

國學院大學學術情報リポジトリ

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

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2023-02-05 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/10.57529/00000818

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——

渡 邊 雅 俊

キーワード

特別支援学校教員養成課程 大学生 知的障害児対応教師効力感

問題と目的

中央教育審議会の初等中等教育分科会（2012）による「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）」では、「障害のある者とならない者」が「同じ場で共に学ぶことを追求するとともに、個別の教育的ニーズのある幼児児童生徒に対して、自立と社会参加を見据えて、その時点で教育的ニーズに最も的確に応える指導を提供できる、多様で柔軟な仕組みを整備する」としている。そして、実現に向けた重要な課題として「教職員の専門性向上」を挙げ、全ての教員が「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」を求めている。

通常学級に発達障害の可能性のある子どもが、6.5%ほど在籍すると見込まれており（文部科学省，2012），ほとんどの教室に特別支援教育を必要とする児童生徒が在籍することが示唆されている。小・中学校教員の特別支援教育に関連する研修会等への参加率が向上し（文部科学省，2011），その関心や期待は高まっていると言えよう。この一方，教員に対する意識調査では，度々，障害のある児童生徒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，上野・中村，2011；下無敷・池本，2006）。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，教員のニーズや実践

に活かせる研修が、まだ十分に実施されていない(白井・高木, 2012; 八木, 2014)ことも一因と考えられる。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り(有松, 2013), 教員個々の専門性向上については、さらに時間を要することも危惧される。

特別支援学校教員は、このような地域の教員の専門性を支える役割が期待されている。その一端として、特別支援学校は、地域の特別支援教育推進におけるセンター的機能を担い、巡回相談等を通して教員に対して指導や助言を行うとされている(文部科学省, 2005)。つまり、特別支援学校教員は、地域の特別支援教育に貢献できるように、より高度な専門的知識と技能を身につけていく必要がある。このことをふまえると、特別支援学校教員を養成する大学は、学生に対して専門的知識を確実に習得させると共に、専門性の向上に努める教員を輩出することが、以前にも増して重要な課題になっていると考えられる。

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いるのが、教師効力感(teacher efficacy)である。一般に教師効力感とは、児童生徒の学習やその困難、動機の高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)。数多くの研究によって、教師効力感の高さが、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った循環を生じさせると指摘されている(Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001)。このことから大学生においても、教師効力感の高い者は、専門性の向上を目指して努力する教員になると予想される。従って、特別支援学校教員養成課程を持つ大学では、その主たる資質の1つと考えられる教師効力感を高める教育実践の在り方を検討することは重要であろう。

従来、我が国の教員養成課程に在籍する大学生を対象とした研究は、桜井(1992)がGibson & Dembo(1984)の尺度を用いて「個人的な教授効力感」「一般的な教育効力感」因子を確認し、それらと学習理由や学年との関連を検討したことを契機に、その後、主に教育実習の影響について検討されてきた(今林・川畑・白尾, 2004; 西松, 2008; 持留・有馬, 1999; 春原, 2008; 三島・安立・森, 2010)。それらは、一般に教育実習が教師効力感を高め、特に授業への称賛や子どもとの親和といったポジティブな体験の効果が示され

ている。その一方、教育実習不安が高い実習生は、実習後も教師効力感を高めることができないことが報告されている。

先行研究によって教員養成課程に在籍する大学生全般の知見が蓄積される一方、特別支援学校教員養成課程に在籍する大学生（以下、特別支援教育専攻大学生）に焦点を置いた研究は見当たらず、その実態は明らかではない。加えて、次のような検討の余地が残されていると考える。まず1年生と4年生の教師効力感が比較されていない。教育実習の前後の変容といった短期的比較や、1年生と3年生を比べた研究はあるが、教員養成課程全般の学習成果による教師効力感の相違を推定することも必要である。その場合、講義科目や教育実習、卒業研究といった全てのカリキュラムを経験している4年生と、ほとんど未経験の1年生を比較することが求められる。

また、性格傾向や専門的知識といった個人特性との関連が検討されていない。作業療法士や理学療法士の養成校において、学生の性格傾向の相違が専門的知識や技術の習得に影響を与えることが示唆されている（武田・藤沢，2006；堀本・山田，2006；稲垣ら，2008）。性格傾向は学習の個人差やそのスタイル（学習行動）を規定することが指摘されており（青木，2005），その成果が専門的知識の違いとなって現れると推測される。このような個人特性と教師効力感との関連を明らかにすることは、大学の教育方法に有益な情報を与えるのではないかと考える。

以上をふまえ、本研究は、特別支援教育専攻大学生の教師効力感の特徴を捉えることを目的とする。具体的には、1年生と4年生との教師効力感の違いについて明らかにし、学習成果の影響について検討することを研究の第1の目的とする。研究目的の第2は、教師効力感と個人特性、ここでは性格傾向と専門的知識を取り上げ、それらとの関連を明らかにすることである。

方 法

1. 対象者

調査の対象としたのは、国立大学法人 A 大学の教員養成課程に在籍する特別支援教育専攻大学生 101 名であった。内訳は、1年生 58 名（男性 11 名，女性 47 名），4年生 43 名（男性 7 名，女性 36 名）であった。対象者は、卒業要件として小学校教諭 1 種免許状と特別支援学校教諭 1 種免許状を取得する必要がある。卒業後は、8 割以上が教職に就いている。

2. 調査内容

調査では、教師効力感と専門的知識の対象を知的障害のある児童生徒（以下、知的障害児）に設定した。これは、特別支援学校教員養成課程において、実習等を含め、最も多くの学習時間を費やした障害種であると考えたからである。また、対象を特定したほうが、調査をより具体的に理解して貰えると予測した。調査の内容については、以下の3種の質問紙と教示が用いられた。

(1) 知的障害児対応教師効力感の調査

尺度は、先行研究（前原，1994；西松，2008；Woolfolk & Hoy, 1990）を参考にして作成した。本研究では、項目の表現を「児童生徒」から「知的障害のある児童生徒」へ修正した。また、先行研究では、個人的教師効力感と一般的教師効力感の2つの下位尺度から構成されているが、ここでは、個人的教師効力感のみ使用した。この理由の1つは、大学生を対象とした教師効力感に関する先行研究において、教育実習のような大きな学習経験でさえ、一般的教師効力感には影響しないことが繰り返し検証されているからである（持留・有馬，1999；三木・桜井，1998；西松，2008）。2つ目の理由として、一般教師効力感の項目の多くが、児童生徒の家庭環境の影響について考えさせる内容になっている（例、「児童生徒の学業は大部分が家庭環境に左右されるので教師にできることはかなり限られている」）。この点について、障害者の家族がいない大学生が、知的障害児の家庭環境について想定することは難しく、適切に評定できない可能性があると判断した。

以上から、尺度は「知的障害のある児童生徒の成績が良くなったとき、それは、自分の教え方が功を奏したからだ」「自分が一生懸命やれば、非常に難しい、あるいはやる気のない知的障害のある児童生徒でも指導できる」などの9項目から構成された。西松（2008）の手続きに従い、質問紙には、尺度の他に「あなたが教師として就職したとして、最初の1、2年間の自分を予想して、あなたの考え方にあてはまるかどうか判断してください」といった教示文が記された。これを調査者が口頭で読み上げ、十分に理解できたか確認をした後に評定を求めた。評定は「非常にあてはまる」から「まったくあてはまらない」の7段階で行い、「非常にあてはまる」の回答から順に7～1点で得点化された。

(2) 性格傾向の調査

対象者の性格傾向は、村上・村上（1999）による主要5因子性格検査を用いて調べた。この検査は、全70項目に対して「いいえ－はい」の2件法によって自己評定する。本研究では、カーボン方式の検査用紙を配布して集団で実施した。性格傾向は「外向性」「協調性」「勤勉性」「情緒安定性」「知性」から構成され、それぞれの標準得点を分析に使用した。

(3) 知的障害児に関する専門的知識の調査

対象者の知的障害児に関する専門的知識を査定するために、「知的障害のある児童生徒は」の後に続く文章を完成させる半構造的な自由記述法を用いた。これは、主語を知的障害児にすることで、対象者の情報探索を限定し、他の障害との混同や曖昧な表現を避けることを目的として考案した。文章は10個以内、記述する時間を15分程度とした。調査者は「知的障害のある児童生徒は」の後に罫線が引かれている項目が10個あるA4用紙1枚を配布した後、対象者に「知的障害のある児童生徒について、あなたが大学で学んだこと、知っていることをよく考えて、罫線の部分に記述してください」と教示した。また、文章は想像ではなく知り得ていることを書くこと、10個を全て完成させなくてもよいことを付け加えた。

3. 手続き

A大学の特別支援学校教員養成課程は、1学年が15名から20名程度であった。調査は、分析の条件を満たす対象者数を確保するため、2011年度から2013年度在籍した3学年を対象として実施した。1年生は7月初旬、4年生は11月中旬に、いずれも演習科目の講義時間を利用して集団で実施した。対象者には、成績とは無関係であること、協力は強制ではないことを説明したうえで調査を実施した。

結 果

1. 教師効力感の学年による違い

(1) 知的障害児対応教師効力感尺度の分析

当初、尺度は単一因子を想定したが、主成分分析を行ったところ、単一性が確認できなかった。そこで、因子分析（最尤法、プロマックス回転）を実施した結果、Table1に示すような2因子構造が見出された（累積寄与率51.1%）。第1因子は寄与率28.08%（固有値2.61）であり、「授業中に、知的障害のある児童生徒が騒いだり、授業の妨害をしたりしたとき、自分は素早く効果的に対応できる」「学習課題が知的障害のある児童生徒にとって難しいと思われたとき、常に自分は彼らのレベルに合った課題に切り替えている」などの項目に高い因子負荷量を示している。これらは指導が難しい状況において、適切に対応できるかに関する効力感を測定していると考えられたので、「指導困難対応効力感」とした。第2因子の寄与率は23.02%（固有値2.07）で「知的障害のある児童生徒の成績が良くなったとき、それは、自分の教え方が功を奏したからだ」「知的障害のある児童生徒が普段よりもいい点数を取ったとき、それは自分がその概念を教えるのに必要な手立てを施したか

らだ」などの項目の因子負荷量が高かった。これらの項目は、適切な指導をやり遂げることに
 関する効力感を測定していると推定し、「指導遂行効力感」とした。また、これらの
 尺度の α 係数は、「指導困難対応効力感」.83,「指導遂行効力感」.79であった。知的障害
 児対応教師効力感における「指導困難対応効力感」に高い因子負荷量を示した5項目,「指
 導遂行効力感」では4項目の平均値をそれぞれ指導困難対応効力感得点, 指導遂行効力感
 得点とした。

(2) 教師効力感得点における1年生と4年生の比較

Table2に示したように「指導困難対応教師効力感」得点では、4年生が1年生よりも
 有意に得点が高かった ($F(1,99)=13.80, p<.01$)。一方,「指導遂行教師効力感得点」では,
 学年の間に有意差はみられなかった ($F(1,99)=1.24, n.s.$)。このことから, 4年生は1年生
 よりも, より指導が困難な状況において, 知的障害児に対応できるという効力感を高めて
 いる可能性が示された。

2. 教師効力感と個人特性との関連

(1) 知的障害児対性格傾向との関連

Table3は, 性格傾向の標準得点の平均値(標準偏差)と教師効力感得点との相関係数
 を整理したものである。各性格傾向の標準得点の平均値を1年生と4年生との間で比較し
 たところ, 分散分析の結果において「外向性」($F(1,99) = 0.30, n.s.$), 「協調性」($F(1,99)$
 $= 1.08, n.s.$), 「勤勉性」($F(1,99) = 1.45, n.s.$), 「情緒安定性」($F(1,99) = 1.88, n.s.$), 「知性」
 ($F(1,99) = 0.96, n.s.$)のいずれも有意差は認められなかった。相関係数については, 4年
 生の「知性」と「指導困難対応効力」得点 ($r=.35, p<.05$), 「指導遂行効力感」得点 ($r=.38,$
 $p<.05$)との間に正の相関が認められた。

(2) 知的障害児に関する専門的知識との関連

対象者が記述した文章(反応)の総数は738(4年生350, 1年生388)であり, 4年生の
 平均反応数(標準偏差)は8.14(2.49), 1年生では6.69(2.73)であった。Mann-
 Whitney検定を用いて分析した結果, 4年生と1年生の間に有意差が示された ($U=887,$
 $z=2.58, p=0.0098$)。このことから, 4年生の反応数のほうが1年生よりも多いことが分かっ
 た。

反応の内容から対象者の知的障害児に関する専門的知識を推定するために, 次のような
 手続きを踏んだ。まず, 反応内容を精査し, 誤字や脱字, 語句の統一(例, 「心が純」「純
 粋」→「知的障害のある児童生徒は) 純粋である」)等の処理を施したテキストデータを
 作成した。このデータを国立特別支援教育総合研究所における全国の特別支援教育セン

ター研修担当者を対象とした調査で「知的障害のある子どもの教育を担当する教師に必要な専門性」として見出された項目（木村，2006）を参考に分類を試みた。その結果，知的障害のある児童生徒に関する専門的知識は「肯定的概念」「障害の科学的知識」「教育実践的知識」の3種から構成されていると考えられた。Table4は，それらの定義と典型的な反応内容の例である。「肯定的概念」は，知的障害児の個性や能力，行動を認めたり，受け入れたりする。あるいは長所として捉えているものとした。典型的な反応内容は「性格が素直だ」「穏やかで人を癒やす力がある」「いつも一生懸命取り組む」「ゆっくりだが丁寧で正確だ」等があった。「障害の科学的知識」は，知的障害児に関する科学的に妥当とされる情報を記述したものとした。反応内容としては「知能指数が70より下である」「知的発達の遅れが18歳までに起こる」「複雑な思考が苦手である」「自閉症等他の障害を併せ持つ子が多い」等が該当した。「教育実践的知識」は，知的障害児を対象とした一般的に有効とされる授業展開に関する情報が記述されているものとした。反応内容の例は「声かけは明瞭な言葉を使う必要がある」「具体物を用いた指導が有効だ」「信頼関係を築くことが大切だ」「個別の支援計画を立てる必要がある」等があった。これらの定義に対象者の反応内容が合うか否かの評定については，まず，筆者と特別支援学校（知的障害）における教職経験10年以上の教員1名の2名による討議で決定した。そして，筆者が，他の特別支援学校（知的障害）における教職経験8年以上の教員に定義を説明したうえで，評定して貰った。その結果，両者の評定の一致率は75.2%であり，やや不一致の評定が多かったが，3者で十分に討議したうえで分類を決定した⁽¹⁾。この分類された反応の数が，対象者の「肯定的概念」得点，「障害の科学的知識」得点，「教育実践的知識」得点として算出された。

Table5は，知的障害児に関する専門的知識得点（「肯定概念」得点，「障害の科学的知識」得点，「教育実践的知識」得点）の平均値（標準偏差）と教師効力感得点との相関係数を示したものである。まず1年生と4年生との間で平均値を分散分析で比較したところ，「肯定概念」得点（ $F(1,99) = 8.02, p < .01$ ）と「教育実践的知識」得点（ $F(1,99) = 24.06, p < .01$ ）で有意差が認められ，いずれも4年生のほうが1年生よりも得点が高かった。「障害の科学的知識」得点では，有意ではなかった（ $F(1,99) = 1.30, n.s.$ ）。教師効力感得点との相関係数では，4年生の「教育実践的知識」得点と「指導困難対応効力」得点との間に正の相関が示された（ $r = .44, p < .01$ ）。

Table 1 知的障害児対応教師効力感の因子分析結果

第1因子：指導困難対応効力感 ($\alpha=.83$)		I	II	共通性
1.	知的障害のある児童生徒が学習課題を解くことができないとき、自分はその課題のレベルが彼らに合っているかどうかの確に判断できる。	.77	.00	.59
2.	自分が一生懸命やれば、非常に難しい知的障害のある児童生徒でも、あるいはやる気のない知的障害のある児童生徒でも指導できる。	.59	-.09	.34
3.	授業中に、知的障害のある児童生徒が騒いだり、授業の妨害をしたりしたとき、自分は素早く効果的に対応できる。	.72	.09	.55
4.	自分は、知的障害のある児童生徒の学業に関するいかなる問題にも対処できるような研修、訓練、経験等を積んでいる。	.64	.01	.41
5.	学習課題が知的障害のある児童生徒にとって難しいと思われたとき、常には自分は彼らのレベルに合った課題に切り替えている。	.82	-.06	.66
第2因子：指導遂行効力感 ($\alpha=.79$)		I	II	共通性
6.	知的障害のある児童生徒の成績が良くなったとき、それは、自分の教え方が功を奏したからだ。	-.04	.70	.47
7.	知的障害のある児童生徒が普段より良くなっているとき、それは自分がそれなりに努力したからだ。	-.16	.62	.38
8.	知的障害のある児童生徒が新しい概念を容易に理解できたとき、それは、自分がその概念を教えるのに必要な手だてを施したからだ。	.06	.61	.38
9.	知的障害のある児童生徒が普段よりもいい点数を取ったとき、それは自分がその概念を教えるのに必要な手立てを施したからだ。	.10	.88	.81

Table 2 知的障害児対応教師効力感得点の平均値 (標準偏差)

知的障害児教師効力感尺度	1年生	4年生	F値
指導困難対応効力感得点	3.59 (0.96)	4.30 (0.93)	13.80 **
指導遂行効力感得点	4.06 (0.85)	4.24 (0.79)	1.24

** $p<.01$

Table 3 性格傾向の標準得点の平均値 (標準偏差) と教師効力感得点との相関係数

	1年生	4年生	F値	1年生		4年生	
				指導困難対応 ¹⁾	指導遂行 ²⁾	指導困難対応	指導遂行
外向性	51.36 (10.11)	52.51 (11.03)	0.30	.17	.11	.07	.01
協調性	57.50 (8.52)	59.19 (7.40)	1.08	.01	.05	.02	.03
勤勉性	52.78 (10.72)	50.21 (10.41)	1.45	.11	.16	.17	.04
情緒安定性	48.72 (8.12)	51.21 (10.07)	1.88	.12	.02	.07	.11
知性	50.14 (9.32)	52.02 (9.94)	0.96	-.03	.13	.35*	.38*

1) 指導困難対応教師効力感得点, 2) 指導遂行教師効力感得点

* $p<.05$

Table 4 知的障害児に関する知識の各分類の定義と典型的な反応例

	分類の定義	典型的な反応例
肯定的概念	知的障害児の個性や能力, 行動を認めたり, 受け入れたりしている。あるいは長所として捉えているもの	「性格が素直だ」, 「穏やかで人を癒やす力がある」, 「秘めた可能性を持っている」, 「いつも一生懸命取り組む」, 「ゆっくりだが丁寧に正確だ」
障害の科学的知識	知的障害児に対する科学的に妥当とされる情報であるもの	「知能指数 70 以下である」, 「知的発達が遅れが 18 歳までに起こる」, 「複雑な思考が苦手である」, 「自閉症等他の障害を併せ持つ子が多い」
教育実践的知識	知的障害児を対象とした一般的に有効とされる授業展開に関する情報であるもの	「声かけは明瞭な言葉を使う必要がある」, 「具体物を用いた指導が有効だ」, 「信頼関係を築くことが大切だ」, 「個別の支援計画を立てる必要がある」

Table 5 知的障害児に関する専門的知識得点の平均値 (標準偏差) と教師効力感得点との相関係数

専門的知識得点	1 年生	4 年生	F 値	1 年生		4 年生	
				指導困難対応 ¹⁾	指導遂行 ²⁾	指導困難対応	指導遂行
肯定的概念	2.05 (205)	3.42 (281)	8.02 *	.09	-.18	.01	.03
科学的知識	1.71 (126)	2.12 (232)	1.30	.11	.22	.11	.05
教育実践的知識	0.29 (080)	1.56 (174)	24.06 **	.07	-.14	.44 **	.08

1) 指導困難対応教師効力感得点, 2) 指導遂行教師効力感得点.

** $p < .01$ * $p < .05$

考 察

本研究の第 1 の目的は, 特別支援教育専攻大学における 1 年生と 4 年生との教師効力感の相違を明らかにすることであった。そこから, 教員養成課程における学習が, どのように影響しているのかについて検討を行う。

知的障害児対応教師効力感, 因子分析の結果から, 指導が難しい状況において適切に対応できるかに関する効力感である「指導困難対応効力感」と, 適切な指導をやり遂げることにに関する効力感である「指導遂行効力感」から成ると推定された (Table 1)。そして, それぞれの得点について比較検討したところ, 4 年生は, 1 年生よりも「指導困難対応効力感」得点が高く, 「指導遂行効力感」得点では学年差が認められなかった (Table 2)。この結果から, 4 年生は, より指導が困難な状況において, 知的障害児に対応できるという効力感を高めていることが示唆される。

特別支援教育専攻大学生の 1 年生は, 通常学校の教員養成課程の大学生とは異なり, 自分が教えるイメージを形成し難い。彼らの多くは, それまでの学校生活において知的障害児と共に学んだ経験がなく, 教員が指導している場面を目の当たりにしたことがないからである。従って, 指導方法に関する知識やスキルは皆無に近く, 難しい状況で適切に指導

する自信のなさや不安から「指導困難対応効力感」が低くなったのではないかと考えられる。他方、4年生は、教育実習を中心に多くの教える経験と、その基礎的知識を講義や演習で積み重ねている。それらの成果が、「指導困難対応効力感」を高めたものと推察する。

「指導遂行効力感」に学年差が認められなかった点については、本研究が参照した尺度を用いて小学校と中学校実習の事前、事後を比較した西松(2008)の研究⁽²⁾をふまえると、次のように考えられる。西松(2008)の対象となった教員養成課程の3年生は、実習が終了した時点でさえ、個人的教師効力感の得点が平均で4点前後であった。本研究の対象となった1年生は、まだ前期にも関わらず「指導遂行効力感」の得点が、それに近似している。専門的な学習をほとんど経験していない時期であることを考慮すると、彼らの「指導遂行効力感」が高い水準にあると推測される。特別支援学校教員を志して入学してきた大学生は「障害のある子どもを支援したい」といった向社会的志向性が強く、教職志望が明確であることが教師効力感を高めているのかもしれない。

続いて、研究目的の第2である教師効力感と個人特性、ここでは性格傾向と専門的知識を取り上げ、それらとの関連について検討する。結果の分析から、4年生の「指導遂行効力感」「指導困難対応効力感」の高さに性格傾向では「知性」(Table 3)が正の相関を示した。また、4年生の「指導困難対応効力感」の高さと専門的知識のなかの「教育実践的知識」(Table 5)との間に、正の相関がみられた。

主要5因子性格検査の「知性」は、一般に経験を広く取り入れ、それを適切に処理する能力とされ、洞察力や分析力、思考力を捉えていると解釈される(辻本, 2003)。この解釈をふまえると、質問紙による自己評価によって測定された性格という制約はあるが、「知性」が高い大学生の学習行動は、そうでない者に比べて内省的な傾向があったのではないかと考える。内省とは、教育実習生が自分の授業を観察、分析し、その特徴や問題点、改善点を検討した結果から授業改善の方策を明確化することである(南部, 1995)。従って、「知性」は、このような学習行動を促す性格形成と推考できる。彼らは、知的障害児に関して講義や演習で学んだことを、実習、ボランティア等における実践経験とその内省を通して理解を深め、そこから、一般的に有効とされる授業展開に関する知識とスキルを習得できたと考えられる。そして、「教育実践的知識」の習得が、より現実的な場面での知的障害児を指導するにあたっての自信のなさや不安を軽減し、「指導困難対応効力感」を高める一因となっていたと推察する。

以上から、本研究では、特別支援教育専攻大学生の4年生が、1年生よりも知的障害児対応教師効力感のなかで「指導困難対応効力感」が高いことが示された。それは、大学4年生の「知性」の高さによる内省的な学習行動が、知的障害児対応教師効力感(知的障害

のある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ふ教員の信念や自信)を高めた要因の1つではないかと推察する。この結果は、特別支援教育専攻大学生の教師効力感を高めるために、講義や実習を通して、内省的な学習行動を促し、教育実践的知識を習得させることの大切さを示唆するものである。今後、これを手がかりに、特別支援学校教員養成における教育方法を検討することが求められる。

本研究の限界と課題について述べる。教師効力感と個人特性との関連における機序に関しては、推測の域を出ず、今後、詳しい検証が必要である。特に、特別支援教育専攻大学の1年生から4年生を通した縦断的記録を分析し、教師効力感を高めた学習経験をインタビューや実習の行動観察等を用いて質的に調べることが重要である。また、本研究の対象者は男女の人数差に偏りがあったため、性差について検討できなかった。教師効力感の性差については、男子学生は実習後に教師効力感を高めるが、女子学生はそうでない傾向が指摘されている(西松, 2008)。女子学生の割合が高い傾向にある特別支援学校教員養成大学としては、看過できないことであり、この点についても検討を加える必要があるだろう。

注

- (1) 評定の結果、分類された反応数の割合は、対象者の反応総数のうち4年生は87.1% (305)、1年生では60.1% (235)であった。これらは、3つの専門的知識のいずれかに該当すると判定されたが、他の反応内容は専門的知識とは言えないと判断された。例えば、「こだわりがある」「興味の範囲がせまい」は自閉症を想定した内容であり、知的障害とは異なると判断した。また、「いつも不安を抱えている」「感情のコントロールが難しい」「明るい子が多い」等は個人差が大きいものであり、一般的特性とは言い難いと考えて除いた。この他に除外された反応として、僅かではあるが意味不明な内容や知的障害児に対する否定的、あるいは偏見が示唆される概念、誤った知識が見られた(例、「私には分からない」「目に生気がない」「写真うつりが悪い」)。
- (2) 西松(2008)の研究は、主語が「児童・生徒は」であり、本研究は「知的障害のある児童・生徒は」に変更している。質問項目の表記が異なるため、単純な比較はできない。

文献

- Abdullah M. A., Samar A. K., & Huda A. K. (2011) Teacher self-efficacy and classroom management styles in Jordanian schools. *Management in Education*, 25, 175-181.
- 青木久美子 (2005) 学習スタイルの概念と理論—欧米の研究から学ぶ。メディア教育研究, 2, 197-212.

- 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.
- Giallo, R., & Little, E. (2003) Classroom behaviour 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.
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984) Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582.
- 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 (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.
- 堀本ゆかり・山田洋一 (2006) 主要5因子性格検査と学力との関連について. 理学療法学(特別号), 34, 22.
- 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.
- 稲垣成昭・渥美恵美・勅使河原麻衣・大淵憲一 (2008) 社会的交流技能事前教育プログラムに関する研究: 学生の自己評価と性格要因の検討. リハビリテーション科学 東北文化学園大学リハビリテーション学科紀要, 4, 21-28.
- 木村宣孝 (2006) 知的障害教育における領域・教科を合わせた指導と教師の専門性向上に関する研究. 特別支援教育総合研究所, 課題番号 B-198, 116-125.
- 前原武子 (1994) 教師の効力感と教師モラル, 教師ストレス. 琉球大学教育学部紀要(第一部・第二部), 44, 333-342.
- 三木知子・桜井茂男 (1998) 保育専攻短大生の保育者効力感に及ぼす教育実習の影響. 教育心理学研究, 46, 203-211.
- 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志の変容-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. 学習開発学研究, 3, 91-99.
- 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 (2005) 特別支援教育を推進するための制度の在り方について(答申). 中央教育審議会.
- 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) 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.

- 村上巨寛・村上千恵子（1999）主要5因子性格検査ハンドブック．学芸図書株式会社．
- 南部昌敏（1995）教育実習生の内省を支援するための授業観察システムの開発と試行．日本教育工学雑誌，18, 175-188.
- 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.
- 桜井茂男（1992）教育学部生の教師効力感と学習理由．奈良教育大学教育研究所紀要，28, 91-101.
- 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.
- 武田要・藤沢しげ子（2006）理学療法学科の実習成績と情意特性—ストレスコーピングと性格特性に着目して—．理学療法学，21, 17-27.
- 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.
- 辻本英夫（2003）極端反応傾向と開放性・遊戯性・外向性．パーソナリティ研究，12, 14-26.
- 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.
- 白井なずな・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.
- 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.
- Woolfolk, A. E., & Hoy, W. K. (1990) Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82, 81-91.
- 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.
- 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.