

インクルーシブ教育を見据えた教員養成に関する研究 —通級による指導を経験した中学校教員に対するニーズ調査—

鳥海 順子*・廣瀬 信雄**・小畑 文也**・
古屋 義博**・吉井 勘人**・渡邊 雅俊***

Junko TORIUMI, Nobuo HIROSE, Fumiya OBATA,
Yoshihiro FURUYA, Sadahito YOSHII and Masatoshi WATANABE

1. はじめに

表1は、特別支援教育が開始された2007年とその10年後である2017年の義務教育段階における特別支援教育の対象者の割合と人数を示している。少子化に伴い児童生徒数が減少する中で、特別な支援を受けている児童生徒は増加傾向にあり、2007年との比較によれば、2017年の特別支援学校の在籍者は1.2倍、特別支援学級の在籍者は2.1倍、通級による指導の対象者は2.4倍になった。

中央教育審議会答申(2015)の「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について」の「4 改革の具体的な方向性(4) 新たな教育課題に対応した教員研修・養成」では、「発達障害を含む特別な支援を必要とする幼児、児童、生徒に関する理論及びその指導法は、学校種によらず広く重要となってきたことから、教職課程において独立した科目として位置付け、より充実した内容で取り扱われるようにすべきである。また、上記科目のみならず、各教科の指導法や生徒指導、教育相談をはじめとした他の教職課程の科目においても、特別な支援を必要とする幼児、児童、生徒への配慮等の視点を盛り込むことが望まれる。」と指摘されている。また、同答申においては、小中学校の特別支援学級や通級による指導の担当教員について、「特別支援学級等での指導のみにとどまらず、小中学校における特別支援教育の重要な担い手であり、その専門性が校内の他の教員に与える影響も極めて大きい。」として、小中学校の特別支援学級担任の特別支援学校教諭免許状の所持率を現状の2倍程度を目標として、進めるとされていた。

教育職員免許法においては、既に、1997年の教育職員養成審議会の第1次答申「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について」で「すべての学校段階に属する教員の特殊教育に関する理解を深める」ために、特殊教育に係る内容の必修化を図ることが示されていた。これを受けて、2006年教育職員免許法施行規則第6条「幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程(障害のある幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程を含む。)」が設けられた。中教審答申(2015)に示された教職課程の見直しに沿って2017年に教育職員免許法及び同法施行規則の一部改正が行われ、「教育の基礎的理解に関する科目」に「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(1単位以上修得)」が新設され、2019年4月より施行された。全ての教員養成機関において特別支援教育に関する科目が必修化された意義は大きい。五浦(2018)は特別支援教育に関する講義(半期15回)前後の学生の理解度について現職教員との比較を行い、学生の理解度が上昇した結果から講義の有効性を報告している。特別支援教育に関する科目が必修化された今、履修内

* 大妻女子大学家政学部

** 山梨大学教育学部障害児教育講座

*** 國學院大學人間開発学部

表1 義務教育段階における特別支援教育の対象者の割合と人数の比較

学校種等	2007年5月現在	2017年5月現在
特別支援学校	0.6% (約6万人)	0.7% (約7.2万人)
特別支援学級	1.2% (約12.4万人)	2.4% (約23.6万人)
通級による指導	0.4% (約4.5万人)	1.1% (約10.9万人)
合計	2.1% (約23万人)	4.2% (約41.7万人)
(義務教育児童生徒総数)	(1,079万人)	(989万人)

(文部科学省(2007;2017)「学校基本調査」より作成)

容の充実、開設の時期、単位数、他の教職科目との関係等については今後さらなる検討が必要と思われる。

本研究は、インクルーシブ教育に必要な教員養成の内容について明らかにすることを目的に学校現場のニーズ調査を行ってきた(磯貝・小畑・吉井・渡邊, 2017; 鳥海・廣瀬・小畑・古屋・吉井, 2018; 磯貝・小畑・吉井・渡邊, 2018; 鳥海・廣瀬・小畑・古屋・吉井, 2019 他)。昨年度は通級による指導を経験した小学校教員のニーズ調査の結果を報告した(磯貝・小畑・吉井・渡邊, 2019; 鳥海・廣瀬・小畑・古屋・吉井・渡邊, 2020)。その結果、小学校の通級指導教室の教員は、教員養成に必要な「基礎プログラム」の学習内容として、「多様な障害に関する知識と理解」を最も多く挙げ、次いで「児童の実態把握の技能」、「校内支援体制の効果的な運用の仕方」、「保護者理解や相談の知識や技能」、「多様な子どもを含む学級経営の仕方」、「インクルーシブ教育の理念の理解」を挙げた。なお、「多様な障害に関する知識と理解」、「多様な子どもを含む学級経営の仕方」、「校内支援体制の効果的な運用の仕方」は、小・中学校の通常学級の教員においても重要視されていた項目であった(磯貝ら, 2017; 鳥海ら, 2018; 磯貝ら, 2018; 鳥海ら, 2019 他)。

本研究では、以下のような教員養成の段階別プログラムを想定しており、今回の報告は①基礎プログラムに関わるものである。

- ① 基礎プログラム：教員としてもつべきインクルーシブ教育の基礎的な知識を高めるために、障害の理解や支援の基本を学ぶプログラムで、教員を目指す全ての学生を対象にして教員養成課程の中に必修として位置付ける。
- ② 初級プログラム：既に小・中学校等の教員免許状を取得している者や現職教員を対象に、授業のユニバーサルデザイン化や多様な児童生徒を含む学級経営、個別的な配慮、チームティーチングなど、小・中学校等における支援の方法を具体的に学ぶプログラムであり、現行の特別支援学校教諭1種免許状を取得するための課程(例えば、特別支援教育特別専攻科)で行う。幼稚園・小学校・中学校・高等学校の特別支援教育コーディネーターの養成についても初級プログラムに含める。
- ③ 中級プログラム：特別支援学校教諭免許状取得のための養成コースに所属する学部学生を対象に、特別支援学校のセンター的機能のうち、近隣の幼稚園・保育所・学校や保護者への教育相談の方法を中心に学ぶ。
- ④ 上級プログラム：既に特別支援学校教諭1種免許状を取得した者や、特別支援学校の現職教員を対象に、特別支援学校のセンター的機能のうち、支援先の校内委員会の活性化や、「個別の教育支援計画」と「個別の指導計画」の作成、事例検討会の方法など小・中学校等に勤務する教員の実践力を向上させるための巡回による支援方法等について学ぶ。例えば、特別支援学校教諭専修免許状を取得するための特別支援教育特別専攻科あるいは大学院等で行う。

表2 抽出した中学校の通級指導教室経験者 13 名の基本情報

	平均	範囲	標準偏差
年齢	48.9歳	35～54歳	5.1
教員経験年数	24.7年	12～31年	5.5

(13名)

インクルーシブ教員の推進によって通級による指導の活用が増加していることを考えると、通級指導教室を担当する教員の専門養成は喫緊の課題である。今回は、通級による指導を経験した中学校教員（以下、中学校の通級指導教室経験者とする）を対象としたニーズ調査の結果について報告する。

II. 目的

インクルーシブ教育を担うことのできる中学校教員の養成内容について基礎的な資料を得るために、中学校の通級指導教室経験者を対象にインクルーシブ教育に関するニーズを明らかにすることを目的とする。

III. 方法

1. 調査協力者

A市内の中学校教員 274 名に調査票を配布し、182 名の調査票を回収した（回収率 66.4%）。さらに、現在あるいは過去に通級による指導を経験した 13 名を抽出し、分析対象とした。基本情報を表 2 に示す。

2. 手続き

(1) 調査内容

回答者の基本情報、交流及び共同学習の経験の有無、障害のある生徒を含む学級担任の経験の有無、インクルーシブ教育を行うために必要と思われる事柄、インクルーシブ教育を見据えた教員養成に必要な科目や学習内容、他

(2) 調査期間：20XX 年 6 月下旬～8 月下旬

学校を訪問して調査票を留め置き、3 週間以内に返送するよう依頼した。

(3) 倫理的配慮

調査にあたって、個人が特定されないこと、得られたデータは調査目的以外で使用しないこと、調査協力は任意であることなどを調査用紙に明示した。

IV. 結果と考察

1. 障害児教育の経験

図 1 は、「通級指導教室のみ」、「通常学級での受け入れ」、「特別支援学級」、「特別支援学校及び特別支援学級」を経験した人数を示している。図 1 に示されたように、調査協力者の中学校教員の障害児教

育の経験は、通級指導教室のみが最も多く4割弱（5名）であり、次いで通常学級で受け入れた経験であった。障害児教育を特別支援学校や特別支援学級で経験したのは約3割にとどまり、ほとんどの教員が通級指導教室で初めて障害のある生徒への専門的な教育を担当したことになる。

通級による指導年数は平均3.8年だが、2年間で最も多く、全体の3割を占め、図2のように2～15年間と分散していた。昨年度の小学校の通級指導経験者は、平均3.7年の経験であり、中学校の結果とほぼ同じであるが、半数は1、2年の経験であった（磯貝ら、2019；鳥海ら、2020）。限られた対象者の結果であるが、通級指導教室の専門性の担保はかなり厳しい現状があると思われる。

2. 特別支援教育に関する研修の受講状況

中学校の通級指導教室経験者の約6割（8名）が、過去5年以内に特別支援教育に関する研修を受講していなかった（図3参照）。中学校の通常学級の教員も約7割が受講していなかったが、中学校の特別支援学級担当は約8割、小学校の通級指導教室経験者の約9割が受講していたのに比べて、受講率がかなり低かった（磯貝ら、2017；鳥海・廣瀬・小畑・古屋・吉井、2016；鳥海ら、2018；鳥海ら、2020）。

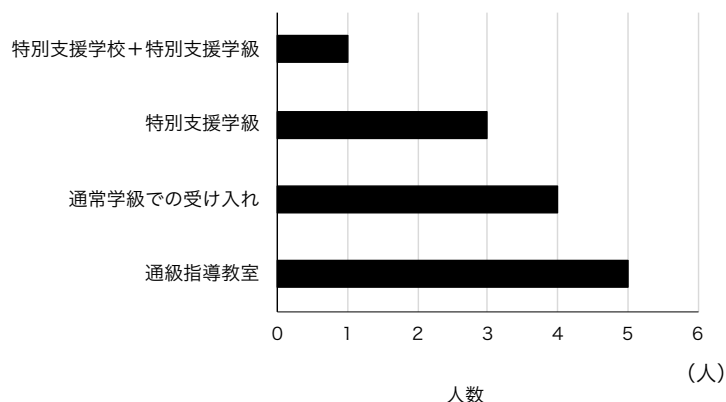


図1 障害児教育の経験

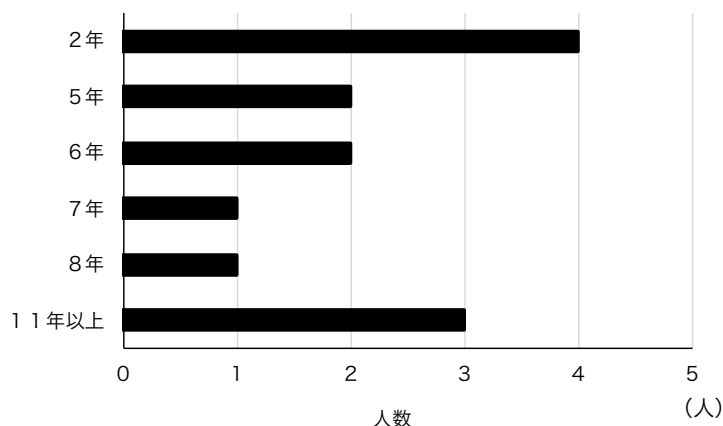


図2 通級指導教室の経験年数

3. 交流及び共同学習の経験

図4及び図5に示されたように、中学校の通級指導教室経験者の約7割(9名)が授業、行事、掃除、給食などで交流及び共同学習の経験をもっていた。頻度は図6のように、「月1～数回」が最も多く、「週1～数回」、「ほぼ毎日」と差があった。中学校の通級指導教室経験者の交流及び共同学習を経験した割合は、小学校の通級指導教室経験者の約9割に比べると低く、中学校の通常学級の担任及び小学校の通常学級の担任と同程度であった。(磯貝ら, 2019; 鳥海ら, 2018; 鳥海ら, 2019; 鳥海ら 2020)。

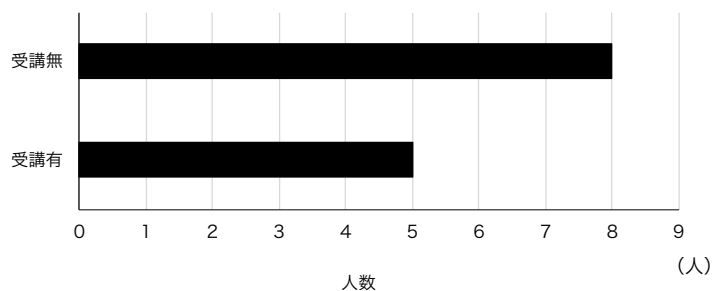


図3 特別支援教育に関する研修の受講状況

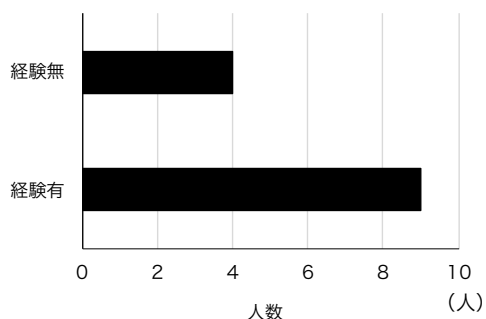


図4 交流及び共同学習の経験

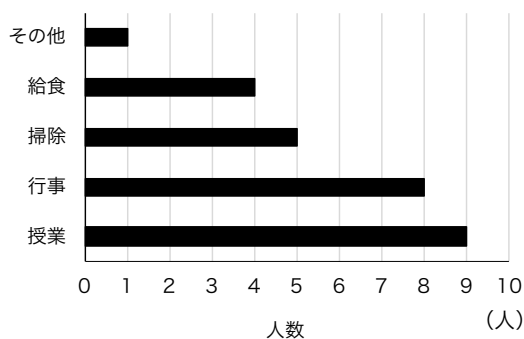


図5 交流及び共同学習の機会

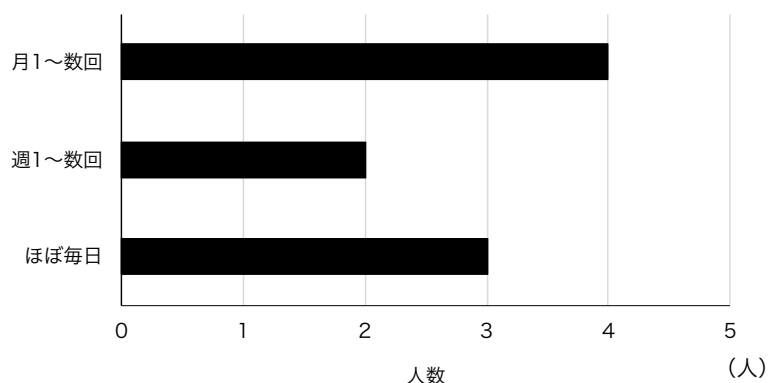


図6 交流及び共同学習を行った頻度

4. 障害のある生徒を含む学級担任の経験

障害のある生徒を含む学級担任について約半数の教員（6名、46%）が経験していたが、小学校の通級指導教室経験者の66%より低かった。図7のように、障害種では知的障害と情緒障害が同数で最も多く、次いでADHD、さらにLD、ASD、聴覚障害（難聴）であった。小学校の通級指導教室経験者においても知的障害が最も多く、次いで発達障害であった（磯貝ら、2019；鳥海ら、2020）。支援する上で困難だったことを選択してもらったところ、図8に示されたように、第1位が「仲間関係」であり、次いで「集団活動」、「教科指導」が挙げられた。特別な支援としては、個別指導、教材を工夫する等がなされていた。

5. 教師がインクルーシブ教育を行うために必要な事柄

今後、インクルーシブ教育を行うために教師に求められる内容14項目について5件法で回答を求め、5点を最高得点として点数化した。その結果、表3に示されたように、ほとんどの項目が4点以上であったが、特に必要とされた内容は、「⑩保護者理解や相談の知識や技能」であり、次いで「②多様な障害に関する知識と理解」、「⑥生徒の実態把握の技能」、「⑬多様な子どもを含む学級経営の仕方」、「⑭校内支援体制の

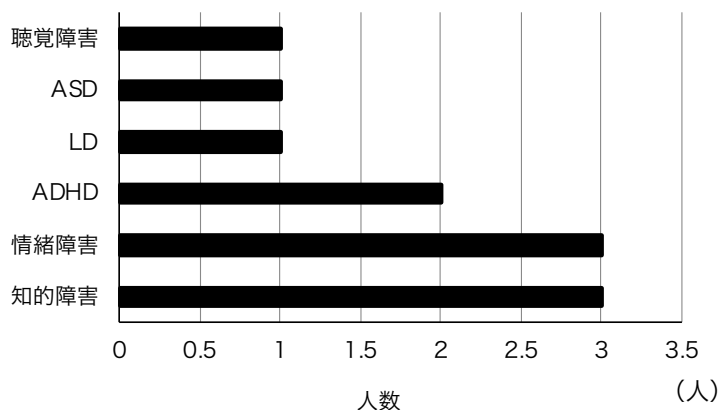


図7 担任経験をした障害種

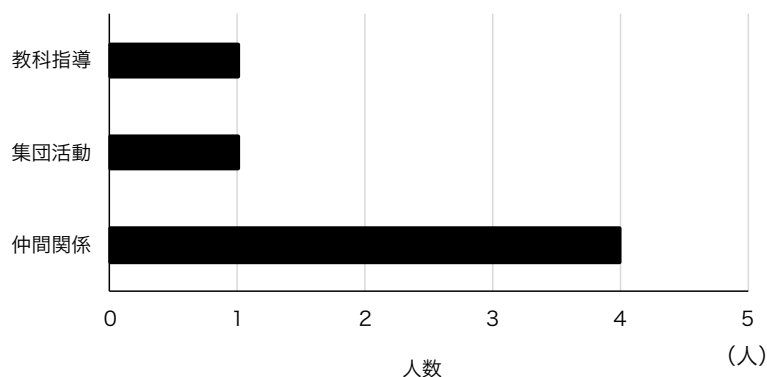


図8 支援上最も困難であったこと

表3 教師がインクルーシブ教育を行うために必要な事柄

必要な事柄	平均 (範囲)	標準偏差
① インクルーシブ教育の理念の理解	4.3 (3-5)	1.3
② 多様な障害に関する知識と理解	4.5 (3-5)	0.6
③ 教科指導の具体的な方法・技能	4.4 (3-5)	0.7
④ 個別の指導計画の立て方	4.1 (3-5)	0.6
⑤ 個別の教育支援計画の立て方	4.2 (3-5)	0.8
⑥ 生徒の実態把握の技能	4.5 (3-5)	0.7
⑦ 心理学に関する知識	3.9 (3-5)	0.7
⑧ 医学に関する知識	3.8 (3-5)	0.8
⑨ 福祉に関する知識	3.8 (2-5)	0.9
⑩ 保護者理解や相談の知識や技能	4.6 (4-5)	0.5
⑪ 他機関との連携や活用の仕方	4.3 (3-5)	0.7
⑫ T Tの効果的な運用の仕方	4.2 (2-5)	0.8
⑬ 多様な子どもを含む学級経営の仕方	4.5 (3-5)	0.7
⑭ 校内支援体制の効果的な運用の仕方	4.5 (3-5)	0.6

効果的な運用の仕方」であった。これらの項目は、小学校の通級指導教室経験者においても高得点であった。

「⑧医学に関する知識」, 「⑨福祉に関する知識」については、中学校の通級指導教室経験者の結果が3.8点, 小学校の通級指導教室経験者の結果も3.7点であり, 他の項目に比べて得点が低かった(磯貝ら, 2019; 鳥海ら, 2020)。この傾向は, 小学校及び中学校の特別支援学級経験者においても同様であり, それらの知識を必要とする具体的な場面が少ないことが推察された(磯貝・廣瀬・小畑・古屋・吉井・渡邊, 2016; 鳥海ら, 2016; 鳥海・廣瀬・小畑・古屋・吉井, 2017)。

6. 重い障害の生徒の受け入れに対する意見と必要な支援

重い障害の生徒を受け入れることへの意見は, 中学校の一般の教員の結果及び小学校の通級指導教室経験者(磯貝ら, 2017; 磯貝ら, 2019; 鳥海ら, 2018; 鳥海ら, 2020)と同様な傾向を示し, 「どちらとも言えない」が54% (7名)と最も多かった(図9参照)。その理由として, 「受け入れることで良い面もあるが, 支援体制や障害の程度によって一概に言えない」であった。表4に示されたように, 受け入れる際に必要な

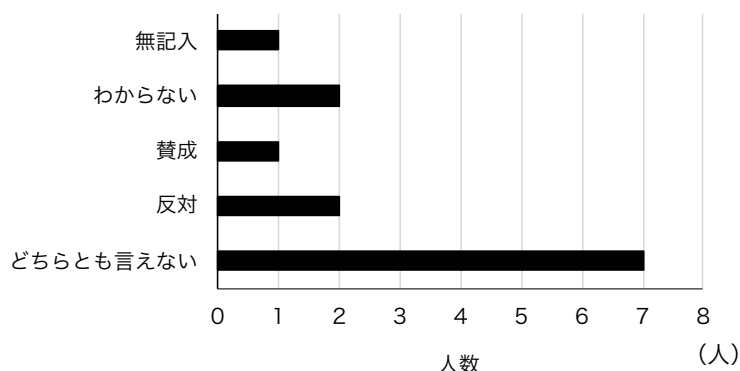


図9 重い障害の生徒の受け入れに関する意見

表4 重い障害の生徒を受け入れる際に必要な支援

順位	必要な支援
第1位	「複数担任制」／「専門的知識や技能を有する教員の配置」
第2位	「専門的知識や技能を有する教員の配置」／「福祉機関との連携」
第3位	「複数担任制」／「専門的知識や技能を有する教員の配置」 「看護師の配置」／「特別支援学級や通級指導教室との併用」

支援の第1位では「複数担任制」、次いで「専門的知識や技能を有する教員の配置」、第2位では「専門的知識や技能を有する教員の配置」、次いで「福祉関係機関との連携」、第3位では、「複数担任制」、「専門的知識や技能を有する教員の配置」、「看護師の配置」、「特別支援学級や通級指導教室との併用」が挙げられた。

7. 今後、教員養成に必要な科目や学習内容等について

インクルーシブ教育を見据えた教員養成に必要な科目や学習内容についての意見を自由記述で求めた。それらを鳥海ら(2016)に倣って「専門的知識」、「指導方法」、「必修化」、「教育実習等」、「その他」に区分し、表5に示した。その結果、教職志望のすべての学生が特別支援教育に関する基礎知識をもつてほしいとの意見があった。さらに、3割の教員が卒学だけではなく、特別な支援の必要な児童生徒と関わる経験、例えば、特別支援学級や特別支援学校における教育実習や観察実習を望む意見が多くあった。特別支援学校等での実習を教職必修にして1カ月程度の実習を望む意見もあった。小学校の通級指導教室経験者の結果においても、特別支援教育に関する科目の必修化や教育実習等による臨床経験の充実を望む意見があった(磯貝ら, 2019; 鳥海ら, 2020)。科目の必修化については、「教育の基礎的理解に関する科目」の「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」として位置づけられ実現したが、特別支援学級等での実習については今後の課題である。1997年の教育職員養成審議会の第1次答申「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について」の「(C) 実践的指導力の基礎を強固にする イ 教育実習の充実」では「教育実習の一部を盲・聾・養護学校や特殊学級において実施することについては、障害のある子どもたちに対する個に応じた指導を観察・体験することで、教職に関する理解と自覚を深めるとともに、教育者としての使命感や実践的指導力の基礎を一層高める観点から、大きな意義があるものとする。」の記述があり、今後実現に向けての検討が望まれる。今野(2019)は、改正前の教職に関する科目を履修した学生を対象に、教育実習後に特別支援教育の知識に関する主観的到達度を調査している。その結果、学生は障害に特化した具体的な知識、基本的な指導法、校内組織体制、関係機関との連携等の修得について不十分さを感じていた。丹野(2020)は、新設された教職に関する科目「特別支援教育論」を受講する学生を対象に、特別支援教育に関する用語の知識や障害児者との接触経験について事前調査を実施した。この調査から、「特別支援教育」の用語は約8割の学生が知っていたが、「インクルーシブ教育」は約5割、「合理的配慮」は約8割の学生が知らなかった。一方で、小中学校時代を中心に約7割の学生が障害児との接触経験を持っていた。また、新設された教職に関する科目について4つの教員養成大学のシラバスを比較検討した結果、いずれの大学もコアカリキュラムの「(1) 特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒の理解」の時間数が多い傾向にあること、大学によって重点とする障害種が異なっていたこと、「自立活動」の内容が乏しかったことを指摘

表5 教員養成に必要な科目や学習内容等に関する意見

内容区分	自由記述の内容
専門知識	<ul style="list-style-type: none"> ・ 障害児に関する基礎的知識 ・ 障害児の心理（発達障害等） ・ 特別支援教育の必要な生徒の行動の理解 ・ 個々の生徒の実情の理解
指導方法	<ul style="list-style-type: none"> ・ 教育指導 ・ 対応方法や指導法
必修化	<ul style="list-style-type: none"> ・ インクルーシブ教育を念頭におき、特別支援教育に関する科目の必修化
教育実習等	<ul style="list-style-type: none"> ・ 臨床経験（6件）：障害児学級（2件） 特別支援学校（4件）（観察でも可・全員必修・1カ月実習・3, 4年次） ・ 介護等体験実習（3, 4年次に実施）
その他	<ul style="list-style-type: none"> ・ 障害児と一緒に学ぶ意義：集団がどう変わるのか、生徒の心の育ちを考えさせる機会がほしい。

している。今後、新設された科目の中でインクルーシブ教育の基礎知識を修得するとともに、他の教職課程の科目においてもインクルーシブ教育の視点を取り入れ、それらの知識や理論を学校現場での経験と往還させながら理解する仕組みが必要と思われる。

付 記

本研究は平成 25-28 年度 JSPS 科学研究補助金基盤研究（C）課題番号 25381302 によって行われた研究の一部であり、日本特殊教育学会第 58 回大会でポスター発表を行った研究（磯貝ら、2020）を修正、加筆したものである。なお、磯貝順子は鳥海順子の学会ネームである。

文 献

- 1) 中央教育審議会（2015）これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～。中央教育審議会、39-43, 55, 70-73.
- 2) 磯貝順子・廣瀬信雄・小畑文也・古屋義博・吉井勘人・渡邊雅俊（2016）インクルーシブ教育に必要な教員養成に関する研究-特別支援学級（小学校）の教員に対するニーズ調査-。平成 28 年度日本特殊教育学会第 54 回大会発表論文集、P12-6.
- 3) 磯貝順子・小畑文也・吉井勘人・渡邊雅俊（2017）インクルーシブ教育に必要な教員養成に関する研究-中学校教員に対するニーズ調査-。平成 29 年度日本特殊教育学会第 55 回大会発表論文集、P1-75.
- 4) 磯貝順子・小畑文也・吉井勘人・渡邊雅俊（2018）インクルーシブ教育に必要な教員養成に関する研究-小学校教員に対するニーズ調査-。平成 30 年度日本特殊教育学会第 56 回大会発表論文集、P6-16.
- 5) 磯貝順子・小畑文也・吉井勘人・渡邊雅俊（2019）インクルーシブ教育に必要な教員養成に関する研究-通級による指導を経験した小学校教員に対するニーズ調査-。令和元年度日本特殊教育学会第 57 回大

会発表論文集, P3-7.

- 6) 磯貝順子・小畑文也・吉井勘人・渡邊雅俊 (2020) インクルーシブ教育に必要な教員養成に関する研究-通級による指導を経験した小学校教員に対するニーズ調査-. 令和 2 年度日本特殊教育学会第 58 回大会発表論文集, F12-10.
- 7) 五浦哲也 (2018) 大学の教職課程における特別支援教育の講義の重要性に関する試行的研究-通常の学級の教員を目指す学生の講義前後の変容-. 北海道情報大学紀要, 30 (1), 55-74.
- 8) 教育職員養成審議会 (1997) 第 1 次答申「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について」
- 9) 今野紀子 (2019) 教員養成における特別支援教育の課題. 東京電機大学総合文化研究, 17, 115-118.
- 10) 文部科学省 (2007) 平成 19 年度学校基本調査.
- 11) 文部科学省 (2017) 平成 29 年度学校基本調査.
- 12) 丹野傑史 (2020) 教職課程コアカリキュラムの検証-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-. 長野大学紀要, 41 (3), 27-36.
- 13) 鳥海順子・廣瀬信雄・小畑文也・古屋義博・吉井勘人 (2016) インクルーシブ教育を見据えた教員養成に関する研究-特別支援学級 (中学校) の教員に対するニーズ調査-. 山梨大学教育人間科学部紀要, 17, 19-28.
- 14) 鳥海順子・廣瀬信雄・小畑文也・古屋義博・吉井勘人 (2017) インクルーシブ教育を見据えた教員養成に関する研究-特別支援学級 (小学校) の教員に対するニーズ調査-. 山梨大学教育学部紀要, 25, 19-25.
- 15) 鳥海順子・廣瀬信雄・小畑文也・古屋義博・吉井勘人 (2018) インクルーシブ教育を見据えた教員養成に関する研究-中学校教員に対するニーズ調査-. 山梨大学教育学部紀要, 26, 19-25.
- 16) 鳥海順子・廣瀬信雄・小畑文也・古屋義博・吉井勘人 (2019) インクルーシブ教育を見据えた教員養成に関する研究-小学校教員に対するニーズ調査-. 山梨大学教育学部紀要, 28, 25-32.
- 17) 鳥海順子・廣瀬信雄・小畑文也・古屋義博・吉井勘人・渡邊雅俊 (2020) インクルーシブ教育を見据えた教員養成に関する研究-通級による指導を経験した小学校教員に対するニーズ調査-. 山梨障害児教育学研究紀要, 14, 1-11.