

教員養成におけるインクルーシブ教育に関する授業の検討

～一般学生に対する質問紙調査を通して～

藤井 慶博

Study into inclusive education-related course in the teacher training - Findings in paper-based questionnaire survey of students in general education

FUJII, Yoshihiro

Abstract

Akita University created a new course titled "Theories in Inclusive Education" as a requisite in the Department of School Education in FY2014. A paper-based questionnaire survey was conducted on the students who are not in the Course for Special Needs Education Teachers (students in general education) but took the course, both at the start and the end of the course. Comparison of findings at the start and at the end shows a rise in knowledge and interest in disabilities and persons with disabilities and in learning incentive regarding these subjects. Motivation to acquire teaching certificate for a special needs education schools also grew. Furthermore, results suggest that the course achieved a measure of success in realizing its goals of imparting greater understanding of the distinctive features of disabilities and support required, cultivating awareness toward development of an "inclusive society" and increasing understanding toward inclusive education and special needs education. Regarding the course improvement and issues that require actions, the needs were found in building understanding toward disabilities with greater sense of reality, attention to prevent creating fixed perceptions, enrichment of support chiefly in development problems in concrete terms, analytic assessment and review of the course content, approach to be taken toward acquisition of a teaching certificate, and follow-up surveys.

Key words : Inclusive education, teacher training, students in general education

I はじめに

2006年に「障害者の権利に関する条約」が採択されてからおよそ7年を経て我が国も同条約を批准した。この間、障害者基本法の改正や中央教育審議会初等中等教育分科会報告、学校教育法施行令の改正等、教育の分野においてはインクルーシブ教育を推進するための基盤づくりが進められてきた。中央教育審議会初等中等教育分科会(2012)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である」と提言している。このように特別支援教育を推進するためには、障害児教育に携わる教員のみならず、全ての教員の理解と一定の知識・技能が不可欠であり、教員養成段階において全ての学生は、障害に関する基礎的な知識や具体的な支援の在り方を学ぶこと

が求められている。藤井(2014)は、現職教員に対するインクルーシブ教育システムに関する認知度調査の結果から、教員が共生社会の形成という視点に立ち、インクルーシブ教育への理解と意識向上を図る必要があることを指摘している。このような状況のもと、教員養成系大学・学部を中心に特別支援教育やインクルーシブ教育に関する授業科目の設置や研究がなされるようになってきた。例えば、大阪教育大学では、2010年度から教員養成課程の全ての学生に対して、特別支援教育の科目が必修化され、その授業の充実に向けた実践と研究が行われている(富永ら, 2011)。また、鳥海ら(2015)は、教員養成大学においては、一般の教員養成コースから特別支援学校の教員養成コースまで、さらには学部卒業後、特別支援教育特別専攻科や大学院までを体系化したインクルーシブ教育実現のための養成モデルの開発が必要であるとし、そのプログラム開発に取り組んでいる。さらに、吉利ら(2013)は、米国における教員養成カリキュラムの成果と課題を通じて、わが国の教育事情に応じた

インクルーシブ教育の教員養成カリキュラム開発について考察している。

一方、文部科学省（2015）によると、2014年度の特別支援学校教諭免許状保有率は、特別支援学校の教諭が72.7%であるのに対し、特別支援学級は30.5%と、過去10年ほど横ばいで推移している。このような状況のもと、中央教育審議会初等中等教育分科会（2012）は、特別支援学級や通級による指導の担当教員に、現在の特別支援学校教諭二種免許状の取得を奨励するとともに、特別支援教育に関する免許状や特別支援学級担当教員免許状の創設を中長期的に議論していく必要があると指摘している。このようにインクルーシブ教育システム構築による児童生徒一人一人の教育的ニーズに応じた多様な学びの場を用意し、充実させるためには、免許状の保有率の向上も求められ、そのためにも特別支援教育を専攻する学生のみならず、一般学生による特別支援学校教諭免許状の取得が望まれる。そこで本稿では、本学におけるインクルーシブ教育に関する授業を受講した特別支援教育コース以外の学生（以下、一般学生）の意識の変容について探るとともに、授業の検討・改善に資することを目的とした。

II 研究の方法

1 インクルーシブ教育に関する授業科目について

1) 名称

前期は「インクルーシブ教育論A」、後期は「インクルーシブ教育論B」という名称で同じ内容を開講している。

2) 目標

- ①「共生社会の形成」という観点から、障害の有無にかかわらず全ての人間が支え合いながら社会を構成しているという意識を涵養する。
- ②インクルーシブ教育の理念と内容を正しく理解する。
- ③特別支援教育は、全ての学校において必要な教育であることを理解する。
- ④障害の特性に応じた支援の在り方を理解する。

3) 概要

「インクルーシブ教育論A・B」は2014年度に教員養成を担っている学校教育課程の専門教育科目として新設された。標準履修年次は1年次で、学校教育課程の必修科目であるため、特別支援教育コースのみならず一般学生も受講している。

表1はインクルーシブ教育論の授業内容である。授業は大きく「障害の理解と支援」「障害者の社会参加」「インクルーシブ教育と特別支援教育」に関する3つの領域で構成され、具体的な内容は、障害の理解と支援の基礎的事項、障害者の就労や芸術・スポーツ等社会参加の状

表1 インクルーシブ教育論の授業内容

| |
|---------------------------|
| ＜障害の理解と支援に関する領域＞ |
| ①オリエンテーション、障害の理解と支援（知的障害） |
| ②障害の理解と支援（聴覚障害） |
| ③障害の理解と支援（視覚障害） |
| ④障害の理解と支援（肢体不自由） |
| ⑤障害の理解と支援（発達障害） |
| ＜障害者の社会参加に関する領域＞ |
| ⑥障害者と芸術 |
| ⑦障害者とスポーツ |
| ⑧障害者の就労の現状と課題 |
| ⑨障害者差別とその解消に向けた取組 |
| ＜インクルーシブ教育と特別支援教育に関する領域＞ |
| ⑩障害のある子どもの教育の場 |
| ⑪インクルーシブ教育に関する世界の流れ |
| ⑫インクルーシブ教育に関する日本の方向性 |
| ⑬インクルーシブ教育に関する事例検討Ⅰ |
| ⑭インクルーシブ教育に関する事例検討Ⅱ |
| ⑮共生社会の形成に向けて |

況、障害者差別解消法の理念と内容、障害者権利条約や障害者基本法、特別支援教育の現状と課題及びインクルーシブ教育の理念と内容等であった。

授業にあたっては、学生が障害や障害者の現状等に関して具体的なイメージをもつことができるよう、障害の疑似体験や映像教材を豊富に取り入れたり、特別支援学校の教員をゲストティーチャーとして活用したりした。また、学生が当事者意識をもってインクルーシブ教育について考えられるよう、就学先決定や合理的配慮、障害者差別等に関するケーススタディを多く取り入れた。さらに、省察を重視し、学生のミニレポートには教員が毎回コメントするとともに、主な感想や質問については、次時の授業で取り上げて解説したり、グループワークに活用したりした。

2 研究の方法

1) 調査対象及び実施方法

この科目を2014年度に受講した一般学生は、前期64人、後期36人の計100人であり、このうち授業開始時の出席者98人、終了時の出席者88人を調査対象として、授業の開始時と終了時に無記名による質問紙調査を実施した。回収率は、開始時・終了時ともに100%であり、全ての回答が有効であった。

2) 調査内容

調査内容は、開始時、終了時ともに回答者の所属コースのほか、「障害や障害者に関する知識の有無」「障害や障害者への関心の有無」「障害や障害者について学ぶ意欲の有無」「特別支援学校教諭免許取得に対する意欲の有無」について4件法で回答を求めた。また、終了時に

は「授業で学んだこと」と「授業で取り上げた方がよい内容」について自由記述により回答を求めた。なお、自由記述の内容の分類はK J法に準じてカテゴリー化し、特別支援教育を専攻する大学院生2人と討議して決定した。

Ⅲ 結果

1 回答者の属性

調査対象である各コースの人数は、開始時が教育実践コース43人(43.9%)、英語教育コース12人(12.2%)、理数教育コース23人(23.5%)、こども発達コース20人(20.4%)であった。

終了時は教育実践コース34人(38.7%)、英語教育コース12人(13.6%)、理数教育コース22人(25.0%)、こども発達コース20人(22.7%)であった。

2 障害や障害者に関する意識の変容

1) 障害や障害者に関する知識の有無

開始時、「大いにある」と回答した者の割合は1.0%、「まずまずある」は15.3%で、両者を合わせた回答(以下、「ある」)は16.3%であった。一方、「あまりない」は74.5%、「全くない」は9.2%で、両者を合わせた回答(以下、「ない」)は83.7%であった。終了時には「大いにある」の回答はなかったものの「まずまずある」の回答は72.7%となっていた。また「あまりない」は27.3%、「全くない」の回答はなかった(図1-1)。この回答に対し、「大いにある」に4点、「まずまずある」に3点、「あまりない」に2点、「全くない」に1点を与え、対応のな

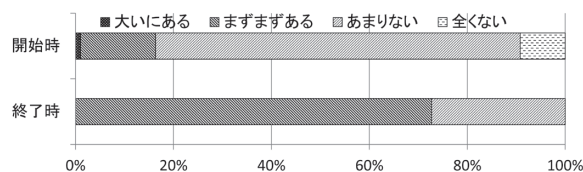


図1-1 障害や障害者に関する知識

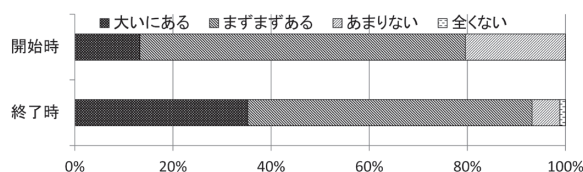


図1-2 障害や障害者への関心

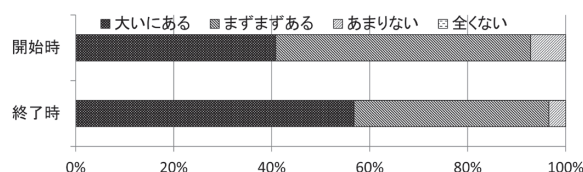


図1-3 障害や障害者について学ぶ意欲

い t 検定により開始時と終了時の平均点を比較した。その結果、開始時に比べ終了時の平均点が有意に高いことが確認された ($t = -8.909, df = 184, p < .01$)。

2) 障害や障害者への関心の有無

開始時、「大いにある」と回答した者の割合は13.3%、「まずまずある」は66.3%と、「ある」は79.6%であった。一方、「あまりない」は20.4%、「全くない」の回答はなかった。終了時には「大いにある」は35.2%、「まずまずある」は58.0%で、「ある」が93.2%と開始時を10ポイント以上上回った。また「あまりない」は5.7%、「全くない」は1.1%と、「ない」が6.8%であった(図1-2)。この回答に対しても開始時に比べ終了時の平均点が有意に高いことが確認された ($t = -3.900, df = 178.430, p < .01$)。

3) 障害や障害者について学ぶ意欲の有無

開始時、「大いにある」と回答した者の割合は40.8%、「まずまずある」は52.1%と、「ある」は92.9%であった。一方、「あまりない」は7.1%、「全くない」の回答はなかった。終了時には「大いにある」は56.8%、「まずまずある」は39.8%で、「ある」が96.6%と開始時を3.7ポイント上回った。また「あまりない」は3.4%、「全くない」の回答はなかった(図1-3)。この回答に対しても開始時に比べ終了時の平均点が有意に高いことが確認された ($t = -2.282, df = 184, p < .05$)。

3 特別支援学校教諭免許取得に対する意欲の有無

開始時、「大いにある」と回答した者の割合は9.2%、「まずまずある」は7.1%と、「ある」は16.3%であった。一方、「あまりない」は48.0%、「全くない」は35.7%と、「ない」は83.7%であった。終了時には「大いにある」は12.5%、「まずまずある」は19.3%と、「ある」は31.8%となっていた。また、「あまりない」は52.3%、「全くない」は15.9%と、「ない」が68.2%となった(図2)。この回答に対しても開始時に比べ終了時の平均点が有意に高いことが確認された ($t = -2.963, df = 184, p < .01$)。

4 授業を通して学生が学んだこと

「この授業で学んだことはどのようなことですか」の質問に対する回答のラベル数は126枚となった。これらを授業内容の3つの領域に準じて分類した(表2)。なお()の数字はラベル数を示す。

1) 障害の理解と支援

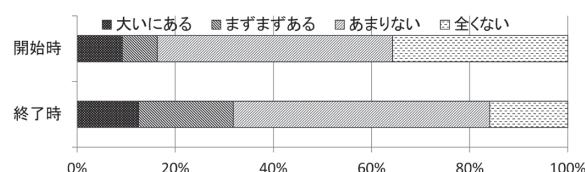


図2 特別支援学校教諭免許取得の意欲

障害の理解と支援に関する領域のラベル数は57枚であった。この領域でまずあげられたのは、障害の種類と支援であり、「一口に障害といっても様々な種類があること」や「障害の種類や程度により、支援内容や方法が異なること」「障害者のニーズに応じた支援が必要であること」などがあげられた。

障害に対する考え方の変化では、「障害者は健常者から支援されるだけの存在ではないことを理解した」ということや「障害のある人は私たちにとって身近な存在であることに気付いた」「障害は個性であることを学んだ」といったことがあげられた。

障害者の状況では、「障害のある人の気持ちや考え方が分かった」ということや「障害のある人の実態や周りの環境」「障害があることの意味と障害者の立場」について理解が深まったということがあげられた。

2) 障害者の社会参加

障害者の社会参加に関する領域のラベル数は43枚であった。この領域でまずあげられたのは、共生社会の重要性であり、「共生社会をめざすことが重要であること」や「共生社会の実現は可能であること」「共生社会形成のために必要なこと」があげられた。

障害者とスポーツ・芸術では、「障害のある人がスポーツや芸術で活躍するなど、特別扱いする必要はないということ」や「私たちの知らない分野で活躍していること」「障害のある人も工夫次第で障害のない人と同様に能力を発揮できること」があげられた。

日本と外国の違いでは、「障害者の生活や就労について、スウェーデンと日本との違いを学んだ」という回答があげられた。

3) インクルーシブ教育と特別支援教育

インクルーシブ教育と特別支援教育に関する領域のラベル数は26枚であった。この領域でまずあげられたのは、ニーズに応じた支援であり、「一人一人の教育的ニーズに応じた支援が必要であること」や「支援にあたっては本人のニーズを尊重すること」があげられた。

特別支援教育の現状では、「障害に応じてさまざまな教育の場があること」や「障害児教育に関する制度」に加え「障害児の教育では全て健常児と同じ環境にすることが必ずしも理想ではないこと」といった回答もあった。インクルーシブ教育では、「インクルーシブ教育の理念」や「インクルーシブ教育をめざすために大切なこと」「インクルーシブ教育に対する他の学生の考え方」があげられた。

5 学生が求める授業の内容

「この授業で取り上げた方がよい内容はどのようなものですか」の質問に対する回答のラベル数は42枚となっ

表2 授業を通して学んだこと (126)

| |
|--------------------------|
| 1) 障害の理解と支援 (57) |
| 障害の種類と支援 (23) |
| 障害に対する考え方の変化 (21) |
| 障害者の状況 (13) |
| 2) 障害者の社会参加 (43) |
| 共生社会の重要性 (36) |
| 障害者とスポーツ・芸術 (6) |
| 日本と外国の違い (1) |
| 3) インクルーシブ教育と特別支援教育 (26) |
| ニーズに応じた支援 (14) |
| 特別支援教育の現状 (7) |
| インクルーシブ教育 (5) |

た。これらを授業内容の3つの領域に準じて分類した(表3)。()の数字はラベル数を示す。なお、11人の学生から「今回の内容で十分」または「今のままで良い」といった回答が得られたがラベル数には計上しなかった。

1) 障害の理解と支援

障害の理解と支援に関するラベル数は19枚であった。この領域でまずあげられたのは、当事者とのかわりであり、「障害者自身の気持ちを直に知りたい」ということや「障害のある人をゲストティーチャーに招き、体験談を聞いたり座談会をしりたい」「障害のある方とかかわってみたい」といったことがあげられた。

障害者の実態では、「障害の種類」や「障害者の心理」「障害についての正しい知識」「障害者の生活の様子」などがあげられた。

障害の疑似体験では、「疑似体験の機会を更に多くすること」があげられた。

2) 障害者の社会参加

障害者の社会参加に関するラベル数は11枚であった。この領域でまずあげられたのは、共生社会の形成であり、「共生社会について更に深く学びたい」ということや「共生社会を作るために私たちができること」のほか、「共生社会形成のための政策的な課題」という回答もあった。障害者を取り巻く環境では、「障害者に対する支援制度」のほか、「ユニバーサルデザイン」や「障害者スポーツ」があげられていた。また「秋田県の降雪期における車椅子での移動の実態」という回答もあった。

日本と外国の違いでは、「日本と外国における障害者に対する認識や対応の違い」や「共生社会先進国の様子」「海外のインクルージョンの状況」が求められていた。

3) インクルーシブ教育と特別支援教育

インクルーシブ教育と特別支援教育に関するラベル数は12枚であった。この領域でまずあげられたのは、特

表3 学生が求める授業の内容 (42)

| |
|--------------------------|
| 1) 障害の理解と支援 (19) |
| 当事者とのかかわり (8) |
| 障害者の実態 (6) |
| 障害の疑似体験 (5) |
| 2) 障害者の社会参加 (11) |
| 共生社会の形成 (4) |
| 障害者を取り巻く環境 (4) |
| 日本と外国の違い (3) |
| 3) インクルーシブ教育と特別支援教育 (12) |
| 特別支援教育の現状 (9) |
| インクルーシブ教育の現状と課題 (3) |

別支援教育の現状であり、「特別支援教育に関する具体的な取組内容」や「教育的ニーズに応じた支援の内容」「特別支援学校を訪問して授業の様子を見たり、体験したりしたい」といったことがあげられた。

インクルーシブ教育の現状と課題では、「通常学級で学んでいる障害児の状況」や「障害児が小・中学校に在籍する場合、学校はどこまで教育的ニーズに応えることができるのか」「合理的配慮と特別扱いとの線引きを掘り下げたい」といったことがあげられた。

IV 考察

1 授業の成果

1) 障害や障害者に関する意識の変容

「インクルーシブ教育論」を受講した一般学生への質問紙調査の結果、障害や障害者に関する知識の有無では、授業開始時に「ある」と回答した者が16.3%であったのに対し、終了時には72.7%と逆転していた。また、障害や障害者への関心の有無では、「ある」との回答が開始時は79.6%であったのに対し、終了時には93.2%と10ポイント以上上回っていた。障害や障害者について学ぶ意欲の有無でも、「ある」の回答が終了時には96.6%と開始時を3.7ポイント上回っていた。検定の結果、いずれも開始時に比べ終了時の平均点は有意に高いことが確認された。これらのことから「インクルーシブ教育論」の授業が、一般学生の障害や障害者に関する意識の変容に寄与したものと考えられた。

2) 特別支援学校教諭免許取得に対する意欲の向上

特別支援学校教諭免許を取得する意欲については、開始時に「ある」との回答が16.3%と低かったものの、終了時には31.8%と倍増していた。検定の結果、開始時に比べ終了時の平均点が有意に高いことが確認された。これらのことから「インクルーシブ教育論」の授業が、一般学生の特別支援学校教諭免許取得に対する意欲の向上にも寄与したものと考えられた。

3) 授業の目標に対する成果

授業で学んだことに関する自由記述からは、障害者と健常者は身近な存在であり、障害者は健常者から支援されるだけの関係ではないといった認識の変容や、障害者の実態や取り巻く環境に対する理解の推進に寄与したと考えられた。

また、インクルーシブ教育の目的である共生社会の重要性について理解を深めるとともに、障害者の生活や就労の実態を通して障害者のもつ価値や可能性に対する認識と社会における環境づくりの重要性について学んだものと考えられた。

さらに、特別支援教育の理念や具体的な内容・方法に関する学びが得られるとともに、インクルーシブ教育の推進については同じ場でともに学ぶことを追求しながらも子ども一人一人の教育的ニーズに応じた多様な学びの場の必要性について理解を深めた学生もみられた。とりわけ、演習や協議により、他の学生の多様な考えを尊重しながらインクルーシブ教育に関する自身の考えを深化させることができたものと考えられた。

これらのことから、共生社会の形成という意識の涵養やインクルーシブ教育の理念と内容の理解、特別支援教育に対する認識、障害の特性と支援の理解といった授業の目標をある程度達成することができたと考えられた。

2 授業の課題及び改善の方向性

「インクルーシブ教育論」の課題と改善の方向性について4点述べる。

1) リアリティのある理解と障害観やイメージ形成に関する検討

この授業の標準履修年次が1年次であるため、経験の少ない学生ができるだけ具体的なイメージをもてるよう、映像教材を活用したり、障害の疑似体験を取り入れたりした。今後、授業で取り入れた方がよいと学生が回答した内容にも、障害のある人とのかかわりや疑似体験の更なる充実が求められていた。このことから学生は障害や障害者に対し、リアリティのある理解を求めているものと推測された。実際、学生が抱く障害者の印象に関する先行研究では、実習前の否定的な印象が実習後には肯定的または好意的に変容したことが報告されている(長岡ら, 2004; 中島ら, 2010)。今後も映像教材やゲストティーチャーの更なる充実に加え、大学に近い障害者施設の参観など、授業の充実が求められよう。一方、西山ら(2012)が指摘するように、映像教材は障害に関するイメージをつかむのに有効であるが、障害理解の定着・深化を図るためには、映像内容のていねいな解説が必要であろう。また、中村(2011)が指摘するように、障害理解授業が短絡的な理解や偏った知見を提供することな

く、学生が障害のある人とのかかわりの中から認識を深められるような内容・方法の工夫も求められよう。

2) 発達障害を中心とした具体的支援に関する内容の充実

一般学生は、「通常学級で学んでいる障害児の状況」や「障害児が小・中学校に在籍する場合、学校はどこまで教育的ニーズに応えることができるのか」「合理的配慮と特別扱いとの線引きを掘り下げたい」など、インクルーシブ教育の現状と課題に関する授業内容を求めている。このことから、一般学生は自身が通常学級の担任になった時のことをイメージし、特別な教育的ニーズのある児童生徒の具体的な支援に関する知識を求めているものと推測された。半期2単位の授業で、多様な障害とその支援について取り上げることは困難であるものの、一般学生が教員となった際に出会う可能性が最も高いであろう発達障害を中心に内容を充実することが求められよう。

3) 授業内容の分析的な評価・検討

調査の結果、授業開始時に比べ終了時において、一般学生の障害や障害者に関する知識や関心、障害や障害者について学ぶ意欲が高まったと考えられた。また、授業で学んだことに関する自由記述からも、授業の目標をある程度達成することができたものと考えられた。今後は15回の授業の個々の内容と学生の学びとの関係を分析的に評価・検討することにより、先に述べたような学生のニーズに即した授業改善が求められよう。

4) 免許取得に向けたアプローチと追跡調査

インクルーシブ教育システム構築のためには、特別支援学級や通級による指導の担当教員が特別支援学校教諭免許状を保有していることが望ましい（中央教育審議会初等中等教育分科会，2012）。しかし、小・中学校特別支援学級担当教員の特別支援学校教諭免許保有率が30%程度で推移している現状から、短期的に引き上げることは困難であり、この課題解決のためには、教員養成段階から一般学生の特別支援学校教諭免許取得率を底上げすることが望まれる。

調査の結果、「インクルーシブ教育論」が、一般学生の免許取得に対する意欲の高まりに寄与したものと推測された。とはいえ、免許取得の意欲が「ない」と回答した学生が7割近くに上るなどまだ不十分な状況である。免許取得の意欲を喚起させるためには、特別支援教育の魅力や必要性、教員免許に関する情報等を加えるなど更なるアプローチが必要である。

また、一般学生が特別支援学校教諭免許を取得するために専門教育科目を履修する時期については、1年次後期から始める学生から3年次以降に始める学生まで様々である。そのため正確な把握は難しいものの、本研究で

確認された意欲の向上が実際の免許取得行動につながっているか追跡調査も必要であろう。

V まとめ

本学では学校教育課程の必修科目として2014年度から「インクルーシブ教育論」を新設した。この授業を受講した特別支援教育コース以外の学生（一般学生）を対象に、授業の開始時と終了時に質問紙調査を実施した。結果、授業開始時に比べ終了時には、障害や障害者に関する知識や関心、障害や障害者について学ぶ意欲が高まっていた。また、特別支援学校教諭免許取得に対する意欲も高くなっていた。さらに、授業の目標として掲げた、障害の特性と支援に対する理解、共生社会の形成に対する意識の涵養、インクルーシブ教育や特別支援教育に対する理解について一定の成果があったと推測した。授業の課題と改善の方向性として、障害に対するリアリティのある理解と偏った障害観やイメージ形成につながらないための配慮、発達障害を中心とした具体的支援に関する内容の充実、授業内容の分析的な評価・検討、免許取得に向けたアプローチと追跡調査が求められた。

文献

- 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）。
- 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。
- 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課（2015）：特別支援教育資料（平成26年度）。http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1358539.htm（Retrieved 2015. 10.31）
- 長岡真希子，山路真佐子，小笠原サキ子，宮越不二子，池田信子，柳屋道子（2004）：看護大学生の障害者福祉援助実習における障害者に対する印象と実習からの学び。秋田大学医学部保健学科紀要，12，1，37-47。
- 中島充代，梅津郁美（2010）：看護学生 of 精神障がい者に対するイメージと社会的距離の変化－精神科経験と講義・実習の影響－。大阪信愛女学院短期大学紀要，44，13-18。
- 西山健，富永光昭，平賀健太郎，井坂行男，金森裕治（2012）：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2－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Ⅱ報）－。大阪教育大学紀要，第Ⅳ部門，61，1，185-194。
- 中村義行（2011）：障害理解の視点－「知見」と「かかわり」から－。佛教大学教育学部学会紀要，10，1-10。
- 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1－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,
第IV部門, 60, 1, 141-151.

鳥海順子, 古屋義博, 廣瀬信雄, 渡邊雅俊, 小畑文也 (2015):
インクルーシブ教育を見据えた教員養成に関する研究.
日本教育大学協会研究年報, 33, 227-237.

吉利宗久, 高橋桐子 (2013): インクルーシブ教育に対する
教員養成カリキュラム開発の動向と実際－ハワイ大学
マノア校における同時履修プログラムを中心に－. 岡
山大学教師教育開発センター紀要, 3, 61-69.