

令和4年度
「教師の養成・採用・研修の一体的改革推進事業」
長崎大学

「共生社会実現にむけた、通常学級における多様な子どもの理解と対応力を養成する教職科目群(履修プログラム)の開発」

成果報告書

長崎大学教育学部
令和5年3月

目次

| | |
|---|-----------|
| 第1章 研究概要 | 1 |
| 1. 本研究の背景 | |
| 2. 長崎県内のインクルーシブ教育の現状 | |
| 3. 研究の概要 | |
| 第2章 調査 | 16 |
| 1. 長崎県内の現職教員に関する質問紙調査 | |
| 2. 通級おける指導担当者への面接調査（高等学校6校） | |
| 第3章 履修プログラムの開発 | 57 |
| 1. 既存科目の内容の見直し | |
| A群：軽度知的障害、発達障害（ASD・ADHD・LD）とその可能性のある児童生徒 | |
| B群：A以外の障害（視覚障害、聴覚障害、肢体不自由、言語障害等）のある児童生徒 | |
| C群：精神疾患（抑うつ、心身症、統合失調症等）、外国人児童生徒、不登校、経済的な困難及び養育（虐待、マルトリートメント含む）に課題のある家庭の児童生徒、性的マイノリティ（LGBTs）等の児童生徒 | |
| D群：特定分野に特異な才能のある児童生徒 | |
| 2. 調査結果を受けた履修プログラム案の検討 | |
| 第4章 まとめ | 97 |
| 1. 成果目標に対する達成度（自己評価） | |
| 2. 事業体制 | |

はじめに

本報告書は、令和4年度文部科学省「教師の養成・採用・研修の一体的改革推進事業」の実施テーマ「新たな社会に求められる資質能力を有する教師の養成に資する先導的な教職科目の開発」に、本学部附属教育臨床センターの教員が提案した主題「共生社会実現にむけた、通常学級における多様な児童生徒の理解と対応力を養成する e-learning 科目と教職科目群（履修プログラム）の開発」が採択され、調査研究を行った成果を纏めたものである。

現在、通常学級に在籍する子どもの教育ニーズが多様化し、教員には指導困難感や負担感が増しているが、多様なニーズに対応できる教員養成カリキュラムや多様なニーズに対応できる現職教員の研修は、十分に検討されているとは言えない。そこで本調査研究では、教員の指導困難感や負担感を明らかにし、教員養成段階に必要な学習内容と現職教員向けの研修ニーズを明らかにすることを目的とした。

研究の主な概要は、長崎県下における通常学級（通級による指導を含む）教員への調査として、県内全小中高等学校（547校 11222人）を対象に質問紙を配布し、448校 8064人から回答（回収率 71.86%）を得た。また、高等学校6校の通級指導担当教員6人に対する Web を含む訪問による半構造化面接調査を行った。それらの結果を踏まえて教育学部の小・中・高校免許取得予定者を対象とした力、通級による指導における教員の資質向上に寄与する教職科目群（履修プログラム）を開発した。具体的な結果としては、軽度知的障害、発達障害とその可能性のある児童生徒に対して、困難と課題を感じる教員の割合が 89.0%と高く、75.0%の教員が具体的な研修ニーズがあり、82.4%の教員が負担感を感じていることが分かった。また、外国人や不登校、LGBT、経済的困難及び教育に課題のある家庭の児童生徒に対しても、94.5%の教員が負担感を感じていることが分かった。これらの調査結果から、現在の長崎大学教育学部の科目には、軽度発達障害に焦点化した科目がなく、通常学級を念頭に置いた科目（授業づくり・教材開発や教科指導）の必要性が示された。また、前述の外国人等の児童生徒や特定分野に特異な才能のある児童生徒を主題として扱う科目がなく、教育現場での十分な情報共有を知識理解の啓発も図られていないことが分かった。

そして、高等学校における通級指導担当教員への面接調査から、特別支援学校での経験やスキルを活かしながらも、発達障害に関する実務歴がない教員が多く、知識やスキル、校種の違い等に戸惑いを感じていることから、多くの研修ニーズがあることが明らかにされた。これらの結果から、県教育センターにおける現職通級担当者の研修教材として、教職科目群の核となる科目が双方向 e-learning として開発されなければならないと言える。

これらの研究成果は、短期間の調査依頼にもかかわらず、長崎県教育委員会をはじめとする市町教育委員会、学校、教員が快く調査に協力してくださった結果であり、深く感謝申し上げる。これらの研究成果を教員養成カリキュラムに反映し、長崎県教育センターと協働して e-learning 教材の開発を進め、本研究課題の解決に寄与することで、そのお礼としたい。

長崎大学教育学部 学部長 藤本 登

第1章 研究概要

1. 本研究の背景（長崎大学のこれまでの経緯）

令和4年12月に、文部科学省初等中等教育局特別支援教育課から「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に関する調査結果」（文部科学省，2022）が発表された。学級担任等が回答した内容から、小学校・中学校における「学習面又は行動面で著しい困難を示す」とされた児童生徒数の割合は8.8%に及んでおり、10年前（平成24年）の調査結果の6.5%と比較して2.3%上昇している実態が明らかとなった。通常学級において、これらの児童生徒への対応が必用不可欠な状態であることを示す調査結果であり、支援・配慮は喫緊の課題である。

長崎大学教育学部特別支援教育コースの学生定員は15名であるが、令和元年度までは、副免で特別支援学校免許の取得を希望する他コース（小学校教育コース、中学校教育コース、幼稚園教育コース）の学生が毎年度おおよそ40～50名を超え、免許取得に必要な授業科目履修者が非常に多い状態が続いた（令和2年度から教育学部では、卒業要件としての2枚免許制の導入を期に、附属特別支援学校での実習の充実等の理由から副免での特別支援学校免許取得希望者を約25名に制限している）。副免で特別支援学校免許を取得した卒業生の中には、特別支援学校教員として就職する学生も数名程度見られるが、多くは通常学級の教員として就職している。また、大学院教育学研究科教職実践専攻子ども理解・特別支援教育実践コースの現職教員大学院生の多くが、特別支援学校の専修免許取得のために開設されている科目を履修しており、専修免許取得のいかんに関わらず、特別支援教育の知識・技術の習得に貪欲な状況にある。これは、上記の文部科学省の調査結果と相俟って、通常小学校・中学校における支援や配慮が必要な児童生徒への対応が不可欠となっていることへの現状認識の高まりを反映していると考えられる。

このような状況の下、長崎大学教育学部では、平成26・27年度に文部科学省の「発達障害の可能性のある児童生徒に対する早期支援事業」を、平成28年度には「発達障害の可能性のある児童生徒に対する早期・継続支援事業」を受託し、教育学部附属小学校・中学校における支援の取り組みを実施してきた。国立大学法人附属の小中学校においても例外ではなく特別な配慮を必要とする児童生徒は一定数在籍するからである。これらの事業では、発達障害およびその疑いのある児童生徒に対して、①大学の支援ラボ（実験的・外付けの通級指導教室に該当）における放課後の個別指導、②個別の教育支援計画の作成、③通常学級での個別的な配慮、を実施するとともに、④在籍する児童生徒に対する障害理解教育、⑤教職員を対象とした発達障害や通常学級での特別支援教育に関する研修等、を実施することができた。次いで、平成29・30年度には「特別支援教育の視点を踏まえた学校経営構築研究開発事業」を受託し、①支援の取り組みの主体を附属学校園内組織に段階的に移行するための仕組み作り（附属学校園における校内委員会の定期的開催など）、②体系的・組織的な実態把握（全校的スクリーニングによる支援ニーズの把握）とその情報共有、③学校経営計画における特別支援計画の位置づけ、を図ってきた。さらに、令和元年度と2年度には、「発達障害の可能性のある児童生徒の多様な特性に応じた合理的配慮研究事業」を受託して、①通常の学級担当教員が児童生徒の実態把握に基づき、個別の指導計画及び個別の教育支援計画を

効果的に活用し、合理的配慮の実践を行う研究や②高等学校の入学選抜において、本人・保護者の希望、障害の状態を踏まえた合理的配慮の研究、を実施して一定の成果をあげてきた。これらの研究の過程において、通常の学校における特別支援教育システムの構築、つまり支援や配慮を組織的に展開するためのシステムを通常の学校教育に位置づけることの必要性を提示してきた。

以上、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数の増加、特別支援教育の知識・技術の習得に貪欲な教員養成学部の学生や教職大学院に在籍する現職教員の存在、これまでの文部科学省委託事業研究の過程で明らかとなった通常の学校における特別支援教育システムの構築の必要性といった問題意識を背景に、本事業における取り組みを開始することとした。多様な児童生徒の教育的ニーズに対応することができる教職科目を開発することで、通常学級による指導を担当する教員の資質向上に寄与する教員養成を実現することを目的とする研究である。

参考文献

- ・文部科学省(2022)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に関する調査結果について。 https://www.mext.go.jp/content/20221208-mext-tokubetu01-000026255_01.pdf

2. 長崎県内のインクルーシブ教育の現状

長崎県の動向

長崎県では、「障害者の権利に関する条約」の批准、障害者基本法の改正、就学先決定に関する学校教育法施行令の改正、「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」の施行など、様々な制度改革の状況を鑑み、平成25年に「障害のある人もない人も共に生きる平和な長崎県づくり条例」を制定し、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を推進している。¹⁾また、平成19年の学校教育法改正による「特殊教育」から「特別支援教育」への制度転換や特別支援学校に在籍する幼児児童生徒数の増加や障害の重度・重複化等、特別支援教育課題に対応するため長崎県教育委員会では平成23年に「長崎県総合計画」「長崎県教育振興基本計画」を踏まえた「長崎県特別支援教育推進基本計画」を策定し特別支援教育に係る基本方針や施策の方向性を示している。令和2年には、この計画の成果と課題を検証する「障害のある子どもの教育の在り方に関する検討委員会」からの報告を受け、令和3年に、令和4年度から概ね10年間の基本計画となる「第二期長崎県特別支援教育推進基本計画」を策定し、障害のある子どもの教育の更なる充実に向けて、中・長期的な視点に立った全県的で計画的な特別支援教育の推進を図っている。

本項では、長崎県教育委員会が取り組むインクルーシブ教育推進の取組や県下の小学校、中学校、高等学校におけるインクルーシブ教育の状況について概括する。

1) 特別支援教育の場

① 特別支援学校

近年、在籍者数の変化や地域の教育的ニーズを踏まえた特別支援学校の適正配置が図られている。ここ数年の動きを見ると令和 3 年度には、北松地区において小学部から高等部までの一貫した教育活動の充実を図るため、既存の佐世保特別支援学校高等部北松分教室に併せる形で佐世保特別支援学校北松分教室（小・中学部）を設置し、佐世保特別支援学校北松分校としている。また、平成 31 年度には、在籍する幼児児童生徒数が大幅に減少した「ろう学校佐世保分校」を分教室化する一方で、令和 6 年度に、児童生徒数が増加している「鶴南特別支援学校時津分校」を本校化する計画を立てる等、幼児児童生徒数の変化へ対応した学校の配置や設置規模の変更が行われている。令和 4 年度の長崎県下の特別支援学校の設置数は、本校 13 校（長崎大学教育学部附属特別支援学校を除く）、分校 4 校、分教室 6 教室である。

② 特別支援学級

長崎県の公立の小学校、中学校、義務教育学校の特別支援学級で学ぶ児童生徒数は平成 22 年度には 1,100 名であったが、令和 3 年度には 3,246 名が学んでおり 10 年間で約 3 倍へと増加している。令和 4 年度は県下に 1,107 学級の特別支援学級が設置され、3,654 名の児童生徒が在籍している。

③ 通級指導教室

県下の公立の小学校、中学校、義務教育学校における通級指導教室は、令和 4 年度には 236 教室（巡回による指導の教室数を含む）が設置されており、2,739 名の児童生徒が学んでいる。また、平成 30 年度からは、県立の高等学校 3 校において「通級による指導」が開始され、令和 3 年度には、県下 6 校での実施に拡充され 58 名の生徒が学んでいる。

2) 特別支援教育に携わる教師の育成

教育公務員特例法により、公立の小学校等の校長及び任命権者は「校長及び教員としての資質に関する指標」を策定することとなっている。長崎県においても文部科学大臣が示す「指針」を参酌し「長崎県教員等としての資質の向上に関する指標」を策定し計画的な研修による教師の資質向上を図っている。

令和 4 年度の長崎県の教諭等用の指標の中で、特にインクルーシブ教育の推進に関わる内容は「特別支援教育」の項目欄に示されている視点「特別な配慮を必要とする児童生徒への指導力」である。また、小学校、中学校、高等学校等の教諭に求める力を「特別支援教育の基礎的な事項の理解」から「発達障害等への対応」「特別支援教育の体制の構築」と育成ステージが上がるごとに障害のある児童生徒に対する個別対応から校内体制の構築や強化ができる姿として示している。一方、同項目における特別支援学校

の教諭に求める力は「障害種についての基礎的な知識」から「障害特性に応じた適切な対応」「指導計画の立案と改善」「保護者や関係機関等との連携」「高度な専門的知識を生かした指導や助言」といった姿として示している。さらに、校長等用の指標では「組織マネジメント」の項目に特別支援教育に関する視点を設け、小学校、中学校、高等学校等においては「特別支援教育の理念に基づき、個々の状況や教育的ニーズに沿った教職員の対応力を向上させるとともに、すべての児童生徒にとって望ましい教育活動を展開できる体制を機能させること」、特別支援学校においては「特別支援教育の理念に基づき、個々の状況や教育的ニーズに沿った教職員の専門的な対応力を向上させるとともに、地域における特別支援教育のセンターとしての役割を果たすこと」をマネジメントする力を求めている。

令和4年8月には、公立の小学校等の校長及び教員としての資質の向上に関する指標の策定に関する指針の改正が告示された。今後は、特別な支援・配慮を必要とする幼児児童生徒に対し、個別最適な学習指導や生徒指導を行ったり、ICT等の手段を活用して対応したりする力を包括した育成指標への改訂が待たれる。

3) 通常校において特別支援教育に携わる教員の専門性

① 免許保有率

長崎県においては、特別支援学校教諭の採用志願者は特別支援学校教諭免許状の保有が必須となっている。免許状を保有せず採用されている一部の特別支援学校教員に対しては、免許法認定講習等で免許状を取得させることとしており、免許状の保有率は向上している。平成22年度には、当該障害種の特別支援学校教諭等の免許状保有状況は特別支援学校全体で73.0%であったが、令和2年度時点で県下の特別支援学校教諭の特別支援学校教諭免許状の保有率は91.9%となっている。一方、特別支援学級担任や通級による指導の担当者に対しては、一定の専門性が求められるものの担任や担当者となる際に特別支援学校教諭免許状の保有を条件とはしていない。特別支援学校教諭免許状の保有者数は増加しているものの、近年の特別支援学級数や通級指導教室数の増加により、免許状の保有率は減少傾向にある。

② 幼稚園等、小学校、中学校、義務教育学校、高等学校における専門性の向上

幼稚園等では、障害のある乳幼児に対し、医療、保健、福祉等の関係機関と連携した相談や支援など早期支援の取組が行われている。幼稚園等においては、各地区で開催されている特別支援教育コーディネーター連絡協議会等への参加を促すことで特別支援教育の充実を図っている。小学校、中学校、義務教育学校、高等学校においては、発達障害のある児童生徒への指導経験等の違いから、発達障害についての理解や対応について教員間で差があることが課題となっている。³⁾このような課題に対応するため、小学校、中学校、義務教育学校、高等学校の全ての教職員を対象とし、通常の学級に在籍する発達障害のある児童生徒についての理解や対応、特別の教育課程や自立活動の指導についての理

解を深めることができるよう長崎県教育センターの研修講座「特別支援学級担任基礎研修講座」及び「公立小・中学校通級による指導担当者基礎研修講座」で使用された動画等をオンデマンド視聴できるよう整備している。

長崎県においては、平成 28 年度から小学校や中学校に特別支援教育等の高い専門性を有する「指導教諭」を配置し、所属校及び配置された市町内の各学校の現状や課題を把握した特別支援教育を推進している。また、研修を目的とした人事交流が実施されており、小学校、中学校等に研修交流をしている特別支援学校の教員が特別支援学級の担任や通級による指導の担当となり、所属校だけでなく地域における特別支援教育の推進に大きな役割を果たしている。

③ 小・中学校、義務教育学校、高等学校におけるユニバーサルな授業づくり

長崎県においては、小学校、中学校、義務教育学校、高等学校の学校経営方針に特別支援教育の視点を取り入れ全ての教職員が発達障害等について理解したうえで、ユニバーサルな教育環境の整備やユニバーサルな授業づくりを推進している。長崎県教育センターが平成 27 年に発行している「高等学校における特別支援教育ガイドブック～実践研究編～」では、学びやすい学校づくりに向けた組織的な取組の一つとして「学習指導」の項目を挙げ、実際に県内の高等学校で行われた授業内容を分かりやすくするための「板書の工夫」や「指示・手順の示し方の工夫」「学習プリントの工夫」等を紹介している。また、基礎学力の定着のための「学び直し科目の設定」や生徒が取り組みやすい「考査問題の作成の工夫」等も紹介されている。紹介されている取組は、実践後に取った生徒と教職員に対するアンケート結果でその効果を示すとともに「校内で組織的に取り組むために留意したこと」を掲載することで各学校が参考にしやすくしてある点が特徴的である。

4) 個別の教育支援計画の作成と運用

① 個別の教育支援計画の作成

長崎県内の小学校、中学校等における個別の教育支援計画の作成状況については、特別支援教育体制整備状況調査の結果を平成 22 年度版と平成 30 年度版を比較すると小学校における個別の教育支援計画の作成実施率は、82.5%（2010 年度：特別支援学級のみ）から 96.2%へ、中学校においては、77.7%（2010 年度：特別支援学級のみ）から 95.6%へと上昇している。今後は、計画が実効性を伴うよう全ての教員が計画について理解を深めることが求められている。

② 個別の教育支援計画の運用

発達障害等のある生徒の中には、高等学校卒業後に大学へ進学したり就職したりするものの新しい環境や人間関係に難しさを感じ退学や退職を余儀なくされるものもいる。学校在籍時に作成した個別の教育支援計画の確実な引継ぎを行い、関係機関と連携して支援を継続・充実させることが求

められている。学校間の個別の教育支援計画の引継ぎに関しては、保護者が進学先への引継ぎや情報提供を拒むこともある。その背景には、個別の教育支援計画による情報提供が生徒の進学や就職に不利に働くのではないかという保護者の思いが推察される。今後は、保護者に対し、個別の教育支援計画の正しい理解を図り、確実な引継ぎにより必要な支援を継続させることが求められている。長崎県においては、学校間の引継ぎや高等学校卒業後の進路先との引継ぎの在り方について理解し保護者等に啓発することができるよう、前述したオンデマンドコンテンツにおいて、小学校、中学校、義務教育学校、高等学校の全ての教職員が個別の教育支援計画についての研修を受けることができるよう整備している。

参考文献

- 1) 長崎県教育委員会(2021)第二期長崎県特別支援教育推進基本計画
- 2) 長崎県教育委員会(2018)長崎県特別支援教育推進基本計画 第4次実施計画
- 3) 長崎県教育委員会(2021)第二期長崎県特別支援教育推進基本計画 第一次実施計画
- 4) 文部科学省(2022)令和2～3年度 特別支援教育に関する調査の結果(通級による指導実施状況調査、学校における医療的ケアに関する実態調査(訂正版閲覧 2023.3))
- 5) 長崎県教育委員会(2017)長崎県教員等としての資質の向上に関する指標の活用について
https://www.edu-c.news.ed.jp/web_contents/sihyou/05.pdf 2023.3 閲覧
- 6) 文部科学省 Web ページ「教師の資質向上に関する指針・ガイドライン」
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kyoin/mext_01933.html 2023.3 閲覧
- 7) 長崎県教育委員会(2011)長崎県特別支援教育推進基本計画
- 8) 障害のある子どもの教育の在り方に関する検討委員会(2020)長崎県における今後の特別支援教育の在り方について報告書
- 9) 長崎県教育委員会 Web ページ「発達障害等教育支援研修会<基礎編>オンデマンド研修動画一覧」
2023.3 閲覧
<https://www.pref.nagasaki.jp/alunrui/kanko-kyoiku-alunka/tokualetsu/shiryoutokualetsu/563621.html> 2023.3 閲覧
- 10) 長崎県教育センター(2015)高等学校における特別支援教育ガイドブック～実践研究編～
- 11) 文部科学省(2011)平成22年度特別支援教育体制整備状況調査結果

3. 研究の概要

課題認識

Society5.0時代を支える人材育成、特に、次世代の教育に当たる教師の育成は喫緊の課題であり、特に Society5.0時代の基盤を支えるダイバーシティ社会の実現（Diversity and inclusion）、及び共生社会に向け、多様な児童・生徒の教育ニーズを理解し、課題解決に向けた教育の推進に寄与することのできる教師の育成は急務であると考えます。

なかでも、通常学級及び通級による指導の在り方については、特別支援教育として従来の基礎領域（知的・肢体不自由・病弱、視覚障害・聴覚障害）を踏まえ、近年教育現場の重要な課題となっている多様な児童・生徒の理解と支援の技術をもち、通常学級における合理的配慮や必要な支援ができる教師、採用後の近い将来において通級による指導の担当ができる教師を養成することは、教育学部・教育学研究科の必修と考える。特に軽度知的障害への対応の遅れや発達障害に関する支援の今後は、継続的な課題となっている。

また、外国人児童生徒、不登校、経済的な困難及び養育（虐待、マルトリートメント含む）に課題のある家庭の児童生徒、性的マイノリティ（LGBTs）の児童生徒、あるいは特定分野に特異な才能のある児童生徒への対応は、支援の必要性が叫ばれつつも現場に浸透しているとはいえ、必要な際の対処的対応にとどまっていることが否めないことから、教員養成の段階で課題認識を持つことが重要であるとらえている。特に、特定分野に特異な才能のある児童生徒への対応については、平成29年度・30年度の2年間、長崎大学と長崎県教育委員会との協働による能力開発ワークショップを開催、検討した実績があるが、その後のコロナ禍により中断している。

さらに現在の本学教育学部のカリキュラムにおいては、特別支援学校教諭免許取得のための専門科目群に加え、複数の発達障害児関連科目の追加や独自科目も設置しており、一定の教育効果を上げてきた。しかし、特別支援学校免許を副免許として選択しない、小学校・中学校教諭養成課程においては、免許法改正時に新たに加わったコアカリキュラム科目もあるが1単位分で総論的でもある。また、教育心理や教育時事的課題として多様な児童生徒の問題は取りあげられるが系統的なものとは言い難く、通常学級や通級による指導における教育的ニーズの詳細に関する理解や具体的な支援の習得の点では、不足していると言わざるを得ない。

一方で、2枚以上の教員免許取得の義務化等により時間割が過密となり、新規科目の対面実施による開講は時間割上困難であることから、現ルール内での教育方法の変更の検討が必要になる。学生がより受講しやすく学習効果の高いe-learningを基盤としつつ、質疑や討論が可能な双方向的な開講形態の開発は急務である。

以上のような課題認識のもと、資質・能力・専門性を有した教員の養成は、教育学部における教員養成の質の向上、学校のみならず地域全体における共生社会推進の中心的な人材養成の観点からも、重要な

位置づけを占めるものであると考える。

調査研究の目的

本調査研究の目的は、多様な児童生徒の教育的ニーズに対応することができる教職科目を開発することで、通常学級及び通級による指導を担当する教員の資質向上に寄与する教員養成を実現することである。また本調査研究では「通常学級に在籍する多様な児童生徒」の新たな枠組みとして、「A. 軽度知的障害、発達障害（ASD・ADHD・LD）とその可能性のある児童生徒」「B. 上記以外の障害のある児童生徒」「C. 外国人児童生徒、不登校、経済的な困難及び養育（虐待、マルトリートメント含む）に課題のある家庭の児童生徒、性的マイノリティ（LGBTs）等の児童生徒」「D. 特定分野に特異な才能のある児童生徒」の4群を設定し、いずれの領域においても一定程度以上の専門性を幅広く担保できることを目指す。

具体的には、多様な児童生徒の理解と対応に関する教師の困難性やニーズを把握するための県内教員を対象とした質問紙調査（調査）、及び通級による指導を担当する教員への面接調査を行う。2つの調査結果から、オンラインを活用した教材（e-learning 教材）を中心とした教職科目の開発を行い、既存科目の見直しを行いながら学部カリキュラムの中に履修プログラムを策定、また学内における運用整備を行う。これらの策定には、県教育センターとの協働的協議を重ねて進行する。さらに策定した履修プログラムの運用として、教員採用時のインセンティブ付与等の活用方法を県教育委員会と検討すること、作成した e-learning 教材を県教育センターの現職教員研修に役立てるなど、教員養成段階のみならず、採用、研修までの一体的な運用を図ることをめざす。

研究調査のデザイン

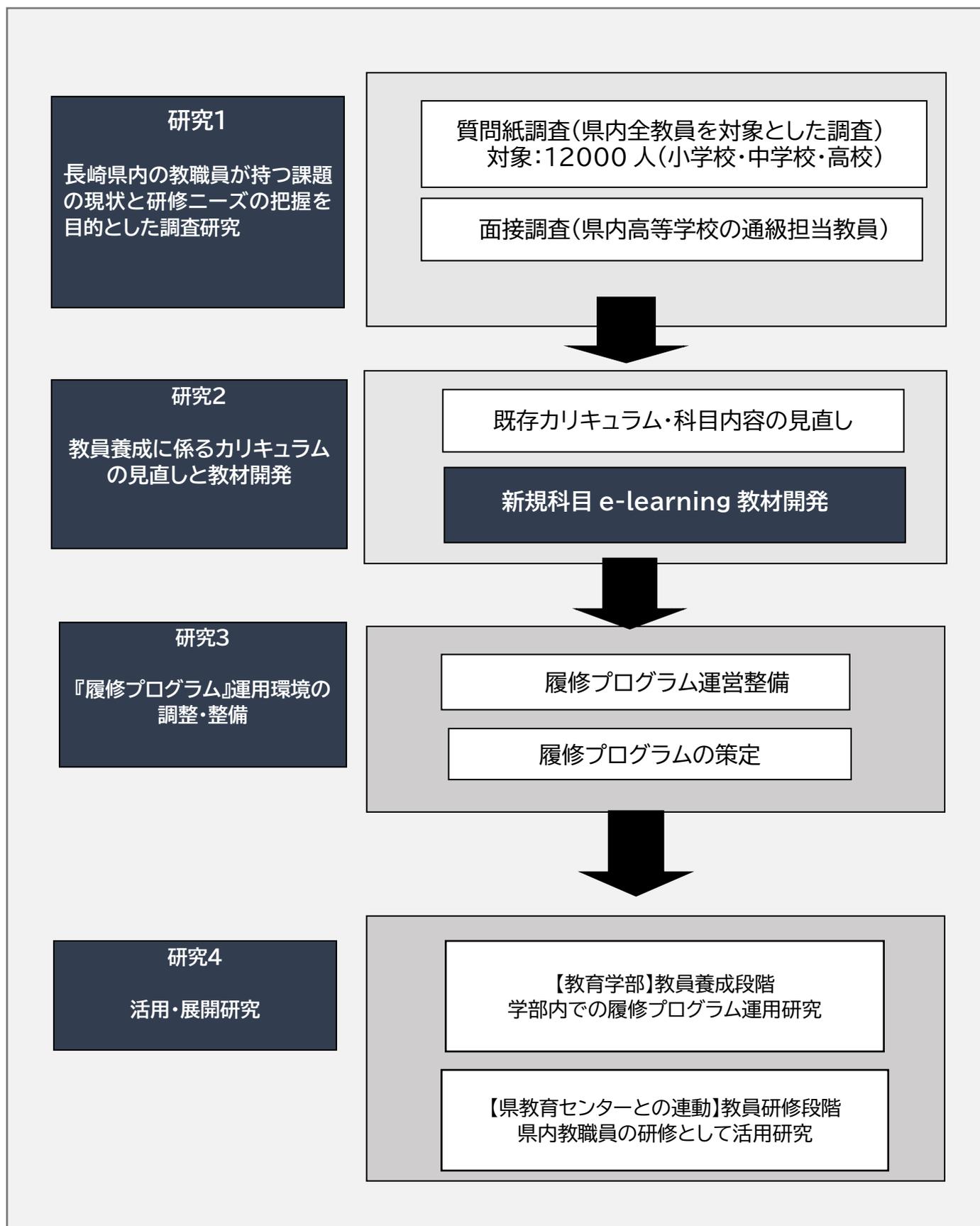


図1 研究デザイン

本調査研究における「通常学級に在籍する多様な児童生徒」の操作的定義と分類

本調査研究では、通常学級に在籍するすべての児童生徒が多様なニーズを有している、あるいは有する可能性があるという認識に立ち、「通常学級に在籍する多様な児童生徒」を以下のように定め、そのニーズの種類から研究の便宜上、以下の4群に分ける。

- A. 軽度知的障害、発達障害（ASD・ADHD・LD）とその可能性のある児童生徒
- B. 上記以外の障害のある児童生徒
- C. 外国人児童生徒、不登校、経済的な困難及び養育（虐待、マルトリートメント含む）に課題のある家庭の児童生徒、性的マイノリティ（LGBTs）の児童生徒
- D. 特定分野に特異な才能のある児童生徒

調査研究のデザイン

調査研究は4段階で行う(fig.1)。

研究1：長崎県内の教職員がもつ課題の現状と研修ニーズの把握を目的とした調査研究

研究1では、通常学級及び通級による指導を担当する教員の、多様な児童生徒の理解と教育的ニーズの把握について、また配慮・支援に関して困難と感じていることについて質問紙調査と面接調査で明確にする。結果は各群の傾向と全体の傾向を整理する。

以下2つの調査（調査1. 調査2.）を行う。2つの検査の対象は重複する可能性があるが内容が異なるので連結・同期させない。

調査1. 現職教員に関する質問紙調査

県教育委員会の協力を得て、質問紙による調査を行う。

調査対象

長崎県内に勤務する小学校・中学校・高等学校全教諭（約10,000人）。

調査項目に盛り込む内容

以下の大項目について質問紙を作成する。

- 多様な児童生徒の理解に関する実態調査：A～D群それぞれの理解度
- 教師が多様な児童生徒（A～D）の指導において感じている負担感や指導困難と感ずる場面や事項に

関する実態：どのような指導場面で困難を感じるのか

- 合理的配慮のプロセスと実施に関しての知識、教師の負担感
- 多職種や家庭・地域との連携に関しての知識・困難・課題
- 通級による指導に関する知識、負担感、通級担当者になるのに不安を感じる事
- 通級による指導に関する指導内容・プログラムに関わる事
- 現在、多様な児童生徒の理解と対応において、教師自身が特に学びたいと思う内容
- 教員養成段階での学習が必要だと感じる内容
- その他①：共生社会やダイバーシティに関する事など
- その他②：児童期・青年前期の発達、キャリア教育に関する事など

調査方法

学校単位に人数分の質問紙を郵送し、教員個々に配布する。対象者には回答を作成し厳封して無記名で学校に提出いただき、学校ごとに取りまとめて返送を依頼する。回収方法は各学校に一任するが、個人が特定されない方法を考慮していただけるようにする。質問紙とともに、アンケートツールでの回答ができる説明書（QRコード付き）を添付し、Webでの回答も可能とする。Webで回答した場合には、学校にはその旨を記載し白紙の質問紙を入れて厳封して提出していただくようにする。

また、アンケートツールを利用した場合には、回答者の発信元も特定できないように配慮し、回答者にも体験した児童生徒の事例など個人情報等には触れないように記入上の注意を促すなど留意する。

分析

分析に当たっては、全県下の傾向を分析するとともに保持する免許種別、小学校・中学校・高等学校の学校種ごとの分類も行うが、学校単位や個人に特化した分析は行わない。

調査2. 通級による指導担当者への面接調査（訪問調査含む）

半構造化面接による面接調査を行う。通常学級との連携や齟齬等の実態、通級を担当する上で必要あるいは困難と感じるところを具体的なエピソード等を含めて調査する。

調査対象

- ・長崎県内の小学校・中学校の通級による指導担当者 20名程度
- ・長崎県内の高等学校の通級指導教室すべて（6校6教室）の指導担当者6名程度

調査方法

調査は、小学校・中学校については県北地区・県南地区・県央地区の市町教育委員会の推薦をいただいた教員にお願いする。訪問調査とするか、あるいは大学で行うかは教員の都合に合わせる。高等学校は通級指導教室設置の年数も浅く、設置状況がかなり異なることを考慮し、設置状況の実態調査を含めた訪問調査で行う。

分析

得られたデータを逐語録として作成し、質的研究法を採択する。

*上記の調査の実施に当たっては、県教育センターと内容を協議の上、長崎大学教育学部研究推進委員会の研究倫理審査を受け、さらに県教育委員会から質問紙配布の許可をいただいて実施する。

研究2：教員養成に係るカリキュラムの見直しと教材開発

二段階（Ⅱ.科目（群）開発）では、調査結果を整理・分析し、これをもとに多様な児童生徒を支援する通常学級（通級による指導を含む）の教員養成に必要と思われる科目の在り方について既存科目の見直しと、新たに開講する科目について e-learning 教材の内容を検討する。

調査結果を整理・分析し、これをもとに多様な児童生徒を支援する通常学級（通級による指導を含む）の教員養成に必要と思われる科目の在り方について既存科目の見直しと、新たに開講する科目について e-learning 教材の内容を検討する。また、この e-learning 教材を核として、既存科目を見直した履修プログラムの構成について検討を行う。

1. e-learning 教材の内容を検討

各群（A・B・C・D）の詳細に関する知識の習得・支援方法に関するスキル、各群に共通する事項等、既存の教職科目にプラスするアドバンスとなる内容について、オンラインを活用した e-learning 教材を作成する。教材の視聴についてはオンデマンド方式を採用する予定だが、Web 上で学生からの質疑応答やディスカッションの機会を確保する方法を、Web 会議システムを活用したオンラインカフェなどの方式などで検討するなど、双方向的なアクティブラーニングを導入することを検討する。

表1 想定される e-learning 教材の内容

| 想定される内容 | A群 | B群 | C群 | D群 |
|--|----|---------------|----|----|
| 対象の理解 | | | | |
| 学級内での配慮や対応（個別の教育支援計画、指導計画の立案、合理的配慮の実施など） | | 合わせて1/2~1単位程度 | | |
| 支援① 通級による指導 | | | | |
| 支援② 専門的支援や他機関との連携 | | 合わせて1~2単位程度 | | |
| 共通項目①（児童期・青年前期の発達、キャリア教育など） | | | | |
| 共通項目②（共生社会やダイバーシティに関すること） | | 合わせて1/2~1単位程度 | | |

*1単位：1350分

2. 既存科目の内容見直し

上記の e-learning を核とした、履修プログラムの構成について検討する。多様な児童生徒の理解に関しては複数の科目で触れているが、いずれも総論的な知識の範囲にとどまっており、系統的な学修ではない。e-learning 教材では、対象やそのニーズの理解にとどまらず、具体的な支援方法や具体的な模擬事例の検討や解決方法の提示までを含み、さらに各科目とのつながりなど全体の系統的な展開に留意したルーブリックを作成し、これまで成果を挙げてきた発達障害等に関する独自科目についても教授内容の整理や不足領域等について検討する。

研究 3 : 「履修プログラム」運用環境の調整・整備

研究 3 では、多様な児童生徒の理解を促進し教育的ニーズに対応できる教員養成履修プログラム（科目群）のパッケージ化と運用計画について検討する。一方で県教育センターとの協議を経て、e-learning 教材を完成させる。この e-learning 教材は、県教育センターでの研修等に活用できるように提供をする。

多様な児童生徒の理解を促進し教育的ニーズに対応できる教員養成履修プログラム（科目群）のパッケージ化と、学部内での運用計画について検討する。一方で e-learning 教材を完成させる。この e-learning 教材は、県教育センターでの研修等に活用できるように提供をする。

1. e-learning 教材の完成

教材の内容について検討し、県教育センターとの協議を重ねて教材を完成させる。

対象の理解（各群（A・B・C・D）の詳細に関する知識の習得）・支援方法に関するスキル・各群共通の内容とし、全部で 2~4 単位程度の科目となるように調整を行う(表参照)。

2. 履修プログラム（科目群）の策定

既存の教職科目を交え、履修プログラム（科目群）を策定する。

3. 開発した履修プログラム運用のための環境整備

① 履修プログラム修了証発行のための学内整備

開発した履修プログラム履修者には、卒業時に履修証明書を発行し、事業期間内にはそのための学内整備を進める。教育学部のカリキュラム・ツリーの中での位置づけを明確にし、修了証発行の手続きを整理・整備する。

② 採用時に履修プログラム修了証を活用できる環境の整備に向けた協議の開始

採用に向け、履修プログラム修了証を持った学生が教員採用試験を積極的に受験できる学内・学外の環境整備の在り方を、連携先である県教育センターをはじめとした教育行政や有識者等から Web を活用し積極的に意見を聞きながら可能性の検討を開始する。

研究 4 : 活用・展開研究

研究 4 では、作成した履修プログラムと教材をどのように活用、展開するかについて研究する。

1. 履修プログラム修了証取得者の採用後の活用やさらなる研修の在り方の検討

履修プログラム修了証をもって採用された教員が、学校における共生社会実現のリーダーとして活躍

ができるような学校環境の整備の検討、さらに知識や技術を高めることができる現任者研修の在り方についての検討を、県教育センターと連携、協働しつつ実施する。

2. 作成した e-learning 教材の研修での活用

作成した e-learning 教材は、県教育センターが実施する多様な児童生徒の理解と対応に関する研修においても活用できるように、提供する。

履修プログラム（教職科目群）の構成についての検討の観点

『長崎県教諭等としての資質向上に関する指標』（育成指標）「(5) 特別支援教育」を踏まえつつ、教員養成においては3つの属性ごとに以下の目標を設け、適した履修プログラムを検討する。

- ・主に小学校、中学校、高等学校の教諭を目指す学生（特別支援学校教諭免許を保持しない）
通常学級担任あるいは通級による指導の担当として、多様な児童生徒の教育的ニーズに対応することができる。
- ・主に小学校、中学校、高等学校の教諭を目指す学生で特別支援学校教諭を副免として取得する学生
通常学級担任（通級による指導担当を含む）、または特別支援学級担任、特別支援教育コーディネーターとして、特別支援教育の知見を活かした学校経営・構築に寄与することができる。
- ・主に特別支援学校の教諭を目指す学生
特別支援学校のセンター機能の中心的役割を担い、特別支援教育コーディネーターとして地域の小中高校の支援ができる。

調査研究の成果目標

本調査研究は、以下のように目標及び目標値を設定した。

目標 1：調査規模と回収率

- ・調査対象である長崎県教員調査対象 10,000 人全員への配布：100%配布
- ・調査用紙の回収率：60%以上
- ・高等学校での通級指導教室担当者 6 教室への訪問による面接調査：100%以上

目標 2：e-learning 教材作成：2~4 単位分の教材作成

- ・各群（ABCD）に関する教材の作成
- ・共通事項に関する教材の作成
- ・オンデマンドのみならず質疑応答やディスカッションができるシステムの構築

目標 3：履修プログラム（教職科目群）の開発・完成

- ・オリジナルで実現可能な履修プログラムの完成実現
- ・履修プログラム及び修了証の開発の終了とその発信
- ・チーム全体による履修プログラムの数量的評価(5段階)の実施
- ・全体の検討会 5 回以上（その他 WG 編成による検討継続）の開催
- ・履修プログラムへの履修登録予定者 50 人以上とする設計

目標 4：履修プログラムの運用

- ・学内における履修プログラムの運用に関する協議の開始

目標 5：履修プログラムの活用

- ・ e-learning 教材の教員研修での活用に関する協議の開始
- ・履修プログラム修了者に対する教員採用時のインセンティブ付与に関する協議の開始

なお、本事業応募にあたっては、以下の項目が含まれていたが、研究調査実施時には以下の項目は実施しないこととした。

- ・小・中学校での通級指導教室担当者の面接調査：10 人以上

また、上記の成果目標に対する達成状況及び自己評価を、「第 5 章 まとめ」にて報告した。

第2章 調査

1. 長崎県内の現職教員に関する質問紙調査

長崎県内の全教員を対象に、オンラインを併用した質問紙調査を実施した。調査期間は2022年12月から2023年1月である。回答者数は6936人であった。

1) フェイスシート

(1) 回答者の年齢

回答者の年齢について表1に示す。最も多かったのが「50代」2709人(39.1%)、ついで「40代」1581人(22.8%)となった。

表1 回答者の年齢 (n=6936人)

| | | |
|------|-------|-------|
| ①20代 | 962人 | 13.9% |
| ②30代 | 961人 | 13.9% |
| ③40代 | 1581人 | 22.8% |
| ④50代 | 2709人 | 39.1% |
| ⑤60代 | 694人 | 10.0% |
| ⑥70代 | 5人 | 0.1% |
| 無回答 | 24人 | 0.3% |

(2) 回答者の勤務校種

回答者の勤務校種について表2に示す。最も多かったのが「小学校」3247人(46.8%)、ついで「高等学校」1976人(28.5%)、「中学校」1688人(24.3%)となった。「その他」では小中併設校などが挙げられた。

表2 回答者の勤務校種 (n=6944人)

| | | |
|---------|-------|-------|
| ①幼稚園 | 4人 | 0.1% |
| ②小学校 | 3247人 | 46.8% |
| ③中学校 | 1688人 | 24.3% |
| ④高等学校 | 1976人 | 28.5% |
| ⑤特別支援学校 | 3人 | 0.0% |
| ⑥その他 | 9人 | 0.1% |
| 無回答 | 17人 | 0.2% |

(3) 回答者の職種

回答者の職種について表3に示す。最も多かったのが「教諭」5104人(73.7%)、ついで「教頭」443人(6.4%)、「校長」337人(4.9%)となった。「その他」では「実習助手」等が挙げられた。

表3 回答者の職種 (n=6921人)

| | | |
|--------|-------|-------|
| ①校長 | 337人 | 4.9% |
| ②副校長 | 25人 | 0.4% |
| ③教頭 | 443人 | 6.4% |
| ④主幹教諭 | 35人 | 0.5% |
| ⑤指導教諭 | 26人 | 0.4% |
| ⑥教諭 | 5104人 | 73.7% |
| ⑦助教諭 | 13人 | 0.2% |
| ⑧養護教諭 | 285人 | 4.1% |
| ⑨養護助教諭 | 35人 | 0.5% |
| ⑩栄養教諭 | 52人 | 0.8% |
| ⑪講師 | 487人 | 7.0% |
| ⑫その他 | 79人 | 1.1% |

(4) 回答者の職務

回答者の職務について表4に示す。最も多かったのが「通常学級担任」3433人(49.5%)で約半数近くとなった。「その他」では「実習助手」等が挙げられた。

表4 回答者の職務 (n=6936人)

| | | |
|-----------|-------|-------|
| ①通常学級担任 | 3433人 | 49.5% |
| ②特別支援学級担任 | 662人 | 9.5% |
| ③通級指導教室担当 | 150人 | 2.2% |
| ④その他 | 1717人 | 24.8% |
| 無回答 | 974人 | 14.0% |

(5) 回答者の保有免許

回答者の保有免許について表5に示す。最も多かったのが「中学校」4281人(62.2%)、ついで「高等学校」4168人(60.6%)、「小学校」3442人(50.0%)。「幼稚園」994人(14.4%)となった。「その他」では「司書教諭」が多く回答された。

表5 回答者の保有免許 (n=6879人、複数回答有)

| | | |
|----------------------|-------|-------|
| 幼稚園 | 994人 | 14.4% |
| 小学校 | 3442人 | 50.0% |
| 中学校 | 4281人 | 62.2% |
| 高等学校 | 4168人 | 60.6% |
| 特別支援学校(盲・ろう・養護学校を含む) | 543人 | 7.9% |
| 養護教諭 | 331人 | 4.8% |
| 栄養教諭 | 61人 | 0.9% |
| その他 | 62人 | 0.9% |

(6) 回答者の保有資格

回答者の保有資格について表6に示す。最も多かったのが「保育士」157人(28.2%)、ついで「看護師」136人(24.2%)、「保健師」64人(11.5%)となった。「その他」では「管理栄養士」「社会福祉士」等が挙げられた。

表6 回答者の保有資格 (n=557人、複数回答有)

| | | |
|---------|------|-------|
| 公認心理師 | 22人 | 3.9% |
| 臨床心理士 | 4人 | 0.7% |
| 学校心理士 | 24人 | 4.3% |
| 臨床発達心理士 | 4人 | 0.7% |
| 特別支援教育士 | 9人 | 1.6% |
| 看護師 | 136人 | 24.4% |
| 保健師 | 64人 | 11.5% |
| 理学療法士 | 2人 | 0.4% |
| 作業療法士 | 0人 | 0.0% |
| 言語聴覚士 | 2人 | 0.4% |
| 保育士 | 157人 | 28.2% |
| その他 | 233人 | 41.8% |

(7) 回答者の勤務年数

回答者の勤務年数について表7に示す。最も多かったのが「30年以上40年未満」2236人(32.4%)、ついで「20年以上30年未満」1720人(24.9%)、「10年以上20年未満」1152人(16.7%)となった。

表7 回答者の勤務年数 (n=6903人)

| | | |
|-------------|-------|-------|
| ①5年未満 | 871人 | 12.6% |
| ②5年以上10年未満 | 677人 | 9.8% |
| ③10年以上20年未満 | 1152人 | 16.7% |
| ④20年以上30年未満 | 1720人 | 24.9% |
| ⑤30年以上40年未満 | 2236人 | 32.4% |
| ⑥40年以上 | 247人 | 3.6% |

(8) 勤務経験のある学校種

回答者の勤務経験のある学校種について表8に示す。最も多かったのが「小学校」3503人(50.9%)、ついで「中学校」2262人(32.8%)、「高等学校」2214人(32.2%)、「特別支援学校」329人(4.8%)等となった。「その他」では「専門学校」「短大」「大学」等が挙げられた。

表8 回答者の勤務経験のある学校種 (n=6885人、複数回答有)

| | | |
|---------|-------|-------|
| ①幼稚園 | 152人 | 2.2% |
| ②小学校 | 3503人 | 50.9% |
| ③中学校 | 2262人 | 32.8% |
| ④高等学校 | 2214人 | 32.2% |
| ⑤特別支援学校 | 329人 | 4.8% |
| ⑥その他 | 75人 | 1.1% |

(9) 特別支援教育コーディネーターの経験

回答者の特別支援教育コーディネーターの経験について表9に示す。最も多かったのは「経験なし」5088人(75.8%)であり、ついで「5年未満」1266人(18.9%)、「5年以上10年未満」254人(3.8%)となった。

表9 特別支援教育コーディネーターの経験 (n=6716人)

| | | |
|-------------|-------|-------|
| ①5年未満 | 1266人 | 18.9% |
| ②5年以上10年未満 | 254人 | 3.8% |
| ③10年以上20年未満 | 94人 | 1.4% |
| ④20年以上30年未満 | 9人 | 0.1% |
| ⑤30年以上40年未満 | 3人 | 0.0% |
| ⑥40年以上 | 2人 | 0.0% |
| ⑦経験なし | 5088人 | 75.8% |

(10) 通級指導教室担当教員の経験

通級指導教室担当教員の経験について表10に示す。最も多かったのは「経験なし」6043人(91.0%)であり、ついで「5年未満」464人(7.0%)となった。

表10 通級指導教室担当教員の経験 (n=6643人)

| | | |
|-------------|------|-------|
| ①5年未満 | 464 | 7.0% |
| ②5年以上10年未満 | 85 | 1.3% |
| ③10年以上20年未満 | 15 | 0.2% |
| ④20年以上30年未満 | 18 | 0.3% |
| ⑤30年以上40年未満 | 14 | 0.2% |
| ⑥40年以上 | 4 | 0.1% |
| ⑦経験なし | 6043 | 91.0% |

(11) 特別支援学級(特殊学級)担任の経験

特別支援学級(特殊学級)担任の経験について表11に示す。最も多かったのは「経験なし」2919人(78.3%)であり、ついで「5年未満」666人(17.9%)となった。

表11 特別支援学級(特殊学級)担任の経験 (n=3727人)

| | | |
|-------------|------|-------|
| ①5年未満 | 666 | 17.9% |
| ②5年以上10年未満 | 95 | 2.5% |
| ③10年以上20年未満 | 41 | 1.1% |
| ④20年以上30年未満 | 6 | 0.2% |
| ⑤30年以上40年未満 | 0 | 0.0% |
| ⑥40年以上 | 0 | 0.0% |
| ⑦経験なし | 2919 | 78.3% |

(12) 特別支援学校（盲・ろう・養護学校）担任

特別支援学校（盲・ろう・養護学校）担任の経験について表 12 に示す。最も多かったのは「経験なし」6316 人（95.3%）であり、ついで「5 年未満」266 人（4.0%）となった。

表 12 特別支援学校（盲・ろう・養護学校）担任の経験（n=6627 人）

| | | |
|----------------|------|-------|
| ①5 年未満 | 266 | 4.0% |
| ②5 年以上 10 年未満 | 22 | 0.3% |
| ③10 年以上 20 年未満 | 14 | 0.2% |
| ④20 年以上 30 年未満 | 5 | 0.1% |
| ⑤30 年以上 40 年未満 | 2 | 0.0% |
| ⑥40 年以上 | 2 | 0.0% |
| ⑦経験なし | 6316 | 95.3% |

(13) 主たる教員免許状の取得方法

主たる教員免許状の取得方法について表 13 に示す。最も多かったのは「国立大学の教員養成課程」4074 人（58.2%）、ついで「教職課程を追加履修」1313 人（18.8%）、「公立・私立の大学・短大で教員免許取得が卒業要件になっている学科」1276 人（18.2%）となった。「その他」では「特別免許状」や「大学の通信教育課程」などが挙げられた。

表 13 主たる教員免許状の取得方法（n=6995 人）

| | | |
|----------------------------------|------|-------|
| ①国立大学の教員養成課程 | 4074 | 58.2% |
| ②公立・私立の大学・短大で教員免許取得が卒業要件になっている学科 | 1276 | 18.2% |
| ③①・②以外の学部・学科で教職課程を追加履修 | 1313 | 18.8% |
| ④教職大学院 | 70 | 1.0% |
| ⑤専門学校・専修学校（教員養成所を含む） | 63 | 0.9% |
| ⑥その他 | 58 | 0.8% |
| 無回答 | 141 | 2.0% |

(14) 特別支援学校（盲・ろう・養護学校を含む）教諭免許状を保有している場合の種別

特別支援学校教諭免許状を保有している場合に、その種別について問うた（表 14）。「一種」503 人（57.3%）、「二種」339 人（38.6%）、「専修」36 人（4.1%）となった。

表 14 特別支援学校（盲・ろう・養護学校を含む）教諭免許状を保有している場合の種別（n=878人）

| | | |
|-----|-----|-------|
| ①一種 | 503 | 57.3% |
| ②二種 | 339 | 38.6% |
| ③専修 | 36 | 4.1% |

2) A. 軽度知的障害、発達障害（ASD・ADHD・LD）とその可能性のある児童生徒

(1) 児童生徒との個別的な関わり（指導・支援）の経験

表 15 A群の児童生徒との個別的な関わり（指導・支援）の経験（n=6896人）

| | | |
|-----|------|-------|
| ①ある | 5776 | 83.8% |
| ②ない | 1120 | 16.2% |

(2) 児童生徒の保護者との関わり（支援・助言等）の経験

表 16 A群の児童生徒の保護者との関わり（支援・助言等）の経験（n=6892人）

| | | |
|-----|------|-------|
| ①ある | 5268 | 76.4% |
| ②ない | 1624 | 23.6% |

(3) 実態把握（観察・面接・検査等）の経験

表 17 A群の児童生徒の実態把握（観察・面接・検査等）の経験（n=6862人）

| | | |
|-----|------|-------|
| ①ある | 3595 | 52.4% |
| ②ない | 3267 | 47.6% |

(4) ケース会議の経験

表 18 A群の児童生徒のケース会議の経験（n=6885人）

| | | |
|-----|------|-------|
| ①ある | 4340 | 63.0% |
| ②ない | 2545 | 37.0% |

(5) 個別の指導計画作成の経験

表 19 A群の児童生徒の個別の指導計画作成の経験（n=6891人）

| | | |
|-----|------|-------|
| ①ある | 4233 | 61.4% |
| ②ない | 2658 | 38.6% |

(6) 個別の教育支援計画作成の経験

表 20 A 群の児童生徒の個別の教育支援計画作成の経験 (n=6893 人)

| | | |
|-----|------|-------|
| ①ある | 4206 | 61.0% |
| ②ない | 2687 | 39.0% |

(7) 外部機関や専門家との連携の経験

表 21 A 群の児童生徒の外部機関や専門家との連携の経験 (n=6882 人)

| | | |
|-----|------|-------|
| ①ある | 4906 | 71.3% |
| ②ない | 1976 | 28.7% |

(8) 児童生徒の指導・支援にあたって困難・課題を感じること

9 割近い教員が困難・課題を感じていた。具体的項目では、「③教科指導」49.3%、「②個々の実態把握」46.5%、「⑰保護者への対応、関係づくり」43.9%が上位に並んだ。

表 22 A 群の児童生徒の指導・支援にあたって困難・課題を感じること (n=6864 人)

| | | |
|-----|------|-------|
| ①ある | 6109 | 89.0% |
| ②ない | 755 | 11.0% |

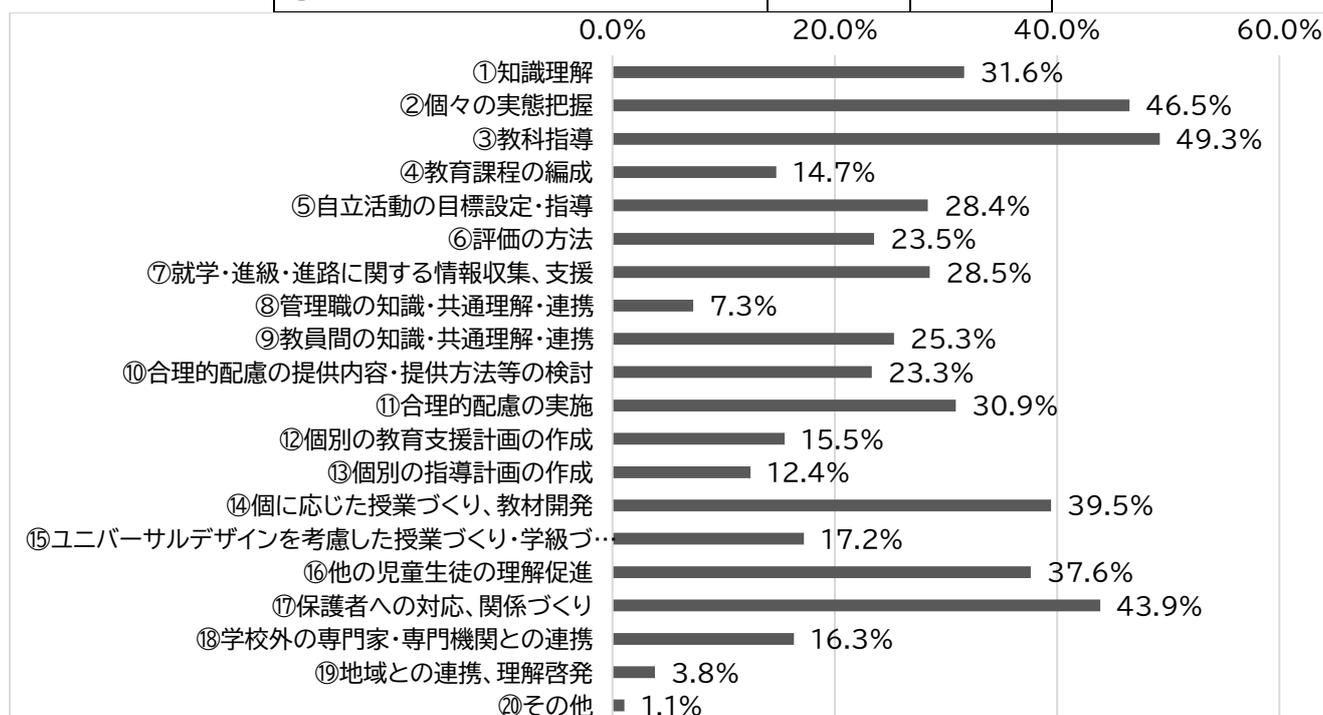


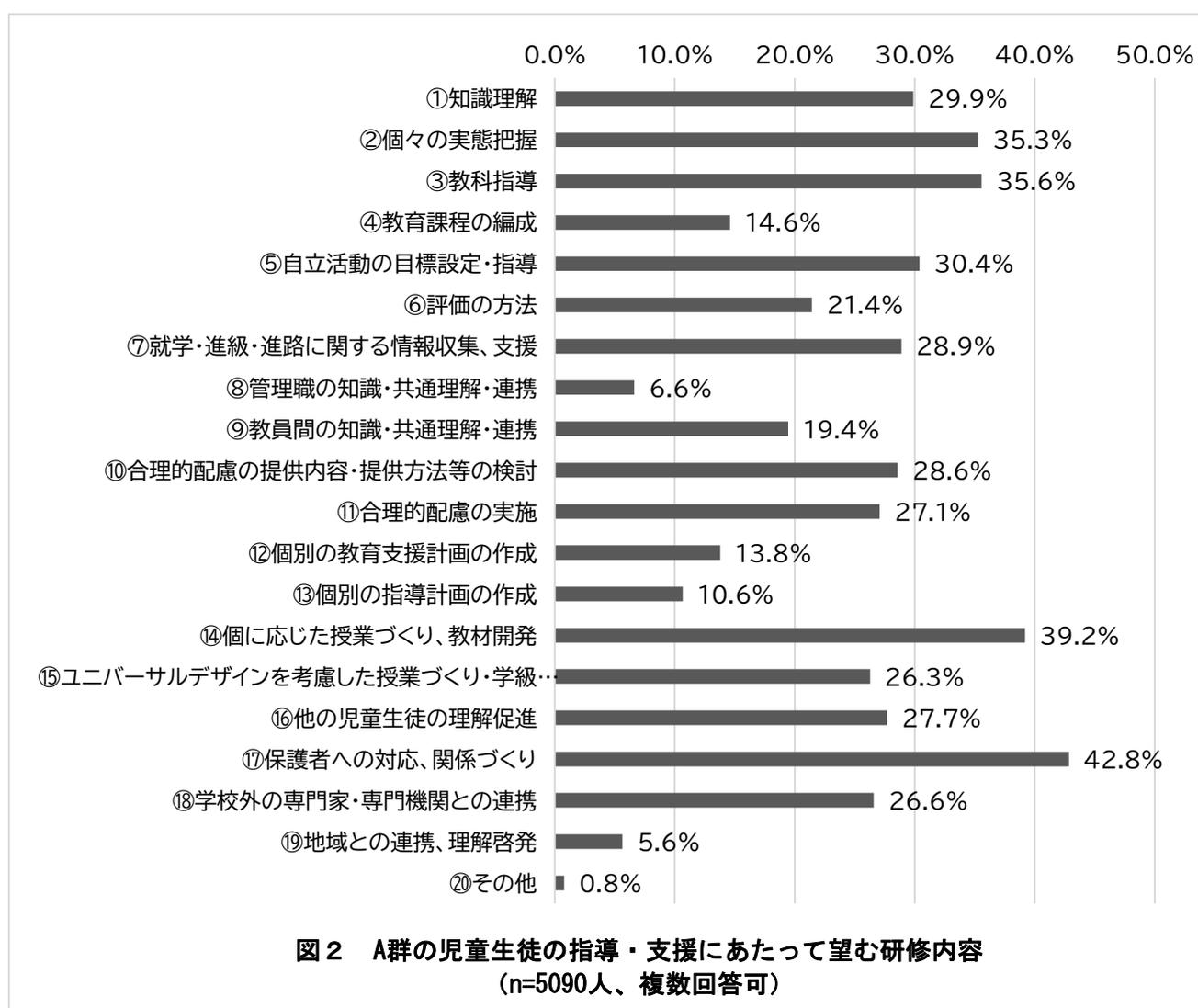
図 1 A 群の児童生徒の指導・支援にあたっての困難・課題 (n=6096人、複数回答可)

(9) 児童生徒の指導・支援にあたって望む研修内容

75%の教員が研修を望んでいた。具体的には「⑰保護者への対応、関係づくり」42.8%、「⑭個に応じた授業づくり、教材開発」39.2%、「③教科指導」35.6%、「②個々の実態把握」35.3%などが上位に並んだ。また「⑲地域との連携、理解啓発」5.6%、「⑧管理職の知識・共通理解・連携」6.6%等が低い傾向にあった。

表 23 A群の児童生徒の指導・支援にあたって望む研修内容 (n=6802人)

| | | |
|-----|------|-------|
| ①ある | 5103 | 75.0% |
| ②ない | 1699 | 25.0% |



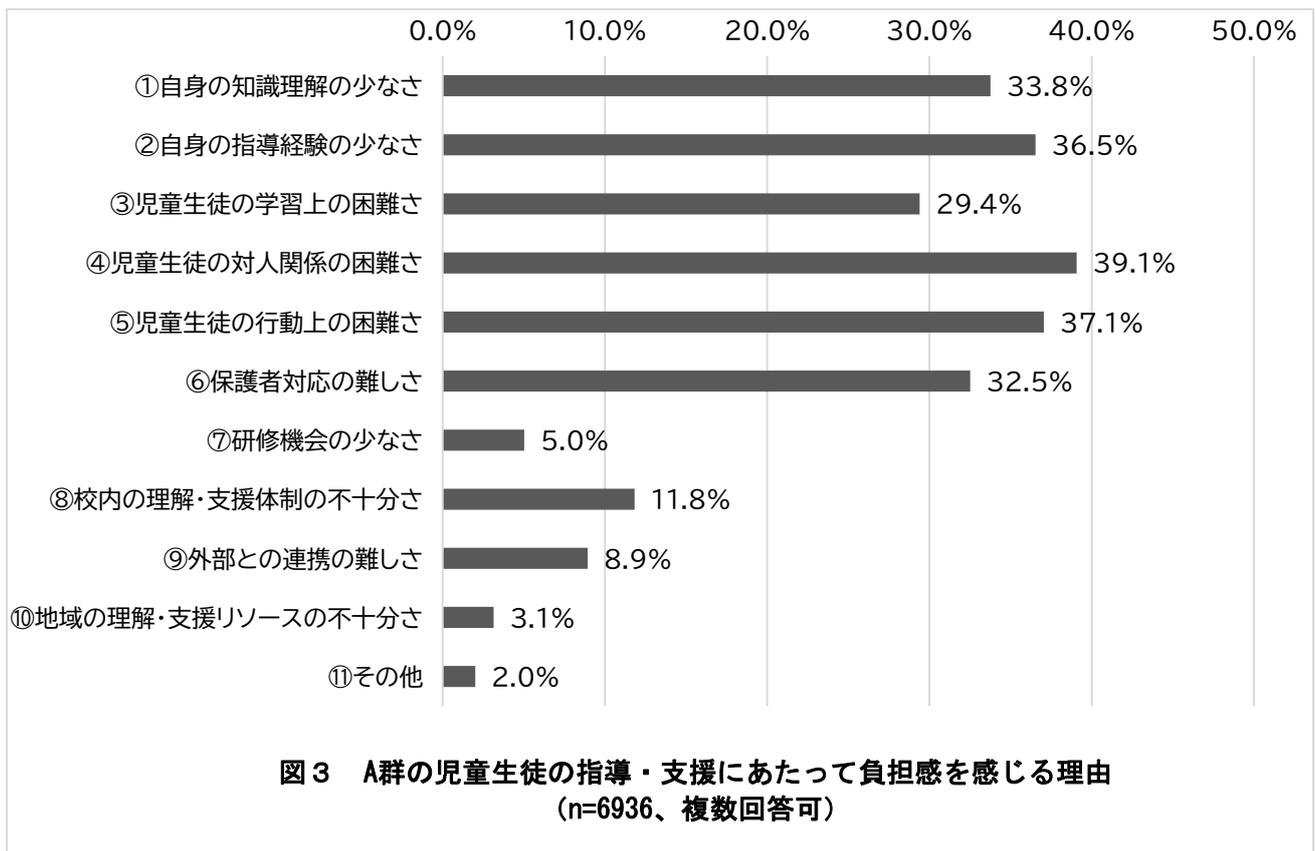
(10) 児童生徒の指導・支援にあたって感じる負担感

「やや感じる」「とても感じる」を合わせると8割以上の教員が該当した。負担感を感じる理由では、「④児童生徒の対人関係の困難さ」39.1%が最も多く、「⑤児童生徒の行動上の困難さ」37.1%、

「②自身の指導経験の少なさ」36.5%などが並んだ。いっぽう研修機会の少なさや地域のリソースの不十分さについて、は負担感の理由とする教員はわずかにとどまった。

表 24 A 群の児童生徒の指導・支援にあたって感じる負担感 (n=6670 人)

| | | |
|-----------|------|-------|
| ①まったく感じない | 120 | 1.8% |
| ②あまり感じない | 1057 | 15.8% |
| ③やや感じる | 3220 | 48.3% |
| ④とても感じる | 2273 | 34.1% |



3) B. A 以外の障害（視覚障害、聴覚障害、肢体不自由、言語障害等）のある児童生徒

(1) 児童生徒との個別的な関わり（指導・支援）の経験

表 25 B 群の児童生徒との個別的な関わり（指導・支援）の経験 (n=6871 人)

| | | |
|-----|------|-------|
| ①ある | 2937 | 42.7% |
| ②ない | 3934 | 57.3% |

(2) 児童生徒の保護者との関わり（支援・助言等）の経験

表 26 B 群の児童生徒の保護者との関わり（支援・助言等）の経験（n=6830 人）

| | | |
|-----|------|-------|
| ①ある | 2326 | 34.1% |
| ②ない | 4504 | 65.9% |

(3) 実態把握（観察・面接・検査等）の経験

表 27 B 群の児童生徒の実態把握（観察・面接・検査等）の経験（n=6914 人）

| | | |
|-----|------|-------|
| ①ある | 1542 | 22.3% |
| ②ない | 5372 | 77.7% |

(4) ケース会議の経験

表 28 B 群の児童生徒のケース会議の経験（n=6826 人）

| | | |
|-----|------|-------|
| ①ある | 1199 | 17.6% |
| ②ない | 5627 | 82.4% |

(5) 個別の指導計画作成の経験

表 29 B 群の児童生徒の個別の指導計画作成の経験（n=6811 人）

| | | |
|-----|------|-------|
| ①ある | 1070 | 15.7% |
| ②ない | 5741 | 84.3% |

(6) 個別の教育支援計画作成の経験

表 30 B 群の児童生徒の個別の教育支援計画作成の経験（n=6820 人）

| | | |
|-----|------|-------|
| ①ある | 1056 | 15.5% |
| ②ない | 5764 | 84.5% |

(7) 外部機関や専門家との連携の経験

表 31 B 群の児童生徒の外部機関や専門家との連携の経験（n=6819 人）

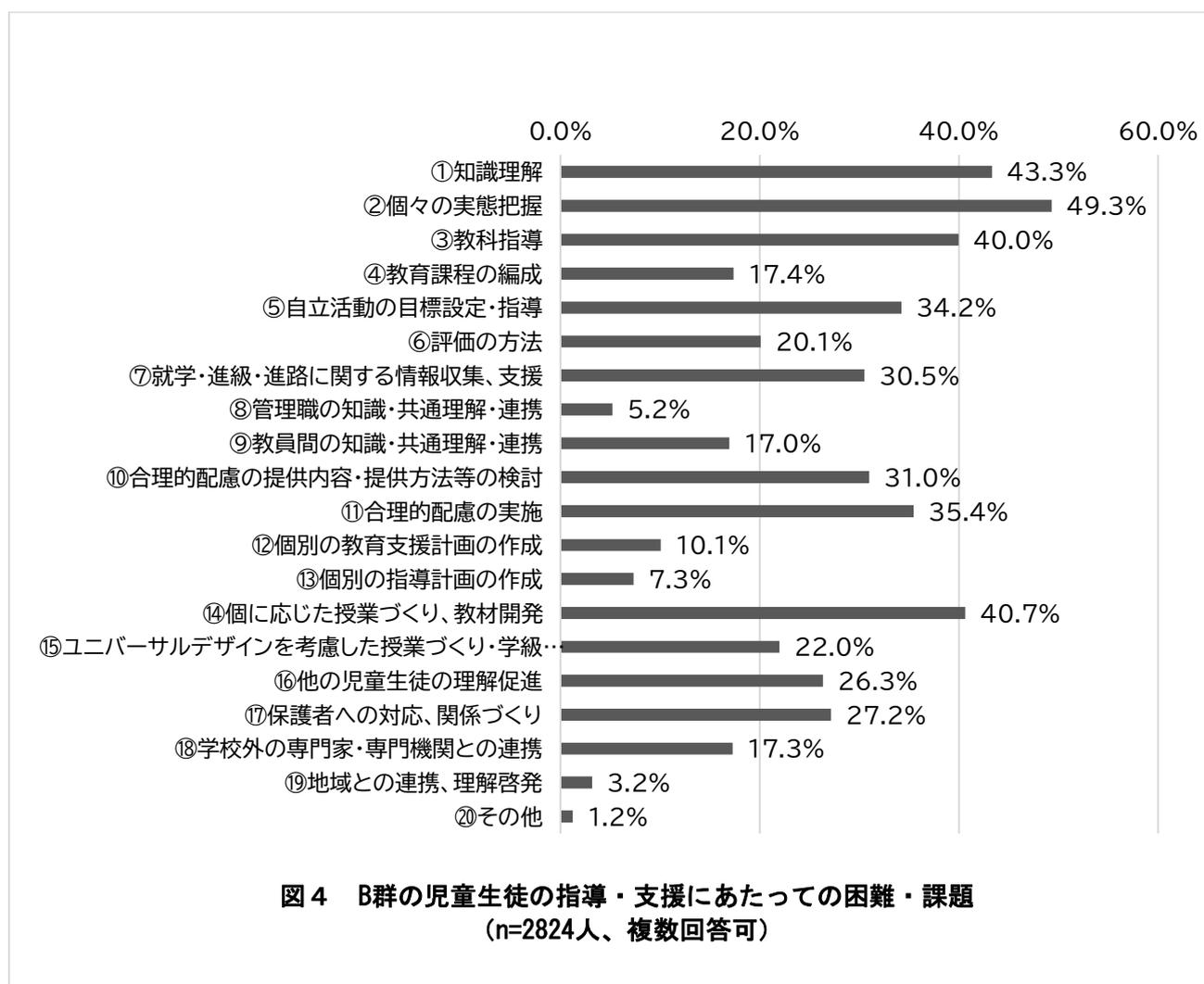
| | | |
|-----|------|-------|
| ①ある | 1334 | 19.6% |
| ②ない | 5485 | 80.4% |

(8) 児童生徒の指導・支援にあたって困難・課題を感じること

困難・課題を感じている教員は 43.0%であった。具体的内容としてもっとも多かったのは「②個々の実態把握」49.3%であり、ついで「①知識理解」43.3%、「⑭個に応じた授業づくり、教材開発」40.7%等が並んだ。

表 32 B群の児童生徒の指導・支援にあたって困難・課題を感じること (n=6579人)

| | | |
|-----|------|-------|
| ①ある | 2831 | 43.0% |
| ②ない | 3748 | 57.0% |

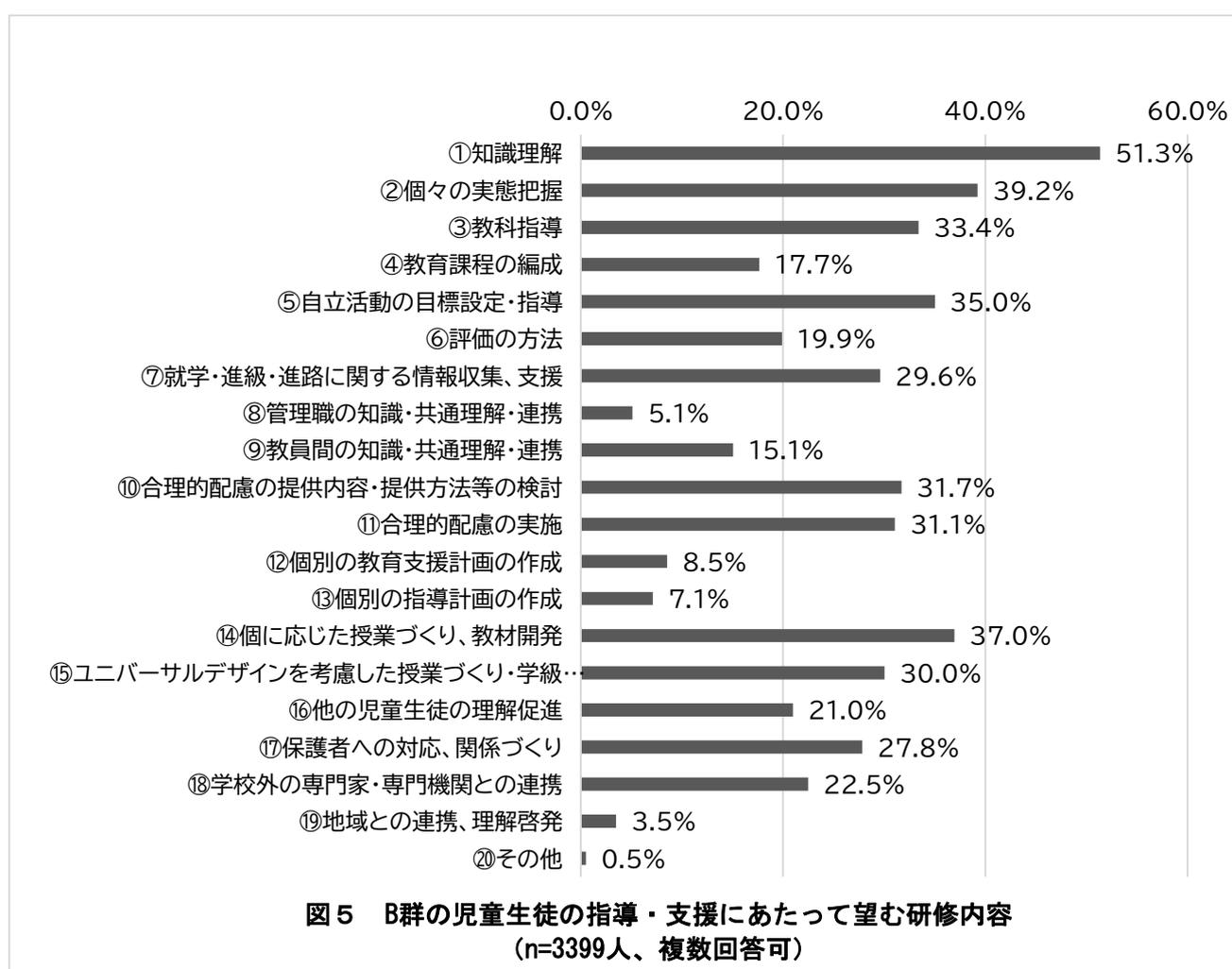


(9) 児童生徒の指導・支援にあたって望む研修内容

51.9%の教員が研修を望んでいた。具体的内容としては、「①知識理解」51.3%、「②個々の実態把握」39.2%、「④個に応じた授業づくり、教材開発」37.0%、「⑤自立活動の目標設定・指導」35.0%等が挙げられた。

表 33 B群の児童生徒の指導・支援にあたって望む研修内容 (n=6444人)

| | | |
|-----|------|-------|
| ①ある | 3347 | 51.9% |
| ②ない | 3097 | 48.1% |

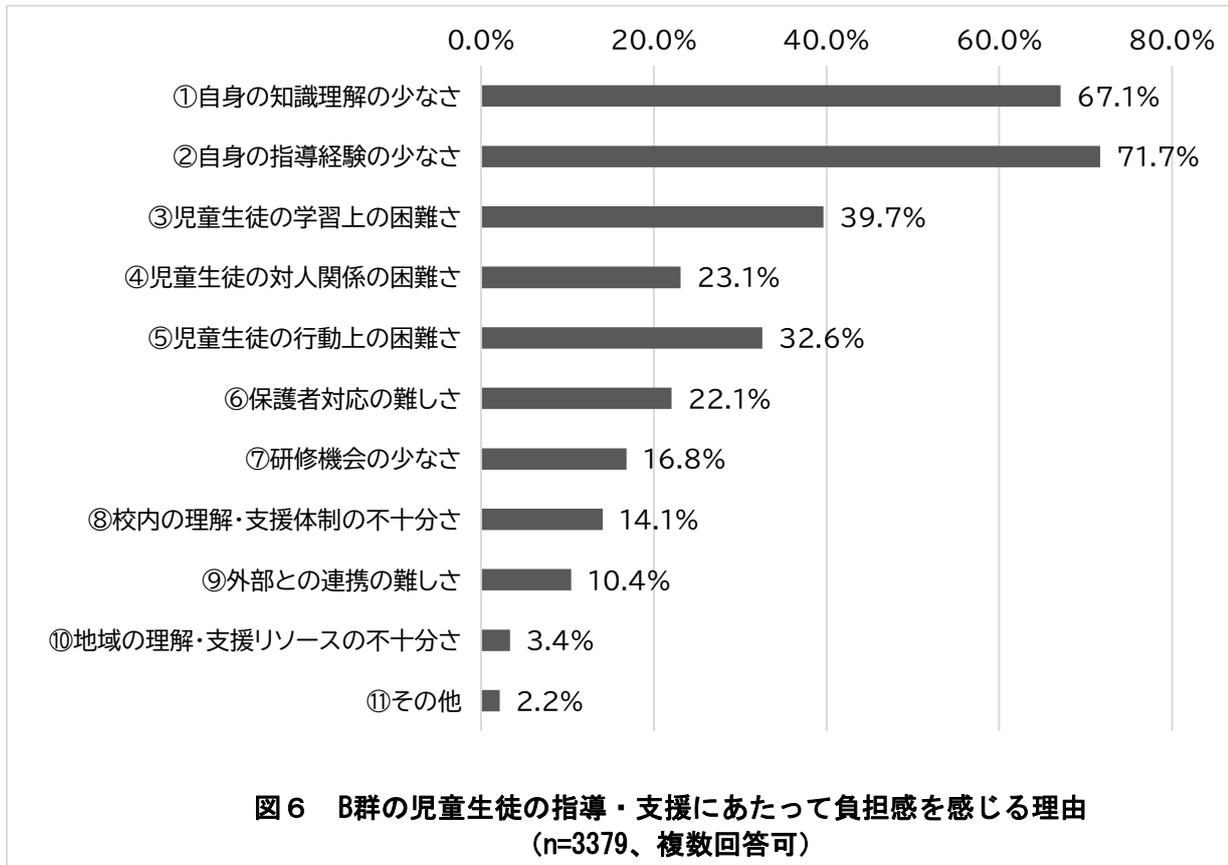


(10) 児童生徒の指導・支援にあたって感じる負担感

約6割の教員が「やや感じる」「とても感じる」と回答した。負担感の理由について「②自身の指導経験の少なさ」71.7%、「①自身の知識理解の少なさ」67.1%が特に多く回答された。

表 34 B 群の児童生徒の指導・支援にあたって感じる負担感 (n=5719 人)

| | | |
|-----------|------|-------|
| ①まったく感じない | 520 | 9.1% |
| ②あまり感じない | 1781 | 31.1% |
| ③やや感じる | 2117 | 37.0% |
| ④とても感じる | 1301 | 22.7% |



4) C. 精神疾患（抑うつ、心身症、統合失調症等）、外国人児童生徒、不登校、経済的な困難及び養育（虐待、マルトリートメント含む）に課題のある家庭の児童生徒、性的マイノリティ（LGBTs）等の児童生徒

(1) 児童生徒との個別的な関わり（指導・支援）の経験

表 35 C 群の児童生徒との個別的な関わり（指導・支援）の経験 (n=6860 人)

| | | |
|-----|------|-------|
| ①ある | 4333 | 63.2% |
| ②ない | 2527 | 36.8% |

(2) 児童生徒の保護者との関わり（支援・助言等）の経験

表 36 C群の児童生徒の保護者との関わり（支援・助言等）の経験（n=6837人）

| | | |
|-----|------|-------|
| ①ある | 4038 | 59.1% |
| ②ない | 2799 | 40.9% |

(3) 実態把握（観察・面接・検査等）の経験

表 37 C群の児童生徒の実態把握（観察・面接・検査等）の経験（n=6914人）

| | | |
|-----|------|-------|
| ①ある | 2755 | 40.5% |
| ②ない | 4050 | 59.5% |

(4) ケース会議の経験

表 38 C群の児童生徒のケース会議の経験（n=6827人）

| | | |
|-----|------|-------|
| ①ある | 2581 | 37.8% |
| ②ない | 4246 | 62.2% |

(5) 個別の指導計画作成の経験

表 39 C群の児童生徒の個別の指導計画作成の経験（n=6804人）

| | | |
|-----|------|-------|
| ①ある | 1418 | 20.8% |
| ②ない | 5386 | 79.2% |

(6) 個別の教育支援計画作成の経験

表 40 C群の児童生徒の個別の教育支援計画作成の経験（n=6809人）

| | | |
|-----|------|-------|
| ①ある | 1329 | 19.5% |
| ②ない | 5480 | 80.5% |

(7) 外部機関や専門家との連携の経験

表 41 Cの児童生徒の外部機関や専門家との連携の経験（n=6812人）

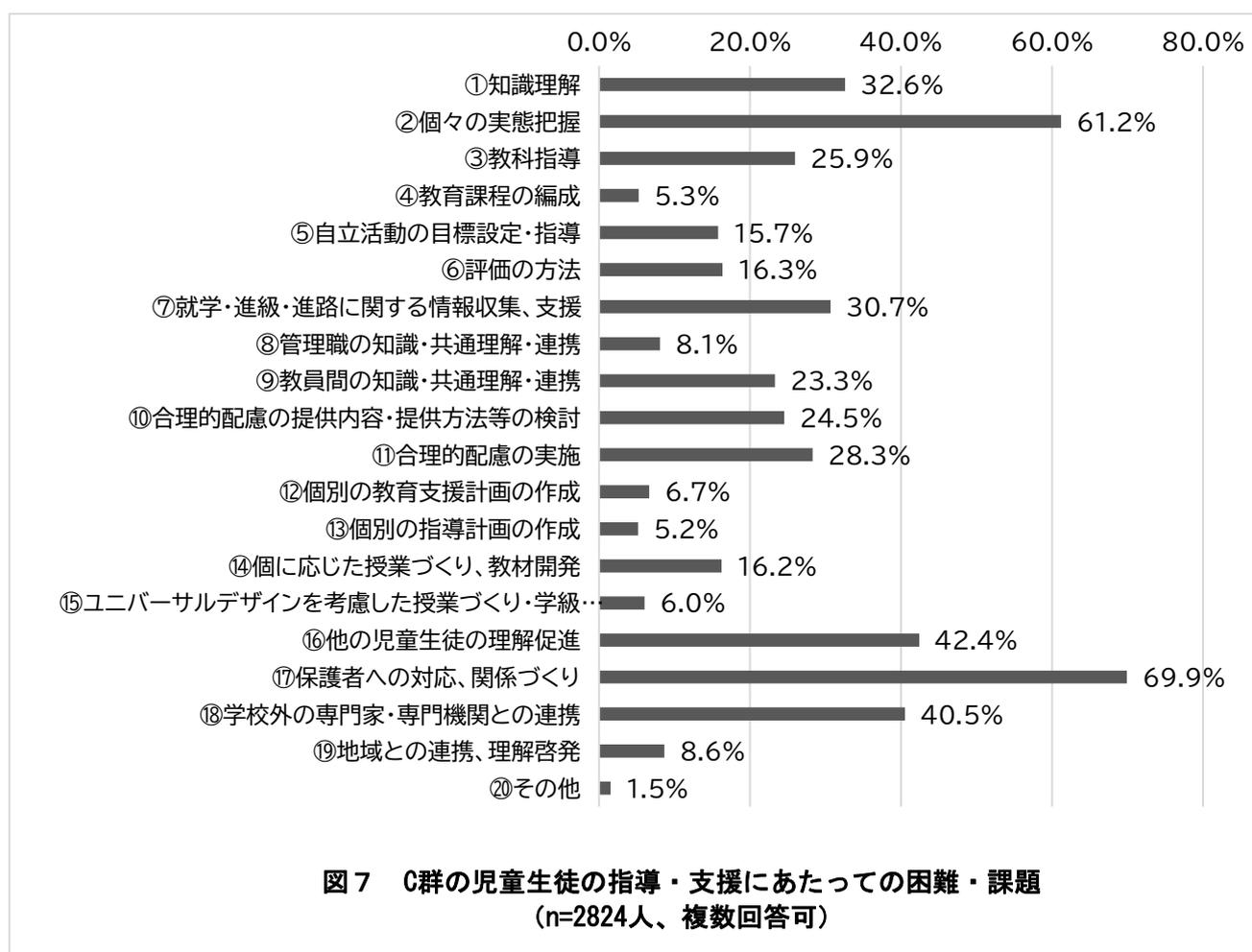
| | | |
|-----|------|-------|
| ①ある | 2942 | 43.2% |
| ②ない | 3870 | 56.8% |

(8) 児童生徒の指導・支援にあたって困難・課題を感じること

66.4%の教員が困難・課題を感じていた。特に「⑰保護者への対応、関係づくり」69.9%、「②個々の実態把握」61.2%が多かった。

表 42 C群の児童生徒の指導・支援にあたって困難・課題を感じること (n=6683人)

| | | |
|-----|------|-------|
| ①ある | 4440 | 66.4% |
| ②ない | 2243 | 33.6% |

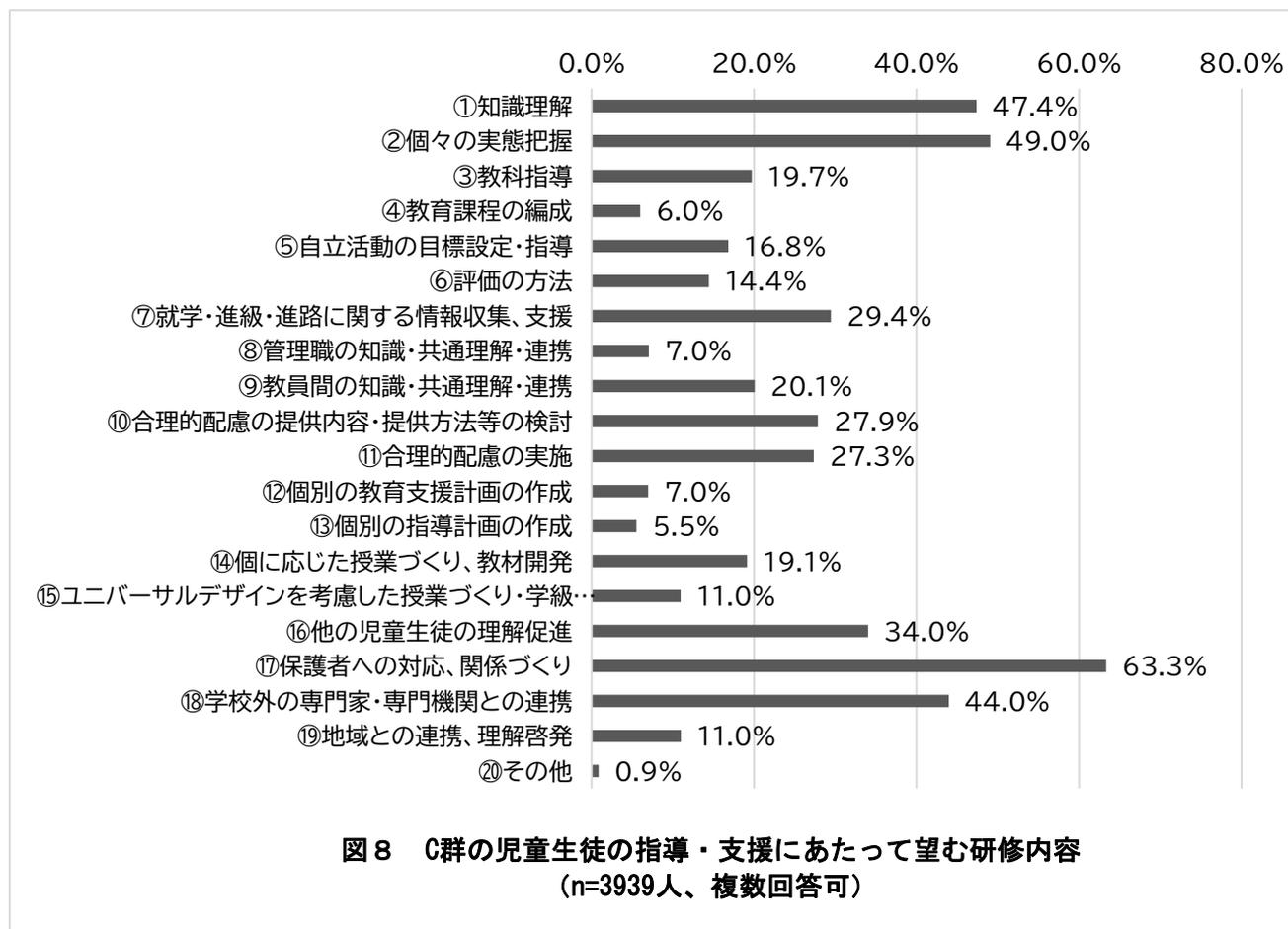


(9) 児童生徒の指導・支援にあたって望む研修内容

60.2%の教員が研修を望んでいた。具体的には「⑰保護者への対応、関係づくり」63.3%、「②個々の実態把握」49.0%、「①知識理解」47.4%、「⑱学校外の専門家・専門機関との連携」44.0%が多かった。

表 43 C群の児童生徒の指導・支援にあたって望む研修内容 (n=6569人)

| | | |
|-----|------|-------|
| ①ある | 3953 | 60.2% |
| ②ない | 2616 | 39.8% |



(10) 児童生徒の指導・支援にあたって感じる負担感

75.5%の教員が「やや感じる」または「とても感じる」と回答した。その理由では「⑥保護者対応の難しさ」57.9%が最も多く、ついで「④児童生徒の対人関係の困難さ」48.8%、「②自身の指導経験の少なさ」44.9%、「①自身の知識理解の少なさ」42.9%が挙げられた。

表 44 C群の児童生徒の指導・支援にあたって感じる負担感 (n=6094人)

| | | |
|-----------|------|-------|
| ①まったく感じない | 308 | 5.1% |
| ②あまり感じない | 1182 | 19.4% |
| ③やや感じる | 2416 | 39.6% |
| ④とても感じる | 2188 | 35.9% |

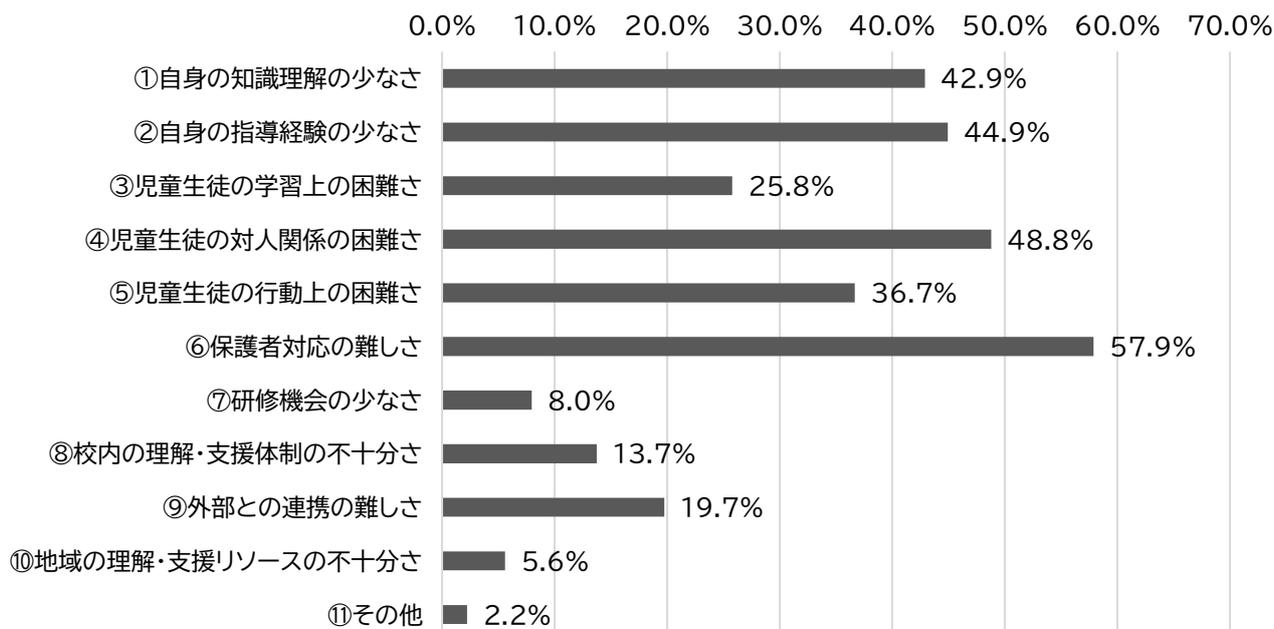


図9 C群の児童生徒の指導・支援で負担感を感じる理由
(n=4551人、複数回答可)

5) D. 特定分野に特異な才能のある児童生徒

(1) 児童生徒との個別的な関わり（指導・支援）の経験

表 45 D群の児童生徒との個別的な関わり（指導・支援）の経験 (n=6859人)

| | | |
|-----|------|-------|
| ①ある | 673 | 9.8% |
| ②ない | 6186 | 90.2% |

(2) 児童生徒の保護者との関わり（支援・助言等）の経験

表 46 D群の児童生徒の保護者との関わり（支援・助言等）の経験 (n=6767人)

| | | |
|-----|------|-------|
| ①ある | 513 | 7.6% |
| ②ない | 6254 | 92.4% |

(3) 実態把握（観察・面接・検査等）の経験

表 47 C群の児童生徒の実態把握（観察・面接・検査等）の経験（n=6750人）

| | | |
|-----|------|-------|
| ①ある | 358 | 5.3% |
| ②ない | 6392 | 94.7% |

(4) ケース会議の経験

表 48 D群の児童生徒のケース会議の経験（n=6750人）

| | | |
|-----|------|-------|
| ①ある | 199 | 2.9% |
| ②ない | 6551 | 97.1% |

(5) 個別の指導計画作成の経験

表 49 D群の児童生徒の個別の指導計画作成の経験（n=6743人）

| | | |
|-----|------|-------|
| ①ある | 181 | 2.7% |
| ②ない | 6562 | 97.3% |

(6) 個別の教育支援計画作成の経験

表 50 D群の児童生徒の個別の教育支援計画作成の経験（n=6737人）

| | | |
|-----|------|-------|
| ①ある | 169 | 2.5% |
| ②ない | 6568 | 97.5% |

(7) 外部機関や専門家との連携の経験

表 51 D群の児童生徒の外部機関や専門家との連携の経験（n=6728人）

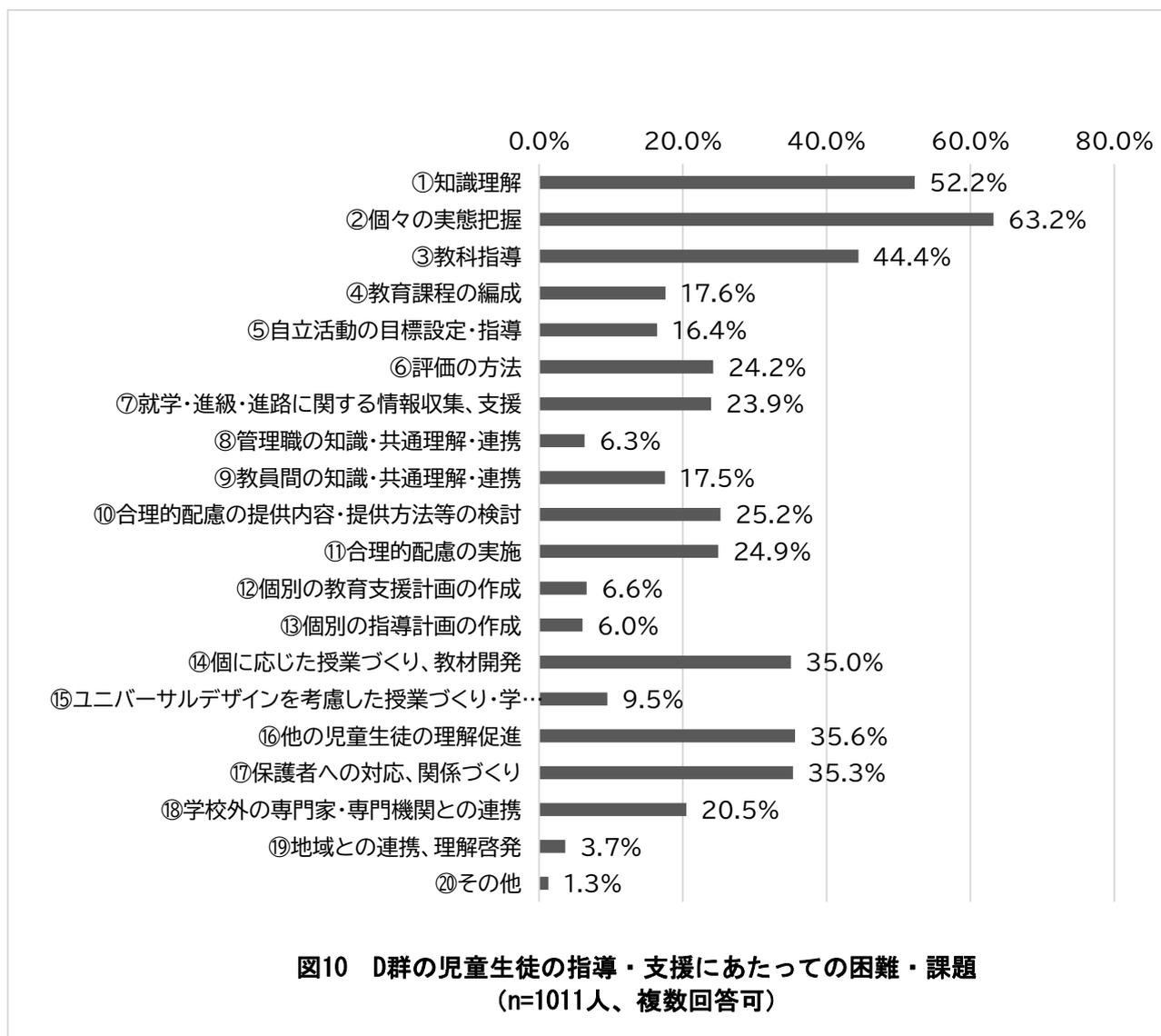
| | | |
|-----|------|-------|
| ①ある | 202 | 3.0% |
| ②ない | 6526 | 97.0% |

(8) 児童生徒の指導・支援にあたって困難・課題を感じること

42.8%の教員が困難・課題を感じていた。具体的内容は「②個々の実態把握」63.2%が最も多く、「①知識理解」52.2%、「③教科指導」44.4%、「⑩他の児童生徒の理解促進」35.6%と続いた。

表 52 D 群の児童生徒の指導・支援にあたって困難・課題を感じること (n=2374 人)

| | | |
|-----|------|-------|
| ①ある | 1015 | 42.8% |
| ②ない | 1359 | 57.2% |

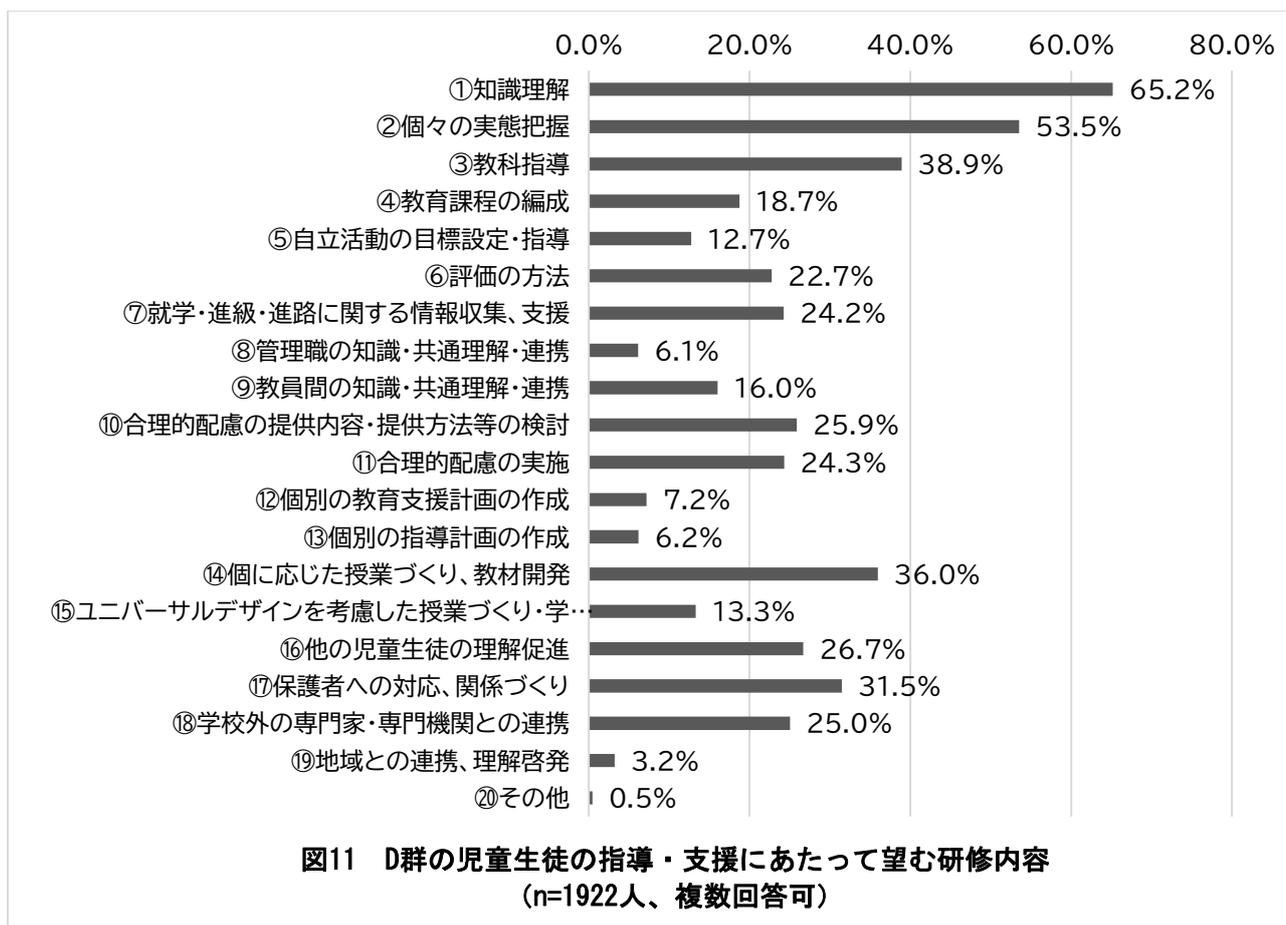


(9) 児童生徒の指導・支援にあたって望む研修内容

3割程度の教員が研修を望んでいた。具体的内容として、「①知識理解」65.2%、「②個々の実態把握」53.5%、「③教科指導」38.9%等が挙げられた。

表 53 D 群の児童生徒の指導・支援にあたって望む研修内容 (n=6237 人)

| | | |
|-----|------|-------|
| ①ある | 1928 | 30.9% |
| ②ない | 4309 | 69.1% |



(10) 児童生徒の指導・支援にあたって感じる負担感

約3割の教員が負担感を感じていた。その理由としては「②自身の指導経験の少なさ」74.7%と「①自身の知識理解の少なさ」72.7%がとくに高かった。

表 54 D群の児童生徒の指導・支援にあたって感じる負担感 (n=5159人)

| | | |
|-----------|------|-------|
| ①まったく感じない | 1118 | 21.7% |
| ②あまり感じない | 2324 | 45.0% |
| ③やや感じる | 1100 | 21.3% |
| ④とても感じる | 617 | 12.0% |

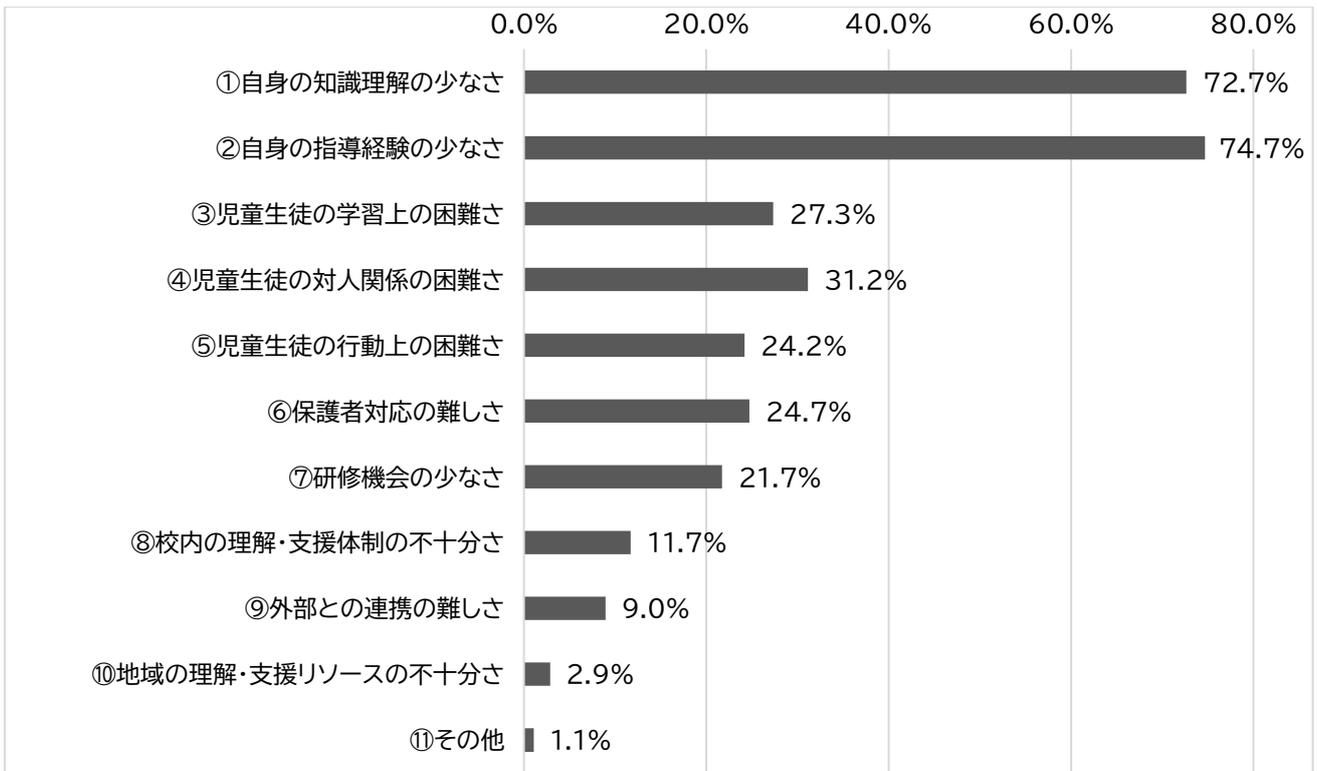


図12 D群の児童生徒の指導・支援で負担感を感じる理由
(n=1675人、複数回答可)

6) 今後もっとも学んでいきたいと考える対象

今後最も学んでいきたいと考える対象はA群が7割を占めた。

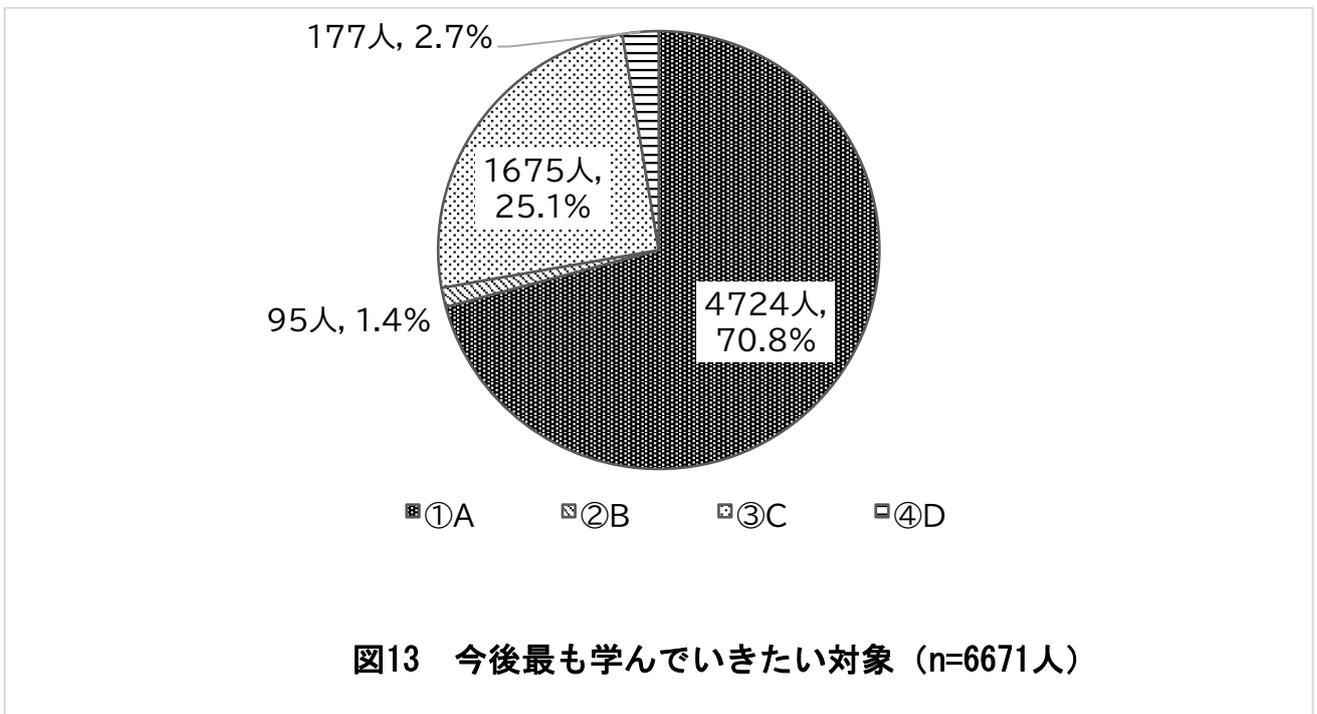


図13 今後最も学んでいきたい対象 (n=6671人)

7) いま特に身につけたい専門性

いま特に身につけたい専門性について問うたところ、最も多かったのが「①障害の理解」58.1%、ついで「②実態把握・アセスメントの方法」50.1%、「⑩授業づくり(個に応じた工夫・配慮)」49.9%、「⑭保護者との連携・協力」47.0%が挙げられた。

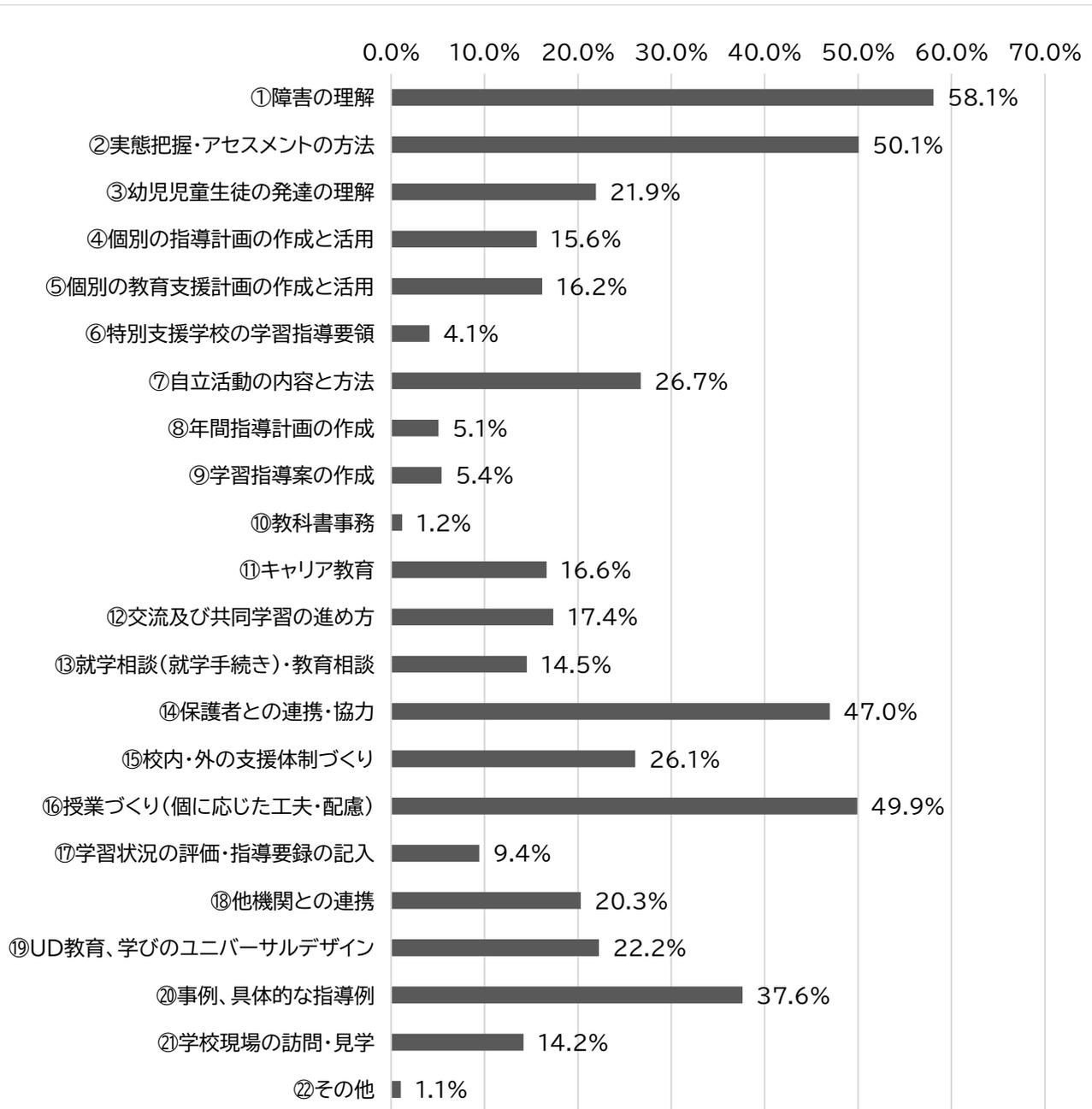
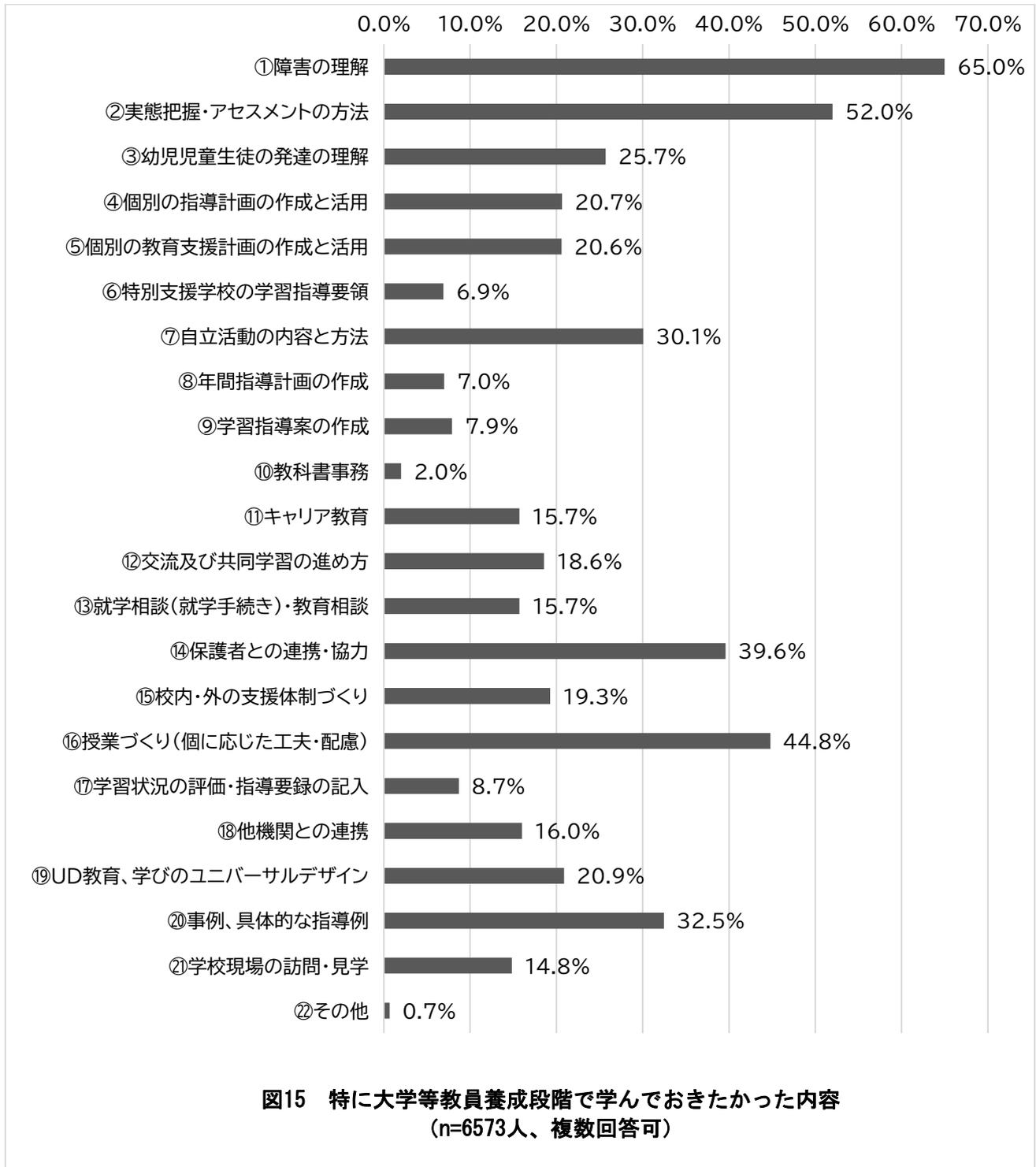


図14 いま特に身につけたい専門性 (n=6663人、複数回答可)

8) 多様な児童生徒について特に大学等教員養成段階で学んでおきたかった内容

多様な児童生徒について特に大学等教員養成段階で学んでおきたかった内容では、最も多かったのが「①障害の理解」65.0%、ついで「②実態把握・アセスメントの方法」52.0%、「⑩授業づくり(個に応じた工夫・配慮)」44.8%、「⑭事例、具体的な指導例」32.5%となった。



9) 大学時代にもっと学んでおきたかった講義内容

大学時代にもっと学んでおきたかった講義内容では、「③障害児教育（特別支援教育）の指導法」「⑩発達障害に関する講義」がともに70.3%で最も多かった。

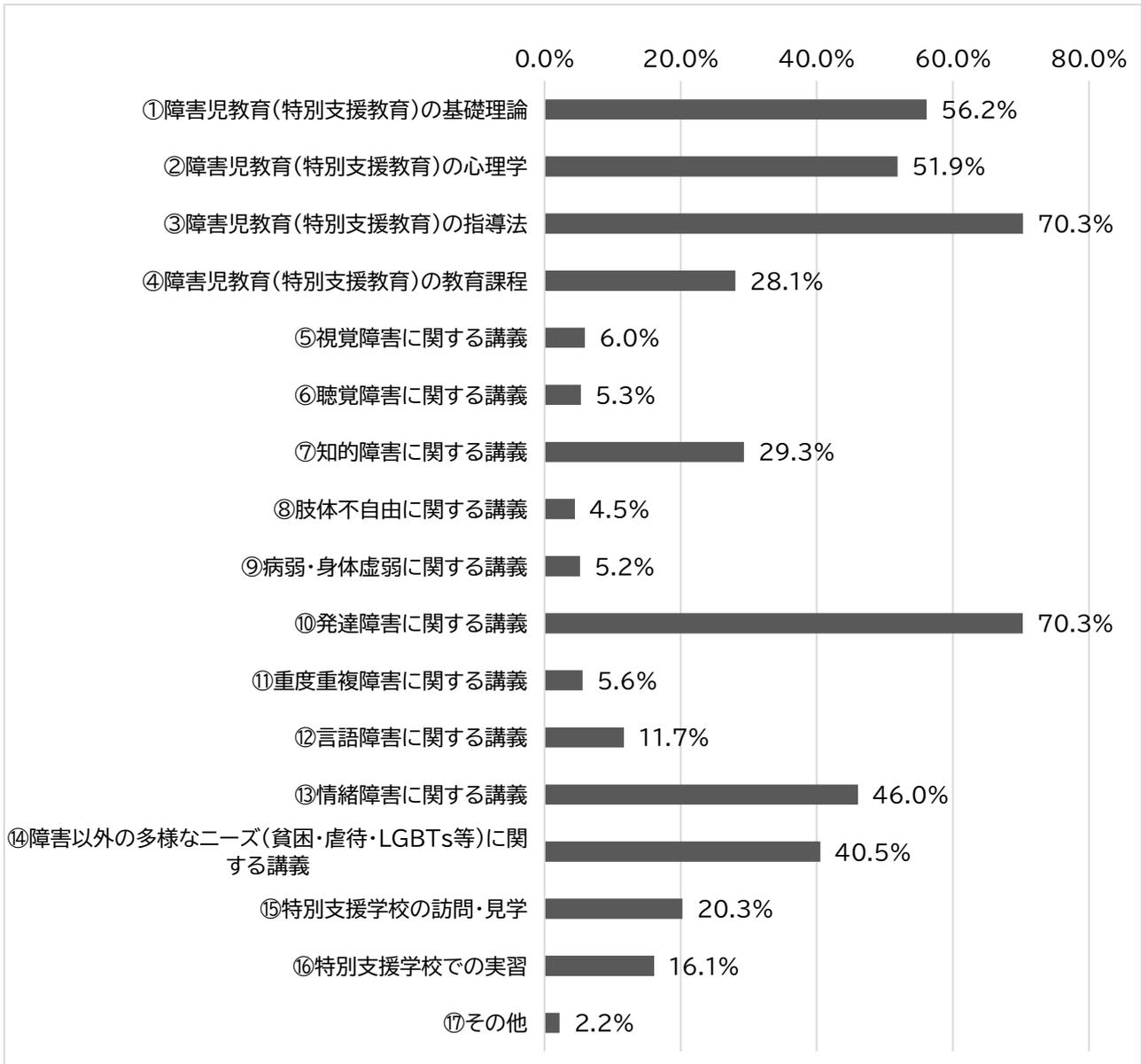


図16 大学時代にもっと学んでおきたかった講義内容
(n=6011人、複数回答可)

10) 特別支援学校教諭免許状はすべての教員が持つべきか

特別支援学校教諭免許状はすべての教員が持つべきかについて問うたところ、「そう思う」「どちらかといえばそう思う」をあわせて5割程度となった。

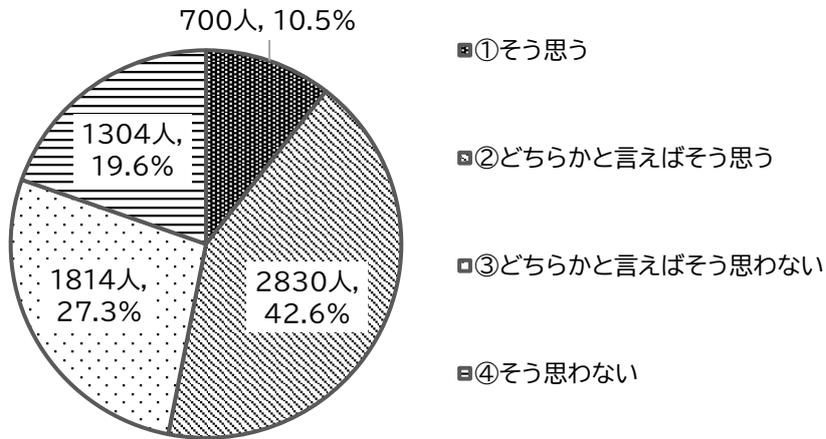


図17 特別支援学校教諭免許状はすべての教員が持つべきか (n=6648人)

11) 特別支援学級担当者免許の創設

特別支援学級担当者免許の創設の必要性について問うた。67.5%の教員が「そう思う」「どちらかといえばそう思う」と回答し、半数以上の教員が創設を求めている。

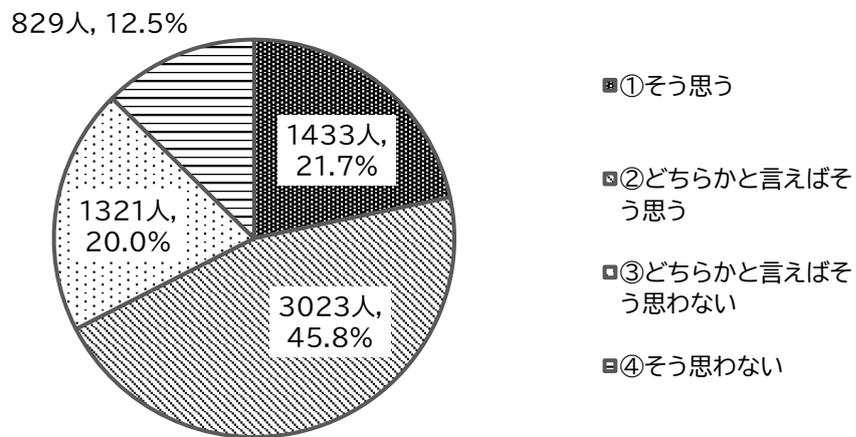


図18 特別支援学級担当者免許の創設は必要か (n=6606人)

12) 今後受けたい長期研修の期間

今後受けたい長期研修の期間では、1ヶ月が3分の2近くを占めた。

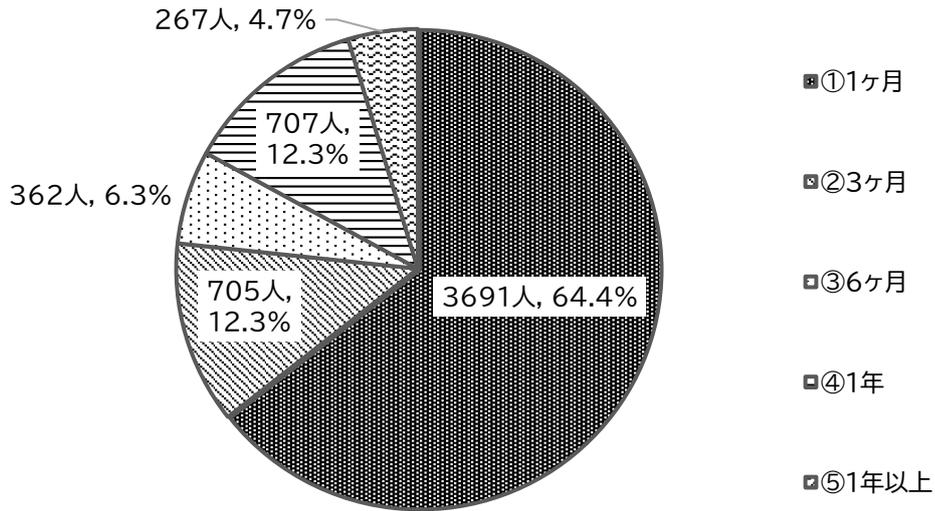


図19 今後受けたい長期研修の期間 (n=5732人)

13) 今後受けたい長期研修の方法

今後受けたい長期研修の方法では、「②教育センター等での実践を中心とした研修」27.4%が最も多く、ついで「①教育センター等での講義を中心とした研修」20.1%、「⑧他の学校や施設等の見学」19.5%となった。

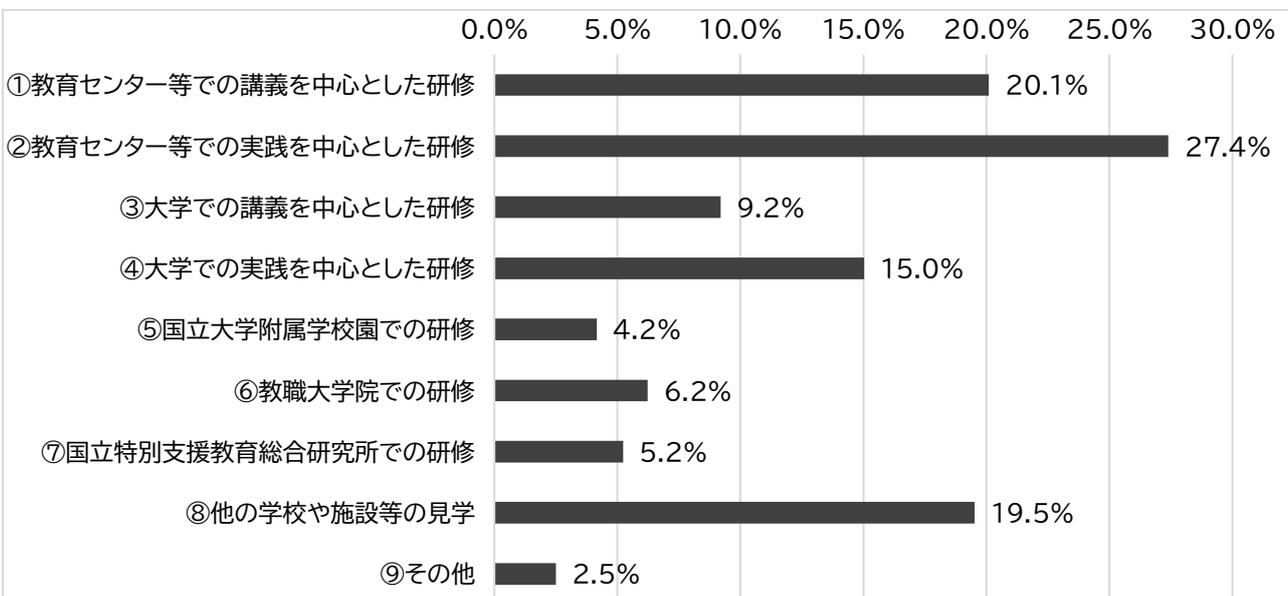


図20 今後受けたい長期研修の方法 (n=5907人、複数回答可)

2. 通級における指導担当者への面接調査（高等学校6校）

調査2：高等学校に設置された通級指導教室における面接・訪問調査で得られた結果の概要

特別支援学校での教員歴を活かすことができる（通級指導教室を担当する教員多くは、特別支援学校籍であり、これまで特別支援学校での教員歴が長い。）

- ・個別の教育支援計画、個別の指導計画の作成に抵抗がなく、慣れている。
- ・自立活動の枠組みについての知識がある。

通級指導教室への配置以前は、発達障害に関する実務歴はほとんどない

・高等学校における通級指導教室設置の研究に従事した経験を持つ教員もいるが、ほとんどは発達障害の実務歴を持っていなかった。

生徒の実態把握は、特別支援教育の枠組みを用いている

- ・実態把握の重要性については、特別支援学校での経験が活かされている。
- ・個別の教育支援計画・個別の指導計画の立案に必要な実態把握の手法が用いられている。
- ・県の教育センターが作成している自立活動の実態把握チェックリストを用いた実態把握及び個別の指導計画を用いている。
(生徒の課題が実態把握チェックリストに該当しないものもある)

アセスメントツール活用は教員間差が存在する

- ・知能検査やその他の検査を学んだ教員は、検査を実際にも実施する場合もあり、あるいはその知識を解釈や指導に役立てている。
- ・構造的なアセスメントはしていない場合もある。
- ・具体的なアセスメントプランやアセスメントツール導入などによるエビデンスベースのアセスメントはほぼ実施されていないし、現状ではなじみにくさがある。
- ・現場の理解がまだまだなので知能検査結果が独り歩きしてしまう事への懸念を感じている。

プログラムの立案と実施は教員次第

- ・通級指導教室のプログラムは教員が決めている。
- ・自分なりの実態把握から、できることをしたり、その時の生徒の組み合わせで決めている。
- ・自己理解や、それに基づくキャリア教育を重視している。
- ・生徒に必要な課題の絞り込みに迷いがある、うまくいかないことがある。

自立活動の経験が役に立つが課題もあり

- ・自立活動の視点が役にたっている。
- ・通級指導教室は自立活動に準拠するという考え方の基盤を持っている。
- ・特別支援教育における自立活動の考え方の基盤は役に立っている。
- ・自立活動は具体的な内容が定められていないため、本人の力量が試される。
- ・枠組みはわかるが何をすべきかは自分で考える必要があり、勉強や研修が必要である。
- ・実際のプログラムは、自立活動からはだいぶはみ出している。
- ・特別支援学校ではできるはずの自立活動と生活単元学習、作業学習の連動やつながりが確保できない。

自己理解をテーマとしたプログラムの重要さと難しさ

- ・高校生という青年期から自己理解が重視されるがプログラムづくりが難しい。
- ・自己理解は高校生までの支援と関連が深い。
- ・自己理解がキャリア支援と関連している。

高等学校という職場の構造の理解が必要

- ・高等学校がどんな所かを知る必要がある。
- ・高等学校の中で教員と連携することが重要である。
- ・高校の教育課程、カリキュラムの理解、柔軟的な運用の可能性の検討。
- ・高校で自分自身が浮かないような連携する力が必要。

青年期の発達に関する知識が必須

- ・高校生という発達期を踏まえた特徴、自尊感情やアイデンティティなどの理解が欠かせない。
- ・発達障害の自己理解や心理的特徴も踏まえて理解をすべき。

教育相談やカウンセリング（カウンセリングマインドを含む）の知識は必須、研修ニーズ有

- ・生徒の対応については教育相談やカウンセリングの知識が必要である。
- ・さらにもっと深く学びたいと思う。
- ・心理士などのカウンセリングの資格などがあるとさらにいいと思う。

さらに学びたいニーズ

- ・不登校
- ・精神疾患
- ・発達障害の理解
- ・社会性の発達（コミュニケーションスキルトレーニング、ソーシャルスキルトレーニング、ライフスキルトレーニング）
- ・認知行動療法、応用行動分析
- ・自分自身のコミュニケーションやコーディネート力
- ・キャリア支援（進学・就職、進路全般）、卒後を見通した就職支援、就労に関する支援制度
- ・必要最低限の発達検査の知識とスキル
- ・通級での仲間づくりワーク

通級マネジメントで必要なこと

- ・通級の周知：他の教員や保護者に通級のことをしてもらうこと
- ・子どもが安心して利用できる居場所づくり
- ・教員側の受容的な雰囲気づくり
- ・担任や教科担当との連携
- ・他の教員への理解啓発、受容的態度の促進、オープンな通級づくり
- ・中学校からの引継ぎの重視

<まとめ>

長崎県では、高等学校に設置された通級指導教室の対象として、当面の間、発達障害とその関連領域を対象とすることが通知されている（長崎県 HP）ことをふまえると、発達障害に特化した通級指導教室のあり方と、指導者の専門性について検討する必要がある。

本調査は以下の方法で実施した。

調査期間：2022年11月～2023年2月

研究協力者：長崎県内の高等学校の通級指導教室の指導担当者の先生方7名

研究協力者の属性については表55に示す。

依頼方法：

- ①長崎県高校教育課に調査概要について説明、研究協力の依頼を行った。
- ②長崎県高等学校校長会会長に調査概要について説明、研究協力の依頼を行い、その上で校長会会長、通級を設置する高等学校の校長宛に依頼文書を送付した。
- ③長崎県教育センターがファシリテイトしている、高校通級担当者の情報交換会に出席（Web）し、担当者全員に調査内容について説明し、実際の調査の予約の取り方や実施方法についての詳細を説明し、了解を得た。

調査の方法：対面での面接調査（半構造化面接法）を採択した。ただし天候不順やコロナウィルス感染症感染拡大等の懸念がある場合には Web にて実施をした。研究協力者から同意が得られた場合には、ボイスレコーダーにて音声の録音を行い、同時に話の要点をメモに取った。所要時間は1時間程度であった。インタビュアーは、内容が恣意的にならないための配慮として、本事業のコアチームである特別支援教育を専門とする教員としつつ、インタビュイーとの個人的な関係や利益相反をできる限り排除しての組み合わせとした。

面接場所：原則として、現地の訪問調査（通級指導教室での面接）で行った。

データの処理：調査の音声データを用いて逐語録を作成した（一次プロトコル）。要点のメモは、清書（電子データ化）し、逐語録の補完に使用した。逐語録を読み返し個人や団体が特定される情報の匿名化、削除を徹底した（二次プロトコル）。個人のデータは番号化し個人、学校が特定できないようにした。セグメント（話の一つのまとまり）に分けてカード化したのち、5人の研究チーム（本事業のコアチームである特別支援教育を専門とする大学教員）による協議を経てカテゴリー化を繰り返した後、カテゴリー名をつけ、小カテゴリー、中カテゴリー、大カテゴリー化した。

倫理的配慮

本調査については、長崎大学教育学部研究推進委員会が行う研究倫理審査の審査をうけ、承認された（令和4年12月26日付承認、2022年度No.4）。

表 55 研究協力者の属性

| | 年齢 | 教職経験年数 (講師経験も含む) | 大まかな勤務経験 | 免許取得方法* |
|---|-----|---------------------|---------------------|---------|
| A | 40代 | 15年 | 特別支援学校 高等学校 | ③ |
| B | 50代 | 28年 | 特別支援学校 小学校特別支援学級 | ① |
| C | 40代 | 19年 | 特別支援学校 | ③ |
| D | 30代 | 15年 | 小学校 特別支援学校 | ① |
| E | 50代 | 28年 | 特別支援学校 | ③ |
| F | 40代 | 22年 | 特別支援学校 | ① |
| G | 40代 | 18年 | 小学校 特別支援学校 | ① |

*[免許取得方法]

- ① 国立大学の教員養成学部
- ② 国立・公立・私立大学で教員免許取得が卒業要件になっている学科
- ③ ①②以外の学部・学科で教職課程を追加履修

インタビューガイド

- ・インタビューに先立ち、研究の趣旨及び倫理的配慮の事項について説明します。
- ・本研究は、高等学校で通級指導教室を担当するために、担当するにあたって必要な専門性、教員養成の段階では何を学ぶべきか、専門性を高めるための研修内容について皆さんの考えをお聞きするものです。

1・高等学校の通級指導教室を担当するうえで役に立った知識と経験について（必要な専門性）

- 1-1 高等学校の教員としての知識や経験で役に立ったことはありますか。
 - ・所属している校務分掌は何ですか？
 - ・高校での学級担任の経験はありますか？
 - ・高校での担当教科はありますか？教科の考え方が通級で役立ったことはありますか？（その他、高等学校の特徴や組織に関すること、年間行事の経験等…）
- 1-2 特別支援学校の知識や経験で役に立ったことはありますか。
 - ・特別支援学校の経験はありますか？
 - ・特別支援学校での経験で、現在役に立っていることはありますか？（特別支援における支援技術や子どもに対する対応等…）
- 1-3 自立活動に関する知識で役に立ったことはありますか。
（健康の保持、心理的な安定、人間関係の形成、環境の把握、身体の動き、コミュニケーションの6区分）
 - ・自立活動を行うにあたって、アセスメントをどのように行っていますか？
 - ・自立活動のプログラムをどのように作成していますか？
 - ・自立活動を行う上で、どのようなところに気を付けていますか？
- 1-4 高校生（青年中期）の発達や心理的特性の知識で役に立ったことはありますか。
 - ・生徒がどのような発達段階であるか、これまでどのような教育を受けてきたか（教育歴等）をどのように把握していますか？
 - ・高校生の発達段階や心理的特性の知識を、通級による指導に取り入れているなどはありますか？
- 1-5 教育相談の経験で役に立ったことはありますか。
 - ・不登校対応の経験はありますか？
 - ・カウンセリングの知識を学んだことがありますか？
- 1-6 通級指導教室の担当経験が、ご自身の学級担任・教科担当等をするときに役に立ったと感じることはありますか？
 - ・具体的には、どのような内容がありますか？

2. 養成段階（短大、大学や大学院など）で学ぶべきことについて

- 2-1 通級指導教室を担当して、養成段階で知っておいた方が良かったと思うことはありますか。
 - ・今現在、養成段階である学生が学んでおいた方が良いと思うことはありますか？
- 2-2 通級指導教室の担当を念頭に置いて取得しておいた方が良いと思う免許や資格はありますか。
- 2-3 通級指導教室をどのような場にしたいですか。
 - ・こういう人に通級を担当してほしいという思いがありますか？

3. 専門性を高めるための研修内容について

- 3-1 高等学校の通級指導教室を担当するにあたって必要な専門性は何かと思いますか。
- 3-2 これまで、こんな研修は勉強になった、役に立ったという経験はありますか。
 - ・どのような内容の研修でしたか？
 - ・実際に、どのように役立てることができましたか？
 - ・貴校において、特別支援教育に関する研修会は行われていますか？
- 3-3 高等学校の通級指導教室を担当していて、こんな研修を受けたいと思うことがありますか。 ※説明シート①
 - ・具体的には、どのような内容の研修を受けたいと思いますか？

4. その他

- 4-1 通級による指導の現状・実態について
 - ・通級による指導の対象となる生徒の選定は、誰が行っていますか？
 - ・中学校からの引継ぎはどのようにされていますか？
 - ・通級による指導のことを、対象となる生徒やその他の生徒にどのように説明していますか？配慮されている点などありますか？
 - ・通級での指導が、通常学級での指導に役立っていると感じることはありますか？
 - 4-2 高等学校における通級による指導について
 - ・高等学校の通級指導教室を担当していて、大変なことや難しいと感じることはありますか？
 - ・高等学校における特別支援教育の在り方についての悩みはありますか？
 - ・周囲の先生方の理解をどのように感じていますか？
 - ・他校通級や巡回指導の必要性を感じることはありますか？
 - 4-3 連携について
 - ・通常学級との連携はどのように行われていますか？
 - ・他の分掌部や校内スタッフ（SC、SSW等）と連携していることはありますか？
 - ・通級による指導について、学級担任や保護者からどのような要望がありますか？
 - ・通級による指導について、校内委員会で話し合われることがありますか？また、どのようなことを話していますか？
- 最後に… 言い残したことや質問はありますか。

1. 高等学校の通級指導教室を担当するうえで役に立った知識と経験について

(必要な専門性)

必要な専門性については「個別の指導計画を作成する力」「発達障害の知識」「アセスメント能力」「心理学の知識」「生徒によりそう力」「他教員との連携」「特別支援教育を周知する力」「コミュニケーション能力」「発達検査の知識」「高等学校の教育課程の把握」「進路指導」の11のカテゴリーが得られた。以下、カテゴリーごとに代表的な発言例を挙げながら概説する（代表的な発言例は、本来の意図を変えない程度に表現を変えているところもある。）

「個別の指導計画を作成する力」

全ての通級担当者から「自立活動の目標設定の難しさ」や「具体的な指導内容を選定するときの迷い」が語られた。その中でも、書籍やワークシート等を活用し、できる限り生徒に寄り添う形で授業づくりを行おうとする姿が伺えた。通級による指導の授業づくりの難しさと各担当者なりの工夫に関する語りを『個別の指導計画を作成する力』とした。以下代表的な発言例を挙げる。

【代表的な発言例】

- 自立活動は、具体的な指導内容が示されていないので、6区分27項目から何を選択していくか、生徒に必要なことが含まれていないし選びきれない。社会生活をしていくうえで、あれもこれも足りない時どう処理していいのだとなったりする。まずはその生徒を見立てる力とか、自立活動の指導計画をする力というところが優先的に身に付けるべき。(A)
- 通級指導教室のプログラムは、目標設定や指導内容をいかに考えられるかなど。実態把握はするのだけど、その中の中心課題が多くって、課題の絞り込みや授業のプログラム作りがうまくいかない。ワークシートも本を参考にしながら作るのだけど、そのセンスっていうか、授業づくりが大切かな。(B)
- 自立活動の視点はすごく大事だなと思って。個別の指導計画を作るときに、目標の根拠となるところとかがないと進路指導みたいになってしまいがちだなって思うところがある。(C・G)
- 通級に来た子どもたちにはとにかくしゃべってもらいます。その中を少しずつ掘り下げていくと、小学校とか中学校の時の傷つき体験とか、こうしてもらえなかった部分とかを全部洗い出すので、じゃあこんなことをしてみたい？っていうと、してみたいとかできるようになりたいとか言う。じゃあそれをやろうって感じで、失われた時間じゃないですけど、それを取り戻すっていうような感じで（自立活動の）プログラムの中に落とし込んでいっているかなっていう風に思います。(E)
- 当初は、一般的に出されている本の中からプログラムを作って指導内容を決めていったのですが、生徒の食いつきというか、ワークシート形式があまりよくなかった。それぞれ本人が自覚している困り感であるとか、実態であるとか、保護者さんのニーズであるとかっていうところを基に目標を設定して、その目標にあった題材で、生徒の興味のあるものを使ってですね、題材・目標内容を決めていっている状況です。(F)

「発達障害の知識」

高等学校の通級を担当する中で、発達障害の生徒と関わる経験が多く語られていた。自分自身の経験から発達障害の特性が見られる生徒との関わり方の難しさが語られ、他教員へ発達障害の特性を分かりやすく伝えることを通して、教師と生徒の橋渡しの役割を果たしているエピソードも見られた。これらは、通級を担当する上で、発達障害傾向のある生徒と関わることは必須であることが示されている。そのため、発達障害の生徒への対応や他教員への発達障害の説明に関する語りを『発達障害の知識』とした。

【代表的な発言例】

- 私の実務経験は肢体不自由や重度重複の知的障害の生徒さんの指導が中心だったので、発達障害系の指導実績がなく、知識もあまりなくて、必要かと。(D)
- 発達障害傾向の強い子どもを指導する中で、行動特性とか学習でどこにつまずくとか、思考のパターンとかそういうところが参考になりました。(E・F)
- 発達障害の生徒は、やっぱりなかなか情が育ちにくいっていうところがあるって、育たないわけではないのけども、やっぱり高校の先生がそこにとっても苦勞されるのですね。そういった時に、発達障害の生徒の心理ってこういうことなのですか、ちょっと感情形成の時に少し難しい部分があるのですとか、抜け落ちやすいんですみたいな心理の部分を

分かっていると、先生方も指導しやすいのかなと思うんですね。だからこそ継続的に諦めずに指導しましょうみたいなので、やっぱり心理の部分は勉強しておかないといけないのかなって思います。(E)

「アセスメント能力」

全ての面接調査において、個別の指導計画を作成する上でも、生徒の実態把握・アセスメントの重要性が語られていた。特別支援学校での経験が活かされているエピソードや様々なチェックリストの活用、小中学校からの引継ぎの重要性などが示されていた。生徒の困難さの背景にある要因を把握するための具体的な方法に関する語りを『アセスメント能力』とまとめた。

【代表的な発言例】

- 教育センターが出されている自立活動の項目に合わせたチェックリストがあります。それを担任の先生と一緒につけたり、普段の授業の様子の観察記録だったり、あと発達検査をしてくる生徒がいたり、自分で発達検査をとったりすることもあるので、それを基にアセスメントします。(B)
- 私は特別支援学校での経験がありましたので、つまり子どもたちっていうのが少し実像を捉えやすいという、見つけやすいというか。この子困っているのじゃないか、もしかしたらこの子は特性があるのかもしれないというような視点をもって子どもたちを見やすかったかな。(B・E・G)
- 文字をきれいに書くために、文字を書く練習も大事だと思うのです。枠をつくってとか。でも、なかなかそれだけでは子どもたちの力は伸びないし、それよりもなんで書くことをやめたのかなみたいなのを掘り下げていく。タブレットが好きとかって言うと、じゃあタブレットで良いじゃんみたいに切り替える事も大事ですし、丁寧に話を聞きながら、なんでそうなったのかな、なんでそう思うのかなっていうところを考えることが大事。(E)
- 小学校中学校でどういう学びをしてきたのかとか、どういう育ちをしてきたのかっていうところをしっかりと把握する、アセスメントする力っていうのがまず一つ、大事な。合格者が決まると全生徒の中学校や高等学校に聞きに行くのですよ。在籍時の様子、どんなところにつまずきがあったかとか。そういう情報をもって実態把握をして、それを全職員で必ず共有をする。気になるご家庭については、保護者さんにお話をうかがったりして把握をするようにはしています。(E)

「心理学の知識」

発達の偏りによる二次障害の対応や、カウンセリングマインドなどの臨床心理学に関連する知識や技術が必要と感じ、役に立っていることが語られた。心理教育の専門知識に言及しているものを『心理学の知識』とした。

【代表的な発言例】

- 子どもたちの自我って、自分の気持ちを一旦受け入れてもらえないと社会性みたいなのって入っていかないのっていう話があって。しちゃだめなことしているから指導を受けるのだけど、生隣の理屈があったりするんで、生徒の言い分や気持ちを一旦吐き出させる、こちらが受け止めるっていうことがまずは大事な。この人は自分の話聞いてくれるのだ、受け止めてくれるっていうことをベースにして、まずは聞くっていうこと大事にしながら、指導を受けた内容について、でもこれって大事なことよね、この時どうすればよかったのかなっていうことを一緒に考えていくっていうようなところはやっているかなと思いますね。(A・E)
- 高校生は二次障害の部分を引き受けることが多くて。二次障害だけで見てもなかなか解決はしなくて、よくよくその養育歴とかをさかのぼっていくと、この子きっと発達よねとか、この子知的に軽度だったんだってところに立ち返ることが多いので。心理教育の部分を特別支援と一致させるっていう意味では、カウンセリングや心理学は、勉強しておくって大事なかなっていうふうに思います。(E)
- 生徒の困り感に寄り添えるっていうかですね。何に困っているかを素直に怒られずに言えるようなカウンセリングマインドが重要だなと。自分ができないんだということを生徒が素直に言えるような雰囲気づくりができる資質が必要なのかな。(F)

「生徒に寄り添う力」

通級のイメージがネガティブなものにならないように、ポジティブに生徒と関わることを意識しているという語りが多く見られた。これまで、できないところを注目されることが多かったであろう生徒に対して、生徒の強みを活かした指導を行うことの重要性が示されていると考えられる。通級に関わる生徒の気持ちに寄り添う意識や支援が示されているものを『生徒に寄り添う力』とした。

【代表的な発言例】

- 通級へ来ることがネガティブにならないように、自分に必要なことを学ぶのだというところを、生徒たちに話をしていく。だから、ネガティブな要素が強調されないように、自分に必要なことを学んでいるのだというなるべく前向きに捉えられるように関わってということ大切。(A)
- やっぱり高校生としてのプライドがそれぞれあるのかなと思ってですね。隣に寄り添うよ、一緒に考えていくよっていうところは私は意識していきたいなっていうのはあってですね。(D)
- ポジティブな話をよく振ります。「これが出来ないとダメなんじゃない」じゃなくて、「こうできたらこれもできるのじゃない？」とかいうような話し方はするようにしているかな。(D・G)
- 生徒の対応とかで言えば、ちゃんと一人の子どもを認めてあげられる人に対応してほしいなと思います。生徒のいいところをちゃんと見てくれる。できてないところがたくさんある子たちが多いので、できているところを褒めつつ難しいところを高めてあげるとかカバーしてあげるとか、そういう方法を一緒に考えられるような人に担当してもらえたらいいのかなと思って。(D・G)

「他教員との連携」

通級による指導を、在籍学級での教科教育や日常生活への汎化を目標とするにあたって、学級担任の先生や教科担当の先生等、生徒に関わる他教員との協力体制を整えることで上手くいったケースを『他教員との連携』とした。

【代表的な発言例】

- 私が自立活動をするにあたって、通級担当として自分だけがその子に指導するのじゃなくて、在籍学級との連携の上で、日常生活に般化していかないといけないので。だから、私だけで把握するというよりかは、先生方も含めて皆さんで把握するというのを大事にしたいなというふうに思っている。(A・G)
- 人で立てた指導計画がどれだけ妥当性があるのだろうって、ちょっと微妙だなと思った。高校は教科の指導にいろんな先生が入っていて、教科の中でデコボコがあったりするので、自分だけが作るものに意味があんまり感じられなくなって。先生方に学年指導で自立活動の指導計画を立てていただくことにして、私も制作に入ったりしながら、先生方が各教科の指導の中でアセスメント取られた内容をしっかり自立活動の指導計画の中に落とし込んでいくというところがここに来てできたので、それはすごくいい校内支援体制ができたなというふうに思っているところです。(A)

「特別支援教育を周知する力」

高等学校に特別支援教育が入ってくることに對しての生徒や保護者、教員の抵抗感が語られることが多くあった。また、他教員からの特別支援に対する理解の難しさが示されるエピソードがあり、高等学校での通級による指導の取り組みの大変さが伺えた。「特別支援への抵抗感」や「特別支援教育に対する理解の難しさ」と「特別支援教育を周知するための取り組み」が語られているものを『特別支援教育を周知する力』としてまとめた。

【代表的な発言例】

- 通級対象生徒としてあげてみても、本当は必要性が高いけれど本人に需要がなくというところが難しい。通級の授業のために、在籍学級の授業を抜けてくるのがどうしても自分としても受け入れられないっていう生徒とかですね。そういう所がしんどくて。なかなか必要な生徒に届かなかったり、需要がなかったりするところがあるって言うところが難しい。(A)
- 引継ぎにおいて、個別の支援計画が送られてこなかったケースもありました。保護者の中には、高校まで引き継がなくっていいっていう考えも。学校から聞いて持ってきてもらうケースもあったりして。(B)
- 個別の指導計画を作るときに、生徒の実態把握の部分が結構多いじゃないですか。得意不得意とか。(他教員から)これいるのかな？みたいなこと、やっぱり言われるのですよね。なんか特支からすればこれがあったほうが背景が分かって目標も立てやすいつつ思うんですけど、まあそうは思われなくて。(C)
- 最初は先生方自体が私（特別支援）のことを構えておられました。たぶんそれはどこの学校も同じだったと思います。特別な支援が必要な子どもたちが高校にいるのだなっていうのを先生方が認識してくださったというところが大きいと思います。高校で特別支援をすることに抵抗感があるのだと思って。特別支援は、教科指導や生徒指導や進路指導とは別物なので、負担がかかると思ってらっしゃったところがありました。いや違いますっていうところを伝えることが必要でした。(E)

- 学校での紹介で、私が特別支援の教員って伝えているので、それに関わってほしくないっていう子もいます。私に関わられることで、特別支援の子なのだって思われたくないとかですね。そういう子もいるし、逆に安心して関わってくれる、私にだったらボロを出せるっていう子はいるのかなと思います。(G)
- 周りの先生と上手くコミュニケーションを取ることが大切です。まだまだ（特別支援に対して）風当たりが強いところもあるので。高校での特別支援教育ってまだまだ未開の地みたいな感じだったので。(G)
- 担任の先生からこんなことをしてほしいということはあまりないですね。たぶん（通級による指導が）どういうことをする時間なのかがあまり掴めてないところがあったりするのかなと。(G)
- 特別支援の周知は、非常に難しいなとは思いました。本当に時間をかけて、「この子たぶんこういうことがあるので理解ができないのです」とか、TTで支援する姿を見ていただいて、少しずつ少しずつ理解をしていただけた。生徒の困り感をどうにかしたいと思ってらっしゃる先生方がおられましたので、そういう先生方がいち早くタッグを組んでくださって、通級を広めてくださった。他の先生方の協力のおかげで、特別支援教育の様々な取り組みをやってみようかみたいな感じで動けたのではないのかなという風には思います。(E)

「コミュニケーション能力」

高等学校における通級指導教室では、特別支援教育への理解の困難さから、他教員とどのように協力体制を整えていくかも重要であると考えられる。通級担当者は学校で1人であることも多く、円滑に業務を進めるためにも他教員と良い関係性を築いておくことは必要である。面接調査の中でも、他教員とのコミュニケーションにおいて、固くなりすぎないように雑談を活用したり、相手が理解しやすい言葉を使って説明したりする等の工夫が語られており、それらを「コミュニケーション能力」とした。

【代表的な発言例】

- （生徒の思考を）なかなか理解をされていない先生と生徒がぶつかることが多いので、そういう時に間に入ったりとか。この子こういうパターンで考えているんですよとか、もしかしたらこういう捉えをしているのかもしれないっていうような新しい視点をもっといただくお手伝いにはなったのかなと思いますね。からまってしまっている部分をひも解くお手伝いというのは大きかったかなっていうふうには思います。(E)
- 自分は特別支援教育は分かっているからって無理に引っ張っていかうとすれば、やっぱ上手くいなくなることもあって。だけど、なんか程よくこう少しずつ先生たちの意識って、あまり前に出すぎずに、もう少しずつっていうところをできないとたぶん浮いちゃうだろうなって。(B)
- （通級による指導の報告は）主に雑談で返しています。きちんとした書類や、やりとりノートみたいな方法もあると思うんですけど、ちょっとかたくなりたくないなと思ってですね。プリントを見せたり、「〇〇君こんな言っていました。どう？」みたいな。そんな雑談。(D)
- いろいろな人と上手に関わる力は必要だなと思って。いろんな年齢層の教員がいるので。(高等学校では)自分の立場(特別支援)って割とやっぱり理解されにくいところがあって。そこで上手に人付き合いができることは必要。(B)
- 定期的に「最近あの子こういう所どうですか」って聞きに行くなどの雑談の機会をなるべく作るようにしている。担任の先生とかに、定期考査とか休み明けとかそういうときに「課題出せていますかね」とか「点数どのくらい取れましたか」とかなんかそういう話をきっかけでいろいろ他のことも話している感じで。(G)

「発達検査の知識」

通級の対象となる生徒は、過去に発達検査を実施していることが多いと思われる。面接調査においても、発達検査の結果を見る機会があり、検査結果の見方や分析方法を知っておくことは役に立つと語られていた。発達検査に関することや発達検査の結果を他教員に生徒の特性を伝える手立ての1つとして活用しているエピソードが語られているものを「発達検査の知識」とまとめた。

【代表的な発言例】

- 発達検査ができるほうがいいかなと。検査をしたことがあるとか、分析をしたことがあるとか。現場では発達検査をやっている。(B)
- 発達検査の見方は役に立つなと思って。発達検査をして入学してくる子もいるので。その生徒の特性を先生たちに聞かれたときに、話せたりするのは役に立っているなと思います。(C)

「高等学校の教育課程の把握」

研究協力者である通級担当者の全員が特別支援学校籍であることから、高等学校の教育課程に必ずし

も精通しているとは言えない状況でのスタートではあったが、それを把握していることが非常に重要であることが語られたため「高等学校の教育課程の把握」とした。

【代表的な発言例】

- 高校のカリキュラムのことも知っておかないと上手くやっていけないところがあるんじゃないかなと。自分も今勉強中なんですけど。結構高校のカリキュラムって柔軟性があるんですが、意外とその柔軟性を活かせてない学校って多いんじゃないかな。(G)
- 高校で教科の指導をしていたこともあったので、単位認定の考え方とか、3分の2以上出席しないと単位やれないんだよとか、そういった高校の教育課程を知ることができました。特別支援学校勤務の時代は、そういう感覚で指導してないので。特別支援の文化だけで行くんじゃないくて、高校の文化も尊重することで、通級・特別支援の文化を考えてもらうことを促しやすいので。高校での教科指導の経験もいい経験だったなって思いますね。(A)

「進路指導」

数は少ないが進路指導の重要性に触れている発言があり「進路指導」とした。

【代表的な発言例】

- 特別支援学校での進路指導っていうのが、大いに役立っているなというふうに感じています。本校でも同じような経路で進学や、就職先を見つけていくケースがありますので。(G)

2. 養成段階（短大、大学や大学院など）で学ぶべきことについて

教員養成の段階（短大や大学、大学院に在籍）で学ぶべきこととしては「特別支援の基礎知識」「生徒とのかかわり方」「福祉領域の知識」「高等学校教育に関すること」「教育現場との関り体験」の5カテゴリーが得られた。以下にカテゴリーごとに代表的な発言を示す。

「特別支援の基礎知識」

特別支援教育を基盤とした教育が必須であり、自立活動やアセスメント、障害の基本的な内容を学ぶことが必要であることが語られたため「特別支援の基礎知識」とした。

【代表的な発言例】

- 特別支援の基礎知識から支援学校の実態とかですね。そういうのまで、しっかり大学時代に学んでおきたかったなというふうに思います。やっぱり理論ってその人を支えるなっていうことをすごく思います。やっぱり経験がないとだめなんだけども、やっぱり理論って欲しいです。経験をすればするほど、自分に理論があれば、もっと先生たちにきちんとお伝えができるのと思うことがたくさんあります。(E)
- 教員養成課程って、自立活動についてって勉強するんですかね。見る視点や背景要因を汲み取れなくて、表面のところばかりするから不適応起こすみたいなのが多くて。不登校もきっと小中学校で多かったんじゃないかなと思って。(C)
- 発達障害のそれぞれの特性であるとか、障害の基本的な内容であるとかは絶対知っておかないといけないかな。それと、知的な部分のグレーの幅とか、他の先生方と接して思うので。(F)

「生徒とのかかわり方」

生徒の行動の背景を考える態度、生徒に寄り添ったカウンセリングマインドなど、生徒とのかかわり方の基本的な態度を教員養成の段階から学んでおくことが重要であることが語られたことから「生徒との関わり方」とした。

【代表的な発言例】

- 子どもが背を向ける理由を考えてあげないといけないかなって思います。必ず理由があるので、そこを知るといいます。表面だけ見ちゃだめだよって。繰り返し考えることで見えるものがあるし、どの子どもできるようにしたいことがたくさんあって、なりたいこともたくさんあるので、そこを大切にしないとイケないのかなと思って。学生さんには知っておいていただけるとなんか良いかなって思いますね。(E)
- 養成段階では、生徒に寄り添ったカウンセリングマインドとか、そういったところは大事になってくるかなというふうには思います。(A)

「福祉領域の知識」

教育的ニーズのある子どもの理解には福祉領域の知識が必要であることが語られた。特に、生徒の生育歴、養育的な背景の理解や、現在の支援資源として福祉サービスと連携することが重要であることから、教員養成段階から福祉領域を学んでおくことが重要であることが示唆され「福祉領域の知識」とした。

【代表的な発言例】

- 私たちが知らないような歩みをしてきた子どもたちもおられるので、そこに思いを馳せることはとても大事なかなって思います。だから、福祉とかそういうところもしっかり知っておいていただけると大事かなって。教育ではどうにもできないってなった時に、もう何もできないねじゃなくて、福祉の視点でどうにかしてもらえないかとか、何か他のところからアプローチかけてもらえないかなみたいな、そういうのを学生に知っておいていただけるとすごくいいなって思います。(E)
- 高校の先生からするとやっぱり福祉機関との連携っていうのはなかなかイメージがわかんやったりするところもあるので、そういう関係機関との連携の仕方みたいなのも学んでおくと強いかなど。どうしても先生方も質問されるし、コーディネーターが直接対応するというよりは、通級担当が対応する場面も多いから、福祉的なところも勉強しておくとうりかなというふうに思いますね。(A)
- (進路指導に関して) 就労支援事業所のことだったり、手帳枠での就職をどうするかとか、いろんなパターンがあると思う。高校の先生たちはご存じじゃないので、そういうこと知っといたらいいなって思います。(B)

「高等学校教育に関すること」

教員養成段階では、幼稚園、小学校、中学校あるいは中学校・高等学校、またいずれかを基礎免許とする特別支援学校という学校種毎に専攻することが多く、特に教育学部の教員養成は小学校教育課程の数も多い。しかし、高等学校における通級を担当するには、高等学校とは何かを理解した上で取り組む必要がある。教員養成段階でも高等学校教育とは何かを学ぶ必要があることが語られた発言をまとめ「高等学校教育に関すること」とした。

【代表的な発言例】

- 校内支援体制作りみたいなところはやっぱり大事かなと思います。様々な研修を受けて、ポジティブに予防的に関わっていきましょうみたいな校内支援体制作りを、学生さんに理解してもらう。通級に通う生徒に対する対応だけではなくて、校内から通級対象生徒を選んでいくためにも、まずは一次支援でどうしたらいいのか、ユニバーサルな対応ってどうしたらいいのか。在籍学級での対応、二次支援はどうしたらいいのか。じゃあ最終的にそれでもむずかしい生徒に対する三次支援、通級指導ってどんなふうなのがいいのかというところの校内支援体制について学ぶ機会があるといいかなというふうに思います。(A)
- すべての学校種のカリキュラムであるとか、それぞれの小学校、中学校、高校の学校の目的や実情をわかってないと、高校で通級をするときにですね。小学校とか、中学校がどういうことを目的として育てようとしているのかということを知っておかないと、高校でトップダウン的に社会に出るためにはこういうことが必要なんだよということが押しつけがちなのかなと、強く感じています。(F)
- 本来は自立活動は、厳密な手続きがあるじゃないですか。だけど、なんかもう来てすぐ授業スタートしていたし、まずは高校に慣れないと、文化の違いとこに慣れないっていうので。(D)
- やっぱり高校は高校の文化がありますから、そこをおおざなりにして通級はしちゃいけないってやっぱり思いましたね。特別支援は大事と思って、それを前面に出しても聞いてもらえなかったり、高校に合う特別支援を作っていくかといけなくて、なるほど高校はやっぱり教科を教えるところなのだなとか、そういう視点を持ちつつそこにどういう風に入り込むかとか、どういう風にタッグを組むかとかそういうところが求められるのかなっていうふうには思います。(E)
- 高校の教育課程のことを自分が十分に把握できてなかったこともあったので、そこを理解するというのが自分自身はきつかったかなというふうに思います。高校の教育課程の中で、通級の対象の子を学年ごとにいっぺんに指導する状況になっていたの、それはちょっと自立活動と反するなっていう。集団でしか授業ができないという状況だったので、その教育課程を知ることで選択科目を増やしてより個別に指導できる時間割りというか、教育課程づくりをやったってところが苦勞するかなというところでした。(F)
- 特別支援学校は、知的障害の教科指導で、国語算数とかを全員が教える機会があるので、全員で言い合うことはできるのですが、高校では教科担当制なので全員で話し合う機会っていうのはないのですよね。(F)

「教育現場との関わり体験」

教員養成段階から、実際の教育現場について実践的に学び体験しておくことの重要性が語られ「教育現場との関わり体験」とした。

【代表的な発言例】

- 大学生の頃、現場の先生が来て現場の経験を教えてくれる授業みたいなのもありまして。現場の先生がお話してくれたようなことがすごくなんか残っていますね。やっぱり現場との繋がりがあっていうか、リアリティーをどう持たせるかっていうのは、学生にとっても大事。(D)
- (養成段階の)早い段階で現場の子どもを見る体験をしとったら、実のある学びが大学時代でできたかなと思っています。私とその通級でしているのと一緒に、やっぱりなんか外に出てから生徒にさせるのと一緒にですね。(D)

3. 専門性を高めるための研修内容について

専門性を高めるための研修内容については、「様々な障害種の知識」「個に応じたプログラム作成」「心理教育の専門知識・技術」「自己理解の促進」「具体的な実践報告」「進路に関すること」「他の通級指導担当者と繋がる場」の7つのカテゴリーを生成した。

「様々な障害種の知識」

長崎県の高等学校に設置された通級はすべて当面の間発達障害等を対象とすることが示されているが、発達障害の障害毎の知識、さらに二次障害や、その時々々の発達障害に関する新しい考え方は、専門性を高めるための研修内容として必要であることが語られたことから「様々な障害種の知識」と命名した。

【代表的な発言例】

- ADHDやLDの思考の特徴とか癖とか。一般的な傾向とか、そういうのは知識として勉強したいなって思いますね。(D)
- 発達障害の基礎・基本ってくり返し学びたいなっていうふうに思っています。研究ってすごく進んでいて、私たちが学んだりしてきたのよりも、もう年々たぶん変わってきていると思うので、やっぱり最新の情報とか、こういう教育があるのですよというアップデートはしていきたい。(E)
- 発達障害のドクターの講義や講演は、すごく知識を深める、知見を深めるために、有難いご講義だなというふうに思います。(F)
- 研修で、幅広い病気の知識とか障害種や、基本的な発達障害について勉強していたところもあります。例えば二次障害として発生するものであったり、統合失調症であったりとか、いろんな障害とか病気の種類について勉強しておくことは大事だったなという風に思うので、様々な障害種の研修はよかったですね。(A)

「個に応じたプログラム作成」

通級指導教室では、自立活動の枠組みに従うという原則はあるが、生徒個別のニーズに応じたプログラムを立案する必要がある。また、時にグループでの指導を行う事から、数名に共通する課題を見出しつつのプログラムの作成も必要である。こうした個に応じたプログラム作成のスキルの考え方は、ブラッシュアップする必要があることが語られ「個に応じたプログラム作成」とした。

【代表的な発言例】

- グループではなくてマンツーマンだったらその子の課題に特化してできるのだけど、グループになったときに、やっぱりどの子にも共通の課題もあれば違う課題もあって。その違う課題に対して本当はもっと違うワークシートを使ったりしないといけないのだけど、そういうことがやっぱできてなくて。(B)
- 通級対象者が多くなって、1回に教える人数が増えると、個に迫れなくなるジレンマと言いますか。だから、包括的な内容になってしまうんですけど、そういったのがちょっとどうしようかなと思って。通級指導教室への勧誘の時は、個に迫るプログラムしますって言うとのになみたいな。でもいっぱい集めたら個に迫るプログラムができなくなるっていうジレンマもあります。(D)
- 授業自体は、コマ数がなくて3人とかがいつぺんに来る時間があったりすると、3人いるので活動的な学習はできるんですけど、個の課題に迫れてないというか。各生徒が抱える課題、例えば自分に非があったときにどうしたらいいか一緒に考えていこうっていうことが、他の子がいるとやりにくいっていうような難しさはありますね。逆に、一対一でやっている子は、すごいピンポイントで話ができるのでよかったですね。やっぱり一対一でやったほうがですね。(G)
- なかなか行動変容が見られない、(日常生活に)汎化ができないところが難しい。通級での授業ではわかりましたってや

るけれども、なかなか汎化に結びつかないケースもあったり。通級の授業の中では成長が見られたりするのですが、じゃあ教室に戻ってどこまで汎化できているかっていうところがちょっと悩むところがあって。そこが苦しいところかなというふうに思っている。(A・B)

「心理教育の専門知識・技術」

生徒に対する基本的な態度や考え方の変容を促すかかわり方などの心理教育に関しては、これまでの特別支援教育の中では専門性としてはあまり重視されない部分であり、新しい専門性として研修などで学ぶ必要を感じていることから「心理教育の専門知識・技術」とした。

【代表的な発言例】

- こういう子どもがいるんだけれども、この言葉かけで自分は良かったのか、この対応で自分は間違えてないのか、例えばこういう発言があって私は答えきれなかったんだけれどもどういう風に答えてあげるとこの子は安心するんですかっていうのを教えてもらいながらやっている感じなので、もっと勉強しときゃよかったなと思いますし、やっぱり今も勉強が必要だなという風に思います。(E)
- なんか、生徒って感じる力がすごい多感で、言葉じゃない面とかをすごく見ているっていうのがあってですね。言葉遣いとかも。例えば、「今日は学校来られたね」の「今日は」に、「今日はって、え、ずっと来れんやったけん、それ..」みたいなところを取られたりする。「今日は学校来られたね。嬉しかったよ。」って、その言い方で全然生徒が違うので。なのでやっぱり言葉とかも、気をつかいますし、態度とかもですね。(D)

「自己理解の促進」

生徒の自己理解を促すことが通級指導教室の重要な目的であることに気づき、またそれが学習や進路指導に効果的であることから研修等でさらに学びたいと考えることから「自己理解の促進」とした。

【代表的な発言例】

- 高校通級だけじゃないけど、いかに早いときに生徒自身や保護者が生徒自身の特性を分かっているかってすごい大事だと思って。高校に上がってきて、なんか伝わりにくいとかあるので。あと、進路が関わってきたときに、なんかこうとてつもなく高い理想を掲げている子がいて、その子に合わせた進路指導を行うことが難しくて。やっぱり自己理解だなんて。(B・C)
- 長所を伸ばして短所を改善するみたいところで、通級指導をやっているところです。日頃の生活の中で困っている部分があったり辛い部分があったりするんで、まずは生徒に寄り添う姿勢は身に付けてもらえたらいいなって。生徒がどんな風に困っているんだらうと、寄り添う姿勢を身に付けてくれたらいいだらうなと思いますね。(A・E)
- 通級指導教室では、生徒が自分の想いや考えを出せる場っていうところを大事にしています。やっぱり、日頃(自分の想いや考えを)出せないな、言えないなってところが多いみたいだけど、通級の場合は、そういう部分を引き出せられたらなと思っている。(B)

「具体的な実践報告」

担当者間が通級指導教室における具体的な実践を発表し合い、グッドプラクティスを学ぶことによって、さらに自分の実践のブラッシュアップにつながると考え、さらにそのような研修でも学びが大きいと体験していることから「具体的な実践報告」とした。

【代表的な発言例】

- やっぱり具体的にこういう指導法をして、こういう変容があったよとか、こういう指導をしたら子どもたちがとっていきいきと活動したよみたいな実践っていうのをたくさん知りたいなって思います。(E)
- 研修において、通級を担当されている先生方との意見交換・情報交換や、日頃どんな指導をしているかっていう部分はすごく役に立ったなって、刺激を受けたなっていうふうに思います。(E・F)
- (通級に関する研修では)通級のカリキュラムのこと、学級との繋がりのこととか、そういう話をしてもらったり、質問に答えてもらったりする時間になっていると思います。(G)

「進路に関すること」

高等学校が最終学歴になる生徒もおり、また進学予定者もいることから、移行期として高等学校は重要な発達期であるともいえる。進路指導に関しては特別支援学校とはまた課題と実態が異なることから、高校生の進路に関する研修を希望する発言が見られたことから「進路に関すること」とした。

【代表的な発言例】

- 進路に関することが知りたいですね。手帳取得まではいってないけど、明らかにグレーゾーンな感じで、卒業して就職

して続くかな、面接ちゃんとできるかなみたいな生徒はやっぱりどの学年にもいて。そういった生徒の指導を、本当に先生が丁寧にしっかり時間かけて手間かけて。でもうまくいかない事例もあつたりとかして。本人のレベルとしては、やっと学校来ました、福祉系列の実習も立って見とくだけで精一杯のレベルの生徒がいます。でも、単位認定、卒業としては必要なレベルはあって。ここまでして社会に出したいよね、仕事までいかんでもアルバイトさせたいよねみたいな。生徒のこどうするみたいなことが知りたい。(D)

○今は、市の就労部会などに顔を出して、福祉事業所の方と顔を繋いでもらって、今年から紹介を少しできるかなという形です。現状として、本当にその生徒に合った進路を考えさせているのかなってのは、ちょっと考えないといけないなっていうところです。(G)

「他の通級指導担当者と繋がる場」

具体的な実践報告の蓄積による学び以外に、通級を担当する際の苦労や不安、指導に関する迷いなど様々な感情があることが分かった。また、高等学校の中にひとり特別支援学校籍の教員がいることで、同僚性の育む土壌が通常とは異なり、同じ通級指導担当者との体験の共有や感情的な分かち合いの場が必要であることが語られたことから「他の通級指導担当者につながる場」とした。

【代表的な発言例】

○高等学校の通級に来て、十数名の生徒を担当することになって。自立活動の指導計画を書くかと思ってやったときに、一人でできないことに気付いて。とても時間がかかって、締切りに合わんっていう感じで、一人で作成することの限界を感じた。(A)

○不安なのです、やっぱり。相談する人がいないので、これで良いのかなみたいな。自分の中にしっかりとした理論みたいなのがあると見通しが立つので、自信をもって子どもの指導ができるかなとか思うので。(E)

○県内で通級担当者自体が少ないので、相談できる人が少ないんですよね。なので、そういう研修会で繋いでもらうことで、研修以外のところでも電話したり、メールしたりして聞いたりとかしながら、勉強していったような感じですね。(G)

| 高等学校の通級指導教室を担当するための専門性 | 教員養成段階で学ぶべきこと | 専門性を高めるための研修内容 |
|--|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • 個別の指導計画を作成する力 • 発達障害の知識 • アセスメント能力 • 心理学の知識 • 生徒に寄り添う力 • 他教員との連携 • 特別支援教育を周知する力 • コミュニケーション能力 • 発達検査の知識 • 高等学校教育課程の把握 • 進路指導 | <ul style="list-style-type: none"> • 特別支援の基礎知識 • 生徒との関わり方 • 福祉領域の知識 • 高等学校教育に関すること • 教育現場との関わり体験 | <ul style="list-style-type: none"> • 様々な障害種の知識 • 個に応じたプログラム作成 • 心理教育の専門知識・技術 • 自己理解の促進 • 具体的な実践報告 • 進路に関すること • 他の通級指導担当者と繋がる場 |

図 21 通級指導教室の担当者の語りから得られた3項目それぞれのカテゴリー

第3章 教育学部及び教育学研究科における履修プログラム（教職科目群）の開発

1. 既存科目の内容の見直し（課題の分析）

A. 軽度知的障害、発達障害（ASD・ADHD・LD）とその可能性のある児童生徒

Aは、研究1の調査1、調査2の両方の結果を受けての検討となる。以下に研究1で得られた結果と考察の概要を示す。

研究1 調査1：質問紙調査で得られた結果と考察の概要

A群の児童生徒の指導・支援にあたっては、89.0%の教員が困難・課題を感じている

・年齢別、主たる教員免許状の取得方法、特別支援学校免許取得の有無での差はない。
特に困難を感じることは、「教科指導」「個々の実態把握」「保護者への対応・関係作り」「個に応じた授業づくり、教材開発」「合理的配慮の実施」である。

A群の児童生徒の指導・支援にあたっては、教員の75.0%が具体的な研修ニーズを持っている

・研修ニーズは年齢にかかわらず持っているが、特に40代、50代、60代がよりニーズが高い。
・研修ニーズは「保護者への対応、関係作り」「個に応じた授業づくり」「個々御実態把握」「教科指導」が高い。

A群の児童生徒の指導・支援にあたっては、82.4%の教員が負担を感じると答えている

・負担を感じるのは、40代、50代が特に強い傾向がある。
・負担を強く感じるのは、小学校籍の教員に特に多い。
・負担を強く感じるのは、通常学級の担任である。

研究1 調査2：高等学校に設置された通級指導教室における面接・訪問調査で得られた結果と考察の概要

特別支援学校での教員歴を活かすことができる（通級指導教室を担当する教員多くは、特別支援学校籍であり、これまで特別支援学校での教員歴が長い。）

・個別の教育支援計画、個別の指導計画の作成に抵抗がなく、慣れている。
・自立活動の枠組みについての知識がある。

通級指導教室への配置以前は、発達障害に関する実務歴はほとんどない

・高等学校における通級指導教室設置の研究に従事した経験を持つ教員もいるが、ほとんどは発達障害の実務歴を持っていなかった。

生徒の実態把握は、特別支援教育の枠組みを用いている

・実態把握の重要性については、特別支援学校での経験が活かされている。
・個別の教育支援計画・個別の指導計画の立案に必要な実態把握の手法が用いられている。
・県の教育センターが作成している自立活動の実態把握チェックリストを用いた実態把握及び個別御指導計画を用いている。

(生徒の課題が実態把握チェックリストに該当しないものもある)

アセスメントツール活用は教員間差が存在する

- ・ 知能検査やその他の検査を学んだ教員は、検査を実際実施する場合もあり、あるいはその知識で解釈や指導に役立っている。
- ・ 構造的なアセスメントはしていない場合もある。
- ・ 具体的なアセスメントプランやアセスメントツール導入などによるエビデンスベースのアセスメントはほぼ実施されていないし、現状ではなじみにくさがある。
- ・ 現場の理解がまだまだなので知能検査結果が独り歩きしてしまう事への懸念を感じている。

プログラムの立案と実施は教員次第

- ・ 通級指導教室のプログラムは教員が決めている。
- ・ 自分なりの実態把握から、できることをしたり、その時の生徒の組み合わせで決めている。
- ・ 自己理解や、それに基づくキャリア教育を重視している。
- ・ 生徒に必要な課題の絞り込みに迷いがある、うまくいかないことがある。

自立活動の経験が役に立つが課題もあり

- ・ 自立活動の視点が役にたっている。
- ・ 通級指導教室は自立活動に準拠するという考え方の基盤を持っている。
- ・ 特別支援教育における自立活動の考え方の基盤は役に立っている。
- ・ 自立活動は具体的な内容が定められていないため、本人の力量が試される。
- ・ 枠組みはわかるが何をすべきかは自分で考える必要があり、勉強や研修が必要である。
- ・ 実際のプログラムは、自立活動からはだいたいはみ出している。
- ・ 特別支援学校ではできるはずの自立活動と生活単元学習、作業学習の連動やつながりが確保できない。

自己理解をテーマとしたプログラムの重要さと難しさ

- ・ 高校生という青年期から自己理解が重視されるがプログラムづくりが難しい
- ・ 自己理解は高校生までの支援と関連が深い
- ・ 自己理解がキャリア支援と関連している

高等学校という職場の構造の理解が必要

- ・ 高等学校がどんな所かを知る必要がある
- ・ 高等学校の中で教員と連携することが重要である
- ・ 高校の教育課程、カリキュラムの理解、柔軟的な運用の可能性の検討
- ・ 高校で自分自身が浮かないような連携する力が必要

青年期の発達に関する知識が必須

- ・ 高校生という発達期を踏まえた特徴、自尊感情やアイデンティティなどの理解が欠かせない
- ・ 発達障害の自己理解や心理的と好調も踏まえて理解をすべき

教育相談やカウンセリング(カウンセリングマインドを含む)の知識は必須、研修ニーズ有

- ・ 生徒の対応については教育相談やカウンセリングの知識が必要である
- ・ さらにもっと深く学びたいと思う

- ・心理士などのカウンセリングの資格などがあるとさらにいいと思う

さらに学びたいニーズ

- ・不登校
- ・精神疾患
- ・発達障害の理解
- ・社会性の発達（コミュニケーションスキルトレーニング、ソーシャルスキルトレーニング
ライフスキルトレーニング）
- ・認知行動療法、応用行動分析
- ・自分自身のコミュニケーションやコーディネート力
- ・キャリア支援（進学・就職、進路全般）、卒後を見通した就職支援、就労に関する支援制度
- ・必要最低限の発達検査の知識とスキル
- ・通級での仲間づくりワーク

通級マネジメントで必要なこと

- ・通級の周知：他の教員や保護者に通級のことをしてもらうこと
- ・子どもが安心して利用できる居場所づくり
- ・教員側の受容的な雰囲気づくり
- ・担任や教科担当との連携
- ・他の教員への理解啓発、受容的態度の促進、オープンな通級づくり
- ・中学校からの引継ぎの重視

<まとめ>

長崎県では、高等学校に設置された通級指導教室の対象として、当面の間、発達障害とその関連領域を対象とすることが通知されている（長崎県 HP）ことをふまえると、発達障害に特化した通級指導教室のあり方と、指導者の専門性について検討する必要がある。

既存科目（現在の教員養成課程カリキュラム）の検討

現在の、長崎大学教育学部における現行カリキュラムにおける A. 軽度知的障害、発達障害（ASD・ADHD・LD）とその可能性のある児童生徒に関する既存科目について、調査結果を踏まえ以下検討する。

科目は、以下の3つに分類することができる。

1. 『概論を扱う科目』
2. 『特別支援学校免許課程の中で扱う科目』
3. 『発達障害等に焦点化した科目』

1. 概論を扱う科目

概論を扱う科目としては、1) 『教職に関する基礎科目』 2) 『教職専門科目』 の2つに大別できる。

1) 教職に関する基礎科目

教職に関する基礎科目としての開講は2科目（表2）である。両科目とも教育職員免許法及び同法施行規則の改正（2016年11月）（表1）に従い、新規科目として開講（あるいは教科名変更・教授内容の見直し）したものである。

表1 コアカリキュラム科目『特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解』の内容

| | | | |
|---------------------------------------|---|---|--|
| 全体目標： | 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の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、生きる力を身に付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。 | | |
| (1) 特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒の理解 | | | |
| 一般目標： | 特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒の障害の特性及び心身の発達を理解する。 | | |
| 到達目標： | 1) | インクルーシブ教育システムを含めた特別支援教育に関する制度の理念や仕組みを理解している。 | |
| | 2) | 発達障害や軽度知的障害をはじめとする特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒の心身の発達、心理的特性及び学習の過程を理解している。 | |
| | 3) | 視覚障害・聴覚障害・知的障害・肢体不自由・病弱等を含む様々な障害のある幼児、児童及び生徒の学習上又は生活上の困難について基礎的な知識を身に付けている。 | |
| (2) 特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒の教育課程及び支援の方法 | | | |
| 一般目標： | 特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する教育課程や支援の方法を理解する。 | | |
| 到達目標： | 1) | 発達障害や軽度知的障害をはじめとする特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する支援の方法について例示することができる。 | |
| | 2) | 「通級による指導」及び「自立活動」の教育課程上の位置付けと内容を理解している。 | |
| | 3) | 特別支援教育に関する教育課程の枠組みを踏まえ、個別の指導計画及び個別的教育支援計画を作成する意義と方法を理解している。 | |
| | 4) | 特別支援教育コーディネーター、関係機関・家庭と連携しながら支援体制を構築することの必要性を理解している。 | |
| (3) 障害はないが特別の教育的ニーズのある幼児、児童及び生徒の把握や支援 | | | |
| 一般目標： | 障害はないが特別の教育的ニーズのある幼児、児童及び生徒の学習上又は生活上の困難とその対応を理解する。 | | |
| 到達目標： | 1) | 母国語や貧困の問題等により特別の教育的ニーズのある幼児、児童及び生徒の学習上又は生活上の困難や組織的な対応の必要性を理解している。 | |

表2 発達障害の概論を扱う科目のうち、教職に関する基礎科目

| No. | 開講部局 | 科目名 | 単位数 | 配当 |
|-----|------|----------------------|-----|----------|
| ① | 教育学部 | 特別な教育的ニーズの理解と支援 | 1 | 1年後期 |
| ② | 教養教育 | 特別な支援を必要とする子どもの理解と支援 | 2 | 1年前期（集中） |

① 「特別な教育的ニーズの理解と支援」講義・1単位・1年後期

コアカリキュラムに示された、教育学部の学生全員（教員免許取得希望学生）の必修科目である。

コアカリキュラムとして指定された内容に従い、授業内容が設定されている（表3）。

特別支援教育は、特別支援学校免許を持った教員のみが専門として行う教育ではなく、すべての教員が教育的ニーズのある子どもを理解し、その支援に携わることが求められているという考え方にたち、さらに教育的ニーズのある子どもとは、従来の特別支援教育が対象としてきた知的障害・肢体不自由・病弱・視覚障害・聴覚障害の5つの障害領域の他に、発達障害や軽度知的障害等の通常学級に在籍することが原則である児童・生徒の他、障害はないが、帰国児童生徒や外国籍児童生徒などの日本語以外の母国語を持つ児童生徒、性的マイノリティや多様な育ちにより支援ニーズを持つ可能性がある児童生徒を含むもので、教育的ニーズはすべての子どもがもつ可能性があるとの考え方に立脚する者である。

発達障害について

発達障害に関しては、副次的な内容として第1回でインクルーシブ教育システムについて概説し、第2回・3回で発達障害を主に、その発達の特性と教育的支援について講義する。さらに、第5回では教育課程として、通常の学校における通級による指導、あるいは特別支援学級の教育課程を、第7回では発達障害を含んだかたちでの地域支援、保護者支援、関係機関の連携を扱っている。さらに第8回では、発達障害を主題とはしないが、母国語や貧困の問題などを合わせた形でニーズを持つ場合に触れ、さらに愛着障害については、乳幼児の発達とアタッチメントの重要性について概説を行った上で、反応性愛着障害や脱抑制型社交障害と発達障害の関係性や鑑別的なポイントについて概説している。

軽度知的障害について

軽度発達障害に関しては、主題としている回はない。第4回で知的障害について概説した際に、知能の考え方のなかでふれていく程度にとどまっている。

② 「特別な支援を必要とする子どもの理解と支援」

教養教育課程に自由科目（教職関連科目）として開講している「特別な支援を必要とする子どもの理解と支援」は、全学の教員免許取得希望者の必修の科目である。教育学部の学生も自由科目として取得することが可能であるが、教育学部で開講している「特別な教育的ニーズの理解と支援」を取得する必要がある、本科目で振り返ることはできない。履修実態としては、毎年10名程度が履修している。

本科目は、子どもの心の医療・教育センターの所管として開講されていることが特徴である。

子どもの心の医療・教育センターは、発達障害をはじめとした子どもの発達に伴う課題への理解啓発、人材育成、地域ネットワークを主たる目的とした本学の附属機関であり、医学部保健学科教員、大学病院児童青年精神医学地域連携講座、教育学部特別支援教育コースの学内3機関が連携し、保健学科を中心に運営されている。本科目は、子どもの発達に関する人材育成の一環として位置づけられ、教育学部の特別支援教育を専門とする教員5名（研究者教員4名、実務家教員1名）と医学部保健学科作業療法学専攻の障害科学領域を専門とする教員4名（うち1名は大学病院兼任）の合計9名のオムニバス形式で担当

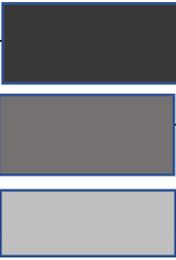
している。

コアカリキュラムとしての最低単位数は 1 単位であるが、本センターの人材育成に関する共修科目としての性質を持つことから、2 単位 15 回として開講している。

以上のように、①は教育学部の必修科目 1 単位であり、②は、教育学部以外の全学の教員免許取得希望者を対象として必修 2 単位で開講している。概論科目のみをみると、教育学部以外の学生に手厚い内容が用意されているように見えるが、教育学部の学生は、1 年生で①による概論的な理解を基盤に、さらに 2.

『特別支援学校免許課程の中で扱う科目』及び 3. 『発達障害等に焦点化した科目』など、専門課程での内容を積み重ねて理解を確実にしていくことが想定されている。

表3 教職に関する基礎科目のシラバス掲載内容と発達障害等の内容

| 科目名 | 特別な支援を必要とする子どもの理解と支援 | 特別な教育的ニーズの理解と支援 |
|--------|---|--|
| 設置学部 | 全学部(教養教育/モジュール) | 教育学部 |
| 位置づけ | H31より教員免許取得者に必修。 | H31より教員免許取得者に必修。 |
| 担当者 | 保健学科作業療法学専攻の教員3名 大学院精神医学講座の教員1名 教育学部特別支援教育専攻教員5名 | 教育学部特別支援教育専攻教員4名 |
| 対象免許 | 全学校種 | 全学校種 |
| 履修者数平均 | 120名前後 | 250名前後 |
| 1 | オリエンテーション | インクルーシブ教育システム及び特別支援教育の制度 |
| 2 | インクルーシブ教育システムと特別支援教育の展開と制度 | 発達障害のある幼児・児童・生徒の発達の特性 |
| 3 | 障害のある幼児・児童・生徒の学習と生活 (1) 病弱・知的障害の子どもを中心に | 発達障害等のある幼児・児童・生徒の教育的支援 |
| 4 | 障害のある幼児・児童・生徒の学習と生活 (2) 肢体不自由・視覚・聴覚障害を中心に | 障害のある幼児・児童・生徒の学習と生活(知的障害、肢体不自由、病弱、視覚障害、聴覚障害) |
| 5 | 特別支援教育の教育課程と個別の支援計画の作成・活用 | 特別支援教育の教育課程(1) 通級による指導・特別支援学級 |
| 6 | 発達障害のある幼児・児童・生徒の発達の特性 (1) 自閉スペクトラム症を中心に | 特別支援教育の教育課程(2) 特別支援学校 |
| 7 | 発達障害のある幼児・児童・生徒の発達の特性 (2) LD等を中心に | 地域支援・保護者支援と関係機関の連携 |
| 8 | 発達障害のある幼児・児童・生徒の発達の特性 (3) ADHDを中心に | 教育的ニーズのある幼児・児童及び生徒への支援 母国語や貧困、愛着障害の問題による子どもの生活上の困難や組織的対応の必要性 |
| 9 | 障害のある子どもの地域支援(1) 保護者支援 |  <p>軽度知的障害を主題としている回</p> <p>発達障害を主題としている回</p> <p>発達障害・軽度知的障害を副次的な</p> |
| 10 | 障害のある子どもの地域支援(2) 学校と関係機関との連携 | |
| 11 | 発達障害のある幼児・児童・生徒の教育的支援 (1) 通常学級・通級による指導における発達障害や軽度知的障害の子どもへの支援の方法 | |
| 12 | 発達障害のある児童・生徒の教育的支援(2) 特別支援学級と「自立活動」の教育課程上の位置づけの理解 | |
| 13 | 教育的ニーズのある多様な子どもの理解と支援 (2) 精神疾患の子どもと保護者の支援、リハビリテーション | |
| 14 | 教育的ニーズのある多様な子どもの理解と支援 (1) 母国語や貧困、愛着障害の問題による子どもの生活上の困難や組織的対応の必要性 | |
| 15 | まとめ(学部横断グループ構成でのディスカッションとプレゼンテーション) | |

2) 教職専門科目

「教育心理学」「発達心理学」がこの分類にあたる。少なくとも1コマ以上で発達障害を扱うが、いずれも、定型発達の様相とともに発達の遅れと歪みを概説するものであり、障害特性や教師として理解すべきことや姿勢についての理解に主眼を置いている。

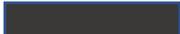
特に「教育心理学」においては、免許法改正以前は「教育の心理（障害児の発達を含む）」(2単位)において、1コマ以上扱うことが求められていたが、免許法改正時に、コアカリキュラム内に概論科目を置くこととなり(表2) 必須ではなくなっている。

「発達心理学」においては、幼児・児童・生徒の発達の側面を概説するなかで定型発達及び発達の遅れ・歪みについても触れることがあることから、概説的に1)同様に、障害特性や教師として理解すべきことや姿勢についての理解を置くものである。しかしながら、アタッチメント(Attachment)の発達をはじめ言語発達、ジョイントアテンション(Joint-Attention)行動の獲得、ふり・つもり・ごっこ遊びの出現と展開、心の理論(Theory of mind)、さらに実行機能(Executive Function)の回では、定型的な発達とその課題として扱うことがあり特にASDの心理的発達のうち、社会性や情動、言語の発達の理論的説明となっていることから、発達障害及び軽度知的障害は、定型発達の理解があってより理解が深まることを考えると教育心理学及び発達心理学の知識は必須であると考えられる。

ここでは「発達心理学」について触れる(表4)。

表4 「発達心理学」のシラバス内容と発達障害等に関する内容

| 科目名 | 発達心理学 | 対象免許 | 全学校種 |
|------|---|------|--------|
| 設置学部 | 教育学部 | 履修者数 | 240名前後 |
| 位置づけ | H31より教員免許取得者に必修。 | | |
| 担当者 | 教育学部の教育心理学を専門とする教員2名 | | |
| 1 | はじめに（履修上の注意点／発達心理学を学ぶ意義を考える／自分の発達を振り返る） | | |
| 2 | 発達心理学の基礎①（学習を支える“ワーキングメモリ”の発達） | | |
| 3 | 発達心理学の基礎②（目標志向行動を支える“実行機能”の発達） | | |
| 4 | 胎児期～新生児期（胎内環境の影響／新生児の身体と運動／未熟児の発達リスク） | | |
| 5 | 乳児期①（乳児期の顔の知覚／乳児のかわいさの機能／乳児の心の知覚） | | |
| 6 | 乳児期②（視線の理解／母子間アタッチメント／言語獲得の萌芽） | | |
| 7 | 幼児期①（心の理論の発達と障害） | | |
| 8 | 幼児期②（言語発達／知的能力の発達／素朴理論） | | |
| 9 | 児童期①（児童期の思考の発達と特徴／動機づけ／パーソナリティの形成） | | |
| 10 | 児童期②（仲間関係の発達／10歳の壁） | | |
| 11 | 青年期①（第二次性徴／思春期の脳機能の特徴／思春期のリスク行動） | | |
| 12 | 青年期②（アイデンティティの確立／キャリアの心理学／自分の将来を考える） | | |
| 13 | 発達障害①（ADHD） | | |
| 14 | 発達障害②（自閉症スペクトラム障害） | | |
| 15 | 発達心理学の研究（さまざまな発達理論／さまざまな研究手法／さまざまな隣接領域） | | |

-  発達障害等の理解の基礎となる発達心理学の知識を扱う回
-  発達障害等の理解に必要な発達心理学の知識を扱う回
-  発達障害等に焦点化した回

2. 特別支援学校免許課程の中で扱う科目

教員免許法施行規則に沿った、本学の特別支援学校免許課程を表5に示す。

表5 特別支援学校免許課程の中で扱う科目

| 領 域 | 必修 選択 の別 | 主免 (特別支援教育コース) | 主免以外(副免履修者) (小学校教育コース) |
|-------------------------|----------------|--------------------------|--------------------------------|
| | | 特別支援学校教諭免許 (I種)の取得が必須 | 特別支援学校教諭免許 (I種もしくはII種)の取得可能 |
| 発達障害児の教育 | 必修 | 特別支援教育の基礎理論(2) | |
| | 必修 | 障害児教育概論(2) | |
| 発達障害児の生理・病理 | 必修 | 障害児の生理・病理I(2) | |
| | 選択 | 障害児の生理・病理II(2) | |
| 発達障害児の心理 | 必修 | 障害児の心理I(2) | |
| | 選択 | 障害児の心理II(2) | |
| 発達障害児の指導法 | 必修 | 発達障害児教育総論I(2) | |
| | 選択 | 発達障害児教育総論II(2) | |
| 発達障害児の支援に 関する実践(要件外) | 選必 | 特別支援教育特別演習I | |
| | | 特別支援教育特別演習II | |

発達障害や軽度知的障害の教育制度や教育課程は、「特別支援教育の基礎理論」「障害児教育概論」で、生理的基盤の理解は「障害児の生理・病理I」「障害児の生理・病理II」の内容に含んでいる。また、心理学的基盤の理解は「障害児の心理I」「障害児の心理II」の内容に含んでいる。

3. 発達障害に特化した科目

1) 発達障害に特化した理論科目

発達障害に特化した科目は「発達障害児教育総論I」「発達障害児教育総論II」の二つである。

この2つの科目は、長崎大学教育学部 特別支援学校教諭課程に位置付けている。免許取得希望者は必修、「発達障害児教育総論II」には必修条件は付してい本学の独自科目であるが、免許法に定める第三欄の単位として含めることができる。

① 「発達障害児教育総論I」

「発達障害児教育総論I」は、発達障害者支援法で示される代表的な発達障害であるASD、LD、ADHDの理解に特化した内容である。しかしながら、必ずしも特別支援学校教諭免許取得希望者のみが履修するわけではなく、学生の興味関心に従って履修しているため、これまでの履修者数は平均110名程度であった(R=95~135)。免許法改正後の令和3年度は、副免選択が小学校教諭課程を中心としたために、履修者が80名程度まで減少している。

科目内容は、ASD・SLD・ADHDの各障害の歴史的展開と中心障害の考え方（各2回）、診断基準に基づく臨床像・特性の詳細を説明（各3～4回）、併存症状・合併症（1回）で構成されている。これまでの概論的な科目での知識を統合し、理解を深めることを目的に据えている。

例えばASDの社会性の障害を、「特別な教育的ニーズの理解と支援定型発達児のアタッチメント行動の発達」を踏まえてADHDの実行機能障害については、「障害児の生理・病理Ⅰ・Ⅱ」における実行機能をつかさどる脳機能や報酬系障害の知識をもとに、「発達心理学」における実行機能の理解を踏まえ、ADHD児者の実行機能障害や三重経路モデルが理解できるような、段階的な学びを構造化している。

軽度知的障害については、発達障害の基本的考え方の説明の中で知的発達の諸相を扱う際に説明する程度にとどまっている。

②「発達障害児教育総論Ⅱ」

「発達障害児教育総論Ⅱ」は、「発達障害児教育総論Ⅰ」の各論を踏まえて、特別支援教育の知見をいかした学校構築、及び通常学級に在籍する発達障害等を理由とした教育的ニーズを理由とした幼児児童生徒とその支援についての理解を目的としている。

○学校・学級経営的側面

学校・学級経営的側面については5回を要している。詳細は以下のとおりである。

・学級経営的側面①：管理職の学校経営における視点やスクールスタンダード、学級担任が行う学級経営におけるクラススタンダード、さらに合理的配慮の手続きとして、合理的配慮の申請から合意形成、合理的配慮文書の作成、個別の教育支援計画及び個別の指導計画への展開、校内委員会の持ち方、学内周知の方法等を扱っている。

・学校経営的側面②：基礎的環境整備として、学校内のゾーニング、学校設備の充実と配慮、合理的配慮と基礎的環境整備との関連として人員の整備（支援員の配置や教材の準備、専門スタッフの雇用など）、通級指導教室の設置等、また防災の視点からの整備について説明する。

・学級経営的側面③：ユニバーサルデザイン（UD）による教育について説明する。基礎的環境整備としてのUDをはじめ、教室、学習や授業のユニバーサルデザインについて具体例を挙げながら説明する。

・学級経営的側面④：個別の教育支援計画の作成、個別の指導計画の作成について具体的に説明する。就学までの情報活用と引継ぎ、アセスメント結果の活用を含め、実際の計画を見ながら演習的に説明する。

・学級経営的側面⑤：発達障害を念頭においた障害理解教育の推進をテーマに演習的に講義する。ニーズのある子ども以外の幼児児童生徒とともにどう育つか、学級を運営するかという、共生社会に向けた教員の意識・態度の在り方、具体的に子どもたちが障害をどのように学ぶかなどを、道徳科や生活科の授業を使った授業づくりを扱う。

○発達障害の支援の側面

- ・発達障害児の支援①：二次障害の予防と対応について扱う。発達障害は特に、理解不足や不適切な周囲の関わりによる二次障害（二次的症状）の蓄積や重篤化が課題であることを踏まえ、二次障害の予防、重篤化させない関り、軽減について、情動調整（基本的な教師の関わりや態度、ストレスマネジメントやアンガーマネジメントを含めて）の方法を学ぶ。
- ・発達障害児の支援②：特に発達障害に焦点化した、通級指導教室における指導と、具体的な指導内容、プログラムの実際について説明する。
- ・自閉スペクトラム症の支援（１）支援プログラム：応用行動分析、TEACCH・SCERTS などの先進的な支援パッケージを含むプログラムについて紹介、説明する。
- ・自閉スペクトラム症の支援（２）支援プログラム：自己理解プログラム、ソーシャルスキルトレーニング、ライフスキルトレーニングを中心に紹介、説明する。
- ・限局性学習症の支援（１）：「書き」「読み」のつまずきのアセスメントと、アセスメント結果に基づく書字支援・読字支援を中心に説明する。
- ・限局性学習症の支援（２）：空間認知、運動の支援を中心に説明する。特に運動の課題は、発達性協調運動症との合併も含めて説明する。
- ・注意欠如多動症の支援（１）：実行機能の障害とライフスキルトレーニングを中心に説明する。不注意という言葉が示すのはどのようなことか、プランニングのつまずきや優先順位をつけにくいことが具体的な生活の中でどのような課題を生むのか、学校生活、家庭生活の中での支援方法について説明する。
- ・注意欠如多動症（２）：三重経路モデルとライフスキルトレーニングについて説明する。三重経路モデル (triple pathway model) とは、抑制制御の障害 (Inhibitory)、報酬遅延の障害 (Delay aversion)、時間処理の障害 (Temporal processing) を指すが、具体的な生活の中でのつまずきと結び付けながら、どのように支援をするのかについて説明する。

○保護者支援、発達障害に関わる地域援助（関係機関の連携）

発達障害等のある・可能性のある子どもの保護者への支援、関係機関との連携について、地域ネットワークの作り方と子どもと保護者を中心とした支援体制の構築について仮想事例を用いて検討する。

表6 発達障害に特化した二つの科目のシラバス掲載内容

| 科目名 | 発達障害児教育総論Ⅰ | 発達障害児教育総論Ⅱ |
|------|--|--|
| 配置 | 2年前期（2023年度からは3年前期） | 3年前期 |
| 履修者 | 全学校種特別支援学校免許取得者（必修）（平均95～135名） | 選択 |
| 担当教員 | 教育学部 | 吉田ゆり・高橋甲介 |
| 1 | オリエンテーション 発達障害／発達症とは何か | オリエンテーション 発達障害児教育総論Ⅰの振り返り |
| 2 | 自閉症スペクトラム障害（1）その歴史の変遷と定義 | 発達障害のある子どもの支援：学級経営的側面：スクールスタンダード・クラススタンダード、合理的配慮 |
| 3 | 自閉症スペクトラム障害（2）社会性の障害 | 発達障害のある子どもの支援：学級経営的側面：学校環境整備 |
| 4 | 自閉症スペクトラム障害（3）臨床像：社会性の障害 | 発達障害のある子どもの支援：学級経営的側面：ユニバーサルデザイン（UD）による教育 |
| 5 | 自閉症スペクトラム障害（4）臨床像：コミュニケーションの障害と想像力の障害・こだわり行動 | 発達障害のある子どもの支援：学級経営的側面：個別の教育支援計画の活用と引継 |
| 6 | 自閉症スペクトラム障害（5）教育現場における支援 | 発達障害のある子どもの支援：学級経営的側面：発達障害を念頭においた障害理解教育 |
| 7 | 限局性学習症（1）その歴史の変遷と定義 | 発達障害のある子どもの支援：二次障害の予防と対応 |
| 8 | 限局性学習症（2）臨床像：6つの中心障害 | 通級指導教室における指導と実際 |
| 9 | 限局性学習症（3）臨床像：中心障害と併存障害、ディスレクシア、発達性協調運動障害 | 自閉スペクトラム症の支援（1）支援プログラム：TEACCH・SCERTSなど |
| 10 | 限局性学習症（4）教育現場における支援 | 自閉スペクトラム症の支援（2）支援プログラム：自己理解とソーシャルスキルトレーニング |
| 11 | 注意欠如多動症（1）その歴史の変遷と定義 | 限局性学習症の支援（1）書字支援・読字支援を中心に |
| 12 | 注意欠如多動症（2）注意欠如の特性 実行機能障害、三重経路モデルに基づく特性（抑制制御、時間処理、報酬遅延の障害）の説明 | 限局性学習症（2）空間認知、運動の支援を中心に |
| 13 | 注意欠如多動症（3）衝動性と多動性 | 注意欠如多動症（1）実行機能の障害とライフスキルトレーニング（1） |
| 14 | 注意欠如多動症（4）併存障害やその他の障害（反応性愛着障害、反抗挑戦性障害、行動障害等との関連） | 注意欠如多動症（2）三重経路モデルとライフスキルトレーニング（2） |
| 15 | 発達障害の合併症・併存症とその支援 | 保護者支援、発達障害に関わる地域援助（関係機関の連携） |
| | 評価 | 評価 |

2) 実践的な科目

本学では、特別支援学校免許課程の設置科目とは別に独自の科目として、「特別支援教育演習Ⅰ」「特別支援教育演習Ⅱ」を開講している（表7）。内容としては、学外、学内のフィールドワークの位置づけである。

科目としては発達障害等に特化したものではないが、学内実習は特に、教育学部教育臨床センター支援ラボでの支援実践への参画を行っており、支援の実践的理解とスキル獲得の場となっている。

教育学部教育臨床センター支援ラボでは、附属幼稚園・附属小学校・附属中学校の発達障害とその可能性のある幼児・児童・生徒、附属特別支援学校の知的障害の児童・生徒への直接支援を行う部門である。

支援ラボは、“外付けの通級指導教室”をコンセプトし、学校・教師へのコンサルテーション、幼児児童生徒及び保護者の相談、週1回の個別支援（プログラム）を提供、その成果を学校にフィードバックすることで相乗的な支援効果を狙っている。個別支援プログラムは以下の4つである。

- ・学習支援プログラム：アセスメント結果をもとに本人にあった学習のコツを見出し共有する
- ・行動支援プログラム：応用行動分析に基づき問題行動の変容を促進する
 - ・社会性支援プログラム：ソーシャルスキルやライフスキルのトレーニングを中心に行う
 - ・情動調整支援プログラム：感情のコントロールや自分の感情に気づくこと、「聞く」「話す」を中心としたコミュニケーション向上を中心としたワークを行う

表7 特別支援教育演習Ⅰ・Ⅱのシラバス内容

| | |
|----------|--|
| 科目名 | 特別支援教育演習Ⅰ・特別支援教育演習Ⅱ（内容共通） |
| 配置 | 3年後期・4年前期 |
| 履修者 | 特別支援教育コース必修（15名） |
| 担当教員 | 教育学部特別支援教育教員 |
| 学内フィールド | 長崎大学教育学部教育臨床センター 支援ラボ部門 |
| 学外フィールド | 県内特別支援学校、特別支援学級、通級指導教室等 |
| 第1回 | 総論及びフィールドワークの方法（参加、記録、実習との違いなど） |
| 第2回～6回 | 学外における演習：県立特別支援学校及び小中高の特別支援学級及び通級指導教室など指導の現場におけるフィールドワーク（知的障害・肢体不自由・病弱・視覚障害・聴覚障害）とふりかえり |
| 第7回～第14回 | 学内における演習：教育臨床センター支援ラボ部門における演習 各テーマ別フィールドワーク（グループワーク）とふりかえり ・ 発達障害対象の個別支援の補助的な役割として参加 ・附属特別支援学校の地域支援プログラムに補助的な役割として参加 ・ 授業研究、交流学习実践に補助的な役割として参加 |
| 第15回 | グループワークに関する全員での報告会（プレゼンテーションとふりかえり） |

本研究の調査結果を受けての検討

発達障害等について、既存科目の分析をもとに、本研究の調査結果を受けての検討を以下に述べる。まず、調査項目と、既存科目が対応する内容については表8に示すとおりである。

表8 調査項目と既存科目が対応する科目

| 調査で用いた項目 | 対応する既存科目 |
|----------------------|----------------------------------|
| ①知識理解 | 発達障害児教育総論Ⅰ 障害児の生理病理Ⅰ・Ⅱ 障害児の心理Ⅰ・Ⅱ |
| ②個々の実態把握 | 障害児の心理Ⅰ・Ⅱ、発達障害児教育総論Ⅱ |
| ③教科指導 | 発達障害児教育総論Ⅱ |
| ④教育課程の編成 | 発達障害児教育総論Ⅱ・知的障害児教育雄論 |
| ⑤自立活動の目標設定・指導 | 発達障害児教育総論Ⅱ |
| ⑥評価の方法 | 発達障害児教育総論Ⅱ |
| ⑦就学・進級・進路に関する情報収集、支援 | 発達障害児教育総論Ⅱ |
| ⑧管理職の知識・共通理解・連携 | 発達障害児教育総論Ⅱ |
| ⑨教員間の知識・共通理解・連携 | 発達障害児教育総論Ⅱ |
| ⑩合理的配慮の提供内容・提供方法等の検討 | 障害児教育概論・発達障害児教育総論Ⅱ |
| ⑪合理的配慮の実施 | 発達障害児教育総論Ⅱ |
| ⑫個別の教育支援計画の作成 | 発達障害児教育総論Ⅱ・障害児の心理Ⅱ 特別支援教育演習Ⅰ・Ⅱ |
| ⑬個別の指導計画の作成 | 発達障害児教育総論Ⅱ 特別支援教育演習Ⅰ・Ⅱ |
| ⑭個に応じた授業づくり、教材開発 | 発達障害児教育総論Ⅱ |
| ⑯他の児童生徒の理解促進 | 発達障害児教育総論Ⅱ |
| ⑰保護者への対応、関係づくり | 発達障害児教育総論Ⅱ |
| ⑱学校外の専門家・専門機関との連携 | 発達障害児教育総論Ⅱ・特別支援教育演習Ⅰ・Ⅱ |
| ⑲地域との連携、理解啓発 | 発達障害児教育総論Ⅱ |
| ⑳その他 | |

調査結果から、教員の困難度や研修ニーズが高いとわかった項目

問題の分析

○対象として、軽度知的障害に焦点化した内容を扱う回が存在しない

軽度発達障害に焦点化した回を設置することが求められる。

○発達障害に関しては、特に焦点化した科目が複数必要である

本学で独自に設置している「発達障害児教育総論Ⅱ」が扱う内容が多い。教員免許法の改正により必修化したコアカリキュラムでは概論的な内容にとどまり、発達心理学や教育心理学等の科目の中でも扱われはするが、表8に示されたように、現場のニーズに応じた内容を扱うのはほとんどが「発達障害児教育総論Ⅱ」であることを考えると、検討が必要である。すなわち「発達障害児教育総論Ⅱ」は本学の独自科目である。特別支援学校教諭免許課程が求めている単位数に上乗せをしている内容である。現職教員が困難を感じている発達障害児の指導、支援まで扱うためには、こうしたプラスの科目が必要であることが示唆される。

また、調査は通常学校の教諭を対象としており、そのほとんどが発達障害等の特別支援学校教諭免許取得希望とは切り離して教員養成全体に必須の科目として配置することも検討が必要である。

○高校の通級担当者の専門性についての検討は別途必須

B. A 以外の障害（例えば、視覚障害、聴覚障害、肢体不自由、言語障害等）のある児童生徒

B 群は、研究 1 の調査の結果を受けての検討となる。以下に研究 1 で得られた結果と考察の概要を示す。

研究 1 調査 1：質問紙調査で得られた結果と考察の概要

B 群の児童生徒の指導・支援にあたっては、43.0%の教員が困難・課題を感じている。

- 特に困難・課題を感じることで選択された項目の上位 5 つは、「知識理解」、「個々の実態把握」、「教科指導」、「合理的配慮の実施」、「個に応じた授業づくり、教材開発」であった。
- 年代別に分析すると、困難・課題を感じている割合が 20 代では 22.7%であるのに対して、50 代では 51.9%のように、年齢が高くなるに従って困難・課題を感じる教員の割合は高くなる傾向がみられた。特に困難・課題と感じることとして、いずれの年代でも共通してあげられる頻度が高かった内容は「知識理解」、「個々の実態把握」、「教科指導」であった。
- 学校種別に分析すると、困難・課題を感じている教員の割合が多いのは小学校（50.6%）であり、中学校（44.9%）、高等学校（28.9%）と続く。特に困難・課題と感じることとして、いずれの校種でも共通してあげられる頻度が高かった内容は「知識理解」、「個々の実態把握」、「教科指導」であった。
- 職務別で分析すると、特別支援学級担任や通級指導教室担当の教員では困難・課題を感じる教員の割合は高いが（特別支援学級担任の 60.8%、通級指導教室担当の教員の 63.4%）、通常学級担任ではその割合が低かった（35.4%）。いずれの職務で特に困難・課題と感じることとして共通してあげられる頻度の高かった内容は「知識理解」、「個々の実態把握」、「教科指導」であった。

B 群の児童生徒の指導・支援にあたっては、教員の 51.9%が具体的な研修ニーズを持っている

- 特に望む研修内容として選択された項目の上位 5 つは、「知識理解」、「個々の実態把握」、「教科指導」、「自立活動の目標設定・指導」、「個に応じた授業づくり、教材開発」であった。
- 年代別に分析すると、20～30 代までは望む研修内容が「ない」と回答する教員がより多かったが、40 代以降は「ある」と回答する教員がより多かった。特に望む研修内容として、いずれの年代でも共通してあげられる頻度が高かった内容は、「知識理解」、「個々の実態把握」、「個に応じた授業づくり、教材開発」であった。
- 学校種別に分析すると、学校種が上がるに従って望む研修内容が「ある」の割合は低くなる傾向にある（小学校で 61.1%、中学校で 51.7%、高等学校で 36.8%）。特に望む研修内容として、いずれの学校種でも共通してあげられる頻度が高かった内容は、「知識理解」、「個々の実態把握」であった。
- 職務別に分析すると、特別支援学級担当と通級指導教室担当においては望む研修内容が「あり」の割合が高いが（特別支援学級担当で 67.5%、通級指導教室担当で 78.3%）、通常学級担当においては「あり」の割合が低かった（43.8%）。特に望む研修内容として、いずれの職務でも共通してあげられる頻度が高かった内容は、「知識理解」、「個々の実態把握」、「個に応じた授業づくり、教材開発」であった。

B 群の児童生徒の指導・支援にあたっては、59.7%の教員が負担を感じると答えている

- 負担感を感じる理由として選択された項目の上位 5 つは、「自身の指導経験の少なさ」、「自身の知識理解の少なさ」、「児童生徒の学習上の困難さ」、「児童生徒の対人関係の困難さ」、「児童生徒の行動上

の困難さ」であった。

- 年代別に分析すると、負担感について、20～30代は「あまり感じない」が最も多く、40代以降は「やや感じる」が最も多かった。負担を感じる（「とても感じる」か「やや感じる」）と回答した割合は、20代で45.1%、30代で51.3%、40代で62.3%、50代で65.5%、60代で61.0%であり、年代が上になるに従ってその割合が増える傾向がみられた。負担を感じる理由として、いずれの年代でも共通してみられる頻度が高かった内容は、「自身の知識理解の少なさ」、「自身の指導経験の少なさ」、「児童生徒の学習上の困難さ」、「児童生徒の行動上の困難さ」であった。
- 学校種別に分析すると、負担感について、小学校と中学校では「やや感じる」が最も多く、高等学校では「あまり感じない」が最も多かった。負担を感じると回答した割合は、小学校で66.1%、中学校で60.5%、高等学校で48.2%であり、学校種が上がるに従って報告される負担感は少なくなる傾向がみられた。負担を感じる理由として、いずれの学校種でも共通してみられる頻度が高かった内容は、「自身の知識理解の少なさ」、「自身の指導経験の少なさ」、「児童生徒の学習上の困難さ」、「児童生徒の行動上の困難さ」であった。
- 職務別に分析すると、負担感についてはいずれの職務においても「やや感じる」が最も多かった。負担を感じると回答した割合は、通常学級担任で58.1%、特別支援学級担当で71.5%、通級担当で68.5%であり、通常学級担任では低く、特別支援学級担任および通級指導教室担当教員では相対的に高い傾向がみられた。負担を感じる理由として、いずれの職務でも共通して選択される頻度が高かった項目は、「自身の知識理解の少なさ」、「自身の指導経験の少なさ」、「児童生徒の学習上の困難さ」、「児童生徒の行動上の困難さ」であった。

以上をまとめると、半数弱の教員がB群の児童生徒の指導にあたっては困難・課題を感じており、約半数の教員が具体的な研修ニーズがあり、指導・支援にあたって負担を感じていることがわかった。その傾向は教員の年代が上になるにつれて強くなり、通常学級担任より特別支援学級担任や通級指導教室担当教員において強くみられる傾向がみられた。一方で、学校種が上になるに従って、困難・課題を感じている教員、具体的な研修ニーズがある教員、負担感を感じている教員の割合は小さくなる傾向がみられた。

既存科目（現在の教員養成課程カリキュラム）の検討

現在の、長崎大学教育学部における現行カリキュラムにおける B. A 以外の障害（視覚障害、聴覚障害、肢体不自由、言語障害等）のある児童生徒に関する既存科目について、調査結果を踏まえ以下検討する。

科目は、以下の2つに分類することができる。

1. 概論を扱う科目
2. 特別支援教育に関する専門教育科目

1. 概論を扱う科目（教職コアカリキュラム）

教職に関する基礎科目としての開講は2科目である（教育学部『特別な教育的ニーズの理解と支援』（1年後期・1単位）/教養教育『特別な支援を必要とする子どもの理解と支援』（1年前期・2単位）。教育職員免許法及び同法施行規則の改正（2016年11月）により、コアカリキュラムとして指定された内容に従って授業内容が設定されている（表1・再掲）。表1に「視覚障害・聴覚障害・肢体不自由・病弱等を含む様々な障害」とあるように、コアカリキュラムにおいてもB群の児童生徒に関する内容を取り扱う

ため、既存科目の分析対象とした（それぞれの詳細については表 1 を参照）。

表 1 コアカリキュラム科目『特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解』の内容

| | | |
|---------------------------------------|---|---|
| 全体目標： | 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の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、生きる力を身に付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。 | |
| (1) 特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒の理解 | | |
| 一般目標： | 特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒の障害の特性及び心身の発達を理解する。 | |
| 到達目標： | 1) | インクルーシブ教育システムを含めた特別支援教育に関する制度の理念や仕組みを理解している。 |
| | 2) | 発達障害や軽度知的障害をはじめとする特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒の心身の発達、心理的特性及び学習の過程を理解している。 |
| | 3) | 視覚障害・聴覚障害・知的障害・肢体不自由・病弱等を含む様々な障害のある幼児、児童及び生徒の学習上又は生活上の困難について基礎的な知識を身に付けている。 |
| (2) 特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒の教育課程及び支援の方法 | | |
| 一般目標： | 特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する教育課程や支援の方法を理解する。 | |
| 到達目標： | 1) | 発達障害や軽度知的障害をはじめとする特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する支援の方法について例示することができる。 |
| | 2) | 「通級による指導」及び「自立活動」の教育課程上の位置付けと内容を理解している。 |
| | 3) | 特別支援教育に関する教育課程の枠組みを踏まえ、個別の指導計画及び個別の教育支援計画を作成する意義と方法を理解している。 |
| | 4) | 特別支援教育コーディネーター、関係機関・家庭と連携しながら支援体制を構築することの必要性を理解している。 |
| (3) 障害はないが特別の教育的ニーズのある幼児、児童及び生徒の把握や支援 | | |
| 一般目標： | 障害はないが特別の教育的ニーズのある幼児、児童及び生徒の学習上又は生活上の困難とその対応を理解する。 | |
| 到達目標： | 1) | 母国語や貧困の問題等により特別の教育的ニーズのある幼児、児童及び生徒の学習上又は生活上の困難や組織的な対応の必要性を理解している。 |

2. 特別支援教育に関する専門教育科目

B 群に該当する児童生徒は、これまで主に特別支援学校や特別支援学級において支援の対象となって

きた児童生徒が該当すると考えられた。そこで B 群の児童生徒に対する専門性を扱う既存科目として、特別支援学校や特別支援学級の教員養成が主に想定されている特別支援教育に関する専門教育科目を分析対象とした。特別支援教育に関する専門教育科目として、長崎大学教育学部では 19 科目が開講されている。これらの 19 科目の「免許法施行規則に定める科目区分」、「授業科目」、「単位数」、「対象学年」、「中心となる領域（含む領域）」について表 9 に示した。19 科目のシラバスの詳細については、長崎大学オンラインシラバス (<https://www.nagasaki-u.ac.jp/ja/campuslife/course/general/syllabus/>) を参照のこと。表 10 は、19 科目のそれぞれについてシラバスから概要についてまとめたものである。

表9 特別支援教育に関する専門教育科目(知的障害者・肢体不自由者・病弱者)

| 免許法施行規則に定める科目区分 | 授業科目 | 単位数 | | 対象学年 | | 履修方法 | 免許法上の必要単位数 | | 中心となる領域(含む領域) | |
|-----------------|-----------------------------------|---------------------------------|-----------|------|-----|--------|---|----|---------------|--|
| | | 必修 | 選択 | 前期 | 後期 | | 特別支援学校 | | | |
| | | | | | | | 1種 | 2種 | | |
| 第一欄 | 特別支援教育の基礎理論に関する科目 | 特別支援教育概論 | 2 | | | 1 | 2 | 2 | | |
| | | 障害児教育史 | | 2 | | 2 | | | | |
| 第二欄 | 心身に障害のある幼児、児童又は生徒の心理、生理及び病理に関する科目 | 障害児の心理Ⅰ | | 2 | | 2 | 1種免許状取得希望者は、障害児の心理Ⅰ及び障害児の生理・病理Ⅰは、必修2種免許取得希望者は、4科目のうち1科目選択必修 | 各1 | 各1 | 知的障害者(視覚障害者)(聴覚障害者)(肢体不自由者)(病弱者) |
| | | 障害児の心理Ⅱ | | 2 | | 2 | | | | 知的障害者 |
| | | 障害児の生理・病理Ⅰ | | 2 | 2 | | | | | 知的障害者(視覚障害者)(聴覚障害者)(肢体不自由者)(病弱者) |
| | | 障害児の生理・病理Ⅱ | | 2 | | 2 | | | | 知的障害者 |
| | | 肢体不自由児の心理・生理・病理 | 1 | | 3 | | | | | 肢体不自由者 |
| | | 病弱児の心理・生理・病理 | 1 | | 3 | | | | | 病弱者 |
| | | 知的障害児教育課程論 | | 2 | | 2 | | | | 1種免許状取得希望者は、6科目必修2種免許状取得希望者は、各領域の2科目のうち1科目選択必修 |
| | 肢体不自由児教育課程論 | | 1 | 3 | | 肢体不自由者 | | | | |
| | 病弱児教育課程論 | | 1 | 3 | | 病弱者 | | | | |
| | 知的障害児指導法 | | 2 | 3 | | 知的障害者 | | | | |
| | 肢体不自由児指導法 | | 2 | | 3 | 肢体不自由者 | | | | |
| | 病弱児指導法 | | 2 | | 3 | 病弱者 | | | | |
| | 第三欄 | 育免許状以外に定められることとなる特別支援教育領域に関する科目 | 視覚障害児教育総論 | 1 | | 2・3 | | 5 | 3 | 視覚障害者 |
| | | | 聴覚障害児教育総論 | 1 | | 2・3 | | | | 聴覚障害者 |
| 重複障害児教育総論 | | | 1 | | 2・3 | | 重複・LD等領域 | | | |
| 発達障害児教育総論Ⅰ | | | 2 | | 3 | | 重複・LD等領域 | | | |
| 発達障害児教育総論Ⅱ | | | | 2 | 3 | | 重複・LD等領域 | | | |
| 合計 | | 9 | 22 | | | | 23 | 13 | | |

表 10 特別支援教育に関する専門科目の概要

| 科目名 | 科目の概要 |
|-----------------|---|
| 特別支援教育概論 | 特別支援教育・特別ニーズ教育の歴史・理念・システムにおける課題、基本的な障害種の教育内容と課題、コロナ禍における特別支援教育の課題等について解説する。 |
| 障害児教育史 | 障害をもつ子どもの教育の歴史を辿りながら、障害児教育と幼児教育との連関、現代の教育的（保育的）課題との連関について学ぶ。 |
| 障害児の心理Ⅰ | 障害のある子どもの理解と支援における心理学の位置づけや意義について理解することをねらいとする。主に認知発達の観点から、障害のある子どものさまざまな心理・行動特性を中心に学習する。また、心理・行動特性を評価する観点や方法、心理・行動特性に応じた支援の在り方について理解することをねらいとする。 |
| 障害児の心理Ⅱ | 心理学的アプローチの1つである行動論（特に応用行動分析学）の観点から、障害のある子どもの行動の理解と支援について学習する。具体的には、行動アセスメントや行動の原理について学習し、それらの観点から障害のある児童生徒の行動を理解し、ポジティブな支援に役立てる方法について学習する。 |
| 障害児の生理・病理Ⅰ | 心身障害全体を視野に入れて、生理学的・病理学的視点から障害を有する子どもの諸特性を理解し、これに基づいて発達課題をとらえ発達・生活支援のあり方を考える基盤を作る。 |
| 障害児の生理・病理Ⅱ | 知的障害及び発達障害と、知的障害と肢体不自由が重複する重症心身障害に焦点を当て、生理学的・病理学的視点から障害を有する子どもの諸特性を理解し、これに基づいて発達課題をとらえ発達・生活支援のあり方を考える基盤を作る。 |
| 肢体不自由児の心理・生理・病理 | 生理学的視点から、人の行動を司る中枢・末梢神経系の構造と機能を理解する。その上で、障害の成因や特性を病理学的に理解して、障害のある子どもの発達課題や指導・支援がもたらす影響を考える。これにより、客観的根拠に基づいた（エビデンスベースド）の教育活動を意識的に展開する姿勢を培う。 |
| 病弱児の心理・生理・病理 | 心理学的・生理学的・病理学的視点から病弱の子どもの諸特性を理解し、これに基づいて発達課題をとらえ発達・生活支援のあり方を考える基盤を作る。 |
| 知的障害児教育課程論 | 知的障害児教育について、とくに教育課程に関する内容を解説する。 |
| 肢体不自由児教育課程論 | 肢体不自由児教育実践の成立・展開過程に関する基礎的知識を修得した上で、現在の特別支援学校（肢体不自由）の児童・生徒の実態、教育課程・教育実践の内容と課題について理解を深める。 |
| 病弱児教育課程論 | 病弱児教育実践の成立・展開過程に関する基礎的知識を修得した上で、現在の特別支援学校（病弱教育）の児童・生徒の実態、教育課程・教育実践の内容と課題について理解を深める。 |

| | |
|------------|---|
| 知的障害児指導法 | 知的障害のある子どもを対象とした特別支援学校における教育指導法について概説し、具体的な指導法とその展開について学ぶ。 |
| 肢体不自由児指導法 | 同時に開講する授業科目「肢体不自由児の心理・生理・病理」の知識、即ち肢体不自由を有する子どもの諸特性に基づいて、発達課題をとらえ発達・生活支援のあり方を考える。 |
| 病弱児指導法 | 多様な教育形態に在籍する病弱児について、ニーズに応じた適切な支援を検討できるようになることを目的として、病弱教育制度や病弱教育の歴史等を概観した上で、病気の子供の指導の実際について疾患の種類ごとに理解と支援方法を学習する。 |
| 視覚障害児教育総論 | 視覚障害の概念、視覚障害者の教育課程と指導法、視覚障害者の発達についてとりあげる。特に、自立活動の重要な内容である視覚障害者の歩行を、運動発達と空間認知の2つの側面からとらえた指導法について学習することが授業の目標である。 |
| 聴覚障害児教育総論 | 聴覚障害が子どもに及ぼす影響は多様です。聴覚障害児の学びの場は聴覚特別支援学校だけでなく、インクルーシブ教育が推進される今般においては地域の学校に在籍する児童生徒も増加傾向にあります。そのため、今後教員を目指す皆さんには、聴覚の生理や障害の原因について基本的知識を得るとともに、聴覚障害児の教育制度や指導（支援）方法の基本を知ることが求められます。 |
| 重複障害児教育総論 | 重複障害の心理・生理・発達の特性と、特別支援教育における取り組み内容を学ぶ。障害が重複することによって生じるさまざまな制約を理解し、ニーズに応じた支援の実際について知ることを目的とする。講義前半では、重複障害の概念とその病理について概説する。後半では、重複障害者教育の歴史・動向を概観し、各種機能評価と、授業、発達支援の在り方について論じる。 |
| 発達障害児教育総論Ⅰ | 特別支援教育のトピックスのうち、特別支援学校のみならず、小学校・中学校の特別支援学級、高等学校を加えた通常学級に主に在籍する発達障害の子どもの理解と支援について説明する。発達障害は、自閉スペクトラム症（自閉症・アスペルガー障害）、限局性学習症、注意欠如多動症を主として障害特性の理解（心理的特性や二次症状、合併症状等を含む）とそれに基づく支援の基本を理解し、周辺の障害として発達性協調運動症、素行症（行為障害）、反抗挑戦性障害、反応性愛着障害などについても扱う。 |
| 発達障害児教育総論Ⅱ | 発達障害のある児童生徒の支援の観点から見た学校経営・学級経営的事項、教師の関わり、通級指導教室における指導、自閉スペクトラム症・限局性学習症・注意欠如多動症の教育的支援と地域援助について概説し、学生どうしの討議を交えながらすすめる。 |

「概論を扱う科目」と「特別支援教育に関する専門教育科目」のそれぞれについて、質問紙調査の「特に困難・課題を感じること」や「特に望む研修内容」として設定された項目ごとに、特別支援教育コースの教員2名がシラバスを確認しながら対応する既存科目と障害種を分類した。表11は「概論を扱う科目」、表12は「特別支援教育に関する専門教育科目」の結果である。さらに、上述の質問紙調査の結果から、「特に困難・課題を感じること」と「特に望む研修内容」の両方において上位5位までに選ばれた項目については「教員の困難度や研修ニーズが特に高い項目」として濃い灰色で示し、いずれか一方に

において上位 5 位までに選ばれた項目については「教員の困難度や研修ニーズが高い項目」として薄い灰色で示した。

また、各項目に分類した科目が、B 群に該当すると考えられる障害種ごと（「視覚障害」、「聴覚障害」、「知的障害」、「肢体不自由」、「病弱・身体虚弱」、「重複障害」、「その他（言語障害等）」）、もしくは「これらの障害全体を含むこと」としてどの程度内容として扱っているかを「◎：特に大きい比重でふれている」、「○：大きい比重でふれている」、「△：ふれている」の 3 段階でコース教員 2 名が評価した。

表 11 概論を扱う科目における対応の評価

| | 対応する既存科目 | 全体 | 視覚 | 聴覚 | 知的 | 肢体 | 病弱 | 重複 | その他 |
|------------------------------|--------------------------------------|----|----|----|----|----|----|----|-----|
| ① 知識理解 | 特別な支援を必要とする子どもの理解と支援、特別な教育的ニーズの理解と支援 | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | △ | △ |
| ② 個々の実態把握 | | | | | | | | | |
| ③ 教科指導 | | | | | | | | | |
| ④ 教育課程の編成 | 特別な支援を必要とする子どもの理解と支援、特別な教育的ニーズの理解と支援 | ○ | △ | △ | △ | △ | △ | △ | △ |
| ⑤ 自立活動の目標設定・指導 | | | | | | | | | |
| ⑥ 評価の方法 | | | | | | | | | |
| ⑦ 就学・進級・進路に関する情報収集、支援 | 特別な支援を必要とする子どもの理解と支援、特別な教育的ニーズの理解と支援 | ○ | | | | | | | |
| ⑧ 管理職の知識・共通理解・連携 | | | | | | | | | |
| ⑨ 教員間の知識・共通理解・連携 | 特別な支援を必要とする子どもの理解と支援、特別な教育的ニーズの理解と支援 | ○ | | | | | | | |
| ⑩ 合理的配慮の提供内容・提供方法等の検討 | 特別な支援を必要とする子どもの理解と支援、特別な教育的ニーズの理解と支援 | ○ | | | | | | | |
| ⑪ 合理的配慮の実施 | 特別な支援を必要とする子どもの理解と支援、特別な教育的ニーズの理解と支援 | ○ | | | | | | | |
| ⑫ 個別の教育支援計画の作成 | 特別な支援を必要とする子どもの理解と支援、特別な教育的ニーズの理解と支援 | ○ | | | | | | | |
| ⑬ 個別の指導計画の作成 | 特別な支援を必要とする子どもの理解と支援、特別な教育的ニーズの理解と支援 | ○ | | | | | | | |
| ⑭ 個に応じた授業づくり、教材開発 | | | | | | | | | |
| ⑮ ユニバーサルデザインを考慮した授業づくり・学級づくり | 特別な支援を必要とする子どもの理解と支援 | ○ | | | | | | | |
| ⑯ 他の児童生徒の理解促進 | | | | | | | | | |
| ⑰ 保護者への対応、関係づくり | 特別な支援を必要とする子どもの理解と支援、特別な教育的ニーズの理解と支援 | ○ | | | | | | | |
| ⑱ 学校外の専門家・専門機関との連携 | 特別な支援を必要とする子どもの理解と支援、特別な教育的ニーズの理解と支援 | ○ | | | | | | | |
| ⑲ 地域との連携、理解啓発 | 特別な教育的ニーズの理解と支援 | ○ | | | | | | | |

表 12 特別支援教育に関する専門教育科目における対応の評価

| | 対応する既存科目 | 全体 | 視覚 | 聴覚 | 知的 | 肢体 | 病弱 | 重複 | その他 |
|------------------------------|---|----|----|----|----|----|----|----|-----|
| ① 知識理解 | 特別支援教育概論、障害児の心理Ⅰ・Ⅱ、障害児の生理・病理Ⅰ・Ⅱ、肢体不自由児の心理・生理・病理、病弱児の心理・生理・病理、視覚障害教育総論、聴覚障害教育総論、重複障害教育総論 | ◎ | ◎ | ◎ | ◎ | ◎ | ◎ | ◎ | ○ |
| ② 個々の実態把握 | 障害児の心理Ⅰ・Ⅱ、障害児の生理・病理Ⅰ・Ⅱ、肢体不自由児の心理・生理・病理、病弱児の心理・生理・病理、知的障害児指導法、肢体不自由児指導法、病弱児指導法 | ◎ | ○ | ○ | ◎ | ◎ | ◎ | ○ | ○ |
| ③ 教科指導 | 知的障害児指導法、肢体不自由児指導法、病弱児指導法 | | | | ◎ | ◎ | ◎ | | |
| ④ 教育課程の編成 | 特別支援教育概論、知的障害児教育課程論、肢体不自由児教育課程論、病弱児教育課程論、視覚障害教育総論、聴覚障害教育総論、重複障害教育総論 | ◎ | ○ | ○ | ◎ | ◎ | ◎ | ○ | |
| ⑤ 自立活動の目標設定・指導 | 知的障害児指導法、肢体不自由児指導法、病弱児指導法、視覚障害教育総論、聴覚障害教育総論、重複障害教育総論 | ◎ | ○ | ○ | ◎ | ◎ | ◎ | ○ | |
| ⑥ 評価の方法 | 知的障害児指導法、肢体不自由児指導法、病弱児指導法 | | | | ◎ | ◎ | ◎ | | |
| ⑦ 就学・進級・進路に関する情報収集、支援 | 特別支援教育概論、知的障害児指導法、肢体不自由児指導法、病弱児指導法 | ◎ | | | ◎ | ◎ | ◎ | | |
| ⑧ 管理職の知識・共通理解・連携 | 特別支援教育概論 | ◎ | | | | | | | |
| ⑨ 教員間の知識・共通理解・連携 | 特別支援教育概論 | ◎ | | | | | | | |
| ⑩ 合理的配慮の提供内容・提供方法等の検討 | 特別支援教育概論、知的障害児指導法、肢体不自由児指導法、病弱児指導法 | ◎ | | | ○ | ○ | ○ | | |
| ⑪ 合理的配慮の実施 | 知的障害児指導法、肢体不自由児指導法、病弱児指導法 | | | | ◎ | ◎ | ◎ | | |
| ⑫ 個別の教育支援計画の作成 | 特別支援教育概論 | ◎ | | | | | | | |
| ⑬ 個別の指導計画の作成 | 知的障害児指導法、肢体不自由児指導法、病弱児指導法 | | | | ◎ | ◎ | ◎ | | |
| ⑭ 個に応じた授業づくり、教材開発 | 知的障害児指導法、肢体不自由児指導法、病弱児指導法 | | | | ◎ | ◎ | ◎ | | |
| ⑮ ユニバーサルデザインを考慮した授業づくり・学級づくり | 知的障害児指導法、肢体不自由児指導法、病弱児指導法 | | | | ○ | ○ | ○ | | |
| ⑯ 他の児童生徒の理解促進 | 特別支援教育概論 | ◎ | | | | | | | |
| ⑰ 保護者への対応、関係づくり | 知的障害児指導法、肢体不自由児指導法、病弱児指導法 | | | | ○ | ○ | ○ | | |
| ⑱ 学校外の専門家・専門機関との連携 | 知的障害児指導法、肢体不自由児指導法、病弱児指導法 | | | | ◎ | ◎ | ◎ | | |

| | | | | | | | | | |
|---------------|---------------------------|--|--|--|---|---|---|--|--|
| ⑭ 地域との連携、理解啓発 | 知的障害児指導法、肢体不自由児指導法、病弱児指導法 | | | | ◎ | ○ | ○ | | |
|---------------|---------------------------|--|--|--|---|---|---|--|--|

本研究の調査結果と既存の科目分析を受けての検討

調査結果を受けて

他の群と比較すると、B群の児童生徒に対して困難・課題と感じている教員の割合や具体的な研修ニーズのある教員の割合は全体として43～52%弱であった。しかし、年代が上になるに従って割合が増える傾向や特別支援学級や通級指導教室担当教員でその割合が高い傾向がみられた。B群に含まれる児童生徒は、我が国のこれまでの特別支援教育（特殊教育）で比較的早くから対象となってきた児童生徒であり、特別支援教育の「連続性のある学びの場」の中に、盲学校や聾学校、特別支援学校という学びの場がある群ともいえる。また、中学校までは地域の中学校に通っていた生徒が、高等学校進学の際には特別支援学校の高等部に進学することを選択するケースも多い。従って、20～30代の比較的教員歴の短い教員や通常学級の教員、高等学校の教員においてはB群の児童生徒を担当した機会が少ない可能性が考えられた。このことは、B群の調査結果の「負担感を感じる理由」として、「自身の指導経験の少なさ」の項目が最も選択されていることから推測される。また、B群に含まれる障害種は、発達障害等と比べると該当する児童生徒の数が少ない。このこともB群の児童生徒を担当する機会の少なさにつながる可能性が考えられる。

以上のことから、困難・課題を感じる・具体的な研修ニーズを持っている・負担を感じている教員の割合が他の群と比べ低いことが、その群の児童生徒の支援ニーズが少ないこととイコールではないことに留意する必要がある。

問題の分析

○特別支援教育に関する専門教育科目はB群の児童生徒を主題として扱う科目群である

B群の対象である、A以外の障害（例えば、視覚障害、聴覚障害、肢体不自由、言語障害等）の児童生徒は、これまで特別支援学校や特別支援学級、通級指導教室で対象となってきた児童生徒といえる。従って、特別支援教育に関する専門教育科目を履修することにより、B群の児童生徒の「特に困難・課題を感じる」と「特に望む研修内容」においてニーズの高い項目のみならず、他の項目についても深く学ぶことができると考えられる。長崎大学教育学部では、副免として特別支援学校教諭を選択する学生がこれに該当すると考えられる。一方で、免許が出ない領域（視覚障害や聴覚障害）については総論的な内容であることから、今回の調査において示されたニーズに対応するためにオンラインコンテンツなどでプラスの科目か内容を用意する必要がある可能性が示唆された。

○概論を扱う科目でB群の児童生徒も主題として扱っているが、知識理解レベルにとどまっている

概論を扱う科目においても、A以外の障害（例えば、視覚障害、聴覚障害、肢体不自由、言語障害等）についても幅広く扱うが概論的な内容にとどまっており、今回の調査において示されたニーズの多くには対応できていないとはいえない。従って、特別支援学校の教員免許を副免として選択しない学生にはプラスの科目が必要である可能性が示唆された。例えば、「知的障害児指導法」、「肢体不自由児指導法」、「病弱児指導法」の履修や、実態把握のニーズにより応えるために、認定講習で開講される科目（「知的障害児の心理・生理・病理と指導法」「肢体不自由児の心理・生理・病理と指導法」「病弱児の心理・生理・病理と指導法」）をオンラインコンテンツ化するなどの検討が考えられる。

C. 外国人、不登校、LGBTs、経済的困難及び養育に課題のある家庭の児童生徒

Cは、研究1の調査1、調査2の両方の結果を受けての検討となる。以下に研究1で得られた結果と考察の概要を示す。

研究1 調査1：質問紙調査で得られた結果と考察の概要

C群の児童生徒の指導・支援にあたっては、66.4%の教員が困難・課題を感じている

・年齢別、主たる教員免許状の取得方法、特別支援学校免許取得の有無での差はない。
特に困難を感じることは、多い順に「保護者への対応、関係づくり」「個々の実態把握」「他の児童生徒への理解促進」「修学・進級・進路に関する情報収集、支援」「知識理解」である。
また、多くはないが「合理的配慮の実施」「教科指導」「合理的配慮の提供内容・提供方法等の検討」「教員間の知識・共通理解・連携」にも一定の困難を感じている。

C群の児童生徒の指導・支援にあたっては、教員の60.2%が具体的な研修ニーズを持っている

・研修ニーズは年齢による差はほとんどない。50代がニーズが高い。
・研修ニーズは「保護者への対応、関係作り」「個々の実態把握」「知識理解」が特に高く、次いで「学校外の専門家・専門機関との連携」「他の児童生徒の理解促進」が高い。

C群の児童生徒の指導・支援にあたっては、82.4%の教員が負担を感じると答えている

・負担を感じるのは、50代が特に強い傾向がある。
・負担の感じ方は、通常学級担任では特に差はなく、現在の職務としては、特別支援学級の担任や通級指導教室の担当など、実際にニーズを持つ児童生徒が在籍・利用する可能性が高い場の職務に就く教員に特に多い。
・負担を強く感じるのは、通常学級の担任である。

既存科目（現在の教員養成課程カリキュラム）の検討

現在の、長崎大学教育学部における現行カリキュラムにおけるC.精神疾患（抑うつ、心身症、統合失調症等）、外国人児童生徒、不登校、経済的な困難および養育（虐待、マルトリートメント含む）に課題のある家庭の児童生徒、性的マイノリティ（LGBTs）等の児童生徒に関する既存科目について、調査結果を踏まえ以下検討する。

科目は、以下の3つに分類することができる。

1. 概論を扱う科目
2. 教職理論として学習する科目
3. 各専門課程の中で学習する科目
 - ① 精神疾患（抑うつ、心身症、統合失調症）
 - ② 外国人児童生徒
 - ③ 不登校

- ④ 経済的な困難
- ⑤ 養育（虐待、マルトリートメント）
- ⑥ 性的マイノリティ（LGBTs）

1. 概論を扱う科目（教職コアカリキュラム）

教職に関する基礎科目としての開講は2科目（表2）である。両科目とも教育職員免許法及び同法施行規則の改正（2016年11月）（表1）に従い、新規科目として開講（あるいは教科名変更・教授内容の見直し）したものである。コアカリキュラムに示された、教育学部の学生全員（教員免許取得希望学生）の必修科目である。コアカリキュラムとして指定された内容に従い、授業内容が設定されている（表13）。特別支援教育は、特別支援学校免許を持った教員のみが専門として行う教育ではなく、すべての教員が教育的ニーズのある子どもを理解し、その支援に携わることが求められているという考え方にたち、さらに教育的ニーズのある子どもとは、従来の特別支援教育が対象としてきた知的障害・肢体不自由・病弱・視覚障害・聴覚障害の5つの障害領域の他に、発達障害や軽度知的障害等の通常学級に在籍することが原則である児童・生徒の他、障害はないが、帰国児童生徒や外国籍児童生徒などの日本語以外の母国語を持つ児童生徒、性的マイノリティや多様な育ちにより支援ニーズを持つ可能性がある児童生徒を含むもので、教育的ニーズはすべての子どもがもつ可能性があるとの考え方に立脚するものである（A欄の再掲）。

表1 コアカリキュラム科目『特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解』の内容

| | | |
|-------------------------------------|---|---|
| 全体目標： | 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の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、生きる力を身に付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。 | |
| （1）特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒の理解 | | |
| 一般目標： | 特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒の障害の特性及び心身の発達を理解する。 | |
| 到達目標： | 1) | インクルーシブ教育システムを含めた特別支援教育に関する制度の理念や仕組みを理解している。 |
| | 2) | 発達障害や軽度知的障害をはじめとする特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒の心身の発達、心理的特性及び学習の過程を理解している。 |
| | 3) | 視覚障害・聴覚障害・知的障害・肢体不自由・病弱等を含む様々な障害のある幼児、児童及び生徒の学習上又は生活上の困難について基礎的な知識を身に付けている。 |
| （2）特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒の教育課程及び支援の方法 | | |
| 一般目標： | 特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する教育課程や支援の方法を理解する。 | |
| 到達目標： | 1) | 発達障害や軽度知的障害をはじめとする特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する支援の方法について例示することができる。 |
| | 2) | 「通級による指導」及び「自立活動」の教育課程上の位置付けと内容を理解している。 |
| | 3) | 特別支援教育に関する教育課程の枠組みを踏まえ、個別の指導計画及び個別の教育支援計画を作成する意義と方法を理解している。 |
| | 4) | 特別支援教育コーディネーター、関係機関・家庭と連携しながら支援体制を構築すること |

| | | |
|---------------------------------------|----|---|
| | | の必要性を理解している。 |
| (3) 障害はないが特別の教育的ニーズのある幼児、児童及び生徒の把握や支援 | | |
| 一般目標： | | 障害はないが特別の教育的ニーズのある幼児、児童及び生徒の学習上又は生活上の困難とその対応を理解する。 |
| 到達目標： | 1) | 母国語や貧困の問題等により特別の教育的ニーズのある幼児、児童及び生徒の学習上又は生活上の困難や組織的な対応の必要性を理解している。 |

表 13 C群に関する学習機会の提供：教育学部（教員養成学部）で履修できる科目のシラバス内容

| | 科目名 | 選 択 必修 | 配 当 学年 | 単位数 | ① 精神 疾患 | ② 外国人 児童生徒 | ③ 不登校 | ④ 経済的な 困難 | ⑤ 養育 | ⑥ 性的マイノリ ティ |
|------------------|----------------------|-----------|-----------|-----|---------------|------------------|----------|-----------------|---------|-------------------|
| 教 養 | 特別の支援を必要とする子どもの理解と支援 | 選択 | 1 | 2 | ◎ | ◎ | | ◎ | ◎ | ◎ |
| 教 育 基 礎 | 特別な教育的ニーズの理解と支援 | 必修 | 1 | | | ◎ | | ◎ | ◎ | |
| | 発達心理学 | 必修 | 3 | 2 | | | | | ○ | |
| | 子ども臨床 | 選択* | 2 | 2 | ◎ | | ◎ | | ◎ | ◎ |
| | 教育社会学 | 必修 | 4 | 2 | | | | ◎ | ○ | ○ |
| | 教育相談 | 必修 | | | | | ◎ | | | |
| | 生徒指導 | 必修 | 4 | 2 | | | ◎ | | ○ | |
| 専 門 | 学校保健 | 選択* | 1～ 4 | 2 | ◎ | | | | | |
| | 子育て支援 | 選択* | 1～4 | | | | | ◎ | ○ | |

◎：シラバスに明記されたている

○：背景となる内容がシラバスに記載されている

①精神疾患（抑うつ、心身症、統合失調症）

3科目が該当した。教育学部の2科目は子どもの精神疾患を扱うもの、教養教育学部の1科目は成人期を含めた理解について学ぶものであった。いずれも1回の副次的テーマとしての扱いであった。

②外国人児童生徒

2科目が該当した。免許法改正時に内容に含むように定められたことに従っての導入であり、いずれも1回の内の副次的テーマとしての扱いであった。

③不登校

教育学部開講の3科目が該当した。いずれも1回以上が当てられ各回の主題としての扱いであった。

④経済的な困難

教養科目1、教育基礎領域1科目はいずれも免許法改正時の導入、専門課程1科目（保育）は就学前の子どもの保護者を扱う子育て支援としての副次的なテーマとしての扱いであった。

⑤養育（虐待、マルトリートメント）

7科目が該当した。主題として扱っているのは、教養教育1科目、教育基礎2科目であり、副次的テーマとして扱うのは教育基礎で3科目、専門課程（保育）1であった。

⑥性的マイノリティ（LGBTs）

3科目が該当した。主題としては教養教育1、教育基礎で1科目、副次的テーマとしては教育基礎で1科目であった。

本研究の調査結果を受けての検討

発達障害等について、既存科目の分析をもとに、本研究の調査結果を受けての検討を以下に述べる。
まず、調査項目と、既存科目が対応する内容については表 14 に示すとおりである。

表 14 調査項目と規則科目の対応

| 調査で用いた項目 | 対応する既存科目 |
|----------------------|---|
| ①知識理解 | 特別の支援を必要とする子どもの理解と支援 特別な教育的ニーズの理解と支援 発達心理学 子ども臨床 教育社会学 教育相談 生徒指導 学校保健 子育て支援 |
| ②個々の実態把握 | |
| ③教科指導 | |
| ④教育課程の編成 | |
| ⑤自立活動の目標設定・指導 | |
| ⑥評価の方法 | |
| ⑦就学・進級・進路に関する情報収集、支援 | |
| ⑧管理職の知識・共通理解・連携 | |
| ⑨教員間の知識・共通理解・連携 | |
| ⑩合理的配慮の提供内容・提供方法等の検討 | |
| ⑪合理的配慮の実施 | 特別の支援を必要とする子どもの理解と支援 |
| ⑫個別の教育支援計画の作成 | |
| ⑬個別の指導計画の作成 | |
| ⑭個に応じた授業づくり、教材開発 | |
| ⑯他の児童生徒の理解促進 | |
| ⑰保護者への対応、関係づくり | |
| ⑱学校外の専門家・専門機関との連携 | |
| ⑲地域との連携、理解啓発 | |
| ⑳その他 | |



調査結果から、教員の困難度や研修ニーズが特に高いとわかった項目

調査結果から、教員の困難度や研修ニーズがあるとわかった項目

問題の分析

○ C群を主題として扱う科目は存在しない

C群の対象である精神疾患（抑うつ、心身症、統合失調症等）、外国人児童生徒、不登校、経済的な困難お呼び養育（虐待、マルトリートメント含む）については、それぞれを個別に1回、もしくは1回の中での副次的テーマとして扱うことはあるが、科目の主題となるものは存在しない。

また、いずれの科目でも対象の理解と教員の態度、支援の基本的姿勢に関する内容にとどまっており、発達障害、その他の障害との関連や、支援や学校としての取組に展開するような内容の学修には至っていない。

D. 特定分野に特異な才能のある児童生徒

D 群は、研究 1 の調査 1 の結果を受けての検討となる。以下に研究 1 で得られた結果と考察の概要を示す。

研究 1 調査 1：質問紙調査で得られた結果と考察の概要

D 群の児童生徒の指導・支援にあたっては、42.8%の教員が困難・課題を感じている。

・年齢別、主たる教員免許状の取得方法、特別支援学校免許取得の有無での差はない
特に困難を感じることは、「個々の実態把握」63.2%が最も多く、「知識理解」52.2%、「教科指導」44.4%、「他の児童生徒の理解促進」35.6%となった。
また、多くはないが「教員間の知識・共通理解・連携」「教育課程の編成」にも一定の困難を感じている。

D 群の児童生徒の指導・支援にあたっては、教員の 30.9%が具体的な研修ニーズを持っている

・年代別では 40 代・50 代が 3 割に達している。職務別では通級指導教室担当者のニーズがやや高い。
・研修ニーズは「知識理解」65.2%が特に高く、「個々の実態把握」53.5%、「教科指導」38.9%と続いた。

D 群の児童生徒の指導・支援にあたっては、33.3%の教員が負担を感じると答えている

・年代や学校種等で顕著な違いは見られない。
・負担を感じる理由として「自身の指導経験の少なさ」74.7%と「自身の知識理解の少なさ」72.7%がとくに高かった。

既存科目（現在の教員養成課程カリキュラム）の検討

現在の、長崎大学教育学部における現行カリキュラムにおいて D. 特定分野に特異な才能のある児童生徒に関する既存科目について、検討を行った。検討の結果、現在の科目において D 群に該当する分野を扱っている科目の開講は確認ができなかった。しかし研究 1 の結果にも示されているように、D 群は特に知識理解に関する研修ニーズや負担感が高いことから、今後教員養成課程においても扱っていくことが求められていると言える。そこで既存科目のうち、D 群に該当する内容を扱おうと思われる科目について検討を行った。

1. 概論を扱う科目（教職コアカリキュラム）

教職に関する基礎科目としての開講は 2 科目である（教育学部『特別な教育的ニーズの理解と支援』（1 年後期・1 単位）/教養教育『特別な支援を必要とする子どもの理解と支援』1 年前期・2 単位）。教育職員免許法及び同法施行規則の改正（2016 年 11 月）により、コアカリキュラムとして指定された内容に従って授業内容が設定されている（表 1）。表 1 に「障害はないが特別な教育的ニーズのある幼児、児童及び生徒の把握や支援」とあるように、コアカリキュラムにおいても D 群の児童生徒に関する内容を含めていくことも検討できるだろう。

表1 コアカリキュラム科目『特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解』の内容

| | | |
|---------------------------------------|----|---|
| 全体目標： | | 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の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、生きる力を身に付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。 |
| (1) 特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒の理解 | | |
| 一般目標： | | 特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒の障害の特性及び心身の発達を理解する。 |
| 到達目標： | 1) | インクルーシブ教育システムを含めた特別支援教育に関する制度の理念や仕組みを理解している。 |
| | 2) | 発達障害や軽度知的障害をはじめとする特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒の心身の発達、心理的的特性及び学習の過程を理解している。 |
| | 3) | 視覚障害・聴覚障害・知的障害・肢体不自由・病弱等を含む様々な障害のある幼児、児童及び生徒の学習上又は生活上の困難について基礎的な知識を身に付けている。 |
| (2) 特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒の教育課程及び支援の方法 | | |
| 一般目標： | | 特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する教育課程や支援の方法を理解する。 |
| 到達目標： | 1) | 発達障害や軽度知的障害をはじめとする特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する支援の方法について例示することができる。 |
| | 2) | 「通級による指導」及び「自立活動」の教育課程上の位置付けと内容を理解している。 |
| | 3) | 特別支援教育に関する教育課程の枠組みを踏まえ、個別の指導計画及び個別の教育支援計画を作成する意義と方法を理解している。 |
| | 4) | 特別支援教育コーディネーター、関係機関・家庭と連携しながら支援体制を構築することの必要性を理解している。 |
| (3) 障害はないが特別の教育的ニーズのある幼児、児童及び生徒の把握や支援 | | |
| 一般目標： | | 障害はないが特別の教育的ニーズのある幼児、児童及び生徒の学習上又は生活上の困難とその対応を理解する。 |
| 到達目標： | 1) | 母国語や貧困の問題等により特別の教育的ニーズのある幼児、児童及び生徒の学習上又は生活上の困難や組織的な対応の必要性を理解している。 |

本研究の調査結果を受けての検討

D群の児童生徒については、個別的な関わり、保護者との関わり、実態把握、ケース会議等、いずれの項目も他の3群に比して大幅に実施率が低く、校内ひいては地域での把握の拡充と理解促進が今後の要であると言える。しかし現状では、教員養成課程において特定分野に特異な才能のある児童生徒について学習を深める機会はほぼ無いに等しく、現場でそのような児童生徒と実際に出会いながら知識理解を追いつかせている状況にあるといえる。特定分野に特異な才能のある児童生徒に対する学校における指導・支援の在り方等に関する有識者会議(2022)も「これまで国においても特異な才能のある児童生徒に対する指導・支援の在り方等について十分に議論が行われてこなかったこともあり、全国的に見た場合、特異な才能のある児童生徒に向き合う教師やその教師により組織される学校、学校の管理や地域内の教育の振興を担う教育委員会において、特異な才能のある児童生徒の特性や効果的な支援の方法などについて、まだ十分に知られていない」としており、先駆的な事例等を参照しながら議論を積み重ねていくことが求められている。養成校においても、そうした議論の動きを見つつ、特定分野に特異な才能のある児童生徒が学校等で抱えている困難・ニーズをどのように把握してどのような手立てを講じていくか等に関して、講義の中で柔軟に扱っていくことも検討していく必要があるといえる。

問題の分析

○ D群を主題として扱う科目は存在しない

D群の対象であるに特定分野に特異な才能のある児童生徒については、その分野を主題として扱う科目はなく、また個別の回の副次的なテーマとして扱う科目も存在しない。

特定分野に特異な才能のある児童生徒に対する学校における指導・支援の在り方等に関する有識者会議(2022)による審議まとめもひとつの参照軸としながら、大学ではどの科目内で扱っていいのかに関する点検・検討が引き続き必要だと言える。

○ 「特異な才能のある児童生徒」も困難・ニーズを有しているという認識の拡充

「特異な才能のある児童生徒の支援のためには、養成段階も含めて教師の理解を深めることが必要である。具体的には、特異な才能のある児童生徒が才能や特性ゆえに学習上、生活上の困難を抱えていることへの理解が必要である。(中略)子供たちが相互に特性やよさを認め合うことの意義やそのための学級経営の在り方などについても理解していることが求められる」と指摘されているように(特定分野に特異な才能のある児童生徒に対する学校における指導・支援の在り方等に関する有識者会議:2022)、まずは困難の実態や支援ニーズの把握が不可欠であり、適切な配慮・ケアが受けられるように知識のアップデートと体制づくりが求められる。またD群の子どものケアもインクルーシブな発達支援の枠組みの中に位置づくものであり、そうした議論の動向をおさえていくためにも、大学の講義科目で扱われることは重要な課題であると言える。

2. 調査結果を受けた履修プログラム案の検討

1) 調査1の結果の概要

調査1の結果の概要を表15に示す。A群～D群それぞれに該当する児童生徒の母数が異なることが想定されるため単純な比較はできないが、困難、課題と感じる教員の割合、具体的な研修ニーズがある教員の割合、負担を感じている教員の割合がいずれも最も高いのはA群の児童生徒であった。具体的な研修ニーズのある項目の上位を見ても、他の群では「知識理解」が入っているのに対し、A群では入っておらず、通常学級の多くの教員は発達障害に関する知識は持っていて、具体的な対応に研修ニーズがあると認識している傾向が伺えた。C群は具体的な研修ニーズのある項目の上位に「知識理解」が含まれるが、最もニーズが高い項目は「保護者対応の難しさ」が上位であり、学校において具体的な対応に負担を感じている教員が多いことが伺えた。B群とD群については、具体的な研修ニーズのある項目の上位は「知識理解」であり、負担を感じている教員の割合が高いのも「自身の知識理解の少なさ」や「自身の指導経験の少なさ」であった。これらのことからこれらの群の児童生徒についてはまず「知ること」が重要であることが伺えた。

表 15 調査 1 の結果の概要

| | A. 軽度知的障害、発達障害 (ASD・ADHD・LD)と その可能性のある児童 生徒 | B. A 以外(知的障害、肢体不 自由、病弱、視覚障害、聴 覚障害等)の障害のある児 童生徒 | C. 外国人、不登校、 LGBTs、経済的困難及 び養育に課題のある家 庭の児童生徒 | D. 特定分野に特異な才能 のある児童生徒 |
|---|--|---|--|--|
| | 89.0 | 43.0 | 66.4 | 42.8 |
| ① 困難、課 題と感じ る教員の 割合と項 目 | 教科指導 実態把握 保護者対応 授業づくり 他の児童への理解促進 | 実態把握 知識理解 授業づくり 教科指導 合理的配慮 | 保護者への対応 個々の実態把握 他の児童生徒への理解促進 知識理解 キャリア支援 | 実態把握 知識理解 教科指導 他の児童への理解促進 保護者対応 |
| | 75.0 | 51.9 | 60.2 | 30.9 |
| ② 具体的な 研修ニ ーズのある 教員の割 合と項目 | 保護者対応 授業づくり 教科指導 実態把握 自立活動 | 知識理解 実態把握 授業づくり 自立活動 教科指導 | 保護者対応 実態把握 知識理解 学校外との連携 周囲の理解 | 知識理解 実態把握 教科指導 授業づくり 保護者対応 |
| | 82.4 | 59.7 | 75.5 | 33.3 |
| ③ 負担を感 じている 教員の割 合と項目 | 児童生徒の対人関係の困難さ 児童生徒の行動上の困難さ 自身の指導経験の少なさ 自身の知識理解の少なさ 保護者対応の難しさ | 自身の指導経験の少なさ 自身の知識理解の少なさ 児童生徒の学習上の困難さ 児童生徒の行動上の困難さ 児童生徒の対人関係の困難さ | 保護者対応の難しさ 児童生徒の対人関係の困難さ 自身の指導経験の少なさ 自身の知識理解の少なさ 児童生徒の行動上の困難さ | 自身の指導経験の少なさ 自身の知識理解の少なさ 児童生徒の対人関係の困難さ 児童生徒の学習上の困難さ 保護者対応の難しさ |

● 表内の項目は、質問項目を短縮、児童生徒を子どもに置き換えて表現している

2) 調査 2 の結果の概要

調査 2 の結果の概要は以下のとおりである。インタビューの結果を「高等学校の通級指導教室を担当するための専門性」、「教員養成段階で学ぶべきこと」、「専門性を高めるための研修内容」の 3 カテゴリーで整理している。「教員養成段階で学ぶべきこと」の「特別支援の基礎知識」「福祉領域の知識」「高等学校教育に関すること」は、調査 1 の具体的な研修ニーズでは「知識理解」の項目に含まれると考えられる。

3) 既存科目の見直しまとめ

前項の「既存科目の内容の見直し（課題の分析）」の結果についての概要を表 16 に示す。

表 16 各群の既存科目の検討結果

| 群 | 調査結果を受けた既存科目の検討結果 |
|---|---|
| A | <ul style="list-style-type: none"> ● 発達障害について扱う既存科目は多いが、その多くは総論的な内容に留まっており、現場のニーズに応じた内容を扱う科目は特別支援教育に関する専門科目で1つのみである。 ● 軽度知的障害に焦点化した内容がない。 ● 以上の傾向は、特別支援教育に関する専門教育科目を履修しても大きな変化はない。 |
| B | <ul style="list-style-type: none"> ● 特別支援教育に関する専門教育科目を履修することにより、この群の現場のニーズに幅広く応じた内容を扱うことができる。しかし、通常学級での支援方法についてはあまり扱われていない。 ● 概論を扱う科目のみ履修する学生の場合、総論的な内容に留まっており、<u>現場のニーズに応じた内容を扱っていない</u>。 |
| C | <ul style="list-style-type: none"> ● この群を主題として扱う科目は存在せず、科目の中で1回、もしくは1回の中で副次的なテーマとして扱うに留まっている。いずれの科目でも概論的な内容に留まっており、現場のニーズに応じた内容を扱っていない。 ● 以上の傾向は、特別支援教育に関する専門教育科目を履修しても大きな変化はない。 |
| D | <ul style="list-style-type: none"> ● <u>この群を主題として扱う科目は存在せず、「知識理解」というレベルにおいても現場のニーズに応じた内容を扱っていない</u>。 ● 以上の傾向は、特別支援教育に関する専門教育科目を履修しても大きな変化はない。 |

表 16 にあるように、いずれの群の児童生徒に対しても既存科目のみでは現場のニーズに対応できない可能性が示唆された。調査結果と既存科目の現状を踏まえ、以下に履修プログラムの案を示すことと

する。具体的には、①既存科目で何を再構成して対応するか、②e-learning 科目でどの内容に対応するか、の観点から科目の見直しを行い、それらを踏まえて多様な児童生徒の教育的ニーズに対応するための履修プログラムのカリキュラムの配列（カリキュラムツリー）案を考察する。

4) 履修プログラムのカリキュラム案

(1) 科目の検討

① 既存科目の再構成

既存科目の再構成により対応する項目としては、特別支援教育に関する専門教育科目においてあまり扱われていない、「軽度知的障害」に関する内容がある。具体的には、「障害児の心理Ⅰ・Ⅱ」、「知的障害児教育課程論」、「知的障害児指導法」等の科目においての扱うことを検討することが考えられる。また、概論科目である「特別な支援を必要とする子どもの理解と支援」や「特別な教育的ニーズの理解と支援」においても、知的障害の回において、軽度知的障害について扱う内容を増やすことを検討することが考えられる。

その他、B群の児童生徒に対する「通常学級における支援」があまり扱われていないことについては、特別支援教育科目の「知的障害児指導法」「肢体不自由児指導法」「病弱児指導法」等の科目について、通常学級での支援について扱う内容を増やすことを検討することが考えられる。また、B群の児童生徒の指導については特別支援学校のセンター的機能の積極的な利用も有用であると考えられることから、概論科目である「特別な支援を必要とする子どもの理解と支援」や「特別な教育的ニーズの理解と支援」において、センター的機能や連携について扱う内容を増やすことを検討することなどが考えられる。

② e-learning 科目の新設

e-learning 科目の新設により対応する項目としては、現行の科目では主題として扱われていないものが考えられる。具体的には、C群・D群の児童生徒の「知識理解」「実態把握」「指導法」について、e-learning 科目で扱うことが考えられる。また、特別支援教育に関する専門教育科目を履修せず、概論科目のみ履修する学生においては、すべての群の児童生徒について総論的な内容の理解に留まる可能性があることから、現場のニーズに対応するために、すべての群の「知識理解」「実態把握」「指導法」について、e-learning 科目で扱うことが考えられる。例えば、「研究の概要」の表1（12頁参照）の「想定される内容」にある内容を参考に、「共通項目①（児童期・青年前期の発達、キャリア教育など）」と「A～D群の対象の理解」について、概論科目より進んだ内容を扱う e-learning 科目（「特別な支援を必要とする子どもの心理・生理・病理（仮）」を1つ。「共通項目②（共生社会やダイバーシティに関すること）」と「学級内での配慮や対応（個別の支援計画、指導計画の立案、合理的配慮の実施など）」について、概論科目より進んだ内容を扱う e-learning 科目（「特別な支援を必要とする子どもの教育

(仮)」を1つ。「支援①通級による指導」や「支援②専門的支援や他機関との連携」などA～D群の具体的な指導法について、概論科目より進んだ内容を扱う e-learning 科目（「特別な支援を必要とする子どもの指導法（仮）」を1つ、などを新設することが考えられる。

(2) 履修プログラムのカリキュラム案の検討

以上2つの対応を踏まえ、A～D群の児童生徒に対する現場のニーズに応じた履修プログラムを考察する。履修プログラムとしては、特別支援教育科目を履修する学生（つまり、副免で特別支援学校の教員免許を取得する学生）と副免で特別支援学校の教員免許を取得しないが、特別な支援を必要とする子どもへの指導・支援についてより進んだ知識・技能を習得したい学生向けの2つについて提案する。

① 副免で特別支援学校教員免許を取得しない学生

この学生に対する履修プログラムとしては、調査結果で明らかになった現場のニーズを踏まえ、再構成された従来の概論科目（「特別な支援を必要とする子どもの理解と支援」もしくは「特別な教育的ニーズの理解と支援」）に加え、上記で新設を検討した e-learning 科目（「特別な支援を必要とする子どもの教育（仮）」、「特別な支援を必要とする子どもの心理（仮）」、「特別な支援を必要とする子どもの指導法（仮）」）を履修する。さらに、A群の児童生徒（軽度知的障害、発達障害とその可能性がある児童生徒）に関する現場のニーズの高さとその多様さに応じるため、現在あるカリキュラムで多くのニーズに対応している「発達障害教育総論Ⅰ」と「発達障害児教育総論Ⅱ」を履修することが考えられる。これらを踏まえたカリキュラムツリーの案を図1に示す。

② 副免で特別支援学校教員免許を取得する学生

この学生に対する履修プログラムとしては、調査結果で明らかになった現場のニーズを踏まえ、特にC～D群の児童生徒に関する内容を追加することが考えられる。具体的には再構成された従来の概論科目および特別支援教育に関する専門教育科目に加え、上記で新設を検討した e-learning 科目（「特別な支援を必要とする子どもの教育（仮）」、「特別な支援を必要とする子どもの心理（仮）」、「特別な支援を必要とする子どもの指導法（仮）」）の、特にC～D群に関するコマと共通項目①②に関するコマをピックアップして受講することなどが考えられる。これらを踏まえたカリキュラムツリーの案を図2に示す。

| 1 年次 | 2 年次 | 3 年次 | 4 年次 |
|--|---|---|------|
| <p>再構成された概論科目</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 特別な支援を必要とする子どもの理解と支援 ・ 特別な教育的ニーズの理解と支援 (変更点) ・ 軽度知的障害の扱い ・ センター的機能の扱い | <p>e-learning 科目</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 特別な支援を必要とする子どもの教育 (仮) ・ 特別な支援を必要とする子どもの心理・生理・病理 (仮) | <p>e-learning 科目</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 特別な支援を必要とする子どもの指導法 (仮) <p>特支専門科目</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 発達障害児教育総論 I ・ 発達障害児教育総論 II | |

図 1 副免で特別支援学校免許を取得しない学生のカリキュラムツリー案

| 1 年次 | 2 年次 | 3 年次 | 4 年次 |
|---|---|------|------|
| <p>再構成された概論科目</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 特別な支援を必要とする子どもの理解と支援 ・ 特別な教育的ニーズの理解と支援 (変更点) ・ 軽度知的障害の扱い ・ センター的機能の扱い | <p>e-learning 科目</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 特別な支援を必要とする子どもの教育 (仮) ・ 特別な支援を必要とする子どもの心理・生理・病理 (仮) ・ 特別な支援を必要とする子どもの指導法 (仮) ・ 特に C~D 群の児童生徒に関するコマと共通項目①②に関するコマをピックアップした科目を設定 | | |
| <p>再構成された特支科目</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 科目の詳細については 76 頁を参照 (変更点) ・ 軽度知的障害について知的障害に関連する複数の科目で扱う ・ 指導法に関する科目で通常学級での支援について扱う | | | |

図 2 副免で特別支援学校免許を取得する学生のカリキュラムツリー案

5) まとめ

以上、調査結果を踏まえて、既存科目の修正および新規科目（e-learning 科目）の検討を行い、履修プログラム案について示した。これらの案はあくまで大枠を示したものにすぎず、これらの科目で何をどの程度扱うかについては、現場のニーズのみではなく、現在および将来の日本の教育システムに関する動向や、理解や支援に関してこれまで明らかになった研究、県の教育センターで扱う内容との関連等を考慮して今後詳細に検討していく必要がある。

第4章 まとめ

目標（評価項目）に対する実施状況とその達成度評価

目標1：調査規模と回収率

| 目標 | | 達成度 | |
|---------------------------------|--------|---|----|
| 具体的項目 | 目標値 | 状況 | 評価 |
| 調査対象である長崎県教員調査対象 10,000 人全員への配布 | 100%配布 | <u>配布 100%</u> 県内の小学校・中学校・高等学校 11222 人全員に郵送にて配布することができた。 | 達成 |

| 目標 | | 達成度 | |
|----------|-------|--|----|
| 具体的項目 | 目標値 | 状況 | 評価 |
| 調査用紙の回収率 | 60%以上 | <u>回収率 72%</u> 紙媒体回答（郵送返送）、Web 回答を合わせ、回収率 72%のため達成と評価できる。 | 達成 |

| 目標 | | 達成度 | |
|-------------------------------|--------|---|----|
| 具体的項目 | 目標値 | 状況 | 評価 |
| 高等学校での通級指導教室担当者6教室への訪問による面接調査 | 100%訪問 | <u>100%訪問（6教室をすべて調査）</u> 直接訪問（対面）4校、Web 訪問2校 | 達成 |

* 面接調査は6教室すべてに実施した。うち2教室は、双方のコロナウイルス感染症関連の日程延期や荒天（降雪）による交通機関の影響（フェリーの運休）があり直接訪問をWeb訪問・面接調査に切り替えた。

目標2：e-learning 教材作成：2～4 単位分の教材作成

| 目標 | | 達成度 | |
|-------------------|------|---|------|
| 具体的項目 | 目標値 | 状況 | 評価 |
| 各群（ABCD）に関する教材の作成 | 作成開始 | <u>作成開始は達成、作成完了は未達成</u> 作成完了には至らなかったが、調査結果を踏まえての作成準備に入ることはできた。 | やや達成 |

| 目標 | | 達成度 | |
|---------------|------|---|------|
| 具体的項目 | 目標値 | 状況 | 評価 |
| 共通事項に関する教材の作成 | 作成開始 | <u>作成開始は達成、作成完了は未達成</u> 作成完了には至らなかったが、作成準備に入ることはできた。 | やや達成 |

| | 目標 | 達成度評価 | |
|--------------------------------------|------|---|------|
| ・オンデマンドのみならず質疑応答やディスカッションができるシステムの構築 | 作成開始 | <u>作成開始は達成、作成完了は未達成</u> 作成完了には至らなかったが、作成準備に入ることはできた。 | やや達成 |

目標3：履修プログラム（教職科目群）の開発・完成

| 目標 | | 達成度 | |
|------------------------------------|-----------|--|----|
| 具体的項目 | 目標値 | 状況 | 評価 |
| オリジナルで実現可能な履修プログラムの完成についての実現可能性の検討 | 検討の開始及び継続 | <u>検討を開始した</u> 履修プログラムの完成に向けた検討を開始することができた。現在も継続中であり、今後も検討を継続する体制の整備はできている。 | 達成 |

| 目標 | | 達成度 | |
|-------------------------|---------------------|--|-----|
| 具体的項目 | 目標値 | 状況 | 評価 |
| 履修プログラム及び修了証の開発の終了とその発信 | プログラム及び修了証の開発終了及び発信 | <u>検討は開始したが終了していない</u> 履修プログラムの開発に関する検討の開始には至ったが、プログラム及び修了証の開発を終了することはできなかった。しかし、来年度以降、学部内（教務委員会）での検討を開始することの確認、及び県教育センターとの協議のうえで、検討を継続する体制の整備と確認を行うことができた。 | 未達成 |

| 目標 | | 達成度 | |
|-------------------------------|-------|------------------------------------|-----|
| 具体的項目 | 目標値 | 状況 | 評価 |
| チーム全体による履修プログラムの数量的評価(5段階)の実施 | 評価の実施 | 履修プログラムの開発が終了しなかった目に数量的評価を実施していない。 | 未達成 |

| 目標 | | 達成度 | |
|-------------------------------|------|---|----|
| 具体的項目 | 目標値 | 状況 | 評価 |
| 全体の検討会5回以上（その他WG編成による検討継続）の開催 | 5回以上 | <u>8回開催</u> 学内のみの検討会を6回、県教育センタースタッフを交えた検討会を3回実施した。 | 達成 |

| 目標 | | 達成度 | |
|----------------------------|----------|---|----|
| 具体的項目 | 目標値 | 状況 | 評価 |
| 履修プログラムへの履修登録予定者50人以上とする設計 | 50人以上の設計 | <u>50人以上で設計</u> 履修プログラムの検討においては、50人以上で設計している。算出根拠は、主免（特別支援教育コース15名）のすべて、及び特別支援学校免許を副免として選択するもの（上限35名）を合わせた数。あるいは特別支援教育コース以外に在籍する学生で、特別支援学校免許の取得を希望しないが通常学級での支援に関心を持つものが20%程度存在するという想定（35名）で設計している。 | 達成 |

目標 4：履修プログラムの運用

| 目標 | | 達成度 | |
|---------------------------|------|---|------|
| 具体的項目 | 目標値 | 状況 | 評価 |
| 学内における履修プログラムの運用に関する協議の開始 | 協議開始 | <u>開始することができた</u> 履修プログラム運用について学部執行部に説明し、協議の了解を得ることができた。今後、学部教務委員会にての具体的な協議を行う予定である。 | やや達成 |

目標 5：履修プログラムの活用

| 目標 | | 達成度 | |
|---------------------------------|------|--|----|
| 具体的項目 | 目標値 | 状況 | 評価 |
| e-learning 教材の教員研修での活用に関する協議の開始 | 協議開始 | <u>協議を開始することができた</u> 県内教員の研修の責任部局である長崎県教育センター研修部との協議を開始した。県教育センターでは作成、運用に向けて、令和 5 年度の調査研究課題と関連させて研究する手続きを行った。 | 達成 |

| 目標 | | 達成度 | |
|--|------|---|-----|
| 具体的項目 | 目標値 | 状況 | 評価 |
| 履修プログラム修了者に対する教員採用時のインセンティブ付与に関する協議の開始 | 協議開始 | <u>協議を開始することはできていない</u> 情報収集等に努めて、関係者からのヒアリング等を行ったが、具体的な協議は開始できていない。履修プログラムの開発をもって開始する予定である。 | 未達成 |

調査研究の実施計画と実施状況

| 月 | 実施計画 | 実施状況 |
|-----|--|---|
| | | 採択通知 8/26、締結 9/30 受託にかかる事務的な準備期間 |
| 9月 | 調査研究キックオフ検討会議① | ★調査研究キックオフ：学内及び学部内に周知 9/8 検討会議① 学内チーム (WG) 協議 (学内) 9/9 検討会議② 長崎県教育センターとの協議 (県教育センター) 9/14 長崎県教育委員会 (義務教育課、高校教育課) に事業説明及び調査実施の協力依頼 (長崎県庁) |
| 10月 | *検討会議① 【Ⅰ.調査】調査用紙作成・・・ *検討会議② (以降、WG 単位での検討継続) 【Ⅲ.運用整備】学内環境整備のための基礎資料作成の開始 | 10/1 技術補佐員、事務補助員の雇用開始 10/6 検討会議③ 学内チーム (WG) (学内) 質問紙調査、訪問調査の内容の検討開始 10/20 検討会議④ 学内チーム (WG) (学内) 学内環境整備チームの結成と進行確認 |
| 11月 | 【Ⅰ.調査】調査用紙配布 【Ⅰ.調査】通級担当者への面接調査開始・随時記録データ化 面接調査は原則訪問による調査 (6校) | 11/8 令和4年度第2回県・市町教育委員会学校教育課長等会議に列席、事業説明及び調査実施の協力依頼 (長崎県庁) 11/8 長崎県高等学校校長協会会長に調査実施の協力依頼 11/10 検討会議⑤ 学内チーム (WG) (学内) 質問紙 内容の最終調整 11/10 研究倫理申請書の提出 (学内) 11/20~24 質問紙の封入、発送作業 11/21 教育センター 所長等来訪 11/25 検討会議⑥ e-learning 教材の活用方針に関する協議他 (県教育センタースタッフ・大学) (学内) 11/28 質問紙発送 11/28 長崎市立小学校校長会会長に調査実施の協力依頼 11/29 訪問調査① (長崎県立五島南高等学校) |
| 12月 | 【Ⅱ.履修プログラム】既存科目の見直し開始・*検討会議③ (以降、WG 単位で検討) ★教育実践研究フォーラムでの中間発表 | 12/3 訪問調査② (長崎県立島原翔南高等学校) 12/8 検討会議⑦ 学内 WG での検討 既存科目の見直しの開始 12/14 訪問調査③ (長崎県立佐世保中央高校定時制昼間部) (定時制夜間部) 12/24 質問紙回答締め切り (長崎市以外) 12/27 訪問調査④ (長崎県立鳴滝高等学校) |

| | | |
|------|---|---|
| 1月 | 【Ⅰ.調査】調査用紙集計・分析・協議 | 1/10 質問紙回答終了（長崎市） 1/20 データ入力委託（業者） 1/18 訪問調査⑤（長崎県中五島高等学校）（Web 実施） |
| 1月以降 | 【Ⅱ.履修プログラム】調査結果を受けて既存科目内容の整備・・・*検討会議④（学内） | 1/12 検討会議⑧ 学内チーム（WG）（学内） 1/25 訪問調査 長崎県立諫早東高等学校（Web） |
| | 【Ⅲ.環境整備】履修プログラムに関する関係団体・有識者からの助言 *検討会議⑤（Web 会議） | 2/7 検討会議⑨ 学内チーム・県教育センター（メール） 履修プログラム、今後の研究の進め方の確認 2/9 検討会議⑩ 学内チーム |
| 2月以降 | 【Ⅰ.調査】調査データの整理 【Ⅱ.履修プログラム】履修プログラム完成 【Ⅲ.環境整備】学部教務委員会での検討（議題発出） 【Ⅳ.研修検討】採用・研修に向けての検討基礎資料まとめ ・県教育センター（県教育委員会）との協議の開始（e-learning 教材活用） ・県教育委員会との履修プログラム修了者の教員採用試験時におけるインセンティブ付与に関する協議の開始 | 2/24 調査結果データ入力、基礎統計量整理終了 研究チームでの基礎統計量の共有、確認 3/9 検討会議⑪ 学内チーム 現在進行中の課題及び今後の予定について以下の確認を行った。 ★履修プログラムの検討を開始した。 ★学部教務委員会への議題発出は4月以降に見送る。できるだけ早期の議題発出を行う。 ★e-learning 教材の作成に関して県教育センターとの協議の開始し、年度計画を作成した。 ★インセンティブ付与に関する協議については、有識者等から情報収集を行った。 |
| 3月 | ★研究の総括 *検討会議⑥(県教育センターも含めた対面会議) ★研究成果の各団体への報告・大学ホームページへの成果発表 ★上記のいずれかで文部科学省等での成果報告会があれば実施 WG：各チームでの協議 検討会議：学内の研究関係者全体での協議 | 3/17 検討会議⑫ 成果のまとめと今後の継続課題以下の事項の確認を行った。 ★県教委等への結果報告準備中 ★大学ホームページへの成果発表を準備中 ★文科省成果報告会は特に実施無し ★県教育センターとの次年度以降の連携体制の確認のための協議(メール等) ★報告書作成 |

上記より、調査の進行上、実施できなかった以下の項目については長崎県教育センターとともに、今後継続した研究を行う予定である。

- ①. e-learning 教材の運用方法
- ②. 履修プログラム（科目群）の策定
- ③. 開発した履修プログラム運用のための環境整備
- ④. 履修プログラム修了証取得者の採用後の活用やさらなる研修の在り方の検討
- ⑤. 作成した e-learning 教材の研修での活用可能性に関する協議

実施体制

実施責任者：長崎大学教育学部

研究チーム：長崎大学教育学部教育臨床センター

| | | |
|--|--|---|
| 学部体制 | 教育学部・教育学研究科 学部長・教授 副学部長・教授（研究担当） 副学部長・教授（附属担当） | 藤本 登 星野 由雅 鈴木 保巳 |
| 調査研究の実務 調査研究の企画運営、実施 履修プログラムの開発 教材開発 他 | 教育学部・教育学研究科 教育学部教育臨床センター 教授・教育臨床センター長 教授 准教授 准教授 准教授 | 吉田 ゆり 鈴木 保巳 高橋 甲介 石川 衣紀 西村 大介 |
| 研究協力 教材開発、履修プログラムの 環境整備 | 教育学部教育臨床センター 准教授(教育臨床センター兼務) 准教授(教育臨床センター兼務) 准教授(教育臨床センター兼務) 准教授(教育臨床センター兼務) | 内野 成美 加来 秀俊 前原 由喜夫 畑中 大路 鎌田 英一郎 |
| 専従スタッフ (本事業費での雇用) | 技術補佐員 事務補佐員 | 栗林 かなみ 後藤 久仁子 |

長崎県教育センター

| | | |
|----|--|-------------------------|
| 連携 | 長崎県教育センター 研修部教育支援研修課研修副部長・教育支援研修課長 教育支援研修課 特別支援教育研修班 主任指導主事 教育支援研修課 特別支援教育研修班 | 川波 寿雄 伊藤 公裕 福田 和代 |
|----|--|-------------------------|

執筆者一覧

- 石川 衣紀：第2章 調査 1.長崎県内の現職教員に関する質問紙調査
第3章 履修プログラムの開発 1.既存科目の内容の見直し D群
- 鈴木 保巳：第1章 研究概要 1.本研究の背景
第3章 履修プログラムの開発 1.既存科目の内容の見直し B群（共著）
- 高橋 甲介：第3章 履修プログラムの開発 1.既存科目の内容の見直し B群（共著）
第3章 履修プログラムの開発 2.調査結果を受けた履修プログラム案の検討（共著）
- 西村 大介：第1章 研究概要 2.長崎県内のインクルーシブ教育の現状
- 吉田 ゆり：第1章 研究概要 3.研究の概要
第2章 2.通級における指導担当者への面接調査（高等学校6校）
第3章 履修プログラムの開発 1.既存科目の内容の見直し A群
第3章 理由プログラムの開発 1.既存科目の内容の見直し C群
第4章 まとめ 1.成果目標に対する達成度（自己評価）
第4章 まとめ 2.事業体制

編集・データ整理

- 栗林 かなみ：第2章 2.通級における指導担当者への面接調査（高等学校6校）のデータ整理
- 後藤 久仁子：成果報告書全体の編集

(五十音順)

令和4年度 教師の養成・採用・研修の一体的改革推進事業
成果報告書

長崎大学「共生社会実現にむけた、通常学級における多様な子どもの理解
と対応力を養成する教職科目群（履修プログラム）の開発」

発行：令和5年4月28日 長崎大学教育学部
編集：長崎大学教育学部教育臨床センター
発行所：長崎大学教育学部 長崎市文教町1-14
印刷：Kinko's 長崎店