

〈論 文〉

小学校教師のインクルーシブ教育システム観に及ぼす要因の検討

都築 繁幸・野呂 幸未

Abstract 本研究は、小学校教師のインクルーシブ教育システム観尺度を作成し、インクルーシブ教育システム観に及ぼす要因を検討した。その結果、1) インクルーシブ教育システム観の尺度は、「期待感」、「学級措置の考え方」、「教師の困り感」の3因子で構成されていた。2) 重回帰分析の結果、「期待感」因子には、「連携」、「指導への管理力」、「状態被援助志向性」、「被援助に対する懸念や抵抗感の低さ」が、「学級措置の考え方」因子には、「指導への管理力」、「人間関係」、「問題解決志向」が、「教師の困り感」因子には、「指導への管理力」、「指導への自信」、「達成感の後退」、「消耗感」、「問題解決志向」が影響を及ぼしていたことが明らかとなった。

キーワード：期待感、学級措置、教師困り感、自己効力感、バーンアウト、レジリエンス

1. はじめに

我が国では、2006年に学校教育法が改正され、2007年から制度としての特別支援教育が開始された。2014年には、我が国の政府は、国連の障害者権利条約に批准し、これを実行していくために2016年4月から障害者差別解消法を施行していくなど、我が国は、国連加盟国が目指すインクルーシブ教育システムの実現に向けて取り組んできた。

現在、我が国は、特別支援教育を包含したものとしてインクルーシブ教育システムを捉え、インクルーシブ教育システムを共生社会の実現のための一つ的手段であると位置づけている。インクルーシブ教育システムの構成要因には、教育実践者としての教師の教育観や信念などの教師の意識要因から国家の政策過程・決定要因まで幅広いものが含まれる。

このように我が国は、法整備を行いながら社会のあり方として共生社会を目指し、それを実現していく手段としてインクルーシブ教育システムを整備しようとしている。このことから教育の実践者としての教師の教育観や信念が重要な要因となる。

これまでも教師の特別支援教育に対する意識が検討されてきた(下無敷・池本、2006; 下無敷・池本、2008)。高橋ら(2014)は、インクルーシブ教育システムがうまく遂行されていないのは、教師が教育場面で合理的配慮を提供することが困難であると考えているためとする。

では、インクルーシブ教育システムに対する教師の意識変容にどのような要因が関与しているのだろうか。高田・中岡(2010)は、小学校教師の特別支援教育意識と自己効力感、バーンアウト傾向との関連を検討し、特別支援教育にやりがいを感じている教師ほど子どもを理解できるとする効力感が高く、バーンアウト傾向が低いとしている。教師が抱える困難さは、それを乗り越えることにより教師自身の成長につながるために職場におけるソーシャル・サポートや相互援助が必要であり、その際、他者からの援助を待つだけでなく、自ら援助を求めることが重要であるとし、この被援助要請行動に被援助志向性が影響を及ぼしているとする(田村・石隈、2006)。堀内・永松(2008)は、中学校の特別支援教育コー

ディネーターの機能に同僚教員の被援助への肯定的態度が正の影響を与えていることを示している。また、困難に直面し、それを乗り越えるときの援助者の資質能力にレジリエンス要因を挙げている。川村ら(2015)は、保育者のレジリエンスと保育者効力感の関連を分析し、レジリエンスの因子である「楽観的な将来展望と自己肯定感」、「成長志向性」、「信頼できる他者の存在と充実感」が保育者効力感の因子である「肯定的効力感」と正の有意な関連があり、「信頼できる他者の存在と充実感」が保育者効力感の「否定的効力感」と負の有意な関連があることを示している。

このような研究から教師のインクルーシブ教育システムの意識に被援助志向性やレジリエンスの要因が関与していると推察され、インクルーシブ教育システムに直面し、実践していく教師自身がインクルーシブ教育をどのように捉え、どのような要因に影響を受けているのかを明らかにしていくことは意義あるものと考えられる。

本研究は、教師のインクルーシブ教育システムの意識がどのような要因に影響を受けているのかを検討する。教師のインクルーシブ教育システムの意識を教師のインクルーシブ教育観と定義し、研究を進めるにあたり、以下の点を考慮した。

第1には、インクルーシブ教育に対する教師の態度や考え方を測定する尺度の作成についてである。高橋ら(2014)は、米国で調査された尺度を日本語に翻訳して調査しているが、尺度の信頼性そのものを検討しているわけではない。そこでインクルーシブ教育システム観に関する尺度の構成という点から検討する。

第2には、インクルーシブ教育に対する教師の態度や考え方、教師の自己効力感を測定するために尺度化が進められ、実態や課題は明らかにされてきたが、教師のインクルーシブ教育観とインクルーシブ教育への教師の自己効力感等との関連性は、検討されていない点である。また、レジリエンスや被援助志向性の要因も特別支援教育に対する教師の意識に関連していると推察されるが、インクルーシブ教育観とレジリエンスや被援助志向性との関連は検討されていない。本研究で用いる「自己効力感」、「バーンアウト」、「レジリエンス」、「被援助志向性」の定義を述べる。「自己効力感」は、対象を教師に限定し、教育現場で教師がインクルーシブ教育に対する自己効力感とする。「バーンアウト」は、「それまではふつうに働いていた人が突然動機付けを低下させること」(伊藤、2000)とし、今回は教師に限定して用いる。「レジリエンス」は「逆境に耐え、試練を克服し、感情的・認知的・社会的に健康な精神活動を維持するのに不可欠な心理特性」(森ら、2002)とする。今回は教師を対象とした尺度を使用し、「教師のレジリエンス」として使用する。「被援助志向性」は、田村・石隈(2001)が、「教師が、指導・援助サービス上の困難に直面したとき、他者への援助を求めるかどうかの認知的枠組み」と定義しており、田村・石隈(2006)が「状態被援助志向性」と「特性被援助志向性」に分けているものを使用する。

第3には、調査対象の点である。小学校の通常の学級では、発達障害のある児童、気になる児童等が数%以上、在籍していることが明らかとなっている。そこで調査対象は、障害の程度が重度な子どもを対象とする特別支援学校の教師ではなく、通常の学校の教師とする。具体的には、通常の学級、通級指導教室、特別支援学級を担当している小学校教師とした。

第4には、調査時期の点である。障害者差別解消法が2016年4月から施行されている

が、その直前の 2016 年 3 月に行った。本研究の原資料は、障害者差別解消法の法的制度の要因を直接、受けていないものと判断され、教師個人の資質とインクルーシブ教育システム観との関係をより直接的に分析できるものと考えた。

そこで、研究Ⅰでは、インクルーシブ教育システム観の尺度を作成することを目的とし、インクルーシブ教育観の構成要因を明らかにする。研究Ⅱでは、重回帰分析を用いてインクルーシブ教育システム観に及ぼす要因を明らかにする。【都築】

Ⅱ. 研究Ⅰ

1. 目的

インクルーシブ教育システム観尺度を作成し、インクルーシブ教育システム観の構成要因を明らかにする。

2. 方法

(1) 対象

2016 年 3 月に A 県の B 市小学校教師 384 名を対象に質問紙調査を行った。ここでの分析は、回答に不備がなかった 312 名を対象とした。

(2) 手続き

以下の 2 つの研究を参考に仮尺度を作成した。

1) 高橋ら (2014) の SACIE-R を援用した。この研究は、Forlin ら (2011) が開発した「SACIE-R」を用いたものである。この尺度は、15 項目からなり、「態度因子」、「懸念因子」、「感傷因子」の 3 因子で構成されている。

2) 堀内・永松 (2008) の「教師のインクルーシブ教育観尺度」を援用した。原田 (2005) は、「教師の教育相談観尺度」をもとに「特別支援教育観尺度」を作成した。堀内・永松 (2008) は、原田 (2005) の「教師の教育相談観尺度」をもとに、「教育相談」の部分で「インクルーシブ教育」に変更して、「教師のインクルーシブ教育観尺度」を作成した。これは、11 項目からなり、「限定論」、「分業論」、「本質論」の 3 因子で構成されている。

本研究は、1) と 2) の 26 項目からなるものをインクルーシブ教育システム観の仮尺度とし、5 件法で回答を求めた。

また、教師の属性要因として以下の 9 項目を取り上げ、それについての回答を求めた。具体的には、1) 年齢、2) 性別、3) 教職経験年数、4) 現在の担当、5) 現在の勤務形態、6) 特別支援学級や通級指導教室における指導経験の有無、7) 通常の学級における医学的診断のある発達障害児の担当経験の有無、8) 発達障害やインクルーシブ教育に関する書籍や報告書を読んだかどうか、9) 発達障害やインクルーシブ教育に関する研修会の参加の有無、の 9 項目である。

3. 結果と考察

(1) 仮尺度の因子分析

26 項目に対して因子分析を行った。因子負荷量が 0.40 以下のもの 9 項目を除外し、再度、残りの 17 項目に対し、主因子法バリマックス回転による因子分析を行った。固有値の減衰状況から 3 因子として解釈することが適当だと判断した。

第1因子には、元の尺度である教師のインクルーシブ教育観尺度の本質論因子と限定論因子、分業論の7項目に高い因子負荷量が示された。そこで第1因子をインクルーシブ教育の効果や機能を前向きに捉えている「期待感」因子 ($\alpha=.788$) と命名した。

第2因子には、元の尺度である SACIE-R の態度因子の5項目に高い因子負荷量が示された。そこで第2因子を教育的ニーズが異なる子どもたちをどの学級に在籍させるか示す「学級措置の考え方」因子 ($\alpha=.775$) と命名した。

第3因子には、元の尺度である SACIE-R の懸念因子と教師のインクルーシブ教育観尺度の分業論因子に高い因子負荷量が示された。そこで第3因子をインクルーシブ教育に対して教師が懸念や負担を感じている「教師の困り感」因子 ($\alpha=.697$) と命名した。

(2) インクルーシブ教育システム観と教師の属性との関連

インクルーシブ教育システム観の因子別の各得点について各属性別に一要因分散分析を行った。その結果を因子別に示す。

期待感因子では、教職経験年数が主効果として認められた ($F(2,309)=3.020, p<.05$)。多重比較を行ったところ、教職経験が5年以内群は6年から20年群よりも得点が高かった。このことから教師経験の浅い群の方がインクルーシブ教育システムに期待していると推察される。また、書籍や報告書を読んだ群の方が読んでいない群よりも得点が高かった ($t(310)=2.761, p<.01$)。このことからインクルーシブ教育システムに興味をもって知識を得ようとする群の方が、インクルーシブ教育システムに期待していると推察される。

学級措置の考え方因子では、特別支援学級・通級指導教室の指導経験なし群は、経験あり群よりも得点が高かった ($t(310)=-2.114, p<.05$)。これは、特別支援学級・通級指導教室の指導経験がある群の方が、様々な問題を抱える子どもも通常の学級に在籍すべきと捉えていると推察される。

教師の困り感因子では、年齢、現在の担当、教職経験年数が主効果として認められた ($F(4,307)=3.719, p<.01$; $F(4,307)=2.797, p<.05$; $F(2,309)=6.345, p<.01$)。多重比較を行ったところ、40代群の方が20代群より得点が高く、学校で中堅教員として活躍している年齢層の方がストレスや仕事量が増えることが推察された。通常の学級担任群と教科専任群は、特別支援学級・通級指導教室群よりも得点が高く、通常の学級担任群の方が、ストレスや仕事量が増え、子ども全員に目を配ることが難しくなることが推察された。また、教職経験年数6年以上群は、5年以内群よりも得点が高く、教職経験5年が教師の困り感の分岐点であることを推察させた。また、書籍や報告書を読んでいない群は読んだ群よりも得点が高く、研修参加経験なし群は経験あり群よりも得点が高かった ($t(310)=-2.600, p<.05$, $t(230.120)=-3.197, p<.01$)。このことは、期待感因子の結果を裏打ちするものであり、インクルーシブ教育システムに興味をもって知識を得ようとしたり、研修参加を経験した群の方が、困り感は少ないことを反映していると推察される。【都築、野呂】

Ⅲ. 研究Ⅱ

1. 目的

小学校教師のインクルーシブ教育システム観に及ぼす要因を検討する。具体的には、研究Ⅰで作成したインクルーシブ教育システム観に、教師の自己効力感、レジリエンス、バーンアウト、被援助志向性の要因がどのように影響を及ぼしているかを検討する。

2. 方法

(1) 対象

2016年3月に、A県B市の小学校教師322名を対象に質問紙調査を行った。ここでの分析は、回答に不備がなかった251名を対象とした。調査対象者は、研究Ⅰとは異なる。

(2) 手続き

研究Ⅰで作成した尺度を含め以下の6つの尺度を用いた。

1) インクルーシブ教育観尺度：これは、研究Ⅰで作成したものである。

2) インクルーシブ教育に対する教員自己効力感尺度：高橋ら(2014)、吉利(2014)、Sharmaら(2012)による「TEIP」を用いた。この尺度は、18項目からなり、3因子で構成されている。高橋ら(2014)は、3因子を「指導因子」、「協働因子」、「行動制御因子」と命名している。吉利(2014)は、「インクルーシブ教育に対する指導法の活用」、「学級経営」、「協同的活動」の3因子に分類している。

3) 教師レジリエンス尺度：紺野・丹藤(2006)は、Grotberg(2003)の「魅力ある教師に関する面接調査」を参考に作成した。これは、31項目からなり、7因子で構成されている。7因子は、「同僚性」、「楽観性」、「ユーモア」、「挑戦心」、「モデル」、「自律性」、「課題解決」である。研究Ⅱでは、この尺度から因子負荷量が.50以上の負荷量が高いものを選択し、各因子が2から3項目になるように再編した。

4) バーンアウト尺度：田尾・久保(1996)がMBIを翻訳したが、それを伊藤(2000)が教師用に修正したものである。「消耗観」と「達成感の後退」の2因子、17項目から構成されている。研究Ⅱでは、この中から因子負荷量が.65以上の7項目を選択した。

5) 状態被援助志向性尺度：田村・石隈(2006)が、学校教育サービスの3領域(学習面、心理・社会面、進路面)において、現在の指導・援助サービス上の課題に関して、他者に援助を求める態度を測るための尺度として作成した。これは、18項目から構成されている。研究Ⅱでは、学習・生活・進路指導のうちの学習指導の6項目について回答を求めた。

6) 特性被援助志向性尺度：田村・石隈(2006)が、学校教育サービスの3領域(学習面、心理・社会面、進路面)において、普段の指導・援助サービスの中で、自分で解決するには困難である状況に直面したときに他者に援助を求める態度を測る尺度として作成したものであり、18項目、2因子で構成される。研究Ⅱでは、因子負荷量が.80以上の5項目を選択した。

3. 結果

(1) 尺度の因子分析

インクルーシブ教育システム観尺度、自己効力感尺度、教師のレジリエンス尺度、バーンアウト尺度、状態被援助志向性尺度、特性被援助志向性尺度の因子分析を行った。

1) インクルーシブ教育システム観尺度

研究Ⅰで作成したものが妥当かどうかを確かめるために研究Ⅱにおいても因子分析を行った。その結果を表1に示す。

表1 インクルーシブ教育観尺度の因子分析 (主因子法・バリマックス回転)

項目	I	II	III
因子Ⅰ 期待感 ($\alpha=.834$)			
インクルーシブ教育の理論や技法を学ぶことは、教師が子どもを理解していく上で役に立つ	.796	.082	.024
教師が、“受容”や“共感”といったカウンセリングマインドを持つことはインクルーシブ教育においても必要である	.687	.177	.144
インクルーシブ教育は、発達障害等の子どものみ対象にするだけでなく、いわゆる通常の発達の子どもの成長と発達をも促進する活動である	.670	.175	-.064
インクルーシブ教育はこれからの学校教育に不可欠である	.670	.224	-.300
教師が、インクルーシブ教育の理論や技法を学ぶことにより通常の教育活動の質が高められる	.662	.131	.051
因子Ⅱ 学級措置の考え方 ($\alpha=.747$)			
自分の気持ちを言葉で表現することが困難な子どもは、通常の学級に在籍すべきである	.204	.661	-.193
個別の指導計画や個別の特別支援計画を必要とする子どもは、通常の学級に在籍すべきである	.068	.654	-.276
不注意や多動のある子どもは、通常の学級に在籍すべきである	.148	.586	-.076
単元のまとめのテスト等で十分に点数がとれない子どもは、通常の学級に在籍すべきである	.109	.537	.070
読み書きに困難のある子どもは、通常の学級に在籍すべきである	.156	.504	-.179
因子Ⅲ 教師の困り感 ($\alpha=.677$)			
私の学級に障害のある子どもが在籍した場合には今よりもストレスを感じる	.040	-.177	.712
私の学級に障害のある子どもが在籍した場合には、今よりも仕事量が増える	.062	-.103	.649
インクルーシブ教育システムの下での通常の学級では、子ども全員に目を配ることは難しくなる	-.072	-.078	.533
固有値	2.555	1.935	1.486
寄与率	19.656	14.888	11.433
累積寄与率	19.656	34.544	45.977

表1に示されるように、第1因子は、「期待感」因子 ($\alpha=.834$)、第2因子は、「学級措置の考え方」因子 ($\alpha=.747$)、第3因子は、「教師の困り感」因子 ($\alpha=.677$)であり、研究Ⅰと研究Ⅱにおいて大きく変わらなかった。そこで研究Ⅱで行った因子分析の結果を用いてその後の分析を進めていく。

2) 自己効力感尺度の因子分析

表2に自己効力感尺度の因子分析の結果を示す。高橋ら(2014)は、指導、協働、行動制御の3因子を、吉利(2014)は、インクルーシブ教育に対する指導法の活用、学級経営、協同的活動の3因子を抽出している。表2に示されるように第1因子には行動制御因子と学級経営因子の項目が混在している。教師が自信をもって指導にあたり、適切に課題を与えることができ、子どもの理解力を的確に評価できることを示していることから「指導への自信」因子 ($\alpha=.817$)とした。第2因子には、インクルーシブ教育に対する指導法の活用因子と協同的活動因子の項目が混在している。評価を行い、課題を計画し、情報を提供することに自信がある項目が含まれていることから「指導への管理力」因子 ($\alpha=.749$)とした。第3因子には、他の専門家やスタッフと連携できることを示した項目が含まれていることから「連携力」因子 ($\alpha=.644$)とした。

表2 自己効力感尺度の因子分析（主因子法・プロマックス回転）

項目	I	II	III
因子I 指導への自信 ($\alpha=.817$)			
乱暴であったり騒がしくしたりする子どもを落ち着かせることができる	.785	.013	-.014
教室において起こる子どもの乱暴な行動を未然に防ぐ自信がある	.675	.087	-.136
子ども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	.629	-.024	.064
子どもたちにクラス内でのルールを守らせることができる	.614	-.148	.101
子ども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	.576	.160	.019
非常に有能な子どもに対して、適切な難度の課題を与えることができる	.529	-.017	.155
因子II 指導への管理力 ($\alpha=.749$)			
障害のある子ども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	-.082	.856	.115
インクルーシブ教育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	-.070	.667	.115
多様なアセスメント方法（ポートフォリオ評価、個人のニーズなど）を活用できる	.174	.609	-.209
因子III 連携力 ($\alpha=.644$)			
障害のある子どもの個別の指導計画を立案するにあたって他の専門家と連携できる	.040	-.010	.761
学級において障害のある子どもを指導するため他の専門家やスタッフできる	.066	.033	.575
固有値	3.676	1.011	.622
寄与率	33.414	9.192	5.658
累積寄与率	33.414	42.606	48.264
因子間相関			
	I	II	III
		.466	.468
	II		.449

3) 教師のレジリエンス尺度

紺野・丹藤（2006）は、7 因子を抽出している。研究 II では、固有値の減衰状況などから 3 因子構造として捉えた。

第 1 因子には、紺野・丹藤（2006）の同僚性因子とモデル因子の項目が含まれており、「他の教師との人間関係」因子 ($\alpha=.815$) と命名した。

第 2 因子には、紺野・丹藤（2006）の楽観性因子が含まれており、楽観的に物事を捉える「楽観性」因子 ($\alpha=.903$) と命名した。

第 3 因子には、紺野・丹藤（2006）の解決因子、挑戦因子、自律因子、ユーモア因子が含まれており、自ら積極的に動くことのできる「問題解決志向」因子 ($\alpha=.769$) とした。

表3 教師のレジリエンス尺度の因子分析（主因子法・プロマックス回転）

項目	I	II	III
因子I 他の教師との人間関係 ($\alpha=.815$)			
悩みなどの相談相手がいる	.785	.007	-.078
大好きな憧れの教師がいる	.714	.031	-.087
頼りになる友達がいる	.681	.008	-.083
「いい先生」の姿が思い浮かぶ	.633	.056	.139
モデルになる教師が周りにいる	.569	-.020	-.056
同僚に援助を求めることができる	.534	-.032	.201
因子II 楽観性 ($\alpha=.903$)			
心配事は後まで引きずらない方である	.016	.906	.021
問題にもあまり深刻にならない方である	-.040	.861	.019
仕事のいやなことはすぐ忘れる方である	.067	.827	-.010
因子III 問題解決志向 ($\alpha=.769$)			
学校のトラブルは解決してきた方である	-.114	-.067	.720
子どもの変化に敏感に気づく方である	.052	-.076	.674
教育に一生懸命取り組む方である	.156	-.178	.611
物事を具体的・現実的に考えている方である	-.089	.113	.571
私は話がおもしろい方である	-.140	.155	.532
困難な問題にも進んで挑戦する方である	.119	.141	.518
固有値	3.498	1.985	1.873
寄与率	23.317	13.236	12.489
累積寄与率	23.317	36.554	49.042
因子間相関			
	I	II	III
		.210	.242
	II		.137

4) バーンアウト尺度、状態被援助志向性尺度、特性被援助志向性尺度
 バーンアウト尺度、状態被援助志向性尺度、特性被援助志向性尺度の因子分析の結果をそれぞれ、表4、表5、表6に示す。

表4 バーンアウト尺度の因子分析 (主因子法・プロマックス回転)

項	目	I	II
因子I 達成感の後退 ($\alpha=.738$)			
	仕事楽しくて、知らないうちに時間が過ぎることがある	.845	.082
	今の仕事に、心から喜びを感じる事が出来る	.631	-.120
	仕事を終えて今日は気持ちのよい日だと思うことがある	.596	-.189
	我を忘れるほど仕事に熱中することがある	.541	.173
因子II 消耗感 ($\alpha=.720$)			
	同僚や生徒の顔を見るのもいやになることがある	.030	.871
	同僚や生徒と、何も話したくないと思うことがある	.031	.738
	身体も気持ちも疲れ果てたと思うことがある	-.017	.464
	固有値	2.149	1.211
	寄与率	30.703	17.306
	累積寄与率	30.703	48.009
因子間相関		I	II
		I	-.283
		II	

表5 状態被援助志向性尺度の因子分析 (主因子法)

項	目	I
因子I 状態被援助志向性 ($\alpha=.830$)		
	自分の学習指導について、誰かに話を聞いて欲しい	.776
	学習指導について、一緒に対処してくれる人が欲しい	.765
	自分の学習指導について、適切な他者からの助言が欲しい	.762
	学習指導に関して、自分のモデルに出来るような教師が身近にいて欲しい	.708
	自分の学習指導について、他者のきちんとした評価が欲しい	.622
	学習指導にまじめに取り組む自分に対して、他者からの励ましが欲しい	.419
	固有値	2.832
	寄与率	47.193
	累積寄与率	47.193

表6 特性被援助志向性尺度の因子分析 (主因子法・プロマックス回転)

項	目	I	II
因子I 被援助に対する懸念や抵抗感の低さ ($\alpha=.884$)			
	援助者は、自分の抱えている問題を理解してくれないだろう	.894	.036
	援助者は、自分の抱えている問題を真剣に考えてくれはしないだろう	.839	.009
	援助者は、自分の抱えている問題を解決できないだろう	.805	-.057
因子II 被援助に対する肯定的態度 ($\alpha=.785$)			
	問題解決のために、一緒に対処してくれる人が欲しいと思う方である	-.016	.838
	問題解決のために、他者からの適切な助言が欲しいと思う方である	.012	.774
	固有値	2.598	.870
	寄与率	51.963	17.398
	累積寄与率	51.963	69.361
因子間相関		I	II
		I	-.443
		II	

(2) 重回帰分析

インクルーシブ教育システム観に教師の自己効力感、レジリエンス、バーンアウト、被援助志向性の要因がどのように影響を及ぼしているかを明らかにするために、インクルーシブ教育観尺度の各因子を目的変数に、自己効力感尺度、バーンアウト尺度、レジリエンス尺度、被援助志向性尺度の各因子を説明変数にして、ステップワイズ法による重回帰分析を行った。その結果を図1から図3に示す。

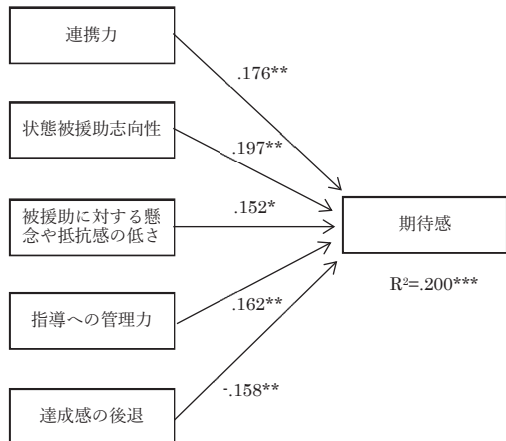


図1 期待感の重回帰分析

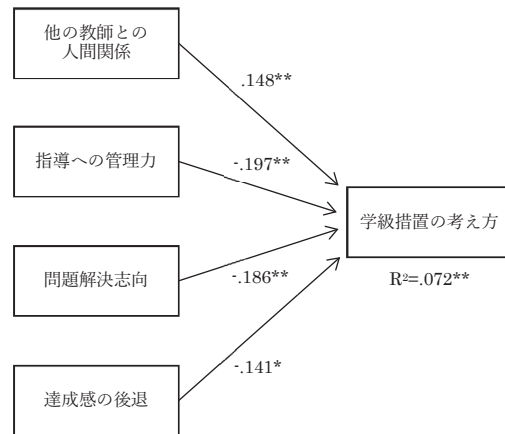


図2 学級措置の考え方の重回帰分析

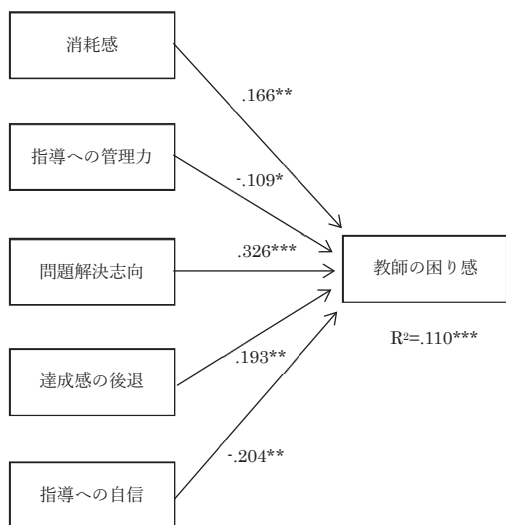


図3 困り感の重回帰分析

図1に示されるように、期待感 ($R^2=.200$, $p<.001$) に「連携力」 ($\beta=.176$)、「状態被援助志向性」 ($\beta=.197$)、「被援助に対する懸念や抵抗感の低さ」 ($\beta=.152$)、「指導への管理力」 ($\beta=.162$) が正の影響、「達成感の後退」 ($\beta=-.158$) が負の影響を与えていた。

図2に示されるように、学級措置の考え方 ($R^2=.072$, $p<.01$) に、「他の教師との人間関係」 ($\beta=.148$) と「指導への管理力」 ($\beta=.164$) が正の影響、「問題解決志向」 ($\beta=-.186$) と「達成感の後退」 ($\beta=-.141$) が負の影響を与えていた。

図3に示されるように、教師の困り感 ($R^2=.110$, $p<.001$) に、「消耗感」 ($\beta=.166$)、「達成感の後退」 ($\beta=.109$)、「問題解決志向」 ($\beta=.326$) が正の影響、「指導への管理力」

($\beta = -.109$) と「指導への自信」($\beta = -.204$) が負の影響を与えていた。【都築、野呂】

IV. 総合討議

1. インクルーシブ教育システム観尺度の作成

小学校教師を対象に、仮尺度の因子分析を行ったところ、「期待感」、「学級措置の考え方」、「教師の困り感」の3因子解が示された。この尺度を再度、使用して因子分析を行ったところ、同様の因子が示された。この仮尺度は、高橋ら(2014)と堀内・永松(2008)の研究の二つの尺度を混合して作成したものである。それぞれの尺度は、3因子から構成されており、仮尺度は6因子で構成したが、最終的には3因子に統合された。

それぞれの因子の特徴を述べていく。「期待感」因子は、インクルーシブ教育の効果や機能に対して前向きに捉えていることを表した因子である。これらの項目は「教師のインクルーシブ教育観尺度」の3因子(「本質論」、「限定論」、「分業論」)に含まれていたものである。因子分析によって3つに分けられていたものが、インクルーシブ教育の機能や効果に関する期待感として抽出されたと考えられ、この因子は、インクルーシブ教育システム観の要素の一つであるといえる。

「学級措置の考え方」因子は、異なる教育的ニーズの子どもたちを教師がどの学級で在籍することが望ましいかを表した因子である。この因子項目は、SACIE-Rでは、「態度」因子に含まれるものであった。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方向性が示されている中で様々な教育的ニーズのある子どもたちを通常の学級に在籍させるべきとする考え方は、インクルーシブ教育システム観の一部を構成するといえる。

「教師の困り感」因子は、インクルーシブ教育に対して教師が感じる懸念や負担を表した因子である。この因子項目は、SACIE-Rの「懸念」因子、教師のインクルーシブ教育観尺度の「分業」因子に含まれるものであった。通常の学級の担任が、インクルーシブ教育を担うのには無理があり、専門家の職務領域であるとする分業の考え方は、インクルーシブ教育システムに対する教師の困り感の表れであると考えられる。

SAICIE-Rの「感傷」因子は、本研究の分析では除外された。この因子の項目は、インクルーシブ教育システムを直接、問うていないためにインクルーシブ教育システム観の構成要素としては含まれないものと解釈できる。

これらのことから小学校教師は、インクルーシブ教育の機能や効果に期待しながら、様々な教育的ニーズのある子どもたちを通常の学級に在籍させるべきだとする一方、インクルーシブ教育を通常の学級の担任のみが担うのには無理があり、専門家と職務を分業していくべきであると捉えていることが明らかになった。

2. インクルーシブ教育システム観と教師の属性との関連

インクルーシブ教育システム観に対する期待感に書籍や報告書を読むといった知識面が影響を与えていた。自ら学び知ろうとする姿勢や、学ぶ機会に恵まれることにより、インクルーシブ教育システム観に対する理解を深め、期待感が高まると考えられる。

特別支援学級や通級指導教室で指導経験がある教師は、通常の学級に在籍すべきではないと考えている。これらの教師は、教育現場の厳しさや支援体制の不十分さ、特別支援学級

や通級指導教室の長所を実感しているために、障害のある子どもは通常の学級よりも特別支援学級等に在籍すべきと考えていると推察される。

年齢や教職経験年数等の経験と、書籍・報告書経験や研修参加の有無等の知識の両方がインクルーシブ教育システム観に影響を及ぼしていた。特に教師の困り感因子は他の2因子と比べて、多くの属性で有意差が認められ、インクルーシブ教育システム観への負担感や懸念は、経験や環境要因に左右されやすいと推測される。教職経験が長いほど困り感が高まる一方、経験が浅いほど機能や効果に期待する傾向が示された。経験が豊富なほど困難さを実感し、若くて経験の浅い教師は、教育現場経験も少ないために負担感や懸念を感じにくいかもしれない。近年は、教師になる前段階、すなわち、教員養成段階で発達障害やインクルーシブ教育について学ぶ機会が増えていることも一因として考えられよう。

3. インクルーシブ教育システム観に及ぼす要因の分析

インクルーシブ教育システム観の「期待感」因子には、「連携力」、「指導への管理力」、「状態被援助志向性」、「被援助への懸念や抵抗感の低さ」が正の影響を及ぼしていた。「学級措置の考え方」因子には、自己効力感、バーンアウト、レジリエンスといった要因が正の影響を及ぼしていたが、決定係数が低かった。「教師の困り感」因子には、「達成感の後退」、「消耗感」、「問題解決志向」が正の影響を及ぼしていた。

これらのことから、他の教師や専門家と連携し、援助を求め、学級内の気になる子どもに工夫をして指導できる自信があるほどインクルーシブ教育システムに期待していると考えられる。また、仕事に達成感を感じ熱中しやすいほど、期待感も高まっており、インクルーシブ教育システムの機能や効果に対して前向きに捉えているものと考えられる。頼れる人や憧れる教師が近くにいたり、気になる子に対する指導に自信があったり、達成感があるほど、障害のある子どもも通常の学級に在籍すべきであると考えられる傾向にあった。一方、問題解決志向的な教師ほど、障害のある子どもは在籍すべきではないと考える傾向にあった。自己効力感が低い教師ほど困り感が高く、バーンアウト傾向が高い教師ほど困り感が高くなった。問題解決志向的である教師ほど困り感も高くなった。

自己効力感尺度の連携力因子や被援助志向性尺度は、期待感に正の影響を及ぼしたが、困り感には影響を及ぼしていなかった。他の職員や職種と連携を取ることが出来ることや、周囲のサポートを得られることは、インクルーシブ教育に対して前向きに捉える要因の一つである。連携力や周囲のサポートが困り感につながらないのは、教師は自分の力だけで対処しがちであることや、連携を取ること自体が負担であると捉えている可能性も考えられる。

レジリエンス尺度の一つである問題解決志向因子が高いほど、障害のある子どもは通常の学級に在籍すべきではないと考え、困り感も高くなった。教育に一生懸命であり、困難な問題に挑戦しているほど、どのような課題があるのか、現状はどうなのかを現実的に考えるために懸念が高まると考えられる。その一方、現状に満足しており、トラブルを起こしたくないと感じている教師は、通常の学級に在籍することに否定的であるとも考えられる。また、決定係数が低いことから、他の要因も大きな影響を与えていることが推測される。

3. 本研究から得られる教育的示唆

本研究の結果から、インクルーシブ教育に対する自己効力感や他の教員や職種との連携

やサポート体制等の重要性が示唆される。さらに、書籍や報告書を読むことや研修に参加することが、インクルーシブ教育に対して前向きに捉えるきっかけになる可能性としても示唆される。教職経験や特別支援学級や通級指導教室の指導経験によって意識が左右されることも明らかとなった。また、教育に対して一見積極的であり、問題解決をしてきたとする教師ほどインクルーシブ教育に消極的な傾向も見られた。これは、教師一人ひとりがインクルーシブ教育を自分のこととして捉えていない現状を表しているとも考えられる。周囲のサポートが負担感や懸念にあまり影響を及ぼさないことから、そもそも相談をしたり連携を取ったりすること自体に負担感があると推測された。未経験のことやよく分からないものに不安を抱くのは当然かもしれない。小木曾ら(2016)は、まずは知ること、そして経験することの大切さを指摘し、「知ること・知らせること」を大切に、教員一人ひとりが自分のこととして考え、実践する現場の雰囲気を作っていくことが必要だとする。Forlinら(2014)は、多くの教師が良い実例を目にする機会が不足しがちである事が問題であると指摘している。書籍や報告書を読んだり研修に参加することがインクルーシブ教育システム観への期待感に影響を及ぼしていたことから良い実例を知る機会や学ぶ機会を作っていくことが重要であると考えられる。また、個々の教師の関係だけでなく、連携・支援体制づくりを目指すことが重要である。校内委員会の設置や特別支援コーディネーターの指名等といった支援体制の整備は進められてきたが、それらを実際に機能させて、同時に支援体制の質を向上させる必要があると言える。

4. 本研究の限界と今後の課題

本研究は、インクルーシブ教育システムの実態を明らかにしたわけではない。あくまで教師個々人の意識レベルの分析であった。実際にインクルーシブ教育システムがうまく機能しているかどうかについては更なる調査が必要である。インクルーシブ教育システムへの教師の意識が向上すれば、直ちに制度としてのインクルーシブ教育システムが機能するわけではないが、インクルーシブ教育への戸惑いや困難さ、自信のなさ等が教育システムの推進に影響を及ぼしていることは確かである。

今回は小学校教師を対象に調査を行った。小学校と中学校・高等学校を比べ、支援体制に差があることや担任との結びつきや関わり方の差から教師と子どもたちの関係性に違いがあると判断し、対象を小学校に限定した。今後は、知的に遅れのない発達障害児を含めた、いわゆる気になる子どもが中学校・高等学校で学んでいるために中学校・高等学校教師を対象に調査を進める必要がある。

また、インクルーシブ教育観に影響を与える要因として、インクルーシブ教育や障害に関する知識度や、制度や法律に関する理解度、校内体制やコーディネーターや支援員との関係性等も考えられるために今後は他の属性要因についても調査する必要がある。【都築】

V. おわりに

本研究は、小学校教師のインクルーシブ教育システム観尺度を作成し、インクルーシブ教育システム及ぼす要因の影響を検討したところ、以下の傾向がみられた。

1) 因子分析の結果、インクルーシブ教育システム観の尺度は、「期待感」、「学級措置の考え方」、「教師の困り感」の3因子で構成された。「期待感」因子は、教職経験年数が短い

ほど得点が高く、書籍・報告書経験があるほど高かった。「学級措置の考え方」因子は、「特別支援学級・通級指導教室経験」がないほど得点が高かった。

2) 「教師の困り感」因子は、40代群の方が20代群よりも得点が高く、教職経験年数が長いほど得点が高く、通常の学級担任群と教科専任群は特別支援学級・通級指導教室群よりも得点が高かった。「書籍・報告書経験」がないほど得点が高く、「研修経験」がないほど得点が高くなった。

3) 重回帰分析の結果、「期待感」因子には、「連携」、「指導への管理力」、「状態被援助志向性」、「被援助に対する懸念や抵抗感の低さ」が正の影響を及ぼしていた。「学級措置の考え方」因子には、「指導への管理力」、「人間関係」「問題解決志向」が正の影響を及ぼしていた。「教師の困り感」因子には、「指導への管理力」、「指導への自信」、「達成感の後退」、「消耗感」、「問題解決志向」が正の影響を及ぼしていた。

中学校・高等学校教師を対象に調査を進めることやインクルーシブ教育や障害に関する知識度や制度や法律に関する理解度、校内体制やコーディネーターや支援員との関係等との関連も調査することが今後の課題として示された。【都築】

文献

- 1) Forlin, Chris、川合、落合他 (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 特別支援教育実践センター研究紀要 12、25-37.
- 2) 堀内寛子、永松裕希 (2008) 中学校における特別支援教育コーディネーターの機能の促進要因・阻害要因に関する一考察 日本教育心理学会総会発表論文集(50)、27.
- 3) 伊藤美奈子 (2000) 教師のバーンアウト傾向を規定する諸要因に関する探索的研究—経験年数・教育観タイプに注目して— 教育心理学研究、48、12-20.
- 4) 紺野祐、丹藤進 (2006) 教師の資質能力に関する調査研究—「教師レジリエンス」の視点から— 秋田県立大学総合科学研究彙報 7、73-83.
- 5) 川村高弘、庄司圭子、三木さち子 (2015) 保育者のレジリエンスと保育者効力感の関連 神戸女子短期大学論考 60、9-16.
- 6) 森敏昭、清水益浩、石田潤ら (2002) 大学生の自己教育力とレジリエンスの関係. 学校教育実践学研究 8、179-187.
- 7) 小木曾誉、都築繁幸 (2016) 特別支援教育体制とインクルーシブ教育システムに関する一考察 障害者教育・福祉学研究 12、155-163.
- 8) 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 三重大学教育学部附属教育実践総合センター紀要 26、7-12.
- 9) 下無敷順一、池本喜代正 (2008) 小中学校教員の特別支援教育に対する意識の変容 宇都宮大学教育学部 教育実践総合センター紀要 31、357-366.
- 10) 高田純、中岡千幸 (2010) 小学校教師の特別支援教育意識と自己効力感及びバーンアウト傾向との関連 日本教育心理学会発表論文集 第52回総会、650.
- 11) 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.

- 12) 田村修一、石隈利紀 (2001) 指導・援助サービス上の悩みにおける中学校教師の被援助志向性に関する研究 教育心理学研究、49、438-448.
- 13) 田村修一、石隈利紀 (2006) 中学校教師の被援助志向性に関する研究—状態・特性被援助志向性尺度の作成および信頼性と妥当性の検討— 教育心理学研究、54、75—89.
- 14) 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.

付記 本調査を快諾し、調査に協力して下さった学校関係者をはじめ、調査に応じて下さった教員の皆様に感謝申し上げます。ここに記して謝意を申し上げます。

本研究の遂行にあたって調査校との交渉等は、都築が行い、調査の実施と分析は、都築と野呂が共同で行った。本稿の執筆にあたっては、主たる執筆個所を本文中に明記したが、両者で議論した内容を最終的に都築が整理した。故に、本研究の責任は、都築と野呂が共同で負うものである。

都築 繁幸 (つづき しげゆき) 東京通信大学 人間福祉学部 教授
野呂 幸未 (のろ ゆきみ) 愛知県知多市役所福祉課職員