

# 特別支援教育推進のための教員養成のあり方

—「特別支援教育総論」受講前後の変容を通して—

藤瀬 教也

## The Procedure for Training Students to be Teachers Promoting Special Needs Education — Through Transformation Over the Duration of the Course, “An Introduction to Special Needs Education” —

Noriya Fujise

### I. 問題と目的

わが国が『障害者の権利条約』の批准に向けた、2012年7月に中央教育審議会初等中等教育分科会より『共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）』が出された。その中で（5. 特別支援教育を充実させるための教職員の専門性向上等）教職員の専門性の確保について「インクルーシブ教育システム構築のため、すべての教員は、特別支援教育に関する一定の知識・技能を有していることが求められる。特に発達障害に関する一定の知識・技能は、発達障害の可能性のある児童生徒の多くが通常の学級に在籍していることから必須である。これについては、教員養成段階で身に付けることが適当である」と述べられている。また、すべての教員についての養成・研修の項では、「特別支援教育の更なる推進のためには、すべての教員が特別支援教育についての基礎的な知識及び技能を有する必要がある。現在は、教員養成段階において、特別支援教育に関する内容を含む科目を単位履修することになっているが、特別支援教育に特化した科目は必修となっていない。現行制度化でも特別支援教育についての科目の履修を推奨するとともに、将来的には、必要な単位数を決めて、必修とすることも考えられる。」と述べられ、特別支援教育に関する科目を教員養成段階で履修することが望まれている。

若松・谷中（2013）は、インクルーシブ教育の基盤となる児童理解に関して、「特別な教育的支援を必要とする子どもたちを包含する、インクルーシブな学級づくりのためには、知っておくべき様々な事項がある。それらの中には、講義等で学ぶことが可能なものもあるが、相手の気持ちを理解する、共感的な応答をする、子どもの特性を受け入れた対応をする、自治的な学級集団をつくる、保護者と連携するなど、演習・実習や、オン・ザ・ジョブ・トレーニング形式の研修等が必要なものもあ

る。」と述べており、教員養成・育成それぞれの段階での研修プログラム開発の必要性を指摘している。

また、大学での講義と学生の変容に関して、田口ら（2012）では、将来教育に携わり、児童生徒の障害理解教育を行っていく立場である教師の資質向上を目指し、教員養成系大学大学生への障害理解推進プログラムや講義内容の検討のための調査を行っている。その結果、障害の種別によって認知度が異なっていること、実際に障害者に会ったことがある学生、および障害者について学んだことがある学生は、障害に関する言葉をよく知っている傾向があること、また、学生が子どもに対し、障害者の心身機能についての知識や生活上の困難について伝えることが多いものの、障害者に対する態度や行動に関して伝えることが少ないことなどが明らかになっている。菊地（2011）は、教育学部学生における発達障害のイメージについて、学生の知識量が増えるにしたがって自らが積極的に関わろうとする態度や発達障害の子どもの能力を肯定する態度が促されることを示唆している。和泉ら（2013）によると「障害・障害児に関する知識と理解」「特別支援教育の基礎知識を知る」ことを目標とした講義において、講義開始時と講義終了時で学生の障害者へのイメージが変容したことを明らかにしている。

本学教育学部においては、2011年度より特別支援教育に関する科目である「特別支援教育総論」（講義・2単位）を全学生が卒業必須科目として履修している。本研究では、この講義を受講したことが学生にどのような意識の変化をもたらすかを明らかにするとともに、将来、保育士や幼稚園・小学校教諭として特別支援教育の推進に関わるための授業内容や方法の改善について考察を加えることを目的とする。

## II. 方 法

### 1. 調査対象と調査時期

「特別支援教育総論」受講生243名（1年生237名，3年生6名）に対し第1回目の講義日と第15回目の講義日とに質問紙を配布し，回答してもらった。アンケート導入前に「本調査は学生の特別支援教育に関する知識やニーズについて調べ，今後の講義の内容に反映していくことを目的としていること」「調査の結果得られた情報はプライバシーに留意して取り扱われ，調査研究以外に使われることがないこと」「調査結果が個人の成績や評価に関係することはないこと」を説明し，調査をおこなった。

### 2. 調査項目

菊地(2011)が教育学部学生における発達障害のイメージを調査した際に使用した「イメージ項目」と田口ら(2012)の「障害に関することばの知識項目」「『障害者』に対するイメージ項目」を参考に22項目からなり，（1. そう思う 2. 少しそう思う 3. あまりそう思わない 4. 全くそう思わない）の4件法からなる「特別支援教育意識尺度」を作成した。

## III. 結 果

### 1. 特別支援教育意識尺度の因子分析結果

特別支援教育意識尺度22項目に対して，因子分析（重み付けのない最小二乗法，プロマックス回転）をおこなった。結果，7因子が得られたが，因子付加量.35を基準とし，複数の因子に付加量が高いか，どの因子にも付加量の低い2項目を除いて再度因子分析（重み付けのない最小二乗法，プロマックス回転）をおこなった。結果，解釈可能な7因子が見出された。以下にそれらを説明していく。

第1因子では「障害児者かわいそう」「障害児者暗い」「障害児者不幸」の3つの項目が示された。よって「ネガティブイメージ」因子と名付けた。

第2因子では「特別支援対象を説明できる」「発達障害を説明できる」「特別支援教育を説明できる」の3項目が示された。「特別支援説明」因子と名付けた。

第3因子では「障害児者と関わりたくない」「困っている人を助ける」「障害者が差別を受けるのは仕方がない」「障害児者はこわい」「障害児者と触れ合う体験をしたい」の5項目が示された。これらは「接触への心理的抵抗」因子と名付けた。

第4因子は「インクルーシブ教育説明」「合理的配慮説明」の2項目が示された。「概念制度説明」因子と名

付けた。

第5因子は「特別支援教育は障害がある人への教育」「特別支援教育が行われる場所」の2項目が示された。「特別支援教育イメージ」因子と名付けた。

第6因子は「特別支援教育は大変」「障害児者にはやさしく」「特別支援教育は特別」の3項目が示された。「特別視」因子と名付けた。

第7因子は「特別支援教育に興味がある」「特別支援教育は大事」の2項目が示された。「興味・関心」因子と名付けた。（表1）

### 2. 各因子得点の授業前後での t 検定による比較

各因子得点について，講義1回目（受講前）と講義15回目（受講後）で差があるかを検討するため，各因子得点を従属変数として対応のある t 検定をおこなった。結果，すべての因子に有意な結果が得られた。平均値の比較から「ネガティブ」「接触への心理的抵抗」「特別支援教育のイメージ」「特別視」の因子については受講後の方が得点が低く，「特別支援説明」「概念制度説明」「興味・関心」因子については受講後の方が得点が高いことが示された。（表2）

## IV. 考 察

1年前学期に開講している「特別支援教育総論」の授業において，今回調査した内容について全ての因子での受講前後での変容が明らかとなった。

### 1. 障害児者について

「障害児者かわいそう」「障害児者暗い」「障害児者不幸」といった「ネガティブイメージ」因子，「障害児者と関わりたくない」「困っている人を助ける」「障害者が差別を受けるのは仕方がない」「障害児者はこわい」「障害児者と触れ合う体験をしたい」といった「接触への心理的抵抗」因子では得点が明らかに低下している。「特別支援教育総論」を受講したことによって，障害児者に対する拒否的なイメージや接触することへの拒否感が弱まってきたことがわかる。和泉ら（2013）は講義開始時と終了後で，障害者イメージについて「ネガティブイメージ因子」が低下し，「心理的距離因子」の得点が増加しており，本研究結果と一致している。

### 2. 特別支援教育について

「特別支援教育は大変」「障害児者にはやさしく」「特別支援教育は特別」の「特別視」因子では，受講後の方が明らかに得点が下がっている。また，「特別支援対象を説明できる」「発達障害を説明できる」「特別支援教育

表1 特別支援教育意識尺度の因子分析

	因 子						
	1	2	3	4	5	6	7
第1因子：ネガティブイメージ							
⑪障害児者かわいそう	.838	.088	-.111	-.043	.003	.059	-.072
⑩障害児者暗い	.796	-.116	-.009	.028	.039	-.067	.036
⑬障害児者不幸	.606	.045	.237	-.035	-.083	.005	.002
第2因子：特別支援説明							
⑦特別支援対象を説明できる	-.093	.729	.124	-.025	.037	.070	.074
⑱発達障害を説明できる	-.001	.715	.044	.023	-.021	-.009	.017
①特別支援教育を説明できる	.098	.706	-.109	.052	-.005	-.038	-.053
第3因子：接触への心理的抵抗							
⑮障害児者と関わりたくない	.063	.068	.734	.011	.019	.026	-.050
⑭困っている人を助ける	.120	-.072	-.545	.107	-.002	.119	-.005
⑳障害者が差別を受けるのは仕方がない	.073	-.023	.449	.091	-.072	-.086	.026
⑰障害児者はこわい	.218	-.061	.424	.028	.026	.026	.122
⑯障害児者と触れ合う体験をしたい	.066	.031	-.424	.044	-.016	-.084	.304
第4因子：概念制度説明							
⑲インクルーシブ教育説明	-.042	-.010	.031	.847	-.051	.038	-.037
㉑合理的配慮説明	.009	.086	-.060	.656	.067	-.062	.023
第5因子：特別支援教育イメージ							
⑨特別支援教育は障害がある人への教育	.087	-.008	-.028	.001	.726	.081	.008
⑧特別支援教育が行われる場所	-.073	.018	-.008	.000	.672	-.046	-.050
第6因子：特別視							
⑥特別支援教育は大変	-.026	-.074	.092	.045	.015	.625	.145
⑫障害児者にはやさしく	.033	.076	-.298	-.072	-.076	.480	-.036
②特別支援教育は特別	-.010	.035	-.013	.002	.076	.457	.013
第7因子：興味・関心							
⑤特別支援教育に興味がある	-.021	.037	-.030	-.049	.014	-.078	.795
④特別支援教育は大事	-.013	.002	.000	.028	-.072	.263	.405

表2 特別支援教育意識についての講義前後比較

	検定結果	自由度	t 値	有意水準
ネガティブイメージ	前>後	243	-8.907	<.001
特別支援説明	前<後	243	26.802	<.001
接触への心理的抵抗	前>後	241	-5.339	<.001
概念制度説明	前<後	242	39.286	<.001
特別支援教育のイメージ	前>後	243	-14.169	<.001
特別視	前>後	243	-17.933	<.001
興味・関心	前<後	243	3.945	<.001

を説明できる」の「特別支援説明」因子、「インクルーシブ教育説明」「合理的配慮説明」の「概念制度説明」因子では明らかに得点が上がっている。菊地（2011）は講義などで発達障害児の知識量が増え障害特性を深く理解することによって、自らが積極的に関わろうとする態度形成が促されることを示唆している。本研究では、受講前に障害児者や特別支援教育に対して持っていた特別な意識が、他者に説明できる正確な知識を得ることに

よって、自分と変わらない普通のこととの意識へ変わっていったと考えられる。

また、「特別支援教育は障害がある人への教育である」「特別支援教育が行われるのは特別支援学級、特別支援学校である」の「特別支援教育イメージ」因子は得点が下がっている。特別支援教育の対象は障害がある人であると知識では理解した上で、特別支援教育が一人一人の教育的ニーズに応じた教育であり、共生社会の形成の基

礎となるインクルーシブ教育システム構築のために重要な意味を持っていることから、障害がある人だけへの教育ではないと考えているのであろう。多くの学生が通常の学級や幼稚園保育所での就職を希望している。これらの学生にとって、通常の学級の中で障害のある子どもを自分や他の児童とちがうと見るのではなく、おなじと考えることが出来ることが、共生社会の形成に向けて欠かせない視点であると考えられる。

「特別支援教育に興味がある」「特別支援教育は大事」の「興味・関心」因子得点が上がっている。このことは、これまで障害児者や特別支援教育について「どうして高校では特別支援教育について教えてもらえなかったのか」といった授業後の振り返りシートへの記述が複数見られたことから、正しい知識を知らなかったことで自ら特別視や偏見を持っていたことに気付いていた学生が多数見られた。「特別支援教育総論」の授業を通して自らの考え方や意識を振り返り、見つめ直す機会になっていることがうかがえた。また、今回の学習指導要領改訂から高等学校における自立活動の指導が可能になり、高等学校でも通級による指導が開始される。今後、高等学校での特別支援教育に関する指導が増えてくると考えられる。

### 3. 授業改善について

本研究では授業の中で、直接的に障害者や特別支援教育の実際に関わる機会はなく、講義とVTR視聴という間接的な接触だけであった。しかし、その中でこれまで知らなかった障害児者の活動や生活場面や特別支援学校の様子などに接することで、学生の意識に変容が見られた。また、授業において少人数での話し合い活動を多く取り入れた。話し合いの内容は、知識の伝達もあるが、思ったことや感じたこと考えたことなど自分の考えを言語化すると共に他者の価値観に触れる内容を多く取り入れた。これらの活動は受講後の学生の意識変容につながっていると考えられる。

しかし、今回調査していない項目「障害者に対する接し方」や「障害児を持つ親の気持ちを理解する」などのより実践的な内容について学生の意識を調査するとともに、1年前期の段階でどこまで求めるのかは、他科目の内容との関連性や系統性についての検討が必要である。

### 引用文献

- 1) 文部科学省初等中等教育局。(2012)『共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告)』2012年7月23日, 中央教育審議会初等中等教育分科会  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/houkoku/1321667.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/houkoku/1321667.htm)

- (2015/10/6)
- 2) 田口禎子・林安紀子・橋本創一・池田一成・大伴潔・菅野敦・小林巖・三浦巧也・戸村翔子・村松綾子。(2012) 通常教育教員養成における特別支援教育プログラム構築のための基礎的な検討 - 教師志望大学生の障害者理解と障害理解教育に関する調査 -, 東京学芸大学紀要 総合教育科学系II, 63, 303-319.
  - 3) 和泉綾子・田口禎子・林安紀子・橋本創一・池田一成・堂山亜希・小林雅之・三浦巧也。(2013) 通常教育教員養成における特別支援教育プログラム構築のための基礎的な検討(2)- 教師志望大学生の障害者理解と障害理解教育に関する調査 -, 東京学芸大学紀要 総合教育科学系II, 64, 235-243.
  - 4) 鳥海順子・廣瀬信雄・小畑文也・古屋義博・渡邊雅俊。(2013) インクルーシブ教育を見据えた教員養成に関する研究-基礎プログラム用教材の作成と評価-, 山梨大学教育人間科学部紀要, 第15号, 1-7.
  - 5) 鳥海順子・廣瀬信雄・小畑文也・古屋義博・吉井勘人。(2014) インクルーシブ教育に必要な教員養成に関する研究-大学生の自己評価における基礎プログラムの検討-, 山梨大学教育人間科学部紀要, 第16号, 9-15.
  - 6) 菊地哲平。(2011) 教育学部学生における発達障害のイメージ~接触経験・知識との関連~, 熊本大学教育実践研究, 第28号, 57-63.
  - 7) 若松昭彦・谷中龍三。(2013) インクルーシブ教育の基盤となる児童理解に関する一考察-特別な教育的支援を必要とする児童の理解と対応-, 広島大学特別支援教育実践センター研究紀要, 第11号, 35-43.
  - 8) 磯貝順子・小畑文也・古屋義博・吉井勘人・渡邊雅俊。(2014) インクルーシブ教育に必要な教員養成に関する研究-大学の授業における基礎プログラムの検討(II)-, 日本特殊教育学会第52回発表論文集P 1-1-1.