

<原 著>

公立小学校における「障害に関する授業」の実施状況と課題

— 担当教員に対する質問紙調査を通して —

樋口 功季*・林田 真志**・河原 麻子***・新海 晃****

「障害に関する授業」の実態及び困難・課題を探り、困難・課題と関係する要素について探ることを目的として、公立小学校の教員に対する質問紙調査を実施した。カテゴリカル主成分分析の結果、困難・課題としては【1. 授業を実施に移す上での困難・課題】【2. 前提知識における困難・課題】【3. 人的環境や時間に関する困難・課題】の3成分が抽出された。第1成分は、当該授業の指導法に関する研修会等により軽減される可能性が、第2成分は、読書教材による授業を実施することで高まり、当該授業に関する「6学年にわたる計画」があることで低減される可能性が、第3成分は、障害者講演の授業の実施者は抱きにくくLD・ADHDを取り扱った授業の実施者は抱きやすい可能性が、それぞれ示された。これらの結果から、困難・課題を低減するには、第1成分に関しては当該授業の指導法に着目した研修会の充実を図ること、第2成分に関しては教科書の記述も勘案した上で全校的に当該授業に取り組むこと、第3成分に関しては教員養成・現職段階での学びや研修会を充実させることや当該授業実践例を更に蓄積していくことが重要であると考えられた。

キーワード：障害理解教育 公立小学校 カテゴリカル主成分分析 困難・課題

I. 問題の所在と目的

国内外において、子供の障害や障害者に対する態度を向上させるための介入が実施されてきており、海外においてはDisability Awareness Interventions (DAI)の理念のもとに行われることもある。Lindsay and Edwards (2013)は、DAIの取り組みが障害者への知識や態度に影響を及ぼすことに効果的である可能性を示している。加えて、学校という環境における同様の介入の効果に関しても検討がなされており、障害者との直接的・間接的接触は、子供の障害に対する態度を向上させることに関して効果的であることが示されている (Armstrong, Morris, Abraham, & Tarrant, 2017)。

我が国における同様の取り組みとしては、「交流及び共同学習」があり (金丸・片岡, 2016)、現在ではそれらが「障害理解教育」の一つの方法として位置づけられることも多い (楠見, 2016)。障害理解教育の定義は

様々であるが、諸定義の共通点として、堤・今枝・山本・金森 (2008)は、「障がいの有無に拘らず、全ての人を対象としていること」「障がいの科学的認識を通して人間への理解を促すこと」の2点を挙げている。共生社会の形成に向けた特別支援教育の推進 (報告)において障害者理解の重要性が示されていることを鑑みても (中央教育審議会初等中等教育分科会, 2012)、障害者理解を内包する (水野, 2016)「障害理解」のための教育、すなわち障害理解教育を推進していくことは重要なことといえる。この障害理解教育やそれに類する取り組みは、中等教育学校段階よりも初等教育学校段階において効果的であるとされる (Armstrong, Morris, Abraham, Ukoumunne, & Tarrant, 2016)。

現在、公立の小学校において、交流及び共同学習を含む障害理解教育が実践されており (今枝・楠・金森, 2013)、授業外の時間においても障害理解教育がなされている (五十嵐・河合, 2017)。

だが、交流及び共同学習の重要性は小学校学習指導要領解説において示されているものの (文部科学省, 2017)、障害理解教育を幼児期から系統的に学ぶ重要性 (徳田・水野, 2005) やその方法等については言及がなされていない。そのため、障害理解教育の取り組みは各学校や教員に委ねられる形となり、学校や教員

* 福岡県立福岡聴覚特別支援学校

** 広島大学大学院人間社会科学部研究科

*** 広島大学大学院教育学研究科博士課程後期学習開発専攻

**** 東京学芸大学教育学部特別支援教育教室

が様々な困難や課題を有していることが示されている(例えば、五十嵐ら, 2017等)。こうした困難や課題に影響を及ぼし得る要因や関係を有する要素について探った研究はほとんどみられないが、障害理解教育の授業実施上の困難・課題やそれに関係する要素を明らかにすることは、当該授業を実施するための環境の在り方等を検討する上で重要であると考えられる。

これらの現状を踏まえ、公立小学校における障害理解教育の授業の取り組みの実態とそこで生じる困難・課題、その困難や課題に関連する要素について探ることを目的とし、質問紙調査を実施した。なお、障害理解教育は授業時間外においても実施されているが(五十嵐ら, 2017)、障害理解教育における困難や課題に関しては授業において生じるものが中心に報告されている。そのため、本研究では障害理解教育のうち特に授業としての取り組みに焦点を当て、それらを「障害や障害のある者に関する内容について取り扱った授業」(以下、「障害に関する授業」とする)とした上で調査を進めた。本稿では、その結果の一部を報告する。

II. 方法

1. 調査対象者及び調査期間

Microsoft Excel 2016の関数により発生させた乱数を全国の各公立小学校に割り当て、都道府県ごとに、割り当てられた乱数の値が大きい上位10校(計470校)を抽出した。依頼に際しては、「前年度において学級担任をもち、かつ、前年度に『障害に関する授業』を実施された先生」に該当する教員に回答を依頼した。調査期間は201X年4月から同年10月であった。

2. 質問紙の構成

「障害」に関しては、文部科学省が示した「特別支援教育の対象の概念図(義務教育段階)」及びDSM-5に基づき、「視覚障害、聴覚障害、知的障害、肢体不自由、病弱(身体虚弱)、言語障害、自閉症/自閉症スペクトラム障害、情緒障害、学習障害(LD)、注意欠陥多動性障害/注意欠如・多動症(ADHD)など」を指すこととした。また、「障害に関する授業」に関しては、「授業の主なねらいが、『障害』や『障害のある方(児童も含む)』について、その存在に気付くことや知ること、偏見や差別意識を解消すること、捉え方や認識に変容をもたらすこと、多様性の一つとして障害を捉えること等にある授業のこと」を指すこととした。

回答を求めた質問項目について、Table 1に示す。

Table 1 質問紙における質問項目

問1	－担当学年
問2	－障害のある/障害の疑いのある児童の在籍状況
問3	－授業の実実施計画の有無
問4	－昨年度において実施した授業内容
問5	－授業を実施するねらい
問6	－障害に関する授業についての困難や課題
問7	－保護者との連携等に関する困難や課題
問8	－研修会や勉強会の参加経験
問9	－相談できる相手の有無
(基本情報－教職年数・免許・特支学校/学級経験・学級数)	

問3に関しては森・越野(2008)を、問4に関しては今枝ら(2013)を参考に項目を作成した。

問6の項目作成に際しては、以下の4過程を経た。

【過程1】では、「障害に関する授業を実施する際に教員が感じる困難・課題」にあたる文を、松田(2008)、三浦(2003)、西館・徳田・水野(2005)、小野・徳田(2007)、西館・宮田・徳田(2012)、真城(2002)、芝田(2013)、乾・金森・寺井(2014)、五十嵐ら(2017)より抽出した(実施者:第1筆者)。【過程2】では、抽出文の類似性を基に分類や統合を行い、項目文を作成した(実施者:第1筆者)。【過程3】では、妥当性等について協議を行い、暫定項目文を作成した(実施者:特別支援教育を専門とする大学教員1名及び特別支援教育を専攻する大学院生3名)。協議では、「項目間の概念重複」「特定前提条件の必要性」「抽出文と項目文の乖離」「ダブルバーレル」「表現の不適切性」「表現や定義の不明確性」の問題点が指摘され、変更が行われた。【過程4】では、暫定質問項目の表面的・内容的妥当性の検討が行われた(実施者:公立小学校教員4名)。ここでは、「障害」の定義や項目文が不明確であるとの指摘や、困難・課題の項目文について削除あるいは追加が好ましいとの意見等が得られた。これらの指摘を基に、変更を行った。なお、各項目に対しては、昨年度の実績を基に回答を求めることとした。

3. 倫理的配慮

協力可能との回答があった学校に対し、調査目的、調査協力の任意性、個人情報取り扱い、調査結果の公表形態、問い合わせ先について文書(質問紙の表紙)にて伝え、本質問紙への回答をもって調査内容に同意したものと判断した。なお、本研究は本学教育学研究科倫理審査委員会の承認を受けて実施した。

4. 分析方法

記号・数値記入式の項目では単純集計及び統計処理を、自由記述式の項目では内容の類似性をもとにカテゴリ分類を行った。分析や統計処理に際しては、SPSS Statistics Grad Pack 26を利用した。また、効果量の算出の際には、水本・竹内（2008）の計算シートを使用するために、Microsoft Excel 2016を利用した。

分析においては、「障害に関する授業」における困難・課題17変数の縮約・分類を目的として、順序尺度の変数にも適切である（Linting, Meulman, Groenen, & Kooij, 2007）、カテゴリカル主成分分析を行った。カテゴリカル主成分分析において成分数を決定する際には、スクリープロット及び解釈可能性が基準となる（Linting & Kooij, 2012）。また、通常の主成分分析においては累計寄与率も次元数決定の参考とされるが（内田, 2013）、累積寄与率が縮約の達成度や情報の損失量を表すことを鑑みると、これについても参考とする必要があると考えられた。よって、①スクリープロット、②寄与率、③解釈可能性の3点を基に次元数を決定することとした。成分数の決定後、Linting et al. (2012) の手法に基づき Varimax 回転を実施した。欠損値には、付加カテゴリを与えることとした。この3成分と関係を有する項目を探るにあたり、教職経験年数との検定にはスピアマンの順位相関検定を、「6学年にわたる計画」との検定にはクラスカル・ウォリス検定（ボンフェローニ修正）を、その他の項目との検定にはマン・ホイットニーのU検定を用いた。欠損値については、ペアワイズ法を適用した。

Ⅲ. 結果

1. 回収率

調査協力を依頼した全470校のうち、189校より可否の回答があり、そのうち、61校より協力可能との回答を得た。協力可能との回答のあった小学校宛てに質問紙を送付し、最終的に、54校（全協力依頼校の11.5%）の学校から59名分の回答を得た。

2. 回答者について

回答者の平均教職経験年数は18.6年（ $SD=11.7$ ）であった。特別支援学校勤務経験者は6名であり、期間は、いずれも4年未満であった。特別支援学級担任経験者は24名（ $M=5.8$ 年, $SD=6.6$ ）であり、特別支援学校教諭免許状の保有者は13名であった。

3. 担任学級の在籍児童

第1学年を担当した者が5名（8.5%）、第2学年が6名（10.2%）、第3学年が9名（15.3%）、第4学年が14名（23.7%）、第5学年が9名（15.3%）、第6学年が9名（15.3%）であり、複数の学年の児童が在籍する学級を担当した者が7名（11.9%）であった。

在籍児童の実態については、41名（69.5%）の回答者が、「障害の診断を受けた児童が在籍していた」と回答した。在籍児童の障害種については、障害のある児童が複数名在籍していた場合や、1人の児童が複数の障害種を併せ有していた場合などにおいても、それら全ての障害種を選択するよう求めた。延べ選択者数と割合はFig. 1の通りである。

また、33名（55.9%）の回答者が、「診断は無いものの障害の疑いのある児童」が在籍していたと回答し

Table 2 「障害に関する授業」の9項目

<ul style="list-style-type: none"> ・ 校内外の特別支援学級又は特別支援学校の児童生徒と交流する（交流及び共同学習） ・ 介護施設や障害者支援施設を訪問し、見学や交流する機会をもつ（施設交流） ・ 障害の状態をシミュレート（疑似体験）することにより、障害のある方が感じる不便や不安を肌で感じ、認識を深める（障害シミュレーション体験） ・ 学級や学校に在籍している障害のある児童の実態について、教師から話を聞く（在籍児童の説明） ・ 読書教材（絵本や教科書等を含む）をもとに、障害について学ぶ（読書教材） ・ ビデオなどの映像教材をもとに、障害について学ぶ（ビデオ教材） ・ 障害のある方をゲストティーチャーとして招き、児童に向けた交流会や講演会を開催する（障害のある方による講演） ・ 障害のある子をもつ保護者の話を聞いて、これまでの苦労やこれからの願いを聞く（保護者による講演） ・ 特別支援教育を専門とする（大学の教員や特別支援教育を専門とする指導者を含む）をゲストティーチャーとして招いて話を聞く（専門家による講演）

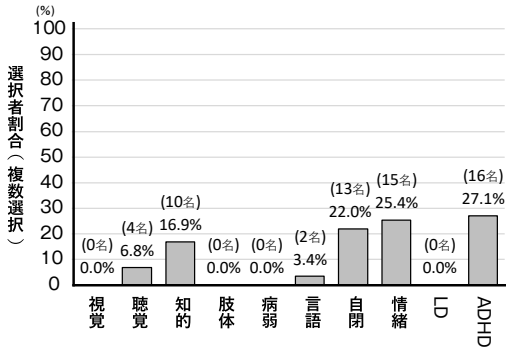


Fig. 1 障害の診断を受けた児童の在籍状況

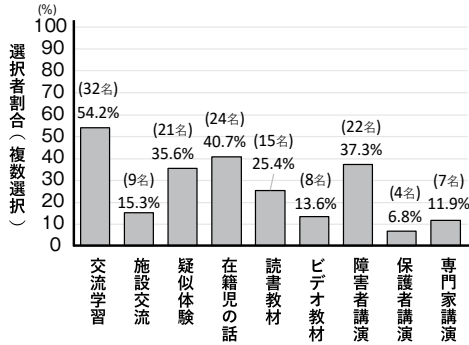


Fig. 2 授業内容9項目の選択率

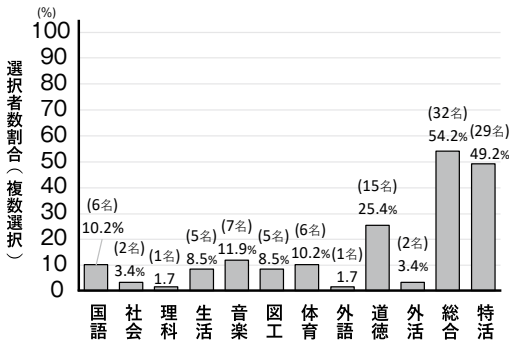


Fig. 3 授業を実施した教科・領域の選択率

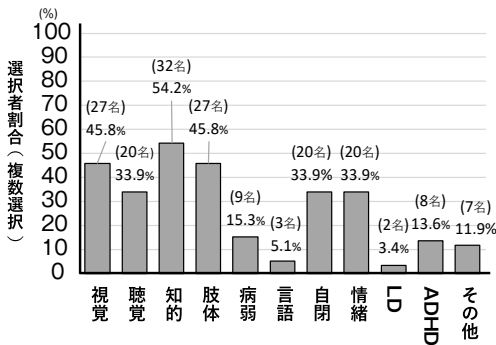


Fig. 4 授業において取り扱った障害種の選択率

ていた。具体的な困難に関しては、“LD”や“発達障害”という記述をする回答者が10名あった。

4. 「障害に関する授業」についての計画

「障害に関する授業」に関する実施計画の作成状況について、3つの選択肢のうちいずれかを選択するよう求めた。回答者数は、「6学年にわたる計画があり、内容や時期を決めて行っていた」（「計画あり」）は13名（22.0%）、「障害について学習するという計画はあったが、その取り扱う内容や時期については担任の教員の裁量に委ねられている部分が大きかった」（「一部計画あり」）は21名（35.6%）、「学校全体としての計画は無いものの、学年や学級単位で内容を選択して取り組んでいた」（「計画なし」）は24名（40.7%）であり、未回答は1名（1.7%）であった。

5. 昨年度における「障害に関する授業」の実施状況

「障害に関する授業」の実施状況について、9つの授業内容（Table 2）のうち実施したものを全てを選択するよう求めた。

1) 授業実施時間

昨年度に実施した授業のそれぞれについて、実施単位時間数を数値で回答するよう求めた。総実施時間数は、1～5時間の者が29名（49.2%）、6～10時間の者が15名（25.4%）、11～20時間の者が11名（18.6%）、21時間以上の者が4名（6.8%）であった。

2) 実施した授業内容

昨年度に実施した授業内容について、実施したものを全てを選択するよう求めた。結果は、Fig. 2の通りである。割合の数値は、 $(\text{当該授業を実施したと回答した者の数} / \text{全回答者数} 59) \times 100$ の式により算出した。

3) 授業の教育課程上の位置付けと取り扱った障害種

授業内容ごとに、授業を実施した教科・領域と、授業において取り扱った障害種を全て選択するよう求めた。結果はFig. 3及びFig. 4の通りである。割合の数値は、 $(\text{その教科・領域あるいは障害種を選択した回答者数} / \text{全回答者数} 59) \times 100$ の式により算出した。

4) 授業内容と障害種・教科等

昨年度に実施した授業内容のそれぞれにおいて、教育課程上の位置付け及び取り扱った障害種について全てを選択するよう求めた。結果は、Table 3及びTable 4の通りであった。授業内容－教科・領域間の対応（Table 3）についてみると、「交流学習」がどの教科・領域でも実施されていることや、「疑似体験」が全て総合的な学習の時間（つまり、3年生以上）で実施さ

Table 3 各授業内容における、実施した教科・領域の選択数

	実施した教科・領域											
	国語 (6件)	社会 (2件)	理科 (1件)	生活 (5件)	音楽 (7件)	図工 (5件)	体育 (6件)	外国語 (1件)	道徳 (20件)	外活 (3件)	総合 (63件)	特活 (42件)
交流学习	1件	1件	1件	4件	7件	4件	6件	1件	3件	1件	12件	17件
施設交流	—	1件	—	—	—	—	—	—	1件	1件	3件	—
疑似体験	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	19件	—
在籍児の話	1件	—	—	1件	—	—	—	—	4件	—	3件	15件
読書教材	4件	—	—	—	—	—	—	—	5件	—	3件	3件
ビデオ教材	—	—	—	—	—	—	—	—	3件	1件	4件	—
障害者講演	—	—	—	—	—	—	—	—	4件	—	15件	3件
保護者講演	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1件	2件
専門家講演	—	—	—	—	—	1件	—	—	—	—	3件	2件

Table 4 各授業内容における、取り扱った障害種の選択数

	取り扱った障害種										
	視覚 (37件)	聴覚 (26件)	知的 (46件)	肢体 (50件)	病弱 (13件)	言語 (4件)	自閉 (31件)	情緒 (31件)	LD (2件)	ADHD (11件)	その他 (5件)
交流学习	—	—	26件	7件	7件	3件	15件	16件	—	4件	—
施設交流	1件	—	—	1件	—	—	—	—	—	—	2件
疑似体験	15件	5件	—	15件	1件	—	—	—	—	—	—
在籍児の話	1件	4件	14件	2件	3件	1件	10件	10件	1件	5件	1件
読書教材	6件	4件	1件	8件	—	—	3件	2件	—	—	—
ビデオ教材	1件	1件	2件	4件	—	—	1件	—	1件	1件	1件
障害者講演	11件	9件	—	9件	1件	—	—	—	—	—	—
保護者講演	—	1件	1件	—	—	—	2件	1件	—	—	1件
専門家講演	2件	2件	2件	4件	1件	—	—	2件	—	1件	—

れていることなどが見て取れた。また、授業内容一取り扱った障害種間の対応 (Table 4) についてみると、「交流学习」や「在籍児の話」では知的障害や自閉症、情緒障害が多く取り扱われており、「疑似体験」や「障害者講演」、「読書教材」においては、視覚障害・聴覚障害・肢体不自由が多く取り扱われていることが明らかとなった。

6. 「障害に関する授業」におけるねらい

「障害に関する授業」の全授業を通してのねらいについて、7項目のうち当てはまるもの全てを選択するよう求めた。選択者数は、多い順に「障害のある方への偏見や差別意識を解消すること」及び「障害や障害のある方の存在に気付き、身近なものとして捉えること」53名、「障害の特性や障害から生じる困難について学ぶこと」及び「障害の有無に関わらず、共に生き

る社会 (共生社会) を作ろうとする意識をもつこと」50名、「障害のある方との具体的な接し方や支援技術について学ぶこと」46名、「障害について学ぶことを通して、障害を人間の多様性の1つとして捉えたり、多様性について考えたりすること」45名、「障害に関わる制度や設備、活動について学ぶこと」36名であった。

7. 「障害に関する授業」を実施するにあたっての保護者との連携等に関する困難・課題

「障害に関する授業」を行う際、障害のある児童や障害のない児童の保護者との連携等に関して、難しさや課題を感じることがあるか否かについて回答を求めたところ、回答者数は、「はい」28名 (47.5%)、「いいえ」30名 (50.8%)、未回答1名 (1.7%) であった。その困難・課題として、「保護者の理解や合意を得た

Table 5 障害に関する授業における「困難・課題」の回答結果及びカテゴリカル主成分分析の結果

「困難・課題」項目文	中央値	成分負荷量			合計
		1	2	3	
⑬体験や活動自体が目的化してしまい、児童の学びを深めることができない	3.0	.938	-.057	-.066	
⑮障害のある方とどのように接してよいのかが分からない	2.0	.934	.004	-.055	
③「障害に関する授業」において何を指導内容とすべきかが分からない	3.0	.853	.030	-.028	
⑦児童が興味を示すような指導方法が分からない	3.0	.689	.004	.044	
⑧児童が「障害に関する授業」で学んだことを活かす機会や場面无い	3.0	.614	.109	-.236	
⑭評価方法が明確に定まっていない	4.0	.602	.047	.344	
⑥児童の発達段階に合った指導内容を選ぶことが難しい	4.0	.115	.968	.017	
②障害のある方の生活や生活上の困難についての知識が不足している	3.5	.074	.966	-.020	
①障害に関する知識が不足している	3.0	.081	.966	-.031	
④障害について説明するとき、表現に戸惑うことがある	3.0	.111	.629	-.454	
⑨児童の学習の難しさが障害種によって異なる	4.0	.313	-.510	.432	
⑯人手不足により、安全面や効率面が確保できない	3.0	-.068	.038	.772	
⑪GTとしての協力をお願いしたいとき、お願いする相手が思い浮かぶ	3.0	-.121	.037	.757	
⑮時間の制約により、一つ一つの活動に十分な時間がかけられない	4.0	.210	-.270	.746	
⑰校内の教員間で「障害に関する授業」に対する意識に差がある	3.0	.249	-.392	.689	
⑩学校や教員が、教材や教具を確保・準備することが難しい	4.0	.103	.014	-.676	
⑫GT(ゲストティーチャー)に協力を依頼することに、心理的な抵抗はない	2.0	-.236	.434	.452	
Cronbach's α		.798	.790	.754	.969
固有値		4.021	3.895	3.439	11.355
寄与率		23.651	22.911	20.228	66.790

り、保護者と話し合ったりすることが難しいこと」(12名)、「子供の障害への認識や受容が十分でないこと」(6名)、「当該授業に対する必要感や認識に保護者間でずれがあること」(4名)等の内容が記述された。

8. 「障害に関する授業」に関する研修会や勉強会への参加経験

教職に就いてから昨年度までにおいて「障害に関する授業」の指導法に関する研修会や勉強会に参加した経験があるか否かについて、回答を求めた。回答者数は、「はい」23名(39.0%) (平均経験回数=7.5回, $SD=5.6$)、「いいえ」36名(61.0%)であった。内容については、「障害や特別支援教育に関すること」「障害のある児童が在籍する学級における授業や学級経営の在り方に関すること」「障害について子供にどのように伝えるかの方法に関すること」等の記述がなされた。

9. 相談相手の有無

「障害に関する授業」を実施する際あるいは実施しようと考えた際に、相談することのできる相手(組織・機関や個人)がいたか否かについて、回答を求めた。回答者数は、「はい」が54名(91.5%)、「いいえ」が5名(8.5%)であった。相談相手としては、同僚や

管理職、特別支援学級担任、特別支援学校教員等が挙げられた。

10. 「障害に関する授業」における困難・課題

「障害に関する授業」を行うにあたっての困難・課題17項目のそれぞれについて、「1. 全く当てはまらない」「2. 当てはまらない」「3. どちらとも言えない」「4. 当てはまる」「5. 非常に当てはまる」のうち最も当てはまるものを選択するよう求めた(⑪と⑫は逆転処理を実施)。回答結果は、中央値が3未満のものは⑤、⑫の2項目であり、中央値が3より大きい項目は、②・⑥・⑨・⑩・⑭・⑮の6項目であった(Table 5)。

1) 「困難・課題」のカテゴリカル主成分分析結果

困難・課題17項目の縮約・分類を目的として、カテゴリカル主成分分析を実施した。成分数については、スクリープロットが1, 2, 3, 17成分時のいずれにおいても第4次元目にエルボーを示していること、第3成分の累積寄与率が66.79%と、内田(2013)の基準(50%から70%以上)を満たすこと、以下の通り解釈が可能であることの3点を踏まえ、成分数を3とした。第1成分は、体験の目的化、障害者と接する際の戸惑いなど授業を実施する際の困難・課題と、授業の事前・事後(構想や評価の段階)における困難・課題

Table 6 「困難・課題」3成分の得点と他項目との検定結果

	6学年にわたる実施計画			診断のある児童の在籍	診断のない児童の在籍	研修機会	相談相手	免許保有	特校経験	特級経験
	有一無	有一一部	一部>無							
【第1成分】 授業を実施に移す上での 困難・課題	有<無 ($p=1.000$) $Z=0.334$ $r=0.055$	有<一部 ($p=0.349$) $Z=1.570$ $r=0.269$	一部>無 ($p=0.425$) $Z=1.470$ $r=0.219$	あり>なし ($p=0.542$) $Z=0.609$ $r=0.079$	あり>なし ($p=0.748$) $Z=0.321$ $r=0.042$	あり<なし ($p=0.022$) $Z=2.285$ $r=0.297$	あり<なし ($p=0.843$) $Z=0.218$ $r=0.028$	あり<なし ($p=0.400$) $Z=0.841$ $r=0.109$	あり>なし ($p=0.651$) $Z=0.476$ $r=0.062$	あり>なし ($p=0.865$) $Z=0.170$ $r=0.022$
【第2成分】 前提知識に おける 困難・課題	有<無 ($p=0.040$) $Z=2.475$ $r=0.407$	有<一部 ($p=0.374$) $Z=1.535$ $r=0.263$	一部<無 ($p=0.896$) $Z=1.039$ $r=0.155$	あり<なし ($p=0.143$) $Z=1.465$ $r=0.191$	あり>なし ($p=0.401$) $Z=0.840$ $r=0.109$	あり<なし ($p=0.816$) $Z=0.233$ $r=0.030$	あり<なし ($p=0.906$) $Z=0.136$ $r=0.018$	あり<なし ($p=0.855$) $Z=0.183$ $r=0.024$	あり>なし ($p=0.816$) $Z=0.251$ $r=0.033$	あり>なし ($p=0.347$) $Z=0.941$ $r=0.123$
【第3成分】 人的環境や 時間に関する 困難・課題	有<無 ($p=0.394$) $Z=1.509$ $r=0.248$	有<一部 ($p=0.452$) $Z=1.437$ $r=0.246$	一部<無 ($p=1.000$) $Z=0.041$ $r=0.006$	あり<なし ($p=0.521$) $Z=0.642$ $r=0.084$	あり<なし ($p=0.725$) $Z=0.351$ $r=0.046$	あり<なし ($p=0.756$) $Z=0.311$ $r=0.040$	あり<なし ($p=0.069$) $Z=1.824$ $r=0.237$	あり<なし ($p=0.715$) $Z=0.366$ $r=0.048$	あり>なし ($p=0.912$) $Z=0.125$ $r=0.016$	あり>なし ($p=0.071$) $Z=1.805$ $r=0.235$

Table 7 「困難・課題」3成分の得点と各授業内容の実施状況との検定結果

	各授業内容の実施の有無									
	交流学习	施設交流	疑似体験	在籍児	読書教材	ビデオ教材	障害者講演	保護者講演	専門家講演	
【第1成分】 授業を実施に移す上での 困難・課題	実施<未実施 ($p=0.429$) $Z=0.791$ $r=0.103$	実施>未実施 ($p=0.916$) $Z=0.105$ $r=0.014$	実施<未実施 ($p=0.624$) $Z=0.491$ $r=0.064$	実施<未実施 ($p=0.963$) $Z=0.046$ $r=0.006$	実施>未実施 ($p=0.520$) $Z=0.644$ $r=0.084$	実施<未実施 ($p=0.912$) $Z=0.111$ $r=0.014$	実施>未実施 ($p=0.490$) $Z=0.690$ $r=0.090$	実施<未実施 ($p=0.058$) $Z=1.900$ $r=0.247$	実施<未実施 ($p=0.688$) $Z=0.422$ $r=0.055$	
【第2成分】 前提知識に おける 困難・課題	実施>未実施 ($p=0.915$) $Z=0.107$ $r=0.014$	実施<未実施 ($p=0.423$) $Z=0.801$ $r=0.104$	実施<未実施 ($p=0.496$) $Z=0.681$ $r=0.089$	実施>未実施 ($p=0.537$) $Z=0.617$ $r=0.080$	実施>未実施 ($p=0.020$) $Z=2.333$ $r=0.304$	実施>未実施 ($p=0.425$) $Z=0.797$ $r=0.104$	実施<未実施 ($p=0.490$) $Z=0.690$ $r=0.090$	実施<未実施 ($p=0.124$) $Z=1.568$ $r=0.204$	実施<未実施 ($p=0.350$) $Z=0.961$ $r=0.125$	
【第3成分】 人的環境や 時間に関する 困難・課題	実施>未実施 ($p=0.988$) $Z=0.015$ $r=0.002$	実施>未実施 ($p=0.643$) $Z=0.464$ $r=0.060$	実施>未実施 ($p=0.740$) $Z=0.332$ $r=0.043$	実施<未実施 ($p=0.688$) $Z=0.401$ $r=0.052$	実施<未実施 ($p=0.394$) $Z=0.853$ $r=0.111$	実施<未実施 ($p=0.757$) $Z=0.310$ $r=0.040$	実施<未実施 ($p=0.007$) $Z=2.696$ $r=0.351$	実施<未実施 ($p=0.232$) $Z=1.236$ $r=0.161$	実施>未実施 ($p=0.605$) $Z=0.539$ $r=0.070$	

Table 8 「困難・課題」3成分の得点と取り扱った障害種との検定結果

	各取り扱った障害種の有無										
	視覚	聴覚	知的	肢体	病弱	言語	自閉	情緒	LD	ADHD	
【第1成分】 授業を実施に移す上での 困難・課題	実施>未実施 ($p=0.637$) $Z=0.472$ $r=0.061$	実施<未実施 ($p=0.136$) $Z=1.489$ $r=0.194$	実施=未実施 ($p=1.000$) $Z=0.000$ $r=0.000$	実施>未実施 ($p=0.927$) $Z=0.091$ $r=0.012$	実施>未実施 ($p=0.752$) $Z=0.316$ $r=0.041$	実施>未実施 ($p=0.457$) $Z=0.794$ $r=0.103$	実施>未実施 ($p=0.522$) $Z=0.641$ $r=0.083$	実施<未実施 ($p=0.631$) $Z=0.480$ $r=0.062$	実施<未実施 ($p=0.760$) $Z=0.335$ $r=0.044$	実施<未実施 ($p=0.982$) $Z=0.022$ $r=0.003$	
【第2成分】 前提知識に おける 困難・課題	実施>未実施 ($p=0.648$) $Z=0.456$ $r=0.059$	実施<未実施 ($p=0.701$) $Z=0.384$ $r=0.050$	実施>未実施 ($p=0.533$) $Z=0.624$ $r=0.081$	実施>未実施 ($p=0.186$) $Z=1.324$ $r=0.172$	実施<未実施 ($p=0.448$) $Z=0.759$ $r=0.099$	実施>未実施 ($p=0.635$) $Z=0.518$ $r=0.067$	実施>未実施 ($p=0.120$) $Z=1.553$ $r=0.202$	実施>未実施 ($p=0.396$) $Z=0.849$ $r=0.111$	実施>未実施 ($p=0.790$) $Z=0.293$ $r=0.038$	実施<未実施 ($p=0.121$) $Z=1.550$ $r=0.202$	
【第3成分】 人的環境や 時間に関する 困難・課題	実施<未実施 ($p=0.891$) $Z=1.137$ $r=0.018$	実施<未実施 ($p=0.256$) $Z=1.137$ $r=0.148$	実施>未実施 ($p=0.162$) $Z=1.400$ $r=0.182$	実施>未実施 ($p=0.819$) $Z=0.228$ $r=0.030$	実施>未実施 ($p=0.487$) $Z=0.696$ $r=0.091$	実施>未実施 ($p=0.276$) $Z=1.139$ $r=0.148$	実施>未実施 ($p=0.396$) $Z=0.849$ $r=0.111$	実施>未実施 ($p=0.353$) $Z=0.929$ $r=0.121$	実施>未実施 ($p=0.001$) $Z=2.387$ $r=0.311$	実施>未実施 ($p=0.014$) $Z=2.458$ $r=0.320$	

の項目が強く負荷していることから、【1. 授業を実施に移す上での困難・課題】と命名した。第2成分は、発達段階に合わせた指導内容を選ぶ困難さや、障害に関する知識の不足、障害者に関する知識の不足などの項目が強く負荷していることから、発達段階や障害(者)に関する知識といった、授業を実施する【2.

前提知識における困難・課題】と命名した。第3成分においては、人手不足や時間の制約、ゲストティーチャーや教員に関わる困難・課題の項目が強く負荷していることから、【3. 人的環境や時間に関する困難・課題】と命名した。

2) 「困難・課題」の3成分と他の項目との関係

困難・課題の成分と他の項目との関係を見るため、有意水準を5%として方法に示した3種の検定を実施した。結果はTable 6, Table 7, Table 8の通りであり、有意な結果である場合には数値に下線と太字を付した。以下、有意であった結果について言及する。

【1. 授業を実施に移す上での困難・課題】については、「障害に関する授業」の指導法に関する研修会・勉強会への参加経験「あり」群 (Mean Rank = 23.61) よりも「なし」群 (Mean Rank = 34.08) の方が、成分得点が高かった ($U = 267.000$, $z = 2.285$, $p = .022$, $r = .297$)。

【2. 前提知識における困難・課題】については、実施計画の項目との関係において有意な結果が得られた ($H(2) = 6.128$, $p = .047$)。具体的には、実施計画「あり」群 (Mean Rank = 20.23) よりも「なし」群 (Mean Rank = 34.63) の方が、成分得点が高かった ($U = 14.394$, $z = 2.475$, $p = .040$, $r = .407$)。また、「読書教材」の授業内容「未実施」群 (Mean Rank = 26.95) よりも「実施」群 (Mean Rank = 38.93) の方が、成分得点が高かった ($U = 464.000$, $z = 2.333$, $p = .020$, $r = .304$)。

【3. 人的環境や時間に関する困難・課題】については、「障害者講演」の授業内容「実施」群 (Mean Rank = 22.18) よりも「未実施」群 (Mean Rank = 34.65) の方が、成分得点が高かった ($U = 235.000$, $z = 2.696$, $p = .007$, $r = .351$)。また、LDを取り扱った授業の「未実施」群 (Mean Rank = 29.00) よりも「実施」群 (Mean Rank = 58.50) の方が、成分得点が高かった ($U = 114.000$, $z = 2.387$, $p = .001$, $r = .311$)。加えて、ADHDを取り扱った授業の「未実施」群 (Mean Rank = 27.82) よりも「実施」群 (Mean Rank = 43.88) の方が、成分得点が高かった ($U = 315.000$, $z = 2.458$, $p = .014$, $r = .320$)。

IV. 考察

1. 【1. 授業を実施に移す上での困難・課題】

当該授業の指導法に関する研修会・勉強会への参加経験のある者の方が、ない者よりも、【1. 授業を実施に移す上での困難・課題】を抱えにくい可能性があることが示された。これは、研修会・勉強会での「障害に関する授業」の指導法に関する学びが、直接的に当該授業の実施における困難・課題を減じたことに起因する結果であると考えられる。なお、教職経験年数と第1成分との関係性についてスピアマンの順位相関検定により検討したところ、 $p = .164$ ($r = -.184$) と有

意な関係性は認められなかった。そのため、「研修会参加経験と第1成分との有意な関係性が、教職経験年数という変数の媒介により疑似的に生じているものである」とは必ずしもいえない。

2. 【2. 前提知識における困難・課題】

当該授業に関する6学年にわたる実施計画があることによって【2. 前提知識における困難・課題】が減じられる可能性が示された。しかしながら、計画が存在すること自体をもって、教員における児童の発達段階や障害(者)に関する知識における困難・課題が十分に減じられるとは考え難い。選択肢文は「6学年にわたる計画があり、内容や時期を決めて行っていた」であることから、計画のある学校においては、初等教育段階の全学年において、当該授業が実施されていることとなる。第2成分との関係性を基に考えると、全校で当該授業を実施するという学校環境があることで、教員間の情報交換や知財の蓄積がなされ、ひいては、児童の発達段階や障害(者)に関する知識における困難・課題が低減されると想定される。

また、授業内容「読書教材」を実施した者の方が、【2. 前提知識における困難・課題】を感じやすい可能性が示された。「読書教材」に関しては、Table 3,4より、国語科や特別の教科 道徳の時間に、肢体不自由や視覚障害を取り扱って実施されることが多かった。国語科においては、その教科書で、『もうどう犬の訓練』(東京書籍)、『手と心で読む』(光村図書)、『点字を通して考える』(学校図書)といった、盲導犬や手話、点字等を内容とする題材が扱われている。また、特別の教科 道徳の教科書においては、肢体不自由や視覚障害が多く取り扱われていることが示されており(大西, 2020)、このことは、Table 4に示される本調査の結果と符合するところである。これらのことから、国語科や特別の教科 道徳において当該授業を実施するに当たっては、教科書が少なからず使用されているものと推察される。仮に教科書の題材をもとに障害に関する授業を実施しているとするならば、国語科や特別の教科 道徳における題材は、教員自身に障害や障害者といった内容に関する知識をその記述分のみをもって十分に与えてくれるものとは限らないため、それに起因して、「教科書を端緒として当該授業を実施したものの、障害や障害者に関すること等の前提知識には自信がもてない」といった状況が生じている可能性がある。

3. 【3. 人的環境や時間に関する困難・課題】

「障害者講演」の未実施群より実施群の方が、【3. 人的環境や時間に関する困難・課題】を抱えにくいことが示唆された。「障害者講演」の項目文に示される通り、「障害者講演」はゲストティーチャーを招いて実施され、そのことは人的環境の充足を表している。そのため、ここに有意な結果が得られたことは、不合理なことではないといえる。

次いで、当該授業においてLDやADHDを取り扱った回答者の方が、取り扱わなかった回答者よりも、【3. 人的環境や時間に関する困難・課題】を覚えやすい可能性が示唆された。ここで、上記の「障害者講演」の結果より、第3成分がゲストティーチャーの存在による影響を受ける成分であることを考えると、LDやADHDに関する当該授業を行うに際して、ゲストティーチャー等の人的な協力を十分に得難い状況があることに起因して、この結果が得られたものと考えられる。LD・ADHDを取り扱った授業の実態についてみると、Table 3より、障害者講演や保護者講演、専門家講演等ゲストティーチャーが関わる授業内容は、ほとんど実施されていない。更に、小学校における発達障害に関する理解を促すための授業の実施状況を調査した山田(2010)は、述べ実施授業数の76.3%は、担任教師のみで実施されたことを報告している。これらのことから、LD・ADHDを取り扱う授業においては、授業場面における人的支援や協力が得難いという状況が生じる可能性があり、これに起因して、LD・ADHDを取り扱う授業を実施した回答者の方が【3. 人的環境や時間に関する困難・課題】を抱えやすい可能性があることが推察された。

V. まとめと今後の課題

本研究においては、「障害に関する授業」の困難・課題と、それに関係を有する要素について検討を行った。

第1成分【1. 授業を実施に移す上での困難・課題】については、当該授業の指導法に関する研修会・勉強会を受ける機会を持つことにより減じられる可能性が示された。この第1成分は、第2成分【2. 前提知識における困難・課題】とは異なる成分として抽出されたものであることから、障害や障害者に関する知識不足といった困難・課題(第2成分)とはまた別の、「障害に関する授業」実施上の特有の困難・課題であるといえる。

現在、公立小学校に勤務する教職員においては、特別支援教育や障害に関する研修会・勉強会を受ける機会は少なくない(文部科学省, 2018)。この、特別支援教育や障害に関する(第2成分に関わるであろう)内容に加えて、「障害に関する授業」の指導法等に焦点を当てた研修会・勉強会の機会が設けられることで、教員における【1. 授業を実施に移す上での困難・課題】がより減じられるものと考えられる。

第2成分【2. 前提知識における困難・課題】については、教科書を用いた「読書教材」の授業が少なからず実施され、その中で当困難・課題が高まっていると考えられること、当該授業に関する「6学年にわたる計画」を作成する学校体制や環境があることで減じられる可能性があることの2点が示された。これらのことから、【2. 前提知識における困難・課題】を減じるにあたって、まずは、学校全体として当該授業を計画・実施し、教員間の情報交換や知財の蓄積がなされるような環境を整えていくことが重要であると考えられる。そこに、教科書を基とした当該授業の実施計画が組み込まれれば、教科書を端緒とした授業を実施する場合であっても、当該授業に関する教員間の情報交換や研修会等の機会が設けられ、ひいては、【2. 前提知識における困難・課題】がより減じられた状態で、「障害に関する授業」を教員が実施できるようになるものと考えられる。

第3成分【3. 人的環境や時間に関する困難・課題】に関しては、特にLD・ADHDについて取り扱った授業を実施した際により強く感じられるものであることが示唆された。そして、その理由として、他の障害種を取り扱う授業に比して、授業場面における人的支援や協力が得難いという状況があることが推察された。この困難・課題を減じるにあたっては、「人的環境を充足させること」及び「人的環境が得られない中での授業の在り方を検討すること」の2点の方略の在り方が考えられる。後者に関しては、前掲の通り公立小学校における研修会は少なからず実施されているが(文部科学省, 2018)、その内容の一つとしてLD・ADHDについて児童に伝える方法に関するものを取り入れることや、教員養成段階においても、LD・ADHDを含めた特別支援教育に関する学びの機会を増加させること、その他、LD・ADHDについて取り扱った授業の必要性が生じた際に参考にできる実践例がさらに蓄積されること、といった手立てが、本困難・課題の低減に向け必要となると考えられる。特に、国立特別支援教育総合研究所のインクルDBや文部科学

省の特別支援教育に関する事業報告書等においては、基礎的環境整備や合理的配慮の在り方等に関する実践例とともに各種報告がなされてきており、【3. 人的環境や時間に関する困難・課題】の低減に向けた取り組みとして期待ができればよい。

最後に、本研究の課題について述べる。

本調査のサンプルサイズが寡少であったことは課題の一つである。また、本調査の協力者の中には特別支援学級担任の教員も含まれていたため、特別支援学級の担任であるか否かという点についても項目を設け、検討する必要があると考えられる。最後に、本研究では、「『読書教材』において教科書が多く扱われる」といった、ある種の仮定のもとに手立てを考案する形となった。これらの仮定が確かなものであるという根拠は現在のところ十分にないため、この点に関しても更なる調査研究・実践研究が望まれる。

謝 辞

大変ご多用の中、調査にご協力いただいた公立小学校の先生方に、心より感謝を申し上げます。

付 記

本論文は第1著者が平成31年度に広島大学大学院教育学研究科へ提出した修士論文の一部を加筆・修正したものである。

文 献

- Armstrong, M., Morris, C., Abraham, C., Ukoumunne, O.C., & Tarrant, M. (2016) Children's contact with people with disabilities and their attitudes towards disability: A cross-sectional study. *Disability and Rehabilitation*, 38, 879-888.
- Armstrong, M., Morris, C., Abraham, C., & Tarrant, M. (2017) Interventions utilizing contact with people with disabilities to improve children's attitudes towards disability: A systematic review and meta-analysis. *Disability and Health Journal*, 10, 11-22.
- 中央教育審議会初等中等教育分科会 (2012) 共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進 (報告). 文部科学省, 2012年7月23日, https://www.mext.go.jp/b_menu/
- shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321669.htm (2020年1月26日閲覧).
- 五十嵐ひとみ・河合 康 (2017) 小学校の通常の学級における知的障害の障害理解教育に関する調査研究. 上越教育大学特別支援教育実践研究センター紀要, 23, 23-29.
- 今枝史雄・楠 敬太・金森裕治 (2013) 通常の小・中学校における障害理解教育の実態に関する研究 (第1報) -実施状況及び教員の意識に関する調査を通して-. 大阪教育大学紀要第4部門教育科学, 61, 63-76.
- 乾 加菜・金森裕治・寺井麻乃 (2014) 通常の小・中学校における視覚障害理解教育の実態に関する研究 -実施状況に関する調査を通して-. 大阪教育大学障害児教育研究紀要, 36・37, 25-42.
- 金丸彰寿・片岡美華 (2016) 「交流教育」および「共同教育」と「障害理解教育」の関係性-1960年代から2012年までの歴史の変遷を通して-. 特殊教育学研究, 53, 323-332.
- 楠見友輔 (2016) 日本における障害児と健常児の交流教育に関するレビューと今後の課題. 特殊教育学研究, 54, 213-222.
- Lindsay, S., & Edwards, A. (2013) A systematic review of disability awareness interventions for children and youth. *Disability and Rehabilitation*, 35, 623-646.
- Linting, M., & Kooij, A. J. (2012) Nonlinear principal components analysis with CATPCA: A tutorial. *Journal of Personality Assessment*, 94, 12-25.
- Linting, M., Meulman, J. J., Groenen, P. J. F., & Kooij, A. J. (2007) Nonlinear principal components analysis: Introduction and application. *Psychological Methods*, 12, 336-358.
- 松田次生 (2008) ICF にもとづく障害理解の概念規定の試み. 西九州大学健康福祉学部紀要, 38, 37-44.
- 三浦正樹 (2003) 障害理解教育において重視されるべき内容に関する調査研究. 芦屋大学論叢, 38, 147-161.
- 水野智美 (2016) はじめよう! 障害理解教育-子どもが発達段階に沿った指導計画と授業例-. 図書文化.
- 水本 篤・竹内 理 (2008) 研究論文における効果量の報告のために-基礎的概念と注意点-. 関西英語教育学会紀要 英語教育研究, 31, 57-66.
- 文部科学省 (2017) 小学校学習指導要領解説 総則編. 東洋館出版社.

- 文部科学省（2018）平成30年度特別支援教育に関する調査。文部科学省，2018年5月1日，https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/1402845_00003.htm（2020年1月26日閲覧）。
- 森 由香・越野和之（2008）中学校における交流および障害理解教育の現状と課題－特別支援教育初年度における奈良県公立中学校の実態調査をもとに－。奈良教育大学紀要人文・社会科学，57，95-106。
- 西館有沙・宮田 望・徳田克己（2012）障害理解の視点からみた小学校における車いす体験活動の実施状況と教員の認識。富山大学人間発達科学部紀要，7，51-60。
- 西館有沙・徳田克己・水野智美（2005）小学校及び中学校において実践されている交通バリアフリー教育。障害理解研究，7，27-34。
- 小野聡子・徳田克己（2007）学校教育における視覚障害シミュレーション体験の実施状況とその内容。障害理解研究，9，83-92。
- 大西孝志（2020）道徳における特別支援教育の扱いについて－検定教科書の分析を通して－。東北福祉大学教育・教職センター特別支援教育研究年報，12，3-13。
- 真城知己（2002）教員養成課程における「障害理解教育」実践者養成に関する研究－意識変化の特徴検討へのコンジョイント分析の応用－。発達障害研究，23，267-275。
- 芝田裕一（2013）人間理解を基礎とする障害理解教育のあり方。兵庫教育大学研究紀要，43，25-36。
- 内田 治（2013）主成分分析の基本と活用。日科技連出版社。
- 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実践－。誠信書房。
- 堤 佳弘・今枝史雄・山本壯則・金森裕治（2008）障がい理解学習の現状と実践的課題についての基礎的研究－通常の学級における授業実践についての報告（第1報）－。大阪教育大学障害児教育研究紀要，31，77-90。
- 山田真美（2010）小学校の通常の学級における発達障害に関する理解を促すための教師の取組。発達支援研究，14，7-9。

（2021.2.1受理）

Status of Implementation and Issues of Classes on Disabilities in Public Elementary Schools: Questionnaire Survey toward Teachers in Charge

Koki HIGUCHI

Fukuoka Hearing Special Support School

Masashi HAYASHIDA

Graduate School of Humanities and Social Sciences, Hiroshima University

Asako KAWAHARA

Graduate School of Education, Hiroshima University

Akira SHINKAI

Faculty of Education for Children with Special Needs, Tokyo Gakugei University

The purpose of this study was to examine the accrual state and difficulties and issues of classes on disabilities, and examine the elements related to the difficulties and issues. We conducted a questionnaire survey toward teachers working in public elementary schools. As a result of Categorical Principal Components Analysis (CATPCA), three components were extracted as difficulties and issues: [1. Difficulties and issues in processes of carrying out the classes] [2. Difficulties and issues in prerequisite knowledge] [3. Difficulties and issues on human environment and time]. As a result of further analysis, nonparametric tests, these possibilities were revealed: [1. Difficulties and issues in processes of carrying out the classes] may be reduced by participating in workshops about teaching methods of the classes. [2. Difficulties and issues in prerequisite knowledge] may increase by practicing classes with reading materials, but, decrease because of “plans over six grades” with regard to the classes. [3. Difficulties and issues on human environment and time] may not be difficult to teachers who conduct the classes participating people with disabilities, while they may be significant to teachers who conduct the classes about LD/ADHD. For these results, in order to reduce these difficulties and issues, we should put the following into practice: (1) Enhancing workshops focusing on the teaching methods of the classes, (2) Working on the classes schoolwide planning and conducting, taking into account the description in the textbooks, (3) Increasing opportunities of learning and workshops of the teacher training course or in-service stage, and accumulating practical examples or reports of the classes relating to disabilities.

Keywords: Education for deepening awareness of issues relating to disabilities and people with disabilities, Public elementary school, Categorical principal components analysis, Difficulties and issues