

保育者・教員養成機関と「特別支援教育」

— 特別なニーズを持つ幼児児童生徒および 学生のアクティブ・ラーニングを軸に —

打浪文子・大淵裕美

(2017年10月14日受理)

要 旨

特別支援教育の推進が謳われて10年が経過した。特別支援教育の実践やインクルーシブ教育システムの構築が各地で進む中で、幼児児童生徒および学生の「参加」の実感の観点、すなわち特別なニーズを持つ幼児児童生徒および学生のアクティブ・ラーニングを重視する観点からの追究は極めて少ない。そこで本稿では、まず各教育段階における特別支援教育のあり方を概観し、特別なニーズを持つ幼児児童生徒および学生の教育場面への「参加の実感」を中心に考察する。さらに、多様なニーズを持つ学生と教育のユニバーサルデザインに関する先行研究に触れつつ、特別支援教育の方針を理解し普及を推進するにあたっての、これからの保育者および教員養成機関における課題を示唆する。

キーワード 障害、アクティブ・ラーニング、インクルーシブ教育システム、教育のユニバーサルデザイン、多文化共生

1. はじめに

2007年の文部科学省による「特別支援教育の推進について（通知）」により、「特殊教育」から「特別支援教育」への転換が示された。「特別支援教育」は、「障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち、幼児児童生徒一人ひとりの教育的ニーズを把握し、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、適切な指導及び必要な支援を行うもの」（文部科学省、2007）である。また同通知によれば、「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」であるとされる。つまり、従来の特殊教育から特別支援教育へと変化したことで、一人ひとりの「特別なニーズ」に対応できるようにするという方針が明確に示されたといえよう。

特別支援教育は、これまでの特殊教育（盲・聾・養護学校、特殊学級、通級による指導）

の対象となっていた視覚障害・聴覚障害・肢体不自由・知的障害・病弱・身体虚弱といった諸障害を有する幼児児童生徒だけでなく、発達障害（学習障害（LD）、注意欠陥／多動性障害（ADHD）・高機能自閉症等）のある幼児児童生徒をその対象に含んでいる（独立行政法人国立特別支援教育総合研究所、2015）。従来の「特殊教育」から「特別支援教育」への転換は、多様化する社会のニーズに応じたものであるといえよう。現在では、日本語を第一言語としない外国にルーツを有する子どもたちへの支援なども特別支援教育の中で検討されているように、多様な子どもたちに応えるような教育のあり方と、それを実践するためのインクルーシブ教育システムの構築が急がれている。

特別支援教育は、「障害のある幼児児童生徒への教育にとどまらず、障害の有無やその他の個々の違いを認識しつつ様々な人々が生き生きと活躍できる共生社会の形成の基礎となるものであり、我が国の現在及び将来の社会にとって重要な意味を持っている」（文部科学省、2007）ものである。文部科学省の通知から10年が経過しようとする現在、「発達障害を含む障害のある幼児児童生徒に対する教育支援体制整備ガイドライン」（文部科学省、2017c）が策定された。特別支援教育およびインクルーシブ教育システムの構築は進展し、各自治体における先進的な取組が散見されるようになった（日高、2014他）。しかし一方で、特別支援教育の推進は全体として「一人ひとりの教育的ニーズに応じた指導」を重視する傾向にあり、「集団」や「子ども同士」のつながりが軽視される傾向にあるという指摘がある（佐藤他、2013）。また、特別支援教育の「弱点」として、「子ども同士の関係性の弱さ、すなわち子ども同士のつながる力を育てることの弱さ」を指摘するものもある（青木、2016）。つまり、「特別支援教育」の推進の結果として、「子ども—教育者」（とその背景の保護者）の関係性に焦点化されがちな側面がある（打浪、2017）。よって、特別なニーズを有する子ども一人ひとりの、その場における「参加」の実感や、インクルーシブな場面における主体性・能動性は十分に問われてきたとは言い難い。

そこで本稿では、まず各教育段階における特別支援教育のあり方と、それに関する先行研究を概観する。自立活動支援や通級指導などに触れつつ、特別なニーズを持つ幼児児童生徒および学生の主体的な学びが可能となっているのかを中心に考察する。それらを踏まえて、特別支援教育の方針を理解しインクルーシブ教育システムを推進するにあたって今後さらに重要となる、特別支援教育を担う人材を育成する保育者および教員養成機関における課題を示唆することを目指す。

2. 各教育段階における「特別支援教育」のあり方

2.1. 幼児教育における特別支援教育

2007年の「特別支援教育の推進（通知）」は、義務教育段階のみでなく幼児教育における特別支援教育が想定されたものである。最新の幼稚園教育要領（2017年改訂）は、第1章第5を「特別な配慮を必要とする幼児への指導」として、集団生活を通して発達を促すことに配慮すること、特別支援学校などの助言や援助を活用しつつ一人ひとりに応じた支援を組

織的かつ計画的に行うこと、個別の教育支援計画の作成や活用の推進などを掲げている。また項目2において、従来の「障害」のみではなく、日本語の習得に困難のある幼児などへの特別な配慮の必要性が述べられている。すなわち、障害のみならず、幅広く「特別なニーズ」ととらえ、それらを有する幼児の実態に応じた保育を行うことを「特別支援教育」の一環としていることがうかがえる^{注1)}。

さらに、2007年の文部科学省の「特別支援教育の推進について（通知）」では、「個別の教育支援計画」が重視されている。幼児期に特化して述べた文献によれば、「個別の教育支援計画」とは、幼稚園や保育所における保育のみならず、障害のある子どもの多様なニーズに応じて家庭、福祉、保健・医療等の様々な側面から関係者や支援機関が連携した支援を実施するための計画であり、長期にわたって自立と社会参加を目指した支援を行うために作成される計画である（渡邊、2010）。これに基づいた特別なニーズのある幼児の具体的対応として、「個別の指導計画」が作成される。「個別の指導計画」は、「個別の教育支援計画」を踏まえて、適切な指導や必要な支援を行うためのきめ細かい計画である。園の実情を踏まえた項目が立てられ、一人ひとりの教育的なニーズに対応して指導目標や内容、方法が記載される。

障害等の特別なニーズを有する子どもの幼児期の教育は、特別支援学校の幼稚部での教育以外は、加配の教員などで個別に配慮しつつインクルーシブな保育の形態をとることが多い。上記の教育要領や特別支援教育の推進と合わせて鑑みれば、特に幼児教育では、集団に配慮しつつ、「さまざまなニーズ」を有する子どもたちの個性に配慮したニーズに応じる保育が求められるといえる。堀（2017）は、子どものニーズが、それを把握する保育者のニーズになってしまいがちであることを指摘し、子どものニーズがわかりにくいこと、ニーズが誰のものであるかを注意すべき点として論じている。堀は、様々な子どもと一緒に育つインクルーシブ保育の意義として①子どもを保育の主体と見ること、②主体者である子ども自身のニーズを尊重すること、③多様性を尊重すること、④インクルーシブ保育の実践につながる社会環境を作り出すこと、の4点を挙げている。

幼児に保育の場への「参加の実感」を問うことは難しい。ゆえに、いかに子どものニーズが理解されているか、保育の場に楽しんで参加できているかという点からの問い直しが重要となる。上記の①～④の視点から幼児教育および保育の現状を見直すことや、環境構成、個別の教育支援計画を作成し見直すことが、子どもの「参加の実感」を見誤らないための課題となろう。

2. 2. 義務教育課程（初等・前期中等教育）における特別支援教育

2007年の特別支援教育にかかる学校教育法施行を契機に、義務教育課程における特別支援教育に関する政策は、個別計画の重視や特別支援学級や通級指導教室の充実、特別支援学校等の連携など、個々のニーズを重視する教育と、「障害のある人もない人も一緒に授業を受ける」というインクルーシブ教育を重視する教育の双方をともに実現することが目指されてきた^{注2)}。

2017年3月に公示された小・中学校の新学習指導要領や、同年6月に公示された小・中学校の学習指導要領解説においても、個々のニーズとインクルーシブ教育の双方に目配りされたものであることがわかる。ここでは、小・中学校の新学習指導要領解説の内容を2つの視点から整理する。

まず、前者の児童生徒への個々の状況等に応じた適切な指導の重要性についてである。今回の改訂では「特別支援教育に関する教育課程編成の基本的な考え方や個に応じた指導を充実させるための教育課程実施上の留意事項などが一体的に分かるよう、学習指導要領の示し方について充実を図ることとした」(文部科学省2017a、105；文部科学省2017b、102)と記載されている。総則編第1章第4の2の(1)のアに該当する児童・生徒の「障害の状態等に応じた指導の工夫」に関する解説では、児童生徒の一人ひとりの特性を理解するためには、「学習指導要領解説の各教科等編」や、「文部科学省が作成する『教育支援資料』」などを参考にしながら、「障害の種類や程度を的確に把握」し、そのうえで「個別的に特別な配慮が必要である」(文部科学省2017a、104-106；文部科学省2017b、102-104)。また、第1章第4の2の(1)のエ「個別の教育支援計画や個別の指導計画の作成と活用」にかかる解説では、個別の教育支援計画と個別の指導計画を「全員について作成すること」とされた(文部科学省2017a、111；文部科学省2017b、109)。

次に、後者の通常学級や集団指導における障害のある児童生徒を考慮した教員の対応についてである。通常学級については、障害のある児童生徒のみならず、教育上特別な支援を必要とする児童生徒が「在籍している可能性があることを前提に、全ての教職員が特別支援教育の目的や意義について十分に理解することが不可欠」(文部科学省2017a、105；文部科学省2017b、102)であるのみならず、「各教科の指導に当たっては、適切かつ具体的な個別の指導計画の作成に努める必要がある」(文部科学省2017a、112；文部科学省2017b、110)とされた。集団指導においては、障害のある児童生徒など「一人一人の特性に応じた必要な配慮等を行う際は、教師の理解の在り方や指導の姿勢」が、学級内の児童生徒に大きく影響することを十分に留意し、「学級内において温かい人間関係づくりに努めながら、『特別な支援の必要性』の理解を進め、互いの特徴を認め合い、支えあう関係を築いていくことが大切である」(文部科学省2017a、106；文部科学省2017b、103)と示された。

ただし、学習指導要領解説における記載の割合を見ると、通常学級や集団指導における記載よりも、児童生徒一人ひとりのニーズへの対応に関する記載はるかに多い。このことから、新学習指導要領では、特別な配慮が必要な児童生徒一人ひとりへの状態を踏まえた上での教育の実現に力点が置かれていることが推察できる。

一方、2007年以降の特別支援教育に関する研究や実践では、「授業のユニバーサルデザイン化」が注目されるようになった(伊藤、2016)。佐藤(2015)や伊藤(2016)によると、「授業のユニバーサルデザイン化」には、特別支援教育の専門性に基づき、個々のニーズに合わせた配慮の実践が結果として全体に対して有益となるという立場(花熊、2011他)と、教科教育の専門性に基づき特別支援教育の知見を活かしつつ通常学級の児童生徒全員が理解を可能とする授業改善を行う立場(例えば小貫・桂、2014)がある。このような立場の違

いはあるものの、義務教育課程では個々の研究者・教育者レベルのみならず、日本授業UD学会や日本特別ニーズ教育学会などの学術団体においても活発になされている(田上・猪狩、2017) 状況である。加えて、新学習指導要領でも重視される「対話的・主体的で深い学び」(いわゆるアクティブ・ラーニング)を特別支援教育においていかに展開していくかについては、『実践 障害児教育』2017年4月号で「アクティブラーニングとユニバーサルデザインの授業づくり」という特集が組まれたり、日本特別ニーズ教育学会2017年次大会において「授業のユニバーサルデザインと合理的配慮の提供」というシンポジウムが行われたりするなど、議論が本格化し始めたところである。

ただし、これらの研究は、主に教師や授業者の視点から行われている。確かに、特別支援教育の専門性に基づく立場は、片岡(2015)に依拠するならば、学習者側からとらえたユニバーサルデザインとも言えよう。しかしながら、こうした研究や実践において、当事者である児童生徒の意識や実態を十分に掬い上げられているかは精査が必要である。当事者である児童生徒の「参加の実感」を問うためには、武蔵・河村(2017)や河村・武蔵(2017)による障害のある子どもへの調査に基づく学校生活満足度の解明のような、当事者の視点に基づいた研究や実践が今後より一層重要となろう。

2.3. 後期中等教育(高等学校)における特別支援教育

冒頭で触れた2007年の「特別支援教育に関する通知」以降、高等学校においても特別支援教育が取り込まれるようになった。しかしながら、高等学校は、義務教育課程と比較して特別支援教育の取り組みが遅れていると指摘されている(文部科学省、2010)。

2007年以降の高等教育における特別支援教育に関する教育政策は、個々のニーズに基づく支援の一形態であり、主に義務教育課程で定着している「通級学級」の制度化を中心に展開してきた。2009年には、特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議に置かれた高等学校ワーキング・グループにおいて、「高等学校における特別支援教育推進について(報告)」がまとめられ、通級指導の制度化を視野に入れた特別支援教育の推進に関する方策が示された。2014年には、「個々の能力・才能を伸ばす特別支援教育モデル事業」において、高校における通級指導のモデル校が指定され取り込まれてきた。さらに、2015年11月から2016年3月にかけて、高等学校における特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議が行われ、2016年3月「高等学校における通級による指導の制度化及び充実方策について」が取りまとめられた。2018年度には、高等学校での通級指導制度運用が開始される。

一方、通常学級におけるインクルーシブ教育については、「障害のある生徒の学びの充実のためには、他の全ての授業においても指導方法の工夫・改善が重要となるため、全ての教員が指導力の向上に努めることが望まれる」(文部科学省2016、17)と書かれている。高等学校を対象とした特別支援教育に関する研究は、先行研究を概観したもの(下中村・古田2014、田部2011他)や、多様な困難を抱える高校における特別支援教育の課題を卒業生・保護者・教師へのインタビュー調査より明らかにした研究(竹本他、2016)などの蓄積がある。また、『月刊 高校教育』2017年6月号では、「次期学習指導要領と特別支援教育」

という特集の中に、文部科学省のモデル校のひとつである千葉県立佐原高校における特別支援教育の取り組みが紹介されている(古山、2017)。しかしながら、義務教育課程に関する研究や実践と比較すると十分とはいえない状況である。さらに、特別支援教育におけるアクティブ・ラーニングの実現を直接論じた研究は、管見の限り数学に関する授業実践(中村・佐々木・小田島、2016)程度である。研究・実践共に今後更なる追究が課題である。

3. 高等教育(大学等)における特別支援教育

障害を有する学生(以下、障害学生)の進学率は増加傾向にあり、2016年に実施された独立行政法人日本学生支援機構「障害のある学生の修学支援に関する実態調査」によれば、障害学生数は27,257人(前年比5,536人増)、障害学生在籍率は0.86%(前年比0.18ポイント増)であることが明らかとなった(独立行政法人日本学生支援機構、2017a)。とりわけ発達障害・精神障害の学生が増加している^{注3)}。

高等教育における特別支援教育は、障害を有する学生への支援(以下、障害学生支援)という名称で、主にインクルーシブ教育の形態で行われてきた。2000年代初頭より、高等教育機関のユニバーサル・アクセス化の進行に伴い、多様な学生に対する修学支援やバリアフリーな環境構築である「高等教育のユニバーサルデザイン化」(佐野(藤田)・吉原編、2004)が実践研究として取り組まれてきた。その中でも、聴覚障害や視覚障害学生への授業における情報保障に関する研究が先駆的になされてきた(吉田2008、座主・打浪(古賀)2009など)。また近年では、高橋(2009)が、発達障害学生やコミュニケーションを苦手とする学生を考慮した教育のユニバーサルデザインを提唱し、その対応に関する取り組みも徐々に増えつつある。

さらに、障害者差別解消法の施行等を踏まえ、文部科学省は、2017年4月に、「障害のある学生の修学支援に関する検討会報告(第二次まとめ)」(以下「第二次まとめ」)を公表した。高等教育における障害学生支援の最新の方針とみなされている。「第二次まとめ」では、大きく「差別解消法を踏まえた『不当な差別的取り扱い』や『合理的配慮』の考え方」、「各大学等が取り組むべき主要課題とその内容」、「社会で活躍する障害学生支援センター(仮称)の形成」「今後議論が望まれる課題」の4点が示された。1点目の不当な差別的取り扱いや合理的配慮の考え方については、基本的な考え方が示されるとともに、具体的な内容として大学等における実施体制、合理的配慮の決定手順、紛争解決のための第三者組織について提示された。2点目の「各大学等が取り組むべき主要課題とその内容」では、「教育環境の整備調整」という修学支援の基本的な事柄から、「初等中等教育段階からの大学等への移行(進学)」という高大接続に関わる点、「大学等からの就労への移行(就職)」、生活面での配慮にもかかわる「大学間連携を含む関係機関との連携」などの7点が示された。今後の課題としては、障害のある留学生への支援、障害学生がいることを前提とした災害対策、さらに障害のある教職員への支援という課題が示された(文部科学省、2017d)。他方、高等教育においても、教育の質向上に向けてアクティブ・ラーニングが推奨されている。2012年に中央

教育審議会の「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて（答申）」において、学士教育における能動的学修（アクティブ・ラーニング）への質的転換が示され、「アクティブラーニング型授業」（溝上2014、石川2015）の導入が展開されている。このような中で、アクティブ・ラーニングとユニバーサルデザインに関する授業開発や研究は徐々に蓄積されつつある。山下（2016）は、発達障害学生の合理的配慮とアクティブ・ラーニングについて解明し、原田・枝廣（2017）は、ASD（自閉症スペクトラム障害）学生をはじめとするコミュニケーションを苦手とする学生への支援を考慮した大学教育のユニバーサルデザイン環境を考察している。ただし、他の教育段階と同様に、当事者がいかに授業に能動的に参加できるかや、どのように「参加の実感」を認識しているかなどについての解明は十分ではなく、今後もさらなる追究が必要である。

4. これからの保育者・教員養成機関における

「特別支援教育」のありかたと課題

4.1. ここまでのまとめと課題整理

ここまで、幼児児童生徒および学生のそれぞれに対する特別支援教育の方針と先行研究を確認した。幼児教育、初等教育および中等教育の段階では、「方法論」としての教育や授業のユニバーサルデザインが多数追究されているが、幼児児童生徒の参加の実感や、主体性や能動性を追究するアクティブ・ラーニングまでは十分に踏み込めてないことを示した。また、高等教育では「特別支援教育」とは謳われていないが、障害学生支援として多くの手段や新たな方法が模索されてきたことを示した。幼児児童生徒および学生の一人ひとりの「参加の実感」を達成するために、各段階においてそれぞれ多くの課題があることが明らかになったといえる。

特別支援教育は、「障害のある幼児児童生徒への教育にとどまらず、障害の有無やその他の個々の違いを認識しつつ様々な人々が生き生きと活躍できる共生社会の形成の基礎となるものであり、我が国の現在及び将来の社会にとって重要な意味を持っている」（文部科学省、2007）とされる。さらに、文部科学省が教職課程コアカリキュラムに示した「特別な支援を要する幼児、児童及び生徒に対する理解」においては、全体目標として以下の点が示されている。

通常の学級にも在籍している発達障害や軽度知的障害をはじめとする様々な障害等により特別な支援を必要とする幼児、児童及び生徒が授業において学習活動に参加している実感・達成感をもちながら学び、生きる力を身につけていくことができるよう、幼児、児童及び生徒の学習上又は生活上の困難を理解し、個別の教育的ニーズに対して、他の教員や関係機関と連携しながら組織的に対応していくために必要な知識や支援方法を理解する。
(文部科学省2017f、15 強調は筆者による)

強調の部分を見れば、少なくとも理念的には、特別なニーズを有する幼児児童生徒のその場への「参加」が重視されている。幼児児童生徒に対しての「学習活動に参加している実感・達成感」が達成されるような教育方法および評価の開発が課題として今後も重視されよう。そして、保育者および教員養成機関では、それらに応えるべく、「参加の実感」を幼児児童生徒に感じ取ってもらえるようなアクティブ・ラーニングを実施できる学生を養成していかなくてはならないといえる。

特殊教育から特別支援教育への変遷は、「共生社会の形成」を謳いつつも、特に義務教育段階では分離教育の側面を残してきた。しかし、3.でも述べたように、保育者や教員を養成する場である高等教育の場自体が、さまざまな多様性を持つ人が集い、共に学ぶことにひらかれている。そしてこれから、社会人学生等、生涯教育の場としてもひらかれていくことになる。

特別支援教育をはじめとするインクルーシブな保育・教育の担い手を育てるために、その前提として、一人ひとりの属性を問わないような合理的な配慮のあり方の模索や、多様な学生の学びへの参加の実感、すなわち多様な学生のアクティブ・ラーニングを保障できるような学びのあり方を提供することが、保育者および教員養成を担う高等教育機関の重要な使命となろう。高等教育で提供される学びは、教育の機会の平等および結果の平等に資することを意識し、多様性や当事者性に配慮したものでなければならない。それは、一人ひとりの「特別なニーズ」に配慮した高等教育機関の「特別支援教育」と同義でもある。

保育者および教員養成機関に在籍する学生自体の多様化は確実に進んでいる。3.にて高等教育課程における障害学生の進学率の増加を述べたが、保育者および教員養成機関においてもこれらは同様である。社会全体でも、かつ高等教育の場である教員養成機関においても、自らが多様な人々と共にあるということを理解した学生を育むためには、学生が学生間における多様性を実感したうえで、一人ひとりの属性を問わない形で学びの実感を高めていく必要がある。保育者および教員養成機関における特別支援教育の教授とアクティブ・ラーニングの実践は、そうした観点を身につけた学生が保育・教育現場に出た際に、多様性に配慮した教育活動を展開することで、今後の「共生社会」の推進にも間接的に貢献できうと考えられる。すなわち、特別支援教育の推進が共生社会の構築とイコールであるからこそ、保育者・教員養成機関が先駆けて多様な学生のアクティブ・ラーニングに関する実践を行うことが必要であるといえる。そのような実践の中で学びを深めることは、学生がより多角的な視野と幅広い価値観を身につける一助となろう。

8

4.2. 保育者および教員養成機関における今後の課題

最後に、前項で導かれた課題に対し、保育者および教員養成機関が今後の特別支援教育の推進にどのように資するべきか、すなわちどのような学生をどう育成すべきかという具体的な課題について論ずる。

前項で述べた、幼児児童生徒の生きる力に直結する「深い学び」や「参加の実感」を保育や教育の現場でいかに保障するか。その点を重視できる学生を育成することが保育者および

教員養成機関の責務である。そうした力を学生が身につけられるような養成課程での教育体制および教育プログラムを構築し評価できるようにすることが、今後の大きな課題である。その作成と検討にあたって、ここまでの議論を鑑みると、具体的には以下の2点を組み込むことが望ましいと考えられる。

1点目は、文部科学省が特別支援教育の教育活動を行う上で留意すべきとした点を意識することである。「特別支援教育の推進について(通知)」の7.「教育活動等を行う際の留意事項等」では、(1)障害種別と指導上の留意事項、(2)学習上・生活上の配慮及び試験などの評価上の配慮、(3)生徒指導上の留意事項、(4)交流及び共同学習、障害者理解等、(5)進路指導の充実と就労の支援、(6)支援員等の活用、(7)学校間の連絡、が挙げられている(文部科学省、2007)。以降、「特別支援教育」にかかわる保育者・教育者に必要な資質に関する議論は散見されるが(小嶋、2010、阿部・平川、2011、吉川・那須、2013、望月2015他)、教員養成課程における特別支援教育の「指導法」に関しての研究は少ないのが現状である。また、保育者養成においては『多文化共生保育の指導法』の確立が先行研究で課題として指摘されているように(卜田、2013)、障害のみならず特別なニーズを有する子どもたちに対応しうるような教育体制および教育プログラムは、まだ確かな方向性が築かれていない面を残している。教員養成課程において「特別支援教育」が必修化されるにあたり、単なる概要にとどまらない具体的な教授が必要であり、また保育者および教員養成機関であるからこそ実現できるような具体性と現場との接続性を有する教育プログラムの検討が必要である。川戸他(2017)は特別支援学校の初任者の体験と関連させた指導法を検討しているが、こうした追究をさらに深めていくことが求められよう。

2点目は、「特別支援教育」の推進の背景にある「共生社会の形成の基礎」となるような価値観を備えた学生を育成することである。4.1.にて学生の多様化を述べたが、そうした多様な学生が主体的に学ぶことを基礎とするにあたり、多様性に関する幅広い価値観を身につけた教員育成が必須であるといえよう。「特別支援教育」が掲げる「特別なニーズ」に関して、自らの経験を超えた幅広い視野を身につけるためには、専門知識のみならず、多文化教育や多文化共生に関して、子どもや保護者の多様性に対する価値観の育成が必要である。これに関しては、打浪(2017)が述べているように、保育者および教員養成課程では多文化共生教育等の分野が比較的手薄になりがちである。この点を意識した上で、4.1.で述べた多様な学生のアクティブ・ラーニングを意識した教育プログラムの検討と効果検証が、保育者および教員養成機関の課題となろう。

ますます多様化し複雑化する社会の中で、特別支援教育は新たなニーズに応じていくことが求められるようになる。特別なニーズを有する幼児児童生徒および学生一人ひとりの発達を保障することは必至である。しかし、一人ひとりの「参加の実感」を考えるのであれば、特別支援教育が「特別」なことであり続けるのではなく、当たり前のこととして通常教育の中に組み込まれ、そこにある多様なニーズに応じていけるような教育のあり方が模索されるべきであり、そのための先駆的な保育者・教員養成の研究実践が必要とされているのではないだろうか。家庭の多様化と学生の多様化、そして保育・教育現場の多様化を量的および質

的調査による検証と、それらをふまえた保育者および教員養成課程における特別支援教育の教授法の追究および効果的な教育プログラムの提唱と評価が、今後の課題である。

謝 辞

本稿を執筆するにあたり、四天王寺大学非常勤講師の座主果林氏に大変有益な助言をいただいた。記して謝する。

注

- 1) 幼稚園教育要領だけでなく、保育所保育指針や幼保連携型認定こども園教育・保育要領にも、障害を有する子どもや多様な子どもに関する記載がある。保育所保育指針の場合は、第1章の3「保育の計画及び評価」(2) 指導計画の作成の項目の中に「キ 障害のある子どもの保育については、一人ひとりの子どもの発達過程や障害の状態を把握し、適切な環境の下で、障害のある子どもが他の子どもとの生活を通して共に成長できるよう、指導計画の中に位置づけること。また、子どもの状況に応じた保育を実施する観点から、家庭や関係機関と連携した支援のための計画を個別に作成するなど適切な対応を図ること」とある。
- 2) 特別支援教育の対象となる児童生徒は年々増加しており、2014年の特別支援学級の在籍者数は187,100人（前年比12,219人増）、通級による指導を受ける児童生徒数は83,750人（前年比5,868人増）である。
- 3) 知的障害者等の高等教育への進学が難しい状況にある人々の生涯にわたる多様な学習活動の充実を目指した「特別支援教育の生涯学習化」にむけて、文部科学省は2017年度に生涯学習政策局に「障害者学習支援推進室」を設けた。「福祉、保健、医療、労働等の関係部局と連携した進学・就職を含む切れ目ない支援体制の整備、障害のある子供の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援する特別支援教育、障害者スポーツや障害者の文化芸術活動の振興等に総合的に取り組む」（文部科学省、2017e）ことが目指されている。特別支援教育は、「特別なニーズ」を有する人々の一生涯にわたり、その主体的な学びに寄与するものであるといえよう。ただし、生涯学習の場は市民大学と異なり、各種障害者の社会参加ではなく分離したままの教育体制となりがちな点があることを指摘しておきたい。ただし、知的障害者を対象としつつも、誰でも学べる「市民大学」を目指した試みも存在する（平井、2007他）。これらについての詳細な議論は別稿に譲りたい。

引用文献

文部科学省（2007）「特別支援教育の推進について（通知）」

http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/07050101.htm

10

文部科学省（2016）「高等学校における通級の指導下の制度化及び充実方策について」

http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/28/03/_icsFiles/afieldfile/2016/03/31/1369191_02_1_1.pdf

文部科学省（2017a）「小学校学習指導要領解説総則編」

http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2017/07/12/1387017_1_1.pdf

文部科学省（2017b）「中学校学習指導要領解説総則編」

http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2017/07/04/1387018_1_2.pdf

文部科学省 (2017f) 「教職課程コアカリキュラム」

http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/11/27/1398442_1_3.pdf

参考文献

- 青山新吾 (編集代表) (2016) 『インクルーシブ教育ってどんな教育』 学事出版.
- 石川勝博 (2015) 「アクティブ・ラーニング型授業と日本的コミュニケーション・スタイル」『教育と研究』 57、13-22.
- 打浪文子 (2017) 「保育学生への『特別支援教育』の教授法に関する検討」『淑徳大学短期大学部研究紀要』 56、31-44.
- 片岡美華 (2015) 「ユニバーサルデザイン教育と特別支援教育の関係性についての一考察」『鹿児島大学教育学部研究紀要. 教育科学編』 66、21-32.
- 川戸明子・太田仁・伊丹昌一・阿部晋吾・福井斉 (2017) 「特別支援教育における指導の観点に基づく教員養成プログラムの作成に関する研究2 —視覚障害・聴覚障害・知的障害・肢体不自由・病弱・発達障害児の授業における配慮点を活用した教員養成におけるより有効な指導法の開発」『梅花女子大学心理こども学部紀要』 7、41-62.
- 河村茂雄・武蔵由佳 (2017) 「通常学級における特別支援の必要な児童の学級生活満足感の実態—非対象児との比較を通して」『学級経営心理学研究』 6 (1)、11-17.
- 小貫悟・桂聖 (2014) 『授業のユニバーサルデザイン入門 —どの子も楽しく「わかる・できる」授業の作り方』 東洋館出版.
- 座主果林・打浪 (古賀) 文子 (2009) 「高等教育のユニバーサルデザイン化における課題 —奈良女子大学の聴覚障害学生へのインタビュー調査から」『人間文化研究科年報』 24、115-126.
- 佐藤 仁・樋口裕介・吉田茂孝・岡花祈一郎 (2013) 「実践的指導力をめぐる教員養成研究の新たな研究視角の模索—教育方法学、特別支援教育、保育者養成の議論を手がかりに」『福岡大学研究部論集. B、社会科学編』 6、61-75.
- 佐藤克敏 (2015) 「ユニバーサルデザイン教育の目指すもの」『教育心理学年報』 54、175-176.
- ト田真一郎 (2013) 「日本における多文化共生保育研究の動向」『エデュケア』 33、13-33.
- 下中村武・古田弘子 (2014) 「高校における特別支援教育実践に関する文献的考察」『熊本大学教育学部紀要』 63、167-174.
- 高橋知音 (2009) 「学習指導のヒント」太田正己・小谷裕実編『大学・高校のLD・AD/HD・高機能自閉症の支援のためのヒント集 あなたが明日からできること』 黎明書房、98-114.
- 田上美由紀・猪狩恵美子 (2017) 「日本におけるユニバーサルデザイン教育をめぐる研究動向 —インクルーシブ教育の実現を目指した通常学級改革の視点から」『福岡女学院大学大学院紀要 発達教育学』 3、19-26.
- 竹本弥生・青野路子・三枝あゆみ・田部絢子・内藤千尋・高橋智 (2016) 「『多様な困難を抱える高校』における特別支援教育の課題 —卒業生・保護者・教師の面接法調査を通して」『東京学芸大学紀要 総合教育科学系』 67 (2)、69-79.

- 田部 絢子 (2011) 「高校における特別支援教育の動向と課題」『特殊教育学研究』49 (3)、317-329.
- 柘植雅義・飯島知子・中山健 (2009) 「教員養成系大学学部生向け『特別支援教育に関する授業』の効果に関する実証的研究 — 現職教員向け研修会の効果と比較して」『兵庫教育大学研究紀要』35、65-77.
- 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 (2015) 『特別支援教育の基礎・基本新訂版 — 共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムの構築』ジヤース教育新社.
- 独立行政法人日本学生支援機構 (2017a) 「平成28年度 (2016年度) 大学、短期大学及び高等専門学校における障害のある学生の修学支援に関する実態調査」結果の概要について
http://www.jasso.go.jp/gakusei/tokubetsu_shien/chosa_kenkyu/chosa/_icsFiles/afieldfile/2017/04/13/h28press_1.pdf
- 独立行政法人日本学生支援機構 (2017b) 「平成28年度 (2016年度) 大学、短期大学及び甲乙専門学校における障害のある学生の修学支援に関する実態調査結果報告書」
http://www.jasso.go.jp/gakusei/tokubetsu_shien/chosa_kenkyu/chosa/_icsFiles/afieldfile/2017/08/31/2016report2.pdf
- 中村好則・佐々木全・小田島新 (2016) 「高校数学科における特別な支援が必要な生徒が多く在籍する学級での指導の工夫 — 『対話型アクティブ・ラーニング』による支援」『数学教育学会誌』57 (1・2)、103-112.
- 花熊暁 (2011) 「学校全体で取り組む授業ユニバーサルデザイン — 子ども一人ひとりを大切にす
る授業をめざして」『特別支援教育研究』652、7-10.
- 原田新・枝廣和憲 (2017) 「大学のアクティブラーニング型授業に対応したユニバーサルデザイン
環境に関する一考察」『岡山大学教師教育開発センター紀要』7、137-146.
- 日高浩一 (2014) 「共生社会・共生地域の形成に向けて — 『センター的機能』からスクールクラ
スターへ」『障害児教育実践の研究』24、72-83.
- 平井威 (2007) 「東京学芸大学を拠点とした知的発達障害者のための公開講座の試み — 大学にお
けるさまざまな取り組み」『障害者問題研究』35 (1)、34-39.
- 古山勝 (2017) 「普通高校における特別支援教育の実践 — 佐原高校での取り組みから」『月刊 高
校教育』50 (7)、36-39.
- 堀智晴 (2017) 「インクルーシブ保育の意義とその実践上の課題 — 保育の歩み (その1)」『保育
学研究』55 (1)、84-99.
- 溝上慎一 (2014) 『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』東信堂.
- 武蔵由佳・河村茂雄 (2017) 「通常学級に在籍する特別支援の必要な児童の学級生活満足感とス
クールモラルの学級の雰囲気による差異の検討」『学級経営心理学研究』6 (1)、19-25.
- 望月耕太 (2015) 「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」『神奈川大学心理・
教育研究論集』38、17-23.
- 文部科学省 (2010) 平成21年度特別支援教育体制整備状況調査結果
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1294048.htm
- 文部科学省 (2012) 「特別支援教育を充実させるための教職員の専門性の向上」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryu/attach/1325892.htm

- 文部科学省 (2017c) 「発達障害を含む障害のある幼児児童生徒に対する教育支援体制整備ガイドライン — 発達障害等の可能性の段階から、教育的ニーズに気づき、支え、つなぐために」
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2017/03/30/1383809_1.pdf
- 文部科学省 (2017d) 「障害のある学生の修学支援に関する検討会報告 (第二次まとめ)」
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2017/04/26/1384405_02.pdf
- 文部科学省 (2017e) 「障害者の生涯学習の推進について」
http://www.mext.go.jp/a_menu/ikusei/gakusyushien/index.htm
- 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 「インクルーシブ教育システム構築事業」
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/other/detail/__icsFiles/afieldfile/2015/06/16/1358945_02.pdf
- 文部科学省中央教育審議会 (2012) 「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて — 生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ (答申)」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm
- 文部科学省中央教育審議会初等中等教育分科会 (2012) 「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)」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321669.htm
- 山下京子 (2016) 「発達障害のある大学生への合理的配慮の提供とアクティブ・ラーニング」『幼児教育心理学科研究紀要』 2、1-7.
- 吉田仁美 (2008) 「聴覚障害者支援からみた高等教育のユニバーサルデザイン — A女子大学の聴覚障害学生と支援学生の相互関係を焦点に」『昭和女子大学女性文化研究所紀要』 35、43-56.
- 渡邊健治 (編集代表) (2010) 『幼稚園・保育所等における手引書 — 「個別の (教育) 支援計画」の作成・活用』 ジアース教育新社.