

論文 | Article

特別支援教育を専門としない教職課程の学生に対する
自立活動の理解を促すための講義実践

A Practice of Online Instruction on Promoting an Understanding of
“Jiritsu-Katsudo” for Students in Teacher Training Course
Who do not Major in Special Needs Education

丹野 傑史

TANNO, Takahito

尚美学園大学

芸術情報学部非常勤講師

Shobi University

2021年3月

March.2021

特別支援教育を専門としない教職課程の学生に対する 自立活動の理解を促すための講義実践

A Practice of Online Instruction on Promoting an Understanding of “Jiritsu-Katsudo” for Students in Teacher Training Course Who do not Major in Special Needs Education

丹野 傑史

TANNO, Takahito

[抄録]

特別支援教育を専門としない教職課程の学生を対象にした、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」に関する講義科目において、オンライン講義実践の省察を行った。具体的には、学生の特別支援教育に関する前提知識（用語の理解、障害の認知度）を明らかにした上で、当該事項の中核的な内容である自立活動について、講義を通じたイメージの変容を調査した。その結果、自立活動の目標・内容の抽象さ、具体的な障害による学習上または生活上の困難の想起のしにくさ等から、自立活動の指導に対するイメージは目標の文言に留まっている様子が看取できた。講義の目的を達成していくために、理念や内容の概念的な説明だけでなく、具体的な障害による困難、自立活動の指導実践の紹介を通して、自立活動のプロセスの理解を促す必要性があることが分かった。

キーワード

教職課程コアカリキュラム、特別支援教育、自立活動、省察

[Abstract]

The purpose of this study was to reflect on the lecture of “understanding for children with special support needs”, which is based on core curriculum in teacher training programs. Knowledge of special needs education (special needs education, inclusive education, reasonable accommodation, universal education) and recognition of disabilities (visual impairments, hearing impairments, intellectual disability, physical disabilities, health impairments, developmental disabilities) was surveyed and image and its change of “Jiritsu-Katsudo” was to be examined through reaction-paper of students. As a result, Students’ understanding of “Jiritsu-Katsudo” was just only reflected on wording of the aim of “Jiritsu-Katudo”, due to abstraction of wording aim or contents, difficulties in imaging learning or living difficulties of children with disabilities. In order to improve the purpose of this lecture, it is necessary to promote understanding the process of “Jiritsu-Katsudo” through the introduction or exercise on actual learning or living difficulties of children with disabilities, and teaching example of “Jiritsu-Katsudo”.

Keywords:

Core Curriculum in Teacher Training Programs, special needs education, Jiritsu-Katsudo, reflection

1. はじめに

1.1 教職課程コアカリキュラムの実施

2019年4月より、教員養成の新しい課程（新課程）がスタートした。新課程は、2016年11月に改正された教育職員免許法により、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」に見直されるとともに、教職課程コアカリキュラム¹⁾の内容を踏まえたカリキュラムを編成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）。

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）。コアカリキュラムの作成を求めた2015年の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―」では、『関係者が共同で作成すること』と示されていたものの（中央教育審議会 2015）、実際のコアカリキュラムは僅かな期間で作成され、関係機関もパブリックコメントを1回募っただけであり、検討委員会のコンセンサスもないままに策定された経緯があるなど（牛渡 2017）、その作成プロセスや内容の妥当性には疑問も示されている。一方で、森山（2018）は、教職課程コアカリキュラムの内容を踏まえつつ、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。2019年度に開催された『令和3年度課程認定事務説明会』においても、文部科学省では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）。

1.2 教職課程コアカリキュラムにおける事項「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」の構成と講義実施上の課題

教職課程コアカリキュラムにおいて、新たに各大学が科目を設置することが求められたのが、「総合的な学習の時間に関する指導法」並びに「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」である。特に、「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、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²⁾（文部科学省総合教育政策局教育人材政策課 2019a）。通常学級にも6.5%程度の特別な支援を必要とする児童生徒の在籍が推定されている（文

部科学省初等中等教育局特別支援教育課 2012)。通級の指導の対象となっている児童生徒数や特別支援学級に在籍する児童生徒も増加の一途をたどっており、義務教育段階での対象者は、2019年5月現在の段階で通級の指導の対象者が133,398人、特別支援学級が278,140人と特別支援学校在籍児童生徒74,849人を大きく上回っている（文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 2020）。先般改訂された新学習指導要領においても、通常学級にも特別な支援を必要とする児童生徒がいることを前提に、各教科等において児童生徒の学びにくさに応じた教科指導の工夫や支援を行うことが求められるなど（文部科学省 2017）、通常学校における特別支援教育の推進は喫緊の課題であり、当該事項の設定も必然であったと言える。

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1に、当該事項のコアカリキュラムを示した。表からわかるように当該事項は3つの一般目標と8つの到達目標で構成されている。一般目標(1)は、特別支援教育に関する基本的な理解である。到達目標においては、特別支援教育インクルーシブ教育の制度の理解、特別支援教育の対象となる障害のある児童生徒の基本的な理解が求められている。(1)の内容を考える上で難しいのが、2)、3)で扱うべき障害の幅広さである。(1)－2)では、特別支援学級や通級の指導の主たる対象である軽度知的障害や発達障害について、(1)－3)では主に特別支援学校や特別支援学級に在籍している視覚障害³⁾、聴覚障害⁴⁾、知的障害、肢体不自由、病弱・身体虚弱についての基本的理解を取り扱う。(1)－2)で扱う発達障害に関して言えば、特別支援学級や通級の対象を規定している学校教育法第81条および学校教育法施行規則第140条では情緒障害、自閉性障害、学習障害、注意欠陥多動性障害が学級や対象として区分けされている。1つ1つの障害について全てを取り扱うと、それだけでも膨大な時間が必要であり、「最低限の知識」をどのように精選するかが、講義者には求められている(中瀬2017)。近年では、発達障害等についても一般的に知られるようになってきたことも踏まえて、学生の各障害の認知度等にも配慮しながら、必要な指導事項を選定していく必要がある。

(2)は主に特別支援教育の指導、支援に関する内容である。(2)－1)では障害特性に応じた支援について、(2)－2)では自立活動について取り扱う。(2)－3)では、自立活動の授業や特別支援教育を展開していくための基礎資料となる個別の指導計画や個別の教育支援計画に関して、(2)－4)では具体的な特別支援教育の展開において必要不可欠な関係機関との連携について学ぶ。また、(2)－1)の支援を行う場面としては、生活場面だけでなく教科学習場面も想定される。教科学習場면을想定するためには、(1)で学ぶ障害に関する基礎的知識や障害特性の理解が必要なのはもちろん、学生には自身が取得しようとしている教科指導に関わる最低限の知識が求められる。また、講義者には教科横断的な支援はもちろん、履修生が取得しようとしている免許教科にフォーカスした支援事例の提示も検討していくことが重要となる。

(2)でとりあげる自立活動は、特別支援教育の中核的な内容であり、特別支援教育領域特有の指導内容である。今回の学習指導要領の改訂により、特別支援学級では自立活動の指導を取り入れることが、通級の指導においては自立活動を参考に指導内容を決定していくことが求められる(文部科学省2017)。しかしながら、多くの学生にとって、自立活動は他の科目とは異なり指導を受けた経験もなく、指導をイメージすることが難しい。また、自立活動の特徴として、教員の裁量度の高さを指摘できる。自立活動の目標は、『個々の児童又は生徒が自立を目指し、障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服するために必要な知識、技能、態度及び習慣を養い、もって心身の調和的発達の基盤を培う』と定められており、指導内容についても、学習指導要領では『人間としての基本的な行動を遂行するために必要な要素』と『障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服するために必要な要素』とで構成された6区分(「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」)に整理し、代表的な内容として各区分に3～5項目の計27項目が大綱的に示されているのみである(文部科学省2018)。自立活動の担当教員は、一人一人の子どもの実態に基づいて、授業を具体化していく(安藤2019)。そのため、高校まで教科書等を使用した集団指導を前提に

受けていた学生にとっては、授業スタイルもイメージがしにくいと想定される。特別支援学校においても、自立活動については教員間での捉えが多様であり（例えば、今井・生川 2013）、共通理解が課題と指摘されている（例えば、松田・是永 2020）。目標や内容の曖昧さや、教員間での共通理解の不足は、自立活動のわかりにくさとして出てきており、自立活動のわかりにくさが教師の自立活動のとらえ方に不安を生じさせているとの指摘もある（藤井ほか 2018）。安藤（2019）は、自立活動を担当する教員には、自立活動の領域としての特性をしっかりと理解すること、授業を創造するプロセスを描くことが重要であると指摘している。これらの特別支援学校での諸課題や指摘を踏まえると、僅か 1～2 単位程度の講義において、全てを取り扱うことは非常に厳しいことが予想される中で、自立活動の理念やプロセスについて、学生にどのようにイメージ化を促すかが重要になると思われる。

（3）については、特別支援教育が必ずしも障害だけに特化した内容でないことを理解する必要がある。新学習指導要領では『特別な配慮を必要とする児童（生徒）への支援』の項において、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 2017）。このうち、不登校児童生徒への支援については、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』で取り扱うことが想定されているが、いずれにせよ、通常学校には障害のあるなしに関係なく多様な困り感を抱えている児童生徒が多く在籍している。そのことを理解し、実態に応じた指導や支援、配慮を提供することの必要性を理解することが、（3）で学ぶべきことだと考えられる。

1.3 本研究の目的と研究課題の設定

教職課程コアカリキュラムは実施の緒に就いたばかりである。特に著者が担当する事項「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」に関する科目については、コアカリキュラムで求める各内容について理解を促すだけでなく、学校現場に行って特別支援教育を展開できるように必要な自立活動の基本的理解をどのように促していけばいいのかを検討していく必要がある。本稿では、講義内で実施した学生に対するアンケートや提出してもらったリアクションペーパーの分析を通して、講義の成果と課題を明らかにするとともに、講義内容の改善に資する基礎的資料を得ることを目的とした。

具体的には 2 つの課題を設定した。課題 1 は、学生の特別支援教育に関する基礎的理解の把握である。問題の所在で述べたように、特別支援教育で対象とする障害領域は幅広い。また、近年では障害に関する情報も広く提供されるようになり、特別支援教育を専攻としない専門としない学生においても基本的な障害の知識や障害者との接触経験があるとの先行研究もある（例えば、大山・増田 2016；見上 2015；村上ほか 2018；丹野 2020）。限られた時間で基礎的な理解を促すためにも、実態の把握が必要であると考えた。

課題の 2 つ目は自立活動に関する理解である。多くの学生にとって自立活動はなじみのある中身ではなく、当該科目で初めて自立活動を知る学生が多いことと思われる。各教科の指導とは異なり、抽象的な内容が列挙される中で、学生が自立活動に対してどのような印象を持ち、どんな指導であると理解しているかをリアクションペーパーの分析により

把握する。

2. 研究の方法

2.1 対象講義の概要

著者が担当する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」に該当する講義は、2つの私立大学（A大学、B大学）で前期、後期それぞれ開講されているが（本稿の執筆時現在、後期の講義については実施中）、A大学の後学期開講科目、B大学の前学期、後学期開講科目の3科目を分析対象とした（表2）。A大学では2年生以上を対象としているため、今年度が実質開講初年度である。B大学は1年生を対象としており、今年度が2年目である。

なお、今年度はCOVID-19（coronavirus disease 2019, 新型コロナウイルス感染症）の感染拡大に伴い、いずれの講義もオンライン講義にて実施した。そのため、当初シラバスとは若干内容を変更して実施した（トータルで扱う内容はシラバスの通り）。表2にあるように講義資料の配信のタイミングやzoom等のオンライン会議アプリケーションの活用に差異はあったものの、基本的には同じ内容で構成した。

表2 講義概要

	A大学（後期）	B大学（前期）	B大学（後期）
開講形態	週間講義（オンライン）	集中講義（オンライン） ※4日間で15回配信	集中講義（オンライン） ※2ヶ月間で15回配信
講義実施	<ul style="list-style-type: none"> 事前講義資料配付 ZOOMによる講義解説 ZOOMによるグループワークまたは個人演習 	<ul style="list-style-type: none"> 事前講義資料配付 講義解説資料配付 個人演習（事例検討） 演習解説（事例検討のポイント） 	
講義概要	第1回～第5回：特別支援教育の基礎的理解		
	<ul style="list-style-type: none"> 特別支援教育の理念、歴史、教育課程、就学の仕組み 身体障害、知的障害、発達障害の理解 		
	第6回～第8回：特別な支援が必要な児童生徒への指導・支援・配慮		
	<ul style="list-style-type: none"> ユニバーサルデザインの視点に基づく授業設計 障害特性、困り感に応じた支援の考え方 合理的配慮 		
	第9回～第12回：自立活動の基本的な理解		
	<ul style="list-style-type: none"> 自立活動の基本的な理解 指導プロセスの解説（指導事例の紹介を含む） 実態把握の手続き（動画視聴による演習を含む） 指導すべき課題とは 		
第13回：個別の指導計画、個別の教育支援計画に基づく外部機関との連携			
第14回：キャリア教育と特別支援教育			
第15回：講義のまとめ			

2.2 調査対象者および分析対象

本研究の実施にあたっては、第1回講義の出欠課題において「講義中に課す課題およびアンケートの結果について、統計処理をした上で（誰が回答したか分からなくする）、集計結果を分析し、場合によって外部に公開（論文等）してもよい」かどうかについて同意を求めた。その際、回答の結果が成績等には影響がないことを強調した。なお、アンケート等の実施にあたっては、各大学のポータルサイトのほか、google form を活用して回答してもらった。研究への協力に同意した147名の講義内でのアンケートおよびリアクションペーパーを分析対象とした。

課題1については、第1回講義にて実施した事前アンケート、第4回講義にて実施した障害に関する事前の認知度の調査結果を分析した。第1回講義において、特別支援教育に関わる基礎的用語として、「特別支援教育」「インクルーシブ教育」「合理的配慮」「ユニバーサルデザイン」について「知っている（説明できる）」「知っている（説明できない）」「知らない」の3択で回答してもらった。障害に関する事前の認知度については、特別支援教育の対象となる障害（視覚障害、聴覚障害、知的障害、肢体不自由、病弱・身体虚弱）について、「知っている（実態まで知っている）」「知っている（名前だけ）」「知らない」の3択で回答してもらった。また、B大学においては、発達障害に含まれる障害（学習障害：LD、注意欠陥多動性障害：ADHD、自閉スペクトラム症：ASD、広汎性発達障害：PDD）についても調査した。

課題2については、第9回から第12回講義の4回にかけて取り扱った自立活動について、講義資料を読んで「自立活動はどのような指導だと考えたか」について第9回と第12回（A大学では第11回）の2回リアクションペーパーの提出を求めた。リアクションペーパーの分析にあたっては、テキストデータを客観的に処理する方法の1つと言われている、テキストマイニングのための分析ソフトである「KH-Coder」を用いて分析した。「KH-Coder」により抽出された語の共起ネットワーク図⁵⁾により、学生の自立活動の捉えの様相について分析した。また、自立活動の講義の最後に、「講義資料だけでは自立活動について理解できなかったこと」についてもリアクションペーパーを書いてもらった。当該リアクションペーパーは記述内容を分類し、どのような内容（意見）が寄せられたか整理した。

3. 結果と考察

3.1 受講生の特別支援教育にかかわる基礎知識

図1に、学生の特別支援教育に関わる基礎知識について調査した結果を示す。「特別支援教育」「合理的配慮」については、「知っている（説明できる）」「知っている（説明はできない）」が過半数を占めていた。特に、「ユニバーサルデザイン」については、「知らない」と回答した学生はごく僅かであり、94名（63.9%）は「学校で取り入れられていることも知っている」と回答しており、特別支援教育に関わる用語が特別支援を志望しない学生にも周知されている様子が見えてきた。従って、講義においては学生が「用語を知っている」という前提で講義を進めていくこと、「合理的配慮」や「ユニバーサルデザイン」の提供の実際を示していくことが大事であることがわかった。一方で、「インクルーシブ教育」

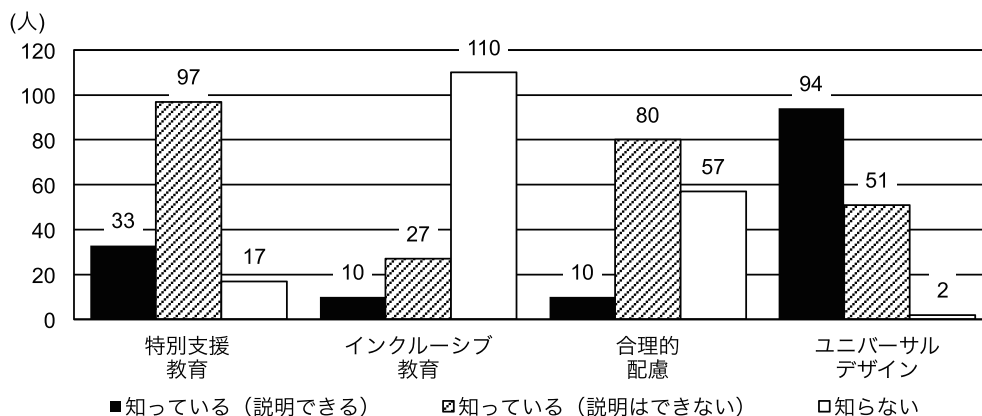


図1 特別支援教育に関わる用語の事前アンケート結果

については、「知っている (説明できる)」は10名 (6.9%)、「知っている (説明できない)」すなわち、名前程度は知っていると回答した学生も27名 (18.4%)に留まっており、大半の学生が本講義で初めてインクルーシブ教育に触れたことがわかった。インクルーシブ教育については、国や研究者によって定義が異なっている。日本はインクルーシブ教育を標榜しながらも特別な教育的ニーズのある児童生徒のニーズに応じた教育を展開するために、特別支援学校、特別支援学級、通級の指導、通常学校といういわゆる「スクールクラスター」という概念で特別支援教育を展開している。この点について、講義資料の説明だけでは、『特別支援教育とインクルーシブ教育の違いがわかりにくい』『結局インクルーシブ教育とは何なのか』という疑問が呈されていた。このあたり、講義資料の文面だけではわかりにくいので、例えば様々な次元でのインクルーシブ教育の様相やパワーポイント等で図示することが考えられるが、限られた講義時間内でどこまで提供すべきか検討する必要があることが示唆された。

図2、図3では、教職課程コアカリキュラム(1) - (2)、(3)に該当する障害についての認知度について聴取した。図2より視覚障害や聴覚障害、肢体不自由については、「知っている (実態まで)」と回答していた者が多かったのに対して、知的障害、病弱・身体虚弱、

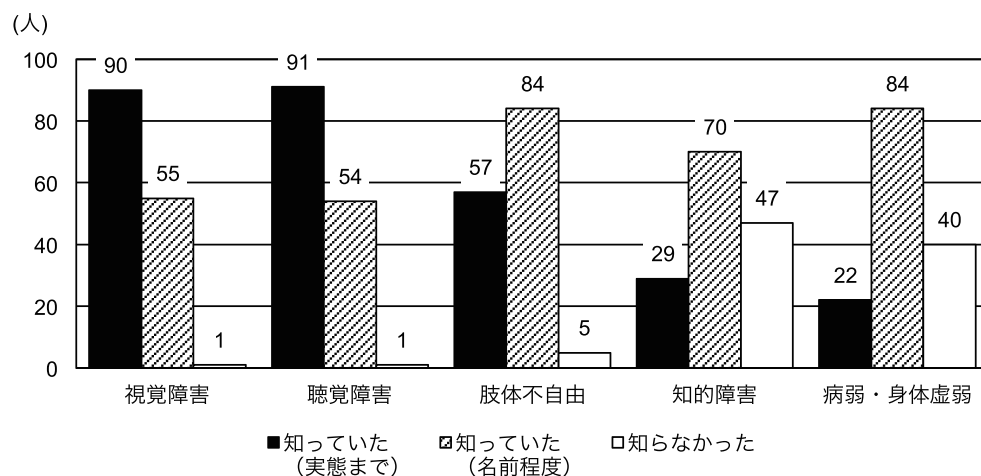


図2 障害の認知度 (身体障害・知的障害)

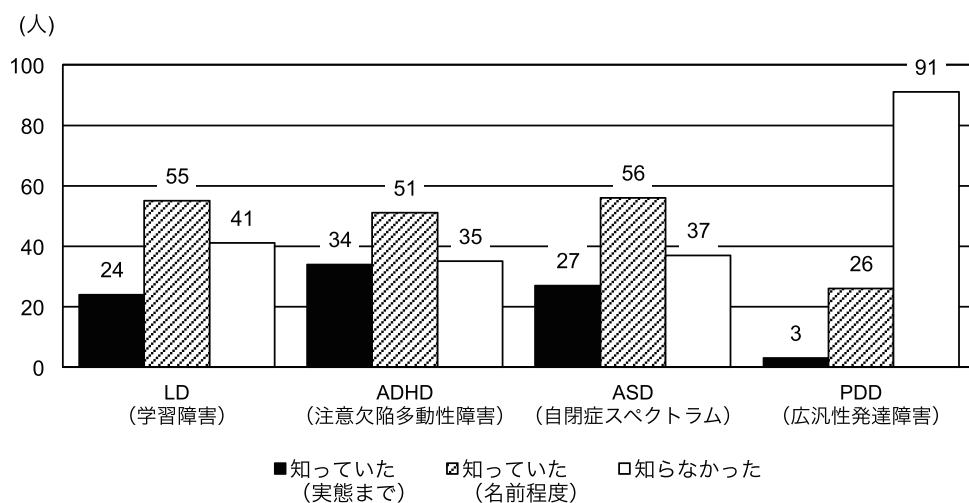


図3 障害の認知度（発達障害）

図3で聴取した発達障害については、「名前程度を知っている」が最も多かった。また、発達障害のうちPDDについては、名前を知らない学生が大半であった。特に、LDやADHD、ASDといった発達障害については社会的認知が高まってきている状況が看取できた。一方で、障害特性についてまで知っていた学生は少なく、「知っている」と回答した学生の中でも、講義資料を読んで『思っていた障害像と異なっていた』というコメントも複数寄せられた。世間一般のイメージに惑わされないように、定義に基づく障害の基本的理解を促す必要がある。特にASDの障害像はスペクトラム状であり、同じ診断名でも同じ実態になるとは限らない。また、異なる障害種によっても同じ困難像を示す場合もある。その点について、『自分の知っている障害とは違った』『ASDとPDDの違いがわかりにくかった』等のコメントも見られた。障害者に対するイメージについては、接触経験の有無やメディア等から得られる知識が影響することが指摘されており（例えば、村上ほか2018; 佐藤2013; 佐藤ほか2001）、吉利・村上（2020）が高校生に対して行った調査でも、障害に対する認知度が高い一方で必ずしも正しい理解には基づいていないこと、障害の認知度は障害に対するイメージ形成に影響していることが示唆された。曖昧性を確保しながらどのように正しい理解を促すか（それもごく短時間で）、説明の在り方や資料の活用の仕方、事例の紹介方法について検証を重ねる必要があるであろう。

3.2 自立活動に関する学生の学び

表2にも示したとおり、自立活動については4回にわたり講義を実施した。学生が先入観を持たず、まずは障害に応じた指導の必要性や仕組みについて理解ができるように第9回の講義は講義資料の配信にとどめている。講義資料では、特別支援学校学習指導要領および同解説の自立活動に関する内容について、目標、内容、指導方法、について概略を説明した。その上で、自立活動の指導計画である個別の指導計画、また個別の指導計画の作成にあたり明確にすべきとされている指導すべき課題について、解説を行った。第9回講義を受けて、学生が受け止めた自立活動のイメージに関する共起ネットワーク図を図4に示した。

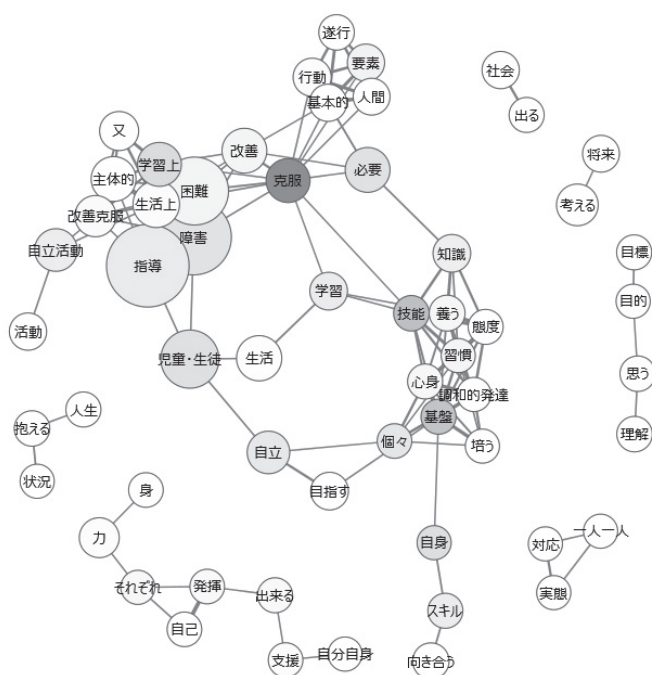


図4 共起ネットワーク図（自立活動に対する指導イメージ）

図4より、「克服」を中心媒介として「障害」や「指導」を中心としたネットワーク、「調和的発達」「基盤」を中心としたネットワークが見て取れた。また、2つのネットワークが「自立」「必要」といった概念を介して1つの大きなネットワークを構成していた。自立活動の目標は「個々の児童又は生徒が自立を目指し、障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服するために必要な知識、技能、態度及び習慣を養い、もって心身の調和的発達の基盤を培う」と規定されている（文部科学省2018）。前者のネットワークは目標の前段部分、後者のネットワークが目標の後段部分を反映していることとうかがえた。なお、「指導」については、講義資料において、「自立活動は教育的活動であり、指導である」ことを強調したことが反映されたと考えられる。

自立活動は学生たちにとって指導を受けたことがなく、非常にイメージがしにくい内容である。そのため、「自立活動とは何か」と問うと、目標の内容をそのまま、あるいは各自の解釈を踏まえて返してくることが多い。講義資料だけでは、自立活動のイメージが上手く持てないことが示唆された。

続いて、図5では、4回の自立活動の講義を終えて、改めて自立活動とは何かを問われた学生の回答である。4回の講義では、事例の紹介（A大学ではzoomにて口頭及びパワーポイントで紹介、B大学では講義時間帯の関係上、資料配付による事例紹介）、6区分27項目で取り扱うことが求められる具体的な実態や指導内容、実際に映像を見ながらの実態把握を行う演習を取り入れた。B大学では講義資料の配信スケジュールや受講者の問題もあり、課題を提示して個別に取り組む演習を取り入れた⁶⁾。

図4と比較すると、自立活動の目標の前段と後段に分かれて構成されていたネットワークが、1つにまとまって、児童・生徒を媒介としたネットワークを構成していた。また、「実態把握」や「評価」といった自立活動の指導プロセス⁷⁾において重要な用語がネットワー

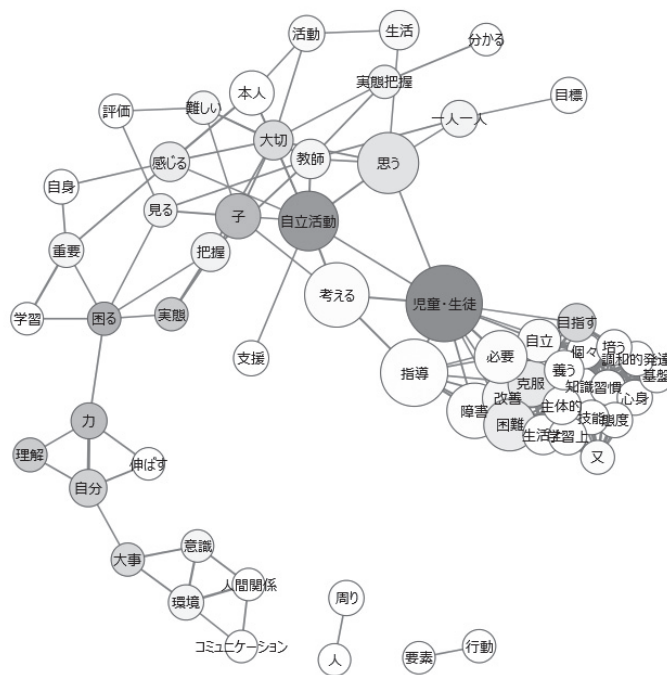


図5 共起ネットワーク図（自立活動の講義を終えての自立活動の指導イメージ）

クを形成していた。「コミュニケーション」や「人間関係」「環境」といった用語によるネットワークも見られたが、これは自立活動の内容の6区分を反映したものである。図4と図5から、自立活動の目標や指導プロセスについて、講義や演習を通じて具体的な理解が少しは進んだのではないかと考えられる。オンライン講義という限られた資源のなかで、実際の指導事例について「本人の主訴・学びを受けた感想・自分の中で変わったこと・卒業後に実感したこと」「実態把握の整理・指導方針・指導に対する評価」を整理して紹介した。また、ASDの診断を受けた児童について、本人の承諾を得て動画で生活場面を視聴してもらい、実態把握の演習を行った。感想コメントとしては、『実態把握における整理した図がわかりやすかった』『実際の動画と書面での実態を併せて読んでことで理解が進んだ』という前向きな評価も得た。

3.3 学生の学びや疑問を踏まえた講義の成果と課題

最後に自立活動の4回の講義の中で、学生から寄せられたリアクションペーパーのうち、「自立活動について、講義資料や演習で分からなかったこと」として寄せられた意見から、今後の講義の改善のポイントについて議論したい。「自立活動についてわかりにくかったこと」として最も多く寄せられた意見は『具体的な指導のイメージが浮かばない』というものであった。背景としては、「障害のイメージの貧弱さ」「指導プロセスの不明確さ」が考えられる。本講義では、なるべく学生に多様な困り感を抱えている児童生徒に対する支援を検討してもらうため、障害名ではなく、場面（活動の切り換え部分で動けない）や困り感（板書が上手くできない等）について考えてもらう課題をいくつか課した。課題を通して、『困っている状況が想像できなかった』という意見が散見された。先行研究では、当事者との接触経験が障害のイメージ形成につながることも指摘されている（例えば、棚

田 2015)。コメントの中にも『中学校の同級生に同じような実態の子がいたことを思い出した』等もあることから、事例検討により「どのクラスにも在籍しているような生徒の困り感」を考えることは、接触経験同様に障害理解を促すことや具体的な支援を考えるきっかけにはなることが想定された。一方で、オンライン講義による事例検討の場合、フィードバックも含めて本人の理解に帰着させるため、最終的な障害理解の様相についても検討が必要であろう。

「指導プロセスの不明確さ」については、特別支援学校学習指導要領解説だけでなく、自立活動の指導プロセスの重要性を指摘している専門書である『自立活動の指導』のデザインと展開—悩み成長につなげる実践 32—』（北川・安藤 2019）や『自立活動の理念と実践—実態把握から指導目標・内容の設定に至るプロセス』（古川・一木 2016）を参考にしながら、可能な限りプロセスの具体化を図った。しかしながら、こちらもオンライン講義の課題であるが、例えば講義の中で書籍を紹介しても実物を読めるわけでもなく、また書面や口頭での説明だけでは、抽象度の解消には至らなかった。動画についても、肖像権の問題から個人的に承諾の取れた、学習場面ではなく日常の生活場面を偶然撮った動画を活用したこともあり、『動画が見にくかった』『動画だけでは何が課題か分からなかった』『動画のどこに着目すれば良いか分からなかった』等のコメントが寄せられた。受講者の人数もあり、演習について全ての学生に対するコメントを返すことは事実上不可能である。演習の実施方法については、相当な改善が必要であることが明らかとなった。

4. おわりに

COVID-19 の感染は終息の気配を見せず、来年度の講義についても対面講義での実施が可能かどうか不透明な状況である。本講義は、事例を含めた指導についても扱うが、基本的には障害や特別支援教育の基礎的理解を促す講義科目のため、指導法等の対面が必須な科目とは言えず、オンラインによる講義が想定される。担当教員のオンライン指導技術の向上はもちろんのこと、どのような事例を提示することが「具体的な障害イメージ形成に資する」「特定の障害に対するステレオタイプにつながらない」かを検討していく必要がある。

本研究では、受講生のコメントの内容まで踏み込んだ分析はほとんどできず、また学生の回答傾向と事前アンケートによる障害や特別支援教育に関する知識の程度との関係性についても検討できていない。事前アンケートについても、単純に「知っているかどうか」を聞いただけであり、情報源となった経験等や知っている内容まで聞いているわけではない。

特別支援教育の対象となる児童生徒の人数だけで考えれば、特別支援学級および通級の指導が特別支援教育の中心である。それにもかかわらず、特別支援学級の担任の特別支援学校教員免許保有率は依然として3割強に留まる（文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 2020）。また、特別支援学校教員免許課程では、特別支援学級や通級指導の主たる対象である発達障害に関する単位は2単位程度しか履修せず、自立活動についても必ずしも扱うべき内容として含まれてこなかった⁸⁾。安藤（2019）は、現在の特別支援学校教員免許課程での必要単位では、特別支援学校教員免許状の取得が必ずしも自立活動の専門性を担保できないと指摘している。発達障害に関する科目も限られていることから、特

別支援教員免許の取得だけでは特別支援学級等の専門性には不十分であり、担当教員の免許保有率から考えると、当該事項の学修を以て特別支援学級や通級の指導の担当となることも十分考えられる。学生の学びの成果を真摯に振り返り、少しでも専門性の高い教員養成に向けて、講義改善に努めていきたい。

註

- 1) 教職課程コアカリキュラムが規定されているのは、「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」の各区分に関する科目、「教科及び指導法に関する科目」のうち指導法に関する科目、そして小学校・中学校・高等学校の英語科に関する内容を定めた「英語教育コアカリキュラム」である。なお、現在コアカリキュラムについてその規定対象を拡張する議論もされており、特別支援教育教員免許状課程においては、コアカリキュラムの策定の必要性が提言されている（新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議 2020）。
- 2) 町田ほか（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、当該科目については再課程認定の際に教員審査が行われており、町田らの調査によるとによると、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。
- 3) 特別支援学級および通級の指導の対象となるのは「弱視」。
- 4) 特別支援学級および通級の指導の対象となるのは「難聴」。
- 5) 共起ネットワーク図とは、出現パターンの似通った語を線で結んだものである。「KH-Coder」では○の大きさと線の太さで共起関係の強さを表している（樋口 2014）。本研究では、樋口（2014）を参考に共起関係について Jaccard 係数の対象により判断した。
- 6) 2019 年度は対面にて集中講義を実施したために、実態把握図を活用した実態把握に関わる演習課題を行ったが、オンライン講義では実施が難しく、また受講者も多かったため 2020 年度は実施を断念した。
- 7) 学習指導要領解説では、自立活動の指導にあたって、「実態把握」→「指導すべき課題の整理」→「目標設定」→「指導内容の選定」という指導プロセスを例示している（文部科学省 2018）。本稿においても、基本的な指導プロセスとして、「実態把握」→「中心的な課題の設定」→「目標の選定」→「指導内容の選定」→「指導」→「評価」というプロセスを紹介し、各プロセスで何を考えるべきか例示した。
- 8) 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）。

引用文献

- 安藤隆男（2019）「自立活動の授業と教師の成長」．北川貴章・安藤隆男（編著）『「自立活動の指導」のデザインと展開—悩みを成長につなげる実践 32—』ジヤース教育新社，pp.34-37.
- 新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議（2020）『新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議報告（案）』文部科学省，
https://www.mext.go.jp/kaigisiryoyou/content/20201222-mxt_tokubetu01-000011855_2.pdf（2021年1月12日閲覧）．
- 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—』，
https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afiedfile/2016/01/13/1365896_01.pdf（2021年1月12日閲覧）．
- 藤井和子・窪田幸子・保坂俊介・佐野耕志（2018）「知的障害のある児童生徒に対する自立活動の指導に関する基礎的研究」『上越教育大学研究紀要』37(2), pp.469-478.
- 古川勝也・一木薫（2016）（編著）『自立活動の理念と実践—実態把握から指導目標・内容の設定に至るプロセス』ジヤース教育新社．
- 長谷浩之（2019）「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』．
- 樋口耕一（2014）『社会調査のための計量テキスト分析—内容分析の継承と発展を目指して—』ナカニシヤ出版．
- 今井善之・生川善雄（2013）「知的障害特別支援学校における自立活動の現状と教員の課題意識」『千葉大学教育学部研究紀要』61, pp.219-226.
- 見上昌隆（2015）「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), pp.1-13.
- 北川貴章・安藤隆男（2019）（編著）『「自立活動の指導」のデザインと展開—悩み成長につなげる実践 32—』ジヤース教育新社．
- 教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会（2017）『教職課程コアカリキュラム』，
https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afiedfile/2017/11/27/1398442_1_3.pdf（2021年1月12日閲覧）．
- 町田健一・滝沢和彦・田子健・工藤亘（2018）「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, pp.27-56.
- 松田弥花・是永かな子（2020）「E 県立知的障害特別支援学校における自立活動に関する現状と課題」『高知大学学校教育研究』2, pp.115-123.
- 文部科学省（2017）『小学校学習指導要領解説 総則編』，
https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afiedfile/2019/03/18/1387017_001.pdf（2021年1月12日閲覧）．
- 文部科学省（2018）『特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 自立活動編（幼稚部・小学部・中学部）』，
https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afiedfile/2019/02/04/1399950_5.pdf（2021年1月12日閲覧）．

- 文部科学省総合教育政策局教育人材政策課（2019a）『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）』。
- 文部科学省総合教育政策局教育人材政策課（2019b）『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』。
- 文部科学省初等中等教育局教職員課（2017）『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】』文部科学省。
- 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課（2020）『特別支援教育資料（令和元年度）』文部科学省，
https://www.mext.go.jp/content/20200916-mxt_tokubetu02-000009987_02.pdf（2021年1月12日閲覧）。
- 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課（2012）『「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のあ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」調査結果』文部科学省，
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/_icsFiles/afieldfile/2012/12/10/1328729_01.pdf（2021年1月12日閲覧）。
- 森山賢一（2018）「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, pp.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（2018）「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, pp.91-97.
- 中瀬浩一（2017）「同志社大学における特別支援教育関連科目開設の効果と課題」『同志社大学教職課程年報』6, pp.28-40.
- 大山裕太・増田貴人（2016）「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），pp.89-95.
- 佐藤仁（2013）「客観的指標を用いた学生の障害イメージの検討－3学年間の比較－」『理学療法科学』28（2），pp.269-272, DOI: <https://doi.org/10.1589/rika.28.269>.
- 佐藤仁・高橋輝雄・加藤宗規（2001）「Barthel Index を用いた学生の障害イメージに対する客観的指標の試み」『理学療法科学』28(6), pp.286-287,
DOI : <https://doi.org/10.15063/rigaku.KJ00003131790>
- 棚田裕二「肢体不自由者との接触経験と障害者イメージの関連」『新見公立大学紀要』36, 2015, pp.101-105.
- 丹野傑史（2020）「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－」『長野大学紀要』41(3), pp.27-36.
- 牛渡淳（2017）「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, pp.28-36, DOI: https://doi.org/10.32292/jsste.26.0_28

