

教職課程を履修する大学生における
障害のある児童への合理的配慮に対する意識

五位塚 和也

Awareness of Reasonable Accommodation for
Children with Disabilities among University Students
Taking Teacher Training Courses.

GOITSUKA, Kazuya

大分大学教育学部研究紀要 第47巻第1号

2025年9月 別刷

Reprinted From

RESEARCH BULLETIN OF THE

FACULTY OF EDUCATION

OITA UNIVERSITY

Vol. 47, No. 1, September 2025

OITA, JAPAN

教職課程を履修する大学生における 障害のある児童への合理的配慮に対する意識

五位 塚 和 也*

【要 旨】 本研究では、教職課程を履修する学生を対象として、①障害種ごとの児童の教育的ニーズに応じた合理的配慮の提供に関する妥当性評価の特徴を明らかにすること、②妥当性の評価の理由づけの分析を通して合理的配慮に関する評価のプロセスについても検討すること、③障害に関する学習経験や接触経験が合理的配慮に対する意識にどのような影響を及ぼすかを明らかにすることを目的とした。その結果、視覚障害のある児童、発達障害のある児童、情緒障害のある児童への合理的配慮については、他の障害種と比較してその妥当性を評価が低くされたことが示された。このような結果について、障害のある児童が有する教育的ニーズやそれに応じた配慮や支援に関する理解の不足、指導や評価に関する固定観念が要因となっていることが考察された。また、障害特性の可視性が低い知的障害や発達障害については、学習経験がある方が合理的配慮の妥当性の評価がより肯定的であることが示された。

【キーワード】 合理的配慮 妥当性 教職課程 大学生

I 問題

2006 年に国際連合で障害のある人への差別の禁止や社会参加を促す「障害者の権利に関する条約」が採択された。わが国は 2014 年に同条約に批准したが、それに先立って 2013 年に「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)」が制定された。また、2016 年に同法が施行され、障害のある人への合理的配慮の提供が、行政機関等においては義務化、事業者においては努力義務化された。さらに、2023 年には事業者による合理的配慮の提供を義務化することなどを内容とする改正障害者差別解消法が公布され、2024 年 4 月 1 日から施行された。このような社会的な動向のなかで、教育現場においては合理的配慮の提供や基礎的環境整備を充実させることが必要とされている。なお、文部科学省(2012)によると、「合理的配慮」とは「障害のある子どもが、他の子どもと平等に「教育を受ける権利」を享有・

令和 7 年 6 月 2 日受理

* ごいつか・かずや 大分大学教育学部発達科学教育講座(特別支援教育)

行使することを確保するために、学校の設置者及び学校が必要かつ適当な変更・調整を行うことであり、障害のある子どもに対し、その状況に応じて、学校教育を受ける場合に個別に必要とされるもの」であり、「学校の設置者及び学校に対して、体制面、財政面において、均衡を失した又は過度の負担を課さないもの」と定義されている。本稿における「合理的配慮」については、この定義を用いることとする。

教育現場における合理的配慮については、障害者差別解消法の制定前後の時期から研究がなされている。まず、国立特別支援教育総合研究所（2013）は、小・中学校で行われている障害のある児童生徒への教育実践の事例を報告し、合理的配慮の提供のあり方や、合理的配慮の基盤となる基礎的環境整備、障害のある児童生徒の教育的ニーズに応える専門性の共有および継続的な専門性の提供について検討した。事例報告を通して、合理的配慮があることにより、障害のある児童生徒が障害のない児童生徒と同じ学習環境で学ぶことが可能となることが示唆された一方で、多くの児童生徒の異なる学習ニーズに応えることのできる集団での学習環境について検討することなどが今後の課題であると指摘された。渡邊・大久保・岡本・古川（2015）は、全国の公立小学校の教員を対象に、発達障害の特性により支援の必要な児童にどのような配慮がなされ、どのような課題があるかを検討した。その結果、学級担任は障害のある児童に個別に対応するというよりは、学級全体に必要な配慮事項を促している傾向や、学級の他の児童との兼ね合いを考慮しながら障害のある児童に個別指導を行う傾向があることを報告した。また、大久保・渡邊・岡本・古川（2016）は、全国の公立中学校の教員を対象に、渡邊ら（2015）と同様の調査を行い、教員の知識や経験、特別支援教育に対する専門性が、生徒のニーズに対する感受性を高め、配慮の実施率を高めることにつながることを示唆した。さらに、岡田（2020）は高等学校の生徒と教師を対象に合理的配慮に関する意識について調査し、生徒は合理的配慮を要する状態にあっても合理的配慮を求めたいと考えていないことを示し、低年齢の頃から自らの権利として合理的配慮を求めることを指導する必要性について指摘した。これらの研究から、小学校や中学校の場では、教員は児童生徒の個々の教育的ニーズに応じた配慮を実施しながらも、障害のある児童生徒への配慮に対して周囲の児童生徒が不満をもたないように、学級集団内での児童生徒同士の関係性を考慮した上で合理的配慮を提供している実態が考えられる。一方で、教員による合理的配慮の提供は教員自身の知識や経験、専門性の影響を受けやすく、場合によっては児童生徒が合理的配慮を求めることに不公平感を抱き、障害のある児童生徒がセルフアドボカシーのスキルを身につけることが困難な状況に至ることも推察される。

障害者差別解消法の制定・施行を契機に、本邦においても小・中学校・高等学校の教員を対象として、特別な教育的ニーズを有する児童生徒に対する合理的配慮の提供のあり方について研究が行われるようになった。一方で、合理的配慮をはじめとした、特別な教育的ニーズを有する児童生徒に対する適切な指導・支援については、すべての教員が身につけるべき事項であり、教員養成段階で習得することが望ましいと指摘されている（都築・小田・青柳・岩田・相羽・吉田，2015）。実際に、2017年に公布された「教職員免許法施行規則及び免許更新講習規則の一部を改正する省令」により、教職課程で履修すべき内容として「特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解」が設定され、2019年度から教職課程に特別支援教育に関する科目が新設された。このような動向のなかで、教職課程を履修する大学生を対象として、合理的配慮に対する意識について調査した研究も行われるようになった。甲斐・権（2021）は、教育学部に在籍する大学生を対象として、合理的配慮に関する意識を調査した。その結果、障

害のある人と関わった経験や知識が合理的配慮に関する意識に影響を及ぼす可能性があること、一定の割合の学生が学級集団内での公平性の観点から合理的配慮を検討していることが示された。さらに、重（2024）は教育学部とは異なる学部の教職課程を履修する大学生を対象として調査を行ったところ、特別支援教育に関する授業の受講経験が合理的配慮について適切な理解を促す一方で、知識だけを得て不安が募る状況が生じていることを示唆した。

このように、教員養成段階における大学生の合理的配慮に関する意識について検討されるようになった。教職課程を履修する学生は大学卒業後に教師になる可能性が高く、学校にて児童生徒や保護者から合理的配慮の提供を求められるようになる立場となり得る。そのことを踏まえると、教員養成段階にある教職課程を履修する学生に対して、障害のある児童生徒への合理的配慮の提供についてどのように指導し、どのような理解を促すかということは、今後の学校現場での児童生徒への合理的配慮の提供に影響を及ぼすと考えられる。様々な教育的ニーズに応じた合理的配慮に対する教職課程を履修する学生の認知や評価の特徴を検討することは、教職課程を履修する学生に対する合理的配慮についての適切な指導のあり方やその課題について考えることにつながる。しかし、甲斐・権（2021）や重（2024）の研究では、大学における発達障害のある学生への合理的配慮に対する意識について検討しており、小学校や中学校における児童生徒への支援について想定された調査ではないことや、その他の障害のある児童生徒への合理的配慮について検討されていないことが課題として挙げられる。横田・松崎・田中（2020）は大学教員および学生の障害学生への支援に対する意識について調査し、自閉スペクトラム症のある学生への支援よりも身体障害のある学生への支援の方が許容度が高いことを明らかにしたが、合理的配慮に関する意識について検討する際にも障害種の違いは重要な要因となり得る。

以上より、本研究では、教職課程を履修する学生を対象として、障害のある児童が有する教育的ニーズに応じた合理的配慮に対する意識の特徴について明らかにすることを目的とする。また、合理的配慮に対する意識についての回答の理由づけを調査し、教職課程を履修する学生が合理的配慮の提供に関してどのような面に着目しているか、その評価のプロセスについても検討する。さらに、障害に関する学習経験や接触経験が、教職課程を履修する学生による合理的配慮に対する意識にどのような影響を及ぼすかを明らかにすることも目的とする。

Ⅱ 方法

1. 研究協力者

研究協力者は、A 大学に在籍する大学生 115 名であった。調査を実施した学部は教育学部、文学部、社会学部であった。なお、学部名の表記については、調査対象となった大学が特定されないよう、若干の修正を行った。

研究協力者の内訳としては、教育学部で 60 名（2 年生 60 名；平均年齢 19.30 歳，標準偏差 0.59），文学部で 30 名（3 年生 27 名，4 年生 3 名；平均年齢 20.28 歳，標準偏差 0.46），社会学部では 25 名（3 年生 23 名，4 年生 2 名；平均年齢 20.21 歳，標準偏差 0.42）の回答が得られた。調査は教職課程において必修の授業の受講生に調査依頼を行った。全 115 名の履修生のうち、115 名から回答が得られたため、回収率は 100%であった。全対象者 115 名のうち、回答に不備のある者はおらず、有効回答者は 115 名であった。

なお、A 大学の教育学部では 1 年生時と 3 年生時に、文学部と社会学部の教職課程において

は3年生時に特別支援教育に関する必修科目が設置されており、対象となった研究協力者はすべて特別支援教育に関する科目を履修しており、合理的配慮について授業で学習した経験があった。ただし、授業内では合理的配慮に関する説明は概念的内容に留まっており、個別の障害種に対する合理的配慮に関しては詳細な指導はなされていなかった。また、A大学では学生による手話サークルの在籍者が多く、教育学部には聴覚障害のある学生が各学年に在籍していた。

2. 調査手続きと倫理的配慮

本研究では、Microsoft Forms を利用した無記名式の Web 調査を実施した。調査依頼に関しては、本研究の趣旨とともに、無記名式の調査であること、協力は任意であること、回答を中断しても構わないこと、大学の成績評価とは無関係であること、結果の公表に際しては個人情報保護を徹底すること、研究データの管理および破棄を筆者が責任をもって行うことを書面および口頭にて説明し、調査協力の承諾を得た。その後、調査フォームにアクセスするための QR コードを提示し、回答を求め、回答をもって協力の承諾を得たものと判断した。

3. 調査内容

(1) 基本情報：所属する学部、学年、年齢の回答を得た。

(2) 障害に関する学習経験および障害のある人との接触経験：特別支援学級の障害種を考慮し、視覚障害、聴覚障害、肢体不自由、知的障害、病弱、発達障害、情緒障害を対象として、障害に関する学習経験と、障害のある人との接触経験について回答を求めた。障害に関する学習経験については、上記の7種の障害それぞれについて、「1. 全く学習したことがない」「2. あまり学習したことがない」「3. 少し学習したことがある」「4. かなり学習したことがある」の4件法により回答を求めた。障害のある人との接触経験については、上記の7種の障害それぞれについて、「1. 全く接したことがない」「2. 1回～数回ほど接することがある」「3. 時々接することがある」「4. 頻繁に接することがある」の4件法により回答を求めた。

(3) 障害のある児童への合理的配慮に対する意識：視覚障害、聴覚障害、肢体不自由、知的障害、病弱、発達障害、情緒障害を対象として、学校で行う合理的配慮の例を提示するビネットを1つの障害種につき1つ作成した。提示したビネット作成においては、内閣府の合理的配慮等具体例データ集合理的配慮サーチ (<https://www8.cao.go.jp/shougai/suishin/jirei/index.html>) にて、各障害種への合理的配慮の提供に関する実例を検索し、それらをもとに調査内で提示する合理的配慮の例を作成した (Table1)。合理的配慮に関するビネットの作成にあたっては、配慮内容の重複がないようにし、小学校における合理的配慮の例に統一して作成した。なお、各障害種のビネットの提示順序は研究協力者ごとにカウンターバランスをとった。

上記の7種の障害に関するビネットを提示し、提供された合理的配慮に対する妥当性の評価を求めた。具体的には、1つのビネットを提示した後に「児童やその保護者に提供された配慮は、認められるべきだと思いますか」と質問し、「全く認められるべきではないと思う (1点)」「あまり認められるべきではないと思う (2点)」「認められるべきだと思う (3点)」「認められるべきだと強く思う (4点)」の4件法により回答を求めた。

これらの質問の後に、提供された合理的配慮に対する妥当性の評価に関する回答についての理由づけの質問を行い、自由記述で回答を求めた。

Table1 例示された合理的配慮の内容

障害種	内容
視覚障害	児童Aさんは、視機能に困難さがあるため、普段から学習する際に弱視レンズを使用しています。担任教員のXは、授業中にAさんが教科書や問題を拡大表示できるようにタブレット端末の使用を認めています。しかし、ある日Aさんから「板書をノートに写すのが大変だから、授業の後に復習できるように、板書の内容を撮影したい」と言われました。そこで、担任教員Xは授業後に板書内容をAさんが撮影することを許可し、授業中にノートに書き写す量を減らす配慮を行いました。
聴覚障害	児童Bさんは難聴があるため、授業中に教員の話聞き取ることが難しく、学習についていけないことがあります。ある日、Bさんとその保護者から「授業中に話されていることがわからないので、話している内容をノートにとってほしい」と求められました。そこで、担任教員Xは、Bさんに対して適宜筆談を行うなどの配慮を行いました。また、加配の支援員を配置し、Bさんの側で教師が口頭で伝えている内容をノートにとるような配慮も行いました。
肢体不自由	身体の動作に困難さを有する児童Cさんは日常的に車いすを利用して移動しています。しかし、教室を移動する際に時間がかかってしまい、遅刻をしてしまうことがあります。そのため、Cさんから「教室を移動するのに時間がかかって遅刻してしまうときがあるのを認めてほしい」と求められました。担任教員Xは、早めに移動を始められるようにしたり、授業開始後に教室に入ることができるようにしたりする配慮を行いました。また、製作や運動などについては代替課題を設定するなどの配慮も行いました。
知的障害	知的発達の遅れがある児童Dさんは、口頭の指示のみでは教師から伝えられる内容を十分に理解できず、混乱してしまうことがあります。そのため、DさんとDさんの保護者から「クラス全体に話すときに、口頭での指示だけではわからないことがあるので、個別に絵カードの提示や見本の実演をして内容を伝えてほしい」と求められました。担任教員Xは、口頭での指示に加えて、全体への指示を出した後にDさんに対して個別に時間をとって、絵カードの提示や見本の実演を行うなどして、内容を伝える配慮を行いました。
病弱	自律神経の疾患がある児童Eさんは、日によって体調が不安定になり、なかなか授業に出席できないことがあります。そのため、EさんやEさんの保護者から「後で授業をみられるように、授業の動画を作ってほしい」と求められました。それに対して、担任教員Xは授業動画を作成する配慮を行いました。また、欠席時の代替課題を設定したり、提出期限の延長を認めたりする配慮も行いました。
発達障害	自閉スペクトラム症と注意欠如多動症の診断がある児童Fさんは、クラスで授業を受けているときに落ち着かなくなり、立ち歩いたり、声を出すなど、行動のコントロールが難しい状態になることがあります。そのため、FさんやFさんの保護者から「授業中に落ち着かなくなったら、気持ちが安定するまで静かな場所で休みたい」と求められました。担任教員Xは、Fさんが授業中に別室に行き、気持ちが安定するまで休むことができる場所を確保するよう配慮を行いました。
情緒障害	児童Gさんは適応障害の診断がある児童です。ある日の授業でGさんを解答者として指名した際に、予想外に指名されたことで泣き出して何も答えられなくなってしまいました。そのようなことから、GさんやGさんの保護者からは「授業で指名するときには、事前に教えてほしい」と求められました。そこで、担任教員Xは、Gさんを解答者として指名する際には、個別に時間をとって予告や説明をしたり、家庭に連絡をするなどして、事前にこの問題について指名するかを伝える配慮を行いました。

Ⅲ 結果

1. 障害に関する学習経験と障害のある人との接触経験の比較

障害種の違いによって、障害に関する学習経験および障害のある人との接触経験に差があるかを比較した。障害種の違いを独立変数、障害に関する学習経験および障害のある人との接触を従属変数として、対応のある一元配置分散分析を行った (Table2)。まず、障害に関する学習経験について、Mauchly の球面性検定を行ったところ、1%水準で有意な結果が示され ($W=.65$, $p<.01$)、球面性は仮定されなかった。そのため Huynh-Feldt による自由度の修正を行ったところ、1%水準で有意な結果が示された ($F(5.49) = 11.88$, $p<.01$, $\eta^2 = .41.56$)。Bonferroni 検定

Table2 障害種の違いによる学習経験および接触経験の比較

変数	障害種	M	SD	F	η^2	多重比較 (Bonferroni)
学習 経験	視覚障害	2.64	.69	11.88	41.56	肢体不自由<知的障害, 発達障害 病弱<知的障害, 発達障害 情緒障害<視覚障害, 聴覚障害, 知的障害, 発達障害
	聴覚障害	2.57	.80			
	肢体不自由	2.46	.88			
	知的障害	2.72	.81			
	病弱	2.42	.78			
	発達障害	2.70	.82			
接 触 経 験	情緒障害	2.25	.86	12.05	19.65	視覚障害<知的障害 肢体不自由<知的障害, 発達障害 病弱<聴覚障害, 知的障害, 発達障害 情緒障害<聴覚障害, 知的障害, 発達障害
	視覚障害	1.92	.89			
	聴覚障害	2.17	1.06			
	肢体不自由	1.87	.94			
	知的障害	2.33	1.00			
	病弱	1.78	.92			
	発達障害	2.23	1.02			
	情緒障害	1.68	.88			

Table3 障害種の違いによる合理的配慮に対する妥当性の評価の比較

障害種	M	SD	F	η^2	多重比較 (Bonferroni)
視覚障害	2.99	.78	13.95	28.26	視覚障害<聴覚障害, 知的障害, 病弱 発達障害<聴覚障害, 知的障害 情緒障害<聴覚障害, 肢体不自由, 知的障害, 病弱, 発達障害
聴覚障害	3.32	.67			
肢体不自由	3.17	.70			
知的障害	3.29	.67			
病弱	3.25	.58			
発達障害	3.08	.72			
情緒障害	2.75	.80			

による多重比較を行ったところ、肢体不自由に関する学習経験は、知的障害と発達障害に関する学習経験よりも 1%水準で有意に少ないことが示された。病弱に関する学習経験は、知的障害と発達障害に関する学習経験よりも 1%水準で有意に少ないことが示された。情緒障害に関する学習経験は、視覚障害、聴覚障害、知的障害、発達障害よりも 1%水準で有意に少ないことが示された。

次に、障害に関する接触経験について、Mauchly の球面性検定を行ったところ、1%水準で有意な結果が示され ($W=.58, p<.01$)、球面性は仮定されなかった。そのため Huynh-Feldt による自由度の修正を行ったところ、1%水準で有意な結果が示された ($F(5.29)=12.05, p<.01, \eta^2=.19.65$)。Bonferroni 検定による多重比較を行ったところ、視覚障害のある人との接触経験は、知的障害のある人との接触経験よりも 1%水準で有意に少ないことが示された。肢体不自由のある人との接触経験は、知的障害のある人との接触経験よりも 1%水準で有意に少なく、発達障害のある人との接触経験よりも 5%水準で有意に少ないことが示された。病弱の人との接触経験は、知的障害のある人、発達障害のある人との接触経験よりも 1%水準で有意に少なく、聴覚障害のある人との接触経験よりも 5%水準で有意に少ないことが示された。情緒障害

Table4 合理的配慮に対する妥当性の評価に関する理由づけの分類結果

カテゴリー名	サブカテゴリーの概要	代表的な回答例
障害特性や困難に着目した理由づけ	事例に登場する児童の障害の特性や障害によって生じる困難をもとに、肯定的もしくは否定的評価を行っていることが言及されている回答。	〈肯定的評価に対する理由づけの例〉 障害があり、困難が生じているので、その子に合った配慮が必要だと考えたため。 〈否定的評価に対する理由づけの例〉 この子の障害で困っていることと、求めている配慮に関係がないから。
平等性に着目した理由づけ	他の児童との間での公平性や、児童が平等に教育を受ける権利に着目して、肯定的もしくは否定的評価を行っていることが言及されている回答。	〈肯定的評価に対する理由づけの例〉 全ての子どもが平等に教育を受ける権利があるため。 〈否定的評価に対する理由づけの例〉 認めてしまうと、他の子どもとの公平性が失われてしまうから。
義務や責任に着目した理由づけ	法や制度、時代、社会によって求められる義務、教師という役割が担う責任性に着目し、肯定的もしくは否定的評価を行っていることが言及されている回答。	〈肯定的評価に対する理由づけの例〉 合理的配慮は行わないといけないものだから。 〈否定的評価に対する理由づけの例〉 教師という役割の範疇を越えているから。
児童本人の態度や意欲に着目した理由づけ	児童本人の学習に対する態度や意欲に着目し、肯定的もしくは否定的評価を行っていることが言及されている回答。	〈肯定的評価に対する理由づけの例〉 子どもに学びたいという意思があるので、個別に対応しても良いと考えたから。 〈否定的評価に対する理由づけの例〉 配慮をして本人が勉強しなくなったり、やる気を失っては意味がないから。
配慮提供に伴う負担に着目した理由づけ	児童への合理的配慮を提供することに伴う教師の労力や、周囲へのネガティブな影響に着目し、肯定的もしくは否定的評価を行っていることが言及されている回答。	〈肯定的評価に対する理由づけの例〉 このような配慮であれば、教師の負担も少なく、周りの子たちの迷惑にもならないから。 〈否定的評価に対する理由づけの例〉 児童や保護者の意見もわかるが、先生にとっても負担が大きすぎると思うから。

のある人との接触経験は、聴覚障害のある人、知的障害のある人、発達障害のある人との接触経験よりも1%水準で有意に少ないことが示された。

2. 障害種の違いによる合理的配慮に対する意識の比較

障害種の違いによって、合理的配慮に対する意識に違いがあるかを比較した。障害種の違いを独立変数、合理的配慮に対する妥当性の評価を従属変数として、対応のある一元配置分散分析を行った (Table3)。Mauchly の球面性検定を行ったところ、1%水準で有意な結果が示され ($W=.62, p<.01$)、球面性は仮定されなかった。そのため Huynh-Feldt による自由度の修正を行ったところ、1%水準で有意な結果が示された ($F(5.44) = 13.95, p<.01, \eta^2 = 28.26$)。Bonferroni 検定による多重比較を行ったところ、視覚障害のある児童への合理的配慮に対する妥当性の評価については、聴覚障害のある児童への合理的配慮よりも1%水準で有意に低く、知的障害、病弱のある児童への合理的配慮よりも5%水準で有意に低いことが示された。発達障害のある児童への合理的配慮に対する妥当性の評価については、聴覚障害、知的障害のある児童への合理的配慮よりも5%水準で有意に低いことが示された。情緒障害のある児童への合理的配慮に対する妥当性の評価は、聴覚障害、肢体不自由、知的障害、発達障害、病弱のある児

Table5 合理的配慮に対する妥当性の評価の違いによる理由づけの各カテゴリーの出現頻度

障害種	妥当性の評価	回答の理由づけ					合計
		障害特性や困難	公平性	義務や責任	児童本人の態度や意欲	配慮提供に伴う負担	
視覚障害	肯定的評価	27 (31.40%)	23 (26.74%)	10 (11.63%)	24 (27.91%)	2 (2.33%)	86 (100.00%)
	否定的評価	9 (31.03%)	18 (62.07%)	0 (.00%)	2 (6.90%)	0 (.00%)	29 (100.00%)
聴覚障害	肯定的評価	56 (52.83%)	22 (20.75%)	6 (5.66%)	17 (16.04%)	5 (4.72%)	106 (100.00%)
	否定的評価	3 (33.33%)	4 (44.44%)	0 (.00%)	0 (.00%)	2 (22.22%)	9 (100.00%)
肢体不自由	肯定的評価	72 (72.73%)	14 (14.14%)	8 (8.08%)	3 (3.03%)	2 (2.02%)	99 (100.00%)
	否定的評価	2 (12.50%)	5 (31.25%)	8 (50.00%)	0 (.00%)	1 (6.25%)	16 (100.00%)
知的障害	肯定的評価	55 (52.38%)	25 (23.81%)	12 (11.43%)	8 (7.62%)	5 (4.76%)	105 (100.00%)
	否定的評価	3 (30.00%)	5 (50.00%)	2 (20.00%)	0 (.00%)	0 (.00%)	10 (100.00%)
病弱	肯定的評価	44 (41.12%)	37 (34.58%)	10 (9.35%)	10 (9.35%)	6 (5.61%)	107 (100.00%)
	否定的評価	2 (25.00%)	3 (37.50%)	1 (12.50%)	1 (12.50%)	1 (12.50%)	8 (100.00%)
発達障害	肯定的評価	61 (63.54%)	10 (10.42%)	3 (3.13%)	5 (5.21%)	17 (17.71%)	96 (100.00%)
	否定的評価	6 (31.58%)	7 (36.84%)	0 (.00%)	0 (.00%)	6 (31.58%)	19 (100.00%)
情緒障害	肯定的評価	45 (62.50%)	8 (11.11%)	3 (4.17%)	3 (4.17%)	13 (18.06%)	72 (100.00%)
	否定的評価	12 (27.91%)	11 (25.58%)	2 (4.65%)	1 (2.33%)	17 (39.53%)	43 (100.00%)

童とへの合理的配慮よりも1%水準で有意に低いことが示された。

3. 障害種の違いによる合理的配慮に対する意識の比較

各ビネットに示される合理的配慮に対する妥当性の評価について、KJ法を援用した自由記述回答の分類を行った。抜き出した計805の回答を何度も読み、意味の近いと考えられる回答を収集してグループ化した。次に、分類した回答全体を見渡し、それらに共通する表札を各グループに1つずつ付けた。この作業を繰り返し、最終的に5個のカテゴリーが抽出された。以上の作業を筆者自身で行った。その後、抽出されたカテゴリーの妥当性を検討するため、筆者の作成した分類基準を提示し、人文社会学の研究方法に関する授業履修の経験がある大学生1名に回答の再分類を求めた。筆者との評定者間一致率として、Cohenの κ 係数算出したところ $\kappa = .78$ であり、Landis & Koch(1977)の基準によるとかなりの一致が認められた。評定者間で不一致の回答は、協議をした上で一致を図った。抽出されたカテゴリーについて、Table4に示す。各ビネットに示される合理的配慮に対する許容度について、「認められるべきだと思う」「認められるべきだと強く思う」の回答を選択した者を「肯定的評価群」、「全く認められるべきではないと思う」もしくは「あまり認められるべきではないと思う」の回答を選択した者を「否

Table6 学習経験と接触経験の有無による合理的配慮に対する妥当性の評価の比較

障害種	学習 経験	接触 経験	n	M	SD	分散分析		
						学習経験の 主効果	接触経験の 主効果	交互作用
視覚障害	学習あり	接触あり	20	3.15	.67			
		接触なし	57	2.96	.80	.03	1.21	.02
	学習なし	接触あり	7	3.14	.90	(.00)	(.01)	(.00)
		接触なし	31	2.90	.79			
聴覚障害	学習あり	接触あり	29	3.21	.82			
		接触なし	40	3.40	.59	.11	.11	.97
	学習なし	接触あり	10	3.40	.70	(.00)	(.00)	(.01)
		接触なし	36	3.31	.62			
肢体不自由	学習あり	接触あり	19	3.00	.67			
		接触なし	50	3.40	.64	.04	.01	2.87
	学習なし	接触あり	3	3.33	1.16	(.00)	(.00)	(.03)
		接触なし	43	2.98	.71			
知的障害	学習あり	接触あり	40	3.50	.60			
		接触なし	39	3.38	.54	15.11**	.21	1.57
	学習なし	接触あり	8	2.75	.89	(.12)	(.00)	(.01)
		接触なし	28	3.00	.72			
病弱	学習あり	接触あり	20	3.35	.67			
		接触なし	43	3.28	.55	.81	.02	.11
	学習なし	接触あり	6	3.17	.75	(.01)	(.00)	(.00)
		接触なし	46	3.20	.54			
発達障害	学習あり	接触あり	38	3.26	.64			
		接触なし	40	3.15	.70	4.59*	1.38	.20
	学習なし	接触あり	9	3.00	.87	(.04)	(.01)	(.00)
		接触なし	28	2.75	.70			
情緒障害	学習あり	接触あり	19	2.74	.99			
		接触なし	35	2.77	.81	.61	.74	.54
	学習なし	接触あり	3	2.33	1.16	(.01)	(.01)	(.01)
		接触なし	58	2.76	.73			

*: $p<.05$, **: $p<.01$ (以下, 同様)分散分析結果については, 上段に F , 下段()内に η^2 を示す。

定的評価群」とし, 合理的配慮に対する妥当性の評価 (肯定的評価群・否定的評価群) における回答の理由づけの各カテゴリーの出現頻度を Table5 に示す。

4. 学習経験および接触経験の有無による合理的配慮に対する意識の比較

障害に関する学習経験および障害のある人との接触経験の有無により, 合理的配慮に対する意識に違いがあるかを比較した。各種の障害について, 「1. 全く学習したことがない」もしくは「2. あまり学習したことがない」を回答した者を「学習経験あり群」とし, 「3. 少し学習したことがある」もしくは「4. かなり学習したことがある」を回答した者を「学習経験なし群」とした。また, 各種の障害のある人について, 「1. 全く接したことがない」もしくは「2. 1回～数回ほど接することがある」を回答した者を「接触経験あり群」とし, 「3. 時々接することがある」もしくは「4. 頻繁に接することがある」を回答した者を「接触経験なし群」とした。

学習経験 (あり群・なし群) と接触経験 (あり群・なし群) を独立変数, 合理的配慮に対す

る妥当性の評価を従属変数として、対応のない二要因分散分析を行った。各群の平均値および標準偏差、分析結果を Table6 に示した。その結果、知的障害のある児童への合理的配慮について、学習経験の主効果が 1%水準で有意であったが ($F(1,111)=15.11$, $p<.01$, $\eta^2=.12$), 接触経験の主効果 ($F(1,111)=.21$, $n.s.$, $\eta^2=.00$), 交互作用効果 ($F(1,111)=1.57$, $n.s.$, $\eta^2=.01$) は有意でなかった。発達障害の児童への合理的配慮について、学習経験の主効果が 5%水準で有意であったが ($F(1,111)=4.59$, $p<.05$, $\eta^2=.04$), 接触経験の主効果 ($F(1,111)=1.38$, $n.s.$, $\eta^2=.01$), 交互作用効果 ($F(1,111)=.20$, $n.s.$, $\eta^2=.00$) は有意でなかった。その他の障害のある児童への合理的配慮については、いずれも有意な結果は示されなかった。

IV 考察

1. 障害に対する学習経験および障害のある人との接触経験

知的障害や発達障害に関する学習経験は肢体不自由や病弱よりも多いことが示された。近年では、大学生や一般成人を対象とした研究において、自閉スペクトラム症に関する全般的な知識量が増加していることが明らかにされており (Stronach, Wiegand, & Mentz, 2019), 発達障害に対する社会的な注目や認知度が高まっている現状を示唆する結果と考えられる。一方で、情緒障害については、他の障害種よりも学習経験が少ないことが示され、児童生徒の情緒障害やメンタルヘルスに関する内容について学習する機会が少ない、という課題があることがうかがわれる。

また、障害のある人との接触経験についても、知的障害や発達障害、聴覚障害のある人との接触経験が多いことが示された。文部科学省 (2024) の特別支援教育資料によると、特別支援学級や通級による指導を利用する児童生徒数は年々増えており、その中で自閉症、注意欠陥多動性障害、学習障害などの発達障害のある児童生徒や知的障害のある児童生徒が占める割合は多いため、学生自身が小学生や中学生の時期に校内で関わる経験があったことが推察される。また、日本財団ボランティアセンター (2023) の調査によると、大学生のボランティア参加率は 24.7%であり、そのうち「子供を対象とした活動」に関する分野が占める割合が 42.1%と最も高いことが明らかにされている。本研究で対象となった大学生の中で、ボランティア等の経験を通して知的障害や発達障害のある児童生徒と関わった経験がある者の割合が高かったことも推察される。さらに、聴覚障害のある人との接触経験が肢体不自由や病弱、情緒障害のある人との接触経験よりも多いという結果については、対象となった A 大学に特有の要因も考えられる。A 大学では、学生による手話サークル活動が盛んに行われており、聴覚障害の学生も複数名在籍している状況があるため、本研究の研究協力者に聴覚障害のある人との接触経験を有する者が多く含まれていた可能性も推察される。

2. 教職課程に在籍する大学生の合理的配慮に対する意識

(1) 合理的配慮に対する妥当性が低く評価された障害種について：障害のある児童への合理的配慮に対する意識として、配慮に対する妥当性の評価について調査した。その結果、まず情緒障害のある児童への合理的配慮に対する妥当性については、視覚障害を除く他の障害のある児童への合理的配慮よりも低く評価されたことが示された。また、視覚障害のある児童への合理的配慮の妥当性については、聴覚障害のある児童や知的障害のある児童、病弱の児童への合

理的配慮よりも低く評価されたことが示された。発達障害のある児童への合理的配慮の妥当性については、聴覚障害のある児童や知的障害のある児童への合理的配慮よりも低く評価されたことが示された。このような結果が得られた要因について、合理的配慮に対する妥当性の評価に関する理由づけについて検討した。その結果、情緒障害のある児童、視覚障害のある児童、発達障害のある児童への合理的配慮として例示した内容に対して妥当性を低く評価する者は、共通して「障害特性や困難」、「平等性」に着目して評価を行っていた。

「障害特性や困難」に基づいて合理的配慮に対する妥当性を低く評価した理由として、具体的には「障害と関係のない配慮だから」といった回答が示された。情緒障害や発達障害は障害特性や困難に対する可視性が低いことから、学習場面でどのような教育的ニーズが生じるのか、なぜそのような配慮が必要であるのか、といったことについての理解が難しく、求められた配慮が妥当でないという判断に至ることが考えられる。特に、情緒障害については、研究協力者の学習経験が他の障害種と比べて乏しいことが示されているため、障害による困難とそれに応じた適切な支援の内容に関する知識が不足していたものと推察される。また、視覚障害のある児童への配慮について、本研究では弱視によって板書をノートに書き写すことが困難であるという事例を提示したが、「Aさんに対して必要なのは弱視に対する配慮であり、ノートを書くこととは関係がないから」といった理由で配慮提供を許容できないという回答をしていた研究協力者が一定数みられた。このように、可視性の高い特徴であったとしても、具体的な学習場面で児童が体験する困難について教員側の理解が及ばないことによって、児童が必要としている配慮が認められない可能性があることが示唆された。さらに、「平等性」に基づいて合理的配慮に対する妥当性を低く評価する理由として、具体的には「周りの子にも同じようにしなければ、不満が出てくるから」といった、学級内の他の児童が不平等感を抱くことを懸念している回答が複数示された。渡邊ら（2015）の調査結果より小学校の教員が学級の他の児童との兼ね合いを考慮しながら支援を行っていることが示され、甲斐・権（2021）の調査結果からも学級集団内の公平性や平等性の観点から合理的配慮を検討する学生が一定数いることが示されており、本研究の結果においても部分的に一致した知見が得られた。これらの結果より、教職課程を履修する大学生においては、他の児童が不平等感を抱かないように合理的配慮を提供すべきであるという意識を強くもっている実態がうかがえる。しかしながら、「周りの子にも同じようにしなければ、不満が出てくるから」といった学級集団内の児童に一律に同様の指導方法を求める平等性については、いわゆる「形式的平等」に基づく判断であると考えられる。形式的平等とは、個々人の事実上の違いにもかかわらずすべての人を一律に同等に扱うことを求める平等性である（吉川，2004）。しかし、合理的配慮の提供に関して重要視されるのは、「実質的平等」の実現とされる（中井，2017）。実質的平等とは、個人間の境遇の多様性に応じた処遇を行うことにより結果として平等をめざすものである（吉川，2004）。このように、何をもって平等とするかという、平等性に関する理解の違いが学生間にあることを考慮して合理的配慮についての指導を行うことが必要であると考えられる。また、指導に伴う実際的な問題として、情緒障害や発達障害の特徴は可視性が低く、学生自身が配慮の妥当性を判断することが難しいことから、他の児童生徒が納得できるような説明を行うことに難しさを感じていることが推察される。したがって、教職課程において特別支援教育に関する授業を行う際には、特に発達障害や情緒障害などの可視性が低い障害については、その特性によって児童生徒本人がどのように困難さを感じ、どのような支援や配慮があれば学習場面に参加しやすくなるのか、といったことを具体

的にイメージできるように指導することが求められよう。また、学級内の他の児童生徒との兼ね合いについて懸念する学生が多いことから、教職課程を履修する大学生への指導においては、学級内の他の児童生徒に対してどのように説明するか、といった問題についても検討するような機会を設けることも必要であると考えられる。

さらに、情緒障害のある児童や発達障害のある児童への合理的配慮に対する妥当性を低く評価した際の理由づけとして、「配慮提供に伴う負担」に着目した回答も多くみられた。本研究において例示した情緒障害のある児童への合理的配慮は、授業中に当該児童を指名して解答を求める際に、事前に指名する問題を伝えておくという内容であった。これに対して、具体的には「いちいち事前に伝えるのは教師の負担が増えるから」といった配慮提供に伴う教員の負担について言及する回答が複数みられた。また、本研究において例示した発達障害のある児童への合理的配慮は、授業時に情緒や行動の安定のために休憩する場所を設けるという内容であった。これに対して、具体的には「Fさんを見守る先生をつける必要があると思ったから」「別の部屋を準備するのは大変だから」といった環境整備や支援体制を整えることに伴う負担に着目した回答が複数みられた。文部科学省（2024）による「文部科学省所管事業分野における障害を理由とする差別の解消に関する対応指針」においては、「過重な負担の基本的な考え方」として、個別の事案ごとに「具体的場面や状況に応じて総合的・客観的に判断する必要」があり、「一般的・抽象的な理由に基づいて過重な負担に当たると判断することは、法の趣旨を損なうため、適当ではない」とされている。さらに、「過重な負担に当たると判断した場合には、「建設的対話を通じて相互理解を図り、代替措置の選択も含めた対応を柔軟に検討することが求められる」という指針が示されている。したがって、合理的配慮に伴う負担が懸念されたとしても、それを「過重な負担」と判断することは非常に慎重に検討しなければならない、そのような判断をする場合であっても建設的対話を図り、代替措置の準備をするなどの柔軟な対応が求められることが、十分に理解されていないことが考えられる。そのため、教職課程を履修する大学生に対して合理的配慮の理解を促す際に、「過重な負担」についての基本的な考え方や、求められた配慮を提供しない場合においても建設的対話の姿勢を維持する必要があることなどについて十分に理解を促し、安易に合理的配慮を提供しないという判断につながらないように注意して指導する必要がある。

(2) 指導や評価に関する固定観念について：合理的配慮の妥当性の評価に関する理由づけについて質的に分析を行う過程で、障害種の違いよりも、固定化された指導観が要因として作用し、合理的配慮に対する許容度の低さや抵抗感の強さにつながっている例が一定数あることが示唆された。本研究では視覚障害のある児童への合理的配慮の例として、授業中に板書をノートに書き写す作業量を減らす配慮が求められる内容が提示された。それに対して、「写真で撮ってしまうと、先生の話聞き、ノートを書く、というみんなが行っていることを果たせないため（平等性に着目した理由づけ）」、「Aさんは視機能に困難さがあっても書くことはできるはずだから（障害特性や困難に着目した理由づけ）」、「紙に書いた方が覚えていくと思うし、ノートを書くのが大変というのは本人の学習姿勢の問題ではないかと思うから（児童本人の態度や意欲に着目した理由づけ）」といった理由づけの回答が得られた。これらの結果については、児童Aが視機能の困難があるために、黒板を見てノートに書き写すという作業が大きな負担となっていることについて理解が及んでいないことが背景に考えられるが、一方で「黒板に書いたことをノートに書く」という指導方法を過度に重視する傾向もうかがわれる。また、情緒障害の

ある児童への合理的配慮に対する妥当性の評価に関する理由づけにも同様の回答傾向がうかがわれた。授業時に指名する問題を事前に伝えておくという配慮内容に対して、「指名するのは授業への集中や授業内容の理解などの確認を行うことでもあるため、前もって伝えておく意味がないのではないかしらと思うし、教師の負担が大きくなってしまう（配慮提供に伴う負担）」といった回答が示された。このような回答の背景に、授業中の指名を児童生徒の授業に対する理解度を確認する方法や、児童生徒の評価を行う方法として位置づけ、重要視する傾向があることが考えられる。これらの結果より、教職課程を履修する大学生の中には、自らが重要視する指導方法や評価方法を実施することが優先され、障害のある児童生徒の教育的ニーズに応じて指導方法や評価方法を調整するという考え方に至っていない者が一定数存在することが示唆された。したがって、教職課程を履修する大学生への指導においては、障害のある児童生徒への指導においては固定化された従来の方法を当てはめるのではなく、児童生徒の有する教育的ニーズに応じて指導方法や評価方法を調整する必要がある、そのような指導は通常の学級においても行っていく必要がある、という特別支援教育の基礎的な理念をふまえた指導観の形成を図っていく必要がある。

3. 学習経験および接触経験が合理的配慮に対する意識に及ぼす影響

障害に関する学習経験と障害のある人への接触経験が、教職課程を履修する大学生の合理的配慮に対する意識にどのように影響を及ぼすか検討した。その結果、知的障害のある児童と発達障害のある児童への合理的配慮に対する妥当性について、その障害に関する学習経験のある者の方が学習経験のない者よりも、肯定的に評価することが明らかとなった。知的障害や発達障害は、行動特徴をもとに診断がなされることから、障害特性が一見して理解しづらいため、学習によって障害に関する知識を得ることにより、例示された児童の障害に基づく教育的ニーズを想定し、それに応じた配慮が必要であると認めることができたと考えられる。前述したように、本研究で例示した合理的配慮に対する妥当性を低く評価した者に共通して示された回答の特徴として、障害によって学習場面でどのようなニーズが生じ、それに対してどのような支援が必要となるか、ということを具体的に理解できていないことがうかがわれた。そのため、教職課程を履修する大学生に対しては、学校現場で出会う可能性のある障害について、その特性から生じる児童生徒の教育的ニーズとそれに応じた配慮の手立てについて具体的かつ実践的な学びを得る機会を設けるよう指導することが効果的であると考えられる。一方で、同じく可視性の低い障害として本研究では情緒障害も対象としているが、学習経験の影響は示されなかった。このような結果の背景として、本研究の研究協力者の全体的な傾向として、情緒障害についての学習経験が乏しかったことが考えられる。そのため、情緒障害のある児童への合理的配慮に対する妥当性の評価について、学習経験の影響を十分に検討することができなかったことは今後の課題と言える。

また、本研究では接触経験の影響について有意な結果は示されなかった。知的障害のある人への態度について研究した生川（1995）は、接触経験がある者は接触経験のない者よりも肯定的な態度を示すことを明らかにした。しかし、大谷（2002）は、知的障害のある人との接触経験があったとしても、その経験に肯定的な意義を認めることができない者は必ずしも受容的でない態度をとることを示し、接触経験の質が重要であることを指摘した。また、発達障害のある人への態度を研究した五位塚・南野・村上・針塚（2012）においても、発達障害のある人と

の接触経験のみでは肯定的な態度につながらず、学習経験と接触経験の関連性やそれによる接触経験の質の向上が肯定的な態度形成につながることを示唆した。これらの先行研究の結果をふまえると、障害のある児童への合理的配慮に対する意識においても、接触経験の有無だけでなく接触経験の質的な要因についても検討に含めることが必要であると考えられる。

4. 本研究の限界と今後の課題

最後に、本研究の限界と今後の課題について述べる。本研究では、知的障害や発達障害などの障害特性の可視性が低い障害については、学習経験のある者の方が学習経験のない者よりも合理的配慮の妥当性について肯定的に評価していたが、情緒障害に関しては学習経験の影響が示されなかった。その背景として、本研究で対象となった研究協力者においては、情緒障害に関する学習経験が他の障害種と比べて少なかったことが要因として考えられた。そこで、今後はサンプリングを拡大し、情緒障害に関する学習経験が合理的配慮に対する意識にどのような影響を及ぼすかを改めて検討する必要がある。

また、本研究では、障害のある人との接触経験が合理的配慮に対する意識に及ぼす影響について有意な結果が示されなかった。障害のある人への態度に関する先行研究（大谷，2002；五位塚ら，2012）より、障害のある人の接触経験の有無よりも接触経験の質が肯定的な態度につながることを指摘されており、合理的配慮に対する意識においても同様の効果が予想される。したがって、障害のある人との接触経験の質についても調査し、接触経験の質が合理的配慮に対する意識にどのような影響を及ぼすかを検討することが求められる。

次に、本研究では、障害種の違いによる合理的配慮に対する意識の比較検討を行った。その過程で障害種の違いのみならず、教職課程を履修する大学生の指導や評価に関する固定観念が、合理的配慮に対する妥当性の評価に影響を与えている可能性が示唆された。したがって、教職課程を履修する大学生の合理的配慮に対する意識と、大学生が有する指導観との関連性についてさらなる検討を行うことが今後の課題である。

さらに、本研究ではビネットにより具体的に事例を提示する方法をとったが、提示されたビネットの内容の違いが回答に影響を与えた可能性が考えられる。そのため、合理的配慮に対する評価が各障害種の特性に影響を受けたのか、配慮内容に影響を受けたのか、十分に検討することができなかった。今後は、合理的配慮に対する評価について、障害種と配慮内容の要因がそれぞれどのように関連するかを検討できるよう調査方法の改善が求められる。

文献

- 五位塚和也・南野有沙・村上広美・針塚進（2012）障害児者に対する大学生の態度と学習経験および接触経験との関連：発達障害児者と身体障害児者を対象として．リハビリテーション心理学研究, 39, 23-32.
- 甲斐日奈子・権偕珍（2021）教育学部に在籍する学生における合理的配慮に対する意識の現状．*Journal of Inclusive Education*, 10, 53-59.
- 国立特別支援教育総合研究所（2013）インクルーシブ教育システムの構築に向けた特別な支援を必要とする児童生徒への配慮や特別な指導に関する研究：具体的な配慮と運用に関する参考事例．国立特別支援教育総合研究所, 2013年8月29日．<https://www.nis.go.jp/cms/7,8612,32,142.html>（2025年6月1日閲覧）．

- 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, 2012 年 7 月 23 日 . https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/houkoku/1321667.htm (2025 年 6 月 1 日閲覧).
- 文部科学省 (2024) 文部科学省所管事業分野における障害を理由とする差別の解消の推進に関する対応指針について (通知) , 文部科学省, 2024 年 1 月 17 日 . https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/mext_02599.html (2025 年 6 月 1 日閲覧).
- 文部科学省 (2024) 特別支援教育資料 (令和 5 年度) . 文部科学省, 2025 年 2 月 5 日 . https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1406456_00012.htm (2025 年 6 月 1 日閲覧).
- 中井俊雄 (2017) 障害者差別解消法の意義と課題: 合理的配慮を中心に. 臨床法務研究, 18, 93-106.
- 日本財団ボランティアセンター (2023) 全国学生 1 万人アンケート: ボランティアに関する意識調査 2017. 日本財団ボランティアセンター, 2023 年 11 月 10 日 . https://www.volacen.jp/project/research/survey/no_17/ (2025 年 6 月 1 日閲覧).
- 生川義雄 (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. 特殊教育学研究, 32, 11-19.
- 岡田信吾 (2020) 高等学校における合理的配慮に関わる生徒と教師の意識調査. 発達障害支援システム学研究, 19, 51-60.
- 大久保賢一・渡邊健治・岡本啓子・古川恵美 (2016) 特別な配慮を必要とする生徒への中学校における取り組みに関する調査. 畿央大学紀要, 13, 17-42.
- 大谷博俊 (2002) 知的障害児 (者) に対する健常者の態度に関する研究: 大学生の態度と交流経験・接触経験との関連を中心に. 特殊教育学研究, 40, 215-222.
- 都築繁幸・小田候朗・青柳まゆみ・岩田吉生・相羽大輔・吉田優英 (2015) 教員養成系大学における障害の理解・啓発及び体験学習の実践. 障害者教育・福祉学研究, 11, 107-119.
- 重歩美 (2024) 教職課程を履修している学生の特別な支援を要する生徒への支援についての意識の現状: 中学校・高等学校における合理的配慮の在り方に焦点を当てて. 千葉大学教育実践研究, 27, 35-42.
- Stronach, S., Wiegand, S., & Mentz, E. (2019) Brief report: Autism knowledge and stigma in university and community samples. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49, 1298-1302.
- 横田晋務・松崎泰・田中真理 (2020) 大学教員および学生における自閉スペクトラム症学生への支援に対する意識: 身体障害学生への支援に対する意識との比較から. 特殊教育学研究, 57, 233-245.
- 吉川智 (2004) 平等理論への一試論. 政教研紀要, 26, 1-22.
- 渡邊健治・大久保賢一・岡本啓子・古川恵美 (2015) 特別な配慮を必要とする児童への小学校における取り組みに関する調査. 畿央大学紀要, 12, 1-22.

Awareness of Reasonable Accommodation for Children with Disabilities among University Students Taking Teacher Training Courses

GOITSUKA, Kazuya

Abstract

This study aimed to clarify the awareness of reasonable accommodation for children with disabilities among students enrolled in teacher training courses based on an evaluation of its validity, to examine the evaluation process of reasonable accommodation through an analysis of the reasoning behind the evaluation of validity, and to clarify how learning experiences and contact experiences related to disabilities affect awareness of reasonable accommodation. The results showed that the appropriateness of reasonable accommodation for children with visual impairments, developmental disabilities, and emotional disorders was rated lower than for other types of disabilities. It was considered that factors behind these results include a lack of understanding about the educational needs of children with disabilities and the corresponding consideration and support, as well as stereotypes about instruction and evaluation. In addition, for people with intellectual disabilities and developmental disabilities, whose disability characteristics are less visible, those with learning experience were shown to evaluate the appropriateness of reasonable accommodation more positively.

【Key words】 reasonable accommodation, appropriateness, teacher training course, university students