

國學院大學學術情報リポジトリ

教員養成前期段階の大学生におけるインクルーシブ教育実践の準備性の特徴

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2023-02-06 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 渡邊, 雅俊 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.57529/00001334

教員養成前期段階の大学生における インクルーシブ教育実践の準備性の特徴

渡邊 雅俊

【要旨】

本研究は、インクルーシブ教育の専門性を学ぶための効果的なカリキュラムモデルを検討するために、教員養成前期段階（1～2年次）を対象とした学校インターンシップに焦点を置いた。そして、教員養成に在籍する大学生（教員養成大学生）において、特別な教育的支援の必要な児童生徒（SNE児）との接触経験が、インクルーシブ教育実践の準備性や教育実習に対する不安感、教師効力感にどのような影響を及ぼすかについて明らかにすることを目的とした。対象者155名に質問紙調査を実施した結果、SNE児との接触経験において、より高い成功感を得た者は、インクルーシブ教育実践の準備性が促進されている可能性が示唆された。また、学校インターンシップにおけるSNE児との接触経験の有無、接触経験内容の違いによる教育実習に対する不安感への影響は示されなかったが、教師効力感にはSNE児との接触経験で成功感の高い者が、他の者よりも高いことが示された。これらの結果に基づいてインクルーシブ教育の専門性養成における学校インターンシップの役割について考察した。

【キーワード】

教員養成 インクルーシブ教育実践の準備性 教育実習に対する不安 教師効力感
学校インターンシップ

問題と目的

1. インクルーシブ教育の現状

インクルーシブ教育が、世界の教育理念の趨勢となって久しい。2006年に国連総会において採択された障害者の権利に関する条約は障害を理由とする差別の禁止と、障害者が他の者と平等にすべての人権及び基本的自由を享有し、または行使するための合理的配慮を明確に規定しており、第24条（教育）においてインクルーシブ教育システムの確保を求めている（木船, 2014）。障害者の権利に関する条約第24条では、「インクルーシブ教育システム」（inclusive education system, 署名時仮訳：包容する教育制度）とは、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との目的の下、障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組みであり、障害のある者が「general

education system」(署名時仮訳：教育制度一般)から排除されないこと、自己の生活する地域において初等中等教育の機会が与えられること、個人に必要な「合理的配慮」が提供される等が必要とされている。

我が国では、この条約の効力が2014年2月に生じたところである。展望については、中央教育審議会初等中等教育分科会「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育構築のための特別支援教育の推進(報告)」(2012)(以下、報告と記述する)から、次のように整理することができる(以下、『』は報告からの引用)。まず、学校教育における基本的な方向性としては『障害のある子どもと障害のない子どもが、できるだけ同じ場で共に学ぶことを目指すべきである』としているが、その条件として『それぞれの子どもが、授業が分かり学習活動に参加している実感・達成感を持ちながら、充実した時間を過ごしつつ、生きる力を身に付けていけるかどうか、これが最も本質的な視点であり、そのための環境整備が必要である』ことを示している。障害のある子どもが『授業が分かり学習活動に参加している実感・達成感』を得るための環境として、『連続性のある多様な学びの場』が用意されるべきとし、『ほとんどの問題を通常学級で対応』『専門家の助言を受けながら通常学級』『専門的スタッフを配置して通常学級』『通級による指導』『特別支援学級』『特別支援学校』が位置づけられている。

これらは、特別支援学級と特別支援学校を除いて、障害のある子どもが通常学級に在籍し、障害の無い子と同じ場所で共に学習できる環境となる。今後は、このような通常学級における学びの場の拡充や、構想されている特別支援教室のような場が創出されていくものと推察する。そして、可能な限り、我が国の障害のある子どもが、障害の無い子どもと同じ環境において、柔軟で一貫性のある効果的な教育を当たり前を受けられるシステムの実現が望まれる。

2. 現職教員に必要とされるインクルーシブ教育の専門性

インクルーシブ教育のシステム構築は、言うまでもなく教員の専門性によって支えられるものである。その向上は最も重要な課題であり、報告では、インクルーシブ教育システムの構築には特別支援教育の推進が不可欠としたうえで『すべての教員は、特別支援教育に関する一定の知識・技能を有していることが求められる。特に発達障害に関する一定の知識・技能は、発達障害の可能性のある児童生徒の多くが通常の学級に在籍していることから必須である。これについては、教員養成段階で身に付けることが適当であるが、現職教員については、研修の受講等により基礎的な知識・技能の向上を図る必要がある』としている。つまり、インクルーシブ教育における専門性の中核は「発達障害を中心とした特別支援教育の一定の知識・技能」であり、これについて現職教員は、研修等で習得を目指すことが期待されている。この点については、すでに2007年の特別支援教育制度の施行以降、教員のニーズに応じた校内研修が整備されつつあることが報告されている(文部科学省, 2011; 2012)。また、2013年の国立特別支援教育総合研究所による「インクルーシブ教育システムにおける教育の専門性と研修カリキュラム開発に関する研究」では、イ

ンクルーシブ教育に求められる教員の資質・能力を整理したうえで、それらの習得に向けた校内研修のガイドラインが試案されている（国立特別支援教育総合研究所，2014）。そして、このガイドラインを枠組みにした研修モデルの実践とその効果について検証した研究も示されており（国立特別支援教育総合研究所，2014；高阪・新谷・天野 他，2014）、現職教員を対象とした研修体制が着実に整っていることが伺える。

他方、現職教員を対象とした多くの意識調査では、特別な教育的支援の必要な児童生徒（以下、SNE児）に対応することへの不安や負担感の高さが示唆されてきた（例えば、下無敷・池本，2006；上野・中村，2011）。この背景として、特別支援教育の捉え方や取り組みに教員間の相違が見られ、連携や信頼関係を形成し難い状況にあることが指摘されている（米沢・岡本・林，2011）。また、最近では教員のニーズが単なる障害理解から実践的指導技術に変容していることが示唆され、それに研修内容が十分に応じていないといった課題も指摘されている（藤瀬，2014；白井・高木，2012；八木，2014）。このような現状に対し、特別支援教育の導入が、教育現場の混乱をもたらしているとする厳しい論考もある（有松，2013）。現職教員が研修を受講する機会は増えている一方で、その成果が教員個々の教育実践に反映されるまでに一定の時間を要することも危惧される。

3. 教員養成大学におけるインクルーシブ教育の専門性の養成の意義と研究課題

現職教員の研修の状況をふまえると、インクルーシブ教育の専門性は、教員養成段階から、より長い時間をかけて様々な学習機会を与えながら醸成させていくことが肝要となろう。周知のとおり、通常学級にSNE児が6.5%ほど在籍すると見込まれ（文部科学省，2012）、大学を卒業したばかりの新任教員が、彼らを担任したり、特別支援学級の担任となったりすることは普遍的なことになっている。その結果として、数多くの調査で、SNE児やその保護者への対応が、新任教員の悩みの主たる要因となっていることが明らかになっている（例えば、石原，2010；大前，2016；高平・太田・佐久間 他，2014）。これは、現在の教員養成大学における次のような現状から必然のことである。まず学習環境においては、教職課程認定大学実地視察によって、障害に関する事項がシラバス等で確認できず、指摘を受けた大学が半数以上を占めていると報告されている（加藤，2012；加藤，2013）。つまり、多くの教員養成大学において、インクルーシブ教育や特別支援教育に関する適切な学習環境が整備されていないのである。また、そもそも教員養成大学生において、通常学級でより複雑なニーズのある学習者を在籍させることを肯定していない傾向が見出され、インクルーシブ教育に対する認識が低いことも指摘されている（Forlin・川合・落合 他，2014）。

現行の教員養成課程カリキュラムでは、多くの教員養成大学生が新任教員となってSNE児を担任することになった場合、困惑し、適切な指導は難しいと予測される。我が国は、このような問題を認識しており、中央教育審議会（2015）「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上

について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～（答申）」（以下、答申と記述する）では（以下、『』は答申からの引用）、『発達障害を含む特別な支援を必要とする幼児、児童、生徒に関する理論及びその指導法は、学校種によらず広く重要となってきたことから、教職課程において独立した科目として位置付け、より充実した内容で取り扱われるようにすべきである。また、上記科目のみならず、各教科の指導法や生徒指導、教育相談をはじめとした他の教職課程の科目においても、特別な支援を必要とする幼児、児童、生徒への配慮等の視点を盛り込むことが望まれる。』と記され、カリキュラムにおける専門性の養成が位置づけられた。すでに、一部では特別支援教育関連科目を拡充し、講義内容の吟味や効果の検証（藤井、2016；和泉・川畑・三浦 他、2013；西山・富永・平賀 他、2012；田口・林・橋本 他、2012；富永・金森・井坂 他、2011）、現職教員の再教育も含めた養成プログラムの開発と効果の検証（鳥海・廣瀬・小畑 他、2013；鳥海・廣瀬・小畑 他、2014；鳥海・廣瀬・小畑 他、2015）等が試みられている。しかしながら、これらは特定の講義科目の設定や、その効果の検証に止まっており、4年間の教員養成課程における学習期間を通して、インクルーシブ教育の専門性として学ぶべき事項やその学習内容、及び科目等といった詳細なカリキュラム構成に関しては検討されていない。答申では、独立した科目を配置するばかりでなく、他の教職課程の科目も含め総合的に学習できることが期待されている。そこで、教員養成大学生が、インクルーシブ教育の専門性を効果的に学ぶために、どのような講義や演習、実習科目が必要とされ、それらの適切な開講時期はいつなのかといったカリキュラムのモデルを明らかにすることを研究課題とする。

4. 研究の目的

本研究では、この研究課題に基づき、教員養成前期段階において、多くの教員養成大学で実施されている学校インターンシップの役割について考察したい。答申によれば学校インターンシップとは『学校における教育活動や学校行事、部活動、学校事務などの学校における活動全般について、支援や補助業務を行うことが中心』であり、実施期間は『教育実習よりも長期間を想定（ただし、一日当たりの時間数は少ないことを想定）』されている教員養成大学における取り組みのことである。参加した教員養成大学生にとっては『学校現場をより深く知ることができ、既存の教育実習と相まって、理論と実践の往還による実践的指導力の基礎の育成に有効』、『これからの教員に求められる資質を理解し、自らの教員としての適格性を把握するための機会としても有意義』であると指摘され、今後の教員養成において重視すべき取り組みに位置づけられている。これからの教員養成大学生の多くは、学校インターンシップを体験し、教育実習とは違う視点で学校現場の現状を学ぶことになる。そこでは、現職教員がSNE児やその保護者の対応に苦慮する場面を目の当たりにしたり、自分自身が支援の難しさを実感したりすることになるだろう。学校インターンシップにおける体験は、インクルーシブ教育の専門性の養成に欠かせない要素と考えられる。

ところで、本研究では、インクルーシブ教育の専門性を「発達障害を中心とした特別支援教育の一定の知識・技能」と捉えたが、その養成段階においては、Forlinら（2014）の指摘もふまれば、加えて、基礎となるインクルーシブ教育の考え方から習得する必要がある。そこで、カリキュラムにおける学習目標を「教員養成大学生が教員になった時にインクルーシブ教育の実践に必要なSNE児が通常学級の学習に参加することに対する肯定的態度と特別支援教育の基礎的知識とスキルを備えた状態」と考えた。これを現職教員が「インクルーシブ教育の専門性」を習得するために必要な準備性と捉え、本研究では「インクルーシブ教育実践の準備性」と呼ぶこととする。

以上から、具体的な本研究の目的は、教員養成大学におけるインクルーシブ教育実践の準備性を習得する効果的なカリキュラム構成を検討するために、教員養成大学生を対象として、次の2点について検討することである。1点目は、教員養成前期段階に実施した学校インターンシップにおけるSNE児との接触経験内容がインクルーシブ教育実践の準備性に及ぼす影響を明らかにする。次に、学校インターンシップでのSNE児との接触経験内容が教員養成後期段階（3～4年次）に与える影響について、3年生以降実施される教育実習に対する不安感と3年生時点での教師効力感の側面から検証する。

方 法

1. 対象者

対象は、私立大学教員養成系学部に在籍する大学3年生155名（男性89名、女性66名）であった。本研究では、教員養成前期段階を2年生までの期間としている。そこで、調査時期を3年生の4月初旬（前期の初回講義）に設定することで、対象者は概ね2年生までの学習段階にある状態と見なすことができると判断した。

2. 学校インターンシップの定義

本研究では、学校インターンシップを広義に捉え「概ね半期から1年間に渡り、定期的（1ヶ月に1回以上のペース）に児童生徒と接触する機会のある学校体験活動」と定義する。対象者が在籍する学部では、主に1、2年生に推奨している学校体験活動として「教育インターンシップ」と「教育ボランティア」がある。「教育インターンシップ」は、教育実習の事前学習として位置づけられ、小・中学校において1日2時間程度の体験活動を18回以上行うことで、単位として認定される。「教育ボランティア」は、大学附属の教育実践総合センターが仲介する学校体験活動であるが、このような制約がない代わりに単位としては認定されない。大学の指導により、教員を目指す学生の多くは、いずれかの学校体験活動を行っている。また、この他に大学が未公認であるが、対象者自身で行っているボランティアやアルバイト等も上記の定義に当てはまれば、学

校インターンシップと見なしてよいことにした。

3. 調査項目

「インクルーシブ教育実践の準備性」については「インクルーシブ教育に対する態度（4項目・5段階）」と「特別支援教育への学習意欲（4項目・5段階）」から構成した。本研究では、準備性を「SNE児が通常学級の学習に参加することに対する肯定的態度と特別支援教育の基礎的知識とスキルを備えた状態」と捉えているが、対象者の在籍学部では、2年生までに特別支援教育に関する科目が開講されておらず、そもそも学習経験がない。そのため、今回は、特別支援教育の基礎的知識を査定することはできず、特別支援教育への学習意欲について調べることにした。

「インクルーシブ教育に対する態度」の質問項目については、現職教員の態度測定を行っているMcGhie-Richmond, Irvine, Loreman, Cizman, & Lupart (2013)の尺度を教員養成大学生向けに修正したものを使った。それらは「通常学級のなかで特別な教育的支援の必要な児童生徒が学ぶことは、全ての児童生徒のために有益なことだと思う」「通常学級のなかで特別な教育的支援の必要な児童生徒が学ぶことは、その他の児童生徒の教育効果を低下させると思う（逆転）」「通常学級のなかで特別な教育的支援の必要な児童生徒が学ぶことは、彼らが本来持っている学習能力を引き出す機会を与えらると思う」「特別な教育的支援の必要な児童生徒が、通常学級においてより多くの成功経験を積むことができると思う」の4項目であり、「全くそう思わない」から「非常にそう思う」までの5段階で評定するようにした。

次に、「特別支援教育への学習意欲」の質問項目は、特別支援学校教諭免許状に必要な科目の総称を参考に「特別支援教育の基礎理論について学びたいと思う」「特別な教育的支援の必要な児童生徒の心理、生理及び病理について学びたいと思う」「特別な教育的支援の必要な児童生徒の教育課程や指導方法について学びたいと思う」「特別な教育的支援の必要な児童生徒の教育方法について教育実習で学びたいと思う」の5つを設け、「全くそう思わない」から「非常にそう思う」までの5段階で評定するものであった。

この他に研究目的の第1に則して、大学1、2年生時に行った学校インターンシップにおける「SNE児との接触経験の有無」「接触経験の場所」「接触経験における成功感（5項目・5段階評定）」「接触経験における最も印象に残っている出来事（記述）」と、第2の研究目的を調べるための「教育実習に対する不安感（6項目・5段階評定）」「教師効力感（6項目・5段階評定）」を質問項目として設定した。

「接触経験における成功感」は、西尾・安達（2015）の教育実習の体験内容尺度を参考とし、本研究に合わせて修正したものを作成した。質問項目は「特別な教育的支援の必要な児童生徒から慕われた」「特別な教育的支援の必要な児童生徒が自分の言うことを聞いてくれた」「特別な教育的支援の必要な児童生徒とうまく関係づくりができなかった（逆転）」「特別な教育的支援の必要な児童生徒をうまくサポートできた」「特別な教育的支援の必要な児童生徒にうまく教えるこ

とができた」の5項目について、「全くそう思わない」から「非常にそう思う」までの5段階（他の尺度でも同じ評定段階を使用）で評定する。接触経験における最も印象に残っている出来事（記述）」については、分析のために一定度の構造化を行うことを目的とし、教示文として「SNE児との接触について『有り』と答えた方は、その経験について『①印象に残った出来事』を1つ具体的に書いてください。また、その『②出来事に対して、どのように考えたのか』も記述してください」を質問項目の前に挿入した。

「教育実習に対する不安感」は、西松（2008）の教育実習不安に関する調査で用いられた尺度における質問項目なかで、教員養成前期段階にある対象者に相応しいと考えられたものを選択した。それらは次の「教え方が未熟で、授業を聞いてもらえないのではないかと不安だ」「子どもにわかりやすい授業ができるか不安だ」「手際よく授業ができないのではないかと不安だ」「失敗をして、子どもに馬鹿にされるのではないかと不安だ」「子どもたちとうまくやっていけるか不安だ」「人前で話すこと自体が不安だ」の6項目であった。「教師効力感」は、山口・都丸・古屋（2010）が作成した尺度から、本研究の対象者の学習段階に合わせて「子どもの持っている可能性を広げることができる」「どのようにすれば子どもたちの活動が能率よく進められるか知っている」「子どもに学ぶことの楽しさを教えることができる」「まとまりのあるクラスをつくる自信がある」「子どもを上手に諭すことができる」「情熱を持って授業を行うことができる」の6項目を選択した。

各尺度の内的整合性を確認するためにクロンバックの α 係数を算出したところ「インクルーシブ教育に対する態度」0.71、「特別支援教育への学習意欲」0.89、「接触経験における成功感」0.79、「教育実習に対する不安」0.86「教師効力感」0.87であり、一定の信頼性が認められた。

4. 調査手続き

調査は、3年生の4月初旬に講義時間を使用して集団で実施した。回答時間は概ね15～20分程度であった。対象者には、調査用紙を配布する前に成績とは無関係であること、回答は任意であることを説明し、同意を得た者のみ回収した。

結 果

1. 学校インターンシップにおけるSNE児との接触経験内容による対象者の類型化

対象者155名のうち78.8%にあたる122名が、SNE児との接触経験に「有る」と回答した。学校インターンシップにおいて、高い割合で教員養成大学生がSNE児と接触している可能性が示唆される。この「有る」と回答した者が、SNE児と接触した主な場所としては「通常学級」82名（67.2%）、「特別支援学級」38名（31.1%）、「通級指導教室」2名（1.6%）となった。接触経験内容の相違に基づく対象者の類型については「接触経験における成功感」得点を用いた。SNE児との接触経験が有るとした対象者122名の接触経験における成功感得点の平均値（標準偏差）は、17.57（3.04）

であった。これを基準得点として、接触経験高成功感群（ $n=69$, $M=19.65$, $SD=1.54$ ）と接触経験低成功感群（ $n=53$, $M=14.85$, $SD=2.25$ ）に分けた。これらの他に接触経験が無いと回答した対象者を接触経験無し群（ $n=33$ ）として加え、接触経験内容の違いによる3群を設定した。

2. SNE児との接触経験内容のタイプ別におけるインクルーシブ教育の準備性（Table 1）

接触経験高成功感群（高成功感群）と接触経験低成功感群（低成功感群）、接触経験無し群（経験無し群）における「インクルーシブ教育に対する態度」と「特別支援教育への学習意欲」得点について分散分析を行った。「インクルーシブ教育に対する態度」は、有意差（ $F(2,154)=4.85$, $p<.01$ ）が示され、多重比較（Tukey法）の結果、高成功感群の得点が経験無し群よりも有意に高かった。また、「特別支援教育への学習意欲」についても有意差が見られた（ $F(2,154)=17.78$, $p<.01$ ）。多重比較（Tukey法）から高成功感群の得点が低成功感群、経験無し群よりも高く、また、低成功感低群は経験無し群よりも高いことが分かった。

Table 1 SNE児との接触経験内容のタイプ別における各要因の平均（標準偏差）と分散分析の結果

要因	SNE児との接触経験内容			F値	多重比較
	高群（ $n=69$ ）	低群（ $n=53$ ）	無し群（ $n=33$ ）		
インクルーシブ教育に対する態度	15.55 (2.63)	14.85 (2.51)	13.91 (2.56)	4.85**	無し群<高群
特別支援教育への学習意欲	17.83 (2.13)	16.32 (2.99)	14.61 (2.79)	17.78**	無し群<低群<高群
教育実習に対する不安感	21.17 (4.94)	22.79 (4.91)	23.15 (4.39)	2.60	—
教師効力感	19.59 (3.77)	16.02 (3.93)	17.58 (3.49)	13.68**	無し群, 低群<高群

注1 高群は「SNE児との接触経験高成功感群」、低群は「SNE児との接触経験低成功感群」、無し群は「SNE児との接触経験無し群」を指す

注2 ** $p<.01$

3. SNE児との接触経験内容のタイプ別における教育実習に対する不安と教師効力感（Table 1）

「教育実習不安に対する不安感」得点では、SNE児との接触経験内容の各タイプの間には有意差が示されなかった。一方、「教師効力感」得点において有意差が認められた（ $F(2,154)=13.68$, $p<.01$ ）。多重比較（Tukey法）を行った結果、高成功感群の得点が、低成功感群と経験無し群よりも有意に高いことが分かった。

4. 接触経験の内容分析

接触経験の内容について詳しく検討するために、高成功感群と低成功感群別に「接触経験における最も印象に残っている出来事（記述）」を分析した。Table2は、対象者によるSNE児との接触経験の記述における分類基準である。まず、教示文の『①印象に残った出来事』に該当する記述箇所を「出来事」、『②出来事に対して、どのように考えたのか』に該当する記述箇所は「出来事の認知」と定めた。「出来事」のカテゴリーは、対象者自身の行為を記述した内容として「問

題解決（対象者自身がSNE児の問題を解決できたという内容）」「親和（対象者自身がSNE児と良好な関係性を形成できたという内容）」「障害特性の理解（対象者自身がSNE児から障害の特性を理解できたという内容）」「困難（対象者自身がSNE児との接触経験を通して難しさや戸惑いを感じたという内容）」、教員の行為は「教員対応」、児童生徒の行為として「児童生徒の学校生活」が見出された。

Table 2 SNE児との接触経験の記述における分類基準

分類基準	対象者の該当箇所の記述例
出来事	
「問題解決」	対象者自身がSNE児の問題を解決できたという内容 「文章題が苦手な児童がいて、最初は教えてもやる気を出してくれず困ったが、『じゃあ、私と競争しようか!』と言ったら、突然、やる気を出して、一生懸命、問題に向かってくれるようになった。」
「親和」	対象者自身がSNE児と良好な関係性を形成できたという内容 「初めの頃は、不安や慣れがなかったで、なかなか子供とコミュニケーションが取れなかったが、次第に笑顔や挨拶を見せてくれるようになり、仲良くなれて嬉しかった。」
「障害特性の理解」	対象者自身がSNE児から障害の特性を理解できたという内容 「発達障害のある子供を担当したが、言葉の理解は難しくても、視覚から入る情報には、素早く反応できていたので、それらを手がかりに学習していることが分かった。」
「困難」	対象者自身がSNE児との接触経験を通して難しさや戸惑いを感じたという内容 「感情のコントロールができない児童がいて、被害妄想が激しく、ちょっかいを出されると怒りが収まらないので、対応に苦慮した。」
「教員対応」	教員のSNE児への対応について記述した内容 「教師が、どんな時もルールを違反した子供に対し、毅然とした態度と分かりやすい言葉で対応していたことが印象に残っている。」
「児童生徒の学校生活」	SNE児の学校生活について記述した内容 「特別支援学級の子供たちが、通常学級の子供たちと一緒に卒業式のためにダンスの練習を一生懸命やっていたこと」
出来事の認知	
「ポジティブ」	出来事に対して肯定的、前向きに捉えた考え 「障害があるからできないではなく、何ができるかをよく考えてあげて、教育することが大切だと考えました。」
「ネガティブ」	出来事に対して否定的、回避的に捉えた考え 「発達障害の子供の対応は難しく、まして他に多くの健常児がいるなかで、授業中に個別の対応でうまくやっていくことは無理なのではないかと考えさせられた。」
「リフレクティブ」	出来事に対して気づきや反省、新たな学習課題を見いだしたとする考え 「教師になった時に、どのような教育を行えばいいか、真剣に考える必要があると気づいた。集団で同じようにできることと、そうでないところを見極め、苦手な事は個別指導できる力を身につけたい。」

「出来事の認知」は、その「出来事」に対する対象者の捉え方であり、「ポジティブ（出来事に対して肯定的、前向きに捉えた考え）」「ネガティブ（出来事に対して否定的、回避的に捉えた考え）」「リフレクティブ（出来事に対して気づきや反省、新たな学習課題を見いだしたとする考え）」の3種のカテゴリーに分類できた。

高成功感群と低成功感群との間に、以上の基準で分類した「出来事」及び「出来事の認知」の各カテゴリーにおける人数比に相違があるかを見るために χ^2 検定を行った（Table 3）。その結果、「出来事」では、有意な人数比の偏りは見られなかった。「出来事の認知」における人数比は、有意な偏りが示された（ $\chi^2(2)=10.50, p<.01$ ）。残差分析の結果、「ネガティブ」において、接触経験低成功感群が高成功感群よりも有意に多く、「リフレクティブ」では、逆に接触経験高成功感群のほうが低成功感群よりも多いことが示された。

Table 3 高成功感高群と低成功感群における「出来事」及び「出来事の認知」カテゴリーの人数分布

	「出来事」						「出来事の認知」		
	問題解決	総和	障害特性 の理解	困難	教員対応	児童生徒の 学校生活	ポジティブ	ネガティブ	リフレクティブ
高群 (n = 69)	16 (0.58)	23 (1.06)	5 (-1.10)	7 (-1.89)	8 (1.13)	10 (-0.09)	33 (-0.55)	6 (-2.62) **	30 (2.63) **
低群 (n = 53)	10 (-0.58)	13 (-1.06)	7 (1.10)	12 (1.89)	3 (-1.13)	8 (0.09)	28 (0.55)	14 (2.62) **	11 (-2.63) **

注1 高群は「接触経験高成功感群」、低群は「接触経験低成功感群」を指す

注2 ** p<.01

注3 ()内は調整済み残差

考 察

本研究の目的の第1は、教員養成前期段階にある大学生の学校インターンシップにおけるSNE児との接触経験内容が、インクルーシブ教育実践の準備性に及ぼす影響を明らかにすることであった。本研究の結果から、SNE児との接触経験において、より高い成功感を得た教員養成大学生は、インクルーシブ教育実践の準備性が促進されている可能性が示唆された。接触経験の分析によれば、彼らは、SNE児との接触経験を通して親和的な関係性を築けたり、適切に支援できたりしたと実感している。

そして、より高い成功感を得た者は、それが低い者よりも、そこでの出来事をリフレクティブに捉える傾向が見出された。要するに、彼らはSNE児と自分との関わりをふり返り、そこから気づきや反省、新たな学習課題を考えることができたと推考する。このような経験がSNE児に関して持っていた概念を変容させ、通常学級の学習に参加することに対する肯定的態度の向上や、特別支援教育の基礎的知識に対する学習意欲の高まりに反映されたのではないかと考える。その一方、SNE児との接触経験において成功感の低い者は、そこでの出来事をネガティブに捉えていた結果が示された。彼らは、自分のSNE児との関わりにおいて、対応における困難性に焦点が置かれてしまっている可能性がある。SNE児の問題を解決する意義や、対応について工夫する楽しさを理解し、視点を変えるような教育的支援が考慮されるべきだろう。

続いて、2点目の研究目的であった学校インターンシップでのSNE児との接触経験内容が教員養成後期段階に与える影響について、3年生以降に実施される教育実習に対する不安感と3年生時点での教師効力感から検討する。学校インターンシップにおけるSNE児との接触経験の有無、接触経験内容の違いによる教育実習に対する不安感への影響は示されなかった。これは、調査を4月に実施したために、対象者の多くが5月頃から教育実習に入っていく時期であったことが影響しているかもしれない。おそらく、対象者は一様に教育実習に対して緊張が強くなりつつあり、不安感が高まっている状態にあったと推測される。他方、教師効力感については、SNE児との接触経験で成功感の高い者が、他の者よりも高いことが示された。教師効力感は、近年、教員の専門性の向上に欠かせない資質として注目されており、一般に児童生徒の学習やその困難、動機の

低さに対して十分な成果をもたらすことができるという教員の信念や自信のことと捉えられている（Guskey & Passaro, 1994）。我が国の教員養成大学生を対象とした知見が蓄積されてきている（例えば、春原, 2008；今林・川畑・白尾, 2004；三島・安立・森, 2010；持留・有馬, 1999；西松, 2008；渡邊, 2016）。一般に教師効力感は、教育実習前に比べて、実習後に高くなることが知られている（例えば、春原, 2007）が、学校インターンシップにも同様の傾向があるのかもしれない。現職教員を対象とした研究では、教師効力感が高い者は、学習効果の高い授業を行ったり（e.g., Skaalvik & Skaalvik, 2007；Wolters & Daugherty, 2007）、積極的に学級を運営したり（e.g., Abdullah, Samar, & Huda, 2011；Giallo & Little, 2003）といった望ましい教師行動を導くことが示されてきた。さらに重要なことは、こういった教師行動が、熟達化や職務上の成果に対する意欲を促すことである。これによって、その教員は、また新たな達成経験に向かおうと努力し、さらに教師効力感を高めるという循環を生じさせると指摘されている（Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001）。このような機序と類似することが、教員養成大学生の学校インターンシップでも起きている可能性を本研究の結果は示唆している。つまり、SNE児との接触経験で成功感を得たことで、教師効力感を高めた結果として、特別支援教育の基礎的知識を学ぼうという意欲が強まっているのである。ただし、本研究では、接触経験前にプレテストを実施していないために、もともと教師効力感の高い者が、SNE児との接触経験において意欲的に取り組んだ結果として成功感を得ていた可能性は排除できず、この点については再検証が必要である。

以上から、学校インターンシップにおけるSNE児との接触経験は、インクルーシブ教育実践の準備性を促すうえで有効な学習機会であると考えられる。すなわち、本研究でSNE児との接触経験で高い成功感を得た者は、「インクルーシブ教育を実践するために必要なSNE児が通常学級の学習に参加することに対する肯定的態度と特別支援教育の基礎的知識とスキルを備えた状態」に向けて順調に学習を進めている段階にあると思われる。従って、教員養成大学においてインクルーシブ教育の専門性を学ぶカリキュラム構成に学校インターンシップを位置づけることは不可欠であると推察できる。ただし、単にSNE児との接触経験があればよいわけではなく、そこで成功感を得て、経験をリフレクティブに考えることのできる学習機会を組み合わせることが重要である。教育実習では、事前・事後指導によって学習する機会が与えられるが、そこまで重視されていない学校インターンシップでは不十分である場合も少なくないのではないだろうか。この部分を講義や演習、専門教員との個別相談等でどのように体系化するのかを検討する必要がある。

今後は、本研究の対象者（現3年生）の卒業時におけるインクルーシブ教育実践の準備性と、彼らの教員養成後期段階の学習行動との関連を明らかにし、効果的なカリキュラムモデルの内実を提示したい。また、インクルーシブ教育実践の準備性における概念や尺度構成を、国立特別支援総合研究所による「インクルーシブ教育システムにおける教育の専門性と研修カリキュラム開発に関する研究」（2013）で示されているインクルーシブ教育に求められる教員の資質・能力をふまえて明確にする作業を進めたいと考える。

付 記 本研究は科学研究費補助金・基盤研究（C）（No. 25381302，研究代表者 鳥海順子）の補助を受けて実施されました。

文 献

- Abu-Tineh, A., Khasawneh, S., & Khalaileh, H. (2011) Teacher self-efficacy and classroom management styles in Jordanian schools. *Management in Education*, 25, 175-181.
- 有松 玲 (2013) ニーズ教育（特別支援教育）の"限界"とインクルーシブ教育の"曖昧": 障害児教育政策の現状と課題. 立命館人間科学研究, 28, 41-54.
- 中央教育審議会 (2015) これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い，高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～（答申）.
- 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>－. 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.
- 藤井慶博 (2016) 教員養成におけるインクルーシブ教育に関する授業の検討－一般学生に対する質問紙調査を通して－. 秋田大学教育文化学部研究紀要 教育科学, 71, 97-103.
- 藤瀬教也 (2014) 小学校における特別支援教育「校内研修会」の実際. 中村学園大学発達支援センター研究紀要, 5, 55-57.
- Giallo, R., & Little, E. (2003) Classroom behavior problems: The relationship between preparedness, classroom experiences, and self-efficacy in graduate and student teachers. *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology*, 3, 21 - 34.
- Guskey, T.R., & Passaro, P. D. (1994) Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31, 627-643.
- 春原淑雄 (2007) 教育学部生の教師効力感に関する研究－尺度の作成と教育実習にともなう変化. 日本教師教育学会年報, 16, 98-108.
- 春原淑雄 (2008) 教育実習体験が教育学部生の教師効力感に及ぼす影響. 学校教育学研究論集, 17, 17-26.
- 今林俊一・川畑秀明・白尾秀隆 (2004) 教育実地研究に関する教育心理学的研究(6)－教員養成学部生の教師効力感の変容について－. 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要, 14, 85-99.
- 石原陽子 (2010) 新任教員の困難に関する考察：質的・量的調査分析から. プール学院大学研究紀要, 50, 161-174.
- 和泉綾子・田口禎子・三浦巧也・堂山亜希・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.
- 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, 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, 46-52.

木船憲幸 (2014) そこが知りたい! 大解説 インクルーシブ教育って? 明治図書.

国立特別支援教育総合研究所 (2014) すべての教員のためのインクルーシブ教育システム構築研修ガイド. ジェアース教育新社.

McGhie-Richmond, D., Irvine, A., Loreman, T., Cizman, J.L., & Lupart, L. (2013) Teacher Perspectives on Inclusive Education in Rural Alberta, Canada. *Canadian Journal of Education*, 36 (1), 195-239.

三島知剛・安立大輔・森 敏昭 (2010) 教育実習生の実習前後における学習の継続意思の変容－実習前後の教師効力感の変容・実習の自己評価に着目して－. 日本教育工学会論文誌, 33, 69-72.

持留英世・有馬広海 (1999) 教師効力感に及ぼす教育実習効果. 福岡教育大学紀要 (第4分冊), 48, 303-309.

文部科学省 (2011) 平成22年度特別支援教育体制整備状況調査結果. 初等中等教育局特別支援教育課.

文部科学省 (2012) 平成23年度特別支援教育体制整備状況調査結果. 初等中等教育局特別支援教育課.

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). 中央教育審議会.

文部科学省 (2012) 通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について. 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課.

西松秀樹 (2008) 教師効力感, 教育実習不安, 教師志望度に及ぼす教育実習の効果. キャリア教育研究, 25, 89-96.

西尾美紀・安達智子 (2015) 教職志望大学生の教師効力感変化に影響を及ぼす要因の検討: 教育実習中の体験内容に着目して. 大阪教育大学紀要. 第4部門, 教育科学, 64, 1-11.

西山 健・富永光昭・平賀健太郎・井坂行男・金森裕治 (2012) 新時代の特別支援教育に対応する教員養成システムの研究(2)－本学における特別支援教育科目の教員養成課程必修化の意義と課題(第2報)－. 大阪教育大学紀要 第4部門 教育科学, 61(1), 185-194.

大前暁政 (2016) 小学校初任者教員の現場適応の困難性と教員養成課程で身に付けるべき教師力の意識に関する研究. 心理社会的支援研究, 6, 3-20.

下無敷順一・池本喜代正 (2006) 小中学校教員の特別支援教育に対する意識. 宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要, 29, 357-366.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007) Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99, 611-625.

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.

高平小百合・太田拓紀・佐久間裕之・若月芳浩・野口穂高 (2014) 小学校教師にとって何が困難か?－職務上の困難についての新任時と現在の分析－. 『論叢』玉川大学教育学部紀要, 103-125.

高阪英徳・新谷和幸・天野紳一・中丸敏至・番本充俊・坂田行平・谷 栄治・林 孝 (2014) 教育のグローバル化に対応した教員授業研修に関する研究: インクルーシブ教育の理念を踏まえた授業開発・実践を基に. 広島

- 大学学部・附属学校共同研究紀要, 43, 163-172.
- 富永光昭・金森裕治・井坂行男・西山 健・平賀健太郎（2011）新時代の特別支援教育に対応する教員養成システムの研究1－本学における特別支援教育科目の教員養成課程必修化の意義と課題（第I報）－大阪教育大学紀要 第IV部門 教育科学, 60(1), 141-151.
- 鳥海順子・廣瀬信雄・小畑文也・古屋義博・渡邊雅俊（2013）インクルーシブ教育を見据えた教員養成に関する研究：基礎プログラム用教材の作成と評価. 山梨大学教育人間科学部紀要, 15(22), 1-7.
- 鳥海順子・廣瀬信雄・小畑文也・古屋義博・渡邊雅俊（2014）インクルーシブ教育を見据えた教員養成に関する研究：大学生の自己評価による基礎プログラムの検討. 山梨大学教育人間科学部紀, 16(23), 9-15.
- 鳥海順子・廣瀬信雄・小畑文也・古屋義博・渡邊雅俊（2015）インクルーシブ教育を見据えた教員養成に関する研究. 日本教育大学協会研究年報, 33, 227-237.
- 上野光作・中村勝二（2011）インクルージョン教育に対する通常学級教員の意識について. 順天堂スポーツ健康科学研究, 3(2), 112-117.
- 臼井なずな・高木潤野（2012）小中学校教員の考える特別支援教育の専門性：長野県上小地域における現状と研修ニーズ. 長野大学紀要, 34, 55-61.
- 渡邊雅俊（2016）特別支援学校教員養成課程に在籍する大学生の教師効力感の特徴：知的障害児対応教師効力感による検討. 國學院大學紀要, 54, 73-85.
- Wolters, C. A., & Daugherty, S. G. (2007) Goals structures and teachers' sense of efficacy : their relation and association to teaching experience and academic level. *Journal of Educational Psychology*, 99, 181-193.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001) The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- 八木成和（2014）特別支援教育に関する小学校教員の研修ニーズ. 四天王寺大学紀要, 58, 273-288.
- 山口陽弘・都丸亜希子・古屋 健（2010）教職志望者の職業興味と教師効力感に関する研究－教職への興味・教職の専門性に着目して－. 群馬大学教育学部紀要人文・社会科学編, 59, 219-238.
- 米沢 崇・岡本真典・林 孝（2011）小学校における特別支援教育の推進状態についての意識調査. 教育実践総合センター研究紀要 奈良教育大学教育実践総合センター, 20, 337-342.

（わたなべまさとし 國學院大學人間開発学部初等教育学科教授）