

## インクルーシブ教育の推進に必要な教員養成に関する研究 (Ⅲ)

### —「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」の事項を含む科目に関する検討—

鳥海 順子\*

Junko TORIUMI

#### 1. はじめに

##### 1. 特別支援教育からインクルーシブ教育へ

平成 19 (2007) 年 4 月 1 日、文部科学省初等中等教育局長から「特別支援教育の推進について」の通知が出された。この中の特別支援教育の理念には、「幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、(中略)適切な指導及び必要な支援を行う」ことのほかに「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。」と述べられている(文部科学省, 2007)。

中央教育審議会(2012)の「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)」では、国連の「障害者の権利に関する条約」(以下、障害者権利条約とする)に関する施策を「段階的に実施していく必要がある」とし、「最終的には、条約の理念が目指す共生社会の形成に向けてインクルーシブ教育システムを構築していくことを目指す」とある。我が国が障害者権利条約を批准してから来年で 10 年を迎える。特別支援教育が開始されて 16 年が経過した現在、特別支援学級や通級による指導を受けている児童生徒数の増加傾向は続き、インクルーシブ教育とは逆行した様相を呈している(鳥海, 2021)。荒川(2017)は「日本的なインクルーシブ教育システム」が本来のインクルーシブ教育とは異なっており、ニーズの多様性に対応するには通常教育の改革が必要である点に言及している。

##### 2. 障害者の権利に関する委員会による総括所見

令和 4 (2022) 年 9 月、国際連合のホームページに、障害者権利条約に関する日本の第 1 回政府報告について、障害者の権利に関する委員会(以下、障害者権利委員会とする)の総括所見が公開された(障害者の権利に関する委員会, 2022)。総括所見には、日本政府が障害者権利条約履行のために行ってきた措置に関して、懸念 93 項目、勧告は 92 項目、留意 1 項目、奨励 1 項目が挙げられている。障害者権利委員会が特に懸念したのは、第 19 条「自立した生活および地域生活への包容」と第 24 条「教育」であった。第 24 条「教育」について、障害者権利委員会は、通常の学級で学べない子供がいることを問題とし、分離された特別支援教育の中止に向け、障害の有無に関わらず共に学ぶ「インクルーシブ教育」に関する国の行動計画作成を求めている。日本が堅持してきた「連続性ある多様な学びの場」の再考である。これに対して、当時の文部科学大臣は、現状維持のまま、勧告の趣旨を踏まえてインクルーシブ教育システムを推進する旨の発言をしている(竹内, 2022)。

障害者権利委員会と日本政府の認識の違いを考えるために、中村(2019)の研究を参考にしたい。中村

---

\* 大妻女子大学家政学部

(2019) は日本の特別支援教育とユネスコのインクルーシブ教育の理念を比較検討し、日本には教育的ニーズを「教育システムの問題として考える」視点が欠けていると指摘している。そして、日本のインクルーシブ教育の構築が「障害のある子どもの教育の保証として規定されている以上、通常の教育（メインストリーム）の改善の意図は少ない」と述べている。一方、水野（2012）によれば、インクルーシブ教育の根底には、EU 加盟国に存在するソーシャル・エクスクルージョンに対する戦いの歴史があり、差別ではなく、差異を承認し、包摂する通常教育の改革とインクルーシブな社会の実現が希求されてきたという。

インクルーシブ教育を推進し、共生社会の形成の基礎を構築するためには通常の教育の変革は不可欠である。通常の教育の中で個々の教育的ニーズに応じた適切な支援が当たり前の実施できれば、必然的に「連続性ある多様な学びの場」は変容する。通常の教育に携わる教員の資質向上（専門知識だけでなく調整能力も含む）は重要である。一方で、極めて専門的な支援も必要であり、そのための人材養成の充実は今後も欠かせない。日本型インクルーシブ教育の実現に向けて通常教育改革を含む行動計画が早急に検討されなければならない。

### 3. インクルーシブ教育を見据えた教員養成

筆者はインクルーシブ教育を着実に推進するためには、教員の役割が大きいと考え、教員養成に関する一連の研究を進めてきた（鳥海・廣瀬・小畑・古屋・吉井，2016；鳥海・廣瀬・小畑・古屋・吉井，2018；鳥海・廣瀬・小畑・古屋・吉井，2019）。小中学校の教員を対象にしたニーズ調査では、教員養成における特別支援教育に関する科目の「必修化」ととどまらず、「特別支援学級や特別支援学校での教育実習」、「介護等体験実習の充実」など、教員養成の段階から障害児と直接関わる経験が求められていた。必修化については、教職免許法の一部改正により 2019 年 4 月から「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）」の事項を含む科目（以下、当該科目とする。）として新設され現在に至っている。磯貝（2021）では、教職課程を置いている首都圏の国立大学法人の大学 10 校を、磯貝（2022）では全国の国立大学法人の教育大学 10 校を対象に、当該科目についてどのように授業を行っているかを調査した。これらの研究の結果、丹野（2020）と同様に、ほとんどの大学が教職課程コアカリキュラムの「（1）特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒の特性及び心身の発達を理解する。」を取り上げていた。しかし、教職コアカリキュラムの「（2）特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する教育課程や支援の方法を理解する」、「（3）障害はないか特別の教育的ニーズのある幼児、児童及び生徒の学習上又は生活上の困難とその対応を理解する」、「障害の種類」の扱い方は養成校によって異なっていた。本報告では、全国の国立大学法人で教員養成を行っている学部（以下、養成校）に対象範囲を拡大し当該科目の現状と課題を分析する。

## II. 目的

本報告では、「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」の事項を含む科目の現状と課題について明らかにすることを目的とする。

表 1 各養成校における当該科目の概況

大学	単位数	履修学年	授業回数	科目名	担当者数
【磯貝（2023）による科目の概況】					
a大学	2	不明	15回	インクルーシブ教育論	2名*
b大学	2	全	15回	特別支援教育総論	1名
c大学	2	3年	15回	特別支援教育概論	4名
d大学	1	3年	8回	特別支援教育論	4名
e大学	2	1年	15回	特別支援教育概論	1名
f大学	2	1年	15回	特別支援教育	5名
g大学	1	3年	8回	特別支援教育	8名*
h大学	2	全	15回	特別支援教育の基礎基本	6名*
i大学	2	3年	15回	特別支援教育原理	5名*
j大学	1	全	8回	特別支援教育基礎論	1名
【磯貝（2022）による科目の概況】					
K大学	2	不明	15回	特別支援教育	2名
L大学	2	1年	15回	特別支援教育理解	3名*
M大学	2	1年	15回	特別支援教育基礎	10名*
N大学	1	1年	8回	特別支援教育基礎	6名
O大学	1	1年	8回	特別支援教育の基礎	1名
P大学	2	不明	15回	特別支援教育	6名*
Q大学	2	1年	15回	特別支援教育論	5名*
R大学	2	3年	15回	特別支援教育概説	4名
S大学	1	2年	8回	特別支援教育概論	2名
T大学	2	1年	15回	特別支援教育概論	1名*

担当者数の「\*」は担当者に実務経験者を含む。

### Ⅲ. 方法

#### 1. 調査対象

全国 6 地区（北海道・東北、関東・甲信越、東海・北陸、近畿、中国・四国、九州地区）にある国立大学法人の教員養成を行っている大学 10 校の当該科目。磯貝（2022）の報告では全国 6 地区にある国立大学法人の教育大学における当該科目を対象にしたが、特別支援学校の教員養成を行っていない養成校も含まれていた。この点は当該科目の実施上、影響を与える可能性も推察される。そこで今回は全国 6 地区の中で特別支援学校の教員養成課程を含む養成校を選択した。

#### 2. 手続き

- (1) 調査：大学のホームページから、教職科目を検索し、当該科目についてのシラバスを調査資料とした。
- (2) 調査期間：2023 年 3 月～4 月
- (3) 分析の視点
  - 1) 先行研究（丹野，2020；磯貝，2021；磯貝，2022）を参考に、当該科目のシラバスに示された、①単位数、②履修学年、③到達目標、④障害の種類、⑤授業計画等について分析した。
  - 2) 全国 6 地区にある国立大学法人の養成校における当該科目の現状について把握するために、磯貝（2022）と磯貝（2023）との比較を行った。

#### Ⅳ. 結果と考察

表 1 に、対象とした養成校のシラバスに示された当該科目の単位数、履修学年、授業回数、授業担当者数を示した。

##### 1. 単位数

表 1 に示されたように、10 校の養成校の中で 7 校が 2 単位（15 回授業）、3 校が 1 単位となった。前報においても同じ結果であった。

##### 2. 履修学年

表 1、図 1 に示されたように、3 年次が 4 校、全学年が 3 校、1 年次が 2 校、不明が 1 校であり、前報では表 2、図 1 にあるように、1 年次が 6 割を占めて最も多いなど、履修学年は養成校によって多様であった。

##### 3. 授業担当者数

本報告の授業担当者数は、1 名が 3 校、4 名、5 名、6 名が 2 校、2 名が 1 校であり、前報の結果と同様に複数の教員で担当し、実務家教員を含む養成校がみられた（表 1 参照）。

##### 4. 到達目標

シラバスの到達目標及び授業概要、授業計画を参照して各養成校の当該授業における到達目標を確定した後、教職コアカリキュラムの到達目標に即して分類を行い、到達目標の内容に該当した養成校の数を表 2 に示した。以下、各養成校の到達目標について、教職課程コアカリキュラムの到達目標と対応させ、また、前報の結果と比較しながら考察する。

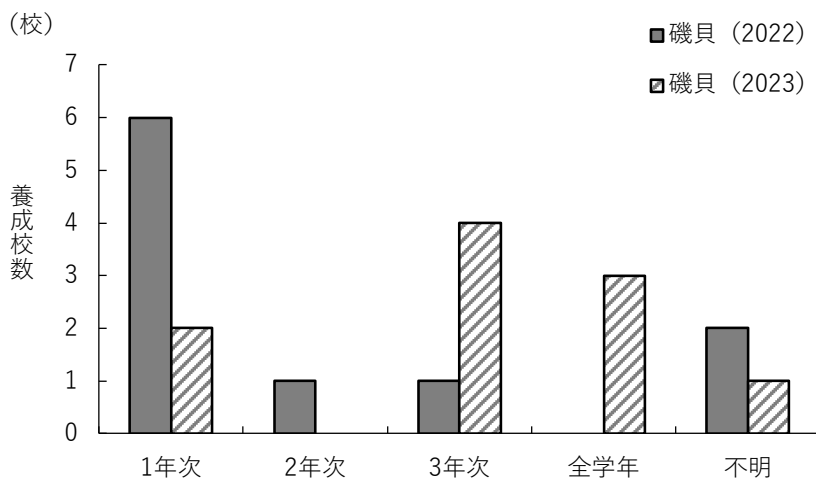


図 1 当該科目の履修学年

表2 コアカリキュラム（1）の到達目標を取り上げている養成校の数

	到達目標	養成校数（n=10）
(1)	1) インクルーシブ教育システムを含めた特別支援教育に関する制度の理念や仕組みを理解している。	10 校（10校）
	2) 発達障害や軽度知的障害をはじめとする特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒の心身の発達、心理的特性及び学習の過程を理解している。	7 校（10校）
	3) 視覚障害・聴覚障害・知的障害・肢体不自由・病弱等を含む様々な障害のある幼児、児童及び生徒の学習上又は生活上の困難について基礎的な知識を身に付けて	9 校（10校）
(2)	1) 発達障害や軽度知的障害をはじめとする特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する支援の方法について例示することができる。	9 校（10校）
	2) 「通級による指導」及び「自立活動」の教育課程上の位置付けと内容を理解している。	7 校（4校）
	3) 特別支援教育に関する教育課程の枠組みを踏まえ、個別の指導計画及び個別的教育支援計画を作成する意義と方法を理解している。	4 校（5校）
	4) 特別支援教育コーディネーター、関係機関・家庭と連携しながら支援体制を構築することの必要性を理解している。	9 校（5校）
(3)	1) 母国語や貧困の問題等により特別の教育的ニーズのある幼児、児童及び生徒の学習上又は生活上の困難や組織的な対応の必要性を理解している。	5 校（2校）

養成校数のうち、（）内は磯貝（2022）の結果を示す。

#### (1) 特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒の理解

「1) インクルーシブ教育システムを含めた特別支援教育に関する制度の理念や仕組みを理解している。」は、前報の結果と同様に、10 校すべてが取り上げていた。前報の結果では、「2) 発達障害や軽度知的障害をはじめとする特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒の心身の発達、心理的特性及び学習の過程を理解している。」及び「3) 視覚障害・聴覚障害・知的障害・肢体不自由・病弱等を含む様々な障害のある幼児、児童及び生徒の学習上又は生活上の困難について基礎的な知識を身に付けている。」も10校であったが、本報告はそれぞれ7校、9校であった。本報告の結果では、(1)の各到達目標について取り上げた養成校は平均87%（26校／30校）、前報の結果で100%（30校／30校）の養成校が取り上げており、本報告においても丹野（2020）と同様に、教職課程コアカリキュラムの到達目標の中で(1)は多く取り上げられていた。

#### (2) 特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する教育課程及び支援の方法

「1) 発達障害や軽度知的障害をはじめとする特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する支援の方法について例示できる。」については、本報告の結果で10校中9校、前報の結果で10校と、多くの養成校が取り上げていた。本報告の結果では、前報の結果とは異なり、「4) 特別支援教育コーディネーター、関係機関・家庭と連携しながら支援体制を構築することの必要性を理解している。」を多くの養成校（9校）が取り上げていた。「2) 「通級による指導」及び「自立活動」の教育課程上の位置付けと内容を理解している。」については、前報の結果では4校であったが、本報告の結果では7校の養成校が取り上げていた。「3) 特別支援教育に関する教育課程の枠組みを踏まえ、個別の指導計画及び個別的教育支援計画を作成する意義と方法を理解している。」は4校であり、前報の結果では5校とほぼ同じ数値であった。本報告の(2)の各到達目標は、前報の平均60%（24校／40校）に比べてやや高く平均73%（29校／40校）の養成校が取り上げていた。

(3) 障害はないが特別の教育的ニーズのある幼児、児童及び生徒の把握や支援

「1) 母国語や貧困の問題等により特別の教育的ニーズのある幼児、児童及び生徒の学習上又は生活上の困難や組織的な対応の必要性を理解している。」について本報告の結果は、前報の20% (2校/10校)とは異なり、50% (5校/10校) の養成校が取り上げていたが、多いとは言えない。古屋・廣瀬・鳥海・小畑・吉井・松下 (2018) が指摘しているように、教職課程コアカリキュラム (3) を当該科目に位置づけることについての再検討が必要と考えられる。

5. シラバスに示された取り扱われる障害の種類

図2に示されたように、本報告及び前報の結果から、シラバスに示された取り扱われる障害の種類は、養成校により差異はあったが、視覚障害、聴覚障害、知的障害、肢体不自由、病弱や発達障害が多く取り上げられていた。なお図2の障害名が年度によって異なっているのは、各養成校が使用していた名称をそのまま記述したためである。

当該科目が全ての教員希望者を対象としている以上、障害の多様化、重度化を想定して、学校教育法施行令第22条の3に規定された従来の障害種の理解も必要だが、通常の学校に在籍する(可能性のある)様々な障害についても修得することが必要と思われる。

6. 授業計画に記載された具体的な授業内容

表3のように、前報及び本報告の教員養成大学のシラバス上に示された授業計画の中には、多様な内容があった。最も多く取り上げられていたのが、「障害別心理特性・学習過程の理解と支援」であり、次いで多

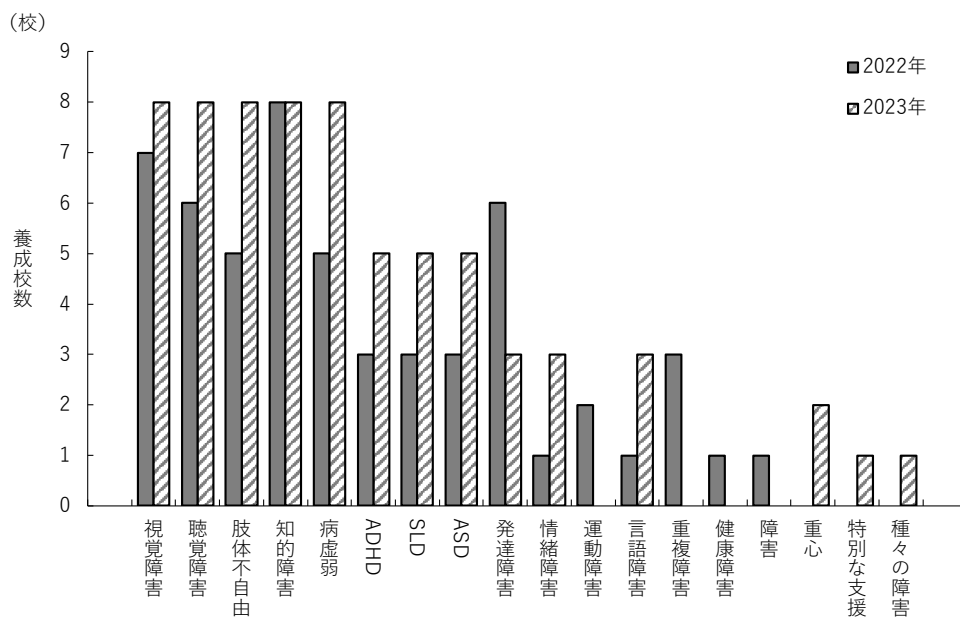


図2 シラバスに示された取り扱われる障害の種類

「特別な支援」は「特別な支援を必要とする幼児児童生徒」を示す。

表3 当該科目の授業計画に示された授業内容

授業内容	2022年	2023年	合計
障害別心理特性・学習過程の理解と支援	9	10	19
理念・原理	8	10	18
通級による指導	4	9	13
関係機関や家庭、地域との連携	5	5	10
制度・システム	4	5	9
個別の指導計画等	5	4	9
特別支援学級	3	6	9
通常の学級における指導	4	4	8
貧困・母国語・不登校・虐待等	2	5	7
校内支援体制	2	5	7
特別支援学校	0	7	7

磯貝（2022）および 磯貝（2023）にもとづいて作表。授業計画に取り上げられていた授業内容のうち、上位10位までを示した。

かったのが「理念・原理」であった。「通級による指導」「関係機関や家庭、地域との連携」「制度・システム」「個別の指導計画等」も半数程度の養成校が取り上げていた。その他本報告の授業計画には、「授業のユニバーサルデザイン化」「交流及び共同学習」「共生社会」「合理的配慮」「保護者支援・連携」「いじめ・不登校・非行」などの授業内容が見られた。

## V. 結論

以下、前報及び本報告の調査結果を踏まえて、当該科目の課題と展望を述べる。

### 1. 課題

当該科目の単位については、1 単位 8 回の授業を設定している養成校は 30%（6 校／20 校）、2 単位 15 回の授業を設定している養成校は 70%（14 校／20 校）と 2 単位が多かった。また、当該科目の担当教員については、75%（15 校／20 校）の養成校が 2 名以上であり、半数近く（9 校／20 校）の養成校で実務家教員も含まれていた。通常の学級に多様な子供が在籍することを前提にした学級経営や授業方法が示される必要があること（鳥海, 2023）や、アクティブラーニング等を活用した指導方法も有効であること（今野, 2019）等当該科目の充実発展を図るためには、2 単位以上に設定し、授業内容を拡充させることが望まれる。

コアカリキュラム「(3) 障害はないが特別の教育的ニーズのある幼児、児童及び生徒の学習上又は生活上の困難とその対応を理解する。」について取り上げた養成校は 35%（7 校／20 校）にとどまり、他の項目に比して少なかった。この項目は今日的課題として必要であるが、古屋ら（2018）が指摘しているように、同

一教科内で取り扱うのは現実的にかなり難しいように思われる。

また、障害者権利委員会が第24条（教育）で要請した内容のひとつに「通常教育の教員及び教員以外の教職員に、障害者を包摂する教育（インクルーシブ教育）に関する研修を確保し、障害の人権モデルに関する意識を向上させること」がある。この障害者の人権については、教職課程コアカリキュラムの中に含まれていない。しかし、養成校において障害者の人権や障害観について考える姿勢を育てることは、多感な学生時代にこそ必要と思われる。

## 2. 今後の展望

2019年4月から当該科目が必修科目として導入されて初めての卒業生が、今春、教育現場に巣立った。今後もインクルーシブ教育に関連する研修を受け、多様な子供たちの教育に真摯に取り組んでほしい。

本研究を通して当該科目の取り組みに関して養成校間の違いが明らかになった。今後、当該科目の充実を図るために、以下の点を提案したい。

- (1) 「1単位以上修得」を「2単位以上修得」に変更
- (2) 介護等体験や教育実習等現場体験終了後に受講
- (3) 多様な専門領域の教員によるオムニバス授業
- (4) 「障害はないか特別の教育的ニーズのある幼児、児童及び生徒の把握や支援」は別の科目として新設
- (5) 最低限必要な障害の種類の検討
- (6) 障害者の権利や障害観に関する内容の追加

将来的には、養成校の教員であればだれでも当該科目を担当できる方向性を目指し、障害児教育を専門とする教員と教科教育の教員などが一緒に担当することも考えられる（鳥海、2023）。オムニバス形式で行う際には、教員間でこの授業の目的や目標、授業内容についての確認、検討が不可欠であろう。

## 付 記

本研究は、日本特殊教育学会第61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。

## 文 献

- 1) 荒川智（2017）インクルーシブ教育の実現に向けて：現状と課題、月刊ノーマライゼーション：障害者の福祉、37（2）、10-13.
- 2) 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（報告）、中央教育審議会報告書、45.
- 3) 古屋義博・廣瀬信雄・鳥海順子・小畑文也・吉井勘人・松下浩之（2018）文部科学省「教職課程コアカリキュラム案（平成29年5月）」に関する疑問、山梨障害児教育学研究紀要、12、63-70.
- 4) 磯貝順子（2021）インクルーシブ教育の推進に必要な教員養成に関する研究：教職科目「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」に関する検討、令和3年度日本特殊教育学会第59回大会発表論文集、O-R908.
- 5) 磯貝順子（2022）インクルーシブ教育の推進に必要な教員養成に関する研究Ⅱ：「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」の事項を含む科目に関する検討、令和4年度日本特殊教育学会第60回大会発表論文集、P11-1.



- 6) 磯貝順子（2023）インクルーシブ教育の推進に必要な教員養成に関する研究Ⅲ：「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」の事項を含む科目に関する検討、令和5年度日本特殊教育学会第61回大会発表論文集、P2B-14.
- 7) 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.
- 8) 水野和代（2012）インクルーシブ教育の理論および起源に関する研究：1970年代以降のイギリスを中心に、名古屋市立大学大学院人間文化研究科人間文化研究、18、39-53.
- 9) 文部科学省初等中等局長（2007）特別支援教育の推進について、文部科学省、2007年4月1日、[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1300904.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1300904.htm)（2023年8月20日閲覧）.
- 10) 中村信雄（2019）インクルーシブ教育の視点による学校教育の変革の可能性について：ユネスコのインクルーシブ教育の理念と実践について、東京理科大学教職教育研究、4、119-128.
- 11) 障害者の権利に関する委員会（2022）日本の第1回政府報告に関する総括所見（仮訳）、外務省、2022年10月7日、<https://www.mofa.go.jp/mofaj/files/100448721.pdf>（2023年8月20日閲覧）.
- 12) 竹内哲哉（2022）障害者権利条約：国連勧告で問われる障害者政策、NHK解説委員室、2022年9月30日、<https://www.nhk.or.jp/kaisetsu-blog/100/474044.html>（2023年8月20日閲覧）.
- 13) 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.
- 14) 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.
- 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（2021）インクルーシブ教育に必要な教員養成プログラム、発達障害研究、42（4）、306-315.
- 18) 鳥海順子（2023）インクルーシブ教育の推進に必要な教員養成に関する研究（Ⅱ）：「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」の事項を含む科目に関する検討、山梨障害児教育学研究紀要、17、25-32.