきたいと考えている。

## 【実践例10（高等学校）】 高等学校 LD傾向の生徒に対する指導事例

【実態】 高等学校 1年 女子（Iさん）

Iさんは、漢字の「書き」や教科書の読み取り、英語学習に困難を抱えていた。一生懸命授業に取り組み、課題提出の期限も守ることができるが、定期考査で点数が取れないため成績不振科目が増え、進級できるか不安を抱えていた。諸検査として、「URAWSS II」、「URAWSS-English」等を在籍校が実施していたため、その結果も参考にアセスメントを行った。

### 【自立活動の目標】

- ・ 学習上の困難を相談し、支援を求めることができる。
- ・ 自分合った学習方法を身につけ、学んだことを日常の学習に生かすことができる。

### 【指導の様子・経過】

本人、保護者、学校より学習上の困難を聞き取り（図1）、課題解決に向けて学習意欲を高め、楽しく、スモールステップで成功体験を積むことを心がけた。また、在籍校では、発達障害に関する職員研修を行い、学びのユニバーサルデザイン（UDL）を学校全体で進めてもらうことができた。その結果、「授業がわかる」、「自分に合った方法でやればできる」と自信がついてきた。成績面でも効果が表れ、成績不振科目もなくなった。

読むことが苦手	書くことが苦手
①拡大する	①携帯電話の録音機能、写真機能の利用
②スラッシュを入れる。	②UDトーク
③モノクロにしたり、蛍光ペンを使ったりする。	③付箋
④読みやすい書体、字間、行間に変える。	④ノートの罫線…罫線のないもの、方眼紙など書きやすいものを選ぶ。
⑤ルビソフトの利用	⑤3Bの鉛筆を使用
⑥電子辞書、アプリ	
⑦カラフィルターの利用	
⑧リーディングトラッカーの利用	

図1 自分の特徴をつかむ(自己理解)

#### (1) 自分には何が役に立つか試してみよう

柔軟性やチャレンジ精神があるため、自分の学習には何が役に立つか積極的に試した。中でもアプリの活用は効果的で、「UDトーク」コミュニケーション支援アプリ、「VoiceTra（ボイストラ）」音声翻訳、「常用漢字筆順」などを紹介すると、自分のスマートフォンにもアプリをインストールし、家庭学習で利用した。



図2 UDトークのアイコン



図3 VoiceTraのアイコン



図4 常用漢字筆順辞典FREEのアイコン



図5 コグトレ(表紙)  
(認知機能強化トレーニング)

#### (2) みる力、集中力を高めるトレーニング

コグトレの図形記憶、点つなぎ、間違い探し等を導入の教材として取り入れ、ゲーム感覚で積極的にビジョントレーニング（視覚に関するトレーニング）ができるようにした。短期間で効果が現れるよう、家庭でも継続し、「みる力」の向上を目指した。

#### (3) 漢字を教材として用いた自立活動の指導

最初に、漢字をいくつかの部首に分けたものの構築する「漢字たしざん」を取り入れたが、記憶を定着させることができなかつた。次に、パズル形式を取り入れたところ、指導の時から「これならできそう！わかる！」と効果を感じていた。現代文のテストでも、漢字の読み書きの正答率が格段に上がり、漢字が得点源になったと言っていた。（次頁 図6-①②③）

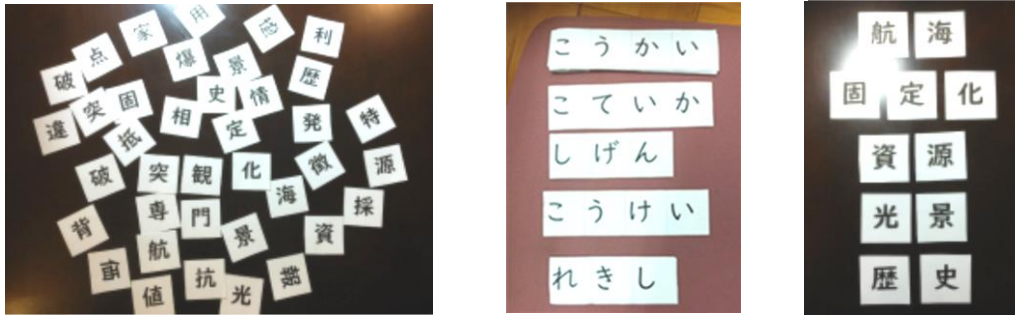


図6-①②③ パズル形式を取り入れた漢字の認知・記憶

#### (4) 漢文を教材として用いた自立活動の指導

「漢文が全くわからない…」という本人からの相談があり、なぜわからないのか理由を聞くと、「漢字ばかりで全く頭に入ってこない」「返り点のルールが理解できない」とのことであった。

そこで、漢字で効果があったパズル形式で漢文学習を行ったところ、返り点のルールを理解し、音読ができるようになった。(図7-①②③④⑤⑥)

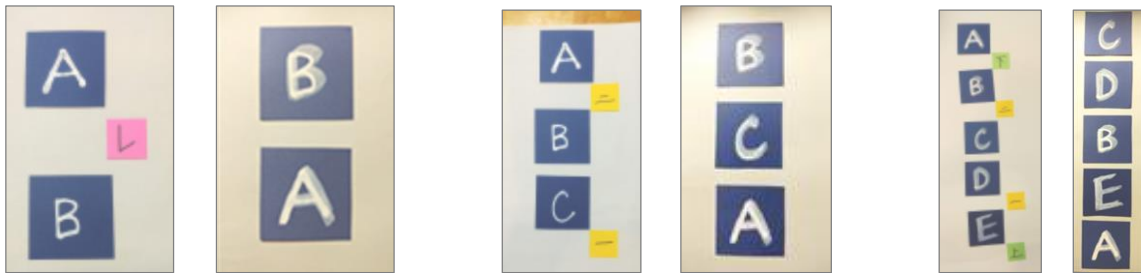


図7-①②③④⑤⑥ パズル形式を取り入れた漢文の返り点ルールの認知・記憶

※引用・参考文献

- ・ 品川 裕香 (著) 「怠けてなんかない! セカンドシーズンあきらめない  
一読む・書く・記憶するのが苦手なLDの人たちの学び方・働き方」岩崎書店
- ・ 小池 敏英、雲井 未敏(編集)「遊び活用型読み書き支援プログラム」図書文化社

#### 【変容】

学習全体に苦手意識を持っていたが、「自分に合った方法で学べばできる」という成功体験により、自尊感情や自己肯定感が高まった。進路に関しても、当初は「なんでもいい」と投げやりだったが、次第に「専門学校への進学できるように頑張りたい」と、学習に対して意欲的になった。

#### 【ポイント】

Iさんは、頑張って漢字練習や単語練習等を行うものの、テストになると思い出せず、漢字や英単語の「書き」に対して大きな苦手意識を持っていた。漢文は、漢字が苦手な上、漢文独特の読み方が理解できず、全くわからないと強い拒否感を持っていた。しかし、「パズル形式だと覚えやすい」という自分に合った方法を見つけたことで、段階的に学習を行うことにより、記憶の定着を図ることができた。英単語も、当初、アルファベットの小文字「b・d」「p・q」などは混乱していたが、フェルトで作ったアルファベットカードや手指を使うことで、完璧に覚えることができた。また、在籍校の英語の授業では、英語の読み書き困難な生徒への指導を取り入れてもらい、読める英単語を増やすことができた。このように、「自分に合った方法を見つける」ことを支援することや、在籍校と連携することは、本人の自立活動における課題を達成する上で非常に大切なことと考える。

## 在籍校との連携

群馬県の高校通級はサテライト方式（巡回による通級指導）を採用しており、在籍校もサテライト学習室の1つとして、通級担当者が県内の様々な県立高校を訪問して指導を行っています。この形は、担当者が様々な高校の先生方や多様な生徒と関わることができるので、指導内容の幅を広げ、スキルアップができる等のメリットがあると思います。しかし、自校通級とは異なり、高校生活全体における学習や生活の様子など、生徒の実態を把握しにくい点が課題です。そこで、「実態把握シート」（図1）を作成し、在籍校の特別支援教育コーディネーターを通して、担任や教科担当者との連携を図ることにしました。学習面、情緒面の課題や達成されている点などについて情報を共有し、その情報をもとに、個別の指導計画を作成しました。このことは、通級担当者が生徒の実態を把握するだけでなく、在籍校の教員が生徒の課題や特性に関して改めて情報を整理し、明確にすることにつながりました。同時に、在籍校と通級担当者で、生徒の指導目標についても共通理解ができましたので、効果的な指導の実現のために、とても大切なことだと思いました。

教科	こうなっていきたいと思うこと	頑張っていること
例) 国語	期限内に課題を出せるようになってほしい。	できなかったことを自分から報告できるようになってきた。
その他(生活面)	こうなっていきたいと思うこと	頑張っていること
例) 情緒面	落ち着いて過ごせる時間を増やしてほしい。	イライラしたときは自分からその場を離れることができる。

図1 実態把握シート

## 保護者との連携

高校通級では、本人を中心に、保護者、在籍校（特別支援教育コーディネーター、担任）、通級担当者の連携が大変重要です。この3者が連絡を密にとり、お互いに情報を共有することにより、本人の状況に合った自立活動の指導が成り立つと思います。

通級の指導内容を保護者と共有する方法として、「まとめカード」があります。これは、セッション内容やセッションを受けての本人の感想、担当者からのアドバイス、保護者、担任からのコメントが記入できるようになっています。これにより、本人がセッション後、どのように気持ちや考え方に変わってきたか、保護者も知ることができます。そして、本人も保護者の気持ちを知ることができると思います。また、個別の指導計画も3者で共有し、本人が何を課題として考え、どのような目標を立てて、指導を受け、変わってきたのかを知ってもらいます（図1）。

基本的には、高校通級では在籍校を通して保護者とやりとりを行います。保護者から電話や手紙で相談を受けることもあります。状況に応じ、在籍校で個別の支援会議を開き、本人の支援について保護者や専門家を交えて検討することもあります。保護者の安心は、本人の安定につながるため、今後も保護者のニーズを的確に捉えることができるように、在籍校と協力し、支援をしていきたいです。

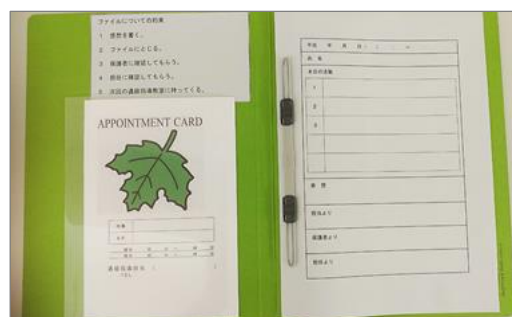


図1 「まとめカード」(通級ファイル)

## その他の機関との連携

高校通級を利用する生徒の中には、発達障害だけでなく、身体障害を併せ持っている生徒もいます。そのため、多方面からの支援が必要であり、各関係機関と連携を図ることが指導の効果を上げるために欠かせません。在籍校や保護者との連携はもちろんのこと、小・中学校での経緯や進路先との連携等の生徒に係る「縦軸」のつながりと、専門アドバイザー（群馬県が独自に使用する県立特別支援学校の特別支援教育コーディネーターの通称）や医療、福祉等との「横軸」のつながりを大事にしています。例えば、難聴を併せ持っているASD（自閉スペクトラム症）の生徒のインテーク（初回面接）の際、中学校まで聾学校の通級指導を受けていたことが分かりました。そこで、初回セッション後に、本人・保護者の理解を得た上で、通級担当者が聾学校聴覚障害支援センターを訪問。担当教諭に、今までの相談の様子や聞こえの状況について情報をいただきました。これらはすぐに在籍校とも共有し、校内でも可能な配慮をしてもらうことになりました。その後も、聾学校の相談担当教諭と連携し、当該生徒の高校生活全般における困り感について把握するため、一緒に授業参観をさせてもらい、それぞれの立場から具体的な支援の方法について意見交換をするなどしています。もちろんそれらの支援の手立ては在籍校、保護者とも相談の上、在籍校や家庭でも対応をしてもらうようにしています。

このように、外部の関係機関や専門家との連携は、当該生徒の状況を客観的・科学的・専門的にとらえ、効果的な通級指導につなげていく上でとても重要だと考えています。

## 【ちょっと一息】テスト・アコモデーション

### 【アコモデーションという考え方】

アコモデーションとは、テスト等を受ける際、子供が本来もっている能力が、障害によって十分発揮できない可能性が考えられる場合、代替手段の適用等を行うことで、発揮しやすい状況を作り出すことがねらいです。例えば、（問題文の）代読者や、代筆者、そのほかにも、テストの時間を延長したり、問題文の文字サイズを大きく印刷したりすることなどが挙げられます。

検査でどのような能力に焦点を当てたいかを明確にし、他の要因によって、測定しようとしている能力の測定に影響が出ないよう、核心でない部分に対してはアコモデーションという考え方で補うことも一つの方法でしょう。

※参考 独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所 教育相談情報提供システムより抜粋

#### 【障害者差別解消法について】

- 障害を理由とする差別の解消に関する基本的な事項や、国の行政機関、地方公共団体、民間事業者などにおける障害を理由とする差別を解消するための措置などについて定めたもの。
- 「不当な差別的取扱い」として、例えば、障害を理由として、正当な理由なく、サービスの提供を拒否したり、制限したり、条件を付けたりするような行為を禁止しています。
- 障害のある方などから何らかの配慮を求める意思の表明があった場合には、負担になり過ぎない範囲で、社会的障壁を取り除くために必要な合理的な配慮を行うことが求められます。

内閣府  
<http://www8.cao.go.jp/shougai/suishin/sabekai.html>

#### 【合理的配慮について】

「合理的配慮」とは、「障害のある子供が、他の子供と平等に「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切な変更・調整を行うこと
- 障害のある子供に対し、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
- 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  
なお、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とされていることに、留意する必要がある。

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）平成24年7月23日 中央教育審議会初等中等教育分科会より

※次頁に続く





### 中学校通級との連携

高校での通級による指導を受ける生徒の中で、小学校・中学校で通級による指導を受けてきた生徒が増えてきました。小学校・中学校で通級による指導を受けてきた生徒が、必要に応じて、高校でも通級による指導を受けることは、切れ目のない指導・支援につながり、安心して高校での生活を送る上で、大切なことです。

ここでは、高校通級担当者が中学校通級担当者と連携を図り、中学校通級の指導内容等を把握して指導を行ってきた例を紹介します。

1年生のJさんは場面緘黙があり、人前で自分の意思を表出することが難しく、中学校まで通級による指導を受けていました。高校では入学時の相談アンケートをもとに保護者との面談を行い、Jさんの課題や通級による指導を利用していたことを知りました。面談後は、中学校と中学校通級担当者に連絡を取って配慮事項を聞き取りました。その後、個別の教育支援計・個別の指導計画を作成するとともに、学校全体で、Jさんが支援を必要としていることについて共通理解を図りました。こうした引継ぎがなされたことで、Jさんは高校という新たな環境でもスムーズにスタートを切ることができました。

しかし、困ったり分からないことがあったりした時に動けなくなってしまうことが続いたことから、学校では校内での検討会を開催し、本人や保護者へ高校での通級による指導の利用を勧めた結果、3学期から指導を受けることとなりました。指導開始前には、保護者の承諾を得て、高校の担任・中学校通級担当者・高校通級担当者と支援会議を行い、中学校通級で実施した自立活動の内容や評価を踏まえ、今後の支援方法を話し合いました。

Jさんは、隔週で高校での通級による指導を受ける中で、意思を表出することの意味や良さを理解し始め、自分なりの方法でコミュニケーションを取ろうとする様子が見られるようになりました。

この事例では、高校入学後、個別の教育支援計画・個別の指導計画を作成し、学校全体で共通理解を図りながら、本人の様子を把握してきました。高校での生活がスムーズに行われたのは、校内で情報共有があったからと考えられます。また、本人の特性から困難さがみられた時点で、校内で検討会を開催し、日ごとから校内で情報共有を図るとともに、Jさんや保護者に通級による指導の利用について提案しました。本人の特性による課題を早い段階で把握し、的確に情報提供ができたことで、通級による指導につながることができた例です。

通級による指導開始時には、高校通級担当者が、改めて中学校通級担当者からJさんの指導内容や評価を聞き取り、指導に生かすようにしました。引継ぎをすることで、「できること」、「できそうなこと」、「できないこと」なことが明確になり、自立活動における適切な指導内容を設定することができるとともに、指導の一貫性を保つことができ、効果的な指導につながります。

## 進路先との連携

高校での通級による指導を受ける生徒にとって、高校卒業後の進路先での生活に不安を感じるケースは少なくありません。特に、見通しをもったり他者とかかわったりすることが苦手な人にとっては、新しい場所で新たな人とかかわりをもつことは、大変心配なことです。

ここでは、高校通級担当者が卒業後の進路先と連携を図り、支援を行う上で必要な内容を進路先へ引き継いだ例を紹介します。

高校1年生から通級による指導を受けていた3年生のKさんは、2学期に卒業後の進路が決まりました。進路先が決まったことは喜んでいたものの、4月からの新しい進路先での生活に強い不安を感じていました。そこで、進路先決定後の通級による指導では、本人の自己理解を一層深める指導とともに、進路先で必要となる支援内容について話し合いました。

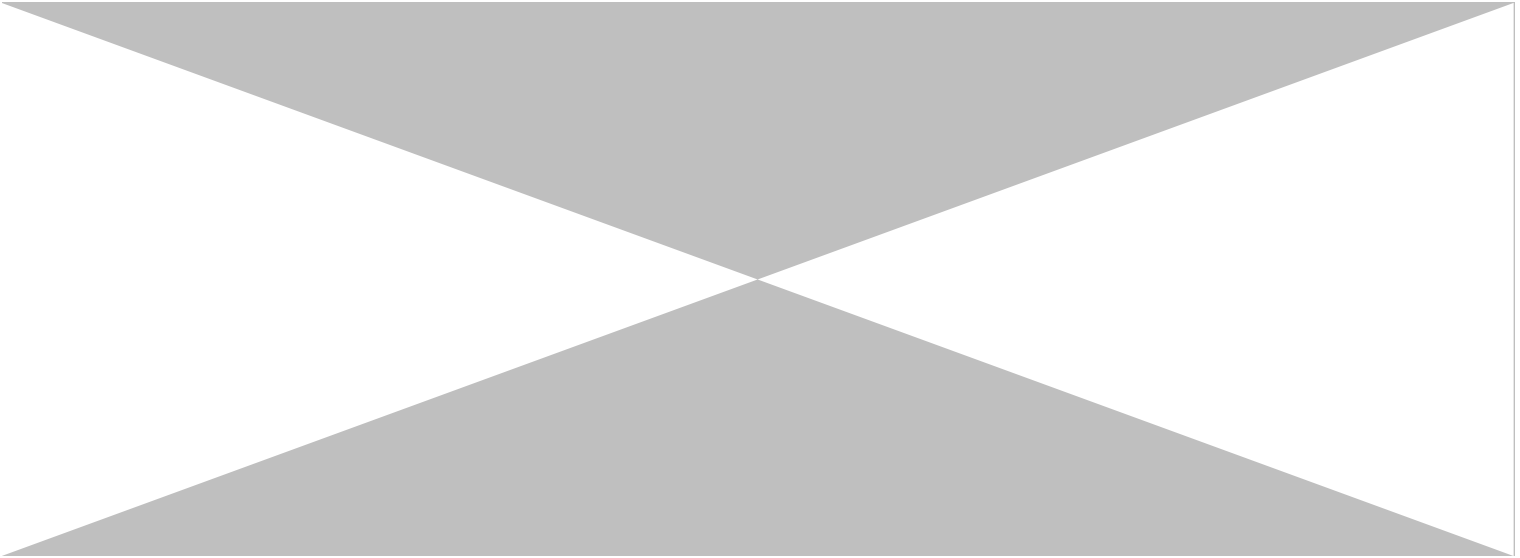
また、Kさんの卒業後の支援体制を作るため、高校において支援会議を実施することにしました。出席者は、本人・保護者・高校・相談支援事業所・市の福祉課・高校通級担当者でした。会議では、個別の教育支援計画を活用し、高校で行われてきた支援内容を踏まえ、卒業後の進路先へのスムーズな移行とそこでの支援内容について話し合いました。

さらに、会議後は、本人・保護者・高校の担当が進路先を訪問し、個別の教育支援計画を活用して引継ぎを行いました。引継ぎの際は、具体的な例を挙げて説明したことで、進路先の担当者が本人の状況や支援の内容、本人を取り巻く支援者を適切に把握することができました。

Kさんは、自分自身の課題を関係者が丁寧に把握してくれたことにより、安心して進路先に進むことができました。

この事例では、進路先が決まった時点で通級による指導においてKさんに進路先での必要な支援リストの作成や対処方法を学んでもらうとともに、Kさんの高校卒業後の支援体制を確立するために支援会議を実施しました。通級による指導では、高校を卒業すると自立活動の指導は受けられないことから、これまで指導を受けてきた内容を振り返り、自分のよさや課題を再確認する中で、自己理解を深めることに取り組みました。支援会議では、Kさんの支援に関わる関係者が一堂に会し、個別の教育支援計画や個別の指導計画を活用することで、Kさんの課題に応じた高校卒業後の支援の在り方をそれぞれの立場から提案することができました。また、進路先へは個別の教育支援計画を活用し、支援内容や支援方法等について具体的に説明をしたことで、進路先の担当者が入学後の支援の在り方について理解することができました。このような取組をしたことで、Kさんが、安心して進路先に進むことができた事例です。

高校で通級による指導を受けている生徒はもちろん、特別の支援が必要な生徒の場合、高校における指導の評価を行い、卒業後に自ら意識をして取り組むべき事項や支援の受け方を明確にするとともに、支援会議を実施し、必要な支援事項等を進路先につなげていくことで、切れ目のない支援につながります。



## IV 評価パッケージ

ここでは、評価についてのポイントを紹介します。通級による指導では、対象児童生徒の指導の評価をする際、通級担当者の他、本人、保護者、在籍校担任と評価をすることで、効果的な指導につながります。

# 1 学習指導の評価

## (1) 学習評価の目的

授業は、意図をもって行われるものです。そのため明確な目標を設け、その目標に沿った評価を行う必要があります。

児童生徒の学習の評価は、実際の指導が個々の児童生徒の指導目標（ねらい）に照らしてどのように行われ、児童生徒がその指導目標（ねらい）の実現に向けてどのように変容しているかを明らかにしていきます。

実際の学習評価では、知識や技能のみを評価したものも見られますが、学習指導要領では、「何を理解しているか」「何ができるか」だけでなく、「理解していることを・できることをどう使うか」「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか」をバランスよく評価していくことが大切と示されており、児童生徒が課題に「どのように取り組もうとしていたのか」「どのように思考し、判断したのか」を丁寧に見取ることも大切です。

学習評価は、こうした評価内容をもとに「児童生徒にどのような力が身についたか」という学習の成果を的確に捉え、教師が指導の改善を図り、きめ細かな指導の充実を行うことで、児童生徒の学びがより豊かになるようにするためのものです。

## (2) 指導と評価の改善

評価は、いわゆる評価のための評価に終わることなく、教師が児童生徒のよい点や可能性、進歩の状況などを積極的に評価し、児童生徒が学習したことの意義や価値を実感できるようにすることで、自分自身の目標や課題をもって学習を進めていくことが大切です。

具体的には、各教科等の目標の実現に向けた学習状況を把握するために、指導内容や児童生徒の特性に応じて、単元や題材など内容や時間のまとまりを見通しながら評価の場面や方法を工夫し、学習の過程の適切な場面で評価を行う必要があります。その際には、学習の成果だけでなく、学習の過程を一層重視することが大切です。特に、他者との比較ではなく、児童生徒一人一人のもつよい点や可能性などの多様な側面、進歩の様子などを把握し、学年や学期にわたって児童生徒がどれだけ成長したかという視点を持つことも重要です。

また、日ごろの学習活動を通じて、児童生徒一人一人のよい点や可能性を積極的に評価することを通じて、児童生徒の主体性や意欲を高めるようにすることが重要です。

例えば、学習障害がある児童生徒で、書字が苦手なため鉛筆とノートで板書の視写をすることが困難な場合は、ICT機器等を活用すれば、授業中に板書事項をノートテイクできる可能性があります。ノートテイクが難しい児童生徒の場合には、ICT機器等のカメラ機能を活用し、板書をカメラで撮影し、画像として保存したものをノートにして学習に使用することができます。そうすることで、授業の内容の理解がしやすくなり、学習に対するの自信や主体的な学習につなげることができます。

教師による評価とともに、児童生徒による学習活動としての自己評価や相互評価などを工夫することも大切です。自己評価や相互評価は、児童生徒自身の学習意欲の向上にもつながることから重視する必要があります。

### 小学部・中学部学習指導要領 (第7章第3の2の(4))

- (4) 児童又は生徒の学習状況や結果を適切に評価し、個別の指導計画や具体的な指導の改善に生かすよう努めること。

図1 特別支援学校学習指導要領  
自立活動（評価）

### 小学部・中学部学習指導要領 (第1章第4節の3の(1))

#### 3 学習評価の充実

学習評価の実施に当たっては、次の事項に配慮するものとする。

- (1) 児童又は生徒のよい点や可能性、進歩の状況などを積極的に評価し、学習したことの意義や価値を実感できるようにすること。また、各教科等の目標の実現に向けた学習状況を把握する観点から、単元や題材など内容や時間のまとまりを見通しながら評価の場面や方法を工夫して、学習の過程や成果を評価し、指導の改善や学習意欲の向上を図り、資質・能力の育成に生かすようにすること。

図2 特別支援学校学習指導要領  
指導の評価と改善

### (3) 個別の指導計画に基づく評価

個別の指導計画は、児童生徒の実態を把握した上で作成され、その個別の指導計画に基づいて各教科等の指導が行われますが、児童生徒にとって適切な計画であるかどうかは、実際の指導を通して明らかになるものです。

したがって、計画 (Plan) - 実践 (Do) - 評価 (Check) - 改善 (Action) のサイクルにおいて、学習状況や結果を適宜、適切に評価を行うことが大切です。

また、その評価の結果、指導目標、指導内容、指導方法のどこに課題があり、効果的な指導をするために、何を、どのように改善していくのかを明確にする必要があります。

学習状況等の評価の結果、個別の指導計画で設定した指導目標の達成が難しい場合、実態と照らし合わせて設定した指導目標が高すぎたり、指導目標は適切であったが、その指導目標を達成するための指導内容や指導方法が適切でなかったりするなど考えられます。また、指導目標、指導内容や指導方法に一貫性がないため、意図的な指導になっていないことも考えられます。これらのように課題が明らかになれば、その課題の背景や要因を踏まえて、改善を図ることにつながります。評価と改善の時期としては、授業ごとに行う場合もあれば、週、月、学期などの期間を設定して行う場合も考えられます。また、軽微な課題であればすぐに改善できるものもありますが、比較的長期の見通しの下に改善をしなければならぬものもあります。さらに、個々の部分修正にとどまるものもあれば、全体修正を必要とするものもあります。

指導と評価は表裏一体です。指導を通して評価を行い、評価を通して指導を振り返るなど、指導と評価の一体化を図ることが重要です。

### (4) 学習評価に関する工夫

学習評価の実施に当たっては、評価結果の対象となる児童生徒の資質・能力を適切に反映しているものであるという評価の妥当性や信頼性が確保されていることが重要になります。学習評価は、児童生徒の学習状況の把握を通して、指導の改善に生かしていくことが重要であり、学習評価を授業改善や組織運営の改善に向けた学校教育全体の取組に位置付けて組織的かつ計画的に取り組むことが必要です。

このため、学習評価の妥当性や信頼性が高められるよう、例えば、評価規準や評価方法等を明確にすること、評価結果について教師同士で検討すること、実践事例を蓄積し共有していくこと、授業研究等を通じ評価に係る教師の力量の向上を図ることなどが大切です。

また、学校が保護者に、評価に関する仕組みについて事前に説明したり、評価結果について丁寧に説明したりするなどして、評価に関する情報をより積極的に提供し保護者の理解を図ることも信頼性の向上の観点から重要です。

さらに、学年や学校段階を越えて児童生徒の学習の成果が円滑に接続できるようにすることは、学習評価の結果をその後の指導に生かすことに加えて、児童生徒自身が成長や今後の課題を実感できるようにする観点からも重要なことです。

そのためには、学習評価や指導要録の作成等、学習評価の引継ぎ等に関する学校全体の共通理を図る必要があります。

#### 小学部・中学部学習指導要領 (第1章第4節の3の(2))

- (2) 各教科等の指導に当たっては、個別の指導計画に基づいて行われた学習状況や結果を適切に評価し、指導目標や指導内容、指導方法の改善に努め、より効果的な指導ができるようにすること。

図3 学習指導要領 個別の指導計画に基づく評価

#### 個別の指導計画で設定した指導目標を達成が難しい場合の検討事項

##### 検討する事項

- ・ 設定目標が高すぎていなかったか
  - ・ 指導内容や指導目標が適切であったか
  - ・ 指導目標、指導内容、指導方法の一貫性があったか
- など

図4 個別の指導計画で設定した指導目標を達成できなかった場合の検討事項

#### 小学部・中学部学習指導要領 (第1章第4節の3の(3))

- (3) 創意工夫の中で学習評価の妥当性や信頼性が高められるよう、組織的かつ計画的な取組を推進するとともに、学年や学校段階を越えて児童又は生徒の学習の成果が円滑に接続されるよう工夫すること。

図5 学習指導要領 学習評価に関する工夫

#### 学習評価に関する工夫

- ・ 評価規準や評価方法等を明確にする。
- ・ 評価結果を教師同士で検討する。
- ・ 授業研究等を行い、評価に係る教師の力量を高める。
- ・ 評価の結果を保護者へ丁寧に伝える。
- ・ 学校全体で一貫した方針の下学習評価に取り組む。
- ・ 進学時、学習評価を適切に引き継ぐ。

図6 学習評価に関する工夫

## 2 自立活動における学習の評価

### (1) 自立活動における評価

自立活動における児童生徒の学習の評価は、実際の指導が個々の児童生徒の指導目標（ねらい）に照らしてどのように行われ、児童生徒がその指導目標（ねらい）の実現に向けてどのように変容しているかを明らかにするものです。

また、児童生徒がどのような点でつまづき、それを改善するためにどのような指導をしていけばよいかを明確にしようとするものです（図1）。

自立活動の指導は、教師が児童生徒の実態を的確に把握した上で個別の指導計画を作成して行われますが、計画は当初の仮説に基づいて立てた見通しです。そのため、児童生徒にとって適切な計画であるかどうかは、実際の指導を通して明らかになるものです。したがって、児童生徒の学習状況や指導の結果に基づいて、適宜修正を図ることになります（図3）。

指導の結果や児童生徒の学習状況の評価するに当たっては、指導目標（ねらい）を設定する段階において、児童生徒の実態に即し、その到達状況を具体的に捉えておくことが重要です。

例えば、学習障害がある小学校高学年の児童について、「自分の文字の見えにくさに応じて支援具を適切に使用する」ことを指導目標とした場合、「学校での授業において文字や文章の理解の状態を知り、文章を理解しにくい場合には、リーディングルーラー（図2）を文章に当てて、一文字一文字読みやすくなるよう対応する」というように、児童の生活年齢、障害の状態、特性、将来の進路や生活の場等との関係において、どのような場を想定し、何を、どのような方法で対応させるのかを明らかにしておく必要があります。

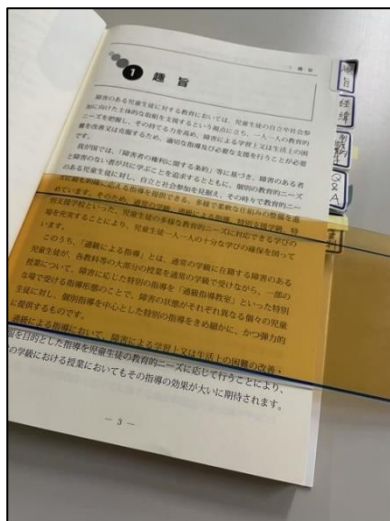


図2 リーディングルーラー

#### 小学部・中学部学習指導要領 （第7章第3の2の（4））

- (4) 児童又は生徒の学習状況や結果を適切に評価し、個別の指導計画や具体的な指導の改善に生かすよう努めること。

図1 学習指導要領 自立活動（評価）

#### 自立活動の評価サイクル

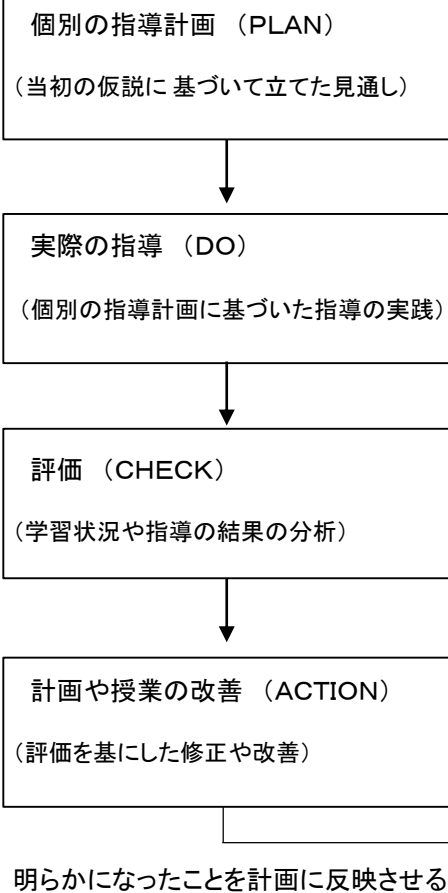


図3 自立活動の評価サイクル

### (2) 自己評価

評価は、児童生徒にとっても、自らの学習状況や結果に気付き、自分を見つめ直すきっかけとなり、その後の学習への意欲や発達を促す意義があります。

自立活動の指導においては、児童生徒が、自分の障害や特性と向き合うこととなります。障害や特性のある自分を知り、受け止め、それによる困難を改善しようとする意欲をもつことが期待されます。

したがって、自立活動の時間においても、学習前、学習中あるいは学習後に、児童生徒の実態に応じて、自己評価を取り入れることが大切です。

その際、例えば、動画で撮影した指導の前と後の様子を本人に確認させることなどにより、自己や他者の変化に気付かせ、よりふさわしい対応の方法等について考えさせることが大切です。

### (3) 在籍校、家庭との連携

通級指導教室において、学習状況の評価を行うに当たっては、教師間の協力の下で、適切な方法を活用して進めるとともに、多面的な判断ができるように、在籍校の担任や保護者等と連携を図っていくことも必要です(図4)。その際、学習状況や結果の評価について説明し、児童生徒の成長の様子を確認してもらうとともに、学習で身に付けたことを在籍校や家庭生活でも発揮できるよう協力を求め、在籍校や家庭での状況を把握し、通級による指導において生かすことが大切です。

前述のリーディングルーラー使用の児童を例(図5)に挙げると、通級による指導においては、文字の見えにくさに応じ、支援具の適切な使用について指導します。在籍校では、「授業中自らルーラーを使用して文章を読んでいる」「おおよそ1週間のうちに3回の授業で、ルーラーを活用しないことがあり、文章を読むのに苦労した」「ルーラーの活用ができておらず有効でない。別な対応が必要だ」など、在籍校での様子を担任が把握し評価するとともに、計画や授業の改善を図ります。同じように、保護者には家庭での様子を尋ね「宿題プリントをする際、ルーラーを使って文章を読んでいる」「音読の宿題をする際は、ルーラーを使っている」「ルーラーを使用するのが面倒で、使用していない」など、家庭での状況を把握・評価し、計画や改善に生かします。在籍校や家庭においてもその児童の状態を把握する際、在籍校担任や保護者は具体的な行動から評価が可能になるよう、指導開始時から個別の指導計画を使用した目標の共有を図っていくことが必要です。

そして、目標が達成できていれば、次の課題を取り扱うこととなります。目標の達成が難しい場合には、実態の把握の在り方(文章を目で追うことが課題なのか)、指導の目標の設定(目標水準が高くなかったか)、指導内容の選定(支援具を使って文章を正しく読むことだったのか)、指導方法の選択(ルーラーを活用することだったのか)を振り返り、計画や授業に修正や改善を加えていきます。

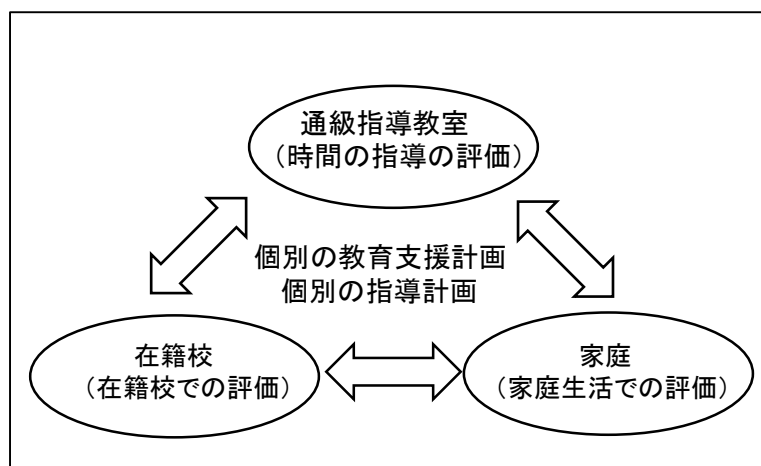


図4 在籍校、家庭との連携(評価)

#### 通級指導教室、在籍校、家庭における評価の例

○ 児童の実態  
文章を読む際、文字を一文字一文字おって読むことが難しい。行を飛ばして読んでしまうことがある。文字の把握はできている。

○ 手立て  
文章を読む際は、リーディングルーラー(スリット)を使用して正しく読むようにする。

□ 通級による指導

- ・リーディングルーラーの使い方がわかり、自ら使用して文章を読んでいる。
- ・教師に使用を促されるとリーディングルーラーを使用する。
- ・リーディングルーラーを使用しても、正しく文章を読むことは難しい。など

□ 在籍校

- ・授業中自らリーディングルーラーを使用して文章を読んでいる。
- ・おおよそ1週間のうちに3回の授業で、リーディングルーラーを活用しないことがあり、文章を読むのに苦労した。
- ・リーディングルーラーの活用ができていない。別な対応が必要だ。など

□ 家庭

- ・宿題プリントをする際、リーディングルーラーを使って文章を読んでいる。
- ・音読の宿題をする際は、リーディングルーラーを使っている。
- ・リーディングルーラーを使用するのが面倒で、使用していない。など

(通級による指導、在籍校、家庭での評価を踏まえて)

- ・目標の達成が図られた  
→ 次の課題へ
- ・目標の達成が難しい  
→ 修正や改善  
実態把握の在り方  
指導目標の設定  
指導内容の選定  
指導方法の選択 など

図5 在籍校、家庭との連携(評価)



### 3 目標と評価

#### (1) 成長を把握するための評価

通級による指導では、個々の児童生徒に対する目標や取り組む活動の内容が違います。その児童生徒一人一人の実態や教育的ニーズに応じた目標を設定し、主体的に学習に取り組めるよう授業を行います。その授業の目標が達成できたかどうかは、児童生徒の個別の目標の達成度によって決まります。そのため1時間ごとの個々の学びをより丁寧に見ていくためには、本時の個別の目標に対する「評価規準」と「評価基準」の設定が重要になります。

評価規準は、本時の個別の目標に対するもので、個別の目標に対して、具体的に「何ができれば、目標を達成した姿と考えるか」を把握するために設定するものです。個々の児童生徒が目標を達成するためには、中心となる学習活動で学習課題をやり遂げることができたかを見取ります。すなわち、学習課題を評価規準と考えることができます。つまり、学習課題をより具体的に設定していれば、評価規準を改めて設定しなくても、把握することもできますとも言えます。

一方、評価基準は、個別の目標に対応させて、「何がどの程度できると目標達成した姿と考えるか」を把握するものです。そうすることで、授業内の個々の児童生徒の学びを把握することができます(図1)。

#### 評価規準と評価基準

##### ○ 評価規準

目標に関して、評価の具体的な活動場面を想定しながら「何がどのようにできることを望むのか」「何ができれば『できた姿』」と考えるのかを文章で示したもの。

##### ○ 評価基準

評価基準で示された付けたい力の習得状況の程度を明示するための指標を数値、記号、文章標記で示したもの。

図1 評価規準と評価基準

#### (2) 評価規準と評価基準の具体例

評価規準と評価基準の設定について、自立活動の授業から例を挙げます。

平仮名の拗音の把握が苦手で、拗音が入っている言葉や文章を読むのが難しい(「ちっとも」を「ちよっとも」と読む等)児童に、物語の文章を正しく読む授業で、次の目標を設定したとします。

目標 「拗音を一文字一文字確認して、正しく文章を読むことができる。」

この児童に対して、評価規準と評価基準を設定すると、次のようになります。

評価規準 【具体的に何を判断するのか】

「拗音を一文字一文字確認して、正しく文章を読むことができている。」

評価基準 【どの程度できたと考えるのか】

A(十分満足できると判断される姿)

「物語文に出てくる、8割以上の拗音を正しく理解し、音読している。」

B(おおむね満足できると判断される姿)

「拗音の一文字一文字を追いながら、物語文を正しく音読している。」

C(目標を達成できていないと判断される姿)

「教師の範読を聞いて、物語文を正しく音読している。」

評価規準と評価基準を使用して、それらを使い分けて記述していくと、何をどのように評価していくのかを、教師間で共有することができ、授業の評価をする際、大変有用です。

評価基準は、A（十分満足できると判断される姿）、B（おおむね満足できると判断される姿）、C（目標を達成できていないと判断される姿）と分けて記述しますが、単元や個別の目標をその授業や単元で付けたい力を十分につけられた姿を想定して設定していきます。

こうした評価基準を設けて授業を実施することで、児童生徒の学習評価が明確になるとともに、指導者にとっての授業の改善につながりやすくなります。

### (3) 個人内評価

個人内評価は、目標に照らし合わせて設定した評価規準や評価基準の評価に示しきれない児童生徒のよかったところや可能性等を評価したものです。

例えば、前述のように、目標に対して評価規準や評価基準を設定して、どんな力がついたか評価を行う以外にも、次のような姿が見られたとします。

#### 授業での様子

- ・ 正しく音読できるよう、教師の説明を真剣に聞いている。
- ・ 登場人物になりきって、音読している。
- ・ 最後まであきらめずに読んでいる。

このように目標には直接かかわらないものの、本人のよさを認め、伸ばしていきたい資質や態度、感性や思いやり等を評価することを「個人内評価」といいます。通級による指導では、こうした姿も積極的に捉えて、キャリア発達の視点から記録していくことも重要です。

### (4) 指導の改善や充実に生かす評価

評価は、児童生徒の学習評価であるとともに、教師の指導や支援の評価でもあります。児童生徒のつまずきを把握するだけでなく、そのつまずきを分析し、それを改善するための手立てを明確にする必要があります。

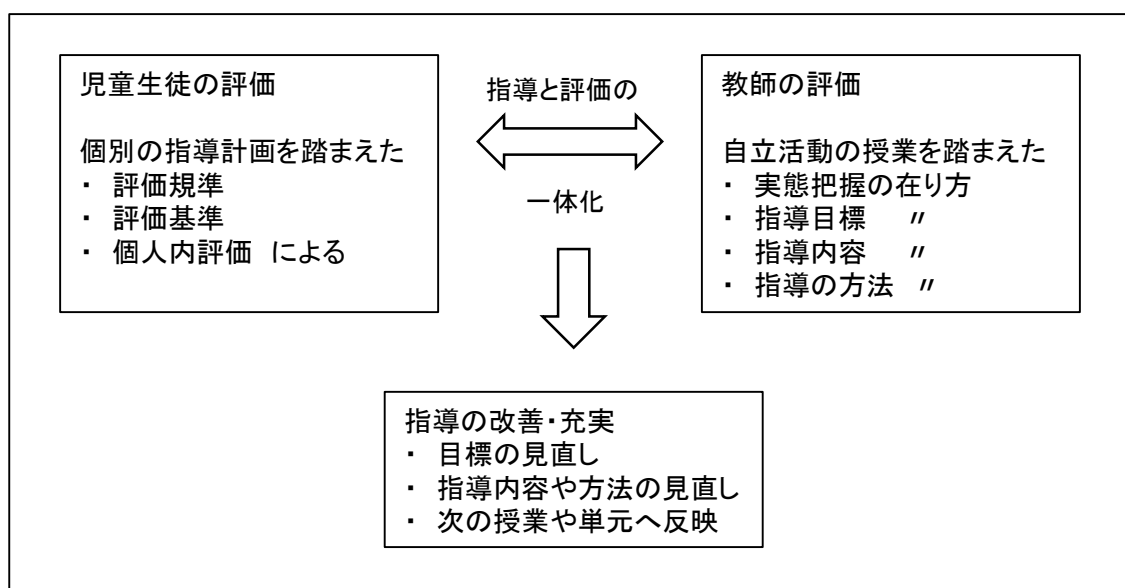


図2 指導の改善や充実に生かす評価

		さん		生活の視点(前期)		小学校	
中長期的な目標	→	中長期的な目標	終了時間まで、周囲の状況に合わせて、活動に取り組むことができる。				
短期的な目標	→	短期的な目標	手順を確認して、順番どおりに取り組むことができる。				
		内容と機能	順序を教える。				
		指導項目 及び 指導段階	感覚を総合的に活用した 周囲の状況の把握	状況の理解と変化への対 応	感覚や認知特性への対応		
			・始まり ・終わり	・順番 ・内容	・進捗 ・時間		
		教育内容の分類	「環境の把握」	「環境の把握」	「コミュニケーション」		
指導内容・時間	→	指導内容 及び 指導時間	前期	指導期間①	運動に必要な体の動きに 関すること (15分×1)×4×(回 /月)		
				指導期間②		活動や作業のやり方に関 すること (15分×1)×4×(回 /月)	
				指導期間③			計画の実行に関すること (15分×1)×4×(回 /月)
評価基準	→	評価基準	i	活動の順番を把握している。			
			ii	順番は違っても、全ての活動を最後までこなしている。			
			iii	提示された手順を確認し、その順序で最後まで取り組んでいる。			
実践上の配慮	→	実践上の配慮	<ul style="list-style-type: none"> <li>・本人が前向きに活動に取り組むことができるよう、自ら行動することを重視し、教師からの言葉掛けは精選して伝えるようにする。</li> <li>・未知の活動に取り組む際には、教師が手本を示すとともに、視覚情報をつかって、活動の取り組み方を提示するようにする。</li> <li>・家庭と連携を図り、自らが手順に気づき、自身が取り組めるような場を設けてもらうようにする。</li> </ul>				
		指導の経過・所見	(学習の記録に転記)				
評価	→	評価	活動の順序を把握して取り組むことをねらいとしました。はじめは気持ちに左右されてしまい、気持ちがのらないと活動に取り組めない姿がありました。活動の手順を把握できるように、ボードに順序を示したり、口頭で丁寧に伝えたりしました。そうしたことで、見通しをもち活動に臨むことが増えました。早めに通級に登校した日は活動の手順を把握し、自ら運動に取り組み、教師を待つ姿がみられました。				

図3 評価基準の例

図3は、ある小学校の通級指導教室の個別の指導計画の一部です。個別の指導計画に評価基準を示しておくことで、学習の評価をしやすくするとともに、教員間で評価し合えるよさがあります。

計画の段階で評価の尺度を設定することで、学習の評価が明確になり、児童生徒の適切な評価につながるるとともに、教師が自らの指導を振り返り、授業の改善を行う契機になります。

## (5) 学習状況を評価する留意点

毎時間の授業には、個別の指導計画の目標を踏まえ、その授業で児童生徒に身につけさせたいねらいがあります。どのような活動を行う中で何ができたのか、またどのような手立てを講じればどのようなことができたのかを評価する必要があります。学習状況を評価する際は、次の点に留意して行います（図4）。

### ① 評価基準による評価

本時のねらいに従い、本人の達成状況を把握し、評価をします。その児童生徒の前回の指導、先月の指導等に対して、どのように変わったかを評価するものです。主に本人の進歩や成長の状況を評価します。

### ② 多面的、総合的な評価

1時間の中でも、ねらいとする場面や状況は一つだけとは限りません。1時間の中の1場面を捉えるだけではなく、ねらいに関連する複数の場面や状況についても評価し、できるだけ多くの場面での様子を捉えるようにします。

### ③ 肯定的な評価

児童生徒のできないことや苦手なことを評価するのではなく、できたことや得意なことを積極的にとらえて評価をします。また、本人の自信や意欲向上につながる評価をします。

評価をする際には記述事項として、ねらい、活動の内容、始めの様子、手立てや使用した支援具、取り組んだ内容、本人の気付きや理解、本人ができるようになったこと等を次の内容を含めることで評価の内容が明確になり、在籍校担任や保護者に伝わりやすくなります（図5～図7）。

### 学習の評価について

- ① 評価基準による評価  
ねらいに従い、達成状況を把握して、評価する。
- ② 多面的、総合的な評価  
ねらいに関連する場面や状況からも評価をする。
- ③ 肯定的な評価  
できたことや得意なことを積極的に評価をする。

図4 学習の評価について

### 記載したい内容

- （本時のねらい）
- （活動の内容）
- ■ ■ ■（授業開始時の様子）
- △△△△（手立てや使用した支援具）
- ▲▲▲▲（取り組んだ内容）
- ◎◎◎◎（本人の気付きや理解）
- ◇◇◇◇（本人ができるようになったこと）

図5 授業の評価として記述したい内容

### 実施した授業を明確に評価・伝達するための文例

今日は○○○○をねらいに●●●の活動に取り組みました。  
始めは、■ ■ ■ ■の様子がみられました。  
そこで、△△△△を使って▲▲▲▲したことで、◎◎◎◎がわかり、◇◇◇◇することができました。

図6 文例①

今日の授業では、文章を正しく目で追って読むことをねらいに物語の音読の活動に取り組みました。  
始めは文章を読む際、行を飛ばして読んでしまう様子がありました。  
そこで、ルーラー（スリット）の使い方を伝えるとともに、次の行に移る際には、ゆっくりルーラーを次の行に動かすよう意識するようにしました。  
そうしたことで、文章をルーラーの線に合わせ、それを目で追えば、行を飛ばすことなく正しく読むことができるわかり、物語文を行を飛ばすことなく最後まで読むことができました。

図7 文例②

## 4 通級による指導における評価の留意点

### (1) 限られた指導時間における指導

通級による指導では、対象となる児童生徒が指導を受ける回数や時間数が決まっています。小中学校の通級による指導においては、年間35時間から（学習障害、注意欠陥多動性障害の場合、年間10時間から）280時間を標準としております。高校の通級による指導では、7単位を超えない単位数であることが示されております。どちらの場合も、通級による指導の時間は、在籍学級の指導時間に比べて少ない時間で指導を行います（図1）。

そのため、限られた指導時間を最大限有効に活用し充実させ、児童生徒の成長を図るため、計画的な指導が求められます。

### (2) 通級による指導における基本的な評価の考え方

自立活動の指導の評価は、個別の指導計画に基づいて評価をすることが大切です。指導が進むとともに、毎時間の目標、単元の目標を踏まえ、短期目標（学期ごと、半期ごと）や長期目標（年間）のそれぞれの期間の目標と指導内容について評価をします。

その際、通級指導教室の担当のみが、通級による指導を受けている児童生徒の評価を行うだけでなく、在籍校の担任や保護者とともに評価を行うようにする点に留意することが大切です。

そうすることで、その児童生徒の成長の様子を多面的に評価できます。例えば、児童生徒によっては、通級指導教室で指導を受けている時は、課題が改善されているように見えても、在籍校では、適応できていない場合があります。これは個々の課題を改善・克服する場である「通級指導教室」、集団生活の場である「在籍校」、生活の場である「家庭」といったようにそれぞれの場の環境が異なるためです。そのため、通級指導教室で指導した内容を、在籍校担任や保護者が、どのようにそれぞれの場で取り入れ、生かしていくかを三者で評価し合うなど、日頃から連携を図る必要があります。

### (3) 診断的評価の留意点

通級による指導において行う診断的評価は、個別の指導計画をもとに、児童生徒の興味や関心、心情面の状況、現在の課題について、「何ができて」「何ができそうで」「何ができないのか」を把握します。その場合には、通級による指導で行ってきたこれまでの指導を振り返ったり、指導を通して蓄積した学習の評価の記録を活用したりするとともに、在籍校での様子や家庭での課題についても把握する必要があります。年度や学期始めの担任者会や保護者面談での話合いや個別の指導計画作成の際のやりとりの場面で情報共有することが有効です。

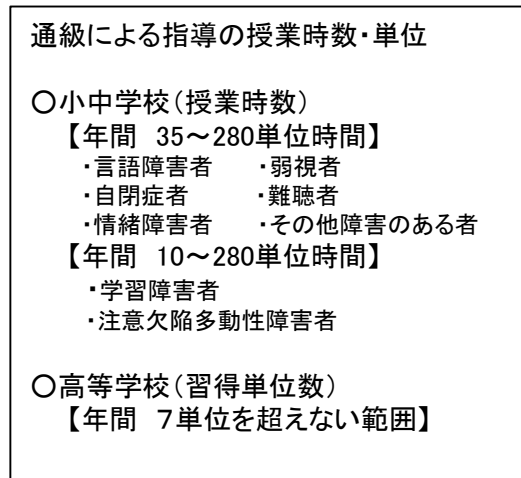


図1 通級による指導の授業時数・単位

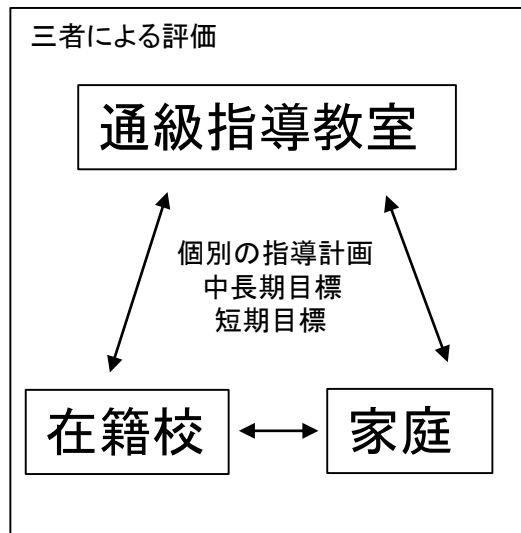


図2 三者による評価

児童生徒の課題については、時期や場所によって、課題が表面化したり遂に課題が潜在化したりすることがあります。例えば、年度始めや学期始めでは、課題が多く見られるものの、それ以外の時期は課題が潜在化していたり、通級による指導の場では、対一の指導であるため、指導が定着するものの、在籍校の集団の中では、通級の指導の場で受けた指導が上手く生かせず、課題が表面化するなどです。そのため、在籍校や家庭等様々な場面における児童生徒の状況について見ることにより、課題を確認することが重要です。また、必要に応じてチェックシートなどの客観的な資料を活用し、参考にする方法もあります。

把握をした後は、把握した内容を検討し、その児童生徒についての授業を組み立てていきます。その際、「発達の最近接領域」（P73 参照）の課題を取り上げて授業作りをしていくことも有効です。通級による指導の時間は年間を通して限られています。そのことから、児童生徒の「最近接領域」の課題を取り上げることで、効率的で効果的な指導につなげることができます。なお、検討する際には、通級担当者のみで行うよりも、学級・HR担任や教科担当などを交えた複数の教師で協議をしていくことで、児童生徒を多面的・多角的に理解することが可能になり、より客観的な対応を見いだすことにつながります。

#### 診断的評価のポイント

- ・ 個別の指導計画を踏まえる。
- ・ 現在の課題について検討する。  
「何ができて」  
「何ができそうか」  
「何ができないのか」  
※ 発達の最近接領域の考え方
- ・ これまでの指導や記録を振り返る。
- ・ チェックシートなどの客観的な資料を活用する。
- ・ 在籍校での様子を把握する。
- ・ 家庭での様子を把握する。
- ・ 複数の教師で協議をする。

図3 診断的評価の留意点

#### Aさんの例（診断的評価）

Aさん（小学2年生）は、前年度在籍校で離席が絶えず、授業中も含めて学校で過ごす時間の多くを校舎内を歩き回り、いろいろな場所へ行ってしまいう様子がみられたことから、1年生の時から通級による指導（他校通級）を受けていました。

前年度までの指導の様子や個別の指導計画等から、Aさんは、一日の流れの見通しが持ちにくいこと、周囲の児童の言動や関わりによりトラブルになり常に気持ちが高ぶっていること、学級でも認めてもらいたい気持ちがあることなどを把握しました。2年生に進級後、個別の指導計画をもとに、在籍校担任や保護者と年度の方針等について話し合いました。

在籍校担任との話し合いでは、前年度よりも教室で過ごす時間を長くするために、授業中に教室を出てしまう際は、タイムタイマーを活用し教室に戻る時間を示すこと、教室を抜け出したい気持ちになった際は、校舎内を歩くのではなく教室隣の空き教室で過ごすようにすること、一日の予定や授業の流れを視覚的に示して見通しを持たせるなどの対応が話し合われました。

また、保護者面談では母親から、家での様子について話を聞き、家の中でも時間の区切りがなく、気の向くまま過ごしている様子などが分かりました。そこで、就寝時間が遅いので早く寝かせること、通院しているクリニックで服薬の量を調整することなどが話し合われました。

このようなことから、視覚情報を手がかりに見通しをもちやすくすることで、学級で過ごす時間が増えるのではないかと、友人との関わり方を学び大人が支援することでスムーズにできれば、教室から出て行くことが減るのではないかと考え、通級による指導では、見通しを持たせる指導（ホワイトボードを使用した授業の流れの提示、タイムタイマーを活用した残り時間の把握）、生活リズムを整える指導（決まった時間に就寝するための振り返りシート）、他者と良好な関わりをもてる指導（ソーシャルスキルトレーニングの活動）を取り入れる方針を立て、それらを個別の指導計画に示し、指導を開始しました。

#### (4) 形成的評価の留意点

形成的評価は、授業ごとの学習評価です。授業において児童生徒の成長や課題を把握するものです。形成的評価を行う際は、授業を実施し、その中で児童生徒の変容を捉えるため、各授業における指導の様子を記録していく必要があります。

指導の記録は、目標や手立てに応じて行います。指導内容に対してどのような取組や反応をしたのか、どのような支援があればうまくいくのかといった視点をもって記録します。特に評価基準から、どのような場面でどんな発言や行動を評価するのかといった「見取りの姿」を設け、評価を記録していきます。学習の評価は、文書で記録することが多いですが、「見取りの姿」の場面を画像や映像で記録し、評価として活用することも有効です。また、それを児童生徒に提示することで、児童生徒は自己評価をすることができます。教師にとっては、複数の教師でそれを見ることで、教師同士で児童生徒の学習状況を把握し、話し合うことで、授業改善につなげることができます。

学習状況については、三者で確認することが重要です。適宜在籍校担任や保護者に指導報告書や連絡帳等で伝えます。通級指導教室担当、在籍校担任、保護者の三者が児童生徒の授業での取り組みの様子や成長の様子を把握することで、三者で児童生徒の学習状況を把握できます。

また、指導の記録を蓄積していくことで、過去の蓄積した記録から、前の授業の様子と本時の様子とを比較評価し、成長や課題を明確にします。

#### 形成的評価のポイント

##### ※ 指導の様子を記録する

- ・ 目標や手立てに応じる。  
【見取りの姿を設ける】  
「どのような取組や反応なのか」  
「どのようなことができたのか」  
「できなかったのは何か」  
「どのような支援があればうまくいったのか」 など
- ・ 三者で確認する。  
学習状況を共有する  
報告書や連絡帳の活用
- ・ 成長を把握する。  
過去の記録を活用し成長や課題を比較評価する。

図4 形成的評価の留意点

#### Bさんの例（形成的評価）

Bさん（小学6年生）は、画数の多い漢字を見ると、どこをポイントとして見ればよいのかわからなくなり、授業中の板書の視写が難しくなることから、自立活動の指導では、国語の教科書に出てくる漢字を正しく把握するために、画の位置、向きや長さの違いに気づくことをねらいとしました。

前回の指導の記録を振り返ると、文字のフォントが小さいと理解しにくい、画数が多く混み合っている漢字は理解しにくい様子が見られました。そこで、授業の導入でジオボードを使って、形を見て同じ形を作る活動に取り組みました。見本の図形のピンの位置とジオボードのピンの位置をよく見て形をつくりました。その後、「へん」と「つくり」をマッチングさせると漢字ができあがるカードを使い、見本の漢字を見て同じ漢字を作りました。「見取りの姿」としては「『へん』と『つくり』の画の長さや向きを捉え、正しいカードを選んでいる」姿を設定しました。Bさんは、見本の形を見て同じ形を作るジオボードの活動を理解し、カードをよく見て、指を使い、画をなぞる活動に取り組みました。そうしたことで、画の向きや長さを把握しやすくなり、正しく「へん」と「つくり」のカードを選ぶことができるようになりました。

授業後は、在籍校にこのことを伝え、新出漢字の学習の際には、漢字の画を指でなぞる活動を取り入れてもらうようにしました。指でなぞれる大きさのフォントサイズであれば、漢字をなぞることで正しく把握できることがわかりました。家庭でも漢字の宿題の際には、始めに漢字を指でなぞるようにしてから取り組むと理解しやすいうことを保護者にも伝え協力をお願いしました。

(5) 総括的評価の留意点

総括的評価は、1～3学期のまとめりや、前期・後期のまとめりについて評価をします。

右の評価の例は、1～3学期のまとめりで、示したものです。学期の目標を踏まえて、児童生徒の学習状況を丁寧に把握しながら、その様子を個別の指導計画に記載していきます。そして、個別の指導計画を活用しながら、複数の教師で学習状況や成果を評価し、次学期の指導計画や指導内容の改善につなげます。

令和元年度 個別の指導計画 【自立活動編】			
令和2年3月			
高校・科・学年・組			
氏名			
中長期目標	・体調管理や感情コントロールのスキルを高め、学校生活に生かすことができる。		
	1学期	2学期	3学期
短期目標	・予定や重要事項を忘れないように、その場で必要なメモをとることができる。 ・取り組むべき課題を先延ばしにせず、締め切りに間に合うように提出できる。	・必要なことをメモし、確認ができるようになる。 ・取り組むべき課題を先延ばしせず取り組み、締め切りに間に合うように提出できる。	・成績を向上させ、評定平均を2学期よりも上げる。 ・課題提出を忘れないための工夫を活用し、同じ失敗を繰り返さないようにする。 ・進学か就職が決める。
主な内容	・忘れやすい傾向があることを理解し、後でやろうと思わず、その場で対処する方法を考える。 ・やることリストを作成する習慣をつけるために、付箋紙の使い方を知ったり、放課後の有効な使い方について計画立てたりする。	・スケジュール帳やメモを確認し、記録したことを有効活用する方法を考える。 ・提出期限を守るために、早めに取り組む方法や放課後の有効な使い方について考える。	・学習に集中する方法を考える。 ・「メモをとって必ず確認する」「スケジュール帳に予定を書き、チェックする」「翌日の準備は前の晩行う」等の解決方法を考える。 ・自己理解と情報収集を進め、自分に合った進路選択をする。
指導方法及び留意点	・メモの活用や時間の使い方について「課題の内容や締め切りは付箋に書き、目につく所に貼る」「課題に集中できる時間を自分で把握し、1日の取組時間を決める」「タイマー等を利用する」等具体的に助言する。	・トラブル回避のために、メモの重要性を理解させ、役に立つメモの取り方についてアドバイスする。 ・スケジュール帳を使い、締め切りを意識させる。また、締め切りを守る事の大切さを伝える。	・在籍校と連携し、指導を進める。 ・段取りよく進められるようにアドバイスする。 ・学習目標を明確にし、課題設定は、段階的に取り組めるようにする。また、達成感が感じられる工夫と一緒に考える。
評価	気持ちが安定し、学校生活の中で、大きく気持ちを乱すことがなくなった。優先順位を決めることが難しく、複数の予定に対応できないことがあったため、スケジュール帳の活用など対策を練る必要がある。	自己の特性を理解し、同じ失敗を繰り返さないためには何をすべきか、アドバイスを素直に聞き、努力することができた。周囲の人への感謝の気持ちを忘れず、期待に応えようと頑張っていた。	学習計画を立て、家庭学習時間を確保した結果、成績の改善が見られた。また、メモを活用し、期限内に課題提出ができるようになってきた。学んだことを継続し、進路実現につなげていけるとよい。

(記入者： )

図4 学期の評価(例)

Cさんの例 (総括的評価)

Cさん(小学2年生)は、ADHDの特性により在籍校教室の自席やロッカー等の整理整頓が苦手であったり、学習に集中することが難しかったりするため、気持ちを落ち着かせたり注意を集中したりする指導に併せ、整理整頓を意識することについても指導してきました。

在籍校の机の中の道具箱やロッカーに、持ち物を所定の位置に保管するための写真カードを貼り、それを手がかりに物とカードをマッチングさせて持ち物を置くようにしました。通級による指導の時間には、毎時間手がかりを踏まえて持ち物を正しく置いているかどうかについて振り返りました。そうしたことで、正しい位置に持ち物を置くことを意識できるようになりました。机の周辺は乱雑になることなく、必要な時に持ち物を出すことができるようになりました。家庭でも母親と話し合い、机に置く物を減らし、片付ける位置を決めたことで、以前より整頓できるようになりました。これらは、年度末の担任者会、保護者面談においても評価を共有しました。

総括的評価では、在籍校や家庭でも整理整頓の意識が高まり、在籍校では、手がかりがあったことで、持ち物を所定の位置に置くことができたという評価をしました。この評価を個別の指導計画の評価に示すとともに、在籍校では、Cさんができている状況を維持することを踏まえ、3年生1学期でも写真カードを使って同じような対応をすることが引き継がれました。

2年生では、在籍校における机やロッカーの整理整頓ができるようになってきたことから、2年生の年度末の総括的評価を踏まえて在籍校や家庭と話し合った結果、3年生の目標は、「Cさんにとってより難易度が高い学習プリントや学校からの配布物をなくさず管理する」とことと設定することができました。



学期の評価をする際には、在籍校担任と担任者会を開催し、児童生徒の学習の状況の評価をすることも大切です。そこでは、個別の指導計画を踏まえて、通級指導教室における学習状況について、在籍校担任へ伝えるとともに、個別の指導計画に関する在籍校での状況を在籍校担任に尋ね、在籍校での評価について話し合います。

改善が見られるようであれば、通級による指導では、次の課題を解決するため目標等を修正することになります。改善が見られないようであれば、引き続き指導を行うこととなりますが、新たなアプローチで指導の手立てを検討し、次の学期に取り組むこととなります。

また、通級による指導での学習の評価に終始するのではなく、児童生徒が普段学校生活を送っている在籍校での様子を在籍校担任から聞き取る中で、通級指導教室で行ってきた指導を評価する必要があります。

そのためには、在籍校担任を対象とする担任者会を開催し、通級による指導の学習状況を担任に伝え、担任からは在籍校での状況を伝えてもらうことが有効です。

さらに、保護者面談を通じて、個別の指導計画を踏まえた、自立活動の指導について説明をするなども考えられます。保護者にとっては、自立活動の授業について馴染みが薄い場合が多いので、何のために、どのような手立てで、どのような力を身に付けたのかを具体的に伝えます。また、当該児童生徒の家庭での様子を保護者と意見交換することを通じて、どのように生かされているかなどを、指導してきた内容を家庭でも把握できると評価が充実したものになります(図6)。

その際、児童生徒の困難さは、学校と家庭では、その現れ方が違う場合がある点に留意する必要があります。集団生活の中で変化の大きい在籍校では、困難さが増す傾向がある一方、自分のペースが守られやすい家庭では、困難さが潜在化する場合があります。そのため、保護者は、「改善した」と捉える場合があります。保護者面談では、それぞれの場面における困難さの現れ方を情報共有し、在籍校と家庭における成果や課題を総合的に判断していくことが大切です(図7)。



図5 担任者会の様子

学習状況を話し合う際に大切なポイント

- 個別の指導計画を使用して話し合う
- 通級による指導について
  - ・ 何のために行ったか(目標)
  - ・ どんな手段で行ったか(手立て)
  - ・ どのようになったか(変容)
- ※ これらを具体的に伝える
- 在籍校や家庭
  - 通級で指導したことが在籍校や家庭でどのように現れているか等

図6 学習状況を伝える際大切なこと

	成果	課題
通級指導教室	個別の指導計画の目標を踏まえて、それぞれの状況を評価する	
在籍校		
家庭		

図7 それぞれの評価を把握すること

# 5 指導要録への記載

## (1) 指導の継続・終了の判断手続

年度末の評価をする際には、評価を踏まえて、通級による指導を継続するか、終了するかを決めることとなります。決定に際しては、在籍校、保護者の意見を踏まえて判断していくこととなります。

ここでは、「在籍校との終了・継続協議資料」（図1）といった書類を活用し共通理解を図っている通級指導教室の事例を取り上げます。

通級担当者は対象となる児童生徒について、学習評価を基に次年度の通級による指導の継続又は終了に関して考え方を整理します。次に、保護者面談を行い、通級による指導での学習の評価を説明するとともに、通級による指導の継続又は終了について保護者の意見を確認します。その時、本人の気持ちにも十分配慮する必要があります。その後、通級指導教室設置校の校長の意見を加えた書類を作成して、児童生徒の在籍する学校長へ書類を送付して、意見を求めます。それぞれの意見が一致すれば、決定に基づき手続を進めます。意見が一致しない場合には、それぞれと話し合いをする場を設けて、個別の指導計画を活用しながら改めて、成果や課題を整理し、話し合いを積み重ねます。こういった手続は、1月～2月の時期に行い、年度のみとめや次年度に向けた準備を行います。

このように「在籍校との終了・継続協議資料」を作成することにより、通級による指導の継続又は終了に至った経緯が誰が見ても明確になり、判断の根拠資料にもなります。

様式 7  
 〇〇〇〇と在籍校との終了・継続協議資料  
 〇〇〇〇 年2月1日  
 〇〇〇〇 年度  
 指導終了・継続に関する協議資料

氏名	性別	学校名・学年・組	入級年月日
〇〇〇〇	〇	〇〇〇〇小学校 〇年 〇組	〇〇〇〇年6月1日

1 入級時の発達障害の様子  
 自席に着席して45分間、授業を受けるのが難しい。自身の興味関心に応じて教室を飛び出し、校内を歩き回ってしまう様子がみられる。保護者からは、家庭でも指示がとおらなかったり、外出先では、母親から離れて迷子になったりする様子があるとの話があった。学級では、担任が個別に指示を伝えてもその内容を把握して行動することが難しい。

2 現在の発達障害の様子  
 在籍校では、授業中に教室から抜け出すことなく、授業を受けることができるようになった。見通しをもち課題に取り組む姿がみられるようになった。  
 次年度は、今年度よりも指導回数を減らした隔週で1回の指導を継続する。  
 ( 〇〇〇 )

3 〇〇〇〇 教室意見      終了 ・  継続      ← 通級指導教室の意見

4 〇〇〇〇 保護者意見      終了 ・  継続      ← 家庭の意見

5 〇〇〇〇 学校長意見      終了 ・  継続      ← 通級指導教室設置校長の意見

6 〇〇〇〇 在籍小学校長意見      終了 ・  継続      ← 在籍校校長の意見

図1 指導終了・継続に関する協議資料(例)



# 【コラム8】三者で確認する評価

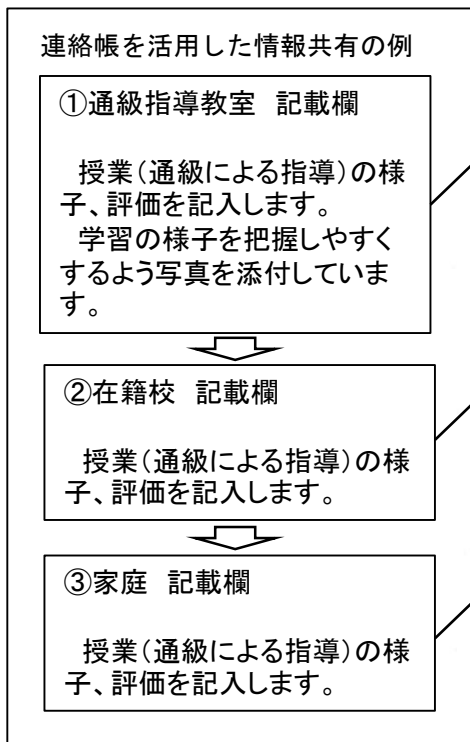
通級による指導の評価は、通級による指導の場のみで児童生徒を評価するのではなく、在籍校担任、保護者の三者で評価をする必要があります。


通級指導教室を利用している児童生徒は、在籍校の学級（クラス）や家庭で、学習上や生活上の課題を抱えています。自立活動の指導の場は通級指導教室ですが、課題が表れているのは、在籍校や家庭です。そのため、通級指導教室で指導した内容が、在籍校や家庭に生かされているか、どのような成果があるのか等を見ていきます。すなわち、児童生徒の在籍校や家庭での様子も併せて把握することが大切です。

ある通級指導教室では、連絡帳を通級指導教室、在籍校、家庭の三者が情報共有や評価の確認をするためのツールとして活用しています。その活用の仕方は次のとおりです。

①通級による指導が終わると、指導終了時に通級担当が授業の様子を記入したものを本人に渡します。連絡帳を持参し在籍学校（学級）に戻ります。その児童生徒は、学級に戻るとその連絡帳を在籍校担任に渡します。②担任は連絡帳に目を通します。連絡帳の記述を読む中で、通級での学習の様子を確認します。通級担当から在籍校での様子を求められた場合には、担任は学校での様子について必要な情報を記載します。担任はその他の学級での現状や課題等を記載した後に、本人に渡して家庭へ持ち帰らせます。③本人が家庭に持ち帰った連絡帳は、保護者が通級指導教室の学習の様子や在籍校での様子を確認します。家庭での様子を記入し、保護者は次の通級による指導の日、本人に持たせます。本人は連絡帳を通級指導教室に持参をします。通級指導教室では、連絡帳を読み、在籍校や家庭での様子等を把握します（図1・図2）。

このサイクルを続けることで本人の現状を三者が連絡帳を通して評価することができます。児童生徒によっては、困難さの状況が日によって変わる場合があります。通級による指導を週1回受けている児童生徒の場合は、通級担当者が1週間ごとの在籍校や家庭での様子を把握することができるのでその時々状況を把握した上で、それに応じて指導できるよさがあります（図3）。



連絡帳	記入者
◆指導日時 3月13日(火) 8:45~9:30	
通級指導教室より (指導の様子)	
今日①体を動かして運動しました。 ②比喩を用いた文章作成をしました。 ③算数学習をしました。	
	
図を見て比較して一番長いもの重さの等差数列を推測する課題をしました。教師が比喩を用いて説明することで、比喩がわかりやすくなり、一番長いもの重さの推測に成功しました。担任の先生より、(学級での様子や連絡事項等)	
友だちと協力して課題を反復して...は、よく頑張ったが、教員より外に出たことが2回ありました。(家に帰る時?) くんも55に担任の先生と話し合いをしました。くんもよく頑張りました。	
ご家庭より (家庭でのお子さんの様子や担当に知らせたいこと等)	
15日の夜、宿題の口直しを兼ねて、新しい...という作業が始まりました。その作業の様子を添付しました。週末も引き続き練習しました。	
昨日の月曜日は、1日通級と本人から報告がありました。北村先生の授業で、算数の学習が、本人の理解が深まり、自信が湧いてきたとのことでした。	
又、2月20日の通級で、色紙の作成を行いました。作業もよく進んでいきました。	
◆次の指導日時 3月20日(火) 8:45~9:30	

この図が  
宿題の  
答えは20  
にしました。

次回は最終指導の日  
次年度通級日時を送付しました。  
親子活動の合計報告書も持ち帰りまし

図1 連絡帳を活用した情報共有の流れ

図2 連絡帳に学習状況を記入し評価とした例

評価を記載した指導報告や連絡帳には、通級指導教室で指導した取組の中に、「手立て」が示されています。具体的に手立てを示すことで、通級指導教室で行った手立てがうまくできた場合に、在籍校や家庭においても、同様な手立てで取組むことができます。それによって、できることやわかることが、さらなる指導の充実にもつながります（図4）。

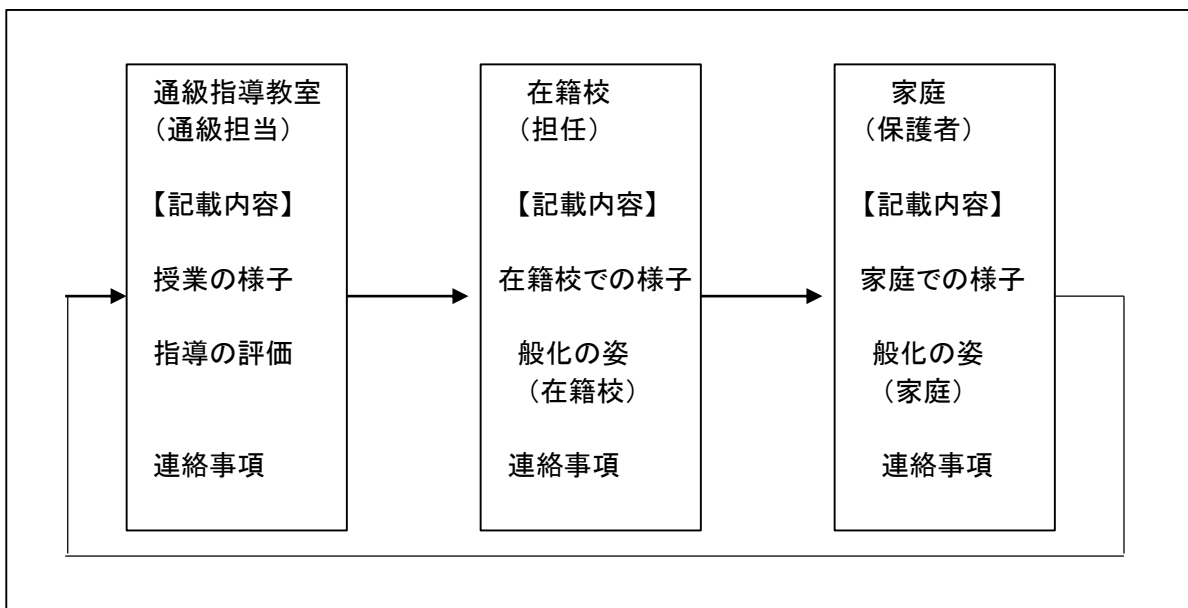


図3 三者で連絡帳を循環させる例

あの、ちょっとまって、話しているところ申し訳ないけど、君のスカートのファスナーが開いているから人がいるところで閉めてくれない。

学習で使用した教材

本人の感想やコメント

今回は世の中での対人関係にとって大切なことを学びました。3学期で2学期の今まで取り組んできた世の中の生活で特に大切なことをしっかり学ぶことができました。自分の社会での第1歩につながりました。

指導記録	
生徒	担当者
指導日時	
指導場所	
活動内容と取り組みの様子	
<p>【本時のねらい】・日常で起こる出来事について、社会的なルールやマナーを理解し、相手や周囲の気持ちや適切な行動を考える。</p> <p>1. 本時の学習1「こんなときどうする? 復習テスト」            今まで学習した問題の復習テストしました。よく覚えていて、全問正解できました。(通級ファイル参照) 相手の気持ちを説明することは苦しさがありますが、適切な行動を取る理由もほぼ答えられました。「レベルアップしているね」「世渡り上手になってきている」と話し、素直でまじめなところが成長につながっていると思うことも伝え、満面の笑みを浮かべていました。</p> <p>2. 本時の学習2「社会のルールやマナーを知ろう～こんなときどうする?～」            クラスメイトと話していたら、彼女のスカートのファスナーが開いていて下着が丸見えでした。周りに他の生徒もいます。あなただったらどうする?</p> <div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="margin-left: 10px;"> <p>あの、ちょっとまって、話しているところ申し訳ないけど、君のスカートのファスナーが開いているから人がいるところで閉めてくれない。</p> </div> </div> <p>みんなの前で教えてあげるそうです。「△×かな」と言うのと「え～?!」と驚いていました。本人は、話を止めたことに「申し訳ない」と断ったり、「人がいないところで」と配慮したりしたのになぜダメなのかと思ったようです。相手や周囲の気持ち、自分がその立場だったら等考えましたが、「恥ずかしいけどまあ気にならない」「教えてもらって良かったと思う」と素直に答えていました。一般的な羞恥心や性に関することの女性の感じ方を説明すると「は～そうなんだ」と感心していました。状況を図にすると、「周りにも(下着に)気づかれて見られちゃって嫌だ」と気づけ、「少し離れたところに呼んで、こっそり話す」と答えられました。クラスの女子にこっそり言って同性から伝えてもらうという方法を説明すると「自分もチャックが開いたら、男の友達に言われた方がいいや!」と話し、状況を理解することができました。</p> <p>3. まとめと次回の予定</p> <div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="width: 80%;"> <p>感想 今回は世の中での対人関係にとって大切なことを学びました。3学期で2学期の今まで取り組んできた世の中の生活で特に大切なことをしっかり学ぶことができました。自分の社会での第1歩につながりました。</p> </div> <div style="width: 20%; border: 1px solid black; padding: 2px;"> <p>次回予定: 1/26(水) 16:00～</p> </div> </div> <p>今日の学習を通して、教えたことに対する吸収力の高さに感激すると同時に、「教えてもらわないことは、ずっと分からないままかもしれない」とも思いました。その場その場で大人から教えてもらい実践する機会を、という集団生活の中でたくさん経験してほしいと思いました。</p>	

本時のねらい

学習1の様子

学習2の様子

まとめと次回の予定

図4 指導記録の例




通級による指導における自立活動の授業では、1時間ごとの授業を単元のまとまりで評価をします(単元を設定しない場合もあります)。

単元には、単元の目標があり、評価規準と評価基準を定めて評価をします。評価の記述は、①目標(ねらい)、②はじめの様子(指導前の様子)、③手立て(どのようにしたのか)、④結果(できたこと、できそうなこと、できなかったこと)を記述することで、単元の評価が明確になります。在籍校や保護者にも、単元を通してどのような活動をして、どのような方法で取り組むことで、どのようなことができたのかが伝わりやすくなります。

例にあげた単元の評価は、通級指導教室が作成したものを、在籍校や保護者にも伝えるとともに、在籍校や家庭においても、関連した場面の様子等について記載してあります。通級指導教室で学習した単元の学習状況をお伝えすることで、児童生徒が単元で身につけたことを、通級担当者、担任、保護者のそれぞれが共有する(共通理解を図る)ことができます(図5)。

また、通級指導教室では、児童生徒の学習状況の評価するとともに、通級担当者自身の指導について評価することができます。教師が単元の指導を振り返り、児童生徒に「どのような力が身についたか」という学習の成果を的確に捉え、教師が指導の改善を図り、次の単元に生かす上でも大切なことです。

学習の記録(Span1) ( 4/1 ~ 6/4 )

運動の視点	 <p style="text-align: center;">バランスをとり平均台を歩いている様子</p>	<p>「体をつかって運動しよう」では、バランスをとり、平均台歩きができることをねらいとしました。</p> <p>はじめは、平均台にのる際、勢いよくのろろと倒れ、バランスを崩してしまい、最後まで平均台を歩き続けることができませんでした。</p> <p>そこで、「平均台に足をのせる時には、そつとのせませすよ」と伝えるようにしました。</p> <p>そうすることで、一歩目のバランスがとれるようになったことで、平均台の最後まで歩き続けることができる様子もみられました。</p>
生活の視点	 <p style="text-align: center;">短時間で準備が整い、課題に取り組んでいる様子</p>	<p>発達支援教室に登校した後、自ら道具の準備をして着席することをねらいとしました。</p> <p>次年度からの流れを継続することで見通しをもって活動に取り組めるようにしました。</p> <p>本人の気持ちのならない場合は、前年度同様に着席まで15分間程かかってしまうことがありますが、気持ちがのっていると、3分間程で準備を整えることができました。</p>
心の視点	 <p style="text-align: center;">アラームが鳴るまで活動に取り組んでいる様子</p>	<p>活動の切り替えが図れるようにすることをねらいに指導をしました。</p> <p>はじめは、本人にとって楽しい活動を行うと、なかなか終わりの区切りをつけることが難しく、「もっと、もっと」と言って活動を続けようとする様子もみられました。</p> <p>そこで、タイムタイマーで残りの時間を伝えるとともに、ホワイトボードに次の活動を示しました。</p> <p>そうすることで、残り時間や次の活動を把握することができ、タイムタイマーのアラームが鳴ると、次の活動に移る様子もみられました。</p>
ご家庭より	<p>この時期は、だいたい慣れて来たものもあるのか、気持ちがのっている時は、お部屋で出来るだけ丁寧さが、見えて来た感じがします。通い始めの頃は、だいたい違う答えに、なりました。ただ、在籍校では、教室に居たことと、感じたことが、見えて来ました。</p>	
在籍校より	<p>教室や学級メンバー、担任等環境が大きく変わり、自分の居場所や存在自体を認めていた時期が、おぼろげです。教室には居るが、一日に何度も教室から逃げ出し、職員室や廊下で泣き止む。32でいよいよ先生と接し、勉強しました。次第に教科書、授業に参加できるようになって、増えたと感じました。この2ヶ月、2ヶ月と継続して、信頼関係を作りました。</p>	

単元の学習の評価  
についての記述

家庭からの記述

在籍校からの記述

図5 単元の評価の例

指導を行う上で参考となる考え方として、20世紀前半に活躍したソビエトの心理学者ヴィゴツキー（Vigotsky）が提唱した「発達の最近接領域」という理論があります。

ヴィゴツキーが提唱した「発達の最近接領域」理論では、子どもが現状において、ひとりではできない事柄に対して大人が支援したり、また周囲の人や周りの環境を介すことによって、そのことができるようになる、いわば人的・物的媒介物を積極的に活用しながら発達をうながしていく理論です。子どもが「自力でできること」と「教師や友人の力を借りることで可能になること」を見極め、後者に適した課題を出すことで、子どもはその課題について成長を図ることができるという考えです。

発達の最近接領域においてポイントとなるのは、「適切な難しさはどこか」と「適切な支援が受けられるか」です。適切な難しさ（発達の最近接領域）を判断する際は、「自分が一人でできること」と「できないこと」を分けます。そして、「できないこと」のうち「支援があればできるかもしれないこと」を明確にします。この「自力では難しいけど、誰かの協力があればできるかもしれない」領域が、発達の最近接領域です。

この「発達の最近接領域」について指導者が理解し、現時点で子どもができる学習内容よりも、多少難しい課題や教材を与えて取り組ませていくことで、子どもが試行錯誤を重ねつつ、自己の能力や発達状態を更新し、次の新たなステップへと導くことが期待されます。

例えば、毎日忘れ物が絶えない状況が続いている児童のケースでは、忘れ物をしないようにと、家では気をつけて持ち物をランドセルに入れるものの、教科書やノートを忘れてしまいます。担任の先生が、下校時本人に「持ち物リスト」を渡し、「持ち物リスト」を見ながら、持ち物をランドセルに入れるように指導したことで、忘れ物が少なくなる成果につながりました。

この場合、「すでに自分ひとりでできる活動」は、「持ち物をランドセルに入れる」行為であり、「今は他者の力を借りることで乗り越えられる領域」は、「担任の先生が書いて、本人に渡した持ち物リスト」にあたりと考えられます。

このように、指導者はそれぞれの「すでに自分ひとりでできる活動」と「今は他者の力を借りることで乗り越えられる領域」のズレ、つまり「発達の最近接領域」を見極めることで、指導の中で子どもが乗り越えられる状況を用意し、学びを支えることが可能になると考えられます。



参考文献：キーワードブック特別支援教育—インクルーシブ教育時代の障害児教育 より





## V Q&Aヘルプパッケージ

ここでは、通級による指導を担当する先生方や在籍校の担任の先生、管理職の先生、各教育委員会の通級担当者の方々が、疑問に思うことや迷うことなどについて、文部科学省編著「障害に応じた通級による指導の手引き」●解説とQ&A●より抜粋し、示しました。不足する部分は、当該書籍を当たっていただくことをお勧めします。

Q1：「通級による指導」とは、どのような指導ですか。

A1：「通級による指導」とは、大部分の授業を小・中・高等学校の通常の学級で受けながら、一部、障害に応じた特別の指導を特別な場(通級指導教室)で受ける指導形態で、障害による学習上又は生活上の困難を改善し、又は克服するため、特別支援学校学習指導要領の「自立活動」に相当する指導を行います。

実施形態として、①児童生徒が在籍する学校において指導を受ける「自校通級」、②他の学校に通級し、指導を受ける「他校通級」、③通級による指導の担当教師が該当する児童生徒のいる学校に赴き、又は複数の学校を巡回して指導を行う「巡回指導」があります。

Q2：対象となる児童生徒について教えてください。

A2：通級による指導の対象となるのは、言語障害、自閉症、情緒障害、弱視、難聴、LD、ADHD、肢体不自由、病弱及び身体虚弱の児童生徒であり、通常の学級での学習におおむね参加でき、一部特別の指導を必要とする程度のもになります。

なお、通級による指導の対象とするか否かの判断に当たっては、医学的な診断の有無のみにとらわれることのないよう留意し、総合的な見地から判断することが必要です。

Q3：「特別の教育課程」の編成は誰が行うのですか。

A3：教育課程とは、学校教育の目的や目標を達成するために、教育の内容を児童生徒の心身の発達に応じ、授業時数との関連において総合的に組織した学校の教育計画であり、教育課程の編成の主体は各学校であり、校長が責任者となって編成します。

通級による指導は、(特別の指導を)「教育課程に加え、又はその一部に替える」ものであり、教育課程の特例となることから、教育課程の編成を行う各学校の校長が、対象となる児童生徒の実態把握等を適切に行った上で、判断することになります。

このことは他校通級の場合も同様であり、その児童生徒が受ける教育課程の編成は在籍する学校の校長が行うものとされています。しかしながら、通級による指導の指導内容や指導時間については、学校の設置者の定めるところにより、他校通級を実施する学校が検討することになるため、あらかじめ両校の間で十分に協議することが必要です。

Q4：教育課程の一部に「替える」場合、通級による指導を受けたことにより、「替える」対象となる教科等を受けたこととみなすのですか。

A4：「替える」とは、「替える」対象となる教科等の関係で、当該教科等と同一の目標を達成するための手段として代替するという意味ではなく、あくまでも授業時間として代替するという意味です。

これは、通級による指導の目標が「障害による学習上又は生活上の困難を改善し、又は克服すること」であり、各教科等の目標とは異なるものであることから明らかです。

このため、通級による指導を受けたことにより、「替える」対象となる教科等を受けたこととみなすことはできません。

Q5：特別支援学校や特別支援学級に通っている児童生徒は、通級による指導を受けることができますか。

A5：通級による指導は、あくまで通常の学級に在籍し一部特別な指導を必要とする児童生徒を対象として、障害の状態に応じ、週に数回程度特別の指導を実施するものであり、特別支援学校や特別支援学級に在籍する児童生徒はこの制度の対象となる児童生徒ではありません。そのため、在籍する特別支援学校や特別支援学級において適切な指導が行うことが必要です。

Q6：高等学校における通級による指導の単位認定は、誰がどのように行いますか。

A6：各学校において、生徒ごとの個別の指導計画等に通級による指導における指導目標を明確に定め、原則として週1回以上通級による指導を行い、十分にその目標が達成できたと校長が判断した場合には単位の認定を行うこととなります。

なお、他校通級の場合も、障害に応じた特別の指導に係る特別の教育課程の編成は、生徒の在籍校の校長が行うものであること、在籍校での当該生徒の様子の変容や成長も踏まえて通級による指導の成果を評価する必要があること等に鑑み、生徒が在籍する学校の校長が、障害に応じた特別の指導に係る単位の修得を認定することとされています。これらのことから、他校通級が行われる学校においては、通級による指導の記録を作成するとともに、生徒が在籍する学校に対してその写しを提供することが必要となります。

Q7：通級による指導を年度途中で開始又は終了することはできますか。

A7：障害のある児童生徒に対しては、その障害の状態や教育上必要な支援等に応じた適切な教育の場が選択されることが大切であり、それが学年の途中から必要となる場合も例外ではありません。

このため、校内委員会における検討や教育委員会による助言等を経て、当該児童生徒にとって通級による指導が適切であると判断されれば、年度途中であっても通級による指導を開始することは可能です。

また、逆に、年度途中であっても、通級による指導により、障害による学習上又は生活上の困難が改善・克服され、通常の学級における授業のみで十分に学習や生活が可能であると、同様のプロセスにおいて判断されれば、通級による指導を終了することも可能です。

このような場合の高等学校における単位認定については、単位認定の対象となる35単位時間に満たない場合は単位の認定はできませんが、例えば、学年をまたいで実施したり、長期休業期間等に一部追加で指導を実施したりすることにより、3年間で35単位時間以上を履修した場合には、単位認定の対象とすることが可能です。

Q8：通級指導教室は、学級の一つとして考えてよいでしょうか。

A8：学級概念については、学習指導のための基本的な単位(広義の意味)と、学習指導及び生活指導のための基礎的な単位(狭義の意味、通常の場合、在籍を要件とする)の二つの捉え方がありますが、小・中・高等学校における「学級」の概念は、基本的には、児童生徒の在籍が必要となる狭義の「学級」を意味していると言えるでしょう。

一方、通級指導教室は、通常の学級に在籍している障害のある児童生徒に対して特別の指導を行う場であって、これは児童生徒の在籍を要件としない学習指導のための基礎的な単位を示すものであり、小・中・高等学校における「学級」とは別の概念です。

Q9：小・中学校でLD・ADHDについて認められている月に1時間程度の指導は、高等学校でも認められるのでしょうか。

A9：高等学校においても、LDやADHDのある生徒に対して、通級による指導を月1単位時間の頻度で実施することは可能です。

ただし、このような場合、1年間の実施では単位認定の対象となる35単位時間に満たないため単位の認定はできませんが、例えば、学年をまたいで実施したり、長期休業期間等に一部追加で指導を実施したりすることにより、3年間で35単位時間以上を履修した場合には、単位認定の対象とすることが可能です。

Q10：保護者との面談、児童生徒が在籍する通常の学級等の担任等との連絡、ケース会議等に要する時間は、指導時間とは考えられませんか。

A10：保護者との面談、児童生徒が在籍する通常の学級等の担任等との連絡、ケース会議等は、いずれも通級による指導の担当教師の重要な職務の一つではありますが、児童生徒に対する指導ではありませんので、指導時間に含めて考えることはできません。

Q11：通級による指導の成果を生かすために通常の学級と通級指導教室との連携をどのように図っていく必要がありますか。

A11：通級による指導の成果を十分に生かしていくためには、通常の学級において受ける各教科においても、学級担任や各教科の担当教師が児童生徒の障害の状態や教育上必要な支援等について正しい理解と認識をもちながら、指導上配慮していく必要があります。

そのためには、通級による指導の担当教師が、学級担任や各教科の担当教師に対して情報提供や助言を行ったり、通級による指導の担当教師が中心となって、関係者の協力を得てケース会議などを開催したりすることが必要になります。

また、他校通級の場合には、通級による指導の担当教師が、定期的に在籍校を訪問することも必要になります。

さらに、平成29年3月に行われた小・中学校の学習指導要領の改訂では、通級による指導を受ける児童生徒については、個別の教育支援計画と個別の指導計画を必ず作成することになっており、連携の際には、それらの計画を活用することが考えられます。

このような情報提供や助言、学校訪問などの活動は、通級による指導を効果的に行うために必要不可欠なものであり、通級指導教室を置く学校にあっては、これらの職務を通級による指導の担当教師の重要な職務の一環として位置付ける必要があります。

Q12：通級による指導の担当者としてどのような力が求められますか。

A12：通級による指導が十分な教育効果を上げるためには、特別支援教育に関する専門的な知識や技能を持った担当教師が、個々の児童生徒の障害の状態や教育上必要な支援等を的確に把握し、それに応じた指導を行うことが求められます。

また、教科等の一部に替え、又は放課後等に時間を設定して指導を受けるにもかかわらず、期待された教育効果を上げることができなければ、通級による指導を導入した意義そのものを問われることになります。

したがって、通級による指導の担当教師を配置するに当たっては、これらの点を十分勘案した上で、適任の者を充てることが大切です。

Q13：通級による指導の担当教諭が巡回による指導を行うことはできますか。

A13：通級による指導は、その指導を必要とする児童生徒が、自校において、あるいは通級指導教室が開設させている他校に通うことによって、障害に応じた特別の指導を受けることが一般的ですが、場合によっては、通級による指導の担当教諭が本務となる学校以外の学校において通級による指導を行うこともできます。

ただし、その場合には、各教育委員会が当該教諭に対して、複数校兼務の発令を行ったり、非常勤講師の任命を行ったりするなどして、通級による指導を行う学校における身分の取扱いを明確にする必要があります。

Q14：高等学校の選択教科・科目として「自立活動」を行うことは可能ですか。

A14：特別支援学校学習指導要領に定める「自立活動」は、個々の生徒の障害に応じ、その障害による学習上又は生活上の困難を改善し、又は克服することを目的とする指導であることから、選択教科・科目を含め、すべての生徒が受講し得る教科等とは異なるものです。そのため、選択教科・科目として「自立活動」を行うことはできません。

なお、選択教科・科目(学校設定教科・科目)においてソーシャルスキルに関する内容等が実施されている例がありますが、指導の態様が自閉症等によるコミュニケーション上の困難を改善・克服するための自立活動と似ているとしても、その目的が異なり、自立活動とは別の指導ということになります。

Q15：知的障害のある児童生徒を通級による指導の対象としていないのはなぜですか。

A15：知的障害については、障害の特性や発達状態に応じた特別の教育課程や指導法により比較的多くの時間、特別支援学級において指導することが効果的であり、ほとんどの時間、通常の学級で通常の授業を受けながら通級するという教育形態はなじまないことから、通級による指導の対象とはなっていません。

Q16：通級による指導が必要な児童生徒かどうかの判断は、誰がどのようにして行うのですか。

A16：通級による指導の対象とすることが適当な児童生徒の判断については、当該児童生徒について特別の教育課程を編成するかどうかの判断であることから、基本的には在籍校の校長が行うこととなります。

その際、通級による指導を行うかどうかの判断に当たっては、児童生徒の障害の状態のみでなく、どこの学校で通級による指導を実施するか、当該学校までの通学に要する時間はどの程度かなどを総合的に考慮する必要があり、設置者である教育委員会とも十分に連携を図ることが重要になります。また、障害のある児童生徒の教育については、専門的な調査検討が求められることから、教育委員会が設置する委員会の意見等も十分に考慮する必要があります。

また、地域や学校の実情に応じ、地域における特別支援教育連携協議会や都道府県教育委員会等の専門家チーム、校内における校内委員会や特別支援教育コーディネーターの活用を図ることも大切です。

通級による指導を行う必要がなくなったときの判断についても、同様に教育委員会やその設置する委員会等と十分に連携して、児童生徒の在籍校の校長が行うこととなります。また、他校通級の場合には、その判断に当たって、通級による指導を行っている学校の校長の意見を踏まえることも、その判断の適性を期するために必要となります。

Q17：通級による指導を受けることによって通常の学級での授業が受けられない場合、それをどのように補ったらよいでしょうか。

A17：通級による指導を受ける場合、通常の学級の授業の一部を抜けて、通級指導教室など特別の場において指導を受けることがあります。そうするとその時間に行っている通常の学級における学習ができなくなってしまうことが考えられます。

そういった場合には、特定の教科の学習に遅れが生じる恐れがあることから、極力これをなくす工夫が必要です。具体的には、その部分の学習を家庭で行うことができるよう宿題や課題を出したり、抜けた授業で前時の復習を多く取り入れたり、必要があれば、放課後などに補充的な指導を行ったりすることなどが考えられます。そのためにも、通級による指導を受けるために通常の学級の授業の一部を抜ける場合には、算数・数学や英語などの積み上げが必要な学習で、その指導を受けないと内容が分からなくなるような教科を避ける工夫や、家庭学習で補いやすい内容を学習しているときに通級による指導を受けるようにするなど、それぞれの学校や学級での工夫・調整が必要となります。

Q18：「各教科の内容を取扱いながら」とは、具体的にどのような指導を意味するのですか。

A18：通級による指導において、障害による学習上又は生活上の困難を改善し、又は克服という目的とは無関係に、単に各教科の内容を取り扱うことを主とした目的とする指導を含めることは不適切であり、各教科の内容を取り扱うことはあくまでも付随的な具体の教育方法であることから、特に必要があるときは、障害の状態に応じて「各教科の内容を取扱いながら行う」ことができることとしています。

具体的には、それぞれの障害種に応じ、例えば以下のような指導が該当するものと考えています。

■言語障害

○国語及び外国語活動又は英語

- ・教科書の文章の音読に関し、的確な発音で、かつスムーズに行うことができるようにする指導

○社会(及び生活又は総合的な学習の時間)

- ・授業で、実際に作業・体験したことをまとめて発表する際に、要領よくかつ適切に話せるようにする指導

■自閉症

○国語

- ・意図を読み取ることの困難さに対し、文学的な文章の中で登場人物の考えや気持ちをを読み取る指導

○生活

- ・人間関係の形成の困難さに対し、自分の意思を伝える指導

■情緒障害

○国語や社会等

- ・自尊感情の低下により生じる困難に対し、人前で話すことや発表することに自信をもてるようにする指導やグループでの活動に参加意欲を高める指導

■弱視

○国語

- ・漢字の読み書きの指導(形の似た/画数の多い漢字を中心に)

○算数・数学

- ・図形やグラフの指導(正しく書く、目盛りを正確に読み取る)

○社会

- ・地図に関する指導(複雑な地図を正確に読み取る、白地図に記入す)

○体育・保健体育

- ・器械運動、球技等で見えにくさのために困難が生じる運動の指導

■難聴

○国語(及び外国語活動又は英語)

- ・文章を読むために必要な語彙や言語概念を身に付けるための指導

○音楽

- ・歌唱、楽器の演奏に関して、補聴器等を活用しながら、より適切に行うことができるようにする指導

■学習障害(LD)

○国語(及び外国語活動又は英語)

- ・読みが苦手・・・障害の特性に応じた読みやすくなる工夫を練習
- ・書きが苦手・・・漢字の成り立ち等について学習

○算数・数学

- ・計算が苦手・・・具体的な場面を想像して考え方を理解
- ・推論が苦手・・・図形の特徴や操作の手順を言語化、視覚化

■注意欠陥多動性障害(ADHD)

○国語

- ・漢字のへんやつくり、意味に着目して比べて違いを意識できる指導

○算数(数学)

- ・文章題の必要な情報に注目できるよう練習をしてから解くようにする指導

■肢体不自由

○国語等

- ・上肢の障害による書字の困難に対し、パソコンやその入力を補助するスイッチ等の代替機器を活用できるようにする指導

○美術、技術・家庭等

- ・上肢の障害による道具等の操作の困難に対し、他者への依頼の仕方を学んだり、道具や補助用具の配置等に気をつけ、自分だけで活動しやすい環境整えたりする指導

■病弱及び身体虚弱

○国語

- ・進行性の疾患や精神疾患等のある児童生徒に日記や作文を書かせることで、ストレスとなった要因に気付かせたり、ストレスを避ける方法や発散する方法を考えさせたりする指導

○体育・保健体育

- ・自己管理や予防方法等を学ぶことにより、病気の状態を考えながら、自ら活動を選択できるようにする指導

Q19：通級による指導を行う教師に、特別支援学校の教師が指導・助言を行うことは差し支えないでしょうか。

A19：通級による指導の担当教師に対し、自立活動など専門的な知識や経験を有する特別支援学校の教師が指導・助言することは、通級による指導の対象である児童生徒に必要な指導を行うという観点、また特別支援学校が地域の特別支援教育のセンター的な役割を果たすという観点から、推進されなければなりません。

具体的には、例えば、特別支援学校の教師に、研修会での講師や、いくつかの通級指導教室のある学校を回っての指導・助言を依頼することなどが考えられます。しかし、特別支援学校の教師はそもそもその所属する学校での本務として、自校での教育指導があることに留意する必要があります。したがって、このような場合は、特別支援学校の教師が行う支援について、相互の設置者が話し合った上で、実施することが必要です。

なお、都道府県の教育委員会が、通級による指導の担当教師のために、研修会を設け、特別支援学校の教師を講師としたり、市町村教育委員会が夏休みなどに都道府県の教育委員会と相談して研修会などを実施する際、専門家としての特別支援学校の教師を招いたりなどして、指導力の向上を図ることは有意義なことです。

いずれにしても、特別支援学校の教師が地域の小・中・高等学校を巡回して指導・助言を行う際には、相互の設置者が十分に連携協力した上で実施することが大切です。

Q20：通級による指導を行う時間として、特定の教科等の授業時数のすべてを充当してもよいですか。

A20：通級による指導を毎週同じ時間帯に行うことになれば、毎週同じ教科等の授業が受けられないこととなります。

小学校や中学校の教育課程はそれを一通り履修することによって教育が成り立つわけですから、毎回、同じ教科の授業が受けられなかったり、特定の教科や道徳科、特別活動等の内容のすべてが履修できなかつたりすることは望ましくありません。したがって、できるだけこのようなことが起きないように、通級による指導を受ける時間や曜日を工夫することが必要となります。

なお、高等学校については、すべての生徒に履修させるものとされている必履修教科・科目等や専門学科における専門教科・科目、総合学科における「産業社会と人間」を通級による指導と替えることはできないとされています。通級による指導を選択教科・科目に替えて行うことにより、特定の選択教科・科目の授業が受けられなくなる場合があります。

Q21：通級による指導を受けていることの進路（進学・就職等）先への引継ぎに当たっては、どのような配慮が必要でしょうか。

A21：児童生徒が通級による指導を受けたことによる、障害による学習上又は生活上の困難の改善・克服に向けた成果を、進路（進学・就職等）先においても引き続き活用することができるよう、進路（進学・就職等）先に個別の教育支援計画や個別の指導計画を確実に引き継ぐことが重要となります。

なお、その際には、事前に保護者の同意を得るなど、個人情報の取扱いに十分留意する必要があります。

また、このほか、特別支援教育コーディネーターや就労支援コーディネーターと進路先の担当者が、当該児童生徒の状況や必要な支援の内容等について情報交換・相談を行う機会を設定することも有効です。

なお、通級による指導を受けたことのみをもって、進学・就職等に当たって不利益な取扱いをすることは、障害を理由とする不当な差別的取扱いであり、障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律等により禁止されています。





## 【引用・参考文献等】

- 小学校学習指導要領（平成29年告示）
- 中学校学習指導要領（平成29年告示）
- 特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 自立活動編（幼稚部・小学部・中学部）（平成30年3月）
- 文部科学省編著「障害に応じた通級による指導の手引き」●解説とQ&A●
- 独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所 インクルD B
- 独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所 教育相談情報提供システム
- キーワードブック特別支援教育ーインクルーシブ教育時代の障害児教育 クリエイツかもがわ 等

## 【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】（抜粋）

＜通級指導専門性充実検討会議（高校通級連絡協議会を含む。）＞

令和元年度

- ・ 第1回 令和元年6月25日（火）14:00～16:00 群馬県庁 昭和庁舎 34会議室
- ・ 第2回 令和元年10月9日（水）14:00～16:00 群馬県庁 昭和庁舎 11会議室
- ・ 第3回 令和2年1月30日（木）14:00～16:00 群馬県庁 29階 292会議室

令和2年度

- ・ 第1回 令和2年6月23日（火）14:00～16:00 群馬県庁 昭和庁舎 34会議室（中止）
- ・ 第2回 令和2年1月27日（水）10:00～12:00 群馬県庁 29階 292会議室

＜オールぐんま通級研修＞

令和元年度

- ・ 講師 和久田 学 氏（公益社団法人 子どもの発達科学研究所 主席研究員兼浜松オフィス所長）
- ・ 第1回 令和元年8月23日（金）9:30～16:30 県立女子大学講堂 参加人数 241名
- ・ 第2回 令和2年1月7日（火）10:00～15:30 総合教育センター講堂 参加人数 149名

令和2年度

- ・ 研修動画のYoutube動画配信channel「tsulunosu」によるオンライン開催
- ・ 講師 和久田 学 氏（公益社団法人 子どもの発達科学研究所 主席研究員兼浜松オフィス所長）
- ・ 期間 令和3年2月23日（火）～3月23日（火） 参加人数 564名

＜高校通級担当者会議＞

令和元年度

- ・ 第1回 令和元年4月5日（金）9:30～12:00 群馬県庁 25階 251会議室
- ・ 第2回 令和元年5月1日（水）9:30～12:00 群馬県庁 16階 161会議室
- ・ 第3回 令和元年6月14日（金）9:30～12:00 群馬県庁 16階 161会議室
- ・ 第4回 令和元年7月12日（金）9:30～12:00 群馬県庁 25階 251会議室
- ・ 第5回 令和元年9月6日（金）9:30～12:00 群馬県庁 24階 241会議室
- ・ 第6回 令和元年10月3日（木）9:30～12:00 群馬県庁 25階 251会議室
- ・ 第7回 令和元年11月6日（水）9:30～12:00 群馬県庁 25階 251会議室
- ・ 第8回 令和元年12月6日（金）9:30～12:00 群馬県庁 25階 251会議室
- ・ 第9回 令和2年1月10日（金）9:30～12:00 群馬県庁 25階 251会議室
- ・ 第10回 令和2年3月6日（金）9:30～12:00 群馬県庁 24階 241会議室

令和2年度

- ・ 第1回 令和2年4月13日（月）9:30～12:00 群馬県庁 25階 251会議室
- ・ 第2回 令和2年5月8日（金）9:30～12:00 群馬県庁 22階 222会議室
- ・ 第3回 令和2年6月5日（金）9:30～12:00 群馬県庁 25階 251会議室
- ・ 第4回 令和2年7月3日（金）9:30～12:00 群馬県庁 22階 222会議室
- ・ 第5回 令和2年9月4日（金）9:30～12:00 群馬県庁 25階 251会議室
- ・ 第6回 令和2年10月2日（金）9:30～12:00 群馬県庁 25階 251会議室
- ・ 第7回 令和2年11月6日（金）9:30～12:00 群馬県庁 22階 222会議室
- ・ 第8回 令和2年12月4日（金）9:30～12:00 群馬県庁 25階 251会議室
- ・ 第9回 令和3年1月8日（金）9:30～12:00 群馬県庁 22階 222会議室
- ・ 第10回 令和3年2月5日（金）9:30～12:00 群馬県庁 24階 241会議室

＜学校関係の研修会講師等＞

令和元年度

- ・ 中北毛地区高等学校特別支援教育連絡協議会  
日時：令和元年6月6日（木）14:30～16:30  
対象：中毛・北毛地区高等学校特別支援教育コーディネーター 約20名
- ・ 県立学校事務長会研修会（群馬県公立高等学校事務長会研修委員会主催）  
日時：令和元年7月10日（水）9:30～10:30  
対象：全ての県立学校に配置された全ての事務長 約90名

- ・ 群馬県特別支援教育研究会自閉症情緒障害通級指導部会  
日時：令和元年8月19日（月）  
対象：小・中学校の通級指導担当教員 約80名
- ・ 群馬県特別支援教育研究会自閉症情緒障害通級指導部会  
日時：令和元年8月19日（月）  
対象：小・中学校の通級指導担当教員 約80名
- ・ 小中学校不登校対策連絡会議（群馬県教育委員会義務教育課主催）  
日時：令和元年10月23日（水）14:00～16:30  
対象：小・中学校の管理職、生徒指導主事等 約400名
- ・ 渋川市特別支援教育研修会  
日時：令和元年6月12日（水）14:30～16:30  
対象：渋川市内の自閉・情緒特別支援学級担任、通級担当等 約80名
- ・ 藤岡市教育支援委員会研修会  
日時：令和元年7月30日（火）15:00～16:30  
対象：藤岡市教育支援委員、通級担当者等 約40名
- ・ 相談支援事業所合同会議  
日時：令和元年8月21日（水）15:00～16:00  
対象：前橋市相談支援センターの相談員等 約50名
- ・ 東部地区スクールカウンセラーの会研修会（主催：小児科おぎわらクリニック）  
日時：令和2年2月22日（土）14:00～16:00  
対象：小・中・高等学校に勤務するスクールカウンセラー 約20名

令和2年度

- ・ 吾妻地区小中学校通級担当者研修会  
日時：令和2年11月26日（木）9:30～11:30  
対象：小・中学校の通級指導担当教員 約20名
- ・ 前橋地区高等学校養護教諭部会  
日時：令和2年12月10日（木）15:00～16:30  
対象：前橋地区高等学校養護教諭 約40名
- ・ 太田市通級指導担当者研修会  
日時：令和3年1月15日（金）10:00～12:00  
対象：太田市通級指導教室担当教員 約20名

<保護者関係の研修会講師等>

令和元年度

- ・ 伊勢崎市発達障害(児)者支援の会(クローバー)進路研修会  
日時：令和元年6月22日（土）19:00～21:00  
対象：発達障害のある子供を持つ保護者 約60名
- ・ コミュニケーションが苦手な子どもたちの親の会（主催：小児科おぎわらクリニック）  
日時：令和元年12月21日（土）14:00～16:00  
対象：発達障害のある子供を持つ保護者 約30名

令和2年度

- ・ 実施なし

<他の自治体との情報交換、合同研修会等>

令和元年度

- ・ 兵庫県教育委員会との情報交換会  
日時：令和元年10月21日（月）10:00～12:00  
参加：兵庫県教育委員会2名、群馬県教育委員会4名、高校通級担当者3名
- ・ 東京都教育庁との情報交換会  
日時：令和元年11月19日（火）10:00～12:00  
参加：東京都教育庁4名、群馬県教育委員会4名、高校通級担当者3名
- ・ 兵庫県立西宮香風高等学校における研修会  
日時：令和2年1月20日（月）9:00～11:30  
参加：兵庫県：西宮香風高校教頭、高校通級担当教諭1名、兵庫県教育委員会1名  
群馬県：高校通級担当教諭1名、群馬県教育委員会1名
- ・ 2019年度高等学校における通級による指導担当教員研修会（兵庫県教育委員会主催）  
日時：令和2年1月20日（月）13:00～16:30  
参加：兵庫県：実践研究校の担当教員及び協力する特別支援学校の担当教員約50名  
兵庫県教育委員会特別支援教育課5名、兵庫県教育センター3名  
京都府：京都府立清明高等学校 教諭（教育相談部長）1名  
神戸市：神戸市教育委員会 特別支援教育課指導主事 1名  
群馬県：高校通級担当教諭1名、群馬県教育委員会特別支援教育課1名

令和2年度

- ・ 実施なし

【通級指導専門性向上検討会議（高校通級連絡協議会を含む。）参加者】（職名）

- ・ 大学教授
- ・ 臨床心理士
- ・ 高等学校長協会 代表校長
- ・ 高等学校長協会 教育課程委員会 代表校長
- ・ 高等学校長協会 生徒指導委員会 代表校長
- ・ 高等学校長協会 研究協力校 代表校長
- ・ 高校通級設置校（県立高等学校） 代表校長
- ・ 高校通級拠点校（高等特別支援学校） 代表校長
- ・ 特別支援学級・通級指導教室設置学校長協会 代表校長
- ・ 群馬県総合教育センター 所長
- ・ 群馬県発達障害者支援センター 所長
- ・ 群馬県教育委員会 学校人事課 県立人事係長
- ・ 群馬県教育委員会 義務教育課 教科指導係長
- ・ 群馬県教育委員会 教育事務所 指導主事（特別支援教育担当） 5名
- ・ 群馬県立高等学校 通級による指導 担当教諭 4名
- ・ 群馬県教育委員会 高校教育課 課長
- ・ 群馬県教育委員会 高校教育課 教科指導係長
- ・ 群馬県教育委員会 高校教育課 指導主事
- ・ 群馬県教育委員会 特別支援教育課 課長
- ・ 群馬県教育委員会 特別支援教育課 指導係長
- ・ 群馬県教育委員会 特別支援教育課 指導主事

【実践事例・コラム等執筆協力者】

- |              |        |    |               |
|--------------|--------|----|---------------|
| ・ 前橋市立広瀬小学校  | 吉田 泰子  | 教諭 | (学校名は令和元年度所属) |
| ・ 前橋市立第三中学校  | 福島 直美  | 教諭 | 〃             |
| ・ 前橋市立第三中学校  | 松尾 英知  | 教諭 | 〃             |
| ・ 伊勢崎市立第三中学校 | 小林 敦子  | 教諭 | 〃             |
| ・ 渋川市立古巻小学校  | 佐藤 雅次  | 教諭 | 〃             |
| ・ 高崎市立金古小学校  | 峯岸 幸弘  | 教諭 | 〃             |
| ・ 高崎市立中居小学校  | 本間 健一  | 教諭 | 〃             |
| ・ 藤岡市立神流小学校  | 中山 篤   | 教諭 | 〃             |
| ・ 富岡市立西小学校   | 高橋 玲子  | 教諭 | 〃             |
| ・ 富岡市立西小学校   | 新井 洋美  | 教諭 | 〃             |
| ・ 桐生市立菱小学校   | 新海 喜美子 | 教諭 | 〃             |
| ・ 県立前橋高等学校   | 富所 里美  | 教諭 | 〃             |
| ・ 県立高崎高等学校   | 佐藤 利正  | 教諭 | 〃             |
| ・ 県立太田女子高等学校 | 福島 澄夫  | 教諭 | 〃             |
| ・ 県立高崎女子高等学校 | 橋本 美佳  | 教諭 | (学校名は令和2年度所属) |

