

インクルーシブ教育に対する教師の態度および意識に関する調査
—日・伊の教師の意識調査の比較から—

小河 晶子

姫路大学教育学部紀要

第10号

平成29年12月31日発行

インクルーシブ教育に対する教師の態度および意識に関する調査

一日・伊の教師の意識調査の比較から

小河 晶子

要旨

インクルーシブ教育をいち早く実施しているイタリアとこれから整備されつつあるわが国でインクルーシブ教育に対する教師の態度および意識に関する比較調査を行った。その結果、教員の属性項目において「障がい児を教えた経験」および「特別支援に関する研修等の受講経験」については両者で違いは認められなかった。SACIE-R 質問紙の結果において、イタリアの教員の方がインクルーシブ教育への積極的な態度や考え方をしていることが示された。この理由として日本ではまだインクルーシブ教育の歴史が浅いこと、そのため教育現場での整備が十分ではないことが考えられる。一方で、日伊で差がみられなかったのは感傷因子2項目と、懸念因子1項目であった。この結果は人々の障がいへの意識を変えていくことの難しさを示している。さらに、教員が個別のニーズに応じた支援方法について、必要ときにいつでも参考にできるようなシステムを整備することの必要性を示唆している。TEIP_J 質問紙の結果において、イタリアの教員の方がインクルーシブ教育に関して自己効力感が高いことが示された。この結果の要因として、日本では現場でのインクルーシブ教育の整備が十分でないこと、日本の教員が指導において自己評価が低くなることが考えられる。一方で日伊の差がみられなかった。項目の結果から、インクルーシブ教育の20年の歴史を経ても、予測のできない事態や多様性に対する対応は難しいことが示された。

今回の調査から、今後日本においてインクルーシブ教育の推進していく上で、教育現場のインクルーシブ教育に向けた整備、特にクラスの数、障がいに対する人々の意識改革、支援方法のデータベース化等の検討が必要であると考えられる。

キーワード：インクルーシブ教育、イタリア、日本、比較調査

I. はじめに

わが国では2012年に文部科学省より「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）」が発表されてから、インクルーシブ教育が整備されつつある。教師としての意識調査に関しては2015年に行った調査により、日本の対象者はイタリアの対象者に比較して教員職を労働者として感じている割合が高いこと、および教員職としての満足度および自分の知識・理解に満足している割合が低いことが明らかとなった（小河 2015）。一方で特別支援教育への意識については、知識・理解および教師の資質および専門性の向上について日本の対象者とイタリアの対象者の間で大きな差は見られなかった。しかし、障がいのある子どもへの教育的支援については日本の対象者はイタリアの対象者ほど十分提供できていると感じていないことが示された。これらの結果は特別支援教育についての知識や研修等への参加に関しては日本の教育現場でも浸透しつつあることを示唆している。

今回はさらに、インクルーシブ教育が浸透しているイタリアの教員とこれから整備されつつある日本の教員の間でインクルーシブ教育に対する詳細な意識調査を実施することにした。これにより、今後のわが国における教育現場でのインクルーシブ教育推進するための一助としたい。

II. 方法

1. 対象者：イタリアはフィレンツェ市およびローマ市の小学校教員および日本は姫路市、赤穂市の小学校教員を対象とした。フィレンツェ市の小学校は児童数417名、常勤教員29名、支援教員6名の公立小学校（以下、A校）で実施した。ローマ市は2013年およ

び2014年に著者が視察訪問および研究協力を依頼した児童数約400名、常勤教員27名、支援教員10名の公立小学校（以下、B校）で実施した。赤穂市および姫路市も前回（小河 2015）と同様の小学校に研究協力を依頼した。赤穂市は児童数約300名、教員数17名のC小学校（以下、C校）、姫路市は児童数約420名、教員数24名のD小学校（以下、D校）で実施した。

2. 調査手続き

各学校長にアンケートを配布し、各教員が記入後、各学校で一括してもらい、指定された日時に各学校を訪問し回収した。

実施時期はフィレンツェ市およびローマ市が2015年11月上旬、姫路市および赤穂市が2016年3月中旬であった。

3. 調査内容

調査内容は教員の属性に関する項目、日本語版SACIE-R (Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education, Revised) 質問紙（高橋ら 2014）、日本語版TEIP_J (Teacher Efficacy for Inclusive Practice) 質問紙（高橋ら 2014）を用いた。なお、イタリアの対象者に対してはフェイスシートおよびSACIE-RおよびTEIP_Jの翻訳は翻訳業者に依頼し、各々の言語に翻訳されたものを使用した。

SACIE-R 質問紙はForlin et al. (2011) が開発した質問紙で、これをもとに高橋ら (2014) により日本語版が作成された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ものである。これは、「態度因子」、「懸念因子」、「感傷因子」の3つの下位因子で各々5項目ずつで構成されている。態度因子では、教師が、異なった教育的ニーズがある子どもたちをどのように受け入れているのかについて測定する。懸念因子では、インクルーシブ教育に対する教師の

表1 教員の属性

| | イタリア | | | | 日本 | | | | | | | |
|--------------------------|------|----|----|----|------|----|----|----|----|----|------|----|
| | A校 | | B校 | | A+B校 | | C校 | | D校 | | C+D校 | |
| | n | % | n | % | n | % | n | % | n | % | n | % |
| 1 担当 | | | | | | | | | | | | |
| 担任 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 10 | 59 | 13 | 54 | 23 | 51 |
| 専科教員 | 7 | 70 | 19 | 70 | 26 | 70 | 2 | 12 | 3 | 13 | 5 | 11 |
| 特別支援学級担任 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 12 | 3 | 13 | 5 | 11 |
| 支援教員 | 2 | 20 | 7 | 26 | 9 | 24 | | | | | | |
| その他 | 0 | 0 | 1 | 4 | 1 | 3 | 3 | 18 | 5 | 21 | 8 | 18 |
| 2 年齢 | | | | | | | | | | | | |
| 25歳以下 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 6 | 3 | 13 | 4 | 9 |
| 26～35歳 | 3 | 30 | 4 | 15 | 7 | 19 | 3 | 18 | 6 | 25 | 9 | 20 |
| 36～45歳 | 1 | 10 | 11 | 41 | 12 | 32 | 6 | 35 | 8 | 33 | 11 | 24 |
| 46歳以上 | 6 | 60 | 12 | 44 | 18 | 49 | 7 | 41 | 7 | 29 | 11 | 24 |
| 3 教職経験年数 | | | | | | | | | | | | |
| 5年未満 | 1 | 10 | 6 | 22 | 7 | 19 | 2 | 12 | 6 | 25 | 8 | 18 |
| 5～10年未満 | 3 | 30 | 1 | 4 | 4 | 11 | 2 | 12 | 5 | 21 | 7 | 16 |
| 10以上15年未満 | 0 | 0 | 5 | 19 | 5 | 14 | 2 | 12 | 3 | 13 | 5 | 11 |
| 15以上20年未満 | 2 | 20 | 4 | 15 | 6 | 16 | 2 | 12 | 3 | 13 | 5 | 11 |
| 20年以上 | 4 | 40 | 11 | 41 | 15 | 41 | 8 | 47 | 7 | 29 | 15 | 33 |
| 4 勤務経験校数 | | | | | | | | | | | | |
| 1～5校 | 8 | 80 | 14 | 52 | 22 | 59 | 0 | 0 | 19 | 79 | 19 | 42 |
| 6～10校 | 1 | 10 | 10 | 37 | 11 | 30 | 12 | 71 | 4 | 17 | 16 | 36 |
| 11～15校 | 1 | 10 | 1 | 4 | 2 | 5 | 3 | 18 | 0 | 0 | 3 | 7 |
| 16～20校 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 21校 | | | | | | | | | | | | |
| 5 特別支援学級担任年数 | | | | | | | | | | | | |
| 1～5年未満 | — | — | — | — | — | — | 5 | 29 | 1 | 17 | 6 | 13 |
| 5～10年未満 | — | — | — | — | — | — | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 10年以上 | — | — | — | — | — | — | 0 | 0 | 1 | 17 | 1 | 2 |
| 6 支援員年数 | | | | | | | | | | | | |
| 1～5年未満 | 0 | 0 | 3 | 11 | 3 | 11 | — | — | — | — | — | — |
| 5～10年未満 | 2 | 20 | 2 | 7 | 4 | 11 | — | — | — | — | — | — |
| 10年以上 | 0 | 0 | 2 | 7 | 2 | 7 | — | — | — | — | — | — |
| 7 障がい児を教えた経験 | | | | | | | | | | | | |
| 全くない | 1 | 10 | 0 | 0 | 1 | 4 | 3 | 18 | 4 | 17 | 7 | 16 |
| いくらかある | 8 | 80 | 25 | 93 | 33 | 89 | 4 | 24 | 13 | 54 | 17 | 38 |
| 担任をしたことがある | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 43 | 8 | 47 | 7 | 29 | 15 | 33 |
| 8 特別支援教育に関する研修等の受講経験 | | | | | | | | | | | | |
| 全くない | 5 | 50 | 7 | 26 | 12 | 32 | 0 | 0 | 4 | 17 | 4 | 9 |
| 数回ある | 1 | 10 | 8 | 30 | 9 | 24 | 9 | 53 | 15 | 63 | 24 | 53 |
| 頻繁にある(40時間以上) | 3 | 30 | 9 | 33 | 12 | 32 | 7 | 41 | 5 | 21 | 12 | 27 |
| 9 特別支援教育に関する法律や政策についての知識 | | | | | | | | | | | | |
| 全くない | 1 | 10 | 3 | 11 | 4 | 11 | 0 | 0 | 1 | 4 | 1 | 2 |
| あまりない | 1 | 10 | 1 | 4 | 2 | 5 | 6 | 35 | 9 | 37 | 15 | 33 |
| ふつう | 5 | 50 | 13 | 48 | 18 | 49 | 9 | 53 | 13 | 54 | 22 | 49 |
| ある | 1 | 10 | 9 | 33 | 10 | 27 | 2 | 12 | 1 | 4 | 3 | 7 |
| 非常にある | 2 | 20 | 1 | 4 | 3 | 8 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 10 障がい児を教えることについての自信 | | | | | | | | | | | | |
| 全くない | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| あまりない | 0 | 0 | 1 | 4 | 1 | 3 | 4 | 33 | 6 | 25 | 10 | 22 |
| ふつう | 3 | 30 | 8 | 30 | 11 | 30 | 10 | 59 | 18 | 75 | 28 | 62 |
| ある | 3 | 30 | 11 | 41 | 14 | 38 | 2 | 12 | 0 | 0 | 2 | 4 |
| 非常にある | 4 | 40 | 7 | 26 | 11 | 30 | 1 | 6 | 0 | 0 | 1 | 2 |

懸念や心配について測定する。感傷因子では、教師が障がいのある人々に対してどのような態度で関与するのかについて測定する。質問項目は15項目あり、「強くそう思わない」(1点)、「そう思わない」(2点)、「そう思う」(3点)、「強くそう思う」(4点)の4件法で解答するものである。質問項目3「自分の考えを言葉で表現しにくい児童生徒も、通常学級に在籍するべきである」、6「不注意のある児童生徒も、通常学級に在籍するべきである」、8「コミュニケーションについて配慮(例えば、点字や手話)が必要な児童生徒も、通常学級に在籍するべきである」、12「テストで十分な点数がとれない児童生徒も、通常学級に在籍するべきである」、15「学業に関する個別の指導計画や個別の教育支援計画を必要とする児童生徒も、通常学級に在籍するべきである」の5項目は逆転項目で得点が高いほどインクルーシブ教育への積極的な態度や考えを示す。これら5項目以外は得点が低いほどインクルーシブ教育への積極的な態度や考えを示す。

TEIP_JはSharma et al. (2012)が開発した質問紙TEIPをもとに高橋ら(2014)により日本語訳された。インクルーシブ教育に対して教師がもつ指導の自己効力感を測定することができる。質問項目は18項目から構成されており、「強くそう思わない」(1点)、「そう思わない」(2点)、「ややそう思わない」(3点)、「ややそう思う」(4点)、「そう思う」(5点)、「強くそう思う」(6点)の6件法で解答する。得点が高いほどインクルーシブ教育に対する高い自己効力感を示す。これらの項目は「指導因子」、「行動制御因子」、「協働因子」の3つの下位因子で構成されている。指導因子では、インクルーシブ理念に即した指導に対する自己効力感を測定する。行動制御因子では、児童生徒の不適応行動に対して事前に予測し制御することができるかどうかについて測定する。協働因子では、インクルーシブ教育の推進に必須となる他職種との連携に関する自己効力感について測定する。全ての項目に関して得点が高いほどインクルーシブ教育に対する自己効力感が高いことを示している。

教員の属性についての質問項目は以下の通りである。

担当、年齢、教職経験年数、勤務経験校数、特別支援学級担任年数(イタリアでは支援教員年数) 障害児を教えた経験、特別支援教育に関する研修等の受講経験、特別支援教育に関する法律や政策についての知識、障害児を教えることについての自信についてであった。質問項目7は「全くない」(1点)、「いくらかある」(2点)、「担当をしたことがある」(3点)で答えるものであった。さらに質問項目8も「全くない」(1点)、「数回ある」(2点)、「頻繁にある」(3点)で解答するものであった。また、質問項目9、10は「全くない」(1点)、「あまりない」(2点)、「ふつう」(3点)、「ある」(4点)、「非常にある」(5点)の5件法で答えるものであった。

4. 統計解析

日本とイタリアにおける各質問項目についてExcel統計2015を用いてマン・ホイットニーのU検定によって比較を行った。

5. 倫理的配慮

本研究の実施にあたっては姫路大学(審査時、近大姫路大学)教育学部倫理審査委員会の承認を得た。

III. 結果

回収率はイタリアのA校については35名中10名から回収でき、

28.6%、B校については37名中27名から回収でき、73%となった。

日本のC校は教員数17名中17名で100%、D校は24名中24名で両校とも回収率100%であった。

1. 教員の属性についての結果

表1に対象者の属性を示した。

イタリアでは担任制をとっていない。そのため、専科教員か支援教員のいずれかとなった。さらに、イタリアでは特別支援学級は存在しないため、特別支援学級担任も存在しない。また、イタリアでの「支援教員」は日本の特別支援教員に相当する。支援教員は専門の免許を必要とし、教科担当教員とは重複しない。支援教員は支援の必要な児童生徒に対し加配されている。

教員の年齢分布に関しては日本においては46歳以上が全体の24%を占めていたのに対し、イタリアにおいては49%と全体の半数を占めており、イタリアの教員組織の方が高齢であることが示された。これに伴って教職経験年数も20年以上が日本においては33%であったのに対し、イタリアでは41%と高い割合となっていた。

質問項目7~10に関しての日・伊の比較結果は表2に示すとおりである。障がい児を教えた経験および特別支援に関する研修等の受講経験については両者で有意差はなかった。しかし、特別支援教育に関する法律や政策についての知識および障がい児を教えることについての自信についてはイタリアの教員の方が得点が高くなった。

表2 教員の属性：質問項目7、8、9、10の日・伊比較結果

| 質問項目 | イタリア | | 日本 | | 統計量 | p値 | |
|------|------|-------|----|-------|------|-------|----|
| | n | 平均順位 | n | 平均順位 | | | |
| 7 | 36 | 41.86 | 41 | 36.49 | 1.4 | .2554 | NS |
| 8 | 36 | 35.92 | 41 | 41.71 | 1.21 | .2276 | NS |
| 9 | 37 | 46.65 | 41 | 33.05 | 2.87 | .0040 | ** |
| 10 | 37 | 53.07 | 41 | 27.26 | 5.42 | .0000 | ** |

*: $p < 0.05$, **: $p < 0.01$, NS: No Significant

2. SACIE-R 質問紙の結果

SACIE-R 質問紙の各質問項目についてのマン・ホイットニーのU検定による結果は表3に示すとおりである。

質問項目9「もし、私が障害をもってしまったら、私はつらい思いをするかもしれない」、11「私は、障害のある人の顔を直視することに抵抗がある」、14「私は、障害のある児童生徒の指導について知識や技能を十分にもっていないのではないかと心配である」の3項目においてイタリアの教員と日本の教員において有意差がみられなかった。これら以外の質問項目に関してはすべてイタリアの教員の方がインクルーシブ教育への積極的な態度や考えであることが示された。

3. TEIP_J 質問紙の結果

TEIP_J 質問紙の各質問項目についてのマン・ホイットニーのU検定による結果は表4に示すとおりである。質問項目1「私は、児童生徒の言動からその後の展開を明確に予想できる。」および質問項目14「私は、児童生徒をペアにしたり、あるいは少数グループで学習させたりすることができると思う。」の2項目についてイタリアの教員と日本の教員において有位差がみられなかった。これら以外の質問項目に関しては全てイタリアの教員の方がインクルー

シブ教育に対する高い自己効力感を示した。

表3 SACIE-R質問紙の結果

| | イタリア | | 日本 | | 統計量 | P値 | |
|-----|------|-------|----|-------|------|-------|----|
| | n | 平均順位 | n | 平均順位 | | | |
| S1 | 36 | 29.99 | 40 | 46.16 | 3.71 | .0002 | ** |
| S2 | 37 | 28.88 | 34 | 43.75 | 3.14 | .002 | ** |
| S3 | 37 | 50.11 | 36 | 23.32 | 5.89 | .0000 | ** |
| S4 | 37 | 33.54 | 40 | 44.05 | 2.18 | .03 | * |
| S5 | 37 | 30.19 | 35 | 43.17 | 2.89 | .004 | ** |
| S6 | 37 | 47.12 | 34 | 23.90 | 5.28 | .0000 | ** |
| S7 | 36 | 28.18 | 37 | 45.58 | 3.66 | .0000 | ** |
| S8 | 35 | 43.27 | 32 | 23.86 | 4.23 | .0000 | ** |
| S9 | 33 | 36.70 | 32 | 29.19 | 1.68 | .09 | NS |
| S10 | 37 | 30.08 | 33 | 41.58 | 2.57 | .01 | * |
| S11 | 37 | 35.08 | 35 | 38.00 | 0.66 | .5139 | NS |
| S12 | 35 | 45.13 | 35 | 25.87 | 4.05 | .0000 | ** |
| S13 | 36 | 36.70 | 35 | 43.66 | 3.31 | .001 | ** |
| S14 | 37 | 33.51 | 36 | 40.58 | 1.52 | .1279 | NS |
| S15 | 37 | 45.69 | 34 | 25.46 | 4.38 | .0000 | ** |

*: p<0.05 **: p<0.01 NS: No Significant

表4 TEIP_J質問紙の結果

| | イタリア | | 日本 | | 統計量 | P値 | |
|-----|------|-------|----|-------|------|-------|----|
| | n | 平均順位 | n | 平均順位 | | | |
| T1 | 36 | 39.63 | 41 | 38.45 | 0.25 | .8000 | NS |
| T2 | 36 | 44.28 | 41 | 34.37 | 2.15 | .0318 | * |
| T3 | 37 | 55.91 | 41 | 24.70 | 6.43 | .0000 | ** |
| T4 | 37 | 53.88 | 41 | 26.52 | 5.73 | .0000 | ** |
| T5 | 37 | 47.03 | 39 | 30.41 | 3.58 | .0000 | ** |
| T6 | 36 | 54.32 | 40 | 24.26 | 6.14 | .0000 | ** |
| T7 | 36 | 42.10 | 38 | 33.14 | 2.01 | .0449 | * |
| T8 | 35 | 44.89 | 39 | 30.87 | 2.95 | .0031 | ** |
| T9 | 37 | 47.74 | 38 | 28.51 | 4.07 | .0000 | ** |
| T10 | 37 | 48.38 | 38 | 27.89 | 4.38 | .0000 | ** |
| T11 | 37 | 48.99 | 39 | 28.55 | 4.31 | .0000 | ** |
| T12 | 37 | 49.34 | 41 | 30.62 | 3.99 | .0000 | ** |
| T13 | 37 | 47.5 | 41 | 32.27 | 3.40 | .0007 | ** |
| T14 | 37 | 40.04 | 40 | 38.04 | 0.43 | .6706 | NS |
| T15 | 37 | 47.69 | 40 | 30.96 | 3.53 | .0004 | ** |
| T16 | 37 | 48.69 | 40 | 30.04 | 3.78 | .0002 | ** |
| T17 | 36 | 44.56 | 39 | 31.95 | 2.68 | .0073 | ** |
| T18 | 37 | 51.80 | 40 | 27.16 | 5.66 | .0000 | ** |

*: p<0.05 **: p<0.01 NS: No Significant

IV. 考察

本研究ではインクルーシブ教育が浸透しているイタリアの教員とこれから整備されつつある日本の教員の間でインクルーシブ教育に対する意識調査を実施した。

教員の属性項目において「障がい児を教えた経験」および「特別支援に関する研修等の受講経験」については両者で違いは示されなかった。このことは日本でもインクルーシブ教育が推進されるようになり、通常学級にもイタリア同様に障がいのある子どもたちが在籍してきていることが伺える。また、インクルーシブ教育を推進するにあたり、特別支援学校のセンター的役割により各地域での研修等の実施も充実しつつあるといえよう。

一方で、「特別支援教育についての法律や政策についての知識」および「障がい児を教えることの自信」についてはイタリアの教員の得点が高かった。前回行った教員意識および特別支援教育に関する意識調査(小河 2015)では「発達障がいに関する知識、理解」についての項目では両者に違いはみられなかった。すなわち、日本の教員は日々接する子どもたちへの理解は深まっては来ているが、インクルーシブ教育についての法律、政策についてはまだ十分浸透していないことが考えられる。イタリアでは1992年からインクルーシブ教育をすでに取り入れている。そのため、特別支援教育についての法律および政策についての知識が教員の間に浸透しているのは当然のことと言えよう。日本の場合もインクルーシブ教育が浸透するにつれ、特別支援教育についての法律および政策についての知識も教員へ浸透していくものと予測される。また、「障がい児を教えることについての自信」について日本の教員の方が低かったという結果は、前回行った調査(小河 2015)の「教員としての満足」が日本の教員の方が低かったということと関連している。OECDでの国際教員指導環境調査(2014)で日本の教員が他国教員に比べ、指導において高い水準を目指しているために自己評価が低くなること、および実際の達成度にかかわらず謙虚な自己評価を下す可能性があることを指摘している。すなわち、今回の調査において「障がい児を教えることについての自信」が低かった要因もOECDの指摘に一致している。

SACIE-R 質問紙の結果において、15項目中、12項目でイタリアの教員の得点が有意に低かった。すなわち、イタリアの教員の方がインクルーシブ教育への積極的な態度や考え方をしていることが示された。この結果の原因としてインクルーシブ教育の歴史が約20年のイタリアにおいては当然の結果であろう。加えて、まだ日本においてインクルーシブ教育の現場での整備が十分といえるものではないこともこの結果の要因の一つに挙げられる。特に一クラスの人数が日本では40名であるのに対し、イタリアでは通常25名である。さらに、イタリアではクラスに支援が必要な児童が在籍する場合は20名に減ずることができる。ベルリン市の小学校視察からインクルーシブ教育の日独比較を行った研究(2016 小河)でも示したように、インクルーシブ教育を推進する上では一クラスの人数は重要となる。すなわち、日本の教員がインクルーシブ教育に対し消極的になるのは、一クラスの人数が多いことも理由として考えられる。

一方、日伊で差がみられなかったのは感傷因子2項目と、懸念因子1項目であった。感傷因子とは、教師が障がいのある児童生徒に対してどのような態度で関与するのかを測定している。すなわち障がいのある児童に対してどのような態度で接するかについてはイタリアの教師も日本の教師同様に迷いや抵抗感があることが示された。この結果は、法律や施策が整備され、特別支援教育に関する研修等により知識を持つようになっても人の意識を変えていくことの難しさを示しているのかもしれない。しかしながら、障がい児者への意識を変えることなくして、真のインクルーシブ教育の実現とは言い難い。日本においてさらにインクルーシブ教育を進めていくには、この意識改革こそ重要なことになってくるであろう。この点に関しては教育的ニーズを必要とする子どもたちのみの問題ではなく、社会的弱者や少数者への意識改革の必要性にも通じることであ

る。

また、懸念因子で日伊の差がみられなかった項目は「障がいのある児童生徒の指導について知識や技能を十分にもってはいないのではないかと心配している」という項目であった。イタリアの教師は法律や政策についての知識は属性項目の得点では高かった。しかし、実際に関わっている子どもたちへの指導については「これでよいのであろうか」という懸念を持ちながらの指導であることが示されている。決して自信满满というわけではないということが伺える。今回研究協力依頼をしたローマ市の支援教員との懇談で、担当している子どもの教材、指導計画には試行錯誤している意見があった。ローマ市での対象小学校では通常の教科書と同じ内容ではあるが、子どもの特徴に応じて文字を少なくしたり、問題数を少なくしたり、図や絵を多くして編集されている教科書が準備されていた。日本ではこのような対応は教員に委ねられている。イタリアでは教科書においては教員が試行錯誤する必要はないのではあるが、それでも指導について知識や技能に懸念を抱いている。その理由は障がいの特徴は非常に個性が高く、教科書だけでその対応策が解決できるものではないからである。これを解決していくには、個別のニーズに応じた支援方法をデータベース化し、教員が必要なときにいつでもインターネット等を利用することで参考にできるようなシステムを作ることが急務であろう。

TEIP_J質問紙の結果においては18項目中16項目でイタリアの教員の得点が有意に高かった。この結果、イタリアの教員の方がインクルーシブ教育に関して自己効力感が高いことが示された。この結果は属性項目の「特別支援教育についての法律や政策についての知識」および「障がいの子どもを教えることの自信」についてはイタリアの教員の得点が高かった結果と同様の原因が考えられる。すなわち、インクルーシブ教育に関してはイタリアより約20年遅れているということによる現場でのインクルーシブ教育の整備が十分でないこと、日本の教員が指導において自己評価が低くなるのがこの結果の要因となっていることが伺える。

一方で「児童生徒の言動からその後の展開を明確に予測できる」と「児童生徒をペアにしたり、あるいは少数グループで学習させたりすることができる」の質問項目においては日伊の差がみられなかった。インクルーシブ教育の20年の歴史を経ても、予測のできない事態や多様性に対する対応は難しいことを示している。

インクルーシブ教育を推進していくためには今後、教育現場のインクルーシブ教育に向けた整備、特に一クラスの人数、障がいに対する人々の意識改革は必要不可欠であろう。さらに支援方法のデータベース化等により、指導者の間で適切な指導方法を共有できるシステムの検討が必要であると考えられる。

引用文献

- 小河晶子 2015 日・伊の小学校教員に対する教員意識および特別支援教育に関する意識調査 近大姫路大学 教育学部紀要 第8号 21-26
- 高橋純一、五十嵐育子、鶴巻雅子 2014 インクルーシブ教育に対する知的障害を種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 第17号 19-27

- Forlin, C., Earle, C. k 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. 50-65
- Sharma. U., Loreman. T., & Forlin. C. 2012 Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*. 12. 21-21
- 国立教育政策研究所(編集) 2012 教員環境の国際比較—OECD 国際教員指導環境調査 (TALIS) 2013年調査結果報告書 明石書店

