

特別支援教育についての教員ニーズ調査

著者	武田 明典, 村瀬 公胤, 池田 政宣, 北島 喜夫
雑誌名	神田外語大学紀要
号	31
ページ	435-454
発行年	2019-03
URL	http://id.nii.ac.jp/1092/00001604/

特別支援教育についての教員ニーズ調査

武田 明典¹
村瀬 公胤²
池田 政宣³
北島 喜夫⁴

要 旨

2019 年度から大学教育学部・教職課程において、「特別の支援を必要とする幼児、児童および生徒に対する理解（1 単位以上修得）」が新置される。ここで、昨今の教員の認知の現状や課題意識について、小・中・高等学校および特別支援学校の教員に対して質問紙調査法により調査を行った（有効回答 507 名）。

第Ⅰ部のフェースシートに加え、第Ⅱ部の特別支援教育の校内体制の課題について、上位は、「学校の組織体制の不明確さ」「保護者関係の問題」「教職員の連携不足」であった。第Ⅲ部の八木調査(2014)との比較では、特別支援教育に関する八木の 25 項目において、平均 4.6（最大 5）とかなり高い値を示した。また、上位 8 項目のうち 6 項目が一致し、新たな 2 項目はいずれも“発達障害”に関する項目であった。一方、「個別の教育支援計画」「個別の指導計画」に対するニーズの低さが指摘された。

キーワード：特別支援教育、教員、発達障害、ニーズ調査

¹ Akenori TAKEDA 神田外語大学
² Masatsugu MURASE 麻布教育研究所
³ Masanori IKEDA 神田外語大学
⁴ Yoshio KITAJIMA 千葉大学

1. 問題

2017年3月31日、幼稚園、小学校および中学校の学習指導要領が告示され、同4月28日、特別支援学校幼稚部教育要領および小学部・中学部学習指導要領、さらに、2018年3月31日、高等学校および特別支援学校高等部の学習指導要領が告示された。新特別支援学校学習指導要領等については、幼稚園、小学校、中学校および高等学校の新学習指導要領等の実施時期に合わせて実施されることになっていることから、幼稚園および特別支援学校幼稚部は2019年度から、小学校および特別支援学校小学部は2020年度から、中学校および特別支援学校中学部は2021年度から全面实施される。なお、高等学校および特別支援学校高等部については、2022年度から学年進行で実施されることとなっている。

幼稚園、小学校、中学校および高等学校等における特別支援教育の課題と改善の方向性については、2016年12月21日中央教育審議会答申（2016）において、以下4点の方向性が示されている。

1 点目は、特別支援教育に関する教育課程の枠組みを全ての教職員が理解できるようにするため、小学校、中学校および高等学校の各学習指導要領の総則において、通級による指導および特別支援学級の教育課程編成の基本的な考え方を示していくこと。

2 点目は、幼稚園、小学校、中学校および高等学校における通常の学級においても発達障害を含む障害のある幼児児童生徒が在籍している可能性があることを前提に、一人一人の教育的ニーズに応じたきめ細かな指導・支援ができるように、幼稚園での生活や小・中・高等学校での各教科等の指導に関し、障害種別の指導の工夫だけでなく、学びの過程において考えられる困難さに対する指導の工夫の意図、手立ての例を具体的に示していくこと。

3 点目は、一人一人の教育的ニーズに応じた指導・支援を組織的・継続的に行えるよう、通級による指導を受ける児童生徒および特別支援学級に在籍する児童生徒について、個別の教育支援計画および個別の指導計画を全員作成することが

適当であること。

4 点目は、共生社会の実現を目指し、一人一人が、多様性を尊重し、協働して生活していくことができるようにするため、障害者理解・交流および共同学習の一層の推進を図ること。

併せて、高等学校においては、2018 年度から通級による指導の制度が開始されるため、単位認定の在り方や校内体制の整備、各教科等の指導を行う教員との連携、通級指導教室における指導内容および指導方法等、必要な事項を示していくことが指摘されている。

さらに、当該答申においては、教員の養成・採用・研修の各段階において特別支援教育に関する内容を充実することが必要であることが示されるとともに、大学における教員養成段階において、発達障害を含めた特別な支援を必要とする子どもたちに関する理論およびその指導法について、幼稚園、小学校、中学校および高等学校の教員免許取得のための教職課程において、独立した科目として位置付けるとされている。

これらを受け、2017 年 11 月 17 日公布の「教育職員免許法施行規則及び免許状更新講習規則の一部を改正する省令」により、「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（1 単位以上修得）」として、2019 年 4 月 1 日から、大学の教職課程において、「特別支援教育」（講座名未定）が新たに必置されることとなった。しかしながら、特別支援教育については、当該科目を教職課程に設置して事足りるというわけにはいかない。丹野（2017）が述べているように、当該科目のみならず、各教科等の指導方法、生徒指導および教育相談をはじめとした他の教職課程の科目においても、特別な支援を必要とする幼児、児童および生徒の学習上又は生活上の困難さを理解し、その改善・克服のための具体的な手立てを考える視点を教職課程の中で計画的に指導できるようにしていくことが重要であることは言うまでもない。

特別支援教育については、2007年4月1日の文部科学省初等中等教育局長通知（2007）により、それまでの「特殊教育」から「特別支援教育」へと移行することになり、幼稚園および高等学校等を含むすべての学校において特別支援教育を実施することとなった。当該移行期に、盲・聾・養護学校の現職教員を対象にして、斎藤ら（2006）が実施した特別支援教育に関する研修ニーズ調査があり、調査結果では、学校種別による研修ニーズの差異はほとんど見られず、自立活動や教科の指導法など指導法に係る研修ニーズが最も高いことが報告されている。

次に、特別支援教育制度への移行後に、現職教員を対象に実施した研修ニーズ調査を挙げる。特別支援学校の教員を対象にした左藤ら（2016）の調査と、小学校教員を対象にした八木（2014）の調査である。左藤らによる調査では、全国の特別支援学校のうち 278 校、1,158 名から回答を得ている。具体的な対象者は、特別支援学校の各学部等に所属する、勤続年数 5 年以下の教員および 10 年以上の教員各 1 名であり、過去に受けた学内外の研修の中で特に役立った内容および今後身に付けたいと考えている専門性について尋ねたものである。最も多かった回答は、自立活動や教科に関する指導法であり、教育現場における具体的・実効性のある指導技術およびそれを支える知識・情報を求めていることが明らかになった。なお、特別支援学校の教員対象のニーズ調査では、左藤ら、以前に、恵羅ら（2013）による調査がある。これは、香川大学教育学部特別支援教室への長期研修生（現職教員）を対象として実施し、調査結果では、上記調査と同様、教員は、個別指導における指導方法などに関する情報提供および研修を求めていることが報告されている。

また、小学校教員を対象として実施した調査としては、八木より前に、碓井ら（2010）による調査がある。これは、教員免許更新制の実施に係る事前の課題意識調査および事後の評価として、小学校教諭、幼稚園教諭および養護教諭を対象に実施したものであるが、その結果からは、子どもの意欲を高めるための学習指導の方法、子どもの多様化に応じた学級づくりおよび学級担任の役割並びに特別

支援教育に関する研修内容へのニーズが高いという結果が出た。

さて、八木（2014）による調査結果であるが、教員がそれまでに受講してきた研修内容と教員が現場で必要としている研修内容とに差があることが明らかになった。研修経験の内容には個人差が大きいことが示されたものの、受講した研修内容で最多のものは、発達障害の全般的な知識や各障害の知識に関する内容であった。ちなみに、受講した研修の内容がどの程度役立ったかを尋ねる設問では、「あまり役に立たなかった」および「どちらとも言えない」と回答した合計割合が最も高かったのは「答申等の特別支援教育に関する概論」（69.2%）であった。一方、教員自身が受講したい研修内容としては、「発達障害のある子どものいる学級内の他の子どもへの対応方法」（49.2%）を第一に、「発達障害のある子どもの保護者への対応方法」（44.7%）が続く順となった。この結果、教員が一番に求めている研修は、日々対応している子どもおよび保護者に応じた実際の支援・対応方法であることが明らかになった。

文部科学省は、2017年3月に「発達障害を含む障害のある幼児児童生徒に対する教育支援体制整備ガイドライン～発達障害等の可能性の段階から、教育的ニーズに気付き、支え、つなぐために～」(2017)を取りまとめ、公表した。特別な支援を必要とする児童生徒等を早期に発見し、福祉・医療・労働野等の学外関係機関とも連携しつつ、就学前から卒業後にわたる切れ目のない支援体制を構築していくことが求められているのである。

今後の特別支援教育の一層の推進のためには、通常の学級に在籍する教員への研修はますます重要となり、その専門性を高めることが喫緊の課題であると言える。そのために、日々現場において教育実践を行っている現場教員が抱える特別支援教育に係る研修ニーズを把握することは、2019年度から大学の教育学部・教職課程に新たに必置となる特別支援教育講座の開講準備に寄与するだけでなく、ひいては、今後の特別支援教育の充実・発展にとって極めて重要なこととなっている。

2. 目 的

2019年度から大学教育学部・教職課程新設の必修科目「特別支援教育」開設に先立ち、「特別支援教育についての教員のニーズ調査」として八木(2014)による先行研究の追試や特別支援教育に対する学校支援体制について、最近の小学校・中学校・高等学校における特別支援教育の現状・課題などのニーズを把握するため、質問紙により調査を行うことを目的とする。

3. 方 法

3. 1 調査対象者および調査時期・方法

調査対象者は、小学校、中学校、高等学校、特別支援学校に所属する522名の教員であり、また、調査時期は2018年7～9月であった。調査方法としては、千葉県内教職員研修センター主催の研修、および、A大学の免許更新講習の受講教員に対して、受講終了後に質問紙を配布し、その場で回収を行い、また、県内B公立高等学校では、勤務校に実施・回収を依頼した。回収した調査用紙から、学校種などのフェースシート部に1箇所でも欠落があるものや、他の項目で3項目以上の未回答があるものを除き、最終的には507名を分析対象とした。

3. 2 質問紙の構成

調査対象者の学校種・性別・経験年数を問うフェースシートの第I部に加え、所属校の特別支援教育の体制について尋ねる第II部、および、これからの特別支援教育に必要なことを尋ねる八木による25項目(選択)；大学教職課程に対する要望(自由記述)の第III部、で構成された質問項目に対して回答を求めた。

第II部は、本研究で独自に作成した6項目で、「1. 機能していない(図られていない、確立されていない)」から「5. 機能している(図られている、確立されている)」の5件法で回答を求めた(Table 1)。さらに、「その他の支援対象がある」かどうか尋ねた第7項目(本稿では割愛)、「特別支援教育を展開する上での課題事項」について1～9の選択肢(Table 2)から3つを選ぶ第8項目で構成した。

Table 1 所属校の特別支援教育の体制についての質問項目

1	所属校の特別支援教育コーディネーターは機能していると思いますか。
2	所属校では、特別支援教育について定期的な会合や教員間の意思疎通等は図られていますか。
3	特別支援教育コーディネーターをサポートする、校内組織体制が確立されていますか。
4	「通級による指導」に際し、担当教師間・学校間の連携等、協力体制が確立されていますか。
5	日本語の習得に困難のある外国籍の児童生徒に対し、日本語指導のみならず、母語および母文化の学習機会を設ける体制が確立されていますか。
6	貧困状態にある家庭の支援等、児童生徒を取り巻く諸問題について、関係機関との連携等、支援体制が確立されていますか。

Table 2 特別支援教育を展開する上での課題事項の選択肢

1	コーディネーター役のリーダーシップの問題	6	クラスにおける対象児童生徒の人間関係の問題
2	学校の組織体制の不明確さ	7	特別支援教育を展開する上での校内設備の不十分さ
3	教職員の連携不足	8	該当児童生徒と担任（担当教諭）との人間関係
4	管理職の理解不足	9	保護者関係の問題
5	他の特別支援教育を担当する教諭との人間関係の問題	10	その他

第Ⅲ部は、八木（2014）における「研修を受けて役立った」項目を参照しながら、ニーズについて調べる本調査では、「これからの特別支援教育に必要な情報および研修についてどの程度必要だと思いますか」と問い、「1 必要でない」から「5 必要である」までの5件法で尋ねた（Table 3）。また、「特別支援教育について、大学の教育学部・教職課程ではどのような指導内容を期待しますか」について自由記述を求める項目（本稿では割愛）を加えて構成した。

Table 3 これからの特別支援教育に必要な情報および研修についての質問項目

-
- 1 答申等の特別支援教育に関する概論
 - 2 学校現場における仕組みや制度
 - 3 発達障害全般に関する知識
 - 4 自閉症・高機能自閉症・アスペルガー症候群に関する知識
 - 5 学習障害(LD)に関する知識
 - 6 ADHDに関する知識
 - 7 発達障害全般に関する具体的な支援・対応方法
 - 8 自閉症・高機能自閉症・アスペルガー症候群に関する具体的な支援・対応方法
 - 9 学習障害(LD)に関する具体的な支援・対応方法
 - 10 ADHDに関する具体的な支援・対応方法
 - 11 発達障害のある子どもへの支援の実践例
 - 12 発達障害のある子どもに使用できる具体的な教材
 - 13 子どものアセスメントに関する全般的な知識
 - 14 知能検査等の知的側面の測定方法に関する全般的な知識
 - 15 発達障害の障害の内容を測定する方法 (チェックリストなど)
 - 16 「個別の指導計画」の作成方法
 - 17 「個別の教育支援計画」の作成方法
 - 18 発達障害のある子どもの保護者への対応
 - 19 親の会等の保護者の方の体験談
 - 20 発達障害のある子どものいる学級内の他の子どもへの対応方法
 - 21 発達障害のある子どものいる学級内の保護者への対応方法
 - 22 学校・園内における連携方法
 - 23 福祉・医療等の外部機関との連携方法
 - 24 発達障害のある子どもへの ICT 活用方法について
 - 25 虐待と発達障害との関連について
 - 26 その他* : 具体的に ()
-

* 「26 : その他」は分析に含めない。

4. 結果

調査の結果を以下に記す。

4. 1 対象者の概要（第Ⅰ部：3項目）

調査対象者の学校種別、経験年数別の人数を Table 4, 5 に示す。

Table 4 学校種別

校種	人数
小学校	260
中学校	115
高等学校	91
特別支援学校	41
合計	507

Table 5 経験年数別

経験	人数
10年未満	221
10年～20年未満	149
20年～30年未満	76
30年以上	61
合計	507

性別、経験年数別の分析に関しては、以下の分析を通じて大きな特徴は見られないため、紙面の制約から説明を割愛する。

4. 2 校内の体制（第Ⅱ部：第1～6項目）

校内の体制の充実について、校種別に回答の平均値を検討する（Figure1）。

全体的に、特別支援学校において体制が充実している高い数値を示したことはもっともな結果である。一方、「母語・母文化の学習」については、特別支援学校と高等学校の間に差は無く、小中学校はそれよりやや高い。また、「通級指導の体制」については、小中学校に比べて高等学校がやや低い結果となった。特別支援学校を除けば、「教員間の意思疎通」に関しては、小学校が高い結果であり、中学校、高等学校がこれに続く。「コーディネーター役のリーダーシップ」や「校内組織の確立」については、高等学校も中学校と同程度あるいはそれ以上の結果であるが、後に考察するように、調査対象の過半を占める1校の特性に影響されたことも否定できないので、留意が必要である。

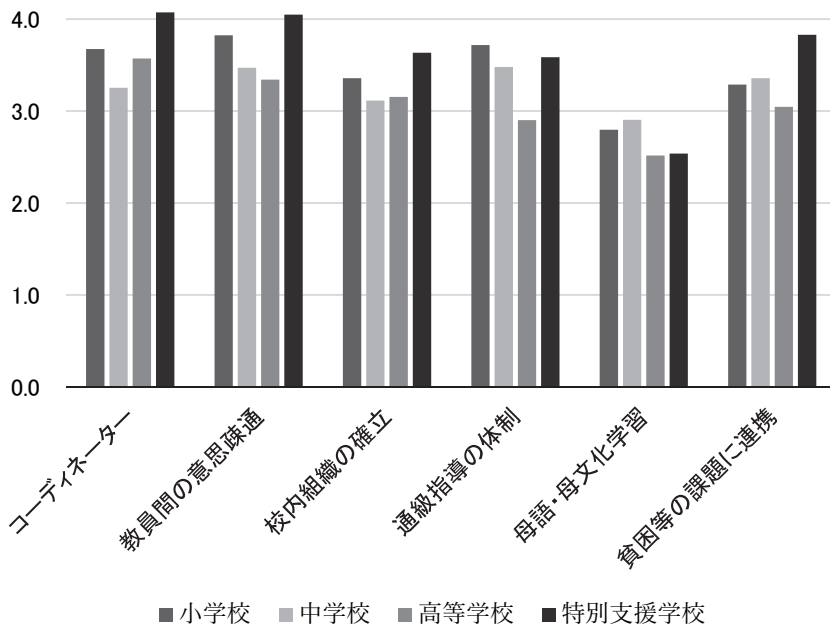


Figure 1. 校内体制の充実について学校種別比較

4. 3 現在感じている課題（第Ⅱ部：第8項目）

特別支援教育について課題と感じられているものを、Table 3 に挙げた選択肢から3つまで選択により回答しているため、その出現回数を単純に合計した (Figure 2)。多いものから順に、「2 学校の組織体制の不明確さ」「9 保護者関係の問題」「3 教職員の連携不足」が挙げられている。

特別支援教育についての教員ニーズ調査

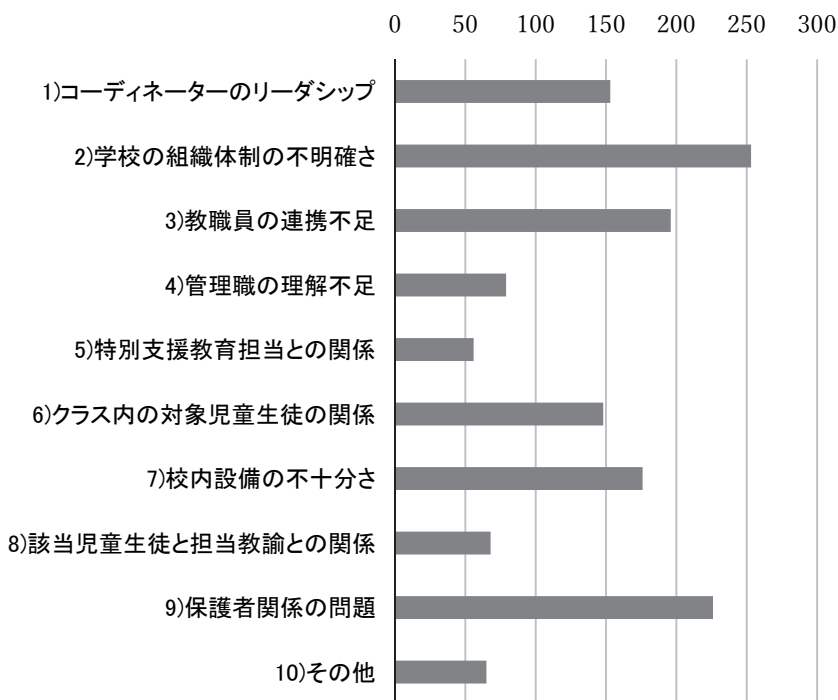


Figure 2. 特別支援教育の課題（全校種合計）

一方、同じ質問項目について、学校種別に各項目の出現割合を比較した（Figure 3）。小学校および中学校では、「9 保護者関係の問題」が最も課題であると感じられているのに対して、高等学校では「2 学校の組織体制の不明確さ」が最も課題であると感じられていることがわかった。

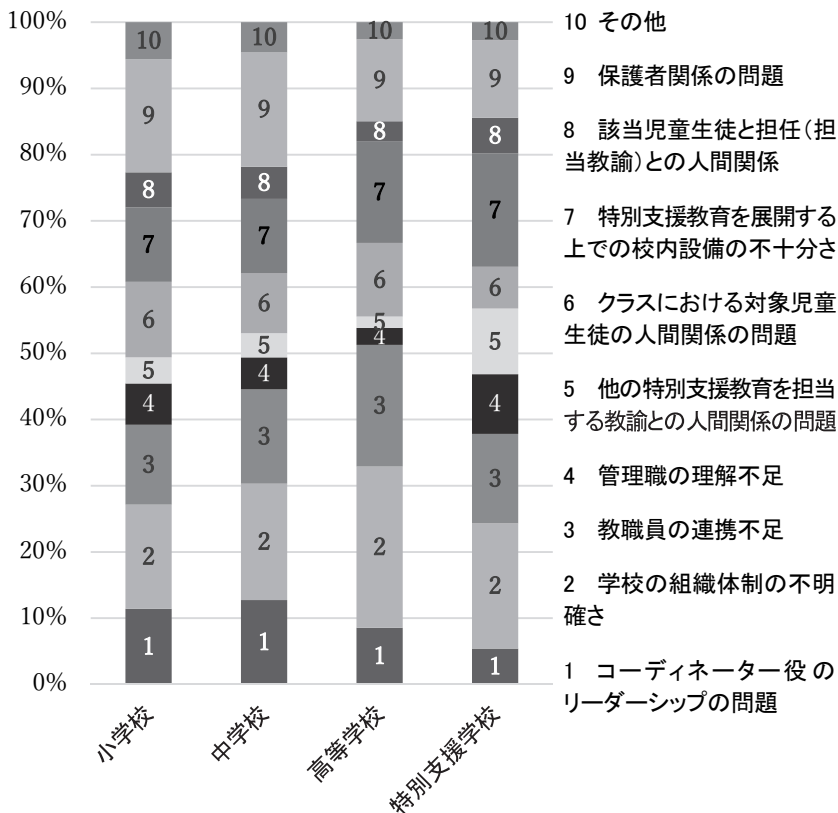


Figure 3. 特別支援教育の課題（学校種別の内訳）

4. 4 研修ニーズ（第Ⅲ部）

第Ⅲ部で尋ねた「これからの特別支援教育に必要な情報および研修」のニーズについて、その他を除いた 25 項目の結果を Figure 4 に示す。

特別支援教育についての教員ニーズ調査

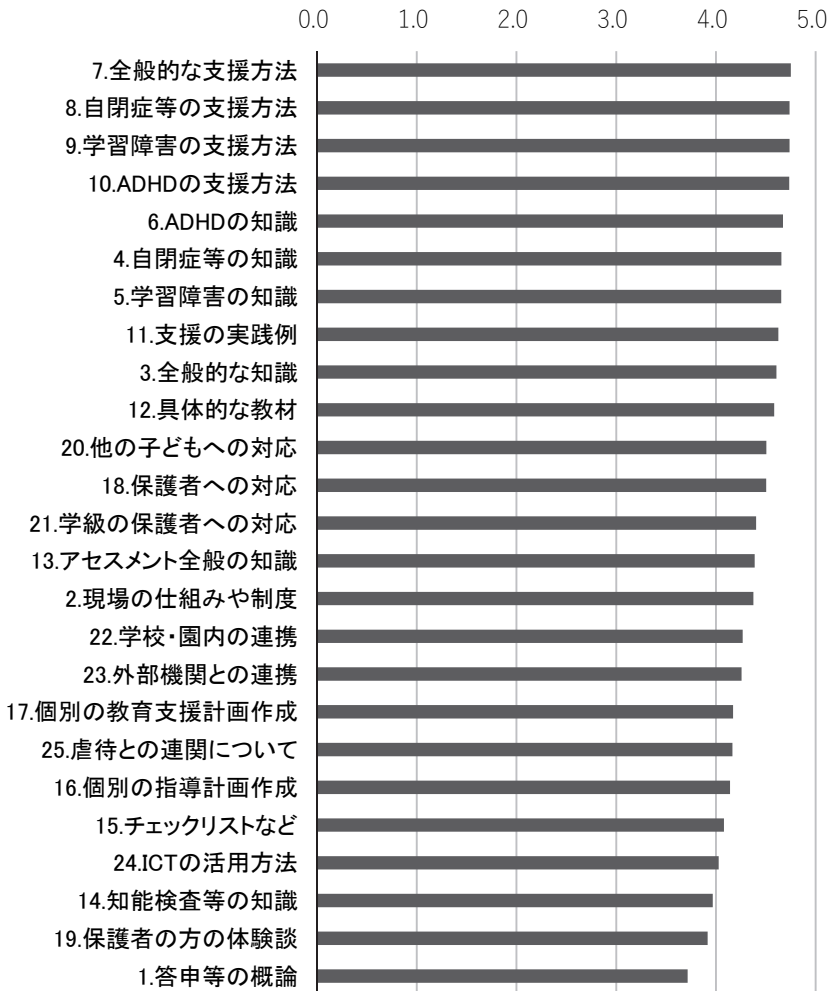


Figure 4. 研修ニーズ

上位には「発達障害全般」から「自閉症等」、「学習障害」、「ADHD」に関する「支援方法」と「知識」が並んでいる。これらの項目の平均値はいずれも 4.6 を超えるきわめて高い数値である。天井効果を考慮すれば、項目間相互の順位そのものは、あまり意味を持たないと考えられるが、いずれにしても上位グループを形成している。一方、下位に目を転じると、「答申等の特別支援教育に関する概論」や「親の会等の保護者の方の体験談」に関するニーズの低さが顕著である。

つぎに、この結果を八木（2014）調査と比べる。「その他」を除いた 25 項目で、おおよそ 1/3 ずつ上位 8 項目、中位 9 項目、下位 8 項目に分けたとき、同様の項目が入っているかについて、上位（Table 6）および下位（Table 7）で比較した。網掛けは本調査で上位または下位 8 項目に入っていて、八木調査では入っていないものである。

Table 6 八木調査との比較：上位 8 項目

順位	八木調査	本調査
(1) 10	ADHD に関する具体的な支援・対応方法 4.56	7 発達障害全般に関する具体的な支援・対応方法 4.75
(2) 4	自閉症・高機能自閉症・アスペルガー症候群に関する知識 4.54	8 自閉症・高機能自閉症・アスペルガー症候群に関する具体的な支援・対応方法 4.74
(3) 6	ADHD に関する知識 4.54	9 学習障害（LD）に関する具体的な支援・対応方法 4.74
(4) 8	自閉症・高機能自閉症・アスペルガー症候群に関する具体的な支援・対応方法 4.53	10 ADHD に関する具体的な支援・対応方法 4.73
(5) 11	発達障害のある子どもへの支援の実践例 4.53	6 ADHD に関する知識 4.67
(6) 19	親の会等の保護者の方の体験談 4.52	4 自閉症・高機能自閉症・アスペルガー症候群に関する知識 4.66
(7) 9	学習障害（LD）に関する具体的な支援・対応方法 4.52	5 学習障害（LD）に関する知識 4.65
(8) 3	発達障害全般に関する知識 4.49	11 発達障害のある子どもへの支援の実践例 4.63

Table 7 八木調査との比較：下位 8 項目

順位	八木調査	本調査
(18)13	子どものアセスメントに関する全般的な知識 4.10	17「個別の教育支援計画」の作成方法 4.17
(19)15	発達障害の障害の内容を測定する方法 3.96	25 虐待と発達障害との関連について 4.16
(20)24	発達障害のある子どもへのICT活用方法について 3.89	16「個別の指導計画」の作成方法 4.14
(21)2	学校現場における仕組みや制度 3.88	15 発達障害の障害の内容を測定する方法 4.08
(22)22	学校・園内における連携方法 3.88	24 発達障害のある子どもへのICT活用方法について 4.02
(23)14	知能検査等の知的側面の測定方法に関する全般的な知識 3.80	14 知能検査等の知的側面の測定方法に関する全般的な知識 3.96
(24)23	福祉・医療等の外部機関との連携方法 3.62	19 親の会等の保護者の方の体験談 3.91
(25)1	答申等の特別支援教育に関する概論 3.15	1 答申等の特別支援教育に関する概論 3.71

上位は、多くが八木調査と重なっており、本調査より 6 年前の教員が受講してよかったと思う研修内容は、現在でもニーズが高いことが示唆される。一方、本調査で上位にあって八木調査で上位になかった項目、「7 発達障害全般に関する具体的な支援・対応方法」および「5 学習障害（LD）に関する知識」は、八木調査ではそれぞれ 9 位と 12 位であった。

下位も重なっている項目は多いが、「19 親の会等の保護者の方の体験談」については際立つ対照があった。すなわち、本調査ではニーズの下から 2 番めであった一方で、八木調査では役立った上位 6 位に入っている。そのほか、八木調査と異なる本調査の結果としては、「個別の教育支援計画」や「個別の指導計画」に対するニーズの低さも目を引く。これらの重要性は繰り返し指摘されているところであるが、教員の意識としては必要性が感じられていないと推測される。また、「虐待と発達障害との関連について」も、近年関心を集めているトピックであるが、まだ認知は低いと考えられる。

5. 考 察

以下、3部構成の質問紙構成順に考察を行い、最後に今後の課題を述べる。

5. 1 第I部：フェースシート

“学校種別”については、以下の2点でサンプリング方法に偏りがあった。1点目としてTable 4から明らかなように、結果的に小学校教諭が全ての調査対象者の大半(260名)であった一方、特別支援学校は41名と少なかった。

2点目は、91名の高等学校において、調査を依頼したB公立高等学校が65名と大部分であったことに加え、以下に指摘する進学校でかつ特別支援教育に対して学校全体の支援体制が整っているというプラスの特徴を持つことによる影響である。これまでの著者らによる調査(例：武田ら，2018；武田ら，2013)では、高等学校教員は他の義務教育(小・中学校)に比べ、総じて特定の教育テーマに関しての課題意識が有意に低い傾向がみられていた。しかしながら、今回の調査を依頼したB公立高等学校は、県内有数の進学校であり、文部科学省による研究指定を受け、課題発見能力・課題解決能力・自己表現能力の育成に向け教育活動を展開している。また、学校案内や当該校管理職からの聞き取りからは、生徒の自己管理能力・自己教育力がとても高く、特別な支援を必要とする生徒はきわめて少ないことや、教員は全ての教育活動にとっても熱心で協力的であるとのことが理解できた。このような学校状況、つまり、特別な支援を必要とする生徒がほとんど皆無であるという学校状況が、Figure 1に見られるように他の学校種とほぼ同様の課題意識を教員が抱いている結果からも理解できる。

5. 2 第II部：特別支援教育の体制

特別支援学校以外では、各学校に教員組織上、特別支援コーディネーターが配置されることとなり、その教員の先導によりチーム学校の視点で、学校組織全体が関与していくことが求められている。第II部では、所属校における特別支援教育の取り組み状況や課題意識について問うものであった。しかし、各学校に最低1名配属されている特別支援教育コーディネーターそのものについては詳しく問

うていないうえでの発問であった。このため、回答者の中には、1)現在の所属校では担当していないがかつての配属校では担当していたケース、あるいは、2)担当経験はないが、自分の受け持つ児童生徒に関して頻繁にコーディネーターと連携を図っているケースなど、回答者の置かれた環境や状況を問うていないため、詳細は不明である。

5. 3 第三部：八木調査との比較

第三部についてのメインは八木調査の追試である。本調査実施は2018年7・8月であり、2012年8月に調査が実施された八木研究からは、丁度、6年が経過したことになる。この間、先の「問題」でも述べたように本論文のテーマである特別支援教育に関しては、文部科学省の先導のもと学校現場に浸透してきている。このため、基本的な項目は同じく重要であるので変わっていないことは予想された。また、今回の回答者の内訳から、B 公立高等学校以外は、全て、特別支援教育そのもの、あるいはそれに関する研修の受講生であり、かつ、調査は全て研修直後に実施されたため、かなり問題意識が高まっていたことが予想される。これらのことが影響していたためか、八木調査の追試結果からは、25項目すべてに対して平均4.6という高い値で重要性を感じていることが明らかとなった。

しかしながら、クリティカルな見解では、いわゆる全ての項目にわたる天井効果が見られた結果、個々の項目の相違や順序付けについて議論することはあまり意味がないのではないかという点が指摘されよう。この点は、後述、今後の課題とも関連するが、各回答者に対して自身のより具体的な取り組み方法について質問紙やインタビュー調査を行うことが求められる。

八木調査との比較からの上位項目では、新たに発達障害に関する項目が2つ加わり、このうち「発達障害に関する具体的な支援・対応方法」は第1位であり、また、「学習障害(LD)に関する知識」は5位であった。6年間のうちでは、文科省により、一般の学校における発達障害の児童生徒に対する教育的な支援や合理的な配慮を行うことが告示されたことが主な要因ではないか。

一方、「個別の教育支援計画」や「個別の指導計画」に対するニーズの低さは懸念事項である。また、小中学校で保護者関係に課題を感じているのに、「親の会等の保護者の方の体験談」についてのニーズが低いのはもったいないことである。八木調査の結果からは、受講してみればその価値がわかることが示唆されている。

5. 4 今後の課題

今後の課題に関して、3点指摘する。1点目は、考察5.1で指摘したように、本調査では、サンプリングの時点で課題があった。高等学校においては異なる学力レベルの高校による調査実施、および、特別支援学校のデータ数を増やすことにより、サンプリングの問題は改善されるであろう。

2点目は、特別支援教育に関しては学校全体全ての教職員が高い意識を持つことが重要であると考えられるが、特別支援学校を除く小・中・高等学校における特別支援教育コーディネーター経験者とそうではない一般の教員による意識の差異に関しては本調査では扱われなかった。この点については、両者を問う質問に加え、各学校に1~2名のように前者の経験者数が少ないことが予想されるので、ある程度の大規模な調査が期待される。また、前者については、より詳細な課題意識や各学校における具体的な支援について探るため、本研究のような量的アプローチの他に、半構造的質的インタビュー調査などのアプローチが必要であろう。

3点目は、本研究の将来的な最終目標である大学教育における新設科目「特別支援教育」のカリキュラム開発である。これに関しては、本調査からも有効な学校現場の課題やニーズの情報が得られたが、本調査に続く調査2（コアカリキュラム）では、文部科学省による本科目の8項目（到達度目標）に準拠した質問項目、および、回答者の具体的なエピソード経験の自由記述から構成される質問紙調査法により、2018年8~10月に実施し、その分析が待たれる。この両調査研究により、特別支援教育に関する教職課程カリキュラムについて求められていることが明らかになることが期待される。

引用文献

- 中央教育審議会 (2016). 「幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について (答申)」.
- 蕙羅修吉・田中栄美子・武藏博文・馬場広充・秋山嘉光 (2013). 「特別支援教室「すばる」における現職教員内地留学生のための長期研修プログラムの開発—一通級指導モデル教室における現職研修の充実に向けて—」 *香川大学教育実践総合研究*, **26**, 155-161.
- 文部科学省初等中等教育局長 (2007). 「特別支援教育の推進について (通知)」
- 文部科学省 (2017). 「学校教育法施行規則の一部を改正する省令の制定並びに幼稚園教育要領の全部を改正する告示, 小学校学習指導要領の全部を改正する告示及び中学校学習指導要領の全部を改正する告示等の公示について (通知)」.
- 文部科学省 (2017). 「発達障害を含む障害のある幼児児童生徒に対する教育支援体制整備ガイドライン～発達障害等の可能性の段階から、教育的ニーズに気付き、支え、つなぐために～」.
- 文部科学省 (2017). 「教育職員免許法施行規則及び免許状更新講習規則の一部を改正する省令」.
- 齋藤佐和・前川久男・安藤隆男・尾之上直美・瀬戸口裕二・原田公人・松原 豊・雷坂浩之 (2006). 「盲・聾・養護学校における現職教員研修ニーズ—特別支援教育体制への移行における現状把握と展望—」 *心身障害学研究*, **30**, 129-138.
- 左藤敦子・池田彩乃・山中健二・四日市章 (2016). 「特別支援教育における現職教員の研修ニーズ—特別支援教育制度施行7年後の特別支援学校の現状と展望—」, *筑波大学特別支援教育研究*, **10**, 53-63.
- 武田明典・池田政宣・知念 渉・小柴孝子・嶋崎政男 (2018). 「総合的な学習の時間についての教員のニーズ調査」 *神田外語大学紀要*, **30**, 235-255.

武田明典・村瀬公胤・八木雅之・宮木 昇・嶋崎政男 (2013). 「教職実践演習の
カリキュラム開発—初任教員のニーズ調査—」 *神田外語大学紀要*, **25**, 307-
330.

丹野哲也 (2017). 「特別支援教育の改善・充実を支える方策について」, *特別支
援教育*, **65**. 50-53.

碓井岑夫・八木成和・藤田博誠・林勲・北岡宏章・茂木 洋・塩見能和・植田義
幸・広瀬香織 (2010). 「大学における現職教員の研修方法に関する課題と今
後の方向性—教員免許更新制における必修講座の予備講習と更新講習の実施
結果から—」 *四天王寺大学紀要*, **50**. 365-375.

八木成和 (2014). 「特別支援教育に関する小学校教員の研修ニーズ」, *四天王寺
大学紀要*, **58**. 273-287.

謝 辞

本研究調査実施に際し、千葉県内教職員研修センター3機関・千葉大学教員免
許更新講習の受講者、および、千葉市立千葉高等学校教諭の協力を得たことに感
謝の意を表します。

付 記

本研究は、神田外語大学特別研究助成により行われた。