

和歌山県における特別支援教育の推進について

—基礎・基本研修の実施—

特別支援教育課

【要旨】平成26年、我が国は「障害者の権利に関する条約」を批准した。教育の分野では、インクルーシブ教育システム構築のため特別支援教育を着実に進めていくことが求められている。本県では、平成26年度から「特別支援教育の基礎・基本研修」を実施し、特別支援教育推進のための教員の専門性の向上を図っている。本稿では、研修時に実施した、教員の意識調査から、特別支援教育に対する意識を明らかにした。

【キーワード】 特別支援教育, インクルーシブ教育システムの構築, 教員の専門性, 特別支援教育の基礎・基本研修, 教員の意識調査

1 はじめに

現在、我が国の障害のある子どもを取り巻く環境は、共生社会の形成に向けた変化の中にある。

平成18(2006)年12月、国連総会において「障害者の権利に関する条約」が採択された。この条約は、すべての障害者の人権及び基本的自由の享有を促進・確保することを目的とし、いわゆる「合理的配慮」(注1)の理念や、教育に関しては「インクルーシブ教育システム」(注2)等の理念を提唱する内容となっている。我が国も平成19(2007)年に同条約に署名し、その後、平成26(2014)年1月に条約に批准するまでの間、様々な法令等の整備が進められてきた。

教育の分野では、平成19(2007)年4月、改正学校教育法の施行により、障害のある子どもには特別な場で教育を行う「特殊教育」から、一人一人のニーズに応じた適切な指導及び必要な支援を行う「特別支援教育」へと発展的な転換が行われた。文部科学省初等中等局長から発出された「特別支援教育の推進について(通知)」(※1)において、特別支援教育は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、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ことが明確に示された。また、特別支援教育は、障害の有無やその他の個々の違いを認識し、様々な人々が活躍できる共生社会の形成の基礎となるものである、とされている。そ

して、特別支援教育を実施するため、各学校においては、在籍する児童等の実態の把握に努めることや、校内委員会を設置して全校的な支援体制を確立すること、また、校長が特別支援教育コーディネーターを指名して校務分掌に位置付けること等が求められるようになった。同時に、特別支援教育の推進のためには、教員の特別支援教育に関する専門性の向上が不可欠であるとし、各学校は、校内での研修を実施したり、教員を校外での研修に参加させたりすることにより専門性の向上に努めることとしている。また、教員自身も自ら最新の情報を収集したりするなどして、継続的に専門性の向上に努めることが求められている。

平成23(2011)年には障害者基本法が改正され[資料]、それと並行して、中央教育審議会初等中等教育分科会に設置された「特別支援教育の在り方に関する特別委員会」を中心に今後の特別支援教育についての議論が進

[資料]

障害者基本法

第16条1 国及び地方公共団体は、障害者が、その年齢及び能力に応じ、かつ、その特性を踏まえた十分な教育が受けられるようにするため、可能な限り障害者である児童及び生徒が障害者でない児童及び生徒と共に教育を受けられるよう配慮しつつ、教育の内容及び方法の改善及び充実を図る等必要な施策を講じなくてはならない。

められてきた。その後、平成 24 (2012) 年 7 月に「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」(以下、「報告」という。)(※2)が分科会報告としてとりまとめられた。

この報告においては、改正障害者基本法の趣旨を受け、インクルーシブ教育システムの構築に向けて、障害のある子どもと障害のない子どもができるだけ同じ場で共に学ぶ仕組みづくりを整備することを基本的な方向としている。同時に、個別の教育的ニーズのある子どもに対しては、自立と社会参加を見据えて、実感や達成感をもちながら充実した時間を過ごすことができるよう、特別支援学級や特別支援学校などの多様な学びの場の整備が必要であることが示され、インクルーシブ教育システムを構築していくためには特別支援教育を着実に進めていくことが必要であるとされている。

さらに、報告では教員の専門性の確保について、すべての教員は特別支援教育に関する一定の知識・技能を有していることが求められるとしている。特に、小・中学校では通常の学級において発達障害の可能性のある児童生徒が約 6%程度在籍しているということか

らも、発達障害に関する知識・技能を有することが必須であるとし、現職教員については研修の受講等により発達障害に関する一定の知識・技能の向上を図る必要があるとしている。

そこで本稿では、まず、本県において特別支援教育の推進を目指して実施している研修講座のねらいや意義について整理する。さらに、研修時に実施した教員アンケート結果から、現段階での教員の特別支援教育に対する意識について報告する。

2 特別支援教育推進のための教員の専門性

特別支援教育推進のための教員の専門性について、報告では、一定の知識・技能を有することが求められてはいるが、すべての教員が多岐にわたる専門性を身に付けることは困難としている。そのため、必要に応じて、外部人材の活用も行い、学校全体としての専門性を確保していくことも指摘されている。

澤田ら(2013)(※3)は、今後、通常の学級担任に求められる専門性について図1のように整理している。これは、従前から通常の学級担任に必要なとされた「授業づくり」「学級経営」など基本的な資質・能力に加え、イ

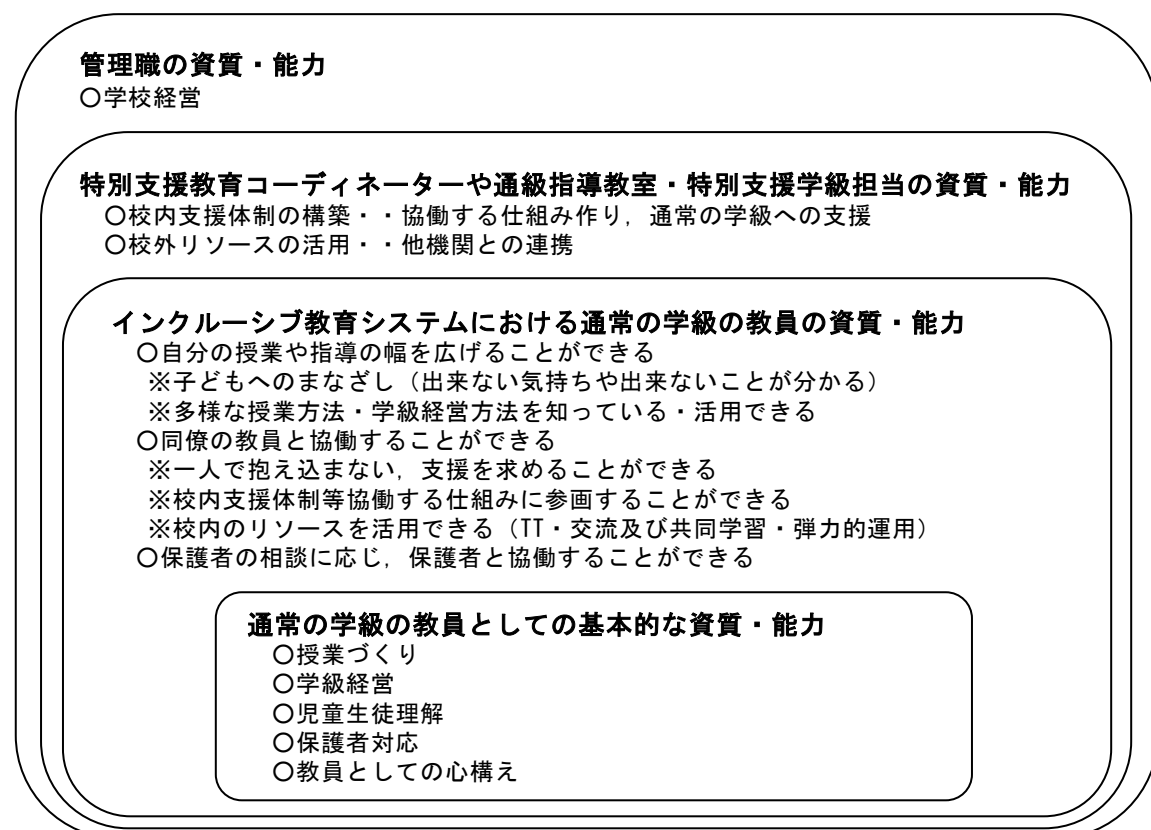


図1 通常の学級の教員に求められる資質・能力の考え方(澤田ら 2013)

ンクルーシブ教育システム構築のために必要とされる資質・能力を学校の組織・機能の中で整理したものである。今後、特別支援教育を推進するにあたり、従来求められてきた基本的な資質・能力に加え、校内支援体制への参画や校内リソースの活用など連携・協働する力や、障害のある子どもを含む多様な子どもが在籍している学級での授業づくりや集団づくりを進める力が求められていることを示しているものと考えられる。

一方、平成 24 (2013) 年、中央教育審議会から出された答申「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」(※4)には、これからの教員に求められる資質能力を次のように整理している。

- (i) 教職に対する責任感，探求力，教職生活全体を通じて自主的に学び続ける力（使命感や責任感，教育的愛情）
- (ii) 専門職としての高度な知識・技能
 - ・ 教科や教職に関する高度な専門的知識（グローバル化，情報化，特別支援教育その他の新たな課題に対応できる知識・技能を含む）
 - ・ 新たな学びを展開できる実践的指導（基礎的・基本的な知識・技能の習得に加えて思考力・判断力・表現力等を育成するため，知識・技能を活用する学習活動や課題探究型の学習，協働的学びなどをデザインできる指導力）
 - ・ 教科指導，生活指導，学級経営等を的確に実践できる力
- (iii) 総合的な人間力（豊かな人間性や社会性，コミュニケーション力，同僚とチームで対応する力，地域や社会の多様な組織等と連携・協働できる力）

※下線部は筆者による

これらを整理すると、今後、特別支援教育を推進していく上で、教員には、通常の学級においても、障害のある子どもを含む多様な子どもが在籍していることを踏まえた学級づくりや授業づくりを進める力が求められる。それに加え、個別の支援が必要となる発達障害の特性などについての知識・技能の習得や、校内体制などを生かし、組織や地域の中で有機的な連携・協働を推進する力が求めら

れていると考える。

3 和歌山県における特別支援教育に係る教員の研修受講状況

図 2 は文部科学省が実施している特別支援教育体制整備状況調査(※5)の結果から、平成 23 年度から平成 25 年度における和歌山県内の教員の特別支援教育に係る研修の受講状況について抜粋したものである。

平成 25 年度の全国集計結果のうち、公立学校において、幼稚園・小学校に比べ、中学校の研修受講率が低くなっており、本県でもその傾向が窺える。なお、高等学校においては全国平均 66.9%に対し、本県では 77.1%と比較的高い結果が示されている。

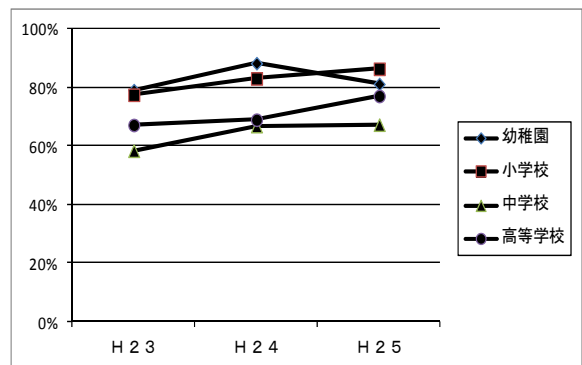


図 2 和歌山県における教員の研修受講状況

4 特別支援教育の基礎・基本研修の実施

このような動向の中、平成 25 年度に、和歌山県教育センター学びの丘に特別支援教育課が新たに設置された。また、和歌山県教育委員会では、関係課室と協働して、県内公立幼稚園、小・中学校、高等学校の全ての教員を対象として、「特別支援教育の基礎・基本研修」を平成 26 年度から 5 年間にわたり実施することとなった。本研修は以下に示す目的の

<特別支援教育の基礎・基本研修 目的>

本県公立学校において、幼児児童生徒一人一人の実態に対応した適切な指導及び必要な支援が組織的・継続的に行えるよう、全ての教員を対象に発達障害の特性や支援方法等、特別支援教育の基礎・基本の知識及び技能を習得するための研修を実施し、教員の実践的指導力の向上を図る。

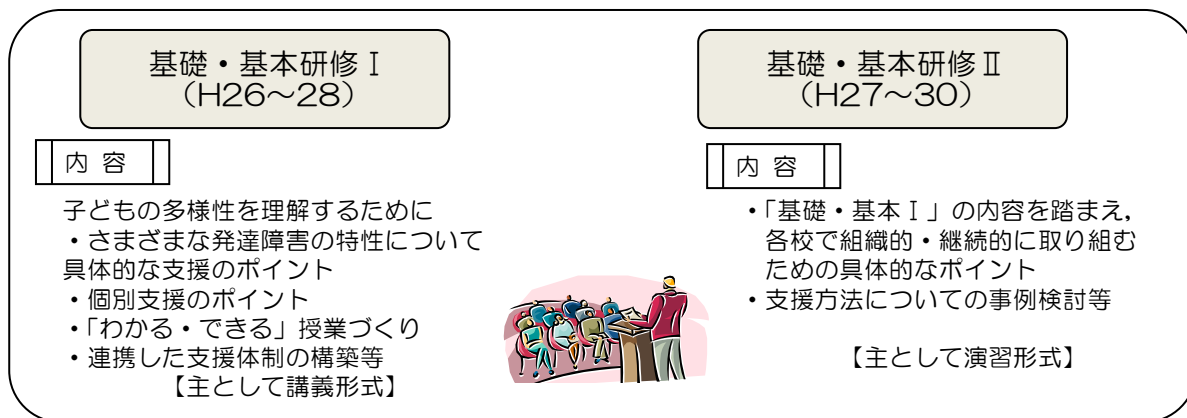


図3 「特別支援教育の基礎・基本研修」の実施構想

とおおり、特別支援教育の基礎的・基本的な知識及び技術を習得することをねらいとし、当センター特別支援教育課が研修内容を立案し研修を進めることとした。なお、研修内容の構成については図3に示すとおおりであり、教員は5年間に2回（計5時間）の研修を受講するものとする。

（1）特別支援教育の基礎・基本研修Ⅰ

「特別支援教育の基礎・基本研修Ⅰ」（以下、「研修Ⅰ」という。）は3時間の研修時間を設定し、特別支援教育の基礎的・基本的な知識等の習得を主とした講義形式により実施することとした。県内全ての公立幼稚園、小・中学校、高等学校の教員を対象としているため、各研修では市町村教育委員会、県立学校、また地方教育支援事務所の協力を得て実施している。

研修Ⅰで「基礎的・基本的な知識」として取り扱う主な内容とねらいは次のとおおりである。

「子どもたちの多様性への理解のために」

通常の学級に在籍する子どもの気になる行動の背景について考え、そのつまずきの要因の一つとして、発達障害の特性について理解する。

「具体的な支援に向けて」

日頃の指導場面を振り返り、個別支援・集団指導の側面から支援方法について理解する。

「連携した支援のために」

チーム（組織）で支援をすることとの意義

や方法を知り、校内外の関係機関と連携した支援を行うことの有効性について理解する。

なお、受講者の勤務する園・学校に応じ、例えば幼稚園教員の場合、発達が未分化な時期の「気づき」の視点に触れるなど、対象となる子どもの発達の段階を踏まえた内容を取り入れている。高等学校教員を対象とした研修では発達障害の特性について、富山大学学生支援センター アクセシビリティ・コミュニケーション支援室が作成した電子教材を同センターの了解を得て、活用させていただいている。これは、発達障害への理解を深めるとともに、大学における支援の様子を伝えることをねらいとしている。

研修では、例えば図4のように、最初に3時間の研修の流れを示したり、各講義（約50分）のねらいを示すなどの工夫を取り入れている。これは普段の授業と同じように「見通しを持たせる」「ねらいを明確にする」工夫を取り入れたものである。教員が講義を受ける中で、「（授業の）わかりやすさ」の疑似体験ができることをねらっている。

図5は、平成26年度内に研修Ⅰを受講した教員が研修終了後に提出したアンケート結果である。「当てはまる」の割合は項目によって

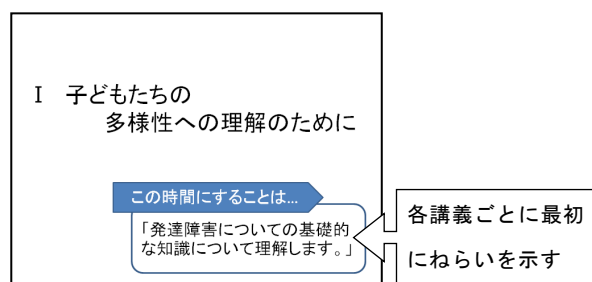


図4 講義スライドの工夫

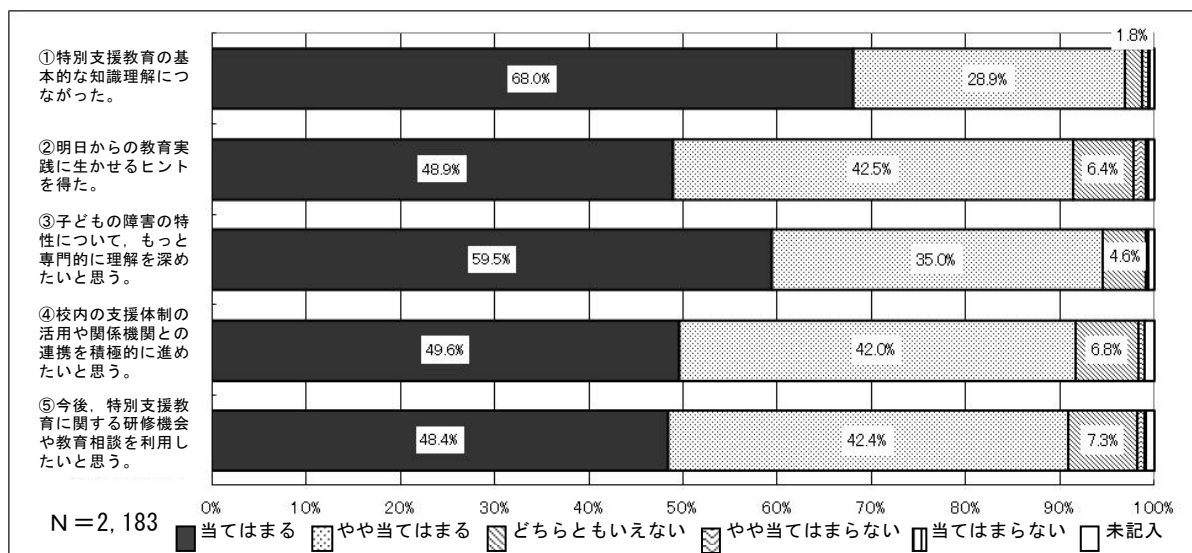


図5 研修Ⅰ受講者アンケートの結果

差異がある。例えば、問1の「基本的な知識理解」については、すでに特別支援教育が始まって8年が経過しているため、教員には多くの研修を受講している場合もあるため、今回の研修が「基本的な知識理解」の復習となっていることも考えられる。問3「子どもの障害の特性について理解を深めたい」については、約6割がもっと専門的に理解を深めたいと回答しており、多様な子どもが学校（学級）に在籍していることを多くの教員が意識していて、その対応について前向きに捉えていることが窺える。

（2）特別支援教育に対する教員等の意識調査

研修Ⅰの実施に際し、講義前に、受講者の特別支援教育に対する意識についてアンケートを行った。特別支援教育が導入されて8年が経過する中で、教員の意識を把握することは、今後、基礎・基本研修Ⅱ及び当センターで実施する研修講座の方向を探る上でも重要になると考え、受講者全員に協力を求めたものである。

質問項目については、特別支援教育への移行期における教員の意識調査に関する先行研究（江田ら 2009）（※6）及び当センターにおける調査研究（2008）（※7）を参考とした。本稿では、平成26年度に実施した研修Ⅰのうち、11月末までに回収したアンケート結果を集約した。

なお、この期間の幼稚園教員の受講につい

ては少数であったため、ここではその回答は取り扱っていない。また、研修Ⅰは各学校・市町村教育委員会の判断により特別支援教育支援員、学校事務職員等が受講している場合もあるため、この調査では対象を「教員等」と表記している。

ア アンケート回収数

所属	人数
小学校	950
中学校	544
高校	265

イ 基本情報

所属	20代	30代	40代	50代以上	未記入
小学校	136	125	213	472	4
中学校	109	81	117	234	3
高校	54	59	64	88	0

所属	特別支援学校での勤務経験の有無		
	ある	ない	未記入
小学校	60	839	51
中学校	40	470	34
高校	16	244	5

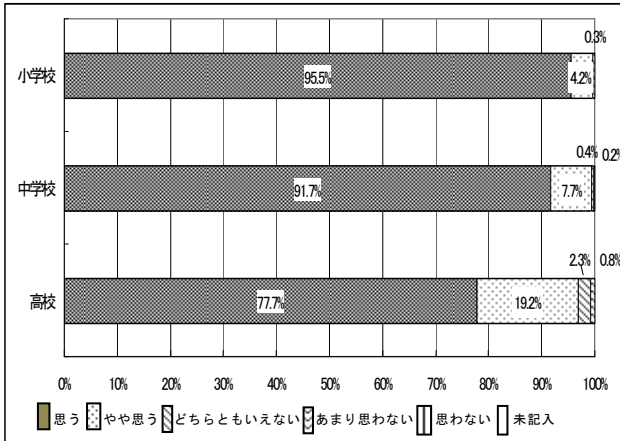
所属	特別支援学級担任等の経験の有無		
	ある	ない	未記入
小学校	377	559	14
中学校	200	337	7

※「特別支援学級担任等」には通級指導教室の担当も含んでいる

ウ 調査項目の回答

ここでは、校種別の回答を比較し、項目毎に見えてくる課題等について整理することとする。

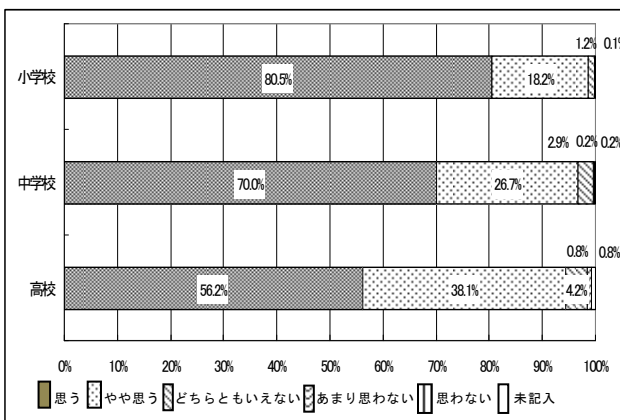
問1 特別支援教育の取り組みは重要な教育課題の一つである。



小学校、中学校ともに「思う」が90%を超えており、「やや思う」を合わせると、ほぼ全ての教員等が特別支援教育の取組が重要な教育課題の一つであると考えていると言える。一方、高等学校では「思う」が80%未満であった。

特別支援教育が始まってすでに8年が経過し、各学校において特別支援教育の基本的な理念と取組の重要性については一定の理解が進んでいるものと考えられるが、高等学校での理解啓発が今後の課題と考えられる。

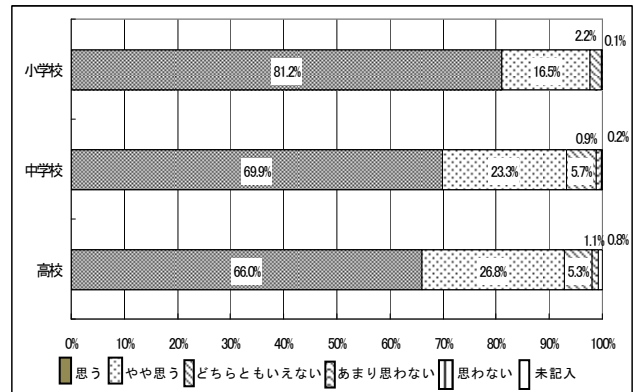
問2 子どもの発達の障害について、もっと専門的に理解を深めたい。



小学校では、「思う」が80%を超え、中学校においても70%となっているが、高等学校では60%未満となっている。いずれの校種も

「思う」「やや思う」の回答を合わせると90%以上を占めている。子どもたちへの指導について、発達障害の専門的な知識理解の必要性を前向きに捉えている教員等が多数であることが推察されるが、問1同様、高等学校において課題があると考えられる。

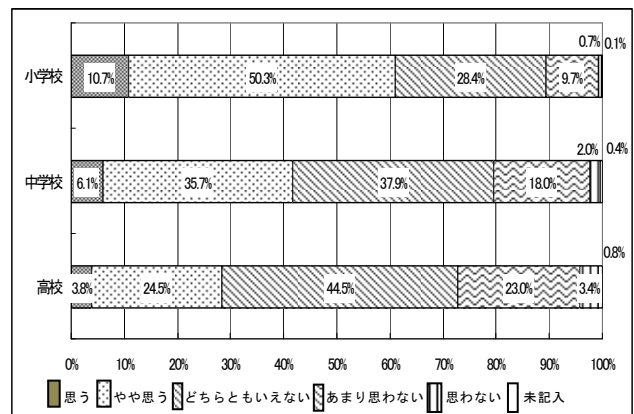
問3 特別支援教育コーディネーターの役割は重要である。



小学校では、「思う」「やや思う」が97%を超え、中学校、高等学校においても「思う」「やや思う」の回答を合わせると90%以上を占めている。

前掲の平成25年度文部科学省の体制整備状況調査の結果でも、県内では全ての公立小・中学校において特別支援教育コーディネーターが指名されており、同じく100%である校内委員会の設置とともに校内での役割が定着してきていることが窺える。

問4 現在、学校で行っている支援は、子どもの特別な教育的ニーズに十分応えられている。

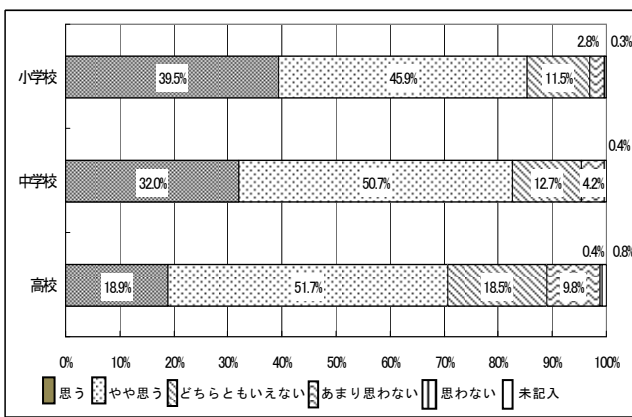


小学校では、「思う」「やや思う」が60%を超えたが、中学校(41.8%)、高等学校(28.3%)

の順にその割合は低くなっている。また、「思わない」と答えた回答についても高等学校では20%を超えている。

中学校、高等学校では、教育課題としての特別支援教育の重要性について理解は進んでいるものの、小学校での実践に比べ、個々の子どもに応じた具体的な支援については十分な取組ができていないと感じていると考えられる。

問5 それぞれの学級における支援について、校内又は学年等で共通理解を図っている。

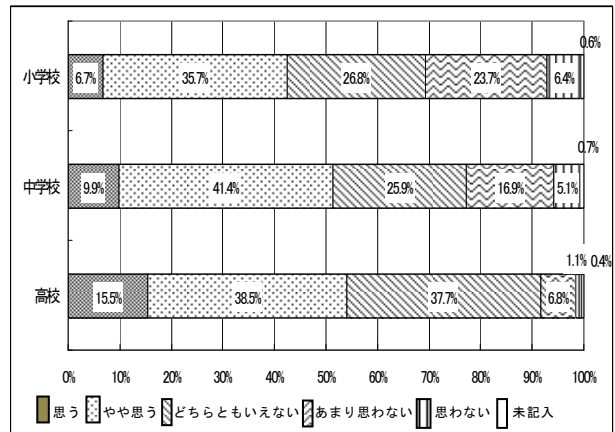


小学校、中学校では「思う」「やや思う」が80%を超えている。高等学校においてはその割合が低くなっている。

前掲の平成25年度文部科学省の体制整備状況調査の結果でも、県内では全ての公立小・中学校において校内委員会が設置されており、校内で子どもへの支援について共通理解を図る体制が進んでいることが考えられる。一方、高等学校(70.6%)においては、小・中学校に比べて、その割合が低くなっている。学校規模の大きさや学校運営の実情を踏まえつつ、校内委員会やケース会議の実効性を高めていく必要があると思われる。

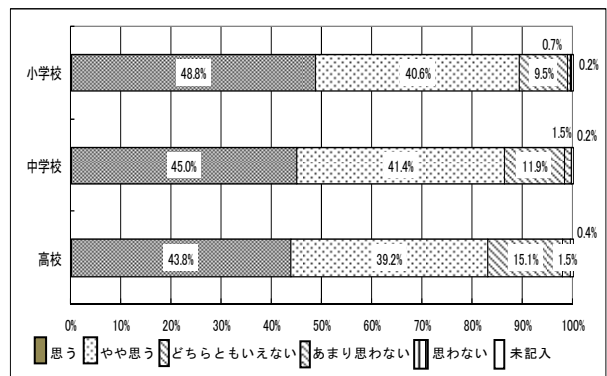
問6 他にも多くの課題があり、なかなか特別支援教育まで手がまわらない。

「思う」「やや思う」の回答は高等学校が一番高く(54.0%)、中学校(51.3%)、小学校(42.4%)の順になっている。また、小学校では「あまり思わない」「思わない」が30%を超えており、小学校では特別支援教育を校内の課題と押さえて、取組を進めている様子が



窺える。一方、中学校、高等学校では、特別支援教育の重要性についての理解は進んでいるものの、学校の中で優先的に取り組む課題とはなり得ていないことが考えられる。

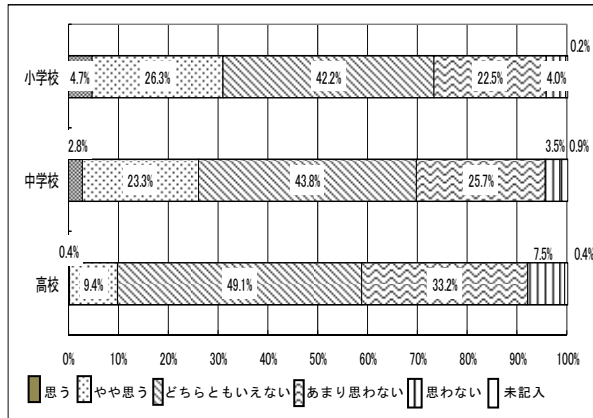
問7 特別支援教育推進のためには、特別支援学校との連携が重要である。



「思う」「やや思う」の回答がいずれの校種とも80%を超えている。前掲の、「特別支援教育の推進について(通知)」では、「特別支援学校においては、これまで蓄積してきた専門的な知識や技能を生かし、地域における特別支援教育のセンターとしての機能の充実を図ること」とされている。県内でも、各特別支援学校が巡回相談や教育相談などに積極的に取り組んでおり、各地域において特別支援学校との連携の重要性を感じている教員等が多数いることが窺える。

問8 特別支援教育について、保護者の理解は進んでいる。

「思う」「やや思う」の回答はいずれの校種においても低い結果となっている。否定的な回答も高等学校では40%を超え、小学校、中



学校でも30%近くになっている。なお、この問の「保護者」は障害のある子どもの保護者であるのか、全児童生徒の保護者を指すのか限定していない。結果としてはいずれの校種においても、特別支援教育に係る保護者の理解はあまり進んでいないと感じていることが推察されるが、今回の調査結果の解釈については慎重を期すことが必要である。

エ まとめ

教員等の意識としては特別支援教育の重要性については理解が深まり、子どもの発達や障害理解についても専門的に理解したいと考えている傾向にあると推察される。しかし、特別な支援が必要な子ども一人一人のニーズに応じた教育的支援については、現状の取組が十分ではないと感じている教員等も多い。研修Ⅰの受講者の感想（記述）に、「支援方法について具体的に教えてほしい」という意見が多く見られたことから、教員等は自分が関わる個々の子どもについてより充実した具体的な支援を模索していることが窺える。一方、授業づくりという点において、廣瀬(2012)（※8）は「従来から行われてきた教科教育での工夫には、多くの児童生徒が理解し利用しやすいユニバーサルデザインといわれる内容が多々ある」としている。研修Ⅰの講義でも、わかる・できる授業の工夫例を取り上げたが、すでに学校現場で実践されていることもある。学校の多忙化が叫ばれる中、それぞれの教員等が校内の多くの課題の対応に追われ、特別支援教育まで手が回らないと感じている現状の中、新たなことに取り組むのではなく、学校現場で取り組まれている支援を振り返り、整理していくことも研修の中では必要であると考えられる。

高等学校と特別支援学校との連携については、平成22(2011)年に和歌山県内の高等学校を対象とした実態調査（※9）において、「高等学校が専門機関との連携に関して、特別支援学校と連携している」とした回答は全体の34%であったが、今回は、連携の有効性を意識した教員等の回答は80%を超えていた。今後も、地域の小・中学校、高等学校の教員等に対して、特別支援学校が地域の特別支援教育のセンター的機能を担っていることに加え、具体的にどのような支援が可能かを伝え、連携を充実させていくことが重要であると考えられる。

5 今後に向けて

共生社会の形成に向けた動きの中、特に国や地方公共団体等において「合理的配慮」の不提供を禁止する「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」が平成28年4月から施行される。一人一人の子どもが十分な教育を受けることができるよう、その子どもに応じた合理的配慮の提供について、早期から本人・保護者、教育委員会と合意形成を図ることが望まれている。今後の「特別支援教育の基礎・基本研修」においては、例えば、「インクルーシブ教育システム」「合理的配慮」といった新しい概念についても取り上げていく必要がある。

前述したように、「特別支援教育の基礎・基本研修」は「基礎・基本の知識及び技能を習得する」ことを目的としている。しかし、専門性は、研修の受講により即時に身につくというのではなく、日々の実践や取組の中でこそ高められていくものである。

当センターでは「特別支援教育に係る専門性の向上を目指す研修」や、個別事例への「教育相談」や校内の課題解決にせまる「学校支援」等にも取り組んでいる。

今後、これらの取組と「特別支援教育の基礎・基本研修」を有機的に関連づけ、教員個人あるいは学校組織に対する支援を通して、特別支援教育の更なる推進・充実を図りたいと考える。

注1 「障害者の権利に関する条約」第2条の定義において、「合理的配慮」とは、「障害者が他の者と平等にすべての人権及び基本的自由を享有し、又は行使することを確保するための必要か

つ適当な変更及び調整であって、特定の場合において必要とされるものであり、かつ、均衡を失した又は過度の負担を課さないものをいう」とされている。なお、「負担」については、「変更及び調整」を行う主体に課される負担を指すとされている。

注2 障害者の権利に関する条約第24条によれば、「インクルーシブ教育システム」(inclusive education system, 署名時仮訳：包容する教育制度)とは、人間の多様性の尊重等の強化、障害者が精神的及び身体的な能力等を可能な最大限度まで発達させ、自由な社会に効果的に参加することを可能とするとの目的の下、障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組みであり、障害のある者が「general education system」(署名時仮訳：教育制度一般)から排除されないこと、自己の生活する地域において初等中等教育の機会が与えられること、個人に必要な「合理的配慮」が提供される等が必要とされている。

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確に答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。

※注1、注2は独立行政法人国立特別支援教育総合研究所インクルーシブ教育システム構築データベースより引用

http://inclusive.nise.go.jp/?page_id=35

<引用文献>

- ※1 「特別支援教育の推進について(通知)」文部科学省初等中等教育局長(2007)
- ※2 「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)」中央教育審議会初等中等教育分科会(2012)
- ※3 澤田真弓他 専門研究A「インクルーシブ教育システムにおける教育の専門性と研修カリキュラムの開発に関する研究」研究報告書(平成23年度～24年度)独立行政法人国立特別支援教育総合研究所(2013) pp81-83
- ※4 「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)」中央教育審

議会(2012)

- ※5 平成23～25年度 特別支援教育体制整備状況調査結果 文部科学省
- ※6 江田裕介・小野次朗・武田鉄郎・山崎由可里 「特別支援教育への移行期における小学校教員の意識調査」和歌山大学教育学部教育実践研究指導センター紀要No.19(2009)
- ※7 特別支援教育研究チーム「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒の指導及び支援に関する調査研究」平成20年度研究紀要 和歌山県教育センター学びの丘(2008)
- ※8 「どの子ども『わかる・できる』授業づくりのアイデア～特別支援教育の視点を取り入れた新しい授業実践集～」和歌山県教育委員会(2012)
- ※9 「高等学校における特別支援教育推進のための実践事例集」和歌山県教育庁学校教育局学校指導課(2011)

<参考文献>

- ・「教育支援資料」文部科学省初等中等教育局特別支援教育課(2014)
- ・富山大学学生支援センター アクセシビリティ・コミュニケーション支援室HPページ
<http://www3.u-toyama.ac.jp/gp07/e-index.html>