

中国のインクルーシブ教育における巡回指導教員の
コンピテンスに関する研究

2024

兵庫教育大学大学院
連合学校教育学研究科
学校教育実践学専攻
(上越教育大学)

付 成

目次

第1章 序論.....	1
第1節 研究背景.....	1
1 中国における特別教育の変遷及びインクルーシブ教育の展開.....	1
2 インクルーシブ教育における巡回指導及び巡回指導教員の位置づけ.....	3
3 中国のインクルーシブ教育システムの構築にむけて巡回指導に関する現状と課題... ..	5
4 中国のインクルーシブ教育システムの構築にむけて巡回指導教員に関する現状と課題.....	7
第2節 先行研究の検討.....	8
1 世界中巡回指導の歴史的発展.....	8
2 巡回指導教員の役割.....	9
3 巡回指導教員のコンピテンス.....	10
4 巡回指導教員のコンピテンスの育成.....	14
第3節 本研究の研究課題.....	16
第4節 研究の目的と構成.....	17
1 研究の目的.....	17
2 研究の意義.....	17
3 主要な概念の定義/用語の操作的定義.....	17
4 各章の構成・研究デザイン・本研究の全体概要.....	18
第2章 中国における巡回指導教員のコンピテンス・モデルの開発（研究1）.....	26
第1節 巡回指導教員の役割.....	26
1 研究の目的.....	26
2 研究方法.....	26
3 結果.....	26
4 考察.....	28
第2節 文献による巡回指導教員のコンピテンス項目の抽出.....	30
1 研究の目的.....	30
2 研究方法.....	30
3 結果.....	30
4 考察.....	30
第3節 巡回指導教員のコンピテンスの構成概念の明確化.....	32
1 研究の目的.....	32
2 研究方法.....	32
3 結果.....	34
4 考察.....	40
第4節 巡回指導教員のコンピテンス・モデルの開発.....	40
1 研究の目的.....	40
2 研究方法.....	40
3 倫理的配慮.....	41
4 結果.....	45
5 考察.....	52
第5節 小結.....	54

第3章 中国における巡回指導教員のコンピテンスの現状とその影響因子（研究2）	58
第1節 巡回指導教員が備えているコンピテンスの現状	58
1 研究の目的	58
2 研究方法	58
3 倫理的配慮	58
4 結果	58
5 考察	64
第2節 中国における巡回指導教員のコンピテンスと基本属性との関連	65
1 研究の目的	65
2 研究方法	65
3 倫理的配慮	65
4 結果	66
5 考察	77
第3節 小結	78
第4章 中国における巡回指導教員の育成教育の現状とニーズ：コンピテンスの視点から （研究3）	80
第1節 特別教育専攻課程における巡回指導教員の養成の現状とニーズ	80
1 研究の目的	80
2 研究方法	80
3 倫理的配慮	82
4 結果	82
5 考察	97
第2節 巡回指導教員の研修の現状とニーズ	101
1 研究の目的	101
2 研究方法	101
3 倫理的配慮	103
4 結果	103
5 考察	128
第3節 小結	132
終章 総合考察	137
第1節 本研究の要約	137
第2節 本研究成果の応用	138
第3節 本研究の限界と今後の課題	139
文献一覧	141
表・図リスト	149
資料	151
謝辞	161

第1章 序論

第1節 研究背景

1 中国における特別教育の変遷及びインクルーシブ教育の展開

中国の障害児教育は「特別教育」と呼ばれている。現行の義務教育段階の特別教育は、基本的に特別学校を基幹に、通常学校の「随班就読（Learning in Regular Classroom）」^{注1)}や特別学級を主体に、訪問教育を補充に据えた教育システムを構築してきた。

1980年代、中国の障害児教育はそれまでの特別学校を主体とした単独の教育形態からの転換が図られた。1990年代から世界的な広がりを見せているインクルージョンの影響を受け、それぞれ新たな特別教育の形態をとるようになった。1994年「障害者教育条例」では同時に、障害がある児童生徒の義務教育の形態を特別学校、特別学級と「随班就読」の3つとすることを正式に規定した。2008年に国連「障害者権利に関する条約」を批准してから、障害児の就学率を向上させることを図った教育形態として導入された

「随班就読」は、中国の障害児の義務教育を発展・普及させる主要な形式の一つであると位置付けられている（中国国家教育委員会、1994）。その後、2010年に打ち出された「国家中長期教育改革・発展計画綱要（2010-2020年）」により、各レベルの学校は積極的に環境を整備し障害者を受け入れ、「随班就読」の規模を持続的に拡大させている。

「随班就読」の進展を速めると同時に、特別学級の入学者と学級数が少なくなってきたが、特別学校に在籍学生数と学校数は減っていない。2010年から2020年まで、10年間の義務教育段階における特別学校、特別学級と通常学級に在学する障害児童・生徒数の推移は図1-1-1のように示されている。特別学級より「随班就読」と特別学校に在学する児童生徒の方が圧倒的に多いことがわかる。また、2021年義務教育段階において「随班就読」の在学生の割合は50.5%に達し、特別学校の在学生の比率35.9%よりもはるかに高い（中国教育部、2022）。

一方、義務教育を受ける障害児の数と教育の場が増えているだけではなく、特別教育の対象や各種の教育形態の役割には変化が生じている。まず、基幹としての特別学校において、教育対象と役割の変化について、1998年の「特別学校の臨時規程」では、視覚障害・聴力言語障害・知的障害がある児童生徒を対象として特別学校で教育を受けることが示されている（中国教育部、1998）。近年、特別学校における主に以下のような変化が起こっている。①軽度・中度障害の児童生徒が通常学校に就学するようになってきたことにより、特別学校には重度・重複障害の児童生徒が多くなっている。②特別学校は特別教育支援センターへ転換し、通常教育制度との近接を漸進的に促進するための新しいツールになりえる。

二つ目の変化に関して、特別学校の役割は単純な義務教育の実施機関としてから、現在は特別教育資源センターの役割を担うことが期待されている。特別教育資源センターは地域において通常学校の随班就読への指導を行うことが求められる。2001年の「第10次5カ年計画期間における特別教育の改革と発展のさらなる推進に関する意見」では、初めて特別学校が定期的に教員を派遣し、通常学校の特別学級や随班就読に対して巡回指導を行うことを義務付ける規定として提案された。また、2017年に修訂された「障害者教育条例」では、県レベル以上の地方政府の教育部門は、特別学校が特別教育資源センターを設立することを支持し、地域における特別教育に関する指導や支援を提供していくことを求めている。具体的に言えば、①障害がある児童生徒への指導・支援機能、②通常学校の「随班就読」や特別学級等への指導機能、③通常学校等の教員に対する「研修センター」機能、④障害児童生徒の保護者や地域における関係機関等との連絡機能と

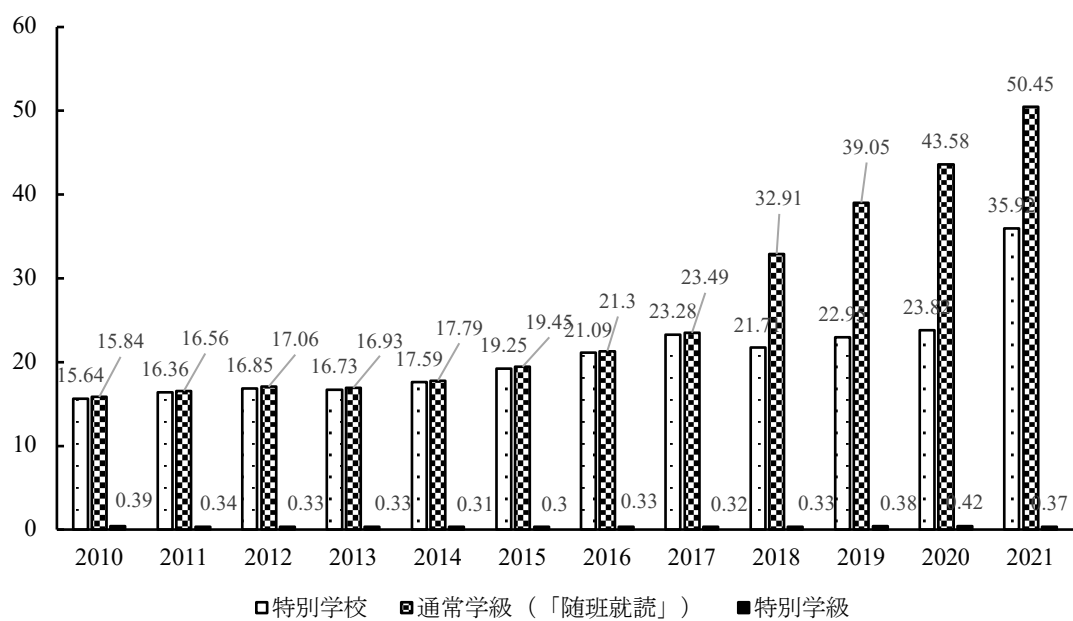


図1-1-1 義務教育段階における特別学校・通常学級（「随班就読」）・特別学級に在学する障害のある児童生徒数（万人）の推移（2010年-2021年）
（「中国教育部教育統計データ」より筆者が作成した）

いう4点の機能が期待される（朱・王，2011）。

次に、主体としての通常学校の「随班就読」において、教育対象と役割の変化について、「随班就読」の対象が明確に定められるようになるのは、1994年「障害のある児童生徒に対する随班就読業務を展開することに関する試行方法」に教育対象は主に視覚障害（盲・弱視）、聴覚・言語障害（聾・難聴）、知的障害（軽度・条件を満たしている学校は中度を含んでも可）のある児童生徒と規定している（中国国家教育委員会，1994）。その後、2017年に改定された「障害者教育条例」で、通常学校の「随班就読」の対象は障害の種類ではなく、児童生徒の能力やニーズに着目していることが指摘されている（中国国務院，2017）。

上述の変化は「随班就読」の役割の転換から影響を受けている。最近の40年間の世界的な障害者教育の変遷と動向は、教育の形態が分離型から統合型へ指向されている。2008年に「障害者の権利条約」が批准されてから、インクルーシブな教育システムの構築に向けて、中国でも国内法との整合性を図りながら、環境整備と教育実践を進めている。「随班就読」は现阶段に中国の国情に適したインクルーシブ教育の一形態として指摘されている（中国教育部，2014）。また、「随班就読」はインクルーシブ教育の初期段階にあたると認識されている（鄧・朱，2007）。

つまり、现阶段の中国のインクルーシブ教育システムにおいては、障害のある児童生徒の教育的ニーズに最も適切な指導を提供できるように、訪問教育、特別学校、特別学級、通常学級といった連続性のある学びの場を用意している（図1-1-2に示すように）。その中に、主体としての通常学級で就学する（「随班就読」）児童生徒の個別の教育的ニーズにこたえるため、巡回指導とリソース教室などの支援制度がとられている。

2 インクルーシブ教育における巡回指導及び巡回指導教員の位置づけ

障害がある児童生徒への学びの場として、自宅・病院への訪問教育、特別学校、特別学級、通常学級、リソース教室、巡回指導など様々な形態がある。各形態はそれぞれのメリットとデメリットを持っており、障害児教育においても各自の位置づけがある。その中に、巡回指導とは巡回指導教員が違う学校を回り、障害がある児童生徒を直接的に支援するとともに、教員や家族等への支援と協力も行っている支援方法である（Luckner, 2011）。

インクルーシブ教育が世界中に広まるにつれ、各国では障害のある児童生徒の教育が、隔離された場所から完全に通常学級に統合されるまで大きな変化を遂げた。その流れの中に、他の形態と比べて、巡回指導は以下のメリットがある。

第一に、通常学級の活動に幅広く参加することで利益を受けることができる障害のある児童生徒にとって、特別学級やリソース教室と比較し、巡回指導によって学習効果を最大化し、通常学級の環境で仲間との交流を深めることができる（Olmstead, 2005）。

第二に、行政的には、子どもがリソース教室等へ通学するより、巡回指導教員が訪問した方が移動のための経費が少なくすむこと、一人の教師がより多くの子どもたちを指導できることなどの特徴がある（工藤・瀬尾，1981）。

第三に、特別学級やリソース教室が設置されていない通常学校に在籍する障害のある児童生徒に対して、教員が児童生徒の元に出向く巡回指導方式は児童生徒が特別教育資源センターに通学する方式より、児童生徒の通学にかかる負担を軽減する一方、専門教員が在籍学級担任と顔を合わせるため、指導上の配慮等について直接助言することができるなどのメリットがある（宮内，2017）。

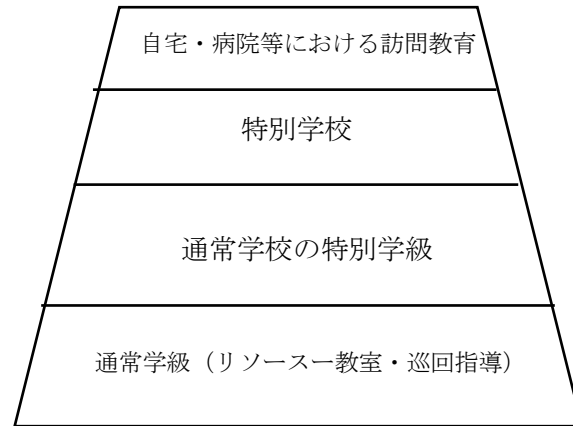


図 1-1-2 中国で障害がある児童生徒への連続の学びの場

第四に、巡回指導は高度にインクルージョンが進んだ形態であるが、特別な指導へのニーズがより少ない障害児に適しているという点がある（Bateman, 1967）。例えば、盲児より弱視児の方が、知能あるいは学力が低い児童生徒よりも高い児童生徒の方が巡回指導方式では有効性が高い。そして、巡回指導はこうしたメリットを持っているが、障害のある児童生徒のニーズの変化とともに、適切な指導形式を選択するべきである。

巡回指導の中に、対応する児童生徒のニーズの多様性と関わる環境の複雑性のため、巡回指導教員は多様な役割を担っている。各国のインクルーシブ教育における巡回指導教員の具体的な位置付けが異なっているが、総じて個別指導の実施者、評価者、コンサルタント、協力者、監督者などとしてまとめられる。ここでは、Andersonら（2014）のインクルーシブ教育生態システム理論（図1-1-3）の観点から、インクルーシブ教育における巡回指導教員の位置付けを捉える。

この理論では、インクルーシブ教育の生態的な環境において4つの「システム」が含まれる。それらのシステムが、発達しつつある特別なニーズがある児童生徒と相互に影響を与え合い、児童生徒はその影響を通して発達するとする。マイクロシステムは児童生徒が直接的に関わる場面を指す。メゾシステムは児童生徒が直接的に関わる「活動場面」間の相互関係によって形成されるシステムである。エクゾシステムは児童生徒が直接参加していない活動場面であるが、他者を通してその子供の活動場面に影響を及ぼすシステムである。マクロシステムには、児童生徒が存在する社会的、政治的、歴史的、世界的背景や教育制度が含まれる（McLinden & McCracken, 2016）。違う「システム」において、巡回指導教員は異なる役割を担う。例えば、マイクロシステムでは巡回指導教員は個別指導の実施者や評価者として、メゾシステムではコンサルタントや協力者として、エクゾシステムには協力者や監督者として働く。

3 中国のインクルーシブ教育システムの構築にむけて巡回指導に関する現状と課題

巡回指導は中国における随班就読やインクルーシブ教育を促進する重要な手段の一つおよび教育の質保障として全国に普及していく。政策の視点から見ると、近年、巡回指導に関する規定と法律が増えており、中国は巡回指導制度の構築にますます注目している。2001年の「第10次5カ年計画期間における特別教育の改革と発展のさらなる推進に関する意見」では、初めて「巡回指導」という支援形態を提出し、特別学校が巡回指導の実施主体とされた。2014年の「第一期の特殊教育の強化に関する計画」と2017年の「第二期の特殊教育の強化に関する計画」において、随班就読に関する支援保障を強化するという提唱に基づき、巡回指導制度は障害児童生徒が通常学校教育に円滑に適応するための重要な手段となっている。2017年の「障害者教育条例」は、特別学校が特別教育資源センターを設立し、地域において巡回指導を展開することが規定され、巡回指導教員の役割が説明されている。教育部が2020年に発布した「障害児童生徒の義務教育段階での随班就読業務の強化に関する指導意見」では、特別教育資源センターを活用し、随班就読の支持体制を充実させることが強調されている。その中で、特別教育資源センターは巡回指導教員を合理的に配置することより、地域において随班就読を実施する通常学校への巡回指導を強化する必要があると述べている。

実践の視点から見て、中国の各地域においては巡回指導制度の発展水準にはばらつきがある。特別教育とインクルーシブ教育の発展の先導地域において、例えば北京市、上海市、江蘇省など、巡回指導制度がより普及されている。これらの地域では、巡回指導教員の配置比率が高く、専任の巡回指導教員が多数配置されている。また、巡回指導員の役割もより明確に規定され、巡回指導制度が完備されている（馮, 2020; 張・葛・王,

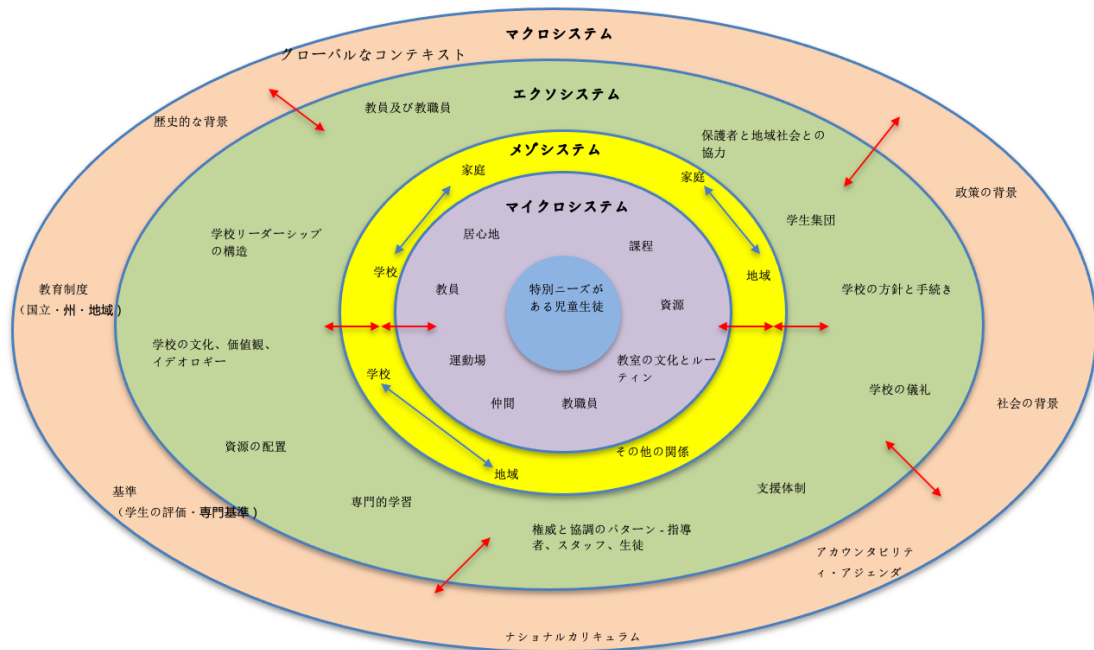


図 1-1-3 インクルーシブ教育生態システム理論の構造図 (Anderson et al, 2014)

2022; 木・胡・董・刘, 2022; 王, 2014; 趙・朱, 2019)。一方, 中国の中部・西部地域では, 近年多く特別学校が新設または拡大されている。各特別学校の基礎的環境整備に大きな格差があり, 特別教育教員の不足と相まっているため, これらの地域では特別教育資源センターの設置または巡回指導の展開が十分に行われていない状況がみられる(馮, 2020)。

また, 巡回指導を効果的に実施するために, いくつかの課題を解決する必要がある。李(2012)では, 巡回指導に関する機能や制度を明確にされていないことが指摘されている。張・王・王・栗(2019)により, 巡回指導の実施効果が, 通常学校や保護者の消極的な態度, 社会的な支持の不足及び巡回指導教員自身の能力不足などの要因により低いことを明確にした。張・王(2017)は, 役割, 資格, 定員枠, 教師教育という4つの側面から巡回指導教員が直面する問題を述べた。馮(2020)は, 特別教育資源センターは専門教員の不足, 機能の単一などの課題に直面しているので, 巡回指導の実施効果にネガティブな影響を及ぼす可能性があるとして指摘している。

以上のように, 中国においてインクルーシブ教育の推進や随班就読の普及を契機に, 巡回指導に関する政策の整備が近年急速に進んでいる。一方で, 実際の実施状況に着目すると, 各地域において巡回指導の普及程度に大きな格差があること, 巡回指導制度の整備の不十分, 専門教員の量と質の不足などの課題に対して, 対策の進展が遅い。

4 中国のインクルーシブ教育システムの構築にむけて巡回指導教員に関する現状と課題

巡回指導教員とは, 地域の特別教育資源センターまたは特別学校から定期的または不定期に派遣され, 通常学校への巡回指導を行う専門教員である(中国国務院, 2017)。巡回指導教員は特別教育資源センターの機能を実現し, 随班就読の児童生徒への支援を提供することが求められる。巡回指導教員は主に特別教育専攻出身の特別学校教員またはインクルーシブ教育経験があった通常学級教員が担当する。中国では, 約90%の巡回指導教員が兼任教員であり, 特別学校での教育や研究などの職務も担当している(上海市教育委員会, 2006)。一部の地域では「随班就読」を実施する8-10校に1名の専任巡回指導教員を配置するよう定めている(北京市教育委員会, 2013; 上海市教育委員会, 2006)。また, 「巡回指導教員の役割書」^{注2)}(中国語: 巡回指導教師職責書)を制定し, 巡回指導教員の具体的な役割を規定している。張・王(2017)は, 巡回指導教員の役割をインクルーシブ教育の実施者, 資源提供者, 協力者, 監督者としてまとめている。特別教育資源センターと通常学校の架け橋として, 巡回指導教員は随班就読の児童生徒が適切な教育を受けることの鍵となっている。

近年, 巡回指導教員数の増加は喫緊の課題である。前述のように, 専任巡回指導教員を配置する比率の基準を満たす地域が少なかった(張・王, 2017)。ほとんどの地域では巡回指導教員の配置や採用制度の整備が進んでこなかったため, 現職の巡回指導教員は主に特別学校教員を兼任している(王・鄧, 2021)。また, 「随班就読」と特別学校の児童生徒のニーズが異なり, 巡回指導が通常学校環境に基づいて行われることにより, 特別教育領域出身の巡回指導教員は専門性の不足が問題視された(王, 2017)。さらに, 巡回指導教員に対する専門基準や報酬, 評価などの具体的な制度はまだ完備されていない(袁, 2022; 馮, 2020)。一方, 巡回指導教員の量・質の不足に対して, 現在の教員養成において巡回指導教員を育成するための課程やプログラムが実施されていない。また, 巡回指導教員を対象としての研修は北京や上海などインクルーシブ教育の実践が進んでいるわずかな地域しか実施されていない。

第2節 先行研究の検討

1 世界中巡回指導の歴史的発展

巡回指導が最初に実施されたのは20世紀のアメリカである。当時、障害児の統合教育が進行中で、特に発生率が低く、地域に散在する視覚障害児に適切な教育を提供するために、1938年のカリフォルニア州と1943年のニュージャージー州が巡回指導方式を導入された (Olmstead, 2005)。この方式は次のように定義されている。巡回指導では、盲児あるいは弱視児はほとんどの学校生活を通常学級で過ごし、2つあるいはそれ以上の学校をまわる巡回指導教員から個別にあるいは小集団で特別な指導を受ける。巡回指導教員はその時間の半分以上を子どもの直接指導にあてる (Lowenfeld, 1973)。アメリカで巡回指導が本格的に発展してくるのは1950年代に入ってからのものである。巡回指導は特別学級とリソース教室の設置が困難である地方に住む弱視児に対する教育的サービスの方法として有効であると指摘された (Scholl, 1968)。また、盲児の統合教育の推進に基づき、巡回指導において盲児を対象とした計画が増える傾向にある。

1994年の「サラマンカ宣言」の提唱により、世界各国の政府は、法律政策としてインクルーシブ教育を規定している。立法の支持により、障害のある子どもたちがますます通常学校に通うようになった。児童生徒に効果的な教育を提供し、個別的な教育ニーズに対応するために、アメリカ、イギリス、カナダ、オーストラリアなどの国々では、連続的な教育支援体制が整備されている。この中に、寮制の大学、専門の日中学校、リソースルーム、通信教育、巡回指導、共同教室、自主的な教室などが含まれる (Morris & Sharma, 2011)。通常教室で独立した生活スキルを学ぶことができない障害がある子どもたちにとって、このような継続的な教育支援体制は必要である (Wolffe, Sacks, Corn, Erin, Huebner & Lewis, 2002)。

その流れの中で、通常学校において低発生率障害がある児童生徒（具体的には視覚障害、聴覚障害及び盲聾障害が該当する）に対して、十分な知識・経験をもった教員の確保が困難であるため、多くの国は巡回指導制度を実施して始めた。巡回指導制度は、リソースルーム、共同教室、自主的な教室など通常学校で障害のある子どもたちを支援する他の制度とは異なっている。これは、専門の巡回指導教員が通常学校を訪問し、障害のある児童生徒、教師またその他の職員に直接的または間接的な支援を提供するものである (Luckner, 2011)。

各国での巡回指導制度の実施については、カナダ (Akamatsu, Mayer & Hardy Braz, 2008)、イギリス (Powers, 2008)、オーストラリア (Power & Leigh, 2011) が、聴覚障害や視覚障害のある児童生徒に対して類似のサービスを提供している。アメリカでは、視覚障害のある生徒の80%以上が地元の通常学校で学び、半分以上の学生が巡回指導を利用している (U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, 2017)。途上国のケニアやマラウイでは、巡回指導制度は万人のための教育 (EFA) を推進するための実践的な方法であるとも考えられている (Lynch & McCall, 2007)。

世界には2つの主要な巡回指導モデルがある。それは、アメリカや日本などの国々で特別支援学校を基盤とした「学校型」巡回指導と、オーストラリアやイギリスなどの国々で特別支援教育資源センターを基盤とした「センター型」巡回指導である。ドイツや中国では、両方のタイプの巡回指導モデルが存在している。「センター型」巡回指導では、国家または地域の政府部門が専任巡回教師を雇用する。巡回指導教員の職場は公共の建物の中にあり、学校ではない。このモデルを採用している国の1つであるイギリスでは、152の地域のほとんどが、独自の地域巡回指導サービスを持っている (Edwards & Crawley,

2019)。一方、日本とアメリカで採用されている特別支援学校を基盤とした巡回指導モデルでは、巡回指導教員の役割が異なる。アメリカでは、巡回指導教員は専任の教師であり、「学校型単一役割」の巡回指導教員と呼ばれる。日本では、巡回指導教員は通常学校での巡回指導サービスと特別支援教員の両方を担当し、「学校型二重役割」の巡回指導教員と呼ばれている（文部科学省, 2017）。国や地域によって、巡回指導教員は *itinerant teachers*, *visiting teachers*, または *peripatetic teachers* と呼ばれている。

ここで、アイルランド、イギリス、中国を例に挙げながら、世界の巡回指導の取り組みと展開を紹介する。アイルランドにおいて、巡回指導制度は1972年に始まった。最初に、聴覚障害児に対して診断から教育までの専門的な支援が提供された。1990年代には視覚障害児とダウン症児も巡回指導の対象として拡大された（*Irish National Teachers' Organisation, 2003*）。その後、リソース教室制度の導入により、巡回指導の対象は、学齢前、小学校、中学校の盲聾児のみが対象となった。巡回指導サービスはアイルランドの教育技術省によって運営されている。アイルランドの教育部が巡回指導の展開を管理している。巡回指導員は地域の中に聴覚・視覚障害のある児童生徒へ診断から教育までの支援を提供する役割を担当している。また、他の教員、保護者、学校、専門家、NGO と緊密に連携し、インクルーシブ教育の実施を促進している。

イギリスでは1980年初めに、分離的教育からインクルーシブ教育を基本方針とした「特別な教育的ニーズ」制度へ転換した。通常学校に在籍する視覚障害のある児童生徒を支えるために、9割以上の視覚障害児に視覚障害巡回指導教員という専門教員を配置した。イギリスの地方当局が巡回指導教員を集中管理した。2013年、全国の152の当局のうち151が当該地域全体を網羅する障害支援センターを設置し、そこに視覚障害巡回指導教員を配属している（宮内, 2017）。

中国において巡回指導の実践は、1987年の盲児の随班就読の実験で初めて適用された。しかし、全国的な巡回指導の実践に広範な影響を与えたわけではなかった。巡回指導について初めて触れたのは1994年の「障害がある児童生徒の随班就読に関する試行についての方法」である。この政策文書は、県レベルの教育部門が随班就読の障害のある児童生徒に巡回指導を行う教員を派遣するべきであると明記している。2017年に改訂された「障害者教育条例」では、県レベル以上の地方政府の教育部門は、特別学校が特別教育資源センターを設立することを支えることが規定される。また、特別教育資源センターは地域において随班就読が実施される通常学校へ巡回指導を提供することを法的に定めた。

以上のように、巡回指導の歴史的な発展は、地域において試行的な実践から政府の管理及び法的な規定による制度化への過程であることがわかった。巡回指導制度の推進は国によって異なっているが、インクルーシブ教育の推進に伴い、通常学校において障害がある児童生徒への適切な支援に着目し、多くの国は巡回指導制度を重要な支援制度として位置づけている。

2 巡回指導教員の役割

巡回指導教員の役割は、特別支援学校教員やリソース教室教員、特別支援学級教員または通常学級教員などの役割とは異なっている（*Luckner & Howell, 2002; Foster & Cue, 2008; Schmidt & Stipe, 1991*）。巡回指導教員の役割に関しては、先行研究で異なる障害種別の巡回指導教員に対する調査によって独自の結論が得られている。これらの調査は、巡回指導教員のサンプルを対象とした量的研究（*Hyde & Power, 2004; Luckner & Ayantoye, 2013*）、少数の巡回指導教員の教育実践を対象とした質的研究（*Clifford, 2008*）、およ

び大規模サンプルを対象とした混合法研究 (Antia, Jones, Reed & Kreimeyer, 2009; Foster & Cue, 2009) が含まれている。調査の対象は、主に聴覚障害者の巡回指導員、視覚障害者の巡回指導員、および学齢前障害児童の巡回指導教員に集中している。中国の研究者は、中国と西方諸国の巡回指導教員の役割の類似性を示したが、先進国の巡回指導教員の役割は中国にそのまま転用することができないと指摘された (李, 2013 ; 王, 2016 ; 王, 2014)。

これらの研究から、異なる障害種別の巡回指導教員が担当する役割には共通性があることが明らかになった。巡回指導教員が対応する障害の種別にかかわらず、支援活動は直接的な支援と間接的な支援に分けることができる。直接的な支援には、直接的な学術支援と直接的な非学術支援が含まれる。間接的な支援には、協力や相談などの方式で実施することがある。表 1-2-1 は巡回指導教員の役割に関する研究を整理したものである。

3 巡回指導教員のコンピテンス

(1) コンピテンスの概念

「コンピテンス」の概念については、混乱と議論があり、一貫した理論や定義に達することは困難である。コンピテンスは、個人の能力に焦点を当て、社会的文脈やタスク固有の文脈に依存しているともいえる。ここでは、アメリカ、イギリス、ユーロパの3つの主要なコンピテンスのアプローチ及び日本と中国でコンピテンスという用語の使用の視点から、コンピテンスの概念を整理する。

アメリカの行動的なアプローチ (Behavioral Approach) には優れたパフォーマンスと高いモチベーションに関連付けられる個性的特徴を能力として捉え、行動傾向との関係を強調する。このアプローチは、個人の認知的能力だけでなく、自己認識、自己調整、社交スキルなどの行動的特性も包括している。McClelland (1976) はWhiteの成果に基づき、伝統的な知能テストよりも職務パフォーマンスの予測に優れた能力の測定法を開発した。アメリカの多くの企業やビジネススクールでこのアプローチが採用されている。

イギリスには機能的なアプローチ (Functional Approach) に重点を置いており、職場での雇用に必要な基準に合わせたパフォーマンスを実証する能力に焦点がある (Knasel & Meed, 1994)。機能的アプローチの視点から、コンピテンスの定義は「職業内の仕事を行うために、雇用に期待される基準に従って活動を行う能力」とされている。1980年代にイギリス政府は職場に基づく資格の全国統一システムを確立するために、コンピテンスを基盤とする職業訓練 (VET) のアプローチを導入した。職業基準は主要な役割を特定し、それらを多数の能力ユニットに分解する。これらは、さらに能力要素に分割され、それぞれの能力要素について、評価の基礎となるパフォーマンス基準が定義され、ガイダンスの範囲指標が提供される。

アメリカとイギリスとは異なり、フランス、ドイツ、オーストリアを代表とするヨーロッパ諸国は最初から多次元的・総合的なアプローチ (Multi-dimensional and Holistic Approach) を使用している。このアプローチは、知識、スキル、行動を能力の次元として捉える。例えば、ドイツの教育システムの職業訓練で使用される職業行動能力 (Handlungskompetenz) を領域または科目能力 (Fachkompetenz)、個人能力 (Personalkompetenz)、社交能力 (Sozialkompetenz) が含まれる。オーストリアはキーコンピテンスの概念に関して、ドイツと同様のアプローチを採用し、これらを科目に依存しない能力や個性形成の側面を含み、横断的な機能的および専門的な資格と定義した (Archan & Tutschek, 2002)。

表 1-2-1 巡回指導教員の役割に関する研究

巡回指導教員の役割		具体的な内容	出典
直接的な支援	直接的な学術支援	個別指導（教科の個別指導，事前指導など）	Foster & Cue (2008) ; Power & Hyde (2003) ; Hyde & Power (2004) ; 張・王 (2017) ; 張・王・王・栗 (2019) ; 李 (2012)
	直接的な非学術支援	個別指導（生徒の自己主張，自尊心，社会性を身につけるための支援を含む）：聴覚障害のある生徒への直接的な非学術支援には，(a) 聴覚技能，話し言葉，言語などの専門的なコミュニケーション分野での正式な指導；(b) 非公式的な報告と会話；(c) 補助器具の使用；(d) 社会技能，自己判断，自己主張，職業発展，行動と感情サポートを含む社会性発展の支援	Foster & Cue (2008) ; Power & Hyde (2003) ; Hyde & Power (2004) ; 張・王 (2017) ; 張・王・王・栗 (2019) ; 李 (2012)
間接的な支援	コンサルティング	障害の影響に関する情報を提供する；通常教育教員向けの聴覚障害生徒をクラスで支援するための戦略を提供する	Foster & Cue (2008) ; Luckner & Ayantoye (2013) ; Power & Hyde (2003) ; Yarger & Luckner (1999) ; 張・王 (2017) ; 張・王・王・栗 (2019) ; 李 (2012)
	協力とコミュニティケーション	障害がある児童生徒の家族，他の教員，専門家，コミュニティなどと協力とコミュニティケーションして支持や指導を提供する	Kluwin, Morris & Clifford (2004) ; 張・王 (2017) ; 張・王・王・栗 (2019) ; 李 (2012)
	その他	生徒の評価；授業資料の調整；通常教室での適応性を判断するための生徒のモニタリングと観察；計画；会議への参加；機器技術サポート；翻訳；教育アシスタント	Foster & Cue (2009); Luckner & Ayantoye (2013); Luckner & Howell (2002) ;Antia (1999) ; 張・王 (2017) ; 張・王・王・栗 (2019) ; 李 (2012)

行動的アプローチや機能的アプローチだけでは、能力育成のニーズに十分に答えることができず、多次的・総合的なアプローチが注目されるようになってきている。アメリカでは、機能的・認知的な能力が行動的な能力に加えられるようになっており、イギリスでは認知的・行動的な能力が職業的機能能力モデルに追加されるようになってきている。

日本と中国では、「competence」「competency」という用語が併用され、「competence」はあることを実行するのに必要な能力や法的権限などを、「competency」は能力を持つことや適格性を示す。加藤（2011）は、日本ではコンピテンシーが「能力」を指すのか「行動」を指すのかについて統一されていないと述べている。また、人事処遇では、限定されたコンピテンシー・モデルに基づいて被評価者を見ていくことが多い。岩脇（2007）によると、現代の日本社会では、職務経験を持つ人には「卓越した業績を上げる者と他の者とを区別する特性」が、若年者には「特定の状況にある者に共通して求められる標準（最低）基準の特性」が求められることがある。また、中国の研究者も同様の見解を持っている。王・陳（2002）は、コンピテンスは、高い業績を引き起こすための知識、スキル、態度、価値観などの個人特性であると考えている。仲・時（2003）は、コンピテンスは、優秀な成績と一般的な成績を区別でき、個人的な潜在的で持続的な行動特性であると考えている。

（2）教育領域におけるコンピテンスに関する研究

ドイツの教育学者ブレツィンカは、コンピテンスを持つことは最も古い教育目的の一つであり、能力を備えることは個人の努力を通じて獲得され、コミュニティによって積極的に評価されると考えている（Brezinka, 1989）。同時に、コンピテンスは比較的持続的な個人的特徴であり、特定のニーズや人生で直面する課題にできるだけ対応できるようにする。また、コンピテンスを備えるためには意識的な学習と継続的な実践が必要であり、コミュニティによって認められることが必要である。これらの特徴は、現代のコンピテンスの概念-DeSeCoの能力概念などでも引き継がれている。

DeSeCo（Definition and Selection of Competencies）プロジェクトにおいて提示された「competence」と「key competency」という概念は、世界の教育改革に重要な影響を与えた。DeSeCoは、「competence」を、特定の状況において適切に反応する能力と定義し、「key competency」を、個人の成功と社会的機能に関連し、すべての人にとって重要な能力と定義する。DeSeCoの「competence」モデルには、「要求」「文脈」「内部構造」という3つの要素が含まれている（Rychen & Salganik, 2003）。DeSeCoが選んだ3つの「key competency」は、1) ツールの相互使用、2) 異質なグループとの相互作用、3) 自主行動である。これらの「key competency」は単独では存在せず、三次元座標の形で相互に作用する。この革新的な点は、コンピテンスを個人の内部から外部世界との相互作用の平面に昇華させたことであり、そのため、コンピテンスの概念は関係性を持ち、また個人のものであるとされている。

DeSeCoプロジェクトが約10年後に終了した後、OECD Education 2030プロジェクトが2015年から始まった（OECD, 2019）。このプロジェクトは、2つの段階に分かれている。第1段階（2015-2019）は学習能力と学習に注目し、第2段階（2019年以降）は教育システム、学校、教師がどのように効果的に学習環境を設計するかに注目している。第1段階では、「能力」の概念について探究し、学習プロセスを反省的な方法で実践し、知識、スキル、態度、価値観を集約することで、世界と対話し、世界で行動するための能力を定義している（OECD, 2019）。DeSeCoの定義に似ているが、OECD Education 2030では、コアファンダメンタルと変革をもたらす能力の2つに分けた。変革の能力には、

「新しい価値を創造する」「矛盾や困難に対処する」「責任を取る」などが含まれる。これは、OECD Education 2030が「能力」の概念に独自性を持ち、生徒が社会を変えるために需要や課題を創造することを励ましていることを示している。

(3) 巡回指導教員に求められるコンピテンス

巡回指導教員が備えるべき能力に関しては、主にアメリカとオーストラリアの学者は聴覚障害と聴覚障害巡回指導教員の能力に焦点を当てる研究を行っている。アジア諸国と比較し、欧米諸国ではインクルーシブ教育が理論的な議論や実践の先駆けであるため、アメリカやオーストラリアなどの西洋諸国ではより早くから巡回指導制度が実施され始めている。近年、アジアの学者は巡回指導をめぐる研究を行ってきた。例えば、宮内(2017)やMiyuchi & Gewinn (2021)はイギリスとドイツの聴覚障害巡回指導教員、Zhu, Gao, Wang, Wang, Huang, Guo & Feng (2021)は中国の巡回指導教員が身につけるべき能力について検討している。

研究方法や研究対象の視点から、これらの研究のほとんどはインタビュー法を用いており、一部の研究(Konza & Paterson, 1996; Yarger & Luckner, 1999; Luckner & Howell, 2002; Miyuchi & Gewinn, 2021; Zhu, Gao, Wang, Wang, Huang, Guo & Feng, 2021)では特定の地域内の少数の巡回指導教員を対象に、半構造化インタビューを行った。インタビューの質問には、「効果的な巡回指導教員になるために必要な基本的なスキルは何だと思いますか?」や「巡回指導教員の役割を果たすために必要な能力は何だと思いますか?」のような質問が含まれている。研究者はインタビューから得られたデータをもとに、巡回指導教員の能力関連項目を抽出し、コーディングし、比較による分類を行い、巡回教師が持つべき能力に関する項目を導き出した。

一方、Kluwin, Morris & Clifford (2004), Foster & Cue (2008) および Sharma, Moore, Furlonger, Smyth King, Kaye & Constantinou (2010) は研究対象と研究方法が異なっている。Sharmaら(2010)は、巡回指導教員の協力能力に焦点を当てており、1人の巡回指導教員と1人の通常教員を対象にインタビューを行った。一方、Kluwin, Morris & Clifford (2004) および Foster & Cue (2008) は、異なる研究方法を採用している。Kluwin, Morris & Clifford (2004) は、民族誌法を取り入れ、三角測量を用いて異なる情報源に基づくデータ分析を行った。これには、巡回指導教員とその仕事仲間からのインタビューデータだけでなく、直接観察によって得られたデータも含まれている。Foster & Cue (2008) は、混合研究法を採用し、まずアンケート調査を通じて巡回指導教員の仕事内容および教師教育を通じて身につける必要があると考えるスキル領域に関する情報を収集し、その後、巡回指導教員の現地観察およびインタビューによる質的データで補足した。

研究結果の視点から見ると、Sharma, Moore, Furlonger, Smyth King, Kaye & Constantinou (2010)は、巡回指導教員の協力能力に焦点を当て、優れた協力能力は子どもや大人と効果的に協力するための高い柔軟性と適応性、専門家と効果的に協力するための協同コンサルティングスキルなどが含まれると結論付けている。他の研究では、ある種類の巡回指導教員に期待されるコンピテンスを全体的に議論している。視覚障害巡回指導教員と聴覚障害指導教員が備えるべき能力に関して研究結果を比較すると、必要な専門知識が異なるだけで、他のコンピテンスはほぼ同じである。また、Zhu, Gao, Wang, Wang, Huang, Guo & Feng (2021)だけが、障害の種類に関係なく巡回指導教員が持つべき能力を調査し、態度、知識、技能の他に、専門的なアイデンティティと動機、および専門向上への自己意識の2つの側面も求められると提案している。

4 巡回指導教員のコンピテンスの育成

基礎教育の状況は過去30年間で劇的に変化し、その一つの傾向として、障害児教育の主流化やそれに伴う教育の融合が目指されている。これまでの研究では、障害がある児童生徒に対してある就学方式（例えば、通常学級、セルフコンテインド・クラスルーム、特別支援学級、特別支援学校など）が他の就学方式と比較して明らかな学術的または社会的利益があることを証明するものはほとんどない（Spencer & Marschark, 2010）。また、就学方式だけでは適切なサービスが障害のある児童生徒に提供されることを保証できないことに注意する必要がある。特別支援教育であろうと通常教育であろうと、教員の質が児童生徒の教育に最も重要な影響を与える要因である。通常学校に入学する障害のある児童生徒が増え、各国がインクルーシブ教育を目指す中、通常学校で障害のある児童生徒に質の高い支援を提供できる教員への需要が高まっている。そのため、巡回指導が特別支援教員の職業発展において必要な部分となっている。しかし、関連する教員の養成教育や研修プログラムは、このような変化に追いついていないのであろうか。いくつかの研究では、巡回指導教員の養成教育や研修の現状とニーズについて調査と検討が行われている。

(1) 巡回指導教員の養成教育と研修の現状

特別支援教育教員の専門基準では、巡回指導教員に関連する能力基準はほとんど扱われていない

例えば、アメリカでは、特別支援教育の分野で最も早くから専門家団体である Council for Exceptional Children (CEC) が、初級および高級特別支援教育従事者のための一連の専門基準を策定した。CEC が策定した専門基準は、特別支援教育教員の専門性に対する最も幅広い要件を表している(Blanton, Sindelar & Correa, 2006; CEC, 2015)。しかし、この基準では、障害のある児童生徒を抽出するような教室で働く特別支援教育教員を育成することを重視しており、巡回指導教員に求められるコンピテンスにはほとんど着目していない (Foster & Cue, 2009 ; luckner & Ayantoye, 2013)。例えば、教員養成課程の指針として、CEC (the Council for Exceptional Children) や CED (the Council on Education of the Deaf) などの専門機関が、聴覚障害者の教員志望者のための専門基準を策定している。しかし、Standards for Programs Preparing Teach Teachers of Students Who Are Deaf and Hard of Hearing では、聴覚障害のある児童生徒がさまざまな環境で教育を受けることができると述べているが、巡回指導教員の育成教育についてはほとんど言及されておらず、その分野の専門基準のリストにも巡回指導教員は含まれていない。マニュアル II (ろう者・難聴者教員養成プログラムの評価手順) では、可能な実習先のリストに巡回指導が挙げられているが、卒業生の就職先のリストには挙げられていない。一般的に、巡回指導に必要な専門的スキルがしばしば無視されている。聴覚障害児の就学先決定や教員の職責の変更に伴い、聴覚障害特別支援教育教員の専門基準には、わずかな修正しか行われていない。

また、これまでの研究では、異なる教室環境で働く特別支援教育教員が持つべき共通する重要な知識やスキルについて幅広く議論されているが (Fisher, Frey & Thousand, 2003; Leko, Brownell, Sindelar & Kiely, 2015), 巡回指導教員は特別支援教育教員と同じ知識やスキルだけで十分であるとは考えられない。

養成教育では巡回指導教員に関するコンピテンスにあまり焦点が当てられていない

巡回指導教員の養成教育に関する研究で繰り返される問題は、ほとんどの特別支援教育教員の養成教育課程が、障害のある児童生徒が抽出される教室で働く教員のために準備されていることである。一部の巡回指導教員は、養成教員課程が職務に必要なスキル

や経験を提供していないと感じている (Luckner & Ayantoye, 2013 ; Luckner & Miller, 1994 ; Dinnebeil, Weber & Mcinerney, 2019 ; Foster & Cue, 2009)。

オーストラリアで 365 人の聴覚障害者の巡回指導教員を対象とした全国調査では、半数以上の教員が学部や大学院で巡回指導教員になるための課程を受けていないと報告している (Luckner & Ayantoye, 2013)。また、アメリカの学齢前教育向け巡回指導教員に関する調査でも、これらの教員が他の教育専門家や保護者と効果的に協力するための十分な準備ができるような養成教育を受けておらず、ほぼ完全に一对一の指導や子どもとの個別指導に関する教育を受けていることを示している (Dinnebeil, Weber & Mcinerney, 2019)。Luckner & Miller (1994) や Foster & Cue (2009) の両方の研究は、アメリカの聴覚障害者向け巡回指導教員を対象とした調査であり、異なる時代で似た結論に達している。すなわち、教員養成プログラムにおいて巡回指導教員を育成するための内容が「非常に少なく」、ほとんどの能力は「現場」や「他の巡回指導教員」から得られたものであるということである。

さらに、特別支援教育教員の養成教育は、self-contained classroom または特別支援教育学校で働く教員を育成し続けており (Ferguson & Ralph, 1996; Smith, 1997)、引き抜き教育 (隔離された特別教育学校や学級向けの教員) に焦点を当てる傾向がある (Luckner, 1991; Luckner & Howell, 2002; Luckner & Miller, 1994; Hyde & Power, 2004)。一部の巡回指導教員は、そうした養成教育プログラムでは、異なる職場環境に適応するために必要なスキルや経験が得られないと考えている (Dinnebeil, Weber & Mcinerney, 2019; Harris & Klein, 2004)。これは、非常に多くの巡回指導教員が、障害のある児童生徒に対して協力的に指導する代わりに、依然として引き抜き型の指導を優先する理由を説明している。

しかし、教員の養成教育プログラムに、巡回指導教員になるための有益な能力開発内容を取り入れた実践研究もある。例えば、Sharma, Moore, Furlonger, Smyth King, Kaye & Constantinou (2010)には、オーストラリアのモナシュ大学の教員養成プログラムを例として取り上げた。モナシュ大学では、通常スキルに加えて、協力的な指導スキルを教員養成プログラムに組み込んでいた。また、大学では通常教員と視覚障害に向け巡回指導教員が、生徒と接する際の経験を共有するワークショップを実施した。

実務経験と研修でより多くの巡回指導教員が関連能力を獲得することができる

巡回指導教員の研修に関する研究は、主にアメリカの聴覚障害者に向け教員を対象にしている。Luckner & Miller (1994) は、聴覚障害者に向け巡回指導教員の研修に関して必要な問題として、現職ワークショップの実施、主流環境の評価、時間管理、ストレス管理、組織能力などを挙げている。Luckner & Ayantoye (2013) は、巡回指導教員になるための教師教員の異なる段階の有効性を調査した。365 人の聴覚障害者に向け巡回指導教員のうち、71%が教員研修、40%が学部の専門教育、48%が大学院の専門教育が専門性の向上に役立つと考えたことを指摘している。Foster & Cue (2008) によって、多くの巡回指導教員が職場でより関連性の高いスキルや知識を学んでおり、仕事に関連する研修に強い関心を持っていることを示している。

(2) 巡回指導教員の養成教育と研修のニーズ

多様な職場環境に対応し、高度な専門性を持った適格な巡回指導教員を育成するために、教員養成と研修の改革が進んでいる (Dinnebeil, Weber & Mcinerney, 2019; Luckner & Ayantoye, 2013)。巡回指導教員の養成教育と研修に関する特有のニーズについて、学者が関心を寄せているものはわずかですが存在する。

巡回指導教員の養成教育のニーズに関して、Luckner & Howell (2002)では、聴覚障害者に向け巡回指導教員の志望者にとって、養成教育に含めるべき内容や経験についての主要な問題を扱っている。その結果、養成教育で学びたいと考えている内容には、人間関係スキル、重複障害を持つ聴覚障害者の指導方法、人工内耳、カウンセリング、組織スキル、個別教育計画 (IEP)、リーディングと言語指導、生徒が自分の聴覚障害を理解し自己主張スキルを身につけるための策略などであったことが分かった。また、Correa-Torres & Howell (2004)では、23人の視覚障害巡回指導教員にインタビューし、将来の教員がより育成できるように養成教育プログラムに対する提言が行われた。これらの提言は、①養成教育段階でできるだけ多くの実践的な経験を積む必要があること、②養成教育プログラムの大学教員は、課程を学校の現場に関連付ける必要があること、③養成教育段階で将来の教員はさまざまなチームと協力し、役割を果たすことができるように、よりよい準備される必要があることという3点にまとめている。

Foster & Cue (2008)によって、巡回指導教員の研修のニーズが非常に高いことが明らかになっている。例えば、通常教員との協スキルについて研修やワークショップに興味を持っている巡回指導教員は74%に上った。この調査結果によって、巡回指導教員が興味を持っているトピックを取り上げた研修プログラムの提供が望ましいとされている。また、Norman & Jamieson (2015)によると、聴覚障害巡回指導教員による社会的・感情的学習 (SEL) の実践状況について調査した結果は参加者の大多数 (81%) が SEL スキルに関する専門的な発展に取り組んでいることが示された。

第3節 本研究の研究課題

前述のように、中国でインクルーシブ教育の推進において、巡回指導教員は特別教育と通常教育のかけ橋として重要な役割を担っている。しかし、巡回指導教員の量と質の不足のため、その役割を果たすことができない状況にある。

巡回指導教員の量が不足している原因としては、巡回指導教員はますます多くの特別教育専攻の卒業生や特別学校教員にとって職業の選択肢の一つとなっているものの、その役割を担える人は多くない。これは、特別教育専攻が分離型の教育機関の教員を養成することを主な目的としているためであり、また特別学校教員と巡回指導教員の職務には違いがあるためである。それで、巡回指導教員に対する需要の高まりに対応するためには、特別教育専攻の学生が将来の巡回指導教員として必要な能力を育成することを養成教育段階から重視し、特別学校教員の研修に巡回指導に関する内容を加えることが必要である。

巡回指導教員の質の向上に関して、Dinnebeil, Weber & McInerney (2019)には、巡回指導員が効果的な役割を果たすために、トップダウンアプローチとダウントップアプローチという2つのアプローチがあると指摘している。トップダウン・アプローチは、巡回指導教員が地域の行政管理職から直接的な指導を受ける必要があることを示している。具体的に言えば、専門性を向上させるために必要な指導を受けられる。これは、巡回指導教員に関する専門基準や評価基準を設けることで実現できる。ダウントップアプローチは、巡回指導教員に対して、研修と持続的な専門性向上が必要である。また、養成教育には、将来巡回指導教員の機能を果たせるため、十分な準備が望まれる。いずれのアプローチも、最終的な目的は巡回指導教員の専門性を向上させることにある。しかし、実際に、中国では巡回指導教員に対する専門基準や養成教育課程はまだ存在せず、巡回指導教員を対象とした研修もほとんどない。

このように、巡回指導教員の量と質を向上させ、巡回指導が効果的に実施されるため

には、まず中国の巡回指導教員が必要なコンピテンスを明確にすることが重要である。これは、巡回指導教員の専門基準や評価基準を設定し、巡回指導教員を育成する教師教育プログラムを展開する基盤となる。しかし、これまでの巡回指導教員のコンピテンスに関する研究に目を向けると、視覚障害、聴覚障害及び学齢前児童を支援対象として巡回指導教員を中心に知見は蓄積されつつあるものの、他の巡回指導教員を対象を当てた研究はほとんどない。また、これまでの研究では、コンピテンスについての定義がされていなかったため、巡回指導教員のコンピテンスに関する検討が十分であるとは言えない。さらに、中国の巡回指導教員の教師教育に関する研究もほとんどない。

そこで、本研究は以下の3点を研究課題として研究を進める。

課題1：中国における巡回指導教員が求められるコンピテンスを明らかにする。

課題2：中国における巡回指導教員が備えるコンピテンスの現状とその影響因子を明確にする。

課題3：コンピテンスの視点から、中国における巡回指導教員の育成教育の現状と在り方を検討する

第4節 研究の目的と構成

1 研究の目的

本研究は通常学校に就学する障害のある児童生徒に対する専門教員による巡回指導制度を実施している中国に焦点を当て、質の高いインクルーシブ教育を実践できる巡回指導教員の育成、専門性を向上させるため、巡回指導教員のコンピテンス・モデルを開発するうえで、巡回指導教員のコンピテンスの現状とその要因を明らかにするとともに、教員養成と研修を通して巡回指導教員のコンピテンス育成の現状とニーズを明らかにすることを目的とした。

2 研究の意義

本研究の意義として、次の3点である。

第一に、本研究で巡回指導教員のコンピテンスモデルを開発することは、巡回指導教員の専門基準や評価基準の開発に基盤を提供することができる。また、そのコンピテンスモデルを自己評価ツールとして活用するで、身につけると身につけていない能力に気づくことができ、専門性向上に寄与することになる。

第二に、インクルーシブ教育の推進に伴い、特別教育専攻は将来の特別学校教員を養成するだけでなく、巡回指導教員のようなインクルーシブな環境で活躍できる教員の育成が求められている。本研究における教員養成を通して巡回指導教員のコンピテンス育成の現状とニーズの調査結果と分析は、特別教育専攻の教員養成の方向性の調整や、異なる能力に関する養成教育課程の開発に基礎データを提供することができる。

第三に、本研究では研修を通して巡回指導教員のコンピテンスの育成に関する現状とニーズの調査結果と分析が、巡回指導教員の研修においてどのような内容が含まれるべきかを決定するための基礎データを充実させることができる。

3 主要な概念の定義/用語の操作的定義

(1) 巡回指導教員

本研究では、巡回指導教員とは特別教育資源センターや特別学校から派遣し、地域において随班就読が実施されている通常学校への巡回指導を行う教員である。インクルーシブ教育の展開において、支援者、コンサルタント、協力者、監督など、さまざまな重

要な役割を担う。

(2) コンピテンス

巡回指導教員としての役割に対して最大限にまで応えるため、個人の努力を通して獲得され、ホリスティックで総合的な能力である。

4 各章の構成・研究デザイン・本研究の全体概要

本論文は3つの研究、5章から構成されている。

第1章では、本論文の研究背景、先行研究、研究課題、研究目的、研究意義、全体の概要について述べる。

研究1は第2章「中国における巡回指導教員のコンピテンス・モデルの開発」である。第2章では、中国の巡回指導教員の役割を分析したうえで、巡回指導教員に求められるコンピテンスの構成要素と項目を明らかにし、コンピテンス・モデルを開発する。具体的にまず、「巡回指導教員の役割書」を収集して分析し、役割の特徴を明らかにする。次に、巡回指導教員のコンピテンスに関する先行研究を概観した上で、巡回指導教員を対象として、役割を果たした際の具体的な事例をインタビューし、役割の特徴を踏まえて巡回指導教員が求められるコンピテンス項目を明らかにする。最後に、ホリスティック・コンピテンス・モデルを参考にし、中国の巡回指導教員のコンピテンス・モデルを開発し、また信頼性と妥当性を検証する。

研究2は第3章「中国における巡回指導教員のコンピテンスの現状とその影響因子」である。第3章では、第2章で開発された巡回指導教員のコンピテンス・モデルに基づき、巡回指導教員の能力に関する自己評価尺度アンケートを作成し、オンラインアンケートのプラットフォームを通して調査を行い、中国のインクルーシブ教育における巡回指導教員が備えているコンピテンスの現状を考察する。また、巡回指導教員のコンピテンスに影響を与える要因を明らかにする。

研究3は第4章「中国における巡回指導教員の育成教育の現状とニーズ：コンピテンスの視点から」である。第4章では、第2章で開発された巡回指導教員のコンピテンス・モデルに基づき、巡回指導教員が教員養成と教員研修に対する意識に関するアンケートを作成し、オンラインアンケートのプラットフォームを通して調査を行う。巡回指導教員の視点から、教員養成と教員研修を通して巡回指導教員のコンピテンス育成の現状とニーズを明らかにする。研究の結果を踏まえ、巡回指導教員の養成教育と研修に対して開発と改善の提言を行う。

第5章は「総合考察」である。以上の各章の知見をまとめ、総合的な考察を行う。

本研究の全体概要は図1-4-1に示す。

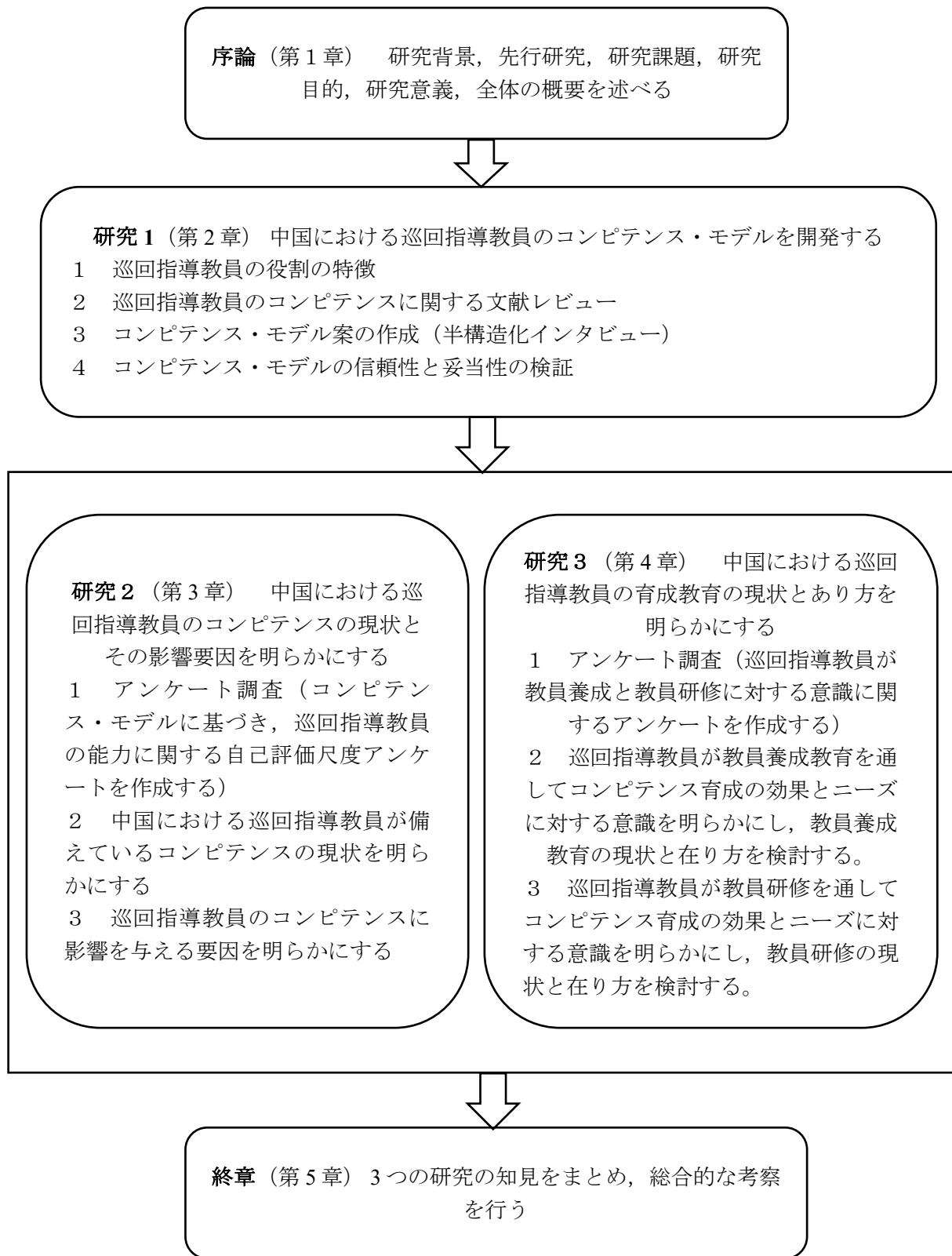


図 1-4-1 研究の全体概要

注

- (1) 随班就读 (Learning in Regular Classroom)とは普通学級で障害のある子どもの教育を行う教育形態である。
- (2) 「巡回指導教員の役割書」は各地の教育行政機関により配布され、巡回指導教員の主要職務が記載されており、内容は地域によって異なっている。

参考文献

- Akamatsu, C. T., Mayer, C., & Hardy-Braz, S. (2008). Why considerations of verbal aptitude are important in educating deaf and hard-of-hearing students. *Deaf cognition: Foundations and outcomes*, 131-169.
- Anderson, J. Boyle C. & Deppeler J. (2014) *The Ecology of Inclusive Education- Reconceptualising Bronfenbrenner* in Zhang, H. Wing P., Chan K., and Boyle C. (Eds.) *Equality in Education: Fairness and Inclusion*. Sense Publishers. Rotterdam, Netherlands.
- Antia, S. (1999). The roles of special educators and classroom teachers in an inclusive school. *Journal of deaf studies and deaf education*, 4(3), 203-214.
- Antia, S. D., Jones, P. B., Reed, S., & Kreimeyer, K. H. (2009). Academic status and progress of deaf and hard-of-hearing students in general education classrooms. *Journal of deaf studies and deaf education*, 14(3), 293-311.
- Archan, S. & Tutschek, E. (2002) *Schlüsselqualifikationen: Wie vermittele ich sie Lehrlingen?* (Vienna: Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft).
- Bateman, B., & Wetherell, J. L. (1967). Some educational characteristics of partially seeing children. *International Journal for the Education of the Blind*, 17(2), 33-40.
- 北京市教育委員会.(2013). 北京市残疾儿童少年随班就读工作管理方法(试行). <http://www.bdpf.org.cn/n1544/n1689/n1768/n1796/c55930/content.html> (参照 2023/5/10) .
- Blanton, L. P., Sindelar, P. T., & Correa, V. I. (2006). Models and measures of beginning teacher quality. *The Journal of Special Education*, 40(2), 115-127.
- Brezinka, W. (1989). Competence as an aim of education. In B. Spiecker & R. Straughan (Eds.), *Philosophical issues in moral education and development* (pp. 75–98). Philadelphia, PA: Open University Press.
- Clifford, J. (2008). *The instructional episodes of itinerant teachers of students who are deaf or hard of hearing* (Unpublished thesis). Gallaudet University. Washington.
- Council for Exceptional Children. (2015). *What every special educator must know: Professional ethics & standards* (7th ed.). Arlington, VA: Author.
- Correa-Torres, S. M., & Howell, J. J. (2004). Facing the challenges of itinerant teaching: Perspectives and suggestions from the field. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 98(7), 420-433.
- 鄧猛・朱志勇 (2007) 随班就读与融合教育-中西方特别教育模式的比較. 华中师范大学学报 (人文社会科学版) ,4,125-129.
- Dinnebeil, L. A., Weber, G., & Mcinerney, W. F. (2019). The challenges of itinerant early childhood special education: The perspectives of practitioners. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 11(1), 18-30.
- Edwards, E., & Crawley, T. (2019). The reports below contain summary findings from RNIB's Freedom of Information (FOI) requests into education service provision for children and young

- people with a vision impairment. <https://www.rnib.org.uk/foi-series>
- 馮雅靜.(2020).我国県級特殊教育資源中心建設和运作:政策演進, 现实困境与对策. 中国特殊教育(07),19-23.
- Ferguson, D., & Ralph, G. R. (1996). The changing role of special educators: A development waiting for a trend. *Contemporary Education*, 68(1), 49.
- Fisher, D., Frey, N., & Thousand, J. (2003). What do special educators need to know and be prepared to do for inclusive schooling to work?. *Teacher Education and Special Education*, 26(1), 42-50.
- Foster, S., & Cue, K. (2008). Roles and responsibilities of itinerant specialist teachers of deaf and hard of hearing students. *American Annals of the Deaf*, 153(5), 435-449.
- Harris, K. C., & Klein, M. D. (2004). MINI-THEME: "An Emergent Discussion of Itinerant Consultation in Early Childhood Special Education". *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 15(2), 123-126.
- Hyde, M., & Power, D. (2004). Inclusion of deaf students: An examination of definitions of inclusion in relation to findings of a recent Australian study of deaf students in regular classes. *Deafness & Education International*, 6(2), 82-99.
- Hyde, M., & Power, D. (2004). The Personal and Professional Characteristics and Work of Itinerant Teachers of the Deaf and Hard of Hearing in Australia. *Volta Review*, 104(2).
- Irish National Teachers' Organisation (INTO) (2003) *Supporting Special Education in the Mainstream School*, Dublin: INTO.
- 岩脇千裕.(2007). 日本企業の大学新卒者採用におけるコンピテンシー概念の文脈. 東京: 独立法人労働政策研究・研修機構, 1-35.
- 加藤恭子 (2011). 第 1 章日本におけるコンピテンシー概念の生成と混乱. 産業経営プロジェクト報告書, 34(2), 1-23.
- Kluwin, T. N., Morris, C. S., & Clifford, J. (2004). A rapid ethnography of itinerant teachers of the deaf. *American annals of the deaf*, 149(1), 62-72.
- Knasel, E. and Meed, J. (1994) *Becoming Competent: Effective Learning for Occupational Competence* (Sheffield: Employment Department).
- Konza, D., & Paterson, J. (1996). The itinerant teacher in isolation. *Australian Journal of Education of the Deaf*, 2(2), 42-47.
- 工藤伸一・瀬尾政雄.(1981). 米国における巡回指導の動向: 弱視児を中心に. 心身障害学研究, 5(2), 1-11.
- Leko, M. M., Brownell, M. T., Sindelar, P. T., & Kiely, M. T. (2015). Envisioning the future of special education personnel preparation in a standards-based era. *Exceptional Children*, 82(1), 25-43.
- 李拉.(2012).随班就讀巡回指導的现实困境与对策. 現代特殊教育(Z1),31-33.
- 李拉.(2013). 巡回指導 : 学前融合教育的專業支持模式. 現代中小学教育, (3), 43-46.
- Lowenfeld (eds) (1973).*The Visually Handicapped Child in School*. pp. 163. The John Day Company.
- Luckner, J. (2011). Promoting resilience: Suggestions for families, professionals, and students. In *Resilience in deaf children: Adaptation through emerging adulthood* (pp. 207-226). New York, NY: Springer New York.
- Luckner, J. L. (1991). Mainstreaming hearing-impaired students: Perceptions of regular educators. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 22(1), 302-307.

- Luckner, J. L., & Ayantoye, C. (2013). Itinerant teachers of students who are deaf or hard of hearing: Practices and preparation. *Journal of deaf studies and deaf education*, 18(3), 409-423.
- Luckner, J. L., & Howell, J. (2002). Suggestions for preparing itinerant teachers: A qualitative analysis. *American Annals of the Deaf*, 147(3), 54-61.
- Luckner, J. L., & Miller, K. J. (1994). Itinerant teachers: Responsibilities, perceptions, preparation, and students served. *American Annals of the Deaf*, 111-118.
- Lynch, P., & McCall, S. (2007). The role of itinerant teachers. *Community Eye Health*, 20(62), 26.
- McClelland, D. (1976) *A Guide to Job Competency Assessment* (Boston, MA: McBer).
- McLinden, M., & McCracken, W. (2016). Review of the visiting teachers service for children with hearing and visual impairment in supporting inclusive educational practice in Ireland: Examining stakeholder feedback through an ecological systems theory. *European Journal of Special Needs Education*, 31(4), 472-488.
- 宮内久絵. (2017). イギリスのインクルーシブ教育下における巡回指導教員が直面する役割と資質能力: オールダム地方当局における視覚障害専門教員 (QTVI) へのインタビューを中心に. *弱視教育*, 55(3), 13-19.
- Miyauchi, H., & Gewinn, W. (2021). Practices and perceptions of German itinerant teachers in the field of visual impairment: Exploratory research focussing on three types of itinerant services. *British Journal of Visual Impairment*, 39(1), 53-63.
- Morris, C., & Sharma, U. (2011). Facilitating the inclusion of children with vision impairment: Perspectives of itinerant support teachers. *Australasian Journal of Special Education*, 35(2), 191-203.
- 木冬冬・胡慧賢・董雪萍・刘珊珊.(2022).巡回指導教師隊伍建設的実践探索-以江蘇省蘇州市相城区為例. *現代特殊教育*(11),27-29.
- 日本文部科学省 (2017). 平成 27 年度特別支援学校のセンター的機能の取組に関する状況調査について, https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/_icsFiles/afieldfile/2017/03/14/1383107.pdf, (参照 2023/5/10) .
- Norman, N., & Jamieson, J. R. (2015). Social and emotional learning and the work of itinerant teachers of the deaf and hard of hearing. *American annals of the deaf*, 160(3), 273-288.
- OECD. (2019). *OECD Future of Education and Skills 2030: OECD Learning Compass 2030 (A series of concept notes)*. https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf, (参照 2023/5/10) .
- Olmstead, J. E. (2005). Itinerant teaching: Tricks of the trade for teachers of students with visual impairments. *American Foundation for the Blind*.
- Powers, E. A. (2008). The use of independent study as a viable differentiation technique for gifted learners in the regular classroom. *Gifted Child Today*, 31(3), 57-65.
- Power, D., & Hyde, M. (2003). Itinerant teachers of the deaf and hard of hearing and their students in Australia: Some state comparisons. *International Journal of Disability, Development and Education*, 50(4), 385-401.
- Power, D., & Leigh, G. (2011). *Curriculum: Cultural and communicative contexts*.
- Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (Eds.). (2003). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Boston, MA: Hogrefe & Huber. ライチェン, D.S.・サルガニク, L.H. (2006). 『キー・コンピテンシー—国際標準の学力をめざして—』(立田慶裕監訳) 明石書店.

- Schmidt, T., & Stipe, M. (1991). A Clouded Map for Itinerant Teachers: More Questions than Answers. *Perspectives in education and deafness*, 9(4), 6.
- Scholl, G. T. (1967): *The Education of Children with Visual Impairment*. Cruickshank, W. M. & Johnson, G. D. (eds) *Education of Exceptional Children and Youth*, 2nd edition. Prentice Hall.
- 上海市教育委员会. (2006). 上海市教育委员会关于加强随班就读工作管理若干意见. <https://spe.hpe.cn/P/C/274181.htm>, (参照 2023/5/10) .
- Sharma, U., Moore, D., Furlonger, B., Smyth King, B., Kaye, L., & Constantinou, O. (2010). Forming effective partnerships to facilitate inclusion of students with vision impairments: Perceptions of a regular classroom teacher and an itinerant teacher. *British Journal of Visual Impairment*, 28(1), 57-67.
- Smith, M. D. (1997). *The art of itinerant teaching for teachers of the Deaf and hard of hearing*. Hillsboro, OR: Butte Publications.
- Spencer, P. E., & Marschark, M. (2010). *Evidenced-based practice in educating deaf and hard-of-hearing students*. New York: Oxford University Press.
- U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics (NCES), Common Core of Data (CCD). 2017. Table 104.75. Total number of persons 25 to 64 years old, number with disabilities, and percentage with disabilities, by highest level of educational attainment and other selected characteristics: 2010 and 2017 https://nces.ed.gov/programs/digest/d17/tables/dt17_104.75.asp (参照 2023/5/10)
- 王重鳴・陳民科.(2002). 管理勝任力特征分析-結構方程模型檢驗. *心理科学*, 2002, 05.
- 王紅霞. (2016). 融合教育巡回指導模式探索——基于北京市海淀区的实践. *現代特殊教育*, (17), 16-18.
- 王紅霞 (2017) 巡回指導的理論与实践, 華夏出版社, 143.
- 王紅霞・鄧猛. (2021). 融合教育教師团体本土化建設与專業發展. 北京師範大学出版社.
- 王秀琴.(2014).巡回指導教師在随班就读中的作用研究-基于北京市海淀区 2011—2013 年巡回指導工作的实践. *現代特殊教育*(Z1),97-99.
- Wolffe, K. E., Sacks, S. Z., Corn, A. L., Erin, J. N., Huebner, K. M., & Lewis, S. (2002). Teachers of students with visual impairments: What are they teaching?. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 96(5), 293-304.
- Yarger, C. C., & Luckner, J. L. (1999). Itinerant teaching: The inside story. *American Annals of the Deaf*, 144(4), 309–314. doi:10.1353/aad.2012.0271
- 袁苗苗.(2022).初任巡回指導教師專業成長的叙事研究(修士學位論文, 華中師範大学).
- 張群超・葛增国・王庭照.(2022).巡回指導服務模式的区域建构-以江蘇省蘇州工業园区為例. *現代特殊教育*(15),66-68.
- 張悅歆・王蒙蒙・王雁・栗敬姍.(2019).随班就读巡回指導工作現狀及反思:巡回指導教師的視角. *基礎教育*(01),63-72.
- 張悅歆・王蒙蒙.(2017).随班就读巡回指導教師制度研究進展和建議. *中国特殊教育*(11),3-7.
- 趙慶・儲昌楼.(2019).巡回指導助力普通学校融合教育-兼落實「关于加强普通学校融合教育資源中心建設的指導意見」精神. *現代特殊教育*(19),14-17.
- 中国国家教育委员会(1994). 障害兒童生徒に随班就读業務を展開することに関する試行方法. <http://www.bjchy.gov.cn/affair/zfyj/law/16129.htm> (参照 2023/5/10) .
- 中国国务院(2017).障害者教育条例. <http://www.hbdpf.org.cn/xwzx/qgdt/162986.htm> (参照 2023/5/10) .
- 中国教育部(1998).特殊教育学校の臨時規程.

http://www.moe.gov.cn/srcsite/A02/s5911/moe_621/201511/t20151119_220011.html (参照 2021/7/14)

中国国务院(2001).第 10 次 5 年計画期間における特別教育の改革と発展のさらなる推進に関する意見. https://www.gov.cn/gongbao/content/2002/content_61549.htm (参照 2021/7/14)

中国教育部(2010)国家中长期教育改革・発展計画綱要(2010-2020 年) http://www.moe.gov.cn/srcsite/A01/s7048/201007/t20100729_171904.html2021/0 (参照 2021/7/14)

中国教育部(2011). 2010 年教育統計データ. http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/moe_560/2010/ (参照 2021/7/14)

中国教育部(2012). 2011 年教育統計データ. http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/moe_560/2011/ (参照 2021/7/14)

中国教育部(2013). 2012 年教育統計データ. http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/moe_560/2012/ (参照 2021/7/14)

中国教育部(2014). 2013 年教育統計データ. http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/moe_560/2013/ (参照 2021/7/14)

中国教育部(2014).特別教育向上計画 (2014-2016) http://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/moe_1777/moe_1778/201401/t20140120_162822.html (参照 2021/7/14)

中国教育部(2014).第一期特殊教育提升計画 (2014-2016) http://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/moe_1777/moe_1778/201401/t20140120_162822.html (参照 2021/7/14)

中国教育部(2015). 2014 年教育統計データ. http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/moe_560/2014/ (参照 2021/7/14)

中国教育部(2016). 2015 年教育統計データ. http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/moe_560/2015/ (参照 2021/7/14)

中国教育部(2017). 2016 年教育統計データ. http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/moe_560/2016/ (参照 2021/7/14)

中国教育部(2017).第二期特殊教育提升計画 (2017-2020) https://www.gov.cn/xinwen/2017-07/28/content_5214071.htm (参照 2021/7/14)

中国教育部(2018). 2017 年教育統計データ. http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/moe_560/2017/ (参照 2021/7/14)

中国教育部(2019). 2018 年教育統計データ. http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/moe_560/2018/ (参照 2021/7/14)

中国教育部(2020).障害児童生徒の義務教育段階での随班就読業務の強化に関する指導意見. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A06/s3331/202006/t20200628_468736.html (参照 2021/7/14)

中国教育部(2020). 2019 年教育統計データ. http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/moe_560/2019/ (参照 2021/7/14)

中国教育部(2021). 2021 年全国教育事業発展統計公報. http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/sjzl_fztjgb/ (参照 2021/7/14)

中国教育部(2021). 2020 年教育統計データ. http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/moe_560/2020/ (参照 2021/7/14)

仲理峰・時勤.(2003).勝任特征研究の新進展.南开管理評論,02.

朱楠·王雁(2011).融合教育背景下特殊教育学校職能的轉換.中国特殊教育,12,3-8.

Zhu, N., Gao, L., Wang, J., Wang, Y., Huang, Z., Guo, N., & Feng, Y. (2021). Professional qualities of special education itinerant teachers: A qualitative study from China. *International Journal of Disability, Development and Education*, 68(6), 742-757.

第2章 中国における巡回指導教員のコンピテンス・モデルの開発（研究1）

第1節 巡回指導教員の役割

1 研究の目的

インクルーシブ教育の推進の中で、巡回指導教員は多様な役割を担っている。対応する児童生徒と関わる環境の複雑性やニーズの多様性のため、巡回指導教員の役割は特別学校教員や通常学校教員と比べて、大きく異なっている。Miyachi & Gewinn (2021) が指摘したように、巡回指導教員のコンピテンスに関する研究の妥当性を高めるために、より多様な調査対象により、巡回指導教員の役割と具体的な場面を踏まえて求められるコンピテンスを検討すべきである。つまり、コンピテンスは複雑な行為システムであり、文脈と分離できなく、推察されるものという点で、巡回指導教員のコンピテンスを考察する時、役割と巡回指導中の具体的な場面に基いて全体的に考えるべきである。しかし、これまで中国の巡回指導教員の役割に関する先行研究はあまり多くなく、主なものが視覚・聴覚障害がある児童生徒に対する巡回指導教員を対象としてのインタビュー調査である。実際に、中国の一部の地域や特別教育資源センターは「巡回指導教員の役割書」作成し、巡回指導教員の具体的な役割を明文化している。

そこで、本研究では「巡回指導教員の役割書」（以下「役割書」と記す）を収集して分析し、中国の巡回指導教員の役割の特徴を明らかにすることを目的とした。これにより巡回指導教員の役割の特徴を明らかにすることは、巡回指導教員の能力形成に寄与することになる。

2 研究方法

1) 手続き

二つの方法で役割書を収集した。一つはインターネットで公開されている役割書を調べた。もう一つは本章の第2節のインタビューの対象に協力を依頼して役割書を集めた。最終的に、中国の8地域（広東省、杭州市、山東省2市、上海市、北京市、蘇州市、寧波市）の教育行政機関によって配布された役割書が得られた。

分析の手順としては、収集した役割書の文字テキストデータをコード化され、得られたコードを意味内容の類似性に従って分類し、サブカテゴリーを抽出した。そして、抽出したサブカテゴリーを類似性に基づいて分類し、カテゴリに集約した。さらに、命名したカテゴリを意味内容ごとにまとめてテーマを示した。

2) 妥当性の確保

本研究の分析全過程において、ベテランの巡回指導教員3名、博士後期課程院生1名（現大学講師）から、助言を受け、分析結果の妥当性の確認を行った。

3 結果

収集された8つの「役割書」の文字テキストデータから、巡回指導教員の役割として、【障害がある児童生徒に対する評価を行う】、【個別指導を行う】、【随班就読の教員とのコミュニケーションと連携】、【リソース教員とのコミュニケーションと連携】、【保護者支援】、【協同作業】、【地域における随班就読の児童生徒の情報管理】、【地域におけるインクルーシブ教育に関する経験と政策を普及する】、【地域資源の活用】、【学習共同体の構築】の10カテゴリが抽出された。これらのカテゴリは24のサブカテゴリ、182のコー

ドで構成された（表2-1-1）。

表2-1-1 巡回指導教員の役割

テーマ	カテゴリ	サブカテゴリ
直接的な支援 (29・15.9%)	障害がある児童生徒に対する評価を行う (12)	①障害がある児童生徒に対する診断的評価を行う (2) ②障害がある児童生徒に対する形成的評価を行う (10)
	個別指導を行う (17)	①個別指導計画を作成する (8) ②個別指導計画を実施する (9)
	随班就読の教員とのコミュニケーションと連携 (46)	①地域における随班就読の教員を協力して障害がある児童生徒の状況を把握する (7) ②随班就読の教員を助言して、障害のある児童生徒への評価、教育支援などを行う (33) ③随班就読の教員と協力して、教育支援の中に困難と問題を解決する (6)
	リソース教員とのコミュニケーションと連携 (20)	①リソース教員と協力して、教育支援の中に困難と問題を解決する (5) ②リソース教員を助言して、障害がある児童生徒への評価、個別指導、通常学級教員とのコミュニケーションなど支援を行う (9) ③リソース教員を指導してリソース教室を設置する (6)
他者との連携・協働 (98・53.8%)	保護者支援 (27)	①保護者に家庭教育、リハビリテーション、コンサルティングなどの支援を行う (23) ②保護者に向けて特別教育に関する研修を行う (4)
	協同作業 (5)	①他の領域の専門家と連携して支援を行う (2) ②地域における関係者と連携・協働して地域活動を施策する (3)
	地域における随班就読の児童生徒の情報管理 (26)	①区域内障害がある児童生徒の就学情報を収集する (5) ②地域における障害のある児童生徒の就学先決定を審査する (5) ③地域における随班就読教育の展開の状況を把握する (3) ④随班就読の児童生徒の個人ファイルの作成と更新 (13)
地域においてインクルーシブ教育の推進 (54・29.7%)	地域におけるインクルーシブ教育に関する経験と政策を普及する (6)	①随班就読に関する政策を普及する (4) ②地域におけるインクルーシブ教育の実施を評価し、優れた経験を普及する (2)
	地域資源の活用 (1)	①資源センターを協力して地域資源を活用する (1)
	学習共同体の構築 (21)	①地域における随班就読に関する研究プロジェクトを遂行する (13) ②通常教員に向けて研修を行う (7) ③新たな知識と技能の学習を重視する (1)

* () 内の数字は該当テーマ・カテゴリ・サブカテゴリのコード数及び言及された比率である。

4 考察

巡回指導教員の役割について、Antia & Jones (2010)は Bullard (2003)の定義に基づき、直接的な非学術のサービス、直接的な学術のサービス及びコンサルティングサービスという3つの職務に大別できるとしている。また、McLinden & McCracken (2016)は生態システム理論 (Bronfenbrenner, 2005) に基づいて巡回指導教員の役割を検討し、異なるシステムの中と間に巡回指導教員の役割の文脈を明らかにした。その結果によって、中国の巡回指導教員は主に10つの役割を担うことが明らかになった。次に、直接的な支援、他者との連携・協働、地域においてインクルーシブ教育の推進の3つに分けて中国の巡回指導教員の役割を検討した。

(1) 直接的な支援における役割

直接的な支援における役割については、カテゴリのうち、[障害がある児童生徒に対する評価を行う]と[個別指導を行う]が該当する。具体的には、巡回指導教員は障害がある児童生徒に対する診断的なまたは形成的な評価を行い、支援を要する児童生徒に対して個別指導計画を作成し実施することで直接的に支援を行う。

Anderson & Deppeler (2014) のインクルーシブ教育生態システム理論では、障害がある児童生徒を中心としてのインクルーシブ教育生態システムにおいて、マイクロシステム、メゾシステム、エクソシステム、マクロシステムという4つのシステム環境がある。マイクロシステムは児童生徒の周りの直接的な環境であり、例えば障害児童生徒の教員、他の児童生徒、物理的な学習スペース、学級の文化や習慣等である。そのシステムにおいては、巡回指導教員は児童生徒への評価と個別指導または保護者や関係教員への支援を提供する。このように、直接的な支援における役割は、マイクロシステムにおいて巡回指導教員が担任する職務である。

直接的な支援を提供することは、多くの障害がある児童生徒の関係者である保護者や通常学校教員など、さらに巡回指導教員自身にとっても、巡回指導教員の最も重要な職務と見なされている (Dinnebeil, Pretti-Frontczak & McInerney, 2009; Foster & Cue, 2008; Luckner & Ayantoye, 2013)。これらの役割を果たす過程で、巡回指導教員の主な役割は、指導者、セラピスト、または評価者として、障害がある児童生徒を支持することである。定期的な訪問の中で、通常の教室の内外を問わず、巡回指導教員は児童生徒へ個別または小グループで直接的に支援を実施する。直接的な支援における異なる役割の割合から見て、巡回指導教員は、障害がある児童生徒と直接接することを通して、主に IEP に基づく指導を提供し、次に学業の評価や障害関連の評価を行う。

このタイプの役割活動の効果は直ちに明らかになり、保護者や通常学校教員にフィードバックされるため、多くの関係者は巡回指導教員の主な職務は、障害がある児童生徒と直接関わりながら支援を提供することであると考えている。しかし、実際には、巡回指導教員が限られた時間とエネルギーをこのような職務に多く割り当てると、他の同様に重要な役割を果たすことが難しくなる。Hyde & Power (2004)は、これは巡回指導教員の役割が分割し、障害がある児童生徒の教育に主な責任を持つ者が混乱する可能性があるとして指摘した。また、巡回指導教員がより多くの仕事をする時間がないとよく不満を言っていたことは障害のある児童生徒への直接的な支援を主な職務と見なしている結果であるといえる。

(2) 他者との連携・協働における役割

他者との連携・協働における役割については、[随班就読の教員とのコミュニケーション

ンと連携], [リソース教員とのコミュニケーションと連携], [保護者支援], [協同作業]が該当する。つまり, 巡回指導教員は通常学校教員, 保護者, 他の領域の専門家, 地域内の関係者などとの協力体制をつくりながら, 随班就読の児童生徒への間接的支援を行うという役割が期待されている。Anderson, Boyle & Deppeler (2014) のインクルーシブ教育生態システム理論では, 障害がある児童生徒を中心としてのインクルーシブ教育生態システムにおいて, メゾシステムはマイクロシステムの中の相互関係であり, 例えば教員と保護者, 教員と教員, 教員と専門家等の関係ということがある。そこでは, 他者との連携・協働における役割は, メゾシステムにおいて巡回指導教員が担任する職務と見なすことができる。他者との連携・協働における役割の具体的な内容は, 先行研究で述べられている巡回指導教員が担うべき協働・カウンセリングという役割と一致している。協働・カウンセリングでは, 巡回指導教員の主な役割は, 障害がある児童生徒の周りの教員や保護者などのアドバイザーとしての存在である。巡回指導教員は通常学校教員や保護者と協力して児童生徒をサポートすることがあるが, ほとんどの場合は通常学校教員や保護者を指導し, 彼らが独立して児童生徒を支援できるようにすることが中心である。この中で, 巡回指導教員は担任教員や保護者と協力して IEP を作成し, 実施中の問題解決にも参加する。また, 巡回指導教員は児童生徒の担当教員や保護者のコーチとしても機能し, スキルや戦略を獲得・向上させることで, IEP の目標を達成するためのサポートを行う (Dinnebeil, Pretti-Frontczak & McInerney, 2009)。

「他者との連携・協働」またはカウンセリングという巡回指導モデルの有効性に関する深い実証的研究はまだない (Wesley & Buysse, 2004) にも関わらず, このモデルは研究者や実践者からますます注目され, 推進されている。本研究では, 巡回指導教員の役割における「他者との連携・協働」に関する項目は 53.8%を占め, 最も多いことが示されている。ここから中国の巡回指導教員が主にカウンセラーや協力者としての役割を担うことが期待されていることがうかがえる。障害のある児童生徒に直接的な支援を提供することから, 協力やカウンセリングを通じてサポートを提供する役割への変化は, 巡回指導教員と他の教員の役割の違いを示しており, 巡回指導教員にもより多くの課題をもたらしている。巡回指導教員にはカウンセリングや協力の役割に対する一貫した理解, 効果的なカウンセリングや協力のスキル, 時間管理能力などが求められる (Dinnebeil, Pretti-Frontczak & McInerney, 2009)。

(3) 地域においてインクルーシブ教育を推進する際の役割

地域においてインクルーシブ教育を推進する際の役割は, カテゴリのうち, [地域における随班就読の児童生徒の情報管理], [地域におけるインクルーシブ教育に関する経験と政策を普及する], [地域資源の活用], [学習共同体の構築]が該当する。

他国の巡回指導教員の職務内容と比較し, 地域におけるインクルーシブ体制の構築の促進に関する職務を担当することは, 中国の巡回指導教員に特有のことである。中国では, 特別教育資源センターを拠点に地域におけるインクルーシブな教育システムの構築を目指して進める巡回指導教員の方式が採用される。具体的には, 巡回指導教員は地域に散在する障害児童生徒の就学情報の管理, インクルーシブ教育の実施に関する経験と政策の普及, 地域資源の活用, 学習共同体の構築という 4 つの方面から地域におけるインクルーシブなシステムの推進に対応する。また, この役割に関するコード項目の比率は 29.7%となっており, 直接的な支援における役割に関するコード項目の比率を超えている。

このような中国における巡回指導教員の役割の特徴は, 現在中国で推進されているイ

ンクルーシブ教育モデルと関連している。中国のインクルーシブ教育の初期段階としての教育形態である随班就読は、現在特別なニーズがある児童生徒の主要な学びの形式であり、徐々に普及している。しかし、通常学校では、教員の資源や環境設備、教具などが不十分であるため、すべての児童生徒のニーズを十分に満たすことはできない。このような状況の中で、特別学校は地域の特別教育資源センターへと変わりつつあり、地域におけるインクルーシブ教育の普及や随班就読の実施に際して専門的な支援を提供する役割を担っている。そして、障害がある児童生徒の教育に対する専門性を持った巡回指導教員は、特別教育資源センターの役割を果たす実施者となっている。元特別学校教員として働いた新任巡回指導教員や特別教育専攻を卒業したばかりの教員にとって、この役割を担うためにさらなる能力が求められる。

第2節 文献による巡回指導教員のコンピテンス項目の抽出

1 研究の目的

巡回指導教員のコンピテンスに関して、第1章で示した巡回指導や巡回指導教員に関する文献に基づき、巡回指導教員のコンピテンスに該当する項目を抽出することを目的とした。

2 研究方法

Web of science, Cinii と Cnki を用いて、「itinerant teacher」、「巡回指導教員」、「巡回指導教師」をキーワードとし、会議録を除いた文献を探し、178 件を抽出した。このうち、入手できた文献を精読し、巡回指導教員のコンピテンスに関する内容があった文献 12 件を得た。対象文献 12 件の中から、巡回指導教員のコンピテンスに着目してコード化し、類似のコードをまとめてカテゴリーを生成した。

分析全過程において、ベテランの巡回指導教員 3 名、博士後期課程院生 1 名から、助言を受け、分析結果の妥当性の確認を行った。

3 結果

96 のコードが抽出され、巡回指導教員に必要な能力として 19 のサブカテゴリーが生成された。対象文献と得られたサブカテゴリーを表 2-2-1 に示す。

4 考察

巡回指導教師が持つべき能力について議論される際、先行研究では完全に一致する見解はないものの、繰り返し言及されている能力がいくつか見られた。たとえば、協力とコミュニケーション能力、協調能力、コンサルティング能力といった対人関係能力、教科教育に関する知識、指導法に関する知識、障害がある児童生徒の発達に関する知識などの幅広い専門的な知識、個別指導に関する能力、評価能力といった専門的な技能が挙げられる。

また、Kluwin, Morris & Clifford (2004) が指摘するように、有能な巡回指導教員は、人格の特性や豊かな経験、あるいは特定の価値観に基づく積極的な総合的イメージを持つものとされている。管理能力、柔軟性、インクルージョンの理念、責任感、職業アイデンティティ、チャレンジングな仕事に積極的に挑戦すること、分析力・判断力といったあまり言及されない能力は、先に挙げた能力を組み合わせ、シームレスな行動パターンを形成する。これにより、巡回指導教員は専門家として多様な環境に入ることができ、日常的な詳細な事柄から重要な出来事まで対応することができる。

表 2-2-1 対象文献と得られたサブカテゴリー

サブカテゴリー	参考文献
1 管理能力	● Konza, D., & Paterson, J. (1996). The itinerant teacher in isolation. <i>Australian Journal of Education of the Deaf</i> , 2(2), 42-47.
2 省察力	● Yarger, C. C., & Luckner, J. L. (1999). Itinerant teaching: The inside story. <i>American Annals of the Deaf</i> , 309-314.
3 協力とコミュニケーション能力	● Luckner, J. L., & Howell, J. (2002). Suggestions for preparing itinerant teachers: A qualitative analysis. <i>American Annals of the Deaf</i> , 147(3), 54-61.
4 柔軟性	● Kluwin, T. N., Morris, C. S., & Clifford, J. (2004). A rapid ethnography of itinerant teachers of the deaf. <i>American annals of the deaf</i> , 149(1), 62-72.
5 教科教育に関する知識	● Foster, S., & Cue, K. (2008). Roles and responsibilities of itinerant specialist teachers of deaf and hard of hearing students. <i>American Annals of the Deaf</i> , 153(5), 435-449.
6 指導法に関する知識	● Sharma, U., Moore, D., Furlonger, B., Smyth King, B., Kaye, L., & Constantinou, O. (2010). Forming effective partnerships to facilitate inclusion of students with vision impairments: Perceptions of a regular classroom teacher and an itinerant teacher. <i>British Journal of Visual Impairment</i> , 28(1), 57-67.
7 協調能力	● Antia, S. D., Kreimeyer, K. H., & Reed, S. (2010). Supporting students in general education classrooms. <i>The Oxford handbook of deaf studies, language, and education</i> , 2, 72-92.
8 コンサルティング能力	● Zhu, N., Gao, L., Wang, J., Wang, Y., Huang, Z., Guo, N., & Feng, Y. (2021). Professional Qualities of Special Education Itinerant Teachers: A Qualitative Study from China. <i>International Journal of Disability, Development and Education</i> , 68(6), 742-757.
9 個別指導に関する能力	● Miyauchi, H., & Gewinn, W. (2021). Practices and perceptions of German itinerant teachers in the field of visual impairment: Exploratory research focussing on three types of itinerant services. <i>British Journal of Visual Impairment</i> , 39(1), 53-63.
10 評価能力	● 宮内久絵. (2017). イギリスのインクルーシブ教育下における巡回指導教員が直面する役割と資質能力: オールダム地方当局における視覚障害専門教員 (QTVI) へのインタビューを中心に. <i>弱視教育</i> , 55(3), 13-19.
11 インクルージョンの理念	● 張悦歆, 王蒙蒙, 王雁, 栗敬刪(2019). 随班就读巡回指导工作现状及反思: 巡回指导教師的視角. <i>基礎教育</i> , 16(1), 63-72.
12 責任感	● 孫穎, 杜媛, 史亜楠, 朱勃霖(2022). 融合教育背景下巡回指導教員專業素養構建研究. <i>中国特殊教育</i> , 06, 33-42.
13 教育法令に関する知識	
14 職業アイデンティティ	
15 チャレンジングな仕事を積極的に挑戦する	
16 障害がある児童生徒の発達に関する知識	
17 生涯学習力	
18 研究力	
19 分析力・判断力	

さらに、近年の先行研究で注目されるようになった省察力、生涯学習力、研究力といった能力は、巡回指導教員にとって他の能力の形成を支え、また強化する能力あるいは仲介する能力である。これらの能力から、巡回指導教員のコンピテンスは発達と変容という特徴を持つことが見いだせる。

本節では、先行研究における巡回指導教員に関する能力のまとめを通じて、巡回指導教師に求められる能力の内容を基本的に理解するとともに、この後のインタビューデータからの巡回指導教員の能力の抽出や整理の参考とするための基盤を明らかにする。

第3節 巡回指導教員のコンピテンスの構成概念の明確化

1 研究の目的

巡回指導教員を対象として、役割を果たした際の具体的な事例をインタビューし、役割の特徴を踏まえて巡回指導教員に求められるコンピテンスの構成概念（要素・項目）について明らかにすることを目的とした。

2 研究方法

(1) 半構造化インタビューの対象と手続き

具体例叙述法（クリティカル・インシデント・テクニク）^{注1}（越塚，1993）を通して巡回指導教員が役割を果たす際の具体的な行動を対象として、中国における巡回指導制度が整備されている6つの都市（上海市，蘇州市，寧波市，杭州市，中山市，広州市）の20名の巡回指導教員を対象に、半構造化面接を実施した。

インタビューでは、STAR法^{注2}（Flanagan, 1954; Virginia's Community College, 2020）に基づいて設計された4つの主要な質問がなされた。質問は、(1) 巡回指導教員として役割を遂行する過程において、うまくいったと思う事例を二つ、うまくいかなかったと思う事例を一つ思い浮かべて、その時の気持ち、考え、行動、結果等をできるだけ詳しく述べてください、(2) あなたにはどのような長所や短所があると思うか、またその長所や短所は巡回指導教員としての役割にどのような影響を与えるか、(3) 巡回指導教員として役割を効果的に遂行するために、重要な能力は何だと思うか、(4) うまくいかなかったと思う事例は、備わっている能力と関係があると思うか、またもう一度チャンスがあったら、同じ例にどのように対応したいか、話をするように依頼した。調査期間は2021年12月月末から2022年1月月末であった。インタビュー時間は1件あたり40分から90分程度であった。

インタビューの協力者20名の巡回指導教員の属性は表2-3-1に示している。協力者としての巡回指導教員の年齢は30～59歳、特別学校教員あるいは巡回指導教員として7年以上勤務している。専任教員6名、兼任教員14名である。巡回指導教員が支援する児童生徒の障害種別は専攻と勤務している特別学校によって異なっている。例えば、知的障害特別学校の教員または知的障害専門教員は主に知的障害または発達障害がある児童生徒を対象として支援を行っていた。しかし、重複障害児が多くなってきたので、巡回指導教員が対応する障害種類は多様化した。

(2) 分析方法

分析手法として、インタビューから得られた音声データが文字化された。役割を果たす際の行動特性に着目してコード化し、意味内容の類似性に従ってカテゴリーを生成した。そして、ホリスティック・コンピテンス・モデル（Cheetham & Chivers, 2000）を参照し、帰納法（Marshall & Rossman, 2015）を用いて分類した。分析全過程において、ベ

表2-3-1 インタビュー協力者としての巡回指導教員の属性

教員	性別	年齢層	巡回指導 教員経験 年数	特別学校 教員経験 年数	専任・ 兼任	対象となる児童生徒の障害の種類
a	女	30代	8	8	兼任	知的障害・肢体不自由・自閉症・聴覚障害
b	男	30代	6	12	兼任	知的障害・重複障害・自閉症・脳性麻痺・精神障害
c	女	30代	9	12	専任	聴覚障害・肢体不自由・知的障害・自閉症・重複障害
d	女	40代	1	17	兼任	知的障害・自閉症
e	女	30代	7	0	専任	知的障害・自閉スペクトラム症・脳性麻痺・注意欠陥・ 多動性障害・重複障害
f	女	40代	2	23	兼任	知的障害・自閉スペクトラム症
g	女	30代	0.5	16	兼任	知的障害・脳性麻痺・肢体不自由・精神障害・重複障 害・聴覚障害
h	女	30代	1	7	専任	知的障害・脳性麻痺・自閉症・ダウン症
i	女	30代	5	10	兼任	知的障害・自閉症・脳性麻痺・聴覚障害・視覚障害
j	女	40代	16	27	専任	自閉症・学習障害・多動性障害・知的障害・情緒障害・ 聴覚障害・重複障害
k	女	30代	3	12	兼任	知的障害
l	女	40代	5	20	専任	自閉症・知的障害・学習障害・注意欠陥・多動性障害・ 視覚障害・聴覚障害
m	女	30代	9	16	兼任	知的障害・聴覚障害・言語障害
n	男	40代	12	2	専任	聴覚障害・知的障害・自閉症
o	女	30代	5	7	兼任	視覚障害・重複障害
p	男	50代	1	31	兼任	視覚障害・重複障害
q	男	40代	7	14	兼任	視覚障害
r	女	40代	6	26	兼任	視覚障害・聴覚障害・知的障害・自閉症・脳性麻痺・重 複障害
s	男	30代	2	7	兼任	自閉症・情緒障害・言語障害
t	女	30代	10	11	兼任	肢体不自由・知的障害・聴覚障害・自閉スペクトラム症

テランの巡回指導教員 3 名，博士後期課程院生（現大学講師） 1 名から，適切性・重要性・正確性にとって助言を受け，分析結果の妥当性の確認を行った。

（3）ホリスティック・コンピテンス・モデル

コンピテンスの定義と構成を論考する過程で，行動的アプローチや機能的アプローチを採る傾向があるが，いずれも不十分なところがあるため，ホリスティックで統合的な能力観への移行が進んでいる。人的資源管理の領域では，ホリスティックで統合的な能力観が特定の職業に必要なコンピテンスの組み合わせを確立するのに役立ち，労働力の流動化を促進すると主張されている（Le Deist & Winterton, 2005）。教育の分野でも，コンピテンスの定義の変革が進んでいる。OECD の教育 2030 報告書によって，コンピテンスの概念は「変革をもたらすコンピテンス（transformative competencies）」に拡大した（OECD, 2019）。「変革をもたらすコンピテンス（transformative competencies）」は，知識，技能，態度・価値観を含む「中核的基礎」と同様に重要であることを示唆した。松下(2021)は，コンピテンスの 4 つの本質的な特徴として，行動志向，全体的・統合的，需要対応的，生涯を通じて発展的・変革的であることを挙げている。本研究では，巡回指導教員のコンピテンスを，役割に最大限に対応するための認知的側面と非認知的側面を含む総合的な能力であり，個人の努力によって獲得できるものと定義した。

この定義に基づき，巡回指導教員のコンピテンスモデルを開発するための基礎的な理論として，ホリスティック・コンピテンス・モデル（Cheetham & Chivers, 2000）を採用した（図 2-3-1）。このモデルは，イギリスの国家職業資格の主要な特徴である「アウトカム」アプローチや「リフレクティブ・プラクティショナー」アプローチ（Cheetham & Chivers, 1996）を含む，一見異なるコンピテンスの見方を統合したものである。このモデルは個人的・行為的コンピテンス，価値観・倫理的コンピテンス，知識・認知的コンピテンス，機能的コンピテンスとメタコンピテンス・トランスコンピテンスという 5 つのコンピテンス要素で構成されている。また，各コンピテンス要素は，互いに類似した個々のコンピテンスのサブグループである異なる構成要素からなる。各要素には，説明のためにコンピテンスの例が示されている。このようなホリスティックのアプローチは，基礎となる知識や行動を捉えようとするものである（Guthrie, 2009）。さらに，このコンピテンスモデルには，5 つのコンピテンス要素が概念的には分離されていても，実際にはいくつかのレベルで相互に関連していることが示されている。その中で，メタコンピテンス・トランスコンピテンスは，ほかの能力の形成を支え，また一部や全部のコンピテンスを強化する。その他の 4 つのコンピテンス要素は，特定の行動的結果を生み出すために相互に作用する。

（4）倫理的配慮

倫理的配慮に関しては，巡回指導教員には研究の趣旨と調査への参加自由，個人情報保護，役割書および録音した内容は本研究以外使用しないこと，個人は特定できないように分析することについての説明を口頭と文書で行い，同意を得たのち実施した。なお，本研究で記載する巡回指導教員はすべて仮名であった。

3 結果

表 2-3-2 に示すように，コーディングされた具体的な行動は 569 件であり，行動指標は 24 件が抽出された。ホリスティック・コンピテンス・モデル（Cheetham & Chivers, 1996）を参照し，24 件の行動指標が 5 つのコンピテンス因子に分類された。次に，各因

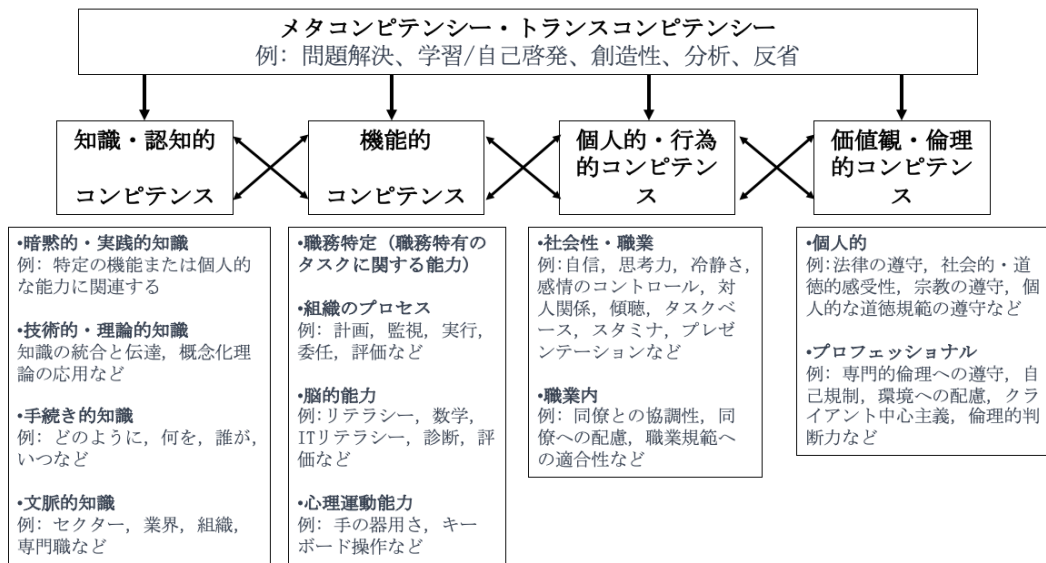


図2-3-1 ホリスティック・コンピテンス・モデル(Cheetham & Chivers, 2000)

子の内容を検討する。以下の文章中に、巡回指導教員のコンピテンス因子は【】、行動指標は<>、行動の語りは「」で表した。

①【個人的・行為的コンピテンス】

【個人的・行為的コンピテンス】は巡回指導に関わる場面で、適切かつ観察可能な行動をとる能力を指す。

<未経験の分野の仕事やチャレンジングな仕事においても、積極的に挑戦する>について、巡回指導教員 n は「自分にとって巡回指導は新しい職務、目まぐるしい変化や新たな課題に直面するから、積極的に取り組みます」こと等を強調していた。

<巡回指導教員の仕事に対する強い情熱を持つ>について、巡回指導教員 b は「より多くの特別なニーズを持つ子どもたちの力になりたいという思いで、巡回指導教員として働き始めました」と言った。

<巡回指導教員としての役割を理解する>について、巡回指導教員 h は「研究員と巡回指導教員の役割の中に似ているところがありますが、自分の役割を明確にする必要があると思います」と述べていた。<対人関係スキル>について、数名の巡回指導教員は保護者と児童生徒に対する共感をし合い、関係教員に過度の負担を課さないことの必要性を感じている。

②【価値観・倫理的コンピテンス】

【価値観・倫理的コンピテンス】とは巡回指導教員としての必要な安定した態度と意識である。

インタビューによって、巡回指導教員は通常学校教員や他の特別学校教員よりインクルーシブ教育理念を重視しており、「障害児の自立と社会参加に向けた支援を行うべきです」「通常学校に障害がある児童生徒が適応できるため、個別支援体制を取り込んでいる状況はまだ不足です」等が語られていた。

また、巡回指導教員に対して、職務複雑性によって多様な現場へ対応できるように、特別ニーズがある児童生徒に長期的・持続的な支援で効果が得られるため、責任感や使命感が不可欠である。

<障害がある児童生徒主体の教育観を持つ>について、巡回指導教員 p は「障害がある児童生徒の主体性を最大限度まで発達させます」を述べた。

③【知識・認知的コンピテンス】

【知識・認知的コンピテンス】は巡回指導教員が多様で幅広い教育知識を身に付けることをいう。

12名の巡回指導教員は<障害のある児童生徒に関する指導法を身につける>と<各障害種の児童生徒の心理（発達を含む）・生理・病理に関する知識を備える>ことに言及した。<教科教育に関する知識を身に付ける>に関して、巡回指導教員 j は「障害がある生徒の各科目の担任先生と検討した時、養成段階で勉強した教科に関する知識は役に立ちました」と言った。<教育法令・政策に関する知識を身に付ける>に関して、巡回指導教員 b は「巡回指導教員の仕事は「障害者教育条例」に基づいて展開するべきである」と言った。

巡回指導教員はそれぞれが専門分野を有しているものの、基本的に単独で、障害児童生徒の家、小・中学校、幼稚園等多様な教育現場に出向く。それゆえ、障害のある児童生徒に関する指導法をはじめ、各障害種の児童生徒の心理（発達を含む）・生理・病理、リソース教室、障害のある児童生徒に対する就学先の決定、教育法令・政策等教育に関

する幅広い知識を有していることが求められる。

④【機能的コンピテンス】

【機能的コンピテンス】は巡回指導教員の役割に関連し、特定の成果を得るため、業務を効果的に遂行する能力である。

＜通常学級における障害のある児童生徒に合理的配慮を提供する＞については、巡回指導教員は通常学級における障害のある児童生徒に対する課程の開発、宿題と試験のデザイン、教材と教具の工夫、集団授業の授業案の作成から、障害児童生徒が他の児童生徒との平等に教育権利を享有することなどを確保する。

＜個別指導を行う＞に関しては、数名の巡回指導教員は「特別なニーズがある児童生徒のニーズによって、個別指導計画を作成します」「適当な方策で個別指導を行います」「実情によって個別指導計画を調整します」という能力が不可欠であると言っていた。また、個別指導の時、児童生徒の悩みや不安等の相談を受けるため、巡回指導教員は心理健康カウンセリングに関する能力を備える必要がある。

＜障害がある児童生徒に対する評価を行う＞に関しては、巡回指導教員には主に診断的な評価と形成的な評価の実施に関する能力を求められる。児童生徒の障害、発達、学業等の状態は人または時期によって異なっていることから、授業参観等直接観察で児童生徒の実態把握・情報収集を行えることが必要である。

また、＜複数の関係を協調する＞＜児童生徒、保護者、通常学級担当教員、リソース教員等へのカウンセリングを行う＞と＜複数の連携・協同作業を行う＞に関する項目が多い。数名の巡回指導教員の発言から、「信頼関係をつります」「支持対象の決定を尊重します」ことが強調された。また、「巡回指導教員チームに基づき、他の巡回指導教員と連携したため、仕事の目標を達成できました」「地域における随班就読の教員に対する研修を企画や実施する時、研修ニーズの調査、研修教員の依頼、研修の場の確定等、いろいろなことで同時に各方面の関係者と協働しなければならないです」「就学先の決定に関しては保護者と通常学校の意見が不一致の際、第三者としての客観性を保つ必要があります」等が述べられていた。

＜ICT（Information and Communication Technology）活用による問題解決力＞については、IT（Information Technology）機器を活用して指導や支援を行うことだけではなく、巡回指導教員 b は「実際にコロナ禍の前、巡回指導の移動で長時間を費やしたので、オンライン方式を検討したかったです。今ネットワークで通常学校教員に日常の指導を行って、移動の時間を減らしました」と述べていた。

⑤【メタコンピテンシー・トランスコンピテンシー】

【メタコンピテンシー・トランスコンピテンシー】とは、ほかの能力の形成を支え、また一部や全部のコンピテンスを強化する能力あるいは仲介能力である。

＜ストレスや感情のコントロール＞については、巡回指導教員が対人関係や職務で発生された一連のストレスを処理する作業といえる。巡回指導教員 f は「自分の不快的な感情のコントロールが不能となったら、作業効率が低下しました」と言った。

＜生涯学習力を身に付ける＞に関しては、障害のある児童生徒を取り巻く環境がより複雑・多様化する近年において、知識・技能や教育環境を刷新するための生涯学習力を備えている必要があることである。自律的な学習または同僚や専門家等から学ぶことを通して巡回指導教員としての力を高めていく一方で、特別学校教員を併任している巡回指導教員は通常学校の教員や保護者からさまざまな指導方法を見て、逆に自分が特別学

校での仕事に役立っていると言った。また、生涯学習の基礎としての養成教育を重視されていることがわかった。養成段階に身につけた専門知識と技能等は巡回指導教員にとって役に立つと言った巡回指導教員が少なくない。

＜研究力を身に付ける＞に関して、数名の巡回指導教員は「研究意識を持って、巡回指導の中に研究課題を見つけます」「ひととおりの研究方法を踏まえた上で、実践に生きる課題を解いて、対策や研究成果を提出します」こと等を述べていた。

＜省察的实践力を身に付ける＞について、数名の巡回指導教員は「自己省察による巡回指導の仕事を改善します」「実践を通して専門性を向上させます」「経験により蓄積された知見を活用します」等を述べていた。

＜専門性向上意識を持っている＞について、巡回指導教員 r は「特別学校教員から巡回指導教員に転換してから、専門知識の不足を感じていますが、専門性向上の必要性があると思います」と言った。

表 2-3-2 巡回指導教員のコンピテンスの構成

コンピテンス因子	定義	行動指標
個人的・行為的 コンピテンス (85)	巡回指導に関わる 場面で、適切かつ 観察可能な行動を とる能力	未経験の分野の仕事やチャレンジングな仕事においても、積極的に挑戦する (9)
		巡回指導教員の仕事に対する強い情熱を持つ (4) 巡回指導教員としての役割を理解する (10) 対人関係スキル (62)
価値観・倫理的 コンピテンス (40)	巡回指導教員とし て必要な安定した 態度と意識	職業アイデンティティーの確立の程度が高い (6)
		インクルージョンの理念を持つ (11) 巡回指導教員の仕事に対する責任感を持つ (14) 障害がある児童生徒主体の教育観を持つ (9)
知識・認知的コ ンピテンス (56)	多様で幅広い教育 知識を身に付ける こと	障害のある児童生徒に関する指導法を身につける (16)
		各障害種の児童生徒の心理 (発達を含む)・生理・病理に関する知識を備える (19) 教科教育に関する知識を身に付ける (5) 教育法令・政策に関する知識を身に付ける (16)
機能的コンピテ ンス (309)	巡回指導教員の役 割に関連し、特定 の成果を得るた め、業務を効果的 に遂行する能力	通常学級における障害のある児童生徒に合理的配慮を提供する (31) 個別指導を行う (47)
		障害がある児童生徒に対する評価を行う (12) 複数な関係を協調する (42) 児童生徒、保護者、通常学級担当教員、リソース教員等へのカウンセリング を行う (62) 複数の連携・協同作業を行う (97) ICT活用による問題解決力 (18)
メタコンピテン シー・トランス コンピテンシー (79)	他の能力の形成を 支え、また一部や 全部のコンピテン スを強化する能力 あるいは仲介能力	ストレスや感情のコントロール (5)
		生涯学習力を身に付ける (11) 研究力を身に付ける (16) 省察的実践力を身に付ける (43) 専門性向上意識を持っている (4)

* () 内の数字はコードされた項目数である。

4 考察

インタビューデータの分析を通して、巡回指導教員のコンピテンスは個人的・行為的コンピテンス、価値観・倫理的コンピテンス、知識・認知的コンピテンス、機能的コンピテンスとメタコンピテンス・トランスコンピテンスを結集させる能力であることが明らかにされた。先行研究と異なる観点としては、本研究における巡回指導教員のコンピテンスとは、巡回指導教員としての役割に対して最大限にまで応えるため、個人の努力を通して獲得され、認知的側面・非認知的側面の両方を結集させつつ、総合的な能力であることが挙げられる。初期の研究は巡回指導教員が求められる知識と技能が列挙されたものである (Konza & Paterson, 1996; Yarger & Luckner, 1999; Foster & Cue, 2008; Luckner & Ayantoye, 2013; 宮内, 2017)。その後、研究の結論は知識やスキルの羅列から徐々に総合的な考察へ移行してきたが、能力は生涯を通じて発達・変容するものという特徴を示されていない。しかし、カリキュラムや評価への示唆を考える上で、この特徴への言及を欠かすことはできない (松下, 2021)。

また、巡回指導教員に求められるコンピテンスは期待されている役割に影響される。中国の巡回指導教員の役割は、個人の専門性に基づいて特別なニーズを持つ子どもへの直接的な指導・支援から、チームの専門性を踏まえて特別なニーズのある子どもおよび保護者、通常学校教員への間接的な指導・支援に転換してきた。つまり、障害が重複化した児童生徒の増加とインクルーシブ教育の推進に伴い、巡回指導教員は通常学校の障害のある子どもの支援者としてだけでなく、多様な関係者とコミュニケーションと連携する協調者となった。また、近年新型コロナウイルスの影響により進んだオンライン教育時代の ICT 利用は盛り上がってきた。違う学校に移動して実施される巡回指導は常に中止され、多くの巡回指導教員はオンライン指導に切り替えたと言っている。例えば、オンライン会議やソーシャルメディア、ネットワークを通して、通常学校教員と情報の交換、授業の共有等でオンライン指導を行う。巡回指導は完全にオンラインで実施できないが、巡回指導教員に ICT の活用力が求められる。それ以上の変化に対応できるように、専門性を向上するため、巡回指導教員は生涯学習力、研究力、省察実践力を兼ね備えている必要があるとのことであった。その中で、メタコンピテンス・トランスコンピテンスはほとんどの職種に適用できるようになるが、ほかの能力の形成を支援、また一部や全部のコンピテンスを強化する能力として位置付けられている。生涯学習力、省察の実践力、専門性向上意識に関する行動指標から、巡回指導教員のコンピテンスは発達と変容という特徴を持つことが見いだせる。

第4節 巡回指導教員のコンピテンス・モデルの開発

1 研究の目的

前述の文献やインタビューによって明らかにされた巡回指導教員のコンピテンスの要素と項目に基づき、中国の巡回指導教員のコンピテンス・モデルを開発し、信頼性と妥当性を検証することを目的とした。

2 研究方法

(1) 第2節における文献検討と第3節におけるインタビューデータの分析から抽出されたコンピテンス項目を比較し、巡回指導教員のコンピテンス・リスト案を作成した。

(2) 専門家に依頼し、コンピテンス・リスト案の内容的妥当性を評価した。構成員と

して、巡回指導教員経験 10 年以上の巡回指導教員 2 名、および巡回指導に関して領域の研究者 1 名で構成した。

専門家に、1) で作成したコンピテンス・リスト案をメールで発送し、リスト案について構成概念と項目が巡回指導教員に必要な能力として妥当であるかに関する意見を 1 週間に返送いただけるように依頼した。意見聴取の内容は、コンピテンス因子および項目ごとに、適切性、重要性と正確性を評価してもらった。適切性については、“全く適切ではない”、“あまり適切ではない”、“どちらともいえない”、“だいたい適切である”、“非常に適切である”の 5 つの選択肢がある。重要性については、“全く重要ではない”、“あまり重要ではない”、“どちらともいえない”、“だいたい重要である”、“非常に重要である”の 5 つの選択肢がある。正確性については、“不正確”、“どちらともいえない”、“正確”の 3 つの選択肢がある。また、コンピテンス・リスト案に不足している項目があれば、記述していただいた。

(3) ホリスティック・コンピテンス・モデル (Cheetham & Chivers, 2000) を参照し、コンピテンス・リスト案に基づき、巡回指導教員のコンピテンス・モデルを開発する。オンライン統計ツール (SPSSAU 20.0) を用いて、質問用紙調査によりそのモデルの信頼性を検討するために、モデルの各因子の内的一貫性を算出した。妥当性を検討するために、最尤法による構造方程式モデリング (SEM) を用いて確認的因子分析 (CFA) を行った。

調査を実施する前、巡回指導教員のコンピテンス・モデルは個人的・行為的コンピテンス、価値観・倫理的コンピテンス、知識・認知的コンピテンス、機能的コンピテンス、メタコンピテンス・トランスコンピテンスの 5 つの因子で構成され、各因子とその特定のコンピテンス項目との間に正の相関関係にあることを仮定した (H1)。また、メタコンピテンス・トランスコンピテンスは他の 4 つの因子に正の影響を与え、他の 4 つの因子のうちいずれかの 2 つの因子の間に相関関係があるという仮説を立てた (H2)。

そして、コンピテンス・リスト案に基づき、巡回指導教員の能力に関する自己評価尺度アンケートを作成した。アンケートにおいて、調査対象の属性を含め、設問は「コンピテンス項目で示す内容について、ご自身の実際を思い出し、当てはまるかどうか」を自己評価していただくこととし、選択肢として「1 全く出来ない」から「2 あまりできない」「3 どちらともいえない」「4 だいたいできる」「5 非常によくできる」の 5 件法のリッカートスケールとした。調査対象の属性についての設問は、性別、年齢、専攻別、学歴、地域、職級、巡回指導教員に関する研修経験の有無、専任・兼任の巡回指導教員、支援対象の障害種別、支援対象の教育段階別、通常学校教員の経験の有無、特別学校教員の経験の有無、巡回指導教員としての役割、特別学校教員としての経験年数、巡回指導教員としての経験年数であった。

スノーボールサンプリングを用いて、5 人の巡回指導教員を依頼して、オンラインアンケートのプラットフォームを通して自記式アンケート調査を行った。確認的因子分析に必要なサンプル数は、項目の 5-10 倍程度が必要とされている。リスト案が 23 項目であるため、115-230 人程度の回答が必要である。調査期間は 2022 年 8 月-10 月である。

3 倫理的配慮

本研究は上越教育大学研究倫理審査委員会の承認 (承認番号: 2022-50) を得て実施した。研究協力者には、研究の目的、方法、自由意思による参加・拒否権、プライバシー

表 2-4-1 巡回指導教員のコンピテンス・リスト案

コンピテンス因子	定義	コンピテンス項目	出典
A 個人的・行為的コンピテンス	巡回指導に関わる場面で、適切かつ観察可能な行動をとる能力	1 未経験の分野の仕事やチャレンジングな仕事においても、積極的に挑戦する	インタビュー・文献
		2 巡回指導教員の仕事に対する強い情熱を持つ	インタビュー・文献
		3 巡回指導教員としての役割を理解する	インタビュー
		4 対人関係スキル	インタビュー・文献
B 価値観・倫理的コンピテンス	巡回指導教員として必要な安定した態度と意識	5 職業アイデンティティーの確立の程度が高い	インタビュー・文献
		6 インクルージョンの理念を持つ	インタビュー・文献
		7 巡回指導教員の仕事に対する責任感を持つ	インタビュー・文献
		8 障害がある児童生徒主体の教育観を持つ	インタビュー
C 知識・認知的コンピテンス	多様で幅広い教育知識を身に付けること	9 障害のある児童生徒に関する指導法を身につける	インタビュー・文献
		10 各障害種の児童生徒の心理（発達を含む）・生理・病理に関する知識を備える	インタビュー・文献
		11 教科教育に関する知識を身に付ける	インタビュー・文献
		12 教育法令・政策に関する知識を身に付ける	インタビュー・文献
D 機能的コンピテンス	巡回指導教員の役割に関連し、特定の成果を得るため、業務を効果的に遂行する能力	13 通常学級における障害のある児童生徒に合理的配慮を提供する	インタビュー
		14 障害がある児童生徒に対する個別指導を行う	インタビュー・文献
		15 障害がある児童生徒に対する評価を行う	インタビュー・文献
		16 複数の関係を協調する	インタビュー・文献
		17 児童生徒、保護者、通常学級担当教員、リソース教員等へのカウンセリングを行う	インタビュー・文献
		18 複数の連携・協同作業を行う	インタビュー・文献
		19 ICT 活用による問題解決力	インタビュー
		20 柔軟性	文献
E メタコンピテンス ンシー・トランスコンピテンス	他の能力の形成を 支え、また一部や 全部のコンピテ ンスを強化する能力 あるいは仲介能力	21 ストレスや感情のコントロール	インタビュー
		22 生涯学習力を身に付ける	インタビュー・文献
		23 研究力を身に付ける	インタビュー・文献
		24 省察的実践力を身に付ける	インタビュー・文献
		25 専門性向上意識を持っている	インタビュー

表 2-4-2 専門家の意見のまとめ

コンピテンス因子	定義	コンピテンス項目	適切性	修正意見・修正案
A 個人的・行為的コンピテンス	巡回指導に関わる場面で、適切かつ観察可能な行動をとる能力	1 未経験の分野の仕事やチャレンジングな仕事においても、積極的に挑戦する 2 巡回指導教員の仕事に対する強い情熱を持つ 3 巡回指導教員としての役割を理解する 4 対人関係スキル	2	修正意見：項目 4 と項目 16 や 18 は似たような意味を表現している 修正案：項目 4 を削除する
B 価値観・倫理的コンピテンス	巡回指導教員として必要な安定した態度と意識	5 職業アイデンティティの確立の程度が高い 6 インクルージョンの理念を持つ 7 巡回指導教員の仕事に対する責任感を持つ 8 障害がある児童生徒主体の教育観を持つ		
C 知識・認知的コンピテンス	多様で幅広い教育知識を身に付けること	9 障害のある児童生徒に関する指導法を身につける 10 各障害種の児童生徒の心理（発達を含む）・生理・病理に関する知識を備える 11 教科教育に関する知識を身に付ける 12 教育法令・政策に関する知識を身に付ける		
D 機能的コンピテンス	巡回指導教員の役割に関連し、特定の成果を得るため、業務を効果的に遂行する能力	13 通常学級における障害のある児童生徒に合理的配慮を提供する 14 障害がある児童生徒に対する個別指導を行う 15 障害がある児童生徒に対する評価を行う 16 複数の関係を協調する 17 児童生徒、保護者、通常学級担当教員、リソース教員等へのカウンセリングを行う 18 複数の連携・協同作業を行う 19 ICT 活用による問題解決力 20 柔軟性		
E メタコンピテンス ー・トランスコンピテンス	他の能力の形成を支援、また一部や全部のコンピテンスを強化する能力あるいは仲介能力	21 ストレスや感情のコントロール 22 生涯学習力を身に付ける 23 研究力を身に付ける 24 省察的实践力を身に付ける 25 専門性向上意識を持っている	2	修正意見：項目 25 と項目 22 は似たような意味を表現している 修正案：項目 25 を削除する

表 2-4-3 巡回指導教員のコンピテンス・リスト

コンピテンス因子	定義	コンピテンス項目
A 個人的・行為的 コンピテンス	巡回指導に関わる 場面で、適切かつ 観察可能な行動を とる能力	C1 未経験の分野の仕事やチャレンジングな仕事においても、積極的に挑戦する(对于未经历过的、有一定难度的工作，勇于挑战) C2 巡回指導教員の仕事に対する強い情熱を持つ(对巡回指导教师的工作充满热情) C3 巡回指導教員としての役割を理解する(明确了解巡回指导工作的职责)
B 価値観・倫理的 コンピテンス	巡回指導教員とし て必要な安定した 態度と意識	C4 職業アイデンティティーの確立の程度が高い(认同巡回指导教师的角色价值) C5 インクルージョンの理念を持つ(认同融合教育理念) C6 巡回指導教員の仕事に対する責任感を持つ(对巡回指导教师的工作具备责任感) C7 障害がある児童生徒主体の教育観を持つ(尊重特殊儿童的主体性)
C 知識・認知的コ ンピテンス	多様で幅広い教育 知識を身に付ける こと	C8 障害のある児童生徒に関する指導法を身につける(具备特殊儿童的教学指导相关知识) C9 各障害種の児童生徒の心理(発達を含む)・生理・病理に関する知識を備える(具备特殊儿童障碍, 发展, 心理和行为等相关知识) C10 教科教育に関する知識を身に付ける(具备学科教育相关知识) C11 教育法令・政策に関する知識を身に付ける(了解特殊教育相关政策法规)
D 機能的コンピテ ンス	巡回指導教員の役 割に関連し、特定 の成果を得るた め、業務を効果的 に遂行する能力	C12 通常学級における障害のある児童生徒に合理的配慮を提供する(能够为特殊儿童提供在普通学校学习的合理便利支持) C13 障害がある児童生徒に対する個別指導を行う(能够为特殊儿童提供个别化指导) C14 障害がある児童生徒に対する評価を行う(能对特殊儿童进行发展性评估) C15 複数の関係を協調する(能够帮助协调教育行政部门、普通学校、资源中心以及家长等不同群体间的关系) C16 児童生徒、保護者、通常学級担当教員、リソース教員等へのカウンセリングを行う(能够为资源教师、随班就读任课教师、家长等提供咨询建议) C17 複数の連携・協同作業を行う(能与资源教师、随班就读任课教师、其他巡回指导教师、各领域专家等合作为特殊儿童提供支援) C18 ICT 活用による問題解決力(运用信息技术的能力) C19 柔軟性(能灵活应对工作中的各种变化和不确定)
E メタコンピテン シー・トランスコ ンピテンシー	他の能力の形成を 支え、また一部や 全部のコンピテン スを強化する能力 あるいは仲介能力	C20 ストレスや感情のコントロール(具有压力管理和情绪管理的能力) C21 生涯学習力を身に付ける(具备通过主动学习更新知识和技能的能力) C22 研究力を身に付ける(具备发现问题和解决课题的能力) C23 省察的实践力を身に付ける(具备反思实践能力)

注：コンピテンス項目の（）では中国語版の表記である。

保護・個人情報保護などの倫理的配慮について質問紙の冒頭で説明し、同意を取った。

4 結果

(1) コンピテンス・リスト案の作成

上記で述べた方法によってコンピテンス・リスト案を作成した。詳細は表 2-4-1 に示した。コンピテンス項目 1, 2, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 22, 23, 24 はインタビュー分析と文献検討の両方による抽出された。コンピテンス項目 3, 8, 13, 19, 21, 25 はインタビュー分析による抽出された。コンピテンス項目 20 は文献検討により抽出された。

(2) 専門家の意見による内容的妥当性の検証

専門家 3 人の意見を表 2-4-2 に示した。適切性については、3 人のうち 2 人がコンピテンス項目 4 と項目 25 に対して「あまり適切ではない」と判断し、修正意見が出された。他の項目に対しては 3 人のいずれかが「非常に適切である」と判断した。重要性と正確性については 3 人のいずれかが「非常に重要である」及び「正確」と判断した。修正意見や修正案については、最右側の列に示している。

専門家の意見を踏まえて、修正された項目は以下の通りであった。項目 4 と項目 16 や 18, または項目 25 と項目 22 は似たような意味を表現しているので、修正案どおりに項目 4 と項目 25 を削除した。修正されたコンピテンスリストは表 2-4-3 の通りである。

(3) コンピテンス・モデルの開発

得られたコンピテンス・リスト及び前述の仮説を踏まえて、巡回指導教員のコンピテンス・モデルの仮説モデルを構築し (図 2-4-1), 質問用紙調査による仮説モデルを検証した。

① 調査対象の属性

最終的に、巡回指導制度が実施されている 16 省 (直轄市) の 275 人からアンケートを回収した。有効回答率は 100% であった。表 2-4-4 に対象者の属性を示した。

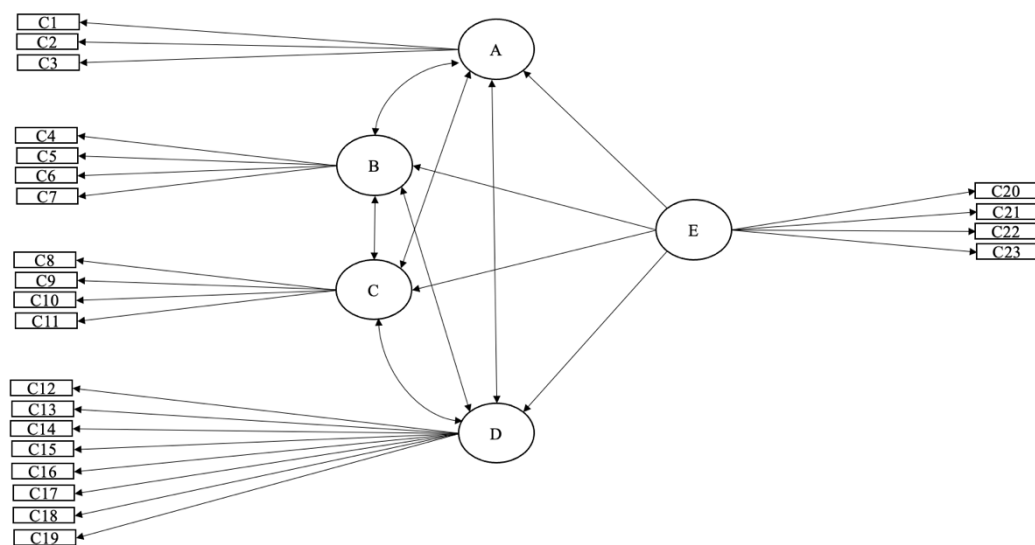


図 2-4-1 仮説モデル

表 2-4-4 対象者の属性 (n=275)

属性	属性の項目	人数	比率
性別	男性	48	17.5%
	女性	227	82.5%
年齢	25歳以下	16	5.8%
	25~35歳	82	29.8%
	36~45歳	86	31.3%
	46~55歳	82	29.8%
	55歳以上	9	3.3%
専攻別	特別教育専攻	114	41.5%
	他の専攻	161	58.5%
学歴	高等専門学校卒業	17	6.2%
	大学卒業	225	81.8%
	大学院修士課程修了	30	10.9%
	大学院博士課程修了	3	1.1%
特別教育資源センター	省レベル	8	2.9%
	市レベル	72	26.2%
	区・県レベル	195	70.9%
地域*	東部地域 (北京、天津、上海、江蘇省、浙江省、福建省、山東省、広東省)	184	67.3%
	中部地区 (山西省、安徽省、湖南省)	13	4.7%
	西部地区 (貴州省、雲南省)	7	2.5%
	東北地方 (遼寧省、吉林省、黒龍江省)	66	24.0%
	回答なし	5	1.8%
職級 ^{注3)}	正高級教員	5	1.8%
	高級教員	82	29.8%
	一級教員	113	41.1%
	二級教員	64	23.3%
	三級教員	11	4.0%
研修経験	ある	168	61.1%
	なし	107	38.9%
専任・兼任	専任	75	27.3%
	兼任	200	72.7%
支援対象の障害種別	視覚障害	65	23.6%
	聴覚障害	100	36.4%
	言語障害	152	55.3%
	肢体不自由	126	45.8%
	知的障害	227	82.5%
支援対象の教育段階別	自閉症・ペストグラム	208	75.6%
	注意欠如・多動症	163	59.3%
	学習障害	147	53.5%
	重複障害	149	54.2%
	学齢前	115	41.8%
通常学校教員の経験	小学校	252	91.6%
	中等学校	130	47.3%
	高等学校	29	10.5%
通常学校教員の経験	ある	112	40.7%
	なし	163	59.3%

特別学校教 員の経験	ある	260	94.5%
	なし	15	5.5%
役割	随班就読の教員への支援と指導	236	85.8%
	リソース教員への支援と指導	217	78.9%
	障害がある児童生徒の保護者への支援と指導	245	89.1%
	連携・協働して地域活動、研究プロジェクトや教員研修を行 う	172	62.5%
	障害がある児童生徒に対する評価を行う	216	78.5%
	障害がある児童生徒に対する個別指導を行う	216	78.5%
	地域における随班就読の児童生徒の情報管理	187	68.0%
	地域におけるインクルーシブ教育に関する経験と政策を普及 する	157	57.1%
	他の役割	34	12.4%
		平均値	最大値
特別学校教 員としての 経験年数	12.8年	39年	0年
巡回指導教 員としての 経験年数	5年	36年	0.5年

注：①属性の地域において有効回答者数は270名。その他の属性に関する質問の有効回答率は100%であった。

②信頼性の検証

信頼性を検討するために内的一貫性を算出した。「信頼性基準：クロンバックの α 係数 ≥ 0.7 」に基づいて検討した。その結果（表2-4-5），5つの因子の α 係数は0.857～0.944の範囲にあった。クロンバックの α 係数は一般に0.7以上であれば各項目が同じ特性または特徴を測定する根拠を持つと言われており，本研究のコンピテンスリストは十分な内的一貫性をもつものと考えられる(Creswell, 2002)。

③妥当性の検証

測定項目によって捉えられるコンピテンス因子及び項目の妥当性を検討するために，SEMによる確認的因子分析を行った。その結果に基づいて，3つの側面から構成概念の妥当性を検討した。すなわち，項目-因子相関関係，収束的妥当性と弁別的妥当性の3つをそれぞれ複数の基準に照らして検討した。

項目-因子相関関係について，23項目の因子負荷の標準定値は0.6を超え，全ては統計的有意性があったので，項目と因子の間に良好的な測定関係が示された。

収束的妥当性について，「収束的妥当性基準1：CR (composite reliability) ≥ 0.6 」(Bagozzi & Yi, 1988)，および「収束的妥当性基準2：AVE (average variance extracted) ≥ 0.5 」(Fornell & Larcker, 1981)に基づいて検討した。その結果（表2-4-6），各因子のAVE及びCRを確認してみると，5つの因子のCRは0.933～0.964の範囲の値であり，同様に，AVEは0.736～0.858の範囲の値であった。したがって，すべての因子について，収束的妥当性基準1および収束的妥当性基準2が満たされていた。

弁別的妥当性について，本研究では，ホリスティック・コンピテンス・モデル(Cheetham & Chivers, 2000)を参照し，巡回指導教員のコンピテンスリストの23項目の因子構造を5因子モデルと想定した。1因子モデル，2因子モデル，3因子モデル，4因子モデル，5因子の適合度と比較した。その結果，表2-4-7のように， χ^2 , df, χ^2/df , NFI, CFI, RMSEAの6つの指標と判断基準を確認すると，5因子構造が最も良好な値を示した。したがって，5因子のコンピテンスモデルにおいて，各因子及びそれを測定する各項目は弁別されていると考えられる。

④仮説モデルの適合度

仮説モデルの適合度を確認的因子分析で確認した。適合度は表2-4-8のように示されている。モデルのGFIは0.90を超えていないものの許容範囲であった。 χ^2/df , RMSEA, RMR, CFI, NFI, NNFIの値は許容範囲の内なので，適合度は概ね良好と考えられた。

また，5つの因子の相関関係について，メタコンピテンス・トランスコンピテンスと他の4つの因子の間に有意な正の関連を示した。しかし，他の4つの因子のうち，個人的・行為的コンピテンスと価値観・倫理的コンピテンス，価値観・倫理的コンピテンスと知識・認知的コンピテンス，知識・認知的コンピテンスと機能的コンピテンスの間にしか有意な正の関連を示していなかった（図2-4-2のように示した）。

⑤最終のコンピテンス・モデル

以上の結果を踏まえて，仮説1が支持され，仮説2が一部支持された。最終的に巡回指導教員のコンピテンス・モデルは，図2-4-2のとおりであった。

表 2-4-5 確認的因子分析の結果

因子・項目	クロンバ ックの α 係数	項目-因子相関関係 (The Interval Factor Loading)	平均分散抽出 (AVE)	構成概念信頼 性 (CR)
A 個人的・行為的コンピテン ス	0.857		0.796	0.921
C1		0.883		
C2		0.922		
C3		0.871		
B 価値観・倫理的コンピテン ス	0.908		0.866	0.963
C4		0.942		
C5		0.894		
C6		0.958		
C7		0.927		
C 知識・認知的コンピテンス	0.925		0.822	0.949
C8		0.967		
C9		0.965		
C10		0.822		
C11		0.865		
D 機能的コンピテンス	0.944		0.790	0.968
C12		0.929		
C13		0.923		
C14		0.902		
C15		0.939		
C16		0.945		
C17		0.768		
C18		0.820		
C19		0.869		
E メタコンピテンシー・トラ ンスコンピテンシー	0.928		0.790	0.938
C20		0.868		
C21		0.834		
C22		0.921		
C23		0.929		

表 2-4-6 収束的妥当性に関する指標

項目数	有効標本サイズ	全項目の標準推定値の区間	5つの因子の AVE の平方根の区間	5つの因子の CR の区間
23	275	0.766~0.965	0.736~0.858	0.933~0.964

表 2-4-7 コンピテンスリストのそれぞれの因子構造のモデル適合度の比較

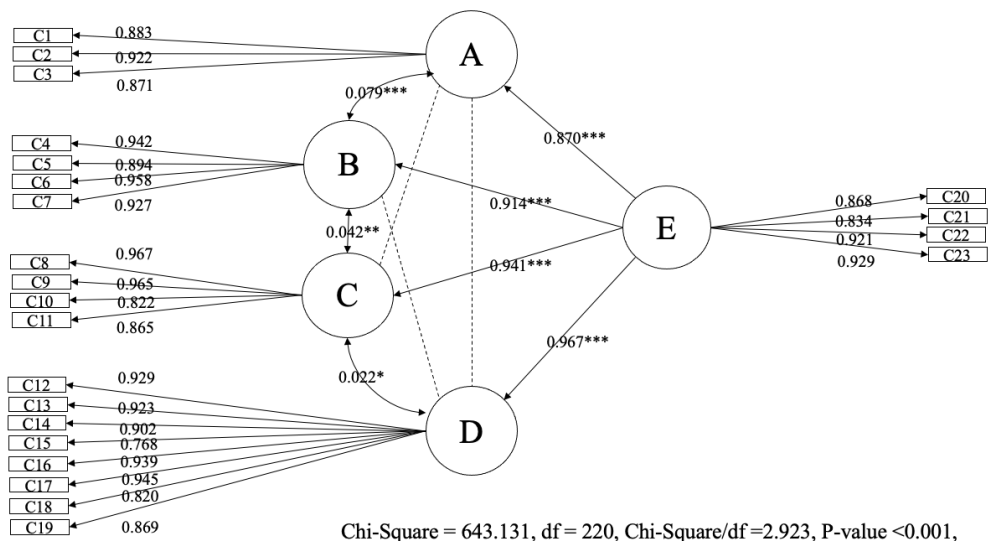
No.	それぞれの因子構造のモデル	χ^2	df	χ^2/df	NFI	CFI	RMSEA	モデル適合度の比較	$\Delta\chi^2$	Δdf
1	5因子モデル	643.131	220	2.923	0.931	0.954	0.084			
2	4因子モデル	795.412	224	3.551	0.915	0.937	0.096	2vs1	152.281***	4
3	3因子モデル	982.377	227	4.328	0.895	0.917	0.110	3vs1	339.246***	7
4	2因子モデル	1092.422	229	4.770	0.884	0.905	0.117	4vs1	449.291***	9
5	単因子モデル	1211.557	230	5.268	0.871	0.892	0.125	5vs1	568.426***	10

注：4因子モデル=A+B, C, D, E. 3因子モデル=A+B+C, D, E. 2因子モデル=A+B+C+D, E. 単因子モデル=A+B+C+D+E. *** p

<0.001

表 2-4-8 仮説モデルの適合度

	値	許容範囲
χ^2/df	2.923	<3 (Kline, 2005)
GFI	0.825	≥ 0.90 (Hair et al., 2006)
RMSEA	0.084	<0.10 (Hair et al., 2006)
RMR	0.022	<0.05 (McDonald & Moon-Ho, 2002)
CFI	0.954	≥ 0.90 (Bentler, 1990)
NFI	0.931	≥ 0.90 (Hair et al., 2006)
NNFI	0.947	≥ 0.90 (Bentler & Bonett, 1980)



Chi-Square = 643.131, df = 220, Chi-Square/df=2.923, P-value <0.001,
 GFI = 0.825, RMSEA = 0.084, RMR=0.022, CFI=0.954, NFI=0.931, NNFI=0.947

図 2-4-2 巡回指導教員のコンピテンス・モデル

5 考察

(1) 巡回指導教員のコンピテンス・モデル

これまでの先行研究では、巡回指導教員に求められるコンピテンスを知識や技能の離散的なリストとして、または態度・信念、知識及び技能に重点を置いて説明したが、本研究では、巡回指導教員のコンピテンスを、個人的・行為的コンピテンス、価値観・倫理的コンピテンス、知識・認知的コンピテンス、機能的コンピテンス、メタコンピテンス・トランスコンピテンスという 5 つの要素から巡回指導教員の能力を概念化した。CFA の結果によって、5 因子モデルが他のモデルより優れた妥当性を提供することが示された。

近年、OECD の教育 2030 報告書では、コンピテンスの範囲を「変革的なコンピテンス」(OECD, 2019) に拡大している。本研究では、コンピテンスの概念の拡張と一致して、ストレスや感情を管理する能力 (C20)、アクティブラーニング (C21)、問題解決力 (C22)、反省力 (C23) を巡回指導教員のメタコンピテンス・トランスコンピテンスとしてカテゴリされた。柔軟性と複雑さのある職場環境の文脈で、巡回指導教員が知識、技能、態度だけでなく、メタコンピテンス・トランスコンピテンスを身につけることが重要であると考えられる。

また、5 つのコンピテンス要素の定義と内容を、先行研究で挙げられた知識、技能、態度の項目と比較すると、知識・認知的コンピテンスと知識、機能的コンピテンスと技能の間には共通点があった。したがって、ここでは価値観・倫理的コンピテンスと個人的・行為的コンピテンスに焦点を当てることを目指している。Kluwin et al. (2004) には、効果的な巡回指導教員は特定の価値観を通して、自分の役割について肯定的な総合的イメージを生成し、一般的なイメージまたは首尾一貫した個人的イメージに基づいて行動できる教員であると論じている。この観点より、価値観・倫理的コンピテンスは具体的な価値体系と考えることができ、個人的・行為的コンピテンスは一般的なイメージまたは首尾一貫した人格に基づいて行動する能力と考えることができる。これらは、効果的な巡回指導教員にとって不可欠な能力である。

さらに、5 つのコンピテンス要素の間に 2 つのタイプの関係を示している。一つは、メタコンピテンス・トランスコンピテンスが他の 4 つのコンピテンス要素にポジティブな影響を与えることであり、これは H2 の前半部分と一致する。例えば、アクティブ・ラーニングの能力は、巡回指導教員が自分の役割の変化や能力の限界を認識するとき、継続的な専門的成長を促進するための専門性向上の活動に積極的に取り組む原動力となる (Zhu et al., 2021)。反省力については、Schön (1983, 1987) は、能力の自己認識が反省(あるいはするべきである)につながり、反省の主な目的は専門的能力を向上させることである(あるいは向上させるべきである)と示唆した。

もう一つは、個人的・行為的コンピテンスと価値観・倫理的コンピテンス、価値観・倫理的コンピテンスと知識・認知的コンピテンス、知識・認知的コンピテンスと機能的コンピテンスとの間に有意な正の相関があることである。Cheetham & Chivers (1996) によれば、この正の相関は 2 つの方法で説明できる。一つ目は、一つの能力を向上させることがペアのもう一つの成長に影響を与えることである。二つ目は、これらの構成要素はいくつかのレベルで相互作用することである。例えば、教育評価 (C14) を実施するには、障害のある児童生徒に関する心理(発達を含む)・生理・病理知識 (C9) が必要である。したがって、上記のような関係のあり方を踏まえて、巡回指導教員の専門性の向上と効果的な巡回指導について議論する必要があると考える。

一方、個人的・行動的コンピテンスと機能的コンピテンス、個人的・行動的コンピテ

ンスと知識・認知的コンピテンス、価値観・倫理的コンピテンスと機能的コンピテンスの間には、仮説のような正の相関関係が見られなかった。これらの3つのペアのコンピテンス要素の間には直接的な相関は認められなかったが、メディエーターを介した間接的な相関がある可能性が示唆された。これらの間接的な相関関係のアプローチとしては、個人的・行動的コンピテンス↔価値観・倫理的コンピテンス↔知識・認知的コンピテンス↔機能的コンピテンス、個人的・行動的コンピテンス↔価値観・倫理的コンピテンス↔知識・認知的コンピテンス↔機能的コンピテンスなどが考えられる。つまり、言及したコンピテンス要素のペアの間に直接的な相関関係がないとしても、間接的な相関関係が他のコンピテンス要素を通じて媒介される可能性があることを示唆している。このような間接的な相関関係は、今後の研究において検討すべき課題として残されている。

(2) 中国における巡回指導教員のコンピテンスの特徴

中国における巡回指導教員のコンピテンスの特徴を明らかにするために、中国の他の特別教育教員や異なる国の巡回指導教員に求められるコンピテンスと比較した。

中国の特別教育教員には、特別学校教員、随班就読教員、リソース教員、巡回指導教員、その他障害のある児童生徒を支援する教員が含まれる(中国教育部, 2015)。他の特別教育教員とは異なり、巡回指導教員は、担当する生徒数や職業現場が固定されておらず、より多様な役割を担っている。巡回指導教員は、より統合的なコンピテンスを持つことが期待されている。

例えば、指導法に関する知識(C8)と教科教育に関する知識(C10)を身につけることは、巡回指導教員にとって重要である。巡回指導教員は、通常学校の学科、教科書、指導方法に熟知している必要があると言われていた。これは、特別学校教員とは異なる点である。また、協調(C15)、カウンセリング(C16)、連携(C17)という能力が最も多く挙げられた。他の特別教育教員が主に直接的な支援を提供することとは異なり、コンサルテーションは巡回指導教員の役割の中でますます重要な位置を占めるようになってきている。Sharma et al. (2010)は、より効果的な巡回指導教員は、協力的なコンサルテーションスキルを持っていることを明らかにした。

さらに、異なる国の文脈における巡回指導教員の能力には、相違点よりも類似点の方が多い。Miyachi & Gewinn (2021)は、各国の巡回指導教員を、学校ベース型、学校ベース型の単一役割、センターベース型という3つのタイプを明らかにした。中国には3つのタイプの巡回指導教員がすべて存在する^{注4)}。したがって、インタビューのデータより得られたコンピテンス項目のほとんどは、先行研究の知見と一致している。しかし、中国の巡回指導教員のほとんどは、特別学校に所属する兼任の巡回指導教員であるため、この二重の役割が新たな課題をもたらしている。巡回指導教員は、巡回指導、日常の特別学校での指導、学生の情報管理、地域の教員研修など、多忙な業務状況に直面している。そのため、巡回指導教員には柔軟性が求められる(C19)。また、巡回指導教員のICT活用能力(C18)については、今後の研究においてさらなる検討が必要である。COVID-19パンデミック下、巡回指導に大きな影響を与えている。中国の巡回指導教員は、ICT技術をオンライン巡回指導に活用することの重要性を認識している。オンライン巡回指導は巡回指導教員の業務量の多さや効率の低さ、学校間の距離による不便さといった問題を解決するのに役立つ。

(3) 本研究の意義(巡回指導教員のコンピテンス・モデルの意義)

本研究で開発された巡回指導教員のコンピテンシ・モデルは、実践意義として主に2つの点がある。

第一に、巡回指導教員に求められる能力の本質とその専門性向上について新たな視点を提供したことである。これまでの先行研究では主に専門的な知識や技能が重視されてきたが、本研究では個人的・行為的コンピテンシ、価値観・倫理的コンピテンシ、メタコンピテンシー・トランスコンピテンシーが同等に重要であることを強調している。

個人的・行為的コンピテンシと価値観・倫理的コンピテンシはしばしば見過ごされがちである。これらのコンピテンシが、知識・認知的コンピテンシや機能的コンピテンシと比較して、フォーマルラーニングを通じて獲得することが難しいからだと考えられる。例えば、教員の自己効力感(TSE)に対応する、未知のチャレンジに取り組む勇氣などのコンピテンシがある。学校や大学が提供する研修や資料が、TSEの向上に寄与することがわかっている。Gordon et al. (2022)は、初任者の段階における効果的な監督とポジティブなフィードバックは代替経験を与え、自信を高め、ネガティブな感情的反応を軽減するのに役立つことが示唆された。

メタコンピテンシー・トランスコンピテンシーは常に焦点に当てられてこなかった。教職の専門職化を推進する理論と実践には2つの対立する系譜が存在してきた。一方の系譜は「技術的熟達者(technical expert)」モデルであり、もう一方の系譜は「反省的实践家(reflective practitioner)」モデルと呼ばれる(佐藤, 2016)。多くの研究者は「技術的熟達者(technical expert)」モデルを支持する傾向があるが、知識と技能が巡回指導教員に必要なコンピテンシの中心であると考えられる。本研究では、巡回指導教員に対して専門的な知識と反省力が両方とも不可欠であるため、巡回指導教員は技術的熟達者であると同時に反省的实践家であると主張したい。しかし、メタコンピテンシー・トランスコンピテンシーを身につけることの重要性は、教員の能力レベルによって異なる。まだ十分な実践経験を積んでいない学生教員や初任者教員にとって、専門的な知識と技能を向上させることにより多くの利益を得るかもしれない。一方、中堅教員の専門性向上に対して、反省力がより重要であると考えられる。したがって、巡回指導教員の経験や能力のレベルに応じて、教員の専門性を向上させるために、異なるコンピテンシ要素に焦点を当てる必要がある。

第二に、コンピテンシ・モデルの開発は、巡回指導教員のコンピテンシの育成や評価などに有益な知見を提供する。中国やその他の国々では、巡回指導教員の需要が高まっている。しかし、教員養成課程には常に隔離された環境で働く特別教育教員に焦点を当て、効果的な巡回指導教員に必要な知識や技能にはほとんど注意を払っていないと指摘されている(Foster & Cue, 2008; Luckner & Ayantoye, 2013)。また、ほとんどの巡回指導教員は、職務経験や研修から関連するコンピテンシを獲得していることが指摘された(Luckner & Ayantoye, 2013; Foster & Cue, 2008)。中国でも同様の状況が存在し、巡回指導教員向けの教員養成プログラムや研修制度はほとんどない(張・王・王・栗, 2019)。質が高く専任の巡回指導教員の数量が顕著に不足している。そのため、巡回指導教員を専任職として育成することが当面の急務課題である(孫・杜・史・朱, 2022)。そのため、巡回指導教員に求められるコンピテンシを明らかにすることは重要である。

第5節 小結

本研究の目的は、通常学校に就学する障害のある児童生徒に対する専門教員による巡回指導制度を実施している中国に焦点を当て、質の高いインクルーシブ教育を実践できる巡回指導教員の育成と専門性を向上させるための巡回指導教員のコンピテンシ・モデ

ルを開発することであった。そのために、下記の2つの課題を検討した。

課題1 中国の巡回指導教員の役割の特徴を明らかにする。それは巡回指導教員の能力形成に寄与することになる。具体的には、「巡回指導教員の役割書」を収集し、役割書の文字テキストデータをコード化し、得られたコードを意味内容の類似性に従って分類し、サブカテゴリーを抽出した。

課題2 中国における巡回指導教員のコンピテンス・モデルを開発するために、まず、巡回指導や巡回指導教員に関する文献に基づき、巡回指導教員のコンピテンスに該当する項目を抽出した。次に、巡回指導教員を対象として、役割を果たした際の具体的な事例をインタビューし、役割の特徴を踏まえて巡回指導教員が求められるコンピテンスの構成概念（要素・項目）について明らかにした。さらに、文献やインタビューによって明らかにされた巡回指導教員のコンピテンスの要素と項目に基づき、中国の巡回指導教員のコンピテンス・モデルを開発し、信頼性と妥当性を検証した。

注

(1) 具体例叙述法とは、ある特定の行為を達成する際の具体的な行動を対象とし、その行動事例を多数収集し、分類し、体系化する方法である。

(2) STAR 法とは、「Situation, Target&Task, Action, Result」の頭文字を取ったもので、この順番で論旨を展開する方法である。面接者が行動ベースの質問に対応するために、特定の状況、課題、行動及びその結果について話す方法である。この方法を使用することで、面接者から具体的な行動の詳細を探り、出来事の文脈をより明確に示すことができる。また、面接者の役割と行動についてより深い理解が得られる。さらに、面接者に質問に焦点を当てるように誘導することができる。

(3) 職級について、小中学校教員の職級とは、教員の専門能力の高低、学歴、経験によって分類して定めた階級のことである。2015年の「关于深化中小学教师职称制度改革指导意见」より、小学校教員と中学校教員の職級が五級に統合された。職級制度において、高い順に正高級、高級、一級、二級、三級となった。統一された小中学校教員の職級は、それぞれ公共事業者の専門職の職階に対応している。正高級教員は1-4級、高級教員は5-7級、一級教員は8-10級、二級教員は11-12級、三級教員は13級に対応する。正高級教員は、小学校教員において1%以下、中学校教員において2%以下を占める。

(4) 中国における多くの特別教育資源センターは、特別学校から転換されたものであるが、独立の特別教育資源センターもある。そのため、中国には学校ベース（兼任の巡回指導教員）、学校ベースの単一役割（非独立特別教育資源センターに所属する専任の巡回指導教員）及びセンターベース（独立特別教育資源センターに所属する専任の巡回指導教員）という3つのタイプの巡回指導教員が存在している。

参考文献

- Anderson, J., Boyle, C. & Deppeler, J. (2014). The Ecology of Inclusive Education-Reconceptualising Bronfenbrenner in Zhang, H. Wing P., Chan K., and Boyle C. (Eds.) Equality in education: Fairness and inclusion. Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers.
- Antia, S. D., & Jones, P. B. (2010). Development of a risk scale to determine services to deaf/hh students in public schools. Paper presented at the American Educational Research Association Annual Conference.
- Antia, S. D., Kreimeyer, K. H., & Reed, S. (2010). Supporting students in general education classrooms. The Oxford handbook of deaf studies, language, and education, 2, 72-92.

- Bagozzi, R. P., & Yi, Y. (1988). On the evaluation of structural equation models. *Journal of the academy of marketing science*, 16, 74-94.
- Bullard, C. (2003). *The itinerant teacher's handbook*. Hillsboro, OR: Butte Publications.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. sage.
- Cheetham, G., & Chivers, G. (1996). Towards a holistic model of professional competence. *Journal of European industrial training*, 20(5), 20-30.
- Cheetham, G., & Chivers, G. (2000). A new look at competent professional practice. *Journal of European Industrial Training*, 24(7), 374-383.
- Creswell, J. W. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative (Vol. 7)*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Dinnebeil, L., Pretti-Frontczak, K., & McInerney, W. (2009). A consultative itinerant approach to service delivery: Considerations for the early childhood community.
- Flanagan, J. C. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51(4), 327-358.
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of marketing research*, 18(1), 39-50.
- Foster, S., & Cue, K. (2008). Roles and responsibilities of itinerant specialist teachers of deaf and hard of hearing students. *American Annals of the Deaf*, 153(5), 435-449.
- Gordon, D., Blundell, C., Mills, R., & Bourke, T. (2022). Teacher self-efficacy and reform: a systematic literature review. *The Australian Educational Researcher*, 1-21.
- Guthrie, H. (2009). *Competence and Competency-based Training: What the Literature Says*. National Centre for Vocational Education Research Ltd. PO Box 8288, Stational Arcade, Adelaide, SA 5000, Australia.
- Hyde, M., & Power, D. (2004). Inclusion of deaf students: An examination of definitions of inclusion in relation to findings of a recent Australian study of deaf students in regular classes. *Deafness & Education International*, 6(2), 82-99.
- Kluwin, T. N., Morris, C. S., & Clifford, J. (2004). A rapid ethnography of itinerant teachers of the deaf. *American annals of the deaf*, 149(1), 62-72.
- Konza, D., & Paterson, J. (1996). The itinerant teacher in isolation. *Australian Journal of Education of the Deaf*, 2(2), 42-47.
- 越塚美加 (1993) 情報利用行動調査の一技法としての具体例叙述法, 図書館学会年報, 39 (1) , 1-12.
- Le Deist, F. D., & Winterton, J. (2005). What is competence? *Human resource development international*, 8(1), 27-46.
- Luckner, J. L., & Ayantoye, C. (2013). Itinerant teachers of students who are deaf or hard of hearing: Practices and preparation. *Journal of deaf studies and deaf education*, 18(3), 409-423.
- Luckner, J. L., & Howell, J. (2002). Suggestions for preparing itinerant teachers: A qualitative analysis. *American Annals of the Deaf*, 147(3), 54-61.
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2015). *Designing qualitative research (6th ed.)*. SAGE.
- 松下佳代. (2021). 教育におけるコンピテンシーとは何か-その本質的特徴と三重モデル. *京都大学高等教育研究*, 27, 84-108.
- McLinden, M., & McCracken, W. (2016) Review of the visiting teachers service for children with hearing and visual impairment in supporting inclusive educational practice in Ireland: Examining stakeholder feedback through an ecological systems theory. *European Journal of*

- Special Needs Education , 31 (4) , 472-488.
- 宮内久絵 (2017) . イギリスのインクルーシブ教育下における巡回指導教員が直面する役割と資質能力: オールダム地方当局における視覚障害専門教員 (QTVI) へのインタビューを中心に. 弱視教育, 55(3), 13-19.
- Miyauchi, H., & Gewinn, W. (2021) Practices and perceptions of German itinerant teachers in the field of visual impairment: Exploratory research focusing on three types of itinerant services. *British Journal of Visual Impairment* , 39 (1), 53-63.
- OECD (2019). OECD Learning Compass 2030: A Series of Concept Notes. https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf, Retr-ieved December 31, 2022.
- 佐藤学 (1996). 教育方法学, 岩波書店出版社.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*, Maurice Temple Smith, London.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass, San Francisco, CA.
- Sharma, U., Moore, D., Furlonger, B., Smyth King, B., Kaye, L., & Constantinou, O. (2010). Forming effective partnerships to facilitate inclusion of students with vision impairments: Perceptions of a regular classroom teacher and an itinerant teacher. *British Journal of Visual Impairment*, 28(1), 57-67.
- 孫穎,杜媛,史亜楠,朱勃霖(2022).融合教育背景下巡回指導教員專業素養構建研究.中国特殊教育, 06,33-42.
- Virginia's Community College (2020). *The STAR Method*. https://www.vawizard.org/wiz-pdf/STAR_Method_Interviews.pdf, Retrieved June 1, 2022.
- Wesley, P. W., & Buysse, V. (2004). Consultation as a framework for productive collaboration. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 15, 127–150.
- Yarger, C. C., & Luckner, J. L. (1999). Itinerant teaching: The inside story. *American Annals of the Deaf*, 309-314.
- 張悅歆,王蒙蒙,王雁,栗敬刪(2019).随班就讀巡回指導工作現狀及反思: 巡回指導教師的視角. 基礎教育,16(1),63-72.
- 中国教育部 (2015) . 特別教育教員専門基準 , http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s6991/201509/t20150901_204894.html, (参照 2022/12/31) .
- 中国教育部 (2015) . 关于深化中小学教师职称制度改革的指导意见 , https://www.gov.cn/gongbao/content/2016/content_5033907.htm, (参照 2023/12/14) .
- Zhu, N., Gao, L., Wang, J., Wang, Y., Huang, Z., Guo, N., & Feng, Y. (2021). Professional Qualities of Special Education Itinerant Teachers: A Qualitative Study from China. *International Journal of Disability, Development and Education*, 68(6), 742-757.

第3章 中国における巡回指導教員のコンピテンスの現状とその影響因子（研究2）

第1節 巡回指導教員が備えているコンピテンスの現状

1 研究の目的

本研究は、第2章で開発された巡回指導教員のコンピテンシ・モデルに基づき、中国のインクルーシブ教育における巡回指導教員が備えているコンピテンシの現状を明らかにすることを目的とした。

2 研究方法

第2章の第4節の研究手法の(3)と同じ手続きで実施した。コンピテンシ・モデルに基づき、巡回指導教員の能力に関する自己評価尺度アンケート（アンケートの質問の項目は表3-1-1のように示される）を作成した。アンケートにおいて、調査対象の属性を含め、設問は「コンピテンシ項目で示す内容について、ご自身の実際を思い出し、当てはまるかどうか」を自己評価していただくこととし、選択肢として「1全く出来ない」から「2あまりできない」「3どちらともいえない」「4だいたいできる」「5非常によくできる」の5件法のリッカートスケールとした。

尺度の信頼性については、クロンバックの α 係数を算出することによって内的整合性を検討した。各下位尺度及び尺度全体の α 係数については、「個人的・行為的コンピテンシ」が0.92、「価値観・倫理的コンピテンシ」が0.96、「知識・認知的コンピテンシ」が0.95、「機能的コンピテンシ」が0.97、「メタコンピテンシー・トランスコンピテンシー」が0.94、尺度全体が0.99であった。

分析項目としての調査対象の属性には、性別、年齢、専攻別、学歴、職級、地域、巡回指導教員に関する研修経験の有無、専任・兼任の巡回指導教員、通常学校教員の経験の有無、特別学校教員の経験の有無、巡回指導教員としての役割、特別学校教員としての経験年数、巡回指導教員としての経験年数ということがある。

分析方法について、コンピテンシ項目総得点、全体の巡回指導教員を対象として、5つのコンピテンシ因子及び23コンピテンシ項目の得点について記述統計分析を行った。オンライン統計ツール（SPSSAU 20.0）を用いて、分析を行った。

3 倫理的配慮

本研究は上越教育大学研究倫理審査委員会の承認（承認番号：2022-50）を得て実施した。研究協力者には、研究の目的、方法、自由意思による参加・拒否権、プライバシー保護・個人情報保護などの倫理的配慮について質問紙の冒頭で説明し、同意を取った。

4 結果

(1) 調査対象の属性

表3-1-2のようであった。

表3-1-1 質問項目

コンピテンス因子	コンピテンス項目	コンピテンス項目で示す内容について、ご自身の 実際を思い出し、当てはまるかどうか				
A 個人的・行為的コンピ テンス	C1 未経験の分野の仕事やチャレンジングな 仕事においても、積極的に挑戦する	1	2	3	4	5
	C2 巡回指導教員の仕事に対する強い情熱を 持つ	1	2	3	4	5
	C3 巡回指導教員としての役割を理解する	1	2	3	4	5
B 価値観・倫理的コンピ テンス	C4 職業アイデンティティの確立の程度が 高い	1	2	3	4	5
	C5 インクルージョンの理念を持つ	1	2	3	4	5
	C6 巡回指導教員の仕事に対する責任感を持 つ	1	2	3	4	5
	C7 障害がある児童生徒主体の教育観を持つ	1	2	3	4	5
C 知識・認知的コンピテ ンス	C8 障害のある児童生徒に関する指導法を身 につける	1	2	3	4	5
	C9 各障害種の児童生徒の心理（発達を含 む）・生理・病理に関する知識を備える	1	2	3	4	5
	C10 教科教育に関する知識を身に付ける	1	2	3	4	5
	C11 教育法令・政策に関する知識を身に付け る	1	2	3	4	5
	C12 通常学級における障害のある児童生徒に 合理的配慮を提供する	1	2	3	4	5
D 機能的コンピテンス	C13 障害がある児童生徒に対する個別指導を 行う	1	2	3	4	5
	C14 障害がある児童生徒に対する評価を行う	1	2	3	4	5
	C15 複数の関係を協調する	1	2	3	4	5
	C16 児童生徒，保護者，通常学級担当教員， リソース教員等へのカウンセリングを行 う	1	2	3	4	5
	C17 複数の連携・協同作業を行う	1	2	3	4	5
	C18 ICT活用による問題解決力	1	2	3	4	5
	C19 柔軟性	1	2	3	4	5
E メタコンピテンシー・ トランスコンピテンシー	C20 ストレスや感情のコントロール	1	2	3	4	5
	C21 生涯学習力を身に付ける	1	2	3	4	5
	C22 研究力を身に付ける	1	2	3	4	5
	C23 省察的実践力を身に付ける	1	2	3	4	5

表 3-1-2 対象者の属性 (n=275)

属性	属性の項目	人数	比率
性別	男性	48	17.5%
	女性	227	82.5%
年齢	25歳以下	16	5.8%
	25~35歳	82	29.8%
	36~45歳	86	31.3%
	46~55歳	82	29.8%
	55歳以上	9	3.3%
専攻別	特別教育専攻	114	41.5%
	他の専攻	161	58.5%
学歴	高等専門学校卒業	17	6.2%
	大学卒業	225	81.8%
	大学院修士課程修了	30	10.9%
	大学院博士課程修了	3	1.1%
特別教育資源センター	省レベル	8	2.9%
	市レベル	72	26.2%
	区・県レベル	195	70.9%
地域	東部地域（北京，天津，上海，江蘇省，浙江省，福建省，山東省，広東省）	184	67.3%
	中部地区（山西省，安徽省，湖南省）	13	4.7%
	西部地区（貴州省，雲南省）	7	2.5%
	東北地方（遼寧省，吉林省，黒龍江省）	66	24.0%
	回答なし	5	1.8%
研修経験	ある	168	61.1%
	なし	107	38.9%
専任・兼任	専任	75	27.3%
	兼任	200	72.7%
通常学校教員の経験	ある	112	40.7%
	なし	163	59.3%
特別学校教員の経験	ある	260	94.5%
	なし	15	5.5%
	平均値	最大値	最小値
特別学校教員としての経験年数	12.8	39.0	0.0
巡回指導教員としての経験年数	5.0	36.0	0.5

(2) 巡回指導教員のコンピテンスの現状の記述統計分析

調査対象としての巡回指導教員のコンピテンス総得点・各因子得点・各項目得点の平均値と標準偏差を表3-1-3に示す。コンピテンス総得点の平均値および標準偏差は 4.20 ± 0.77 であった。各因子の平均値および標準偏差は、個人的・行為的コンピテンスは 4.13 ± 0.85 、価値観・倫理的コンピテンスは 4.41 ± 0.82 、知識・認知的コンピテンスは 4.17 ± 0.79 、機能的コンピテンス 4.12 ± 0.79 、メタコンピテンシー・トランスコンピテンシーは 4.15 ± 0.80 であった。

図3-1-1を踏まえ、コンピテンス各項目についての結果を説明する。平均値が4.0以上で、多くの巡回指導教員が獲得していた項目は **C18ICT 活用による問題解決力**を除く他の22項目であった。平均値が3.0未満で、巡回指導教員が獲得不十分であった項目はなかった。

5つのコンピテンス因子の得点の平均値を図3-1-2のレーダーチャートに示す。全ての因子の平均値は4.0以上であった。得点は多い順にB, C, E, A, Dであった。

表3-1-3 巡回指導教員のコンピテンス因子と項目の得点 (n=275)

コンピテンス因子と項目	平均値	標準偏差
A 個人的・行為的コンピテンス	4.13	0.85
C1 未経験の分野の仕事やチャレンジングな仕事においても、積極的に挑戦する	4.11	0.91
C2 巡回指導教員の仕事に対する強い情熱を持つ	4.12	0.94
C3 巡回指導教員としての役割を理解する	4.16	0.91
B 価値観・倫理的コンピテンス	4.41	0.82
C4 職業アイデンティティーの確立の程度が高い	4.32	0.86
C5 インクルージョンの理念を持つ	4.42	0.89
C6 巡回指導教員の仕事に対する責任感を持つ	4.43	0.86
C7 障害がある児童生徒主体の教育観を持つ	4.47	0.86
C 知識・認知的コンピテンス	4.17	0.79
C8 障害のある児童生徒に関する指導法を身につける	4.23	0.84
C9 各障害種の児童生徒の心理（発達を含む）・生理・病理に関する知識を備える	4.21	0.81
C10 教科教育に関する知識を身につける	4.08	0.91
C11 教育法令・政策に関する知識を身につける	4.17	0.85
D 機能的コンピテンス	4.12	0.79
C12 通常学級における障害のある児童生徒に合理的配慮を提供する	4.17	0.85
C13 障害がある児童生徒に対する個別指導を行う	4.18	0.86
C14 障害がある児童生徒に対する評価を行う	4.10	0.90
C15 複数の関係を協調する	4.04	0.92
C16 児童生徒、保護者、通常学級担当教員、リソース教員等へのカウンセリングを行う	4.18	0.83
C17 複数の連携・協同作業を行う	4.25	0.85
C18 ICT活用による問題解決力	3.97	0.92
C19 柔軟性	4.07	0.86
E メタコンピテンス・トランスコンピテンス	4.15	0.80
C20 ストレスや感情のコントロール	4.11	0.87
C21 生涯学習力を身につける	4.02	0.93
C22 研究力を身につける	4.17	0.84
C23 省察的实践力を身につける	4.30	0.84
総能力	4.20	0.77

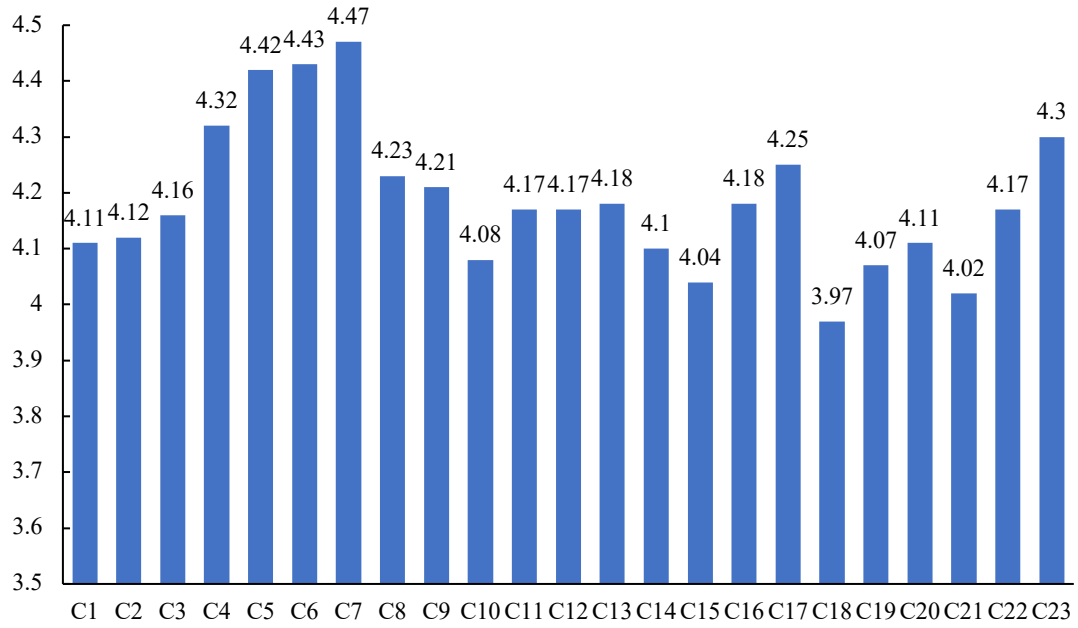


図3-1-1 23 コンピテンシ項目の得点平均値のバーチャート

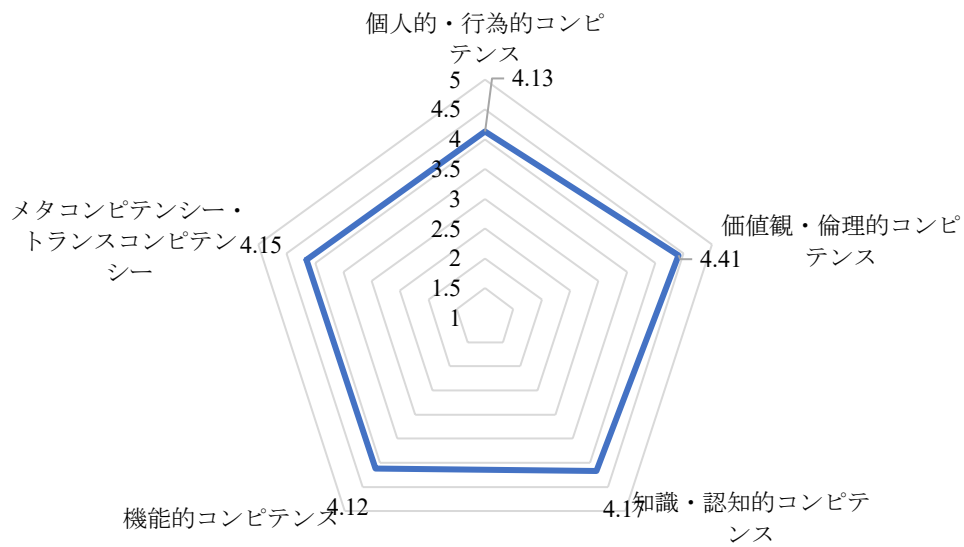


図3-1-2 5つのコンピテンシ因子の得点平均値のレーダーチャート

5 考察

巡回指導教員の能力の自己評価結果から見ると、現在の巡回指導教員の総合的な能力レベルは高く、各能力因子は比較的均衡しており、特に弱い点はない。まず、これは巡回指導教員の採用現状と関係がある。中国の大部分の地域で巡回指導に関する制度は完全には整っておらず、例えば巡回指導教員の選考と評価に関する制度が整備されていないが、優れた特別学校教員を巡回指導教員とすることは、全国共通の任用標準である。巡回指導教員の採用は、自発的なものから標準化されたものへと徐々に変化している。例えば、北京市海淀区における巡回指導教員の選任は3つの段階を経て発展してきた。最初の試みでは、主に特別学校教員が巡回指導教員を兼任していた。このような巡回指導教員は、特別教育に関して豊富な経験を持っていたが、通常教育に携わった機会が少なかった。巡回指導が普及された後、特別学校では巡回指導教員の専任職を設け、経験豊富な教員や副校長などの管理職がその役割を担った。そして、特別学校が特別教育資源センターに転換された後、巡回指導教員は特別教育、心理学、あるいは通常教育に関する専門的な背景を持ち、それぞれの強みに応じた明確な役割分担を持つようになった。これにより、巡回指導教員の量と質が保証されている。各地域で巡回指導教員の選任には異なる発展段階があるにもかかわらず、巡回指導教員になれる教員に求められる専門性が高いことがわかる。例えば、青島市では、巡回指導教員は特別教育に関する仕事に3年以上従事した経験があり、職務への熱心と一定の組織能力、指導能力、研究能力、管理能力が求められる（青島市教育局、2009）。黒龍江省では、巡回指導教員は通常学校教員の資格と特別学校教員の資格を両方持っていることが要求されている（王・陳・木、2023）。

次に、巡回指導が普及するにつれて、巡回指導教員の専門性向上や育成もますます重視されている。巡回指導教員に求められる能力及び専門性向上に注目する研究者が増え始めている。中国の学術検索サイトで巡回指導に関連する学術論文を検索すると、2002年から2023年にかけて合計19本があり、そのうち13本は過去5年間に発表されたものである。また、省・市が定める大学が実施する短期研修だけでなく、一部の地域ではその地域のインクルーシブ教育の発展状況に基づいて、巡回指導教員に対して研修モデルを探求し始めている。例えば、北京市海淀区では「研修項目+実践と反省+教育研究+専門指導」という研修モデルを取り入れている。蘇州市湘城区では、教員の生涯の3つの段階に応じた「段階研修」という研修モデルが採用されている。研究と実践が重要視されているため、巡回指導教員の専門性向上が促進される。

また、コンピテンス項目の中に *C18ICT 活用の問題解決能力* が、他のコンピテンス項目よりやや低いことは注目すべきである。巡回指導教員が通常学校に移動しているが、近年新型コロナウイルスの影響により進んだオンライン教育時代の ICT 利用は盛り上がってきた。違う学校に移動して実施される巡回指導は常に中止され、多くの巡回指導教員はオンライン指導に切り替えたと言っている。例えば、オンライン会議やソーシャルメディア、ネットワークを通して、通常学校教員と情報の交換、授業の共有等でオンライン指導を行う。巡回指導は完全にオンラインで実施できないが、巡回指導教員には ICT の活用力が求められる。張・張・王（2021）が指摘するように、ポストコロナ時代に教育・授業形態の多様化に伴い、巡回指導教員は学校に出向いて児童生徒、保護者、通常学校教員に専門的な指導を行うだけでなく、オンライン指導も行っている。その質を確保するために、ICT 活用に関する能力を向上させる必要がある。実際に、コロナ禍の前、巡回指導の移動で長時間を費やしたので、中国ではある地域の巡回指導教員はオンライン方式を試行した。オンライン巡回指導は巡回指導教員の業務量の多さや効率の低さ、学校間

の距離による不便さといった問題を解決するのにも役立っている。

巡回指導の実施方法だけでなく、巡回指導教員の育成においても、ICTの活用は初任者の巡回指導教員の専門性向上に影響を与えている。Daniels (2018) は、オンライン研修は初任者の視覚障害巡回指導教員が、視覚障害を含む複数の障害を持つ児童生徒の学習や読み書きメディアの評価に関する能力を向上させるのに役立つとしている。初任者の巡回指導員は実務経験が少ないため、オンライン研修プラットフォームを通じて、経験豊富な巡回指導員と接する機会を増やし、具体的なケースに関する指導を受けることで、初任者の巡回指導教員の自己効力感を高めることができる。このように、時代の変化に伴い、これまであまり言及されることのなかったICTの活用に関する能力は、将来の巡回指導教員にとって大きな意味を持つ。今後は、このコンピテンスの育成に関する課題に注目する必要があると考える。

第2節 中国における巡回指導教員のコンピテンスと基本属性との関連

1 研究の目的

本研究は、第2章で開発された巡回指導教員のコンピテンス・モデルに基づき、巡回指導教員のコンピテンスの現状と基本属性の関連を明らかにすることを目的とした。

2 研究方法

第2章の第4節の研究方法の(3)と同じ手続きで実施した。コンピテンス・モデルに基づき、巡回指導教員の能力に関する自己評価尺度アンケートを作成した。アンケートにおいて、調査対象の属性を含め、設問は「コンピテンス項目で示す内容について、ご自身の実際を思い出し、当てはまるかどうか」を自己評価していただくこととし、選択肢として「1全く出来ない」から「2あまりできない」「3どちらともいえない」「4だいたいできる」「5非常によくできる」の5件法のリッカートスケールとした。分析項目としての調査対象の属性には、性別、年齢、専攻別、学歴、職級、地域、巡回指導教員に関する研修経験の有無、専任・兼任の巡回指導教員、通常学校教員の経験の有無、特別学校教員の経験の有無、巡回指導教員としての役割、特別学校教員としての経験年数、巡回指導教員としての経験年数がある。

巡回指導教員のコンピテンスと基本属性の関連性の分析では、巡回指導教員の基本属性において性別、年齢、専攻別、学歴、職級、地域、巡回指導教員に関する研修経験の有無、専任・兼任の巡回指導教員、通常学校教員の経験の有無、特別学校教員の経験の有無を独立変数とし、従属変数をコンピテンス総得点、5つの因子及び23項目ごとの得点とした。検定には、t検定または一元配置分散分析を行った。その後、有意差が認められた場合には多重比較を行った。また、Pearson 相関分析を用いて、巡回指導教員の基本属性において巡回指導教員としての役割数、特別学校教員としての経験年数、巡回指導教員としての経験年数とコンピテンス総得点、5つの因子及び23項目ごとの得点との関係を検討した。オンライン統計ツール (SPSSAU 20.0) を用いて、以上の分析を行った。

3 倫理的配慮

本研究は上越教育大学研究倫理審査委員会の承認 (承認番号: 2022-50) を得て実施した。研究協力者には、研究の目的、方法、自由意思による参加・拒否権、プライバシー保護・個人情報保護などの倫理的配慮について質問紙の冒頭で説明し、同意を取った。

4 結果

(1) 調査対象の属性

前節の表 3-1-1 の通りであった。

(2) 巡回指導教員のコンピテンスと基本属性との関連

巡回指導教員のコンピテンスの総得点、5 つのコンピテンス因子および 23 コンピテンス項目の得点と巡回指導教員の属性との関連を検討した。

① コンピテンス総得点と巡回指導教員の基本属性との関連

コンピテンス総得点との関連があった属性は、研修経験、地域、特別学校教員としての経験年数であった。コンピテンス総得点において、巡回指導に関して研修に参加した経験があった巡回指導教員は参加した経験がなかった者より ($p=0.018$)、有意にコンピテンスの総得点が高かった。また、地域による有意差が見られた。そして、4 群の多重比較では、中部地域の巡回指導教員との比較において、東部地域の巡回指導教員の方が有意に高かった。(表 3-2-1)

さらに、巡回指導教員が特別学校教員としての経験年数とコンピテンス総得点の間に有意な正の相関を示していることから、特別学校教員としての経験年数の増加に伴い巡回指導教員のコンピテンス総得点が向上するといえる。(表 3-2-2)

② 「個人的・行為的コンピテンス」の得点と基本属性との関連

因子「個人的・行為的コンピテンス」の得点との関連があった属性は、巡回指導教員の研修経験であった。その因子の下位項目 C1 の得点と関連があった属性は、巡回指導教員の性別、通常学校教員としての経験であった。項目 C2 の得点との関連があった属性は所属している特別教育資源センターのレベルであった。項目 C3 の得点との関連があった属性は、巡回指導教員の地域、研修経験、通常学校教員としての経験年数、特別学校教員としての経験年数であった(表 3-2-3 と表 3-2-4)。

因子「個人的・行為的コンピテンス」の得点においては、巡回指導教員の研修経験による有意差が見られた。巡回指導に関して研修に参加した経験があった巡回指導教員は参加した経験がなかった者より、有意に「個人的・行為的コンピテンス」の得点が高かった。

C1 項目の得点において、巡回指導教員の性別、通常学校教員としての経験による有意差が見られた。各群間のうち、女性の巡回指導教員は男性の巡回指導教員より、有意に C1 項目の得点が高かった。通常学校教員としての経験がない巡回指導教員はその経験がある教員より、有意に C1 項目の得点が高かった。

C2 項目の得点において、巡回指導教員が所属している特別教育資源センターのレベルによる有意差が見られた。そして、3 群の多重比較では、区・県レベル特別資源センターに所属している巡回指導教員との比較において、市レベル特別資源センターに所属している巡回指導教員の方が有意に高かった。

C3 項目の得点において、巡回指導教員の地域、研修経験による有意差が見られた。各群間のうち、巡回指導に関して研修に参加した経験があった巡回指導教員は参加した経験がなかった者より、有意に C3 項目の総得点が高かった。巡回指導教員の地域の 4 群の多重比較では、中部の巡回指導教員との比較において、東部の巡回指導教員の方が有意に高かった。

また、巡回指導教員が通常学校教員としての経験年数、特別学校教員としての経験年数と項目 C3 の得点の間に有意な正の相関を示していることから、巡回指導教員が通常学

表 3-2-1 コンピテンスの総得点への影響因子 (n=275)

関連因子	F/t	p	平均値±標準偏差				多重比較結果
研修経験	-2.415	0.016*	ある 4.29±0.73	なし 4.06±0.80			
地域	3.640	0.013*	東部 4.28±0.69	中部 3.72±0.91	西部 3.70±1.20	東北 4.13±0.82	東部 vs 中部 0.017*

***p<0.001 **p<0.01 *p<0.05

表 3-2-2 コンピテンスの総得点と基本属性間の相関分析 (n=275)

コンピテンス	属性	関係係数	P (Pearson)
コンピテンス総得点	特別学校教員としての経験年数	0.137	0.027

* p<0.05 ** p<0.01

表 3-2-3 「個人的・行為的コンピテンス」の得点への影響因子 (n=275)

コンピテンス	関連因子	F/t	p	平均値±標準偏差				多重比較の結果
個人的・行為的コンピテンス				参加した		参加しなかった		
	研修経験	-2.293	0.023*	4.22±0.83		3.98±0.86		
C1	性別	-2.124	0.035*	男 3.85±0.97		女 4.16±0.89		
	通常学校教員としての経験	2.151	0.032*	ある 3.96±1.06		なし 4.20±0.77		
C2	特別教育資源センターのレベル	3.516	0.050*	省レベル	市レベル	区・県レベル		市レベル vs 区・県レベル 0.039*
				4.00±0.76	4.36±0.84	4.04±0.96		
C3	地域	3.516	0.016*	東部 4.26±0.86	中部 3.54±1.05	西部 3.71±1.25	東北 4.11±0.91	東部 vs 中部 0.031*
	研修経験	-3,102	0.002**	参加した 4.30±0.87		参加しなかった 3.95±0.94		

* p<0.05 ** p<0.0

表 3-2-4 因子「個人的・行為的コンピテンス」と各項目の得点と基本属性間の相関分析 (n=275)

コンピテンス	属性	関係係数	P (Pearson)
C3	通常学校教員としての経験年数	0.136	0.025*
	特別学校教員としての経験年数	0.149	0.016*

* p<0.05 ** p<0.01

校教員としての経験年数、特別学校教員としての経験年数の増加に伴い、項目 C3 の得点が向上するといえる。

③「価値観・倫理的コンピテンス」の得点と基本属性との関連

因子「価値観・倫理的コンピテンス」の得点との関連があった属性は、巡回指導教員の研修経験、地域、学歴、特別学校教員としての経験年数であった。その因子の下位項目 C4 の得点と関連があった属性は、研修経験と地域であった。項目 C5 の得点との関連があった属性は、性別、学歴、研修経験、地域であった。項目 C6 の得点との関連があった属性は、巡回指導教員の学歴、研修経験、地域、特別学校教員としての経験年数であった。項目 C7 の得点との関連があった属性は、巡回指導教員の学歴、研修経験、地域、特別学校教員としての経験年数であった（表 3-2-5 と表 3-2-6）。

因子「価値観・倫理的コンピテンス」の得点においては、巡回指導教員の研修経験、地域、学歴による有意差が見られた。そのうち、巡回指導に関して研修に参加した経験があった巡回指導教員は参加した経験がなかった者より、有意に「価値観・倫理的コンピテンス」の得点が高かった。地域の 4 群の多重比較では、いずれの群間にも差が認められなかったが、東部の巡回指導教員の「価値観・倫理的コンピテンス」の得点の平均値が最も大きかったことが示された。学歴の 4 群の多重比較では、いずれの群間にも差が認められなかったが、学歴が大学院博士の巡回指導教員の「価値観・倫理的コンピテンス」の得点の平均値が最も大きかったことが示された。

C4 項目の得点において、巡回指導教員の研修経験と地域による有意差が見られた。各群間のうち、巡回指導に関して研修に参加した経験があった巡回指導教員は参加した経験がなかった者より、有意に C4 項目の得点が高かった。地域の 4 群の多重比較では、中部の巡回指導教員との比較において、東部の巡回指導教員の方が有意に高かった。

C5 項目の得点において、巡回指導教員の性別、学歴、研修経験、地域による有意差が見られた。各群間のうち、女性の巡回指導教員は男性の巡回指導教員より、有意に C5 項目の得点が高かった。学歴の 4 群の多重比較では、いずれの群間にも差が認められなかったが、学歴が大学院の博士課程の巡回指導教員の C5 項目の得点の平均値が最も大きかったことが示された。巡回指導に関して研修に参加した経験があった巡回指導教員は参加した経験がなかった者より、有意に C5 項目の得点が高かった。地域の 4 群の多重比較では、いずれの群間にも差が認められなかったが、東部地域の巡回指導教員の C5 項目の得点の平均値が最も大きかった。

C6 項目の得点において、巡回指導教員の学歴、研修経験、地域による有意差が見られた。各群間のうち、学歴の 4 群の多重比較では、いずれの群間にも差が認められなかったが、学歴が大学院の博士課程の巡回指導教員の C6 項目の得点の平均値が最も大きかった。巡回指導に関して研修に参加した経験があった巡回指導教員は参加した経験がなかった者より、有意に C6 項目の得点が高かった。地域の 4 群の多重比較では、いずれの群間にも差が認められなかったが、東部地域の巡回指導教員の C6 項目の得点の平均値が最も大きかった。

C7 項目の得点において、巡回指導教員の学歴、研修経験、地域による有意差が見られた。各群間のうち、学歴の 4 群の多重比較では、いずれの群間にも差が認められなかったが、学歴が大学院の博士課程の巡回指導教員の C7 項目の得点の平均値が最も大きかったことが示された。巡回指導に関して研修に参加した経験があった巡回指導教員は参加した経験がなかった者より、有意に C7 項目の得点が高かった。地域の 4 群の多重比較では、いずれの群間にも差が認められなかったが、東部地域の巡回指導教員の C7 項目の得

点の平均値が最も大きかった。

表 3-2-5 「価値観・倫理的コンピテンス」の得点への影響因子 (n=275)

コンピテンス	関連因子	F/Brown F/t	p	平均値±標準偏差				多重比較の結果
価値観・倫理的コンピテンス	研修経験	-2.707	0.007**	参加した 4.52±0.77		参加しなかった 4.25±0.88		
	地域	4.059	0.008**	東部 4.52±0.74	中部 3.94±1.01	西部 4.00±1.39	東北 4.25±0.88	
	学歴	6.122	0.001**	高等専門学校 4.57±0.56	大学 4.36±0.88	大学院修士 4.67±0.41	大学院博士 4.83±0.14	
4	研修経験	-2.403	0.017*	参加した 4.42±0.80		参加しなかった 4.17±0.94		
	地域	5.159	0.002**	東部 4.45±0.77	中部 3.94±1.01	西部 4.00±1.39	東北 4.25±0.88	東部 vs 中部 0.013*
5	性別	-2.201	0.029*	男 4.17±1.02		女 4.48±0.85		
	学歴	7.480	<0.001***	高等専門学校 4.59±0.62	大学 4.36±0.94	大学院修士 4.73±0.45	大学院博士 5.00±0.00	
	研修経験	-2.979	0.003**	参加した 4.55±0.84		参加しなかった 4.22±0.93		
	地域	3.684	0.013*	東部 4.53±0.77	中部 3.92±1.04	西部 4.00±1.41	東北 4.29±0.92	
6	学歴	4.495	0.006**	高等専門学校 4.53±0.72	大学 4.38±0.90	大学院修士 4.70±0.47	大学院博士 5.00±0.00	
	研修経験	-2.761	0.006**	参加した 4.54±0.78		参加しなかった 4.25±0.94		
	地域	3.028	0.030*	東部 4.57±0.79	中部 4.08±1.04	西部 4.00±1.41	東北 4.33±0.92	
7	学歴	6.106	0.001**	高等専門学校 4.71±0.47	大学 4.42±0.92	大学院修士 4.67±0.48	大学院博士 5.00±0.00	
	研修経験	-2.100	0.037*	参加した 4.56±0.81		参加しなかった 4.34±0.93		
	地域	3.209	0.024*	東部 4.54±0.81	中部 4.08±1.12	西部 4.14±1.46	東北 4.21±0.95	

* p<0.05 ** p<0.01 *** p<0.001

表 3-2-6 「価値観・倫理的コンピテンス」の得点と基本属性間の相関分析 (n=275)

コンピテンス	属性	関係係数	P (Pearson)
価値観・倫理的コンピテンス	特別学校教員としての経験年数	0.127	0.040*
	C6 特別学校教員としての経験年数	0.145	0.020*
	C7 特別学校教員としての経験年数	0.122	0.049*

* p<0.05 ** p<0.01

巡回指導教員が特別学校教員としての経験年数と因子「価値観・倫理的コンピテンス」の得点の間に有意な正の相関を示していることから、巡回指導教員が特別学校教員としての経験年数の増加に伴い、因子「価値観・倫理的コンピテンス」の得点が向上するといえる。

巡回指導教員が特別学校教員としての経験年数と項目 C6 の得点の間に有意な正の相関を示していることから、巡回指導教員が特別学校教員としての経験年数の増加に伴い、項目 C6 の得点が向上するといえる。

巡回指導教員が特別学校教員としての経験年数と項目 C7 の得点の間に有意な正の相関を示していることから、巡回指導教員が特別学校教員としての経験年数の増加に伴い、項目 C7 の得点が向上するといえる。

④「知識・認知的コンピテンス」の得点と基本属性との関連

因子「知識・認知的コンピテンス」の得点との関連があった属性は、巡回指導教員の地域、巡回指導教員としての経験年数、特別学校教員としての経験年数であった。その因子の下位項目 C8 の得点と関連があった属性は、巡回指導教員の性別、地域、通常学校教員としての経験、特別学校教員としての経験年数であった。項目 C9 の得点との関連があった属性は、巡回指導教員の性別、学歴、通常学校教員としての経験、地域、特別学校教員としての経験年数であった。項目 C11 の得点との関連があった属性は、巡回指導教員の専任・兼任別、巡回指導教員としての経験年数、特別学校教員としての経験年数であった（表 3-2-7 と表 3-2-8）。

因子「知識・認知的コンピテンス」の得点においては、巡回指導教員の地域による有意差が見られた。地域の 4 群の多重比較では、いずれの群間にも差が認められなかったが、東部地域の巡回指導教員の因子「知識・認知的コンピテンス」の得点の平均値が最も大きかった。

C8 項目の得点において、巡回指導教員の性別、地域、通常学校教員としての経験の有無による有意差が見られた。各群間のうち、女性の巡回指導教員の C8 項目の得点の平均値が最も大きかった。地域の 4 群の多重比較では、いずれの群間にも差が認められなかったが、東部地域の巡回指導教員の C8 項目の得点の平均値が最も大きかった。通常学校教員としての経験がない巡回指導教員は通常学校教員としての経験がある巡回指導教員より、有意に C8 項目の得点が高かった。

C9 項目の得点において、巡回指導教員の性別、学歴、通常学校教員としての経験、地域による有意差が見られた。各群間のうち、女性の巡回指導教員は男性の巡回指導教員より、有意に C9 項目の得点が高かった。学歴の 4 群の多重比較では、いずれの群間にも差が認められなかったが、学歴が大学院博士の巡回指導教員の C9 項目の得点の平均値が最も大きかったことが示された。地域の 4 群の多重比較では、いずれの群間にも差が認められなかったが、東部地域の巡回指導教員の C9 項目の得点の平均値が最も大きかった。

C11 項目の得点において、巡回指導教員の専任・兼任別による有意差が見られた。各群間のうち、専任巡回指導教員は兼任巡回指導教員より、有意に C11 項目の得点が高かった。

表 3-2-7 「知識・認知的コンピテンス」の得点への影響因子 (n=275)

コンピテンス	関連因子	F/t/Brown F	p	平均値±標準偏差				多重比較の結果
知識・認知的コンピテンス	地域	2.724	0.045*	東部 4.26±0.73	中部 3.87±0.92	西部 3.64±1.17	東北 4.09±0.83	
	8			男 3.96±0.94		女 4.29±0.81		
	地域	3.836	0.010*	東部 4.34±0.77	中部 3.92±0.95	西部 3.57±1.13	東北 4.11±0.84	
	通常学校教員としての経験	2.069	0.040*	ある 4.11±0.99		なし 4.32±0.71		
9	性別	-2.570	0.011*	男 3.94±0.86		女 4.26±0.79		
	学歴	2.820	0.039*	高等専門学校 4.47±0.62	大学 4.15±0.85	大学院修士 4.43±0.50	大学院博士 5.00±0.00	
	通常学校教員としての経験	2.328	0.021*	ある 4.07±0.97		なし 4.30±0.67		
	地域	3.023	0.030*	東部 4.29±0.75	中部 3.92±0.95	西部 3.57±1.13	東北 4.12±0.85	
11	専任・兼任	2.398	0.017*	専任 4.37±0.83		兼任 4.10±0.84		

* p<0.05 ** p<0.01

表 3-2-8 「知識・認知的コンピテンス」の得点と基本属性間の相関分析 (n=275)

コンピテンス	属性	関係係数	P (Pearson)
知識・認知的コンピテンス	巡回指導教員としての経験年数	0.119	0.049*
	特別学校教員としての経験年数	0.135	0.029*
8	特別学校教員としての経験年数	0.125	0.045*
9	特別学校教員としての経験年数	0.144	0.020
11	巡回指導教員としての経験年数	0.136	0.024*
	特別学校教員としての経験年数	0.123	0.047*

* p<0.05 ** p<0.01

巡回指導教員が巡回指導教員としての経験年数、特別学校教員としての経験年数と因子「知識・認知的コンピテンス」の得点の間に有意な正の相関を示していることから、巡回指導教員が巡回指導教員としての経験年数、特別学校教員としての経験年数の増加に伴い、因子「知識・認知的コンピテンス」の得点が向上するといえる。

巡回指導教員が特別学校教員としての経験年数と項目 C8 の得点の間に有意な正の相関を示していることから、巡回指導教員の特別学校教員としての経験年数の増加に伴い、項目 C8 の得点が向上するといえる。

巡回指導教員が特別学校教員としての経験年数と項目 C9 の得点の間に有意な正の相関を示していることから、特別学校教員としての経験年数の増加に伴い、項目 C9 の得点が向上するといえる。

巡回指導教員が巡回指導教員としての経験年数、特別学校教員としての経験年数と項目 C11 の得点の間に有意な正の相関を示していることから、巡回指導教員としての経験年数、特別学校教員としての経験年数の増加に伴い、項目 C11 の得点が向上するといえる。

⑤「機能的コンピテンス」の得点と基本属性との関連

因子「機能的コンピテンス」の得点との関連があった属性は、巡回指導教員の研修経験、地域、特別学校教員としての経験年数であった。その因子の下位項目 C12 の得点と関連があった属性は、巡回指導教員が通常学校教員としての経験と地域であった。項目 C13 の得点との関連があった属性は、巡回指導教員の地域であった。項目 C14 の得点との関連があった属性は、巡回指導教員の学歴、専任・兼任別、通常学校教員としての経験、研修経験、地域であった。項目 C16 の得点と関連があった属性は、巡回指導教員の研修経験、地域、特別学校教員としての経験年数であった。項目 C17 の得点との関連があった属性は、巡回指導教員の研修経験、地域、特別学校教員としての経験年数であった。項目 C18 の得点との関連があった属性は、巡回指導教員の学歴、地域であった。項目 C19 の得点との関連があった属性は、巡回指導教員としての経験年数、特別学校教員としての経験年数、役割数であった（表 3-2-9 と表 3-2-10）。

因子「機能的コンピテンス」の得点においては、巡回指導教員の研修経験、地域による有意差が見られた。そのうち、巡回指導に関して研修に参加した経験があった巡回指導教員は参加した経験がなかった者より、有意に因子「機能的コンピテンス」の得点が高かった。地域の 4 群の多重比較では、いずれの群間にも差が認められなかったが、東部地域の巡回指導教員の因子「機能的コンピテンス」の得点の平均値が最も大きかった。

C12 項目の得点において、巡回指導教員の通常学校教員としての経験、地域による有意差が見られた。各群間のうち、通常学校教員としての経験がない巡回指導教員は経験があった者より、有意に C12 項目の得点高かった。地域の 4 群の多重比較では、いずれの群間にも差が認められなかったが、東部地域の巡回指導教員の C12 項目の得点の平均値が最も大きかった。

C13 項目の得点において、巡回指導教員の地域による有意差が見られた。地域の 4 群の多重比較では、いずれの群間にも差が認められなかったが、東部地域の巡回指導教員の C13 項目の得点の平均値が最も大きかった。

C14 項目の得点において、巡回指導教員の学歴、専任・兼任別、通常学校教員としての経験、研修経験、地域による有意差が見られた。各群間のうち、学歴の 4 群の多重比較では、いずれの群間にも差が認められなかったが、学歴が大学院博士の巡回指導教員

の C14 項目の得点の平均値が最も大きいことが示された。専任巡回指導教員は兼任巡回指導教員より、有意に C14 項目の得点が高かった。通常学校教員としての経験がない巡回指導教員は経験があった者より、有意に C14 項目の得点が高かった。地域の 4 群の多重比較では、中部の巡回指導教員との比較において、東部の巡回指導教員の方が有意に高かった。

C16 項目の得点において、巡回指導教員の研修経験、地域による有意差が見られた。各群間のうち、巡回指導に関して研修に参加した経験があった巡回指導教員は参加した経験がなかった者より、有意に C16 項目の得点が高かった。地域の 4 群の多重比較では、いずれの群間にも差が認められなかったが、東部地域の巡回指導教員の C16 項目の得点の平均値が最も大きかった。

C17 項目の得点において、巡回指導教員の研修経験、地域による有意差が見られた。各群間のうち、巡回指導に関して研修に参加した経験があった巡回指導教員は参加した経験がなかった者より、有意に C17 項目の得点が高かった。地域の 4 群の多重比較では、中部の巡回指導教員との比較において、東部の巡回指導教員の方が有意に高かった。

C18 項目の得点において、巡回指導教員の学歴、地域による有意差が見られた。各群間のうち、学歴の 4 群の多重比較では、いずれの群間にも差が認められなかったが、学歴が大学院の博士課程の巡回指導教員の C18 項目の得点の平均値が最も大きいことが示された。地域の 4 群の多重比較では、いずれの群間にも差が認められなかったが、東北地域の巡回指導教員の C18 項目の得点の平均値が最も大きかった。

因子「機能的コンピテンス」と各項目の得点と基本属性間の相関分析の結果は表 3-2-10 の通りである。巡回指導教員が特別学校教員としての経験年数と因子「機能的コンピテンス」の得点の間に有意な正の相関を示していることから、巡回指導教員が特別学校教員としての経験年数の増加に伴い、因子「機能的コンピテンス」の得点が向上するといえる。

巡回指導教員が特別学校教員としての経験年数と項目 C16 の得点の間に有意な正の相関を示していることから、特別学校教員としての経験年数の増加に伴い、項目 C16 の得点が向上するといえる。

巡回指導教員が特別学校教員としての経験年数と項目 C17 の得点の間に有意な正の相関を示していることから、特別学校教員としての経験年数の増加に伴い、項目 C17 の得点が向上するといえる。

巡回指導教員としての経験年数と項目 C19 の得点の間に有意な正の相関を示していることから、巡回指導教員としての経験年数の増加に伴い、項目 C19 の得点が向上するといえる。

表 3-2-9 「機能的コンピテンス」の得点への影響因子 (n=275)

コンピテンス	関連因子	F/t/Brown F	p	平均値±標準偏差				多重比較の結果
機能的 コンピ テンス	研修経験	-2.168	0.031*	参加した 4.20±0.76		参加しなかった 3.99±0.82		
	地域	3.893	0.010**	東部 4.19±0.71	中部 3.62±0.92	西部 3.52±1.11	東北 4.10±0.84	
12	通常学校教 員としての 経験	2.116	0.035*	ある 4.04±1.00		なし 4.26±0.72		
	地域	3.036	0.030*	東部 4.24±0.80	中部 3.69±0.85	西部 3.57±1.13	東北 4.17±0.89	
13	地域	3.599	0.014*	東部 4.27±0.80	中部 3.77±1.01	西部 3.43±1.13	東北 4.14±0.88	
14	学歴	2.658	0.049*	高等専門 学校 4.06±0.66	大学 4.05±0.95	大学院修 士 4.43±0.50	大学院博 士 5.00±0.00	
	専任・兼任	2.170	0.031*	専任 4.29±0.87		兼任 4.03±0.91		
	通常学校教 員としての 経験	2.232	0.027*	ある 3.95±1.08		なし 4.21±0.74		
	研修経験	-3.190	0.002**	参加した 4.24±0.85		参加しなかった 3.89±0.94		
	地域	4.910	0.002**	東部 4.21±0.81	中部 3.38±1.04	西部 3.57±1.13	東北 4.06±0.93	東部 vs 中 部 0.006**
16	研修経験	-2.487	0.013*	参加した 4.28±0.80		参加しなかった 4.03±0.84		
	地域	3.455	0.017*	東部 4.26±0.70	中部 3.69±0.95	西部 3.57±1.13	東北 4.15±0.86	
17	研修経験	-2.421	0.016*	参加した 4.35±0.80		参加しなかった 4.09±0.90		
	地域	4.636	0.004**	東部 4.35±0.78	中部 3.69±1.11	西部 3.57±1.13	東北 4.17±0.85	東部 vs 中 部 0.036*
18	学歴	3.548	0.015*	高等専門 学校 4.29±0.59	大学 3.89±0.95	大学院修 士 4.33±0.61	大学院博 士 4.67±0.58	
	地域	3.225	0.023*	東部 4.02±0.87	中部 3.54±1.05	西部 3.14±1.07	東北 4.03±0.96	

* p<0.05 ** p<0.01

表 3-2-10 「機能的コンピテンス」の得点と基本属性間の相関分析 (n=275)

コンピテンス	属性	関係係数	P (Pearson)
機能的コンピテンス	特別学校教員としての経験年数	0.128	0.040*
16	特別学校教員としての経験年数	0.158	0.011*
17	特別学校教員としての経験年数	0.171	0.006**
19	巡回指導教員としての経験年数	0.129	0.032*
	特別学校教員としての経験年数	0.184	0.003**

* p<0.05 ** p<0.01

⑥「メタコンピテンシー・トランスコンピテンシー」の得点と基本属性との関連

因子「メタコンピテンシー・トランスコンピテンシー」の得点との関連があった属性は、巡回指導教員の研修経験、地域、特別学校教員としての経験年数であった。その因子の下位項目 C20 の得点と関連があった属性は、巡回指導教員の研修経験、地域、特別学校教員としての経験年数であった。項目 C21 の得点との関連があった属性は、通常学校教員としての経験、研修経験であった。項目 C22 の得点との関連があった属性は、巡回指導教員の地域であった。項目 C23 の得点との関連があった属性は、巡回指導教員の通常学校教員としての経験であった。(表 3-2-1 1 と表 3-2-1 2)。

因子「メタコンピテンシー・トランスコンピテンシー」の得点においては、巡回指導教員の研修経験の有無、地域による有意差が見られた。そのうち、巡回指導に関して研修に参加した経験があった巡回指導教員は参加した経験がなかった者より、有意に因子「メタコンピテンシー・トランスコンピテンシー」の得点が高かった。地域の 4 群の多重比較では、中部の巡回指導教員との比較において、東部の巡回指導教員の方が有意に高かった。

C20 項目の得点において、巡回指導教員の研修経験の有無、地域による有意差が見られた。各群間のうち、巡回指導に関して研修に参加した経験があった巡回指導教員は参加した経験がなかった者より、有意に C20 項目の得点が高かった。地域の 4 群の多重比較では、いずれの群間にも差が認められなかったが、東部地域の巡回指導教員の C20 項目の得点の平均値が最も大きかった。

C21 項目の得点において、巡回指導教員が通常学校教員としての経験の有無、研修経験の有無による有意差が見られた。各群間のうち、通常学校教員としての経験がない巡回指導教員はその経験があった巡回指導教員より、有意に C21 項目の得点が高かった。また、巡回指導に関して研修に参加した経験があった巡回指導教員は参加した経験がなかった者より、有意に C21 項目の得点が高かった。

C22 項目の得点において、巡回指導教員の地域による有意差が見られた。地域の 4 群の多重比較では、中部の巡回指導教員との比較において、東部の巡回指導教員の方が有意に高かった。

C23 項目の得点において、巡回指導教員が通常学校教員としての経験の有無、地域による有意差が見られた。各群間のうち、通常学校教員としての経験がない巡回指導教員はその経験があった巡回指導教員より、有意に C23 項目の得点が高かった。地域の 4 群の多重比較では、中部の巡回指導教員との比較において、東部の巡回指導教員の方が有意に高かった。

巡回指導教員が特別学校教員としての経験年数と因子「メタコンピテンシー・トランスコンピテンシー」の得点の間に有意な正の相関を示していることから、巡回指導教員が特別学校教員としての経験年数の増加に伴い、因子「メタコンピテンシー・トランスコンピテンシー」の得点が向上するといえる。

特別学校教員としての経験年数と項目 C20 の得点の間に有意な正の相関を示していることから、特別学校教員としての経験年数の増加に伴い、項目 C20 の得点が向上するといえる。

表 3-2-1 1 「メタコンピテンシー・トランスコンピテンシー」の得点への影響因子 (n=275)

コンピテンス	関連因子	F/t/Brown F	p	平均値±標準偏差				多重比較 の結果
メタコンピテンシー・トランスコンピテンシー	研修経験	-2.889	0.004*	参加した		参加しなかった		
	地域	4.387	0.005**	東部 4.24±0.72	中部 3.56±0.98	西部 3.61±1.20	東北 4.00±0.82 4.11±0.84	東部 vs 中部 0.017*
20	研修経験	-2.889	0.004**	参加した		参加しなかった		
	地域	2.981	0.032*	東部 4.19±0.81	中部 3.54±0.88	西部 3.71±1.38	東北 3.93±0.93 4.06±0.94	
21	通常学校教員としての経験	2.140	0.034*	ある		なし		
	研修経験	-2.821	0.005**	参加した		参加しなかった		
22	地域	3.407	0.018*	東部 4.26±0.77	中部 3.62±1.04	西部 3.71±1.25	東北 4.12±0.87	東部 vs 中部 0.043*
	通常学校教員としての経験	2.036	0.043*	ある		なし		
23	地域	4.576	0.004**	東部 4.39±0.76	中部 3.62±1.12	西部 3.86±1.35	東北 4.26±0.83	東部 vs 中部 0.006**

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$

表 3-2-1 2 「メタコンピテンシー・トランスコンピテンシー」の得点と基本属性間の相関分析 (n=275)

コンピテンス	属性	関係係数	P (Pearson)
メタコンピテンシー・トランスコンピテンシー	特別学校教員としての経験年数	0.135	0.030*
C20	特別学校教員としての経験年数	0.192	0.002**

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$

5 考察

巡回指導教員の属性から見ると、中国における巡回指導教員の構成は多様であり、初任者の特別学校教員もベテランの特別学校教員もおり、教員の専攻も異なっている。能力の現状を分析した結果によって、異なる属性の巡回指導教員の能力のレベルは比較的均等にあるが、いくつかの要因に影響を受けることがわかった。Glatthorn (1995) は、教員の専門性向上に影響を与える 3 つの要因として、教員の個人的な要因、文脈的な要因、そして教員の専門性向上を促進する介入活動の要因を指摘している。この三因子理論に基づき、以下では、巡回指導教員の専門性向上に影響を与える要因を、個人的な要因、文脈的な要因、教員の専門性向上を促進する介入活動という三つの側面から考察する。

まず、本研究における個人的な要因に関する側面としては、巡回指導教員の経験年数と年齢層が挙げられる。研究者は、教員の専門性向上に影響を与える個人的な要因を研究する際に、発達の観点を採用し、年齢、自己発達、道徳的な発達、対人関係の発達、認知の発達、教職員生涯の発達、動機の発達などの要因の影響を探ることによって、認知の発達、教職員生涯の発達、動機の発達が最も重要な役割を果たす要因としている (Burden, 1990)。本研究では、異なる年齢層の巡回指導教員の間能力レベルに有意な差はないが、特別学校教員や巡回指導教員としての経験年数は、専門性向上に影響を与えることがわかった。関連する実務経験年数が増加すると、巡回指導教員の価値観・倫理的コンピテンス、機能的コンピテンス、メタコンピテンス・トランスコンピテンス及び知識・認知的コンピテンスが向上することが示された。

中国の巡回指導教員のほとんどは、特別学校教員としての経験を持っているため、巡回指導教員としての経験年数によって段階を分けるだけでは、教員の能力レベルを判断することはできない。例えば、特別学校教員としての経験年数は長いですが、巡回指導教員としての経験年数は 1 年しかない教員の方が、巡回指導教員としての経験年数が長いですが、特別学校教員としての経験はない教員よりも、機能的コンピテンスレベルが高い可能性がある。したがって、中国だけでなく、多くの国では、特別教員に関する経験が豊富な教員を巡回指導教員として採用している。

次に、この調査において、巡回指導教員の文脈的な要因に関連する属性は、地域と特別教育資源センターのレベルである。McLaughlin & Talbert (1990) は、教員が存在する環境を教員との物理的な距離に基づいて 5 つのレベルに分類しており、最も遠いものから順に、社会・コミュニティ、学校システム、所在校、教育チーム、教室としている。地域と巡回指導教員の所属する特別教育資源センターは、5 つのレベルの中で、それぞれ社会・コミュニティと学校システムに対応している。

地域は巡回指導教員にとって最も遠い環境であるが、実際に教員の専門性向上に影響を与える。その影響は政策の実施と巡回指導教員への態度に現れる。最初はボトムアップの自発的な支援活動であった巡回指導が、現在ではトップダウンの制度化された支援体制へと徐々に発展していく。その流れの中に、巡回指導に関する政策が整っており、実践も進んでいる地域では、巡回指導の重要性は高まり、巡回指導教員の能力に対する要求も高まる傾向がある。また、インクルーシブ教育の推進が迅速かつ広範であればあるほど、その実施者である巡回指導教員に対する態度もより積極的であり、これが教員の専門性向上に対する認識にも影響を与える。他の 3 つの地域に比べ、東部地域は省・市レベルにおける国家政策の展開と実施でも、区・県レベルにおける巡回指導実施の広範さと多様性でも先行している。したがって、価値観・倫理的コンピテンス、知識・認

知的コンピテンス、機能的コンピテンス、メタコンピテンス・トランスコンピテンスといった4つのコンピテンス因子において、東部地域の巡回指導教員のレベルは他の三つの地域よりも明らかに高いことが示されている。

一方、特別教育資源センターは巡回指導教員に対して監督と評価を実施し、教員の専門性向上に影響を与える可能性があるが、実際、今回の調査では、異なるレベルの特別教育資源センターに属する巡回指導教員の能力レベルに差は見られなかった。2017年に改正された「障害者教育条例」では、特別教育資源センターの機能に関する規定を法律の形で初めて明示してから、特別教育資源センターに関する政策がますます増え、各地で特別教育資源センターの設置が注目されている。しかし、各レベルの特別教育資源センターの機能の区別については、明確な規定がない。異なるレベルの特別支援教育資源センターは、類似した役割を担っているように見える。さらに、上海、江蘇、福建などの東部地域の特別教育資源センターの設置と経営はより成熟している一方、中部と西部地域の特別教育資源センターの設置は遅れており、数的に不足していることを示している。

最後に、本研究では教員の専門性向上を促進する介入活動に関連する要因として、学歴、専攻、研修経験が挙げられた。研究の結果より、学歴や専攻といった養成教育に関する要因は、巡回指導教員の能力に有意な影響を及ぼさないが、研修経験は知識・認知的コンピテンスを除く巡回指導教員の能力に影響を及ぼすことが示された。これは、特別教育専攻を卒業した教員が、他の専攻を卒業した教員と比較して、巡回指導教員の役割を担う上で大きなアドバンテージがないことを示唆している。また、巡回指導に関連する研修を受けることは巡回指導教員の多くの能力の育成に影響を与えることが示されている。具体的に、どのように影響するかについては、次章で詳細に考察する。Dinnebeil, Weber & McInerney (2019)は、持続的な専門的な発展が、巡回指導教員がその役割を効果的に果たすのに必要であると指摘している。そのため、養成教育と研修の両方が、巡回指導教員の専門性向上に重要な影響を与える。さらに、これらの教育活動は変革指向であるべきであり、一定の変化に従って目標や内容を調整する必要がある。つまり、養成教育と研修は、インクルーシブ教育の推進と巡回指導教員に求められる能力の変化に合わせて調整されるべきであり、それによって巡回指導教員の専門性向上に積極的な影響を与えることができる。

第3節 小結

本章は、前章で開発された巡回指導教員のコンピテンス・モデルに基づき、巡回指導教員の能力の自己評価尺度アンケートを作成し、中国の巡回指導教員の能力の現状及び影響要因について検討した。そこで、次の2点が明らかにされた。

第1に、現在の巡回指導教員の総合的な能力レベルは高く、各能力因子は比較的均衡しており、特に弱い点はない。しかし、コンピテンス項目の中に*C18ICT活用の問題解決能力*が、他のコンピテンス項目よりやや低いことは注目すべきである。

第2に、中国における巡回指導教員の構成は多様であり、異なる属性の巡回指導教員の能力のレベルは比較的均等にあるが、特別学校教員や巡回指導教員としての経験年数、地域、研修経験といった要因に影響を受けることがわかった。

参考文献

Burden, P. (1990). Teacher development. In: Houston W R (ed.) 1990 Handbook of Research on Teacher Education.

- Daniels, J. A. D. (2018). The Impact of Online Professional Development on the Assessment Efficacy of Novice Itinerant Teachers of Students with Multiple Disabilities Including Visual Impairments (Doctoral dissertation, Portland State University).
- Dinnebeil, L. A., Weber, G., & McInerney, W. F. (2019). The challenges of itinerant early childhood special education: The perspectives of practitioners. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 11(1), 18-30.
- Glatthorn, A. (1995). Teacher Development. *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Elsevier Science Ltd, 1995:41-46.
- McLaughlin, M. W., & Talbert, J. E. (1990). The contexts in question: The secondary school workplace. In: McLaughlin M W, Talbert J E, Bascia N (eds.) 1990 *The Contexts of Teaching in Secondary Schools*. Teachers College Press, New York.
- 青島市教育局 (2009). 关于进一步加强残疾儿童少年随班就读工作的通知. http://edu.qingdao.gov.cn/zfxxgkml/ywflxx/jcgy/202203/t20220311_4727433.shtml (参照 2023/12/14).
- 王双全·陳茜·木冬冬 (2023). “会诊”-融合教育协同指导的实践研究. 江苏大学出版社, 58-81.
- 張潔·張悦歆·王琪 (2021). 疫情时代随班就读工作：举措，成效与挑战. *绥化学院学报*, 10, 5-9.

第4章 中国における巡回指導教員の育成教育の現状とニーズ：コンピテンスの視点から（研究3）

第1節 特別教育専攻課程における巡回指導教員の養成の現状とニーズ

1 研究の目的

本研究は、コンピテンスの視点から、大学の特別教育専攻における巡回指導教員のコンピテンス育成の現状及び特別教育専攻課程の内容に対するニーズを明らかにすることを目的とした。そのために、まず、大学の特別教育専攻の「人材培養方案」^{注1)}中の目標とカリキュラムを考察し、中国の特別教育教員養成についての特徴を明らかにした。次に、特別教育専攻課程より巡回指導教員に求められるコンピテンスを育成するために、特別教育専攻課程が与える影響及び特別教育専攻課程において学ぶべき内容に対する意識を明らかにした。

2 研究方法

(1) 郵送法により、中国の特別教育専攻が設置されている57大学に研究協力依頼書を送り、15大学の「人材培養方案」を収集した。分析方法として、日本語訳された「人材培養方案」をもとに、各大学の特別教育専攻の教育目標において卒業生に求められるコンピテンスの領域を抽出し、また、教育目標の設定状況に照らして教育実習前に開設されている科目を分類し、4年間のカリキュラムの設置状況を明らかにした。さらに、大学の特別教育専攻に関する2つのナショナル指標及び巡回指導教員のコンピテンズリストと比べて、巡回指導教員の養成教育の現状を検討した。調査期間は2019年10月-11月であった。

(2) 第2章の第4節の研究方法における(3)と同じ手続きで実施した。コンピテンシ・モデルに基づき、特別教育専攻課程より巡回指導教員に求められるコンピテンスの育成に対する巡回指導教員の意識に関するアンケートを作成した。アンケートにおいて、調査対象の基本属性のほか、2つの質問を含めた。質問①は全体の調査対象に、「あなたにとっての大学の教員養成段階が、以下の巡回指導員に求められる能力の育成にどの程度影響すると思いますか」を自己判断していただくこととした。質問①については「個人的・行為的コンピテンスの育成(3項目)」「価値観・倫理的コンピテンスの育成(4項目)」「知識・認知的コンピテンスの育成(4項目)」「機能的コンピテンスの育成(8項目)」「メタコンピテンシー・トランスコンピテンシーの育成(4項目)」の23項目を設け、「1全く役に立たなかった」「2あまり役に立たなかった」「3どちらともいえない」「4だいたい役に立った」「5非常に役に立った」の5段階で評価した。

質問②は特別教育専攻出身の巡回指導教員を対象として、「将来の特別教育専攻の卒業生が巡回指導教員の役割を果たすために、どのような内容を特別教育専攻課程で学ぶ必要があるか」を評価してもらうこととした。質問②については「個人的・行為的コンピテンスに関する内容(3項目)」「価値観・倫理的コンピテンスに関する内容(4項目)」「知識・認知的コンピテンスに関する内容(4項目)」「機能的コンピテンスに関する内容(8項目)」「メタコンピテンシー・トランスコンピテンシーに関する内容(4項目)」の23項目を設け、「1全く必要ない」「2あまり必要ない」「3どちらともいえない」「4だいたい必要である」「5非常に必要である」の5段階で評価した。(アンケートの2つの質問の項目は表4-1-1のように示される)

表 4-1-1 質問項目

コンピテ ンス因子	コンピテンス項目	①あなたにとっての大学の教員養成段階が、以下の巡回指導員に求められる能力の育成にどの程度影響すると思えますか					②将来の特別教育専攻の卒業生が巡回指導教員の役割を果たすために、大学の養成教育で、どのような内容に関するカリキュラムを設置する必要があるか				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
A 個人的・ 行為的コン ピテンス	C1 未経験の分野の仕事やチャレンジングな仕事においても、積極的に挑戦する	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	C2 巡回指導教員の仕事に対する強い情熱を持つ	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	C3 巡回指導教員としての役割を理解する	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
B 価値観・ 倫理的コン ピテンス	C4 職業アイデンティティーの確立の程度が高い	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	C5 インクルージョンの理念を持つ	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	C6 巡回指導教員の仕事に対する責任感を持つ	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
C 知識・認 知的コンピ テンス	C7 障害がある児童生徒主体の教育観を持つ	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	C8 障害のある児童生徒に関する指導法を身につける	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	C9 各障害種の児童生徒の心理（発達を含む）・生理・病理に関する知識を備える	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	C10 教科教育に関する知識を身に付ける	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
D 機能的コン ピテンス	C11 教育法令・政策に関する知識を身に付ける	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	C12 通常学級における障害のある児童生徒に合理的配慮を提供する	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	C13 障害がある児童生徒に対する個別指導を行う	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	C14 障害がある児童生徒に対する評価を行う	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	C15 複数の関係を協調する	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	C16 児童生徒、保護者、通常学級担当教員、リソースー教員等へのカウンセリングを行う	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	C17 複数の連携・協同作業を行う	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
E メタコン ピテンス ー・トラン スコンピテ ンシー	C18 ICT 活用による問題解決力	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	C19 柔軟性	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	C20 ストレスや感情のコントロール	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	C21 生涯学習力を身に付ける	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	C22 研究力を身に付ける	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	C23 省察的実践力を身に付ける	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

尺度の信頼性については、クロンバックの α 係数を算出することによって内的整合性を検討した。質問①の各下位尺度及び尺度全体の α 係数については、「個人的・行為的コンピテンスの育成」が 0.94、「価値観・倫理的コンピテンスの育成」が 0.93、「知識・認知的コンピテンスの育成」が 0.93、「機能的コンピテンスの育成」が 0.93、「メタコンピテンス・トランスコンピテンスの育成」が 0.94、尺度全体が 0.95 であった。質問②の各下位尺度及び尺度全体の α 係数については、「個人的・行為的コンピテンスに関する内容」が 0.96、「価値観・倫理的コンピテンスに関する内容」が 0.96、「知識・認知的コンピテンスに関する内容」が 0.96、「機能的コンピテンスに関する内容」が 0.95、「メタコンピテンス・トランスコンピテンスに関する内容」が 0.96、尺度全体が 0.96 であった。質問①及び質問②では、各下位尺度及び尺度全体の α 係数はいずれも 0.80 以上を示し、高い内的整合性が確認された。

275 人の巡回指導教員の中に最終学歴が大学の 225 人の回答を分析対象とした。回答者の性別は、男性 48 名 (21.3%)、女性 177 名 (78.7%) であった。大学の専攻^{注2)}は、特別教育専攻 86 名 (38.2%)、他の専攻 139 名 (61.8%) であった。86 名の特別教育専攻出身の巡回指導教員の中に、25 歳以下の教員は 14 名、25-35 歳の教員は 34 名、36-45 歳の教員は 17 名、46-55 歳の教員は 21 名であった。

分析方法について、質問①に関しては、特別教育専攻課程が巡回指導教員のコンピテンスの育成に及ぼす影響を明らかにするために、まず 225 名の巡回指導教員を対象として、特別教育専攻と他の専攻別に 5 つのコンピテンス因子の育成及び 23 コンピテンス項目の育成の得点について記述統計分析を行った。次に、巡回指導教員の専攻別^{注3)}を独立変数とし、従属変数を 5 つのコンピテンス因子の育成及び 23 コンピテンス項目の育成の得点とし、t 検定を行った。

質問②に関して、巡回指導教員を養成する際、大学の特別教育専攻課程において導入すべき内容に対する意識を明らかにするために、86 名の特別教育専攻出身の巡回指導教員を対象として、5 つのコンピテンス因子に関する内容及び 23 コンピテンス項目に関する内容の得点について記述統計分析を行った。

また、86 名の特別教育専攻出身の巡回指導教員を対象として、質問①と②に対して調査対象の意識と年齢層^{注4)}の関係性を検討するために、一元配置分散分析の後に Bonferroni 補正の多重比較を実施した。具体的には、年齢層によって回答者を分類し、2 つの質問における 5 つのコンピテンス因子及び 23 のコンピテンス項目ごとの得点の平均値間の有意差を検定し、有意差が認められた場合には多重比較を行った。分析ツールは SPSSAU20.0 を用いた。

3 倫理的配慮

本研究は上越教育大学研究倫理審査委員会の承認（承認番号：2022-50）を得て実施した。研究協力者には、研究の目的、方法、自由意思による参加・拒否権、プライバシー保護・個人情報保護などの倫理的配慮について質問紙の冒頭で説明し、同意を取った。

4 結果

(1) 特別教育専攻における巡回指導教員のコンピテンス育成の現状

1) 特別教育専攻の教育目標及びカリキュラムの構成

①特別教育教員のコンピテンスに関する指標

教員のコンピテンスの視点から、特別教育専攻のカリキュラムを考察する前に、特別

教育教員に求められる一般的なコンピテンスを示す「専門指標（試行）」、特別教育専攻の卒業生に求められるコンピテンスを示す「能力指標（試行）」及び巡回指導教員のコンピテンスリストの相違及び関連性を明らかにした。二つの指標の主な枠組み及び巡回指導教員のコンピテンスリストは表4-1-2の通りである。

「専門指標（試行）」、「能力指標（試行）」及び巡回指導教員のコンピテンスリストの枠組み間での相違及び関連性として、第一に、「専門指標（試行）」は特別教育に携わる教員を対象として、備えるべき一般的なコンピテンスの指標であることが挙げられる。

「能力指標（試行）」は特別教育専攻の卒業生に向け、養成段階で身につけるべき基本的なコンピテンスのスタンダードである。巡回指導教員のコンピテンスリストは巡回指導教員に求められる能力だけを取り上げているものである。巡回指導教員は特別教育教員的一种または特別教育専攻の卒業生のキャリアパスの一つであるため、「専門指標（試行）」と「能力指標（試行）」は巡回指導教員が満たす必要がある基本的な能力の指標といえる。

第二に、特別教育教員に求められるコンピテンスについて、「専門指標（試行）」は専門理念と道徳観、専門知識、専門技能という三つの面から、「能力指標（試行）」は教員の道徳、授業に関する実践力、教育に関する総合的な能力、自主学習能力という四つの面から、巡回指導教員のコンピテンスリストは個人的・行為的コンピテン、価値観・倫理的コンピテン、知識・認知的コンピテンス、機能的コンピテンス、メタコンピテンシー・トランスコンピテンシーという五つの面から捉えていることが挙げられる。

これまでコンピテンスの概念は主に「専門指標（試行）」のように知識、技能、態度の観点から整理されていたが、OECD Education 2030においてコンピテンス概念の中核となるスキル、知識、態度・価値観を含めるだけでなく、「変革をもたらすコンピテンシー（transformative competencies）」にまで射程を広げた。コンピテンスの概念の拡大に伴い、特別教育教員の能力の構成枠組みの変化が見られる。例えば、2015年の「専門指標（試行）」において「省察及び自ら学び続ける意欲」は専門技能の下の一つの指標として挙げられているが、2019年の「能力指標（試行）」においてそれと類似している「自主学習能力」はコンピテンス領域の一つとして単独で位置づけられた。本研究の巡回指導教員のコンピテンスリストにおいては、「生涯学習力を身に付ける」という能力をメタコンピテンシー・トランスコンピテンシーの一つの項目が挙げられた。三つの能力構造において、似ている能力要素が違う位置づけられたことで、「変革をもたらすコンピテンシー（transformative competencies）」の重要性は益々高まっていることが感じられた。

第三に、「専門指標（試行）」と「能力指標（試行）」を比較すると、インクルーシブ教育の推進、教科教育、評価、コミュニケーションと協力、環境の整備という領域で求められるコンピテンスの記述に相違が見られる。「能力指標（試行）」では、インクルーシブ教育の推進に関する能力は一つの領域でしか位置づけられていない。特別教育専攻の卒業生には随班就読とインクルーシブ教育の基礎知識と政策、資源センター、リソース教室、巡回指導教員の機能及び障害児の就学決定過程に関する知識を身につけること、特別なニーズによって個別化学習指導案や評価を行う能力を高めることが求められている。また、「能力指標（試行）」では、教科教育の課程基準、家庭と学校の協働共育に関する能力が強調されている。さらに、「能力指標（試行）」の「教室運営」と「授業評価」は、それぞれ「専門指標（試行）」の「環境の整備と応用」と「生徒指導と評価」に対応しているが、「専門指標（試行）」の方がより応用力を求めている。

表4-1-2 二つの指標の主な枠組み及び巡回指導教員のコンピテンスリスト

「専門指標（試行）」 (2015)		「能力指標（試行）」(2021)			巡回指導教員のコンピテンスリスト		
領域	指標	領域	一級指標	二級指標	領域	項目	
専門理念と道徳観	職業への理解と認識(6)(10)	教員の道徳観	教員の道徳観に関する規定の遵守(10)	理想と信念	個人的・行為的コンピテンス	C1 未経験の分野の仕事やチャレンジングな仕事においても、積極的に挑戦する	
				児童生徒に対する態度と行為(9)		児童生徒の道徳教育に関する理念	C2 巡回指導教員の仕事に対する強い情熱を持つ(6)
	教育・授業への態度と行為(9)			法令の遵守		C3 巡回指導教員としての役割を理解する(6)	
	自己啓発(8)		職業の素養(1)(6)(8)(9)(11)	教職への熱情	価値観・倫理的コンピテンス	C4 職業アイデンティティの確立の程度が高い(6)	
				児童生徒への愛情		C5 インクルージョンの理念を持つ(9)	
		使命感・責任感		C6 巡回指導教員の仕事に対する責任感を持つ(10)			
		自己啓発		C7 障害がある児童生徒主体の教育観を持つ(9)			
専門知識	児童生徒の発達に関する知識(18)	授業に関する実践力	専門知識(1)(5)(12)(15)	特別教育基礎知識	知識・認知的コンピテンス	C8 障害のある児童生徒に関する指導法を身につける(2)	
				教科知識		C9 各障害種の児童生徒の心理(発達を含む)・生理・病理に関する知識を備える(1)	
	情報管理			C10 教科教育に関する知識を身に付ける(15)			
	教科知識(15)		授業のデザイン(2)(15)	知識の統合			
				課程基準の熟知			
授業に関する知識(1)(5)(15)(17)	授業の実施(2)(7)(13)	授業の基本技術		C11 教育法令・政策に関する知識を身に付ける(18)			
		児童生徒の実態把握					
専門技能	環境の整備と応用(16)(19)	教育に関する総合的な能力	学級経営(13)(16)(17)(20)	指導の計画立案	機能的コンピテンス	C12 通常学級における障害のある児童生徒に合理的配慮を提供する(19)	
				教室運営		C13 障害がある児童生徒に対する個別指導を行う(2)	
	授業のデザイン(9)		課程で人間性の育成	授業構想			C14 障害がある児童生徒に対する評価を行う(7)
				心理ヘルプ			C15 複数の関係を協調する(13)
	授業の実践(2)(5)		活動で人間性の育成	学習指導			C16 児童生徒、保護者、通常学級担当教員、リソース教員等へのカウンセリングを行う(20)
授業評価				C17 複数の連携・協同作業を行う(13)			
生徒指導と評価(7)(13)	インクルーシブ教育(9)	人間性の育成の意識		C18 ICT活用による問題解決力(12)			
		人間性の育成の実践		C19 柔軟性			
コミュニケーションと協力(9)	インクルーシブ教育(9)	課外活動		C20 ストレスや感情のコントロール(8)			
		主題学習		C21 生涯学習力を身に付ける			
		インクルーシブ教育に関する知識					
		配慮を要する児童生徒の理解と支援					
		向上心					

	省察及び自ら学び続ける意欲 (3)(14)	の意識 (3)(4)(14)	省察及び改善	(14)
			研究能力	
			同僚とチームでの対応	
			協同学習	
		コミュニケーションと協力(13)		C22 研究力を身に付ける(3)
				C23 省察的実践力を身に付ける(3)

注：① 「特別教育教員専門指標（試行）」、「特別教育専攻師範系学生の教職能力指標（試行）」より作成

②表4-1-2には表4-1-3の「コンピテンスの領域」とつながっているところ、「コンピテンスの領域」の番号をつけている。

二つの指標は大学における特別教育教員の養成教育カリキュラムの開発、実施、評価の根拠となる。そのまま用いられているのではなく、指標に基づいて各大学の特別教育専攻で教育目標が設定される。そして、カリキュラムに反映されることで「専門指標（試行）」と「能力指標（試行）」の内容は各大学の特別教育教員の養成にコンピテンスの形成に影響を及ぼしている。

また、巡回指導教員のコンピテンズリストは特定の種類の教員を対象とした能力の要求となるので、コンピテンズ項目は巡回指導教員の役割とつながっている。特に「機能的コンピテンズ」の中の項目は前述の二つの指標と比べて、巡回指導教員の役割と支援対象などがより明確に指摘されている。

以下は、インクルーシブ教育に向けた巡回指導教員を育成するため、大学の特別教育専攻が二つの指標及び巡回指導教員のコンピテンズリストに対応できているかどうかを検討する。

②特別教育専攻の教育目標の設定状況

特別教育専攻の教育目標には態度、知識と技能など卒業生が身につけるべき資質能力が示されている。14 大学（1 大学は具体的な教育目標を設定していない）の特別教育専攻の教育目標から、卒業生に求められる 21 領域のコンピテンズを抽出した。表 4-1-3 は抽出された 21 領域のコンピテンズが二つの指標及び巡回指導教員のコンピテンズリストと一致するかどうかを示したものである。

この 21 領域の頻度が多い順に挙げると、特別教育に関する知識と理論（14 校）、授業力（14 校）、省察力と研究力（14 校）、特別教育の動向（11 校）、特別教育に関する政策と法令（10 校）、リハビリテーション（9 校）、職業への理解と愛情（8 校）、評価力（8 校）、個人のストレスと健康管理（7 校）、言語能力（6 校）、インクルーシブ教育（6 校）、職業道徳（5 校）、教養知識（4 校）、情報技術スキル（4 校）、カウンセリング（4 校）、コミュニケーションと協力（3 校）、生涯学習とキャリア発達（3 校）、教科の力量（2 校）、学級経営（2 校）、環境の整備と応用（1 校）、道徳教育（1 校）となる。

また、「専門指標（試行）」、「能力指標（試行）」及び巡回指導教員のコンピテンズリストに照らして、21 領域をみると、特別教育専攻の学生が養成段階を通して身につけるべきコンピテンズは大きく捉えれば五つのグループに類別できる。A グループは、「専門指標（試行）」、「能力指標（試行）」と巡回指導教員のコンピテンズリストの中にいずれも含まれているコンピテンズであり、特別教育に関する知識と理論、授業力、省察力と研究力、特別教育の動向、職業への理解と愛情、評価力、個人のストレスと健康管理、インクルーシブ教育、職業道徳、情報技術スキル、コミュニケーションと協力、生涯学習とキャリア発達、教科の力量がある。B グループは、「専門指標（試行）」と「能力指標（試行）」では含まれているが、巡回指導教員のコンピテンズリストでは含まれていないコンピテンズであり、学級経営、道徳教育、リハビリテーション、教養知識がある。C グループは、「専門指標（試行）」と巡回指導教員のコンピテンズリストには含まれているが、「能力指標（試行）」には含まれていないコンピテンズであり、特別教育に関する政策と法令、環境の整備と応用がある。D グループは、「能力指標（試行）」と巡回指導教員のコンピテンズリストには含まれているが、「専門指標（試行）」には含まれていないコンピテンズであり、カウンセリングがある。E グループは、「専門指標（試行）」、「能力指標（試行）」、巡回指導教員のコンピテンズリストのいずれにも含まれていないコンピテンズであり、言語能力が位置付けられている。

表 4-1-3 特別教育専攻の教育目標の設定状況

コンピテンスの領域	大学数	「専門指標 (試行)」	「能力指標 (試行)」	巡回指導教員のコンピ テンスリスト	グル ープ
(1) 特別教育に関する 知識と理論	14	○	○	○	A
(2) 授業力	14	○	○	○	
(3) 省察力と研究力	14	○	○	○	
(4) 特別教育の動向	11	○	○	○	
(6) 職業への理解と愛 情	8	○	○	○	
(7) 評価力	8	○	○	○	
(8) 個人のストレスと 健康管理	7	○	○	○	
(9) インクルーシブ教 育	6	○	○	○	
(10) 職業道徳	5	○	○	○	
(12) 情報技術スキル	4	○	○	○	
(13) コミュニケーシ ョンと協力	3	○	○	○	
(14) 生涯学習とキャ リア発達	3	○	○	○	
(15) 教科の力量	2	○	○	○	
(16) 学級経営	2	○	○	×	
(17) 道徳教育	1	○	○	×	
(5) リハビリテーショ ン	9	○	○	×	
(11) 教養知識	4	○	○	×	
(18) 特別教育に関す る政策と法令	10	○	×	○	C
(19) 環境の整備と応 用	1	○	×	○	
(20) カウンセリング	4	×	○	○	D
(21) 言語能力	6	×	×	×	E
合計	14 (複数回 答)	12	11	9	-

③カリキュラムの構成

表4-1-4は、15大学の特別教育専攻で教育実習^{注5)}前に開設されている科目を分類したものである。科目の領域と必修・選択の点から大学数を整理した結果、以下の点が明らかになった。

①すべての大学は障害児童生徒の診断と評価^{注6)}に関する科目を設けていた。15大学のうち、12大学は必修科目として設定されていた。②すべての大学にはリハビリテーションに関する科目が設定されていた。そのうち、11大学は必修科目として設定されていた。③すべての大学は児童生徒の障害種別の生理、心理と教育に関する科目を開設していた。そのうち、8大学は必修科目と選択科目両方とも設定していた。④14大学は教科に関する科目を設けており、7大学は必修科目として設定していた。⑤インクルーシブ教育に関する科目について、12大学で開設しており、すべて必修科目であった。⑥カウンセリングに関する科目が開設されている大学は10校であり、主に特別教育の児童生徒に対する心理カウンセリングに関する科目であった。2大学は必修科目として設定されていた。⑦個別化教育と指導に関する科目が設けられている大学をみると、8大学は必修科目として設定されていた。⑧リソース教室^{注7)}の運営に関する能力の育成のために、6大学で関連科目が開設されていた。その中で2大学は必修科目として設定していた。⑨特別教育教員の職業倫理に関する科目がある大学は7校であった。そのうち、5大学は必修科目として開設されていた。⑩特別教育の法令・政策に関する科目を設けている5大学の中に、1大学しか必修科目となっていなかった。⑪教員の専門性向上に関する科目がある大学は3校であった。2大学は必修科目として設けられていた。⑫環境の整備に関する科目を開設している大学は1大学しかなかった。⑬教員のメンタルヘルスに関する科目は1大学にしかなく、必修科目として開設されていた。⑭コミュニケーションと協力に関する科目を開設している大学は1大学しかなかった。

(2) 大学の特別教育専攻課程が巡回指導教員に求められるコンピテンスの育成に及ぼす影響

表4-1-5が示すように、225名の最終学歴が大学の巡回指導教員を対象に、大学の特別教育専攻課程が巡回指導教員の5つのコンピテンシ因子及び23コンピテンシ項目の育成に及ぼす影響に対する意識に関して、特別教育専攻と他の専攻の巡回指導教員の得点の平均値の比較をt検定により実施した。その結果、A個人的・行為的コンピテンシ、C2、C3、B価値観・倫理的コンピテンシ、C4、C5、C6、C7、C知識・認知的コンピテンシ、C8、C9、C10、C11、C12、C13、C19で有意差が見られた。その中に、A個人的・行為的コンピテンシ、C2、C3、B価値観・倫理的コンピテンシ、C4、C5、C6、C7、C知識・認知的コンピテンシ、C8、C9、C10、C11、C12、C13の得点の平均値において、他の専攻の巡回指導教員より、特別教育専攻の巡回指導教員の得点の平均値が高かった。C19の得点の平均値において、他の専攻の巡回指導教員より、特別教育専攻の巡回指導教員の得点の平均値が低かった。また、特別教育専攻課程における5つのコンピテンシ因子の育成に及ぼす影響の得点の平均値は大きい順にB価値観・倫理的コンピテンシ、A個人的・行為的コンピテンシ、C知識・認知的コンピテンシ、Eメタコンピテンシー・トランスコンピテンシー、D機能的コンピテンシであった。

表4-1-4 特別教育専攻における教育実習前の科目の開設状況

科目の領域	大学数	必修科目として 開設する大学数	選択科目として 開設する大学数
①障害児童生徒の診断と評価(7)	15	12	3
②リハビリテーション(5)	15	11	12
③児童生徒の障害類による生理、心理 と教育(1)	15	8	15
④教科(15)	14	7	13
⑤インクルーシブ教育(9)	12	12	0
⑥カウンセリング(20)	10	2	8
⑦個別化教育と指導(2)(9)	9	8	1
⑧リソース教室の運営(9)	6	2	4
⑨特別教育教員の職業倫理(6)(10)	7	5	2
⑩特別教育の法令・政策(18)	5	1	4
⑪教員の専門性向上(3)(4)(14)	3	2	1
⑫環境の整備(16)(19)	1	1	0
⑬教員のメンタルヘルス(8)	1	1	0
⑭コミュニケーションと協力(13)	1	0	1

*表3には表2の「コンピテンスの領域」とつながっているところ、「コンピテンスの領域」の番号をつけている。

表 4-1-5 「大学の養成教育が巡回指導教員のコンピテンスの育成に及ぼす影響」における「特別教育専攻」と「他の専攻」の比較 (n=225)

	専攻(平均値)		t	p
	他の専攻(n=139)	特別教育専攻(n=86)		
A 個人的・行為的コンピテンシ	3.55±1.06	3.92±0.80	-2.959	0.003**
C1	3.69±1.15	3.86±0.94	-1.209	0.228
C2	3.58±1.19	4.15±0.96	-3.930	<0.001***
C3	3.38±1.29	3.74±1.06	-2.285	0.023*
B 価値観・倫理的コンピテンシ	3.54±1.15	3.97±0.90	-3.145	0.002**
C4	3.38±1.29	3.74±1.06	-2.285	0.023*
C5	3.59±1.26	3.99±1.09	-2.507	0.013*
C6	3.58±1.19	4.15±0.96	-3.930	<0.001***
C7	3.59±1.26	3.99±1.09	-2.507	0.013*
C 知識・認知的コンピテンシ	3.33±1.19	3.81±0.87	-3.458	0.001**
C8	3.31±1.37	3.66±1.12	-2.104	0.037*
C9	3.41±1.27	4.02±0.92	-4.192	<0.001***
C10	3.50±1.21	3.90±0.96	-2.688	0.008**
C11	3.12±1.38	3.66±1.09	-3.296	0.001**
D 機能的コンピテンシ	3.57±0.97	3.61±0.87	-0.302	0.763
C12	3.33±1.28	3.69±1.04	-2.275	0.024*
C13	3.31±1.37	3.66±1.12	-2.104	0.037*
C14	3.40±1.25	3.47±1.12	-0.419	0.675
C15	3.73±1.10	3.48±1.04	1.696	0.091
C16	3.80±1.07	3.79±0.98	0.055	0.956
C17	3.80±1.07	3.79±0.98	0.055	0.956
C18	3.28±1.25	3.42±1.12	-0.836	0.404
C19	3.90±1.02	3.56±1.04	2.418	0.016*
E メタコンピテンシー・トランスコンピテンシー	3.77±0.97	3.65±0.87	0.955	0.341
C20	3.69±1.20	3.57±1.15	0.746	0.456
C21	3.92±1.00	3.71±1.02	1.532	0.127
C22	3.99±1.04	3.90±0.92	0.713	0.476
C23	3.47±1.29	3.41±1.15	0.356	0.722

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$ *** $p < 0.001$

表4-1-6が示すように、225名巡回指導教員のうち、86名の特別教育専攻出身の巡回指導教員を分析対象に、特別教育専攻課程が巡回指導教員のコンピテンスの育成に及ぼす影響に対する意識に関して、「4 だいたい役に立った」と「5 非常に役に立った」を『役に立った』とし、「1 全く役に立たなかった」と「2 あまり役に立たなかった」を『役に立たなかった』として単純集計を行った。23のコンピテン項目において、『役に立った』と考えている人は全体の58.14%-83.72%、『役に立たなかった』と考えている人は全体の11.63%-30.23%を占めていた。

表4-1-7が示すように、質問①については、巡回指導教員の年齢層により、大学の特別教育専攻課程がC知識・認知的コンピテン、C9、C10、C11、D機能的コンピテン、C12、C16、C17、C18、C23の育成に及ぼす影響に対する意識で、得点の平均値間の有意差が認められ、他の因子と項目の得点の平均値間の有意差は認められなかった。

得点の平均値間の有意差が認められた、C知識・認知的コンピテンの4群の多重比較を行ったところ、46-55歳との比較において、25歳以下と25-35歳の方が有意に高かった。C10、C11、C18の4群の多重比較では、46-55歳との比較において、25歳以下の方が有意に高かった。D機能的コンピテン、C12、C23の4群の多重比較では、46-55歳との比較において、25-35歳の方が有意に高かった。また、C9、C16、C17の4群の多重比較では、いずれの群間にも差が認められなかったが、25歳以下の巡回指導教員の得点の平均値が最も大きいことが示された。

以上のように、特別教育専攻出身の86名巡回指導教員のうち、半分以上の教員において養成教育課程が巡回指導教員に求める各コンピテン項目の形成に大きな影響を与えていた。また、特別教育専攻課程がA個人的・行為的コンピテン、B価値観・倫理的コンピテン、C知識・認知的コンピテンの形成に与える影響は、D機能的コンピテン及びEメタコンピテンシー・トランスコンピテンシーの形成に与える影響と比べて、より大きいことがわかった。さらに、特別教育専攻課程がC知識・認知的コンピテンとD機能的コンピテンの育成に与える影響については、巡回指導教員の年齢層において有意な差が認められた。巡回指導教員の年齢層が若いほど、特別教育専攻課程がC知識・認知的コンピテンとD機能的コンピテンの育成に大きな影響を与えられ

表 4-1-6 大学の特別教育専攻における養成教育が巡回指導教員のコンピテンスの育成に及ぼす影響 (n=86)

	全く役に 立たなかつ た	あまり役に 立たなかつ た	『役に立 たなかつ た』	どちらとも いえない	だいたい役 に立った	非常に役に 立った	『役に立 った』
A 個人的・行為的コンピテンス							
C1	0	13(15.12%)	13(15.12%)	5(5.81%)	49(56.98%)	19(22.09%)	68(79.08%)
C2	0	10(11.63%)	10(11.63%)	4(4.65%)	35(40.70%)	37(43.02%)	72(83.72%)
C3	1(1.16%)	15(17.44%)	16(18.61%)	11(12.79%)	37(43.02%)	22(25.58%)	59(68.60%)
B 価値観・倫理的コンピテンス							
C4	1(1.16%)	15(17.44%)	16(18.61%)	11(12.79%)	37(43.02%)	22(25.58%)	59(68.60%)
C5	2(2.33%)	12(13.95%)	14(16.28%)	3(3.49%)	37(43.02%)	32(37.21%)	69(80.23%)
C6	0	10(11.63%)	10(11.63%)	4(4.65%)	35(40.70%)	37(43.02%)	72(83.72%)
C7	2(2.33%)	12(13.95%)	14(16.28%)	3(3.49%)	37(43.02%)	32(37.21%)	69(80.23%)
C 知識・認知的コンピテンス							
C8	1(1.16%)	19(22.09%)	20(23.26%)	10(11.63%)	34(39.53%)	22(25.58%)	56(65.11%)
C9	0	10(11.63%)	10(11.63%)	5(5.81%)	44(51.16%)	27(31.40%)	71(82.56%)
C10	0	12(13.95%)	12(13.95%)	8(9.30%)	43(50.00%)	23(26.74%)	66(76.74%)
C11	1(1.16%)	18(20.93%)	19(22.09%)	10(11.63%)	37(43.02%)	20(23.26%)	57(66.28%)
D 機能的コンピテンス							
C12	0	19(22.09%)	19(22.09%)	7(8.14%)	42(48.84%)	18(20.93%)	60(69.87%)
C13	1(1.16%)	19(22.09%)	20(23.26%)	10(11.63%)	34(39.53%)	22(25.58%)	56(65.11%)
C14	1(1.16%)	24(27.91%)	25(29.07%)	11(12.79%)	34(39.53%)	16(18.61%)	50(58.14%)
C15	0	22(25.58%)	22(25.58%)	14(16.28%)	37(43.02%)	13(15.12%)	50(58.14%)
C16	0	15(17.44%)	15(17.44%)	7(8.14%)	45(52.33%)	19(22.09%)	64(74.42%)
C17	0	15(17.44%)	15(17.44%)	7(8.14%)	45(52.33%)	19(22.09%)	64(74.42%)
C18	5(5.81%)	14(16.28%)	19(22.09%)	21(24.42%)	32(37.21%)	14(16.28%)	56(53.49%)
C19	1(1.16%)	18(20.93%)	19(22.09%)	13(15.12%)	40(46.51%)	14(16.28%)	54(62.79%)
E メタコンピテンシー・トランスコンピテンシー							
C20	1(1.16%)	23(26.74%)	24(27.91%)	8(9.30%)	34(39.53%)	20(23.26%)	54(62.79%)
C21	1(1.16%)	15(17.44%)	16(18.61%)	9(10.47%)	44(51.16%)	17(19.77%)	61(70.93%)
C22	1(1.16%)	9(10.47%)	10(11.63%)	8(9.30%)	48(55.81%)	20(23.26%)	68(79.07%)
C23	3(3.49%)	23(26.74%)	26(30.23%)	10(11.63%)	36(41.86%)	14(16.28%)	50(58.14%)

表4-1-7 質問①と②に対して巡回指導教員の意識と年齢との関係性 (n=86)

質問	コンピテンス因子と項目	P	平均値				多重比較結果
			25歳以下 (n=14)	25-35歳 (n=34)	36-45歳 (n=17)	46-55歳 (n=21)	
質問①	A	0.432	4.14±0.89	3.98±0.75	3.86±0.80	3.71±0.80	
	C1	0.818	4.00±1.18	3.91±0.87	3.82±1.01	3.71±0.85	
	C2	0.259	4.36±0.93	4.29±0.80	4.12±1.05	3.81±1.12	
	C3	0.632	4.07±1.27	3.74±0.99	3.65±1.17	3.62±0.97	
	B	0.214	4.29±0.90	4.05±0.87	3.91±0.88	3.67±0.92	
	C4	0.632	4.07±1.27	3.74±0.99	3.65±1.17	3.62±0.97	
	C5	0.230	4.36±1.08	4.09±1.06	3.94±1.09	3.62±1.12	
	C6	0.259	4.36±0.93	4.29±0.80	4.12±1.05	3.81±1.12	
	C7	0.230	4.36±1.08	4.09±1.06	3.94±1.09	3.62±1.12	
	C	0.005**	4.23±0.83	4.00±0.75	3.72±0.88	3.30±0.86	46-55歳 vs 25歳以下 0.008** 46-55歳 vs 25-35歳 0.016*
	C8	0.051	4.00±1.24	3.94±0.98	3.35±1.22	3.24±1.04	
	C9	0.008**	4.29±0.91	4.21±0.81	4.18±0.64	3.43±1.08	
	C10	0.012*	4.43±0.65	4.00±0.82	3.88±1.05	3.38±1.07	46-55歳 vs 25歳以下 0.008*
	C11	0.017*	4.21±0.89	3.85±1.05	3.47±1.18	3.14±1.01	46-55歳 vs 25歳以下 0.023*
	D	0.030*	3.88±0.78	3.78±0.77	3.61±0.94	3.14±0.88	46-55歳 vs 25-35歳 0.046*
	C12	0.020*	3.86±1.10	4.03±0.76	3.58±1.18	3.10±1.09	46-55歳 vs 25-35歳 0.006*
	C13	0.051	4.00±1.24	3.94±0.98	3.35±1.22	3.24±1.04	
	C14	0.064	3.71±1.20	3.68±1.07	3.53±1.18	2.90±1.00	
	C15	0.213	3.50±1.09	3.71±0.91	3.47±1.18	3.10±1.04	
	C16	0.049*	4.07±0.92	3.88±0.81	4.00±1.06	3.29±1.10	
	C17	0.049*	4.07±0.92	3.88±0.81	4.00±1.06	3.29±1.10	
	C18	0.038*	4.14±0.66	3.38±1.13	3.35±1.11	3.05±1.20	46-55歳 vs 25歳以下 0.027*
	C19	0.303	3.71±1.07	3.71±0.97	3.59±1.12	3.19±1.03	
E	0.260	3.75±1.01	3.79±0.91	3.68±0.82	3.32±0.71		
C20	0.625	3.79±1.19	3.68±1.12	3.47±1.33	3.33±1.06		
C21	0.173	3.86±1.10	3.88±0.98	3.76±1.03	3.29±0.96		
C22	0.958	3.86±1.03	3.85±0.96	4.00±0.87	3.90±0.89		
C23	0.021*	3.50±1.40	3.74±1.08	3.47±1.07	2.76±0.94	46-55歳 vs 25歳以下 0.013*	
質問②	A	0.743	4.33±0.65	4.37±0.66	4.45±0.81	4.21±0.73	
	C1	0.628	4.29±0.73	4.38±0.65	4.47±0.87	4.19±0.60	
	C2	0.932	4.43±0.65	4.32±0.77	4.35±1.06	4.24±0.94	
	C3	0.566	4.29±0.73	4.41±0.66	4.53±0.87	4.19±0.93	
	B	0.728	4.36±0.64	4.43±0.71	4.51±0.68	4.27±0.70	
	C4	0.566	4.29±0.73	4.41±0.66	4.53±0.87	4.19±0.93	
	C5	0.631	4.36±0.63	4.50±0.79	4.59±0.62	4.33±0.58	
	C6	0.932	4.43±0.65	4.32±0.77	4.35±1.06	4.24±0.94	
	C7	0.631	4.36±0.63	4.50±0.79	4.59±0.62	4.33±0.58	
	C	0.740	4.36±0.81	4.46±0.64	4.60±0.66	4.42±0.54	
	C8	0.978	4.50±0.65	4.44±0.66	4.53±1.01	4.48±0.51	
	C9	0.499	4.36±0.93	4.47±0.75	4.71±0.59	4.38±0.67	
	C10	0.742	4.36±0.84	4.47±0.66	4.59±0.62	4.38±0.59	
C11	0.538	4.21±1.05	4.47±0.66	4.59±0.62	4.43±0.60		
D	0.822	4.39±0.81	4.43±0.64	4.51±0.73	4.30±0.58		
C12	0.964	4.36±0.93	4.44±0.66	4.47±0.80	4.48±0.51		
C13	0.978	4.50±0.65	4.44±0.66	4.53±1.01	4.48±0.51		

C14	0.630	4.50±0.65	4.44±0.70	4.65±0.61	4.38±0.59
C15	0.653	4.36±0.93	4.47±0.71	4.47±0.87	4.19±0.98
C16	0.576	4.36±0.93	4.44±0.70	4.47±0.87	4.14±0.96
C17	0.576	4.36±0.93	4.44±0.70	4.47±0.87	4.14±0.96
C18	0.591	4.29±0.91	4.32±0.73	4.59±0.71	4.33±0.58
C19	0.887	4.43±0.85	4.44±0.70	4.41±0.87	4.29±0.56
E	0.822	4.36±0.79	4.40±0.70	4.50±0.77	4.32±0.58
C20	0.873	4.29±0.91	4.29±0.87	4.47±0.87	4.24±0.94
C21	0.865	4.36±0.74	4.38±0.78	4.53±0.87	4.33±0.58
C22	0.635	4.29±1.07	4.50±0.66	4.59±0.62	4.38±0.59
C23	0.927	4.50±0.65	4.44±0.79	4.41±0.87	4.33±0.66

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$

(3) 巡回指導教員を育成するため大学の特別教育専攻課程における学ぶべき内容

表4-1-8が示すように、86名の大学が特別教育専攻の巡回指導教員を対象にした。巡回指導教員を育成するため特別教育専攻課程において学ぶべき内容の必要性に対する意識については、分析にあたり、「4 だいたい必要である」と「5 非常に必要である」を『必要である』とし、「1 全く必要ない」と「2 あまり必要ない」を『必要ない』として単純集計を行った。23のコンピテンス項目に関する内容において、『必要である』と考えている人は全体の81.86%-95.34%、『必要ない』と考えている人は全体の1.16%-6.98%を占めていた。また、5つのコンピテンス因子に関する内容の得点の平均値は大きい順にC 知識・認知的コンピテンス、D 機能的コンピテンス、E メタコンピテンシー・トランスコンピテンシー・B 価値観・倫理的コンピテンス、A 個人的・行為的コンピテンスであった。

表4-1-7が示すように、質問②における5つのコンピテンス因子及び23コンピテンス項目ごとの得点の平均値間の有意差は認められなかった。このように、80%以上の巡回指導教員は各コンピテンス項目に関連するカリキュラムを設置する必要があると考えていることがわかった。また、異なる年齢層の巡回指導教員において各コンピテンスに関する課程を設置する必要性については、有意な差が認められなかった。

表 4-1-8 巡回指導教員を育成するため大学の特別教育専攻課程における学ぶべき内容
(n=86)

コンピテンス因子	平均値	全く必要 ない	あまり必 要ない	『必要 ない』	どちらとも 言えない	だいたい必要 である	非常に必要 である	『必要であ る』
A 個人的・行為的 コンピテンス								
	4.34±0.70							
C1	4.34±0.70	0	2(2.33%)	2(2.33%)	5(5.81%)	41(47.67%)	38(44.19%)	79(91.86%)
C2	4.33±0.85	1(1.16%)	4(4.65%)	5(5.81%)	3(3.49%)	36(41.86%)	42(48.84%)	78(90.70%)
C3	4.36±0.78	1(1.16%)	2(2.33%)	3(3.49%)	4(4.65%)	37(43.02%)	42(48.84%)	79(91.86%)
B 価値観・倫理的 コンピテンス								
	4.40±0.68							
C4	4.36±0.78	1(1.106%)	2(2.33%)	3(3.49%)	4(4.65%)	37(43.02%)	42(48.84%)	79(81.86%)
C5	4.45±0.68	0	2(2.33%)	2(2.33%)	3(3.49%)	35(40.70%)	46(53.49%)	81(94.19%)
C6	4.33±0.85	1(1.16%)	4(4.65%)	5(5.81%)	3(3.49%)	36(41.86%)	42(48.84%)	78(90.70%)
C7	4.45±0.68	0	2(2.33%)	2(2.33%)	3(3.49%)	35(40.70%)	46(53.49%)	81(94.19%)
C 知識・認知的コ ンピテンス								
	4.46±0.65							
C8	4.48±0.70	0	3(3.49%)	3(3.49%)	1(1.16%)	34(39.53%)	48(55.81%)	82(95.34%)
C9	4.48±0.73	0	2(2.33%)	2(2.33%)	6(6.98%)	27(31.40%)	51(59.30%)	78(90.70%)
C10	4.45±0.66	0	2(2.33%)	2(2.33%)	2(2.33%)	37(43.02%)	45(52.33%)	82(95.35%)
C11	4.44±0.71	0	3(3.49%)	3(3.49%)	2(2.33%)	35(40.70%)	46(53.49%)	81(94.19%)
D 機能的コンピテ ンス								
	4.41±0.67							
C12	4.44±0.70	0	3(3.49%)	3(3.49%)	1(1.16%)	37(43.02%)	45(52.32%)	82(95.34%)
C13	4.48±0.64	0	3(3.49%)	3(3.49%)	1(1.16%)	34(39.53%)	48(55.81%)	82(95.34%)
C14	4.48±0.64	0	1(1.16%)	1(1.16%)	4(4.65%)	34(39.53%)	47(54.65%)	81(94.18%)
C15	4.38±0.84	1(1.16%)	3(3.49%)	4(4.65%)	5(5.81%)	30(34.88%)	47(54.65%)	77(89.53%)
C16	4.36±0.84	1(1.16%)	3(3.49%)	4(4.65%)	5(5.81%)	32(37.21%)	45(52.33%)	77(89.54%)
C17	4.36±0.84	1(1.16%)	3(3.49%)	4(4.65%)	5(5.81%)	32(37.21%)	45(52.33%)	77(89.54%)
C18	4.37±0.72	0	2(2.33%)	2(2.33%)	6(6.98%)	36(41.86%)	42(48.84%)	78(90.70%)
C19	4.40±0.72	0	3(3.49%)	3(3.49%)	3(3.49%)	37(43.02%)	43(50.00%)	80(93.02%)
E メタコンピテン シー・トランスコ ンピテンシー								
	4.40±0.69							
C20	4.31±0.89	1(1.16%)	5(5.81%)	6(6.98%)	3(3.49%)	34(39.53%)	43(50.00%)	77(89.53%)
C21	4.40±0.74	0	3(3.49%)	3(3.49%)	4(4.65%)	35(40.70%)	44(51.16%)	79(91.86%)
C22	4.45±0.71	0	3(3.49%)	3(3.49%)	2(2.33%)	34(39.53%)	47(54.65%)	81(94.18%)
C23	4.42±0.74	0	3(3.49%)	3(3.49%)	4(4.65%)	33(38.37%)	46(53.49%)	79(91.86%)

5 考察

(1) 大学の特別教育専攻における教員養成の現状の特徴と課題

特別教育教員に求められるコンピテンスは、教育の国際的動向、国の教育改革、各レベルの法令と指標、養成段階の教育機関、大学卒業後に勤務する学校、学生のニーズなどから決められる。ここでは、インクルーシブ教育の推進の背景の下、ナショナル指標である「専門指標（試行）」、「能力指標（試行）」及び巡回指導教員のコンピテンスリストに照らして、大学の特別教育専攻で将来の特別教育教員が具備すべき資質能力を考察し、教育実習前のカリキュラムと併せて検討する。

第一に、メタコンピテンシー・トランスコンピテンシーを重視しているが、大学4年間の養成カリキュラムを通して、コンピテンスの内容と達成度を明確に示さないまま、科目を開設してきたのが多くの大学の実情である。

まずは、すべての大学と二つの指標には卒業生に省察的实践力が求められるが、大学の教育目標では、省察的实践力を支える態度、知識、技能の内容は明確にされていなかった。教育実習前のカリキュラムにおいて省察的实践力の形成にどのような役割が果たせるのか、教育目標の中にその達成度について言及されていないという問題がある。インクルーシブ教育教員は省察的实践を通して、主体的に自分の役割を構築する必要がある(謝・鄧, 2018)。次に、生涯学習とキャリア発達に関する能力については、3大学のみ明記していた。11大学は特別教育の動向、法令と政策に関する知識を身につけるようにすることが望まれるが、開設されている科目を見ると、教員の専門性向上に関する科目がある大学は3校のみで、法令と政策に関する科目がある大学は5校であった。「インクルーシブな教員のプロフィール」(European Agency for Development in Special Needs Education, 2012)では、生涯学習の中に教員の責任と義務に関する法令と政策は必要な知識として指摘されている。実際に、10大学がそれに関する知識の具備を教育目標として重視しているが、必修科目として設けている大学は1校しかなく、これは目標の設定と一致していないことを示している。

特別教員養成カリキュラムに専門性の向上に関する科目の開設が少ないのは、中国の教員養成教育において知的アプローチ(intellectual approach)が主導的な地位を占めているからである。知的アプローチでは、教員の専門性向上は専門職としての高度な知識・技能を習得する過程として捉えられている(Fullan & Hargreaves, 2014)。それ故に、特別教員養成の教育目標として省察による専門性向上が強調されているが、実際に知識と技能の習得を中心に養成教育は展開されている。そして、キャリア発達に対して中国の特別教育教員は強い意欲を持っているが、主体的に専門性向上に取り組んでいないという報告がある(Feng, 2012)。

第二に、インクルーシブ教育に関する科目が開設されている大学はみられるが、コンピテンスとしては明確に要求していなかった。

近年、インクルーシブ教育の推進に焦点を当て、特別教育専攻では従来の特別教育教員の育成だけでなく、通常学校におけるインクルーシブ教育に携わるリソース教室教員、巡回指導教員の養成も行われている。そのため、現在の特別教育教員専攻ではインクルーシブ教育に関する科目の開設を重視している。しかし、何のためにその科目を開設するかということは教育目標に明確に反映されていない。教育目標の中に「個別教育」、「随班就読」、「インクルーシブ教育」に関するコンピテンスについて簡単に記述するだけでは不十分であろう。二つの指標からみると、インクルーシブ教育に関するコンピテンスが明確に示されていないと言える。「能力指標（試行）」では初めにインクルーシブ教育に関するコンピテンスを一つの指標として注目しているが、関連する知識と個別化

教育の能力に限られている。こうした状況はインクルーシブ教育に向けた教員の専門性向上と質の保証の根拠としては薄いと考えられる。

第三に、特別学校はカリキュラムの改革と役割の転換に対応して、特別教育教員の養成段階で、リハビリテーション、カウンセリング、評価に関するコンピテンスの形成を重視しているが、コミュニケーションと協力、道德教育と環境の整備と応用に関するコンピテンスの育成の対応が不十分である。

特別学校の重度障害児童生徒が増加していることに対してリハビリテーション専門者が不足している状態となっている。そのため、二つの指標には、特別教育教員にリハビリテーションと教育、生活を合わせて実践する力量が求められている。また、特別学校の教員は単一の授業者から巡回指導教員、教員研修の指導者、コーディネーターとして多様な機能を発揮していくことが求められている。教員は授業に関して、計画、診断と評価、カウンセリング、コミュニケーションと協力などのコンピテンスが求められる。これに応じて、すべての大学がリハビリテーションと診断と評価に関する科目を設けている。ほとんどの大学がカウンセリングに関する科目を開設している。しかし、特別教育教員養成段階において、道德教育、コミュニケーションと協力、環境の整備と応用に関する能力の形成への重視度が高くない。特別学校の教育課程改革の中に、盲・聾特別学校では特色科目として道德と生活、道德と社会、道德の三つの道德教育に関する科目が開設されている。それに対応して、二つの指標とも教員が道德教育の意識、理念と実践力を身につけることを求めている。しかし、すべての大学の教育目標に教員の道德教育に関する内容が、実習前の科目の中になかった。また、二つの指標にはコミュニケーションと協力、環境の整備と応用に関する内容が強調されているが、大学の教育目標と科目の設置には関連する内容と科目が少ない。

教員養成教育の改革は教育課程改革、各種教員の量と質に関する要求、教員のコンピテンシ指標などに影響を受けている。この中に、コンピテンシ指標は教育課程改革と各種教員の量と質に関する要求の媒介要因として、教員養成教育の改革に影響を及ぼしている。前述のように、中国の各大学の特別教育専攻の目標やカリキュラムの設置は「専門指標（試行）」、「能力指標（試行）」、巡回指導教員のコンピテンシモデルの対応が不十分であり、以下の点を検討する必要があると考える。

第一に、教員養成に指標が導入されたが、特別教育専攻に教育目標の設定は明示されていなかったという点である。ほとんどの大学の教育目標には教員養成の段階別や学習の達成度別でコンピテンシの具体的内容が示されていない。現在、各大学の特別教育専攻の「人材培養方案」には、学生が卒業までに身につけるコンピテンシを規定しているが、大学の各段階（教育実習前、教育実習後、卒業）或いは各年次（一年次、二年次、三年次、四年次）にどのようなコンピテンシを身につけるかということが明示されていない。また、学習の達成度に関する要求もなく、非卒業年次の学生に対する評価やカリキュラムの開設の根拠も明確ではない。

第二に、「能力指標（試行）」では「インクルーシブ教育の促進」に関するコンピテンシが一つの指標として単に言及されているだけで、十分な議論がなされてこなかったという点である。「インクルーシブ教育の促進」の中に、主に知識と技能に関する内容があるが、インクルーシブな態度と価値観の形成が含まれていない。また、特別教育教員のコンピテンシ指標と比べて、他の教員のコンピテンシ指標にはインクルーシブ教育に関する内容が少ない。加えて、これまで2大学にしか、専門のインクルーシブ教育教員の育成のためのインクルーシブ教育専攻が設置されていない。そのため、インクルーシブ教育に携わるすべての教員のコンピテンシリストが明確に示される必要がある。しかし、

コンピテンス指標が特別教育教員の養成教育改革に及ぼす影響には時間を要するために、教員養成の教育目標と課程の体系化には継続的に見直しが求められると言える。

(2) 大学の特別教育専攻課程が巡回指導教員のコンピテンスの育成に及ぼす影響

第一に、中国の大学における特別教育専攻課程では、巡回指導教員に求められる A 個人的・行為的コンピテンス、B 価値観・倫理的コンピテンス、C 知識・認知的コンピテンスの育成が促進されている可能性があるが、D 機能的コンピテンスと E メタコンピテンス・トランスコンピテンスの形成に及ぼす影響が大きくないことが示唆された。

中国の特別教育専攻の目標や課程の設置から見ると、A 個人的・行為的コンピテンスの C2 と C3、B 価値観・倫理的コンピテンスの C4 と C6 は大学の特別教育専攻が教育目標として挙げている職業への理解と愛情及び職業道徳などの能力の内容と一致している。しかし、これらの目標を設定している大学の特別教育専攻が少なくなっている（付・河合，2022）。また、特別教育専攻の目標と課程の設置において、C 知識・認知的コンピテンスの育成に重点を置いている。ほとんどの大学の特別教育専攻の教育目標において C8、C9、C11 といったコンピテンスは卒業生が身につけるべき資質能力として示されている。多くの大学の特別教育専攻課程において C8、C9、C10 に関する科目を必修科目や選択科目として開設している（付・河合，2022）。このように、特別教育専攻課程は将来教員となる学生の A 個人的・行為的コンピテンス、B 価値観・倫理的コンピテンス、C 知識・認知的コンピテンスの形成に役立つと言えるだろう。

一方、特別教育専攻では専門的な知識の習得を重視するが、D 機能的コンピテンスと E メタコンピテンス・トランスコンピテンスの養成を相対的に軽視しがちである（王・李・莫・張，2013）。ほとんどの大学の特別教育専攻では、C13 や C14 に関連する科目を必修科目として開設しているが、主に理論的授業を中心にしており、実践的な活動の比重が少ないという実態がある。また、C15、C16、C17 のようなコミュニケーションと協力に関する能力の育成への重視度が高くなく、目標や科目として設置されている大学の特別教育専攻が少ない（付・河合，2022）。さらに、C21、C22、C23 に関する能力の育成は教育目標として重視しているが、内容や達成度を明記している大学が少ない（付・河合，2022）。中国の教員養成教育には知的アプローチが主導的な地位を占めているため、実際に知識と技能の習得を中心に養成教育が展開されているが、特別教育専攻課程には E メタコンピテンス・トランスコンピテンスに関する科目の開設が少ない。

第二に、巡回指導教員の年齢層と特別教育専攻課程がコンピテンスの育成に与える影響の関係性から見ると、大学の特別教育専攻課程はインクルーシブ教育の推進に合わせて教員の需要の変化に対応するために変革を行っていると考えられる。

1980 年代に、中国では大学の特別教育専攻を中心とした特別教育教員養成システムが形成された。従来の大学の特別教育専攻は単に特別学校や特別学級など隔離された場所で働く教員を養成することを目的としており、主に視覚障害、聴覚障害、知的障害がある児童生徒及びそれに関連する特別学校に対して、課程を開設していた（鄧・潘・間，2015）。過去 40 年間で、随班就読の普及とともに、ますます多くの特別教育専攻の卒業生や特別学校教員がインクルーシブ教育教員となってきた。巡回指導教員はそのインクルーシブ教育教員の一つとなる。その変化に対応できる特別教育教員を育成するために、特別教育専攻の目的と課程の変革が必要である。

近年、中国の教育部が公布した特別教育専攻の課程設置に関連する 2 つの基準には、課程の変革の方向性が見られる。2019 年の「特別教育専攻認証基準」には、特別教育専攻の教育目標は「特別学校および他の関連機関」の教員の育成を目指すことが示されて

いるが、「特別学校および他の関連機関」には随班就読が実施される通常学校も含まれる（中国教育部，2019）。また，特別教育専攻課程において「特別教育概論」と「インクルーシブ教育」が中核の専門基礎科目として位置づけられている。2021年の「特別教育専攻師範系学生の教職能力指標（試行）」では，特別教育専攻の卒業生には「随班就読およびインクルーシブ教育に必要な知識，技能，関連政策を身に付ける」必要性が言及されており，将来の特別教育教員の業務領域には通常学校も含まれることが強調されている（中国教育部，2021）。これらのナショナル指標において，特別教育専攻及び特別教育専攻の卒業生のインクルーシブ教育に関する能力についての規定がますます重要視され，詳細化されてきた。

これに対応して，大学の特別教育専攻では教育目標の設定は，学生の進路選択の多様性に注目するようになってきている。一部の大学は，通常学校において特別教育の専門能力を持つ教員を育成することを目指している。また，多くの大学の特別教育専攻は，インクルーシブ教育の理論と実践に関連する科目を導入しており，必修科目として開設している。

（3）特別教育専攻課程において学ぶべき内容に対する巡回指導教員の意識

第一に，質問②の結果より，特別教育専攻課程において巡回指導教員に求められる各コンピテンス項目に関する内容を学び始める必要性が高いことが示唆された。

中国でインクルーシブ教育の推進において，巡回指導教員は特別教育と通常教育のかけ橋として重要な役割を担っている。しかし，巡回指導教員の量と質の不足のため，その役割を果たすことができない状況にある。巡回指導教員の量が不足している原因としては，特別教育専攻が分離型の教育機関の教員を養成することを主な目的としており，また特別学校教員と巡回指導教員の職務には違いがあるため，特別教育専攻の卒業生や特別学校教員がすぐに巡回指導教員の役割を担うことができないことが挙げられる（Dinnebeil, Weber & McInerney, 2019 ; Luckner & Howell, 2002）。巡回指導教員に対する需要の高まりに対応するためには，特別教育専攻の学生が将来の巡回指導教員として必要な能力を身につけることを養成教育段階から重視する必要がある。また，巡回指導教員の質を向上させるために，研修と持続的な専門性向上に加えて，養成教育において将来巡回指導教員が十分な準備をすることが望まれている（Dinnebeil, Weber & McInerney, 2019）。

第二に，質問①の結果と合わせると，卒業生が巡回指導教員の役割を速やかに担うため，今後の特別教育専攻には，D 機能的コンピテンス及び E メタコンピテンシー・トランスコンピテンに関する課程をより充実させる必要があると考える。

中国の巡回指導教員は，「随班就読」の児童生徒に対して「直接的な支援」と「間接的な支持」を提供することが期待されている。「直接的な支援」には「障害がある児童生徒に対する評価を行う」と「個別指導を行う」という2つのことが含まれている。したがって，特別教育専攻課程における C13 と C14 に関する内容を導入必要があると考える。現在開設している科目は主に理論的授業を中心としているが，より多くの実践的な授業を提供できれば，特別教育専攻の卒業生はより迅速に巡回指導教員としての役割を担うことができるようになるだろう。

一方，「間接的な支持」は通常学級教員，リソース教員，保護者，その他の関係者とのコミュニケーションと連携を通じて実現される。巡回指導教員にとって，児童生徒と一対一で向き合う能力と同様に家族や他の教員とのコミュニケーション能力が重要である。そこで，特別教育専攻課程における C15，C16，C17 に関する内容の導入の必要性に注目

したい。コミュニケーションと協力は経験の積み重ねとともに発展する能力であるため、授業における理論の学習と授業内で理論と実践を統合する体験的な活動の組み合わせの方が、この能力をより良く育むことができる。例えば、現職の巡回指導教員との交流の機会を設けること、事例学習などが授業の実施方法として挙げられている (Sharma, Moore, Furlonger, Smyth King, Kaye & Constantinou, 2010)。

また、ICT は教員の職務の効率を向上させ、児童生徒の社会適応能力を高めるのに役立つため、特別教育専攻には C18 に関する課程を導入する必要がある。現在、大学の特別教育専攻課程では、伝統的な教育方法に焦点を当てており、オンライン学習や遠隔教育などの内容にはあまり触れておらず、ICT に関連する能力の育成は重要視されていない (Luckner & Ayantoye, 2013)。

さらに、特別教育専攻課程には実践的な活動の比重が少ないという実態がある。また、実践的な活動は理論的な知識をすべて学んだ後卒業前に行われることが多いため、その効果が顕著にはみられなかった。また、卒業生の主体的な問題解決能力、研究能力および創造性が不足していることが指摘されている (王・李・莫・張, 2013)。この問題に対しては、理論的な科目と実践的な科目の比率を調整し、実習時間を適度に増加し、実習と実践の指導を強化することを提案したい。

第2節 巡回指導教員の研修の現状とニーズ

1 研究の目的

本研究は、コンピテンスの視点から、中国の巡回指導教員に対する研修の現状、研修のニーズ及びそのニーズの関連因子を明らかにすることを目的とした。巡回指導教員の研修プログラムの改善や開発などに有益な参考を提供したい。そのため、巡回指導教員の視点から教員研修に対する研修内容に関する意識を調査した。

2 研究方法

第2章の第4節の研究方法における(3)と同じ手続きで実施した。コンピテンシ・モデルに基づき、教員研修に対する巡回指導教員の意識に関するアンケートを作成した。アンケートにおいて、調査対象の属性を含め、設問は①巡回指導に関して研修に参加した経験があった巡回指導教員の対象に、研修内容を1-2つの例を挙げてもらった。②巡回指導に関して研修に参加した経験があった巡回指導教員を調査対象に、「あなたにとっての教員研修段階が、以下の巡回指導員に求められる能力の育成にどの程度寄与していると思いますか」を自己判断していただくこととし、選択肢として「1全く役に立たなかった」「2あまり役に立たなかった」「3どちらともいえない」「4だいたい役に立った」「5非常に役に立った」の5件法のリッカートスケールとした。③全体の調査対象に、「巡回指導教員として、専門性を向上させるためにどのような内容に関する教員研修を受ける必要があるか」を評価していただくこととし、選択肢として「1全く必要ない」「2あまり必要ない」「3どちらともいえない」「4だいたい必要である」「5非常に必要である」の5件法のリッカートスケールとした。質問②と③の質問項目は表4-2-1のように示している。

尺度の信頼性については、クロンバックの α 係数を算出することによって内的整合性を検討した。質問②の各下位尺度及び尺度全体の α 係数については、「個人的・行為的コンピテンスの育成」が 0.85, 「価値観・倫理的コンピテンスの育成」が 0.93, 「知識・認知的コンピテンスの育成」が 0.91, 「機能的コンピテンスの育成」が 0.94, 「メタコンピテンシー・トランスコンピテンシーの育成」が 0.87, 尺度全体が 0.98 であった。質問③

表 4-2-1 質問②と③の質問項目

コンピテンス因子	コンピテンス項目	質問②あなたにとっての巡回指導に関する研修が、以下の巡回指導員に求められる能力の育成にどの程度寄与していると思いますか					質問③巡回指導教員として、専門性を向上させるために、どのような内容に関する教員研修を受ける必要があるか				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
A 個人的・行為的コンピテンス	C1 未経験の分野の仕事やチャレンジングな仕事においても、積極的に挑戦する	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	C2 巡回指導教員の仕事に対する強い情熱を持つ	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	C3 巡回指導教員としての役割を理解する	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
B 価値観・倫理的コンピテンス	C4 職業アイデンティティーの確立の程度が高い	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	C5 インクルージョンの理念を持つ	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	C6 巡回指導教員の仕事に対する責任感を持つ	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	C7 障害がある児童生徒主体の教育観を持つ	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
C 知識・認知的コンピテンス	C8 障害のある児童生徒に関する指導法を身につける	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	C9 各障害種の児童生徒の心理（発達を含む）・生理・病理に関する知識を備える	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	C10 教科教育に関する知識を身に付ける	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	C11 教育法令・政策に関する知識を身に付ける	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
D 機能的コンピテンス	C12 通常学級における障害のある児童生徒に合理的配慮を提供する	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	C13 障害がある児童生徒に対する個別指導を行う	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	C14 障害がある児童生徒に対する評価を行う	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	C15 複数の関係を協調する	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	C16 児童生徒、保護者、通常学級担当教員、リソースー教員等へのカウンセリングを行う	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	C17 複数の連携・協同作業を行う	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	C18 ICT 活用による問題解決力	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	C19 柔軟性	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	C20 ストレスや感情のコントロール	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
E メタコンピテンス・トランスコンピテンス	C21 生涯学習力を身に付ける	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	C22 研究力を身に付ける	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	C23 省察的実践力を身に付ける	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

の各下位尺度及び尺度全体の α 係数については、「個人的・行為的コンピテンスに関する内容」が 0.92, 「価値観・倫理的コンピテンスに関する内容」が 0.96, 「知識・認知的コンピテンスに関する内容」が 0.92, 「機能的コンピテンスに関する内容」が 0.95, 「メタコンピテンス・トランスコンピテンスに関する内容」が 0.93, 尺度全体が 0.98 であった。質問②及び質問③では、各下位尺度及び尺度全体の α 係数はいずれも 0.80 以上を示し、高い内的整合性が確認された。

分析方法について、設問①に関しては、巡回指導に関して研修の実態を明らかにするために、研修の主催者のレベル、形式と内容の三つの方面から回答をまとめた。設問②に関しては、教員研修がコンピテンスの育成に及ぼす影響及び関連因子を明らかにするために、まず巡回指導に関して研修に参加した経験があった巡回指導教員を対象として、5つのコンピテンス因子及び23コンピテンス項目の記述統計を行った。次に、巡回指導教員の基本属性において性別、年齢、専攻別、学歴、地域、職級、巡回指導教員に関する研修経験の有無、専任・兼任の巡回指導教員、通常学校教員の経験の有無、特別学校教員の経験の有無を独立変数とし、従属変数を5つのコンピテンス因子及び23コンピテンス項目ごとの得点とした。検定には、t検定または一元配置分散分析を行った。その後、有意差が認められた場合には多重比較を行った。

また、Pearson 相関分析を用いて、巡回指導教員の基本属性において支援対象の障害種別数、支援対象の教育段階別数、巡回指導教員としての役割数、特別学校教員としての経験年数、巡回指導教員としての経験年数と5つのコンピテンス因子及び23コンピテンス項目ごとの得点との関係を検討した。

設問③に関しては、巡回指導教員が教員研修の設置についての意識及び関連因子を明らかにするために、まず全体の巡回指導教員を対象として、5つのコンピテンス因子及び23コンピテンス項目の記述統計を行った。次に、巡回指導教員の基本属性において性別、年齢、専攻別、学歴、地域、職級、巡回指導教員に関する研修経験の有無、専任・兼任の巡回指導教員、通常学校教員の経験の有無、特別学校教員の経験の有無を独立変数とし、従属変数を5つのコンピテンス因子及び23コンピテンス項目ごとの得点とした。検定には、t検定または一元配置分散分析を行った。その後、有意差が認められた場合には多重比較を行った。

また、Pearson 相関分析を用いて、巡回指導教員の基本属性において支援対象の障害種別数、支援対象の教育段階別数、巡回指導教員としての役割数、特別学校教員としての経験年数、巡回指導教員としての経験年数と5つのコンピテンス因子及び23コンピテンス項目ごとの得点との関係を検討した。オンライン統計ツール (SPSSAU 20.0) を用いて、以上の分析を行った。

3 倫理的配慮

本研究は上越教育大学研究倫理審査委員会の承認 (承認番号: 2022-50) を得て実施した。研究協力者には、研究の目的、方法、自由意思による参加・拒否権、プライバシー保護・個人情報保護などの倫理的配慮について質問紙の冒頭で説明し、同意を取った。

4 結果

(1) 調査対象の属性

全体の調査対象の属性は第2章の第4節の表2-4-4の通りであった。巡回指導に関して研修経験があった調査対象の属性は表4-2-2の通りであった。

表 4-2-2 巡回指導に関して研修経験があった調査対象の属性 (n=168)

属性	属性の項目	人数	比率
性別	男性	31	18.5%
	女性	137	81.5%
年齢	25歳以下	8	4.8%
	25~35歳	60	35.7%
	36~45歳	51	30.3%
	46~55歳	44	26.2%
	55歳以上	5	3.0%
専攻別	特別教育専攻	68	40.5%
	他の専攻	100	59.5%
学歴	高等専門学校卒業	1	4.2%
	大学卒業	132	78.6%
	大学院修士課程修了	26	15.5%
	大学院博士課程修了	3	1.8%
地域	東部地域（北京、天津、上海、江蘇省、浙江省、福建省、山東省、広東省）	144	86.8%
	中部地区（山西省、安徽省、湖南省）	6	3.6%
	西部地区（貴州省、雲南省）	4	2.4%
	東北地方（遼寧省、吉林省、黒龍江省）	12	7.2%
職級	正高級教員	5	3.0%
	高級教員	48	28.6%
	一級教員	68	40.5%
	二級教員	44	26.2%
	三級教員	3	1.8%
特別教育資源センターのレベル	省レベル	4	2.4%
	市レベル	41	24.4%
	区・県レベル	123	73.2%
専任・兼任	専任	45	26.8%
	兼任	123	1.8%
支援対象の障害種別	視覚障害	50	29.8%
	聴覚障害	74	44.0%
	言語障害	97	57.7%
	肢体不自由	78	46.4%
	知的障害	139	82.7%
	自閉症ペストグラム	137	81.5%
	注意欠如・多動症	113	67.3%
	学習障害	101	60.1%
	重複障害	99	58.9%
支援対象の教育段階別	学齢前	86	51.2%
	小学校	152	90.5%
	中等学校	91	54.2%
	高等学校	20	11.9%
通常学校教員の経験	ある	65	38.7%
	なし	103	61.3%
特別学校教員の経験	ある	155	92.3%
	なし	13	7.7%
役割	随班就読の教員への支援と指導	161	95.8%
	リソース教員への支援と指導	150	89.3%
	障害がある児童生徒の保護者への支援と指導	157	93.4%
	連携・協働して地域活動、研究プロジェクトや教員研修を行う	119	70.8%
	障害がある児童生徒に対する評価を行う	148	88.1%
	障害がある児童生徒に対する個別指導を行う	145	86.3%
	地域における随班就読の児童生徒の情報管理	128	76.2%

	地域におけるインクルーシブ教育に関する経験と政策を普及する	116	69.0%
	他の役割	24	14.3%
	平均値	最大値	最小値
特別学校教員としての経験年数	12.4年	38年	0年
巡回指導教員としての経験年数	4.8年	25年	0.5年

(2) 巡回指導に関する研修

表4-2-3に示されているように、現在の巡回指導に関する研修には、センターレベルから国レベルに至るまでの各種プログラムがある。研修は主に講義、ワークショップ、アカデミック・フォーラム、セミナー、実践演習という形で行われる。研修内容は評価、障害種別、リハビリテーション、通常学校カリキュラム、個別化教育、特別教育資源センターの機能、リソース教室、基礎知識、研究方法、インクルーシブ教育、教員生涯段階、実践的な研修、総合的な研修など、多岐にわたる。

(3) 教員研修に対する巡回指導教員の意識及び関連因子

1) 巡回指導に関する研修が巡回指導教員のコンピテンスの形成に与える影響

研修経験があった巡回指導教員を調査対象として、巡回指導に関する研修が巡回指導教員のコンピテンスの各因子・各項目の形成に影響を与える程度の得点を表4-2-4に示した。研修による巡回指導教員の各コンピテンス因子の形成への影響度は、多い順にB 価値観・倫理的コンピテンス、A 個人的・行為的コンピテンス、C 知識・認知的コンピテンス、E メタコンピテンシー・トランスコンピテンシー、D 機能的コンピテンスであった。また、図4-2-1より、研修経験があった巡回指導教員にとって、C16とC19を除き、研修が他のコンピテンス項目の形成にだいたい役に立ったことと言える。

表 4-2-3 巡回指導に関する研修の主催者のレベル・形式・内容

種類別と内容	
主催者のレベル	<ul style="list-style-type: none"> ● センターレベル ● 区レベル ● 市レベル ● 省レベル ● 国家レベル
形式	<ul style="list-style-type: none"> ● 講義 ● ワークショップ ● アカデミック・フォーラム ● セミナー ● 実践演習
内容	<ul style="list-style-type: none"> ● 評価に関して研修 ● 障害種類別に関して研修 ● リハビリテーションに関して研修 ● 通常学校カリキュラムに関して研修 ● 個別化教育に関して研修 ● 特別教育資源センターの機能に関して研修 ● リソース教室に関して研修 ● 基礎知識に関して研修 ● 研究方法に関して研修 ● インクルーシブ教育に関して研修 ● 教員生涯段階に関して研修 ● 総合的な研修

表 4-2-4 教員研修が巡回指導教員の 5 つのコンピテンス因子と 23 項目の育成に及ぼす影響 (n=168)

コンピテンス因子と項目	平均値	標準偏差
A 個人的・行為的コンピテンス	4.27	0.678
C1	4.25	0.77
C2	4.33	0.76
C3	4.23	0.81
B 価値観・倫理的コンピテンス	4.32	0.697
C4	4.23	0.81
C5	4.05	0.93
C6	4.35	0.77
C7	4.33	0.76
C 知識・認知的コンピテンス	4.18	0.725
C8	4.35	0.77
C9	4.19	0.85
C10	4.19	0.78
C11	4.21	0.75
D 機能的コンピテンス	4.05	0.755
C12	4.11	0.88
C13	4.04	0.92
C14	4.20	0.85
C15	4.08	0.88
C16	3.95	0.93
C17	4.11	0.87
C18	4.11	0.87
C19	3.82	1.08
E メタコンピテンシー・トランスコンピテンシー	4.08	0.728
C20	4.05	0.88
C21	4.14	0.78
C22	4.10	0.83
C23	4.01	0.90

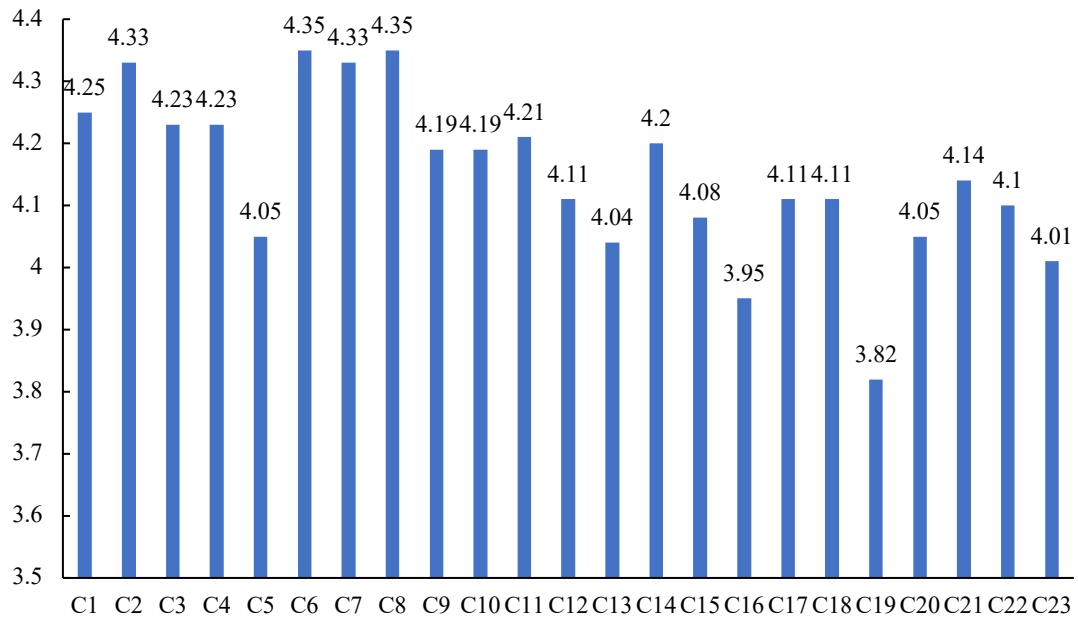


図4-2-1 教員研修が巡回指導教員のコンピテンスの23項目の育成に及ぼす影響のバーチャート (n=168)

2) 教員研修が巡回指導教員のコンピテンスの形成に影響を与える程度とその関連因子
5つのコンピテンス因子と23項目の形成に対して研修が与えた程度の得点と巡回指導教員の属性との関連を検討した(表4-2-5と表4-2-6)。

①「個人的・行為的コンピテンス」因子

「個人的・行為的コンピテンス」因子の得点と関連があった属性は、巡回指導教員の専攻、通常学校教員としての経験、役割数の3項目であった。その因子の下位項目C1の得点と関連があった属性は専攻、通常学校教員としての経験、障害数の3項目であった。項目C2の得点と関連があった属性は、専攻、通常学校教員としての経験の2項目であった。項目C3の得点と関連があった属性は、専攻、通常学校教員としての経験、学歴の3項目であった。

「個人的・行為的コンピテンス」因子の得点において、他の専攻の巡回指導教員は特別教育専攻の巡回指導教員より、通常学校教員としての経験がある巡回指導教員はその経験がない教員より、有意に「個人的・行為的コンピテンス」の得点が高かった。また、役割数と「個人的・行為的コンピテンス」の得点の間に有意な正の相関が示されているから、役割数の増加に伴い巡回指導教員の「個人的・行為的コンピテンス」の得点が向上するといえる。

項目C1の得点において、他の専攻の巡回指導教員は特別教育専攻の巡回指導教員より、通常学校教員としての経験がある巡回指導教員はその経験がない教員より、有意に項目C1の得点が高かった。また、役割数と項目C1の得点の間に有意な正の相関が見られることより、役割数の増加に伴い巡回指導教員の項目C1の得点が向上するといえる。

項目C2の得点において、他の専攻の巡回指導教員は特別教育専攻の巡回指導教員より、通常学校教員としての経験がある巡回指導教員はその経験がない教員より、有意に項目C2の得点が高かった。

項目C3の得点において、他の専攻の巡回指導教員は特別教育専攻の巡回指導教員より、また、通常学校教員としての経験がある巡回指導教員はその経験がない教員より、有意に項目C3の得点が高かった。また、巡回指導教員の学歴による有意差が見られた。そして、4群の多重比較では、大学院博士学歴の巡回指導教員との比較において、大学学歴の方が有意に高かった。

②「価値観・倫理的コンピテンス」因子

「価値観・倫理的コンピテンス」因子の得点と関連があった属性は、学歴、専攻、通常学校教員としての経験の3項目であった。その因子の下位項目C4の得点と関連があった属性は専攻、通常学校教員としての経験、学歴の3項目であった。項目C5の得点と関連があった属性は専攻の1項目であった。項目C6の得点と関連があった属性は専攻、通常学校教員としての経験の2項目であった。項目C7の得点と関連があった属性は専攻の1項目であった。

「価値観・倫理的コンピテンス」因子の得点において、他の専攻の巡回指導教員は特別教育専攻の巡回指導教員より、通常学校教員としての経験がある巡回指導教員はその経験がない教員より、有意に「価値観・倫理的コンピテンス」の得点が高かった。また、巡回指導教員の学歴による有意差が見られた。しかし、4群の多重比較では、いずれの群間にも差が認められなかったが、大学学歴の巡回指導教員の「価値観・倫理的コンピテンス」の得点の平均値が最も大きかったことが示された。

項目C4の得点において、他の専攻の巡回指導教員は特別教育専攻の巡回指導教員より、また、通常学校教員としての経験がある巡回指導教員はその経験がない教員より、有意

に項目 C4 の得点が高かった。さらに、巡回指導教員の学歴による有意差が見られた。そして、4 群の多重比較では、大学院博士学歴の巡回指導教員との比較において、大学学歴の方が有意に高かった。

項目 C5 の得点において、他の専攻の巡回指導教員は特別教育専攻の巡回指導教員より、有意に項目 C5 の得点が高かった。

項目 C6 の得点において、他の専攻の巡回指導教員は特別教育専攻の巡回指導教員より、また通常学校教員としての経験がある巡回指導教員はその経験がない教員より、有意に項目 C6 の得点が高かった。

項目 C7 の得点において、他の専攻の巡回指導教員は特別教育専攻の巡回指導教員より、有意に項目 C7 の得点が高かった。

③「知識・認知的コンピテンス」因子

「知識・認知的コンピテンス」因子の得点と関連があった属性は、専攻、通常学校教員としての経験、障害数、役割数の 4 項目であった。その因子の下位項目 C8 の得点と関連があった属性は専攻、障害数、役割数の 3 項目であった。項目 C9 の得点と関連があった属性は専攻、通常学校教員としての経験の 2 項目であった。項目 C10 の得点と関連があった属性は専攻の 1 項目であった。項目 C11 の得点と関連があった属性は障害数の 1 項目であった。

「知識・認知的コンピテンス」因子の得点において、他の専攻の巡回指導教員は特別教育専攻の巡回指導教員より、また通常学校教員としての経験がある巡回指導教員はその経験がない教員より、有意に「知識・認知的コンピテンス」の得点が高かった。また、障害数、役割数と「知識・認知的コンピテンス」の得点の間に有意な正の相関を示していることから、障害数と役割数の増加に伴い「知識・認知的コンピテンス」の得点が向上するといえる。

項目 C8 の得点において、他の専攻の巡回指導教員は特別教育専攻の巡回指導教員より、有意に項目 C8 の得点が高かった。また、障害数、役割数と項目 C8 の得点の間に有意な正の相関を示していることから、障害数と役割数の増加に伴い項目 C8 の得点が向上するといえる。

項目 C9 の得点において、他の専攻の巡回指導教員は特別教育専攻の巡回指導教員より、また通常学校教員としての経験がある巡回指導教員はその経験がない教員より、有意に項目 C9 の得点が高かった。

項目 C10 の得点において、他の専攻の巡回指導教員は特別教育専攻の巡回指導教員より、有意に項目 C10 の得点が高かった。

項目 C11 の得点において、障害数と項目 C11 の得点の間に有意な正の相関を示していることから、障害数の増加に伴い項目 C11 の得点が向上するといえる。

④「機能的コンピテンス」因子

「機能的コンピテンス」因子の得点と関連があった属性は、専攻、通常学校教員としての経験の 2 項目であった。その因子の下位項目 C12 の得点と関連があった属性は専攻、通常学校教員としての経験、障害数、役割数の 4 項目であった。項目 C13 の得点と関連があった属性は、専攻、障害数、役割数の 3 項目であった。項目 C14 の得点と関連があった属性は、専攻、通常学校教員としての経験の 2 項目であった。項目 C15 の得点と関連があった属性は、専攻、通常学校教員としての経験、学歴の 3 項目であった。項目 C16 の得点と関連があった属性は、専攻、通常学校教員としての経験、学歴の 3 項目であっ

た。項目 C17 の得点と関連があった属性は、専攻、通常学校教員としての経験、学歴の3項目であった。項目 C18 の得点と関連があった属性は、専攻、年齢の2項目であった。項目 C19 の得点と関連があった属性は、専攻、通常学校教員としての経験、巡回指導教員としての経験年数の3項目であった。

「機能的コンピテンス」因子の得点において、他の専攻の巡回指導教員は特別教育専攻の巡回指導教員より、また通常学校教員としての経験がある巡回指導教員はその経験がない教員より、有意に「機能的コンピテンス」の得点が高かった。

項目 C12 の得点において、他の専攻の巡回指導教員は特別教育専攻の巡回指導教員より、また通常学校教員としての経験がある巡回指導教員はその経験がない教員より、有意に項目 C12 の得点が高かった。そして、障害数、役割数と項目 C12 の得点の間に有意な正の相関を示していることから、障害数、役割数の増加に伴い項目 C12 の得点が向上するといえる。

項目 C13 の得点において、他の専攻の巡回指導教員は特別教育専攻の巡回指導教員より、有意に項目 C13 の得点が高かった。また、障害数、役割数と項目 C13 の得点の間に有意な正の相関を示していることから、障害数、役割数の増加に伴い項目 C13 の得点が向上するといえる。

項目 C14 の得点において、特別教育専攻の巡回指導教員は他の専攻の巡回指導教員より、また通常学校教員としての経験がある巡回指導教員はその経験がない教員より、有意に項目 C14 の得点が高かった。

項目 C15 の得点において、他の専攻の巡回指導教員は特別教育専攻の巡回指導教員より、また通常学校教員としての経験がある巡回指導教員はその経験がない教員より、有意に項目 C15 の得点が高かった。加えて、巡回指導教員の学歴による有意差が見られた。大学学歴の巡回指導教員の項目 C15 得点の平均値が最も大きかったことが示された。

項目 C16 の得点において、他の専攻の巡回指導教員は特別教育専攻の巡回指導教員より、また通常学校教員としての経験がある巡回指導教員はその経験がない教員より、有意に項目 C16 の得点が高かった。さらに、巡回指導教員の学歴による有意差が見られた。しかし、4群の多重比較では、いずれの群間にも差が認められなかったが、大学学歴の巡回指導教員の項目 C16 得点の平均値が最も大きかったことが示された。

項目 C17 の得点において、他の専攻の巡回指導教員は特別教育専攻の巡回指導教員より、また通常学校教員としての経験がある巡回指導教員はその経験がない教員より、有意に項目 C17 の得点が高かった。さらに、巡回指導教員の学歴による有意差が見られた。しかし、4群の多重比較では、いずれの群間にも差が認められなかったが、大学学歴の巡回指導教員の項目 C17 得点の平均値が最も大きかったことが示された。

項目 C18 の得点において、特別教育専攻の巡回指導教員は他の専攻の巡回指導教員より、有意に項目 C18 の得点が高かった。また、巡回指導教員の年齢による有意差が見られた。しかし、4群の多重比較では、いずれの群間にも差が認められなかったが、55歳以上の巡回指導教員の項目 C18 得点の平均値が最も大きかったことが示された。

項目 C19 の得点において、他の専攻の巡回指導教員は特別教育専攻の巡回指導教員より、また通常学校教員としての経験がある巡回指導教員はその経験がない教員より、有意に項目 C19 の得点が高かった。さらに、巡回指導教員としての経験年数と項目 C19 の得点の間に有意な正の相関が示していることから、巡回指導教員としての経験年数の増加に伴い項目 C19 の得点が向上するといえる。

⑤「メタコンピテンシー・トランスコンピテンシー」因子

「メタコンピテンシー・トランスコンピテンシー」因子の得点と関連があった属性は専攻の1項目であった。その因子の下位項目 C20 の得点と関連があった属性は、専攻、通常学校教員としての経験の2項目であった。項目 C21 の得点と関連があった属性は、専攻、通常学校教員としての経験の2項目であった。項目 C22 の得点と関連があった属性は専攻、通常学校教員としての経験、障害数の3項目であった。項目 C23 の得点と関連があった属性は専攻、通常学校教員としての経験、年齢の3項目であった。

「メタコンピテンシー・トランスコンピテンシー」因子の得点において、他の専攻の巡回指導教員は特別教育専攻の巡回指導教員より、有意に「メタコンピテンシー・トランスコンピテンシー」の得点が高かった。

項目 C20 の得点において、他の専攻の巡回指導教員は特別教育専攻の巡回指導教員より、また通常学校教員としての経験がある巡回指導教員はその経験がない教員より、有意に項目 C20 の得点が高かった。

項目 C21 の得点において、他の専攻の巡回指導教員は特別教育専攻の巡回指導教員より、また通常学校教員としての経験がある巡回指導教員はその経験がない教員より、有意に項目 C21 の得点が高かった。

項目 C22 の得点において、他の専攻の巡回指導教員は特別教育専攻の巡回指導教員より、また通常学校教員としての経験がある巡回指導教員はその経験がない教員より、有意に項目 C22 の得点が高かった。さらに、障害数と項目 C22 の得点の間に有意な正の相関を示していることから、障害数の増加に伴い項目 C22 の得点が向上するといえる。

項目 C23 の得点において、他の専攻の巡回指導教員は特別教育専攻の巡回指導教員より、また通常学校教員としての経験がある巡回指導教員はその経験がない教員より、有意に項目 C23 の得点が高かった。さらに、巡回指導教員の年齢による有意差が見られた。そして、4群の多重比較では、25歳以下の巡回指導教員との比較において、55歳以上の方が有意に得点が高かった。

表 4-2-5 教員研修が巡回指導教員のコンピテンスの形成に与えた影響の関連因子
(n = 168)

コンピテ ンス因子 と項目	関連因子	F/Brown F/t	P	平均値±標準偏差		多重比較の結果		
A	専攻	2.712	0.007**	特別教育専攻 4.10±0.68	他の専攻 4.39±0.66			
	通常学校教員 としての経験	-3.199	0.002**	なし 4.14±0.72	ある 4.48±0.55			
C1	専攻	2.696	0.008**	特別教育専攻 4.06±0.77	他の専攻 4.38±0.75			
	通常学校教員 としての経験	-2.664	0.008**	なし 4.13±0.81	ある 4.45±0.66			
C2	専攻	2.246	0.026*	特別教育専攻 4.18±0.81	他の専攻 4.44±0.70			
	通常学校教員 としての経験	-3.081	0.002**	なし 4.19±0.82	ある 4.55±0.59			
C3	専攻	2.111	0.036*	特別教育専攻 4.07±0.85	他の専攻 4.34±0.77			
	通常学校教員 としての経験	-2.562	0.011*	なし 4.11±0.88	ある 4.43±0.64			
	学歴	3.026	0.031*	高等専門学校 4.14±0.69	大学 4.30±0.76	大学院修士 4.08±0.98	大学院博士 3.00±1.00	大学院博士 vs 大 学 0.036*
B	学歴	2.809	0.041*	高等専門学校 4.11±0.73	大学 4.38±0.65	大学院修士 4.15±0.79	大学院博士 3.42±1.28	
	専攻	2.952	0.004**	特別教育専攻 4.13±0.78	他の専攻 4.45±0.61			
C4	通常学校教員 としての経験	-2.515	0.013*	なし 4.21±0.73	ある 4.48±0.61			
	専攻	2.111	0.036*	特別教育専攻 4.07±0.85	他の専攻 4.34±0.77			
	通常学校教員 としての経験	-2.562	0.011*	特別教育専攻 4.11±0.88	他の専攻 4.43±0.64			
	学歴	3.026	0.031*	高等専門学校 4.14±0.69	大学 4.30±0.76	大学院修士 4.08±0.98	大学院博士 3.00±1.00	大学院博士 vs 大 学 0.036*
C5	専攻	3.128	0.002**	特別教育専攻 4.13±0.91	他の専攻 4.50±0.61			
C6	専攻	2.246	0.026*	特別教育専攻 4.18±0.81	他の専攻 4.44±0.70			
	通常学校教員 としての経験	-3.081	0.002**	特別教育専攻 4.19±0.82	他の専攻 4.55±0.59			
C7	専攻	3.128	0.002**	特別教育専攻 4.13±0.91	他の専攻 4.50±0.61			
C	専攻	2.474	0.014*	特別教育専攻 4.01±0.71	他の専攻 4.29±0.72			
	通常学校教員 としての経験	-1.993	0.048*	なし 4.09±0.69	ある 4.32±0.76			
C8	専攻	2.123	0.035*	特別教育専攻 4.03±0.88	他の専攻 4.31±0.81			
C9	専攻	2.548	0.012*	特別教育専攻 4.01±0.74	他の専攻 4.32±0.79			
	通常学校教員 としての経験	-2.089	0.038*	なし 4.10±0.79	ある 4.35±0.76			
C10	専攻	2.499	0.014*	特別教育専攻 4.04±0.70	他の専攻 4.33±0.77			
D	専攻	3.746	<0.001***	特別教育専攻 3.79±0.74	他の専攻 4.22±0.72			
	通常学校教員 としての経験	-3.160	0.002**	なし 3.90±0.74	ある 4.27±0.74			
C12	専攻	3.636	<0.001***	特別教育専攻 3.74±0.96	他の専攻 4.24±0.83			
	通常学校教員 としての経験	-2.584	0.011*	なし 3.89±0.91	ある 4.26±0.89			
C13	専攻	2.123	0.035*	特別教育専攻 4.03±0.88	他の専攻 4.31±0.81			
C14	専攻	2.296	0.023*	特別教育専攻 4.21±0.82	他の専攻 3.90±0.93			
	通常学校教員 としての経験	-3.460	0.001**	なし 3.90±0.90	ある 4.37±0.76			
C15	専攻	2.821	0.005**	特別教育専攻 3.71±0.86	他の専攻 4.11±0.94			
	通常学校教員 としての経験	-2.148	0.033*	なし 3.83±0.91	ある 4.14±0.93			
C16	学歴	4.305	0.006**	高等専門学校 3.29±0.95	大学 4.07±0.90	大学院修士 3.62±0.90	大学院博士 3.00±1.00	
	専攻	4.092	<0.001***	特別教育専攻 3.79±0.89	他の専攻 4.33±0.79			
	通常学校教員 としての経験	-2.907	0.004**	なし 3.96±0.85	ある 4.35±0.86			
	学歴	2.664	0.050*	高等専門学校	大学	大学院修士	大学院博士	

C17	専攻	4.092	<0.001***	3.71±0.95	特別教育専攻 3.79±0.89	4.20±0.84	3.85±0.88	3.33±1.15	他の専攻 4.33±0.79
	通常学校教員としての経験	-2.907	0.004**		なし 3.96±0.85				ある 4.35±0.86
	学歴	2.664	0.050*	3.71±0.95	高等専門学校	4.20±0.84	大学	大学院修士	大学院博士
C18	専攻	2.646	0.009**		特別教育専攻 3.56±1.11				他の専攻 4.00±1.02
	年齢	3.671	0.046*	25歳以下 4.13±0.83	25~35歳 3.63±1.19	36~45歳 3.96±0.98	46~55歳 3.73±1.04	55歳以上 5.00±0.00	
C19	専攻	3.055	0.003**		特別教育専攻 3.81±0.89				他の専攻 4.22±0.84
	通常学校教員としての経験	-3.652	<0.001***		なし 3.86±0.91				ある 4.35±0.74
E	専攻	2.325	0.021*		特別教育専攻 4.25±0.69				他の専攻 4.49±0.59
C20	専攻	3.801	<0.001***		特別教育専攻 3.74±0.99				他の専攻 4.27±0.83
	通常学校教員としての経験	-2.511	0.013*		なし 3.91±0.94				ある 4.28±0.88
C21	専攻	3.022	0.003**		特別教育専攻 3.93±0.78				他の専攻 4.29±0.76
	通常学校教員としての経験	-1.981	0.049*		なし 4.05±0.78				ある 4.29±0.76
C22	専攻	2.276	0.024*		特別教育専攻 3.93±0.90				他の専攻 4.22±0.76
	通常学校教員としての経験	-2.402	0.017*		なし 3.98±0.86				ある 4.29±0.74
C23	専攻	3.404	0.001**		特別教育専攻 3.74±0.89				他の専攻 4.20±0.85
	通常学校教員としての経験	-2.187	0.030*		なし 3.89±0.92				ある 4.20±0.83
	年齢	2.879	0.024*	25歳以下 3.25±1.16	25~35歳 4.00±0.80	36~45歳 4.14±0.92	46~55歳 3.93±0.90	55歳以上 4.80±0.45	25歳以下 vs 55歳以上 0.023*

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$ *** $p < 0.001$

表 4-2-6 教員研修が巡回指導教員のコンピテンスの形成に影響を与える程度と基本属性間の相関分析 (n = 168)

コンピテンス因子と項目	属性	関係係数	P (Pearson)
A	役割数	0.176	0.002*
C1	障害数	0.163	0.035*
C	障害数	0.152	0.049*
	役割数	0.180	0.019*
C8	障害数	0.198	0.010*
	役割数	0.221	0.004**
C11	障害数	0.166	0.031*
C12	障害数	0.201	0.009*
	役割数	0.202	0.009**
C13	障害数	0.198	0.010*
	役割数	0.221	0.004**
C19	巡回指導教員としての経験年数	0.163	0.035*
C22	障害数	0.155	0.045*

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$

(4) 巡回指導教員の研修ニーズ及び関連因子

1) 巡回指導教員の研修ニーズ

275名の巡回指導教員を調査対象として、研修ニーズを5つの因子及び23項目から検討した。表4-2-7と図4-2-2に示されているように、5つのコンピテンス因子に関する研修内容に対する巡回指導教員の研修ニーズは、得点の多い順に、C知識・認知的コンピテンス、D機能的コンピテンス、Eメタコンピテンシー・トランスコンピテンシー、B価値観・倫理的コンピテンス、A個人的・行為的コンピテンスとなった。23のコンピテンス項目に関する研修内容に対する巡回指導教員の研修ニーズは、「だいたい必要である」というレベルに達しており、C14のニーズが最も高く、C2とC6のニーズが最も低いことを示している。

表 4-2-7 巡回指導教員の研修ニーズ (n=275)

コンピテンス因子と項目	平均値	標準偏差
A 個人的・行為的コンピテンス	4.25	0.92
C1	4.32	0.90
C2	4.20	1.05
C3	4.23	1.01
B 価値観・倫理的コンピテンス	4.28	0.90
C4	4.23	1.01
C5	4.35	0.88
C6	4.20	1.05
C7	4.35	0.88
C 知識・認知的コンピテンス	4.45	0.65
C8	4.50	0.71
C9	4.47	0.69
C10	4.44	0.72
C11	4.4	0.78
D 機能的コンピテンス	4.45	0.64
C12	4.49	0.68
C13	4.50	0.71
C14	4.55	0.63
C15	4.42	0.72
C16	4.40	0.78
C17	4.40	0.78
C18	4.45	0.73
C19	4.38	0.83
E メタコンピテンシー・トランスコンピテンシー	4.42	0.72
C20	4.35	0.88
C21	4.42	0.80
C22	4.48	0.71
C23	4.43	0.77

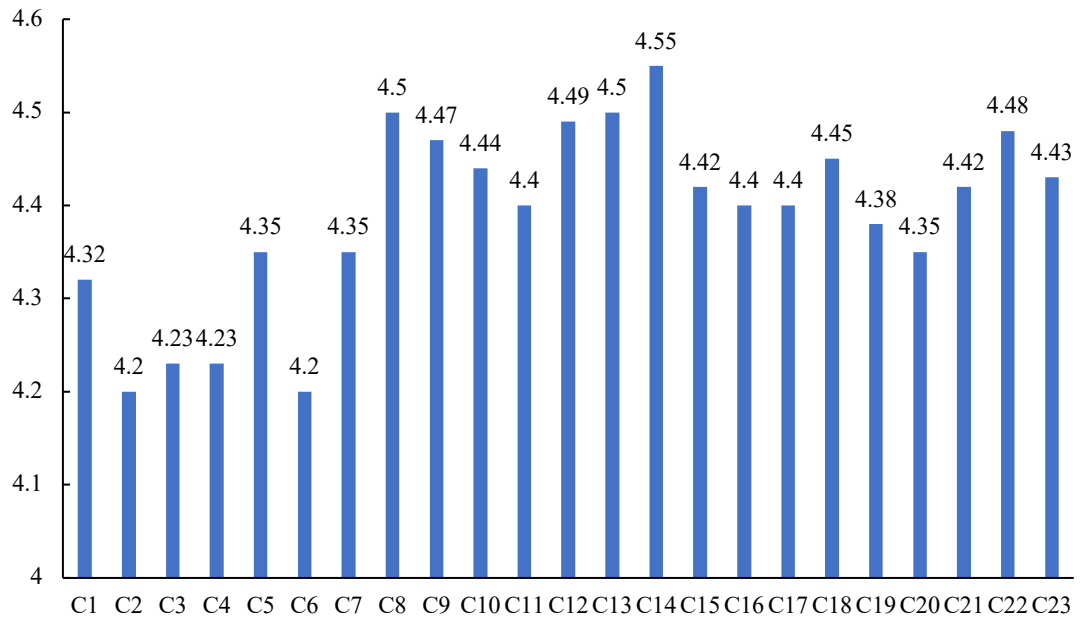


図 4-2-2 巡回指導教員の研修ニーズのバーチャート (n=275)

2) 巡回指導教員の研修ニーズの関連因子

5つの因子及び23項目のコンピテンスにおいて巡回指導教員の研修ニーズと巡回指導教員の属性との関連を検討した(表4-2-8と表4-2-9)。

①「個人的・行為的コンピテンス」因子

「個人的・行為的コンピテンス」因子の得点と関連があった属性は、職級、役割数、巡回指導教員としての経験年数の3項目であった。その因子の下位項目C1の得点と関連があった属性は職級、役割数、特別学校教員としての経験年数の3項目であった。項目C2の得点と関連があった属性は職級、巡回指導教員としての経験年数の2項目であった。項目C3の得点と関連があった属性は、職級、巡回指導教員としての経験年数の2項目であった。

「個人的・行為的コンピテンス」因子の得点において、巡回指導教員の職級による有意差が見られた。そして、4群の多重比較では、いずれの群間にも差が認められなかったが、二級教員の得点の平均値が最も大きいことが示された。また、役割数と「個人的・行為的コンピテンス」の得点の間に有意な正の相関が示しているから、役割数の増加に伴い「個人的・行為的コンピテンス」の得点が向上するといえる。特別学校教員としての経験年数と「個人的・行為的コンピテンス」の得点の間に有意な負の相関を示していることから、特別学校教員としての経験年数の増加に伴い「個人的・行為的コンピテンス」の得点が減少するといえる。

項目C1の得点において、巡回指導教員の職級による有意差が見られた。しかし、4群の多重比較では、いずれの群間にも差が認められなかったが、二級教員の得点の平均値が最も大きかったことが示された。また、役割数と項目C1の得点の間に有意な正の相関が示されていることから、役割数の増加に伴い項目C1の得点が向上するといえる。特別学校教員としての経験年数と項目C1の得点の間に有意な負の相関を示していることから、特別学校教員としての経験年数の増加に伴い項目C1の得点が減少するといえる。

項目C2の得点において、巡回指導教員の職級による有意差が見られた。しかし、4群の多重比較では、いずれの群間にも差が認められなかったが、二級教員の得点の平均値が最も大きかったことが示された。また、巡回指導教員としての経験年数と項目C2の得点の間に有意な負の相関が示されていることから、巡回指導教員としての経験年数の増加に伴い項目C2の得点が減少するといえる。

項目C3の得点において、巡回指導教員の職級による有意差が見られた。しかし、4群の多重比較では、いずれの群間にも差が認められなかったが、二級教員の得点の平均値が最も大きかったことが示された。また、巡回指導教員としての経験年数と項目C3の得点の間に有意な負の相関が示しているから、巡回指導教員としての経験年数の増加に伴い項目C3の得点が減少するといえる。

②「価値観・倫理的コンピテンス」因子

「価値観・倫理的コンピテンス」因子の得点と関連があった属性は、職級、巡回指導教員としての経験年数の2項目であった。その因子の下位項目C4の得点と関連があった属性は、職級、役割数の2項目であった。項目C5の得点と関連があった属性は、役割数、巡回指導教員としての経験年数の2項目であった。項目C6の得点と関連があった属性は、職級、巡回指導教員としての経験年数の2項目であった。項目C7の得点と関連があった属性、役割数、巡回指導教員としての経験年数の2項目であった。

「価値観・倫理的コンピテンス」因子の得点において、巡回指導教員の職級による有意差が見られた。そして、4群の多重比較では、いずれの群間にも差が認められなかつ

たが、二級教員の得点の平均値が最も大きいことが示された。また、巡回指導教員としての経験年数と「価値観・倫理的コンピテンス」の得点の間に有意な負の相関が示されていることから、巡回指導教員としての経験年数の増加に伴い「価値観・倫理的コンピテンス」の得点が減少するといえる。

項目 C4 の得点において、巡回指導教員の職級による有意差が見られた。しかし、4 群の多重比較では、いずれの群間にも差が認められなかったが、二級教員の得点の平均値が最も大きいことが示された。また、役割数と項目 C4 の得点の間に有意な正の相関を示していることから、役割数の増加に伴い項目 C4 の得点が向上するといえる。

項目 C5 の得点において、役割数と項目 C5 の得点の間に有意な正の相関を示していることから、役割数の増加に伴い項目 C5 の得点が向上するといえる。巡回指導教員としての経験年数の増加に伴い項目 C5 の得点が減少するといえる。

項目 C6 の得点において、巡回指導教員の職級による有意差が見られた。しかし、4 群の多重比較では、いずれの群間にも差が認められなかったが、二級教員の得点の平均値が最も大きいことが示された。また、巡回指導教員としての経験年数の増加に伴い項目 C5 の得点が減少するといえる。

項目 C7 の得点において、役割数と項目 C7 の得点の間に有意な正の相関を示していることから、役割数の増加に伴い項目 C7 の得点が向上するといえる。巡回指導教員としての経験年数の増加に伴い項目 C7 の得点が減少するといえる。

③「知識・認知的コンピテンス」因子

「知識・認知的コンピテンス」因子の得点と関連があった属性は、研修経験、地域、役割数の 3 項目であった。その因子の下位項目 C8 の得点と関連があった属性は、研修経験、役割数、障害数の 3 項目であった。項目 C9 の得点と関連があった属性は、研修経験、地域、障害数の 3 項目であった。項目 C10 の得点と関連があった属性は、研修経験、地域、役割数、障害数の 4 項目であった。項目 C11 の得点と関連があった属性は、役割数、巡回指導教員としての経験年数の 2 項目であった。

「知識・認知的コンピテンス」因子の得点において、研修経験があった巡回指導教員は研修経験がない巡回指導教員より、有意に「知識・認知的コンピテンス」の得点が高かった。また、地域による有意差が見られた。しかし、4 群の多重比較では、いずれの群間にも差が認められなかったが、西部地域の巡回指導教員の「知識・認知的コンピテンス」の得点の平均値が最も大きいことが示された。役割数と「知識・認知的コンピテンス」の得点の間に有意な正の相関を示していることから、役割数の増加に伴い「知識・認知的コンピテンス」の得点が向上するといえる。

項目 C8 の得点において、研修経験があった巡回指導教員は研修経験がない巡回指導教員より、有意に項目 C8 の得点が高かった。また、役割数、障害数と項目 C8 の得点の間に有意な正の相関を示していることから、役割数、障害数の増加に伴い項目 C8 の得点が向上するといえる。

項目 C9 の得点において、研修経験があった巡回指導教員は研修経験がない巡回指導教員より、有意に項目 C9 の得点が高かった。また、地域による有意差が見られた。そして、4 群の多重比較では、中部の巡回指導教員との比較において、東部の巡回指導教員の方が有意に高かった。役割数と項目 C9 の得点の間に有意な正の相関を示していることから、役割数の増加に伴い項目 C9 の得点が向上するといえる。

項目 C10 の得点において、研修経験があった巡回指導教員は研修経験がない巡回指導教員より、有意に項目 C10 の得点が高かった。また、地域による有意差が見られた。し

かし、4群の多重比較では、いずれの群間にも差が認められなかったが、西部地域の巡回指導教員の項目C9の得点の平均値が最も大きいことが示された。役割数、障害数と項目C10の得点の間に有意な正の相関を示していることから、役割数、障害数の増加に伴い項目C10の得点が向上するといえる。

項目C11の得点において、役割数と項目C11の得点の間に有意な正の相関を示していることから、役割数の増加に伴い項目C11の得点が向上するといえる。また、巡回指導教員としての経験年数と項目C11の得点の間に有意な負の相関を示していることから、巡回指導教員としての経験年数の増加に伴い項目C11の得点が減少するといえる。

④「機能的コンピテンス」因子

「機能的コンピテンス」因子の得点と関連があった属性は、研修経験、地域、役割数の3項目であった。その因子の下位項目C12の得点と関連があった属性は、研修経験、地域、役割数の3項目であった。項目C13の得点と関連があった属性は、研修経験、役割数、障害数の3項目であった。項目C14の得点と関連があった属性は、研修経験、地域、役割数の3項目であった。項目C15の得点と関連があった属性は、研修経験、役割数の2項目であった。項目C16の得点と関連があった属性は、職級、役割数の2項目であった。項目C17の得点と関連があった属性は、職級、役割数の2項目であった。項目C18の得点と関連があった属性は、研修経験、役割数の2項目であった。項目C19の得点と関連があった属性は、職級、役割数、巡回指導教員としての経験年数の3項目であった。

「機能的コンピテンス」因子の得点において、研修経験があった巡回指導教員は研修経験がない巡回指導教員より、有意に「機能的コンピテンス」の得点が高かった。また、地域による有意差が見られた。しかし、4群の多重比較では、いずれの群間にも差が認められなかったが、西部地域の巡回指導教員の「機能的コンピテンス」の得点の平均値が最も大きいことが示された。役割数と「機能的コンピテンス」の得点の間に有意な正の相関を示していることから、役割数の増加に伴い「機能的コンピテンス」の得点が向上するといえる。

項目C12の得点において、研修経験があった巡回指導教員は研修経験がない巡回指導教員より、有意に項目C12の得点が高かった。また、地域による有意差が見られた。しかし、4群の多重比較では、いずれの群間にも差が認められなかったが、西部地域の巡回指導教員の項目C12の得点の平均値が最も大きいことが示された。役割数と項目C12の得点の間に有意な正の相関を示していることから、役割数の増加に伴い項目C12の得点が向上するといえる。

項目C13の得点において、研修経験があった巡回指導教員は研修経験がない巡回指導教員より、有意に項目C13の得点が高かった。役割数、障害数と項目C13の得点の間に有意な正の相関を示していることから、役割数、障害数の増加に伴い項目C13の得点が向上するといえる。

項目C14の得点において、研修経験があった巡回指導教員は研修経験がない巡回指導教員より、有意に項目C14の得点が高かった。また、地域による有意差が見られた。そして、4群の多重比較では、中部の巡回指導教員との比較において、東部の巡回指導教員の方が有意に高かった。役割数と項目C14の得点の間に有意な正の相関を示していることから、役割数の増加に伴い項目C14の得点が向上するといえる。

項目C15の得点において、研修経験があった巡回指導教員は研修経験がない巡回指導教員より、有意に項目C15の得点が高かった。役割数と項目C15の得点の間に有意な正

の相関を示していることから、役割数の増加に伴い項目 C15 の得点が向上するといえる。

項目 C16 の得点において、巡回指導教員の職級による有意差が見られた。そして、4 群の多重比較では、高級の巡回指導教員との比較において、二級の巡回指導教員の方が有意に高かった。また、役割数と項目 C16 の得点の間に有意な正の相関を示しているから、役割数の増加に伴い項目 C16 の得点が向上するといえる。

項目 C17 の得点において、巡回指導教員の職級による有意差が見られた。そして、4 群の多重比較では、高級の巡回指導教員との比較において、二級の巡回指導教員の方が有意に高かった。また、役割数と項目 C17 の得点の間に有意な正の相関を示していることから、役割数の増加に伴い項目 C17 の得点が向上するといえる。

項目 C18 の得点において、研修経験があった巡回指導教員は研修経験がない巡回指導教員より、有意に項目 C18 の得点が高かった。また、役割数と項目 C18 の得点の間に有意な正の相関を示していることから、役割数の増加に伴い項目 C18 の得点が向上するといえる。

項目 C19 の得点において、巡回指導教員の職級による有意差が見られた。そして、4 群の多重比較では、正高級の巡回指導教員との比較において、一級・二級の巡回指導教員の方が有意に高かった。高級の巡回指導教員との比較において、二級の巡回指導教員の方が有意に高かった。また、役割数、巡回指導教員としての経験年数と項目 C19 の得点の間に有意な正の相関を示していることから、役割数、巡回指導教員としての経験年数の増加に伴い項目 C19 の得点が向上するといえる。

⑤「メタコンピテンシー・トランスコンピテンシー」因子

「メタコンピテンシー・トランスコンピテンシー」因子の得点と関連があった属性は、職級、役割数の 2 項目であった。その因子の下位項目 C20 の得点と関連があった属性は役割数の 1 項目であった。項目 C21 の得点と関連があった属性は、職級、役割数、障害数の 3 項目であった。項目 C22 の得点と関連があった属性は、特別学校教員としての経験、役割数、障害数、段階数の 4 項目であった。項目 C23 の得点と関連があった属性は、研修経験、職級、役割数、障害数の 4 項目であった。

「メタコンピテンシー・トランスコンピテンシー」因子の得点において、巡回指導教員の職級による有意差が見られた。しかし、4 群の多重比較では、いずれの群間にも差が認められなかったが、二級教員の「メタコンピテンシー・トランスコンピテンシー」の得点の平均値が最も大きいことが示された。また、役割数と「メタコンピテンシー・トランスコンピテンシー」の得点の間に有意な正の相関を示していることから、役割数の増加に伴い「メタコンピテンシー・トランスコンピテンシー」の得点が向上するといえる。

項目 C20 の得点において、役割数と項目 C20 の得点の間に有意な正の相関を示していることから、役割数の増加に伴い「メタコンピテンシー・トランスコンピテンシー」の得点が向上するといえる。

項目 C21 の得点において、巡回指導教員の職級による有意差が見られた。そして、4 群の多重比較では、正高級の巡回指導教員との比較において、高級・一級・二級の巡回指導教員の方が有意に高かった。また、役割数、障害数と項目 C21 の得点の間に有意な正の相関を示していることから、役割数と障害数の増加に伴い項目 C21 の得点が向上するといえる。

項目 C22 の得点において、特別学校教員としての経験がない巡回指導教員は特別学校

教員としての経験があった巡回指導教員より、有意に項目 C22 の得点が高かった。また、役割数、障害数、段階数と項目 C22 の得点の間に有意な正の相関を示していることから、役割数、障害数、段階数の増加に伴い項目 C22 の得点が向上するといえる。

項目 C23 の得点において、研修経験があった巡回指導教員は研修経験がない巡回指導教員より、有意に項目 C23 の得点が高かった。また、職級による有意差が見られた。しかし、4 群の多重比較では、いずれの群間にも差が認められなかったが、二級教員の項目 C23 の得点の平均値が最も大きいことが示された。役割数、障害数と項目 C23 の得点の間に有意な正の相関を示していることから、役割数、障害数の増加に伴い項目 C23 の得点が向上するといえる。

表 4-2-8 巡回指導教員の研修ニーズとの関連因子 (n=275)

コンピ テンス 因子と 項目	影響 因子	F/t/Brown F	p	平均値±標準偏差				
A	職級	3.773	0.005**	正高級教員	高級教員	一級教員	二級教員	三級教員
				3.33±1.31	4.01±1.12	4.38±0.78	4.40±0.72	4.24±0.84
C1	職級	4.257	0.013*	正高級教員	高級教員	一級教員	二級教員	三級教員
				3.20±1.30	4.06±1.15	4.49±0.68	4.44±0.73	4.36±0.67
C2	職級	2.679	0.032*	正高級教員	高級教員	一級教員	二級教員	三級教員
				3.40±1.34	3.96±1.26	4.31±0.94	4.39±0.85	4.18±0.98
C3	職級	2.512	0.042*	正高級教員	高級教員	一級教員	二級教員	三級教員
				3.40±1.34	4.01±1.21	4.34±0.89	4.38±0.83	4.18±0.98
B	職級	2.689	0.032*	正高級教員	高級教員	一級教員	二級教員	三級教員
				3.60±1.14	4.08±1.10	4.35±0.85	4.47±0.63	4.27±0.79
C4	職級	2.512	0.042*	正高級教員	高級教員	一級教員	二級教員	三級教員
				3.40±1.34	4.01±1.21	4.34±0.89	4.38±0.83	4.18±0.98
C6	職級	2.679	0.032*	正高級教員	高級教員	一級教員	二級教員	三級教員
				3.40±1.34	3.96±1.26	4.31±0.94	4.39±0.85	4.18±0.98
C	研修 経験	-2.531	0.012*	ある			なし	
				4.53±0.61			4.33±0.70	
C8	地域	2.858	0.037*	東部	中部	西部	東北	
				4.51±0.64	4.06±0.52	4.57±0.53	4.34±0.69	
C9	研修 経験	-2.982	0.003**	ある			なし	
				4.60±0.64			4.34±0.79	
C10	地域	3.804	0.011*	東部	中部	西部	東北	中部 vs 東部 0.039*
				4.53±0.67	4.00±0.58	4.71±0.49	4.33±0.73	
D	研修 経験	-1.982	0.048*	ある			なし	
				4.51±0.72			4.34±0.71	
C12	地域	3.444	0.022*	東部	中部	西部	東北	
				4.50±0.74	4.08±0.49	4.71±0.49	4.35±0.69	
C13	研修 経験	-2.588	0.010*	ある			なし	
				4.52±0.72			4.32±0.65	
C14	地域	2.688	0.047*	東部	中部	西部	東北	
				4.51±0.60	4.15±0.57	4.64±0.48	4.32±0.74	
C12	研修 経験	-3.435	0.001**	ある			なし	
				4.60±0.64			4.32±0.71	
C13	地域	2.939	0.034*	東部	中部	西部	東北	
				4.55±0.68	4.08±0.49	4.71±0.49	4.38±0.70	
C14	研修 経験	-2.982	0.003**	ある			なし	
				4.60±0.64			4.34±0.79	
C14	地域	-3.108	0.002**	ある			なし	
				4.64±0.57			4.39±0.70	
		4.525	0.004**	東部	中部	西部	東北	中部 vs 東部 0.016*
				4.62±0.57	4.08±0.86	4.71±0.49	4.41±0.72	

C15	研修 経験	-2.105	0.036*	ある 4.49±0.71	なし 4.31±0.72				
C16	職級	3.390	0.010**	正高級教 員 4.40±0.55	高級教 員 4.17±0.95	一級教 員 4.44±0.71	二級教 員 4.63±0.60	三級教 員 4.27±0.65	高級教員 vs 二級教 員 0.004* *
C17	職級	3.390	0.010**	正高級教 員 4.40±0.55	高級教 員 4.17±0.95	一級教 員 4.44±0.71	二級教 員 4.63±0.60	三級教 員 4.27±0.65	高級教員 vs 二級教 員 0.004* *
C18	研修 経験	-2.035	0.043*	ある 4.52±0.73	なし 4.34±0.71				
C19	職級	3.749	0.027*	正高級教 員 3.40±1.34	高級教 員 4.16±1.04	一級教 員 4.45±0.72	二級教 員 4.61±0.52	三級教 員 4.27±0.65	正高級教 員 vs 一級 教員 0.044* 正高級教 員 vs 二級 教員* 高級教員 vs 二級教 員 0.009* *
E	職級	3.083	0.017*	正高級教 員 3.60±0.96	高級教員 4.30±0.80	一級教員 4.48±0.65	二級教員 4.54±0.66	三級教員 4.30±0.64	
C21	職級	4.395	0.002**	正高級教 員 3.20±1.10	高級教 員 4.29±0.90	一級教 員 4.49±0.75	二級教 員 4.56±0.69	三級教 員 4.27±0.65	正高級教 員 vs 高級 教員 0.027* 正高級教 員 vs 一級 教員 0.004** 正高級教 員 vs 二級 教員 0.003**
C22	特別 学校 教員 とし ての 経験	2.153	0.045*	ある 4.46±0.72	なし 4.73±0.46				
C23	研修 経験	-2.018	0.045*	ある 4.50±0.77	なし 4.31±0.76				
	職級	2.638	0.034*	正高級教 員 3.60±0.89	高級教員 4.32±0.89	一級教員 4.48±0.72	二級教員 4.56±0.66	三級教員 4.27±0.65	

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$

表 4-2-9 巡回指導教員の研修ニーズと基本属性との相関関係 (n=275)

コンピテンス因子と項目	属性	関係係数	P (Pearson)
A	役割数	0.134	0.027*
	巡回指導教員としての経験年数	-0.122	0.043*
C1	役割数	0.191	0.001**
	特別学校教員としての経験年数	-0.127	0.035*
C2	巡回指導教員としての経験年数	-0.119	0.048*
C3	巡回指導教員としての経験年数	-0.158	0.009*
B	巡回指導教員としての経験年数	-0.164	0.006**
	役割数	0.206	0.001**
C4	役割数	0.127	0.035*
C5	巡回指導教員としての経験年数	-0.177	0.003**
	巡回指導教員としての経験年数	-0.119	0.048*
C6	役割数	0.127	0.035*
C7	巡回指導教員としての経験年数	-0.177	0.003**
	役割数	0.204	0.001**
C	役割数	0.214	<0.001***
	障害数	0.123	0.041*
C8	障害数	0.123	0.041*
C9	役割数	0.188	0.002**
C10	役割数	0.218	<0.001***
	障害数	0.149	0.013*
C11	役割数	0.121	0.045*
	巡回指導教員としての経験年数	-0.125	0.039*
D	役割数	0.236	<0.001***
	役割数	0.238	<0.001***
C12	役割数	0.238	<0.001***
C13	役割数	0.214	<0.001***
	障害数	0.123	0.041*
C14	役割数	0.235	<0.001***
C15	役割数	0.205	0.001**
C16	役割数	0.212	<0.001***
C17	役割数	0.212	<0.001***
C18	役割数	0.200	0.001**
C19	役割数	0.148	0.014*
	巡回指導教員としての経験年数	-0.173	0.004**
E	役割数	0.230	<0.001***
	役割数	0.206	0.001**
C20	役割数	0.206	0.001**
C21	役割数	0.189	0.002**
	障害数	0.124	0.039*
C22	役割数	0.238	<0.001***
	障害数	0.121	0.045*
C23	段階数	0.158	0.009**
	役割数	0.205	0.001**
	障害数	0.143	0.017*

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$ *** $p < 0.001$

5 考察

(1) 中国における巡回指導教員に対する研修の現状

1) 巡回指導に関する研修の対象, 主催者のレベル, 形式, 内容について

これまで実施されてきた巡回指導に関する研修の主催者のレベル, 形式, 内容は多様化しているが, その対象の範囲は広くなく, 地域差も存在している。

調査対象の基本属性から見ると, 巡回指導に関する研修を受けた巡回指導教員の割合は 61.1%に過ぎず, 主にインクルーシブ教育が速く進んでいる東部地域の教員である。経済や教育水準, 資源の分布の違いにより, 中国の各省や市, さらには同じ地域内の異なる区域でも, 巡回指導制度の実施状況には差がある。例えば, 巡回指導教員の配置数に関して, 北京市では随班就読の児童生徒を受けた学校 10 校につき 1 名の巡回指導教員を配置することを要求している(北京市教育委員会, 2013)。上海市では随班就読の児童生徒を受けた学校 30 校以上の地域において, 3 名の専任巡回指導教員の配置を要求している(上海市教育委員会, 2006)。江蘇省では, インクルーシブ教育資源センターがある学校 3~5 校につき 1 名の巡回指導教員の配置を要求している(江蘇省教育庁, 2018)。また, 巡回指導教員に対して専門基準がないため, 各地域や各特別教育資源センターは, 巡回指導教員の選考, 研修, 評価について独自のシステムを作っている。他の地域と比較して, 東部地域の一部の省や市は, 国の新政策を試点地域としていち早く実施したため, 東部地域の巡回指導制度の構築がより進んでおり, 巡回指導教員の割合がより高く, 研修の対象者と内容もより広く豊かなものとなる。

これまで実施されてきた巡回指導に関する研修の多様性は, 主催者のレベル, 形式, 内容の 3 つの側面で表れている。まず, 主催者のレベルでは, いくつかの省や市では, 大学が短期研修プログラムを実施し, 各県(市・区)から一定数の巡回指導教員の参加を求めている。例えば, 江蘇省揚州市では, 教員研修学校が随班就読教員と巡回指導教員の研修を市の教員研修計画に組み入れることを要求している。常熟市では, 新任教員とベテラン教員の育成に重点を置き, それに対する研修プログラムを計画し実施している。一方, 蘇州市は市レベルの自閉症行動矯正研修プログラムを行うとともに, 地区の状況に基づいて, 各区県で異なる研修を実施している。例えば, 相城区では, 教員の各ライフステージに応じて, 初任者の段階, 中堅教員の段階, 管理職の段階に分けて, それぞれの段階に必要な資質能力についての研修が行われ, 教員のための多様な育成プラットフォームが設置されている(王・陳・木, 2023)。

次に, 研修の形式に関しては, 講義, ワークショップ, アカデミック・フォーラム, セミナー, 実践演習といった多様な形態があるものの, 依然として単一の講義型の研修が主流である。また, 今回の調査では言及されていないが, 師弟制度も巡回指導教員の研修の形態の一つである。例えば, 蘇州市姑蘇区では, 伝統的な師弟制度を通じて, ベテラン教員と新任教員がペアを組み, 互いの専門性を生かして相互に影響し合い, 共に成長することを目的としている。陳(2018)には, 教員の専門的な学習スタイルは, 獲得型, 参加型, 拡張型というバリエーションを大まかに経てきたことを示唆している。講義型の研修は獲得型の学習スタイルである。この研修方式は教員の専門性向上に対して促進効果が極めて限定的であったため, 巡回指導教員の役割や支援対象の多様性及び職場環境の複雑性などに対応することは難しい。師弟制度は教員が職場での問題解決を通して学ぶ参加型の研修方式である。また, ワークショップのように異なる役割を担う関係者が出会い, 交流することで学ぶ拡張型の研修は, 巡回指導教員が反省力を高め, 教育実践の複雑性を把握するのにさらに役立つ。

最後に, 研修内容については, これまでの巡回指導に関する研修は, 巡回指導教員の

役割と関連性の高い知識と技能の育成に重点を置いていた。しかし、この調査で巡回指導教員はカウンセリングや連携に関する研修についてはほとんど言及していなかった。現在の中国における巡回指導教員は通常学校への指導や通常学校教員への研修が中心である。随班就読の児童生徒や保護者への直接的なサポートは少なく、コーディネーターや協力者としての機能を十分に発揮していない(王・陳・木, 2023)。これが研修においてこれらの内容がまだ十分に重視されていない理由であろう。

2) 巡回指導に関する研修が巡回指導教員のコンピテンスの形成に及ぼす影響

研修が巡回指導教員の各コンピテンス因子や項目の形成に及ぼす影響の度合いを見ると、現在行われている巡回指導に関する研修は効果が得られたと考えられたが、一部のコンピテンス項目の育成に十分に着目していない。

調査結果によると、現行の巡回指導に関する研修は巡回指導教員の5つのコンピテンス因子の形成に大きな影響を与えていることが明らかになった。研修内容にはA 個人的・行為的コンピテンスとB 価値観・倫理的コンピテンスに関する内容は言及されていないが、巡回指導教員は受けた研修がA 個人的・行為的コンピテンスとB 価値観・倫理的コンピテンスの形成に役立つと考えている。これは巡回指導教員のコンピテンス・モデルにおける異なるコンピテンス因子間の相関関係を示し、コンピテンスの育成はホリスティックな視点からとらえるべきであることを示唆している。A 個人的・行為的コンピテンスとB 価値観・倫理的コンピテンスはしばしば研修の目標や評価指標に現れるが、態度や価値観の形成は研修の項目として取り扱うのが難しいから、研修内容を定める際には見過ごされがちである。しかし、様々な方法で巡回指導教員にこれらの能力を向上させることは可能である。例えば、蘇州市姑蘇区では、年度に優れた巡回指導教員の表彰などを通じて、巡回指導教員の熱情、自己効力感、自信を高めている。Daniels (2018) は、自信がないと感じがちな初任の巡回指導教員にとって、ベテラン巡回指導教員との接触の機会を増やすことが自己効力感を高めるのに役立つと指摘している。実際に、これは師弟制度という研修の方式である。

また、現行の研修では巡回指導教員のD 機能的コンピテンスの形成に及ぼす影響は5つのコンピテンス因子の中で相対的に低いとされている。具体的には、その下位のコンピテンス項目のうち、C16 と C19 の形成への影響が低いことがわかる。ここから、現在の巡回指導に関する研修では、巡回指導教員のカウンセリング能力に関する内容が不足していることがわかる。巡回指導教員の役割について、随班就読教員、リソース教員、保護者への相談が巡回指導教員の役割の大きな割合を占めていることが明らかになった。しかし、このような教員の能力の育成については、養成段階または研修でも、十分に認識されていない。Frankel (2006) が指摘するように、カウンセラーになるためには、特別教育教員は、内容的な知識と、他の専門家や非専門家と効果的に相談する方法についての過程的な知識を持つ必要がある。しかし、実際には、過程的な知識はしばしば見過ごされがちである。過程的な知識には、対人関係スキル、多文化共生意識などが含まれる(Newman & Ingraham, 2017)。これらの知識を含む研修は、少なくとも本研究の調査対象によっては言及されなかった。

現在の研修では巡回指導教員のC19 の育成が相対的に不十分であるとされている。多くの先行研究(Sharma, Moore, Furlonger, Smyth King, Kaye & Constantinou; Foster & Cue, 2008; Yarger & Luckner, 1999)では、柔軟性は巡回指導教員に求められる重要な能力として認識されている。これは、生徒への対応、多様な観点の理解、異なる学校の文化やスケジュール事への適応、スケジュールの調整などにおいて、柔軟に対応できる能力であるとき

れている。このような能力は、講義型の研修で育成することは難しいが、現在実施されている研修はほぼ講義型の研修である。一方で、参加型や拡張型の研修方式は、教員が現場で問題解決学習を行い、異なる活動システムに属する人々と出会い、交流することで学ぶため、巡回指導教員の柔軟性を育成するのに適している。

3) 異なる属性の巡回指導教員に対して巡回指導に関する研修の効果

非特別教育専攻の出身であり、大学を卒業し、通常学校教員の経験があり、支援対象や役割が多いほど巡回指導教員は、現在実施されている研修からより多くの内容を獲得したと考えられる。

調査結果によると、非特別教育専攻の出身の巡回指導教員は、特別教育専攻の出身の巡回指導教員より、5つのコンピテンス因子の育成において研修からより多くの内容を獲得したことがわかった。通常学校教員の経験があった巡回指導教員は、その経験がなかった巡回指導教員より、A 個人的・行為的コンピテンス、B 価値観・倫理的コンピテンス、C 知識・認知的コンピテンス、D 機能的コンピテンスの形成において研修からより多くの内容を獲得したことがわかった。これは、非特別教育専攻出身や主に通常学校教員を持つ巡回指導教員は、特別教育に関する知識や技能が相対的に不足しているためと考えられる。

また、大学卒業の巡回指導教員は他の学歴の巡回指導教員より、B 価値観・倫理的コンピテンスの育成において研修からより多くの内容を獲得したことがわかった。大学卒業の巡回指導教員は高等専門学校卒業の巡回指導教員より実務経験が乏しく、修士課程や博士課程修了の巡回指導教員より研究能力が相対的に弱い。これは、現行の巡回指導に関する研修が養成教育に補完的な役割を果たすことができることを示している。

さらに、現行の巡回指導に関する研修は、巡回指導教員がより多様な支援対象者やより多様な職責に対応するための C 知識・認知的コンピテンスの向上にも役立つことがわかった。これは、特別学校教員や普通学校教員の経験からは得られないものであろう。

これらの結果から、将来の巡回指導教員の研修プログラムの開発に対する示唆が得られる。巡回指導教員のニーズによって、研修内容の設定における層別化と個別化に焦点を当てるべきである。例えば、異なる専攻や学歴、過去の職務経験、役割、支援対象の障害種類及び能力のレベルに応じた巡回指導教員向けの研修プログラムを開発することである。

(2) 中国の巡回指導教員の研修ニーズ及び関連因子

1) 巡回指導教員の研修ニーズ

本研究の結果によって、中国の巡回指導教員には、5つのコンピテンス因子に関する研修に対する高いニーズが見られた。また、知識・認知的コンピテンスと機能的コンピテンスに関する研修へのニーズは、他の3つのコンピテンス因子に関する研修へのニーズよりやや高いことが示された。さらに、巡回指導に関する研修を受けたことがある巡回指導教員は、研修を受けていない教員と比較して、知識・認知的コンピテンスと機能的コンピテンスに関する研修に対して、有意に高い研修ニーズを示していた。

知識・認知的コンピテンスと機能的コンピテンスに関する研修ニーズの高さについて、具体的な研修内容の例を挙げて説明する。巡回指導教員が担っている役割において、保護者、随班就読教員、リソース教室教員への支援・指導、障害がある児童生徒へのアセスメントと個別指導が最も多く挙げられた。これらの役割を果たすために、巡回指導教員にはコミュニケーション、協力、調整力、教育評価、通常学校のカリキュラムや指導

法に関する知識とスキルが求められる。そのため、C8, C10, C14, C15, C16, C17 のような研修に対するニーズが高い。また、COVID-19 パンデミックは巡回指導の方式に大きな影響を与えている。オンライン巡回指導は中国の多い地域において展開している。オンライン指導の質を保証するために、教員の ICT 能力を高めることが重要であり、C18 に関する研修へのニーズが高まったと考えられる。巡回指導教員に対して、業務量の多さ、限られた効率性、学校間の地理的距離といった課題に対処するために、ICT の使用の重要性も認識せざるを得なかったと思われる。

この結果は、先行研究の知見と一致している。欧米の研究者たちは、巡回指導教員が多職種チームの一員としての役割、コンサルティング、通常学校のカリキュラム、教育評価などに関する研修に関心を持っていると報告している (Luckner & Miller, 1994; Luckner & Howell, 2002; Foster & Cue, 2008)。これらの研修内容は、知識・認知的コンピテンスと機能的コンピテンスに関する研修内容の項目にほぼすべて含まれている。

さらに、巡回指導に関する研修経験がある巡回指導教員に対して、知識・認知的コンピテンスと機能的コンピテンスに関する研修へのニーズも高いことは、現行の研修がこれらの領域では不十分であり、更なる学習の機会が必要であるという認識を示している。研修プログラムの設計には、障害のある児童生徒に関する指導法 (C8)、各障害種の児童生徒の心理 (発達を含む)・生理・病理に関する知識 (C9)、教科教育に関する知識 (C10)、障害のある児童生徒に合理的配慮 (C12)、障害がある児童生徒に対する個別指導 (C13)、障害がある児童生徒に対する評価 (C14)、複数の関係の協調 (C15) などの内容を組み込むことを検討することを提案したい。

一方、他の 3 つのコンピテンス因子に関する研修へのニーズがやや低いのは、主に 2 つの要因があると考えられる。一つの理由は、これらのコンピテンス因子は、知識・認知的コンピテンスや機能的コンピテンスと比較して、フォーマル・ラーニングを通じて習得することがより難しいと考えられる。例えば、「未経験の分野の仕事やチャレンジングな仕事においても、積極的に挑戦する」(C1) が該当すると言える。これは教員の自己効力感 (TSE) に相当する能力である。しかし、Gordon et al. (2022) は、学校や大学が提供する研修や教材が TSE の向上に寄与することを示している。また、新任教員に対して、効果的な指導とポジティブなフィードバックは経験の蓄積、自信の高まり、ネガティブな感情の反応を軽減するのに役立つことを示唆している。もう一つの理由は、コンピテンスの概念が変遷している。近年コンピテンスの範囲が徐々に拡大していることである。コンピテンスは知識、技能、態度・価値観を中心に構成されており、KSA と呼ばれている。経済協力開発機構 (OECD) の「教育 2030 報告書」(2019) は、コンピテンスの範囲を「変革的コンピテンシー」まで拡大した。職場の多様性と複雑性に対応するため、巡回指導教員は知識、スキル、態度だけでなく、メタコンピテンシー・トランスコンピテンシーを持つことも重要である。

2) 巡回指導教員の研修ニーズの関連因子

分析の結果によって、巡回指導教員の異なる属性に基づき、研修の開発が必要であると考えられる。まず、三級の巡回指導教員を除いて、職級が高いほど、巡回指導教員の個人的・行為的コンピテンス、価値観・倫理的コンピテンス、メタコンピテンシー・トランスコンピテンシーに関する研修に対するニーズが低いことが示された。しかし、知識・認知的コンピテンスと機能的コンピテンシーの研修については、異なる職級の巡回指導教員間に顕著な差は見られず、同様に高いニーズを示していた。職級は教員の専門能力を評価する手段であり、レベルが高いほど専門能力が高いことを示す。中国では、

多くの巡回指導教員が通常学校教員または特別学校教員としての経験を持っており、それが巡回指導教員としての役割を担う前に、彼らの能力と職級を獲得することに寄与している。しかし、高い職級を持つ教員が巡回指導教員になった後、さらなる研修を必要としない訳ではないと考える。巡回指導教員になった後も、彼らは知識・認知的コンピテンスと機能的コンピテンシーの研修を必要としていることが示唆された。

次に、知識・認知的コンピテンスと機能的コンピテンシーに関する研修へのニーズに地域よっての顕著な違いは、中国におけるインクルーシブ教育の発展における地域差をある程度反映している。各地域におけるインクルーシブ教育や特別支援教育に関する政策の実施は、政治的、経済的、文化的な現実の影響を受けており、その結果、中国の東部、西部、中部地域間で差異が生じている。東部地域ではインクルーシブ教育が速く進んでいるが、中部地域と西部地域では経済や教育水準が相対的に低く、資源の配置も不十分で、インクルーシブ教育の普及率が相対的に低い（鄧・趙, 2019）。また、各地域のインクルーシブ教育の進捗に関わらず、巡回指導教員の高い知識・認知的コンピテンスと機能的コンピテンシーに関する研修へのニーズは、現在実施されている研修が不足していることを示している。

さらに、巡回指導教員の研修ニーズと、勤務年数、支援対象の障害種別数、役割数などの要因との相関関係を踏まえ、研修の開発に対して以下のことについて提案したい。①新任の巡回指導教員に対して、個人的・行為的コンピテンスと価値観・倫理的コンピテンスに関する研修を増やすことが有益である。②より多くの役割を担う巡回指導教員は、個人的・行為的コンピテンス、知識・認知的コンピテンス、機能的コンピテンス、メタコンピテンシー・トランスコンピテンシーに関する研修をより多く受けることが有益である。③研修プログラムを設計する際には、巡回指導教員の共通のニーズだけでなく、個別のニーズも考慮することが必要である。

本研究は巡回指導教員の研修ニーズをより明確に示すために、コンピテンス因子別の研修ニーズを個別に検討したが、実際には、能力の形成と向上は相互に関連していることが明らかになった。例えば、認知機能障害の理論による知識・認知的コンピテンスと機能的コンピテンスの変化は、価値観・倫理的コンピテンスの変化に影響を与える可能性がある。また、メタコンピテンシー・トランスコンピテンスは、他のコンピテンスの形成と強化を媒介として重要な役割を果たす（Cheetham & Chivers, 2000）。

第3節 小結

本章では、巡回指導教員の養成と研修の現状とニーズを明らかにするために、まず、大学の特別教育専攻の目標とカリキュラムの設置をコンピテンスの視点から考察した。また、第2章で開発された巡回指導教員のコンピテンス・モデルをもとに、巡回指導教員を対象として、特別教育専攻課程がコンピテンスの育成に与える影響及び特別教育専攻課程において学ぶべき内容を検討した。次に、第2章で開発された巡回指導教員のコンピテンス・モデルをもとに、中国の巡回指導教員に対するこれまで実施してきた巡回指導に関する研修の現状、研修のニーズ及びそのニーズの関連因子を考察した。その結果、次の4点が明らかになった。

第1に、特別教育専攻における巡回指導教員の養成の現状について、特別教育専攻の目標やカリキュラムの設置と巡回指導教員の視点の両方から見ると、これまでの大学の特別教育専攻は、インクルーシブ教育の推進に合わせて教員の需要の変化に対応するために変革を行っているが、巡回指導教員に求められる個人的・行為的コンピテンス、価値観・倫理的コンピテンス、知識・認知的コンピテンスの育成は機能的コンピテンスと

メタコンピテンシー・トランスコンピテンシーの育成をより重視していることが示された。

第2に、巡回指導教員の視点から見ると、将来の巡回指導教員を育成するために、養成段階より特別教育専攻において巡回指導教員に求められる各コンピテンス項目に関する内容を学び始める必要性が高く、機能的コンピテンス及びメタコンピテンシー・トランスコンピテンに関する課程をより充実させる必要があることが示唆された。

第3に、巡回指導に関する研修の実施の現状について、巡回指導教員の視点より、中国においてこれまで実施されてきた巡回指導に関する研修の主催者のレベル、形式、内容は多様化しているが、その対象の範囲は広くなく、主にインクルーシブ教育が速く進んでいる東部地域の教員である。また、現在行われている巡回指導に関する研修が個人的・行為的コンピテンスと価値観・倫理的コンピテンスの形成に役立つと考えているが、知識・認知的コンピテンスと機能的コンピテンスに関する研修はまだ不十分であることが示された。

第4に、中国の巡回指導教員には、5つのコンピテンス因子に関する研修に対して高いニーズが見られたが、知識・認知的コンピテンスと機能的コンピテンスに関する研修へのニーズは、他の3つのコンピテンス因子に関する研修へのニーズよりやや高いことが示された。また、巡回指導教員の職級、地域、勤務年数、支援対象の障害種別数、役割数など異なる属性に基づき、研修の開発が必要であると考えられる。

注

(1)「人材培養方案」(学部)は各大学が人材育成に関する国の総合的な基準を実行し、教育活動を行うための規範的な文書であり、人材育成と質の評価を実施する基本的な規定である。一般に、①指導思想、②教育目標、③修業年限、卒業要件、取得学位、④カリキュラム(科目の類別、名称、単位数、コマ、履修年次、授業形態等を含む)、⑤履修制限と科目の紹介等が記されている。大学によって「人材培養方案」の構成が異なっているが、そのうち、教育目標とカリキュラムが「人材培養方案」の中核となる。日本の大学の履修要項に類似するが、学生に配布されない。

(2)他の専攻には、中国言語文化、小学校教育、教育学、学齢前教育、心理学など専攻が含まれる。

(3)専攻別を独立変数として考察する理由について、中国では、巡回指導教員は主に特別教育専攻の出身であり、多くの特別教育専攻の卒業生や特別学校教員にとって職業の選択肢の一つとなっている。他の専攻の出身の教員と比べ、特別教育専攻出身の教員はインクルーシブ教育に対する理解が深く、特別なニーズのある児童生徒に対するより積極的な態度を持っており、また専門知識を備えるため、課題に対応した時、自己効力感が高まることが指摘されている(Sharma, Forlin & Loreman, 2008; 張・王, 2015)。一方、巡回指導教員の養成は特別教育専攻で開始されているが、巡回指導教員の量と質を向上させるためには、特別教育専攻課程で取り組む必要がある。しかし、特別教育専攻には巡回指導教員の能力を育成することに注目した研究はほとんどみられない。

(4)年齢層との関係性を考察する理由について、中国においてインクルーシブ教育を推進する中、特別教育教員の仕事の環境と働き方、また教員に求められる能力が変わってきている(王・李・莫・張, 2013)。それに応じて、特別教育専攻の目標と課程の設置が変遷してきている。鄭(2017)は、1980年代から2010年代までの中国における特別教育専攻課程の設置の発展過程を解明した。1980年代に、特別教育専攻は視覚障害、聴覚障害、知的障害という3つの伝統的な特別学校教員の養成を中心としていた。1990年代

以降、特別教育専攻は生涯学習化の教師教育モデルに転換し、総合的な研究型の特別教育教員の養成に重点を置くようになった。2000年代において、特別教育専攻課程の設置は理論よりも実践を重視する方向に変化した。2010年代に入ると、特別教育専攻課程の設置はカリキュラム構造の再整合と内容の最適化がより重視され、教員の総合的な能力の向上を中心に据えた多元化の方向へ発展してきた。このように、異なる時期に特別教育専攻を卒業した教員は、巡回指導教員を養成するために、特別教育専攻課程での取り組みに対して異なる認識を持つだろう。

(5) 15 大学において、それぞれ四年次前期に 12-20 週間の教育実習を行う。主に大学の教育実習は特別学校のみで実施する。そのうち、通常学校と特別学校両方で実施する大学もある。

(6) 特別教育における診断と評価とは、教員が生理学、心理学及び教育学等の知識に基づき、障害児童生徒に対して障害の性質と程度、発達の可能性、特別教育ニーズなどに関すること、問診から観察、検査、測定の方法、結果を解釈する一連の過程を指す。

(7) 「専門指標（試行）」により、特別教育教員は特別学校、小・中学校、幼稚園及び他の教育機関における障害がある児童生徒への支援教育を担う必要がある。小・中学校において、障害がある児童生徒は通常教室とリソース教室で支援教育を受ける。一般的に、リソース教室の担当教員は特別教育専攻で卒業単位を取得した場合に採用される。それ故、特別教育専攻のカリキュラムの中に、リソース教室の運営に関する科目が設けられている。

参考文献

- 北京市教育委員会 (2013). 北京市人民政府教育督導室北京市残疾人連合会关于進一步加強隨班就讀工作的意見.北京市人民政府公報, (05), 21-30.
- Cheetham, G., & Chivers, G. (2000). A new look at competent professional practice. *Journal of European Industrial Training*, 24(7), 374-383.
- 陳向明 (2018). 教師實踐性知識再審視—對若干疑問的回應.北京大學教育評論, 16(04), 19-33.
- Daniels, J. A. D. (2018). *The Impact of Online Professional Development on the Assessment Efficacy of Novice Itinerant Teachers of Students with Multiple Disabilities Including Visual Impairments* (Doctoral dissertation, Portland State University).
- 鄧猛・潘劍芳・間文軍(2015). 融合教育背景下我国高等院校特殊教育專業建設的思考. 現代特殊教育, 06, 1-7.
- 鄧猛・趙泓(2019). 新時期我国融合教育現狀和發展趨勢.残疾人研究, (01), 12-18.
- Dinnebeil, L. A., Weber, G., & McInerney, W. F (2019). The challenges of itinerant early childhood special education: The perspectives of practitioners. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 11(1), 18-30.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012). *Teacher Education for Inclusion -PROFILES OF INCLUSIVE TEACHERS*, <https://www.europeanagency.org/resources/publications/teachereducation-inclusion-profile-inclusive-teacher>(參照 2021/07/14).
- Feng, Y. (2012). Teacher career motivation and professional development in special and inclusive education: perspectives from Chinese teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 16(3), 331-351.
- Foster, S., & Cue, K. (2008). Roles and responsibilities of itinerant specialist teachers of deaf and hard of hearing students. *American Annals of the Deaf*, 153(5), 435-449.

- Frankel, E. B. (2006). The knowledge, skills, and personal qualities of early childhood resource consultants as agents of change. *Exceptionality Education Canada*, 16(2,3), 35–58.
- 付成・河合康(2022). 中国におけるインクルーシブ教育の展開に即した特別教育教員養成についての特徴-教員のコンピテンスの視点から-. *発達障害研究*, 44 (3), 279-289.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2014). *Teacher development and educational change*. Routledge, 1-9.
- Gordon, D., Blundell, C., Mills, R., & Bourke, T. (2022). Teacher self-efficacy and reform: a systematic literature review. *The Australian Educational Researcher*, 1-21.
- 江蘇省教育庁 (2018). 关于加強普通学校融合教育資源中心建設的指導意見. <https://edu.sipac.gov.cn/Upload/History/main/website/UploadFiles/jygl/2020/4/202004201740288283.pdf>, (参照 2020 /9 /10) .
- Luckner, J. L., & Ayantoye, C. (2013). Itinerant teachers of students who are deaf or hard of hearing- Practices and preparation-. *Journal of deaf studies and deaf education*, 18(3), 409-423.
- Luckner, J. L., & Howell, J. (2002). Suggestions for preparing itinerant teachers: A qualitative analysis. *American Annals of the Deaf*, 147(3), 54-61.
- Luckner, J. L., & Miller, K. J. (1994). Itinerant teachers: Responsibilities, perceptions, preparation, and students served. *American Annals of the Deaf*, 111-118.
- Newman, D. S., & Ingraham, C. L. (2017). Consultee-centered consultation: Contemporary perspectives and a framework for the future. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 27(1), 1–12.
- OECD. (2019). *OECD Future of Education and Skills 2030: OECD Learning Compass 2030 (A series of concept notes)*. https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf, (参 照 2020/9/10) .
- 上海市教育委員会 (2006). 上海市教育委員会关于加強随班就工作管理若干意見 https://edu.sh.gov.cn/xxgk2_zdgz_jcyj_03/20231007/957eac55e793455a9c662d74618f1992.html (参照 2020/9/10) .
- Sharma, U., Forlin, C., & Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability & society*, 23(7), 773-785.
- Sharma, U., Moore, D., Furlonger, B., Smyth King, B., Kaye, L., & Constantinou, O. (2010). Forming effective partnerships to facilitate inclusion of students with vision impairments- Perceptions of a regular classroom teacher and an itinerant teacher-. *British Journal of Visual Impairment*, 28(1), 57-67.
- 王双全・陳茜・木冬冬 (2023). “会診”-融合教育協同指導的实践研究. 江蘇大学出版社, 58-81.
- 王雁・李歆・莫春梅・張瑶(2013). 当前我国高等院校特殊教育專業人才培养現狀分析及其启示. *教師教育研究*, 1, 28-34.
- 謝正立・鄧猛(2018). 論融合教育教員角色及形成路径. *教師教育研究*, 06, 17-22.
- Yarger, C. C., & Luckner, J. L. (1999). Itinerant teaching: The inside story. *American Annals of the Deaf*, 309-314.
- 張茂林・王輝(2015). 国内特殊教育教師職業素質原況調查与分析. *中国特殊教育*, 7, 70–75.
- 鄭曉坤(2017). 中国特殊教育師資培养研究 (1978-2016) .東北師範大学大学院教育学院

2017 年度博士論文.

中国教育部(2014). 特別教育教員専門性向上の指標（特殊教員專業標準）（試行）. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s6991/201509/t20150901_204894.html（参照 2021/07/14）.

中国教育部(2019). 特別教育專攻認證基準. http://www.moe.gov.cn/s78/A10/tongzhi/201910/t20191030_405965.html（参照 2023/5/10）.

中国教育部(2021). 特殊教育專業師範生教師職業能力標準（特別教育專攻師範系學生教職能力指標）（試行）. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s6991/202104/t20210412_525943.html（参照 2021/07/14）.

終章 総合考察

本研究は、通常学校に就学する障害のある児童生徒に対する専門教員による巡回指導制度を実施している中国に焦点を当て、質の高いインクルーシブ教育を実践できる巡回指導教員の育成、専門性を向上させるため、巡回指導教員のコンピテンス・モデルを開発するために、巡回指導教員のコンピテンスの現状とその影響因子を明らかにし、教員養成と研修を通して巡回指導教員のコンピテンス育成の現状とニーズを考察した。本章では、まず、本研究の全体を章ごとにまとめする。次に、本研究成果の応用的側面について議論する。最後に、本研究の限界と今後の課題を述べる。

第1節 本研究の要約

第1章では、本研究の背景、先行研究、研究課題、目的、意義及び全体の概要について述べた。まず、中国における特別教育とインクルーシブ教育の展開、及びその流れの中で巡回指導及び巡回指導教員に関する現状と課題をまとめた。次に、巡回指導の歴史的発展、巡回指導教員の役割、巡回指導教員のコンピテンス及びコンピテンスの育成という4つの点からこれまでの先行研究を整理した。その上で、本研究の研究課題と目的を提示した。

第2章では、研究1「中国における巡回指導教員のコンピテンス・モデルの開発」を行った。巡回指導教員のコンピテンス・モデルを開発するために、本章において、2つの課題を検討した。課題1として、中国の巡回指導教員の役割の特徴を明らかにした。コンピテンスは複雑な行為システムであり、文脈と分離できず、推察されるものという点で、巡回指導教員のコンピテンスを考察する時、役割と巡回指導中の具体的な場面に基いて全体的に考えるべきである。そして、「巡回指導教員の役割書」を収集し、役割書の文字テキストデータをコード化し、得られたコードを意味内容の類似性に従って分類し、サブカテゴリーを抽出した。それに基づき、役割の特徴を検討した。

課題2として、巡回指導教員のコンピテンス・モデルを開発するために、まず先行研究を概観し、巡回指導教員のコンピテンスに該当する項目を抽出した。次に、巡回指導教員を対象として、役割を果たした際の具体的な事例をインタビューし、役割の特徴を踏まえて巡回指導教員に求められるコンピテンスの構成概念（要素・項目）について明らかにした。さらに、文献やインタビューによって明らかにされた巡回指導教員のコンピテンスの要素と項目に基づき、中国の巡回指導教員のコンピテンス・モデルを開発し、信頼性と妥当性を検証した。そして、5つのコンピテンス因子と23コンピテンス項目が含まれる巡回指導教員のコンピテンス・モデルを構築した。

第3章では、研究2「中国における巡回指導教員のコンピテンスの現状とその影響因子」を行なった。第2章で開発された巡回指導教員のコンピテンス・モデルに基づき、巡回指導教員の能力に関する自己評価尺度アンケートを作成し、オンラインアンケートのプラットフォームを通して調査を行い、中国のインクルーシブ教育における巡回指導教員が備えているコンピテンスの現状及びコンピテンスに影響を与える要因を明らかにした。その結果、巡回指導教員の総合的な能力レベルは高く、各能力因子は比較的均衡にしており、特に弱い点はないが、コンピテンス項目の中に*C18ICT活用の問題解決能力*が、他のコンピテンス項目よりやや低いことがわかった。また、巡回指導教員のコンピテンスは特別学校教員や巡回指導教員としての経験年数、地域、研修経験といった要因より影響を受けることが示された。

第4章では、研究3「中国における巡回指導教員の育成教育の現状とニーズ：コンピテンスの視点から」を実施した。本章では、大学の特別教育専攻における巡回指導教員

のコンピテンス育成の現状及び特別教育専攻課程の内容に対するニーズを明らかにするために、まず、大学の特別教育専攻の「人材培養方案」中の目標とカリキュラムを考察した。次に、第2章で開発された巡回指導教員のコンピテンス・モデルをもとに、巡回指導教員を対象として、特別教育専攻課程がコンピテンスの育成に与える影響及び特別教育専攻課程において学ぶべき内容を調査した。そこで、これまでの大学の特別教育専攻は、インクルーシブ教育の推進に合わせて教員の需要の変化に対応するために変革を行っているが、巡回指導教員に求められる個人的・行為的コンピテンス、価値観・倫理的コンピテンス、知識・認知的コンピテンスの育成は機能的コンピテンスとメタコンピテンス・トランスコンピテンスの育成をより重視していること、将来の巡回指導教員を育成するために、養成段階より特別教育専攻において巡回指導教員に求められる各コンピテンス項目に関する内容を学び始める必要性が高く、機能的コンピテンス及びメタコンピテンス・トランスコンピテンスに関する課程をより充実させる必要があることが示唆された。

また、中国の巡回指導教員に対する研修の現状、研修のニーズ及びそのニーズの関連因子を明らかにするために、第2章で開発された巡回指導教員のコンピテンス・モデルに基づき、巡回指導教員が教員研修に対する意識に関するアンケートを作成し、オンラインアンケートのプラットフォームを通して調査を行なった。その結果、これまで実施されてきた巡回指導に関する研修が個人的・行為的コンピテンスと価値観・倫理的コンピテンスの形成に役立つと考えられているが、知識・認知的コンピテンスと機能的コンピテンスに関する研修はまだ不十分であること、中国の巡回指導教員に対して、知識・認知的コンピテンスと機能的コンピテンスに関する研修へのニーズは、他の3つのコンピテンス因子に関する研修へのニーズよりやや高いこと、巡回指導教員の職級、地域、勤務年数、支援対象の障害種別数、役割数など異なる属性に基づき、研修の開発が必要であることが示唆された。

第2節 本研究成果の応用

第1章において、本研究の意義として、これらの結果は、巡回指導教員に関する専門標準や評価指標の開発及び巡回指導教員の育成のために養成や研修プログラムの開発に対して基礎データを提供することができると指摘した。ここでは、この研究成果の応用可能性について、個人の専門性向上、巡回指導教員の評価、巡回指導教員の育成という3つの側面から議論したい。

第1に、個人の専門性向上について、本研究の結果は、巡回指導教員が巡回指導に関して業務や自身の専門性向上を積極的な態度と明確な認識を持って行うこと、そしてコンピテンス・モデルにおいてコンピテンス因子や項目を参照しながら自己評価を行うこと、自身の専門性向上の重点と方向性を明確にすることに寄与すると考えられた。これまで、巡回指導教員に関する専門基準がないため、自身の能力レベルを評価し、専門性向上に関して計画を立てる際に、特別教育教員または幼稚園・中学校・小学校教員の専門基準を参照するしかなかった。しかし、それらの専門基準は、インクルーシブ教育環境で働く教員のために作られたものではない。非固定化された勤務場所、複雑な職場環境、多様な職務と支援対象に対して、巡回指導教員に求められる能力は、特別教育教員や通常学校教員に求められる能力とは必ずしも同じではない能力を必要とする。

また、本研究で開発された巡回指導教員のコンピテンス・モデルにおいて、巡回指導教員に求められる能力の本質とその専門性向上について新たな視点を提供した。専門的な知識や技能に加え、個人的・行為的コンピテンス、価値観・倫理的コンピテンス、メ

タコンピテンシー・トランスコンピテンシーが同等に重要であることが強調してされた。これまでの先行研究では、巡回指導教員に求められるコンピテンスを知識や技能の離散的なリストとして、または態度・信念、知識及び技能に重点を置いて説明されている。実際に、個人的・行為的コンピテンス、価値観・倫理的コンピテンス、メタコンピテンシー・トランスコンピテンシーは巡回指導教員にとって不可欠な能力である。有能な巡回指導教員は特定の価値観を通して、自分の役割について肯定的な総合的イメージを生成し、一般的なイメージまたは首尾一貫した個人的イメージに基づいて行動できる教員である。また、柔軟性と複雑さのある職場環境の文脈で、巡回指導教員がメタコンピテンシー・トランスコンピテンシーを身につけることが重要であると考えられる。このようなコンピテンス・モデルを参考にすることで、巡回指導教員は自分の能力の現状をより明確に把握し、自己反省を通じて専門性向上の方向性を明確にすることができると考えられる。

第2に、本研究で開発された巡回指導教員のコンピテンス・モデルに基づき、スキルラダーを開発できる。スキルラダーでは、経験年数にかかわらず行動の到達度でレベルを設定している。巡回指導教員に対して、このように能力のレベルを評価することは、経験年数で評価するよりよいと考えられた。第3章に述べたように、中国の巡回指導教員のほとんどは、特別学校教員としての経験を持っているため、巡回指導教員としての経験年数によって段階を分けるだけでは、教員の能力レベルを判断することはできない。したがって、巡回指導教員のコンピテンス・モデルに基づいて開発されたスキルラダーにより、新任者の巡回指導教員、熟練者の巡回指導教員、専門家の巡回指導教員の能力レベルをより合理的に判断し、評価することが可能となる。

第3に、巡回指導教員のコンピテンス・モデルの開発は、巡回指導教員の養成教育、新入職研修、就職後研修に有益な知見を提供する。中国では、巡回指導教員の需要が高まっている。しかし、巡回指導教員向けの教員養成プログラムや研修制度はほとんどない。質の高く専任の巡回指導教員の数量が顕著に不足している。そのため、巡回指導教員を育成することが当面の急務課題である。教員養成大学の特別教育専攻、特別教育資源センター、教育行政部門のいずれにおいても、巡回指導教員のコンピテンス・モデルを参考にし、育成目標やカリキュラム内容を設定し、専門の巡回指導教員を目指した教育を行うことが重要である。また、前述したスキルラダーに基づき、教員養成と研修を一体化することができる。さらに、巡回指導教員の育成方式については、異なるコンピテンス因子や項目の特徴に応じて、多様な方法を採用すべきである。例えば、ケーススタディ、熟練教員や専門家教員の指導、グループワークなどがある。

第3節 本研究の限界と今後の課題

本研究の限界と今後の課題について以下の3点があると考えられる。

第1に、中国における巡回指導教員に関して公布されたデータがなく、また巡回指導教員の希少性のために、本研究では無作為抽出方法を使えなかった。スノーボールサンプリング方法はサンプリングの偏りや誤差の可能性がある。しかし、本研究の調査対象の構成においては、巡回指導教員の人口統計的多様性を捉えていた。したがって、このサンプルは中国における巡回指導教員の代表的なサンプルであると考えている。

第2に、本研究では、巡回指導教員のコンピテンス・モデルの開発において、調査結果の妥当性を確保するために、文献法、インタビュー調査法、アンケート調査法を採用した。しかし、巡回指導教員の能力の現状や育成教育の現状とニーズを検討する際に、主に巡回指導教員の視点からのアンケート調査を行った。三角測量法によって、調査結

果の妥当性を高めるために、今後通常学校の教員、リソース教員、児童生徒の保護者など、インクルーシブ教育に関わる様々な関係者を研究対象に含め、質的なインタビュー調査も採用し、各視点から意見を収集することが必要である。

第3に、前述のように、本研究で開発された巡回指導教員のコンピテンス・モデルに基づき、今後は巡回指導教員のスキルラダーを開発することが必要である。それは、巡回指導教員の職務遂行の能力の実態を経験年数に依拠せず自分自身ができるかどうかをチェックすることができるという使いやすさや活用可能性につながると考えられた。

文獻一覽

- Akamatsu, C. T., Mayer, C., & Hardy-Braz, S. (2008). Why considerations of verbal aptitude are important in educating deaf and hard-of-hearing students. *Deaf cognition: Foundations and outcomes*, 131-169.
- Anderson, J. Boyle C. & Deppeler J. (2014) *The Ecology of Inclusive Education- Reconceptualising Bronfenbrenner* in Zhang, H. Wing P., Chan K., and Boyle C. (Eds.) *Equality in Education: Fairness and Inclusion*. Sense Publishers. Rotterdam, Netherlands.
- Antia, S. (1999). The roles of special educators and classroom teachers in an inclusive school. *Journal of deaf studies and deaf education*, 4(3), 203-214.
- Antia, S. D., Jones, P. B., Reed, S., & Kreimeyer, K. H. (2009). Academic status and progress of deaf and hard-of-hearing students in general education classrooms. *Journal of deaf studies and deaf education*, 14(3), 293-311.
- Antia, S. D., & Jones, P. B. (2010). Development of a risk scale to determine services to deaf/hh students in public schools. Paper presented at the American Educational Research Association Annual Conference.
- Antia, S. D., Kreimeyer, K. H., & Reed, S. (2010). Supporting students in general education classrooms. *The Oxford handbook of deaf studies, language, and education*, 2, 72-92.
- Archan, S. & Tutschek, E. (2002) *Schlüsselqualifikationen: Wie vermittele ich sie Lehrlingen?* (Vienna: Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft).
- Bateman, B., & Wetherell, J. L. (1967). Some educational characteristics of partially seeing children. *International Journal for the Education of the Blind*, 17(2), 33-40.
- Bullard, C. (2003). *The itinerant teacher's handbook*. Hillsboro, OR: Butte Publications.
- Burden, P. (1990). Teacher development. In: Houston W R (ed.) *1990 Handbook of Research on Teacher Education*.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. sage.
- 北京市教育委员会.(2013). 北京市残疾儿童少年随班就读工作管理方法(试行). <http://www.bdpf.org.cn/n1544/n1689/n1768/n1796/c55930/content.html> (参照 2023/5/10) .
- 北京市教育委员会 (2013). 北京市人民政府教育督导室北京市残疾人联合会关于进一步加强随班就读工作的意见.北京市人民政府公报, (05), 21-30.
- Blanton, L. P., Sindelar, P. T., & Correa, V. I. (2006). Models and measures of beginning teacher quality. *The Journal of Special Education*, 40(2), 115-127.
- Brezinka, W. (1989). Competence as an aim of education. In B. Spiecker & R. Straughan (Eds.), *Philosophical issues in moral education and development* (pp. 75-98). Philadelphia, PA: Open University Press.
- Cheetham, G., & Chivers, G. (1996). Towards a holistic model of professional competence. *Journal of European industrial training*, 20(5), 20-30.
- Cheetham, G., & Chivers, G. (2000). A new look at competent professional practice. *Journal of European Industrial Training*, 24(7), 374-383.
- 陳向明 (2018). 教師實踐性知識再審視—對若干疑問的回應. *北京大學教育評論*, 16(04), 19-33.
- Clifford, J. (2008). *The instructional episodes of itinerant teachers of students who are deaf or hard of hearing* (Unpublished thesis). Gallaudet University. Washington.
- Council for Exceptional Children. (2015). *What every special educator must know: Professional*

- ethics & standards (7th ed.). Arlington, VA: Author.
- Correa-Torres, S. M., & Howell, J. J. (2004). Facing the challenges of itinerant teaching: Perspectives and suggestions from the field. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 98(7), 420-433.
- Creswell, J. W. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative (Vol. 7)*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Daniels, J. A. D. (2018). The Impact of Online Professional Development on the Assessment Efficacy of Novice Itinerant Teachers of Students with Multiple Disabilities Including Visual Impairments (Doctoral dissertation, Portland State University).
- 鄧猛·潘劍芳·閻文軍(2015). 融合教育背景下我国高等院校特殊教育專業建設的思考. *現代特殊教育*, 06, 1-7.
- 鄧猛·趙泓(2019). 新時期我国融合教育現狀和發展趨勢. *残疾人研究*, (01), 12-18.
- 鄧猛·朱志勇 (2007) 随班就讀与融合教育-中西方特別教育模式的比較. *華中師範大學學報 (人文社会化学版)*, 4,125-129.
- Dinnebeil, L., Pretti-Frontczak, K., & McInerney, W. (2009). A consultative itinerant approach to service delivery: Considerations for the early childhood community.
- Dinnebeil, L. A., Weber, G., & McInerney, W. F. (2019). The challenges of itinerant early childhood special education: The perspectives of practitioners. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 11(1), 18-30.
- Edwards, E., & Crawley, T. (2019). The reports below contain summary findings from RNIB's Freedom of Information (FOI) requests into education service provision for children and young people with a vision impairment. <https://www.rnib.org.uk/foi-series>
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012). *Teacher Education for Inclusion -PROFILES OF INCLUSIVE TEACHERS*, <https://www.europeanagency.org/resources/publications/teachereducation-inclusion-profile-inclusive-teacher>(參照 2021/07/14).
- 馮雅靜.(2020).我国県級特殊教育資源中心建設和运作:政策演進, 现实困境与对策. *中国特殊教育*(07),19-23.
- Feng, Y. (2012). Teacher career motivation and professional development in special and inclusive education: perspectives from Chinese teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 16(3), 331-351.
- Ferguson, D., & Ralph, G. R. (1996). The changing role of special educators: A development waiting for a trend. *Contemporary Education*, 68(1), 49.
- Flanagan, J. C. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51(4), 327-358.
- Fisher, D., Frey, N., & Thousand, J. (2003). What do special educators need to know and be prepared to do for inclusive schooling to work?. *Teacher Education and Special Education*, 26(1), 42-50.
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of marketing research*, 18(1), 39-50.
- Foster, S., & Cue, K. (2008). Roles and responsibilities of itinerant specialist teachers of deaf and hard of hearing students. *American Annals of the Deaf*, 153(5), 435-449.
- Frankel, E. B. (2006). The knowledge, skills, and personal qualities of early childhood resource consultants as agents of change. *Exceptionality Education Canada*, 16(2,3), 35-58.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2014). *Teacher development and educational change*. Routledge, 1-9.

- Glatthorn, A. (1995). Teacher Development. *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Elsevier Science Ltd, 1995:41-46.
- Gordon, D., Blundell, C., Mills, R., & Bourke, T. (2022). Teacher self-efficacy and reform: a systematic literature review. *The Australian Educational Researcher*, 1-21.
- Guthrie, H. (2009). *Competence and Competency-based Training: What the Literature Says*. National Centre for Vocational Education Research Ltd. PO Box 8288, Stational Arcade, Adelaide, SA 5000, Australia.
- Harris, K. C., & Klein, M. D. (2004). MINI-THEME: "An Emergent Discussion of Itinerant Consultation in Early Childhood Special Education". *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 15(2), 123-126.
- Hyde, M., & Power, D. (2004). Inclusion of deaf students: An examination of definitions of inclusion in relation to findings of a recent Australian study of deaf students in regular classes. *Deafness & Education International*, 6(2), 82-99.
- Hyde, M., & Power, D. (2004). The Personal and Professional Characteristics and Work of Itinerant Teachers of the Deaf and Hard of Hearing in Australia. *Volta Review*, 104(2).
- Irish National Teachers' Organisation (INTO) (2003) *Supporting Special Education in the Mainstream School*, Dublin: INTO.
- 江蘇省教育庁 (2018). 关于加强普通学校融合教育资源中心建设的指导意见. <https://edu.sipac.gov.cn/Upload/History/main/website/UploadFiles/jygl/2020/4/202004201740288283.pdf>, (参照 2020 /9 /10) .
- Kluwin, T. N., Morris, C. S., & Clifford, J. (2004). A rapid ethnography of itinerant teachers of the deaf. *American annals of the deaf*, 149(1), 62-72.
- Konza, D., & Paterson, J. (1996). The itinerant teacher in isolation. *Australian Journal of Education of the Deaf*, 2(2), 42-47.
- 越塚美加 (1993) 情報利用行動調査の一技法としての具体例叙述法, 図書館学会年報, 39 (1) , 1-12.
- 岩脇千裕. (2007). 日本企業の大学新卒者採用におけるコンピテンシー概念の文脈. 東京: 独立法人労働政策研究・研修機構, 1-35.
- 加藤恭子 (2011). 第 1 章日本におけるコンピテンシー概念の生成と混乱. 産業経営プロジェクト報告書, 34(2), 1-23.
- Kluwin, T. N., Morris, C. S., & Clifford, J. (2004). A rapid ethnography of itinerant teachers of the deaf. *American annals of the deaf*, 149(1), 62-72.
- Knasel, E. and Meed, J. (1994) *Becoming Competent: Effective Learning for Occupational Competence* (Sheffield: Employment Department).
- Konza, D., & Paterson, J. (1996). The itinerant teacher in isolation. *Australian Journal of Education of the Deaf*, 2(2), 42-47.
- 工藤伸一・瀬尾政雄. (1981). 米国における巡回指導の動向: 弱視児を中心に. *心身障害学研究*, 5(2), 1-11.
- Le Deist, F. D., & Winterton, J. (2005). What is competence? *Human resource development international*, 8(1), 27-46.
- Leko, M. M., Brownell, M. T., Sindelar, P. T., & Kiely, M. T. (2015). Envisioning the future of special education personnel preparation in a standards-based era. *Exceptional Children*, 82(1), 25-43.
- 李拉. (2012). 随班就读巡回指导的现实困境与对策. *现代特殊教育*(Z1), 31-33.

- 李拉. (2013). 巡回指導：学前融合教育的專業支持模式. 現代中小學教育, (3), 43-46.
- Lowenfeld (eds) (1973). *The Visually Handicapped Child in School*. pp. 163. The John Day Company.
- Luckner, J. (2011). Promoting resilience: Suggestions for families, professionals, and students. In *Resilience in deaf children: Adaptation through emerging adulthood* (pp. 207-226). New York, NY: Springer New York.
- Luckner, J. L. (1991). Mainstreaming hearing-impaired students: Perceptions of regular educators. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 22(1), 302-307.
- Luckner, J. L., & Ayantoye, C. (2013). Itinerant teachers of students who are deaf or hard of hearing: Practices and preparation. *Journal of deaf studies and deaf education*, 18(3), 409-423.
- Luckner, J. L., & Howell, J. (2002). Suggestions for preparing itinerant teachers: A qualitative analysis. *American Annals of the Deaf*, 147(3), 54-61.
- Luckner, J. L., & Miller, K. J. (1994). Itinerant teachers: Responsibilities, perceptions, preparation, and students served. *American Annals of the Deaf*, 111-118.
- Lynch, P., & McCall, S. (2007). The role of itinerant teachers. *Community Eye Health*, 20(62), 26.
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2015). *Designing qualitative research (6th ed.)*. SAGE.
- 松下佳代. (2021). 教育におけるコンピテンシーとは何か-その本質的特徴と三重モデル. *京都大学高等教育研究*, 27, 84-108.
- McClelland, D. (1976) *A Guide to Job Competency Assessment* (Boston, MA: McBer).
- McLaughlin, M. W., & Talbert, J. E. (1990). The contexts in question: The secondary school workplace. In: McLaughlin M W, Talbert J E, Bascia N (eds.) 1990 *The Contexts of Teaching in Secondary Schools*. Teachers College Press, New York.
- McLinden, M., & McCracken, W. (2016). Review of the visiting teachers service for children with hearing and visual impairment in supporting inclusive educational practice in Ireland: Examining stakeholder feedback through an ecological systems theory. *European Journal of Special Needs Education*, 31(4), 472-488.
- 宮内久絵. (2017). イギリスのインクルーシブ教育下における巡回指導教員が直面する役割と資質能力: オールダム地方当局における視覚障害専門教員 (QTVI) へのインタビューを中心に. *弱視教育*, 55(3), 13-19.
- Miyauchi, H., & Gewinn, W. (2021). Practices and perceptions of German itinerant teachers in the field of visual impairment: Exploratory research focussing on three types of itinerant services. *British Journal of Visual Impairment*, 39(1), 53-63.
- Morris, C., & Sharma, U. (2011). Facilitating the inclusion of children with vision impairment: Perspectives of itinerant support teachers. *Australasian Journal of Special Education*, 35(2), 191-203.
- 木冬冬・胡慧賢・董雪萍・刘珊珊.(2022).巡回指導教師隊伍建設的實踐探索-以江蘇省蘇州市相城区為例. *現代特殊教育*(11),27-29.
- Newman, D. S., & Ingraham, C. L. (2017). Consultee-centered consultation: Contemporary perspectives and a framework for the future. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 27(1), 1-12.
- 日本文部科学省 (2017). 平成 27 年度特別支援学校のセンター的機能の取組に関する状況調査について, https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/_icsFiles/afieldfile/2017/03/14/1383107.pdf, (参照 2023/5/10) .
- Norman, N., & Jamieson, J. R. (2015). Social and emotional learning and the work of itinerant

- teachers of the deaf and hard of hearing. *American annals of the deaf*, 160(3), 273-288.
- OECD. (2019). *OECD Future of Education and Skills 2030: OECD Learning Compass 2030* (A series of concept notes). https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf, (参照 2020/9/10) .
- Olmstead, J. E. (2005). *Itinerant teaching: Tricks of the trade for teachers of students with visual impairments*. American Foundation for the Blind.
- Powers, E. A. (2008). The use of independent study as a viable differentiation technique for gifted learners in the regular classroom. *Gifted Child Today*, 31(3), 57-65.
- Power, D., & Hyde, M. (2003). Itinerant teachers of the deaf and hard of hearing and their students in Australia: Some state comparisons. *International Journal of Disability, Development and Education*, 50(4), 385-401.
- Power, D., & Leigh, G. (2011). *Curriculum: Cultural and communicative contexts*.
- 青島市教育局 (2009). 关于进一步加强残疾儿童少年随班就读工作的通知. http://edu.qingdao.gov.cn/zfxxgkml/ywflxx/jcyj/202203/t20220311_4727433.shtml (参照 2023/12/14).
- Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (Eds.). (2003). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Boston, MA: Hogrefe & Huber. ライチェン, D.S.・サルガニク, L. H. (2006). 『キー・コンピテンシー—国際標準の学力をめざして—』(立田慶裕監訳) 明石書店.
- 佐藤学 (1996). *教育方法学*, 岩波書店出版社.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*, Maurice Temple Smith, London.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass, San Francisco, CA.
- Schmidt, T., & Stipe, M. (1991). A Clouded Map for Itinerant Teachers: More Questions than Answers. *Perspectives in education and deafness*, 9(4), 6.
- Scholl, G. T. (1967): *The Education of Children with Visual Impairment*. Cruickshank, W. M. & Johnson, G. D. (eds) *Education of Exceptional Children and Youth*, 2nd edition. Prentice Hall.
- 上海市教育委员会 (2006). 上海市教育委员会关于加强随班就工作管理若干意见 https://edu.sh.gov.cn/xxgk2_zd gz_jcyj_03/20231007/957eac55e793455a9c662d74618f1992.html (参照 2020/9/10).
- Sharma, U., Forlin, C., & Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability & society*, 23(7), 773-785.
- Sharma, U., Moore, D., Furlonger, B., Smyth King, B., Kaye, L., & Constantinou, O. (2010). Forming effective partnerships to facilitate inclusion of students with vision impairments: Perceptions of a regular classroom teacher and an itinerant teacher. *British Journal of Visual Impairment*, 28(1), 57-67.
- 孫穎,杜媛,史亜楠,朱勃霖(2022).融合教育背景下巡回指導教員專業素養構建研究.中国特殊教育, 06,33-42.
- Smith, M. D. (1997). *The art of itinerant teaching for teachers of the Deaf and hard of hearing*. Hillsboro, OR: Butte Publications.
- Spencer, P. E., & Marschark, M. (2010). *Evidenced-based practice in educating deaf and hard-of-*

- hearing students. New York: Oxford University Press.
- U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics (NCES), Common Core of Data (CCD). 2017. Table 104.75. Total number of persons 25 to 64 years old, number with disabilities, and percentage with disabilities, by highest level of educational attainment and other selected characteristics: 2010 and 2017 https://nces.ed.gov/programs/digest/d17/tables/dt17_104.75.asp (参照 2023/5/10)
- Virginia's Community College (2020). The STAR Method. https://www.vawizard.org/wiz-pdf/STAR_Method_Interviews.pdf, Retrieved June 1, 2022.
- 王重鳴・陳民科.(2002). 管理勝任力特征分析-結構方程模型檢驗.心理科学,2002,05.
- 王紅霞. (2016). 融合教育巡回指導模式探索——基于北京市海淀区的实践. 現代特殊教育, (17), 16-18.
- 王紅霞 (2017) 巡回指導的理論与实践, 華夏出版社, 143.
- 王紅霞・鄧猛.(2021). 融合教育教師团体本土化建設与專業發展. 北京師範大学出版社.
- 王双全・陳茜・木冬冬 (2023). “会诊”-融合教育協同指導的实践研究. 江蘇大学出版社, 58-81.
- 王秀琴.(2014).巡回指導教師在随班就讀中的作用研究-基于北京市海淀区 2011—2013 年巡回指導工作的实践. 現代特殊教育(Z1),97-99.
- 王雁・李歆・莫春梅・張瑶(2013). 当前我国高等院校特殊教育專業人才培养现状分析及其启示. 教師教育研究, 1, 28-34.
- Wesley, P. W., & Buysse, V. (2004). Consultation as a framework for productive collaboration. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 15, 127–150.
- Wolffe, K. E., Sacks, S. Z., Corn, A. L., Erin, J. N., Huebner, K. M., & Lewis, S. (2002). Teachers of students with visual impairments: What are they teaching?. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 96(5), 293-304.
- 謝正立・鄧猛(2018). 論融合教育教員角色及形成路径. 教師教育研究, 06, 17-22.
- Yarger, C. C., & Luckner, J. L. (1999). Itinerant teaching: The inside story. *American Annals of the Deaf*, 144(4), 309–314. doi:10.1353/aad.2012.0271
- 袁苗苗.(2022).初任巡回指導教師專業成長的叙事研究(修士學位論文, 華中師範大学).
- 張茂林・王輝(2015). 国内特殊教育教師職業素質原況調查与分析. 中国特殊教育, 7, 70–75.
- 張潔・張悦歆・王琪 (2021). 疫情時代随班就讀工作：举措, 成效与挑戰. 綏化学院学报, 10, 5-9.
- 張群超・葛增国・王庭照.(2022).巡回指導服務模式的区域建构-以江蘇省蘇州工業园区為例. 現代特殊教育(15),66-68.
- 張悦歆・王蒙蒙・王雁・栗敬姍.(2019).随班就讀巡回指導工作现状及反思:巡回指導教師的視角.基礎教育(01),63-72.
- 張悦歆・王蒙蒙.(2017).随班就讀巡回指導教師制度研究進展和建議. 中国特殊教育(11),3-7.
- 趙慶・儲昌楼.(2019).巡回指導助力普通学校融合教育-兼落實「关于加强普通学校融合教育資源中心建設的指導意見」精神. 現代特殊教育(19),14-17.
- 鄭曉坤(2017). 中国特殊教育師資培养研究 (1978-2016) .東北師範大学大学院教育学院 2017 年度博士論文.
- 中国国家教育委員会(1994). 障害児童生徒に随班就讀業務を展開することに関する試行方法. <http://www.bjchy.gov.cn/affair/zfjy/law/16129.htm> (参照 2023/5/10) .
- 中国国务院(2001).第 10 次 5 カ年計画期間における特別教育の改革と發展のさらなる推進

に関する意見. https://www.gov.cn/gongbao/content/2002/content_61549.htm (参照 2021/7/14)

中国国务院(2017).障害者教育条例. <http://www.hbdpf.org.cn/xwzx/qgdt/162986.htm> (参照 2023/5/10) .

中国教育部(1998).特殊教育学校の臨時規程. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A02/s5911/moe_621/201511/t20151119_220011.html (参照 2021/7/14)

中国教育部(2010)国家中长期教育改革・発展計画綱要(2010-2020年) http://www.moe.gov.cn/srcsite/A01/s7048/201007/t20100729_171904.html2021/0 (参照 2021/7/14)

中国教育部(2011). 2010年教育統計データ. http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/moe_560/2010/ (参照 2021/7/14)

中国教育部(2012). 2011年教育統計データ. http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/moe_560/2011/ (参照 2021/7/14)

中国教育部(2013). 2012年教育統計データ. http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/moe_560/2012/ (参照 2021/7/14)

中国教育部(2014).特別教育向上計画 (2014-2016) http://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/moe_1777/moe_1778/201401/t20140120_162822.html (参照 2021/7/14)

中国教育部(2014).第一期特殊教育提升計画 (2014-2016) http://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/moe_1777/moe_1778/201401/t20140120_162822.html (参照 2021/7/14)

中国教育部(2014). 特別教育教員専門性向上の指標 (特殊教員專業標準) (試行) . http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s6991/201509/t20150901_204894.html (参照 2021/07/14).

中国教育部(2014). 2013年教育統計データ. http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/moe_560/2013/ (参照 2021/7/14)

中国教育部 (2015) . 特別教育教員専門基準 , http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s6991/201509/t20150901_204894.html, (参照 2022/12/31) .

中国教育部 (2015) . 关于深化中小学教师职称制度改革的指導意見 , https://www.gov.cn/gongbao/content/2016/content_5033907.htm, (参照 2023/12/14) .

中国教育部(2015). 2014年教育統計データ. http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/moe_560/2014/ (参照 2021/7/14)

中国教育部(2016). 2015年教育統計データ. http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/moe_560/2015/ (参照 2021/7/14)

中国教育部(2017).第二期特殊教育提升計画(2017-2020) https://www.gov.cn/xinwen/2017-07/28/content_5214071.htm (参照 2021/7/14)

中国教育部(2017). 2016年教育統計データ. http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/moe_560/2016/ (参照 2021/7/14)

中国教育部(2018). 2017年教育統計データ. http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/moe_560/2017/ (参照 2021/7/14)

中国教育部(2019). 2018年教育統計データ. http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/moe_560/2018/ (参照 2021/7/14)

- 中国教育部(2019). 特別教育専攻認証基準. http://www.moe.gov.cn/s78/A10/tongzhi/201910/t20191030_405965.html (参照 2023/5/10) .
- 中国教育部(2020). 2019 年教育統計データ. http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/moe_560/2019/ (参照 2021/7/14)
- 中国教育部(2020).障害児童生徒の義務教育段階での随班就読業務の強化に関する指導意見. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A06/s3331/202006/t20200628_468736.html (参照 2021/7/14)
- 中国教育部(2021). 2021 年全国教育事業発展統計公報. http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/sjzl_fztjgb/ (参照 2021/7/14)
- 中国教育部(2021). 2020 年教育統計データ. http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/moe_560/2020/ (参照 2021/7/14)
- 中国教育部(2021). 特殊教育專業師範生教師職業能力標準 (特別教育専攻師範系学生教職能力指標) (試行). http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s6991/202104/t20210412_525943.html(参照 2021/07/14).
- 仲理峰・時勘.(2003).勝任特征研究の新進展. 南开管理評論,02.
- 朱楠・王雁(2011).融合教育背景下特殊教育学校職能的轉換.中国特殊教育,12,3-8.
- Zhu, N., Gao, L., Wang, J., Wang, Y., Huang, Z., Guo, N., & Feng, Y. (2021). Professional qualities of special education itinerant teachers: A qualitative study from China. *International Journal of Disability, Development and Education*, 68(6), 742-757.

表・図リスト

- 表 1-2-1 巡回指導教員の役割に関する研究
- 表 2-1-1 巡回指導教員の役割
- 表 2-2-1 対象文献と得られたサブカテゴリー
- 表 2-3-1 インタビュー協力者としての巡回指導教員の属性
- 表 2-3-2 巡回指導教員のコンピテンスの構成
- 表 2-4-1 巡回指導教員のコンピテンシ・リスト案
- 表 2-4-2 専門家の意見のまとめ
- 表 2-4-3 巡回指導教員のコンピテンシ・リスト
- 表 2-4-4 対象者の属性 (n=275)
- 表 2-4-5 確認的因子分析の結果
- 表 2-4-6 収束的妥当性に関する指標
- 表 2-4-7 コンピテンシリストのそれぞれの因子構造のモデル適合度の比較
- 表 2-4-8 仮説モデルの適合度
- 表 3-1-1 質問項目
- 表 3-1-2 対象者の属性 (n=275)
- 表 3-1-3 巡回指導教員のコンピテンシ因子と項目の得点 (n=275)
- 表 3-2-1 コンピテンシの総得点への影響因子 (n=275)
- 表 3-2-2 コンピテンシの総得点と基本属性間の相関分析 (n=275)
- 表 3-2-3 「個人的・行為的コンピテンシ」の得点への影響因子 (n=275)
- 表 3-2-4 因子「個人的・行為的コンピテンシ」と各項目の得点と基本属性間の相関分析 (n=275)
- 表 3-2-5 「価値観・倫理的コンピテンシ」の得点への影響因子 (n=275)
- 表 3-2-6 「価値観・倫理的コンピテンシ」の得点と基本属性間の相関分析 (n=275)
- 表 3-2-7 「知識・認知的コンピテンシ」の得点への影響因子 (n=275)
- 表 3-2-8 「知識・認知的コンピテンシ」の得点と基本属性間の相関分析 (n=275)
- 表 3-2-9 「機能的コンピテンシ」の得点への影響因子 (n=275)
- 表 3-2-10 「機能的コンピテンシ」の得点と基本属性間の相関分析 (n=275)
- 表 3-2-11 「メタコンピテンシー・トランスコンピテンシー」の得点への影響因子 (n=275)
- 表 3-2-12 「メタコンピテンシー・トランスコンピテンシー」の得点と基本属性間の相関分析 (n=275)
- 表 4-1-1 質問項目
- 表 4-1-2 二つの指標の主な枠組み及び巡回指導教員のコンピテンシリスト
- 表 4-1-3 特別教育専攻の教育目標の設定状況
- 表 4-1-4 特別教育専攻における教育実習前の科目の開設状況
- 表 4-1-5 「大学の養成教育が巡回指導教員のコンピテンシの育成に及ぼす影響」における「特別教育専攻」と「他の専攻」の比較 (n=225)
- 表 4-1-6 大学の特別教育専攻における養成教育が巡回指導教員のコンピテンシの育成に及ぼす影響 (n=86)
- 表 4-1-7 質問①と②に対して巡回指導教員の意識と年齢との関係性 (n=86)
- 表 4-1-8 巡回指導教員を育成するため大学の特別教育専攻課程における学ぶべき内容 (n=86)

- 表 4-2-1 質問②と③の質問項目
- 表 4-2-2 巡回指導に関して研修経験があった調査対象の属性 (n=168)
- 表 4-2-3 巡回指導に関する研修の主催者のレベル・形式・内容
- 表 4-2-4 教員研修が巡回指導教員の 5 つのコンピテンス因子と 23 項目の育成に及ぼす影響 (n=168)
- 表 4-2-5 教員研修が巡回指導教員のコンピテンスの形成に与えた影響の関連因子 (n = 168)
- 表 4-2-6 教員研修が巡回指導教員のコンピテンスの形成に影響を与える程度と基本属性間の相関分析 (n = 168)
- 表 4-2-7 巡回指導教員の研修ニーズ (n=275)
- 表 4-2-8 巡回指導教員の研修ニーズとの関連因子 (n=275)
- 表 4-2-9 巡回指導教員の研修ニーズと基本属性との相関関係 (n=275)
-
- 図 1-1-1 義務教育段階における特別学校・通常学級(「随班就読」)・特別学級に在学する障害のある児童生徒数(万人)の推移(2010年-2021年)
- 図 1-1-2 中国で障害がある児童生徒への連続の学びの場
- 図 1-1-3 インクルーシブ教育生態システム理論の構造図 (Anderson et al, 2014)
- 図 1-4-1 研究の全体概要
- 図 2-3-1 ホリスティック・コンピテンス・モデル(Cheetham & Chivers, 2000)
- 図 2-4-1 仮説モデル
- 図 2-4-2 巡回指導教員のコンピテンス・モデル
- 図 3-1-1 23 コンピテンス項目の得点平均値のバーチャート
- 図 3-1-2 5 つのコンピテンス因子の得点平均値のレーダーチャート
- 図 4-2-1 教員研修が巡回指導教員のコンピテンスの 23 項目の育成に及ぼす影響のバーチャート (n=168)
- 図 4-2-2 巡回指導教員の研修ニーズのバーチャート (n=275)

資 料

資料1 「巡回指導教員の役割書」の収集に協力可否調査書

研究協力可否調査書

貴特別教育資源センターの先生にご協力いただき誠にありがとうございます。「巡回指導教員の役割書」及びインタビューの調査協力の可否、報告書の希望をご記入の上、実施者である付成まで（fucheng718@hotmail.com）へメールでご返信ください。

以下のいずれかに○をお付け下さい。

1 「巡回指導教員の役割書」の収集に、

A 協力できる B 協力できない

*「協力できる」とお答えいただいた場合、貴センターの「巡回指導教員の役割書」に関する資料の電子版を実施者（fucheng718@hotmail.com）へメールでご返信ください。

2 巡回指導教員の役割及びコンピテンスに関するインタビュー調査に、

A 協力できる B 協力できない

3 報告書の希望について、

A 希望する B 希望しない

資料2 巡回指導教員へのインタビューに関するご協力のお願い（依頼）

2021年12月x日

〇〇特別教育資源センター
巡回指導教員 様

兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科（上越教育大学所属）
学校教育実践学専攻 学校教育臨床講座
博士課程3年 付成

巡回指導教員のコンピテンスに関するインタビューのご協力のお願い

拝啓

時下ますますご清祥の段、お喜び申し上げます。

私は現在、「中国のインクルーシブ教育における巡回指導教員のコンピテンスに関する研究」という研究に取り組んでおります。

通常学校において障害がある児童生徒への適切な支援に着目して、多くの国は巡回指導制度を重要な支援制度として位置づけています。この制度を通して、巡回指導教員が違う学校を回って、障害がある児童生徒を直接的に支援するとともに、教員や家族等への支援と協力も行っています。インクルーシブ教育の推進の中に、巡回指導教員は多様な役割を担っています。巡回指導教員がそれらの役割を果たすため、複雑なコンピテンスを十分に備えていることが必要です。

本調査では、まず「巡回指導教員の役割書」を収集して分析して、役割の特徴を明らかにしたいです。次に、巡回指導教員を対象として、役割を果たした際の具体的な事例をインタビューして、役割の特徴を踏まえて巡回指導教員が求められるコンピテンスの構成要素について明らかにすることを目的とします。

つきましては、ご多忙のところ誠に恐縮ですが、研究の趣旨をご理解いただき、何卒ご協力くださいますようお願い申し上げます。

尚、インタビューの概要を別紙につけさせていただきます。調査の趣旨をご理解の上、ご協力いただきますようお願いいたします。

敬具

【連絡先】 日本新潟県上越市山屋敷町1番地上越教育大学 付成 〒943-8512

Tel : 080-9025-0718 E-mail : fucheng718@hotmail.com

【研究室】 上越教育大学教職大学院

発達支援教育実践研究コース 河合康 研究室

〒943-8512 日本新潟県上越市山屋敷町1番地

Tel・Fax : 025-521-3383 E-mail : kawai@juen.ac.jp

資料3 巡回指導教員へのインタビュー調査への協力に関する同意書

インタビュー調査への協力に関する同意書

巡回指導教員のコンピテンスに関するインタビュー調査に参加するにあたり，以下の項目について説明を受け，了解しました。

- 1 調査の目的
- 2 調査協力の任意性と協力に辞退の事由
- 3 調査方法
- 4 個人情報の保護
- 5 調査成果の報告

調査に参加するにあたり，以下の項目について同意します。

- 1 インタビューによる情報収集
- 2 ボイスレコーダーにより録音

資料4 巡回指導教員のコンピテンスに関するインタビューの概要

I インタビュー時間は1時間程度

II インタビューは「テンセント会議」というオンライン会議のプラットフォームを通して行う

III インタビューの内容

1 基本属性

インタビュー対象者の年齢層，巡回指導教員としての経験年数，特別学校教員としての経験年数，専任巡回指導教員・兼任巡回指導教員，支援対象の障害種類

2 質問

(1) 巡回指導教員として役割を遂行する過程において，うまくいったと思う事例を二つ，うまくいかなかったと思う事例を一つ思い浮かべて，その時の気持ち，考え，行動，結果等をできるだけ詳しく述べてください。

(2) あなたにはどのような長所や短所があると思うか，またその長所や短所は巡回指導教員としての役割にどのような影響を与えるか。

(3) 巡回指導教員として役割を効果的に遂行するために，重要な能力は何だと思うか。

(4) うまくいかなかったと思う事例は，備わっている能力と関係があると思うか，またもう一度チャンスがあったら，同じ例にどのように対応したいか。

IV 倫理的配慮

自由意志による参加し，参加中断の自由を保証する。ボイスレコーダーへの記録は研究者が管理し，コンピューターに保存し，研究終了後，消除する。また，調査への協力の有無による不利益を被ることがないこと，調査結果は研究の目的以外には使用しないこと，データの管理は記号化し，匿名性を保持することを説明する。

資料5 「中国のインクルーシブ教育における巡回指導教員のコンピテンスに関する研究」
のアンケート調査のお願い

2022年7月x日

巡回指導教員 様

上越教育大学教職大学院
発達支援教育実践研究コース
教授 河合 康

研究協力依頼書

時下ますますご清祥の段、お喜び申し上げます。平素より本学の教育にご理解ご協力
いただき誠にありがとうございます。さて、私の研究室の学生ですが、「中国のインク
ルーシブ教育における巡回指導教員のコンピテンスに関する研究」という研究に取り組
んでおります。つきましては、下記の内容について、ご協力をいただければ幸いに存じ
ます。ご多忙のところ誠に恐縮ですが、研究の趣旨をご理解いただき、何卒ご協力くだ
さいますようお願い申し上げます。

記

1 研究の実施者

兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科（上越教育大学所属）
学校教育実践学専攻 学校教育臨床講座 博士課程3年 付成

2 研究の概要

(1) テーマ

中国のインクルーシブ教育における巡回指導教員のコンピテンスに関する研究

(2) 目的

本研究では、通常学校に就学する障害のある児童生徒に対する専門教員による巡回指
導制度を実施している中国に焦点を当て、質の高いインクルーシブ教育を実践できる巡
回指導教員を育成するため、巡回指導教員のコンピテンスとその影響要因を明らかにす
るとともに、教員養成と研修を通して巡回指導教員のコンピテンス育成の現状とニーズ
を明らかにします。その結果をもとに、大学の特別教育専攻における教員養成及び巡回
指導教員の研修への提言をすることを目的とします。

3 依頼事項

本研究には、中国の巡回指導教員を対象として、オンラインアンケートのプラットフ
ォームを利用してウェブ質問紙調査を実施します。いただいた回答 URL /QR コードによ
って、スマートフォンやパソコンでウェブ質問紙をお答えください。回答が終わった
ら、オンラインでご提出いただければと存じます。調査はおよそ20分で回答可能で
す。

4 その他

無記名によるウェブ質問紙調査です。アンケートの提出をもって同意とさせていただきます。
アンケートの提出までは、いつでもアンケートの中止ができますが、アンケート
提出後は、無記名式のため同意の撤回できませんので、ご了承ください。また、調
査データは研究者のもとに厳重に保管され、統計的に処理されます。個人のプライバシ
ーの保護については十分配慮し、ご迷惑をおかけすることはありません。研究目的以外

には使用いたしません。ご不明の点がございましたら、恐れ入りますが付成までご連絡
くださいますよう、お願いいたします。

【連絡先】 日本新潟県上越市山屋敷町1番地上越教育大学 付成 〒943-8512

Tel : 080-9025-0718 E-mail : fucheng718@hotmail.com

【研究室】 上越教育大学教職大学院

発達支援教育実践研究コース 河合康 研究室

〒943-8512 日本新潟県上越市山屋敷町1番地

Tel・Fax : 025-521-3383 E-mail : kawai@juen.ac.jp

資料6 「中国のインクルーシブ教育における巡回指導教員のコンピテンスに関する研究」
のアンケート

- 本調査の目的をご理解いただき、ご協力いただける場合は、下のボックスにチェックを入れてください。
 調査の目的を理解し、アンケートに参加することに同意する。

I プロフィールに関する質問

<該当する項目に○印、または文字や数字の記入でお答えください>

- 性別について
① 男性 ② 女性
- 年齢について
① 25歳以下 ② 25-35歳 ③ 36-45歳 ④ 46-55歳 ⑤ 55歳以上
- 大学の専攻別について
① 特別教育専攻（随班就読教育専攻を含む） ② 他の専攻（ ）
- 最終学歴別について
① 高等専門学校卒業 ② 大学卒業
③ 大学院修士課程修了 ④ 大学院博士課程修了
- 所属している特別教育資源センターのレベルについて
① 省レベル（自治区や直轄市を含む）の特別教育資源センター
② 市レベルの特別教育資源センター
③ 区・県レベルの特別教育資源センター
- 地域について
① 東部地域（北京、天津、上海、江蘇省、浙江省、福建省、山東省、広東省）
② 中部地区（山西省、安徽省、湖南省）
③ 西部地区（貴州省、雲南省）
④ 東北地方（遼寧省、吉林省、黒龍江省）
- 肩書きのレベル
① 正高級教員 ② 高級教員 ③ 一級教員 ④ 二級教員 ⑤ 三級教員
- 巡回指導教員に関する研修に参加することについて
① 参加したことがある ② 参加したことがない
- 専任巡回指導教員・兼任巡回指導教員の別について
① 専任 ② 兼任
- 巡回指導教員として支援した児童生徒の障害種別について。以下に示した9つの障害種別の中から選んで、多い順にその番号を記入してください。
① 視覚障害 ② 聴覚障害 ③ 言語障害 ④ 肢体不自由 ⑤ 知的障害
⑥ 自閉症ペストグラム ⑦ 注意欠如・多動症 ⑧ 学習障害 ⑨ 重複障害
回答： _____
- 巡回指導教員として支援した児童生徒が所在する教育段階別について。以下に示した4つの教育段階別の中から選んで、多い順にその番号を記入してください。
① 学齢前 ② 小学校 ③ 中等学校 ④ 高等学校
- 通常学校教員としての経験について
① ある ② ない
- 巡回指導教員としての経験年数について（今年度を含む年数）： _____

- 14 特別学校教員としての経験年数について（今年度を含む年数）：_____
- 15 巡回指導教員としての役割について（以下に示した9つの障害種別の中から選んで、多い順にその番号を記入してください。）
- ①随班就読の教員への支援と指導
 - ②リソース教員への支援と指導
 - ③障害がある児童生徒の保護者への支援と指導
 - ④連携・協働して地域活動，研究プロジェクトや教員研修を行う
 - ⑤障害がある児童生徒に対する評価を行う
 - ⑥障害がある児童生徒に対する個別指導を行う
 - ⑦地域における随班就読の児童生徒の情報管理
 - ⑧地域におけるインクルーシブ教育に関する経験と政策を普及する
 - ⑨他の役割_____

II 巡回指導教員のコンピテンスについて

この部分では、巡回指導教員のコンピテンスをお尋ねします。ご自身の実際を思い出し、当てはまる項目に○印をおつけください。

質問項目		1 全く出来ない	2 あまりできない	3 どちらともいえない	4 だいたいできる	5 非常によくできる
例	インクルージョンの理念を持つ。					○
1	未経験の分野の仕事やチャレンジングな仕事においても、積極的に挑戦する。					
2	巡回指導教員の仕事に対する強い情熱を持つ。					
3	巡回指導教員としての役割を理解する。					
4	職業アイデンティティーの確立の程度が高い。					
5	インクルージョンの理念を持つ。					
6	巡回指導教員の仕事に対する責任感を持つ。					
7	障害がある児童生徒主体の教育観を持つ。					
8	障害のある児童生徒に関する指導法を身につける。					
9	各障害種の児童生徒の心理（発達を含む）・生理・病理に関する知識を備える。					
10	教科教育に関する知識を身に付ける。					
11	教育法令・政策に関する知識を身に付ける。					
12	通常学級における障害のある児童生徒に合理的配慮を提供する。					
13	障害がある児童生徒に対する個別指導を行う。					
14	障害がある児童生徒に対する評価を行う。					
15	複数の関係を協調する。					
16	児童生徒，保護者，通常学級担当教員，リソース教員等へのカウンセリングを行う。					
17	複数の連携・協同作業を行う。					
18	ICT活用による問題解決力。					

19	柔軟性。					
20	ストレスや感情のコントロール。					
21	生涯学習力を身に付ける。					
22	研究力を身に付ける。					
23	省察的実践力を身に付ける。					

III 巡回指導教員のコンピテンスの育成

1 巡回指導教員に関する研修に参加したことがある場合は、研修内容を1-2つの例を挙げてください。(記入例：児童生徒への評価に関する研修)

回答：_____

2 あなたにとっての大学の養成教育教員研修が、以下の巡回指導員に求められる能力の育成にどの程度寄与していると思いますか。ご自身の状況に応じて判断し、該当する欄に数字を入力してください。(最高学歴は高等専門学校卒業の場合、「大学の養成教育」欄の記入は不要です。)

1=全く役に立たなかった, 2=あまり役に立たなかった, 3=どちらともいえない, 4=だいたい役に立った, 5=非常に役に立った

	コンピテンス項目	大学の養成教育	教員研修
	例：インクルージョンの理念	2	4
1	未経験の分野の仕事やチャレンジングな仕事においても、積極的に挑戦する。		
2	巡回指導教員の仕事に対する強い情熱を持つ。		
3	巡回指導教員としての役割を理解する。		
4	職業アイデンティティーの確立の程度が高い。		
5	インクルージョンの理念を持つ。		
6	巡回指導教員の仕事に対する責任感を持つ。		
7	障害がある児童生徒主体の教育観を持つ。		
8	障害のある児童生徒に関する指導法を身につける。		
9	各障害種の児童生徒の心理（発達を含む）・生理・病理に関する知識を備える。		
10	教科教育に関する知識を身に付ける。		
11	教育法令・政策に関する知識を身に付ける。		
12	通常学級における障害のある児童生徒に合理的配慮を提供する。		
13	障害がある児童生徒に対する個別指導を行う。		
14	障害がある児童生徒に対する評価を行う。		
15	複数の関係を協調する。		
16	児童生徒、保護者、通常学級担当教員、リソース教員等へのカウンセリングを行う。		
17	複数の連携・協同作業を行う。		
18	ICT活用による問題解決力。		
19	柔軟性。		
20	ストレスや感情のコントロール。		
21	生涯学習力を身に付ける。		
22	研究力を身に付ける。		
23	省察的実践力を身に付ける。		

3 以下の2つの質問について、あなたの状況に応じて必要度を判断し、該当する欄に数字を入力してください。

①将来の教員が巡回指導の役割を果たすために、大学の養成教育で、どのような内容に関する授業・実践を設置する必要があるか。(大学の専攻別は特別教育専攻ではない場合は、「大学の養成教育」欄の記入は不要です。)

②巡回指導教員として、専門性を向上させるために、どのような内容に関する教員研修を受ける必要があるか。

1=全く必要ない, 2=あまり必要ない, 3=どちらとも言えない, 4=だいたい必要である, 5=非常に必要である

	コンピテンス項目	大学の養成教育	教員研修
	例：インクルージョンの理念	5	3
1	未経験の分野の仕事やチャレンジングな仕事においても、積極的に挑戦する。		
2	巡回指導教員の仕事に対する強い情熱を持つ。		
3	巡回指導教員としての役割を理解する。		
4	職業アイデンティティーの確立の程度が高い。		
5	インクルージョンの理念を持つ。		
6	巡回指導教員の仕事に対する責任感を持つ。		
7	障害がある児童生徒主体の教育観を持つ。		
8	障害のある児童生徒に関する指導法を身につける。		
9	各障害種の児童生徒の心理（発達を含む）・生理・病理に関する知識を備える。		
10	教科教育に関する知識を身に付ける。		
11	教育法令・政策に関する知識を身に付ける。		
12	通常学級における障害のある児童生徒に合理的配慮を提供する。		
13	障害がある児童生徒に対する個別指導を行う。		
14	障害がある児童生徒に対する評価を行う。		
15	複数の関係を協調する。		
16	児童生徒、保護者、通常学級担当教員、リソース教員等へのカウンセリングを行う。		
17	複数の連携・協同作業を行う。		
18	ICT活用による問題解決力。		
19	柔軟性。		
20	ストレスや感情のコントロール。		
21	生涯学習力を身に付ける。		
22	研究力を身に付ける。		
23	省察的実践力を身に付ける。		

以上で、アンケートは終わります。
 たくさんの質問に答えていただきありがとうございました。

謝 辞

本論文を作成するにあたり、多くの方々のご指導、ご協力、ご支援を賜りました。ここに心からの感謝の意を表します。

とりわけ、主指導教員である上越教育大学の河合康教授には日頃より、細部に至るまで研究の姿勢について丁寧にご指導とご教示をいただきましたこと、深く感謝申し上げます。稿を終わるにあたり、終始懇篤なるご指導を賜り、深甚なる感謝の意を表します。来日したての頃から、いつも励ましの言葉で研究指導だけではなく、生活の上にも温かなご支援を賜りました。あらためて、ここに感謝の意を表します。

副指導教員である上越教育大学の村中智彦教授には、授業や博士論文の作成等において懇切丁寧なご指導やご助言をいただきました。同副指導教員である岡山大学の吉利宗久教授には博士認定試験の際に貴重なご指導やご意見をいただきました。深く感謝の意を表します。

また、東京学芸大学の池田吉史教授と岡山大学の太田喜久教授は博士認定候補試験と博士口述試験の際に貴重なご指導、ご助言をいただきました。深く感謝申し上げます。

本研究はインタビュー調査とアンケート調査のご協力のもとに実施されたものであり、協力いただいた関係者の中国の各大学の特殊教育専攻の先生方、各特殊教育資源センターの巡回指導教員方、各特殊教育学校の教員方に深謝いたします。とりわけ、中国の寧波市特殊教育センター学校の袁東先生、質問用紙の配布の際に、ご協力いただきまして、大変助かります。厚く御礼申し上げます。

本研究の遂行にあたり、博士課程の間、終始懇篤なるご助言やご激励をいただきました元上越教育大学の黎子椰教授、中国の韓南師範大学の王佳穎先生に心よりお礼申し上げます。

そして、いつもお世話になった上越教育大学研究連携課国際交流・地域連携チームの先生の方々、ロータリー米山奨学金の関係者の方々に深く感謝申し上げます。とりわけ、これまで色々なご支援やご支持をいただいた高田ロータリークラブの清水善子カウンセラー、直江津ロータリークラブの相澤吉久様、感謝の念を新たに厚くお礼申し上げます。

また、様々な議論を通し、幅広い知識に基づく貴重な御意見を頂きました。深く感謝の意を表します。

最後に、終始激励し続けてくれた家族と友達の暖かい理解と協力を深く感謝します。