

# 高等学校における通級による指導に関する研究動向と展望

齊 藤 彩

## 要旨

通級による指導とは、障害のある子どもが大部分の授業を通常学級で受けながら、一部の授業について障害に応じた特別の指導を特別な場で受ける指導形態である。日本においては、1993年に小学校および中学校における通級による指導が制度化されて以降、高等学校における未整備が長年の課題となっていたが、2018年4月より、高等学校においても通級による指導が開始を迎えた。通級による指導を利用する児童生徒の数は、小学校・中学校・高等学校に共通して増加の一途を辿っている。一方で、通級による指導に着目した研究や報告等は、未だ十分に蓄積されているとは言い難く、さらなる発展が期待される場所である。本研究では、制度化より5年以上を経過した高等学校における通級による指導に焦点を当て、近年の研究や報告等を概観するとともに、今後の方向性について展望した。

## 1. はじめに

### 通級による指導とは

通級による指導とは、小学校・中学校・高等学校等<sup>1)</sup>の通常の学級に在籍しながら一部特別な指導を必要とする障害のある児童生徒が、個々の障害特性に応じた特別の指導を特別な場で受けることができる特別支援教育の形態の一つである。通級による指導は、「学校教育法施行規則」の一部改正により制度化され、1993年(平成5年)<sup>2)</sup>4月から小・中学校に導入された。その後、2018年(平成30年)4月より、小・中学校への導入からは大幅に遅れる形で、高等学校においても制度化され、開始を迎えることとなった。通級による指導の実施にあたっては、特別支援学校小学部・中学部および特別支援学校高等部の学習指導要領を参考としながら、障害による学習上または生活上の困難の改善・克服を目的とした指導領域である「自立活動」の内容を取り入れるなどして、個々の児童の障害の状態等に応じた具体的な目標や内容を定め、学習活動を行うこととなっている(文部科学省, 2018a; 文部科学省, 2018b; 文部科学省, 2019)。

制度的位置づけとして、通級による指導は、学校教育法施行規則第140条・第141条に基づき実施されている。第140条では、通級による指導を受ける児童生徒については、通常の教育課程に加え/または通常の教育課程の一部に替えて、特別の教育課程を編成することができる点が明示されている。また、通級による指導の対象となる児童生徒の障害種として、1. 言語障害者、2. 自閉症者、3. 情緒障害者、4. 弱視者、5. 難聴者、6. 学習障害者、7. 注意欠陥多動性障害者<sup>3)</sup>、8. その他障害のある者で、この条の規定により特別の教育課程による教育を行うことが適当なもの、と挙げられている。実際の通級の指導については、医学的診断を受けている児童生徒のみではなく、適切なアセスメントにより必要であると判断された児童生徒が利用している。なお、通級による指導の対象として、知的障害のある児童生徒は含まれていない点には留意が必要である。知的障害のある児童生徒は生活に結びつくような実際のかつ具体

的な内容を継続的に指導することが必要であり、一定の時間のみ取り出して指導を行う通級による指導という形態にはなじまないと考えられている（文部科学省，2018c）。

学校教育法施行規則第141条では、自身が在籍する学校以外の学校において通級による指導を受ける場合に、他校で受けた授業についても、当該児童の在籍校の特別の教育課程に係る授業として在籍校の校長が見なすこと可能であることが規定されている。すべての学校に通級指導教室が設置されているわけではなく、また各学校に設置されている通級指導教室は障害種別に分かれているため、通級による指導を受ける児童生徒が必ずしも自身の在籍校において適当な指導を受けられるわけではない。したがって、他校に設置されている通級指導教室に通ったり（他校通級）、あるいは通級による指導の担当教員が児童生徒が在籍する学校を訪問して指導を行ったり（巡回指導）といった指導形態が取られる場合もある。

### 高等学校における通級による指導

先述のとおり、日本における通級による指導は、1993年4月から小・中学校には導入されていたものの、高等学校における通級による指導は長年制度化に至っていなかった。そのため、小・中学校において通級による指導を受けてきた児童生徒であっても、その後の学びの場は、殆どの場合において、高等学校の通常学級あるいは特別支援学校の高等部に限られていた。高等学校における通級による指導が開始されるまでの経緯を見てみると、2009年に特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議内の高等学校ワーキング・グループにおいて「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」が取りまとめられ、2012年には「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）」等において、高等学校においても自立活動等の指導を可能とするための検討が必要であることが指摘された（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）。文部科学省では、2014年の「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充実事業」を開始し、また2015年11月以降、「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」により高等学校における通級による指導の制度化ならびに充実方策に関する議論が積み重ねられ、「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」の報告書が取りまとめられた（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）。そして、ようやく2016年12月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より、2018年度から高等学校においても通級による指導が制度化され、教育課程に位置づけられることとなったのである。

2023年現在、高等学校における通級による指導の開始から6年目を迎え、その内容や意義の周知は徐々に広まりつつあると言えるだろう。研究指定校をはじめさまざまな学校における実践報告や各自治体における事例集・ガイドブック等の発行も少なからず見受けられる。一方で、高等学校における通級による指導に関する研究や報告は未だ十分に実施されておらず、今後の蓄積が重要な課題である。本論文では、高等学校における通級による指導に焦点を当てた論文や報告等を広く概観し、研究動向の現状ならびに今後の展望について論じていく。

## 2. 通級による指導実施状況調査

高等学校における通級による指導の研究動向を概観するに先立ち、はじめに、文部科学省によりこれまでに実施されてきた「通級による指導実施状況調査」の報告を整理する。2023年現在、最新の調査結果である「令和3年度通級による指導実施状況調査結果概要」（文部科学省，2023）が報告されている。本論

文では、当該の報告書のうち、主として高等学校における通級による指導に関連する内容について見ていくこととする。

高等学校における通級による指導を実施している生徒数は、2018年度の508名、2019年度の787名、2020年度の1,300名の推移を経て、2021年度は1,671名と増加の一途を辿っている。小学校で通級による指導を実施している児童数は154,559名、中学校で通級による指導を実施している生徒数は27,650名であり、高等学校で通級による指導を受けている生徒数は、小・中学校と比べて大幅に少ない現状を読みとることができる。

続いて、高等学校における通級による指導を実施している生徒を障害種別に見てみると、多い順に、自閉症が42.55%、注意欠如・多動性障害（ADHD）が25.43%、情緒障害が16.16%、学習障害（LD）が12.81%を占めており、その他の言語障害、弱視、難聴、肢体不自由、病弱・身体虚弱はいずれも1%前後の割合となっている（Table 1）。小・中・高等学校の合計の割合と比較した際に特筆すべき点としては、高等学校における言語障害の割合の低さならびに自閉症の割合の高さが挙げられるだろう。

Table 1 令和3年度の通級による指導における障害種別の割合

	言語障害	自閉症	情緒障害	弱視	難聴	LD	ADHD	肢体不自由	病弱・身体虚弱
高等学校	人数 (名)	12	711	270	4	12	214	4	19
	割合 (%)	0.72	42.55	16.16	0.24	0.72	12.81	0.24	1.14
小中高	人数 (名)	47,175	36,760	24,554	239	2,100	34,135	159	102
	割合 (%)	25.66	19.99	13.35	0.13	1.14	18.56	0.09	0.06

(令和3年度通級による指導実施状況調査結果(概要)(文部科学省, 2023)を基に作成)

都道府県別の生徒数(公立のみ)を見てみると、最も少ない3名の栃木県から最も多い122名の兵庫県までは都道府県によって人数に幅はあるものの、すべての都道府県において少なからず高等学校における通級による指導を受けている生徒がいることが確認されている。各都道府県の報告の詳細については、文部科学省(2023)を参照されたい。

また、注目すべき事項として、「高等学校において、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(理由別)」についても調査結果が示されている。国公立の合計値(全日制・定時制・通信制のすべてを含む)を見てみると、通級による指導の利用を検討した生徒の数が3,114名であったのに対して、このうち中学校から情報提供や引継ぎを受けたり、高等学校等から中学校への情報聴取を行った生徒の数は2,247名(72.16%)であった。また、通級による指導が必要と判断した生徒の数は2,513名であったのに対して、このうち実際に通級による指導を行った生徒の数は1,671名(66.49%)であった。通級による指導の利用を検討したものの実際には通級による指導を行わなかった理由としては、「本人や保護者が希望しなかったため」が502名で最も多く、次いで「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」の115名、「特別の教育課程の編成や時間割の調整が出来なかったため」の57名が続いている。本人や保護者の意向ではなく、教員の調整や教育課程・時間割の調整等の問題によって通級による指導が実現できなかったケースもあることは軽視できない現状である。

また、高等学校における通級による指導の実施形態に着目してみると、1,671名のうち自校通級が1,491名(89.23%)、他校通級が47名(2.81%)、巡回通級が133名(7.96%)となっている。小・中・高等学校の合計と比較した際に特筆すべき点としては、高等学校における他校通級の割合の低さが挙げられる(Figure 1)。

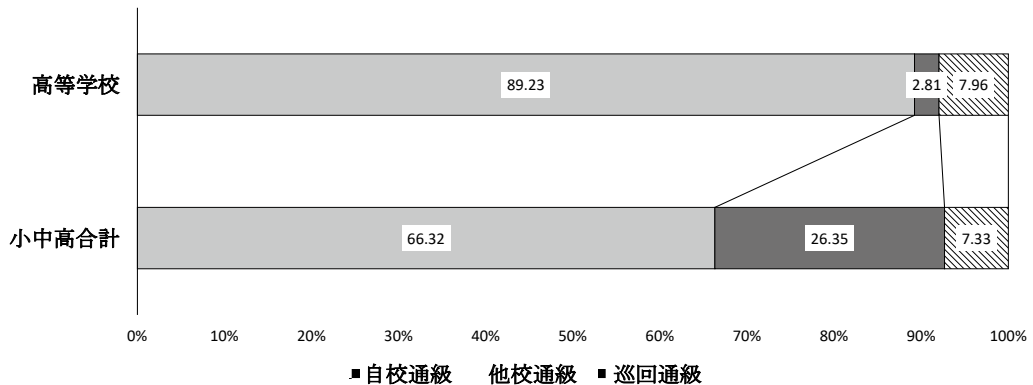


Figure 1 令和3年度の通級による指導における実施形態別の割合

(令和3年度通級による指導実施状況調査結果(概要)(文部科学省, 2023)を基に作成)

さらに、高等学校における通級による指導を受けている児童生徒数の指導時間別の割合を見てみると、1,671名のうち週1単位時間が855名(51.17%)と過半数を超え、次いで週2単位時間が646名(38.66%)であり、これらの合計で9割近くを占めていることが示された。週1単位時間や週2単位時間の指導を受けている児童生徒の割合が高い点については、小・中学校の通級による指導と同一の傾向が見受けられる。

一方、高等学校における通級による指導を担当している教員数について見てみると、全国47都道府県の合計で586名となっている。都道府県によって人口規模は大きく異なるため、単純な人数の比較については慎重な議論が必要であるが、最も少ない1名の滋賀県から最も多い51名の東京都まで教員数には幅が見られる。なお、47都道府県における平均値について、平均勤務日数は4.8日、教員1名あたりの指導実施生徒数は4.6名、教員1名あたりの週当たり指導時数合計は6.3コマと報告されている。各都道府県の報告の詳細については、文部科学省(2023)を参照されたい。

### 3. 高等学校における通級による指導に関する論文・報告の動向

本節では、高等学校における通級による指導に関する先行研究の論文や報告等について概観する。レビューにあたっては、CiNii Researchにおいて「高等学校 通級」または「高校 通級」のキーワードで検索した際に「論文」カテゴリに該当したものの中で、高等学校における通級による指導を主たるテーマとして扱っている論文や報告等を中心としながら見ていく。

#### 3-1. 高等学校における通級による指導に関する総説・解説等

高等学校における通級による指導の開始の前年度にあたる2017年には、導入の経緯や制度の概要等に関する総説や解説の公開が見られた。例えば、田井(2017)は、高等学校における通級による指導の導入に向けたさまざまな動向について、制度の概要を紹介するとともに、モデル事業や担当教員の専門性向上に関する内容、実施のための体制整備等について解説している。また、制度化をめぐる経緯については、中田(2017)が制度改革と組織文化の改革の方向性を踏まえた上で論じており、高等学校における通級による指導の制度化をインクルーシブな学校づくりの文脈に置くことの重要性を示唆している。田中(2017a,

2017c) は、高等学校における特別支援教育に関する報告等を踏まえ、通級による指導の経緯、制度概要ならびに導入に向けた取り組みについて論じている。その上で、高等学校における通級による指導の充実のためには、教育委員会や学校における基礎的知識の獲得や校内体制の整備、関係機関との連携や指導の工夫に加え、保護者や生徒および地域における理解啓発が不可欠であることを指摘している（田中、2017c）。

より具体的な取り組みを含む解説として、田中（2017b）は、制度化に先立ったモデル校の取り組みを例示するとともに、高等学校における通級による指導のポイントとして、「学校全体の取組とすること」「本人の願い・思いを取り入れた自立活動の内容の選定」「丁寧な実態把握の実施」「PDCAサイクルによる見直しの実施」を挙げている。また、庄司（2017）は、高等学校における通級による指導の導入に向けた行程例を紹介し、教育委員会や学校で必要となる取り組みについて、具体的な内容を解説している。他にも、制度化に先駆けて研究指定を受けた公立高等学校における取り組み等の報告も見られる（藤原、2017）。

2018年以降にも、通級による指導の歴史や制度、指導の充実に向けて必要となる事項の概観や（大西、2019）、制度化までの経緯やさまざまな実践例、導き出される課題について等（矢野・小栗・小栗、2021）、さまざまな総説や解説が見られる。宇田川（2018）は、高等学校における通級による指導の役割や期待される効果などについて、埼玉県の事例を基盤とした制度設計について報告している。また、吉澤（2018）は、高等学校における通級による指導の実践的課題に焦点を当て、通級による指導が円滑に学校現場に導入されるための方策についての提案を行っている。具体的には、高等学校教育の制度運営上の課題、多様性に応じながら高等学校教育の質保証を行うという課題、生徒の発達段階における課題、教職員間で情報共有しながら取り組むという組織的な課題について論じている（吉澤、2018）。

これらの解説・総説等において、「連携」を一つのキーワードとして挙げているものが決して少なくはない。庄司（2018）は、高等学校における通級による指導の意義として、生徒の学習面・生活面での変容や教師の意識の変容などを挙げ、制度化への期待と共に、中学校や保護者を含む地域住民、医療・福祉・労働等との連携の必要性を述べている。また、笹森（2018）は、高等学校における通級による指導の開始にあたり、養護教諭やスクールカウンセラー等の専門性をもつ立場の人々が、教員と連携しながら、学校保健、医学・心理学等の視点からの専門的な知識や技術を生かし、支援者・助言者として重要な役割を果たしうることが示唆している。

### 3-2. 高等学校における通級による指導に関する調査

本節では、高等学校における通級による指導に関して、これまでに実施されてきた量的調査／質的調査について扱った研究論文や報告書等の知見について整理する。高等学校における通級による指導の実態を把握するための調査は未だ十分に行われているとは言いが、例えば多田・船橋（2019）は、通級による指導を実施する高等学校を有する各都道府県ならびに政令指定都市の教育委員会を対象に質問紙調査を実施している。その結果、教員の意識の変容や対象生徒の変容、指導や支援の個性の向上といった内容が成果として挙げられる一方で、課題としては、教員の専門性の向上などの教員に関する事項や校内体制の枠組み、教員や教材等の予算等が挙げられることを報告している。若林・竹村・井上・笹森・横山（2021）は、制度化当初に通級指導教室を設置した学校・機関、教員の状況を把握するための質問紙調査を実施した。その結果、過去に発達障害関連の事業の受託実績のある学校での設置が多く、自校通級の形態が多いこと、担当教員は特別支援学校／特別支援学級での指導経験や関連する資格を有する教員がいた一方で、資格等を有さない教員も含め多様な教員がさまざまな形で関与していることを明らかにしている。また、

堀田（2021）は、管理職が直面している通級による指導の課題についての質問紙調査により、教職員の多忙化、知識不足、支援者の不足、保護者からの理解や協力が得られないこと、支援方法がわからないといった課題が示されたことを報告している。

より近年の報告としては、玉木・海津・榎本（2022）が、全国の小・中・高等学校の発達障害・情緒障害通級を対象に実施した調査結果を示している。その結果、高等学校の特徴として、1年生の割合が低いことや自閉症のある生徒の割合が高いこと、他校通級がきわめて少ないこと、半数以上の生徒が授業時間ではなく放課後やその他の時間帯に指導を受けていること、教科を扱う指導を実施している生徒の割合が低いことなどが明らかになった。高等学校では履修教科等を替えて通級の時間に充てることができないことが（文部科学省、2018c）、履修教科等が多い1年生の生徒の少なさや授業時間外での実施の多さの要因である可能性を示唆している（玉木・海津・榎本、2022）。また、高等学校は自立に向けた支援が重視される時期であり、自立のための支援ニーズが高い自閉症の生徒が多い可能性や、通学圏が広がる高等学校での他校通級の運用に関する慎重な議論の必要性についても併せて論じられている（玉木・海津・榎本、2022）。海津・玉木・榎本・伊藤・廣島・井上（2022）は、小・中・高等学校の通級担当者を対象とした大規模な全国調査により、通級での自立活動における教科の内容を取り扱いながらの指導の実態を明らかにしている。結果として、障害種ごとの指導の内容や自立活動の区分等について多角的に報告されているが、前提として、高等学校における教科の内容を取扱いながらの自立活動の指導の実施は、小・中学校と比較してきわめて少ない現状が示されている。玉木・海津・榎本・伊藤・廣島（2022）も同様に、通級担当者を対象とした大規模な全国調査により、通級での自立活動に相当する指導に関する主成分分析を行い、各成分が学校種や障害種の要因の影響を受けている可能性を示唆している。

その他にも、例えば李・藤田（2022）は、高等学校における巡回指導による通級による指導を担当する講師を対象とした質問紙調査により、対象生徒の必要性の判断や決定プロセス、個別の指導計画の作成に必要なニーズや実態の把握、教員や関係者との連携とその課題について明らかにし、社会に出るための準備段階にある高等学校の生徒であるからこそ、生徒指導や進路指導の担当教員との連携が必要であることを述べている。前田・為国・滝川（2022）は、特別支援教育コーディネーターおよび通級指導担当教員を対象とした質問紙調査を実施し、全国調査との比較も行った結果、特別支援教育や発達障害を専門とする関係機関や特別支援学校との連携の重要性を明らかにしている。前節においても「連携」が一つのキーワードとして見出されることを指摘したが、本節における調査研究の結果においても「連携」の重要性を示唆する結果は多いといえる。

一方、通級による指導を受けている生徒を対象として実施された調査研究は数少ない。清水（2022）は、高等学校における通級による指導を受けている生徒を対象に、ライフプランに関する質問紙調査を実施した。結果として、将来への不安に関する回答が挙げられる一方で、将来への期待に関する回答も見られたことを明らかにし、生徒一人ひとりが望むライフプランを構築するための支援の重要性を示唆している。

質的研究としては、別府（2019）が、通級指導担当教員を対象とした聞き取りを行った結果を報告している。具体的には、生徒が教師との日常的な関わりや教育相談を通して困り感を伝えられるようになり、その次の段階として必要に応じて通級による指導が実施されて成果が上がっていることや、中学校との連携、通級指導担当教員の専門性、教員の理解、情報収集や支援員の確保等が今後の課題であることが述べられている。加藤・北村（2017）は、先進的な取り組みを行っている高等学校の教頭および特別支援教育コーディネーターとの面談による聞き取り、施設・設備の視察、実施報告書等の資料収集により実態調査を行い、対象生徒や指導内容、教員の実態等について報告している。また、岩永・吉田（2021）は、通級開始

から間もない学校や教員の通級指導教室に対する捉え方や考えの変化等について把握し、現状の成果や問題点等を明らかにするために、教職員を対象としたインタビュー調査を実施している。分析により、「高等学校における特別支援教育の課題」と「通級」の大カテゴリーが抽出され、通級に関しては「通級の意義」と「通級のシステム、問題点」について多角的に論じている。

### 3-3. 高等学校における通級による指導に関する事例報告

実践事例については、2018年度以前においても、モデル校の指定を受けた高等学校における取り組みが文部科学省（2017）の実践事例集等において紹介されてきた。重（2017）は、モデル校の取り組みとして、定時制と全日制の2校における取り組みの内容について紹介している。眞鍋・岡本・彭・篠原（2020）はモデル校として指定された北海道の高等学校を事例として、導入経緯や教育課程上の位置づけ、成果と課題について考察している。

2018年度以降、具体的な実践事例に関して、多様な特色をもつ学校による報告はさらに蓄積されつつある。例えば、特別支援学校等で行われている自立活動を高等学校においても実施する「ライフスキルトレーニング」の取り組みや（岩田，2018）、社会参加に必要な基礎学力に関する「リベラルベーシック」、ソーシャルスキルの要素が含まれる「ソーシャルスタディ」、職業選択や職業生活に関する「社会参加・社会福祉体験」といった指導領域での取り組み（藤原，2018）が紹介されている。杉浦（2023）は、定時制課程における通級による指導の実践から見えてきた課題として、対象生徒の選定や生徒・保護者と学校との考え方の相違、時間割作成の困難さを挙げ、ベテラン教員の活用と相談体制の確立、研修会の充実、特別指導計画の活用と関係機関との連携等が今後の課題であることを示している。小栗・小栗（2022）は、ある高等学校の実践について体制や内容を具体的に報告した上で、通級指導担当者の専門性の確保や校内組織体制の整備、スキルの般化促進といった観点からの考察を行っている。福田（2022）は、公立高等学校で教育相談および通級指導を担当する教員として、中学校まで通常学級で過ごしてきた生徒が高等学校の通級による指導を受けるようになるまでの事例を紹介している。土居内・松本（2022）は、国立特別支援教育総合研究所の「通常の学級と通級による指導の学びの連続性を実現するための6つの提言」に基づく通級による指導の体制づくりについて、1名の生徒を対象とした実践を紹介し、指導目標とした行動が学級や学校行事で般化したことを報告している。

より具体的な障害特性に焦点を当てた事例報告も見られる。例えば、佐藤（2021）は、ASD傾向のある生徒へのコミュニケーション支援を紹介し、スクールカウンセラーや放課後等デイサービスの支援員とも支援会議を行いながら、関係者間で情報共有を行い、各機関の強みを活かした支援について報告している。鳥居・西野（2023）は、ASDによる実行機能障害に強い不安を伴う高校生の事例に基づき、通常学級と通級指導教室との連携について論じている。その中で、義務教育ではない高等学校の通級に特有の特徴として、「単位習得の重要性」「各教科担任等の役割の明確さ」「教員定数の問題」「学校による差」「生徒本人の意思の尊重」「困難の要因の複雑化」を挙げている。

高等学校ならではの特色の一つとして、卒業後の「自立」や「社会参加」を見据えた上での指導が重視される点が挙げられる。西野（2022a）は、高等学校における通級による指導は、今困っていることだけでなく自立と社会参加のための支援や進路指導・就職支援も含まれることを踏まえ、単位制高等学校におけるセルフアドボカシーを育む通級による指導について報告している。同様に、西野（2022b）は、単位制高等学校における卒業後を見据えた教育活動の一環として、生徒の想いを形にしていくことを目指した通級指導の事例を紹介し、生徒が卒業後にまで活用できるような汎用性のある能力の育成につながって

いることを報告している。また、松島（2022）では、「ライフスキル」に関する指導案を紹介し、生活行動全般への不得意・苦手意識の向上が見られたという効果も含めた事例報告を行っている。さらに、大学との連携という視点から、西・鳥居（2022）は、高等学校における通級による指導と大学移行支援を統合したプログラムを紹介し、高校生の理解度をプログラム前後で比較することでその有効性を検証するとともに、セルフアドボカシーの観点からのテーマに関する考察や生徒のセルフアドボカシーの理解と実行の様子について論じている。

前節までと同様に、実践事例においても多職種の「連携」の重要性を示唆する報告はきわめて多い。連携のキーパーソンである特別支援教育コーディネーターに焦点を当てた報告として、梨本・加茂（2020）は、通級による指導の導入における特別支援教育コーディネーターの役割について、宮城県の現状を踏まえながら論じている。また、田中（2021）は、単位制高等学校における事例として、主に学級担任、教科担任、支援員、進路指導、そして通常学級との連携の視点からの報告を行い、通級という「居場所」があることが通常学級における「自分らしさ」の発揮へとつながっていることを示唆している。

その他にも、心理学等の専門的見地からの実践事例も報告されており、例えば、定時制高等学校で展開された授業を例としながら、通級による指導において展開される心理教育プログラムの臨床心理学的意味について考察した報告が見られる（有田，2023）。自己理解の深化のための自発的な気づきをめざして認知行動療法や心理劇的ロールプレイングを活用した授業実践も紹介されている（松浦，2022）。

生徒に対する指導ではなく、教職員等の「研修」に関する報告も見られ、山元・小谷・吉澤（2022）は、高等学校における通級による指導の導入時における任意の学習会の取り組みについて紹介し、参加者による評価を通して学習会の意義を明らかにするとともに、研修体制の充実の必要性を述べている。岡野（2020）も、特別支援教育センターによる通級指導担当教員等を対象とした研修講座の充実に向けた取り組みについて考察しており、研修内容の充実に向けて教職員のニーズについてアンケートを実施し講座内容に反映した取り組みについて紹介している。

#### 4. 総括および今後の展望

本論文では、2018年4月に開始された高等学校における通級による指導に焦点を当て、「令和3年度通級による指導実施状況調査結果概要」（文部科学省，2023）の内容を整理するとともに、当該テーマを扱う近年の論文や報告等を広く概観しながら、研究動向の現状について整理してきた。

高等学校における通級による指導は、小学校や中学校における通級による指導と必ずしも異質ものではなく、これまでに小・中学校で実践されてきた取り組みや小・中学校を対象に明らかにされてきた知見を活用することが可能な側面も決して少なくはない。一方で、高等学校における通級による指導について詳細に検討していく際には、小・中学校とは異なる義務教育終了後の高等学校ならではの独自の性質を決して軽視することはできないだろう。卒業に必要な単位取得を満たさなければならないこと、生徒の通学圏が広がること、卒業後の自立や社会参加を見据えた指導に力が入られることなどといった高等学校がもつ特色は、高等学校における通級による指導の在り方にも少なからず影響を及ぼしていると考えられる。高等学校の独自性を踏まえた上での高等学校における通級による指導に関する研究のさらなる進展が、今後の高等学校における通級による指導の充実と発展のためには必要不可欠であるといえるだろう。

本論文で概観した総説や解説、調査、事例報告等の多くの中で強調されていた視点として、高等学校での通級による指導における「連携」の重要性が挙げられる。対象となる生徒と関わる学校内の教職員の連



携、あるいは学校外の公的機関や自治体、多職種の専門機関や支援者、そして本人や保護者を含めたさまざまな立場の人々の連携は、通級による指導を含む特別支援教育全体の根幹を成す概念であるといえるだろう。「通級による指導は担当する特定の教員のみが対応すれば良いと考えることは誤りである。むしろ、これをきっかけに、校内研修等を開催することで、全ての教員が障害者理解や特別支援教育への理解を深め、通常の学級での指導を充実させることが重要である。」(国立特別支援教育総合研究所, 2018)と述べられているとおり、高等学校における通級による指導の開始は到達点ではなく、高等学校における特別な支援ニーズのある生徒への教育の充実と発展に向けた一つの契機となる出発点であると捉えられるのではないだろうか。高等学校における通級による指導が開始されて5年以上が経過した現在、その実態あるいは成果や課題に関する論文や報告等のさらなる進展と蓄積が強く期待される。

#### 注

- 1) 小学校・中学校・高等学校に加え、義務教育学校や中等教育学校も含まれるが、ここでは「小学校・中学校・高等学校等」と記す。
- 2) 原則として、本論文では西暦による表記を採用しているが、制度等における節目となる重要な年に関しては和暦を併記する。
- 3) 現在は、「注意欠陥多動性障害」ではなく「注意欠如多動性障害」の名称が使用されることが増えているが、ここでは学校教育法施行規則第140条における表記に則り「注意欠陥多動性障害」と示す。

#### 引用文献

- 有田美雪 (2023). 高等学校で実施する心理教育プログラムの臨床心理学的意味について：A 高校通級指導の中での心理教育プログラム構築の試みを通して 大分大学臨床心理研究, 3, 33-42.
- 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 (1), 8-16.
- 土居内香江・松本秀彦 (2022). 高等学校における学校全体で取り組む通級による指導：行事参加を促す連携指導事例 高知大学学校教育研究, 4, 175-180.
- 藤原瑞穂 (2018). 高校通級のこれから ねざす, 61, 27-30.
- 藤原瑞穂 (2017). 高校における通級による指導の実践と展望 LD研究, 26 (4), 450-456.
- 福田高広 (2022). 高等学校での通級による指導の実際 月刊学校教育相談, 36 (7), 36-39.
- 堀田千絵 (2021). 高等学校の管理職が抱える通級による指導の課題：調査結果に基づく後方視的考察 奈良教育大学紀要人文・社会科学, 70 (1), 157-168.
- 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.
- 岩田聡 (2018). 高等学校における通級による指導の課題 LD研究, 27 (2), 148-151.
- 海津垂希子・玉木宗久・榎本容子・伊藤由美・廣島慎一・井上秀和 (2022). 「学びへのアクセス」という観点からみえる発達障害のある児童生徒を対象とした通級指導教室の役割：「教科の内容を取り扱いながらの自立活動の指導」の全国調査結果から LD研究, 31 (1), 58-74.
- 加藤順也・北村博幸 (2017). 高等学校における通級による指導の現状と課題 北海道特別支援教育研究, 11, 15-22.
- 国立特別支援教育総合研究所 (2018). 基幹研究 (発達・情緒班) 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 (平成28年度～29年度)

- 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 (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
- 李受眞・藤田則吉 (2022). 発達障害のある高校生を対象とした静岡県高等学校における通級による指導の実態 浜松学院大学研究論集, *18*, 65-69.
- 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.
- 眞鍋優志・岡本愛香・彭静・篠原岳司 (2020). 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：北海道土幌高等学校を事例として 公教育システム研究, *19*, 155-178.
- 松島恵理子 (2022). 特別支援教育≠特別な教育：本校の通級指導について かがしまの子ども, *39*, 33-39.
- 松浦美穂 (2022). 自発的な「気づき」の過程を重視し、自己理解の深化をめざす高等学校通級指導 佐賀大学大学院学校教育学研究科研究紀要, *6*, 472-493.
- 文部科学省 (2017). 高等学校における「通級による指導」実践事例集：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事業
- 文部科学省 (2018a). 小学校学習指導要領 (平成29年告示)
- 文部科学省 (2018b). 中学校学習指導要領 (平成29年告示)
- 文部科学省 (2018c). 改訂第3版障害に応じた通級による指導の手引き：解説とQ&A 海文堂
- 文部科学省 (2019). 高等学校学習指導要領 (平成30年告示)
- 文部科学省 (2023). 令和3年度通級による指導実施状況調査結果 (概要)
- 中田正敏 (2017). 高等学校における通級による指導の制度化と組織文化：インクルーシブな学校づくりの課題と展望 LD研究 *26* (4), 457-463.
- 梨本雄太郎・加茂純 (2019). インクルーシブ社会の実現に向けた教育マネジメント：高等学校における特別支援教育コーディネーターの役割 宮城教育大学紀要, *54*, 385-399.
- 西あかね・鳥居深雪 (2022). 発達障害のある高校生への大学移行支援プログラムの有効性：生徒のセルフアドボカシーの視点から 神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要, *15* (2), 79-90.
- 西野恵子 (2022a). 想いを形に：セルフアドボカシーを育む取り組み：高等学校通級による指導における取り組み LD, ADHD & ASD：学習障害・注意欠陥/多動性障害・自閉症スペクトラム障害, *20* (1), 26-29.
- 西野恵子 (2022b). 高等学校における卒業後を見据えた教育活動の取組：生徒の想いを形にしていくことを目指した通級による指導 特別支援教育, *87*, 30-33.
- 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 教職研究, *38*, 39-47.
- 岡野由美子 (2020). 通級による指導担当教員の研修体制に関する一考察：特別支援教育センターの研修講座の実戦から 奈良学園大学紀要, *12*, 13-22.
- 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, *11*, 97-109.
- 笹森洋樹 (2018). 高校における通級による指導の制度化と養護教諭の役割 心とからだの健康, *22* (1), 14-20.
- 佐藤利正 (2021). 関係者との支援会議を活用した高校通級指導の充実 自閉傾向のある生徒へのコミュニケーション支援を通して 自閉症スペクトラム研究, *19* (1), 79-86.
- 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, *66* (1), 43-50.
- 清水浩 (2022). 高等学校発達障害生徒の就労生活に向けたライフプラン構築に関する研究：A高等学校の通級による指導を受けている4名へのアンケート調査から 教育学研究：明星大学通信制大学院研究紀要, *21*, 51-59.
- 庄司美千代 (2017). 高等学校における通級による指導の導入に向けた取組 (1) 特別支援教育, *67*, 50-53.
- 庄司美千代 (2018). 高等学校における「通級による指導」：高等学校における通級による指導の意義と制度化への期待 特別支援教育, *69*, 42-45.
- 杉浦昭彦 (2023). 高等学校における特別支援教育についての一考察：高等学校で「通級による指導」が導入された今 洗足学園音楽大学教職課程年報, *6*, 17-29.

- 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.
- 田井祐子 (2017). 高等学校における通級による指導の導入に向けた国の動向 特別支援教育, 66, 54-57.
- 玉木宗久・海津亜希子・榎本容子 (2022). 発達障害・情緒障害通級の全国実態調査：小学校、中学校、高等学校の児童生徒の比較 発達障害研究, 44 (2), 183-196.
- 玉木宗久・海津亜希子・榎本容子・伊藤由美・廣島慎一 (2022). 発達障害のある児童生徒を対象とした通級における自立活動に相当する指導の主成分の検討 LD研究, 31 (1), 17-33.
- 田中智樹 (2021). 通級という「居場所」があることで、通常の学級で“自分らしさ”を発揮する：通常の学級との連携・協働による指導・支援(高等学校) LD, ADHD & ASD：学習障害・注意欠陥/多動性障害・自閉症スペクトラム障害, 19 (3), 28-31.
- 田中裕一 (2017a). 高等学校における通級による指導の実施について 特別支援教育, 65, 26-29.
- 田中裕一 (2017b). 高等学校における通級による指導の導入に向けた取組 (2) 特別支援教育, 68, 48-51.
- 田中裕一 (2017c). 高等学校における通級による指導の制度概要と進捗状況 LD研究, 26 (4), 443-449.
- 鳥居深雪・西野恵子 (2023). ASDによる実行機能障害に強い不安を伴う高校生：高等学校2年生通常の学級と通級指導教室の連携事例 LD, ADHD & ASD：学習障害・注意欠陥/多動性障害・自閉症スペクトラム障害, 21 (2), 40-43.
- 宇田川和久 (2019). 高校における特別支援教育の推進：通級による指導の充実に向けて 星美学園短期大学日伊総合研究所報, 15, 50-53.
- 若林上総・竹村洋子・井上秀和・笹森洋樹・横山貢一 (2021). 高等学校における通級による指導の制度化当初の設置校及び指導にかかわる教員の状況調査 国立特別支援教育総合研究所研究紀要, 48, 30-43.
- 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：通級による指導の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.
- 矢野善教・小栗貴弘・小栗香奈子 (2021). 高等学校における特別支援教育の現状と課：校内支援体制・校外連携・通級による指導を通して 作大論集, 13, 125-138.
- 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.

