

インクルーシブ教育に対する 北海道の教員免許保持者の意識調査

紺野 佳苗（札幌市立もみじの森小学校）・
千賀 愛（北海道教育大学札幌校 特別ニーズ教育学研究室）・
安井 友康（北海道教育大学札幌校 障害者福祉研究室）

〈要 旨〉

本研究は北海道の教員免許保持者のインクルーシブ教育に対する意識・態度の傾向を明らかにすること及び関連する要因を探ることを目的として、教員免許保持者166名を対象者にアンケート調査を実施した。その結果127名から回答を得た（回収率76.5%）。インクルーシブ教育が子どもや教師に与える影響について、特別支援教育経験の有無による比較を行ったところ、特別支援教育の「経験がない者」は、「ある者」に比べ、「障害のある子どもとともに学ぶことで他の子どもの障害理解が進む」と考えるとともに、「自分の知識や技術への不安」が大きく、「学級づくりについての相談する機会」を求める傾向が強いことが示された。

キーワード：インクルーシブ教育、教員、意識調査、北海道

I はじめに

日本では2014年に国連の障害者の権利に関する条約を批准し、障害に応じた合理的な配慮とインクルーシブ教育システムの構築が進められてきた。義務教育段階における特別支援教育対象者の割合は、2007年度と比較して10年後の2017年度には、特別支援学校が1.2倍の0.7%、小中学校の特別支援学級は2.1倍の2.4%、通級による指導は2.4倍の1.1%となり、合計で4.2%（約41万7千人）まで増加した。2018年度から公立高等学校の通級による指導も制度化され、今後も特別支援教育の対象者の増加が予想される（文部科学省；2018）。インクルーシブ教育の推進には、法整備に加えて、教師の意識変容も必要となることが指摘されている。先行研究ではインクルーシブ教育に対する教員の意識調査が実施されてきた（権・半澤・田中，2012；今枝・楠・金森，2013；上野・中村，2011）。上野・中村（2011）は、小学校における通常学

級在籍の教員に対して、インクルーシブ教育に対する意識調査を行なった。通常学級の教員は特別な支援が必要な児童への指導・支援に困惑していること、インクルーシブ教育は理想として必要だが、一部の通常学級教員は、インクルーシブ教育に消極的であること、人的環境整備が急務であり、現在の学校施設では不十分であることなどを挙げている。またインクルーシブ教育の必要性は認識しているものの、現状から見ると実施困難であるという意識が見られたことを報告している。

インクルーシブ教育への教員の意識を調査する質問紙として、「インクルーシブ教育に対する感情・態度・関心－改訂版」（The Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised：以下、SACIE-R）（Forlin, Earle, Loreman and Sharma, 2011；高橋ら，2014）や、インクルーシブ教育の実践に対して教員養成課程の学生が感じる自己効力感を調査した“TEIP”（The Teacher Efficacy for

Inclusive Practice)の質問紙(Sharma, Loreman and Forlin; 2012)などが開発されてきた。この質問紙を用いた分析とともに、障害児指導の実施に対して十分な自信を持てるようにすることにより、インクルーシブ理念に即した指導の実施可能性が高まることが報告されている(高橋ら, 2014)。また、フィンランドで作成されたMoberg Attitude Scaleは、障害のある子どもを通常の学級で教育することについての教師の意識・態度を調査するもので、牟田ら(2016)が日本版を作成し教員を対象として調査している。この質問紙を使った調査では、全ての子どもを通常の学級で教育することについては、全体として批判的な傾向がみられることを報告している。日本とフィンランドの教師を対象としたインクルーシブ教育に関する態度の比較研究に取り組んだMoberg et al. (2020)は、インクルーシブ教育における成功(successful)経験をもつ教師の方が失敗(unsuccessful)経験をもつ教師よりも、インクルージョンへの肯定的態度(positive attitude)が形成されやすいと指摘している。

このように先行研究ではインクルーシブ教育に関する教師の経験や態度に関する検討が行われているが、異なる学校種や教員免許による違いが結果にどのように影響しているのかは、明確にしめされていなかった。そこで本稿は北海道の教員免許保持者のインクルーシブ教育に対する意識・態度の傾向を明らかにすることとともに、関連する要因を探ることを目的とした。

Ⅱ 方 法

1. 調査対象者

北海道の教員免許保持者を対象とするため、2018年度の教員免許更新講習、特別支援学校2種免許の認定講習の受講者に対しアンケート調査を実施した。受講者にはアンケートが任意であること、個人の特定はしないことを事前に説明した上で休み時間に実施した。166名にアンケート用紙を配布し、127名から回答を得た(回収率76.5%)。

2. アンケートの構成

アンケート用紙の質問項目は、①回答者についての性別、年齢、保持している免許の種類やこれまでの特別支援教育にかかわった経験等、②インクルーシブ教育が子どもに与える影響、③インクルーシブ教育が教師に与える影響、④通常学級で学ぶべきと考える障害種別のイメージ、⑤インクルーシブ教育に関する自由記述とした。

各項目の回答については、「とても思う」から「全く思わない」の4件法で回答を求めた。なお「特別支援教育の経験の有無」による比較の際には、「とても思う」を+2、「まあ思う」を+1、「あまり思わない」を-1、「全く思わない」を-2としてスコア化した上、統計的な分析を行った。表1に示すアンケートの質問項目は、インクルーシブ教育に対する教師の態度や考え方を測定するために開発されたSACIE-R(Forlin, Earle, Loreman and Sharma; 2011)の内容を和訳したうえで、一部の項目を削除し、新たに⑦～⑩および⑮⑱⑳㉔㉚の9項目を追加して作成した。なお質問番号⑪、⑭、⑯、⑲は高橋ら(2016)のSACIE-R質問紙日本語訳を参考にした。高橋ら(2016)による調査は特別支援学校の教師を対象にしていたが、複数の学校種の教員を対象とする本調査の目的に合わせて内容の検討を行った。

3. 統計処理について

インクルーシブ教育が子どもや教師に与える影響についての特別支援教育経験の有無による比較については、等分散の検定を行った上、平均値の差の検定を行った。なお統計処理にはSPSS Ver.23を利用した。

Ⅲ 結 果

1. 回答者の属性について

表2は、回答者の属性を示したものである。性別では「男性」が59名(46.5%)、「女性」が66名(52.0%)、「その他」が2名(1.6%)であった。年齢幅は、40歳代が54名(42.51%)と最も多く、次いで50歳代が39名(30.7%)であった。特別支援学校教諭免許を持っている者は15名

表1 アンケートの質問項目

内容	番号	質問項目
回答者について	①-⑥	性別、年齢、保持している免許の種類、特別支援教育にかかわった経験
インクルーシブ教育が子どもに与える影響	⑦	障害のある子どもが通常の学級で学ぶことで、他の子どもたちの障害理解が進むと思う
	⑧	障害のある子どもが通常の学級で学ぶことで、物事を臨機応変に判断する力を形成することができる
	⑨	障害のある子どもが通常の学級で学ぶことで、友達を含む豊かな人間関係を形成することができる
	⑩	障害のある子どもが通常の学級で学ぶことで、子どもたちがお互いに助け合う学級づくりが期待できる
	⑪	障害のある子どもは通常の学級の他の子どもに受け入れられないだろうと心配している
インクルーシブ教育が教師に与える影響	⑫	どんな障害であっても、指導・支援によって教育の効果がある
	⑬	重度の障害のある子どもの担当になったら、どうしたらいいかわからない
	⑭	インクルーシブな学級では、全ての子どもに適切な配慮をすることは難しいと心配している
	⑮	インクルーシブな学級の担任になったら、特別支援教育や学級づくりについて定期的に相談する機会が欲しい
	⑯	障害のある子どもに教える知識や技術をもっていないのではないかと心配している
	⑰	もし障害のある子どもが通常の学級にいたら、仕事が増えると心配している
	⑱	障害のある子どもが通常の学級で学ぶ場合、T.T.の体制で行うべきである
通常学級で学ぶことに対する障害別イメージ	⑲	個別の指導計画を必要とする子どもも通常の学級で学ぶべきである
	⑳	不注意で集中できない子どもも通常の学級で学ぶべきである
	㉑	自閉症の子どもも通常の学級で学ぶべきである
	㉒	知的発達にやや遅れのある子どもも通常の学級で学ぶべきである
	㉓	知的発達に著しい遅れのある子どもも通常の学級で学ぶべきである
	㉔	肢体不自由の子どもも通常の学級で学ぶべきである
	㉕	自分の考えを言葉で表現するのが難しい子どもも通常の学級で学ぶべきである
	㉖	聴覚障害があり、コミュニケーションに手話を用いる子どもも通常の学級で学ぶべきである
	㉗	視覚障害があり、読み書きに点字を用いる子どもも通常の学級で学ぶべきである
	㉘	障害のある子どもが通常の学級で学ぶ場合、学級全体の人数を減らすべきである
自由記述		自由記述欄

(11.8%)、持っていない者は112名(88.2%)であった。教職経験では、特別支援教育の経験がある者が76名(59.8%)、経験がない者が51名(40.2%)であった。なお特別支援教育の経験がある者のうち、特別支援学校での経験がある者が18名、特別支援学級での経験がある者が56名、通級指導での経験がある者が6名、発達相談などの臨床経験がある者が2名、その他が18名であった(複数回答)。

2. インクルーシブ教育に関する考え

(1) インクルーシブ教育が子どもに与える影響
インクルーシブ教育が子どもや教師に与える影響について聞いたところ(図1)、「障害のある子どもが通常の学級で学ぶことで、他の子どもたちの障害理解が進む」について「とてもそう思う」との回答が57人(45%)と最も高い割合が示された。次が「障害のある子どもが通常

表2 回答者の属性

項目	カテゴリ	人数	割合(%)
性別	男性	59	46.5%
	女性	66	52.0%
	その他(無回答)	2	1.6%
年齢	20歳代	7	5.5%
	30歳代	27	21.3%
	40歳代	54	42.5%
	50歳代	39	30.7%
	60歳以上	0	0.0%
特別支援の教員免許	あり	15	11.8%
	なし	112	88.2%
特別支援教育の経験	経験あり	76	59.8%
	内訳(複数回答)	特別支援学校	18
		特別支援学級	56
		通級指導	6
		発達相談	2
		その他	18
	経験なし	51	40.2%

の学級で学ぶことで、子どもたちがお互いに助け合う学級づくりが期待できる」53人(42%)、「障害のある子どもが通常の学級で学ぶことで、友達を含む豊かな人間関係を形成することができる」40人(31%)、「障害のある子どもが通常の学級で学ぶことで、物事を臨機応変に判断する力を形成することができる」25人(20%)であった。「障害のある子どもは通常の学級の他の子どもに受け入れられないだろうと心配している」については、「とても思う」5人、「まあそう思う」56人と約半数が「そう思う」と回答した。

(2) インクルーシブ教育実施に際しての気持ちや要望

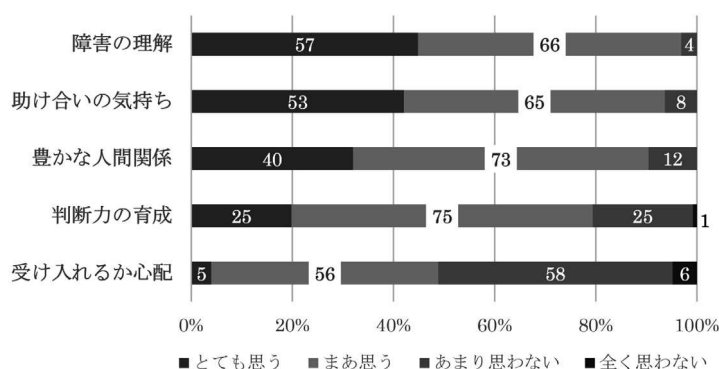
インクルーシブ教育実施に際しての気持ちや要望を聞いたところ(図2)、「とてもそう思う」との回答が最も多かったのは、「インクルーシブな学級の担任になったら、特別支援教育や学級づくりについて定期的に相談する機会が欲しい」で76人(60%)、次いで「どんな障害であっても、指導・支援によって教育の効果がある」72人(57%)、「障害のある子どもが通常の学級で学ぶ場合、T.T.の体制で行うべきである」65人(51%)、「障害のある子どもが通常の学級で学ぶ場合、学級全体の人数を減らすべきである」58人(46%)、「障害のある子どもに教える知識や技術をもっていないのではないかと心配している」48人(38%)、「重度の障害のある子どもの担当になったら、どうしたらいいかわからない」43人(34%)、「インクルーシブな学級

では、全ての子どもに適切な配慮をすることは難しいと心配している」26人(20%)、であった。「もし障害のある子どもが通常の学級にいたら、仕事が増えると心配している」については、約半数が「そう思う」と回答した。

3. 特別支援教育経験の有無による比較

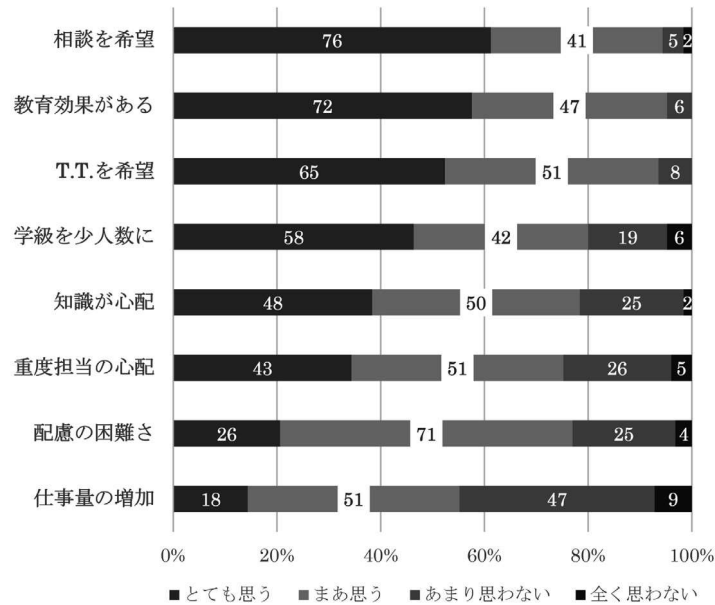
インクルーシブ教育が子どもに与える影響について、障害のある子どもの指導経験の有無による比較として平均値の差の検定を行った(図3)。「⑦障害のある子どもが通常の学級で学ぶことで、他の子どもたちの障害理解が進むと思う」についてみたところ、「経験なし」の平均1.05(SD=0.54)が、「経験あり」の平均0.83(SD=0.55)より高く($t(126)=2.22, p=0.028$)、特別支援教育の経験がない者は、ある者に比べ、障害のある子どもとともに学ぶことにより、他の子どもたちの障害理解が進むと考える傾向にあることが示された。

インクルーシブ教育実施に際しての気持ちや要望について障害のある子どもの指導経験の有無による比較を行ったところ(図4)、「⑬重度の障害のある子ども担当になったら、どうしたらいいかわからない。」について「経験あり」の平均0.37(SD=0.90)よりも「経験なし」の平均0.84(SD=0.75)が高かった($t(126)=3.13, p=0.002$)。特別支援教育の経験のない者は、重度の障害のある子どもへの指導への不安が大きいことがうかがわれた。さらに「⑮インクルーシブな学級の担任になったら、特別支援教育や学級づくりについて定期的に相談する機



n=127

図1 インクルーシブ教育が他の子どもに与える影響



n=127

図2 インクルーシブ教育実施に際しての気持ちや要望

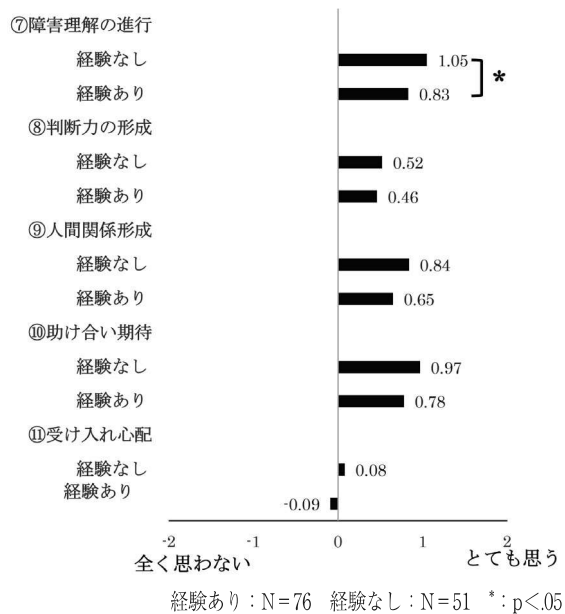


図3 インクルーシブ教育が子どもに与える影響における障害のある子どもの指導経験の有無による比較

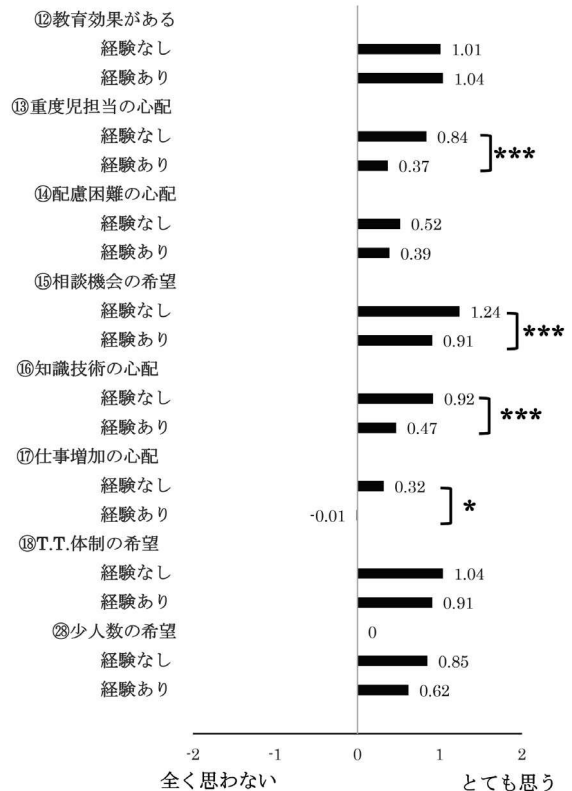


図4 インクルーシブ教育実施に際しての気持ちや要望における障害のある子どもの指導経験の有無による比較

会が欲しい。」について「経験あり」の平均0.91 (SD=0.74) よりも「経験なし」の平均1.24 (SD=0.49) が高かった ($t(126)=3.09, p=0.003$)。特別支援教育の経験がない者は、より相談の機会を求めていることが示された。

また「⑩障害のある子どもに教える知識や技術をもっていないのではないかと心配している。」では、「経験あり」の平均0.47 (SD=0.80)、「経験なし」の平均0.92 (SD=0.78) と、特別支援教育の経験がない者では、自分の知識や技術への不安が大きい傾向にあることが示された ($t(126)=3.20, p=0.002$)。

「⑦もし障害のある子どもが通常の学級にいたら、仕事が増えると心配している」では、「経験あり」の平均-0.01 (SD=0.84)、「経験なし」の平均0.32 (SD=0.89) と、経験がないものでは、業務負担の増加を心配するものが多い傾向にあることが示された ($t(126)=1.74, p=0.084$)。

4. インクルーシブ教育を行う上での障害種別のイメージや考え

障害状況別に「通常学級で学ぶべき」と考える子どもについてみたところ (図5)「肢体不自由の子どもも通常学級で学ぶべきである」では「とても思う」、「ややそう思う」の合計が99名 (80.4%) と最も高かった。ついで、「自分の考えを言葉で表すのが困難な子ども」89名

(72.4%)、「不注意で集中できない子ども」81名 (65.9%)、「知的発達にやや遅れのある子ども」81名 (65.9%)、「個別の指導計画を必要とする子ども」80名 (65.0%)、「自閉症の子ども」77名 (62.6%)、「聴覚障害があり、コミュニケーションに手話を用いる子ども」75名 (61.0%) と続いていた。一方「視覚障害があり、読み書きに点字を用いる子どもも通常の学級で学ぶべきである。」という質問に対しては「とても思う」「やや思う」の合計が55名 (44.7%) と「全く思わない」「あまり思わない」と回答した割合を下回った。さらに「知的発達に著しい遅れのある子ども」については、「とても思う」「やや思う」が34名 (27.6%) と、「全く思わない」「あまり思わない」の89名 (72.4%) を大きく下回った。

自由記述では、アンケート回答者の127名のうち32名から43件の意見が寄せられ、これらの意見を内容別に分類した (表3)。最も多かった記述は、少人数化や職員体制の問題を含めた学校の教育体制に関するものであり、「学級の人数を減らすべきだ」「補助も付けられるのであればいいと思う」など12件であった。次に、「部分的には別の場でのんびり時間をかけた指導もできた方が良くと思う」「障害のある子ども達も通常学級で学ぶ機会は合理的配慮をしたうえで設けるのは必要」など、合理的配慮や多

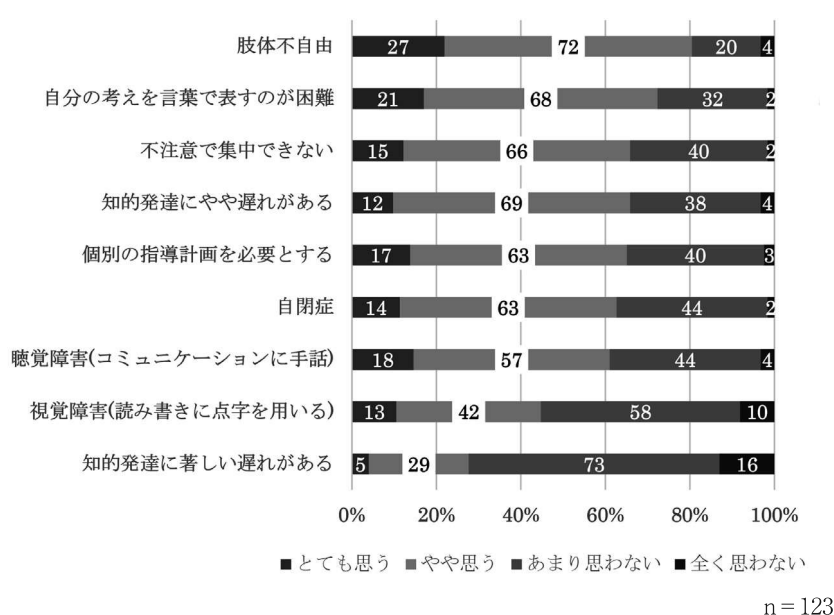


図5 障害状況別に見た「通常学級で学ぶべき」と考える子ども

表3 自由記述の内容

記述内容	項目数	記述内容の例
少人数化や職員体制の問題を含めた学校の教育体制に関するもの	12	・学級の人数を減らすべきだ ・補助も付けられるのであればいいと思う
合理的配慮や多様な学びの場の必要性	10	・部分的には別の場でのかんがり時間をかけた指導もできた方がよい ・障害のある子ども達も通常学級で学ぶ機会合理的配慮をしたうえで設けるのは必要
他の子どもの障害理解を含む通常学級に関するもの	9	・通常学級の子どもたちへの理解度の違いや対応（保護者を含む）が現実とても難しいところです ・インクルーシブ教育に（中略）取り組んだ場合、それが全ての子どもにとって有益な配慮となる
教師の技術・知識に関する内容	7	・とてもよい取り組みですが、発達障害も含め一般の学校の教諭の理解が不十分です ・適切な指導を専門的に学習できることも必要だと思う
子どもによる違いを指摘した内容	4	・障害の程度や学校の様子によっても、回答の内容は変わってくる ・学校種や学年によっても違いがある
その他	1	

様な学びの場が必要だとする意見が10件となった。また、他の子どもの障害理解を含む通常学級に関するものとして「通常学級の子どもたちへの理解度の違いや対応（保護者を含む）が現実とても難しいところです」「インクルーシブ教育に（中略）取り組んだ場合、それが全ての子どもにとって有益な配慮となる」などが9件あった。さらに「とてもよい取り組みですが、発達障害も含め一般の学校の教諭の理解が不十分です」「適切な指導を専門的に学習できることも必要だと思う」など、教師の技術・知識に関する内容が7件、「障害の程度や学校の様子によっても、回答の内容は変わってくる」「学校種や学年によっても違いがある」などの子どもによる違いを指摘した内容が4件、その他1件の記述があった。

Ⅳ 考 察

本稿では、北海道の教員免許保有者を対象に実施したアンケート調査を通じて、インクルーシブ教育に対する意識・態度の傾向を検討した。以下に本調査で得られた結果のうち特徴的な内容について考察する。

インクルーシブ教育が子どもや教師に与える影響について、特別支援教育経験の有無による比較を行ったところ、特別支援教育の「経験がない者」は「ある者」に比べ、「障害のある子

どもとともに学ぶことで他の子どもの障害理解が進む」と考える傾向がみられた。他の子どもの障害理解が進むと考えた要因は直接検討できなかったが、この点については、小・中学校を中心に組み込まれてきた障害理解教育の実践・研究において、障害種別や対象の学年によっても教材・題材が異なる実施の実態が指摘されており（今枝ら，2013）、実際には単に同じ学級に在籍するだけでは障害理解の促進は期待できないことも留意する必要がある。本調査では「通常学級で学ぶべき」と教師が考えた障害種として肢体不自由や言語障害の障害種別が多かった一方で、視覚障害や重度の知的障害は少ない傾向にあった。通級指導などの対象となり、通常学級における合理的配慮として、支援の手立てなどが示されている障害種に対しては、比較的インクルーシブ教育の可能性が高いと考える傾向が見られた。ただし、今回の調査では、その要因について十分に分析することができず、今後の検討課題として残った。

また本調査では、特別支援教育の「経験がない者」は、「自分の知識や技術への不安」が大きく、「学級づくりについての相談する機会」を求める傾向が強いことが示された。通常の学級の教師の心理的負荷をインタビュー調査によって明らかにした笠井（2018）によれば、発達障害や様々な背景のある児童生徒を担当する通常の学級の教師は、児童生徒への対応だけで

なく保護者対応にも心理的困難を抱える一方で、他の教職員との関係でも申し訳なさや無力感を感じるとされる。インクルーシブ教育への教師の態度研究に取り組んだMoberg (2003)も学校環境を整えつつインクルーシブ教育に関する教師の肯定的な経験を早期から形成することが重要であると指摘している。とくに初めて特別なニーズや障害等のある子どもを担当する教師へのサポート体制整備には、教師が相談しやすい職場の雰囲気や同僚の理解も重要であると考えられる。

本調査の自由記述では少人数化や職員体制の問題に関する内容が最も多く、インクルーシブ教育実施に関する項目でも学級規模の少人数化は「とても思う」「まあ思う」を合わせて8割が回答するとともに、複数教員を配置したT.T.の希望は「とても思う」「まあ思う」が9割を超えた。この点に関連してインクルーシブ教育推進に向けて牟田ら(2016)による小学校教員へのアンケート調査では「学校全体の取り組み」や「校長による推進」を求める意見が多く、学校の組織的な取り組みとして推進することが多くの教員の意見を占めたことと共通する結果となった。

最後に、本研究ではアンケート調査の回答数が少なく、特別支援教育の経験の有無や免許保有の有無に関するそれぞれの回答数をより多く確保することが今後の課題として残った。また北海道に限定した調査結果が他の地域とどのように異なるのか、インクルーシブ教育を推進するための課題に地域差はあるのかなどの検討を進める必要があろう。

V 結 語

本稿では、北海道の教員免許保有者のインクルーシブ教育に対する意識・態度の傾向を分析し、関連する要因を明らかにすることを目的としてアンケート調査を実施した。インクルーシブ教育が子どもや教師に与える影響についてみると、多くの教員が、インクルーシブ教育の実施が、障害のない児童生徒にとって効果があると考えていた。また実施にあたっては教師自身の相談、支援体制を求める様子が示された。

特別支援教育経験の有無による比較分析を行ったところ、特別支援教育の経験がないものでは、「障害のある子どもとともに学ぶことにより、他の子どもたちの障害理解が進む」と考える傾向が高いことが分かった。また特別支援教育の経験がない教師は、「他の子どもたちの障害理解が進む」と考える一方で、自分の知識や技術への不安が大きい傾向がみられた。さらにインクルーシブ学級等の担当になった場合には、「特別支援教育や学級づくりについて定期的に相談する機会」を求めていることが示された。また重度の障害のある子どもの担当になった場合には、経験がない者ではより不安感が強く、インクルーシブ教育を実施するには特別支援教育の経験がない教師への助言・支援が重要であることが示唆された。

引用文献等

- Forlin, C., Erle, C., Loreman, T., & Sharma, U. (2011) The sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education revised (SACIE-R) scale for measuring pre-service teachers' perceptions about inclusion. *Exceptionality Education International*, 21(3), 50-65.
- 今枝史雄・楠敬太・金森裕治(2013) 通常の小・中学校における障害児理解教育の実態に関する研究(第Ⅱ報)―実施状況及び教員の意識に関する調査を通して―. 大阪教育大学研究紀要, 第Ⅳ部門, 61, 63-76.
- 笠井孝久(2018) 生徒指導において教師が抱える心理的負荷. 千葉大学教育学部紀要, 66(2), 85-90.
- 権明愛・半澤嘉博・田中謙(2012) 特別支援教育に関する小中学校の教員の意識に関する研究: ある自治体の教員調査を通して. *SNEジャーナル*, 18, 80-96.
- 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について. 初等中等教育局特別支援教育課, 平成24年12月5日公表.
- 文部科学省(2018) 平成29年度文部科学白書.

文部科学省.

- Moberg, S. (2003) Education for all in the North and the South: Teacher's Attitudes Towards Inclusive Education in Finland and Zambia. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 38(4), 417-428.
- Moberg, S., Muta, E., Korenaga, K., Kuorelathti, M., & Savolainen, H. (2020) Struggling for inclusive education in Japan and Finland: teachers' attitudes towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 35(1), 100-114.
- 牟田悦子・安藤壽子・是永かな子・月森久江・木下智子（2016）日本の教師におけるインクルーシブ教育への態度—Moberg Attitude Scaleによる結果と関連要因. 成蹊大学文学部紀要, 51, 53-66.
- Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012) Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12-21.
- 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—. 福島大学教育研究センター紀要, 17, 19-27.
- 高橋純一・五十嵐育子・神野興・鶴巻正子（2016）インクルーシブ教育に関する質問紙（SACIE-R日本語版）の標準化. 福島大学総合教育研究センター紀要, 20, 61-65.
- 高橋純一・鶴巻正子・木村勝則（2015）福島大学における特別支援学校教諭免許状認定講習に対する教員の意識調査—視覚障害および聴覚障害に関する科目についての分析—. 福島大学教育研究センター紀要, 18, 1-9.
- 上野光作・中村勝二（2011）インクルージョン教育に対する通常学級教員の意識について. 順天堂スポーツ健康科学研究, 3, 112-117.

2021年5月28日受付 2021年8月30日受理