

原 著

インクルーシブ教育に対する高等学校教員の自己効力感
—特別支援教育コーディネーターを対象とした質問紙調査の分析—吉利 宗久^{※1}

本研究の目的は、高等学校教員のインクルーシブ教育に対する自己効力感を調査し、その実態と課題を明らかにすることである。2013年2月下旬、発達障害関係の研修会に参加した高等学校の特別支援教育コーディネーター(59名)を対象に、「インクルーシブ教育に対する教員効力感尺度」(TEIP)を実施した。その結果、インクルーシブ教育に対する高等学校教員の自己効力感はずいぶん高い水準にはなかった。とくにインクルーシブ教育に関する動向の理解、個のニーズに対応するためのアセスメントや指導計画といった新たな教育課題の把握や支援方法に関する準備が十分ではないと感じられていた。昨今の国際的な動向をふまえ、多様な教育的ニーズのある生徒を柔軟に支えることのできる組織的な学校体制を早急に整え、教員が自己効力感をもって教育実践に取り組むための教員養成段階からの計画的で継続的な研修機会が必要となっていることを指摘した。

キーワード：インクルーシブ教育, 高等学校, 自己効力感, 特別支援教育コーディネーター

※1 岡山大学大学院教育学研究科

I. 問題と目的

近年、障害のある子どもが可能な限り通常の教育環境において学ぶインクルーシブ教育が世界的な趨勢となり、その在り方が模索されている。2006年には国際連合が、障害者権利条約(Convention on the Rights of Persons with Disabilities)を採択し、障害のある人に対する教育権の確立が謳われた。そこでは、障害のある子どもに対して一般の教育制度(general education system)の下で必要な支援を提供すべきことが強く求められた。わが国も、2014年1月に障害者権利条約に関する批准書の寄託を行い、インクルーシブ教育の実現に向けた取り組みを本格的に促進することとなった(2014年2月19日発効)。

こうした国際的な潮流への対応とともに、すでにわが国では2007年の学校教育法の一部改正に伴い、特殊教育から特別支援教育への転換が本格的に推進され、通常学校における新たな支援システムの構築が図られてきた。特別支援教育は、障害のある子どもの自立や社会参加を促進するため、一人ひとりの教育的ニーズに基づいた支援を展開するものであり、高等学校を含むすべての学校において実施される。

実際に、文部科学省(2009)が行った全国の中学校3年生(約1万7千)に対する調査の結果、発達障害等困難のある生徒の割合は約2.9%であり、そのう

ち約75.7%(高等学校進学者全体の[約2.2%])が高等学校に進学する実態が明らかになった。しかし、文部科学省(2009)が述べるように、「高等学校における特別支援教育の取組は緒についたばかりであり、発達障害のある生徒への指導・支援を中心として、まだまだ取り組むべき多くの課題が残されている」。文部科学省(2013)によれば、高等学校における特別支援教育体制の整備状況が急速な進展をみせているものの、小・中学校と比較すると未だ遅れている側面もある。

すなわち、インクルーシブ教育への要請が高まるなか、その理念をふまえた高等学校における特別支援教育のいっそうの充実が喫緊の課題となっている。そこで本研究では、高等学校における特別支援教育の推進に中心的な役割を果たす特別支援教育コーディネーターに焦点をあて、インクルーシブ教育の実践的スキルに関する自己効力感を調査し、その一端を明らかにしたい。

II. 方法

1) 調査の手続きと対象

2013年2月下旬、発達障害関係の研修会に参加したA県内の高等学校に在籍する特別支援教育コーディネーターを対象(64人,[公立57人,私立7人])

とした。研修会当初に調査票を配布し、終了後に回収する集合調査の手法を用いたところ、59人より回答を得た(回収率92.2%; 公立[52人, 88.1%], 私立[5人, 8.5%], 不明[2人, 3.4%])。A県には、91校(県立55校, 市立13校, 私立23校; 平成24年5月1日現在)の高等学校が設置されており、地域全体の64.8%にあたる学校のコーディネーターから回答を得たことになる。なお、回答者の教職経験年数は1~38年(M=22.86, SD=8.76)にわたり、性別は男性28人(47.5%), 女性31人(52.5%)とほぼ同数であった。なお、特別支援学校の勤務経験を有する者は5人(8.6%)であった。

勤務校の課程は、全日制が多数(49人, 83.1%)を占め、定時制(9人, 15.3%), 通信制(1人, 1.7%)がみられた。学科については、普通科(33人, 55.9%), 専門学科(17人, 28.8%), 総合学科(5人, 8.5%), 普通科と総合学科の併設(4人, 6.8%)の順であった。学校規模は、生徒数が400人未満(16人, 27.1%), 400~799人(23人, 39.0%), 800~1199人(18人, 30.5%), 1200~1600人(2人, 3.4%)と幅広く分布していた。

2) 内容と分析手法

調査にあたっては、Sharmaら(2012)による「インクルーシブ教育に対する教員効力感尺度」(Teacher Efficacy for Inclusive Practices, TEIP)を用いた。TEIPは、①インクルーシブ教育に対する指導法の活用(Efficacy to use inclusive instruction, EI, $\alpha = .93$), ②学級経営(Efficacy of managing, EM, $\alpha = .85$), ③協同的活動(Efficacy of collaboration, EC, $\alpha = .85$)の3因子(各6項目)から構成されており、強く反対(1), 反対(2), どちらかといえば反対(3), どちらかといえば賛成(4), 賛成(5), 強く賛成(6)までの6件法によって回答される。なお、サンプル数を考慮し、一部の質問項目に無回答を含むもの(3人)についても有効とし、各項目・因子ごとに集計し分析を行うこととした。

Ⅲ. 結果

TEIPの質問項目および平均値を表1に示した。また、評定に対する回答者の割合は表2から表4のとおりである。因子ごとの得点は表5に示した。

1) インクルーシブ教育に対する指導法の活用(IE)

インクルーシブ教育の実践に関する自己効力感について、「多様な説明の例示」(設問2)の平均得点が最も高く、半数以上(66%)が肯定的な自己効力感(評

定4~6)を呈した。また、「能力に応じた課題設定」(設問5), 「小集団活動の実践」(項目6)および「理解度の的確な評価」(設問4)については、肯定的な回答が過半数を占める一方で、3割程度が消極的な姿勢(評定1~3)を示した。さらに、「多様なアセスメント法の活用」(設問1)および「個のニーズに応じた学習計画」(設問3)に対する自己効力感は比較的に低く、消極的な回答が過半数(設問1および設問3ともに56%)であった。とくに、アセスメントの活用や個のニーズに応じた学習計画といった特別支援教育においても重要視される内容が課題として認識されていた。

2) 学級経営(EM)

学級経営に関して、「態度に関するルールの伝達」(設問12)に対する自己効力感は比較的に高い水準にあった。次いで、「きまりごとに従わせる」(設問10)が、因子内での高い平均得点を示した。しかしながら、「攻撃的な生徒に対する指導」(設問11), 「破壊的な行動の未然防止」(設問7), 「破壊的な行動のコントロール」(設問8)については、半数程度の教員の自己効力感は消極的であった。とりわけ、破壊的な行動への対応(設問7, 8)に対して、大きな不安を抱えている教員(評定1)もみられた。支援が必要な生徒に対する具体的な対応に関する困難がみられた。

3) 協同的活動(EC)

インクルーシブ教育場面における協同的な活動について、「指導のための専門家やスタッフとの連携」(設問14)および「教育計画立案のための専門家との連携」(設問17)には、約8割程度の教員が肯定的であり、平均値においても比較的に高い自己効力感が認められた。家族や親との連携に関する質問(設問13, 15, 16)についても、過半数が肯定的な自己効力感を有していた。しかしながら、「インクルーシブ教育に関する情報提供」(設問18)については、平均得点の水準は低く、不安を示す教員が過半数を占めた(66%)。

Ⅳ. 考察

結果より、高等学校教員の自己効力感に関する実態の一端が明らかになったが、先行研究との比較からその位置づけを確認しておく。まず、他国との比較において、中国(451人), フィンランド(855人), 南アフリカ(605人)の教員に対してTEIPを実施したOlli-Pekka(2013)の調査が参考になる。結果として、いずれの国においてもIE, EM, ECの各

表1. 質問項目と平均得点

	質問項目	n	M	SD
	1 多様なアセスメント方法（たとえば、ポートフォリオ評価，個人のニーズに合わせたテスト，レッスン行動に基づく評価）を活用できる。	58	3.12	1.27
	2 生徒が混乱しているとき，異なるいくつかの説明をしたり例を示したりすることができる。	59	4.17	0.91
EI	3 障害のある生徒の個別のニーズに対応するように学習課題を計画する自信がある。	59	3.29	1.07
	4 生徒に教えたことに関する彼らの理解度を的確に評価することができる。	59	3.75	0.71
	5 非常に有能な生徒に対して，適切な難度の課題を与えることができる。	59	3.88	0.87
	6 児童生徒をペアあるいは小集団のなかで一緒に活動させる自信がある。	58	3.83	0.92
	7 教室において起こる生徒の破壊的な行動を未然に防ぐ自信がある。	59	3.42	0.83
	8 教室において起こる生徒の破壊的な行動をコントロールできる。	59	3.37	0.85
EM	9 破壊的であったり騒がしい生徒を落ち着けることができる。	59	3.64	0.96
	10 子どもたちをクラス内での決まりごとに従わせることができる。	59	3.76	0.86
	11 身体的に攻撃的な生徒に対応する際，上手く指導する自信がある。	59	3.34	0.86
	12 態度についてのルールを生徒に明確に伝えることができる。	58	4.03	0.72
	13 子どもたちが充実した学校生活を過ごせるように，家族を支援することができる。	59	3.68	0.92
	14 学級において障害のある児童生徒を指導するため，他の専門家やスタッフ（たとえば，支援員や他の教員）と連携して活動できる。	59	4.41	0.85
	15 障害のある子どもをもつ親が学校での種々の活動に積極的に参加することを促す自信がある。	59	3.63	0.89
EC	16 親が学校に訪れやすい雰囲気をつくることができる。	59	3.98	0.78
	17 障害のある生徒の教育計画を立案するにあたって，他の専門家（たとえば，巡回相談員，言語療法士）との連携を図ることができる。	59	4.03	0.95
	18 障害のある生徒のインクルージョンに関する法制度についてよく知らない人たちに情報を提供する自信がある。	58	3.14	1.01

表2. EIに関する回答の割合

設問	評定					
	1	2	3	4	5	6
1	12	22	22	28	16	0
2	0	5	17	36	41	2
3	5	17	34	34	9	2
4	0	3	31	54	12	0
5	2	3	22	53	19	2
6	0	9	24	45	21	2

注) 数値は，少数第一位を四捨五入した（単位，％）。

表4. ECに関する回答の割合

設問	評定					
	1	2	3	4	5	6
13	0	12	24	53	9	3
14	0	3	5	48	36	9
15	2	9	27	53	9	2
16	0	3	17	61	15	3
17	0	7	17	48	24	5
18	9	11	46	28	7	0

注) 数値は，少数第一位を四捨五入した（単位，％）。

表3. EMに関する回答の割合

設問	評定					
	1	2	3	4	5	6
7	2	12	34	48	5	0
8	3	9	41	42	5	0
9	2	10	27	46	14	2
10	0	9	25	48	19	0
11	0	12	54	24	9	2
12	0	2	19	53	26	0

注) 数値は，少数第一位を四捨五入した（単位，％）。

表5. 因子ごとの得点

因子	n	最小値	最大値	M	SD
EI	58	11.0	33.0	22.02 (3.67)	4.19
EM	58	10.0	32.0	21.63 (3.61)	4.24
EC	57	12.0	34.0	22.81 (3.80)	4.48

因子の平均得点がどれも4ポイントを上回っており、本調査結果よりも高い自己効力感がみられた。同様に、Delkamiller, Swain, Leader-Janssen, Ritzman (2013) が、ニカラグアの就学前教育、初等教育、中等教育に携わる61人(15校)の教員にTEIPを適用したところ、EI ($M=5.14, SD=0.72$), EM ($M=4.90, SD=0.91$), EC ($M=5.04, SD=0.83$) のいずれに関しても、かなり高水準の自己効力感が示された。これらから、本研究の結果は、国際的には必ずしも高い自己効力感を示すものとはいえない。

また、Forlin (2013) は、日本国内の大学における619人の教員養成系の学部学生 (undergraduate teacher education student) を対象にTEIPを行った。その結果と比較すると、EMについては本調査結果が概ね高い傾向(6設問中4つ)を示す一方で、とくにEIに対する自己効力感が低かった(6設問中5つ)。なかでも、「多様なアセスメント法の活用」(設問1)および「個のニーズに応じた学習計画」(設問3)については、本研究の対象者における自己効力感は学生よりも低い傾向が顕著であった。そして、「インクルーシブ教育に関する情報提供」(設問18)に対する自己効力感が双方ともかなり低い水準にあった。

これらのように、インクルーシブ教育に対する高等学校教員の自己効力感は決して高い水準にはないことがうかがえる。とくにインクルーシブ教育に関する動向の把握、あるいは個のニーズに対応するためのアセスメントや指導計画といった新たな教育課題の理解や支援方法に関する準備が必ずしも十分ではないと感じられていた。Burke & Sutherland (2004) は、現職教員と修学中の学生 (preservice teacher) のインクルーシブ教育に対する意識を調査し、学生の方が好意的であり、単なる経験よりも知識の重要性を指摘した。学生が豊富な知識を得ており、インクルーシブ教育に対する意欲が高いというのである。国内の研究としても、宮前・半澤 (2011) は高等学校教員(86人)の意識に関して研修参加経験の観点から分析しているが、研修経験を有する教員の多く(86.0%)が特別支援教育の必要性を感じており、研修経験のない教員(51.7%)よりも高い意識を示した。

宮前・半澤 (2010) も指摘するように、特別支援教育の導入を積極的に試みている高等学校は少数にとどまっており、一部の教員のみが生徒の困難さを把握している場合も少なくない。また、宮寺 (2012) によれば、高等学校には医学的な診断を有さず、周囲の理解が得られないまま、有効な支援を受けてこな

かったケースもみられる。昨今の国際的な動向をふまえ、多様な教育的ニーズのある生徒を柔軟に支えることのできる組織的な学校体制を早急に整え、教員が自己効力感をもって教育実践に取り組むための教員養成段階からの計画的で継続的な研修機会が必要となっている。今後においても、学校現場が抱える課題を適切に捉えながら、情報提供や研修の機会を十分に確保し、知識を得ることによって関心や自信を深め、専門性を確立・向上させることが重要であろう。とくに、多忙な学校現場の実態を考慮すれば、教員養成機関が果たすべき役割は極めて大きい。わが国では「開放制」の原則に基づいた教員養成が展開されているが、高等学校教員の養成についても、教科等の専門性を重視するカリキュラムが中心となっている傾向がある^{注)}。特別支援教育・インクルーシブ教育に関する最小限必要な資質能力が担保される教員養成システムを改めて検討する時期に差し掛かっている。

注

1998(平成10)年の教育職員免許法施行規則の一部改正以降、「教育の基礎理論に関する科目」に関して、「幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程」に「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」ことが求められている。しかし、加藤(2012, 2013)は、その不履行の実態もみられることを指摘している。とくに義務教育ではない高校課程では介護等体験も不要であるため、特別支援教育に関する情報に乏しい状況がみられる。特別支援教育に関して、すべての教員に対する必修の独立科目を設定すべきことが提案されている。

文献

Burke, K., & Sutherland, C. (2004) Attitudes toward inclusion: Knowledge vs. experience. *Education*, 125, 163-172.

Delkamiller, J., Swain, K. D., Leader-Janssen, E. M., and Ritzman, M. J. (2013) *Examining inclusive practices in Nicaraguan schools*. Special Education and Communication Disorders Faculty Publications. Paper 6. available from http://digitalcommons.unomaha.edu/sped_facpub/6 (2013年12月11日最終アクセス)

Forlin, C. (2013) Issues of inclusive education in the 21st century. *学習開発学研究*, 6, 67-81.

加藤 宏 (2012) 特別支援教育時代における開放制

教員養成課程カリキュラムへの一考察. 筑波技術大学テクノレポート, 19 (2), 26-31.

加藤 宏 (2013) 特別支援教育の理念は教員養成課程のカリキュラムに反映されたか. 筑波技術大学テクノレポート, 20 (2), 46-52.

宮前 理・半澤 万里 (2010) 高等学校の特別支援教育における教員の気づきを利用した継続的な実態把握調査の有用性. 宮城教育大学紀要, 45, 187-199.

宮前 理・半澤 万里 (2011) 高等学校における特別支援教育に対する教員の意識と関心について. 宮城教育大学紀要, 46, 231-240.

宮寺 千恵 (2012) 高等学校において気になる行動を示す生徒の特徴に関する予備的検討. 千葉大学教育学部研究紀要, 60, 379-383.

文部科学省 (2009) 高等学校における特別支援教育の推進について-高等学校ワーキング・グループ報告.

文部科学省 (2013) 平成 24 年度特別支援教育体制整備状況調査 調査結果.

Olli-Pekka, M.(2013)*Inclusive education from teachers' perspective; Examining pre- and in-service teachers' self-efficacy and attitudes in mainland China*. Doctral Dissertation. University of Finland. available from www.researchgate.net/.../504635231726568886.pdf (2013 年 12 月 11 日最終アクセス)

Sharma,U., Loreman, T. & Forlin, C. (2012) Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12-21.

A Survey of Japanese High School Teachers' Self-Efficacy about Inclusive Education

Munehisa YOSHITOSHI^{※1}

Abstract:

The purpose of this study was to examine teachers' self-efficacy for current teaching practices in Japanese high school as a necessary step in developing a inclusive education training program. Sixty-four teachers in one prefecture in western Japan completed the Teacher Efficacy of Inclusive Practice (TEIP) survey to determine their confidence in using inclusive practices, collaboration and managing behaviour. The results showed that many high school teachers had negative self-efficacy toward inclusive practice. It is possible or even probable that many students are placed with teachers who have little or no training in inclusive practices. Specific professional training for all high school teachers is important if they are to be prepared for teaching in inclusive classrooms. Implications for further improvement of the teacher education program toward implementation of inclusive education system in Japan have been briefly discussed.

Keywords: inculsive education, high school, special needs education, self-efficacy, special needs education coordinator

※1 Graduate School of Education, Okayama University
