

令和 3 年度 修士論文

共生社会の形成を担う教職員の障害理解に関する研究

三重大学大学院 教育学研究科
教育科学専攻 特別支援教育領域
219M007 清都 康雄

令和 4 年 2 月 4 日

共生社会の形成を担う教職員の障害理解に関する研究

目次

第1章 問題と目的

- 1. 1 特別支援教育の進展・・・・・・・・・・・・・ 1
- 1. 2 障害者の権利に関する条約について・・・・・・・・・・・・・ 3
- 1. 3 障害理解について・・・・・・・・・・・・・ 6
- 1. 4 インクルーシブ教育の発展と本研究の目的・・・・・・・・・・・・・ 9

第2章 対象および方法

- 2. 1 調査対象者・・・・・・・・・・・・・ 12
- 2. 2 調査方法および調査機関・・・・・・・・・・・・・ 13
- 2. 3 調査内容・・・・・・・・・・・・・ 14
- 2. 4 倫理的配慮・・・・・・・・・・・・・ 16
- 2. 5 分析方法・・・・・・・・・・・・・ 17

第3章 結果

- 3. 1 精神遅滞児・者に対する健常者の5次元の
態度尺度の因子構造・・・・・・・・・・・・・ 18
- 3. 2 教職員のインクルーシブ教育に対する
受容尺度の因子構造・・・・・・・・・・・・・ 23
- 3. 3 精神遅滞児・者に対する健常者の5次元の態度尺度
の各因子における教職員の属性ごとの平均得点の差
について・・・・・・・・・・・・・ 28

3. 4 教職員のインクルーシブ教育に対する受容尺度の 各因子における教職員の属性ごとの平均得点の差 について	34
3. 5 教職員の障害理解がインクルーシブ教育に対する 受容に及ぼす影響について . . .	38

第4章 考察

4. 1 精神遅滞児・者に対する健常者の5次元の 態度尺度における因子分析の結果について . . .	43
4. 2 教職員のインクルーシブ教育に対する 受容尺度における因子分析の結果について . . .	47
4. 3 教職員の障害理解がインクルーシブ教育に ついての意識に及ぼす影響について	51
4. 4 教職員の意識の変革を促すための研修のあり方や 校内の支援体制	56
4. 5 本研究のまとめと今後の課題	60

文献	61
--------------	----

資料 調査用紙	64
-------------------	----

謝辞	72
--------------	----

I. 問題と目的

1. 特別支援教育の進展

障害のある子どもの学びにおいては、将来の自立および社会参加を目的に、一人ひとりの障害種別や程度に応じて、盲・聾・養護学校や特殊学級等の特別な場で行われてきた。平成 19 年 4 月の学校教育法の改正により特殊教育から特別支援教育への制度の転換が行われた。これにより、従来の盲・聾・養護学校は特別支援学校に、小中学校の特殊学級は特別支援学級に名称が変更された。「特別支援教育を推進するための制度の在り方（答申）」（文部科学省，2005）によると、「特別支援教育とは、障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち、幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、適切な指導及び必要な支援を行うものである」と述べている。また、特別支援教育においては、小中学校の通常学級に在籍する知的な遅れはないものの、限局性学習症、注意欠如多動症、自閉スペクトラム症などの発達障害のある児童生徒に対しても、一人ひとりの実態に応じた適切な指導支援を行うことが求められることとなった。このような制度の変更により、従来の特殊教育の対象者の数に比べて、特別支援教育の対象者の数は大幅に増加することとなった。

毎年、文部科学省が公表している特別支援教育資料によると、令和元年における特別支援学校における在籍者数は 144,434 人で平成 19 年の盲・聾・養護学校における在籍者数の 108,173 人に比べるとおおよそ 1.3 倍に増加している。特別支援学級については平成 19 年の 113,377 人のおおよそ 2.5 倍となる 278,140 人となっている。また、通級による指導の対象者数にいたっては 134,185 人で平成 19 年の 45,240 人のお

およそ 3.0 倍である。人口全体における子どもの総数が減少しているにも関わらず、特別支援教育の対象者数がいずれも顕著に増加していることについては、特別支援教育における法制度等が整備されてきていることに加えて、特別支援教育に対する理解が年々深まってきているということが言えるであろう。

一方で、特別支援教育を担う教員の専門性が喫緊の課題となっている。特別な支援を必要とする児童生徒数の増加については上述したが、障害の重度重複化や多様化していることに加え、「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果」（文部科学省，2012）から、通常学級に発達障害の可能性のある児童生徒が約 6.5%在籍していることが示されるなど、特定の教員だけでは対応できない状況になってきている。

「「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）」

（文部科学省，2021）では特別支援教育に関わる専門性は全ての教師に求められるものとしていることから、今後の教職員研修や免許制度についても検討が必要であろう。こうした特別支援教育の更なる充実を目指した取り組みと並行して、インクルーシブ教育の理念が広まりを見せる。

2. 障害者の権利に関する条約について

2014年に我が国は障害者の権利に関する条約（以下、障害者権利条約）に批准した。同条約が国連総会で採択されたのが2006年、日本が署名したのは2007年であり、インクルーシブ教育の理念が登場した1994年のサラマンカ声明からは20年もの長い時間が経過してからのことであった。すべての子どもの教育を受ける権利を保障し、特別な教育的ニーズを持つ子どもたちを包括した教育の場を提唱した同声明は忘れられることなく今日に至っている。教育についての障害者の権利を示した第24条の政府公定訳を見ると、「障害者が障害に基づいて一般的な教育制度から排除されないこと及び障害のある児童が障害に基づいて無償のかつ義務的な初等教育から又は中等教育から排除されないこと」を権利の実現に向けて締約国に求めている。また、「障害者が、他の者との平等を基礎として、自己の生活する地域社会において、障害者を包容し、質が高く、かつ、無償の初等教育を受けることができること及び中等教育を享受することができること」と続き、障害のある子どもを排除することのない教育環境を創出するよう義務づけた。

障害者権利条約の批准に向けて我が国は様々な整備を行っている。高橋・松崎（2014）がまとめたインクルーシブ教育への変遷を見ると、2006年の学校教育法の改正、2010年の障害者自立支援法の改正および2013年の障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律など、関連する法制度が整備されてきたことが分かる。前項で述べた2007年からの特別支援教育の実施もこの流れの一つであり、日本は世界の国々から少し遅れをとりつつも障害のある人々の教育の充実に向けて着実に前進してきた。

条約の批准に先駆けて文部科学省（2012）は「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）」において、障害者権利条約に基づいたインクルーシブ教育システムの理念についての方向性を示した。この報告では、「インクルーシブ教育システムにおいては、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応える指導を提供できる、多様で柔軟な仕組みを整備することが重要である」としており、特別支援学校を含めた多様な学びの場を用意することでインクルーシブ教育を進展させていくと述べている。これを受けて様々な施策が講じられた。障害のある子どもの教育環境の整備における点では、就学先の決定の在り方に関して変更が加えられたり、合理的配慮について周知徹底が図られたりするなど、充実した取り組みが行われ一定の成果が認められる。

しかしながら、同報告の中でインクルーシブ教育システムを「障害のある者と障害のない者とが共に学ぶ仕組み」であるとしたことについて、原田（2016）は障害者権利条約の原文と齟齬があることを指摘している。原文には「障害のあるなし」については書かれていないことや、サラマンカ声明においても同様であることは着目すべき点である。また、障害者権利条約は障害のある子どもの学びの場について地域社会から排除されないことを強調しているにも関わらず、「同じ場で共に学ぶ」としながらも「多様で柔軟な仕組み」という表現のもと地域における小中学校以外の選択肢として特別支援学校があることについては理念に反していると言わざるを得ない。すなわち、世界的な潮流であるイン

クルーシブ教育と、我が国におけるインクルーシブ教育システムは全くの別物であると言えよう.

3. 障害理解について

共生社会の形成を目指す学校教育における取り組みの一つとして交流及び共同学習が挙げられる。文部科学省（2019）は「交流及び共同学習ガイド」において、交流及び共同学習は障害のある子どもにとっても障害のない子どもにとってもお互いを尊重し合う大切さを学ぶ機会となること、相互の触れ合いを通じて豊かな人間性を育むようにすることなど、意義・目的について述べている。また、障害のある子どもにとっては社会参加につながる重要な機会である一方、障害のない子どもにとっても障害理解を深めることができる意義のある教育活動の一つである。

手塚・里見（2021）は、障害理解教育は障害に対する偏見や誤解を正しい理解へと導き人権尊重の態度を育てることにつながると述べており、そのような態度育成に向けて様々な年齢段階や学校等において障害理解教育が幅広く行われている。また、障害理解教育とは、「障害のある人に関わるすべての事象を内容としている人権思想、特にノーマライゼーションの思想を基軸にすえた教育であり、障害に関する科学的認識の集大成である」と言われている（徳田，2005）。加えて、金丸・片岡（2016）も障害理解教育とは、「障害のある人と共に生きる上で起こる偏見や差別を打開するために、障害や障害者問題に対する科学的な認識を深めることである」と述べている。このことからわかるように障害理解に関わる研究は数多く行われてきた。小学校および中学校を対象に行われた調査を見ると、障害理解教育の内容については障害シミュレーション体験、在籍児童の説明、交流および共同学習が多く行われている（今枝・金森，2013b）。これらの内容を障害種別について具体的に分析した研究では、障害シミュレーションについては肢体不自由および

視覚障害が多い一方で、知的障害および発達障害は有意に少ないことから、障害に対する視覚的な気づきやすさが障害理解教育の実施内容に影響を及ぼしていることが明らかになっている（今枝ら，2013b）。また、障害理解教育に関する小学校と中学校の教員の意識について行われた調査では、小学校の教員は低学年から始めた方が良いと考えているのに対して、中学校の教員では（小学校）高学年からの開始が良いと考えており障害理解教育の開始時期については意識の差があることから、義務教育段階における系統的なプログラムの必要性が示唆された（今枝・金森，2013a）。しかし、この調査では小学校と中学校の教員間において大きな意識の差はないということが明らかとなっている。

教員養成の段階における障害理解教育における研究も数多く行われている。大学において障害理解を目的とした講義を受講した学生たちは障害をより身近に感じるようになったものの、教員養成学部の学生の方が障害への意識が高いことが明らかとなっている（高橋・中野・水内，2020）。このことについては障害についての知識的な理解の有効性が示された一方で、体験的な理解の必要性についても指摘されている（高橋ら，2020；渡邊・山谷・荒井・金井，2020）。保育士を目指す学生に対する調査からも、障害のある人との関わりを通して理解が深まり障害観が変化していったという報告がある（八田，2020）。実際の関わりについては、公立の小中学校と私立の小中学校の教員の意識について比較した研究では、障害のある児童生徒の在籍傾向の違いが教員の意識に影響していることが明らかになっており（今枝・金森，2016）、教員になる前の学生の段階から実際に教員になってからも、障害のある人との関わりが障害理解教育の実施に大きく関わってくると言えよう。

義務教育前の段階を見てみると、幼児期における障害理解教育の実践および実態に関する調査から、取り組みを行っていない施設が多く、幼児期からの障害理解教育は十分に浸透していないことが明らかとなっている（田村・嶋崎・中原・田尻・早坂・南野，2018；南野・田尻・早坂・嶋崎・中原・田村，2018）。しかしながら、保育所や幼稚園等における実際の現場を見てみると、障害のある子どもと障害のない子どもとを分けることなく、保育士らの適切な関わりを受ける中で一緒に生活しており、そのような環境の中、幼児らは日常を通して障害に対する理解を体験的に会得できていると推察される。そのために就学前集団保育施設においては障害理解教育をあえて実施せずとも、そのような風土が根付いていると言えるであろう。

一方、小学校ではこれまでなかった特別支援学級という場が登場することとなる。さらに、これまで同じ空間で過ごしてきた特定の友だちが特別支援学校に就学した場合、同じ学校に通うことすらできなくなってしまう。このような分離を子どもたちは理解できていない可能性がある。障害理解教育の意義を改めて問い直す必要があると考えられる。加えて、就学前に開催される教育支援委員会による審議は子どもたちを分けることが目的になっていると言えよう。「同じ場で共に学ぶ」とは言うものの分けられているのが現状である。このような、理念と実践が乖離している状況の中、子どもたちに対して障害理解教育を実施する教職員の意識、具体的にはインクルーシブ教育に対する認識や障害者権利条約の理念についての理解を明らかにする必要がある。

4. インクルーシブ教育の発展と本研究の目的

以上のように、特別支援教育の制度開始からインクルーシブ教育への流れの中で、「障害を理由として排除されない」ことを求めた障害者権利条約の理念に基づいて、「同じ場で共に学ぶ」ことを示した我が国におけるインクルーシブ教育システムが重要な位置づけになっているにも関わらず、実際には分けることを前提とした制度を進展させてきたことを確認した。その上で、学校教育現場を中心にあらゆる年齢段階において障害理解教育が実施されてきた。共生社会の形成に向けたこれらの取り組みを担う教職員がインクルーシブ教育システムを正しく理解することが必要であるものの（藤井，2014），本来のインクルーシブ教育とは異なった理念であるということを理解できていないまま、研修を深めることはむしろインクルーシブ教育の進展を困難にしている可能性がある。本来、「障害理解」とは、「障害」を「理解」することであり、健常者が障害者をどう理解しているかということである。そうした理解を深めるためにインクルーシブ教育システムがあると言うものの、「障害理解」が必要な状況を作り出していると考えられる。障害理解教育を実施するまでもなく、当たり前のように共に過ごし、共に学ぶ環境こそが「共生社会」である。

インクルーシブ教育システムが充実していく中で、特別支援学校や特別支援学級に在籍する児童生徒が増加している現状に対して依然として分離教育であるとの批判がある（一木，2020）。特別支援教育が本格実施される直前に小学校教員を対象とした意識調査において、特別支援教育の理念に対して肯定的であるものの、実践については負担感や自信の不足があることが明らかになっている（江田・小野・武田・山崎，2009）。現在のインクルーシブ教育においても、学級秩序の維持に対

する不安から導入へのためらいがあると言われており（今野，2021），今後の共生社会の実現に向けた学校における取り組みを推進する教職員を支援するために必要な研修等の方策を探る必要がある．

これまでに、インクルーシブ教育の進展に関わる研究は数多く実施されている．韓・矢野・米水（2015）はインクルーシブ教育システムの現在の問題と今後の課題を明らかにすることを目的としてインクルーシブ教育評価尺度（IEAT）を開発した．これを活用することで、組織の評価や目標設定が可能となり、実践が蓄積されつつある．また、インクルーシブ教育に対する教師の態度や意識の調査において海外で使用されている SACIE-R 質問紙と TEIP 質問紙の日本語版を作成し、特別支援学校の教職員に対して行われた調査では、教員養成過程における障害児教育に関わる学びや障害児指導の経験の豊富さがインクルーシブ教育の実施に対して肯定的な態度につながることが明らかになっている

（高橋・五十嵐・鶴巻，2014）．しかしながら、通常の学校の教職員を対象としたインクルーシブ教育に対する意識を尋ねた調査は少なく、教職員の障害理解との関連に着目したものはほとんどない．また、子どもたちは障害の有無に関わらず一緒に生活することを基本とした就学前施設から、特別支援学級が存在し、別々に過ごすことが当たり前となる小学校へと場が変わることになるが、教職員という人的環境も異なる．したがって、小学校の教職員のインクルーシブ教育についての意識を明らかにすることは、教職員自身が持つ概念を転換させる契機となる可能性がある．インクルーシブ教育を推進させるにあたっては教職員研修の充実が必要であることは言うまでもない．ひいては、そうした取り組みが共生社会の形成者となる子どもたちの正しい認識を育む上で重要になってくると考えられる．

そこで、本研究では小学校における教職員を対象に、（１）障害理解とインクルーシブ教育に関わる意識を明らかにすること、（２）障害理解がインクルーシブ教育についての意識に及ぼす影響を明らかにすること、（３）（１）および（２）から教職員の意識の変革を促すための研修のあり方や校内の支援体制、について検討を行うことを目的とする。

Ⅱ．対象および方法

1. 調査対象者

県内 5 つの市の公立小学校に勤務する教職員（教諭および常勤講師）を対象とし，522 名から回答を得た．そのうち，回答に欠損のあるものを除いた 516 名（有効回答率 98.9%）を分析対象とした．

2. 調査方法および調査期間

調査は Google フォームを利用したオンラインアンケートで実施した。各市の教育委員会および校長会を訪問し、依頼文書に基づいて趣旨説明を行い、調査への協力を依頼した。その上で各学校に URL および QR コードを貼付した調査協力書を 7 月上旬に配布した。

期間は 2021 年 7 月下旬から 10 月中旬とし、2021 年 10 月 13 日までに回答のあったものを対象とした。

3. 調査内容

フェイスシートとアンケート（調査1，調査2）の2部構成とした。フェイスシートでは，回答者の年代（20代130名，30代112名，40代89名，50代156名，60代29名）・教職経験（5年未満100名，5年以上10年未満123名，10年以上20年未満91名，20年以上202名）・現在の担任または担当（1年55名，2年41名，3年41名，4年47名，5年38名，6年45名，特別支援学級117名，養護教諭16名，栄養教諭5名，管理職62名，専科等49名）・特別支援学級担任経験（通算）（なし291名，5年未満171名，5年以上10年未満30名，10年以上20年未満22名，20年以上2名）・所有免許状（小学校484名，中学校316名，高等学校257名，特別支援学校69名，養護教諭17名，栄養教諭5名）を選択肢から回答を求めた。

調査1では，生川（1995）の精神遅滞児・者に対する健常者の5次元の態度尺度を使用した。これは実践的好意，能力肯定，統合教育，地域交流，理念的好意の5つの態度尺度，28項目で構成されている。原文にある「ちえ遅れ」という言葉を，障害種別を限定しないことおよび現在の表現とすることを考慮し，「障がいのある人」「障害のある子ども」という言葉に置き換え，各項目について「全くそう思わない」（1点）から「とてもそう思う」（4点）の4件法で質問した。

さらに調査2では，韓・矢野・米水（2015）のインクルーシブ教育評価尺度（IEAT），高橋・五十嵐・鶴巻（2014）が日本語版を作成したSACIE-R質問紙とTEIP質問紙，江田・小野・武田・山崎（2009）の特別支援教育への意識に関する質問項目などを参考にした。加えて，教職員のインクルーシブ教育に対する意識について質問項目を全部で25項目作成し，教職員のインクルーシブ教育に対する受容尺度と命名

した。各項目について「全くそう思わない」（1点）から「とてもそう思う」（4点）の4件法で質問した。事前調査を行った際に偏りが見られた項目について文言の修正を行った。また、調査2の回答に際して、回答者の過去5年間の教職経験において担任や担当、もしくは関わりのあった障がいのある児童（Aさん）を想起してもらい、その属性について回答を求めた。その質問では、Aさんの担任・担当経験（現在している206名、過去にしていた213名、したことがない97名）、したことがないと回答した97名を除いた419名について、Aさんの学級種別（通常学級211名、特別支援学級208名）、Aさんの学年（1年69名、2年68名、3年66名、4年69名、5年54名、6年93名）、Aさんの障害種別（知的障害185名、肢体不自由14名、病弱1名、視覚障害3名、聴覚障害5名、発達障害211名）を選択肢から回答を求めた。

4. 倫理的配慮

三重大学教育学部倫理審査委員会の承認を得た上で調査を行った（承認番号 No.2020-11）。また、調査対象者に対して、調査における説明文書をウェブ上に掲載し、調査の趣旨とプライバシーの保護、および調査に対する参加の自由と途中の辞退を認めること、個人が特定されるような形での結果の公表は行わないことなどについて保障した。

5. 分析方法

調査 1 の質問項目については十分な信頼性と因子的妥当性があることが確認されているものの、調査が実施された時期から長年月が経過している。また、調査対象においては、先行研究では高校生や大学生および一般成人を対象としており、教職員を対象とした今回の調査とは異なる。そこで本研究においては、因子構造を明らかにするため、主因子法、プロマックス回転による因子分析を行った。さらに、信頼性を Cronbach の α 係数算出により内的一貫性の検討を行った。

調査 2 の質問項目では、因子構造を明らかにするため、最尤法およびプロマックス回転による因子分析を行った。また、信頼性について Cronbach の α 係数を算出し、内的一貫性の検討を行った。

加えて、調査 2（教職員のインクルーシブ教育に対する受容尺度）の因子を目的変数に、調査 1（精神遅滞児・者に対する健常者の 5 次元の態度尺度）の因子を説明変数として重回帰分析による検討を行った。

なお、統計処理に際しては、SPSS (Version 27.0) を使用した。

Ⅲ．結果

1. 精神遅滞児・者に対する健常者の 5 次元の態度尺度の因子構造

精神遅滞児・者に対する健常者の 5 次元の態度尺度を構成する観測変数に影響を及ぼす因子を検討するため、探索的因子分析を行った。分析では、主因子法、プロマックス回転を採用し、3 因子を抽出した。その際、因子負荷量が 0.35 未満あるいは、0.35 以上の因子負荷量が重複している項目、計 3 項目を除外した。累積寄与率は 46.9%であった (Table1)。

第 1 因子は「他の子どもたちと障がいのある子どもとが一緒に遊ぶことは良いことだと思う」「障がいのある人もどんどん社会参加をした方がよいと思う」「障がいのある人が地域社会で生活することで、地域社会にいい影響があると思う」などの質問項目から構成されていたことから、「社会的交流因子」と命名した。第 2 因子は「障がいのある人も普通の社会生活を送ることができると思う」「障がいのある子どもは他の子どもたちと一緒に通常学級で勉強することができると思う」「障がいのある人もまわりの人と仲よくする能力があると思う」などの質問項目から構成されていたことから、「障害者受容因子」と命名した。第 3 因子は「障がいに関する新聞記事などを読みたいと思う」「障がいに関するテレビやラジオの放送を、見たり聞いたりしたいと思う」「障がいのある人のためにボランティア活動に参加したいと思う」などの質問項目から構成されていたことから、「肯定的注目因子」と命名した。

次に、尺度の内的整合性について検証するために、各因子の信頼性係数 (Cronbach の α 係数) を算出した結果、第 1 因子の信頼性係数は 0.890、第 2 因子の信頼性係数は 0.776、第 3 因子の信頼性係数は 0.789 と、安定していることが確認された。因子間相関の検定を行ったとこ

ろ、3つの因子は互いに有意な正の相関を示した（Table2）。なお、それぞれの因子の平均得点および標準偏差についても Table3 に示した。

Table1 精神遅滞児・者に対する健常者の 5 次元の態度尺度

変数名		第1因子	第2因子	第3因子
Q14	他の人たちと障がいのある人がまじわることは大切なことだと思う。	.809	-.081	-.021
Q07	障がいのある人に、働く場を提供することは大切だと思う。	.761	-.025	-.012
Q16	他の子どもたちと障がいのある子どもと一緒に遊ぶことは良いことだと思う。	.663	-.039	.088
Q06	障がいのある人もどんどん社会参加をした方がよいと思う。	.662	.131	-.086
Q11	障がいのある人にとって、同年代の人との交流は必要だと思う。	.659	-.036	-.006
Q05	障がいのある子どもも他の子どもたちと一緒に生活することが必要だと思う。	.622	.110	-.040
Q02	障がいのある人が仕事につけるように国の方でもっと働きかけるべきだと思う。	.554	.080	-.050
Q25	障がいのある人が困っていれば、助けてあげたいと思う。	.550	-.141	.202
Q27	障がいのある人のことは、社会全体が責任をもつべきだと思う。	.459	-.108	.232
Q04	障がいのある人が地域社会で生活することで、地域社会にいい影響があると思う。	.455	.131	.168
Q01	障がいのある人のために、地球環境をもっと住みやすいものにしていくべきだと思う。	.455	.116	-.052
Q28	一般の人は、障がいのある人ともっと接触することが必要だと思う。	.451	-.051	.348
Q17	障がいのある人も普通の社会生活を送ることができると思う。	.047	.615	-.104
Q19	障がいのある人もいろいろな作業をやっていけると思う。	.058	.595	.003
Q21	一般の人の仕事の中には、障がいのある人が入ってできる仕事沢山あると思う。	.125	.571	-.066
Q09	障がいのある子どもは他の子どもたちと一緒に通常学級で勉強することができると思う。	-.145	.564	.176
Q24	障がいのある人は、生活に必要な能力は身につけていくと思う。	.202	.422	-.100
Q12	障がいのある子どもの教育効果は、かなりあがると思う。	.132	.421	.147
Q03	通常学級でも、障がいのある子どもを十分教育することができると思う。	-.224	.394	.231
Q10	障がいのある人もまわりの人と仲よくする能力があると思う。	.299	.378	-.072
Q13	障がいのある子どもも、通常学級へ行ったら方がその子のためにもよいと思う。	-.128	.367	.230
Q26	障がいに関する新聞記事などを読みたいと思う。	.036	-.109	.842
Q15	障がいに関するテレビやラジオの放送を、見たり聞いたりしたいと思う。	.018	.132	.559
Q08	障がいのある人のためにボランティア活動に参加したいと思う。	.056	.137	.512
Q22	障がいのある人と接したいと思う。	.172	.228	.443

因子抽出法：主因子法、回転法：プロマックス回転

Table2 精神遅滞児・者に対する健常者の 5 次元の態度尺度の因子間相関

	社会的交流因子	障害者受容因子	肯定的注目因子
社会的交流因子	—	.593 **	.639 **
障害者受容因子		—	.556 **
肯定的注目因子			—

** p<.01

Table3 精神遅滞児・者に対する健常者の 5 次元の態度尺度における
因子ごとの平均得点と標準偏差

因子	平均得点	標準偏差
社会的交流因子	3.451	0.366
障害者受容因子	2.938	0.345
肯定的注目因子	3.097	0.440

2. 教職員のインクルーシブ教育に対する受容尺度の因子構造

教職員のインクルーシブ教育に対する受容尺度を構成する観測変数に影響を及ぼす因子を検討するため、探索的因子分析を行った。分析では、最尤法、プロマックス回転を採用し、3 因子を抽出した。その際、因子負荷量が 0.35 未満あるいは、0.35 以上の因子負荷量が重複している項目、計 5 項目を除外した。累積寄与率は 46.5%であった (Table4, 逆転項目は※印で示す)。

第 1 因子は「私は、A さんに対して積極的に関わっている」「私は、A さんについての障害理解教育を実施している」「私は、A さんも含め、全ての子どもにとって分かりやすい授業づくりに努めている」などの質問項目から構成されていたことから、「能動的実践因子」と命名した。第 2 因子は「インクルーシブ教育を実現できるよう取り組みたい」「障害者の権利に関する条約の理念は大切であると思う」「障害のある子どもが困難を示すのは環境に問題があるからだ」などの質問項目から構成されていたことから、「共生社会志向因子」と命名した。第 3 因子は「障がいの特性によっては、通常の学校で不安定になりやすい」「障害が重い児童にとって通常の学校は厳しい」「A さんの指導支援は専門の教員が担う方が適している」などの質問項目から構成されていたことから、「分離葛藤因子」と命名した。

次に、尺度の内的整合性について検証するために、各因子の信頼性係数 (Cronbach の α 係数) を算出した結果、第 1 因子の信頼性係数は 0.862、第 2 因子の信頼性係数は 0.751 と、安定していることが確認された。第 3 因子の信頼性係数は 0.529 と内的整合性がやや低い値が確認された。因子間相関の検定を行ったところ、第 1 因子と第 2 因子の間

に有意な正の相関を示した (Table5) . なお, それぞれの因子の平均得点および標準偏差についても Table6 に示した.

Table4 教職員のインクルーシブ教育に対する受容尺度

変数名		第1因子	第2因子	第3因子
Q 22	私は、Aさんの保護者と連携をはかりながら支援を行っている。	.821	-.190	-.050
Q 21	私は、Aさんへの合理的配慮に取り組んでいる。	.681	.034	-.088
Q 14	私は、Aさんに対して積極的に関わっている。	.664	.129	-.020
Q 17	私は、Aさんについての障害理解教育を実施している。	.643	-.079	.037
Q 24	私は、福祉や医療など様々な関係機関と協働してAさんの支援を行っている。	.641	-.213	-.127
Q 16	私は、Aさんも含め、全ての子どもにとって分かりやすい授業づくりに努めている。	.580	.128	.061
Q 23	学級および学校はAさんが過ごしやすい環境づくりに努めている。	.552	.074	-.053
Q 13	私は、Aさんの障害について正しい知識を持つように努めている。	.545	.245	-.032
Q 15	Aさんは障害のない児童らと学びの場を共有することができている。	.467	.080	.249
Q 18	Aさんとの関わりは、障害のない児童にとって大切な機会となっている。	.455	.151	.133
Q 12	インクルーシブ教育を実現できるよう取り組みたい。	.044	.706	.062
Q 07	障害者の権利に関する条約の理念は大切であると思う。	-.053	.678	-.022
Q 09	全ての学校はインクルーシブな環境を目指すべきである	-.023	.663	.038
Q 03	障害者に関する法制度についての知識は必要である。	-.081	.571	-.028
Q 11	保育所、幼稚園等で行われていた手立てを引き継ぐことは有用である。	.007	.544	-.065
Q 08	障害のある子どもが困難を示すのは環境に問題があるからだ。	-.051	.427	-.103
※Q 10	障がいの特性によっては、通常の学校で不安定になりやすい。	-.033	-.209	.610
※Q 04	障害が重い児童にとって通常の学校は厳しい。	-.032	.026	.557
※Q 20	私は、Aさんは通常の学校で過ごすことを苦痛に感じているように思う。	.003	.078	.388
※Q 19	Aさんの指導支援は専門の教員が担う方が適している。	-.044	-.060	.383

因子抽出法：最尤法。回転法：プロマックス回転

Table5 教職員のインクルーシブ教育に対する受容尺度の因子間相関

	能動的実践因子	共生社会志向因子	分離葛藤因子
能動的実践因子	—	.529 **	.045
共生社会志向因子		—	-.053
分離葛藤因子			—

** p<.01

Table6 教職員のインクルーシブ教育に対する受容尺度における

因子ごとの平均得点と標準偏差

因子	平均得点	標準偏差
能動的実践因子	3.170	0.374
共生社会志向因子	3.272	0.370
分離葛藤因子	2.247	0.423

3. 精神遅滞児・者に対する健常者の 5 次元の態度尺度の各因子における教職員の属性ごとの平均得点の差について

精神遅滞児・者に対する健常者の 5 次元の態度尺度の各因子における、教職員の属性ごとの平均得点の差を検討するため、「年代」「教職経験」「現在の担任・担当」「特別支援学級担任経験」については一元配置の分散分析を、「特別支援学校免許の有無」については t 検定を行った。

「年代」では、「社会的交流因子」において有意な主効果が認められた ($F(4, 511) = 4.21, p < 0.01$) (Table7) . 多重比較をした結果、20 代と 40 代および 50 代の間に 5% 水準で、有意差が認められた。また、「肯定的注目因子」において有意な主効果が認められた ($F(4, 511) = 4.458, p < 0.01$) (Table7) . 多重比較をした結果、20 代と 40 代の間に 1% 水準で、20 代と 50 代の間に 5% 水準で、30 代と 40 代の間に 5% 水準で有意差が認められた。

「教職経験」では、「社会的交流因子」において有意な主効果が認められた ($F(3, 512) = 4.191, p < 0.01$) (Table8) . 多重比較をした結果、5 年未満と 20 年以上の間に 5% 水準で有意差が認められた。また、「肯定的注目因子」において有意な主効果が認められた ($F(3, 512) = 4.191, p < 0.01$) (Table8) . 多重比較をした結果、5 年未満と 20 年以上の間に 5% 水準で有意差が認められた。

「現在の担任・担当」では、「社会的交流因子」において有意な主効果が認められた ($F(10, 505) = 2.178, p < 0.05$) (Table9) . 多重比較の結果、担任・担当間における有意差は認められなかった。「特別支援学級担任経験」および「特別支援学校免許の有無」については、いずれも有意差は認められなかった。そこで、「特別支援学級担任経

験」において、「経験あり群」と「経験なし群」に分けて t 検定を行った。分析の結果、「肯定的注目因子」において、「経験なし群」に対して「経験あり群」が有意に高かった。（ $t(514) = -2.012$, $p < 0.05$ ）（Table10）。

Table7 社会的交流因子および肯定的注目因子における年代による分散分析結果

年代	n	社会的交流			肯定的注目		
		平均得点	標準偏差	<i>F</i>	平均得点	標準偏差	<i>F</i>
20代	130	3.372	0.334	4.21 **	3.004	0.432	4.458 **
30代	112	3.400	0.403		3.027	0.545	
40代	89	3.530	0.338		3.211	0.390	
50代	156	3.510	0.362		3.154	0.371	
60代	29	3.443	0.372		3.129	0.410	
合計	516	3.451	0.366		3.097	0.440	

** p<.01

Table8 社会定交流因子および肯定的注目因子における
教職経験による分散分析結果

教職経験	n	社会的交流			肯定的注目		
		平均得点	標準偏差	<i>F</i>	平均得点	標準偏差	<i>F</i>
5年未満	100	3.393	0.336	4.191 **	3.010	0.459	2.720 *
5年以上10年未満	123	3.418	0.350		3.063	0.501	
10年以上20年未満	91	3.405	0.411		3.113	0.440	
20年以上	202	3.521	0.359		3.154	0.381	
合計	516	3.451	0.366		3.097	0.440	

** p< .01 , * p< .05

Table9 社会的交流因子における現在の担任・担当による分散分析結果

年代	n	平均得点	標準偏差	<i>F</i>
1年	55	3.415	0.369	2.029 *
2年	41	3.500	0.370	
3年	41	3.555	0.353	
4年	47	3.364	0.311	
5年	38	3.428	0.375	
6年	45	3.433	0.462	
特別支援学級	117	3.412	0.353	
養護教諭	16	3.323	0.267	
栄養教諭	5	3.517	0.208	
管理職	62	3.589	0.351	
専科等	49	3.435	0.356	
合計	516	3.451	0.366	

* $p < .05$

Table10 肯定的注目因子における特別支援学級担任経験による t 検定結果

特別支援学級担任経験	n	平均得点	標準偏差	t
経験なし	291	3.063	0.437	-2.012 *
経験あり	225	3.141	0.441	

* $p < .05$

4. 教職員のインクルーシブ教育に対する受容尺度の各因子における教職員の属性ごとの平均得点の差について

教職員のインクルーシブ教育に対する受容尺度の各因子における、教職員の属性ごとの平均得点の差を検討するため、「年代」「教職経験」「現在の担任・担当」「特別支援学級担任経験」については一元配置の分散分析を、「特別支援学校免許の有無」については t 検定を行った。

「年代」では、「分離葛藤因子」において有意な主効果が認められた ($F(4, 511) = 4.85, p < 0.01$) (Table11) . 多重比較をした結果、20代と50代の間に1%水準で有意差が認められた。

「教職経験」では、「分離葛藤因子」において有意な主効果が認められた ($F(3, 512) = 5.12, p < 0.01$) (Table12) . 多重比較をした結果、5年未満と20年以上の間に1%水準で、5年以上10年未満と20年以上の間に5%水準で有意差が認められた。

「現在の担任・担当」では、「能動的実践因子」において有意な主効果が認められた ($F(10, 505) = 2.178, p < 0.05$) . また、「分離葛藤因子」においても有意な主効果が認められた ($F(10, 505) = 2.002, p < 0.05$) (Table13) . 多重比較の結果、いずれも有意差は認められなかった。「特別支援学級担任経験」および「特別支援学校免許の有無」については、いずれも有意差は認められなかった。

Table11 分離葛藤因子における年代による分散分析結果

年代	n	平均得点	標準偏差	<i>F</i>
20代	130	2.132	0.392	4.85 **
30代	112	2.219	0.447	
40代	89	2.256	0.435	
50代	156	2.341	0.399	
60代	29	2.328	0.449	
合計	516	2.247	0.423	

** p<.01

Table12 分離葛藤因子における教職経験による分散分析結果

教職経験	n	平均得点	標準偏差	<i>F</i>
5年未満	100	2.155	0.355	5.12 **
5年以上10年未満	123	2.185	0.469	
10年以上20年未満	91	2.247	0.383	
20年以上	202	2.329	0.429	
合計	516	2.247	0.423	

** $p < .01$

Table13 能動的実践因子および分離葛藤因子における

現在の担任・担当による分散分析結果

担任・担当	n	能動的実践			分離葛藤		
		平均得点	標準偏差	<i>F</i>	平均得点	標準偏差	<i>F</i>
1年	55	3.156	0.345	2.178 *	2.264	0.324	2.002 *
2年	41	3.168	0.388		2.232	0.445	
3年	41	3.068	0.335		2.226	0.335	
4年	47	3.094	0.305		2.144	0.451	
5年	38	3.179	0.367		2.270	0.378	
6年	45	3.142	0.533		2.339	0.557	
特別支援学級	117	3.265	0.354		2.199	0.422	
養護教諭	16	3.100	0.444		2.031	0.427	
栄養教諭	5	3.040	0.055		2.100	0.137	
管理職	62	3.258	0.381		2.399	0.426	
専科等	49	3.065	0.291		2.260	0.402	
合計	516	3.170	0.374		2.247	0.423	

* $p < .05$

5. 教職員の障害理解がインクルーシブ教育に対する受容に及ぼす影響について

教職員の障害理解がインクルーシブ教育に対する受容に及ぼす影響を検討するため、教職員のインクルーシブ教育に対する受容尺度の3つの因子をそれぞれ目的変数とし、精神遅滞児・者に対する健常者の5次元の態度尺度における3つの因子を説明変数として重回帰分析を行った。分析の結果、教職員のインクルーシブ教育に対する受容尺度の第1因子「能動的実践因子」に対して、精神遅滞児・者に対する健常者の5次元の態度尺度における3つの因子「社会的交流因子」「障害者受容因子」「肯定的注目因子」の全てから有意な影響がみられた ($R^2 = .247$) (Table14, Fig1)。また、教職員のインクルーシブ教育に対する受容尺度の第2因子「共生社会志向因子」に対して、精神遅滞児・者に対する健常者の5次元の態度尺度における2つの因子「社会的交流因子」「障害者受容因子」から有意な影響がみられた ($R^2 = .374$) (Table14, Fig2)。さらに、教職員のインクルーシブ教育に対する受容尺度の第3因子「分離葛藤因子」に対して、精神遅滞児・者に対する健常者の5次元の態度尺度における「肯定的注目因子」から弱い影響がみられた ($R^2 = .048$) (Table14, Fig3)。

Table14 教職員のインクルーシブ教育に対する受容尺度の因子に対する
精神遅滞児・者に対する健常者の 5 次元の態度尺度の因子における
重回帰分析結果

	能動的実践因子	共生社会志向因子	分離葛藤因子
社会的交流因子	.190 **	.465 **	-.098
障害者受容因子	.129 **	.180 **	.218 **
肯定的注目因子	.257 **	.031	.083
R^2	.247	.374	.048
$Adj R^2$	.243	.370	.043
N	516	516	516

** $p < .01$

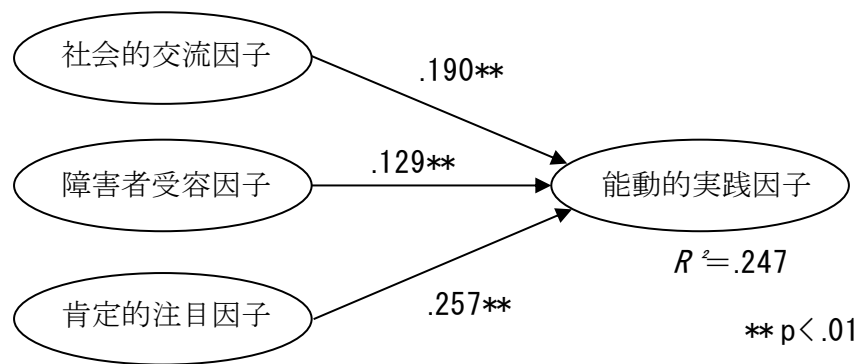


Fig.1 精神遅滞児・者に対する健常者の 5 次元の態度尺度の因子が
能動的実践因子に及ぼす影響

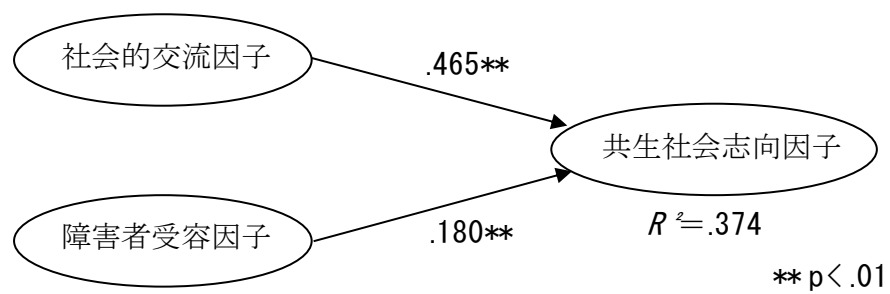
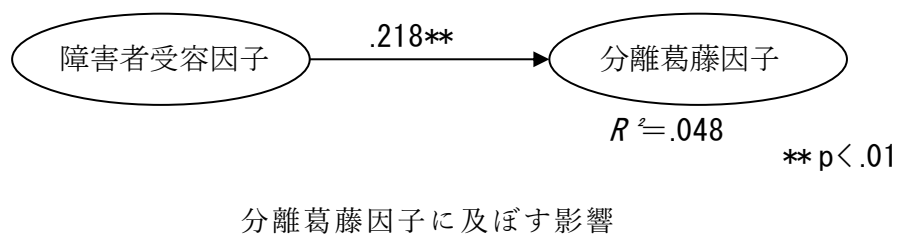


Fig.2 精神遅滞児・者に対する健常者の 5 次元の態度尺度の因子が
共生社会志向因子に及ぼす影響

Fig.3 精神遅滞児・者に対する健常者の 5 次元の態度尺度の因子が



IV. 考察

1. 精神遅滞児・者に対する健常者の5次元の態度尺度における因子分析の結果について

生川（1995）による因子分析の結果、先行研究における本尺度は実践的好意、能力肯定、統合教育、地域交流、理念的好意の5つの因子が認められ、28項目の5次元の態度尺度として構成されていた。本研究においては回答データの因子分析を行った結果、3因子25項目として再構成された（Table1）。このような違いが認められたことについて3つの要因が考えられる。第一に質問項目の文言の変更である。先行研究においては質問項目における障害者の呼称が「ちえ遅れ」と表現されていた。現代における「ちえ遅れ」という言葉の印象は知的障害をさしていると考えられることが多い。また、少なからず蔑称としての印象があることも懸念された。本調査における対象者は特別支援教育を担う小学校の教職員であることから、知的障害に限定することなく肢体不自由、病弱、視覚障害、聴覚障害および発達障害を含めた障害種別を想定して回答してもらうことを考慮した。さらに、現在において一般的に使用されている表現となるよう、「障害のある人」「障害のある子ども」とした。このような若干の文言の違いによって、回答者の意識に影響を与えた可能性がある。第二の要因として、時代背景について考慮する必要があった。本調査は先行研究から四半世紀もの歳月を経て実施された。一般の社会生活における障害者に対する認識が高いとはいい難かったものの、当時はノーマライゼーションの機運が高まりを見せ始めたていた。その後、2006年の国連総会において「障害者の権利に関する条約」が採択された。2007年に我が国は署名を行い、様々な法制度の整備を行うこととなった。そして、2014年の条約の批准を機に各自治体においても障害福祉に関わる様々な障害者施策がより充実したものとなり、合

理的配慮を筆頭に広く一般に浸透していくこととなった。また、尺度を構成する次元の一つが「統合教育」となっていたが、現在はインテグレーションから一步進んだインクルーシブ教育の実現を目指すことが一つの指標であり、各学校現場等においてはインクルーシブ教育に関わる研修が数多く実施されている。以上のようなことから、障害理解を構成するいくつかの要素についても認識が変化している可能性を考慮する必要がある。第三の要因として考えられるのは、調査の対象者の違いである。先行研究においては一般社会の人々の障害理解を検討することを目的として、高校生や大学生および一般成人を対象として調査が実施された。本研究における調査の対象者は小学校の教職員である。高橋ら（2020）の調査によると、教員養成学部の学生の方が一般の学生よりも障害理解に関わる意識が高いということが明らかとなっている。そのことから考えると、教職員の障害理解に関わる意識は一般社会の人々の意識と異なっている可能性がある。以上のようないくつかの要因が影響し合ったことで、先行研究とは異なった次元の因子分析の結果になったと考えられる。

次に尺度を構成する3つの因子について検討する。精神遅滞児・者に対する健常者の5次元の態度尺度は「社会的交流因子」「障害者受容因子」「肯定的注目因子」の3つに再構成された。「社会的交流因子」は先行研究における態度尺度の中から「地域交流」の全ての項目と「理念的好意」の3つの項目（残りの1つは除外項目）および「実践的好意」の中から2つの項目が含まれている。この中の「実践的好意」の2つの項目とは「障がいのある人が困っていれば、助けてあげたいと思う」「障がいのある人が地域社会で生活することで、地域社会にいい影響があると思う」であり、質問項目の内容から「地域交流」の

ものと類似していると考えられる。そのため、「社会的交流因子」の中に取り込まれたと言えよう。また、「理念的好意」から含まれた項目は「障がいのある人が仕事につけるように国の方でもっと働きかけるべきだと思う」「障がいのある人のことは、社会全体が責任をもつべきだと思う」「障がいのある人のために、地球環境をもっと住みやすいものにしていくべきだと思う」というように、地域の枠をこえてより広域的に障害者を包括することの意義について問いかけた内容となっている。地域に関わる項目に加えてそのような項目が含まれたことを考慮して「社会的交流因子」と命名した。近年、障害者に関わる法制度の整備が進んだことは、障害者を取り巻く諸問題を社会全体の問題として認識していることの現れであり、適切な命名と言えよう。特に回答者である教職員は、障害者に対する理解を深めることを目的とした共生教育を実施する立場にある。そのため、地域が内包する問題についても客観的な視点を持つことが必要であり、そのような意識が因子の構成に作用したと考えられる。

次に「障害者受容因子」は先行研究における「能力肯定」の6つの項目(残りの1つは除外項目)と「統合教育」の3つの項目(残りの1つは除外項目)が1つの因子として統合された。教職員は、学級経営や教科指導などの日々の実践を通して子どもたちの姿を観察し、評価を行っている。子どもたちの変容を目の当たりにし、成長を実感することもしばしばあると考えられる。そのような実践を通して、障害のある児童が自身の担任する学級において適応的に過ごしている姿を見て、通常の学級で学習することに対して肯定的な思いを持つようになる。一方では、不適応な姿が認められた場合には否定的な思いを持つ可能性があ

る。すなわち、障害者の能力を肯定することと障害者が通常の学級で学ぶことは一連の意識の中に存在していると考えられる。

最後に「肯定的注目因子」は先行研究の「実践的好意」の中から新聞記事やテレビなどのメディアを通して障害者に注目することを示した項目と、ボランティア活動などのように直接の関わりを示した項目から構成されている。教職員は担任する子どもとの関係づくりにおいて、例えば利用している事業所などを訪問したり行事等に参加したりする機会があると考えられる。そのような経験から、メディアを通して障害者に関する情報に関心を持つ可能性がある。

以上のように、教職員の障害理解においては、「社会的交流」「障害者受容」「肯定的注目」の3つの意識にもとづいていることが明らかになった。因子間相関検定の結果から、3つの因子の間には互いに有意な正の相関が認められた（Table2）。このことから、教職員は、地域社会において障害者との直接的な交流の機会が増え、障害者に対する受容的な認識が促進され、積極的に関わろうとする意識が強くなると言えよう。あるいは、日々の実践の中で障害のある子どもの成長に気づき、肯定的な評価が行われることで、障害者との交流が促進されるような社会の形成を祈念するようになるとも考えられる。しかしながら、因子の平均得点を見てみると、「社会的交流因子」の高さと比べて、「障害者受容因子」は低い得点であった（Table3）。このことは、障害者が地域社会で共に過ごすことを肯定する一方で、学校教育における共に学ぶ環境、すなわちインクルーシブ教育の進展に対する懸念が現れていると考えることもできる。つまり、理念と実践の往還に葛藤を抱えつつも、教職員は共生社会の形成に関わる教育活動を行っていると言えるであろう。

2. 教職員のインクルーシブ教育に対する受容尺度における因子分析の結果について

教職員は自身が担任する学級において、様々な実態の子どもたちが共に学び一緒に生活している姿を見ている。学習場面において困り感が見られる場合には、当該児童に対して授業の中で配慮したり、個別に指導を行ったりしている。また、自身の指導の方略について検討しながら最善の方法を模索して教育活動を行っている。行動面に課題が見られる場合においては、環境調整を行ったりソーシャルスキルトレーニングなどの特別な指導を行ったりするなど、課題の改善に向けて様々な手立てを講じている。そのような状況の中で、教職員はインクルーシブ教育の理念を念頭において教育活動に取り組んでいるとは限らない可能性がある。しかしながら、指導がうまくいかず課題の改善が見られない場合には、自身の専門性の不足を感じる中で、当該児童の適切な学びの場について検討する機会があると考えられる。そこであらためてインクルーシブ教育の理念と自身の思いとの乖離を感じる事となる。そのような教職員のインクルーシブ教育に対する意識を明らかにするために、先行研究を参考にしながら本尺度を作成した。

因子分析の結果、「能動的実践因子」「共生社会志向因子」「分離葛藤因子」の3つの因子が認められた（Table4）。第1因子である「能動的実践因子」は、調査2の事前質問となっていた障害のある児童についての担任経験に関わる質問項目で構成されている。具体的には、「私は、Aさんの保護者と連携をはかりながら支援を行っている」「私は、Aさんへの合理的配慮に取り組んでいる」のように、回答に際して想起した自身の担任経験における「Aさん」が全ての質問項目に含まれている。すなわち、これらの質問項目は回答者である教職員の実践につ

いて尋ねたものであった。教職員は、障害のある児童との関わりにおいては保護者や関係機関との連携をはかりながら、当該児童の実態把握を行う上で障害について正しい知識を得て指導支援を行いたいと考えている。また、学級経営を行う際には、当該児童と周囲の友だちとの関係構築を目指して学級環境の整備を行ったり、障害理解教育を実施したりしている。そうした特定の児童への配慮は、結果として全ての児童にとってよりよい学習環境を提供することにつながっていく。教職員が障害のある児童に対して能動的に取り組んでいくことは、自身のインクルーシブ教育を実践していこうとする意識に影響を及ぼすことが考えられる。

次に「共生社会志向因子」は、インクルーシブ教育を充実させるためには、障害者の権利に関する条約や関連する法制度について正しい理解を必要としていることを示唆している。この因子を構成する項目の中に、「保育所、幼稚園等で行われていた手立てを引き継ぐことは有用である」が含まれていることは興味深い。保育所や幼稚園等の現場で障害理解教育が実施されていない背景に、障害のある子どもとそうでない子どもとが一緒に生活する環境において障害理解を深めていることが推察される。このことから、小学校の教職員にとって保育所や幼稚園等との関わりは、関係機関との連携という認識よりも、インクルーシブ教育の実現に向けての手がかりを得ることができる連携先として捉えている可能性がある。

最後の「分離葛藤因子」を構成する4つの項目は全て逆転項目であった。さらに、「障害が重い児童にとって通常の学校は厳しい」というように、障害のある児童と通常の学校との不適合を示す質問項目が多く含まれる。加えて、「Aさんの指導支援は専門の教員が担う方が適している」の項目があることから、通常の学校における専門性に関する課題

と、障害のある児童の適切な学びの場は通常の学校では難しいと考える学校選択の問題とが関連づけられていることが示唆された。しかしながら、自身が担任する学級において、障害のある子どもが適応的に学校生活を送ることができるように実践を展開している教職員にとって、まさに葛藤せざるを得ない状況の中にいることも推察される。

以上のように、教職員がインクルーシブ教育を受容していく背景には「能動的実践」「共生社会志向」「分離葛藤」の3つの意識が関係していることが明らかになった。これらの3つの因子の因子間相関検定の結果を見ると、「能動的実践因子」と「共生社会志向因子」とは有意な正の相関を示していた（Table5）。このことから、教職員は日々の子どもとの関わりの中で、自身が講じた手立てによって子どもの困難な姿が改善するといった経験を繰り返すことで、インクルーシブ教育の実現に向けて意識を高めていくことが考えられる。「能動的実践」と「共生社会志向」とは、「実践」と「理念」であり、「理念」が先か「実践」が先かということについてはいずれもあり得ると考えられる。一方で、2つの因子と「分離葛藤」との間における相関が見られなかったことについては、「理念」と「実践」との狭間に見られる「分離」への「葛藤」が常に存在していると考えられることもできよう。前項では、「精神遅滞児・者に対する健常者の5次元の態度尺度」における「社会的交流」に関する意識の得点の高さと「障害者受容」に関する意識の得点の低さとの間に見られる教職員の障害理解の中にある矛盾について指摘した。このことは、インクルーシブ教育に対する意識における「葛藤」と類似していると考えられる。また、因子ごとの平均得点を見てみると、「能動的実践」「共生社会志向」はいずれも高い得点を示している（Table6）。教職員はインクルーシブ教育の理念を肯定的に受け止

め、それにもとづいた実践が行われていると言えよう。一方で逆転項目である「分離葛藤」は低い得点を示していた。このことは、教職員は障害のある児童が通常の学校で過ごすことを認めつつも、適切な学びの場は特別支援学校ではないだろうかと葛藤している可能性がある。このような葛藤が解決できるような具体的な方策を、今後検討していく必要がある。例えば、実践報告会等において、児童の変容を肯定的に評価する発表を聞く機会を持つことなどは有用となる可能性がある。そのような機会を持つことができるような場面を積極的に設定していくことが今後の課題である。

3. 教職員の障害理解がインクルーシブ教育についての意識に及ぼす影響について

2つの尺度を用いた調査の結果を見ると、教職員の持つ障害理解に対する意識の高さとインクルーシブ教育を肯定的に認識していることが確認された。その上で、それぞれの意識に対して障害者の受容に対する課題や障害のある子どもが通常の学校や通常の学級で共に学ぶことについて葛藤を感じていることも明らかになった。そこで、それぞれの意識がどのように影響し合っているのかを検討することを目的に重回帰分析を行った（Table14, Fig1）。

分析の結果、「能動的実践因子」が示す教職員の実践に対して、障害理解に関わる「社会的交流」「障害者受容」「肯定的注目」の全ての意識が有意な影響を及ぼしていた。教職員の障害理解が深まるほど、教職員の実践がインクルーシブ教育の実現を目指して充実したものになっていくということである。例えば、障害のある児童と周囲の児童とが積極的に関わることができるような場面を設定したり、交流及び共同学習で推進される特別支援学校との交流の機会があったり、新聞記事を読むことやボランティアの機会があったりすることで、自身の学級をよりインクルーシブな環境にしていこうとする能動的な実践につながっていくと考えられる。

次に「共生社会志向因子」が示す教職員のインクルーシブ教育の理念についての理解に対しては、「社会的交流」「障害者受容」の2つの意識が影響を及ぼしていた（Table14, Fig2）。実践だけでなく理念に対しても肯定的な意識が強くなっていくということである。質問項目の一つである「障害者の権利に関する条約の理念は大切であると思う」の平均得点は高い数値であったことから、教職員が特別支援教育に取り組

んでいく上で重要な理念であるということは理解していると考えられる。一方では、「肯定的注目」の意識は「共生社会志向因子」に有意な数値を示していなかった。「肯定的注目」とは障害理解において、日常生活の中で見聞きする障害者に関わる情報に対する関心や、障害のある人との直接的な関わりに対する意欲などの意識である。そのような意識は共生社会を志向する意識の醸成には関与していないことが示唆された。その背景には、教師は普段から学校現場において児童と関わっていることが有益な情報となっていることが考えられる。また、教師はそういう本質を備えているとも言えよう。新聞記事を読んだりボランティアに参加したりしなくても、子どもとの関わりという日常の実践から共生社会への志向が高まっていると考えられる。

最後に「分離葛藤因子」については、「障害者受容」の意識のみが有意な影響を及ぼしていた (Table14, Fig3)。しかしながら、重回帰分析における決定係数 (R^2) の数値を見ると影響の程度はやや弱い。このような現れ方が教職員の葛藤そのものを示唆している。教職員は日々の実践において、担任する児童の困り感に直面し、そうした困難の解消に向けて取り組みを進めている。詳細な実態把握を行うことで児童の弱みだけでなく強みをも知ることができる。指導場面における観察や、学習テストの結果および製作物等も重要な手がかりとなっている。そのような過程を経て児童の具体的なつまずきを特定し、目標を設定していく。目標の達成に向けた手立てを検討し、実際に支援を行っている。支援に際しては実現可能な目標を小刻みに設定することに留意し、児童の変容を期待する。そして、児童が示す姿に応じて調整を行いながら、PDCA サイクルにもとづいた支援活動を行っている。例えば、学習面においては、漢字の習得が難しいが視覚認知に優位性のある児童に対し

て支援を実施する場面で、偏と旁を意識させながら定着を促す指導をすることがある。また、行動面においては、授業中の離席が著しく、衝動性に課題のある児童に支援を実施する場面で、応用行動分析の技法を取り入れて、不適切な行動の低減と代替行動の形成に向けた取り組みを行うことがある。いずれにしても、児童の取り組みの中で意欲に課題が見られることがあったとしても、結果的に目標が達成された場合、児童にとっての成功体験は、同時に教職員にとっての成功体験にもなり得る。そうした経験を積み上げることで、教職員は障害のある児童を受容していくのである。

一方で、教職員による児童に対する様々な取り組みが成果につながらないことも多い。うまくいかなかった背景には、実態把握が正確でなかったり、設定した目標が不適切であったり、いくつかの要因が複雑に関連したりしていることも考えられる。あるいは障害の程度によっては、学校教育だけでは対応が不可能な事例も散見される。教職員のそのような経験は、障害のある児童の受容を阻む要因になっていると考えられる。そして、インクルーシブ教育の理念には賛同しつつも、積極的に受容できない状況が分離を志向しているように感じて葛藤しているのである。

葛藤の背景には、教職員の専門性に対する自身のなさがうかがえる。特別支援教育に関わる専門性は通常の学校を含めた全ての教職員に求められる（文部科学省、2021）とは言うものの、小学校の教職員はほぼ全ての教科を指導することとなるため、教材研究をはじめとした授業の準備に追われている。さらに、日常の生活場面における問題への対応や保護者対応なども増加傾向にある。加えて、学習指導要領の改訂による教育課程の変更や新たな教科の指導など、重要な課題は山積みである。

そのような状況の中、小学校の教職員にとって特別支援教育に関わる知識技能の習得を求められることは、非常に困難を極めており、専門性を高めるための効果的な取り組みが求められる。

そこで考えられるのは、特別支援学校のセンター的機能の活用である。特別支援学校のセンター的機能とは、文部科学省（2005）の答申において「今後、地域において特別支援教育を推進する体制を整備していく上で、特別支援学校(仮称)は中核的な役割を担うことが期待される。特に、小・中学校に在籍する障害のある児童生徒について、通常の学級に在籍する LD・ADHD・高機能自閉症等の児童生徒を含め、その教育的ニーズに応じた適切な教育を提供していくためには、特別支援学校（仮称）が、教育上の高い専門性を生かしながら 地域の小・中学校を積極的に支援していくことが求められる」と説明されている。また、その機能については「小・中学校等の教員への支援機能」や「障害のある幼児児童生徒への指導・支援機能」などが示されている。そうした機能を効果的に活用することは、特別支援学校の教職員との協働となる。そのような機会を通じて、特別支援学校の知識技能が小学校に取り入れることができ、結果として小学校の教職員の専門性の向上が期待されると考える。さらに、そうした教職員の専門性の向上が障害のある児童の困難な問題への対応を可能とする中で、「分離葛藤」の意識が漸減していき、インクルーシブ教育の推進を志向する意識が高まり、インクルーシブ教育の実現に向けた教育活動が展開されていくと考えられる。

ところで、障害者権利条約の具体的な内容について理解が深まっているかということについては、今回の調査においては不明である。そのため、障害者権利条約の内容について、具体的には教育についての障害者の権利を示した第 24 条の「障害を理由として教育制度一般から排除

されないこと」「自己の居住する地域社会において（中略）教育の機会を与えられること」といった内容を，教職員はどの程度理解しているかということについても調査する必要があると考えられる．また，各学校において実施されている人権教育に関わる研修等の機会を活用することで障害者権利条約が具体的に求めている内容に触れる機会を持つことも今後の検討課題である．

4. 教職員の意識の変革を促すための研修のあり方や校内の支援体制

教職員の属性による、インクルーシブ教育に対する意識の違いを検討するために行った一元配置の分散分析の結果から、「分離葛藤」の意識について年代と教職経験の違いによる有意差が認められた（Table11, Table12）。年代では、20代の教職員よりも50代の教職員の数値の方が高かった。このことは年代が高い方が、障害のある子どもが通常の学校で学校生活を送ることを肯定的に捉えていることを示している。この違いについては、世代というその人自身を示す個人因子と制度やシステムといった環境因子の両面から議論することができよう。まず、個人因子による違いについては、一般に、年代が若いほど子育ての経験がなかったり少なかったりする場合が多い。一方では、年代が高いということは子育ての経験が豊富である可能性がある。そうした場合、自身の子育ての経験と学校現場における実践とを対比させることもあると考えられる。子どものありのままの姿を受け止める素養ができていくということである。他方、環境因子の面から見ると、20代の教職員は2007年から開始された特別支援教育や交流および共同学習などのインクルーシブ教育システムの影響を受けていると考えられる。障害のある子どもに対する理解や多様な学びの場などを、自身の身を以て体験してきた世代である。我が国の教育制度として見ると着実に成果が蓄積されて差がないはずであるが、20代の教職員よりも50代の教職員の方が有意に高かった。このことは、インクルーシブ教育システムにもとづいた現在の教育が形骸化しており、表面上のものに留まっている可能性がある。そのような年代の違いによる特徴が、意識に影響を及ぼしていることが認められた。教職経験では、5年未満の教職員よりも20年以上の教職員の数値の方が高かった。教職員にとって、指導することで子どもの成長に寄

与することが大きな使命の一つであると考えられる。障害のある子どもはそうでない子どもと比べて、成長や発達において違った様相を示すことがある。教職経験が短い頃には障害のある児童のそうした姿に難しさを感じることもある。一方では、教職経験を積み重ねる中で、障害のある児童の成長に気づきやりがいを感じることもあると思われる。そのような経験から、障害のある児童が通常の学校でも問題なく成長することができると考えるようになる。

教職員のインクルーシブ教育に対する意識に影響を与えている教職員の障害理解についても、「社会的交流因子」および「肯定的注目因子」において、年代と教職経験による有意な違いが認められた（Table7, Table8）。いずれも、インクルーシブ教育に対する意識における「分離葛藤因子」と同様に20代の教職員よりも50代の教職員の方が、また、5年未満の教職員よりも20年以上の教職員の方が有意に高かった。教職員の障害理解で注目すべき点は、「障害者受容因子」において特別支援学校免許の有無で有意差が認められなかったことである。生川（1995）によると、知識水準と障害者への態度について、「知識のある人の方が知識のない人よりも統合教育に同意している」ことを指摘していた。今回の調査における特別支援学校免許の有無は、障害のある児童に対する指導に関わる知識の有無と言い換えられよう。また、「障害者受容因子」は先行研究における「統合教育」を内包している因子である。すなわち、知識の有無はインクルーシブ教育への賛同に貢献しないということであり、先行研究とは異なる結果と言えよう。また、生川（1995）の調査では、「接触経験のある人の方がいない人よりも実践的好意が高く、地域交流にも積極的である」ことが確認されていた。今回の調査における特別支援学級担任経験は、接触経験のある人であるのは

言うまでもない。先行研究における地域交流が含まれる「社会的交流因子」において、特別支援学級担任経験による違いが見られなかったことについても異なる結果となった。一方で、実践的好意が含まれる「肯定的注目因子」において特別支援学級の担任経験がある教職員の方が、担任経験のない教職員より有意に高かった（Table10）ことは、先行研究と等しい結果であったと言えよう。さらに、「障害者受容因子」において有意差が認められなかったことについても、「能力肯定、統合教育において接触経験の有無による違いは見られなかった」との報告と一致している。その理由として「接触を通して実態をよく知っている」ためであることが指摘されていた。しかしながら、先行研究と違い、本調査の対象者は共生社会の実現を担う教職員である。特別支援学級の担任を経験することによっても、障害者の受容が進まず、障害者の能力に否定的でインクルーシブ教育に対して抵抗を示している可能性がある。このことは、障害のある児童と長期的に関わることで、指導の難しさや変容の乏しさなどの姿と直面し、肯定的な評価が困難となっていると考えられる。このような事実があるとするならば、今後、教職員に対する特別支援教育に関わる研修や校内の支援体制のあり方について再考することが急務であると言えよう。

そこで考えられるのは、教職員による子どもを評価する視点を変える取り組みである。教職員による言語称賛の増加が、児童の積極的な授業参加を促進させることが明らかになっている（庭山・松見，2016）。教職員が言語称賛を行うためには、能動的に児童の適切な行動や成果に注目する必要がある。また、実際に称賛行動を実践するための技術も必要となってくる。そうした主体的な取り組みは児童の変容を促し、教職員の意識をも変化させる可能性がある。理念についての講義

的な研修が繰り返されるだけでなく、具体的な実践に関わる教職員研修がますます充実していくことが、インクルーシブ教育の実現に間接的に作用していくことが考えられる。

5. 本研究のまとめと今後の課題

本研究では、小学校の教職員の障害理解がインクルーシブ教育に対する意識にどのような影響を及ぼしているかについて検討した。教職員の障害理解については、社会的交流、障害者受容、肯定的注目の3つの因子が抽出された。また、インクルーシブ教育に対する意識についても、能動的実践、共生社会志向、分離葛藤の3つの因子が抽出され、障害理解の影響を受けていることを確認した。教職員は、共生社会の形成者となる児童への指導において、インクルーシブ教育の理念を肯定的に受け止めながら、それにもとづいた実践を行っている。しかしながら、理念と実践との間に葛藤を抱えていることも明らかとなった。そのような乖離した状況を解消するような教職員研修が行われることが期待される。

今後、保育所や幼稚園の教職員を対象とした同様の調査を実施し、保育者が持つインクルーシブ教育に対する意識を明らかにすることも検討する必要がある。意識の共通性や違いを踏まえ、施設間を越えて連続した取り組みを実現することが可能になると考えられる。

文献

江田裕介・小野次朗・武田鉄郎・山崎由可里(2009) 特別支援教育への移行期における小学校教員の意識調査. 和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要, 19, 47-54.

藤井慶博(2014) インクルーシブ教育システム構築の方向性に関する検討: 教職員に対するキーワードの認知度調査を通して. 秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要, 36, 89-98.

韓昌完・矢野夏樹・米水桜子(2015) インクルーシブ教育評価尺度(IEAT)の開発. 琉球大学教育学部紀要, 86, 119-128.

原田琢也(2016) 日本のインクルーシブ教育システムは包摂的(インクルーシブ)か? —サラマンカ宣言との比較を通して—. 法政論叢, 52(1), 73-85.

八田清果(2020) 障害理解と障害観の育成について(1)保育士養成校の学生への調査から障害理解の程度とその変化について把握する. 小池学園研究紀要, 18, 35-42.

一木玲子(2020) 障害者権利条約から見た日本の特別支援教育の課題: 誰も排除しないインクルーシブ教育を実現するために. 大阪経済法科大学アジア太平洋研究センター年報, 17, 49-56.

今枝史雄・金森裕治(2016) 私立小中学校における障害理解教育の実態と教員の意識に関する研究: 公立小中学校との比較. LD研究, 25(1), 92-104.

今枝史雄・楠敬太・金森裕治(2013a) 通常の小・中学校における障害理解教育の実態に関する研究(第I報) —実施状況及び教員の意識に関する調査を通して—. 大阪教育大学紀要. 第4部門, 教育科学, 61(2), 63-76.

- 今枝史雄・楠敬太・金森裕治（2013b） 通常の小・中学校における障害理解教育の実態に関する研究(第II報)－障害種別に見る実施状況の分析を通して－. 大阪教育大学紀要. 第4部門, 教育科学, 62(1), 75-85.
- 金丸彰寿・片岡美華（2016） 「交流教育」および「共同教育」と「障害理解教育」の関係性－1960年代から2012年までの歴史的変遷を通して－. 特殊教育学研究, 53(5), 323-332.
- 今野博信(2021) インクルーシブ教育へのためらいを考える－発達障害の生徒参加と学級風土の秩序意識との関係について－. 室蘭工業大学紀要, 70, 125-136.
- 南野奈津子・田尻由起・早坂聡久・嶋崎博嗣・中原美恵・田村知栄子（2019） 幼児期における障害理解教育の実践上の課題に関する調査研究. ライフデザイン学研究, 14, 139-152.
- 文部科学省(2005) 特別支援教育を推進するための制度の在り方（答申）
- 文部科学省(2007) 特別支援教育資料（平成19年度）
- 文部科学省(2012) 通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果
- 文部科学省(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）
- 文部科学省(2019) 交流及び共同学習ガイド
- 文部科学省(2020) 特別支援教育資料（令和元年度）
- 文部科学省(2021) 「令和の日本型学校教育」の構築を目指して－全ての子供たちの可能性を引き出す, 個別最適な学びと, 協働的な学びの実現－（答申）

- 生川善雄(1995) 精神遅滞児(者)に対する健常者の態度に関する多次元的研究：態度と接触経験，性，知識との関係．特殊教育学研究，32(4)，11-19.
- 庭山和貴・松見淳子(2016) 自己記録手続きを用いた教師の言語賞賛の増加が児童の授業参加行動に及ぼす効果—担任教師によるクラスワイドな"褒めること"の効果—．教育心理学研究，64(4)，598-609.
- 高橋純一・五十嵐育子・鶴巻正子(2014) インクルーシブ教育に対する知的障害を主とした特別支援学校教師の意識調査—SACIE質問紙とTEIP質問紙の日本語版作成の試み—．福島大学総合教育研究センター紀要，17，19-27.
- 高橋純一・松崎博文(2014) 障害児教育におけるインクルーシブ教育への変遷と課題．福島大学人間発達文化学類論集，19，13-26.
- 高橋咲良・中野裕美子・水内豊和（2020）障害理解をねらいとした教養科目講義を受講した大学生の知的障害者に対する意識変容．とやま発達福祉学年報，11，11-17.
- 田村知栄子・嶋崎博嗣・中原美恵・田尻由起・早坂聡久・南野奈津子（2019）幼児期における障害理解教育の実践実態に関する調査研究．ライフデザイン学研究，14，149-160.
- 手塚知子・里見達也(2021) 小学校における障害理解教育の展望—「知見」と「かかわり」及び教師の役割—．山梨障害児教育学研究紀要，15，69-73.
- 徳田克己・水野智美（2005）障害理解—心のバリアフリーの理論と実践—．誠信書房
- 渡邊康男・山谷幸司・荒井龍弥・金井里弥（2020）教職をめざす学生における障害理解の実態と課題．仙台大学紀要，52(1)，1-11.

添付資料

「調査用紙」

2021 年 7 月吉日

市立小学校長様

国立大学法人三重大学
教育学部特別支援教育講座

教授 菊池紀彦

共生社会の形成を担う教職員の障がい理解に関する研究について
(ご協力のお願い)

盛夏の候、時下ますますご清栄のこととお慶び申し上げます。日頃より本学の教育・研究に格別のご高配を賜り厚く御礼を申し上げます。

さて、特別支援教育が開始されて 10 余年が経過しました。この間における義務教育段階の児童生徒数をみると、2009 年に 1,074 万人であったのが 2020 年には 973 万人まで減少しました。一方で、特別支援学級や特別支援学校等に在籍する児童生徒数は、25 万 1 千人から 48 万 6 千人へと増加しております。今後も特別なニーズを必要とする児童生徒が増加することが予測されており、より一層の教育支援が求められています。

小学校では、特別なニーズを必要とする児童に対し、通常学級や特別支援学級、通級指導教室において、一人ひとりのニーズに応じた教育が展開され、その成果は一定の蓄積をみております。しかしながら最近では、通常学級に在籍する限局性学習症や注意欠如・多動症、自閉スペクトラム症などの診断を有する児童が増加しつつあること、医療的ケアを必要とする障害の重い子どもが地域の小学校に在籍していることも報告されております。そのため、これまで培われてきた教育支援の方途に加え、小学校現場における教職員の新たな知識や技能の獲得、さらには児童同士の学び合い、育ち合いのあり方についての理論や実践の蓄積が焦眉の課題となっております。

このたび、特別支援（心理）第 1 研究室では、上記の課題に基づいた調査研究を実施したいと考えております。

つきましては、お忙しいところを大変恐れ入りますが、何卒趣旨をお汲み取り下さり、調査にご協力下さいますようお願い申し上げます。

記

1. 研究テーマ：共生社会の形成を担う教職員の障がい理解に関する研究
2. 調査期間：2021 年 7 月 20 日（火）から 8 月 31 日（火）
3. 調査対象：三重県内の小学校に勤務する教職員
4. 調査実施者：菊池紀彦、清都康雄（教育学研究科特別支援教育領域 2 年）
5. 連絡先：菊池紀彦

〒514-8507 津市栗真町屋町 1577

Tel：059-231-9331 E-mail：kic@edu.mie-u.ac.jp

【調査の概要】

調査をお願いするにあたり、以下に概要を記します。お取り計らい下さいますようよろしくお願い申し上げます。

1. 調査対象

小学校に勤務する教職員を対象とします。

2. 調査期間

ご回答をいただく期間は、2021年7月20日（火）から8月31日（火）までです。

3. 調査の実施方法

- 1) 調査は全て Web 上で行います。URL および QR コードは下記のとおりです。
- 2) 小学校の先生方には、パソコンあるいはスマートフォンを用いて、URL および QR コードから Web 上の調査フォームにアクセスしていただきます。
- 3) Web 上に調査のための説明文書が掲載されておりますので、お読みになっていただき、ご同意いただいた方に回答をお願いいたします。
- 4) 調査用紙は、フェイスシート、調査 1)、調査 2) の 3 つから構成されています。全てに回答していただいた場合、15 分程度かかります。
- 5) 回答をいただいている最中に、ご不快な気分になられた場合は、途中で回答を止めていただくことも可能です。
- 6) 小学校の先生方には、お名前などの個人情報をご入力いただく必要はございません。

4. 回答の取扱・データの集計等について

- 1) 回答期間終了後にデータを取り纏め、統計的な処理を行います。個人を特定することはありません。
- 2) 特別支援教育関連の学会において発表を行うとともに、論文を執筆いたします。執筆した論文については、特別支援教育関連の学会誌に投稿する予定です。
- 3) 論文が纏まり次第（2022 年 3 月を予定しております）、今回の調査結果についてのご報告をいたします。

ご多忙の折に大変ご迷惑をおかけいたしますが、ご協力下さいますよう宜しくお願い申し上げます。

【調査の URL】

<https://forms.gle/foW2jsCSkYP6aCZ36>

【調査の QR コード】



2021 年 7 月吉日

小学校の教職員 様

国立大学法人三重大学
教育学部特別支援教育講座
教授 菊池 紀彦

共生社会の形成を担う教職員の障がい理解に関する研究について

(ご協力のお願い)

時下ますますご清祥のこととお慶び申し上げます。

さて、2007 年 4 月の学校教育法改正により、特別支援教育が位置づけられました。小学校においては、発達障害を含む障害のある児童に対して、一人ひとりの実態に応じたきめ細やかな指導支援を行うこととなりました。特別支援学級だけではなく、通常の学級においても、知的な遅れはないものの、LD、ADHD、自閉スペクトラム症などの発達障害のある児童生徒に対し、一人ひとりに応じた適切な指導支援を行うことが求められるようになりました。また、近年、重い障がいのある児童が通常の小学校に就学するケースも増えてきており、特別支援学校で行われている自立活動をはじめとした特別な支援も必要になってきています。そのような現状に対応するためには、児童を正確に実態把握する必要があると、指導方法や指導内容を工夫したりするなど、高度な専門的知識が要求されることとなりました。教職員は教科指導のための教材研究や学級経営に必要な諸準備に加え、特別支援教育に関わる技能も要求されることとなり、対応に苦慮している実態があります。

そこで、教職員へのアンケート調査を実施し、教職員の特別支援教育および特別な支援を必要とする児童に対する指導支援に関わる意識について実態を明らかにしたいと考えました。この研究を通して、今も尚ある課題を明らかにし、今後の取り組みに寄与するだけでなく、教職員の意識改革や、特別支援教育に関わる研修の資料として提供できると考えます。そして何よりも、子どもたちの学校生活が益々充実したものとなるよう、貢献したいと考えております。

何卒よろしくお願い申し上げます。

※ 調査についてのご説明、調査サイトにアクセスするための URL や QR コードは裏面にございます。

【本調査についてのご説明】

1. 本調査は、特別支援（心理）第1研究室の菊池紀彦と、研究室所属の大学院教育学研究科特別支援教育領域2年（修士課程）の清都康雄が実施いたします。
2. 調査は全てWeb上で行います。URLおよびQRコードは下記のとおりです。小学校の先生方には、パソコンあるいはスマートフォンを用いて、URLおよびQRコードからWeb上の調査フォームにアクセスしていただきます。
3. 調査期間は、2021年7月20日（火）から8月31日（火）までです。
4. 調査への参加、不参加につきましては、ご協力いただく方の自由意志で決めることができます。回答するかどうかについて、十分にお考えになってからお決めください。
5. 調査用紙は、フェイスシート、調査1)、調査2)の3つから構成されています。全てに回答していただいた場合、15分程度かかります。
6. 調査に同意していただいた後でも、ご気分が優れないなどの理由により、回答を止めたいと思われたら中止することができます。
7. ご回答いただきました内容については、すべて集計データとして扱い、個人名のデータを公表することは一切ございません。ご回答いただいた方が特定されないように十分に配慮いたします。集計データにつきましては、三重大学教育学部特別支援教育講座 特別支援（心理）第1研究室において保管します。なお、集計データ及び電子化したデータは研究終了後に破棄します。
8. 特別支援教育関連の学会において発表を行うとともに、論文を執筆いたします。執筆した論文については、特別支援教育関連の学会誌に投稿する予定です。
9. 本調査についてのお問い合わせは、下記までお願いいたします。

三重大学教育学部 特別支援教育講座 特別支援（心理）第1研究室

菊池 紀彦（きくち としひこ）

〒514-8507 三重県津市栗真町屋町 1577

Tel: 059-231-9331

E-Mail: kic@edu.mie-u.ac.jp

【調査の URL】

<https://forms.gle/foW2jsCSkYP6aCZ36>

【調査の QR コード】



共生社会の形成を担う教職員の障がい理解に関するアンケート

あなた自身のことについてお答えください。	
あなたの年齢	20代 ・ 30代 ・ 40代 ・ 50代 ・ 60代
教職経験	5年未満・10年未満・20年未満・20年以上
現在の担任	1年・2年・3年・4年・5年・6年・特別支援学級 養護教諭・栄養教諭・管理職・専科等
特別支援学級担任経験（通算）	なし・5年未満・10年未満・20年未満・20年以上
保有免許状	小学校・中学校・高等学校・特別支援学校 養護教諭・栄養教諭

障がいのある人について、いくつかの質問をします。以下の設問について、あなたにどの程度あてはまりますか。「全くそう思わない（1点）」から「とてもそう思う（4点）」までのうち、最も当てはまると思う数字に○をつけてください。

		全 く そ う 思 わ な い	そ う 思 わ な い	そ う 思 う	と て も そ う 思 う
1. 障がいのある人のために、地球環境をもっと住みやすいものにしていくべきだと思う。	……	1	2	3	4
2. 障がいのある人が仕事につけるように国の方でもっと働きかけるべきだと思う。	……	1	2	3	4
3. 通常学級でも、障がいのある子どもを十分教育することができると思う。	……	1	2	3	4
4. 障がいのある人が地域社会で生活することで、地域社会にいい影響があると思う。	……	1	2	3	4
5. 障がいのある子どもも他の子どもたちと一緒に生活することが必要だと思う。	……	1	2	3	4
6. 障がいのある人もどんどん社会参加をした方がよいと思う。	……	1	2	3	4
7. 障がいのある人に、働く場を提供することは大切だと思う。	……	1	2	3	4
8. 障がいのある人のためにボランティア活動に参加したいと思う。	……	1	2	3	4
9. 障がいのある子どもは他の子どもたちと一緒に通常学級で勉強することができると思う。	……	1	2	3	4
10. 障がいのある人もまわりの人と仲よくする能力があると思う。	……	1	2	3	4
11. 障がいのある人にとって、同年代の人との交流は必要だと思う。	……	1	2	3	4
12. 障がいのある子どもの教育効果は、かなりあがると思う。	……	1	2	3	4
13. 障がいのある子どもも、通常学級へ行った方がその子のためにもよいと思う。	……	1	2	3	4
14. 他の人たちと障がいのある人がまじわることは大切なことだと思う。	……	1	2	3	4
15. 障がいに関するテレビやラジオの放送を、見たり聞いたりしたいと思う。	……	1	2	3	4
16. 他の子どもたちと障がいのある子どもと一緒に遊ぶことは良いことだと思う。	……	1	2	3	4
17. 障がいのある人も普通の社会生活を送ることができると思う。	……	1	2	3	4
18. 障がいのある子どもが通常学級へ通うことは、周囲にもいい影響があると思う。	……	1	2	3	4
19. 障がいのある人もいろいろな作業をやっていけると思う。	……	1	2	3	4
20. 障がいのある人の面倒を見るのは、親だけでは限界があると思う。	……	1	2	3	4
21. 一般の人の仕事の中には、障がいのある人が入ってできる仕事があると思う。	……	1	2	3	4
22. 障がいのある人と接したいと思う。	……	1	2	3	4
23. 障がいのある子どもも、指導すれば効果が上がると思う。	……	1	2	3	4
24. 障がいのある人は、生活に必要な能力は身につけていくと思う。	……	1	2	3	4
25. 障がいのある人が困っていれば、助けてあげたいと思う。	……	1	2	3	4
26. 障がいに関する新聞記事などを読みたいと思う。	……	1	2	3	4
27. 障がいのある人のことは、社会全体が責任をもつべきだと思う。	……	1	2	3	4
28. 一般の人は、障がいのある人ともっと接触することが必要だと思う。	……	1	2	3	4

<p>まず、障がいのある児童の学びについてお答え下さい（質問1～12）。次に、過去5年の教職経験の中で担任（担当）している、もしくは関わりのある、障がいのある児童（Aさん）を思い浮かべ、質問13～25についてお答え下さい。これまでに障がいのある児童を担任（担当）したことがない場合は、担任（担当）することを想定してお答え下さい。</p> <p>回答に際しては、「全くそう思わない（1点）」から「とてもそう思う（4点）」までのうち、最も当てはまると思う数字に○をつけてください。</p>				
Aさんは	現在担任（担当）している・過去に担任（担当）していた・担任（担当）したことがない			
Aさんを担任（担当）している（いた）のは	通常学級・特別支援学級			
Aさんの学年は	1年・2年・3年・4年・5年・6年			
Aさんの障がい（疑い）の種別は	知的障がい・肢体不自由・病弱・視覚障がい・聴覚障がい・発達障がい			
	全く そう 思わ ない	そ う 思 わ な い	そ う 思 う	と て も そ う 思 う
1. 子どもの障害は早い時期に気付くべきである。	.....	1	2	3 4
2. 障害のない児童が障害の疑似体験等を行う機会が持てるように努めている。	.....	1	2	3 4
3. 障害者に関する法制度についての知識は必要である。	.....	1	2	3 4
4. 障害が重い児童にとって通常の学校は厳しい。	.....	1	2	3 4
5. 途切れない支援の実現に向けた学校間の連携に努めている。	.....	1	2	3 4
6. 特別支援学校は知的障がいがある児童にとって過ごしやすい。	.....	1	2	3 4
7. 障害者の権利に関する条約の理念は大切であると思う。	.....	1	2	3 4
8. 障害のある子どもが困難を示すのは環境に問題があるからだ。	.....	1	2	3 4
9. 全ての学校はインクルーシブな環境を目指すべきである	.....	1	2	3 4
10. 障がいの特性によっては、通常の学校で不安定になりやすい。	.....	1	2	3 4
11. 保育所、幼稚園等で行われていた手立てを引き継ぐことは有用である。	.....	1	2	3 4
12. インクルーシブ教育を実現できるよう取り組みたい。	.....	1	2	3 4
13. 私は、Aさんの障害について正しい知識を持つように努めている。	.....	1	2	3 4
14. 私は、Aさんに対して積極的に関わっている。	.....	1	2	3 4
15. Aさんは障害のない児童らと学びの場を共有することができている。	.....	1	2	3 4
16. 私は、Aさんも含め、全ての子どもにとって分かりやすい授業づくりに努めている。	.....	1	2	3 4
17. 私は、Aさんについての障害理解教育を実施している。	.....	1	2	3 4
18. Aさんとの関わりは、障害のない児童にとって大切な機会となっている。	.....	1	2	3 4
19. Aさんの指導支援は専門の教員が担う方が適している。	.....	1	2	3 4
20. 私は、Aさんは通常の学校で過ごすことを苦痛に感じているように思う。	.....	1	2	3 4
21. 私は、Aさんへの合理的配慮に取り組んでいる。	.....	1	2	3 4
22. 私は、Aさんの保護者と連携をはかりながら支援を行っている。	.....	1	2	3 4
23. 学級および学校はAさんが過ごしやすい環境づくりに努めている。	.....	1	2	3 4
24. 私は、福祉や医療など様々な関係機関と協働してAさんの支援を行っている。	.....	1	2	3 4
25. 特別支援学校では、Aさんはのびのびと過ごすことができると思う。	.....	1	2	3 4

謝 辞

2019 年 4 月、私は特別支援教育の専門性を高めたいと思い、三重大学大学院教育学研究科に入学しました。三重大学大学院では、様々な年齢や専門性を有する方々が在籍しており、幅広い知見を得る有意義な機会となりました。

本研究では、文献研究や質問紙調査、統計分析等に励みました。執筆が思うように進まない時もありましたが、試行錯誤を繰り返しながら、成果を本論文としてまとめることができました。これもひとえに、論文執筆において、終始懇切丁寧にご指導して下さった菊池紀彦先生をはじめ、松浦直己先生、郷右近歩先生、栗田季佳先生、森浩平先生、藤村励子先生の多大なお力添えとご協力によるものと、心より感謝申し上げます。

また、一緒に過ごした特別支援教育領域の院生の皆様、他領域の院生の皆様からも貴重なご意見やご助言をいただきました。重ねて深くお礼を申し上げます。

最後になりましたが、本研究を進めるにあたり、多大なご協力をいただきました四日市市教育委員会、津市教育委員会、伊勢市教育委員会、伊賀市教育委員会、名張市教育委員会の諸先生方、質問紙調査にご協力をいただきました四日市市、津市、伊勢市、伊賀市、名張市の小学校の諸先生方、勤務校である三重県立特別支援学校伊賀つばさ学園の渡辺宏泰校長先生、前任の藤田盛久校長先生をはじめ諸先生方その他多くの皆様に厚くお礼を申し上げます。

私は、三重大学大学院教育学研究科での研究活動と特別支援教育講座で学んだ貴重な経験を、今後の教育活動にいかしていきたいと考えます。

本当にありがとうございました。

2022 年 2 月 吉日

三重大学大学院教育学研究科
教育科学専攻 特別支援教育領域
清都 康雄