

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

— 「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. インクルーシブ教育の推進に必要な教員養成プログラムの検討

インクルーシブ教育を推進するためには教員養成の充実が不可欠である。本研究では、教員に対するニーズ調査等の検討を経て、図1のような基礎、初級、中級、上級の4段階からなる教員養成プログラムを考えた(鳥海・廣瀬・小畑・古屋・渡邊, 2014; 鳥海・廣瀬・小畑・古屋・吉井, 2015a; 鳥海・廣瀬・小畑・古屋・吉井・渡邊, 2015b; 鳥海・廣瀬・小畑・古屋・渡邊, 2015c)。

(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)で行うことが想定される。幼稚園・小学校・中学校・高等学校の特別支援教育コ

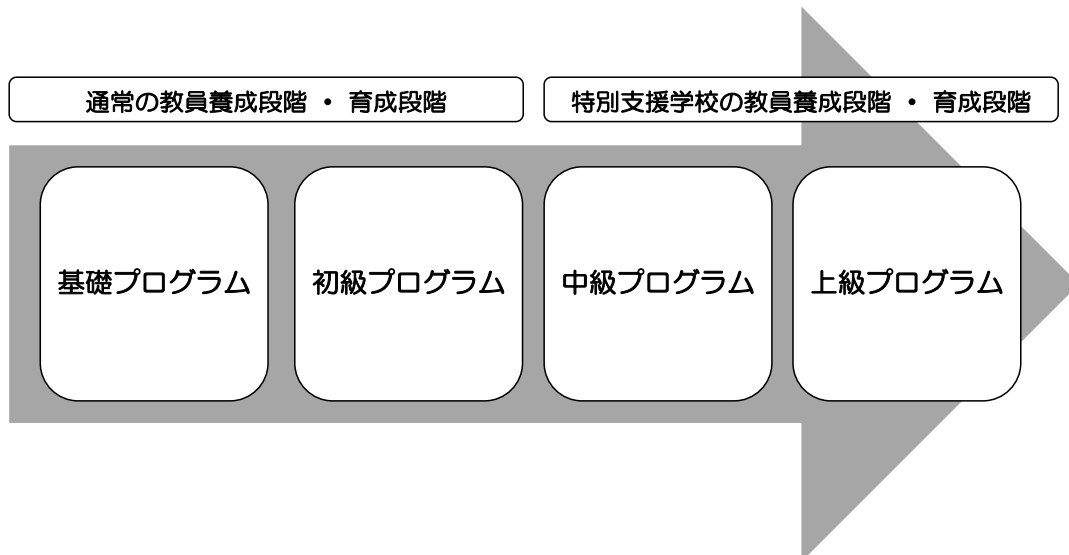


図1 インクルーシブ教育を見据えた教員養成プログラム

鳥海ら(2014)などを参考に、著者が作成した。

* 大妻女子大学家政学部

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課程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・小学校等の教員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ことが想定される。

2. 教育職員免許法等の一部改正に伴う「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新設

「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」の事項を含む科目が、2019年4月より教員養成校に新設された。この経緯の概要を図2に示した。2012年の中教審報告「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」では、「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」、さらに、2015年の中教審答申「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」では、「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。」ことが示された。また、「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。」とした。この中教審答申を受けて、2017年に教育職員免許

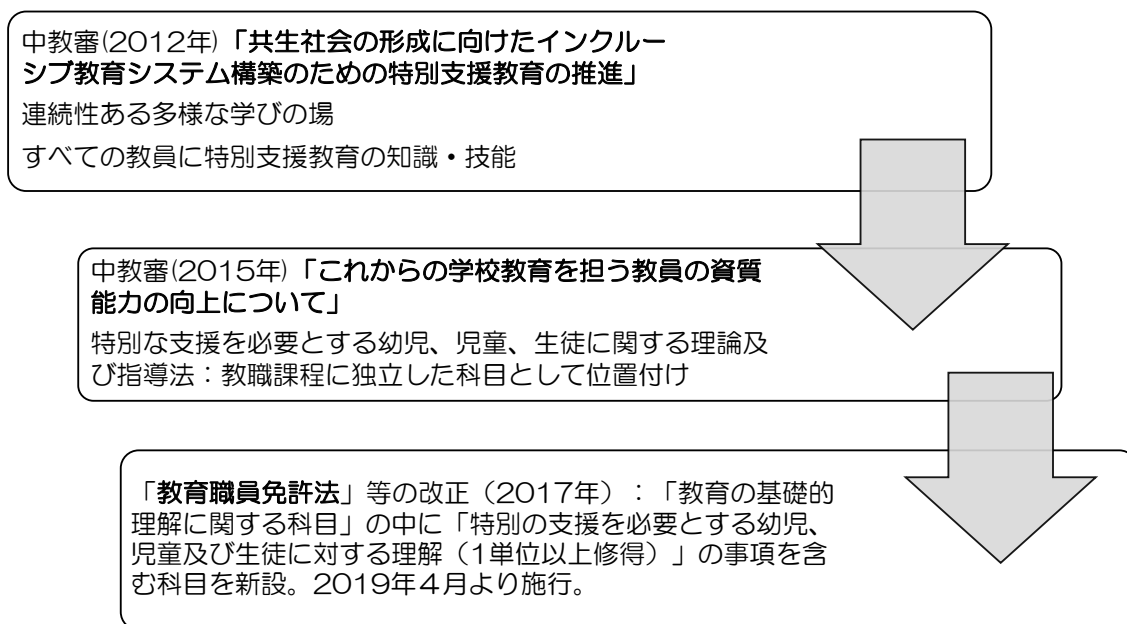


図2 「特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解」の事項を含む科目の新設までの経緯

法及び同法施行規則の一部改正が行われ、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。）が新設され、2019年4月より施行された。

丹野（2020）が学生を対象に調査を行ったところ、「特別支援教育」の用語に比べて、「インクルーシブ教育」や「合理的配慮」の用語を知らない学生が多かった。また、新設された特別支援教育に関する科目のシラバスを4大学で比較検討した結果、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、児童及び生徒の理解」の比重が高い点、重点とする障害種が違う点、「自立活動」の内容が乏しい点等を指摘した。

前述したように、本研究ではこれまでインクルーシブ教育を推進できる教員養成プログラムについて研究し、4段階からなる教員養成プログラムを提案した。本研究の「基礎プログラム」は、当該科目に相当するものであり、必修化に対する学校現場からの要請も高かった（鳥海・廣瀬・小畑・古屋・吉井、2018;鳥海・廣瀬・小畑・古屋・吉井、2019）。本報告では、当該科目の今後の充実、発展を図るために、現状の課題と展望を論じたい。

II. 目的

本報告では、教員養成大学における「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設置状況について課題を明らかにすることを目的とする。

III. 方法

1. 調査対象

教職課程を置いている国立大学法人の大学のうち、1/4弱を占める首都圏（1都7県）の大学（以下、養成校とする。）10校を調査対象とした。なお、教職課程の免許状の種類は養成校によって異なっていたが、8割の養成校が特別支援学校教諭免許状の教職課程も設置していた。

2. 手続き

- (1) 調査内容：大学のホームページから、「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（以下、当該科目とする。）のシラバスを検索し、調査資料とした。
- (2) 調査期間：20XX年3月～4月
- (3) 分析の視点：先行研究を参考に、当該科目のシラバスに示された①単位数、②履修学年、③授業担当者数、④到達目標、⑤障害の種類について分析した。

IV. 結果と考察

表1に、各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。

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	担当者数
A 大学	2	1, 2, 3, 4年	15回+まとめ	3名
B 大学	1	1, 2年	7回+試験	1名
C 大学	1	1, 2, 3年	8回	2名
D 大学	2	1, 2, 3年	15回	1名
E 大学	1	3, 4年	7回+まとめ	1名
F 大学	1	2年	8回	1名
G 大学	2	1年	14回+まとめ	1名
H 大学	1	不明	7回+まとめ	1名
I 大学	1	2年	8回	4名
J 大学	1	1, 2, 3年	8回	7名

1. 単位数

単位数については10校のうち、1単位設定の養成校が7校、2単位設定の養成校が3校であった。2単位の場合には15回の授業が行われるが、1単位設定では8回である。今後、当該科目の充実を図るためには、2単位以上の設定が望まれる。

2. 履修学年

履修学年は、養成校によって多様であった。1年次から3年次までが3校、2年次が2校であった。介護等体験実習や教育実習終了後の3、4年次に位置付けている養成校もあった。今野（2019）が教育実習後の学生に調査をしたところ、障害の基本的な知識や指導法等の修得について不十分さを感じていることを明らかにしている。各養成校の教育課程における当該科目の位置づけにより、履修する学年が異なるのは当然であるが、今野（2019）の結果をふまえると、当該科目を履修した上で教育実習を行うように設置することが重要だと思われる。反面、この時期は学生の動機づけがまだ十分でないことも推測される。したがって教育実習前に当該科目を設定する場合には、学生が教育実習を意識し始める時期に受講できるようにすることが必要であろう。一方で、履修時期を教育実習後に設定した場合には、多くの学生が当該科目の必要性を認識した上で学ぶことが推察される。

3. 授業担当者数

授業担当者数は1名が6校、2名以上が4校であった。現在のところ当該科目は、主に特別支援学校教諭の養成に関わっている教員が担当していたが、将来的にはこれらの教員と共に、例えば教科等の担当教員が授業を行うことも考えられる。教科等の担当教員が当該科目に関わることによって、学生は特別支援教育が全ての教員にとって必要であることを実感することができ、さらに特別支援教育が小中学校等の授業の中でどのように展開されるのかを具体的に学ぶことが可能になる。

4. 到達目標

各養成校の到達目標について、当該科目の教職課程コアカリキュラムの到達目標と対応させながら考察す

表2 コアカリキュラムの各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 (全10校)
(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
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。	9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いる。	8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
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
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の教育支援計画を作成する意義と方法を理解している。	6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。	5校
(3) 5) 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

る。表2には、教職課程コアカリキュラムの到達目標の内容に該当した養成校の数を示した。なお、各大学の到達目標については、シラバス上の到達目標には明記されていないものの、授業計画の中に記載されている場合には到達目標に含まれているものとみなした。以下、教職課程コアカリキュラムの到達目標の順にまとめる。

(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。」を取り上げた養成校は10校すべてであった。「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。」は9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いる。」は8校であり、(1)の各到達目標については平均90.0%の養成校が取り上げていた。丹野(2020)が指摘したように、本報告においても教職課程コアカリキュラムの到達目標の中で(1)の比重は高かった。

(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。」が最も多く9校、次いで「2) 「通級による指導」及び「自立活動」の教育課程上の位置づけと内容を理解している。」が7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の教育支援計画を作成する意義と方法を理解している。」が6校であり、「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。」は5校であった。(2)の各到達目標は平均約67.0%の養成校が取り上げていたが、重点をおく目標については養成校によって違いが見られた。

(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。」は5校であり、50.0%にとどまった。この状況から、受講生が特別の教育的ニーズを障害だけに偏って捉えてしまうことが懸念される。なお、コアカリキュラムの(1)、(2)、(3)全ての到達目標を取り上げていたのは、10校中1校であった。

5. シラバスに示された障害の種類

養成校別にシラバスの授業計画に示された障害の種類を表3にまとめた。多くの養成校が視覚障害、聴覚障害、知的障害、肢体不自由、病弱、発達障害を取り上げていたが、一方で、重複障害、情緒障害、教育的ニーズのある子ども、構音障害、緘黙症、HSC (Highly Sensitive Child: 人一倍敏感な子供) 等、丹野 (2020) が指摘しているように、大学によって重点をおく障害に違いが見られた。また、1単位の場合にはやむをえないことではあるが、1回の授業に多数の障害が含まれていた。今後、当該科目で最低限修得すべき障害の種類について、養成校間である程度共通認識を持つことが必要と考えられる。その上で、養成校の独自性を出すことが肝要ではないだろうか。

V. 結論

以下、「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設置状況の課題と展望を述べる。

1. 養成校による違いと授業内容の充実

インクルーシブ教育を推進する上で、当該科目を新設した意義は大きい。しかし、養成校10校という限られた結果ではあるが、先行研究と同様に本報告でも養成校によって違いがみられた。

- (1) 単位数は70.0%の養成校が1単位設定であった。今後、2単位以上の設定もしくは教職課程の他の教科との連携によって一層の内容の拡充が望まれる。
- (2) 履修学年は養成校によって多様であった。今後、各養成校の教育課程における当該科目の位置づけをふまえながら、学生がその必要性を認識して意欲的に学ぶ時期に設定する検討が必要と思われる。
- (3) 授業担当者数は1名が60.0%で最も多かった。今後、特別支援学校教諭の養成を主とする教員と他の専門領域の教員、例えば教科教育の教員などが一緒に担当することも有効と考えられる。
- (4) 到達目標のうち、教職課程コアカリキュラムの「特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒の理解」についてはほとんどの養成校が取り上げていた。一方で、「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」を取り上げた養成校は50.0%にとどまり、今後検討すべき課題である。
- (5) 授業で取り上げられている障害の種類は、先行研究と同様に大学によって違いがみられた。限られた単位数の中で、優先すべき障害の種類についての検討が必要と思われる。

2. 当該科目に係る展望

筆者らがこれまで行ってきた教員に対するニーズ調査の結果では、特別支援教育に関する教職課程の内容について「多様な障害に関する知識と理解」、「児童生徒の実態把握の技能」、「インクルーシブ教育の理念の理解」、「校内支援体制の効果的な運用の仕方」、「多様な子どもを含む学級経営の仕方」が特に求め

表3 各養成校で取り上げられていた障害の種類

大 学	障害の種類
A 大学	視覚・聴覚・知的・肢体・病弱・LD・ADHD・ASD
B 大学	発達障害・教育的ニーズのある子ども
C 大学	視覚・聴覚・知的・肢体・病弱・LD・ADHD・ASD
D 大学	視覚・聴覚・知的・肢体・病弱・LD・ADHD・ASD・重複・情緒・言語
E 大学	知的・LD・ADHD・ASD
F 大学	視覚・聴覚・知的・肢体・病弱・LD・ADHD・ASD
G 大学	LD・吃音・構音障害・言語・緘黙症・HSC
H 大学	発達障害・教育的ニーズのある子ども
I 大学	知的・肢体・発達障害
J 大学	視覚・聴覚・知的・肢体・病弱・LD・ADHD・ASD

*LDは学習障害, ADHDは注意欠如多動性障害, ASDは自閉症スペクトラム障害, HSCは”Highly Sensitive Child”(人一倍敏感な子ども)をそれぞれ示す。

られていた。これらは、教職課程コアカリキュラムの(1)(2)に関連する内容と捉えられるが、コアカリキュラムの到達目標に比べると、より実践的な内容と言える。実際に多様な教育的ニーズに対応するためには基礎知識だけでは限界がある。今後我が国でインクルーシブ教育を推進していくためには、多様な児童生徒の教育的ニーズに応じて、どの教師も柔軟に対応できるようになることが求められる。そのためには、新設された教職科目を中心に、教職課程の他の科目においてもインクルーシブ教育の視点から指導法を検討できるようにすることや、教育実習等学校現場での経験と往還させながら理解を深める教育課程の編成等が不可欠と思われる。

3. 本報告の課題

本報告については、今後さらに対象校を増やすこと、当該科目が学生に及ぼす学習効果についても併せて検討していきたいと思う。

付 記

本研究は、日本特殊教育学会第59回大会でポスター発表を行った研究(磯貝, 2021)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(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.
- 2) 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～. 中央教育審議会答申, 43.
 - 3) 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.
 - 4) 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.
 - 5) 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.
 - 6) 鳥海順子・廣瀬信雄・小畑文也・古屋義博・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—. 山梨障害児教育学研究紀要, 8, 41-49.
 - 7) 鳥海順子・廣瀬信雄・小畑文也・古屋義博・吉井勘人（2015a）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—. 山梨大学教育人間科学部紀要, 16, 9-15.
 - 8) 鳥海順子・廣瀬信雄・小畑文也・古屋義博・吉井勘人・渡邊雅俊（2015b）インクルーシブ教育に必要な教員養成に関する研究—教員養成大学の授業における基礎プログラムの検討—. 山梨障害児教育学研究紀要, 9, 20-29.
 - 9) 鳥海順子・廣瀬信雄・小畑文也・古屋義博・渡邊雅俊（2015c）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, 227-237.
 - 10) 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.
 - 11) 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.