

インクルーシブ教育の実践に対する教員の効力感の比較検討

工藤 浩 二*

臨床心理学分野

(2017年9月26日受理)

1. 問題と目的

1. 1 インクルーシブ教育に関する国内の状況

平成18年12月、第61回国際連合総会において「障害者の権利に関する条約」(Convention on the Rights of Persons with Disabilities: 以下、CRPDとする)が採択され、平成20年5月に発効した。このCRPDの第24条は教育に関するものであり、「インクルーシブ教育」(inclusive education: 以下、IEとする)の必要性を示す内容となっている。このIEとは、中央教育審議会初等中等教育分科会の報告(文部科学省, 2012)によれば「人間の多様性の尊重等の強化、障害者が精神的及び身体的な能力等を可能な最大限度まで発達させ、自由な社会に効果的に参加することを可能とする目的の下、障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組みである」とされている。

このIEの実践の方向性はCRPDに基づく世界的な潮流であるが、これに関する国内の取組みは遅れているのが現状である。CRPDについて日本は平成19年9月に署名したものの、批准は平成26年1月となっている。その前年である平成25年7月現在ですでに世界132ヶ国が批准しているという世界的な状況を踏まえると、これに関連した取組みにおいて日本は決して「先進国」とはいえない状況にあるといえるだろう。また、上記の報告(文部科学省, 2012)では、このIEについて、CRPD批准までを「短期」、そして批准後の10年程度を「中長期」(現在はここに該当)と位置付け様々な取組みを進めいくことになっていたが、実際の各学校現場としては、「中長期」に該当する今になってようやく「インクルーシブ教育」という言葉

を耳にするようになったという感覚をもつ教員が多数を占めるというのが現状ではないだろうか。しかし、このIEの実践は、例えば「合理的配慮の提供」など、単なる理念法に留まらず法的義務を伴うような性質のものでもあるため、国内においても早急に取り組むを進めて行く必要がある。

1. 2 インクルーシブ教育の実践に対する教員の効力感

Sharma, Loreman, & Forlin (2012) は Bandura (1997) の自己効力感の理論を援用して、IEの実践に対する教員の効力感について言及している。すなわち、IEの実践について高い効力感を有している教員は、特別な教育的支援を必要とする生徒も通常の学級において効果的に学ぶことができると信じているが、低い効力感を有する教員は、そのような生徒が通常の学級で学べるためにできることはほとんどないと考えており、したがって、IEの実践に取り掛かろうとしないかもしれないと述べている。

IEの実践において教員の効力感が重要であることはいくつかの先行研究においても示されている。例えば、Soodak, Podell, & Lehman (1998) は、教員の効力感がIEに対する教員の態度を最も強く予測し、特別な教育的支援を必要とする生徒を通常の学級に含めることに対して効力感の低い教員が拒否的であったことを示している。その他、国外においてはIEの実践に対する教員の効力感に関する研究(例えば、Forlin, Earle, Loreman, & Sharma, 2011; Park, Dimitrov, Das, & Gichuru, 2016; Sokal & Sharma, 2014)が進められており、その重要性が認識されている。

* 東京学芸大学 教育心理学講座 臨床心理学分野 (184-8501 小金井市貫井北町4-1-1)

一方、国内におけるIEの実践に対する教員の効力感についての研究は開始されたばかりである。現状では、Forlin・川合・落合・蘆田・樋口 (2014), 高橋・五十嵐・鶴巻 (2014), 吉利 (2014) などがあるが, その数は少なく今後の研究蓄積が必要な状況である。

1. 3 目的

上記を踏まえ、本研究では、国内におけるIEの実践に対する教員の効力感の向上に資することを念頭に、IEの実践に対する教員の効力感の現状を把握することとする。具体的には教職経験年数および校種による違いという観点から検討することとする。

2. 方法

2. 1 調査協力者

著者が講師を務めた研修会等に参加した教員およびその教員が勤務する学校の教員に調査協力を依頼した。有効回答数は計390名 (小学校教員157名, 中学校教員105名, 高等学校教員96名, 特別支援学校教員32名) であった。

2. 2 調査時期

2015年8月から2015年12月の間に実施した。

2. 3 質問紙

IEの実践に対する教師の効力感の測定には、Teacher Efficacy for Inclusive Practices Scale (Sharma et al., 2012) を邦訳したTEIP日本語版 (Kudo, 2016) を利用した。

TEIP日本語版は、「インクルーシブ学習指導尺度」, 「行動マネージング尺度」および「協働尺度」の3下位尺度で構成されている。インクルーシブ学習指導尺度は、インクルージョンを促進するような学習指導に関する教員の効力感を測定するものである。行動マネージング尺度は、児童生徒の破壊的な、あるいは、規律を乱すような行動 (disruptive behaviours) への対応に関する教員の効力感を測定するものである。協働尺度は、児童生徒の保護者や他の専門家との連携に関する教員の効力感を測定するものである。

TEIP日本語版の下位尺度はいずれも6項目からなり尺度全体では18項目となっている。それぞれの項目内容について6件法で評定するものである。Kudo (2016) によれば、TEIP日本語版の信頼性係数は、インクルーシブ学習指導尺度が $\alpha = .86$, 協働尺度が $\alpha = .82$, 行動マネージング尺度が $\alpha = .90$, 尺度全体が $\alpha =$

.93となっており、信頼性 (内的整合性) は十分である。

一方、TEIP日本語版の妥当性については未検討となっている。しかし、著者の確認した限りでは、本研究の目的で利用可能な尺度がこの時点では他に見当たらなかったため、この尺度を利用することとした。

2. 4 倫理的配慮

調査は、研修会等の主催者または教員の勤務する校長の許可を得て実施した。また、各調査協力者に対しては、調査目的に加えて、調査は無記名で行われること、回答内容による不利益は一切ないこと、調査協力は任意であることを説明した上で実施した。

3. 結果

以下の分析は統計ソフト IBM SPSS Statistics 24およびR version 3.2.4 Revisedを用いて行った。

3. 1 各尺度得点の基礎統計量および信頼性係数

各尺度得点の基礎統計量および信頼性係数は表1に示したようになった。

表1 各尺度得点の基礎統計量および信頼性係数

尺度	平均値	標準偏差	信頼性係数
インクルーシブ学習指導	22.88	4.34	.86
行動マネージング	22.72	4.73	.90
協働	23.35	4.07	.82
尺度全体	68.95	11.78	.93

3. 2 教職経験年数との関連

各尺度得点について、教職経験年数との相関を求めたところ表2に示したようになった。

インクルーシブ学習指導尺度、協働尺度および尺度全体については弱い正の相関 ($p < .001$) がみられた。行動マネージング尺度については有意な相関はみられなかった。

表2 教職経験年数との相関

尺度	相関係数
インクルーシブ学習指導	.27***
行動マネージング	.13
協働	.24***
尺度全体	.24***

$p^{***} < .001, n = 223$

3. 3 校種間比較

各尺度得点について校種による比較を行ったところ表3に示したようになった。

インクルーシブ学習指導尺度については、特別支援学校教員が小学校教員および高等学校教員よりも高かった。行動マネージング尺度については、校種による差はみられなかった。協働尺度については、特別支援学校教員が他の全ての校種の教員よりも高かった。尺度全体については、特別支援学校教員が小学校教員および高等学校教員よりも高かった。

ただし、いずれにおいても中くらいの効果量 (Cohen, 1988) を超えるものではなかった。

4. 考察

4. 1 教職経験年数との関連

各尺度得点と教職経験年数との間には実質科学的知見から積極的に意味を見出せるほどの相関は見られなかった。これはすなわちIEの実践について少なくとも効力感という点においては、教職経験に関するベテランも若手も関係ないということを示唆するものと考えられる。

したがってIEの実践については「ベテランが若手を育成する」という一般的な図式は成立せず、「ベテランも若手も皆同じスタートラインに立って取り組む」という認識が求められるかもしれない。IEに関する研修等を企画する際には、この点を考慮した上でその対象や指導者を設定することが有効であろう。

4. 2 校種間比較

4. 2. 1 インクルーシブ学習指導および協働について

各尺度得点について校種ごとの比較を行ったところ、インクルーシブ学習指導および協働については概ね特別支援学校教員が他校種の教員よりも高い結果となった。

IEの実践に関する課題の多くは「教育の方向性と

それを実践する枠組みの不一致」から生じていると考えられる (工藤, 2016)。すなわち、現状では多くの学校においてIEの実践に見合うような教育環境 (人的・物的の両面を含む) が整備されておらず、その結果として様々な課題が生じているということである。

本研究の結果も、IEの実践に関する教育環境の違いによるものと考えられる。特別支援学校の場合はいうまでもなくこの点で他校種よりも整備されている。物的な教育環境のみならず、特別支援教育に関する教員の専門性の高さという点で人的な教育環境も整っている。これらのことが特別支援学校教員の効力感の高さをもたらしていると考えられる。

同時に、本研究の結果からは、教員の専門性の高さのみでは必ずしも効力感の高さにはつながらないことも示唆される。本研究の調査では、高等学校教員の多くはその所属校において特別支援教育コーディネーターを務めており、特別支援教育などIEに関連する専門性は一般的な教員よりも高いと考えられる。しかし、本調査の結果では、高等学校教員の効力感が高いという結果は得られていない。

したがって、少なくともインクルーシブ学習指導および協働という点での効力感については、IEを実践する教育環境の人的・物的いずれの側面も重要であると考えられる。この2つの効力感を高めていくためには、個々の教員を対象としたスキルアップ研修のようなもののみでは不十分であり、それらの教員がそのスキルや専門性を十分に活用できるような物的な教育環境を整備していくことも併せて必要であろう。

4. 2. 2 行動マネージングについて

行動マネージング尺度得点については校種による差が見られなかった。他の2つの下位尺度の結果のような特別支援学校のみが高いという結果は得られなかった。その理由としては行動マネージング尺度の項目内容とIEとの関係の影響が考えられる。Kudo (2016) はTEIP日本語版の因子構造の検討を目的として、2層の階層因子分析モデルを設定し分析を行っている。そ

表3 効力感の校種間比較

尺度	平均値 (標準偏差)				F値	\hat{f}	1- β	多重比較
	小学校 (n=157)	中学校 (n=105)	高等学校 (n=96)	特別支援学校 (n=32)				
インクルーシブ学習指導	22.29(4.18)	23.58(4.18)	22.64(4.72)	25.59(3.55)	6.265***	0.221	0.967	小・高<特
行動マネージング	22.72(4.19)	23.19(5.24)	22.28(5.14)	24.50(3.87)	1.990	0.124	0.513	
協働	22.78(4.00)	23.51(4.01)	23.75(4.22)	26.44(2.85)	7.636***	0.244	0.988	小・中・高<特
尺度全体	67.79(11.25)	70.29(11.69)	68.67(12.69)	76.53(8.99)	5.389**	0.205	0.937	小・高<特

\hat{f} は標本効果量、1- β は有意水準5%における検定力、** $p<.01$ 、*** $p<.001$

の結果、各下位尺度に対応する各グループ因子の負荷量は、インクルーシブ学習指導および協働については複数の項目でその値は有意ではなかった。一方、行動マネージングについては全項目が5%水準で有意であった。これは、一般因子(IEの実践に対する効力感を包括的に捉えるもの)では説明されない部分が他の2つよりも多いというを示している。すなわち、IEの実践という枠組みには必ずしも含まれない側面をより多く含んでいるということを示していると考えられる。実際に項目内容を確認してみると、インクルーシブ学習指導尺度および協働尺度の項目内容については、少なくとも特別支援学校以外の校種の教員にとっては、「IEの実践に伴ってこれからより明確に求められていくであろう内容」が含まれている。一方、行動マネージング尺度については、全て「IEの実践に限定されない内容」となっている。つまり、特別支援学校のみならず、小学校、中学校、高等学校の全ての校種において、「IEの実践に関わらず、これまでも求められてきた内容」となっている。そのため、インクルーシブ学習指導および協働とは異なり、行動マネージングについては、IEの実践に関する物的な教育環境や教員の専門性といった要因とは無関係に各自の効力感が評価され、その結果として校種による差が見られなかったものと考えられることができる。

以上の理由の妥当性を検証しつつ、行動マネージングという点での効力感を高める要因を検討していくことが今後必要である。

4. 3 本研究の限界

本調査における調査協力者の人数の内訳には校種による偏りがあった。高等学校教員に限って特別支援教育コーディネーターが多いなどIEの実践に関連する専門性についても校種による偏りがあった。また、先に述べたようにTEIP日本語版の妥当性は未検討となっている。本研究の結果は、このことに留意して解釈する必要がある。

付 記

本研究は、日本教育心理学会第58回総会においてポスター発表したものを加筆・修正したものである。本調査にご協力いただきました先生方に深く感謝申し上げます。

引用文献

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed). L. Erlbaum Associates.
- Forlin, C., Earle, C., Loreman, T., & Sharma, U. (2011). The Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) Scale for Measuring Pre-Service Teachers' Perceptions about Inclusion. *Exceptionality Education International*, **21**(3), 50-65.
- Forlin, C.・川合 紀宗・落合 俊郎・蘆田 智絵・樋口 聡 (2014). 日本におけるインクルーシブ教育システム構築にむけての今後の課題——大学に課せられた役割を考える——(特集 文部科学省「発達障害に関する教職員の専門性向上事業」への取り組み) 広島大学大学院教育学研究科附属特別支援教育実践センター研究紀要, **12**, 25-37.
- Kudo, K. (2016). Development and the Factor Structure of the Japanese Version of the Teacher Efficacy for Inclusive Practices Scale (TEIP-J). *ICP2016 31st International Congress of Psychology PROGRAM*, 301.
- 工藤 浩二 (2016). 我が国におけるインクルーシブ教育の進捗状況と課題 東京学芸大学紀要 総合教育科学系 I, **67**, 197-206.
- 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). Retrieved from http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321669.htm (2015年9月1日)
- Park, M., Dimitrov, D. M., Das, A., & Gichuru, M. (2014). The teacher efficacy for inclusive practices (TEIP) scale: dimensionality and factor structure. *Journal of Research in Special Educational Needs*, **16**(1), 2-12.
- 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.
- Sokal, L., & Sharma, U. (2014). Canadian In-service Teachers' Concerns, Efficacy, and Attitudes about Inclusive Teaching. *Exceptionality Education International*, **23**(1), 59-71.
- Soodak, L. C., Podell, D. M., & Lehman, L. R. (1998). Teacher, student, and school attributes as predictors of teachers' responses to inclusion. *The Journal of Special Education*, **31**(4), 480-497.
- 高橋 純一・五十嵐 育子・鶴巻 正子 (2014). インクルーシブ教育に対する知的障害を主とした特別支援学校教師の意識調査——SACIE質問紙とTEIP質問紙の日本語版作成の試み—— 福島大学総合教育研究センター紀要, **17**, 19-27.

吉利 宗久 (2014). 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 —— 岡山大学教師教育開発センター紀要, 4, 1-5.

インクルーシブ教育の実践に対する教員の効力感の比較検討

A Comparative Study of Teacher Efficacy to Implement Inclusive Practices

工 藤 浩 二*

Koji KUDO

臨床心理学分野

Abstract

This study examined teacher efficacy to implement inclusive practices. A questionnaire was administered to 157 elementary school teachers, 105 junior high school teachers, 96 high school teachers and 32 special-needs school teachers. The results showed that efficacy in using inclusive instruction and efficacy in collaboration correlated weakly with years of teaching experience, and that special-needs school teachers had higher scores for both of them. However, efficacy in managing behavior related to neither years of teaching experience nor kinds of schools.

Keywords: teacher efficacy, inclusive education, years of teaching experience, kinds of schools

Department of Clinical Psychology, Tokyo Gakugei University, 4-1-1 Nukuikita-machi, Koganei-shi, Tokyo 184-8501, Japan

要旨: 本研究ではインクルーシブ教育の実践に対する教員の効力感について検討した。小学校、中学校、高等学校、特別支援学校の教員（計390名）を対象として質問紙調査を実施した。その結果、インクルージョンを促進するような学習指導や、児童生徒の保護者や他の専門家との連携に関する効力感は、教職経験年数と弱い相関があった。また、この2つの効力感は特別支援学校の教員が高かった。一方、児童生徒の破壊的あるいは規律を乱すような行動への対応に関する効力感については、教職経験年数や校種との関連は見られなかった。

キーワード: 教員の効力感、インクルーシブ教育、教職経験年数、校種

* Tokyo Gakugei University (4-1-1 Nukuikita-machi, Koganei-shi, Tokyo, 184-8501, Japan)