

## 特別支援教育に携わった教師の生徒理解・指導の変容

鈴木佳菜\*  
庄司一子\*\*

### 問 題

2006年の学校教育法改正において当時の盲・聾・養護学校が特別支援学校となり、小中学校等において特別支援教育を推進するための規定が法律上に位置づけられると、翌2007年から本格的に学校教育の中に「特別支援教育」が位置づけられるようになった。近年では障害の有無にかかわらず、多様な教育的ニーズを持つ児童生徒や特別支援教育の対象となる児童生徒の増加により、特別支援教育がより一層注目され、さまざまな施策や体制の構築が進んでいる。

通常の学校・学級における特別支援教育については、合理的配慮やユニバーサルデザインといった考え方が徐々に広まっている。特別支援教育の更なる推進のためには、全ての教員が特別支援教育に関する基礎的な知識・技能を有することが必要である(加藤, 2016)。しかし、これまでの教職課程では特別支援教育に関する科目の履修は必修ではなく、現在勤務する教師のほとんどは自発的に学ばない限り専門的に学ぶ機会がなかったといえる。

特別支援教育の学びによる変化について、藤瀬(2017)は大学生を対象に調査を行った。その結果、障害児者に対する拒否的なイメージや接触することへの拒否感が弱まり、受講前に持っていた障害児者や特別支援教育に対する特別な意識が普通のことであるという意識へと変化し

たことを明らかにしている。また、講義を通して自身の考え方を見直し、特別支援教育が障害児者に対してのみ行われる教育であるという認識が改められたことも明らかにしている。こうした意識の変化が特別支援教育を推進する要因として考えられるが、現場に立つ教師の対する特別支援教育に対する学びについては十分な検討が行われていない。

先行研究においては、大学生の特別支援教育に対する意識の変化について検討している研究が多く、教師に対する意識の変化については、井口・吉井(2019)や阪下(2018)など、変化の要因に焦点を当てた研究が多く行われている。したがって、教師の意識にどのような変化がもたらされ、授業づくりなどにどのような変化をもたらすのか、さらにはその変化が児童生徒にどのような効果をもたらすのかに着目し、教師が特別支援教育の学びによってもたらされる生徒理解・指導の変化とその効果を明らかにすることは、教師の特別支援教育に対する理解を促進する一助となると考えられる。

そこで本研究では、特別支援教育に携わった経験が教師の生徒理解・指導にどのような変化をもたらし、生徒にどのような効果をもたらしたのかを明らかにすることを主な目的とした。この目標を達成するため、特別支援学級担任経験のある教師に対し、質問紙調査、インタビュー調査を実施し、検討を行った。特別支援教育に対する意識の変容に関する先行研究

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

\* 筑波大学大学院教育研究科

\*\* 筑波大学人間系

別支援教育の推進（報告）」によると、インクルーシブ教育システム構築のためにはすべての教員が特別支援教育に関する一定の知識・理解を有していることが求められており、さらなる特別支援教育の推進にはすべての教員が特別支援教育についての基礎的な知識・技能を有する必要があると述べられている。これは障害の有無によらず、すべての児童生徒が共に学ぶことができる仕組みを目指しており（廣瀬，2016），その仕組みの構築のためには，教師が特別支援教育の観点や考え方を知る必要がある。生徒認知が多面的なものへと変容する要因として研修や研究経験がある（茅野，2010）。

井口・吉井（2019）は，児童と対峙した際の困惑に注目し，教師の意識の変容について，検討している。困惑や戸惑いに対し，「同僚や他教師との出会い」や「研修に参加」等の要因によって「子ども中心」の視点を獲得し，子どもと向き合い続けるプロセスが明らかになった。特別支援学校での経験が，専門性の向上や教育観の広がり大きな効果を与えていることを指摘している。

## 研究 1 教師の特別支援教育の学びに関する検討

### 目的

研究 1 の目的は，(1) 校内外の研修の実施状況と学びについて，(2) 特別支援教育に携わるきっかけ，(3) 児童生徒に対して行った配慮とそれによる児童生徒の変化について，(4) 教師自身の変容の程度について，明らかにすることである。

### 方法

#### (1) 調査協力者

X 県内の小中学校に勤務する 11 名(男性 4 名，女性 7 名)

#### (2) 調査時期

2020 年 8 月～9 月

#### (3) 手続き

筆者が調査協力への同意を求め，同意を得られた教師に実施した。調査協力を得られた教師

には，事前に調査紙を郵送した。後日インタビューの同意を得られた教師に関してはその際に回収し，その他の教師に関しては直接もしくは郵送で回収した。質問紙について疑問点がある場合には，インタビューの際に説明し，その他の教師には E メールにて説明を行った。郵送時には質問紙調査の注意事項として調査目的，内容，回答を研究目的で使用すること，回答だけでは個人が特定されないようにすることを説明する文書を同封した。

#### (4) 調査内容

##### (i) 調査協力者の属性について

年齢，性別，教職経験年数，特別支援教育に関わった年数，現在の役職，免許状の有無について回答を求めた。

##### (ii) 校内外の研修について

特別支援教育に関する校内研修の実施回数，一回当たりの参加人数，回答者のこれまでの通算参加回数について自由記述で回答を求めた。校内研修で扱われたことのある事項について，「1. 特別支援教育の理念や基本的な考え」「2. 特別支援教育に関する法律や報告書類」「3. 障害の種類やそれらの特性理解」「4. 児童生徒等の実態把握について」「5. 指導方法」「6. 個別の指導計画」「7. 個別の教育支援計画について」「8. 専門機関等との連携について」「9. 専門家との連携について」「10. 保護者理解や相談，連携について」「11. その他（自由記述）」の 1 から 11 までの項目を示した表に○を書き込む形で回答を求めた。校内研修の中で学んだことや役に立ったことについて，および研修に求めることや追加した方がよいと思う内容について 3 つまで，自由記述での回答を求めた。校外への研修の参加については，参加経験の有無について回答を択一選択式で求め，さらに「1. はい」と答えた回答者には具体的な回数を記述して回答を求めた。校外研修の主催種別について，「1. 都道府県教育委員会」「2. 市町村教育委員会」「3. 学校区」「4. その他（自由記述）」の中から，複数選択式で回答を求めた。

##### (iii) 教師自身の学びについて

「1. 学術学会への参加」「2. 資格認定講習」「3. 地域の勉強会」「4. 通信教育（放送大学等）」「5. 専門家による講習会やセミナー」「6. 教員免許状更新講習」「7. 大学の授業」「8. 独学」「9. その他（自由記述）」の中から、複数選択式で回答を求めた。また、特別支援教育にかかわるようになったきっかけ、特別支援教育を学ぼうと思ったきっかけについて自由記述での回答を求めた。

(iv) ニーズのある児童生徒に対する配慮の実践とその効果について

どのようなときに特別支援教育が必要だと感じるかについて自由記述式での回答を求めた。次に、授業場面と生徒理解・指導場面における配慮について、それぞれ配慮実施の有無を択一選択式で回答を求めたのち、具体例は自由記述式で回答を求めた。

(v) 教師自身の変化について

「1. 特別支援教育に対する考え」「2. 学校組織や教育課程に対する考え」「3. 障害の種類・それらの特性への理解」「4. 児童生徒の捉え方・考え方（子ども観）」「5. 指導方法や授業づくりに対する考え方」「6. 生徒指導や進路指導への理解・対応」「7. 校内での連携に対する考え」「8. 専門機関との連携に対する理解・考え方」「9. 専門家との連携に対する理解・考え方」「10. 保護者理解や相談、連携について」「11 その他（自由記述）」の11項目を示し、それぞれの変化の程度について「かなり変化した(4)」「変化した(3)」「少し変化した(2)」「殆ど変化はない(1)」の4件法で回答を求めた。

## 結果と考察

特別支援教育の内容を扱った校内研修の年間実施回数については、「年に2回」、参加人数としては「11人～20人」が最も多かった。これまでの特別支援教育に関する校内研修の通算参加回数については、教職年数が多い教師でも、特別支援教育に関する校内研修への参加回数が多いとは限らず、教職経験年数との関係性は見られなかった。

校内研修の内容について、校内研修で取り扱われたことのある内容の上位3項目は、＜児童生徒実態把握について＞＜指導方法＞＜障害の種類やそれらの特性の理解＞であった。これらの項目は、即時的な情報に関する項目であり、児童生徒に対応する際に必要となる情報であることから、取り扱われることが多いと考えられた。また、校内研修で取り扱うことを希望する内容の上位4項目は、＜専門家との連携＞＜専門機関との連携＞＜障害の種類やそれらの特性理解＞＜指導方法＞であり、教師は専門家や専門機関との連携やつながりを求めていると推察された。

校内研修で学んだことや役に立ったことについては、【教師間の共通理解】に関する記述が多く、なかでも＜対応やかかわり方＞に関するものが最も多かった。また、＜チーム支援＞に分類される回答も多く、教職員全体で共通理解を図り、学校全体で取り組んでいることが推察された。

校外研修については、特別支援学級担当の教師を対象とした研修や、特別支援教育コーディネーターを対象とした研修があることから、特別支援教育に携わった年数が長いほど、参加回数が多いことが明らかになった。都道府県教育委員会や市町村教育委員会が主催する研修への参加がほとんどであったことから、校外研修のほとんどが、特別支援学級担当教師を対象とした教育委員会主催の研修であることが推察された。

特別支援教育にかかわるようになったきっかけ、特別支援教育を学んだきっかけについては、両方とも【状況要因】と【内発的要因】に分類された。【状況要因】では、特別な支援を要する生徒とかかわることが、特別支援教育そのものとかかわる要因となっており、【内発的要因】では教師が特別支援教育に対して興味関心を持ち、かかわりたいと感じる要因になったり、特別支援教育の見方や考え方を得て、これまでの自身の行動を省みることが、さらなる特別支援教育の学びへと向かう要因となったりしていること

が明らかとなった。これらのことから、教師が特別支援教育にかかわるようになったきっかけや学びのきっかけについては、阪下（2018）の「事象に直面」や「事象に関する気づき」といった点で一致が見られた。

どのようなときに特別支援教育が必要だと感じるかについて、【児童生徒の様子から】【教師の視点として】の二つのカテゴリーが生成された。児童生徒の実態把握のなかで特別な支援を要する場面を見たときや、児童生徒に合わせた方法で力が伸びるという効果を実感したときが、必要性を感じる要因であると推察された。さらには、特別支援教育の対象である児童生徒だけではなく、すべての児童生徒理解において必要であると感じていることが明らかになった。これらのことから、目の前の子どもの困り感と向き合うことで特別支援教育の必要性を感じたのち、次の段階として、その他のすべての児童生徒に必要なものとして考えるようになると考えられた。

授業場面における配慮とそれによる生徒の変化について、教師の配慮については【言葉がけの工夫】【わかりやすい授業づくり】【集団内での配慮】の3つのカテゴリーが生成された。生徒の変化については【情緒・行動面】【学習面】の2つのカテゴリーが生成された。児童生徒に入りやすく、その子に合わせた言葉選びを行うことが<落ち着き>や<安心感を得る>ことに繋がっていると考えられた。通常学級での一般的な方法ではうまくいかない児童生徒たちに対して、個に応じたその子ができるように、分かるようになるための支援を提供することで、児童生徒の変化として【学習面】に効果が見られたと考えられる。【集団内での配慮】については、その子ができる範囲で、集団内で過ごせるような配慮を行ったことで、児童生徒の変化として【情緒・行動面】における<安心感を得る>ことや<登校への動機づけ>の高まりに効果が見られたと考えられた。

生徒理解・指導の場面における配慮について、教師の配慮として、【柔軟な対応】【受容的な

かわり】【見通しを持たせる】の3つのカテゴリーが生成された。それによる生徒の変化として、【精神的な安定】【行動面】の2つのカテゴリーが生成された。特に【受容的なかわり】については、<聴く姿勢>や<待つ姿勢>によって、教師が受け入れてくれると感じ、児童生徒の変化として【精神的な安定】に効果が見られたと考えられる。教師が行っている配慮について、授業場面における配慮は全体に対するの指導であることが多く、ユニバーサルデザインを意識した配慮だと考えられた。集団内での配慮は、子どもが集団で学習に臨めるための配慮であり、合理的配慮に該当すると考えられる。一方、生徒理解・指導場面における配慮のほとんどは、個別に対する配慮であると推察される。これは玉木・海津・佐藤・小林（2007）の、動機づけや行動を促す支援は実施しやすく、すべての子どもが対象とならない支援は実施しにくいという指摘と一致している。授業場面では、すべての子どもに対して効果があると考えられる支援を行い、個別で対応が求められる生徒理解・指導場面ではその子に応じた配慮を行っていると考えられた。

教師の変化の程度について、「4 かなり変化した」という回答の多かった上位3項目は<障害の種類・それらの特性への理解><児童生徒の捉え方・考え方（子ども観）><指導方法や授業づくりに対する考え方>であった。<障害の種類・それらの特性への理解>については、全く知らない状態から、学びによって知識を得たことにより大きく変化したと考えられた。<児童生徒の捉え方・考え方（子ども観）>については、特別支援教育を学んだことにより、これまで教師の立場から児童生徒を理解していたものが、児童生徒の立場に立った捉え方へと変化したと考えられる。<指導方法や授業づくりに対する考え方>については、授業づくりにおいても、子ども中心の視点を得たことが、教師主体の授業づくりから児童生徒の理解に合わせた児童生徒主体の授業づくりへと変化をもたらしたと考えられる。また、特別支援教育に全く

興味関心がなかった教師ほど変化の程度が大きいことが明らかになった。これについては、「気づきを得た」のちに、「衝撃を受ける」ことで「現状を受け入れる」という阪下（2018）のプロセスと一致すると考えられた。

## 研究2 特別支援教育が教師にもたらす変化とその要因および児童生徒にもたらす効果の検討

### 目的

研究2では、特別支援教育に携わった経験による教師の変容を明らかにすることを目的とし、具体的には(1)特別支援教育の学びによって教師にもたらされる変化、(2)教師に変化をもたらした要因、(3)それに伴う生徒の変化を明らかにすることを目的とした。

### 方法

#### (1) 調査協力者

調査に協力を得られたのは教師8名（男性4名、女性4名）であった。なおこの教師8名は研究1の質問紙調査の回答者であり、インタビュー調査への協力を得られた者であった。

#### (2) 調査時期

2020年8月～9月

#### (3) 手続き

主に調査対象者の勤務校の一室で、個別に半構造化面接を行った。調査にあたり、得られたデータは研究以外の目的で使用しないこと、研究結果を公表する場合には匿名性が確保され、答えた人物および話の中に出てくる児童生徒が特定できないように処理されることを説明し、承諾を得た。また、インタビューの音声を録音することについても合わせて同意を求め、同意が得られた場合にはICレコーダーで録音した。録音したデータはすべて文字起こしの後、個人名や固有名詞等の部分を符号に置き換え、逐語記録を作成した。面接時間はおよそ60分から100分であった。

#### (4) 調査の内容

面接調査の目的と内容について説明した後、事前に提示していた質問項目に沿って半構造化

面接を実施した。

### 結果と考察

特別支援教育を学んだことによって教師にもたらされる変化は、認知的変化と行動的变化に分けられた。認知的変化の大カテゴリーとして【児童生徒への理解】【児童生徒とのかかわり方】【学校・教師の課題への理解】、行動的变化の大カテゴリーとして【児童生徒への対応】【環境づくり】【教師間のサポート】が生成された。学びによって教師は重層的な変化をもたらされることが明らかになった。まず、【児童生徒への理解】と【学校・教師の課題への理解】に変化がもたらされ、教師は学びによって、自身の従来の考え方ではいけないという気づきから、児童生徒を捉える上で、児童生徒自身が抱える困り感やその背景にある障害の可能性を考えると認知的変化がもたらされたと考えられた。【児童生徒への理解】については、特別支援学級担当になって初めて、特別な教育的ニーズを有する子どもに出会い、認知的変化がもたらされたと推察され、この変化によって通常学級に在籍する児童生徒に対しても同じような視点で捉えるようになったことが明らかになった。【学校・教師の課題への理解】について、井口・吉井（2019）は、教師が子ども視点で捉えるようになったのちに表れる変化だと述べている。しかし本研究では、特別支援教育にかかわるようになって、これまでの自分を含め、「いかにまわりの教師が特別支援教育やニーズのある子どもの支援に対して無関心だったか」という気づきを早い段階で得ていることが明らかになった。児童生徒の捉え方が変わったことにより、認知的変化【児童とのかかわり方】に変化がもたらされたと考えられた。立石（2018）は子どもの捉え方の変化について、子どもの実態に合わせた指導やかかわり方に関する学びが意識に変化をもたらしている可能性を示唆している。本研究の結果では、【児童とのかかわり方】において、認知的変化【障害・特性理解】が【指導の仕方】に変化をもたらしたと一致していると考えられる。また、生徒の立場に立つ【感情理解】

の категория が要因となり、【児童生徒との関係性】に変化がもたらされたことが明らかになった。子どもの立場に立った見方ができるようになったことで、「教師と児童生徒」の関係から「人と人」の関係へと意識が変化したと考えられる。

行動的变化については、まず、【聴く姿勢】について、認知的変化【児童との関係性】が要因となって変化がもたらされたと推察される。また、<丁寧に聴く>という変化ののちに<言いたいことを言わせる>という二層の変化が起こると考えられた。丁寧に生徒の気持ちを聴くことに加え、その子の障害や特性によって話すことが苦手であることを把握した上で、児童生徒が話せるような姿勢をとるという段階的な変化であると推察された。【児童生徒の特性に合わせた対応】については、いずれも認知的変化【生徒との関係性】を要因とし、児童生徒一人一人に合わせた方法やその子が必要としている支援を提供していくことが明らかになった。特別支援学級での授業は、少人数で行うことから、一人一人をしっかりと見取ることができ、児童生徒の感情や行動に合わせて教師がさまざまな手立てを用いることができることによると推察された。【環境づくり】は、認知的変化【指導の仕方】の変化によって、言葉遣いや視覚的に訴える教材の重要性を知ったことにより、行動的变化がもたらされたと考えられた。指導の仕方が、従来のものとは異なることに気づき、自身の指導の仕方を変えるという行動の変化に結びついていると推察された。教師自身の変化として、【教師間のサポート】は、認知的変化【学校・教師の課題への理解】を要因としていると考えられた。特別支援教育の学びによって得た新しい視点を周知する方法の一つとして、まわりの教師に対してアドバイスをする行動的变化がもたらされたと推察された。

変化の要因について、井口・吉井（2019）は変化の要因を「子どもに対する困惑」「他教師との出会い」「支援学校への異動」「研修への参加」の4つに分けているが、本研究では、変化の要因を【状況要因】と【内発的要因】の2つに分

けた。質問紙調査の結果と合わせて考えると、【状況要因】は教師にとって特別支援教育にかかわるきっかけでもあり、変化する要因でもありと推察された。本研究の結果では、認知的変化をもたらす要因と行動的变化をもたらす要因とを区別することはできなかった。教師の変化の要因はいずれも認知的変化に作用していると考えられたことが理由である。行動的变化の要因としては認知的変化が作用しており、発話から得られた要因が直接、行動的变化をもたらしたとは考えにくかったためである。

以上のことから、教師の変化の要因は【状況要因】と【内発的要因】に分けられ、主に認知的変化の要因として作用していることが明らかになった。

教師の認知的・行動的变化による、教師から見た児童生徒の変化については【学習面】【生活面】に分けられた。児童生徒の変化には、教師の認知的変化と、それによる行動的变化が複合的に作用していると考えられた。【授業理解】では、行動的变化【環境づくり】が要因として考えられた。教師の言葉による支援や、教材教具の工夫といった支援を行うことで、児童生徒の学習理解が促進されたと考えられる。しかし、特別支援学級という少人数で授業を行える環境による効果も見られた。玉木ら（2007）が指摘しているように、通常の学級では全体に向けた支援や指導は行いやすいが、個別に行う支援は実施が難しい部分も多く、通常学級における特別支援教育の課題の一つであると考えられた。

【環境づくり】によってもたらされた児童生徒の変化に【授業内での学ぶ姿勢】がある。授業場面で「次に何をやるのか」を明確にしておくことで児童生徒が自分から行動に移すことができるという発話が複数見られ、<見通しを持って授業に臨む>については、教師がやることを提示しておくという工夫が作用した結果であると言える。また、【授業内での学ぶ姿勢】については【環境づくり】要因のほか、【児童生徒への対応】も要因として考えられた。

生活面では、【児童生徒への対応】が要因とな

って、【登校への動機づけ】【教師への信頼感】に変化がもたらされたことが明らかになった。

【教師への信頼感】については、＜本音を言う＞変化や＜話しやすい関係性＞は行動的变化【聴く姿勢】が要因であると考えられた。教師が、児童生徒の話をじっくりと聴くという態度を示すことで、子どもの方から話をするようになったと推察される。

以上のことから、研究2の結果をもとに、教師の変化の要因と認知・行動的变化、それによる児童生徒の変化を総合的に考察するとFigure 1のような関係性が見出された。まず教師はそれぞれの要因によって、認知的変化【児童生徒への理解】と【学校教師の課題への理解】がもたらされる。その後【児童生徒への理解】が要因となり、認知的変化【指導の仕方】と【児童生徒との関係性】に変化をもたらされ、それぞれ行動的变化の要因となったと考えられた。【学校・教師の課題への変化】については、行動的变化の要因となっている。

さらに、教師の行動的变化が、それぞれ児童生徒に影響しており、【学習面】【生活面】のどちらにおいても効果をもたらしている可能性も示唆された。

## 今後の課題

本研究では、教師の配慮やかかわり方が変化したことによる生徒の変化について検討した。生徒の変化については、教師側から見た客観的な児童生徒の様子であり、児童生徒自身から直接得た情報ではない。児童生徒自身が感じている変化を、教師の感じた生徒の変化と照らし合わせて検討していくことが望ましい。しかし、特別支援学校・学級の児童生徒は、その特性上、児童生徒自身が自分の変化を捉えることが難しいため、児童生徒の変化の捉え方については課題が残る。

また、特別支援教育に関する研究の多くは、実践やケース研究を中心としたものである。これは、特別支援教育の特徴が個に合わせた支援であるゆえに、障害に焦点を当てても一般化しづらく、一事例としてのケース研究であるためだと考えられる。しかし、それらのケース研究は環境に左右されることが多く、資料として蓄積することができても、一般化することが難しい。通常の学校・学級の中の特別支援教育を推進するためには、特別支援教育が教師に与える影響や効果、積極的に特別支援教育を促進す

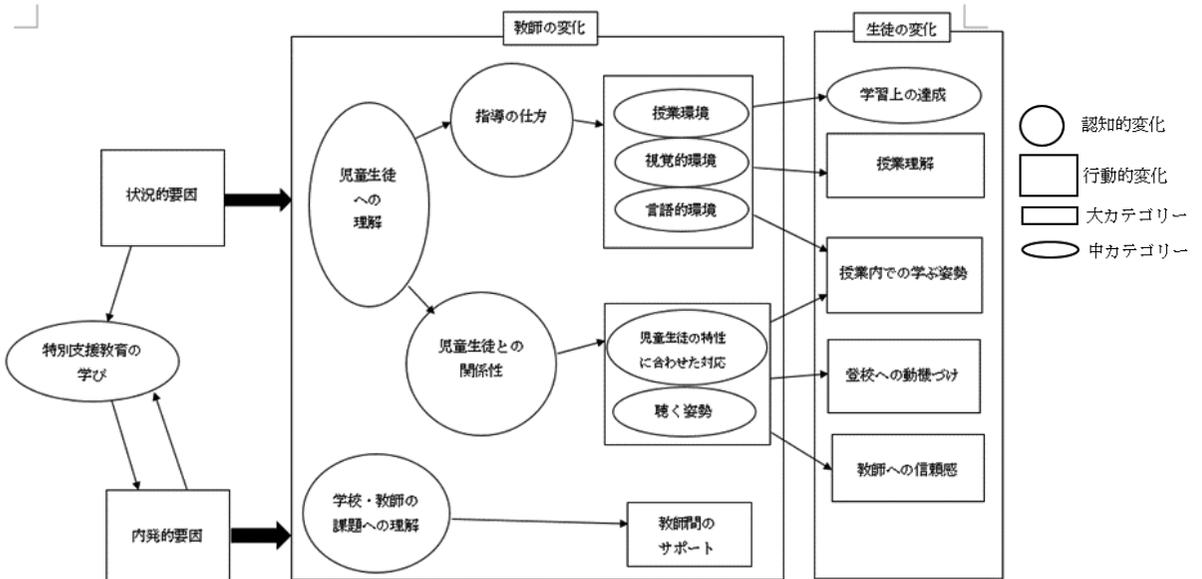


Figure 1 教師の変化と生徒の変化の概念図

る環境，児童生徒に効果をもたらす手立てといった，学校組織や教師の実践による生徒への効果等に関する研究がより多く蓄積されることが，必要であると考えられる。

#### 引用文献

茅野理恵 (2010). 中学校教師の生徒認知の多様性を規定する教師の要因の検討 筑波大学紀要, 5, 81-91.

藤瀬教也 (2017). 特別支援教育推進のための教員養成のあり方—「特別支援教育総論」受講前後の変容を通して— 中村学園大学発達支援センター研究紀要, 8, 55-58.

廣瀬由美子 (2016). インクルーシブ教育システムと合理的配慮—通常学級での合理的配慮に焦点を当てて— 児童心理, 70(2), 27-32.

井口素笑・吉井勘人 (2019). 小学校教師における支援を要する子どもに直面した際の困惑とその後の「子どもの見方」の変化 教育実践学研究, 24, 273-291.

加藤宏 (2016). 教職課程での特別支援教科の必修化の意味するもの 筑波技術大学テクノロジーレポート, 23(2), 27-32.

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). <<https://www.mext.go.jp/bmenu/shingi/chukyo/chukyo3/044/houkoku/1321667.htm>> (最終閲覧令和3年3月14日)

阪下ちづる (2018). 転機によって教師の生徒認知は以下に変容するか—高校の学級担任の語りによる変容過程モデルの生成— 東京大学大学院教育研究科紀要, 58, 279-289.

玉木宗久・海津亜希子・佐藤克敏・小林倫代 (2007). 通常の学級におけるインストラクショナル・アダプテーションの実施可能性—小学校学級担任の見解— LD 研究, 16(1), 62-72.

立石力斗 (2018). 教育実習での知的障害のある児童・生徒との関わりによる授業・教師・

子どもイメージの変容 日本教育工学会論文誌, 42(suppl.), 189-192.

付記

本研究は令和二年度の筑波大学大学院教育研究科の修士論文として提出された論文を修正加筆したものである。調査のご協力いただいた皆様に心より御礼申し上げます。

## **Transformation in Student Understanding and Teaching of Teachers Engaged in Special Needs Education**

Kana SUZUKI

Ichiko SHOJI

In recent years, special needs education has been studied actively in Japan. The purpose of this study was to clarify what kind of experiences teachers engaged in special needs education brings about the transformation in their consciousness, understanding of students and teaching. Questionnaires on teachers' training and learning (Study 1) and interviews on their transforming attitudes (Study 2) were carried out with the teachers who had the experience of engaging with special needs education. Participants were 11 teachers in Study 1 and 8 teachers in Study 2. From the results of the questionnaires, teachers' current difficulties of training situation and their demands for special needs education were clarified. Moreover, they also revealed that the teachers would consider that they needed more opportunities to be involved in special needs classes, and inferred the current difficulties in special needs classes where the teachers had been currently working at. From the interview, it clarified that the teachers engaged in special needs classes were inclined to realize that their cognitive behavior was transformed through their experiences. Regarding the cognitive transformation, the interview showed that teachers' awareness toward students and their working environment was transformed. Cognitive behavior was influenced by cognitive transformation and also affected by teachers' consciousness, teaching ideas in their classes, and complex teaching manners to their students. From these results, it was considered that teachers' experiences of engaging in special needs education brought about a cognitive transformation in student understanding and teaching them because of teachers' cognitive and behavioral transformation. Furthermore, it was considered that the transformation in the way of interacting with the students was a factor of the transformation in behavior, which also would bring a certain transformation into them.