

通常の学級における特別支援教育に関する カリキュラム開発の課題と展望

— 現職教員への質問紙調査から —

三 谷 聖 也 (愛知教育大学教育臨床総合センター)

松 原 正 明 (愛知県総合教育センター)

板 倉 憲 政 (岐阜大学教育学部)

三 谷 理 絵 (愛知教育大学教育臨床総合センター)

How to educate special needs education in regular classroom

Seiya MITANI (Aichi University of Education, Center for Clinical Practice in Education)

Masaaki MATSUBARA (Aichi Prefectural education center)

Norimasa ITAKURA (Gifu University, the department of Education)

Rie MITANI (Aichi University of Education, Center for Clinical Practice in Education)

要約 本研究では、インクルーシブ教育の推進を目的に「通常の学級における特別支援教育に関するカリキュラム開発」についての実態調査を行なった。現職の教職員3,062名を対象に教員研修の前後の時間を活用し、大学在学中における特別支援教育に関する履修状況、発達障害のある児童生徒への指導経験や指導への自信の度合い、大学カリキュラムで開講を希望する内容について回答を求めた。その結果、年々履修率は上がっているものの、履修経験が<全くない>と<数時間履修>と回答したものはいまだ全体の74.80%にのぼっていることが示された。発達障害のある児童生徒への指導経験については教員歴10年経験者で63.46%と高い数値を示していたが、経験ありと回答した教員歴10年経験者について自信の度合いを調べたところ<自信あり>と回答したものは26.84%に留まっていた。現職の教職員が大学カリキュラムで開講するとよいと回答した項目は、<通常の学級における発達障害のある児童生徒への理解と対応><通常の学級における発達障害のある児童生徒の事例検討><学級内での問題行動への対応>などであった。これらの結果を踏まえ、インクルーシブ教育の均霑化のためには、教員養成系大学のカリキュラムにおける通常の学級における特別支援教育に関する講義の必修化、視覚教材や体験学習を取り入れた指導法の工夫、そして現職教員研修として指導歴のある教員に対しては「連携のノウハウ」についての実践的研修内容の再充実化が提案された。

Keywords : 通常の学級における特別支援教育, インクルーシブ教育の均霑化, カリキュラム開発

I. 問題

障害者の権利に関する条約が平成18年12月に国連総会にて採択され、我が国でも平成26年に同条約を批准した。これを契機として障害児教育や障害者福祉に関する国内法が順次整備され、平成28年4月には「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律（障害者差別解消法）」が施行されることになった。障害者差別解消法の第二項では「社会的障壁の除去を怠ることによる権利侵害の防止」が掲げられており、とりわけ学校教育においては、通常の学級における特別支援教育が今後の重要なトピックとなってくることが予想される。

文部科学省は、平成24年度に「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）」を提出しており、インクルーシブな社会（共生社会）の形成のためにはインクルー

シブ教育システムを構築していくことを課題として掲げている。インクルーシブ教育の推進にあたっては、平成9年の段階ですでに文部科学省の答申として教職課程の全履修者が学ぶべき事項として「特殊教育に係る内容の必修化」という一項が示されている。またForlinら（2014）は、インクルーシブ教育を実施することの意義や責務について教師の認識が重要な鍵となっていること、加えて大学の役割として「インクルーシブ教育は、単独のコースとして提供されるのではなく、すべての教育課程分野に組み込まなければならない」とも指摘している。すなわち全ての教職課程の学生が特別支援教育を学ぶことは、通常の学級における特別支援教育の推進を意味し、換言するならばインクルーシブ教育の均霑化が教員養成系大学には求められている責務であると言えるだろう。尚、均霑化（きんてんか）という語は主に医療領域で使用される

語であるが、誰もが等しく利益を享受できることを意味する。すなわちインクルーシブ教育の均霑化とは、誰もが等しくインクルーシブ教育の利益を享受できる状態を指すものである。

インクルーシブ教育の均霑化のための一つの手段として教職課程における特別支援教育の必修化が挙げられる。しかしながら、単にインクルーシブ教育に関する内容を必修化して教育現場に浸透すればよいと言う単純なものではなく、現場への抵抗感をなるべく減じながら現場に役立つ形でインクルーシブ教育が浸透していくことが何より重要であると言える。そのためには、現場のニーズを踏まえながら教職課程の学生に何をどのように教えればよいのかについてエビデンスに基づいて吟味をしていくことが不可欠であると言える。具体的には大学教員が教えたい内容を教えるのではなく、現場の教職員が未来の教職員に対して教えてほしいと大学に期待している内容を調査したうえで、指導内容や指導方法を精査しつつカリキュラムの整備をしていくことが不可欠であると言えるだろう。

Ⅱ. 目的

本研究では、現職の教職員に通常の学級における特別支援教育が現時点でどの程度学ばれているのかについての実態調査を行うとともに、現在の教育現場からの声として、教員養成系大学のカリキュラムにどのような指導内容や指導方法を期待するかについてのニーズの調査を行うことを目的とする。

加えて調査結果を踏まえ、通常の学級における特別支援教育に関する教職課程のカリキュラム整備に関する示唆を得ることを目的とする。

Ⅲ. 方法

1) 調査方法

調査実施機関は、愛知県の教職員の研修機関である愛知県総合教育センターであり、調査方法として同センター研修部スタッフに協力要請をし、研修会計45回の研修前もしくは研修後に、研修受講者に対して質問紙の配布および回収を行なった。調査時期は平成27年7月28日～平成27年10月18日であった。各研修内容は質問項目との関連を持たせて計画されたものではない。全研修会終了後に調査機関の代表者が回答済質問紙をとりまとめ、研究代表者に返送した。研修受講者は愛知県内の教職員計3,062名であった。研修受講者の内訳は初任者研修受講者1,193名、5年経験者研修受講者1,187名、10年経験者研修受講者682名の計3,062名であった。校種別調査協力者の内訳は、幼稚園教諭64名、小学校教諭1,160名、中学校教諭774名、高等学校教諭708名、特別支援学校教諭285名であった。

尚、初任者研修とは教育公務員特例法第23条を根拠法とした、公立小学校等の教諭等のうち新規に採用さ

れてものを対象に都道府県、指定都市、中核市教育委員会で実施されるものである。10年経験者研修とは、教育公務員特例法第24条を根拠法とした、公立小学校等の教諭等のうち在職期間が10年に達した者を対象に都道府県、指定都市、中核市教育委員会で実施されるものである。5年経験者研修とは、愛知県の基本研修として経験に即した体系的な研修の一環として実施されるものである。

2) 調査項目

調査項目は下記の通りである。まずフェイスシートとして所属（幼稚園、小学校、中学校、高等学校、特別支援学校）、性別、教員歴（平成27年度末現在）、教員免許（幼、小、中、高、特、養、栄、その他）、免許教科、特支免許（無、盲、聾、知肢病）への回答を求めた。続いて、通常の学級における特別支援教育に関する履修状況および指導経験やその自信の度合いについて調査すべく、「大学／大学院在学中における特別支援に関する講義履修の有無」について〈全くない〉〈数時間履修〉〈30時間以上履修〉〈必修として履修〉〈特別支援コース等に在籍〉の5件法（複数回答可）、「大学／大学院在学中における特別支援教育に関する講義で役だったと思われる内容」（自由記述）、「発達障害のある児童生徒に対する指導経験」（経験あり・なしの2件法）、「発達障害のある児童生徒に対する指導への自信の度合い」について〈自信がある〉から〈まったく自信がない〉までの3件法で回答を求めた。

さらに通常の学級における特別支援教育に関して大学在学中に開講するとよいと思われる講義や実習について下記の17項目から5項目の選択回答を求めた。17項目の選択肢の選定にあたっては、バイアスを減じるべく、愛知県の教員養成に予備知識を持たない他県の教育系大学の研究者に項目作成を依頼した。

その項目は〈通常の学級における発達障害のある児童生徒の理解と支援〉〈視覚障害・聴覚障害・知的・肢体不自由・病弱児の理解と支援〉〈通常の学級における発達障害のある児童生徒の事例検討〉〈発達障害のある児童生徒に関するチーム支援、支援会議の持ち方〉〈ユニバーサルデザイン（障害のある児童生徒に配慮した環境整備）〉〈読書や絵本教材を用いた学習法〉〈施設等の見学や特別支援学級での実習〉〈Q & A方式等の補助教材の活用〉〈インクルーシブ教育等の障害に関するものの見方、考え方〉〈学級内での問題行動の対応〉〈学校内の連携支援のノウハウ〉〈学外との連携（医療と教育の連携等）〉〈映像教材やウェブサイト等を用いた学習方法〉〈障害の疑似体験を通じた学習〉〈特別支援に関して学生自身が課題を見つけて学習するアクティブ・ラーニング〉〈その他〉の17項目であった。

Table 1 教員歴と特別支援教育の受講時間

		全くない	数時間	30時間以上	必修	特別支援コース等	計
初任者	度数	271	421	34	305	40	1071
	%	25.3	39.31	3.17	28.48	3.73	100
	調整済残差	-12.99	4.33	3.71	9.94	-0.60	
5年経験者	度数	465	357	8	149	40	1019
	%	45.63	35.03	0.79	14.62	3.93	100
	調整済残差	4.48	0.59	-3.65	-4.67	-0.20	
10年経験者	度数	334	135	11	55	26	561
	%	59.54	24.06	1.96	9.80	4.63	100
	調整済残差	10.24	-5.89	0	-6.39	0.98	
合計	度数	1070	913	53	509	106	2651

P<.001

Table 2 教員歴と発達障害のある児童生徒に対する指導経験

		なし	あり	計
初任者	度数	735	331	1066
	%	68.95	31.05	100
	調整済残差	13.46	-13.46	
5年経験者	度数	460	551	1011
	%	45.50	54.50	100
	調整済残差	-6.14	6.14	
10年経験者	度数	205	356	561
	%	36.54	63.46	100
	調整済残差	-8.84	8.84	
合計	度数	1400	1238	2638

P<.001

3) 倫理的配慮

本調査は無記名であり、調査への協力は任意であることを明記し、調査協力者になるべく負担をかけないように3分以内で回答できるようにチェックリスト方式での質問紙の構成とした。

IV. 結果

1) 分析対象

受講者総数3,062名中の回答者数は2,988名であり、回答率は97.6%であった。欠損値や重複データ（5項目選択解答欄について選択項目4項目以下、6項目以上に回答した者）を除く有効回答者数2,638名を分析対象とした。有効回答率は88.29%であった。

2) 教員歴と特別支援教育の受講時間の関連

まず、度数の合計値が2,651名であり有効回答数の2,638名を越えるがこれは重複回答を含むものである。

教員歴と特別支援教育の受講時間のクロス表（Table 1）についてカイ二乗検討を行なったところ有意な差がみられた（ $\chi(8) = 243.53, P < .001$ ）。これより教員歴と特別支援教育の受講時間に関連があることが示された。調整済み残差を検討したところ、初任者では<全くない>と回答した者が25.3%と有意

に少なく、5年経験者では45.63%、10年経験者では59.54%と有意に多かった。<数時間受講>と回答した者に関しては、初任者では39.31%と有意に多く、10年経験者では24.06%と有意に少なかった。<30時間以上>と回答した者は、初任者では3.17%で有意に多く、5年経験者では0.79%で有意に少なかった。<必修>に関しても初任者では28.48%と有意に多く、5年経験者では14.62%、10年経験者では9.80%と有意に少なかった。

3) 教員歴と発達障害のある児童生徒に対する指導経験の関連

まずここでいう「発達障害のある児童生徒」とは、診断名のある児童生徒だけでなく「発達障害の可能性のある児童生徒」も含めて質問項目に回答してもらっている。

教員歴と発達障害のある児童生徒に対する指導経験のクロス表（Table 2）についてカイ二乗検討を行なったところ有意な差がみられた（ $\chi(2) = 192.72, P < .001$ ）。これより教員歴と発達障害のある児童生徒に対する指導経験に関連があることが示された。調整済みの残差を見てみると、初任者では<なし>と回答したものが68.95%と有意に多く、5年経験者では

Table 3 教員歴と発達障害のある児童生徒に対する指導の自信の度合い

		自信がある	自信がない	全く自信がない	合計
初任者	度数	94	729	243	1066
	%	8.82	68.39	22.80	100
	調整済残差	-5.67	0.75	5.44	
5年経験者	度数	145	693	173	1011
	%	14.34	68.55	17.11	100
	調整済残差	1.14	0.86	-2.02	
10年経験者	度数	114	360	87	561
	%	20.32	64.17	15.51	100
	調整済残差	5.70	-1.08	-3.48	
合計	度数	353	1782	503	2638

P<.001

45.50%, 10年経験者では36.54%と有意に低かった。一方, <あり>と回答した者は初任者では31.05%と有意に少なく, 5年経験者では54.50%, 10年経験者では63.46%と有意に多かった。

4) 教員歴と発達障害のある児童生徒に対する指導の自信の度合いの関連

本項目でも同様に「発達障害のある児童生徒」とは, 診断名のある児童生徒だけでなく「発達障害の可能性のある児童生徒」も含めて質問項目に回答してもらっている。

教員歴と発達障害のある児童生徒に対する指導の自信の度合いのクロス表 (Table 3) についてカイ二乗検定を実施したところ, 有意な差がみられた ($\chi(4) = 52.20, P < .001$)。これより, 教員歴と指導の自信の度合いに関連があることが示された。調整済み残差を見てみると, <自信がある>と回答した者が初任者では8.82%と有意に少なく, 10年経験者では20.32%と有意に多かった。これより10年程度の指導経験によって自信が備わっていくものであることが推察される。<自信がない>と答えた者については有意な差がみられなかった。<まったく自信がない>と回答したものは, 初任者では22.80%で有意に多く, 5年経験者では17.11%, 10年経験者では15.51%で有意に少なかった。

5) 教員歴とカリキュラム内容の関連

まず全体の傾向を捉えるために合計欄の割合を見てみると各項目における回答率は<通常の学級における発達障害のある児童生徒の理解と支援>が17.40%と最も高く, <通常の学級における発達障害のある児童生徒の事例検討>が14.40%, <学級内での問題行動への対応>が12.23%, <障害のある児童生徒の就学支援, 進学支援, 就職支援>が7.45%, <ユニバーサルデザイン (障害のある児童生徒に配慮した環境整備)>が7.38%, <視覚障害, 聴覚障害, 知的・肢体不自由・

病弱児の理解と支援>が7.38%という順に高かった。

次に教員歴とカリキュラムの関係を検討するために, Table 4. のクロス表についてカイ二乗検定を行った。その結果, 有意な差がみられた ($\chi(32) = 175.46, P < .001$)。これより, 教員歴と質問項目への回答傾向に関連性があることが示された。

調整済み残差を見てみると, 初任者では, <発達障害のある児童生徒に関するチーム支援, 支援会議の持ち方><障害のある児童生徒の就学支援, 進学支援, 就職支援><学外との連携 (医療と教育の連携等)><通常の学級における発達障害のある児童生徒の事例検討>について回答したものが有意に少なく, <読書や絵本教材を用いた学習方法><施設等の見学や特別支援学級での実習><インクルーシブ教育等の障害に関するものの見方, 考え方><映像教材やウェブサイト等を用いた学習方法><障害の疑似体験を通じた学習>と回答したものが有意に多かった。

5年経験者では, <インクルーシブ教育等の障害に関するものの見方, 考え方><映像教材やウェブサイト等を用いた学習方法>と回答したものが有意に少なく, <発達障害のある児童生徒に関するチーム支援, 支援会議の持ち方>と回答したものが有意に多かった。

10年経験者では, <読書や絵本教材を用いた学習方法><映像教材やウェブサイト等を用いた学習方法><障害の疑似体験を通じた学習>と回答したものが有意に少なく, <発達障害のある児童生徒に関するチーム支援, 支援会議の持ち方><障害のある児童生徒の就学進学就職, 進学支援, 就職支援><学外との連携 (医療と教育の連携等)>と回答したものが有意に多かった。

V. 考察

1) 教員歴と特別支援教育の受講時間の関連についての考察

Table 1. の結果より教員歴と特別支援教育の受講時間に関連があることが示された。詳細に見てみると,

Table 4 教員歴とカリキュラム内容

		通常 学級	他の障 害	事例 検討	チーム	ユニバー サル	就学進 学就職	読書や 絵本	施設な どの見 学	Q&A	インクル シブ	学級内 での	学校 内の	学外と の連携	映像 教材	障害の 疑似体 験	アク ティブ	その他	計
初任者	度数	860	361	694	253	452	284	192	332	56	213	701	262	214	106	245	94	9	5328
	%	16.14	6.78	13.03	4.75	8.48	5.33	3.60	6.23	1.05	4.00	13.16	4.92	4.02	1.99	4.60	1.76	0.17	100.00
	調整済残差	-1.73	-1.51	-2.45	-4.54	1.39	-3.08	3.33	2.68	1.01	5.81	0.69	-0.96	-2.84	4.28	4.37	2.24	0.42	
5年経験者	度数	871	380	738	327	407	313	146	266	49	95	659	260	237	60	174	69	4	5055
	%	17.23	7.52	14.60	6.47	8.05	6.19	2.89	5.26	0.97	1.88	13.04	5.14	4.69	1.19	3.44	1.36	0.08	100.00
	調整済残差	0.98	1.15	1.77	2.28	-0.11	0.30	-0.61	-1.26	0.20	-5.76	0.33	0.01	0.17	-1.98	-1.34	-0.85	-1.69	
10年経験者	度数	488	207	404	195	207	209	58	138	20	82	343	156	162	25	72	32	7	2805
	%	17.4	7.38	14.4	6.95	7.38	7.45	2.07	4.92	0.71	2.92	12.23	5.56	5.78	0.89	2.57	1.14	0.25	100.00
	調整済残差	0.91	0.44	0.83	2.73	-1.54	3.34	-3.27	-1.72	-1.45	-0.12	-1.22	1.14	3.20	-2.78	-3.65	-1.67	1.50	
合計	度数	2219	948	1836	775	1066	806	396	736	125	390	1703	678	613	191	491	195	20	13188
	%	17.40	7.38	14.40	6.95	7.38	7.45	2.07	4.92	0.71	2.92	12.23	5.56	5.78	0.89	2.57	1.14	0.25	100.00

P<.001

経験の浅い教職員ほど通常の学級における特別支援教育について養成段階でより学習していることが明らかになった。この結果は通常の学級における特別支援教育に対する学生の関心の高さが影響しているものと推察される。また<必修>についても初任者が有意に高かったことから、ここ10年の間に教員養成大学では、通常の学級における特別支援教育に関するカリキュラムを充実させているという実態が伺える。特別支援教育に関する大学在学時における講義の履修率は年々増加しているとはいえず<全くない><数時間履修>と回答したものはいまだ全体の74.80%にのぼっている。また本調査では教員養成系大学の全ての教職課程において通常の学級における特別支援教育に関連する科目が完全必修化には至っていないことも示唆され、これは今後の教員養成大学におけるカリキュラム整備の重要な課題であると言えるだろう。

2) 教員歴と発達障害のある児童生徒に対する指導経験の関連についての考察

Table 2.の結果より教員歴と発達障害のある児童生徒に対する指導経験に関連があることが示された。詳細に見てみると、初任者では発達障害のある児童生徒に対する指導経験がないものが約7割に上るが、年数を経るごとに<経験なし>の者の割合が減じていくことが示された。このことは教員経験を重ねるなかでいずれ通常の学級において特別な支援を要する児童生徒への指導機会に接することを意味するものである。また5年経験者では半数以上の教職員が、そして10年経験者では6割以上の発達障害のある児童生徒へ指導が<経験あり>であることから、通常の学級における特別支援教育は普遍的な研修課題であると推定される。それゆえ、教員養成段階からのカリキュラム整備も含め、全教職員が履修しておくべき研修内容であると言えるだろう。

3) 教員歴と発達障害のある児童生徒に対する指導の

自信の度合いの関連についての考察

Table 3.の結果より教員歴と発達障害のある児童生徒に対する自信の度合いに関連があることが示された。<まったく自信がない>と回答したものについては、初任者よりも5年経験者、10年経験者のほうが少ないことが明らかになった。教員経験とともに<自信がない>は減じていくことが示された。<自信がある>と回答したものについては10年経験者において有意に多いという結果が得られたが、これはあくまでも相対的なものであり10年経験者においても自信のある者は20.32%に留まっており、発達障害のある児童生徒に対する指導は、自信をもって指導に当たることが困難な領域であることを示唆するものである。追加的分析として、10年経験者のなかで<経験あり>と回答した者は365名で、これは10年経験者の回答者のうちの63.46%であったが、そのうちで<自信あり>と回答した者の人数を調べたところ98名であり、これは10年経験者で<経験あり>の26.84%であった。すなわち指導経験があるが<自信がある>と答えたものは3割弱であるということである。これにより通常の学級における特別支援教育は、ただ教員経験を重ねるだけでは自信がついてくるものであるとはいえないと思われる。今後は、研修等のさまざまなサポート体制を構築することによって教員が指導に自信を持てるように支援を拡充していくことが望まれる。

4) 教員養成系大学の学生に何を教えたらいいか

教員養成系大学の学部授業で開講するとよいと思われる講義や実習について尋ねたところ、<通常の学級における発達障害のある児童生徒への理解と支援><通常の学級における発達障害のある児童生徒の事例検討><学級内での問題行動への対応>、次いで<障害のある児童生徒の就学支援、進学支援、就職支援><ユニバーサルデザイン（障害のある児童生徒に配慮した環境整備）><視覚障害、聴覚障害、知的・肢体不自由・病弱児の理解と支援>という順位であった。

これは教育現場が教員養成系大学のカリキュラム整備に期待することであると思われる。したがって上記の結果は、通常の学級における特別支援教育の必修化にあたって、教員養成系大学として「何を」教えれば、採用後に現場に役立つかについての一助になるものと思われる。また画一した内容を安定的に伝えていくには、教科書の整備も不可欠である。本結果は必修化された講義の教科書執筆にあたっての参考となるものと期待される。

次に、経験年数別に検討を加える。ここでいう初任者とは、教員採用初年時の調査であることから大学在学当時のことが記憶に新しいことが推察される。それゆえ本調査の結果は、現代の学部学生の学習傾向を反映しているものと思われる。調整済み残差にて有意に高かった項目を見てみると、＜読書や絵本教材を用いた学習方法＞＜施設等の見学や特別支援学級での実習＞＜インクルーシブ教育等の障害に関するもの見方、考え方＞＜映像教材やウェブサイト等を用いた学習方法＞であった。教員養成に関するカリキュラム整備にあたっては、「視覚教材の活用」や「体験学習」を取り入れた指導法の工夫によって現代の学生が興味関心を持ちやすいような教育プログラムの開発が求められると言えるだろう。

5年経験者になると、養成段階に学んでおくべき内容として＜発達障害のある児童生徒に関するチーム支援、支援会議の持ち方＞、10年経験者になるとそれに加えて＜障害のある児童生徒の就学支援、進学支援、就職支援＞＜学外との連携（医療と教育の連携等）の項目に関して調整済み残差が有意に高かった。これより5年経験者では「ヨコの校内連携」が課題であると認識しており、10年経験者は校内での共通理解をはかるための「ヨコの校内連携」に加え、専門機関との「ヨコの校外連携」、そして校種を超えた「タテの連携」が課題であると認識していることがうかがえる。この結果は教員経験を重ねるにつれて、「連携」のノウハウが求められることから、それを在学中に学んでおいたほうが望ましいという回答傾向になったものと思われる。

VI. 総合考察

最後に、本調査結果を踏まえて、発達障害に関する教職員育成のカリキュラム開発についての提言を行うこととする。

まず本調査で明らかになったことは、特別支援教育に関する教職課程における講義の履修率は年々増加しているとはいえ＜全くない＞＜数時間履修＞と回答したものはまだ全体の74.80%にのぼる。すなわち教育を起点としたインクルーシブな社会の実現のためには、教員養成段階の教職課程においてインクルーシブ教育を当たり前とする教職員の育成が求められるた

め、教員養成系大学での通常の学級における特別支援教育のカリキュラムの必修化が不可欠と言えるだろう。

必修化の課題としては、現場のニーズに即した教科書内容を安定的に教えていくことが求められることから、教科書整備が不可欠であると言える。教科書整備にあたっては、本調査で明らかになった結果から「通常の学級における発達障害のある児童生徒の理解と支援」を学ぶ基本的内容をベースとしながら、「事例を通じた学び」、そして5年経験者、10年経験者からの要望が高かった「連携支援」についてのノウハウを学ぶことのできる教材開発が求められると言えるだろう。

このように教科書整備等を含めた必修化の試みによってインクルーシブ教育の均霑化が図られるものと予想されるが、そもそも本調査で示された学習動機の低い項目を、現場に入る前の早期の段階で指導しても学生の興味関心にはつながらないものと言えるだろう。この点を確実なものとしていくためには、本調査で明らかになった「視覚教材の活用」や「体験学習」を取り入れていくことが不可欠であるといえる。

最後に今後のさらなるインクルーシブ教育の推進のためには、将来教員になっていく学生への指導だけでは網羅できるものではなく、既に現場で活躍している教職員への啓発も不可欠であると言えるだろう。しかしながらこれは大学教育だけでは達成可能なものではなく、教員養成系大学が教職員の研修機関と連携した研修活動の充実が求められる。本調査で測定したものは、現職の教員が教員養成系大学のカリキュラムに期待することであったが、現職の教員が大学教育に期待することは、現在の現職教員の教育現場における諸課題や学習動機を反映しているものと推察される。そのため、全教員が通常の学級における特別支援教育に関する基本的な理解や支援の共通理解を踏まえたうえで、下記のような経験年数に応じた研修内容の再充実化が求められると言えるだろう。まず初任者研修において開設が期待される研修内容は、視覚教材や体験的学習を通じた発達障害理解の推進である。5年経験者の段階では、「ヨコの校内連携」のノウハウに関する研修の実施である。そして10年経験者研修では、「ヨコの校内連携」「ヨコの校外連携」「タテの連携」に関する研修内容の充実である。

本調査では、現職の教職員を対象に初任者と5年経験者、10年経験者に対して教員養成系大学へのカリキュラム整備の期待を調査したものであった。しかしながら、現在教員養成大学に在籍している学生の学習動機や管理職レベルの教職員が教員養成系大学のカリキュラム整備に求める課題についての調査にはいまだ取り組むことはできていない。今後は、現場のニーズと学生の興味関心の両者を統合したカリキュラムの整備を検討していくことが課題である。

付記

本研究は愛知教育大学が受託した「平成27年度文部科学省委託事業発達障害に関する教職員育成プログラム開発事業」の一環で行われた。本調査を実施するにあたっては、愛知県総合教育センター研修部と相談部のスタッフに皆様に多大なるご協力をいただきました。深く御礼を申し上げます。

引用文献

- Folin,C.・川合紀宗・落合俊郎・蘆田智絵・樋口聡
日本におけるインクルーシブ教育システム構築にむ
けての今後の課題 ―大学に課せられた役割を考え
る― 特別支援教育実践センター研究紀要第12号
2014 pp25-37
- 外務省 障害者の権利に関する条約 外務省ウェブサ
イト [http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/jinken/
index_shogaisha.html](http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/jinken/index_shogaisha.html) 2015
- 内閣府 障害を理由とする差別の解消の推進に関す
る法律 内閣府ウェブサイト [http://www8.cao.
go.jp/shougai/suishin/law_h25-65.html](http://www8.cao.go.jp/shougai/suishin/law_h25-65.html) 2013
- 文部科学省 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）文部科学省ウェブサイト [http://www.mext.
go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/
attach/1321669.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321669.htm) 2012