

<資 料>

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 ——

多田あすか*・船橋 篤彦**

本研究では、高等学校における通級による指導実施のための特別支援教育体制整備状況を明らかにするため、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および政令指定都市教育委員会に対して質問紙調査を行った。結果として、「実施してよかった」と感じる成果については、教員の意識変容、対象生徒の変容、指導及び支援の個別性向上等が挙げられた。現状の課題については、担当教員等の専門性向上をはじめとする教員に関する事項、校内体制等の枠組みに関する事項、教員や教材等の予算に関する事項が挙げられた。また、高等学校における通級による指導を実施するための教員の専門性については、発達障害に関する知識・指導力、特別支援教育に関する知識・指導力、自立活動に関する知識・理解・指導力が求められていることが明らかになった。

キーワード：高等学校 特別支援教育 通級による指導 特別支援教育の体制整備

I. 問題の所在

2007年の学校教育法の一部改正において、高等学校においても障害のある生徒に対し、障害による学習上または生活上の困難を克服するための教育を行うよう明記された。以降、同年の文部科学省初等中等教育局長通知「特別支援教育の推進について」等に基づき校内委員会の設置、特別支援教育コーディネーターの指名、特別支援教育支援員の配置、個別の指導計画や個別の教育支援計画の作成・活用など、高等学校における特別支援教育の体制整備が進められている。

また2009年には、特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議（以下、協力者会議）の高等学校ワーキング・グループによる報告「高等学校における特別支援教育の推進について」において、通級による指導について触れ、将来の制度化を視野に入れるという形で初めてその可能性に言及した。2014年、文部科学省は通級指導制度化に向けて「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モデル事業」（以下、モデル事業）を開始し、全国19の研究指定校において同年度から3年間にわたり、教育課程編成等に関する実証的資料を得るための研究開発が行われた。

そして2016年、文部科学省初等中等教育局長による「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）」において法改正が行われた。これによって、高等学校および中等教育学校の後期課程においても「通級による指導」、いわゆる大部分の授業を通常の学級で受けながら、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を実施できるようになった。高等学校における通級による指導は2018年度から実施されている。

小・中学校における通級による指導が制度化されたのが1993年度であり、高等学校はこれに大きく遅れをとったことになる。2016年の協力者会議による報告「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」（以下、2016年報告）では、通級指導制度化の必要性について、多様な「学びの場」が整備されていない現状を事由の一つとして挙げている。2014年の文部科学省による「発達障害等困難のある生徒の中学校卒業後における進路に関する分析」では、2009年時点で高等学校進学者全体のうち、発達障害等困難のある生徒の割合は約2.2%と推計され、定時制では約14.1%、通信制では約15.7%と示されている。このことから2016年報告は、中学校から引き続き通級による指導を必要とする生徒や、小・中学校において通級や通常の学級における支援を受けなかったことにより困難を抱え続けている生徒に対して、適切な指導および必要な支援が行われなければならないと述べる。同

* 広島大学大学院教育学研究科博士課程前期学習開発学専攻

** 広島大学大学院教育学研究科特別支援教育学講座

時に、「障害者の権利に関する条約」を批准したことを受け、同条約において示されたインクルーシブ教育システムの理念の実現に資する仕組みとして、この高等学校における通級による指導を位置づけている。

上記のように通級による指導の必要性が謳われる一方で、前述の研究指定校からは実際の指導における様々な課題が報告されている。ここでは、専門性を備えた教員の確保の必要性を筆頭に、対象生徒の抽出の困難さ、支援体制組織化の課題などが指摘されており、通級を実施した場合の校内における混乱が浮き彫りとなった。また、和田・堀・廣島・根塚（2017）による高等学校の特別支援教育コーディネーターを対象とした調査では、通級による指導に関する情報が不足しているという声も挙がっている。生徒にとって最も近接した環境である校内において、こうした実施上の混乱と不安感があることは、通級による指導の効果発揮を妨げるものであり、校内体制整備へのアプローチは急務であると考えられる。

以上のことから、本研究では、高等学校における通級による指導実施に関する各都道府県および政令指定都市教育委員会による施策について調査を行い、実施初年度における体制整備状況と成果と課題およびそれらに関わる認識を明らかにすることで、今後の高等学校における通級による指導実施についての指標とすることを目的とする。

II. 手続き

通級による指導（以下、通級）を実施する高等学校を有する各都道府県および政令指定都市教育委員会（以下、委員会）を対象に質問紙調査を実施した。平成30年度、高等学校において通級を実施しているのは、45都道府県および5政令指定都市であった。これら全50の委員会に対して、研究の要旨と質問紙の見本を併せて送付し、協力の可否を問うたところ、24委員会から協力の同意と回答を得た（回収率48%）。質問紙の配布および回収は、協力可能な回答を得られた委員会から順次行い、2018年7月から2018年10月の期間で実施した。

質問紙は全5ページで構成され、各項目は、「1. 実施校数および実態把握について」「2. 周知・啓発について」「3. 教員について」「4. 研修について」「5. 外部専門家について」「6. 中学校および卒業後の進路先との連携について」「7. 成果」「8. 現状・課題」の全8項目であった。

集計におけるデータの扱いについて、回答の差し控え等未記入のものや選択肢以外の回答等は欠損として処理した。そのため、有効回答数は質問ごとに異なっていた。

また、自由記述で回答を求めたものについて、原則は原文のまま処理したが、明らかな誤字と判断されるものは適宜筆者によって訂正した（例：「履習」→「履修」）。自由記述の分類について、文章中に含まれる上位概念（コード）ごとにカテゴリ化を行った。カテゴリ化の際には、各上位概念に関連するキーワードをもとに分類した。1文章中に2つ以上の複数のコードを含む回答については、それぞれを1記述として該当するカテゴリごとにカウントし、そのカテゴリの観点で該当するコードに下線を引いた。そのため、自由記述における有効回答数は記述数の総和を表した。なお、カテゴリ化に際しては筆者らのほか1名を加え、3名の協議により行った。

本研究は、広島大学大学院教育学研究科倫理審査委員会に提出し、受理された。

III. 結果

1. 実施校数および実態把握について

今回、協力を得た24教育委員会下において通級を実施する高等学校（以下、実施校）は52校であり、平均は2.17校（ $SD=2.11$ ）であった。実施校数についての「充足感」を3件法で尋ねたところ、「ない」と回答したのは5委員会、「どちらともいえない」と回答したのは10委員会、「ある」と回答したのは6委員会であった（Table 1）。

また、来年度以降における実施校数の増減予定について選択回答で尋ねたところ、「増設予定」と回答したのは9委員会、「現状維持予定」と回答したのは5委員会、「未定」と回答したのは8委員会であり、「減数予定」の委員会はなかった（ $n=22$ ）。

委員会下での高等学校における通級による指導の実施状況等、実態把握のための調査について選択回答で尋ねたところ、「調査済み」と回答したのは11委員会、「調査中」と回答したのは5委員会、「現在調査はして

Table 1 実施校数への「充足感」

	委員会数
ない	5
どちらともいえない	10
ある	6

$n=21$

いないが、実施予定はある」と回答したのは3委員会、「現在調査はしておらず実施予定もない」と回答したのは1委員会であった ($n=20$)。

2. 周知・啓発について

各教育委員会における通級に関する周知・啓発のための取り組みの有無について尋ねた。「ある」と回答したのは20委員会、「ない」と回答したのは3委員会だった ($n=23$)。

「ある」と回答した20委員会に対し、周知・啓発の対象について選択回答で尋ねた結果が Table 2 である。「中学校」が13委員会、「高等学校」が15委員会、「特別支援学校」が12委員会、「HP 等で広く周知」しているのは7委員会、「その他」と回答したのは9委員会であり、「その他」には「市町村教委」、「教育事務所」、「新聞」、「記者発表」などの回答があった ($n=20$, 複数回答可)。

次に、周知・啓発の内容について選択回答で尋ねた結果を Table 3 に示す。「実施校はどこか」を発信している委員会は15委員会、「通級による指導とは何か」を発信している委員会は20委員会、「実際に行っている

Table 2 周知・啓発の対象

	委員会数
中学校	13
高等学校	15
特別支援学校	12
HP 等で広く周知	7
その他	9
$n=20$ (複数回答可)	

Table 3 周知・啓発の内容

	委員会数
実施校はどこか	15
通級による指導とは何か	20
実際に行っている指導	11
その他	1
$n=20$ (複数回答可)	

Table 4 周知・啓発への「手ごたえ」

	委員会数
ない	0
あまりない	0
どちらともいえない	11
ややある	7
ある	2
$n=20$	

る指導」を発信している委員会は11委員会であり、その他を選択した1委員会は「基本的な制度設計、申込方法等」と回答した ($n=20$, 複数回答可)。

そして、取り組みがあると回答した20の委員会に対し、これら周知・啓発について、「手ごたえ」を感じているかどうかについて、取り組みがあると回答した20の委員会に対し、5件法で尋ねた結果を Table 4 に示す。「どちらともいえない」と回答したのは11委員会、「ややある」と回答したのは7委員会、「ある」と回答したのは2委員会であり、「ない」あるいは「あまりない」と回答した委員会はなかった ($n=20$)。

3. 教員について

まず、高等学校において通級を実施するにあたり、どのような専門性を備えた教員が必要であると考えるか、回答者自身の考えを自由記述で求めた。結果を Table 5 に示す。有効回答数は40であり、7つのカテゴリが抽出された。最も多いものから順に、「発達障害に関する知識・理解・指導力」(7記述)、「特別支援教育に関する知識・指導力」(7記述)、「自立活動における知識・指導力」(6記述)、「生徒の実態に応じた柔軟性」(6記述)、「アセスメント力」(4記述)、「他の教員との協働力」(3記述)であり、「その他」は7記述であった。

次に、こうした専門性を備えた教員を確保できていると感じている場合、どのような方法で確保しているか尋ねたところ、5つのカテゴリが抽出された。最も多かったのは「育成中」(7記述)、次に「校内の特別支援学校教諭免許状保有者あるいは特別支援学校勤務経験者」(5記述)、「特別支援学校からの異動・人事交流」(4記述)、「確保できていない」(2記述)の順に多く、「その他」が5記述あった ($n=23$)。なお、「育成中」と回答したものには、「外部専門家の力を借り、実践をつんでいく中で、徐々にスキルを身に付けてきていると感じている」、「積極的に先進地視察や研修を通して専門性の向上に努めている」、「免許法認定講習の受講を予定している」などの記述があった。

また、各教育委員会において、教員を確保するための予算措置があるかを尋ねた結果、「ある」と回答したのは10委員会、「現在はないが今後予定がある」と回答したのは1委員会、「現在はなく今後の予定もない」と回答したのは11委員会であった ($n=22$)。

また、通級を担当する教員の数および専門性について、「充足感」があるかを尋ねた結果をそれぞれ、Table 6、Table 7 に示す。教員の数に「充足感」が「な

い」と回答したのは、5委員会、「どちらともいえない」と回答したのは9委員会、「ある」と回答したのは8委員会であった。教員の専門性について「充足感」が「ない」あるいは「あまりない」と回答した委員会は

なく、「どちらともいえない」と回答したのは8委員会、「ややある」と回答したのは9委員会、「ある」と回答したのは5委員会であった。どちらも有効回答数は22であった。

Table 5 回答者が考える「通級にあたっての教員の専門性」

(〔 〕内の数字は記述数、「〔 〕」内はコードに関連するキーワード、() は委員会に対しランダムに割り当てた通し番号を表す)

カテゴリ	内 容
発達障害に関する知識・理解・指導力 〔7〕 「発達障害に関する」 「発達障害等」	(19) 発達障害に関する知識を備え、高校での教科指導の経験のある教員 (7) 発達障害に対して知識・理解のある教員 (8) 通級指導の対象とする障害種(発達障害等)についての知識とそれらの障害等をもつ生徒との対応スキル (2) 発達障がい等、対象となる生徒の障がいにに関する専門性 (6) 発達障害等についての知識及びそのような生徒についての対応のスキルを備えた教員 (20) 発達障害のある生徒の実態やニーズに合った自立活動の指導ができる指導力 (24) 発達障害をもつ生徒への理解、指導方法
特別支援教育に関する知識・指導力 〔7〕 「特別支援教育に関する」	(23) 特別支援教育に関する知識を有し、自立活動に相当する指導に専門性や経験を有する者(基本的な考え方) (11) 特別支援教育に係る専門性を備え、高等学校における勤務経験のある教員 (4) 特別支援教育に関する知識、技能(特に自立活動の指導について) (21) 特別支援教育 (10) 特別支援教育全般 (16) 障害種ごとの特性における基礎的な知識・理解(制度的社会的背景など)や生徒の発達に応じた心理状況、指導法に関する知識、実践力など幅広い専門性が必要だと考える (12) 特別支援教育に関する専門的な知識、技能
自立活動における知識・指導力 〔6〕 「自立活動の」	(23) 特別支援教育に関する知識を有し、自立活動に相当する指導に専門性や経験を有する者(基本的な考え方) (18) 障がいに応じた自立活動のノウハウを知る教員 (4) 特別支援教育に関する知識、技能(特に自立活動の指導について) (17) 一人一人の特性に応じた適切な指導を行うための知識と指導力(ex.「自立活動」の理解と実践力、他の教員との協働を図るコミュニケーション力) (20) 発達障害のある生徒の実態やニーズに合った自立活動の指導ができる指導力 (16) 自立活動についての理解とあり方
生徒の実態に応じた柔軟性 〔6〕 「一人一人の特性」 「柔軟に」「生徒の状況(ニーズ)」	(9) 生徒のニーズに応じた指導を柔軟に実施できる教員 (18) 障がいの特徴を知り、適切に対応できる教員 (17) 一人一人の特性に応じた適切な指導を行うための知識と指導力(ex.「自立活動」の理解と実践力、他の教員との協働を図るコミュニケーション力) (1) 生徒の状況に応じ、適切な指導ができる教員 (16) 障害種ごとの特性における基礎的な知識・理解(制度的社会的背景など)や生徒の発達に応じた心理状況、指導法に関する知識、実践力など幅広い専門性が必要だと考える (3) 生徒の困りを聞き取れる柔軟な姿勢と指導力
アセスメント力 〔4〕 「実態を把握」「的確に」 「アセスメント」	(4) 個々の児童生徒の障害の状態や特性等を的確に把握する力 (2) 生徒の実態を把握した上での指導力 (14) 特別支援を必要とする生徒ひとりひとりの実態を的確に把握し、関係機関との連携をはかりながら、ニーズに応じた支援や指導を行うことができる (3) 的確なアセスメントと個別の指導計画の作成
他の教員との協働力 〔3〕 「協働」「調整力」	(17) 一人一人の特性に応じた適切な指導を行うための知識と指導力(ex.「自立活動」の理解と実践力、他の教員との協働を図るコミュニケーション力) (20) 通級による指導で学んでいることが通常の教科指導や学校生活で生かされるよう教科担当者や担任と連携して学校全体で取り組むための調整力 (3) 他の教員との連携力、協働性や対話力
その他 〔7〕	(19) また、生徒の困り感に寄り添い、指導に当たろうという意欲のある教員 (9) 専門性はもちろんであるが、引き出しを豊富に持っていること (5) 義務教育諸学校や特別支援学校等における通級指導をはじめとする特別支援教育経験者 (6) 発達という観点をもち、生徒に温かいまなごしを与えられる教員 (14) 特別支援を必要とする生徒ひとりひとりの実態を的確に把握し、関係機関との連携をはかりながら、ニーズに応じた支援や指導を行うことができる (15) 高等学校に通う生徒のこと(生活、悩みなど)をよく知る人がよいと思うので、高等学校の教員であることが一番大切だと思います (3) 的確なアセスメントと個別の指導計画の作成

Table 6 通級担当教員の数への「充足感」

	委員会数
ない	5
どちらともいえない	9
ある	8
	<i>n</i> =22

Table 7 通級担当教員の専門性への「充足感」

	委員会数
ない	0
あまりない	0
どちらともいえない	8
ややある	9
ある	5
	<i>n</i> =22

Table 8 委員会が想定した研修の対象

	委員会数
通級指導担当教員	17
原籍級担任	3
特別支援教育コーディネーター	14
管理職	9
全教員	3
その他	5
	<i>n</i> =22 (複数回答可)

Table 9 研修への「効果」

	委員会数
ない	0
あまりない	1
どちらともいえない	7
ややある	7
ある	4
	<i>n</i> =19

4. 研修について

まず、現在行っている研修について、各教育委員会がこれまでに開講した研修の内容について自由記述で尋ねた。なお、回答の多くは研修の内容ではなく、研修の対象者や形式であり、質問の内容と合致しない回答が多かったため、「研修の内容」としての有効回答数は少数となっている。7つのカテゴリが抽出され、「通級指導の実際について」(3記述)、「先進校等への訪問・参観」(3記述)、「自立活動について」(2記述)、「各都道府県の方針について」(2記述)、「通級の制度について」(2記述)、「個別の教育支援計画・指導計画の作成について」(2記述)、「開講なし」(1記述)の順で多く、「その他」には6記述あった(*n*=13)。その他の回答には、「特別支援教育に関する知識」、「教材作成」、「理解啓発」、「ケースカンファ」等の記述があった。

さらに、これらの研修について、どのような立場の教員を対象として想定したものか、選択回答で尋ねた結果がTable 8である。最も多いのが「通級指導担当教員」で17委員会、その後は順に「特別支援教育コーディネーター」が14委員会、「管理職」が9委員会、「その他」が5委員会、「全教員」、「原籍級担任」が3委員会であった(*n*=22, 複数回答可)。なお、「その他」については、具体的に「進路指導主事」、「生徒指導主事」、「参加を希望する教員」等の回答があった。

これらの研修がおよそどれくらいの頻度で開講されているか選択回答で尋ねたところ、「月に1回」、「2カ月に1回」と回答したのがそれぞれ2委員会、「3カ月に1回」、「半年に1回」と回答したのがそれぞれ4委員会、「年に1回」と回答したのが最も多く5委

員会であった(*n*=17)。

また、高等学校において通級を実施するにあたり、どのような研修が必要であると考えるか、回答者自身の考えを自由記述で尋ねたところ、9つのカテゴリが抽出された。多い順に「自立活動について」(7記述)、「校内体制構築について」(4記述)、「実践事例検討」(3記述)、「発達障害について」(3記述)、「アセスメントについて」(3記述)、「他機関との連携について」(2記述)、「特別支援教育について」(2記述)、「通級の見学」(2記述)であり、「その他」には11記述あった(*n*=37)。

研修について、現在「効果」を感じているか、回答者自身の考えを5件法で尋ねた結果、Table 9の結果になった。「効果」が「ない」と回答した教育委員会はなく、「あまりない」が1委員会、「どちらともいえない」、「ややある」がそれぞれ7委員会、「ある」が4委員会であった。

5. 外部専門家・専門機関との連携について

高等学校における通級を実施するにあたり、外部専門家・専門機関との連携のため、教育委員会が行っている取り組みについて自由記述で尋ねたところ、3つのカテゴリが抽出された。最も多かったのが、継続的な関わりのある「連携・会議」(14記述)、次に具体的な事例やケースに関わる「指導・助言」(12記述)、教員の専門性向上を図る「講演・研修」(6記述)であった(*n*=32)。

次に、どのような外部専門家・専門機関との連携が必要であるかを選択回答で尋ねた結果をTable 10に示す。多かった順に「特別支援学校」と回答したのが

19委員会、「大学教員（教育相談・専門家チーム等）」と回答したのが16委員会、「臨床心理士」、「医療機関」と回答したのがそれぞれ11委員会、「その他」と回答したのが7委員会、「作業療法士」と回答したのが4委員会、「言語聴覚士」と回答したのが2委員会、「放課後等デイサービス」と回答したのは1委員会であった。なお、「その他」の記述には、「就労支援機関」、「生徒のニーズに応じて変化する」、「保護者」、「発達障害者支援センター」、「障害者職業センター」、「中学の通級指導担当教員」などが挙げられていた。

また、現在外部専門家・専門機関との連携のための予算措置があるかを選択回答で尋ねたところ、「ある」と回答したのは14委員会、「現在は無いが今後予定がある」と回答した委員会は無く、「現在は無く今後の予定もない」と回答したのは6委員会であった（ $n=20$ ）。

こうした外部専門家・専門機関との連携について、現在「充足感」を感じているか、回答者自身の考えを5件法で尋ねた結果をTable 11に示す。「ない」と回答したのは2委員会、「あまりない」と回答したのは1委員会、「どちらともいえない」と回答したのは4委員会、「ややある」と回答したのは8委員会、「ある」と回答したのは5委員会であった（ $n=20$ ）。

Table 10 委員会が求める外部専門家・専門機関

	委員会数
言語聴覚士	2
作業療法士	4
臨床心理士	11
医療機関	11
特別支援学校	19
大学教員（教育相談・専門家チーム等）	16
放課後等デイサービス	1
その他	7
$n=21$ （複数回答可）	

Table 11 外部専門家等との連携についての「充足感」

	委員会数
ない	2
あまりない	1
どちらともいえない	4
ややある	8
ある	5
$n=20$	

6. 中学校および卒業後の進路先との連携について

まず、教育委員会において、高等学校と中学校が連携するための取り組みがあるかを選択回答で尋ねた結果がTable 12である。「連携のための取り組みがある」と回答したのは9委員会、「現在取り組みはないが今後予定がある」と回答したのは4委員会、「現在取り組みはなく今後予定はない」と回答したのは9委員会であった（ $n=22$ ）。また、「連携のための取り組みがある」と回答した委員会に対し、実際の取り組みについてその具体的な内容を記述で求めると、「入学時や入学選抜時の情報共有」や「小中の通級担当者間の情報共有」が最も多く（各4記述）、他にも「中高教頭会や中高校長会における情報共有」、「支援情報の引継ぎのための連携シートを活用」、「運営協議会に中学校も参加」などが挙げられた。

次に、教育委員会において、卒業後の進路先との連携のための取り組みがあるかを選択回答で尋ねた結果がTable 13である。なお、「取り組みがある」の回答を選択しているもののうち、具体的な内容において、「教育委員会としての取り組みではないが、各高等学校（あるいは地域）において取り組んでいる」といった旨で記述しているものは、有効回答から除外した。「就職（予定・希望）先との連携のための取り組みがある」と回答したのは3委員会、「進学（予定・希望）先との連携のための取り組みがある」と回答したのは3委員会、「現在取り組みはないが、今後予定がある」と回答したのは4委員会、「現在取り組みはなく、今後予定はない」と回答したのは12委員会であった（ $n=22$ 、複数回答可）。また、「就職（予定・希望）先との連携のための取り組みがある」、「進学（予定・希望）先との連携のための取り組みがある」の両方を選択していた委員会は2委員会であった。就職（予定・希望）先、あるいは進学（予定・希望）先との連携が「ある」と回答した4委員会に対し、実際の取り組みについてその具体的な内容を記述で求めたところ、「通級による指導を受けた生徒については就職先及び進学先に修得単位数、授業時数、指導時間、指導の内容等を指導要録に記載することとなっている」、「通級の指導に関係なく、就職支援員や職場定着支援員等を配置している」、「実施校について、ハローワークや地域若者サポートステーションとの連携体制がある」、「オープンキャンパス（大学）の時に、高校の担当が支援の必要な生徒の情報を伝え、合理的配慮について検討する」との回答があった。

これら中学校や卒業後の進路先との連携について、

Table 12 中学校との連携のための取り組みの有無

	委員会数
連携のための取組がある	9
現在取り組みはないが、今後予定がある	4
現在取り組みはなく、今後予定はない	9
n=22	

Table 13 進路先との連携のための取り組みの有無

	委員会数
就職(予定・希望)先との連携のための取り組みがある	3
進学(予定・希望)先との連携のための取り組みがある	3
現在取り組みはないが、今後予定がある	4
現在取り組みはなく、今後予定はない	12
n=22 (複数回答可)	

Table 14 中学校や進路先との連携についての「充足感」

	委員会数
ない	4
あまりない	2
どちらともいえない	12
ややある	0
ある	2
n=20	

現在「手ごたえ」を感じているか、回答者自身の考えを5件法で尋ねた結果をTable 14に示す。「ない」と回答したのは4委員会、「あまりない」と回答したのは2委員会、「どちらともいえない」と回答したのは12委員会、「ややある」と回答した委員会はなく、「ある」と回答したのは2委員会であった(n=20)。また、就職(予定・希望)先、あるいは進学(予定・希望)先との連携が「ある」と回答した4委員会についてのみ集計すると、「ある」と回答したのは1委員会、「どちらともいえない」と回答したのは2委員会、1委員会は回答が欠損していた。

7. 成果

各教育委員会が「通級を実施してよかった」と感じることは何か、また、特に成果であると感じることは何か、自由記述によって回答を求めた結果をTable 15に示す。ここでは6カテゴリが抽出され、多い順に「高校教員の意識変容」(13記述)、「対象生徒の変容」(11記述)、「指導・支援の個別性向上」(6記述)、「回答困難」(5記述)、「日頃の授業の改善」(2記述)であり、「その他」は6記述であった。「その他」の中には、「教育員会における連携体制」、「中学校からの支援の継続」、「特別支援教育の啓蒙」などが挙げられている。

Table 15 回答者が考える現在の「成果」

カテゴリ	記述内容
高校教員の意識変容 [13] 「理解の深まり」 「関心を持ち」 「～な教員が増え」	(19) 通級による導入したことにより、高校教員の特別支援教育への理解が深まるとともに、特別支援教育の体制が整備されつつあること
	(11) 高校の管理職、特別支援教育コーディネーター、担任等が当事者意識をもって本人・保護者と真剣に向き合い、対応にあたるようになったこと
	(4) 高等学校において、特別支援教育に関する知識、理解が進んできていること
	(5) 実施校において、生徒および教員が熱意をもって取り組んでおり、自立に向けた力が少しずつ身に付いているとの手ごたえを自覚できていること
	(8) 実施校以外でも先生方が通級指導に関心を持ち、授業のユニバーサルデザイン化等に取り組もうという気持ちを表したとき
	(8) また、実施校の先生方の理解が深まり、全ての生徒の困り感に寄り添って課題に取り組み、教員・生徒・保護者が少しずつでも前向きになっている様子がうかがえたとき
	(17) 担当教員以外の教員が通級指導に積極的に協力している姿があり、特別支援教育に対する校内の意識の高まりを感じている
	(1) 教員の意識の変化
	(20) 実施校以外の高等学校においても「障害のある、またはその可能性のある生徒」への支援の必要性や特別支援教育への理解や関心が深まった
	(14) 実施校について、通級指導に対する教員の関心の向上が見られるとともに、通級指導担当教員を中心に、関係機関との連携体制が構築されつつある
対象生徒の変容 [11] 「変容」 「改善傾向」 「成長」	(24) 学校全体として支援の必要な生徒への理解が進んだこと
	(3) 通級を実施し推進してきたことにより、教員の指導上の困りではなく、「生徒の困り」に着目する教員が増えてきている
	(3) また、学校全体としての意識改革が重要だと考える管理職も多くなってきた
	(8) 実施校から対象生徒の成長について報告があったとき

<p>対象生徒の変容 [11] 「変容」 「改善傾向」 「成長」</p>	<p>(8) また、実施校の先生方の理解が深まり、全ての生徒の困り感に寄り添って課題に取り組み、教員・生徒・保護者が少しずつでも前向きになっている様子がうかがえたとき (17) 実施校において、実際に生活・学習上の困難の改善傾向が見られる生徒がいる (2) 継続的に授業を参観していく中で、生徒の様子に少しずつ指導の効果が見られるようになったこと、自分の思いをなかなか相手に伝えられなかった生徒が自分なりに考えを伝えられるようになってきている (6) 自分を表現することが苦手な生徒が少しずつ教員に心を開き、良いきざしを表してきたこと (1) 指導の対象となった生徒の変容 (14) 通級指導を受けている生徒について、スキルの向上や意識の変容などに関しては、まだ十分に把握できていないが、1学期の授業の様子からは、意欲的に活動に取り組み、積極的に発言する姿が見られる (10) SST等に取り組むことで、クラス内でのコミュニケーション能力の向上が図られ、学習意欲や出席率の向上につながっている (16) 現時点で授業観察やワークシートの振り返りなどを見ると生徒が自らの障害や自己理解、困り感に気づき、支援を受けている様子が伺える。</p>
<p>指導・支援の 個性性向上 [6] 「ニーズに応じた」 「個に応じた」</p>	<p>(23) 生徒一人一人のニーズに応じた指導・支援ができること (11) 高校生本人・保護者の教育的ニーズに応えられるようになったこと (7) 様々なニーズをもつ生徒に対して多様な学びの場を提供することができる (4) 高等学校において「通級による指導」が実施されたことによって、障害による学習上・生活上のつまずき（困難）に、きめ細かい指導、支援が可能になり、生徒本人の学習意欲の向上や自己理解に少しずつつながっているように感じる (8) また、実施校の先生方の理解が深まり、全ての生徒の困り感に寄り添って課題に取り組み、教員・生徒・保護者が少しずつでも前向きになっている様子がうかがえたとき (24) 個に応じた支援を本人が受けられること</p>
<p>日頃の授業改善 [2] 「授業改善」</p>	<p>(8) 実施校以外でも先生方が通級指導に関心を持ち、授業のユニバーサルデザイン化等に取り組もうという気持ちを表したとき (1) 学校全体の授業改善の推進</p>
<p>その他 [6]</p>	<p>(6) 教員が日頃困り感を抱えていると感じている生徒に対して、通級指導を行うことによって、保護者も巻き込んでみんなで対応を考え、課題に対処することが可能になったこと (11) 高校教育課、学校人事課などがバックアップ体制をとり、教育委員会全体で協力しながら制度設計を進めることができていること (17) 実施校以外の高校においても、通級に必要性を検討している学校が複数あり、通級の制度化が特別支援教育について改めて考える機会となっている (16) また担当している教員も生徒の課題の把握を行い、自立活動の趣旨を理解し今後の指導に展望をもって対応している (15) 中学の通級に通っていた本人・保護者は、高校に行っても支援を受けたいと希望していることが多かった、切れ目なく支援が継続していることは良かったと思う (15) 生徒の様子を見たり、教員に話を伺うと、高校をやめずに学校生活を楽しく、卒業後につながることに役立っていると感じる、やってよかったと思う</p>
<p>回答困難 [5]</p>	<p>(9) 今年度開級したばかりなので、成果として今現在目に見えるものはない (18) 実施して数カ月の為、現段階で成果を分析することは難しい、今後生活の変化や実施校の変化に注視していきたい (13) 本県の県立高校における通級指導の導入は、今年度から始まったため、成果については、まだ回答できる段階にはない (21) 今年度からモデル研究として実施をしたところである、このため成果について現時点では回答できない (12) 来年度より本格実施なのでまだわかりません</p>

8. 課題

各教育委員会が、「現状または今後の課題」と感じることとは何か、自由記述によって回答を求めた結果をTable 16に示す。ここでは、3つの大カテゴリと16の小カテゴリが抽出された。「教員」の大カテゴリは「通級担当教員の確保・育成・資質向上」と「通級担当教員以外の資質向上」の2つの小カテゴリで構成され、「枠組」の大カテゴリには「校内体制の構築」、「卒業後の進路先との連携」、「外部専門家等との連携」、「教育課程編成の検討」の4つの小カテゴリ、「予算」の大カテゴリには「教員・教材・教室整備等の予算措置」、「その他」には9つの小カテゴリが含まれた。

IV. 考察

本研究の目的は、高等学校における通級実施初年度における教育委員会による体制整備状況と成果と課題、およびそれらに関わる教育委員会回答者の認識を明らかにし、今後の高等学校における通級についての指標とすることであった。以下、本研究の質問紙調査による結果をもとに、高等学校における通級について現時点の成果と課題について考察していく。

1. 高等学校における通級による指導（実施初年度）の成果

24委員会の回答から、現時点の成果として、①外部専門家・専門機関との連携の推進、②担当教員の専門性への「充足感」の二点が挙げられる。まず、①外部専門家・専門機関について、70%の教育委員会が連携

Table 16 回答者が考える「現状または今後の課題」

大カテゴリ	小カテゴリ	記述内容
教員 [16]	通級担当教員の確保・育成・資質向上 [12]	(19) 実施校を拡充するにあたり、通級指導担当教員の確保及び人材育成
		(18) 教員の専門性の向上。実施する上で専門性の確保は必須である
		(4) 中核的教員による普及や通級指導担当教員の育成
		(8) 通級指導を担当する人材の育成や研修
		(17) 通級実施校を拡大するための人的専門性の確保。また予算措置
		(2) 指導者の育成及び人材確保
		(6) 専門のスキルをもった教員を、今後どのような形で増やしていくのか
		(1) 通級による指導を担当する教員の養成
		(21) 通級による指導の担当教員の育成
		(10) 高校通級の担当者（人材育成）
通級担当教員以外の資質向上 [4]	(12) 専門性のある人材の育成、確保	
	(12) 必要な教員数の確保	
	(23) 特別支援教育を専門としない一般の教員の専門性を高めること	
枠組 [14]	校内体制の構築 [7]	(23) 特別支援教育を専門としない一般の教員の専門性を高めること
		(19) 高校教員の特別支援教育に対する理解促進や特別支援教育に関する資質の向上
		(17) 高校は全体指導（一斉授業）が基本であり、通級とあわせて、その他の授業や教育活動全体を通した指導・支援が行われなければならないこととの理解と実践力
		(12) 教職員の障害理解と対応方法の向上
		(7) 校内体制の確立
		(6) 通級指導の拡大を意図して「巡回指導」を行うことを考えているが、生徒の選定、人員の配置、単位認定など一連の体制の構築を一刻も早く行う必要がある
		(14) 実施校における校内体制（関係機関との連携を含む）のさらなる強化と、通級による指導の授業内容の充実
		(24) 小中学校と違い、高校の場合は、本人が困り感を伝えやすい環境を全校で作れるようにすること。また、本人が必要な支援を要求した時は、周りの生徒も認められるような集団作りを行うこと
		(16) 「高等学校における通級の指導」を推進するためには、高等学校において特別支援教育の視点を踏まえた特別支援体制整備のさらなる推進を図る必要がある
		(3) 生徒の困り（困っている生徒の実態）は浮彫りになってきたが、具体的に対応していくためには、組織的な取組と、専門性が必要であるが一方で高校教員の現状は多忙感や現組織内での役割で手一杯の感があるため、学校全体の理解を深め、指導体制を構造化する必要性があり、また、外部の専門家や支援チームとの連携も一層必要と考える
予算 [5]	教員・教材・教室整備等の予算措置 [5]	(12) 実施形態の設定
		(19) 生徒の卒業後の進路先（就職、進学とも）との連携の在り方
		(1) 卒業後の進路先に対して、切れ目のない支援を行うための情報提供の仕組みづくり
		(16) 高等学校は、社会へつながる出口であることを踏まえ、切れ目のない支援体制の視点から考えると進学先や就職先への移行支援も検討する必要がある
		(3) 生徒の困り（困っている生徒の実態）は浮彫りになってきたが、具体的に対応していくためには、組織的な取組と、専門性が必要であるが一方で高校教員の現状は多忙感や現組織内での役割で手一杯の感があるため、学校全体の理解を深め、指導体制を構造化する必要性があり、また、外部の専門家や支援チームとの連携も一層必要と考える
その他 [15]	通級に関する周知・啓発 [3]	(14) 実施校における校内体制（関係機関との連携を含む）のさらなる強化と、通級による指導の授業内容の充実
		(11) 自校通級開設等、制度の拡充を図るために高校教育課、学校人事課の担当者が参加する連絡協議会を設置し、「加える形」だけでなく、「替える形」の導入に向けて研究する
		(12) 教育課程編成と単位認定
		(4) 生徒の自立活動に必要な設備や備品、教材等の予算化
		(8) 加配等の人的措置
		(8) 予算措置
通級に関するノウハウの蓄積 [2]	(17) 通級に適した教室環境の整備（既存施設の改修にも費用を要する）	
	(17) 通級実施校を拡大するための人的専門性の確保。また予算措置	
	(20) 通級による指導について、広く理解啓発を進める必要がある	
実施校の拡大 [3]	通級に関するノウハウの蓄積 [2]	(15) 通級で実施している学習内容の周知とよさを多くの人に知ってもらいたい。そうすることで効果的な充実した通級（自立活動の履修）につながると思う
		(12) 制度に関する説明・周知
		(13) 高等学校における通級指導のノウハウを蓄積していくことが、喫緊の課題である
実施校の拡大 [3]	実施校の拡大 [3]	(7) 自立活動の指導スキル、ノウハウの蓄積
		(4) 地域の広がりや生徒や学校の要望等を踏まえ、追加の実施校の検討
		(5) 現在は県立高等学校1校のみで自校通級を実施している、指導を必要とする生徒はどの学校にも在籍していると考えられ、それらの生徒にどのように対応すべきかが課題である
実施校の拡大 [3]	実施校の拡大 [3]	(14) 県内における今後の高校通級実施校の広がり

その他 [15]	指導内容の充実 [2]	(14) 実施校における校内体制（関係機関との連携を含む）のさらなる強化と、通級による指導の授業内容の充実 (16) 県として高等学校における通級による指導の在り方、今後の拡大等も検討する可能性も踏まえ整理して体制整備、指導の充実などを図って行きたい。
	対象生徒増加傾向 への対策	(9) 支援を要する生徒が年々増加傾向にあるが、そういった全て生徒に支援の手が行き届かないのが現状であり、課題でもある
	実施校の状況の 把握方法	(19) 通級による指導実施校における実施状況や指導の効果等の把握方法
	研修体制の構築	(19) 特別支援学校での勤務経験のない高校教員自身が指導できるような人材育成のための研修体制の構築
	高校通級に関するねらい と在り方の明確化	(20) 高等学校における通級は小中学校とどのように違うのか、ねらいと在り方を整理する必要がある
	評価方法の検討	(16) 指導の評価についての研究は今後も必要がある

のための予算を確保しており、専門性のある教員確保のための予算を確保している（あるいは今後確保する予定がある）教育委員会が50%であったことと比較すると、外部専門家等との連携に関して意識的に施策が行われていると考えられる。具体的な外部専門家・専門機関として、特別支援学校が最も多く挙げられており、約9割の教育委員会が特別支援学校と高等学校の連携の必要性を感じていることが明らかになった。実際の連携の取り組みについて尋ねた結果と照らし合わせてみると、「センター的機能の活用」、「巡回相談員」、「協力校」として地域の特別支援学校との連携を進めていた。文部科学省初等中等教育局特別支援教育課は「平成27年度特別支援学校のセンター的機能の取組に関する状況調査について」（2017）において、全国の国公私立特別支援学校1,005校を対象とした調査結果を報告し、小・中学校等の教員からの相談件数は147,037件、内訳は小学校が最多で約48%、次いで幼稚園が約21%、中学校が約19%、高等学校が約5%であったと示された。今回の調査で明らかになった教育委員会の意向が実際の連携に反映されれば、今後この数字は上昇するものと考えられ、特別支援学校による高等学校へのセンター的機能の強化が求められている。また、特別支援学校に次いで多かった大学教員（教育相談・専門家チーム）との連携を必要と考える教育委員会は約76%であり、実際の取り組みについて尋ねた結果を照らし合わせてみると、「研修・講演」における講師、「指導・助言」という形で活用されていることがわかった。霜田・星野・須田・高田・阿部（2008）は、特別支援学校を対象とした調査を行い、外部専門家（大学教員）との連携がもたらす効果について、教員の児童生徒への捉え方の変化が起きたこと、助言により教員自身がアセスメントや指導・支援に自信やゆとりをもてるようになったことなどを報告している。加えて、こうした連携は、年に数回程度ではなく、教員が疑問を感じたときに即時的に助言を受けら

れる一定回数以上の頻度であることが重要であるとも指摘している。この知見からは、連携の機会を保障するだけでなく、外部専門家の効果的な活用の方法を検討することで、指導内容の改善や教員の意識変化など、多面的な影響をもたらすことが示唆されている。なお、今回の調査では「指導・助言」が誰を対象としたものかは明らかにできなかったため、特別支援学校や大学教員をはじめとする外部専門家・専門機関からのこうした介入が、教員への専門性向上のためのものか、あるいは対象生徒への直接指導のためのものか、今後の調査が求められる。

次に、②担当教員の専門性の確保が挙げられる。高等学校において通級を実施するにあたり、担当教員の専門性について「充足感」を感じているかを尋ねた結果、「ある」あるいは「ややある」と回答した教育委員会は約63%であり、「ない」あるいは「あまりない」と回答した教育委員会はなかった。専門性のある教員を実際に確保した方法について尋ねたところ、「校内の特別支援学校教諭免許状保有者あるいは特別支援学校勤務経験者」、「特別支援学校からの異動・人事交流」の回答が約4割を占める結果となり、特別支援学校教諭免許状の保有や特別支援学校における勤務経験を、高等学校における通級担当教員の専門性の担保として考えており、かつそのことに「充足感」を感じていることがわかった。

文部科学省初等中等教育局長通知（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」では、高等学校における通級による指導を担当する教員について、「高等学校教諭免許状を有する者であること」を明記し、加えて「特別支援教育に関する知識を有し、障害による学習上又は生活上の困難を改善し、又は克服することを目的とする指導に専門性や経験を有する教員であることが必要である」とし、特別支援学校教諭免許状の所有は必須としていない。この条件で勘案すれば、文部科学省が想定している通級

担当教員とは、高等学校教諭免許状を所有する、特別支援学校または特別支援学級勤務経験者、あるいは大学等教員養成機関において特別支援教育に関する単位を取得している教員であることが推察され、このことが教育委員会による担当教員確保のための方針に反映されていると考えられる。これは、現在ある人的資源を活用するという類の方針であり、一方で、約3割の教育委員会が「育成中」と回答しており、こちらは新たに人的資源を開発していくという類の方針であるといえる。これまで、高等学校教諭免許状のみを有する教員の場合、免許の取得に介護等体験が必修となっておらず、障害や特別支援教育に関わる単位も同様に必修でなかったことから、その多くが大学等養成段階において特別支援教育について学ぶ機会が保証されていないことが指摘されてきた（姫野・関・安達・近藤，2017；水内・島田，2016；春原，2008）。平成31年度より教育職員免許法改正が施行され、高等学校教諭免許状取得の課程において「特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解」について1単位以上の修得が必要になった。この1単位の中で、高等学校における特別支援教育について何を学ぶのかという内容の精選について、今後議論が展開されていくものと考えられ、専門性のある教員の確保に向けたさらなるひと押しとなることが期待される。なお、今回の調査において教育委員会が示した「充足感」が、実際に指導にあたる現場の教員の実感に伴ったものであるかについても、今後調査していく必要がある。

2. 高等学校における通級による指導（実施初年度）の課題

一方、実施初年度の課題として浮かび上がったのは、①進路先との連携の不足、②校内における組織的体制の不足の二点である。

まず、①進路先との連携について、就職先あるいは進学先との連携のための取り組みがあると回答したのは2割に満たず、22委員会中4委員会であった。中学校との連携について「ある」あるいは「今後予定がある」と回答したのが約6割であったことと比較すると、入口のための施策はあっても出口のための施策がないという現状が明らかになった。宮前・半澤（2011）が高等学校の教員を対象に行った特別支援教育への意識に関する質問紙調査では、生徒に対して即効性のある項目（学習指導・生活生徒指導・家庭との連携）への関心の高さに対して、活用・構築に時間がかかる項目（資料や書籍・大学等との連携方法・校内支援体制）

への関心が低いということが明らかになっている。また、和田・堀・廣島・根塚（2017）による高等学校の特別支援教育コーディネーターを対象とした校内体制整備や連携に関する質問紙調査からは、現在の指導や支援に直結する連携・情報交換と比較して、進学就職先との連携・情報収集は少ないという指摘がある。今回の調査では、学校現場において手薄になりがちであると考えられる進路先との連携について、教育委員会からのバックアップも現時点では確保できていないことが明らかになった。さらに、「充足感」についての質問では、肯定的回答（「ある」あるいは「ややある」）は20委員会中2委員会にとどまっていること、加えて自由記述によって求めた「現状または今後の課題」において進路先との連携について言及したのは23委員会中3委員会であったことから、進路先との連携について「充足感」はないものの、喫緊の課題であるという認識でもないということが推察される。

次に、②校内における組織的体制の不足について、「現状または今後の課題」に関する自由記述から、「校内体制の構築」、「卒業後の進路先との連携」、「外部専門家等との連携」、「教育課程編成の検討」の4つの小カテゴリが「枠組」として抽出された。2007年以降、文部科学省初等中等教育局長通知「特別支援教育の推進について」等に基づき校内委員会の設置、特別支援教育コーディネーターの指名、個別の指導計画や個別の教育支援計画の作成・活用など、高等学校における特別支援教育のための体制整備が進められており、小・中学校と比較するとやや低い実施率等ではあるものの、ここ10年の取り組みによって、統計上では構築されつつあるといえる。しかし、今回の調査では、教育委員会通級担当者の実感としては、高等学校における校内体制整備は依然として課題という認識であることが明らかになった。組織的な校内体制という点では、「現状または今後の課題」において、「教員」のカテゴリから「通級担当教員の確保・育成・資質向上」だけでなく「通級担当教員以外の資質向上」という小カテゴリが抽出されていることにも指摘される。これは、通級担当教員のみが特別支援教育の専門性を高めるのではなく、それ以外の教員にも変化を求めるといった校内における全体的な専門性の向上が求められていることを示している。一方で、教育委員会が実施した研修に関する結果からは、受講対象者として通級担当以外の教員、つまり「全教員」や「原籍級担任」などを想定している教育委員会は2割に満たない。校内の特別支援教育を通級担当教員に一任するのではなく、組織

的な体制を構築していくためには、高等学校教員全体に求められる特別支援教育の知識・技能とは何かを今後検討し、現場に対し具体的に提示・提供していくことが求められるだろう。

3. 本研究における成果と課題

最後に、本研究の成果として、教育委員会における関係者の認識を明らかにすることができた点が挙げられる。特に「現状または今後の課題」において集約された項目は、今後の高等学校における通級実施に関する検討材料の提供に貢献できたと考える。今回の調査で明らかになった課題について、学校現場の教職員や連携先となる外部専門家等、さまざまな立場からの知見が示されることを期待する。

一方で、調査の手法上の限界から、自由記述のカテゴリ化の精度には課題が指摘できる。また、関係者自身がどう認識・解釈するかという点を重視したことから「充足感」「効果」「手ごたえ」という主観的な問いを設けたが、これは回答者の個人的な考えである可能性が高く、教育委員会全体の意見として扱うことが適切かについては疑問が残る。これらの成果と課題を踏まえ、今後の高等学校における通級に関する研究を深めていく。

文 献

姫野完治・関あゆみ・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(2)－現職教師と教職課程履修学生への意識調査から－. 子ども発達臨床研究, 9(9), 13-22.

宮前理・半澤万里 (2011) 高等学校における特別支援教育に対する教員の意識と関心について. 宮城教育大学紀要, 46, 231-240.

水内豊和・島田明子 (2016) 高等学校における発達障害のある生徒に対する教師の意識－在籍生徒の特徴や捉え方についての分析から. 人間発達科学部紀要, 10(2), 131-142.

文部科学省 (2014) 発達障害等困難のある生徒の中学校卒業後における進路に関する分析. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/104/

[shiryo/_icsFiles/afieldfile/2014/11/13/1353427_4.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/07050101/001.pdf). 48 (2018年12月28日閲覧).

文部科学省初等中等教育局長通知 (2007) 特別支援教育の推進について. http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/07050101/001.pdf (2018年12月28日 閲覧).

文部科学省初等中等教育局長通知 (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). http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/1387824.htm (2018年12月28日閲覧).

霜田浩信・星野常夫・須田孝・高田豊・阿部和彦 (2008) 外部専門家による特別支援学校との連携の効果. 文教大学教育学部紀要, 42, 103-113.

春原美幸 (2008) 高等学校における教員の特別支援教育の対する理解と意識に関する調査研究. 上越教育大学大学院 (未公開).

初等中等教育局特別支援教育課 (2017) 平成27年度特別支援学校のセンター的機能の取組に関する状況調査について. http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/_icsFiles/afieldfile/2017/03/14/1383107.pdf (2018年12月28日 閲覧).

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. http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/28/03/_icsFiles/afieldfile/2016/03/31/1369191_02_1_1.pdf (2018年12月28日 閲覧).

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 (2009) 高等学校における特別支援教育の推進について. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/054/shiryo/_icsFiles/afieldfile/2009/11/05/1283675_3.pdf (2018年12月28日 閲覧).

和田充紀・堀ひろみ・廣島幸子・根塚明子 (2017) 高等学校における特別支援教育体制および入学から進路までをふまえた連携に関する研究－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を通して－. 富山大学人間発達科学部紀要, 11(2), 57-64. (2019. 1. 10受理)

**The Nature of and Issues with Special Needs Education in High School
: A Study on Implementation of special needs services in resource rooms**

Asuka TADA

Graduate School of Education, Hiroshima University

Atsuhiko FUNABASHI

Department of Special Needs Education, Graduate School of Education, Hiroshima University

This study surveyed boards of education of prefectures and designated cities with high school providing special needs services in resource rooms to ascertain the extent to which special needs education was providing learning assistance in high school.

Survey results indicated that a change in teachers' attitudes, a change in students with special needs, and more tailored instruction and assistance were evident. Current issues special needs services in resource rooms in high schools with include aspects related to teachers (such as enhanced expertise of teachers providing learning assistance), aspects related to frameworks (such as school systems), and aspects related to budgets for teachers and educational materials.

Moreover, results revealed that providing special needs services in resource rooms in high school requires teacher expertise. This means an understanding of developmental disabilities and the ability to assist disabled students, knowledge of and leadership in special needs education, and knowledge of and leadership in efforts to foster the independence of disabled students.

Keyword: high school, special needs education, special needs services in resource rooms, implementation of special needs education