

【資料】

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

高橋 幾* 河村 茂雄**

本研究では、インクルーシブ教育の拡充に向けて、教員の特別支援教育に関する資質や意識に関連する要因を、「特別支援教育に対する学習」と仮定し、「大学での特別支援教育に関する学び（関連科目の履修状況）」と、教育学部、教員養成課程に在籍する学生の特別支援教育に対する「不安感・負担感」、「やりがいのなさ」との関連を明らかにすることを目的とする。首都圏の開放制教員養成を行う A 大学に通う教育学部生及び教員養成課程履修生 360 名に対して調査を実施し、有効調査対象者は 302 名であった。科目の履修数を、対象の科目を履修していない「科目 0」群、1～3 個履修している「科目 1～3」群、科目を 4 個以上履修している「科目 4 以上」群の 3 群に分類した。科目履修状況、教育実習の実施の有無と、特別支援教育不安感・負担感尺度との関連を検討したところ、大学における特別支援教育に関する科目履修状況と教育実習の実施が、教育学部・教員養成課程に在籍する学生の特別支援教育に対する「不安感・負担感」及び「やりがいのなさ」に関連があることが明らかになった。

キーワード：教育学部生、教員養成課程履修生、特別支援教育、インクルーシブ教育、教員の不安感・負担感

【問題と目的】

2012 年に文部科学省設置の「特別支援教育の在り方に関する特別委員会」が「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）」を出した。この報告では、「特別支援教育は、共生社会の形成に向けて、インクルーシブ教育システム構築のために必要不可欠なものである」とし、「特別支援教育と障害者の権利に関する条約のインクルーシブ教育制度は同じ方向を向いている」としている。したがって、学校現場の教員は、2007 年から始まった特別支援教育だけでなく、インクルーシブ教育にも対応していくことを求められていると考える。

それでは、教育現場の現状は 2007 年から始まった特別支援教育だけでなく、インクルーシブ教育にも対応したものになっているのだろうか。深沢・河村(2006)

は、特別支援対象児の学級生活の満足感は低く、学級集団への適応が良好ではないことを明らかにしている。また、特別支援対象児が複数在籍している学級では、その他の児童の、学級集団への適応も良好ではないことを指摘している。深沢・河村(2008)は、特別支援対象児の中で、行動面に困難を抱える児童と同じ学級に在籍する特別支援教育非対象児は、承認感を低く感じていることを明らかにしている。つまり、特別支援の対象となる児童は学級への適応度が低く、特別支援対象児が複数在籍する学級では、健常児も適応度が低い可能性が示唆された。したがって、インクルーシブ教育が行われる教室では、教員は特別支援対応を伴う児童の包摂と、周囲の児童たちに対応するための技量、方略が求められると考える。

高田(2009)は、多忙化し心理的負担も増している特別支援教育の現場において、教員のバーンアウト(燃え尽き症候群)傾向と職場環境ストレス、自己効力感と特別支援教育負担感の関連を明らかにし、職場環境ストレスが特別支援教育負担感を経由して、バーンアウト傾向に影響を与えることを明らかにして

* 早稲田大学大学院教育学研究科

** 早稲田大学教育・総合科学学術院

いる。また、岡本・網谷（2008）は、小学校教師の発達障害児への対応に関する悩みが、教師のストレス反応と関連していることを明らかにしている。文部科学省（2012a）による「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）」では、（1）多様な学びの場の整備と教職員の確保、（2）学校間連携の推進、（3）交流及び共同学習の推進、（4）関係機関等との連携の必要性が明記されている。さらに、教員の多岐にわたる専門性の確保と、学校全体の専門性の確保も明記されている。一方で、これらの事象に向かうことになる教員は、仕事の量の増加や質の変化に対応することになる。2007年から始まっている特別支援教育だけでなく、インクルーシブ教育にも対応していくことは、教員の心理的負担を高めることになる可能性があると思われる。

特別支援教育負担感を含め、教員の特別支援教育に対する意識の調査研究は、これまでにさまざまな観点で行われている。小島・吉利・石橋・平賀・片岡・是永・丸山・水内（2011）は、小・中学校の担任教師への調査から特別支援教育の経験、特別支援学校教員免許の取得、大学等における特別支援教育に関する単位取得、特別支援教育に関する研修、通常学級における特別な教育的支援を必要とする児童生徒の担任経験のある者は、教師自身の特別支援教育に対する関心、理解と技能が高く、積極的な評価を行っていることから、教職に関する研修の必要性を認識していることを報告している。高橋・五十嵐・鶴巻（2014）は、特別支援学校教員への調査から、大学教育において障害児教育に十分に触れることがインクルーシブ教育の実現を向上させる可能性があること、また、障害児指導の経験が豊富な者はインクルーシブ教育の実施に対して積極的であることを指摘している。特別支援教育に対する教員意識に、研修や大学等における関連科目の単位取得が影響を与えている可能性があることが示唆されている。徳田・水野（2005）は、障害者に関する理解について、「する、しない」といった一次元的なものではなく、発達の段階があることを示している。そして、障害児者との直接的な接触や間接的な接触を通して障害者の機能面での障害や社会的な痛みを心で感じ

る段階において、哀れみや同情・恐れ・罪悪感・不安などのネガティブな感情が起こる可能性を指摘している。

特別支援教育に対する意識に影響を与える要因は「知識の習得」や「障害児者との関わり体験」など複数あり、その要因の影響が必ずしも肯定的理解に直結していない可能性が示されていると考える。

一方で、教員養成や教員の専門性の拡充などの対応面は遅れが指摘されている。例えば、文部科学省（2017a）によると、平成28年度の特別支援学級担当教員の特別支援学校教諭免許状保有率は30.9%であり、特別支援学級の2/3以上の教員は、教員養成課程において特別支援教育に対する専門課程を経ていないことが示されている。1998年より、教育職員免許法施行規則では、「障害のある幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程」を「教職の基礎理論に関する科目」の「幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程」に組み込むことを規定している。しかし、加藤（2014）は、障害のある児童生徒の学習と発達に関する「含む規定」事項が教授されているかシラバス等から確認できない状況になっている大学の比率は、特別支援教育が導入された平成19年度を除き、ここ10年間一貫して3割以上で、近年は7割超にも達し上昇傾向にあることを指摘している。つまり、各大学の教員養成課程における「障害のある幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程」の実施状況が不明瞭であり、この規定を守っていない可能性があることを指摘している。新たな取り組みとして、次期教育職員免許法では「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」に関する科目を1単位以上必修とする改正案が提出されている（文部科学省、2017b）。今まで行われていなかった可能性も考慮に入れると、1単位の必修化は教員の特別支援に対する理解を促進するだろう。一方で、「1単位で十分なのか」という新たな問題もはらんでいる。Forlin・川合・落合・蘆田・樋口（2014）らはインクルージョンのために、教師は、全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ことを指摘し

ている。技能や専門知識の獲得が1単位の必修化で充足できるのかという教員養成課程における科目の質と量の検討は必要と考える。

特別支援教育に関して、現職の教員に対する意識調査は広く行われているが、教育学部生・教員養成課程の学生に対して、特別支援教育に対する意識を調査している研究は少なく（Forlin ら、2014；石山、2016；島田・榎本、2017 など）、特別支援教育に関する科目履修との関係に焦点化している研究はない。そこで本研究では、インクルーシブ教育の拡充に向けて、教員の特別支援教育に関する資質や意識に関連する要因を、「特別支援教育に対する学習」と仮定し、「大学での特別支援教育に関する学び（以下関連科目の履修状況）」と、教育学部、教員養成課程に在籍する学生の特別支援教育に対する「不安感・負担感」、「やりがいのなさ」との関連を明らかにすることを目的とする。

【方法】

調査時期 2016年6月下旬から7月上旬にかけて調査を実施した。

調査対象 本研究は首都圏の開放制教員養成を行うA大学に通う教育学部生及び教員養成課程履修生360名に対して調査を実施し、有効調査対象者は302名であった。

測定用具 特別支援教育負担感尺度（高田、2009）への回答を求めた。特別支援教育負担感尺度は、特別支援教育における負担感を測定する項目として、田川・江田・前田・篠原（2000）が作成した「統合教育への意識・態度に関する質問項目」の中から「教師に生じる影響について」14項目を使用して、高田（2009）によって作成された。「不安および負担（7項目）」「やりがいのなさ（7項目）」の2因子構造が抽出された。教員向けに使用された尺度であったため、教員経験のない学部生への配慮として、質問項目の表現を一部改変した。各項目とも「そう思わない（1点）」から「そう思う（5点）」までの5件法で回答を求めた。肯定的な項目については、田川ら（2000）の計算方法を参考にし、逆転項目とした。得点が高いほど障害児との

関わりにおいて、やりがいが感じられにくく、負担感が高いことを示す。

また、特別支援教育に関する科目の履修状況についての回答を求めた。特別支援教育に関する科目の履修状況については、シラバス検索において「特別支援教育」「特殊教育」「インクルーシブ教育」のキーワードで検索される科目（全32科目）の中から、履修したことがある科目を選択式で尋ねた。また、実際の教室体験の影響を測るために、教育実習の経験の有無を尋ねた。

調査協力者に配布した質問紙に、調査の目的、得られたデータにより個人が特定されることがないこと（個人のプライバシーは守られること）、支障のない範囲で回答を行えばよいこと、本研究に対する問い合わせ先などを記し、倫理的配慮を行った。

【結果】

調査対象者の概要 有効回答者の属性を **Table 1** に示す。

特別支援教育負担感尺度の検討 特別支援教育負担感尺度（高田、2009）の全14項目について、先行研究に従って因子数を2つに指定し、最尤法・プロマックス回転による因子分析を行ったところ、先行研究通り2因子構造となった。最終的な因子パターンと因子間相関を **Table 2** に示す。

項目数、項目構成は先行研究と同様であった。そこで、先行研究に従い、第1因子は不安や負担に関する項目から「不安感・負担感（7項目）」、第2因子をやりがいや向上心に関する項目を逆転したものであるため「やりがいのなさ（7項目）」とした。

Table 1 有効回答者の属性

	授業数	授業0	授業1~3	授業4以上	合計
経験あり		20	27	12	59
教育実習 経験なし		220	15	8	243
合計		240	42	20	302

Table 2 特別支援教育負担感尺度の因子分析結果 (最尤法・プロマックス回転)

	I	II	h^2
因子I 「不安感・負担感」 $\alpha = .81$			
3. 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。	.77	-.05	.62
1. 専門知識がないので、常に不安になると思う。	.71	-.08	.58
10. 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。	.65	-.06	.42
12. 障害のある子どもの保護者からの要望を抱え込んでしまうと思う。	.60	.02	.37
14. 障害のある子どもを教育することは、ほかの児童よりも余分に注意と労力があるので負担が大きいと思う。	.56	.04	.34
5. 障害のある子どもに手をとられ、ほかの児童の指導が十分にできないと思う。	.53	.14	.36
7. 障害のある子どもの記録や連絡に時間が取られ仕事を残すことが多くなると思う。	.42	.06	.29
因子II 「やりがいのなさ」 $\alpha = .75$			
11. 障害のある子どもを通常学級で担任することや、授業で担当することで、困難を乗り越え成長する子どもに感動しやりがいを感じると思う。	.08	.62	.34
9. 障害のある子どもに対する理解関心が深まると思う。	-.05	.61	.30
8. 障害のある子どもに対する接し方を学ぶことができると思う。	-.12	.57	.33
2. 障害のある子どもを通常学級で担任することや、授業で担当することで、指導する教師の、教師集団が育つと思う。	.10	.53	.27
4. 障害のある子どもを通常学級で担任することや、授業で担当することで、きめ細やかな観察眼が育ち、指導技術が向上すると思う。	.11	.52	.27
13. 障害のある子どもを通常学級で担任することや、授業で担当することで、子どもの保護者から感謝され、やりがいを感じると思う。	-.04	.45	.24
6. 障害のある子どもを通常学級で担任することや、授業で担当することで、特別支援教育について勉強することができると思う。	-.01	.45	.17
因子間相関			
	I	II	
	-	.01	
		-	

特別支援教育負担感尺度と特別支援教育に関する科目の履修状況と教育実習の実施について

特別支援教育に関する科目を1つ以上履修している人数は62名で、科目履修者の平均授業履修数は3.94科目であった。そこで、科目の履修数を対象の科目を履修していない「科目0」群 ($N=240$)、1～3個履修している「科目1～3」群 ($N=42$)、科目を4個以上履修している「科目4以上」群 ($N=20$) の3群に分類した。

特別支援教育負担感尺度の不安感・負担感尺度得点とやりがいのなさ尺度得点に対して、教育実習の実施状況と特別支援教育に関する科目の履修状況を要因とする二要因分散分析を行った。その結果、やりがいのなさ尺度得点において、交互作用が5%水準で有意であった。「科目4以上」群で、「経験なし」群よりも、「経験あり」群の方が、有意に高い得点を示していた

(Figure 1)。

不安感・負担感尺度得点では、交互作用は有意では

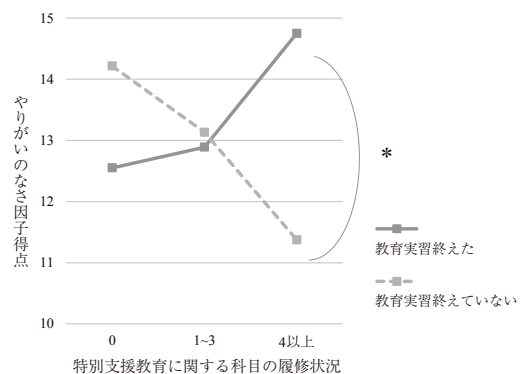


Figure 1 やりがいのなさ因子得点に対する教育実習の実施と特別支援教育に関する科目履修状況の二要因分散分析

Table 3 各下位尺度得点における教育実習の実施経験と特別支援教育に関する科目の履修状況の二要因分散分析の結果

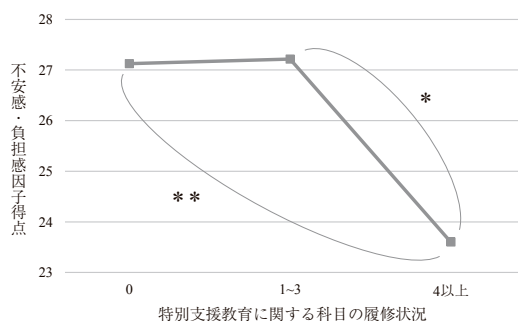
因子	授業数	教育実習		交互作用 F 値	教育実習の主効果 F 値	授業数の主効果 F 値
		終えた	終わっていない			
不安感・負担感	授業 0	26.15 (N = 20)	27.21 (N = 220)	1.62	0.40	3.78*
	授業 1～3	28.04 (N = 27)	25.73 (N = 15)			
	授業 4 以上	23.83 (N = 12)	23.25 (N = 8)			
やりがいのなさ	授業 0	12.55 (N = 20)	14.22 (N = 220)	3.48*	0.42	0.15
	授業 1～3	12.89 (N = 27)	13.13 (N = 15)			
	授業 4 以上	14.75 (N = 12)	11.38 (N = 8)			

上段左：平均値，上段右：標準偏差 * $p < .05$

Table 4 各下位尺度得点における特別支援教育に関する科目の履修状況の多重比較の結果

	授業 0 (N = 240)	授業 1～3 (N = 42)	授業 4 以上 (N = 20)	F 値	多重比較
不安感・負担感	27.13 (4.73)	27.21 (3.93)	23.60 (6.27)	3.78*	授業 0 > 授業 4 以上 授業 1~3 > 授業 4 以上
やりがいのなさ	14.08 (3.82)	12.98 (3.23)	13.40 (4.37)	1.69	

上段：平均値，下段：標準偏差 ** $p < .01$ * $p < .05$

**Figure 2** 不安感・負担感因子得点に対する特別支援教育に関する科目履修状況の多重比較

なく，特別支援教育に関する科目の履修状況の主効果が有意であった (Table 3)。

そこで，Tukey 法による多重比較を行ったところ，不安感・負担感尺度得点において，「科目 0」群は「科目 4 以上」群よりも有意に高く，「科目 1～3」群でも「科目 4 以上」群よりも有意に高い得点を示していた

(Table 4) (Figure 2)。したがって，特別支援教育に関する科目履修が，特別支援教育に対する「不安感・負担感」に影響する可能性が示唆された。

【考 察】

1. 特別支援教育のやりがいのなさ と 特別支援教育に関する科目の履修・教育実習の実施の関連について
特別支援教育に関する科目の履修が「4 以上」で，教育実習の「経験あり」学生は，履修が「4 以上」で教育実習の「経験なし」学生よりもやりがいのなさ尺度得点が有意に高かった。特別支援教育に関する科目を一定数以上受けている学生は，教育実習を通して，特別支援に対する「やりがいのなさ」を感じている可能性が示唆された。

A 大学の特別支援学校教員免許取得のための実習は 4 年次の後期日程に組み込まれることが多く，特別支援学校実習者自体がほとんど存在しない。したがって，

教育実習を経験した学生のほとんどは、通常学級での実習を行っていることになる。文部科学省（2012b）の調査で、義務教育段階での通常の学級に在籍する6.5%の児童生徒は、特別な教育的支援が必要であることを報告している。6.5%は30人学級で想定すると2人程度いることになり、教育実習生は何らかの場面で特別支援教育対応が必要な児童・生徒あるいは、グレーゾーンにいる子どもたちと出会っている可能性があるだろう。徳田・水野（2005）は、気づきの段階（第1段階）、自身の身体の機能や障害の原因、症状、障害者の生活、障害者への接し方、エチケットなどの広範囲の知識を得る段階（知識化の段階/第2段階）を経たのち、障害児者との直接的な接触や間接的な接触を通して障害者の機能面での障害や社会的な痛みを心で感じる段階（情緒的理解の段階/第3段階）において、哀れみや同情・恐れ・罪悪感・不安などのネガティブな感情が起こる可能性を指摘している。大学の科目履修で得た知識（第1段階・第2段階）と、教育実習での体験（第3段階）が相互作用となり、学生の「やりがいのなさ」に影響を与えた可能性があると考えられる。

2. 特別支援教育の不安感・負担感と特別支援教育に関する科目履修の関連について

不安感・負担感尺度得点において、「科目4以上」群の方よりも「科目0」群の方が、有意に高い得点を示し、「科目4以上」群の方よりも「科目1～3」群の方が、有意に高い得点を示していた。特別支援教育に関する科目履修が、特別支援教育に対する「不安感・負担感」に影響する可能性が示唆された。小島ら（2011）は、特別支援学校教員免許の取得、大学等における特別支援教育に関する単位取得、特別支援教育に関する研修経験のある者は、教師自身の特別支援教育に対する関心、理解と技能が高く、積極的な評価を行い、教職に関する研修の必要性を認識していることを報告している。また、高橋ら（2014）は、大学教育において障害児教育に十分に触れることがインクルーシブ教育の実現を向上させる可能性があること、また、障害児指導の経験が豊富な者はインクルーシブ教育の実施に対して積極的であることを指摘している。特別支援教育に関する単位の取得や研修には、特別支援教育に対

する理解を促進する可能性があり、教員養成課程においても、特別支援教育に関する科目履修を促す必要があると考える。

注目したいのは、不安感・負担感尺度得点において、「科目0」群と「科目1～3」群の間に有意な差はみられなかったのに対して、「科目0」群と「科目4以上」群、「科目1～3」群と「科目4以上」群の間にそれぞれ有意な差がみられたことである。次期教育職員免許法では「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」に関する科目を1単位以上必修とする改正案が提出され（加藤、2016）、平成31年4月1日から「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単位以上必修）」が教員養成課程に盛り込まれる（文部科学省、2017b）。しかし、1単位のみでの履修では、「不安感・負担感」の軽減にはつながらない可能性がある。何らかの意識変化を求めるのであれば、ある程度の単位数を履修する必要があると考える。

【本研究のまとめ】

本研究では、特別支援教育に関する科目の履修と通常学級での教育実習の経験が、教員養成課程履修生の特別支援教育への「やりがいのなさ」と関連している可能性が示された。また、特別支援教育に関する科目履修が、特別支援教育に対する「不安感・負担感」に関連する可能性が示された。今後の課題として、学生に対して特別支援教育に関する科目の履修や教育実習での体験が具体的にどのような影響を与えているかを明らかにすることや、義務教育段階における障害理解教育や障害児者との関わり体験の影響も検討する必要があるだろう。

【引用文献】

- Forlin Chris・川合紀宗・落合俊郎・蘆田智絵・樋口聡（2014）. 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 特別支援教育実践センター研究紀要, 12, 25-37.

- 深沢和彦・河村茂雄 (2006). 「特別支援教育」移行期における通常学級児童の学級適応 日本教育心理学会総会発表論文集, 48, 650.
- 深沢和彦・河村茂雄 (2008). 特別支援対象児が在籍する学級における非対象児の学級適応感 日本教育心理学会総会発表論文集, 50, 621.
- 石山貴章 (2016). 養護教諭を目指す大学生の特別支援教育に関する学びの意識 佐賀大学教育学部研究論文集, 1 (1), 11-25.
- 加藤 宏 (2014). 開放制を原則とした特別支援教育時代の教員養成：実地視察 10 年間の報告に見る必修要件未達成問題と質保証への課題 筑波技術大学テクノレポート, 21 (2), 29-35.
- 加藤 宏 (2016). 教職課程での特別支援教科の必修化の意味するもの 筑波技術大学テクノレポート, 23 (2), 27-32.
- 小島道生・吉利宗久・石橋由紀子・平賀健太郎・片岡美華・是永かな子・丸山啓史・水内豊和 (2011). 通常学級での特別支援教育に対する小・中学校の担任教師の意識構造とその影響要因 特殊教育学研究, 49 (2), 127-134.
- 文部科学省 (2012a). 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 (2012b). 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 初等中等教育局特別支援教育課
- 整備状況調査
- 文部科学省 (2017b). 教育職員免許法施行規則の一部を改正する省令案について (概要)
- 岡本尚子・網谷綾香 (2008). 発達障害のある児童生徒に関わる教師のメンタルヘルス - 関連研究の動向と課題 佐賀大学文化教育学部研究論文集, 13 (1), 549-557.
- 島田博祐・榎本拓哉 (2017). 教職課程在籍学生の障害理解を進める試みとその効果について - 発達障害児を対象とした療育キャンプ・演習授業を通じて - 日本 LD 学会第 26 回大会発表論文集, PH1-8.
- 田川元康・江田裕介・前田晋吾・篠原 明 (2000). 障害児の統合教育に対する小学校・中学校通常学級の教師の意識 和歌山大学教育学部教育実践研究指導センター紀要, 10, 21-31.
- 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, 特別支援教育負担感, 自己効力感 学校メンタルヘルス, 12 (2), 53-60.
- 高橋純一・五十嵐育子・鶴巻正子 (2014). インクルーシブ教育に対する知的障害を主とした特別支援学校教師の意識調査 - S A C I E 質問紙と T E I P 質問紙の日本語版作成の試み - 福島大学総合教育研究センター紀要, 17, 19-27.
- 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.
- (2018 年 4 月 19 日受稿, 2018 年 10 月 29 日受理)

Examination of Factors that Students Majoring in the Teacher Education Share: Anxiety and Perceived Burden of Special Needs Education

Iku Takahashi (Graduate School of Education, Waseda University)

Shigeo Kawamura (Waseda University)

The purpose of this study was to examine relationships among anxiety, perceived burden and lack of worthwhileness of special needs education among students taking teacher training courses, as well as the amount of credits they have earned on special needs education. The hypothesis was that the students' learning of the field was related to their credentials and awareness. A survey was given to 360 students (302 effective) in the teacher education program at a university in Greater Tokyo Area. The participants were categorized into 3 groups: no special needs education credits earned (L), 1-3 credits earned (M), and 4 or more credits earned (H). The researcher then investigated relations among the amount of credits, experience of student teaching, and scores of Anxiety and Perceived Burden of Special Needs Education Scale. As a result, there were relations among all the four elements above and lack of worthwhileness.

Key words: students in the teacher education program, special needs education, inclusive education, teachers' anxiety and perceived burden