

論 文

中国のインクルーシブ教育における巡回指導教員の役割とコンピテンス

付 成*・河 合 康**

インクルーシブ教育の推進に向けて、多くの国は巡回指導を重要な支援制度として位置付けている。本研究では、巡回指導制度が全国に普及されている中国に焦点を当て、巡回指導教員の役割および必要なコンピテンスを探究することを目的とする。まず収集された「巡回指導教員の役割書」を分析し、10件の役割のカテゴリーを明らかにした。次に、20名の巡回指導教員を対象に、役割を果たすことに関する具体的な事例をインタビューし、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という5つのコンピテンスの要素および23コンピテンス項目で構成されたことを明らかにした。また、コンピテンスの視点から、巡回指導教員の役割とコンピテンスの特徴を検討した。

キー・ワード：巡回指導教員, コンピテンス, インクルーシブ教育, 中国

I. 問題の所在と研究の目的

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。この制度を通して、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 (Luckner, 2011)。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、巡回指導教育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。Olmstead(2005)は視覚障害巡回指導教員が視覚障害児童生徒に個別指導や学習資源を提供したり、教員と保護者への相談に応じたりしていることを示した。聴覚障害巡回指導教員に関する調査によって、主な役割は児童生徒に直接的な支援を提供し、担任教員と相談や協力をすることが明らかにされている。就学前の障害児に対する巡回指導教員について、Dinnebeil・McInerney・Hale(2006)は評価者、コンサルタント、直接指導の提供者等の機能を期待されていることを指摘した。巡回指導教員がそ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ある。

中国では通常と特別という二元教育システムが同時に続いており、インクルーシブな教育システムの構築に向けて、現段階に随班就読¹⁾という教育形態が実施されている。随班就読の規模の拡大に伴い、教育の質保障としての巡回指導制度が全国に普及されている。2020年中国教育部の「障害児童生徒の義務教育段階の随班就読業務を強化することに関する指導意見」により、特別教育資源センター²⁾(あるいは特別教育指導センター、以下は特別教育センターと記す)は随班就読を行う通常学校への巡回指導を担うことが示される。巡回指導教員は特別教育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。一般的に、特別教育専攻を卒業した教員または優れた特別学校教員は巡回指導教員を担任する。しかし、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)。また、巡回指導教員に対して報酬と業績に関する評価制度が不十分であるため、教員の動機づけが低いと指摘された (馮, 2020)。このように、巡回指導教員の専門性の向上と評価制度等の改善の前提として、巡回指導教員が必要なコンピテンスに関する検討が求められることがわかる。

しかしながら、これまで多様な役割を果たす巡回指導教員が求められるコンピテンスに関する研究が十分になされていない。視覚障害または聴覚障害巡回指導教員に焦点を当てた研究では、求められるコンピテンスとして交流と協力、PCK(pedagogical content knowledge)、創造力、積極的な態度、評価力、対応力、カリキュラムデザイン力等が必要だとそれぞれ指摘されている (Correa-Torres & Howell, 2004; Sharma・Moore・Furlonger・Smyth King・Kaye・Constantinou, 2010; Miyauchi & Gewinn, 2021)。中国の先行研究 (張・王・王・栗, 2019; 孫・杜・史・朱, 2022)でも視覚障害巡回指導教員を対象として、インタビューを通して必要なコンピテンスが検討された。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、視覚障害と聴覚障害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ものはほとんどない。また、巡回指導教員のコンピテンスを検討した時、それぞれ別個の構成要素に還元された。Miyauchi & 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

* 兵庫教育大学大学院学校教育学研究科

** 上越教育大学大学院学校教育研究科

表1 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

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。

そこで本研究では、インクルーシブ教育を推進するため、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、まず「巡回指導教員の役割書」³⁾(中国語：巡回指導教師職責書)(以下「役割書」と記す)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要素について明らかにすることを目的とする。

II. 研究方法

1) 手続き

①二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②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、得られた役割書の文字テキストデータをコード化されし、意味内容の類似性に従ってカテゴ

リーを生成した。

②具体例叙述法⁴⁾(越塚, 1993)を通して巡回指導教員が役割を果たすことに関する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。

インタビューには、(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の一つ思い浮かべてもらい、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。もう一度チャンスがあったら、同じ事件にどのように対応したいか、そういう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

表2 巡回指導教員の役割

役割	活動
随班就読の教員とのコミュニケーションと連携 (46)	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) 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) 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)	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) 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) リソース教員を指導してリソース教室を設置する (6)
保護者支援 (27)	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) 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)	他の領域の専門家と連携して支援を行う (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)
障害がある児童生徒に対する評価を行う (12)	障害がある児童生徒に対する診断的評価を行う (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)	個別指導計画を作成する (8) 個別指導計画を実施する (9)
地域における随班就読の児童生徒の情報管理 (26)	区域内障害がある児童生徒の就学情報を収集する (5) 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) 地域における随班就読教育の展開の状況を把握する (3) 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)	随班就読に関する政策を普及する (4) 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)	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)	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) 通常教員に向けて研修を行う (7) 新たな知識と技能の学習を重視する (1)

* () 内の数字はコードされた項目数である。

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名がある。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となった。

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された。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, 1998) を参照し⁵⁾、帰納法 (Marshall & Rossman, 2015) を用いて分類した。

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名から、助言を受け、分析結果の妥当性の確認を行った。

3) 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る。

Ⅲ. 結果と考察

1) 巡回指導教員が直面する役割

表2に示すように、巡回指導教員の活動は182件であり、役割のカテゴリーは10件が抽出された。

その10件の役割は児童生徒への「直接的な支援」と「間接的な支持」という2つのタイプが分けられる。「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」、2つのことが含まれている。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

表3 巡回指導教員のコンピテンスの構成

コンピテン領域	定義	行動指標
個人的・行為的コンピテン (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 (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 (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 (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) 複数の関係を協調する (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。

し実施することで直接的に支援を行う。

一方、「間接的な支持」には「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」ということがある。

巡回指導教員は通常学校教員、保護者、他の領域の専門家、地域内の関係者等との協力体制づくりながら、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。巡回指導教員の役割として、随班就読の教員やリソース教員と教員間または保護者との連携にとどまらず、地域内の連携・協働し支援体制づくりを目指すことの重要性が示唆された。

また、巡回指導教員は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になる。中国では、特別教育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、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。

2) 巡回指導教員のコンピテンスの構成

表3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・モデル (Cheetham & Chivers, 1996) を参照し、24件の行動指標を5つのコンピテン領域で分類された。次は、各領域の内容を検討する。

以下の文章中に、巡回指導教員のコンピテン領域は【 】、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】

【個人的・行為的コンピテン】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すが、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必要な安定した態度と意識である。

職業的アイデンティティを持つ巡回指導教員は仕事に対する強い情熱を持つ。さまざまな役割を担ったり、地域におけるインクルーシブな教育システムの構築を推進したりしているという自己認識を形成するようになった。それで、職業アイデンティティが巡回指導教員の内発的動機づけを高め、積極的に役割を果たすことを促進するであろう。

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という。

12名巡回指導教員は＜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＞ことを言及した。＜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」を言った。＜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」と言われた。

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、中・小学校、幼稚園等多様な教育現場に向く。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して就学先の決定、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という方面から、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われた。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・情報収集を行えてい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」等と述べていた。

＜ICT (Information and Communication Technology) 活用による問題解決力＞について、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メタコンピテンス・トランスコンピテンス

【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、巡回指導教員が対人関係や職務で発生し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は、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とのことである。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われ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」

「ひとつ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」こと等で表れてきている。

＜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」と言われた。

IV. 総合考察

最初に、中国における巡回指導教員の役割について考察する。コンピテンズ概念の視点から見ると、コンピテンズは文脈と分離できない能力である。巡回指導教員に求められるコンピテンズを検討する前に、期待する役割を明らかにする必要がある。特別学校教員や通常学校教員と比べて、職場環境の複雑性と対応する児童生徒の障害やニーズの多様化のため、巡回指導教員は多い役割を担っている。McLinden & McCracken (2016)に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。前述のように、中国の巡回指導教員は主に10種類の役割を担うことになる。次は、Anderson & Deppeler(2014)のインクルーシブ教育生態システム理論によって中国の巡回指導教員の異なる役割の文脈を考察していく。

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に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。そのシステムにおいて、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持を提供する。また、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。メゾシステムには巡回指導教員は通常教員に向けた研修、地域における障害のある児童生徒の就学先決定の審査、他の領域の専門家と連携して支援を行う。そして、エクソシステムは児童生徒に間接的な影響を生ずる環境であり、例えば学校の指導体制と文化と協働体制等がある。その中に、巡回指導教員は地域において経験と政策の普及、資源の活用等役割を果たすことが期待される。

以上のように、異なるシステムの中に巡回指導教員は異なる機能が期待される。例えば、マイクロシステムには指導教員や相談員として、メゾシステムには協力者として働いている。それで、インクルーシブ教育実践を促進するため、巡回指導教員に対して複雑な関係およびシステム環境に対応する能力が求められる。

次に、巡回指導教員に求められるコンピテンズについて考察する。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ズは個人的・行為的コンピテンズ、価値観・倫理的コ

ンピテンズ、知識・認知的コンピテンズ、機能的コンピテンズとメタコンピテンシー・トランスコンピテンシーを結集させる能力である。その中に、メタコンピテンシー・トランスコンピテンシー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え、また一部や全部のコンピテンズを強化する能力として位置付けている。生涯学習力、省察的实践力、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ズは発達と変容という特徴を持つことが見いだせる。

先行研究と異なる観点として、本研究に巡回指導教員のコンピテンズとは、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。早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は表現できていない。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ズ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はなく、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。

本研究の結果として、巡回指導教員の役割に関しては10の役割カテゴリーが挙げられた。また、巡回指導教員のコンピテンズについて、個人的・行為的コンピテンズ、価値観・倫理的コンピテンズ、知識・認知的コンピテンズ、機能的コンピテンズとメタコンピテンシー・トランスコンピテンシーの5つの領域および各領域の構成要素が明らかにされた。今後の課題として、本研究で明らかにしたコンピテンズの構成要素をもとに、巡回指導教員のコンピテンズモデルを開発したい。また、本研究では5つのコンピテンズ要素の関係性に関する検討は十分になされてこなかったが、今後はその関係性について検討を行う研究が実施されていくことが望まれる。

- 注
- 1) 随班就読 (Learning in Regular Classroom) とは通常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) 特別教育資源センターあるいは特別教育指導センターは特別学校の附属機関と独立法人機関として2種類があり、主には特別学校の附属機関となる。すべての巡回指導教員は特別教育資源センターあるいは特別教育指導センターから派遣される。実に特別学校の附属機関としてのセンターは「学校ベース」の巡回指導、独立法人機関としてのセンターは「センターベース」の巡回指導を行う。したがって、中国には「学校ベース」の専任教員と兼任教員、「センターベース」の専任教員という3種類の巡回指導教員がいる。
 - 3) 「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。
 - 4) 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 (越塚, 1993)。
 - 5) ホリスティック・コンピテンス・モデルには、単に「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」「メタコンピテンス・トランスコンピテンス」という5つのコンピテンスの要素にまとめられたものだけでなく、5つの要素の関係性が明らかにされ、表現する行為とその省察によって、たえず作りかえられる。また、5つのコンピテンス要素の区分けの仕方が例で挙げられる。
- 謝辞
- 本研究にご協力いただきました巡回指導教員方と特別学校教員方、ご助言いただきました先生方に心より感謝を申し上げます。
- 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.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. sage.
- Cheetham, G., & Chivers, G. (1998). The reflective (and competent) practitioner: a model of professional competence which seeks to harmonise the reflective practitioner and competence-based approaches. *Journal of European industrial training*, 22(7), 267-276.
- Correa-Torres, S.M., & Howell, J.J. (2004). Facing the challenges of itinerant teaching: Perspectives and suggestions from the field. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 98, 420-433.
- Dinnebeil, L.A., McInerney, W., & Hale, L. (2006). 'Shadowing' itinerant ECSE teachers: A descriptive study of itinerant teacher activities. *Journal of Research in Childhood Education*, 21, 41-52.
- 馮雅靜 (2020) 我国県級特殊教育資源中心建設和運作—政策演進, 现实困境与对策一, *中国特殊教育*, 07, 19-23.
- 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.
- 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.
- Konza, D., & Paterson, J. (1996) The itinerant teacher in isolation. *Australian Journal of Education of the Deaf*, 2(2), 42-47.
- Luckner, J. L. (2011) Promoting resilience: Suggestions for families, professionals, and students. In D. H. Rand & K. J. Pierce (Eds.), *Resilience in deaf children*. New York, NY: Springer, 207-226.
- Luckner, J., & 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.
- 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スとは何か—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：オールド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.
- Olmstead, J.E. (2005). *Itinerant teaching: Tricks of the trade for teachers of students with visual impairments* (2nd ed.). New York: American Foundation for the Blind.
- 王紅霞 (2017) *巡回指導の理論与实践*. 華夏出版社, 143.
- Sharma, U., Moore, D., Furlonger, B., Smyth King, B., Kaye, L., & Constantinou, O. (2010). Forming effective partnerships to facilitate the inclusion of students with vision impairments: Perceptions of a regular classroom teacher and an itinerant teacher. *British Journal of Visual Impairment*, 28, 57-67.
- 孫穎・杜媛・史亞楠・朱勃霖 (2022) 融合教育背景下巡回指導教師專業素養建構研究, *中国特殊教育*, 06, 33-42.

中国教育部（2020）障害児童生徒の義務教育段階の随班就読業務を強化することに関する指導意見, <http://www.moe.gov.cn/srcsite/A06/s3331/202006/t20200628_468736.html> (2022年4月13日)

Yarger, C. C., & Luckner, J. L.(1999) Itinerant teaching: The inside story. *American Annals of the Deaf*, 144(4), 309-314.
張悦歆・王蒙蒙・王雁・栗敬剛（2019）随班就読巡回指導工作現状及反思: 巡回指導教師的視角, *基礎教育*, 16(1), 63-72.