

教員養成大学生の「障害の説明力」の特徴 ーインクルーシブ教育を推進できる教員の養成を目指してー

A Study on Explanatory Skill for Promoting Understanding of Disabilities in Teacher-Training Course Students

渡 邉 雅 俊*	鳥 海 順 子**	廣 瀬 信 雄**
WATANABE Masatoshi	TORIUMI Junko	HIROSE Nobuo
小 畑 文 也**	古 屋 義 博**	吉 井 勘 人**
OBATA Fumiya	FURUYA Yoshihiro	YOSHII Sadahito

要約：本研究の目的は教員養成大学生の「障害の説明力」を評価し、その特徴について検討することであった。対象者に小学校3年生の子どもに対し、障害について説明する場面を想定させ、その内容を記述して貰った。記述内容を分析した結果、普通教育を主に学ぶ学生の「障害の説明力」は、学校教育を専門に学んでいない学生と概ね同水準であり、特別支援教育を専門とする学生に比べると低い水準に止まっている可能性が示唆された。

キーワード：教員養成大学生 障害の説明力 インクルーシブ教育

I. はじめに

中央教育審議会の初等中等教育分科会（2012）による「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）」では、「障害のある者となない者」が「同じ場で共に学ぶことを追求するとともに、個別の教育的ニーズのある幼児児童生徒に対して、自立と社会参加を見据えて、その時点で教育的ニーズに最も的確に答える指導を提供できる、多様で柔軟な仕組みを整備する」としている。そして、実現のための重要な課題として「教職員の専門性向上」を挙げている。具体的には「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」と指摘している。

このことは、教員養成大学において、同報告による「多様で柔軟な仕組み」を形成する「連続性のある多様な学びの場（小・中学校における通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校）」の教員を目指す全ての学生に対して、インクルーシブ教育の推進に必要な知識と技能を習得させることが課せられたと捉えることができる。しかしながら、Forlin ら（2014）の調査では、日本の教員養成大学生が、通常学級でより複雑なニーズのある学習者を在籍させることを肯定していない傾向が見出され、彼らのインクルーシブ教育に対する認識が低いことを指摘している。これは、そもそも教育養成課程のカリキュラムに特別支援教育を学習できる科目が置かれていなかったり、講義のなかで部分的に取り上げたりするだけで、体系的に学ぶことができない等の問題が指摘されており（加藤, 2012; 加藤, 2013）、適切な学習環境が未整備の大学も少ないことが影響していると考えられる。

従って、今後、教員養成大学では、インクルーシブ教育の推進を担う教員を育成する教育実践の

* 國學院大學人間開発学部 ** 教育人間科学域 教育学系

展開が望まれる。すでに、一部では特別支援教育関連科目を拡充し、講義内容の吟味や効果の検証（西山ら，2012；田口ら，2012；富永，2011；和泉ら，2013）や、現職教員の再教育も含めた養成プログラムの開発と効果の検証（鳥海ら，2014；鳥海ら，2014）等が試みられている。

では、以上のような大学の教育実践において、学生が学ぶべき「インクルーシブ教育の推進に必要な知識と技能」とは何であろうか。上記の先行研究における主な学習内容としては「障害の理解」「障害の知識」「支援の基本」等が設定されている。これらは必修の内容と考えられるが「通常学級の教職員となる学生」に焦点を置くと、「障害の説明」に関する知識と技能を学ぶことも含まれるのではないかと考える。

通常学級に障害のある子どもが当たり前で在籍する現在、教員が「障害のない同級生や仲間（周囲児）」に対し、普段のコミュニケーションや授業を通して障害や病気に関する質問を受ける機会は必ずある（相川，2011）と考えてよいだろう。さらに考慮すべき背景として、我が国の通常学級に在籍する発達障害、知的障害のある児童生徒が、周囲児の誤解や偏見による嫌がらせやいじめに遭いやすい状況に置かれていることは、数多くの研究によって明らかになっている（例えば、多田ら，1998；宋ら，2004；渡邊，2010）。周囲児がこのような関わり方を示す主たる理由は、彼らが障害の知識や障害者への対応について理解していないからであると考えられる。この理解を促す役割は、担任教員に他ならない。その一方、都築・柴田（2005）の調査では、その教員たちが「一般の子どもたちに教師から軽度発達障害児について説明したほうがよい」かとの質問に対し、「どちらともいえない」と回答する傾向が示されている。そして、この結果について、障害を説明しても子どもたちが十分に理解できず、寧ろ差別や偏見の原因になってしまうかもしれないという不安の現れではないかと考察している。このような教員の「障害の説明」に対する消極性は、子どもに障害を十分に理解できる伝え方（障害の説明力）を習得していないからであると推察する。

以上をふまえると、教員養成大学生は卒業までに「障害の説明力」を習得し、教員となった時、発達障害、知的障害のある児童生徒と周囲児との良好な関係づくりに活用することが期待される。特に、このことは普通教育を主に専攻し、小学校や中学校の通常学級の教員になる可能性の高い学生において重要であると考えられる。そこで、まず本研究では、教員養成大学に在籍し、普通教育を主に専攻する学生の「障害の説明力」について、特別支援教育や他領域を専攻する学生と比較することによって特徴づけ、「障害の説明力」を習得するプログラムの基礎的知見を得ることを目的とする。

II. 方 法

1. 対象者

筆者の講義を受講する国立大学と私立大学に在籍する大学生 139 名（男性 64 名，女性 75 名，年齢範囲：20-25 歳）であった。内訳は教員養成課程に在籍し、普通教育を専攻する大学 3 年生 69 名（普通教育専攻群）、特別支援教育を専攻する大学 4 年生と特別専攻科、大学院生 22 名（特別支援教育専攻群）であった。また、他領域を専攻する学生は、工学や生命環境系の学部等に在籍する大学 1，2 年生 48 名（他領域専攻群）であった。普通教育専攻群は、大多数の者が小学校教諭 1 種免許状を取得し、小学校の教員を目指している。特別支援教育に関する必修科目は、1 つだけである。特別支援教育専攻群は、卒業要件として小学校教諭 1 種免許状と特別支援学校教諭 1 種免許状を取得する必要がある。全員が 4 年以上の特別支援教育や障害に関する学習経験を有し、教育実習やボランティアでの実践経験も豊富である。他領域専攻群は、筆者が開講する障害に関する基礎的内容を解説する一般教養科目を受講した学生である。従って、他領域ではあるが一般の大学生よりも障害に関心

があり、知識も多い可能性はある。

2. 課題

初回の講義終了後にアンケートの一環として実施した。記述用紙を配布した後、受講生に対して「もし皆さんが教師となった時、担任している小学校3年生の子どもに『障害って何ですか?』と聞かれたら、どのように説明しますか?」とプロジェクト投映によるスライドに質問文を提示したうえで、口頭で尋ねた。他領域専攻群の学生には、教師という想定は省いて、「もし皆さんが小学生3年生の子どもに…」と尋ねた。回答は任意であり、分からない場合は無記入でもよいこと、回答内容が成績に関与しないこと、自由記述であり、何を書いてもよいことを補足した。また、課題の教示から、概ね30分以内に記述を終え、提出するように求めた。子どもの学齢を小学校3年生に設定した理由は、低学年では、障害の説明を理解することが困難である可能性が高いと推測したからである。

3. 「障害の説明力」の評価

説明の観点について、相川・仁平（2005）は親と教員を対象とし、障害の説明内容を調査した結果（Aikawa & Nihira, 2002；相川, 2004）に基づいて、次の12の要素から構成されることを示した。それらは①障害名あるいは障害という表現、②障害の原因、③その子の状態や抱えている困難、④障害のある子自身の気持ち・親の気持ち、⑤その子が特別な存在ではないこと、⑥周囲に起こりがちなマイナスの反応、⑦その子にどう振るまったらよいか、⑧障害のある子のポジティブな側面、⑨障害のある子の将来の目標、⑩周囲が協力・サポートできることの内容、⑪その子への教育的処遇・家庭での対応とその理由、⑫今後の変化・進歩・改善の見込み、であった。そして、これらの要素を伝える状況に応じて組み合わせながら、障害を説明することが大切であると指摘している。田中（2007）は、発達障害のある子どもへの障害の告知が自己理解を深め、自尊心を高める内容である必要性を指摘し、このことは周囲児への障害の伝達内容にも共通点が多いと述べている。それらは①対象児の特性、②対象児の言動の背景にある気持ちの説明、③その特性について見方を変えれば肯定的な評価につながるということ、④その人だけにみられる特有の特性ではないことや、正常・異常などの概念で分けられるものではないという道徳的な説明、⑤周りの子ども達の関わり方の指導、の5点である。

以上の先行する知見をふまえ、まず、筆者が対象者の記述内容の予備的分析を行ったうえで、小学校3年生程度の理解力を考慮した素案を作成した。それに、小学校3年生を担当した経験のある小学校教員1名と特別支援学校教員1名（いずれも教員歴10年以上）との討議による修正を加え、Table1に示す7種の評価の観点とその趣旨に整理した。「1. 障害の種類」は、障害の大まかな種別に関して説明できるかについて評価する。実際の対象者の回答では「目が見えなかったり、耳が聞こえなかったり、足が不自由で車椅子に乗っていたり、脳がうまく動かない人がいる」といった記述例が見られた。「2. 障害の原因」は、なぜ障害が起きるのかに関する説明が可能かどうかについて評価する。記述例では「脳のキズのせいで起こる」「体に重い病気を持ってしまった」等があった。「3. 障害者の抱える困難」は、生活上で苦手なことやできないことに関する説明であり「みんなと同じように難しい勉強はできない」「早く歩くことができない」といった説明が記述されていた。「4. 障害者の気持ち」は障害者自身がどのような考えや思いを持っているかに関して説明できるかを評価する。記述例として「できないことがいっぱいあって悲しい」「すごく辛い思いをしている」等があった。「5. 障害の道徳的理解の促進」は、子どもが障害者の困難やそれに対する気持ちに共感できるように、特別なことではなく誰にでもあることだと説明できるかどうかについて評価する。例えば「みんなもできないことがあると辛いでしょう」「あなたも病気で寝たきりの時は辛いよね」等の記述が該当する。「6. 障害者に対する肯定的な捉え方の促進」は、子どもに障害者は肯定的に

Table 1 「障害の説明力」の評価における観点とその趣旨及び記述例

説明の観点	観点の趣旨	記述例
1. 障害の種類	障害の大まかな種別に関して説明できる	「目が見えなかったり、耳が聞こえなかったり、足が不自由で車椅子に乗っていたり、脳がうまく動かない人がある」
2. 障害の原因	なぜ障害が起きるのかに関して説明できる	「脳のキズのせいで起こる」「体に重い病気を持ってしまった」
3. 障害者の抱える困難	生活上で苦手なことやできないことに関して説明できる	「みんなと同じように難しい勉強はできない」「早く歩くことができない」
4. 障害者の気持ち	障害者自身がどのような考えや思いを持っているかに関して説明できる	「できないことがいっぱいあって悲しい」「すごく辛い思いをしている」
5. 障害の道徳的理解の促進	障害者の困難やそれに対する気持ちに共感できるように特別なことではなく誰にでもあることだと説明できる	「みんなもできないことがあると辛いでしょう」「あなたも病気で寝たきりの時は辛いよね」
6. 障害者に対する肯定的な捉え方の促進	障害者は肯定的に評価すべき存在であることを説明できる	「できるように努力しているからすごいね」「頑張っている姿は素敵だと思う」
7. 障害者への対応	周囲に障害者が存在した場合にどのように対応すればよいかに関して説明できる	「もし同級生にいたら友だちになってあげよう」「できる範囲で何か手伝って見たら」

評価基準：記述なし…0点、記述内容が不十分（記述内容の不足や不適切、あるいは小学生が理解するためには難しい言葉を使っていると判断された場合）…1点、記述内容が十分（記述内容が小学校3年生程度の理解力に相応しい説明であると判断された場合）…2点。

評価すべき存在であることを説明できるか評価する。「できるように努力しているからすごいね」「頑張っている姿は素敵だと思う」等の記述が該当する。「7. 障害者への対応」は子どもに対し、周囲に障害者が存在した場合にどのように対応すればよいかについて説明できるか評価する。記述例として「もし同級生にいたら友だちになってあげよう」「できる範囲で何か手伝って見たら」等があった。

III. 結 果

1. 「障害の説明力」得点

対象者139名のうち、普通教育専攻群1名と他領域専攻群2名が、「分からない」「回答できない」といった主旨の記述であったため、以下の分析から除外した（分析対象総数136名）。

「障害の説明力」の得点化にあたり、次のような評価基準を設けた。説明の観点に関する記述がない場合は0点、記述があっても記述内容に不足や適切ではない表現が認められた場合、あるいは小学生が理解するには難しい言葉を使っていると判断された場合は1点とした。そして、記述内容が適切で小学校3年生程度の理解力に相応すると判断された場合は2点を与えた（得点範囲：0－14点）。これに従い、特別支援教育を専攻する大学生2名が、対象者の記述内容を個別に評定した結果、その一致率は91.4%であった。評定が不一致であった記述については、筆者を含めた3者の合議によって評価を決定した。各専攻群の平均値と標準偏差をFigure1に示した。これについて分散分析を行った結果、「障害の説明力」得点の各専攻群の平均（標準偏差）は、普通教育専攻群4.58(1.89)点、特別支援教育専攻群10.86(2.63)点、他領域専攻群では4.04(2.53)点であり、これらの間に有意差が認められた($F(2,133) = 75.44, p < .01$)。多重比較によれば、特別支援教育専攻群が他の2群に比べて得点が高く、普通教育専攻群と他領域専攻群の間に得点差はないことが示された($MSe = 5.21, p < .05$)。この分析から、「障害の説明力」を全般的に捉えてみた場合、普通教育専攻群は、特別支援

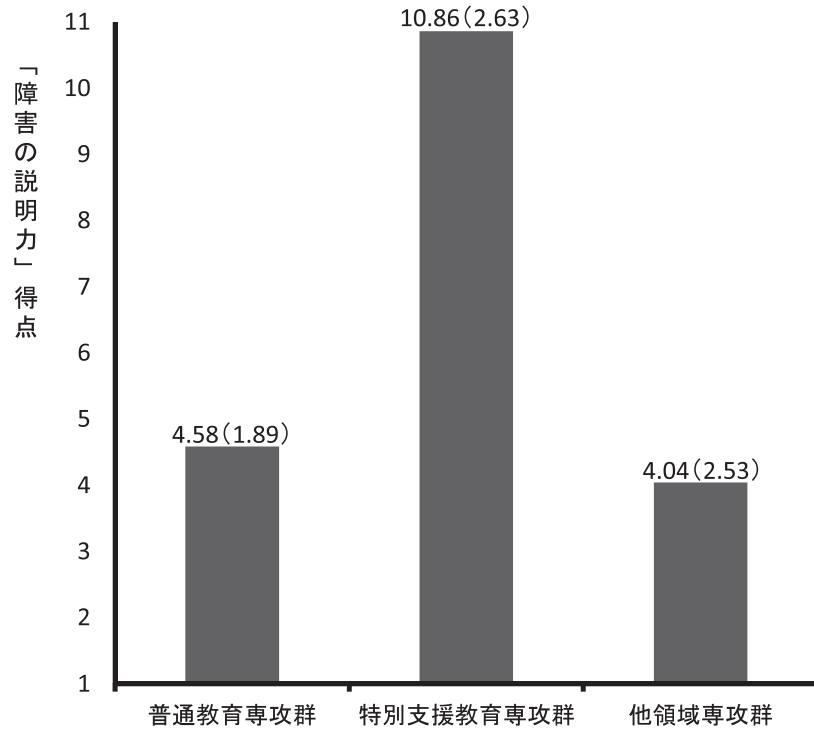


Figure 1 各専攻群の「障害の説明力」得点の平均値 (標準偏差)

教育を専門とする学生に遠く及ばず、学校教育を専門に学んでいない学生と概ね同水準である可能性が示唆される。

2. 説明の観点毎の記述特徴

対象者の「障害の説明力」の特徴を詳しく検討するために、「記述内容が十分と判断された者」を「十分記述」、記述がなかった者と記述が十分でなかった者を「無記述・不十分記述」に分けて、7つの説明の観点毎に、専攻群間の人数分布 (Table2) について、 2×3 の χ^2 検定を用いて検討した。その結果、「7. 障害者への対応」を除いては、頻度の偏りに有意差が示された (「1. 障害の種類」: $\chi^2(2) = 12.52, p < .01$, 「2. 障害の原因」: $\chi^2(2) = 24.91, p < .01$, 「3. 障害者の抱える困難」: $\chi^2(2) = 10.87, p < .01$, 「4. 障害者の気持ち」: $\chi^2(2) = 75.57, p < .01$, 「5. 障害の道徳的理解の促進」: $\chi^2(2) = 26.33, p < .01$, 「6. 障害者に対する肯定的な捉え方の促進」: $\chi^2(2) = 60.68, p < .01$)。残差分析によれば、普通教育専攻群の記述内容は、特別支援教育専攻群と他領域専攻群に比べて、「2. 障害の原因」「3. 障害者の抱える困難」「4. 障害者の気持ち」「6. 障害者に対する肯定的な捉え方の促進」において「無・不十分記述」に該当する者が多かった。特別支援教育専攻群では「7. 障害者への対応」を除いた6つの説明の観点において、他群よりも「十分記述」の該当者が多いことが示された。また、他領域専攻群においては、「1. 障害の種類」「4. 障害者の気持ち」「5. 障害の道徳的理解の促進」「6. 障害者に対する肯定的な捉え方の促進」で他群よりも「無・不十分記述」の該当者が多かった。Table3 には、各専攻群の典型的な全体記述例を示した。一般的な傾向として、普通教育専攻群は子どもに伝えることが意図されているものの、説明量が少ない。また、他領域専攻群は子どもに伝えることを想定することは難しく、難しい言葉を使ってしまうが、障害について詳しく説明しようとする傾向があった。一方、特別支援教育専攻群は、数多くの観点から丁寧に説明しており、子どもが理解しやすい言葉に置き換える工夫も施されている。

以上の分析を整理すると、普通教育専攻群は、「2. 障害の原因」「3. 障害者の抱える困難」のような障害の基本的知識や、「4. 障害者の気持ち」「6. 障害者に対する肯定的な捉え方の促進」といった障害者の内面、障害者に対する肯定的態度に関して説明できない者が多いと推測される。

Table 2 説明の観点毎の「十分記述」と「無記述・不十分記述（無・不十分記述）」の人数分布

説明の観点		普通教育専攻	特別支援教育専攻	他領域専攻
1. 障害の種類	十分記述	35	15 *	12
	無・不十分記述	33	7	34 **
2. 障害の原因	十分記述	14	16 **	9
	無・不十分記述	54 *	6	37
3. 障害者の抱える困難	十分記述	35	20 **	27
	無・不十分記述	33 *	2	19
4. 障害者の気持ち	十分記述	1	16 **	2
	無・不十分記述	67 **	6	44 *
5. 障害の道徳的理解の促進	十分記述	32	18 **	8
	無・不十分記述	36	4	38 **
6. 障害者に対する肯定的な捉え方の促進	十分記述	5	17 **	3
	無・不十分記述	63 **	5	43 *
7. 障害者への対応	十分記述	14	9	8
	無・不十分記述	54	13	38

** $p<.01$; * $p<.05$

Table 3 各専攻群の全体記述例

専攻群	記述例
普通教育専攻	「障害者っていうのは、あなたが当たり前でできることが、うまくできなかったりするの。でも、できないことがたくさんあるけど、きっと得意なこともあるんだよ。だから、何か困っていることがあったら、助けてあげて、得意なことを教わってみるといいよ。」
特別支援教育専攻	「障害はいろいろあって、目が見えなかったり、耳が聞こえなかったり、足が悪くて車椅子にのっている人や覚えることが苦手な人もいる。それは、生まれつきだったり、脳の病気やケガのせいなんだよ。やりたいことが沢山あっても、自分の思い通りにいかなくて、辛かったり、悲しかったりする時も多いよ。みんなもうまくいかないことがあると嫌でしょう。それがもっといっぱいあるんだよ。でも、障害のある人は、頑張って乗り越えているんだ。何か困った様子でいたら、どうやったら助けられるか聞いてみて、積極的にお手伝いをしてみてね。」
他領域専攻	「人間が本来持っている機能がうまく働かない状態のことで、視覚、聴覚、身体機能、発達の遅れなどの種類があります。これは生まれつきの脳の病気や事故でこうなります。福祉制度が十分ではなく就職や結婚で差別されることもあります。」

全体記述例は、実際の対象者の文章表現に、筆者が若干の修正を加えて内容を整理した。

IV. 考 察

本研究の目的は「障害の説明力」について、教員養成大学生の評価を試み、その特徴を明らかにすることであった。そのために大学生を対象として、小学校3年生の子どもに障害について説明する場面を想定させ、その内容を記述して貰った。結果を整理すると、普通教育を主に学ぶ学生の「障害の説明力」は、学校教育を専門に学んでいない学生と概ね同水準であり、特別支援教育を専門とする学生に比べると、かなり低い水準に止まっている可能性が示唆された。さらに、詳しく特徴をみると、障害の基本的知識や障害者の内面、障害者に対する肯定的態度についての説明が困難である傾向が示された。

本研究で対象とした普通教育専攻の学生は全員3年生であり、あと1年半程度で卒業する。このなかには、教職に就く者も多い。しかし、現状の「障害の説明力」では障害のある児童生徒を担任した場合、その子に対応しつつ、周囲児へ障害を説明することは難しいかもしれない。このままでは都築・柴田（2005）の調査で示唆されたような障害の説明に対し、消極的な態度を示す教員にな

る可能性が高いと推考する。特に留意すべきなのは、障害者の内面や障害者に対する肯定的態度に関して説明できない点である。周囲児に説明する際、これらの部分に踏み込んだ伝え方ができないということは、障害者の考えや気持ち、または障害によるハンディキャップを乗り越えようと努力する姿に想像が及ばないからであると推測される。このような教員が、障害のある児童生徒と周囲児との間で何らかのトラブルに遭遇した際、公平かつ適切に援助できるのであろうか。

以上から、普通教育を専攻する学生に対して、「障害の説明力」を習得する機会を設ける必要性は高いと考えられる。本研究で考案した「障害の説明力」の評価に用いた7つの説明の観点において、子どもに分かりやすい伝え方を検討させ、集団討論やプレゼンテーションを行うといった学習プログラムの作成とその効果を検証することが望まれる。

本研究は集団調査であったため、説明について文章記述による検討を行った。このため、口頭による説明行為とは、内容が異なる可能性も考えられる。また、実際に子どもから尋ねられた場面設定では、説明における動機や集中力にも相違が現れるだろう。今後は、これらの点を考慮した調査手続きによる検証が課題であると考ええる。

引用文献

- 相川恵子（2004）子どもに障害をどう説明したらよいかー交流教育実践のための研究ー 平成15年度日本学術振興会科学研究費補助金（奨励研究）研究成果報告書。
- Aikawa, K. & Nihira, Y. (2002) How should teachers present children with disabilities or developmental disorders to their peers? *Tohoku Psychologica Folia*, 61, 83-85.
- 相川恵子・仁平義明（2005）子どもに障害をどう説明するかーすべての先生・お母さん・お父さんのためにー ブレーン出版。
- Forlin, C.・川合紀宗・落合俊郎・蘆田智絵・樋口 聡（2014）日本におけるインクルーシブ教育システム構築にむけての今後の課題ー大学に課せられた役割を考える〈特集〉ー 広島大学大学院教育学研究科附属特別支援教育実践センター研究紀要, 12, 25-37.
- 加藤宏（2012）特別支援教育時代における開放制教員養成課程カリキュラムへの一考察 筑波技術大学テクノレポート, 19, 26-31.
- 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, 46-52.
- 宋 慧珍・伊藤良子・渡邊裕子（2004）高機能自閉症・アスペルガー障害の子どもたちと親の支援ニーズに関する調査研究 東京学芸大学紀要1部門, 55, 325-333.
- 多田早織・杉山登志郎・西沢めぐ美・辻井正次（1998）高機能広汎性発達障害の児童・青年に対するいじめの臨床的検討 小児の精神と神経, 38, 195-204.
- 田中真理（2007）ADHD児の自己の発達と教育・支援 田中道治・都筑学・別府哲・小島道生（編著）発達障害のある子どもの自己を育てるー内面世界の成長を支える教育・支援ー（pp. 55-67）ナカニシヤ出版。
- 鳥海順子・廣瀬信雄・小畑文也・古屋義博・渡邊雅俊（2014）インクルーシブ教育を見据えた教員養成に関する研究ー基礎プログラム用教材の作成と評価ー 山梨大学教育人間科学部紀要, 15, 1-7.
- 鳥海順子・廣瀬信雄・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ー大学の授業における基礎プログラムの検討（Ⅱ）ー 日本特殊教育

学会第 52 回大会発表論文集, p1-1-1.

都築繁幸・柴田沙弥佳（2005）軽度発達障害児の教育支援に関する教師及び保護者の意識 軽度発達障害学研究, 2, 12-27.

中央教育審議会初等中等教育分科会（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）」.

渡邊雅俊（2010）通常学級に在籍する発達障害が疑われる児童生徒における仲間関係の実態 教育実践学研究：山梨大学教育学部附属教育実践研究指導センター研究紀要, 15, 173-183.

付 記

本研究は、科学研究費補助金・基盤研究（C）（No. 25381302，研究代表者 鳥海順子）の補助を受けて実施されました。調査結果の一部については、平成 26 年度日本教育心理学会第 56 回大会で発表されています。