

# 特別支援教育に関する理解を目的とした 教員養成教育の提案

望月 耕太

## はじめに

インクルージョン時代を迎えた現代において、特別支援教育（以下、特支教育）の充実が重要な課題となっている。そして、「特別支援学級及び特別支援学校の在籍者の割合の推移」を見ると、在籍者の割合は年々増加の一途をたどっている<sup>1)</sup>。

そこで本稿は、特支教育の充実及び特支教育を実践できる教師の育成に向け、昨今の教育政策や教師教育研究の動向に注目し、養成段階の教師に求められる能力を明らかにすると共に、その能力を育成するための教育方法及び内容を示すことを目的にしている。

## 1. 教育政策にみられる特支教育

2005年の中央教育審議会（以下、中教審とする）の答申「特別支援教育を推進するための制度の在り方について」では、小・中学校の通常学級に在籍している児童生徒の中に、LD・ADHD・高機能自閉症等のために、学習や生活面で特別な教育的支援を必要としている子どもが約6%存在する可能性を指摘している<sup>2)</sup>。さらに、2012年12月に文部科学省（以下、文科省とする）より出された「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果」では、小・中学校で担任を持つ教師の中で、6.5%が自分の学級に知的発達に遅れは無いものの、学習

面又は行動面で著しい困難を示す子どもがいることも報告されている<sup>3)</sup>。

文科省より2007年4月に「特別支援教育の推進について（通知）」が出されて以降、教育現場では特支教育の考えが広く理解されるようになっていく。この通知では「特別支援教育の理念」として「これまでの特殊教育の対象の障害だけではなく、知的な遅れのない発達障害も含めて、特別な支援を必要とする幼児児童生徒が在籍する全ての学校において実施されるもの」とある。そのため、特支教育は障害の種類、さらに言えば障害の有無に関係なく、特別な支援を必要とするすべての子どもが対象であることが分かる。さらに、この通知では学校教育に関係する諸機関に対して、特支教育に関する理念の理解を求めると共に、特支教育を実施する体制の整備を求めている<sup>4)</sup>。

また、教師教育政策の動きについて言えば、2010年に「特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議」（以下、特支教育会議とする）が出した「特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議 審議経過報告」では、幼稚園・小学校・中学校・高等学校の免許状を保有していれば、どの教師も特支教育を行うことがあり得るため、教員免許状を取得する者が特支教育をより一層学ぶことが出来る体制を整える必要性を指摘している<sup>5)</sup>。2012年の中教審答申「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」では、すべての教師に求められる資質能力の1つとして「専門職として

の高度な知識・技能」を挙げており、その中に特支教育に対応できる知識・技能を位置づけている。さらに、現職の教師に対して、特支教育に関する研修を実施することにより、基礎的な知識・技能の修得を図らせることを提案している<sup>6)</sup>。そして、2013年6月に閣議決定された「第2期教育振興基本計画」では「教員の資質能力の総合的な向上」方策の中で、教員養成機関が学校現場での体験機会を充実させることによって、特支教育に対する実践力の向上を推進することが記されている<sup>7)</sup>。このように、この約10年間の教育政策において、様々な形で特支教育の充実に向けた施策が実施されていることが分かる。

しかし管見の限り、教員養成教育においては、特支教育の充実に向けた方向性は示されていても、養成段階における特支教育を実践することに必要な教師の能力やその能力を育成させるための教育内容や方法は示されていない。そのため、次節は教員養成教育における特支教育の位置づけや特支教育に関わる先行研究の成果に注目する。

## 2. 教員養成研究における特支教育

教育職員免許法施行規則第6条の第三欄「教育の基礎理論に関する科目」の「幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程」では、必要時間数こそ示されていないが「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」を取り扱うことが求められている。そのため、規則の上では教員免許を取得することを通して、特支教育に関わる内容を学ぶことになっている。このことから、教員養成教育において、特支教育は決して特別支援学校の教員免許を取得する者だけが学ぶ内容ではないことが分かる。

ところが、教師教育に関する研究を中心に取り組んでいる日本教師教育学会では、その学会誌において、これまで特支教育が特集に組み

たことは無い。また、特支教育を中心的なテーマとして扱った論文が掲載されたこともない。このことから、教師教育研究の領域において、特支教育に関わる研究がまだ十分に取組みられていないことが分かる。特支教育に関わる教師教育研究は、これまでのところ個別的な調査や研究が散見される程度である。ここでは、その中でも、教員養成教育に関わる研究に限ってそれらの研究成果を見ていく。

まず、教員養成カリキュラムに関する研究として、加藤(2012)は教員養成教育における特支教育の位置づけを明らかにするため、教職課程を有する6つの国立大学のシラバスを対象に、それらの大学の教育内容を検証している。その結果、教員免許を取得するための授業内容に、特支教育に関する事項が読み取ることができない大学があることから、大学によって特支教育に対する意識に違いがあることを指摘している<sup>8)</sup>。また菊池(2011)は、教員免許取得予定の大学生が抱く障害観の調査として、大学3年次以上の大学生を対象にした授業の中で、教育学部の大学生162名に質問紙調査を実施している。その結果、学生の8割以上がこれまでに発達障害児と接触経験があること、そして学生の中には、知的障害と発達障害を混同している学生がいること、自閉症に対するコミュニケーションの取り方を誤解している者が見られたことを明らかにしている。そのため菊池は、授業の中では障害特性だけではなく、コミュニケーションに関わる具体的な支援方法を扱う必要があることを指摘している<sup>9)</sup>。

次に、教員養成教育の効果に関する研究として、冨永ら(2011)は教員養成大学の1年次生向けに実施した自らの授業の中で、501名の学生を対象に質問紙調査を実施している。その調査では、授業の開始時に学生に対して障害及び特別なニーズのある子どもに関する知識や障害者との接触経験について尋ねている。そして、授業の終わりには授業の内容が特別なニーズのある子どもや、その子どもの教育に対する考え

方の変化に及ぼした影響について尋ねている。この結果、授業の開始時は学生の9割以上が「点字」「手話」「バリアフリー」「ユニバーサルデザイン」の用語を認知していたこと、学生は障害者との具体的なコミュニケーション手段や日常生活に関する基礎的な知識を、すでに有していたことを明らかにしている。障害者との接触経験は、知的障害者相手が最も多く、その割合は約6割に上り、自閉症やその他の障害者との接触経験は4割以下であったことを報告している。さらに、授業の終わりに実施した調査では、考え方が変化したと回答した者は7割以上であったこと、その変化の内容は特別なニーズのある子どもに関する理解の拡充であったこと、障害の捉え方が変化したことなどであったことなどを明らかにしている<sup>10)</sup>。

田口ら(2012)は、教員養成大学の1年次800名程度を対象に質問紙調査を行い、学生が元々有している障害や障害児に関する知識を尋ねている。その結果、9割以上の学生が「視覚障害」や「聴覚障害」の語を理解していたが「特別支援教育」「精神障害」「発達障害」「自閉症」「ダウン症」の語の理解は約6割以下であったことを明らかにしている<sup>11)</sup>。さらに、和泉ら(2013)は独自の障害理解推進プログラムや講義の実施が学生に及ぼす影響を明らかにするため、田口らが行った調査の対象者に、質問紙調査を実施している。その結果、学生は大学の講義を受けたことによって、先の田口らの調査で約6割以下にとどまっていた語の意味の理解について、8割程度の理解に上昇したこと、学生の理解を深めさせるには、障害についての講義、障害を題材にしたTV番組などの視聴覚教材が有効であったことを明らかにしている。さらに、学生は障害に対する正しい知識を獲得することによって、障害者の生き方や実際の生活を具体的に理解し、漠然と抱いていたネガティブなイメージを減らしポジティブなイメージを高めることができることを明らかにしている<sup>12)</sup>。

このように、先行研究において、教員免許の

取得予定の学生が持つ障害観、その学生たちの障害者との接触経験の有無、大学の講義が学生の障害理解にもたらす効果、及び理解を深めさせるための効果的な教材などについて明らかにしている。しかし、特支教育の充実に関して教師の養成段階において求められる能力の内容やその能力を育成するための教育実践は具体的に示されていない。そのため、次節はそれらの能力の内容とその能力を形成させるための教育内容や方法について述べていく。

### 3. 養成段階の教師に求められる能力

先に述べたように教員免許を持っていれば、どの教師も特支教育を行う必要がある。通常の学校で特支教育を行う場合、特別な支援が必要な子どもに対する教育支援はもちろんのこと、周りの子どもたちに対して、特別な支援の必要性を理解してもらうための障害理解を促す教育を行うことが考えられる。

徳田(2005)は、子どもの障害理解に関する発達段階を述べている<sup>13)</sup>。各段階においてみられる子どもの様子及び周りの人間に求められる役割は次の通りである。第一段階は「気づきの段階」であり、子どもは差異に気づき、その差異に興味を持つ。親など周囲の大人は、そこにマイナスのイメージを持たせたり、子どもの気づきを無視したりしないなどの配慮が必要である。第二段階は「知識化の段階」であり、差異を持つ意味を知り、障害の原因、症状、障害者の生活、障害者への接し方、エチケットなどの広範囲に渡る知識を得ることである。第三段階は「情緒的理解の段階」であり、第二段階の知識化の段階と並列され、障害者との直接的あるいは間接的な接触を通して障害者の機能面での障害や社会的な痛みを心で感じる段階である。様々な体験を通して障害者をより身近に受け入れられるような教育を行う必要がある。第四段階は「態度形成の段階」であり、第二、第三段階を経て、適切な認識(体験的裏づけを

もった知識、障害観)が形成され、障害者に対する適正な態度ができる。第五段階は「受容的行動の段階」であり、生活場面での受容、援助行動の発現の段階であることである。自分達が生活する社会的集団に、障害者が参加することを当然のように受け入れ、また障害者に対する援助行動が自発的に現れる。このように、障害を理解することが重要である一方で、その実施の仕方には、注意が必要である。

田口らは障害を学習で扱うことは障害者の置かれた境遇に共感し、障害者が困っている場面での援助行動の発現につながる事が期待できる一方で、「バリアやバリアフリーの発見学習」に終わってしまう場合が少なくなく、バリアフリー施設がなぜ必要なのかについて学習するとともに、自分自身がどのような取り組みができるのか、何に配慮しなくてはならないのかについて考えさせる必要があることを指摘している。そして、障害者と障害の無い人間との関わりの促進や障害の無い人間が自発的に行動することを喚起するような教育実践の必要性を主張している<sup>14)</sup>。

教育実践において、障害の有無という差異の確認で終わってしまえば、特支教育の理念を伝達することにはならず、障害者に対する誤った認識を持たせてしまう可能性がある。そのため先行研究の成果をふまえ、次節では教師が養成段階において身につける必要がある能力の内容について述べていく。さらに、その能力を身につけるための教育方法を示す。

#### 4. 教員養成教育における実践に向けて

2010年の特支教育会議の報告において、小・中学校等の通常の学級担任に求められる2つの専門性が挙げられている。1つは「特別支援教育に関する基礎的知識(障害特性、障害に配慮した指導、個別の指導計画・個別の教育支援計画の作成・活用等)」であり、2つは「教育基礎理論の一環として、障害種ごとの専門性(障

害のある幼児児童生徒の心理・生理・病理、教育課程、指導法)に係る基礎的知識」である<sup>15)</sup>。これらは、現職の教師に求められる専門性であるが、養成段階において身につけるべき能力を考える上で示唆に富むものである。

特支教育に関わる職務能力に限らず、教師は仕事に取り組みながら自身の教師としての能力を高めていくため、現実には養成段階にこれらの専門性を求めることは困難である。そのため本稿では、養成段階の教師が入職後、円滑に教師の仕事を行うことができる能力に焦点を当てる。その能力を定める上で、先に述べた特支教育会議の報告書に示された小・中学校等の通常学級の担任に求められる2つの専門性を参照する。それらの専門性を養成段階用に修正することによって、定めることとする。はじめに、養成段階で身につけるべき能力として2点示した後に、それらの能力を身につけるための教育方法及び内容、シラバス案を述べる。

養成段階で身につけるべき能力の1つめは、「子どもの発達に関する理論及び障害特性に応じた指導法に対する理解」である。教師は子どもの実態に応じて、その子どもの教育目標を設定するとともに、その目標に到達するための指導法を考える必要がある。また、それぞれの子どもの様子から、特別な支援が必要な子どもと不要な子どもを判別する。特別な支援を要する子どもには、個別の指導・支援法を考えることが求められる。そのため、子どもの発達に関する理論及び、多様な障害特性に関する理解が必要である。また、指導・支援法を考えていくためには、子どもの実態を把握するための能力や子どもの課題に合わせた多様な指導・支援法も理解する必要がある。

これらの能力を身につける方法として、大学の授業を通して、特支教育に関する基礎的知識の理解を目的とした講義に加え、現実の学校の児童・生徒に関わる事例研究の実施を提案する。多くの教員養成大学で実施されている「学校支援ボランティア」<sup>\*1</sup>等を活用し、複数の学

生で学校現場に入る。そして、そのグループで支援対象とする子どもを決める。ただし、その子どもは特別な支援を必要とすることが条件である。その担当の子どもに継続的に関わることによって、その子どもの行動や様子からその子が抱えている課題、その子自身が出来ること、その子どもの行動のやる気を引き出すこと、その子どもの言葉や身振りに関する理解の程度などを把握する。また、子どもの様子から把握したことの確かさを吟味するため、把握した内容を他人と共有することや実際の担任教師に確認することも同時に行う。これらの実践を繰り返すことを通して、子どもの障害理解の仕方を訓練すると共に、その子どもへの支援法を学ぶことができると考えられる。

養成段階で身につけるべき能力の2つめは、「学校教育における特支教育の位置づけに関する理解」である。それは、学校内外における特支教育の実施体制を理解することである。学校内について言えば、特殊学級、通級による指導の仕組み、特別支援コーディネーター、校内委員会などの役割に関する理解である。また、特支教育を実施するために必要な、学校外の関係機関及び外部の専門家に関する理解も必要である。具体的には医師、看護師、理学療法士(PT)、作業療法士(OT)、言語聴覚士(ST)、心理学の専門家などがある。現実の教育現場は、これらの制度を活用すると共に、諸々の関係者と協働することによって特支教育を実践しているため、特支教育を行うための実施体制に関する理解が必要である。

さらに学校内に関わることとして、同僚との関係づくりのためのスキルを身につけることも必要である。特別な支援を必要とする子どもの教育を実施するためには、同僚と協働し子どもに関して理解したことを共有しながら、支援計画を立てていくことが必要である。今井(2010)は特支教育に関わって、教職員集団の協働の必要性を指摘している。その中で「教師自らが自分自身の実践から学ぶこと(経験から学ぶこと)

は重要であるが、それが個人内のプロセスにとどまるならば限界が生じる。同僚との異なる意見との対立のなかでこそ、新たな実践を切り拓く視点へと開かれていくし、子どもに対する特定の見方にも変化が起こるのである」と述べ、個々の教師の指導を支え、発展させるための教職員集団の重要性を指摘している<sup>16)</sup>。また、協働は同僚だけではなく、子どもの保護者とも必要であるため、保護者との連携を図る能力も必要である。例えば、保護者の思いを受け止めつつも、保護者に対して必要な対応を求められる能力である。

このような能力を身につけるために、大学の授業の中に、特支教育の実施体制を理解するための講義に加え、実際に特支教育の実施方法を調査する活動を導入することを提案する。調査にあたっては、現実の実施体制を把握するために、現職教師の記録を分析することや現職教師に対するインタビュー調査などを盛り込むことが有効であると考えられる。これらの教育方法を盛り込んだ授業の計画を記したシラバスは表1である。教育方法として、座学、演習、実習を組み合わせることによって、特支教育の理解を深めると共に、特支教育を実践できる教師の育成を目指している。

## おわりに

現在我が国では、インクルーシブ教育への移行が求められている。そのため、学校の教員を目指す学生に対する、特別な支援が必要な子どもの教育を行うための教員養成教育の実施が重要な課題となっている。本稿では、養成段階において身につけるべき能力とその能力を身につけるための教育方法や内容について述べてきた。しかし、現実はこの教育を実践するためには、教師教育担当者間で特支教育に関する理解とそれを実践する必要性を共有する必要がある。各大学においては、全学の賛同を得ながら全体構想の具体化に努めることが重要である。

大学内で特支教育を教える必要性を理解すること、そしてその教育を行う使命感の共有が必要である。

---

**【注】**

※1 この活動に該当するものとして、教育実習や教育実習に準ずる科目、学生有志のサークルや同好会、講師等を除いた、学生が経験する有償・無償の学校支援ボランティアがある。例えば「学生ボランティア」「スクールボランティア」「ティーチングアシスタント」「放課後学習チューター」などがその活動である。

- 1) 中央教育審議会. (2012). 「教員の資質能力の総合的な向上方策に関する参考資料」, 131頁。
- 2) 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)」, 2頁。
- 3) 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課. (2012). 「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について」, 3頁。
- 4) 文部科学省. (2007). 「特別支援教育の推進について(通知)」。
- 5) 特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議. (2010). 「特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議審議経過報告」。
- 6) 中央教育審議会. (2012). 「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について(答申)」, 25-26頁。
- 7) 文部科学省. (2013). 「第2期教育振興基本計画」(閣議決定)。
- 8) 加藤宏. (2012). 「特別支援教育時代における開放制教員養成課程カリキュラムへの一考察」筑波技術大学テクレポーター 第19巻第2号 26-31頁。
- 9) 菊池哲平. (2011). 「教育学部学生における発達障害のイメージ～接触経験・知識との関連～」熊本大学教育実践研究 第28号 57-63頁。
- 10) 富永光昭, 金森裕治, 井坂行男, 西山健, 平賀健太郎. (2011). 「新時代の特別支援教育に対応する教員養成システムの研究1—本学における特別支援教育科目の教員養成課程必修化の意義と課題(第I報)—」大阪教育大学紀要 第IV部門 教育科学 第60巻 第1号 141-151頁。
- 11) 田口禎子, 林安紀子, 橋本創一, 池田一成, 大伴潔, 菅野敦, 小林巖, 三浦巧也, 戸村翔子, 村松綾子. (2012). 「通常教育教員養成における特別支援教育プログラム構築のための基礎的な検討—教師志望大学生の障害者理解と障害理解教育に関する調査—」東京学芸大学紀要 総合教育科学系II Vol.63 No.2 303 - 319頁。
- 12) 和泉綾子, 田口禎子, 三浦巧也, 堂山亜紀, 林安紀子, 橋本創一, 池田一成, 小林正幸. (2012). 「通常教育教員養成における特別支援教育プログラム構築のための基礎的な検討(2)—教師志望大学生の障害者理解と障害理解教育に関する調査—」東京学芸大学紀要 総合教育科学系II Vol.64 No.2 235 - 243頁。
- 13) 徳田克己. (2005). 「障害理解と心のバリアフリー」, 徳田克己, 水田智美編著『障害理解—心のバリアフリーの理論と実践』誠信書房, 2-10頁。
- 14) 田口禎子, 林安紀子, 橋本創一, 池田一成, 大伴潔, 菅野敦, 小林巖, 三浦巧也, 戸村翔子, 村松綾子. (2012). 前掲書, 304頁。
- 15) 特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議. (2010). 前掲書。
- 16) 今井理恵. (2010). 「インクルーシブ教育実践の理論的枠組み—イギリスにおけるInclusive School論に着目して」日本教育方法学会『教育方法学研究』第35巻 89頁。

表 1. 特支教育を行う能力を身につけるためのシラバス案

単元	講義内容	場所／講義スタイル
1	ガイダンス／特別支援教育の経験 ・被教育経験の対象化(障害児との接触経験、障害に対するイメージなど) ・特別支援教育に関わる用語に対する理解の程度	講義室／座学
2	特別支援教育の制度的・社会的背景 ・特別支援教育の理念と基本的な考え方 ・データから見る特別支援教育の実態	講義室／座学
3	障害特性(知的障害と発達障害) ・LD・ADHD・高機能自閉症 ・学習面や行動面にみられる課題	講義室／座学
4	障害児の教育の事例(特別支援学校と特別支援学級など) ・具体的な支援方法 ・交流及び共同学習 ・保護者との連携	講義室／座学
5	普通の学校における特別支援教育の実施体制 ・校内委員会、特別支援コーディネーター ・特別支援学校など関係機関との協働 ・個別指導計画の作成	講義室／座学
6	事例研究 ・グループに分かれて、子どもの行動や様子に関する記述をもとに障害の内容と必要な支援について考える。	講義室／演習
7	実習に向けた事前指導 ・教育現場に入るためにあらかじめ理解しておかなければならないことを確認する。 ・ゲストスピーカー(現職の特別支援コーディネーター)を呼び、子どもの実態や特別支援教育の実施体制について理解を深める。	講義室／座学
8	学校支援ボランティア実習(1) ・教育現場に行き、特別な支援を必要とする子どもと関わることを通して、その子どもが抱えている課題、活動先の教師の関わりの内容などについて記録する。 ※特別な支援を必要とする子どもには複数の学生で関わる。	小学校・中学校／実習
9	実習(1)の振り返り① ・実習①の記録をもとに子どもの障害の内容、抱えている課題、子どもの関心(好きなこと、嫌いなことなど)をまとめる。 ・障害の内容をまとめる際には、文献やインターネットを参照する。	講義室・図書館等／演習
10	実習(1)の振り返り② ・まとめた記録について、同じ子ども担当した学生同士のグループで報告し合い、その子どもの障害の特性や必要な支援方法について考える。	講義室／演習
11	実習(1)の振り返り③ ・前回のまとめた記録を活動先の教員と共有する。 ・全体で報告会を行う。 ・活動先の教員から、第2回の実習に関する注意点を聞く。	講義室／演習・座学
12	学校支援ボランティア実習(2) ・教育現場に行き、特別な支援を必要とする子どもと関わることを通して、その子どもが抱えている課題、活動先の教師の関わり、前回の実習から変化したことなどについて記録する。 ※実習(1)で関わった子どもと再び関わる。	小学校・中学校／実習
13	実習(2)の振り返り① ・実習①の記録をもとに子どもの障害の内容、抱えている課題、子どもの関心(好きなこと、嫌いなことなど)をまとめる。 ・まとめた記録について、同じ子ども担当したグループで報告し合い、その子どもの障害の特性や必要な支援方法について考える。	講義室／演習
14	学校支援ボランティア実習(3) ・教育現場に行き、特別な支援を必要とする子どもと関わることを通して、その子どもが抱えている課題、活動先の教師の関わり、前回の実習から変化したことについて記録する。 ※実習(1)で関わった子どもと再び関わる。	小学校・中学校／実習
15	まとめ ・3回分の実習を通して、子どもが成長した点、自らの障害に対する理解が深まった点などについてまとめる。	講義室／演習・座学