

摂南大学教育学研究
Vol.1

研究論文

教職課程と特別支援教育について

— 軽度発達障害を中心に —

中 村 忠 雄*

Special Support Education in Teacher Training Courses

Tadao NAKAMURA

【要 約】わが国の障害児教育は、特殊教育から特別支援教育へと大きく変革しようとしている。これまで特殊教育の対象は、全児童生徒の約1.5%（小中学校段階）であった。しかし、「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」において、全国の実態調査に基づき、LD（学習障害）、ADHD（注意欠陥／多動性障害）、高機能自閉症（HFA）など軽度発達障害に該当する児童生徒が、小中学校の通常学級に6～7%在籍することが明らかになった。盲・聾・養護学校及び小中学校の特殊学級（障害児学級）などに在籍する児童生徒を含めると、「特別支援教育」の対象は、約8%になる。そのため、（1）特別支援教育の現状と課題について、（2）教職科目への障害児教育関連科目の位置づけについて、（3）いわゆる「大学全入時代」（2007）を目前に、LD、ADHDなど軽度発達障害を受け入れている大学の実践について考察する。

* 摂南大学国際言語文化学部

I. はじめに

障害児教育はこれまで学校教育法上は、「特殊教育」と呼ばれてきたが、2003（平成15）年3月に公表された「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」（以下「最終報告」という）において、障害の程度等に応じて特別の場で行う「特殊教育」から、障害のある児童生徒一人一人の教育的ニーズに応じて適切な教育的支援を行う「特別支援教育」への転換を図るべきことが提言された。本稿では、「特別支援教育」の概念について整理し、開放制教師養成における課題を教育課程等を中心に検討し、あわせていわゆる「大学全入」時代に向け、軽度発達障害の受け入れの現状について述べる。

II. 特殊教育から特別支援教育への転換

「最終報告」では、特別支援教育を次のように定義している。

特別支援教育とは、従来の特殊教育の対象の障害だけでなく、LD, ADHD, 高機能自閉症を含めて障害のある児童生徒の自立や社会参加に向けて、その一人一人の教育的ニーズを把握して、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に、適切な教育や指導を通じて必要な支援を行うものである。

このような転換の背景には、以下のような現状認識がある。

(1) 在籍する障害のある児童生徒（盲・聾・養護学校、特殊学級、通級による指導）の比率が近年増加していること。例えば、特殊教育を受けている児童生徒の義務教育段階に占める比率は、1993年度は0.965%であったが、2002年度は1.477%となっている。

（参 考）義務教育段階・・・・・・・・ 1.477%

（内訳）盲・聾・養護学校・・・・ 0.458%

特殊学級・・・・・・・・ 0.733%

通級による指導・・・・ 0.285%

(2) 対象児童生徒数の量的な拡大傾向と、対象となる障害の多様化による質的な複雑化が進行していること。そのため、重度・重複障害の児童生徒の増加と共に、LD, ADHD, 高機能自閉症(HFA)等、通常の学級等において指導が行われている児童生徒への対応が課題となっている。

(3) 特殊教育免許状の保有率が、盲・聾・養護学校の教員の50%程度であり、専門性が不十分であること。そのため、個々の教員の専門性の確保とともに、障害の多様化に対応し幅広い分野の専門家の活用と関連機関等との連携が不可欠である。また、特殊教育免許制度の在り方を検討する必要があること。

(4) 教育の方法論として、一人一人の教育的ニーズを正確に把握して、自立や社会参加を援助するという考え方への転換が求められている。

(5) 厳しい財政状況を踏まえ、既存の人的・物的資源の配分について見直しを行い、地方分権にも十分配慮し、新たな体制・システムの構築を図ることが必要となっている。

このように、「特殊教育 (Special Education) から特別支援教育 (Special Support Education)」

への転換に伴い、障害の程度や特別な場での指導の体制から、一人一人の教育的ニーズの的確な把握と、柔軟な教育的支援を実施することへの転換が図られることとなった。

障害児教育の歴史始まって以来の大改革といえる。世界の障害児教育・福祉の理念が、1960年代の分離(segregation)から、80年代の統合(integration)へ、そして現在は包括(inclusion)へと進んでいることとも軌を一にするものである

最終答申では、小中学校におけるLD、ADHD、高機能自閉症への対応を考えることが必要であり、特別支援教育体制への転換が、小中学校の緊急かつ重要な課題とされている。なお、LD、ADHD、高機能自閉症については、以下のように定義されている。

LD (Learning Disability) とは；

LD (学習障害) とは、基本的には全般的な知的発達に遅れはないが、聞く、話す、読む、書く、計算する、推論する能力のうち特定のものの習得と使用に著しい困難を示すさまざまな状態を指すものである。学習障害は、その原因として、中枢神経系に何らかの機能障害があると推定されるが、視覚障害、聴覚障害、知的障害、情緒障害などの障害や、環境的な要因が直接の原因となるものではない。(報告、1997.7)

ADHD (Attention Deficit/Hyperactive Disorder) とは；

ADHD (注意欠陥/多動性障害) とは、年齢あるいは発達に不釣り合いな注意力、及び/又は衝動性、多動性を特徴とする行動の障害で、社会的な活動や学業の機能に支障をきたすものである。また、7歳以前に現れ、その状態が継続し、中枢神経系に何らかの要因による機能不全があると推定される。(最終報告、2003.3)

HFA (High Function Autism) とは；

高機能自閉症(HFA)とは、3歳くらいまでに現れ、①他人との社会的関係の形成の困難さ、②言葉の発達の遅れ、③興味や関心が狭く特定のものにこだわることを特徴とする行動の障害である自閉症のうち、知的発達の遅れを伴わないものを言う。また、中枢神経系に何らかの要因による機能不全があると推定される。(最終報告、2003.3)

LD、ADHD、高機能自閉症などの小中学校における特別支援教育対象児童生徒についての全国実態調査が、2003(平成15)年に調査研究協力者会議(委員長:大南英明)によって実施された。この実態調査は、小学校1年生~中学校3年生までの、4万人を対象として、質問紙調査により、通常の学級の担任教師に回答を求めた。(この回答は、専門家による判断や医師の診断によるものでもない)

その結果は、6.3%だった。40人学級では1クラスに2~3名程度という割合になる。

(参考) 学習面で著しい困難・・・4.55%

行動面で著しい困難・・・2.9%

学習面と行動面ともに著しい困難・・・1.2%

以上のことから、従来「特殊教育」の対象は約1.5%とされていたが、「特別支援教育」

では、約8%の児童生徒がその対象となる。中学校卒業者の97%が高等学校へ進学する実態から考えると、「特別支援教育」は、一部の教員の課題ではなく小中高等学校すべての教員の課題となり、教員の意識改革が求められている。したがって、今後教員免許状を取得しようとする学生についても、「特別支援教育」に関する理解や指導内容・方法等についての知識が必要となる。加えて、いわゆる「大学全入」時代においては、LD、ADHD、高機能自閉症など、軽度発達障害の大学での受け入れのあり方を、各大学の実態に応じて早急に検討することが必要となる。このことについては後述する。

なお現在審議会等で検討中であるが、「最終報告」には、現在の盲・聾・養護学校及び特殊学級の役割・名称についても言及している。

(参 考)

①盲・聾・養護学校から特別支援学校へ

＝地域の特別支援学校のセンター的役割を担う学校として

②小・中学校における特殊学級から学校としての全体的・総合的な対応へ

＝通常の学級に在籍した上での必要な時間のみ「特別支援教室（仮称）」の場で特別の指導を受けること。

③「個別の教育支援計画」の策定。

LD、ADHD等を含め全ての障害のある子どもについて教育支援の目標や基本等からなる「個別の教育支援計画」を策定すること。全ての学校に特別支援教育コーディネーターを置くことの必要性とともに、特殊学級や通級による指導の制度を、通常の学級に在籍した上での必要な時間のみ「特別支援教室（仮称）」の場で特別の指導を受けることを可能とする制度に一本化するための具体的な検討が必要。

Ⅲ. 小中学校への就学と就学基準について

特別支援教育の理念として、現実問題は誰が誰に支援するかということが最大の課題となっている。すなわち、LD、ADHD、高機能自閉症などについて、誰が診断するかという問題や障害のあることを誰が当事者に告げるかという問題がある。

盲・聾・養護学校への就学基準（学校教育法施行令22条の3）は、2002（平成14）年4月「学校教育法施行令の一部改正について（通知）」（文科初第148号）において見直された。この背景には、ノーマライゼーションの理念の進展や障害の実態の変化などがあると考えられる。改正前は概ね、障害の比較的重い人は盲・聾・養護学校へ、比較的軽度の方は、障害児学級（特殊学級）や通常の学級で配慮を受けながら就学することとされていた。

このたびの一部改正により、就学基準の内容を改めるとともに、盲・聾・養護学校の就学基準に該当していても、小中学校において適切な教育を受けることができる特別な事情があると認める者（いわゆる「認定就学者」）については、小中学校に就学することとし、就学手続きが改正された。この新しい就学基準と手続きは、2003（平成15）年度入学者から適用されている。

この措置は、いわば実態追従とも考えられるが、本来盲・聾・養護学校への就学該当者が、

今後小中学校の通常の学級に在籍することが進むことも考えられ、この意味からも全ての教員に障害についての知識と指導技術が求められることになる。

事実いくつかの市では、「医療的ケア」（鼻腔注入、口腔内吸引や導尿など）が必要な重い障害の児童生徒が小中学校に在籍しているという報告もある。障害の重い児童生徒が、一時間以上もスクールバスに乗って養護学校に通学しなければならないのに、健常児は自宅から数分で校区の学校に通学できるという実態には多くの矛盾がある。障害児の保護者の願いは、同学年のみんなと同じ小中学校に通って、そこで専門的な教育が受けられることではないだろうか。今後とも教育の場がどこであれ、一人一人の教育的ニーズに適した教育指導と支援方を求め続けていかななくてはならない。

このような時代の流れの中にあって、一歩進んだ取り組みをはじめめる地方自治体もある。たとえば、埼玉県志木市では、小学校1年生に全員入学し、1年かけて十分教育相談等を行い2年生から必要に応じて盲・聾・養護学校への就学も選択することができるなどの新たな取り組み。また、宮城県では、全ての障害児を原則小中学校の通常の学級への在籍を認める方針が打ち出されるなど、可能な限り本人や保護者の希望を尊重することが時代の趨勢となりつつある。このように、当事者の選択・決定・参加と、一人一人に応じた多様化が今後の方向性を示唆していると思われる。

IV. 交流教育の推進と障害児理解

障害児が健常児と学校教育のさまざまな場面で学習や活動を共にすることを一般的に交流教育と言われる。学習指導要領には、「障害児が障害のない子どもをはじめ地域社会の人々と活動を共にすることは、障害児の経験を広め、社会性を養い、好ましい人間関係を育てるために有意義である」と述べている。交流によって、健常児にとっても、障害児を理解し、障害（児）に対する偏見や差別をなくし、ともに生きるという仲間意識を育み、ひいては自己の生活態度や考え方を変える一つの機会となる。

さらに、教職員の障害児に対する見方や考え方を変えさせたり、共通認識を育てるためにも効果がある。

しかし交流教育については、これまで盲・聾・養護学校の学習指導要領にのみ取り上げられ、小中高等学校の学習指導要領には、全く扱われていなかった。

そのこともあって、1998（平成10）年教育課程審議会の答申において、「障害のある幼児児童生徒と障害のない幼児児童生徒や地域社会の人々とが共に活動し互いに触れ合う機会を設けることは、すべての幼児児童生徒にとって豊かな人間性や社会性をはぐくむ上で大きな意義があるとともに、地域社会の人々が障害のある幼児児童生徒とその教育に対する正しい理解と認識を深める上で極めて重要であり、このような観点から交流教育の一層の充実が必要である」とし、幼稚園、小学校、中学校及び高等学校の学習指導要領等にも交流教育を位置付けることが提言された。

これを受けて現行の学習指導要領では、幼稚園、小学校、中学校及び高等学校のいずれにも交流について取り扱われている。すなわち「開かれた学校づくりを進めるため、地域や学校の

実態に応じ、家庭や地域の人々の協力を得るなど家庭や地域社会との連携を深めること。また、中学校間や小学校、高等学校、盲学校、聾学校及び養護学校などとの間の連携や交流を図るとともに、障害のある幼児児童生徒や高齢者などとの交流の機会を設けること」（中学校学習指導要領総則）と示されている。

なおこれまでは遅れて示されていた盲・聾・養護学校の学習指導要領が、今回初めて幼稚園、小学校、中学校及び高等学校と同時に示された。

このように障害児や高齢者との交流の機会を設けることは、ノーマライゼーションの理念のもと、大切な学習経験となっている。

V. 介護等体験と教職課程

いわゆる「介護等体験特例法」に基づいて1998（平成10）年4月1日から実施された「介護等体験」は、小学校・中学校教諭の普通免許状を取得しようとする場合必要となった。

この法律の趣旨は「義務教育に従事する教員が個人の尊厳及び社会連帯の理念に関する認識を深めることの重要性にかんがみ、教員としての資質の向上を図り、義務教育の一層の充実を期する観点から、小学校又は中学校教諭の普通免許状を受けようとする者に、障害者、高齢者等に対する介護、介助、これらの者との交流等の体験を行わせる措置を講ずるため」と示されている。

同法の施行にかかる通達（文教教第230号／平成9年11月26日）には、「大学等においては、介護等の体験に必要な事前指導の実施に格段の協力を願いたいこと」と示されており、これを受けて各大学ではオリエンテーションや事前指導等を実施するとともに、その充実を図っている。

さらに、介護等の体験の内容（同法第2条第1項）について通達では、次のように示されている。「障害者、高齢者等に対する介護、介助、これらの者との交流等の体験（介護等の体験）とは、介護、介助のほか、障害者等の話し相手、散歩の付き添いなどの交流等の体験、あるいは掃除や洗濯といった、障害者等と直接接するわけではないが、受け入れ施設の職員に必要とされる業務の補助など、介護等の体験を行う者の知識・技能の程度、受け入れ施設の種類、業務の内容、業務の状況等に応じ、幅広い体験が想定されること。」

現在、受け入れ施設・学校の多くが教育実習や介護福祉士の実習に準ずるような内容で受け入れていただいている。他方、大学では学部によって当該学部の授業内容の充実や学部・学科実習などとの関連から、社会福祉協議会や教育委員会から指定された期間での実習が困難な事例も生じている。今後「介護等体験」の実施内容・方法について、受け入れ施設や学校の負担を軽減しながら、運用について柔軟化できれば望ましいと考えている。

VI. 「総合的な学習の時間」と「総合演習」について

現行の学習指導要領の大きな特徴として、「生きる力」を養うことを主な目的として「総合的な学習の時間」（以下「総合学習」という）が設けられた。そのねらいと学習活動等について次のように示されている。

(1) 「総合学習」のねらいと配慮事項

- ①自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育てる。
- ②学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探究活動に主体的、創造的に取り組む態度を育て、自己の在り方生き方を考えることができるようにすること。
- ③各教科・科目及び特別活動で身に付けた知識や技能等を相互に関連付け、学習や生活において生かし、それらを総合的に働くようにすること。

(2) 「総合学習」の学習活動

- ①国際理解、情報、環境、福祉・健康などの横断的・総合的な課題についての学習活動。
- ②生徒が興味・関心、進路等に応じて設定した課題について、知識や技能の深化、総合化を図る学習活動。
- ③自己の在り方生き方や進路について考察する学習活動。

(3) 配慮事項

- ①目標及び内容に基づき、生徒の学習状況に応じて教師が適切な指導を行うこと。
- ②自然体験やボランティア活動、就業体験などの社会体験、観察・実験・実習、調査・研究、発表や討論、ものづくりや生産活動など体験的な学習、問題解決的な学習を積極的に取り入れること。
- ③グループ学習や個人研究などの多様な学習形態、地域の人々の協力も得つつ全教師が一体となって指導に当たるなどの指導体制について工夫すること。

これら「総合学習」のねらい・学習活動・配慮事項は、これからの児童生徒が自ら学び・自ら考えるなど「生きる力」を身につけるために必要な内容である。と同時に、指導する立場にある、小中高等学校の教師にとっても、大学において教職科目に関わる教員にとっても重要な内容である。

このようなこともあって、1998（平成10）年の教育職員免許法の改正により、「総合演習」（2単位）が新設された。この教職に関する科目は必修で、「人類に共通する課題又は我が国社会全体にかかわる課題のうち一以上のものに関する分析及び検討並びにその課題について幼児、児童又は生徒を指導するための方法及び技術を含むものとする」（教育職員免許法施行規則第6条の表）とされた。すなわち、現代社会の多様な問題を取り上げ、それらを学校現場でどう教えるかを考えることが、この「総合演習」の目的と考えられる。

教師に現代社会の諸問題、たとえば、国際化、情報化、少子高齢化、環境問題などについて考え、判断し、創意工夫によりそれらを教材化し指導する力が求められている。「総合的な学習の時間」と「総合演習」の今日的意義は非常に大きいといえる。

VII. 教職課程とボランティア活動について

阪神・淡路大震災は「ボランティア元年」といわれ、今年で10年が経過することになる。昨年は新潟中越地震を通じて国内のボランティア活動が再認識されるとともに、インドネシア西部スマトラ島沖の巨大地震・津波では、いち早く医療関係国際ボランティアが現地に駆けつ

けたことが話題となった。

学生時代にボランティア活動の経験をしておくことは大切である。本学においても教職課程を履修する学生に奨励している。教員採用試験や企業の面接で、学生時代のボランティア経験について問われることが多い。自主性、積極性、協調性などを養う意味でも大切な経験である。ここでは教職教室としてかかわっている、以下の3点について紹介する。

(1) 社会福祉協議会との連携。介護等体験との関係もあり、大学の近くの社会福祉協議会(本学では寝屋川市)との連携を図ることは非常に大切である。学生が授業のない時間帯に、協議会に出向き高齢者や障害者、地域のいろいろな現実の課題について知ることは貴重な経験となる。大学から近いということが第一の条件である。具体的な活動は、親が研修中の幼児の保育、お年寄り等の話し相手(傾聴)、サマーキャンプへの参加、障害者スポーツ、車椅子ダンス、介護等体験を行った施設や養護学校の行事などにボランティアとして参加するなど、多岐にわたっている。

(2) 教育委員会との連携。大阪府事業としての寝屋川市教育委員会の「まなびングサポーター」として、大学の近隣の小中学校の授業に、大学の授業の空き時間を利用して参加させていただいている。具体的には、ホームルーム活動、英会話、体育、障害児学級、総合的な学習の時間などへの参加である。有償ボランティアであり、一定回数以上の継続者には、大阪府教育委員会から、終了証をいただけることも大きな励みになっている。

(3) 地域との連携。上記の連携を通じてさらに、地域の組織などとのつながりが深まっていくことが期待できる。学童保育、障害児の家庭教師(遊び相手)、在宅障害者の話し相手、就学前幼児の遊び相手などの要請がある。必ずしも全てに対応できるわけではないが、大学が地域の社会資源の一つとして、地域との連携・ネットワークを構築していくことは大切である。学生課などと連携をとりながら積極的に地域貢献やボランティア活動を奨励する必要があると考えている。

Ⅷ. 大学における障害関連科目について

これまで述べてきたような理由から、特別支援教育は一部の教員の役割ではなく、すべての教員の課題となった。そのため、教員免許を取得しようとする学生には、早急に特別支援教育に対応したカリキュラムの検討や再構築を進めることが必要である。

すでに、1997(平成9)年7月に教育職員養成審議会から出された「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について(第一次答申)」において、「特殊教育に係る内容の必修化」が示されている。すなわち『障害のある子どもたちの心身の発達及び学習過程にかかる内容を、現行の「幼児、児童または生徒の心身の発達及び学習の過程に関する科目」の中に含めるべきであることを制度上明記し、すべての学校段階に属する教員の特殊教育に関する理解を深めることとする』と述べている。

この答申を受けて、1998(平成10)年6月「教育職員免許方施行規則の一部を改正する省令(文部省令第28号)」が公布され、同年7月1日に施行された。

同省令により、教職共通科目である「幼児、児童または生徒の心身の発達及び学習の過程」

が、「幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程（障害のある幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程を含む）」と改正された。

「障害に関する事項」が括弧書きではあるが付記され、多くの関係者の念願であった障害に関する単位の取得が明記されることになった。

大学における障害児教育関連科目の設置状況に関しては、河合（2004）の研究があり、示唆されるところが多い。この研究の目的は「各大学が教職科目の中に、障害児教育関連科目をいかなる形で設置しているかについて把握すること」としている。対象校は、教職科目を有する4年制の大学530校。内訳は、国立79大学、公立43大学、私立408大学であった。調査内容は、①教職科目における障害児教育関連科目の設置の有無、②授業科目名、③区分、④対象学年、⑤必修、選択の有無、⑥授業内容、⑦障害児教育関連科目の見直し状況、⑧障害児教育関連科目の設置状況に対する満足度、となっている。回収率は73.4%（389大学）であったと報告されている。

（1）教職科目における障害児教育関連科目の設置状況について

先に述べたように教育職員免許法施行規則では、障害に関する科目を設定することとされている。河合（2004）の調査の結果では、必修化しているのは全体の26.7%であり、障害児教育に関する科目が全くないと回答した大学が全体で40%近くある。教職科目の中に障害児教育関連科目を設定していると回答した197大学で、設けられていた科目数は述べ338科目であった。

また、各科目が「障害児心理学」のような名称で、障害児教育単独の科目として設定されているのか、「心理学総論」のような科目の一部で障害児教育の内容が扱われているのかという観点と、各科目が「必修」「選択」のいずれとして設定されているのかという観点から分析・考察している。その結果、「一部」が199科目と9割以上を占めている。

表－1 障害児教育関連科目の単独・一部別と必修・選択別内訳

	必修	選択	不明	計
単独	19	48	12	79
一部	199	47	13	259
計	218	95	25	338

（出典）河合（2004）、24p

（2）取り扱っている障害の種類等について

障害別に見ると、知的障害が最も多く全体では67.2%の科目で扱われている。河合（2004）は、「これは、障害児のうち知的障害が最も多いことを考えれば妥当であると言えよう。ついで、LD（学習障害）、ADHD（注意欠陥／多動性障害）が57.1%となっており、近年、

問題となっている軽度発達障害について扱う科目が多くなっていることが明らかになった。」と分析している。全体的に、「特別支援教育」への対応が始められていると考えられる。

本学においては、教職科目（教育原理、生徒指導論、特別活動論など）などの一部で障害について取り扱うとともに、教養特別講義において「障害児の教育と福祉」を設定し、教職課程を履修する学生には、履修することが望ましいとしている。実態的にはほとんどの学生が履修しているが、カリキュラムを再構築すると共に、教職課程を履修する学生には、必修とすることを検討する必要があると考えている。

表-2 取り扱っている障害の種類（複数回答）

	単独 (N=79)	一部 (N=259)	計 (N=338)
知的障害	79(100)	148(57.1)	227(67.2)
LD、ADHD	64(81.0)	137(52.9)	201(59.5)
自閉症	67(84.8)	126(48.6)	193(57.1)
情緒障害	63(79.7)	105(40.5)	168(49.7)
聴覚障害	62(78.5)	82(31.7)	144(42.6)
運動障害(肢体不自由)	65(82.3)	79(30.5)	144(42.6)
視覚障害	63(79.7)	78(30.1)	141(41.7)
不登校	12(15.2)	124(47.5)	136(40.2)
言語障害	53(67.1)	59(22.8)	112(33.1)
重度・重複障害	54(68.4)	58(22.4)	112(33.1)
健康障害(病弱)	42(53.2)	65(25.1)	107(31.7)
行動障害	29(36.7)	58(22.4)	87(25.7)
その他	7(8.9)	48(18.5)	55(16.3)

(出典) 河合 (2004)、26p

Ⅸ. 大学における障害者の受け入れについて

近年、大学に進学する障害者の数は増加する傾向にある。先駆的に受け入れてきた大学の実践事例が研究会などで紹介され、障害者の高等教育の在り方について基本的な指針が整備されつつある。これまでは、主として身体障害、すなわち視覚障害、聴覚障害、肢体不自由などが中心であった。そのため、受験上の配慮、階段・トイレなどの物理的バリアの解消等とともに、ノートテーク、移動や作業の介助、手話通訳などのボランティア活動などをどのように確保するかなどが課題とされてきた。しかし、ここ数年、LD、ADHD、高機能自閉症など軽度発達障害の大学での受け入れが課題となっている。花熊、立入 (2004) は、本人の意見を取り入れて支援内容を改善することと、授業場面での支援が最も大きな課題であるとし、支援体制とし

て、①全学への啓発、②「ボランティア講座」の開設、③登録ボランティア制度の創設と運営、④支援技術講座の実施などが重要であると提言している。また、「特定非営利活動法人日本障害者高等教育支援センター」は、相談活動や支援活動を行っている。いくつかの先進的な大学では、学内に「障害学生支援センター」を設置し、障害学生とサポート学生のセンターとして支援活動を行っている。それぞれの大学の実態に応じて、支援体制を構築していくことは今後の課題である。

X. おわりに

全国的に教員大量採用時代を迎えようとしている。いわゆる団塊の世代に大量採用された教員が定年退職を迎えるためである。これまでよりも教員になりやすくなるだろうが、再び「でもしか先生」であってはならない。教員の資質の向上が時代の要請である。教科の専門性ととともに、何よりも児童生徒にカウンセリングマインドをもって接する力と、豊かな人間性を兼ね備えた教員の養成が求められている。

児童生徒の約8%に、何らかの特別な支援が必要であるとされている。教育大学等の実践に学びつつ、特別支援教育に対応した教職科目を再構築することが必要である。開放制教師教育の真価が問われる時代である。同時に、いわゆる「大学全入」時代には、LD、ADHD、高機能自閉症など、軽度発達障害の大学での受け入れ体制が現実の問題となることが予測される。これら両面から、「特別支援教育」が高等教育においても、重要な課題の一つになると考える。

文 献

文部科学省（平成10年告示、平成15年一部改正）中学校学習指導要領

文部科学省（平成11年告示、平成15年一部改正）高等学校学習指導要領

河合 康（2004）教員免許取得希望大学生に対して障害児教育に関する知識、技能をいかにして身につけさせるか、東京財団研究報告書、1-27.

21世紀の特殊教育の在り方に関する調査研究協力者会議（2001）「21世紀の特殊教育の在り方について～一人ひとりのニーズに応じた特別な支援の在り方について～（最終報告）」

特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議（2003）「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」

全国特殊学校長会編（2002）「盲・聾・養護学校における介護等体験ガイドブック」. ジアース教育新社

平成13～平成14年度科学研究費補助金研究成果報告書（研究代表者鈴木陽子）（2003）障害者の高等教育推進のための学術調査（課題番号 13410087）

立入哉、花熊暁（2004）愛媛大学における障害学生の支援、障害者高等教育支援研究会発表論文