

論 文

教職課程における障害理解教育を実践できる 教員の養成に関する現状と課題

永瀬 開

NAGASE Kai

藤田 久美

FUJITA Kumi

要旨：わが国においてインクルーシブ教育システムの構築は重要な課題であり、インクルーシブ教育システムの実現のためには、各学校における教員が障害理解教育を実践する資質を十分に備えていることが必要である。本稿では、教職課程において行われる障害理解教育を実践できる教員の養成について、その現状と課題を明らかにすることを目的とした先行研究のレビューを行った。その結果、わが国においては多岐にわたる障害理解教育の実践が行われている一方で、障害理解教育を実践できる教員の養成については十分に行われていないことが明らかとなった。今後は、障害に関する十分な知識を有している、多様な手法による障害理解教育の実践を計画・実施できる、児童生徒における障害や障害者問題に対する理解の深まりや障害観や障害児・者への態度の変化を評価できる、等の障害理解教育を実践する際に必要な資質をどのように養成していくのかという点について検討する必要がある。

キーワード：障害理解教育 教職課程 インクルーシブ教育 交流及び共同学習

I. はじめに

平成24年に中央教育審議会初等中等教育分科会において「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムの構築のための特別支援教育の推進(報告)」が提出されて以来、わが国においてインクルーシブ教育システムの構築は重要な課題の一つとなっている(文部科学省, 2012; 田中, 2017)。この報告では、インクルーシブ教育システムを構築していくために特別支援教育を推進していくことに加え、「障害者理解を推進することにより、周囲の人々が、障害のある人や子どもと共に学び合い生きる中で、公平性を確保しつつ社会の構成員としての基礎を作っていくことが重要である。次代を担う子どもに対し、学校において、これを率先して進めていくことは、インクルーシブな社会の構築につながる」と記されているように、障害理解教育を推進していくことの重要性も示され

ている。教育現場において障害理解教育を推進していくためには、大学等の高等教育機関において、障害理解教育を実践することのできる教員を養成することが必要不可欠である。そこで本研究では、大学等の高等教育機関の教職課程において行われる、障害理解教育を実践できる教員の養成に焦点を当て先行研究のレビューを行い、その現状を整理することを目的とする。また、そのレビューをふまえた上で障害理解教育の実践できる教員の養成に関する今後の方向性についても述べていく。

II. わが国における障害理解教育の実践

教職課程における障害理解教育の実践できる教員の養成に焦点を当て先行研究のレビューを行う前に、まずここでは、わが国における障害理解教育の概念とその歴史的変遷について、金丸・片岡(2016)をもとに述べた後、わが国で行われている

障害理解教育の実践について概観することとする。障害理解教育とは、障害のある人と共に生きる上で起きる偏見や差別を打開するために、「障害や障害者問題に対する科学的な認識」を深めることをねらいとした教育的な営みである(金丸・片岡, 2016)。ここでの「科学的な認識」とは、子どもたちの障害特性やそれに応じた適切な関わり方の他に、障害とは何か、またはわれわれの社会や生活に障害がいかなる影響を及ぼすかについて思考することである(金丸・片岡, 2016)。加えて、障害理解という言葉は、健常児による障害(児・者)に対する理解のみを意味しておらず、障害児自身による自己の障害理解も意味している(金丸・片岡, 2016)。それゆえ、障害理解教育の実践を健常児と障害児の双方にとって有意義なものにするこの重要性が近年強調されている(楠見, 2016)。

障害理解教育は、可能な限り障害のある子どもと障害のない子どもが共に通常学級で学ぶ仕組みである統合教育(堀川, 1998)の実現を目指す中で行われてきた。金丸・片岡(2016)によれば、障害理解教育は、文部省によって提唱された「交流教育」に端を発している。「交流教育」とは、障害のある子どもと障害のない子どもが共に活動し、互いを認めることを促す教育政策とその実践である(文部省, 1995)。「交流教育」が推進された理由として、通常教育と特殊教育の分離を防ぐため、換言すれば、統合教育を実現するためということが挙げられる(藤澤, 1987; 金丸・片岡, 2016)。その後、「交流教育」は、健常児と障害児の間の交流のみでなく共同学習が行われなければ、両者の関係が深まらないという議論の流れの中で「交流及び共同学習」や「共同教育」として進められるようになった(金丸・片岡, 2016)。「交流及び共同学習」や「共同教育」は、障害のある子どもたちの集団と障害のない子どもたちの集団が共に学び合う教育活動であり、「交流教育」の抱えていた障害のない子どもの集団に障害のある子どもを適応させてしまうという課題や、障害のある子どもとない子どもが交流するのみでは両者の学ぶ権利が同等にならないという課題をふまえた上で成

立している(金丸・片岡, 2016)。このように、「交流及び共同学習」や「共同教育」は、「交流教育」を批判的に検討しつつ、障害のある子どもと障害のない子どもの間の豊かな関係性を共同学習によって保証するという方向性のもと、様々な実践が展開されていった(金丸・片岡, 2016)。

このように「交流及び共同学習」や「共同教育」の実践が各地域で展開されていく中で、障害理解教育は、障害のある子どもと障害のない子どもの交流や共同学習の前後に設定された障害に関する事前事後学習として行われてきた。障害理解教育が実施されたこと背景には、障害のある子どもと障害のない子どもが交流や共同学習を行う際に、それぞれの子どもの障害や障害者問題に関する理解が希薄なものであれば、その交流や共同学習自体も豊かなものにならないという問題意識があったことがある(金丸・片岡, 2016)。その後、障害理解教育は社会福祉をめぐる実践教育である「福祉教育」の影響も受けながら(藤田・大石・角田・永瀬, 2018)、全国的な広がりを見せるようになる。福祉教育とは、さまざまな価値観を前提としながらも、“人権”をまもるものとして、日常生活における普段の努力を媒介にし、“社会福祉”を焦点とした実践教育であり、構造的には、人権教育を基軸に据え、共に生き抜くための生活教育を媒介とした“社会福祉”をめぐる実践教育である(一番ヶ瀬・小川・木谷・大橋, 1987)。そのため、現在の障害理解教育は、単に「障害や障害者問題に対する科学的な認識」を深めるだけでなく、社会や権利の視点から障害や障害児・者の問題を捉えるということも含まれている。このような経緯で進められてきた障害理解教育について、現在では多くの実践報告が蓄積されている。

それでは、障害理解教育の具体的な実践として、どのような取り組みが行われているのだろうか。今枝・楠・金森(2013a)は小中学校429校を対象とした障害理解教育の実践に関する質問紙調査を実施した。その結果、小学校で最も実施されているのは、「障害シミュレーション体験・在校児童生徒説明」であり、次いで「交流及び共同学習」、「読

書教材]、「障害者講演」、「保護者講演」、「専門家講演」、「施設交流」、「ビデオ教材」、「その他」の順であった。「その他」には、手話コース・車いすバスケット等が含まれていた。また、中学校で最も実施されているのは「交流及び共同学習」であり、次いで「在籍児童生徒の説明」、「障害シミュレーション体験」、「障害者講演」、「ビデオ教材」、「施設交流」、「読書教材」、「保護者講演」、「専門家講演」、「その他」の順であった。「その他」には、スポーツ大会等が含まれていた。この結果は、多岐にわたる障害理解教育が多くの中小学校において実践されていることを示唆している。また、今枝・楠・金森(2013b)は、今枝ら(2013a)の質問紙調査で得られたデータを再分析し、障害理解教育で扱う障害の種別によって、障害理解教育で行う授業内容や形式が異なることを明らかにした。具体的には、肢体不自由、視覚障害、聴覚障害に関しては、一般的な状態像を捉えやすい傾向にあることから、「障害シミュレーション体験」「障害者講演」「読書教材」といった、障害理解教育を受ける児童生徒に、障害のある人々が日常生活においてどのような困難さに直面しているのかを考えさせ、実際に児童生徒自身がどのように援助するのかを考えさせるような内容の取り組みが多く行われていた。その一方で、知的障害や発達障害に関しては、一般的な状態像を捉えにくい傾向にあることから、「交流及び共同学習」や「在籍児童生徒の説明」といった、障害理解教育を受ける児童生徒に身近な存在だと知らせることに重点が置かれていた。この結果は、上述した多岐にわたる障害理解教育の実践は、そこで扱う障害種や実践のねらいによって、その内容が決められているということを示唆している。

このように、多くの小中学校において様々な形で障害理解教育の実践が行われていることが明らかにされている。これらの実践は、それを受けた児童生徒の障害や障害者問題に対する理解を深めるだけでなく、障害観や障害児・者への態度を大きく変化させることも明らかにされている。例えば、小林・梁・今枝・楠・金森(2016a)は、小

林・梁・今枝・金森(2015)が開発した小学生の児童を対象とした系統的な障害理解教育プログラムの効果検証を行った。小林ら(2015)の開発した系統的な障害理解教育プログラムは、S総合福祉センター職員、K小学校教員、O大学教員などが出席する「福祉教育勉強会」での会議を経て作成されたものであった。このプログラムは1、2年生で聴覚障害、3年生で視覚障害、4年生で肢体不自由、5年生で知的障害、6年生で高齢者を学習するものであり、具体的には、1年生では地域の手話サークルとの手話を使った交流、2年生では講師による事前学習と、地域の手話サークルとの手話を使った交流、3年生では、事前学習と視覚障害、手引きについての学習、校内探検ハザードマップ作り、4年生では、当事者の講話と校内ハザードマップ作り、5年生では、講師による講話、事業所訪問、交流及び共同学習、6年生では講師による講話と高齢者を招待しての交流及び共同学習が行われた。このような系統的な障害理解教育プログラムを実施したところ、1年生から2年生にかけて聴覚障害に関する系統的・継続的な学習を行うことで、聴覚障害者に対するポジティブな態度が形成されること、肢体不自由のある当事者の講話を聴くことによって、障害者への気づきが促されること、障害者や高齢者との交流の機会を持つことによって、障害者や高齢者に対するポジティブな態度が形成されることが明らかにされた。

さらに、この系統的な障害理解教育プログラムにおける各学年の実践をより詳細に検討した研究もいくつか行われている。例えば、小田・金森(2016)は、3年生に実施した系統的障害理解教育プログラムの効果を検証した。小田・金森(2016)は、小学校3年生における視覚障害に関する障害理解教育の学習プログラムを開発し、担任教員による授業実践を通してその効果を検証した。このプログラムは、視覚障害当事者との交流会の成功を目標に、疑似体験など具体的な体験活動を繰り返す中で視覚障害についての思考を深めていくというものであった。具体的な内容について、このプログラムの配当時間18時間のうち、盲導犬理解

と障害に関する調べ学習10時間、体験を中心とした視覚障害理解が6時間、視覚障害当事者との交流会2時間というものであった。この実践の結果、児童の視覚障害に関する知識が定着したのみならず、児童の情緒的理解がネガティブなものからポジティブなものへと変容したことに加え、視覚障害のある人への態度・行動面においても「声をかける」と答える児童が増加したことも明らかとなった。また、小林・梁・今枝・楠・金森(2016b)は、系統的な障害理解教育プログラムにおいて5年生を対象に実施された知的障害理解教育のプログラムに焦点を当てて、その効果の検証を行った。この知的障害理解教育のプログラムでは、映像資料を使用した知的障害に関する学習を行った後、知的障害者施設の利用者と動物園をテーマとした絵画制作という交流及び共同学習を行った、その結果、このプログラムの実施を通して、児童が授業前に比べて知的障害について知りたいという意識が高まったこと、知的障害について肯定的なイメージを持つ児童が多くなったことが明らかになった。また、このプログラムにおいて実施された知的障害者と共同で動物園をテーマとする絵画作品を制作する交流及び共同学習が、知的障害者に対する気づきや肯定的なイメージの形成に効果的であったことも明らかとなった。これらの結果をまとめると、障害理解教育の実践は単に児童の障害への理解を深めるだけではなく、児童における障害者に対する肯定的なイメージや障害者に対して積極的に関わる態度の形成にもつながるということを示唆している。

ここまで述べてきたように、障害理解教育の実践は、統合教育を目指した教育的な取り組みの中で行われるようになり、現在では様々な内容の実践が蓄積されている。これらの実践では、児童・生徒における障害や障害児・者、障害者問題に関する知識の深化と障害者への肯定的な態度の形成に寄与していることが考えられた。この障害理解教育の実践によって涵養される、障害に関連する知識や障害者への肯定的な態度はインクルーシブな共生社会を実現する上で極めて重要な役割を果

たすと考えられる。なぜなら、共生社会とは、これまで必ずしも十分に社会参加できるような環境になかった障害者等が、積極的に参加・貢献していくことができる社会であり(文部科学省, 2012)、そのためには、障害のある者とない者との間で積極的なコミュニケーションがなされる必要があるためである。つまり、障害のある者とない者との間での積極的なコミュニケーションがなされるためには、障害のある者とない者とが相互に理解し合い、肯定的に関わり合うことが必要であり、これを支えるのが障害に関連する知識や障害者への肯定的な態度であるということである。

それでは、これらの障害理解教育を実践できる教員とはどのような教員なのであろうか。上述した先行研究の知見に基づくと、障害理解教育を実践できる教員に求められる資質としては、障害に関する知識を有していることに加え、今枝ら(2013a; 2013b)が明らかにした「障害シミュレーション体験・在校児童生徒説明」、「交流及び共同学習」、「読書教材」、「障害者講演」、「保護者講演」、「専門家講演」、「施設交流」、「ビデオ教材」といった障害理解教育の実践を、児童・生徒の障害理解の状態を踏まえた上で計画・実施する能力や、児童生徒における障害や障害者問題に対する理解の深まりや障害観や障害児・者への態度の変化を評価できる能力を有していることが挙げられる。これらを踏まえた上で、教職課程において障害理解教育を実践できる教員をどのように養成しているのかという我が国の現状について先行研究を概観していく。

Ⅲ. 教職課程における障害理解教育を実践できる教員の養成に関する現状

これまで我が国における教職課程における障害理解教育を実践できる教員の養成について扱った先行研究は極めて数が少なく、具体的な教職課程における障害理解教育を実践できる教員の養成に関する実践を報告したものは真城(2002)の研究のみである。真城(2002)は、知的障害に関する障害理解教育について、小学生を対象にした実践

者養成の試みとして教職課程の学生に、障害理解教育に関する模擬授業の計画と実施を経験させ、その過程での学生の意識の変化について検討した。模擬授業では、学生は5~7名の班を7班編成し、1つの班が障害理解教育に関する授業を実施する際には、他の班の学生が児童役(小学校低学年を想定)を担った。それぞれの班の模擬授業で扱われた教材は、主に障害のある子どもを扱った絵本や児童文学作品であり、それらの作品の中に登場する人物の気持ちを想像させるような授業が展開された。これらの模擬授業を実施した結果、模擬授業の実施によって、「偏見や差別意識の改善」と「子ども同士の対等な関係形成の促し」に関する内容がより重視して意識されるようになることが明らかになった。この結果の背景について、真城(2002)は、模擬授業で取り上げられた教材という観点から考察を行った。これらの模擬授業で取り上げられた絵本や児童文学作品はどれも登場人物に対する偏見を正すことや、人間同士の関わりをストーリーの中心に据えていた。このことから、真城(2002)は、こうした作品を取り上げた模擬授業への計画や参加を通じて、「偏見や差別意識」と「子ども同士の対等な関係形成」への意識が促されたと考えた。この研究で行われた模擬授業は、今枝ら(2013a; 2013b)が明らかにした取り組みの中の「読書教材」に当てはまると考えられる。このような模擬授業の実践は、「読書教材」を用いた障害理解教育の実践を計画・実施する能力を養成する上で有効であることを示唆している。しかしながら、上述したように障害理解教育の実践は「読書教材」を用いるだけでなく、「障害シミュレーション体験・在校児童生徒説明」、「交流及び共同学習」、「障害者講演」、「保護者講演」、「専門家講演」、「施設交流」、「ビデオ教材」といった方法によっても行われており、それぞれの方法によって得られる効果も異なっている(今枝, 2013a; 2013b)。そのため、これらの様々な方法を用いた障害理解教育の模擬授業の取り組みが、教職課程における障害理解教育を実践できる教員の養成には求められるだろう。

また、教職課程における障害理解教育の実践でできる教員の養成を考えるにあたって、教職課程に在籍する障害理解の実態を明らかにした研究もある。田口・林・橋本・池田・大伴・菅野・小林・三浦・戸村・村松(2012)が挙げられる。田口ら(2012)は、将来教育に携わり、児童生徒に障害理解教育を行っていく立場である教員志望の大学生795名を対象に質問紙調査を実施した。その結果、障害と関連する「特別支援教育」「精神障害」「発達障害」「自閉症」「ダウン症」といった言葉に関して、40%前後の学生が、知らない、または名称のみを知っている状態であること、多くの学生が障害に関連する言葉をマスメディア、特にテレビや書籍といった媒体で知る傾向にあること、大学に入学前の教育課程で障害者と直接関わった経験がある学生は、障害者に対して受容的な態度が形成されていること、などが明らかになった。この結果は、教職課程に在籍している学生が必ずしも障害や障害児・者、障害者問題に関する深い理解を有しているというわけではなく、教職課程に在籍している学生に対しても障害理解教育を実施していく必要があることを示唆している。実際に、この田口ら(2012)の調査をふまえた上で、和泉・田口・三浦・堂山・林・橋本・池田・小林(2013)は、将来教育に携わり、児童生徒に障害理解教育を行っていく立場である教員志望の大学生を対象に、教職コアカリキュラムの中の「幼児・児童および生徒の心身の発達及び学習の過程(障害のある児童および生徒の心身の発達および学習の過程を含む。)」に該当する必修授業である「障害児者の発達と教育」の最後の講義終了後に、田口ら(2012)で用いられた障害理解に関する質問紙を用いた調査を実施した。その結果、障害に関連する様々な言葉について「理解している」もしくは、「知っており、何となくイメージできる」と回答した学生の割合が80%を超えたことが明らかになった。この結果は、教職課程に在籍している学生の障害理解の程度が入学時に十分なものでなかったとしても、障害や障害児・者、障害者問題に関する講義を実施することで、障害理解が十分

な程度まで深まるということを示唆している。そのため、このような教職課程の学生を対象にした障害理解教育も教職課程における障害理解教育を実践できる教員の養成には求められるだろう。

その一方で、児童生徒における障害や障害者問題に対する理解の深まりや障害観や障害児・者への態度の変化に関する評価を扱った先行研究は皆無であった。児童生徒における障害や障害者問題に対する理解の深まりや障害観や障害児・者への態度の変化に基づきながら、障害理解教育の実践計画を立案することを鑑みると、児童生徒における障害や障害者問題に対する理解の深まりや障害観や障害児・者への態度の変化を評価できる能力は、障害理解教育を実践できる教員にとって重要な資質であると考えられる。これまで多くの障害理解教育の実践においては障害に対する理解や障害児・者への態度を問う質問項目によって評価がされてきた(例えば、鷹野・吉井, 2017)。このような質問項目について考えることができる能力を涵養することも、障害理解教育を実践できる教員の養成には求められるだろう。

IV. まとめと今後の課題

ここまでわが国における障害理解教育の現状及び、障害理解教育を実践できる教員の養成に関する現状について先行研究のレビューを行った。その結果、わが国においては多岐にわたる障害理解教育の実践が行われており、それらの実践によって、児童・生徒の障害理解が深まるとともに、障害児・者への肯定的な態度が形成されていることが明らかになった。その一方で、障害理解教育を実践できる教員の養成については、扱った先行研究も少なく、教職課程の中で障害理解教育を実践できる教員の養成が、障害理解教育の実践に関する模擬授業の実施以外に十分に行われていないことが明らかとなった。そのため、今後は障害理解教育を実践できる教員に必要だと考えられる資質、すなわち、障害に関する十分な知識を有していること、多様な手法による障害理解教育の実践を、児童・生徒の障害理解の状態を踏まえた上で

計画・実施できること、児童生徒における障害や障害者問題に対する理解の深まりや障害観や障害児・者への態度の変化を評価できること、といった点をどのように養成していくのかという点について検討することが今後の課題である。

付 記

本研究は山口県立大学研究創作活動助成(教育改革型/研究代表者:藤田久美)の助成を受けた。

引用文献

- 藤澤洋子. (1987). 障害児教育における統合的教育の現状. 障害児教育研究紀要, **9**, 23-36
- 藤田久美・大石由起子・角田憲治・永瀬 開. (2018). 特別支援教育における障害理解教育のあり方: 福祉教育の視点を包含した教育実践. 山口県立大学社会福祉学部紀要, **24**, 39-49.
- 堀川真紀子. (1998). 知的障害者に対する統合教育の到達点と課題. 教育福祉研究, **4**, 60-69.
- 一番ヶ瀬康子・小川利夫・木谷宜弘・大橋謙策. (1987). 福祉教育の理論と展開. 光文館.
- 今枝史雄・楠 敬太・金森裕治. (2013a). 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I報): 実施状況及び教員の意識に関する調査を通して. 大阪教育大学紀要 第IV部門, **61**, 2, 63-76.
- 今枝史雄・楠 敬太・金森裕治. (2013b). 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 教育科学, **62**, 1, 75-85.
- 和泉綾子・田口禎子・三浦巧也・堂山亞希・林安紀子・橋本創一・池田一成・小林正幸. (2013). 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, **64**, 2, 235-243.
- 金丸彰寿・片岡美華. (2016). 「交流教育」および「共同教育」と「障害理解教育の関係性」:

- 1960年代から2012年までの歴史的変遷を通して. 特殊教育学研究, **53**, 5, 323-232.
- 小林智志・梁 真規・今枝史雄・金森裕治. (2015). 私立小学校における系統的な障害理解教育プログラムの作成に関する研究(第I報):各学年の障害理解の発達段階の様相. 大阪教育大学紀要 第IV部門 教育科学, **64**, 1, 29-38.
- 小林智志・梁 真規・今枝史雄・楠 敬太・金森裕治. (2016a). 私立小学校における系統的な障害理解教育プログラムの作成に関する研究(第II報):プログラムの効果の検証を通して. 大阪教育大学紀要 第IV部門 教育科学, **64**, 2, 29-38.
- 小林智志・梁 真規・今枝史雄・楠 敬太・金森裕治. (2016b). 私立小学校における系統的な障害理解教育プログラムの作成に関する研究(第III報):知的障害理解を目的とした授業実践を通して. 大阪教育大学紀要 第IV部門 教育科学, **65**, 1, 47-59.
- 楠見友輔. (2016). 日本における障害児と健常児の交流教育に関するレビューと今後の課題. 特殊教育学研究, **54**, 4, 213-222.
- 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の構築のための特別支援教育の推進(報告). http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/houkoku/1321667.htm
(2020年10月02日 閲覧)
- 文部省. (1995). 交流教育の意義と実際. 大蔵省印刷局.
- 小田量戸・金森裕治. (2016). 小学校における視覚障害理解教育に関する実践的研究:小学3年生への授業実践を通して. 大阪教育大学紀要 第IV部門, **64**, 2, 13-28.
- 真城知己. (2002). 教職課程における「障害理解教育」実践者養成に関する研究:意識変化の特徴検討へのコンジョイント分析の応用. 発達障害研究, **23**, 4, 267-275.
- 田口禎子・林安紀子・橋本創一・池田一成・大伴潔・菅野 敦・小林 巖・三浦巧也・戸村翔子・村松綾子. (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: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, **63**, 2, 303-319.
- 鷹野遥香・吉井勘人. (2017). 小学生への障害理解を促す試み:絵本の読み聞かせと話し合い活動を通して. 教育実践学研究:山梨大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要, **22**, 193-206.
- 田中裕一. (2017). 文部科学省におけるインクルーシブ教育システムの取組. 明星大学発達支援研究センター紀要:MISSION, **2**, 2-4.

A review on training of practical ability about education for deepening awareness of issues relating to disabilities and people with disabilities

**NAGASE Kai
FUJITA Kumi**

Building an inclusive education system is an important goal in Japan, and in order to realize it, it is necessary for teachers to have sufficient skills to impart education to deepen awareness of issues relating to disabilities and people with disabilities. In this paper, we reviewed previous studies aimed at clarifying the current situation and problems regarding the training of teachers who can impart education to deepen awareness of issues relating to disabilities and people with disabilities in the teaching profession. It was revealed that such training is not sufficiently carried out, while a wide range of education to deepen awareness of issues relating to disabilities and people with disabilities is being imparted for students in Japan.