

# 知的障害児の心理・生理・病理の視点から考える特別支援 教育実習に向けての指導内容に関する予備的検討①

～1年生へのイメージ・意識調査から～

猪狩 恵美子・中山 政弘

Preliminary study on the guidance contents for special needs education practicing considered from the point of view of psychology, physiology, pathology of intellectually disabled children:Part1.

-From the image・consciousness survey for first grade students -

Emiko IKARI and Masahiro NAKAYAMA

## 概要

本研究では、本学科1年生の知的障害のある人へのイメージや意識・態度についてのアンケート調査の結果から、学生に対する障害のイメージや態度についての現状を把握した。その結果、知的障害者に対するイメージの因子として「性格」「活動」「親和性」「行動」「感受性」の項目から構成されていることが明らかになった。特に「活動」因子に関する質問項目においてポジティブなイメージでとらえていることが多いことが明らかになった。一方、知的障害者に対する日常的な生活場面での意識・態度については「実践態度」「社会的受容」「否定的印象」の因子から構成されていることが明らかになり、特に「否定的印象」について先行研究よりもポジティブに捉えているということが明らかになった。

これらのことから、授業においても、テキストで伝えることのできる限界を知りつつ、実際に学生が経験したことを取り上げたりする中で、障害者をどのように理解したらよいかということや、そこでの行動の意味を改めて考え直す機会が作られることで、障害に対する理解がさらに深まるものと思われる。

キーワード：知的障害児の心理・生理・病理、特別支援教育実習指導、障害児へのイメージ・意識

## 目的

2007年の学校教育法の改定によって特別支援教育が本格的に実施される中で、これまでの障害種や程度に基づく特殊教育から、児童生徒の個別の教育的ニーズに対応することを旨とする特別支援教育への制度的転換が図られてきた。

この中で、これまでの盲・聾・養護学校が特別支援学校として再編され、様々な障害種に対応できるような学校システムの構築が求められるようになった。またこれに合わせて教育職員免許法（以下、免許法）においても、盲学校、聾学校、養護学校とそれぞれに定められていた教員免許状を特別支援学校教諭免許状に一本化し、児童生徒の障害の重複化や多様化に合わせて、専門的知識や技能を持って対応できる人材の育成がより一層求められてきている。

同時に、免許法施行規則第6条の第三欄「教育の基礎

理論に関する科目」の「幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程」においては、必要時間数こそ示されていないものの、「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」を取り扱うことが求められている。このことは、規則上ではどの教員免許を取得する中でも、特別支援教育に関わる内容を学ぶことが出来るということを示している。つまり、教員養成教育において、特別支援教育は決して特別支援学校の教員免許を取得する者だけが学ぶ内容ではないということである。眞城（2002）が指摘しているように教員免許の取得がそのまま高い専門性を保証するというのではないものの、教員養成課程の中で学生の学びを提供する上では、子どもの発達を適切に理解し支援するための基本的な理解や実践力を担保する内容でなければならない。このように考えると、幼稚園や小学校の教員免許取得の基礎として特別支援教育に関する基本的な知識を理解した上で、特別支援学校教員免許を取得するために、さらに障害種に

応じた基本的理解や実践の方法を学んでいくことが大切であると思われる。

この考えに基づいて、特別支援教育の基本的知識として、障害についての理解をどのように深めていく必要があるのかを検討するために、これまでどのような視点から教育がなされてきたかを概観していきたい。

富永ら（2011）は教員養成大学の1年次生向けに実施した自らの授業の中で、501名の学生を対象に質問紙調査を実施している。その調査では、授業の開始時に学生に対して障害及び特別なニーズのある子どもに関する知識や障害者との接触経験について尋ねている。そして、授業の終わりには授業の内容が特別なニーズのある子どもや、その子どもの教育に対する考え方の変化に及ぼした影響について尋ねている。この結果、授業の開始時は学生の9割以上が「点字」「手話」「バリアフリー」「ユニバーサルデザイン」の用語を認知していたこと、学生は障害者との具体的なコミュニケーション手段や日常生活に関する基礎的な知識を、すでに有していたことを明らかにしている。障害者との接触経験は、知的障害者相手が最も多く、その割合は約6割に上り、自閉症やその他の障害者との接触経験は4割以下であったことを報告している。さらに、授業の終わりに実施した調査では、考え方が変化したと回答した者は7割以上であったこと、その変化の内容は特別なニーズのある子どもに関する理解の拡充であったこと、障害の捉え方が変化したことなどであったことなどを明らかにしている。

また、田口ら（2012）は教員養成大学の1年次800名程度を対象に質問紙調査を行い、学生が元々有している障害や障害児に関する知識を尋ねている。その結果、9割以上の学生が「視覚障害」や「聴覚障害」の語を理解していたが「特別支援教育」「精神障害」「発達障害」「自閉症」「ダウン症」の語の理解は約6割以下であったことを明らかにしている。

このように、先行研究においては教員免許取得予定の学生が持つ障害観、その学生たちの障害者との接触経験の有無などの視点から彼らの障害理解の現状について明らかにしている。これらの結果も含めて考えて行くと、特別支援教育に携わる教員を養成する上では、特別支援教育や様々な障害についての知識だけではなく、障害を持っている児童生徒に対する学生の持っているイメージや態度という視点から教育を行うことが必要であると考えられる。また、先行研究の結果から示唆されることとして、教員免許取得を希望する学生の中でも、障害に対する知識だけでなく、障害を持っている児童生徒へのイメージや態度が十分形成されていないものも多く存在するのではないかということがある。2016年の「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律（以下、障害者差別解消法）の施行を受けて、差別解消に向けて、国民一人ひとりの障害に関する正しい知識の習得や理解が必要不可欠であり、行政機関や事業主はもとより、地域住民等に

対する啓発活動も期待される中で、学校教育が果たすべき役割も大きく、インクルーシブ教育を推進して行く中で児童生徒の障害者に対するイメージの基礎を作ることや、障害のない児童生徒の保護者に対する働きかけも重要になってくる。教員養成の役割の中では、教員としての障害に対する専門的な知識や、障害を持つ児童生徒に関わる実践的方法の理解を伸ばしていく一方で、学生が持っている障害のイメージや態度についても把握した上で、適切なイメージや意識・態度を育てることが出来る教育を行うことが重要であると考えられる。

そこで本研究では、本学科1年生を対象に知的障害のある人へのイメージ等をアンケート調査の結果から明らかにすることで、入学段階で学生が持っている障害に対するイメージや意識・態度の実態を把握していくこととする。そしてその実態把握から、次年度以降により専門的な学びを深めていく中で、学生全体に対して、教育・保育の基礎としての特別支援教育についてどのように伝えていくことが重要であるか、同時に、その中で特別支援教育実習の履修を希望する学生に対して、次年度以降の授業の中でこのイメージや意識・態度について深めていく内容の検討を行うこととする。

## 方法

**調査対象：**本学子ども発達学科1年生114名

**結果方法：**授業内で研究の目的を説明し、研究協力を得ることができた上記学生に記入を依頼した。

**調査時期：**2017年12月

**調査内容：**松本・田引（2009）の障害を持っている人に対するイメージや意識、態度についてのアンケートを使用した。松本・田引（2009）はこれまでの先行研究の結果からイメージや意識、態度を測定する尺度項目については検討が必要であるとして、これまでの先行研究において使用された、いくつかの質問項目を追加修正することで質問項目を完成させている。知的障害者に対するイメージを表す形容詞対の質問項目17項目については、「非常にそう思う」「まあそう思う」「どちらともいえない」「まあそう思う」「非常にそう思う」の5段階尺度によるSD法を用いてそれぞれ得点を与えた。また、回答への偏りを避けるため、いくつかの質問項目においては評価の方向を左右入れ替えて配置した。次に、知的障害者に対する日常生活上での意識・態度に関する項目18項目について「非常にあてはまる」「まああてはまる」「どちらともいえない」「あまりあてはまらない」「まったくあてはまらない」の5段階尺度を用いた。本研究では松本・田引（2009）との結果の比較を行うために、同じ質問項目を使用することとした。

**倫理的配慮：**質問紙の内容や調査方法に関しては、福岡女学院大学・短期大学部研究倫理委員会の「人を対象とする研究」に関する倫理審査を経て、実施した。

**分析方法：**SPSS Ver. 24.0を用いて統計処理を行った。質

問項目のうち逆転項目となるものについては、得点の変換を行ったうえで分析を行った。

## 結果

### 1. 知的障害者に対するイメージについて

まず、知的障害者に対するイメージの分析を行った。イメージに関する17項目の Kaiser-Meyer-Olkin の標本妥当性の測度は0.668であった。また、Bartlett の球面性検定では1%水準以下での有意性を確認した上で因子分析を行い、固有値スクリープロットから5因子が妥当と判断し、主因子法 (Varimax 回転) による分析を行った。その結果、累積寄与率は 42.493% であった。その結果、松本・田引 (2009) の先行研究と同様の因子として「性格」「活動」「親和性」「行動」「感受性」の項目から構成されていることが明らかになった (表1参照)。

さらに先行研究との差をメタ分析による比較によって明らかにするために、効果量 (Cohen's d) を算出したところ、おおむね効果量が中程度以上ある事が明らかになり、松本・田引 (2009) の先行研究と比較して、「活動」因子に関する質問項目においてポジティブなイメージでとらえていることが多いことが明らかになった (表2参照)。

表1：知的障害者に対するイメージ (因子分析)

	因子				
	「性格」	「活動」	「親和性」	「行動」	「感受性」
やさしい-こわい	.803	.068	.183	.210	.104
おだやかな-攻撃的な	.529	.056	-.122	.250	-.045
明るい-暗い	.669	.340	.257	.013	.035
活発な-不活発な	.065	.757	.024	.160	.061
陽気な-陰気な	.249	.740	.099	.027	.009
消極的な-積極的な	.160	.184	.146	.159	-.019
楽天的な-悲観的な	.176	.492	.154	-.309	-.173
社交的な-非社交的な	.393	.254	.301	.027	.056
話にくい-話しやすい	.212	.000	.671	.033	-.112
親みにくい-親しみやすい	.043	.150	.862	-.012	.143
身近な-縁遠い	.057	.083	.236	.261	-.002
我慢強い-あきっぽい	.091	-.179	.036	.522	.107
安全な-危険な	.208	.086	.125	.616	.033
注意深い-軽率な	.032	.044	-.053	.346	-.045
純粋な-不純な	.348	.262	.080	-.060	.297
不器用な-器用な	-.072	.105	.232	.237	-.228
敏感な-鈍感な	.036	-.008	.011	.074	.786

因子名は、松本・田引 (2009) による

表2：イメージ因子得点の比較

	本研究		松本・田引 (2009)		効果量 <i>d</i>
	平均値	SD	平均値	SD	
活動	3.73	0.69	3.47	0.55	0.4
性格	3.39	0.37	3.95	0.71	1.0
行動	3.00	0.34	3.28	0.62	0.6
親和性	2.92	0.65	3.44	0.63	0.8
感受性	3.38	0.35	3.67	0.51	0.7

効果量 *d* の基準：*d* = 0.2 (効果量小), *d* = 0.5 (効果量中), *d* = 0.8 (効果量大)

## 2. 知的障害者に対する日常場面での意識・態度について

次に、知的障害者に対する日常的な生活場面での意識・態度について分析を行った。設定した18項目のKaiser-Meyer-Olkinの標本妥当性の測度は、0.779であった。また、Bartlettの球面性検定では1%水準以下の有意性を確認した上で因子分析を行い、固有値スクリープロットから3因子が妥当と判断し、主因子法（Varimax回転）による分析を行った。その結果、累積寄与率は39.926%であった。その結果、松本・田引（2009）の先行研究と同様の因子として「実践態度」「社会的受容」「否定的印象」の項目から構成されていることが明らかになった（表3参照）。

さらに先行研究との差をメタ分析による比較によって明らかにするために、効果量（Cohen's d）を算出したと

ころ、「否定的印象」について先行研究よりもポジティブに捉えているということが明らかになった（表4参照）。

### 考察

本研究では、本学科1年生の知的障害のある人へのイメージや意識・態度についてのアンケート調査の結果から、学生に対する障害のイメージや態度についての現状を把握した。ここからは、教育・保育の基礎としての特別支援教育や障害児保育についてどのような内容について授業の中で伝えていくことが重要であるかということについて考察すると同時に、一部の学生が次年度以降に受講することになる「知的障害児の心理・生理・病理」などの特別支援教育実習履修に向けた授業内容について考察する。

表3：知的障害者に対する日常場面での意識・態度（因子分析）

	因子		
	「実践態度」	「社会的受容」	「否定的印象」
知的障害のある人たちのためのボランティア活動に参加したい	.754	.201	-.028
知的障害のある人たちの施設や特別支援学校を訪問してみたい	.705	.235	-.043
知的障害のある人が困っていたら助けてあげたい	.495	.187	-.253
知的障害者についての新聞、雑誌、テレビ等の記事や放送に関心を持って見ている	.524	.025	-.042
普通の生活でもっと知的障害のある人と関わる機会があってもよい	.625	.246	-.313
知的障害のある人と一緒にスポーツ活動をしてよい	.549	.285	-.114
自分の子どもや兄弟が、知的障害者と一緒に遊んだり学んだりすることは良いことである	.318	.513	-.277
知的障害のある人のことは社会全体で責任を持つべきである	.268	.374	.019
知的障害者は、教育や指導によって日常生活習慣を身につけることができる	.093	.559	-.059
家の近くに、知的障害者の施設や特別支援学校ができることはかまわない	.069	.764	-.299
知的障害者は、できるだけ社会で一般の人と一緒に生活する方がよい	.144	.529	-.111
自分の子どもや兄弟が将来、知的障害者の教育や福祉の仕事につくことに賛成である	.146	.570	-.087
知的障害のある人と一緒に仕事をしてもよい	.389	.459	-.128
知的障害のある人はスポーツのルールを理解している	.224	.359	.018
知的障害者のための福祉は、もっと生活にゆとりができてから考えるべきである	-.033	.107	.613
知的障害のある人のことは親が責任を持てばよい	-.083	-.250	.626
知的障害のある人は施設で生活する方がよい	-.192	-.328	.523
多くの知的障害者は、暴れたり物を壊したりする乱暴な行動をする	-.099	-.103	.536

因子名は、松本・田引（2009）による

表4：日常場面での意識・態度についての因子得点の比較

	本研究		松本・田引（2009）		効果量 d
	平均値	SD	平均値	SD	
実践態度	3.92	0.55	4.28	0.46	0.7
社会的受容	4.06	0.52	4.11	0.53	0.1
否定的印象	2.43	0.65	2.21	0.7	0.3

効果量 d の基準：d = 0.2（効果量小）、d = 0.5（効果量中）、d = 0.8（効果量大）

まず、調査結果から「活動」因子に関する質問項目（活発な－不活発な、陽気な－陰気な、消極的な－積極的な、楽天的な－悲観的な、社交的な－非社交的な）においてポジティブなイメージでとらえていることが多いことが明らかになった。本学科では、調査対象・調査時期となった1年生の後期は、1年時の保育実習Ⅰ（施設）において一部の学生は障害者との関わりをこれから経験することとなる時期である。1年時の保育実習Ⅰ（施設）では、この時期に実習指導においてビデオによる障害児の説明等をふまえて、年明けから実習において実際に知的障害者との関わりを経験する。これは、知的障害者の態度研究で指摘されている接触機会が影響すると思われる。例えば Allport (1935) は、経験の累積的統合をあげている。Okolo & Guskin (1984) は、知的障害児（者）に対する態度を好意的なものに変える要因として、知的障害児（者）との接触経験をあげている。また、三澤（1984）も、障害者に対する態度改善のあるべき方向の1つとして、障害者との接触機会の拡大をあげている。確かに、生川（1998）が幅広い調査対象への調査から指摘しているように、知的障害者へのイメージは、自分との直接的な関わりがなく、理念的な概念に関しては好意的となり、一方で自分と直接的な関わりがある現実的な概念に関しては好意的ではないとしている。つまり、障害に関するイメージは、個人の直接的関与の有無に影響を受け、また誤った認識や理解から形成されやすい。

では、これらのことから、学生全体に対してどのように授業においてアプローチすることに意義があるのだろうか。和泉ら（2013）は独自の障害理解推進プログラムや講義の実施が学生に及ぼす影響を明らかにするため、質問紙調査を実施している。その結果、学生の理解を深めさせるには、障害についての講義、障害を題材にしたTV番組などの視聴覚教材が有効であったことを明らかにしている。さらに、学生は障害に対する正しい知識を獲得することによって、障害者の生き方や実際の生活を具体的に理解し、漠然と抱いていたネガティブなイメージを減らしポジティブなイメージを高めることができることを明らかにしている。

今回の調査は、入学前に知的障害者への関わりを経験している可能性や、保育実習Ⅰ（施設）の実習指導の段階での障害理解をふまえた調査結果であるが、そこから実習においてどのような経験をすることになるのか、またどのように自分が関わったのか、さらに実習とこれまでの関わりで考えたことについての整理やまとめを行うということが、事後指導の中でふりかえりを行うことの意義の一つとして存在していると思われる。実習期間中に担当スタッフとの振り返りの中でも、その日ごとの振り返りが行われ、実習生としての関わりや利用者の行動の意味などが解説されることもあるが、今回の結果のように実習生として利用者と同じスケジュールに沿って同じ活動を共有することにおいては、彼らのキャラクター

への親しみなどが感じられることはあるだろうが、一方でネガティブな感情や攻撃的に見える言動を目の当たりにしたときに、そこにどのような意味があるのかということや、その言動の背景にある感情や障害特性を改めて整理することが必要である。さらに、それについて実習の事後指導やその後の障害に関する説明する授業でも話題にしたり、振り返りの機会を持つことが必要であると思われる。つまり、知的障害そのものや障害者の理解という点では、1年生の段階で実習経験を行うことにはとても意義があることだと思われる。しかし、事前にビデオ学習等で実習に対する理解を深め、実際に実習の中で様々な利用者とのかかわりから、障害といっても種類や同じ診断名でも個人差とも言われる特性の幅広さがあることを理解することや、実習期間に起こる様々な出来事を通して、その意味や本人の特性をさらに深く知る機会として実習中の振り返りや事後指導においても、実習期間に経験したことの体験の整理が利用者へのイメージ形成につながるものと思われる。

次に、調査結果の一つとして「否定的印象（知的障害者のための福祉は、もっと生活にゆとりができてから考えるべきである、知的障害のある人のことは親が責任を持てばよい、知的障害のある人は施設で生活する方がよい、多くの知的障害者は、暴れたり物を壊したりする乱暴な行動をする）」について先行研究よりもポジティブに捉えていることが明らかになった。このことについて、さらに特別支援教育実習履修の観点から授業内容として検討すべきポイントについて考えていきたい。

この否定的印象の項目に挙げられているような、知的障害者の長期的な支援であったり、全体的な福祉サービスにも関連するような包括的議論とも呼ぶべき内容に関しては、それ自体について考えているというよりも、先述したようなこれまでの経験やそこで抱いたイメージが影響していることは多いと思われる。松本・田引（2009）の先行研究において、イメージと意識態度の関連性についての重回帰分析を行った結果からは、親和性に関するイメージが否定的印象の意識・態度に影響を与えることが示唆された。ここでも接触経験などによる知的障害者への親しみやすさが、そんな彼らに対する総論としての長期的な支援や全体的な福祉サービスの向上への期待などを考えていることにつながっているものと思われる。では、ここから特別支援教育実習履修に向けての教育としてどのような方向性を検討すればよいだろうか。教育実習においては福祉的な理解や長期的な支援も視野にいれながらも、学校教育としてどのような内容を学んでもらうのか、またどのようにその学びを提供するのかということについて検討していかなければならない。改めて田中ら（2004）が示唆している点に注目したい。田中ら（2004）は、保育士取得希望短大生96名に対し、非障害者施設群と障害施設群の態度の変化を実習前後で比較した。障害施設群では、実習後に抵抗感や恐怖感が

減少し、イメージの変化が見られたが、具体的状況下での対応がポジティブに変化するものではなく、原因の正しい理解にはつながらなかったという、研究結果からも単に接触経験を増やすことだけではなく、そこから考えたことを整理する機会を提供することの必要性を前段では言及したが、ここではさらに特別支援教育実習履修の基礎となる関連授業においてどのようなことを重視すべきだろうか。

知識が態度に影響を与えるという点に関しては、田川・由良（1992）が、交流教育や統合教育が接触と知識の要因を包含すると考えているように、知識と接触とは関連性が深いと考えられる。障害者との接触機会が増えれば、それだけ障害者への関心も高まり、知識も増えることになるだろう。また、知識と態度次元との関連について検討した生川（1995）の結果を見ると、知的障害の出現に関する知識の有る人の方が無い人よりも実践的好意度が高く、統合教育に同意し、さらに知的障害者との交流を推進する気持ちも強かった。しかし「能力肯定」や「理念的好意」については、知識と態度との間に関連性が見られなかったとしている。これらのことから、知的障害者についての理解を深めていく授業において、適切な知識を伝えていくことの重要性が改めて考えられる。その一方で、先述したような接触機会の増加や、そこで得られた感覚や考えを整理すること、さらにそこからさまざまな障害や状態像を知りたいという学びへの姿勢が増えるような授業が求められると考える。都築（1999）は、障害児教育専攻2年生20名に対し、16回の講義と視覚教材を用い、講義終了後に評価した結果、態度得点が高くなったが、授業で扱った障害種別のみ有意差が見られ、講義で扱わなかった語句については有意差が示されなかったことを示している。教育・保育全般に関しても同じことがいえると思われるが、誰一人同じ人間・子どもがいないように、障害という大きなグループ分けがあるだけで、そこで誰一人として同じ障害を持つ児童生徒や障害者は存在しない。障害という部分に限って言えば、障害種や障害の程度、持っている障害の特性に応じて、さらにその違いは細分化されるのかもしれない。そのような中で、授業で伝えることができる障害についての知識を深めていくためには、接触機会が増えることの中で様々な人と関わり、その理解を深めることも大切であると思われる。その一方で知識を伝える授業においても、テキストで伝えることのできる限界を知りつつ、実際に学生が経験したことを取り上げたりする中で、障害者をどのように理解したらよいかということや、そこでの行動の意味を改めて考え直す機会が作られることで、障害に対する理解がさらに深まるものと思われる。本学科では2年生から知的障害の理解という観点からも

「知的障害者の心理・生理・病理」が科目配当されており、そこでも障害についての状態像などを説明しているが、施設での利用者の様子や行動ともリンクできるような解説を行うようにしている。このような解説を通して、障害者とのかかわりと学問的知識がつながるような学びが必要であると思われる。

## 引用文献

- Allport, G.W.(1935)Attitudes. In Murchison(ed.)A Handbook of Social Psychology. 798-844. Worcester,Mass.: Clark Univ. Press. 吉田正昭訳編 心理学リーディングス, 誠信書房, 201-242.
- 和泉綾子・田口禎子・三浦巧也・堂山亜紀・林安紀子・橋本創一・池田一成・小林正幸(2012) 通常教育教員養成における特別支援教育プログラム構築のための基礎的な検討(2) —教師志望大学生の障害者理解と障害理解教育に関する調査— 東京学芸大学紀要総合教育科学系Ⅱ, Vol. 64, No.2, 235-243.
- 松本耕二・田引俊和(2009) 障がい者スポーツをささえるボランティアからみた知的障がい者のイメージと日常生活における意識・態度, 山口県立大学学術情報(社会福祉学紀要), 第2号, 27-38.
- 三澤義一(1984) 障害者の教育と心理. 光生館.
- 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.
- 生川善雄(1998) 我が国における知的障害児(者)に対する態度研究の現状と課題. 特殊教育学研究, 35(4), 67-72.
- Okolo, C. and Guskin, S.(1984)Community attitudes toward community placement of mentally retarded persons. International Review of Research in Mental Retardation,12,25-66.
- 眞城知己(2002) 現職研修機会と教員免許状の資格認定との連動に対する意識—千葉県における調査のコンジョイント分析. 特殊教育学研究, 39(4), 47-56.
- 田川元康・由良妙子(1992) 障害児に対する小学生の態度形成. 和歌山大学教育学部紀要, 41,1-16.
- 田中淳子・河内貢(2004) 知的障害者に対する援助経験による態度変容に関する基礎的研究. 岡山学院大学・岡山短期大学紀要, 27,59-67.
- 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 第四部門 教育科学, 第60巻第1号, 141-151.
- 都築繁幸(1999) 教員養成系大学の講義における視覚メディアの活用をめぐって: 学生の障害者の態度変容に及ぼすビデオ映像の効果. 放送大学研究報告, 9,257-264.