

## 教職課程コアカリキュラムの検証

—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について—

### A Study on Verification of Teacher Training Core Curriculum; Focusing on the Subject of "Understanding for Children with Special Support Needs"

丹野 傑 史\*

Takahito TANNO

#### 1. 問題の所在

##### (1) 教員養成課程を巡る近年の動向

2015年12月21日に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—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—』が出された。同答申では、教職課程の質保障の観点から、教職課程の編成に当たり参考とする指針(教職課程コアカリキュラム)の整備のための検討を進める必要があるとの指摘が出された(中央教育審議会, 2015)。この答申を受け、2016年8月に「教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会」が設置され、4回の検討を経て、2017年6月には原案が示された。その後、パブリックコメント等を経て2017年11月17日に『教職課程コアカリキュラム』が検討会より報告された。

教職課程コアカリキュラムの作成と並行して2016年11月には教育職員免許法が改正された。この改正の大きな趣旨は、科目区分の大括り化であった。従来、「教科に関する科目」と「教職に関する科目」として「教職の意義に関する科目」「教育の基礎理論に関する科目」「教育課程及び指導法に関する科目」「生徒指導、教育相談及び進路指導等に関する科目」「教育実習」「教職実践演習」と細かく分類されていた区分が、「教科及び教科の指導法に関する科目」「教育の基礎的理解に関する科目」「道徳、総合的な学習の時間等の指導法及び生徒指導等、教育相談等に関する科目」「教育実践に関する科目」に見直された。また、併せてこの改正に伴い、全国すべての教職課程(特別支援

教員免許課程を除く)に対して、再課程認定申請を行うこととした。その際、各科目の審査については教職課程コアカリキュラムを基に行うことが2017年7月3日の中央教育審議会教員養成部会において了承され、各大学は教職課程コアカリキュラムに基づく教職科目を開設することが求められることとなった(文部科学省初等中等教育局教職員課, 2017)。

その後、2018年度に行われた再課程認定を経て、2019年度入学生より教職課程コアカリキュラムを踏まえた新課程での教員養成が開始されている。

##### (2) 教職課程コアカリキュラムを巡る課題

教職課程コアカリキュラムは、『全国全ての大学の教職課程で共通的に習得すべき資質能力を示す』ことを目的に作成された(教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会, 2017)。しかしながら、その作成過程をめぐって、多くの批判がある。1点目として、準備期間の短さである。「教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会」が開催されたのはわずかに5回である。このうち、4回が上述のようにパブリックコメント前に実施されたものであり、最後の1回はパブリックコメント最終日のわずか4日後に、寄せられたパブリックコメントから代表的な意見24件を取り出し、事務局が作成した修正案について、委員の反対を押し切る形で、中央教育審議会教員養成部会に報告された(牛渡, 2017)。先の中央教育審議会答申では、『関係者が共同で作成することで』(中央教育審議会, 2015)と示されており、先行して作成された薬学等のコアカリ

キュラムでは、関連学会、各大学等の意見も交えながら作成された(田子, 2018)。それに対して、教職課程コアカリキュラムについては、関連学会や関係団体が意見を述べる機会として与えられたのは、パブリックコメントの1回だけであった。

また、2016年11月の教育職員免許法施行規則改正に伴う、再課程認定の実施に関する文部科学省の説明会は2017年7月を皮切りに全国各地で実施されたが、『課程認定の手引き』の正式版が出されたのは2017年11月2日であり、教育職員免許法施行規則が公布されたのは2017年11月17日であった。すなわち、各大学は3ヶ月強(実際には案が出たので、もう少し時間はあったが)で準備を強いられることとなった。

2点目は、教職課程コアカリキュラムの扱いである。牛渡(2017)は、先行する他分野のコアカリキュラムでは、おおよそ3分の2がコアカリキュラム、残りの3分の1は担当の専門性を生かした内容や当該大学が力を入れている内容などに充てられていることが明記されているにもかかわらず、教職課程コアカリキュラムではその点が明記されなかったことを指摘している。基準を示さないままに教職課程コアカリキュラムの法的拘束力のみを持たせたことにより、教員養成の内容の全てが国の定めたコアカリキュラムで占められる可能性が生じているとの危惧もある(高木, 2019)。仲田(2018)は、教職課程コアカリキュラムが課程認定と結びつき事前規制が強化されていることを指摘するとともに、教職課程コアカリキュラムが開放性による教員養成そのものにも影響を及ぼす可能性を指摘している。この点について、「教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会」の委員である牛渡(2017)は、『今回の再課程認定に際しては、コアカリキュラムは、法的拘束力を持たせず、大学側に参考として利用してもらおう等の「経過措置」扱いにすることも考えるべきではなかっただろうか』と批判をしている。一方で、森山(2019)は、実際に教職課程コアカリキュラムで規定する内容は3分の2程度に収まることが予想され、各大学が自由に教育課程を編成する余地は十分に残されていること、大学の自主性独自性については、大学自ら保証していくことが重要であると指摘している。その上で、教職課程コアカリキュラムの導入を契機として、各大学が自らの教員養成課程の質保証あるいは教職課程改革に取り組んでいくことが重要だと指摘している(森山, 2019)。2019年度に開催された『令和3年

度課程認定事務説明会』において、教職課程コアカリキュラムの活用も含めて、各大学が教職課程の質保証、教職課程改善に取り組むよう求めている(長谷, 2019)。

### (3) 本稿の目的

本稿の目的は、教職課程コアカリキュラムの内容およびシラバスの検討を通じて、筆者が担当する教職科目「特別支援教育論」の改善にむけた検証を行うことである。具体的には、当該科目が含む事項である「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」について、内容の再整理を行うとともに、他大学でのシラバスを検証し、当該事項で扱うべき内容について検討する。その上で、筆者が作成した「特別支援教育論」のシラバスおよび講義の実施状況を振り返り、当該科目の講義の方向性について検証する。なお、今回検証対象とした「特別支援教育論」は、勤務校ではなく他大学において兼任で担当している科目である。

## 2. 教職課程コアカリキュラム「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」の内容検証

### (1) 教職課程コアカリキュラムの到達目標について

表1に事項「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」のコアカリキュラムを示した。同事項は、3つの一般目標に対して8つの到達目標が示されている。

一般目標(1)は特別の支援を必要とする幼児児童生徒の障害理解が目標として掲げられており、(1)－1)が特別支援教育理念や制度、(1)－2)および(1)－3)が障害理解により構成されている。目につくのは、(1)－2)および(1)－3)の内容量の多さである。特別支援学級や通級の指導の対象となる障害種のうち、学校教育法施行規則に障害名が規定されているものだけでも表2のように多様である。このうち、特別支援学級(特別支援学校)で対象となる障害について(1)－3)で、それ以外の障害理解を(1)－2)として扱うこととなる。課程認定委員会より示された、『「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」の審査の考え方』(2018年10月9日課程認定委員会決定)では、どの程度各障害の内容を扱うかについて、『「コアカリキュラムの「全体目標」「一般目標」「到達目標」の内容を修得できるように授業が設計されて

表1 教職課程コアカリキュラム(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)

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2 特別支援学級および通級の指導の対象となる障害

	規定条文	規定されている障害種
特別支援学級	学校教育法第81条	知的障害、肢体不自由、身体虚弱、弱視、難聴、その他 <sup>1)</sup>
通級の指導	学校教育法施行規則第140条	言語障害者、自閉症、情緒障害、弱視、難聴、学習障害、注意欠陥多動性障害者、その他 <sup>2)</sup>

1) 特別支援教育資料では、言語障害、自閉症・情緒障害があげられている。

2) 特別支援教育資料では、肢体不自由、病弱・身体虚弱があげられている。

おり、「到達目標」に関する内容がシラバスの各授業回を通じて全体として含まれている必要がある。これが満たされる限り、各到達目標に示されている個々の障害種等の個別の要素をシラバスに含めることは必須ではない。」(文部科学省総合教育政策局教育人材政策課, 2019a)と審査方針が定められている。コアカリキュラム全体のバランスからすると、2つ以上の障害種を1回の講義で扱う、あるいは通常学校で主たる対象となる(1)－(2)を重点的に扱うなどの工夫が求められるといえよう。

一般目標(2)は、教育課程や支援の方法について扱う。(2)－(1)では支援の方法について、(2)－(2)では自立活動について、(2)－(3)個別の指導計画および個別の教育支援計画について、(2)－(4)では支援体制の構築について学ぶこととなっている。注目すべきは(2)－(2)で取り扱う自立活動である。自立活動は、特別支援学校の目的を定めた、学校教育法第72条の『特別支援学校は、視覚障害者、聴覚障害者、知的障害者、肢体不自由者又は病弱者(身体虚弱者を含む。以下同じ。)に対して、幼稚園、小学校、中学校又は高等学校に準ずる教育を施すとともに、障害による学習上又は生活上の困難を克服し自立を図るために必要な知識技能を授けることを目的とする。』の後段部分に対応した障害に応じた指導であり、特別支援教育特有の指導領域となる。2017年に告示された小学校学習指導要領の総則「第3章教育課程の編成及び実施 第4節児童の発達の支援 2特別な配慮を必要とする児童への指導」<sup>1)</sup>において、特別支援学級では自立活動を取り入れることが、通級の指導では自立活動の内容を参考にすることが規定された(文部科学省, 2017)。従来、特別支援学校を中心に指導されてきた自立活動であるが、特別支援教員免許状においては、自立活動について扱うことが明確に示されていない<sup>2)</sup>中で、共通の内容として自立活動が規定されたことは特筆すべき事であると言える。一方で、自立活動は特別支援教育固有の領域であり、これまでは特別支援学校や一部の特別支援学級でしか指導が行われてこなかった。ほとんどの学生にとってなじみが薄い自立活動について、限られたコマ数の中で指導をしていくことが求められる。

一般目標(3)は、障害がないが特別な支援が必要な幼児児童生徒に対する理解と支援についてである。上述の新学習指導要領における『特別な配慮を必要とする児童(生徒)への支援』では、障害のある幼児児

童生徒以外に、「海外から帰国した児童(生徒)または日本語の習得に困難のある児童(生徒)」「不登校の児童(生徒)」および「学齢を超過した生徒」(中学校のみ)があげられている(文部科学省, 2017a, 2017b, 2018)。それに対して、(3)－(1)では、不登校に関する内容がなく、代わりに貧困が含まれている。これは、不登校については、別の事項『教育相談(カウンセリング)に関する基礎的な知識を含む。』の理論及び方法』および『生徒指導の理論及び方法』で取り扱うことが規定されているためであると考えられる。また、課程認定委員会が示した審査方針では、『「特別の教育的ニーズ」や「配慮が必要な子ども」などの、障害による「特別の支援」の内容を扱うのか、障害はないが「特別の教育的ニーズ」の内容を扱うのかを判別がつかないような標記は避け、「障害はないが特別の教育的ニーズ」とするか、「母国語」や「貧困」の問題等の具体事例をシラバスに明記すること。』(文部科学省総合教育政策局教育人材政策課, 2019a)と示されており、障害はないものの、学校で特別な指導、支援、配慮が必要な児童生徒に対する支援の在り方について、触れるものであると解される。

以上のように、当該事項は特別支援教育全般に関して広く学ぶことが想定されている科目であると言える。なお、当該事項を含む科目については、保育士養成課程の「障害児保育」や小学校あるいは中学校課程の「介護等体験事前指導」のような科目の一部として扱うことも可能であるとされているが(文部科学省総合教育政策局教育人材政策課, 2019a)、教育職員免許法施行規則第2条備考3により当該事項の内容を満たす科目を1単位以上開設することが必須である。町田・滝沢・田子・工藤(2018)が全国私立大学教職課程協会に所属する大学に行った調査では、回答のあった29大学中20校が2単位、9校が1単位であった。

また、教員審査を行う上では、①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の理解、②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の理解のいずれかに関する業績<sup>3)</sup>を持つことが求められる(文部科学省総合教育政策局教育人材政策課, 2019a)。町田ら(2018)によると、担当者では専任兼任共に、心理学や特別支援教育を専門とする教員が務めている傾向にあった。

## (2) 教職課程コアカリキュラムの懸念

事項「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」のコアカリキュラムの懸念として、「内容の広範さ」と「担当教員の適格性」を指摘する。第1の「内容の広範さ」であるが、通常学校に在籍することが予想される様々な特別の教育的ニーズのある児童生徒について扱うため、どうしても扱うべき内容が多くなっている。そのため、例えば、発達障害児に対する支援方法として特定の指導技法(SST:social skill training)のみを扱うことなども予想される。一方で、発達障害や自閉症スペクトラムの児童生徒の行動特性や困り感は多種多様であり、特定の指導技法だけでは解決し得ない事も多い。学生に対して障害の特性や支援のイメージを持たせるために、具体的な事例や指導・支援技法を扱う際には、一般化できない面があることを強調するなどの慎重さが求められる。必要に応じて、コアカリキュラムの内容をもう少し絞り込む等の工夫が必要になってくるであろう。

もう1点は、「担当教員の適格性」である。課程認定委員会から示された審査の考え方では、①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の理解、②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の理解のいずれかに関する業績を持つことが求められる(文部科学省総合教育政策局教育人材政策課, 2019a)。実際には、①と②のどちらの業績なのか、どの障害種の業績なのか等により、専門領域は異なる。そのため、担当者の専門とする障害種や指導分野(指導法、心理等)の違いにより、教授内容が大きく変わりがねず、教職課程コアカリキュラムの基準性に対しては影響を及ぼすことが懸念される。

## (3) 実際のシラバスについて

ここでは、上記の懸念も含めて、実際に運用を始めている大学のシラバスについて検証をする。国立私立、小学校教育課程の有無、特別支援教育課程の有無により表3に示す4大学のシラバスについて示した。4大学のシラバスを概括すると、到達目標(1)－2)および(1)－3)に該当する内容が多くを占めていること、大学により(1)－2)と(1)－3)の扱いにかなりの違いが見られることがわかった。A大学とD大学は(1)－3)に関する内容、すなわち従来特別支援教育が主たる対象としてきた感覚・運動障害、知的障害について回数を割いて講義を構成している。それに対して、B

大学とC大学は(1)－2)に関する内容、すなわちLD・ADHD・自閉症スペクトラムに関する理解や支援を重点的においている。実際に小学校または中学校に在籍している障害のある児童生徒について、特別支援学級では小中学校ともに知的障害および自閉症・情緒障害で全体の95%近くを占めている(文部科学省初等中等教育局特別支援教育課, 2018)。通級の指導の対象としては、小学校では多い順に言語障害、自閉症、ADHD、LD、情緒障害であり、中学校では多い順にLD、自閉症、ADHD、情緒障害となっており、これらの障害でほぼ100%となっている(文部科学省初等中等教育局特別支援教育課, 2018)。B大学やC大学の方が小中学校の実態に応じたシラバス構成とも捉えられる。これだけ、大きな違いがでていることに対して、教職課程コアカリキュラムの基準性という観点からは、今後検討の余地があると思われる。

もう1つ指摘できるのは、「自立活動」に関する内容の乏しさである。シラバスの各回において障害や特性に対する指導や支援については読み取れるものの、「自立活動の理念」として明示的に示したシラバスはなかった。もちろん大学によっては、シラバスの項目に対して概要を示していたり、キーワードを示している大学もあるであろう。そのため、シラバス中の各回の項目だけで判断はできない。それであっても、自立活動は特別支援教育を考える上で、大変重要な概念であり丁寧な指導が必要であると思われる。

以上、4大学のシラバスを概観したが、到達目標(1)－2)および(1)－3)については、コアカリキュラムから懸念したとおり、すべての大学で一番時間を割いてシラバスを構成していた。また、おそらく4大学ともに、コアカリキュラムの内容のみでほぼ15回が構成されていた。今後、各大学で講義が展開されていく中で、どのような付加的な内容が指導に盛り込まれるのか、更なる検証が必要であろう。

## 3. 受講生の実態と授業運営

ここからは、実際に筆者が単独で担当している、E大学で開講の「特別支援教育論」について、受講生の実態とシラバスについて確認をし、講義の方針について検証をしていきたい。

### (1) 大学及び学生の実態

E大学は関東地区にある私立大学であり、中学校(音楽,保健体育,社会)および高等学校(音楽,情報,保健体育,地理歴史,公民)の教職課程を開設してい

表3 各大学のシラバスについて

大学	A大学	B大学	C大学	D大学
校種	国立	私立	私立	私立
小学校課程	○	○	○	×
特別支援課程	○	○	×	×
シラバス	本授業の目的と方法―教職課程における本授業の位置付け	本講座の達成目標と授業概要 インクルーシブ教育の理念について 小学校における特別支援教育について～通級による指導及び自立活動	「障害」の意味 「障害者」の定義 合理的配慮とユニバーサルデザイン の具体例 学習指導要領と特別支援教育 自立活動と教育課程	ガイダンス 特別支援教育の意義 特別支援教育の現状
第1回	特別支援教育の制度と歴史	「個別の指導計画」と「個別の教育支援計画」作成及び評価の実際	発達障害の定義と種類	病弱教育
第2回	障害はないが特別な教育的ニーズのある子どもとその支援	特別支援コース・ダイナミック・及び関係機関・家庭との連携	見る、読む、書くに困り感のある子どもの理解と対応	重複障害教育
第3回	知的障害・自閉症の理解	注意欠如多動性障害(ADHD)のある児童の理解と支援	話す、聞く、計算するに困り感のある子どもの理解と対応	言語障害教育
第4回	肢体不自由・病弱の理解	自閉症スペクトラム障害(ASD)のある児童の理解と支援(1)自閉症・広汎性発達障害	行動に困り感のある子どもの理解と対応 パニック行動とソーシャルスキルトレーニングの基本	情緒障害教育
第5回	言語障害・学習障害・ADHDの理解	自閉症スペクトラム障害(ASD)のある児童の理解と支援(2)アスペルガー症候群	こたわりが強く、対人関係やコミュニケーションに困り感がある子どもの理解と対応	発達障害教育①発達障害とは
第6回	特別支援学校での教育	情緒障害や言語障害のある児童の理解と支援	特別支援教育に関わる課題解決	発達障害教育②発達障害教育の現状
第7回	通級による指導	軽度知的障害のある児童の理解と支援	特別支援教育に関する課題解決	特別支援教育の実際①通常の学級における特別支援教育
第8回	通常の学級での特別支援教育システム	病弱児の理解と支援及び二次障害(心身症・不登校)を示した児童への対応	特別支援教育に関する課題解決	特別支援教育の実際②特別支援教育の現状と課題
第9回	合理的配慮と基礎的環境整備	感覚障害(視覚障害・聴覚障害)のある児童の理解と支援	特別支援教育に関わる課題解決	
第10回	巡回相談と地域の学校支援	運動障害(肢体不自由・発達性協調運動障害)のある児童の理解と支援	アセスメントと発達検査 個別の教育支援計画・個別の指導計画と校内体制	
第11回	多職種連携とチームアプローチ	母国語や貧困の問題に伴う特別の教育的ニーズのある児童への支援	まとめと確認：第1回～13回までのまとめ	
第12回	授業のまとめと期末試験及び試験の解説	まとめ	障害はないが、環境要因による学習上又は生活上の困難と関係性との連携	
第13回				
第14回				
第15回				

る。小学校課程や特別支援教育課程は開設をしていない。学科(免許課程)により当該科目の開講形態(開講時期, 受講対象学年)が異なっており、前期は旧課程(2年生以上)、後期は新課程(1年生)および旧課程(2年生以上)が受講していた。前後期ともに、第1回の講義において、事前アンケートとして、特別支援教育に対する予備知識について回答を求めた。事前アンケートを行うにあたって、当該アンケートの目的等を説明の上、結果の公表について同意の意思を確認した。同意をすると回答した学生の回答(前期24名, 後期44名)について結果をまとめた。

1)用語の知識:「特別支援教育」「インクルーシブ教育」「合理的配慮」という用語について知っているかどうか尋ねた(表4)。「特別支援教育」については、ほぼ全員が聞いたことがあると回答していたが、「合理的配慮」ではその割合が47%程度に下がり、「インクルーシブ教育」については、「知っている」と回答した学生は1名のみであった。「合理的配慮」については、知っているが知らないがほぼ半々であった。丹野・小川・加藤・上條・松平(2018)が社会福祉学部の学生に対して行った調査では、「合理的配慮」について知っている回答した者が77%とおり、その結果とは対照的であった<sup>4)</sup>。また、「インクルーシブ教育」の認知度の低さについては、今回の対象者と同様に、教員養成学部ではない教職課程の学生に調査をした京林・平田(2018)においてもほとんどの学生が具体的にイメージできないと回答していたことを報告している。

2)接触経験:障害児者との接触経験についてと、ところ、「ある」と回答した学生が69%であった。発達障害等の認知の拡がりもあり、接触経験があると自覚している学生は多い。先行研究でも、80%程度の学生が接触経験があると回答していた(例えば大山・増田, 2016; 見上, 2015; 村上・若松・氏間・林田・谷本・吉

利, 2018)。接触場所についても小学校や中学校時代に一緒にいた、交流を行った等の回答があり、特別支援教育の進展とともに、通常学級や通常学校において障害のある児童生徒の存在が認知されてきているといえる。また、「何の障害かはわからない」「多分〇〇障害だと思う」といった障害像については漠然とした回答が散見された。そのため、講義の中では具体的な場面や生徒像を提示しながら、障害に関する基本的な知識理解を深めていくことが理解を促す事につながっていくと想定される。なお、本講義では、次で述べる講義の方針との関係から、障害の名称や前提知識については問うていない。

## (2) シラバスと講義方針

表5にシラバスを示した。表3と見比べると目につくのは障害の理解に関する時間の少なさである。本講義を組み立てるにあたり、「目の前の子どもに対していかに指導・支援・配慮」を展開するかということを重視し、各障害の特性に関する教科書的理解よりも、具体場면을重視したためであった。そのため、可能な限り毎回、具体的な学習・生活場面(例えば、ノートを上手くとれない児童生徒)や実態(すぐに立ち歩いてしまう児童生徒)をとりあげ、「もし自分が担任教師ならどうする?」という形で演習を行うことを心掛けた。例えば、第7回の講義では、「ユニバーサルデザインの視点に基づいた授業づくり」の演習を通して、教科指導場面や日常生活指導場面においてどのような支援や配慮が考えられるのかを検討してもらった。講義の後半では、到達目標(2)～(2)や3)に関する内容として、自立活動を取り上げ、自立活動の指導を通して障害理解のためにどのようなことが求められるのかを各学生には考えてもらった。

表4 事前アンケート結果

	特別支援教育		合理的配慮		インクルーシブ教育	
	人数 (人)	割合 (%)	人数 (人)	割合 (%)	人数 (人)	割合 (%)
知っている (説明できる)	12	17.6	0	0	1	1.5
知っている (説明できない)	54	79.4	12	17.6	31	45.6
いいえ	2	2.9	56	82.4	36	52.9
	68	100.0	68	100.0	68	100.0

表5 「特別支援教育論」シラバス

回数	テーマ
第1回	特別支援教育とは
第2回	特別支援教育の歴史
第3回	就学の仕組み
第4回	通常学校で学ぶ特別な教育的ニーズの児童生徒の実態①－身体・知的障害－
第5回	通常学校で学ぶ特別な教育的ニーズの児童生徒の実態②－発達障害等－
第6回	通常学校における特別支援教育の展開①－教育課程－
第7回	通常学校における特別支援教育の展開②－教科指導と個別の配慮、支援－
第8回	通常学校における特別支援教育の展開③－通級指導における特別支援教育－
第9回	通常学校における特別支援教育の展開④－特別支援学級における特別支援教育－
第10回	通常学校における自立活動①－自立活動の目標・理念・教科指導との関連－
第11回	通常学校における自立活動②－自立活動の進め方－
第12回	通常学校における自立活動③－個別の指導計画と個別の教育支援計画－
第13回	特別支援教育の観点から見た通常学校の今日的課題①－合理的配慮－
第14回	特別支援教育の観点から見た通常学校の今日的課題②－地域・家庭・関係機関との連携－
第15回	これからの特別支援教育－教師を目指す学生たちに－

### (3) 講義の実際と改善点

当該科目のシラバスを作成したのは、再課程認定申請時点であり、当時は教職課程コアカリキュラムの実施前であり、必修科目としてどのような内容を構成すればいいのかは全くの手探り状態であった。そのため、教職課程コアカリキュラムの内容を参照しつつ、筆者が小学校や中学校の教科指導場面や特別支援学級や通級の指導における自立活動の指導に関わる中で、大切だと思われる内容を盛り込んだ。

毎回演習とともに寄せてもらっている学生の感想からは、「〇〇障害について理解できた」「当時、クラスメイトが何でできていなかったのか(何に困っていたのか)理解できた」といった積極的な意見が聞かれた。一方で、障害を前面に出さず、「問題行動の背景にどんな困り感があると考えられるか」「どんな支援が考えられるか」といった抽象度の高い投げかけが多かったため、「障害のイメージがわかなかった」「具体的にどうすればいいかわからなかった」といった回答もしばしば寄せられた。学生にとって、演習で提示した場面や困難が想像できる場合と想像しにくい場面が分かれた印象であった。各演習で寄せられた学生の回答や感想について分析を進めることで、提示した事例が本当に演習課題としてふさわしかったのか、(場面設定、課題設定両面において)どのような問いかけが考えられるのかを

検討する必要があると思われる。

また、表3との比較から明らかのように、各障害の理解に関する時間が不足していることが見て取れる。上述のように、演習課題を通して障害特性については解説を行っているが、障害理解の時間をまとめて確保した方がいいのか、演習を通じて学ぶ形式がいいのか、学生の回答や感想だけでなく、同じ講義を担当する教員や類似の実践を参考にしながら検証を進めていく必要がある。

最後に、教職課程コアカリキュラムの妥当性についてである。文部科学省の説明あるいは選考するコアカリキュラム(医学薬学等)では、コアカリキュラムで全体の7割の内容をカバーし、残りの3割は各大学のアカデミックポリシーやディプロマポリシーにより構成することが望ましいとされる。しかしながら、表3および表5を見る限りは、7割が質なのか量なのかも含めて、どのような線が引かれるのかが読み取れなかった。新科目であり、今後の実践が重要であるが、教職課程コアカリキュラムの示し方についても改善の余地があるのではないかと考える。

### 4. 終わりに

本稿では、教職課程コアカリキュラムの事項「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」について、コアカリキュラムが求める内容について整理し、他大学のシラバスの対応状況について検証することを通して、同事項のコアカリキュラムの在り方について考察した。後半は、筆者自身が担当する講義のシラバスや講義方針について振り返り、他大学のシラバスとの比較や受講生の実態を通して、講義構成の在り方について検証を試みた。

再課程認定が終了して以後、文部科学省は教員養成課程の質保障の在り方について重視している。その中で、教職課程コアカリキュラム等を活用した自己点検やFD活動についても積極的に取り組むように促している。今回は、講義の概要のみの検証にとどまっており、十分な自己点検ができたとは到底言えないが、教職課程コアカリキュラムの在り方自体も含めて、検証を重ねていきたい。

## 付記

講義アンケートについて、公表を許諾してくださいました、E大学の受講生に深く感謝いたします。

## 註

- 1) 中学校学習指導要領では、「第1章総則 第4 生徒の発達への支援 2 特別な配慮を必要とする生徒への指導」(文部科学省, 2017b)で、高等学校学習指導要領では、「第1章総則 第5款 2 特別な配慮を必要とする生徒への指導」(文部科学省, 2018)にて示されている。なお、高等学校においても2018年度より通級の指導については制度化されているが、特別支援学級の規定はない。
- 2) 2019年12月12日の課程認定委員会において、「特別支援学校教諭免許状に係る審査の考え方」が決定され、「特別支援教育の基礎理論に関する科目」および「心身に障害のある幼児、児童又は生徒の教育課程及び指導法に関する科目」の授業計画中に、「自立活動」を概観する内容を含めることが必要であることが規定されている(文部科学省総合教育政策局教育人材政策課, 2019b)。
- 3) 「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」の審査の考え方」では、知的障害、肢体不自由、発達障害等いずれかの障害種に関する「教育制度(理念)」、「心理・生理・病理」「教育課程・指導法」に関するいずれかの業績と示されている(文部科学省総合教育政策局教育人材政策課, 2019b)。

- 4) 丹野ら(2018)の調査では、「大学の授業で合理的配慮を学んだ」と回答したのが半数上であり、大学入学前から知っていたと回答したのは8%程度であった。大学生についても専攻や学年により結果は異なることが予想される。

## 5. 文献

- 中央教育審議会『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一学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて一』2015.
- 長谷浩之「教職課程の基準改定の動向と質保障の課題」『全国私立大学教職課程協会 2019年度教職課程運営に関する研究交流集会 基調講演資料』2019.
- 見上昌隆「初年次教職に関する科目「特別支援教育と通常の教育」の検討」『九州地区国立大学教育系・文系研究論文集』2(2), 2015, p.1-13.
- 京林由季子・平田佳弘「教職課程(保健体育)専攻学生の特別支援教育に関する意識」『日本体育学会第69回大会 研究発表論集』69, 2018, p.272-273.
- 教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会『教職課程コアカリキュラム』2017.
- 町田健一・滝沢和彦・田子健・工藤巨「新教職課程への大学の準備・対応と今後の課題」『東京薬科大学教職課程年報』3, 2018, p.27-56.
- 文部科学省『小学校学習指導要領(平成29年告示)』2017a.
- 文部科学省『中学校学習指導要領(平成29年告示)』2017b.
- 文部科学省『高等学校学習指導要領(平成30年告示)』2018.
- 文部科学省総合教育政策局教育人材政策課『教職課程認定申請の手引き(教員の免許状授与の所要資格を得させるための大学の課程認定申請の手引き)(令和3年度開設用)』2019a.
- 文部科学省総合教育政策局教育人材政策課『令和元年度教職課程認定等に関する事務担当者説明会 資料3-3 特別支援学校教諭免許状に係る審査の考え方』2019b.
- 文部科学省初等中等教育局教職員課『教職課程認定申請の手引き(教員の免許状授与の所要資格を得させるための大学の課程認定申請の手引き)(平成31年度開設用)【再課程認定】』2017.

- 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課『特別支援教育資料(平成29年度)』2018.
- 森山賢一「教職課程コアカリキュラムの特質と活用」『玉川大学教師教育リサーチセンター年報』9, 2019, p.3-6.
- 村上理絵・若松昭彦・氏間和仁・林田真志・谷本忠明・吉利宗久「知的障害および発達障害に対する大学生のイメージおよび意識の変化—教育学部生を対象とした授業のアンケート分析から—」『広島大学大学院教育学研究科紀要. 第一部, 学習開発関連領域』, 67, 2018, p.91-97.
- 仲田康一「『スタンダード化』時代における教育統制レジーム—テンプレートによる統治・データによる統治—」『日本教育行政学会年報』44, 2018, p.9-26
- 大山裕太・増田貴人「スポーツ系コース在籍学生の障害者との接触意欲とスポーツ実施困難についての認識」『弘前大学教育学部紀要』115(1), 2016, p.89-95.
- 田子健「教員育成制度創設の課題」『東京薬科大学教職課程年報』3, 2018, p.13-26.
- 高木加奈絵「教育制度をいかに教えるか—新学習指導要領と教職課程コアカリキュラムとの関係から—」『城西大学教職課程センター紀要』3, 2019, p.19-20.
- 丹野傑史・小川夏帆・加藤忍・上條ほのか・松平理沙「肢体不自由者の合理的配慮受入に関する基礎的研究—大学生の抱く肢体不自由者のイメージ—」『長野大学紀要』40(2), 2018, p.33-40.
- 牛渡淳「文科省による『教職課程コアカリキュラム』作成の経緯とその課題」『日本教師教育学会年報』26, 2017, p.28-36.