東京学芸大学リポジトリ
Tokyo Gakugei University Repository

高等学校の通級による指導におけるチームとしての学校を意識した生徒支援

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 東京学芸大学教育実践研究推進本部 公開日: 2024-03-11 キーワード (Ja): 高等学校, 通級による指導, 特別支援教育校内体制, チームとしての学校, ETYP: 教育関連論文, STYP: 高等学校 キーワード (En): high school, resource room instruction, school as a team, school organization, special education 作成者: 矢島, 総一, 奥住, 秀之 メールアドレス: 所属: 東京学芸大学, 東京学芸大学
URL	http://hdl.handle.net/2309/0002000257

東京学芸大学紀要　総合教育科学系　75：185－193, 2024

高等学校の通級による指導におけるチームとしての学校を意識した生徒支援

矢　島　総　一*1・奥　住　秀　之*2

発達障害学分野

（2023年9月20日受理）

1．はじめに

特殊教育から特別支援教育への転換，そして推進に伴い，高等学校段階におけるその充実が，ますます注目されている。

文部科学省（2005）(1) による「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）において，高等学校の特別支援教育が初めて言及された。また，文部科学省（2007）(2) は「特別支援教育の推進について（通知）」において，高校においても特別支援教育の環境を整備することを明記した。そして，文部科学省（2009）(3) は「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 ―」の中で，通級による指導の制度化に言及した。

文部科学省（2016）(4) の「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（通知）」を受け，高等学校における通級による指導の制度化が実現されるに至った。実際の指導は2018年より開始され，初年度に通級による指導を開始した高等学校は全国で123校であり，45都道府県５政令都市で実施された（多田・船橋，2019）(5)。

上記のように，高等学校における通級による指導は法律の整備などによって制度化されてきたが，通級による指導開始当初の高等学校における特別支援教育校内体制は盤石であったとは言い難い。本論では，まず高等学校の特別支援教育の推移を整理し，通級による指導開始以降の高等学校の特別支援教育の課題を指摘する。次に，通級による指導をチームとしての学校で取り組んだ支援の効果について報告する。最後に，実践を通じた通級による指導の課題を検討する。

2．高等学校の特別支援教育体制

2005年４月に「発達障害者支援法」(6) が施行され，高等学校における発達障害児が障害の状態に応じ，適切な教育的支援，支援体制の整備その他必要な措置を講じるものとされた。同じく2005年４月，文部科学省でも「小学校等」のみでなく，「幼稚園及び高等学校についても」通常の学級に在籍するLD等を含む障害のある児童生徒に対する「支援体制の整備を推進する」ための取組を進めることとされた（重，2017）(7)。

高等学校における支援体制の整備に関して，2008年に発表された文部科学省「平成19年度特別支援教育体制整備状況調査結果について」(8) では，「小・中学校に比べ，幼稚園及び高等学校については，体制整備に遅れが見られ，特に公立高等学校においては，地域による差が大きいなどの状況があり，設置者及び学校・園におけるさらなる推進が必要」との指摘がなされている。また，2009年に文部科学省が公表した「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 ―」(3) では，「地域差や課程・学科による差異はあるものの，平均すれば生徒総数の約２％程度の割合で発達障害等困難のある生徒が高等学校に在籍している。」と言及し，高等学校における特別支援教育の必要性を指摘している。高等学校ワーキング・グループ報告を受けた後，2010年に文部科学省が発表した「平成21年度特別支援教育体制整備状況調査結果」(9) では，高等学校における特別支援教育整備状況は「基礎的な支援体制も十分とは言えない」と指摘している。

以上のように，2010年までの高等学校における特別

＊１　東京学芸大学教職大学院
＊２　東京学芸大学 特別支援科学講座 発達障害学分野（184-8501　東京都小金井市貫井北町 4-1-1）

支援教育体制は，特別支援教育の必要性を提言しているものの，支援体制の整備は発達障害等困難のある生徒に十分であるとは言い難い状況にあった。全国的な具体的対応策がとられたのは，2011年１月の大学入試センター試験における発達障害等困難のある高校生に対する特別な措置の開始からである。その後，内閣府(2013)[10] が「障害を理由とする差別の解消に関する法律の公布について」を策定した。重（2017）[7] はその内容を「『障害のある児童生徒の後期中等教育への就学を促進するため，個別のニーズに応じた入学試験における配慮の充実を図る』として，高等学校での入学試験における対応状況の調査を促し，各都道府県教育委員会に周知したセンター試験における特別配慮を各学校へ周知した。」とその内容をまとめている。

文部科学省（2014）[11] は「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モデル事業」を開始し，障害に応じた特別な指導を高等学校においても実施する研究を強化した。文部科学省は2015年10月から調査研究協力者会議を設置し，2016年に「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」[12] の報告書を取りまとめた。同報告書を踏まえ，文部科学省は実際の指導体制の法整備を進めていくことになる。

上記の報告を踏まえて，文部科学省は2018年度からの高等学校における通級による指導の実施に必要な法令改正を行った。同年，国立特別支援教育総合研究所は都道府県等教育委員会アンケート調査，文部科学省モデル事業校の取組及び研究協議会等における議論などから得られた知見等を整理した。国立特別支援教育総合研究所は「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」[13] において，高等学校への通級における指導の導入期において検討すべき制度設計に関する８つの課題と高等学校教員におさえて欲しい10のポイントにまとめ，高等学校における通級による指導実施のための環境を整備していった。

３．高等学校における特別支援教育に関する課題

３．１　高等学校における特別支援教育校内支援体制の課題

平成30年度から令和２年度までの小学校・中学校・高等学校における通級による指導対象生徒数（文部科学省，2021）[14] から平成30年度と令和２年度を比較すると，高等学校の通級による指導を受ける生徒数が約2.5倍以上の増加（792人増），小学校は約1.2倍（3,1949人増），中学校は約1.6倍（8,861人増）となっており，人数比での差は広がっている現状にある。

義務教育段階の小学校，中学校と高等学校では通級による指導を受ける生徒数の単純な比較は難しいが，高等学校への入学率が98.8％を超える現状（文部科学省，2023）[15] からみると，小学校・中学校で通級による指導を受けていた生徒の受け皿に高等学校がなっているとは言い難い状況にあるだろう。

文部科学省（2021）[14] が公表した「通級による指導が必要と判断した生徒のうち，通級による指導を行わなかった生徒数」によると，高等学校において通級による指導が必要であると判断された生徒のうち，半数以上が通級による指導を受けられていないと指摘している。また，「通級による指導の担当教員の加配がつかず，巡回通級や他校通級の調整もできなかったため」「生徒の障害に対応した専門性のある教員が見つからなかったため」「通級による指導を実施するための教室等の施設設備を整備できなかったため」「特別の教育課程の編成や時間割の調整ができなかったため」という，学校側の都合により通級による指導が行えないと判断された生徒が２割を超す状況にある。また，「その他」を加えると６割以上の生徒が本人都合以外の理由で通級による指導を行えなかった現状にある。

この原因については，前田（2022）[16] は吉澤（2018）の研究を引用しながら「義務教育段階と異なり高等学校の多様な教育課程の在り方やそれにともなう教員の意識として『適格者主義』が，特別支援教育を推進する障壁になっている。」と指摘している。

通級による指導を行う高等学校の校内支援体制についての先行研究からも，高等学校の特別支援教育体制が小学校，中学校と比べて課題が多いことがうかがえる。文部科学省（2007）[2] は特別支援教育実施の責任者として校長の責務を明文化しているが，中西ら(2018)[17] が全国の高等学校を対象に行ったアンケートの結果，校内員会に校長が参加している割合は39.0％であり，中学校の89.1％と比較すると明らかに低いことを指摘している。また，校内委員会の開催回数0回と回答した高等学校の割合は5.1％であり，中学校1.0％と比べると明らかに高く，校内委員会の開催も中学校と比べ少ない傾向にあることも指摘している。こうしたことについて前田（2022）[16] は，「高等学校は教科中心の指導が強く生徒一人を総合的に観ていくことを苦手とする側面があり，生徒の状態を把握し具体的な支援・指導計画を作成するための知識と経験を備えた教員が少ないことが特別支援教育体制の遅れに繋がっている。」と指摘している。

３．２　高等学校における通級による指導に関する課題

ここまで，特別支援教育体制の遅れについて言及してきたが，以下では，通級による指導に関する課題について言及していく。

吉澤（2018）[18] は国立特別支援教育総合研究所の特別支援教育に関する意識調査（2011年）の結果として示された「高等学校の教員の約８割が特別支援教育の必要性を認識しているが，その実施について『難しい』『できない』と回答している教員が４割以上いる。」ことを取り上げ，多様な努力を高等学校でも行っていることは評価しつつ，「難しい」「できない」と考える教員が多い現状を指摘している。特別支援教育推進の中心である特別支援教育コーディネーターについて，高田ら（2017）[19] は，「高等学校の特別支援教育コーディネーターは通常の学級担任と養護教諭の割合が半々であり，専門性が担保されているとは言えない。」と指摘している。小栗（2022）[20] は通級による指導担当者の専門性の確保は高等学校における通級による指導を継続していくうえで重要な課題と言えるとしながらも「通常業務のほかに通級による指導の担当，それに研修の機会を確保するとなると，通級による指導を担当することは激務であるという教員の印象も強くなり，希望者の減少につながるかもしれない。」と指摘している。

以上から，高等学校における通級による指導を実施するための課題として，第一に，特別支援教育校内体制が脆弱である，第二に，管理職，教員の特別支援教育及び通級による指導に関する意識が醸成されていない，という２点が指摘される。

国立特別支援教育総合研究所（2010）[21] は，通級による指導の目的の一つとして，「目的は，在籍している学級，学校における適応状態の改善にあり，通級による指導がいかに通常の学級における指導に般化できるかが通級指導教室に科せられた課題でもある。」と指摘している。一方，高等学校のように特別支援教育校内体制が脆弱であり，教職員の特別支援教育に関する苦手意識が強い状態では，般化という通級による指導の効果を向上することは簡単ではない。

同研究の中で，通級指導教室と通常の学級との連携を図る上で重要なことが３点まとめられており，そのうちの１点が「子どもの特性に配慮した，環境の整備やかかわり方の一貫性である。」とし，「居場所である通級指導教室から巣立っていくことができるためにも，通級による指導が通常の学級における指導と連動していかなければならない。」と指摘している。

上記の研究が示しているように，通級による指導を担当する教員と担任，高等学校においては教科担当教員が通級による指導の対象生徒に対し，一貫した環境整備，関わり方を行うことが求められる。

４．通級による指導を「チームとしての学校」で取り組んだ１つの支援実践

４．１　目的

ここまで整理してきた現状と課題に基づき，以下では，１つの高等学校における通級による指導を「チームとしての学校」で取り組んだ１つの支援実践について紹介し，効果や課題等について検討する。

これは，ある１つの高等学校（以下，Y高等学校と略記）における通級による指導担当教員（以下，通級Tと略記）を中心とした支援である。通級による指導対象生徒に関わる教職員全員が当事者意識を持ち，一貫した指導を行うことのできる体制作りを目指して，通級Tが中核者となって，通級による指導と関連させて，「チームとしての学校」（文部科学省初等中等教育分科会，2015）[22] を意識した特別支援教育校内体制の構築と生徒の通級による指導効果の般化を目指した実践である。

４．２　実践期間

本実践の期間は11か月である。

４．３　通級による指導対象生徒のアセスメント及び通級による指導開始の経緯

通級による指導対象生徒A（以下，生徒Aと略記）は，実践当時Y高等学校２年生（17歳）で，小学生のときにある発達障害の診断が下りている。複雑な家庭環境に育ち，小学校低学年時には「いじめ」のようなことも経験している。「いじめ」に対抗するために，加害者に攻撃的になったり，教室のものを投げることもたびたびあった。中学校在学時には「いじめ」を受けた時の恐怖心から，身を守る道具を所持して学校に通学していたこともあった。

高等学校入学後は学友にも恵まれ，行動上の問題は徐々に減少していった。年度途中に保護者と生徒から通級による指導を受けることを検討したいという旨の連絡があり，通級Tとスクールカウンセラー（以下，SCと略記）が面談を行った。

保護者及び本人の主訴は，初対面の人との会話や大人数での会話が苦手であるというものであった。特に大人数での会話に関しては「誰が何を喋っているかわからなくなる。」，「言葉が頭に入ってこない。」，「自分

がいつ話をすればいいのかわからない。」といった困難さを訴えていた。また，日常の多くで無気力な状態にあり,「生きることに意味があるとは思えない。」,「自分には感情がない。」といった発言が多数あった。

面談後，WAIS-Ⅳを実施し，ASD傾向が見られること，知覚推理が強く，処理速度が低く実行機能が弱いこと等が推測された。上記のアセスメント結果を踏まえ, Y高等学校の特別支援教育に関する校内委員会（以下，校内委員会と略記）にて通級による指導の実施に向けた会議を開催した。管理職や教務主任である主幹教諭，養護教諭，担任教員らに状況を報告し，通級による指導を行うことが適当であるという結論に至り，企画調整会議，職員会議を経て通級による指導（自校通級）を行う手続きを行った。

４．４　教育援助方針

アセスメントの結果をもとに，以下の教育援助方針に基づく支援を行うこととした。

①通級による指導を般化させるために，校内委員会を中心に全教員が生徒Aに関する情報を共有し，チームとしての学校として一貫した指導を行う。

②生徒Aのアセスメント結果である「大人数での会話での困難さ」の改善に向け，生徒Aの自助資源である友人を交え，ソーシャルスキル獲得を目的としたゲーム活動を行う。また，他者の気持ちを読み取ることに困難さが見られたため，認知能力向上のための個別のソーシャルスキルトレーニングも並行して行う。

③校内委員会を中心に保護者との面談の機会を定期的に設定する。また，保護者に対するカウンセリング及びコンサルテーションを行う。

４．５　教育援助方針①に関する実践報告

チームとしての学校として，生徒の心理学的教育援助サービスを行うためにはコーディネーション委員会を通じた教員への研修や管理職を含めたマネジメントの促進が求められる。根拠として，家近ら（2003）[23]の「コーディネーション委員会は，管理職が参加してマネジメントの方針を共有し，学校での子供の問題について理解することにより，マネジメント促進の機能をもつ。」があげられる。Y高等学校では校内委員会がコーディネーション委員会にあたり，チームとしての学校における基盤となり生徒の支援にあたることが重要であると考えた。Y高等学校の校内委員会及び通級による指導実施メンバーの一覧を**表１**，**表２**に示した。

表１　Ｙ高等学校校内支援委員会メンバー一覧

Y高等学校　校内支援委員会メンバー
①管理職（副校長は常駐, 校長は必要に応じて参加）
②校内支援委員会委員長である通級T
③特別支援教育コーディネーター，学校心理士である教員
④特別支援教育コーディネーター，通級による指導対象生徒の学年主任
⑤主幹教諭であり教務主任である教員
⑥教員A
⑦教員B
⑧養護教諭
⑨スクールカウンセラー

表２　Ｙ高等学校通級による指導実施メンバー一覧

Y高等学校　通級による指導実施メンバー
①校内支援委員会委員長である通級T
②特別支援教育コーディネーター，通級による指導対象生徒の学年団の教員
③教員A
④教員B
＊主として通級による指導の内容を立案，実施するのは①，②の教員
＊③，④の教員は指導の補助として参加

生徒Aの通級による指導に関して，当初は通級による指導に否定的な意見もみられた。このような状況の中，通級による指導が始まる前の段階で,「生徒情報交換会」という会議を開催し，通級による指導対象生徒だけではなく，他の特別な支援を必要とする生徒，担任教員が気になる生徒の学校全体での情報共有の場を設定した。

また，校内委員会に管理職，教務主任である主幹教諭が毎回参加していたため，校内委員会で協議された内容を学校全体での企画会議で周知することができた。

情報共有の一環として，12月の終業式，１月の始業式にて，通級による指導や合理的配慮に関する説明を行った。生徒に対する説明という形式ではあったが，全教員が参加する機会でもあるため，通級による指導はどういったものなのかを全ての教職員が知ることも目的とした。

担任教員との情報共有の機会も数多く設定した。通級による指導を主として担当する教員（表１の④）が対象生徒の学年主任であったため，指導内容の報告は随時行うことができた。また，学級担任が対象生徒の所属する部活動の担当教員であったため，学級での様子や部活動での様子を伺うことができ，学級担任と校内委員会との相互コンサルテーションの形を形成することができた。

以上のように，対象生徒に関する教職員間の情報共有の場を数多く構築した結果，対象生徒の発言や行動に対して多様な教員が正の強化に繋がる声掛けをすることができた。これが好循環となり，授業成績も向上し，教科担当教員からも生徒Aの正の行動変容が報告されるようになった。このことから，学校が対象生徒の安全・安心な居場所となっていったと捉えられる。

４．６　教育援助方針②に関する実践報告

通級による指導では，15分間を個別の指導，25分間を集団による指導，10分間を振り返りとまとめの時間として指導を行った。個別の指導では「教室で使えるコグトレ　困っている子どもを支援する認知トレーニング122」[24] を参考に認知指導を行った。

最初の個別の指導の時間では，「この人はどんな気持ちですか？」という絵に描かれている人物の表情やしぐさから感情を読み取る課題を行ったが，15分間ほとんど発言をすることができなかった。

同日の集団の指導では，社会的スキル訓練（Social Skills Training　以下，SSTと略記）をゲーム形式で行い，場に応じた対応について学んだ。教師と話し合いながら自分の意見を伝えたり，人の意見を受け入れたりする経験をし，終了後の感想は「とても楽しかった」ということであった。

上記の指導についてSCは，「ASD傾向のある生徒Aには絵から感情を読み取る指導を独力で行うことに困難があることが多い。また，生徒AはWAIS-Ⅳの結果から視覚優位の傾向があるため，絵に描かれている人物の視線や絵から読み取れる周囲の状況などから推理して，絵に描かれている人物の感情を読み取るよう促す声掛けが必要である。」という助言があった。

このようなSCの意見を参考にして，個別の指導内容を人物の絵から表情や感情を読み取るものではなく，多くの人物がいたり，物やハンドサインなど周囲の状況から推論したりする内容へと改善した。上記の指導を継続した結果，指導当初はほぼ読み取ることのできなった絵の人物の感情を自分なりに推論できるようになった。また，「自分の中でストーリーを作ることによって絵の人物の感情を理解することができるようなった。」と発言した。

生徒Aは人間関係を構築することに苦手意識を持っていたが，特定の友人との会話は一定可能であった。この友人は生徒Aの自助資源であると判断して，生徒A及び保護者の了承を得たうえで集団での指導に一緒に参加してもらうことにした。これは，生徒Aの主訴である「大人数での会話が苦手」という困難の改善は教員と１対１の指導だけでは対応できないと考えたからである。

生徒Aは，「自分は価値がない存在であるため，自分の意思を表出したくない。」という思いから，自分の意思で物事を決定することを避けていた。そこで集団での指導では，教員がソーシャルスキル獲得のためのゲームを複数用意し，自分たちでやりたいゲームを決めるという活動を行った。指導当初は友人の意見をそのまま聞くだけであったため，通級Tと通級による指導開始前に１対１で意思を表出するための取り組みを行った。具体的には，「なんでもいいからゲームを指さす。」「やりたいゲームを通級Tにだけ伝える。」「やりたいゲームを紙に書く。」「紙に書いたことを読む。」といったスモールステップの目標を設定し，取り組んだ。

結果，大人数の活動への参加に対する不安が徐々に薄れ，意思の表出が見られるようになった。次の段階として，他学年の生徒とゲームを行う機会を設けたり，話をする機会のない教員とゲームを行ったりすることで，初対面の人との会話への苦手意識を徐々に無くしていくことを目的とした支援も行った。その結果，初対面ではほとんど話すことのできなかった生徒Aが積極的に他学年の生徒と会話をし，ゲームの説明を行うなどの行動変容が見られた。

４．７　教育援助方針③に関する実践報告

通級による指導開始から半年程度経過した後，通級Tと生徒Aで面談を行った。生徒Aからは，「通級は楽しい。」「先生たちとゲームをもっとしたい。」といった積極的な発言があった。また，面談の中で「テストで高得点を取ったので母親に伝えたい。」「母親と話をしたいが，あまり話を聞いてもらえない。」ということを伝えてきた。この発言から，幼少期の母子の関係性の成立が十分ではなかったかもしれないと推測し，生徒Aと幼少期の保護者との関係性について尋ねた。生徒Aは，幼少期に実父から「虐待」ともみられるようなかかわりがあったこと，母親から「ネグレクト」に近いようなかかわりをもたれていたと伝えてき

た。このことをSCに相談したところ，幼少期のマルトリートメントによる愛着形成の阻害が考えられ，それを取り戻そうとしていているのではないかという見立てであった。そこで，母親の行動変容を促すことができれば生徒Aの情緒がより安定するのではないかと考え，通級T，学校心理士の資格を有する特別支援教育コーディネーター（表１の③），SCによる保護者面談を行った。母親からは，家庭では落ち着いている様子であり，行動上の問題も減ってきているという報告があった。また，通級Tによる月一回程度の定期的な連絡で，通級の様子や生徒Aの学校での様子を知ることで安心しているということであった。通級Tは，「テストで高得点を取ったので母親に伝えたい。」という生徒Aの言葉を母親に伝えた。また，「生徒Aは母親のことを本当に愛している。しかし，母親と話をしたいが，あまり話を聞いてもらえていないという気持ちを持っている。おそらく，母親に甘えることが苦手なため，素直になれないのだろう。今日帰ったらテストの点数を聞いて，たくさん褒めてあげていただきたく思っている。」という趣旨の説明を行った。

面談以降，生徒Aと保護者の会話が増え，保護者が学校での様子などを尋ねる機会が増えたと生徒Aから報告があった。この面談以降，生徒Aは目覚ましい行動変容が見られるようになった。所属する部活動において，他の生徒が口論になっている場面で生徒Aが仲裁に入り，口論している議題の仲裁案を提示するなど，積極的に他者と関わる様子が見られたことが部活動担当教員から報告された。また，今まで接点のなかった生徒と自ら話に行くということが，複数の教科担当教員から報告された。チームとしての学校として連携を深めていたため，生徒Aの変容を複数の教員が確認し，校内委員会に報告するという体制が構築されていることが確認できた。また，教員が即時に生徒Aの行動を認めたり，褒めたりすることによって，生徒Aの自己肯定感を育むことができる良い循環が出来あがっていることも確認できた。

通級による指導での個別の指導では，苦手としていた絵から他者の感情を読み取る指導が時間内に終了することが増えていった。必ずしも通級Tが意図していた回答ではないことも多かったが，自分で考え，判断することができるようになった。

通級による指導開始から８か月後の面談において，自分の意思と反した行動に出てしまうということはほぼなくなり，暗い気持ちになることが少なくなったと報告した。

５．考察

５．１　チームとしての学校の形成

チーム学校としての支援では，専門能力スタッフの配置，教職員一人一人が力を発揮できる環境整備，保護者と学校の協力体制の重要性が指摘されている（文部科学省初等中等教育分科会，2015）[22]。チームとしての学校を意識した特別支援教育校内体制を構築することは，通級による指導対象生徒に教員が関わる機会を増加させ，生徒の変容を教職員間で共有することができるという利点があった。また，心理の専門家であるSCによる面談，通級による指導に関する助言は，教員だけのチームでは得ることのできない専門的な情報や知見を提供してくれた。そして，保護者との関係を構築し，援助チームとして関与していただけたことが生徒の変容に大きく寄与したと感じている。田村（2001）[25] の定義する援助チームでは，「援助ニーズの大きい子どもの学習面，心理・社会面，進路面，健康面における問題状況の解決をめざす複数の専門家と保

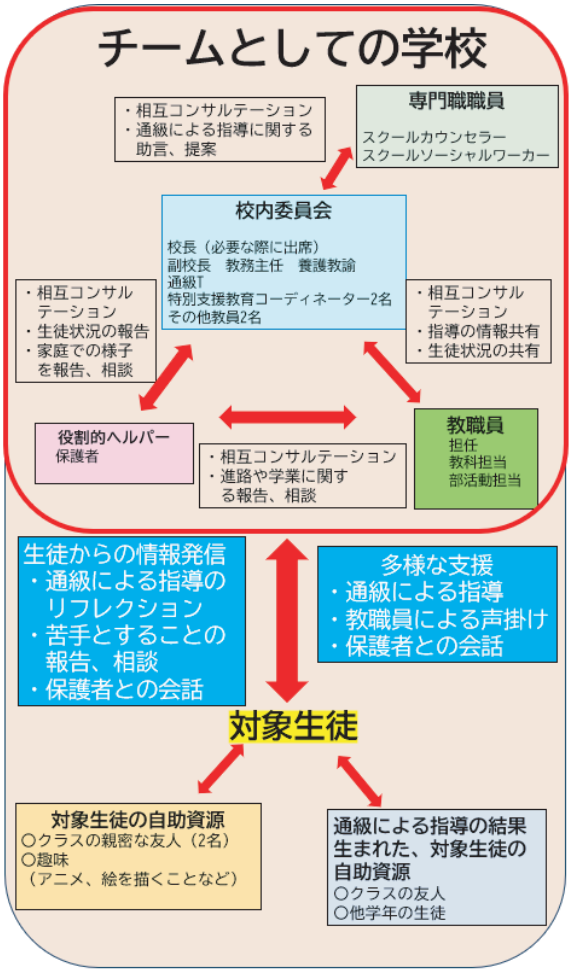

図１　Y高等学校　通級による指導によって形成された特別支援教育校内体制図

護者によるチーム」であるとし，保護者を援助チームの一員としている。保護者をチームとしての学校の一員とみなすことで，学校外の生徒の様子や通級による指導の効果の般化を教員が確認することにも寄与した。

石隅（2017）[23] の「コーディネーション委員会は，チーム学校における横の連携と縦の連携を結ぶ機能をもつのである。」という指摘を意識し，Y高等学校では校内委員会を中心にチーム学校における横の連携（学級担任, 教科担当教員, SC, 保護者）と縦の連携（管理職）を結ぶことを念頭において指導を行った。通級による指導を行った結果，形成された特別支援教育校内体制を**図１**に示す。

５．２　通級による指導における今後の課題

国立特別支援教育総合研究所（2010）[21] の報告書では，通級による指導の目的及び課題を「その障害特性により学級での適応が難しい児童生徒が，在籍している学級，学校における適応状態の改善にあり，通級による指導がいかに通常の学級における指導に般化できるか。」と記載している。また，同報告書にて「居場所である通級指導教室から巣立っていくことができるためにも，通級による指導が通常の学級における指導と連動していかなければならない。」とも指摘している。

一方で小栗ら（2022）[20] は，佐藤容子ら（1993）の指摘する「修得したスキルや行動の変化が起こりにくいことは，行動変容の研究全般にわたる重要な問題」であることがSSTに関する研究において問題となる事柄であるとしている。

両研究から推測されることは，通級による指導において通常の学級などでの般化は重要であるが，修得したスキルや行動の変容を教員が気づくことが困難であるということである。

生徒Aは通級による指導の効果が教科担当教員らにも伝わりやすい授業態度の向上，学校内で実施される中間テスト，期末テストの成績向上という結果で現れた。このように，「数値化できる指標」に基づいて通級による指導の効果を確認できることは有用である。数値化できる結果があったからこそ，学級担任や教科担当の気づきに繋がり，生徒の変容を共有することができた。一方で，通級による指導を受ける生徒に「数値化できる指標」に顕著な変容が生じないことも多々あるだろう。そのときに，教員間の意識をどのように変えることができるのかは，今後の課題である。

また，授業態度の向上，成績の向上は通級による指導の影響だけのものとは言い切れない。通級による指導は「教科の補充指導」を実施する場ではないことから，教科学習自体を実施はしなかった。生徒Aが指導の結果として学校生活に前向きになり，その結果，教科の成績も向上したと理解したいが，因果関係を実証的に確認することは難しい。

教職員，保護者に対して，通級による指導の効果をどのように「客観的に」提示できるか，通級による指導が生徒の行動変容に繋がったという因果関係の実証データをどのように提示できるかは重要な検討課題であろう。今後は実践報告と並行して，量的研究による分析を通じて上記の課題に対する解決策を提示する必要がある。

付記

本実践研究にあたっての倫理的配慮として，得られた情報は研究目的以外に使用しないこと，個人・学校が特定されないことを明記し，実践校管理職，対象生徒の保護者，対象生徒本人の承諾を得た。また，WAIS-Ⅳの検査結果を具体的な数値で示さないことを承諾した。

引用・参考文献

（１）文部科学省（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）
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/__icsFiles/afieldfile/2017/09/22/1212704_001.pdf

（２）文部科学省（2007）：特別支援教育の推進について（通知）
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1300904.htm

（３）文部科学省（2009）：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 ―
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/054/shiryo/__icsFiles/afieldfile/2009/11/05/1283675_3.pdf

（４）文部科学省（2016）：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（通知）
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/1387824.htm

（５）多田あすか・船橋篤彦（2019）：高等学校における特別支援教育の在り方とその課題について ― 通 級による指導の実施体制整備に関する調査 ―，広島大学大学院教育学研究科附属特別支援教育実践センター研究紀要（17），39-51.

（６）文部科学省（2004）：発達障害者支援法
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/1376867.

htm
（７）重歩美（2017）：高等学校における特別支援教育導入の経過について，千葉大学教育学部研究紀要第66巻第１号，43-50
（８）文部科学省（2008）：平成19年度特別支援教育体制整備状況調査結果について
（９）文部科学省（2010）：平成21年度特別支援教育体制整備等状況調査結果
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1383109.htm
（10）内閣府（2013）：障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律の公布について
（11）文部科学省（2014）：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モデル事業
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/h26/1350423.htm
（12）文部科学省（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
https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/28/03/__icsFiles/afieldfile/2016/03/31/1369191_02_1_1.pdf
（13）国立特別支援教育総合研究所（2018）：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
（14）文部科学省（2021）：特別支援教育に関する調査結果について　第二部調査編
（15）文部科学省（2023）：高等学校教育の現状について
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kaikaku/20210315-mxt_kouhou02-1.pdf
（16）前田英隆・為国順治・滝川国芳（2022）：高等学校における通級による指導の推進のための要因と課題 ― 関係機関や特別支援学校との連携協力体制を核として ―，京都女子大学教職支援センター研究紀要（4），73-81
（17））中西郁・日高浩一・半沢嘉博・渡邊流理也・岩井雄一・丹波登･濱田豊彦･田中謙･渡邊　健治･喜屋武睦（2018）：高等学校における　校内委員会の組織体制と支援機能について ― 中学校調査との比較を通して ―，十文字学園女子大学紀要（48），43-56
（18）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），18-2
（19）高田久美子・大谷哲弘・小関俊祐（2017）：認知行動療法および行動コンサルテーショ ンにおける高等学校での特別支援教育の現状と課題，桜美林大学心理学研究　（８），18-27
（20）小栗貴弘・小栗香奈子（2022）：高等学校における通級指導の実践研究，立教大学教職研究第38号，39-47
（21）国立特別支援教育総合研究所（2010）：小・中学校における発達障害のある子どもへの強化教育等の支援に関する研究 平成20年～21年度研究成果報告書
（22）文部科学省初等中等教育分科会（2015）：チームとしての学校の在り方について
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/attach/1365408.htm
（23）石隅利紀（著）大野精一・藤原忠雄（編著）（2018）：学校教育相談の理論と実践，p69，あいり出版，
（24）宮口幸治（2016）：教室で使えるコグトレ　困っている子どもを支援する認知トレーニング122，東洋館出版
（25）田村節子・國分康孝（監修）（2001）：現代カウンセリング事典，p40，金子書房

高等学校の通級による指導におけるチームとしての学校を意識した生徒支援

Student Support Approach Emphasizing a School as a Team with Instruction in a High School Resource room

矢　島　総　一*1・奥　住　秀　之*2

YAJIMA Soichi and OKUZUMI Hideyuki

発達障害学分野

Abstract

The authors have organized an evolution of special education leading up to instruction in a resource room at a high school. Moreover, they have identified emergent challenges to special education at the high school level since the introduction of part-time attendance, and have assessed the effectiveness of a practical approach emphasizing the "school as a team" for overcoming these challenges. Based on these findings, the authors discuss challenges posed by instruction in the resource room identified through practical experience and suggest avenues for future research.

Keywords: high school, resource room instruction, school as a team, school organization, special education

Department of Developmental Disabilities, Tokyo Gakugei University, 4-1-1 Nukuikita-machi, Koganei-shi, Tokyo 184-8501, Japan

要　旨

高等学校における通級による指導に至るまでの特別支援教育の推移を整理し，通級による指導開始以降の高等学校の特別支援教育の課題を指摘する。また，課題を克服するために通級による指導を「チームとしての学校」を意識して取り組んだ実践における効果について検討した。同様に，実践を通じて得た通級による指導の課題と今後の研究の展望について検討を試みた。

キーワード：高等学校，通級による指導，特別支援教育校内体制，チームとしての学校

*1　Graduate School of Education, Tokyo Gakugei University
*2　Tokyo Gakugei University（4–1–1 Nukuikita-machi, Koganei-shi, Tokyo 184–8501, Japan）