



HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	高等学校における通級による指導の学校経営上の成果と課題：北海道上士幌高等学校を事例として
Author(s)	眞鍋，優志；岡本，愛香；彭，静 他
Citation	公教育システム研究, 19, 155-178
Issue Date	2020-11-30
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/80192
Type	departmental bulletin paper
File Information	080_AA11562857_19.pdf



<調査実習報告書>

高等学校における通級による指導の学校経営上の成果と課題

—北海道上士幌高等学校を事例として—

眞鍋 優志**・岡本 愛香****・彭 静***・篠原 岳司*

——目 次——

序章 高等学校の特別支援教育の展開

第 1 節 問題の背景

第 2 節 先行研究の検討

第 3 節 本研究の対象と方法

第 1 章 通級による指導および高等学校における特別支援教育に関する制度

第 1 節 通級による指導に関する制度

第 2 節 高等学校における特別支援教育

第 2 章 上士幌高校における通級指導の導入の経緯

第 1 節 上士幌高等学校における生徒の困難性

第 2 節 上士幌町議会における地元高校教育をめぐる議論

第 3 節 校長の上士幌高校特色化方針と教職員の葛藤

第 3 章 上士幌高校の通級指導の実践

第 1 節 上士幌高校における通級指導の内容

第 2 節 上士幌高校内の組織支援体制

第 3 節 上士幌高校で通級支援対象生徒決定までのプロセス

第 4 節 通級指導における課題

第 4 章 考察

終章 結論と課題

【キーワード】 特別支援教育、通級による指導、高等学校

* 北海道大学大学院教育学研究院・准教授（学校経営論研究室）

** 北海道大学大学院教育学院・博士後期課程 2 年

*** 北海道大学大学院教育学院・修士課程 2 年

**** 北海道大学教育学部 4 年

序章 高等学校の特別支援教育の展開

(担当：眞鍋優志)

第1節 問題の背景

1993年に小中学校で制度化された通級による指導は、2018年に高等学校にも拡大した。2018年度には508人の高校生を対象に通級による指導が行われている。それ以前にも、文部省（文部科学省）や地方教育行政、研究者、当事者の間では、高等学校における特別支援教育の必要性は唱えられてきた（田部 2011）。たとえば柘植は、2006年に通級による指導の対象となる障害が拡大するのに合わせて、高等学校における通級による指導の制度化を提案している（柘植 2008）。

高等学校における特別支援教育は、これまでも多数の調査・研究があり、その実態や課題が報告されてきた。たとえば、高橋・内野は、東京都の高等学校に対してアンケート調査を行い、回答のあった学校のうち、22.3%の学校に、軽度発達障害の生徒が在籍していると述べており、その数は増加していると報告している（高橋・内野 2005）。また、文部科学省が2009年に設置した「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WG」の調査によると、高等学校進学者全体に占める発達障害等困難のある生徒の割合は2.2%とされている。

また、近年の北海道においては、高等学校の87%に特別な支援を必要としている生徒が在籍しているとの調査結果がある（関・他 2017）。この調査研究によると、北海道では全校生徒が120人以下の小規模校において特別な支援を必要としている生徒の在籍率が高く、その学校のうち21%以上では家庭環境にも配慮が必要であることが示唆されている（関・他 2017）。また、特別支援教育では特別支援コーディネーターの指名や校内委員会の設置が必ずしも機能していない現状もあるが（藤井・細谷 2012）、特別な支援を必要とする生徒が在籍する高校の中では、放課後等を利用した個別ないし小集団での学習指導が行われたり、習熟度別の授業、定期試験における個別の配慮など、個々の状況に応じた配慮がなされている（関・他 2017）。一方、同調査では、高等学校における特別支援教育の特有の課題として、特別な支援を必要とする生徒の進路の問題、特に就労支援のあり方が挙げられている（関・他 2017）。

このように、高等学校における特別支援教育は多くの学校において必要性が増してきていることがわかる。その上で、義務教育諸学校と同様に高等学校でも通級による指導が制度化されたことが、これまでの高等学校の特別支援教育をいかなる形で発展させることになるのか。習熟度別授業や放課後の個別学習指導等の支援などに加え、その支援を実現させる実施体制とはいかなるものなのか。通級による指導が高等学校でいかなる体制で実施されていくかは、各校の具体的な実践例より明らかにしていかなければならない。

第2節 先行研究の検討

そこで、高等学校の特別支援教育の先行研究を検討しておきたい。これまでの研究動向をみると、田部（2011）、下中村・古田（2014）、小木曾・都築（2016）らの研究が見られるが、高等学校における通級による指導の体制に関する研究は少ない¹。以下では、実施体制に関する研究を中心に整理していきたい。

まず、高等学校における通級による指導の法及び制度上の位置づけを概説する研究がある（大

¹ 高等学校における通級による指導における実践に関する論文は、多数存在するが、紙幅の都合上、割愛する。

西 2019)。この研究では、高等学校における通級による指導の課題を、①対象生徒の決定、②周囲の生徒への理解・啓発、③高校生版教育支援委員会の設置、④教員の専門性の向上の 4 点であると指摘している。別府は、通級による指導を実施している高等学校を対象に聞き取り調査を行い、対象となった生徒が通級指導を通じた個の課題を克服する内容を実施した結果、自己理解の促進などの成果がみられたとしている（別府 2019）。一方、中学校との連携が不十分であること、教員の理解や意識の必要性、情報収集や支援員の確保を課題としている（別府 2019）。

多田・船橋は、高等学校において通級による指導を実施している都道府県及び政令指定都市の教育委員会にアンケート調査を実施し、その成果と課題を分析している（多田・船橋 2019）。成果は、外部の専門機関・専門機関とりわけ特別支援学校との連携が推進されたこと、特別支援学校教諭の免許状や特別支援学校勤務経験のある教員を担当に充てたことで、専門性が確保されたことも 2 点である。しかし、生徒の進路先との連携が不足していること、校内における組織体制や校内全体での特別支援教育の専門性の向上が課題として挙げている（多田・船橋 2019）。

以上に挙げた先行研究より、高等学校における通級による指導の制度の概要や、地方教育行政が認識している成果と課題を理解することはできる。しかしながら、通級による指導を実際に導入している高等学校を対象にし、その導入の経緯がいかなるもので、いかなる実施体制を築き、教育課程でどのように位置づけてきたか、また、実施を進める上で教師たちが認識する成果と課題はいかなるものかは、分析されていないことが見えてきた。

そこで、本研究では、文部科学省の「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」の指定以来、通級による指導を実施している北海道上士幌高等学校を対象とし、その導入経緯や、学校教育や教育課程上の位置づけ、成果と課題を考察する。

第 3 節 本研究の対象と方法

本研究は、2014 年から「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」の指定を受け、通級による指導を行っている北海道上士幌高等学校を対象とする。北海道上士幌高等学校（以下、上士幌高校）は、北海道河東郡上士幌町にある 1950 年創立の全日制普通科の高等学校である。各学年の定員は 80 名で、1 学年 2 学級の計 6 学級で構成されている。2019 年度の在籍生徒は 159 名であった。在籍生徒は、上士幌町出身者の他、帯広市や音更町等からバスで通う生徒もいる。

具体的な調査日程、聞き取り対象者は以下の表に示す（図表 1）。

日	対象者	場所
2019 年 7 月 12 日	金山泰幸氏 (北海道上士幌高等学校 校長) 高橋江恵氏 (同校 教諭) 桜田琢氏 (同校 教諭)	北海道上士幌高等学校 (北海道河東郡上士幌町)
2019 年 11 月 22 日	高橋江恵氏	北海道大学教育学部 (北海道札幌市)

【図表 1】聞き取り対象者

調査においては、対象者の了解を得たうえで、録音を行った。それを逐語で文字おこしを行い、

本研究の一次資料として用いた。

本稿は、序章を含む 5 章で構成される。序章では、調査の背景、目的を記す。第 1 章では、通級による指導及び高等学校における特別支援教育の制度・政策の流れを概観する。第 2 章および第 3 章では、北海道土幌高等学校を対象として、高等学校における通級指導の導入にいたる経緯や、学校教育上の位置づけ、成果と課題をまとめる。そして、第 4 章で考察を行い、終章で結論と今後の課題を述べる。なお、本稿の執筆は、序章、第 1 章、第 4 章を眞鍋、が担当し、第 2 章を岡本、第 3 章を彭、第 5 章を眞鍋と篠原が担当し、篠原が全体を統括した。

第 1 章 通級による指導および高等学校における特別支援教育に関する制度

(担当：眞鍋優志)

本章では、通級による指導と高等学校における特別支援教育に関する制度の経過を概観する。

第 1 節 通級による指導に関する制度

本節では、通級による指導の制度・政策の経過を論じる。通級制度の時期区分に関しては、藤井（2015）に基づき、通級による指導が制度化される以前の戦後から 1993 年までを第 1 期、通級による指導が制度化され定着する 1993 年から 2005 年を第 2 期、通級による指導の対象や時間が拡大した 2005 年以降を第 3 期とする。また、第 3 期のうち、文部科学省中央教育審議会初等中等教育局によって「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）」が発表された 2012 年以降を第 4 期とする（図表 2）。

時期区分	期間	詳細
第 1 期	戦後～1993	通級による指導の制度化以前
第 2 期	1993～2005	通級による指導の制度化
第 3 期	2005～2012	通級による指導の対象の拡大
第 4 期	2012～	連続する多様な学びの場への位置づけ

【図表 2】通級による指導の制度化に関する時期区分

1. 第 1 期 通級による指導の制度化以前

通級による指導²は、1993 年に通級による指導が制度化される以前にも、特殊学級における指導形態の 1 つとして導入されていたことが明らかになっている。文部省（1978）によると、難聴と言語障害の特殊学級において、通級による指導が導入されていた。言語障害に関しては、1951 年の千葉県市川市立真間小学校に通級方式による国語科治療教室が開設され、文部省の実験学校として精神薄弱を含めた話せない子の国語指導に関する研究が行われた（藤井 1998）。この成果を受けて、1953 年に同校に通級による指導による国語科治療教室が誕生した³（藤井 1998）。以後、言語障害特殊学級は全国的に増加していった。文部省（1978）によると、その運営形態は、

² 文部省(1978) や、藤井(1998) などは、特殊学級における運営形態としての通級のよる指導を「通級制」と定義している。本節では、「通級による指導の制度」との混同を避けるために、「通級による指導」という表記を用いる。

³ 藤井は、1953 年を国内初の言語障害の特殊学級としているが、文部省(1978) は、1959 年に宮城県と千葉県に設置されたとしており、研究開始から開設まで 8 年を要したとしている。

通級による指導によるものが設立当初から取られていた。また、巡回方式や固定学級などによる指導も行われており、教育の形態の模索を当時の課題としている。

難聴を対象とする特殊学級の開設は、1958年に制定された学校保健法が契機となっている。同法は、聴力、耳鼻咽喉疾患を就学時の健康診断や学校での定期健康診断の検査項目に挙げている。そして、この検査結果に基づいて、特殊学級への編入に関する助言を学校が行うこととされた。このため、耳鼻咽喉科医や学校関係者の間で難聴児の教育的措置に関する関心が高まり、1959年に愛知県碧南市新川小学校に難聴特殊学級が設置された（文部省 1978）。翌年には岡山市立内山下小学校にも難聴学級が設置された。特に、後者の成果が全国的に知れ渡ることとなり、その設置への機運が高まった。そして、その運営形態は、固定式や通級式のように、地域や学校の実情に応じて柔軟な方策がとられていた（文部省 1978）。

そして、言語障害や難聴の特殊学級における通級による指導は、「ことばの教室」や「きこえの教室」として 1960 年代には定着していたと中村・荒川（2003）は指摘している。さらに、野村（1991）が行った 1989 年と 1990 年の調査によると、特殊学級の運営方式として、弱視、難聴、言語障害の特殊学級では、固定制より通級制が用いられている。

さらに、通級による指導は、情緒障害の特殊学級などにも導入されていた。前述の野村（1991）によると、情緒障害や肢体不自由の特殊学級においても、通級方式が採用されていた。情緒障害特殊学級は、全体の 26%、肢体不自由は 9%が通級制を採用していたとしている。情緒障害の通級制に関しては、北海道帯広市の事例が存在する。同市では、昭和 48 年に小学校 1 校に情緒障害学級が開設されて以来、通級による指導を指導形態としており、その後 3 校に拡大し、中学校でも採用されている（北川 1993）。

このように、1993 年に制度化される以前にも、特殊学級における実践の一形態として、障害や学校の状況に応じて、通級による教育形態は導入されていた。そして、第 1 期の議論に基づき、第 2 期に制度化が実現することとなる。

2. 第 2 期 通級による指導の制度化

第 2 期は、第 1 期での特殊学級における通級による指導の実践をもとに、通級による指導の制度化が実現した時期である。通級による指導の制度化に関する議論は、第 1 期の時期に遡ることができる⁴（文部省特殊教育課 1993;渡部 1996）。その契機となるのは、1990 年に文部省に、「通級学級に関する調査研究協力者会議」が設置されたことである。この会議において、通級による指導を実施するにあたっての具体的な課題の検討が行われた。そして、1992 年に「通級による指導に関する充実方策について(審議のまとめ)」が同会議によって発表された。この文書によって、「通級」の概念が「各教科等の指導は主として通常の学級で受けながら、心身の障害の状況等に応じた特別な指導を特殊学級等で受けること」と文部省によってはじめて規定された。

⁴ 文部省(1993)と渡部(1998)で、文部省における通級における指導に関する議論の端緒が異なっている。前者が、昭和 53 年に特殊教育に関する研究調査会が発表した「軽度心身障害児に対する学校教育の在り方」に言及しているのに対し、後者では、1969 年に特殊教育総合研究調査協力者会議が発表した「特殊教育の基本的な施策のあり方について」を起源の 1 つに位置づけている。

この「審議のまとめ」を受けて、1993年に学校教育法施行規則が改正され、第73条に21と22が加えられた。これによって、小中学校での通級による指導が特別の教育課程によって行われることが規定され、制度化が実現した。

第73条21の第1項では、通常学級に在籍している心身に軽度の障害のある児童生徒に対し、通級による指導を特別の教育課程において実施することを規定している。その内容は、心身の障害に応じた特別の指導であり、具体的には、養護・訓練、各教科の補充指導である。さらに、その対象は、言語障害者、情緒障害者、弱視者、難聴者、その他心身に障害のある者で、特別の教育課程による教育を行うものが適当な者（肢体不自由、病弱及び身体虚弱）としている。そして、第2項で、特別の教育課程を編成するにあたって、学校設置者に教育委員会への届出を課している。また、同条22は、他校通級に関する規定で、他校で受けた授業を在籍校の特別の教育課程の授業とみなすことを定めている。

その後、2000年に、文部省初等中等教育局特殊教育課に「21世紀の特殊教育の在り方に関する調査研究協力者会議」が設置された。この会議は、当時の特殊教育の動向を踏まえ、21世紀の特殊教育の在り方を検討するために設置された。同会議は、2001年に、「21世紀の特殊教育の在り方について～一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について～（最終報告）」を発表した。この文書において、通級による指導の対象となる児童生徒は、実施当初の1万2千人から、2万8千人（2000年）に増加し、今後も増加することが予想されていた。これに伴い、通級による指導に関しては、児童生徒の負担に配慮しながら、その充実を図るとしている。具体的には、対象となる児童生徒の学級担任と通級による指導の担当教員が連絡を密に取ることによって、当該児童生徒の特別な教育的ニーズに十分配慮して指導を行うこと、各学校において、学校全体での支援体制の構築、通常学級においてのティームティーチングの活用を挙げている。

この時期は、第1期での実践や制度化へむけた議論を通して、通級による指導が制度化された。そして、2001年の「最終報告」を受けて、制度の更なる定着の検討も行われた。さらに、この時期に通級による指導の対象の増加などの課題に直面し、対象の拡大へと繋がっていった。

3. 第3期 通級による指導の対象の拡大

第3期は、第2期の通級による指導の制度化を受けて、その対象となる障害や学校の拡大に関する議論がなされる時期である。

その契機は、2005年に文部科学省中央教育審議会によって、「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）」が発表されたことである。この答申において、障害のある児童生徒が、原則として通常の学級に在籍しながら、特別の場で適切な指導及び必要な支援を受けることができるような弾力的なシステムの構築を目指す「特別支援教室（仮称）」が構想された。これを制度化するにあたって、通級による指導の見直しが提唱されている。通級による指導に関しては、指導時間や対象となる障害が限定されているため、弾力的な運用の必要性が指摘されている。そのため、これまでの対象となる障害から学習障害（以下、LD）や注意欠陥多動性障害（以下、ADHD）へと対象を拡大することが要請された。そして、指導時間の制限を緩和することや指導の対象となる障害種別について、特別支援教育の観点から弾力的な運用が可能となる方向で見直しを行うと記述されている。

この答申を受けて、2006年に学校教育法施行規則の第73条の21が改正された。この改正によって、通級による指導の対象にLDとADHDが加えられた。そして、情緒障害者の定義に変更が加えられ、「自閉症者」と「情緒障害者」に分類された。「自閉症又はそれに類するもので、通常の学級での学習におおむね参加でき、一部特別な指導を必要とするもの」を「自閉症者」、「主として心理的な要因による選択制かん黙等があるもので、通常の学級での学習におおむね参加でき、一部特別な指導を必要とする程度のもの」を「情緒障害者」とされた。さらに、通級による指導の授業時数の標準が心身の故障の状態の改善又は克服を目的とする指導については、年間最大105単位時間から280単位時間へと拡大した。

一方、2007年の学校教育法改正に伴う特別支援教育の施行にあたっては、通級による指導に大きな改正はなかった。ただし、同法施行規則に「特別支援教育」の章が新設されるにあたって、施行規則第73条の21が第140条に、同条22が141条へそれぞれ移行した。

以上のように、第3期は、特殊教育から特別支援教育への転換にむけて、通級による指導の対象となる障害の拡大や時間数の増加がなされるなど、通級による指導の役割がさらに重要なものとなった時期であったといえる。そして、2007年の特別支援教育の施行後、インクルーシブ教育システムに通級による指導が位置づけられることになる。

4. 第4期 連続する多様な学びの場への位置づけ

第4期は、障害者権利条約の批准にむけて、インクルーシブ教育システムの構築に向けて、通級による指導の位置づけに関する議論が展開された時期である。2014年の障害者権利条約の批准に先がけて、文部科学省中央教育審議会初等中等教育部会は、「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）」（以下、インクルーシブ教育報告）を2012年に発表した。この報告では、障害者権利条約のインクルーシブ教育システムの理念を踏まえ、連続性のある「多様な学びの場」の必要性が提唱された。通級による指導は、小中学校における通常の学級、特別支援学級、特別支援学校とともに、この中に位置づけられた。インクルーシブ教育報告において、通級による指導は、対象者が教職員定数の改善等を背景とし、増加傾向にあるとされている⁵。さらに、「他校通級」は、児童生徒の移動に伴う心身の負担や移動時の学習の保障といった課題が指摘されている。このため、巡回による指導による自校での通級による指導の実施など、環境整備と教職員体制の充実の必要性が求められている。

さらに、「インクルーシブ教育報告」は、通級による指導と合理的配慮との関係性に関しても、言及している。合理的配慮とは、「障害のある子どもが、他の子どもと平等に「教育を受ける権利」を享受・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当な変更・調整を行うことであり、障害のある子どもに対し、その状況に応じて、学校教育を受ける場合に特別に必要とされるもの」と定義されている。そして、合理的配慮を提供する基礎となる環境整備を「基礎的環境整備」とし、通級による指導もこれに位置づけられている。そして、提供される合理的

⁵ 同報告の資料によると、2011年5月1日の時点で、小学校及び中学校で通級による指導を受けている児童生徒の数は、約6万5千人（義務教育全対象者の0.62%）としている。また、2006年度に通級による指導を受けている児童生徒が小学校で39,764人、中学校で1,684人であったのに対し、2011年度は小学校で60,164人、中学校で5,198人としている。

配慮は、「基礎的環境整備」をもとに個別に提供されるため、「基礎的環境整備」の状況によって異なるとされている。

上記の通り、第4期は、第2期と第3期に制度として実施されてきた通級による指導が、障害者権利条約の批准にあたって、インクルーシブ教育や合理的配慮との関係性が議論された時期であるといえる。

本節では、通級による指導の制度の変遷に関して概観した。特殊学級の運営の一形態として導入された通級による指導は、実践を通してその意義が認識され、1993年に制度化される。その後、2005年に対象となる障害が拡大され、2007年施行の特別支援教育において、重要な役割を担うこととなる。そして、障害者権利条約の批准によって、インクルーシブ教育システムの中に通級による指導が位置づけられることとなる。次節では、上記の流れの中で、高等学校における特別支援教育がいかなる経過を辿って制度化されたのか検討する。

第2節 高等学校における特別支援教育

本節では、高等学校における特別支援教育制度に関する議論の変遷を述べる。時期区分⁶は、文部省の答申等に後期中等教育段階における特別支援教育に関する議論が俎上にあがるまでを第1期とする。その後の第2期（2007年～2012年）は、高等学校における通級による指導へと特別支援教育に関する議論がシフトする時期である。そして、第3期（2012年以降）において、通級による指導のモデル事業が展開され、学校教育法施行規則の改正によって、高等学校における通級による指導が制度化される（図表3）。

時期区分	期間	詳細
第1期	～2007	文部科学省等の答申に後期中等教育における特別支援教育が俎上にあがる。
第2期	2007～2012	高等学校における通級による指導の制度化の議論がされる。
第3期	2012～	高等学校における通級による指導の制度化を見据え、モデル事業を展開し、学校教育法施行規則を改正した。

【図表3】後期中等教育段階における特別支援教育に関する議論の時期区分

1. 第1期 後期中等教育における特別支援教育に関する議論の黎明期

第1期は、文部科学省において、後期中等教育における特別支援教育の必要性が議論され始めた時期である。2001年に文部省によって発表された「21世紀の特殊教育の在り方について～一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について～（最終報告）」において、後期中等教育における特別支援教育に関して言及されている。この文書では、盲・聾・養護学校中等部及び中学

⁶ 重(2017)も高等学校における特別支援教育の動向について時期区分を行っている。重によれば、本稿の第1期をさらに2つに分け、2005年までを「特殊教育期」、2005年から2007年を「特別支援教育推進期」としている。さらに、第2期を「高等学校における特別支援教育推進期(2007年～2009年)」、「高等学校における特別支援教育準備期(2013年)」に分割している。本稿において、この区分ではなく、独自の区分を採用したのは、通級による指導に関する議論に焦点を当てて高等学校における特別支援教育の時期区分を試みた場合に、制度に関する議論の整理が容易であったためである。

校特殊学級卒業者の盲・聾・養護学校への進学率の増加に対応するため、盲・聾・養護学校高等部や高等養護学校を地域の実態に応じて整備することを求めている。さらに、高等学校においては、入学者選抜における特別な措置、学校施設のバリアフリー化によって、障害のある生徒への能力や適性に応じた後期中等教育の機会の充実を図ることを要請している。

2005年に文部省によって発表された「特別支援教育を推進するための制度のあり方について」において、後期中等教育における特別支援教育の推進に関する諸課題として、高等学校に在籍しているLD・ADHD・高機能自閉症等の生徒に対する指導及び支援の在り方、養護学校高等部の充実方策、前期中等教育と後期中等教育の接続の在り方の3点を挙げ、早急な検討を求めている。

以上のように、第1期においては、後期中等教育における特別支援教育に関する議論は、必ずしも通級による指導に特化したものではなく、特別支援教育全体に関わるものであった。一方で、高等学校に在籍しているLD・ADHD・高機能自閉症等の生徒に対する指導及び支援の在り方に関する議論等、通級による指導につながる議論は散見されていた。

2. 第2期 通級による指導の議論への移行期

第2期は、2007年の特別支援教育の施行を契機として、高等学校における特別支援教育に関する議論が、特別の教育課程の編成を端緒として、通級による指導に関する制度へと進行する時期である。

2009年に、特別支援教育の推進に関する研究協力者会議の高等学校ワーキンググループが、「高等学校における特別支援教育の推進について」という文書を発表した。この文書は、高等学校における特別支援教育の充実方策に関して、発達障害を持つ生徒への配慮や支援に重点を置いて提言したものである。平成19年の特別支援教育が施行された後にも、高等学校における発達障害を持つ生徒への指導・支援には課題が残っていると指摘されている。この文書における指導・支援の充実は、「教育課程の弾力的な編成」、「障害の特性に応じた教科指導の配慮や工夫」、「ICT機器等を使用した支援の推進」、「多様な評価方法やテストにおける配慮」、「特別の教育課程の編成」、「実践事例情報の集積・提供等」が、具体的に挙げられている。この文書において、通級による指導は、学習指導要領に設定されていない教科・科目の内容を学校が教育委員会に届け出て、教育課程を編成することができる特別の教育課程の編成において実施することが言及されている。

また、この文書の「特別の教育課程の編成」に関する箇所では、通級による指導に言及している箇所がある。高等学校における通級による指導に係る「特別の教育課程」の編成は、学校教育法施行規則では規定されていない。一方で、学習指導要領に基づいて、生徒の実情に応じて、学校設定科目・教科として各学校で教育課程や科目、内容を編成することができる弾力的な教育課程の編成は可能となっていると述べられている。

さらに、通級による指導に関して制度化の必要性が述べられている。そして、制度化にむけて、現行制度下での教育課程の弾力的運用や指導の工夫によって、通級による指導に類した種々の実践を進めるとしている。そのうえで、特別の教育課程の編成や教員定数の在り方についての検討を行うこととされた。

さらに、2012年に中央教育審議会初等中等教育部会が発表した「インクルーシブ教育報告」においても、高等学校における通級による指導に関しては、教育課程の弾力的な運用は可能であ

るが、特別な教育課程の編成ができないとされている。つまり、学校設定科目として自立活動の内容を参考にした科目を設けて生徒が選択履修できるようにしている。しかし、特別な教育課程の編成ができないため、自立活動という科目の設定は不可であり、生徒にそれを選択履修させることもできない。そのため、高等学校においても自立活動等を指導することができるよう、特別の教育課程の編成についての検討の必要性を述べている。

以上のように、第2期は、第1期での議論を受けて、発達障害を持つ高校生への支援の必要性の認識から、特別な教育課程の編成、通級による指導へと具体的な政策へと進んでいく時期であった。これをもとに、第3期でのモデル事業、制度化へと進展していく。

3. 第3期 通級による指導の制度化への発展期

第3期は、第2期での議論をうけて、高等学校における通級による指導のモデル事業が展開され、制度化へと至る時期である。

2014年より、文部科学省の特別支援教育のモデル事業として、「自立・社会参加に向けた高等学校段階における特別支援教育充実事業」が開始された。この事業は、「キャリア教育・就労支援等の充実事業」と「高等学校におけるここの能力・才能を伸ばす特別支援教育モデル事業」の2つによって構成され、通級による指導に関する事業は、後者にあたる。この事業は、2017年度まで継続して実施された。このうち、「キャリア教育・就労支援等の充実事業」は、2016年度まで実施され、2017年度には、「高等学校における特別支援教育推進のための拠点校整備事業」が新たに実施された。

このモデル事業を受けて、2015年に、文部科学省初等中等教育局特別支援教育課に「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」が発足した。この会議は、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の議論を目的に設立され、全6回にわたって開催された。2016年3月31日に、同会議は、「高等学校における通級における指導の制度化及び充実方策について」を発表した。この文書において、通級による指導の制度化の意義を、①インクルーシブ教育システム理念の具現化、②学びの連続性の確保、③生徒一人一人の教育的ニーズに即した適切な指導及び必要な支援の提供を挙げている。一方、配慮すべき事項は、対象生徒への自尊心や心理的抵抗感、その他の負担等としている。

そして、2016年12月9日に「文部科学省令第34号」が発表の発表によって、学校教育法施行規則第140条と第141条が改正された。140条に関しては、高等学校、中等教育学校の後期課程において、障害に応じた特別の教育課程として、教育課程に加える、もしくは一部に替えることが認められた。そして、第141条においては、他校通級によって受けた授業を、在籍する学校の教育課程における授業とみなすこととされた。この規則は、2018年4月1日に施行され、高等学校における通級における指導が制度化された。

第3期は、高等学校における通級による指導が、モデル事業とその検証、具体的な制度化の議論を経て、学校教育法施行規則の改正によって、制度化された時期である。本節で概観したように、高等学校における通級による指導の議論は、2000年代前半に後期中等教育段階での特別支援教育の議論が始まって以来、十数年で制度化にいたることとなった。とりわけ、後期中等教育段

階での特別支援教育政策は、当初は特別支援学校高等部の充実等の議論も存在していたにもかかわらず、通級による指導に焦点があたり、議論が進んできたことは注目に値するだろう。

そこで、次章以降は、2014年のモデル事業に指定されて以来、通級による指導を実施している北海道上士幌高等学校を対象として、モデル事業から制度化に至る校内での議論、学校経営、教育実践について述べる。

第2章 上士幌高校における通級による指導の導入の経緯（担当：岡本愛香）

本章においては道立上士幌高等学校（以下：上士幌高校）における通級による指導導入に関する経緯を示すものとする。当該事業の導入に関しては主に三つの文脈が存在する。第一に上士幌高校における困難性への対応策の文脈、第二に上士幌町議会における高校存続をかけた教育政策、そして第三に校長による上士幌高校特色化方針と北海道教育委員会によるモデル事業の展開の文脈である。本書を執筆するに当たり、同高等学校教諭の高橋江恵氏への聞き取りと上士幌町議会における議事録（平成23年度～平成27年度）を参考資料として使用する。

同高校における通級指導の実態における時間的変化については、通集による指導そのものの現状に関わるものであるため、第三章において述べることとする。

第1節 上士幌高等学校における生徒の困難性

上士幌高校における通級指導導入への直接的な契機としては、同高等学校に集まる生徒の多種多様な困難性であった。その内容としては、社会性によるもの（生徒間・対人関係におけるもの）、心理的・精神的な困難性、身体的困難性である。

多種多様な困難性があった。学力不振、いじめられていた、不登校、ネグレクト（生活習慣が身についていない）、身だしなみも整えられない、対人関係が上手く築けられない、（医療にかかわらず）学校不適用と思えるもの（学校が嫌い、集団活動が苦手）、診断付きの発達障害・身体障害・知的障害、精神疾患（e.g. 多重人格）、アレルギー、糖尿病（保護者・本人含め管理さえできない状況）、家庭の事情による困難（虐待も含む、両親蒸発で祖父母に育てられていることもちらほら）、児童相談所で繋がった/繋がっていた生徒もいた（結果的に保護者との生活が困難で学校を中退した生徒もいた）。

（高橋氏聞き取り調査による）

また、高橋氏によれば、通級による指導導入の前年（2013年）に学習における困難性を抱える6人の生徒に対する放課後学習指導を行っていた。このような困難性について、上士幌高校では道教委による例年の調査に回答していた。ここから当時教育政策として試験的に導入を検討されていた通級による指導が本校で実施されることとなった。

ここで、検討を要する事実を上士幌高校にこれほどにまで多種多様な困難性を抱える生徒が集散的に在籍していたことである。確かに、近年学校教育における困難性の認知とそれに対する教育保障への関心が高まっていることから、次項においては、上士幌高校に困難性を抱える生徒が多く在籍することの一つの契機となったであろう、上士幌町議会における地元高校教育をめぐる議論について注目する。

第2節 上士幌町議会における地元高校教育をめぐる議論

年間2億円を超えるふるさと納税収入とそれを利用した教育政策で知られる上士幌町であるが、上士幌町議会（以下：町議会）では驚くことに、地元高校教育をめぐる議論はふるさと納税以前から始まっていた。その内容が、高校生への通学費補助制度の導入である。町議会では平成23年度から就学援助に関する議論が始まり、その翌年である平成24年度においては就学における費用無償化政策について議論が進められた。通学費補助が制度として設置された当初（平成22年）においては、生徒の通学費のうち8割を町が負担するものとし、その他にも勉学や部活動において優秀な生徒に対して行う奨学制度も設置していた。また、平成23年度の2年生からは見学旅行経費のうち半額を町が負担する策も講じられた。これこそが上士幌町としての高校教育政策の特色の一つであったと言える。

これが一転、近年（平成25年以降）になると、上士幌高校への体験入学生や志望者数が減少する。体験入学生は一学年80人の定員に対し30名にまで落ちこんだ。この危機的状況を鑑み、町議会は生徒の通学費を全額補助とし、これに続き制服費用補助（平成26年度）、キャリア教育補助、各種検定補助、勉学奨励金、部活動奨励金など多種多様な奨学・支援政策が確立し、年間5000万円を超える予算がここに充てられている（図表4）。

このような充実した支援体制が整っている学校を、困難な状況下にある生徒・保護者が志望することは想像するに容易である。実際に、帯広市内である程度勉強ができる生徒は市内の高校に進学するが、そうでない子どもたちの中には十勝管内の私立高校でも進学が困難となる者もいる。通信制や定時制の高校に進学するとしても、そこにかかる月一万円ほどの通学費でさえ家計に大きな負担となる。このような状況の中で、上士幌高校における通学費や制服代をはじめとする各種補助政策は、困難な状況下にある生徒・保護者にとって光明そのものであろう。

以上のことから、上士幌町における生徒への就学支援政策により多種多様な困難性を抱える生徒たちが集まり、その必要性から通級による指導が導入されるというシナリオが見えてくる。しかし、注目すべきことは、上士幌高校において通級による指導導入以前からも教員による独自の学習支援や地域連携に基づく支援体制構築が行われていた点である。例えば、通級による指導導入の前年（平成24年度）に高橋氏をはじめとする教職員による補習授業が行われたが、それはアルファベットもわからないほど学習に困難を抱える生徒を対象に週3回放課後に実施されていた。また習熟度別の授業内容やカリキュラムの実現のために支援員の加配を試み、同校卒業生のつてを借り学校全体で支援体制を築こうとしていた。一方、地域連携については、地域の保健師とのつながりから困難性を抱える子どもたちのことや発達障害のことについて相談をするようになる。ここから保健師、発達支援コーディネーター、中学校コーディネーター、高橋氏、役場職員の有志者による児童・生徒の困難性とそれに対する教育的配慮についての勉強会を年に数回の頻度で開くようになる。前項で先述した上士幌高校における生徒の困難性を鑑みるに、これら二つの支援体制は学校側から進めた正攻法的な策である。それに対してなぜ特別支援教育課程の一つである通級による指導が同校に導入されるに至ったのか。これについては紛れもなく、上士幌町における保護者・教職員・地域の他、校長や北海道教育委員会（以下：道教委）の方針があったことが推測される。そこで次項では上士幌高校の通級指導導入における校長・道教委の方針について述べていく。

番号	内容	内訳（金額）	対象
1	通学補助	帯広市内中学校卒業生徒（月額 20,000 円） 音更町内中学校卒業生徒（月額 18,000 円）	在校生
2	制服購入	男女とも全額補助（約 50,000 円）	在校生
3	奨学金（返済無）	a) 国公立大学入学者（500,000 円） b) 私立大学入学者（150,000 円） c) 短期大・専門学校入学者（50,000 円） d) 進学特待奨学金（月額 5,000 円） e) スポーツ特待奨学金（月額 5,000 円）	a), b), c) は「卒業生」対象 d), e) は「在校生」対象
4	キャリア教育	学習支援クラウドサービス（生徒一人 5,000 円）	在校生
5	各種検定	全商ビジネス文書実務検定（1,000 円×年 2 回） 実用英語技能検定（4,200 円×年 3 回） 全経簿記検定（1,400 円×年 4 回） 全商珠算電卓実務検定（1,000 円×年 2 回） 全商情報処理検定（1,300 円×年 2 回） 漢字検定（2,500 円×年 3 回） 数学検定（3,000 円×年 3 回）	在校生
6	学力向上の推進	高校振興会主催の進学講習における教材費及び受講費無償 模擬試験における受験無償 上士幌「公営塾」の受講料・テキスト無償 札幌大手予備校における進学講習経費無償（学校選抜） (計 年額 370,000 円)	在校生
7	部活動	各部の部品購入費補助 ユニフォーム購入の補助 練習試合を含む遠征費（バス代含）の補助 地域行事に参画する「熱気球部」「吹奏楽部」への特別支援 (計 年額 3500,000 円)	在校生
8	見学旅行経費	全体経費の概ね 1/2 相当額補助（60,000 円）	在校生
9	給食提供	（1 食 229 円（牛乳別））	在校生

【図表 4】 上士幌高校における各種奨学・支援政策の概要⁷

第 3 節 校長の上士幌高校特色化方針と教職員の葛藤

まずは上士幌高校の特色化に向けた方針について整理したい。上士幌高校はコミュニティー・スクール（以下：CS）の実践でも知られるが、それ以前にユネスコ・スクール（以下：US）の認定も受けていた。この US へのエントリーの発案者は平成 24 年度の校長であった。

実は CS より先に US の認定を受けた。これも突然言われたことで、平成 24・25 年度の校長（英語）がいきなり職員会議で US へのエントリーの意志を表明。ユネスコの定義やその応募条件についての資料を校長に見せてもらった時に、理念が「地域とともに」であり、人権教育を含め色々な手立てをしていたこと（障害の有無にかかわらず支援を行うこと）や、地域と連携し地域の講師を招いた授業（家庭科）を行うことを上士幌高校の特色として、あとは上士幌町のボランティア活動（熱気球の大会、家庭部の町のイベント参加・地域貢献（e.g. ものづくり））が羅列されていた。その年に校長はいなくなった後、その 2 年後（平成 26 年ごろ）に US に認定が決まる。

（高橋氏聞き取り調査による；下線部は筆者による）

⁷ 北海道上士幌高等学校振興会「進路目標を高め、未来を展望する高校—あなたはどんな未来を創りたいですか」より筆者作成

加えて、興味深いことに、ここで構想された「地域とともに」ある上士幌高校の教育は「上士幌学」として体系化され、ひいては今日行われている CS に繋がっているということである。

そうして、US に認定されたからには地域学習を部活やボランティア活動程度ではなくより体系的な学び・授業として構築することが求められ、また他校（同じ US）との連携を一気にやらなければならないこととなった。それで、羅臼が US に先に加盟していたこともあり、羅臼は羅臼の町教委が主導してやっていて小中高、すべて町の教育委員会が立っていた。そこを視察に行った先生たちがおり、その当時の校長先生の意向もあって上士幌学が立ち上げられることとなった。整理すると US があって、上士幌学が誕生した。そうして、事業を始めると、羅臼町のように町教委主導でやらないと、高校教員は転勤があるため継続的な授業を行うことができない、教員の負担になる（講師を呼ぶ・実習先との調整）ため、町主導の事業とすることを求めている。ここから CS へとつながる。もちろん、当時から CS については並行して文部省をはじめとして導入について義務教育を中心に検討はされていたことであり、そこに乗っかりやすかったこともある。これらのことがあって、CS の CS コーディネーターが設置された際にはまず初めに上士幌学についてとりかかってもらった。

（高橋氏聞き取り調査による；下線部については同上）

ここから明らかとされたこととしては、US や CS が共に校長の教育方針のもとに導入され認定された事業であったことである。これは通級指導の導入においても同様のことが言えるようだ。通級指導の導入の経緯について高橋氏は次のように語る。

ある日（平成 25 年 3 月頃、通級指導教育導入の直前）突然校長室に呼ばれ、道教委から導入に関する話を聞いた。そのようになった理由を推測すると、それまでの困難な生徒に関する道教委の調査に正直に答え、そのデータにより上士幌高校が導入対象校に適切であると判断されたのだと思う。

（高橋氏聞き取り調査による；下線部については同上）

注目すべきは、US 認定と通級指導導入に関する言葉で高橋氏が二度「突然」という言葉を使用したことである。それぞれの事業導入に先んじて、上士幌高校の教職員はボランティア活動や学習支援など独自の教育活動を模索していた。そこに国や道で行われている新たなモデル事業が「突然」降ってきたように感じられたのだろう。

その後も、上士幌高校に赴任する校長たちは、高校特色化を目的としてそれぞれに様々な教育方針を打ち出していた。例えば、US の認定、部活動の活性化と地域連携（これが「上士幌学」の発展に大きくつながる）、そして通級による指導の導入である。

一方、教職員の中には通級による指導の導入に関して激しく反対する者もいたようだ。というのも、上士幌高校ではそれ以前から放課後の補習活動や町のカウンセラーとの連携など教育活動において独自の取り組みを行っていたからである。にもかかわらず、なぜ通級という形で支援しなければならないのかという疑問、そして負担感が当事者である教職員にとっての懸念であった。

岡本：通級指導がどうかというか。難しい生徒に関わるのが嫌だという文脈じゃなくて、もともと上士幌高校でずっとやってきたことに、通級という新たな型に当てはめられるのが嫌っていうのが。

高橋：そうそう。全然私たちも知らないですし。何より、十勝どこも、小中も通級やってないのに、何でいきなり高校で通級って。みんな、通級って当時、誤解してましたからね。特別支援級と。だから、誰も知らないのに、いきなり何でうちなのって。だったら、もっと人数の多

い中規模校なり、大規模校なりでやったらいいじゃないですか。うちって、こんなギリギリの人数であらゆることをやっていて、さらになって、どうしてですかっていう感じだったですね。

(高橋氏聞き取り調査より)

また、高橋氏曰く、通級による指導導入において最も「縛り」であると感じたことに、特別支援教育における特有の閉鎖性やその教育目標設定の過程における違和感があったようだ。

そこから、滝川の明苑中学校さんに行き、1番の私たちのモデルとした。こういう教室なら作ってみたいというイメージがどんと一気に沸いてきたというか。それは、本当にオープンで、一部の生徒のことじゃない、本当に誰でも来ていいんだよっていうような空間で。本当にそれをまずモデルにして目指そうって。だから、通級指導教室って高校につけても、この人たちだけが通える学校なんて絶対にそんな普通高校を選んで来てる生徒が行くわけがない。そんな特別視されているじゃないですけど。絶対そうならないようなものを作ろうっていうのだけは目指して入りました。でも、本当にあの時は何も知らなかったから出来たっていうか。後で考えたら、専門家の人に言わせれば、本当は、対象の生徒を見て、観察して、本当の通級の対象生徒って、困難さを整理して、6区分27項目の図に当てはめて、そこから目標を設定してとか。だから、そんな仕組みとか、私たちは何も。そんなのは何も。だから、文科省から、一度、調査官が来て。まあ、その年も、いろんな方が見に来られたりとか、電話もしょっちゅう来て「何でそれを使わないのか」って。私、はっきり書いたのが、文章でも書いちゃったのが、それは高校にはそぐわないって。自立活動はこうしたらいいって、特別支援学校の自立活動の手引きがあるんですけど、見たときに全然なんか。私は参考にならないって言ったら、怒られたわけではないけど、その文章は全部削除されましたね。

(高橋氏聞き取り調査による；下線部については同上)

加えて、特別支援教育にもとづいた指導方法についても、教職員は通常授業と比較して違和感を抱いていたように思われる。以下、やや長文の引用となるが、高橋氏ご自身の貴重な語りであるため全文記載する。

でも、今でも思うのは、特別支援学校でやっていることを高校でやるっていう発想は絶対違う。違うんです。それは今でも言えます。今、うちにも特別支援学校の教員が一人、加配になってるけど、この8ヶ月、すごい苦労していると思う。やっぱり、全然高校の現場と特別支援の現場が違うから、そっちでやっていたノウハウをここで活かそうと思っても、まず生徒自身が違うっていうか、そういう特別扱いというかほぼ（特別支援学校のような）マンツーマンは、絶対に嫌がられますから。じゃあ、どういうアプローチが必要かっていうのは、私とかは、年度初めに口では伝えるし、こうしたらいいんですよって言っても、やっぱりそれも若い人だったら案外すっとな入れるのかもしれないけど、長年やってきた人にしたら、高校生って怖いんだと思うんですよ。すごくアプローチが出来なくて。今でもずっと職員室にいるから、先生、絶対、どんな授業でもいいから、どんどん入っていかないと誰も生徒は頼りませんよって言って、教室に行ってもらうようにしてるんだけど、でも、全然なかなか行けないから、あえて、時間割を教務部とも相談して、習熟度別じゃないんだけど、数学とか英語とか困難な生徒がいる授業に時間割でその先生を入れちゃって、強制的に行ってもらう形にしないと、絶対自主的には行かないから。じゃあ、行ってもらって、最近、私もちょっと自分も授業びつり入ってるから見に行けてないけど、この前、教務部長が見に行ったら、ホワイトボード持ち歩いていて、何かを書いて生徒に見せて指示を出すっていうか。もしかしたら、彼は彼なりに、その空気をね。そう話すことによって授業の雰囲気を変えてはいけないっていう配慮なのかもしれない。教科担当が説明したり何なりしてるときに、こっちでも何か言うことによって、そっちに耳を聴覚的に優位な子が引っ張られるとか、すごい専門性を働かせて配慮しているのかもしれない。でも、生徒にとっては、びっくりなんです。だから、そういうのって、特別支援学校でやってきたことなのかもしれない。わかんないんです。わかんないけど、だから、彼なりに何かチャレンジはするけども、じゃあ、教科担当が全部それを

見て、あっこれいい方法ですね、やってみますとか。この授業でもやってみますとはならない。
ならない。だから、そういう加配とかっていうのも、今までは通級やって気づけた課題。私も、
人をつけてくださいなんてずっと道教委に言ってきたんだけど、人をつけるだけじゃないなって
思いました。違うなって思いました。難しいなと思います。

(高橋氏聞き取り調査による；下線部については同上)

以上のことから、明らかとなったことは二つある。一つ目は上士幌高校の存続に当たり特色化の方針を校長が主導的に打ち出していたことである。これにより US や CS、そして通級による指導が導入されることとなる。二つ目は通級による指導の実際の導入に当たって、それに対する教職員の反発や葛藤、試行錯誤が存在していたことである。本来の通級による指導では、特別支援教育の性質から生徒を分離・分類する動きがあるのに対して、高橋氏をはじめとする教職員は少なからぬ違和感を抱いていた。というのも、それが生徒間に差別的な空間を生み出すことや実際に生徒の抱える困難性への直接的な対処とはならないと考えられたからであった。

ここまで上士幌高校における通級による指導導入の文脈を確認してきた。上士幌高校の生徒には、通級による指導の導入以前から多様な困難を抱えている生徒が在籍しており、様々な形で対応されてきた。さらに、ユネスコスクールの導入以後に進む高校の特色化が、その後の通級による指導のモデル事業の導入の端緒となったが、同時に教員間での葛藤もあった。では、現在においてはこれがどのように機能しているのだろうか。これについては次章で扱うものとする。

第3章 上士幌高校の通級による指導の実践

(担当：彭静)

本章においては上士幌高校が特別支援教育研究指定校（モデル事業）にされてから、通級による指導に関して行われていた実践を明らかにする。まずは、上士幌高校における通級による指導の内容、支援体制、通級による指導の対象生徒決定までのプロセスの3つの側面を述べ、最後に通級による指導の課題に触れる。本章を執筆するに当たり、上士幌高校 H28、H29 年度の「特別支援教育実施報告書」、2 回の高橋教諭への聞き取りを資料として使用する。

第1節 上士幌高校における通級指導の内容

1. 上士幌高校が設定している通級による指導の課題

上士幌高校における通級による指導は通常の特別支援学校で行われている指導とは違って、生徒の自立や社会参加に必要な知識、技能、態度及び習慣の育成に重点を置くものとしている。指導内容に関しては、「人間関係の形成」「コミュニケーション」の困難さを抱えている生徒の能力の向上、通常の授業における困難さの軽減と集団に適応するためのトレーニングの実施を想定している。実際の活動では、実践的な活動を通して、それぞれが抱えている課題解決に向けて取り組むことが多い（通級による指導に関する質問表（回答）より）

通級による指導が導入されたといっても、普通高校という性質が変わっておらず、近年の教員不足や教師多忙化の問題で、学校がすべての場合に対応できるわけではない。それに関しては、高橋教諭が特別な支援を必要としていたある生徒への支援について次のように述べている。

第一に、加配を利用し、通常の授業で学ぶにあたって個別のトレーニングが必要と判断し、通級による指導という形で自立活動に三年間取り組んだ。第二に、自立活動は、生活の自立や社会での自立を目的としている。ただ、学校見学に来る中学生には、個別対応ができるわけではないので支援で

きることを事前に伝えて学校選択の参考にしてもらっている。また、支援内容は、特別支援学校の生活単元学習に近いものであるが、学校行事や職場体験実習に似たプログラムを実施し、事前にその活動の練習も行っていた。

2. 上士幌高校の通級による指導における教育課程 ―自立活動（ソーシャルスキルトレーニング）

ここでは、通級もよる指導とは何かをもう一回述べる必要があると思う。文科省により、通級による指導（通級指導）とは「通常の学級に在籍する障害のある児童生徒が特別な場で、障害に応じた特別の指導を受けることのできる指導形態」と定義している。通級による指導という指導形態を実施するために、具体的な実施方法が必要とされる。上士幌高校の場合では、「自立活動」という課題に絞って、さらに「自立活動」の領域を設定し、外部の専門家によるソーシャルスキルトレーニングなどの授業を行うような形で通級による指導を実施している。

自立活動の領域は健康の保持、心理的安定、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という6区分からなる。それを視点にして、対象生徒の実態を把握する上で、具体的な指導目標の設定を行う。これに関し、上士幌高校の報告書は次のように述べている。

一斉授業において困難さを抱える生徒を対象に通級教室での「自立活動（ソーシャルスキルトレーニング）」を行う。「学習又は生活上の困難さ」と「自立活動の6区分26項目」の視点から、生徒個々の実態把握と目標設定を行う。キャリア教育の観点も加味しながら個別の指導計画作成にあたり、次の①～⑥の中から適切なプログラムを組んで実施し、評価を行う。①自己理解及びストレスマネジメント②コミュニケーショントレーニング③自己管理トレーニング④社会人に必要なマナー⑤自己表現トレーニング⑥通常の学習活動の補充

（『平成28年度 研究開発実施報告書 第3年次』2頁より引用）

このように、上士幌高校では、対象生徒に対し、抱える困難さなど生徒の実態を把握するうえで、自立活動の項目と関連付けて課題を選定し支援計画を具体化する流れとなっている。特別支援教育課程の編成においては、文部省告示第7号に基づき、教育課程に加える形（カリキュラム内に枠を追加）、とその一部に替える形（選択科目に指定）があるが、上士幌高校では「加える形」を採用していた。しかし、当初は選択授業時間に並行し支援課程を行っていたようだ。しかし、その後、現在の「加える形」に変えたようである。

うちの学校の通級は通級ってそもそも普通の履修科目がこれ絶対取らなきゃいけない 総合的な学習とか、取らないといけないんですけど、実は研究指定期間はこちらにあるように選択授業のある時間帯に並べて並行して通級による授業、自立活動を設定しましたが、これはやってみて効果はあるんですよ。生徒の負担にならないですけど、教員の負担はあるということですね。そして逆に、じっくり時間かけて 例えば街に出向いて実習をするとか そういった場面ではなかなかこの限りがあるところではできないですね。 そうなった時に 放課後にはなってしまうけど加える形。これにした方がうちの士幌がやってみた結果としては臨機応変に対応できる。それから長期休業中、夏休みや冬休みなんかも使いながら、じっくりと調理実習もできたりとか買い物もできたりとかそういった意味では使い勝手が良かったというのがあります。

（高橋教諭への聞き取り調査により）

また、通級による指導で認定できる単位数は最大で年間7単位だが、上士幌高校で実際に認定するのは2単位ないし1単位である。その理由について、高橋教諭は以下のように述べている。

通常の授業を受けながら、加える形として 7 単位分のプラスアルファって、生徒にとってはとても負担にもなりますし、嫌々、なんていうか、いやになってくる。これはやってみて思いました。週 2 単位やっていた時でも、生徒は放課後に残るので、それに抵抗感があったと思います。放課後は、生徒は部活動だとか、私たちも会議だとかで調整つかず、せいぜい 1 単位から 2 単位かなというところがありました。

(高橋教諭への聞き取り調査による)

本節では、上士幌高校における通級による指導の形態を整理したことによって、通級による指導の研究指定を受けてから、上士幌高校が自校の特性を考えて自校なりの特別支援指導の形態を作り出したことが明らかとなった。次節では通級による指導を支える校内支援体制を整理する。

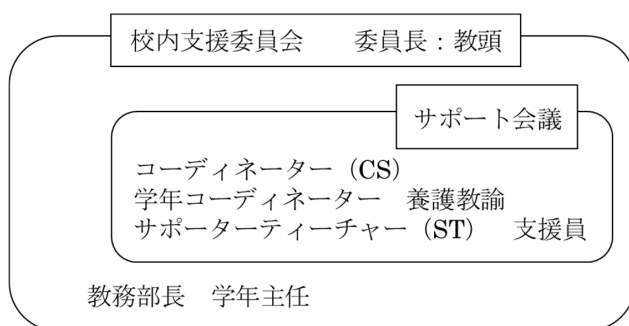
第 2 節 上士幌高校内の組織支援体制

本節では、上士幌高校が通級による指導の研究指定を受けた後の校内支援体制の整備、リソースルーム（通級支援指導教室）と研修体制について明らかにする。

1. 校内支援委員会

まず、通級による指導を行う際に、担任と連携しながら相談・対応するための校内支援委員会という組織が設けられた。その目的は、「教育的支援を必要とする生徒の状況を把握し、適切な指導や支援方法を検討し、校内支援体制の確立及び関係機関との連携を図る」こと、そして『『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』に係る研究を行う』ことである。校内支援委員会では、諸会議において情報共有に努めること、教育上特別な支援を必要とする生徒について毎月 1 回ケース会議することも求められる。

委員会構成は以下のとおりである（図表 5）。



【図表 5】校内委員会構成

（『平成 28 年度 研究開発実施報告書 第 3 年次』より筆者作成）

2. 支援人員の配置

上士幌高校の校内支援人員は、3 名のコーディネーター（CS）の配置が基本である以外に、サポーターティーチャー（ST）、支援員も配置されている。

CS は各学年に配置して、「所属学年の様子の把握」、「サポート会議との情報共有」、「学年に手だてなどの情報提供、課題解決への取組」、「調査や外部関係機関などを学年に関わる業務の担当」などの役割を果たすとしている。

STは通級指導教室に配置するとしているが、H26～H28の期間のみであった。

支援員は、支援の中で複数につながりを持つ職務とされているが、配置のありなしは年度ごとの必要に応じ異なっている。

これらの組織支援体制について、高橋教諭の説明によると、基本的に3名のコーディネーターを各学年に配置しているが、生徒数が減って学級数が減ると体制の維持が難しくなる。支援員も現在は配置されていない。そのため、生徒の状態を把握するために、高校の合格通知に保護者記入の調査用紙を同封したり、入学後に他県のチェックリストを参考に生徒の困り感を調査・集計し、フィードバックを行い面談の材料にするなど、実践上の工夫で補ってきたようである。

3. リソースルーム（SR）

リソースルーム（SR）とは Support & Switch & Step up Room を意味する。通級による指導の教室ではあるものの、一部の生徒ためではなく、全校生徒にとって活用できる場として設けている。その方針は、通級支援事業のモデル事業実施が決まり、空知管内の滝川市立明苑中学校の指導教室を参考に考えられたものである。一部の生徒のためではなく全校生徒が活用できる場であり、担任や教科担任のサポートにつながる体制を目指して SR を創設した。

SR の最大の特徴は、繰り返しになるが、全校生徒が利用できることである。高橋教諭は、SR の利用に関して、次のように述べている。

会議室をなくしてここ（SR）は通級、子ども達に開放、昼休みは開放となっています。やっ
てしまえば結構順調というか、うまく機能しているかなと思っています。で、ただここで
休むということは授業中休むということはどの子もそうなんですけれども、うちは 50 分授
業のうちに 35 分以上で出席なので、15 分以上休んでいと授業は欠席です。それも踏まえて
利用をさせています。今はほとんど昼休みの利用です。

（高橋教諭への聞き取り調査による）

4. 研修体制

上士幌高校では、学校全体の専門性の向上を図るために校内研修を実施する他、校外研修と視察研修にも積極的に参加している。H26 年から H28 年まで合わせて 13 回の校内研修会が行われた。以下では、年別に校内研修会のテーマだけをまとめる（図表 6）。

このように様々な研修に取り組んでいたが、現在は特別支援に関する研修機会が年 1 回に減少している。一方、日常的に様々な会話が職員室の中で交わされているようだ。

さまざまな校内研修を取り組みましたが、現在はちょっと特別支援に関する研修機会が年に
やれて 1 回かなというふうに思っています。日常的にいろんな会話は職員室の中ではあるん
ですけれども、研修を組んで、大々的にいろんなことやるとするのは研究指定期間でも本当
にたくさんやり、年間 7 回やった時もあったので、今は他の課題もたくさんありますので、
校内研修はいろんなこと考えながら取り組んでいます。

（高橋教諭への聞き取り調査による）

第 3 節 上士幌高校で通級支援対象生徒決定までのプロセス

上士幌高校では、支援対象生徒として在籍した生徒は、H27 年 5 名、H28 年 7 名、H29 年 2 名、調査した時点は 0 名ということであった。本節では、支援対象とする基準と対象生徒決定までのプロセスに関して明らかにしたい。

高等学校における通級による指導の学校経営上の成果と課題

回数	H26 年	H27 年	H28 年
第 1 回	多様な生徒に対する指導の工夫について	個々の能力を伸ばす観点別評価といじめの未然防止に向けた人間関係形成プログラムについて	多様な生徒に対応する指導と評価について考える～見方に配慮した授業・教材づくりと観点別評価について～
第 2 回	応用行動分析を学ぶ	多様な生徒に対応する指導について	特別支援研究子弟の総括と今後の課題について
第 3 回	視察・研修報告と協議	校内研修「人間関係形成プログラムについて」	他機関との連携と実体把握について
第 4 回	事例研修を通じた今後の方向性について	研究会・研修会報告について アクティブ・ラーニングの実践について 上高ノートの活用方法と不登校生徒に対応する規定整備について	(1) ESD の考え方とユネスコスクールについて (2) 研修会研究会など参加報告会 (3) 観点別評価の実施における課題について意見交流
第 5 回	授業の改善		
第 6 回	個に応じた指導について		

【図表 6】年度別校内研修テーマ

(『平成 28 年度 研究開発実施報告書 第 3 年次』より筆者作成)

まず通級による指導の対象の生徒は、文部省によって、「言語障害、自閉症、情調障害、弱視、学習障害、注意欠陥多動障害（ADHD）またはその他障害のある生徒のうち、障害による学習または生活上の困難を改善し、または克服することを目的とする指導が必要であると校長が認定した者」と規定される。つまり知的障害は含まれないのだが、上士幌高校では以前に特例的に知的障害を持つ生徒を受けたことがあった。

そもそも知的障害を持つ生徒にとって一日（1 時間目～6 時間目）を一斉授業で受けることは困難であり、彼らに適した環境で学ぶ方が効果的であると考えた。以前の特例の場合では保護者の要望が強かった。特別支援学校の場合には進路直結型であるが、一般の学校においては進路選択の幅が広がるため、時間をかけて進路選択を行うために上士幌高校を選択。観戦ではなく部活動（野球部）の参加も願っていたことも理由の一つ。現在は 4 年制大学に在学中。LD も対象。

(聞き取り質疑応答による)

加えて、注目すべきは、上士幌高校は「障害」という診断の有無にかかわらず、本人が何かしらの困難さを抱えていた場合、通級による支援を提供している点である。例えば何かしらの困り感を抱える生徒には、例えば次のような説明文書を用いて通級による指導を説明している。

文部科学省の正式な書類には、この研究指定について、「発達障害」など障害という表現が出てくる。本来、人はそれぞれ困難さを抱えていて、どこから「障害」だと線を引くのは難しい。(障害感の説明)それで、本校では「障害」という診断の有無に関わらず、本人が何かしらの困難さを抱えていた場合、少しでもその困難さの軽減につながる取り組みとして、スキルトレーニングを行う。

(『スキルトレーニング受講に関わる個別面談 確認及び説明事項』による)

それでは、対象生徒の決定プロセスはどういう流れになるか。上士幌高校は文部科学省が示す決定までのプランに沿って対象生徒の決定を行うとしている。その中で重視している点は、合意

形成である。通級による指導の受講にいたるプロセスは、保護者からの要望や中学校からの引継ぎ、高校での様子を受けたリストアップがある。いずれの場合も、コーディネーターによる面接を経ており、強引に通級による指導を実施することがないように注意している。合意形成の重要性に関して、桜田教諭は、以下のように述べている。

通級指導を受けるにあたっては合意形成が非常に重要である。生徒の指導を受けたいという思いと保護者の応援したい気持ちがあって初めて学校としてできることを提供できる。先生の必要性だけではなく本人の意思が伴う必要があり、生徒との対話を通して今後の方向性を決定するため現時点で公に発表できることではない。加えて、過去の受講生で通級を受けてよかったという声・事例がもっとあると生徒は興味を示すかもしれない。

(聞き取り調査による)

報告書によれば、平成 28 年度や 29 年度は、在校生に関しては、本人や保護者による合意が得られた後に、担任やコーディネーターとの面接を経て、スキルトレーニングの受講が決定される。入学希望者に関しては、高校見学の時点で上士幌高校での支援に関して説明をする。受講を希望する生徒に関しては、合格発表後に中学校での教育支援計画や個別の教育支援計画を引き継ぎ、入学後、生徒本人及び保護者の同意を得ることによって受講が決定する。現在では 6 月の中間考査を目処に、生徒本人の困難さの自覚に基づいて、担任とコーディネーターと面談を実施し、保護者との面談、合意形成を経て、後期から試してスキルトレーニングが実施されている。

第 4 節 通級指導における課題

通級による指導の課題に関して、高橋教諭は、①生徒の進路の問題、②通級指導を含めた高等学校全体の支援のあり方を挙げている。

生徒の進路問題については、高校で支援の対応に幅が広がったにも関わらず、困難を抱える生徒には、障害者手帳を取得させたうえでの就職が求められており、企業や社会全体が変わらなければならないと述べている。

また、高等学校での特別支援教育のあり方に関しては、通級による指導が全ての解決策ではなく、授業改善や評価の方法、試験のあり方等、高等学校全体の意識改革の必要性が指摘された。さらに、個別の支援に関しては、科目として単位を認定するだけでなく、近隣の大樹高校のように、単位認定にこだわらずに必要な時に必要な支援を提供する仕組みを学校や家庭だけでなく、地域社会にも整えるべきだと述べている。

以上のことから明らかとなったのは、通級による指導は学校の教職員だけでできるものではなく、道教委や文科省などの教育行政機関による制度の構築と財政支援が必要であること、そして企業などの社会全体における障害のある人にやさしい環境作りが必要とされることである。加えて、高校教育における意識改革も課題の一つである。

本章では、上士幌高校においていかにして通級による指導の実践が行われてきたのか明らかにした。上士幌高校では、学習指導要領の自立活動の項目を参照しつつ、生徒や保護者の合意形成に基づいて、困難性に応じた支援が提供されている。次章では、これまでの記述をもとに、上士幌高校の実践の意義と課題を考察する。

第4章 考察

(担当:眞鍋優志)

ここまで、高等学校における通級による指導に関して、上士幌高校を事例として検討を行った。本章では、この事例をもとに、①SRの活用、②教員の専門性、③特別の教育課程と教育課程の弾力的運用の3点から高等学校における通級による指導に関する考察を行う。

1. SRの活用

1点目は、「スキルトレーニング」の授業を行っている「SR」の利用に関してである。上士幌高校では、「SR」の利用を「スキルトレーニング」の受講者に限定せず、すべての生徒が昼休みや放課後や授業中に利用できる。授業中に利用する際は、50分の授業のうち35分の在籍で当該授業の出席が認められる等の利用の基準も明確化されている。

このような「SR」の運用方針によって、多くの生徒が利用し、「スキルトレーニング」を受講していることを隠す生徒も堂々とSRを利用できるようになった。これは、文部科学省が通級による指導を制度化するにあたっての配慮事項として挙げていた「指導を受ける生徒の自尊感情や心理的な抵抗感への配慮」の実践例の1つである。また、一般生徒が利用しているという観点からは、通常学級と通級による指導の垣根を低くし、学びの連続性が担保されているといえる。

2. 教員の専門性

2点目は、通級による指導を担う教員の専門性である。先行研究によれば、通級指導は特別支援学校の教員免許や特別支援学校での勤務経験によって専門性が担保されるとされていた。しかし、上士幌高校での実践において、これまでの特別支援学校で培ってきた経験が必ずしも高等学校で通用するとは限らないことが明らかとなった。とりわけ、高等学校の授業形態では、個別に配慮を行うばかりではなく、教室や授業全体を見通した配慮が望まれることが見えてきた。

さらに、「自立活動」という科目内容に関しては、特別支援学校高等部の学習指導要領を参考に高等学校で実施することとされているが、その視点も双方で異なると言える。先行研究や本調査でも明らかになったように、卒業後の進路を見据えた科目内容や目標設定が必要である。

3. 特別の教育課程と教育課程の弾力的運用

3点目は、通級による指導と教育課程の関係である。上士幌高校では、「スキルトレーニング」を当初は選択科目の1つに位置づけていた。しかし、担当教員の負担や専門性の担保、時間割の弾力化を図るために、教育課程に「加える形」へと変更し、放課後や夏休みに実施することとなった。さらに、科目内容は「自立活動」の6区分27項目にとらわれず、受講生徒の実情に合わせて決定され、単位認定するかを判断している。

「自立活動」をベースとした特別の教育課程を設定しなくとも、通常の教科指導においては、試験や課題の代替等の取り組みによる学習困難への配慮は、これまでも多数報告されている。これらの取り組みと特別の教育課程に基づく科目設定を合わせることで、これまでに例が見られていない高等学校における特別支援学級の開設の可能性も開け、学びの連続性がさらに拡張する可能性が示唆される。

終章 結論と課題

(担当：眞鍋優志・篠原岳司)

本稿では、上士幌高校の取り組みを通して、高等学校における通級による指導のあり方を検討してきた。上士幌高校の事例から示唆されることはなにか。端的に言えば、それは高等学校における特別支援教育の可能性と限界である。

上士幌高校の実践で特筆すべき点は、地域や学校の特性を活かした通級による指導の枠組みを作り、それを配慮が必要な生徒だけのものとはせず、学校全体へと開かれる体制を構築したことである。個別・分離に陥りがちな特別支援教育を忌避しがちな年代である高校生に対して、自らの困難性を解決する場を学校全体に展開し、誰でも利用できる仕組みを構築できたことは、高等学校における特別支援教育の1つの形態として新たな可能性を示したと評価できる。

一方で、上士幌高校で特別な教育課程として実施されている「スキルトレーニング」は自立活動に特化したものであった。しかし、生徒の困難性は教科学習の側面にも表れており、これらは既に合理的配慮の事項としても扱われてきている。自立活動で扱われる内容と学習における困難は不可分な要素があり、特別な教育課程のみでは対応しきれないこともあろう。この点において、通級による指導の現行制度の限界を指摘しなければならない。

最後に、本事例で取り上げた上士幌高校は、北海道の郡部にある小規模校である。それゆえに地域資源を活かし校外にも開かれた支援体制の構築が可能であった。一方、大規模校には大規模校に特有の困難があるが、それに対応する体制を学校独自で取り組むことは不可能ではない。学校やそれを取り巻く地域を勘案した取組について、事例に基づく研究の更なる蓄積が望まれる。そして、教育行政が高等学校における特別支援教育をいかにとらえて制度を構成し、改善していくかは、本研究における知見も踏まえ、更なる追究が求められている。

【参考文献】

- 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』第41巻、第1号、pp.8-16。
- 藤井和子（1998）「わが国における言語障害教育の成立過程について」、『上越教育大学研究紀要』第18巻、第1号、pp.131-143。
- 藤井和子（2015）「通級による指導に関する研究の動向と今後の課題—自立活動の観点から—」、『特殊教育学研究』第53巻、1号、pp.57-66。
- 藤井美鈴・細谷一博（2012）「北海道公立高等学校における特別支援教育の現状と課題」、『北海道教育大学紀要・教育科学編』第62巻、第2号、pp.77-86。
- 北海道上士幌高等学校（2017）『平成28年度 研究開発実施報告書 第3年次』
- 北海道上士幌高等学校（2018）『平成29年度 拠点校整備事業 実施報告書』
- 黒井克行（2019）『ふるさと創生—北海道上士幌町のキセキ』木楽舎。
- 中村満紀男・荒川智（2003）『障害児教育の歴史』明石書店。
- 野村みどり（1991）「特殊学級設置・運営の現代化に関する研究」『総合都市研究』第43巻、pp.107-123。

- 北川和宏（1993）「帯広の情緒障害（小学校通級制）のあゆみ」『情緒障害研究紀要』第 12 巻、pp.69-76。
- 文部省（1978）『特殊教育百年史』東洋館。
- 文部省（1993）『通級による指導の手引き一解説と Q&A—』第一法規出版。
- 文部科学省（2018）『改訂第 3 版 障害に応じた通級による指導の手引』海文堂出版。
- 小木曾誉・都築繁幸（2016）「高等学校の特別支援教育の研究動向に関する一考察」『障害者教育・福祉学研究』第 12 巻、pp.165-172。
- 大西孝志（2019）「通級による指導について：高等学校における特別の教育課程の編成」『東北福祉大学教育・教職センター特別支援教育研究年報』第 11 巻 pp.97-109。
- 関あゆみ・姫野完治・安達潤・近藤健一郎（2017）「高等学校における特別支援教育の現状と課題（1）：北海道の高等学校を対象とする実態調査から」、『子ども発達臨床研究』、第 9 巻、pp.13-22。
- 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、pp.43-50。
- 下中村武・古田弘子（2014）「高等学校における特別支援教育実践に関する文献的考察」『熊本大学教育学部紀要』第 63 巻、pp.167-174。
- 田部絢子（2011）「高等学校における特別支援教育の同校と課題」『特殊教育学研究』第 49 巻、第 3 号、pp.317-329。
- 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—」『特別支援教育実践センター研究紀要』第 17 巻、pp.39-51。
- 高橋智・内野智之（2005）「高校等に在籍する軽度発達障害児の教育実態—東京都の降雨校等への質問紙調査から—」『SNE ジャーナル』第 11 巻、第 1 号、pp.26-40。
- 柘植雅義（2008）『特別支援教育の新たな展開 続・学習者の多様なニーズと教育政策』勁草書房。
- 渡部昭男（1996）『「特殊教育」行政の実証的研究—障害児の「特別な教育的ケアへの権利—」』法政出版。