

<原 著>

インクルーシブ教育時代における大学教育

—— 教育学部学生を対象とした当事者参加型授業の効果 ——

五十嵐一徳*・村上 理絵*・小野塚 剛**・西村 浩二***

竹林地 毅*・谷本 忠明*・若松 昭彦*

本稿では、教育学部1年次生を対象とした教養ゼミにおいて、発達障害のある子どもの保護者と地域の発達障害者支援センター職員による当事者参加型授業を実施し、その効果について検討した。障害児者に対する理解を測る質問紙を用いた量的分析の結果では、質問項目が「社会参加」「具体的行動」「社会的影響」「生活遂行可能性」に分類され、多重比較の結果、「社会参加」と「具体的行動」「社会的影響」「生活遂行可能性」との間に有意差があり、「社会参加」の評価が他のクラスターに比べて高いことが明らかになった。受講学生に対して「今後の学習や生活にどのように活かしていきたいと思ったか」について質問し、質的分析を行った結果、【障害の捉え方】【障害者との関わり】【共生社会の形成】が抽出された。本稿における当事者参加型授業は、単に障害の知識獲得への動機づけを高めただけでなく、当事者からの講話を基に自己を内省し、共生社会の形成に向けた態度を学ぶ良好な機会になったことが推察された。

キーワード：インクルーシブ教育, 大学教育, 発達障害, 当事者参加型授業

I. はじめに

平成24年7月に文部科学省(2012)より「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」が報告され、共生社会、すなわち「誰もが相互に人格と個性を尊重し支え合い、人々の多様な在り方を相互に認め合える全員参加型の社会」を目指すことが課題であることが指摘されている。その指摘の下で「人間の多様性の尊重等の強化、障害者が精神的および身体的な能力等を可能な最大限度まで発達させ、自由な社会に効果的に参加することを可能とするとの目的の下、障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組み」であるインクルーシブ教育システムの構築が叫ばれている。そして、このインクルーシブ教育システムの構築のためには、一人一人のニーズに応じた適切な指導及び必要な支援を行う「特別支援教育」が必要不可欠なものであると位置づけられ、その推進が図られている。

このような動向の中で、学校教育や学習社会づくり
に寄与する学生を育成する教育学部では、次世代のイ

ンクルーシブ教育システムの構築の担い手となる子ども達に当該理念等を教育していく責務をもった学生を育成することも求められよう。

現在の教育学部では、教員免許状を取得するにあたり、「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。)」について学ぶ「教育の基礎理論に関する科目」の中で障害について学習する機会が位置づけられており、当該免許を取得希望する学生は履修することになっている。

また、平成9年に制定され実施されている介護等体験では、特別支援学校・社会福祉施設で障害のある方あるいは高齢者に触れ合う機会が設けられている。その効果を検討した先行研究では、「有意義な体験・貴重な体験・充実した経験ができた」、「教職に就くか否かにかかわらず、すべての学生が体験すべき意義のある体験である」といった内容を記述した学生が約6割強であったことを報告している(伊藤, 2010)。教員養成課程の全学生を対象に「特別支援教育に関する科目」を必修科目として位置づけ実施する大学(福岡教育大学, 2004; 東京学芸大学, 2008; 大阪教育大学(富永・金森・井坂・西山・平賀, 2011))もみられるようになってきており、幼稚園・小学校・中学校・高等学校いずれの教員を目指す学生にとっても「特別支

* 広島大学大学院教育学研究科特別支援教育学講座

** 特定非営利活動法人広島自閉症協会

*** 広島県発達障害者支援センター

援教育」を学ぶ必要性が認識され、それを具現化する動きが展開されるようになってきている。その中でも福岡教育大学(2004)では、知識・理解などの理論的な内容を学ぶ授業だけでなく、ボランティア体験など実体験を通して学ぶ授業も実施しており、特別支援教育を連続的かつ体系的に学ぶよう教育課程を整備しているところは示唆に富む。

このようにインクルーシブ教育の理解の啓発そして実践的教員を輩出するための教育学部における取り組みは、少しずつ展開されてきているが、教員養成課程の学生以外は必修という訳ではない等、教育学部全体として捉えた場合、課題があると思われる。さらに、授業内容とその効果について検討した先行研究の数は少ない。中村(2011)はこれまでの障害に関する専門的な知識の獲得のみを目的とした授業では、学生にとっては自分たちとは異なる特別な存在として「障害」が理解されてしまうことが多くなってしまっているのではないかとといった問題を提起している。そして、「障害」を学生自身の障害を伴う人との「かかわり」の関係性の中でとらえ、考えるというプロセスが必要であり、第三者的な知見を取得するだけで終えないような講義・演習が大学教育には必要であると指摘している。今後大学における特別支援教育に関する授業で取り扱う内容や教授法などのコンテンツを数多く開発していくことで、各大学の実態に合った特別支援教育の普及に役立つと考える。

ところで、広島大学では平成25度に文部科学省の「地(知)の拠点整備事業(大学COC事業)」に採択され、「平和共存社会を育むひろしまイニシアティブ拠点」の事業を実施している。本事業では、「ひろしま平和発信」、「中山間地域・島しょ部対策」、「障がい者支援」の3つの領域を柱に据え、大学が「地域」に根ざした教育を提供すると共に、「地域」の課題を共に考え、解決を目指すとする人材育成をねらいとした取り組みを行おうとするものである。具体的には、学部1年次生時に、全学必修科目の教養ゼミ(本学の教養ゼミは、自ら問題を発見し、発見した問題に対して自ら答えを考えるといった主体的な問題解決型学習を半期を通して行っている。その主材は多岐に渡っている。)中で各領域に関わる講義やフィールドワークを経験し、学部2年次、3年次では、地域と連携しながら「広島イニシアティブ特別科目」を履修し、学部4年次では「地域志向教育研究」をすすめ、卒業研究につなげるものである。地域と連携して「共に生きる」ことを目的としたこのような取り組みは、「共生社会」形成

のための一要素である「地域と連携した支援の構築」(文部科学省,2012)の内容と合致するものであり、「障がい者支援」領域のみならず、他の領域においても重要な取り組みである。

本稿は、大学COC事業の一環である教育学部に在籍する学部1年次生を対象に実施した「障がい者支援」領域に関わる教養ゼミの実施報告である。「発達障害について理解を図ると共に、地域の中で生活している発達障害に係る問題に気づくこと」をねらいとした本教養ゼミでは、広島県内在住の発達障害のある子どもの保護者そして地域の発達障害者支援センター職員を招き、自身の体験談等を語る当事者参加型授業(柴田,2010)を実施した。この当事者参加型授業は、近年看護領域の学部や保健医療福祉で実施されることが散見されるようになった、比較的新しい取り組みである(森川・中谷・伏見・仲沢・野澤・山下・上田・渥美・藤波,2004;柴田,2010)。教育分野では、障害理解教育の文脈で障害のある当事者やその保護者に講演を依頼することはしばしばある(今枝・楠・金森,2013)。徳田(1990)は、視覚障害者による講演は、structuredな(計画された)接触であり、情緒的な反応を生起させることにおける効果があることを指摘している。visibleな障害の理解教育における当事者参加の効果の蓄積はある程度なされているものの、発達障害のようなin visibleな障害の理解教育についての研究は皆無に等しい。

当事者参加型授業の教育効果についてレビューした柴田(2010)は、「当事者参加型授業」は当事者の生活を理解し、疾病理解の深まりや、当事者の話は具体的でわかりやすくイメージしやすいなど、知識面の学びにおいて効果があることを報告している。さらに、その他の効果として、技術面での理解だけでなく、情意的領域の学びが得られることも報告している。そのような成果から、「当事者参加型授業」は、当事者に敬意を払い「当事者から学ばせていただく」姿勢が押しつけではなく、疾患や障害について「もっと知りたい」という知的好奇心や学習意欲を高める効果があると考察している。また、有意味である当事者からの生の話が、学び手の認知構造のなかに位置づけられることによって、その後の学習が効果的に行える可能性が高まることが期待されると述べている。当事者参加型授業は、当事者から学ぶ姿勢を作るために一役を担うことも期待されよう。

教育学部学生を対象とした障害のある方やその家族あるいは関係者による「当事者参加型授業」の実施内容および効果について検討した先行研究は皆無であ

り、研究の積み重ねが必要と考える。「当事者参加型授業」の効果の検証にあたっては、学生の感想レポートを質的に分析する方法（高橋・池邊・グレック，2003）や独自に作成したエンパワメント自己評価尺度による方法（片岡・小山・秋葉・井上・山崎・黒須・三宮・ステープン・藤田・片岡，2006）等がなされてきており、量的あるいは質的な観点から分析することにより、多角的に教育効果を検証することが可能になるだろう。そこで、本稿では、当事者参加型授業が学生の発達障害に対する理解や認識などにどのように影響したかを明らかにするために、学生へのアンケートを基に量的・質的側面から検討することとした。

II. 方法

1. 調査対象

調査の対象は、2014年6月に実施した広島大学「地（知）の拠点整備事業 平和共存社会を育むひろしまイニシアティブ」に係わる教養ゼミのうち、「地域で生活する発達障害のある子どもについて」をテーマにした講義を受講した者の中で、授業アンケートに回答した143名であった。

2. 授業アンケートの内容および手続き

授業アンケートは、属性などの個人に関する情報を問う項目、受講後の理解を問う項目、および、受講してどのようなところが一番印象に残ったか、今後の学習や生活にどのように活かしていきたいと思ったか、「障害者支援」に関する領域で今回の授業以外に学んでみたい内容があるかについて問う項目を設けた。

理解を問う項目は、菊池（2011）の研究で使用された発達障害児に対するイメージ調査の項目28項目を参考にし、著者らが評価のしやすさの観点から項目分析を実施した結果、最終的に12項目が選択された。調査

は、「発達障害」についてあなたの「理解」は、授業を受ける前と比べて、どの程度深まったと思うか」という観点から評価を求めるものであった。評価は、「そう思う」（5点）から「そう思わない」（1点）までの5件法とした。個人に関する情報を問う項目および理解を問う項目以外は、自由記述により回答を求めた。

3. 分析方法

前述の通り本稿では、当事者参加型授業が学生の発達障害に対する理解や認識などにどのように影響したかについて把握するため、授業アンケートの項目の中でも理解を問う項目および今後の学習や生活にどのように活かしていきたいと思ったかについて分析を行った。

理解を問う項目については、得られた回答を用いてPASW Statistics 18を使用し、各項目の階層的クラスター分析を試みた。項目間の相互類似度の算定に際しては平方ユークリッド距離を採用し、クラスターの結合論理として平均連結法を用いた。

今後の学習や生活にどのように活かしていきたいと思ったかについては、データを概念に圧縮するオープン・コーディングと概念間の関連からカテゴリーを生成する選択コーディングを行った。オープン・コーディングでは、対象者が記述したデータから意味を解釈し、Table 1 に示すワークシートを一つの概念につき一枚用いて、概念の名称、定義、具体例を記入した。新たな対象者のデータを記入する際には、それまでに記入したデータと類似するデータかどうか、概念とデータに整合性があるかどうか注意到しながら行った。これらの作業を繰り返しながら概念の修正を図り、修正が必要なくなった時点で概念を決定した。続いて選択的コーディングでは、生成された概念間の関係性を解釈しながらカテゴリーを生成し、さらにカテゴリー間の関係性を検討しながらカテゴリーの上位に位置するカテゴリーグループを生成した。

Table 1 分析ワークシート（例）

概念	互いに支えあう関係を築く
定義	障害の有無に関係なく、相手を知り、困っているときにはお互い助け合うことのできる関係を作る
具体例	<ul style="list-style-type: none"> ・お互いに支えあえるように尊敬しあいたいと思った ・発達障害の有無に関わらず、社会や学校では助けてもらう必要のある状況に陥ることは誰にでもあるということ意識し、他の人と助け合いたいと思った ・障害のある人に何かしてあげるという視点だけでなく、互いに何かをしあう関係が築けるように接したい

Ⅲ. 結果

1. 理解について

Fig. 1 は、調査対象143名の評定値に基づいて得られたデンドログラムを示したものである。類似度15から20の間の距離を基準にとると、12項目は4つのクラスターに分離された。クラスターⅠには4項目、クラスターⅡには2項目、クラスターⅢには5項目、クラスターⅣには1項目が含まれていた。

クラスターⅠは、「発達障害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」、「発達障害のある人のためのボランティア活動に参加したい」などの項目があり、発達障害者理解のための具体的行動（以下、具体的行動）に関するものと考えられた。

クラスターⅡは、「発達障害のある人が地域社会で生活することによって、地域社会により影響がある」、「発達障害のある人がクラスにいることは、周囲にもよい影響がある」の2項目であり、発達障害者が社会におよぼす影響に対する認識（以下、社会的影響）を示すものと考えられた。

クラスターⅢは、「発達障害のある人も積極的に社

会参加をしたほうがよい」、「仕事の中には、発達障害のある人が入ってできる内容がたくさんある」など、発達障害者の社会参加に対する是認（以下、社会参加）を示すものと考えられた。

クラスターⅣは、「発達障害のある人も一般的な社会生活を送ることができる」のみであり、発達障害者の社会生活遂行可能性（以下、生活遂行可能性）への賛同を示していた。

これら4つのクラスターがそれぞれ一定の機能を代表するものとみなし、どのような機能が、「発達障害」についての理解の深まりと結びつくかと評定されているのかをみた。このため、項目ごとに平均得点を算出し、それに基づいてクラスターごとの平均得点を求めた。Fig. 2 に示すように、具体的行動が4.05（標準偏差0.88）、社会的影響が4.03（0.85）、社会参加が4.37（0.72）、社会生活遂行可能性が3.88（0.84）であり、一部のクラスター間に有意差が認められた（ $F(3, 1854)=28.40, p<.001$ ）。多重比較の結果、社会参加と具体的行動、社会的影響、生活遂行可能性との間に有意差があり、社会参加の評価が他のクラスターに比べて高いことが明らかになった。

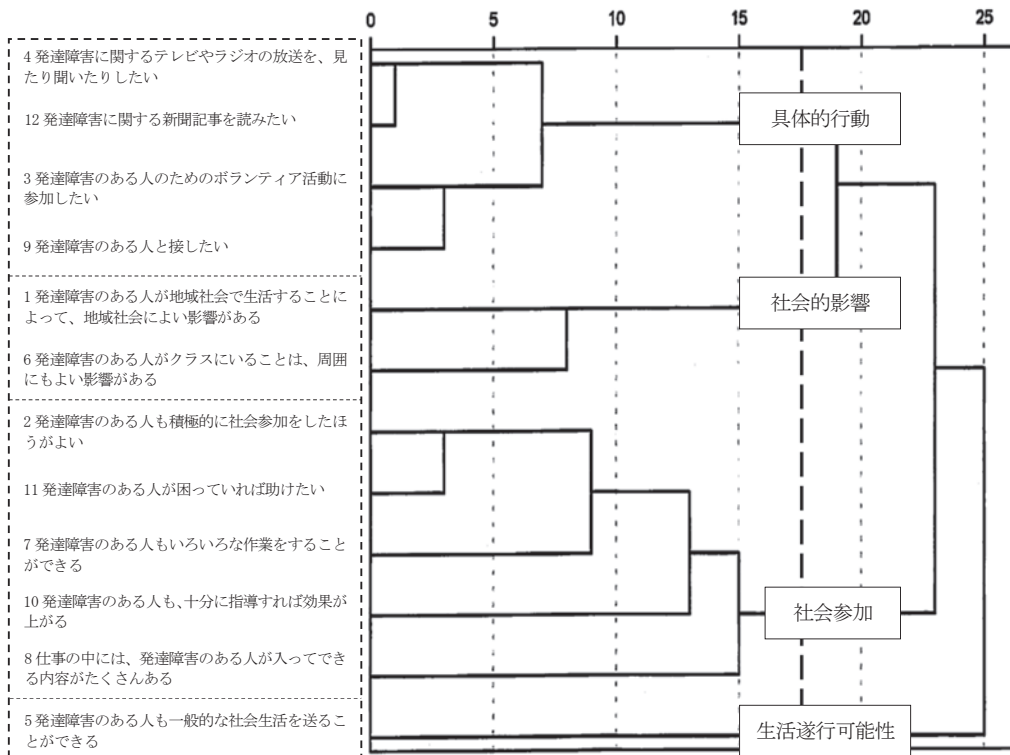


Fig. 1 得られたデンドログラム

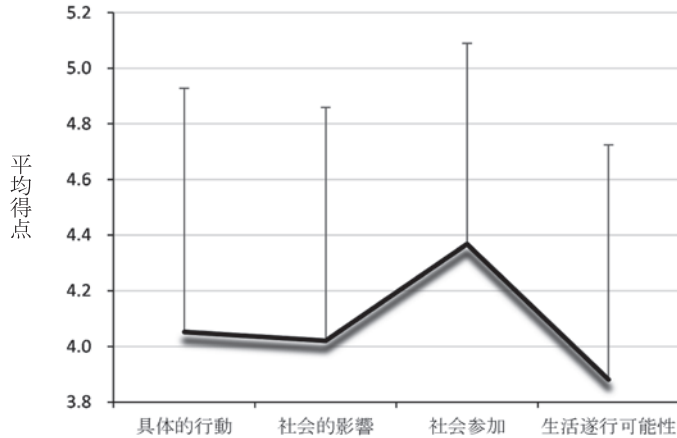


Fig. 2 各クラスターの平均得点と標準偏差

2. 今後の学習や生活にどのように活かしていきたいと思ったかについて

(1) 概念生成：データを分析した結果、Table 2 に示すように、13の概念が生成された。

本講義は入学して間もない6月に実施されており、対象者らは発達障害について十分に知識を得る機会がないまま受講したせい、今後、発達障害に関する知識を学ぶことが必要と感じていた [障害理解]。障害者と関わる際には知識が必要と考える対象者もあり、これを [知識の深化] として概念化した。

講義では、発達障害児者の具体的な事例が取り上げられ、対象者らは、特徴的な発達や認知に関する話題を聞くことによって、誰もができて当たり前と知っていることがそうでない場合があることを理解しておかなければならないと感じていた [当たり前ではない]。そして、障害者として一括りにするのではなく、誰もが得手不得手があるように、その人の個性に注目することが大切だと考えていた [個性]。

障害者をサポートするという観点では、対象者らは、特に自分が教師になった際にどのように障害のある子どもをサポートすればよいか考えていた [サポートのための関わり]。講義では、どのようなサポートが障害者を活かすかという話題に触れており、対象者らは、本人や保護者のニーズをとらえ配慮することが重要だと感じるとともに [当事者ニーズの把握] [ニーズに応じた関わり] [保護者との連携]、その支援が本人の

ためになるのかを考えてサポートすることが大切だと考えていた [本人中心アプローチ]。この他に、講義がきっかけとなり、ボランティア等に参加していきたいと考えた対象者らもいた [障害者との積極的な関わり]。

事例を通じて、発達障害児者の具体的な悩みや苦しみを聞いたことによって、対象者らは、それらを理解し受け入れる環境を整えていかなければならないと感じていた。対象者らは、障害の有無に関係なく困難な場面は誰にでも起こり得るのだから、助けてあげるのではなく、お互い様という考えで生活したいと感じたり [互いに支えあう関係性]、障害者に対して偏見をもつのではなく、受け入れていく社会を作っていく必要があると感じたりしていた [障害者を受け入れる社会]。さらに広い観念を持って今後活かしたいと考えた対象者らは、そもそも心理的障壁をつくっているのは定型発達児者の方なのだから、自身の固定観念を捨て、その人自身を見つめ直したいと感じていた [多角的な視点]。

(2) 概念のカテゴリー化：Table 3 に示す通り、前述の概念をもとに、定義や意味を解釈し、共通する概念を〈知識の習得深化〉〈個人による差異〉〈ニーズの把握〉〈障害者との積極的な関わり〉〈相互受容〉〈多角的な視点〉の6カテゴリーとして再度生成した。さらに、これらの関連性から、最終的には【障害の捉え方】【障害者との関わり】【共生社会の形成】の3カテゴリーグループに収束した。

Table 2 生成した概念一覧

概 念	定義／代表的な記述
障害理解	障害について知る。 しっかりと勉強して発達障害のことをできるだけ分かりたい。
知識の深化	障害に関する知識を深め、関わるときの参考にする。 発達障害の種類や傾向を調べて、学校教育の現場での支援のあり方・やり方を模索すること。
当たり前ではない	当然できると思っていることが個人によっては困難な場合もある。 当たり前だと思われていることをすることが困難な場合もあるということを理解し、支援していきたい。
個性	障害者とひとくくりにするのではなく、その人の個性を見つつ、障害も一つの個性ととらえる。 もし発達障害の人と接する機会があれば、その人のできないことや苦手なことを「個性」としてとらえたい。
サポートのための関わり	支援をするとき、障害のある人にどのように関わっていけばよいかについて考える。 実際に障害者と関わってどのようにサポートすればよいかを考える。
ニーズに応じた関わり	独りよがりな支援をするのではなく、障害のある人本人のニーズをとらえて関わる。 必要な支援が一人ひとり違うとおっしゃっていたので、それぞれのニーズにあった支援を行うには、どのようにすればよいかを学んでみたい。
当事者ニーズの把握	本人のニーズを尊重し、相手の気持ちを考慮した関わりをする。 相手の「したい、なりたい」をきちんと考慮したい。
本人中心アプローチ	支援する人の立場からではなく、本人のためになる支援なのかどうかを考える。 子どものためを思っていることでも、実は自分がやりやすいようにコントロールしていないか、気を付けて子どもと触れ合うようにしたい。
保護者との連携	保護者と情報交換をしながら、保護者の立場に立った支援を考える。 生徒のことだけではなく、その親とのコミュニケーションも大切だと学び、それを常に意識していこうと思った。
障害者との積極的な関わり	障害のある人のことを理解するために、積極的に関わる経験をする。 障害者の方々と接する機会があまりなく、わかっていないことも多いので、ボランティア等に参加したい。
互いに支えあう関係性	障害の有無に関係なく、相手を知り、困っているときにはお互い助け合うことのできる関係を築く。 発達障害の有無に関わらず、社会や学校では助けてもらう必要のある状況に陥ることは誰にでもあるということを意識し、他の人と助け合いたいと思った。
障害者を受け入れる社会	偏見の目で見えるのではなく、困っていたら助け、存在を認めて障害者が住みやすい環境をつくる。 障害のある人の存在を認め、居場所をつくるということ。
多角的な視点	障害に対する自分が持っている固定観念を捨て、一人の人として関わる。 障害をもった方々は考え方が違うから、対応はできても共通理解ができないと思っていましたが、要はこちらが心に壁をつくっていると気付きました。視点を“人”に変えていこうと思います。

Table 3 生成されたカテゴリーグループ、カテゴリー、概念

カテゴリーグループ	カテゴリー	概念
障害の捉え方	知識の習得深化	障害理解
		知識の深化
	個人による差異	当たり前ではない 個性
障害者との関わり	ニーズの把握	サポートのための関わり
		ニーズに応じた関わり
		当事者ニーズの把握
		本人中心アプローチ
	障害者との積極的な関わり	障害者との積極的な関わり
共生社会の形成	相互受容	互いに支えあう関係性
		障害者を受け入れる社会
	多角的な視点	多角的な視点

IV. 考 察

本稿では、教育学部に在籍する学部1年次生を対象に、障害のある子どもの保護者と地域の発達障害者支援センター職員による当事者参加型授業を実施し、授業後のアンケートを量的または質的に分析した。その結果を基に以下に考察する。

1. 講義を受講した後の自身の理解について

発達障害者理解のために具体的な行動をとることを表す「具体的行動」と発達障害者が社会におよぼす影響に対する認識を示す「社会的影響」、そして発達障害者の社会参加に対する是認を示す「社会参加」の平均評価点が4点以上と高い結果であった。特に数値が高かった「社会参加」内の質問項目には、発達障害者の社会参加に必要な能力や指導効果そして援助に関する理解や態度を問う内容を含んでいた。

本稿の当事者参加型授業における講演において、保護者からは自身のお子さんの成長や支援方法について説明しながら、視点を障害の部分に向けるのではなく、その子の思いに向けるようにしていくことで個々のニーズを捉えることにより、個別的な支援の展開が生まれるのではないかという内容の話がなされた。そして、地域の支援センター職員の方は、ご自身が関った事例を基に発達障害者のライフステージについての説明を交えながら、地域の中で障害を受けとめること、周囲の捉え方によって「障害」は「個性」にもなりえ、お互い尊重しながら生きていくにはどうしたよいかを考えさせるような内容を話された。今回の講演は、発

達障害に対する見方をポジティブな方向に変え、発達障害児者は何らかのサポートを得られれば社会参加ができることの認識を与えたことが示唆される。

菊池（2011）は、教育学部学生を対象に、本稿と概ね同様のイメージ尺度を用いて発達障害児者との接触経験と知識がそのイメージに及ぼす影響について調査した。調査は発達障害に関する講義を行う前に実施されており、対象学生は専門的な知識等を与えられていない状態であった。調査の結果、5つの因子（実践的交流・能力肯定・社会的交流・理念的好意・教育可能性）が抽出され、実践的交流と能力肯定の平均値は4点以下であり、それ以外は4点以上であった。この因子構造の1つである「実践的交流」内の質問項目は、本稿における「具体的行動」「社会的影響」内の質問項目がそのまま該当する。これらのことから、本稿における当事者参加型の授業は、発達障害についてもっと知ろうとする態度を高め、発達障害児者の社会に対する影響を好意的に受けとめさせるのに効果的であったと言えよう。

一方、「生活遂行可能性」の得点は4点以下であり比較的低い得点であった。これは、障害を個性などと認めつつも、何らかのサポートが必要な存在であるという認識を受けたことが影響しているのではないかとと思われる。または、「発達障害のある人も一般的な社会生活を送ることができる」という質問から、何らかのサポートがあれば、社会生活を送ることができるが、サポートがなければ難しいのではないかといった懐疑的な認識が反映した結果とも考えられる。いずれにしても、「生活遂行可能性」は教育に携わるものであれば、

子どもの将来像をイメージし長期目標を設定する上で必要な態度であると考えられる。「生活遂行可能性」に関する項目をより詳細に分析し、どのような講演内容にすべきか検討していくことが課題として挙げられる。

2. 今後の学習や生活に活かしていきたいこと

分析の結果、本稿における当事者参加型授業によって、多面的な障害の捉え方、ニーズを考慮した障害者との関わり、障害の有無に関らず人と人が支え合う共生社会を形成していくことへの気づきや学びが促進されたことが示唆される。本講演のねらいであった「発達障害について理解を図ると共に、地域の中で生活している発達障害に係る問題に気づくこと」は達成されたと言える。中村(2011)は、「障害児・者」とかわかる際に、「児・者」を見ずに「障害」を見てしまうのではなく、理解すべきは「障害なのか、児・者なのか」という二者択一的視点から捉えるものでもなく、目の前のその人の全体像に視点をあてた「理解」が重要であることを主張しているが、本稿の当事者参加型授業はそのような視点を養う内容であったことが推察される。また、＜知識の習得深化＞と＜個人による差異＞を内包する【障害の捉え方】が抽出されたことは、知識獲得の意欲を高めるといった当事者参加型授業における先行研究の知見と合致し、当事者参加型授業は単なる機械的な知識を提供する授業と同様かそれ以上の効果があることが示唆される。

ところで、1980年代中頃より米国を中心に「本人中心計画(Person-centered planning(PCP))」の取り組みが展開されている(水谷・石田・柳本, 2003)。このPCPはサービスを受ける人(本人)の意思や好み、願い、能力などを最大限に尊重し、それを福祉や教育のサービス計画立案に活かす考え方やその方法論の総称である(O'Brien & O'Brien, 2002)。園山(2004)は、Kincaid(1996)による本人中心計画を作成する上で重要な5つの目標を紹介している。①地域社会で生活し、そこで行われている活動に参加する、②これまでの友人関係や家族関係などを維持し、また新たに作る、③日々の生活の中で好みを表明し、選択する、④尊敬を受ける役割を果たし、尊厳を持って生活する、⑤持っている能力を発揮し、またその能力や新しい能力を伸ばす。このPCPは、本人の意思や好み、願いなどを可能な限り尊重するところに、その最大の特徴があり、本人のQOL向上に効果を発揮すると考えられる。このPCPの内容と本稿の講演で学生が学び得たこととは概ね合致するところがあり、インクルーシブ時代の

教員あるいは教育関係者を育成する上で、妥当な講演内容であったと考えられる。

本稿においては、[互いに支え合う関係性][多角的な視点]を含む【共生社会の形成】に向けた気づきがなされたことは、自己に視点を向かわせ、その自己と他者との関係性について思惟する機会を提供するものであったことが推察され、PCPの理念と合わせると調和のとれた内容であったことが窺われる。真城(2003)は障害理解教育における理解する対象は、障害や障害者のことではなく、障害や障害者について考える過程を通じた私たちの生活や社会であると主張しているが、そのような学びのプロセスを当事者参加型授業は内包していることが推察される。

3. 今後の課題とまとめ

本稿において、理解を測定するための調査アンケートは、講演前に実施しておらず、菊池(2011)の成果と比較し講演の効果がある程度認められたとしても、講演の効果について厳密には明確にしたとは言いがたい。今後は、事前アンケートを実施し、当事者参加型授業の効果についてより詳細に検証していくことが望まれる。また、本調査で用いたアンケートは「発達障害」に対する「理解」の深まりの程度を問う設問であったが、質問項目の中には理解だけにとどまらない項目も含まれていた。このため一概に当事者参加型授業が学生の発達障害に対する理解に影響した／しなかったと言うことはできず、結果の解釈には留意を要する。さらに、本稿では、保護者や地域の発達障害者支援センター職員による講演であったが、今後は発達障害のある本人による講演を実施し、それがどのような効果をもたらすかについて検証をすることも課題として挙げられよう。その際に、本人への講演依頼やその内容についてどのような手順を踏んで決定するかを詳述していくことで、当事者参加型授業を他大学等へ広めることに貢献できよう。その上、当事者参加型授業による当事者との出会いから、当事者という文脈の中で卒業研究等に発展させていくように学生を導くことも可能であり、今後検討する余地がある。

当事者参加型授業は、これまでの大学の教員による知識を提供する授業とは異なり、障害のある方の方見方や支援等について、学生自らに気づかせる機能を有していることが示唆された。柴田(2010)は、当事者参加型授業は学習の早い段階である1,2年次に実施することで、学習途上の中、疾病や障害に対するイメージ化がされることにより、その後のレディネスが高い

状態で専門科目を学ぶことが予想されると述べている。本稿においても、当事者から学んだ障害児者への見方等が先行オーガナイザー（市川，2011）として機能し、2年生以降の介護等体験や教育実習などの体験的学習や各専門領域の学習や研究に役立つことが考えられることから、大学1年次生を対象に当事者参加型授業を実施することを支持するものと言える。

共生社会に向けたインクルーシブ教育においては、人間や価値の多様性が尊重され、障害の有無に関わらず相互に認め合うことが重要視されている。本稿においては、学生は、当事者参加型授業を通して、このような態度を学んだことが推察される。今後学生はその態度を社会の中で具体的な行動として表していくことが望まれよう。そのためには、軸となる方法論が必要になってくる。望月（2001）は Skinner（1978）の倫理観を参考に、障害の有無に関わらず、何らかの行為が環境の変化を生み出すような状況を保障（「行動機会の保障」）し、自らにとってポジティブな環境変化が配置されている中で生活することを保障（「正の強化の環境の中で暮らすことの保障」）するような社会構築の重要性について指摘している。この考え方は、単に相手の多様性を認めるといったことだけでなく、また自分の考えをうまく表現し相手に理解してもらうといった以上のことが含まれていると考えられる。すなわち、個別的な内的・行動的な差異の存在を前提としながら、個々人を取り巻く可変性のある環境に焦点を当て、個々人がポジティブな結果が得られるような環境を設定していくことを志向する方法論を提示していると言える。このような方法論を学ぶ機会を学生にどのように提供していくか、また授業の中でどのように教授していくかが今後の検討課題として挙げられる。

文 献

- 海老沢千冬・堀尾雅美・徳田克己・埴和 明（2000）大学生が受けてきた障害理解教育の内容—学校における障害理解教育を中心に—。障害理解研究，4，1-10。
- 福岡教育大学（2004）障害児支援経験を通じた教員養成プログラム。特色ある大学教育支援プログラム（GP）。<http://www.fukuoka-edu.ac.jp/~dohira/gp/>（2014年11月10日閲覧）。
- 市川伸一（2011）現代心理学入門3 学習と教育の心理学—増補版—。岩波書店。
- 伊藤直樹（2010）教員養成における介護等体験の意味—2006～2008年度介護等体験アンケートの分析から—。明治大学教職課程年報，32，41-51。
- 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Ⅳ部門，62（1），75-85。
- 片岡正喜・小山宏子・山口洋史・秋葉敏夫・井上孝徳・山崎きよ子・黒須依子・三宮基裕・スナイダー スティーブン・藤田由美子・片岡靖子（2006）福祉系大学における教育のあり方に関する研究—当事者による講話を取り入れた試行的授業を通して—。九州保健福祉大学研究紀要，7，19-28。
- 菊池哲平（2011）教育学部学生における発達障害のイメージ：接触経験・知識との関連。熊本大学教育実践研究，28，57-63。
- Kincaid, D. (1996) Person-centered planning. In L. Koegel, R. Koegel, & G. Dunlap (Eds.), *Positive behavioral support: Including people with difficult behavior in the community*, Paul H. Brookes, Baltimore, 439-465.
- 水谷由美・石田祥代・柳本雄次（2003）アメリカ合衆国のITPプロセスにおけるPerson-centered planning—カリフォルニア州での作成方法に焦点を当てて—。心身障害学研究，27，159-171。
- 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）。2012年7月23日，http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321669.htm（2014年11月10日閲覧）。
- 望月 昭（2001）「障害」と行動分析学—「医学モデル」でも「社会モデル」でもなく。立命館人間科学研究，2，11-19。
- 森川三郎・中谷千尋・伏見正江・仲沢富枝・野澤由美・山下貴美子・上田康子・渥美一恵・藤波久恵（2004）「当事者参加授業」の教育効果と概念モデルの検討—看護基礎教育における新しい教育方法の開発—。山梨県立看護大学短期大学部紀要，10（1），17-30。
- 中村義行（2011）障害理解の視点—「知見」と「かわり」から—。佛教大学教育学部学会紀要，10，1-10。
- 中谷千尋・森川三郎・上田康子・渥美一恵・杉山由香里（2008）看護基礎教育における当事者参加授業の教育成果と課題—文献検討を通して—。目白大学健康

- 科学研究, 1, 139-147.
- O'Brien, C. L. & O'Brien, J. (2002) The origins of person-centered planning: A community of practice perspective. In S. Holburn & P. M. Vietze (Eds), *Person-centered planning: Research, practice, and future directions*. 3-27, Paul H. Brookes, Baltimore.
- 真城知己 (2003) 「障害理解教育」の授業を考える. 文理閣.
- 柴田貴美子 (2010) 病や障害を抱えた当事者が語る「当事者参加型授業」の現状と教育効果に関する文献レビュー. 文京学院大学保健医療技術学部紀要, 3, 23-31.
- Skinner, B. F. (1978) *Reflections on behaviorism and society*. Prentice-Hall, N. J.
- 園山繁樹 (2004) 激しい行動障害を示す発達障害のある人の最適生活設計—応用行動分析的アプローチと本人中心計画作成を通して—. 福祉心理学研究, 1, 43-51.
- 高橋香織・池邊敏子・グレッグ美鈴 (2003) 精神障害者の家族の体験談を取り入れた授業からの学生の学び. 岐阜県立看護大学紀要, 3 (1), 69-74.
- 東京学芸大学 (2008) 特別支援教育時代の教員養成システムの開発—客観的なアセスメントと指導計画の作成できる小中学校等の教員養成を目指して—. 質の高い大学教育推進プログラム (教育 GP), <http://www.u-gakugei.ac.jp/~yoseigp/index.html> (2014年11月10日閲覧).
- 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.
- 富永光明・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. (2015. 1. 29受理)

University Education on Inclusive Education Era: Class Provision with Active Participation of Persons Involved for Department of Education Student

Kazunori IGARASHI

Graduate School of Education, Hiroshima University

Rie MURAKAMI

Graduate School of Education, Hiroshima University

Tsuyoshi ONOZUKA

Autism Society Hiroshima

Koji NISHIMURA

Hiroshima Support Center for Developmental Disabilities

Takeshi CHIKURINJI

Graduate School of Education, Hiroshima University

Tadaaki TANIMOTO

Graduate School of Education, Hiroshima University

Akihiko WAKAMATSU

Graduate School of Education, Hiroshima University

The purpose of the present report was to evaluate effect of class provision with active participation of persons involved (i.e. parent of the person with disabilities and staff of the support center for developmental disabilities), in order to improve understanding on developmental disabilities for department of education student. The results of the quantitative analysis using the question paper to measure the understanding for the person with disabilities, indicated that question items were classified in [social influence], [life accomplishment possibility], [social participation], [concrete action], and it was significantly different between [social participation] and [concrete action], [social influence], [life accomplishment possibility]. As a result of qualitatively analyzing a question “how you want to make use in future learning and life” for students, we extracted [how to understand a disability], [relation with the person with disabilities], [the formation of the symbiosis society]. Not only the class provision with active participation of persons involved in this report raised a motivation to the acquirement of knowledge of disability, but also introspected in self through learning from the person involved, and it was guessed that it was at a good opportunity to learn an attitude for the formation of the symbiotic society.

Key word: inclusive education, university education, developmental disability, active participation of persons involved