

新カリキュラム科目「特別支援教育」履修と合理的配慮の観点からみた 小規模大学における修学支援体制づくりの意義について

Significance of the Current Situation of Learning Support for Students in a Small College from the Viewpoint of Studying a New Curriculum Subject “Special Needs Education” and Reasonable Accommodation

杉 田 律 子*

(令和2年1月29日受理)

要約

社会構造の変化により保育のニーズが高まっているが、保育者不足は深刻である。そのため、本学保育科においても即戦力となる人材育成を目指しているが、近年、学修意欲の低い学生や学修に困難を抱える学生は増加傾向にあり、その教育には苦慮している。専門性の高い保育者育成を目指すためには、このような学修意欲の低い学生や、特に学修に困難を抱える学生に対する修学支援を行う必要がある。しかし、小規模大学においては人材不足や資金難などの課題から、全学的な支援体制づくりを構築するのは難しいという問題を抱えている。

一方では、学修に対して受け身の学生が多いため、教職員が過剰に支援してしまったのでは、本人の社会化につながらないという問題も生じる。

そこで、本論では、教職課程において「特別支援教育」の学ぶ学生の自我発達の面から、修学支援体制のあり方について考えた。「特別支援教育」の科目の中で、合理的配慮の基本理念を学び、他者支援を考える中で、学生自身が自己分析する経験を持ち、自らの修学支援について考えていく経験と視点を持たせることが自身の変化をもたらす可能性について述べ、学生の自我発達の観点から修学支援を考える意義について考えた。

キーワード：特別支援教育、合理的配慮、修学支援体制

keywords：Special Needs Education, Reasonable accommodation, Current Situation of Learning Support for Students

1. はじめに

現在、保育者養成校は、保育者不足に応えるため即戦力となる保育者を養成が求められているが、近年の保育を取り巻く多種多様な課題に応えられるような質の高い保育者を養成する役割も求められている。

本学保育科でも質の高い保育者を養成することを目標としているが、短期大学ゆえの時間割の制約があるため、学生の習熟度や興味・関心に合わせて選択できる科目設定ができず、学生の履修はクラス指定で行わざるを得ない。その結果、受講

者の学習意欲のみならず習熟度にも大きな差が生じることとなる。授業者にとっても負担は大きい。その差を埋めるべく、授業内容の検討や授業方法の工夫、教材研究が必要であるなどの課題も多い。

多人数かつ習熟度に分けていない講義では、保育者養成の基準を満たすようにしながらも、どうしても授業の水準は中間を充てざるを得ない。習熟度が十分である学生、学習意欲が高い学生にとっては、新しい知見や十分な水準の教育を受けられず、「物足りない」という意見がある。

(*すぎたりつこ 保育科准教授 発達心理学・特別支援教育学)

一方、理解の低い学生にとっては、「出席する」だけで精一杯で、授業内容が全く理解できない、という学生も多く存在する。このような差を科目担当者が個人で改善することは困難であり、何らかの全学的な体制づくりが必要である。

「器楽A」「器楽B」等のピアノの実技科目では、1クラスを複数の教員が個人レッスンで対応するため、学生のピアノの技量に合わせたクラス分けおよびレッスンを行うことができている。また、「造形A」「造形B」などの実技科目についても1クラスを2名の教員が担当しているため、比較的少数で授業を行うことができている。さらに、「日本語」「英語」「コンピューター演習」の共通科目については、習熟度別の十分なクラス編成ができているというわけではないが、入学時オリエンテーションに実施する「プレースメントテスト」の結果を参考にしたクラス分けを行っている。

しかし、その他科目のクラス編成については、入学者名簿の学籍番号の順番に沿ってクラス割りをしているだけである。そのため、どのクラスもが学習意欲や習熟度の差があるものとなっている。授業態度もしかりである。学習意欲が高い学生にとっては、しばしば授業の進行を妨げてしまうような学習態度が悪いクラスメイトの存在は不快なものである。そのため、「授業が分からない」と不満を訴えている学生だけでなく、比較的成績上位の学生であっても授業に対して不満を抱えている可能性があることをわれわれ授業者は忘れてはならない。

2. 障害学生に対する修学支援の必要性と他大学の修学支援体制

近年、高等教育機関で学ぶ障害のある学生数は年々増加しており、障害のある学生（以下障害学生）に対する修学支援の必要性が高まっている。2006年第61回国連総会において障害者権利条約が採択され、その後2007年障害者権利条約に日本が署名、2014年に障害者権利条約の批准・発効がなされた。これにより、学修上の困難さを抱える学生の問題は学生個人によるものではない、つまり障害を病気や事故から生じる個人の問題とする

「医学モデル」として捉えるのではなく、ICFの概念が示すように障害は社会の側が作り出しているという「社会的モデル」として捉え、学校側は積極的に修学支援の制度を構築していくことが求められるようになった。2016年4月には障害者差別解消法の合理的配慮規定等が施行され、「国公立の大学等では障害者への差別的取扱いの禁止」と「合理的配慮の不提供の禁止」が法的義務となり、また私立の大学等においても「障害者への差別的取扱いの禁止」は法的義務、「合理的配慮の不提供の禁止」は努力義務となり、障害学生への修学支援をはじめ学生生活への支援・キャリア支援など様々な分野で高等教育機関側が適切に対応することが求められるようになった。現在、多くの高等教育機関が様々な障害学生支援の制度を構築し、取り組んでいる（日本学生支援機構、2019a、竹田、2018）。

高等教育機関に在籍する障害学生の障害種別の在籍者数、在籍する国立、私立の種別、さらに支援内容等の実態については、独立行政法人日本学生支援機構が実施している「障害のある学生の修学支援に関する実態調査」の報告書に詳しい（日本学生支援機構、2019b）。独立行政法人日本学生支援機構HPには2019年5月1日付の情報が記載されているが、高等教育機関に在籍する障害学生数は、33,812人（全学生数の1.05%）、障害学生在籍校数は941校（全学校数1,169校の80.5%）で、障害学生数は2,608人増（前回在籍率から0.07ポイント増）、障害学生在籍学校数は27校の増加（前回構成比から2.4ポイント増）である（図1）。このことから、障害者権利条約の批准・発効がなされた2014年以降、障害学生の増加が顕著であることが分かる。

小規模大学においては、何らかの学修支援を必要とする障害のある学生（以下、障害学生）はあまりに在籍しておらず、その修学支援の実態は学内で大きく取り上げられることは少ない。年度によっては修学支援を求める障害学生が在籍しない年もあるためか、障害学生が多数在籍し、障害学生に対する学習支援体制の整備された他の高等教育機関に比べると、学習支援体制の不備・修学支

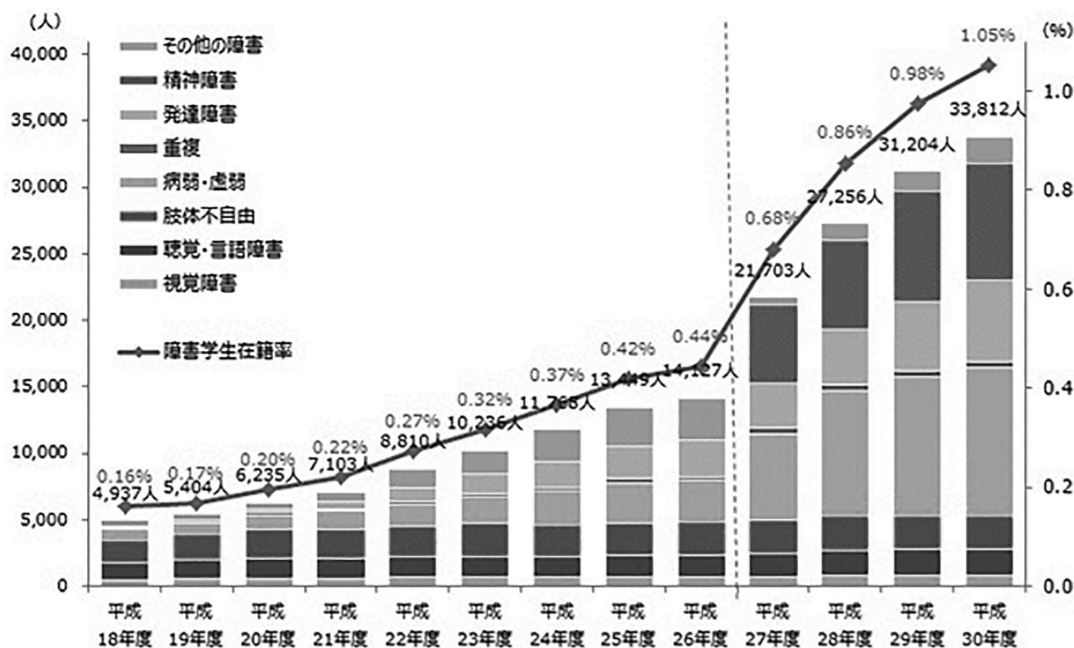


図1 高等教育機関に在籍する障害学生数 (独立行政法人日本学生支援機構HPより)

援の必要性に対する認識の低さが目につく感じは否めない。

こうした状況において、2019年度入学生より、「特別支援教育」の履修が教職課程の学生の必修科目となったことは大きな変化である。

教壇に立ち子どもたちに支援の大切さを伝える前に、学生はまず自らの環境についてよく理解し、特別支援とは何か、合理的配慮はなぜ必要なのか、という問いかけを自ら行うべきであると考え。

2014年以前の障害学生支援については聴覚障害学生に対するノートイクや手話通等の情報保障を主とした修学支援の実践報告が多くあったが(石川, 2007、金澤・大杉, 2011、菊川・高橋, 2009、冷水, 2009、白澤・徳田, 1999、徳田・西本, 2005)、2014年以降の発達障害学生の在籍数の増加に伴い、発達障害学生に対する修学支援の必要性が高まってきており、発達障害学生に対する支援のガイドブックの整備や実践報告もまとめられ(国立特別支援教育総合研究所, 2011、斎藤・西村・吉永, 2010)、障害学生支援に全学的な支援体制を構築・運用している高等教育機関も増加している(鳥

山・竹田, 2011、竹田, 2018)。全学的な取り組みを実施している高等教育機関は国立大学や大規模な私立大学に多く、小規模大学においては未だ障害学生支援が不十分である場合が多い。小規模大学では人材不足だけではなく、障害学生の在籍数が少なく、また障害学生が継続して在籍するとは限らないことから支援自体が継続的な取り組みになりにくい等の障害学生支援が定着しづらい難点があるが、小規模であるがゆえに学生の実態を把握しやすく、適切な対応ができるという小規模校ならではの利点もある。もっとも、科目担当者や担任、キャリア支援の担当者といった一部の教職員に対応が集中しやすいという問題をはらんでいるため、今後は支援体制を構築して改善していく必要がある。

また、昨今の高等教育機関には障害の有無にかかわらず、学修上の困難さを抱える学生は増加している。筆者の身近な例においても、発達上の問題は明らかではないが、高等教育の専門教育を受けるのが困難であったり、一般常識の習得が不十分であったりする学生層は増加傾向にあると感じ

ている。科学的な認識、歴史などについての一般常識が成人レベルに達していない、言語能力が極端に低く、論述ができない、など学修上の困難さを抱える学生は多く存在しており、こうした学生に対しては、専門教育の前に基礎学力をつける機会を設ける必要がある。

学修基盤センターで実施している基礎学力を身につけるサービスを活用し、数学・国語など基礎科目を学びなおす意欲のある学生も多いが、「学びなおしが必要である」と、教員に判断される学力不振の学生ほど、自主的な取り組みができていない事例が散見する。高等学校までの学生生活において、彼らは学力不振であっても適切な支援を受けた体験が少なく、努力や工夫の仕方を知らないという事例が多い。そのような学生に自主的な努力を求めても限界がある。

学力不振の学生の場合、学修の習慣がついていないことが要因となって学修上の困難さにつながっているケースが多いと思われるが、学校が人員不足にある学校の現状では、そのような学生に対するきめ細やかな支援には限度がある。また、高等教育機関で教鞭をとる教員は必ずしも、教職課程を取っている訳ではないため、「子どもがわかりやすい教授方法」を学んでいない教員も多い。このことから、学習不振学生に対する支援の方法がわからず困っている教員も少なくないと考えられる。このような状況では、各科目担当者だけに支援を任せてしまうのは負担が多く、学生支援だけでなく教員側にも支援が必要であると考えられる。

また、近年は教員が知識・技術を学生に一方的に教授するという、従来型の講義方式での授業では対応できない学生も増加している。多くの教員が視覚的な情報を併用しながら講義を行うなどの対策を行ってはいる。しかし、例えば、スライドを用いた授業を行ったとしても「一度に記憶できる量が極端に少ない」問題を抱える学生は、何度もスライドとノート（プリント）の間を行ったり来たりと視線を動かすことになるため、その途中で写している箇所がわからなくなり板書（スライド）をノートに写せない、という事例も多い。

また、新しく覚えるべき概念の定義を説明する際に、板書（スライド）上の1行の定義を写すのに時間がかかりすぎる学生が多かったとする。その場合、作業差が生じないように、定義の全文を板書させるのではなく、特に大切な文言の箇所のみを穴埋めにするという教材を用意した場合でも、どの単語を写して埋めていいのか（地の文字は白色。写す用語の部分のみ黄色に反転させ、埋めるべき用語がわかるように配慮）わからなくなる学生がいる。視聴覚教材を用いてるだけでは問題解決にはならない。

教員は担当科目等の専門家であっても、学習上に困難さを抱える学生の支援の専門家ではない場合が多く、学修上の配慮は、その知識・技術についても本来持ち合わせていない。そのため、支援を行おうとしても、例えば、発達障害の学生に有効なノート作りや発問等の知識がない、という問題が生じる。また、担当科目や時間が多い教員の場合、授業研究に多くの時間を割くことができない。つまり障害学生や学力不振の学生の存在は知っていても、「知識がないので合理的配慮ができない」「知識はあってもその余裕がない」という状況なのである。困っているのは学生だけではないのである。

このように教員側にとっても困った状況に助言や教材作成の支援を受けることができるようになるため、学修支援のためのさまざまな知識、ノウハウなどの情報を集約した修学支援のための体制づくりは急務である。

またその体制は、各部署間の調整役や情報収集、情報交換のセンター的な役割をはたす必要であると考えられる。どこの部署にも所属しない全学的組織で、障害学生に関する業務の中心部署となり、各部署間や学校と障害学生との連携調整を担う組織の設立が望まれる。

竹田（2018, p.18-19）は、修学支援においては、その体制整備・環境整備・啓発の実施の重要性を述べて、筑波大学、京都大学、日本福祉大学等の各大学の修学支援体制について紹介している（同, p.22-46）。いずれの高等教育機関においても、障害者権利条約の精神に則り、不当な差別的取り扱い

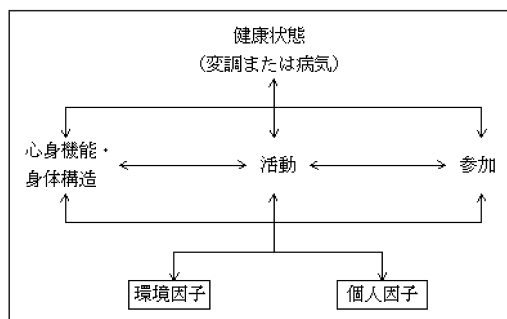


図2 ICFの構成要素間の相互作用

いの禁止と合理的配慮の提供をすることを教育機関の責務であるとしてとらえている。ICFの概念(図2)を教育現場に示したものと言えるだろう。

まずは、全学的な取り組みを実施している高等機関の例を参考にして、体制づくりを始めることが急務である。小規模な大学では支援が必要な学生数はまだ少ないため個々の教職員の努力によって支援をまかなっているケースが多くあるが、それでは継続した修学支援にはつながらない。

全学的な体制づくりは困難さを抱える学生だけではなく、学生を支援する立場の教職員を支援する体制づくりでもある、という共通認識を持つことが大切である。

3. 新科目「特別支援教育」の必修化の教員養成課程における学修への影響について

2019年度より幼稚園教諭養成課程では「特別支援教育」などの新しい科目が必修化され、幼稚園教諭養成課程の改正に合わせて保育士養成課程も改正された。

教職課程は、障害がある幼児、児童及び生徒に関する科目は必修の位置づけとなった。保育士養成課程では平成22年の改正によって、既に「障害児保育」が必修化されていたが、今回の改正により、幼稚園教諭養成課程の教育内容に詳細かつ新たな要素が盛り込まれた。保育士と幼稚園教諭二種免許の両方の資格が取得可能な養成校においては、これに伴ってカリキュラムの見直しや再編が行われる。

表1は、文部科学省の教職課程コアカリキュラ

ムの在り方に関する検討会が平成29年に作成した教職課程コアカリキュラムで示された特別支援教育に関わる内容である。

本学保育科のみならず、すべての教職課程を選択する学生が表1で示された「特別支援教育」の理念と内容を学ぶことにより、合理的配慮のあり方について学んでいくこととなる。

子どもへの支援を学んでいく中で、自分自身の教育的ニーズを自覚し、問題解決を探る契機とすることであろう。また、自身の学修に困難さを抱える学生にとっては、自身がどのような配慮が必要であるのか、を考え、大学の状況と照らし合わせた合理的配慮を自身で探る、という経験が、教師・保育者となった際の自身の助けとなるであろう。

4. 自我発達の観点からみたキャリア支援と修学支援の重要性

さらに、修学支援体制を整備するだけでは問題解決にはならない。学修における問題点を小さくすることだけが修学支援ではない。修学支援の整備がなされている学校においては、支援を当然の権利として受け取るだけではなく、合理的配慮の範疇を超えた、過剰な配慮を学校側に要求する学生が見られるという。

支援が必要である学生に単にニーズに合わせた支援を行うだけではなく、社会的自立を発達課題とする高等教育機関で学ぶ学生に対しては、自我発達の観点からみた修学支援を考える必要がある。合理的配慮を活かすも無駄にするのも学生次第である。1つ1つの支援を与えられるものとして捉え受け取るだけではなく、自らの目標を立て、表2の自我発達のモデルで示された「自己の未来象への適応」を図るため、合理的配慮を方略の1つとして自らが使いこなせるような働きかけも大事である。我々教員は手段を教えるだけではない。学生の自我発達に働きかけているという自覚をもって修学支援にあたる必要がある。学生の「能力発達」ばかりに目を向けるのではなく「自我発達」を重視した支援体制づくりが重要であると考える。そのためにも、キャリア支援を核

表1 教職課程コアカリキュラムの「特別支援教育」の内容（教職課程コアカリキュラム p.15）

| 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 自我発達のモデル（守屋, 1977, p.8）

| 自我の側面 | 生物的自我 | 社会的自我 | 時間的自我 | |
|---------------------------------------|-------------------|---------------------------------------|---------------------|-------------------|
| 主たる接近方法 | 過去重視型 | 現在重視型 | 未来重視型 | |
| 主たる因果律 | 過去→現在の因果律 | 現在→現在の因果律 | 現在←未来の因果律 | |
| 因果律の性格 | 自然科学的因果律 | | 人間科学的因果律 | |
| 発達 の 諸 相 と の 連 関 | 反抗期 | （誕生まもなくに認められる） 明確な発現の時期が第一反抗期を形成する | 明確な発現の時期が第二反抗期を形成する | |
| | 適応 | 自己の生物的状态への適応（生物的適応） | 自己の社会的状態への適応（社会的適応） | 自己の未来像への適応（時間的適応） |
| | 生涯過程 | 生物化 | 社会化 | 個性化 |
| 自我の3側面間の連関性の変化のモデル | 発達の交代を根拠とする発達のモデル | | | |

とした、学生の取り組みも必要となるであろう。

修学支援の体制づくりには、学生への合理的配慮を図るためだけではなく、情報の蓄積、実線の蓄積、ICTの活用、他大学との連携などの合理的配慮を行う教職員をサポートするための支援体制づくりもまた求められる。その際には両者の自我発達に沿う内容であることが重要である。そのためにも、学生自身が学びを振り返り、評価する活動が大切である「特別支援教育」を履修し、ICFの極意を理解した上で、子どもへの合理的配慮のあり方を学んでいる中で、学生自身もまた、自分の修学の課題に気づきはじめる。気づきのある学生が、合理的配慮を求めているような受け皿としての体制を準備しておくことが大切であろう。

【参考・引用文献】

- 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 2014
すべての教員のためのインクルーシブ教育システム構築研修ガイド ジアース教育新社
- 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 2015
大学における支援体制の構築のために発達障害のある学生支援ガイドブック—確かな学びと充実した生活をめざして— ジアース教育新社
- 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 2018
インクルーシブ教育システム構築のための学校における体制づくりのガイドブック—全ての教員で取り組むために— 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所
- 独立行政法人日本学生支援機構編著 2019a 合理的配慮ハンドブック—障害のある学生を支援する教職員のために— ジアース教育新社
- 独立行政法人日本学生支援機構編著 2019b 平成30年度（2018年度）大学、短期大学及び高等専門学校における障害のある学生の修学支援に関する実態調査結果報告書
- 原順子 2015 聴覚障害者へのソーシャルワーク—専門性の構築をめざして— 明石書店
- 菊川佳苗・高橋信雄 2009 聴覚障害学生への情報保障に対する大学教員の意識について 愛媛大学教育学部紀要, 56, 101-110.
- 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」
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/11/27/1398442_1_3.Pdf (2020年1月8日検索)
- 守屋國光 1977 人間障害における自我発達の問題 社会老年学, 7, 42-51.
- 守屋國光 2004 発達教育論—自我発達と教育的支援— 風間書房
- 日本障害者高等教育支援センター問題研究会編 2001 大学における障害学生支援のあり方の環会
- 小畑修一 1991 高等教育の現状と展望 「新しい聴覚障害者像を求めて」編集委員会編 新しい聴覚障害者像を求めて 財団法人全日本聾啞連盟出版局 48-57.
- 大泉溥 1994 聴覚障害青年と高等教育の課題—聴覚障害の自立とサポート・システムの検討— 障害者問題研究, 21, 332-341.
- 斎藤清二・西村優紀美・吉永崇史 2010 発達障害大学生支援への挑戦—ナラティブ・アプローチ・マネジメント 金剛出版
- 佐々木創 2017 小規模大学の特色を活かした障害学生支援のあり方—「気づき」「つながる」「つなげる」— 東北女子大学・東北女子短期大学紀要, 56, 145-154.
- 佐野（藤田）真理子・吉原正治 2004 高等教育のユニバーサルデザイン化—障害のある学生の自立と共存を目指して— 大学教育出版
- 冷水佳子 2009 桃山学院大学における聴覚障害学生への情報保障のシステム化（Ⅱ）—ノートテイク活動に関する調査結果— 桃山学院大学総合研究所紀要, 34(3), 123-153.
- 清水貞夫・西村修一 2016 「合理的配慮」とは何か?—通常教育と特別支援教育の課題— クリエイツかもがわ
- 白澤真弓・徳田克己 1999 大学における聴覚障害学生に対するサポートの内容に関する研究 I 障害理解研究, 3, 41-50.
- 杉田律子 2019 学修上の困難さを抱える学生に

対する修学支援に関する一考察—聴覚障害学生の事例と発達障害の疑いのある学生の事例から— 発達人間学研究, 19(2), 57-76.

杉田律子・工藤智子 2010 小規模大学における聴覚障害学生に対する学習支援の在り方についての考察（Ⅰ）—梅花女子大学における聴覚障害学生に対する学習支援の現状と課題— ろう教育科学, 52(2), 81-92.

「障害学生の高等教育」国際会議（1993年8月6日～8日）施設設備分科会研究グループ
1993 高等教育機関における障害学生を支えるサポート・システム—その求められる環境（施設・設備）整備 ボイックス

竹田一則 2018 よくわかる！大学における障害学生支援—こんなときどうする？— ジアース教育新社

徳田律子・西本典良 2005 聴覚に障害のある学生に対する情報保障への取り組み—支援の立ち上げから今後の課題まで— 保健福祉学研空, 4, 131-141.

鳥山由子・竹田一則編 2011 障害学生支援入門—誰もが輝くキャンパスを— ジアース教育新社

上村逸子 2018 自我発達を育む幼児期教育のあり方について—事例による検討— 発達人間学研究, 18, 17-26.