

# 高等学校における通級による指導を推進するための課題と方策

—M-GTA を用いた高校教員へのインタビューの分析—

角 あすか・小谷 裕実

(京都市立東山総合支援学校・京都教育大学)

Issues and measures to promote instruction of Resource Rooms in High School :

Analysis of Interview Data Using the Modified Grounded Theory Approach

Asuka SUMI , Hiromi KOTANI

**抄録:** 本研究は、平成 30 年度に制度化された高等学校における通級による指導の充実のための課題と方策を明らかにすることを目的とし、文部科学省による「高等学校における特別支援教育拠点校整備事業」等の研究指定校を中心に、高校教員 25 名を対象に面接調査を行った。質問は「通級担当者に求められる役割」など 6 項目とし、M-GTA (修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ) により分析した。その結果、高校における特別支援教育推進の課題として、①教員の障害理解、②個別の指導計画の作成、③ニーズの把握、④困難ケースへの対応、⑤支援者の「不足」が挙げられた。方策として、教員研修の実施・充実と、外部専門家との協働とチーム支援を核とした「チーム学校」の創造が不可欠であることが示唆された。これらは、適切な理解啓発を促し、適切なニーズ把握に基づく個別の指導計画の作成や、多様なニーズやケースに対応するための方策となると考えられた。

**キーワード:** 高等学校における通級による指導, チーム学校, M-GTA

**Key Word:** Resource Rooms in High School, team school, M-GTA

## I. 問題と目的

高等学校における通級による指導 (以下、高校通級とする) が、平成 30 年度より制度化・開始された。制度化への経緯としては、平成 18 年の学校教育法の改正で、高等学校においても、教育上特別の支援を必要とする生徒に対し、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が明記された (学校教育法 第 75 条第 1 項) ことに端を発する (田中, 2016)。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・グループ報告書 (文部科学省, 平成 21 年 8 月) に、高校通級の制度化を視野に入れた実践を進める必要性が示された。また、平成 24 年 7 月の「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)」 (中央教育審議会初等中等教育分科会) においては、自立活動の指導を高等学校で行うための検討の必要性が指摘された (田中, 2016)。その後、平成 26 年度より「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充実事業」 (全 23 校)、平成 29 年度より「高等学校における特別支援教育拠点校整備事業」 (全 13 校) が高等学校において実施され (以下、両事業をモデル事業と記す)、平成 30 年度より高校通級がスタートするという流れとなった。

高校通級開始に当たり田中は (2016)、「研究・開発事業の成果を収集・分析し、通級による指導を実施しようとする高等学校および設置者の参考となるようモデル事業の実施校と協力しつつ、成果の周知に努めたい」と述べて

いる。また、「高等学校における通級による指導の制度化および充実方策について（報告）」（文部科学省，平成 28 年 3 月）では，高校通級の現状と制度化の意義，制度設計の在り方，充実方策が提言され，特に期待される高等学校の役割として，学校全体として特別支援教育に取り組む体制作りと，関係機関とのネットワークの活用等に努める必要があるとしている。しかし，体制作りについて文部科学省による調査データを見ると，全国の国公私立高等学校における個別の指導計画作成率は全体の 74.2%，個別の教育支援計画作成率は 69.2%（文部科学省，平成 30 年）と，十分に整備が進んでいるとは言い難い状況と言える。これには，高等学校が義務教育でないことや，指導が教科担当制で行われていること，高等学校に特別支援学級が設置されていないこと等による，特別支援教育体制整備における高等学校独自の課題があると推測される。以上より，平成 30 年度より開始された高校通級は，現状のままでは真の充実化に繋がるとは考えにくい。

一方で，高校通級への期待・担うべき役割は，小・中・高等学校における通級による指導の対象者数が，平成 29 年から令和元年度の 3 年間で 23.2%（文部科学省，令和元年のデータをもとに筆者計算）増加したことや，全大学等（大学・短期大学・高等専門学校）における障害学生支援担当部署の設置率が 95.9%（日本学生支援機構，2019）であるという状況から見ても大きいと言えよう。よって，高校での特別支援教育をより推進させるための新たな工夫をすること，および，高校通級での授業を小・中学校の通級指導の単なる「延長」としてではなく，高校生段階の生徒のニーズに合った目標設定等しながら指導と支援の質を高める工夫をすることは喫緊の課題である。

本研究は，障害のある生徒がどの高校においてもニーズに応じた指導と支援を受け，自己実現に向かえるための環境整備の在り方を明らかにすることを目的とした。教員へのインタビューを通して，高等学校が各校の特色を生かしつつ，特別支援教育と通級による指導を推進するための課題と具体的方策を検討したので報告する。

## Ⅱ. 対象と方法

### 1. 対象

対象は A 市立高校の教員 25 名（主幹教諭 4 名，教諭 8 名，特別支援教育支援員 1 名，養護教諭 10 名，管理職 2 名）である。まず，モデル事業を実施した高校（以下，モデル事業実施校とする）3 校に研究協力を要請し，その研究担当者，養護教諭を対象とした。次に，A 市教育委員会を通じてモデル事業を実施していない高校（以下，モデル事業非実施校とする）への協力要請を行い，承諾を得られた 9 校の特別支援教育コーディネーター，特別支援教育に関わる教員および養護教諭を対象とした。対象者の内訳は表 1 に示した。

表 1. 対象者の内訳

学校種	校数	職種	人数
高校 (モデル事業実施校)	3 校	管理職	1 名
		教諭	2 名
		主幹教諭	1 名
		養護教諭	1 名
高校 (モデル事業非実施校)	9 校	管理職	1 名
		教諭	6 名
		主幹教諭	3 名
		養護教諭	9 名
		支援員	1 名

## 2. データ収集

2017年8月から12月にかけて、1時間程度の半構造化面接による調査を実施した。面接内容は同意を得てICレコーダー（パナソニック社製ICレコーダー、RR-US330）で録音した。

モデル事業実施校に所属する対象者には、「モデル事業導入時の校内の様子」、「通級指導において生徒に効果的であったと思われる指導内容」、「通級担当者に求められる役割」「モデル事業を進めるための外部専門家の活用の効果」等について質問した（うち1名は「通級担当者に求められる役割」「モデル事業を進めるための外部専門家の活用の効果」の質問のみ聴取した）。また、モデル事業非実施校に所属する協力者には、「特別支援教育を進めるにあたっての懸案事項や困り事」「特別支援教育に主に従事する教員が加配されるとして、その人に期待する役割」について質問した。

## 3. 倫理的配慮

モデル事業実施校での調査にあたっては、各校を訪問のうえ研究趣旨を事前に説明して協力を要請し、校長より許可が得られた場合に実施した。モデル事業非実施校への調査にあたっては、まず計画段階で趣旨をA市教育委員会の特別支援教育担当と高等学校教育担当の両課に説明し、許可を得た。協力依頼書はA市教育委員会と筆者とで作成し、A市立高等学校校長会に協力を要請し、承諾を得られた9校の学校長経由で対象者に依頼書を配布した。対象者には、当日改めて口頭と文書で趣旨、拒否と中止の自由、プライバシー保護などに関する説明を行い、同意を得た。

インタビュー内容はICレコーダーにて許可を得て録音し、逐語録を作成した。なお、語りの中の人物を特定できないよう、人名はすべて匿名化して記録した。

## 4. 分析方法

逐語録（以下、データ）を、人間行動の予測および変化と多様性の説明が可能である（木下、2007；三山、2011；村田・青山、2016）修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（以下、M-GTAと記す）で分析した。

データの分析にあたっては、木下（2007）、三山（2011）、村田・青山（2016）らの手順を参考にして進めた。まず、学校種（高校・モデル事業実施校、高校・モデル事業非実施校）ごとに分析テーマと分析焦点者を設定し開始した。設定した分析テーマに関連する箇所をデータの中から具体例として着目し、他の類似具体例も説明できるような説明概念を生成した。概念を生成する際には、分析ワークシートを作成し、概念名、定義、具体例を記入した。

新たな概念が生成された場合は、新たなワークシートを作成した。並行して他の具体例を同学校種内の他の協力者のデータから抽出し、ワークシートには適宜追加記入した。生成した概念については、類似例や、対極例についてチェックしながら、概念作成の妥当性を確認した。また、考察内容はメモ欄に記入した。

最後に、生成した各概念間の関係を検討した。複数の概念からなるカテゴリーを作成し、カテゴリー相互の関係性をまとめ、結果図として表した。また、結果図を文章化し、ストーリーラインとして示した。

# Ⅲ. 結果

## 1. 分析結果

(1) 高校（モデル事業非実施校）が「困りのある生徒のニーズに応える」プロセス

ア 概念およびカテゴリー相互の関係性

高校（モデル事業非実施校）教員の対象者への面接調査で得られたデータのうち、調査前半期で得られたもの（9校のうち5校、12名分）を、「高校（モデル事業非実施校）において、困りのある生徒のニーズに応えるプロセ

ス」をテーマとして分析した結果、合計 26 の概念が生成された (表 2)。さらに、各概念の関係を検討したところ、5 つのカテゴリー、2 つのコアカテゴリーが成立した。次に、概念およびカテゴリー相互の関係性を、結果図にまとめた (図 1)。

表 2 「高校 (モデル事業非実施校) において、困りのある生徒のニーズに応えるプロセス」の概念リスト

No.	概念名	定義	具体例	具体例数
1	学修スキル	提出物が出せない、忘れ物をする、スケジュールが組みにくい等の困りをもつ生徒が複数いる	一斉授業や習熟度別の授業で聞かれるのが、提出物が出せない、スケジュールが組めない、優先的でないことをやってしまうというような、困り方をしている子たちが複数いる感じなんです。	2
2	学業不振	登校し授業も受けているが、ペーパーテストでは得点が低くなる生徒がいる	テストとか、成績を付ける段になって、1 がついたりとかで (躓きが) 初めて分かる、ということがあります。	2
3	心理的不安	心理的不安感を訴える生徒がいる	今の現状は、がんばりすぎてしんどい、ちょっと休憩したいという子が多く居るので、診断をもらっている子も結構いるし (後略)	2
4	委員会の組織	特別支援教育の推進に関することについて検討等を行い、その計画や結果等情報を校内に知らせる	委員会のメインが、特別支援教育支援員による学習保障ということになっています。ニーズのある生徒の抽出や支援の方法を話し合う。診断がある子もいれば、ついていない子も、そちらの方が多いです。	5
5	管理職との連携	特別支援教育の推進に当たり、その必要性等を管理職から教職員全体へ発信する	今年は、ちょっとした困りでも、学習しやすいことを考えていこうというスタンスで、お声かけをして、管理職との連携、校長先生からも声をかけていただいて、何例かそういうのが上がりつつあるという状況ですね。	2
6	個別の指導計画の作成	合理的配慮の必要な生徒をはじめ、困りのある生徒について個別の指導計画を作成する	実際に診断を受けている生徒がいて、(中略) 要請が保護者からありました。そういう生徒については個別の指導計画を作成するのですが (後略)	2
7	日常的な支援実施	ナチュラルサポートとして、必要な支援を日常的に実践する	学年団はそれなりに配慮を知っていて、何となくの形で教科によって行っておられたのですが。	8
8	心理的安定への保健室機能	生徒が、心理的安定を図るために保健室を来訪し、教員がそれにこたえようとする	保健室に来てる子とかで、完璧なものができていないと次に進めないという子もいるので、そういう子には「途中でいいやん」というアドバイスをすることがあります。	3
9	Co.と養護教諭の連携	特別支援教育コーディネーターと養護教諭が連携し、お互いの業務を進めている	(見本の個別の指導計画に) 名前を書いた方がいいんじゃない、というのも、A 先生のアドバイスなんです。	2
10	支援ポイントの発信	困りのある生徒への支援のポイントについて、コーディネーター等が関係教員に対し発信すること	そういう子は、軒並み提出物が出ないんです。私の授業でも、で、そういう子は観察するようになり、学年にも「こういう声掛けしてくださいね」と言いやすくなる。見る視点も増えました。	4
11	支援員の活用	学習面または生活面でのサポートを、特別支援教育支援員を活用して行う	A 君の学校生活における困りの部分を支援員の方にカバーしていただいでいて、(後略)	4
12	学生ボランティアの活用	学習面または生活面でのサポートを、学生ボランティアを活用して行う	今のところは、しんどいところを見てもらう学生の方に放課後に来てもらうとかしてらってたのですが、	2
13	スクールカウンセラーの活用	心理的不安を抱えた生徒が、スクールカウンセラーによるカウンセリングを受ける	発達障害以外に、メンタルの面でしんどい子たちは、他校に比べてこちらは比率が高いと思います。カウンセラーさんと連携しながら、対応するようにしています。	4
14	外部機関との連携	必要に応じて外部機関の利用をすすめる	自分なりの対処方法を見つけることでうまくいきそうな生徒には見守り、必要であればカウンセラーへのつなぎをしたり、保護者の方へ直接外部の相談機関をご紹介したりすることはあります。	2
15	コーディネーターの研修	外部で行われる研修等をコーディネーターが受け、学びや業務推進のヒントを得る	この仕事をぐっと進められたのは、A 先生の講義なんです。これ (個別の指導計画) を中心に書くのは担任の先生なんですと、言っていたので、それで頼みに行けたんです。	3
16	生徒の変容	困りに応じた支援や、得意を伸ばす支援により、生徒が自らより良く変容しようとしている	検査をうけることを彼は忘れていたようですが、あとで、きちんと「忘れていました。すみませんでした」と言いに来て、「別日をちゃんとメモに書いてあります」と言いに来て、すごくまじめに。	2
17	実態把握の深まり	特別支援教育を一定実施すると、生徒との関わりが増えたり、実態やニーズ把握の深まりが見られたりする	その子を注意深く見ていないと書けないので、(中略) その子の性格や、話す機会も増えたり、困り事や状況も聞けるので。	2
18	新たな情報共有	特別支援の計画・実施・チェックを通して、教員間新たな情報交換・共有の機会が生まれる	「今から担任室へ行って、担任の先生に言っておきや」と言ったら、ちゃんと部屋の前で待ってた、担任の先生から後で報告を受けました。	5
19	教員の障害理解	困りを抱える生徒に対し、教員の寄り添いや障害理解が不足している	我々が発達障害にあたるのと見てるけれども、診断書がないということになると、生徒本人に対しては怠学であるとカテゴライズしてしまう、それに対しては支援ができない。それが、一番の困り事やね。	9
20	ニーズの把握	誰がどんな支援を必要としているかを把握し、具体的に実施するかどうかを検討する	どこからが支援の対象という線引きが、長年懸案事項です。診断のある子は、逆に (本校では) 学力的に困りを抱えている方というのは多くないので、診断のない子のほうが学力に困りのある子が多い。	6
21	個別の指導計画	個別の指導計画を作成しようとするが、だれが、いつ、どのように書くか等について苦慮する	そこで、作り始めたのですが、まず作り方が分からなくて。4月に研修には行ったのですが、そういう話は無くて。まず、難しく。早くから作り始めようとは思ったのですが、何から手を付けてよいか分からなくて。	6
22	困難ケース対応	不適応行動が、自身や他者の生活に支障を大きくきたすケースへの対応に苦慮している	意思疎通がうまくいかなかったり、自分の気持ちが授業妨害という形で表れて。高校の場合は、そういうケースは生徒指導措置ということになっちゃうので。	2
23	支援者の「不足」	支援の必要な生徒と支援内容ははっきりしていても、それを行う支援者が足りていないと感じられる	担当者一人っていうわけにいかない。コーディネーターする人がいるとしても、関わる人がもっと多く居ないと。	4
24	抽出指導の効果の有無	通級指導の場に、高校生段階の生徒が個人または少人数で抽出されることについて、それが効果的・実現可能であるか疑問視する	特性に応じるとしても、通級という閉じた世界に入れるのが本当にいいのかという思いも、正直に言っています。	3
25	教科対応の難しさ	高校段階の学習補充を通級指導の場で一部行うとして、各内容の難しさに対し、担当者がどこまで対応できるのかという不安がある	小学校だと、どの学年の子が来ても対応できると思うのですが、高校だと教科担任制でし、対応できないかと。	2
26	周知・啓発の難しさ	通級指導の役割等を周知しようとしても、その徹底はおそらく難しく、そのことによる不平やクレームへの対応が必要になると推測される	手厚い支援をしすぎると、同じクラスの生徒が、家に帰って親に言う、すると「うちの子にもしてくれやすね」という、保護者の目をどうするのか。(中略) 全部の保護者に理解が行っていないと、そういう面が難しいのではないかと思います。	2

イ プロセスのストーリーライン

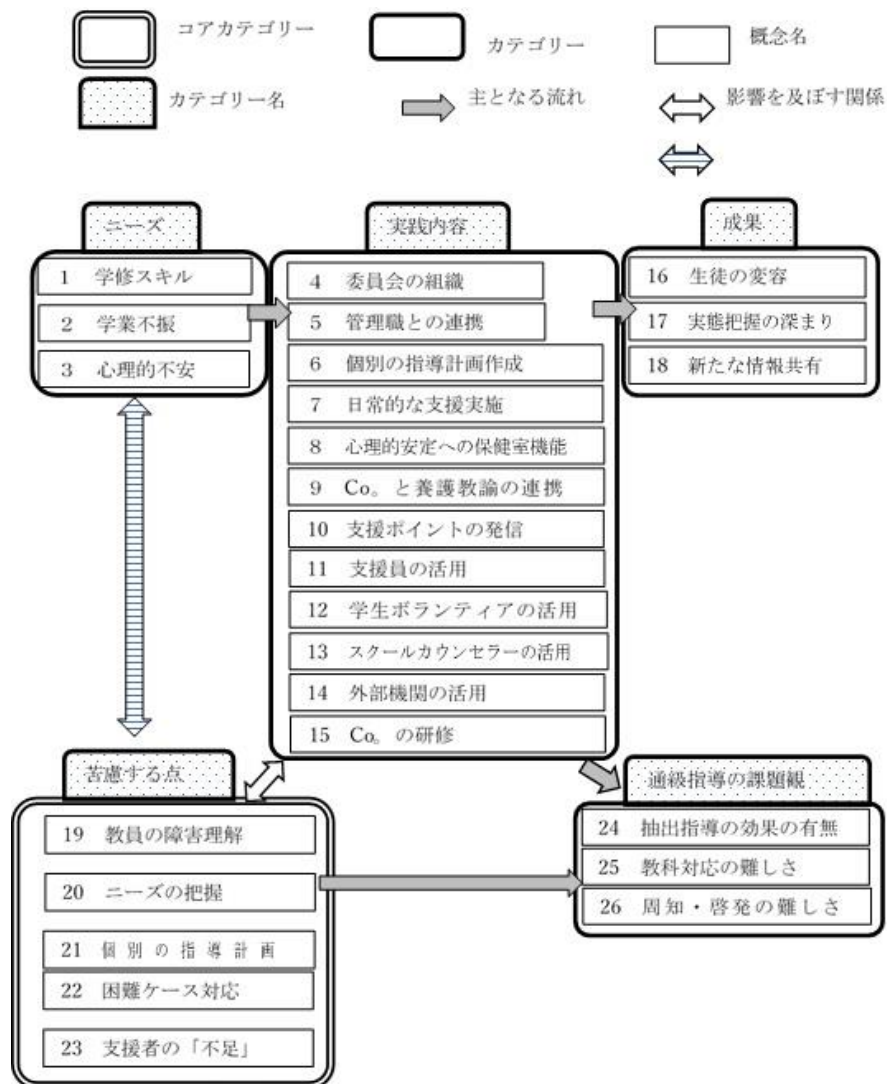


図1 高校（モデル事業非実施校）において、困りのある生徒のニーズに応えるプロセス

図1をもとに、高校（モデル非事業校）において、困りのある生徒のニーズに応えるプロセスは、次の通りであった。

高校においては、心理的不安や学業不振、学修スキル未学習といった困りのある生徒が一定数存在し、教員はそれを把握している。その現状に対し、校内には特別支援教育を推進する委員会が組織され、管理職との連携のもと、個別の指導計画の作成や日常的な支援が実施されている。日常的支援の実施者は、生徒に関わる教員のほか、特別支援員や学生ボランティアがあげられる。心理的安定への対応については、養護教諭による保健室での関わりや、スクールカウンセラーや外部相談機関の活用を中心に行われている。

発達障害等のある生徒や学業不振のある生徒の実態把握については、研修を受けた特別支援教育コーディネーターや養護教諭、担任等が行っており、その中で知り得た支援のポイントは適宜校内に発信されている。特別支援教育コーディネーターと養護教諭の連携は日常的に行われている。

以上の実践により、生徒の変容や、教員による実態把握の深まり、教員間の情報共有の更新が成果として生まれている。

一方で、特別支援教育推進にあたり、次のような課題点もある。教員による障害理解や、個別の指導計画作成に難しさを感じていること、教科担当者制のためにニーズ把握が難しいこと、支援の対象者や支援内容の決定方法が挙げられる。他には、困難ケースへの対応の難しさ、支援者が「不足している」と感じていることなども含まれる。

通級指導における課題は、抽出指導の効果が確信が持てないこと、教科内容への対応の難しさ、生徒・保護者に対して通級指導を周知・啓発する方法、の3点である。

## (2) 高校（モデル事業実施校）が「通級指導を自校になじませる」プロセス

### ア 概念およびカテゴリー相互の関係性

面接調査で得られたデータを、「高校（モデル事業実施校）において、通級指導を自校になじませるためのプロセス」をテーマとして分析した結果、合計17の概念が生成された（表3）。さらに各概念の関係を検討し、カテゴリーにまとめると、4つのカテゴリー、2つのコアカテゴリーが成立した。次に、概念およびカテゴリー相互の関係性を、結果図にまとめた（図2）。

表3 「高校（モデル事業実施校）において、通級指導を自校になじませるためのプロセス」の概念リスト

No.	概念名	定義	具体例	具体例数
1	組織の形成	特別支援教育推進や通級指導研究に関わる組織を作る	特別支援教育会議が校内的にはあります。研究に関してはコア会議があります。次年度からは、コア会議が特別支援教育会議にどう移行するか。	3
2	管理職の理解とバックアップ	業務の進め方について、管理職と相談したり助言・援助を得る	一番大きいのが、管理職だと思いますよ。無理解だと、しんどいです。本校は相談しやすいですね。（中略）きちっと返してくれる。	2
3	研修の実施	特別支援教育に関する研修を、自校の実態に応じて行う	（研究の）1年目には研修会、特別支援教育の概論の研修会の中で学んできた。	4
4	生徒が相談しやすい雰囲気づくり	補習時間を設定したり、生徒が分からないことを「分からない」と言いやすくする雰囲気を作ったりする	この子は、できないことを「できない」と素直に手を挙げることはしやすい。「わからん」と授業中に手を挙げることはしやすい。（中略）小中学校では補習に「No!」だった子も、ここでは補習に来る。	5
5	教員の経験と強みの発揮	教員が自分の持ち味や得意不得意を理解して仕事をしたり、協力を求めたりする	保護者をどのように支援していくのかも大切かなど。それはもう、生徒部長をやっていたので、好きじゃないけど、嫌いじゃないです。年間何百ケースと当たっていますしね。	7
6	保護者への説明	通級指導の意義、モデル事業の概要等を説明するのと併せて、生徒の困りや良き、目標を話し合う	個別の指導計画を簡単に作って提示し、ここまでは（今は）難しいけれど、目標を（一旦）ここまで下げて取り組みましょうと。	7
7	生徒への説明	伝え方を配慮しながら、個別指導をすることを説明する	生徒への説明というのが、どちらかというと難しかったです。（中略）ステップアップということで、本人には言いました。	2
8	ニーズの把握	生徒の困り等のニーズに寄り添う形で指導・支援をする	Aの生徒は、出発の時に、クラスの生徒がからかいをしたので、そういったことに対してどう対応していこうかと、そういうことから始まりました。	3
9	生徒との対話	生徒が生活の中で困っていること、起こった出来事、思いを聴いたり、教員の思いを伝えたりする	毎回やっているのは、話をするという。最近どうやと。困っていることはないかと。Aの生徒は毎回言いますのでね。	7
10	設定の工夫	生徒が負担感なく通級指導を受けられるよう時間帯や場所を工夫する	できる限り、静かなところで、他の生徒たちに「何してるの」と言われないようにするように、落ち着いた環境でできればいいなど。	5
11	内容の工夫	生徒が関心をもって授業に向かえるよう、内容や目標設定を工夫する	市販のビジョントレーニング2というのをやると、ものすごく集中しますね。集中できるものをしていって、自信をつけさせようと思っていますね。	4
12	学習・学修対応	生徒自身の目標に学力向上があることをとらえ、その対応を行う	1,2年生は学習が柱かなと。（中略）1年生からソーシャルスキルと言っても、トラブルは減るかもしれないですけど、単位が取れないとやめていってしまうというのがあるので、難しいですね。	2
13	変化の把握	生徒が関心を寄せること、表情や情緒を変化させる様子をとらえる	生徒の反応が一番よかったのは、ゲームとか体操とか。（中略）でも、そういうんじゃないんだと分かるようになった。	3
14	支援要請力の育成	通級指導において、支援を要請する力を育成する	その場だけでなく、社会に出たら、そこで培ったことを外でどうするかやし、外でできないことは助けてほしい、と言えるようになってほしい。通級で、こういう風に言ったらいいんやで、ということも教えて、まずはほかの授業で言えるように。	2
15	協働による授業改善	他教員による授業参観や、支援員の加配を受け入れる	みなさんオープンですよ。以前の学校では支援員さんが入ることに抵抗ある人いたが、（中略）ここは、それもまた先生にもよるかもしれないけれど、見学来てください、どんどんもつとと言われる方もいるので。	4
16	校内連携	通級担当者が、生徒の担任や教科担当と連携をとったり、取組の発信や啓発を広く行おうとしたりする	通級でこんなことが、ということを外に出していって、他の先生の頭の中に残っていて、いろんなところで支援をうけられたらいいというのが今自分の中にあります。	10
17	外部との連携	外部機関や専門家と連携して指導・支援計画を立てたり研修を実施したりする	実際に通級をやっておられる先生方の話とか、そこが一番前進はしましたね。ありがたかったです。ここ注意しているとか、ポイントを聞いて、そうかと。	4



の通りとなる。

現状における課題を、図1の 카테고리【苦慮する点】内の概念に相当すると考えると、①教職員による障害理解、②ニーズの把握、③個別の指導計画の作成、④困難ケースへの対応、⑤支援者の「不足」の5点が挙げられる。

また、①～⑤の課題を解決するための方策は、図2の 카테고리【前提条件】、【通級指導の授業づくり】、【「チーム学校」の創造】および各概念が対応すると思われる。具体的には、①教職員による障害理解には【前提条件】としての概念<研修の実施>が、②ニーズの把握には【通級指導の授業づくり】に見られる<生徒との対話>と<変化の把握>、および【「チーム学校」の創造】の<協働による授業改善>、<校内連携>、<外部との連携>が方策として該当すると言える。③個別の指導計画の作成については、①②における具体的方策である<研修の実施>、<生徒との対話>、<変化の把握>、<協働による授業改善>、<校内連携>、<外部との連携>が実施されることで実現可能となると考えられる。

④困難ケースへの対応と⑤支援者の「不足」については、【「チーム学校」の創造】の<協働による授業改善>、<校内連携>、<外部との連携>を行うことが解決につながるとみられる。

#### IV. 考察

今回の調査で、高等学校における特別支援教育と通級における指導を推進するための課題と方策は、次の4点である。

##### 1. 教職員による障害理解について

高等学校における特別支援教育と通級における指導を推進するための課題は、まず教職員の障害理解であり、その方策としては<研修の実施>が有効であると考えられる。

「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充実事業」の平成28年度研究開発実施報告書（要約）（文部科学省、平成29年）を見ると、22校中1校を除き全ての高校が、研究事業の導入期において校内研修を複数回実施したと記している。岡崎・是永（2011）は、高校の特別支援教育コーディネーターを対象とした調査において、その24.1%が「発達障害のある生徒を今後受け入れる場合に必要と思われる対応」として「障害に関する研修」を選択したと報告している。吉利（2014）は、発達障害関係の研修会に参加した高等学校の特別支援教育コーディネーターを対象に調査を実施し、インクルーシブ教育に対する高校教員の自己効力感が必ずしも高い水準にはないことと、それを上げるためには教員養成段階からの計画的で継続的な研修機会が必要であると指摘している。

以上より、教員の障害理解を促すためには、研修が重要な役割を果たすが、教員としてのキャリア構築の早期より開始すること、継続して複数回実施することにより、自己効力感を高めることが必要となる。これにより、特別支援教育を進める中心となるコーディネーターが学校全体の動きの調整役として機能し、発達障害のある生徒の指導・支援が充実するであろう。

##### 2. ニーズの把握と個別の指導計画の作成について

全国の国公立高校における個別の指導計画作成率は、本来100%であるべきところ、74.2%と高くはない状況であった（文部科学省、平成30年）。個別の指導計画の作成は欠かせないが、そもそもニーズの把握に気づくことが前提である。今回の調査において、ニーズの把握には日頃の「生徒との対話」が有効であることと示された。担任の役割は重要であるが、教科担任やスクールカウンセラー、養護教諭など、対話は担任に限らず担えるはずである。この情報を共有し、生徒がどのような状況下でどのような困りを抱えているのか情報を共有することで、生徒の実態が把握しやすくなるであろう。本田・日戸（2016）が思春期における自閉症スペクトラムの子どものソーシャル



スキルとして「相談する力」や「支援つきの試行錯誤」の重要性を挙げているように、生徒側には、他者に困りを相談するスキルも重要となる。相談の結果、悩みや課題を解決できた経験は、自己理解の深化のみならず、他者への信頼にもつながると考えられる。

個別の指導計画の作成に困難を感じる現状は、高校だけでなく他校種においても存在している。例えば、真鍋(2013)は、保育所における個別の指導計画作成において、保育者と外部支援者の双方がアセスメント情報を収集・活用しながら「保育者のニーズ」と「幼児のニーズ」を丁寧にすり合わせる事が重要であるとしている。つまり、一般の教員は、外部の支援者を活用することによって特別支援教育の専門性を担保し、生徒のニーズに合わせて指導上の困りを工夫に代える発想を持つことが、不安の払拭に繋がると考えられる。高等学校においても、特別支援学校の地域支援チームの活用の実績を積むことが期待される。

### 3. 困難ケースへの対応について

困難ケースとは、生徒の発達特性に気づかれず学校や家庭など周囲からの不適切な関わりによって自尊感情を損ない、様々な二次障害が生じている状況であり、福祉や医療、ときに警察や司法など多岐に渡る専門性をもって対応にあたる必要がある。【「チーム学校」の創造】とは、「チーム学校」内の外部専門家を「頼る」のではなく、“チーム支援の重要性”に注目し、主体的に関わろうとする営みである。

二井・小谷(2017)は、医療・福祉・労働・心理の専門スタッフを加えたチームで「気になる生徒」に対する支援を行う有効性を示し、チーム支援の組織・構成・運営の在り方や、学校体制における当初の課題とその解決方法など、その過程についても具体的に報告している。

各高校においても、困難ケースの対応に際しては、生徒の実態や校内体制調整事項を想定・意識しながら、チーム支援を主体的かつ積極的に進めることが必要であると考えられる。そのために坂東(2016)が指摘しているように、専門スタッフをコーディネートする人がいてこそ機能が発揮されることにも留意したい。

### 4. 支援者の「不足」について

「担当者一人っていうわけにいかない。コーディネートする人がいるとしても、関わる人がもっと多く居ないと。」との声は、単に現場で働く教員数の不足を意味するのではなく、生徒の支援に時間を費やせる教員が少ないという学校現場の実態を表していると思われる。

坂東(2016)は、「OECD国際教員指導環境調査(TALIS)2013年調査結果」(国立教育政策研究所, 2018)において日本の中学校教員の勤務時間は週53.9時間で、参加国平均の38.8時間に対し最長であること、そのうち指導(授業)に使った時間は17.7時間(参加国平均は19.3時間)と、授業以外の仕事が多いことに着目し、このような状況を変えるには「チーム学校」の仕組みを取り入れるべきだと述べている。具体的には、事務処理や、部活動の指導を、地域の有償ボランティアや外部の専門家に任せる方法があるとし、大学での実践例を紹介している。2018年実施の「OECD国際教員指導環境調査(TALIS)2018調査結果」(国立教育政策研究所, 2019)を見ても、日本の中学校教員の仕事時間は週56.0時間で、参加国平均の38.3時間に対し最長である。また、一般的な事務業務にかかる時間は週5.6時間で、参加国平均の2.7%に対し最長である。

高校での教科担当制による「空き時間」を、生徒の観察や実態把握、指導・支援にあたる時間に充てるためにも、抜本的な業務の見直しを行い、「チーム学校」を活用して、“本分”により多く配分できるようにすることが不可欠であろう。

## V. おわりに

高等学校における特別支援教育および通級による指導の推進を図る環境整備のあり方として、教員研修の実施・

充実と、外部専門家との協働とチーム支援を核とした「チーム学校」創造の取組みとが、適切な理解啓発を促し、適切なニーズ把握に基づく個別の指導計画の作成や、多様なニーズやケースに対応できるための方策となることを示した。

一方で、本研究の課題として、面接調査の対象はいずれも教職員であり、「チーム学校」のメンバーである医療・福祉・心理の立場からのデータ収集・分析は行っていない。今後本研究の目的を真に果たすために、少なくとも上記三者に加え、当事者および保護者など、様々な立場の人を対象とした調査が必要である。

高校における特別支援教育の推進と高校通級の充実には、多くの観点からの分析と、多様な工夫、実践等が必要で、一見、実現は容易でないと思われる。しかし、それらを実施するのは一人または少数の人間ではなく、チームにおける「人々」である。チーム作りの観点を常に持つことで、高校通級の充実は可能となると考える。

## 参考文献

- 坂東真理子（2016）「チーム学校」を機能させるには．教育と医学，64(6)，2-3
- 二井弘泰，小谷裕実（2017）高等学校における「気になる生徒」に対する「チーム支援」の有効性．花園大学社会福祉学部研究紀要，25，45-58
- 本田秀夫，日戸由刈（2016）自閉症スペクトラムの子のソーシャルスキルを育てる本 思春期編．講談社
- 木下康仁（2007）修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（M-GTA）の分析技法．富山大学看護学会誌，6(2)，1-10
- 国立教育政策研究所（2018）OECD 国際教員指導環境調査（TAILS）のポイント  
[http://www.nier.go.jp/kenkyukikaku/talis/imgs/talis\\_points.pdf](http://www.nier.go.jp/kenkyukikaku/talis/imgs/talis_points.pdf)（参照 2018/1/22）
- 国立教育政策研究所（2019）教員環境の国際比較：OECD 国際教員指導環境調査（TALIS）2018 報告書—学び続ける教員と校長—．（株）ぎょうせい
- 真鍋 健（2013）保育者と外部支援者との協働による個別の指導計画作成に関する研究．保育学研究，51(3)，355-367
- 三山 岳（2011）保育者はいかにして相談員の意見を受け止めるのか—巡回相談における保育者の概念変容プロセス—．教育心理学研究，59，231-243
- 文部科学省（平成 21 年）特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議 高等学校ワーキング・グループ「高等学校における特別支援教育の推進について～高等学校ワーキング・グループ報告～」  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/054/shiryo/\\_icsFiles/afieldfile/2009/11/05/1283675\\_3.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/054/shiryo/_icsFiles/afieldfile/2009/11/05/1283675_3.pdf)（参照 2017/12/6）
- 文部科学省（平成 28 年）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「高等学校における通級による指導の制度化および充実方策について（報告）」  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/28/03/\\_icsFiles/afieldfile/2016/03/31/1369191\\_02\\_1\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/28/03/_icsFiles/afieldfile/2016/03/31/1369191_02_1_1.pdf)（参照 2017/12/6）
- 文部科学省（平成 29 年）「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充実事業」平成 28 年度研究開発実施報告書（要約）  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/main/006/h28/1395292.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/h28/1395292.htm)（参照 2018/1/20）
- 文部科学省（平成 30 年）平成 30 年度特別支援教育に関する調査結果について  
[https://www.mext.go.jp/content/20200128-mxt\\_tokubetu01-000004454-003.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20200128-mxt_tokubetu01-000004454-003.pdf)（参照 2020/12/23）

文部科学省（令和元年）令和元年度特別支援教育に関する調査結果について

[https://www.mext.go.jp/content/20200916-mxt\\_tokubetu02-000009987\\_03.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20200916-mxt_tokubetu02-000009987_03.pdf)（参照 2020/12/23）

村田敏彰，青山眞二（2016）特別支援教育コーディネーターの連絡調整上の工夫に関する考察：苦慮事例における関係者間の関係改善プロセス．特殊教育学研究，54(1)，35-45

日本学生支援機構（2019）令和元年度（2019年度）大学，短期大学及び高等専門学校における障害のある学生の修学支援に関する実態調査結果報告書

[https://www.jasso.go.jp/gakusei/tokubetsu\\_shien/chosa\\_kenkyu/chosa/\\_icsFiles/afiedfile/2020/04/02/report2019\\_0401.pdf](https://www.jasso.go.jp/gakusei/tokubetsu_shien/chosa_kenkyu/chosa/_icsFiles/afiedfile/2020/04/02/report2019_0401.pdf)（参照 2020/12/23）

岡崎高志，是永かな子（2011）高知県の高등학교における発達障害のある生徒への修学支援—特別支援教育コーディネーターを対象とした調査から—．高知大学教育学部研究報告，71，129-144

田中裕一（2016）高等学校における通級による指導の制度化．特別支援教育，63，8-11

吉利宗久（2014）インクルーシブ教育に対する高等学校教員の自己効力感—特別支援教育コーディネーターを対象とした質問紙調査の分析—．岡山大学教師教育開発センター紀要，4，1-5