

インクルーシブ教育システム構築に向けての 教員養成の在り方に関する一考察

都 築 繁 幸 (愛知教育大学教育学部)
大 島 光 代 (愛知教育大学教育学研究科後期3年博士課程)
山 田 丈 美 (愛知教育大学教育学研究科後期3年博士課程)
名 倉 一 美 (愛知教育大学教育学研究科後期3年博士課程)
原 郁 水 (愛知教育大学教育学研究科後期3年博士課程)
山 下 玲 香 (愛知教育大学教育学研究科後期3年博士課程)

要約 インクルーシブ教育を構築していくためには、教員養成の観点からみると特別支援教育の基礎的な知識を身に付けた教員の確保が課題となる。本稿では、養成段階の課題として、1) 保育園・幼稚園担当者養成, 2) 幼稚園・小学校の接続と特別支援学校における幼稚部と小学部の接続, 3) 養護教諭養成, 4) 学校保健の観点から述べ、教員採用段階の課題として受験要件等を検討した。

キーワード: インクルーシブ教育システム, 教員養成・採用・研修, 教員の資質・能力, 特別支援教育

I. はじめに

我が国の教育制度において、2007年から特殊教育から特別支援教育となり、今やインクルージョン教育システムを構築しようとしている。文科省中教審初等中等教育分科会報告(「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」, 平成24年7月)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。小・中学校における通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校といった、連続性のある「多様な学びの場」を用意しておくことが必要である。」としている。

インクルーシブ教育システムの中核的な課題は、国家行政における政策的な問題、特に国の在り方を巡る問題であり、今後、我が国の教育制度に影響を与えるものと考えられる。障害者権利条約の締結が我が国の外交上の課題であるが、締結の条件として文化的・社会的・経済的困難な特別なニーズをもつ児童生徒を含め、あらゆる子どもを通常の学校で学ぶことができるような学校制度改革をめざしていくことと、特別支援学校が如何なる社会的ニーズに対応していくか、という課題を含んでいる(都築, 2013)。

本稿では、学校制度改革において教員の養成・採用・研修が重要であると考え、インクルーシブ教育システムを構築していく際の教員養成の在り方について論究する。その際、インクルーシブ教育システムの賛否を議論するのではなく、このシステムに移行していくこと前提とした場合に、如何なる課題があり、それ

を解決していく方途を模索していくことを意図している。(都築繁幸)

II. インクルーシブ教育システムの背景

インクルージョン (Inclusion) あるいは、インクルーシブ教育 (Inclusive Education) という言葉は、1994年6月にユネスコとスペイン政府共催で開催された「特別なニーズ教育に関する世界会議」において採択されたサラマンカ声明において国際的に浮き彫りにされた。国連は、経済的、社会的、文化的又は人道的性質を有する国際問題を解決すること、及び人種、性、言語、宗教において差別なく全ての者のために人権及び基本的自由を尊重するための決議を行っている。サラマンカ声明は、障害者や子どもに関する国際機関による行動や宣言・決議の積み上げによって作成された(都築, 2013)。

国連では、1976年に国際障害者年を宣言する決議を行い、5年の準備期間をおき、1981年を「国際障害者年」として「完全参加と平等」というテーマのもとに加盟各国が取り組みを開始した。1982年の障害者の行動計画では、各国が、障害者が他の人々と平等な機会をもつ権利を認めるような政策を採り、障害者の教育は可能な限り、通常の学校制度の中で行うことが基本であるとしている。

1989年の児童の権利条約の「障害児の権利」では、障害児が可能な限り、社会への統合及び個人の発達(文化的発達、精神的発達等を含む)を達成できるような方法で教育・訓練の機会を提供する、としている。1990年の「万人のための教育に関する世界会議」において特別なニーズをもつ子どものことが重要視され、1993年の障害者の機会均等化に関する基準規則では、インテグレーションを原則とすべきであるとの方

針が明確に示された。すなわち、「政府は、障害者を統合された環境のもとで初等、中等、高等教育の機会均等の原則を認識すべきである。政府は、障害者教育が教育体系の中核的なものとして保障すべきである。通常の学校の教育においては、通訳者や他の適切な支援サービスを前提とし、障害者の多様なニーズを満たすためのアクセシビリティと支援サービスが提供されるべきである。」としている。

1994年には、スペインのサラマンカで「特別なニーズ教育に関する世界会議」が開かれ、「特別なニーズ教育における原則、政策、実践に関するサラマンカ声明と行動の枠組み」が採択された。この改革のための行動の枠組みにおいて通常の学校内に多様なニーズをもつ全ての子どもたちを受け入れて教育する、すなわち、インクルーシブ教育を行うインクルーシブ学校（inclusive school）の創造に高い優先順位がつけられている。このめざすべき学校は、障害者教育と通常の教育に対し、共通の行政的構造を持ち、障害者教育から通常の学校に支援サービスが提供され、カリキュラムや指導方法の適切化がなされることによって可能となり、教師教育の改革が重要だとされている。

こうした動きの中で「障害者権利条約」が2006年12月に国連総会で採択され、2008年5月に条約が発効することとなった。国連総会の決議は、強制力・拘束力を持つものではないが、加盟国に対して障害者教育の問題に取り組む際の国際的な枠組みを提示し、各国がこの問題に対して誠実に対応することを迫る倫理的な準拠枠となっている。

サラマンカ声明以降の一連の動きの中で「障害者権利条約」が2006年12月に国連総会で採択され、2008年5月に条約が発効することとなった。

我が国の政府は、「障害者権利条約」に2007年9月に署名したが、それ以降、条約の批准は、先送りしてきた。それは、国連の「障害者の権利条約」に批准するために国内法の整備を行う必要があり、その整備を行う中でインクルーシブ教育システムが話題となっている。そして、ようやく2013年12月に参議院本会議にて条約の批准が承認された。（都築繁幸）

Ⅲ. 幼稚園での教職経験と保育園・幼稚園担当者養成に関わっている立場から論究する

(1) 幼児教育の環境整備

制度としての特別支援教育が開始される2007年以前から、障害のある子どももいない子どもも同じ場で保育を行う「統合保育」が実施されていた。この背景には、幼児期の子どもはその発達特性から障害の有無の判断が難しいこと、「保育」が小学校以降の「授業」と異なり生活や遊びを通して行うものであるため、発達の差による困難さが生じ難いことがあげられる。

しかしながら、幼稚園が特別支援教育を率先して行っているわけではない。実際には特別支援教育は、小学校以上の学校教育の現状を踏まえて制度化されたものであり、幼稚園における具体的な対策は示されていない。環境整備の点でいえば、幼稚園は小中学校とは異なり、その設置母体が市町村レベルの地方自治体であることから、特別支援教育推進に欠かせない人的環境の整備は、各市町村（私立の場合は各法人）によって異なっている。人件費は市町村の財政に大きく影響を与えるため、積極的に加配を行う自治体（または法人）と十分な整備が行われていないところがあり、地域間格差が生じている（金ら、2008）。まず、こうした格差をなくしていくために特別支援教育のみならず、国レベルでの幼児教育の環境整備が必要である。

(2) インクルーシブ教育を踏まえた「学校（園）経営」

インクルーシブ教育を個々の教員の努力のみで推進することは不可能である。それは、すべての子どもの個別ニーズに対応した包括的な教育を行うためには、場（空間）の整備や時間の整備が欠かせないからである。一学級単位でそれらを推進するのは不可能であり、学校（園）全体の取り組みとして、カリキュラム編成から学校（園）設備の利用方法も含めて検討することが求められる。

インクルーシブ教育の推進のためには「学校（園）経営」が切っても切れない関係にあり、学校（園）経営のリーダーシップを取る学校（園）長のインクルーシブ教育の理解度により、その整備の推進度は変わってくる。従って、管理職レベルの教員（保育者）に対するインクルーシブ教育の研修が求められる。

(3) 教員の個の専門性向上

人的・物的環境を如何に整備しても、実際に子どもに直接関わる教員にインクルーシブ教育の理解や実践力がなければその推進は図れない。インクルーシブ教育推進において個々の教員に求められるのは、適切な「学級経営」の力である。個別のニーズに対応しつつも、多様なニーズを持つ子どもたちの共生が可能な学級を経営するのはそれほど容易なことではない。こうした実践が担える教員を育成するためには、インクルーシブ教育に求められる教員の専門性をより具体的に、明確に示していくことが必要である。

(4) 保育者の養成課程におけるインクルージョンの学習機会

① 保育士養成課程必修科目「障害児保育」

児童福祉施設の設備及び運営に関する法律では保育士は児童福祉法に基づく福祉職であり、勤務施設の中に障害児入所施設や児童発達支援センターも含まれ、障害児に対する知識や支援技術は必要な専門性の一つ

として位置付けられている。そのため保育士養成課程の必修科目には、「障害児保育」が設けられている。厚生労働省の第2回保育士養成課程等検討会（2009）が示している科目の授業内容は、表1のとおりである。

保育士養成課程等検討会が、平成22年3月に「保育士養成課程等の改正について（中間まとめ）案」を発表した。ここでは、「障害児保育」1単位を2単位にする、保育現場における障がいのある子どもの増加や障がいの多様化などを踏まえ、より専門的な学習が必要である、特に発達障がい及びその疑いのある子どもや保護者への支援を含め、保育現場での適切な対応を修得する、等が示されている。このことは、近年の保育ニーズに対応し、その授業内容を手厚くしたと言える。

このように保育士養成課程では、保育士を目指すすべての学生が、授業の中でインクルージョンに関連するさまざまな事項を学ぶ機会が明確に位置付けられている。

② 保育士養成課程必修科目「保育実習Ⅰ（施設）」

保育士資格を取得するにあたって施設における保育実習も必修科目となっている。この施設の中には、障害児入所施設等も含まれている。実習配属先の種類によって対象は異なるため、必ずしもすべての学生とは言い切れないが、実際には多くの学生が、障害児・者の入所あるいは通所している施設に配属され、施設実

習を通して直接、障害児（あるいは者）と関わりながらその支援について学ぶことができる。

(5) 保育者養成課程の現状

平成27年度から「子ども・子育て支援新制度」が実施予定となっており、現在、大きな制度改革の波が押し寄せている。「子ども・子育て支援新制度」は、平成24年8月に成立した「子ども・子育て関連3法」に基づいたものであるが、その取り組みの一つに「幼保連携型認定こども園」の普及がある。「幼保連携型認定こども園」は、幼稚園と保育所の両方の機能を併せ持つ「幼保一体型」施設であり、配置される職員は、「幼稚園教諭免許状」と「保育士資格」の両方の免許・資格を有する「保育教諭」が位置付けられている。

保育者養成課程を設置する機関は、その多くがすでに幼稚園教諭免許と保育士資格の両方が取得できるような課程の整備がされている。そのため保育職を希望する学生は、必然的に幼稚園教諭養成課程と保育士養成課程両方の必修科目を受講する環境にある。そのため、実際は幼稚園教諭を目指す学生であっても、「障がい児保育」や「保育実習（施設）」を受講するケースがほとんどであり、インクルージョンについて学ぶ機会が十分に提供される環境にある。

一方、小学校以上の教職課程については、障害児の教育に特化した授業科目は存在しないために特別支援

表1 障害児保育の授業内容

<科目名>	障害児保育 *2009年時にはこの名称
<目標>	1. 一般の保育と障害児保育との連続性に気づかせ、一人ひとりの発達上の課題に対しての特別な保育ニーズと支援を明らかにする観点からの障害理解を促す。 2. 障害児保育を支える理念に関して理解を深め、併せて、保育所、障害乳幼児通園施設等での保育の変遷と現状、及び今後の課題を理解させる。 3. 様々な障害についての理解を促し、個別的な保育上の留意点について学習させる。 4. 障害児保育場面における、日常生活動作、食事動作、排泄動作、更衣動作など具体的な保育方法について理解させる。 5. 相談機関などの種類と内容を理解すると共に、障害児への個別的援助の概略と保護者を中心とした支援の内容に関して理解を深めさせる。
<内容>	1. 障害児保育を支える理念 インテグレーション、メインストリーミング、ノーマライゼーション、 <u>インクルージョン</u> 2. 障害児を取り巻く保育の現状 (1) 保育の現状と課題 (2) 専門機関とのよりよい連携 3. 様々な障害の理解と個別配慮 (1) 障害の種類とその特徴 (2) 保育現場での留意事項 4. 個に応じた保育支援 遊びや対人関係の援助、食事動作、排泄動作、更衣動作などの生活動作に関する具体的な保育技術 5. 家庭に対する支援 家庭との連携と協力

(厚生労働省 第2回保育士養成課程等検討会, 2009)

学校教諭養成課程の科目を取得しない限り、インクルージョンについて学ぶ機会が必ずしも保障されているとはいえない。インクルージョンの学習機会は、小学校以上の教職課程に比べ、保育者養成課程の方が充実しているといえる。

このように保育者の養成課程については、インクルーシブ教育について専門的に学ぶ機会が用意されている。特に幼児期の子どもは、その発達段階から、障害の有無に関係なく個人差が大きかったり、まだ障害の有無の判断が難しいケースもあつたりすることから、そうした子どもたちを保育する保育者には、健常児と障害児とを分けてそれぞれに応じた保育を行うというよりも、発達に差がある子どもが共に生活することを前提として保育を行うことが求められている。

保育者養成課程に、「障害児保育」といった学びの場が必然的に用意され、学生にインクルージョンに対する専門的な学びの場が提供されたとしても、採用後の学級経営レベル、学校（園）経営レベル、国レベルでの環境整備が必要となる。今後は、保育者養成課程におけるインクルーシブ教育システムを踏まえた「学級経営」についての学習機会の確保し、養成課程期間だけでなく、就職後の保育者研修として学校（園）の施設長、行政等で総合的にインクルージョンの理解を図る研修機会の整備が求められる。（名倉一美）

IV. 幼稚園・小学校の接続と特別支援学校における幼稚園と小学部の接続から論究する

(1) 転学の柔軟化に伴う教師の資質・能力の問題

2013年9月1日付で学校教育法施行令が改正・施行された。主な改正点は、認定就学の規定がなくなり、

就学基準が変更されたこと、小・中学校と特別支援学校との双方向の転学が可能であることを明確にした点である。この改正は、2012年7月の中央教育審議会の報告「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」を受けて実施された。従来では、一端、特別支援学校に就学すると小中学校への転学は事実上、困難であったものが児童生徒の実態に応じて柔軟になされるものであり、転学の柔軟化は、今後、これまでの小・中学校の通常の教育に何らかの影響を及ぼすものと考えられる。

(2) 小学校教育課程と特別支援学校教育課程

① 教育課程における各教科と授業時間数

2008年3月小学校学習指導要領が改訂された。翌年の2009年には、特別支援学校の幼稚部教育要領、小学部・中学部学習指導要領、高等部学習指導要領が改訂された。小学校の教科と授業時数は表2のとおりである。

特別支援学校小学部の教科と授業時間数は、基本的には上記の表と同じであるが、重複障害者等に関する教育課程の取扱いについて別に定めているほか、特別支援学校には、教育課程として「自立活動」が位置づけられている。

特別支援学校小学部の「自立活動」の時間数は、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領の第1章総則第3授業時間数等の取扱いの3に「小学部又は中学部の各学年の自立活動の時間に充てる授業時間数は、児童又は生徒の障害の状態に応じて、適切に定めるものとする」と定められている。

② 自立活動の目的と内容

「特別支援学校学習指導要領」（平成21年3月告示）

表2 別表第一（第五十一条関係）

区 分	第1学年	第2学年	第3学年	第4学年	第5学年	第6学年	
各教科の 授業時数	国 語	306	315	245	245	175	175
	社 会			70	90	100	105
	算 数	136	175	175	175	175	175
	理 科			90	105	105	105
	生 活	102	105				
	音 楽	68	70	60	60	50	50
	図画工作	68	70	60	60	50	50
	家 庭 体 育					60	55
道徳の授業時数	34	35	35	35	35	35	
外国語活動の授業時数					35	35	
総合的な学習の時間の授業時数			70	70	70	70	
特別活動の授業時数	34	35	35	35	35	35	
総授業時数	850	910	945	980	980	980	

には、自立活動のねらいや目標について以下のように定められている。

自立活動のねらい（幼稚園教育要領 第2章 自立活動1） 個々の幼児が自立を目指し、障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服するために必要な知識、技能、態度及び習慣を養い、もって心身の調和的発達の基礎を培う。

自立活動の目標（小学部・中学部学習指導要領 第7章第1）及び自立活動の目標（高等部学習指導要領 第6章第1款）は、「幼児」の箇所が「児童又は生徒」、「生徒」に置き換えられたものである。

また、「特別支援学校学習指導要領解説 自立活動編（幼稚園・小学部・中学部・高等部）」（平成21年6月）には、自立活動のねらいや目的について解説されている。幼稚園や小学部・中学部における「自立」とは「幼児または児童生徒がそれぞれの障害の状態や発達の段階等に応じて、主体的に自己の力を可能な限り発揮し、よりよく生きていこうとすることを意味している」とする。自立活動の内容区分は幼稚園から高等部までどの部においても共通であるとともに、区分の下に設けられた項目も同じである。今回の改訂で、「人間関係の形成」の区分の下の5項目を新たに追加している。

この自立活動の内容は、「幼稚園教育要領」や「保育所保育指針」の内容の5領域である「健康」、「人間関係」、「環境」、「言葉」、「表現」と重なる部分がある。特に「人間関係」のねらいである「(1) 幼稚園生活を楽しみ、自分の力で行動することの充実感を味わう、(2) 身近な人と親しみ、かかわりを深め、愛情や信頼感をもつ、(3) 社会生活における望ましい習慣や態度を身に付ける」は、自立活動の「人間関係の形成」の項目が示す「他者とのかかわりの基礎」、「集団への参加の基礎」に含まれる内容と類似している。

松原（2010）は、「自立活動のねらいは特別支援学校幼稚部に在籍する障害のある幼児に対しても必要性があるとおもわれる。特別支援教育が場に応じた教育をするのではなく、個々のニーズに応じた教育を目指すのであれば、自立活動の指導についても通常の教育という場にこだわらず個々のニーズに基づいて実施されることが望まれる」と述べているが、インクルーシブ教育システムが展開されれば、障害の有無にかかわらず、幼稚園や小学校においてもニーズに応じた指導・支援の充実が欠かせないこととなる。

表3 自立活動の内容

自立活動の内容区分	項 目
健康の保持	(1) 生活のリズムや生活習慣の形成に関すること (2) 病気の状態の理解と生活管理に関すること (3) 身体各部の状態の理解と養護に関すること (4) 健康状態の維持・改善に関すること
心理的な安定	(1) 情緒の安定に関すること (2) 状況の理解と変化への対応に関すること (3) 障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服する意欲に関すること
人間関係の形成	(1) 他者とのかかわりの基礎に関すること (2) 他者の意図や感情の理解に関すること (3) 自己の理解と行動の調整に関すること (4) 集団への参加の基礎に関すること
環境の把握	(1) 保育する感覚の活用に関すること (2) 感覚や認知の特性への対応に関すること (3) 感覚の補助及び代行手段の活用に関すること (4) 感覚を統合的に活用した周囲の状況の把握に関すること (5) 認知や行動の手掛かりとなる概念の形成に関すること
身体の動き	(1) 姿勢と運動・動作の基本的技能に関すること (2) 姿勢保持と姿勢保持と運動・動作の補助的手段に関すること (3) 日常生活に必要な基本動作に関すること (4) 身体の移動能力に関すること (5) 作業に必要な動作と円滑な遂行に関すること
コミュニケーション	(1) コミュニケーションの基礎的能力に関すること (2) 言語の受容と表出に関すること (3) 言語の形成と活用に関すること (4) コミュニケーション手段の選択と活用に関すること (5) 状況に応じたコミュニケーションに関すること

(3) これからの教員に求められる資質

幼児教育現場においては、障害の診断名は無いがグレーゾーンの幼児に対する支援や指導の在り方が話題となっており、その解決策への要望が多くある。松原（2010）は、「近年では、どこの保育園・幼稚園でも発

達障害児が在籍しているが、その実態に関する調査は多くない」と述べている。萩原(2008)は、愛知県内N市とT市の発達障害児の実態調査を行い、「愛知県の主要都市における保育園・幼稚園には、2.0～4.5%の発達障害児とその疑いのある子どもが存在している。全国調査によると、その率は5.3%であり、その大多数は高機能自閉症であった。障害を疑う契機となった行動は、コミュニケーションの問題、集団不適應行動、友人関係のトラブルであった」とする。

このような状況に対して保育者の養成機関における障害児保育の知識や技能の習得に対する期待が高まっている。以下、その点を列挙する。

① 幼稚園教員免許及び小学校教員免許の改変

幼稚園教員や保育士の資格取得の際に、履修単位数を増加し、幼稚園教諭の免許に「知的障害」、「運動障害」、「感覚障害」、「病弱」などの障害別の専門性を明記していくことが考えられる。

教員養成系大学では、履修単位数を増加し、小学校教員免許取得に際し、「自立活動」の内容を各障害種別に学び、小学校教員免許に特別支援教育の専門性を付随する形で免許を与えていくことが考えられる。

発達障害に関しては、教員免許取得者全員が専門的な知識と指導における技能を学ぶことが必須であろう

これを実現するには、教職員免許法の改正が必要であり、かなりの時間を要し、直ちに実現するものではない。それぞれの大学が複数の学校教員免許状取得の教育課程を提供し、人材養成における特色ある独自の取組を期待したい。(大島光代)

V. 養護教諭養成の観点から論及する

(1) 養護教諭の職務と教員養成

学校教育法第37条12項において、養護教諭は児童の養護をつかさどると定められている。また、中央教育審議会答申では、救急処置、健康診断、疾病予防などの健康管理、保健教育、健康相談活動、保健室経営、保健組織活動などを行うとされている。

これらを行うために、教育職員免許法施行規則では、養護教諭免許状を取得には表4、5のように様々な単位を大学で修得することとされている。この中で、障害児や特別支援教育に関する内容は科目の一部で扱われ、専門的な内容はあまり扱われていないのが現状である。

(2) 養護教諭の役割

養護教諭が学校で行う学校保健活動は、児童生徒の心身の健康の保持増進を目的とする保健管理と、保健の知識と実践能力の育成を目的とする保健教育、さらに組織活動に分類することが出来る。まずは、特別なニーズを持つ子どもが安心して教育を受けられるよう

に、より広い子どもの保健管理について学ぶ必要があると考える。保健管理に含まれる活動の1つに健康診断があるが、特別支援学級の児童に対して行う健康診断と通常学級の児童に対して行う健康診断は同じ測定でも、その子どもたちに合わせて多少やり方を変えて行う。例えば、通常車いすで行動している肢体不自由の児童に対しては、身長測定は身長計を横にして測定する。このやり方は、学校保健安全法施行規則で定められている方法とは異なるが、肢体不自由児童の身長を測定することが出来る。著者の場合は、こういったことは大学では学習せず、養護教諭として働き始めてから現場の特別支援学級の教員や、地域の先輩養護教諭から学んだ。思い返せば、特別支援学級の児童がけがや体調不良で保健室を訪れたときも、担任教諭から普段の様子や怪我の状況を聞きながらの対応であり、日々助けてもらいながら職務を遂行していた。定期的に行われるケース会議に参加していたが初めの1年間はほとんど発言することも出来なかった。特別なニーズを持つ子どもに関しては、少なくとも著者は学校現場で様々なことを学んだ。石崎(2006)の知的障害養護学校で働く担任教諭と養護教諭の健康管理に関する調査によると、「障害児の病理や扱い方の学習」を大学で学んだと答えたのは、わずか9.5%に留まっており、勤務後の研修で学んだと答えたものが57%、自主的な研修で学んだものが33.2%であることが明らかになっている。このように、元々の校種で働くかがわかっていない養護教諭であるにもかかわらず、養護教諭が養成段階で学ぶ内容は特別支援教育に関するものが少ないと言える。養護教諭としての勤務が始まった後で学ぶことももちろん必要であるが、インクルーシブ教育システム下では特別支援学校で勤務していなくても様々な教育的ニーズを持つ子どもと出会うだろう。そういった場合に戸惑うことを減らすために、養成段階で学んでおく必要がある。

インクルーシブ教育システム下で求められる養護教諭とは、まず健康に関連して子どもが持っているニーズを把握することができ、さらにそのニーズに対応することの出来る養護教諭であると考えられる。現時点では、養成段階でその把握や対応に関する内容が十分に行われているとは言えない。この傾向はインクルージョンが進むにつれてさらに高まってくるだろう。養護教諭の養成段階において、まずはしっかりと知識を学ぶ必要がある。(原 郁水)

VI. 学校保健の立場から論及する

(1) 保健問題の重要性

障害児が安心・安全な生活を送るためには周囲のものが子どもたちの健康問題に十分に留意する必要がある。子どもの基本症状の他に、随伴する症状が多層に

表4 養護教諭免許状を取得するための教職科目

第十条 免許法別表第二に規定する養護教諭の普通免許状の授与を受ける場合の教職に関する科目の単位の修得方法は、次の表の定めるところによる。

第一欄	教職に関する科目	右項の各科目に含めることが必要な事項	養護教諭		
			専修	一種	二種
最低修得単位数	第二欄 教職の意義等に関する科目	教職の意義及び教員の役割	2	2	2
		教員の職務内容（研修，服務及び身分保障等を含む。）			
		進路選択に資する各種の機会の提供等			
	第三欄 教育の基礎理論に関する科目	教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想	4	4	2
		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。）			
		教育に関する社会的，制度的又は経営的事項			
第四欄 教育課程に関する科目	教育課程の意義及び編成の方法	4	4	2	
	道徳及び特別活動に関する内容				
	教育の方法及び技術（情報機器及び教材の活用を含む。）				
生徒指導及び教育相談に関する科目	生徒指導の理論及び方法	4	4	2	
	教育相談（カウンセリングに関する基礎的な知識を含む。）の理論及び方法				
第五欄	養護実習		5	5	4
第六欄	教職実践演習		2	2	2

表5 養護教諭免許状を取得するための専門科目

第九条 免許法別表第二に規定する養護教諭の普通免許状の授与を受ける場合の養護に関する科目の単位の修得方法は、次の表の定めるところによる。

	養護に関する科目	免許状の種類		
		養護教諭		
		専修	一種	二種
最低修得単位数	衛生学及び公衆衛生学（予防医学を含む。）	4	4	2
	学校保健	2	2	1
	養護概説	2	2	1
	健康相談活動の理論及び方法	2	2	2
	栄養学（食品学を含む。）	2	2	2
	解剖学及び生理学	2	2	2
	「微生物学，免疫学，薬理概論」	2	2	2
	精神保健	2	2	2
	看護学（臨床実習及び救急処置を含む。）	10	10	10

及んでいるからである。子どもの発育発達に関する知識を学び、子どもの既往歴の理解が必要となる。例えば、てんかん、ぜんそくなどの疾患がわからないまま指導を行った時に発症する可能性がある。

この領域に関連する科目は小児保健である。小児保健は、保健体育科教育の中でも「学校保健」に分類され、体育専攻の学生、養護教育の学生、あるいは公衆衛生学として家政系の学生が専攻する。しかし、学校保健のなかでも細分化された単元の一つとして、あまり大きく取り上げられないが、教員として知っておく

べき事柄である。例えば、体育の水泳の授業において、一度水に浸かると顔が青ざめ、唇が紫色になる児童がいる。急激な体温の低下によるもので、プールサイドに上がり服を着れば問題が、子どもが体調不良にもかかわらずプールに入っている場合もある。授業内での経過と観察が必要であり、学校保健の「健康観察」に関する事項を習得しておれば大事に至らない場合もある。健康観察は、朝の会などのホームルームで、担任が子どもの健康をチェックするだけではない。体育時にも、必要に応じて教師がこまめに子ども

の様子を伺い、顔色だけでなく、爪の色、声、姿勢など、子どもの様子を観察することで、いち早く異変に気づける。

インクルーシブ教育システム下では、多様な状態の子どもたちが教室内で活動する。そういう状況において教員が習得すべき能力として、1) 子どもの身体の発育発達に関する知識、2) 子どもの様子を観察し、その状態に合った助言と課題の提供、があげられる。

(2) どのように習得するのか？

学校保健は、図1のように児童生徒の精神的・身体的健康を保持するとともに、学校生活を健康に過ごす能力や知識を発展させる教育活動であり、大きく保健教育と保健管理に分類される。保健教育は教科教育としての保健を扱い、保健管理では、心身、環境、生活の管理という、子どもや教師の生活に密接な内容を扱う。この保健管理を通して、教員養成が習得すべき能力を身につけるカリキュラムを展開していく。表6にその案を示す。

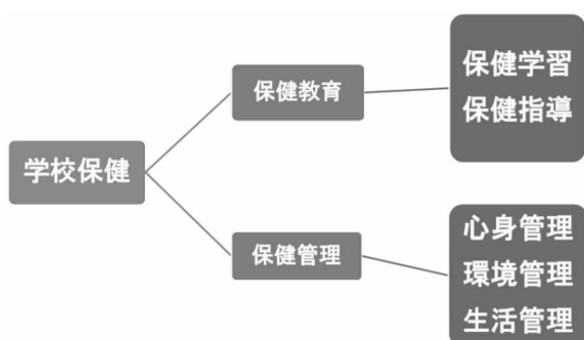


図1 学校保健の分類

単元1では、「学校保健」の意義・目的、全体像や今後の展望を理解する。「学校保健」の内容は非常に幅広く、またそれに携わる人も多い。教科担任としての役割を学ぶ姿勢を持って積極的に講義を受け、「学校保健」の知識理解を深める。

単元2では、児童・生徒に関連する疾病異常についての知識を養う。子どもの疾病は時代背景の影響を強く受けており、近年ではIT機器の影響などによる視力低下などがある。学校は児童生徒が集団で活動する場所であるため、感染症が蔓延しやすい環境になり得る。インフルエンザは、特に教育実習中でも発症し問題になったことなどを踏まえ、身近なものとして学習する。知識があってはじめて子どもの健康を守ることが可能である。常に子どもの健康問題について最先端の正しい情報を得ることを意識する。

単元3では、子ども理解を深めることを視野に入れ、教授する。いじめ、不登校、暴力行為、非行・犯罪、自殺・自傷行為、統合失調症、気分障害、不安障害、転換性障害、緘黙、摂食障害、パーソナリティ障害な

ど、学校現場では子どもの精神的健康に関わって示される問題に多々直面する。その中でもいじめと不登校が学校現場で教師が出会う最たる問題であろう。不登校は教育上の対応だけでは解決は困難で、精神医学的側面からのアプローチも必要となってくる。いじめは、加害と被害が存在し、その両者の対応は異なる。加害については、福祉的、司法的対応も検討する。

単元4は、インクルージョンの観点を取り上げる最初の講義となる。障害に応じた対応、教育をいかに包括的な教育現場で活かすか考える機会となる。SSTや余暇活動支援に関する実践報告を基に、学生が現段階で行える支援を考えていく。

単元5では、正しい健康観察の知識と技術を身につけ、単元6、7の実習で活かせるようにする。健康観察は子どもの健康を把握する日常的な保健活動の基本である。教師自身が自分だけでなく他人の健康に興味関心を持つ姿勢を作ることで、現場でも子ども同士が健康の観察をしあう雰囲気を作る必要がある。養護教諭との連携を図り、日常的な健康観察から、子どもの異常をすばやく察知する。担任や養護教諭との連携を図り、子どもの異常をすばやく見出すことを念頭に、実習では、小学校の休み時間に子ども達と一緒に遊ぶ。この実習では、楽しく遊ぶことよりも、子どもが何を伝えたいのか、何をしたいのか、どう変化するか、実際に子どもと触れ合うことで子ども理解を深めていく。

単元8のまとめの時間に、学生同士でグループワークを行い、実習で気付いたことをまとめていく。

単元9、10では、学校を子どもが置かれている環境と捉え、全ての子どもが安全に清潔に生活を行えるかを題材に講義を行う。実習で学校を訪問した経験を活かし、インクルージョン教育が行える環境づくりは何か、最終的にディスカッションを行っていく。

単元11では、子どもの生活を管理する教師立場から、学校が行うべき管理方法を学ぶ。健康は、「主体・行動(生活)・環境」の三要因のバランスの維持にあり、それぞれの要因について分析的にとらえ、有機的、包括的にとらえなおす必要がある。子どもの健康もまた、三要因が深くかかわっており、生活を管理する重大な役割が学校には与えられていることや、教科担任や学級担任、保護者、養護教諭などの連携が不可欠であることを理解する。

単元12では、教師として子どもに保健指導を行う手立てや、これまでの学校保健の授業を通して、受講する学生自身の興味関心が高まったかを確認する内容である。保健指導とは、教科外の諸活動を主要な領域として展開される教育活動で、生活のなかでの健康にかかわる子どもの考え方や行動のしかたを育てることに重きを置いて取り組まれる活動である。また、学校行事は全校若しくは学年又はそれらに準ずる集団を単位

として、学校生活に秩序と変化を与え、集団への所属感を深め、学校生活の充実と発展に資する体験的な活動を行うことを目的としている。そのため、集団に子どもが置かれている危険性を把握し、将来教師になる者としての自覚を持つことに意識させる。

単元13、14の実習では、積極的に子どもに接するが、教育実習とは異なり、教授法を身につけることを目的とするのではなく、授業から休み時間、放課後等を通して、学校での子どもの様子を観察する力を養うことを目的とする。また、教科に対する助言や指導は、担任とよく相談し、その都度指示を仰ぐようにする。多様な子どもの特性に触れることで、臨機応変に対応する力も養う。

単元15では、実習を通して学んだことを個人でまとめ、グループごとにまとめ発表を行う。さらに、保健指導と実習での経験を交え、学校や教師にフィードバックする資料を作成し、学校と専門機関が連携する強いパイプを作る。(山下玲香)

表6 「学校保健」授業概要

単元	講義内容	場所／講義スタイル
1	ガイダンス／「学校保健」とは、その意義	講義室／座学
2	I 子どもの健康障害（歯、視力、アデノイド等、感染症）	講義室／座学
3	子どもの精神の健康（いじめ、不登校）	講義室／座学
4	障害のある子ども	講義室／座学
5	II 心身管理（健康観察・健康診断）	講義室／座学
6	心身管理 実習①	小学校／実習
7	心身管理 実習②	小学校／実習
8	心身管理 まとめ	小学校／実習
9	環境管理（学校環境衛生：教室、水質）	講義室／座学
10	環境管理（学校安全：生活・交通安全、災害安全、防犯安全）	講義室／座学
11	生活管理	講義室／座学
12	保健指導（学級活動、生徒会活動、学校行事）	講義室／座学
13	小学校体験実習①	小学校／実習
14	小学校体験実習②	小学校／実習
15	まとめ	講義室／座学

VII. 教員採用から見る特別支援教育の課題を論及する

(1) 通常学級での特別支援教育

平成24年12月の文部科学省調査「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」では、知的発達に遅れはないものの学習面又は行動面で著しい困難を示すとされた児童生徒の割合が、通常の学級において6%以上であるとされている。通常の学級の一人担任制のもとでは、個と集団への指導をどう両立させるかが喫緊の課題となる。指導者一人では、学習・生活場面での対応は、非常に困難を伴うことが予想される。

表7 通常の学級における困難

推定値（95%信頼区間）	
学習面又は行動面で著しい困難を示す	6.5%（6.2%～6.8%）
学習面で著しい困難を示す	4.5%（4.2%～4.7%）
行動面で著しい困難を示す	3.6%（3.4%～3.9%）
学習面と行動面ともに著しい困難を示す	1.6%（1.5%～1.7%）

（平成24年文部科学省調査）

表8 通常の学級における特別な教育的支援

推定値（95%信頼区間）	
現在、いずれかの支援がなされている	55.1%（52.8%～57.4%）
過去、いずれかの支援がなされていた	3.1%（2.5%～3.9%）
いずれの支援もなされていない	38.6%（36.4%～40.9%）
不明	3.1%（2.1%～4.7%）

（平成24年文部科学省調査）

(2) 小学校の通常の学級の教員の養成に関する課題

一般に、教員免許一種を取得する場合、基礎資格としての「学士の学位を有していること（大学卒業）」とともに、「免許法施行規則第66条の6に規定された科目」（日本国憲法2単位、体育2単位、外国語コミュニケーション2単位及び情報機器の操作2単位）8単位、「教科に関する科目」8単位、「教職に関する科目」41単位、「教科または教職に関する科目」10単位を修得する必要がある。しかし、「特別支援教育に関する科目」の最低単位数は示されていない。すなわち、小学校教諭免許状を取得する場合には、特別支援教育に関わる科目は必修要件とはなっていない。

前掲の6.5%の児童生徒に対し「個別の教育支援計画」を作成していないとする割合が88.2%である状況も報告

され、教員養成の段階からその作成に関する演習的な取組が必要である。養成段階における小学校の学級担任のイメージは、学級単位としての集団の学習指導・生活指導であろう。しかし、前述の調査結果を見れば、特別な支援や教育的配慮を必要とする児童生徒に対する知識と技能を通常の学級の教員も身につけておくべきとする社会的ニーズがあるとみなすべきであろう。これは、「個別的教育支援計画」の作成の仕方・技能を養成段階で身につける機会がなかったことによるものであり、養成段階における教育内容の問題であると指摘できる。特別支援教育に関する知識と技能を身につける機会を設けることが小学校教員の養成に関する第一の課題としてあげられる。

表9 個別的教育支援計画について

推定値 (95%信頼区間)		
作成している	7.9%	(6.7%～9.3%)
現在はないが過去に作成していた	1.3%	(0.9%～1.8%)
作成していない	88.2%	(86.2%～89.8%)
不明	2.7%	(1.7%～4.3%)

(平成24年文部科学省調査)

このような状況に対して、施設設備等のハード面や、人材・教育方法等のソフト面から様々な対応が必要になって来るであろうが、ここでは、ソフト面、特に教員養成・採用の側から問題を提起したい。これについて、通常の学級の側からと特別支援学校の両側から考えてみる。

(3) 特別支援学校教員の採用における免許状保有の条件に関する課題

現在、特別支援学校の教員採用試験を受験する場合、受験資格として特別支援学校教諭の免許状が必要となる自治体とそうでない自治体がある。

東海地区の平成26年度採用の募集要項を見ると、以下のようである。

平成26年度岐阜県公立学校教員採用選考試験（実施要項）の場合、次のいずれかに該当する普通免許状を有していなければならないとされている。

- ア 小学校及び中学校教諭の普通免許状（両方）
- イ 中学校及び高等学校教諭の普通免許状（両方）
- ウ 特別支援学校及び小学校教諭の普通免許状（両方）
- エ 特別支援学校の自立活動教諭の免許状

上記のエの「自立活動教諭の免許状」については、自立活動の種目に関する特別支援学校教員資格認定試験に合格し、都道府県教育委員会に申請すると特別支援学校自立活動教諭一種免許状が授与されるものである。

ア～エのいずれかの該当のため、特別支援学校の小学部を希望する者はアカウカエを満たさなければならず、小学校の普通免許状のみでは受験できない。

一方、平成26年度愛知県公立学校教員採用選考試験（実施要項）においては、「特別支援学校教諭小学部」について「小学校教諭の普通免許状を所有し、又は所得見込みであること」とのみ記述されている。

近隣の自治体であるにもかかわらず、受験資格がそれぞれ異なっている。特別支援学校教員という立場は同じでありながら、採用の前提条件が異なる。

新規採用時の免許状保有条件について「平成24年度特別支援学校教員の特別支援学校教諭等免許状保有状況等調査結果の概要」（文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 平成25年5月）の資料を整理し直すと次のようになる。

「公立特別支援学校における特別支援学校教諭免許状の都道府県別状況」（平成25年）では、全国では、特別支援学校での免許状保有者は70.8%、非免許状保有者は29.2%である。特別支援学校の新規採用者に限れば、免許状保有者は59.2%、非免許状保有者は40.8%である。免許保有率の59.2%から70.8%への約10%の増加は、特別支援学校での現場勤務をしながら免許を

表10 東海地区の特別支援学校教員採用試験に関わる条件

	種別	平成26年度採用予定数(人)	特別支援学校小学部受験の場合の受験資格
愛知県	特別支援学校教諭	小学部, 中学・高等部 併せて 110	小学校教諭普通免許状
岐阜県	特別支援学校教諭	小学部, 中学・高等部 併せて 65	ア 小学校及び中学校教諭の普通免許状（両方） イ 中学校及び高等学校教諭の普通免許状（両方） ウ 特別支援学校及び小学校教諭の普通免許状（両方） エ 特別支援学校の自立活動教諭の免許状
三重県	特別支援学校教諭	小学部, 中学・高等部 併せて 25	特別支援学校教諭かつ小学校教諭の普通免許状
静岡県	特別支援学校教員	小学部（幼稚部教員を含む。） 中学部（高等部教員を含む。）併せて 100	小学校教諭普通免許状 （「特別支援学校教員を受験する者は、特別支援学校教諭免許状を有しない者でも受験できる」）

取得するということが考えられる。

特別支援学校教員養成課程や専攻科を持つ教員養成大学のある都道府県について、採用試験の状況や免許の保有状況をまとめると以下の表12ようになる。

(4) 小学校教諭普通免許状において「特別支援教育に関する科目」を科目履修することへの提案

通常の学級、特別支援学級、特別支援学校での教育や支援の体制の整備や充実が望まれる中、施設設備等のハード面とソフト面の両面を見据えていく必要がある。ソフト面は人材に負うところが大きく、その人材の養成にあたっては、教育現場に出てからの「研修」ではなく、教育現場に出る前の「教員養成」の段階で身につけておく必要がある。

小学校教諭普通免許状においては、「特別支援教育に関する科目」を履修することを考えた場合、以下のような「特別支援教育の基礎理論」に関する講義を提

案する。

- 第1回 特別支援教育とは何か
- 第2回 個別の教育的ニーズへの理解
- 第3回 教育的ニーズに応える支援の仕方
- 第4回 個と集団に対する支援・指導
- 第5回 特別支援学校における教育のあり方
- 第6回 特別支援学級における教育のあり方
- 第7回 通常学級における特別支援教育のあり方
- 第8回 通級の児童・生徒に対する支援・指導
- 第9回 特別支援教育における自立支援
- 第10回 特別支援教育における生活支援
- 第11回 特別支援教育における学習支援
- 第12回 個別の教育支援計画とは
- 第13回 個別の教育支援計画の策定
- 第14回 関係機関との連携協力
- 第15回 まとめ

表11 特別支援学校教諭の新規採用時における特別支援学校教諭等免許状保有の条件の有無

	条件としている				優先的に配置している				特に考慮していない	合計	
	全て		一部		全部		一部				
都道府県	21	44.7%	4	8.5%	11	23.4%	1	2.1%	10	21.3%	47
指定都市	6	42.9%	1	7.1%	4	28.6%	1	7.1%	2	14.3%	14

表12 特別支援学校教員養成大学と特別支援学校（小学部の場合）受験・採用について

都道府県名	平成26年度教員採用試験特別支援学校受験時の免許要・不要等	平成26年度特支教員採用予定数(人)	主な養成大学(国立)	学部等	大学養成人数(人)(H.21文科省資料)	平成24年度免許状保有者<%>	平成24年度新規採用者の免許状保有者<%>
宮城県	校種として特別支援学校の設定なし	*	宮城教育大学	教育学部	50	645 (58.8%)	3 (30.0%)
				特別支援教育特別専攻科	45		
東京都	特別支援学校教諭普通免許がない場合は採用後5年以内に取得	40	東京教育大学	教育学部	33	2976 (57.3%)	108 (31.0%)
				特別支援教育特別専攻科	30		
愛知県	小学校教諭の普通免許状	小学部、中学・高等部併せて110	愛知教育大学	教育学部	25	1816 (62.8%)	52 (42.6%)
				特別支援教育特別専攻科	30		
京都府	特別支援学校教諭の普通免許状及び小学校の普通免許状	40	京都教育大学	特別支援教育特別専攻科	35	1032 (79.8%)	112 (92.6%)
大阪府	小学校の普通免許状	幼稚部と併せて50	大阪教育大学	教育学部第一部	45	1851 (55.4%)	66 (20.1%)
				特別支援教育特別専攻科	30		
奈良県	特別支援学校教諭の普通免許状	38	奈良教育大学	特別支援教育特別専攻科	15	561 (86.0%)	32 (94.1%)
福岡県	小学校教諭の普通免許状及び特別支援学校教諭の普通免許状	特別支援学校全体で40	福岡教育大学	教育学部	50	1440 (77.3%)	70 (92.1%)
				特別支援教育特別専攻科	30		

通常の学級の教員に対しても今後は養成段階で特別支援教育に対する知識と技能を身につける必要があり, 特別支援学校の受験者については, 特別支援学校教員免許状を有するという資格条件が求められる。

今後, 養成段階で身につけたものが現場で発揮できる機会が与えられ, 養成された人材が十分に活かされる人材登用が望まれる。(山田丈美)

VIII. おわりに

本稿では, 研修については論究が不十分であり, 今後の課題としたい。教員のための研修は, 各都道府県や市町村ごとに「新任研修」「5年目研修」などの名目で独自に実施されている。障害児保育や障害児教育の知識や支援・指導法は, 障害種別の専門性を必要とするためにこれらの研修の機会をとおして学ぶ機会が保障される必要がある。また教員研修は, より最新の専門的な学びを確保するために, 地元の大学と連携・協働して講義を計画する必要がある。

インクルーシブ教育を円滑にすすめるためには, 特別支援教育の基礎的な知識を身に付けた教員の確保が欠かせない条件となる。通常の教育の現場では, 特別支援教育に高い関心をもっている。特別支援学校の自立活動の目標や内容等を学ぶことは, 発達障害がある幼児や児童生徒の支援を行う上での拠り所となる。また, スモールステップを基本とした特別支援学校における教科指導方法が身につけておれば, 障害の有無に限らずどのような実態の幼児児童に対しても指導が可能となろう。

教員養成系大学は, 特別支援教育の科目を充実し, インクルーシブ教育の実施を視野に入れた取組を行うことが期待される。

(都築繁幸, 大島光代)

付記

本報告の執筆分担は, 各々に示してあるが, 執筆にあたった6人全員が全体で討議し, 全員が等しく貢献してまとめたものである。

文献

- 1) 幼稚園教育要領(2008), 文部科学省保育所保育指針(2008), 厚生労働省
- 2) 特別支援学校 幼稚園教育要領 小学部・中学部学習指導要領 高等部学習指導要領(2009), 文部科学省
- 3) 特別委支援学校学習指導要領解説(2009), 文部科学省
- 4) 特別委支援学校学習指導要領解説 自立活動編

- (幼稚園部・小学部・中学部・高等部)(2009), 文部科学省
- 5) 小学校学習指導要領 全文と改訂のピンポイント解説(2008), 寺崎千秋編, 明治図書
- 6) 松原豊(2010) 発達障害のある幼児の特別支援教育に関する研究—幼児教育における自立活動の指導について—, こども教育宝仙大学紀要1, 65-74
- 7) 萩原はるみ(2008) 保育園・幼稚園における発達障害児の実態調査および専門機関による巡回相談の現状—N市とT市を中心に—, 名古屋柳城短期大学研究紀要30, 155-1765
- 8) 中央教育審議会初等中等教育分科会報告 2012 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
- 9) 文部科学省 2012 障害のある児童生徒等に対する早期からの一貫した支援について(通知)
- 10) 中央教育審議会 2008 子どもの心身の健康を守り, 安全・安心を確保するために学校全体としての取組を進めるための方策について(答申)
- 11) 石崎トモイ 2006 知的障害養護学校における担任教諭と養護教諭の健康管理意識の相違に関する研究(第3報): 児童生徒の健康安全に関わる知識の必要性について 新潟青陵大学紀要(6), 33-41.