

参考文献

- 1) 千葉市, 千葉市障害児施設のあり方検討調査報告書, 1, 1999
- 2) 磯貝順子, コネティカット州における早期介入—駐在員家族への支援事例一, 日本特殊教育学会第42回大会発表論文集, P1-44, 2004
- 3) 磯貝順子, 米国の邦人発達障害児への早期介入の状況—障害の気づきから査定までのタイムラグー, 日本特殊教育学会第43回大会発表論文集, P2-67, 2005
- 4) 磯貝順子, ニューヨーク州における早期介入と個別指導, 日本特殊教育学会第44回大会発表論文集, 486, 2006
- 5) 磯貝順子, 障害の気づきから早期介入までのタイムラグ—ニューヨーク州の邦人発達障害児の状況ー, 日本特殊教育学会第45回大会発表論文集, 315, 2007
- 6) 磯貝順子, ニューヨーク州における障害児の教育(早期介入), 日本特殊教育学会第46回大会発表論文集, 315, 2008
- 7) 磯貝順子, 障害の気づきから相談機関へのプロセス—ニューヨーク州の邦人障害児事例を通してー, 日本特殊教育学会第47回大会発表論文集, 418, 2009
- 8) 磯貝順子, 障害の気づきから相談機関に至る準備期間—ニューヨーク州の邦人障害児事例を通してー, 日本特殊教育学会第48回大会発表論文集, 364, 2010
- 9) 伊藤英夫, 自閉症の早期診断, 別冊発達19, ミネルヴァ書房, 1996
- 10) 猪野雅之, 親の立場から, 特集—後天性脳損傷児への支援—高次脳機能障害にポイントをおいてー, 発達障害研究, 31, 2, 107-115, 2009
- 11) 峠南幼稚園・山梨県増穂町教育委員会, 幼稚園における障害のある児童の受け入れや指導に関する調査研究報告書, 文部科学省指定園調査研究報告書, 63-85, 2005
- 12) 野口美加子, 自閉症の息子たちのためにサービスを選ぶ, 発達障害研究, 23, 3, 180-187, 2001
- 13) 高倉誠一・山田純子, 障害児をもつ保護者の相談先に関する調査研究—A市内の保育所・通園施設利用世帯を対象にー, 発達障害研究, 29, 1, 40-51, 2007
- 14) 鳥海順子, 米国ニューヨーク州における邦人発達障害児への早期介入サービス, 山梨大学教育人間科学部教育実践学研究, 10, 87-94, 2005
- 15) 鳥海順子, 米国ニューヨーク州周辺における邦人発達障害児の査定までのタイムラグ, 山梨大学教育人間科学部教育実践学研究, 11, 90-97, 2006
- 16) 鳥海順子, ニューヨーク州における障害児への早期介入と個別指導, 山梨大学教育人間科学部教育実践学研究, 12, 99-105, 2007
- 17) 鳥海順子, 障害の気づきから早期介入までのタイムラグ—ニューヨーク州における事例を通してー, 山梨大学教育人間科学部教育実践学研究, 13, 140-145, 2008a
- 18) 鳥海順子, 障害児保育における乳幼児期の発達支援, 山梨障害児教育学研究紀要, 2, 56-69, 2008b
- 19) 鳥海順子, ニューヨーク州における障害児のためのレディネスプログラム, 山梨大学教育人間科学部教育実践学研究, 14, 118-127, 2009
- 20) 鳥海順子, 発達障害事例における関係機関との連携, 山梨大学教育人間科学部教育実践学研究, 15, 1-8, 2010

高等教育機関における特別支援教育

鳥海 順子*

I. はじめに

大学入試センター試験では、2011年度より発達障害のある学生にも特別措置が適用されることになった。これまでの特別措置の障害種別は、視覚障害・聴覚障害・肢体不自由・病弱のみで、発達障害はなかったため、特別措置を受けるとすれば「その他」で志願しなければならなかった。実際に2006年度から2010年度の特別措置「その他」の申請者の中に発達障害系の受験生が出てきていた（上野、2010）。今回の特別措置の内容としては、「試験時間の延長（1.3倍）」「解答欄への記述ではなく選択肢にチェックを入れるチェック解答」「拡大文字問題冊子」「別室受験」などである。特別措置を受ける受験生は、受験特別措置申請書、高校などが作成する状況報告書、医師の診断書を提出する。状況報告書には「個別の指導計画」「個別の教育支援計画」「定期考査の評価等での配慮の有無」などの内容を記入することである。発達障害には、学習障害やアスペルガー症候群などが含まれ、その実態は多様であり、受験の特別措置も一律には対応できない。受験の公正さを期すために、高校での支援を参考にしながら、個々の状況に応じた特別措置を行うものと考えられる。従って、状況報告書はかなり重要な役割を有することとなり、高等学校の責務は重い。しかしながら、表1に示されたように、高等学校における特別支援教育は校内体制がようやく整備されたところであり、その実行状況や教員の共通認識については差が大きいと推察される。野口（2009）によれば、高等学校で「今後必要とされる施策・体制整備」のうち緊急性が高いものとしては「教員の研修」が最も高く、次いで「生徒の実態把握」「出身中学校との連携」「医療機関との連携」などであった。

大学入試センター試験が発達障害のある受験生にも特別措置の門戸を開いたことで、今後高等学校の特別支援教育の推進に弾みをつけることも考えられる。一方、大学など高等教育機関においては、発達障害についての理解や支援が強く求められることになる。

本研究では、日本及び米国の高等教育機関における特別支援教育の現況について、文献を中心に検討し、高等教育機関における特別支援教育の在り方について考察する。

* 山梨大学教育人間科学部障害児教育講座

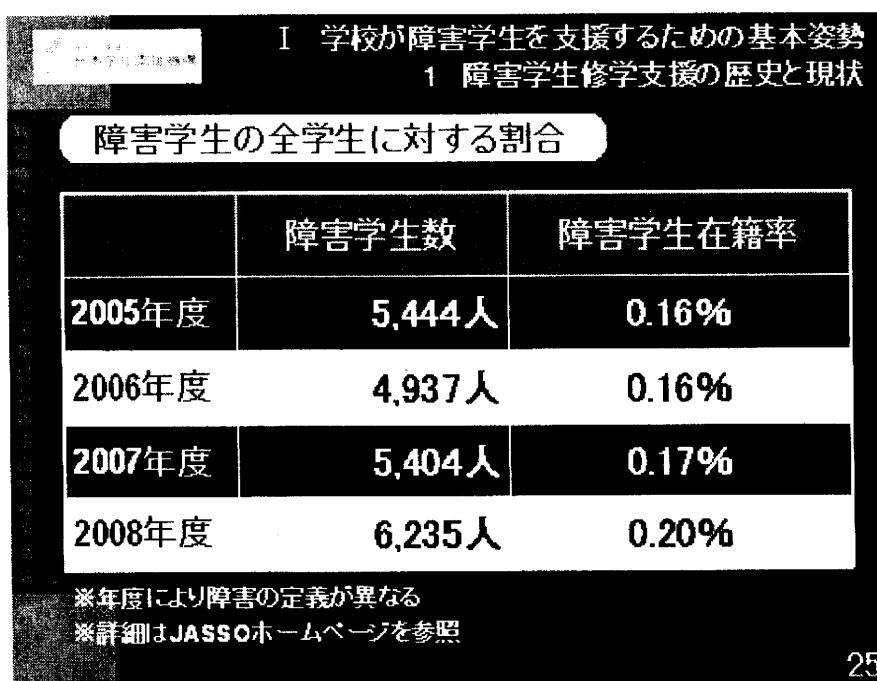
表1 平成21年度の山梨県及び全国の公立高等学校における特別支援教育の体制整備状況

体制整備の内容	山梨県・公立高等学校平均(%)	全国の高等学校平均(%)
校内委員会	34校(100.0%)	89.5%
特別支援教育コーディネーター	34校(100.0%)	87.5%
個別の指導計画	5校(5.9%)	12.3%
個別の教育支援計画	3校(8.8%)	10.5%
巡回相談	12校(35.3%)	35.6%
専門家チームの活用	2校(5.9%)	20.8%

※山梨県教育委員会調査報告より

II. 高等教育機関における発達障害のある学生の比率

全国の国公私立の大学、短期大学、高等専門学校に在籍している障害のある学生についての実態調査が、日本学生支援機構によって毎年行われている。図1に示されたように、2008年度の調査によれば、1218校（大学757校、短大397校、高専64校、回収率100%）の障害学生は6235人（大学5797人、短大277人、高専161人）であった。そのうち、支援を受けているのは、55.2%の3440人であり、その障害種別の人数は図2のようであった（日本学生支援機構、2010）。



25

図1 高等教育機関における障害学生の割合

※日本学生支援機構の障害学生支援についての教職員研修プログラム（2010）より

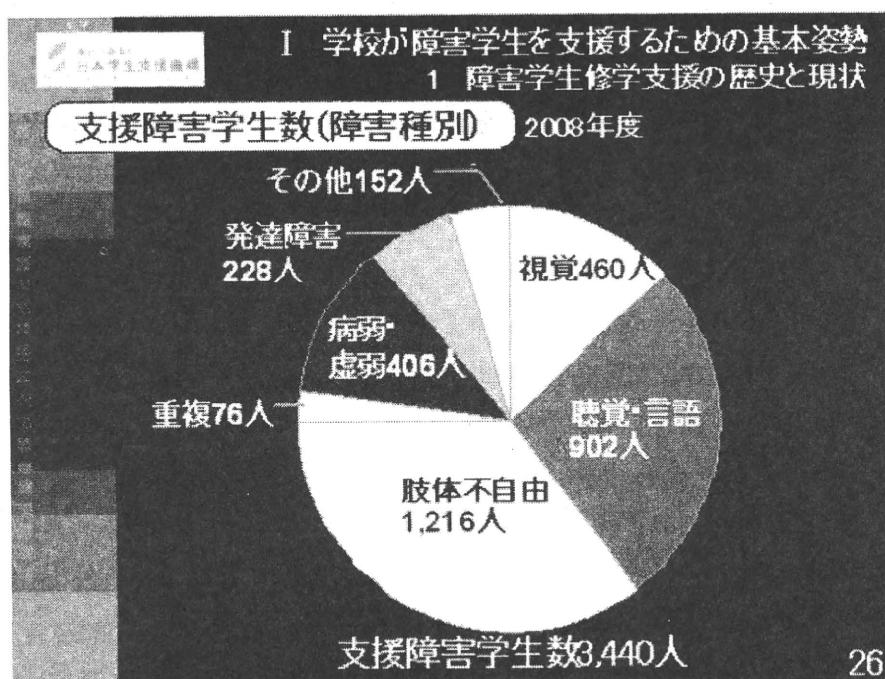


図2 支援を受けている学生の障害種別の人数

※日本学生支援機構の障害学生支援についての教職員研修プログラム（2010）より

図2からわかるように、発達障害の学生は障害学生全体の4.8%に過ぎない。しかし、上野（2010）によれば、発達障害の診断は受けていないが、実際に教育上の配慮を行っている学生は、診断を受けている学生の約1.7倍おり、それらを合わせると障害学生のうちの12%になるという。なお、高等教育機関に在籍している発達障害のある学生の中で約7割は、高機能自閉症及びアスペルガー症候群である。このような我が国の状況は欧米とは異なっている。米国の Health Resource Center の報告書（2001）によれば、434校の4年制大学の新入生を対象に調査を行ったところ、約6%の学生に障害があり、その約4割は LD（学習障害）であった（佐藤・徳永、2006）。また、米国の大学受験の特別措置（大学進学に必要な統一試験における合理的配慮）を受けている障害のある学生は全障害受験生の約2%であり、その8割は LD もしくは LD と ADHD の合併症であった（上野、2010）。我が国と欧米との違いの原因について、上野（2010）は米国、英国の読字障害（dyslexia）に対する歴史的、文化的な差によるところが大きいことを指摘している。

III. 発達障害のある学生への支援の場（支援体制）

高等教育機関における発達障害のある学生支援の多くは、学生相談室など既存の学生支援体制の枠組みや専門的知識をもつ教員による個別的対応での活動に限られていた（富安、1996；高橋・篠田、2008）。しかし、2005年4月1日に施行された発達障害者支援法の第8条2には「大学及び高等専門学校は、発達障害者の障害の状態に応じ、適切な教育上の配

慮をするものとする。」とある。すなわち、同年同日の文部科学省高等教育局長による「発達障害のある児童生徒等への支援について（通知）」の「大学及び高等専門学校における教育上の配慮として」にあるように、「発達障害のある学生に対し、障害の状態に応じて、例えば、試験を受ける環境等についての配慮や、これらの学生の学生生活や進路等についての相談に適切に対応する等の配慮を行うこと。」、すなわち学習面、生活面、進路面などの多岐に渡る支援が求められている。日本 LD 学会研究委員会（2008）が、国・公・私立大学に勤務する学会員を対象に調査したところ（43名の回答で、回収率22.6%と低かった。）、身体障害（視覚障害・聴覚障害・肢体不自由等）のある学生を支援するための「特別な部署や組織が設置されている」のは10校（23.8%）、発達障害のある学生の場合には7校（16.7%）であった。多かったのは「特別な組織はないが、学生部等で必要な支援を行う」であり、身体障害の場合には31校（79.5%）、発達障害の場合には17校（42.5%）が該当した。「教授会の話題に取り上げられたことがある」が身体障害の場合には25校（64.1%）、発達障害の場合には15校（36.5%）であり、多くの大学が専門的機関による組織的支援には至っていないかった。現状では、2007年に文部科学省が募集した「新たな社会的ニーズに対応した学生支援プログラム（学生支援 GP）」に採択された6件の高等教育機関（富山大学、信州大学、プール学院大学、東北公益文化大学、仙台電波工業高等専門学校、佐世保工業高等専門学校・釧路工業高等専門学校）において発達障害のある学生の支援のために、組織的な支援体制の模索が開始されたところである。本報告では、富山大学、信州大学、プール学院大学、佐世保工業高等専門学校及び米国の事例について報告する。なお、その際、高橋他（2008）による「発達障害のある学生を支援する組織の規模による分類」（表2）を用いてそれぞれの組織の状況の分類を試みる。

表2 発達障害のある学生を支援する組織の規模による分類（高橋他、2008）

分類	サービスの特徴	組織の構成とサービスの内容
第1段階	組織化されていないサービス	1人または数名の担当者が必要に応じて支援。法律に義務づけられた支援。
第2段階	やや組織化サービス	学生を支援者とするピア・チューターの活用。支援の利用法が明確。必要があれば学内の他のサービスを紹介される。
第3段階	組織化サービス	専任のスペシャリストを配置。障害学生支援組織もしくは学習支援組織の一部門。一通りの合理的配慮がそろっている。自己権利擁護の姿勢が求められる。自助グループがある場合もある。専門的訓練を受けたチューター。
第4段階	データベースに基づくサービス	専任の部門長が置かれる。組織が独立している場合もある。報告書に基づいた個別支援計画。支援の記録がデータベース化される。
第5段階	個別支援サービス（有料）の付加	独立した組織。法律で求められる以上の個別支援の提供（有料）。診断サービス。治療的スキル訓練。特定教科のチューター。サービスを受けるには申し込みと審査が必要。法律で義務づけられた部分は無料。

1. 富山大学（第3段階）

トータル・コミュニケーション支援室が設置されている。専任のスタッフとしては、特命准教授1名、非常勤事務補佐員1名、技術補佐員1名の3名、兼任として保健管理センター医師、カウンセラーを含む教員5名が配置されている。

2. 信州大学（第3～4段階）

信州大学では学生支援のための既存の組織を再編し、図3のような、全学的な組織である学生支援委員会が統括し、4つの部門がある。そのひとつに発達障害支援部門があり、部門長の下4名のスタッフがいる。

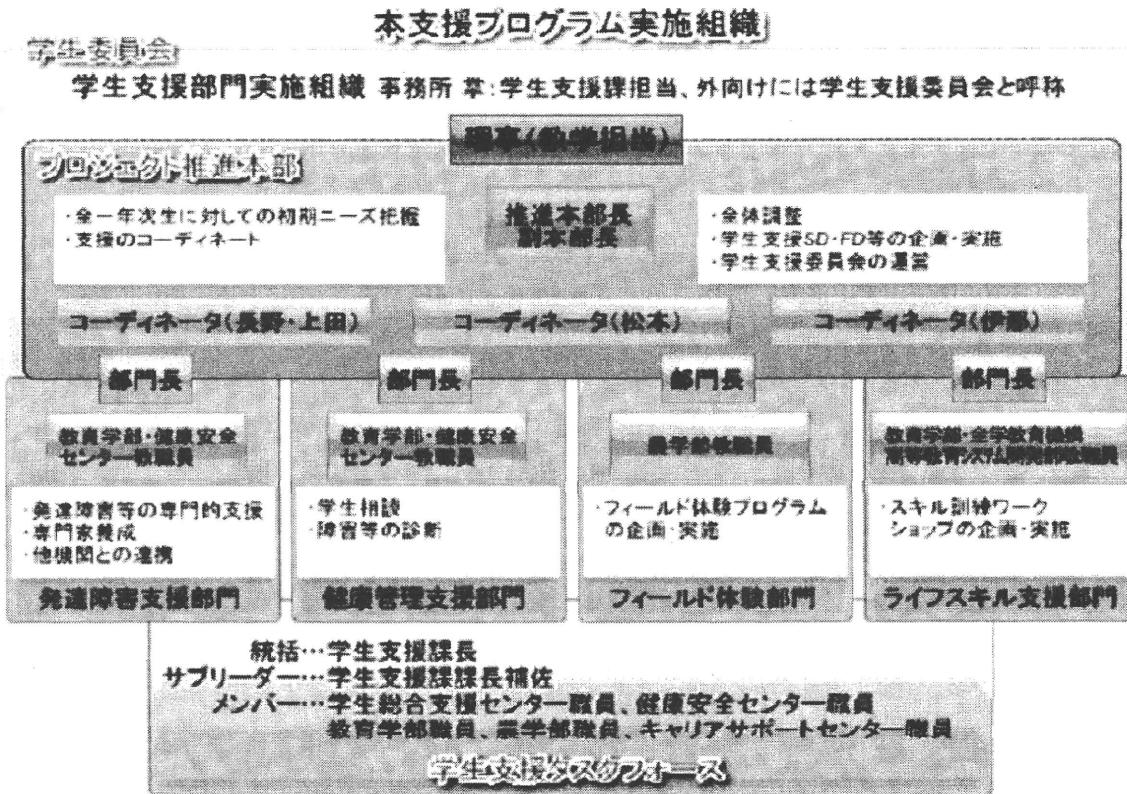


図3 信州大学の学生支援部門組織図

※ http://www.shinshu-u.ac.jp/good_practice/s_support/outline/より引用

3. プール学院大学（第3～第4段階）

学生支援センターを中心とした「特別支援プログラム」を実施している。学生支援センターは、全学生の修学、視聴覚教材及びIT活用教育など学習に関する総合的な学生支援のための機関として設置されている。特別支援アドバイザー、特別支援コーディネーター、特別支援コーディネーター補佐、学習指導員、事務職員がいる。また、1～4年生までゼミがあり、ゼミ担当教員がチューターとして学生支援を行うチューター制を取り入れている。

学生、保護者との面談は、チューターが行っているが、学生への教育・指導の責任は学科にあり、情報の共有がなされている。学生支援センターは、「特別支援プログラム」の遂行のために学科やチューターを支援し、学内の各部署（キャリアサポートセンター、カウンセリングルーム、図書館など）と連携し、支援学生の情報を集約し、実施状況をフォローしている（森定、2010）。

4. 佐世保工業高等専門学校（第1段階）

学校の担当者が中心となって「修学支援」「生活支援」「就労支援」を行っている。支援学生の状況に応じて学校内の管理職、非常勤のカウンセラー、学校外の関連機関（大学、企業、医療機関、発達障害者支援センター、障害者職業センター、ハローワーク）と連携をとっている。

5. 米国の大学

(1) アリゾナ大学（第5段階）

Strategic Alternative Learning Techniques (SALT) Center は障害学生支援室とは別に LD や ADHD のある学生に特化した部署で、管理部門（センター長、事務職員）7名、選考部門3名、臨床心理士2名、学習スペシャリスト9名、支援テクノロジー2名、チューター部門2名、ライティング部門1名から成る。専門の建物をもち、施設も充実している。

(2) ボストン大学（第4段階）

Office of Disability Services (ODS)（障害学生支援室）の中に視覚障害、聴覚障害、肢体不自由、学習障害（Learning Disability Services :LDS）と精神障害（Supported Education Services :SES）の部門がある。SES ではアスペルガー症候群に対する支援も行う。また、学生だけでなく、教職員も支援対象としている。専任スタッフ7名（センター長、副センター長、臨床部門長、コーディネーター、スペシャリスト）である。

以上のように、米国の事例では発達障害に特化した専門スタッフがあり、支援サービスによって分担されている。例えば、スペシャリストは学生の日常的な個別支援を提供したり、学校内外の援助資源につないだりする。

IV. 発達障害のある学生への支援方法

1. 富山大学

オンライン・ネットワークシステム（IT 環境の利用）と、オフライン・ネットワークシステム（face-to-face の伝統的なサポート）の二重構造を持つ支援システムを活用する。発達障害学生は、インターネットや e-learning を利用した、オンライン・システムへのアクセスには抵抗感がない場合もある。富山大学の構成員に限定された Web サービス（psycho-social networking service（以下 PSNS とする。））を利用する。このサービス

は、発達障害学生だけでなく、全ての学生、教職員がアクセス可能である。PSNS は、e-learning コンテンツと密接にリンクしており、日常的コミュニケーションスキルや、自己理解の増進、ゼミや卒業研究における実践的なノウハウなどを自己学習できるコンテンツを提供する。また、障害学生同士、あるいは一般学生や教職員とのコミュニケーションの基本ツールを確保し、掲示板機能や個人メールによる個々の問題への相談機能も確保している。

一方、既存の施設（学生支援センター、保健管理センター、就職支援室、学生相談室）との連携を強化しつつ、サポートグループの結成、個人的なコーチングやカウンセリングの提供、大学全体の理解を高めるための FD などを実践する。保健管理センターで以前から支援が行われていた学生と、本人、指導教員、家族等からの依頼によって新規に支援を開始した学生に対して、トータル・コミュニケーション支援室の教員が本人との面接を踏まえた支援計画を策定し、必要に応じて、指導教員、家族、カウンセラーなどを含む個別のサポートチームを立ち上げて支援を行っている。支援の具体的な内容は、修学支援と就職支援が中心となり、日常生活支援や心理的サポートが必要なケースについては、保健管理センター、附属病院、保健医療人教育室等の機関と連携してサポートを行っている。

2. 信州大学

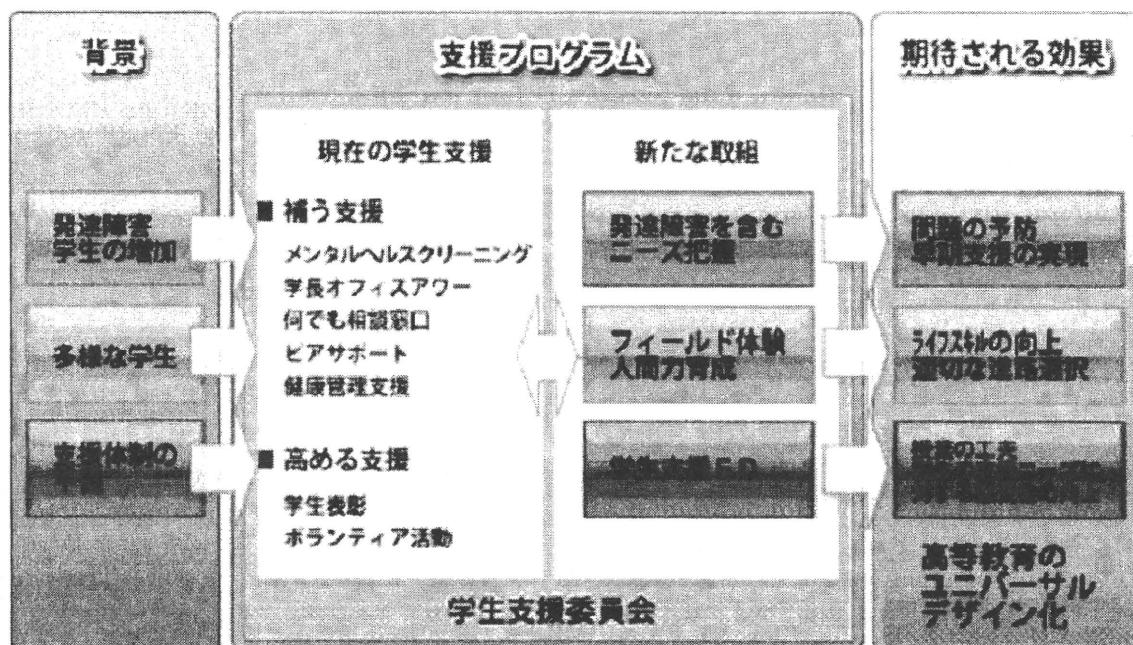


図4 信州大学の学生支援

※ http://www.shinshu-u.ac.jp/good_practice/s_support/outline/ より引用

信州大学では、図4のような支援プログラムがある。信州大学のホームページでは、「全1年次生に対して、質問紙・面接等により網羅的にニーズ把握を行い、自然に恵まれた本

学ならではの、フィールド体験による予防的、開発的プログラムを提供する。その結果を受け、学生のニーズに応じて社会人としてのライフスキル（コミュニケーションスキル、対人関係スキル等）向上のためのプログラムを提供する。さらに個別的な支援を必要とする学生に対しては、修学支援、授業改善、医療相談、進路相談等を含む専門的支援が継続的に提供される。これらの連続的でユニバーサルデザイン化された支援システムは、多様な学生ニーズに応え、学生一人ひとりの潜在的な能力の開発と自己実現をめざすものである。」と紹介されている。発達障害支援部門では、個別支援の実践、支援方法の開発、研修会の実施、他機関との連携を行っている。また、支援者向けに情報整理ワークシート、個別の支援計画ワークシートなども用意されている。学生への具体的な支援内容については、Q&Aの中で、日本学生支援機構のホームページにリンクさせたり、参考図書を紹介したりしている。

3. プール学院大学

支援を必要とする学生への特別支援プログラムは図5のような手順で行われている。当初、支援申請があった学生のみを特別支援プログラムの対象としていたが、申請書を出すことへの抵抗、特別支援プログラムの拒否、障害認知の難しさなどの理由から、現在は表3のように、学生自身の自己認知の段階に応じて支援のレベルを分けて実施するようになった。3つの支援のレベルは連続的にとらえられ、適切な関わりを蓄積することで保護者や本人と相談できる関係が築かれ、見守り対象から準支援対象に、さらに診断や障害者手帳を得て特別支援対象に移行することもある。

表3 学生の自己認知に応じた3つの支援レベル（森定、2010）

支援のレベル	支援内容	条件
特別支援	<ul style="list-style-type: none"> ・ 個別の教育支援計画の策定 ・ 共通理解のための文書配布 ・ 定期試験時の配慮 ・ インターンシップへの参加 ・ SST 汎化プログラムへの参加 ・ 教育相談 ・ 進路相談 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 医師の診断書もしくは障害者手帳 ・ 保護者、本人も発達障害の疑いがあることを認め、申請書を提出している。 ・ 支援について当該学科会で承認を得ている。
準支援	<ul style="list-style-type: none"> ・ 個別の教育支援計画の策定 ・ 共通理解のための文書配布 ・ 定期試験時の配慮 ・ SST 汎化プログラムへの参加 ・ 進路相談 ・ 教育相談 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 特別支援コーディネーターが保護者との面談、本人の発達検査に基づいて、発達障害の疑いがあり、支援が必要と判断する。 ・ 保護者、本人が支援の必要性があることを認め、承諾書を提出している。 ・ 支援について当該学科会で承認を得ている。
見守り	<ul style="list-style-type: none"> ・ SST 汎化プログラムへの参加 ・ 進路相談 ・ 教育相談 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 保護者、本人から、あるいはチューターから見守りの要請がある。 ・ 支援について当該学科会で承認を得ている。

発達障害のある学生のインターンシップはキャリア教育の要としており、発達障害の特性に理解のある現場で一般学生とは別途に取り組み、本人や保護者と相談の上、複数回実施する。また、インターンシップの目的を「体験目的」「就労目的」「評価目的」に分けてとらえ、失敗体験の積み重ねに終わらないように、自己理解や進路の具体的なイメージを持てるようきめ細かな配慮がみられる。

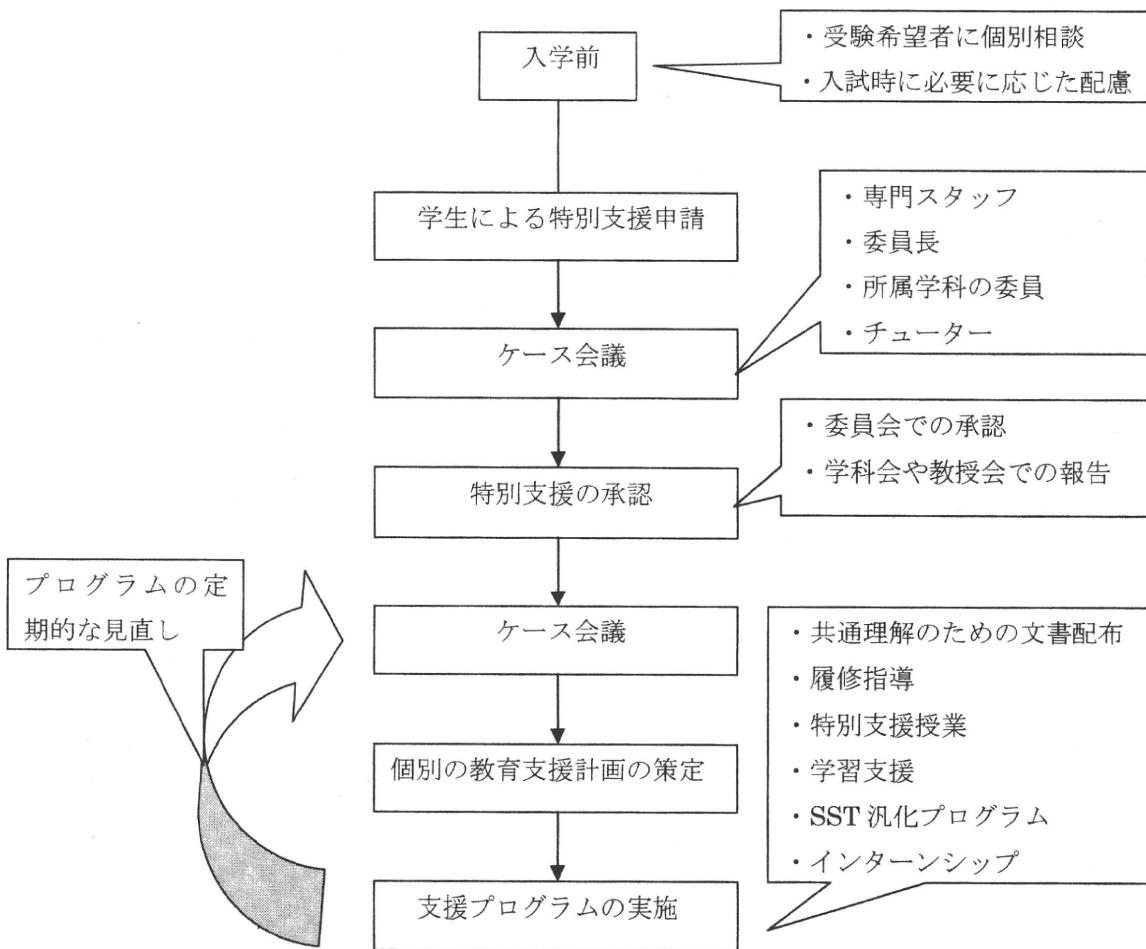


図5 特別支援プログラムの流れ（森定, 2010）

4. 佐世保工業高等専門学校

文献（松尾, 2010）に紹介された事例から支援の内容を明らかにする。

(1) 事例A

資格試験にかかるために、担当者と関連科目の非常勤講師とで何度も面接試験の模擬練習を行った。学校外の専門家である作業療法士によって話し方、聞き方の改善や一人暮らしをした時のスキルアップを実施した。進路先の大学院を担当教員が訪問し、本人の特性について説明し、支援の継続を依頼した。その結果、スキルトレーニングを実施してもらうことができた。その後、就職の方向性についても保護者、本人、大学院教員と話し合った。

(2) 事例B

多動傾向や感情面の安定に対する自己コントロールについては医療機関、自己の特性についての理解や受容、心理面の安定については発達障害者支援センター、職業評価、職業自立、については障害者職業センター、企業紹介についてはハローワーク、生活も含めた自立支援については就業・生活支援センター、全体のコーディネートについては学校が行い、チーム支援を実現した。

(3) 事例C

退学後保護者の希望により、診断のための医療機関を紹介したり、学校での特別支援教育専門のカウンセリングを受けさせたりしている。就職先が決まった時点で、学科長、担当者が会社を訪問し、発達障害や本人の特性及び支援の方法（「大事な指示は紙に書く」「3つのことを同時こなすことはできないので配慮してほしい」「顧客の接客はできれば避けて欲しい」など）について説明した。その後、担当教員が巡回訪問し状況の確認や問題点の改善に向けて会社側と連携している。会社もジョブコーチ的な人をつけるなど対応策を検討してくれている。この事例は、高等教育機関が就労後、就労継続支援を積極的に実施している点で注目に値する。

5. 米国の大

(1) アリゾナ大学

LD（学習障害）と ADHD（注意欠陥多動性障害）の問題を抱える学生が大学生活を乗りきるために支援を行う。スペシャリストによる個別支援、個別学習計画の作成、チューター、支援機器、メンター・プログラム、ワークショップが用意されている。アコモデーション（合理的配慮）以外は有料である。

(2) ボストン大学

LD や他の精神障害、認知障害がある学生に、大学生活のあらゆる側面へのアクセスを可能にする。学習面、生活面での自立を促し、リーダーシップを育てる。アコモデーション、個別支援、学習スキル・ワークショップ、チューター、他の援助資源との連携を行っており、無料である。

米国では障害によって教育を受ける権利が制限されないように、アコモデーションが受けられることが法律によって規定されている。例えば、学位取得までの期間延長、必須科目の代替、試験時間延長、別室受験、授業方法の配慮、援助者（ラボパートナーなど）、教科書音声化、録音資料、点字資料、ノートテイカーの利用、補助動物同行の承認などがある。なお、アコモデーションを受けるにあたってのガイドラインとしては、法律で定義されている障害のあることを学生自身が認め、専門家による文書で証明しなければならないこと、必要性を具体的に表明しなければならないこと、ただし、大学に対して過剰な負担にならないことが条件となる。大学に対する過剰な負担とは、コストを理由に物理的アクセスを提供しないということではない。なお、アコモデーションについての判断は教員

個人がする訳ではなく、担当部署が行っているようである。

V. 発達障害のある学生への支援継続についての保護者の希望

高等学校までの特別支援教育が展開される中で、保護者から次のような支援の継続が望まれている（山口、2010）。

- ① 困った時に相談できる担当者（場所）を決めておいてほしい。
- ② 学生の特性についてすべての職員・先生に知っておいてほしい。そして、必要な時には適切な支援等をしてほしい。
- ③ 大学に入学したのだから、社会自立に向けてできるだけ自分でできるようにしていきたいので、見守りながら必要な時に支援をしてほしい。

VI. 発達障害のある学生への支援についての留意点

以上の文献研究を踏まえ、発達障害のある学生への支援についての留意点を以下にまとめた。

- ・発達障害のある学生は卒業後も就労や生活上の支援を必要とする。周囲の理解を求め、関係機関を活用できるための能力を育み、関連する情報を提供する必要がある。
- ・卒業後を考えると、「修学支援」以外に「コミュニケーションスキル」「自己理解」「苦手なことへの対処スキル」への支援も必要である。
- ・「将来、自立した時にきちんと生活していく力」を身に付けさせるために、本人や保護者が障害の認知をし、その特性を理解し、周囲にもきちんと伝えることができ、周囲の理解を得た上で適切な支援を受けられるような力を身につけるよう指導・支援をする必要がある（山口、2010）。
- ・学生は自己理解、自己の特性を受け入れ、自己を肯定的に受け止めて初めて将来の進路について考えることができる。援助者は学生が時間をかけてゆっくり将来について考えられるように、支援を継続することが大切である。

文献

- 1) David Watson (1996) 日本発達障害学会第30回研究大会国際シンポジアム「アメリカの大学における障害学生へのサービス」. 発達障害研究特集, 17(4), 249-253.
- 2) Health Resource Center (2001) College freshman with disabilities: A biennial statistical profile. American Council on Education, Washington, D. C.
- 3) 松尾秀樹 (2010) 発達障害者の社会的自立を目指して－就労支援の取り組み－. 大学と学生, 81, 45-51.
- 4) 森定玲子 (2010) 発達障害を有する学生に対するキャリア支援について－学生支援セ

- ンターを核とした取組一. 大学と学生, 81, 29-36.
- 5) 日本教育新聞記事「発達障害の受験生に特別措置」. 2010年7月19日, 8面.
- 6) 日本 LD 学会研究委員会研究プロジェクトチーム(2008)大学における発達障害のある学生支援事例の実態調査報告—試行的取り組みにみる支援の実際とサポートの充実に向けてー. LD 研究, 17(2), 231-241.
- 7) 野口和人(2009)高等学校における特別支援教育の現状と課題—全国調査および訪問調査よりー. 発達障害研究, 31, 3, 148-156.
- 8) 佐藤克敏・徳永豊(2006)高等教育機関における発達障害のある学生に対する支援の現状. 特殊教育学研究, 44(3), 157-163.
- 9) 信州大学ホームページ：
http://www.shinshu-u.ac.jp/good_practice/s_support/outline/ 2010.8.18取得
- 10) 障害学生支援についての教職員研修プログラム：
http://www.jasso.go.jp/tokubetsu_shien/guide/top.html 2010.8.20取得
- 11) 高橋知音・篠田晴男(2008)米国の大學生における発達障害のある学生への支援組織のあり方. LD 研究, 17(3), 384-390.
- 12) 富安芳和 (1996) 日本発達障害学会第30回研究大会国際シンポジアム「はじめに」. 発達障害研究特集, 17(4), 242-243.
- 13) 富山大学ホームページ：
<http://www.u-toyama.ac.jp/jp/news/070830/index.html> 2010.8.20取得
- 14) 上野一彦(2010)「発達障害」学生を取り巻く課題と今後の展望について. 大学と学生, 81, 15-21.
- 15) 山口比呂美 (2010) 高校における特別支援教育の取組と大学等への期待. 大学と学生, 81, 51-57.

山梨大学教育人間科学部と附属4校園との 連携に関する研究Ⅱ

On the Study of Ideal Collaborative Ways of their Researches and Practices between the Faculty of Education and Human Sciences of University of Yamanashi and its Attached Schools (Part 2)

鳥海順子* 古家貴雄** 谷口明子*** 長谷部美佐子**** 萩原ひろみ****
Junko TORIUMI Takao FURUYA Akiko TANIGUCHI Misako HASEBE Hiromi OGIHARA
古屋あゆみ**** 岡村太郎**** 風間俊宏**** 山本 摂**** 大脇 博****
Ayumi FURUYA Taro OKAMURA Toshihiro KAZAMA Osamu YAMAMOTO Hiroshi OHWAKI
赤岡玲子***** 望月 陵***** 手塚雅仁***** 青木洋子***** 金丸実奈江*****
Reiko AKAOKA Ryo MOCHIZUKI Masahito TEZUKA Yoko AOKI Minae KANEMARU
花形 章***** 角田 修***** 石井 敬***** 山本英寿*****
Akira HANAGATA Osamu TSUNODA Takashi ISHII Hidetoshi YAMAMOTO
澤登義洋***** 望月之美***** 泉 晋一*****
Yoshihiro SAWANOBORI Yukimi MOCHIZUKI Shinichi IZUMI

I はじめに

前報では、大学と附属4校園（幼稚園・小学校・中学校・特別支援学校）の研究連携を目的として成立了新共同研究会（平成22年度より共同研究会に名称変更した。）について、過去5カ年の研究の経過と成果を報告した（鳥海他, 2010）。現在、共同研究会は、大学と附属4校園が対等な関係で「教育実習を行なう学生にどのような手立てや指導方法を使って、教師という職業意識や使命感を育てていくべきか」をテーマとして研究を行っている。昨年度は、附属4校園と大学との連携内容、および附属4校園で実習を行なった学生とその担当者を対象に実施したアンケート調査のうち、平成20年度のパイロット調査について報告した。その結果、実習生は、教育実習を「現場経験を通して、学校や教師の仕事、子どもの実態を知り、自分の教師としての適性を確認し、自己課題を見つける機会」として捉えていた。教育実習は教育実習生が授業を行うために必要な基本的な力や児童生徒と関わる力について確認する貴重な機会となっており、その内容は多岐にわたっていた。教員志望者数は実習前に比べて、実習後にやや減少し、実習前には存在しなかった「わからない」「無記入」とした回答が新たに加わった。このことは、実習前には漠然としかとらえられなかつた教師という仕事を、実習によって明確化し、自己の能力との落差を実感した学生の正直な思いの反映ではないかと思われた。今回は、学生を指導した教育実習校の教員に調査を実施し、学生の調査結果との比較検討を行った。

II 研究方法

(1) 調査対象：実習指導教員合計13名と前報で調査した実習生のうち本調査教員の指導を受けた実習生合計13名。

なお、教育実習協力校の内訳は指導教員、教育実習生それぞれX中学校7名、Y小学校6名であった。

* 障害児教育講座 ** 英語教育講座 *** 教育実践創成専攻（教職大学院）**** 附属幼稚園***** 附属小学校
***** 附属中学校 ***** 附属特別支援学校 ***** 笛吹市立富士見小学校（前附属教育実践総合センター）
***** 北杜市立小淵沢中学校（前附属中学校）***** 甲府市立伊勢小学校（前附属小学校）
***** 南アルプス市立小笠原小学校（平成17-20年度附属教育実践総合センター）
***** 甲府市立山城小学校（前附属小学校）***** 甲府市立上条中学校（前附属中学校）

- (2) 調査日：教員は平成21年3月1日～3月31日、実習生は平成20年7月24日～25日に調査を実施した。
- (3) 回収率：教員、学生ともに100%であった。
- (4) 比較する質問項目：前報の実習生用の調査項目を参考に教員用の項目は「①実習の意義」「②困難点」「③もっとつけておくべき能力」「④研究授業、研究会からの学び」「⑤授業計画の作成」「⑥全体的な感想」の6項目とした。回答はそれぞれの項目について自由記述を求めた。

III 調査結果

指導教員と指導を受けた教育実習生ごとに調査結果を対応させ、表1～13のように整理した。なお、質問項目の番号は「①学生にとっての実習の意義」「②実習指導において実際に困難を感じたこと」「③学生にもっておいてほしいと感じられた資質・能力」「④教育実習経験（研究授業や研究会を含めて）から学んでほしいこと」「⑤授業計画の作成指導において感じたこと」「⑥全体的な感想」の項目番号に対応している。

表1 実習指導教員Aと教育実習生aの調査結果(X中学校)
(指導教員A:教職経験10年)

質問項目	実習指導教員A	教育実習生a
①・教科以外の教師の仕事を知ること ・担任等様々な立場で生徒を見る体験 ・実体験から適性等について自分と向き合うこと		・生徒の実態を知る。 ・自分の力不足を感じる。
②・記載なし		・専門教科での自分の力不足
③・アドバイスを謙虚に受け入れる ・生徒との対応等全ての面での誠実さ		・専門教科の知識 ・指導できる自信
④・①に同じ		・良い授業をつくるのに終わりがないこと
⑤・記載なし		・これまでの大学の授業 ・一つひとつの活動のつながり
⑥・記載なし		・教育実習でしか学べないことがたくさんあり、大きく変われた。 ・勉強不足を感じたのでこれから努力したい。

表2 実習指導教員Bと教育実習生bの調査結果(X中学校)
(指導教員B:教職経験17年)

質問項目	実習指導教員B	教育実習生b
①・教育現場の実態（教師の仕事の多さ・生徒の実態） ・自分の考えていることを前向きに実践（授業や部活動等）		・現場を知ることで大変なことも楽しいことも学び、実際に授業を行い、実態を知ること
②・困難に感じたことは特にない		・机間巡回の時間のとり方、全員の考え方の把握
③・教科の知識 ・失敗を恐れずチャレンジ ・公平さ ・公私の切り替え		・基本的な知識や専門知識
④・学び続ける姿勢 ・失敗を恐れず挑戦する姿勢 ・周囲と協力する姿勢		・自分が考えていなかった目線での考えをたくさん頂き勉強になった。
⑤・学生なりによく作っていた。		・たくさんの本、先生の授業 ・予想される生徒の反応について考えること
⑥・私も学ばせてもらっている。 ・十分に指導できず申し訳ありません。		・生徒とのかかわりは楽しかったが、授業は難しかった。 ・教師の大変さも実感

表3 実習指導教員Cと教育実習生cの調査結果(X中学校)
(指導教員C:教職経験12年)

質問項目	実習指導教員C	教育実習生c
①・教師の知識・技術を知り、自己課題をもつ（社会への第一歩） ・適性の判断（児童生徒、教師との人間関係が築けるか）		・実際の学校の様子を知る。 ・生徒を相手にすることで教え方や大切なことを体験し学習すること
②適性、資質 ・がんばっているが、声が小さく、生徒と話ができない。 ・逃げないでほしい。		・コミュニケーション、教え方
③・どんな児童生徒とも関係構築できる人間性を実習中少しでも見せてほしい。 ・礼儀作法、言葉遣い		・話し方、指導の仕方
④・資質、能力 ・生徒の実態に応じて自分ができることは何か（研究授業、研究会は積極的に参加）		・全員が参加する授業にすること、板書、発問の仕方
⑤・実習生がやりたいことを明確にもつ。		・先生からの助言・どんな発問をすればよいか。
⑥・実習は自分にとって教師の原点だった。 ・すばらしい実習生もいるが、挨拶ができない人も。 ・次世代の教育を担う人材育成のために大学と協力していきたい。		・つらいことも多かったが、実習をしてみて足りないところがわかった。もっと学習しないといけない。

表4 実習指導教員Dと教育実習生dの調査結果(X中学校)
(指導教員D:教職経験14年)

質問項目	実習指導教員D	教育実習生d
①・授業づくりや自己課題への気づき ・指導の実際を学ぶ。 ・生徒指導の視点に気づき、体験		・記載なし
②・意欲や誠実に望む態度に欠けている時		・指導教員や子どもとの人間関係
③・教科のこれまでの学習事項に関する理解 ・意欲や誠実さ		・話術
④・生徒に対する重大な責任。その責任を果たすために自分にできることを一生懸命、誠実に行なわなければならないことを学んでほしい。		・記載なし
⑤・実習生が良い授業計画を作成するのは無理なので、指導教員が授業の視点を根拠を示して伝えている。		・指導教員のアドバイス ・指導教員に言われるがままだったので難しくなかった。
⑥・意欲があれば、できる限りの指導が可能。 ・適性がない場合には不可をつけるべきと思うが、大学と確認をしていかないと不可は難しいのが現実である。		・記載なし

表5 実習指導教員Eと教育実習生eの調査結果(X中学校)
(指導教員E:教職経験10年)

質問項目	実習指導教員E	教育実習生e
①・教育を行なうことを通して“生”的生徒から工夫する点等を学び、その後の学生生活にいかす。 ・理論とは違う実際に触れることで応用していくことを憶える。		・現場体験、自分が求めている職業か確認し、自分が教師として足りないところを知る。
②・知識量に差 ・多様な経験を経ずに勉強だけしてきた学生は苦しそうだった。 ・大学で意味や位置づけなど背景について学んできていない。		・指導案作成。中学生にわかりやすく、楽しく作ること

③・ひとつの学習から関連事項も自ら学ぶ。 ・受身の学習法ではマニュアル教師、無気力教師になってしまう。	・楽しく学べるような指導案作成力、専門知識、ひきつける話し方
④・中学で学習する事項は理解しておく。 ・揚げ足取りにならないよう、研究会の準備をしてほしい。 ・大学の授業で内容の理解まではしておく。	・生徒にどう声かけをするか。
⑤・自分の中学時代はどうだったかを思い出してほしい。 ・全体の流れの中にその日の授業があるという感覚を意識して行ってほしい。	・教科書、資料集 ・楽しいワークシート作り
⑥・前期に2回実習はカリキュラム上やりづらい。 ・やる気に満ちた学生	・授業を作る（行う）のはすごく難しい。

表6 実習指導教員Fと教育実習生fの調査結果(X中学校)
(指導教員F:教職経験2年)

質問項目	実習指導教員F	教育実習生f
①・大学で学んだ知識 ・理論を実践することで深める。 ・教師としての態度 ・教師としてのものの見方・考え方を学ぶ。		・教育実習の実際を知る。
②・実習録提出の遅れ ・指導案の提出がぎりぎりになること		・子どもとの関わり方、叱り方
③・先を見通し、早めに行動する。 ・積極的に生徒と接する態度		・子どもが聞いてくれる授業づくり ・専門的な知識
④・生徒の実態に合わせた指導計画の大切さ（発問など） ・教材研究、教材づくりの大切さ		・TTとしての立場・実習を行う上で注意すること
⑤・教材観、指導観、生徒観などが身についていなかっため、書く内容などどこに書いたらいいのか困っていた。		・教科担当の先生の助言 ・授業の流れ（1時間、前回次回へのつながり）
⑥・よくがんばっていた。3週間の実習で多くのことを学び成長した。		・始めの頃は子どもとの関係作りに悩んだ。もっと積極的にかかわっておけばよかった。 ・子どもに聞いてもらえる授業をするのが難しかった。 自分にもっと知識があれば興味をもってもらえたのではと思う。 ・小学校の実習も楽しみたい。

表7 実習指導教員Gと教育実習生gの調査結果(X中学校)
(指導教員G:教職経験13年)

質問項目	実習指導教員G	教育実習生g
①・教科の指導等学校現場で必要な基本的な技術を学ぶこと ・現場の様子を実感		・自分の能力を発揮すること
②・実習指導は初めてで的確な指導助言であったか不安		・生徒とのコミュニケーション ・指導案作成
③・一人の教師として子どもたちに接する気構え ・生徒とのコミュニケーション		・指導力
④・学校で子どもたちが学ぶとはどういうことか		・教材研究の重要性
⑤・1単元の時間配分はできており、計画通り毎時間できていた。 ・資料も積極的に収集していた。		・中学時代のノート ・発問作成
⑥・できるだけ生徒に接して、現場の教師の声を聞いて大学に戻ってほしい。		・自分の力のなさを実感

表8 実習指導教員Hと教育実習生hの調査結果(Y小学校)
(指導教員H:教職経験5年)

質問項目	実習指導教員H	教育実習生h
①・社会経験を積み、教師の仕事に対する考え方や姿勢を学ぶ機会 ・就職後の拠り所		・現場で実力を試す。
②・特になし		・子ども同士のトラブルの仲裁
③・子どもとのコミュニケーション能力		・とっさの質問に応える応用力
④・社会人としての姿勢、教職員としての姿勢		・念入りな準備が必要だということ
⑤・予定通り提出、訂正、実践できていた。		・実習先の先生の授業 ・時間や児童の反応の予想
⑥・3週間で多くのことを学んでいた。自分なりに整理して活動してほしい。		・とても楽しい日々だった。

表9 実習指導教員Iと教育実習生iの調査結果(Y小学校)
(指導教員I:教職経験6年)

質問項目	実習指導教員I	教育実習生i
①・教師としての仕事を知つてもらう場 ・将来の選択肢としての教職		・記載なし
②・やる気 ・子どもにとってかけがえのない時間なので精一杯やってほしい。 ・自分の考えに凝り固まっている場合		・体力のなき ・指導案作成 ・授業 ・児童理解
③・だれとでも笑顔で付き合えること、話を聞く。 ・誠実さ、疲れていても出さずに頑張れること、コミュニケーション能力		・教科書の把握（内容）
④・主觀でよいから、これ以上できないというところまでやってほしい。		・授業を作るとはどういうことか
⑤・そのクラスの子どもにあつているかを考える。 ・オリジナリティがありすぎるのもわかりづらい。 ・授業をしっかりイメージして作る。		・先生のアドバイス ・どうすればわかりやすくなるか
⑥・実習生の指導を通して自分の足りないところを考えるよい機会。 ・真剣に、積極的な姿勢を見せてほしい。		・とても有意義で実りの多い時間を過ごすことができた。

表10 実習指導教員Jと教育実習生jの調査結果(Y小学校)
(指導教員J:教職経験7年)

質問項目	実習指導教員J	教育実習生j
①・教師の仕事の体験		・自分の教育観を育てる。
②・退勤時間が早いので指導時間がない。		・特になし
③・個性、様々な特異な体験		・課題をこなす能力
④・現場の雰囲気 ・授業のやり方		・自分の専門知識の浅さ
⑤・大学ではどのような指導をしているのか興味		・記載なし ・記載なし
⑥・学生を育てる上で大学との連携が大事		・貴重な体験でした。

表11 実習指導教員Kと教育実習生kの調査結果(Y小学校)
(指導教員K:教職経験12年)

質問項目	実習指導教員K	教育実習生k
①・大学教育を実践の場で試す。 ・仕事を体験し、就職に生かす ・自分の資質を見極める。		・実際の現場を体験することにより教師の仕事を知り、自分に足りない部分等を学ぶ。
②・困難は感じなかった。		・時間配分
③・人間性(明朗・積極性・素直さ・謙虚さ) ・教材研究を丁寧にできる熱心さ		・常用漢字(自分の配属学年はどの程度の漢字がわかるのか)
④・教師にとって教育研究の場が大切であること		・教材研究の重要性 ・発問の仕方
⑤・提出が早く、ゆっくりと教材研究ができ、担当教師のストレスも少なかった。 ・打ち合わせで指導助言した点を学生なりに解釈し、盛り込めて素晴らしい。		・児童の実態 ・児童全員が理解できるような発問を作ること
⑥・学生の実習に臨む姿勢 ・子どもにとっては大事な3週間で影響も大きい。		・とても良い環境の中で実習させてもらえた。 ・担当の先生に多くのことを教えてもらい、ますます教師になりたいと感じた。

表12 実習指導教員Lと教育実習生Iの調査結果(Y小学校)
(指導教員L:教職経験13年)

質問項目	実習指導教員L	教育実習生I
①・机上で学ぶ教育論や講義とは違う、教育現場の実態を身をもって体験し習得		・自分の教師としての資質を確かめる。
②・探求心や積極性、誠実さに欠けることがあり、指導しても授業の深まりがなかなか見られない。 ・勤務という自覚とけじめの無さ(友達感覚で子どもとかわる。)		・実習録を書くこと
③・責任感、指導者としての厳しさ		・文章力、正しい言葉遣い
④・授業は自らの意欲と創意工夫でいくらでも充実感や喜び、楽しさが増すこと		・研究授業は難しいことをしないといけないのか。一人では思いつかない授業を考えられて協力は大切だと思った。
⑤・指導案や助言を素直に受け入れ、柔軟に対応した。 子どもとの対話中心の授業の組み立て方などを徐々につかみ、楽しくわかりやすい授業を行うようになった。		・指導教員からの指導 ・発問の仕方
⑥・指導案の書き方 ・授業の作り方、教材研究への意欲やアイデアを發揮してほしい。		・Y校は実習しやすかったが、他校を知らずに教師になりたいと思ってよいのか不安である。

表13 実習指導教員Mと教育実習生mの調査結果(Y小学校)
(指導教員M:教職経験8年)

質問項目	実習指導教員M	教育実習生m
①・学習指導や生活指導を行い、教職についての適性について考える。 ・大学で学んだ理論を実際に試す。 ・社会人としての資質の向上		・実際に子どもの中に入って活動したり指導したりする中で教師という仕事等を経験すること
②・意欲が高く指導を前向きに受け止める心構えがある。 実習生は成果ある実習になったと考える。 ・信念かこだわりか、指導を受け入れられない学生も見られる。		・児童を叱ること ・授業の時間配分、発問

③・子どもへの愛情（今までの実習生は子どもと関係がつくれていたのでよい。）	・前に立ってわかりやすく説明する力
④・教職をめざす課題意識をもって臨み、大学でじっくり考えてほしい。	・ひとつの授業をつくる難しさ
⑤・実習生に提供できる時間が限られている。行事も勉強になるが、落ち着いて実習ができないのでは？学生のニーズに合うのか？	・指導書 ・時間配分、メリハリ ・目標達成のためにどこに力を入れるか
⑥・記載なし	・中身の濃い充実した3週間だった。実際にやってみないとわからないことがたくさんあって、学びの多い実習だった。 ・子どもたち、先生からいろいろなことを学ぶことができた。

IV 考 察

少数事例ではあるが、比較した6項目について指導教員と教育実習生のとらえ方を比較検討した結果、以下のような傾向が見られた。なお、教員の回答の中には今回担当した教育実習生に対してではなく、過去の教育実習生あるいは一般論として述べた意見も含まれていたように思われた。

1. 教育実習の意義：理論と実践の融合

実習の意義については、指導教員も教育実習生も、大学で学んだ理論と実践とを結びつける場であること、教師としての適性を確認する場としてとらえており、双方の意見は共通していた。さらに指導教員では、教育実習生に学校現場の中で実践されている教師の多様な仕事を貪欲に学んでほしいという意見もあった。

2. 教育実習における困難点：実習意欲と指導技術や知識

指導教員にとって教育実習生の意欲や誠実さの乏しさ、教科などに関する知識量の個人差、提出物の遅れが指導を困難にしているようであったが、加えて多忙な学校現場の中で、教員が指導時間を確保する困難さも述べられていた。一方、教育実習生は指導案作成、わかりやすい授業作り（発問、時間配分など）、子どもとの関わり方について力不足、困難を感じていた。

3. 教育実習生がもっとつけておくべき能力：教育専門職・職業人としての意識と指導技術や知識

教育実習生は教科の知識や指導技術をあげているのに対して、指導教員は意欲や主体性、誠実さ、謙虚などの学ぶ姿勢、教材研究、仕事の段取りやコミュニケーション能力、礼儀、責任感など教育専門職、職業人としての意識や力量をもつことを望んでいた。また、大学で教科の基礎的内容や意義、位置づけなどについてきちんと学んでおいてほしいとの要望もあった。

4. 研究授業、研究会からの学び：指導の意味や創意工夫と教材研究・授業に対する責任

教育実習生は研究授業や研究会を通して、自分の不足している点を見出し、教材研究や研究会の重要性、授業に対する責任を認識している点では指導教員と一致していた。指導教員ではさらに、常に児童生徒が学ぶことの意味を問い合わせ、授業を創意工夫して充実感、喜びを味わってほしいとの意見があった。

5. 授業計画の作成：児童生徒の学習状況の把握、実践からの省察

指導教員は担当時間だけでなく、全体の流れを考えた授業計画を立案すること、実際の児童生徒の状態を想定しながら計画することなど現場に根ざした授業計画になることを望んでいた。教育実習生もこのような助言の重要性を理解していたが、実力不足のために実行は困難であった。しかし、指導教員の丁寧な助言が大変参考になったと記述していた。さらに、指導教員の助言だけではなく、示範授業からも前後の授業との関係、時間配分や発問など細部について具体的に学ぶことができたようだ。以上のように、授業計画の立案と実施について、教育実習生は学校現場か