



Title	高等学校における特別支援教育の現状と課題(2) : 現職教師と教職課程履修学生への意識調査から
Author(s)	姫野, 完治; 関, あゆみ; 安達, 潤 他
Citation	子ども発達臨床研究, 9, 23-33
Issue Date	2017-03-15
DOI	https://doi.org/10.14943/rcccd.9.23
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/65006
Type	departmental bulletin paper
File Information	23_1882-1707_9.pdf



高等学校における特別支援教育の現状と課題 (2)

— 現職教師と教職課程履修学生への意識調査から —

姫野 完治¹ ・ 関 あゆみ² ・ 安達 潤³ ・ 近藤 健一郎⁴

Current State and Issues of Special Needs Education in High School (2) — Trough Questioner Survey to Teachers and Teacher Trainee Students —

Kanji HIMENO, Ayumi SEKI, Jun ADACHI, Kenichiro KONDO

要 旨

本研究では、高校における特別支援教育に関する高校教師と学生の意識を明らかにすることを目的とし、高校教師 558 名と教職課程履修学生 122 名を対象として質問紙調査を行った。その結果、現職教師と学生では、特別支援教育に関する制度的・実践的な内容の理解に大きな差があること、また現職教師は具体的な困難場面の対処方法を、学生は基礎的知識や政策を学びたいと考えていること等を明らかにした。

キーワード：特別支援教育、高等学校、教師、教職課程、意識調査

1. 問題と目的

2006 年の学校教育法施行規則の改正および「学校教育法等の一部を改正する法律」の可決・成立をふまえ、2007 年 4 月から特別支援教育が実施され始めて 10 年を迎える。この間、障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取り組みを支援するという視点に立ち、様々な制度や環境の整備が進められてきた。とりわけ、通常学級に在籍する LD や ADHD、高機能自閉症等の児童生徒に対する適切な指導および必要な支援を行うべく、各学校に特別支援教育を推進するための

校内委員会を設置したり、特別支援教育コーディネーターの任命が進められたりしている。また、小中学校では、通常の学級、通級による指導、特別支援学級といった連続性のある多様な学びの場が整備されてきている。しかし、義務教育において支援体制の整備が進む一方で、高校の取り組みが遅れているといった課題も指摘されている（文部科学省、2010）。2016 年度から障害者差別解消法が施行され、障害者への合理的配慮の提供が義務づけられるようになり（民間は努力義務）、2018 年度からは高等学校においても通級による指導が制度化されることを鑑みると、高校における特別支

¹ 北海道大学大学院教育学研究院附属子ども発達臨床研究センター 准教授

² 北海道大学大学院教育学研究院 准教授

³ 北海道大学大学院教育学研究院 教授

⁴ 北海道大学大学院教育学研究院 准教授

援教育を充実するための体制の充実、教員の意識や力量の向上が喫緊の課題と言える。

このように高校における特別支援教育に焦点があてられているものの、義務教育である小中学校と比べて、高校は学校間の違いが大きい、一般化することが非常に難しい。多様な高校の実情をふまえた特別支援教育に対するニーズの解明が重要となる。そのため、高校における特別支援教育の実情や教師の意識を把握すべく、様々な調査研究が実施されてきた。内野・高橋（2006）は、神奈川県内の133校を対象として、高校に在籍する発達障害児の在籍状況や学習困難の内容、学校が行っている特別な対応等を調査し、今後必要とされる組織的な対応を提言している。また、瀧・井上（2008）は、特別支援教育コーディネーターを対象としたアンケート調査から、特別支援教育をしていく上で、「教職員が発達障害について理解を深めること」が最も重要であると捉えていることなどを明らかにしている。このように管理職や特別支援教育コーディネーターを対象とした研究だけでなく、個々の教師を対象とした研究も行われている。国立特別支援教育総合研究所（2011）は、高校教師を対象として意識調査を行い、大学進学者の多い高校および進学者と就職者が混在する高校よりも、就職者が多い高校の方が、気になる生徒の割合が高いこと、教師は特別支援教育の必要性を感じつつも、その実現に対しては意識が分かれること等を明らかにしている。また、国立特別支援教育総合研究所（2013）は、研究協力校において、教師が行っている授業の工夫を調査し、生徒の反応を見ながらわかりやすく具体的に指示をしたり時間を確保したりする工夫は取り入れられているが、話の聞き方や発言のルール、教室環境を整備するといったことはあまり意識して取り組まれていないことなどを指摘している。

しかしながら、これまでの調査では学校の規模や教育課程による比較、教職経験年数による意識の違いなどは研究されていない。また、現職教師と教職課程履修学生の意識を比較し、その差異や変容過程を解明するような研究も行われていな

い。そこで筆者らは、以下の三つの調査を行った。

調査Ⅰ：学校調査（在籍状況、校内支援体制）

調査Ⅱ：教師調査（理解、関わり、意識）

調査Ⅲ：教職履修学生調査（理解、関わり、意識）

本研究では、調査ⅡとⅢをもとに、高校における特別支援教育に対する現職教師と教職課程履修学生の意識を検討する。

2. 研究の方法

(1) 調査の対象

〈調査Ⅱ〉調査は、2015年12月～2016年1月に行った。調査Ⅰと同様に、北海道立高等学校および私立高等学校339校の教師を対象とした。調査Ⅰを郵送する際に、調査Ⅱの質問紙を4枚同封し、個々の教師に回答を依頼した。この時、可能であれば教職経験年数5年未満の教師と10年以上の教師に回答してもらえるように要請した。各校ごとに回答を取りまとめて返送してもらったところ、161校（回答率47.5%）の568名から回答があった。このうち教職経験年数などの記載のないものを除き、558名を分析の対象とした。回答者の内訳を表1に示す。

〈調査Ⅲ〉北海道大学において教職課程を履修し、教職実践演習を受講している学生、大学院生を対象とした。同授業は、教職課程の総まとめの授業として位置づき、教育実習などの科目をすべて取り終えた学生が受講する科目である。2015年10月に行われた授業時に協力を要請し、学生および大学院生122名から回答があった（表1）。

表1 調査対象の内訳

調 査	対 象	回答者数	計
調査Ⅱ	初任～5年未満	166	558
	5年以上～15年未満	143	
	15年以上	249	
調査Ⅲ	教職課程履修学生		122

(2) 調査の内容

調査用紙は以下の6区分で構成され、国立特別支援教育総合研究所(2011、2013)を参考にして各々の質問項目を作成した。

- ①属性(調査Ⅱでは経験年数と取得免許状、調査Ⅲでは教員志望度、取得予定免許状を尋ねた)
- ②学習への意欲と内容
- ③発達障害や特別支援教育についての理解
- ④障害の理解と障害者との関わり
- ⑤生徒との関わり・実践したことのある配慮事項(調査Ⅱでは教職経験全体、調査Ⅲでは教育実習中の関わりについて尋ねた)
- ⑥高校における特別支援教育の必要性・実現可能性

3. 現職教師の意識

(1) 障害名の理解と障害者との関わり

まず、現職教師が障害名についてどの程度理解し、また障害者に関わった経験があるのかを見てみる。10の障害名について知っているかどうか、またそのような障害のある方に関わったことがあるかを尋ねた結果を表2に示す。その結果、自閉症スペクトラム障害と発達性ディスレクシア以外の障害名については、8割以上の教師が知っていること、しかしながら関わった経験は障害によってバラツキがあることがわかった。また、発達障害やアスペルガー障害のある方に関わった経験のある教師が6割を超えている一方で、視覚障害や聴覚障害、肢体不自由の障害のある方との関わりは3割に満たなかった。

(2) 特別支援教育に対する理解

次に、発達障害や特別支援教育に関する制度的・実践的な内容11項目について、3件法(「1. 知らない」「2. 聞いたことがある」「3. 具体的内容や詳細を知っている」)で尋ねた。経験年数5年未満、5～15年未満、15年以上で比較した結果を、表3に示す。全体の結果を見ると、項目1、2、3、4、6、7、11の7項目については中央

表2 障害の理解と障害者との関わり (%)

障害名	知っている	関わったことがある
1. 発達障害	96.8	60.4
2. 自閉症スペクトラム障害	79.9	36.4
3. アスペルガー症候群	97.7	63.8
4. 注意欠陥多動性障害	93.4	52.0
5. 学習障害	96.1	56.1
6. 発達性ディスレクシア	42.7	7.5
7. 肢体不自由	90.9	29.2
8. 知的障害	91.0	31.0
9. 視覚障害	89.4	16.7
10. 聴覚障害	89.1	22.6

値である2.0を超えており、理解が進んでいる一方で、学校独自の科目設定に関する項目5や障害者権利条約に関する項目9など、法律のあるいは制度的な内容に関する項目については全く知らないという教師も少なからず存在していた。また、教職経験年数ごとの回答に目を向けると、項目6を除いた10項目については、経験年数が豊富な教師ほど理解している割合が高かった。

(3) 特別な支援を必要とする生徒との関わり

昨今の学校においては、医師の診断を受けてはいないものの、学びや行動、コミュニケーションに困難を示す生徒も多く存在している。そのような生徒を含めて、困り感のある生徒との関わりについて4件法で尋ねた(「1. 全くなかった」～「4. よくあった」)。その結果、「よくあった(28.9%)」、「ややあった(50.4%)」、「あまりなかった(12.0%)」、「全くなかった(4.7%)」、「DKNA(Don't Know, Not Answer: 以下、DKNAと記す)(4.1%)」であった。約8割の高校教師が、学びや行動、コミュニケーション等の何らかの困難を要する生徒に関わった経験を持つことがわかった。

では、このような困難を要する生徒に対して、教師はどのような配慮をしているのだろうか。先の質問に対して、「全くなかった」と回答した方以外(N=532)を対象として、12項目について実践したことがあるかどうか尋ねた。回答者全体の結果をもとに降順に整理し、表4に示す。そうした

表3 発達障害や特別支援教育についての理解

	全体 M(SD)	5年未満 M(SD)	5～15年 M(SD)	15年以上 M(SD)
1. 学業不振の顕著な生徒の中に、発達障害を有する生徒が含まれている	2.62 (0.51)	2.53 (0.54)	2.63 (0.51)	2.67 (0.48)
2. 不登校状態の生徒の中に、発達障害を有する生徒が含まれている	2.44 (0.62)	2.27 (0.67)	2.44 (0.61)	2.55 (0.57)
3. 生徒指導事案には発達障害支援の視点が有用なケースがある	2.27 (0.68)	2.16 (0.68)	2.21 (0.71)	2.37 (0.64)
4. 障害のある生徒への「個別の指導計画」や「個別の教育支援計画」の作成は、高等学校でも推奨されている	2.28 (0.68)	2.15 (0.69)	2.25 (0.64)	2.37 (0.68)
5. 義務教育段階の学習内容の定着を図ることを目的として、高等学校独自の科目を設定することができる	1.89 (0.77)	1.84 (0.75)	1.87 (0.76)	1.93 (0.79)
6. 障害のある生徒の学びの場を決定する際には、本人および保護者の意向を最大限尊重しなければならない	2.40 (0.58)	2.36 (0.56)	2.46 (0.59)	2.40 (0.59)
7. 合理的配慮の不提供が障害者差別につながる場合がある	2.13 (0.65)	2.05 (0.66)	2.11 (0.65)	2.19 (0.64)
8. 学校教育における合理的配慮とは、生徒の学びを阻害する社会的障壁の除去のことである	1.93 (0.69)	1.83 (0.70)	1.87 (0.70)	2.02 (0.68)
9. 障害者権利条約批准の下、インクルーシブ教育が推進されている	1.85 (0.78)	1.82 (0.74)	1.84 (0.81)	1.87 (0.78)
10. 発達障害児者に対する就労支援は、療育手帳や障害者手帳がなくても受けることができる	1.73 (0.76)	1.55 (0.70)	1.78 (0.78)	1.83 (0.77)
11. 発達障害児者の生活や就労に関する相談・支援のため、各都道府県に発達障害者支援センターが設けられている	2.03 (0.69)	1.84 (0.66)	2.04 (0.75)	2.15 (0.64)

表4 特別な支援を必要とする生徒へ実践したことのある配慮事項（複数回答）（%）

	全体	5年未満	5～15年	15年以上
1. 簡潔でわかりやすい言葉づかいで伝える	69.9	71.3	73.1	67.2
2. 仲間関係に配慮してグループを編成する	47.5	42.0	51.5	48.9
3. 学習の目標やねらいをわかりやすく伝える	47.2	45.3	55.4	43.7
4. 気軽に質問できるように雰囲気をつくる	43.8	43.7	46.2	43.2
5. 板書の文字の大きさや文字の分量を工夫する	40.7	32.0	45.4	43.7
6. 学習の流れを伝え見通しをもたせる	38.7	31.3	55.4	34.1
7. 話の聞き方や発言のルールを決め明示する	37.3	35.3	43.8	34.9
8. ノートに写す箇所を明示し写す時間を確保する	36.9	31.3	37.7	40.2
9. 課題の分量や内容、期限を配慮する	36.3	32.7	47.7	32.3
10. 学習に変化をつけ集中しやすい工夫をする	26.9	21.3	33.1	27.1
11. 視聴覚機器やワークシート等を積極的に活用する	22.8	20.7	30.0	20.1
12. 個別の指導計画を策定する	22.0	15.3	31.5	21.0

ところ、「1. 簡潔でわかりやすい言葉づかいで伝える（69.9%）」「2. 仲間関係に配慮してグループを編成する（47.5%）」「3. 学習の目標やねらいをわかりやすく伝える（47.2%）」といったユニバーサルに求められる配慮は行われている一方、「12. 個別の指導計画を策定する（22.0%）」や「11.

視聴覚機器やワークシート等を積極的に活用する（22.8%）」といった特別な支援を必要とする生徒に特化した配慮はあまり行われていないことがわかった。また、教職経験年数を比較して見ていくと、ほとんどの項目で5年未満や15年以上の教師と比べて、5～15年の教師の回答率が高いことが

表5 特別支援教育について学びたいこと（複数回答）（%）

	全体	5年未満	5～15年	15年以上
1. 困難場面における具体的な手立て	80.5	79.5	80.4	81.1
2. 各障害に関する知識や理解	73.8	72.9	71.3	75.9
3. 学校現場における取組の実践事例	66.1	68.1	72.7	61.0
4. 校内や校外の連携・調整の方法	50.7	43.4	53.8	53.8
5. 個別の支援計画や教育支援計画の立て方	39.8	36.7	37.8	43.0
6. 特別支援教育の変遷と現状	15.1	14.5	14.0	16.1
7. 教育委員会や自治体の取り組み	10.0	10.8	8.4	10.4

わかった。本研究では、配慮事項を実践した背景を尋ねていないため、今後その意図や特徴についてみていく必要があるだろう。

(4) 特別支援教育について学ぶ必要性

8割以上の教師が何らかの困り感のある生徒と関わった経験を有し、実践において様々な配慮事項を取り入れているが、高校教師の多くは特別支援教育を専門としているわけではないため、手探りで進めているところも大きいと思われる。そこで、発達障害や特別支援教育について学ぶ必要性を感じているかどうかを尋ねた。そうしたところ、ほとんどの教師（「とても思う（71.0%）」、「やや思う（26.5%）」）が学ぶ必要性を感じていることがわかった。学ぶ必要性に対して「全く思わない（0.2%）」と回答した方以外（N=556）を対象として、どのようなことを学びたいと感じているかを尋ねた。8項目を列挙して選択してもらった結果を表5に示す。そうしたところ、「1. 困難場面における具体的な手立て（80.5%）」が最も高く、5年未満、5～15年未満、15年以上の全ての教師が学びたいと感じていることがわかった。一方、「6. 特別支援教育の変遷と現状」や「7. 教育委員会や自治体の取り組み」等の項目については、総じて学びたいと回答する割合が低かった。特別支援教育に関わる背景知識や幅広い取り組みよりも、日々の実践に直接関係することについて学びたいと考えている教師が多いと言える。

(5) 高校における特別支援教育の実現と課題

高校における特別支援教育は、小中学校と比べ

ると遅れているといった指摘はあるものの、通級の制度化など今後ますます充実する方向で推進されている。このような高校における特別支援教育について、高校教師はどのように考えているのだろうか。高校における特別支援教育の必要性和実現可能性を尋ねた。必要性については、「とても思う（51.4%）」「やや思う（39.8%）」「あまり思わない（5.0%）」「全く思わない（0.9%）」と9割以上の教師が肯定的に回答していた。国立特別支援教育総合研究所（2011）では、「とても必要（13.2%）」「必要（64.2%）」であったのと比べると、必要感が上昇していることがわかる。一方、それが実現できるかどうかについて尋ねると、「とても思う（11.6%）」「やや思う（48.6%）」「あまり思わない（35.0%）」「全く思わない（1.6%）」であり、必要性和比べて否定的な回答が増えた。両者の関係を表6に示す。最も多いのが、必要性については「とても思う」が、実現性は「やや思う」といった回答である（28.3%）。では、高校において特別支援教育の実現が難しいと考える理由には、どのようなものがあるのだろうか。実現できると「とても思う」と回答した以外の方（N=493）に対して、7項目について各々選択してもらった。そうしたところ、「1. 専門的な知識や方

表6 高校における特別支援教育の必要性和実現性

必要性 \ 実現性	とても思う	やや思う	あまり思わない	全く思わない
とても思う	10.5	28.3	13.9	0.6
やや思う	1.5	21.3	17.4	0.6
あまり思わない	0.0	0.7	4.1	0.2
全く思わない	0.0	0.0	0.6	0.4

表 7 高等学校において特別支援教育の実現が難しいと考える理由 (%)

	全体	5 年未満	5～15 年	15 年以上
1. 専門的な知識や方法を有する教職員がいない	58.6	58.8	56.2	60.3
3. 教職員が協働で対応する体制が整っていない	50.8	51.9	50.4	50.9
2. 忙しくて余裕がない	37.5	33.8	40.1	38.8
6. 保護者の理解が得られない	25.9	21.3	34.3	24.6
4. 支援の仕方がわからない	25.6	30.0	24.1	23.7
5. 高等学校の目的に合わない	18.5	12.5	21.9	20.7
7. 生徒本人が望まない	12.2	7.5	13.9	14.7

法を有する教職員がいない (58.6%)」「2. 教職員が協働で対応する体制が整っていない (50.8%)」といった教員体制を挙げる教師が半数以上であった (表 7)。

(6) 考 察

高校教師には、教科専門に関する高度な知識や技術を有していることが求められる。しかしながら、本調査 I で明らかにしたように、昨今の高校には特別な支援を必要とする生徒が 20%を超えるような学校も存在しており、特別支援教育についての理解が不可欠な状況である。3- (2) で発達障害や特別支援教育に関する制度的・実践的な理解状況を分析したように、経験年数を重ねることによって理解度が向上している項目もあるが、理解があまり深まらない項目も存在している。3- (4) において、ほぼ全ての教師が発達障害や特別支援教育について学ぶ必要性があると感じていたように、今後の教員研修のあり方を考える上で考慮すべきであろう。

4. 教職課程履修学生の意識

(1) 障害の理解と障害者との関わり

教員免許の取得を目指し教職課程を履修している学生は、発達障害や特別支援教育についてどのように理解しているのだろうか。まず、教職課程履修学生が障害名についてどの程度理解し、また障害者に関わった経験があるのかを見てみる。10 の障害名について知っているかどうか、またそのような障害のある方に関わったことがあるかを尋

表 8 障害の理解と障害者との関わり (%)

障害名	知っている	関わったことがある
1. 発達障害	96.7	32.0
2. 自閉症スペクトラム障害	82.0	25.4
3. アスペルガー症候群	92.6	15.6
4. 注意欠陥多動性障害	86.1	19.7
5. 学習障害	90.2	18.0
6. 発達性ディスレクシア	35.2	6.6
7. 肢体不自由	84.4	25.4
8. 知的障害	82.0	32.8
9. 視覚障害	91.0	13.9
10. 聴覚障害	88.5	14.8

ねた結果を表 8 に示す。その結果、発達性ディスレクシア以外の全ての障害名について、8 割以上の学生が「知っている」と回答していた。一方、障害のある方に関わった経験は全体的に低く、「知的障害 (32.8%)」と「発達障害 (32.0%)」のある方に関わった学生が 3 割を超えているものの、その他の障害のある方に関わった経験のある学生は 3 割に満たなかった。

(2) 特別支援教育に対する理解

発達障害や特別支援教育に関する制度的・実践的な内容 11 項目について、3 件法 (「1. 知らない」「2. 聞いたことがある」「3. 具体的内容や詳細を知っている」) で尋ねた。結果を表 9 に示す。11 項目のうち、中央値 2.0 を超えていたのは項目 1 と 2 のみであり、残りの 9 項目については聞いたことのない学生が多かった。中でも、「10. 発達障害児者に対する就労支援は、療育手帳や障害者手帳がなくても受けることができる (1.23)」や「9. 障害者権利条約批准の下、インクルーシブ教

表 9 発達障害や特別支援教育についての理解

	M (SD)
1. 学業不振の顕著な生徒の中に、発達障害を有する生徒が含まれている	2.34 (0.56)
2. 不登校状態の生徒の中に、発達障害を有する生徒が含まれている	2.20 (0.55)
3. 生徒指導事案には発達障害支援の視点が有用なケースがある	1.59 (0.68)
4. 障害のある生徒への「個別の指導計画」や「個別の教育支援計画」の作成は、高等学校でも推奨されている	1.48 (0.67)
5. 義務教育段階の学習内容の定着を図ることを目的として、高等学校独自の科目を設定することができる	1.59 (0.64)
6. 障害のある生徒の学びの場を決定する際には、本人および保護者の意向を最大限尊重しなければならない	1.98 (0.57)
7. 合理的配慮の不提供が障害者差別につながる場合がある	1.96 (0.65)
8. 学校教育における合理的配慮とは、生徒の学びを阻害する社会的障壁の除去のことである	1.64 (0.69)
9. 障害者権利条約批准の下、インクルーシブ教育が推進されている	1.33 (0.62)
10. 発達障害児者に対する就労支援は、療育手帳や障害者手帳がなくても受けることができる	1.23 (0.46)
11. 発達障害児者の生活や就労に関する相談・支援のため、各都道府県に発達障害者支援センターが設けられている	1.63 (0.58)

育が推進されている (1.33)」について知らない学生が多く、今後の教員免許法の改正に向けて、特別支援教育について体系的に学ぶための仕組みの検討が求められる。

(3) 特別な支援を必要とする生徒との関わり

調査に回答した学生は、すでに教育実習を経験している。教育実習における特別な支援を必要とする生徒との関わりについて尋ねた。そうしたところ、「よくあった (4.1%)」、「ややあった (18.9%)」、「あまりなかった (10.7%)」、「全くなかった (65.6%)」、「DKNA (0.8%)」であった。3-3における現職教師の回答と比べて、特別な支援を必要とする生徒と関わった割合が低いことがわかる。この背景には、二つの要因が考えられる。一つ目は、教育実習校が母校であり、その多くが進学校に相当することである。調査 I で明らかになったように、困難を示す生徒が在籍する割合は、

大規模校より小規模校、卒業後に大多数が進学する学校よりも就職者が多い高校の方が高い傾向がある。そのため、大規模な進学校で教育実習を行う場合、困難を抱えた生徒に接する機会が少ないと考えられる。二つ目は、特別な支援を必要とする生徒を認知できなかったということである。表 8 で示したように、障害名については理解していても、実際に障害のある方と関わった経験は乏しい。その上、教育実習では教科指導に重きがおかれるため、生徒一人ひとりの特性を理解する機会が得にくいと考えられる。

(4) 特別支援教育について学ぶ必要性

次に、発達障害や特別支援教育について学ぶ必要性を感じているかどうかを尋ねた。そうしたところ、「とても思う (62.3%)」、「やや思う (32.8%)」であり、ほとんどの学生が少なからず学ぶ必要性を感じていた。「全く思わない (2.5%)」と回答し

た人を除き、どのようなことを学びたいと感じているかを尋ねた(N=119)。8項目を列挙し、複数選択で回答してもらった結果を表10に示す。教職課程履修学生が最も学びたいと考えていた項目は、「1. 各障害に関する知識や理解(84.8%)」であり、「2. 困難場面における具体的な手立て」や「3. 学校現場における取組の実践事例」よりも高かった。4-(3)で示したように、学生の多くは教育実習で特別な支援を必要とする生徒と関わっていない。具体的な指導に役立つこと以前に、その前提となる知識や理解を深めることを求めていることがわかった。

(5) 高校における特別支援教育の実現と課題

高校における特別支援教育の必要性と実現可能性を尋ねた。必要性については、「とても思う(45.1%)」「やや思う(46.7%)」「あまり思わない(7.4%)」「全く思わない(0.8%)」と9割以上の学生が肯定的に回答していた。一方、特別支援教育を実現できるかどうかについて尋ねると、「とても思う(10.7%)」「やや思う(45.1%)」「あまり思わない(41.8%)」「全く思わない(0.8%)」であり、必要性と比べて否定的な回答が増えた。両者の関係を表11に示す。最も多いのは、必要と「と

表10 特別支援教育について学びたいこと(複数選択)(%)

1. 各障害に関する知識や理解	84.8
2. 困難場面における具体的な手立て	73.7
3. 学校現場における取組の実践事例	62.7
4. 校内や校外の連携・調整の方法	56.8
5. 個別の支援計画や教育支援計画の立て方	42.4
6. 特別支援教育の変遷と現状	22.9
7. 教育委員会や自治体の取り組み	20.3

表11 高校における特別支援教育の必要性と実現性

必要性 \ 実現性	とても思う	やや思う	あまり思わない	全く思わない
とても思う	8.3	25.0	11.6	0.0
やや思う	1.7	20.8	25.0	0.0
あまり思わない	0.8	0.0	5.8	0.0
全く思わない	0.0	0.0	0.0	0.8

ても思う」が実現は「やや思う」、必要と「やや思う」が実現は「あまり思わない」の25.0%である。

高校において特別支援教育の実現が難しいと考える理由には、どのようなものがあるのだろうか。実現できると「とても思う」と回答した者以外に対して(N=109)、7項目について該当するものを選択してもらった(表12)。そうしたところ、「1. 専門的な知識や方法を有する教職員がいない」「3. 教職員が協働で対応する体制が整っていない」といった教員体制を挙げる学生が半数以上であった。

(6) 考 察

研究志向の強い大学の一つである北海道大学は、教員養成を主たる目的としているわけではないが、教科に関する高い専門性に加え、教師としての資質や実践的な指導力を涵養する教職課程を構築してきている。教職実践演習では、全学生が定時制高校を訪問する機会を設けるなど、多様な学校の実態に触れる講義や演習を提供してきている。とはいうものの、高校教諭免許のみを取得する学生が多く、その学生たちは介護等体験を受けないため、全ての学生が特別支援教育について理解を深めるカリキュラムにはなり得ていない。教育実習においても、特別な支援を必要とする生徒と関わる機会があまりないことが4-(3)で示されたことから、教育実習以外のボランティア等で実践に触れる機会を設けるなどの対応が必要と考えられる。

表12 高等学校において特別支援教育の実現が難しいと考える理由(%)

1. 専門的な知識や方法を有する教職員がいない	63.3
3. 教職員が協働で対応する体制が整っていない	61.5
2. 忙しくて余裕がない	52.3
4. 支援の仕方がわからない	41.3
5. 高等学校の目的に合わない	16.5
6. 保護者の理解が得られない	11.9
7. 生徒本人が望まない	1.8

5. 現職教師と教職課程履修学生の意識の比較

これまで現職教師と教職課程履修学生の意識を各々検討してきた。これをふまえて、障害の理解や障害者との関わり、発達障害や特別支援教育についての理解、そして特別支援教育について学びたいことについて、両者の意識や考えを比較して検討する。

まず、障害名の理解や障害者との関わりについて見ていく。現職教師と教職課程履修学生を比較したものを表13に示す。障害名を知っているかどうかについては、教師と学生の結果にそれほど大きな差はなく、むしろ自閉症スペクトラム障害や知的障害については、学生の方が若干関ったことのある者の割合が高かった。一方、障害のある方と関わった経験については、教師と学生の間で大きな差があり、アスペルガー障害においては約50%、注意欠陥多動性障害や学習障害については30%以上の差があった。中学校の教員免許を取得する際には、社会福祉施設や特別支援学校で実習を行う介護等体験が必修化されているが、高校の教職課程には同様の科目はなく、高校の教員免許のみを取得希望の学生が、教職課程内で発達障害のある生徒と関わる機会は限られている。今後の教育職員免許法の改正により理論面は充実されると思われるが、実践面をいかに支援できるかも検討する必要があるだろう。

次に、発達障害や特別支援教育に関する11項目について、3件法（「1. 知らない」「2. 聞いたことがある」「3. 具体的内容や詳細を知っている」）で尋ねた結果について、教職課程履修学生と教職経験年数5年未満の教師の回答を、t検定を用いて比較した（表14）。その結果、11項目中9項目で有意な差がみられた。中でも、項目1、3、4、5、6、9、10の7項目については、教職課程履修学生と比べて5年未満の教師の方が1%水準で高いことから、高校に勤務して以降の5年間に学ぶ、あるいは学ばざるを得ない状況に遭遇すると考えられる。一方、有意差が見られなかった「2. 不登校状態の生徒の中に、発達障害を有する生徒が含まれている」と「7. 合理的配慮の不提供が障害者差別につながる場合がある」については、教職に就いたからといって理解が深まることではないこともわかった。

これまで3-(4)および4-(4)において、現職教師と教職課程履修学生の両者が特別支援教育について学ぶ必要性を感じていることを明らかにしてきた。ここでは、現職教師の回答を教職経験ごとに分けた上で、学生からベテラン教師までの意識を比較していきたい。結果を表15に示す。学生、5年未満、5～15年、15年以上と回答率が上昇あるいは下降した項目は、「3. 困難場面における具体的な手立て」のみであった。教職経験年数の豊富な教師ほど、具体的な困難場面の対処方法について学びたいと考えていることがわかった。また、

表13 障害の理解と障害者との関わり（教師・学生の比較）

	教師		学生		教師と学生の差（教師－学生）	
	知っている	関わったことがある	知っている	関わったことがある	知っている	関わったことがある
1. 発達障害	96.8	60.4	96.7	32.0	0.1	28.4
2. 自閉症スペクトラム障害	79.9	36.4	82.0	25.4	△2.1	11.0
3. アスペルガー症候群	97.7	63.8	92.6	15.6	5.1	48.2
4. 注意欠陥多動性障害	93.4	52	86.1	19.7	7.3	32.3
5. 学習障害	96.1	56.1	90.2	18.0	5.9	38.1
6. 発達性ディスレクシア	42.7	7.5	35.2	6.6	7.5	0.9
7. 肢体不自由	90.9	29.2	84.4	25.4	6.5	3.8
8. 知的障害	91.0	31.0	82.0	32.8	9.0	△1.8
9. 視覚障害	89.4	16.7	91.0	13.9	△1.6	2.8
10. 聴覚障害	89.1	22.6	88.5	14.8	0.6	7.8

表 14 発達障害や特別支援教育についての理解（教職課程履修学生と5年未満の教師の比較）

	学生 M(SD)	5年未満 M(SD)	t 値	P
1. 学業不振の顕著な生徒の中に、発達障害を有する生徒が含まれている	2.34 (0.56)	2.53 (0.54)	-3.038	***
2. 不登校状態の生徒の中に、発達障害を有する生徒が含まれている	2.20 (0.55)	2.27 (0.67)	-0.892	n.s.
3. 生徒指導事案には発達障害支援の視点が有用なケースがある	1.59 (0.68)	2.16 (0.68)	-7.007	***
4. 障害のある生徒への「個別の指導計画」や「個別の教育支援計画」の作成は、高等学校でも推奨されている	1.48 (0.67)	2.15 (0.69)	-8.282	***
5. 義務教育段階の学習内容の定着を図ることを目的として、高等学校独自の科目を設定することができる	1.59 (0.64)	1.84 (0.75)	-2.998	***
6. 障害のある生徒の学びの場を決定する際には、本人および保護者の意向を最大限尊重しなければならない	1.98 (0.57)	2.36 (0.56)	-5.751	***
7. 合理的配慮の不提供が障害者差別につながる場合がある	1.96 (0.65)	2.04 (0.66)	-1.143	n.s.
8. 学校教育における合理的配慮とは、生徒の学びを阻害する社会的障壁の除去のことである	1.64 (0.68)	1.83 (0.70)	-2.320	*
9. 障害者権利条約批准の下、インクルーシブ教育が推進されている	1.33 (0.61)	1.82 (0.74)	-5.944	***
10. 発達障害児者に対する就労支援は、療育手帳や障害者手帳がなくとも受けることができる	1.21 (0.46)	1.55 (0.70)	-4.375	***
11. 発達障害児者の生活や就労に関する相談・支援のため、各都道府県に発達障害者支援センターが設けられている	1.63 (0.58)	1.84 (0.63)	-2.751	**

*** $p < .001$ 、** $p < .01$ 、* $p < .05$

表 15 特別支援教育について学びたいこと

	学生	5年未満	5～15年	15年以上
1. 特別支援教育の変遷と現状	22.9	14.5	14.0	16.1
2. 各障害に関する知識や理解	84.8	72.9	71.3	75.9
3. 困難場面における具体的な手立て	73.7	79.5	80.4	81.1
4. 学校現場における取組の実践事例	62.7	68.1	72.7	61.0
5. 個別の支援計画や教育支援計画の立て方	42.4	36.7	37.8	43.0
6. 校内や校外の連携・調整の方法	56.8	43.4	53.8	53.8
7. 教育委員会や自治体の取り組み	20.3	10.8	8.4	10.4

教師と比べて教職課程履修学生の方が回答率が高い項目に焦点をあてると、「1. 特別支援教育の変遷と現状」「2. 各障害に関する知識や理解」「6. 校内や校外の連携・調整の方法」「7. 教育委員会や自治体の取り組み」など、特別支援教育を行う上での基礎的知識や政策について学びたいと考えていることがわかった。

高校における特別支援教育の充実に向けては、

すでに教壇に立っている教師への研修と、これから教師を目指す学生への教育の両方を考える必要がある。とはいうものの、表 15 で明らかにしたように、学びたいと考えていることは、学生と教師では異なる。また、教師の中でも、教職経験年数によって重点の置き方に違いがある。本調査のように、教師や学生自身が学びたいと考えていることを明らかにするとともに、どこまでを採用前に

学んでおく必要があるのかといった基準の検討も必要だろう。

6. おわりに

高校における特別支援教育の充実が求められるなか、現職教師を始め、教師を目指す学生の意識や理解度の解明が重要である。本研究では、北海道の高校に勤務する 558 名の教師と、北海道大学の教職課程を履修している 122 名の学生を対象とした調査をもとに、障害名の理解や障害者との関わり、特別支援教育についての理解状況や学びたいと考えること、特別な支援を必要とする生徒との関わりや実践したことのある配慮事項等について明らかにしてきた。

2015 年 12 月に出された中央教育審議会答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について」では、今後の教育職員免許法の改正を見据え、教員免許状を取得するための教職課程の見通しが示された。そこでは、教育の基礎的理解に関する科目として、「ホ 特別な支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解（1 単位以上修得）」を全ての教員免許を取得する上での必修科目として位置付けている。現在の教職課程において、特別支援教育に関する内容は全く扱われていないわけではないが、各科目の担当教員の裁量によるところが大きく、体系的に学ぶ機会とはなり得ていない。そのため、本調査で明らかにしたように、特別支援教育についての基礎的な理解が不十分である学生が多い。教職経験年数を積むことによって理解が深まる側面もあるが、今後、高校における特別支援教育を充実させていくにあたって、教員養成から現職研修を通じて体系的に学ぶための制度設計が求められる。

謝 辞

調査に協力していただいた先生方、学生みなさんに深謝いたします。また、本研究は北海道大学大学院教育学研究院の特別研究推進経費の支援を受けている。記してお礼申し上げます。

文 献

- 中央教育審議会（2015）これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～(答申)
- 瀧紀子・井上とも子（2008）T 県の高校における特別支援教育の推進上の課題——特別支援教育コーディネータへのアンケートをもとに——，特別支援教育コーディネーター研究，3，7-12
- 国立特別支援教育総合研究所（2011）発達障害のある子どもの学校教育における支援の在り方に関する実際研究——幼児教育から後期中等教育への支援の連続性（<http://www.nise.go.jp/cms/resources/content/7058/seika81.pdf> 2017 年 1 月 13 日参照）
- 国立特別支援教育総合研究所（2013）高等学校における発達障害等の特別な支援を必要とする生徒への指導・支援に関する研究——授業を中心とした指導・支援の在り方（<http://www.nise.go.jp/cms/resources/content/9719/seika4.pdf> 2017 年 1 月 13 日参照）
- 高等学校における特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議（2016）高等学校における通級による指導の制度化及び充実方策について
- 文部科学省（2010）平成 21 年度特別支援教育体制整備状況調査結果
- 内野智之・高橋智（2006）高校等に在籍する軽度発達障害児の教育実態——神奈川県の高校等への質問紙調査から——，東京学芸大学紀要 総合教育科学系，57，231-252