

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（論点整理（案））概要

現状と制度化の意義

- 中学校で通級による指導（※1）を受けている生徒数は年々増加。他方、高等学校においては、これら生徒等に対する指導・支援は、通常の授業の範囲内での配慮等により行われ、**自立活動に相当する指導は教育課程外で実施**。
（※1）大部分の授業を通常学級で受けながら、障害の状態等に応じ、週に1～8回程度、特別な場で特別の指導を受ける指導形態
- 障害者権利条約の「インクルーシブ教育システム」の理念も踏まえ、高等学校が適切に特別支援教育を実施（※2）できるようにするため、**通級による指導に相当する高等学校の「学びの場」の早急な整備**が必要。
（※2）高等学校において、障害のある生徒に対し、障害による学習上又は生活上の困難を克服するための教育を行う旨が規定（学教法）

制度設計の在り方

- 基本的な考え方は小中学校と同様としつつ、①教育課程の編成、②単位による履修・修得、卒業認定制度、③必履修教科・科目等、④全日制、定時制及び通信制、といった**高等学校における教育の特徴**を十分に踏まえて制度を設計する必要。

教育課程上の位置付け	通常の教育課程に障害に応じた特別の指導を加えることができるようにする 必要。 （学習指導要領にどのように位置付けるか、単位認定・学習評価の在り方、高等学校教育における共通性と多様性のバランスを踏まえた単位数の在り方といった論点について、中教審における学習指導要領改訂の議論の中で更に検討）
指導の対象	対象となる障害種は、 小中学校における通級による指導の対象 （※3） と同一 とすることが適当。 （※3）言語障害、自閉症、情緒障害、弱視、難聴、LD、ADHD、肢体不自由、病弱及び身体虚弱
指導内容	指導の内容は、 障害のある生徒が自立と社会参加を目指し、障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服するための指導 （特別支援学校の自立活動に相当）とする。
判断手続き等	①生徒に関する情報収集・行動場面の観察、②生徒と保護者に対するガイダンス、③校内委員会等における検討、④生徒や保護者との合意形成のプロセス等を参考に、学校・地域の実態を踏まえ実施。
担当教員に必要な資格	高等学校教諭免許状を有することに加えて、特別支援教育に関する知識を有し、障害の状態の改善又は克服を目的とする指導に専門性や経験を有する教員（特定の教科の免許状を保有する必要はない）。

制度化後の充実方策

- 国は、必要な教員定数の加配措置や教員の専門性の向上、施設整備の参考となる指針の提示等の方策を実施する必要。
- 教育委員会は、教育支援委員会等の活用による支援体制強化や、中学校からの迅速な引継ぎ体制の構築に努める必要。
- 高等学校は、学校全体として特別支援教育に取り組む体制や関係機関とのネットワークの構築等に努める必要。

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

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 論点整理（案）

1. 特別支援教育の意義と歴史

(1) 特別支援教育の意義

- 特別支援教育は、障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち、幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、障害による学習上又は生活上の困難を改善又は克服するため、適切な指導及び必要な支援を行うものである。
- すなわち、特別支援教育は、かつての特殊教育の対象となっていた障害だけでなく、知的に遅れのない発達障害も含む全ての障害を対象として、教育上特別な支援を必要とする幼児児童生徒が在籍する全ての学校において実施されなくてはならない。
- さらに、特別支援教育は、障害のある幼児児童生徒への教育にとどまらず、障害の有無やその他の個々の違いを認識しつつ様々な人々が生き生きと活躍できる共生社会の形成の基礎となるものであり、我が国の現在及び将来の社会にとって重要な意味を持っている。

(2) 特別支援教育の歴史

- 我が国における障害のある子供への教育は、明治 11 年、視覚障害者及び聴覚障害者を対象とする盲啞院が京都に設立されたことに始まる。以降、各障害種を対象とした公私の学校が全国に設立されることとなる。
- 視覚障害者及び聴覚障害者への教育は、明治 23 年の小学校令の全面改正により、また、知的障害者、肢体不自由者及び病弱・身体虚弱者への教育は、昭和 16 年の国民学校令施行規則改正により、初めて法令上に明記された。その後、昭和 22 年の学校教育法の制定により、特殊学級が学校制度上明確に位置付けられるとともに、盲・聾学校は翌 23 年から、養護学校は昭和 54 年から、それぞれ就学義務化された。
- 平成 5 年の学校教育法施行規則の改正により、小・中学校における通級による

指導¹が制度化された。従来、各教科等の指導の大半を通常の学級で受けつつ、障害の状態等に応じた特別の指導を特殊学級で受ける児童生徒が存在したことから、昭和 53 年の特殊教育に関する研究調査会の報告や、昭和 62 年の臨時教育審議会の第 3 次答申等において、その充実や教育条件の改善を図るべきことが指摘されていた。

同規則の改正は、平成 4 年、通級学級に関する調査研究協力者会議による報告「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）」に示された考え方に基づき制度設計されている。

- 平成 17 年 12 月の中央教育審議会答申「特別支援教育を推進するための制度の在り方について」において、障害の種類や程度に応じて特別な場で指導を行うことを重視する「特殊教育」から、発達障害のある児童生徒を含む通常の学級に在籍する児童生徒をも対象とする「特別支援教育」へ発展的に転換すべきことが指摘された。

これに基づき、平成 18 年 6 月に学校教育法が改正され、平成 19 年度から特別支援教育が制度化された。この改正により、幼稚園、小学校、中学校、高等学校（中等教育学校の後期課程を含む。以下同じ。）等、初等中等教育段階の全ての学校において、障害があり、教育上特別の支援を必要とする幼児児童生徒に対し、障害による学習上又は生活上の困難を克服するための教育を行うことが明記された²。

- これを契機に、幼稚園、小学校、中学校及び高等学校における特別支援教育の充実に関する議論が本格的に進められることとなる。平成 20 年及び平成 21 年の学習指導要領改訂においては、学習指導要領解説に、通常の学級においても、障害の状態等に即した適切な指導を行うことが盛り込まれている。

- また、平成 26 年 1 月、我が国は障害者の権利に関する条約³を批准した。批准に先立ち、平成 23 年 8 月に障害者基本法が改正され⁴、平成 25 年 7 月には、平成 24 年報告も踏まえ、就学先決定に関する学校教育法施行令の改正が行われた⁵。

¹ 小・中学校の通常の学級に在籍する障害のある子供が、ほとんどの授業を通常の学級で受けながら、週に 1 単位時間～8 単位時間（LD、ADHD は月 1 単位時間から週 8 単位時間）程度、障害に応じた特別の指導を特別な場（通級指導教室）で受ける指導形態のこと。

² 同法第 81 条第 1 項（条項数は現在のもの）。

³ 同条約においては、人間の多様性の尊重等を強化し、障害のある者が、その能力等を最大限に発達させ、自由な社会に効果的に参加することを可能とするとの目的の下で、障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組みとしての「インクルーシブ教育システム」の理念が提唱された。

⁴ 改正後の同法においては、障害者が、その年齢及び能力に応じ、かつ、その特性を踏まえた十分な教育が受けられるようにするため、可能な限り障害者である児童及び生徒が障害者でない児童及び生徒と共に教育を受けられるように配慮すること等が規定された。

⁵ 改正後の同令においては、障害のある児童生徒の就学先決定について、一定の障害のある児童生徒は原則として特別支援学校に就学するという従前の基本的な考え方が、市町村の教育委員会が、個々

- 現在、初等中等教育段階の各学校において、障害者の権利に関する条約において提唱された「インクルーシブ教育システム」の構築のため、特別支援教育を推進するための取組が進められている。

2. 高等学校における通級による指導の制度化の意義

(1) 現状と課題

- 中学校卒業後の生徒の高等学校等への進学率は戦後一貫して上昇し、昭和 25 年度に 42.5%であった進学率は、既に 98%を超えている。
- 高等学校は、義務教育終了後のほぼ全ての生徒が、社会で生きていくために必要となる力を共通して身に付けるとともに、自立に向けた準備期間を提供することのできる最後の教育機関であり、将来の我が国の発展のためにも、高等学校が果たすべき役割と責任は極めて重い。
- また、高等学校の入学者選抜におけるいわゆる「適格者主義」の考え方は、高等学校がこのような国民的教育機関となるに至る過程において変遷してきた。
昭和 38 年の「公立高等学校入学者選抜要項」（初等中等教育局長通知）では、「高等学校の教育課程を履修できる見込みのない者をも入学させることは適当ではない」とし、入学者選抜は「高等学校教育を受けるに足る資質と能力を判定して行なう」との考え方を採っていた。しかし、その後、高等学校等進学率が約 94%に達した昭和 59 年の「公立高等学校の入学者選抜について」（初等中等教育局長通知）において、入学者の選抜方法については「各高等学校、学科等の特色に配慮しつつ、その教育を受けるに足る能力・適性等を判断して行う」とされ、あくまで設置者及び学校の責任と判断で選抜するものとして、一律に高等学校教育を受けるに足る能力・適性を有することを前提とする考え方は採らないことが明示された。
- 平成 11 年 12 月の中央教育審議会答申「初等中等教育と高等教育との接続の改善について」においても、こうした趣旨が徹底され、後期中等教育機関への進学希望者を後期中等教育機関全体で受け入れられるよう、適切な受験機会の提供や条件整備に努める必要があるとの提言がなされている。
- 平成 18 年 6 月の学校教育法の改正では、高等学校において、障害のある生徒に対し、障害による学習上又は生活上の困難を克服するための教育を行うことが

の児童生徒についての障害の状態等を踏まえた十分な検討を行った上で、小・中学校又は特別支援学校のいずれかを判断・決定する仕組みに改められた。

明記された。また、平成 26 年 1 月に「障害者の権利に関する条約」を批准し、平成 28 年 4 月には「障害を理由とする差別の解消に関する法律」⁶の施行を控える中、学校における障害のある幼児児童生徒に対する指導及び支援の充実は、一層重要性を増している。

- 平成 19 年度以降、高等学校における特別支援教育のための体制は徐々に整備が進められてきており、校内委員会⁷の設置や特別支援教育コーディネーター⁸の指名といった基礎的な体制は、高等学校において整えられつつある。今後は、「個別の教育支援計画⁹」や「個別の指導計画¹⁰」の作成とそれに基づく個別の指導及び支援の充実等が求められる¹¹。
- また、高等学校卒業後に就労・進学先で困難を抱えている生徒の状況に鑑み、高等学校の教員として個々の生徒の障害の状態等に応じた授業力・指導力の育成が急がれている点など、高等学校における通級による指導の必要性が高まっている。
- 高等学校における特別支援教育に関する制度に着目すると、通級による指導が制度化されている小・中学校と異なり、自立活動に相当する指導を行うことができない制度となっている。
小・中学校においては、通常の学級、通級による指導、特別支援学級といった「連続性のある多様な学びの場」が整備されているのに対し、中学校卒業後の進学先は、特別支援学校か、高等学校の通常の学級かと、限られている現状がある。

⁶ 同法においては、行政機関等（※公立学校を含む。）に対して、障害を理由とする不当な差別的取扱いの禁止の義務が課されるとともに（第 7 条第 1 項）、障害者から現に社会的障壁の除去を必要としている旨の意思の表明があった場合において、その実施に伴う負担が過重でないときは、当該障害者の性別、年齢及び障害の状態に応じて、社会的障壁の除去の実施について必要かつ合理的な配慮をしなければならない義務が課されている（同条第 2 項）。

⁷ 学校内に置かれた発達障害を含む障害のある幼児児童生徒の実態把握及び支援の在り方等について検討を行う委員会。

⁸ 学校内の関係者や福祉・医療等の関係機関との連絡調整及び保護者に対する学校の窓口として、校内における特別支援教育に関するコーディネーター的な役割を担う者。

⁹ 障害のある幼児児童生徒一人一人のニーズを正確に把握し、教育の視点から適切に対応していくという考え方の下に、福祉、医療、労働等の関係機関との連携を図りつつ、乳幼児期から学校卒業後までの長期的な視点に立って、一貫して的確な教育的支援を行うために、障害のある幼児児童生徒一人一人について作成した支援計画。

¹⁰ 幼児児童生徒一人一人の障害の状態等に応じたきめ細かな指導が行えるよう、学校における教育課程や指導計画、当該幼児児童生徒の個別の教育支援計画等を踏まえて、より具体的に幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズに対応して、指導目標や指導内容・方法等を盛り込んだ指導計画。

¹¹ 文部科学省が実施した「平成 26 年度特別支援教育体制整備状況調査」の結果によれば、高等学校における校内委員会の設置率は 85.6%、特別支援教育コーディネーターの指名率は 83.8%、個別の教育支援計画の作成率は 59.3%、個別の指導計画の作成率は 67.1%（個別の教育支援計画及び個別の指導計画については、作成する必要のある該当者がいない学校数を調査対象校数から引いた場合の作成率）となっている。

- このため、平成 21 年報告を始め、複数の有識者会議において、高等学校においても通級による指導を制度化し、自立活動等の指導を可能とするための検討の必要性が提言されてきたところである。

(2) 制度化の意義

- 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・中学校で通級による指導及び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たり、自尊感情の低下などの二次的な障害が生じていたりする生徒に対しては、高等学校において、速やかに適切な指導及び必要な支援が行われなくてはならない。
- 現行制度において、これらの生徒への指導及び支援は、主として通常の授業の範囲内で障害に配慮した授業を行うことや、特別支援教育支援員¹²等の人的支援により行われてきた。仮に自立活動に相当する指導を行う場合には、教育課程外で行われるにとどまり、小・中学校の通級による指導のように¹³、特別な教育課程の編成を行うことができないこととなっている。
- 中学校において通級による指導を受けている生徒数は年々増加しており、平成 26 年度には 8,386 人に達している。これらの生徒を受け入れている高等学校が、学校教育法に基づき適切に特別支援教育を実施できるようにするためには、小・中学校における通級による指導に相当する高等学校の「学びの場」を早急に整備することが必要である。
- また、高等学校で通級による指導を利用する場合には、小・中学校において通級による指導がどのように本人あるいは周囲の児童生徒に説明され、理解されていたかという観点も重要であり、その影響も検討することが必要である。
- なお、高等学校において通級による指導を制度化する場合には、指導を受ける生徒の自尊感情や、集団から離れて別の活動を行うこと、自校で周囲の目を気にしながら特別な支援を受けることへの心理的な抵抗感にも配慮することが必要である。
- 他方、通級による指導を受ける生徒自身が、自らの学習内容について教師と一緒に考えるという立場に立つことによって実効性のあるプログラムが形成され

¹² 公立幼稚園、小学校、中学校及び高等学校において、障害のある幼児児童生徒に対し、日常生活上の介助や学習指導上のサポート等を行う者。配置に係る経費については地方財政措置が講じられており、平成 27 年度実績では、公立高等学校については 542 人が措置されている。

¹³ 小・中学校等において通級による指導を行う場合については、特別の教育課程によることができる旨が規定されている（学校教育法施行規則第 140 条）。

ることが多い。生徒自身が主体的に取り組む契機を作るためには、生徒との対話を重視し、生徒が自分の課題、つまり、具体化された学習課題を認識し、自覚できるようにすることが重要である。その上で、その対話によって明らかになった困難を教職員の間で共有し、全教職員の協力の下に指導及び支援が効果的に行われるようにする体制づくりが、通級による指導を機能的なものとするために大切な視点である。

- なお、特別な指導を受けることへの心理的な抵抗感は、他の生徒と一緒に教科・科目の授業を受講できないことから生じているとも考えられる。基本的には、高等学校の生徒は様々な教育的ニーズをもっており、それに応じて通級による指導も含めた多様な学びの場で学習が行われるような体制整備が必要不可欠である。特に、生徒の間でそれぞれが主体的に様々な取組をしていることについて認め合えるようにすることが重要である。
- 生徒の実態に応じて、通級による指導を他の生徒が教室を移動する選択教科・科目の授業と同じ時間帯に設定する、生徒の負担が過重にならない範囲で長期休暇に集中的に実施する、在籍校の授業がない曜日に他校において指導を受ける、放課後に指導を受けるなどの工夫を行うことも考えられる。
- その場合にも、他校において通級による指導を担当する教員が生徒の実態把握を丁寧に行うことや、生徒の通学による負担が過重にならないよう配慮すること、部活動や生徒会活動といった放課後の活動との調整に配慮することなどの留意が必要である。
- なお、障害のある生徒への個別の配慮に加え、学校全体で特別支援教育への理解促進や支援体制の構築、全ての教職員の理解啓発に努めることが必要であることは言うまでもない。また、PTAや地域社会への理解啓発を行うことも重要である。このような環境の中で学ぶことで、全ての生徒が、同じ社会に生きる人間として、互いに正しく理解し、共に助け合い、支え合って生きていくことの大切さを学ぶなど、個人の価値を尊重する態度や自他の敬愛と協力を重んずる態度を養うことも期待できる。

3. 高等学校における通級による指導の制度設計

(1) 基本的な考え方

- 高等学校における通級による指導の基本的な考え方は、小・中学校における通級による指導との連続性を図る観点から、小・中学校と同様、一定の時間、障害

に基づく種々の困難を主体的に改善・克服するために必要な指導を行うこととすることが必要である。

- 同時に、高等学校における教育の持つ以下の特徴を十分に踏まえて、制度を設計する必要がある。

①高等学校における教育課程の編成

高等学校における教育課程は、学校教育法施行規則に定められた各教科に属する科目、総合的な学習の時間及び特別活動によって編成するものとされている。教育課程の編成に当たっては、生徒の人間としての調和のとれた育成を目指し、地域や学校の実態、課程や学科の特色、生徒の心身の発達の段階及び特性等を十分考慮して、適切な教育課程を編成することとされている。

②単位による履修・修得、卒業認定制度の採用

高等学校の各教科・科目及び総合的な学習の時間については、小・中学校の各教科等のように、標準授業時数が学校教育法施行規則に定められているのではなく、その目標と内容に応じた学習時間を単位数によって表している。すなわち、単位は、各教科・科目等についての学習時間を計る尺度として用いられるものであり、標準としては、1単位時間を50分とし、35単位時間行われた授業を1単位と計算することとしている。また、卒業までに修得させる単位数を74単位以上としている。

③必履修教科・科目等

高等学校においては、全ての生徒に最低限必要な知識・技能と教養の幅を確保するという趣旨（共通性）と学校の創意工夫を生かすための裁量や生徒の選択の幅の拡大（多様性）とのバランスに配慮し、高等学校学習指導要領において、全ての生徒に履修させる必履修教科・科目及び総合的な学習の時間を示している（必履修教科・科目及び総合的な学習の時間の合計標準単位数は38単位）。

更に、専門学科においては、上記に加えて、全ての生徒に専門教科・科目を25単位以上履修することが必要である。

④全日制、定時制及び通信制

高等学校は、全日制、定時制、通信制の課程の区分等がある点も小・中学校と異なるが、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結果」によると、全日制、定時制、通信制の課程のいずれにも、発達障害等の困難のある生徒が進学していると推計されている。同様に、小・中学校の通級による指導の対象となっている全ての障害種の生徒が、いずれの課程にも進学していることが推測される。このため、全日制、定時制、

通信制の全ての課程において、通級による指導を制度化することが必要である。

- 文部科学省の研究・開発事業では、全日制、定時制、通信制の課程の全ての高等学校において実践研究を行っている。現在までの取組を踏まえれば、教育課程上の位置付け、対象となる障害種、通級による指導の時間等の基本的な制度設計においては、課程区分ごとの違いを設ける必要性は確認されていない。このため、制度設計の違いは設けず、各学校においては、生徒や学校・地域の多様な実態に応じ、運用における創意工夫を行うことが適当である。

(2) 教育課程上の位置付け

- 小・中学校等における通級による指導については、文部科学省告示により、障害に応じた特別の指導を「小・中学校等の教育課程に加え、又はその一部に替えることができる」としている。

高等学校の教育課程は、学校教育法施行規則第 83 条において、各教科、総合的な学習の時間及び特別活動で編成することとされていることから、高等学校における通級による指導を導入する際には、通常の教育課程に障害に応じた特別の指導を加えることができるようにすることが必要である。

- 教育課程上の位置付けについては、以下のような論点について、文部科学省の研究・開発事業の成果も踏まえつつ、中央教育審議会における次期学習指導要領の改訂の議論の中で検討する必要がある。
 - ・学習指導要領にどのように位置付けるか
 - ・単位認定、学習評価の在り方
 - ・高等学校教育における共通性と多様性のバランスを踏まえた単位数の在り方（必履修教科・科目との関係、卒業のための必要単位数との関係、標準となる単位数等）

(3) 通級による指導の対象

- 中学校において通級による指導を受けている生徒は、高等学校進学後も通級による指導を必要とする可能性があることから、高等学校における通級による指導の対象となる障害種は、小・中学校における通級による指導の対象¹⁴と同一にすることが適当である。なお、障害者手帳の有無は問わない。

- 知的障害については、小・中学校における通級による指導の対象にはなってい

¹⁴ 小・中学校における通級による指導の対象については、学校教育法施行規則第 140 条において、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（LD）、⑦注意欠陥多動性障害者（ADHD）、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、と列挙されている。さらに、⑧については、平成 14 年の文部科学省通知において、肢体不自由、病弱及び身体虚弱が「その他障害」に該当すると示されている。

ない¹⁵。知的障害の特性としては、習得した知識や技能が断片的になりやすく、生活に結びにくいことや、場面や状況を理解した上での適切な判断や行動が難しい場合が多い。このため、生活に結びつく具体的、実地的な内容を指導内容に位置付け、個別の指導計画に基づく個に応じた指導を丁寧に行うことが必要となる。

このように、知的障害に基づく学習上又は生活上の困難の改善・克服に必要な指導は、一定の時間のみ取り出して行うことにはなじまないことを踏まえ、高等学校における通級による指導についても、小・中学校における通級による指導と同じ扱いとすることが適当である。

- なお、他の障害種と知的障害を併せ有する生徒については、改善・克服を必要とする主な困難が知的障害以外によるものである場合には、その障害によって生じる学習上又は生活上の困難を改善・克服するため、通級による指導を受けることは有り得ると考えられる。このような場合においては、在籍する学級において当該指導と関連付けた支援を行うことが必要であることに十分留意する。

(4) 指導内容

- 高等学校における通級による指導の内容は、障害のある生徒が自立と社会参加を目指し、障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服するための指導とし、小・中学校の通級による指導の内容と同様、特別支援学校の自立活動に相当するものとなることが考えられる。
- 特別支援学校における自立活動は、特別支援学校学習指導要領において、「障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服し、自立し社会参加する資質を養うため、学校の教育活動全体を通じて適切に行うもの」と規定している。高等部における自立活動の指導は、特別支援学校高等部学習指導要領第6章に示された6区分の中から、各生徒に必要とする項目を選定し、それらを相互に関連付け、具体的に指導内容を設定するものとしている。そのうち、「自立活動の時間」の指導として単位時間数を確保する場合、それを単位換算することが可能である。
- なお、小・中学校等における通級による指導においては、文部科学省告示において、「特に必要があるときは、障害の状態に応じて各教科の内容を補充するための特別の指導を含むものとする」とされている。これは、障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服するという自立活動の目標を達成するために、各教科の内容を補充するような学習活動を行うことが、改善・克服のために

¹⁵ 小・中学校における通級による指導の制度化に関して提言を行った「通級による指導に関する充実方策について」（通級学級に関する調査研究協力者会議審議のまとめ、平成4年3月30日）においては、「知的障害については、精神発達の遅れやその特性から、小集団における発達段階に応じた特別な教育課程・指導法が効果的であり、このため原則として、主として特殊学級において、いわゆる固定式により指導することが適切である」とされている。

効果的である場合に取り入れることが適当であるという趣旨である。

- 高等学校においても、特に必要があるときは、「自立活動の時間」に当たる指導に加え、そこで身に付けたことを他の教科・科目の学習で発揮できるよう、障害の状態に応じて各教科・科目の内容を補充するための特別の指導（以下「補充のための特別の指導」という。）も、自立活動として行うことができることとすることも考えられる。

ただし、補充のための特別の指導は、単なる教科・科目の学習の補充ではなく、障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服するための指導を、各教科・科目の内容と関連付けて行うものであることを十分に踏まえる必要がある。例えば、読むことに困難がある生徒に対して、そのつまずきや困難の原因を分析し、それに応じた教材を準備して、内容の理解を促すことなどが補充のための特別の指導に該当するのであり、一斉指導と同じ内容を少人数で又は個別に指導することや、障害による学習上又は生活上の困難とは直接関係のない教科・科目の遅れを補うための指導を行うことは、これに該当しない。

高等学校における通級における指導の制度化に当たっては、その目的を踏まえた効果的な学習活動が行われるよう、具体的な内容等を分かりやすく示すことが必要である。

（５）通級による指導が必要となる生徒の判断手続き等

- 通級による指導を実施する高等学校において、その対象者の判断は、下記①～④のようなプロセスや文部科学省の研究・開発事業等の成果も参考に、各高等学校や地域の実態も踏まえて行われることとなると考えられる。なお、通級による指導の対象となる各障害種の程度や特性、主要な教育的ニーズは、文部科学省が作成しウェブサイト公表している「教育支援資料～障害のある子供の就学手続きと早期からの一貫した支援の充実～」にまとめられている。

①生徒に関する情報の収集・行動場面の観察

特に高等学校においては、小・中学校とは異なり入学者選抜後の限られた時間で多くの生徒の情報収集を行う必要がある場合が多い。都道府県及び市町村の教育委員会とも協力し、中学校において、障害のある生徒の障害の状態や特性、教育的ニーズと必要な支援の内容、保護者の意見、中学校で受けた指導や支援の内容、関係機関が実施している支援の内容等について記載する「個別の教育支援計画」の作成を促進し、高等学校への迅速な引継ぎ体制を構築することが必要である。

高等学校入学後は、事前に中学校から情報提供のなかった生徒を含め、個々の生徒の教育的ニーズを把握し、指導及び支援の必要性や具体的な内容を検討するため、各生徒の行動場面に目を向けて実態把握をすることが必要である。

また、生徒の出身中学校等への訪問や中学校の教職員による高等学校への訪問等を積極的に行い、生徒の実態を多様な視点で把握する機会を設けるなど積極的な情報収集に努めることが望まれる。

②生徒と保護者に対するガイダンス

通級による指導を実施する高等学校においては、例えば、入学時に全ての生徒と保護者に対して通級による指導の趣旨や内容を周知し、関心を示した生徒と保護者には詳細な個別相談の時間を設けることなどが考えられる。個別相談においては、面談担当者には個人情報に関する守秘義務があることを生徒や保護者に伝えること、生徒や保護者の教育に対する意向等に十分耳を傾けることも必要である。

この際には、障害以外の要因により学習上又は生活上の困難を有する生徒や保護者からの個別相談が寄せられる可能性もある。その場合は、通級による指導は障害による困難を改善・克服するために設けられた学びの場であることを十分説明することが必要である。なお、困難の要因に関わらず、学校は生徒の抱える学習上の困難の解決に努める必要があるため、生徒の困難の状態に応じた解決方を検討する必要がある。その際、様々な要因が複雑に絡み合っていることが多いことから、こうしたケースに対応するためには、専門スタッフとの連携・協働が不可欠であり、校内で支援チームが柔軟に形成できるような体制を整えておくことが重要である。

③校内委員会等における検討

高等学校は、校内委員会等における検討を経て、最終的な対象生徒を決定する。そのプロセスにおいては、校長のリーダーシップの下、特別支援教育コーディネーター等が中心的な役割を果たすこととなるが、その際には、高等学校の学科・課程・地域等の特色等を踏まえ、その学校において最も効果的な校内委員会を含めた組織の在り方を工夫していくことが大切である。そのような実情を踏まえ、都道府県教育委員会においても、専門家チームの派遣や定期的な巡回教育相談等を通じた各学校への支援を行うことが必要である。

④生徒や保護者との合意形成

校内委員会等における検討結果については、生徒や保護者と十分に話し合う機会を持ち、合意形成を図る必要がある。生徒や保護者から合理的配慮の提供を求める意思の表明がなされた場合には併せて対応し、合意された内容を「個別の教育支援計画」や「個別の指導計画」に記載し、着実に実施していくことが重要である。

(6) 担当教員に必要な資格

- 教育職員免許法では、教育職員は各相当の免許状を有する者でなければならないとされている。通級による指導の担当教員は、高等学校教諭免許状を有する者であり、加えて、特別支援教育に関する知識を有し、障害の状態の改善又は克服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不可欠であるが、特定の教科の免許状を保有している必要はない。ただし、補充のための特別の指導を行う場合には、当該教科・科目に関連する免許状を有する教員も参画して「個別の指導計画」の作成や指導を行うことが望ましい。
- 巡回による特別の指導を行う場合も、対象生徒への指導に関する責任を負うのは在籍校であり、在籍校における身分が明確でない教員が指導を行うことは適当ではない。このため、任命権を有する教育委員会が、当該教員に対して、巡回先の学校において通級による指導を行うよう、兼務発令や非常勤講師の任命などにより、指示・命令権限を明確にすることが必要である。
- なお、担当教員に専門性が求められることはもちろんであるが、高等学校においては、通級による指導を担当しない全ての教職員の特別支援教育への理解を深めることが重要であり、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。通級による指導は、あくまでも限られた時間で行う指導であり、障害のある生徒の学びの充実のためには、ほかの全ての授業においても指導方法の工夫・改善が重要となる。障害のある生徒にとって分かりやすい授業は、障害のない生徒にも分かりやすい授業であることを全ての教員が理解し、指導力の向上に努めることが望まれる。

4. 高等学校における通級による指導を制度化した後の充実方策

通級による指導は、単に法令上の制度改正をすれば活用が進むというものではない。高等学校における特別支援教育のための体制整備が不十分のまま、通級による指導のみを実施しようとしても、その機能を十分に発揮することは困難である。通級による指導が、支援を必要とする生徒にとって真に意義のある制度となるためには、国、教育委員会、高等学校それぞれにおける充実方策が不可欠である。

(1) 国の役割

- 国は、高等学校を含む特別支援教育の推進に一層取り組むとともに、通級による指導の実施のために必要となる人的・物的体制の整備への支援を行うことが必要である。

- 通級による指導を担当する教員を確保するため、国は、必要な教員定数の加配措置を行う必要がある。文部科学省の研究・開発事業を踏まえると、通級による指導の指導時の集団規模は、多くても10人程度までが適当であると考えられる。国においては、研究・開発事業の成果や現場の実態を踏まえて、適切な加配措置の規模を検討することとする。
 - 担当教員が有すべき専門性として、障害に関する専門性・指導力は当然だが、さらに外部機関との連携や就労、進学に関する知識、学級担任や進路指導主事等へのアドバイス等ができる幅広い力量も有することが望ましい。国は、(独)国立特別支援教育総合研究所における研修の実施や、通級による指導の担当教員等の専門性の充実に資する施策を引き続き推進する必要がある。
 - 通級による指導を行うための施設設備については、各設置者において地域の実情や生徒の障害の状態や特性等に応じて適切に整備することが必要である。国においては、学校施設の計画及び設計における留意事項を示した「高等学校施設整備指針」において、各設置者の参考となるよう、通級による指導に関する記述を新たに盛り込むことが必要である。
 - 文部科学省は、研究・開発事業の成果を収集・分析し、通級による指導を実施しようとする設置者及び高等学校の参考となるよう、成果の周知に努めることとする。研究・開発事業において通級による指導の導入の支障となる課題が明らかになった場合には、課題に対処するための新たな研究・開発事業や支援策も実施する。
 - 生徒の障害の状態や必要な支援、高等学校において何ができるようになったか等の情報を、進学先や就職先に適切に引き継ぐことが求められている。国は、調査書などの関係書類における記載方法について、検討を行わなければならない。また、通級による指導の成果の進学や就職等における活用の促進や、障害者理解や通級による指導の意義の理解を進めるための広報・啓発に努めることが必要である。
- (2) 教育委員会の役割
- 都道府県教育委員会においては、国が高等学校における通級による指導を制度化することを受けて、学校や地域の状況等も踏まえつつ、高等学校における通級による指導の導入に向けた積極的な取組を行うことが望まれる。
 - まず、通級による指導を実施する高等学校が、外部専門家の助言や、中学校における対象生徒に対する支援内容の引継ぎ・情報提供を得られるための仕組み作

りが必要である。特に、高等学校が単独で各障害種の外部専門家を集めることは困難が多いことから、都道府県教育委員会においては、障害のある学齢児童生徒の就学等に関して設置している教育支援委員会や巡回相談・専門家チームの活用、特別支援学校のセンター的機能の強化などにより、高等学校への支援体制を強化することが必要である。

- 中学校からの引継ぎに関しては、市町村教育委員会の協力も不可欠である。市町村教育委員会は、都道府県教育委員会とも連携しながら、中学校において「個別の教育支援計画」の作成・引継ぎを促進するなど、高等学校への迅速な引継ぎ体制の構築に努めることが必要である。

- また、都道府県教育委員会は、担当教員の適切な配置や専門性の向上にも取り組む必要がある。指導及び支援を必要とする生徒の在籍状況等について、高等学校からの情報収集に努め、担当教員の適切な配置を行うこととする。巡回による指導の導入も生徒の負担軽減のためには効果的であるので、教育委員会においては、巡回のための担当教員への兼務発令等の手続や旅費の措置等を計画的に行うことも必要である。

専門性の向上については、既に多くの教育委員会において高等学校段階の特別支援教育推進のための研修が行われているところ、今後は、通級による指導の質の向上にも資するよう、研修対象者の拡充や、研修内容の一層の充実に努めることとする。

(3) 学校における体制整備について

- 高等学校においては、何よりも、まずは特別支援教育の推進のための校内体制の整備、すなわち、障害のある生徒への支援を特定の教員任せにしない組織的な体制作りが求められている。

- 高等学校においては、教科担任制が基盤となっているため、ともすると担当教科以外の校務や学校全体として取り組むべき課題について、組織的な対応が困難な場合があると指摘されている。

特別支援教育は、生徒に関わる全ての教職員が適切に対応することで効果を上げるものであるため、校長がリーダーシップを発揮し、特別支援教育コーディネーターや通級による指導の担当教員が担う役割は特別支援教育の一部であることが全ての教職員に理解され、学校全体として特別支援教育に取り組む体制を整備することが必要である。学校組織全体としての取組の際には、教職員一人一人が生徒の声を丁寧に聴き、困難を把握し、生徒と一緒に支援体制を構築できることが、高等学校における支援体制づくりの根幹であることを認識することが重要である。

- 生徒への支援が通級による指導の授業時間だけで終わることなく、他の授業や家庭においても適切な配慮や支援が行われるためには、上述のような校内体制の中で、通級による指導の担当教員と、当該生徒の他の授業の担当教員、保護者等の関係者の間で定期的に情報が共有されることが必要である。
特に、通級による指導以外の授業について、障害のある生徒にとって分かりやすい授業は、障害のない生徒にも分かりやすい授業であるべきことを踏まえ、全ての教員が指導力の向上に努めることが望まれる。
- 高等学校は自立に向けた準備期間を提供することのできる最後の教育機関であることから、生徒への一貫した支援のため、中学校、高等教育機関、地域の福祉関連機関等、関係機関との連携を進めることが必要である。「個別の教育支援計画」の作成や、特別支援教育コーディネーター及び就職支援コーディネーター¹⁶等によるネットワークの構築が効果的である。
- 就労支援においては、就職後の定着までフォローできる体制作りが望ましく、就労支援コーディネーターの配置や、「個別の教育支援計画」の引継ぎによる継続性の確保、特別支援学校が蓄積してきた知見及び企業・ハローワーク、障害者就業・生活支援センターなどの関係機関とのネットワークを活用することなども有効である。また、大学進学する生徒については、大学のキャリア支援センター等に「個別の教育支援計画」を引き継ぐことも重要である。

5. 今後の課題

本報告においては、高等学校における通級による指導の制度化に絞って議論を行ったところであるが、高等学校における特別支援学級に係る「特別の教育課程」の在り方については、通級による指導の制度化の状況等を踏まえつつ、改めて検討する必要がある。

¹⁶ 文部科学省において、平成26年度から就職支援コーディネーターの配置等を推進する委託事業を実施しており、全国40地域が指定されている。特別支援学校高等部及び高等学校において、ハローワーク等と連携して、障害のある生徒の就労先・就業体験先の開拓、就業体験時の巡回指導、卒業後のフォロー等を行っており、一人一人の障害に応じた就労支援を充実する役割を担っている。