

# 教員養成系大学の学生における特別支援教育への負担感・不安感：子どもとの関わり経験による比較

播 萌花\*, 高原光恵\*\*

教員養成系の大学生に特別支援教育に関する意識調査を行った。質問内容は学年、特別支援学校教諭免許状取得予定の有無、高橋・河村(2019)を参考にした負担感・不安感項目及びやりがい項目、障害のある子どもと関わった経験・場面・障害種、特に負担・不安を感じる障害種とその理由である。回答者の93%に関わり経験があり免許取得予定は49%、関わりは知的障害と発達障害が多く、場面は教育実習が多かった。負担・不安得点は視覚障害・聴覚障害・病弱で関わり経験のある群が低く、やりがい得点は病弱・精神障害で関わり経験のある群の値が高かった。負担・不安を感じる理由は「知識／支援・対応／コミュニケーション／生命・安全／学習指導」に分類され、考察では障害種との関連や今後の課題について論じられている。

[キーワード：特別支援教育，負担感，不安感，やりがい，障害，関わり経験]

## 1. はじめに

学校教育は、教職員と児童生徒との人格的な触れ合いを通じて行われるものであり、教職員が心身ともに健康を維持して教育に携わることが重要である。しかし、文部科学省(2013)の調査にて教職員のメンタルヘルス不調が社会的な課題として指摘されて久しいにも関わらず、2019年度調査で精神疾患による病気休職者数は過去最多となるなど(cf. 文部科学省, 2021)、改善の兆しは見られない。メンタルヘルス不調とは、「精神及び行動の障害に分類される精神障害や自殺のみならず、ストレスや強い悩み、不安など、労働者の心身の健康、社会生活及び生活の質に影響を与える可能性のある精神的及び行動上の問題を幅広く含むもの」とされている(厚生労働省ポータルサイト「こころの耳」より)。

小中学校教師の負担感とバーンアウト傾向、離職に関する研究として、小橋(2013)は、バーンアウトを介して離職意識へ至る職場環境ストレスの影響力は、多忙感よりも負担感の方が大きいことを明らかにしている。教員のメンタルヘルス不調の改善において、ストレスや悩みにつながる負担感・不安感の軽減は重要視されるべきものである。

近年では、特別な支援を必要とする児童生徒が増加傾向にあること(文部科学省, 2015)や「イン

クルーシブ教育システム」の理念の提唱、学校教育法施行令における就学先を決定する仕組みの改正により、特別支援教育の推進、充実が一層求められる。その一方で、特別支援教育に対する負担感・不安感を抱えている教師は少なくない。高田(2009)は、小学校教師を対象に、職場環境ストレスが直接バーンアウト傾向に影響していると同時に、特別支援教育への負担感を經由してバーンアウト傾向に至るパスが認められたことから、特別支援教育に関する専門的な知識や対処の仕方を学ぶことや同僚同士でのサポートが、負担や不安を軽減し、バーンアウト傾向を低減させる可能性があるとした。このように、知識や教職協働力の向上を含め、特別支援教育の専門性を高めることは、今後もより必要になると考えられる。

学校現場では、即戦力となる新任教師が求められているが、教員の多忙化は依然として学校現場の課題となっており、特別支援教育について学ぶ時間の確保は容易ではないことが考えられる。教員として教壇に立つ前に、大学で特別支援教育について学び、専門性を高めることが負担感・不安感の軽減に重要かつ有効ではないだろうか。このことに示唆を与えるものとして、教育学部生や教員養成課程履修生を対象に調査を行った高橋・河村(2019)の研究がある。その中で高橋・河村(2019)は、学生の特別支援教育に対する「不安感・負担感」や「やりがいのなさ」に関連する要因として、特別支援教育に関する科目履修を挙げ、教員養成課程に「特別な支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解(1単位以上取得)」が盛

\* 徳島県立 板野支援学校

\*\* 鳴門教育大学 大学院高度学校教育実践専攻 教職実践高度化系 子ども発達支援コース

り込まれたが、1単位のみの取得では、不安感・負担感の軽減につながらない可能性があることを指摘している。そして今後の課題の一つとして、特別支援教育の不安感・負担感への障害児者との関わり体験の影響を検討する必要があることを挙げている。

また、舛田・川原・二通(2019)は、現職教員を対象とした調査結果から、教員養成における学生指導の指針として、第一に学校でのボランティアやインターンシップ、授業見学など「実際に児童・生徒と関わる体験をすること」を挙げており、大学生の時の関わり体験の重要性を述べている。

以上のことを踏まえ、本研究では、教員養成系大学に通う学生を対象に、障害のある子どもと関わった経験の有無と特別支援教育で障害のある子どもと関わる際の負担感・不安感、やりがいとの関連について調べることを主な目的とする。さらに、関わりのある障害種や機会(授業、ボランティアなど)として多いのはどのようなものか、また負担感・不安感を感じる理由は障害種によってどのような特徴が見られるのか、実態を明らかにする。

## 2. 方法

### 2.1 調査対象

A 県内の教員養成系大学に在籍する学部生 1~4年生のうち、本調査の協力依頼に同意の得られた51名を対象とした。

### 2.2 調査期間

2020年8月から9月にかけて調査を実施した。

### 2.3 調査内容

#### 2.3.1 回答者の属性：3項目

学年、希望する職種(幼稚園教諭・小学校教諭・中学校教諭・高等学校教諭・特別支援学校教諭・その他)、特別支援学校教諭免許状の取得予定の有無について、それぞれ選択式で回答を求めた。

#### 2.3.2 関わり経験：3項目

障害のある子どもとの関わり経験の有無、関わりがある場合はその障害種(視覚障害・聴覚障害・知的障害・肢体不自由・病弱(身体虚弱を含む)・発達障害・精神障害・重度重複障害・その他)、関わり場面(教育実習・介護等体験・授業の一環・ボランティア活動・家族にいる・その他)について、それぞれ選択式で回答を求めた。

#### 2.3.3 負担・不安を感じる障害種と理由：2項目

特に負担感・不安感を感じると思う障害種(上位3つの選択式)及びその理由(記述式)を尋ねた。

### 2.3.4 負担感・不安感とやりがい：14項目

高橋・河村(2019)の特別支援教育負担感尺度を一部改変の上(例 担任場面を前提、「児童」を「子ども」へ)、用いた。各項目に「とてもそう思う・まあそう思う・どちらでもない・あまり思わない・全く思わない」の5件法で回答を求めた。本尺度には、「障害のある子どもの行動や事態への対処が分からず不安になると思う」、「障害のある子どもに手をとられ、ほかの子どもの指導が十分にできないと思う」など「負担感・不安感」を測定する項目(7項目)と「やりがいのなさ」を測る項目(7項目)がある。本研究では、前者は高橋・河村(2019)と同様の採点方法で算出し「負担感・不安感」得点とし、すべてが逆転項目である「やりがいのなさ」尺度についてはそのまま算出の上、「やりがい」得点として使用することとした。

なお、質問項目の作成にあたっては、筆者間での検討に加え、特別支援教育専修の学生数名に予備的に回答を求め、分かりにくい表現等の確認及び修正を行った。

### 2.4 手続き

新型コロナウイルスの影響により大学内での活動に制限のある状況を考慮し、ウェブ上でのオンライン調査を実施することとした。本調査への協力について同意が得られた対象者に調査者(筆者)からアンケートフォームのURLを送信し、無記名での回答を求めた。

### 2.5 分析方法

負担感・不安感得点、やりがい得点については、「とてもそう思う」を5点、「まあそう思う」を4点、「どちらでもない」を3点、「あまり思わない」を2点、「全く思わない」を1点として集計し、平均及び標準偏差を求めた。子どもとの関わり経験あり・なしによる各得点平均値の群間比較、特別支援学校教諭免許状取得予定のあり・なしによる群間比較はWelchの $t$ 検定を用いた。

特に負担・不安を感じる障害種の選択理由については、特別支援教育専修在籍者5名にて記述内容をカテゴリー化し表にまとめることとした。

統計解析については、株式会社エスミのソフトウェア Mac 統計解析 Ver. 3.0 を用いて行った。

## 3. 結果

### 3.1 回答者の属性

調査対象者51名のうち、43名から回答を得られた。回収率は84.3%であった。回答者の属性につい

て表 1 に示す。

今回、1 年生からの回答は得られなかったが、他の学年についてはいずれも回答者数 2 桁であった。将来の希望職種では小学校教諭が 18 名と最多(約 42%)であり、特別支援学校教諭は 8 名(約 19%)であった。一方、教員免許状については、回答者の約半数が特別支援学校教諭免許状を取得予定であった。

### 3.2 子どもと関わった経験について

障害のある子どもと関わった経験ありが 40 名、なしが 3 名であった。関わった経験のある障害種(複数回答可)は、「視覚障害」が 9 名、「聴覚障害」が 13 名、「知的障害」が 36 名、「肢体不自由」が 14 名、「病弱」が 8 名、「発達障害」が 32 名、「精神障害」が 7 名、「重度重複障害」が 6 名であった(図 1)。

関わった経験のある障害種の選択数については 8 個が 1 名、7 個が 2 名、6 個が 5 名、4 個が 7 名、3 個が 4 名、2 個が 12 名、1 個が 9 名であり、「知的障害」と「発達障害」を選択に含むケースが 29 名と最も多かった。

障害のある子どもと関わった場面(複数回答可)は、「教育実習」が 22 名、「介護等体験」が 10 名、「授業の一環」が 13 名、「ボランティア」が 11 名、「家族にいる」が 9 名、その他が 10 名であった(図 2)。その他の回答としては、友人・同級生(4 名)、アルバイト(3 名)、部活動(1 名)、家族の通学先(1 名)等であった。

### 3.3 負担感・不安感とやりがいについて

全体的な関わり経験の有無と負担感・不安感得点、やりがい得点の平均値は次の通りである。負担感・不安感得点：関わり経験あり 26.05、関わり経験なし 26.67。やりがい得点：関わり経験あり 28.63、関わり経験なし 26.67。

各障害種における関わり経験の有無と負担感・不安感得点については表 2、図 3 へ、やりがい得点については表 3、図 4 に示す。

続いて、各障害種について関わり経験の有無による負担感・不安感得点の平均値を Welch の  $t$  検定で比較したところ、視覚障害 ( $t(12.38)=2.23$ ,  $p=.045$ )、聴覚障害 ( $t(25.09)=2.07$ ,  $p=.049$ )、病弱 ( $t(10.60)=2.81$ ,  $p=.018$ ) において有意差が見られ、関わり経験のある群の方が関わり経験のない群よりも負担感・不安感が低いことが示された。

また、やりがい得点の平均値について比較したところ、病弱 ( $t(16.60)=3.44$ ,  $p=.003$ )、精神障害

( $t(12.18)=3.54$ ,  $p=.004$ ) において有意差が見られ、関わり経験のある群の方が関わり経験のない群よりもやりがい得点が高いことが示された。

特別支援学校教諭免許状取得予定の有無による平均値の比較を Welch の  $t$  検定で行ったところ(取得予定あり 21 名、取得予定なし 22 名)、負担感・不安感得点(あり：25.76、なし：26.77,  $t(40.99)=0.72$ ,  $p=.478$ )、やりがい得点(あり：

表 1 回答者の属性

項目	回答	人数
学年	学部 2 年	16
	学部 3 年	12
	学部 4 年	15
現在希望している職種	小学校教諭	18
	中学校教諭	10
	高等学校教諭	4
	特別支援学校教諭	8
	その他(児童指導員、企業等)	3
特別支援学校教諭免許状	取得予定あり	21
	取得予定なし	22

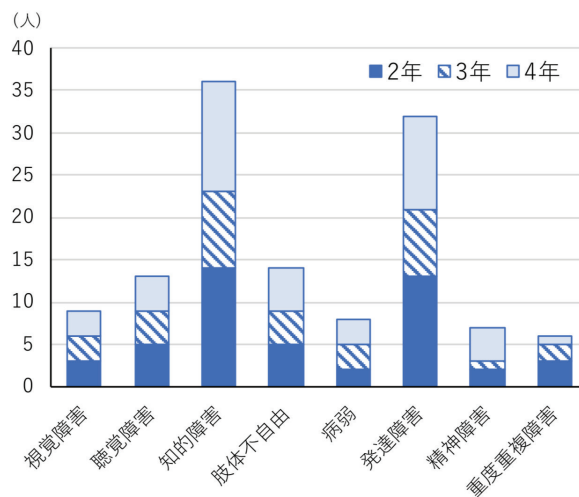


図 1 関わった経験のある子どもの障害種(複数回答)

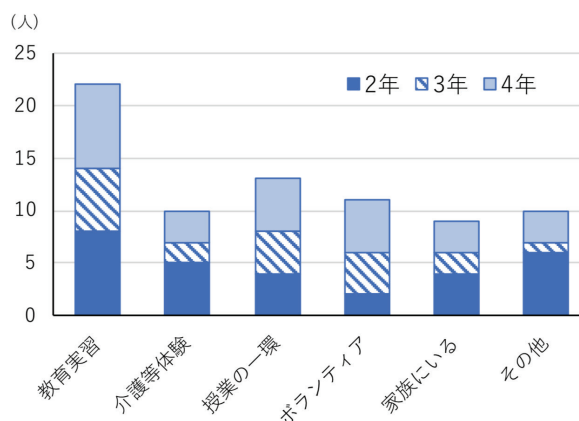


図 2 関わった場面(複数回答)

29.43, なし : 27.59,  $t(40.48)=1.48, p=.147$ ), いずれにおいても群間で有意差は認められなかった。

### 3.4 負担感・不安感を感じる障害種とその理由

特に負担感・不安感を感じると思う障害種は、視覚障害が 10 名、聴覚障害が 10 名、知的障害が 19 名、肢体不自由が 10 名、病弱が 13 名、発達障害が 17 名、精神障害が 18 名、重度重複障害が 25 名であった(図 5)。関わった経験のある障害種として回答が多かった知的障害と発達障害は、特に負担感・不安感を感じると思う障害種としての回答も多かったが、最も多く選択されたのは重度重複障害であった。

特に負担感・不安感を感じる理由として記述回答が得られたものをカテゴリー分けし、障害種別にまとめたものを表 4 に示す。理由カテゴリーは、「知識」「支援・対応」「コミュニケーション」「学習指導」「生命・安全」の 5 つに集約された。なお、障害種と理由の対応が不明な回答については、選択した 3 つの障害種すべてに回答を掲載した。また、一部適切でない表現が見られたため、内容を変更しない程度に修正し掲載している。

視覚障害、聴覚障害、知的障害、肢体不自由、病弱、発達障害、精神障害、重度重複障害の 8 つの

障害種すべてに「知識」と「支援・対応」の理由カテゴリーが含まれていた。

知的障害と重度重複障害の回答においては、5 つの理由カテゴリーすべてが含まれていた。視覚障害・病弱・発達障害・精神障害は 4 つのカテゴリー、聴覚障害・肢体不自由では 3 つのカテゴリーにおける回答が見られた。知的障害の「コミュニケーション」内の回答数は 5 件であり、他の障害種での回答数よりも多かった。

表 3 関わり経験の有無とやりがい得点

	関わり経験あり			関わり経験なし		
	平均値	標準偏差	人数	平均値	標準偏差	人数
視覚障害	29.67	4.53	9	28.32	4.08	34
聴覚障害	29.23	4.57	13	28.33	4.01	30
知的障害	28.58	4.36	36	29.00	1.83	7
肢体不自由	29.57	4.29	14	28.12	4.08	29
病弱 **	31.88	2.64	8	27.81	4.10	35
発達障害	28.63	3.91	32	28.63	5.37	11
精神障害 **	32.29	2.75	7	27.85	4.02	36
重度重複障害	27.00	4.94	6	28.91	4.03	37

\*\*p<.01: 関わり経験の有無における平均値の差

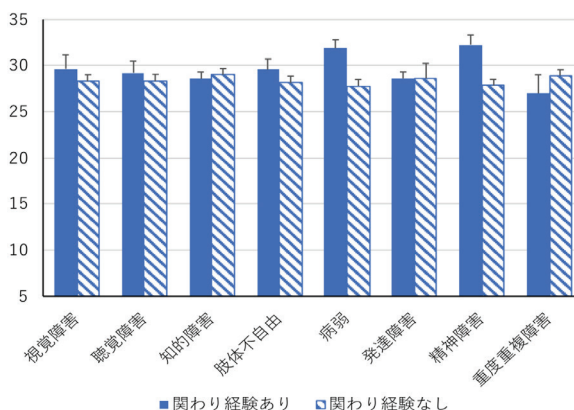


図 4 関わり経験の有無とやりがい得点の平均値及び標準誤差

表 2 関わり経験の有無と負担感・不安感得点

	関わり経験あり			関わり経験なし		
	平均値	標準偏差	人数	平均値	標準偏差	人数
視覚障害 *	23.33	4.47	9	27.06	4.38	34
聴覚障害 *	24.23	4.15	13	27.17	4.57	30
知的障害	26.03	4.81	36	27.57	3.31	7
肢体不自由	24.93	5.08	14	26.93	4.30	29
病弱 *	22.50	4.21	8	27.14	4.29	35
発達障害	26.06	4.69	32	26.91	4.50	11
精神障害	23.29	5.19	7	26.86	4.32	36
重度重複障害	25.67	7.23	6	26.38	4.17	37

\*p<.05: 関わり経験の有無における平均値の差

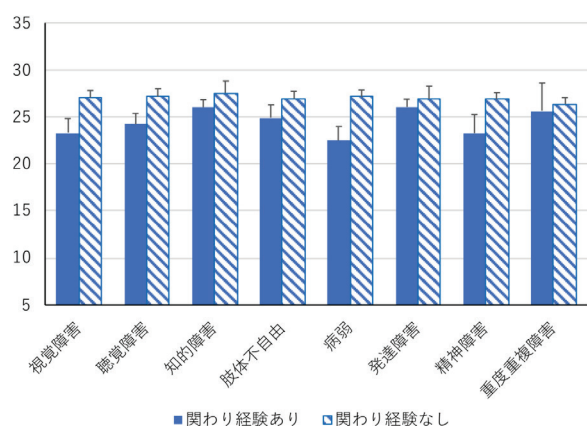


図 3 関わり経験の有無と負担感・不安感得点の平均値及び標準誤差

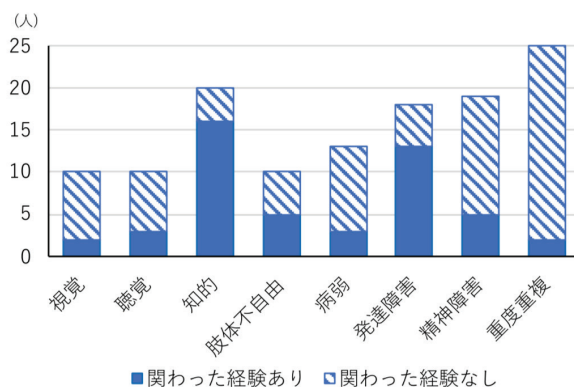


図 5 特に負担感・不安感を感じると思う障害種(3 つまで選択回答)



表4 特に負担・不安を感じる理由

障害種	理由カテゴリー	数	理由
視覚障害	知識	1	どんな感じなのか想像もつかない
	支援・対応	3	授業でも個への対応が難しそう／移動の手助けが必要になる／身体的にハンデを持っているのは大変だと思う
	コミュニケーション	2	意思伝達の方法が分からず、時間がかかると思う／コミュニケーションが不足する
	生命・安全	1	ちょっとしたことで命の危険に繋がる
聴覚障害	知識	1	どんな感じなのか想像もつかない
	支援・対応	4	授業でも個への対応が難しそう／特別な援助が必要／身体的にハンデを持っているのは大変だと思う／心のケアは難しいと思う
	コミュニケーション	2	言葉によるコミュニケーションが難しい／コミュニケーションが不足する
知的障害	知識	4	知識不足で何か起こった時に適切に対応できないと思う／どのような教育をすればいいか分からない／想定しにくい／その障害についてよく知らない
	支援・対応	6	通常学級でも見えない障害、名前がついていない障害を持っている子がたくさんいると思う。そのような子どもたちに正しい対応ができるかが不安／想定外の事態、というのが度々起こりそう／障害が見えづらいため、支援の方法が難しそう／どんな行動をとるのか読めない／どのように対処するとよいか分からない／環境面
	コミュニケーション	5	言葉によるコミュニケーションが難しい／意思疎通が難しいイメージ／コミュニケーションが不足する／意思伝達の方法が分からず、時間がかかると思う／他の児童とのコミュニケーションが大変そう
	学習指導	2	物事を理解したり、考えたりする時にサポートがより必要で、達成するまでに時間がかかると思う／学習に遅れをとる可能性がある
	生命・安全	2	体調面の配慮も常にする必要があるので、より命に関わる
肢体不自由	知識	1	知識不足で何か起こった時に適切に対応できないと思う
	支援・対応	4	身体的にハンデを持っているのは大変だと思う／力がいりそう／移動が大変そう／移動や姿勢変換により体力が必要になると思う
	生命・安全	4	医療的な配慮が必要になったりすると、ちょっとしたことで命の危険に繋がる／命に関わると思う／特に症状が重そう、生命に直結するのではないと思う
病弱	知識	2	専門的知識をしっかりとっておかなければならない／自分に知識がないから
	支援・対応	4	想定外の事態、というのが度々起こりそう／移動や姿勢変換により体力が必要になると思う／心のケアは難しいと思う／環境面
	コミュニケーション	1	他の児童とのコミュニケーションが大変そう
	生命・安全	7	ちょっとしたことで命の危険に繋がる／他の子どもたちよりも命にかかわる問題が多くあると思う／命に関わると思う／特に症状が重そう、生命に直結するのではないと思う／より命に関わるから／体調面の配慮も常にする必要があるので、医療的な配慮が必要になったりすると、
発達障害	知識	6	障害の理解とその対応／どのような教育をすればいいか分からない／あまり自分がわかっていない／自分に知識がないから／想定しにくい／目や耳の不自由より、脳や精神的な障害とのかかわり方が想像できず、難しいのではないと思う
	支援・対応	5	対応が難しいと感じる／想定外の事態、というのが度々起こりそう／目に見えて分からないから大変そう／障害が見えづらいため、支援の方法が難しそう／通常学級でも見えない障害、名前がついていない障害を持っている子がたくさんいると思う。そのような子どもたちに正しい対応ができるかが不安
	コミュニケーション	2	言葉によるコミュニケーションが難しい／意思疎通が難しいイメージ
	学習指導	2	物事を理解したり、考えたりする時にサポートがより必要で、達成するまでに時間がかかると思う／学習に遅れをとる可能性がある
精神障害	知識	8	障害の理解とその対応／今知識がないので、どのように接すればいいか分からない／どのような教育をすればいいか分からない／どんな感じなのか想像もつかない／想定しにくい／目や耳の不自由より、脳や精神的な障害とのかかわり方が想像できず、難しいのではないと思う／自分自身の知識不足で生徒とどう関わったらいいかが特に分からない／その障害についてよく知らない
	支援・対応	7	子どもの感情を落ち着かせられるか不安／どんな行動をとるかが読めない／対応が難しいと感じる／薬の服用や副作用もあり対応が難しそう／心のケアは難しいと思う／通常学級でも見えない障害、名前がついていない障害を持っている子がたくさんいると思う。そのような子どもたちに正しい対応ができるかが不安／どのように対処するとよいか分からない
	コミュニケーション	2	意思疎通が難しいイメージ／他の児童とのコミュニケーションが大変そう
	生命・安全	1	より命に関わるから
重度重複障害	知識	7	障害の理解とその対応／知識不足で何か起こった時に適切に対応できないと思う／目や耳の不自由より、脳や精神的な障害とのかかわり方が想像できず、難しいのではないと思う／自分自身の知識不足で生徒とどう関わったらいいかが特に分からない／自分に知識がないから／名前からしてとても大変そう／その障害についてよく知らない
	支援・対応	5	どんな行動をとるかが読めない／対応が難しいと感じる／障害が見えづらいため、支援の方法が難しそう／移動や姿勢変換により体力が必要になると思う／どのように対処するとよいか分からない／環境面
	コミュニケーション	2	意思伝達の方法が分からず、時間がかかると思う／コミュニケーションが難しそう
	学習指導	2	物事を理解したり、考えたりする時にサポートがより必要で、達成するまでに時間がかかると思う／学習に遅れをとる可能性がある
	生命・安全	5	医療的な配慮が必要になったりすると、命に関わると思う／特に症状が重そう、生命に直結するのではないと思う／体調面の配慮も常にする必要があるので、他の子どもたちよりも命にかかわる問題が多くあると思う

## 4. 考察

### 4.1 障害のある子どもと関わった経験と特別支援教育への負担感・不安感との関連

本研究では、障害のある子どもと関わった経験が特別支援教育への負担感・不安感と関連しているかを検討した。今回の調査では、43名の回答者のうち、障害のある子どもと関わった経験「なし」である回答者が3名と少なく、結果に偏りがあることが考えられる。そのため、障害のある子どもと関わった経験の有無と特別支援教育への負担感・不安感に関連があるかどうかは、判断することはできなかった。そのため、障害種別ごとに関わりの有無に着目した分析を行った。その結果、負担度・不安感については、「視覚障害」「聴覚障害」「病弱」において関わり経験のある人の方が、不安度が低いことが示された。A大学においては、取得可能な特別支援学校教員免許状の種類が知的障害・肢体不自由・病弱の3領域のみであり、視覚障害や聴覚障害の専門性獲得や関連する活動参加の機会は十分ではない。そのような状況の中にも関わり経験のある学生の主体性・活動経験の広さからくる不安度の低さなのか、関わり経験からもたらされた不安の低下なのか、因果関係については不明である。

負担度・不安度得点に関して、免許取得予定の有無との関連はなかった。大学では免許取得に関わる実習への参加要件として特別支援教育専門科目の履修が12単位以上との制限を設けている。積極的な専門科目履修が期待される群であるが、負担度・不安度との直接的な関連は今回見られなかった。高橋・河野(2019)では、科目履修と特別支援教育負担感との関連について、4科目以上で影響が生じる可能性や必ずしも直線的な変化ではないことが示唆されている。免許取得といった資格と心理的な感じ方との関連については、別の機会に検討を重ねたい。

### 4.2 障害のある子どもと関わった経験と特別支援教育へのやりがいとの関連

障害のある子どもと関わった経験が、特別支援教育のやりがいと関連しているかを検討した。負担感・不安感項目同様、障害のある子どもと関わった経験「なし」である回答者が少なく、結果に偏りがあることが考えられる。そのため、障害のある子どもと関わった経験の有無と特別支援教育のやりがいに関連があるかどうかは断言することはできない。しかし、障害のある子どもと関

わった経験「あり」と回答した回答者の得点平均値の方が「なし」と回答した回答者の得点平均値よりも高かったことから、関わり経験の有無が特別支援教育のやりがいに関連している可能性が示唆された。

一方、個々の障害種別で見た関わり経験の有無との関連性については、病弱、精神障害においては、関わり経験のある回答者の方が、やりがい得点が高いことが示された。やりがい得点は全体平均も高く、免許状取得予定の有無に関わらず高得点の傾向があり、天井効果の可能性があったが、そのような中でも、一部の障害種においては関わり経験により有意に得点が高くなっていることが示された。関わった場面については、障害全般においては「教育実習」や「授業の一環」など必修の環境下での経験が多かった。個別のデータを見ると、病弱や精神障害については、その2項目の選択と同程度に「ボランティア」や「家族にいる」といったプライベートな生活での関わり体験のあることが推察された。今回は活動場面のみ調査であったが、今後、より詳しい活動内容と肯定的な感情との関連について検討を行うことが課題である。負担度・不安度と拮抗する概念として、やりがいの感じ方や、それが獲得できる職場環境の整備など、教員のメンタルヘルスに関連する課題として示唆に富んだ結果である。

なお、負担感・不安感項目、やりがい項目、全14項目について全員(43名)の平均値と標準偏差を算出したところ、「障害のある子どもに問題が起きた時に、責任について不安になると思う」という責任問題に関する項目の個人差が最も少なかった(平均値 4.00, 標準偏差 0.10)。このことから、学生が教員になった時に、教員としての責任感を感じることに、教員としての責任感が負担感・不安感につながる要因の一つとなることが伺える。

### 4.3 特に負担感・不安感を感じると思う障害種とその理由について

特に負担感・不安感を感じると思う上位3つの障害種及びその理由について回答を求め、教員養成系大学に通う大学生がどの障害種のどのような面に負担感・不安感を感じると思っているのか調査した。

関わった経験のある障害種で回答が多かった知的障害と発達障害は、特に負担感・不安感を感じると思う障害種としての回答も多かった。特に負担感・不安感を感じると思う障害種で知的障害を選択した19名のうち、16名が知的障害の子どもと

関わった経験があり、発達障害を選択した回答者17名のうち、12名が発達障害の子どもと関わった経験があった。このことから、特性や支援方法、コミュニケーションの取り方など、知的障害や発達障害の子どもと関わった経験を通して学んだことや感じたことが、負担感・不安感につながる理由の1つとなったことが考えられる。

#### 4.3.1 「知識」

「知識」カテゴリでの、「どんな感じなのか想像もつかない」、「想定しにくい」からは、障害のある子どもへのイメージが明確になっていないことが伺える。「名前からして大変そう」からは、漠然としたイメージを持っていることが推察される。発達障害や精神障害に対して「目や耳の不自由より、脳や精神的な障害とのかかわり方が想像できず、難しいのではないかと思う」との理由が挙げられており、障害のある子どもの実態や関わり方へのイメージが明確になることの必要性が感じられる。「専門的知識をしっかりとっておかなければならない」からは、教員として専門的知識を持つておくことの重要性を感じていることが伺える。

全体的に、「自分に知識がないから」、「自分自身の知識不足で、生徒とどう関わったら良いかが特に分からない」、「今知識がないので、どのように接すれば良いか分からない」、「あまり自分が分かっている」など自分自身の知識不足に関する回答が特に多く、障害の特性等の知識や特別支援教育の知識が不足していることが学生の特別支援教育に対する負担感・不安感につながっていると言える。「知識」カテゴリに分類した回答は、視覚障害・聴覚障害・知的障害・肢体不自由・病弱が1件から3件であったのに対して、発達障害が6件、精神障害が8件、重度重複障害が7件と多かった。発達障害、精神障害、重度重複障害は障害名のみ見ると、視覚障害等に比べて、言葉から障害に対してのイメージが持ちにくく、分からないことが多いのではないだろうか。また、精神障害、重度重複障害の子どもと関わった経験があると回答した学生は少なかったことから、特に知らない、分からないという思いがある可能性も考えられる。

菊池(2011)は、教育学部学生を対象に、接触経験及び授業経験と発達障害の知識量の関連を検討したところ、接触経験の有無では知識量に有意差はなかったとしている。この調査の回答者の接触経験の内容としては、「小・中学校の時に同クラ

スに在籍していた」、「教育実習時に担当クラスに在籍していた」など消極的なものが多く、発達障害児と関わった経験を発達障害に対する興味・関心まで結びつけることができなかつたため、知識量に変化が出なかつたと考察している。安田・中西(2014)では、発達障害の知識問題の平均得点が、学年が上がるごとに高くなつた要因として、発達障害に関する専門的な講義の影響や、教育実習等を通じて発達障害に関する知識の必要性が高まり、知識の増加につながつたことを挙げている。このことから、障害のある子どもと関わることのできる機会は、特別支援教育や障害のある子どもたちへの関心につながつたり、学生が学ぶ必要性を感じたりするきっかけとなるものであり、知識量の増加に必要な要素になることがあると言える。本調査の回答者は、特別支援学校教諭免許状の取得予定者が多く、発達障害の子どもと関わった経験があると回答した学生は多かつたが、関わつた場面として、教育実習や授業の一環のような消極的な関わり場面との回答が多かつた。このことが、「知識」カテゴリに分類された回答が多く見られたことや、自分自身の知識不足を感じている回答が多く挙げられたことにつながつたのではないだろうか。

#### 4.3.2 「支援・対応」

「支援・対応」カテゴリでは、視覚障害に対して「移動の手助けが必要になる」、精神障害に対して「薬の服用や副作用もあり対応が難しそう」との回答があり、肢体不自由や病弱に対して「移動や姿勢変換により体力が必要になると思う」との回答があつたことから、障害種ならではの支援方法や対応に関して負担感・不安感があることが明らかとなつた。それぞれの障害に関して、必ずしもそのような支援・対応を要するとは限らないが、身体的支援の大変さ、あるいは「心のケアは難しいと思う」、「子どもの感情を落ち着かせられるか不安」という精神的支援の大変さを想定した回答もあり、障害種や支援方法に対して学生の中で、一定のイメージがあることが伺える。

「通常学級でも見えない障害、名前のついていない障害を持っている子がたくさんいると思う。そのような子どもたちに正しい対応ができるかが不安」という回答も挙げられた。文部科学省(2012)の調査では、推定値ではあるが、通常学級に6.5%の割合で発達障害の可能性のある児童生徒がいることが明らかとなつている。本調査の回答者は教員を志している学生が多い。教員になつた

時に、特別な支援を必要とする子どもたちに出会うことは誰にでもあるということを想定し、望ましい対応をすることの重要性を感じるからこそこの回答結果とも読み取れる。「支援・対応」カテゴリの回答からは、学生が障害のある子どもたち一人ひとりの特性に応じた支援や対応をすることへの意識があり、それゆえの負担感・不安感とも思われる。

また、このカテゴリでは、「環境面」との回答があった。環境設定は教育で重要視されている要素の1つである。石岡・細木・岡・森本(2013)は、自閉症児に対する物理的構造化と時間的構造化の効用として、①環境設定が容易なため、細やかな対応が可能、②コミュニケーションスキルの習得が容易、③時間が認識しやすいため、行動自制が容易、④行動内容や量を理解しやすく自立活動の促進が可能、⑤プログラムの再編成が容易なため、子どもの体調や興味に対応することが可能という5つを挙げている。物理的な環境や時間的な環境を構造化し、子どもたちにとってより分かりやすい環境を整備することで、学習効果を確認することができたとしている。また、できたという成功体験が達成感となり、次への期待という好循環を生み出すとも述べている。一人一人の特性に応じた環境設定をすることで、すべての子どもたちが過ごしやすく、さらに成長できる場となる。学生が環境の重要性を感じているとともに、環境設定の難しさも感じていることから、環境面との回答が挙げられたのだろう。

#### 4.3.3 「コミュニケーション」

「コミュニケーション」カテゴリでは、「意思伝達の方法が分からず、時間がかかると思う」、「言葉によるコミュニケーションが難しい」、「意思疎通の方法が難しいイメージ」などコミュニケーションの方法に関する困惑、「コミュニケーションが不足する」という質・量に関わる問題、「他の児童とのコミュニケーションが大変そう」という子ども同士の視点から考えている回答があった。関わった経験のある学生が多い知的障害で、特に「コミュニケーション」カテゴリの回答が多かったことから、知的障害の子どもと関わった経験を通して、コミュニケーション面で難しさを感じ、理由として回答したことにつながったことが推察される。回答した学生が子どもたちと関わる中で、コミュニケーションを重視するからこそ感じる困難感であろう。

#### 4.3.4 「生命・安全」

「生命・安全」カテゴリでは、肢体不自由や病弱、重度重複障害に対しての回答が多くあった。「生命・安全」カテゴリに該当した回答のあった視覚障害、肢体不自由、病弱、重度重複障害は、特に身体的な障害と直結する障害種であるため、学校現場で危険な場面もあることが想定されるという一定のイメージが、学生の中にあることが伺える。一方、身体的な障害と直結しにくい知的障害や精神障害に対しても、「体調面の配慮も常に必要がある」「より命に関わる」という回答が挙げられた。

本調査では、障害種と理由の対応が不明な回答について、選択した3つの障害種すべてに理由を掲載したため、他の障害種に対しての回答であった可能性もある。しかし、体調面の配慮が必要なことや命に関わる場面があることは、身体的な障害と直結しにくい障害種であったとしても同じであり、子どもたちの安全を確保することは大切であるため、知的障害や精神障害に対しても生命や安全確保に関する回答が挙げられたことが考えられる。

#### 4.3.5 「学習指導」

「学習指導」カテゴリでは、「物事を理解したり、考えたりする時にサポートがより必要で、達成するまでに時間がかかると思う」、「学習に遅れをとる可能性がある」との回答が挙げられた。通常学級であれば、在籍する児童生徒数が多く、学級全体への指導と学習に難しさを感じる子どもへのサポートを行うことは難しく、学習指導時の課題となっている場合も考えられるだろう。学習スピードの関係で、他の子どもたちと差が開いてしまう可能性を心配している様子が感じられる。

今回、教員養成系大学に通う学部学生が、各障害種に対して様々な観点から負担感・不安感を感じていることが明らかになった。大学での講義を通して知識を蓄えることや、実際に障害のある子どもと関わる機会を増やすことが、特別支援教育の負担感・不安感の軽減及び特別支援教育のやりがいにつながると考える。また、障害のある子どもと関わる機会が単発ではなく、継続して設けられることで、障害のある子どもたちや特別支援教育に関する学生の知識や関心が、より深まっていくのではないだろうか。

#### 4.4 今後の課題

本調査では43名からの回答が得られた。しかし、



障害のある子どもと関わった経験がない回答者は、43名中3名と少なかった。そのため、全般的な視点からの障害のある子どもと関わった経験の有無と特別支援教育への負担感・不安感や、やりがいとの関連を統計的に検証することはできなかった。今後は、障害のある子どもと関わった経験がないと認識する回答者の意識についても明らかにする必要がある。

また、今回、特に負担感・不安感を感じると思う障害種として上位3つを尋ねた質問項目では、順位付けを行わなかった。そのため、特に負担感・不安感を感じると思う障害種の中でも、より負担感・不安感を強く感じる障害種まで明らかにすることができなかった。今後は、回答者に順位付けまで求め、特に負担感・不安感を感じると思う障害種をより明確にした上で、学生の各障害種に対する負担感・不安感を考察することが必要である。

なお、今回の調査により、学生自身が自覚する負担や不安の理由が明らかとなった。負担や不安を軽減させる要因として、高田(2009)は「専門的な知識や対処の仕方」だけでなく、子どもと関わる上での「注意や労力を同僚同士でサポートすること」、つまり校内の協働体制や教職協働力の重要性を指摘している。学生にとって、「知識」や「対処」に関する自身の力不足は思い浮かびやすいが、教職協働力の向上・必要性については意識に上りにくいことが示唆された。在学中の段階で、いかにこうした協働体制づくりや教職協働力の向上について学び、実践する力を培っていくことができるのか、教員養成系大学としての課題でもある。

## 5. おわりに

本研究のキーワードとして、負担感・不安感があり、この意識の実態把握を中心に研究を行った。同時に、やりがいに関する意識についても測定した。メンタルヘルスに関する問題は、特別支援教育に限らず、教職全般に指摘される課題である。今回、もともとは負担感・不安感尺度の逆転項目として用いられていた「やりがいのなさ」に関する尺度をそのまま「やりがい」の測度として使用した。しかし、本来、特別支援教育に携わって得られるものは、負担や不安の裏返しでは事足りず、もっと多くの楽しみや気づきがあることと思う。今後は、こうした概念の捉え方についても検討を進めていきたい。

## 謝辞

本稿は、第一著者の卒業論文「教員養成系大学に通う学部学生の特別支援教育に対する負担感・不安感に関する研究—関わり経験に着目して—」をもとに、加筆修正したものである。

調査実施当時、COVID-19の感染拡大防止策としてさまざまな活動制限や学生生活上で対処すべき事態が生じていた。そのような中にも関わらず、本研究にご協力くださった学生の皆様に、心より感謝申し上げます。

## 引用文献

- 石岡由紀・細木玉恵・岡達也・森本玲子(2013)発達障害児における教育支援環境に関する研究：物理的構造化と時間的構造化の効用，教育研究センター紀要，9，33-39.
- 菊池哲平(2011)教育学部学生における発達障害のイメージ～接触経験・知識との関連～．熊本大学教育実践研究，28，57-63.
- こころの耳:働く人のメンタルヘルス・ポータルサイト(2021)用語解説メンタル不調.厚生労働省. <https://kokoro.mhlw.go.jp/glossaries/word-1844/>(2021年12月24日閲覧).
- 小橋繁男(2013)小中学校教師のストレスとバーンアウト，離職意思との関係．日本保健科学学会誌，15，240-259.
- 高田純(2009)障害のある児童の担任教師のバーンアウト傾向，職場環境ストレスナー，特別支援教育負担感，自己効力感．学校メンタルヘルス，12，53-60.
- 高橋幾・河村茂雄(2019)教育学部生・教員養成課程履修生の特別支援教育不安感・負担感に対する関連要因の検討．学級経営心理学研究，8，37-44.
- 舛田弘子・川原茂雄・二通諭(2019)現職教員は養成段階での経験についてどのように捉えているのか—実態調査から見た教員養成における学生教育の指針とは—．札幌学院大学総合研究所紀要，6，17-27.
- 文部科学省(2012)通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について. [https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/material/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2012/12/10/1328729\\_01.pdf](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/__icsFiles/afieldfile/2012/12/10/1328729_01.pdf)(2021年12月24日閲覧).
- 文部科学省(2013)教職員のメンタルヘルス対策に

ついて(最終まとめ). [https://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2013/03/29/1332655\\_03.pdf](https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2013/03/29/1332655_03.pdf)(2020年3月1日閲覧).

文部科学省(2015) 特別支援教育の現状と課題. [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/siryo/\\_icsFiles/afieldfile/2015/05/25/1358061\\_03\\_03.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/siryo/_icsFiles/afieldfile/2015/05/25/1358061_03_03.pdf)(2020年3月25日閲覧).

文部科学省(2021) 令和2年度公立学校教職員の人事行政状況調査について. [https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/jinji/1411820\\_00005.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/jinji/1411820_00005.htm)(2021年12月21日閲覧).

安田純・中西峻樹(2014) 大学生の発達障害に対する知識と意識. 美作大学・美作大学短期大学部紀要, 59, 1-5.