

## 教職を目指す学生の特別支援教育に関する不安感(1)

### 弱視, 難聴, 肢体不自由, 病弱・虚弱, 言語障害を対象に

横嶋 敬行 (信州大学 学術研究院総合人間科学系)

#### 1. はじめに

2007年4月から、特別支援教育が学校教育法に位置づけられ、全国の小学校・中学校・高等学校で特別支援教育がスタートし、2018年には高等学校における通級による指導が制度化された。2019年より、教職課程コアカリキュラムの内容として、「教育の基礎的理解に関する項目」群に「特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解」に関する授業科目が必修として新設された。

教職課程における特別支援教育の推進と充実が求められる中、特別支援教育に対する負担感や不安感を抱える教員や学生は少なくない(播・高原, 2022)。例えば、高田(2009)の研究では、小学校教員のバーンアウト傾向に至るモデルを共分散構造分析によって検討したところ、職場環境ストレスからバーンアウト傾向に至る直接的なパスが有意になるとともに、職場環境ストレスから特別支援教育負担感を經由したバーンアウト傾向への有意なパスも認められたと報告されており、職場環境へのネガティブな認知が特別支援教育への不安や負担に影響している可能性を示唆している。不安感・負担感に関する研究は、それを軽減することができる保護因子や介入方法を明らかにしていくことで、改善のための研究を発展させることができる。

しかしながら、教職課程を履修する学生が抱く特別支援教育に対する不安感の研究は少ない(e.g., 播・高原, 2022; 林田他, 2023)。播・高原(2022)は、教員養成系大学に在籍する学生を対象に調査を行い、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不安感・負担感、やりがいの関連を検討している。障害種別は視覚障害, 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, その他が扱われている。その結果、視覚障害, 聴覚障害, 病弱については、過去に関わり経験がある人の方がいない人と比べて不安度が低いことが明らかにされている。また、障害種による負担感・不安感を感じる理由の特徴等について調査が行われており、特に負担感・不安感を感じると思う障害種の上位3種をみると、重度重複障害, 知的障害, 精神障害が挙げられていた。そして、その理由としては、「知識不足で何か起こったときに対応できないと思う」や「どのように対処するとよいか分からない」といった、「知識」や「支援・対応」のカテゴリに分類される理由が共通して多いことが示さ

れていた。

林田他 (2023) は、通常の学級 (幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校) の教員を志望する学生を対象に、教職課程コアカリキュラム「特別の支援を必要とする幼児, 児童及び生徒に対する理解」の内容に関するアンケート調査を実施している。このアンケートでは、将来的に指導を担当する上での不安等に関する調査も行われており、その結果、指導上の不安の背景にあるものとして、知識不足が多く挙げられる傾向にあったことが報告されている。また、経験不足や業務上の負担に関する不安等も挙げられており、大学教育における改善点について議論されている。

このように、教職課程を履修する学生の特別支援教育に関する不安感・負担感の実態が報告されている。一方で、調査対象者や調査項目の設定によっては、異なる実態が見えてくる可能性がある。本研究では調査対象者と調査項目について以下のような基準で設定を行い、特別支援教育に対する不安感の実態について明らかにする。

第一に、調査対象者は教員免許状取得見込みである4年生を対象とし、教職課程を履修したまとめの時期になる12月～1月時点で調査を行うとともに、教員養成学部 (以降: 教育学部生) と教員養成学部以外で教職課程を設置している学部 (以降: 専門学部生) の学生を分けてデータ収集する。調査対象者について、林田他 (2023) では、将来教職を志望する者を対象としたことで、回答者の95.9%が教育学部の学生となり、回答者に偏りがみられたことから、本研究では将来的に教員になる可能性がある学生、つまり、教員免許状取得見込み者と設定することで、教職課程を履修する学生から広くデータを収集する。さらに、先行研究 (播・高原, 2022; 林田他, 2023) では、幼稚園教諭希望者から高等学校教諭希望者の1年生から4年生まで調査対象者としたが、1年生と4年生では教職課程の履修状況に差があるため、感じている不安感・負担感が異なることが予想される。その根拠として、高橋・河村 (2019) の研究が挙げられる。この研究では、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、関連科目の履修状況と特別支援教育に対する「不安感・負担感」「やりのなさ」との関連について検討している。その結果、履修0, 履修1～3と比べて、履修4以上の学生の不安感・負担感が低いことを明らかにしている。そのため、教職課程における特別支援教育の授業改善に効果的に活用するデータを得るためには、教員免許状取得に必要な教職科目を履修した4年生を対象にデータを集めることが効果的であると考えられる。そこで本研究では、先述説明した調査対象者の設定を行った。

第二に、調査項目に関する設定は、「弱視」「難聴」「肢体不自由」「病弱・虚弱」「言語障害」「自閉スペクトラム症 (Autism Spectrum Disorder: 以下, ASD)」「情緒障害」「知的障害」「学習障害 (Learning Disorder: 以下, LD)」「注意欠陥多動性障害 (Attention Deficit Hyperactivity Disorder: 以下, ADHD)」「精神障害」の11の障害種から調査項目を作成することとする。調査項目の設定理由は次のとおりである。例えば、播・高原 (2022) では、

特別支援学校教諭の希望者を調査対象者に含んでいることもあってか、主に特別支援学校の対象者となる視覚障害や聴覚障害、重度重複障害も調査項目に挙げられている。本研究では、通常の学級で支援対象となる可能性が高い障害種別について質問項目を設定するという意図から、文部科学省（2013）の「障害のある児童生徒等に対する早期から一貫した支援について（通知）」で示されている「特別支援学級」及び「通級による指導」の対象となる障害種別と対応させて調査項目を設定する。具体的には、特別支援学級の対象となる障害種は「弱視者」「難聴者」「肢体不自由者」「病弱者・身体虚弱者」「言語障害者」「自閉症者・情緒障害者」「知的障害者」に分類される。「通級による指導」の対象となる障害種では、上記の障害種から「知的障害」が対象外となるとともに、「自閉症者・情緒障害者」は独立したカテゴリとなり、「学習障害者」と「注意欠陥多動性障害者」が加わるため、それぞれの障害種は独立した項目で調査を行う。さらに、上記のカテゴリには該当しないが、近年のいじめや不登校の増加に伴い、気分障害や不安障害といった精神障害を持つ子どもに対する支援も学校現場の教育課題の1つとなっているため、調査項目に含めていくこととする。

そこで、本研究では、「弱視」「難聴」「肢体不自由」「病弱・虚弱」「言語障害」「ASD」「情緒障害」「知的障害」「LD」「ADHD」「精神障害」の11の障害種別に基づき調査項目を作成することとした。なお、先行研究では負担感・不安感を統合した変数として調査をしているものもあるが、負担感と不安感の理由は独立した要因が多いと推測できる。さらに、学生は現職教員と比較して負担感を感じる場の経験や体験活動が少なく、負担感の理由や要因の検討は難しいと予想される。そこで本研究では、学生の特別支援教育に対する不安感の実態に絞り、調査を実施することとする。

以上の観点を踏まえて、本研究では、教職課程における特別支援教育の改善に活用できる基礎資料を収集することを目的として、教職課程学生の特別支援教育に対する不安感に関する実態調査を行う。なお、本稿では、紙幅を考慮し、「弱視」「難聴」「肢体不自由」「病弱・虚弱」「言語障害」に絞って各障害の個別分析の結果を報告する。本稿で扱うことができない「ASD」「情緒障害」「知的障害」「LD」「ADHD」「精神障害」は横嶋（2024）にて報告を行うこととする。

## 2. 方法

### (1) 調査対象

A大学の専門学部学生44名及びB大学の教育学部学生18名を対象とした。将来的な教職の志望割合は、専門学部生が約32%、教育学部生が100%であった。また、専門学部生は高等学校教諭免許状のみを取得するものが25%、中学校教諭と高等学校教諭の両方の免許を取得する者が75%、教育学部生は小学校教諭免許状のみを取得するものが100%であっ

た。

(2) 調査時期

2023年12月1日から2024年1月31日の期間で実施した。

(3) 調査項目

基礎情報は、学部や年齢などに関する項目群(3項目)、取得予定の教員免許状等の教職に関する基礎情報に関する項目群(3項目)を尋ねた。特別支援教育に対する不安感を尋ねる項目は、「弱視」「難聴」「肢体不自由」「病弱・虚弱」「言語障害」「ASD」「情緒障害」「知的障害」「LD」「ADHD」「精神障害」の11の障害種ごとに次のように尋ねた。まず、教育現場での具体的な支援のイメージを明確に持てるようにするために、質問対象の障害に関する簡潔な説明を提示した。続いて質問1では、質問対象の障害に対する全般的な不安感を尋ねた。質問2では、質問対象の障害がある児童生徒の支援に対する不安感について、「障害に関する知識・理解」「児童生徒理解」「支援・対応にかかる時間的負担」「学習指導」「他の児童生徒への指導・学級経営」の5つの支援カテゴリごとに尋ねた。質問1と質問2はどちらも4件法で回答を求めた(1. 不安はない, 2. やや不安である, 3. 不安である, 4. とても不安である)。最後に、質問3では、具体的にどのようなことに不安を感じるか、自由記述形式で回答を求めた。なお、他の研究への使用を目的として、「合理的配慮」に関する不安感についても同時に調査を行っているが、本稿では扱わない内容であるため説明を省略する。

(4) 調査手続き及び倫理的配慮

参加者は、縁故法により、各学生を担当する教職課程科目担当の教員を通じて募った。調査票はMicrosoft Formsで作成し、教員を通じて学生にURLを配布し、オンライン上で回答を求めた。調査票に最初に表示される説明画面に、調査概要、調査目的、調査時間、調査参加への任意性、個人情報の取扱い、研究発表、データの取り扱い、調査参加による体調不良等への対応について掲載した。その後、「説明を読み、内容を十分に理解しました」「アンケートへの協力を同意します」の2点にチェックを求めて調査への同意を確認した。調査は信州大学全学教育センター等における「ヒトを対象とした教育研究に関する倫理委員会」の承認を得て実施した(承認番号第R05-17)。

(5) 分析方法

「不安はない」を1点、「やや不安である」を2点、「不安である」を3点、「とても不安である」を4点として集計して、度数分布、平均値、標準偏差を求めた。自由記述は収集

した言語データのカテゴリ分類を行った。データ分析には、HAD18.003 (清水, 2016) を使用した。

### 3. 結果及び考察

回答期限までに専門学部生 44 名及び教育学部生 18 名の計 62 名から回答があった。回答内容に不備は見られなかったため、すべてのデータを分析に使用した。

#### (1) 特別支援教育に関する全体的な不安感について

Table 1 及び Fig. 1 に、11 カテゴリのすべての障害について、支援をイメージした際に抱く全体的な不安感の結果（度数分布、平均値、標準偏差）を示す。不安感を抱く学生数（「やや不安である」「不安である」「とても不安である」の項目の合計%）が多かったに順にまとめると次のような結果になった。なお、不安感を抱く学生数が同数の場合は、平均値が高い順に報告する。

Table 1 特別支援教育に対する全体的な不安感を尋ねる質問項目の回答結果

	専門学部生						教育学部生					
	I	II	III	IV	M	SD	I	II	III	IV	M	SD
弱視	7%	52%	32%	9%	2.43	0.76	0%	50%	50%	0%	2.50	0.51
難聴	5%	50%	25%	20%	2.61	0.87	0%	39%	50%	11%	2.72	0.67
肢体不自由	9%	41%	41%	9%	2.50	0.79	6%	22%	33%	39%	3.06	0.94
病弱・虚弱	16%	50%	27%	7%	2.25	0.81	0%	28%	39%	33%	3.06	0.80
言語障害	11%	50%	30%	9%	2.36	0.81	6%	44%	39%	11%	2.56	0.78
自閉症	2%	34%	39%	25%	2.86	0.82	6%	33%	33%	28%	2.83	0.92
情緒障害	5%	45%	41%	9%	2.55	0.73	0%	44%	33%	22%	2.78	0.81
知的障害	7%	25%	34%	34%	2.95	0.94	0%	33%	33%	33%	3.00	0.84
学習障害	20%	39%	27%	14%	2.34	0.96	0%	50%	39%	11%	2.61	0.70
注意欠陥多動性障害	11%	36%	36%	16%	2.57	0.90	0%	50%	22%	28%	2.78	0.88
精神障害	7%	43%	32%	18%	2.61	0.87	0%	28%	28%	44%	3.17	0.86

Note: I=不安はない, II=やや不安である, III=不安である, IV=とても不安である。

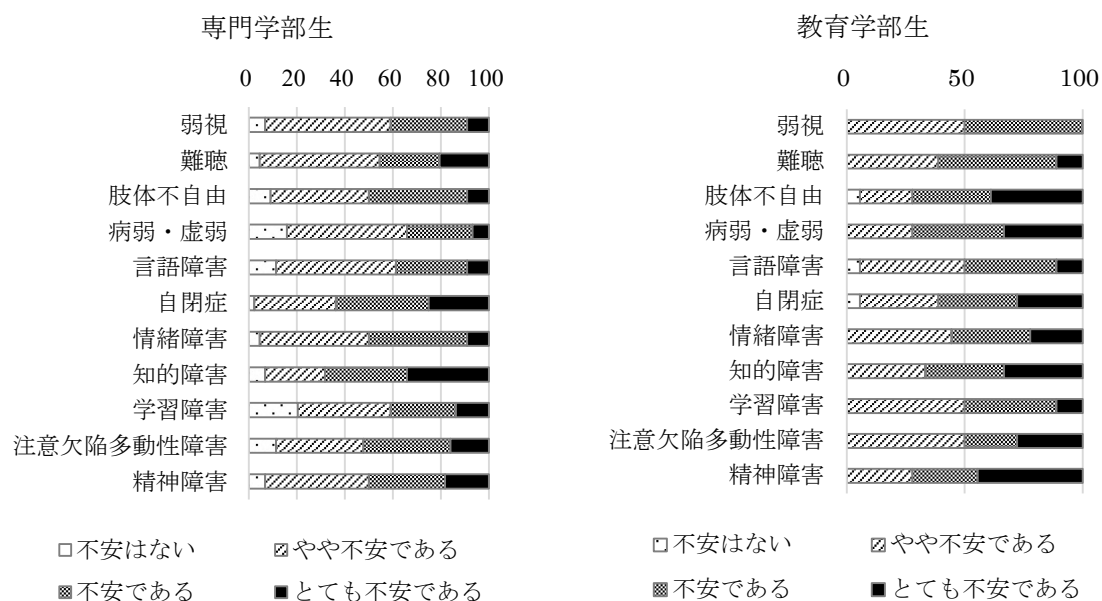
専門学部生においては、ASD (98%,  $M=2.86$ ,  $SD=0.82$ )、難聴 (95%,  $M=2.61$ ,  $SD=0.87$ )、情緒障害 (95%,  $M=2.55$ ,  $SD=0.73$ )、知的障害 (93%,  $M=2.95$ ,  $SD=0.94$ )、精神障害 (93%,  $M=2.61$ ,  $SD=0.87$ )、弱視 (93%,  $M=2.43$ ,  $SD=0.76$ )、肢体不自由 (91%,  $M=2.50$ ,  $SD=0.79$ )、ADHD (89%,  $M=2.57$ ,  $SD=0.90$ )、言語障害 (89%,  $M=2.36$ ,  $SD=0.81$ )、病弱・虚弱 (84%,  $M=2.25$ ,  $SD=0.81$ )、LD (80%,  $M=2.34$ ,  $SD=0.96$ ) となった。

教育学部生においては、精神障害 (100%,  $M=3.17$ ,  $SD=0.86$ )、病弱・虚弱 (100%,  $M=3.06$ ,  $SD=0.80$ )、知的障害 (100%,  $M=3.00$ ,  $SD=0.84$ )、情緒障害 (100%,  $M=2.78$ ,  $SD=0.81$ )、ADHD (100%,  $M=2.78$ ,  $SD=0.88$ )、難聴 (100%,  $M=2.72$ ,  $SD=0.67$ )、LD (100%,

$M = 2.61, SD = 0.70$ ), 弱視 (100%,  $M = 2.50, SD = 0.51$ ), 肢体不自由 (94%,  $M = 3.06, SD = 0.94$ ), ASD (94%,  $M = 2.83, SD = 0.92$ ), 言語障害 (94%,  $M = 2.56, SD = 0.78$ ) となった。

続いて、「とても不安である」の項目に回答が多かった障害種について、上位 3 つをまとめると、専門学部生は知的障害 (34%), ASD (25%), 難聴 (20%) となり、教育学部生は精神障害 (44%), 肢体不自由 (39%), 病弱・虚弱及び知的障害 (33%) となった。

Fig. 1 特別支援教育に対する全体的な不安感を尋ねる質問項目の回答結果 (%)



調査データをみると、「不安はない」と答える学生は非常に少数であり、専門学部生で 80%以上、教育学部生で 94%以上が特別支援教育に対して何らかしら不安を感じていることが分かる。とりわけ、教育学部生は、弱視、難聴、病弱・虚弱、情緒障害、知的障害、LD, ADHD, 精神障害の項目について 100%の学生が何らかの不安を感じていた。小学校は学級担任制であり、複数の児童への指導と並行して特別支援を必要とする児童生徒への支援・指導が求められるため、不安感を抱きやすいと推測される。

なお、不安を感じる障害種について、播・高原 (2022) の先行研究と比較すると次のようになる。播・高原 (2022) では、43 名の調査参加者に対して、特に負担感・不安感を感じると思う障害種について上位 3 種を尋ねている。その結果、重度重複障害が 25 名、知的障害が 19 名、精神障害が 18 名、発達障害が 17 名、病弱が 13 名、視覚障害・聴覚障害・肢体不自由が 10 名であったと報告している。本研究と調査項目が異なるものの、知的障害、発達障害 (本研究では ASD, LD, ADHD に分けて調査している)、精神障害に対する支援に対して不安感を抱く学生が多いという点が共通していることから、これらの障害種

## 教職を目指す学生の特別支援教育に関する不安感（1）

に対する特別支援教育の内容を充実させることで、効果的に特別支援教育に対する学生の不安感を軽減し、効力感を高めることができると考えられる。一方、全体的な不安感のデータから、具体的な教育実践の方向性を読み解くことは難しいため、以降で、障害種別の分析をみていきたい。

### (2) 弱視の支援に関する不安感について

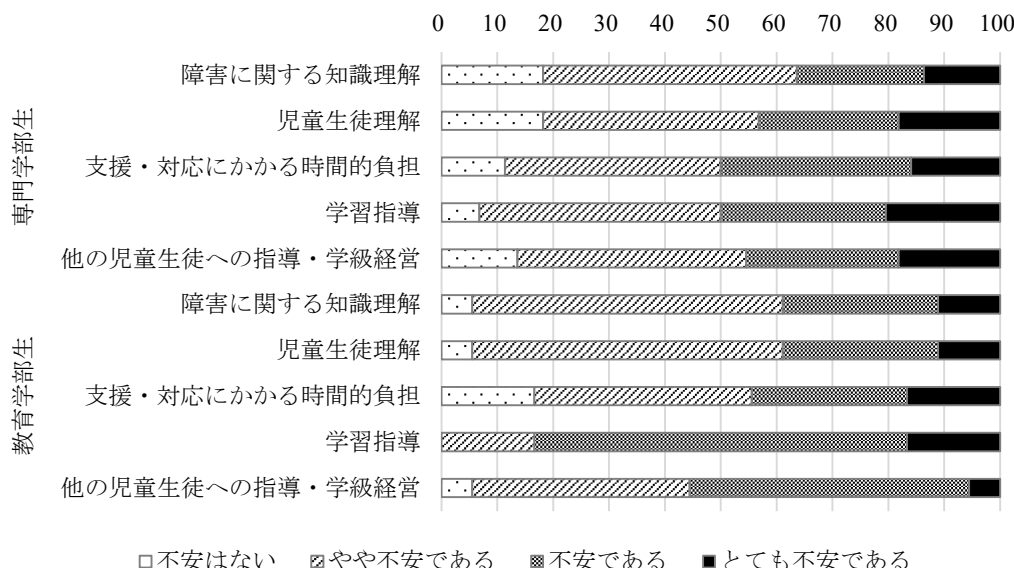
Table 2 及び Fig. 2 に、弱視のある児童生徒への支援をイメージした際に抱く不安感について5つのカテゴリ別に尋ねた調査項目の結果（度数分布、平均値、標準偏差）を示す。不安感を抱く学生数（「やや不安である」「不安である」「とても不安である」の項目の合計%）が多かった順にまとめると次のような結果になった。

Table 2 弱視の支援に関する不安感を尋ねる質問項目の回答結果

	専門学部生						教育学部生					
	I	II	III	IV	M	SD	I	II	III	IV	M	SD
障害に関する知識理解	18%	45%	23%	14%	2.32	0.93	6%	56%	28%	11%	2.44	0.78
児童生徒理解	18%	39%	25%	18%	2.43	1.00	6%	56%	28%	11%	2.44	0.78
支援・対応にかかる時間的負担	11%	39%	34%	16%	2.55	0.90	17%	39%	28%	17%	2.44	0.98
学習指導	7%	43%	30%	20%	2.64	0.89	0%	17%	67%	17%	3.00	0.59
他の児童生徒への指導・学級経営	14%	41%	27%	18%	2.50	0.95	6%	39%	50%	6%	2.56	0.70

Note: I=不安はない, II=やや不安である, III=不安である, IV=とても不安である。

Fig. 2 弱視の支援に関する不安感を尋ねる質問項目の回答結果（%）



専門学部生においては、「学習指導」が93% ( $M=2.64, SD=0.89$ ), 「支援・対応にかかる時間的負担」が89% ( $M=2.55, SD=0.90$ ), 「他の児童生徒への指導・学級経営」が86%

( $M=2.50, SD=0.95$ ), 「児童生徒理解」が82% ( $M=2.43, SD=1.00$ ), 「障害に関する知識理解」が82% ( $M=2.32, SD=0.93$ ) となった。

教育学部生においては、「学習指導」が100% ( $M=3.00, SD=0.59$ ), 「他の児童生徒への指導・学級経営」が94% ( $M=2.56, SD=0.70$ ), 「児童生徒理解」が94% ( $M=2.44, SD=0.78$ ), 「障害に関する知識理解」が94% ( $M=2.44, SD=0.78$ ), 「支援・対応にかかる時間的負担」が83% ( $M=2.44, SD=0.89$ ) となった。

続いて、弱視の支援に対する具体的な不安感を訪ねた自由記述についてカテゴリ分類を行った。なお、1名の回答者が複数のカテゴリに該当する記述を行っている場合は、記述内容を分割し、各カテゴリに1名分(出現数)として計上した。分類結果はTable 3に示す。専門学部生においては、記述の出現数が多かった順に報告すると、「支援・指導」が11、「児童生徒理解」が6、「学級運営」が5、「時間的負担」が4、「知識理解」が1、「安全管理」が1となった。教育学部生においては、「支援・指導」11、「時間的負担」が3、「児童生徒理解」が2、「知識理解」が1、「学級経営」が1となった。

Table 3 弱視の支援に関する不安感の理由

対象	理由カテゴリ	出現数	自由記述の例
専門学部生	支援・指導	11	実際の様子がわからず指導の仕方、接し方がわからない/自分のなかで知識と実践が結びついていない/学校生活のなかでどんな不安を抱え、どんなサポートを求めているか想像できない
	児童生徒理解	6	どのように対応すれば、生徒の心を傷つけずに接することができるか/自分がその立場に立って物事を考えられるかわからない
	学級運営	5	他の生徒と等しく扱うか個別で扱うか線引きが難しい/配慮をしすぎて他の生徒に悪い印象を与えないか
	時間的負担	4	弱視の生徒が見えてる世界を想像し、それに見合う学習作成する時間があるか/他の生徒もいる集団での工夫した授業作りができるか/個別に教材を作る必要性
	知識理解	1	正直、勉強不足であると感じている
	安全管理	1	学校内の事故が不安である
教育学部生	支援・指導	11	具体的支援方法がわからない/実践的な支援を考えたことがなかった/知識は調べたらわかるけど、実際に見たこともやったこともない
	時間的負担	3	どの程度時間を費やし、それが他の仕事にどれほど影響するかわからない/該当児童に合った支援を見つけることができるか/該当児童に合わせた指導に時間をかけてしまう
	児童生徒理解	2	本人の気持ちや見え方、困り感は想像になるため、きちんと理解できるか不安である/本人の気持ちに寄り添えるかどうか自信がない
	知識理解	1	知識が足りていない
	学級運営	1	他の児童との区別が差別にならないか

質問項目への回答では「学習指導」に対する不安感を抱く者が最も多く、それと対応するように自由記述のカテゴリ分類も「支援・指導」に関する記述の出現数が多いことが分かった。自由記述をみると、実際の様子がわからず指導の仕方、接し方がわからない、自分のなかで知識と実践が結びついてない、どんな不安を抱えどんなサポートを求めているのかわからない、具体的な支援方法がわからないなど、具体的な支援のビジョンが



## 教職を目指す学生の特別支援教育に関する不安感（1）

みえないことが不安感の主な理由として記述されていた。実体験を伴う学びや経験が不足していることから、具体的な指導や対応に対して明確なビジョンが持てず、不安を感じてしまうものと考えられる。弱視の支援に対する不安感を解消するためには、実体験を伴うような実践的な学びを充実させることが効果的に機能する可能性が考えられる。

### (3) 難聴の支援に関する不安感について

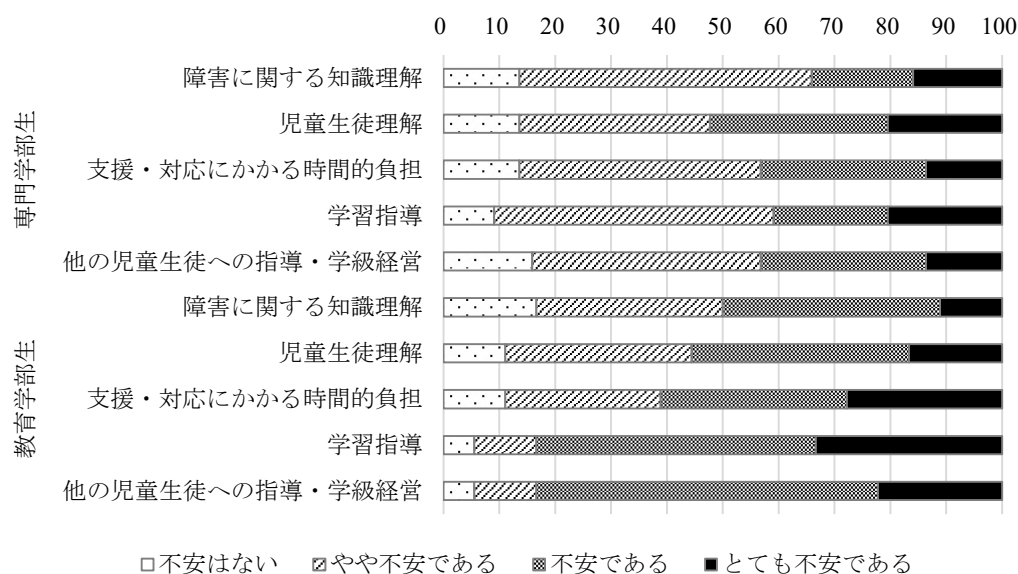
Table 4 及び Fig. 3 に、難聴のある児童生徒への支援をイメージした際に抱く不安感について5つのカテゴリ別に尋ねた調査項目の結果（度数分布、平均値、標準偏差）を示す。不安感を抱く学生数（「やや不安である」「不安である」「とても不安である」の項目の合計%）が多かった順にまとめると次のような結果になった。

Table 4 難聴の支援に関する不安感を尋ねる質問項目の回答結果

	専門学部生						教育学部生					
	I	II	III	IV	M	SD	I	II	III	IV	M	SD
障害に関する知識理解	14%	52%	18%	16%	2.36	0.92	17%	33%	39%	11%	2.44	0.92
児童生徒理解	14%	34%	32%	20%	2.59	0.97	11%	33%	39%	17%	2.61	0.92
支援・対応にかかる時間的負担	14%	43%	30%	14%	2.43	0.90	11%	28%	33%	28%	2.78	1.00
学習指導	9%	50%	20%	20%	2.52	0.93	6%	11%	50%	33%	3.11	0.83
他の児童生徒への指導・学級経営	16%	41%	30%	14%	2.41	0.92	6%	11%	61%	22%	3.00	0.77

Note: I=不安はない, II=やや不安である, III=不安である, IV=とても不安である。

Fig. 3 難聴の支援に関する不安感を尋ねる質問項目の回答結果（%）



専門学部生においては、「学習指導」が 91% ( $M = 2.52, SD = 0.93$ ), 「児童生徒理解」が

86% ( $M=2.59, SD=0.97$ ), 「支援・対応にかかる時間的負担」が 86% ( $M=2.43, SD=0.90$ ), 「障害に関する知識理解」が 86% ( $M=2.36, SD=0.92$ ), 「他の児童生徒への指導・学級経営」が 84% ( $M=2.41, SD=0.92$ ) となった。

教育学部生においては, 「学習指導」が 94% ( $M=3.11, SD=0.83$ ), 「他の児童生徒への指導・学級経営」が 94% ( $M=3.00, SD=0.77$ ), 「支援・対応にかかる時間的負担」が 89% ( $M=2.78, SD=1.00$ ), 「児童生徒理解」が 89% ( $M=2.61, SD=0.92$ ), 「障害に関する知識理解」が 83% ( $M=2.44, SD=0.92$ ) となった。

続いて, 難聴の支援に対する具体的な不安感を訪ねた自由記述について, 同様にカテゴリ分類を行った。分類結果を Table 5 に示す。専門学部生においては, 記述の出現数が多かった順に報告すると, 「支援・指導」が 11, 「不安なし」が 6, 「児童生徒理解」が 4, 「コミュニケーション」が 4, 「安全管理」が 2 となった。教育学部生においては, 「支援・指導」が 9, 「時間的負担」が 4, 「コミュニケーション」が 3, 「学級運営」が 2 となった。

Table 5 難聴の支援に関する不安感の理由

対象	理由カテゴリ	出現数	自由記述の例
専門学部生	支援・指導	11	視覚からの情報だけで, 他の生徒と同程度に理解できる授業ができるか不安である/授業づくりでどんな工夫をすればいいかわからない/音以外での授業の進め方がわからない
	不安なし	6	長い付き合いの友人に聴覚障害のある者がいるため, 接し方等が予め理解できる/電子機器や支援機器を用いることで負担が減らせるのではないか/最近, ロジャーや音声の文字おこしソフトも用意しやすいので, 学習にかかる負担などはあまり不安に感じない
	児童生徒理解	4	学校生活送る上でどんな不安を抱え, どんなサポートを求めているか想像がつかない/障害の程度や本人が嫌がることなど, 該当生徒のことを理解できるか不安である
	コミュニケーション	4	生徒間でコミュニケーションがとれるのか/聴覚障害に応じたコミュニケーション(音声, 文字, 手話)を使いこなせるようになるか
	安全管理	2	教育実習で実際に関わり, 安全面での不安が多かった/学内で事故がおこらないか
教育学部生	支援・指導	9	具体的な支援の仕方がわからない/視覚的援助をどのように行えばいいかわからない/難聴児童とかかわったことがないため, 実態がわからない
	時間的負担	4	学んだことが通用しなかった時にどれだけ時間を費やすか, 他の業務への影響/視覚的にわかるような授業がつかれるか/学習指導に時間がかかる
	コミュニケーション	3	情報を伝える方法を見つけるのが難しい/言葉の細かいニュアンスを伝えきれるかわからない/話す以外の方法で伝えたいことを伝えられるか
	学級運営	2	他の児童への説明・支援ができるか/補聴器をつけていると環境音が邪魔になることがあるため, 教室でどう支援するか

難聴においても, 弱視と同様に, 質問項目への回答では「学習指導」に対する不安感を抱く者が多かった。また, 自由記述のカテゴリ分類では「支援・指導」に関する記述の出現数が多いことが分かった。自由記述をみると, 授業づくりでどんな工夫をすればいいかわからない, 具体的な支援の仕方がわからない, 音以外での授業の進め方がわからないなど, やはり具体的な支援・指導の方法に対する不安感が強いようである。一方, 専門学部生の自由記述では, 「不安なし」カテゴリに該当する記述も多くみられた。具体的には, 聴覚障害のある友人と長い付き合いがあり, 接し方を理解しているという記述や, ロジャー

## 教職を目指す学生の特別支援教育に関する不安感（1）

や文字おこしソフトなどの電子機器・支援機器の存在を知っており、それを使用して支援や指導をする見通しが持てているという記述である。弱視と同様に、難聴においても実体験を伴うような実践的な学びが効果的であると考えられるが、「不安なし」カテゴリの自由記述は、その根拠を物語るものであると言えるだろう。

### (4) 肢体不自由の支援に関する不安感について

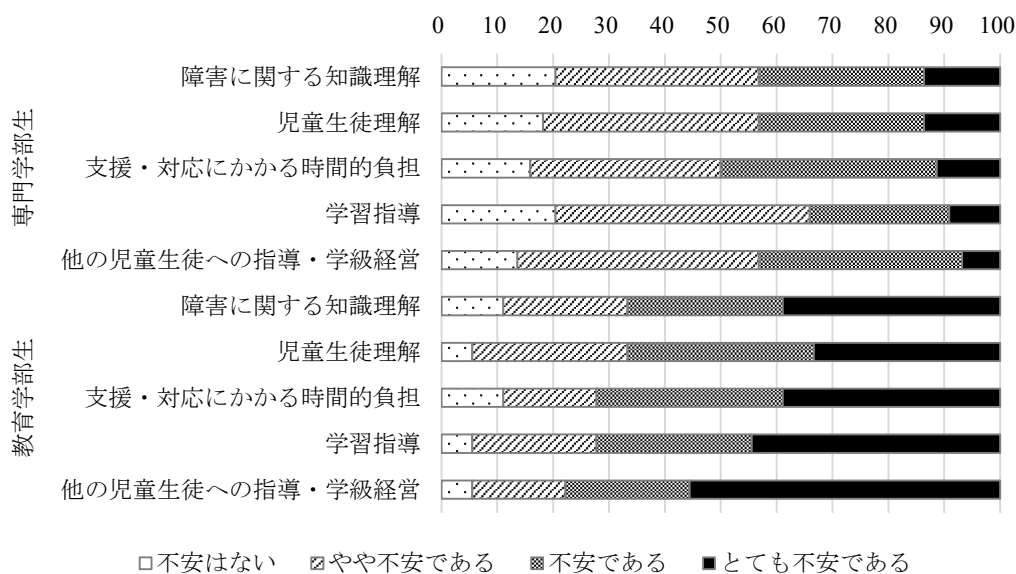
Table 6 及び Fig. 4 に、肢体不自由のある児童生徒への支援をイメージした際に抱く不安感について5つのカテゴリ別に尋ねた調査項目の結果（度数分布、平均値、標準偏差）を示す。不安感を抱く学生数（「やや不安である」「不安である」「とても不安である」の項目の合計%）が多かった順にまとめると次のような結果になった。

Table 6 肢体不自由の支援に関する不安感を尋ねる質問項目の回答結果

	専門学部生						教育学部生					
	I	II	III	IV	M	SD	I	II	III	IV	M	SD
障害に関する知識理解	20%	36%	30%	14%	2.36	0.97	11%	22%	28%	39%	2.94	1.06
児童生徒理解	18%	39%	30%	14%	2.39	0.95	6%	28%	33%	33%	2.94	0.94
支援・対応にかかる時間的負担	16%	34%	39%	11%	2.45	0.90	11%	17%	33%	39%	3.00	1.03
学習指導	20%	45%	25%	9%	2.23	0.89	6%	22%	28%	44%	3.11	0.96
他の児童生徒への指導・学級経営	14%	43%	36%	7%	2.36	0.81	6%	17%	22%	56%	3.28	0.96

Note: I=不安はない, II=やや不安である, III=不安である, IV=とても不安である。

Fig. 4 肢体不自由の支援に関する不安感を尋ねる質問項目の回答結果（%）



専門学部生においては、「他の児童生徒への指導・学級経営」が 86% ( $M=2.36, SD=0.81$ ),

「支援・対応にかかる時間的負担」が84% ( $M=2.45, SD=0.90$ ), 「児童生徒理解」が82% ( $M=2.39, SD=0.95$ ), 「障害に関する知識理解」が80% ( $M=2.36, SD=0.97$ ), 「学習指導」が80% ( $M=2.23, SD=0.89$ ) となった。

教育学部生においては, 「他の児童生徒への指導・学級経営」が94% ( $M=3.28, SD=0.96$ ), 「学習指導」が94% ( $M=3.11, SD=0.96$ ), 「児童生徒理解」が94% ( $M=2.94, SD=0.94$ ), 「支援・対応にかかる時間的負担」が89% ( $M=3.00, SD=1.03$ ), 「障害に関する知識理解」が89% ( $M=2.94, SD=1.06$ ) となった。

続いて, 肢体不自由の支援に対する具体的な不安感を尋ねた自由記述について, 同様にカテゴリ分類を行った。分類結果をTable 7に示す。専門学部生においては, 記述の出現数が多かった順に報告すると, 「支援・指導」が13, 「不安なし」が3, 「学級運営」が2, 「児童生徒理解」が1, 「時間的負担」が1となった。教育学部生においては, 「指導・支援」が6, 「安全管理」が2, 「知識理解」が1, 「学級運営」が1となった。

Table 7 肢体不自由の支援に関する不安感の理由

対象	理由カテゴリ	出現数	自由記述の例
専門学部生	支援・指導	13	当該生徒に合った学習支援を準備するか/どのような支援をすればいいかわからない/実際にかかわったことがないため, 支援が必要な程度がわからない/校舎内の移動が大変/学校のバリアフリー化が進んでいないイメージがあり, 学校としてどこまで対応できるか
	不安なし	3	介護経験や, 友人との付き合いで経験がある/自身が高校の時に肢体不自由の生徒がクラスにいた/目に見える不自由なことへの理解は支援者も生徒も分かりやすいのではないか
	学級運営	2	他の生徒の反応や受け取り方/他の生徒への障害に関する指導をどうすればいいか
	児童生徒理解	1	信頼関係を築き, 何ができて何ができないかを教えてもらえるかどうか不安である
	時間的負担	1	他の生徒への指導に時間が取れなくなるのではないか
教育学部生	支援・指導	6	支援方法を知らない/車椅子介助など力仕事が多いこと, 知的障害を伴っている場合が多く, コミュニケーションをとるのが難しいなど話を聞いた/生活面での支援ができるか
	安全管理	2	命に関わることもあるため, 体調への配慮ができるか/医療的ケアを必要とする子もいるため, 安全面の配慮ができるか
	知識理解	1	教育に関する知識だけではなく身体に関する知識も必要であるが, いまの自分にそこまでの知識がない
	学級運営	1	体育や日頃の活動においてのどの程度一緒に活動をすることができるか/他の児童への指導をどうするか

質問項目への回答では「他の児童生徒への指導・学級経営」に対する不安感を抱く者が多く, 教育学部生においては「学習指導」「児童生徒理解」も同水準で不安を抱く者が多かった。一方で, 自由記述のカテゴリ分類では, 「他の児童生徒への指導・学級経営」の項目と対応する「学級運営」カテゴリに該当する記述は少なく, 本人への「支援・指導」に関する記述の出現数が多いことが分かった。「支援・指導」カテゴリの自由記述の例にあるとおり, 実際に関わったことがなく必要な支援が分からないといったことや, 生活面での支援がどこまでできるのかなど, 具体的な支援や指導の実践面への不安が強いことが分かる。また, 肢体不自由の場合は, そうした支援・指導について, 他の児童生徒の理解や助力を

## 教職を目指す学生の特別支援教育に関する不安感（1）

求める場面が多いことが予想に難くないため、教師として円滑な学級経営を行えるだろうかと、不安を感じてしまうのかもしれない。また、「とても不安である」を回答した学生の数に着目すると、専門学部生と教育学部生の間で大きく異なることが分かる。学級担任制である小学校教員を目指している教育学部生にとって、上記のような不安感は専門学部生と比較して感じやすくなると考えられる。実際に肢体不自由がある児童生徒の支援を行う場合は、支援員などの加配教員を設置するだけでなく、養護教諭や他学年の教員との情報共有・連携が不可欠になる。学級担任として個人で行う具体的な支援・指導の実践方法だけでなく、学校内での支援チームの構築方法や、チーム支援による具体的な対応方法や実践方法を学ぶ機会を作ることで、不安感を低減できると考えられる。

一方、専門学部生の自由記述には、「介護経験や友人との付き合いで経験がある」「自身が高校の時に肢体不自由の生徒がクラスにいた」「目に見える不自由なことへの理解は支援者も生徒も分かりやすいのではないかと」といった「不安はない」カテゴリに分類できる記述があったことも注目すべき点である。

### (5) 病弱・虚弱の支援に関する不安感について

Table 8 及び Fig. 5 に、肢体不自由のある児童生徒への支援をイメージした際に抱く不安感について5つのカテゴリ別に尋ねた調査項目の結果（度数分布、平均値、標準偏差）を示す。不安感を抱く学生数（「やや不安である」「不安である」「とても不安である」の項目の合計%）が多かった順にまとめると次のような結果になった。

Table 8 病弱・虚弱の支援に関する不安感を尋ねる質問項目の回答結果

	専門学部生						教育学部生					
	I	II	III	IV	M	SD	I	II	III	IV	M	SD
障害に関する知識理解	20%	39%	27%	14%	2.34	0.96	6%	39%	22%	33%	2.83	0.99
児童生徒理解	20%	32%	34%	14%	2.41	0.97	0%	44%	28%	28%	2.83	0.86
支援・対応にかかる時間的負担	16%	43%	30%	11%	2.36	0.89	6%	28%	28%	39%	3.00	0.97
学習指導	20%	41%	32%	7%	2.25	0.87	0%	39%	33%	28%	2.89	0.83
他の児童生徒への指導・学級経営	18%	41%	32%	9%	2.32	0.88	0%	33%	33%	33%	3.00	0.84

Note: I=不安はない, II=やや不安である, III=不安である, IV=とても不安である。

専門学部生においては、「支援・対応にかかる時間的負担」が84% ( $M=2.36, SD=0.89$ ), 「他の児童生徒への指導・学級経営」が82% ( $M=2.32, SD=0.88$ ), 「児童生徒理解」が80% ( $M=2.41, SD=0.97$ ), 「障害に関する知識理解」が80% ( $M=2.34, SD=0.96$ ), 「学習指導」が80% ( $M=2.25, SD=0.87$ ) となった。

教育学部生においては、「他の児童生徒への指導・学級経営」が100% ( $M=3.00, SD=0.84$ ), 「学習指導」が100% ( $M=2.89, SD=0.83$ ), 「児童生徒理解」が100% ( $M=2.83, SD=0.86$ ), 「支援・対応にかかる時間的負担」が84% ( $M=3.00, SD=0.97$ ), 「障害に関する

知識理解」が84% ( $M = 2.83, SD = 0.99$ ) となった。

続いて、病弱・虚弱の支援に対する具体的な不安感を尋ねた自由記述について、同様にカテゴリ分類を行った。分類結果を Table 9 に示す。専門学部生においては、記述の出現数が多かった順に報告すると、「支援・指導」が10、「学級運営」が4、「児童生徒理解」が2、「安全管理」が1、「不安なし」が1となった。教育学部生においては、「支援・指導」が7、「安全管理」が3、「児童生徒理解」が2、「時間的負担」が1となった。

Fig. 5 病弱・虚弱の支援に関する不安感を尋ねる質問項目の回答結果 (%)

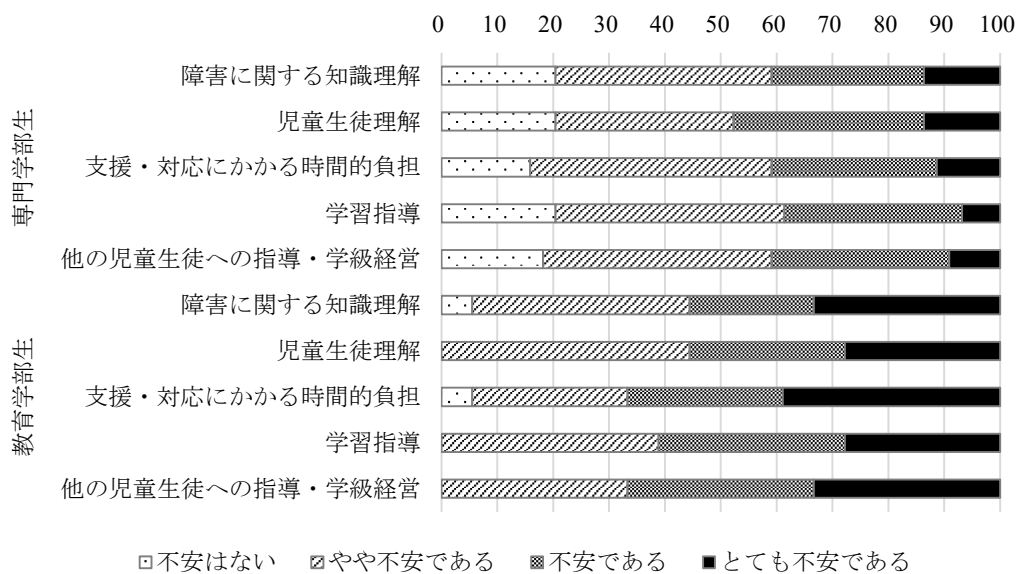


Table 9 病弱・虚弱の支援に関する不安感の理由

対象	理由カテゴリ	出現数	自由記述の例
専門学部生	支援・指導	10	情報が溢れるなかで、障害に対する正しい情報を得ることができるか/どのようなことに気をつければいいかわからない/欠席が多くなった場合、限られた時間で有効な教育活動ができるかどうか心配である
	学級運営	4	個別に最適化した指導を行うことは必要だが、他の生徒と平等に扱えるか自信がない/他の生徒がずる休みと捉えたり、一緒に過ごす時間が少ないことからすれ違いが生じないか
	児童生徒理解	2	授業以外でどの程度心理面のサポートができるか不安である/どのようにメンタルケアをすればよいか悩んでしまう
	安全管理	1	命にかかわる問題が起きる可能性がある
	不安なし	1	同じ障害をもつ友人がいる
教育学部生	支援・指導	7	様々な病気への理解/障害に対する知識や経験が足りない/支援方法を知らない
	安全管理	3	緊急事態のときの対応/病院や保護者との連携について不安を感じる
	児童生徒理解	2	「病弱」と聞くと「余命」をイメージしてしまう/「死」を意識せざるを得ない子どもたちの気持ちをちゃんと理解してあげられるか不安である
	時間的負担	1	長期的に学校に来れないことを補う支援に時間的負担が大きいと感じる

## 教職を目指す学生の特別支援教育に関する不安感（1）

質問項目への回答では、全体的にどの項目に対しても不安感を抱く者の数は同水準であった。一方で、専門学部生は不安を抱く者が約80%ほどであったのに対して、教育学部生は概ね100%に近い学生が不安を抱えていることが分かった。青年期に入ると生徒自身で自分自身の病気に対する対処を行えるようになってくるが、児童期（とりわけ低学年）はそれが難しい場合もある。障害を持つ本人の対処能力の差が今回の結果に反映されているのではないかと推測される。

一方、自由記述のカテゴリ分類では、全体的に「支援・指導」カテゴリに該当する記述が多く挙げられていた。とりわけ、欠席に対する授業の補充や指導方法などをどのように行うかといった点は支援への不安感を高めるようである。また、病弱・虚弱といってもその状態は様々であるため、知識や経験の少なさから漠然とした不安を抱いていることが推測できる記述も多くみられた。

肢体不自由と同様に、病弱・虚弱は必要な配慮が個々人で大きく異なるため、本人の状態に合わせた支援・指導を開拓することが必要になる。また、学級担任だけでなく、複数人によるチーム支援が求められる。いくつかのケースに対する具体的な支援・指導の実践方法などを学ぶ機会を設けるとともに、多様なケースに応用できる個別及びチーム支援の枠組みなどを学ぶ機会を作ることも効果的であると考えられる。

### (6) 言語障害の支援に関する不安感について

Table 10 及び Fig. 6 に、言語障害のある児童生徒への支援をイメージした際に抱く不安感について5つのカテゴリ別に尋ねた調査項目の結果（度数分布、平均値、標準偏差）を示す。不安感を抱く学生数（「やや不安である」「不安である」「とても不安である」の項目の合計%）が多かった順にまとめると次のような結果になった。

Table 10 言語障害の支援に関する不安感を尋ねる質問項目の回答結果

	専門学部生						教育学部生					
	I	II	III	IV	M	SD	I	II	III	IV	M	SD
障害に関する知識理解	18%	39%	32%	11%	2.36	0.92	6%	50%	22%	22%	2.61	0.92
児童生徒理解	18%	32%	36%	14%	2.45	0.95	6%	39%	44%	11%	2.61	0.78
支援・対応にかかる時間的負担	18%	41%	27%	14%	2.36	0.94	17%	33%	33%	17%	2.50	0.99
学習指導	16%	39%	34%	11%	2.41	0.90	6%	33%	33%	28%	2.83	0.92
他の児童生徒への指導・学級経営	9%	34%	39%	18%	2.66	0.89	6%	28%	28%	39%	3.00	0.97

Note: I=不安はない, II=やや不安である, III=不安である, IV=とても不安である。

専門学部生においては、「他の児童生徒への指導・学級経営」が91% ( $M=2.66, SD=0.89$ ), 「学習指導」が84% ( $M=2.41, SD=0.90$ ), 「児童生徒理解」が82% ( $M=2.45, SD=0.95$ ), 「障害に関する知識理解」が82% ( $M=2.36, SD=0.92$ ), 「支援・対応にかかる時間的負担」が82% ( $M=2.36, SD=0.94$ ) となった。

Fig. 6 言語障害の支援に関する不安感を尋ねる質問項目の回答結果 (%)

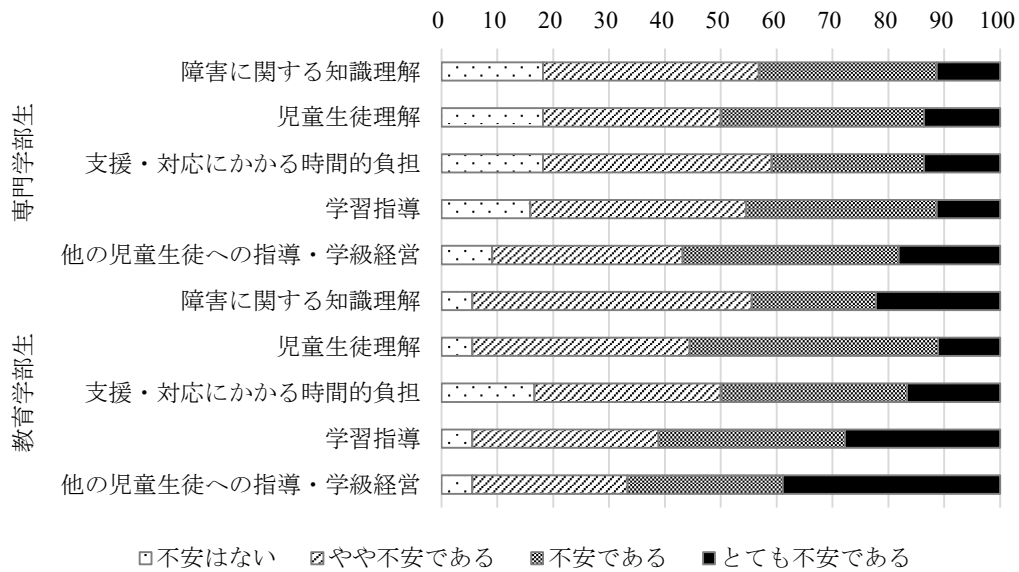


Table 11 言語障害の支援に関する不安感の理由

対象	理由カテゴリ	出現数	自由記述の例
専門学部生	学級運営	7	いじめに繋がる可能性に不安を感じる/周りの生徒とかかわれる環境作りができるか/他の生徒の障害に対する適切な理解を育めるのか/当該生徒が不安なく会話できるような雰囲気を作れるか/障害への理解を他の生徒に促す際に、当該生徒が引け目を感じないような伝え方ができるか
	児童生徒理解	5	何を感じ、どう理解しているのか、必要なサポートのためのコミュニケーションがとれるか/精神的な部分の負担の程度も様々であると考えられるため、どこまで生徒を理解してあげられるか
	不安なし	1	自分も吃音気味だった時期もあったり、身近にそういった人も比較的にいた
教育学部生	学級運営	5	周りの児童が当該児童を受け入れられるようにできるか/中学の時に吃音のクラスメイトがいたが、少しバカにするような雰囲気が学級内に見られた。私もそういった学級にしてしまわないか
	支援・指導	5	言葉が分かりにくいことに対する配慮ができるか/実習でかかわったことがあるが、授業の場での支援方法が難しいと感じた/実践的に学ぶことができていないため、どのように実際対応すればよいかわからない
	知識理解	3	障害について理解しきれていない/支援方法を知らない
	コミュニケーション	3	言葉での意思疎通ができるか/コミュニケーションがきちんと取れるか

教育学部生においては、「他の児童生徒への指導・学級経営」が 94% ( $M=3.00, SD=0.97$ ), 「学習指導」が 94% ( $M=2.83, SD=0.92$ ), 「児童生徒理解」が 94% ( $M=2.61, SD=0.78$ ), 「障害に関する知識理解」が 94% ( $M=2.61, SD=0.92$ ), 「支援に対する時間的負担」が 83% ( $M=2.50, SD=0.99$ ) となった。

続いて、言語障害の支援に対する具体的な不安感を訪ねた自由記述について、同様にカテゴリ分類を行った。分類結果を Table 11 に示す。専門学部生においては、記述の出現数



## 教職を目指す学生の特別支援教育に関する不安感（1）

が多かった順に報告すると、「学級運営」が7、「児童生徒理解」が5、「不安なし」が1となった。教育学部生においては、「学級運営」が5、「支援・指導」が5、「知識理解」が3、「コミュニケーション」が3となった。

質問項目への回答について、専門学部生は「他の児童生徒への指導・学級経営」に対して不安感を抱く者が多かった。教育学部生は「他の児童生徒への指導・学級運営」「学習指導」「児童生徒理解」「障害に関する知識理解」が同水準で不安を抱く者が多く、中でも「とても不安がある」を答えた学生は、「他の児童生徒への指導・学級経営」が39%と比較的に多かった。自由記述のカテゴリ分類でも、対応するように全体的に「学級運営」カテゴリについての記述が多くみられた。

言語障害は、発音が不明瞭であったり、話し言葉のリズムがスムーズでなかったりといった、コミュニケーションが円滑に進まない状況である。また、本人が周囲からの反応に不安を感じてしまうといった状態も起こりえる。自由記述の例にもあるとおり、いじめに繋がるがあったり、本人をバカにするような学級雰囲気が生じてしまうことがあったりと、対人関係上の問題が懸念される。そのため、本人への支援や指導よりも、他の児童生徒に対する指導や学級経営について不安感を抱きやすいと考えられる。言語障害の支援に関する不安感を効果的に軽減していくためには、障害そのものへの支援や指導だけでなく、生徒指導や教育相談といった授業科目との教科横断的な学びを展開することが効果的であると考えられる。

## 4. まとめと今後の課題

本研究では、教職課程における特別支援教育の改善に活用できる基礎資料を収集することを目的として、教職課程学生の特別支援教育に対する不安感に関する実態調査を行い、「弱視」「難聴」「肢体不自由」「病弱・虚弱」「言語障害」の障害に関する個別分析結果を報告してきた。

結果を総括すると、まず弱視や難聴の支援については、学習指導をはじめとする全般的な支援や指導に対して不安感を抱いている学生が多かった。一方で、難聴の支援に関する不安感の自由記述をみると、聴覚障害の友人がいる学生や支援機器の活用方法を知っている学生は「不安はない」と答えているケースがみられた。先行研究においても、このように、障害の子どもとの関わり経験の有無によって、不安が軽減されることが報告されている。播・高原（2022）では、障害のある子どもとのかかわった経験の有無と特別支援教育への負担感・不安感の関連について検討しており、その結果、「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、不安度が低かったことを明らかにしている。本研究の結果も、播・高原（2022）の研究を支持するものと考えられる。視覚障害や聴覚障害の支援については、より実践的な学びの機会を提供することで、支援に対する不

不安感を効果的に軽減できると考えられる。

肢体不自由や病弱・虚弱の支援に関する不安感は、「障害に関する知識理解」「児童生徒理解」「支援・対応にかかる時間的負担」「学習指導」「他の児童生徒への指導・学級経営」の5つの項目において、不安を抱いている学生の数は概ね同程度であったが、自由記述をみると「支援・指導」に関する不安の記述が多くみられた。一方、ここでも、介護経験があることや、肢体不自由や病弱・虚弱を持つ友だちがいたことを理由に、「不安はない」と回答しているケースがあった。この結果も播・高原(2022)を支持する結果であると考えられることから、実践的な学びが不安感の軽減に効果があると予想される。また、「とても不安がある」と答えた学生の数に注目すると、専門学部生の5項目の平均が肢体不自由(11%)、病弱・虚弱(11%)であったのに対して、教育学部生の平均は肢体不自由(42.2%)、病弱・虚弱(32.2%)で、専門学部生と比較すると教育学部生の多くが強い不安感を抱いていることが分かった。自由記述では上記の違いについて明確な答えは得られなかったが、自分の障害や病気等への一定の対処を行えるようになる青年期と、周囲の支援をより多く必要とする児童期を比較すると、児童期の方がより慎重な支援が必要となるため、不安感として現れやすかったのではないかと推測される。実践的な学びだけでなく、チーム支援を行っていくための体制づくりなどについても扱うことで、支援に対する不安感を低減し、効力感を育むことができると考えられる。

言語障害の支援に関する不安感では、「学級経営」に関する内容が多くみられた。障害そのものへの支援や指導のスキルを高めるといっても、周囲の児童生徒に対する障害の理解や対人関係の構築を指導していくことに不安感を感じているようである。言語障害については、実践的な学びの機会だけでなく、生徒指導や教育相談の学びと合わせて総合的に不安感の低減を目指すことが効果的であると考えられる。

以上のように、本研究を通じて特別支援教育の改善に活用できる基礎資料が得られた。一方、本研究にはいくつかの課題が残されている。

まず、調査対象者についてである。本研究のデータは、2つの大学から集められた限定的なものであるため、各大学の授業内容によっては異なる結果になる可能性もある。また、本研究では4年生に絞り調査を行ってきたが、調査対象である4年生はCOVID-19の流行下で大学生活を過ごしてきた学年であることから、オンラインあるいはオンデマンドの形態での講義を多く受講しており、介護等体験も代替措置によって実施されている。そのため、平常時のカリキュラムよりも実践的な学びの機会が比較的になかったと考えられる。2023年度からは、多くの大学で概ね対面授業で進行していることから、実践的な学びの機会も平常時の状態に戻りつつある。平常時のカリキュラムで4年間を終えた学生を対象にした場合、新たな課題が見つかる可能性がある。将来的に改めて実態を明らかにしていくことも必要となるであろう。

また、本稿では紙幅の関係で、調査を行った12の障害種のうち、弱視、難聴、肢体不自由

## 教職を目指す学生の特別支援教育に関する不安感（1）

由、病弱・虚弱、言語障害のみを報告してきた。未報告となった ASD、情緒障害、知的障害、LD、ADHD、精神障害については、別の論文として報告を行っていくこととする。

### 引用文献

播萌花・高原光恵 (2022). 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 鳴門教育大学情報教育ジャーナル, 19, 61-70.

林田真志・河原麻子・新海晃・澤隆史・相澤宏充 (2023). 教職を志望する大学生の特別支援教育に関する知識や指導上の不安 特別支援教育実践センター研究紀要, 21, 9-16.

文部科学省 (2013). 障害のある児童生徒等に対する早期から一貫した支援について (通知)  
Retrieved February 27, 2024 from  
[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/material/1340331.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1340331.htm)

清水裕士 (2016). フリーの統計分析ソフト HAD——機能の紹介と統計学習・教育, 研究実践における利用方法の提案 メディア・情報・コミュニケーション研究, 1, 59-73.

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, 職場環境ストレスサー, 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.

横嶋敬行 (2024). 教職を目指す学生の特別支援教育に関する不安感（2）——ASD, 情緒障害, 知的障害, LD, ADHD, 精神障害を対象に 教職研究, 15, 頁数 (編集時に修正します)