
特別な支援が必要な子どもの教科指導推進のための 教員養成プログラム検討に関する基礎的研究

平成 27 年度～平成 28 年度上越教育大学
学内プロジェクト研究成果報告書

平成 29 年 3 月

研究代表者 笠原芳隆
(上越教育大学大学院学校教育研究科)

研究課題	「特別な支援が必要な子どもの教科指導推進のための 教員養成プログラム検討に関する基礎的研究」
研究期間	平成 27 年度～平成 28 年度
研究代表者	臨床・健康教育学系 准教授 笠原 芳隆
研究組織	<p>笠原 芳隆（臨床・健康教育学系・准教授） 研究代表者 全体統括 研究計画及び実施・分析</p> <p>藤井 和子（臨床・健康教育学系・准教授） 研究分担者 研究計画及び実施・分析</p> <p>土田 了輔（芸術・体育教育学系（体育科教育）・教授） 研究分担者 研究計画及び実施・分析</p> <p>佐藤 ゆかり（自然・生活教育学系（家庭科教育）・准教授） 研究分担者 研究計画及び実施・分析</p> <p>太田 文哉（学校教育専攻特別支援教育コース・大学院生） 研究協力者 研究計画及び実施・分析</p> <p>小黒 知穂（学校教育専攻特別支援教育コース・大学院生） 研究協力者 研究計画及び実施・分析</p> <p>佐藤 杏香（学校教育専攻特別支援教育コース・大学院生） 研究協力者 研究計画及び実施・分析</p> <p>千葉 悠加（学校教育専攻特別支援教育コース・大学院生） 研究協力者 研究計画及び実施・分析</p> <p>楠浦 舞子（学校教育専攻特別支援教育コース・大学院生） 研究協力者 研究計画及び実施・分析</p> <p>後藤 千明（学校教育専攻特別支援教育コース・大学院生） 研究協力者 研究計画及び実施・分析</p> <p>武知 由佳（学校教育専攻特別支援教育コース・大学院生） 研究協力者 研究計画及び実施・分析</p> <p>堤 勇登（学校教育専攻特別支援教育コース・大学院生） 研究協力者 研究計画及び実施・分析</p> <p>小池 和子（糸魚川市立ひすいの里総合学校・教諭） 研究協力者 研究計画及び実施・分析</p> <p>長谷川 哲（新潟県立東新潟特別支援学校・教諭） 研究協力者 研究計画及び実施・分析</p>

研究目的と内容

文部科学省は、平成 25 年 5 月現在、知的障害をはじめとする種々の障害のある児童生徒約 32 万人が特別支援学校や特別支援学級、通級指導教室で学んでおり、さらに発達障害またはその疑いのある児童生徒約 67 万人が、小・中学校の通常の学級で学んでいるとしている。障害のある、いわゆる特別な支援が必要な子どもに教科指導を行う際には、各教科の特性を踏まえながら障害による困難に応じた支援を個別に行う必要がある。このような支援を「合理的配慮」と言い、合理的配慮の実施は特別な支援が必要な子どもが在籍する通常の学級の教員にも広く求められる。これが実現することにより、障害のある子どもない子ども共に学ぶインクルーシブな教育の進展も期待できる。したがって、教員養成段階で、合理的配慮のある教科指導ができる教員を育てることは喫緊の課題ともいえる。

本学では学部段階で「ボランティア A・B」の授業等を履修することにより、体験的に特別な支援が必要な子どもへの合理的配慮について学ぶことができるが、教科の特性を踏まえつつ、一人一人多様な困難を示す子どもに対して十分な配慮を考えられるところまで学びを深めることが可能か明らかになっていない。

そこで本研究では、特別支援教育担当教員と教科教育担当教員が協働で、小・中学校や特別支援学校における特別な支援が必要な子どもへの教科指導の実態、ボランティア A を体験した本学学生の体験内容や意識等を明らかにし、特別な支援が必要な子どもの教科指導推進のための教員養成プログラムを検討することを前提とした資料を得ることを目的に、以下の調査研究を実施することとした。

1. 特別支援学校教員を対象とした「特別な支援が必要な子どもの教科指導の実態と課題」に関する調査研究
2. 小学校教員を対象とした「特別な支援が必要な子どもの教科指導の実態と課題」に関する調査研究
3. 全国の教育委員会を対象とした「通常の学級担任の特別支援教育等に関する専門性向上のための取組の実態や教員養成大学への要望」に関する調査研究
4. 本学で「学校ボランティア A」を履修した学生を対象とした「ボランティア体験内容や体験中に悩んだこと」等に関する調査研究

研究成果

1. 特別支援学校教員を対象とした「特別な支援が必要な子どもの教科指導の実態と課題」に関する調査研究

1) 問題と目的

「特別支援教育を推進するための制度の在り方について(答申)」(中央教育審議会, 2005)では, 特別支援教育の理念について「障害のある幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し, その持てる力を高め, 生活や学習上の困難を改善又は克服するため, 適切な指導及び必要な支援を行う」ものと示されている。障害のある, 支援が必要な子どもに各教科等の指導を行う際には, 各教科の特性を踏まえつつ障害による困難に応じた支援を個別に行う必要がある。このような配慮は「合理的配慮」とも言え, 合理的配慮の実施は支援が必要な子が在籍する通常の学級にも広く求められる。これが実現することにより, 障害のある子もない子も共に学ぶインクルーシブな教育の進展も期待できる。したがって, 教員養成段階で, 合理的配慮のある教科指導ができる教員を育てることは差し迫った課題と言える。

特別支援学校では, 生活上や学習上の困難の改善・克服に向け, 自立活動が教育課程上位置づけられていることが多く, 各教科等の指導においてもこの自立活動の理念を生かした, すなわち合理的配慮がなされた指導が行われていると考えられる。

そこで本研究では, 特別支援学校における各教科等の指導の実態を明らかにすることを目的とした。このことは, 小・中学校等でのインクルーシブな教育においても, 支援が必要な子どもの各教科等の指導推進を可能とする教員養成プログラムを検討することに資すると考えた。

2) 方法

A 県内の特別支援学校(分校も含む)34校のうち研究協力可能と返信のあった25校の, 小学部・中学部・高等部各学部の主事及び各教科等の指導(知的障害の学校では「合わせた指導」を含む)担当者を対象に, 予備調査を経て確定した以下の内容で, 郵送による質問紙調査を実施した。調査期間は2016年2月中旬～3月上旬であった。なお, 本調査実施にあたり, 本学倫理審査委員会の承認を得た(承認番号2015-74)。

[主な調査内容]

- (1) 教育課程編成プロセス
- (2) 各教科等年間指導計画作成状況
- (3) 各教科等の授業における単元設定や評価方法
- (4) 各教科等の指導に関する研修状況
- (5) 各教科等の指導実施上の課題 等

3) 結果と考察

本調査用紙を送付した25校のうち17校から回答が得られた(回収率68.0%)。

教育課程編成のプロセスについては, 各学部とも学部会等の場で話し合いを持ちながら決定されることが多く, 参考とする情報としては「特別支援学校学習指導要領」, 「昨年度の

教育課程」，「児童の実態情報」の3つが多かった。教育課程編成上の課題として「児童生徒の実態差や多様な実態への対応」，「個々の実態やニーズに合った編成」，「編成のための専門性や力量のある教師の確保」等が挙げられていた。

各教科等の年間指導計画については，小・中学校等と同様ほぼ全ての学校で，学部ごとに作成していた。参考とする情報は教育課程編成時と同様「特別支援学校学習指導要領」，「昨年度の教育課程」，「児童の実態情報」が挙げられ，「学校独自の指導内容表」を活用している学校も5校あった。年間指導計画作成上の課題として「児童生徒の実態差や多様な実態への対応」のほか「年度で児童生徒の実態が異なることによる毎年度の作成時間確保」等が挙げられていた。

各教科等の授業づくりの際に参考にする情報収集の方法として，各学部とも「授業での観察」，「個別の指導計画」，「保護者からの情報」が挙げられていた。単元設定の際に重視していることは各学部「日常生活に生かせる」が最も多く，次いで「児童生徒の障害による困難」であり，高等部では「卒業後の生活」も多かった。単元設定上の課題としては「学習の系統性」，「内容の精選」，「学習の順序や発展性」の3点が上位を占めた。授業中における児童生徒への配慮はほぼ全ての回答者が「している」と答えており，その内容は，障害特性に応じた「視覚や触覚等を生かした教材・教具の工夫」，作業エリアの構成等を含む「座席配置」，スケジュール図等「見通しを持たせる工夫」，実態に即したプリントやノート準備等「複数の課題準備」等多岐にわたり，各学部とも授業実施にあたりきめ細かく児童生徒への配慮を行っている様子が見えてきた。教科によって担当者が異なる場合の児童生徒の情報共有については「日常的に口頭での打合せや話し合いを行う」ケースが多く，時間の制約がある場合は「付箋の活用」や「授業記録の回覧」等が行われていた。授業評価については「記述式」で行っているケースが多く，「数値による評価」は少なかった。評価の課題として「客観性の担保」，「評価基準の明確化」，「評価の妥当性」等評価方法が記述式であることとの関連がみられるものが多かった。

各教科等の指導で困った際の解決方法としては「同僚に相談」や「書籍を読む」等が挙げられ，対外的なものは少なかった。また，専門性向上に向けて参加している研修としては「他校の研究会や授業公開」が多く，各教科等を担当している教員は他校の研究会や同僚教師の授業参観を通して自らの専門性向上を図ろうとしていることが分かった。

今回の特別支援学校における調査結果は，小・中学校等における支援が必要な児童生徒の各教科等の指導にも生かせるものであり，本調査で挙げられた授業の単元設定方法や指導上の配慮（合理的配慮），課題解決の方策を，小・中・高等の教員養成段階で学ぶことの必要性が示唆された。

4) 文献

中央教育審議会(2005)特別支援教育を推進するための制度の在り方について（答申）

文部科学省(2014)特別支援教育の現状。

<http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/002.htm>

2. 小学校教員を対象とした「特別な支援が必要な子どもの教科指導の実態と課題」に関する調査研究

1) 問題と目的

中央教育審議会初等中等教育分科会（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、「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」と述べている。「同じ場で共に学ぶ」だけでなく、障害により個別の教育的ニーズのある、いわゆる特別な支援が必要な子供の「教育的ニーズに的確に応える指導を提供する」ことは、インクルーシブな教育を推進する上で欠かすことができない。同報告には「障害のある子どもが、他の子どもと平等に『教育を受ける権利』を享有・行使することを確保するために、学校の設置者及び学校が必要かつ適当な変更・調整を行うこと」が示されており、これを「合理的配慮」と呼んでいる。簡潔に述べるならば合理的配慮とは「個別に必要とされる理にかなった変更・調整」ということができる（丹羽，2015）。

例えば各教科等の指導を行う際には、各教科等の特性を踏まえながら障害による困難に応じた支援を個別に行う必要がある。このような支援はまさに「合理的配慮」と言え、合理的配慮の実施は特別な支援が必要な子供が在籍する通常の学級の教員にも広く求められる。これを障害のない級友と一緒に指導する中で実現することにより、インクルーシブな教育の進展が期待できる。したがって、小・中学校等の教員を養成する段階で、通常の学級において合理的配慮のある各教科等の指導ができるような学びを保障することは、重要な課題のひとつといえる。

本学において特別な支援が必要な子どもの各教科等の指導推進のための教員養成プログラムを作成していくためには、その資料として小・中学校及び特別支援学校における特別な支援が必要な子どもへの指導の実態や困難の把握、合理的配慮の実際等に関する情報を集めることが必要である。そこで、まず小学校における特別な支援が必要な児童の各教科等の指導の実態と困難について、小学校で通常の学級を担当している教員への質問紙調査により明らかにすることとした。

本研究では、著者らが行っている教員養成プログラムに関する基礎的資料として、小学校における特別な支援が必要な子ども（本研究では以下、要支援児童）の各教科等の指導の実態と困難に関する調査を行い、今現在の要支援児童への個別の指導計画作成状況、各教科等指導の際の配慮・工夫、要支援児童とともに学ぶ級友（定型発達児）への働きかけ、各教科等指導上の困難とその解決法等について明らかにすることを目的とした。

2) 方法

(1) 対象

C 県内の小学校から無作為に抽出した 62 校のうち、調査協力可能と返信のあった 19 校

の、通常の学級を担任している教員（本研究では以下、回答者）を対象とした。

(2) 調査方法

郵送による質問紙調査を実施した。

(3) 調査内容

筆者らの合議及び予備調査によって確定した以下の内容とした。

- ① 回答者の教職経験年数及び特別支援学校・特別支援学級経験年数
- ② 回答者が担任している学級の学年及び要支援児童の人数
- ③ 回答者の学級に在籍している要支援児童の困難の状況
- ④ 学級に在籍している要支援児童のうち一人想定した児童(以下、抽出児)の困難の状況
- ⑤ 抽出児が支援を必要としている教科指導の内訳
- ⑥ 抽出児の個別の指導計画作成状況
- ⑦ 抽出児の各教科等の目標設定の際に参考にする資料
- ⑧ 各教科等の指導場面における抽出児への配慮・工夫
- ⑨ 抽出児の在籍する学級の級友に対する働きかけの状況
- ⑩ 特に指導が困難と感じる教科と困難の内容
- ⑪ 各教科等の指導に困難を感じた際の解決法
- ⑫ 抽出児を含めた学級全体の児童への指導を行う際に必要と感じる力

(4) 調査期間

平成 28 年 2 月中旬～3 月上旬に実施した。

(5) 倫理的配慮

本調査実施にあたり、調査対象の学校長に調査協力の可否を確認し、協力可とした学校のみ調査用紙を送付した。また、本学倫理審査委員会の承認を得た(承認番号 2015-74)。

3) 結果

(1) 回収率

調査協力可能と返信のあった 19 校に調査用紙を送付し、16 校 18 人から回答があった。学校単位での回収率は 84.2%であった。

(2) 調査結果

- ① 回答者の教職経験年数及び特別支援学校・特別支援学級経験年数
回答者の教職経験年数について表 1 に示した。

表 1 回答者の教職経験年数

年数	人数
1～5 年未満	0
5～10 年未満	2
10～15 年未満	5
15～20 年未満	3
20 年以上	8
計	18

教職経験 5 年未満はならず，大半が 10 年以上であり，20 年以上のベテランが全体の半数近くであった。特別支援学校や特別支援学級を経験していたのは 18 人中 2 人のみで，経験年数はそれぞれ 1 年と 2 年であった。特別支援教育の経験者は少なく，また経験がある回答者でも，経験年数は大変短かった。

② 回答者が担任している学級の学年及び要支援児童の人数

回答者が担任している学級の学年を表 2-1 に示した。6 学年はなく，3 学年が半数近くを占めた。また，回答者の学級における要支援児童の数を表 2-2 に示した。

表 2-1 回答者の学級の学年

学年	人数
1 学年	1
2 学年	3
3 学年	8
4 学年	3
5 学年	3
6 学年	0
計	18

表 2-2 要支援児童の在籍数

在籍数	人数
1～2 人	4
3～4 人	6
5～6 人	6
7～8 人	2
計	18

結果は 3～4 人と 5～6 人が多く，7 人以上在籍しているとした回答者も 2 人いた。

③ 回答者の学級に在籍している要支援児童の困難の状況

回答者の学級に在籍している要支援児童の困難について，表 3 に示した。

表 3 要支援児童の示す困難

(複数回答 n=18)

困難	人数
不注意	12
多動性	7
衝動性	8
書字・読み等の困難	16
計算等の困難	13
社会性の困難	11
人間関係上の困難	9
その他	2

書字や読み，計算等の困難が多く，それに不注意や衝動性，社会性の困難も併せ有しているなど，複数の困難を示すケースが多いことが推察された。

④ 回答者の学級に在籍している抽出児の困難の状況

回答者の学級に在籍している抽出児（各 1 人）の示す困難について、表 4 に示した。

表 4 抽出児の示す困難
(複数回答 n=18)

困難	人数
不注意	10
多動性	5
衝動性	7
書字・読み等の困難	13
計算等の困難	9
社会性の困難	10
人間関係上の困難	8
その他	2

書字・読み等の困難が一番多く、次いで不注意や社会性の困難が多かった。複数の困難を示す抽出児が多い結果となった。

⑤ 抽出児が支援を必要としている各教科等の指導の内訳

抽出児が支援を必要としている各教科等の指導の内訳は表 5 のとおりとなった。

表 5 支援が必要な各教科等
(複数回答 n=18)

教科名等	人数
国語	15
算数	13
社会	3
理科	2
音楽	7
体育	3
家庭科	2
外国語活動	1
道徳	2
特別活動	2
総合学習	3
その他	1

各教科別でみると、国語と算数が多い結果となった。

⑥ 抽出児の個別の指導計画作成状況

抽出児の個別の指導計画を作成しているか否かについて尋ねた結果、18 人中約 3 分の 2 に当たる 13 人が「作成している」と回答した。また、作成していると回答した 13 人に対し、個別の指導計画記載事項について複数回答で尋ねた（表 6）。

その結果、大半の回答者が抽出児の「実態情報」と「困難への対応策」を記載していた一方で、各教科等における「個別目標」や「配慮事項」を記載していた人は半数以下にとどまっ

ていることが明らかになった。その他の掲載事項として「保護者の要望」が挙げられていた。

表 6 個別の指導計画記載事項
(複数回答 n=13)

事項	人数
実態情報	12
困難への対応策	11
各教科等における個別目標	6
各教科等における配慮事項	5
評価	8
その他	1

⑦ 抽出児の各教科等の目標設定の際に参考としているもの

回答者が個別の指導計画作成の際に参考としているものについて尋ねた結果を表 7 に示した。

表 7 目標設定で参考にしているもの
(複数回答 n=13)

参考にしているもの	人数
個別の指導計画	11
小学校学習指導要領	9
昨年度の年間指導計画	3
特別支援学校学習指導要領	1
学校独自の指導内容表	0
その他	2

18 人中 11 人が「個別の指導計画」を挙げていた。次いで多かったのが「小学校学習指導要領」の 9 人だったが、「特別支援学校学習指導要領」を挙げたのはわずか 1 人に過ぎなかった。その他として、「通級担当者や抽出児にかかわる教員等からのアドバイス」等が挙げられていた。

⑧ 各教科等の指導場面における抽出児への配慮・工夫

<「板書や発問」に関する配慮・工夫>

各教科等の指導場面における「板書や発問」に関する配慮・工夫について尋ねた結果、回答者 18 人全員が「配慮・工夫あり」と回答した。その具体的な内容について複数回答で求め、結果を表 8-1 に示した。

「板書や発問」に関する配慮・工夫として、半数近くの回答者が挙げていたのは「学習の流れや見通しの明示・パターン化」であった。次いで多かったのが「簡潔・具体的な言葉遣い」であり、少数ながら「板書内容の構造化」や「色分け」等を挙げていた。その他の配慮・工夫として「課題の把握状況の確認」や「ノートとワークシートを同じにする」等が挙げられていた。なお、ここに挙げられた配慮・工夫を適用する対象について尋ねたところ、抽出児だけでなく「学級内の児童全員に適応する」とした教員が 12 人と最も多く、次いで「他の要支

援児童に適用する」が 5 人と続いた。「抽出児専用」の配慮・工夫とした教員はいなかった。

表 8-1 板書や発問の配慮・工夫の内容

(複数回答 n=18)

具体的な配慮・工夫内容	人数
学習の流れや見通しの明示・パターン化	8
簡潔・具体的な言葉遣い	6
板書内容の構造化	4
板書における色分け	2
大きな文字による板書	2
個別の声かけ	2
その他	6

<「教材・教具」に関する配慮・工夫>

各教科等の指導場面における「教材・教具」に関する配慮・工夫について尋ねた結果、18 人中 16 人が「配慮・工夫あり」と回答した。その具体的な内容について複数回答で求め、結果を表 8-2 に示した。

表 8-2 教材・教具の配慮・工夫の内容

(複数回答 n=16)

具体的な配慮・工夫の内容	人数
具体物の活用	9
色鉛筆の活用等目立たせる工夫	5
コピーや投影等による拡大	4
デジタル教科書等の活用	2
その他	4

「教材・教具」に関する配慮・工夫の内容として、16 人中 9 人が「具体物の活用」を挙げていた。次いで「色鉛筆の活用等目立たせる工夫」、「コピーや投影等による拡大（表示）」を挙げていた。その他の配慮・工夫として、「先出しルールを伝える」や「教科書等に読み仮名を付ける」等が挙げられていた。なお、ここに挙げられた配慮・工夫を適用する対象について尋ねたところ、「学級内の児童全員に適用する」とした教員が 11 人と最も多く、次いで「抽出児以外の要支援児童にも適用する」が 5 人と続いた。「抽出児専用」の配慮・工夫としたのは 1 人だった。

<「教室環境」に関する配慮・工夫>

各教科等の指導を行う際の「教室環境」に関する配慮・工夫について尋ねた結果、18 人全員が「配慮・工夫あり」と回答した。その具体的な内容について複数回答で求め、結果を表 8-3 に示した。

「教室環境」に関する配慮・工夫の内容として、18 人中 17 人が「教室内（特に前面）をすっきりさせる」ことを挙げていた。次いで数は少ないものの「座席位置の配慮」、「一日の流れや既習事項等掲示内容の工夫」等を挙げていた。その他として「いすの脚にテニスボール

を付ける」等が挙げられていた。なお、教室環境に関する配慮・工夫を適用する対象については、「学級内の児童全員」とした教員が13人と最も多く、次いで「他の要支援児童に適用する」が5人と続いた。

表 8-3 教室環境の配慮・工夫の内容

(複数回答 n=18)	
具体的な配慮・工夫の内容	人数
教室内（特に前面）をすっきりさせる	17
座席位置の配慮	4
一日の流れや既習事項等掲示内容の工夫	4
机の位置等の明確化	2
引き台紙やロッカーの整理	2
その他	3

<その他実施している配慮・工夫>

各教科等の指導場面において「板書・発問」や「教材・教具」、「教室環境」以外に実施している配慮・工夫について尋ねた結果、これについても18人中16人が何らかの「配慮・工夫あり」と回答した。その具体的な内容について複数回答で求め、結果を表 8-4 に示した。

表 8-4 その他の配慮・工夫の内容

(複数回答 n=16)	
具体的な配慮・工夫の内容	人数
学習内容の負担軽減（精選含む）	7
できたときに褒め肯定する	4
声かけを頻繁に行う	4
個別の課題や宿題の設定	4
放課後等を使つての個別指導	3
座席位置の工夫	2
その他	15

内容として最も多く挙げられたのは「学習内容の（精選を含む）負担軽減」（7人）で、「できたときに褒め、肯定する」、「個別の課題や宿題の設定」、「放課後等を使つての個別指導」等がそれに続いた。その他として「音読等学習の構えをつくる学習を取り入れる」、「自己決定させる」、「少人数指導を行う」等本人に対する直接的な配慮・工夫のほか、「保護者との連絡を密にする」、「ティームティーチングを生かす」といった指導・支援する側の連携等が挙げられていた。ここに挙げられた配慮・工夫を適用する対象については「抽出児以外の要支援児童にも適用する」が8人と最も多く、次いで「学級内の児童全員」が5人と続いた。

抽出児に対して行っているさまざまな配慮・工夫は、抽出児専用であることは少なく、抽出児以外の要支援児童や学級内の児童全員をその適用範囲と考えていることが多い結果であった。

⑨ 抽出児の在籍する学級の級友に対する働きかけの状況

抽出児が在籍する学級の児童（以下、周りの児童）に対する働きかけについて尋ねた結果、18人中14人が何らかの「働きかけあり」と回答した。その具体的な内容について複数回答で求め、結果を表9に示した。

表9 級友に対する働きかけの内容
(複数回答 n=18)

具体的な働きかけの内容	人数
抽出児への支援（手伝い）の依頼	6
抽出児への声かけの仕方を伝える	4
抽出児のがんばりを伝える	3
抽出児への対応の仕方を伝える	3
学習の際しっかりした子をペアにする	2
その他	4

「抽出児への支援（手伝い）の依頼」が6人と最も多く、「抽出児への声かけの仕方を伝える」、「抽出児のがんばりを伝える」、「抽出児への対応の仕方を伝える」といった内容が続いた。2人ではあるが、「学習の際しっかりとした子をペアにする」という回答もあった。その他として「抽出児の特性を話して理解を求める」、等抽出児に対する内容がある中で、「話をきちんと聞く姿勢を育む」といった学級内の児童全員に関係する内容も挙げられていた。

⑩ 要支援児童に対して学校全体で実施している配慮・工夫

抽出児をはじめとする要支援児童に学校全体で実施している配慮・工夫について尋ねた結果、回答者18人中14人が「学校全体で実施している配慮・工夫あり」とした。学校全体で実施している配慮・工夫として「要支援児童についての教員の共通理解」、「個別の課題や学習の設定」、「個別学習やクールダウンの場の設定」、「放課後等を使つての個別指導」等が挙げられた。その他一人ずつではあるが「ユニバーサルデザイン化のチェック」、「介助ボランティアの活用」、「特別支援学級担任の活用」等を挙げていた（表10）。

表10 学校全体での配慮・工夫の内容
(複数回答 n=14)

具体的な配慮・工夫の内容	人数
要支援児童についての教員の共通理解	4
個別の課題や宿題の設定	4
個別学習やクールダウンの場の設定	3
放課後等を使つての個別指導	3
個別の指導計画作成や支援会議の場の設定	2
座席位置の工夫	2
その他	15

⑪ 特に指導が困難と感じる各教科等と困難の内容

抽出児をはじめとする要支援児童に各教科等の指導を行うに当たり、特に困難を感じる

教科等について複数回答で求め、結果を表 11-1 に示した。

表 11-1 困難性を感じる各教科等
(複数回答 n=17)

教科名等	人数
国語	12
算数	11
社会	3
理科	2
音楽	5
体育	2
家庭科	0
外国語活動	0
道徳	1
特別活動	0
総合学習	3
その他	1

17 人の回答者のおよそ 3 分の 2 が国語と算数それぞれを挙げていた。次いで多かったのは音楽であった。また、各教科の指導で感じる困難の内容について表 11-2 に示した。

表 11-2 各教科等の指導で困難に感じること
(複数回答 n=17)

内容	人数
算数の個人差への対応	4
国語の読み書き・読解への対応	4
複数人それぞれのつまずきへの対応	3
保護者との連携・協力	2
その他	4

「算数の個人差への対応」と「国語の読み書き・読解への対応」がともに 4 人と多かった。また、保護者との連携も挙げられていた。その他として「体育実技の個別対応」、「パニックや学習に乗らないときの対応」等が挙げられていた。

⑫ 指導に困難を感じた際の解決法

指導に困難を感じたときにどのような解決法をとっているのか、その方法について複数回答で尋ねた結果を表 12 に示した。

表 12 指導上の困難の解決法
(複数回答 n=17)

項目	人数
研修に参加する	8
同僚に相談する	17
書籍を読む	12
その他	4

回答者 17 人全員が「同僚に相談する」を挙げていた。次いで「書籍を読む」、「研修を受ける」の順であった。その他の解決法として「専門機関への相談」や「上司への相談」等が挙げられていた。

⑬ 抽出児を含めた学級全体の児童への指導を行う際に必要と感じる力

抽出児を含めた学級全体の児童への指導を行う際に必要と感じる力について複数回答で求め、その結果を表 13 に示した。

表 13 学級全体への指導を行う際に必要な力
(複数回答 n=17)

項目	人数
要支援児童の実態に即した対応力・判断力	7
要支援児童の実態把握力・特性理解力	6
コミュニケーション力・連携力	6
自己研鑽を続けようとする力	5
特別支援教育等に関する情報収集力	3
教科指導力・授業力	2
その他	4

「抽出児を含む要支援児童の実態に即した対応力・判断力」や「抽出児を含む要支援児童の実態把握力・特性理解力」のほか、「コミュニケーション力・連携力」、「自己研鑽を続けようとする力」が挙げられていた。「教科指導力・授業力」も少数ながら見受けられた。

4) 考察

今回の調査では、大半の回答者の学級（通常の学級）に複数の要支援児童が在籍しており、それぞれの児童がさまざまな困難を抱えていることが分かった。そのような状況の中、回答者である通常の学級の担任教員が各教科等の指導を行うに当たり、要支援児童である抽出児に対して、板書や発問、教材・教具、教室環境をはじめ多様な角度から具体的な配慮・工夫を行っていることが分かった。これらの中には、中央教育審議会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（2010）の第3回配布資料に「合理的配慮」の例として挙げられているものも含まれており、学級担任の努力により、抽出児に対して合理的配慮が行われていることがうかがえた。

一方で、抽出児に対して個別の指導計画を作成しているのはまだ回答者全体の約3分の2であり、その中でも各教科等の個別目標や配慮事項等を記載している人は少なかった。文部科学省（2013）は、『合理的配慮』は、一人一人の障害の状態や教育的ニーズ等に応じて決定されるものであり、その検討の前提として、各学校の設置者及び学校は、興味・関心、学習上又は生活上の困難、健康状態等の当該の子供の状態把握を行う必要がある」とし、「その内容は、個別の教育支援計画に明記するとともに、個別の指導計画においても活用されることが期待される」と示している。このように、個別の指導計画の意義や作成手順等を理解して実際に活用することは重要であるが、今回の調査結果からは、まだその点が

不十分であることがうかがえた。また、回答者の中には国語や算数を中心に教科指導に対する困難を感じている人もおり、同僚への相談や書籍の活用、研修会への参加により困難解決を図ろうとしている様子もうかがえた。

以上のことから、将来小学校の通常の学級の担任を希望する学生に対しては、各教科等の指導を行う際に要支援児童の実態の多様性を念頭に置きつつ、個別の指導計画を作成・活用し、板書や発問、教材・教具、教室環境をはじめ多様な角度から児童の実態に応じた配慮・工夫ができるような、また、周囲の級友たちに働きかけて要支援児童の理解や対応を促すような方略を、教員養成段階で情報として提供する必要があることが示唆された。

5) 文献

中央教育審議会初等中等教育分科会（2014）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）概要

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321668.htm

中央教育審議会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（2010）第3回配付資料別紙2「合理的配慮」の例

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1297377.htm

文部科学省（2013）教育支援資料

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1340250.htm

文部科学省（2014）特別支援教育の概念図

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/002/1329076.htm

丹羽登（2015）学級等の集団を対象とした指導計画と個別の指導計画．特別支援教育（文部科学省），58，44-47.

3. 本学で「学校ボランティアA」を履修した学生を対象とした「ボランティア体験内容や体験中に悩んだこと」等に関する調査研究

1) 問題と目的

障害のある、いわゆる特別な支援が必要な児童生徒（本研究では以下、支援が必要な子）に教科指導を行う際には、各教科の特性を踏まえながら障害による困難に応じた支援を個別に行う必要がある。このような支援を「合理的配慮」と言い、合理的配慮の実施は支援が必要な子が在籍する通常の学級の教員にも広く求められこの実現により、障害のある子もいない子も共に学ぶインクルーシブな教育の進展が図られる。したがって、教員養成段階で、合理的配慮のある教科指導ができる教員を育てることは重要である。

本学には学部2年次の必修科目として「学校ボランティアA」の授業が設定されている。この授業を通して、体験的に支援が必要な子への合理的配慮について学ぶことができるが、教科の特性を踏まえつつ、一人一人多様な困難を示す支援が必要な子に対して十分な配慮を考えられるところまで学びを深めることが可能かは明らかになっていない。

本研究では、本学で「学校ボランティアA」を履修した2年次学部学生を対象とした「ボランティア体験内容や体験中に悩んだこと」等に関する調査を実施し、支援が必要な子の教科指導推進のための教員養成プログラムを検討することを前提とした一資料を得ることを目的とした。

2) 方法

(1) 対象

平成28年度に学校ボランティアAを履修し、履修発表会に参加した本学2年次学部学生。

(2) 方法

直接配布による質問紙調査を2017年1月25日に実施した。なお、本調査実施にあたり、本学倫理審査委員会の承認を得た(承認番号2015-74)。

(3) 主な調査内容

- ① 担当された学級等での活動における、特別な支援が必要な児童とのかかわりの有無
- ② 担当された学級等での体験内容
- ③ 体験を通して学んだこと
- ④ 体験中に困ったり悩んだりしたこと
- ⑤ 体験前の事前指導で予め学んでおけたらよかったと思うこと
- ⑥ 体験を通して感じたことや考えたこと

3) 結果

(1) 回収状況

履修発表会に参加した153名の学生から調査用紙を回収した。

- ##### (2) 担当された学級等での活動における、特別な支援が必要な児童とのかかわりの有無
- 担当された学級等での活動における、特別な支援が必要な児童とのかかわりの有無につ

いて、結果を表 1-1 に示した。かかわり「あり」とした学生が 72 人だったのに対し、かかわり「なし」とした学生が 81 人で半数を若干上回った。

表 1-1 特支児童とのかかわり

項 目	度数
あ り	72
な し	81
合 計	153

(3) かかわった特別な支援が必要な児童の抱える困難

特別な支援が必要な児童とかかわったとした学生に対し、かかわった児童の困難について自由記述で尋ね、その結果を整理して表 1-2 に示した。64 人（複数回答）から回答があり、「学習の遅れや学習の困難」との回答が 26 と最も多く、次いで「集中しない・落ち着かない」、 「LD・ADHD・自閉症」と続き、全体として発達障害に関するものが多かった。

表 1-2 かかわった特支児童の抱える困難

(複数回答 n=64)

項 目	度数
学習の遅れ・困難	26
算数の学習・計算の困難	[7]
漢字の学習・書字の困難	[6]
集中しない・落ち着かない	22
LD・ADHD・自閉症	15
言語・コミュニケーションの困難	9
対人関係・集団行動の困難	9
話や指示を聞かない	6
パニック・暴れる	5
知的障害	4
大声・奇声を出す	4
こだわり	2
聴覚障害	2
身体障害	2
その他	6

[]は内数

(4) 配当された学級等での体験内容

配当された学級等で体験した内容について自由記述で尋ね、その結果を整理して表 2-1 に示した（複数回答）。「学習補助や学習支援」が最も多く、その中では教科名は不明であるが「個別指導」との回答が最も多かった。教科名で回答しているものについては「算数」が最も多く、次いで「国語」が多かった。「特別支援学級の児童」を対象としているとの回答もみられた。それ以外にも「特別な支援が必要な児童の支援」や「見守り・付き添い」等インクルーシブな教育に関連する回答もあったが、「ワークや宿題の○付け」、「行事や課外活動の補助・準備」、「動物の世話」等児童全体や学校全体にかかる体験も含まれていた。

表 2-1 ボランティアAでの体験内容

(複数回答 n=138)

項	目	度数
学習補助・支援		92
算数		[16]
国語		[9]
体育		[8]
理科・実験		[6]
図工		[3]
音楽		[2]
個別指導		[25]
特別支援学級児童		[5]
ワークや宿題の○付け		43
授業における机間巡視		29
行事や課外活動の補助・準備		18
遊びの相手		9
特支児童の支援		8
見守り・付き添い		8
動物（やぎ）の世話		7
授業づくり		5
その他		15

[]は内数

(5) 体験から学んだこと

学校ボランティア A での体験を通して学んだことについて、自由記述（複数回答）で尋ね、その結果を整理して表 2-2 に示した。「児童とのかかわり方・対応の仕方」が 53 と最も多かったが、そのうち「特別な支援が必要な児童」と明記されていたケースは 10 であった。また、「児童の様子・実態」が 20 と 3 番目に多かったが、そのうち「特別な支援が必要な児童の様子・実態」と明記されていたケースは 6 であった。その他、特別な支援が必要な児童に限ったことではないが、児童が一人一人違うことや対応も一人一人異なること等インクルーシブな教育を進める上で欠かすことのできない内容も挙げられていた。

表 2-2 体験から学んだこと

(複数回答 n=147)

項	目	度数
児童とのかかわり方・対応の仕方		53
特支児童とのかかわり方・対応の仕方		[10]
授業における指導の進め方や工夫とその難しさ		40
児童の様子・実態		20
特支児童の様子・実態		[6]
児童への声かけ・言葉遣い		18
一人一人違う児童への対応		14
児童一人一人が違うこと		12
児童との距離感		11
複数の児童（児童集団）への対応		5
机間巡視の仕方		3
校風・学校の雰囲気		3
学級経営		2
危険回避・危機管理		2
実態把握の重要性		2
その他		13

(6) 体験の活用（体験したことが将来の教職生活に生かせるか）

学校ボランティア A で体験した内容が自身の将来の教職生活に生かせるか否かについて尋ねた結果を表 2-2 に示した。153 人のうち 145 人（94.8%）が、体験した内容が教職生活に「生かせる」と回答した。「生かせない」としたのは 1 人だけだった。

表 2-2 体験の活用

項 目	度数
将来生かせる	145
将来生かせない	1
無回答	7
合 計	153

(7) 体験中に悩んだり困ったりしたこと

学校ボランティア A の体験中に悩んだり困ったりしたことについて、自由記述（複数回答）で尋ね、その結果を整理して表 3 に示した。89 人から回答があった。「特別な支援が必要な児童への対応」が 17 と最も多かった。また、特別な支援が必要な児童に限らないが、「児童へのかかわり（介入）や支援の程度」が 9 と 3 番目に多かった。その他「児童への教え方」や「ケンカやもめ事への対応」、「支援を拒む児童への対応」、「児童への話しかけ方・声のかけ方・指示の仕方」等児童とのかかわりに関することが挙げられた。また、「学級担任や介助職員等との連携の仕方」、「指示がなくて何をすればよいか分からなかった」等教職員との関係（連携）に関することも挙げられていた。

表 3 体験中悩んだこと・困ったこと

(複数回答 n=89)

項 目	度数
特支児童への対応	17
指示がなく何をすればよいか分からず	10
児童へのかかわり（介入）や支援の程度	9
児童への教え方	9
学級担任や介助員等職員との連携の仕方	8
児童のケンカやもめ事への対応	8
泣いてしまったりかかわりや支援を拒む児童等への対応	8
児童への話しかけ方・声のかけ方・指示の仕方	8
児童への注意の仕方・叱り方	7
児童との距離感	4
その他	11

(8) 事前指導で学んでおけばよかったと思う内容

実際に各校で体験を行う前の事前指導として学んでおけばよかったと思う内容について、自由記述（複数回答）で尋ね、その結果を整理して表 4 に示した。44 人から回答があった。「児童（全般）への具体的支援の仕方やかかわり方」が 8 と最も多かったが、次いで「特別支

援教育や特別な支援が必要な児童の理解やかかわり方」が7と続いた。その他「授業の進め方・学習内容や進捗」、「児童の叱り方・褒め方・ケンカ仲裁の仕方」、「声のかけ方・話しかけ方」等、(7)で挙げられていた「体験中に悩んだり困ったりしたこと」と連動している内容が多く挙げられていた。

表4 事前に学んでおきたかったこと

(複数回答 n=44)

項	目	度数
児童への具体的支援の仕方やかかわり方		8
特別支援教育や特支児童の理解・かかわり方		7
授業の進め方・学習内容や進捗		6
学校の特色・決まりや時間割		6
児童の叱り方・褒め方・ケンカ仲裁の仕方		4
児童への声のかけ方・話しかけ方		3
教師の指導方針や職務		3
自分自身の立ち位置・行動の主体性		3
その他		7

(9) 体験を通して感じたこと・考えたこと

今回の体験全般を通して感じたことや考えたことについて、自由記述（複数回答）で尋ね、その結果を整理して表5に示した。71人から回答があった。「リアルな体験・貴重でよい体験ができた」との回答が16と最も多く、ついで「教師の職務の忙しさ・大変さを感じた」との回答が9と続いた。「教職に就くことや普通教育実習に向けて意欲が向上した」との回答は3番目に多かった。「特別な支援が必要な児童の理解・個別対応の仕方の理解が深まった」との回答は、それに続く結果となった。

4) 考察

配当された学級等での活動において、特別な支援が必要な児童とのかかわりがあったとした学生は72人(47.1%)であり、半数に満たない結果となった。学校ボランティアAは「学校における教育活動へのボランティア体験を通して、インクルーシブな教育に関する能力及びコミュニケーション能力を向上させることを意図」（上越教育大学学校ボランティア支援室，2016）した授業である。このことから考えると、かかわりがあった学生数の割合が少ないようにも思える。しかし、具体的な体験の内容を見ると、「学習補助・支援」が138人中92人と多く、中でも「個別指導」や国語・算数等「教科」における指導が多かったことから、明確に特別な支援を要する児童ととらえずに、各教科等の学習面に困難を示す児童に対して指導・支援を行っていた学生が多かったのではないかと推察される。

表 5 体験を通して感じたこと

(複数回答 n=71)

項	目	度数
	リアルで貴重なよい体験ができた	16
	教師の職務の忙しさ・大変さを感じた	9
	教職に就くことや実習に向けての意欲向上	7
	児童とのかかわり方を知った	6
	特支児童の理解・個別対応の仕方の理解が深まった	6
	自己成長を感じた	4
	繰り返し体験することの重要性を感じた	4
	自分自身の長所・短所や能力不足に気づいた	3
	楽しさを感じた	3
	学校の雰囲気や様子が分かった	2
	その他	13

中央教育審議会初等中等教育分科会（2012）は、障害者の権利に関する条約第 24 条に基づき、インクルーシブ教育システムを「障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組み」としており、その中で「個人に必要な『合理的配慮』が提供される等が必要」としている。障害のある者と障害のない者が共に学ぶ中で、明確に特別な支援を要する児童とのとらえがなくとも、児童一人一人の実態やニーズに応じて指導・支援（合理的配慮）ができることが重要であり、実際には学校ボランティア A の授業においてこのことを体験している学生が多いのではないだろうか。体験から学んだことに関する回答として、特別な支援が必要な児童を含め、「児童とのかかわり方・対応の仕方」や「児童の様子・実態」、「児童一人一人が違うこと」、「一人一人違う児童への対応」が相当数挙げられていたことがその裏付けになると考えられる。そして 94.8%の学生がこの授業を通して体験したことが将来の教職に生活に生かせるとしており、今回の体験が将来につながることを示唆された。

一方体験中に悩んだこと・困ったこととして「特別な支援が必要な児童への対応」が最も多く挙げられ、それと連動するように、事前に学んでおきたかったこととして「児童への具体的支援の仕方やかかわり方」や「特別支援教育や特別な支援が必要な児童の理解・かかわり方」がやはり多く挙げられていたことから、事前指導、あるいは体験を始めて早い段階で特別な支援が必要な児童をはじめとする児童理解やかかわり方（指導・支援の仕方）、そのことを踏まえた各教科の授業の進め方等の具体について、今以上に情報提供する必要があることが示唆された。

最後に体験を通して感じたこととして、「リアルで貴重なよい体験ができた」ことを挙げた学生が多かったことから、やはり直接的に児童とかかわり、特別な支援が必要な児童が在籍する学校や学級の状況を知ることは重要であることが分かった。

なお、今後は中学校教員を対象とした調査も実施する必要がある。

5) 文献

中央教育審議会初等中等教育分科会（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）.

上越教育大学学校ボランティア支援室(2016)2016 学校ボランティア A 学校支援体験.

4. 全国の教育委員会を対象とした「通常の学級担任の特別支援教育等に関する専門性向上のための取組の実態や教員養成大学への要望」に関する調査研究

1) 問題と目的

障害のある、支援が必要な子どもに各教科等の指導を行う際には、各教科の特性を踏まえつつ障害による困難に応じた支援を個別に行う必要がある。このような配慮は「合理的配慮」とも言え、合理的配慮の実施は支援が必要な子どもが在籍する通常の学級にも広く求められる。これが実現することにより、障害のある子もない子と共に学ぶインクルーシブな教育の進展が期待できる。したがって、教員養成段階で、小・中学校において合理的配慮のある教科指導ができる教員を育てることは喫緊の課題ともいえる。筆者が所属する上越教育大学の学部(初等教育教員養成課程)では、1年次に必修科目の「特別支援教育基礎」の講義を、2年次に必修科目の「学校ボランティア A」の実習と選択必修科目の「特別支援教育概論」の講義を、3年次に選択科目の「学校ボランティア B」を用意しているが、限られた時間の中で、学生が教職に就いた後、学校や教育委員会が期待するようなインクルーシブな教育が実践できるよう、今後さらにプログラムを工夫していく必要がある。

そこで本研究では、特別な支援が必要な子どもが在籍する通常の学級の担任として大学等での養成段階でつけておくべき専門性や、教員養成大学で特別支援教育やインクルーシブな教育推進に向けて取り組んでほしいこと等を明らかにすることを目的に、教育委員会を対象とした調査を実施した。ここで得た情報は、小・中学校等でのインクルーシブな教育において、支援が必要な子どもの各教科等の指導推進を可能とする教員養成プログラムを検討する資料になると考えた。

2) 方法

(1) 対象

全国の都道府県及び政令指定都市の教育委員会 67 委員会のうち研究協力可能と返信のあった 34 委員会の特別支援教育またはインクルーシブ教育推進担当者

(2) 方法

郵送による質問紙調査を実施した。調査期間は 2017 年 2 月中旬～3 月上旬であった。なお、本調査実施にあたり、本学倫理審査委員会の承認を得た(承認番号 2016-66)。

(3) 主な調査内容

さいたま市教育委員会(2015)等を参考に設定した以下の項目。

- ① 特別な支援を必要とする児童生徒が在籍している通常の学級の担任として、大学等での養成段階でつけておくべき専門性
- ② 通常の学級の担任を対象とした、特別支援教育やインクルーシブな教育の推進に資する教育委員会の取組
- ③ 教員養成大学で、特別支援教育やインクルーシブな教育推進に向けて取り組んでほしい内容(要望) 等

3) 結果と考察

(1) 回収状況

本調査用紙を送付した 34 府県・市教育委員会のうち 27 委員会から回答が得られた。回収率は 79.4%であった。

(2) 特別な支援を必要とする児童生徒が在籍している通常の学級の担任として、大学等での養成段階でつけておくべき専門性

① 「学級経営」に関して大学等の養成段階で付けておくべき専門性

「学級経営」に関して大学等の養成段階で特に付けておくべき専門性について、自由記述で尋ねた結果を整理して表 1-1 に示した。

「障害の特性の知識・理解(発達障害等)」が 12 件と最も多く挙げられた。続いて、「特別支援教育の理念と知識」、「障害のある児童生徒の理解」がそれぞれ 4 件であった。

表 1-1 「学級経営」に関して大学等の養成段階で付けておくべき専門性

(複数回答)

項	目	度数
障害特性の知識・理解(発達障害等)		12
特別支援教育の理念と知識		4
障害のある児童生徒の理解		4
合理的配慮		3
周囲の障害に対する理解		3
学級集団理解・指導・支援		3
交流及び共同学習		2
教育課程や制度上の位置づけ		2
支援が必要な子が抱える困難(疑似体験)・苦しみの理解		2
特別支援に関わる基本的な法令や国の指針		2
UD(ユニバーサルデザイン)を取り入れた経営		2
インクルーシブ教育		2
支援が必要な子への指導・支援		2
保護者理解		2
実践力(その集団にあった経営方針等)		2
組織の一員としての役割(教員として)		2
自己肯定感を高める		2
発達検査・アセスメントの理解と支援方法		2
学級の支持的風土づくり		2
その他		33

② 「授業づくり」に関して付けておくべき専門性

「授業づくり」に関して付けておくべき専門性について、自由記述で尋ねた結果を整理して表 1-2 に示した。

「ユニバーサルデザイン(UD)」による授業づくりが 17 件と最も多く、「個に応じた指導」が 6 件、「実践力(授業, UD)」が 5 件と続いた。また、「個に応じた支援」、「目標達成に向けた効果的な指導」等も挙げられていた。

表 1-2「授業づくり」に関して大学等の養成段階で付けておくべき専門性

(複数回答)

項 目	度数
UD(ユニバーサルデザイン)による授業づくり	17
個に応じた指導	6
実践力(授業, UD)	5
学習指導要領	3
個に応じた支援	3
目標達成に向けた効果的な指導	3
ICT の基本と効果的な活用	3
個別の教育支援計画	2
教材分析・教材づくり	2
児童生徒理解	2
教科指導	2
その他	18

③ 「学級経営」や「授業づくり」以外で付けておくべき専門性

「学級経営」や「授業づくり」以外で付けておくべき専門性について、自由記述で尋ねた結果を整理して表 1-3 に示した。「保護者との連携」、「個別の教育支援計画や個別の指導計画について」、「関係機関との連携」等が挙げられた。

表 1-3 その他大学等の養成段階で付けておくべき専門性

(複数回答)

項	目	度数
保護者との連携		6
個別の教育支援計画や個別の指導計画について		5
関係機関との連携		5
アセスメントと子ども理解		4
合理的配慮について		3
特別支援教育に関する知識		3
子どもや保護者へのカウンセリング的な関わり		2
子どもとふれあう経験, 技能		2
支援の必要性に気づく力		2
その他		12

(3) 通常の学級の担任を対象とした, 特別支援教育やインクルーシブな教育の推進に資する教育委員会の取組

① 研修会に関する取組

「研修会」を実施している教育委員会は 36 件(97.2%)であった。開催頻度はばらつきがあるものの, 平均は, 年 4.4 回であった。最も多いところで年 40 回, 次いで, 16 回, 11 回であった。研修会の内容について, 自由記述で尋ねた結果を整理して表 2-1 に示した。

主な内容としては, 「発達障害に関する理解」が 13 件と最も多く, 「特別支援教育に関する研修・講座」が 10 件, 「合理的配慮」が 5 件と続いた。

表 2-1 研修会の取組の主な内容

(複数回答)

項	目	度数
発達障害に関する理解		13
特別支援教育に関する研修・講座		10
合理的配慮		5
UD による授業づくり		3
特別支援教育の視点に立った授業づくり		3
保護者に対する理解と支援		2
インクルーシブ教育システムの理解		2
特別支援コーディネーター研修会		2
学級づくり		2
その他		3

② 手引きやマニュアルの作成に関する取組

「手引きやマニュアル」を作成している委員会は 33 件(89.2%)であった。手引きやマニュアルの主な内容について、自由記述で尋ねた結果を整理して表 2-2 に示した。

主な内容としては、「個別の指導計画や教育支援計画の作成・活用」、「交流及び共同学習」、「支援が必要な子の指導・支援」等が挙げられていた。

表 2-2 手引き・マニュアルの取組の主な内容

(複数回答)		
項	目	度数
個別の指導計画, 教育支援計画の作成・活用		5
交流及び共同学習		4
支援が必要な子の指導・支援		4
特別支援教育コーディネーターハンドブック		4
UD による授業づくり		4
合理的配慮		4
特別支援教育 Q&A		2
インクルーシブ教育システムの理解		2
発達障害のある児童生徒の理解・指導方法に関する手引き		2
その他		8

③ 研修の実施や手引き・マニュアル作成以外の取組

研修の実施や手引き・マニュアルの作成以外の取組について、自由記述で尋ねた結果を整理して表 2-3 に示した。

主な取組としては、「巡回相談」、「専門家派遣」、「特別支援学校のセンター機能の活用」等が挙げられていた。

表 2-3 その他の取組の内容

(複数回答)		
項	目	度数
巡回相談		6
専門家派遣		5
特別支援学校のセンター機能の活用		3
支援研究授業		3
支援事業		2
HP による情報の発信		2
その他		13

(4) 教員養成大学で、特別支援教育やインクルーシブな教育推進に向けて取り組んでほしい内容（要望）

小・中学校等の教員を養成する大学で取り組んでほしい内容（要望）について、自由記述で尋ねた結果を整理して表 3 に示した。具体的な内容としては、「特別支援学校教諭免許状取得」、「障害理解教育」、「日常的で継続的な学生の学校教育活動への参加(実習・体験等)」がそれぞれ 4 件であった。またその他に、「特別支援教育に関する専門性のある人材育成」、「合理的配慮に関する理解」等も挙げられていた。

表 3 教員養成大学等が取り組んでほしい内容

		(複数回答)
項	目	度数
特別支援学校教諭免許状		4
障害理解教育		4
日常的で継続的な学生の学校の教育活動への参加(実習・体験等)		4
特別支援教育に関する専門性のある人材育成		3
合理的配慮に関する理解		3
特別支援教育に関する授業の必須化・増加		2
通常学級における特別な支援を必要とする子どもが在籍していることへの理解		2
特別な支援を必要とする子への指導や支援の必要性の理解		2
専門家としての意識と自信		2
分かる喜びの保障, 授業での工夫		2
その他		8

本学では学校ボランティア A・B 等、継続的な学校教育活動への参加という点ですで行っている取組もあるが、今後特別な支援が必要な子どもも在籍する学級で教科指導を推進するために、学級経営の視点から「発達障害等の特性の知識・理解」、授業づくりの視点から「UD の知識・理解」、「個別の指導計画、教育支援計画の作成・活用」等に関する内容をプログラム化して授業に取り入れることの必要性が示唆された。一般の教科教育の授業等があり、時間が限られる中講義や実習等形態を含め、上述の内容をプログラム化してどのように効率的に授業に取り入れていくかが今後の取り組むべき課題といえよう。

4) 文献

中央教育審議会（2005）特別支援教育を推進するための制度の在り方について（答申）

文部科学省（2014）特別支援教育の現状.文部科学省 2014年5月1日,

<http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/002.htm>（2017年5月3日）

ユニバーサルデザインの考えを取り入れた授業づくりガイドブック（2015）さいたま市
教育委員会.

<[http://gakko-ukyoku.saitama-city.ed.jp/sosiki/sidou2/tokubetune-w2009/
yuniba-ru.pdf](http://gakko-ukyoku.saitama-city.ed.jp/sosiki/sidou2/tokubetune-w2009/yuniba-ru.pdf)>（2017年5月11日）

研究のまとめ

本プロジェクト研究では、本学特別支援教育担当教員と教科教育担当教員及び現職教員並びに大学院生が協働で、小・中学校や特別支援学校における支援が必要な子の教科指導推進のための教員養成プログラムを検討することを前提とした資料を得ることを目的に以下の調査を実施した。

研究1：特別支援学校教員を対象とした「支援が必要な子の教科指導の実態と課題」に関する調査

研究2：小学校教員を対象とした「支援が必要な子の教科指導の実態と課題」に関する調査

研究3：本学で「学校ボランティアA」を履修した学生を対象とした「ボランティア体験内容や体験中に悩んだこと」等に関する調査

研究4：全国の教育委員会を対象とした「通常の学級担任の特別支援教育等に関する専門性向上のための取組の実態や教員養成大学への要望」に関する調査

研究1から、特別支援学校では、各教科等の年間指導計画は学部ごとに作成していたことが明らかになった。作成の際に参考とする情報として「特別支援学校学習指導要領」、「昨年度の教育課程」、「児童の実態情報」が挙げられ、「学校独自の指導内容表」を活用している学校もあった。また、各教科等の授業づくりの際に参考にする情報の収集方法として、各学部とも「授業での観察」、「個別の指導計画」、「保護者からの情報」を挙げていた。単元設定の際に重視していることは各学部「日常生活に生かせる」が最も多く、次いで「児童生徒の障害による困難」であり、高等部では「卒業後の生活」も多かった。これらの点は、小・中学校等における支援が必要な児童生徒の各教科等の指導にも生かせるものであり、本調査で挙げられた授業の単元設定方法や指導上の配慮（合理的配慮）等を小・中・高等の教員養成段階で学ぶことの必要性が示唆された。

研究2から、小学校では、通常の学級の担任教員が各教科等の指導を行うに当たり、特別な支援が必要な児童に対して、板書や発問、教材・教具、教室環境をはじめ多様な角度から具体的な配慮・工夫を行っていることが分かった。これらの中には合理的配慮の例として文部科学省等が挙げているものも含まれており、小学校においても学級担任の努力により、合理的配慮が行われていることがうかがえた。特別な支援が必要な児童に対して個別の指導計画を作成しているのはまだ約3分の2であり、その中でも各教科等の個別目標や配慮事項等を記載している人は少なかった。また、担任教員の中には国語や算数を中心に教科指導に対する困難を感じている人もおり、同僚への相談や書籍の活用、研修会への参加により困難解決を図ろうとしている様子もうかがえた。このような状況において、各教科等の個別の指導計画作成や授業づくりの手続き等について、特別支援学校のもつノウハウが生かされる必要性が示唆された。

研究3から、本学2年次学部生が学校ボランティアAの授業を通して体験した活動において、特別な支援が必要な児童とのかかわりがあったとした学生は半数に満たない結果と

なった。しかし、具体的な体験の内容を見ると、「学習補助・支援」が多く、中でも「個別指導」や国語・算数等「教科」における指導が多かったことから、明確に特別な支援を要する児童ととらえずに、各教科等の学習面に困難を示す児童に対して指導・支援を行っていた学生が多かったのではないかと推察された。また、ほとんどの学生がこの授業での体験を将来の教職に生活に生かせるとしており、今回の体験が将来につながることを示唆された。一方体験中に悩んだこと・困ったこととして「特別な支援が必要な児童への対応」が最も多く挙げられ、それと連動するように、事前に学んでおきたかったこととして「特別支援教育や特別な支援が必要な児童の理解・かかわり方」が多く挙げられていた。また、「教職員との連携の難しさ」や「担任教員からの指示がなかったことによる混乱」も体験中に悩んだこと・困ったこととして少なからず挙げられており、学んでおきたかったこととして「自分自身の立ち位置・行動の主体性」が挙げられていた。このことから、事前指導では、教職員との連携方法や自身の立ち位置を踏まえた各教科の授業づくりに関する情報提供する必要があることが示唆された。

研究4から、全国の教育委員会では、今後特別な支援が必要な子どもも在籍する通常の学級で教科指導等を推進するために、学級経営の視点から「発達障害等の特性の知識・理解」、授業づくりの視点から「UD ユニバーサル・デザインの知識・理解」、「個別の指導計画、教育支援計画の作成・活用」等に関する専門性をもった教員の育成を教員養成大学に要望していることが明らかになった。

本学の場合、継続的な学校教育活動への参加（学校ボランティア A・B）等すでに行っている取組もあるが、本研究の結果から、今後特別な支援が必要な子どもも在籍する学級で教科指導を推進するために、特別支援学校で実施されているノウハウを生かし、学級経営の視点から「発達障害等の特性の知識・理解」、授業づくりの視点から「UD ユニバーサル・デザインの知識・理解」、「個別の指導計画、教育支援計画の作成・活用手続き」、「教職員間の連携方法」等に関する内容をプログラム化して授業に取り入れることの必要性が示唆された。一般の教科教育の授業等があり、時間が限られる中、講義や実習等形態を含め、上述の内容をプログラム化してどのように効率的に授業に取り入れていくかが今後の課題である。