

インクルーシブ教育を見据えた教員養成に関する研究

—大学生の自己評価による基礎プログラムの検討—

Research on Teacher Training Program in order to realize Inclusive Education - Evaluation of the Teaching Material for a Basic Program by Students -

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

1 我が国におけるインクルーシブ教育の動向

国際連合の「障害者の権利に関する条約」で提唱されているインクルーシブ教育システムには、障害のある者が障害のない者と同様に学ぶことができるようにするため、障害のある者が一般的な教育制度から排除されないこと、自己の生活する地域において、無償の初等教育が受けられること、個人に必要な合理的配慮が提供されることなどが求められている。我が国は平成19年9月にこの条約に署名した後、国内の法整備を進め、平成26年1月20日に条約の批准に至った。人間の多様性を尊重するインクルーシブ教育の理念を実現するには、障害の有無に関わらず、どの子どもにも個々に応じた多様な学びが保障され、一方で視覚障害や聴覚障害、重度・重複障害児など専門的な教育を要する子どもたちには、これまでの障害児教育の蓄積をいかした手厚い支援が確保されるべきであろう。

中央教育審議会（以下、中教審）の初等中等教育分科会「特別支援教育の在り方に関する特別委員会」での協議を経て、平成24年7月23日に中教審から「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）」が示された。この報告によれば「インクルーシブ教育システムにおいては、同じ場で共に学ぶことを追求するとともに、個別の教育的ニーズのある幼児児童生徒に対して、自立と社会参加を見据えて、その時点で教育的ニーズに最も的確に応える指導を提供できる、多様で柔軟な仕組みを整備することが重要である」と述べられており、「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、特別支援学校といった、連続性のある「多様な学びの場」を用意しておくことが必要である」としている。さらに、「インクルーシブ教育システム構築のため、すべての教員は、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求められる」とし、すべての教員が障害の基礎知識や、多様な児童生徒を含めた通常の学級における具体的な指導法や学級経営、関係機関と連携する方法などを学び、実践できることが望まれる（鳥海, 2012）。一方、特別支援学校の教員には、古屋（2008）が実践したようなきめ細やかな学びに基づく地域支援（センター的機能）の力が不可欠と考えられる。このように、インクルーシブ教育の実現に向けては、すべての学校の教員一人一人の実践力の向上や、特別支援教育コーディネーターの力量形成、特別支援学校のセンター的機能の強化も合わせて行うことが必要である。以上、我が国の教員養成大学ではインクルーシブ教育の推進に向けて、インクルーシブ教育を担える教員を育てることが喫緊の課題となっている。すなわち、すべての学校の教員養成コースから、特別支援学校教諭の教員養成コースまで、さらには学部卒業後、現職も含めた特別支援教育特別専攻科や大学院までを体系化した養成プログラムを開発することが急がれる。

2 インクルーシブ教育を見据えた教員養成プログラムの開発

以上のような課題を踏まえ、本研究では、インクルーシブ教育実現を見据えた教員養成のレベルを図1のように、「基礎プログラム」「初級プログラム」「中級プログラム」「上級プログラム」の4段階に分けてとらえることにした。それぞれのプログラムで学ぶ内容は次の通りである（鳥海他, 2014a）。

*教育支援科学講座

- (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、すべての教員養成課程の学生が学ぶ。
- (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、現行の特別支援学校教諭1種免許状を取得する特別支援教育特別専攻科で行う。
- (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・小学校等や保護者への教育相談を中心に学ぶ。
- (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、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巡回による支援方法を、特別支援学校教諭専修免許状を取得する特別支援教育特別専攻科および大学院で学ぶ。

なお、幼・小・中・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は初級プログラムに含める予定である。本研究では、それぞれの教育プログラムを順次開発する予定であるが、今回は、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）について検討する。前報では、「基礎プログラム」の試行結果の一部を報告した（磯貝他, 2013; 鳥海他, 2013b, 2014a）。それによれば、授業のポートフォリオから障害のとらえ方の変化が読み取れ、学生自らが障害の概念の見直しの必要性を記述していた。今回は、学生の自己評価等に基づいて基礎プログラムの効果を明らかにする。

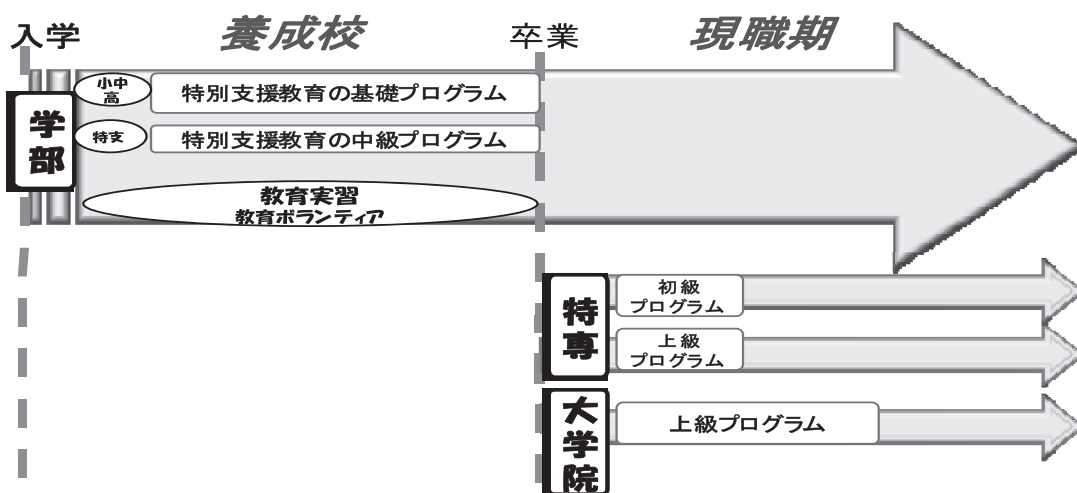


図1 インクルーシブ教育実現のために必要な養成段階

II 目的

本研究では、すべての学校の教員の支援機能を高めるために、4年制大学の教員養成課程に所属する全学生が障害の理解や支援の基本を学ぶ「基礎プログラム」を実行し、学生による評価を通してその効果を明らかにすることを目的とする。

Ⅲ 方法

1. 研究対象：4年制教員養成系のA大学に所属する学生55名

2. 基礎プログラムの実施方法

(1) 基礎プログラムの到達目標

基礎プログラムは、すべての学生が、自分の障害観を見直し、再構築すること、特別支援教育の理念や障害の理解および支援の仕方についての基本的な知識を習得することを目標とした。

(2) 基礎プログラムの授業内容等

1) 障害の概念、障害の理解、障害に応じた支援に関する基本的な知識を学べるよう作成した教材（以下、基礎プログラム用教材）によって体系的に授業を行った。なお、基礎プログラム用教材は、インクルーシブ教育の実施を念頭に、すべての学校の教員にも最低限必要な知識について共同研究者間で協議を重ねて作成したものである（小畑他, 2013a）。

2) 授業内容の理解を助ける副教材として視聴覚教材を積極的に活用した。視聴覚教材の視点を事前に説明し、視聴後にグループワークやポートフォリオ作成を課し、学生が自ら学習過程を省察した。

3) 学生による自己評価の調査は以下の通りである。

授業の開始時 ① 障害児教育に対する意欲・自信・知識など11項目について5段階評価（表1）を行う。

② 障害についてのイメージを自由記述する。

授業の終了時 ③ 障害のイメージの変化の有無と現在の障害のイメージを自由記述する。

④ ①と同様の項目に関して5段階評価を行う。

4) 評価①④の評価項目は共同研究者間で話し合い、表1に示した11個の評価項目について5段階で評価するものであった。評価②は、障害のイメージを自由記述させるものであり、評価③では授業の前半と最終日で障害のイメージが変化したか否かについて問い、現在の障害のイメージについて自由記述を求めた。

5) 調査日は2013年4月15日（自己調査①）・4月22日（自己調査②）・7月29日（自己調査③④）であった。

6) 回答票の回収率は100%であり、無記入項目のあった1票を除く54票を有効回答票とした（4年生1名・3年生14名・2年生39名）。

7) 結果の分析のうち、評価項目の5段階評価については、「非常にある（5点）」から「全くない（1点）」までを得点化し、総得点および各評価項目の平均値を算出した。障害のイメージに関する自由記述については「肯定的」「否定的」「どちらともいえない」の三者に分類し、筆者が分類した後、大学院生1名にも分類を依頼し、一致率を算出した（一致率平均96%）。

表1 障害児教育への意欲・自信・知識などの評価項目

	質 問 項 目	1	2	3	4	5
(1)	障害児教育に興味・関心はありますか？					
(2)	障害児を担当したい気持ちはありますか？					
(3)	障害児教育を行う自信はありますか？					
(4)	障害児教育の理念（考え方）の知識はありますか？					
(5)	障害児教育の歴史について知っていますか？					
(6)	障害の種類・概要についての知識はありますか？					
(7)	障害児教育の場に関する知識はありますか？					
(8)	障害児への支援の仕方や内容の知識はありますか？					
(9)	特別支援教育について聞いたことはありますか？					
(10)	健常児と障害児を一緒に教育すべきか、別々に教育すべきかについて自分なりの意見がありますか？					
(11)	自分の専門と障害児教育が関連すると思いますか？					

IV 結果と考察

1. 授業終了時における障害のイメージの変化

図2に示されたように、授業終了時に障害のイメージが「変化有り」とした回答が44名（80.0%）、「変化無し（ほとんど同じ）」が8名（14.5%）、「わからない」が2名（3.6%）であり、授業終了時では大多数の学生が「障害のイメージが変化した」と答えた。「変化無し」の回答の要因について検討するため、授業開始時の障害児教育に対する意欲について群別に平均得点を調べた。すなわち、項目「障害児を担当したい希望がある」を5段階評価した結果の得点平均値について、3群間で比較したところ、「変化有」群の得点平均値が3.1点、「変化無」群の得点が3.6点、「わからない」群の得点は2.0点であった。「変化無」群は「変化有」動より得点が若干高かったことから、障害児教育について意欲的な学生が多く、元々障害のイメージが肯定的であり、あまり変化しなかったものと推察される。

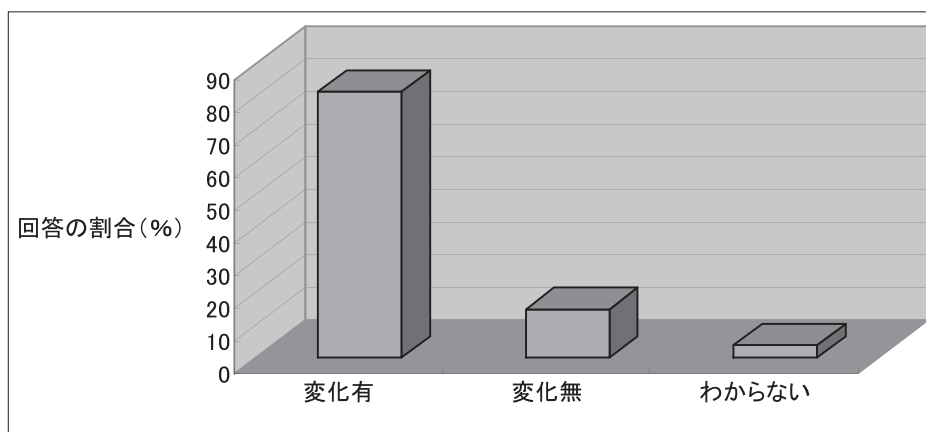


図2 障害のイメージの変化

2. 授業開始時と終了時における障害のイメージに関する記述内容の変化

障害のイメージに関する記述内容を「否定的」「肯定的」「どちらともいえない」に3分類し、図3に示した。授業開始時と終了時の記述内容を比較したところ、75.0%の学生が障害のイメージを否定的に捉えていたのに対して、授業終了時には96.2%の学生が「肯定的」に捉えており、「否定的」は1.9%に減少した。

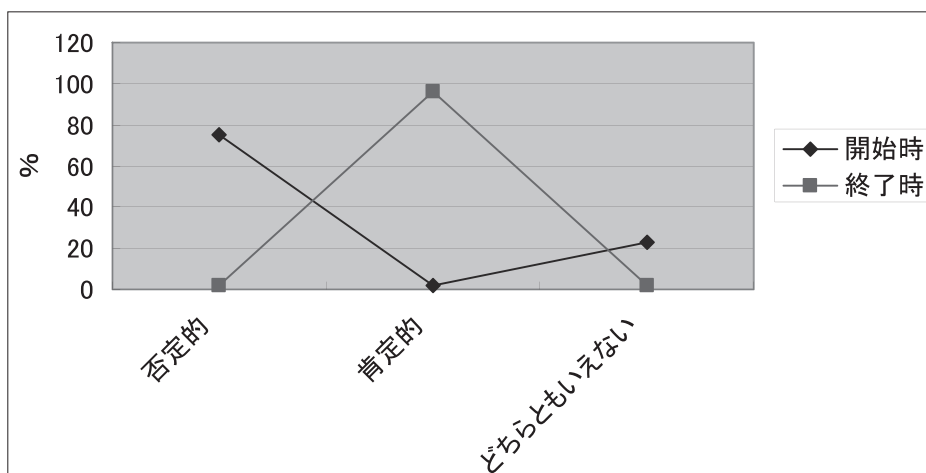


図3 障害の記述内容の変化

表2に、授業開始時の障害のイメージに関する記述の具体例を示した。授業開始時の「肯定的な」記述は、観念的な内容にとどまっていたが、授業終了時点では「何もできないのではなく、こんなにたくさんできることがあるに変わった」「障害を個性のひとつとして受けとめられるようになった」「他の人とは違う何かのひとつで、それは誰にでも言える」「障害があっても人として同じ」「社会全体で支えていくべきもの」「共に社会で生きる人」「積極的に関わっていけば理解できるもの」「不自由さはあってもマイナスではない」「私たちと変わらない、むしろ自分よりできることがたくさんあった」など、具体的で主体的な内容になった。

表2 障害のイメージに関する記述例（授業開始時）

分類	具体的な記述
肯定的	頑張っている・無垢で素直・秀でた才能がある・強い心・個性的・生きる重みがよくわかっている・生命力・健常者と同じ
否定的	不自由さ・不便さ・本人も家族も苦勞する・自分の思うようにできない・同世代と同じように生活できない・自分の気持ちを伝えられない・成長が遅れる・劣っている・問題・普通と違う・大変づらい・かわいそう・理解が難しい・怖い・危険・否定感・偏見や差別を受けてしまう・手助けが必要・自己コントロールが難しい
どちらともいえない	身近にいないので遠い存在・未知の世界・様々な種類や原因

3. 授業終了時における学生の学習に関する自己評価

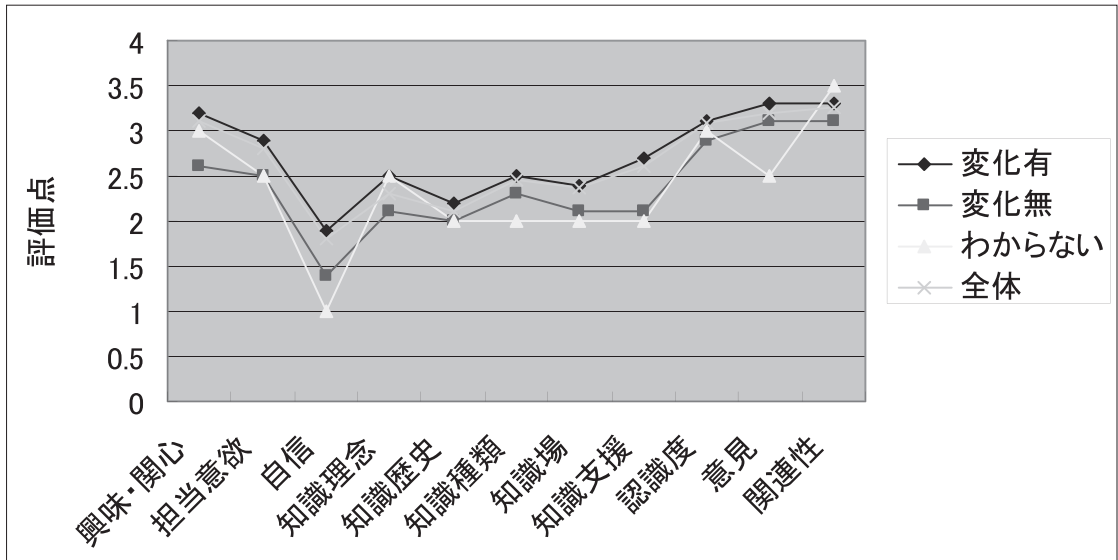


図4 授業終了時の評価得点

授業終了時における学生の学習自己評価について、障害のイメージの結果に基づく3群の評価点と全体の評価点を図4に示した。各群の人数差が大きいため単純に比較はできないが、学習の自己評価については、障害のイメージの「変化有り」群、「変化無し」群、「わからない」群の3群で、ほぼ同様な傾向を示した。すなわち、障害児教育への興味・関心、担当意欲、特別支援教育の認知度、障害児教育への意見、専門分野との関連性については高く評価し、「障害児教育を実施する自信」「障害児教育の歴史に関する知識」は低く評価する傾向を示した。

また、「変化有り」群はどの項目も高い評価得点を示し、次いで「変化無し」群、「わからない」群の順に高かった。3群間の得点差が小さかった項目は、「特別支援教育について聞いたことがある」「障害児教育の理念についての知識がある」であった。逆に3群間の得点差の最も大きかったのが、「障害児教育を実施する自信」についてであり、「変化有り」群が最も高く、「わからない」群が最も低かった。「障害児の教育の場に関する意見の有無」についても「わからない」群が3群のうちで最も低かった。

IV 結論

本研究では、すべての教員に必要な特別支援教育の知識や支援について学ぶ基礎プログラムの効果について、学生の障害に関するイメージを中心とした自己評価を通して検討を行った。その結果、授業開始時に「否定的」であった障害のとらえ方が、授業終了時には「肯定的」へと変化し、障害について具体的に、主体的にとらえる変化が見られた。障害のとらえ方は、廣瀬(鳥海他, 2014b)が述べているように、インクルーシブ教育を担う教員は「このような子どもたち(重度・重複障害や重度知的障害)への関わりを拒否せず、最低限のコミュニケーションができ、クラス内での教育課題と教育支援について実践できる」ために基盤となる。その意味で、本授業科目はすべての教員に必要な基礎プログラムの一部として、一定程度の役割を果たしていると考えられる。しかし、今回の評価は、学生による主観的な自己評価にとどまっており、試験結果など知識に関する客観的な評価も合わせた検討も必要である。今後、さらにデータ数を蓄積し、基礎プログラムの効果を検証していく予定である。

(本研究は平成25-28年度科学研究補助金基盤研究(C)課題番号25381302、および平成25年度日本教育大学協会助成によって行われた研究の一部であり、平成26年度日本特殊教育学会にてポスター発表したもの(磯貝他, 2014)を加筆修正した。)

引用文献

- 1) 中央教育審議会(2012) 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。(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/gijiroku/_icsFiles/afieldfile/2012/07/24/1323733_8.pdf, 2013. 8. 28. 取得).
- 2) 古屋義博(2008) 特別支援学校のいわゆる地域支援機能について. 山梨障害児教育学研究紀要, 2, pp. 70 ~ 76.
- 3) 外務省(2007) 障害者の権利に関する条約和文テキスト(仮訳文). (http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/treaty/shomei_32b.html, . 2013. 8. 28 取得).
- 4) 磯貝順子・廣瀬信雄・小畑文也・古屋義博・渡邊雅俊(2013) 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Ⅰ. 日本特殊教育学会第51回大会発表論文集, P1-I-12. (磯貝順子は鳥海順子の学会ネームである。)
- 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(2014) 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. 日本特殊教育学会第52回大会発表論文集, P1-I-1.
- 6) 小畑文也・鳥海順子・義永睦子編(2013a) Q&Aで学ぶ障害児支援のベーシック. コレール社.
- 7) 鳥海順子(2012) 教育と医療・福祉・労働等の「連携」に対する保護者のニーズ—発達障害に対するネットワーク支援. 山梨障害児教育学研究紀要, 6, pp. 55-64.
- 8) 鳥海順子・廣瀬信雄・小畑文也・古屋義博・渡邊雅俊(2013b) 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Ⅰ. 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.

9) 鳥海順子・廣瀬信雄・小畑文也・古屋義博・渡邊雅俊 (2014a) 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.

10) 鳥海順子・廣瀬信雄・小畑文也・古屋義博・渡邊雅俊 (2014b) 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, p59.