

大学の教職課程における特別支援教育の講義の  
重要性に関する試行的研究  
—通常の子級の教員を目指す学生の講義前後の変容—

五 浦 哲 也

北海道情報大学

Trial study on the importance for special needs education's lecture  
of Teacher training course in the university  
— Transformation for students to be regular class teachers before and after the lecture —

Tetsuya ITSUURA  
Hokkaido Information University

平成30年12月

北海道情報大学紀要 第30巻 第1号別刷

〈論 文〉

# 大学の教職課程における特別支援教育の講義の重要性に関する試行的研究

## —通常の学級の教員を目指す学生の講義前後の変容—

五 浦 哲 也\*

Trial study on the importance for special needs education's lecture of Teacher training course in the university

- Transformation for students to be regular class teachers before and after the lecture -

Tetsuya ITSUURA\*

### 要 旨

本研究では、教員養成課程における特別支援教育の講義の重要性を明らかにした。まず、特別支援教育の講義内容について質問紙で教員 19 名に理解度の回答を求めたが平均値は低くかった。次に、特別支援教育の講義を受講している学生に同様の質問紙で講義前後の理解度について回答を求めた。対象は、3 年間で受講した異なった 3 グループの学生であった。結果、講義を受講する前は、教員と同程度の理解度であったのが、講義後は教員の理解度より有意に高くなった。

### Abstract

In this research, I revealed the importance for lecture on needs education in teacher training course. First, I asked 19 teachers for questionnaire about understood level for the contents in the lecture of Special Needs Education. However, the average for then was lower. Second, I asked the students who attended the lecture about Special Needs Education by the same questionnaire before and after the lecture. The target was some students belong to three different groups for three years. As a result, although the students' average before the lecture was almost the same for the teachers', the students' it after the lecture was significantly higher.

### キーワード

特別支援教育 (Special Needs Education) 教員養成課程 (teacher training course)  
教員の理解度 (understood level of teachers) 学生の変化 (Changes in the students)

---

\* 北海道情報大学経営情報学部准教授 Associate Professor, Department of Business and Information Systems, HIU

## 1. 研究目的

### 1-1 問題

我が国の教育は、インクルーシブ教育の実現を目指し特別支援教育を推進している。この特別支援教育におけるキーワードの1つとして「特別な教育的ニーズ」がある。この「特別な教育的ニーズ」という概念は、1978年にイギリスで「ウォーノック報告」において提言されたものである。その後、1994年、ユネスコとスペイン政府共催で「特別な教育的ニーズ教育に関する世界会議」が開催され、万人のための教育を目指したサマランカ声明が採択された。サマランカ声明は、「学校は、まったく恵まれていない子どもたちや障害をもつ子どもたちを含め、すべての子どもたちを首尾よく教育する方法を見出さなければならない。」とし、これを機会に世界的にインクルーシブ教育が動き出したと言える。

この世界的な流れを受け、我が国では、2001年に中央教育審議会「21世紀の特殊教育の在り方について～一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について～（最終報告）」において、〈これまでの特殊教育は、盲・聾・養護学校や特殊学級などの特別な場において、障害の種類、程度に応じた適切な教育を行うという考え方に基づいていた。しかし、これからの特殊教育は、児童生徒等の障害の重度・重複化や多様化及び社会の変化等を踏まえ、一人一人の能力を最大限に伸ばし、自立や社会参加するための基盤となる「生きる力」を培うため、障害のある児童生徒等の視点に立って児童生徒等の特別な教育的ニーズを把握し、必要な教育的支援を行うという考え方に転換する必要がある。〉とした。

その後、2002年に文部科学省が実施した「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査」(2002)において、通常の学級に約6%程度の割合で特別な支援を必要とする児童生徒が

在籍している可能性が示された。2012年にも文部科学省により小学校1年生から中学校3年生までの通常の学級に在籍する600名の児童生徒に対して実施したスクリーニング調査においても、6.5%と概ね2002年の調査と同じで結果であった。

2002年の調査結果を踏まえ、文部科学省特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議は、「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」(2003)においてこれまでの特殊教育から一人一人の教育的ニーズに応じた特別支援教育へと転換を図ることの重要性に言及した。このような経過を経て、2007年に学校教育法の一部改正に伴い、特別支援教育が本格実施されることとなった。

この特別支援教育を推進する時、最も重要なことは、実践者である現場の教員の実践力である。これまでは、特殊教育として特別な場において実践する一部の教員が担当する障害種に特化した高い専門性を有することで教育実践が展開されてきた。しかし、特別支援教育の本格実施に伴って、文部科学省から出された「特別支援教育の推進について(通知)」(2007)には特別支援教育の理念として「特別な支援を必要とする幼児児童生徒が在籍する全ての学校において実施されるものである」としている。つまり、通常の学級において教育を行う教員も含め全ての教員に特別支援教育に関する知識・理解そして実践力が求められることとなる。

しかし、教育現場では、大学における教員養成課程において特別支援教育に関する科目を学修していない教員が大多数である。原・小方(2007)の高等学校教員を対象にした調査では、「8割が特別支援教育に関する教育、軽度発達障害等に関する知識も十分とはいえない」という結果から小学校・中学校において同様の状態が推測される。

特別支援教育が実施されて11年が経過し、教員の特別支援教育に関する知識・理解や

実践力を養う研修が、全国各地で行われている。しかし、加藤(2016)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ことが必要である」ことを指摘していることからまだ十分ではないことが伺える。

このような状況において、次代の教育を担う教員を養成する大学においては、特別支援教育に関する知識・理解・実践力を身に付けることは喫緊の課題であると言える。加藤(2013)は、「特別支援教育の趣旨に即せば一般校における障害児への対応を保障する教員養成体制の構築こそ国家的な課題である」と言及している。

このことから、特別支援教育に関する科目は、特別支援学校への勤務を希望し、免許を取得する学生に限らず、教員養成課程に在籍する全ての学生においても必須の科目であると言える。

教員免許法施行規則第6条において幼稚園、小学校、中学校又は高等学校の教諭の普通免許状授与のための教職に関する科目の単位の修得方法が掲げられている。その第三欄には、教育の基礎理論に関する科目として、「幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程」では、「障害のある幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程を含む。」とされていることになっている。このことを踏まえ、大学の教員養成課程における特別支援教育に関する先行研究としては、特別支援教育の理念を教員養成課程に取り入れるためにシラバスから検討した加藤(2013)の研究、科目の開講状況を調査した岩田・青柳(2016)の研究、教員免許法施行規則の改正による特別支援教科の意義を検討した加藤(2016)のカリキュラム研究がある。

2017年には、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が改正され、教育の基礎的理解に関する科目「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」は1単位以上を修得するものとなり、2019年度より実施されることとなった。

このように社会情勢の変化により、インクルーシブ教育を目指し、教員は誰もが特別支援教育の知識・理解を有し、実践者となることが強く求められている。

そのためには、大学の教員養成課程において特別支援教育に関する科目が必修化になったことの意味を深く受けとめることが必要である。そして、教育現場の実態を把握し、今後の教員としての資質・能力を高めていくよう講義の質の改善・向上に努めていかなければならない。

## 1-2 本研究の目的

大学における教員養成課程が変化しようとする中で、実際に通常の学校の教員を目指す学生が、特別支援教育に関する科目を履修することで、特別支援教育についての幅広い知識や理解を習得し、その重要性を自覚することが重要である。そのためには、教育現場で働く教員の実態をふまえ、講義内容を精選し、学生が、講義を受講することによる知識・理解の変容を検証し、実践力に繋がる授業改善をしていくことが教員養成段階としての大学の教育に課せられた課題である。しかし、通常の学級の教員を目指す学生を対象とした特別支援教育における講義の実証的先行研究は見当たらない。

そこで、本研究では、①教育現場の教員の特別支援教育に関する知識や理解について実態を明らかにする②教員養成課程を履修する学生が特別支援教育に関する科目を履修したことによる知識や理解及び意識の変化を明らかにすることとした。これらを基にボトムアップ的な視点から大学の教員養成課程における特別支援教育に関する科目の重要性を考究する。なお、特別支援教育講座受講後の教員の理解度は、学生の講義内容と異なる

ため本研究においては使用しない。

### 1-3 本研究の着眼点

世界的な社会情勢からのトップダウン的な大学のカリキュラム編成ではなく、教育現場や実際に講義を受けた学生の視点から大学の教員養成課程における特別支援教育に関する科目の意義についての研究である。

そのため、現場で教育実践を行っている教員の特別支援教育に関する知識や理解の実態把握を行う。その結果と通常の学級の教員を目指す学生が大学での特別支援教育に関する科目における受講前後の知識・理解の変容を比較分析する。特別支援教育に関する科目の理解度の実態から、その科目の講義の重要性を明らかにする。

## 2. 方法

### 2-1 教員の実態調査

#### 2-1-1 研究の目的

本項においては、教育現場の特別支援教育に関する理解の実態を明らかにする。

#### 2-1-2 調査対象者

筆者が実施した特別支援教育に関する講座に参加した現場の教員受講者 19名

男性教員 12名, 女性教員 7名

小学校教員 4名 (通常の学級 4名)

中学校教員 6名

(通常の学級 3名 特別支援学級 3名)

高等学校教員 9名 (通常の学級 9名)

表1 教員経験年数

10年以下	1名
11年～20年	5名
21年～30年	8名
31年以上	5名

表2 特別支援教育研修歴

0回	7名
1回～5回	6名
6回～10回	3名
11回～15回	0名
16回～20回	0名
20回～	3名

#### 2-1-3 調査時期

20XX年12月

#### 2-1-4 手順

本項の調査には、本研究対象の学生が受講した特別支援教育の内容に関連する項目について質問紙を作成した。

質問紙への回答は、講座が始まる前に実施した。回答に際しては、所属や氏名の記述は求めず上記表1, 表2に記載した校種, 教員経験年数, 特別支援教育に関する研修受講歴への回答を求めた。

質問紙の項目は、学生に行っている15回の講義名でだけであった(図1)。そこで、各回で学ぶ内容において理解すべきキーワードを提示した(図2)(図3)。

質問紙には、学生が受講した15回の各回の講義内容の理解についてキーワードを基に5件法(5:よく理解できている, 4:やや理解できている, 3:どちらとも言えない, 2:やや理解できていない, 1:全く理解できていない)で回答を求めた。

#### 2-1-5 分析

回収したデータから各回の講義内容の教員の理解度について平均値と標準偏差をBellCurve エクセル統計により算出した。各項目の平均値については、グラフ化し比較検討しやすいようにした。また、校種別の各項目の平均値と標準偏差も同様に算出し、平均値についてはグラフ化した。



◎以下の①～⑯の項目（内容は下記を参照してください）に5～1でお答えください。

5：よく理解できている  
 4：やや理解できている  
 3：どちらとも言えない  
 2：やや理解できていない  
 1：全く理解できていない

講義名	理解度
①：特別支援教育の理念と制度	
②：小・中学校における特別支援教育の仕組み	
③：特別支援学級や通級による指導の仕組みと実際	
④：特別支援学校における教育の仕組みとその実際	
⑤：就学までの支援の仕組みとその実態	
⑥：注意欠陥多動性障害の理解と支援	
⑦：学習障害の理解と支援	
⑧：自閉症の理解と支援	
⑨：情緒障害	
⑩：言語障害の理解と支援	
⑪：視覚障害の理解と支援	
⑫：聴覚障害の理解と支援	
⑬：肢体不自由の理解と支援	
⑭：病弱・身体虚弱の理解と支援	
⑯：知的障害の理解と支援	

図1 調査に使用した質問紙

参考資料

第1回講義：①特別支援教育の理念と制度

- ・インクルーシブ教育
- ・特別支援教育の理念（特殊教育と特別支援教育の違いを含め）
- ・発達障害者支援法など関係法令
- ・障害者差別解消法
- ・基礎的環境整備と合理的配慮
- ・特別支援学校の対象となる障害
- ・障害のある子どもの就学決定のプロセス（施行令22条の3を含めて）
- ・ICIDHとICF

第2回講義：②小・中学校における特別支援教育の仕組み

- ・校内委員会の役割
- ・特別支援教育コーディネーターの役割
- ・個別の教育支援計画と個別の支援計画
- ・特別支援教育支援員の役割
- ・発達障害の定義

第3回講義：③特別支援学級や通級による指導の仕組みと実際

- ・特別支援学級の対象となる障害
- ・交流及び共同学習
- ・通級による指導とその対象となる障害

第4回講義：④特別支援学校における教育の仕組みとその実際

- ・教育課程について（日常生活の指導、遊びの指導、生活単元学習、自立活動）
- ・地域における特別支援学校のセンター的役割
- ・障害者の手帳制度

第5回講義：⑤就学までの支援の仕組みとその実態

- ・バーテンの遊びの発達段階
- ・初学までのことばの獲得プロセス
- ・乳幼児健診の時期とチェック項目
- ・就学制度について

第6回講義：⑥注意欠陥多動性障害の理解と支援

- ・注意欠陥多動性（ADHD）の定義
- ・特性と心理及び支援
- ・文部科学省の定義とDSM-5の違い
- ・ADHDの薬

第7回講義：⑦学習障害の理解と支援

- ・限局性学習症（LD）の定義
- ・特性と心理及び支援
- ・LDの教育的定義と代表的なチェックポイント
- ・文部科学省の定義とDSM-5の違い
- ・RTIモデル

図2 質問紙回答用の学生の講義のキーワード①

- ・発達障害者支援センター
- ・ワーキングメモリー

第8回講義：⑧自閉症の理解と支援

- ・自閉スペクトラム症の定義
- ・特性と心理及び支援
- ・高機能自閉症の教育上の定義
- ・文部科学省の定義とDSM-5の違い
- ・ウィングにおける自閉症の社会性の3タイプ

第9回講義：⑨情緒障害

- ・情緒障害の定義と特性
- ・選択性緘黙の定義や診断基準や支援

第10回講義：⑩言語障害の理解と支援

- ・構音障害の定義と分類と特性と心理及び支援
- ・吃音の定義
- ・吃音氷山説、ジョンソンの言語関係図

第11回講義：⑪視覚障害の理解と支援

- ・視覚障害の定義、特性と心理及び支援

第12回講義：⑫聴覚障害の理解と支援

- ・聴覚障害の定義
- ・伝音性難聴、感音性難聴
- ・特性と心理及び支援
- ・読話、筆談、手話、指文字

第13回講義：⑬肢体不自由の理解と支援

- ・肢体不自由の定義や原因
- ・特性と心理及び支援

第14回講義：⑭病弱・身体虚弱の理解と支援

- ・病弱・身体虚弱の定義や要因
- ・特性と心理及び支援
- ・院内学級

第15回講義：⑯知的障害の理解と支援

- ・知的障害の定義
- ・診断基準
- ・特性と心理及び支援

図3 質問紙回答用の学生の講義のキーワード②

## 2-1-6 倫理的配慮

本研究の調査に際し、①本研究の趣旨②本調査から個人を特定されることはないこと③質問紙の内容は本研究以外には使用しないこと④講義の受講の証明や評価には、関係ないこと⑤回答の有無は自由意思であることを質問紙に記載し、口頭で説明の上、承諾を得られた教員19名を調査対象とした。

## 2-2 学生の講義前後の変容

### 2-2-1 研究の目的

本項の研究では、通常の学級における教員を目指し教職課程を履修する学生の特別支援教育に関する講義の前後における知識・理解の変化の有無を明らかにする。

2-2-2 調査対象者

A大学において20XX年度～20XX+2年度の3年間で教職課程を履修している学生。

①20XX年度教職課程の特別支援教育に関する科目を受講した学生 18名

内訳:男子学生:16名, 女子学生:2名

1年生 14名(含:女子2名)

2年生 1名

3年生 1名

4年生 2名

(取得可能免許:数学(中学・高校), 商業(高校), 情報(高校))

取得予定免許別内訳 図4

数学 2名

数学, 情報 14名

数学, 情報, 商業 2名

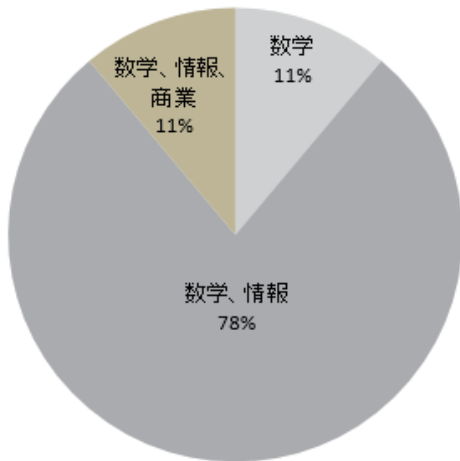


図4 20XX年度学生の取得予定免許

②20XX+1年度教職課程の特別支援教育に関する科目を受講した学生 14名

内訳:男子学生:9名, 女子学生:5名

1年生 11名

2年生 0名

3年生 2名

4年生 1名

(取得可能免許:数学(中学・高校) 商業(高校), 情報(高校))

取得予定免許内訳 図5

数学	4名
数学, 情報	6名
商業	1名
情報	3名

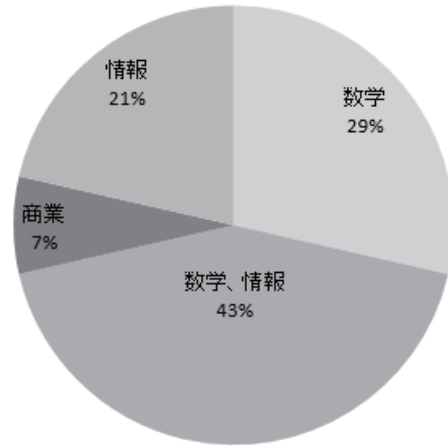


図5 20XX+1年度学生の取得予定免許

②20XX+2年度教職課程の特別支援教育に関する科目を受講した学生 26名

内訳:男子学生:23名, 女子学生:3名

1年生 26名(含:女子3名)

(取得可能免許:数学(中学・高校), 商業(高校), 情報(高校))

取得予定免許内訳 図6

数学 7名

数学, 情報 7名

情報 5名

商業, 情報 7名

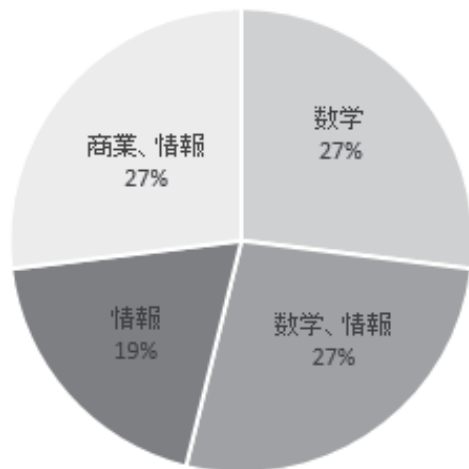


図6 20XX+2年度学生の取得予定免許

### 2-2-3 調査期間

①20XX年4月～7月

講義回数:15回 1講義時間:90分

②20XX+1年4月～7月

講義回数:15回 1講義時間:90分

③20XX+2年4月～7月

講義回数:15回 1講義時間:90分

### 2-2-4 講義内容

講義の内容については、大塚玲著「教員をめざすための特別支援教育入門」を教科書とし図1に示すような内容に加え、筆者が必要と考える法令や資料を文部科学省や厚生労働省のサイトを参考とし最新の情報に基づく内容を講義に取り入れた。

特別支援教育の講義内容は、経験的に知っていることはあるが、高校までの教科等で体系的に学ぶ機会がない。そこで、1講義90分を3部に分けて構成した。

1部(30分)においては、説明と学生との対話のある講義を行った。講義内容について、基礎的・基本的な知識・理解を身に付けることをねらいとし、パワーポイントを用いての説明や学生との対話を重視した講義を行った。その際、最新の特別支援教育に関する動向を取り入れるようにした。第2講以降は、前時のリフレクションを最初に行ってから新しい講義に入ることで知識や理解の定着を図った。

2部においては、基礎的・基本的な知識・理解を深めることをねらいとし、DVDの視聴や障害理解のための心理的疑似体験を行った。

3部においては、基礎的・基本的な知識・理解を活用し実践的な支援方を検討する実践力育成をねらいとし、課題に対し、個人→ペア→グループとグループサイズを変えながら思考・判断し、支援方策を立て、全体へのプレゼンテーションを行わせた。その際、様々な思考ツールから選択して課題策立案に活用させた。

### 2-2-4 手順

本項の研究では、15回それぞれの講義について、講義前の理解度を、5:よく理解できていた、4:やや理解できていた、3:どちらとも言えない、2:やや理解できていなかった、1:全く理解できていなかった。講義後の理解度を、5:よく理解できた、4:やや理解できている、3:どちらとも言えない、2:やや理解できていない、1:全く理解できていない。のそれぞれ5件法で学生に質問紙で自己評価させた。

回収した自己評価結果を集約し、講義前と講義後の理解度の変化から特別支援教育の効果を検証する。

分析方法として、Bell Curve for Excelを用い、分散分析により分析を行った。20XX年度～20XX+2年度までの学生からの質問紙の回収率は100%であった。

また、学生の特別支援教育に関するレディネスと現職教員の理解度を比較するため、学生について3年間の講義受講前の理解度と現職教員の理解度について15回の講義について分散分析を行った。

さらに、学生の特別支援教育に関する講義受講後の理解度と現職教員の理解度を比較するため、学生について3年間の講義受講後の理解度と現職教員の理解度について15回の講義について分散分析を行った。

特別支援教育の講義の重要性を学生に問う目的で、最終講義後に質問紙において「特別支援教育の講義は、教員となる上で役に立つものであったと思うか」という問いに5:非常にそう思う、4:ややそう思う、3:どちらとも言えない、2:ややそう思わない、1:全く思わない。の5件法で回答を求めた。

この他、講義を受けての感想(自由記述)から特別支援教育に関する科目の重要性について検証を行った。質問紙の回収率は100%であった。



### 3 結 果

#### 3-1 教員の理解度結果

質問紙への各項目の平均値及び標準偏差は以下ようになった(表3)(図7)。

全般的に、平均値が3: どちらとも言え

ないよりやや低い値、あるいは、2: やや理解できていない状態であった。全ての調査対象者は、大学時代に講義で特別支援教育について学んではいなかった。つまり、教員になってから研修等で得た特別支援教育についての理解度である。

表3 15回の講義別特別支援教育に関する教員の理解度

特別支援教育の内容	平均値	標準偏差
①特別支援教育の理念と制度	2.63	1.21
②小・中学校における特別支援教育の仕組み	2.68	1.38
③特別支援学級や通級による指導の仕組みと実際	2.63	1.26
④特別支援学校における教育の仕組みとその実際	2.16	1.17
⑤就学までの支援の仕組みとその実態	2.16	0.96
⑥注意欠陥多動性障害の理解と支援	3.05	1.08
⑦学習障害の理解と支援	2.89	1.05
⑧自閉症の理解と支援	2.84	1.07
⑨情緒障害	2.42	1.07
⑩言語障害の理解と支援	2.16	1.01
⑪視覚障害の理解と支援	1.89	1.10
⑫聴覚障害の理解と支援	1.95	1.13
⑬肢体不自由の理解と支援	2.21	1.13
⑭病弱・身体虚弱の理解と支援	2.16	1.26
⑮知的障害の理解と支援	2.47	1.17

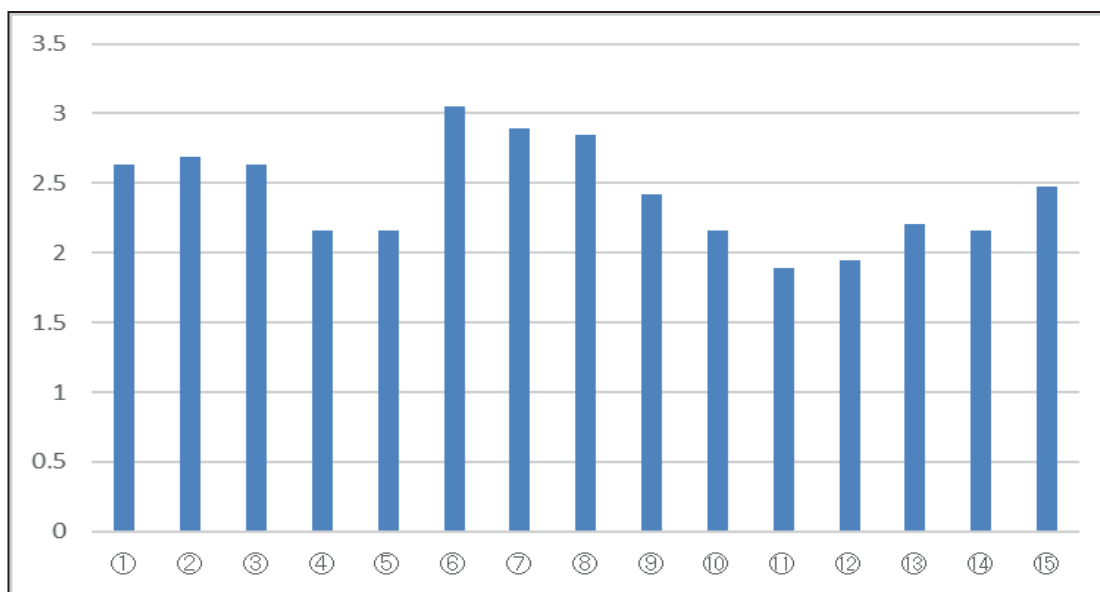


図7 15回の講義別特別支援教育に関する教員の理解度

次に、校種別の各回の講義内容に関する理解度の平均値と標準偏差は以下のようになった(表4)(図8)。

小学校教員、中学校教員は、②小・中学校における特別支援教育の仕組み、③特別支援学級や通級による指導の仕組みと実際、⑥注意欠陥多動性障害の理解と支援、⑦学

習障害の理解と支援、⑨自閉症の理解と支援については、平均値が3: : どちらとも言えないよりやや高い値である。

しかし、高等学校教員は、全ての項目において、平均値が3: : どちらとも言えないあるいは2: : やや理解できていないより低い状態であった。

表4 15回の講義別特別支援教育に関する校種別教員の理解度

	小学校教員		中学校教員		高等学校教員	
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差
①	3.00	0.82	3.00	0.89	2.22	1.48
②	3.75	0.50	3.67	0.82	1.56	1.01
③	3.25	0.96	3.67	0.52	1.67	1.00
④	1.75	0.50	3.00	0.89	1.78	1.30
⑤	2.25	0.50	2.83	0.75	1.67	1.00
⑥	3.25	0.96	3.67	0.52	2.56	1.24
⑦	3.25	0.96	3.17	0.75	2.56	1.24
⑧	3.25	0.96	3.00	0.89	2.56	1.24
⑨	2.75	0.96	2.67	0.82	2.11	1.27
⑩	2.25	0.50	2.33	0.82	2.00	1.32
⑪	1.75	0.96	2.17	0.98	1.78	1.30
⑫	1.50	1.00	2.17	0.98	2.00	1.32
⑬	1.75	0.96	2.83	0.75	2.00	1.32
⑭	1.75	0.96	2.67	1.37	2.00	1.32
⑮	3.00	0.82	2.67	1.21	2.11	1.27

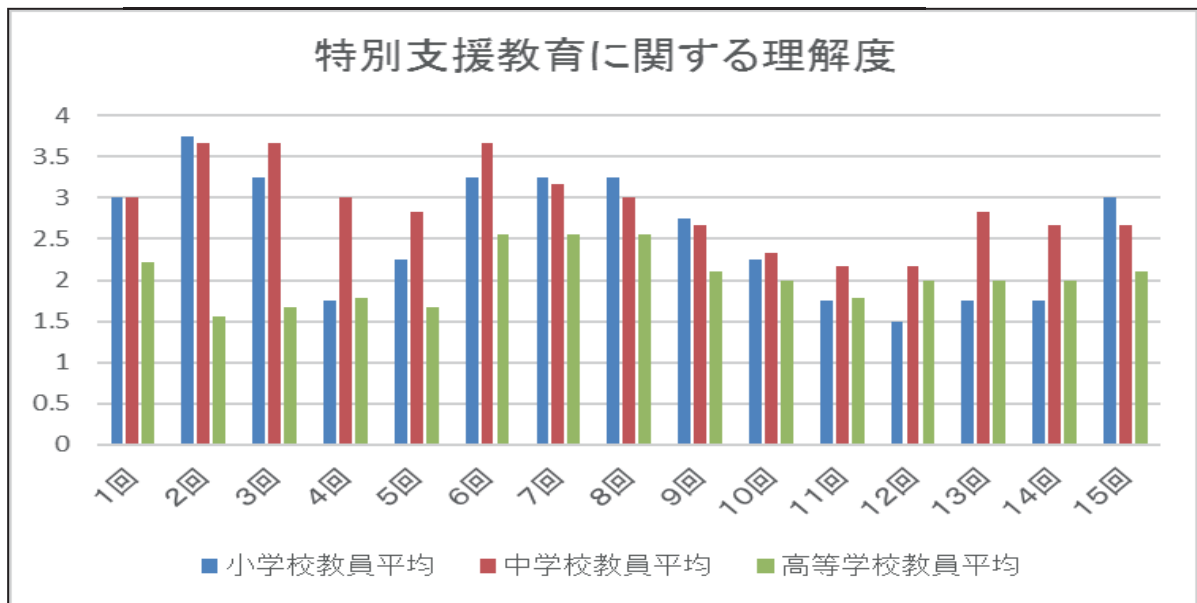


図8 校種別15回の講義別特別支援教育に関する教員の理解度

### 3-2 学生の講義前後の理解度結果

#### 3-2-1 20XX 年度の講前後の結果

20XX 年度における特別支援教育に関する15回の講義前後における理解度の平均値、標準偏差 (SD)、標準誤差 (SE) を図9に示す。平均値、標準偏差 (SD) ともに顕著な差が認められた。

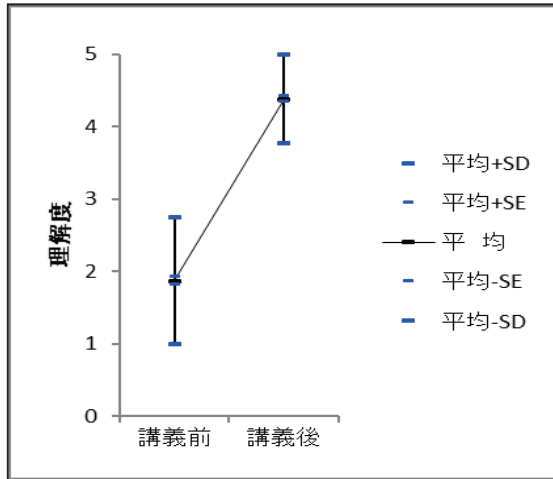


図9 20XX 年度の15回の講義前後の理解度

各講義における理解度を明らかにするために2(20XX 年度の特別支援教育に関する講義前後における学生の理解度) × 15(第1回～第15回の講義)についての分散分析を行った結果を示す(表5)。

分散分析を行う前提として、コルモゴロフ=スミルノフ検定により全ての理解度において正規性が認められた。

また、バートレット検定、ルビーン検定により等分散性が認められた。

学生の理解度 ( $F(1,539)=248.67, p<.01$ ) と各回の講義 ( $F(14,539)=3.64, P<.01$ ) のそれぞれに関して主効果が認められたが、学生の理解度と各回の講義で交互作用は認められなかった ( $F(14,539)=0.93, ns$ )

(表5)。Tukey法の多重比較により、15回全ての講義において講義前より講義後の理解度が増加した ( $p<.01$ )。各回の講義前後の学生の理解度の平均値をグラフ化した結果からも明らかになった(図10)。

表5 特別支援教育に関する講義と学生の理解度

Source:	SS	df	MS	F値	p値
講義回数	19.55	14	1.40	3.64	<.01**
学生の理解度	853.78	1	853.78	284.67	<.01**
講義回数 × 学生の理解度	4.97	14	0.36	0.93	>.05
Total	1162.69	539			*p<.05 **p<.01

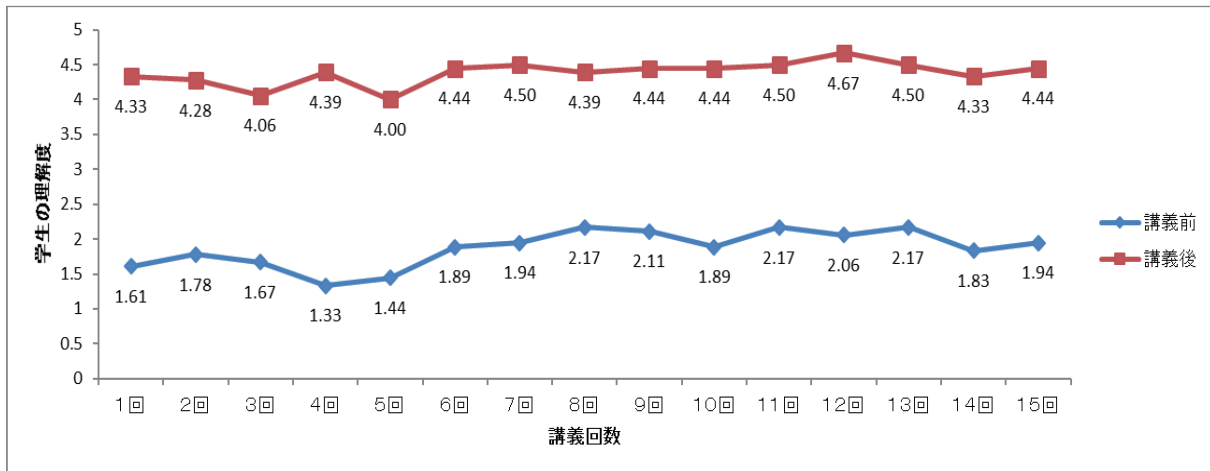


図10 各回の講義前後における学生の理解度の平均値

3-2-2 20XX+1 年度の講前後の結果

20XX+1 年度における特別支援教育に関する 15 回の講義前後における理解度の平均値、標準偏差 (SD)、標準誤差 (SE) を図 11 に示す。平均値、標準偏差 (SD) ともに顕著な差が認められた。

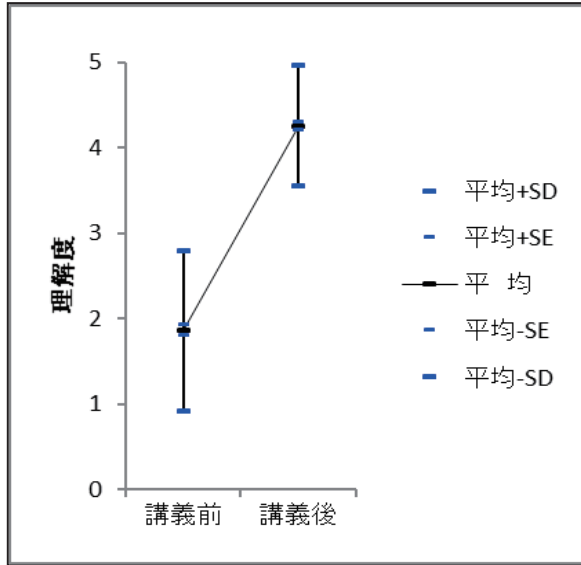


図 11 20XX+1 年度の 15 回の講義前後の理解度

各講義における理解度を明らかにするために 2(20XX+1 年度の特別支援教育に関する講義前後における学生の理解度) × 15(第 1 回～第 15 回の講義) についての分散分析を行った結果を示す (表 6)。

分散分析を行う前提として、コルモゴロフ=スミルノフ検定により全ての理解度において正規性が認められた。

また、バートレット検定カルビン検定により等分散性が認められた。

学生の理解度 ( $F(1,419)=85.05, p<.01$ ) と各回の講義 ( $F(14,419)=2.61, P<.01$ ) のそれぞれに関して主効果が認められたが、学生の理解度と各回の講義で交互作用は認められなかった ( $F(14,419)=0.92, ns$ ) (表 5)。

Tukey 法の多重比較により、15 回全ての講義において講義前より講義後の理解度が増加した ( $p<.01$ )。各回の講義前後の学生の理解度の平均値をグラフ化した結果からも明らかになった (図 12)。

表 6 特別支援教育に関する講義と学生の理解度

Source :	SS	df	MS	F値	p値
講義回数	9.13	14	0.65	2.61	<.01**
学生の理解度	600.01	1	600.01	85.05	<.01**
講義回数 × 学生の理解度	3.20	14	0.23	0.92	>.05
Total	886.63	419			*p<.05 **p<.01

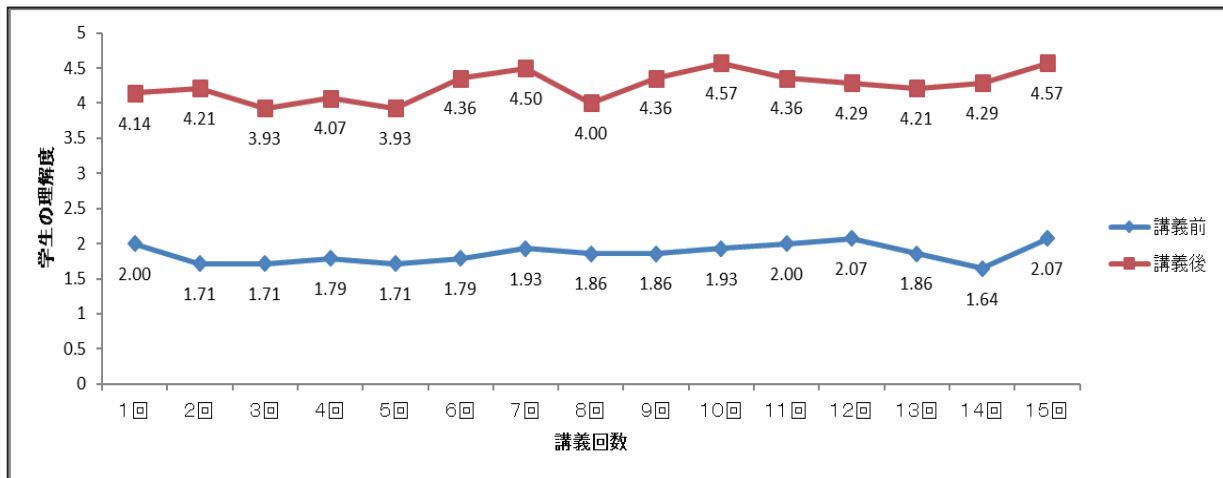


図 12 各回の講義前後における学生の理解度の平均値

### 3-2-3 20XX+2年度の講前後の結果

20XX+2年度における特別支援教育に関する15回の講義前後における理解度の平均値、標準偏差(SD)、標準誤差(SE)を図13に示す。平均値、標準偏差(SD)ともに顕著な差が認められた。

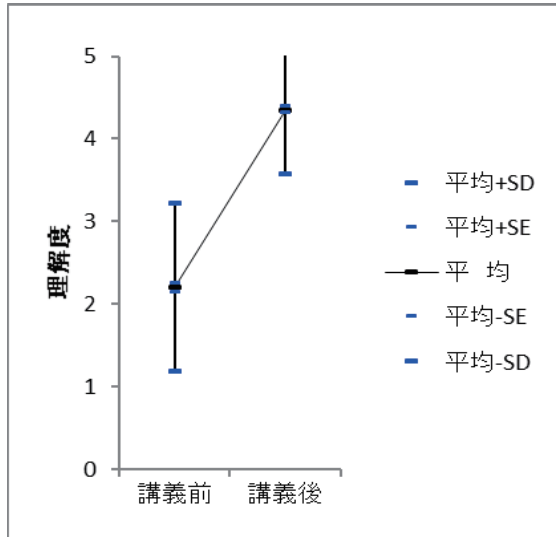


図13 20XX+2年度の15回の講義前後の理解度

各講義における理解度を明らかにするために2(20XX+2年度の特別支援教育に関する講義前後における学生の理解度)×15(第1回～第15回の講義)についての分散分析を行った結果を示す(表7)。

分散分析を行う前提として、コルモゴロフ=スミルノフ検定により全ての理解度において正規性が認められた。

また、バートレット検定、ルビーン検定により等分散性が認められた。

分散分析の結果、学生の理解度と講義回数で交互作用が有意であった( $F(14,779)=34.53, p.01$ ) (表7)。そこで、各回の講義における学生の理解度の単純主効果を検定した結果、15回全ての講義において講義前より講義の理解度が有意に高くなっていたことが分かった(共に $p<.01$ )。各回の講義前後の学生の理解度の平均値をグラフ化した結果からも明らかになった(図14)。

表7 特別支援教育に関する講義と学生の理解度

Source:	SS	df	MS	F値	p値
講義回数	34.53	14	2.47	7.78	<.01**
学生の理解度	898.17	1	898.17	122.62	<.01**
講義回数×学生の理解度	14.93	14	34.53	7.78	<.01**
Total	1535.74	779		*p<.05 **p<.01	

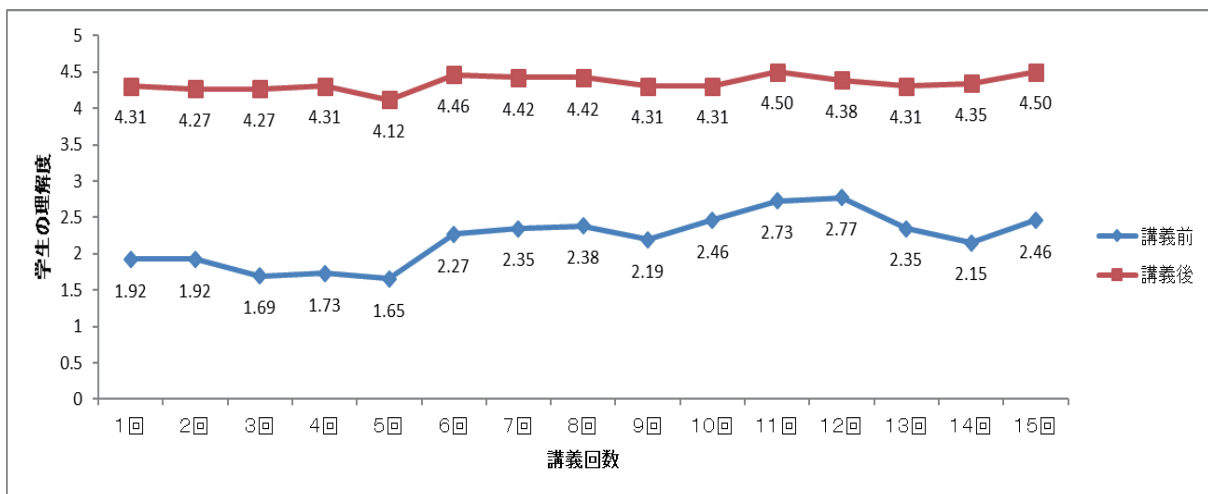


図14 各回の講義前後における学生の理解度の平均値



### 3-3 講義前後の学生と教員の理解度

#### 3-3-1 3年間の講義前の学生と教員の理解度

20XX年度から3年間の特別支援教育に関する講義前における学生の理解度と教員の理解度の平均値、標準偏差 (SD)、標準誤差 (SE) を図 15 に示す。教員の平均値は、学生の平均値より高いが、標準偏差 (SD) の範囲は重なりが多い。

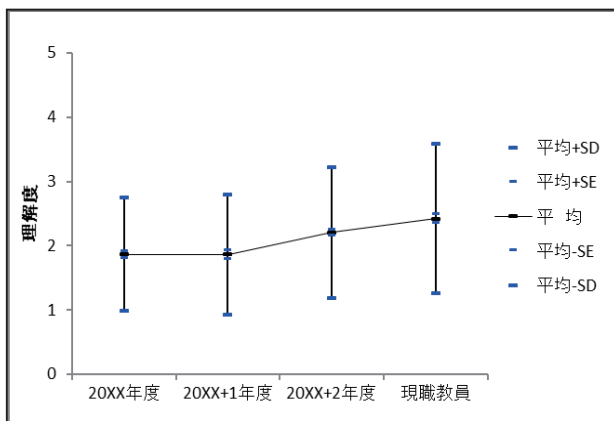


図 15 講義前の学生と教員の理解度

20XX 年度～20XX+2 年度の学生の特別支援教育に関する理解度(レディネス状態)と教員の理解度を明らかにするために 3

(20XX 年度から3年間の学生における特別支援教育に関する講義前の理解度と教員の理解度) × 15 (第1回～第15回の講義) についての分散分析を行った結果を示す (表 7)。分散分析を行う前提として、コルモゴロフ=スミルノフ検定により全ての理解度において正規性が認められた。また、バートレット検定、ルビーン検定により等分散性が認められた。について分散分析を行った結果を示す (表 9)。

分散分析の結果、学生と教員の理解度と講義回数で交互作用が有意であった ( $F(14,1154)=3.16, p.01$ ) (表 8)。そこで、各講義にける学生と教員の理解度の単純主効果を検定した結果、13回の 20XX 年度学生 ( $p>.5$ ) と 11 回, 13 回, 14 回, 15 回)

表 8 特別支援教育に関する学生と教員の理解度

Source :	SS	df	MS	F値	p値
講義回数	33.30	14	2.38	5.37	<.01**
学生と教員の理解度	59.79	3	19.93	2.32	>.5
講義回数 × 学生と教員の理解度	58.84	42	1.40	3.16	<.01**
Total	1238.45	1154			*p<.05 **p<.01

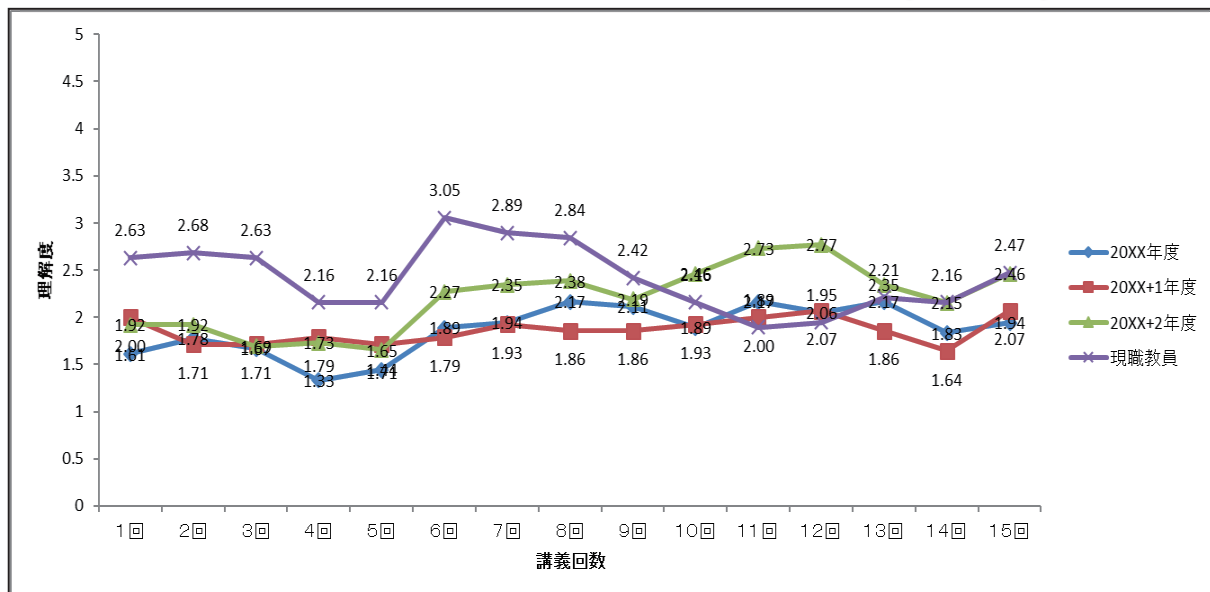


図 16 各回の講義前後における学生の理解度の平均値

の 20XX+2 年度の学生(共に  $p>.5$  以外は、概ね教員の理解度が、学生の理解度より有意に高くなっていた (共に  $p<.01$ )。この平均値をグラフ化すると、1 回~8 回までは、教員の理解度が学生を上回っているが、9 回~15 回では、20XX+2 年度学生が上回っていることも明らかになった (図 16)。

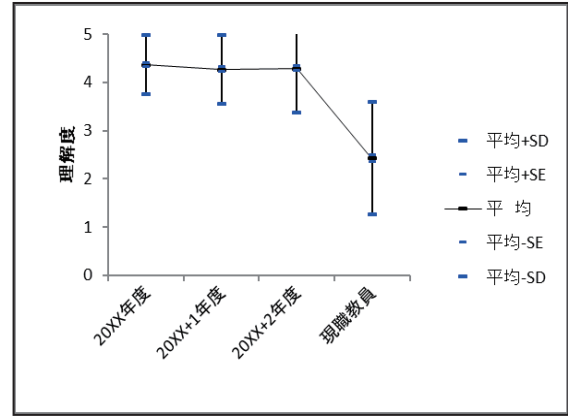


図 17 講義前の学生と教員の理解度

3-3-2 3年間の講義後の学生と教員の理解度

20XX 年度から 3 年間の特別支援教育に関する講義後における学生の理解度と教員の理解度の平均値、標準偏差 (SD)、標準誤差 (SE) を図 17 に示す。講義後の学生の理解度の平均値は、教員の平均値より高く、標準偏差 (SD) の重なり部分も少ない。

20XX 年度~20XX+2 年度の学生の特別支援教育に関する理解度(レディネス状態)と教員の理解度を明らかにするために 4 (20XX 年度から 3 年間の学生における特

表 9 特別支援教育に関する学生と教員の理解度

Source:	SS	df	MS	F値	p値
講義回数	19.17	14	1.37	4.66	<.01**
学生と教員の理解度	761.30	3	253.77	32.97	>.5
講義回数 × 学生と教員の理解度	34.15	42	0.81	2.77	<.01**
Total	1665.00	1139			* $p<.05$ ** $p<.01$

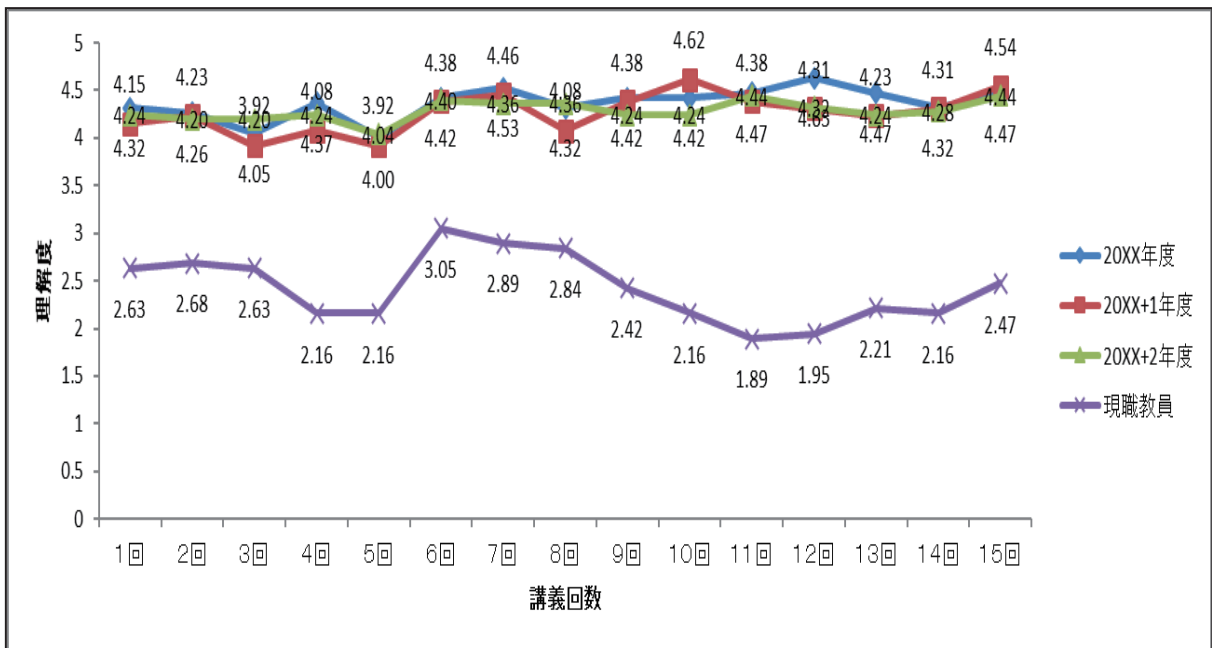


図 18 各回の講義前後における学生の理解度の平均値

別支援教育に関する講義後の理解度と教員の理解度) ×15 (第1回～第15回の講義)の分散分析を行った結果を示す(表7)。分散分析を行う前提として、コルモゴロフ=スミルノフ検定により全ての理解度において正規性が認められた。また、バートレット検定、ルビーン検定により等分散性が認められた。について分散分析を行った結果を示す(表9)。

分散分析の結果、学生と教員の理解度と講義回数で交互作用が有意であった(F(14,1139)=2.77,p.01)(表9)。

そこで、各講義にける学生と教員の理解度の単純主効果を検定した結果、3年間の学生の理解度が教員の理解度より有意に高くなっていた(共に p<.01)。

この平均値をグラフ化すると、全講義後の学生の理解度が、教員の理解度を上回っていること明らかになった(図18)。

### 3-4 特別支援教育の講義の重要性

3年間の特別支援教育に関する科目の第15回講義終了時に「特別支援教育の講義は、教員となる上で役に立つものであったと思うか」という質問紙への回答集計の平均値と標準偏差(SD)を示す(表10)(図19)。

表10 特別支援教育の講義の重要性への回答結果

	20XX年度	20XX+1年度	20XX+2年度
平均	5.00	4.93	4.96
標準偏差	0.00	0.27	0.20

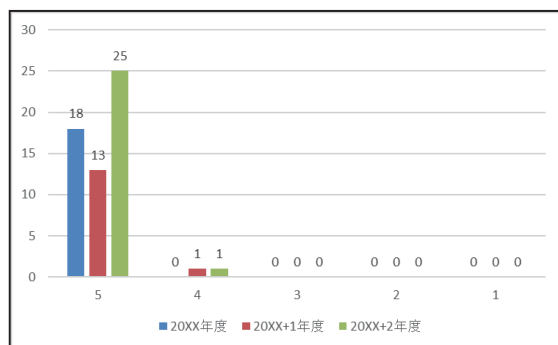


図19 特別支援教育の講義の重要性に関する意識

### 3-5 講義についての自由記述

特別支援教育に関する科目の講義15講終了後、学生に行った自由記述において、将来教員になった時に特別支援教育論で学んだ知識・理解を生かすことに言及している内容を抜粋すると以下のような記述があった。

- どの学校に行っても必ず役に立つ知識だと思うので、そのような立場の生徒がいたら学んだことを生かしていきたい。
- 特別支援教育の講義を受けていない先生方に知ってもらいたい活動をしたい。
- 障害のある人に配慮が必要なことは分かっていたが、具体的にどのような障害があるのか、どのように配慮するとよいのかを考える機会になった。
- 小・中学校で、何人かの障害のある子と関わってきたが、この講義を受け、様々な障害の知識を身に付けたことで、「あの時の行動は、こういう原因だったのだ」と気付くことが多々あった。将来、中学校の教員を希望しているので、この講義で学んだことは、非常に重要で大切にすべきものだと感じた。
- 特別支援教育を学んでいない先生と学んだ先生では大きな差ができると思う。
- 自分の障害のある人への認識の甘さが分かった。
- 教員になる第1歩だと思って講義を受けていた。まだまだ知識が足りないので、自分で勉強していきたい。
- 今後、教員を目指す人は、必ず受けるべきだと思う。
- 今期の特別支援教育に関する科目を受けて学んだ知識は私の考えを変えるものがあった。教員になる者全てがこの理念を理解、学習することが大切だと思った。
- 教員になれば、必ず障害のある子と関わっていくことになると思うので、生徒はもちろん親に対しても支援ができる教員

になりたい。

- ・担任になった時に、クラスに障害のある子がいてもいなくても、道徳や学活の時間で生徒に「障害のある子どもは、どのように感じているのか。」を教え、考えさせて、障害理解を深めていきたい。また、教科担任としても障害のある子どもの立場に立って授業をしたい。
- ・教員になったら、特別支援教育の講義で習ったことを還元していきたい。
- ・通常の学級に在籍する生徒たちに障害がある生徒への支援の在り方など、特別支援教育に関する科目で学んだことを中学校では道徳、高校では、LHRなどの時間に伝えていきたい。
- ・講義の中でディスカッションして様々な配慮があることが分かった。教員として、同僚と話す時に必要な基礎的な知識が身に付いたので、学校としてどのように対応できるか自ら提案していきたい。
- ・教員になったら、障害のある子どもから聴く姿勢、理解する姿勢を前面に出していきたい。
- ・私が特別支援教育の講義を受けて、教員としてすべきだと感じたのは、障害のある生徒にどのようなサポートが大切であるかを考えることであると考えている。
- ・私は、今まで生きてきた中で、障害のある人と関わる機会がほとんどなく、支援のしかたや障害について詳しいことは知らなかった。教職を目指すにあたって絶対に必要なことであり、人として生きていく上でも必要な知識だと思う。

## 4 考 察

### 4-1 現職教員の実態

現職教員への調査結果から、教員全体では、⑥注意欠陥多動性障害の理解と支援」(平均値:3.05, SD:1.08)を除いて、各項目の

平均値は、選択肢「3:どちらとも言えない」より理解が低かった。このことから、教員全体として、特別支援教育の理解度は十分であるとは言えないと考える。今回の調査対象教員は、19名中18名(94.7%)が、特別支援教育実施年度(2007)には、教員として教育現場で勤務しており、大学において特別支援教育に関する講義は履修していなかった。つまり、この結果は、教員として現場で働く中で身に付けた理解度と言えよう。教員として特別支援教育への理解を深める方法の1つとして研修が挙げられる。今回の調査対象教員では、16名(84.2%)が、特別支援教育の研修受講歴10回以下であった。そのうち7名(37%)は、研修受講歴0回であった。今回は、筆者の特別支援教育に関する講座への参加者であったことから、特別支援教育への意識は高いと考えられる。多忙化を極める教員が、研修を受け日々変化していく特別支援教育に関する理解を深めていくことの難しさもあるのではないかと推測される。

校種別に見ていくと、高等学校教員より、小・中学校教員の特別支援教育に関する理解度は、高かった。②特別支援教育の理念や制度については、高等学校教員においても必須の内容であるが浸透していないことが明らかになった。

③小・中学校における仕組みや特別支援学級や通級による指導については、高等学校の調査時期においては制度になかった(2018年度より通級による指導は実施できることとなった)。しかし、小・中学校は、設置されている学校も多く、関係していく機会があることが、教員の理解の高さに繋がっていると考ええる。

理解度において、⑥注意欠陥多動性障害、⑦学習障害、⑧自閉症については、全体の中でも比較的高い傾向にあり、特に小・中学校教員の理解度が高かった。これらの障害種は、発達障害として通常の学級に在籍していることが多く、対応に苦慮していることが教育



現場で多く聞かれているため理解度が高いのであろう。

⑮知的障害における理解度は、小学校が高く、次いで中学校、高等学校という差が明らかである。インクルーシブ教育に向けて、特別支援教育が充実し浸透している可能性がある。知的障害のある児童生徒が、通常の学級に在籍したり、交流及び共同学習で学びの場を同じくしたりすることが調査対象者の小学校教員から聞かれた。このような傾向は、中学校・高等学校においても広まり、知的障害の理解が要求されよう。

この他の障害種については、特別支援学校に在籍していることが多く、接する機会がなかったことが、調査対象者から聞かれた。

しかし、知的障害同様、様々な障害のある児童生徒と学校現場で接する機会が今後増えると考ええる。調査対象者に質問紙回答のために提示した参考資料の内容は、特別支援教育の基礎的・基本的な知識であることから、教員の理解は喫緊の課題である。特に校種による理解度の差から高等学校教員に特別支援教育に関する理解度を高めていくことが重要である。

#### 4-2 講義による学生の理解度の変化

教職課程の学生で特別支援教育論の前後で内容の理解についての調査を行ったところ、3年間において全ての講義で、講義後の平均値が講義前の平均値より有意に高くなっていたことが明らかになった。サンプル数は、少ないが3年間という期間においてほぼ同様な状態であったということは理解度を高くする講義の効果はあったと考える。

20XX年度、20XX+1年度と20XX+2年度においては、分散分析の結果において、交互作用の有無で違いが生じたが、全ての講義の前後で、理解度の平均値が有意に高くなった。講義前後の理解度のグラフにおけ

る各回の平均値の傾き方（理解度の変化）が同じであるかを重視する交互作用については、学生の実態が異なることや講義内容の難易度も毎回異なることから平均値の傾き（理解度の変化）よりも有意な差が認められるかどうか重要であると考ええる。

この観点から講義後は特別支援教育について確実に理解が深まってきていると言える。

#### 4-3 教員の理解度からの視点

現場で実際に勤務する教員の特別支援教育の理解度は、まだまだ十分といえない。

今回、調査協力を得た教員は、筆者の特別支援教育に関する講座を受講した教員であることから、特別支援教育に関する興味・関心は高いと考える。

しかし、学生が学修している内容を参考資料として配布し、理解度の判断を求めると、個々にばらつきはあったが、初学者である学生の理解度と同程度と考えられる。

講義後の学生の理解度は、教員よりはるかに高くなっていた。教員も研修等で学ぶ機会はあるが、教員養成段階の大学として、基礎的・基本的な知識・技能・支援の在り方は理解させていくことの重要性を再確認した。

この理解について富永ら(2011)は、<「特別なニーズのある子どもへの教育」における講義後の学生への調査においても、「特別なニーズのある子どもや教育に対する考え方の変化の有無について質問したところ315名(70.9%)の学生が変化した」「回答した学生の約半数は特別なニーズのある幼児児童生徒に対する理解や障害認識が深まった」>ことを示唆している。教職課程の学生にとって特別支援教育に関する科目を履修することの意義は大きい。



#### 4-4 学生の自由記述から見た重要性

学生の自由記述から、個々により多少の違いはあるが、これまでの人生で障害のある児童・生徒と接する体験が伺える。特別支援教育の理念を踏まえ、障害のある人の心理や支援の在り方への理解は、教員のみならず社会人としても必要であるという意見が数多く見られた。学生にとって、自らの体験と知識と結びつけ、広い見識や高度な専門性を身に付けることが教員を目指す学生に必要な資質と言えよう。

特別支援教育に関する講義を受け、教員のバックグラウンドの人としての生き方を再考する機会にもなるのではないだろうか。

#### 4-5 特別支援教育の重要性再考

教員免許法と特別支援教育の関連について見ていくと1999年の教育職員養成審議会の第1次答申「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について」において、特殊教育に係る内容の必修化として「障害のある子どもたちの心身の発達及び学習の過程に係る内容を、現行の「幼児、児童又は生徒の心身の発達及び学習の過程に関する科目」の中に含めるべきことを制度上明記し、すべての学校段階に属する教員の特殊教育に関する理解を深めることとする。」としている。この答申を受けて、2006年の教育職員免許法施行規則第6条に「幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程（障害のある幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程を含む。）」が明記され、2019年度改正では、「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」に関する科目となるに至った。このような変遷からインクルーシブ教育の実現に向け、教員養成課程における特別支援教育に関する科目の履修は制度的に必修化されてきた。

本研究においても、特別支援教育の講義は、教員となる上で役に立つものであった

と思うかについてアンケートを行った。その結果、ほぼ全ての学生が、非常にそう思うと答えていたことから教員を志す学生にとって特別支援教育に関する知識や理解は非常に重要であると感じていると考える。

調査対象学生は、将来特別支援学校での勤務を希望しているのではなく、通常の学級において取得した免許教科の指導や担任を希望している。このことから、通常の学校に勤務を希望する学生においても特別支援教育の必要性は十分に感じていることが伺える。

三谷ら(2016)は、5年経験者研修、10年経験者研修参加者の小学校、中学校、高等学校、特別支援学校の各校種の教師に特別支援教育に関するアンケート調査を行った。その結果、「通常の学級における発達障害のある児童生徒の理解と支援」に関する講義が教員養成において重要であるという教師が最も多かった。

この研究では、「教職課程においてインクルーシブ教育を当たり前とする教職員の育成が求められているため、教員養成系大学での通常の学級における特別支援教育のカリキュラムの必修化が不可欠」であることを示唆している。

以上の結果から、教員を志す学生、現在教育現場で実践している教員の双方において特別支援教育に関する講義がいかに重要であるかということを示唆している。

#### 4-6 今後の展望

文部科学省が全国の幼稚園、小学校、中学校、高等学校等合わせて49,178校に対して実施した結果を「平成29年度特別支援教育に関する調査の結果について」として2018年3月に発表した。

この結果によると、教育現場における実態把握は、担任、特別支援教育コーディネーター等による観察（見立て）の割合が

91.4%と最も多いことを示唆している。

この特別支援教育コーディネーターは、小中学校では、特別支援学級担任（小学校 49.5%，中学校 47.1%）、通級による指導担当（小学校 7.3%，中学校 3.0%）と特別支援教育の専門的な知識を有する教員が担当していることが多い。

しかし、通常の学級の担任 21.1%，通常の学級の副担任 29.8%となっている。高等学校においては、特別支援学級や通級による指導は行われていないため、専門的な視点から実態把握を行うことができる人材が少ないと考えられる。

高等学校においても特別支援教育に対して専門的な知識や技能を有する教員は少ないことが本研究からも推測できる。

また、2018年度からは、高等学校において通級による指導の実施が可能となった。今後、高等学校の教員が通級による指導担当となることも考えられる。

このような状況から高等学校教員を目指す学生にとっても、特別支援教育に関する基礎的・基本的な知識や技能の習得は必須の条件と言えよう。

#### 4-7 今後の課題

本研究は、正規性やと等分散性の検定は行っているが、対象学生数が少なく、教職課程を履修している学生の全体像として捉えるには、統計的に調査対象数が少ない。

また、教員の実態調査のサンプル数も実態を十分とは言えない点で試行的な研究と言える。

そこで、過去3年間のデータを基に縦断的研究を実施した。

しかし、現場の教員や対象学生のサンプル数や他大学に汎用性のある研究となり得たかという点では、さらに広範囲な調査研究が必要である。

本研究において特別支援教育の講義の重

要性を究明する方法として、講義内容の理解度について自己評価する形式で行った。

しかし、自己評価には、バイアスや自己評価能力が影響している。実際に知識・理解・技能が身に付いているか客観的な検証が重要である。

さらに、通常の学校の教員を目指す多くの学生を対象とした研究に発展させるためには、必修化という形式的な面だけではなく、質的な内容面での充実をいかに図っていくべきかを検討することが、本研究の継続的・発展的な課題である。

また、日進月歩の進展を見せる特別支援教育において、どのようなシラバス改革、授業改革が学生の意識を高め、教育現場で有効性・実効性のある知識・理解・思考力・判断力・実践力を育むことに繋がるか研究を進めることも重要である。

#### 引用文献・参考文献

- [1] 原 理代・小方朋子(2007) 高等学校における特別支援教育に対する理解—高等学校教員に対するアンケート調査の分析を中心に— 香川大学教育実践総合研究, 14, pp31-40.
- [2] 岩田吉生・青柳まゆみ (2016) 大学の全学共通科目における特別支援教育関連科目の開講状況—全国の実態および総合大学教育学部の実践の検討— 障害児教育・福祉学研究, 12, pp47-56.
- [3] 加藤 宏(2016) 教育課程での特別支援教科の必修化の意味するもの 筑波技術大学テクノレポート, 23, 2, pp27-32.
- [4] 加藤 宏(2013) 特別支援教育の理念は教員養成課程のカリキュラムに反映されたか 筑波技術大学テクノレポート, 20, pp46-52.

- [5] 教育職員養成審議会・第1次答申(1999) 新たな時代に向けた教員養成の改善方策について  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/old\\_chukyo/old\\_shokuin\\_index/toushin/1315369.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_shokuin_index/toushin/1315369.htm) (2018年8月20日アクセス)
- [6] 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の公布について(通知) 参考資料(2017)  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/hakusho/nc/\\_icsFiles/afieldfile/2017/11/30/1398706\\_1\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/_icsFiles/afieldfile/2017/11/30/1398706_1_1.pdf)  
 (2018年8月20日アクセス)
- [7] 国立特別支援教育総合研究所 サマランシカ声明  
[http://www.nise.go.jp/blog/2000/05/b1\\_h060600\\_01.html](http://www.nise.go.jp/blog/2000/05/b1_h060600_01.html) (2018年8月20日アクセス)
- [8] 三谷聖也・松原正明・板倉憲政・三谷理絵(2016) 通常の学級における特別支援教育に関するカリキュラム開発の課題と展望—現職教員への質問紙から— 愛知教育大学教育臨床総合センター紀要, 6, pp1-7。
- [9] 文部科学省 中央教育審議会(2001) 21世紀の特殊教育の在り方について～一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について～ (最終報告)  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/housa/shotou/006/toushin/010102b.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/housa/shotou/006/toushin/010102b.htm)  
 (2017年11月20日アクセス)
- [10] 文部科学省(2002) 通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/c\\_housa/shotou/054/shiryu/attach/1361231.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/c_housa/shotou/054/shiryu/attach/1361231.htm) (2017年11月20日アクセス)
- [11] 文部科学省(2003) 特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議 今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/c\\_housa/shotou/054/shiryu/attach/1361204.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/c_housa/shotou/054/shiryu/attach/1361204.htm) (2017年11月20日アクセス)
- [12] 文部科学省(2007) 特別支援教育の推進について(通知)  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/hakusho/nc/07050101.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/07050101.htm) (2017年11月20日アクセス)
- [13] 文部科学省(2018) 平成29年度特別支援教育に関する調査の結果について(別紙1)  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/okubetu/\\_icsFiles/afieldfile/2018/03/29/1402845\\_02.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/okubetu/_icsFiles/afieldfile/2018/03/29/1402845_02.pdf) (2018年8月10日アクセス)
- [14] 文部科学大臣(2019) 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  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/hakusho/nc/icsFiles/afieldfile/2017/11/30/1398706\\_2\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/icsFiles/afieldfile/2017/11/30/1398706_2_1.pdf) (2018年8月20日アクセス)
- [15] 大塚 玲(2015) 教員をめざすための特別支援教育入門 萌文書林。
- [16] 高倉誠一(2015) 「特別支援教育の理念」に関する考察 —「特別な教育的ニーズ」概念の検討をもとに植草学園短期大学研究紀, 16, pp39-45。
- [17] 富永光昭・金森裕治・井坂行男・西山健・平賀健太郎(2011) 新時代の特別支援教育に対応する教員養成システムの研究 I —本学における特別支援教育科目の教員養成課程必修化の意義と課題(第I報)— 大阪教育大学紀要, 60, 1, pp141-151。