

通級による指導の導入期における高校教員の質問と通級担当の説明

— 校内体制の整備過程に関する実践報告 —

森 太 ・ 吉利 宗久*

本稿の目的は、高校における通級による指導の導入期に着目し、校内体制の整備過程に生じた検討課題を明らかにするとともに、それに対する通級担当者による説明の特徴を捉えることであった。第一に、主な検討課題として「導入の是非」「従来の校内組織との関係」「既存の放課後の取組との関係」「従来の単位認定との関係」「障害という要配慮個人情報の取扱い」「通級による指導を生徒が希望していない場合の対応」が生じていた。第二に、通級担当者は、事例校の実情を参考に質問の背景を推測した上で説明を行うという特徴があった。結論として、校内体制の整備を円滑に進めるためには、通級による指導の導入が現在の各高校の取組等にいかなる影響があるのかを明らかにすること、自校にとって望ましい校内体制を模索するために学校の状況を共通理解することの重要性が示唆された。

Keywords：高等学校，通級による指導，校内体制，発達障害，特別支援教育

I. 問題と目的

文部科学省(2022a)によると、中学校の特別支援学級に在籍している生徒の56.8%が高等学校(以下「高校」とする)に進学している実態がある。また、文部科学省(2022b)によると、高校の学級担任等が「学習面又は行動面で著しい困難を示す」とした生徒の割合は2.2%となっている。これらの生徒の教育的ニーズに対応するため、高校における特別支援教育の推進が必要であり、そのための多様で柔軟な仕組みの一つとして2018年に高校における通級による指導が制度化された。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」を行うものである(文部科学省, 2018a)。

通常の学級に在籍する障害のある児童生徒への支援の在り方に関する検討会議(2023)は、「高等学校の通級による指導における特有の事項」として、「通級による指導を受けたい生徒のニーズがあるにもかかわらず、担当教員の配置等の体制の問題により受けることができない状況を改善するためにも、担当教員の配置を含めた高等学校における通級による指導体制をそのニーズに合わせていく必要がある」とし、高校の課題として、通級による指導を導入するための校内体制の整備があると述べている。

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(2016)には、通級による指導の校内体制についての基本的な考え方が示されている。国立特別支援教育総合研究所(2018)には通級による指導の導入期に検討すべき課題が整理されている。さらに国立特別支援教育総合研究所(2020)は、校内体制を整備するためのガイドブックとなっており、教員が参考にしやすいように多くの具体例を掲

兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科博士課程 673-1494 加東市下久米942-1

兵庫県立和田山高等学校 669-5215 朝来市和田山町枚田岡376-1

*岡山大学学術研究院教育学域 700-8530 岡山市北区津島中3-1-1

High School Teachers' Questions and Resource Rooms Teachers' Explanations during Introductory Stage
Futoshi MORI, and Munehisa YOSHITOSHI*

*Doctor's Course, Joint Graduate School in Science of School Education, Hyogo University of Teacher Education, 942-1 Shimokume, Kato 673-1494

Wadayama high School, 376-1 Hirataoka, Wadayama-cho, Asago 669-5215

Faculty of Education, Okayama University, 3-1-1 Tsushima-naka, Kita-ku, Okayama 700-8530

載してある。このように校内体制を整備するための参考資料は整いつつあるといえる。

別府（2019）は、各校の校内体制の整備に関する研究動向を整理する中で「学校の実態により通級指導のあり方が異なる」可能性があると指摘している。吉澤（2018）は、「通級による指導を導入するには、各学校の設置状況に応じた独自の判断が必要」であり、多くの事柄について「各学校の実情に合わせて実施するよう配慮するなどの課題がある」と述べ、各校では自校の実情に合わせた校内体制を整備するために多くの判断が求められると指摘している。

山元・小谷・吉澤（2022）は通級による指導の導入期に静岡県で実施していた任意の勉強会の取組を報告する中で、「通級による指導が制度化され実施するにあたって、通級による指導の対象者の決定から、実態把握、個別の指導計画作成、指導内容や指導方法の決定、記録の取り方、TTの連携、単位認定について、その都度、指導者は悩み、周囲にその悩みを支える相談相手や助言者もない状況であった」とし、通級担当は校内体制の整備に必要な事柄について判断や説明を求められる立場に伴う悩みがあったことを報告している。

岩永・吉田（2021）は、通級による指導を実施しているある高校の教員11名を対象に聞き取り調査を行った。それによると校内教員は通級による指導について『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、通級担当者だけにゆだねられている現状である」とし、通級による指導の導入後であっても通級担当は校内体制について校内教員から質問を受け、説明を求められたと報告している。

以上のように通級による指導を導入するための校内体制の整備過程には、校内教員からの質問と通級担当による説明というプロセスがある。高校に通級による指導をさらに普及させるためには、このプロセスを分析することを通して、各校がどのような検討課題と向き合うことになっているのか、通級担当による説明にはどのような特徴があるのかを明らかにし、校内体制の整備過程を円滑に進めるための示唆を得る必要がある。

そこで本稿では、通級による指導を導入するための校内体制の整備過程で、通級担当が校内教員から受けた質問とそれに対する説明を事例的に分析する。それにより事例校での検討課題と通級担当による説明の特徴を明らかにし、校内体制の整備を円滑に進めるための示唆を得ることを目的とする。

II. 方法

1. 対象及びデータ収集の方法

事例校である兵庫県立A高校は2022年4月に高等学校における通級指導に係る実践研究事業の指定を受け、通級による指導を導入するために校内体制の整備に着手し、同年10月「通級による指導の実施方針」を策定した。本稿の分析対象は2022年4月から10月までの実践である。

校内体制の整備過程における教員からの質問及び通級担当による説明は、次のような方法で収集した。校内体制を整備するためには、各種会議での提案、検討、承認という一連の手続きを経ることが必要となる。その際、会議に提案する前の段階で、通級担当は多くの教員と事前に意見交換を行った。今回、データとして扱うのは、事前に行われた意見交換時の質問及び説明である。土元・サトウ（2022）は、研究者が集団の一員として体験した「経験を題材としながらも、他者を通して（他者と語りを協働構築したり、対話したり、他者の物語を理解したりすることで）その経験を新たに意味づけようとする」研究方法を、相互行為的オートエスノグラフィーと呼んでいる。本稿は、第一著者が通級担当として事例校で経験した事柄を扱う。よって相互行為的オートエスノグラフィーの方法を参考に分析する。

2. 倫理的配慮

A高校の校長に記載内容の確認を依頼し、発表の許可を得た。また質問した個人を特定できないように、いつ、どこで、どの立場の人が、どの場面で語ったのかについては記載していない。

III. 実践報告

1. 事例校の概要

2018年に高校における通級による指導が制度化されたことを受け、兵庫県では同年に高等学校における通級指導に係る実践研究事業を開始し、「LD、ADHD等で、学習上や生活上のつまずきのある生

表1. 兵庫県の高校における通級による指導の拠点校及び巡回校の学校数

	拠点校	巡回校	合計
2018年	9校	・・・	9校
2019年	12校	・・・	12校
2020年	14校	1校	15校
2021年	17校	3校	20校
2022年	20校	10校	30校
2023年	21校	18校	39校

出典、兵庫県教育委員会事務局特別支援教育課(2023a)

徒を支援するため、『通級による指導』を行う拠点校に加配教員を配置し、ニーズに応じて巡回による指導を行うことで、どの学校に進学しても希望すれば通級による指導を受けられるよう体制」の整備を進めてきた（兵庫県教育委員会事務局特別支援教育課，2023a）。その結果、通級による指導の研究事業実施校は2018年9校から2023年39校へと増加した（表1）。兵庫県における拠点校とは「専門性の高い専任の通級担当教員を加配で配置する学校のこと」であり、巡回校とは「拠点校の通級担当教員が巡回訪問し、通級による指導を行う学校のこと」である（兵庫県教育委員会事務局特別支援教育課，2023b）。

事例校であるA高校は、兵庫県北部の山間部に位置する全日制の総合学科である。全校生徒数は約250名であり、入学者は募集定員の約7割となっている。進路先は「大学・短大」約30%、「専修学校・各種学校」約35%、「就職」約35%であり、近隣校の中では就職する生徒の割合が比較的高い。中学校で特別支援学級に在籍していた生徒、通級による指導を受けていた生徒、中高連携シート（発達の特性などにより学校生活や学習に困難を抱えている生徒の情報をまとめたシートであり、兵庫県では中学校から高校への引継ぎ資料として活用されている）による引継ぎのある生徒も在籍している。よって教育的ニーズのある生徒への対応は急務となっている。

教職員数は約40名である。校内の各部署は年次主任、学級担任、副担任からなる年次団と、総務部、教務部、生徒指導部、進路指導部、保健部、総合学科推進部という六つの専門部で組織されている。生徒に対する各種取組や問題対応等には、年次団と専門部が連携している。A高校は2022年4月に高等学校における通級指導に係る実践研究事業の指定を受け、拠点校となった。その際、通級による指導を担当する教員として近隣の県立特別支援学校から教員が1名加配された。加配された教員は、養護学校（特別支援学校）教諭の免許状を所持し、知的障害及び肢体不自由の特別支援学校で約15年の勤務経験があった。その教員は、通級担当兼特別支援教育コーディネーターとして保健部に配属されたが、教科担当や学級担任等の業務には携わっていない。

通級による指導を実施するための校内体制の原案は、まず保健部で取りまとめた。この段階では、通級担当が原案を作り、保健部内での指摘を踏まえて修正した。その際、通級担当は、保健部員以外の教員とも意見交換を行った。基本的な枠組みができた段階で、特別支援教育委員会に提案した。特別支援教育委員会は、管理職、保健部長、養護教諭、通級担当兼特別支援教育コーディネーター、教務部長、

生徒指導部長、進路指導部長、各年次主任、学級担任（各年次から1名）からなる。特別支援教育委員会での指摘を受けて、通級担当が再度修正案を作成した。なお、修正案を作成する際、通級担当は各部の部員等を含め多くの教員と意見交換を行った。最終的に「通級による指導の実施方針」を作成し、2022年10月の校内運営委員会及び職員会議にて承認された。なお2023年よりA高校の通級担当が近隣の高校に出向いて通級による指導を行うという巡回指導を開始しているが、本稿ではこの点には触れない。

2. A高校における通級による指導をめぐる校内体制の整備過程における意見交換

（1）検討課題1：導入の是非

A高校は、2022年4月に高等学校における通級指導に係る実践研究事業の指定を受けた。この時点ですべての教員が通級による指導について十分に理解していたわけではなかった。校内体制の整備のための意見交換を始めると、通級による指導の導入の是非という検討課題と向き合うことになった。

①通級による指導は高校として担うべき役割かを問う質問

まず「障害に応じた特別の指導は専門家のいる療育機関で受けるべきであり、高校で行う必要はないのではないか」という質問があった。この質問の背景には心身の疾患や障害の治療は学校の仕事ではないという思いがあると、通級担当は推測した。よってこの質問に対して通級担当は、障害に応じた特別の指導と治療の違いを説明する必要があると考えた。

そこで「障害に応じた特別の指導では、例えば場面に応じた話し方を生徒に教えるというような指導をする。これは、障害に応じた治療ではなく学習になる。だから学校が責任をもって行うことになっている」という趣旨の説明をした。

続いて「本校の生徒は特別支援学校ではなくて高校を選んで進学している。障害に応じた特別の指導を受けたいのなら特別支援学校に行けばいいのではないか」という質問である。通級担当はこの質問の背景には次のような戸惑いがあると推測した。高校は基本的に特定の目的のために設置されている。A高校の場合、1999年に商業高校から総合学科へと改変され、将来的に地域を担う人材を育成することを目的に、生徒の多様なニーズに応えられる教育課程を編成してきた。その教育課程の履修を希望する生徒がA高校に入学している。それにもかかわらず、なぜ自校の目的以外の授業を特別の教育課程として

実施する必要があるのか。教員が戸惑う背景にはこのような事情があると推測した。よってこの質問に対して障害に応じた特別の指導を高校で実施することになった経緯を説明する必要があると考えた。

そこで通級担当は、次のような答え方をした。「障害があるのなら特別支援学校に進学し、障害がなければ高校に進学するというように障害の有無によって進学先を割り当てる時代ではなくなっている。障害の有無にかかわらず同じ場で学べる環境を整備していこうというのがインクルーシブ教育システムの基本的な発想であり、国際的な潮流であり、文部科学省の方針でもある。今では、どの高校にも発達障害のある生徒が在籍していることは周知の事実になっている。本校の特色に魅力を感じる生徒が通いやすい学校にするために、通級による指導を導入することになっている」という趣旨の答え方をした。

②発達障害のある生徒に対する従来の指導方法との関係についての質問

一つ目に「発達障害のある生徒は在籍していたが、単位を取って卒業した。通級による指導を導入しないといけなくなっているのは、従来の高校の取組や対応のどこかに問題があるからなのか」という質問である。この質問の背景には、従来の指導方法や校内体制でも発達障害のある生徒に問題なく対応できているという思いがあると推測した。よってこの質問に対して、従来の高校の対応の適切さという論点と、通級による指導を導入する必要性という論点を整理して説明する必要があると考えた。

そこで通級担当は「通級による指導は、高校の教員による発達障害の生徒への対応に問題があるから導入するのではない。障害特性に対応するための学習機会を授業という形で保障する必要があるから導入することになっている」という答え方をした。

二つ目に「発達障害のある生徒でも同級生との関係の中で成長するものではないのか」という質問である。この質問の背景には、これまで在籍していた発達障害のある生徒は集団の中で成長し卒業したという思いがあると推測した。よってこの質問に対して通級担当は、発達障害の特性と、特性に対応するために学習が必要な理由を説明すべきだと考えた。

そこで発達障害のある生徒についても同級生との関係は重要だと指摘した上で、「コミュニケーションや対人関係、自己理解、学習スタイルなどは、通常の学校生活などで自然に身につけていくものだと考えられている。ところが発達障害のある生徒の場合、それが難しいことも多い。だから授業という形で整理して教えることが必要になる」と伝えた。

三つ目に「教員が支援をすると、支援に頼ってしまい、生徒は自立できなくなる。卒業後には支援を得られないことを考えると、通級による指導は必要なのではないか」という質問があった。この質問を字義通りに受け取ると、支援を否定しているようにみえるが、実際には違う。A高校の多くの教員は、個別に相談に応じたり、提出物を出すように熱心に促したり、指示内容をメモで渡したりするなど、様々な支援を行っている。そのため通級担当は、この質問の背景には「これ以上、特別な支援をする必要はないのではないか」という思いがあると推測した。よってこの質問に対して、支援と学習の違いについて説明したほうがよいと考えた。

そこで通級担当は、「通級による指導は、支援というよりも学習にあたる。障害特性を改善克服するための学習や、自分の障害特性を理解し、その特性に対応するためのスキルの学習を中心に行う。例えば、メモの取り方や集団場面での話の聞き方を学習して身につければ、自分で対応できることが増え、支援は減る。通級による指導の実施は特別な支援を増やすというわけではない」と説明した。

③学校外への公表の可否についての質問

A高校に発達障害のある生徒がいることはどの教員も知っていた。これまでそのことをあえて対外的に公表しておらず、その必要に迫られることもなかった。通級による指導を導入すれば、発達障害のある生徒も通う学校だと知られることになる。これに伴う不安感が背景にあると推測される質問があった。

第一に、「通級による指導を取り入れると、中学校から発達障害のある生徒が集まってくるのではないか」という質問である。この質問に対して通級担当は、県教育委員会の方針を説明する必要があると考えた。そこで「県教育委員会は、どの高校に進学しても希望すれば通級による指導を受けられるように体制づくりを進めている。実際、近隣の高校でも次々と導入が進んでいる。通級による指導の導入は、A高校だけの取組ではない」と伝えた。

第二に、「通級による指導を導入すると、地域の企業が本校のことを『障害のある生徒が通う学校』だとイメージするようになる。その結果、指定校求人が減るなど悪影響が出るのではないか」という質問であった。この質問に対して通級担当は、生徒が働きやすい企業について想像してほしいと考えた。

そこで通級担当は次のような説明の仕方をした。「どの高校にも、発達障害のある生徒が在籍していることは、今や常識になっている。発達障害のある

生徒の存在が学校のイメージ低下につながるかのような発想はおかしい。さらに『発達障害のある生徒が在籍する学校には指定校求人を出さない』という企業が万が一あるとして、そのような人権への理解のない企業に生徒を就職させることが望ましいのかという視点でも考えてほしい」と伝えた。

(2) 検討課題2：従来の校内組織との関係

A高校では、年次団と専門部が連携して諸問題に対応している。発達障害の特性は学校生活の多くの場面で表れる。どの場面で表れるのかにより関与する専門部は変わる。例えば、授業妨害があれば、年次団、教科担当と連携しながら生徒指導部が主導的に対応し、就職に関する問題であれば、年次団と連携しながら進路指導部が主導的に関与する。それでは通級担当はいかなる問題にどの部署と連携するのか。この点を明確にすることが課題になった。つまり、A高校の場合、通級による指導の校内体制の整備過程の中に、従来から存在している校内組織の各部署との関係を明確にするという検討課題があった。

①通級担当と専門部との業務分担についての質問

第一に、「通級による指導で対応する生徒の特徴が多く挙げられているが、発達障害のある生徒の問題は通級担当だけに任せればいいのか」という質問である。各専門部には主導的にかかわる独自の専門領域がある。例えば、校則違反の問題は生徒指導部が主導的に対応することになっている。この認識を基に通級担当の業務を考えたために、この質問がなされたのではないかと推測した。よって主導的という発想を踏まえて、通級による指導が効果を発揮する条件を説明する必要があると考えた。

そこで「通級担当は障害特性にかかわる問題に関与するが、通級による指導だけでは問題を解決できない。従来の対応手段に通級による指導という新たな手段が加わるということになる。だから通級による指導は、学級担任や各専門部と連携することで効果を発揮できる」という趣旨の説明をした。

第二に、「生徒をめぐる問題や課題については、既存の各部署が対応している。障害がある場合には通級担当がそれらのすべてに関与するという事なのか」という質問である。何か問題が起こったときには、情報を提供するだけの教員もいれば、助言をするだけの教員もいる。また問題解決に当たる当事者として関与する教員も存在する。通常、専門部が関与するときには問題解決に当たる当事者という位置づけになることが多い。それでは通級担当は、ど

のような関与の仕方をするのかという疑問が、この質問の背景にあると推測した。よって通級担当の業務内容と特別支援教育コーディネーターとしての業務内容を整理して説明する必要があると考えた。

そこで「生徒の困難が発達障害の特性によって発生していると思われる場合、その障害特性に対応するための学習機会が通級による指導になる。通級による指導は定期的に行う授業であり、その授業の担当者が通級担当になる。発達障害のある生徒の問題について、各部署や関係機関と連携したり、校内で支援を調整したりする業務は、特別支援教育コーディネーターの業務になる」という答え方をした。

②学級担任・教科担当との関係についての質問

一つ目に通級による指導で対応する生徒の範囲について二つの質問があった。「提出物を出せない生徒、学級全体への指示を理解することが苦手な生徒などは大勢いる。そのような生徒全員が通級を受けるのか」という質問もあれば、「特別支援教育は通常の学級の中で展開されるべきだ。だから特別支援学校から来た先生は、生徒に直接、個別指導するのではなく、その専門性を学級担任や教科担当に伝えるほうがいいのではないか」という質問もあった。生徒は学校生活の大部分の時間を通常の学級で過ごす。その際、対応する教員は、主に学級担任や教科担当になる。つまりこれらの質問の背景には、通級担当による通常の学級への関与の仕方を知りたいという思いがあると推測した。よってこの質問に対して通級による指導で対応すべきことと通常の学級で対応すべきことの境界を説明する必要があると考えた。

そこで「支援の必要な生徒があまりにも多いなら、授業のユニバーサルデザインなど学校の体制として対応方法を考える必要があるし、少人数なら通級による指導での対応でも可能になる。どちらかだけで対応するという発想ではなく、通級による指導を導入し、実際に運用していく中で、通常の学級で行うことと通級による指導で行うことを、この学校に適した形で整理していったらどうか」と応じた。

二つ目に通級担当は通常の学級の中でも支援をするのかという質問があった。A高校の近隣の小・中学校には、特別な支援を要する児童生徒に対応するため、学びのサポーターが配置されており、通常の学級の中で自立支援や生活支援、学習支援を行っている。授業中に付き添って支援をしたり、トラブルになっていたら駆け付けて指導したり、忘れ物をしないように放課後にチェックをするなど、学校生活全般の支援を行うこともある。このことを踏まえる

と、この質問の背景には、通級による指導を受けている生徒に対して学校生活全般の支援を行うのかを確認したいという思いがあると推測した。よってこの質問に対して通級担当の業務を活動場所にポイントを置いて説明する必要があると考えた。

そこで通級担当は「通級による指導そのものは、通級指導教室で行われる自立活動の授業をさす。必要に応じて学級担任や教科担当と相談しながら、通常の学級における授業場面に入ることもあるかもしれないが、それ自体は通級による指導ではない。今のところ、学校生活のいろいろな場面に入り込んで支援するようなことは考えていない」と伝えた。

③スクールカウンセラーによる教育相談との関係についての質問

スクールカウンセラーによる教育相談と通級による指導との関係に関する質問もあった。例えば、「スクールカウンセラーによる教育相談と通級による指導はどこが違うのか」という質問や「発達障害のある生徒が困った状態に陥った場合の対応として、まずスクールカウンセラーによる教育相談を紹介し、次に必要なら精神科医の受診を検討してもらうという手順になっている。通級による指導はどの段階に介入するのか」という質問などである。

通級による指導は生徒の学習上又は生活上の困難に対応するために存在している。それに対してA高校には、生徒が困難な状況に陥ったときのために定期的に臨床心理士による教育相談を実施している。そのためこの両者の使い分け方を明確にしたいという思いが、この質問の背景にあると推測した。この質問に対して、カウンセリングや医療と通級による指導の関係を整理して説明する必要があると考えた。

そこで通級担当は「悩みを話すことによって心を落ち着けたり、投薬や心理療法等を用いて精神疾患を治療するのが臨床心理士や精神科医になる。情緒不安定になった要因の中に発達障害の特性がある場合、その特性への対応方法等を学習したりするのが通級による指導の役割になる」という説明をした。シンプルな言い方をすると、しんどい気持ちを和らげるのがカウンセリングであるのに対して、障害特性に対応した学習を行うのが通級による指導という言い方である。もちろん実際には両者の間に重複する取組もある。例えば呼吸法を学習することでしんどさに対応するという取組は、臨床心理士による教育相談でも、通級による指導でも行っている。

(3) 検討課題3：既存の放課後の取組との関係

通級による指導には「教育課程の一部に替える場

合」と「教育課程に加える場合」がある(文部科学省, 2018b)。文部科学省(2018b)によると、「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、対象となる生徒に対して通級による指導を実施するというもの」であるとされている。A高校の場合、「教育課程に加える場合」の通級による指導のことを放課後通級と呼んでいる。もっとも放課後には、部活動や補習、生徒会の各種委員会など、すでに多くの取組が実施されている。そこに通級による指導が加わることになる。そのため、既に実施されている放課後の取組と比較しながら、通級による指導の在り方を検討する必要があるが出てきた。つまりA高校の場合、通級による指導の校内体制の整備過程の中に、すでに実施されている放課後の取組と通級による指導との関係を整理するという検討課題があった。この課題に関連して主に五つの質問があった。

第一に、「放課後には、各専門部や年次団等による取組が数多く実施されている。生徒は忙しすぎて通級による指導を受けられないのではないかと」という質問があった。実際、A高校の場合、放課後にはすでに多くの取組が実施されていた。部活動や生徒会の各種委員会、学校行事の準備、未提出の課題に取り組みさせる補習、考査に向けた取組などがあり、臨時の生徒の打合せなどもある。放課後に実施する通級による指導は、これらの活動と時間的に重なることになる。つまりこの質問の背景には、「放課後の多くの取組の中での、通級による指導の優先順位が分からない」という戸惑いがあると推測した。この質問に対して通級担当は、学習指導要領上の通級による指導の位置づけを説明する必要があると考えた。

そこで通級担当は、「通級による指導は、特別の教育課程を編成して実施される授業になっている。だから授業であるということ踏まえながら他の取組との優先順位を検討する必要がある」という伝え方をした。その上で、通級担当は校内の年間行事計画等を参考にして実施可能日を試算し、「放課後に入ってくる取組はあまりにも種類が多いため、実施する前から明確に線引きすることは難しい。通級による指導は授業であるということ念頭に置いて、運用しながら優先順位を検討していく」ということや「通級による指導の実施予定日の周知方法を工夫し、事前調整の方法も検討する」という申し合わせをした。

第二に、「放課後通級は単位認定するのではなく、教科の補習の一つとして位置づけて実施すればいいのではないかと」という質問があった。A高校には、

低学力の生徒に補習をしたり、検定取得のために補習をするなど、放課後には学力向上のための取組が多く行われていた。つまりこの質問の背景には、通級による指導はこれらの教科補足的な取組の一つだという認識があると推測した。よってこの質問に対して通級担当は、通級による指導での学習内容を説明する必要があると考えた。

そこで「障害に応じた特別の指導は教科の補充ではなく自立活動である」という趣旨の説明をした。

第三に、「補習は単位認定されないのになぜ放課後通級は単位認定されるのか」という質問があった。A高校では2年次の3学期から3年次の進路先決定までの期間、希望者を対象に水曜日の放課後に補習を実施している。就職希望者と進学希望者に分け、それぞれの必要に応じた内容の指導を行っている。多くの生徒が補習を受けており、この補習はA高校における進路指導において重要な役割を果たしていた。つまり、この質問の背景には、他の重要な取組は単位認定されないにもかかわらず、なぜ通級による指導は単位認定されるのかという疑問にあると推測した。よってこの質問に対して通級担当は学習指導要領上の位置づけを説明する必要があると考えた。

そこで「通級による指導は、特別の教育課程を編成して行われる授業だと学習指導要領に規定されている。だから単位認定される」と伝えた。

第四に、「提出物の提出など短期的に達成可能な目標を設定し、その課題が達成されたら終了するというやり方でいいのではないか。単位認定するには、一定の授業時数が必要になるため、長期間、指導することになる。そのような指導は必要なのだろうか」という質問である。従来からA高校では、期限までに提出物を出さなかった生徒等を個別に呼び出し、関係教員が指導や居残り補習を必要に応じて行ってきた。これらの取組と通級による指導との関係がよく分からないという思いが、この質問の背景にあると推測した。よってこの質問に対して通級担当は、課題未提出者等への指導や居残り補習と通級による指導の関係について説明する必要があると考えた。

そこで「目の前の提出物を出せば指導が終わるというのではなく、提出物を出しにくい理由を分析し、『話を聞きながらメモするというスキルを習得できていない』ということであるなら、そのスキルを習得するための学習を行う必要が出てくる。このように目の前で起こっている問題を発達障害の特性との関係から分析し、その特性に対応するための学習をしていくのが通級による指導になる。だから始めから期間を決めて実施するようなものではない」とい

う趣旨の答え方をした。

第五に、「提出物を出さず、テスト勉強もしない生徒がいる。通級担当がその生徒の手伝いをした。その結果、生徒は科目の単位に加えて、通級による指導の単位も取得する。これは何となくおかしな気がする」という質問である。A高校の生徒の中には自力で頑張っただけで単位を取得している生徒が大勢いる。一方で、教科担当は、課題未提出者に対してメ切的直前にわざわざ提出を促したり、提出物に取り組む時間を特別に放課後に設定したり、生徒からの依頼に応じて補習したりするなど、いろいろな支援を行ってきた。通級による指導は、始めから学習機会を設定するという点で、従来から存在する支援と比べて、手厚い支援のようにみえてくる。つまり手厚い支援を受けると単位認定されることに対する違和感が、この質問の背景にあると推測した。よってこの質問に対して通級担当は、通級による指導で生徒が何を学習するのかを説明する必要があると考えた。

そこで「通級による指導では、提出物を出す手伝いをしたり教科の勉強を塾のように教えたりするわけではない。提出物を出せない理由を考えて、その原因を改善克服するための学習をするのが通級による指導であり、自分の認知特性等に合った勉強方法を学習するのが通級による指導になる。手伝ってもらっているのではなく学習している。だから障害に応じた特別の指導として単位認定される。このような障害に応じた特別の指導は、高校にとって各教科科目の授業と同じレベルで重要だと文部科学省は考えている。だから各教科科目と同様に単位認定されることになっている」という趣旨の説明をした。

(4) 検討課題4：従来の単位認定との関係

高校では、各教科等の単位認定に関する手続きは明確に定められている。それに対して通級による指導は、各教科科目と比べると、個々の生徒の実態に応じてある程度柔軟に設定できるようになっている。この違いに多くの教員が戸惑うことになった。つまりA高校における通級による指導の校内体制の整備過程には、各教科科目と通級による指導の単位認定の特徴の共通点と相違点を明確にするという検討課題もあった。関連する3つの質問について報告する。

第一に、「事前に年間指導計画によって学習内容が明確に定められていないのに、単位数を設定できるのか」「学習内容が明確になっていないのに、必要な授業時数を算出することはできないのではないだろうか」という質問があった。各教科科目の場合、

教科書が存在し、事前に指導計画を作成する。よって授業を受ける個々の生徒の実態にかかわらず、学習内容はある程度一定である。この認識を基にして通級による指導の単位数や授業時数について考えたために、この質問がなされたのではないかと推測した。よって通級による指導の学習内容の設定に関する特徴を説明する必要があると考えた。

そこで通級担当は「通級による指導は、生徒の実態に応じて学習内容を設定し、授業内での生徒の取組状況により授業内容を変更したり、生徒の実態に見合った目標に変更するなど、生徒の課題達成状況などに合わせて柔軟に変更することもできるようになっている」という趣旨の説明をした。

第二に、「通級による指導を何度も履修するというのはおかしい」という質問もあった。高校の各教科科目の場合、一度単位を修得した教科科目を再び履修するということはありえない。この質問の背景には、従来の各教科科目の運用方法をめぐる認識があるのではないかと推測した。よって通級による指導の履修期間に関する学習指導要領の規定を説明する必要があると考えた。そこで、通級による指導の場合、必要に応じて年度をまたいで履修することができるという規定を簡潔に伝えた。

第三に、授業時数を確保できない授業を実施することに関する質問がある。「3年生の放課後通級の場合、単位履修の目安となる授業時数を確保することは難しい。それにもかかわらず、特別の教育課程を編成して通級による指導を実施するのはおかしいのではないか」という質問などである。高校では、生徒が単位を履修し、その成果が認められた場合、単位修得が認定される。よって単位履修を学校として保障するため、各教科科目の授業は時間割の中で計画的に実施され、一定期間内に所定の授業時数を確保できるように厳格に管理されている。授業時数の確保を保障できない授業を実施することは、従来の高校ではありえなかった。つまりこの質問の背景には、授業時数の保障をめぐる教員の認識があると推測した。よって通級担当は、通級による指導を実施する目的について説明する必要があると考えた。

そこで通級担当は、「単位修得も重要だが、それ以上に重要なのは障害に応じた特別の指導という学習機会を保障することにある。だから単位修得の可能性が低くても、学習機会を保障するという意味で通級による指導を実施してもよいことにはどうか」という趣旨の説明をした。

(5) 検討課題5：障害という要配慮個人情報の取扱い

通級による指導は、障害に応じた特別の指導である。障害に関する情報は要配慮個人情報にあたる。要配慮個人情報とは、「不当な差別や偏見その他の不利益が生じないようにその取扱いに特に配慮を要するもの」である（個人情報保護委員会、2023）。そのため、教員は、通級による指導の運用方法を要配慮個人情報への対応という点から考えていかざるを得なくなる。つまりA高校の場合、通級による指導に関する校内体制の整備過程の中に、要配慮個人情報の扱い方を明確にするという検討課題もあった。この課題に関連する主な質問は三点あった。

一つ目に通級による指導を受けると、障害があることを他人に知られる可能性が出てくるということに関連する質問である。例えば、「通級による指導を履修すると、障害があることを同級生に知られる可能性がある」「通級による指導の単位を修得すると、調査書等を通して進路先に知られることになるが、それでいいのか」という質問があった。A高校には、発達障害のある生徒は従来から在籍していた。しかし発達障害があるという理由で、他の生徒と分けて特別に指導するということはなかった。例えば、提出物を出せない場合は、提出物を出していない生徒を全員集めて指導するという方法をとっていた。ところが通級による指導を実施するということになると、教員が障害もしくはその疑いがあることと向き合わざるを得なくなる。不当な差別や偏見その他の不利益が生じないように、通級による指導を実施するにはどうしたらいいのか。この質問の背景には、このような要配慮個人情報の扱いについての不安があるのではないかと推測した。よって要配慮個人情報の扱い方について、具体的な対応方法を話し合う必要があると考えた。

そこで通級による指導の案内のプリントは全校生に配付すること、プリントには障害の有無にかかわらず利用できることと明記すること、通級による指導の実施場所は生徒本人の意向を踏まえて配慮すること、「通級による指導実施依頼書」を作成し、そこに「通級による指導の単位を修得すると、調査書等の自立活動欄に修得単位数が記載されます」と記載し、生徒と保護者に説明することなどの取り決めをした。

二つ目に「通級による指導を受ける生徒の条件を、障害者手帳の所持や医学的な診断がある場合に限ってはどうか」という質問があった。この質問の背景には、障害の有無を教員が判断しているかのように誤解される可能性をなくすために、障害者手帳の有

無や診断の有無というように判断基準を明確にしたいという意図があると推測した。しかし通級による指導は医学的な診断がなくても履修することができるため、通級担当はそのことを伝えた。

三つ目に「通級による指導を受けるのが適切かどうかの判断をスクールカウンセラーに任せてはどうか」という質問があった。この質問の背景には、障害特性に関する事柄について教員が判断することへの不安があると推測した。よって通級による指導の具体的な学習内容から説明する必要があると考えた。

そこで「スクールカウンセラーの意見を参考にすることは大切なことだから、必要に応じて意見を求めてもいい。ただし通級による指導という授業が必要かどうかというのはあくまでも教育の問題になる。通級による指導では、コミュニケーションの学習の一つとして『ちょっと今、よろしいですか?』という一言を添えてから用件を尋ねるといような学習をすることがある。また世間話の学習として質問に対して単語や短文で答えるだけでなく、関連するエピソードを添えるという練習をしたりする。これらの学習が生徒にとって必要かどうかを判断すべきなのは、スクールカウンセラーというよりも教員ではないか」という趣旨の説明をしている。

(6) 検討課題6：通級による指導を生徒が希望していない場合の対応

発達障害等のある生徒にとって通級による指導の履修は義務ではない。履修には生徒本人の意思が重要になる。そのため、通級による指導の必要性をめぐって生徒の意思と教員の見立てとの間にずれが生じることもある。A高校の場合、通級による指導の校内体制の整備過程の中に、生徒が通級による指導を希望していないけれども教員から見ると必要性があると感じる場合の対応を明確にするという検討課題があった。これに関連して三種の質問があった。

第一に、「教員が特定の生徒に通級による指導を紹介すると、教員がその生徒を障害者だとみなしていると誤解される可能性がある。だから生徒に通級による指導を紹介するのは止めたほうがいいのか」という質問があった。この質問の背景には、生徒や保護者からの誤解を防ぐ方法が不明確であることからくる不安感があると推測した。よって誤解されない説明方法を検討する必要があると考えた。

そこで通級による指導を生徒や保護者に紹介する際には、「通級による指導は医学的な診断の有無にかかわらず利用できること」や「通級による指導での学習内容が役に立つこと」を明確に伝えることを

確認した。加えて教員が紹介しても生徒や保護者が希望しなかったら履修できない仕組みにすることになった。その結果、「通級による指導実施依頼書」に生徒と保護者の自署欄を設けることになった。

第二に、「『困っている』と生徒が言っていないか」という質問があった。A高校では、課題の未提出などのために生徒が困る可能性があるとき、事前に注意を促すことは多々ある。また単位修得にとって重要な補習の予定を事前に伝えるだけでなく、当日にもメモや口頭で伝えることもある。しかしそれでも、同級生との遊び等を優先させる生徒も珍しくない。このような生徒を思い浮かべると、「困っている」という自覚が薄い生徒に対して、教員が説得してまで支援する必要はないのではないかという思いを抱く教員もいる。つまりこの質問の背景には、「困っている」という自覚の薄い生徒を説得してまで通級による指導を受けてもらう必要があるのかという疑問があると推測した。よって困難の有無と生徒の自覚の関係を説明する必要があると考えた。

そこで通級担当は、生徒本人の同意が得られなかったら通級による指導を実施できないことを踏まえた上で、「生徒自身に困っているという実感があるかどうかということ、特性によって学習や生活が制限されているかどうかということは、別の問題になる。また自分で自分のことを適切に理解できていないということも通級による指導の学習課題になる。だから困っているという実感が薄くても、通級による指導を紹介することは大切になる。その際、困難を軽減できる可能性があるということも積極的に伝えていく必要がある」という趣旨の説明をした。

第三に、「現在、困っていなければ、通級による指導を受ける必要はないのでないか」という質問があった。この質問に対して通級担当は、困難が発生する時期に着目した説明と、困難の内容に着目した説明をする必要があると考えた。

そこで二つの答え方をした。一つ目に「在学中は教員がきめ細かく対応しているため問題は生じていなかったとしても、卒業後、その特性のために困る可能性もある。卒業後の困難が十分に想定される場合、その困難に対応した学習に取り組むことも通級による指導の対象になる。つまり卒業後の困難を見越して学習するのも通級による指導になる」という説明の仕方である。

もう一つは、「障害による学習上又は生活上の困難」の考え方にポイントを置いた説明になる。「困難は、不適応行動や困り果てている状態という意味

に限定されるものではない。発達障害のある生徒が将来の夢を持っていて、その夢を実現する上で障害特性を改善克服することや障害特性に対応したスキルを身につけることが必要な場合も通級による指導の対象になる。このような意味で通級による指導は生徒の夢を実現するための学習機会でもある」という趣旨の答え方をしている。

IV. まとめと課題

本稿の目的は、通級による指導を導入するための校内体制の整備過程を報告することを通して、事例校での検討課題と通級担当による説明の特徴を明らかにし、校内体制の整備を円滑に進めるための示唆を得ることにある。その結果、次の二点が明らかになった。第一に、事例校における校内体制の整備過程での主な検討課題として、(1)導入の是非、(2)従来の校内組織との関係、(3)既存の放課後の取組との関係、(4)従来の単位認定との関係、(5)障害という要配慮個人情報情報の取扱い、(6)通級による指導を生徒が希望していない場合の対応、があった。これらの検討課題は、いずれも従来の各部署の取組や生徒への対応に直結した問題である。よって通級による指導の校内体制の整備を円滑に進めるためには、通級による指導の導入が現在の各部署の取組や生徒への対応等にいかなる影響があるのかを明らかにすることが重要だと思われる。例えば、通級による指導の取組例を紹介し、学級担任等の各部署と通級担当の連携の在り方を例示するなどが挙げられる。

第二に、通級担当による説明には、事例校の実情を踏まえて質問の背景を推測し、その上で説明すべき内容を考えるという特徴があった。質問に対する説明は一問一答のような定型的なやりとりではなく、互いの状況を伝え合いながら答えを作り出していくプロセスである。よって通級による指導の校内体制の整備を円滑に進めるためには、一般的に望ましいとされている校内体制への理解を求めるだけでなく、自校にとって望ましい校内体制を通級担当と校内教員が協力しながら模索することが重要だと思われる。例えば、自校の状況や学校課題を共通理解し、その上で自校にとって効果的で運用しやすい校内体制を校内教員とともに考えるなどの方法がある。

今後の課題として、第一に、本稿では、校内教員と通級担当によるやりとりの過程については記述しなかった。例えば、校内教員からの質問に対して通級担当が説明するまでの間には、実に多くのやりとりが存在する。通級担当による説明はそのやりとり

の結果にすぎない。そのやりとりの記述は今後の課題である。第二に、本稿は一学校事例に過ぎない。今後はより幅の広い事例の収集が必要となっている。

謝辞

本実践の発表をご快諾くださった兵庫県立A高校に心より感謝申し上げます。

文献

- 別府さおり (2019) 高等学校における通級による指導、特別支援学級、合理的配慮の現状と課題 - インクルージョンを観点とした考察、発達障害研究, 41, 8-16.
- 兵庫県教育委員会事務局特別支援教育課 (2023a) 特別支援教育の推進. <https://web.pref.hyogo.lg.jp/gikai/iinkai/index/joniniinkai/bunkyo/documents/siryoul.pdf> (参照2023/12/30)
- 兵庫県教育委員会事務局特別支援教育課 (2023b) 兵庫県立高等学校における通級による指導の現状、令和5年度高等学校における通級による指導実践研究協議会資料. https://www.hyogo-c.ed.jp/~sho-bo/tuukyuu/R5_hontai.pdf (参照2024/1/4)
- 岩永晋・吉田ゆり (2021) 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 -, 長崎大学教育学部教育実践研究紀要, 20, 45-58.
- 個人情報保護委員会 (2023) 個人情報の保護に関する法律についてのガイドライン (通則編).
- 国立特別支援教育総合研究所 (2020) 高等学校教員のための「通級による指導」ガイドブックおさえておきたいQ&A.
- 国立特別支援教育総合研究所 (2018) 基幹研究 発達障害等のある生徒の実態に応じた高等学校における通級による指導の在り方に関する研究 - 導入段階における課題の検討 - 研究成果報告書.
- 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 (2016) 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).
- 文部科学省 (2022a) 令和4年度学校基本調査, 265 特別支援学級卒業者の状況.
- 文部科学省 (2022b) 通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について. https://www.mext.go.jp/content/20221208-mext-tokubetu01-000026255_01.pdf (参照2023/4/2)
- 文部科学省 (2018a) 改訂第3版障害に応じた通級による指導の手引, 海文堂.
- 文部科学省 (2018b) 高等学校学習指導要領 (平成

30年告示) 解説総則編, 開隆堂出版.

土元哲平・サトウタツヤ (2022) オートエスノグラフィの方法論とその類型化, 対人援助学研究, 12, 72-89.

通常の学級に在籍する障害のある児童生徒への支援の在り方に関する検討会議 (2023) 通常の学級に在籍する障害のある児童生徒への支援の在り方に関する検討会議報告.

山元薫・小谷和之・吉澤勝治 (2022) 高等学校での

通級による指導開設期における研修の役割: 通級による指導担当と学校を支えるために, 開設期に必要な研修, 静岡大学教育実践総合センター紀要, 32, 372-378.

吉澤勝治 (2018) 特別支援教育における高等学校教育の課題の研究: 高等学校における通級による指導の実践的課題に焦点化して. 日本高校教育学会年報, 25, 18 - 27.