

高校の通級指導教室の現状と課題 －教員のインタビューを通して－

岩永 晋（長崎大学大学院教育学研究科）

吉田ゆり（長崎大学大学院教育学研究科）

I はじめに

1. 高校における通級による指導に向けた動向

高等学校における特別支援教育は、2005 年（平成 17 年）12 月 8 日の中央教育審議会答申「特別支援教育を推進するための制度のあり方について」（文部科学省, 2005 p27）において「後期中等教育における特別支援教育の推進に係る諸課題について、早急な検討が必要である」と言及されたことが必要性を検討する端緒となると考えられる。その後 2007 年（平成 19 年）4 月 1 日の改正学校教育法の施行により、高等学校においても特別支援教育を行うことが法的に位置づけられた。あわせて、文部科学省初等中等教育局長より「特別支援教育の推進について（通知）」（文部科学省, 2008 p91）の中で、特別支援教育の基本的な考え方や留意事項等が示され、「特別支援教育を行うための体制の整備及び必要な取り組み」として、以下の 6 点が示された。

- ① 特別支援教育に関する校内委員会の設置
- ② 実態把握
- ③ 特別支援教育コーディネーターの指名
- ④ 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
- ⑤ 「個別の指導計画」の作成
- ⑥ 教員の専門性の向上

一方で、障害者の社会的共生について、2006 年（平成 18 年）12 月に国際連合の総会で、障害者に関する初めての国際条約である「障害者の権利に関する条約（障害者権利条約）」が採択された。国内では、生涯の有無にかかわらず共生社会を目指すことを示すために「障害者基本法」改正（平成 23 年 8 月）され、また、「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律（障害者差別解消法）」を成立（平成 25 年 6 月）させるなどの法整備を進め、2014 年（平成 26 年）1 月に同条約を締結した。これらの動向を踏まえ以下の 2 点が法的に策定され、これまで以上に支援や配慮の充実が求められるようになった。

- ① インクルーシブ教育システムの構築（障害者権利条約 24 条）
- ② 合理的配慮（障害者差別解消法第 7 条 1 項及び第 2 項）

中央教育審議会初等中等教育分科会特別支援教育のあり方に関する特別委員会は、2012 年（平成 24 年）7 月の「共生社会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）」（文部科学省, 2012）で「共生社会の形成に向け、インクルーシブ教育システムにおいては、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のある幼児児童生徒に対して、自立と社会参加を見据えて、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」

(文部科学省, 2012, p 3) と示した。

これまで、高等学校では、関係法令の規定がなかったために、通級による指導を行うことが出来なかった。しかし、インクルーシブ教育システム構築の観点と高等学校における連続性のある多様な学びの場を用意する観点から法令上の矛盾が解消されたことで、2018 年（平成 30 年）4 月から高等学校における通級による指導の制度化が開始された。

2. 高等学校における通級指導教室の現状

1) 全国的な動向

通級を受けている児童生徒の多くに発達障害等がある。発達障害に関して市民の認知度は向上してきている。荒木・藤田・竹中（2019）の「成人の発達障害に対する認知度及び情報源に関する現状」の調査では、発達障害を聞いたことがある 91.5%の内、発達障害児者に対する何らかの対応や支援を回答できた割合（対応に関する認知）は 26.5%であった。そのうち教育関係職及び保健医療職の回答は、『発達障害』という言葉を知っていた割合は 100%に近かったが、対応に関する認知の割合はそれぞれ 63.9%、42.9%であった。回答者の発達障害に関する情報源はテレビやラジオ番組が 67.1%と最も多く、次いでインターネットであった。つまり、制度や法整備、マスメディアにより情報を得る機会が増えることで、発達障害等の認知度が高まってきている。そのような中で、義務教育段階における通級をうける児童生徒は 12,259 人（H5）～108,946 人（H29）で 96,687 人、約 9 倍増加しており（文部科学省, 2019, p 11）、その中でも中学校において通級による指導を受けている生徒数も年々増加（H5：296 人→H29:11,950 人（40 倍））しているが、障害のある生徒の中学校卒業後の進路は、主として高等学校又は特別支援学校高等部となっている。（文部科学省, 2019, p 61）通級を実施予定の全都道府県の高等学校は 2019 年度 3 月現在で 160 校、指定都市で実施予定学校は 18 校に上る。※広島県は県独自に示した通級実施プロセスに応じて段階的に取組を進めている。（文部科学省, 2019, p61）。このように、高等学校における通級指導教室を設置する高等学校は徐々に増加し始めている。高等学校における『令和の日本型教育』の構築を目指して～全ての子ども達の可能性を引き出す、個別最適な学びと共同的な学びの実現～（答申）令和 3 年 1 月 26 日中央教育審議会」の「新時代の特別支援教育の在り方について」（中教審答申第 228 号）では、障害のある子どもの学びの場の整備・連携強化において「高等学校における学びの場の充実」について以下のような問題点が示された。

- 高等学校では、平成 30 年度から通級による指導が行われているが、開始されて間もないため教師が発達障害等のある生徒の指導について十分な知識や経験が少ない場合がある。
- 制度化されて間もない通級による指導の充実やその指導体制、指導方法の確立など、特別支援教育コーディネーターや通級による指導の担当教師を中心に、校長のリーダーシップのもと、学校全体で高等学校における特別支援教育の充実に取り組むことが重要である。その際、特別支援教育コーディネーターや通級による指導の担当教師をはじめとする教師の資質向上のための研修や、前項の教育員及び生徒の特別支援教育に関する理解を促す取り組みも重要である。

表 1. 長崎県における高等学校通級指導教室設置の経緯

年度	これまでの取り組み
平成 24 年度 ～26 年度	長崎鶴洋高校、佐世保中央高校、五島南高校を研究指定校として「発達障害のある生徒が学びやすい学校づくり」に関する研究を実施
平成 26 年度	佐世保中央高校が文部省の研究指定を受け「高等学校における個々の能力・才能を伸ばす特別支援教育」のテーマ、高校通級の指導の研究を実施
平成 29 年度	佐世保中央高校（夜間部・昼間部）、鳴滝高校（昼間部）、五島南高校の 3 校に 4 人の教員（特別支援学校教諭）を配置、通級による指導を開始
平成 30 年度	高等学校における通級による指導が制度化
令和元年度	中五島高校、島原翔南高を校新たに追加
令和 3 年度	諫早東高校を新たに追加

2) 長崎県における動向

長崎県は平成 30 年度に五島南高等学校（普通科）、鳴滝高等学校（定時制昼間部）、佐世保中央高等学校（定時制昼間部・夜間部）の 3 校を設置した。平成 31 年度からは中五島高等学校（普通科）、島原翔南高等学校（総合学科）の 2 校がさらに設置された。現在 5 校 6 課程で通級は実施されている（表 1）。令和 3 年度より、長崎県高等学校では 6 校 7 課程目の諫早東高等学校（普通科）にも設置された。長崎県高等学校では、通級指導教室を受けることのできる生徒（学校教育法施行規則第 140 条）と各高等学校の実態に応じた、指導内容が実施されている（表 2）。

表 2. 県内各校の通級による指導の名称

学校名	指導の名称
五島南高校	「DCT プログラム」：The program to make me DREAMS COME TRUE
中五島高校	「RAC」：「Reborn 新たな創造への挑戦」
島原翔南高校	「AIL」：Activities for Independent Lives
鳴滝高校(昼間部)	「SUP」：Self-Understanding-Program
佐世保中央高校(昼間部)	「SS」：ソーシャルスキル
佐世保中央高校(夜間部)	「SWP」：Self-Help-Work-Program

II 本研究の目的

発達障害や多様な背景を抱える生徒に対する指導、支援、配慮などを実施する上で「特別支援教育の視点」は必要不可欠である。また、インクルーシブ教育の展開を充実させるためには「児童・生徒理解」だけでなく、同時に現場で児童生徒に直接かかわる教職員の現状についても理解する必要がある。

特に、高等学校に通級が設置されて間もない学校や教員は「通級をどのように位置づけて考えているか」「どのような効果を感じているのか」「どのような変化を感じ、どのよう

なことを問題点と考えているのか」などについて、現時点で整理する必要がある。

本研究では、通級の知見を活かした高等学校における校内支援体制の構築の予備的調査として、高等学校における通級指導教室の実施校では、教員が通級指導教室についてどのようにとらえ、考えの変化があったのかなどを改めて聞くことで、現状の成果や問題点等について整理することを目的とする。

Ⅲ 方法

【研究協力者】

20XX 年度に A 高校に勤務し、研究課題に対して豊富な情報を収集できると期待される研究協力者を選択した。実際に高等学校の通級の授業に関わり（T2、参観、参加、見学等）がある教職員を対象に、研究協力の同意を得た 11 名を対象とした。研究協力者の属性は、管理職 2 名（50 代）、教諭等 9 名（30～50 代）、教諭の赴任歴は 5 校以上が 5 名、4 校未満が 4 名である。

【面接実施期間】

20XX 年 7 月～20XX+1 年 2 月

【研究協力者と筆者の関係】

インタビュアーは教職大学院に在籍し、高校の通級指導教室での教育実習を行う現職教員の大学院生である第一筆者である。実習生と勤務する教職員との関係であり、同じ教職員として関わったものではない。

【データ収集の手続き】

（面接手続き）

個別の自由度の高い半構造化面接を行った。研究協力者に対しては、面接実施の前に本研究の目的を説明し、面接中の記録の承諾やプライバシーの保護に関する説明を行い、承諾を得た。面接場所は個人の発言を尊重するために校内の別室等のスペースにて行った。面接は 1 回、所要時間は 30 分から 100 分であった。録音はせずにメモをとり発言記録を作成した。

また幅広く協力者よりコメントをいただくためにできるだけ自然な会話になるよう心がけた。質問の内容は、作成したインタビューガイドにもとづいておこなった（表 3）。補足資料として筆者のフィールドノート及び実習日誌の記録を使用したフィールドノートは、筆者が「高等学校における通級の実情等を知る目的」として研究協力者に関わる際の観察・覚え書き、担当教師からの聞き取ったエピソード、半構造化面接の際に筆者が書きとめた記録で構成されている。こうしたフィールドノートは「記憶やメモの穴を埋める為の補助手段」（佐藤, 1992）とされているおり、今回は録音をせずに記録を作成したために、研究協力者の発言の背景や状況などをインタビュイーが確認するために用いた。

表3. インタビューガイド

1) これまでの赴任歴について ☆ 現勤務高校までの赴任歴を教えてください。 ☆ これまで出会った生徒で印象的だった生徒はいますか。それはどのような生徒でしたか。
2) あなたにとっての通級に対するイメージについて ☆ 通級に関わってどのような印象でしたか。 ☆ 通級の授業内容についてどのような印象を受けましたか。 ☆ 通級で不明、または疑問な点等があれば教えてください。
3) これまで（赴任してから）のX高等学校の取り組みについて ☆ 本校の教育活動で印象的な内容があれば教えてください。
4) 通級担当者のA先生の取り組みについてどのように感じているか ☆ A先生の取り組みについてどのような印象を受けますか ☆ A先生の取り組みについて疑問、不明な点等があれば教えてください。
5) その他 ☆ その他気になる点や先生方の経験から思うことがあれば教えてください。

【分析手続き】

分析は、KJ法を援用した。表計算ソフト（Excel）に1つのセルに入力し、内容を短くまとめ（キーワード）、次の列に入力した。それを同じ内容を示すと考えられるものどうしをひとつにまとめ、中カテゴリーとした。さらにそれをひとつのまとまりとすることを繰り返し、大カテゴリーを生成した。大カテゴリーは二つのまとまりに区分することが出来たため、そのまとまりに対し、「高等学校における特別支援教育の課題」、「通級」と命名した。また、1個の発言に、2つの内容が関連して語られているものも多く、その場合には、発言を分割するか、あるいは重複してカウントした。この分類の作業はインタビューである第1筆者と、質的研究法を用いた分析の経験のある第2筆者とで協議しながらすすめた。

IV 結果と考察

1. 発言のカテゴリー化

データとなる発話は214であった。発話につけたキーワードは「高等学校における特別支援教育の課題（94）」と「通級（120）」に大別することができた。この2つを大カテゴリーとして、それぞれを分析した。「高等学校における特別支援教育の課題」からは、中カテゴリーが6、小カテゴリーが11得られた（表4）。「【通級】」からは、中カテゴリーが15カテゴリー、小カテゴリーが42得られた（表5）。

さらに、カテゴリーの関連付け（図式化）インタビューから得た発言内容（表4 表5）に、得られたカテゴリーの関連を検討し、「高等学校における特別支援教育の課題（図1）」「通級の意義（図2）」「通級のシステム・問題点（図3）」として記した。

表4. 大カテゴリー「高等学校における特別支援教育の課題」の分析結果

中カテゴリー	小カテゴリー	キーワード	中カテゴリー	小カテゴリー	キーワード
学校の体制	教員の変容の機会	特別支援を要する生徒とその他の生徒と一緒に指導するのは難しい	教職員	教員の意識の温度差	文科省指示などの現場へ反映させる難しさ
		排他的指導だった			研修への参加意欲の差
		過去の取組の失敗			研修会参加の促進
	現時点の障壁	教員の異動が心配			理解者・実践者が増えた
		放課後補充学習の失敗			養護教諭の理解不足
		安心と安定の場			研修内容を現場に反映させる難しさ
	高等学校という文化	習熟度別授業の導入の成功			管理職に変わって伝える
		学校の指導は生徒の命にかかわる			特別支援教育が重要とどう伝えるか
		将来の生徒像をイメージ			教員の共通理解の難しさ
		大切にされ・愛された体験をしてほしい			温度差がある
		指導と支援の線引きの難しさ			高校での特別支援教育の視点の理解不足
		指導の可能性			「排除の理論」が現場に存在
		自分のみは自分で守れるように			理解しても実践しない教員
	情報共有会	通級準備時の現状			理解しても自分を変えない教員
		個別シートの活用頻度の向上			教務主任の理解度が高い
		支援につながる情報共有が必要			考え方に温度差がある
		個別シートの活用頻度の向上			生徒理解の視点の違い
		個々に応じた対応が必要			関わり方の温度差がある
		情報交換会が教務事項から生徒個別の問題へ		教員の変容の機会	役割認知への不安
		実態把握を基本			何かできなかったかという反省
関係機関との連携	多職種との連携の現状	凸凹は誰にでもある			余裕がなかった
		進学校も個別支援や配慮が可能になってきた			何かできなかったかという反省
		役割分担が不明			学校のダブルスタンダード
		関与できない			理解できなかった
高校の特性	高等学校という文化	価値観や指導感、守備範囲を知ることが重要			特性の強い子からの学び
		SC・SSWとの連携が必要			間違った平等に気づく
		生徒のニーズによる指導の違い			特別支援学校の経験が役に立つ
		学校文化			障がいへの思い込みがあった
校内体制	情報共有会	家庭訪問の必要性		教職員の意識の温度差	平等の難しさに気づく
		全員分の個別シート			他の生徒とのかかわりを心配
		情報共有の充実			平等性ではなく公平性
				現時点の障壁	進学校には発達障害はいないという教員の存在
合理的配慮・UD	合理的配慮・UD	テスト実施時の配慮をしていない			通級に関する高い専門性が必要
		テスト用紙の作り方	情報共有会		学年ごとの視点の違い
		教材の量の調整			生徒の背景より実情優先
		具体物による提示			情報交換会による生徒の見通し
		具体的な教示			知らなかったを減らしたい
		指示の工夫	知識のアップデートの必要性		実践からの学び
		指示の工夫			鳴滝高校スタンダードの活用
		掲示や板書の配慮			成功体験を積みませる教材を用いたい
		電子黒板等の活用			一般の教員は通級を知らないはず
		板書とワークシートの連動			通級を知らない
		音過敏への配慮			高校通級を知らない
夜間課程での課題	高等学校という文化	職員の勤務時間との関係			通級をネガティブにとらえていた
					教科に特別支援の視点が必要
					特別支援教育の重さ
					進学校や困難校の経験
			生徒理解		生徒理解の視点の違い
					排他的な生徒指導の問題
					支援ニーズはどこにあるのかを見極める
					適応していく

表5. 大カテゴリー「通級」の分析結果

カテゴリー			
中	小	キーワード	
現在の通級担当だから	A先生の負担が大きい	A先生が心配	
		A先生の異動が不安	
		A先生の苦勞がわかる	
		個人に合わせた教材を工夫	
		職員もA先生に相談する	
		たくさんA先生のところに行く	
		担任と通級担任の負担	
専門性の担保	A先生だからできること	A先生不在は無理	
		A先生でなければ	
		通級の内容	
		A先生と同じようにはできない	
		A先生の異動が不安	
	A先生からの学び	生徒に寄り添うA先生の姿	
		A先生は駆け込み寺	
		教材の工夫	
		充実した通級の内容	
		発達障害の知識	
とにかく生徒の話を聞く			
通級の在り方	自己理解の場	通級に正解はない	
	TTという形態	未来を示せる通級	
		TT形態への違和感なし	
	否定されず学ぶ場	TTが望ましい	
通級の効果	生徒の変化を確認	生徒を否定しない	
		おとなしくなったのが印象的	
		落ち着いてきた	
		就職活動を再開	
		初任給で贈り物	
		卒業後の活躍が印象的	
		通級が変化のきっかけであることを認める	
	先生方の変化を確認	満たされていなかった子供たち	
		劇的な変化	
		通級の視点を授業に活かす先生も増えた	
X高校における通級の効果	インクルーシブ教育の理解	支援がいない生徒はいない	
	教師経験が生きている	複雑な家庭背景がある	
	取組の周知を図る	この学校の子はうらやましい	
		これまでの経験が生きている	
通級のシステムの問題点	物理的負担感	瑞滝高校スタンダードを作成	
	担当教員の職務	担当者を増やす必要あり	
	通級の専門性	小人数制学級が必要	
	通級だけではだめ	実施時間によるTTの確保	
通級のシステムへの違和感	困惑	ワークシヨップ形式で学ぶ必要がある	
		日常への般化が必要	
		教科との単位取得の違い	
		通級の達成基準のあいまいさ	
		通級が単位取得できることに違和感	
	通級の限界	教科はシラバスありきなはず	
		教材研究の範囲が不明	
		教科との評価の違いに違和感	
		大規模校での実施は難しい	
		「加えて」の指導の問題点	
通級の内容	授業内容の印象	生徒への負担感	
	自立活動の項目との関連	コミュニケーションが中心	
	自立	生徒の日常の困りの支援にターゲット	
	通級の教材の工夫	自立の視点が必要	
通級利用開始まで	支援開始の経緯	コミュニケーションや適応が焦点	
		入学後に把握	
教師にとつての通級の意義	教師にとつての通級の意義	特別支援学級出身でない生徒の入学が多い	
		職員研修の必要性	研修がもっと必要
		定期的な研修が必要	
		教員の理解の変化	居場所としての役割
		教師と生徒の関係の変化	信頼関係の構築
		安心感を抱ける場所	
		安心して学校生活を送ることができるように	
		援助依頼ができる	
		自己理解につなげる	
		見通しを持たせることが重要	
	目的意識を持たせる		
	生徒の変化を確認	クラスで存在価値が変わる	
		教室での生徒の様子との違いにショック・うれしい	
		生徒の成長と変化を実感、成果アリ	
		短期間での変化に驚き	
		情報交換が密	
生徒の人氣とは信頼関係			
生徒理解の場	考えや意見を聞く機会		
	居場所づくりが参考に		
	通級の視点の活用	進路指導への活用したい	
	通級の授業内容	通級授業が発達障害の授業	
通級の必要性	日常を題材にする		
	教職員の生徒理解を広げる		
	すべての生徒に必要な内容		
	通級は大事とわかる		
生徒にとつての通級の意義	新たな側面を発見する機会	点数化されない場所	
		どの学校にも必要	
	通級は必要		
	考えや意見を聞く機会		
	教室での生徒の様子との違いに驚く		
	回復と切り替えの機会	子どもの回復の機会	
	子どもの切り替えの場所		
	成功体験の場	成功する場所	
		成功する場所	
	安心できる場	できないことができるようになる機会	
楽しい場所			
居場所			
生徒との関係構築の場			
保護者にとつての通級の意義	大人を信じていることができる生徒		
	否定されない場		
	通級利用による家族の変化	親子の会話がなくなった	
	母親の自己開示		
保護者との関係	保護者にとつての通級の意味	子どもの居場所が増えた	
	子どもを受け入れてもらう場所		
	通級利用による家族の変化	親子の会話がなくなった	
	母親の自己開示		
職員研修としての通級	保護者にとつての通級の意味	子どもの居場所が増えた	
		子どもを受け入れてもらう場所	
	TTでの共有		
	A先生の手法を実感してほしい		
	TTが職員研修そのもの		
	TT参加が資質向上		
	もっと生徒のことに目を向けてほしい		
	より多くの先生が通級を体験すべき		
	通級そのものが教員研修		
	言動の背景の理解		
全職員経験すべき			
一般への通級の周知促進が必要	PR活動が必要	オープンキャンパス	
		学校案内を通して	
		学校見学へ通級を組み込み	
		地区特別支援COへの説明	
		入試説明会	
		保護者への案内など	

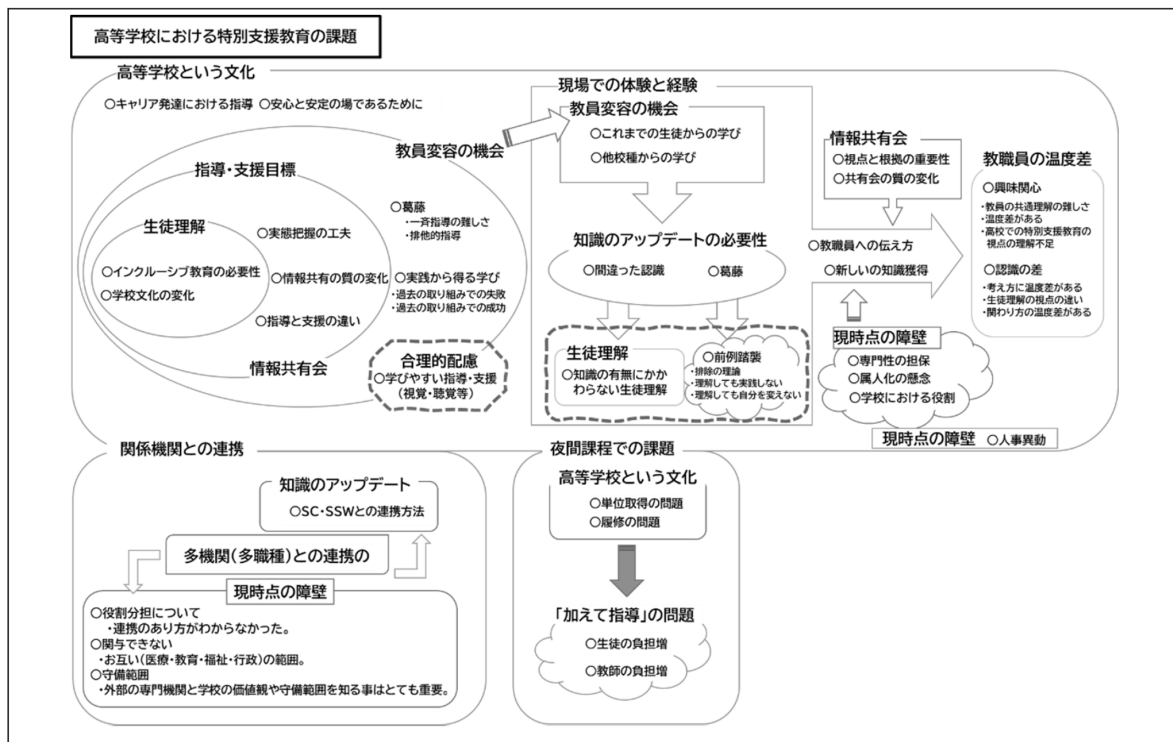


図 1. 大カテゴリー【高等学校における特別支援教育の課題】の結果の関連

【高等学校の特別支援教育の課題】

学校の体制におけるプロセス

教員の変容の機会 「正直、6年前は毎日が生徒指導に追われ、排他的な指導であったことは否めない」や「授業を進めるにあたって、受験等に向けての教育課程とか学習指導要領に示されている進捗の問題もある」などから「現場での葛藤」を伺えた。長い教職人生を振り返りながら、前任校や本校での生徒との出会いについて「たぶんあの生徒も支援が必要だったのだろうな」と回想される発言が複数あった。

情報共有会と指導支援目標 「先生方が生徒についての情報を『聞いていなかった』『知らなかった』というようなことを減らしたかった。」「生徒の情報共有の素材として個別シートが全員分ある。例えば、「誰のどこが気になる」から、「誰の何をどのように支援したら良いか」に繋がるような共有会であってほしい。」から、個別シートの活用など実態把握の工夫と情報共有の工夫が行われていた。また、指導と支援の違いについて混乱し葛藤がある様子もうかがえた。

生徒理解 「凸凹は誰にでもあるからこそ、インクルーシブ教育は必要である。」などの発言から、インクルーシブの必要性や、今後の高等学校における多様な生徒理解の視点に対して理解を深めていく必要があることを認識していることが分かった。

多職種との連携の現状 スクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカー、その他の機関について「何が出来て、何ができない」について把握すると同時に、校内連携を充実させ、教員が「やるべき事」についての認識を深める必要がある。

教職員の意識のプロセス

教職員の意識の温度差 「特別支援教育の視点はまだまだ普通高校においては普及していない、というかわからない教員が多い。仕方ないことだと思うけど。」という発言から、必要とされる知識と情報を自ら得たり、活用したりすることに対する温度差があることが示唆された。つまり、「生徒理解の視点の違い」や「生徒への関わり方や考え方の認識の差」がこれまでの経験則（前例踏襲）による生徒指導に繋がっていることが想定される。また、そのような先生方への「特別支援教育の視点をどのように伝えるか」は今後の大きな課題であると言える。しかし、『少しずつ理解し、実践しようとする教師』が増えてきた。『少しずつ理解しているし、そのような視点が大切だとはわかっているが、実施しない教師』もいる。『少しずつ理解しているが、自分のスタイルを変える気がない教師』もいる。」という発言から、認識の変化が示唆された。

教員の変容の機会 これまでに会った生徒の存在が、教師の意識を大きく変容させていると示唆される内容が多かった。例えば、「前任校で特性の強い子（引継ぎがあった）への対応のあり方を学んで指導に対する価値観が変化したと感じている。」や「これまでの指導体験（若い頃に特別扱いできなかったこと）で、「間違った平等」についての認識をしていたのだとすごく感じる。」という発言から、「平等性」と「公平性」、「生徒理解」に関する認識の差が生まれている。「これまでは進路実現に向けた指導の中で、特に大学進学に関しては力を入れてきた。しかし、特別支援教育という言葉は普通高校に勤務している立場からすると、やはり重たい感じがする。」という発言から、「特別支援教育の視点の理解度」が背景要因の一つに挙げられると示唆された。

現時点の障壁 「うちの学校（進学校）にはそのような生徒（発達障害）はいませんので、よくわかりません」や「普通教科担当が通級の担当になる場合は、教材準備や高い専門性の確保が大変かもしれない。A先生と同じようにはできない。」から、発達障害や特別支援教育の専門性の担保は、教科指導が主軸である高等学校では現時点で大きな問題であると考えられる。また、特別支援教育の視点を認識している先生方の人事異動による今後の支援体制に対する不安感を軽減するための対策を検討しなければならないであろう。

合理的配慮・UD(教育のユニバーサルデザイン)

学びやすい指導・支援に関しては視覚優位・聴覚優位の生徒がいることを前提に具体的な発言が多く見られた。例えば、「ことばだけの指示じゃなくて、目に見えるような工夫もしてほしい。」「教室環境に関しては、掲示や板書（視覚）への配慮や、椅子の足にはテニスボールを使うことで音に敏感な生徒だけでなく、騒音が減って落ち着いた教室になる。」「効果的な言葉かけとしては、『端的に、肯定的に、明確に』した方がすべての生徒にわかりやすい。」など具体的な配慮や指導を実施されている先生方が多いように感じられた。しかし、「まだ3～4割の先生方が、考査作成におけるスタンダードを活用していない現状です。」という発言もあった。

生徒理解を深めたり、情報共有会を通じて個人の実態把握と支援策を講じたりするために「合理的配慮の視点」は欠かすことのできない今後の課題になると考えられる。そのようなプロセスが教員の変容の機会に繋がることも確認できる。

一方で、専門性がある担当者の異動等による障壁や、生徒を思うあまり「問題を抱え込

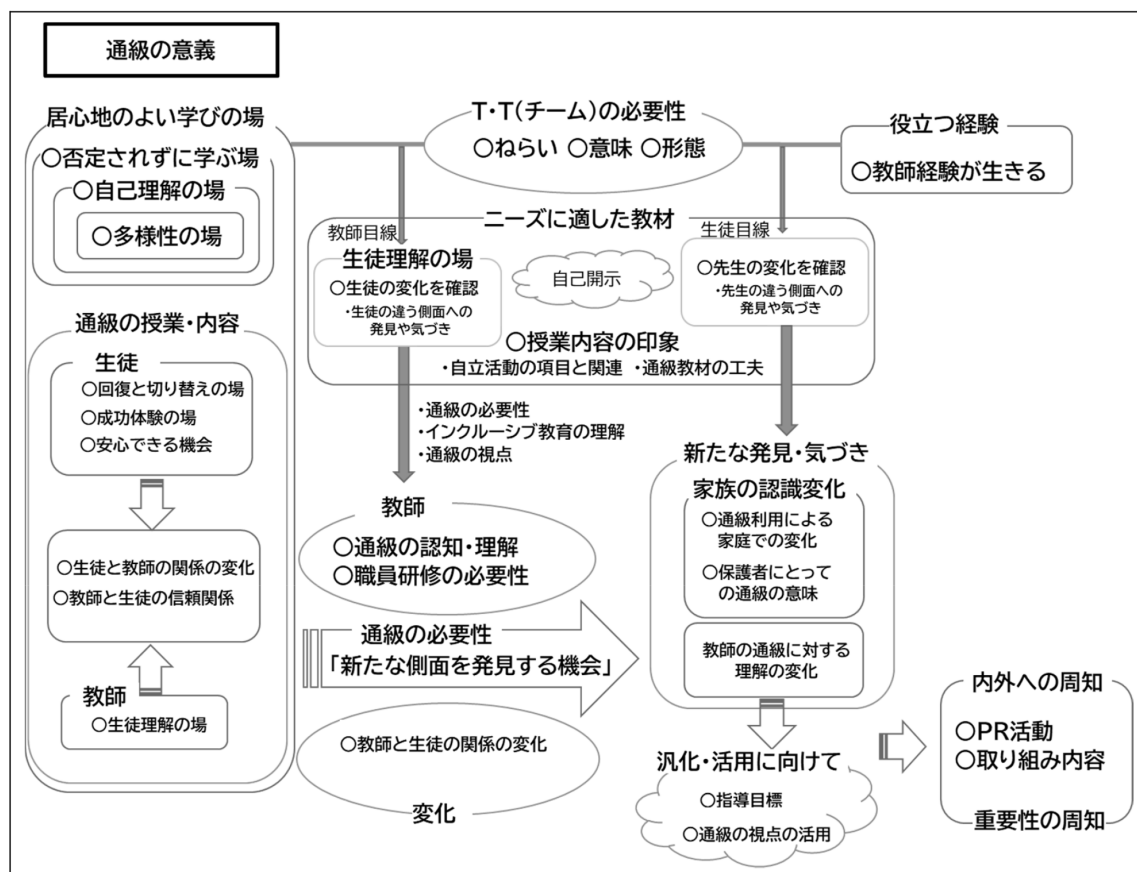


図 2. 大カテゴリー【通級の意義】の結果の関連

む」ことを防ぐためにも、関係機関との連携についての知識や情報も同時に深める必要がある。今後は教員の異動等も想定しながら支援体制の構築に繋げなければならないのではないか。

【通級】

通級におけるプロセス

通級の意義 「通級は生徒との信頼関係の構築に繋がる。」「通級の授業で、T・T で関わった生徒は、安心感を抱いて関わってくる。」「通級は、生徒教員の様々な考えや意見を聞く機会になる。」という発言から通級があることで、生徒の新たな側面を発見する機会に繋がっているという実感を得ている先生方が増えてきていることが示唆される。

生徒の変化を確認 「生徒のクラスで見せる顔と、通級で見せる顔の違いにはじめの頃はショックだった。(通級ではこんなにお利口さん…) その反面、『そのような表現をするんだ』とか『そのような表情をするのだな』という機会があることは嬉しい。」「生徒D(通級生徒)の入学当初から現在に至る変容の振れ幅のすごさを感じている。例えば、入学当初は授業中にクラスを勝手に退出したり、対人関係での問題で苦手な子と関われなかったり、また、担任にも悩みを話さないなどが見られたが、変化してきたことに驚いている。」という発言内容から、通級による生徒の変化と成長を体験している先生方が増えていることが分かった。

通級の必要性 「高校通級の教育効果は生徒だけでなく、教職員にとって生徒を理解す

るための視点を広げることに繋がる。」「学校には点数化されない場所が必要である。」という発言内容から、通級は教職員が生徒の違う側面を知る機会（生徒理解）に繋がっていると示唆される。一方で、「この学校の子はうらやましい。正直、これまでの赴任高校でも必要な内容だと思う。しかし、実施するにあたり、大規模校での実施は物理的（時間的にも人数的）にも難しいと思う。」というように必要であると認識しているが、物理的（規模）に難しいと考えるという現状も見られた。

指導目標 担当者の発言は、通級を通して「安心して学校生活を送ることが出来るように」「援助依頼ができるように」「自己理解に繋げる」「見通しを持たせることが重要」「目的意識を持たせる（生徒の目の前にある霞が晴れるかのように）」という内容だった。

生徒にとっての通級の意義 通級は生徒にとって「回復と切り替えの機会」「成功体験を積む場」「できないことが出来るようになる場」「大人を信じる事が出来る場」「否定されない場」などというような、安心できる場で学ぶことが出来る環境になっていると理解していることがわかった。

保護者にとっての通級の意義 通級を受けるようになり「親子の会話が増えた」「母親自身の自己開示に繋がった」「子どもの居場所が増えた」「子どもを受け入れてもらう場」というような、保護者の認識度が向上していることが示唆された。

通級の在り方 高等学校における通級は「T・Tという形態が望ましい」「通級の正解はないと思う。『納得解』にどのようなにつなげるか。そして、生徒には『アドバイスを行いつつも、その子（生徒）を否定しない』ということが一番大切だと思う。」など、通級の在り方を考える発言も多かった。

通級の効果 「入学当初『大声で騒ぐ生徒』『暴れる生徒』『感情コントロールができない生徒』が通級を受けだして、1か月半もすれば、おとなしくなっていたことが印象的だった。」「1～2か月たつと、「暴れていた・騒いでいた」生徒が自己コントロールを少しずつできるようになり、自己を客観視できるようになってきたように感じた。その理由の一つに、後輩の指導も行うようになり、対人関係にも変化が出てきた点にあると思う。」「通級に参加したり、研修会で学んだ支援を要する生徒への指導の視点を教科指導に生かしたりする先生も少しずつ増えてきた。」から、通級は生徒の変化だけでなく、教員の変化にも影響することが示唆された。

通級という新たな教科での指導が多様な背景を抱える生徒にとって必要であるという認識を持つ先生方が増えてきているとも言えよう。「居心地の良い学びの場」だけでなく「否定されず学ぶ場」はより多くの失敗体験を経てきた生徒にとって、「大人を信じる事が出来る」「自分の特長を知ることが出来る」機会として重要である。また、そのような機会は生徒のみならず、教員の「生徒理解の奥行き」を深める機会にもなっているようだ。また、通級を受けた生徒の変容から、保護者の変容も垣間見る機会が増えてきたようである。子どもが良い方向へ成長、変化することは保護者にとって嬉しいことは言うまでもなく、教員が生徒理解の新たな視点を持つに至っているようであった。

通級システムの問題点とプロセス

違和感 「授業者の視点からすると、『どこまでを求められていて、どこがゴールなのか

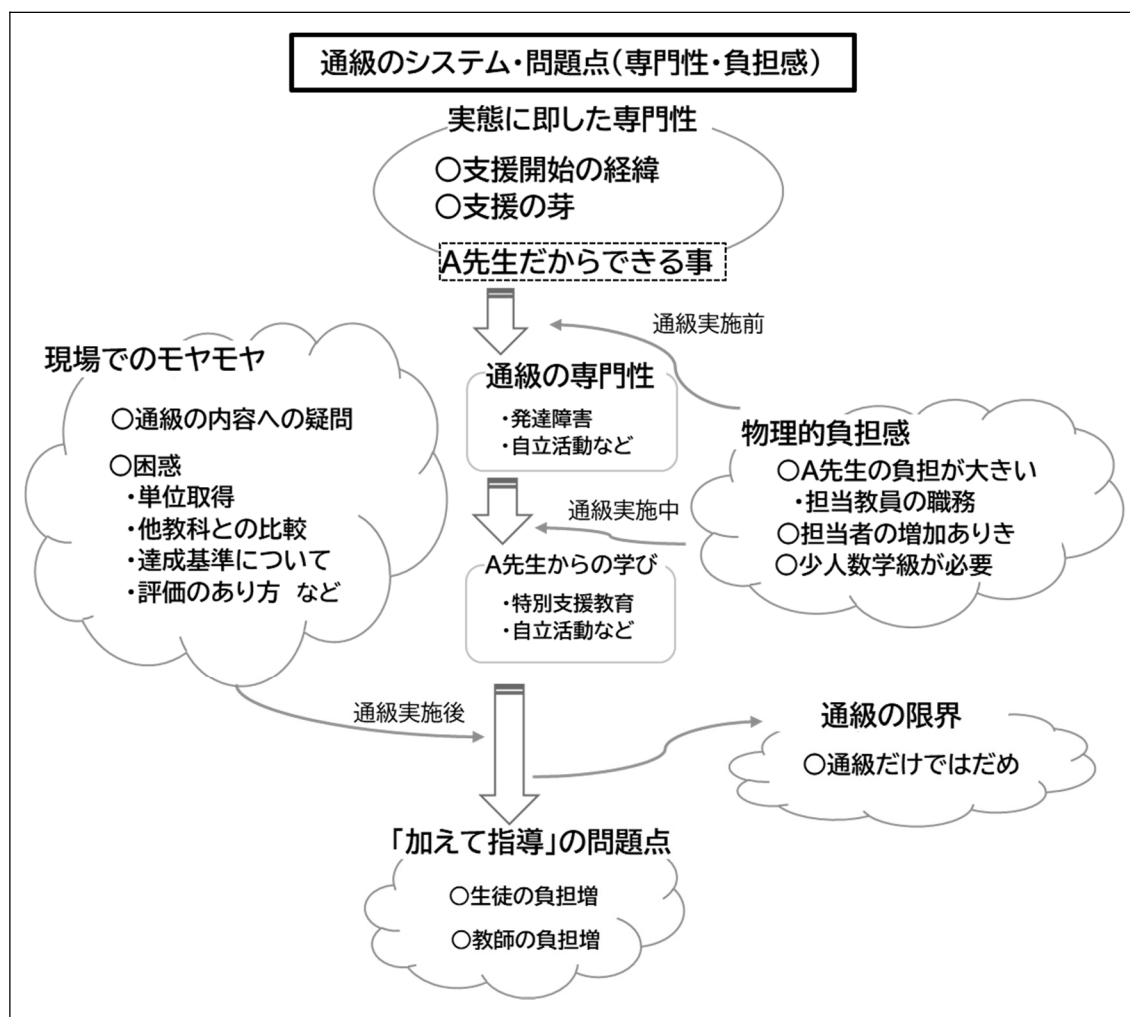


図 3. 通級システムの問題点

わからない』『普通教科と通級の単位の違いは』などいろいろな考える。」「教科ということはカリキュラムがあって、シラバスがあるはず。そこが明確でない気がする。数学であれば、「因数分解」が「二次方程式」に繋がり、問題が発展していく。そして解答が出る。目標がわかるが「通級」のゴールがわからない。いや、なんとなく必要であることは理解できるが・・・。」「通級における教材研究の範囲がわからない。」という発言内容から、「内容への疑問」や「評価のあり方」「単位取得」に関して、違和感と疑問を抱いている様子であった。

問題点 「A先生が行うのを参観するだけではなく、ワークショップ形式にして職員にもさせるべき。そうしなければ、継続は難しい(担当者は大変)。」「学年ごとに通級担当を決めて、A先生の負担を軽減するようにするためには、増員しかないと思う。」「通級における教材研究の範囲がわからない。」以上の発言から、「通級担当者の負担が大きい」という点や「そもそも通級の教材の範囲がわからない」という点に関しては、「自立活動の領域」に関して理解し、活用できる人材の確保、専門性の担保が重要になると考えられた。

高等学校で通級が始まり、「まだ3年」「もう3年」と、とらえ方はそれぞれであるが、高等学校の教員にとって、特別支援教育、自立活動、発達障害、などについての知識や情

報はまだまだ浸透していない現状であるように感じた。また、担当者（特別支援学校教諭）の存在は非常に大きく、高等学校の教員にとって、なにか問題や不明な点に直面するたびに担当者が丁寧に説明している様子がうかがえた。

IV まとめと今後の課題

まずは「高等学校の文化」について簡単に述べたい。1点目は義務教育段階と違い、一般的に言われる「社会に出る前の教育機関の1つ」であり、それに伴う「履修と習得など」のカリキュラム上の単位が関係してくるという事。2点目は学校の教育課程では全日制、定時制、単位制、通信制や、普通科、実業系（工業科、商業科、農業科など）の学校特性がある。つまり、教育課程だけではなく、学校経営方針、学校の特色ある教育活動、理想の生徒像の育成手段に違いが生じてくる。3点目が県立学校は定期的な人事異動があり、学校の特色に応じて指導する教職員の指導方針や価値観の違いによる学校の教育現場の違いは非常に大きいのが現実である。

第1に、本研究では、高等学校での「特別支援教育の視点」も「通級」も効果があるという事を概ねの教職員は実感していることが分かった。今後も実施しながら教職員の認知度と実践力を高める必要がある。また、「通級」を実施することで、「生徒の居場所」「生徒の変容のきっかけの場や機会」だけでなく、「教職員の意識変容」に大きく影響する可能性が高いと言えるのではないかな。

第2に、高等学校における「特別支援教育の重要性」や「通級の効果」を実感している教職員が少しずつ増えてきている。しかし、特別支援教育や通級の根拠について理解を深める機会が少ないだけでなく、学ぶ機会を確保するだけの余裕が現場に不足している現状であることは否めない。誠実に生徒に向き合う教職員が多いがゆえに、多忙感から経験則からの指導に頼る現状にあるように感じた。それと同時に、特に高等学校の教職員は、赴任するその先々の違った学校文化に触れるたび、「その学校の生徒にとって良い教育とは何か」について試行錯誤している現状にあるという事も想像できる。今後は「根拠ある生徒理解」について理解を深める必要性をより感じる事ができた。

第3に、本県に通級が導入されて4年目に入ろうとしており、教職員の不安や戸惑いが多いだけでなく、それを解消することですら、通級担当者のみにゆだねられている現状であるということ。今回のインタビューから得た情報や意見から現段階の効果は、担当者の孤独で地道な啓発活動の積み重ねによる結果であり、今回のインタビューでは行政側からのバックアップに関するキーワードは出てこなかった。それゆえに、「担当者の負担が大きい」と認識している職員が多く、「特別支援の知識」「発達障害」「自立活動」をはじめ、その他の専門分野に関することについて過敏に反応してしまう現状に繋がっているように感じた。

平成28年4月1日に施行された「障害を理由とする差別解消の推進に関する法律（障害者差別解消法）」では「不当な差別的取り扱いの禁止」や「合理的配慮の提供」が決められている。この「合理的配慮」というキーワードの本質を現場の教職員が理解し、多様で複雑な背景を抱える児童生徒へ「根拠ある指導・支援・配慮」を実施できる環境調整だけで

なく、生徒や保護者と直接かかわる教職員の支援も今後検討していかなければならない。

謝辞

本論文の作成にあたり、実習のみならず面接調査に協力いただきました先生方に心から感謝申し上げます。

文献

- 荒木田美香子・藤田千春・竹中香名子：『発達障害に対する成人の認知および情報源に関する情報』，日本公衆衛生雑誌 66, 417-425, 2019.
- 小関俊祐・嶋田洋徳・高田久美子 編著：『自立活動の視点に基づく高校通級指導プログラム（認知行動療法を活用した特別支援教育）』 金子書房. 1-2. 2020.
- 長崎県教育委員会 HP：平成 31 年 1 月定例教育委員会 平成 31 年 1 月 17 日 報告事項（8） 平成 31 年度県立高等学校における「通級による指導」実施校について.（情報取得 2021/03/03）
<https://www.pref.nagasaki.jp/shared/uploads/2019/01/1547726931.pdf>
- 文部科学省 HP：新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議（第 1 回）（資料 3－1 日本の特別支援教育の状況について）（令和元年 9 月 25 日） 特別支援教育の現状 ～通級による指導の現状（平成 29 年 5 月 1 日現在）～. 高等学校における障害に応じた通級による指導の制度化の概要, 2019 年度高等学校における通級による指導の実施予定状況に関する調査結果（2019, 3 現在）（情報取得：2021/03/03）
https://www.mext.go.jp/kaigisiryoy/2019/09/_icsFiles/afieldfile/2019/09/24/1421554_3_1.pdf
- 文部科学省中央教育審議会(2005)「特別支援教育を推進するための制度のあり方について（答申）」（中教審答申 2005）（情報取得 2021/03/03）
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/09/22/1212704_001.pdf
- 文部科学省 「特別支援教育の推進について（通知）」（2008）（情報取得 2021/03/03）
https://www.mext.go.jp/content/20200212-mxt_tokubetu02-000004792_16.pdf
- 文部科学省 「共生社会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）」（2012）（情報取得 2021/03/03）
https://www.mext.go.jp/content/20200212-mxt_tokubetu02-000004792_16.pdf
- 文部科学省中央教育審議会（2021）「高等学校における『令和の日本型教育』の構築を目指して～全ての子ども達の可能性を引き出す、個別最適な学びと共同的な学びの実現～（答申）」（中教審答申第 228 号）（情報取得 2021/03/03）
https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt_syoto02-000012321_2-4.pdf
- 佐藤郁哉：『フィールドワークー書を持って街へ出よう』 新曜社, 1992.