

<特集>

日本におけるインクルーシブ教育システム構築にむけての今後の課題

—— 大学に課せられた役割を考える ——

Forlin, Chris*・川合 紀宗**・落合 俊郎***・蘆田 智絵****・樋口 聡****

インクルーシブ教育の実施・推進は、国際的に見ても多くの課題があるのが現状である。インクルーシブ教育の指針を効率的かつ効果的に制度化するには、インクルーシブ教育を実施することの意義や責務に対する教師の認識が重要な鍵を握っている。本稿では、インクルーシブ教育システムの構築・推進に向けた改革のあり方、インクルージョンの障壁を取り除くこと、インクルージョンに向けた学校の再構築、教員養成、ならびに教師教育における大学の役割について検討した。

キーワード：インクルーシブ教育，インクルージョン，教師教育，教員養成

I. はじめに

1. インクルーシブ教育の世界的動向

インクルーシブ教育へ向かう動きは、人権の原則・社会正義の促進・良質な教育の供給・機会均等・万人のための基礎教育の権利に組み込まれてきた (Kim & Lindeberg, 2012)。このような方針転換は新しい教育モデルとなるが、それは複雑であり、学校の機能と教師に対する期待に、大きな変化が求められる場合が多い (Forlin, 2012a)。インクルージョンの理念を受け入れた教師でさえ、その実践には強い難色を示すことが多く、特に個々の児童生徒に必要な支援のレベルが上昇するのではと不安を抱くようになる (Woolfson & Brady, 2009)。しかしながら、インクルージョンは、すべての児童生徒たちの教育の、最も公正で包括的な方法として認識されている (Ainscow, Booth, & Dyson, 2006)。Return to Salamanca 会議 (2009) の成果である、サラマンカ会議決議として規定された、インクルーシブ教育の国際的な定義は以下のとおりである。

インクルーシブ教育とは、普通学校や幼年期教育機関が、すべての児童生徒たちや児童生徒の学術的・社会的可能性に応じられるよう支援するために変容する過程であり、あらゆるレベルで、環境・意思疎通・教育課程・教授・社会化・評価における障壁を取り除く

ことを伴う (Inclusion International, 2009)。

万人のための教育を実現するための、インクルーシブな取り組みを支援する国際会議の協約国として、各国政府は、特にインクルーシブ教育の領域において、障害と多様性への取り組みを保証するよう求められている (Donnelly & Watkins, 2011)。長期的に継続して変革するためには、Table 1 のような施策が必要とされている (Reid, 2011, p4)。

以前の分離された二重制度からインクルーシブ教育への、過去40年にわたるパラダイムの変革が、国際的に、教育制度・学校・教育関係者へ多大な影響を与えたことは、疑いの余地がない。特別な教育的ニーズのある児童生徒に関する思考・期待・機会は、大きく変化してきた (Forlin, 2012b)。以前は、特別な教育的ニーズのある児童生徒は、分離された施設で教育を受け、同じようなニーズのあるクラスメイトと一緒に教育を受けられるように区別されることが多かった。しかし、このような分離された学校から、よりインクルーシブなクラス分けへの新たな展開は、教師の従来の役割を劇的に変化させた。インクルーシブ教育は当初、障害のある児童生徒を普通学校に入れることに焦点を当てていたが、現在ではより広範囲にわたり、これまで有効な教育から取り残されていた可能性のある児童生徒、多文化や多様な背景のある児童生徒、または学習目標や内容を達成できない可能性のある児童生徒といった、すべての児童生徒たちを含んでいる (Forlin & Pinh 2010)。このような思想の変化は、何よりも教師の職務に影響を及ぼしている。

以前からインクルージョンを導入している国の多く

* Hong Kong Institute of Education

** 広島大学大学院教育学研究科附属特別支援教育実践センター

*** 広島大学大学院教育学研究科特別支援教育学講座

**** 広島大学大学院教育学研究科科学習開発学講座

Table 1 インクルーシブ教育システムの推進に必要な施策 (Reid, 2011)

施策項目
・明白明瞭な公平性の概念に基づくこと。
・徹底的、組織的に、また、「公平なグループ」にとってより優れた教育的成果を挙げる際に伴う複雑性について認識すること。
・研究調査に基づき、教育実践の場の様々な事情を認識すること。
・広く実施する前に、試行し、評価すること。
・取り組むべき不平等性を増強しないように警戒すること。

で、すべての児童生徒を包括することへの期待が、教育を大きく圧迫し、教師は少なからず教職に幻滅、落胆し、児童生徒の側でも、教育を受ける権利を剥奪され、中退するか、反抗して教師の生活を不快にするかのどちらか、という結果になった (Rose, 2010)。最近になってインクルージョンを導入した国では、多くの学習者が初めて無償の教育を受けているが、政府は、大幅に数が増加した子どもたちに対して教育を提供する必要が生じることとなり、多くの場合、大規模なインフラ開発もなく、教師はトレーニングが不十分で、ニーズの多様性に対処する準備が出来ていない (Du Toit & Forlin, 2009)。

2. 教師の役割の変化

インクルーシブ教育には、学術的・社会的・文化的に最も多様な児童生徒のニーズに対応できる、万能な教師が必要であり (Rose, 2010)、学校の管理職には指針を受諾し、尽力することが求められる (Sharma & Desai, 2008)。インクルーシブな学級とは、能力に関係なくすべての児童生徒と一緒に、共通の教育的文脈内での教育を受ける場である (Loreman, Deppeler, & Harvey, 2010)。これには、環境・教育課程・教授法の修正が必要かもしれない。世界的にみて、学校には、学習障害のような特別な教育的ニーズのある児童生徒が含まれるが、他にも多くの種類のニーズをもった学習者もあり、そのことが、学術的および/または社会的に、一般の教育課程や教授法に関与する機能に影響を与えるかもしれない。他にも、異なる社会経済背景・少数民族・亡命希望者・難民・貧困者・内的または外的影響に起因する精神衛生問題のある児童生徒を含むこともある (Forlin, 2012b)。

インクルーシブ教育は、学術的・社会的環境を含む様々な教育的領域にある、すべての児童生徒たちを教育する効果的手段であるとされてきたが (Loreman, 2007)、一部の教育者の中には、その取り組みの実施に不安を示している者もある (Macmillan & Meyer, 2006)。教師の多くは、ますます多様化する学級を管

理する要求に応えるには、自分は訓練不足であり、技量不足であると考えている (Andersen, Klassen, & Georgiou, 2007)。

鍵となる問題は、インクルーシブの取り組みへの動きが、インクルーシブ実践者となる教師の信念や考え方にどのような影響を与えているかということである。以前の調査から、教育者が否定的な姿勢を保てば、インクルーシブ教育のような教育改革が成功を取められないことは明白である (例: Beacham & Rouse, 2012; Sharma, Loreman, & Forlin, 2007)。障害のある児童生徒を教え、交流したことがあるという、過去の肯定的な経験が、教師のインクルーシブ教育に対する支持を増大させることが確認されている (Ahmed, Sharma, & Deppeler, 2012)。しかしながら、多くの教師にとって問題なのは、新たな取り組みとしてインクルージョンを始める際に、良い実例を目にする機会が不足しがちなことである。また、インクルージョンに対する支援があるかどうかとも、インクルーシブ教育システムを構築・推進しようとする教師の意欲を高めるための鍵となる要因である。Ryan and Gottfried (2012) は、インクルーシブ教育の実践に対する学校側の支援の影響力を、過小評価してはならないと述べている。以下がその引用である。

「グループメンバーの間で、(インクルージョンの) 問題や、(インクルーシブではない) メンバーの行動に関して、矛盾する価値観・考え方・信条があると、グループ全体が壊れかねない。したがって、インクルージョンのようなプログラムの実行を成功させるためには、スタッフの考え方について知ることは不可欠である。肯定的な支援がなければ、インクルージョンは成功するはずがない (p. 563)。」

3. インクルージョンのための教師教育

現職の教師に対する教育が、すべての学習者のための、より効果的で包括的な学校教育確立の真髄であることは否定できないだろう。それゆえ、インクルージョンを推進する教師の養成やトレーニングに大きく焦点

を当てなければならない。効果的で熟練した教師がいなくては、適切な指導・支援法が、すべての学習者のニーズに対応した形で供給されることはまずない。同様に、インクルージョンに対する肯定的な取り組みと、児童生徒の多様なニーズを満たすために教育課程を分化しようとする真の意欲がなくては、インクルージョンはレトリック以上の何ものにもならないだろう。

したがって教師は、インクルーシブな取り組みの実施と持続にとって極めて重要な構成要素である。多様なニーズのある学習者にインクルーシブな実践を提供するためには、優れたトレーニングを受けた教師が緊要である (Forlin, 2012a)。適切な資格を有し、訓練を受けた教師が不足していることは、多くの地域において主要な懸念であり、インクルージョンを実施しようと努力している国が直面する課題となっている (Charema, 2010)。インクルージョンのための教師の準備には、インクルージョン開始前と制定期間の両方の時期に、適切で効果的なトレーニングを受けられるようにすることが必要である (Sharma, Forlin, Deppeler, & Guang-Xue, 2013)。

インクルージョンのための教師教育の研究は多くの形をとっており、内部関係者の見解 (Jones, Forlin & Gillies, 2013)・インクルーシブの実践 (Chien-Hui & Rusli, 2012)・プログラムの内容 (Loreman, 2007)・教師教育プログラムの遂行 (Loreman, Forlin, & Sharma, 2007)・教師の自己効力感の認識 (McGhie-Richmond, Barber, Lupart, & Loreman, 2009)・教師の考え方と懸念 (Sharma, Loreman, & Forlin, 2007)の調査が含まれる。

インクルーシブを実践する教師をより適切にトレーニングするための支援は、多くの地域で重要なポイントとなってきたが、必ずしもそれを改善する戦略が広く実施されてきたわけではない (Causton-Theoharis, Theoharis, and Trezek, 2008)。教師は、インクルージョンの準備が出来ていないと訴え続けているが、効果的なインクルーシブ教育の実践の基盤は、ほぼ完全に、それを実行するスタッフの準備状況にかかっている。たとえば英国では、すべての学習者のニーズに応じる教師のトレーニングがより確実になるように、すでに多くの新しい戦略が図られている。Quality First Teaching 思想に基づいて、特別な教育的ニーズ (SEN) と障害のある学習者についての研修や、初任教師の教育、教師任命のための資料が開発されてきた。さらに、最近の「インクルージョン開発プログラム」は、英国中に広まっている。これらにより、SEN と障害のあ

る学習者についての新任教師の認識が大きく向上し、すべての児童生徒たちを対象に特定・評価・供給する学校の能力を強化できると期待されている (Lamb, 2009)。

4. インクルージョンに対する教師の信念

国レベルで開発されたインクルーシブ指針が制定され、教育にインクルーシブの取り組みを実施できるかについて、教師がその有効性を認識することは重要である (Forlin, Sharma & Loreman, in press)。自己効力感とは、「...自分の個人的な能力を信じること...」である (Bandura, 1997, p. 4)。自己効力感の認識が人間の機能を制御する方法は主に4つあり、それは以下のものである。

- 1) 認識 (抱負・取り組む課題・見解・視覚化される成果)
- 2) 動機づけ (目標の設定・行動方針の計画・努力・忍耐・弾力性)
- 3) ムードまたは影響 (ストレスや落ち込みの経験の程度と管理・危機管理・思考の制御・不安とストレスに対する耐力)
- 4) 選択的な取り組み (成功できる活動の選択・良好な環境作り・職業選択)

Bandura (1997)

人間がもつ自己効力感の信念は、次に挙げる、主に4つから形成される (Klassen, 2004)。(a) 過去に能力を示して、それが将来続くと思定する熟練の経験、(b) その課題が対処可能であるところを観察したり、他人にそう言われたりした様々な経験、(c) ある領域での有効性を、お互いに意見交換するというような、社会的説得、(d) 個人の生理的および／または感情的な状況。したがって、自己効力感の認識は、特定の領域に関係していることが多い。たとえば、スポーツが得意であったり、学術的に高い成果をあげたり、アーティストとして成功したり、その他の領域での努力や成功である。

教師がインクルーシブ教育を実施するための知識・技能・能力に自信を持つことは、積極的な姿勢が生まれるため、取り組みを成功させる重要な側面になると考えられる。Tschannen-Moran and Woolfolk-Hoy (2001)によれば、教育的有効性の信念は、「...多くの有意義な教育的成果に大きく関与しており、それには、教師の粘り強さ・熱意・責任・教授行動、また、児童生徒の成果 (例えば達成・動機づけ・自己効力感の信念)が含まれる」(p. 783)。多様な状況に取り組む教師は、

粘り強く、熱心で、とりわけ有能な指導者になる準備が十分できている必要がある。インクルージョンのための効果的な教師教育は、このように、インクルージョンを実施することは教育の有効性を向上させるために不可欠と思われる (Forlin et al, in press)。そこで、インクルーシブの取り組みに向けての全国的な改革に向けたこれまでの日本の動きと今後の在り方について論述した。

5. インクルージョンに向けての日本の動き

日本国政府は、これから数年のうちに、よりインクルーシブな教育制度の実施に向け、パラダイムの変革を推進していく。政府は、2013年から、国をあげての大改革として、インクルーシブ教育システムの構築・推進を強調する新たな戦略を打ち出している。このような新しい改革を実行するにあたっての教師の重要性を示す研究を前提として、教師が、インクルージョンという新しい動向の準備ができていくのかについて確認することが重要である。

そこで、インクルーシブ教育の実践者になるためのトレーニングに関して、教員養成課程の学生の認識を把握するための予備調査を行った。この予備研究では、インクルーシブ教育についての教員養成課程の学生の理解、様々な特別なニーズのある学習者が在籍することに対する考え方、インクルーシブ教育の実践者になることに対して彼らが認識している教育的有効性について調査した。この研究は多層的で、インクルーシブ教育についての教員養成課程の学生の認識、異なる学習ニーズのある個々の児童生徒たちを含むことについての認識、効果的にインクルーシブな学級を運営できるか、という有効性を教師がどのように認識しているのかについて報告している。

II. 方法

調査は、2012年度後期および2013年度前期に、A大学の教員養成課程に在籍する学生を対象として実施した。「インクルーシブ教育に対する感情、考え方と懸念—改訂スケール (SACIE-R)」(Forlin, Earle, Loreman, & Sharma, 2011) と「インクルーシブ実施における教師の有効性スケール」(TEIP) (Sharma, Loreman, & Forlin, 2012) を日本語に翻訳したものを用いた。これらのスケールの日本語版は、教員養成課程の学生の小グループで予備調査が行われ、最終版が使われる前に修正がなされた。記述式アンケート調査により、統計学的データと、障害 (または特別な教育的ニーズ)

のある児童生徒のインクルージョンに関する項目への回答を求めた。また、彼らが認識している、問題行動の制御についての教育的有効性、連携の有効性のインクルーシブ教育指導ガイドラインの使用についての有効性に関してもデータが集められた。全項目に対する回答方法は、次に挙げる6段階のリッカート・スケールを用いて該当する数字を記入することにより集計した。1 (全く同意できない)、2 (同意できない)、3 (やや同意できない)、4 (やや同意できる)、5 (同意できる)、6 (非常に同意できる)。このように、より高い値が、その項目をより支持していることを示している。

III. 結果

計726の有効回答が得られた。回答者はすべて25歳未満であり、教職歴の長い教員は含まれていなかった。回答者のうち36%は男性であった。回答者のうち、82%が教員養成課程に在籍する学部生であり、その内訳は、1学年29%、2学年25%、3学年22%、4学年24%であった。残り18%は大学院生や専攻科生であった。

教員養成課程の学生に対し、それまでに受けたトレーニングとインクルーシブ教育の理解度について質問した。回答者中63%は、特別な教育的ニーズのある児童生徒を教えるトレーニングを受けたことがないと回答した。回答者の大部分が、自身のインクルージョンについての理解は、非常に低い(39%)か、低い(37%)と答えた。また、18%は、普通に理解していると答え、わずか6%がよく理解していると答えた。

教職に就き、特別な教育的ニーズのある児童生徒を指導する際に、教師としてどの程度の支援が得られると思うかについては、回答はポジティブに変わった。6段階のリッカート尺度で、学校が、特別な教育的ニーズのある児童生徒を指導するための支援をし、彼らが指導する際に援助するであろうことに、いくぶん同意する (平均値 = 4) ことが示された。また、児童生徒の指導にあたり、保護者もまた彼らを支援するだろうということに、ある程度同意した。

どの特別な教育的ニーズのある児童生徒が日本の通常学級に在籍すべきと思うか、という問いに対しては、回答に目立つ違いがあった。Table 2 では、ほとんどのタイプの特別な教育的ニーズのある児童生徒を含めることにある程度同意する一方で、ブライユ式点字のような特定のコミュニケーション装置を必要とする者

Table 2 教員養成課程の学生が考える適用すべき生徒の特別な教育的ニーズの範囲

質問項目
○含まれるべき生徒の特別な教育的ニーズの範囲
・データ数
・平均値
・標準偏差
・段階
○テストでたびたび不合格となる児童生徒
・注意力と集中力の問題
・身体障害
・社会的スキルの障害
・言語と意思疎通上の困難
・発達障害
・学習障害
○個別のプランを必要とする児童生徒
・感情または行動に関する障害
・コミュニケーションの必要性（ブレイン式点字、手話など）

注) 平均値の回答範囲は、1（全く同意できない）、2（同意できない）、3（やや同意できない）、4（やや同意できる）、5（同意できる）、6（非常に同意できる）。

Table 3 教員養成課程の学生のインクルーシブ教育に対する潜在的懸念

質問項目
・特別な教育的ニーズのある小・中学校の児童生徒は、同級生に受け入れられると思う。
・インクルーシブ学級の児童生徒すべてに注意を払うことは、それほど難しくない。
・特別な教育的ニーズのある児童生徒が自分の学級に在籍していても、ストレスは増加しない。
・特別な教育的ニーズのある児童生徒が自分の学級に在籍していても、仕事量は増加しない。
・特別な教育的ニーズのある児童生徒を指導するために必要な知識と技術を持っている。

注) 平均値の回答範囲は、1（全く同意できない）、2（同意できない）、3（やや同意できない）、4（やや同意できる）、5（同意できる）、6（非常に同意できる）。

Table 4 教員養成課程の学生の破壊的行動に対する対応の有効性

質問項目
・児童生徒たちを学級の規律に従わせることができる
・児童生徒の行動を明確に予想できる
・身体的な攻撃をする児童生徒を扱える自信がある
・破壊的または騒がしい児童生徒を落ち着かせることができる
・教室での破壊的な行動を制御することができる
・教室で破壊的な行動が起こる前に、それを阻止できる自信がある

注) 平均値の回答範囲は、1（全く同意できない）、2（同意できない）、3（やや同意できない）、4（やや同意できる）、5（同意できる）、6（非常に同意できる）。

は含まれるべきでないと考えていることがわかる。また、注意欠陥多動性障害または社会的スキルの障害のある者を含むことのほうが、他のタイプの障害や感情的・行動的な問題のある者を含むことより、肯定的であった。

教員養成課程の学生は、日本におけるインクルージョンについての潜在的課題に関する5つの項目にも回答するよう求められた。Table 3では、特別な教育的ニーズのある児童生徒が同級生に受け入れられることに、最も少ない関心を示し、そのことが起こりうることにやや同意している。反対に、すべての児童生徒に注意を向けることは難しくないだろう、と、ストレ

スが増加しない、には、やや同意できないと回答した。最も顕著なのは、もし自分の学級に特別な教育的ニーズのある児童生徒が在籍すると、仕事量が増加するのではないかと、自分は、そういった児童生徒を指導するために必要な知識と技能に欠けているのではないかと、について大変憂慮していることであった。

暴力や非行などの破壊的行動に対処したり、他の教師や機関と協力したり、インクルーシブ教育指導ガイドラインを適用することにあたっての、教員養成課程の学生が認識している有効性に関しては、これまでの調査とは顕著な違いがあった。児童生徒を学級の規律に従わせ、児童生徒の行動について明確に予想出来る

Table 5 教員養成課程の学生の連携についての有効性

質問項目
<ul style="list-style-type: none"> ・障害のある児童生徒の指導計画を立案する際に、他の専門家（巡回教師や言語療法士など）と協力することができる ・教室で障害のある児童生徒を指導するために、他の専門家や関連スタッフ（補助、他の教師など）と共同で取り組むことができる ・保護者を気兼ねなく学校訪問させることができる ・児童生徒が学校でよい成績を取るよう支援する家族を、支援することができる ・障害のある児童生徒たちの学校活動に保護者を関与させる自信がある ・障害のある児童生徒のインクルージョンに関する法律と方針について、ほとんど何も知らない人達に、情報を伝えることができる

注) 平均値の回答範囲は、1（全く同意できない）、2（同意できない）、3（やや同意できない）、4（やや同意できる）、5（同意できる）、6（非常に同意できる）。

Table 6 教員養成課程の学生によるインクルーシブ教育指導ガイドライン使用の有効性

質問項目
<ul style="list-style-type: none"> ・児童生徒が混乱した時に、他の説明や例を提供できる ・児童生徒をペアや小グループで学習させる自信がある ・能力や学力の高い児童生徒に、適切な課題を提供できる ・教えた内容を児童生徒が理解しているかどうか、的確に判断できる ・様々な評価戦略（ポートフォリオ評価、改定テスト、成果主義評価など）を使用することができる ・障害のある児童生徒の個々のニーズに対応するように、学習課題を作成する自信がある

注) 平均値の回答範囲は、1（全く同意できない）、2（同意できない）、3（やや同意できない）、4（やや同意できる）、5（同意できる）、6（非常に同意できる）。

と思っていることに、ある程度同意する一方で、児童生徒の破壊的行動への対応に関してはあまり自信を持っていなかった（Table 4）。

インクルーシブ教育を実施する際に、他の様々な関係者と協力する能力について質問されると、彼らは幾分肯定的であった。しかし、他者にインクルージョンについての情報を伝える能力については不確かであった（Table 5）。教員養成課程の学生の73%が、インクルージョンに対する自身の理解が低いことを示しているので、これは当然である。

効果的なインクルーシブ学級を構築するために、教師は、適切なインクルーシブ教育指導ガイドラインを実施する必要がある。教員養成課程の学生に、その能力に対して認識している有効性について質問したところ、教育指導ガイドラインの大部分に同意すると回答した。また、多くの学生は、適切な説明をし、グループワークを組織して、非常に能力があると思われる児童生徒のニーズを満たすために教育課程を拡大解釈して適用できると考えていた（Table 6）。また、児童生徒の理解度を的確に判断し、その評価のために様々な評価法を適用することができることに對して、ある程度同意した。しかし、特別な教育的ニーズ

のある児童生徒の個々のニーズにあう学習課題を作成することに対しては、あまり肯定的ではなかった。

IV. 考 察

1. 効率的なインクルーシブ教育システム構築・推進のために

日本が、国際的な潮流に乗るために、よりインクルーシブな教育の実施に向けて教育改革に乗り出そうとしているにもかかわらず、現実には、教員養成段階にある学生は、まだインクルージョンについての必要な理解が少ない。様々な特別な教育的ニーズのある児童生徒を包含することに対しては、最小限の支持しか得られておらず、教育有効性が新たに起こりつつあるだけである。普通学校でのインクルーシブ教育の構築・推進を支援するためには、これら全てが重要であることから、教師のインクルージョンへの準備を、確実により効果的にするために、緊急の介入が必要である。

効果的なインクルーシブ教育を実施する際に直面する課題を克服できるようにするため、以下、いくつかの指針についてポイントを突いて論議した。教育制度をインクルーシブに改革すること、インクルージョン

Table 7 インクルージョンに向けて必要となる重要な手順

重要事項
<ul style="list-style-type: none"> ・問題の範囲、利用できる資源と、インクルージョンとインクルーシブ教育における支援の利用状況について、地域における状況分析を実施すること ・万人のための教育の権利における意見を結集すること ・インクルーシブで良質な教育概念のコンセンサスを構築すること ・国際条約や宣言と同調して、インクルーシブ教育を支持するために法律を改正すること。 ・インクルーシブ教育への発展を促進するために、地域の能力構築を支援すること。 ・インクルーシブで良質な教育の影響を測定する方法を開発すること ・公教育を受けていない児童生徒を特定し、入学させ、継続して通わせる方法を見いだすため、学校と地域に密着した構造を開発すること ・教師が、教育における自分の役割と、教室に多様性を含むことは問題ではなく好機であることを、理解できるように支援すること

〔ユネスコ教育におけるインクルージョンの方針ガイドライン(2009) p.14〕

の障壁を取り除くこと、インクルージョンを推進するために学校を再構築すること、教師の準備、そして、大学における教員養成の役割について、である。

2. 教育制度をインクルーシブに改革する

教育制度がより大きなインクルージョンに向かっていく中、多くの改革が認められる必要がある。まず、地域のニーズをリサーチすることによって、地域の中でインクルージョンの方針がしっかりと組み込まれ、理解される必要がある。そのリサーチとは、民俗集団や都市と地方の状況のような文化的相違、財政制約、支援構造、実施者の能力を考慮することであり、地域の特定のニーズに対応するものである。インクルーシブの取り組みを制定するには、すべての関係者に対する適切なトレーニングが必要である。特にこれは、学校組織から教室までの、すべての段階での教育スタッフの訓練にあてはまる。地域のニーズに基づいて大きく変わる実施の影響を考慮することなく、国連障害者の権利条約の条文を地域の方針に引き継いでも、効果的な組織全体のインクルーシブ教育の取り組みにはならないだろう。地域によってニーズは異なるので、その独自性を反映した、何よりも実施を予定している人々にとって管理しやすい方針が必要である。

しかし、たとえ方針があったとしても、それを持続可能で文化的・状況的に適切に、優れた実践へと転換させることは、効果的なインクルージョンの実施にあたって軽視されがちである。2009年に、ユネスコは、方針の発展を強化して、インクルーシブ教育に対する戦略と計画を作成することにより、インクルージョンに重点を置く国を援助するガイドラインを開発した。インクルージョンに向けての方針に必要な手順について、Table 7のように提案している。

政府や行政機関にとって、実施の好例から、その内容を理解することは重要である。ユネスコと特別ニ

ズ教育ヨーロッパ機構という2つの国際組織による、インクルーシブ教育分野における共同プロジェクトは、世界的な教育制度における公正と機会均等の発展に取り組む政策立案者のために、2010年に国際的なウェブ資料を開発することに至った。方針と実施の例は、ユネスコのガイドラインを具体的に示し（参照：<http://www.inclusive-education-in-action.org/iea/>）、インクルージョンを受け入れる地域へ優れた資料を提供している。よりインクルーシブな教育制度の実現へと進んでいる日本では、実情に合わせた優れた実施状況のデータ収集と普及が重要である。効果的なインクルージョンを実施するために、日本の教師は、効果的なインクルーシブ教育の実践例からアイデアを活用し、独自のインクルージョンモデルを開発できるようになる必要がある。

3. インクルージョンの障壁を取り除く

2011年に発表された最初の「障害に関する世界報告書」は、以下のような障害のある人々にとってのインクルージョンの、広範囲にわたる障壁のエビデンスを示している。

- 1) 障害のある人々のニーズを考慮していない、または実施されていない、不十分な方針と基準
- 2) 否定的な考え方・信条・偏見
- 3) サービス提供の欠如
- 4) サービスの協調不全、不十分な職員配置のような、サービス提供に関する問題
- 5) 方針の実施に割り当てられる限られた資源による、不十分な資金提供
- 6) 利用可能性の欠如
- 7) 障害のある人々との協議や関与が欠如し、彼らを政策決定から除外している。
- 8) 障害とプログラムに関する、綿密かつ比較し得るデータと証拠の不足

(WHO, 2011)

報告書は、これらの障壁を取り除いて障害に関する不利益を克服できるように、次の9つの提案をしている。

- 1) すべての主流方針・システム・サービスの利用を可能にすること
- 2) 障害のある人々のための、特定のプログラムとサービスに投資すること
- 3) 国の障害者に対する施策と行動計画を採用すること
- 4) 政策決定の際に障害のある人々を関与させること
- 5) 人的資源能力を向上させること
- 6) 十分な資金提供をして、値ごろ感を強化すること
- 7) 障害に関する一般の認識と理解を向上させること
- 8) 障害に関するデータ収集を強化すること
- 9) 障害に関する研究を拡充、支援すること

(WHO, 2011 p. 264-267)

提言は、様々な指針を推進することにより、国家と地域の両レベルで、障害のある人々のニーズと権利に対するより深い認識に焦点をあてている。特に、報告書は、障害のある児童生徒の教育に関する明確な国家政策が、より公正な教育制度の発達にとって不可欠であるとしている。より優れた教師と経験や知識を分かち合うことで、教師の能力を育成することの必要性を強調している。インクルージョンの障壁を取り除き、障害のある児童生徒たちが通常学級におけるすべての教育活動に参加できるようにするため、教師の積極的な姿勢も必須であると考えられる。本研究で得られたデータによれば、新卒の教師がインクルージョンについてより深く理解し、また、より肯定的な考え方を養うためにインクルーシブ教育についての意見を出す機会を持つためには、かなり多くの労力が必要と思われる。

4. インクルージョンを推進するための学校の再構築

すべての児童生徒に対して推進する機会均等を確実にするインクルーシブな教育制度を実現するには、学校がその指針の制定を支援する様々な手引きを発行する必要がある。アクセスの公平性を確実にするためだけでなく、すべての学習者に対する学校の責任に関してのガイダンスを提供するために、適切な方針によって政府レベルで法律等を改正することが必要である。効果的なインクルーシブ教育システムを構築・推進する学校の開発には、学校に組織的な方針を実行する能力が求められる。これを効果的に行うには、以下のような、様々な取り組みがある。

- 1) 多様性を肯定的に評価する学校の風土を養うこと

- 2) インクルージョンに対する、肯定的で平等な考え方を養うこと
- 3) 適切な教師トレーニングの場や機会を提供すること
- 4) 持続的な問題解決法を使用、または介入へ対応すること
- 5) 教育課程にユニバーサルデザインを適用すること
- 6) 効果的かつ児童生徒に焦点を合わせた教授法を使用すること
- 7) 多様な学習スタイルに応じた代替となる評価法を提供すること
- 8) 学習の効果を実証するために、多様な成果を用いること
- 9) 優れた支援構造を開発すること
- 10) それぞれが違う方法で学習することを認識した、学習者中心の取り組み方をさせること
- 11) 複数機関の取り組みをすること
- 12) 児童生徒数の変動にあわせ、必要に応じて変化できるような柔軟性を提供すること

インクルーシブ教育的な取り組みが、学校レベルですべての学習者のニーズに対応でき、方針の発展を通しての遂行が管理しやすく、実行可能なものにするため、率先した組織的対応が、地域コミュニティの関与によって補われる必要がある。

したがって、この取り組みによって変化する教師の役割を確実にサポートするため、市民とコミュニティの学校や教師への認識を高めるプログラムが、教員養成プログラムに付随して開発されなければならない。人間は未知のものを恐れるものだが、インクルージョンに対してもそれが当てはまる。教員養成課程の学生達のインクルージョンに対する理解はとても低く、インクルーシブ教育の実践に関して他者に情報を伝えることに自信がないのは明らかである。もし地域からサポートが得られれば、教師をより良くトレーニングするだけでなく、すべての関係者が提案されたプロセスについて理解し、質疑や予想される成果に関して議論する機会を持つ必要がある。インクルーシブ教育制度は、それ単独では機能しない。学校全体のコミュニティ内でインクルーシブ教育の実践に関する認識を深めること、巡回チームの教員・保護者・地域の人々をインクルージョンへの変化に関与させること、インクルーシブ教育課程と教授法を発展・開始すること、すべての関係者と協力して取り組むことは、すべてインクルージョンに完全移行するための必須条件である。

5. インクルージョンに対する教師の準備

説明責任を果たしながら公平さを支援するという、2つの矛盾をかかえながら、どのようにすれば世界中の様々な地域で、教師が持続可能なインクルーシブ教育の取り組みを適切に確立し、履行する準備ができるだろうか。そして、全ての関係者の支持を取り付け、全ての関係者にとって肯定的な結果を提供できるだろうか。このことは、多くの場合、適切な計画もなく、相反する期待や他の革新的なものに対する要求、対処すべき広範囲の問題に十分に注意を払えないことによって、さらに難しくなる。これらの要因が結びつき、多くの教師にとって、インクルージョンの実施が困難になっている。それゆえ、次の5つのレベルのスタッフトレーニングを行うことを提案したい。

(1) リーダー／アドバイザー：校長，コンサルタント

全校的にインクルーシブな取り組みを確立する際、全てにとって肯定的な成果を出すためには、校長が中心的存在となる (Sharma & Desai, 2010)。多くの研究が、インクルージョンを指揮する際における校長の役割の重要性を指摘している (Harpell & Andrews, 2010)。効果的にこれを促進するには、リーダーが指針を徹底的に理解し、積極的な姿勢と信条を示し、インクルーシブ教育を実践する際のスタッフのニーズを認識し、他者に遂行の権限を与える率先的な立場をとることが必要である (Jones et al., 2013)。スタッフにインクルージョンの支援の準備をさせる際には、リーダーシップトレーニングを一層重視すべきである。

(2) 機関／学校：教師教育者 (大学教員)，教員養成機関

インクルージョンのトレーニングに関して、これまでは、主に校長、教師と他の関連スタッフを育成することに重点が置かれ、そのトレーニングを行う教師教育者 (大学教員) の育成についてはほとんど注目されてこなかった。しかし、教師教育者 (大学教員) は、トレーニングを提供する上で不可欠なプレーヤーである。それぞれの地域は、教師教育者 (大学教員) の役割を再検討して、彼らのトレーニングニーズをも満たすようにすべきである。例えば、ベトナムでは、教師のトレーニングを実行する前に、全国規模のプログラムで教師教育者 (大学教員) のレベルアップを図り、インクルージョンのための教員養成に必要な技能・教育課程・教育学的知識を持たせている (Forlin & Dinh, 2009)。類似のモデルが、日本においても必要かもしれない。

(3) 初期教師教育：研修中の教師，教員養成課程在籍中の学部生または大学院生

学部生のトレーニングは、教師になった時に、多様性に対応できるように準備するための重要な時期である。多くの地域で、現在この重要分野での必修コースを提供する一方で、他の訓練を優先してこれを無視したり、あるいは、これを全ての訓練に取り込むよう提案したりする地域も多い。教師のインクルージョントレーニングの既存コースの有効性に関する研究は不足しており、卒業生は、実際の教育現場に出る準備が不足していると言われ続けている。教師が初期研修から最大限の恩恵を受けられるようにその内容や形式を工夫しなければならない。

(4) 専門的知識：現職教師

現職教師に対しても同様に、適切かつ根拠に基づく専門的知識へのアクセスを提供することが重要である。教師は、すべての児童生徒のニーズを満たすべく、適切な教育課程を開発し、効果的な教授法を実行するために必要な技能と専門知識を持たなければならない。Lamb Inquiry (2009) は、適切な識別と効果的な介入を展開するため、すべての学校に、SENの主要領域で専門知識がある教師を、少なくとも1人は配置するよう示唆している。多くの地域では、この役割を担う専門の教師が雇用されている (例：英国のSENCO)。

(5) 巡回／保護者：他の教職員，支援員，訪問教師，管理職，保護者

校長と教師が効果的にインクルージョンの準備をする必要がある一方、他の多くのスタッフ、保護者、児童生徒自身もまた、インクルージョンのトレーニングを受ける必要がある。教師は、広範囲に及ぶ関係者とトレーニングに取り組まなければならない。それには、協調スキルなどの特別なトレーニングが必要である。例えば英国では、Every Child Matters 法案において、適切な成果を出すためには児童生徒たちと保護者の参加を基本とし、その成果は多機関の取り組みにより生じなければならないと提唱した。しかし、アジア太平洋地域の多くでは、この取り組みは採用されていない。なぜなら、保護者は学校との接触を避けがちで、多機関の取り組みを支援する基盤は不足しており、いかなる政策決定にも児童生徒たち自身が参加することはない (Forlin, 2008) ためである。

(Forlin, 2012b, pp 178-180)

6. 大学の役割

では、大学はどうすればインクルーシブ教育と多様

性に対応するように教師を養成するよりよいサポートが出来るだろうか。教師が効果的にインクルージョンの準備ができれば、教師の主要養成プログラムを担い続ける大学の役割は、教師と学校の実際的なニーズにより対応したコースを確保するよう再検討することにある。

財政難の時代に、大学が入学者数を維持して優位に立とうと努めるにつれ、学部の教員養成課程をもつ大学の数は、急激に増加している。さらに、政府からの要請により、学部生は、雇用先である学校や教育委員会のニーズに応じるために、様々な新しい手引きを完遂することがますます要求されている。同時に、多くの機関は厳しい人員削減に直面し、その一方で、この変動に対応するための追加資金をもたらしうる、研究出版物という形の成果を出すように圧力がかけられている。それゆえ、大学教員は、すでに授業が詰め込まれている教育課程に、特別な教育的ニーズのある児童生徒の教育における特定コースを取り入れることを敬遠しがちである。それでも、日本がインクルージョン実施のための教育改革を受け入れるならば、教師教育は変わらなければならない。

教師がより適切にインクルージョンの準備ができるように、教員養成プログラムを改革するための大学の選択肢は多い。以下の提案は、これからの日本の大学が対処すべき鍵となるものである。

- 1) 大学は、インクルーシブ教育に従事する教師のために、より多くの研究成果を収めることにより、議論を活発化させなければならない。
- 2) 大学は、教師のインクルーシブ教育に対するニーズを満たす養成課程や授業科目を提供することに対し、より重大な責任を負わなければならない。
- 3) 教員養成課程は、単にパラダイムの理論的な基礎や、変化の方向を決定する政府の方針に重点を置くよりも、むしろ実施の実用性に関連しなければならない。
- 4) すべての教師教育者（大学教員）は、適切に教師の育成に携わる前に、自身がインクルーシブ教育についてのトレーニングを受ける必要がある。
- 5) 養成課程や授業科目の内容は、校長や教師の意見を参考にし、インクルージョンを支援する際に役立ち、関与できることが明らかになっている取り組みを採用すべきである。
- 6) コースは、革新的な方法論を用いた適切な内容を提供し、特に、教師を新しい技術に取り組みさせるべきである。

- 7) 教授法は、教師がインクルージョン推進教師となるための適切な知識・技能・考え方を待つ期待どおりの成果に至ると研究でエビデンスとして明らかにされたものに基づかなければならない。
- 8) インクルーシブ教育は、単独のコースとして提供されるのではなく、すべての養成コースの一部とみなし、すべての教育課程分野に組み込まなければならない。
- 9) 通常の学校と特別支援学校の両方の教師になるためにトレーニングを受けている教員養成課程の学生は、そのトレーニングの間、相互に協力して課題等に取り組む機会をより多く持つべきである。
- 10) 国、行政、教員養成大学、教師が働く学校間のより強いつながりが必要である。

実施にあたって注意すべき点がある。教員養成課程の学生の育成とインクルーシブ教育の支援に関する、これまでに得られたエビデンスの多くはあくまでも状況証拠であり、限定的状況での少数の例から集められている。インクルーシブ教育の教員養成課程のコース内容に関する決定事項が確固たる研究基盤に基づくまでは、コースの個別の変更を正当化したり、変更後のコース内容が教師のニーズに適応すると推定したりすることは難しいだろう。

本研究で概説された予備研究は、教師のインクルーシブ教育に対する準備の現況と、教育のインクルーシブ教育への取り組みのためにこれからの教師をより適切に養成するために成すべき作業を浮き彫りにしている。本研究は日本の1大学でのみ行われたが、他のほとんどの県で、多かれ少なかれ、これが教員養成課程の学生の認識を反映していることが予想される。

多くの国と地域が、教師のインクルーシブ教育に対する準備のあり方について様々なモデルを受け入れているが、必然的に、その導入期間や質は実に多様である(Sharma et al., 2013)。政府はますます、教員養成のためのコース開発により多くの提案をしようとし、すべての教師が身につけなければならない基盤となる能力または技能を特定することで内容に影響を与え、時には、養成プログラムの登録と認定を要求する。教師教育を改善するには、これらの基盤となる能力が、その後、インクルーシブ推進教師の養成コースのカリキュラム・教授法・実際の側面の変化にどう対応するかを考慮する必要がある。国や地方自治体のある種の責任と、コースの質に対する全体的なモニタリングが欠かせないが、カリキュラムに関してあまりに多くの

方向性があると、コースの内容を地域のニーズに当てはめる機会を妨げるかもしれないので、慎重に見守る必要がある。

V. 結 論

UNESCO (2009) によれば、「インクルーシブな社会実現の鍵となるインクルーシブ教育の成功は、すべての関係者が、この構想を実行するために具体的な手段を講じることにより支持される、共通の構想に合意することにかかっている。インクルージョンへの移行は、穏やかに、社会のすべてのレベルに関わる組織的発展と多分野的アプローチに取り組むという、明瞭な原則に基づくべき (p.14)」とある。

教育改革は、国際的に、権利・多様性・公平性に基づくインクルーシブ運動の火付け役となっている。能力または特別な教育的ニーズに関係なく、すべての学習者を包含するために適切な設備を普通の学校内に提供することによって、万人に教育を提供する教育制度の確立へと重点が移った。学校と制度がよりインクルーシブな環境を提供する方向へ移行するにつれ、教師教育者（大学教員）もまた、教員養成に関する見解や実践をインクルーシブに転換するよう要求される (Smith & Tyler, 2011)。

世界の状況は国や地域によって多岐に渡るもので、どうすれば教師がより良くインクルージョンの準備ができるかという問いに対する答えは1つではない。教育制度が確立され、順調に運営されている多くの国では、教師をトレーニングするための組織的な取り組みが行われている。それでも、トレーニングを管理するために雇用される指導者の力量には大きな格差がある可能性がある。インクルーシブ教育について教師を教育し、彼らの信条・知識・技能を向上させることが主たる目的ではあるが、それでは不十分である。多くの場合、インクルーシブ教育実施へのさらなる期待は、教師が関わる全体的な組織と文化的状況によって妨げられる。トレーニングは、インクルージョンの講義を履修している教師に、態度・自己効力感・インクルーシブ教育に対する関心の面で肯定的な影響を与えることがこれまで分かっている (Forlin et al., in press)。特に、教師が直接関与していると感じる領域では、改善が最も著しい。教育制度と学校自体がインクルーシブでなければ、教師がインクルーシブ教育に取り組むことはとても難しく、トレーニングの良い影響は減少するだろう。

日本の教員養成課程に在籍する学生のインクルー

ジョンに対する認識に関する予備調査の結果によると、学校教育の新しい変化に対応するために、教師がインクルージョンの準備を行うには、既存の養成モデルの大きな改革が必要である。現在、日本のインクルージョンに対する教員養成課程の学生の認識は低く、彼らは、特別な教育的ニーズのある児童生徒を支援する方法について、限られた知識と技能しか持っていない。さらに、通常学級で、より複雑なニーズのある学習者を在籍させることについては、決して肯定的ではない。この改革を成功させるには、インクルージョンへの組織的教育改革を行い、教師が効果的にインクルーシブ教育の実践者になるようトレーニングするとともに、これを組織的に取り組むことによって教師や学校を支える必要がある。日本のインクルージョン構築・推進のための教員養成の改革が早急に必要である。

文 献

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006) Inclusion and the standards agenda: Negotiating policy pressures in England. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4-5), 295-308. doi: 10.1080/13603110500430633
- Ahmed, M., Sharma, U., & Duppeler, J. (2012) Variables affecting teachers' attitudes towards inclusive education in Bangladesh. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(3), 132-140.
- Anderson, C. J. K., Klassen, R. M., & Georgiou, G.K. (2007) Inclusion in Australia: What Teachers Say They Need and What School Psychologists Can Offer. *School Psychology International*, 28(2), 131-147.
- Bandura, A. (1997) Insights. Self-efficacy. *Harvard Mental Health Letter*, 13(9), 4-6.
- Beacham, N. & Rouse, M. (2012) Student teachers' attitudes and beliefs about inclusion and inclusive practice. *Journal of Research In Special Educational Needs*, 12(1), 3-11. doi: 10.1111/j.1471-3802.2010.01194.x
- Charema, J. (2010) Inclusive education in developing countries in the sub Saharan Africa: From theory to practice. *International Journal of Special Education*, 25(1), 87-93.
- Chien-Hui, Y. & Rusli, E. (2012) Teacher training in using effective strategies for preschool children with disabilities in inclusive classrooms. *Journal of College Teaching & Learning*, 9(1), 53-64.

- Causton-Theoharis, J. N., Theoharis, G. T., & Trezek, B. J. (2008) Teaching Pre-service Teachers to Design Inclusive Instruction: A Lesson Planning Template. *International Journal of Inclusive Education*, 12(4), 1-19, 381-399.
- Donnelly, V. & Watkins, A. (2011) Teacher education for inclusion in Europe. *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*, 41(3), 341-353. doi: 10.1007/s11125-011-9199-1
- Du Toit, P. & Forlin, C. (2009) Cultural transformation for inclusion, what is needed?: A South African perspective. *School Psychology International*, 30(6), 644-666.
- Forlin, C. (2012a) Responding to the need for inclusive teacher education: Rhetoric or reality?. In C. Forlin (Ed.), *Future Directions for Inclusive Teacher Education* (pp.3-12). Routledge, New York.
- Forlin, C. (2012b) Future direction: What is needed now for effective inclusive teacher education?. In C. Forlin (Ed.), *Future Directions for Inclusive Teacher Education* (pp.173-182). Routledge, New York.
- Forlin, C. (2008) Education reform for inclusion in Asia: What about teacher education? In C. Forlin & M-G. J. Lian (Eds.) *Reform, Inclusion & Teacher Education: Towards a New Era of Special Education in the Asia-Pacific Region* (pp.61-73). Routledge, Abingdon.
- Forlin, C. & Dinh, N. T. (2010) A national strategy for supporting teacher educators to prepare teachers for inclusion. In C. Forlin (Ed.), *Teacher Education for Inclusion: Changing Paradigms and Innovative Approaches* (pp 34-44). Routledge, Abingdon.
- Forlin, C., Earle, C., Loreman, T., & Sharma, U. (2011) The Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) scale for measuring teachers' perceptions about inclusion. *Exceptionality Education International*, 21(3), 50-65.
- Forlin, C., Sharma, U., & Loreman, T. (in press) Predictors of improved teaching efficacy following basic training for inclusion in Hong Kong. *International Journal of Inclusive Education*.
- Harpell, J. V. & Andrews, J. J. W. (2010) Administrative leadership in the age of inclusion: Promoting best practices and teacher empowerment, *The Journal of Educational Thought*, 44(2), 189-210.
- Inclusion International. (2009) *Better education for all: When we're included too-A global report*. Salamanca, Spain: Instituto Universitario de Integración en la Comunidad.
- Jones, P., Forlin, C., & Gillies, A. (2013) The contribution of facilitated leadership to systems development for greater inclusive practices. *International Journal of Whole Schooling*, 9(1) online at http://www.wholeschooling.net/Journal_of_Whole_Schooling/IJWSindex.html
- Kim, G. J. & Lindeberg, J. (2012) Inclusion for innovation: The potential for diversity in teacher education. In C. Forlin (Ed.), *Future directions for inclusive teacher education* (pp. 93-101). Routledge, New York.
- Klassen, R. (2004) Optimism and realism: A review of self-efficacy from a cross cultural perspective. *International Journal of Psychology*, 39(3), 205-230. doi: 10.1080/00207590344000330
- Lamb, B. (2009) *Lamb inquiry: Special educational needs and parental confidence*. Retrieved July 20, 2011 from <http://www.inclusive-solutions.com/pdfs/lamb-inquiry.pdf>
- Loreman, T. (2007) Seven pillars of support for inclusive education: Moving from "Why?" to "How?". *International Journal of Whole Schooling*, 3(2), 22-38.
- Loreman, T., Deppeler, J. M., & Harvey, D. H. P. (2010) *Inclusive education: Supporting diversity in the classroom* (2nd Ed.). Allen & Unwin, Sydney.
- Loreman, T., Forlin, C., & Sharma, U. (2007) An international comparison of pre-service teacher attitudes towards inclusive education. *Disability Studies Quarterly*, 27(4). Retrieved from <http://dsq-sds.org/article/view/53/53>
- Macmillan, R. & Meyer, M. (2006) Inclusion and guilt: The emotional fallout for teachers. *Exceptionality Education Canada*, 16(1), 25-43.
- McGhie-Richmond, D., Barber, J., Lupart, J., & Loreman, T. (2009) The development of a Canadian instrument for measuring teacher views of their inclusive school environment in a rural context: The Teacher Perceptions of Inclusion in Rural Canada (TPIRC) scale. *International Journal of Special Education*, 24(2), 103-108.

- Woolfson, L. M. & Brady, K. (2009) An investigation of factors impacting on mainstream teachers' beliefs about teaching students with learning difficulties. *Educational Psychology*, 29(2), 221-238. doi: 10.1080/01443410802708895
- Reid, A. (2011) What sort of equity? *Professional Educator*, 10(4), 3-4.
- Rose, R. (2010) Understanding inclusion, interpretations, perspectives and cultures. In *Confronting Obstacles to Inclusion: International Responses to Developing Inclusive Schools* (pp. 1-6). Routledge, Abingdon.
- Ryan, T. G. & Gottfried, J. (2012) Elementary supervision and the supervisor: Teacher attitudes and inclusive education. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(3), 563-571.
- Sharma, U. & Desai, I. (2008) The changing roles and responsibilities of school principals relative to inclusive education. In C. Forlin & M-G. J. Lian (Eds.) *Reform, inclusion & teacher education: Towards a new era of special education in the Asia-Pacific region* (pp.153-168). Routledge, Abingdon.
- Sharma, U., Forlin, C., Deppeler, J., & Guang-xue, Y. (2013) Reforming teacher education for inclusion in developing countries in the Asia Pacific Region. *Asian Journal of Inclusive Education*, 1(1), 3-16.
- Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012) Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices: An international validation. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12-21. doi: 10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x
- Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C., (2007) What concerns pre-service teachers about inclusive education: An international viewpoint. *KEDI Journal of Educational Policy*, 4(2), 95-114.
- Smith, D. D. & Tyler, N. C. (2011) Effective inclusive education: Equipping education professionals with necessary skills and knowledge. *Prospects*, 41, 323-339.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk-Hoy, A. (2001) Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- United Nations Educational, Scientific, & Cultural Organization (UNESCO) (2009) Policy Guidelines on Inclusion in Education. France: Author.
- World Health Organisation (WHO). (2011) *World Report on Disability*. WHO Press, Switzerland.

(2014. 2. 8受理)