

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－

Research on Teacher Training Program in order to realize Inclusive Education
－ Needs for Inclusive Education by Teachers of Primary Schools －

鳥海 順子 廣瀬 信雄 小畑 文也
Junko TORIUMI Nobuo HIROSE Fumiya OBATA

古屋 義博 吉井 勘人
Yoshihiro FURUYA Sadahito YOSHII

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－

Research on Teacher Training Program in order to realize Inclusive Education

－ Needs for Inclusive Education by Teachers of Primary Schools －

鳥海 順子 廣瀬 信雄 小畑 文也
Junko TORIUMI Nobuo HIROSE Fumiya OBATA

古屋 義博 吉井 勘人
Yoshihiro FURUYA Sadahito YOSHII

I はじめに

特別支援教育が開始されて10年が経過し、平成29年春に幼稚園、小学校、中学校、特別支援学校の新たな学習指導要領が告示された。今回の学習指導要領の改正におけるポイントのひとつに、「障害のある子供たちの学びの場の柔軟な選択を踏まえ、幼稚園、小・中・高等学校の教育課程との連続性」の重視があり、インクルーシブ教育の進展を踏まえたものとなっている（文部科学省、2017）。これに先立ち、中央教育審議会（2012）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）」を示し、同審議会答申（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」における「（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指導法について、教職課程に独立した科目として位置付け（ママ）」が挙げられている。以上、インクルーシブ教育を着実に推進するためには、現職教員や教員を目指す全ての学生に、インクルーシブ教育を担える力量が必要である。インクルーシブ教育を段階的に進め、小・中学校における通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校など連続性のある「多様な学びの場」を用意しておくこと、インクルーシブ教育システムを構築するために、すべての教員には、特別支援教育に関する一定の知識・技能を有していることが一層求められる。本研究では、教員養成大学が行うインクルーシブ教育を見据えた教員養成内容として図1のような基礎、初級、中級、上級の4段階を仮定し、それぞれの教育プログラムを開発することを目的として研究を進めてきた（磯貝他、2013；磯貝他、2014；磯貝他、2015；磯貝他、2016；磯貝他、2017；磯貝他、2018；鳥海他、2013；鳥海他、2014a；鳥海他、2014b；鳥海他、2014c；鳥海他、2015a；鳥海他、2015b；鳥海他、2016；鳥海他、2017；鳥海他、2018a；鳥海他、2018b）。

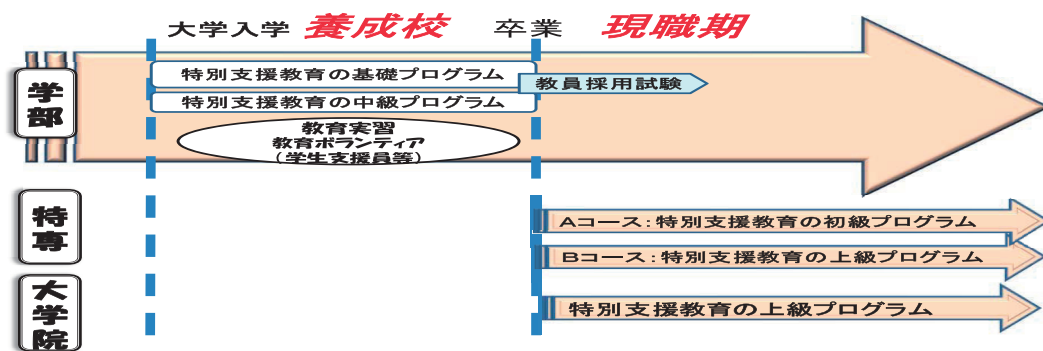


図1 学部から大学院までの教員養成プログラムの段階

これら4段階の教員養成プログラム内容は以下の通りである。

- (1) 基礎プログラム：教員として持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：既に通常の学校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、通常の学校における支援の方法を具体的に学ぶプログラムであり、例えば、現行の特別支援学校教諭1種免許状を取得するための特別支援教育特別専攻科等で行う。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的教育支援計画、個別の指導計画の作成、事例検討会の方法など通常の学校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。

本研究では、これらのプログラムを構築し、インクルーシブ教育を着実に推進するために必要な教員養成の内容について、学校現場のニーズ調査を中心に検討してきた。昨年度は中学校教員に対するニーズ調査の結果から、「多様な障害に関する知識と理解」、「教科指導の具体的な方法・技能」、「保護者理解や相談の知識や技能」、次いで「他機関との連携や活用の仕方」、「多様な子供を含む学級経営の仕方」、「校内支援体制の効果的な活用の仕方」のニーズが高いことを報告した（磯貝他、2017；鳥海他、2018b）。今回は、小学校教員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小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、小学校教員の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 調査対象：A市内の小学校教員443名に調査票を配布し、333名の調査票を回収した（回収率75.2%）。さらに、通常学級担任239名の中から、特別支援学級での指導経験や特別支援学校教諭免許状、特別支援教育コーディネーター経験等が無い91名を分析対象とした。基本情報を表1に示す。

表1 小学校の教員（91名）

	平均	範囲	標準偏差
年齢	42.9歳	22～58歳	9.71
教員経験年数	19.8年	1～36年	9.97

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、障害児童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 特別支援教育に関する研修の受講状況

図2に示されたように、教員の51.6%（47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た。この比率は鳥海他（2018b）で報告した中学校の教員が全体の3分の1程度であったのに比して多かった。小・中学校の特別支援学級経験者では約8割の教員が受講（磯貝他，2016；鳥海他，2016；鳥海他，2017）しており、それに比べると、通常の学級のみを担当してきた教員の研修受講の割合は低かった。

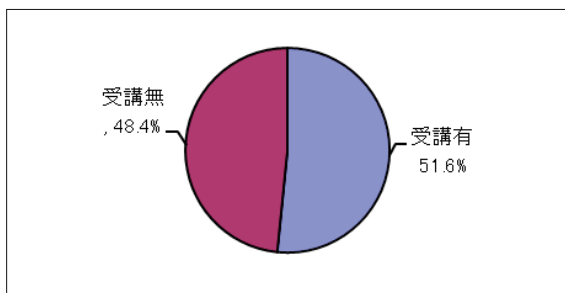


図2 特別支援教育に関する研修の受講状況の割合

2 交流及び共同学習の経験

図3に示されたように、教員の65.9%（60名）が交流及び共同学習の経験をもっていた。これは中学校の結果（磯貝他，2017；鳥海他，2018b）とほぼ同じ割合であった。図4は交流及び共同学習を行っている頻度が示されているが、これによるとほぼ毎日（58.9%）行っていることが多かった。一方で「週1～数回（17.9%）」と「年1～数回（16.1%）」が同数程度あり、実施頻度については学級差があることが推察された。また、どのような機会に交流及び共同学習が実施されているかを示した図5によれば、行事、授業、給食などが多かった。中学校の場合には、「週1～数回」が多かったが「ほぼ毎日」とほぼ同数であり、交流及び共同学習の実施状況は小・中学校で同様な結果であった。

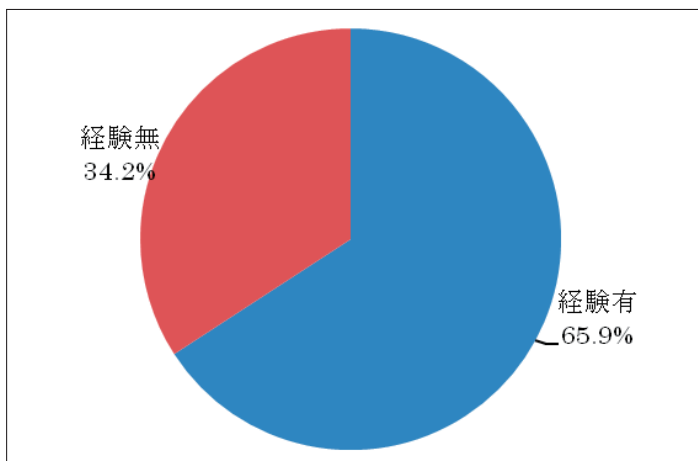


図3 交流及び共同学習経験の有無についての割合

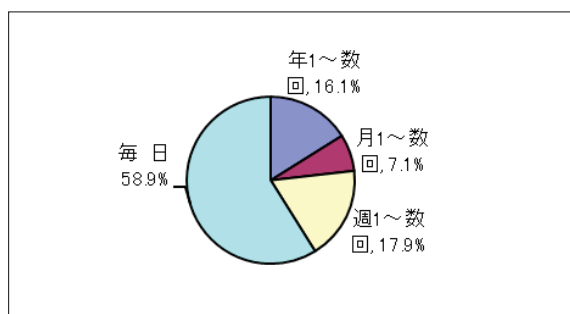


図4 交流及び共同学習の頻度

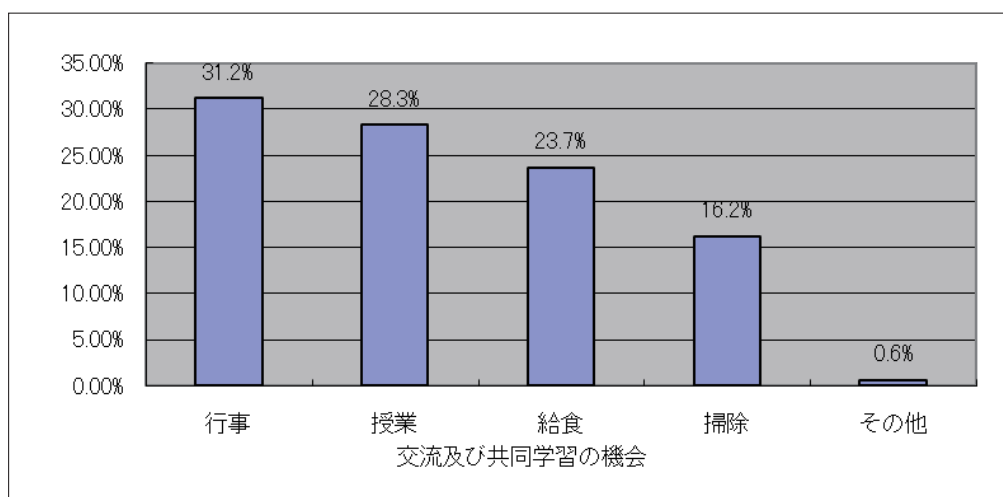


図5 交流及び共同学習経験の機会

3 障害児童を含む学級の担任経験

図6に示されたように、約6割（57.1%）の教員が通常の学級で障害児童の担任をした経験があった。

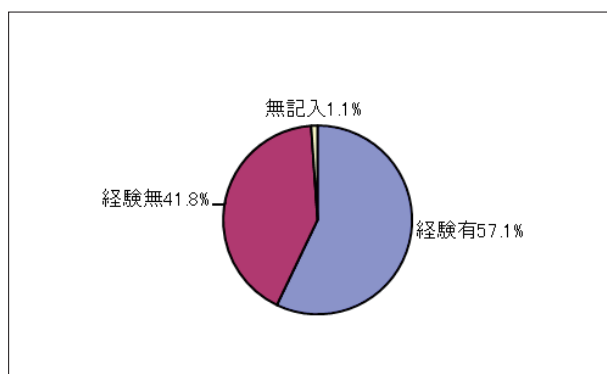


図6 障害児童を含む担任経験の機会

図7には担任を経験した障害の種類について示した。この図によると、通常の学級に在籍している障害の種類は多様であることがわかる。中でも特にADHDや情緒障害が多く、次いで自閉症や知的障害、学習障害が多かった。このような現状を考えると、特別支援教育関係の研修会への必要度は高いものと予想できる。しかし、前述のように実際の研修受講割合は半数程度であった。その原因について今回の調査では明らかでないが、通常の学級の教員が受講しやすい研修内容や方法を検討することは必要と思われる。障害のある児童を支援する上で最も困難なことをひとつ選択してもらったところ、「集団活動」が最も多く挙げられ、次いで「仲間関係」や「教科指導」であった。これらの児童への支援の工夫としては、個別指導が多く取り組まれており、一斉指導中に行われたり、TTを活用して行われたりしていた。中学校における障害の種類は、知的障害、学習障害、情緒障害が多く、障害のある児童を支援する上で最も困難なことは、小学校と同様であった(磯貝他, 2017; 鳥海他, 2018b)。

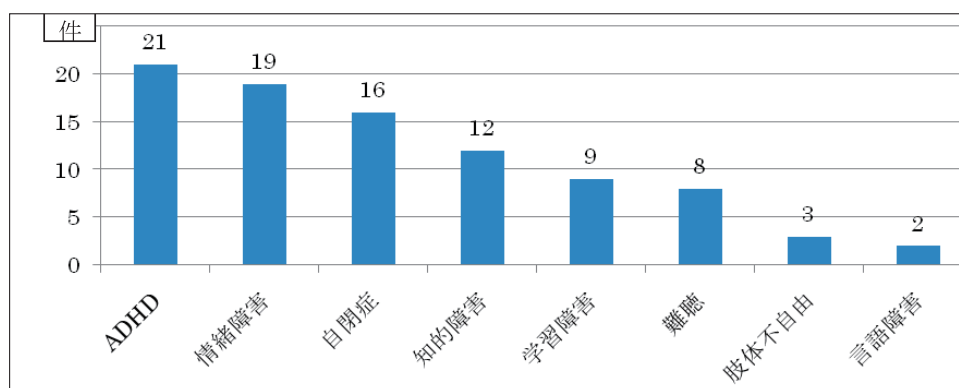


図7 担任した児童の障害種

4 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事柄14項目について5件法で回答を求め、5点を最高得点(非常にそう思う)として点数化した。表2に示されたように、どの項目も高得点で必要とされていたが、特に必要とされた事柄は、「②多様な障害に関する知識と理解」、「⑥児童の実態把握の技能」、「⑬多様な子供を含む学級経営の仕方」、「③教科指導の具体的な方法・技能」、「⑩保護者理解や相談の知識や技能」、「⑭校内支援体制の効果的な活用の仕方」であり、得点の平均値は4.3～4.5点であった。

表2 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	4.1 (2-5)	0.8
② 多様な障害に関する知識と理解	4.5 (2-5)	0.7
③ 教科指導の具体的な方法・技能	4.3 (2-5)	0.8
④ 個別の指導計画の立て方	4.0 (2-5)	0.9
⑤ 個別的教育支援計画の立て方	4.0 (2-5)	0.9
⑥ 児童の実態把握の技能	4.4 (2-5)	0.8
⑦ 心理学に関する知識	3.9 (2-5)	0.9
⑧ 医学に関する知識	3.6 (2-5)	0.9
⑨ 福祉に関する知識	3.6 (2-5)	0.8
⑩ 保護者理解や相談の知識や技能	4.3 (2-5)	0.8
⑪ 他機関との連携や活用の仕方	4.1 (2-5)	0.8
⑫ TTの効果的な運用の仕方	4.1 (2-5)	0.9
⑬ 多様な子どもを含む学級経営の仕方	4.4 (2-5)	0.8
⑭ 校内支援体制の効果的な運用の仕方	4.3 (2-5)	0.8

5 障害の重い生徒を受け入れることへの意見と必要な支援

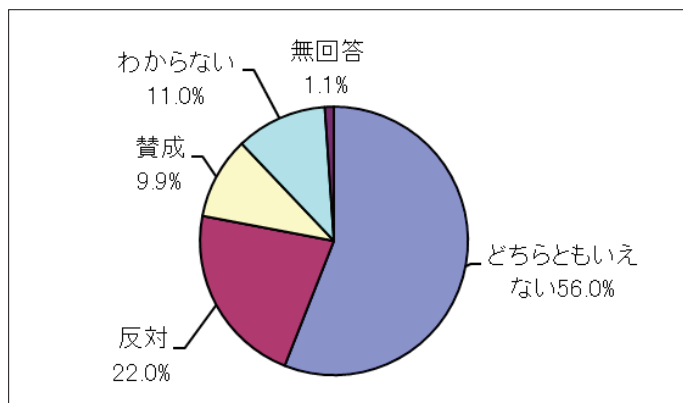


図8 重い障害児童を受け入れることへの意見

障害の重い児童を受け入れることへの意見は、図8に示されたように、「どちらとも言えない(56.0%)」が最も多く、「反対(22.0%)」、「賛成(9.9%)」、「わからない(11.0%)」であった。受け入れる際に必要な支援について表3に示した。第1位では「③専門的知識や技能を有する教員の配置」が最も多く、次いで「⑩複数担任制」や「①教員の研修」であった。第2位では「③専門的知識や技能を有する教員の配置」、次いで「⑩複数担任制」と「④特別支援学級や通級指導教室との併用」が同数で多かった。第3位では、「⑩複数担任制」、「④特別支援学級や通級指導教室との併用」が多く、次いで「①教員の研修」や「⑧医療機関との連携」が多かった。以上から、障害の重い児童を受け入れる際には「③専門的知識や技能を有する教員の配置」や「⑩複数担任制」、「④特別支援学級や通級指導教室との併用」が求められていた。

表3 障害の重い生徒を受け入れるために必要な支援

(人数)

必要な事柄	第1位	第2位	第3位
① 教員の研修	11	6	12
② 看護師の配置	3	8	9
③ 専門的知識や技能を有する教員の配置	45	24	8
④ 特別支援学級や通級指導教室との併用	5	17	17
⑤ 特別支援学校教員の巡回	0	5	4
⑥ 福祉関係機関との連携	0	4	3
⑦ 理学療法士や作業療法士の巡回	0	2	0
⑧ 医療機関との連携	0	4	11
⑨ 保護者の付き添い	2	4	7
⑩ 複数担任制	25	17	18
⑪ その他	0	0	1
無記入	0	0	1

6 教員養成カリキュラムに必要な科目等への意見

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。それらを鳥海他(2018b)に従って「専門的知識」、「指導方法」、「必修化」、「教育実習等」、「その他」に区分した。その結果、「専門的知識」や「必修化」、「指導方法」に関する意見が多かった。「指導方法」については特に、学級の中で全体を見る視点と個を見る視点の双方をもつことの重要性を指摘した意

見が複数あった。さらに、多様な障害や連携する関係機関を知るために、特別支援学校、特別支援学級、福祉施設等での体験や学校現場の実状を知ることが必要であるとの意見があった。これについては、これまでの報告でも同様に指摘されていた(磯貝他, 2016; 磯貝他, 2017; 鳥海他, 2016; 鳥海他, 2017; 鳥海他, 2018b)。また、「その他」には、国として専門教員の採用を進めること、特別支援教育に関する専門的知識や技能も必要とは思いますが、コミュニケーション能力等教員としての基本的な力を確実に身につけること、担任は自分自身の専門性を高め、特別支援教育のプロとチームを組んで支えることが現場では必要である等の意見もあった。確かに、特別支援教育の基礎的知識を全教員がもっていることを前提にした上で、さらに専門家とのチームアプローチを行う方法を身につけることは、障害に対する専門的対応を担保する意味で重要と思われる。

(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56回大会でポスター発表を行った研究を修正、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。)

引用文献

- 1) 中央教育審議会、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, p. 5, p. 11, pp. 47-53, 2012.
(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/gijiroku/_icsFiles/afiedfile/2012/07/24/1323733_8.pdf, 2015.10.13.取得).
- 2) 中央教育審議会、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、高め合う教育育成コミュニティの構築に向けて～. pp. 39-55, 2015.
(http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afiedfile/2016/01/13/1365896_01.pdf, 2016.9.30 取得)
- 3) 磯貝順子・廣瀬信雄・小畑文也・古屋義博・渡邊雅俊、インクルーシブ教育に必要な教員養成に関する研究－大学の授業における基礎プログラムの検討－. 日本特殊教育学会第51回大会発表論文集, P1-I-12, 2013.
- 4) 磯貝順子・廣瀬信雄・小畑文也・古屋義博・渡邊雅俊、インクルーシブ教育に必要な教員養成に関する研究－大学の授業における基礎プログラムの検討Ⅱ－, 平成26年度日本特殊教育学会第52回大会発表論文集, P1-I-1, 2014.
- 5) 磯貝順子・廣瀬信雄・小畑文也・古屋義博・吉井勘人・渡邊雅俊、インクルーシブ教育に必要な教員養成に関する研究－中級プログラム・上級プログラムの検討(1)－, 平成27年度日本特殊教育学会第53回大会発表論文集, P7-5, 2015.
- 6) 磯貝順子・廣瀬信雄・小畑文也・古屋義博・吉井勘人・渡邊雅俊、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, 2016.
- 7) 磯貝順子・小畑文也・吉井勘人・渡邊雅俊、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, 2017.
- 8) 磯貝順子・小畑文也・吉井勘人・渡邊雅俊、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, 2018.
- 9) 文部科学省、特別支援学校学習指導要領等の改訂のポイント. 2017.
(http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afiedfile/2018/01/09/1399950_1.pdf, 2018.9.5取得)
- 10) 鳥海順子・廣瀬信雄・小畑文也・古屋義博・渡邊雅俊、インクルーシブ教育を見据えた教員養成に関する研究－基礎プログラムの実施と課題－. 日本教育大学協会平成25年度日本教育大学協会研究集会発表概要集, pp. 228-229, 2013.

- 11) 鳥海順子・廣瀬信雄・小畑文也・古屋義博・渡邊雅俊，インクルーシブ教育に必要な教員養成に関する研究－大学の授業における基礎プログラムの検討－. 山梨大学教育人間科学部紀要，第15号，pp. 1-7，2014a.
- 12) 鳥海順子・廣瀬信雄・小畑文也・古屋義博・渡邊雅俊，インクルーシブ教育を見据えた教員養成に関する研究－基礎プログラム用教材の作成と評価－. 山梨障害児教育学研究紀要，第8号，pp. 41-49，2014b.
- 13) 鳥海順子・廣瀬信雄・小畑文也・古屋義博・渡邊雅俊，インクルーシブ教育に必要な教員養成に関する研究の成果と課題 平成25年度報告書，山梨大学障害児教育研究会，pp. 65-69，2014c.
- 14) 鳥海順子・廣瀬信雄・小畑文也・古屋義博・渡邊雅俊，インクルーシブ教育を見据えた教員養成に関する研究. 日本教育大学協会研究年報，33，pp. 227-237，2015a.
- 15) 鳥海順子・廣瀬信雄・小畑文也・古屋義博・吉井勘人・渡邊雅俊，インクルーシブ教育に必要な教員養成に関する研究の成果と課題 平成26年度報告書. 山梨大学障害児教育研究会，pp. 45-69，2015b.
- 16) 鳥海順子・廣瀬信雄・小畑文也・古屋義博・吉井勘人，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，第17号，pp. 19-28，2016.
- 17) 鳥海順子・廣瀬信雄・小畑文也・古屋義博・吉井勘人，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，第25号，pp. 19-25，2017.
- 18) 鳥海順子・廣瀬信雄・小畑文也・古屋義博・吉井勘人，障害児教育の教員に求められる力量と教員養成－特別支援教育特別専攻科卒業生に対する調査－. 山梨障害児教育学研究紀要，第12号，pp. 51-62，2018a.
- 19) 鳥海順子・廣瀬信雄・小畑文也・古屋義博・吉井勘人，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，第26号，pp. 19-25，2018b.