

「交流及び共同学習」に対する中学校教師の 自己効力感に関する調査研究

山森梨沙¹・佐藤克敏²

(1:京都市立呉竹総合支援学校・2:京都教育大学)

A Study on the Self-Efficacy of Joint Activities and Learning in Junior High School Teachers

Risa YAMAMORI, Katsutoshi SATO

抄録:本研究は、中学校教員の障害に対する知識や意識及び関わり方の経験が交流及び共同学習に関する自己効力感に与える影響について検討することを目的とした。分析の結果、共同学習担当経験の有無は交流及び共同学習における意識と障害理解に違いがあるが、自己効力感には違いがないこと、特別支援学級の担当経験の有無は、交流及び共同学習における意識と障害理解だけではなく、自己効力感にも影響を与えることが示された。また、交流及び共同学習における意識と障害理解と交流及び共同学習に対する自己効力感には多くの調査項目で有意な中程度の相関が示された。本結果から、特別支援学級の担当を経験するなど、障害のある生徒に対して指導や支援を行うなどの密接に関わる経験がなければ、交流及び共同学習に対する自己効力感を高める要因とならないことが考えられた。

キーワード: 交流及び共同学習, 自己効力感, 質問紙調査, 中学校

Key Words: Joint Activities and Learning, Self-efficacy, Questionnaire Survey,
Junior High School Teachers

I. 問題の所在と目的

文科省の「交流及び共同学習ガイド」には、交流及び共同学習は、障害のある子供にとっても、障害のない子供にとっても、経験を深め、社会性を養い、豊かな人間性を育むことができること、お互いを尊重し合う大切さを学ぶ機会となることなど、実施することに関する意義が記載されており、そのために、関係者の共通理解、校長のリーダーシップのもと、学校全体で組織的に取り組むこと、計画的・継続的に取り組めるような指導計画の位置づけ、活動の時にはそのねらいや内容について理解を深め、主体的に取り組める活動を計画することが必要であるとされている(文部科学省,2019)。

しかしながら、交流及び共同学習の現状としては、近隣に特別支援学校がない、学年が上がるにつれての教科等の時数の確保の必要性、また実施準備や事前の調整が負担であるなどという理由から、学校間交流において小学校、中学校ともに2割、居住地校交流では小学校で4割、中学校で2割強とまだまだ少ない現状である(文部科学省,2017)。また、学校全体における年間の実施回数は、「年に1回」が最も多く、次いで「年に2～3回」となっており、実施される機会が少ない。参加する児童生徒においても、学年が上がるにつれて特定の学年や生徒になるなど、参加する児童生徒の範囲が小さくなっている(文部科学省,2017)。阿部・丸山(2018)は、交流及び共同学習に関して生ずる課題の要因として、交流及び共同学習を確保する時間がないこと、交流することができる特別支援学校が近隣にないこと、通常学級の教員と特別支援学校教員の「交流及び共同学習」の概念範囲の齟齬と意識の乖離、他校教員との間での合意形成することの困難さなどがあることを挙げている。

さらに、取組の重要性は理解していても、どのように取り組めばよいのか分からないという者もいる。教職員の意識を高めるためには、個々の教職員の取組に任せるのではなく、学校全体で取組の意義・目的や内容を理解

し、また、教職員が適切に役割を分担し、相互に連携する必要性等を共有した上で組織的に取り組むことが重要であり、継続的に取り組むために、学校評価と関連付けて行うことで、教職員全体の意識の向上につながるということが述べられており（文部科学省,2018）、取り組む教員の意識向上の重要性も指摘されている。黒岩・本宮ら（2021）は、中学校教職員への交流及び共同学習に対するアンケートを実施し、事前・事後学習が十分に行われていない現状があったものの、生徒主体によって交流及び共同学習を進めていること、交流時に心がけることを教職員が指導していること、交流及び共同学習を毎年継続しているため、少ない時間であっても、生徒の姿勢や行動力により結果が表れている可能性があることを示している。これからのことから、少ない時間であっても毎年継続して行うこと、教職員が事前に指導したり、教師の見守りの中、生徒主体で活動を進めたりしていることから、教職員が交流及び共同学習におけるねらいや意識を十分に持って、計画することが必要であろう。

また、通常学級の教員がその交流及び共同学習のねらいを意識し、児童生徒に対して「学び」を意識させることが、児童生徒の障害理解につながる。そのためには、教員自身が障害理解について学ぼうとする姿勢が必要であり、それは日ごろから障害のある児童生徒とどれだけ関わるかによって、その姿勢や態度が変わってくるのではないかと、そしてその経験が積み重なることにより、障害のある児童生徒への指導や支援への自己効力感が高まるのではないかと考える。本吉・外牧（2019）が指摘するように、特別支援教育に関する理解が深いと、障害のある児童生徒への指導や支援に対する自己効力感が高くなることが想定される。したがって、普段から障害のある児童生徒と関わる機会が多い教員は、特別支援に対する理解もあり、交流及び共同学習に対する自己効力感も高いのではないかと考えられる。

交流及び共同学習の実施率が、小学校と比べて中学校の割合が低いこと、交流及び共同学習に参加する生徒も少なくなることから、本研究では中学校の教員を対象に交流及び共同学習の自己効力感について調査を行い、自己効力感を高めるために必要な要因について検討することを目的とする。

Ⅱ. 方 法

1. 調査対象者

A及びB市の中学校に在籍する教員を対象にした。A市2校及びB市1校の教員を対象として調査を実施した。回答は計36名の教員から回答を得ることができたが、記入漏れなどの観点から2名分の回答を分析に加えず、計34名を分析対象とした。調査期間は、20XX年Y月からY+3月であった。

2. 質問紙

質問紙は、以下のフェイスシート、交流及び共同学習における意識と障害理解、交流及び共同学習における自己効力感の項目から構成した。

フェイスシートは、取得している教員免許状の種類、障害のある人との関わり経験、障害のある生徒の指導経験、支援学級の担任経験などから構成した。

交流及び共同学習における意識と障害理解についての質問は、「期待領域」「態度領域」「懸念領域」「関わり領域」の4つの領域からなり、それぞれの領域を5項目で構成した（表1）。「期待領域」の質問は、「私は障害のある生徒への理解を深めることは、通常の教育活動の質を高めることができると考える」などであり、都築・野呂（2020）や小野・重山ら（2013）を参考として作成した。「態度領域」の質問項目は「不注意のある生徒も、支援体制を整えた上で、交流することができると思う」、「懸念領域」の質問は「私は、交流及び共同学習の時に、仕事の負荷が増えると心配する」、「関わり領域」の質問は「私は交流及び共同学習を通して、障害のある生徒の理解が深まったと思う」などであり、内河・飯田（2022）を参考として作成した。なお、回答は“強くそう思わない”“そう思わない”“そう思う”“強くそう思う”の4件法で回答するよう求めた。

交流及び共同学習における自己効力感についての質問は、「指導（個人）領域」「指導（全体）領域」「架け橋領域」「共同領域」の4つの領域から構成した（表2）。「指導（個人）領域」は5項目で、「知的障害のある生徒の様子を見て、

どのような支援が必要であるか理解できる」などの質問からなり、内河・飯田（2022）や深沢・河村（2020）を参考として作成した。「指導（全体）領域」は4項目で「交流及び共同学習の活動の前には、学級全体に、目標やめあてを決めさせて、確認することができる。」などの質問からなり、深沢・河村（2020）を参考として作成した。「架け橋領域」は3項目で、「対象生徒の行動に関して、その背景にある思いを周囲が納得できるように説明することができる」などの質問があり、同じく深沢・河村（2020）を参考として作成した。「共同領域」は5項目で、「交流及び共同学習の授業づくりの時に、特別支援学校の教員と連携することができる」などの質問から構成した。なお、回答は“強くそう思わない”“そう思わない”“そう思う”“強くそう思う”の4件法で回答するよう求めた。

表1 交流及び共同学習における意識と障害理解に関する質問項目

領域	質問項目
期待	私は障害のある生徒への理解を深めることは、通常の教育活動の質を高めることができると考える 私は交流及び共同学習は、これからの学級教育において不可欠だと思う。 私は交流及び共同学習を楽しみにしている。 私は交流及び共同学習がお互いの生徒にとって、よいものになると確信している。 私はできればもっと交流及び共同学習を推進していきたいと思う。
態度	コミュニケーションについて配慮（例えば、点字や手話）が必要な生徒も、支援体制を整えた上で、交流することができると思う。 テストで十分点数がとれない生徒も、支援体制を整えた上で、交流することができると思う。 不注意のある生徒も、支援体制を整えた上で、交流することができると思う。 学業に関する個別の指導計画や個別の教育支援計画を必要とする児童生徒も、支援体制を整えた上で、交流することができると思う。 自分の考えを言葉で表現しにくい生徒も、支援体制を整えた上で、交流することができると思う。
懸念	私は、交流及び共同学習の時に、障害のある子どもも含めた生徒全員に目を配ることが難しいと心配している。 交流及び共同学習の時に、自分のクラスに障害のある生徒を受け入れることになった場合、私は、今よりストレスを感じるのではないかと心配する。 私は、交流及び共同学習の時に、障害のある生徒は周囲の子どもに受け入れられないだろうと心配している。 私は、交流及び共同学習の時に、仕事の負荷が増えると心配する。 私は、障害のある生徒の指導について知識や技能を十分にもっていないのではないかと心配している。
関わり	私は必要な支援以外は、通常学級の生徒と同じように接するようにしている。 私は交流する生徒が自分でできることは支援をしないようにしている。 私は自分から交流する障害のある生徒に関わることができる。 私は交流及び共同学習を通して、障害のある生徒の理解が深まったと思う。 私は交流する生徒に対して、年齢相応に対応することを心がけている。

3. 手続き

A市及びB市にある中学校計3校にアンケート協力の依頼を電話で依頼し了承を得た後、各校に質問項目の一部を記入した依頼文と各校の学校長に質問項目の概略（学校によっては、アンケート項目を直接見てもらいながら）を持参して、本研究の目的や意図を口頭で説明をした。学校長からアンケート実施に関する承諾を得た後、アンケートの依頼文書と同時にQRコード等を学校のアドレス宛に送付した。送付したメールを各校長先生から、教職員に対し周知してもらい、QRコードから質問紙にアクセスして回答するよう求めた。

表2 交流及び共同学習における自己効力感に関する質問項目

領域	質問項目
指導（個人）	知的障害のある生徒の様子を見て、どのような支援が必要であるか理解できる。 課題の量や内容，方法，環境などを調整して，交流する生徒がスムーズに参加できるような工夫をすることができる。 もし，交流する生徒が混乱していたら，他の説明方法を用いたり手本を示したりすることができる。 交流する障害のある生徒の個別の教育的ニーズがみたされるように，学習課題を設定することができる。 交流する生徒が活躍できる場面や苦手な場面を把握することができる。
指導（全体）	交流及び共同学習の活動の前には，学級全体に，目標やめあてを決めさせて，確認することができる。 私は生徒をペアにしたり，あるいは少数派グループで学習させたりすることができる。 私は児童生徒に学級のルールを守らせることができる。 交流及び共同学習時に，学級の生徒必要な力や育てたい力を考えて，活動を組むことができる。
架け橋	できるようになったことなどを明確に伝えるなど，対象生徒のよき変容や成長を学級全体で分かち合うことができる。 対象生徒が苦手な克服に向けて努力している最中であることを学級全体に伝えることができる。 対象生徒の行動に関して，その背景にある思いを周囲が納得できるように説明することができる。
共同	私は，生徒が学校に適応できるように，その家族を支えることができる。 私は交流及び共同学習の意義や理解について，ほとんど持ち合わせていない人に対して教えることができる。 生徒の行動の中で，分からない時は特別支援学校の教員や，特別支援コーディネーター等に相談することができる。 私は親が安心して学校に来られるように配慮できる。 交流及び共同学習の授業づくりの時に，特別支援学校の教員と連携することができる。

4. 倫理的配慮

学校長には口頭と書面で本研究の趣旨及び倫理的配慮等を伝え，教職員に対しては書面に記して伝えた。なお，回答者には回答に答えてもらうことで，倫理的配慮の面において了承を得たものとするを伝え，了承した場合に回答するように求めた。なお，本研究に参加することにおいて，教職員に負担や不利益が生じることがないこと，回答をしなくてもよい権利があること，また，同意後もいつでも同意を撤回することができ，その場合は収集したデータ・資料はすべて破棄すること，（ただし，そのような申し出はなかった）測定値は統計的に処理され，個人が特定されることはなく，本研究で取得したデータは，研究及び教育のためにのみ用いられることを確認してもらい，アンケートを行った

Ⅲ. 結果

1. 特別支援学級の担当経験の有無による差の検討

表3，4に特別支援学校教諭免許状の有無及び障害のある人との関わり，特別支援学級担任経験，交流及び共同学習担当経験の有無について示した。免許状に関して有する教員は3名であり，ほとんどの教員が免許状を有していなかった。また，障害のある人との関わりについては全ての回答者が関わりがあると回答していた。よって今後の分析には，特別支援学級担任経験の有無と交流及び共同学習担当経験の有無を独立変数として使用することとした。

表3 特別支援学校教諭免許の有無 (N=34)

	人数
特別支援免許有	3
特別支援免許無	31

表4 障害のある人との関わり・
特別支援学級担任等の経験の有無 (N=34)

	有	無
関わりの経験	34	0
特別支援学級担任経験	10	24
交流及び共同学習担当経験	15	19

2. 特別支援学級の担当経験の有無による違いについて

特別支援学級の担当経験の有無による結果を表5, 6に示した。表5は, 交流及び共同学習における意識と障害理解について, 表6は, 交流及び共同学習に関する自己効力感についてまとめたものである。表にはそれぞれ平均, 標準偏差, t検定の結果をまとめた。

特別支援学級の担当経験の有無による交流及び共同学習における意識と障害理解に関する意識の違いをみると, 担当経験がある方が「関わり領域」, 「態度領域」, 「期待領域」において平均が高かった。有意差があった項目は, 「関わり領域」($t(32)=2.164, p<.05, d=0.815$), 「態度領域」($t(32)=2.471, p<.05, d=0.93$)であった。「期待領域」($t(32)=1.995, p<.1$)では, 有意傾向が見られた。

交流及び共同学習における自己効力感において, 特別支援学級の担当経験がある方がすべての項目で平均が高かった。t検定を行ったところ, 「架け橋領域」($t(32)=2.287, p<.05, d=0.861$), 「共同領域」($t(32)=2.345, p<.05, d=0.883$)「指導(全体)領域」($t(32)=2.046, p<.05, d=0.77$), 「指導(個人)領域」($t(32)=2.319, p<.05, d=0.873$)のすべての項目において有意差が見られた。

表5 交流及び共同学習における意識と障害理解

	特別支援学級担当経験あり			特別支援学級担当経験なし			t検定 t値	効果量 d	95%CI	
	N	平均	標準偏差	N	平均	標準偏差			下限	上限
関わり	10	3.14	0.327	24	2.925	0.235	2.164*	0.815	0.045	1.573
懸念	10	2.56	0.497	24	2.608	0.247	-0.293	-0.123	-0.86	0.619
態度	10	3.02	0.274	24	2.775	0.259	2.471*	0.93	0.152	1.695
期待	10	3.16	0.409	24	2.875	0.367	1.995 [†]	0.751	-0.015	1.506

($p<0.1^{\dagger}, 0.05^*, 0.01^{**}, 0.001^{***}$)

表6 交流及び共同学習に関する自己効力感

	特別支援学級担当経験あり			特別支援学級担当経験なし			t検定 t値	効果量 d	95%CI	
	N	平均	標準偏差	N	平均	標準偏差			下限	上限
架け橋	10	4.6	0.644	24	4.111	0.535	2.287*	0.861	0.087	1.621
共同	10	4.38	1.009	24	3.725	0.607	2.345*	0.883	0.108	1.645
指導(全体)	10	4.675	0.553	24	4.278	0.5	2.046*	0.77	0.003	1.526
指導(個人)	10	4.5	0.922	24	3.932	0.508	2.319*	0.873	0.099	1.634

($p<0.1^{\dagger}, 0.05^*, 0.01^{**}, 0.001^{***}$)

3. 交流及び共同学習の担当経験の有無による違いについて

表7, 表8は交流及び共同学習の担当経験の有無による結果を表にしたものである。表7については, 交流及び共同学習における意識と障害理解について, 表8については, 交流及び共同学習に関する自己効力感について示した。表にはそれぞれ平均, 標準偏差, t検定をまとめた。

交流及び共同学習の担当経験の有無による意識の差をみると, 担当経験がある方が, すべての領域において0.1~0.2の差で平均が高かった。違いを見るためにt検定を行ったところ, 有意差があった項目は, 「関わり領域」(t

(32) = -2.049, $p < .05$, $d = -0.708$) と「態度領域」($t(32) = -2.486$, $p < .05$, $d = -0.859$) であった。「期待領域」では、($t(32) = -1.275$, $p < .1$) では、有意傾向が見られた。

自己効力感においても、担当経験がある方が、すべての領域において平均が高かったが、 t 検定を行ったところ、いずれの領域も有意差がなかった。

表7 交流及び共同学習における意識と障害理解

	担当経験なし			担当経験あり			t 検定 t 値	効果量 d	95%CI	
	N	平均	標準偏差	N	平均	標準偏差			下限	上限
関わり	19	2.905	0.253	15	3.093	0.281	-2.049*	-0.708	-1.401	-0.004
懸念	19	2.558	0.317	15	2.64	0.356	-0.71	-0.245	-0.923	0.436
態度	19	2.747	0.265	15	2.973	0.26	-2.486*	-0.859	-1.561	-0.144
期待	19	2.853	0.345	15	3.093	0.427	-1.819 [†]	-0.628	-1.318	0.07

($p < 0.1$ [†], 0.05*, 0.01**, 0.001***)

表8 交流及び共同学習に関する自己効力感

	担当経験なし			担当経験あり			t 検定 t 値	効果量 d	95%CI	
	N	平均	標準偏差	N	平均	標準偏差			下限	上限
架け橋	19	4.14	0.449	15	4.4	0.747	-1.257	-0.434	-1.116	0.254
共同	19	3.853	0.676	15	4	0.935	-0.533	-0.184	-0.861	0.496
指導 (全体)	19	4.377	0.509	15	4.417	0.595	-0.208	-0.072	-0.749	0.606
指導 (個人)	19	3.974	0.519	15	4.257	0.859	-1.191	-0.412	-1.093	0.276

($p < 0.1$ [†], 0.05*, 0.01**, 0.001***)

4. 交流及び共同学習における意識・障害理解と自己効力感の相関関係

表9は、交流及び共同学習における意識・障害理解と自己効力感の相関関係を表したものである。交流及び共同学習における意識・障害理解と交流及び共同学習に関する自己効力感の関係の強さを示すため、ピアソンの相関係数を算出した。

その結果、中程度の相関があったのは、意識の「態度領域」と自己効力感のすべての項目、意識の「関わり領域」と自己効力感の「架け橋領域」・「指導 (全体) 領域」・「指導 (個人) 領域」の3項目であった。弱い相関があったのは、「関わり領域」と「共同領域」, 「懸念領域」と「共同領域」・「指導 (全体) 領域」・「指導 (個人) 領域」, 「期待領域」と自己効力感のすべての項目であった。程度の差はあるが、ほぼすべての項目の中で、交流及び共同学習における意識・障害理解と自己効力感は相関関係があったといえる。

表9 交流及び共同学習における意識・障害理解と自己効力感の相関関係

	関わり	懸念	態度	期待
架け橋	0.512**	0.24	0.555***	0.316 [†]
共同	0.298 [†]	0.33 [†]	0.494**	0.399*
指導 (全体)	0.469**	0.357*	0.585***	0.324 [†]
指導 (個人)	0.435*	0.398*	0.69***	0.324 [†]

($p < 0.1$ [†], 0.05*, 0.01**, 0.001***)

IV. 考察

本研究の目的は、中学校教員における交流及び共同学習の自己効力感を高めるために必要な要因について検討することであった。交流及び共同学習における意識と障害理解について、特別支援学級の担当経験の有無における違いでは、「私は必要な支援以外は、通常学級の生徒と同じように接するようにしている」などの「関わり領域」と「不注意のある生徒も、支援体制を整えた上で、交流することができると思う」などの「態度領域」で有意差が見られた。一方、「懸念領域」には有意差は見られなかった。また、交流及び共同学習における自己効力感については「架け橋領域」「共同領域」「指導（全体）領域」「指導（個人）領域」のすべての領域で有意差が見られた。

交流及び共同学習における意識と障害理解について、交流及び共同学習の担当経験の有無における違いでは、特別支援学級担当経験の有無と同じく、「懸念領域」において有意差は見られなかったが、「関わり領域」と「態度領域」で有意差が見られた。しかし、自己効力感においては有意差は見られなかった。本結果から、交流及び共同学習の担当経験は、「態度領域」や「関わり領域」のような交流及び共同学習における意識と障害理解に関しては影響は与えるが、自己効力感の向上にはつながらない可能性が示唆された。一方特別支援学級の担当経験の有無では、自己効力感である「架け橋領域」「共同領域」「指導（全体）領域」「指導（個人）領域」のすべての領域で有意差が見られた。特別支援学級の担当経験があれば、障害のある生徒と毎日関わり、実際に障害のある生徒に関する指導・支援に携わることになる。同時に、生徒の教育課程や指導計画を作成し、ねらいや評価を明確化しながら、系統的な学習計画を立てることも求められる。一般的に、成功経験は自己効力感を高める一要因となることが指摘されており（坂野・前田,2002）、このような密な指導・支援に伴う経験が、自己効力感を高めることに寄与している可能性がある。

交流及び共同学習における意識と障害理解と自己効力感の相関関係をみると、意識と障害理解の「態度領域」と自己効力感のすべての領域、意識と障害理解の「関わり領域」と自己効力感の「架け橋領域」、「指導（全体）領域」、「指導（個人）領域」の3領域に中程度の相関が示された。すなわち「態度領域」と「関わり領域」においては、自己効力感のほぼ全ての領域と相関関係が見られたことになる。交流及び共同学習における意識と障害理解に対する「態度領域」は障害のある生徒であっても交流及び共同学習が可能であると考えられる態度で構成しており、「関わり領域」は障害のある生徒に関わろうとする意識で構成している。先の結果と考え合わせると、障害のある生徒に対する交流及び共同学習に対する肯定的な態度や関わろうという意識と自己効力感は相互関連性のある意識でありながら、成功経験を伴うことによって、さらに自己効力感を高めることが可能となる可能性がある。加えて、自己効力感である「架け橋領域」と「関わり領域」「態度領域」との間にも相関が見られた。深沢・河村（2020）は、特別支援教育に関する理解の程度は教師のインクルーシブ行動の1つである架け橋対応に影響を及ぼすと指摘しており、本結果からも同様の影響によって相関が示されたと考えられる。

また、連携に対する自己効力感である「共同領域」は「態度領域」とのみ中程度の相関が見られた。相関分析であるため、因果関係を説明することはできないが、連携に対する自己効力感、肯定的な態度の形成に影響を及ぼす可能性があることを示唆しており、連携がもたらす効果の結果として得られる意識である可能性がある。因果関係については今後さらに検討する必要がある。

V. まとめと今後の課題

特別支援学級担当経験の有無で交流及び共同学習の自己効力感において違いがあるにも関わらず、交流及び共同学習の担当経験の有無では交流及び共同学習の自己効力感に違いが認められないことを考えれば、指導・支援の直接的な経験を通して、担当教員が生徒の変化に対して手応えを感じられる機会を得ることが必要となると考えられる。そのためには、年間を通して計画的・継続的に交流及び共同学習を位置付け、系統的な学習計画を立てて実施することによって、担当教員が生徒の変化に対する手応えを感じられる成果がえられる経験にする必要

があるだろう。一方で、特別支援学級の担当経験があっても、「懸念領域」においては有意差が見られない結果が示されている。有意差が見られなかった理由としては、担当経験のない者は“どう支援をすればよいか”という不安がある一方で、担当経験がある者は、普段の本人の様子などから“ちゃんとみんなと交流することができるだろうか”という不安を持つ可能性もある。

以上のことから、障害のある生徒に関わることは認知や理解につながるが、日常での何気ない関わりや、交流及び共同学習担当などの単発的な経験だけでは、徳田（2005）が示した知識化の段階や情緒的理解の段階にとどまる可能性があるだろう。一方で、特別支援学級の担当を経験するなど、障害のある生徒とある程度の期間で、意図をもって、密接に関わることを経験することによって、障害に対する理解に留まらず、障害のある生徒に対しての指導や支援、交流及び共同学習に対する自己効力感の向上につながっていくと考えられる。

しかしながら、本調査結果を一般化して結論づけるには調査対象者が少なく、より多くの教員を対象とした調査が必要であると考えられる。関連して、分析に用いた調査項目については、先行研究を参考として作成したものであるが、調査対象者の少なさから因子分析などを通して、尺度に関する信頼性や妥当性を検証したわけではない。今後、対象者を増やして調査項目や尺度に関する信頼性と妥当性を検証するなどについて検討する必要があると考える。

参考・引用文献

- 阿部二郎・丸山美音（2018）学校間の「交流及び共同学習」の課題 — “函館圏”の実態調査結果から —. 北海道教育大学大学院高度教職実践専攻研究紀要, 8, 131-141.
- 深沢和彦・河村茂雄(2020)インクルーシブ指導行動自己評定尺度（小学校版）の開発. 学級経営心理研究, 9, 7-17.
- 黒岩一雄・木宮敬信・柳瀬慶子・村本宗太郎・清水理央（2021）通常学級における『交流及び共同学習』の推進に関する研究—生徒の意識調査をもとに—. 常葉大学教育学部紀要, 41, 257-272.
- 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課（2017）障害のある児童生徒との交流及び共同学習等 実施状況調査結果
https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2017/10/30/1397010-3.pdf（2024.12.25最終閲覧）
- 文部科学省（2019）交流及び共同学習ガイド
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/_icsFiles/afieldfile/2019/04/11/1413898_01.pdf（2024.12.27最終閲覧）
- 本吉大介・外牧垣（2019）中学校での調査からみた教師の自己効力感と生徒の学校適応感の関連—中学校における特別支援教育体制の充実に向けた示唆—. 熊本大学教育学部紀要, 68, 89 - 96.
- 小野智弘・重山孝雄・富山友加里・戸ヶ崎泰子（2013）障害児との交流及び共同学習に関する意識評価尺度の改訂. 宮崎大学教育文化学部附属教育共同開発センター研究紀要, 21, 67-78.
- 坂野雄二・前田基成（2002）セルフエフィカシーの臨床心理学. 北大路書房.
- 徳田克己・水野智美（2005）障害理解-心のバリアフリーの理論とその実践. 誠信書房.
- 都築繁幸・野呂幸未(2020)小学校教師のインクルーシブ教育システム観に及ぼす要因の検討. 東京通信大学紀要 3,119-132.
- 内河水穂子・飯田順子(2022)小学校教師の知的障害児に対するインクルーシブな関わりの内容と影響要因の検討. 特殊教育学研究, 60(2), 63-74.